

子どもの音楽的発達

—打楽器を用いた活動を通して—

The Musical Development of Young Children:
Learning through Free Play with Percussion Instruments

目 戸 郁 衣*

Ikue MEDO

日本女子大学大学院紀要
家政学研究科・人間生活学研究科
第 23 号

子どもの音楽的発達 —打楽器を用いた活動を通して—

The Musical Development of Young Children:
Learning through Free Play with Percussion Instruments

目 戸 郁 衣*

Ikue MEDO

Abstract The purpose of this research is to clarify the musical development of young children aged 0–3 years using percussion instruments. The methodology consists of observations and field notes. The observations are founded on the following three viewpoints: 1) sound exploration, 2) musical growth, and 3) communication with each other. In the course of my research, I found that three points contribute to the musical development of young children, and that they are closely interrelated. The basis of this research is the spiral by Swanwick, K. & Tillman, J. As a result, I realized that their spiral can be strengthened by the existence of these three elements.

Key words: musical development 音楽的発達, young children 子ども, percussion instruments 打楽器, sound exploration 音の探索, communication コミュニケーション

1. はじめに

私たちは音に囲まれて生活をしている。常に様々な種類の音を耳にしているのだ。そして、音は受け取るだけでなく、自らも当たり前のように出している。音を使って様々な方法で自己を表現しているのである。ジョン・ペインターは「自分の声で出せる音や、自然な生命のリズムと鼓動が自己表現の手段として使えそうだと気付いたとき、おそらく音楽は始まったのであろう」¹⁾と述べている。つまり、音を使った自己表現は全て音楽に通じているのではないかと考え、音と音楽を結び付ける道具であろう楽器を用いた活動に着目することとした。

そこで、“言葉”という方法で自己表現を行えるようになるであろう前の時期、乳幼児期に注目してこうと考えた。“言葉”という自己表現法が未熟

であるならば、“音”という素材を用いての自己表現がより顕著に表れるのではないかと考えたのである。また、“言葉”という共通の方法を持たない子どもたちであっても、“音”という素材を用いることで子ども間のコミュニケーションが生まれるとは考えられないだろうか。そしてそのコミュニケーションは音のアンサンブルという形でより音楽的なものとなるのではないか。つまり、音による自己表現であった音楽が他者の音による自己表現の音楽と出会うことで互いの音楽を発展させていく可能性があるのではないか。

また、楽器は1つのものから奏法や道具を変えることで様々な音を引き出すことができる。子どもたちもその楽器の特性に気が付くであろう。実際、筆者が乳幼児期の子どもたちと楽器を用いて遊ぶ場を設けたとき、様々な方法で同じ楽器から音を見つけ出している姿を目にした。子どもたちは音の違いに気が付き、試しているように見えたのである。

本論では乳幼児期の子どもたちの音の探索、技術的な成長、子ども同士での関わりの観察をすること

* 明治学院大学大学院 心理学研究科 心理学専攻
Meiji Gakuin University, Department of Education and
Child Development

を通して、この時期の楽器を用いた音楽的発達を明らかにしていく。^{注1)}

2. 楽器を用いた音楽的発達

音楽的発達とは、「人が音楽領域においてさまざまな能力を獲得していくことをいう」²⁾と安達は述べている。音楽領域とは音楽に関係する全てのことを含んでおり、音楽の演奏技術についてだけでなく、音を聴くことや音について考えることにまでも及ぶと考えることができる。本論で対象とする0-3歳児は乳幼児期といわれる時期である。乳幼児期とは生まれてから数年間という短い時期であるが、以後の人生において大切な時期である。保育所保育指針では乳幼児期の発達の特性を「生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期であり、特に身体感覚を伴う多様な経験が積み重なることにより、豊かな感性とともに好奇心、探求心や思考力が養われる」³⁾としている。そのため、聴覚や視覚といった身体感覚や感性を働かせるであろう音楽において、乳幼児期に得られた経験は生涯にわたり音楽を捉える際の要となるものになるであろう。

しかしながら、このように音楽においても重要であると考えられる乳幼児期の音楽活動に関する研究には、つくりうたや歌唱能力の発達に関する研究、保育における器楽合奏の研究、遊びの中で音を見つけ自発的に音楽をつくり出すことに着目した研究などが多く、楽器を用いた自由な活動というものは日本国内では数少ない。そのため、ここでは先行研究として海外の研究を取り上げる。

1937年、自発的な創作活動における音楽的発達を調査するため、アメリカのカリフォルニア州にPillsbury Foundation Schoolが設立された。この学校で行われた実践はMoorhead, G.とPond, D.によって「Chant(つくりうた)」⁴⁾、「General Observations(一般的な観察)」⁵⁾、「Musical Notation(音楽表記)」⁶⁾、「Free Use of Instruments for Musical Growth(音楽的発達のための楽器の自由な使用)」⁷⁾という4分野として発表された。この4つ目にあたる「Free Use of Instruments for Musical Growth」は楽器を用いた子どもの音楽活動の基礎的研究として位置付けられている。これは、子どもたちが楽器を自由に使うことのできる環境で保育を行い、1年にわたる観察の中から3歳児1名と4歳児2名の音楽的な変化を調査

したものである。何の楽器で、どのような時にどのように打ったのかが詳細に記されており、こうした音楽経験によって音楽の諸要素を自然と理解するようになることが明らかとなった。

この中で「All children are interested in sound itself and they experiment for contrasts in pitch, volume and timbre(子どもたちは音そのものに興味を示し、音高、音の強さ、そして音色の対比について実験する)」⁸⁾と述べられているように、子どもが楽器に触れた時に最初に興味を示すのは音そのものなのである。音自体に関心を抱いた子どもたちは、音の違いに気が付き、試してみる。たとえ同じ楽器でも同じ音を引き出すことは難しく、その都度大きさであったり、音質であったりと様々な違いが生じる。子どもたちはそれに気が付き、楽器からそれらの違いをより引き出そうとするのである。つまり、音の違いを感じることで、それに面白さを見出し、多くの音を引き出すために実験するのである。

