

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程

2012年度学位論文

幼児期における音感受教育

－モノの音・人の声に対する感受の状況と指導法の検討－

BOH005 吉永早苗

主査 : 佐久間 路子

副査 : 無藤 隆 (指導教員)

副査 : 草野 篤子

副査 : 福丸 由佳

副査 : 水崎 誠

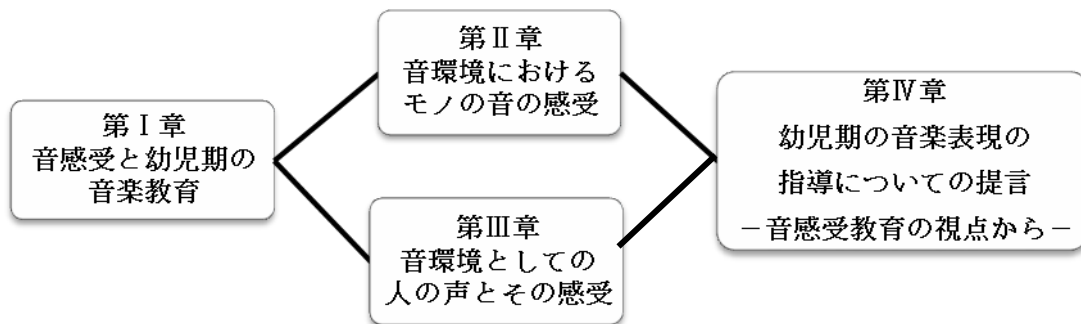
幼児期における音感受教育

－モノの音・人の声に対する感受の状況と指導法の検討－

B0H005 吉永 早苗

主査：佐久間路子 副査：無藤隆(指導教員) 草野篤子 福丸由佳 水崎誠

幼児は、身のまわりのモノの音や人の声を聴いてその印象を感じ、それに共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こしているのではないか。本論文は、このような幼児の音感受(おとかんじゅ)の実態を、観察調査と実験による実証研究によって明らかにし、その結果に基づいて、幼児期の音楽表現の指導について、音感受教育の視点からの具体的な提言を行うことを目的としている。論文構成は次のとおりである。



第I章 音感受と幼児期の音楽教育

ジョン・ケージ、マリー・シェーファー、武満徹らは共通して、現代人は耳の感受性が衰え、聴くことに怠惰になっていると警鐘を鳴らしている。そもそも、「聴く」とはどのような行為を意味するのか。第1節では、「聴く」ことの意味と幼児期の音楽教育における位置づけを検討した。聴く行為に関しては、「環境の音をよく聴いている時には身体や認識が外界とつながっている」、「聴くことに没頭することが積極的な音楽の経験である」、「日本人は雑音の中にも音の響きの複雑さを味わい楽しむ」、「音を感じるのは聴覚だけではない」といった言説を紹介した。また、ダルクローズ、コダーイ、オルフのメソッドなど、従来の音楽教育メソッドでは「聴くこと」が音楽表現の基本に位置づけられ、近年その対象が環境の音を聴く行為にも向けられるようになってきたことを示した。

第2節では、幼児の音環境を構成する音素材、幼児の音楽表現の捉え方を示すとともに、音感受と音感受教育の定義を行った。本研究において、幼児の音環境を構成する音素材のなかでモノの音と人の声を調査の対象としているのは、幼児にとってそれらが生活や遊びのなかで触れあう最も身近な素材であるとともに、日本の幼児もまた、「雑音の中にも音の響きの複雑さを味わい楽しむ」音の聴き方

をしているのではないか考えたからである。したがって観察調査の対象は音楽の再表現ではなく、前音楽的な表現（音楽表現の芽生え）である。

なお、表現の生成におけるインプットとしての、音を聴いて「感じる・考える」といった心的な働きを音感受の重要なプロセスと見なし、「音感受」を「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす」と定義した。この音感受の質を上げることが音感受教育である。音感受教育のためには、保育者自身の音感受力が不可欠であるが、それは、幼児の素朴な音感受到に気づき、それに共感することで育まれる。幼児の音感受到に気づくようになれば、それを豊かにしていくような音環境への配慮やくふうが考えられるようになり、聴覚的な出会いの豊かになった音環境において、幼児の音感受の質が高まっていく。このように音感受教育は、音環境と幼児および保育者の三者間における、音感受向上の相互作用のサイクルを形成する。

第Ⅱ章 音環境におけるモノの音の感受

本章では、保育室の音環境と幼児の音感受の関係について、物理的な音響測定と幼児の遊び行動の観察を並行して行った。音感受のための保育室の静けさ、音感受の音源としてのモノ、場の響きの感受の三つを調査の対象とした。

第1節では保育室の音環境について、比較的静けさが確保されていると思われる幼稚園の騒音測定と活動内容の調査を行った。その結果、吸音や防音などの物理的な環境が整っていない場合でも、保育者の音環境に対する知識や配慮といった対応によって、静かな保育室の音環境を構成できることが明らかになった。調査結果から、幼児が身のまわりの音を感受し集中して聴くことのできる保育室の音環境構成として、「活動に集中できるモノの配置」、「保育者の声」、「保育者や幼児の動きに伴う音」、「聴くことへの意識」、「幼児が主体的に聴くことのできる保育」の五つの視点を導いた。

第2節ではサウンドスケープの知見から、幼児にとって望ましい環境についての考察を行った。幼児にとってのそれは、「聴覚的なできごと」を豊かに実感できる音環境であり、具体的には、日常生活の中で様々な音に気づいたり、それらに心を動かされ楽しんだりできるような、音による気づきの豊かな環境である。こうした観点から幼児の音感受の実際を観察してみると、身のまわりの音を正確に擬音化する、音の動きの方向性を感じる、微細な音質の違いをとらえる、自分が作り出す音を聴く、音を想像するなど、幼児が身のまわりの音を感受して遊んでいることが確認された。

この観察の考察から、幼児は遊びのなかでモノの音（「図」としての音）を出したり聴いたりして楽しんでいるだけではなく、その場の音の響き（＝「地」とし

ての音)を遊びに取り入れているのではないかという仮説が導かれた。そこで第3節において、園舎内における音響特性の異なる三つの場所において、幼児の遊びの観察と音響測定を行った。観察場所は、音がよく響くホール(包む音の空間)、残響が吸収され静かな空間が確保されるカーペットの敷かれた階段下のスペース(届く音の空間)、自分の足音がはね返って聴こえてくるテラス(返る音の空間)である。その結果、①「包む音」の空間は、音や声を大きく響かせようとする動作を誘発する、②「届く音」の空間は、音や声に耳を澄ませることを促す。幼児にとっては、「聴く」行為それ自体が遊びとなっている、③「返る音」の空間は、多様な音をつくり出す動作を生み出し、幼児が音と戯れることを促進するといった、場の響きによるアフォードが確認された。

第II章での観察調査から、幼児が身のまわりのモノの音や響きの複雑さに興味を持って遊んでいることがわかった。モノの音に対する幼児の音感受は、幼児がその音の印象を身体で感じ受けて共鳴し、その印象が複数の感覚をつないだり、モノとモノ、あるいはモノと自分の動きをつないだりして、さまざまな連想を生じさせるところに意味があると考えられる。連想の複雑な連関は、多彩な想像の世界をつくるであろう。

第III章 音環境としての人の声の感受

本章では、音環境としての人の声に対する幼児の音感受について、保育者の声の特性や意識に関する調査、保育者の声に対する幼児の感情評価の調査を通して検討した。

第1節では、声の感受についての先行研究が比較的多くみられる乳児と母親との音声相互作用に着目し、「子守唄」の歌いかけの際にあらわれる対乳児音声について調査した。子育て経験のない女子大生を対象とした実験の結果、赤ちゃん人形を抱いて童謡や遊び歌を子守唄として歌唱する場合の音声には、通常の歌唱に比べて抑揚の大きくない穏やかな歌い方や、乳児が選好する周波数域(300~400Hz)で発声される特徴が確認された。この周波数域は、母親が対乳児音声として発声する周波数域と一致しており、胎児に伝わり易いとされる周波数域にも含まれていることがわかった。

第2節では、幼児の音環境としての保育者の音声について、一般にどのようなイメージが描かれ、保育者自身は同僚や自分の声をどのように感じているのかを明らかにするために、保幼教諭(保育士・幼稚園教諭)と小学校教諭、および学生を対象として、保幼教諭と小学校教諭の声のイメージに関する質問紙調査を行った。因子分析の結果、「明朗性」と「柔軟・女性性」の二つの因子が得られた。この両因子とも保幼教諭は小学校教諭に比べて高く評価されており、保育士・幼

稚園教諭の音声表情の多様さが示唆される結果であったといえる。一方、保育者の自分の声に対する評定値は、イメージ評定値よりもかなり低く示された。回答者は、声の使い方に対して比較的意識の高いことが質問紙の別項目の結果から得られており、保育において明朗性や柔軟性などの表情の豊かさが大切であると一般に思われているものの、保育者自身は、過度のそれは不要であると考えているのではないかということが示唆された。

第3節では、音声に込められた感情や意図を幼児がどのように感受しているのかを確かめるために、10種類の感情や意図を込めた間投詞的応答表現「ハイ」の音声を作成し、保育者・小学校教諭と幼児を対象として、その刺激音声に対する感情評価を調査した。その結果、①間投詞的応答表現「ハイ」は、その発声に微細な調整を施すことで多様な感情や意図の表現が可能である、②保育者や小学校教諭は、音声表情の異なる「ハイ」を聴いてそれぞれの声のニュアンスから感情や意図の微細な違いを判別することができる、③幼児も大人と同様に声のニュアンスを感受しており、喜びや悲しみ、怒りといった基本的な感情だけでなく、期待や疲れ、歓迎、不満、緊張など感情の微細なニュアンスを感受して、話者の感情を想像したりその場の状況を連想したりするなど、複雑な思考を行っていることがわかった。

このように人の声の音感受に優れた幼児は、歌唱表現の微細な音楽的特徴も感受することができるのだろうかということを調べるために、第4節では、音響特性の異なる表現で発声された6種類の「おはよう」の刺激音声を用意し、学生と幼児を対象とした感情判断の調査を行った。その結果、①学生の多くが共通して、短調のレガートの発声は悲しみ、長調のスタッカートは嬉しさ、アクセントは怒りの感情に関連付ける、②学生の判断に似た傾向を示す幼児もいたが、幼児の感情判断は分散しており、音楽的な内容よりも言葉の意味（挨拶だからうれしい）に関連付けられる、③感情判断の精度は学生と幼児のどちらも、音楽経験に関係しないということがわかった。「ハイ」に比べて「おはよう」の実験における幼児の感情判断が分散したのは、挨拶の「おはよう」が歌われることを新奇に感じ、判断に戸惑ったのであろう。また、どの音声に対しても「喜び」を選択する傾向にあったのは、刺激音声がソプラノの高音が喜びに関連付けられることが要因であると言える。

第IV章 幼児期の音楽表現の指導についての提言－音感受教育の視点から－

モノの音や人の声に対する音感受は、音環境の豊かさや、適切な音楽表現の体験によってさらに質を高め、音楽的感性へとつながっていく。本章では、音感受教育の視点から幼児期の音楽表現活動を分析するとともに、第II章～第III章の考

察に基づいて、音感受の質を高めるための音環境、および、前音楽的な表現にみられる音感受の感性を、文化的活動としての音楽表現につなぐための指導方法について提案した。

第1節では、幼児期の音楽表現活動としての特徴的な取り組みであるマーチングバンドの実際を「音感受」の視点から分析することによって、幼児期の音楽教育の現状とその問題点を抽出した。マーチングバンドは、感性を育むことが主たる目的に挙げられているが、騒音レベルを測定した結果、長時間の技能訓練は100dBを超える音環境であり、音感受が可能な状況とは言えないことがわかった。また、発表することが重視されるために演奏の難しい曲に取り組むようになり、保育者の合図や号令だけが思い出されるような厳しい指導が行われていた。音を出す手続きだけを行っている活動に、音楽の感受はあり得ない。

幼児期の音楽教育においては、表現する過程が重要である。歌唱や楽器の演奏活動においても、モノの音や人の声に対する感受と同様に、幼児が音楽を聴いて印象を感じ、共鳴や感情やさまざまな連想を引き起こすような環境と指導が求められる。第2節では、幼児の音感受を豊かにするための音環境のアイデアを示すとともに、音楽表現の指導についての提案を行った。音環境については、幼児が音や声を聴いてその印象を感じ、共鳴したり感情を抱いたり、さまざまな連想を引き起こしたりすることのできる音環境づくりについて、「自然の音」、「声」、「自分の動きが作る音と響き」、「楽器の音」、連想を導く音として「心のなかの音」、「感性の言葉」の六つの視点から具体的な事例を提案した。音楽表現の指導については、素朴な音感受が音楽的感性へと高まり、表現の芽生えである前音楽的表現が文化的な音楽表現へと円滑につながるような活動のために、次の四つの提案を行った。

- ①Feierabendの『声の音高探検』¹¹⁾を参考にして提案した、歌唱につながる多様な声遊びのアイデア。
- ②『サウンド・エデュケーション』¹²⁾を参考にした、楽器遊びの具体的な指導
- ③小学校学習指導要領音楽科の[共通事項]¹³⁾に示された音楽を形づくる要素を音楽表現の「ねらい」のなかに位置づけることによって、保育者が、音楽表現活動における子どもの音感受に意識を向けられるようになる。その考察に基づいた具体的な指導の展開。
- ④音感受のための「擬音遊び」を歌唱活動につなぐアイデア。

このような音感受教育を行うには、保育者自身の音感受力が不可欠である。そこで第3節では、音感受を高めるために学生を対象に行ったサウンドウォークと音日記の事例を報告した。サウンドウォークはその場で聴こえる音を記録し、音日記は一日を振り返って印象に残った音を記録するものである。どちらの実践に

においても、学生は音を文章化するために音を意識的に聴くようになることで、まず、音の多様さに気づくようになった。その後、特定の音を分析的にとらえたり、自ら環境に働きかけて音の変化を聴いたりするなど、音の聴き方が積極的になっていた。また積極的な音感受が、音を表現する言葉を豊かにすることも確認された。

本研究の意義は、主に次の3点であると考えられる。まず、「音感受」を視点とした幼児教育研究の独自性である。「音感受」について、従来の音楽教育メソッドや海外の先行研究を調査した結果、音の響きを聴いて幼児が何かを想像したり連想したりしていることへの言及は見られなかった。次に、音への感受性の低下が指摘される今日の音研究のなかで、幼児が単に音に興味を持つだけでなく、響きの複雑さを楽しみ、音を介してさまざまに思考をめぐらせていることの解明である。3点目は、「音感受教育」の視点から幼児期の音楽教育をとらえ直す視点の提示である。幼児が音楽を聴いてどのように音を感じ受け、どのような感情を抱き、何を連想するのだろうかと保育者が思考することによって教材研究が深まり、保育者の表現も表情が豊かになっていくからである。

なお、今後の課題は、(1)音感受の調査を改良し、特に音声の感情判断についての研究を深めること、(2)音感受教育としての音楽表現に関する具体的な指導プランを提示すること、(3)聴覚的感受が困難な幼児の音感受についての調査を行い、多様な音感受のあり方を理解するとともにその教育方法を探究すること、(4)幼児の音感受に関する国際比較の4点である。

目次

はじめにー研究の流れー	1
第Ⅰ章 音感受と幼児期の音楽教育	3
第1節 幼児期の音楽教育における「聴くこと」の教育	4
第2節 幼児の音感受と音感受教育	15
第Ⅱ章 音環境におけるモノの音の感受	30
第1節 保育室の音環境について	31
第2節 モノの音の感受ーサウンドスケープの知見からー	48
第3節 響きの異なる場における幼児の前音楽的表現の調査	61
第Ⅲ章 音環境としての人の声とその感受	79
第1節 乳幼児に対する語りかけ・歌いかけの特徴	81
ー女子大生による子守唄の歌唱実験ー	
第2節 保育士・幼稚園教諭の声に関するイメージの調査	89
ー小学校教諭との比較を中心としてー	
第3節 保育者の音声に対する感情性情報の感受	102
ー間投詞的応答表現「ハイ」の音声評価からー	
第4節 音声表現と音楽表現の関係 ー音楽的に発声された 6種類の「おはよう」に対する大学生と幼児の感情判断ー	123
第Ⅳ章 幼児期の音楽表現の指導についての提言	141
ー音感受教育の視点から ー	
第1節 幼児期の音楽表現における音感受の実際	142
ー幼児期のマーチングバンドへの取り組みの調査からー	
第2節 幼児期の音環境と音楽表現の指導ためのアイデア	159
ー音感受の質を高めるためにー	
第3節 保育者の感性を育むための音記録（文章化）の試み	193
ーサウンドウォークと音日記の実践からー	
終章 研究の総括	230
注および引用文献	240

はじめに－研究の流れ－

幼児は、身のまわりのモノの音(人の音を含む)や人の声を聴いてその印象を感じ、それに共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こしているのではないか。本論文は、このような幼児の音感受(おとかんじゅ)の実態を、観察調査と実験による実証研究によって明らかにし、その結果に基づいて、幼児期の音楽表現の指導について、音感受教育の視点からの具体的な提言を行うことを目的としている。論文構成は次のとおりである。

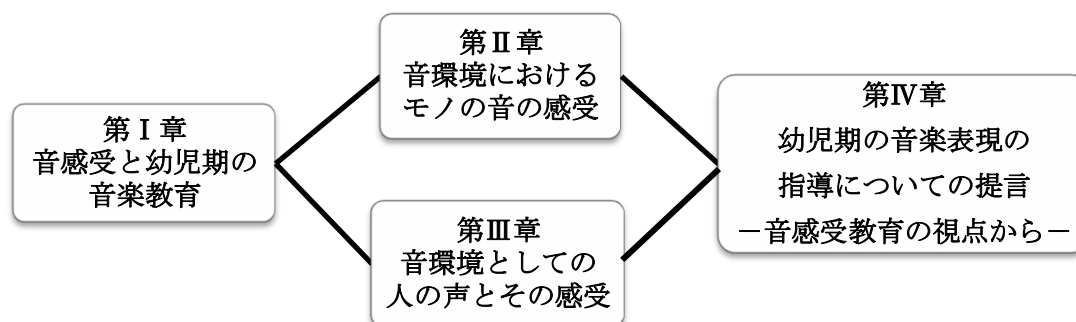


Fig.1 論文構成

第I章は、「音感受と幼児期の音楽教育」についての考察である。第1節では幼児期の音楽教育メソッドを概観することをとおして、「聴くことの教育」を再考する。第2節では幼児の「音感受」とその対象についての先行研究を検討し、本研究が、モノの音と人の声の音感受を研究対象とする意図を述べる。これらの考察に基づいて、本論では幼児の音感受を、「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす」と定義した。そして「音感受教育」とは、幼児の「音感受」の質を上げていくことであり、音感受教育によって、音環境・幼児・保育者の三者間には、相互作用による質の向上がもたらされる。

続く第II章と第III章では、幼児をとりまく音環境を構成する素材（下図参照）であるモノの音と人の声の音感受の調査を報告する。第II章の「音環境における

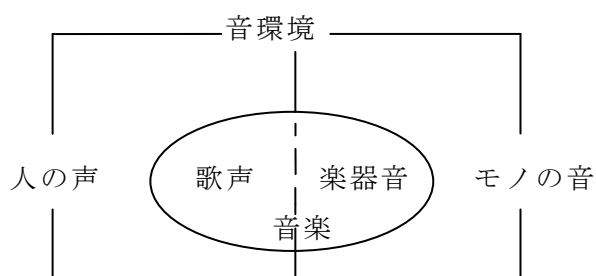


Fig.2 幼児の音環境を構成する音素材

モノの音の感受」については、「量」の視点としての物理的な音響測定、「質」の視点としての行動の観察調査を並行して行う。まず第1節では、音の感受に必要な静けさについて、保育室における幼児の活動と物理的音響の推移を騒音計で測定した結果

から、音環境への具体的な配慮について考察する。続いて第2節において、マリ
ー・シェーファーのサウンドスケープの理念と方法論を概観し、その知見を理論
的枠組みとして、幼児の自由な遊びのなかに観察された響きをとらえた前音楽的
表現を検討する。そして第3節では、響きの異なる場における幼児の自由な遊び
の観察調査から、保育施設内における場の音響特性と幼児の前音楽的表現との関
係を明らかにすることを試みる。

第Ⅲ章の「音環境としての人の声とその感受」については、四つの調査の結果
を報告する。第1節は、乳児への歌いかけの音声に意識がどのように表れるのか
について、女子大生が赤ちゃん人形を抱いて、遊び歌を子守唄のように歌った実
験の結果を報告する。第2節では、保育者の音声の特徴を調べるために、保育者
と小学校教諭および学生を対象として行った「保育者の音声イメージに関する質
問紙調査」の結果を分析する。続く第3節は、音声に込められた保育者の意図や
感情に対する幼児の音感受について、意図や感情の異なる10種類の音声刺激（「ハ
イ」）を作成して保育者と幼児によるその感情評価調査である。第4節では、音
響特性の異なる6種類の「おはよう」の歌唱音声を用意し、音楽的に表現した音声
に対する幼児の感情評価の調査結果を報告し、人の声（歌声）に対する幼児の音
感受の実際について考察する。

第Ⅱ章および第Ⅲ章の結果に基づき、第Ⅳ章では、「幼児期の音楽表現の指導に
ついての提言」として、指導法の検討を行う。幼児が身のまわりの音を聴いて印
象を感じ、共鳴や感情やさまざまな連想を引き起こすような「音感受」を経験で
きる音環境や指導のアイデアを提案し、音感受教育としての幼児期の音楽表現
の指導法のあり方を検討する。第1節では、幼児期の音楽活動の特徴的な取り組
みの一つであるマーチングバンドの実態を「音感受」の視点から分析することに
よって、幼児期の音楽教育の現状と問題点を明確にする。第2節では、音感受教
育としての視点から、幼児が音を聴いてさまざまに想像力を働かせたり連想した
りしながら、その音感受の質を高めていくことができるような、音環境構成や音
楽表現活動のアイデアを提案する。そして第3節において、幼児にとって聴覚
的な出会いの豊かな音環境をデザインすることのできるような、保育者自身の音
感受力を高める実践を報告する。その後終章では、研究の総括を行うとともに今
後の課題を提示する。

第 I 章 音感受と幼児期の音楽教育

音や音楽に耳を傾けることは、私たちの生得的な特徴である。音や音楽が氾濫している今日の環境において私たちは、どのように聴くかということよりも、どのようにして聴かないかを日常の中で選択していることは事実である。また、幼児の音に対する気づきに関しては、4～6歳児の自然音や生活音への認識が、10年前と比較してかなり低くなっているという報告¹⁾がある。たしかに、幼児の音に対する反応について、「園外散歩に出た際に、虫や鳥の鳴き声には全く興味を示さなかった一方で、“ピピピ”と電子音が聴こえた瞬間に、ほとんどの園児がその音の鳴った方を向いたので驚いた」と、ある保育士から聞いたこともある。

しかしながら幼児の自由な遊びを見ていると、身のまわりの音や声の真似をして声で表現していたり、偶然に生じた音の響きやリズムを遊びに取り入れたりするなど、音への気づきや聴き方が鈍麻しているようには思われない。たとえば、筆者が3歳の男児と散歩をしていたときのことである。小川のせせらぎがカーブを描いて流れている場所で、男児は、二つの個所を行ったり来たりし始めた。何をしているのかと見ていたところ、しばらくして「あっちとこっちと、音が違う」と言ってきた。近づいてみると、水の流れる速さが変化していて、聴こえる音が確かに異なっていた。同じように歩いていても、聴こうとしなければ聴こえない音の違いであり、水の流れる速さやその場の形状によって水流の音が変化することを常識としてとらえている筆者には、気づくことのできない音の違いであった。

自然音や生活音への認識力の低下は、幼児を取り巻く環境の変化によるものではなかろうか。小松²⁾は、現代社会の公空間に「音の選択肢」が少ないことを指摘している。それは、生理的に閉じることのできない耳に、防ぎようのない騒音やメディア機器からの音が入り込んでいることや、人の意識をひきつけるために過剰な音量で音源が再生されていること、そして建築環境の変化にともなう屋外空間から入る音の減少によるものである。このように、私たちの耳に入ってくる音の多様性が屋内・屋外ともに減少していることが、幼児の音に対する認識力の低下をもたらしているのもであって、音を感受する力が衰退しているとはいえないのではないか。

本研究は、こうした幼児の音感受の実態に関する調査および音感受のための教育についての検討を行うものである。そのために本章では、音感受の知覚行為としての「聴く」ことの意味を問うとともに、幼児期の音楽教育における「聴く」こと的位置づけを再考する。また幼児の「音感受」について定義し、音そのものを感受の対象とすることの研究の意義と、「音感受教育」の目的を明らかにする。

第1節 幼児期の音楽教育における「聴くこと」の教育

幼児期の音楽教育において、「聴くこと」の教育や音の感受は、どのように理解され位置づけられているのだろうか。

われわれの一般的な音の感受について作曲家の武満³⁾は、「私たち(人間)の耳の感受性は衰え、また、怠惰になってしまった」と断言している。彼は、現代人が「音は消える存在である」という音の性質(本質)に気づいていないと述べ、「今の私たちの生活環境は、音というもののその大事な本質を見失わせるような方向に、極端に進んでしまっている。音は消えるという、最も単純な事実認識にたちもどって、もう一度、虚心に(音を)聴くことからはじめよう」と提言している。彼の「消えていく音を追う、内なる耳の想像力などは、もはや音楽創造(作曲)には必要とされていない」という主張は、日本の伝統音楽や楽器、あるいは世界の様々な民族音楽とその楽器と、機能と和声に基づく西洋音楽との融合を図る作曲の過程で抱いたものであり、民族による音や音楽の捉え方(聴き方)について熟考した上での結論であった。こうした考え方は、ジョン・ケージからの影響が大きく、マリー・シェーファーのサウンドスケープの思想とも共通しているものだが、彼は、音の性質に気づくことについて、「それは容易なことではなさそうだ」とも付言している。

では、武満のいう本来あるべき「耳の感受性」、あるいは「内なる耳の想像力」とは、どのような「聴き方」を意味しているのであろうか。本節では、音感受の知覚行為である「聴く」という行為が意味する内容についての考察を行った上で、幼児期に取り入れられている既存の音楽教育メソッドにおいて、「聴くこと」がどのように位置づけられているのかを再考する。

I 「聴く」行為とその対象

(1) さまよい歩く耳—環境の音を聴く

視覚は、瞼を閉じることによって、外界からの情報のインプットを遮断する。しかし聴覚は、睡眠中も音によって目覚めることがあるように、24時間、360度に亘って外界に開かれている。大橋⁴⁾は聴覚について、「視覚とは対照的に、人間個体の意識や意志などいわゆる主体性のバイアスを超越して環境全体をあるがままにモニターし続ける働きを発揮する傾向が強い」と述べ、「音—聴覚系は、より環境に忠実なりモートセンサーといえるのではないか」と指摘している。

忠実なりモートセンサーである聴覚も、日常の環境音に対しては、聴こうとしなければ聴こえない音の存在がほとんどである。足を止めて、音の世界と対話す

るような耳の構え方をすることによって、それまで気づくことのなかった音が聴こえてくる。このとき私たちは、身体が世界とつながっているように感じるだろう。耳には、瞼のように外界を物理的に遮断する部位はないが、脳機能が音に対する意識を遮断する。したがって、環境の音をよく聴いているときには、身体が外界とつながっているといった感覚だけでなく、私たちは認識のレベルでも外界とつながるのである。

環境の音の聴き方について中川⁵⁾は、ヴィンクラーの歩くことと聴くことの類似性についての説を引用している。その説とは、「歩くこと」と「座ること・横たわること」との間には、環境に対する姿勢が根本的に違う。立って歩くというのは、感覚を地面から離し、対象から距離を保つことだ。他方、座る、横たわるというのは、地面に身を捧げることで、行為からは離れる。そういう意味で、視覚は聴覚とともに「歩くこと」に近い。しかし、もちろん互いに異なっている点もある。眼差しはさまようこともできるが、耳はさまようことしかできない。つまり、視覚は固定した対象に、聴覚は流動した対象にふさわしい。耳は本質的にさまよい歩く性質をもつ」という考え方である。音は動き、消えていく存在である。したがって、音の傍らに立ってそれを聴くためには、歩かなければならないということであるということでもあるし、また、聴覚の機能が、「歩く」行為のようにあちらこちらの方向を自在に向いたり特定の方向をとらえたりして、対象を追う性質をもっているということでもあるだろう。

環境の音は、360度の多種多様な方向から絶えず私たちの耳に入り、時間とともに消滅に向かって通り過ぎていく。こうした特徴をもつ環境の音を聴く行為について、ヴィンクラーは「さまよい歩く」性質と呼んだ。では、ある一定の方向から聴こえてくる音、そしてその連続に意味をもつ芸術作品としての音楽に対して、私たちはどのような聴き方をするのであろうか。

(2) 集中と没頭－音楽を聴く

音楽は聴覚芸術である。学校教育においても、学習指導要領音楽科の内容が「表現」と「鑑賞」で構成されているように、「聴くこと」は学習として位置づけられている。この音楽をどう聴くかという問題について、アドルノ⁶⁾は「音楽の積極的な経験とは、ポンポン叩いたり、ギコギコこすったりすることにあるのではなく、事柄に相応したイマジネーションにある。受動的に作品に聴きふけり、そうした没頭によってその作品をはじめてふたたび成立せしむるような聴き方にあるのである」と、聴くこと自体が音楽の積極的な経験であることを指摘している。

すなわち、「鑑賞」はもちろん「表現」もまた、音を聴くことによって成立しており、聴き方が音楽経験の質を決めるのである。今日の社会では、街のいたる所

でBGMとしての音楽が流れ、また多くの人が、イヤホンから流れてくる音を聞きながら街を歩き、買い物をしたり、作業や運動、あるいは勉強をしたりしている。イヤホンの音楽に対しては、それに集中して聴いている時もあるだろうが、四六時中聞こえてくる音を、聞き流すことも少なくないだろう。音楽を聞いていても、耳から入ってくるそれに注意を向けないでいることを、アドルノは「聴き方の退化」と呼ぶ。「聴き方の退化」の原因について、彼は、音楽マスメディアの社会的役割に言及し、音楽マスメディアは「積極的イマジネーションを計画的に育て上げ、そのもてる力を役立てて、適正に、すなわち構造的に聴くことを聴取者集団に教えるべき」⁷⁾ であると、その役割を明らかにしている。また、音楽を聴く良い耳は、「ごく幼いときから、家庭で、必ずしも常に十分に“理解しながら”でなくともよいが、無意識の知覚の対象として、論理の明快な優れた音楽を聴くこと」⁸⁾ によって育まれるとも指摘している。私たちは、聴くことによって音楽の美的価値に気づくことができる。私たちは音楽を聴くとき、その形式や音楽的要素を必ずしも分析的に聴いていなくても、聴くことに集中あるいは没頭している場合に、その美的価値に気づいて感動を覚えるのである。

(3) 質感を聴く－日本人の音感受

武満徹⁹⁾ は、日本の音楽と西洋音楽のあり方の違いについて、「西洋音楽では、旋律、リズム、それにハーモニーが加わり、この三つは音楽をつくる上では欠かせない要素ですが、日本の音楽はそれとは違って、旋律より、むしろ音色を大事に考えている」と指摘している。彼は尺八音楽での「一音成仏」という概念を挙げ、「一音によって仏になるというのは、一つの音の中に宇宙の様相を見極めるといような音の在り方を示している。世界全体の響きをひとつの小さな雑音の響きの中に感じ取る」と、日本人の音色観について説明している。そしてその音色観は楽器の音にとどまらず、身のまわりの音の聴き方に及ぶ。俳句に詠まれているように、たとえば蝉の声に象徴されるような雑音の中に、音の響きの複雑さを味わい、楽しむのが、日本人の音の聴き方なのである。

また、西村朗¹⁰⁾ は武満との往復書簡のなかで音楽と人との関係に言及し、伝統音楽の聴き方を取り上げて、「ひとつのまとまりを持って形作られた“音楽”の全体像の中の、“部分”の連続を聴くのではなく、一瞬一瞬の響きの“質感”とでも言うべきものにこそ耳を傾けたのではないか。そして人々はその“質感”の持つ、宇宙ともたとえうる響きの世界とつねに同化していたのではなかったか」と、「音の質感を聴く」という表現をしている。そして、「だからこそ、部分を部分ならしめるような、機能と声法や対位法を育てることなく、それにかわって一瞬一瞬の豊かな響きの世界が求められた」と、一つひとつの「音の質感を聴く」こと

が日本人の聴き方の特徴であると同時に、その聴き方が西洋音楽とは異なる音楽の構造をもたらすことを指摘している。

武満のいう日本人の音色観も、西村の「質感を聴く」ことと同義であるだろう。西村はさらに、「“質感”聴くとは、ただ単に響きを“聴く”ということにとどまらず、響きの匂いを“嗅ぎ”響きを“味わい”、響きの光輝を“見つめ”、響きに“触れる”という、五感統合的な感覚であったのではないかと思います。耳というひとつの感覚器は、“聴く”だけではなく、あるいはこうした五感機能のすべてを秘めているのではないのでしょうか。人間の五感はそれぞれバラバラに機能しているのではなく、脳の内部で生理的に結びつき、そのことを反映して、各感覚器の生理には、他のすべての感覚器の性質が内包されているのではないかとも思います」と、聴覚と他の感覚とのつながり＝共感覚についても言及している。

(4) 五感で聴く－「音に触れる」という感覚

西村の記述にあるように、音を感じる感覚は聴覚だけではない。聴覚や視覚に障害を持った人が「音に触れる」といった言い方をすることがある。

打楽器奏者のエヴリン・グレニー¹¹⁾は、8歳で聴力を失い始め、11歳から補聴器を使うようになった。しかし彼女は、「補聴器をはずしてみてもわかったの。耳から聞こえる分は減るけれど、身体をとおして聴く分は増えると」と語っている。大太鼓を打つ聴覚障害を持った少女に、彼女が「もっと体を楽器に寄せて」と言う、大太鼓の響きの振動が直接身体に伝わったのだろう、「聴こえる」を実感したように少女の表情は一変した。音は空気の振動をとおして伝わる。自分の身体を音の共振器として使うことによって、音に触れられるのである。

また、4歳で光を失った三宮¹²⁾は、「音は大いなる世界に触れる手段である。色彩や景色の細部はわからなくても、音を通じた実感は数万の言葉を駆使した説明に勝る」と言う。音を感じる器官は、実は聴覚だけではないのである。音に対して他の感覚も一緒に開いていけば、もっと深く音を感じることもできるのだろう。ある感覚を補うための他の諸感覚の遠心的な統合の作用とは、モノの本質となっている「目に見えない大切なもの」を、心の目に見せてくれる想像力なのかもしれない。

このような諸感覚の遠心的な統合を伴う聴き方を、オリヴェロス¹³⁾は「ディープ・リスニング」と呼んだのではないだろうか。ディープ・リスニングとは、聴くことを通じて、自分が周りの環境の中に浸透していくような体験であり、自ら聴いていると同時に、環境も自らを聴いているような相互作用的な意識の交換をもたらすものである。サウンドスケープにおける音の聴き方も、西村の言う「質感」を聴くといった聴き方も、同様であるように思われる。

Ⅱ ダルクローズ、コダーイ、オルフの音楽教育メソッドみられる、幼児期の音楽教育における「聴く」活動の位置づけ

メソッドとは、基礎となる哲学をもった独創的で系統的な教授方法を指す。19世紀後半から20世紀にかけて、特徴的な音楽指導メソッドがヨーロッパを中心に開発され、これまで世界各地で導入されながら発展してきた。代表的な音楽教育メソッドを三つ挙げるならば、ダルクローズ、コダーイ、オルフによるものである¹⁴⁾。本項ではそれぞれの特徴を簡潔に紹介し、これらのメソッドに、「聴く」活動がどのように位置づけられているのかを述べる。

(1) ダルクローズ (Dalcroze, E. J., 1865~1950 スイス)

ダルクローズは、「音楽を表情豊かにするもの、音楽をいきいきとさせるものは、聴覚と筋肉の感覚によって同時に聴き取られるリズムのニュアンスである」という理念に基づいて、子どもたちが身体運動をとおして、音楽のあらゆる要素（リズム・メロディー・ダイナミクス・ハーモニー・形式など）の知覚・表現・理解を発達させていくことを目指した。その実現のために、音楽と聴覚および身体運動との内的関連の調和を重視した独創的なプログラムが開発された。それは今日リトミックと呼ばれて定着しており、幼稚園や保育園においての導入もみられる。

リトミックは一般に、音楽と身体表現の融合と理解されている。それは、心的なイメージを創り出すこと＝内的聴取力 (inner hearing) の育成によって実現するとされている。心的なイメージとは、「聴く－感じる－考える」ことであり、その過程が筋肉運動感覚による身体表現に発展する。彼は、聴くことや歌うこと、および読譜・記譜のそれぞれと身体的反応とを結びつけたテクニックによって、内的聴取力を誘発・実現しようとした。

ダルクローズのメソッドにおいて、基礎となる楽器は耳であり、聴いたモノを表現することは身体運動をとおして行われたときに意味を為す。幼児期のトレーニングの初めの部分には、音楽を聴き、それに合わせて動くことを学ぶための単純で短い経験が含まれている。そこで経験されるのは、リラックスした聴き方と、集中的で分析的な聴き方である¹⁵⁾。

(2) コダーイ・ゾルターン (Kodaly, Z., 1882~1967 ハンガリー)

コダーイ・メソッドとは、イギリスで行われていたハンドサインやイタリアのソルファ法、ダルクローズのソルフェージュ技術などを、子どもの認知や表現の発達に基づいて統一的に構築した教育システムである。

コダーイは、幼児期の音楽教育について、次の四つの原則を挙げている。

- ・ 自民族の文化・伝承から出発する。
- ・ 子どもの音楽活動の第一歩は、歌うこと。
- ・ 音楽教育は、早くからはじめなければならない。
- ・ 万人のための音楽教育。

コダーイは、子どもの音楽的発達に即した系統的な音の配列を示すことによつて、音楽の読み書き能力が着実に獲得されていくことを目指しており、内的聴感覚の育成が最終目的となっている。コダーイ・メソッドで言う内的聴感覚とは、「目で見たものが耳でわかる」こと、つまり、楽譜を見て音楽をイメージすることができたり、わかるようになったりすることである。内的聴感覚は、読譜指導としての目的が主であり、幼児期においては、歌うことや音楽を聴くことを中心とした活動のなかで養成される。

コダーイ・メソッドでは、歌うことがすべての音楽学習の基礎である。清潔に歌うこと、すなわち、正しい音程で歌うことが第一の目的とされており、幼児期には、正しい音程による歌唱と音高に対する意識を育てるために、相当の時間数が当てられ、カリキュラムの重要な一部として取り入れられている。具体的には、無理のない音域や音構成による短いフレーズを、教師の歌に合わせて模倣唱あるいは応答唱をすることや、わらべうたの歌唱が行われる。模倣唱や問答唱では、相手の声をよく聴いて、その音に高さに合わせることに重点が置かれている。また歌唱では音の高低を識別すること、声や手拍子・足音の音の大小を聴き分けること、声やモノの音を注意深く聴いてその違いを答えるといった教授内容が、ゲーム形式で行われている¹⁶⁾。

(3) カール・オルフ (Orff, C., 1895~1982 ドイツ)

オルフは、ダルクローズの理念に魅せられた一人である。彼は、1925年に仲間と共に音楽と体育の学校を設立し、ダルクローズの原理に基づいた創造性と即興性を強調する音楽教育を行った。

オルフは、代表作『カルミナ・ブラーナ』に見られるように、音楽と踊りの根源的結合を目指している。音楽→動き→より創造的な動き→より創造的な音楽というサイクルは、太古の音楽体験を反映したものである。原初的な音楽と原初的な楽器が、メソッドの基本となっている。なぜならこれらは、即興性に富み、変幻自在であつて、発展性を孕んでいるからである。音楽と動きの一体化・同一化を目指したオルフのアプローチは、音色が美しくて奏法も易しく、そして丈夫なオリジナル楽器を次々と生み出していった。

また、彼にとって、身体や声は最も重要な楽器であつた。音を出すものすべてが楽器となり、聴こえる音すべてが音楽の創造に繋がっていった。たとえば、手

拍子、指鳴らし、足踏み、ひざ打ちから生まれるリズム音は、異なる空間レベルにある4種類の音を表現する楽器となった。これは、ボディーパーカッションの原型である。一人の身体から作り出される音でありながら音色はそれぞれに異なるため、ボディーパーカッションでは、異なる音色の組み合わせや音の強弱を楽しむことができる。身体の動きとチャンティングや歌唱を組み合わせた表現も、オルフ・シュールベルク（子どものための音楽作品）の重要な演奏形態である。子どもは言葉のリズムを唱えたり歌ったりすることによって、単純な日常のフレーズが、音楽の旋律やリズムを作り出す要素に繋がっていることに気づいていく。

このように、オルフのメソッドでは、自分の身体や言葉、そしてオリジナルの楽器の音での合奏が活動の根幹である。合奏は、オルフの作品を演奏することもあれば、即興的に表現されることもある。いずれの形態にせよ、合奏を行うにはタイミングを合わせたりバランスをとったりするために、他者が表現する音に集中して耳を傾けることが必要となる。このような、身のまわりの音も含めた「音の探究」が、オルフの教育課程の特徴の一つでもある。

これら三つのメソッドのすべてに、音楽表現の根幹として「聴く」活動が位置づけられているが、その目的や内容はそれぞれに異なる。大まかな分類をすれば、ダルクローズの場合は、聴く→感じる→考える→身体表現の連鎖が重視され、コダーイ・メソッドでは、正確に歌うために聴くことが重要であり、オルフは、拍、リズム、テンポ、ダイナミクス、フレーズ、音色などの音楽的要素を聴くことを教育課程に位置づけているといえるだろう。また、「聴く」ことをとおしての「内的聴感覚」の育成も共通しているが、ダルクローズのメソッドでは主に身体運動、コダーイ・メソッドでは歌唱、オルフのメソッドでは楽器を用いた活動をとおして、その獲得が目指されている。

Ⅲ 環境の音を聴く活動を取り入れた音楽教育メソッド

ダルクローズ、コダーイ、オルフのメソッドでの「聴くこと」の対象は、基本的に音楽であり、音素材は楽音としての声や楽器であるが、オルフのメソッドの一部に、ボディーパーカッションとして身体の音が楽器として取り入れられていたり、音の探究の初期活動として、身のまわりの音や楽器の「音色」が取り入れられていたりしている。本項では、こうした身のまわりの音を取り入れた「聴く」こと活動が取り入れられているモンテッソーリ教育や、「音教育」としてのサウンド・エデュケーション、コンプリヘンシヴ・ミュージシャンシップについて、その特徴を述べる。

(1) モンテッソーリ教育 (Montessori, M., 1870~1952, イタリア)

モンテッソーリは、イタリアの医師であり教育者であった。彼女は、自由と秩序を重んじたが、乳幼児期にはとくに感覚教育が重視され、その実現のために多くの教具が発明された。色、形、大きさ、音、手触り、味などを含めて、身のまわりの現実が持っている特性を、正しく知覚する感覚的能力が感覚教育の場で育むことの必要性¹⁷⁾が、教具に反映されている。聴覚のための教具には、「サウンドシリンダー」や「音感ベル」が知られており、それぞれ強弱と音の高低を識別することが活動の目的とされている。

モンテッソーリ教育では、静寂や集中することが大切にされており、環境の音や人の声に意識を集中して聴く活動は、「耳のおすましっこ」と呼ばれている。また「秩序」という理念から、楽器は、「聴く」ことをとおして音に秩序を見出す教具として活用されている。たとえばサウンドシリンダーは異なる音素材のものがペアで用意され、同じ音を見つけて整理することが目的の活動に、音感ベルは音階の順に並べ替えることが目的の活動に使用されている。このとき幼児が、音を聴き分けるために、音に集中し没頭していることは確かである。しかしながら、たとえば触感覚のための感覚教具であれば、触わって感じ取る活動だけに用いられ、せっかくその音を聴いて素材を見分けることを発見した幼児がいたとしても、その行動は誤った教具の使い方であるとみなれるといった制約に、音の自由な探究としての限界があるのではないかと懸念される。

(2) サウンド・エデュケーション (Schafer, M. R, 1933~, カナダ)

サウンドスケープという言葉を作ったマリー・シェーファーは、「サウンドスケープ・デザイナーの第一の職務は、聴き方を学ぶことである」¹⁸⁾と言う。彼は音環境の改善のために、学校でのイヤークリーニングの実践に努力した。イヤークリーニング（耳のそうじ）とは、音をはっきりと聴き分けることであり、透聴力が目指された¹⁹⁾。それは、環境音に対する高度の聴取能力を意味する。そして、1960年代の終わりころから音楽教育にかかわるようになり、1980年代前半に音に関する100の課題を集めた『サウンド・エデュケーション』、1990年代中盤には、子どもが実践するための『リトル・サウンド・エデュケーション』が出版され、多くの感覚と感性のための訓練や、声を使った音の表現ゲーム、身近な音や声で使った音楽づくりなどが提案されている。

サウンド・エデュケーションとよく似た活動を含むオリヴェロスの『音の瞑想』²⁰⁾では、環境と対話するように聴くことに意識を集中する課題など、音と耳に関した25のエクササイズがある。また、耳の感性を磨き、創造性を高めることを音楽教育の目標としている指導法として、若尾²¹⁾は、自然の音や環境の音を音楽

教育の出発点に置いた西ドイツの教科書や、視覚－聴覚の結びつきを追求したマルグリット・キュンツェル・ハンゼンの仕事、シェーファーのサウンドスケープ論を受け入れて、それを学校教育の実践プログラムへの定着を考えた創造的音楽学習の創始者であるイギリスのジョン・ペインター、音を使ったクリエイティブな遊びとゲームであるトレヴァー・ウィシャートの『サウンド・ファン』などを挙げている。

(3) コンプリヘンシヴ・ミュージシャンシップ (Comprehensive Musicianship)

コンプリヘンシヴ・ミュージシャンシップとは、音楽学習のすべての側面が統合され関係づけられるべきだという前提に基づいた、音楽指導や学習に関する概念である。1965年、北アメリカのノースウェスタン大学においてのセミナーで、このアプローチが誕生した。この概念の原理は、音楽の「共通要素」、「音楽的役割」、「教育法」の三つに大きく分類される。

共通要素には、「振動数」、「音価」、「強さ（大きさ）」、「音質」などの音の特質が挙げられているが、それは、音楽は音（Sound）であるという前提から生まれている。したがって、「音質」にはさまざまな音源から生み出される音が含まれる。音楽的役割としては、「演奏」、「分析」、「作曲」があり、聴き手として分析的に聴くことが求められている。幼児期の教育では、「音質」として音に注意も向けることに重点が置かれ、音の強弱、高低、長短などの音をつくりだす音源を探し、サウンド・ボックスのゲームが行われる。それはたとえば、ボルトとワッシャー、乾燥した木の葉、米やマカロニをプラスチックの瓶に入れたもの、古い歯ブラシやたわしで他の物をこする、紙を破く、硬貨をじゃらじゃらいわせるなど、さまざまな音を使用される。そしてそれらの音を、強い・弱い、長い・短い・高い・低いなどの言葉で表現することで、分析的に聴くことが試みられる。

また、1970年の全米音楽教育者協議会（MENC）に際して作成されたプログラムを示す円錐形には、学校教育の初めの数年間のための望ましい音楽経験が示されているが、その最も初めにある幼稚園のプログラムに、「器楽・声楽・周囲の環境から音やリズムを発見する」と明記されている²²⁾。

このように、近年の幼児期においては、楽器や歌といった楽音とともに、身のまわりの音が音楽教育の音素材として扱われるようになってきており、それらの音質やリズムの探究をすること、すなわち「聴く」ことの教育が重要視されていることがわかる。

IV 幼児期の音楽教育としての「聴くことの教育」について

ジョン・ケージ、マリー・シェーファー、武満徹らは共通して、現代人は耳の感受性が衰え、聴くことに怠惰になっていると警鐘を鳴らしている。たしかに、音や音楽の氾濫する社会において、私たちは音を無視した生活を余儀なくされている。音楽教育においてはアドルノが指摘するように、幼児が音や音楽に集中・没頭して耳を傾け、それを分析的に聴くように導くことは、音楽経験の質を高める。ダルクローズ、コダーイ、オルフのメソッドにおいても、注意深く聴くことが共通して求められ、「内的聴感覚」の育成が目的の一つとなっている。

しかしながら、耳がとらえるのは音楽の音だけではない。武満らが指摘するのは、環境のなかで出会う多様な音に対する感受性の衰え＝無感性化でもあるだろう。教育現場においても、モンテッソーリ教育やサウンド・エデュケーションなどのように、身のまわりの音を注意深く聴いたり、音楽表現に取り入れたりする方法が導入されたり、コンプリヘンシヴ・ミュージシャンシップのような教育カリキュラムが開発されるようになってきた。

本研究においても、これまでのメソッドが目指した「聴くことの教育」にあるように、聴くことに意識的になり、身のまわりの音や音楽を注意深くとらえることを重視する。しかしながら、聴取した音が何の音であるかを認識したり、音の大きさや高さの違いといった音の物理的属性を識別したりすることを重視するのではなく、幼児が「聴くことによってもたらされる感じ受けた内なるもの」を大切にしたいと考える。なぜならば、幼児は表現活動のなかで、内面に蓄えられたさまざまな事象や情景を思い浮かべ、それらを新しく組み立てながら、想像の世界を楽しんでいる²³⁾からである。その想像の世界を組み立てる過程に、「音」の感受が介在している。

「音」は、音楽にかかわる活動をしているときだけに存在するのではない。幼児は、絵を見たり物語を聞いたり、あるいは身体を動かしたりするなかで、「音」を感じてイメージしたり実際に音を出したりして、自分なりの想像や表現を楽しんでいる。多様な種類の音や複雑な響きに出会うことが、幼児の音のインプットを増やす。インプットが増えれば連想の枝葉も増えていき、想像や表現の世界が豊かになっていく。したがって本論文では、音楽や身のまわりの音に対して、集中したり分析したりするような注意深い聴き方だけを「聴くことの教育」の対象とするのではなく、第I項で検討した「聴く」行為の性質に挙げたように、音を発する素材に触れた感覚やその様子を視覚でとらえたりするなど、聴覚に他の感覚をあわせて音を感じることを、あるいは音に耳を澄ませながらその響きのなかで溶け込むような相互作用的な感覚など、多様な聴き方を大切にしたい。幼児が身

のまわりの音や音楽を聴いてその印象を感じ、共鳴しているとき、なんらかの感情が起り、さまざまな連想を引き起こしていると考えからである。

なお幼児の音感受について、それは武満らの指摘するように、感受性が衰えたり聴くことに怠惰になったりしているのだろうか。本章の冒頭で述べた小川のせせらぎを聴く行為からは、幼児が、大人は聞き逃してしまう音に気づいてその性質をとらえ、比較分析していることが見てとれる。また、保育実習に出る学生に、「身のまわりの音を聴く行為に注目して幼児を観察する」という課題を出したところ、「幼児が『いま、ピーポーピーポーきたな』と教えてくれることで、遠くを走る救急車の音に自分が初めて気づいた。そして、幼児はどちらの方向から音が聴こえるのかも幼児が感じ取っていた」、「空き缶、皿、ボール、コップなどを叩いて音の違いを喜んでいた幼児が、空き缶でも大きさが違うと音の異なることを不思議そうにしていた。そしてコップを空き缶の上に置いた場合と地面に置いて叩いたときの音が違ったことを保育士に嬉しそうに教えていた」など、モノの音を敏感に感受して楽しんでいる幼児の事例がいくつも報告された。このように、幼児は園庭や園舎内の音をさまよい歩く「耳」で感受し、ひとたび興味深い音をとらえると、その音に聴き入ったり、さまざまな鳴らし方を試して音の違いを聴き分けたりするなど、集中し没頭した聴き方をしているのではなかろうか。このとき幼児が聴いているのは音の質感であり、音の響きの複雑さを味わっているだろう。さらに幼児はその気づきを友だち同士で確認したり、周りにいる保育者などに伝えたりして、音の気づきを共有することを喜んでいる。

幼児教育においては、こうした幼児の音感受に保育者が気づいていないことに問題がある。「表現」という領域が「感性と表現」の領域であることを再確認し、音楽表現を音楽の再表現活動ととらえることなく、幼児の素朴な音への気づきや音の表出行為に注意を向けることによって、前述の学生のように、幼児の音感受に気づくことができるようになるであろう。そして、幼児の音感受に共感すること、さらに幼児がその音に何を感じているのかを見取ることが、幼児期の「聴くことの教育」を構築する基礎となると考える。

第2節 幼児の音感受と音感受教育

本研究では、感受の対象を、子どもを取り巻く環境の音素材とする。なぜ音楽ではなく、「音」そのものを感受の対象素材としているのか。本節では、「音感受」の意味とその研究の意義について明示するとともに、音感受教育が目指す内容について考察する。

I 幼児の音楽表現と音環境

(1) 音楽表現における音感受の素材

音楽が、音楽表現のインプットの対象であることは言うまでもない。音楽を聴いて、つまり、音楽をインプットして感じることで表現が生じるというのは一般的な考え方である。加えて、本論文では前節でも述べてきたように、自然や人の声などの身近な環境の音もまた音楽表現のインプットの対象とみなし、そうした音素材からの感受を重要視する。幼児期においては、自然などの身近な環境と五感をとおして充分にかかわるなかで、多様な音に触れ、音とモノとの関係や自分の作りだす音に気づき、音のインプットを増やすことが重要である。なぜなら、幼児の内にある音のイメージが音楽表現につながり、繰り返し音の表現を試してみる体験が、楽音（音楽の音）の質感を見出していくことにつながると考えられるからである。幼児は、こうした経験を積み重ねることによって、自らの音の表現に対する多様なインプットに基づいた総合的な判断を行うようになると考えられるが、そうした総合的な判断が「感性」の育成へとつながっていく。

ここで確認しておくべきことは、音の表現（音楽表現）のインプットの素材が、「音」だけではないということである。色彩感や明暗感、透明感などの視覚的なインプットや、凹凸感や湿度のような皮膚感覚による触感、嗅覚などのさまざまな感覚器官からのインプットがある。感覚のすべての領域を統一的に捉える根源的な感覚能力を、アリストテレスは共通感覚 (*sensus communis*) と名づけた²⁴⁾。カントはこの共通感覚を一種の判断能力と捉え、さらに「知的判断力よりもむしろ美的判断力の方が共通感覚と呼ぶにふさわしい」²⁵⁾と述べている。「感性」もまた、その定義付けの一つに、「感覚レベルの感受性ではなく、それらの情報が統合された複合的な判断」²⁶⁾とある。したがって、幼児期における音楽表現の感性もまた美的判断力につながるものであり、それを構成する多様な情報は、五感をとおして収集されたものなのである。また佐野²⁷⁾は、「眼は限定され自立した働きをもっているが、耳は実は耳のみでなく全身で聴かれるという特性をもち、この非限定性、非自立性が他の低次とみなされている感覚への通路をつくり」、

「聴覚世界は視覚・言語などの高次な知覚・知能とみなされている世界と、味覚・触覚・嗅覚・運動感覚などの低次の知覚・知能とみなされている世界の中心に位置している」と、聴覚が共感覚性を強くおびていることを指摘している。

さらに、喜びや悲しみ、怒りといった感情体験によるインプットも、音の質感や音楽の表現に影響を与え、それを変容させていく要因となる。つまり、音楽そのものとかかかわっている活動時間だけが音楽表現のインプットの営みとなるのではなく、子どもの生活を取りまくあらゆる環境や出来事のなかにインプットの機会が存在しているわけである。したがって、幼児期にとって望ましい音環境とは、モノや人との感性的な出会いの豊かな環境である。

(2) 幼児と音環境

では、幼児の音楽表現に、環境の音や声はどのようにかかかわっているのだろうか。視覚的な表現としての絵画では、自然を主とした身のまわりの環境からインプットされた色の個性が、絵具やクレヨンを使って表されている。音楽の場合にも、自然や生活などの身のまわりの音のインプットが、声や楽器の音で音楽を表現する場合において音のイメージの源となることは自然な現象であると考えられる。そしてまた、こうした身のまわりの音自体が、音楽表現の音素材ともなっていることは事実である。

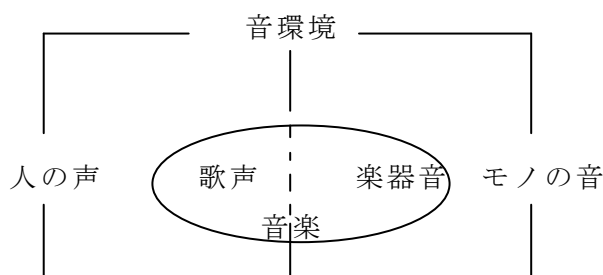


Fig. 1 幼児の音環境を構成する音素材

幼児を取りまく「音環境」には、身のまわりの音に加えて、広義には「音楽」およびそれを構成する音素材が含まれる。身のまわりの音とは、自然の音、機械音や人の営みによって生まれる生活の音、声など、モノの音や人が作り出す音である。音楽を構築する音素材としては、楽器の音と歌声となるだろう。すなわち、本研究では、音環境における音素材の関係を、Fig. 1 のようにとらえる。さらに、その場の音の響き（音響）もまた「音環境」に他ならない。そこで本論文では、身のまわりの音に関しては、楽器の音に相当する「モノ」の音と、歌声に相当する「声」の二つに分類し、「モノ」の音や響きに対する幼児の感受の実態を第Ⅱ章

で、人の「声」とその感受を第Ⅲ章において検討する。

本研究では、感受の対象は音楽に限定しない。音素材そのものに対する幼児の感受を対象とする。音の質感の感受である。第1節において、日本人の音の聴き方について「質感を聴く」ことが特長であると述べたが、幼児もまたモノの音や人の声を聴いてその響きを味わい、楽しんだり面白いと感じたりしているのではなからうか。なお人の声については、言葉としての意味をもたない音声そのものの、すなわち、ノンバーバルな音響情報を幼児がどのように感受するのかを検討する。

(3) 環境の音と音楽の関係

今日、教育の現場をはじめ、さまざまな場所において、日常生活における音の意味を振りかえり、音を生かした生活空間のあり方や、音を重視した日常生活の意味が問い直され、新たな生活スタイルの創造が試みられている²⁸⁾。このように、人間とその環境の音との関係について考えることの問題提起をした先駆者の一人が、R. マリー・シェーファーである。彼は、「騒音公害は人間が音を注意深く聴かなくなったときに生じる。騒音とはわれわれがないがしろにするようになった音である」²⁹⁾と述べ、環境の音に対する積極的な研究プログラムの道を切り拓いた。それがサウンドスケープであり、彼は、「世界のサウンドスケープを改善する方法はごく単純だ、と私は信じている。聴き方を学べばよいのである。聴くという行為はひとつの習慣になってしまっていて、私たちは聴き方を忘れてしまっているようだ。私たちは、自分たちをとりまく世界の脅威に対して耳を研ぎ澄まさなければならない。鋭い批判力をもった耳を育もう」と呼びかけている³⁰⁾

シェーファーに大きな影響を与えたのは、J. ケージの作品「4分33秒」(1957年発表)である。これは、単に一つの休符が引き延ばされているに過ぎない作品で、登場したピアニストは、4分33秒の間ピアノの椅子に座り、何の音も出さずに帰っていく。この非常に挑戦的な演奏に対して、小川³¹⁾は次の2点を指摘している。1点目は、音楽の素材が一気に拡張されたこと。この作品では、4分33秒の間、個々の聴衆が聴きとった音すべてが音楽なのである。2点目は、音楽のコミュニケーションのあり方。聴き手は「完成された作品」を聴き手の意図を汲みつつ聴くという、従来の西洋古典音楽の考え方が覆された。この作品では、聴き手はまさに「生成されつつある過程」に参加するのである。ケージは、たとえそこに楽音が物理的に鳴り響いていなくても、聴き手が聴く耳さえもてば、音楽を発見することができるかと主張したのである。

伝統的な音楽観では、たとえばハンスリック³²⁾のように、「自然の中にはなんらの音楽がない」、「自然のすべての表現は単なる噪音」、「自然の音生活における

もっとも純然な現象たる鳥の歌でさえも、人間の音楽にはなんら関係がない。鳥の歌は我々の音階には合わないからである」など、音楽と自然の音とを区別する。一方、ケージやシェーファーは、ただ音の営みに注意を向けることに集中した。音楽家にとってそれは、音楽を放棄する行為ではないかという岐路に立ちながらも、「音楽」と「自然」の間に有機的な関係を築き上げようとすることで、伝統的な音楽観に風穴を開けようとしたのである。彼らの主張は、環境と音楽との融合であるといえよう。水野³³⁾が、「音楽は環境音そのものから生まれ、その後もそれとともに展開してきた。とすれば、今日でさえ、楽音と環境音がこうして連続性を保ち、互いに融合するのは、ごく当然な現象なのである」と指摘しているように、本論文においても、幼児の音楽表現や次項で述べる前音楽的表現には、遊びや生活のなかでの音からの感受が大きいと考える。

II 幼児の音楽表現

表現は、感じたことや考えたことなどの内的なものを表すことである。幼児の自己表現は、幼稚園教育要領解説にも明言されているように、極めて直接的で素朴な形で行われることが多い。無藤³⁴⁾はそれを「芽生え部分」と呼んでおり、音楽表現においてのそれは、いわゆる音楽としての表現に至らない形で表出されることが多い。本論文では、音楽表現の芽生えの部分を「前音楽的表現」と称する。

(1) 「幼児の音楽表現」の捉え方

幼児の音楽表現は、既成の音楽の再表現だけではない。平成元年の幼稚園教育要領改訂で領域「表現」が新設されたのは、再表現のための技術指導に偏りがちな従来の音楽表現の活動から、保育者の意識を幼児の音にかかわる姿に向け、「表現」という視点から子どもと音楽との関係をとらえ直すことを促す意図を含んでいた。子どもは、ある日突然、既成の音楽の再表現を行うわけではない。本論文では、文化的な音楽を再表現する前の、音楽表現の「芽生え」ともいえる「前音楽」にかかわる姿にまで視野を広げて、幼児期の音楽表現をとらえる³⁴⁾。

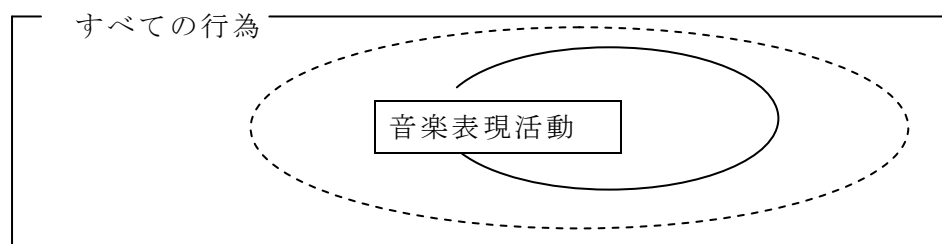


Fig. 2 幼児のすべての行為と音楽表現活動の包含関係

幼児の前音楽的表現とは、白石³⁶⁾の示す「子どものすべての行為と音楽表現活動の包含関係の図 (Fig. 3)」の、破線の枠組みに相当する行為である。幼児の音楽表現の生成において述べたように、保育者が幼児の素朴な音とのかかわりや表現に意識を向けることで、前音楽的な表現が見えてくるであろう。この前音楽的表現には、無意図・無自覚な表れとみなされる行為も含まれる。それらは、表現というよりも「表出」として区別されることもある。しかしながらこうした表出が、意図的・自覚的な表現へと連続性をもって変容していく過程が、幼児期の音楽的発達なのである。

白石³⁷⁾は、「表れ出た」行為に意味を認めて受け止めてくれる人が身近にいることによって、子どもの行為は表現性を帯びてくると述べている。前節でも述べているが、保育者も幼児の前音楽的な表現に気づくことで、幼児理解を深めるとともに、保育者自身がサウンドスケープの基本である「幼子のような感覚」³⁸⁾で音を受感するようになるだろう。保育者の音感受が敏感になれば、幼児の音環境の中に聴覚的な出会いを見出したり、音素材を加えたり整えたりすることができるようになり、その結果、幼児の音感受の機会を多様にしていくことになる。

