

領域「表現」において子どもの言葉遊びから育まれる 豊かな音楽表現の一考察

—子どものしりとりから展開する表現活動の実践例より—

河合 玲子・阿部 多香子*・安藤 恭子*・濱野 織*
井上 めぐみ*・鈴木 彩*・天野 久美*

A Study on the Rich Musical Expression Evolved from the Children's Word Play in the Area "Expression" —From Practical Examples of Expressive Activities Developed from Children's Japanese Game of Shiritori Play—

Reiko KAWAI, Takako ABE, Kyoko ANDO, Aya HAMANO, Megumi INOUE,
Aya SUZUKI and Kumi AMANO

1. はじめに

平成30年度より改訂(改定)され施行された『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園が小学校教育に繋がる共通の幼児教育施設として位置づけられ、子どもが生きる力の基礎を育むために共有すべき事項として、これまでの5領域のねらいや内容を継続した上で、育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。

育みたい資質・能力とは、(1)豊かな体験を通して、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」、(2)気付いたことや、できるようになったことを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力・判断力・表現力等の基礎」、(3)心情、意欲、態度が育つ中でより良い生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」の3つであり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、保育者が指導を行う際に考慮すべきものとして具体的に10の姿を示したものである。

新要領・指針において、5領域の「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」は、それぞれの施設における子どもの生活の全体を通して子どもが様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであり、子どもが環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意する必要があると示されている。その中で「環境」の(4)には、文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることとあり、唱歌やわらべうたといった音楽表現に関わることが書かれている。また「言葉」の(4)には、子どもが生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすることなど子どもの歌に関連することが明記された。これまで音楽表現の中で取り扱われてきた内容と重複する部分も多く、「表現」と

* 非常勤講師

関連性が非常に高いといえる。

保育者養成校における各領域の教員は、自分の担当する専門領域の研究のみならず、領域における関連性についての研究の必要性が求められると考える。

2. 背景

新要領・指針において領域「表現」は、「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、想像性を豊かにする。」と示され、従来の「ねらい及び内容」と全く変わっていない。追記されたのは、内容の取扱いの項に(1)「自然の中の音、形、色などに気付くこと」と、(3)「様々な素材や表現の仕方に親しんだり…」の部分だけであり、自然など保育が子どもの身近な環境を通して繰り返し上げられることが具体的に示されている。つまり、環境を通した保育に留意し今までの内容を継続していくこととなる。しかし、領域については総合的に理解した配慮が必要である。また、保育者は表現についても子どもの様々な表現を理解し、育み、豊かに展開できる保育力を養う必要がある。

子どもの表現は、概ね「身体表現」、「言語表現」、「音楽表現」、「造形表現」の4つの分野に分類することができるが、音楽の視点からの複合的な分野の研究は十分に行われているわけではない。先行研究として、古市(2012)は、絵本における言葉のリズム性に注目した指導法の研究を行い、絵本の読み聞かせにおいて、子どもの興味、感性を高めるにはリズムという観点の指導が必要と示した。また、杉本(2016)は、音楽教育の問題点について、領域「表現」における造形と音楽の指導観の相違に焦点を当て、音楽表現の指導が、造形表現のように自然やモノとの相互作用によって子どもの内側から沸き上がる感性を大切にのではなく、保育者主導によって行われてきたことを明らかにした。しかし、これらは実際に子どもを対象とした実践の研究ではなく、指導法に関する研究である。子どもの主体的な表現活動について、実践による音楽表現の指導法についての研究は希少性があるといえる。

3. 目的

領域「表現」は、新要領・指針が示すように、子ども一人一人がそれぞれに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、想像力を豊かにすることである。保育者を養成する教員は、分野だけのこだわった指導ではなく、表現全体を理解する必要がある。では子どもの表現活動がどのように展開するのであろうか。筆者らは、子どもを対象とした言葉のリズム性に注目した遊びを基にワークショップを行い、子どもの表現活動の多様性を調査し、それらがどのように互いに作用し合って子どもの豊かな表現に繋がるのかを明らかにしたい。そして、子どもを主体とした表現の指導法について探りたい。

4. 調査概要

子どもの言葉遊びによって育まれる音楽表現について調査し検討する為に、以下のように

ワークショップを実施した。

調査日時：平成30年3月22日（木）15：30～17：00

調査会場：部田山コミュニティセンター（愛知県東郷町）会議室

調査対象：幼稚園・保育園に通う幼児5名

A児（年中・女児）、 B児（年長・女児）、 C児（年長・男児）、

D児（年長・女児）、 E児（年長・女児）

指導者：a－進行 b－キーボード・補助・観察（D児）

c－補助・観察（B児） d－補助・観察（C児）

e－補助・観察（E児） f－補助・観察（A児）

g－補助・ビデオ撮影

以上7名

実施内容：（1）言葉遊び

言葉遊びとしてしりとりを行う。1回目は指導者の主導のもとで、2回目は参加者に進行等を委ねて行うものとする。

（2）リズム遊び

しりとりⅠで作成した図をもとに、「1モーラ¹）を1拍」「1単語を1拍」で2種類のリズム打ちを行う。

（3）しりとりの言葉遊び・リズム遊びからの展開

しりとりⅡをもとに、しりとりの図の作成や造形表現、身体表現、楽器を用いた音楽表現を行う。

記録方法：ビデオカメラによる録画、写真と記述

会場設営：図1に示す。約135㎡の会場にホワイトボード、ビニールシート、楽器置き場を設置し、走り回る空間も確保した。

準備した楽器：キーボード、卓上木琴、ウクレレ、ドレミパイプ、カホン、ジャンベ、鈴、タンバリン、カスタネット、ギロ、マラカス、たまごマラカス、ウッドブロック、オーシャンドラム、クラベス、トライアングル