イギリスの音楽教育の研究者であるK.スワンウィックとJ.ティルマンは、楽器を用いて子どもたちが作った曲を分析し、音楽的発達の螺旋状モデル⁹⁾(Fig. 1 The spiral 以下STモデル)を作成した。STモデルは音楽づくりの分析という音楽的視点を、ピアジェの理論をもとに構築したものである。このモデルは3歳から9歳までの48人の子どもたちの作品を4年以上にわたって集めた745曲もの作品の分析を行ってつくられたものである。モデルは大きく4段階に分けられ、それらを基に螺旋状に8つの発達段階を定めている。そして、Fig. 1の発達の左から右への動きは右にいくに従って社会的に共通のものとして他者と共有出来得るものになっていくとされている。

STモデルにおいて本論で対象とする0-3歳児の発達段階は音そのものに関心を抱き、1つの楽器からいろいろな音を出そうと試すという音の探索をする「感覚的な段階」から、楽器を操作し、特定の音を出そうと工夫するといった「操作的な段階」という左から右への最初の動きに当てはまる。また、「感覚的な段階」は前述したMoorhead, G.とPond, D.が述べていることにも共通している。つまり、子どもたちが楽器を用いた場合、まずは音そのものに興味を示すということである。

そして、音に興味を示した子どもたちは楽器から様々な音を引き出そうとする。この次の段階としてPillsburyの研究では「Each was interested however in

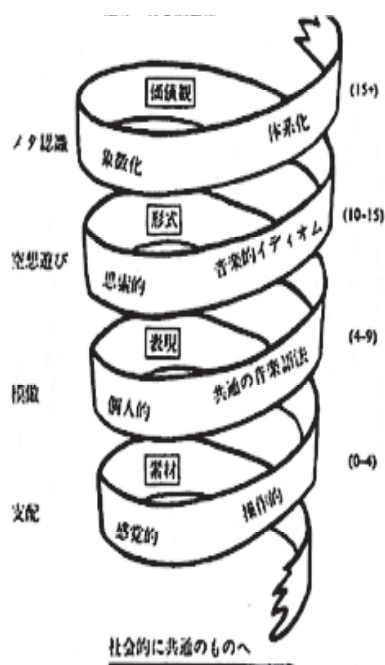


Fig. 1 The Spiral

the playing of others and learned much from them. When concerted music-making reached the point of integrated response, it became a kind of communication for the group (しかし、子どもたちは他の子のどもの演奏に関心を持ち、そこから多くを学んだ。みんなで一緒にやる音楽活動が一致点に達したとき、そのグループには一種のコミュニケーションが生まれたのであった)¹⁰⁾と子ども同士の学びからコミュニケーションに発展していくと述べられているのに対し、STモデルでは「操作的な段階」として技術面に発展させていくと述べている。しかし、実際に音楽活動を行うには楽器から思うように音を出すという技術が必要とされる。つまり、Pillsburyの調査で述べられていることはSTモデルにあるような技術面の発達があってこそ成り立つことなのである。このことから、0-3歳児の音楽的発達の段階は音そのものに関心を抱き、感覚的に音の探索をすることから始まり、楽器の操作法を身につけていく技術面の発達と、子ども同士の関わりやコミュニケーションが両翼を担いながら進んでいくのではないかと考える。

しかしながら、これらの研究では子どもたちの行動が個人のことのみに詳細に書かれていたり、音楽

をつくる過程の詳細が示されていないなかったりと技術面の発達と子ども同士の関わりやコミュニケーションにどのような関わりがあるのか明らかではない。それらを詳細に示すことで、子どもの音楽的発達の最初の段階を明らかにすることができるのではないだろうか。そこで、本論では0-3歳児を対象に、楽器を用いたときに子どもたちがどのように音を探索し、技術的な成長をし、子ども同士の関わりを持つのかを詳細に記し、この時期の子どもたちの音楽的発達を明らかにしていく。

3. 研究の方法

観察期間：

2015年4月～11月 不定期に全19回

対象施設：

都内A病院併設の保育室

対象児：

対象施設に在籍し、活動に参加した0-3歳児15人

方法：

参与観察をビデオ録画により記録

分析方法：

ビデオ記録をもとにフィールドノートを作成し、事例分析を行った。

分析視点：

Pillsbury Foundation School¹¹⁾、K. スワンウィックとJ. テイルマンによる音楽的発達の螺旋状モデル¹²⁾をもとに「音の探索」「音楽的成長」「子ども同士の関わり」という3つの視点を設けた。

用いた楽器：

- ・ロリポップドラム…片面の柄付き太鼓
- ・でんでん太鼓…両面の柄付き太鼓
- ・タンバリン
- ・パーラック…沖縄の鉦留め太鼓。大きさによって音高が異なる
- ・子ども太鼓…紐付きの太鼓。紐を首からかけて叩くことができる
- ・ウッドブロック
- ・サウンドシェイプ…円形、三角形、四角形の形をした平らな形状の太鼓。
- ・トーンターン…音高の異なる音盤が円形に配置されている
- ・スプリングドラム…筒状の太鼓にバネがついて

おり、雷のような音を出す

- ・ビブラスラップ
- ・マレット
- ・スティック

楽器の選定は“The instruments used at the Pillsbury Foundation school were chosen for simplicity, variety, intrinsic worth and adaptability to the purposes of the children (ピルズブリーの学校で使われる楽器は子どもたちの目的に合わせて単純さ、多様さ、本質的な価値と適応性のために選ばれた)”¹³⁾と述べられていることをもとにし、どこにでもあるような単純な作りで誰しもうが音を出すことができ、多くの使い方ができるであろうものを基準に行った。これらの楽器は全て音程のないものである。それは、音程があるものを用いることによって文化によって異なる音階に左右されることなく、また、既存曲につながり創造性の幅を狭める可能性を回避するためである。