(2) 音楽表現の生成過程

次に、この「前音楽」を含めた表現の生成過程について示しておく。表現とは、感じたことや考えたことを外に出す営みである。幼稚園教育要領には、「感性と表現に関する領域」として「表現」が位置づけられており、「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、創造性を豊かにする」とあるように、「感じる・考える」営みの過程があってこそ、表現が生まれる。こうした表現の循環は、右下図のように示されよう³⁹⁾。

感じる営みは「気づいたり感情を抱いたり」などすることであり、考える営みは「想像したりイメージしたり」などすることである。音楽表現は発表という形態によってその成果が伝えられるため、アウトプットのための方法論だけに注意が向けられがちである。しかし、インプットがあってこそ、表現活動（アウトプット）は成立する。「感じる」営みは、それまでの多様な感性的な体験の中で育まれてきたインプットに重なり、「考える」営みは、

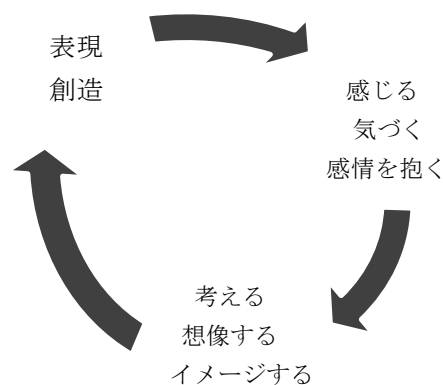


Fig. 3 音楽表現の生成の循環

そのインプットの組み合わせの連想である。その連想から表現が具体的にイメージされ、創造が導かれる。また同時に、そこで行なわれている表現活動からも、「感じる、考える」営みがさらに生み出されて、循環していくのである。なお、これらはほぼ同時に生じていることもあれば、無意識に表現が為されることによって、何かを感じたり考えたりしていることに気づくこともある。

幼稚園教育要領解説『表現』の[内容の取扱い](3)⁴⁰⁾にある「表現する過程を大切にすると」とはこの「感じる・気づく・感情を抱く」と「考える・想像する・イメージする」の営みのことであるといえる。そしてこの循環が、表現をくふうするということであり、前節で概観したダルクローズの目指した「心的なイメージ（聴く－感じる－考える）」の生成過程にも一致する。

Ⅲ 幼児の「音感受」とその対象

幼稚園教育要領解説⁴¹⁾には、「幼児は、生活の中で様々なものから刺激を受け、敏感に反応し、諸感覚を働かせてそのものを素朴に受け止め、気づいて楽しんだり、そのなかにある面白さや不思議さなどを感じて楽しんだりする。そして、このような体験を繰り返す中で、気付いたり感じたりする感覚が磨かれ、豊かな感性が養われていく」と、領域「表現」の[内容](1)に記述されている。本研究では、このように表現を支える心的な働きが感受であるととらえる。したがってこれまでの考察とこの「感受」の内容から、幼児の「音感受」を、「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす」過程であると定義する。

本項ではこの「音感受」が、これまでの音楽教育のなかでどのように位置づけられ、どのような意味をもつ内容であったのかを考察し、幼児期の音感受研究の意義を示したい。

(1) 音楽教育における感受の意味

「感受」とは一般に、「外界の刺激を感覚器官によって受け入れる」、「印象などを感じて心に受け止める」といった意味がある。すなわち音楽教育における「感受」の意味は、「音楽刺激を感覚器官によって受け入れ、印象などを感じて心に受け止める」ことであるといえる。「外界の刺激を感覚器官によって受け入れる」とは、心理学や哲学では「知覚(perception)」と称され、「感覚器官への刺激を通じてもたらされた情報をもとに、外界の対象の性質・形態・関係および身体内部の状態を把握するはたらき」⁴²⁾ というように説明されている。知覚にはイメージが働き、何らかの情緒が伴うが、衛藤と児島⁴³⁾は、「音楽教育では知覚に伴うイ

メージや情緒の働きを『感受』として特に名づけて重視し、音楽教育では『知覚』は『感受』と一組にして扱われる」と解説し、「人間の音楽経験の本質は感受の面にある。知覚・感受したことを基に、子どもは表現を工夫していく」と、音楽表現のくふうの源が感受にあることを指摘している。

また小学校学習指導要領解説音楽編⁴⁴⁾では、「『音楽に対する感性』とは、音楽的な刺激に対する反応、すなわち、音楽的感受性を意味している」と、感性と感受性とが同義に用いられている。そして、「この音楽的感受性とは、音楽の様々な特性に対する感受性を意味している。具体的には、音楽を感覚的に受容して得られるリズム感、旋律感、和声感、強弱感、速度感、音色感などであり、表現及び活動の根底にかかわるものである」と解説されている。一方感性とは一般に、「美や善などの評価判断に関する印象の内包的な意味を知覚する能力」であることから、小学校教育における「音楽的感受性」は、音楽のさまざまな特性から感じた印象だけではなく、感受した内容がもつ意味を知覚する心の働きを意味しているといえよう。

小学校音楽教育がねらいとする感受すべき音楽の様々な特性は、平成20年の学習指導要領に[共通事項]として新規に明記され、表現および鑑賞の各活動を通して1年次から指導されることになった。その内容は、「音楽を特徴付けている要素（音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズ、音の重なり、音階や調、和声の響き）と、音楽の仕組み（反復、問いと答え、変化、音楽の縦と横の関係）」である。笹野⁴⁵⁾は、こうした楽曲を形づくる諸要素を知覚し、そこから醸し出されるよさや美しさの感受によって音楽の認識が成立し、快・不快を含め、楽しい・面白い・満足といった情動が喚起されると述べる。つまり、音楽によって引き出される情動は、音楽を形づくる要素の知覚・感受によって導かれるわけである。

このように、小学校音楽科教育における感受の対象は音楽であり、音楽を構成する要素や音楽の仕組みの知覚と感受が目指される。しかしながら私たちは生活のなかで、「音」や「声」といった身のまわりの音環境を構成する素材を対象とした音の感受も、当然行っている。そして音楽の感受と同様に、私たちは身のまわりの音や人の声を聴いて印象を感じ、その内容が持つ意味を心に受け止めて感情を起こしたり、イメージを描いたり、何かを連想したりするなどしていると考えられる。では、こうしたモノの音や人の声に対する幼児期の感受に関しては、どのようなことが明らかにされてきたのであろうか。

(2) モノの音の感受

幼児の音の感受に関する研究は、そのほとんどが音の構成要素（リズム、調性、音高、テンポなど）を対象としている⁴⁶⁾。なぜならば前述しているように、伝統的な音楽観では音楽と自然の音とが区別され、たとえそれに作曲家が音楽のインスピレーションを感じたとしても、自然のすべての表現は単なる噪音でしかないからである。したがって、自然の音や自らが作り出す音、生活の音といったモノ・人の音を感受の対象とした研究はほとんど見られないが、音の営みに注意を向けることに集中することを提唱したケージやシェーファーなどの影響により、最近になって、環境の音を聴くことの教育が実践されるようになってきた。

こうした流れのなかで、Deans⁴⁷⁾らは、4歳から6歳の幼児によるサウンドウォークや創造的活動のプログラムによる環境の音を聴く調査を行い、幼児が身のまわりの音を経験する時に、その場の音を明白にすること、幼児の初期経験を記録すること、幼児の音の理解を明らかにすること、その場の音を探究する動機づけを幼児に行うことによって、幼児が身のまわりの環境により深く繋がりをもつようになることを報告している。また Susan⁴⁸⁾ は、聴取スキルが学校や生活を通して成功のために必要なものであり音楽教育の礎石であると述べており、幼児が身のまわりの音の真似をするときに、彼(女)らが作り出す音を保育者が真似ることによって活動を楽しませ、聴覚的な気づきや声の探究をするくふうを提案している。そしてその時、アイコンタクトや身体表現も加えて「音の対話」を行うことを促しているが、その内容は、長い／短い、高い／低い、ひっかくような／なめらかな、速い／遅い、大きい／やわらかいといった聴覚的スキルを補強するものである。一方 Kate と Bill⁴⁹⁾ は、古くから音楽のなかに自然環境における音が描かれてきたことに着目し、動物の鳴き声や風の音などが音楽的であると考えられるかという問いを投げかけている。しかし、音楽のなかにそうした自然界の音が音楽として描かれていることを認識することによって、自然界について考えたり保護価値を抱かせたりすることにつながると述べており、自然環境の音と音楽について言及しているものの、その感受の対象は音楽音である。

このように、海外における自然の音に対する幼児の感受についての研究では、その対象は音楽によって表現された自然であったり、また、音の属性を識別する聴取スキルの育成が目的となっていたりする。そして聴く行為そのものが目的であるが、日本の幼児の音感受研究では、そこで営まれている幼児の心的イメージの構築への考察が行われている。

たとえば香曾我部⁵⁰⁾ は、日常的な遊びのなかでの幼児と音とのかかわりの様子を分析することにより、素材から導き出される音の物理的特性を幼児が感じ取っていることや、触覚や視覚など他の感覚によって得られた情報や遊びの文脈と

結びつけて、音の心理的属性を決定していることを見出している。また立本⁵¹⁾は、幼児が手づくり楽器の音色を聴いたり、本人の好きな中身を容器に入れて音をつくったりする活動と、新奇なものを見ての行動特性（好奇心）との関連性を調査し、音の聴取・表現力の豊かさの傾向は、新奇なものへの好奇心の強さと関連していることを見出している。そして、「耳を傾けて聴き、音の刺激を受けた幼児は、その音を通して、何らかのものを感受し、何らかの手段を使って表現したいという欲求が生まれると考えることは極めて自然だろう」と述べる一方、現代の幼児の生活から、「聞くこと（自然に耳に入ってくること）」は日常生活の中で多く経験していても聴くこと（意識して耳を傾けること）はあまり経験していないように見受けられる」ことを指摘し、意識して耳を傾けることの大切さを訴えている。さらに金子⁵²⁾は、「現在の子どもを取り巻く生活環境は、音に溢れているが、氾濫し過ぎた反動のためか、子どもは音に対する鋭敏さを欠き、小さな音に耳を澄ませてよく聴こうとしたり、ある音や音楽を通じて意味を汲み取ろうとする態度が失われているように思える」と述べ、「感情の入らない音楽を常に浴びているような日常が、意図するとしなないと関わらず溢れる音の洪水の中で、聴こえてくる音を注意して聴く、聴こえた音から想像して考えるという、自ら“聴くこと”に向かおうとする姿勢が失われつつあるのではないだろうか」と問題を投げかけている。そして、こうした聴くことに向かう姿勢が「日常の生活の中で、自分自身の内面を深く考えたり、周囲をよく洞察したりという態度に影響してくる」と金子が述べるように、幼児の身のまわりの音の感受についての日本における研究では、音の物理的聴取や識別だけでなく、音を注意して聴くことと、想像したり考えたりすることとの関係が検討の対象となっており、それは、前節で武満や西村が主張しているような日本人の音色観に通じるものである。

(3) 声の感受

モノの音の感受とは異なり、幼児の人の声に対する感受に関しては、近年、多様にその研究が行われるようになった。それらの多くは、コミュニケーションとしての感受としての情動の解読である。ルソー⁵³⁾が、「抑揚はことばよりもいつわることが少ない」と述べているように、音声のコミュニケーションには感情の微妙なニュアンスが現れ、音声は情動伝達の効果的手段であることを私たちは経験上知っている。JuslinとLaukka⁵⁴⁾によれば、ダーウィンが1877年に「赤ん坊が養育者の感情を理解する際には、その人のイントネーションが手掛かりの一つになっているのではないか」と指摘しているにもかかわらず、その後、音響刺激から情動を解読する能力の発達はあまり研究されてこなかった。しかしながら、コンピュータによる音声分析技術の著しい進展により、近年、音声の感受に関する

データが数多く示されるようになってきており、顔の表情よりも音声表現の方が情動の重要な予測因子となることが明らかになっている⁵⁵⁾。

ハーグリーブス⁵⁶⁾は、乳児が生後11～12週までに人間の声を他の音とはっきり区別でき、人間の声を好むようになり、特に母親の声は生後14週くらいまでに他の音よりも好まれるようになることが、愛着や親子関係の研究で明らかにされている結果と一致することを挙げ、音に対する反応は、初期の社会的発達の他の側面と次第に協応するようになってくると述べている。志村⁵⁷⁾は、乳児の音声における非言語情報に関する一連の実験により、乳児に対する成人や母親の語りかけの音声には特有のパターンがあって、乳児はそれらのパターンを選択的に嗜好する傾向があること、そうした身のまわりの音声を模倣する能力が乳児にはあって、言語能力が発達する以前の6カ月齢児でも、感情性情報を含む音声を発声できることを見出している。

またFernald⁵⁸⁾は、音声を加工して言語内容を聴き取ることのできない音声素材であっても、禁止や容認の意味については、そのイントネーションによって聴き手によく伝えられることを明らかにしている。しかしながら、発話の意味内容と音声表現の感情情報とを矛盾させた発話を刺激音声とした調査では、MortonとTrehub⁵⁹⁾が、4歳から19歳までの160人を対象に、「うれしい」と「悲しい」の意味内容の文章をそれぞれ10問ずつ用意して発話に対する発話者の感情を問う実験により、手掛かりが感情と矛盾する時、若者は話者の気分がどのように話されたか（周辺言語）で判断するが、8歳以下の子どもは何が話されたによって話者の気分を判断し、9～10歳は両方に分かれることを見出している。つまり、4歳から8歳の子どもは、音声の感情情報よりも意味内容を優先することになる。アン・カーブ⁶⁰⁾が、「幼児が顔より声を好む傾向は幼稚園くらいまで続くものの、成長するにつれて逆転して行く。4歳になる頃は、すでに耳に頼る時と目に頼る時とを使い分けている」と報告しているように、人の声に対しても、発達の過程において視覚情報が優位になるにしたがって、その感受性は衰えるのであろうか。しかしながら彼女は、「子どもが他の子どもの声から感情を読む力は、幼児期から思春期にかけて確かさが増していく。ところが、声の解読が苦手な子どもは、小学校に上がる前から子どもの間で人気がなく、付き合いにくい子どもと見なされているのがわかった。逆に、声を読むのが上手い子どもは、対人関係で不安を感じるものが少なく、批判に対しても神経質になりにくい」⁶¹⁾と述べ、人の声から、意味内容とはまた別（それ以上）の感情性情報を感受することの重要性を主張している。

(4) 幼児と「音」の感受—なぜ「音」なのか

本研究では、幼児の音感受の対象は「音楽」ではなく「音」である。そしてその素材は、音楽を構成する「楽音」だけではなく幼児をとりまくモノの音や人の声である。なぜ「音楽」ではなく、「モノの音や人の声」に着目するのか。

これまで概観してきたように、幼児期の音感受の研究において、モノの音に関してはそのほとんどが、音楽を対象としていた。楽音以外は非音楽的な音と見なされ、小鳥のさえずりに音楽のインスピレーションを感じることはあっても、その音自体は生活のなかのノイズであるとするのが、西洋音楽の伝統的な文化であったからである。しかしながら前節で述べたように、日本人は楽音以外の音にも音色を味わい、意味を感じ、芸術的な表現へのインスピレーションを感受するという音色観をもっている。とりわけ音楽表現の芽生えとなるような前音楽的な表現では、幼児を取り巻く音環境のあらゆる素材が音感受のインプットの素材となっていると考えられるだろう。

また、幼児期の人の声の感受についての先行研究から、乳幼児期における音声からの感情情報の獲得の発達は、乳児期には活発に行われているものの、幼児期になると視覚情報が優位となり、発話の意味内容の理解には、感情情報よりも言葉の意味を優先する時期を経て、思春期に向けて声を読む確かさが増していくことが示されていた。これは、言葉の獲得の発達段階において、語彙が急速に増加する幼児期においては、音声情報による感情の判断よりも言葉の意味による感情判断の思考が活発な状態であることに関係していると考えられるだろう。本研究において幼児の音環境として言葉と音声を切り離しているのは、言葉の意味内容による感情判断が優先すると考えられている幼児期においても、声の音響的特徴から感情を抱いたり連想したりするなど、さまざまな思考が為されていると予測されるからである。

楽器の音や歌声を聴いてその素材を同定したり、音の違いを聴き分けたりする場合にも、「聴く—感じる—考える」という過程は存在する。一方、モノの音や人の声に対する音感受における「感じる・考える」ことの内容は、音響的特徴と人やモノとの同定あるいは識別だけではなく、声色から話者の感情を感じたり、動物の鳴き声からその動物の欲求を想像したり、風の音に寒さを感じたりするような、心の作用である。つまりその音感受が、幼児の日常の生活のなかでの思考や想像といった営みや、感情の育ちにも関係していると考えられることに、本研究では幼児教育としての意味を見出している。

IV 幼児期の音感受教育の目的

(1) 「音感受教育」とは

本論文では第IV章において、幼児期の「音感受教育」についての具体的な提言を行う。この「音感受教育」とは、先に述べた「音感受」の質を上げていくことである。質を上げるとは、素朴な音感受が、それを繰り返す中で、豊かで深い意味をもった音感受に変容していくことである。そのためには、保育者の感性と豊かな音環境とが重要な役割をもつ。

保育者の感性とは、幼児の素朴な音への気づきや音の表出行為に注意を向けることのできるセンスであり、それは幼児理解とも深くかかわっている。前節の末尾で述べた保育実習での学生のなかには、「音楽の再表現が音楽活動だと思っていたため、どうしても音楽の活動ばかりに目を向けてしまっていたが、0歳児の音自体を素朴に楽しむ姿にもっと注目できていれば、より子どもの心に寄り添って子どもの世界を感じる事ができただろう」といった反省もあった。

保育者は、幼児の「音感受」に気づくことで、幼児がそこで「何を」感じているのかを考えるようになる。そうすることで、幼児の素朴な音の感受への共感が生まれ、保育者自身の「音感受」が研ぎ澄まされていくようになる。保育者の「音感受」力が高まれば、幼児をとりまく音の環境に配慮が行き届くようになり、幼児が音への多様な気づきが生まれるような音環境が構成されるであろう。幼児のこのように保育者が自らの音感受を高める過程において、音環境と幼児、および保育者の三者間には、その質を向上させる相互作用が働くようになる。そのサイクルを、本論文では「音感受教育」と考える。

この音感受教育には、Fig.1の「幼児の音環境を構成する音素材」に示しているように、楽器の音、歌声や音楽も含まれる。したがって、幼児が楽器の音や歌声の質感を感受したり、音楽を聴いて印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こしたりする営みにおいても、素朴な音の感受における相互作用と同様の関係が成立する。

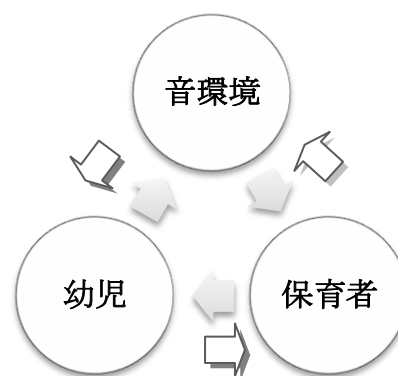


Fig. 4 音感受教育における相互作用

(2) 本論文の課題－幼児期の音感受教育への提言のために

本論文の目的は、素材や音楽に対する幼児の音感受の実態について、観察調査と実験による実証研究をとおして明らかにし、それに基づいて幼児期の音感受教育への具体的な提言を行うことである。その目的に向けて、まず本章では、幼児期の音楽教育における「聴くこと」の教育を再考するとともに、音環境や幼児の音楽表現が「聴くこと」とどのようにかかわるのかについての考察し、「音感受」と「音感受教育」についての本論文における定義を行った。本項では、以上の論考と、我が国の幼稚園教育要領に明記されている音楽の表現活動のねらいを鑑みて、音感受教育に向けての課題としての三つの観点を提示する。

① 保育者の感受性

幼稚園教育要領において、表現は「感性と表現」の領域とされており、表現を楽しむとともに豊かな感性をもつこと、感じたり考えたりといった表現の過程を大切にすること、生活の中でイメージを豊かにすることが明記されている。身のまわりの音の感受に関しては、[内容]の(1)および(2)項において、「生活の中で、身近な人の声や語り掛けるような調子の短い歌などに心を留め、刺激を受け、敏感に反応し、面白さや不思議さなどを感じて楽しむこと、また、生活の中で自然や社会の様々な事象や出来事と出会うこと」の大切さが述べられている。

「聴く」という言葉は使用されていないが、「感じる」という文言から、環境からの音感受に意識を向けることの必要性が読み取れる。小池⁶²⁾は幼稚園教諭を対象とした質問紙調査から、幼児の音楽表現と保育者の音楽的感受性の関係を見出そうとし、「生活、遊び、イメージ、リズム、音、身体、仲間、物など視聴覚を通して感受すること、あるいは幼児の言動を通して感受することを基盤とした多様で創造的な音楽活動を、保育者が展開することによって、幼児の音楽的な表現が高まるということが示唆された」と述べている。教育要領にも、「幼児のイメージの豊かさに関心をもってかかわりそれを引き出していくようにすることが大切である」と書かれてあるように、保育者が自らの外界の多様な刺激に対しての感受を豊かにすること、そして子どもの表現や言動からその音感受到に気づき、共感できる感性が、音感受教育に求められる。武満が、「私たち(人間)の耳の感受性は衰え、また、怠惰になってしまった」と断言し、アドルノが「聴き方の退化」と呼ぶ現代人の音感受が事実であるとするならば、保育者自身がサウンド・エデュケーションを体験し、音を五感でとらえたり、集中して音の質感を聴いたりすることを実感する必要がある。

② 幼児の音感受の実態の把握と環境の構成

幼稚園教育要領の[内容]の(4)では、感じたことや考えたことを音や動きなど

で表現することが述べられている。本章では、文化的な音楽を再表現する前の、音楽表現の「芽生え」ともいえる「前音楽」にかかわる姿にまで視野を広げて、幼児の音楽表現をとらえることを述べてきた。幼稚園教育要領解説には、幼児は、自分なり表現が他から受け止められる体験を繰り返す中で、安心感や、表現の喜びを感じるとある。幼児の素朴な表現を受け止めるには、幼児が感じたり考えたりしたことを、音を介してどのように表現しているのかということや、幼児の表情や声や身体の動きに、どのような音の感受の実態を読み取ることができるのかを理解することが必要である。

また[内容]の(5)には、「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ」と書かれてあり、「自分なりの素材の使い方を見つける体験が創造的な活動の源泉である」とされている。この内容は、オルフのメソッドやサウンド・エデュケーションの活動にも共通する。音との感性的な出会いの豊かな環境のなかで、幼児は音を出してイメージしたり、どのようなリズムや音色をつくろうかと考えたりすることに没頭することができるだろう。出会う音を「図」とすれば、その音に集中することができるための、「地」としての静かな環境が重要である。

③音楽の感受について

音楽表現が楽しい活動であることは、大前提である。幼稚園教育要領の[内容]の(6)にも、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」とある。そして、「正しい音程で歌うことや楽器を上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうことが大切で、必要に応じて様々な歌や曲が聴ける場、簡単な楽器が自由に使える場などを設けて、音楽に親しみ楽しめるような環境を工夫することが大切である」と述べられている。これらの内容は、幼児の発達の視点からも極めて重要であると考えられるが、楽しい表現活動のなかで、音楽や楽器の音、歌声は、幼児に「音楽」としてその響きや構造が感受されているだろうか。

保育の研修会では、幼児の歌唱表現における「怒鳴り声」の問題がしばしば取り上げられる。また、行事に向けての「歌詞を覚えるだけ」の歌唱活動となっただけではないかという問いに、多くの保育者がそのとおりだと言う。せっかく幼児の手の届くところに用意された楽器も、ガチャガチャと、むやみやたらに楽器を振り回すだけになってはいないだろうか。その一方で、マーチングや音楽発表会のために、幼児の思いに寄り添うことのない、行き過ぎた技術指導が行われている幼稚園・保育園も少なくない。

幼児の前音楽的な表現のなかに見られる豊かな音感受は、音楽表現活動において、より一層活性化されるはずである。しかしながら、それが十分に機能していないのは、教材も自由、内容も自由な教育のなかで音楽活動を模索し、その方向

性を得られないことが要因の一つであるだろう。そのために、場当たりの流行の教材になってしまったり、指導法がマニュアル化されていてわかりやすい音楽訓練を導入してしまったりしているのではなかろうか。領域「表現」は、感性と表現の領域であり、「感じる」・「考える」過程とともに「表現」活動が成立していることを、「音感受」の視点からとらえ直したい。そのためには、音楽表現を楽しむなかで、音や音楽を聴いて、幼児が感じたり考えたりできるようなねらいの観点をもつことが必要である。

これら三つの課題についての検討と提案が、本論文の課題である。まず第Ⅱ章および第Ⅲ章で、(2)に挙げている「幼児の音感受の実態把握と音環境の構成の課題」に取り組む。第Ⅱ章では、保育環境におけるモノ・人の音の感受について、「地」と「図」の観点からそれぞれの音環境や、場の響きをとらえた幼児の遊び行動についての調査を報告する。第Ⅲ章は、音環境としての保育者の声に対する幼児の音感受についての調査である。これらの実態調査の考察に基づき、第Ⅳ章において(1)および(3)の課題に取り組む。具体的には、「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす」と定義した音感受が実現し、音楽的な感性にもつながっていくような音環境のデザインと、前音楽的表現にみられる音感受が音楽的表現の中での音感受につながっていくような指導法のアイデアを提案する。さらに、保育者自身の音感受力の向上を目指した実践を紹介し、「音感受教育」への提言としたい。

第Ⅱ章 音環境におけるモノの音の感受

「音環境」は、環境機械論と環境意味論の、いずれの環境観に基づくものであるかによってその捉え方が異なると言われている。前者は、「その中に住む主体とは無関係に存在する周囲の物理的状況であり、それが主体に対して一定の刺激として作用する」という捉え方であり、後者は、「環境は主体によって意味づけられ、構成された世界である」という環境観である。

一般に「音環境」と言うときの環境観とは、環境機械論が基本であり、「デシベル」や「ヘルツ」といった物理的音響現象によって定量的に評価される。一方、マリー・シェーファーの考案したサウンドスケープの思想は、人々がそれを聴く行為のうえに成立する「聴覚的なできごと」として音の環境を捉えており、環境意味論に立脚している。幼児の音環境を考えるときには、このように、二つの環境観を両立させることが必然であるだろう。なぜなら、労働環境における騒音レベルの安全基準が労働基準法に定められているように、物理的大音量（騒音）は幼児の聴覚や心の安定に対しても当然影響を及ぼすが、その一方で、幼児の笑い声や友達への声援ならば、たとえ大音量であったとしても決して不快ではない。また、オーケストラや吹奏楽、あるいは和太鼓などの大音量は、私たちに感動をもたらす。音の快・不快は、音のデシベル値や周波数分布で決まるわけではない性質のものだからである²⁾。すなわち、音がどのように鳴っているかという「量」と、音がどのように聴こえるかという「質」の、両方の視点からの分析と考察が必要なのである。

本章の調査は、幼児のモノの音の感受について、「量」の視点としての物理的な音響測定と、「質」の視点としての行動の観察を並行して行った。また、音感受の環境として、幼児の生活の場である保育室の静けさ、音感受の音源としてのモノ、そして自らの声や動きを反響させる場の響きの三つの音環境を調査の対象とした。まず第1節では、音の感受に必要な静けさについて、保育室における幼児の活動と物理的音響の推移を騒音計で計測し、保育室の音環境への配慮について考察する。続いて第2節において、マリー・シェーファーのサウンドスケープの理念と方法論を概観し、その知見を理論的枠組みとして、幼児の自由な遊びのなかに観察された響きをとらえた前音楽的な表現を検討する。そして第3節では、響きの異なる場における幼児の自由な遊びの観察調査から保育施設内の音響特質と幼児の前音楽的表現との関係を明らかにすることを試みる。

第 1 節 保育室の音環境について

I 問題と目的

(1) 騒がしい保育室とその問題

音の響きが氾濫している今日、私たちの耳には、好むと好まざるとにかかわらず、多種多様な音が絶えず入ってくる。このような音環境において私たちは、音を聴くよりもむしろ、どのようにして不要な音を遮断するか、言い換えれば、どのように音を聴かないでいるかということ、無意識のうちに学習しているように思われる。こうした音環境は、私たちにとって快適ではない。感性を育む大切な時期になる幼児にとってはなおさらである。

幼児をとりまく音環境については、遊園地やおもちゃ売り場などの BGM が必要以上の大音量であることは言うまでもない。一方、幼稚園や保育園の音環境も、騒がしい街頭と同程度の状況にあり、一時的には、電車が通るときのガード下に相当する音量に達することもあるという報告がある³⁾。今日では、生後数週間からすでに保育所などで集団生活を送っている乳幼児も少なくない。その時間は、保育所で一日の 3 分の 1 以上、生活時間にすれば半分以上を、幼稚園では一日のおよそ 6 分の 1 以上、生活時間の 3 分の 1 を占めている。このように、幼児の生活時間のかなりを占めている幼稚園・保育所の室内での音環境の実態はどうなっているのだろうか。

幼稚園や保育園の音環境に関しては、周りの住環境に配慮した観点から、運動会や園庭などでの騒音が問題にされることが多かった。そのような中で、日常の保育における音環境を調査した志村の研究⁴⁾は、保育室の音環境について、幼児を主体として研究されたものであり、保育の質の向上を目指しているものとして注目できる。志村は、都内の私立幼稚園年長 3 クラスの保育室天井中央に騒音計マイクを設置し、通常保育が行われている時間の「時間変動測定」を行った。その結果、「学校環境衛生の基準では、中央値が 50dB～55dB 以下、上端値は 65dB 以下が望ましいとされているものの、実際の保育室内の音圧レベルは、一斉に活動が行われない場合で 70～80dB、音楽を伴う活動（歌・体操・演奏など）や、走り回るなどの活発な遊びが行われる場合では、90～100 dB に達するほど大きいものであった」と報告している。80dB とは交通量の多い道路程度、90～100dB は電車のガード下程度の騒音に相当する。また、担任教師の環境音暴露定量は、約 85dB で推移していたと言う。作業環境ガイドラインには、一般に 85dB 以上に達する場合には人体を保護する措置をとるように示されている。なお、正常な耳で聞きやすい会話は、50～60dB である。保育室の音環境は、幼児と保育者の両者にとって、

音響的に劣悪な環境なのである。

保育室がこのように高い騒音レベルにあることは、幼児の聴力の低下をもたらしたり、感性の発達を妨げたりするのではないかと懸念される。聴力に関しては、成人では等価騒音レベルが 85dB 以上の職場で働く労働者に、労働安全衛生規則 588 条が適応されており、騒音性難聴をはじめとした人体へ悪影響に対して予防対策が取られている⁵⁾。さらにアメリカの環境保護庁の調査・研究⁶⁾によれば、一日平均 70dB の騒音に 30 年間さらされると、かなりの確率で永久性の騒音性難聴になるといわれている。騒音性難聴は感音性難聴の一種であり、一度障害を受けると永久性の騒音性難聴は回復しない。志村の調査結果の騒音レベルは、成人に対する労働安全基準値を超えるレベルに達しており、その音環境は早急に改善されなければならない。騒音が、イライラさせたりストレスを引き起こしたりする原因になるだけでなく、騒音レベルの上昇に反比例して、音を聴く力も低下する⁷⁾。したがって、騒音レベルの高い保育室においては、微細な音や声に気づいたり、音や声の微妙なニュアンスの違いを聴き取ったりすることが難しくなる。こうした保育室の音環境では、保育者が幼児に聞こえるように大きな声を張り上げているのが現状であり、その声に倣うように幼児の声も大きくなっていく。

保育室内の静けさは、保育者と幼児、あるいは幼児同士が交わす微細な音声コミュニケーションを成立させるための条件であろう。志村⁸⁾は、幼児のコミュニケーションを支えるための保育室の静けさの重要性を、「周りの音に惑わされず集中して遊び込んだり、大声を張り上げなくてもやりとりができたりすることは、子どものコミュニケーション行動を支え、援助する基盤となる。子どもが落ち着いて考え、お互いの言葉や小さな声で口ずさむ歌を聴き合い、お互いにやりとりができることは子どもの活動を更に展開させるものである。保育者にとっても、一人ひとりの子どもの声を聴き、また更に子どもにはたらきかけるためには、お互いの声が当然に聞き取れる音環境でなければならない」と述べる。では、どのように改善すればよいのであろうか。

(2) 静けさを保証するための物理的改善

ストックホルムの保育所においても同様の騒音測定を行った志村⁹⁾は、日本の結果に比べ、それが 10～30dB も静かな状況であると報告し、それぞれの音環境の違いについて、次の 4 点を挙げている。

- 保育者の担当する子どもの人数
- 子どもの年齢
- 保育室の形状・形態
- 吸音素材の使用

日本の保育室に静けさをつくり出すためには、どのような改善が可能であろうか。ここでは、物理的な工夫について、三つの視点からの検討を試みる。

①クラスの人数と年齢構成

ストックホルムでは、クラスの幼児の人数は20～24名程度で、3名の保育者が8名程度の幼児を担当している。一クラスの年齢構成は3～5歳までの縦割りであるため、遊具の使い方や遊び方が多様になり、活動における音の発生が同一にならない。それが、騒音レベルを小さくしている要因の一つであると考えられる。これらの配慮は、保育内容の「質」の改善としても、非常に重要なポイントとなるであろう。

②形状・形態

志村によれば、ストックホルムの保育所施設のほとんどは、中心となる大きめの一つの部屋に、小部屋が2～4室付属して一つの保育室となった形状・形態となっている。日本ではどうなのか。

関沢と佐藤¹⁰⁾は、幼稚園・保育所の空間構成を、N+P型、Np型、Pn型の、3つの型に分類し（N=保育室、P=遊戯室、n=保育エリア、p=遊戯エリア）、それぞれの音環境の特徴を次のように分析している。

N+P型では、保育室と遊戯室とが分離されているので、音の相互影響はない。Np型は、室相互の音の影響は少ないが、保育室と遊戯室とが一体であるため、同じ室内で、静的活動と動的活動が同時に展開されるような場合の相互影響は大きく、騒音の問題も生じやすい。これらは、1950年代から1960年代に多く設計され、それ以降は、これらの空間的欠点を補いあうPn型が多く設計されるようになった。

Pn型は、保育空間に自由度をもたせていることで、多様な保育形態に対応できるようになっている。しかし、生活空間と廊下や他の部屋が繋がって、園全体が一つの部屋を形成しているようなオープンプラン型では、保育室間で共有する解放部分からの音の流れが室内の音環境に影響したり、ある保育室の音が複数の保育室にわたって錯綜する状況が作り出されたりして、相互の環境音レベルを大きくしている。

こうした騒音問題に対して、イギリスにおける学校施設などの建築計画実施の指針¹¹⁾には、室内ごとの騒音レベルや残響時間、床衝撃音レベル、隣室間の音圧レベル、空間の空気音遮断性能の下限値などが細かく示されている。さらに、オープンプラン型の教室に対しては、音声の了解度（音節を聞いて聞き取れる音を明瞭度で表したもの）についての基準もある。我が国においても、明確な奨励基準の設定や、音環境の調整を行うための建築材料（吸音材など）の選定についての指針が早急に示される必要があるだろう。

③モノの配置

野口ら¹²⁾は、大人と幼児とでは、目の高さでももの見え方が大きく異なるように、耳の高さの違いによってとりまく音場は大きく異なるという発想から、受音の「高さ要因」に着目した測定を行っている。子どもの、話す高さや聞く高さに考慮した保育室の音響性能を測定した結果、「受音高さにより、反射音の到来方向に大きな違いがあり、幼児の聞く高さでは床面と後方からの反射音の影響が大きい」ことや「活動形態によって音環境も大きく異なり」、保育者は、「活動の中で立ち位置を調整しており、幼児とよりコミュニケーションを図りやすい場づくりに努めている」と報告している。

幼稚園での活動は多様で、同じ空間を多目的で使うことが特徴的である。ストックホルムの保育施設のように、活動に応じてそれぞれの部屋を用意することができなくても、間仕切りなどのモノ的環境の工夫によって、ある程度の静かな音環境をつくることができるだろう。モノ的環境の工夫は、静けさだけではなく、響きの豊かな環境、自らが音源として遊びの動機づけとなる場など、多彩な可能性を備えた環境をつくりだすこともできる。

(3)調査の目的

志村の調査結果から、日本の保育室の騒音レベルが非常に高いことがわかる。しかしながらその一方で、日本においても、それほど騒音を感じない幼稚園が無いわけではない。それらの園はすべて、物理的な配慮が施されているのだろうか。物理的構造だけではなく、保育者の音環境に関する認識や配慮もまた、静けさをつくりだす要因の一つになっているのではないだろうか。本調査では、この仮説の検証を目的として、静けさの感じられる幼稚園の保育室内の騒音レベルを測定するとともに、幼児の活動の観察を併せておこなうことにより、保育者の音環境に対する配慮と騒音レベルとの関係を明らかにする。

II 調査方法

騒音測定は、騒々しさがあまり感じられない岡山県のA園と広島県のB園において、2003年3月に行った。A園は、「静寂」を重視したモンテッソーリ教育を実践しており、B園は、運動会のBGMを取りやめたり生活発表会での大勢による打楽器の合奏を行ったりしないなど、音環境に対する配慮のある幼稚園であると思われる。A幼稚園では年長クラスを4日間と、モンテッソーリ教具で自由な遊びを行う「子どもの部屋」での年中児のクラスの活動を1日測定した。B幼稚園では、年少クラスを1日だけ測定した。

測定を実施したA幼稚園の各クラスの人数構成と保育室の床面積を、Table. 1に示す。これは、対象年齢（年長児）と人数（28～30名）、保育室の床面積（65㎡前後）の3条件に関して、志村（1998）の調査とほぼ同じである。B幼稚園の保育室の面積は約49㎡（7m×7m）、天井には吸音材（商品名「ソーラトーン」）が使用され、床には厚さ約5mmのコルクが貼ってある。

Table 1 A幼稚園の各クラスの人数構成と保育室の床面積

クラス	男児（人）	女児（人）	計（人）	床面積
a	11	18	29	65.7 m ²
b	11	19	30	67.5 m ²
c	11	19	30	69.6 m ²
平均	11	19	30	67.6 m ²

測定機器には、普通騒音計（リオン社 NL-21）を用い、A特性での騒音レベルを求めた。A特性とは、人間の耳の感度のように、著しい低音や高音に反応しにくくなる聴感補正回路のことである。騒音計は、部屋の隅に置かれている棚の幼児の耳の高さ（床から約100cm）に設置した。騒音計は空のティッシュケースに入れ、側面に穴をあけて機器の先端のマイクだけを外部に出し、幼児の注意が向かないように目立たない工夫を施した。

測定で得られた結果を、（1）A幼稚園の各保育室における5分ごとの等価騒音（騒音のエネルギーの平均値）の推移、（2）A幼稚園およびB幼稚園の保育室における子どもの活動内容と騒音レベルの変化、（3）A幼稚園の「子どもの部屋」の騒音レベルの変化を図に示し、志村の調査結果との比較検討を行う。

Ⅲ 結果と考察

（1）保育室内の等価騒音レベルの推移

A幼稚園の年長クラスでの、保育室における5分ごとの等価騒音の4日間の推移は、Fig. 1-1のようになった。等価騒音レベルは60～80dBで推移しており、昼食時や一斉活動を行なう場合においても80dBをこえることは少ない。これを志村¹³⁾の結果（Fig. 3）と比較すると、全体として10dBあるいはそれ以上の低い騒音レベルである。またFig. 2-1は、B幼稚園の5分ごとの等価騒音の推移と幼児の活動であるが、こちらも90dBを一度超えた（屋外の鶏のけたたましい鳴き声が影響したと思われる）だけであり、A幼稚園と同じく60～80dBの間を推移している。これらの結果から、A、Bの幼稚園ともに、保育室内の音環境が「騒音防止のた

めのガイドライン」の示す管理基準値である 85dB 以内であり、筆者が静けさを感じていたとおり、実際に保育室の騒音レベルの低いことがわかった。

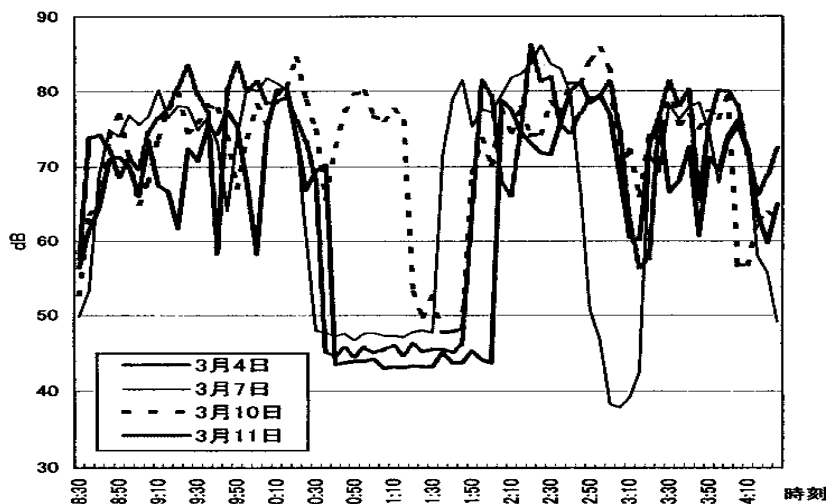


Fig. 1-1 A幼稚園の年長クラス4日間の等価騒音の推移

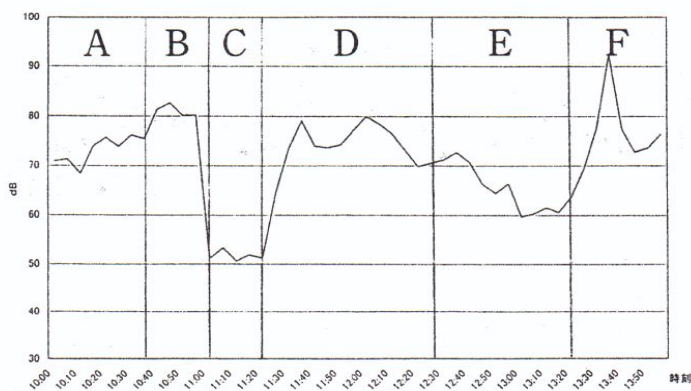


Fig. 2-1 B幼稚園における騒音レベルの推移

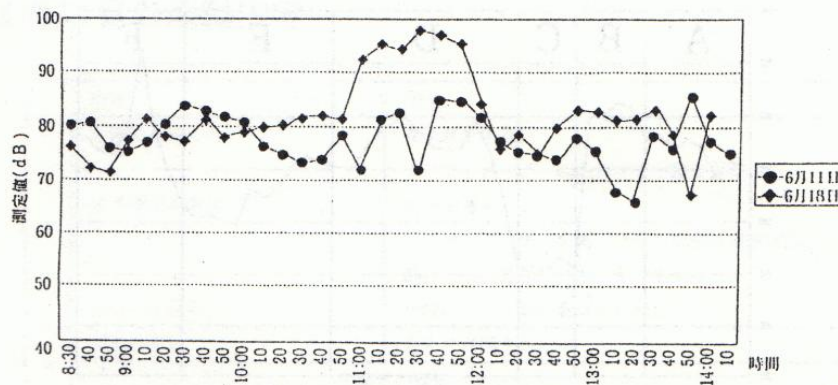


Fig. 3 志村（1998）の測定による保育室内の2日間の等価騒音の推移

(2) 幼児の活動内容と騒音レベルの変化

幼児の活動の内容によって騒音レベルがどのように変化するかを検討するため、測定結果をそれぞれ、幼児の主な活動内容ごとに区分けして示す。Fig. 1-2～5がA幼稚園、Fig. 2-2がB幼稚園の結果である。

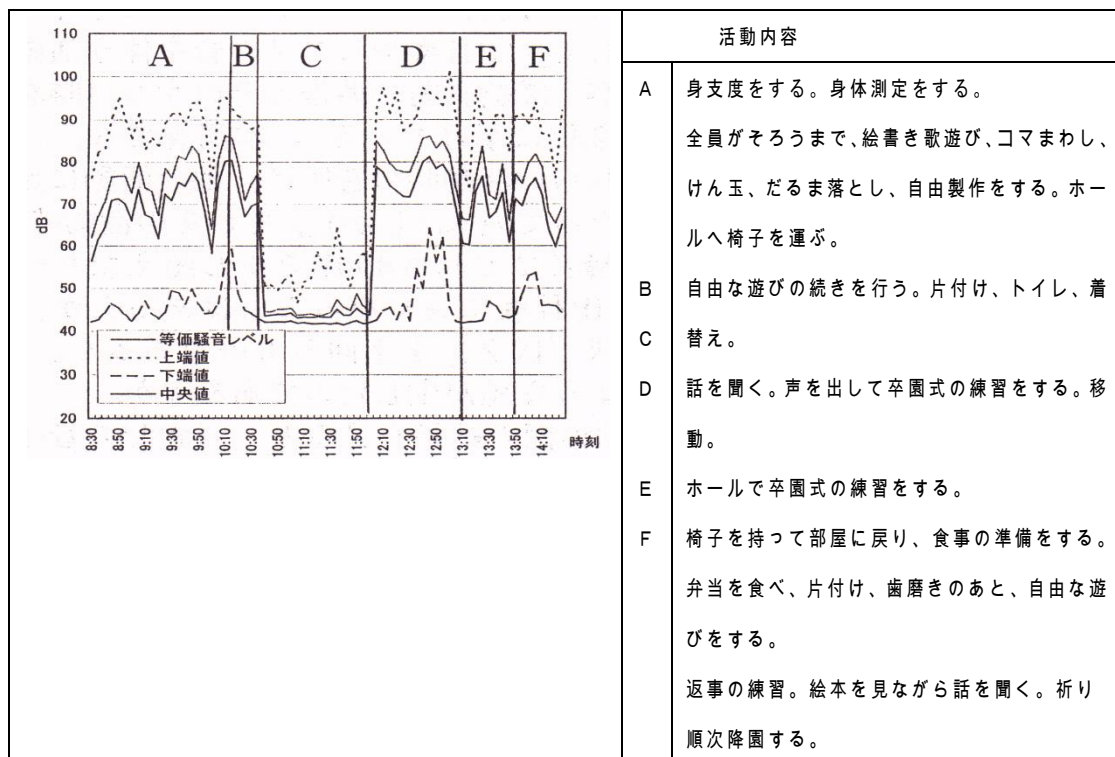


Fig. 1-2 A幼稚園における騒音レベルの推移と活動内容（3月4日）

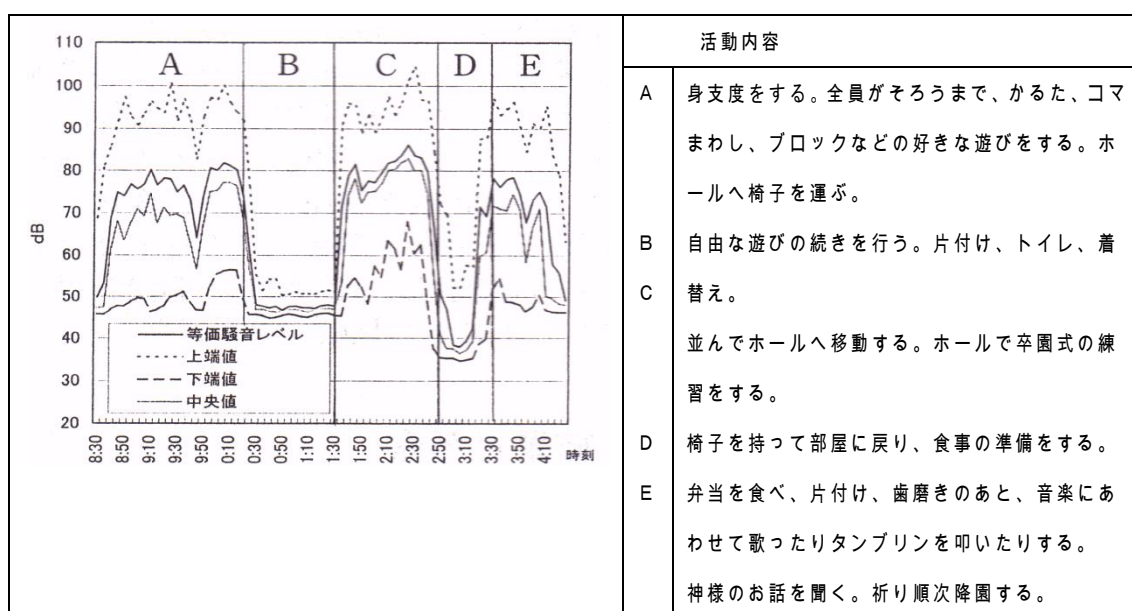


Fig. 1-3 A幼稚園における騒音レベルの推移と活動内容（3月7日）

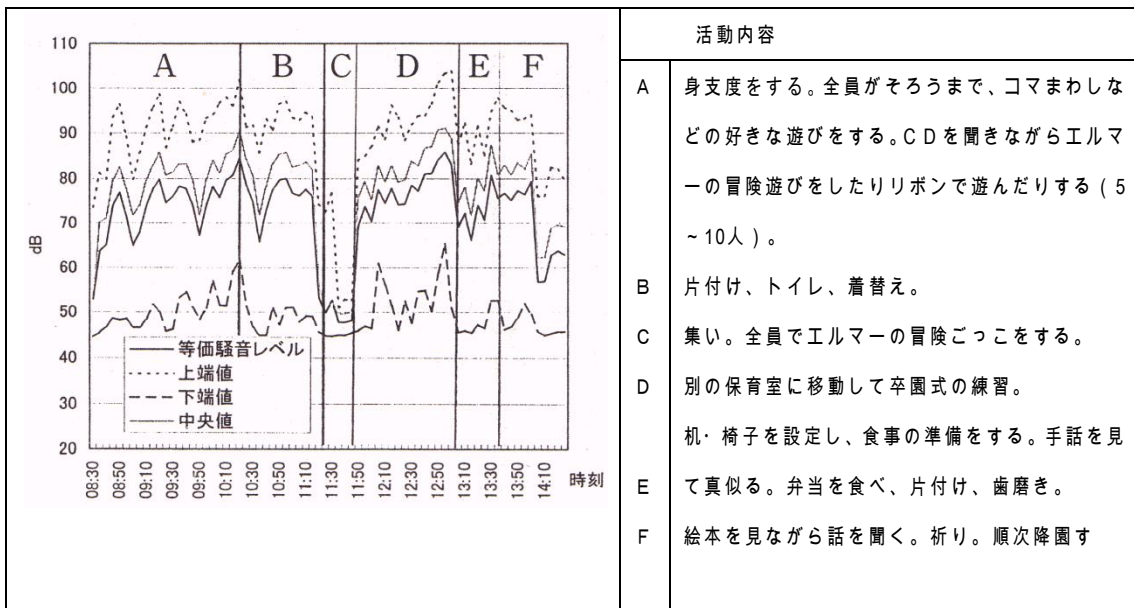


Fig. 1-4 A 幼稚園における騒音レベルの推移と活動内容（3月10日）

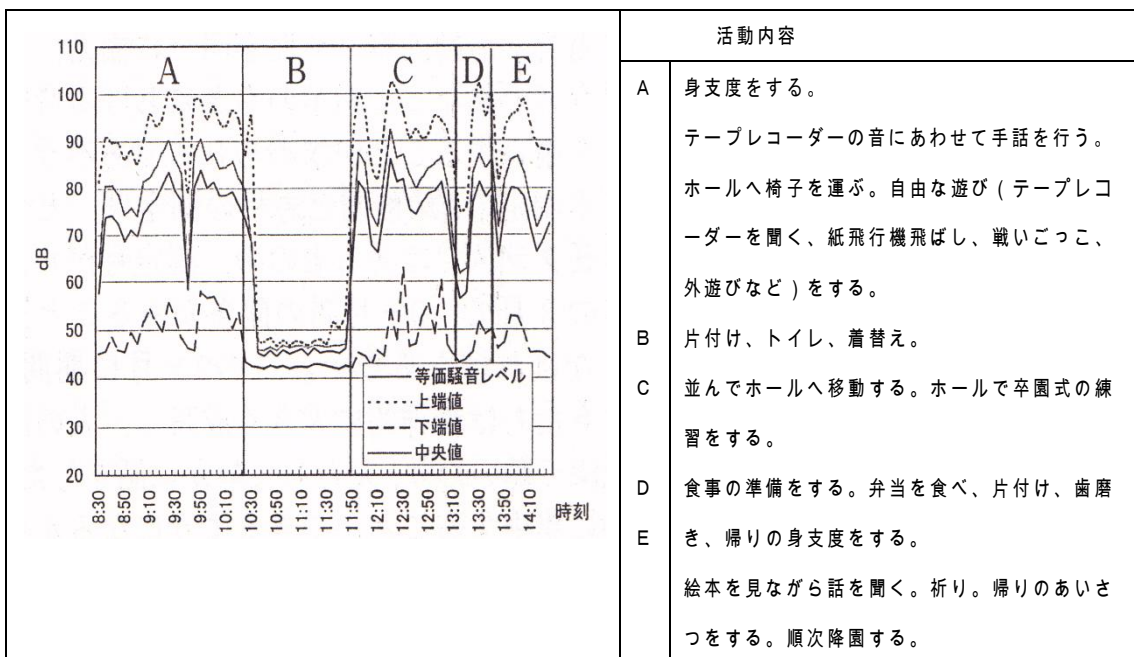


Fig. 1-5 A 幼稚園における騒音レベルの推移と活動内容（3月11日）

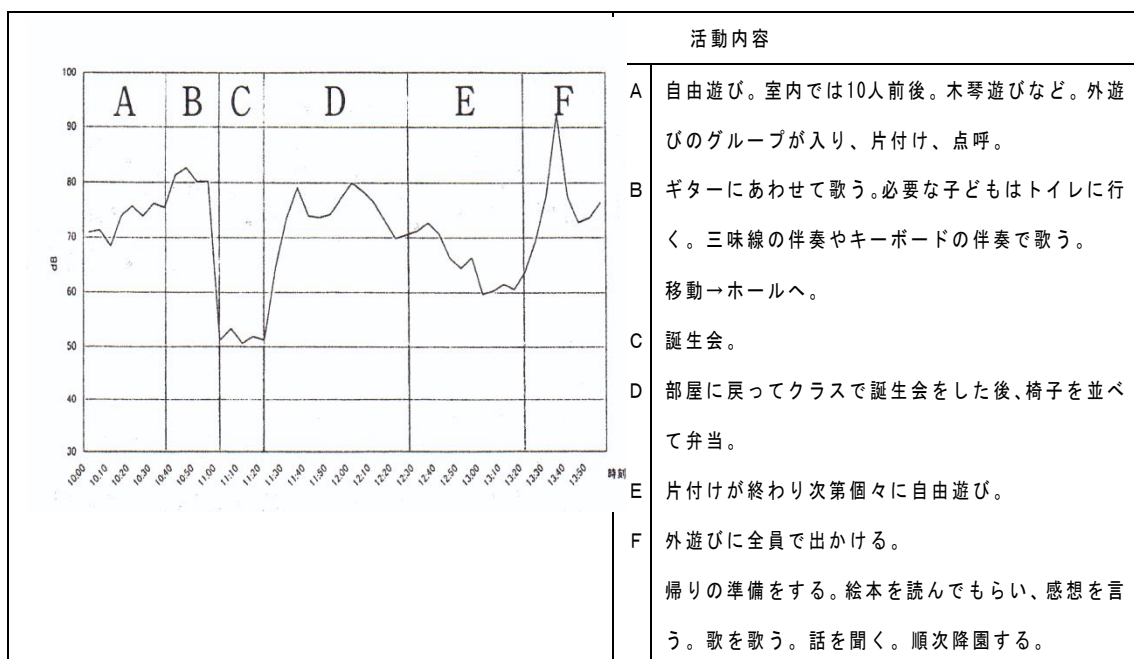


Fig. 2-2 B幼稚園における騒音レベルの推移と活動内容（3月5日）

志村¹⁴⁾は、音圧レベルの大きくなる活動として、①音楽やピアノの音を伴う活動や楽器演奏、②給食前の準備とその片づけ時を、1位・2位に挙げている。本調査でも、たしかにこれらの活動時の騒音レベルは、他の活動に比べて高くなっていった。しかしそれらの活動時でも、等価騒音はどれも80dBを少し超える程度か、一時的に90dB程度に高くなったりすることはあったものの、志村の結果（Fig. 3）を下回るものであった。なぜ、このような差が生じたのであろうか。

A幼稚園の結果（Fig. 1-2～5）を見ると、昼食時の騒音レベルが最も高く、その他の活動では、等価騒音レベルが60dB程度にまで下がる場面が断続的に見られる。これは、保育者が活動内容に関する何らかの指示を与えている場面である。このことから、活動時には音量が上がっていても、保育者の指示は静かに聴いていることが窺える。A幼稚園で行なわれているモンテッソーリの「静粛の訓練」は、教具を用いての感覚訓練だけでない。静かに歩く、椅子をそっと置く、物音を立てないように気をつけて道具を運ぶ、会話をする際には保育者も幼児も必要以上の大きな声を出さないことなど、幼児の日常生活の随所で静けさをつくり出すことが実践されている。「静寂」や「集中」を重視したモンテッソーリ教育の効果が、日常の生活においても反映されているように思われる。

またB幼稚園においては、ゲームや歌唱などの一斉活動の際（Fig. 3-2のBおよびF区分）、一時的に等価騒音レベルが80dBを超える時点はあるが、このような活動においても、大部分の等価騒音レベルは70～80dBである。これは、志村による騒音レベルが大きくなる活動の指摘と著しく異なっている。志村によれば、こ

うした活動時の音圧は90～100dBに達するという。しかし本測定では、保育者が、ピアノや電子オルガン、ギターの伴奏楽器を使い分けることによって、このような結果が得られたと考えられる。つまり、幼児の活動目的に合った音色や音量の楽器を使用することで、騒がしくなりがちな活動時の騒音が回避されたのであろう。保育者は、歌を伝えたい時には幼児と向き合ってギターを弾き、変化に富んだりリズム遊びにはピアノを用い、気持ちよく歌わせたい時には電子ピアノの柔らかい音質を選んで弾いていた。また、手遊びうたの『げんこつ山のたぬきさん』の伴奏楽器には、保育者自らが組み立てた三味線が使用されていた。三味線の音色は、この手遊び歌のメロディーやリズムにふさわしいものであり、幼児がその音色にしっかりと耳を傾けて歌っている様子が見て取れた。

B幼稚園の園長は、「音楽の基本は静寂であるはずなのに、静寂が不自然だと感じられるほど習慣化されるということは怖いことである」と、音環境に対する強い理念を語っている。この理念は、今回の観察調査でもよくわかった。たとえば、保育者は、号令や大きな声での指示を出さない。観察時において、幼児の金切り声や叫び声は一度も聞かれなかった。片付けを促す時には、保育者が傍らにいる子どもに「片付けようか」と静かに語り、手渡すような声のリレーが、まるで波紋のように静かに園内の幼児の間に広がっていくのである。ホールへの移動を促す際も、号令をかけて整列させて移動するのではなく、幼児は誰からともなく移動し始め、ホールに入ると静かに座って待っているのである。整然と静かに移動することで、楽しい遊びの時間がより多く確保されることを、幼児は日頃の生活から学んでいると言う。笛や楽器の音を合図に行動するのではなく、幼児の心に手渡すように語りかけることによって、幼児たちは、保育者の声に耳を澄ませて聴くようになるのである。

(3) A幼稚園の「子どもの部屋」における騒音レベルの推移

A幼稚園の「子どもの部屋」の等価騒音レベルは、60dB前後を推移しており、他に比べて10～20dB低い値であることがわかった。10時までは、異年齢の幼児が自由に出入りし、10時過ぎに担当者によってベルが鳴らされて一時的に70dBとなったが、線上歩行の活動時も60dB前後が維持されている。10時40分頃に年中組の25名が入室し、それぞれが自分で選んだ活動を行なっている。その後、幼児は昼食のために各クラスに戻り、昼食後の13時10分から再び自由に入室して、思い思いの活動を行なっている。「子どもの部屋」に誰もいない時間帯の等価騒音レベルが、誰もいない時間の他の保育室の等価騒音レベル（Fig. 1-2～5）よりも高いのは、この部屋が道路側に位置しているために、車の走行音や、幼児らが移動する廊下のざわめきが影響を及ぼしたと思われる。

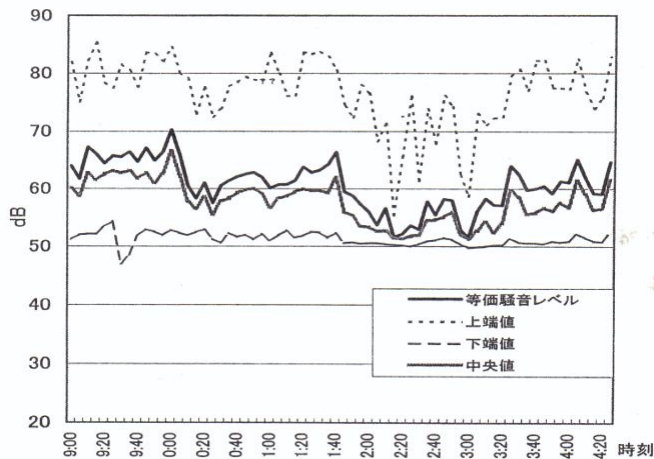


Fig. 4 A 幼稚園の「子どもの部屋」における騒音レベルの推移

「子どもの部屋」では、モンテッソーリの教育理念に基づいた感覚教育のための活動を、幼児が自己選択して独立して行うことが活動の出発点となっている。室内は領域ごとに秩序づけられ、このことによって、幼児は自分のスペースで自らの活動に集中することができる。集中して活動を行うことが静寂をもたらし、静寂であるが故にさらに集中した活動が行なわれているのだろう。この結果から、幼児が活動に集中できるように保育室の形状・形態を整えることが、望ましい音環境づくりに深くかかわることがわかった。

調査結果は、本調査の仮説（＝保育者の音環境に関する認識や配慮は、静けさをつくり出す要因のひとつになっている）を裏付けるものであった。人間の耳にとって安全な騒音レベルは80dB程度までである。それを超えると、心理面だけではなく、生理反応である自律神経系に影響するといわれている。幼児の心身の健全な発育を願うなら、保育者の音環境に対する意識の向上は急務であると言える。

なお、この仮説を厳密に実証するには、クラス、場所、活動内容、時期を同一に揃え、一人の保育者の異なった指示のもとでの騒音レベルを測定することが理想であろう。また、本測定の本幼稚園と志村（1998）の測定は、どちらも年長児を対象としているものの、測定月が6月と3月なので、約9ヵ月間の開きがあることも考慮しなければならない。この9ヵ月に期間に幼児は精神的に大きく成長し、人の話を注意深く聴いたり、友だちと静かに話をしたり、活動に集中できるようになるからである。

IV 全体考察－音感受のできる保育室の音環境

人の声の微細なニュアンスを聴きとったり身のまわりの音に聴き入ったりすることのできる音環境とは、環境機械論的には、基準騒音レベル以下の静かな状態を示す。しかしながらそれは、幼児が常に押し黙ったような静寂を意味しない。幼児にとって、幼稚園や保育園が、元気な声や気持ちよく大きな声を出すことのできる場であることは必要なことである。今回の測定においても、幼児が決して常に静かであったわけではない。二つの幼稚園の保育室内の音環境が、「騒音防止のためのガイドライン」が示す管理基準値である85dB以内にほぼ保たれていたことである。85dB以上の音を長時間にわたって連続的に聞いていれば、内耳の蝸牛管に永久的な損傷を起こしてしまい、回復不能といわれている。また、70dBという低いレベルでも、毎日16時間それにさらされていると聴力損失は十分に起こり得る¹⁵⁾といわれている。志村の調査結果 (Fig. 3) では、等価騒音レベルが70dBよりも下がることはほとんどない。一方A幼稚園では、頻繁に70dB以下を示す値が見られる。このような違いが、なぜ生じるのであろうか。

志村の指摘にあるように、保育室の音環境を整備するにあたっては、壁や床を吸音素材にしたり、ストックホルムの保育園のように活動目的に合致した保育室の形状・形態を整えたりするといったハード面における対応も重要である。たしかに、B幼稚園の年少の保育室では、天井に吸音材が使用され、床にはコルクが貼ってあり、そのことが静穏な環境を作り出すことに関係していることが、本調査においても測定結果にあらわれている。しかしながら、物理的な環境が整っていない場合でも、保育者の音環境に対する知識や配慮といった対応によって、静かな保育室の音環境を構成できることが明らかになった。本調査の結論として、幼児が人の声やモノの音を感受し、集中して聴くことのできる保育室の音環境づくりのための配慮について、以下にその提案を行う。