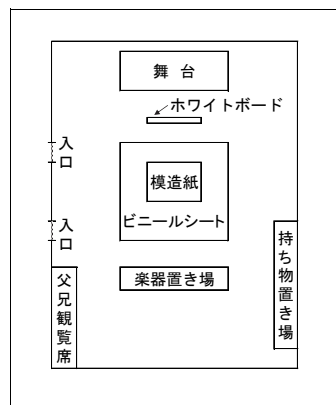


図1 会場見取り図

5. 取り組みとそれぞれの結果

（1）言葉遊び

今回のワークショップで行う言葉遊びは、参加者が日頃から慣れ親しんでいると考えられるしりとりを用いることとした。しりとりは2回行っているが、その取り組みの内容は異なるものである。しりとりⅠはしりとり及びその後の活動を指導者主導のもとで行っている。しかし、しりとりⅡではしりとりの進行から図の作成等のすべてを参加者に委ねた為、結果として言葉遊びから他の表現活動への発展が見られた。しりとりⅠ、しりとりⅡにおける結果を順に述べていく。

【しりとり I】

図2は参加者の挙げた単語を記したしりとりIの図である²⁾。しりとりIは指導者が「はじまり」の「り」の付く言葉から始めるように提案し、参加者たちは一斉に「りんご」を挙げた。8つめの言葉は最後に「ん」の付く言葉で終わるように指導者が声掛けをし、「ぶりん」で終了した。

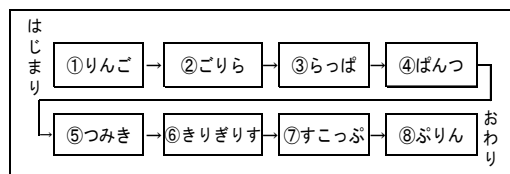


図2 しりとりIの図

(2) リズム遊び

1) リズム遊び I

図2で示したしりとりIの図をホワイトボードに掲示し、2種類のリズム打ちを行った。

リズム遊びIでは、1モーラ¹⁾を1拍として、指導者と共にリズムを手で叩いた。図3のように通して叩くことで、しりとりをしなげらリズムを叩けるように工夫した。あらかじめ、促音である「っ」と撥音である「ん」は休符として扱い、手を叩かないというルールを設けている。これには、休符として区別することで、音を持たない促音と撥音も1拍として感じるとともに、音楽の中に音のない拍が存在することを体感してほしいという指導者側の意図がある。表1にリズム遊びIの成功率を示す。②、⑤、⑥の成功率が最も高く、80%であった。そして④と⑧の60%、③の40%、①の20%と続く。⑦の成功率が最も低く、0%という結果となった。



図3 リズム遊びIのリズム譜

表1 リズム遊び

	A児	B児	C児	D児	E児	成功率(%)
①りんご	x	x	○	x	x	20.0
②ごりら	x	○	○	○	○	80.0
③らっぱ	x	x	○	○	x	40.0
④ばんつ	x	○	○	○	x	60.0
⑤つみき	x	○	○	○	○	80.0
⑥きりぎりす	○	○	○	○	x	80.0
⑦すこっぶ	x	x	x	x	x	0.0
⑧ぶりん	○	○	○	x	x	60.0
成功率(%)	25.0	62.5	87.5	62.5	25.0	

2) リズム遊び II

リズム遊びIIでは、1単語を1拍として、指導者と共にリズムを手で叩いた(図4)。1拍を叩く間に言葉を連符のようにして入れ、しり通りの言葉を口にしながら行った。音楽は4分音符のみで構成されているわけではなく、1拍が細かく刻まれたり、付点が使われたりしている。このような多様なリズムを感じて表現することを目的として行ったものである。表2はリズム遊びIIの成功率を示したものである。③、④、⑤、⑦、⑧の成功率が最も高く、100%であり、次に②が80%、最も成功率が低かったのは①と⑥で

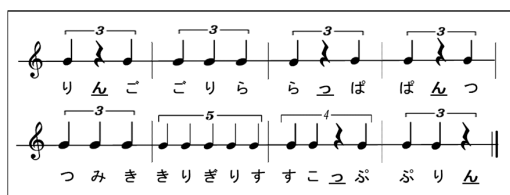


図4 リズム遊びIIのリズム譜

表2 リズム遊びII

	A児	B児	C児	D児	E児	成功率(%)
①りんご	x	x	○	○	○	60.0
②ごりら	○	x	○	○	○	80.0
③らっぱ	○	○	○	○	○	100.0
④ばんつ	○	○	○	○	○	100.0
⑤つみき	○	○	○	○	○	100.0
⑥きりぎりす	x	x	○	○	○	60.0
⑦すこっぶ	○	○	○	○	○	100.0
⑧ぶりん	○	○	○	○	○	100.0
成功率(%)	75.0	62.5	100.0	100.0	100.0	