楽器の提示は、H. ガードナーが「芸術的才能が生まれつき身についている就学前の期間には、積極的な干渉は不必要であり、ただ、子どもたちに材料用具（絵具あるいは木琴）を与えたり、作品（物語あるいは絵）を見せたりするだけで十分である」¹⁴⁾と述べていることから、遊びの場に楽器という玩具を提供しただけである。

4. 打楽器を用いた活動を通して

ここでは分析を行っていく。事例をあげて説明するものに関しては□の中に子どもの活動や譜例を記述し、その後にその行動についての解釈を行う。また、子どもの表記の語については（ ）内に観察時の年齢と性別を、2つ目の（ ）内は対象児の参加回数/全体の活動回数を示している。

4-1. 音の探索

4-1-1. 楽器との出会い

子どもたちの反応はさまざまであったが、大きく「楽器そのものを観察してから触れる」子どもたちと、「周囲を観察する」子どもたち、「積極的に触れる」子どもたちの3つのタイプに分けられるようである。そして、積極的に楽器に触れる子どもたちには1つの楽器に触れ続ける子どももいれば様々な楽器に触れる子どももいるのである。つまり、はじめて楽器

に触れる時には2つのアプローチがあるといえるのではないだろうか。それは、1つの楽器から引き出される音に着目するか、楽器それぞれの音に着目するかの2つである。そして、この2種類のアプローチはその後の活動においても続いていくようである。

4-1-2. 音の違いの模索

事例1) 多様な鳴らし方

D (2歳6ヵ月・男児) (2/11)

子ども太鼓を右手で持ったマレットで叩くD。マレットで正しく叩いていたDは少し叩くとマレットのヘッドのてっぺん部分が子ども太鼓の面に当たるようにと叩き始めた。しばらくそのように子ども太鼓にマレットを押し付けたり、叩いたりしていると、マレットで叩くのをやめ、掌で子ども太鼓の面を撫でたり、こすったりする。するとまたマレットで叩き、掌で面を触る。そして、子ども太鼓をひっくり返し、マレットで叩いてからもとに戻し、と何度も繰り返した。

6月26日

子ども太鼓から様々な方法で音を出そうとしている。マレットで正しく叩く、マレットのヘッドのてっぺんで叩く、マレットを押し付ける、掌で撫でる、掌でこする、という5種類の音の出し方をしているのである。それに加え、楽器を反転させて叩くこともしている。Dは1つの楽器から6種類もの音の出し方を試したのである。

事例2) 道具の違い

F (2歳6ヵ月・男児) (1/2)

右手には1本のスティック、左手にはマレットを2本とスティックを1本持ってウッドブロックの前にしゃがんでいる。右手のスティックでウッドブロックを2回叩くとすぐにスティックを置き、左手に持っているスティックに持ち替えウッドブロックを叩く。すぐにスティックを置き、しばらく違う楽器を叩いてからマレットでウッドブロックを叩く。数回叩くと立ち上がり、スティックを持ってきてウッドブロックを叩く。

4月17日

Fはウッドブロックという1つの楽器に対して叩くものを変えることによって音を比べているようで

あった。叩き比べるために右手には1本、左手にはスティックを1本、マレットを2本という持ち方をしていたのであろう。しかし、最初に叩き比べたものがスティックとスティックであったため、同じ音質の音が鳴った。そのため、他の楽器を叩いたのではないだろうか。そして、マレットでウッドブロックを叩いてみたところ、スティックで叩いた時とは明らかに音質が違うことに気が付いたのであろう。すぐにスティックを取りに行き、それを確認するかのようにウッドブロックを叩いた。

1つの楽器から引き出される音に着目した場合にはその楽器から様々な方法で音を引き出そうと試したり、叩くものを変えることで音の変化を感じたりする。多くの楽器から引き出される音に着目する場合には楽器の音を鳴らしていく中で音を見つけ出していく。そのどちらにも共通しているのは音を探索していることである。子どもたちは楽器に触れる時には叩き方や叩くものを変えるといった1つの楽器から様々な音を引き出す“実験”や多くの楽器の音を比べるといった“実験”を通して音を探索していると考えることができるのではないだろうか。

そして、子どもたちの音の探索は楽器という音を出す道具だけに留まらず、他のものへと派生していく。

4-1-3. 楽器とものとの組み合わせ

事例3) 玩具を加えて音探し

F (2歳11ヵ月・男児) (11/18)

ハロウィンの時期、仮装用に衣装が自由に触れるようになっていた。Fはスプリングドラムと海賊の帽子（以下：帽子）、マレット1本を持っている。スプリングドラムに帽子を被せ、その上からスプリングドラムを叩く。しばらく叩くと帽子を取り、スプリングドラムをそのまま叩き、楽器の穴にマレットを入れた。そしてまた帽子を被せてスプリングドラムを叩く。帽子を被せて叩く、帽子を取って叩く、を繰り返している。サウンドシェイプをマレットで叩くと帽子を被せたスプリングドラムに重ねて叩く。その後、人形を穴に入れて叩いたり、人形を穴に入れてからサウンドシェイプを重ねて叩いたりしている。

10月15日

Fは楽器と普段遊ぶ玩具を組み合わせを使って

た。スプリングドラムに帽子を被せる／被せないという状態で叩き比べたり、楽器の穴の中に人形を入れる／入れないという状態で叩き比べたりしているのである。そしてスプリングドラムと帽子、スプリングドラムと人形という2つの物の組み合わせだけでなく、帽子と人形と一緒に使ったり、サウンドシェイプを加えたりと様々な組み合わせで音を出しているのである。子どもたちは楽器という括りに捉われず、数多くの音を求めて探索をしているのである。