(1) 活動に集中できる環境設定への配慮

モンテッソーリの「子どもの部屋」における騒音レベルが示すように、活動内容ごとの領域に区切られることによって、幼児は自分のスペースで自らの活動に集中することができる。自分の遊びに熱中できるから静けさが生まれ、静かであるから、さらに集中して遊ぶことができる。A幼稚園にはこうした活動のための保育室が特別に設けられているが、日常のオープンスペースの保育室に、活動目的に合わせたコーナーを設けるなど仕切りをくふうすることによって、幼児が活動に集中できる空間を確保することができる。

(2) 声に対する配慮

保育者や幼児同士の会話する声も、保育における音環境である。A幼稚園では、「相手に声が届く距離で話す」、「声に集中できるように小さな声で話す」など、話し方・聞き方についてのルールづくりが行なわれており、保育者に話し掛ける際、他の活動をしている仲間を飛び越えて声をかけるのではなく、必ず保育者の隣で話すことが約束されている¹⁶⁾。これは、歓声を上げたり元気よく話したりことを否定しているのではない。不必要な大声を出さないのは、モンテッソーリ教育の静寂の理念に基づく秩序である。一方B幼稚園でも、「言葉は手渡すように」と保育者が心掛けており、日頃から声の出し方に配慮されている。

高い騒音レベルにある保育室においては、保育者が幼児の声を制して、大きな声で話すようになってしまう。そこでは、保育者の大きな声に反応して幼児の声も大きくなるといった声の伝染（共振）が生じてしまっている。保育者が声の出し方に気をつけることは、音環境の静穏さを保つために不可欠であるとともに、お互いの声を自然に聴き取ることのできるような音環境において、幼児は保育者の声から多様な表情を感受することが可能になる。

(3) 自らが作り出す音への配慮

床にコルクを貼ったり、椅子の足に騒音防止のクッションを付けたりするような物理的配慮が、騒音防止につながることは確かである。しかし、自分の動作によって生じる不快な音に気づくことも大切である。粗雑な動きが粗雑な音につながることを感じ取ることによって、私たちは、静かに歩く、椅子をそっと置く、物音を立てないように気をつけて道具を運ぶことなど、自分の動きに気をつけることができる。B幼稚園では年少児の保育室の床にはコルクが貼ってあったが、年長児の保育室の床はそうではなかった。年長児になれば、自分の作り出す音に気づいて動作をコントロールできるようになるからであろう。また、音環境が穏やかであれば、自分の動きに伴う音の大きさやリズムの面白さにも気づくことができる。

ある保育園では、乳児室での保育に際して「赤ちゃんの耳はどこにある？」と園長が保育士に問いかけていた。静穏な音環境づくりには、保育者自らが自分の作り出す音に耳を傾け、丁寧な動きをするように心がけることが必要である。シェーファーが言うように、騒音とは私たちがないがしろにした音なのである。サウンド・エデュケーションのなかに「お父さんとお母さんに、家の中でどんな音がきらいか聞いてみよう。もしかしたら、そういう音のいくつかは、あなたのせいかもしれない。きっと、部屋のドアを大きな音でボタンと閉めたり、ラジオを大きなボリュームでかけたりしているんじゃないかな。もしあなたがそういう音

に気をつけると約束したら、家の中はもっとやすらいだ場所になるよ」¹⁷⁾と、身のまわりの音に気づくための課題がある。このような言葉掛けによって、幼児にも、自分自身が作り出す不用意な音への配慮を促すことができる。

(4) 音楽表現活動における配慮

音楽表現の活動は、幼児にとって非常に興味深いものであり、感性の育ちにつながる。ところが幼児が、音楽やピアノの音を伴う活動や楽器演奏の練習において、90～100dBという高い騒音レベルに連続的にさらされるのは、感性を育む表現活動とは言えないのではないか。B幼稚園のクラス活動としての音楽表現では、歌の特徴や表現内容にあわせて、ピアノ、ギター、電子楽器、手づくり三味線といった伴奏楽器が使い分けられていた。歌唱活動に際しては、必ずしもピアノを用いる必要はない。ピアノで伴奏する際には、幼児の歌声を掻き消すような音で弾かないよう心がけたい。そして幼児の歌唱に対しては、歌声が怒鳴り声にならないように、適切な言葉掛けを行いたい。

また、B幼稚園では保育室の幼児の手の届くところに、響きの美しい楽器が置いてある。自由な遊びの中で子どもはそれを手に取り、気ままにそれを鳴らしている。ドアの開いた保育室からその楽器の音が他の保育室に届き、その音に気づいた幼児が数人集まって、自然に合奏遊びが始まった。自由に手に取ることのできる楽器も、響きの美しさがあってこそ豊かな表現遊びとなるだろう。楽器の響きが感受できる騒音レベルの音環境であるとともに、音の質にも配慮することが音環境づくりの視点となる。

(5) よく「聴く」ことへの配慮

モンテッソーリの「静粛のレッスン」の一つに、「お耳のおすましっこ」¹⁸⁾がある。これは近くの音（隣室のざわめきなど）や遠くの音（往来の車の通る音や外の小鳥のさえずりなど）を聴く、教師が無声音で子どもの名前を呼ぶといった、幼児がゲーム感覚で静寂を味わうことを経験する遊びである。このレッスンの理念は、マリー・シェーファーの、沈黙を尊重する聴き方の学びである「耳のそうじ（イヤークリーニング）」¹⁹⁾に共通したものである。シェーファーは、自らが音を出すのを止め、他人が出した音に耳を澄ませたり、環境の音に耳をそばだてたりする課題を多く開発して実践している。絶えず音にさらされ続ける私たちの耳は、自らの機能にフィルターをかけ、必要な音を取り出して聴取するようになっている。ところが多種多様の騒音にさらされている今日、こうした無意識のレベルでの聴覚の機能は疲弊し、鈍化してしまっているのではないだろうか。このような現状において、モンテッソーリやシェーファーの提唱する、よく「聴く」

この習慣づけは、幼児期においてとりわけ重要であるだろう。

(6) 主体的な聴き方を導くために

B 幼稚園の幼児が、ホールでの誕生会に部屋を移動する際に、保育者の指示が無くても順に並び、整然とホールに移動し、静かに次の活動を待っている光景に驚いた。特別な「聴き方」のレッスンを行わなくても、幼児は次の活動を十分に楽しむために、今、何をすべきなのかを考えて行動しているように見えた。そこで、B 幼稚園において2007年10月22日（月曜日）、年長児クラスの帰りの集いにおける騒音レベルの測定と保育者の語り掛けの観察を行った。騒音レベルの推移を Fig. 5 に示す。

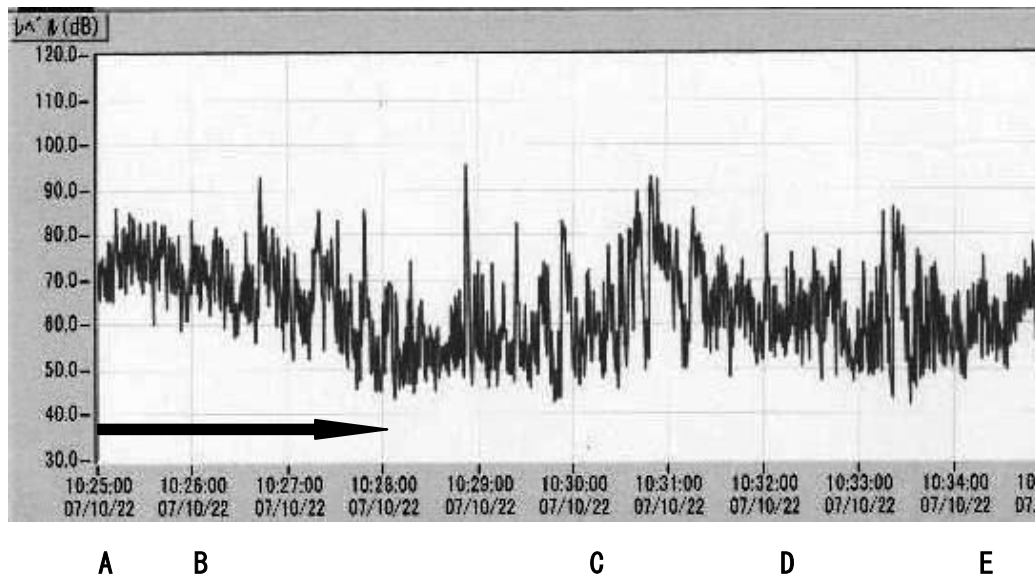


Fig. 5 B 幼稚園の年長児の帰りの会における保育室の騒音レベル

Fig. 5は、自由な遊びを終えて保育室に戻ってくるタイミングから、出席確認までの10分間の測定結果である。横軸が時間、縦軸が等価騒音レベルを表している。A～Eの時点における、幼児の活動と保育者の語りかけの内容を次に示す。

幼児の活動内容と保育者の語りかけ	
A	幼児は自由な遊びを終えて、保育室に戻ってくる。
B	保育者は、「はい、みんないいですか。おはようございます」と挨拶をしたあと、風呂敷包みを見せる。「お弁当みたい！」と幼児から声があがる。保育者は中身が何かと問いかけ、しばらくして「贈り物。これは何だろうと考えながらみるのが面白い。〇〇ちゃん、何でくれたん？」と語りかけることで、午前中の活動を振り返る。

C	保育者は、どんぐりの入った袋を見せて、「何個入ってるかな？数えてないけれど・・・200はあるかな？」と問う。
D	幼児は、どんぐりの芽に注目する。保育者は「これ生きとるけえねえ」と言っ、芽の出たどんぐりの絵を描き始め、どこから芽が出るのかを3択で問い掛ける。幼児の答えを聞き、自宅で確認することを促し、「明日、教えて」と言う。
E	保育者は「名前呼んでもいいですか？」と語りかける。幼児は保育者と顔を見合わせて、リズムカルに応答していく。

測定開始時のA～Bでは、帰りの集いの雰囲気を感じた幼児が、バラバラと、保育者の前に集まり始めた。話が始めると、後方の幼児が、それぞれに前へ前へとにじり寄って行く。保育者の話徐々に引き込まれて行く幼児の様子が、矢印の部分の騒音レベルの減衰に表れている。集いでは、保育者が話すたびに歓声が上がった。しかしすぐに静かになって、保育者の次の話に耳を傾けており、それは、他の部屋の活動の音声が聞こえるほどに静かであった。その変化の様子は、グラフの騒音レベルの数値からも見て取れる。

保育者は、「子どもたちが主体的に話を聴こうとする話題を提供する」と言う。日頃の生活の中での幼児の活動や興味・関心のありかをよく把握することで、幼児が期待を持って「聴きたくなる」ような、その日の生活と関わりのある話題が語られるのである。そのことが、保育者の指示で「聞かせる」のではなく、主体的な聴き方を導くのであろう。

筆者は、このB幼稚園が、運動会でBGM（バック・グラウンド・ミュージック）を鳴らさないことを試みたという情報を聞いて観察を始めるようになった。運動会のBGMは、どうしても勇ましい音楽、人を急き立てるような音楽になりがちである。しかし、「われわれが普段の保育の中で大切にしているのはむしろその逆で、子どもたちをゆったりと見守ろう、叱咤激励ではなく、自分で考え、自分で判断する時間を保証しようということです」と園長は述べる。さらに、自然環境を楽しむことが目的の施設でのBGMや、学校での休憩時間に「情操教育」の名のもとに流される音楽に対して、「これらは、音楽を自らが関わる楽しみとしてではなく、何となく聞き流しの習慣をつけさせること。つまり、無意識化させる行為ではありません。無意識化というのは『考えなくていいよ』ということなのです。音楽の基本は静寂であるはずなのに、静寂が不自然だと感じられるほど習慣化されるということは怖いことです」と、音楽や音環境に対する園長の意識は、かなり高い。

今日、家庭における幼児の一日のテレビ視聴時間が164分であると指摘されている²⁰⁾。家庭においても、幼児はメディアから一方的に流される合成された音の中での生活が中心となっているのである。このような現状であればなおさら、保育室はそうした喧噪とは別世界の音環境であることが必要であるだろう。そして、感性を方向づける時期として重要な乳幼児期の保育に携わる者には、音を聴き分けたり、微かな音に耳を傾けたりする機会を幼児に保障することが求められる。

次節では、サウンドスケープの理論と方法論を概観することをおして、幼児のモノ音の感受についての考察を深める。

第2節 モノの音の感受—サウンドスケープの知見から—

I 目的

前節では、保育室の音環境の現状について分析し、幼児の音感受のための静けさをつくり出すために、物理的な改善と音環境に対する保育者の配慮の必要性について述べてきた。保育の中で必要な静けさとは、音から遮断された世界ではなく、静けさを感じることのできる空間である。そうした中で、人の声や環境の音に耳を澄ませ、「聴覚的なできごと」を実感できることが大切なのである。「聴覚的なできごと」を実感できる音環境とは、日常生活の中で様々な音に気づいたり、それらに心を動かされ楽しんだりできるような、音による気づきの豊かな環境である。それが、幼児にとっての望ましい音環境である。

しかしながら、同じ時間に同じ環境にあって同じ活動をしていたとしても、音による気づきは人によって区々である。幼児の身近な音への関心やそれらを感じとる心の育ちには、保育者の援助や配慮が欠かせない。そのためには保育者自身が、音環境に対して意識的でなければならない。保育における静穏な音環境は、幼児が身のまわりの自然音や生活音に気づいたり、コミュニケーションにおける微細なニュアンスを感じることや、何かに集中して取り組んだりするのに必要である。こうした行為は、知性を活性化し、情緒・情動にはたらきかける。こうした行為と音は直結していて、しかも気づかぬうちに私たちは大きな影響を受けている。大橋²¹⁾は、「音は四方八方から私たちに届いており、聴覚は、その情報から忠実な写像を得て、常に音空間の全体像を脳内に生成し続けている。耳から脳の高次構造に至る間にあるリレーの数は、視覚の構造に比べてだんぜん多い。リレーする度にいろいろフィルターをかけて情報を精緻に分析している。聴覚の音意識は、自分の意識が届かないところで、視覚以上の選択がなされている」と、耳の機能を十全に活用することの大切さを説いている。

そこで本節では、幼児にとって「聴覚的なできごと」の実感できる音環境について、R. マリー・シェーファーのサウンドスケープの知見を手掛かりとして考察していく。「サウンドスケープ」という言葉を現代社会に提唱したシェーファーは、「騒音公害は、人間が音を注意深く聴かなくなった時に生じる。騒音とは、われわれがないがしろにするようになった音である」²²⁾ と言う。この発想は、騒音というネガティブなテーマを、サウンドスケープ・デザインというポジティブなテーマの探求へと転換した。思想としてのサウンドスケープが唱えることは、音（音楽）に対してだけではなく、周囲の人や環境に対する認識の心を開くことでもある。

II サウンドスケープとサウンド・エデュケーション

(1) サウンドスケープの思想

「サウンドスケープ (soundscape)」は、視覚風景を意味する「ランドスケープ (landscape)」からのシェーファーの造語で、「音の風景」を意味する。それは、ランドスケープのように野外に限定されるものではない。彼は 1995 年の来日講演で、「サウンドスケープとは、聞こえてくる全てのものである。世界中の聞こえてくるもの全て、場合によっては、それを地球や宇宙といった範囲にまで拡大して理解することもできる。一つの大きな音楽作品として捉えることができるサウンドスケープとは、私たちがそれを聴く聴衆でもあり、その演奏者でもあり、パフォーマーであり、コンポーザーでもある。故に、私たちは、その音楽作品としてのサウンドスケープを、醜いものにしてしまうこともできるし、美しいものにしていくこともできる」²³⁾と説明している。

シェーファーのこの定義は、「音楽とは音である。コンサートホールの内と外とを問わず、われわれを取り巻く音である」²⁴⁾と言ったジョン・ケージからの影響が大きい。ケージの作品『4分33秒』では、演奏者はピアノに向かうにもかかわらず、何の音も出さない。「聴衆がその間に会場内で聞いたすべての音」が、音楽作品だったのである。その背景には、「音には、記譜された音とされない音とがある。記譜されない音は、記譜された音の中では沈黙となって現れるが、外界にたまたま生ずる音に対して門戸を開いている」²⁵⁾という新しい音楽観があった。それは、「楽音＝一定の測定しうる高さや深さを持った音」のみに音素材を規定した、西洋近代の伝統的音楽観への挑戦であった。

伝統的な音楽観では、たとえばハンスリックのように、「自然の中にはなんらの音楽がない」、「自然のすべての表現は単なる噪音」、「自然の音生活におけるもつとも純然な現象たる鳥の歌でさえも、人間の音楽にはなんら関係がない。鳥の歌は我々の音階には合わないからである」²⁶⁾など、音楽と自然の音とを区別する。一方、ケージやシェーファーは、ただ音の営みに注意を向けることに集中した。音楽家にとってそれは、音楽を放棄する行為ではないかという岐路に立ちながらも、「音楽」と「自然」の間に有機的な関係を築き上げようとすることで、伝統的な音楽観に風穴を開けようとしたのである。

このように、サウンドスケープの目的は、従来の「音楽芸術」の構造をその根底から支える、「測定しうる人工の音」と「測定できない自然の音」との分離を積極的に取り崩すことによって、新たな音楽の世界を築き上げる²⁷⁾ことのであったのである。そして、作曲家としてのシェーファーは、聴覚だけではなく五感に開かれ、五感の統一を目指した作品²⁸⁾の制作を積極的に行った。

シェーファーのサウンドスケープの思想は、当然のことながら、いかに音環境が人間の活動に影響をもたらし、いかに音環境が時代や文化によって異なるのかを調査・研究し、そのうえで騒音問題を解決していくことに発展した²⁹⁾。彼は、音を、単に物理的音響としてではなく、人がどのようにして聞いているのかという視点で捉えている。この概念は、音楽思想にとどまらず、現代における環境思想の一部を形成するようになっていったのである。

(2) サウンドスケープの解析原理と方法

サウンドスケープ研究では、どのように音を捉え、それをどのように分析するのであろうか。本節では、解析の原理と方法について、日本におけるサウンドスケープ研究の第一人者である鳥越の考察³⁰⁾を中心にまとめてみたい。

①音の捉え方

A：部分から全体へ

音を個別に扱うのではなく、それらが組み合わされた音環境全体、すなわち、個別の音がどのように組み合わさって一つの景観あるいは風景を形成しているかという視点で捉える。たとえば景色を見晴らすように、音の聞こえる状態を把握する。このような捉え方は、われわれの実際の生活における音の捉え方、音との出会い方に近い。ある個別の音を扱う場合も、その場の音環境全体、さらには環境全体との関係において、その音を問題にしていく。

B：音響体と音事象の概念の導入

音の捉え方に関しては、「音響体 (sound object)」と「音事象 (sound event)」という二つの概念が提唱されている。音を発生の際の様々な文脈から抜き取り、純粹に音響的な対象として捉えたとき、それは「音響体」としての位置づけとなる。一方「音事象」とは、それ自体の音響的性格からの意味と同時に、その社会的・環境的な文脈による意味を担う。ある音が「音響体」か「音事象」であるかは、音の把握のされ方や取り扱われ方によって決定される。「音響体」としての音は、「音事象」との関連のもとに有効な情報や知見を与える存在となる。このように、「聴覚的なできごと」として音の環境を捉えることがサウンドスケープの特徴であり、環境意味論に立脚するとされる所以である。

C：ソノグラフィー

聴覚的な「音事象」を視覚的に表記する方法として、「ソノグラフィー (sonography)」が開発された。環境からの音の切り取り方の違いによって、「音のプロフィール地図」や「音のイベント地図」、環境音の騒音レベルを、等高線を用いて表記した「等音圧地図」などがある。「等音圧地図」は、「音響体」を記入するものでありながら、「部分」としての特性を、ある地域のランドスケープ

プという「全体」へと関連づけている。したがってそれは、単なる環境騒音レベルの測定作業とは異なる、音環境のサウンドスケープ的な理解と言える。

②地と図の理論

サウンドスケープの解析には、「基調音(keynote sounds)」、「信号音(signals)」、「標識音(soundmarks)」の三つの音のカテゴリーが設定されている。

基調音は、視覚的知覚における「地」に相当し、すべての音の知覚のベースとなり、意識的に聴かれる必要はないが決して見逃せない音である。信号音は、聴覚的な「図」として意識的に聴かれるすべての音である。シェーファーの場合、聴覚的環境が客観的に捉えられるのではなくて、背景となる基調音を地とし、その上に聴く人の注意を惹く信号が図として浮かび上がることによって成立する音風景として捉えられていることが重要である。それは、聴く人々の意識と相関的であるため、基調音と信号音という地と図の関係は、その重みづけによって、常にまた反転可能なものとして考えられる³¹⁾。

音風景は、ある程度、文化と地域コミュニティを同じくする人々によって共有され、それらの人々から切り離された客観的なものではない。そこで、信号音の中でも特に、特定のサウンドスケープを顕著に特徴づけ、その音響的生活に独自性をあたえるもの、あるいはその共同体の人々によって特に尊重され、注意されるような特質を持った音として、「標識音」が設定されている。たとえば、教会や寺の鐘の音などがそれに相当することが多かろう。標識音とは、「ランドマーク」からの造語である。

③環境の捉え方

サウンドスケープの考え方から捉えた環境には、三つの特徴がある。

一つめは、「意味づけられた環境」である。シェーファーの、スウェーデンのスクルーヴにおける信号音の調査³²⁾においては、村の「共同体信号音」として、汽笛、工場のサイレン、教会の鐘が観察された。その到達範囲に対して村民は、物理的測定では工場のサイレンよりも音量の少なかった教会の鐘の方が遠くまで響くと評価した。村の人々の、共同体の象徴としての鐘の音に対する大切な思いがもたらす結果であると解釈できる。

二つめは、「記憶としての環境」である。音の風景の図像化を可能としているのは、聴き手の記憶であり、聴き手のイメージにおけるそれらの構成である。サウンドスケープの全体像は、一瞬のうちに把握されたものではなく、時間の経過の中で絶えず立ち現われては消えていく現象としての音の記憶の集積を表している。それはときに、記憶の中に刻まれた、今は「聞こえない音」を蘇らせることもある。

三つめは、「プロセスとしての音」である。サウンドスケープは基本的に、環境を、生成変化していく一つのプロセスとして捉えると言うことができる。それは、一見静止画像のように感じられる見た目の景観も、実は時間と共に刻々と姿を変えているという事実を認識させてくれるものである。

(3) サウンド・エデュケーション

シェーファーは、よく聴くことが、サウンドスケープを改善する方法であると述べている。彼が、「聴くことの教育」として開発したサウンド・エデュケーションは、子どもに、音に対する豊かな気づきを導く教育方法である。

彼は、「聴くということは一つの習慣になってしまっていて、私たちは聴き方を忘れてしまっているようだ。私たちは、自分をとりまく世界の驚異に対して、耳を研ぎ澄まさなければならない。鋭い批判力をもった耳を育もう」³³⁾と呼びかける。現代の音漬け社会の中で、音を無視することに慣れてしまった私たちの耳は、どうやら聴き方を忘れてしまったようである³⁴⁾。

アリストテレスの時代から、五感の教育ほど、教育の中で基本的なものはない。中でも聴覚は、最も重要なものの一つであるだろう。シェーファーは、幼児に集中力が求められるように問題の立て方を工夫した。それは、制限が徐々に増えるような発問の仕方である。彼自身が典型的と例示している問い³⁵⁾を以下に挙げる。

1. 沈黙はとらえがたい。それを発見しよう。
2. 聞こえる音をすべて書け。
3. おもしろい音を見つけること。
4. 鈍いドスンという音に甲高いさえずりが続くような、おもしろい音を見つけること。
5. きみのそばを南西から北東に通過する音を見つけること。
6. 5個の音を2分間生かそう。
7. 沈黙の深いうつわにただ一つの音を置け。

シェーファーが、幼児の創造的エネルギーを解放することや、創造物自体の知覚を分析する心（意識）を訓練しようとしていることが、この発問から窺える。これは、音楽の知覚や表現につながるものである。音楽を意味のある音の連続であると定義すれば、聞こえてくる音が楽音（伝統的な意味での音楽）ではなかったとしても、聴き手がそれに意味を見出しているならば、その音響は音楽として受け入れられる。このような音感受から得られた、楽音も含めた環境音からの感性的刺激の集積は、音楽や音色への豊かなイメージと表現に結びついていくだろう。

また、聴き方を学ぶ実践は特別な訓練を必要としない。シェーファーのサウンド・エデュケーションにおいて幼児は、「聴くこと」、「分析すること」、「つくること」、「想像すること」を体験する。たとえば、次のように問いかけてられている³⁶⁾。

- 外へ出てみよう。街角で目を閉じたまま、あなたのまわりを動いている音ぜんぶを聞いてみよう。いちばん遠くで聞えた音はなんだろう？いちばん近くのは？（聴く・分析する）
- 静かに！今までぜんぜん気がつかなかったけれど、さっきからずっと鳴り続けていた音が聞こえるかな？たとえどこにいたとしても、いつでも音がしているのだ。いちばん静かだと思ふ場所をさがして、そこへ行って音を聞いてみよう。（聴く・分析する）
- 一度も見たことがないけれど、音だけ聞こえるものがある。たとえば、風とかパイプの中の水とか、見えないけれど聞くことのできる音をさがしてみよう。（聴く・分析する）
- 音をぜんぜんたてないように、紙を、部屋の中にいるみんなで、まわしてみよう。（聴く）
- 同じ大きさの二つのグラスに、冷たい水とお湯を注いでみよう。きっと違う音がする。どっちが高い音？（聴く・分析する）
- 音だけで何かおいしいものを作ってみよう。たとえばカレーライス。玉ねぎ、にんじん、じゃがいもを切って、次に肉を炒める。うまく音にできるかな？（聴く・つくる）
- とても静かにすわって、目を閉じてみよう。これから言う音を、心の中の耳で想像してみよう。（聴く・想像する）

このようにシェーファーは、創造的可能性を持った幼児が、自分たちの音楽をつくるために必要なものをすべて発見しようとするような課題を考案し、実践している。

(4) 保育における音環境のデザインに向けてーソノグラフィーの応用

幼児の音環境を考えると、園庭や保育室での音環境デザインを作成してみることが効果的ではなかろうか。保育者自身が、地と図の理論を用いて、ソノグラフィーを描くのである。前述したサウンドスケープの概念を、幼稚園や保育園の音環境に当てはめてみると、ソノグラフィーには、園庭や園舎内で聞かれる「音事象」と、その物理量（「音響体」）が記入されるだろう。しかし、「音事象」として捉えられた「音響体」以外にも、実際には多くの音が存在する。それが「基調音」であって、それらの中から幼児や保育者は、活動や状況にあわせていくつかの音を「信号音」として聴きとり、状況判断を行ったり、次の行動を決定したりしているのである。

保育者は、「音事象」や、「基調音」・「信号音」などを見出す過程において、たとえば、積み木が倒れる音のように「音響体」としては大きな音であっても、幼

児の遊びのなかではそれ（音事象）が、おもしろい音であったり、他の保育室から仲間を呼び寄せる音であったりすることに気づくであろう。また園庭では、保育者が全く気づかない自然の音に対して、幼児が耳を澄ませていることに気づくかもしれない。こうしたソノグラフィー作成の過程こそが、サウンドスケープなのである。

サウンドスケープをとおした環境の改善は、幼児にとっての、音による気づきの豊かな環境づくりである。そしてそれは、保育者が、幼児と共につくっていくことに意義がある。たとえば、ある場所で風の抜けていく音に気づいたとしよう。その音に気づいていない幼児もいるだろう、すでに気づいていた幼児もいるかもしれない。保育者が、幼児と共に音の発見を喜んだり、あるいは幼児の気づきに共感したりすることは、幼児の音感受を助長する。

こうしてサウンドスケープが意識づけられていくと、環境音の捉え方にも変化がみられるだろう。たとえば、それまで不快な騒音でしかなかった工事音があったとしよう。家主にとってそれが、新しい我が家の誕生の音として刻まれるように、園児と共にその音を「仕事（建築）の音」としてポジティブに捉えてみると、受け止め方はきっと変化するはずである。杭を打つ音、のこぎりを使う音、セメントを流し込むミキサーの音といったそれまでの騒音（不快な音響体）が、何かを創造する仕事の音（肯定的な音事象）に変化し、音を発見する喜びすら感じられるかもしれないだろう。

ただしそれは、志村³⁷⁾の指摘にあるような保育室の劣悪な音環境を、あるがままにしておくということではない。第1節で述べてきたように、静穏な保育環境を保つことは、人体の安全のためだけでなく、音楽や身のまわりの感性的な事象に気づくためにも必要である。静寂があるからこそ、音の景色を感受することができるのである。しかしながらそれは、保育室内を吸音材などによって消音構造にしてしまったり、大きな音の出るモノを保育環境から取り除いてしまったりすることではない。幼児にとって望ましい音環境は、「音響体」を「音事象」から独立して捉えるのではなく、相互に関連づけながら考えたい。なぜなら、注意深く聴かれる音は、サウンドスケープの理念からいえば、その瞬間に騒音ではなくなっているからである。

Ⅲ サウンドスケープにおける音の感受

(1) 五感で聴くということ（体性感覚）

五感で音をとらえることについては、自分の身体を音の共振器として使うことによって音に触れる感覚や、音を聴くことによって対象が見える感覚を前章で述

べた。このような音の聴き方を実感できる公園があるという。東京都杉並区にある小さな公園〈みみのオアシス〉は、新たな音を付け加えることはせず、そこに既にある様々な環境音に気づかせることをコンセプトとしてデザインされた³⁸⁾。そこに置かれた遊具には、共感的な効果を重視した仕掛けが施されており、それで遊ぶためには、単に耳を澄ますだけではなく、身体全体を動かして聴く工夫をしなければならない。そこには、五感にしたがって分化した「美的技術」を、より総合的な身体全体を踏まえた技術へと再統合しようとした設計者の意図があった。この、身体全体をふまえた感覚的技術とは、体性感覚と同意なのではなかろうか。

体性感覚とは、触覚を含む皮膚感覚と、筋肉運動を含む運動感覚から成っており、中村³⁹⁾は、「無意識のまとまりと結びついた諸感覚の遠心的な統合の働きをもつ」と言う。そして、体性感覚としての触覚が五感を総合するものとされる理由を、「体性感覚のうち、皮膚感覚は表面感覚、運動感覚は深部感覚である。触覚は、視覚、聴覚、嗅覚、味覚などとともに外受容感覚である上、とくに指先の触覚には感覚受容器が集中しているので、指先の触覚によって代表される感覚が体性感覚を代表する」と述べている。また体性感覚は、表面感覚であると共に深部感覚であるから、「一方で視覚、聴覚、嗅覚、味覚などと結びついて外部世界に開かれていると共に、他方では内臓感覚と結びついて暗い内部世界へも通路をもっている」と、それが、外部世界と内部世界の両方にかかわり、両方に相渉っていると説明している。

(2) サウンドスケープにおける音感受

サウンドスケープにおいて、音は五感で捉えられる。このときの感覚活動は、「聴取」というよりも「コミュニケーション」や「相互作用」、そして「共感覚」と「共通感覚」がキーワードとなるのではなかろうか。教育におけるサウンドスケープにかかわる論文にも、「共感覚」や「共通感覚」の語句は散見される⁴⁰⁾。

共通感覚 (sensus communis＝アリストテレス) とは、感覚のすべての領域を統一的に捉える根源的な感覚能力である。カント⁴¹⁾はこの共通感覚を一種の判断能力と捉え、さらに「知的判断力よりもむしろ美的判断力の方が共通感覚と呼ぶにふさわしい」と述べている。また深瀬⁴²⁾は、一般に「常識」と理解される「コモン・センス」に、「共通感覚」という訳語をあてることによって、あまりにも常識化されてしまって感覚を失っている「常識」を、「人間の感覚の在り方の一つのかたち」として考えてみようとした。もともと「コモン・センス」とは、諸感覚に相渉って共通で、しかもそれらを統合して働く総合的で全体的な感得力、つまり「共通感覚」のことだったのである⁴³⁾。中村⁴⁴⁾は、「共感覚」と「共通感覚」

を浅からぬ関係と位置づけている。この関係を言明することは現段階では困難であるが、サウンドスケープの体験が、この両方の感覚を活性化すると指摘することは可能であろう。

サウンドスケープは、音楽教育の枠を超えて、生活科や社会科などの教科を問わず、環境教育・人間教育として小学校現場おいての導入が試みられている。サウンドスケープ活動に、これまで述べてきたように、環境の音や自らが発する音に意識を向ける、認識の心を周囲に開くようになるという教育的可能性が見出されるからである。「聴くことの教育」としてのサウンドスケープは、感性と社会認識力を育む教育方法の一つとしても注目できる。

中井⁴⁵⁾は、鳥越の行った「怖い音」のサウンドスケープ調査の結果を受けて、子どもと大人の音風景の構成の仕方の違いを分析している。子どもは、有用性の基準のみに拘束されることはほとんどなく、身体感覚（触覚）的な遠近法に基づいて、彼ら固有の生きられる音の世界をその都度その都度構成していく。周囲の物音に対して、繊細な感受性と豊かなイメージの世界をもっている子どもに対して、大人はいつの間にか、「誰にとっても同じように」、「常識的に」音を捉えるようになってしまう。サウンドスケープは、大人にとってもまた、人間の感覚のあり方を見直す契機になる。なぜなら、体性感覚の再体験が、常識化に麻痺した感覚を活性化すると考えられるからである。サウンドスケープの思想を生かした音環境は、幼児と共に発見し、デザインしていくことに意味がある。幼児にとって、音による気づきの豊かな音環境づくりに必要な条件は、保育者自身の気づきの豊かさであるだろう。

前述の中井と同様に、サウンドスケープの視点から街の音風景を調査研究している小松⁴⁶⁾もまた、音のフィールドワークを行う際に必要なことの第1番目に「幼子のような感覚」を挙げ、「これまで培ってきた自身の経験や記憶をいったん括弧にくくり、幼子の感覚になったつもりで、身近な音に触れ」、「ひとつの音を、耳で感じ、身体全体でも感じる」ように指摘している。幼児は、大人よりも新鮮な感覚で身のまわりで聴こえる音をとらえており、その音感受のあり方が、サウンドスケープの基礎となる「耳」のあり方なのである。

では、幼児は実際にどのように音に触れ、音を感じているのであろうか。これまでの筆者のフィールドノーツから、音をとらえた遊びの事例を以下に挙げ、幼児の音感受の実際について検討する。

IV 幼児の音感受—身のまわりの音をとらえた表現から

(1) 擬音表現に見られる音の感受—事例①

ミニカーで遊ぶ2歳の男児は、まだ車の名前を言葉で表すことができない。
彼は手に持ったミニカーを、「ドイージャー、ドイージャー」と言いながら動かしていた。この車は、ショベルカーである。耳を澄ませると、戸外の河原で護岸工事が行われており、よく聴けば、確かに「ドゥイーン、ジャー」とショベルカーの音が響いていた。(1999年)

擬音語は擬声語あるいはオノマトペと呼ばれ、耳で聴いた音や声を表現したものである。苧坂⁴⁷⁾は、それが「感性のことば」であるとして、「乳児の喃語の繰り返し音節のもつリズムミクな表出音声は、擬音語、擬態語の様相を帯びている。ことばにあらわせないものを感じたときに、それが感覚や感性のことばである擬音語・擬態語となって自然と口に出ることは多い」と述べている。

この男児はその頃、街を歩く外国人を指差して、「アッ、レラレラ、レラレラ」と「L」あるいは「R」の発音を繰り返したり、救急車のサイレンに対しては、「ピーポーピーポー、ピーポローピーポロー」と、ドップラー効果による音の変化を擬音で表したりしていた。「ショベルカー」、「外国人」という言葉で表すことを知らない、あるいはまだ発音できないために、自分の耳に入ってきた音や声の特徴を、聴こえたとおりに擬音に置き換えた結果であるだろう。いったんその言葉を知ってしまうと擬音を用いて伝える必要が無くなってしまうので、私たちは身のまわりのほとんどの音を聴き流してしまうのかもしれない。「幼子のような感覚」で音の世界をとらえると、身近なモノが発している音や声の特徴を、より丁寧に聴くことができるだろう。

また、ある保育園で、関根栄一作詞、湯山昭作曲の『あまだれさんおなまえは』を歌唱していたときのことである(2007年)。「雨だれさんには、他にどんな音があるかな?」と5歳児に問いかけたところ、「ポッチョン」、「ピッタン」など[p]の子音で始まる擬音語ばかりが挙げられるなかで、一人の男児が「ボチャン」と[b]の子音を挙げた。すると、他の園児から「それだと大きな雨だれだから、雨だれじゃないよ」と指摘され、笑いが広がった。幼児らは共通して、雨だれのイメージに子音[p]の響きを重ねていたのである。そして、子音[b]の響きには雨粒が大きくなるイメージを抱いている。日頃から雨だれを見てその音に耳をすませ、擬音に置き換えていることの表れだろう。

(2) 楽器の音の軌跡を辿る行為に見られる音の感受－事例②

自由遊びの時間に、輪になってトーンチャイムを使って音遊びをしていたことである。幼児にとって初めて触れる楽器だったので、まず音の鳴らし方に慣れるために、隣の人へ順に音をつなぐ音のリレーを行った。その後、誰かに向けて音を投げかけ、それを受けた人が次の誰かに音を送ることを繰り返すルールで、楽器の音によるコミュニケーションゲームを展開した。筆者は手順についての説明を行っただけであったが、幼児らは、優しく鳴らされた音には優しい音をつなぎ、鋭いスマッシュのような音には鋭い音を返し、まるでテニスのように、しばらく音のラリーが続いた。そのうち一人の年長児が向かい側の年少児に向けて、ゆっくりと身体を投げ出すようにして、「ポーン」と音を発した。このとき、その音を受けてトーンチャイムを鳴らすはずの年少児は空中を仰ぎ、その音を見送るように後ろを向いた。(2011年)

優しい音には優しい音を返し、鋭い音には鋭い音で対応しているように、幼児は響きの質をとらえて真似をしている。よく音を聴いているから、そうした表現ができるのである。また、テニスのラリーのように音が飛び交うように感じられたのは、トーンチャイムを打つ動作がもたらす視覚的な要因もあるだろう。楽器を鳴らす運動の軌跡によって、次に音を鳴らすタイミングが図られていたようにも思われる。そして、年少児の音を見送る仕草は、まるで音の軌跡が見えているかのようであった。年長児が自分に向けて音を鳴らした動作が、音を空間に打ち上げたように見えたのであろう。音は実際には見えないけれど、五感で感じ取った音はその動きが空中に描かれるのかもしれない。

音を感じるということは、「響き」を実感することである。トーンチャイムを鳴らす幼児たちが、音を耳でも身体でも感じていることが、その鳴らし方にあらわれていた。この事例の場合、楽器の響きの良さや音色の美しさが、幼児の聴き方を積極的にするとともに、鳴らし方の工夫を生み出したと考えられる。

(3) 微細な音の違いの感受－事例③

園庭で遊んでいた女兒が近づいてきて、手づくり楽器(写真)を口にあて、「聞いて！声が変わるでしょう」と自慢げに言う。また、遊具のリヤカーの各部分を叩きながら、「音が違う。大きさが違う」と、その発見を喜ぶ女兒もいた。(2011年)



幼児期や小学校低学年においては、作って表現する活動として、ペットボトルやプリンカップの中に木の実や豆などを入れた手づくり楽器の制作がある。この幼稚園では手づくり楽器制作の活動に「大きな音を作ろう」というねらいが設定され、『マラカスではない楽器づくり』に取り組んでいた。そのため、カラフルな針金、アルミ容器、輪ゴム、フィルムケース、鈴などの多様な素材が準備されていた。作品が完成した子どもはその楽器を持って、「大きな音」を出すために何をくふうしたのかを、クラスの友だちに向かって発表する。この手づくり楽器の制作は翌年の自由な遊びのなかでも展開されていた。幼児が、生活の中での素朴な「音」に興味を向け、その音の性質を聞き分けているのが印象的であった。

(4) 自分が作り出す音の感受—事例④

板張りのテラスでは、多くの園児がピョンピョン跳ねたりリズムカルに歩いたりしている。エントランスにスノコが置かれた幼稚園でも、スノコの上で「アルプス一万尺」や「メリーさんの羊」を歌いながら、ピョンピョン飛び跳ねてリズムカルに音をたてたり、手拍子したりして遊んでいた。(2010年)



幼児は、自分の動きにともなって出る音をとらえて、表現や遊びに取り入れている。音の響くテラスでは、わざと音が鳴るような動きをしていた。自分の動きが作り出す音は、はじめは無意識で出された音であったかもしれないが、連続して飛び跳ねたり、わざと大きくジャンプしたりしている様子からは、遊んでいるうちに音の聴こえることが面白くなり、意図的に音を出していることが推測できる。軽快に跳ねて音を出すだけでなく、しっかりと踏みしめて歩いたり、つま先で歩いたり、歩いていても途中からスキップをしたりなど、他の場所よりも多様な動き方をしている。身体の動きに合わせて音が響くことが、リズムカルに動くことの面白さを誘発しているのだろう。自らの作り出す音は、身体に響くリズム遊びとなる。動きが音をつくり、その音の響きによって、次の動作が即興的に生まれているようだ。大人から見れば意味のない騒音に聞こえるかもしれない自分の足音も、幼児の耳にはリズムカルに響く面白い音なのである。

(5) 演奏のふり遊びの姿に見られる音の感受—事例⑤

幼稚園のホールに、10 cm位の細い木の枝を、横笛のように吹く真似をする
女兒（3歳）があらわれた。ひらひらとスカートをなびかせて歩きながら指
を動かす様子は、演奏者になりきっているようであった。（2011年）

この女兒の行動について園長先生に話したところ、数日前に、近所に住む篠笛
の演奏者を招いて、園児たちにその演奏を聴かせたということであった。3歳の
女兒の演奏者になりきった行為から、篠笛の優雅な響きが頭の中には鮮明に響い
ていることが見て取れる。物理的に音は響いていなくても、感動をともなってと
らえた音の記憶は鮮明に蘇り、想像の中で演奏者をつくりだした。

この女兒の、演奏者になりきる表現をもたらしたのは、篠笛の響きや旋律への
感動に他ならない。「楽しさ」はもとより、「美しい」と感じる音の響きや音楽と
の出会いが、演奏者への「憧れ」となって、枯れ枝の一片は彼女にとっての篠笛
と化した。「子どもはリズムカルで明るく元気のよい音楽が好き」というのは、大
人の思い込みに過ぎないのではないか。幼児期には、ジャンルを問わず多様な響
きや音楽に出会うことが大切である。そうした環境が、幼児の音楽的感性を深め、
音楽表現を豊かにしていく。

事例①～⑤は、サウンドスケープの図と地の理論においては、図としての音と
のかかわりである。しかし、例えば事例④のテラスの床やスノコの上で音をつく
る動きの背後には、「地」としての基調音が存在するだろう。保育室においてのそ
れは、それぞれの場の音響（響き）に相当すると考えられる。地としての音響は、
図としての音の知覚のベースともなり、意識的に聴かれる必要はないが決して見
逃せない音である。この「地」としての音を、幼児は遊びのなかでどのようにと
らえているのであろうか。次節では、場の音響特性と幼児の前音楽的表現との関
係について考察していく。

第3節 響きの異なる場における幼児の前音楽的表現

幼児は、遊びのなかでモノの音を出したり聴いたりして楽しんでいるだけでなく、その場の音の響きそのものを遊びに取り入れているのではなかろうか。本節では、響きの異なる場所の子どもの遊びの観察から、この仮説を検証する。

I 問題と目的

本章ではこれまで、幼児が人の声や身のまわりの音、あるいは楽器の音色を感受するために必要な保育室の音環境への配慮と、多様な音感受のための環境づくりについて検討してきた。劣悪な保育室の音環境に対して、吸音素材を使用するなど物理的な改善が必要である一方、よく響く環境もまた、豊かな音環境として子どもの多様な音感受をもたらすのではないかと考える。

遊びの環境における幼児のモノの音を介した表現については、今川(2003, 2006)や香曾我部(2007, 2009)らの事例研究がある。今川⁴⁸⁾は、日常生活での幼児と音のかかわりの中に表現の育ちを支える重要な契機が多く含まれている可能性があることを指摘し、園庭における「子どもと音のかかわりの地図」を描いている。彼女⁴⁹⁾はそれを「音を介した表現の芽生えの地図」とも換言し、子どもが環境との相互作用の中で、音のイメージを持つことやイメージを広げて音に意味づけすることで内面的な世界をつくること、音をフィードバックしながら身体をコントロールすることやモノの探究から音そのものへと探究を深めることが、表現の技術を身に付ける前提となることを指摘している。「音の地図」の発想は、マリー・シェーファーのサウンドスケープの提案が源であるが、今川の「音を介した表現の芽生えの地図」は、単に「音事象」が描かれているのではなく、園庭で見つけた音と幼児のかかわりが描かれていることが保育研究として意義深い。また香曾我部^{50, 51)}は、幼児が音を介した表現を生み出していく認知過程を明らかにすることを試みた。彼はまず、日常的な遊びのなかでの幼児と音とのかかわりの様子を分析し、素材から導き出される音の物理的特性を感じ取っていることや、触覚や視覚など他の感覚によって得られた情報や遊びの文脈と結びつけて、音の心理的属性を決定していることを見出している。そして、幼児と「音」との関係が、遊びのなかでの幼児の認知活動に関する情報となり得ること、幼児と「音」との関係の変化が、幼児が他の幼児と深めてきた関係性を知るための情報となり得ると述べている。

このように、幼児が園内を歩きまわりながら素朴な音に気づき、音の性質をとらえて話し合ったり言葉で定義したり、象徴的に表現したりして経験を共有して

いくことは、幼児の感性の育ちに極めて重要であるだろう。しかし、幼児の表現行為には、こうしたモノによって引き出される音だけではなく、その場の音響特性も影響しているのではないかと考えられる。そこで本論では、園舎内における音響特性と自由な遊びのなかでの幼児の表現行為の関係に着目する。音響と幼児の活動の関係については、幼児が床面にモノを落下させて遊んでいる際に、落とし方や個数などをくふうして発生音を変化させていることを、野口ら⁵²⁾が報告している。本論ではさらに、同じ園舎内の響きの異なる場における自由な遊びを観察することをおして、場の音響特性からアフォードされる幼児の動きや声の出し方などの表現行為を分析し、その関係性を明らかにする。

II 方法

(1) 観察園と観察場所

調査には、東京都のY幼稚園に協力を依頼した。園舎を見せていただいた際に、その構造から音空間の多様性が予測されたからである。1階のエントランス周辺を観察場所としたが、そこは、Fig. 6に示すように、開放的な空間スペースや壁に囲まれた閉鎖的なスペース、長いテラスなどで構成されている。床の材質も多様であり、テラスは歩くと音のはね返ってくるような感触が得られた。また、年少クラス側の階段下にはカーペットが敷かれ、ソファーや絵本が用意されているが、その奥に、階段の下へ入り込めるスペースがあり、幼児にとっての隠れ家的な遊び場となっている。

このような環境は、遊びの多様性を生む。仙田⁵³⁾の子どもの遊び環境の6つの分類は屋外のものであるが、Y幼稚園の園舎の1階には、それに挙げられている「オープンスペース」(広がり)、「道スペース」(通り道)、「アジトスペース」(秘密の隠れ家)、「遊具スペース」に当てはまる空間が存在し、幼児はそこで走りまわったり友だちと出会って遊びを連携したり、秘密基地のような場では密接な仲間関係が培われ、広いホールでは遊具として置かれた積み木で遊びに没頭している。さらに、幼児が園内を循環して遊ぶことができるような設計になっており、各保育室や園庭の連絡通路となっている玄関ホールでは、登園してきた幼児だけでなく、年少・年中・年長の園児たちの出入りが頻繁である。

観察場所の選定には、無藤⁵⁴⁾による「包む音」、「届く音」、「返る音」の、音の響きの性質についての3種類の分類を参照した。「包む音」とは、豊かな残響があって音がそこに充満しているといった感覚があり、「届く音」はA地点からB地点に進む音の特性、「返る音」には楽器のように音の振動が何かに反射して返ってくる感覚がある。Y幼稚園の施設内の「包む音」、「届く音」、「返る音」の響きが

得られる空間として、順に、玄関ホール（Fig. 6 の①）と玄関ホール横の階段下にあるカーペットの敷いてある「隠れ家」的スペース（Fig. 6 の②）、および年少児保育室前の長いテラス（Fig. 6 の③）を選んだ。それぞれの場所の●印（Fig. 6）にビデオカメラを設置して、幼児の遊びの様子を録画した。

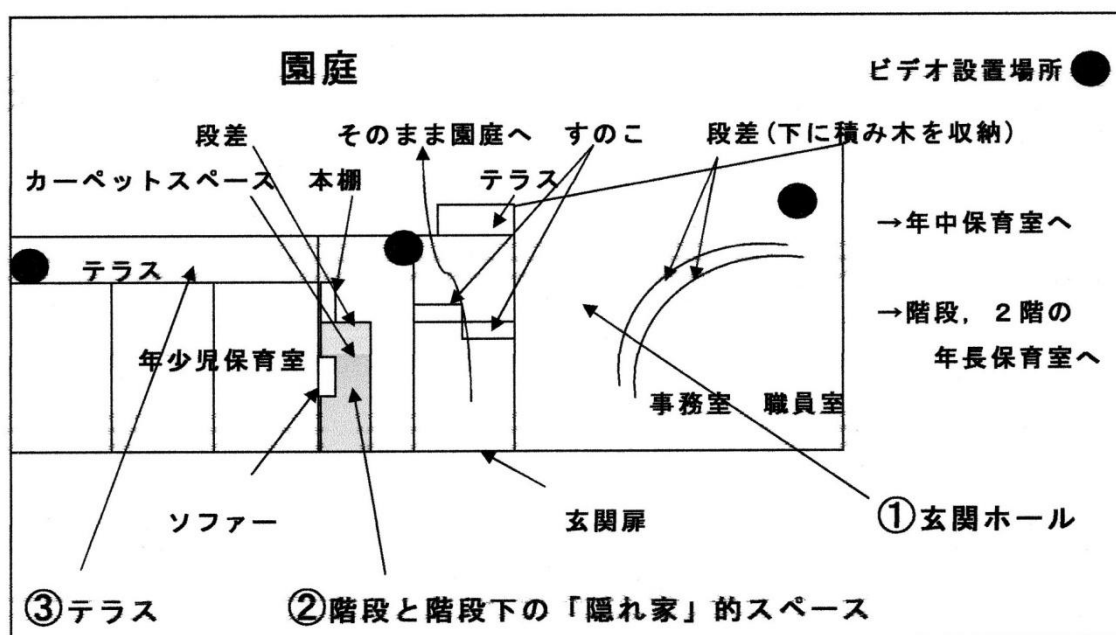


Fig. 6 観察場所

(2) 調査方法

2011年の11月8日と2012年の2月17日の2回、登園後の午前9時頃から90分間、子どもの自由な遊びの時間の様子を観察した。（11月8日は9時13分～10時43分、2月17日は9時1分～10時31分である。）

幼児の遊びの様子については、観察中あるいは観察直後にフィールドノートに記録した。また、3地点の録画から、子どもの音を出す動きや音を聴いている様子などを記録に起こした。空間の響きについては、幼児が遊んでいる積み木で床を叩いた音のエネルギーの減衰を分析することで、その違いを確認した。

(3) 分析方法

幼児の表現行為の分析には、ギブソンのアフォーダンス理論を理論的枠組みとして用いた。それは、「情報は人間の内部にあるのではなく、人間の周囲にあると考える。知覚は情報を直接手に入れる活動であり、脳の中で情報を間接的に作り出すことではない。私たちが認識のためにしていることは、自身を包囲している環境に情報を“探索”することなのである」⁵⁵⁾という理論である。そして「環境

の中に実在する、知覚者にとって価値ある情報」が、アフォーダンスと呼ばれている⁵⁶⁾。アフォーダンス理論では、視覚による知覚情報が主流であるが、大橋⁵⁷⁾が、「環境から到来する信号の不連続な変化に対する聴覚系の反応は、視覚系に比べてより忠実であり、より鋭敏であり、意外にもより精密でさえありうる。その忠実性の大きな背景は、すべての入力を瞼によって遮断できる視覚系と違って、自己の意志では閉じることができず全方向に向かって二六時中途切れることなく開かれた聴覚系それ自体のもつ不断の時空間連続性にある」と述べているように、音の響きもまた私たちの行動に情報を与える環境であるだろう。

Ⅲ 結果と考察

(1) 観察場所での音の響き方の違い

園舎1階の玄関ホール、玄関ホール横の階段下の「隠れ家」的スペース（カーペットが敷いてある）および、年少児保育室前の長い板張りのテラスにおいて、子どもが遊んでいる積み木（写真）で床を軽く叩き、その音をデータレコーダー（リオン社 DA-20）に記録した。

写真： 積み木



波形分析ソフト（CAT-WAVE）を使用し、それらの音のエネルギーの減衰を求めた。Fig.7～9は、叩いた直後（約40ms）の音の減衰を表している。横軸が時間、縦軸が音のエネルギーの強さである。グラフから、観察を行った3か所では、音の響き方や減衰の仕方が大きく異なることがわかる。

それぞれのグラフから、ホールでは音が最も大きく響き広がっていること、カーペットの敷かれたスペースでは音がほとんど響いておらず、テラスではホールほどの音の響きは得られないが、減衰の仕方が最も緩やかで、一旦収まった響きが、その後も小さく反復されていることが見て取れる。すなわち、ホールは残響が大きくて響きに包まれる性質、カーペット部分は音がストレートに伝わる性質、テラスは音をはね返ってくる響きの特徴があるといえよう。なお観察者の耳での響きの印象は、ホールは良く響く感じで、テラスでは打楽器のような音に聴こえたが、カーペットの上は接触の際の音が聴こえるだけであった。またテラスでは、グラフに示されている物理量よりも大きく響いているように聞きとれたが、外に開かれている場であるため、音が拡散したのではないかと考えられる。このように、観察した3地点の響きは明確に異なっており、ホールには「包む音」、階段下のカーペット部分には「届く音」、テラスには「返る音」の特性が確認できた。

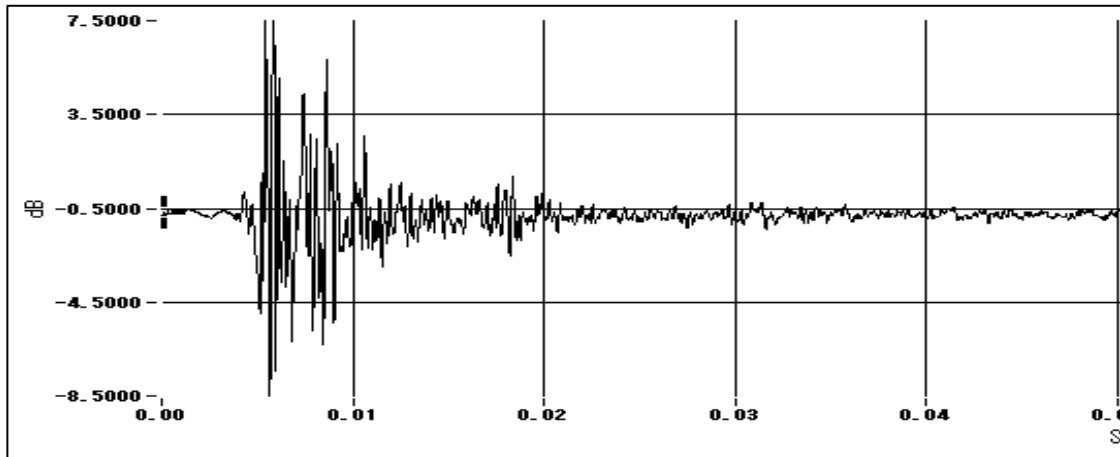


Fig. 7 ホールでの音の減衰

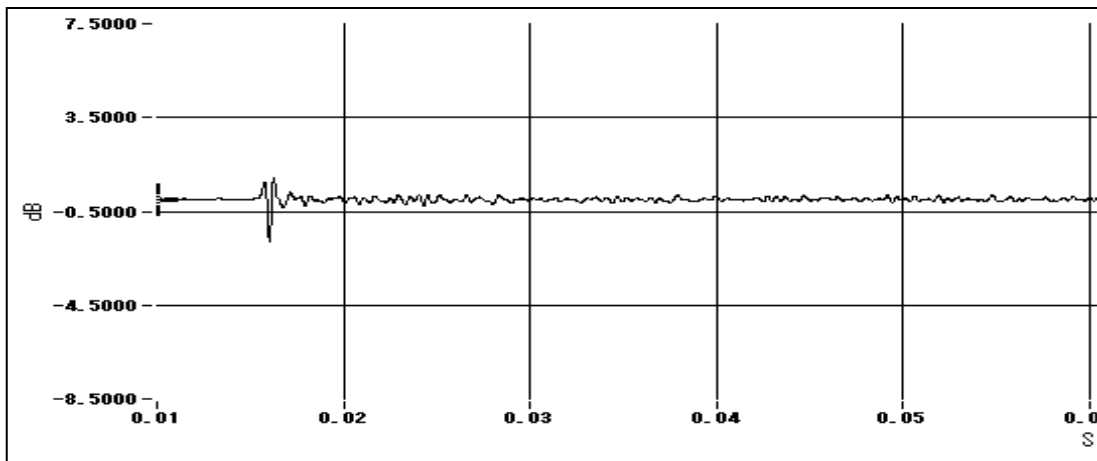


Fig. 8 カーペット部分での音の減衰

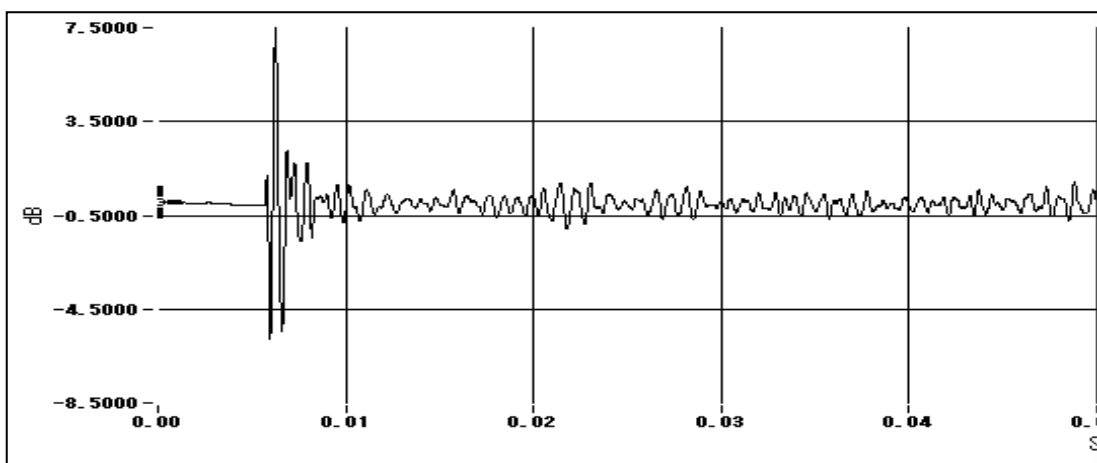


Fig. 9 テラスでの音の減衰

(2) 観察場所における音を伴う行動

結果を分析するにあたり、まず、記録および録画から、三つの観察場所別に、音を伴う幼児の行動の種類を抽出した。その結果、音を発生させる表現行為は「足元の動き」、「声」、「モノを使った行為」の三つに分類された。以下、観察場所と音を発生させる表現行為の項目ごとに、2011年11月8日と2012年2月17日の観察事例を挙げて考察する。なお、その場の音響特性が幼児の動きをアフォードしていると思われる事例には下線を引いた。また、幼児の動きのアフォードと考えられる視覚情報と聴覚情報について、それぞれの事例の末尾に、視・聴の文字を記入して示した。

①ホール（「包む音」の空間）

A：足元の動き

2011年11月8日

- ・スノコにピョンと乗り、真ん中辺りで小さく連続して跳ぶ。(視・聴)
- ・スノコの上でピョンピョン跳ねる。(聴)
- ・スノコを踏んだあと、踊るようなステップになる。(聴)
- ・回転して2階へ上がる。
- ・揺れるように走る。
- ・横跳びしながら移動する。
- ・走り抜ける。
- ・ケンケンで移動する。
- ・階段をピョンピョン下りてきて、跳ねるように外へ出る。
- ・階段を2階から走り下りてくる。
- ・段差が見えると、小走りになったり、ピョンピョン跳んだりする幼児が多い。(視)
- ・段差から、スキップが始まる。(視)
- ・段差では、わざと大股で音をたてる。(視・聴)
- ・下駄箱の前で、足を跳ね上げるような踊りをする。
- ・積み木が見えると、走るのをやめてふつうに歩く幼児もいるが、避けて走り抜ける幼児もいる。(視)

2012年2月17日

- ・玄関の方からスキップで階段に向かう。
- ・園庭側のテラスから、ケンケン足で入ってくる。
- ・小走りで行ったり来たりする。
- ・集団で走り抜ける。

- ・踊っているような足取りで、段の上からテラスの方へ移動する。
- ・ホールから走ってきて、テラスが見えるあたりからスキップになる。(視・聴)
- ・テラスの方から走ってきて、段の上に勢いよくピョンと跳び上がる。(視)
- ・段差の部分から大股になって、玄関の方へ駆け抜ける。
- ・段差を下りるときは両足を揃えてピョン、上がる時は勢いをつけて駆け足になることが多い。
- ・段の上から駆け下りて、歩幅を小さくしながら走る勢いを止める。
- ・段の上から飛び下りて、四つん這いになってぶるぶると首を振る。
- ・玄関の段差をピョンと跳んだあと、スキップで通り抜けていく。(視)
- ・玄関の段差を跳びはねたあと、ヒーローポーズを決める。(視)
- ・積み木の線路を跳び越えた拍子に、スキップになったり、ケンケン足になったりする。(視・聴)

園舎の中心に位置し、各保育室をつなぐ場になっているため幼児の出入りが多い。場が広くて空間も大きく開いているため、積み木の造形遊びが全体的に繰り広げられているにもかかわらず、階段やテラスから走り抜ける幼児も少なくなかった。床面でのほとんどの動きは、響きよりも環境の形状による視覚的アフォーダが関係していると考えられるが、踊るような動きが生まれたり、大げさな動きで大きな音を立てたりするのは、場の響きの広がりによる影響もある。

B：声

2011年11月8日

- ・ラップの芯を口に当てて、「アーアーアー」と言った後何かをしゃべっている。(聴)
- ・「ヨオー」と声を挙げながら走り抜ける。(視・聴)
- ・「ウォアー」と声を挙げて走り抜けていく。(視・聴)
- ・「ラララー、ラララー」と歌う声が響く。(視・聴)
- ・「オオオー」、「アアア」と声があがる。(視・聴)
- ・「マッテ」と大きな声で友だちに声をかける。(視)
- ・「ハイ」、「ワーイ」、「アーアー」、「ウーウー」、「ウォーイ」という声が響く。(視・聴)
- ・「トジコメル」と、マルカートのなしゃべり方の声が聞こえる。(視・聴)
- ・「バンザイ」の大きな声。(視・聴)

2012年2月17日

- ・テラスの方へ、「ガアー」と声を挙げながら走り抜けていく。(視・聴)
- ・歌いながら階段を上がっていく。
- ・段の上から「ワアー」と声を挙げてホールに下りてくる。(視・聴)
- ・園庭側のテラスから、叫びながら入ってくる。(視・聴)

- ・おばけごっこの高い声が響いて聞こえてくる。
- ・動きにあわせて「ア，ア，ア・・・」と声を出す。
- ・段の上から「シュー」と声を出して園庭側のテラスへ移動する。(視)
- ・積み木の電車を見て、「ドゥドゥンドゥドゥン」と電車の走る音を声で表現する。(視)
- ・積み木を飛び越えるときに、「ピョン」と声を出す。(視)
- ・「キャー，フランケンシュタイン！」とおばけごっこの金切り声が響く。
- ・段の上から友だちの名前を大きな声で呼びながら園庭側テラスへ走って出ていく。
- ・二人組がステップにあわせたタッカのリズムで、「あいこでシュッシュュシュ」と口ずさむ。
- ・玄関の段差を飛び下りるときに、「シュッ」と声を出す。(視)
- ・変身ヒーローごっこでは擬音がよく使われている。