60%という結果であった。

【しりとりⅡ】

指導者 a がしりとりを始める単語を挙げるように促すと、B 児が食べ物の言葉が良いと提案し「からあげ」を挙げた。そこからしりとりが始まり、途中、「こい」と「こま」から二手に分かれて進行していった。挙げられ

た単語は21語でそれぞれ2～5モーラ¹⁾である。その内容は食べ物の単語が2語、生き物の単語が9語、その他身近なものを示す単語が10語であった。図5は参加者の挙げた単語を記したしりとりの図である。また、参加者の挙げた単語の数と内容を表3にまとめた³⁾。

表3 参加者の挙げた単語の数と内容

	単語	内容					
A児	3	むしさされ※	こい	マイク※			
B児	6	からあげ	いんこ	こつき	ねこ	いか	かぎ※
C児	5	ゲーム	こま	りす	かまきり	むし※	
D児	4	れいぞうこ	きつね	りずむ	しずく※		
E児	3	こい	すいか	くすり			

※印:実際には絵

(3) しりとりの言葉遊び・リズム遊びからの展開

1) しりとりの図の作成

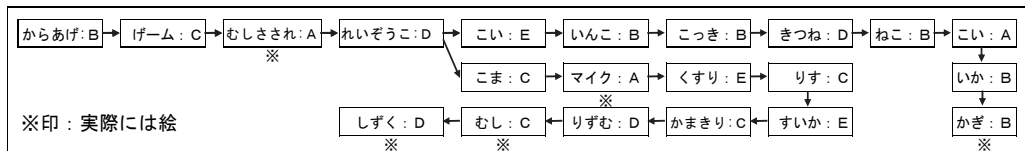


図5 しりとりⅡの図

前述したように、しりとりⅡでは参加者が主体的に取り組むことを重視した為、しりとりの図の作成も参加者に任せることとした。完成したしりとりの作品を図6として示す。参加者は床に広げた模造紙を囲んで座り、それぞれしりとりの単語を挙げながら好きな色のカラーペ



図6 参加者によるしりとりⅡとお絵描き

ンでしり通りの図を書き込んでいった。しり通りの図を描いた模造紙は床に広げた状態であったので、参加者は四方どの方向からでも記入する事ができた。書きたい場所の正面が空いていない時は横や上から手を伸ばして描いた。しり通りの図の作成にあたっては、単語を囲って矢印で繋いでいくと進行が分かりやすいと指導者が助言を行っているが、その他は全て参加者が自由に表現したものである。単語を囲む色もそれぞれ好きな色を使用しており、2番目の「げーむ」(ママ)の囲いはゲーム機のコントローラーの形をイメージさせる独特な形となっている。また、挙げられた21語のうち、「げーむ」(C児)、「むしさされ」(A児)、「マイク」(A児)、「むし」(C児)、「かぎ」(B児)の5つは文字でなく、絵で表現されている。

2) 造形表現

しりとりⅡの図を作成するにあたり、C児が「げーむ」の囲いをゲーム機のコントローラーの形としたこと、その後、A児が「むしさされ」を絵で表現したことをきっかけとして、5つの単語が絵によって描き表されたことは先に述べた。参加者によるしりとりⅡは「かぎ」と「しずく」の単語で一旦終了し、同時に図も完成した(図6)。しかしこの時、参加者が全員ペンを手に持っていることからお絵描きを続けたい様子が窺えた為、再度お絵描きの時間を設けている。指導者aが模造紙の余白にしりとり挙げられた単語の絵を描くように促し、より豊富な色の選択を可能とする為に、カラーペンに加えてクレヨンも準備した。参加者は模造紙の余白がなくなるまで、思い思いに絵を描いた。

模造紙の余白に描かれた絵画について述べていく。

参加者が描いた絵の数と内容を表4⁴⁾に示す。また、描かれた絵は図6として先に掲載しているものである。

A児は最も多くの絵を描いているが、その絵はしり通りの単語に関係するものではなく、内容も多種多様である。A児は描いているものについて、終始、指導者fに話し掛けながらお絵描きに取り組んだ。そのやり取りから、A児の絵は好きなものや生活の中で見聞きしたものに始まり、徐々に空想上のものや設定等を表現したものであることが明らかとなっている。

B児はしり通りに挙げられた単語の絵を3つ描いた後、しりとりとは関係のない「あげはちょう」を描いた。先に描いたしりとりに関係する絵とは異なり、「あげはちょう」は多色のクレヨンを用いて非常に繊細に色塗りを行っている。またお絵描きを進める中で、B児がA児にクレヨンを「貸して」と話し掛け、「ありがとう」と言って受け取る参加者同士のやり取りが見られた。A児に対しては、「それ反対じゃない?」と声掛けをしてクレヨンの持ち方を直してあげる姿もあった。

C児はお絵描きが始まってしばらくの間は他児の様子を窺っており、その後、しりとりとは関係のない3つの絵を描いた。最後に描いた「きょうりゅう」は時間ぎりぎりまでこだわりを見せながら描いていたが、途中で何の絵か指導者が問い掛けても描き終えるまでは明かさなかった。またA児が「はくちょう」の絵を描きながら、「このはくちょうは空を