この事例以外にも、楽器同士を重ねて叩いている姿や、近くにある棚と楽器を交互に叩く姿、楽器同士をぶつけて音を出す姿など様々な音を引き出している姿があった。このように子どもたちは楽器1つだけを叩くわけではなく、玩具などと組み合わせることによって、より多くの音を生み出しているのである。楽器そのものを叩くだけでは引き出されない音がものと組み合わせることによって楽器から引き出される音の可能性が広がるのだ。つまり、子どもたちにとって楽器から引き出される音には無限の可能性があるとイえるのではないだろうか。

子どもたちは楽器の活動を通して、アプローチの仕方は違えど多くの音をつくり出していた。そして、その過程で多くの音を鳴らしていた。それはどれも結果として音色や音質の違いを引き出すことになっていたのではないか。叩く道具を変えることによって音色の違いを、叩き方を変えたり、また、楽器以外の物を加えたりすることによって音質の違いを探索していたと言っても良いのではないだろうか。

このように音の探索をしていた子どもたちは楽器を何度も鳴らしていた。子どもたちは繰り返し楽器を鳴らすことで何を身に付けるのであろうか。次節では楽器を叩くことを通して子どもたちが身に付けていくものについて述べていく。

4-2. 音楽的成長

楽器を前にし、引き出される“音”に関心を抱いた子どもたちであるが、その“音”は楽器ごとにある程度決まった出し方がある。それは楽器からより良いと思われる“音”を引き出す方法である。これは打楽器であれば、マレットやスティックといった叩くための道具の持ち方であったり、楽器の持ち方であったりする。子どもたちはこのようなことを楽器に触れていく中で身に付けていくのであろうか。

また、音楽は“音”の並べ方によって違ったもの

となる。同じ“音”を並べていても並び方の間隔が違おうと全く違う音楽になるのである。その並び方の間隔を私たちはリズムと呼んでいる。子どもたちの“音”の並び方はどのように変化していくのであろうか。ここではこのような“音”を音楽へと発展させていく子どもたちの過程を見ていく。

4-2-1. 道具の持ち方、叩き方

子どもたちは楽器に触れ始めた時から正しい持ち方で持っているわけではなく、幼い子ほど握って持っている状態(以下握り持ち)が多い。握って持っているというのはマレットやスティックを握った手の指が本人の方向へと向いている持ち方のことであり、この持ち方の場合、手首が叩くものに対して垂直に上下運動をする。マレットやスティックを正しく持った場合、握った手の指は床を向いており、叩くものに対して手首が並行になり、上下運動をする。0～3歳の15人の子どものうち、楽器の活動初回時には6人が握り持ちをしていた。その6人はみな2歳未満児であった。

しかし、彼らも活動を重ねていくと正しい持ち方へと変化していく。6人の中で3人は2回目の活動時に、2人は3回目の活動時、1人は4回目の活動時に握り持ちとの混在から正しい持ち方のみへと変化した。その変化の仕方はそれぞれであった。言葉はなかったが、年長児に手を添えられて叩いたという子ども一子どもの関係で身に付けたり、教えられたわけではないが、保育士との些細な関わりを通して持ち方を身に付けたりしていった。また、自らの試行錯誤によって身に付けていった姿もあった。各々が楽器を叩きながら、持ち直していく過程で身に付けていくのである。つまり、子どもたちはマレットやスティックといった道具の持ち方を自ら身に付けていくことができるのである。もちろん、他者からの介助があった場合にはより身に付きやすいことは今回の観察からも明らかであるが、2歳未満という非常に幼い年齢であっても自身の試行錯誤によっ


て身に付けることができるようである。このことから、持ち方・叩き方に関して、子どもたちは楽器を使っている中で自然に自分自身の力であったり、仲間からの教えであったり、仲間を模倣したりといった集団でいることによる学びの中で身に付けることができるといえるのではないだろうか。

そして、正しい持ち方をする事で、子どもたちの叩いたリズムに変化が見られた。比較的一定の拍を叩くことができるようになるのである。握り持ちをしている時には拍が不均一であったのだが、同じような間隔で叩くことができるようになったのである。ただし、正しい持ち方をしていて一定の拍が叩けるのは片手の場合に限られるようであった。

4-2-2. リズムパターンの発達

均一に叩くことだけでなく、音楽にはさまざまな音価を組み合わせたリズムが存在する。このようなリズムは子どもたちの中から自然と生まれてくるようである。ここでは、最も顕著にリズムパターンの発達が見られた1人の女児を例にとりあげていく。

Fig. 2 は、活動の中で最初にリズム形を叩いたものである。譜例を見てわかるように4分音符と8分音符を組み合わせて作られたリズムである。リズムに規則性はなく、思いついたまま、感じるままに叩いている。そして、リズム形を1度叩いてからは叩く速度に緩急をつけたり、間を入れたり工夫したリズム形がみられるようになった。

リズムを叩くようになったgは楽器を叩く時に頻繁にリズム形を叩くようになった (Fig. 3)。叩くリズムには規則性が見られないものが多かったのだが、自然と同じリズムを反復するようになったのである。Fig. 3 に示したように、連打することから叩き始めたgは一呼吸おくと  というリズムパターンを3回繰り返した。そして、4回目は繰り返すのではなく、このパターンを変形させ連打させることで一連の流れを終えたのである。これは「音楽の仕組み」である「反復」に「変化」を加えたも

g (3歳8ヵ月・女兒) (1/3)