ホールでは、他の場所よりも多様な声の表現が観察された。感嘆詞の「アー」、「オー」とか、弾んだ気持ちの「ラララー」、動作の勢いを表すような「ウォアー」、「ガアー」などのように語尾を伸ばしたり、一音一音をはっきり発音したりする発声が多く観察された。これは、ホールが開放的な空間であることによる視覚的アフォードが関係しているとともに、自分の声の響く面白さや、「音に包まれる」心地よさ、あるいは友だちの発する声の響きといった聴覚的アフォードによる行動でもある。下線部以外の表現行為も、よく響くことに誘発された発声とみなすことができる。

C：モノを使った行為

2011年11月8日

- ・スノコをラップの芯で叩いてみる。(視・聴)
- ・棒を杖にして歩いていた女兒が、スノコの上ではスノコを棒でトトンと叩き、棒を支えにしてピョンと跳ぶ。(視・聴)
- ・積み木を箱からまるごと外へ出して、大きな音が鳴り響く。(視・聴)
- ・積み木をカンカンと叩き合わせる。(聴)
- ・積み木をわざと倒して音を出し、また拾って直す。(聴)
- ・水を入れたナイロン袋を叩いて鳴らしていく。(聴)
- ・ビーズを撒いて転がした音が響く。(視・聴)
- ・長い棒をもって段の上に立っていた女兒が、それを床に落として、パタンと音を立てる。
(視・聴)
- ・手を叩いて積み木のまわりを移動する。(視・聴)

2012年2月17日

- ・未入園児(園児の妹)が、積み木を手にとって床に当てて音を出す。(視・聴)

ホールでのモノを使った音は、わざと大きな音を出そうとしたり、積み木を叩き合わせたりするなど、音がよく響くことを面白がって音を出していると思わせる聴覚的アフォードによる行動である。また、スノコをラップの芯や棒で叩いて音を鳴らす行為は直接的には視覚情報によるアフォードであるが、スノコの上を歩いて音がガタガタとよく響くことを体験したことから導かれた行為でもある。ビーズを撒いたり積み木の箱を裏返したりする行為もまた、場の広がりという視覚情報と共に、聴覚情報としての響きのよさを幼児が知っていることで引き起こされた行動であると考えられる。

②階段下のカーペット部分（「届く音」の空間）

A：足元の動き

2011年11月8日

・階段からピョンと跳ぶ。(視)

2012年2月17日

- ・段差を跳び下りる。(視)
- ・階段の最後の一段は、ピョンと跳び下りる。(視)
- ・階段を、タタッ、タタッと両足を揃えながら一段ずつ下りてくる。(視・聴)
- ・数人で階段を上がる時、手前で息を合わせるような素振りをする。(視)
- ・友だちに出会ったとき、ピョンピョン跳ぶような足取りになる。

本棚の絵本を広げて眺める幼児がいたり、階段下の奥まったスペースでおばけごっこや怪獣ごっこなどの「ごっこ遊び」が行われたりしていた。他の2か所に比べて足元の動きの変化は少なく、段差を跳び下りたり階段をリズムカルに上り下りしたりするなど、動きのほとんどは視覚的アフォードによると思われるものである。歩いていても、ほとんど音が聞こえないことが要因であろう。

B：声

2011年11月8日

- ・空箱を叩きながら、テラスから物売りのような口調でしゃべりながら入ってくる。(視・聴)
- ・男児二人が戦いごっこをしながら「キンキンキーン」と声を出す。
- ・玄関の方に向かって「ベロベロベー」と言う。(視)
- ・紐を振り回しながら「シューシューシュー、シッシンシー」と声を出す。(聴)
- ・「イチニノニ」と言いながら階段を上がる。

2012年2月17日

- ・隠れ家スペースから、幽霊のまねをして「アー」と声を出しながら出てくる。(視)

- ・段ボール箱を電車の車両に見立てた二人組が、「カンカンカン」と言って入ってくる。
- ・ソファに座って会話をしている。
- ・フラミンゴは「キャオー」言い、その後「キャオー」の叫び声を変化させての戦いごっこをしている。(聴)

階段下では、静かに会話する姿が多くみられた。特徴的だったのは、フラミンゴになりきって、その鳴き声の「キャオー」だけで戦いごっこをする男児グループの表現であった。彼らが発していた音声には、怒り、痛み、闘争心、獲物に向かう集中力などの感情や意図が込められており、「キャオー」の音声表現から、それらをお互いに読みとって遊んでいた。カーペットが敷かれていることや奥まった形状によって、ホールの賑やかな音が緩和され、声が相互に聴き取りやすい音環境であることが、こうした遊びに関係しているように思われる。

C : モノを使った行為

2011年11月8日

- ・ラップの芯を手のひらに当てて鳴らす。
- ・ソファに座って、片方の耳にラップの芯を当て、「ねえねえ、耳に当てると音が変わるよ」と観察者に話しかける。(聴)
- ・ラップの芯を耳に当てて、玄関の方の音を聞いている。(聴)
- ・ラップの芯を持って二つを叩き合わせて音を発しながら、戦いごっこ風な遊びをする。
- ・ラップの芯で隠れ家スペースの天井を叩いたあと、耳に当ててホールの音の様子を窺っている。(視・聴)
- ・階段の手すりをラップの芯でトントン叩きながら階段を上がっていく。(視・聴)
- ・ラップの芯で、本棚を叩く(素材を確かめているような感じ)。(視・聴)
- ・紙で作った紐や箱を振り回し、手すりや壁に当てて音を出す。(視・聴)

2012年2月17日

- ・長く繫いだ手づくりマラカスを鳴らしている。(聴)
- ・長く繫いだマラカスを持って階段を上ると、身体の揺れにあわせて音が出る。途中の踊り場では、自分でマラカスを振って音を出し続ける。(聴)

モノを使った音は、3か所のうちで最も多様に観察された。ラップの芯は、ホールでは拡声器に見立てて使われていたが、ここでは撥のような役割で用いられ、身のまわりの素材を叩いて音を出していた。ホールでもテラスでもラップの芯を手を持って遊んでいたが、叩いて音を出す行為はこの場所でのみ観察された。音の出し方は、素材の音色を確かめているようにも見えた。また、紙の紐や箱から作り出されるのは小さな音である。この空間では、音声のニュアンスや音の変化や微細な音を聴き取ることが可能であるため、こうした聴覚的アフォードによる遊びが多く行われているのであろう。

さらに、マラカスを踊り場で自ら振り始めたのは、階段を上る際に動きに伴って鳴っていた音を聴いていたことを裏付ける事例であると考えられる。また、ラップの芯を耳に当てて周りの音を聴き、音が変化することに気づいたり、ホールの方に向けて遊びの声や音を聴いたりする行為は、「響き」を聴くこと自体が遊びになっている。

③テラス（「返る音」の空間）

A：足元の動き

2011年11月8日

- ・ピョコピョコした感じの走り方。（聴）
- ・跳ぶようにして走っていく。（視）
- ・横向きでスキップして移動する。（視）
- ・つま先で歩く。（聴）
- ・足を大きく跳ねあげて歩く。（聴）
- ・手をつないでケンケンをしたり、ピョンピョン跳んだりして移動している。（聴）
- ・つま先に力を入れて、キュッキュと音を立てて歩く。（聴）
- ・右足に力を入れて、>・>・のように強弱をつけて歩く。（聴）
- ・背伸びをしているような格好で歩く。
- ・強く踏み鳴らして歩く。（聴）
- ・保育室からテラスに出た途端に、ポコポコと足踏みして音を立てる。（視・聴）
- ・保育室からテラスへ踏み出る際の第一歩を、強く踏み込んで音を立てる。（視・聴）
- ・裸足でテラスに上がり、タタタートンといったリズムを刻む。（聴）
- ・軽快なステップでくるくる回る。（視・聴）
- ・ピョンピョン跳ねて踊る。（聴）
- ・保育室から出てタッカのリズムで踊り、くるくる回転してまた保育室に戻る。（視・聴）
- ・保育室から出てきて足踏みをしているのが、ダンス風なステップになる。（聴）
- ・二人組で、足を開いてトントン音を立ててジャンプしている。（聴）
- ・園庭から走り込んできて、ドーンと音を立ててテラスに座る。（視・聴）
- ・園庭から勢いよく走ってきてテラスに手をつく。（視・聴）
- ・歩いているのがピョンピョン跳ねた動きに変わる。（聴）
- ・歩いているのがとび跳ねながらの移動に変わる。（聴）
- ・歩いているのが跳ねるような走り方に変わる。（聴）
- ・歩いているのがスキップに変わる。（聴）
- ・走っているのがスキップに変わる。（聴）
- ・走っているのが保育室に入る前にすり足になる。（視・聴）

- ・走っているのが跳ねるような走り方に変わる。(聴)
- ・走っているのがダッダッダと踏み鳴らす歩き方に変わる。(聴)
- ・小走りしているうちに、タッカタッカのリズムで走るようになる。(聴)
- ・保育室から出て小走りをしているのが、ピョンピョン跳び、止まってまた歩き出す。(聴)
- ・3人組で走っているのが、跳ぶ、止まるといった動作を一緒にする。(視・聴)
- ・タッカタッカのリズムで移動しているのが、走り出す。(聴)
- ・つま先歩きをしているのが、走り出す。
- ・つま先歩きをしているのが、スキップ、ジャンプに変わる。
- ・ホールの方から入る時に1回跳び、走っているうちにタッカタッカのリズムになる。(視・聴)
- ・ピョンピョン跳びながら会話しているのが、皆で跳び跳ねるようになる。(視・聴)

2012年2月17日

- ・ダダッとわざと音を立てるように走る。(聴)
- ・くるくる回転しながら歩く。
- ・腿を高く上げて走る。(聴)
- ・スキップして移動する。(視)
- ・横向きのスキップで移動する。(視)
- ・横向きにピョンピョン両足跳びで移動する。(視)
- ・大股で駆ける。(聴)
- ・軍隊のグースステップのように歩く。(聴)
- ・弾むように歩く。(聴)
- ・高くとび跳ねながら移動する。(聴)
- ・静かな音のスキップをする。(聴)
- ・足を後ろに高く蹴り上げて走る。
- ・軽やかにけんけん足で移動する。
- ・手を強く床に当て、音を出しながら四つん這いで移動する。(聴)
- ・膝で歩く。
- ・踵で歩く。
- ・リズムカルに歩いているうちに、両腕が揺れる。(聴)
- ・腕を回しながらバタバタ走る。(聴)
- ・園庭からテラスに上がると、小刻みに足踏みをする。(視・聴)
- ・保育室からテラスへジャンプして出る。(視)
- ・わざとその場で大きな足音を立てる。(聴)
- ・先生と会話しながら小刻みにスキップする。

- ・テラスに置かれたテーブルに手をついて、園庭の方を見ながら流行りのダンスのようなステップをする。(視・聴)
- ・大腿で歩いているのが、止まったりいろいろな動き方をしたりしながら移動する。(聴)
- ・ふつうに歩いているのが、肩を揺らして脱力のポーズで歩くようになる。(聴)
- ・走り抜けてきて、保育室の前で大きくジャンプして止まる。(視)
- ・小走りしているのがスキップに変わる。(視)
- ・両足跳びでピョンピョン跳ねて移動しているのが、ギャロップに変わる。(聴)
- ・小さくスキップしているのがふつうの歩き方に。(聴)
- ・ふつうに歩いているが、テラスの中央あたりからリズムカルなステップになり、ホールが見えると走り込む。(視・聴)
- ・上履きを履いていないときはふつうに歩く。
- ・保育室の中からテラスへ足を出し、ダンダンと音を立てる。(視・聴)
- ・テラス脇の園庭でもピョンピョン跳ねている。(視・聴)

テラスでは足元の動きが多様にみられたが、それらの多くは聴覚的アフォードによる。保育室から足を出して床を蹴って音を出したり、園庭から走り込んできて床を手で強く叩いたりする動きなどから、幼児は、テラスで自分が作り出す響きの面白さを心得ていることがわかる。つま先で歩く、強弱をつけて歩く、リズムカルに跳ねる、蹴り上げて走る、グースステップなどの動き方の多様性は、床板の隙間の「あそび」が作り出す弾力性によるアフォードにも関係しているが、主な要因は、自分の動きが作り出す響きやリズムであるだろう。また、歩いたり走ったりしているのが、途中でスキップになったりダダダと踏み鳴らす動きになったりするように、途中で動きが変化するのも特徴的であった。幼児は、動くことによって変化する音を楽しむ為にテラスを移動しているのかもしれない。

一方、上履きを履かずにソックスで移動している際には、音を立てるような動きをしていない幼児の姿も観察された。このことから、上履きの少し重めのゴム底が、タップシューズのように、動きに伴う音をより響かせる役割をしているのではないかと考えられる。タップダンサーの KENTA⁵⁸⁾はタップの行為を、「音を出して、音の種類を使い分ける楽器である」と述べている。筆者は積み木でテラスを叩いたときに「打楽器」のような感触を覚えたが、幼児は、自分の足の動きと床が作り出す多様な音やリズムを楽しんでいるようだ。

B：声

2011年11月8日

- ・魔法使いごっここの女児が歌いながら歩いていく。
- ・玄関ホールに向かって声を出して走っていく。(視)

- ・「ゴーゴー」と声を出しながら走る。
- ・「タタタター」と声を出しながら走る。(聴)
- ・腕を挙げてピョンピョンとび跳ねながら、何かをリズムカルに口ずさんでいる。(聴)

2012年2月17日

- ・足踏みの音にあわせて声を出す。(聴)
- ・走りながら「アー」、「ウォー」と高い声を出す。
- ・グループで一緒に声を挙げて走ってくる。
- ・足のリズムに言葉のリズムを揃えて「遠足行きましょう」と言う。(聴)
- ・胸を張って競歩の様な歩き方にあわせて「よいしょ、よいしょ」と唱える。
- ・保育室内の動物園ごっこでライオンになりきった子どもが、バタバタ音を立てながら「ガオー、ガオー」と叫ぶ。
- ・動物園ごっこに参加していない子どもも「ガオー、ガオー」と言いながら移動する。
- ・歩きながら「フォーフォー」と高い声を出す。
- ・「穴掘り名人」(ソソラソーミー)と手をぶらぶらさせて歩きながら歌う。その歌を歌う子どもが増える。(聴)
- ・「オニは一そと」と言いながら、テラスの土を箒で掃除している。
- ・リズムカルに「パパー、パパー」と即興で歌っている。(聴)

テラスでの声の表現は、動きにあわせて擬音を発したり、会話がリズムカルに変化したり、抑揚が大きくなったり、歌ったりするといった特徴があった。自分の作りだす音や人の声の聴覚情報により、歌い始めたり、自らの声がリズムカルになったり抑揚が大きくなったりしているようである。張り上げるような発声は観察されなかった。

C：モノを使った行為

2011年11月8日

- ・ラップの芯を打ち鳴らしながら歩く。(聴)
- ・手拍子しながら歩く。(聴)
- ・手づくりの焼き物を振って音を出しながら歩く。(聴)

2012年2月17日

- ・牛乳パックで作った電車を床に当て、音を立てて走らせている。
- ・足踏みにあわせて、ビニールで作ったスカートをパシャパシャ叩いて音を出す。(聴)
- ・手づくりマラカスを鳴らして、テラスに置かれた畳の上でピョンピョン跳ねている。(聴)
- ・保育室の中から聞こえてくる音楽に合わせて、テラスに置かれた畳の上で踊っている。(聴)
- ・テラスの横の園庭でも、音楽にあわせて足を跳ね上げて踊っている。(聴)

・手づくりマラカスを鳴らしていなかった幼児が、音楽が聞こえると振り始めた。(聴)

テラスでのモノを使った音もまた、足元の動きとそれに伴う音や保育室から聞こえてくる音楽といった聴覚情報に関連していると考えられる。手拍子しながら歩いたり、ビニールのスカートのパシャパシャと拍にあわせて叩いたりする動きは、ホールや階段下のカーペット部分では見られなかった動作である。場の響きによる直接的なアフォードではないものの、はね返ってくる音にアフォードされたステップが作り出すリズムに関わる動きであり、場の響きが間接的にアフォードしていると捉えることができるだろう。

事例から、足元の動きが多様に観察されたのはテラスであった。声はホールで、モノを使った行為は階段下において、最も多様な種類の表現が観察された。これらの行為には、音が楽器のようにはね返ること、よく響くこと、微細な音の変化が聴き取れるといった、それぞれの場の音響特性が関係していると考えられる。

音を伴う動作の特徴としては、ホールでは積み木を倒したり、ビーズをばら撒くなどしてわざと大きな音を出すこと、声に関しては、大きな音を出すだけでなく、長く伸ばしたりはっきりと発音したりするなど、音を響かせる表現がみられた。階段下では大きな音を立てる行為は観察されず、音声やモノが作り出す微細な音の違いを感受して遊んでいることがわかった。テラスでは、リズムカルな動きや声・音の出し方が特徴的であった。さらに、テラスを移動しながら動きが変化したり、会話がリズムカルになったり歌うようになったりすることから、幼児は遊びながら、自分の作り出す音や声を聴きとっていることがわかる。

IV 総合考察

観察された幼児の行動について、「視覚による知覚」によって引き起こされたもの、「聴覚による知覚」によって引き起こされたもの、その両方が関わっているものの3種類に分類したものを以下に示す (Table 2)。

視覚と聴覚の両方の知覚の連動した行動が多くみられる場所は、ホールである。それらは、空間の広がりや視覚的に捉えることが開放的な動きや発声を促し、自分が出した音の響きの面白さによってその行動が繰り返されるものや、段差を見てそれをピョンと跳ぶことによって生じた音やリズムが次の動作をつくり出すといった繋がりのある行動である。テラスでの足元の動きにも両者の連動した動きの事例が多く挙げたが、それらのほとんどは保育室からテラスへ出たり、ホールからテラスへ入ってきたりするものである。これらは視覚と聴覚の連動に含めたものの、視覚的な開放感がアフォードしたホールでの事例とは異なり、幼児がテラスでの音の響きの面白さを知っていることがその要因であると考えられる。

Table2 視覚と聴覚によるアフォードと各観察場所における行動の種類

場と動き アフォード	ホール			階段下のカーペット			テラス		
	足元	声	モノ	足元	声	モノ	足元	声	モノ
視覚・聴覚	4	10	7	1	1	4	15	0	0
視覚	5	5	0	4	2	0	8	1	0
聴覚	2	1	3	0	2	4	36	6	8
計	11	16	10	5	5	8	59	7	8
全体数	29	23	10	6	9	10	68	16	9
場の響き	1	9	7	0	0	4	49	5	0

聴覚の知覚によると考えられる事例は、テラスで最も多く確認されている。マラカスを振ることによって発生した音は幼児がそれにあわせて動くことを発動し、自分の身体の動きが作り出すリズムカルな足音を感受することは、そのステップを助長したり変化させて新しい動きを生み出したりすることにつながっている。

階段下のカーペット部分では、場の音響にアフォードされたと見なされる行動の種類が最も少ない。しかしながら行動の多くは、聴覚的な情報に関係している。階段下のカーペット部分は、音声のニュアンスや、モノを使って出した微細な音や音の変化を聴き取ることのできる環境であった。残響が少ないという特徴を場のアフォードと見なせば、場の音響特性がアフォードした行動として分類される。

観察をとおして、以下のことがわかった。

- ①「包む音」の空間は、音や声を大きく響かせようとする動作を誘発する。
- ②「届く音」の空間は、音や声に耳を澄ませることを促す。幼児にとっては、「聴く」行為それ自体が遊びとなっている。
- ③「返る音」の空間は、多様な音をつくり出す動作を生み出し、幼児が音と戯れることを促進する。

幼児は、積み木やラップの芯、段ボール、紐などの遊ぶために用意されたモノを、音をつくり出す素材として活用することはもちろん、スノコ、階段や段差、あるいは床面の素材の違いといった環境にアフォードされて、多様な動きと音を生み出していた。さらに、①～③のように、幼児は、その場の響きの特徴をとらえ、相互作用のなかで動作や行動を選択し、遊びを展開している。観察をとおして、幼児が、遊びのなかでモノの音を出したり聴いたりして楽しんでいるだけでなく、その場の音の響きを感受して遊びに取り入れていることが確認された。

今日、騒がしい音環境にある多くの保育室においては、静けさに対する配慮を行っていくことが緊急かつ重要な課題である。なぜなら志村が指摘するように、「周りの音に惑わされず、集中して遊び込んだり大声を張り上げてなくてもやりとりができたりすることは、子どものコミュニケーション行動を支え、援助する基盤となる。幼児が落ち着いて考え、お互いの言葉や小さな声で口ずさむ歌を聴き合い、お互いにやりとりができることは子どもの活動を更に展開させるものである」⁵⁹⁾からである。幼児が集中して緻密なあそびを行うことや、声のやりとりの微細なニュアンスを感じ取ることは、静けさが保証される中で可能になる。加えて、幼児が身のまわりの音風景に感性を開くことにおいても、常時の騒音は不適切である。

このように、全体の音響レベルを下げることは今日の保育環境において必須であるが、音風景をデザインしないで防音対策を行うことは避けなければならない。音と環境の関係は相互的であり、「響き」の心地よさは幼児の遊びをアフォードしているからである。アフォードは刺激のように「押しつけられる」のではなく、知覚者が「獲得し」、「発見する」ものである⁶⁰⁾。室内においても、騒音対策のためにすべての床をコルク張りにしたり、壁を吸音材で埋め尽くしたりしてしまったならば、今回の観察で得られたような多様な音を伴う幼児の行動は見られなくなってしまうであろう。仕切りにカーテンを用いたり、床にカーペットを敷いたりするなど、モノの配置や素材を工夫することで、「響き」の音環境は多様に変化する。静けさは保育者の言葉かけや配慮によってある程度の保証が得られるが、いったん除去された音の響きは元には戻らない。

レッジョ・エミリア市の幼児教育の取り組み⁶¹⁾では、「場の音響は除去するのではなく、設計されるべき」と明言されており、反響音や周波数などの物理的な音響が園舎設計の指標の一つにされている。音環境のデザインを考えると、物理的な音の測定の意味は大きいですが、積み木で床を叩いたときの筆者の音の印象は、音響分析の結果に一致するものであった。保育者が自らの聴覚を信頼して、まず、幼児が感受している音を同じ聴位で体験してみることが、音環境のデザインの第一歩となる。今回の観察結果では、幼児が身のまわりの音を感受して遊びに取り入れていることがわかった。保育者も、「包む音」、「届く音」、「返る音」の響きの空間に身を置いてその場の響きを味わうことで、幼児のための音環をデザインするヒントを得ることができるだろう。

第Ⅱ章のまとめ

本章では、保育室の音環境と幼児の音感受の関係について、物理的な音響測定と行動の観察調査を並行して行った。その結果によって明らかになったこと、およびそれを基に行った提案は以下のとおりである。

1. 保育室の音環境について、比較的が確保されていると思われる幼稚園の騒音測定と活動内容の調査を行った。その結果、物理的な環境が整っていない場合でも、保育者の音環境に対する知識や配慮といった対応によって、静かな保育室の音環境を構成できることが明らかにした。結果に基づいて、幼児が人の声やモノの音を感受し、集中して聴くことのできる保育室の音環境づくりのための配慮について、物の配置を工夫するなどの「活動に集中できる環境設定」、「保育者の声の出し方」、「保育者や幼児の動きに伴う音」、「聴くことのできる保育」の視点からの提言を行った。
2. サウンドスケープの知見から、幼児にとって望ましい環境についての考察を行った。幼児にとってのそれは、「聴覚的なできごと」を豊かに実感できる音環境であり、具体的には、日常生活の中で様々な音に気づいたり、それらに心を動かされ楽しんだりできるような、音による気づきの豊かな環境である。こうした視点から幼児の音感受の実際を観察してみると、身のまわりの音を正確に擬音化する、音の動きの方向性を感じる、微細な音質の違いをとらえる、自分が作り出す音を聴く、音を想像するなど、幼児が、日常のなかで身のまわりの音をとらえて遊んでいることが確認された。
3. 幼児は、遊びのなかでモノの音（「図」としての音）を出したり聴いたりして楽しんでいるだけではなく、その場の音の響き（＝「地」としての音）を遊びに取り入れているのではないか。この仮説について、響きの異なる場所において幼児の遊びの観察と音響測定を行った。その結果、以下のような響きによるアフォードが確認された。
 - 「包む音」の空間は、音や声を大きく響かせようとする動作を誘発する。
 - 「届く音」の空間は、音や声に耳を澄ませることを促す。幼児にとっては、「聴く」行為それ自体が遊びとなっている。
 - 「返る音」の空間は、多様な音をつくり出す動作を生み出し、幼児が音と戯れることを促進する。

第Ⅲ章 音環境としての人の声とその感受

幼児は、人の声をどのように感受しているのでしょうか。保育者の声も、幼児にとっての音環境の一部である。幼稚園教育要領解説¹⁾には「教師自身も環境の一部である」と明記され、「幼児の視線は、教師の意図する・しないにかかわらず教師の姿に注がれ、教師の動きや態度は幼児の安心感の源になっている」と述べられており、この動きや態度には、保育者の「声」も含まれ、幼児はその声に含まれる感情性情報を感受しているのではないか。

第Ⅱ章では、保育者の「声」の大きさが幼児の声の出し方にも影響を及ぼし、保育室の音環境の騒音レベルを高くしてしまうことを指摘した。しかし、幼児が耳にしているのは物理的音響現象としての声だけではない。幼児が関心をもって聴いているのは、環境機械論としての音よりもむしろ、環境意味論としての音、すなわち、保育者の声に含まれた感情の微妙なニュアンスであるだろう。したがって本章では、保育者と幼児の間の音声相互作用に着目し、音環境の一つとしての保育者の音声に対する幼児の感受の在り様を明らかにするために行った次の四つの視点からの調査の結果を報告する。

まず、保育者の意識が歌いかけの音声にどのように表現されるのかについて明らかにするために「子守唄」に着目し、対乳児音声についての調査を行った。子守唄は、マザリーズのような抑揚豊かな「語りかけ」と「歌いかけ」の接点にあるように思われる。赤ちゃん人形を抱いて「子守唄」を歌いかける実験において、歌い手の意識は音声特徴として確認された。そこで、保育者の音声のイメージについて、保育者と小学校教諭、および学生を対象として、イメージと自分の声に対する印象を比較する質問紙調査を行った。次に、保育者の意図や感情が、音声においてどのように表現され、幼児はその感情や意図をどのように感受しているのかを確かめるために、10種類の意図や感情を込めて発声した保育者の音声刺激（「ハイ」）を作成し、保育者と幼児を対象とした感情評価調査を行った。そして最後に、音楽的に異なる音声特徴をもつ歌声から、幼児がその微細な特徴をどのように感受しているのかを明らかにするために、音楽的に歌唱した6種類の「おはよう」を刺激音声として用意し、その感情評価調査を行った。

近年、保育²⁾、発達³⁾、臨床⁴⁾など、人間的援助にかかわるさまざまな領域において、相互作用論的な観点への関心が高まっている。すなわち、援助の対象となる幼児がどのような特性を持つかといった一方向的・静的な理解を超えて、幼児と援助者・養育者との間で、どのような過程が進行していくのかについて、詳細な理解が進められつつある。保育のように、情緒や身体性を伴うかかわりやコミュニケーションが大きな役割を果たす領域においては、意識的な言語では表現

しがたい、微細な相互作用の理解がますます重要になると考えられる。音声のコミュニケーションには感情の微妙なニュアンスが現れ、音声は情動伝達の効果的手段であることを私たちは経験上知っている。ルソー⁵⁾は「抑揚は話の生命である。それは話に感情と真実味を与える。抑揚は、ことばよりもいつわることが少ない」とエミールの中で述べ、また、ダーウィン⁶⁾は、赤ん坊が養育者の感情を理解する際には、その人のイントネーションが手掛かりの一つになっているのではないかと指摘している。近年では Fernald⁷⁾が、400Hz 以上の成分を除去し、言語内容を聴き取ることのできない音声素材であっても、そのイントネーションが情動をよく伝えることを報告している。このように、言語を獲得していく過程にある幼児にとっては、コミュニケーションの音声的側面、とくにイントネーションやメロディーが、大きな役割を果たすと考えられる。

語りかけや、歌いかけなど、音声を伴うコミュニケーションは、保育実践において基本的な部分をなしている。音声コミュニケーションの中でも、歌は、日常の保育実践の中で用いられ、その言語内容のみならずメロディーによって、情動を媒介している。歌い手は、一方的にメッセージを発信しているわけではなくて、発信するその過程において、聴き手の存在から、強い影響を受けていることが示唆されている。Trehubら⁸⁾は、大人が幼児に歌いかける場合と、幼児がいると想像して歌いかける場合のそれぞれの歌を録音し、被験者に評定させた。その結果、被験者は歌がいずれの条件で歌われたのかを識別でき、また、実際に幼児がいる方が、より情動的であると評定し、「幼児に歌いかける歌が持つ特徴を十分に満たすために必要なのは、幼児がそこにいることであるようだった。親たちにとっては、情動によってもたらされるものこそが、もっとも演じがたいものなのかもしれない」と述べている。したがって、歌は、歌い手の意図的なメッセージを超えて、歌い手の置かれた状況や情動をよく伝えており、また、歌い手の情動そのものも、歌い手が自ら意識できる以上に、聴き手との微細な相互作用の中から生み出されていると考えられる。

音声コミュニケーションにおける相互作用論的研究は、いまだ数少ない。しかし、歌を含めて、保育実践の中で生み出されるコミュニケーションを十全に理解するうえでは、このような微細な相互作用の理解が必要だと考えられる。また、相互作用の理解、とくに先述のような保育者自身のあり方にもかかわる理解は、保育士の養成や、経験を積んだ保育士の実践を理解していくうえでも、重要な意義を持つと考えられる。本章では、保育者が歌いかけや語りかけにおいて、意図や感情をどのように音声に表現し、またそれが聴き手にどのように感受されるのかについての調査結果を報告する。

第1節 乳幼児に対する語りかけ・歌いかけの特徴 —女子大生による子守唄の歌唱実験—

子育てにおける感情の表現と愛着の質には、密着した関連がある⁹⁾。われわれは、感情を伝達する手段の一つとして音声表現を用いる。乳幼児に対する音声（対乳児音声）には、対象への感情がはっきりと表れるだろう。

そこで本節では、養育者や保育者と乳幼児間の音声のコミュニケーションに焦点を当て、乳児に語りかけるマザリーズの音声特徴についての先行研究を概観するとともに、歌いかけとしての子守唄歌唱の音声特徴に着目し、遊び歌や童謡を乳児に歌いかける場合と、遊び歌や童謡としてふつうに歌唱する場合の歌唱周波数の違いを、女子大学生を対象とした実験により明らかにした。

I. 乳幼児に対する語りかけの特徴

(1) 対乳児音声について

母親と赤ちゃんの間には、特徴的な音声表現があらわれる。それはマザリーズ（母親語）と呼ばれ、「乳児の注意を惹起する機能を有し、乳児は母親の周波数曲線に同調しようとする傾向をもつ」¹⁰⁾一方、「母親は乳児の反応によって音声の音響的特徴を調整する」¹¹⁾ように、母親と乳児間の重要なコミュニケーションを担っている。

また、親と乳児との音声的なやりとりは各種文化のなかで驚くほど共通している¹²⁾。それは、音程の幅が広く、反復型のリズムを持ち、はっきりとした感情と指示的な（知識を与える）内容を持っており、音楽的である。母親と乳児は、本能的にこうしたやり取りをとおして愛情を相互調整する。母親の、まるで歌っているような抑揚のある音楽的な声は、幼児の関心をひきつける。

対乳児音声にこうした特徴があらわれるのは、母親乳児間に限らない。父親、祖父母といった養育者に加えて、乳児との接触未経験学生の子どものあやし行動の中でも出現する¹³⁾。さらに、恋人同士の会話やペットに対する言葉、入院患者や高齢者に向けた話し方にも同様の特徴があると言われている¹⁴⁾。

(2) 乳児の音声選好性

乳児は、大人向けの発話よりもマザリーズを選好する¹⁵⁾。また、睡眠中の赤ちゃんに、大人向けの発話とマザリーズとを聞かせた時の前頭部の脳血流を測定したところ、マザリーズの方が、脳血流が増えることも明らかになっている¹⁶⁾。

母親以外の養育者も、乳児との会話においてマザリーズを用いるが、乳児は、

母親の声を最も好んでいる。生後3日目の赤ちゃんは、母親と他人の声を区別し¹⁷⁾、胎内で聞いた子守唄を出生後に聞かせると、穏やかになりやすいことも報告されている¹⁸⁾。出生時には、母親の声、母語、妊娠第3三半期に聞いた物語やメロディーを認識し、男性よりも女性の声を選好することなども明らかにされてきた。母親の声に最も音声選好性を示すのは、子宮内の胎児に母親の声が最も届きやすいからである。

(3) 胎児期の聴覚の発達

胎児は、在胎18週には大きな音には心拍数を増加させ、在胎29週には聴覚刺激に常に反応するようになる。在胎38週になると、自分の母親の声を聞かせると心拍数が増えるが、知らない女性の声の場合には心拍数の減ることが報告されている¹⁹⁾。

人の聴覚器は、在胎4週頃に、外耳に関しては耳介結節の形成が始まる。中耳の鼓膜は出生時には成人の大きさに達しており、聴覚求心路も出生までに髄鞘化が完成している²⁰⁾。つまり、胎児は出生以前にも子宮のなかで、すでに音を聴いているのである。

胎児の音環境としては、母親の内臓の音、空気中を伝わる外界の音（他者の声を含む）、母親の声があるだろう。内臓の音については、生後8日までの赤ちゃんに腸や心臓の動く音を、彼（彼女）らの機嫌の悪い時に聞かせたところ、その90%の赤ちゃんの機嫌が穏やかになったそうである²¹⁾。

外界の環境音については、2000Hzより高い音は20dBほど減衰すること、250Hzより低い音は少し増強されること、羊水を通して胎児の耳に達すると、2000Hzより高い音は50dB以下に、500～1000Hzの音は約60dBに減衰すること、そしてそれらは、母体内臓音より小さいと掻き消されることなどが報告されている²²⁾。したがって、250～500Hzの周波数にあてはまる、女性のよそ行きのやや高い声やマザリーズの基本周波数は、胎児に比較的届きやすいということになる。加えて母親の声の場合は、空気中から伝わるだけでなく、母親の身体の振動として直接伝わるので、子宮内の胎児に最もよく届くわけである。

(4) 母親と乳児間の音声相互作用

母親と乳児との音声関係に着目した志村²³⁾は、母親のマザリーズと乳児の音声行動にはピッチ等の点に関連が見られることを明らかにし、相互作用の点から、母親のマザリーズは乳児にとってのひとつの重要な音響環境であるとしている。そして、母親音声最も多く示す平均基本周波数（ f_0 ）の値は、どの月齢においても300～400Hzであり、この値は、乳児が最も多く示す音声の平均 f_0 と一致して

いることも複数の調査で一致している²⁴⁾。

庭野²⁵⁾は、母親が乳児に語りかける観察実験により、母親音声の音響的特徴が乳児の月齢に応じて変化し、乳児の母親音声の音響的特徴に対する音声反応率は月齢変化を示すことを見出した。さらに、母親が乳児の反応によって音声の音響的特徴を調整すること、および母親音声の音響的特徴によって乳児の反応率が異なることから、「乳児もまた、母親音声に対して選択的に反応して能動的に発声していることが示唆され、母子相互に調整を図りながら音声を発している」と結論づけている。

コミュニケーション能力の発達や言語の獲得のためには、周囲の適切なかかわりが不可欠であるが、音声によるコミュニケーションも適切なかかわりの重要なツールの一つである。Sternら²⁶⁾は、母親が赤ちゃんとの相互作用の特定の場面で特定の音調曲線を使用するのは、異なる音声には異なるコミュニケーション情報が含まれることを乳児に気づかせるためであることを見出した。乳児期から子どもは、母親や養育者、保育者とのかかわりのなかで、相手の声の表情から感情を読み取り、そして自分の感情を音声表現することを学習していくのである。

II 子守唄の歌唱における音声特徴

(1) 子守唄の特徴

日本の子守唄について、町田と浅野²⁷⁾は、「遊ばせ唄」、「眠らせ唄」、「守り子唄」の三つに分類した。このうち「守り子唄」とは、子守をする少女が、自分の不幸な境遇などを歌詞に織り込んで子どもに唄って聴かせ、自分の境遇を慰めるために歌う曲であった。かつて子守の少女たちは、家が貧しいために「口減らし」として預けられることが多かったという。子守唄としてよく知られている『五木の子守唄』、『島原の子守唄』、『中国地方の子守唄』、『こもりうた』などはみな守り子唄に属し、陰旋法で構成される暗い音調である。かつて、電車の中で子どもを寝かしつけようとして、童謡の『大きな栗の木の下で』を赤ちゃんに歌いかける若い母親に出会ったとき、母親の歌い方は、歌詞に合わせて腕を上下に動かすアクションソングとして歌われる本来の明るい調性ではなく、短調に変化した、しんみりとした音調であった。守り子唄の陰旋法のイメージが、しんみりとした『大きな栗の木の下で』を導いたのであろう。

円滑なコミュニケーションが図りにくいといわれている今日の親子関係において、子守唄は、赤ちゃんの将来につながる人格形成に影響するものとして重要視されるようになってきた。たとえば湯川²⁸⁾らの「子守唄復古運動」は、母親もしくはそれに代わる人が、やさしく歌いかけることが人間のコミュニケーションと

情緒の発達の原因だという理念に基づき、心臓の鼓動を聞かせながら赤ちゃんを抱っこして、体内で聞いていた周波数に近い声で歌うことを提唱している。また右田²⁹⁾は、母親の子守唄に睡眠の効果があるのは、何よりもそれが母親自身の声であり、母親が本能的に胎内音（脈拍）に従い、その倍テンポくらいのゆっくりした速さで歌うことによるのではないかと述べている。さらに子守唄の歌いかけには、生体リズムが相互に同調化するエントレインメント（引き込み）現象が存在すると考えられる。渡辺ら³⁰⁾は、新生児期におけるエントレインメントを客観的に定量化する分析によって、出生後まもない新生児が、母親の語りかけをコンピュータによる合成音と識別し、その語りかけに対して四肢を同期的に動かすことを明らかにし、成人の会話における情報交換の基本的形態がすでに新生児期に存在することを示唆している。このような子守唄の機能に着目したとき、日本各地に伝わる子守唄の伝統を守るために、それを歌い継いでいくことも文化の伝承として大切ではあるが、伝統的な子守唄を覚えることよりも、育児や保育において、赤ちゃんに「歌いかける」という行為に意味があると考えられる。

(2) 子守唄歌唱の音声特徴

世界の子守唄の多くは、ゆっくりとした速さで繰り返しが多く、やや高い音で歌われる。音程に大きな跳躍があって、次にゆっくりと音が下降する³¹⁾。すなわち、子守唄とマザリーズの抑揚や発声の性質は非常によく似ている。Nakataら³²⁾は、話しかけよりも歌いかけの方が、赤ちゃんの注意を強く引き付けることを見出しているが、子守唄の歌いかけにはどのような音声特徴があるのだろうか。

前述のように湯川は、体内で聞いていた周波数に近い声で歌うことを提唱している。すなわちそれは、250～500Hz（I-（3）参照）である。伝統的な子守唄ではなくても、『大きな栗の木の下で』の事例のように、養育者や保育者は、童謡や遊びうたを子守唄として歌い聞かせているだろう。そこで、赤ちゃんに対して、童謡やわらべうたをふつうに歌う場合と、子守唄として歌う場合の基本周波数の違いについて、女子学生を対象として歌いかけの調査を行った。

Ⅲ 女子大生による子守唄の歌唱実験

(1) 手続き

被験者はN女子大学児童学科の学生44名を対象として、彼女たちがよく知っている遊び歌や童謡である、①げんこつ山のたぬきさん、②夕焼け小焼け、③大きな栗の木の下で、④むすんでひらいての4曲を課題曲とし、そのなかから指定された1曲を一人で歌唱してもらった。被験者のほとんどは、保育者もしくは小

学校教諭を目指している。歌唱実験は個室で行い、デジタル・ボイスレコーダー (SANYO ICR-B80RM) に録音した。歌唱条件は次の (a)、(b) とし、その順はランダムに行った。

(a) 複数の子どもたちに歌って聞かせる状況をイメージして歌う。

(b) 赤ちゃん人形 (写真: 重さは約 3000 グラム。首の座っていない新生児に近い状態の人形) を抱いて子守唄として歌う。



(2) 分析方法

分析はすべての音に対してではなく、次に示すように各曲から 10~13 個の音を抽出した。それらは、メロディーの音高が変化し、被験者の多くが歌詞や音を比較的正確に歌うことのできたと思われる音から選んだ。基本周波数値は、Sound Forge7.0 (Sony Pictures Digital Network) によって求めた。課題曲の歌詞および抽出音 (○印) を次に示す。

① げんこつ山のたぬきさん

げんこつやまの たぬきさん
おっぱいのんで ねんねして
むっしりおんぶして ちたあした

② 夕やけ小やけ

ゆやけこやけでひがるね
まのおひらのかねがなる
おててつないで みなかえろ
からすといっしょに かえりましょ

③ 大きな栗の木の下で

おおきなくりの きのしたで
あなちあそびましょ
おおきなくりの きのしたで

④むすんでひらいて

むすんでひらいて 西をうってむすんで
 またひらいて てをうって
 そのてをうえに
 むすんでひらいて てをうってむすんで

(3) 分析結果

抽出音の周波数の平均値を、曲目ごとに Fig. 1~4 に示す（単位は Hz、小数点以下は切り捨て）。なお雑音が入っていたり、極端にメロディーが違ったりするのは無効とした。

- = (a) 複数の子どもたちに歌って聞かせるように歌う。
- ◆—◆ = (b) 赤ちゃん人形を抱いて子守唄として歌う。

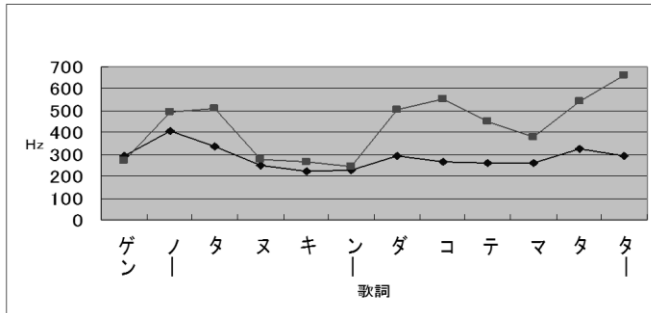


Fig. 1 げんこつ山のためきさん (有効歌唱 10 名 / 被験者 12 名)

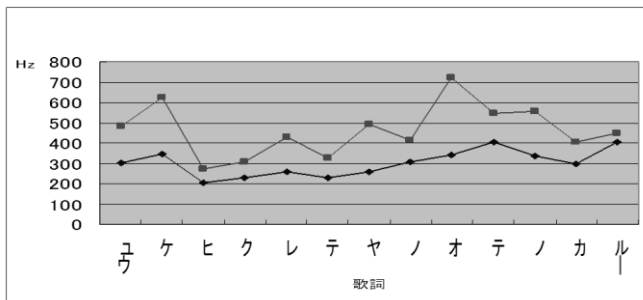


Fig. 2 夕焼け小焼け (有効歌唱 7 名 / 被験者 10 名)

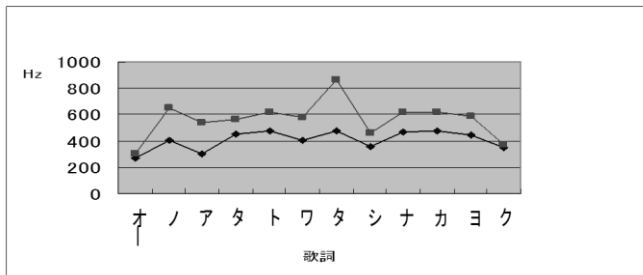


Fig. 3 大きな栗の木の下で (有効歌唱 8 名 / 被験者 12 名)

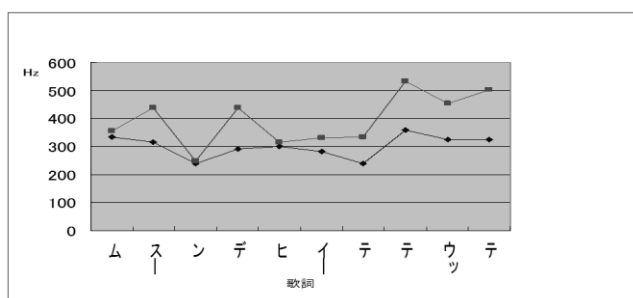


Fig. 4 むすんでひらいて (有効歌唱 9 名 / 被験者 10 名)

本結果において、グラフに見られる音の高さの変化（音調）は、楽譜に提示されている音高の変化（メロディー）とは一致していない。その原因は、歌唱実験において被験者の歌い始めの音の高さが同じではなかったことによる。そして、歌い始めの高さの異なる歌唱の平均値をグラフに示したために、楽譜の音高変化とグラフの変化とが一致しなかった。また、実験の録音を聞いた際、感覚的には、(a)と(b)の歌唱条件による音高や音調に、グラフに示されるほどの違いは感じ取れなかった。これは、周波数が示す値が感じた音の高さではなく、物理的に定義された物理量であって、感覚量とは異なるからである。一般に、周波数が高くなれば音を高く感じるが、物理量である周波数と感覚量である高さの関係は、単純な比例関係にはならない。音の高さ（ピッチ）は、周波数にだけでなく、他のパラメーター、たとえばレベルにも依存している³³⁾。

(4) 考察

グラフから、次の 2 点が読み取れる。

1. 普通の歌唱では基本周波数の変化（音調）がはっきりしているが、子守唄の場合、その変化は平板である。
2. 子守唄の歌唱周波数が、ほぼ 300~400Hz くらいまでに収まっており、「大きな栗の木の下で」以外の曲では、基本周波数の平均値が 300Hz 周辺で推移している。

なお、前述の Trehub らの結果を踏まえれば、もし本物の赤ちゃんを抱いた場合には、歌唱はより情動的な表現となり、上記の傾向はさらに顕著になることが予測されよう。

一点目の、すべての曲において子守唄の歌唱の音調変化が平板であることから、母親が対乳児音声を発する際、特定の発話機能と特定の音調曲線が対応する傾向にある³⁴⁾ように、歌い手に、赤ちゃんを静かに眠りへと誘おうとする意図のあることが窺える。そうした情緒的コミュニケーションが、通常の歌唱に比べ、抑揚の大きくない穏やかな歌い方を選択させているといえるだろう。二点目の、基本

周波数の平均値が 300Hz 周辺であり、子守唄歌唱のいずれも、歌い始めの音高として 300Hz 周辺が選択されていることについては、母親の腹壁と羊水を通して、胎児には 300Hz 以下の低音が届き易いという報告³⁵⁾にも関連するだろう。また、子守唄の歌唱周波数がほぼ 300~400Hz くらいまでに収まっていることは、庭野の、「3~9ヶ月の月齢児への母親の対乳児音声は 300~400Hz に最も多く現れる」³⁶⁾、そして「乳児もまた 300~350Hz の対乳児音声において選好性を示す」³⁷⁾という結果に一致するものではないかと考えられる。

また庭野は母親の赤ちゃんへの語りかけについて、「母親音声の音響的特徴が乳児の月齢に応じて変化すること」、および「乳児の母親音声の音響的特徴に対する音声反応率は月例変化を示す」という結果から、母親は乳児の反応によって音声の音響的特徴を調整することが推察される」と結論づけている³⁸⁾。ところが本実験では、子育ての経験のない学生にも、赤ちゃん人形を抱いて歌唱した場合には、胎内に届く可能性が高く、そして乳児が選好性を示すとされる周波数域が選択されていたのである。すなわち、母親の経験が無くても私たちはある程度の対乳児音声のイメージを持っており、その周波数を選んで歌いかけていると言えるだろう。

本実験では、母親経験のない女子学生に、通常の歌唱に比べて抑揚の大きくない穏やかな歌い方や、赤ちゃんが選好する周波数域で発声する特徴が見出された。ただしそれは、それは彼女たちのほとんどが幼児教育を学び、将来の職業として保育職を目指していることによって導かれたのかもしれない。このことを明確にするためには、さらに被験者のタイプを多様にしていかなければならない。

わらべうたの伝承者である阿部³⁹⁾が、「孫あ生まれるずど、そのえ（家）サ馬鹿あ3人でる」と東北の諺に例えているように、赤ん坊をあやすときには、誰もが大げさな身振りで面白くおどけた表情になり、言葉の抑揚を大きくして接している。しかしながら岡本⁴⁰⁾は、現在の大人の言語行動に誠実さを欠いていることを指摘し、それは、今日の社会において、子どもや青年の社会行動や人格をゆがめていく多くの力のうちの一つであると述べている。岡本によれば、言語行為の誠実さとは、言葉そのものというよりも、言葉の使い方の奥にあって、言語行為を支えている態度である。本実験では、育児や保育における「語りかけ」や「歌いかける」という行為の重要性を、その音声特徴から確認することができた。

第2節 保育士・幼稚園教諭の声に関するイメージの調査

— 小学校教諭との比較を中心として —

I 問題と目的

前節においては、乳児に子守唄を歌いかけるとき、それが童謡や遊び歌であっても、対乳児音声は女子大生の歌唱に音声特徴として確認された。そこで本節では、保育者の音声イメージと自分自身の声に対する意識に関する調査を行う。

子どもはまず言葉の意味よりも先に、保育者の声の調子や音の面白さからで反応してくる⁴¹⁾。子どもと保育者との情緒的で円滑なコミュニケーションには、音声の担う役割が大きい。保育者の声については、過度の喉の負担から引き起こされる音声障害に関する研究は見られるものの、子どもとのコミュニケーションにおける音声研究は少ない。

保育士・幼稚園教諭を目指す学生に、保育者に必要な声の性質について尋ねると、「大きい」、「元気な」、「明るい」、「きれいな」、「はっきりとした」といった活動的なイメージの声が多く挙げられる。学生の保育園・幼稚園実習においても、実践現場からは学生に対して、「大きく、元気な」声を求められる。しかしながら、第II章でも述べてきたように、保育者の過度に大きな声は騒音レベルを引き上げる原因となっている。一方、情緒的で円滑なコミュニケーションが図られているような保育の場面では、保育者の声はほとんど目立たないように思われる。また、保育者の声には「明るさ」・「活発さ」がイメージされながらも、保育士・幼稚園教諭を目指す学生の声の特徴は、小学校教諭を目指す学生に比べて、「高めで少し甘えた」タイプの声で話しているような印象がある。

本調査では、保育士・幼稚園教諭と小学校教諭に対して、それぞれが描く「保育士・幼稚園教諭の声の一般的イメージ」、「小学校教諭の声の一般的イメージ」、「自分自身の声」（学生を除く）についての3パターン（学生は2パターン）の質問紙調査を実施した。それぞれのイメージの相違および、イメージと実態とのずれ等の分析と考察をとおして、保育者自身の保育における声のイメージを明らかにし、保育における「声」のあり方についての示唆を得たい。

II 方法

(1) 調査対象

岡山市内に勤務する幼稚園教諭および保育士 122 名（男性 3 名）、岡山県内に勤務する小学校教諭 20 名（男性 1 名）と、女子大学生 219 名（1 年生、3 年生）から

回答を得た。小学校教諭は、低学年の担任もしくは音楽専科の教諭であった。大学生は、N女子大学児童学科1年生と、O大学教育学部の3年生を対象とした。両大学の学生はいずれも保育者あるいは小学校教諭を目指している。

(2) 実施時期と方法

教諭および保育士にはそれぞれの研修会（保育士および幼稚園教諭：2009年7月28日、小学校教諭：2009年7月27日）において、学生には2009年7月の各講義時間に質問紙を配布し、その場で一斉に回答を得た。

(3) 質問項目と分析方法

声のイメージについては、河原ら⁴²⁾が声質に関する印象評価で用いた18の形容詞対尺度を参考にして、SD法による20の質問項目を用意し、7段階の尺度評定値とした。因子構造は、オブリミン法による斜交回転に基づいて検討した。質問紙では形容詞尺度による質問項目のほかに、声の使い方や機能に関する意識、および声に関する悩みを尋ねた(第2節末尾の資料参照)。

Ⅲ 結果と考察

(1) 因子分析からみたイメージの相違について

20項目の形容詞尺度のうち、重複した項目＝「澄んだー濁った」と、変数間の相関の高い項目となった「大きいー小さい」、「弱弱しいー力強い」、「細いー太い」、「リズムカルなー平坦な」、「やさしいーこわい」の6項目を除いて因子分析を行った結果、二つの因子が得られた。回転後の因子負荷量をTable1に示す。因子負荷0.40以上を太字で表している。対象者は保育士および幼稚園・小学校教諭の計142名と学生の219名であるが、保育士および幼稚園・小学校教諭には、それぞれ一般的な「保育士・幼稚園教諭の声の一般的イメージ」、「小学校教諭の声の一般的イメージ」および「自分の声」について回答を求め、学生には、「自分の声」を除く質問項目について回答を求めた。したがって全回答数は864となる。

回転後の負荷量の二つの数値の大きい方を該当因子として、得られた2因子を構成する項目をTable2に示す。このうち因子1を『明朗性』（9項目）と命名した。因子2に関しては保育者のほとんどが女性であることや声の一般的な性質を鑑みて、対となる形容詞の「女性的な」、「柔らかい」、「高い」、「軽い」、「鈍い」に置き換えて、『柔軟・女性性』とした。

Table 1 因子分析結果（オブリミン法：N=864）

形容詞	因子 1	因子 2	共通性
豊かな	.828	.050	.674
通りの良い	.792	.116	.610
自信のある	.784	.283	.620
響きのある	.780	-.114	.651
明るい	.771	-.225	.704
張りのある	.732	.139	.520
澄んだ	.705	-.253	.622
親しみのある	.689	-.231	.582
元気な	.606	-.223	.463
男性的な	-.064	.821	.696
硬い	-.172	.755	.643
低い	-.247	.685	.587
重い	-.044	.669	.459
鋭い	.352	.623	.438

Table 2 2因子を構成する項目

因子 1	豊かな・通りの良い・自信のある・響きのある・明るい 張りのある・澄んだ・親しみのある・元気な
因子 2	女性的（男性的）な・柔らかい（硬い）・高い（低い） 軽い（重い）・鈍い（鋭い）

この二つの因子における、保育士・幼稚園教諭（以後「保幼教諭」とする）と小学校教諭および学生の、「保育士・幼稚園教諭の声の一般的イメージ」、「小学校教諭の声の一般的イメージ」および「自分の声」（学生を除く）に対する各項目の評定値平均の合計は、Table 3 のようになった。各因子の声のイメージ評定の相違を Fig. 5、Fig. 6 に示す。

Table 3 各因子における評定値

イメ ージ	因子 1（活動性）			因子 2（柔軟・女性性）		
	保幼	小学校	自分	保幼	小学校	自分
保幼教諭	54.7	49.2	38.7	24.1	15.6	21.3
小学校教諭	55.0	51.4	43.5	26.5	18.2	20.8
学生	55.9	51.2	—	25.5	18.2	—

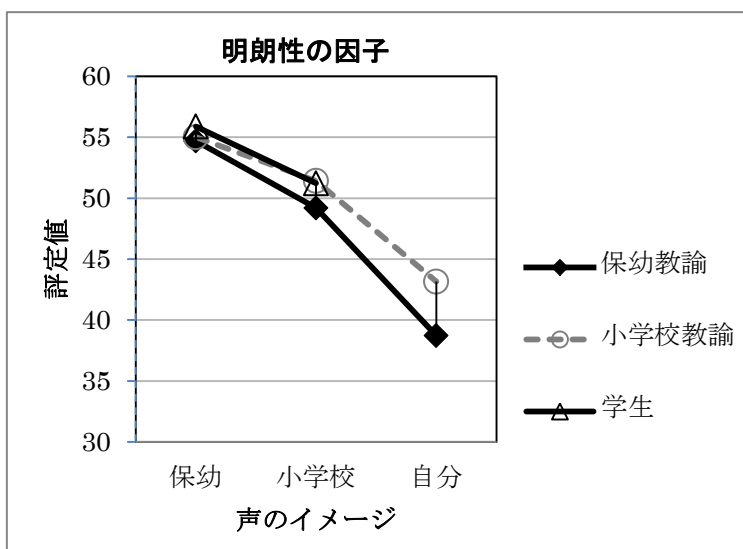


Fig. 5 声のイメージ評定 - 第1因子

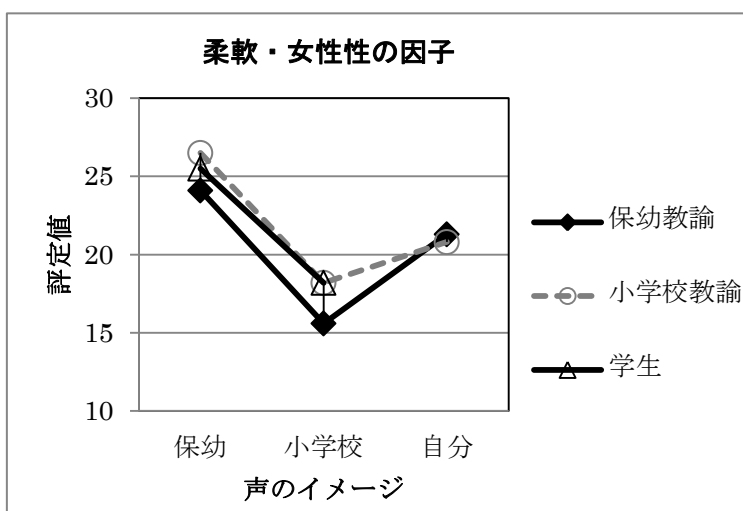


Fig. 6 声のイメージ評定 - 第2因子

①回答者による声のイメージの相違

因子1（明朗性）に関しては、保幼教諭の声のイメージの方が小学校教諭よりも高い評定値となっている（ $p < .001$ ）が、回答群による差異はほとんどなくそれぞれのグループによる平均の差の検定にも有意差は見られなかった。因子2（柔軟・女性性）は、どの回答群も共通して保幼教諭の評定値が高い（ $p < .001$ ）。そして、小学校教諭の声イメージに対して、保幼教諭と小学校教諭および学生の間で1%水準での有意差が確認された。

回答者の保幼教諭・小学校教諭の声に対するイメージは共通しており、いずれも「明朗性」のイメージが高いが、それは保幼教諭の声に対してより高い。「柔軟

性・女性性」に関しては、小学校教諭よりも保幼教諭の方をかなり高く評価しており ($p < .001$)、とくに保幼教諭は小学校教諭に対して、他の回答群よりも「柔軟性・女性性」のイメージを低く評価している ($p < .001$)。

②自分の声とイメージとの相違

自分の声と保幼教諭あるいは小学校教諭の声のイメージの評定値には、いずれも有意差が確認され ($p < .01$)、いずれも一般的なイメージよりも自分の声の方を低く評定している。また、因子1 (明朗性) に関して、イメージは小学校教諭よりも保幼教諭の方が高く評価されている一方、自分自身の声に対する評価は、保幼教諭の方が小学校教諭よりも低くなっている ($p < .01$)。なお、小学校教諭がイメージよりも自分の声に「柔軟・女性性」を高く評価しているのは、回答群のほとんどが女性であったことが原因であるだろう。

回答した保幼・小学校教諭はともに、イメージ (同僚の声) の方を自分よりも「明朗」(明るい・豊か・響きがあるなど) であると見なしている。このことは、声に関する悩みについて「声の通りが悪いと言われる」書かれた自由記述が一部に見られたことから窺える。一方因子2においても、保幼教諭が自分の声に対して一般的なイメージよりも「柔軟・女性性」を低く評定しており、一般的なイメージよりも声の使い方に関して、甚だしく明朗でもなければ柔軟・女性的 (声が高く軽く柔らかい) であるとは評定していないということもできるだろう。

声の使い方や機能に関する意識については、声のイメージ調査とともに以下のような内容についての質問紙調査を行った。声の使い方に関しては、子どもに個別に話しかける際、話す内容によって、「声の大きさを変える」の回答が、「よく当てはまる = 45.0%、やや当てはまる = 45.0%」、「声質を変える」の回答が、「よく当てはまる = 33.8%、やや当てはまる = 41.0%」、「速さを変える」の回答が、「よく当てはまる = 18.1%、やや当てはまる = 54.3%であった。また、声の機能については、「声は気持ちを伝えると思う = 97%」、「声に気持ちを込める方だ = 84.1%」、「声を意識的に使い分けていると思う = 74.8%」、「子どもの声から体調や気分などを読み取ることができる = 72.4%」(いずれの割合も、よく当てはまる・やや当てはまる、の合計である) など、声の使い方や機能に対して、保幼教諭・小学校教諭ともかなり意識的であることがわかった。

(2) 項目別にみた保幼教諭の一般的な声のイメージの相違

①回答者による声のイメージの相違

保幼教諭、小学校教諭と学生の描く「保幼教諭の声」に対する一般的なイメージを、形容詞尺度の項目ごとに示すと Fig.7 のようになる。

グラフから、因子1の「明朗性」に含まれる項目の方が因子2の項目よりも、

押し並べて評定平均値の高いことがわかる。評定平均値の高い形容詞を回答者の類別ごとに順に三つ挙げると、保幼教諭は「明るい」、「親しみのある」、「元気な」、小学校教諭は「親しみのある」、「明るい」、「元気な」、学生は「明るい」、「親しみのある」、「豊かな」となっている。それらを小学校教諭の声のイメージと比較してみると (Table 4)、いずれも保幼教諭の評定平均値の方が上回っている ($SD=0.65 \sim 1.46$)。また、小学校教諭の声に対するイメージの評定平均値が、保幼教諭に対するイメージよりも高い形容詞尺度は、「大きい」、「力強い」、「自信のある」の3項目のみであった。保幼教諭の声に対する評価平均値の高い項目の中で、 SD に1.0以上の差のある形容詞尺度は、保幼教諭においては、「親しみのある」、「元気な」と因子2の全ての項目、小学校教諭においては、「親しみのある」、「鈍い」、「澄んだ」を除く6項目（「力強い」は、小学校教諭のイメージに対して SD 値が1.0以上高くなっている。）で、学生においては、「元気な」、「澄んだ」および「軽い」を除く6項目である。

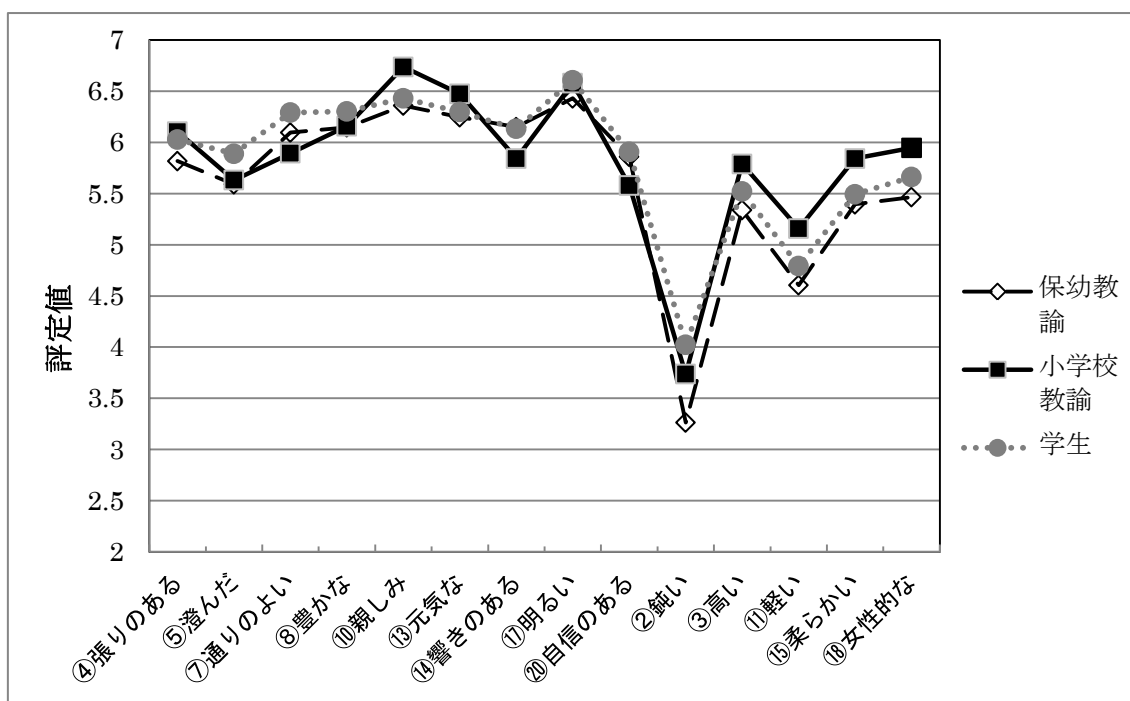


Fig. 7 保幼教諭の声の一般的なイメージ

以上より、保育士・幼稚園教諭の声には、「明るい」、「親しみのある」、「元気な」、「豊かな」といった明朗性のイメージが強く (2つの母平均の差の検定において、小学校教諭との有意差が $p < .001$ 、因子1の他の項目との有意差が $p < .001$)、高く軽やかで柔軟・女性的なイメージも、小学校教諭よりも高いようである。