表4 参加者の描いた絵の数と内容

	数	内容				
A児	14	きりん	たこ	くるま	リボン	はくちょう
		ほし	ようせい	おとこのひと	うめのみ	チューリップ
		M	バジャマ	みかん	パソコン	
B児	4	ねこ	しずく	いんこ	あげはちょう	
C児	3	りゅうとくも	フセラボン	きょうりゅう		
D児	9	きつね	すいか	こま	くわがた	いか
		くり	どんぐり	ちょうちょう	はな	
E児	7	うさぎ	かいがら	くま	ねこ	はな1
		はな2	はな3			

※色枠:しりとりⅠ・Ⅱで出た単語

飛べなくて夜しか見えないんだよ」と空想上の話をする声が聞こえると、C児はお絵描きの手を止め、白鳥は空を飛べるという事実をA児と話していた指導者fに伝えに行った。その際、A児には聞こえないように小さな声で話している。

D児は9つの絵を描いたが、そのうち4つがしりとりに関係するものである。また、その内容はしりとりⅡだけでなく、しりとりⅠで挙げられた単語も含んでいた。お絵描きの最中には、「いか」の足の本数を尋ねる場面があり、それぞれの形や色を正確に描いた。

E児は終始、「こういうのある?」、「これは何色?」、「これでいいの?」と指導者eに確認する姿が目立った。指導者eが「何でも好きに描いていいんだよ。いつもと違う形でも、他と違う色でも、これはEちゃんの絵なんだから、どういう絵を描いても自由だよ」と声を掛けると、色々な「はな」の絵を続けざまに描いた。また、A児がピンクのクレヨンを使い終わるのを辛抱強く待つ様子が見られた。

3) 身体表現

言葉からのリズムを感じた後の遊びの展開として、音楽から受けたイメージをもとにリズムをどのように感じているのかを調査するために、参加者には指導者bのキーボードによる演奏に合わせて自由に身体を動かしてもらい、リズムやテンポの違いによる表現の変化を探った。

演奏のテンポは歩くのに適した♩ = 122~132とし、「さんぽ」(中川李枝子作詞/久石譲作曲)、「おもちゃのチャチャチャ」(野坂昭如作詞/堀部信義作曲)、「アイアイ」(相田裕美作詞/宇野誠一郎作曲)の3曲に合わせて会場を

図7 参加者による合奏譜

歩き回った。「さんぽ」では、どの参加者も拍子とは関係なく歩く、走る、飛び跳ねる等、様々な動きを行っていたが、他の2曲では、参加者の多くが曲のテンポに合わせて動くようになった。その中で、C児は片足を引きずって歩いていた。また、3曲とも曲の途中で突然音楽を止めた場合どのような動きをするのか試みた。その結果、参加者は一緒に歩いていた指導者が動きを止める様子を見てそれに倣っていたが、回数を重ねるうちに自発的に止まるようになり、反応の早さや動きが変化した。

十分に体を動かした後、参加者と指導者が2人1組となって向かい合い、即興演奏に合わせてお互いの手を叩き合った。子どもでも無理なくリズムが打てるJ=116の速さで行った為、参加者は全員拍子に合わせて手を叩くことができた。次に、「ウサギになるよ!」の声掛けで、ウサギの動きを参加者それぞれ自由に真似た。演奏はJ=60のゆったりとした速さから始め、徐々に速めていって最終的にはJ=100の速さまで上げている。参加者は、遅いテンポでは拍子に合わせて大きく跳び、テンポが速くなるにつれて、リズムに合わせて細かく飛び跳ねた。またその際、A児は飛び跳ねる動作に加え、手を頭の上に付けてウサギの耳を模した表現を行った。演奏が音階の上行下行に変化すると、参加者は床に寝転がり、音楽に合わせて転がった。A児とE児はその場からあまり動かず、小さく左右に転がったのに対して、B児とD児はスペースを大きく使って転がった。C児はさらに大きく転がって、他児や周りで見守っていた指導者に自ら接触して楽しむ様子が見られた。その後、ゆったりとしたスイング⁵⁾の演奏に変わると、再び参加者と指導者で2人1組となってお互いの足の裏を合わせて座り、演奏に合わせて手を引っ張り合っテシーソーのような動作を行った。速さはJ=84で行ったが、全ての組が拍子に合わせてリズムカルに動くことができた。

最後に、J=69とJ=116の2つの速さが不規則に変化する即興演奏に合わせて自由に体を動かした。J=69の時は、全員が一様にゆっくりと大股で歩いた。J=116の時には、A児とE児が拍子に合わせて歩いたが、B児、C児、D児は歩いたり小走りをしたり、拍子とは関係のない自由な動きを見せた。また、J=116の速さで細かな音が奏されると参加者は皆走り出し、B児、C児、D児は追いかけて逆をしたり逆行したりした。さらにC児は走りながら他児や指導者に体当たりする等、体全体を使って自由に動き回る姿が見られた。