Fig. 2 First rhythm pattern created by a child

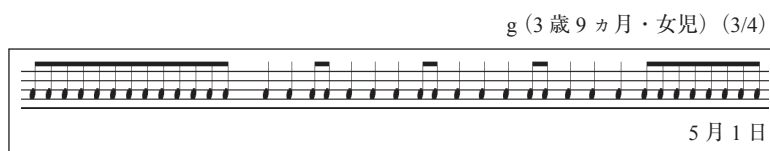


Fig. 3 Repeat of the rhythm pattern

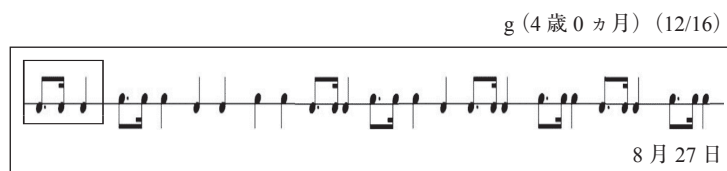


Fig. 4 Repeat and variation of the rhythm pattern

のであると捉えることができる。Fig. 2 では均一だったものに「変化」をつけることでリズムが出現していた。それが Fig. 3 ではリズムを「反復」させ、「変化」させたのである。

Fig. 3 で反復をするようになった g は Fig. 4 では □ のリズムを反復している。そして、同じ楽器での「反復」ではなく音の違うものを用いての「反復」である。つまり、「反復」に音の「変化」を加えたのである。これより、g のつくり出す音楽がさらに発展したと考えることができる。これらのことからわかるように、子どもは自分で楽器に触れて音を出している間に自然と音楽の仕組みを組み込んだものを表現することができるのである。

マレットやスティックといった道具の正しい持ち方ができるようになることからリズム形は始まるといえる。そして、均一な拍を叩くことができるようになり、そこからリズムパターンや音楽の終止が出現してくる。このような技術や「音楽の仕組み」を身に付けることは子ども自身の試行錯誤や子ども同士の学びによっておこるのである。つまり、大人が教えることをしなくとも子どもたちには自然と身に付け、それらを表現するちからを持っていると言えるのではないだろうか。

4-3. 子ども同士の関わり

ここでは “If music is to be a language for them, they must not only hear it, but make it their own by constant use. They learn this language eagerly, and by their own acts and responses they keep it a permanent and vital

means of expression and communication (もし音楽が子どもにとっての言語であれば、子どもたちはそれを聞くだけでなく、それを常に使いながら子どもたち自身も作らなければならない。子どもたちはこの音楽という言語を熱心に学び、自身の行動や応答によって表現やコミュニケーションのための永続的で生き生きとした手段とし続ける。)”¹⁵⁾ と述べられていることを踏まえ、子どもたちが楽器を用いた活動を通して子ども同士で関わり、コミュニケーションをとる過程を見ていく。

0-3 歳児の楽器を用いた活動における子ども同士の関わりは音楽をする“場”を共有することから始まるといえる。音楽を人と一緒にする時には“同じ場”にいることは大切なことである。子どもたちにも他児が楽器を叩いている場に自分の意思で楽器やスティックを持ってやってくる姿があった。音楽には人を集める力があるのである。人が集まる場所では何らかの形で関わりが生まれていくであろう。子どもたちが音楽をしている場へやってきたことは音楽によって生まれた子ども同士の関わりへの第一歩であるといえるのではないかな。

そして、音楽をする場を共有することによって、子どもたちは様々な関わり方をしていく。他児の音に合わせて身体を動かすという音楽表現を共有することや、同じ楽器を用いて向かい合ったり隣同士で見合ったり、お互いを意識しながら音を出すことで音を共有するといった関わり方が見られた。これらは実際に音が揃っていることはなく、お互いが好きなように叩いているものであった。しかし、そのよ

b (2歳1ヵ月・女児) (11/17)
 E (2歳11ヵ月・男児) (14/17)
 g (4歳1ヵ月・女児) (13/17)



Fig. 5 Sharing the rhythm

a (1歳10ヵ月・女児) (8/19)
 b (2歳3ヵ月・女児) (12/19)
 C (2歳4ヵ月・男児) (11/19)

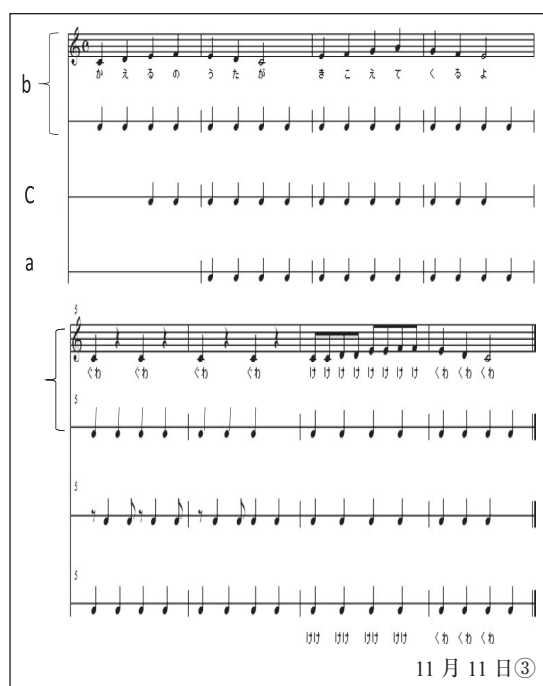


Fig. 6 Ensemble – sharing the rhythm and song

うな関わり方を重ねていくと、音を揃えるという「リズム」の共有が見られるようになるのである。

Fig. 5 では最初に叩き始め、目立つ音を叩いているEの音に他2人の音が重なっていく。最終的に、3人の音が1つのものになったのである。これはE

の叩いているリズムをそれぞれが共有したことによって生まれたと言えるのではないだろうか。つまり、3人でリズムを共有したのである。このようなリズムの共有には実際に叩いている時に音を重ねるものと、他児が叩いていた音をしばらくしてから意図的に叩くといった延滞模倣とも捉えられるものがあった。