Table 4 保幼教諭と小学校教諭の声の一般的イメージの評定平均値

(イメージ)	保幼教諭		小学校教諭		学生	
	保幼	小学校	保幼	小学校	保幼	小学校
大きい	5.70	6.15	5.21	6.21	5.96	6.18
張りのある	5.82	5.81	6.11	6.00	6.03	5.96
力強い	5.31	5.90	4.22	5.83	5.60	6.05
通りの良い	6.10	6.01	5.90	6.21	6.29	5.96
豊かな	6.15	5.77	6.16	5.79	6.30	5.82
親しみ	6.36	5.36	6.74	5.58	6.43	5.78
元気な	6.25	4.79	6.47	5.79	6.30	5.25
響きのある	6.15	5.31	5.84	5.63	6.13	5.44
明るい	6.43	5.48	6.58	5.84	6.61	5.86
自信のある	5.86	6.13	5.58	5.74	5.91	6.06
鈍い	3.26	2.26	3.74	2.79	4.02	2.71
高い	5.34	3.25	5.79	4.11	5.52	3.99
澄んだ	5.59	4.55	5.63	4.84	5.89	5.09
軽い	4.61	3.50	5.16	3.84	4.79	3.85
リズムカル	6.03	4.48	6.32	4.95	5.95	4.51
柔らかい	5.40	3.54	5.84	3.84	5.49	4.02
女性的な	5.47	3.08	5.95	3.63	5.66	3.66
優しい	5.94	4.27	5.84	4.16	6.14	4.77

薄い灰色＝因子1：濃い灰色＝因子2、白＝その他の形容詞尺度

②自分の声とイメージとの相違

Fig.5 および Fig.6 では、保幼教諭はどちらの因子においても、自分の声を一般的な保幼教諭の声のイメージよりも低く評定していた。これを項目ごとに見てみると（保幼教諭の描く「保幼教諭の声の一般的イメージ」と自分の声との評定平均値の差異を Table 5 に示す）、*SD*が2.0以上の形容詞尺度は、「通りの良い」、「豊かな」、「リズムカル」の3項目、*SD*が1.5～2.0の形容詞尺度は、「張りのある」、「親しみ」、「元気な」、「響きのある」、「明るい」、「自信のある」の6項目、*SD*が1.0～1.5の項目は「大きい」、「高い」、「澄んだ」、「柔らかい」、「優しい」の5項目であり、その差の大きいことが確認された。なお、*SD*の値が1.5以上の項目のうち、「自信のある」以外は、保育士・幼稚園教諭の一般的な声のイメージとして特徴的な形容詞尺度であった。

Table 5 保幼教諭のイメージと自分の声の評定平均値の違い

形容詞	標本数	イメージ	自分の声	差
大きい	115	5.70	4.53	1.17
張りのある	115	5.82	4.32	1.50
力強い	115	5.31	4.48	0.83
通りのよい	115	6.10	4.01	2.09
豊かな	115	6.15	4.04	2.11
親しみ	114	6.36	4.65	1.71
元気な	114	6.25	4.44	1.81
響きのある	114	6.15	4.21	1.94
明るい	114	6.43	4.79	1.64
自信のある	114	5.86	3.94	1.92
鈍い	114	3.26	4.07	-0.81
高い	115	5.34	4.02	1.32
澄んだ	115	5.59	4.32	1.27
軽い	114	4.61	4.38	0.23
リズムカル	114	6.03	3.95	2.08
柔らかい	114	5.40	4.38	1.02
女性的な	114	5.47	4.50	0.97
優しい	114	5.94	4.50	1.44

声の一般的なイメージにおいては、小学校教諭よりも保幼教諭の声の方が、ほとんどの形容詞尺度に対して評定平均値が高かった。一方、保幼教諭が自分の声に対して行った評価は、小学校教諭のそれよりもほとんどの形容詞尺度に対して低くなっていた。この結果について、前述したように回答者の多くが声の使い方や声の機能に対して意識的であったことから解釈すると、保育者にとって表情の豊かな声は大切であるが、保育者自身は「元気すぎる声」、「高すぎる声」「明るすぎる声」など、過度の明朗性や柔軟・女性性は必要ではないと考えているのではないかということが示唆される。

しかしながら今回の調査では、保育士・幼稚園教諭と小学校教諭との回答者数の差が大きいため、イメージの評価結果についてはその傾向があるとは言い切れない。正確な統計結果を得るためには、人数のバランスを整える必要がある。また男女の回答者数の比率もバランスに欠けているが、この点に関しては、実際の現場においても、保育園の男性の割合は1.7%（2002年の国勢調査）、幼稚園の場合は7.4%（2010年の文部科学省による学校教員統計調査）と示されている。な

お、幼稚園の場合はその多くが管理職（小学校の校長の兼務）であり、男性教諭の割合はもっと低くなる。したがって男女比に関しては、保育・教育の現場に即したものであると考えられるが、回答者数の男女の割合を等しくして、性別による評価の違いを検討する必要性もあるだろう。

IV まとめ

本調査では、保育士・幼稚園教諭の声に、「明るい」、「親しみのある」、「元気な」、「豊かな」といった活動的で明朗なイメージと、高音で軽やか、柔軟で優しいイメージが小学校教諭よりも高く評価されていた。また、明朗性因子と柔軟・女性性の因子のいずれも、小学校教諭に比べて高く評価されており、音声表情の多様さが示唆される結果であったといえよう。

自分の声に対するイメージの評価が、「鈍い」を除くすべての項目において他者の声に対するイメージの評価よりもかなり低い。その中には、「大きい」、「通りのよい」、「元気な」といった項目も含まれており、保育者の声が保育室の騒がしさの一因となっている可能性も懸念される。志村⁴³⁾は、「周りの音に惑わされず集中して遊び込んだり、大声を張り上げなくてもやりとりができたたりすることは、子どものコミュニケーション行動を支え、援助する基盤となる。子どもが落ち着いて考え、お互いの言葉や小さな声で口ずさむ歌を聴き合い、お互いにやりとりができることは子どもの活動を更に展開させるものである。保育者にとっても、一人ひとりの子どもの声を聴き、また更に子どもにはたらきかけるためには、お互いの声が当然に聞き取れる音環境でなければならない」と、子どものコミュニケーションを支えるための保育室の静けさの重要性を述べている。保育室内の静けさは、保育者と子ども、あるいは子ども同士が交わす微細な音声コミュニケーションを成立させるための条件である。感情の微妙なニュアンスがあらわれる声の表情を子どもが感受できるよう、保育ではたとえ集団に語りかける場合でも、双方向的なコミュニケーションを意識して行いたい。

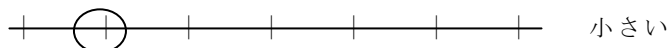
資料

保育者(保育士・幼稚園教諭)および小学校教諭の声に関するアンケート

I. ご自身の声についてお尋ねします。

(1) ご自身の声をどのように思われていますか。該当する箇所に○をお付けください。

記入例：①大きい



① 大きい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	小さい
② 鋭い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	鈍い
③ 低い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	高い
④ 張りのあ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	しわがれた
⑤ 濁った	+	+	+	+	+	+	+	+	+	澄んだ
⑥ 弱弱しい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	力強い
⑦ 通りの良い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	こもった
⑧ 豊かな	+	+	+	+	+	+	+	+	+	貧弱な
⑨ 細い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	太い
⑩ 親しみのあ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	よそよそしい
⑪ 重い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	軽い
⑫ リズミカルな	+	+	+	+	+	+	+	+	+	平坦な
⑬ 元気な	+	+	+	+	+	+	+	+	+	落ち着いた
⑭ 響きのある	+	+	+	+	+	+	+	+	+	響きのない
⑮ 硬い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	柔らかい
⑯ 澄んだ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	濁った
⑰ 明るい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	暗い
⑱ 男性的な	+	+	+	+	+	+	+	+	+	女性的な
⑲ やさしい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	こわい
⑳ 自信のある	+	+	+	+	+	+	+	+	+	自信のない

(2) 子どもに個別に話しかける時の声について、当てはまるものに○をお付けください。(5:よく当てはまる,4:やや当てはまる,3:どちらでもない,2:あまり当てはまらない,1:まったく当てはまらない)

- | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ①子どもとの距離に応じて大きさを変えている。 | 5 | — | 4 | — | 3 | — | 2 | — | 1 |
| ②近くの子どもとは、小声で話すことが多い。 | 5 | — | 4 | — | 3 | — | 2 | — | 1 |
| ③話の内容によって、 <u>大きさ</u> を変えている。 | 5 | — | 4 | — | 3 | — | 2 | — | 1 |

④話の内容によって、声質を変えている。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

⑤話の内容によって、速さを変えている。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

⑥その他

()

(3) 一斉活動や授業などの活動の変わり目で騒がしい場合、どのような声かけをさ
ないますか。

①大きな声で指示をする。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

②わざと小さな声で話し始める。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

③静かになるまで待つ。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

④次の活動を始めることで気づかせる。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

⑤笛や楽器などの合図を用いる。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

⑥ その他

()

(4) 声の機能について、どのような意識をお持ちでしょうか。

①声は気持ちを伝えると思う。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

②声に気持ちを込める方だ。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

③声を意識的に使い分けていると思う。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

④子どもの声から体調や気分などを読み取ることができる。

5 — 4 — 3 — 2 — 1

⑤声に自信がない。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

⑥ 声について悩みがある。 5 — 4 — 3 — 2 — 1

よろしければ具体的にお書きください。

()

(5) 応答詞「はい」についてお尋ねします。

①あなたは、保育や授業の中で「はい」あるいは「はいー」という応答詞をどの
程度用いますか。

頻繁に用いる よく用いる ときどき用いる あまり用いない ほとんど用いない
5 — 4 — 3 — 2 — 1

②それは、どのような時に用いますか？

①返事として 5 — 4 — 3 — 2 — 1

②呼びかけとして 5 — 4 — 3 — 2 — 1

③話題の転換として 5 — 4 — 3 — 2 — 1

④その他 []

③そのとき、意識的に感情や意図を込めていますか。

かなり意識している 意識している 意識したことはない
5 — 4 — 3 — 2 — 1

II. 声についての、一般的なイメージについてお尋ねします。

(1) 保育士・幼稚園教諭の声の一般的なイメージについて、当てはまる箇所に○をお付けください。

- | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|
| ① 大きい | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 小さい |
| ② 鋭い | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 鈍い |
| ③ 低い | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 高い |
| ④ 張りのあ | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | しわがれた |
| ⑤ 濁った | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 澄んだ |
| ⑥ 弱弱しい | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 力強い |
| ⑦ 通りの良い | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | こもった |
| ⑧ 豊かな | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 貧弱な |
| ⑨ 細い | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 太い |
| ⑩ 親しみのあ | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | よそよそしい |
| ⑪ 重い | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 軽い |
| ⑫ リズミカルな | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 平坦な |
| ⑬ 元気な | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 落ち着いた |
| ⑭ 響きのある | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 響きのない |
| ⑮ 硬い | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 柔らかい |
| ⑯ 澄んだ | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 濁った |
| ⑰ 明るい | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 暗い |
| ⑱ 男性的な | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 女性的な |
| ⑲ やさしい | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | こわい |
| ⑳ 自信のある | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 自信のない |

(2) 小学校教諭の声の一般的なイメージについて、当てはまる箇所には○をお付けください。

① 大きい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	小さい
② 鋭い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	鈍い
③ 低い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	高い
④ 張りのあ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	しわがれた
⑤ 濁った	+	+	+	+	+	+	+	+	+	澄んだ
⑥ 弱弱しい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	力強い
⑦ 通りの良い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	こもった
⑧ 豊かな	+	+	+	+	+	+	+	+	+	貧弱な
⑨ 細い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	太い
⑩ 親しみのあ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	よそよそしい
⑪ 重い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	軽い
⑫ リズミカルな	+	+	+	+	+	+	+	+	+	平坦な
⑬ 元気な	+	+	+	+	+	+	+	+	+	落ち着いた
⑭ 響きのある	+	+	+	+	+	+	+	+	+	響きのない
⑮ 硬い	+	+	+	+	+	+	+	+	+	柔らかい
⑯ 澄んだ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	濁った
⑰ 明るい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	暗い
⑱ 男性的な	+	+	+	+	+	+	+	+	+	女性的な
⑲ やさしい	+	+	+	+	+	+	+	+	+	こわい
⑳ 自信のある	+	+	+	+	+	+	+	+	+	自信のない

第3節 保育者の音声に対する感情性情報の感受 — 間投詞的応答表現「ハイ」の音声評価から —

本節は、保育者の音声に含まれる感情性情報がどのように幼児に伝達されているのかについての調査である。まず、保育者が感情や意図を込めて発声する場合に、それがどのような音響特徴として音声にあらわれるのかを確認した。続いて、保育者および小学校教諭と幼児を対象として、その音声から感情や意図が聴き手にどのように伝わるのかについての調査を行った。

I 目的

保育者の音声特徴については、権藤が一連の研究の中で、「幼児に対して絵本のような架空の内容について読むといった課題場面においては、一般のテキストを読むときに比べ、保育者の声が高く抑揚が大きくなる」⁴⁴⁾、「ある程度言語理解の進んだ幼児に対して何か指示する場合、保育者は声を高くするというより、声の抑揚を大きくして調子をつけて話す」⁴⁵⁾、「自他の行動や感情を言語化する発話の場合、大人が落ち着いた声を用いる傾向がある」⁴⁶⁾ことなどを明らかにしている。では、保育者と幼児との音声のコミュニケーションにおいて、保育者の意図や感情を含んだ声の表情は、その意図や感情を、どれだけ幼児に伝えているのであろうか。

音声相互作用の観点から、一斉保育における保育者と幼児との言葉のやり取りを観察していると、保育者が間投詞的応答表現の「ハイ」を頻繁に使用していることが見て取れた。それらは、返事やあいづちといった用途以外に、さまざまな意図あるいは感情を含んでいると聞き取れる音声で表現されており、意識的に用いられていることもあれば、意識的にはなく、その時の感情がそのイントネーションにそのまま反映されている場合もあった。

そこで本研究では、保育者が保育のなかで頻繁に発する間投詞的応答表現の「ハイ」に着目し、意図を込めて発声した10種類のサンプル音声を作成して、保育者と小学校教諭、幼稚園・保育所に通う年長児クラス（5～6歳）の幼児に対して、それぞれの音声の印象を問う調査を行った。保育者と小学校教諭に対しては質問紙調査を行い、感情や意図がどれだけ正確に伝わっているかを確認するとともに、感情や意図の内容と音声表現の特徴との関係を見出したい。また、5～6歳の幼児に対してはインタビューを行い、文脈から切り離されたなかでの単独の「ハイ」の音声表現から、意図や感情をどれだけ感受しているのかを調査した。

II 「ハイ」の機能と音刺激の作成

(1) 「ハイ」の機能および音声特性とその印象

山元⁴⁷⁾は、中学3年生の学習塾での教室談話の分析から、「ハイ」の機能について次の二つを挙げている。

- ・話題の転換場面で現れ、ひとまとまりの話題がある程度完成したことを示す機能。
- ・聞き手の注意をひきつけ、講師の意図どおりに、次の指示や発問をしたり、それた話題を元に戻すマーカーとしてはたらくというような機能。

「ハイ」のイントネーションには、上昇調、下降調、平板調の3つが挙げられよう。これらの特徴に加えて、青柳⁴⁸⁾は電話での会話を観察し、「ハイ」の音声的変異として、長音と咽頭閉鎖音を見出した。そして、長音が長いほど聞き手に与えた印象を与え、逆に咽頭閉鎖音によって改まった印象が与えられると述べている。青柳の挙げた「ハイ」の音声特徴と意味合いや印象との関連に関する分析は、以下のとおりである。

○音声的変異がないもの＝基本形

肯定意味や受取りなど「承認」の意味をもつ。

○長音を伴うもの

a. 語中に長音を伴うもの [ha:i]

平板調の例が多く、軽快に承認している印象。下降調では逆に不快に感じている様子を示す。どちらも少しくだけた感じ。

b. 語末に長音を伴うもの [hai:]

迷いの気持ちなどを表出する。

c. 語中と語末との長音を伴うもの [ha:i:]

上記bよりもさらに深く考え込んでいる。

○咽頭閉鎖音（*で示す）を伴うもの

a. 語末に咽頭閉鎖音を伴うもの [hai*]

元気がよい、歯切れのよい印象。改まった場面でも使用される。

b. 語頭に咽頭閉鎖音が伴うもの [*hai]

ワンテンポ遅れた発話だが、失礼な印象は与えない。

また、イントネーションの3音調のうち、上昇調、下降調には、「承認」の意味にそれぞれ「疑問」、「断定」の機能が加わること、上昇調には不快な印象が伴うこと、平板調には話題分割機能がみられることも指摘されている。

(2) サンプル音声の作成

保育のなかでの間投詞的応答表現としての「ハイ」の音声表情には、一般的な返事・あいづち以外にも、さまざまな表情がある。前述の青柳、山本の分析をふまえて、本調査では音刺激として以下の10種類の「ハイ」を設定した(Table 6)。これらは、実際の保育において使用されていると思われる「ハイ」のなかから抽出したものである。


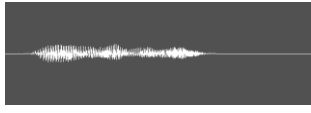



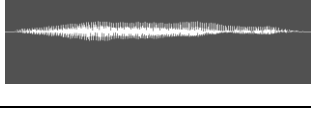




Table 6 サンプル音声

1. 明るい返事	「ハイ」
2. 聞き返す感じ	「ハイ↑」
3. 「わかった、わかった」という感じ	「はあい*」
4. どうでもいい感じ	「はい」
5. 注意を喚起させる	「ハ～イ」
6. 「いやいやながら」な感じ	「はーい」
7. 話題の転換として	「*ハイ」
8. 命令, 急かせる感じ	「ハイ*」
9. 緊張した感じ	「ハイ」
10. 「やれやれどうしたの?」という感じ	「はあ↓い↑」

(*は咽頭閉鎖音、↑は上昇調、↓は下降調、～は明るい長音、ーは暗い長音、カタカナは歯切れの良い音調を表している。)

この10種類のサンプル音声を、保育1年目の幼稚園教諭(女性・23歳)に、保育におけるそれぞれの場面を想像しながら発声してもらった。このとき、各表情の特徴をわかりやすくするために、音声3については「はっきりと」、音声4については「やり過ごすように」、音声8については「息を入れるように」と、指示を加えた。10パターンの音声は、CDレコーダー(Roland CD2-e)を用いて録音した。録音された各音声の音量変化(0.6秒間)をTable7に示す。音量変化から、それぞれの「ハイ」の刺激音声に、音響的な特徴の違いが明確にあることがわかる。

Table 7 刺激音声の音量変化

音声 1	「ハイ」	明るい返事	
音声 2	「ハイ↑」	聞き返す感じ	
音声 3	「はあい*」	「わかった, わかった」という感じ	
音声 4	「はい」	どうでもいい感じ	
音声 5	「ハ〜イ」	注意を喚起させる	
音声 6	「はーい」	「いやいやながら」な感じ	
音声 7	「*ハイ」	話題の転換として	
音声 8	「ハイ*」	命令, 急かせる感じ	
音声 9	「ハイ」	緊張した感じ	
音声 10	「はあ↓い↑」	「やれやれどうしたの?」という感じ	

Ⅲ 調査A－保育者・小学校教諭による評価

音声は、感情や意図をどれだけ聞き手に伝えるのだろうか。調査Aでは、保育者や小学校教諭が、異なる感情や意図を込めて発声した刺激音声の「ハイ」に対して、どのような機能および印象評価を行うかについての質問紙調査を行った。

(1) 方法

①対象

岡山県内の幼稚園教諭および保育士（118名）と、小学校教諭（20名）の計138名の参加協力を得た。経験年数の平均値は、8.536年となった。

②手続き

小学校教諭に対しては2009年7月27日に、幼稚園教諭・保育士に対しては2009年7月28日に、一斉に集団での調査を行った。いずれも録音した音声を順にCDデッキから流し、音声1を用いて手続きの確認を行った後、10パターンの音声について、順にその評価を質問紙に記入してもらった。音声の聴取回数は1回のみである。

③評価項目

上記の10パターンの音声のそれぞれについて、印象評価と機能評価の質問項目を以下のように設定した。

(a)印象評価

印象評価は、Table8に挙げる6項目である。7段階評価とし、それぞれの印象に近い個所を○で囲んでもらった。左側の評価項目を1点、右端を7点とした。「肯定」の対概念は「承諾」ではないが、「相手の発話内容を肯定する」と「単に相手の発話を聞き取った」という対比から、「承諾」の文言を用いた。

Table 8 「ハイ」の印象評価項目

	1	2	3	4	5	6	7	
肯定	+	+	+	+	+	+	+	承諾
快	+	+	+	+	+	+	+	不快
あらたまった	+	+	+	+	+	+	+	くだけた
満足	+	+	+	+	+	+	+	不満足
理解	+	+	+	+	+	+	+	疑問
意図のある	+	+	+	+	+	+	+	意図のない

(b) 機能評価

「ハイ」の機能として、「あいづち」、「あいさつ」、「呼びかけ」、「転換」、「終結」、「命令」、「陳述」、「疑問」の8項目を挙げ、その中から、当てはまると思われる項目を選択してもらった（複数回答可）。

(2) 結果と考察

① 印象評価と音声の特徴

各音声における評価点の平均値は、Fig. 8 のようになった。このプロフィールから、音声によって、評価平均点の分散する項目と同じような平均値を示す項目のあることがわかる。評価の二極化した音声、評価の分散した音声、評価点の平均値に違いの少ない音声の、3つの観点からその特徴を分析する。

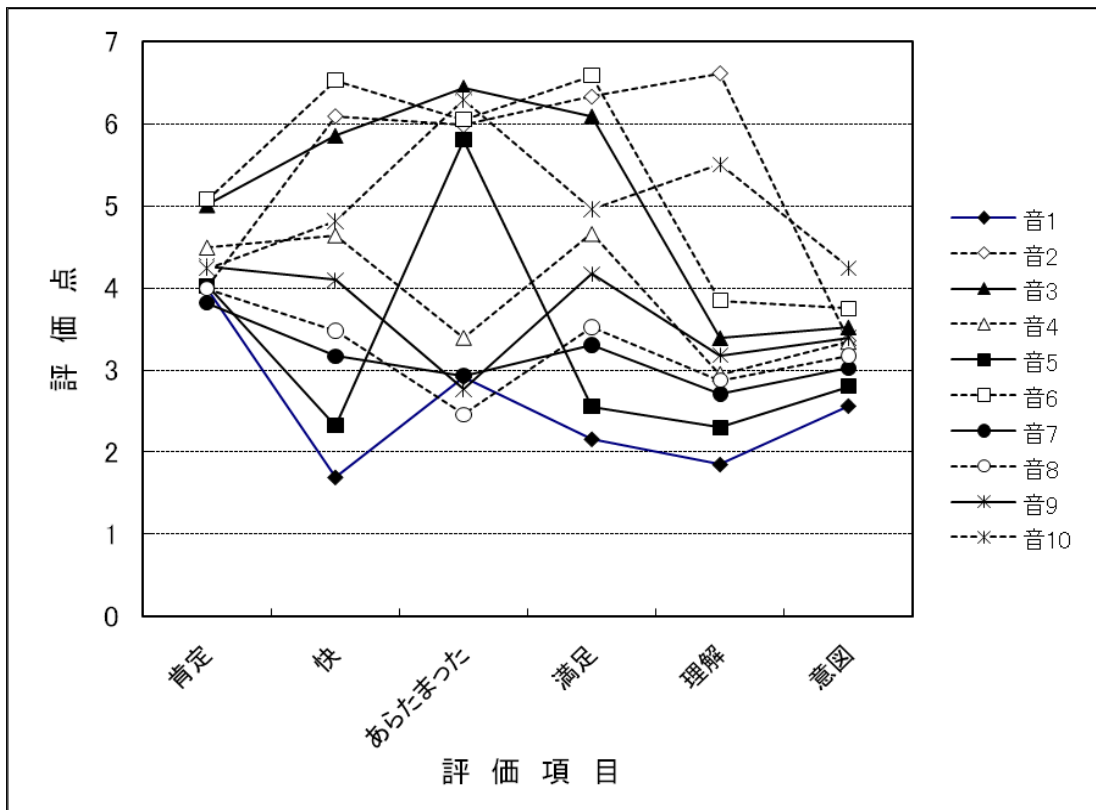


Fig. 8 各音声における評価の平均点

○ 評価の二極化した音声

評価の二極化した項目は、「あらたまった—くだけた」(Fig. 9) と、「理解—疑問」(Fig. 10) の2項目である。まず、「あらたまった—くだけた」の評価において、「くだけた」印象評価となった音声は、音声2、音声3、音声5、音声6、音声10の5項目である。いずれも長音を伴うものあるいはイントネーションが上昇調

である音声であった。一方、あらたまった印象評価となったのは、いずれも基本形もしくは咽頭閉鎖音を含む音声であった。この項目における各音声ごとの評価点の分布は以下のとおりである。グラフの色の濃淡が評価点を示しており、濃い方が「くだけた」の評価となっている。

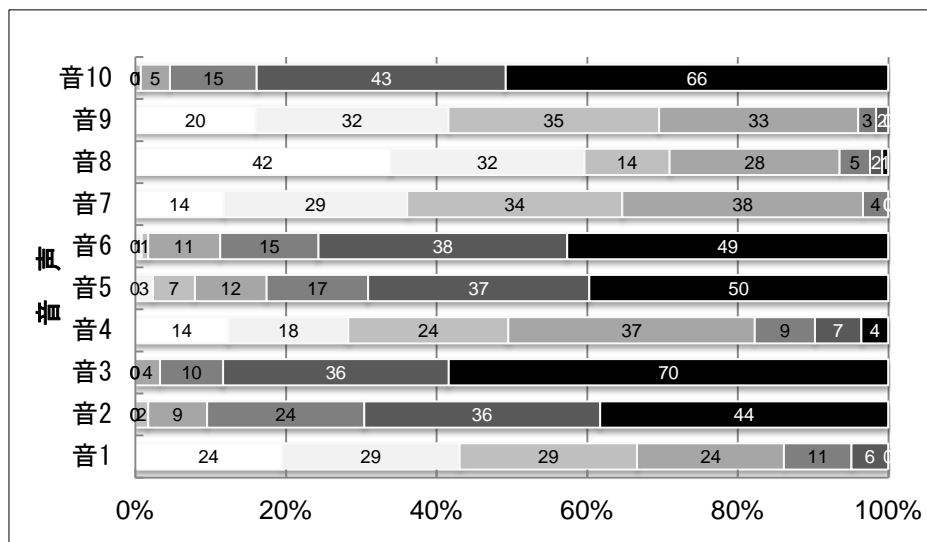


Fig. 9 「あらたまった」－「くだけた」

「理解－疑問」の評価項目で「疑問」の評価点の高い(グラフの色が濃い)ものは音声2と音声10で、どちらも上昇調のイントネーションであった。音声の長短にかかわらず、語尾の上がる「ハイ」は、疑問の意図を示すことがわかる。以上2項目の結果は、青柳の分析と一致している。結果から、前後の文脈がない「ハイ」においても、その音声の特徴から、長音を伴うものはくだけた感じに、上昇調のイントネーションには疑問の機能が評価されることがわかった。

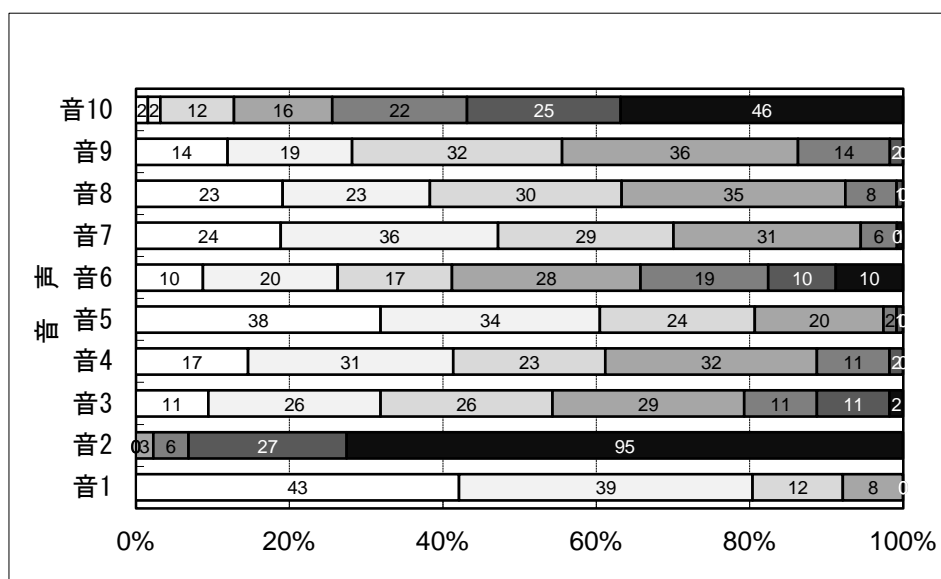


Fig. 10 「理解」－「疑問」

○評価の分散した音声

評価の分散した項目は、「快－不快」(Fig. 11)と「満足－不満足」(Fig. 12)の2項目である。評価は分散しているが、これらの二つの評価において、10パターンの音声の、評価点の平均値の順位は同じであった。すなわち、「快」、「満足」の高い音声は、音声1と音声5、逆に「不快」、「不満足」の高い音声はポイント順に、音声6、音声2、音声3、どちらかといえば「不快」、「不満足」の音声は音声10と音声4であった。これらの相違は、各音声ごとの評価点の評価点分布(グラフの色の濃い方が「不快」および「不満足」の評価)からも明らかである。

青柳の分析では、上昇調のイントネーションに不快感が示されるとある。本調査では「ハイ」だけを単独で聞いたわけであるが、音声2および音声10のそれは、不快感や不満足感を感じさせるものとして評価されている。「快」、「満足」の高かった音声1および音声5は、基本形もしくは長音を伴う平板調の音声であり、これらもまた青柳の分析に一致する。

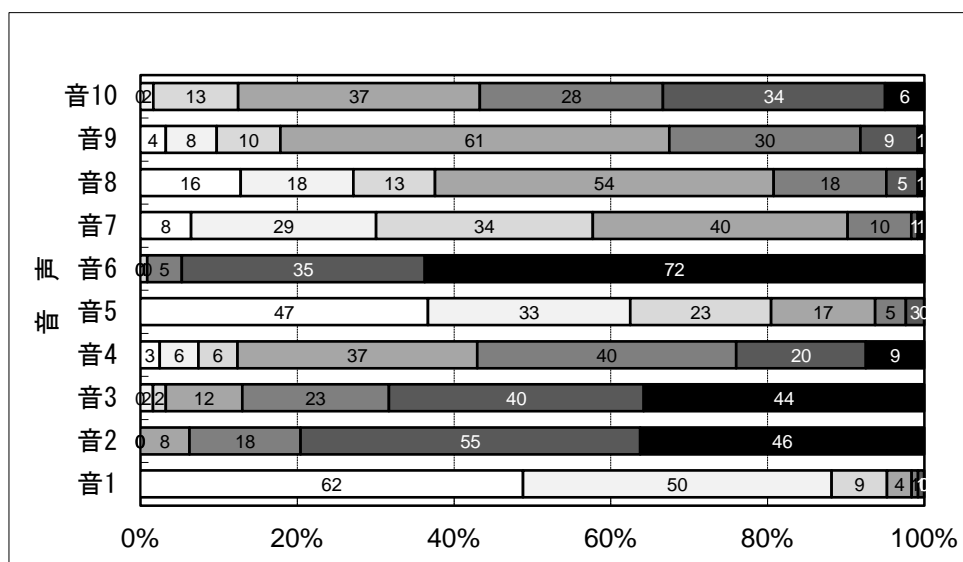


Fig. 11 「快」－「不快」

音声3および音声6は長音を含む平板調、音声4は基本形の平板調であるが、「不快」、「不満足」の評価点が高い結果となった。つまり、イントネーションや音声の特徴だけではなく、それぞれの音声に込められた、「わかったわかったという感じ」、「いやいやながらな感じ」、「どうでもいい感じ」といった保育者の微細な感情が、聞き手に対して高い割合で伝わっているといえる。

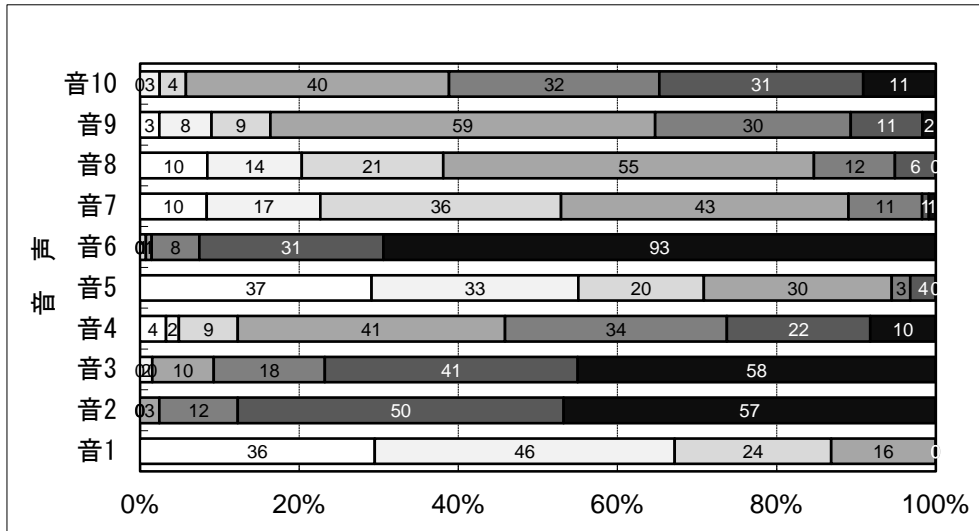


Fig. 12 「満足」 - 「不満足」

○評価点の平均値に違いの少ない音声

一方、「肯定-承諾」(Fig. 13)と「意図のある-意図のない」(Fig. 14)の評価項目では、評価点の平均値に音声による違いはあまり見られない(Fig. 8 から、参照前者は4~5点、後者は2.5~4.2点の間に集中している)。しかしながら、それぞれの評価点分布を見てみると、「快」の印象評価の高かった項目(音声1、音声5)は、「肯定」と「承諾」の評価が2分化していること、「不快」の印象評価の高かった項目(音声3、音声6)は、「肯定」より「承諾」(グラフの色が濃い)の方に偏りのあること、語尾の上がるイントネーションである音声2と音声10では、中間点の4点がいずれも58%を占める割合となっていた。

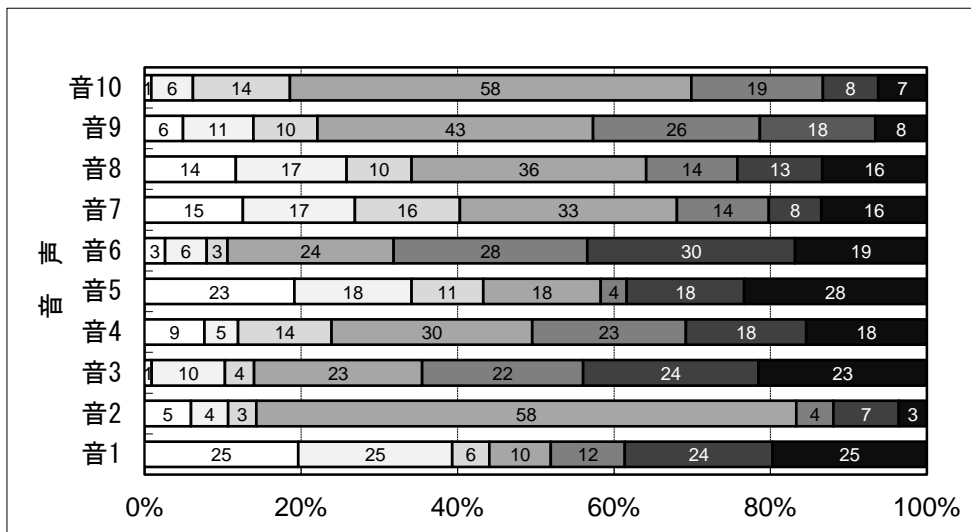


Fig. 13 「肯定」 - 「承諾」

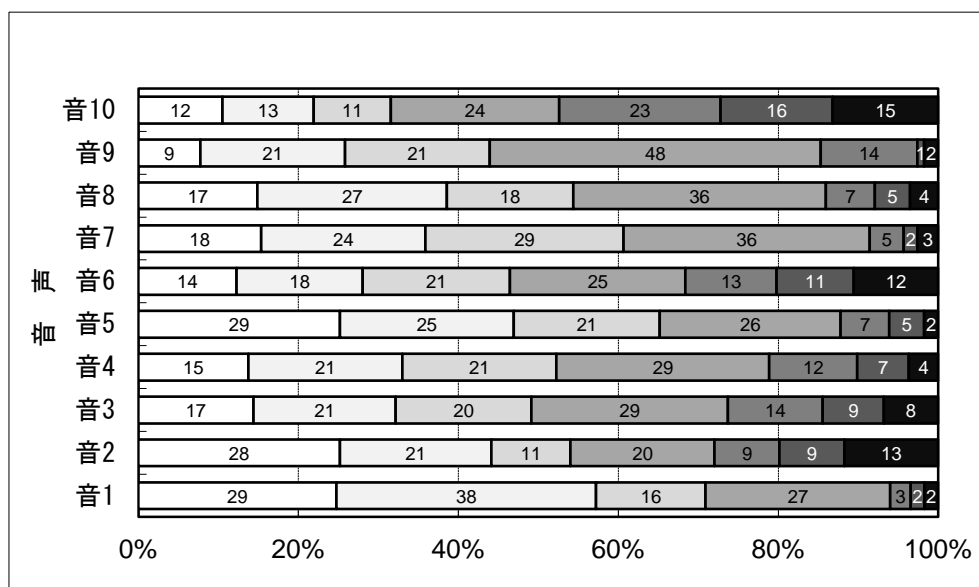


Fig. 14 「意図のある」－「意図のない」

「快」の印象評価の高い音声について評価が2分化する結果となったのは、「肯定」と「承諾」の概念の違いが明確ではなかったことによるのではないかとと思われる。ただし「不快」の印象評価の高い項目に対しては、「承諾」と評価する傾向の強いことから、それが、「肯定」的ではなく単なる「受け取り」の意味合いで捉えられているのではないかと推測される。また、語尾の上がるイントネーションの音声において、どちらとも判断しかねる結果が得られたのは、それらに「肯定」でも「承諾」でもなく、「疑問」の機能を感じ取っているからであろう。

一方、「意図のある－意図のない」項目では、音声による大きな違いは見られないが、どちらかといえば意図がないと評価された（評価点が6～7点）音声は、順に音声10、音声2、音声6であった。「意図がない」と判断される傾向にあった音声は、いずれも「不快」、「不満」、「くだけた」印象評価が高い。したがって、感情がストレートに表れておらず、しかしながら何らかの指示内容が読み取れる音声に対しては、「意図のある」と評価されたと考えられる。

冒頭で述べたように、音声には感情の微妙なニュアンスが現れる。ルソーが指摘しているように、それは言葉よりも正直である。Mehrabian⁴⁹⁾は、「好意の合計 = 言語による好意 7% + 声による好意 38% + 表情による好意 55%」と言う。このメラビアンの法則は、声による行為が言葉による行為に勝っていることを指摘するものである。しかしそれは「好意の合計」であって、好意－嫌悪の感情に限られた場合である。本調査においても、「快－不快」あるいは「満足－不満」といった感情評価項目においては、音声パターンによる差異が明確に確認できた。

②音声の機能評価

各音声の機能評価（「あいづち」、「あいさつ」、「呼びかけ」、「転換」、「終結」、「命令」、「陳述」、「疑問」）の得点の割合は、Fig. 15 のとおりである。いずれの機能評価においても、有意差（ $p < .01$ ）が認められた。

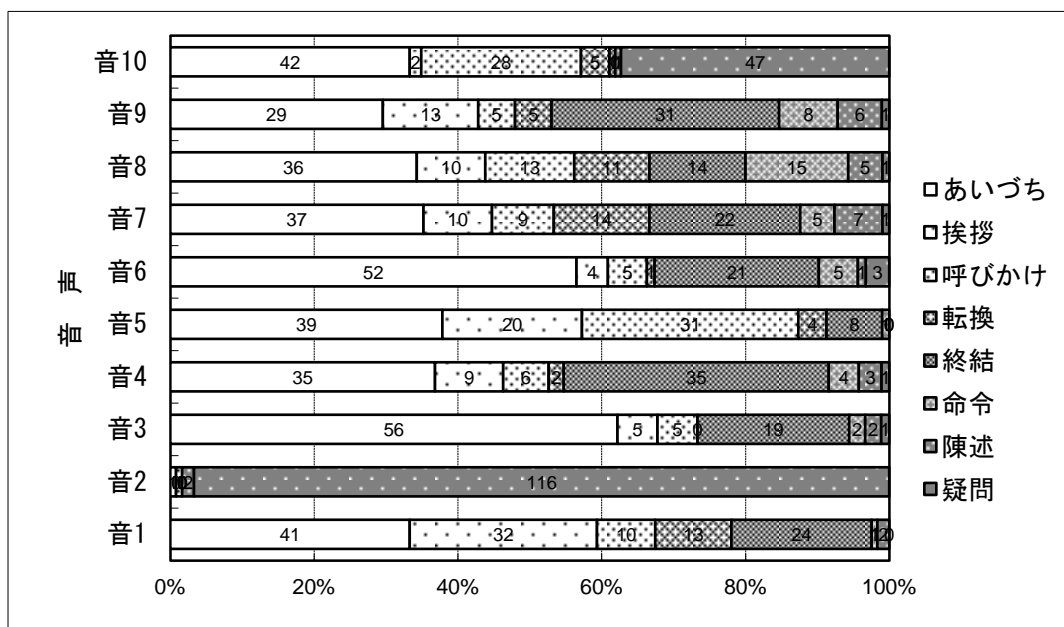


Fig. 15 各音声における機能の評価 (%)

また、各音声のそれぞれの機能評価について、残差分析の検定値が $< .01$ であったものを Table9 に示す。

Table 9 各音声における有意差の認められた機能

音声	表現の意図	有意差の見られた機能
1	明るい返事	<u>あいさつ</u> <u>転換</u> <u>疑問</u>
2	聞き返す感じ	<u>あいづち</u> <u>あいさつ</u> <u>呼びかけ</u> <u>終結</u> <u>疑問</u>
3	わかった、わかったという感じ	<u>あいづち</u> <u>疑問</u>
4	どうでもいい感じ（やり過ごす）	<u>終結</u> <u>疑問</u>
5	注意喚起	<u>あいさつ</u> <u>呼びかけ</u> <u>疑問</u>
6	いやいやながらな感じ	<u>あいづち</u> <u>疑問</u>
7	話題の転換	<u>転換</u> <u>陳述</u> <u>疑問</u>
8	命令（急かせるように）	<u>命令</u> <u>疑問</u>
9	緊張して	<u>終結</u> <u>疑問</u>
10	やれやれどうしたの	<u>あいさつ</u> <u>呼びかけ</u> <u>終結</u> <u>疑問</u>

機能のうち、下線を引いたものがポイントの高かったものである。各音声に込めた表現の意図と、下線の引かれた機能とを比較すると、聞き手には、ほぼ意図どおりに音声のニュアンスの伝わっていることがわかる。これらの10の音声を、選択された機能ごとにまとめるとTable10のようになる。

Table 10 各機能における評価の高かった音声（○印）

音声	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
あいさつ	○				○					
あいづち			○			○				
転換	○						○			
終結				○					○	
呼びかけ					○					○
命令								○		
陳述							○			
疑問		○								○

この8種類の機能のなかで、複数の音声を選択された機能について、印象評価の結果と合わせて音声の特徴をまとめると次のようになる。

- あいさつ＝印象評価において、「快」および「満足」と評価されている。
- あいづち＝印象評価において、「不快」および「不満足」と評価されたもので、いずれも長音を伴う平板調。
- 転換＝印象評価の共通点としては、「意図のある」のポイントが高く、長音を伴わない。
- 終結＝印象評価では、「満足」も「肯定」もしていないものの、「あらたまった」および「理解」の傾向にあり、長音を含まない。
- 呼びかけ＝印象評価では、「くださった」に共通性があるが、「理解」、「快」、「満足」といった感情的な印象では全く反対の評価結果となっている。いずれも長音を伴う。
- 疑問＝いずれも上昇調のイントネーションである。音声10については、「呼びかけ」にも有意差が見られた。聞き手は、「やれやれどうしたの」という話し手の意図を、「はあい」という短い音声の中に感じ取っている。

なお、「命令」の「ハイ」には、音声の録音に際して、「急いで」という命令的な発語内容を含めるために、「息を多めに出す感じ」といった意味合いの指示に加えて、なかなか動くことのできない幼児の集団に、「早く保育室に入りなさい」とか「早くお片付けをきなさい」と声掛けをするような具体的な場面を想像してもらうことで、命令的な発語内容を含ませた。この項目だけが、機能評価に関して各音声の幼稚園・保育所と小学校間に、有意な傾向 ($p < .0588$) を確認することができた音声である。他の機能に関しては所属による有意差の認められないことから、「ハイ」の「命令」的機能は、幼児教育に特有の表現なのかもしれない。

(3) まとめ

結果から、込められた意図が聞き手にほぼ正確に伝わっていることがわかった。たとえば、音声 2 と音声 10 を比較してみると、いずれも上昇調のイントネーションのために「疑問」と評価されるが、音声 10 の機能については「あいづち」や「呼びかけ」の評価も高くなっている。聞き手は、「ハイ」の前後に文脈がなくても、音声に込めた「やれやれどうしたの？」という微細な表情の違いを感じ取っているのである。また、音声 3 と音声 6 は、咽頭閉鎖音と長音を含む特徴があるため、印象評価は、「あらたまった」と「くだけた」に異なっているが、いずれも「不快」な印象の「あいづち」の機能があると評価されている。これらもまた、音声サンプルに込められた微細なニュアンスが伝わった結果である。

以上の考察から、調査 A では次の 2 点が明らかになった。

1. 間投詞的応答表現「ハイ」は、その発声に微細な調整を施すことで、感情の表出だけではなく、多様な機能の表現が可能になる。
2. 保育者は、音声表情の異なる「ハイ」を聴いて、それぞれの声のニュアンスから、感情や意図の微細な違いを判別することができる。

IV 調査B－幼児による音声評価

調査Bでは、幼児による音声評価を行った。調査Aと同じ10種類の「ハイ」の刺激音声に対して、保育園および幼稚園に通う年長クラスの子ども(5～6歳)に対して、音声の表情についてインタビュー形式での調査を行い、幼児が、文脈から切り離されたなかでの単独の「ハイ」の音声表現から、話者の意図や感情をどれだけ感受しているかについて明らかにすることを試みた。

(1) 方法

質問項目は、自由回答と選択肢の2種類を設けた。選択肢は、「笑った・怒った」、「いいですよ・駄目ですね」、「返事をした・呼びかけた・尋ねた」の3項目を問いかけ、いずれかの選択を求めた。

調査は、2010年8月～10月に行った。参加した幼児は、岡山市内の私立幼稚園1園と私立保育園1園、倉敷市内の私立保育園2園および廿日市市内の私立幼稚園1園の年長児111名(男児34名、女児77名)である。予備調査として、年少・年中・年長児の3名ずつから回答を得たところ、年中児と年長児間で回答に対する表現に格差が確認されたので、年長児のみを対象とした。

調査は、参加児の通う幼稚園および保育園の静かな一室で、緊張を避けるため、3人組を基本としたグループでのインタビュー形式で行った。録音した音声を順にCDレコーダーから聴かせ、1回目は「どのような“ハイ”に聞こえましたか? 思ったり感じたりしたことを自由に教えてください」と尋ねることで自由回答を求めた。2回目も同じ順で音声を聴かせ、同様に自由回答と選択項目の「笑った・怒った」、「いいですよ・駄目ですね」、「返事をした・呼びかけた・尋ねた」について、たとえば「笑っていますか? それとも怒っていますか?」のように一つずつ尋ねて子どもの選択を求め、回答を調査者が記録した。協力園のうちの2園は、それまでに筆者がかかわる機会が多くあった園のため、幼児との親密性のバランスをとるために、幼稚園教諭の免許を持つ大学院生(発達心理学専攻)がインタビューを行った。

(2) 結果と考察

①評価点による分析

インタビューで得られた幼児の回答を、調査AのTable9にある「表現の意図」および有意差の見られた機能に照合し、幼児の個別の回答に対してそれぞれ「当てはまる=2、やや当てはまる=1、当てはまらない=0」の3段階で調査者の二名がそれぞれ点数化し、その平均を求めた。その結果、各音声の得点の平均値

は、Fig. 16 のようになった。

音声1の「明るい返事」が、最も平均値が高く、1.83点であった。幼児自身も発声する機会の多い、一番身近な表現であることが高得点の要因であると考えられる。また、「よいお返事」と回答する子どもも多くいたことから、自分の発する明るい「ハイ」に対して周囲から「よいお返事ね」と日常的に評価されていることが窺える。続いて、調査Aにおいて不快・不満足と印象評価された長音を含む音声6（「いやいやながら」な感じ）と音声10（「やれやれどうしたの？」という感じ）の平均値が高い。幼児にとって、音声1は「快」の表情を、長音の含む音声6と音声10は、音声の特徴が「不快感」や「不満足」な表情を連想しやすい表現であったようだ。

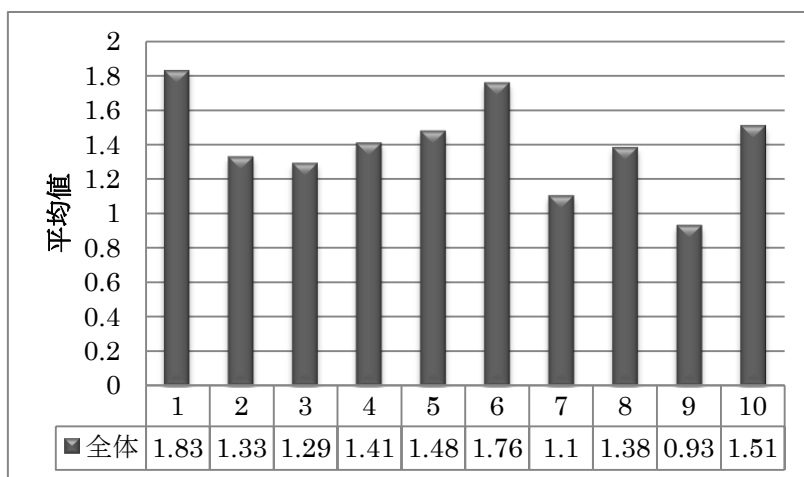


Fig. 16 各音声の平均値

一方、短音の「ハイ」に関しては、音声7（話題の転換）と音声9（緊張）は、他の短音の「ハイ」（音声1・2・4・8）に比べて、表情の判断が難しかったように思われる。前述したように音声1は明るい響きを感受し、音声2に対しては、語尾が上がることで「疑問」の意図が判断されている。また音声4の「どうでもいい感じ」や音声8の「命令」、「急かせる感じ」も、話者の意図を読み取りやすい音声表現であったと判断されることから、音声7や音声9に比べて聞き慣れた音声表現であると解釈できる。

次に、幼児の所属園ごとの音声1～10のすべての音声の評価平均値は Fig. 17 のようになった。A園が全体平均よりやや低く、E園がやや高い得点となっている。所属園ごとの各音声の評価平均点と標準偏差および分散は、Table 11 のようになった。

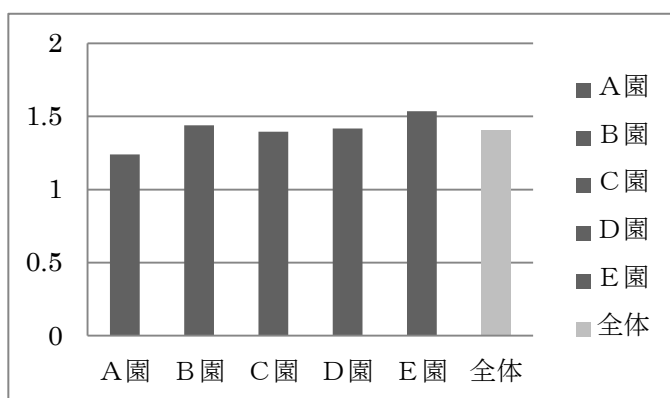


Fig. 17 所属園の評価得点全体の平均値

Table 11 所属園ごとの各音声の評価平均点

所属 / 音声	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A 平均値	1.73	1.02	1.04	1.40	.77	1.67	1.08	1.42	1.08	1.19
園 標準偏差	.39	.87	.81	.83	.82	.64	.70	.87	.84	.83
分散	.15	.75	.65	.70	.67	.41	.49	.75	.71	.69
B 平均値	1.98	1.35	1.44	1.60	1.85	1.73	1.27	1.23	.60	1.33
園 標準偏差	.10	.79	.58	.47	.35	.25	.55	.87	.59	.56
分散	.01	.62	.33	.20	.12	.07	.30	.76	.35	.32
C 平均値	1.82	1.29	1.32	1.08	1.76	1.68	1.26	1.03	1.13	1.58
園 標準偏差	.30	.84	.79	.89	.48	.51	.69	.77	.78	.58
分散	.09	.70	.62	.79	.23	.26	.48	.60	.61	.34
D 平均値	1.83	1.44	1.11	1.41	1.89	1.74	1.04	1.30	.72	1.70
園 標準偏差	.36	.77	.62	.67	.21	.45	.75	.75	.65	.45
分散	.13	.60	.39	.45	.04	.20	.57	.56	.43	.20
E 平均値	1.79	1.57	1.60	1.50	1.14	1.98	.86	1.93	1.19	1.81
園 標準偏差	.46	.81	.46	.69	.67	.11	.50	.33	.73	.54
分散	.21	.66	.22	.48	.45	.01	.25	.11	.54	.29
合 平均値	1.83	1.33	1.29	1.41	1.48	1.75	1.10	1.38	.93	1.51
計 標準偏差	.35	.82	.68	.72	.71	.44	.65	.79	.75	.64
分散	.12	.68	.47	.52	.51	.20	.43	.63	.56	.41

所属園と各音声の評価平均点には、音声 2 ($p < .05$) と音声 10 ($p < .01$) に有意差が確認された。いずれも A 園の平均値がかなり低くなっている。A 園は、全体の平均値も最も低いが、標準偏差および分散の値から、他園に比べて評価得点にばらつきの大きいことがわかる。また、音声 5 の平均点が極めて低く、全体平均のおよそ 2 分の 1 でしかない。これは、「注意喚起」の意図をもって発声した長音を含む明るい「ハ～イ」であり、「呼びかけ」や「うれしい返事」と評価された音声である。A 園は、静寂を重要視するモンテッソーリ教育の方針により、保育者が小声で話すことが多く、明るく元気な声で「ハ～イ」と呼びかけるような機会に幼児が接することが少ないためであろうと推測される。一方音声 8 に関して、E 園の平均得点が極めて高い ($p < .05$)。これは、「急ぎなさい」という意図を込めて発声した音声である。E 園は他園に比較してクラスの一斉活動の時間が多く、集団で動く活動の際に、保育者の指導的声かけが多いのではないかと推測される。ふだん聞き慣れている音声は幼児にとってその意図を理解しやすく、満点に近い得点が導かれたのではないかと思われる。すなわち、幼児の評価結果には、日頃の保育者や幼児同士の会話における音声の様子、あるいは音声に対する意識の在り様（園の取り組み）があらわれている可能性がある。

さらに E 園は、音声 8 だけではなく他の音声についての評価点も総じて高い。保育士の話では、「雨と飴って、おなじアメなのに意味が違う。あっ、音の高さが違うね」、あるいは「かりんとうって、“カリン”って音がするからかりんとうっていう名前なの？」と、音や声に対する気づきを話す幼児がいるという。この園では年間に 10 回の専門家による音楽遊びの指導が行われているが、その内容は、リズムあそびやわらべ歌あそびなどのほかに、声の高さをエレベーターが上下するように変化させ、視覚とともに示したり、表情を変えた声であいさつをしたり、あるいは歌遊びのなかで音の高さを意識的にとらえたりするような、サウンド・エディケーションを応用した歌唱活動で構成されている。このような経験をとおして、日頃から声や音の特徴に関心を向けやすくなっていることが、今回の評価点の高さの一つの要因となっている可能性もあるだろう。

一方 A 園は、モンテッソーリ教具を使っての遊びに幼児の一人ひとりが集中することを重視していることや、他園でクラスでの活動でよく行われている絵本の読み聞かせも、絵本の部屋で個人がそれぞれに本を開いて読んでいるといった特徴が、他園との主な違いである。したがって、日常生活における保育者との音声による応答的なやりとりや、読み聞かせなどをとおして言葉に音声の表情を重ねることの経験が、音声表情の感受に影響しているのではないかと考えられる。

②自由回答の分析

次に、自由回答として記録された幼児の音声評価の具体例のいくつかを Table 12 に示す。この内容から、幼児は音声の印象を感じているだけではなく、その音声の表情から、その場で繰り広げられている会話のやりとりの状況を思い浮かべて回答していることがわかる。

同じ短音「ハイ」に対しても、幼児はその機能の差異をしっかりと読みとっている。たとえば、音声 1 には「よい返事」、音声 2 には「わかんない感じ」、「なになに？って感じ」、あるいは「お父さんが面倒な時に言う」、音声 4 には「機嫌が悪い」、音声 7 には「わかった時」、「集まっていて先生が外に出るよって言う時」、音声 8 には「びっくり」、「急ぎなさい」、音声 9 には「緊張していた」など、その音声機能の特徴を正確にとらえた表現がみられた。

さらに機能や印象だけではなく、そのときの状況をイメージして詳しく説明することのできる幼児も多くいた。音声 1 では、よい返事の中身が、「先生に呼ばれて手を挙げる感じ」、「小学生が手を挙げた感じ」と具体的である。「部屋で検診をしている時」の緊張した「ハイ」、「お兄ちゃんが勉強してって言われて」発するどうしてもいい感じの「はい」、「お腹がすいたのでお母さんにパンを作ってくれるように頼んだとき」に面倒そうに言われた「はあ↓い↑」など、音声と状況と関連させながら回答している内容から、幼児が日常生活のなかで、話者の言葉の内容だけでなく、音声に込められた表情をしっかりと感受していることがわかる。その感受の鋭さは、話者が意図的に発していない場合の音声にも及ぶ。たとえば音声 4 の「どうしてもいい感じ」の「はい」に対する、「先生みたいなハイ」、「聞いてなくて睨んでいる感じ」という回答は、保育者の無意識の感情のあらわれを敏感に捉えているのではないかと考えられる。

また、実験者の意図とは異なるけれども、納得させられる回答もあった。たとえば音声 5 は呼びかけを意図して発声した音声であるが、「みんなが楽しい気持ちになって元気が湧いてくる」、「やりたいことをお母さんがやらせてくれてうれしい」など、自分自身の喜びの表現としての返事として捉えられている。音声 9 は、命令の機能で急かすイメージで発声した音声であったが、「好きな人に呼ばれてドキドキ」の回答は、想像も及ばなかった。あらためてその音声を聴き直してみると、たしかにそのようにも聴こえることに気づいた。

Table 12 自由回答の回答例

音声	回答例
音声 1	いいお返事、先生に呼ばれて手を挙げる感じ、小学生が手を挙げた感じ。
音声 2	聞き返す感じ、尋ねた、困った感じ、耳がちゃんと聞こえなかった感じお兄ちゃんがよく言う、「頼むよー」って言われてしたくない気持ちの時の変な返事、お父さんが言う、面倒くさい感じ。
音声 3	お母さんがときどきあんな感じ、駄目ですね、どうしてって感じ、お母さんに言われて「いっぱいやっているのに、また一つやらないといけない」って感じ、ちょっと怒った感じ。
音声 4	ふざけているところを怒っている、疲れている時、眠たい時、へとへと、お兄ちゃんが勉強してって言われたときの返事、先生みたいなハイ、聞いてなくて睨んでいる感じ。
音声 5	みんなが楽しい気持ちになって元気が湧いてくる、やりたいことをお母さんがやらせてくれてうれしい。
音声 6	めっちゃ面倒くさい、いやな感じ、眠たくても寝なくて怒られて返事をした、ママに怒られたときにちょっと怒りながら返事をした、へとへと、面倒、休んでいるのに勉強しなさいって言われてやる気がなくなった時の声、ピアノを弾く時にやらされていやな時。
音声 7	先生に呼ばれた、先生に呼ばれて「喧嘩して順番よ」って言われたとき、ママが「これしなさい、あれしなさい」って言ったときに本気で返事
音声 8	先生の言うことを聞かなくて、怒られて、焦った感じ、早くご飯食べなさい、早く着替えなさいって怒っているとき、話している途中で先生に「そこで話さないで」と言われて返事した、好きな人に呼ばれてドキドキ、びくっとした感じ。
音声 9	まじめにしなさい、パパが「ハイッ」って言った感じ、緊張していた、部屋で検診をしている時のハイ、ちょっと機嫌が悪そうだがしっかりしていた、いい返事。
音声 10	お母さんが言っている、呼ばれた、まだあるのって感じ、面倒そうだった、「なあにー？」って感じ、お母さんに「お腹すいたパン作って」って言ったときの面倒そうな感じ。

調査をとおして、幼児が「ハイ」の音声を受感してその多様な機能を聴き分けていることや、それぞれの音声の印象から想像をめぐらせ、話者の感情を判断したり状況を連想したりしていることがわかった。こうした連想には、音に対する敏感さだけではなく、それまでの人との応答的なかわりや、物語の読み聞かせや歌などの豊かな音声表現の体験が影響しているのではないかと考えられる。

(3) まとめ

二つの調査から、次の3点が明らかになった。

1. 間投詞的応答表現「ハイ」は、その発声に微細な調整を施すことで、感情の表出だけではなく、多様な機能の表現が可能である。
2. 保育者や小学校教諭は、音声表情の異なる「ハイ」を聴いて、それぞれの声のニュアンスから、感情や意図の微細な違いを判別することができる。
3. 幼児も、保育者や周りの人々の音声を敏感に感受し、自分に向けられた感情や意図を詳しく読み取っている。

第2節で述べているように、保育者は声の使い方や機能に対して、かなり意識的である。しかしながら、ときには、話者の意識の及ばないレベルで、聞き手にありのままの感情を伝えていることもあるだろう。インタビュー調査に立ち会ってくださった一人の園長が、「こうして調査に来てくださることが園の研修につながります。日頃、言葉かけの中身には配慮しているけれども、音声にこれだけの意味があることを初めて知り、これまでほとんど意識してこなかったことを反省しました」と感想を話してくれたが、保育者が自らの音声表現について見直すこともまた保育の質の向上につながるであろう。

アン・カープ⁵⁰⁾は、子どもが他の子どもの声から感情を読む力は、幼児期から思春期にかけて確かさが増し、声の解釈が苦手な子どもは、小学校に上がる前から子どもの間で人気がなく、付き合いにくい子どもと見なされ、逆に声を読むのが上手い子どもは、対人関係で不安を感じるものが少なく、批判に対しても神経質になりにくいと書いている。音声から感情を読む力は、これまで述べてきたように、乳幼児期に、母親をはじめとした養育者や保育者が愛情をもって語りかけたり、歌いかけたりすることに深く関係している。