4) 楽器を用いた音楽表現

取り組みの最後に、音の鳴るモノへの探求心を探る為、用意した楽器の中からそれぞれ選び、合奏を行った。参加者による合奏譜を図7として示す⁶⁾。

A児は「楽しい音が出るから」という理由でキーボードを選んだ。音楽が始まると演奏する指導者bの手元をじっと見つめ、2小節目から真似をするように楽器を演奏し始めた。メロディーを奏でるというよりは鍵盤を1音ずつ鳴らしたり、複数の鍵盤を同時に叩いたりして打楽器のような弾き方をした。終始4分音符で演奏していたが、3段目からは1小節目毎に演奏する手を左右交互に変えるという変化を加えた。B児はD児と一緒に楽器を取りに行き、共に同じ鈴を選んだ。音楽が始まると最初の1拍目から鈴を鳴らした。最初から躊躇なく楽器を演奏し始めたのは、5名の参加者のうちB児だけであった。しばらくの間は4分音符で鈴を振り続けていたが、時々2分音符を交ぜたり、細かく振ってトレモロ⁷⁾のような奏法を試したりした。また、終始大きく鈴を振り、際立った音で演奏をしていた。C児は迷う様子もなくカホンを選択した。音楽が始まると、冒頭4小節目は楽器を鳴らさずに周囲を窺っていたが、5小節目からは積極的に演奏に参加した。右手では4分音符を叩きながら拍頭を特に強く鳴らし、左手で1

拍の中に細かい音符を打つというような奏法を取り入れていた。D児は音楽が始まると戸惑った様子を見せていたが、5小節目辺りで他児の様子に気付き、小さく鈴を振り始めた。一緒に楽器を選んだB児と顔を見合わせて嬉しそうに笑い、鈴を縦や横に振ったり、細かく16分音符で振ったりと、様々な奏法で演奏した。E児は使い慣れているからという理由でカスタネットを選んだ。音楽が始まると2小節目の頭でカスタネットを1回打ったが、すぐ隣にいたC児がカホンを叩いていないことに気付き、逡巡する様子を見せた。その後、3小節目から再び演奏に戻り、体を左右に揺らしながらはっきりとした音でカスタネットを叩き始めた。4分音符だけでなく、2分音符や付点のリズムも組み合わせて、さまざまなバリエーションのリズムを演奏した。

6. 考 察

(1) しりとりの言葉遊び・リズム遊び

しりとりⅠにおいて、リズム遊びⅠの結果を見ると、表2からも分かるように撥音と促音を含む言葉ではリズム打ちの成功率が低い。図2及び表1、2の言葉のうち、①、④、⑧は撥音「ん」を、③、⑦は促音「っ」を含み、②、⑤、⑥はそれらを含まない言葉である。撥音「ん」は1モーラ¹⁾を形成するが単独では音節を構成せず、直前の母音と結合して音節を構成する。要するに「りんご」は「リ-ン-ゴ」で3モーラ、「rin-go」で2音節である。促音についても同じで、「らっぱ」は「ラ-ッパ」で3モーラ、「rap-pa」で2音節となる。榎山ら(2017)は、日本語の歌では「基本的に歌詞の1モーラに1音を割り当てる」としているため、今回の取り組みでは1文字を1拍としてリズム打ちを行い、母音を伴わない「ん」、「っ」は休符として扱った。しかし耳で聞こえる言葉は音として判断するため、単独で音節を持たない「ん」、「っ」を1拍分として捉えるのは、子どもにとっては難しかったと思われる。さらに休符として扱い、他の文字と別の動作としたことが子どもにより難しさを感じさせる原因になったのではないかと推測される。まずは他の文字と同様に叩くことで「ん」、「っ」も1拍分であるということに参加者が理解する必要があった。その上で「ん」、「っ」を休符として別の動作に置き換えれば、リズムの中に存在する休符というものを理解しやすかったのではと推察する。さらに休符部分の動作を子ども自身が考え工夫することによってより楽しいリズム遊びとなり、音楽表現の可能性がさらに広がることが期待できるであろう。

リズム遊びⅡはリズム遊びⅠに比べて格段に高い成功率を示している。これはリズム遊びⅡにおいてモーラ数が関係なくなり、撥音と促音が問題とはならない為と考えられる。図4で示したような連符を、言葉遊びをしながら手叩きで習得する方法は十分に有効であると考えられる。また、このような方法で3連符に親しむことで、日本人が苦手とされる3拍子⁸⁾を幼児期のうちに体得することが期待できる。全体的に高い成功率とはいえ、「きりぎりす」(5連符)は60%とやや低い。これは、文字数が多い為と考えられる。また、額田(1968)によると、ラ行、カ行、サ行は「幼児にとって発音の困難な音」であり、「きりぎりす」の言葉が参加者にとって発音がしにくかったからとも推察できる。例えば「こんにちは」のような日常的によく使う言葉を用いた場合、もう少し成功率が上がったのではないかと推測する。

先に述べたように、しりとりⅡでは進行の全てを参加者に委ねた。指導者は参加者の反応や行動についてある程度の予測を立てたが、参加者の言動は大人の予測通りではなかった。しり