そして、それらを共有することによって子どもたちの中から自然と子ども同士で曲を演奏する姿が見られた。

Fig. 6 は1人の子どものうたと叩いた音に他児が合わせたものである。Cはbのうたとリズムに合わせて叩き、aは叩きながら一緒に歌い始めた。Cはリズムを共有し、aはリズムとうたを共有しているのである。つまり、3人はbがうたい始めた「かえるのうた」という1つの曲を演奏しているのである。要するにうたと楽器によって合奏しているのだ。子どもたちは自然に曲を演奏することができるのである。

ここでは曲を演奏できたことが関わりの中から生まれた大きなことなのではない。1人の幼児のうたと楽器で音楽表現をするというアイデアを他の子どもたちが共有し、そのアイデアに自らの音楽表現をのせることができるという証なのである。

4-4. 考察

ここまで、子どもの打楽器を用いた活動を「音の探索」、「音楽的成長」、「子ども同士の関わり」という3つの視点ごとに分析してきた。ここでは、それら3つの視点の関わりを見ていくと共に、視点を定めるにあたって用いた Pillsbury Foundation School の調査と ST モデルを再検討することを通して楽器を用いた子どもの音楽的発達について述べていく。

4-4-1. 「音の探索」と「音楽的成長」の同時性

子どもたちは「音の探索」をしている中で楽器を何度も叩いて音を出していた。1つの楽器から音を探し出す時も、多くの楽器から音を探し出す時も、繰り返し楽器を叩いているのである。そして、繰り返し楽器を叩くことでマレットやスティックの持ち方を身に付けたり、左右を均一の拍で叩くことのできなかった子どもたちが次第に均一に叩けるようになってきたりする。つまり、こどもたちは「音の探索」をしている過程で「音楽的成長」もしていくの

である。そして、その中でリズムを叩くようになっていく。Pillsbury Foundation School の調査では“Each child explored instruments differently and later produced music recognizably different from that of other children (子どもたちはそれぞれに独自に楽器の音を探求し、その後、他の子どもたちとは明確に違った音楽を生み出していった)”¹⁶⁾と述べられているが、音の探索と音楽を生み出すという過程は同時に起こっていると考えることができる。それは子どもたちが音を出している中で新たな音に出会うこともあれば、音楽ができることがあるからである。

また、子どもたちの音の探索は際限なく続くものであると捉えることができる。つまり、子どもたちの音の探索に終わりはないのである。同じ楽器からであっても次々と新しい音を求め、探索を続けるのだ。このことから「音の探索」と「音楽的成長」は関わり合いながら起こっていると言えるのではないだろうか。

4-4-2. 個人の発達と子ども同士の関わり

そして、これら「音の探索」と「音楽的成長」は個人の発達である。音を探し出すことや持ち方といった技術、リズムなどの構成要素や音楽の終止といった音楽の仕組みは個人に身に着くものだからである。しかし、個人の発達であるからといって他人との関わりがないということにはならない。

「音の探索」においては他の子どもの音や叩き方を見ており、その行為を模倣して音を見つけ出す場合もある。これは子ども同士、お互いの行為を見たり、出している音を聴いたりしていないとおこることはないだろう。自身で試行錯誤し、音を見つけ出していく中においても他の子どもを観察しているのである。そのため、音の出し方を模倣したり、同じ楽器を手にしたりするのだ。つまり、他の子どもの工夫を自らに取り入れることによって新たな音を見つけ出すことができるのである。

そして、技術においては、持ち方を模倣することによって正しい持ち方をする姿も観察された。今回の観察では身に付けるという結果には結びつかなかったが、技術を身に付けることにおいても模倣という子ども同士の関わりが有効であり、一種の正統的周辺参加であるといえるのではないだろうか。

また、技術については子どもから子どもへの教えも見られた。3歳-1歳の「子ども-子ども」の学

びがあったのである。年長児の狙い通りのことが伝わったわけではないが、何かを伝えたいと思い行動し、その行動から年少児は学んだのである。つまり、子どもたちの中から自然に学び合う関係が生み出されているのだ。

このように、「音の探索」においても「音楽的成長」においても、子ども同士の関わりが起こっているのである。音を探し出す時にも、何かを身に付ける時にも子どもたち同士、お互いに刺激しあっているのだ。このことから、「個人の発達」においても子ども同士の関わりが欠かせないといえるのではないだろうか。

4-4-3. 音楽的発達の系統性を見直し-STモデル

今回の観察で明らかになったことを踏まえ、音楽的発達の螺旋状モデル(STモデル)を再考していく。STモデルは3歳から9歳までの子どもの楽器を用いた作品を分析することによって作られたものであり、本研究の対象年齢児の部分はH. モークによる歌唱や音楽行動の発達の研究¹⁷⁾を基にしてつくられたものだ。そして、STモデルは年齢によって発達を4段階に分け、さらに螺旋状に8つの発達段階を設けている。以下のTable 1、Table 2は年齢による発達を4段階に分けたうちの2段階目までの発達内容をまとめたものである。斜体が今回の観察で見られたもの、太字は記されていることと違うことが見られたものである。網掛けは見られなかったものや、本研究では行わなかった作品分析にあたる。

Table 1は「支配」という発達の段階における2つの発達段階である。まず、「感覚的な段階」では多くが今回の観察で見られたものと一致した。しかしながら、「さまざまな音色を出しても、それに構造的な意味もあるいは表現的な意味も持たせることができない」¹⁸⁾と述べられていることには反論の余地がある。0-4歳の子どもたちはさまざまな音を出す中でリズムパターンを反復することや、音楽の終止を身に付けていくことが観察から明らかになった、つまり、音楽構造はすでに子どもたちの出す音に含まれているのだ。また、子ども同士の関わりの中で、相手の反応を見ながら音を出している姿も見られた。これは応答性が含まれているといって良いのではないだろうか。