V 音声表現と音楽の表現

母親たちは本能的に、話しかけるよりも歌いかける(=マザリーズ)。そして赤ん坊は、マザリーズのような歌いかけを、特に落ち着くものと感じる。それは、神経生物学によれば、音楽が、とても古い脳の部位=あらゆる哺乳類と共通する構造の部分(たとえば大脳、脳幹、脳橋)を活性化するからであり、言葉だけではこれは起きないという⁵¹⁾。音楽と言葉との関係について、呉⁵²⁾は、言葉に音を対応させると(音楽と言葉を処理する)両方の神経システムが働くので、一方だけを使う場合に比べて聞いたときに認識しやすく、覚えやすいと述べている。また正高⁵³⁾は、メロディーのフレーズは発話内容の分節化の育ちにつながると述べているが、ほとんどの童謡は、メロディーのフレーズが発話内容の分節に一致する

ように作曲されており、言葉のリズムや抑揚にも合うように作られているのである。たとえば、田中ナナ作詞・中田喜直作曲の『おかあさん』は、「おかあさん、なあに？」と、子どもが呼びかけて母親がそれに応える台詞で始まるが、「おかあさん」の部分にはシンコペーションのリズム、「なあに」では付点音符のリズムが用いられ、イントネーションはメロディーに一致している。さらに、たとえば、呼びかけとそれに応える母親の優しい「なあに」の雰囲気、音高変化をはじめとする音楽的要素の的確で絶妙な使用によって表現されている。乳幼児期においては、このように詩の内容やイメージ、あるいは言葉の音のニュアンスと音楽的要素が不可分な関係で結びついている童謡に、養育者や保育者の優しい声によって出会い、親しむことが望まれる。

そしてこのように、言葉が芸術的に表現された童謡を歌ったり聞いたりすることが日常会話の豊かな表現に関係し、また、日常会話での豊かな音声表現を感受することが、音楽表現にもかかわってくるのではないか。音楽表現と音声表現との関係については、ヘルムホルツ⁵⁴⁾が、声の何気ない抑揚を模倣したり、その朗読をより朗々と表情豊かにしたりする試みによって、われわれの祖先は音楽表現の最初の方法の発見に導かれたかもしれないと、音楽と音声との密接なかかわりを説いている。また近年の脳研究において、音楽の演奏における情動の認知が、音声表現における情動の認知と同じ脳の部位の多くを伴う⁵⁵⁾ことが明らかになっている。したがって、乳幼児に歌いかけることは、言葉の理解や獲得やコミュニケーションが促進される可能性だけでなく、音楽的な語りかけや歌いかけは、音楽演奏における情動表現の基礎になるのではないかと考えられる。

本節では、幼児が音声に込められた感情について、その微細な変化をしっかりと感受していることがわかった。すなわち、幼児もまた身のまわりの人びとの音声表現から感情表現を学習し、自らの音声表現を豊かにしていくと考えられる。では、音声の芸術表現である歌唱表現に感情を重ねるとき、音楽的な表現と音声における感情表現とは、どのようなつながりがあるのだろうか。第4節において、この問いについての基礎的な調査を行う。

第4節 音声表現と音楽表現の関係 ―音楽的に発声された6種類の「おはよう」に対する大学生と幼児の感情判断―

前節において、幼児が保育者の声の微細なニュアンスの違いを感受して、感情や意図、あるいはそうした音声表情が用いられる状況の想像を行っていることがわかった。Juslin⁵⁶⁾は、「音楽家は、情動の音声表現に起源を持つ音響的手掛かりの、それぞれの情動に特有のパターンを音楽の演奏に用いて聞き手に情動を伝える」と主張している。たしかに私たちは、感情を込めて歌唱しようとするとき、情景や心情のイメージに合わせて意識的あるいは無意識的に、会話における感情音声の抑揚のパターンを応用している。たとえば特定の音高で「ああ」と歌う場合、歓喜の「ああ」は明るい音調ではっきりと（たとえばスタッカートのように）歌われ、優しさが込められる場合には柔らかく滑らかに（レガートに）なるだろう。また、怒りの表現には強度を増し（アクセントのように）、悲嘆や落胆であれば、暗い音調で息が漏れるように、歌い手は感情を聞き手に届ける表現をくふうする。では逆に、レガート、スタッカート、アクセントといった歌い方や、音色を微妙に変化させた歌唱の音響的表現の違いからも、私たちは特定の感情を読み取ることができるのであろうか。本節では、大学生と幼児を対象として、音楽的な要素を変化させて歌唱された「おはよう」に対して、どのような感情判断が行われるのかを調査し、幼児の音感受の実際についての理解をさらに深めたい。

I 目的

音声のコミュニケーションには感情の微妙なニュアンスが現れ、音声は情動伝達の効果的手段である。その表現や認知の発達は、乳児期から始まっている。日本語の音声における音声感情表現の発達に関しては、山本・吉富・田伏・櫛田⁵⁷⁾が、乳児の音声に不快・空腹・眠気の音声の特徴が示されることを明らかにしている。志村らは、感情性情報を行うのに必要な音声を6ヶ月齢児が発声できる⁵⁸⁾こと、2ヶ月齢児の乳児音声に「快」対「不快」、「平静」対「驚き」、「話」対「歌」の対立に関連した情報が聴取される⁵⁹⁾こと、2歳児が、乳児音声の「快・不快」の音声に対して、成人の聴取判断とほぼ同様の傾向を示す⁶⁰⁾ことを明らかにしている。また、成人と幼児・児童が発声する「ぴかちゅう」に込められた感情性情報を分析した櫻庭・今泉・笥⁶¹⁾は、音声による感情の意図的な表現能力は就学前にある程度完成しているが、年齢が幼いと意図的な感情表出能力には個人差が大きいこと、その音声特徴として、音節長、母音無音化、基本周波数の変化範囲やピークが感情に応じて変化していると述べている。さらに、保育の中で頻繁に使

用される間投詞的応答表現の「ハイ」に着目して、10種類の意図をもつ「ハイ」を刺激音声とした前節での調査では、5-6歳児が、2音に込められたその意図や感情を感受し、その場の状況を思い描いて話すことが明らかになった。また、短い一文と感情認識についての調査では、6歳児（ $n=31$, $M=6$ 歳1ヶ月）が、「うれしい」あるいは「悲しい」の情動文で、音声と内容が一致した場合には100%の正答率であったという報告もある⁶²⁾。このように、感情の音声表現や、感情を込められた音声からの情報認知は、幼児期にかなり発達している。

子どもの歌唱における感情表現については、AdachiとTrehub⁶³⁾が、8歳から10歳の子ども40名に、楽しい気持ちと悲しい気持ちになる話をした後、『きらきら星』のメロディーを「ABC・・・」の歌詞で、楽しい感じあるいは悲しい感じで歌わせて表情を確認したところ、楽しい歌のときには笑みを浮かべ、悲しい時には顔をしかめて目を伏せ、頭を垂れて歌うことや、歌唱表現では、悲しいときの方が楽しい時よりも有意にテンポを遅くし、ノンレガートにして変化音が使われること、アクセントは楽しい時の方が頻繁に使用されたと報告している。また、うれしい歌詞と悲しい歌詞とどちらでもない歌詞に対して、幼稚園の5-6歳児と小学校2年生および4年生が、どのような即興歌唱をするのかを調査した梅本と岩吹⁶⁴⁾は、5-6歳児は3つの歌詞の内容に相応しく旋律を変えることはなかったが、小学校2年生になると、うれしい内容の歌詞ではスキップのリズム旋律で軽快に歌い、悲しい歌詞では低い音域でゆっくり歌う表現が少し見られ、4年生になるとほとんどの子どもが3つの歌詞内容にしたがって旋律表現を変化させたと述べている。この二つの研究はいずれも、歌詞の内容に基づいて、歌唱にどのような音響的手掛かりを使用するのかを明らかにすることを試みている。音楽的な表現の違いに関する子どもの感情判断の研究では、フォークソングを用いた実験により、5歳児以下の子どもでも長調と短調の感じを明確に弁別できる⁶⁵⁾こと、またピッチが高く速いテンポは楽しく、低い音で遅いテンポが悲しいと判断される⁶⁶⁾ことや、6歳では、大人と同様にテンポと調の両方を弁別している⁶⁷⁾などの証拠が見られる。

したがって本研究では、音声と子どもの感情判断に関する先行研究に挙げられている音響的手掛かり（テンポ、音の高さ、調性判断の情報となるハーモニー）の要素を含まず、かつ感情判断の情報となる言語内容をもたない音声を刺激音として作成し、幼児の感情判断を探ることを試みる。本調査で使用する音響的手掛かりは、レガート、スタッカート、アクセントである。

そのために、まず、「おはよう」の短いあいさつを、長調と短調のニュアンスをもつ声色で、上記の3種類の音響的手掛かり（レガート・スタッカート・アクセント）による表現で歌唱した6種類の提示音声を作成した。この6種類の音声を

刺激として、成人（学生）と幼児（5-6 歳児）が、その音響的な違いをどのように判断するのかについての調査を行った。

演奏上の表現の違いと伝達される感情については、会話による音声評価分析の先行研究から、音の立ち上がりの速さは怒りや喜びに、穏やかな立ち上がりは悲しみに、音の明瞭さの増加は怒りに、その逆は悲しみに関連していることが明らかになっている⁶⁸⁾。したがって演奏表現においても、スタッカートは怒りや嬉しさに、レガートは悲しみの伝達につながりやすいと推測できることから、以下のような仮説が考えられる。

①学生は、提示音声のそれぞれの音響的特徴から、短調でレガートに発声した「おはよう」は悲しみに、長調でスタッカートの「おはよう」は嬉しさ、アクセントの「おはよう」は怒りに関連付けることが可能であるだろう。

②幼児の音声判断の正確さは音楽経験に関係しているだろう。

なお、Juslin&Sloboda⁶⁹⁾が、6 歳は、大人と同様にテンポと調の両方を弁別していると述べている一方、梅本⁷⁰⁾は様々な研究の成果から、音楽認知の大きな段階の変わり目は 8 歳であると結論づけているので、本実験のように旋律性や和声感を手掛かりにすることができない音声の感情判断課題に対する幼児の正答率はかなり低いのではないかということも予測される（仮説③）。

II 方法

(1) 提示音声

提示音声は、次の 6 種類の「おはよう」である。

音声 1 = レガートで長調の音色

音声 2 = レガートで短調の音色

音声 3 = スタッカートで長調の音色

音声 4 = スタッカートで短調の音色

音声 5 = アクセントで長調の音色

音声 6 = アクセントで短調の音色

これら 6 種類の「おはよう」は、ハ長調またはハ短調の主和音を記載したあとに、 g^1 の音高の 3 連符で、それぞれにレガート・スタッカート・アクセント記号を付記して楽譜に表した (Fig. 18)。この楽譜をソプラノ歌手に渡し、いずれもおよそ $J=60$ の速さ（「おはよう」を 1 秒間）で歌唱してもらった。歌唱する際、譜面にあるハ長調またはハ短調の主和音を鍵盤楽器で弾くことで、声楽家が長調と短調の響きをイメージしやすくした。録音は防音室で行い、提示音声に和音の響きが残らないように和音の響きが消えた時点で、歌唱された音声のみを CD レコ

ーダー (Roland CD2-e) に収録した。



Fig. 18 音声収録のための楽譜

収録した提示音声を音声解析ソフト (WASP) によって解析した結果を Fig. 19-①～⑥に示す。図の上段が波形、中段がスペクトログラム、下段がピッチを示す。レガート・スタッカート・アクセントおよび長調と短調の音声について、波形、スペクトログラム、ピッチのそれぞれに微細な差異が確認できる。

表現に含まれる手掛かりには、テンポ、音圧、タイミング、抑揚、アーティキュレーション、音色、ヴィブラート、音の立ち上がり、音の減衰、音の休止などの諸因子がある⁷¹⁾。本実験で使用した提示音声の波形にも、6種類の「おはよう」の発声の、タイミング、抑揚、音色、音の立ち上がりや減衰、音の休止といった音声表現の微細な違いがあらわれている。たとえば音圧はアクセント表現で最も強く、音の立ち上がりは短調よりも長調の方がはっきりしていること、音色としての周波数成分では、レガートやスタッカートよりもアクセントに低い周波数が増すことなどである。ピッチは、およそ 400Hz の周辺を推移しているが、アクセントの歌唱 (音声 5 と 6) においてやや不安定になっている。短調のレガート (音声 2) とスタッカート (音声 4) の「お」と「よう」でピッチが拾われていない原因は不明であるが、音の立ち上がりが明瞭でなかったことが波形から判断される。波形から、スタッカートとアクセントでは音声のメリハリがはっきりしていることや、レガートの音声では、短調 (音声 2) の方が長調 (音声 1) よりもより滑らかな発声であることがわかる。また、アクセントでは、「よう」の発声の際に小さな二つの揺れが確認できるが、それはスペクトログラムにも表れており、強度に加えて音の立ち上がりもはっきりしていることがわかる。

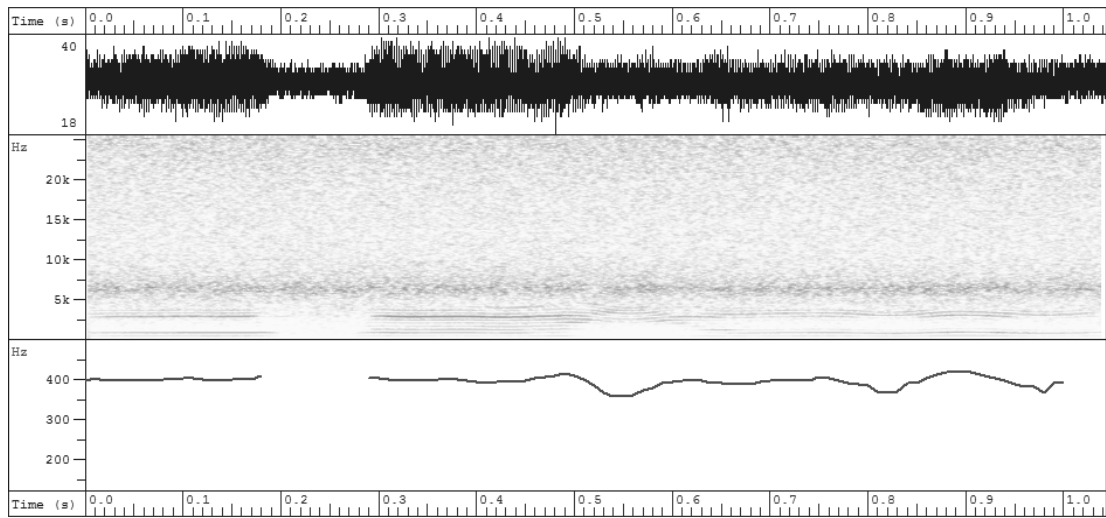


Fig. 19-① 音声 1 = レガートで長調の音色

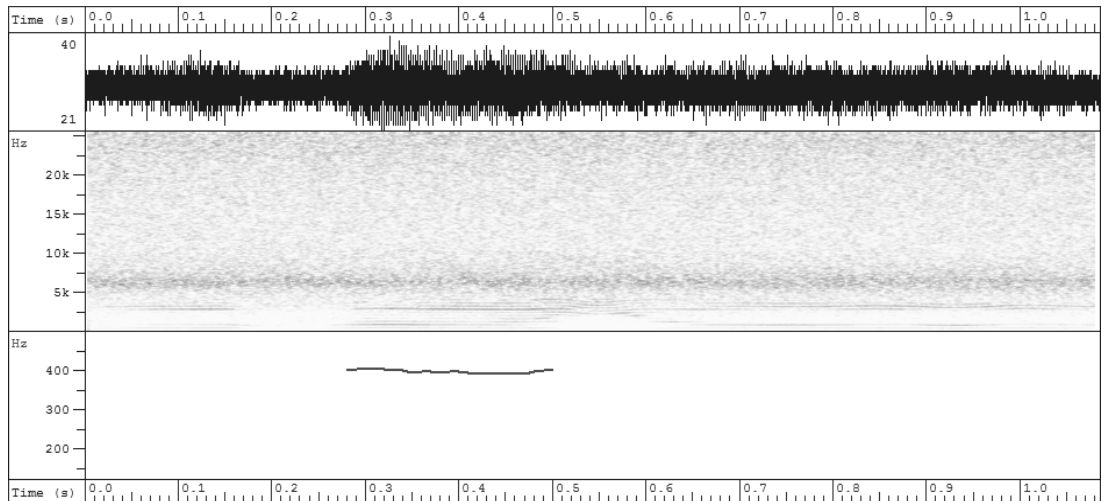


Fig. 19-② 音声 2 = レガートで短調の音色

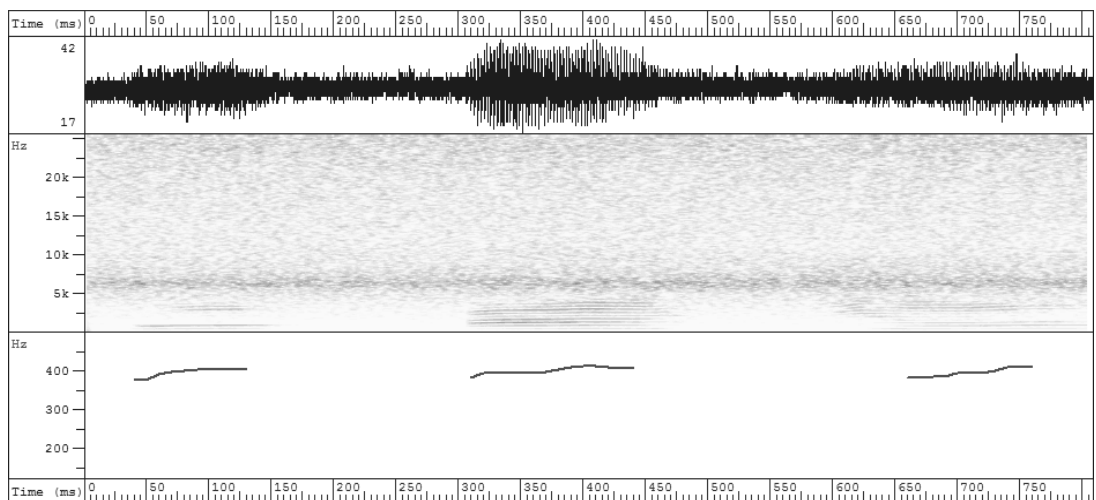


Fig. 19-③ 音声 3 = スタッカートで長調の音色

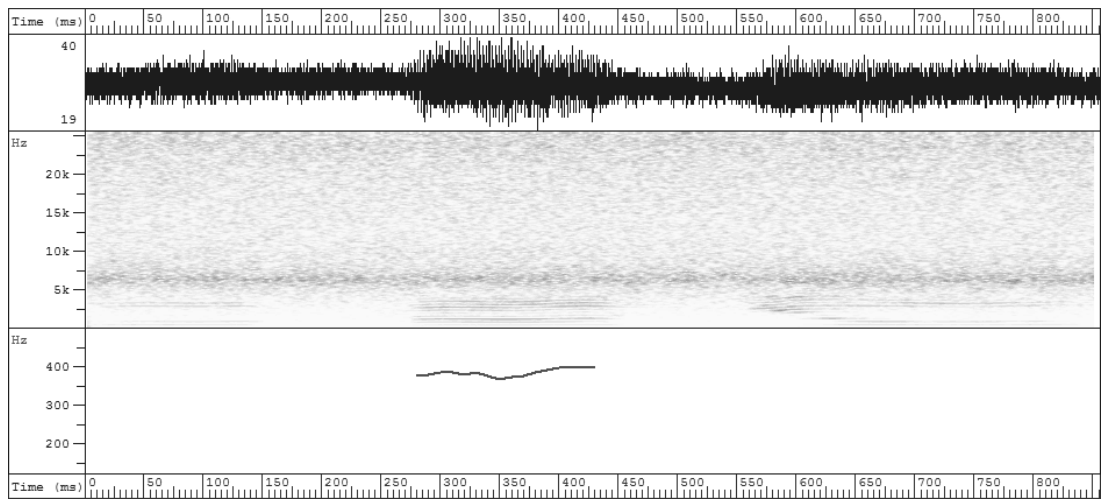


Fig. 19-④ 音声 4 = スタッカートで短調の音色

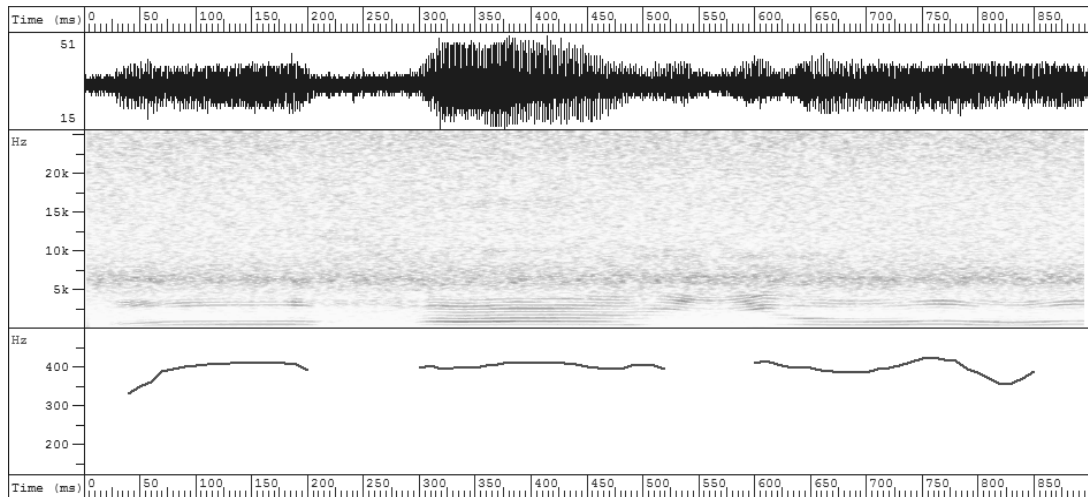


Fig. 19-⑤ 音声 5 = アクセントで長調の音色

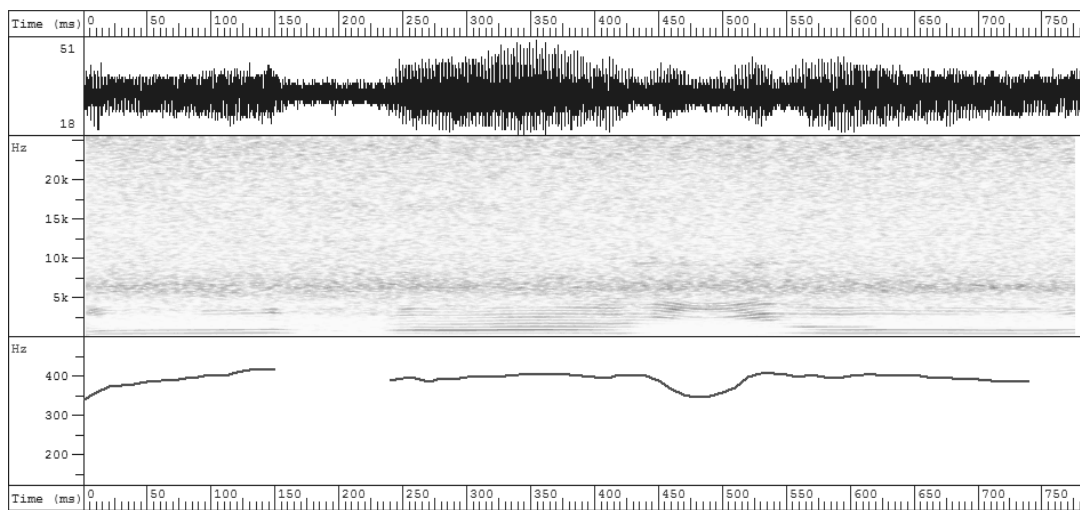


Fig. 19-⑥ 音声 6 = アクセントで短調の音色

(2) 実験の時期と参加者

実験は、2011年9月～10月に行った。参加した幼児は、岡山市内の私立幼稚園1園と私立保育園1園、倉敷市内の私立保育園2園および廿日市市内の私立幼稚園1園の、年長児107名である（男児52名、女児55名、平均年齢は6.06歳）。大学生は、幼稚園または小学校の教員を目指す大学4年の女子学生31名で、音楽ゼミの学生（ $n=15$ ）とそれ以外のゼミの学生（ $n=16$ ）の協力を得た。

(3) 手続き

実験は、参加児の通う幼稚園や保育園の静かな一室で、一人ずつ対面して実施した。協力園のうち2園は、筆者がそれまでに実験の参加幼児とかかわることのあった園であるため、幼稚園教諭の免許を持つ心理学専攻の大学院生が実験を行った。学生に対しては筆者の研究室で、個別に実験を実施した。

6音声の課題の前に、二つの確認課題を実施した。一つ目の確認課題では、悲しみ・ふつう・喜び・怒りの表情を表した4枚の絵カード（Fig. 20）をテーブルに置き、「うれしい気持ちは？」、「悲しい気持ちは？」、「怒っているのは？」、「ふつうの気持ちは？」と質問し、指を差すことで回答を求めた。その結果、すべての幼児が、感情と表情絵とを同定できることが確認された。続いて、聞こえてきた音声の印象に合う表情絵カードを選ぶという手続きを確認するために、二つ目の確認課題を行った。4枚の絵カードを手渡したあと、提示音声の①をCDデッキから流し、「今、“おはよう”って聞こえたね。先生はどんな気持ちであいさつしていたかな？」と質問して1枚のカードを選択させ、実験の手順について理解できているかどうかを確認した。



Fig. 20 感情判断で用いた4種類の表情図

二つの確認課題に続いて、本課題では、まず「これから、先生の声で、いろいろな“おはよう”のあいさつが聞こえてきます。先生は、どんな気持ちで“おはよう”と言っていると思いますか？4枚のカードの中から選んでください」と問いかけ、1枚の表情絵カードを選択させた。表情絵カードは、幼児が手元で持ち

かえることでカウンターバランスされた。最初の提示音声で示したカードを次の選択肢から外そうとする幼児に対しては、毎回4枚の表情絵カードから1枚を選択することを伝えた。また、「あなたがどんなふうに思ったかも、自由にお話ししてくださいね」と、感想を述べてもよいことを付け加えた。

提示音声の順は、Table13 に示すように、ラテン方格法を用いることでカウンターバランスを行い、AからFについてアルファベット順に繰り返し行った。学生に対しても、同様の手続きで実施した。

Table 13 音声の提示順

	1	2	3	4	5	6
A	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6
B	音声 2	音声 1	音声 4	音声 3	音声 6	音声 5
C	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6	音声 1	音声 2
D	音声 4	音声 3	音声 6	音声 5	音声 2	音声 1
E	音声 5	音声 6	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4
F	音声 6	音声 5	音声 2	音声 1	音声 4	音声 3

III 結果と考察

(1) 提示音声の感情特性について—学生の音声判断から

学生 ($N=31$) の各音声に対する判断は Table 14-1 のようになり、音声 3 では全員が「喜び」を選択する結果となった。なお、それぞれの音声における感情判断の偏りを調べるために χ^2 検定を行ったところ、すべての音声に 1%水準での有意差が認められた (Table 14-2)。学生の音声判断から、各音声の感情特性について、以下の3点が読み取れる。

- ①長調での「おはよう」は喜びに聞かれるが、それはスタッカートで表現されたときに最も顕著で、アクセントで表現される場合には怒りの感情が増す。
- ②短調のレガート表現において、悲しみの感情が最も高く伝達される。
- ③アクセントの表現は調性にかかわらず、怒りの感情を示す。

結果から、学生は短調でレガートに発声された「おはよう」(音声 2) は悲しみに (67.7% $p < .01$)、長調でスタッカートの「おはよう」(音声 3) は喜びに (100%)、アクセントの「おはよう」(音声 4 と音声 6) は怒り(順に 51.6% $p < .05$, 74.2% $p < .01$) に関連付ける結果が得られ、仮説①は支持された。本実験では学生の音声判断に、長調は喜び、短調は悲しみに聴取される傾向があるものの、

それはレガートで歌われた場合に顕著であり、短調の音色で歌われた場合でも、スタッカート表現の場合は喜びの感情、アクセントの場合には怒りの感情が強まるという結果が得られ、学生の多くが提示音声の音響的性質を反映した判断を行ったといえる。本実験の提示音声の歌唱は、ソプラノの声楽家が長調や短調の音色感をイメージして、レガート、スタッカート、アクセントの表現で歌うことによって得られた音響的变化である。つまり、感情を意識的に表現しない歌唱においても、長調や短調の音色感やアクセントやスタッカート、レガートといった音楽を表情づける因子から、人は特定の感情情報を読み取り、それには共通性がみられるということの可能性が示唆される。また逆に、熟達した演奏家は、感情情報が示されていない楽譜からも、聞き手が感情情報を得るような表現の工夫をしているということも示唆される。

Table 14-1 学生の音声判断 度数 (%) N=31

	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6
悲しみ	0	21 (67.7%)	0	7 (22.6%)	0	0
ふつう	8 (25.8%)	7 (22.6%)	0	17 (54.8%)	7 (22.6%)	4 (12.9%)
喜び	23 (74.2%)	2 (6.5%)	31 (100%)	6 (9.4%)	8 (25.8%)	4 (12.9%)
怒り	0	1 (3.2%)	0	1 (3.2%)	16 (51.6%)	23 (74.2%)

Table 14-2 学生の音声判断 検定統計量 N=31

	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6
χ^2 二乗値	45.516	32.871	93.000	17.387	16.613	41.387
自由度	3	3	3	3	3	3
漸近有意確率	.000	.000	.000	.001	.001	.000

しかし、本実験と同じ4つの感情（悲しみ、ふつう、喜び、怒り）を込めて、6人のソプラノが楽に発声できる音域で「ah」を提示音声とした Erickson ら⁷²⁾の調査では、必ずしも歌い手の意図する感情と聴き手の判断が一致しないことが報告されている。6人のソプラノは、4人の学生と2人の専門家であり、聴取者は日本(11大学)とアメリカ(12大学)の音楽大学の学部生である。本実験の協力学生の音楽経験量は、音楽大学の学生と比較すればはるかに少ないことは明白である。したがって、音楽経験は音声の感情判断に影響を及ぼさないのかもしれない。あるいは、レガート、スタッカート、アクセントといった音響的手掛かりが、本実験での明快な回答を導いたのかもしれない。

(2) 幼児の音声判断

幼児の音声判断は Table 15-1 のようになり、どの音声に対しても「喜び」が選択される傾向にあった。実験後、「高い声だからうれしい」あるいは「“おはよう”のあいさつだからどれもうれしい」と感想を話す子どもがおり、ソプラノの声の高さや、「おはよう」のあいさつとしての機能が、「喜び」を選択しやすい要因であったことは否めない。また、幼児にとって「おはよう」が歌われることは日常的ではない。音程の変化はないものの、明らかに歌として感受できる音声で発声された「おはよう」を、幼児は新奇に感じてしまったであろう。そのことが、評価の分散に関係しているとも考えることができる。

なお、それぞれの音声における感情判断の偏りについて χ^2 二乗検定を行ったところ、音声 4 と音声 5 には 5 % 水準、それ以外の音声には 1 % 水準での有意差が確認された (Table 15-2)。また、長調と短調の識別として、レガート (音声 1 と音声 2)、スタッカート (音声 3 と音声 4)、アクセント (音声 5 と音声 6) の組み合わせについての χ^2 二乗検定を行ったところ、レガート ($=.063$) とスタッカート ($=.075$) に有意な傾向が確認された。したがって、幼児は調性や音響特徴に関係なく「おはよう」の音声に対しては「喜び」の感情判断が為されやすく、それは長調のスタッカートに対しては、「喜び」の判断がもっとも顕著であることがわかった。また、アクセントの表現において「怒り」の判断が増えること、「悲しみ」の判断は、短調のレガート表現において為されやすい傾向は、学生の判断に一致している。

Table 15-1 幼児の音声判断 度数 (%) N=107

	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6
悲しみ	19 (17.8%)	28 (26.2%)	23 (21.5%)	23 (21.5%)	14 (13.1%)	11 (10.3%)
ふつう	40 (37.4%)	23 (21.5%)	26 (24.3%)	32 (29.9%)	34 (31.8%)	27 (25.2%)
喜び	38 (35.5%)	40 (37.4%)	43 (40.2%)	36 (33.6%)	33 (30.8%)	41 (38.3%)
怒り	10 (9.3%)	16 (15.0%)	15 (14.0%)	16 (15.0%)	26 (24.3%)	28 (26.2%)

Table 15-2 幼児の音声判断 検定統計量 N=107

	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6
χ^2 二乗値	24.028	11.467	15.579	9.075	9.523	16.925
自由度	3	3	3	3	3	3
漸近有意確率	.000	.009	.001	.028	.023	.001

そこで、学生が示した各音声の感情特性（音声 1=喜び、音声 2=悲しみ、音声 3=喜び、音声 4=ふつう、音声 5=怒り、音声 6=怒り）に対する幼児の判断の一致率を見てみよう（Table 16）。学生の判断に比べてばらつきが大きく見えた幼児の音声判断であるが、一致率は、音声 5（24.3%）を除くすべての提示音声においてチャンスレベル（25%）を超えていた。なかでも音声 3 の長調のスタッカートは、40.2%が学生の判断と同じ「喜び」を選択しており、幼児にとって、感情の判断をしやすい音響的手掛かりであると言える。

Table 16 学生の示した各音声の感情特性に対する幼児の判断の一致率 $N=107$

	音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6
感情特性	喜び	悲しみ	喜び	ふつう	怒り	怒り
一致率	35.5%	26.2%	40.2%	29.9%	24.3%	26.2%

しかしながら、Table16 に挙げた感情特性とそれ以外の感情の選択について、学生と子どもの感情判断の偏りを調べるために、音声ごとに 2×2 の χ^2 二乗検定を行ったところ、すべての音声に対して有意差が確認されたことから（Table 17）、幼児は学生と同様の判断をしているとはいえないことも確認された。

Table 17 各音声の感情特性に対する学生と幼児の判断

	音声 1	音声 2	音声 4	音声 5	音声 6
学生	喜び n=23 その他 n=8	悲しみ n=21 その他 n=10	ふつう n=17 その他 n=14	怒り n=16 その他 n=15	怒り n=23 その他 n=8
幼児	喜び n=38 その他 n=69	悲しみ n=28 その他 n=79	ふつう n=32 その他 n=75	怒り n=26 その他 n=81	怒り n=28 その他 n=79
	$p < .001$	$p < .001$	$p < .02$	$p < .01$	$p < .001$

以上より、平均年齢が 6.06 歳の本実験においては、幼児の感情判断は分散しており、仮説③の「幼児の正答率はかなり低いのではないか」という予測を否定しない結果となった。

なお、幼児の性差（男児：n=52，女児：n=55）と感情判断の間に関係があるのかどうかについて、クロス集計による χ^2 二乗検定を行ったところ、音声 6 だけに有意差（=.003）が確認された。この音声に関して、女児は「ふつう」と「喜び」の選択がそれぞれ 21 名ずつであったが、男児は「喜び」が 20 名、「怒り」が 17 名、「悲しみ」が 9 名（女児は 2 名）である。この音声に関して男児のほうがよ

り多く選択していた「怒り」は、学生の判断に一致するものであり、「悲しみ」は「短調」の響きの音声であることに一致する。

(3) 音楽経験と音声判断の関係

音楽経験と音声判断の関係は、学生については、音楽専攻（n=15）とそれ以外の学生（n=16）間に、どの提示音声においても有意差は確認されなかった。幼児についても、ピアノや電子オルガンなどのレッスンの経験（なし：n=72，1年未満：n=19，1年以上：n=16）と音声評価の関係について、クロス集計による χ^2 乗検定を行ったところ、音声2に関してのみ有意な傾向（=.085）が見られた（家庭での音楽の習い事の経験が多い幼児の方が、学生の回答と一致していなかった）が、残りのすべての音声に有意差は認められなかった。

本結果では、家庭での音楽の習い事と音声判断の精度（学生の音声判断との一致を基準とした）に、関係性は見出されなかった。音声2に関して唯一有意な傾向にあったが、それは、音楽経験の少ない幼児の方が「悲しみ」と多く答えており、ピアノや電子オルガンなどの楽器の経験と音声の判断には、全く関係のないことがわかった。したがって、幼児の音楽経験を「家庭におけるピアノや電子オルガンなどの楽器の習い事」と定義した場合、仮説②は支持されない結果となった。

IV 全体考察

本実験では、仮説①（学生は、提示音声のそれぞれの音響的特徴から、短調でレガートに発声した「おはよう」は悲しみに、長調でスタッカート「おはよう」は嬉しさ、アクセントの「おはよう」は怒りに関連付けることが可能であるだろう）は支持され、仮説②（幼児の音声判断の正確さは音楽経験に関係しているだろう）は支持されない結果となった。また、仮説③（幼児の正答率はかなり低いのではないか）の予測も当てはまるものであった。本項では全体考察として、幼児の音声判断の特徴と、保育園や幼稚園における音楽経験の特徴と音声判断の関係について検討し、実験のまとめと今後の課題を提示する。

(1) 幼児の音声判断の特徴

幼児は、「おはよう」のすべての提示音声に対して「喜び」を選択する傾向にあった。前述したように、それには音高という音響的な要因と、怒った気分や悲しい気分「おはよう」というあいさつは行わないといった認識が影響しているのだろうか。Morton と Trehub⁷³⁾は、4歳から19歳までの160人を対象に、「うれし

い」と「悲しい」の意味内容の文章をそれぞれ 10 問ずつ用意して、意味内容と音声表現（周辺言語）の矛盾のある発話に対して発話者の感情を問う調査から、手掛かりが感情と矛盾する時、8 歳以下の子どもは何が話されたによって話者の気分を判断すること、若者は話者の気分をどのように話されたか（周辺言語）で判断できること、9-10 歳は両方に分かれることを見出している。本調査においても、Morton と Trehub の調査と同様に、すべての音声に対する子どもの喜びの判断がチャンスレベル(25%)を超えていた(順に、35.5%、37.4%、40.2%、33.6%、30.8%、38.3%)。したがって、Morton と Trehub の結論と同様に、幼児は「おはよう」の意味内容を優先する傾向にあり、学生は音声表現の感情特性を判断しているといえる。

しかしながら幼児の判断結果は分散しており、Table 16 に示されているように、各音声の感情特性（学生の判断率が最も高い項目）に対する一致率も、チャンスレベルをわずかに上回っただけである。加えて、悲しみは音声 2（短調のレガート）で、「喜び」は音声 3（長調のスタッカート）で、「怒り」は音声 5 および 6（アクセント）で最も多く選択されており、学生の結果ほど顕著ではないものの、音声の特徴的な音響特徴においては、それが示す感情特性を選択することのできる幼児も少なくないといえる。また、音声 1 と音声 2、音声 3 と音声 4 を比較した際に有意な傾向が見られることから、長調と短調の音色の違いに対して、ある程度の識別ができる幼児もいると考えられる。和音の協和感については、5 歳から 9 歳までの間に発達し、9 歳で大人の水準に達するとされている⁷⁴⁾。本実験の提示音声は、和音、メロディー、リズム、テンポの何れの音楽的因子も含まない単音の音声であり、判断の手掛かりとなるのは、演奏者が長調と短調の和声感を込めて発声した音色感（周波数の微妙な差異）である。すなわち、実験参加児のなかに、和声を持たない声の質感だけから、その微細な変化を感受するような高い精度の音感受力をもつ幼児もある程度存在するようである。

しかしながら本実験では、音楽経験と音声判断の結果には有意差がみられなかった。幼児の音声判断の精度の差異には、どのような要因があるのだろうか。スロボダは、前述の和声識別実験から、協和感などが発達するのは、領域固有の発達ではなく文化の影響であり、通常の子どもがその幼児の生活している文化の中の音楽と接触を深めていく結果であると結論づけている。そこで本実験結果について、幼児の所属園による比較を行ってみる。

(2) 音声判断と幼児の音楽的環境（所属園の特徴）の関係

まず、各音声の 4 つの感情判断と幼児の所属園との関係について、クロス集計による χ^2 乗検定を行ったところ、音声 3 に関して有意な傾向 ($=.054$) が見ら

れたが、残りのすべての音声に有意差は認められなかった。そこで、幼児の音声判断を得点化して比較してみることにした。

得点化は、次のような方法で行った。本実験では提示音声に感情を込めて発声していないので、正答が存在しない。したがって、幼児の音声判断がどれだけ学生の音声判断に近い傾向があるのかを得点化の基準とした。すなわち、幼児の選択した感情のそれぞれを、学生の判断の占有率（Table14-1の%値参照）に置き換え、10点満点で表示した（Table 18）。たとえば、音声1で「喜び」を選択した幼児の得点は、場合は学生の占有率が74.2%なので7.42点となり、「怒り」を選択した場合は学生の占有率が0%であるため0点が当てはめられる。音声2で「悲しみ」を選択していると6.77点、「喜び」であれば6.5点となる。

Table 18 所属別の幼児の音声判断得点

所属		音声 1	音声 2	音声 3	音声 4	音声 5	音声 6	全体
A園 n=28	平均値	3.65	1.87	3.21	3.45	3.04	2.56	2.97
	標準偏差	3.25	2.39	4.76	1.50	1.66	2.60	
	分散	10.57	5.70	22.62	2.24	2.77	6.75	
B園 n=20	平均値	4.37	3.16	4.00	3.05	2.61	3.13	3.39
	標準偏差	2.96	2.80	5.03	1.49	1.34	2.88	
	分散	8.77	7.85	25.26	2.20	1.78	8.31	
C園 n=19	平均値	3.04	2.94	6.32	3.26	2.50	3.02	3.51
	標準偏差	2.92	2.78	4.96	1.59	1.73	3.10	
	分散	8.50	7.71	24.56	2.54	2.98	9.64	
D園 n=20	平均値	3.63	2.44	2.50	3.16	3.00	2.56	2.88
	標準偏差	3.04	2.66	4.44	1.58	1.40	2.92	
	分散	9.22	7.07	19.74	2.50	1.95	8.53	
E園 n=20	平均値	3.26	2.63	4.50	3.29	2.57	2.63	3.15
	標準偏差	3.00	2.56	5.10	1.55	1.79	2.87	
	分散	9.02	6.56	26.05	2.40	3.20	8.26	
全体 N=107	平均値	3.60	2.55	4.02	3.26	2.77	2.76	3.16
	標準偏差	3.03	2.61	4.93	1.52	1.58	2.81	
	分散	9.17	6.84	24.26	2.30	2.51	7.91	

所属別の得点表から、6つの音声のなかでは、音声3（長調のスタッカート）が最も平均得点が高く、音声2（短調のレガート）が最も低くなっている。全体平

均の最も高い園はC園であるが、各音声についてしてみると、B園が音声1と音声2と音声6の3音声、A園が音声4と音声5の2音声、C園が音声3について、最高平均得点を獲得している。

全体の平均得点はC園が最も高く、続いてB園、E園となっている。各音声の最高平均点は、三つの音声に対してB園が最高点を示しており、A園が二つの音声、C園が一つの音声（音声3）である。C園の全体をとおしての平均点が高い要因は、音声3の得点の高さが影響していると考えられる。

各園の幼児における、家庭におけるピアノや電子オルガンなどの楽器の習い事といった音楽経験の平均年数は、A園が最も高く1.04年であり、次がC園の0.42年、B園は0.3年であった。したがって、得点化の結果からも、幼児の受けている家庭での楽器の習い事は、本実験での音声判断に影響のないことが重ねて確認された。しかしながら、幼児の通う幼稚園や保育園（所属）によって得点差が見出されることから、スロボダの指摘するように、幼児が幼稚園や保育園で生活のなかで接触する音楽があるとすれば、それはどのような内容であろうか。

全体平均得点が最も高いC保育園では、特別に音楽表現の時間が設定されているわけでもなければ、いわゆる音楽発表会のような機会も設定されていない。しかし、縦割りの異年齢保育のなかで、わらべうた遊びが保育者と共に日常的に行われていること、音楽経験の豊かな保護者によるコンサートが保育園で行われていること、美観地区に立地しているため、絵画をはじめとした文化との日常的なかかわりがあることなどが特徴的である。次に全体平均得点の高いB保育園は、音声別の最高得点が最も多いことから、各音声の微細な音色の違いをとらえる力が他園よりも比較的高いと考えられる。このB園では、年に10回、専門家による音楽指導が行われている。その内容は、いわゆる楽器指導や歌唱指導ではない。その内容には、わらべうた遊び、言葉から発展したリズム遊び、わらべうたの構成音（五音音階）による問答唱、同じメロディーを「笑った声で歌う」、「怒った声で歌う」、「悲しい声で歌う」といった歌声遊びや、音の属性に関心を持つようなサウンド・エデュケーションが含まれている。

なお本実験の協力園の五つの園は、第3節の10種類の間投詞的応答表現「ハイ」に関する5-6歳児の音声評価の調査と同じである。「ハイ」の調査においては、B保育園が最も得点が高く、A園が最も低い結果となっている。このことは、会話による音声表現の感受と、音楽表現における音声の感受との関係を示唆するのではないかと考えられる。したがって、幼児期の音声に対する感情判断は、ピアノや電子オルガンなどの楽器を個人的に経験することとは関係が無いが、日常生活のなかでの音や音楽のあり方、すなわち、音、声、音楽への興味やかかわりのあり様と、何らかの関係があるのではないかと考えられる。

(3) まとめと今後の課題

本調査において、幼児（5～6歳児）は「おはよう」の意味内容を優先する傾向にあり、学生になると、音声表現の感情特性を判断するようになることが確認された。学生の音声判断から、短調のレガートの発声は悲しみに、長調のスタッカートは嬉しさに、アクセントは怒りに関連付けられることがわかった。幼児（5～6歳児）においては、学生の判断にある程度の似た傾向を示すものの、その精度は未熟であることがわかった。しかしながら、音声に含められた長調と短調の微細な音色のニュアンスを感受するなど、微細な感情判断を行っている幼児も少なくなかった。そして音声の音感受については、家庭での楽器の習い事のような音楽経験との関連はなく、幼稚園や保育園で過ごすなかでの音、声、音楽とのかかわりの在り方との関係性が示唆された。

第3節の「ハイ」の音声評価の調査では、幼児が10種類の音声に含まれた感情を聴き分けたりその場の状況などを豊かに想像したりすることが明らかになった。しかしながら、「おはよう」の歌唱実験においては、幼児が「おはよう」のあいさつの意味内容を優先していることがわかった。この違いは、考察で述べたように「おはよう」が高音であったこと、幼児にとっては朝のあいさつの言葉であり、それが歌われることが日常的ではない一方、「ハイ」は日常生活のさまざまな場面で、多様な意味内容で発声されていることに因るものであろう。そして、幼児はさまざまな「ハイ」に込められた感情や意図の違いを、その音声表情からしっかりと感受しているのである。したがって、「おはよう」も音楽的な音響特徴の変化を手掛かりとした刺激音ではなく、話者の気分や感情を表現した音声刺激を使用した場合、「ハイ」と同様に適切な感情判断が為されたのではないかと予測される。

本調査の結果をさらに正確なものにするためには、以下の3点に関する検証が必要であろう。まず、提示音声の見直しである。高い声はうれしい、あいさつはうれしい時に行うといった指摘にあるように、感情が込められないように作成した音声であっても、幼児は「おはよう」の機能や高音の音響特性に焦点を当ててしまった可能性がある。2点目は、音楽指導に力点を置いている幼稚園・保育園での調査である。マーチングバンドに日常的に取り組んでいたり、音楽発表会のための専門家の指導を導入したりしている幼稚園や保育園は少なくない。音楽経験のタイプの異なる幼稚園や保育園での調査を試みることによって、音声の感情判断と音楽経験との関係をより詳細に考察することができるだろう。3点目は、実験参加者の年齢や経験の幅を広げることである。今回の調査に参加してくれた学生は皆、幼稚園教諭や小学校教諭を目指しており、音楽のゼミ生ではない学生も、全員が幼児期・児童期から音楽にふれることの多い生活を送っており、現在

も音楽に親しむ時間が多いと考えられる。今回は、幼児の音声との比較を見るために、模範的な解答を得ることを目的とした参加者の選抜であったが、異なる職種を目指す学生の音声判断が同じであるかどうかは不明である。また発達に関しては、本結果において5-6歳ではまだ不確かであった音声判断が、何歳くらいで大人と同じ水準になるのかということについて、年齢幅を広げた調査の必要がある。

第3章のまとめ

本章では、音環境としての保育者の声に対する幼児の音感受について、保育者の声の特性と意識に関する調査、および保育者の声に対する幼児の感情評価調査をおこなった。その結果、以下のことが明らかになった。

1. 母親経験のない女子学生が、赤ちゃん人形を抱いて童謡やあそび歌を子守唄として歌唱する場合の音声には、通常の歌唱に比べて抑揚の大きくない穏やかな歌い方や、乳児が選好する周波数域（300～400Hz）で発声する特徴が確認された。この周波数域は、母親が対乳児音声として発声する周波数域と一致しており、胎児に伝わりやすいとされる周波数域にも含まれている。
2. 保育者の音声イメージを明らかにするために、保育者と小学校教諭の声のイメージに関する相互評価調査を、保育者、小学校教諭、学生を対象として行った。因子分析の結果得られた二つの因子を、「明朗性」と「柔軟性・女性性」とした。保育者の声に対するイメージの評定値は、二つの因子ともに小学校教諭より高く、音声表情の多様さが示唆される。一方、自分自身の声に対する評定値とイメージ評定値の差異においてSDが1.0未満の形容詞尺度は4項目（18項目中）であった。またSDが2.0以上であった形容詞尺度は「豊かな」、「リズムカル」であり、自分自身の音声表情にはあまり自信のない傾向が窺える。
3. 10種類の感情や意図を含ませて発声した間投詞的応答表現「ハイ」の音声に対する、保育者や幼児の感情判断を調査し、①間投詞的応答表現「ハイ」は、その発声に微細な調整を施すことで、感情の表出だけではなく、多様な機能の表現が可能である、②保育者や小学校教諭は、音声表情の異なる「ハイ」を聴いて、それぞれの声のニュアンスから、感情や意図の微細な違いを判別することができる、③幼児も、保育者や周りの人々の音声を敏感に感受し、自分に向けられた感情や意図を詳しく読み取っていることがわかった。
4. 音響特性の異なる表現で発声された6種類の「おはよう」の刺激音声を用意し、学生と幼児を対象とした感情判断の調査を行った結果、①学生の多くが共通して、短調のレガートの発声は悲しみ、長調のスタッカートは嬉しさ、アクセントは怒りの感情に関連付ける、②学生の判断に似た傾向を示す幼児もいたが、幼児の感情判断は分散しており、音楽的な内容よりも言葉の意味（挨拶だからうれしい）に関連付けられる、③感情判断の精度は学生と幼児のどちらも、音楽経験に関係しないということがわかった。

第Ⅳ章 幼児期の音楽表現の指導についての提言 —音感受教育の視点から—

第Ⅱ章、第Ⅲ章では、幼児が身のまわりの音を聴いて前音楽的な表現を行ったり想像をめぐらせたりしていること、その場の音の共鳴を身体で感じていること、保育者の音声から、微細な感情の違いや意図、あるいはその音声が発せられるような状況を連想する音感受を行っていることなどが明らかになった。こうした音感受は、豊かな音環境や適切な音楽表現を体験することによってさらに質を高め、音楽的感性へとつながっていく。本論文で述べてきた音感受とは、音の高さやリズムを聴き取することを目的とするソルフェージュ的なものではない。子どもが生活や遊びのなかで、身のまわりの音や人の声に対して、しっかりと耳を傾けてその質感を聴きとったり、その響きに想像を重ねたりするような感受を意味するものである。筆者は、こうした音の聴き方や音に対する感覚こそ、幼児期の音楽表現で育まれるべきものであり、後の音楽表現を支える感性につながると考える。

そこで本章では、幼児の音感受が幼稚園や保育園の教育の中でその質を高め、音楽的感性が育まれることを目指した音楽表現の指導方法についての検討を行う。まず第1節では、幼児期の音楽活動の特徴的な取り組みの一つであるマーチングバンドの実態について、「音感受」の視点から分析し幼児期の音楽教育の現状と問題を明確にする。第2節では、音感受教育としての視点から、幼児が音を聴いてさまざまに想像力を働かせたり連想したりしながら、その音感受の質を高められる音環境構成や音楽表現活動のアイデアを提案する。そして第3節において、幼児にとって聴覚的な出会いの豊かな音環境をデザインすることのできるような、保育者自身の音感受力を高める実践について報告する。

前音楽的な表現と文化的活動としての音楽表現の、両方の「音感受」をつなぐアイデアについては、「声遊び」、「楽器遊び」、「歌あそび」、「擬音語」のそれぞれの活動における音感受と、それをいかした表現の指導方法を具体的に提示する。声遊びに関しては、J. M. Feierabend が幼児期の音楽カリキュラムとして提案している一連のテキストのなかから、子どもが声の面白さと不思議な魅力を楽しみながら、保育者とともに声遊びを行うなかで、自然に歌声のウォーミングアップを行ったり多様な音声の表現を養ったりするアイデアの提案がなされている“THE BOOK OF PITCH EXPLORATION”¹⁾を参考とした。また、保育者の音感受の構築については、「サウンドウォーク」と「音日記」の、サウンド・エデュケーションに基づく二つの実践を紹介する。これらの実践は学生を対象に行ったものであるが、「音」を文章化することによって、保育者自身の「聴き方」が分析的で積極的になり、「音を伝えるための語法」が豊かになっていく過程の分析を行う。

第1節 幼児期の音楽表現における音感受の実際

－幼児期のマーチングバンド活動への取り組みの調査から－

幼稚園や保育園における音楽表現の活動では、わらべうたや簡単な打楽器を鳴らして音を楽しんだり季節のうたを歌ったりする活動が、日常的に行われている。その一方で、音楽発表会を開催してかなり高度な楽曲を演奏したり、マーチングバンドに取り組んだりしている園も多くみられる。本節では、マーチングバンド²⁾活動の実態について「音感受」の視点からの分析を行うことで、幼児期の音楽教育における現状とその問題を明らかにしたい。

幼稚園や保育所において、感性の育成あるいは情操の発達を目的としてマーチングバンドを導入している園は少なくない。運動会や様々な行事、マーチングフェスティバルなどで目にする幼児の演奏は健気でかわいらしく、誰もが足を止めたくなる光景である。新聞やテレビの報道番組でも、イベントなどでの幼児のマーチングバンドを紹介する場面は多い。しかしながらその一方で、ともすれば見栄え主義に陥り、幼児が音を楽しんだり、楽器の演奏を喜んで行なったりしているのかどうかという懸念も生じる。もしマーチングバンド活動が、さまざまな楽器に出会い、それらの響きを発見することを楽しんだり、表現することに没頭したりできるものであれば、それは幼児たちにとって貴重な音楽経験となるだろう。

しかし、2003年に大学生に幼児期のマーチングバンドの経験について尋ねたアンケート調査（資料2）³⁾では、幼児期にマーチングバンドを経験した学生の2割がその内容を記憶していない。「指導者の号令だけが思い出される」、「幼稚園でマーチングバンドを経験したが、楽しかった記憶がない。“イチ、イチ、ムネムネ”といった先生の号令にあわせることに精一杯で、音を聴く精神的ゆとりも体力もなかった」といった記述からは、主体的に音楽を感じることもなく、ただ操作として楽器を鳴らしている様子が想像される。また、ある保育士経験者⁴⁾は、「音楽発表会や行事の音楽に追われて必死だった。マーチングバンドの指導担当になるのが嫌だった。朝、幼児に“今日は練習があるの？”と尋ねられ、『ないよ』と答えた時、“やったあ！”と、その表情はとてもうれしそうだった」と当時を振り返っていた。「幼児の発達を正しく理解していれば、マーチングバンド活動は幼児に適した音楽、表現活動ではない」⁵⁾といった否定的な指摘も多くあるなかで、今もなお多くの幼稚園や保育所がマーチングバンドに取り組んでいるのはなぜなのか。本節では、幼児期のマーチングバンドの歴史や背景を概観し、幼児の実際の演奏の騒音測定や、保育者・学生へのアンケート調査から、幼児期の音楽教育としてのマーチングバンド活動について、幼児の音感受を視点とした考察を行い、指導者はどのような配慮をすべきなのかを検討していく。

I 幼児のマーチングバンド活動の背景

(1) 昭和 30 年代～40 年代

幼児のマーチングバンド活動は、楽器を購入することのできる経済的な豊かさと、音楽の早期教育を求める社会的要請によって、昭和 30 年代から 40 年代に盛んになっていった⁶⁾。

昭和 30 年代は、音楽の早期教育の流行も影響して、小学校や稽古事での器楽教育の盛況が、幼稚園・保育所へ及ぶようになった。昭和 40 年代前半には、幼稚園教育要領の「のびのびと歌ったり、楽器を弾いたりして表現の喜びを味わう」に結びついて楽器の演奏がさらに盛んになり、40 年代後半には、運動会のプログラムに鼓笛隊形式の演奏が取り入れられ、徐々に定着し、ハイライトになっていった。アンケート（資料 1-a-1）でも、マーチングバンドに取り組んでいる 12 園のうち 11 園が、昭和 30 年代後半から 50 年代初めまでの間に活動を始めている。

当時の幼稚園教育要領（昭和 31 年）は、系統性や計画性を重視する声によって改訂に導かれたものである。保育内容については、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画制作」の 6 領域が設けられ、以後、小学校の教科のように扱われた実践が行なわれるようになっていく。昭和 39 年の改訂においても、保育内容の「ねらい」を達成するために望ましい経験や活動を保育者が選択・配列することが指導計画であり、それらを幼児にさせることが指導であるという考え方は変わることはなかった⁷⁾。今日では、目標に向かって幼児たちをトレーニングする保育実践であると批判されているマーチングバンドだが、当時は、幼稚園教育要領の理念に反するものではなかったとも考えられる。

(2) 昭和 50 年代～60 年代

この教科型の考え方は、平成元年の改訂において否定されることになる。ここでは、発達観の転換の影響もあって⁸⁾、保育の基本として「環境を通しての教育」が明示され、遊びを中心とした保育が重視されるようになった。

マーチングバンド活動に対する否定的な意見は、この時期に表面化し始めている。本吉⁹⁾は、「幼児の発達を正しく理解していれば、（鼓笛は）幼児に適した音楽、表現活動ではない」、「一般には、わが子が太鼓をたたいて先頭を行進してくる姿に感涙し、先生に感謝という親が圧倒的に多い。そこをねらっての園児集め、人気取りのための鼓笛が行なわれているといったら言い過ぎか」と、厳しく批判している。さらに、7 歳から 35 歳の男女 25 名にインタビューした結果、「毎日の練習が嫌だった。難しかった。私はその才能がなかったので毎日先生に叱られ、園に行くのが嫌だった。早く運動会が終わればいいと思った。ぼくは太鼓をやら

されたが重くて本当に嫌だ。遊べないという思い出しかない。友だちが叱られるのを見て悲しかった」など、全員の答えが否定的なものであったと述べている。加えて、「私のハーモニカに先生がセロテープを貼った。子ども心にも、自分は下手なのだと思って、そのテープの貼られたハーモニカをなめていた」といった感想も報告されている。

当時、文部省幼稚園教育課教科調査官であった高杉¹⁰⁾は、文部省に寄せられた園児の親の苦情（「炎天下で2時間もかけて音楽指導をしている。その日のうちに1曲をマスターしないと家に帰さないといわれる。子どもはいやでしょうがないといっているが、そんなことが幼稚園の教育として許されていいのか」）に対して、「その園は情操を育てるためにやっている。文部省としてどうにかするわけにはいかない問題だが、子どもがそんなにいやがっている音楽の教育が、情操とどう関係するのか考えさせられた」と述べている。

また、千葉県保育園園長¹¹⁾は、「この世界に身を置いてまず驚いたことがある。就任した初日に年長児が園庭で鼓笛を練習しており、保育者が大声でむきになって指導していた。これは違う!!保育者も子どもたちも目を輝かせた保育ではない。保育者の反対を押し切り、すぐに中止させた」と、就任当時（昭和60年代）を振り返っている。

しかしながらアンケートでは、幼稚園・保育園でのマーチングバンド経験者の約7割が、「楽しかった」と回答している（資料2-2）。両者の違いは、幼稚園教育要領・保育所保育指針に見られる発達観の変容と関係しているのかもしれない¹²⁾。なぜなら、本吉のインタビューは昭和63年以前のものであり、アンケートの対象学生は、平成元年以降にマーチングバンドを経験しているからである。この結果から、指導内容や方法が、園によっては、トレーニングから体験型へと変化していることが推測される。

(3) 現在

では、現状はどうなのであろうか。現在では、前述した千葉県の園長のように批判的な意見も多い中で、アンケートでは、大学1年生の約3分の1（289人中の100名）がマーチングバンドを経験していたことがわかった（資料2-1）。つまり、今もなお多くの幼稚園・保育園において、マーチングバンド活動が行なわれているのである。

しかし今日の取り組みの中には、幼稚園教育要領の指導に強調されている「表現」を重視し、子どもたちの気持ちに合わせた体験型に移行した活動も見られるようになって来た¹³⁾。専門的な分野での成果を求め、技術指導に偏りがちだった保育実践の内容を、幼児の表現を豊かに育てるといった本質的なところで考えるよ

うになってきたのである。その一方で、そうした活動を、「細々で行われているマーチングもどき」の活動と批判する声もある¹⁴⁾。同じ時間をかけるのであれば、適切な指導を行なって、もっと充実した教育的意義の高い活動をすべきという主張である。

また、今日の保育の実態に対して、「平成になって、遊びを中心とした園生活の実践化が目指されたものの、一方で、自由と放任、個と集団についての混乱も見られるようになった。そして、少子化の時代に入り、子どもに即した実践をするということよりも、親や社会の要求に応えることを重視する傾向が強くなり、英語やスイミング、コンピュータ活動などを吟味することなく保育内容に取り入れるところも少なくない」¹⁵⁾ という見解もある。果たしてマーチングバンド活動導入の目的には、幼児期の教育の方向性がよく吟味されているのだろうか。

Ⅱ マーチングバンド活動に取り組む目的とその検討

アンケートおよびマーチングバンド導入園の園紹介(Webから入手)などから、幼児期のマーチングバンド導入の目的は、次の4点に絞られた。

- (1) 感性や情操の育成
- (2) 音楽性や音楽表現技能の発達
- (3) 脳の発達、早期教育
- (4) 忍耐・我慢・協調性などの精神力あるいは体力の育成

これらの目的は、果たして本当に幼児期のマーチングバンド活動によって達成されるのであろうか。アンケート(資料1および2)の結果とともに検討する。

(1) 感性や情操の育成について

感性について高橋¹⁶⁾は、「目に見えない価値を感受する『生きる力』の源泉。心の実感」と定義し、それは、「体験を通して、しみじみと実感し、意味や価値に気づく感覚であり、問題解決や思いやり、意志などにも結びついている」と説明している。一方、情操について藤永¹⁷⁾は、「文化的価値の高い対象にむけられた、温和で持続的な感情反応」と定義し、「善いもの、美しいもの、正しいもの、すぐれたものなどの価値を、直感的に読み取り、その価値の体験に喜びを感じ、それを追求しようと望む気持ち」と説明している。したがって、幼児期のマーチングバンド活動に、文化的に質の高い美しく優れた音楽の演奏が求められてこそ、感性や情操が培われることになる。

では、幼児の演奏は美的であるのだろうか。たしかに、全国大会のレベルになれば、「これが本当に5歳児や6歳児の演奏なのか」と、驚愕するほどに見事な演

奏も披露される。しかしながら、かえって耳を悪くするのではないかと危惧するような演奏の方がほとんどである。演奏曲自体が美的なものであったとしても、幼児の耳に響く音が美的であるとは限らない。「マーチングもどき」の批判もこうした演奏を対象にしているのかもしれない。

またアンケートから、楽器編成のバランスが悪いことも明白である（資料 1-a-5）。たとえば、ある園の打楽器の担当 31 名の内訳を見ると、大太鼓=8 人、中・小太鼓=17 人、シンバル=6 人となっている。明らかに、大太鼓やシンバルの数が多く、音楽の美しさの感受される演奏が可能であるとは思われない。このバランスの悪さについては、アンケートの「指導にあたって困っていること（資料 1-a-9）」に書かれてある、「保護者から出される担当楽器への注文やクレームへの対応」に関係するのではないかと考えられる。保護者の要望に副って楽器を編成するのであれば、誰のために、何の目的でマーチングバンド活動に取り組んでいるのであろうか。