とりの最初の言葉について、B児から「食べ物の言葉が良い」という案が出た際、指導者 a は以降も食べ物の単語で続けるよう促したが、2 番目に出てきた単語は C 児の「げーむ」だった。これは「げ」から始まる食べ物が思いつかなかったこと以外にも、指導者からの指示に従うだけでなく、しりとりを自分たちの遊びとしてより楽しい方向へ展開させたいという気持ちが無意識に働いたのではないかと考える。最初の 2 つの単語が出るまで、参加者はお互いの様子を窺って遠慮する姿が見られたが、これ以降は参加者 5 名とも途切れることなく単語を挙げており、C 児の自由な発想が他の参加者の想像力を刺激したと推測する。しりとりⅡで挙げた 21 の単語のうち、B 児が 6 語、C 児が 5 語、D 児が 4 語、他の 2 名が 3 語ずつ挙げており、最初の 2 つの単語を挙げた 2 名がこの遊びを牽引していったといえる。「れいぞうこ」以降しりとりが二手に分かれたが、特に「こい」から「いんこ」に続くしりとりは、「こい」より後の 8 語中 5 語が B 児の挙げた単語であったことから、B 児が中心となって進めていたことが窺える。子どもが挙げる言葉としては食べ物や生き物が多いと想像できたが、「むしさされ」、「リズム」、「しずく」などは参加者の普段の生活や親との関わり等の背景が窺えて大変興味深い。これは、身近なモノに対し興味を持って生活をしている子どもの姿への理解につながると考える。

また、模造紙に多方向から文字や絵を描き込む参加者の姿からは、皆でひとつの取り組みを行うにあたって、お互いの主張がぶつかり合わないにしようという配慮が無意識になされていたことが分かる。そしてその為に子どもは自発的に工夫し、その工夫を含め楽しめることが確認できたといえる。

しりとりⅡの図を作成するにあたり、指導者 a は 1 つ 1 つの単語を分かりやすくする目的で囲いを書くよう促したが、C 児は「げーむ」という単語をコントローラーの形で囲った。このことから、子どもにとってはその形や色も単語の表現の一部であることが分かり、この指導者らの予測しなかった行為から、子どもの表現が多彩であること示された。また、しりとりⅠでは、指導者 a が文字で単語をしりとりⅡの図に記入した為、B 児、C 児はしりとりⅡの単語もそれに倣って文字で書いたと思われるが、C 児が囲いをコントローラーの形で表現したことが、次の A 児による「むしさされ」を文字ではなく黒い丸で表現することに繋がったと推察する。しりとりⅡはしりとりⅠを発展させた「言葉遊び及びリズム遊び」という位置付けであったが、これらのことをきっかけとして、子どもの表現は造形表現へと発展していった。

(2) 造形表現

前述したように、「むしさされ」以降、字ではなく絵で単語を表現する参加者の姿も見られた。下方の空いたスペースに絵を描いても良いという指導者 a の言葉掛けを契機に各々が好きなモノを描き始めた。皆で様々な言葉を考え、イメージしたことが、子どもの豊かな更なる表現を誘発したといえよう。子どもの発想は指導者の予測を超え、広がりを見せたといってもよい。A 児はしりとりⅡで自分が挙げた単語とは無関係のものを描きながら、今自分が描いているモノを空想し、それを言葉にしながらか手を進めていた。その姿からは、A 児は形のみを想像しているのではなく、その背景や物語までも空想していることが窺えた。ここまでの遊びが A 児の想像力を刺激し、豊かな感性を養うことにつながったといえよう。B 児は自分が挙げた単語のうち「いんこ」と「ねこ」、他の子どもが挙げた「しずく」を描いていた。自分で挙げた「いんこ」、「ねこ」を描くことは理解できても、「しずく」というはっきりとした形を持たない言葉に興味を持ち描いたということは、他の参加者が挙げた言葉のインスピレーションが B 児の感性を刺激したともいえ、これは大勢で表現を楽しんだ結果であると推察する。また、最後に描いた

「あげはちょう」はたくさんの色を使い細部にまでこだわって描いていた。指導者 a からのおしまいの合図にも顔を上げず無心に描いており、この「あげはちょう」を納得いくまで描き上げたいという粘り強く取り組む姿が見られた。C 児はしりとりⅡの後半で「かまきり」を文字で、次に「むし」をクワガタの絵で表現した後、しりとりⅡの図の下方に「りゅう」や「きょうりゅう」を描いており、自己表現を進めていく中で更に表現したいという思いが膨らんでいったと思われる。D 児はしりとりに出てきた 4 つの単語も含め、9 つの絵をきれいに並べて描いた。実物に近い色や形で丁寧に表現した姿からは、日頃よりモノの観察を注意深く行っていることがわかった。E 児は「ねこ」以外はしりとりとは関係のないものを描いており、好きなものを自由に描くということを楽しんでいるようであった。自分の描く絵の細かな表現について指導者 e に相談しながら描き進める姿は、表現を楽しむと同時に、指導者 e とのやり取りを楽しんでいるようだった。また、クレヨンを使用する際は他の参加者の使用が終わるのを静かに待ち、順番を遵守する姿が見られ、規範性が育っていることがわかった。指導者 e による「自由に、好きに描いていいのよ」の声掛けで赤やピンクの 3 種類の花の絵を描き、自分の表現ができたようであった。このように、次々に発想が膨らみ自分の世界に没頭して絵を描き広げる子どももいれば、他者の存在を気にかけ、自分を上手く表現できない子どももいた。年齢を重ね社会性が育まれたことにより、他者への配慮ができるようになったからこそ見られた姿ともいえるが、自分を出すのは良いことだと気付かせるような声掛けが保育者には必要と考える。また、クレヨンを貸し借りしたり、年長児が年中児に対してクレヨンの持ち方を優しく直してあげたりといった参加者同士のコミュニケーションや、C 児が A 児の空想の世界を否定しないように小声で真実を伝える配慮も見られ、1 枚の模造紙に皆で絵を描くことを通してお互いを気遣いながら距離を縮めていく姿もあった。予測や期待通りにいかないことがあった一方で、参加者が自分たちの発想力でお互いを刺激し合い、取り組みを進めていく姿も見られた。時間をかけてじっくりと取り組むことができれば、大人が誘導しなくても自分たちの力で工夫し、役割を分担しながら協力して目標に向かっていけることが確認できたと言える。