次に、「操作的な段階」では楽器を操作する技術を身に付けていくことによって等拍のリズムを叩く

Table 1 The Spiral – Sensory and Manipulative

支配	非常に年齢の低い幼年期の遊びに特徴的なことは、自分を取りまく環境を探究し、支配しようとする純粋な喜びであるという。＝「自分の技術、あるいは力を感じること」(ピアジェ, 1951)	感覚的な段階	子どもは音の印象、特に音色に関心を持つ。
	3～4歳頃の子どもは非常に小さな音や非常に大きな音に興味を示す。		音の強さにも強い関心を持ち、特に極端に強い音や弱い音に興味を示す。
	音そのものに対する興味や喜びから、音を実験的に操作する段階への移行が行われた		いろいろなものから音を出そうとし、普通の楽器はその一つに過ぎない。
	音の可能性をさまざまに探求していくうちに、音そのものに対する喜びと、操作し支配したいとする願望は発達		音の性質を調べようとし、マラカスは振ってみたり、打ち合わせたりし、ドラムの面だけでなく枠を叩いたりする。また太鼓を叩くには手や指のいろいろな部分を使う。
	感覚的な音の探究から、音を操作する技術の探究への変化つまり音素材と本質的に関わった「支配」という側面一は発達のどの段階でも起こる		できた要素を有機的に組み合わせるわけではなく、拍はあいまいである。
	音素材への感覚的な反応		さまざまな音色を出しても、それに構造的な意味も、あるいは表現的な意味も持たせることができない。
	操作性への発展		およそ3歳くらいまでの子どもがこうした思いがけない音の開発を行うことが多い。
		操作的な段階	楽器や他の素材を操作する技術を少しずつ獲得していく。
			等拍リズムを保持しようとする。
			音色やその他の表現的な手の効果への興味から抜け出て、特定の音の出し方を工夫しようとするようになる。
			作品は比較的長く、とりとめのないものになり、しばしば現実の楽器の持つ物理的な構造によってその性格が規定される。
			操作的な方法次第に発達し、それがもっとも顕著に現れるのは4～5歳の子どもの作品である。

ことができるようになっていたと述べたことは一致しているが、「しばしば現実の楽器の持つ物理的な構造によってその性格が規定される」¹⁹⁾ということはないのではないだろうか。子どもたちは楽器以外のものからも音を引き出し、それをリズムパターンに組み込んでいることもあった。また、規定の楽器の奏法に捉われず、楽器同士を打ち鳴らしたり、玩具で叩いたりしていることもあった。このことより、楽器の性格が規定されることはなく、多様な可能性を持たせることができると考えられる。

そして、Table 2「模倣」はSTモデルの年齢による区分では4-9歳の年齢である。しかしながら、この「模倣」という段階においても今回の観察で見られた事柄や、観察とは異なる事柄が見られた。つまり、STモデルの年齢区分よりも実際の子どもの発達は進んでいるのである。「個人的な表現の段階」では、音楽の終止が作られるようになること、フレーズのしるしがあること、熟考したり、丁寧に形づくったりしたものにはなっていないことが当てはまる。しかし、「音楽の構造に対して関心はあまりない」²⁰⁾と述べられていることには、本論文の

事例は必ずしも当てはまらない。それは、先述したように子どもたちは音楽の構造の一種であるリズムパターンの反復や音楽の終止等を音を出している間に身に付けていくことが示唆されたため、たとえ関心を抱かずとも自然と子どもの音の中に現れているからである。

「共通の音楽語法の段階」ではリズムパターンの反復のことや生活の中での音楽体験で学んだことが自身の音楽に活かされることは観察から見られた。「『共通の音楽語法』による方法が使われ始めるのは5-6歳からであるが、はっきりと確立されるのは7-8歳頃である」²¹⁾ということについては、これらのことから5-6歳よりも幼い年齢ではないかと考えられる。本研究における観察では2歳頃から見られたのだ。このことから、2歳前後の子どもたちから使われ始めるといえるのではないだろうか。

これらのことを踏まえると、楽器を用いた子どもの音楽的発達は筆者の事例と Pillsbury Foundation Schoolでの調査や、STモデルとは一致しない点が少なからず現れる。次章では筆者の事例もふまえた子どもの音楽的発達のモデルを提案しよう。

Table 2 The Spiral – Personal and Vernacular

模倣	個人的な表現から共有の音楽語法へ	個人的な表現の段階	何よりも個人的な表現が先行し、それが特に歌にはっきりと現れる。
	楽器音による未熟な物真似だけをこの範疇に入れるわけではない。こうしたものは文字通り「効果音」なのであるが、我々の研究ういた範囲では学齢期の子ども作品にはこうした表現はめったに現れてこない。		器楽作品では、音の速度や強弱の変化が使われる点が最も大きな特徴である。
	表現に富んだものである		クライマックスが作られ、そこではテンポが速くなったり音が大きくなったりする。
	音や大きさや速さの変化が、表現的な特質を決定する上で大きな役割をする		初歩的なフレーズのしるしが現れる。
	形のはっきりしたフレーズや今まで聴いたことのあるメロディ、リズム・パターン、反復的なパターンなどが使われるようになる		音楽の構造に対しては関心はあまりない。
		共通の音楽語法の段階	自発的ではあるが、まだ十分に組織化されていない音楽表現が、子どもの直接的な感情経験から発するように感じられるが、それはまだ熟考したり、丁寧に作ったりしたものにはなっていない。
			メロディ的、リズム的なパターンが現れ始め、それが反復という特徴をもつ。
			子どもの作品は前の段階よりも短くなる。
			音楽表現は、既成の音楽的な慣用語の中で行われる。
			フレーズ構造は次第に2, 4, 8小節構造を持つようになっていく。
			拍子がより頻繁に現れ、シンコペーションが使われるが、メロディやリズムのゼクエントはほとんど存在しない。
			子どもたちは、学校内外で歌ったり弾いたり聴いたりして音楽体験によって音楽的語彙を増やすが、そうして獲得する音楽的語彙に大きな興味を示すようになる。
			「共通の音楽語法」による方法が使われ始めるのは5～6歳からであるが、はっきりと確立されるのは7～8歳頃である。