(2) 音楽性や音楽表現技能の発達について

平成 11 年度の幼稚園教育要領解説¹⁸⁾には、「感性は、あるものに敏感に反応したり、その中にある面白さや不思議さなどに気づいたりする感覚」であって、「特定の表現活動のための技能を身につけさせるための偏った指導が行なわれることがないように配慮する必要がある」と明記されている。この記述から見れば、美しく優れた音楽を表現するためであっても、その目的のために長期間に亘り、毎日長時間、幼児をトレーニングするマーチングバンド活動は、幼児期の活動としてふさわしくない。しかしながら、幼児期のマーチングバンド全国大会は、関係する団体とともに文部科学省の主催で行われていることも事実である。全国大会に出場を目指すとなれば、長期間、その活動に集中しなければならないことは明白であろう。「幼児の教育には大変有意義なもの」とプログラムに述べられている文部科学大臣の祝辞¹⁹⁾は、教育要領に対して全く矛盾している。

また、マクドナルドとサイモンズ²⁰⁾は、「子どもは個々の楽器を試したり演奏したりするための機会を持つべきである。そうすると、音量／リズム／旋律の可能性と同様に音色も探究されるだろう」と述べる一方、「リズムバンドをつくることは、授業へ子どもたちを導くのによい方法であるというのは間違いである」と主張している。なぜなら、もし、技術的な訓練が子どもの欲求に先立って存在するならば、それは子どもに受け入れられないし、また、(大人の音楽家においてもそうであるように) 創造的貧弱を生む²¹⁾からである。

表現技能について、マーチングでは、叩くリズムと拍にあわせて歩くリズムの、二重のリズム構造をマスターすることが求められる。拍を保持することには、高

度にコントロールされた筋肉運動が必要である。両手両足を意識的に分離して動かすことが、幼児に可能であるとは思われない。

多くの園において、年長児（5～6歳）にマーチングバンド活動が導入されているが、それは、3～4歳の子どもにとって単純なマーチングや音楽に合わせて手拍子しながら歩くことは極めて難しい²²⁾という見識に一致する。5～6歳になると、多くの子どもたちが、音楽にあわせて歩くことができるようになるとはいえ、実際のマーチングでのリズムは、歩きながら拍に合わせて楽器を叩くリズムは、決して単純ではなく、複雑なリズムが多く含まれている。また、トリオドラムを演奏する場合には、音程の異なる三つのドラムを一人で連続的に打ち分ける技術が必要である。加えて、円を描いたり、回転したり、大太鼓を叩きながら後ろ向きに歩くことまで求められる。それは、中学・高校生でもかなりのトレーニングが必要だろう。マーチングを完成させるには、幼児の主体的な要求以上に歴大な技術的訓練を行っていることが推察されるが、幼児はその長大な時間を「音感受」をすることなく過ごしているであろう。

(3) 脳の発達および早期教育について

マーチングバンド活動が、脳の発達に好ましい影響を与えると主張するのは、主に「総合幼児教育」²³⁾を基本理念に据えた幼稚園・保育園である。大脳生理学に基づくその理念とは、音楽・運動については、いまが臨界期という最重要な時に、好きなことをさせれば良いとあって、ただ手をこまねいていて傍観しているというようなことは決して許されることではないという主張である。

たしかに近年の大脳生理学では、幼少期での脳のドラマティックな変化を重要視する傾向も見られる。「脳教育」を唱える澤口²⁴⁾は、「(幼少期は)環境要因によるドラマティックでハード・形態的な可塑的变化が起こりやすい時期であり、0～4歳頃の期間に受けた環境要因の影響は生涯にわたって存続してしまう」と主張し、幼少期には、徹底的かつ体系的な教育の教育効果があることを強調している。また彼は、音楽的知性を育てるための適切な環境として、「良質な音楽を(0歳の頃から)絶えず聞かせる」ことを挙げ、「子どもが得意とする知性を発見し、熱中することや喜ぶことをさせる」ことが大切であると述べている。また無藤²⁵⁾は、「音楽に親しむことは、高度なレベルに到達させたいのであればいわゆる早期教育を必要とするが、その場合でも、子どもの自発性や楽しさややりがいや伴っていなければ、役立たない」と述べている。したがって、脳教育をマーチングバンド活動で実現させるには、奏でられる音楽が良質なものであり、幼児が自ら喜んで熱中する活動であることが求められる。なお、木下²⁶⁾は、最近の文部科学省による「脳科学と教育研究」では、幼児期の詰め込み教育(過剰な刺激)がま

まったく意味がないどころか、後の学業のためにかえって弊害になると主張されていると言う。

では、幼児期のマーチングバンド経験は、高度な音楽の技術獲得や、その後の音楽活動に影響をもたらしているのでしょうか。アンケートで卒園後のマーチングバンドや吹奏楽の経験について尋ねた結果では（資料 2-5）、幼児期にマーチングバンドを体験することが、その後、吹奏楽やマーチングバンドの活動を継続することに関係するということについては、有意な違いは見られなかった。音楽の早期教育についての提唱者であるハンガリーの音楽教育者コダーイは、「音楽教育は生まれる9ヶ月前から始めよ」と説いているが、それは音楽的エリートを育てるためのものではなかった。幼児教育の原点は「遊び」である。遊びのなかで楽器を用いること、種々の響きのよい楽器を手の届くところに用意すること、音楽表現を楽器や歌や身体表現などと組み合わせていくことなど、幼児教育の通常の形態の中で、音楽環境を豊かにすることは十分に可能である。

(4) 忍耐・我慢・協調性などの精神力あるいは体力の育成について

アンケートに挙げられたマーチングバンド活動のメリットは、「精神力や体力の育ち」に収斂された。マーチングバンドに取り組んでいる多くの幼稚園や保育園での主たる目的は、「子どもの精神力や体力の育成」であると言えるのかもしれない。たしかに、今日の子どもの体力低下は明らかであり、忍耐・我慢といった精神力の育成も極めて重要である。

音楽には、個人や集団に対してそれを統合化するような社会性の育成力がある。マーチングバンド活動も、協力して一つのを努力してつくりあげていく喜びの味わえる活動である。資料3（本節の末尾に添付）は、秋の運動会でマーチングバンドに取り組んだ6歳男児の、およそ1ヶ月半の言動である。つぶやきには、練習における忍耐と我慢、そして協力することや成し遂げたことに関する喜びが表れている。運動会后、楽器の配当理由を指導保育士に尋ねたところ、「引っ込み思案なI君に自信をつけさせるため、本人は希望しなかったが、2人しかいない大太鼓をあえて担当させた」と話してくれた。保育士の予測どおり、男児はマーチングバンド体験を経て、保育園での日常の活動が積極的になってきたそうである。このような精神的な成長を保育者は期待し、その期待に応える精神的成長を遂げる子どもも多くいることだろう。

では、体力についてはどうであろうか。マーチングでは、楽器をベルトやホルダーで肩から下げなければならない。楽器の重みを体で支えながらの演奏や移動によって、体は鍛えられるかも知れない。しかし楽器の重量は、小太鼓で約2Kg、大太鼓は約3Kg、トリオドラムになると5.5~6Kgとなっている。楽器を持つだけ

でも幼児の体にとってはかなりの負担であるが、それを装着して演奏し、演技まで行うのであるから、その負荷は計り知れない。

Ⅲ 幼児期のマーチングバンド活動の指導についての検討

幼児期のマーチングバンド活動については、それを導入しないことも、メリットの大きな選択肢である。しかし本項では、前述の目的が達成できるようなマーチングバンド活動を行なうために、指導者が何に留意すべきなのかを考えたい。

まず、取り組みに関しては、「マーチングもどき」と一部の非難を受けている体験型と、本格的なマーチングを行うトレーニング型がある。両者は相反する方法論なのだろうか。体験型の場合でも、音楽の追求は可能である。指導者に、「こうした音楽を作りたい」、「こんな美しい響きを聴かせたい」という高い音楽性があれば、結果として十分な演奏ができなかったとしても、日々の体験の中で、子どもは十分に音楽によって「心を揺さぶられる」²⁷⁾ 経験をすることができるだろう。逆にトレーニング型の場合も、指導者に、高い音楽性と子ども理解に立脚した指導力が備わっていれば、充実した表現活動が実現するだろう。子どもの音楽的反応は、周囲の評価に敏感である。指導者は、自分の音楽に対する姿勢や音楽の好みや意見が、子どもの音楽の育ちに非常に大きな影響を与えている²⁸⁾ ことを自覚しておかなければならない。

多様な楽器の音色を聴いたり、多様な音の重なりのおもしろさに気づいたり、ぴったりリズムが揃った気持ちよさを体験したりなど、楽器での音楽表現活動には幼児が音を感受する機会に溢れているはずである。しかしながら、本節での考察では、幼児が音感受しているとは考えられない。筆者には、マーチングバンド指導者に必要な能力について具体的に述べることはできないが、音感受の側面から、その指導の在り方について検討する。

(1) 指導内容・方法への留意点

① 音への好奇心について

幼稚園や保育園で行われている合奏のスタイルは、打楽器を中心とした合奏、鍵盤ハーモニカや木琴、ミュージックベル、トーンチャイムなどを導入したもの、そして近年では和太鼓などの和楽器の合奏も人気である。幼児期に、さまざまな楽器に触れ、いろいろな音の響きを聴き、豊かな音色を感受することは貴重な音楽経験である。

楽器遊びに始まるその活動のなかで、幼児は楽器から音を見つけ出し、何かを感じたり考えたりすることによって感性や情緒を発達させていく。マーチングバ

ンド活動も含めて、せっかくの表現活動も、技術的な訓練が幼児の音や音楽への興味関心に先に立ってしまうと、その意味を失うどころか逆効果をも引き起こしかねない。マーチングバンド活動や合奏が子どもにとって美的な音楽経験となるよう、指導者は、幼児の音感受の姿を見取り、音質あるいは音色を探究する子どもの好奇心を大切にしたい。

② 選曲について

筆者は実習の訪問指導など保育所や幼稚園を訪れた際に、マーチングバンドや合奏の練習をしばしば耳にする。聞こえてくる曲には、「函館の女」、「お祭りマンボ」、「川の流れるように」といった、古い演歌が含まれている。それらは、明らかに聞き手に合わせた選曲である。また、ある保護者からは、「幼稚園の発表会でラヴェルのボレロを演奏した。その後小学生になってその曲を聴くことがあったが、自分が演奏した音楽であったことを覚えていなかった」と伺った。その保護者の次女が同園で取り組んだ曲は、モーツァルトのフィガロの結婚序曲であり、まるで先生のピアノ発表会のように思えたそうである。

曲の困難さが、音楽的な質の高さを示すものではない。幼児自身の丁寧な音感受を踏まえた表現であってこそ、音楽の質は保証される。見栄えや宣伝のために、幼児を利用してはいないだろうか。当然のことながら、技術的に幼児の発達に即していること、幼児の音感受が十分に作用することが選曲の視点となる

③ 目標の設定について

平成 11 年の幼稚園教育要領には、「正しい音程で歌うことや一つの楽器を上手に演奏することなどを性急に求めず、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わう活動を展開させることが重要である」と解説されている。確かにそのとおりである。しかし、楽しい活動と音楽の質の追求とは対立しない。

音楽表現の質の高さを求めることが楽しい活動であることを幼児が実感できるか否かは、ひとえに指導者の音楽的な能力と指導力とにかかわっている。たとえ、繰り返し練習するような指導があったとしても、ピッタリ音が揃うことや、美しい音で表現された音楽に感動することができれば、幼児は達成感だけではない音楽による喜びを感じ、心が揺さぶられる情動を体験することができるだろう。

逆に、楽器を鳴らすことを個々に楽しむことができたとしても、全体として聞こえてきた音楽がただ騒々しいだけの音であれば、それは心が揺さぶられる体験とはならないだろう。そうした体験を作り出すには、鳴り響くその音や音楽の質の高さを見極める力（音感受力）が指導者には求められる。

④ 指導上の配慮

マーチングバンドを含めて器楽合奏は、幼児に限らず自己肯定感を幼児が育むことのできる活動である。なぜなら、自分の居場所・存在感・達成（効力）感・

役に立っているという有用感などが活動のなかで味わえるからである。この自己肯定感の実感には、指導者のポジティブな言葉かけの影響が大きいと考えられる。

「交流分析」という心身医学の分野では、人が他の人に対して行う何らかの働きかけをストロークと呼び、幼児期にどのようなストロークを受けたかが、後の生き方に大きな影響を与えるそうである²⁹⁾。演奏表現においては、活動に音楽的な質の高さを求めた場合、目標から現時点に向けたマイナスの部分を批判的に評価してしまう傾向にある。これは、ネガティブストロークといえるだろう。同じ指導内容であっても、目標からのマイナス部分を指し示すのではなく、始まりの位置から現在の伸びを示すと共に、これからの伸び代を評価するように心がけることによって、それはポジティブストロークとなる。指導者は、表現活動の中でそのような言葉かけがいかにより幼児の心の成長に影響を及ぼすのかを理解し、幼児が安心して表現活動に取り組めるように留意したい。

(2) 音量に対する配慮

①騒音の実態

かつて筆者は、商店街をパレードする保育園のマーチングバンドに出会ったことがある。一緒にいた3歳の息子は、「やかましい」と言ってすぐに耳を押さえた。幼児の耳が痛くなるほどの大音量は、幼児の耳にどれだけの負荷をかけているのであろうか。

そこで筆者は、2002年10月18日にK市内で行なわれた幼児のマーチング大会において、幼児の演奏による騒音レベルを普通騒音計（リオンNL-21）で測定した。本番中は、幼児の近くで測定することは不可能であったので、演奏グループがステージから退場門を通過し、体育館のエントランスで演奏を続けている際に、演奏している幼児に近づき、できるだけ幼児の耳元（床上約50cm）に騒音計を近づけての測定を試みた。

2団体の演奏について、10secごとの等価騒音レベル、単発騒音レベル、最大騒音レベル、最小騒音レベル、およびピークレベルを、A特性聴感補正回路（人間の耳の感度のように、低音や高音に反応しにくくなる）を用いて測定した。至近距離におけるそれぞれの最大値は、等価騒音レベル=110dB、単発騒音暴露レベル=120dB、最大騒音レベル=115dB、最小騒音レベル=90dB、ピークレベル=133dBが記録された。一般に、100dBが電車のガード下、110dBが自動車のクラクション、120dBが杭打ち、130dBがジェット機の離陸の音量に相当するとされている。この結果から、幼児の耳もとでどれだけの轟音が鳴り響いているのかが想像できるだろう。こうした音環境では、音感受そのものが不可能であるだけでなく、幼児の聴覚に悪影響を及ぼすことになりかねない。

②配慮

アンケートでは、マーチングバンド活動の熱心な園が、その練習を毎日のように5ヶ月間も続けている(資料 1-a-6)ことや、雨の日はもちろん周辺地域へ騒音の配慮のために、室内で練習している(資料 1-a-9)ことが回答からわかった。室内の練習では、前述の測定と同レベルの騒音量が鳴り響いていることは明らかである。すなわち、測定で得られたような大音量の音環境に、幼児の耳は5ヶ月間、毎日さらされているのである。加えて、マーチングバンドに熱心な園では、器楽合奏の演奏発表にも取り組んでいるので、大音量にさらされる期間はさらに長くなるだろう。日本の労働安全基準値は85dBであり、労働安全衛生規則588条によって、騒音性難聴をはじめとした人体への悪影響に対しての予防対策がとられている³⁰⁾。今回の測定では、最小騒音レベルでさえそれを上回っていることになる。また、フランスでは1998年より音楽用ヘッドホンステレオの最大出力の上限を100dBに規制する法案が制定されている³¹⁾。

指導者は、騒音量に対して配慮すべき第一の対象が、周辺の住民ではなく、演奏している子どもであることを忘れてはならない。アンケートで、疲れる園児がいる(資料 1-a-8)ことがデメリットとして挙げられていたが、それは、楽器を持つ肉体的負担が原因だけではないだろう。たしかに、ヒトの聴覚神経が、「音に慣れる」という特性や、「音を無意識のレベルに置き換える」といった機能をもっていることをわれわれは経験上知っている。今回の調査では、マーチングバンド活動前後の幼児の聴覚検査は行なっていないので、本測定で得られた騒音レベルが、子どもの聴覚神経にどれだけ影響を及ぼすのかということについては、この測定では明言できない。しかしながら、人は、強い騒音にさらされると若い年齢においても難聴になることがあり³²⁾、それが一時的であれば回復されるが、もし強い騒音にさらされ続けると、永久性の騒音性難聴が引き起こされる。永久性の騒音性難聴は、感音性難聴の一種であり、一度障害を受けると回復することはない。マーチングバンド活動が、幼児に心的ストレスはもちろんのこと、聴覚神経の異常をもたらしかねないのではないかと心配される。

また、同じ園舎のこうした練習音の中で、別の活動をしている他のクラスの乳幼児への配慮も忘れてはならない。間仕切りはあるにしても、完全な防音が整備された施設はほとんどない。年長児が室内練習をしている間、乳児・年少・年中の園児たちはどのような活動をしているのだろうか。ある保育実習生は、年長児の練習する太鼓の鳴り響く音の中で、年少児がなかなか午睡をすることができなくて困ったと言う。このような音環境で長期間生活する幼児は知らず知らずのうちに聴覚的ストレスにさらされ、音を感受するどころか、物理的に鳴り響く音を聞かないでいることを学習していることになる。

IV まとめ

筆者は、マーチングバンドの音楽性を否定しない。音楽的に質の高い活動であり高度な技術を要するからこそ、それをなぜ幼児期に行なわなければならないのか。本考察では、その根拠は見出されなかった。マーチングバンドに取り組んでいる園では、保育者も幼児も、マーチングバンド活動を当然行なうものと捉えている（資料 1-a-2, 7 など）。あえてその意義について問うてみるのが少ない状況である現状を問題視すべきである。アンケートのデメリットには、練習が指導者にとっても幼児にとっても大変であることや、外遊びや自由遊びの時間が少なくなることが挙げられていた。幼児期にマーチングバンドを導入するのであれば、指導者には、こうしたデメリットを補い、マーチングバンドの練習に、このデメリットを超える価値を見出す責任が求められる。

幼児は、指導者や親の期待に応えるべく、練習の辛さに耐えてマーチングバンド活動に取り組んでいる。しかし、自分が演奏した曲すら覚えていなかったり、指導者の号令だけが思い出されたりするということは、幼児は指導者だけに対峙しているのであって、そこで行われている活動には物理的な音は鳴っていても音楽は存在しない。教師の指示が、そのまま物理的な音として鳴っているだけである。音の大きさや教師の指示の声は幼児の耳に聞こえてはいるが、そこには音感受としての「感じる－考える」といったプロセスは存在しない。加えて、騒音計測で明らかになったように、轟音の鳴り響くなかでは、音感受もあり得ないだろう。また、仕上りを重視するあまり、上手くできない幼児のカスタネットに綿をつめたり、キーボードの電源を抜いたりすることもあるという。そのような楽器を与えられた幼児は、どんな思いでその時間を過ごしたのだろうか。このような活動は、音感受教育というよりも、幼児教育として重大な問題を孕んでいる。

すべての合奏やマーチングバンド活動が、上述のようであるとは断言しない。マーチングバンド活動をとおして、幼児が忍耐力を身に付けることは事実であろう。しかしながらマーチングバンド活動が、指導のあり方次第で、幼児の心の成長や、音楽的な成長に負の影響を及ぼしかねないことも事実である。精神力の育成を目指すのであれば、多大なエネルギーと時間を費やして、幼児の感性の発達に負の影響を及ぼしかねない活動を選択しなくても、ほかに適切な活動はいくらでも考えられよう。

資料1 幼稚園・保育園でのマーチングバンド活動の取り組みについての調査結果

岡山県内の幼稚園・保育園の55園にアンケートを郵送し回答を得た。

(保育園は取り組んでいる園にのみ郵送)

回答のあった22園のマーチングバンドの取り組みは以下のとおりである。

	公立幼稚園	私立幼稚園	公立保育園	私立保育園	計
取り組んでいる	0	7	0	5	12
取り組んでいない	7	3	0	0	10
計	7	10	0	5	22

a. マーチングバンドに取り組んでいる12園の回答内容

1. 開始時期について

1970年代～：6園 1980年代～：5園 1990年代～：0園 2000年代～：1園

2. 導入のきっかけについて

- ・音楽教育の一環として。
- ・団体演奏の素晴らしさを体験させたい。
- ・音楽による協調性、集中力の向上、体力の強化、達成感、目標を持たせる。
- ・運動会を盛り上げるため。
- ・小学校の運動会に参加して。
- ・他の園の演奏を見て素晴らしいと感動したから。
- ・勤務年数の長い職員がいないのでわからない。

3. 発表の機会について

- ・運動会／音楽会（生活発表会、歓迎行事、祖父母参観日）
- ・公共団体の催し（マーチング in 岡山、チボリパレード、幼児マーチング大会）

4. 対象年齢とその理由について

- ・年長児～：9園

太鼓の重量を支えられる身体的理由。

友だちと音を合わせる達成感、頑張った充実感を味わうことができる年齢。

友だちが演奏している楽器の音に耳を傾け、その音と自分の楽器の音を合わせられる。

リズムの理解ができる。

- ・年中児～：1園

体力的な理由。

- ・年少児～：1園

物事を考える理解力の発達が大きくなる年齢だから。

5. 楽器の配当の決定方法

- ・園児の希望と能力、体格を考えて、音楽担当教師と担当者の合議で決定。
- ・指導者が決定し、本人と親に納得してもらう。
- ・本人の希望を大切にして、ジャンケンやくじ引きで決める。

楽器の種類と担当人数例

楽器 \ 園	A	B	C	D	E
大太鼓(人)	0	8	2	8	4
中・小太鼓(人)	35	17	14	53	20
シンバル(人)	6	6	2	8	2
キーボード(人)	10	8	6	0	0
トリオドラム(人)	4	4	2	0	0
指揮(人)	1	1	1	0	1
カラーガード(人)	12	12	0	0	0
その他(人)	7	4	0	0	0
合計(人)	75	60	27	69	27

6. 週当たりの練習回数

週1回：1園， 週2回：4園， 週3回：2園， 毎日：4園， 無回答：1園

練習期間の平均は約5ヶ月であった。

7. 指導にあたって気をつけていること

(1) 演奏技術に差が生じた時

- ・個別指導を行なう。
- ・担当するリズムを簡単にする。
- ・同じグループの中で園児同士支えあう。
- ・言葉がけに工夫する。
- ・差は生じない。

(2) 園児が嫌がった時

- ・みんなですると楽しいことを知らせ、参加させる。
- ・励まし、達成感が味わえるようにもっていく。
- ・練習時間を少なくし、効率の良い指導を工夫する。
- ・無理にさせず、楽器を触らせたりして音やリズムに興味を持たせる。
- ・嫌がる幼児はいない。当然する事として取り組んでいる。

(3) その他

- ・家庭との連携。子ども以上に保護者が不安や期待をもっている場合がある。
- ・年少・年中の期間に太鼓が持てるだけの体力、精神力をつけたい。

8. メリットとデメリット

<メリット> ・音楽にふれ、みんなで演奏・演技する楽しさを味わうことができる。

- ・達成感、充実感を味わうことはできる。
- ・心を一つにして頑張ることで集団生活に良い影響がある。
- ・思い出ができる。
- ・根気、忍耐力がつく。
- ・年長組にしかできないので、自信が持てるようになる。
- ・さまざまな活動への意欲へとつながっていく。
- ・保護者にわが子の成長を感じてもらえる。
- ・先生や指導者をよく見る、よく話を聞くなどの習慣づけができる。
- ・体全体の筋肉、骨の発達。

<デメリット> ・時間に制約ができ、外遊びや自由遊びの時間が少なくなる。

- ・練習が大変。
- ・あまり音楽の得意ではない幼児にとっては、長時間の練習が少し負担であるかも知れない。
- ・疲れる園児がいる。
- ・経済的な問題がある。

9. 指導にあたっての苦勞、困ったこと。

- ・練習に集中して頑張るので、そのあとの活動に気を配る。
- ・集団活動ではあるが、個人を尊重し、個人と向き合う。
- ・子どもたちが、いかに楽しんで取り組めるか。
- ・嫌がる子どもに対する指導。
- ・子どもの個人差が大きい時の指導。
- ・本番でミスをした時のフォローの仕方。
- ・演技内容が毎年同じようになってしまうこと。
- ・保護者から出る、配当楽器への注文、クレーム。
- ・周辺地域からの音に対するクレームの処理。
- ・大きな問題はない。

b. マーチングバンドに取り組んでいない10園の回答内容

1. 取り組んでいない理由

- ・遊びを重視しているので、必要だと思わない。
- ・幼児期に鼓笛隊を行なう必要はないと思う。
- ・子どもの気持ちを尊重している。
- ・もっと大切にすべき教育があると思う。
- ・演奏に決まりの多い鼓笛隊は、幼児期に全員が経験するものとしてふさわしくない。

- ・どうしても見せることに重点が置かれやすくなる。
 - ・鼓笛隊で子どもを伸ばしてあげる自信がない。
 - ・室内の器楽合奏をすることでより豊かな音楽性が培われることを信じているので、打楽器での鼓笛隊はしてない。
 - ・ヴァイオリンを導入しているため。
2. 他園の取り組みについてどう思うか。
- ・考え方はそれぞれだから、気にならない。
 - ・独自性で教育の一環として行なわれているのだと思う。
 - ・音楽が好きな子どもにとっては良い経験だと思う。
 - ・余裕があるなら取り組むと良い。
 - ・発達段階をふまえてどのような手順で指導しているのか知りたい。
 - ・子どもがかわいそう。
3. どのような音楽活動をしているか。
- ・日常生活の中に取り入れている。
 - ・朝と帰りの会で歌を歌ったり、リズム遊びをしたりしている。
 - ・リトミックを取り入れている。
 - ・音楽発表会での器楽合奏。
 - ・子どもたちが「楽しい」と思い感じることを音楽活動であると考えてるので、そこから、自分たちで歌ったり、楽器を使ったりすることに発展していくことを援助する。安定や心のリズムのためにも音楽は大切。
4. 今後取り組む予定はあるか。
- ある：0園 ない：10園

資料2 マーチングバンド経験についての調査結果

N大学の1年生を対象として、講義のなかで質問紙を配布し、回答してもらった。

1. 回答数 289名のうち、幼稚園・保育園経験での経験者は100名であった。
2. マーチングバンドの思い出について(人)

楽しかった	69
つまらなかった	2
嫌だった	7
覚えていない	21
その他	1
計	100

3. 楽器配当の決め方について(人)

本人の希望	22
先生が決定	39
覚えていない	39
計	100

4. 音楽に対する気持ちの変化はあったか(人)

とても好きになった	8
好きになった	28
どちらでもない	62
少し嫌いになった	0
嫌いになった	1
楽器を習い始めるようになった	1
計	100

5. 小学校以降、マーチングバンドや吹奏楽を経験したか(人)

	幼保での経験者	幼保での非経験者	計
経験した	65	105	170
経験していない	35	84	119
計	100	189	289

資料3 K保育園で大太鼓を経験した6歳男児Iの運動会当日までのつぶやき

時期	つぶやき
8月末	「太鼓の練習が始まった。」「小太鼓や中太鼓叩いた。鼓膜が破れるかと思った。」
9月	「大太鼓をするようにいわれた。ぼくは中太鼓がよかった。ホルダーがうまく止められない。」「疲れる、体が痛い。」「上手だと誉められた。でも〇〇ちゃんは、へたくそって言われた。ぼーっとするなって怒られた。」「暑くて、太鼓を叩いていると汗が出て前が見えない。目が見えないけど叩く。」「部屋の中で練習したら、耳が痛くなった。今も頭が痛い。」「時々頭の中が真っ白になって、わからなくなってしまう。怒られた。できないかも知れない。」「もっと大きな音で叩くように言われた。失敗したらどうしよう。心配。」
10月初旬	(とうとう熱が出る。大太鼓担当の2名、ソロを受け持つ小太鼓担当者が3人とも運動会前に発熱した)「大丈夫かなあ。」
運動会后	「上手だったでしょう。みんなでやるから楽しかったよ。今度は、違う楽器をやりたい。」

第2節 幼児期の音環境と音楽表現の指導ためのアイデア

－音感受の質を高めるために－

本節では、第Ⅱ章および第Ⅲ章の観察や実験の調査によって明らかになった幼児の音感受についての考察に基づいて、その質を深めていくことができるような音感受教育についての提言を行う。

I 音感受教育としての音環境

幼児期の教育の基本の一つは、「環境をとおしておこなう教育」である。それは、環境の中に教育的価値を含ませながら、幼児自らが興味や関心を持って環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしい関わり方を身に付けていくことを意図した教育である³³⁾。保育における環境は、保育室内も廊下も園庭も、そして保育者も含むすべてが、保育内容としての配慮のもとに整えられている。その環境観は、主体によって意味づけられ、構成された世界であるという見方である。授業という形態をもたない保育の営みの中では、幼児は、園内の環境とのかかわりあいの中で学び、育っていく。たとえば、そこに昔から生えていた樹木は、折々の季節での枝の広がりや鳥のさえずり、紅葉や落葉、雨に打たれる音や風に揺れる音といったそれぞれの表情が、そのときどきの保育目標を持った環境＝教材となる。

今泉³⁴⁾は、教材発掘・選択のルートとして、次の三つのタイプを挙げ、授業においては②と③のルートでの体験を増やすことを提案している。

- ① 授業のねらいや目的から、教材を発掘・選択していく場合。
- ② 教師がある事実や事物に驚いたり、ある作品に感動し、授業してみたい気持ちに駆られる場合。
- ③ 子どもたちの疑問や問いから授業が創られていく場合。

保育における環境観には、この①～③のすべての条件が同時に揃うことになる。環境の中で幼児は、保育のねらいどおりの出会いを経験することもあれば、そうでないこともある。そしてまた偶然の出会いによって、予測されない結果を生み出す場合もある。なぜなら、幼児は好奇心の赴くままに環境とかかわり、遊びや観察をとおして、モノや出来事との新しい出会いを繰り返してひろげていくからである。したがって保育者は、幼児が常に新しい出会いを展開し、感性の体験を豊かにしていくような性質の環境を用意しなければならない。それは、今ある環境に注意を向け、見直すことから始まる。

幼児は、自然の、あるいは意識的に設定された環境の中でまると育っていく。言い換えれば、教材は環境の中に遍在する。このとき、保育者のわずかな視点の転換や配慮が幼児の感性の育ちに大きな影響を及ぼすのである。本項では、幼児が音や声を聴いてその印象を感じ、共鳴したり感情を抱いたり、さまざまな連想を引き起こしたりすることのできる音環境づくりについて、「自然の音」、「声」、「自分の動きが作る音と響き」、「楽器の音」、連想を導く音として「心のなかの音」、「感性の言葉」の六つの視点から、幼児の音感受のための具体的な音環境への配慮を提案する。

(1) 自然の音に出会う環境

第Ⅱ章第1節において騒音測定調査を行った広島県のB幼稚園では、園庭の木の根元にロープが張られ、立ち入り禁止スペースがつけられていた。わざわざ雑草を生やしているのである。しかも、「風に運ばれてきた種子が芽を出して成長するのを待っている」そうである。雑草が生えれば、そこに虫が飛んでくる。草が生え、虫が集まれば、そこに生命の息吹が聞こえるようになる。その過程を観察する子どもたちには、自然への好奇心と愛着、尊敬の気持ちが育つだろう。木の葉のざわめく音から、子どもは風の強弱を感じ取るかもしれない。虫の声を聞いて、季節の移ろいを感じることもあるだろう。鳥の声は、鳥たちのおしゃべりに聞こえるかもしれない。こうした体験は子どもたちに、風の音や虫や鳥の鳴き声を物理的な音ではなく、命の音としての響きを感じさせるだろう。

岡山県のW保育園の園舎は古い設計のまま保存されており、園舎から園舎へ石を渡って移動する造りになっている。その70センチほどの隙間に、笹が植え込んであった。幼児たちには、この石を渡るたびに、風の音が聞こえる。葉の揺らぐわずかな音から、風を感じるとることのできる仕掛けである。

水の音も、幼児にとってとりわけ興味深い。東京都のY幼稚園では、雨の日に、保育者が幼児をベランダに誘い、「雨の音を聴いてみよう」と促す光景が見られた。テラスの屋根の素材が一種類ではないのは、屋根に落ちる雨音の違いが感じられるための仕掛けなのである。そして、落ちてくる滴を受けるための容器もいくつか用意され、幼児たちは思い思いの器でそれに雨を溜めていた。容器の素材が変われば、滴の音も変わってくる。容器の高さを変えたり、溜まった水の量が変わったりしても音は変化する。また、雨の中、園庭に飛び出して発泡スチロールのような容器を泥に突っ込んで離し、突っ込んで離しという行為を繰り返している2人の男児が見られた。発泡スチロールの容器が、泥に吸い付くような感触と、離れるときの音の感触を楽しんでいる様子であった。幼児は飽きることなく、何度も同じ動作を繰り返しながら、視覚、触覚、聴覚をフル活用した遊びに没

頭していた。室内に戻ってきた彼らは、次に、ザリガニの水槽の水換えを始めた。ペットボトルに水を入れ、それを水槽に注ぎ込む音を、さまざまな擬音で表現していた。擬音は、音を感受しているからこそ、生まれてくる表現である。シェーファーも、「水はサウンドスケープの基音であり、その無数の形に変容する水の音は、他の何にもまして大きな喜びを与えてくれる」³⁵⁾と述べているように、水の音が、私たちの音感受を目覚めさせる重要なきっかけになることは多い。このことについては、次節での後楽園のサウンドウォークや音日記の実践で詳細に記述しているが、園庭のサウンドデザインとして「水の音」を仕掛けることは、幼児の音感受を活性化するだろう。

(2) 表情豊かな声に出会う環境

第Ⅲ章で考察してきたように、保育者の声もまた幼児にとって重要な音環境である。それは、保育者の大きな声が幼児の大きな声を促してしまうといった物理的な音のレベルとしての音環境だけではない。語りかけや歌いかけなど、音声を伴うコミュニケーションは保育実践の基本的な部分をなしているが、幼児は、保育者の音声のニュアンスから、感情や意図の微細な違いを詳しく読み取っていることが、「ハイ」音声評価の調査で確認された。また「おはよう」の感情判断では、音楽的に発声された音声の微細な違いの感受の精度が、家庭での楽器の習い事のような音楽経験ではなく、幼稚園や保育園で過ごすなかでの保育者との声遊びのような音楽活動や応答的なやりとりなどに関係していることが示唆された。

幼児は、音声における感情表現を、保育者の声を真似することによって習得するだけでなく、表情豊かな音声を聴くことによって、感情や意図を感じたり考えたりすることによって学んでいるのである。したがって、保育者が表情豊かに語りかけたり歌いかけたり、あるいは幼児の話に応えたりするなど、自分自身の音声を意識することが、幼児に感性的な出会いを提供する音環境への配慮となる。

(3) 自分の動きが作り出す音に出会う環境

前述のB幼稚園とY幼稚園に仕掛けられていたのは、自然の音だけではなく、それは、幼児の足音が、リズムカルに響くテラスである(第Ⅱ章第4節参照)。筆者には、その響き渡る音が、はじめのうちは騒音にしか聞こえなかった。しかしながら幼児の様子を観察していると、2~3人が同じリズムで歩調を合わせながら走っていたり、スキップしていたり、あるいはそこで生まれたテンポやリズムで歌い始めたりしていたのである。また、Y幼稚園の玄関に臨時の渡り廊下として置かれるスノコの上でも、音遊びが展開されていた。幼児は、自分たちが動くリズムのとおり音が響くのを楽しんでいるように見えた。

保育室の音環境については、その劣悪な騒音性が指摘され、近年、防音材・吸音材などが使用されるようになってきた。身のまわりの繊細な音やコミュニケーションにおける音声の微妙なニュアンスを感受するためには、静穏な音環境への配慮が必要である。しかしその一方で、自ら生み出した音に気づくような環境もまた大切である。

体の動きに合わせて音が響くことは、リズムカルに動くことの面白さを誘発する。幼児は、遊びのなかでモノの音（「図」としての音）を出したり聴いたりして楽しんでいるだけではなく、その場の音の響き（＝「地」としての音）を遊びに取り入れているが第Ⅱ章の調査から確認された。幼児の遊び行動は、「視覚による知覚」と「聴覚による知覚」に分類され、「聴覚による知覚」すなわち響きによるアフォードは、幼児の前音楽的表現を誘発する。音感受のためには、保育環境における静けさは重要であるが、響きの多様さもまた必要な音環境である。

（4）楽器の音色に出会う環境

楽器の音色との出会いは、幼児にとって魅力的である。初めて見る楽器とその非日常的な響きは、幼児の想像力をかきたてるだろう。しかしながら残念なことに、「音楽教育に力点を置いている」とされる保育園・幼稚園ほど、それらの楽器は発表会のためだけのものであり、それが終われば楽器は幼児の手の届かぬところへ収納されていることが多い。もちろん楽器を大切にすることは必要であるが、音環境において大切にすべき対象は、鳴り響く楽器の「音」である。日常的にその音で遊ぶことのできる環境と、質の高い音（音楽）に出会う環境なのである。

楽器は、保育室の幼児の手の届くところに置いておきたい。自由遊びの中で楽器を手にとって思いのままに音を出す幼児がいれば、その音に誘われるように幼児が集まってくる。そうすれば自然発生的に合奏が始まるだろう。幼児にとって、友だちと音を重ね合わせることは、楽しい経験であるとともに、異なる音色を重ねることによって生まれる新しい音を発見する好奇心につながる活動となる。

写真1 K幼稚園での自由な遊びの時間のひとコマ



幼児は、自由な探求をとおして楽器について多くのことを学ぼうとする。さまざまな楽器に親しみ、その音色を感受することは、音に対する想像力を多様にする。幼児にとって、身近な楽器は打楽器だけではない。保育室のピアノも身近であったりするだろう。音の高さ、大きさ、音色といった様々な音の属性を感受することのできるピアノは、できれば日常的に幼児が自ら親しむことのできる楽器にしておきたい。蓋に手が挟まれないように安全上の配慮をしたうえで、ピアノの蓋は常に開いていて、ピアノの音を感受したりさまざまに音の出し方をくふうしたりして遊ぶことのできる環境が望ましい。

なお、保育者がピアノを弾きながら行う保育室での音楽活動は90～100dBの騒音レベルに達し、それは電車のガード下の騒音に相当する³⁶⁾というデータにあるように、音量という物理的配慮も音環境にとっては重要な視点である。しかしながら、オーケストラの演奏会での心地よさからもわかるように、大きな音が直接的に騒音につながったり不快であったりするわけではない。心地よさは、音量だけではなく音の質にも起因する。かつて市内のいくつかの保育園児の集まりで、合唱の練習を指導したときのことであるが、柔らかい音色で弾いてくれていた伴奏者から、鍵盤を叩きつけるような弾き方をする伴奏者になった瞬間に、幼児の声は、怒鳴り声へと変わってしまった。その変化は、一瞬の出来事であった。この事実から、幼児がピアノ伴奏をよく聴いて歌っていること、そして伴奏の音質が、幼児の声の出し方に大きく影響していることがわかる。楽器、保育者の声、保育者が弾くピアノなどのあらゆる音楽的な働きかけが、幼児にとって意味のある音感受の機会となるような配慮が重要である。

(5) 心のなかの音に会う環境

日本の俳句には、音風景の詠まれているものが多くある。その作法の一つである題詠は、「実際の風景に接して詠む吟行とは異なり、想像して詠む俳句であり、作者にとって愛着を覚え、印象に残った音がそこに詠まれている」³⁷⁾そうである。つまり、音との感動的な出会いのインプットが、俳句の音風景を生み出しているのである。このように、「今、ここ」に鳴り響いていないけれど、何かしら音を想い出すことのできるような環境もまた、一つの音環境と捉えることができるのではなかろうか。

サウンド・エデュケーション³⁸⁾では、「パチパチと燃える焚火」、「ゆっくりと回る水車」、「落ち葉の道の散歩」、「鳥の群れ」などのほか、「ナイアガラ滝」や「たくさんの大工の金づち」のように、実際には聴いたことのない音であっても、その響きを「耳の目」で思い描きなさいと問いかけている。オリヴェロスのソニック・メディテーション³⁹⁾でも、「よく知っているいくつかの音を思い浮かべる。

それをこころのなかで聴いてみる。この音のメタファーを見つけよう。この音の現実的あるいは空想的な状況は何だろうか・・・」と問いかける課題がある。

想像のなかの音が、現実の音とは違っていたとしても問題ではない。出会いの再現には心情が加味されるので、その音に変化があることは当然である。聴覚的想像によって、音の像を描いてみること、心の中の音に出会うという体験に意味がある。心象として鳴り響く音もまた、幼児にとっての音環境に他ならない。幼児の想像の中の音は、それまでにインプットされた音やその組み合わせによって連想され、創造される音環境である。心の中に音をイメージする体験によって、実際に鳴り響く音の聴き方や感受の中身も深まっていくことだろう。

(6) 感性の言葉に出会う環境

感性の言葉とは、擬音語・擬態語のことである。それは、聞こえてくる音と表現したい音のあいだを埋める言葉である。苧阪⁴⁰⁾は、「擬音語とは、音響や鳴き声などの動作や状態の、なんらかの感覚、感情や情緒を伴う感じやようすを表し、一方擬態語は、事物のありさま、現象、動きや状態の描写的表現であるが、視覚や触覚さらに身体のイメージとかかわることが多い」と定義し、「擬音語・擬態語は、それ以外の語よりもわれわれの感覚や心情に響き、情動を喚起させる語である」と述べている。また黒川⁴¹⁾は、こうした擬音語・擬態語に見られる音の表情（クオリア）に着目し、たとえば、ねばりのあるB音、爽快感があってすべりのよいS音、辛口のキレを持つK音、粘り気のあるT音など、子音とそのイメージの分類を行なっている。擬音語・擬態語は、音から脳の感じる心地よさの色合いにしたがって、誰に教わるでもなく、しかし感覚的に共通のイメージをもって生まれる感性の言葉なのである。

こうした感性の言葉の表出（音の擬音化）は、前述してきたような豊かな音環境において多いに期待できるだろう。このとき保育者は、ともにその音の感触に共感する存在であってほしい。幼児は、自分の表現に共感を得ることによって、擬音語・擬態語を生み出すことへの喜びと、自己の感性を表現することの価値を感じることができる。加えて、読み聞かせをとおして、たとえば宮沢賢治の作品⁴²⁾に見られるような、自分では思いもつかないような擬音語・擬態語との出会いをつくってほしい。さらにこうした擬音語・擬態語は、作曲家によって、リズム・メロディー・ハーモニーなどの音楽の属性を与えられることによって、より一層その質感を深く豊かなものにする。

以上、幼児にとって聴覚的な出会いの豊かな環境について、六つの視点からの提案を行った。次項では、これらの視点を幼児期の音楽表現のための教材としてとらえ、音感受教育の具体的なアイデアを提案する。

II 歌遊びと音感受

前述したように、保育者の表情豊かな語りや歌唱は、幼児にとって大切な音感受の機会となる。しかしながら、保育者は、表情豊かに話したり歌ったりすることが得意な人ばかりではない。特に歌唱に関しては、絵本の読み聞かせや紙芝居の語りでは自信をもって声を出すことができているが、幼児の前で歌うことに対しては苦手意識を持っている保育者は少なくない。また、幼児の音楽表現としての歌唱活動の多くは、単に歌詞を覚えて歌うだけの活動になっており、この表情に意識は及んでいない。

保育者が一人で歌うことを躊躇するのは、保育者自身も歌うためのトレーニングを受けていないからかもしれない。歌唱活動が歌詞を覚えて歌うだけで終わってしまうのは、保育者もまたそれまでの教育のなかで、表情豊かに歌うことを経験してこなかったことがその要因の一つであるだろう。本項で提案するアイディアは、幼児の歌声だけでなく、保育者が自信を持って歌声を発声し、曲の持つ面白さを生かして表現の工夫に取り組むことへのヒントとなるものである。

(1) 幼児と歌唱

子どもは、自分に歌いかけられたり話しかけられたりするなかで、歌ったり話したりすることができるようになっていく。ほとんどの子どもが、幼稚園や保育園で歌うことを学ぶ多くの機会を経験しているにもかかわらず、小学校での音楽授業において豊かに正確に歌えない子どもが多いことは事実であり、それは音楽教育における普遍の問題となっている。その原因について McDonald&Simons⁴³⁾は、「まだ経験の浅い子どもにとって声を合わせる訓練がそれほど十分でない」と述べている。

幼稚園教育要領解説では、領域「表現」の内容(6)に、「音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう」とあり、「幼児が思いのままに歌ったり、簡単なリズム楽器を使って遊んだりしてその心地よさを十分に味わうことが、自分の気持ちを込めて表現する楽しさとなり、生活のなかで音楽に親しむ態度を育てる。ここで大切なことは、正しい音程で歌うことや楽器を上手に演奏することではなく、幼児自らが音や音楽で十分遊び、表現する楽しさを味わうことである」と説明されている。前章でも述べてきたように、音や音楽で十分遊び表現する楽しさを味わうことと、声を合わせて豊かで正確な歌唱をすることとは、相反する活動ではない。幼児期の音の感受は敏感であるので、保育者が、幼児の歌声をしっかりと聴きとる耳と、楽しく表情豊かに歌唱するための適切で豊富なアイディアを持ち合わせていれば、「訓練」には感じられない面

白さのなかで、幼児は声を合わせることを身に付けていくことだろう。

McDonald&Simons(1999)⁴⁴⁾は、歌唱指導のはじめに、話し言葉の可能性を探求することをとおしてリズムミックな言葉遊び=チャントやライム=を取り入れるべきであると述べている。彼らのアイデアでは、歌唱表現のための言葉遊びは、「音を聴いてその音を声で表現する」ことから始まり、「話し声に近い、2～3音で構成されるチャントを歌う」活動へと展開する。「音を聴いてその音を声で表現する活動」としては、電話が鳴る音、小鳥が歌う声、蛇口から水が流れる音、掃除機の音、通りに響くサイレン、自動車のクラクションなど、幼児が興味を持つような身のまわりの音を聴いて、その音を真似るものである。聴こえた音を音声で表現する場合には擬音語が用いられるが、発声するうちに一音ずつの音高を変化させることで、それは歌声のような発声になっていくだろう。また、「話し声に近い、2～3音で構成されるチャント」は、模倣唱や問答唱の形式で、あいさつとして歌ったり、会話として歌ったりされる。

身近に聴こえる音を感じ、それを自分の声で表現する活動は、幼児にとって「訓練」ではなく「遊び」として受け入れられる。また、話し声に近い、2～3音で構成されるチャントは、少し大げさに抑揚のついた会話として、興味深く表現されることであろう。このような、会話を歌遊びにつないでいく活動のなかで、歌声のイメージをもったり、多様な発声を体験したりすることのできる『声の音高探検遊び』のアイデアを次に紹介する。

(2) 歌声づくり—声の音高探検遊びのためのアイデア

『音高探検』(“THE BOOK OF PITCH EXPLORATION”)は、J.M.Feierabend⁴⁵⁾の著作であるが、幼児期の子どもが、人の声の不思議を体験し、面白くて魅力的な活動をとおして広い音域の声を自由に操れるようになることを目指した声の音高探検遊びのテキストである。彼は、アスリートが試合に備えて、さまざまな筋肉を鍛えるように、歌う場合もウォーミングアップを行って、声帯筋を鍛えることの必要性を説いており、このテキストも歌声づくりのためのテキストである。知らず知らずのうちに声を自由に変化させる技術を身につけたり、音域を広げたりするために、音高を目に見える何かの形や動きに対応させ、イメージを描いたり想像力を働かせたりして声を出すくふうが随所にみられる。そして、クラスやグループでの活動に始まり、その後、みんなの前に出て一人で行ったり、クラスの動きをまとめる保育者の役割を担ったりする仕掛けも取り入れられている。また、高い声から低い声へと音高変化させる遊びのなかで、歌声としての頭声的発声を身に付けていく展開になっているので、幼児期の一斉歌唱の悩みである「怒鳴り声」の解消にもつながるだろう。

本項では、Feierabend の提案している音高探検のアイディアのすべてを検討し、その内容を、1.「形や動きを見たり感じたりして声を変化させるもの」、2.「自分の動きにあわせて声を変化させるもの」、3.「声真似をしたり声合わせをしたりするもの」の3種類に分類した。それらを、我が国の保育に適応する遊びの形式にアレンジしたものを以下に示す。なお文中で使用しているグリッサンドとは、ある音からある音に向かって、上あるいは下から滑らせるように演奏する奏法を指す。歌唱の場合、ポルタメントでも同じような声の出し方をするが、ポルタメントに比べてグリッサンドは、同じ速さで2音間を移行するイメージや、ポルタメントよりも幅広い音程間を移行するイメージがある。

1. 形や動きを見たり感じたりして声を変化させるアイディア

<エレベーターゲーム>

- ①12階建てビルのエレベーターのオペレーターになりきることを伝える。
- ②保育者がまずエレベーターを上下させて、子どもたちを異なる階へ連れていく。エレベーターが上昇するときには、子どもは腕を頭の上に挙げ、自分の声をグリッサンドで上行させる。エレベーターが下降するときには、子どもは腕を下げて、グリッサンドで声を行き下させる。声を行き下させる場合、頭声で発声が始められるように、12階からゲームを始めるようにする。
- ③ゲームに慣れたら、子どもは一列に並び、一人ずつ前を出てエレベーターを操作する。最初の子どもは12階から始め、次々に、前の子どもが止めた階から始める。

<紐楽譜>

- ①少人数のグループに分けて、それぞれに長い紐を渡す。
- ②各グループのなかの一人が、床（あるいはフェルト版）の上の紐を動かして、何らかの形（楽譜）を作る。
- ③形（楽譜）を作った人は、端から端まで紐の流れを指差してなぞり、グループの他の子どもは、紐の線の形にあわせて、声を変化させて出す。
- ④全員が順に紐楽譜を作るまで続ける。

<背中描画>

- ①二人組になって、一人がパートナーの背中に何かを“描画する”。
- ②描画されている子どもは、背中に感じた描画の輪郭を声で表現する。
- ③交替して行う。

<懐中電灯>

- ①保育者は、強い光線をもつ懐中電灯を用いて、光を壁に照らして、ゆっくりと上下に動かしたりさまざまな形に動かしたりする。
- ②全員で、光が動く道筋をなぞるように声で表現する。
- ③一人ずつ懐中電灯を持って、順に壁を照らす。

<指揮者>

- ①保育者が指揮棒を用いて、子どもに声でグリッサンドを表現させる。
- ②手を上や下に動かしたり、あるいはぐるりと回したりして、子どもは、指揮棒が動くとおりに声を出すようにする。
- ③一人ずつ順に、クラスの「指揮者」になってみる。

<リボン棒>

- ①棒に、長い一本のリボン（約10フィート）を取りつける。
- ②棒を動かして、リボンで流れるパターンを空中に描き、子どもは、リボンの描く形にあわせて声を変化させる。
- ③一人がリボンを持って、みんなを先導してみる。

<空飛ぶパペット>

- ①空を飛ぶ動物パペット（鳥や蝶々、幽霊など）を見つけるか、制作する。
- ②そのパペットをいろいろな方向に動かし、子どもは、そのパペットの動きにあわせて声をグリッサンドさせる。
- ③一人がパペットを手にとって、みんなを先導する。

<ローラーコースター楽譜>

- ①ローラーコースターの軌道の絵を見つけるか、黒板にそれを描く。
- ②保育者はローラーコースターの軌跡をたどり、子どもはそれに合わせて声を変化させる。
- ③折り返して活動を行う。
- ④一人が声を変化させて音の形（楽譜）を作り、残りの子どもは、聴こえた音の形を描いてみる。

<ゴムバンド>

- ①ゴムバンドを縦に持って、それを伸ばしている間、子どもは声を出す。
- ②頭声から始められるように、下の方向へ引っ張ることから始めて、方向を変化させる。
- ③一人がゴムを伸ばす役になり、グループを先導する。

<水鉄砲>

- ① 保育者が水鉄砲から水を噴射し、子どもは、その水が描く形に合うようなグリッサンドを声で表現する。
- ② さまざまなグリッサンドの音が作られるように、水鉄砲をさまざまな方向に向けてみる。

<巻き尺>

- ① 保育者が巻き尺を引っ張り出している間、子どもは声を出す。
- ② 下行する音を出すのには頭声が必要なので、まず下の方向へ引っ張り出してから、いろいろな方向ではじめる。
- ③ 一人が巻尺を引っ張る役になり、グループを先導する。

<動くおもちゃ>

- ① 次のおもちゃは、声でグリッサンドするのに適している。
回転木馬 動く車 飛び出すパペット
ヨーヨー しゃぼん玉
- ② 保育者がおもちゃを動かし、子どもはおもちゃの動き方を、声を変化させて音で表す。
- ③ 一人の子どもがおもちゃを動かして、クラスを先導してみる。

2. 自分の動きにあわせて声を変化させるもの

<バウンス&シュート>

- ① まず、次のチャントを覚える。
「Bounce, bounce, bounce, bounce, aim, and shoot!」
- ② 「バウンス」と声を出すときはいつも、グラウンドでバスケットボールを弾ませているようなふりをする。「エイム」では、止まってシューティングポジションでバスケットボールを抱えるふりをする。最後の「シュート」は、下行するグリッサンドで声を長く響かせ、ボールをバスケットの方に投げて、それから、腕をゆっくり下げるふりをする。
- ③ グループで行った後、一人で「バウンス、エイム、アンド シュート」をやってみる。

<パラシュートゲーム>

- ① シーツもしくは小さなパラシュート面の端をつかむ。
- ② シーツを頭の上にあげたり、ゆっくり滑らかに床に下ろしたりする。
- ③ シーツの動きに合うような声を出す。

<フクロウ渡し>

- ① 輪になって座り、フクロウを捕まえたふりをして、空中に持ち上げたり下ろしたりする。
- ② フクロウを下げるときは「Whooooo」と、グリッサンドで声を行き下らせる。
- ③ 各自が、フクロウを上げたり下げたりするのを2回ずつ行い、隣の人に渡す。フクロウ渡しを、全員に順番が回るまで続ける。美しく長く、声を響かせてみよう。

<お手玉渡し>

- ① 立ったままで輪を作ったら、一人にお手玉を渡す。
- ② お手玉を持った子どもは、次の子どもを指名して名前を言い、お手玉を宙に投げて渡す。お手玉を渡される子どもは、お手玉が宙にある間、その軌跡を上行や下行の声のグリッサンドで表現する。
- ③ 渡した子どもは、お手玉が受け取られたらすぐに座り、全員が座るまで続ける。

<ボイスウェイブ>

- ① 立ったまま輪になり、同じ方向に顔が向くように、左もしくは右を向く。
- ② メジャースポーツのイベントで群衆がしているような、「ウェイブ」を始めることを伝える。
- ③ ウェイブを始めるにあたり、まず、腕をゆっくり上げたり下げたりしてみる。保育者の後ろに立っている子どもは、保育者が始めるたらすぐに、自分の腕を動かし始め、次は3番目の子どもへ・・・とつないで行く。高くなったり低くなったりする動きが、スタート地点に戻るまで、輪の周りで滑らかに続けられる。
- ④ ウェイブの動きができるようになったら、上げたり下げたりする腕の動きにあわせて、「who」と言いながら、声を上げたり下げたりする。
- ⑤ 向きを変えて、反対の方向でも繰り返す。

3. 声真似をしたり声合わせをしたりするもの

<家族見つけ>

- ① 音の探検にふさわしい鳴き声を持った動物は？
牛 - moo 猫 - meow 鯨 - mmmm
馬 - neeeee 牛 - caw など
- ② 保育者は、何種類かの動物を決めたら(20人のクラスに対して4~5種類)、クラスの子どもたちに動物を当てはめる。

- ③子どもは、動物の鳴き声を出すことで自分の「家族」を見つけ合う。
- ④全員が自分の家族を見つけたら、クラスに向けて、もう一度家族ごとに鳴いてみせる。

<パートナー見つけ>

- ①保育者は、グリッサンドの形を描いたフラッシュカード（インデックスカードに声に出すグリッサンドの形を線で描いたもの）のセットを作る。
- ②どのカードも2枚ずつあるかを確認して、子どもにそのカードを配る。
- ③子どもは、フラッシュカードに描いてある線の形から感じた音を、声で表現する。そして、同じカードの相手を見つける。
- ④もし二人とも音が同じだと思ったら、お互いのカードを見せて確かめる。カードが一致していればその組は座り、もし一致していなければ、探し続けなければならない。
- ⑤全員が座るまでゲームを続ける。

<パターン記憶>

- ①異なる4種類のグリッサンドを声で表現して、4種類のグリッサンドを表すための手のサインを決める。
- ②子どもがサインを覚えたら、保育者が示すサインに対応する声を出すように促す。
- ③徐々にスピードを上げる。

<サイレン>

- ①三つのグループに分かれ、各グループが、パトカーのサイレン、救急車のサイレン、消防車のサイレンを担当する。
- ②いろいろな場面を提案し、その場面にふさわしいグループが、サイレン音を声で発して応える。
たとえば 「強盗だ！」・・・パトカー
「猫が木の中で動けない！」・・・消防車
「誰かが気絶している！」・・・救急車

<グリッサンド楽器>

- ①グリッサンドを演奏することのできるいろいろな楽器がある。
たとえば、スライドホイッスル サイレンホイッスル トロンボーン
ヴァイオリンや他の弦楽器 ピアノ ダルシマー カズー など。
- ②子どもは、声で、楽器のグリッサンドの音真似をする。下行する音から始め（頭声を用いるため）、その後で、上行するグリッサンドや他の動きの音を加えていく。

<音カード>

- ①保育者は、グリッサンドのフラッシュカードのセットを作る（声のグリッサンドの形をインデックスカードに線で描く）。
- ②子どもにフラッシュカードを見せ、それぞれの形に合ったグリッサンドを、子どもは声で表現する。
- ③その後、子どもは一人ずつ順に、4枚のカードを並べて音の作品をつくり、他の子どもはそれを声で表現する。

<風遊び>

- ①子どもたちは、「oooo」の母音で「風」の音を作ってみる。
- ②その後、一人ずつやってみる。
- ③「Hot & Cold」のゲームをする。何かを宝物にして隠し、一人の子どもがオニになって、それを見つけようとする。もしオニが宝物に近づいたら、子どもたちは風の音を高く強くしていく。もしオニが宝物から離れたら、子どもたちは風の音を低く弱くする。

<あくびと背伸び>

- ①保育者が背伸びをして、あくびの声を出す。
- ②子どもは、その動きと声の真似をする。何種類かのあくびの声を考えてやってみる。
- ③その後、一人ずつみんなの前でやってみる。

<ヤッホー>

- ①子どもを保育室のドアの外側に集めて、一人ずつ中に入ることを伝える。
- ②どの子どもも、入り口で「ヤッホー」と、声を下行させて歌ってから中に入る。
- ③部屋の向かいの壁に届くように、声をしっかり出す。

<クジラの会話>

- ①子どもたちに鯨の鳴き声の録音を聞かせ、その鳴き声の動物を想像させる。
- ②鯨のパペットを探し、それを使って「クジラの会話」を試してみる（ハミングでグリッサンドする）。
- ③その後、二人の子どもにパペットを持たせ、二人で「クジラの会話」を試してみる。

これらのアイデアでは、幼児と一緒に声を出すことによって、保育者も歌唱のための声のウォーミングアップをすることができる。また、グリッサンドのた

めに頭的な発声を会話にもいかしていくことができれば、喉声での発声を防ぐことになり、保育者にとって職業病ともなっている声枯れを予防することができると考えられる。

(3) 「会話」を「歌」につなぐ

次に、幼児と保育者の両者にとって、抵抗なく歌うことができるようなアイデアについて検討していく。『声の音高探検』のテキストでは、声遊びのアイデアに続いて、詩や短いお話と簡単な歌による活動が紹介されている。詩やお話では、保育者の表情豊かな声と詩やお話の内容に沿った動きを楽しみながら、グリッサンドを用いたり効果音的な声を発声したりするようになっている。簡単な歌の活動は、保育者の歌唱にあわせて動いたり、フレーズの終りに挿入されている効果音的な声を発声したりして楽しむようになっている。つまり、会話の声と、「歌声」のウォーミングアップのためのグリッサンドや効果音的な発声とがミックスされ、話し声から歌声へのスムーズな移行が試みられていると考えられる。

また Feierabend は、3年間に亘る幼児期の音楽カリキュラム⁴⁶⁾をまとめているが、その中で用いられている歌は、民謡や伝統的な歌や韻文詩（ライム）である。その選曲について彼は、言語表現とメロディーの自然なつながりがあることを理由として挙げている。会話から歌へと自然に移行できるようなメロディー構成になっているので、幼児は、民謡や伝統的な歌を、詩や短いお話を大げさに強調した抑揚で読むような感じで歌うことができる。このカリキュラムでは、歌の構造として、曲の一部を繰り返して歌唱する Echo Song や問答歌（Call-and-Response Song）、単純な歌（Simple Song）、短い歌（Arioso）、子どもを想像の世界に導く物語歌（Song Tales）、身体を動かして楽しむ手あそび歌やアクションソング、輪になって動きながら歌う歌などが取り入れられている。

これらの歌唱曲は、我が国の幼児教育でもほとんどすべての幼稚園や保育園で取り入れられているであろう、わらべうたや、手あそび歌、アクションソングや童謡など同じ種類のものである。歌唱活動がただ歌うだけの活動にならないようにするためには、その活動のなかで、幼児からどのような声を引き出したいのか、あるいは今歌っている曲にはどのような音楽的要素があるのかといった「音楽的なねらい」を、保育者が意識することである。そのためには、幼児の音楽的な発達の状態を理解し、音楽的なねらいとそれにふさわしい活動、教材を選択することが保育者に求められる。

初期に歌われる曲は、チャント（唱え歌）や、2～3音で構成された単純で覚えやすく、話し声から移行しやすいものが適当である。McDonald&Simons は、こうした言葉から歌への指導が、音高の正確さを獲得するのに有効であるというこ

とをいくつかの研究から見出し、「歌唱能力は、話し言葉の不安定さをコントロールする能力と関連しており、話す活動は旋律的に歌う技能を発達させるのに役立つようである」⁴⁷⁾と述べている。したがって、声遊びや抑揚を強調して詩や物語を声に出すことと、単純で無理のない音構成でできた歌を歌う活動と並行して行うことが、正確な音高に声をコントロールして歌うことの学習につながっていくのである。声を合わせるという行為は、お互いの声をよく「聴く」ことである。したがって、こうしたアイディアの組み合わせによって、幼児の音感受力は歌唱活動のなかで発揮されることになる。音感受力が高まればそれだけ、お互いの声を合わせることもできるようになるといった循環が期待できる。

Ⅲ 楽器遊びと音感受

(1) 幼児にとっての楽器

幼児にとって、身のまわりにあるモノはすべてが楽器であり、叩く、揺らすなどして、さまざまに音を出して遊んでいる。音が出ることや、自分の動きが生み出すリズムを面白いと感じていることもあれば、偶然出会った美しい響きに感動することもあるだろう。一方、人の歴史のなかで発明され、芸術性を追求することで改良されてきた楽器は、人の声では表現しきれない多様な音色をはじめとするさまざまな音楽的要素、あるいは自然界にはない音によって、私たちに魅了する。幼児にとって、そのような響きと出会うことによってインプットされた音のイメージは、遊びのなかでの音の鳴らし方に、いくつもの新しい発想を与えることになるだろう。

しかしながら、幼児にとって魅力的な(音楽)楽器も、第1節で検討したように彼(女)らの好奇心よりも、演奏発表のための技術的な訓練が優先されてしまっただけでは、興味関心の対象ではなくなってしまうかもしれない。また、リズム楽器が身近に置かれていたとしても、音の響きに耳を澄ませることなく、ただガチャガチャと鳴らしてしまうような状態であるとすれば、音を感受する活動とは言えない。本項では、幼児の想像力と創造性を引き出すような楽器遊びのアイディアについて、身のまわりにあるモノを用いた音と楽器の音の二つの側面から検討する。

(2) 身のまわりにあるモノの音で遊ぶアイディア

幼児は、身のまわりにあるどんな物でも遊びのなかで楽器にしてしまう。どんなものであれ、音を出して遊ぶのである。このとき、偶然聴こえてきた音に興味を持ってそのモノを鳴らすこともあれば、視覚的でとらえたモノの形にアフォードされることで音を出してみることもあるだろう。身のまわりのモノは、いわゆ

る「正しい音」、「正しい鳴らし方」を持たないため、子どもに、自由な音の探究を提供する。

シェーファーの『サウンド・エデュケーション』でも、たとえば紙を楽器に仕立てる次のようなアイデアがある⁴⁸⁾。

一枚の紙を楽器だと思ってみよう。クラスみんなが、それぞれ違った音を作らなければならない。いくつくらい、違った音が作れるだろう？

紙をおったり、息をふきかけたり、落としたり、ちぎったり……。ほかにもどんなことができるかな。ただし、最後までまるめないように。

紙で音を作る経験によって、幼児は、一つの素材からも多様な音を作り出せることを知る。作った音を順番に並べたり、友だちと重ね合わせたりすることで、紙は楽器に変身する。