(3) 身体表現

次に、会場全体を使って身体表現によるリズム遊びを行った。ここまで一定の場所に留まっていた取り組みが続いたので、参加者らは音楽に合わせて体を動かすことを存分に楽しんでいる様子であった。特に、曲の途中で音楽を止める遊びは、「いつその時がやって来るのか」というワクワク感を子どもに与え、楽しい気持ちに拍車をかけたようだった。曲は子どもに親しみのある 3 曲を選んでいる。3 曲とも演奏する速さに大差はなかったが、「さんぽ」と「アイアイ」、「おもちゃのチャチャチャ」では参加者の動きには違いが見られた。「さんぽ」は題名からリズムカルに歩くというよりは、自分のペースで歩くことをイメージする曲であるため、各々、拍子に関係なく好みの速度で歩いたり飛んだりしたのではないかと推察する。他の 2 曲は「アイアイ」や「チャチャチャ」という擬音がリズムカルに感じられ、拍子に合わせて歩いたり飛んだりといった動きを引き出したと思われる。C 児が片足を引きずって歩いていたのも、普通に歩くのとは違った動きを欲した為と推測できる。また、「みんなウサギになるよ!」の声掛けに、参加者は一様に飛び跳ねていた。「ウサギ」という単語から「飛び跳ねる」という動作を連想した為といえよう。これらのことから、言葉から得る音のイメージと動きは密接に繋がっているのではないかと考える。

(4) 楽器を用いた音楽表現

ワークショップの最後の取り組みとして行った合奏では、曲の冒頭こそ戸惑う姿もあったが、5小節目からは全員が積極的に演奏に参加している。指導者aは演奏を始める際、「さん、ハイ」等の合図をしておらず、その為、参加者らはどこから楽器の演奏を始めれば良いのかが分からず戸惑っていたと思われる。中でも、C児は、最初の4小節を前奏と捉えている様子で、他児に影響されない自分なりの考えを演奏によって表現した。一方でB児は、曲が始まると最初の1拍目から躊躇なく鈴を鳴らし、曲全般を通してはっきりとした音で力強く表現しており、リズム表現に対する自信が感じられた。また、2分音符で表現することで鈴の響きの余韻を味わったり、トレモロ⁷⁾を表現することで鈴特有の軽やかなリズム表現を楽しんだりしている様子だった。同じトレモロでも、C児は左右の手を使い分け、拍頭を右手で強く叩くことで小刻みな音の連続の中にも4拍子のリズムを感じている姿が見られた。A児は、まずは指導者aがキーボードを弾く手を注視した上で真似をするかのように弾き始め、やがて左右の手を交互に変えるという自分なりの工夫を加えた演奏をしており、まずは「真似る」ことから始まり、「学び」を自分の表現にしていく姿を確認できた。D児は、曲の冒頭は他の参加者の動向を見ながら慎重に鈴を鳴らしていたが、共に鈴を選んだB児と顔を見合わせて笑顔を見せると、鈴を縦や横に振り、その音の違いや、振った感触を味わい、リズム表現を楽しんでおり、他者と一緒に表現することの楽しさを感じているようだった。E児は、しりとりとお絵かきでは常に他者の様子を気かけ、指導者に確認を取りながら、遠慮がちに取り組みに参加していた。しかし、この合奏では、体で拍子を取りながらしっかりと音で様々なリズムをカスタネットです叩いており、E児の中のリズムを楽しむことにより表現する自信が育まれたことが窺えた。

参加者らのこのような姿が見られたのは、ワークショップを通してリズムに親しみ、リズム遊びが楽しくおこなえたことから、リズム表現に自信を持てるようになったからではないかと推察する。また自由なお絵描きによって、想像することや、それを表現することの楽しさを経験したことで、人前で表現することに対する恥ずかしさを払拭できたのではないかと考える。身体表現では、音楽に合わせて2人1組で手を叩き合う遊びや、足の裏をくっつけて手を取り引っ張り合う遊びも取り入れ、リズム遊びを通して他者とのスキンシップを図った。また、音楽に合わせて歩く、寝転がるといった動作の時にも意図的に他者に接触する等、参加者が自発的に他者と触れ合い距離を縮めていく様子も見られた。こうした時間を過ごしたことが、他者と共に表現することを楽しみ、生き生きと演奏する姿を引き出したと思われる。

7. おわりに

新要領・指針では、内容とそのねらいには「表現」とあり、「身体表現」、「言語表現」、「音楽表現」、「造形表現」の分野に分けられた記述はされていない。平成31年度施行の課程認定では、領域の専門性は維持されつつも、それまでの教科の枠組みが外されたのである。保育者養成校の教員は、子どもの表現の全体について理解する必要があるといえる。