5. 子どもの音楽的発達モデル

これは筆者の提案する「子どもの音楽的発達モデル」である。

子どもの音楽的発達は「個人の発達」と「関わりの中での発達」の2つに分けた。「個人の発達」にはさまざまな音を試行錯誤の中から生み出そうとする「音の探索」と、楽器の操作などの技術の獲得とリズムパターンや反復・変化などを身に付ける「音楽的成長」の2つの側面がある。「関わりの中での発達」は子ども同士がお互いのアイデアのさまざまな形での「共有」と、相手の音楽的アイデアを受け取りそれに対して応答するという「音のやりとり」の2つを含んでいる。

「音の探索」は「音楽的成長」と同時におこる。今回の観察では対象児では見ることはできなかったが、対象児より年長の子どもたちとであれば「音のやりとり」を見ることができたことから、「共有」と「音のやりとり」の間にも何らかの関わりがあることが示唆される。

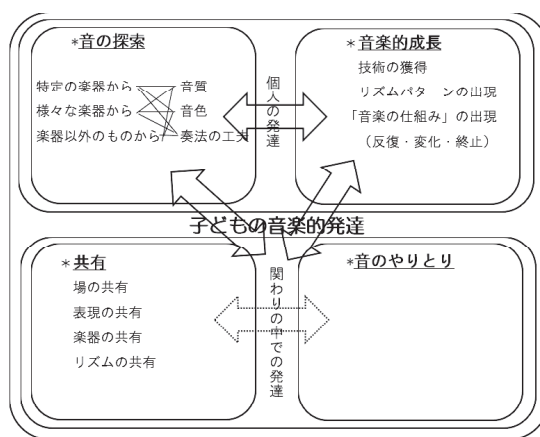


Fig. 7 Musical development of young children

また、「音の探索」、「音楽的成長」は子ども同士の関わりの中でも生じる。これらは子ども同士の中で生じたことにより、さらに発展し、その結果子ども同士の関わりも発展していくであろう。つまり、子どもの音楽的発達は全ての事柄が相互作用的にお

こののである。どれか一つが発達することにより、他のものも発達していくのではないだろうか。

6. おわりに

今回提案した子どもの音楽的発達モデルは、限られた、楽器を用いた事例のみの観察を通して生まれたものであり、これがどのくらい広く当てはまるか、あるいは一般的に見ることができるかは現状では明確ではない。今後は今回のように縦断的に調べるだけでなく、このモデルをもとにしながら、今回のように縦断的に調べるだけでなく、子どもの人数を増やすなどの横断的な調査へと広げていきたい。また、今回は事例を取りあげることによる質的研究を行った。このモデルを別の視点から捉えるためには量的研究も行う必要があるであろう。これら2つを課題とし、今後も0-3歳児の音楽的発達についての研究に携わっていきたい。

〔要 約〕

本論では実際に子どもたちが音を探索し、技術的な成長、子ども同士での関わり合いの過程の観察をすることを通して、この時期の楽器を用いた音楽的発達を明らかにしていくことを目的とする。観察を、先行研究を基に定めた「音の探索」、「音楽的成長」、「子ども同士の関わり」という3つの視点から行った事例分析していくと、子どもの音楽的発達はこの3つの要素が密接に関わり合いながら貢献していくことが明らかになった。そこで、この研究の基礎として用いた音楽的発達のモデルであるイギリスの音楽教育の研究者であるスワンウィックとティルマンによる螺旋状モデルを再考し、そのモデルに3つの視点を加えることで彼らの音楽的発達のモデルをより強固なものとした。

注

注1) 本論文は筆者の修士論文をまとめたものである。

参考文献

- 1) J, ベインター・P, アストン：音楽の語るもの 原点からの創造的音楽学習, 山本文茂・坪能由紀子・橋都みどり訳, 音楽之友社, 35 (1997)
- 2) 安達真由美：音楽的発達 (定義と概念), 日本音楽教育辞典, 音楽之友社, 164 (2004)
- 3) 厚生労働省：保育所保育指針, (2008)
- 4) Moorhead, G. & Pond, D.: *Music of Young Children I. Chant*, Santa Babara, California: Pillsbury Foundation (1941)
- 5) Moorhead, G. & Pond, D.: *Music of Young Children II. General Observations*, Santa Babara, California: Pillsbury Foundation (1942)
- 6) Moorhead, G. & Pond, D.: *Music of Young Children III. Musical Notation*, Santa Babara, California: Pillsbury Foundation (1944)
- 7) Moorhead, G. & Pond, D.: *Music of Young Children IV. Free use of Instruments for Musical Growth*, Santa Babara, California: Pillsbury Foundation (1951)
- 8) 同掲書
- 9) K, スワンウィック・J, ティルマン：音楽的発達の系統性—子どもの作品研究3, 坪能由紀子訳, 季刊音楽教育研究, 63, 143-159 (1990) “Swanick, K. & Tillman, J.: Sequence of development, British Journal of Music Education, Cambridge University Press, 3, 3 (1986)”
- 10) 前掲書 7)
- 11) 前掲書 7)
- 12) 前掲書 9)
- 13) 前掲書 7)
- 14) H, ガードナー：芸術, 精神そして頭脳 創造性はどこから生まれるか, 仲瀬律久訳, 黎明書房, 119, (1991)
- 15) 前掲書 7)
- 16) 前掲書 7)
- 17) H, モーク：就学前の子どもの音楽体験, 石井信生訳, 大学教育出版 (2002)
- 18) 前掲書 9) 151
- 19) 前掲書 9) 151
- 20) 前掲書 9) 151
- 21) 前掲書 9) 152