本研究は、子どもの表現活動が領域「表現」における「音楽表現」、「身体表現」、「言語表現」、「造形表現」と、どのように関連し、相互に作用するのかを調査するために、言葉遊びの「しりとり」を出発として「遊び」を展開したワークショップを行った。

ワークショップでは、概ね4つの分野を統合し、関連をもたせながら子どもの豊かな表現が

観察できるような環境づくりを行った。子どもの様子は、提示される内容を把握するまでに戸惑いが見られたものの、その表現は多彩で実に豊かであった。自分の表現方法に気付いた後は、子どもが主体となって遊ぶ姿があり、豊かな表現を楽しむ姿が見られた。「言語表現」に関連して設定した言葉遊びの〈しりとり〉を糸口として他の分野へ展開した「遊び」は、子どもの豊かな表現を引き出すことに効果があったことがわかった。

環境に関連して、安全に配慮した広い場所で、皆と一緒に「楽しく遊ぶ」という環境は、子どもの活発で伸び伸びとした表現を豊かに引き出したことも明らかとなった。「言語表現」は子どもの歌にも直接的に結び付き、言葉のリズムは音楽と深いかかわりがあることも明らかとなった。「造形表現」と「音楽表現」との関連は直接的には見えなくても、相互的にイメージで深くつながっていることも明らかとなった。「身体表現」は、その表現だけで子どもの豊かな感情を表現できるだけでなく、すべてに関連してそれらをつなぎ合わせる役目をしていることもわかった。これらのことから、子どもの表現は、4分野の表現すべてが必要であり、子どもは、それらの表現を遊びとして自由に交差しながら楽しんでいることが明らかとなった。

反省すべき事項として、今回我々が設定した音楽環境では、子どもの主体的な学びを促す環境としては十分でない場面もあった。音楽表現の指導法では、子ども歌の歌唱指導等、一斉指導の場面が多い。しかし、今回の音楽環境では、合奏の際、「他者を聴く」ということを指導しなくても、子ども同士が聴き合い、他者と異なる表現を試みたり、表現したりする姿があった。音楽環境においても、保育者が主導となって指導をし過ぎないようにすることが大切であることがわかった。

今回の参加した子どもの多くは就学前の直前の時期であり、子どもの遊ぶ姿からは、「幼児期の終わりにまでに育ててほしい姿」の育った姿が多く見受けられた。「遊び」は子どもの豊かな「表現」を育み、豊かな「表現」は子どもの成長を大きく促すことから、音楽表現の指導法を研究する必要があるといえる。保育者養成校における音楽表現の指導でも、学生に対し、子どもが主体的となって熱中して遊べるような音楽表現の指導法が必要であり、今後は、その研究を行い、学生指導につなげたい。

謝 辞

本研究にご協力いただきましたお子さまと保護者の皆さまに心より御礼申し上げます。

脚 注

- 1) モーラ (mora) は日本語の音声単位のひとつで、かな1文字に相当する時間的長さを表す。但し「キャ」などの拗音は2文字で1モーラとなる。
- 2) 実際に作成したしりどりの図を再現した。
- 3) 図5及び表3における単語の表記は、実際に参加者が書いたものをそのまま引用。絵で描かれたものは平仮名表記とした。
- 4) 基本的に平仮名、外来語はカタカナ、しりとりⅠ・Ⅱで出た単語のマスには色付けした。
- 5) 2つの連続する音符のうち1つめを長く、2つめを短くして表現される、揺れるようなリズムのこと。ジャズでよく使われる。
- 6) 掲載した楽譜は、録音した合奏を聴き取り作成したものである。

7) 同音または異なる2音を連続して小刻みに奏する技法のこと。

8) 鈴木ら：2017。

【引用文献】

文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル、2017年。

厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル、2017年。

内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル、2017年。

杉本久枝「領域「表現」における感性についての考察：音楽・絵画造形における感性の捉え方の相違に着目して」
お茶の水女子大学子ども学研究紀要第4号、2016年。

【参考文献】

無藤隆『育てたい子どもの姿とこれからの保育－平成30年度施行 幼稚園・保育所・認定こども園 新要領・指針対応－』きょうせい、2018年。

古市久子「絵本がもつリズム性がこどもに与える教育的意味」東邦雑誌第41巻第1号、2012年。

杉本久枝「領域「表現」における感性についての考察：音楽・絵画造形における感性の捉え方の相違に着目して」
お茶の水女子大学子ども学研究紀要第4号、2016年。

高橋登「幼児のことは遊びの発達：“しりとり”を可能にする条件の分析」発達心理学研究第8巻第1号、p.42-52、
1997年。

榎山陽子・水野みか子「日本語の曲における歌詞付けの相違の音響への反映 撥音と促音に着目して」芸術工
学への誘い21巻、p.21、2017年。

鈴木裕子・山口友理子・南曜子「「音楽にノる」「裏拍をとる」ための動きの要素－熟達者と未熟者による実験
試技の比較を通して－」愛知教育大学幼児教育研究第19号、p.55、2017年。

額田清「幼児の言語発達（第9報）幼児の発音の不正確度」家政学雑誌19巻1号、p.54-57、1968年。

小林美実監修『いろいろな伴奏で弾けるこどものうた100』チャイルド社2014年。

本多豊明『簡易ピアノ伴奏によるこどものうた大全集』デプロ、2008年。