異なる素材を集めて、「音の道」を作るアイデア⁴⁹⁾もある。まず、何か面白い音のする材料を考え（たとえば、米、かわいた葉っぱ、コーン・フレーク、プラスチック、小石、いろいろな種類の紙など）、それらを集めて、床に道を作る。そうして「音の道」を作り、交替で歩くのである。素材が変わることで、音がどのように異なるのかを聴き取る課題として提示されているが、たとえばその上を何人かでさまざまに動いてみれば、道を作る素材の音による合奏が生まれよう。身のまわりの楽器は、手だけではなく、足で鳴らすことも可能なのである。足で鳴らす場合には、素材のそれぞれの触感を足の裏で感じることもできる。身のまわりのモノを楽器にしたときに、私たちの音の出し方は自由であるけれども、鳴らし方の多様性を学習することによって、遊びのなかで見つけることのできる音の響きは豊かになっていくだろう。

また、生活のなかの廃材や身のまわりのモノを使う「手づくり楽器」は、保育のなかでよく行われている楽器遊びの一つである。手づくり楽器の制作でも、(音楽)楽器の音の出る仕組みを参考にすることで発想が豊かになる。マラカス、タンブリン、ギロ、小太鼓、ギター、木琴などの、それぞれの発音の仕組みが応用できるような材料を用意したい。そして、丁寧な音感受のためには、出来上がった手づくり楽器について、音の仲間分けゲームを試みるのが効果的である。お互いの音のわずかな違いを聴き取ろうとすることによって、素材による音色の違いや、発音方法の違いによる音の特徴の違いを感受することができる。

(3) 楽器遊びのアイデア

幼児期の楽器遊びでは、3種類の音感受のあり方があるのではなかろうか。それは、異なる楽器による多様な音、特定の楽器の音の奏法の違いによる多様な音、および音響との関係による楽器の響きの感受である。

①異なる楽器による多様な音（簡単なリズム楽器）

幼稚園教育要領解説には、幼児期の音楽表現として「簡単なリズム楽器を使って遊んだりしてその心地よさを十分に味わう」と書いてある。簡単なリズム楽器とは、どのような楽器を指すのであろうか。

リズム楽器としては、一定のピッチを持たない打楽器と、一定のピッチを持つ打楽器がある。前者には、いろいろな大きさの太鼓類、リズムスティック、タンブリン、クラベス、カスタネット、マラカス、ギロ、鈴、フィンガーシンバル、トライアングルなどがあり、後者には、トーンチャイム、ミュージックベル、シロフォン（木琴）、メタロフォン（鉄琴）、グロッケンシュピールなどが含まれる。太鼓や鈴などは、和楽器になると音色もかなり異なってくる。また、鈴は、握るタイプだけではなく革バンドに結び付けられたタイプもあって、足や腕に装着して身体の動きとともに音が出せるようなものもある。木琴・鉄琴・グロッケンシュピールは、そのままの状態であれば演奏が難しいが、鍵盤を取り外すことのできるタイプの楽器であれば子どもも簡単に必要な音を出すことができる。さらにベビーハープのような弦楽器も、弾いて音を出すことが楽しめる楽器である。

簡単に音を出すことのできるリズム楽器も、さまざまな種類を用意して、幼児が多様な音色を感受できるようにしておきたい。

②特定の楽器の音の奏法の違いによる多様な音

たとえばタンブリンで、何種類の音を作ることができるだろうか。皮の部分で叩く場合でも、叩く強さだけではなく、叩く場所によって音は変化する。親指を皮に滑らせるようにして演奏するロール奏法もあれば、ジングルを揺らして音を出したり、小さなジングルを一つずつ触って音を出したりすることもできる。幼子が、初めてその楽器に出会ったときの姿を想像すれば、多様な鳴らし方が思い浮かぶであろう。奏法の違いや鳴らす場所によって、それぞれに異なる音を聴き分けたい。

トライアングルではどうだろうか。叩く位置によっても音は異なり、鳴らす動作の速さによっても音は変化する。音を長く伸ばすだけでなく、トライアングルをぶら下げた方の手で楽器を握れば、音の響きを短く止めることができる。これを応用して、トライアングルを握ったり離したりすることで、4ビートのリズムを作る奏法もある。長さや音量だけでなく、トライアングルそのものの持つ音響（音色）さえも、変化させることができるのである。

このように、一つの楽器でも、鳴らし方を変えればさまざまな音に出会うことができる。幼児が自由に音の探究遊びをしていくなかで、保育者は幼児の要求に応じて、さまざまな音を出して聴かせ、その演奏の仕方を教えていくことが望ま

れる。そのためには、保育者がそれぞれの楽器の仕組みや音の特色について、幅広く知っておく必要がある。

③音響との関係による楽器の響き（音の出る仕組み、音の響く仕組みを知る）

我が国においてピアノは、ほとんどの保育室に配置されているので、幼児にとっては親しみのある楽器の一つであるだろう。しかしながら、その音の出る仕組みを、どれだけの保育者が知っているだろうか。鍵盤から音が出ているわけではない。グランドピアノあるいはアップライトピアノの蓋をあけて、中を覗いてみると、鍵盤を抑えることによってハンマーが動き、それが弦を鳴らしていることがわかる。弦の長さや太さを見れば、異なる音の高さが鳴る仕組みもわかるであろう。音の出る仕組みを興味深く観察した幼児は、他の楽器の音の出る仕組みにも関心を寄せ、それは音の聴き方に変化をもたらすはずである。

音の響きに関しては、大太鼓の皮に手を当てたり、杵の部分に身体を触れたりしてみるとよい。音が鳴ると振動が生じ、その振動で手が震えるのを感じることができる。よく響く部屋であれば、壁に手を当ててもその振動は伝わってくる。こうして音に触れることができるのである。また、オルゴール機械（オルゴールの中身の部分）を、それだけで鳴らしてみよう。かすかな音しか聴こえてこない。しかしながらそれを、机に当てたり、床に当てたり、窓、ピアノの側面やタンブリンなど、さまざまなものに当てて鳴らしてみると、音の響きが増幅され、何の曲を奏でているのかがわかるようになる。反響させる素材を変えれば、オルゴールの音は変化する。こうして音の響きの変化をさまざまに試してみることが、幼児にとって注意深く音を聴く行為となっている。

あるいは、トーンチャイムやトライアングルなどを保育室から持ち出して、いろいろな場所で音を出してみる。園庭の築山にトンネルがあればその中で、トタンの屋根の下や狭い押入れの中、遊戯室などで鳴らしたとき、音はすべて同じに聴こえるのか、それとも場所によって異なるのか。楽器の音の響きを聴きながら、園内の音響探検をするのである。また、音響パネルのような響きを増幅させる素材を用意して囲みをつくり、その中で音を出して響きを聴いてみるのも興味深い音体験になるだろう。

④遊びと演奏をつなぐ演奏のアイディア

幼稚園や保育園の楽器を使った音楽表現活動には、二つのタイプがあるように思われる。一つは、マーチングバンドや音楽発表会に熱心に取り組む演奏重視タイプで、もう一つは、楽器による演奏表現は特に行わず、遊びのなかで楽器に触れあう機会を用意しているタイプである。この二つのタイプの間を埋めるような、

すなわち音遊びから演奏表現をつなぐ楽器遊びのなかで、幼児が音楽の音感受を豊かにしていくようなアイデアが大切であるだろう。

それには、前述した「声の音高探検遊び」のアイデアが参考になる。声を楽器に置き換えればよいのである。もちろん、音高の変化を求める遊びの場合は、一定のピッチを持つ楽器を用いることが必要であるが、ピッチの部分を強弱あるいは速さに置き換えれば、リズム楽器でも適応することができる。たとえば、巻き尺を引き出すアイデアでは、音の高さを速さに置き換えて、太鼓を叩いて表現することができるだろう。ローラーコースターのアイデアでは、軌道のうねりをグリッサンドではなく、緩急の雰囲気をつライアングルなどでも表現することができるのではないか。また「Hot & Cold」のように、隠された宝物にオニが近づけば音を大きくし、遠ざかれば音を小さくするゲームも、さまざまなリズム楽器で表現すれば、音量の変化だけではなく、異なる音色が重なり合う響きの面白さを感じることができる。

IV 音感受をねらいとする幼児期の音楽表現

— 小学校学習指導要領音楽科の[共通事項]を参考にした教材研究 —

(1) 音楽表現の「ねらい」のあり方

幼児の成長に対する保育者の日々の願いや思いは、「ねらい」に示される。幼稚園教育要領における表現は、「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、創造性を豊かにする」とあり、その「ねらい」として以下の3点が挙げられている。

- ① いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- ② 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- ③ 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

「楽しむ」ことは表現することの基本であり、幼児の表現活動は当然そうあるべきである。音楽表現において設定される「ねらい」は、「楽しむ」、「感じる」などという言葉で結ばれることも多いが、音楽活動はそれ自体、子どもにとって「楽しい」活動である。しかし、「①豊かな感性」や「②自分なりの表現」あるいは「③様々な表現」は、多様な保育環境（教材）によって可能になる。モノと出会い、さらに人（幼児同士や保育者）とかかわりながらそれを感受し、試してみたり工夫してみたりしながら、自分なりの表現を楽しみ、イメージを膨らませて表現を深めていくからである。このとき、幼児が「豊かで多様な」表現を楽しむためには、「ねらい」も音楽そのものにかかわっていなければならないだろう。幼児の発達を観ながら音楽的な「ねらい」を考えること、そのことが「見通し」をもった

保育につながる。

音楽そのものにかかわる「ねらい」を設定することに対して、「せっかく楽しく歌っているのに、音程やリズムを正確に取らせる必要があるのか」など、ときに「技術偏重」に陥るかもしれないといった懸念が生じることだろう。しかし、技能習得の問題は音楽表現の分野では避けては通れない。好き勝手に音を発するのではなく、その音楽に合う表現をくふうすることで、より豊かな感性が育まれるからである。このとき、結果としての技能だけではなく、その習得過程での「感じること」、「わかること」といった感覚面や知識面など、幼児の成長にかかわるすべてのことを大切にしたい⁵⁰⁾。それには、幼児の発達を観ながら難しすぎずかといって易しすぎない課題を見出すこと、つまり「実際の保育における子どもの反応を見ていき、そこから教材のもつ価値や意味を探り、保育にとっての可能性を取り出そうということ(ボトムアップ教材分析)」⁵¹⁾の視点が重要になってくる。そこで、教材研究の視点として小学校学習指導要領音楽科に示された[共通事項]に着目し、幼児の「音感受」を目指したねらいについて考察する。

(2) 小学校学習指導要領音楽科の[共通事項]を参考にした教材研究

新しい幼稚園教育要領・保育所保育指針、小学校学習指導要領では、幼児期の教育と児童期の教育が円滑に接続し、子どもに対して連続的で体系的な教育が行われることが明記された。幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方に関する調査研究協力者会議⁵²⁾では、幼児期と児童期の教育の目的・目標の連続性・一貫性が強調され、幼児期の教育では、「児童期における教育の内容の深さや広がりをも十分に理解した上で行われること、いわば、今の学びがどのように育っていくのかを見通した教育課程の編成・実施が求められる」、児童期の教育では、「幼児期における教育の内容の深さや広がりをも十分に理解した上で行われること、いわば、今の教育がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施が求められる」と報告されている。

音楽教育においても、音楽の表現・感受や理解は発達段階に応じて深められる。日本における体系的な音楽教育課程については、日本学校音楽教育学会⁵²⁾が、幼稚園から高等学校までの音楽教育について、「人と地域と音楽」・「音楽の仕組みと技能」・「音楽と他媒体」を柱とした緻密なカリキュラムとプログラム案を提案している。しかしながらそれは、幼児期における音楽表現の具体的な展開にまで踏み込まれておらず、実践の難しさが否めない。そこで本項では、「音楽の仕組みと技能」に相当する新学習指導要領の[共通事項]に挙げられた音楽を形づくっている要素に焦点を当てることによって、音感受の「ねらい」の設定と教材研究のための視点の明確化を行い、具体的な展開例を提案する。

小学校学習指導要領音楽科の低学年における[共通事項]には、以下のように指導内容が示されている。ここに挙げられた(ア)の、「音楽を特徴付けている要素」や「音楽の仕組み」は、幼児期においても、音楽表現の活動を行うなかで感受される内容である。そして、幼児はそれを感受することで、音楽表現をより楽しむことができるだろう。それは、保育者が音楽を特徴付ける要素に自覚的になることによって可能になる。

<p>ア 音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること。</p> <p>(ア) 音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素</p> <p>(イ) 反復、問いと答えなどの音楽の仕組み</p> <p>イ 身近な音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること。</p>

では、[共通事項]に示される内容から、幼児期の音楽表現としてどのようなねらいを設定することができるだろうか。ここでは、[共通事項]にそった5歳児の音楽表現における「音感受」のねらいを探り、それに適応する小学校低学年のねらいと具体的な教材の提示を試みる。その一覧を以下に示す。

[共通事項]にそった5歳児の「音感受」を目指した音楽表現のねらい

共通事項	5歳児における音楽表現のねらいの例	教材例	小学校低学年のねらい
音 色	友だちの声をよく聴き、その違いに興味・関心をもつ。(態度)	かごめかごめ	いろいろな音に対する興味関心を育てるようにする。
	様々な声色で歌うことを楽しむ。(心情)	笑った声・泣いた声・カラスの声等	
	動物に合った楽器の音色を考える。(意欲)	山の音楽家	
	鳴らし方を工夫することで、いろいろな音色が表現できることを知る。(意欲・態度)	トライアングル、タンブリン	いろいろな楽器の音の鳴らし方を工夫しながら、様子に合う音を探して演奏することができるようにする。
	素材による響き(共鳴)の違いを感じる。(心情)	オルゴールの中身を使った共鳴	

リズム	言葉のリズムに合わせて、タツカのリズムの理解し(態度)、その表現を楽しむ。(心情)	おつかいありさん かたつむり	リズムの違いに気付いたり、拍の流れにのって簡単なリズムを演奏したりすることができるようにする。
	拍の流れのなかで、言葉を唱えながらそのリズムを叩いて表現することを楽しむ。(心情)	言葉のリズム遊び (模倣から即興表現へ)	
速度	身体を動かす(指揮者になりきる)ことでテンポの変化を感じ取り、その表現を楽しむ。(態度・心情)	カリンカ ハンガリー舞曲	楽曲の気分を感じ取りながら、想像豊かに聴いたり思いをもって表現したりすることができるようにする。
旋律	高さを変えて声を出し(意欲・態度)、その違いを楽しむ。(心情)	音のエレベーター	鍵盤ハーモニカに親しみながら、基本的な演奏の仕方を身につけることができるようにする。
	紐楽譜を見ながら、声の高低の違いを表現することを楽しむ。(意欲・態度)	紐楽譜	
	アクションソングを楽しみながら音の高低を感じる。(心情)	ひげじいさん、大きな栗の木の下で	階名で模唱や暗唱をしたり、これをもとに楽器を演奏したりすることができるようにする。
	異なる2曲が同じ旋律であることに気づく。(態度)	いとまき ゆきのこぼろず	音の高さに気をつけながら、階名で模唱や暗唱をして音程感を養うようにする。
	言葉に簡単な節をつけて歌うことを楽しむ。(心情)	言葉と旋律(エコー唱、問答唱)	
強弱	情景を思い浮かべ、それにあう声の表現を工夫する。(態度)	めだかの学校	互いの歌声や楽器の音を聴き合いながら、気持ちを合わせて演奏することができるようにする。
	繰り返されるメロディーで、だんだん声を大きくしていくことを楽しむ。(心情)	コンコンクシャンのうた	
拍の流れ	拍の流れに乗って歩き、音楽に合わせて友だちと関わることを楽しむ。(態度・心情)	あくしゅでこんにちは	音楽を聴いたり体を動かしたりしながら、拍の流れを感じ取ることができるようにする。
	拍の流れに乗る中で、拍子の変化する面白さを感じる(態度)	あんたがたどこさ	歌ったり体を動かしたりして、2拍子や3拍子の

	拍子の変化に合わせて、身体表現を工夫することを楽しむ。(心情)	拍子を変化させた なべなべそこぬけ うみ	曲の気分を感じることができるようになる。
フレーズ	手あそび歌やわらべうたを楽しみながら、音楽のフレーズに合わせて身体表現を変化させることを楽しむ。(心情)	なっとう 川の岸の水車 こどもとこども	いろいろな楽器の音の鳴らし方を工夫しながら、様子に合う音を探して演奏することができるようにする。
	息継ぎを合わせて歌うことで、言葉と音楽のまとまりの一致を感じ取る(態度)	はるがきた	
反復	同じメロディーの繰り返しを感じる。(態度)	おはながわらった	互いの歌声や楽器の音を聴き合いながら、気持ちを合わせて演奏することができるようにする。
	同じリズムが繰り返される緊張感と楽しさを味わう。(心情)	かぜ	
問いと答え	同じメロディーの呼びかけ合いを楽しむ。(心情)	アイアイ	互いの歌声や楽器の音を聴き合いながら、気持ちを合わせて演奏することができるようにする。
	相手を思い浮かべ、呼びかけるように歌うことを楽しむ。(心情)	おかあさん ぞうさん	
歌詞	ストーリー性のある歌で、物語の描く世界を想像しながら歌うことを楽しむ。(心情)	あめふりくまのこ 思い出のアルバム	楽曲の気分を感じ取りながら、想像豊かに聴いたり思いをもって表現したりすることができるようにする。
	歌詞の表す気持ちを想像して歌うことを楽しむ(心情)	サっちゃん	歌詞の表す様子や気持ちを想像して、歌い方を工夫することができるようにする。

(3) 「音感受」に留意した音楽表現指導プラン例

次に、こうした「ねらい」に対応する具体的な指導の展開を例示する。ここでは、保育で日常的に行われている音楽表現活動として、「身体の動きをともなった音楽表現」を取り上げる。音楽にあわせて身体を動かすことは、幼児にとって自然な表現であり、好んで行われる活動である。このとき、しっかりと音楽を聴くことによって、音楽を形づくっている要素を感受した活動の展開が可能になる。幼児が活動を楽しみながら、音楽を形づくっている要素を感受するには、教材曲

の何に着目するかというポイントが重要であり、それによって活動の内容や保育者の働きかけがみえてくる。

「身体の動きをともなった音楽表現」として、アクションソングと身体表現の指導事例を提示する。それぞれ、[共通事項]の「旋律」の項目の音高の変化、および「速度」に着目した指導案である。

①アクションソング 『ゆきのこぼうず』の指導案

アクションソングの中には、歌詞の意味とメロディーの音高の両方に、動作が当てはまっているものがある。たとえば『大きな栗の木の下で』の「木の下で」と歌う個所では、音高は「ミミレド」と下行し、腕の動きも頭→肩→膝と下行する。『ゆきのこぼうず』をアクションソングとして表現するのは一般的ではないが、「やねにおりた」の部分で順に音がさがっていく音高の変化に、動きを一致させることができる。その指導の一例を、以下に示す。

指導上の留意点としては、音高の変化のほかに、音符の長さの違いによって伝えたい。「ゆきのこぼうず」と繰り返し歌う部分は、他の部分より細かい音符で歌うことになるので、手のひらをひらひらと揺らすことで、雪が降っている様子を表現できる。また、雪が解けて消える雰囲気を感じられるよう曲の終りのニュアンス（余韻）を大切に表現したい。

『ゆきのこぼうず』は『いとまき』の歌と同じメロディーである。はじめて『ゆきのこぼうず』を歌ったとき、子どもの方から「どっちが替え歌？」と尋ねてきた。そして、誰からともなく『いとまき』を歌い始めたのであるが、それは『ゆきのこぼうず』とは違って、元気よく軽快な表現であった。同じメロディーでも、歌詞の違いによって歌い方を変えることで、音楽のニュアンスが変わってくることを、子どもたちは感受するであろう。

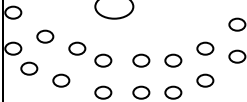
音の大きさは物の大きさと結びついて、その違いを自然に知覚し概念化することができるが、音の高低の概念獲得には学習が必要である。たとえばピアノで高い音を弾いたとき、子どもはその印象を、「キラキラした」とか「水色みたい」、「きれい」、「小さい」と話し、低い音に対しては、「怖い」、「黒色」、「濁った」、「大きい」などと答える。そうした印象の表現を大切にしながらも、音高の変化に動

ゆきのこぼうず

外国曲



作を伴わせるときには、音の「高低」の概念に保育者が意識を向けて表現することで、子どもたちは、音高の変化を感受するようになっていくだろう。

指導案 「ゆきのこぼうず」			
子どもの姿	○音楽にあわせて動くことを楽しんでいる。 ○音の高さや速さの違いに興味を持ちながら、歌ったり自由に身体を動かしたりする姿が見られる。		
ねらいと内容	○「ゆきのこぼうず」歌いながら、歌詞に合った手の動きを楽しむ中で、音の高さや速さの違いを感じる。 ○雪がはらはらと舞い降りる様子を表現したり、歌詞に合った身体表現をくふうしたりして、イメージを描きながら歌うことを楽しむ。		
時間	環境構成	予想される子どもの姿・活動	保育者の援助と配慮
10:30 10:35	準備 ・人数分の椅子 保育者  ○自由に身体が動かせるよう、十分なスペースを確保する。	○片付け、排泄、手洗いのすんだ子どもから保育者のまわりに集まって椅子に座る。 ○保育者の歌う「ゆきのこぼうず」の1番を聴く。 ○保育者のやり方をまねて、1番を一緒に歌う。 ○2番、3番を順に聴いて、「するりと潜ってみんなみんな消えた」、「じっと座って水になって消えた」の表現を考える。 ○歌詞の意味を確認しながら、歌を覚えてイメージ豊かに表現する。 ・ファミレドの音程に気をつけて歌う。 ・雪が融けて消えるイメージを、曲の終りの余韻に重ねる。 ○既習の『いとまき』の歌を、動きをつけて歌う。 ・『ゆきのこぼうず』に比べてテンポを上げ、快活に歌う。	○早く集まってきた子どもたちと、よく知っている『ひげじいさん』の手遊びをしながら、全員がそろうのを待つ。 ○『ゆきのこぼうず』の1番を歌う。 ・「ゆきのこぼうず、ゆきのこぼうず」の部分は、両手を高く上げ、細かいリズムにあわせて手のひらをキラキラと振りながら、風に舞う雪の様子を表現する。 ・「やねにおりた」の部分は、音の変化にあわせて手を順に下ろしながら、丁寧に歌う。 ・「つるりとすべって」は、滑る感じを手で表現し、「風に乗って消えた」は、腕を横に揺らして遠ざかる感じを表現する。 ○『ゆきのこぼうず』の2番、3番を歌う。 ・後半部分では、「どんな動きをつけて歌ったらいい？」と問いかけ、歌詞のイメージにあった表現を子どもと一緒にくふうする。 ・歌詞が正しく歌われるよう、「やねにおりた雪はどうなった?」、「3番では、どこに座ってたのかな？」など問いかけて確認する。 ・「ファーミーミレド」の部分を、意識して歌う。 ○『いとまき』の旋律と同じであることに気づいている子どもの発

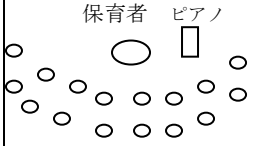
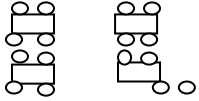
10 : 55		<p>○もう一度『ゆきのこぼうず』を歌って表現する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・旋律が同じであることを確認する。 ・速さや雰囲気を変えて歌うことで、音楽の表情が変わることを感じる。 	<p>言を取り上げる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「元気で歌っているね」、「調子よく糸が巻かれているね」など、歌い方や曲のイメージが変わっていることに気づくような言葉をかける。
11 : 00			

このように、アクションソングの中には、楽しく歌うことはもちろんだが、保育者が音楽的ねらいについての視点を持つことで、活動の内容を「音感受」に向けることのできる作品がある。たとえば、『ひげじいさん』のアクションソングは、「手はおひざ」の歌詞で終るため、次の活動に移行する際のあそび歌として用いられていることが多い。しかしながら、手を顎に当てる「ひげじいさん」は「ド」の音から始まり、頬の「こぶじいさん」は「レ」から、「ミ」から始まる「天狗さん」では鼻に手が当てられるように、音が高くなるのにあわせて手の位置も上行していることに着目した表現をすべきであろう。また、動作をつけて歌うだけでなく、「ひげじいさん」、「こぶじいさん」、「天狗さん」、「メガネさん」のグループに分かれて分担唱したり、「トントントントン」は動作だけで行い、その後のフレーズを歌でつないだりするような歌あそびを行うことができる。子どもたちは心の中で歌う（サイレントシンギング）をゲーム感覚で行い、拍の流れに乗ることや音高をしっかりと聴いて歌うことを経験し、フレーズごとに一音ずつ変化していく曲の形式を感受することにもつながっていく。

②鑑賞としての身体表現 — 『指揮者になって、気分はマエストロ』

音楽にあわせて、身体を動かすことの好きな子どもは多い。自由な遊びの中でもCDデッキを用意して、音楽にあわせて踊っている光景がよくみられる。しかしながら、音楽にあわせているようであっても、よく見ると、身体を動かすことに気を取られ、音楽を深く聴いてはいない。集中し、没頭して遊んでいるが、身体を動かすことが主たる対象である。

そこで、音楽のテンポや音の大きさ、リズムといった要素にしっかり耳を傾け、聴くことに意識が集中するための活動として、指揮者になりきる指導プランを作成した。幼児は、速さ、音色、音の勢い、大きさ、リズムといった変化する音楽の要素を聴き取ることで、指揮棒を動かす。本来は指揮によって音楽が動かされるのだが、聴こえてくる音楽に指揮棒をあわせて音楽表現を楽しむ活動である。

指導案 「指揮者になって、気分はマエストロ」			
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> ○音楽にあわせて動くことを楽しんでいる。 ○新しいことに、意欲的に取り組もうとする。 ○音の高さや速さの違いを感じて、それに合う動きを自由に表現している。 		
ねらいと内容	<ul style="list-style-type: none"> ○音楽を聴いて、音楽の雰囲気を感じたり、音の大きさやテンポの違いなどに気づいたりする。 ○指揮者になりきって音楽をよく聴き、音楽にあわせて身体表現することを楽しむ。 		
時間	環境構成	予想される子どもの姿・活動	保育者の援助と配慮
10:00	準備 ・ピアノ・椅子・机 ・新聞紙・広告 ・カラーマジック ・CD	<ul style="list-style-type: none"> ○保育者のまねをして、指揮者の雰囲気です腕を動かす。 	<ul style="list-style-type: none"> ○『カリンカ』の曲の、特徴的なフレーズを歌いながら指揮者の振りをして見せる。 ・マエストロ＝指揮者について、何をする人なのか、何をしているのかを伝える。 ○保育者の弾くピアノにあわせて、『カリンカ』の指揮をすることを告げる。
10:05		<ul style="list-style-type: none"> ○音楽をよく聴き、指揮者になりきって身体表現することを楽しむ。 ・保育者の弾くピアノの音に耳を澄ませる。 ・テンポや音の大きさの変化に気づく。 ・指揮者の身体表現をとおして、音楽の雰囲気の変化を楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・中間部でのテンポの変化が視覚的にも伝わるように、演奏する動作を大きさに表現する。 ・フレーズの変わり目では、子どもと呼吸が一致するように、大きさに呼吸して示す。 ・慣れてきたら、アッチェレランド、リタルダンド、クレッシェンド、ディミヌエンドなど表情を付けて演奏し、指揮の楽しさを伝える。
10:20		<ul style="list-style-type: none"> ○友だちの指揮ぶりを見る。 ・向き合って指揮を見合ったり、みんなの前に出て指揮したりして、友だちと表現を共有する。 ○指揮棒を制作する。 ・新聞紙や広告を細く丸めて指揮棒を作る。 ・マジックで色を塗ったり模様付けをしたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○それぞれの子どもの表現を認め、具体的にほめる。 ・表現することを難しいと感じている子どもには、傍で一緒に表現する。 ○指揮棒の作り方の手順を説明する。
10:50		<ul style="list-style-type: none"> ○指揮棒を使って『カリンカ』の身体表現を繰り返す楽しむ。 ・マエストロになりきることがうれしい。 	<ul style="list-style-type: none"> ○力を入れすぎるとすぐに折れてしまうので、注意を促す。壊れてしまった子どものために、予備の指揮棒を用意しておくといふ。
11:00		<ul style="list-style-type: none"> ○ブラームス作曲の『ハンガリー舞曲第5番』を聴く。 ・難しい曲にチャレンジすることへの期待を持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ○『ハンガリー舞曲第5番』のCDを聴かせる。 ・「マエストロのみなさん、明日の演奏曲はこの曲です。がんばって指揮をしてみましよう」など、少し難しい課題にチャレンジすることへの期待感が持てるように話す。

保育者は、指揮者になりきる準備運動として、保育者が歌を口ずさみながら指揮をして見せ、声の大小やテンポの変化にあわせて指揮をすることのイメージを作ることや、マエストロとして曲の終りを伝えるポーズのくふうを考える最初の活動を丁寧に行っておくことが大切である。保育者のピアノ演奏は、テンポの変化が視覚的にも伝わるように動作を大げさに表現したり、フレーズの変り目がわかりやすいような呼吸をしたりして、変化が伝わりやすいように表現したい。子どもの活動に臨機応変に対応するため、保育者がピアノを弾くことが望ましいが、ピアノ演奏がどうしても難しい場合は、録音された音楽をうまく活用する。お互いに向き合ったり、みんなの前で披露したりなどして表現を共有したり、なりきりマエストロ・チャンピオンを選んだりすることも、一人で表現することの体験になったり、友だちの表現に共感したりする活動として有意義なものになるだろう。

指導案の最後にあるように、もっと難しい曲にチャレンジしたい5歳児には、ブラームスの『ハンガリー舞曲第5番など、テンポの変化がはっきりしており、あまり長くない曲を用意する。自分自身が躍動する音になったつもりで、指揮棒を振ることが大切である。そう促すことで、集中して音楽に耳を傾けるようになる。指揮棒だけではなく、フルート、クラリネット、トランペット、ヴァイオリンなどの演奏楽器を、廃材を活用して作成するのも良い。楽器への興味や、音色への好奇心につながり、豊かな音感受の活動が繰り広げられる。

カリンカ

外国曲

V 感性の言葉としての「擬音語」の表現遊びのアイデア

第Ⅱ章で例示したように、幼児はあるモノの名前を発する前に、そのモノの生み出す音を声で真似ることによってそれを表現する。その擬音の表現は、すべて聴こえたとおりの音の表現をしているわけではなく、車は「ブーブー」、犬は「ワンワン」のようになっていくが、それは、カテゴリーに分類することを学習しているのである。すでに2歳児で、食べる行為は「モグモグ」あるいは「ムシャムシャ」と答えるようになる。この擬音語は、実際に食事をしている自分の音を表現しているのではなく、擬音語でありながらも、食べる行為を表す言葉としての「モグモグ」と「ムシャムシャ」なのである。このように、擬音語が成長の過程でステレオタイプ化されていくことはやむを得ない。そうであるからこそ、子どもの音感受が活性化するように、新しい擬音語に出会ったり擬音語の面白さに気づいたりする機会を用意したい。

そこで本項では、サウンド・エデュケーションを応用した擬音表現と、童謡のなかで歌われる擬音表現から、擬音語のインプットとアウトプットを増やしていくアイデアを提案する。擬音表現は、聴こえてくる音と表現したい音のあいだを埋める言葉であるため、表現者が、その音にどのようなリズムや響きを感じたのかという音に対する感性がそのまま表れると言ってもよいだろう。自分なりの擬音表現を探索することは、そこで聴こえる音を「よく聴く」ことにつながる。そして、他人の描いた擬音表現を知ることは、音の「聴き直し」につながるとともに、音を伝える語法を豊かにしていくと考えられる。

(1) サウンド・エデュケーションとしての擬音化

シェーファーの『サウンド・エデュケーション』のなかでも、身のまわりの音の擬音化の課題は多くみられる。

①おいしい音

野菜を切る音、肉をいためる音、沸騰する音など、料理作りは音とともにある。日常的に聴いているはずの料理の音を、擬音で表現し、何を作っているのかを当てるゲームである⁵⁴⁾。身体を動かしてはいけない。

音だけで何かおいしいものを作ってみよう。たとえばカレーライス。まず、野菜を切る。タマネギ、ニンジン、じゃがいも、それに、にんにくも忘れずに。次にフライパンで肉といっしょに炒める。うまく音にできるかな？さて、最後はカレールーと一緒によく煮こんで。さあ、できあがり。

ほかにもいろいろなものを作れる。ケーキ、てんぷら、トンカツ、ちよっ

と凝ってラザニアとか。音だけでうまくやってみよう。友だちの音を聞いて、何をつくっているのか、わかるかな？

ふだん聴いているはずの音も、実際に擬音にして声で表現するのは難しい。子どもたちには、保育者が表現した音で、料理を当てることから始めるのがよいだろう。この課題を経験すると、料理の音をよく聴いてくることだろう。

また、『おいしいおと』⁵⁵⁾ (文：三宮麻由子，絵：ふくしまあきえ) という絵本がある。絵本では、はるまきやほうれんそう、ごはん、レタス、ウィンナーなどを食べる音が、言い得て妙な擬音語で表現されている。たとえば、プチトマトは「パキッ チュプ クシ クシ クシ クシ クシ」である。この絵本の読み聞かせをした後の給食は、擬音語でとても賑やかになる。食べるときの音は、実に多様である。「モグモグ」、「ムシャムシャ」だけではない音を、しっかりと感受して自分なりの表現を試みる契機となる絵本である。

②身体の中が音がする

音について、これまでのまとめの問題は、心臓の音とか、おなかがグーグー鳴る音とかいった、あなたの身体の中の音。あなたの身体の中から聞こえてくる音ぜんぶのリストを作ってみよう。⁵⁶⁾

シェーファーの課題として提示されている、身体の中からは聞こえる音のリストを擬音で表現してみてもどうだろうか。思い思いの擬音で表現して、それが何の音なのかを当てるゲームにしてもよい。また、『からだソング』(井上絵里作詞作曲)⁵⁷⁾は、「身体の中かって動いてる、身体の中かって歌ってる」と歌われ、2番以降の歌詞は、「○○ちゃんの△△が動いてる、歌ってる」と替え歌になる。そして曲の後半にある1小節の休符の部分で、○○ちゃんの△△の音を擬音で表現する構成になっている。身体の中からは聞こえる音はいくつもあるはずだが、なかなか思い浮かばない。実際には、誰か一人が「くしゃみ」、「咳」、「あくび」などの音を閃いてはじめて、さまざまな音が表現されていくことが多い。自分が発する音であっても、なかなか気づいていないこと音であることに気づいていくことに意味がある。さらに、『からだのなかでドゥンドゥンドゥン』⁵⁸⁾ (文：木坂涼，絵：あべ広士) の絵本も、幼児に身体の中かの音を想像することを促す。この絵本では、「きいてごらん おとがする」、「耳をぴったり むねにつけてね」と、音を聴くことの呼びかけから始まる。そして、犬、猫、鳥、土竜、クジラなどの動物の音が擬音で表現され、最後にそれが命の音であることを伝えている。動物の種類(大きさ)によって、それぞれの鼓動の擬音が異なっていることにも幼児の興味が向けられる。

③聴こえる音を声で表現する

サウンド・エデュケーションには、動物の鳴き声や水の音など、聴こえてくる音の真似を声で表現する課題も多くある。5～6人のグループで行う「自然のコンサート」⁵⁹⁾もその一つである。

まずあなたが、いったいどんな場所にいるのか考える。それから、そこで聴こえる音をぜんぶ思いうかべてみる。そこは公園だろうか？それとも農場？水や風はあるのかな？グループ全員で、そういう音をできるだけうまくまねしてみよう。

クラスみんなのために、あなたたちの「自然のコンサート」を発表してみよう。そして、そこがどんなところかを、みんなに当ててもらおう。

ある場所を思い出して、音を想像するのが難しい場合には、絵本や紙芝居や写真を見せて、それぞれのグループが異なる場所を音にしてみる方法で、同様のゲームを楽しむことができるだろう。あるいは、園庭や園外保育での活動のなかで、「自然のコンサート」のための場所をそれぞれのグループで見つけて、それを表現して当てるゲームをすることもできる。

④聴こえない音も声で表現する

サウンド・エデュケーションには、聴こえない音を声に出して表現する課題があって、シェーファーはそれを、自分にしかわからない「秘密の言葉」と表現している。その対象としては、「大きな鐘」、「小さな鐘」、「くしゃみ」、といった実際に聴こえる音のほかに、「月の光」が挙げられている⁶⁰⁾。月の光に音は聴こえないが、光のイメージを音にする課題である。そのヒントとして紹介されているカナダの子どもが作った「月の光」を表す言葉は、次のとおりである。

「ミ-ユ-ユル」 「シー-レスク」 「ヌール-ウォーム」 「ル-ニ-オウス」

「マウン-クリンデ」 「スルーフ-アルプ」 「マ-ルー-マ」

「シ-ヴェル-グロ-ワ」 「シム-オー-ノー-エル」 「ネシュ-ムール」

不思議な響きをもった「秘密の言葉」であるが、それぞれを発音すると、いずれの音のニュアンスからも「月の光」が見えるような響きである。カナダの子どもたちが表現した音は、視覚に聴覚的な想像力を重ねることによって生み出されたものであろうと推測される。

(1) 感性の言葉を歌う

童謡など歌唱曲では、作詞者の擬音語の「音（オン）」のニュアンスに、作曲家がリズム・メロディー・ハーモニーといった音楽の属性を与えられることによって、より一層、その質感は深く豊かなものになる。詩人の描く擬音語の面白さと、それに音楽が加えられたときの効果について、具体例を挙げて考察する。

① ゆき（作詞：佐藤恭子 作曲：中田喜直）

「りんりん」という擬音語は、雪は「こんこん」あるいは「しんしん」という常識を覆す。この「りんりん」は、雪の擬態語であるとともに、「散る桜」、「舞う蝶々」、「言葉」の擬態語にも結びついていると考えられる。

伴奏の和声と音形は、雪が軽く静かに、しかしリズムカルな動きでハラハラと空から舞い落ちてくる様子を見事に表現している。後奏部分の、静かに消え入るような音の行方は、まるで目の前に雪が見えるかのように聴き手を詩の世界へと引き込んでいく。「りんりん」の音感覚は、ピアノ伴奏の音によって、幼児の頭の中にイメージの世界を豊かに描くことになる。

♩=100くらい
ゆきが、ふってくる感じで

mp

中田喜直 作曲
Yoshinao Nakada

1. リン リン ちる ゆき さくらになーれ
2. リン リン まう ゆき ちようちよになーれ
3. リン リン ふる ゆき ことばになーれ

さくらになつて かきねにつもれ
ちようちよになつて まどべにとまれ
ことばになつて おはなししてよ

おはなししてよ

pp

dim.

ppoco rit.

② かぜ（作詞：三好碩也 作曲：中田喜直）

「しゅる しゅる」という風を表す擬音語が面白い。この擬音語は軽快なタッカのリズムで繰り返され、はじめの2回は休符を挟み、3回目からは連続する。このリズムの反復によって生まれたエネルギーは、風が枯れ葉を巻き込みながら勢いを増していくような光景に重なる。勢いは高音まで駆け上り、「おれさま」という言葉に向かっていく。

この歌では、幼児のなかから自然発生的に身体表現が生まれた。「おれさま」で腕組みをして、偉そうな風の大將になりきって歌い、後半部分の連続するパ行音の部分では、身体を低く沈めたあと、上行する音にあわせて「ぴゅー」まで徐々に背を伸ばしていき、「っトン」で、肩の上まで持ち上げていた手をストンと落とす身体表現が見られた。音の方向性や音楽のエネルギーを、身体じゅうで素直に表現している姿から、幼児が、この曲の音楽的な構成と言葉の面白さをとらえていることがわかる。

♩=96くらい

mf

p

mp

D F#m Bm D G

おれさ まはか

F#m A7 D

おれさ まはか

G cresc. A7 D

おれさ まはか

pp

③ あまだれさんおなまえは（作詞：関根栄一 作曲：湯山昭）

雨の滴が上から落ちてきて跳ねてうる様子が、「ツーポチャン!」、「ツーピョン!」と表現されている。「ツー」と線を描いて落ちてくる様子は、装飾音を持った2分音符の伴奏でも示され、雨だれが落ちてくる様子は下行長3度、軽やかに跳ね上がる様子がスタッカートで表されている。その音形は3回登場するが、まず前奏でそれは、曲のイメージを作りだしている。後の2回ではいずれも雨だれの音として歌われるが、*mp*の擬音語は実際の雨だれの音を、

The image shows a musical score for the song 'あまだれさんおなまえは'. It consists of three systems of music. The first system shows the piano accompaniment with a melody line and a bass line. The lyrics are: 'かわいらしく ♩=104 くらい', '1.あまだれさん', '2.あまだれさん', 'おなまえは', 'もうひとつ'. The second system continues the piano accompaniment and includes the lyrics: 'ツーポチャン!', 'ツーピョン!', 'あっ?そうか', 'このこはね', 'つーっ はねんて', 'つーっ はねんて'. The third system shows the piano accompaniment with the lyrics: 'ゆうの', 'すーって', 'p dolce', 'rit.', 'pp'. The score includes various musical notations such as dynamics (mp, p, mf, pp), articulation (staccato), and chord symbols (F, Dm, G7, C7, D7, G9, C7, F, A7, Bb, D7, G9, C7, F).

*mf*の擬音語は話者を表していることが、詩とその表記から伺える。音楽もまた、雨だれへの語りかけでは、徐々に音が上昇して擬音語が導かれ、間をおいて、「あっそうか」の弦きが表現されるなど、雨だれとの会話が見事に音に置き換えられている。この曲では、第Ⅱ章の事例としても示しているが、他にどんな雨だれの音があるかと保育園児に問いかけ、友だちの見つけた擬音を言葉にして楽しむこともできる。そして雨天の日には、雨だれの音に耳を澄ませて聴く幼児が増えることであろう。

本節では、幼児の音感受を促す音楽表現の指導方法について、まず、サウンド・エデュケーションや「声の音高探検」などのアイデアを参考にしながら、「歌遊び」、「楽器遊び」の具体的な指導内容について提案を行った。そして、音楽を形づくる要素を音楽表現の「ねらい」のなかに据えることが、幼児の音感受への保育者の意識を向けることにつながることを述べるとともに、指導の具体的な展開を示した。さらに、成長とともにあまり表現されなくなり、言葉の学習とともにステレオタイプ化してしまう「擬音語」に着目し、それを音感受のためのツールとした指導について検討した。

こうした指導を行うためには、幼児の「音感受」に共感できる保育者の感性が必要である。次節では、保育者の音感受を育むための実践について検討する。

第3節 保育者の感性を育むための音記録（文章化）の試み ーサウンドウォークと音日記の実践からー

幼児の素朴な音への気づきや、音楽表現の芽生えとなるような音楽行動に、私たちはどれだけ気づいているだろうか。幼児の遊びのなかでは、必ず何らかの音が鳴っているにもかかわらず、学生の保育観察記録には、それらの音を表す記述はなかなか見られない。また第I章の、「耳の感受性は衰え、また、怠惰になってしまった」と武満の指摘にあるように、私たちの耳は聴覚的できごとに鈍感になってしまっている。音は四方八方から私たちに届いており、聴覚は、その情報から忠実な写像を得て、常に音空間の全体像を脳内に生成し続けている⁶¹⁾にもかかわらず、私たちは、聴覚よりも視覚が優位な生活を送っており、音の氾濫する中であって「聴くこと」よりも「聴かないこと」を耳に学ばせている。

保育において、聴覚的な出会いの豊かな音環境をデザインしたり、音楽表現のなかで、幼児が心を揺さぶられたりするような体験をするには、まず、保育者自身が音感受に敏感であることが必要である。本節では、保育者の「聴くこと」への意識を高め、音に対する感受性を豊かにするための試みとして、音を文章化する二種類の実践を紹介する。

文章化することが、なぜ、よく聴くことにつながるのか。たしかに、どれだけ正確な表現を目指したところで、記述された音は鳴り響く音そのものにはなり得ない。音は、鳴り響くことによって「音」となるのである。しかし音を文章化するために、私たちの音への意識や聴き方は変容する。

音を文章化するためには、「音を感受する力」と「音を表現する力」が必要である。まず「音感受力」であるが、文章化するという目的のために、音の物理的特徴をできるだけ忠実に表現しようとして、音を聴くことに意識を集中するようになるだろう。そうすると、それまで聴き逃していた身のまわりの音への気づきが広がっていくだろう。さらに、音から何を感じたのかを表現するために、自己と環境との関係性のなかで音をとらえようとしたり、それがどのようなイメージかと考えることによって想像力を働かせたりするように、音の聴き方に変化が生じると考えられる。

小松⁶²⁾は、「音が生起する現場は、さまざまなフェイズ（局面）が多角的にあられる。その際有力な技法が文章表現であり、重層的かつ一回限りの感覚事象を漸進的に記録することが可能になる。そのためには、音の感応力を自らの手ですくいあげ、音の持つ躍動感や臨場感を他者に伝達する技術の方法化が欠かせない」と、音を記録することの意義を説き、音の印象を文字に変換する技法を獲得するためには、自分の身体を「感覚装置」に見立てることが起点になると述べて

いる。自らの身体を感覚装置に見立てるとは、「五感で音をとらえる」ということでもあるだろう。

また、音を文章化するには、「表現力」が必要である。小松⁶³⁾は、フィールドで感じた音風景の空気感を鮮度よく保たせながら、未体験の読者に伝達し、読者を引き込ませる「音の物語」を再構成するには、読者に共振作用（喚起力）を与える「想像性溢れる構成や文体」の模索が欠かせないと述べている。言葉をもたない「音」の質感を言葉に置き換えることは易しくはない。しかし、よく聴けば聴くほど、音の文章表現も、想像性溢れる構成や文体になっていくことだろう。この、文章化の過程は、音について考える過程でもあると思われる。このように、聴こえた音を言葉にあらわす行為は、音をよく聴くことにつながり、よく聴こうとすればするほどその表現も多様になるのである。

本節では、「音を文章化」する二つの試みとして、「今、ここにある音」に耳を研ぎ澄ます「サウンドウォーク」の実践と、一日の音を振りかえる「音日記」の実践から、それを経験した学生の記述を検討する。音の文章化は、保育者にとって二つの大きな意味があるのではなかろうか。まず第1に、子どもの感覚に共感できる音感受を経験することである。この記述の方法としては、音をストレートにあらわす手法として、擬音化を行ってみることが適当であるだろう。擬音語は感性の言葉とも言われる。しかしながら第1節でも述べたように、私たちは、犬は「ワンワン」、カラスは「カアカア」など、実際の聴こえとは異なる擬音のカテゴリーにそれらを当てはめる。こうしたステレオタイプ化は、言葉を覚えていく上での必然であるけれども、その固定観念の殻を破って、聴こえたとおりの音の擬音化を試みることで、もう一度、幼子の耳で音をとらえることのできる「音感受」力を備えることができるのではないかと考える。もう一つは、保育のなかにみられる子どもの音の感受の様子を、保育記録として他者に伝わるように文章化する表現力を身に付けることである。それは、聴覚的なできごとを、正確に語ることのできる豊かな語法の獲得である。このような視点から、「音の文章化」の「聴くことの教育」としての可能性についての考察を行う。

<音を文章化する試み① – 「後樂園サウンドウォーク」の実践>

I 目的

サウンドウォークとは、特定の場所を、音に意識を集中して歩くことである。聴覚を研ぎ澄ませて歩いていると、さまざまな音が見つかるだろう。そしてある場所に佇んで深く耳を研ぎ澄ませると、聴覚だけではなく五感で環境をとらえ、次第に環境の中に溶け込んでいくような感覚になる。サウンドウォークもまた、シェーファーの提唱するサウンドスケープの理念に基づいた活動の一つであるが、音環境を考えたり音を意識的に聴いたりすることを目的に、今日では「音の宝探し」といった企画などのワークショップが全国で開催されることもある。

保育・学校教育においては、たとえば今川⁶⁴⁾が、保育者養成における学生に対して構内サウンドウォークや音地図の作成の実践を行っており、表現者としての子どもたちの育ちを支えるために、保育者自身もまた自然環境との交渉が豊かにできなければならないと述べている。また、小学生や中学生を対象とした音地図づくりの試みとして、長谷川⁶⁵⁾は、日常的に聴いている街の音や自然の音を地図に書き込んだり、聴こえてくる音の分類をスケッチシート（横軸＝時間、縦軸＝距離）に記入したりする音整理ゲームを提案している。こうした音地図の発想もまた、シェーファーのサウンドスケープの手法によるものであり、音を地図に書き表すために観察者は身のまわりの音を聴くことに意識を集中する。こうした聴き方について藤枝⁶⁶⁾は、聴くことを通じて、自分が周りの環境の中に浸透していくような体験であり、自らも聴いていると同時に、環境も自らを聴いているような相互作用的な意識の交換をもたらすという。

筆者は2011年12月に、学生とともに岡山市の後樂園においてサウンドウォークを行った。実践の基本的な内容は、シェーファーの提案に基づく今川や長谷川の実践と同様である。後樂園の中を歩きながら、途中のある一点に佇み、音を聴くことに親しみ、周りから聞こえてくる音に集中する。そして、音の種類や方向、強さなどを記入したサウンドマップを作成する。音の事実の記入としてのサウンドマップに加えて、本実践では、音の特徴やその音に何を感じたかといった音に対する主観的な気づきや感想を書き残すことを試みた。そのため、読み返したときにその場の音の記憶が蘇るような記述であること、他者に音風景が伝わるように音を記述することを参加学生に求めた。そして、音を観察した後でそのメモに基づいて情報を交換し、文章化された音の風景を共有することをとおして「聴き方」や「音感受」の多様性を確認した。本節では、こうした体験が、学生の聴くことに対する意識を高めるとともに、将来の保育者として、「音を記述する語法」を豊かにしていくであろうということを検証する。

II 方法

(1) 実施場所

実践を行った岡山市の後楽園は、日本三名園の一つである。面積はおよそ 13ha で、主要構造物としての延養亭のほか、能舞台、池、築山、梅林、茶畑などが配置され、それらは、水路・園路・植込みなどでつながっており、回遊性を特徴としている。他の日本庭園と同様に、さまざまな水の響き、風の音、木々の葉っぱのそよぐ音、小鳥のさえずりを聴くことができる。後楽園はとりわけ水が豊かで、池や滝のほかに、「流店」と呼ばれる水の流れを楽しむ場所もある。また、市の中心部に位置するため、庭園の外からは車や工事の音などの街の生活音の聴こえてくる場所もあり、音が多様に存在する。

(2) 手順

2011 年 12 月 8 日の 13 時から 16 時まで、10 名の学生と筆者でサウンドウォークとその記録を行った。サウンドウォークには、学生の他にも近隣にある保育園の園長と教員 1 名が同行した。参加者には、観察場所と時間、「その場を選んだ理由」、「五感の気づき」および、「サウンドマップ」を記録するシートを 5 枚ずつ配布した。また、サウンドマップを書くにあたっての留意事項として、以下の内容を紙面で伝えた。

- ◇見えない音を、目に見える図で表現する。
- ◇1 分間、じっくり観察して音の様子に慣れる。
- ◇5 分を目標にして、聴こえてきた音を図にする。 具体画、抽象画、文字など描きやすい方法で自由に書き込む。音の種類を区別して書いてみる。
- ◇自分のいる位置を基準にして、音の位置に意識を向けて描いてみる。
- ◇移動する音も工夫して描いてみる。
- ◇5 分経過したら仕上げる。

観察と記録に慣れるため、まず「水車」の周辺で全員が、手順に従って音を聴き、サウンドマップへの記録を行った。水車の周辺を選んだのは、水の音をはじめとして音の種類が豊富であるだけでなく、水車の作り出すリズムが一樣ではないからである。それは、小川の形状や水流の速さの変化が作り出すものではなく、水車の歯車に仕掛けがあって、回転する速さに変化が生じることでリズムが一樣ではなくなるように設計されているのである。リズムの変化に気づいた時点で、その変化を作り出す要因を問いかけた。このようにして観察内容についての情報交換を行い、音観察の気づきのヒントを学生に体験させ、その後 13 時 30 分から、各自が思い思いの場所で 15 時まで観察を続け、最後に検討会を行った。参加学生には、後日、自分が記録した音の特徴や五感の気づきを文章にまとめて提出してもらった。

(3) 分析方法

観察当日は、午前中にかなりの降雨があったが、午後1時の観察開始時にはちょうど雨があがった。そのため地面は湿り、草木は雨の滴を湛えており、より一層多様な音の感受が期待できそうな天候であった。学生の観察ポイントは15地点であったが、そのうちの11か所が、池や小川・滝などの水の聴こえる場所であった。本論では、参加学生のレポートにおいて、複数者の記録があった地点のなかから、「水車」、「茶畑」、「流店」、「御舟入跡」の4か所の記録と、その他の箇所における特徴的な気づきの記録を抜粋して取り上げる。

これらの5種類の記述にあった音を、①水の音、②雨の滴の音、③風や木の葉の音、④鳥の鳴き声、⑤人の作りだす音、⑥その他の音および気づきの6種類に分類し、それぞれの記述の方法を、「擬音」、「音の内容や違いの分析(比較)」、「五感などの感覚」、「感情」および「比喩」に区別して表に示した(Table 1~5)。このとき、木や葉の音であっても、人が働きかけることによって生じた音は⑤(人の作りだす音)に分類した。こうした分析から、学生がどのように音を聴いたり、感受したりしているのを読み取っていく。なお、各地点では、普通騒音計(リオン社NL-21)での測定を行った。

III 結果と考察

(1) 水車のまわり(写真2, 3)

13時5分頃から、全員で水車の周囲に立って音を聴いた。騒音計での計測値は、49~50dBであった。筆者の立ち位置でのサウンドマップは、Fig.1のようになった。この場所では、水車の回るリズムのなかに、木々の間を通り抜けていく風の音が聴こえる。

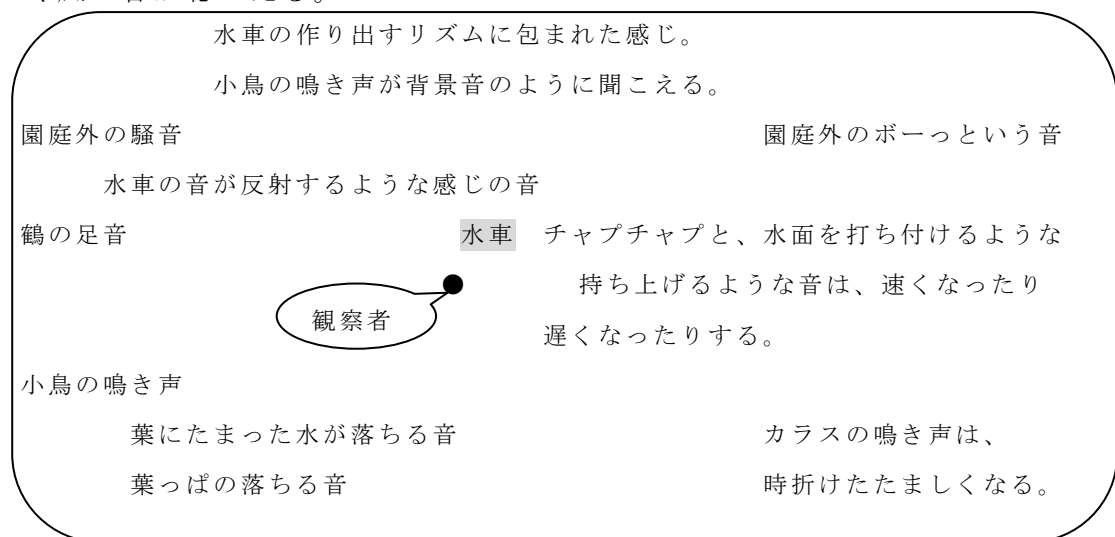


Fig.1 水車を中心としたサウンドマップ

写真2 水車



写真3 水車の近くで音を聴く学生



学生のレポートには、以下のような記述があった。水車が作り出す音だけではなく、さまざまな音に気づいている。擬音や比喩を用いて記述を工夫したり、感情を重ねたり、音から想像をふくらませたりしていることもわかる。

①水の音

- a. 音を聞くだけで、水車の回るスピードが変わっていることが分かった。
- b. 目に見えている距離に比べて、音は少し遠くで鳴っているような気がした。
- c. 水車が回るたびに、「シュポン、ジュポン」と不規則な水の音がした。
- d. 水車の回る速さには、一定でなく緩急がある。音が速くなるにつれて、急かされるようにドキドキ感が増し、遅くなると落ち着いていく感じがする。雨上がりには、よく耳をすましてみると、葉から川に水が滴れる音が「ポチャン」とする。水車が絶え間なく発する音の中に、たまに「ポチャン」という音が重なることで、音楽が流れているように聞こえる。

②雨の滴の音

- a. 雨の落ちる音は、湿った場所と乾いた場所で異なる。
- b. 頭の上に落ちた雨だれは見えないし聞こえないけれど、その感触で、ポタンという音の感じがする。
- c. 水滴の音は、下から跳ね上がるように聞こえる。
- d. 葉から落ちた水滴が葉に落ちる音は「パタパタパタ」と、子どもが走っているようだ。

③風や木の葉の音

- a. 風で葉が落ちる音は、落ちたところが葉の上の場合は「パサッパサッ」と軽い感じがして、落ちたところが土の上では「バサッバサッ」と、重くて身が詰まっているような感じがした。
- b. 風によってモミジが地面に落ちるとき、「ス、・・・ス」と、とても小さな音がした。

- c. もみじがヒラヒラと地面に落ちるときの小さな音は、本当に意識をしないと聞こえない音だった。日常に、こうした音がたくさん溢れていることに気付かされた。
- d. 落ちている紅葉を、葉と葉だけをこすり合わせるように足でなぞってみると、貝殻を手の中でゆらしているような「カラカラカラ」という音がした。この音を聞くだけで、音を鳴らしている素材の重さを想像することができた。

④鳥の鳴き声

- a. カラスの鳴き声は「クァー クァァー」で、他にも「トゥーイ トゥーイ」、「フイーツ フイーツ」、「トゥイ トゥイ」といった鳴き声が聴こえた。
- b. いろいろな鳥の音が、上から降ってくるように聞こえた。
- c. 目を瞑って周りの音を聞いてみると、鳥の音が騒がしいほどによく聞こえ、ジャングルにいるような感覚になった。

⑤人の作りだす音

- a. 鼻を吸う音は「ズズー」、足音は「ブサッ」。

⑥その他の音や気づき

- a. まつぼっくりが落ちるのは、どす黒い感じの音に聞こえた。
- b. 川の中に紅葉がいっぱい落ちていて、紅葉が星のように見え、キラキラと光りながら流れる水を見て、天の川のように思った。
- c. 土と雨が混ざり合っているような匂いがした。
- d. 車の音が、「ズーズー」。
- e. 雨上がりだったこともあるのか、全体に「スーーーーーっサーーーーーー」という音(空気)を感じた。とても気持ちが良かった。
- f. 目標物を決めて聞くと、その物の音がとりわけ大きく聞こえる気がした。

Table 1 水車のまわりでの音の種類と記述方法

	擬音	分析(比較)	感覚	感情	比喩
①水	c, d	a	b	d	d
②滴	b, d	a	b, c		d
③風・葉	a, c, d	a, c, d	b, c, d		a
④鳥	a		b, c		c
⑤人	a	a			
⑥その他	d, e	f	a, c, e	e	b

音に意識を向けることで、それまで気づかなかった身のまわりの小さな音にも気づくようになっていく。意識できるようになると、水車の回る音の変化にも気づくようになり、擬音を使って表そうとしたり、その原理に好奇心を持ったりするようになる。変化する音とそれをつくりだす要因への気づきは、風や葉っぱ、人が作り出す音の多様さに耳を向けるようになり、比較したり分析したりする聴き方をもたらしているようだ。音に遠近感を感じる、感情を重ねる、想像力を働かせるなど、文章表現からは音感受の高まりが読み取れる。

(2) 竹林と茶畑に沿った路で (写真 4)

東側には竹林と茶畑、西側には、池や岡山城などが見える。広々としていて、風がさまざまな方向から吹いてくる。立つ方向を変えると、聴こえる音が全く変わった。竹林の方を向くと、風の音がよりはっきりする。筆者の立ち位置でのサウンドマップは、Fig.2 のように表わされた。音量は、45～54dB であった (14 時の筆者による測定)。2 名の学生 (14 時 10 分～) の音の記録には、風の音が主に描かれていた。

写真 4 茶畑と竹林に沿った路

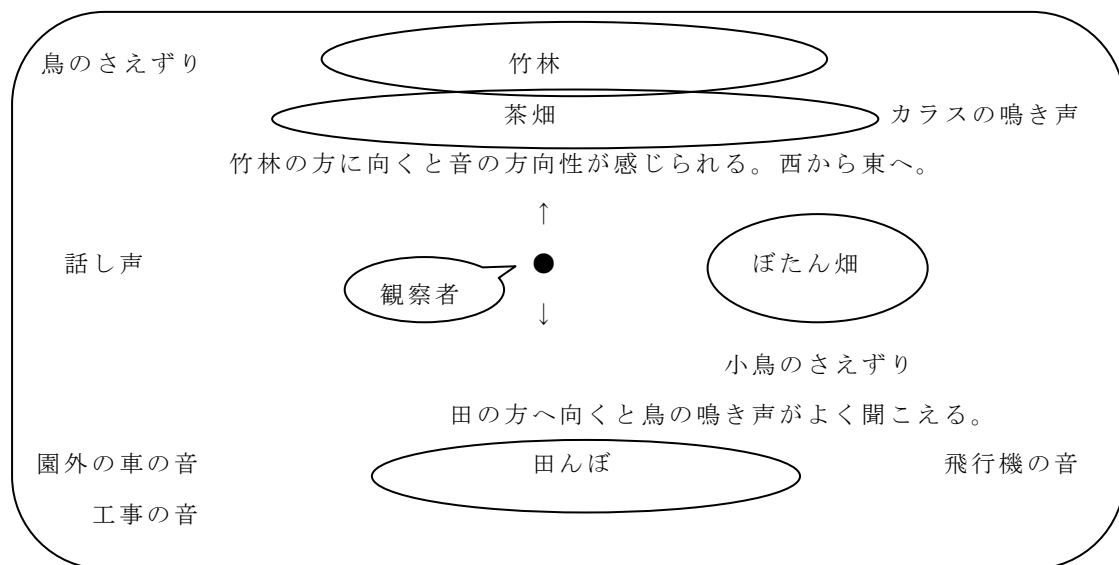


Fig.2 竹林と茶畑に沿った路でのサウンドマップ

③風や木の葉の音

- a. 竹が、「サワサワサワサワ・・・」、「スーーーーーっ」、「サーーーーーっ」という音を発していた。竹が出す音は、すごく透明感があった。竹は風に吹かれるままであるがままた感じで、とても自然な音だった。
- b. 竹林は心地よい音で、ずっと聞いていると心が落ち着いた。一方、車や工事の機械音がこの静けさを邪魔しており、もったいないような気がした。
- c. 左耳から聴こえた、風によって竹林が「サササーサササー」と揺れる音は、静かだけど存在感があった。

④鳥の鳴き声

- a. 前方から、「千入の森」の方で多くの鳥たちが話をするように絶え間なく鳴いていた。

⑤人の作りだす音

- a. 人の足音は、砂のきめの細かさや湿り方によって異なり、靴によっても変わっていた。
- b. 後方から、観光客の話す声や「ザ、ザ、ザ」と歩く音が聞こえた。

⑥その他の気づき

- a. この場所は近くにあまり植物や建物がないので、すごく空が開けている感じがした。水車のあたりは、植物などいろいろなものに包まれて、音が反射してくるようなものを感じられたが、この場所では、音が広い範囲を（横も空も筒抜けて）行き渡っている感じがした。
- b. 右耳から、「ビュー、ゴー」と車の走る音や工事をしているような機械音が聞こえてきた。飛行機が全部の音を掻き消してしまうくらい、「ゴー」と低い音が立てながら三度通過した。
- c. 前後左右でこんなにも音が違って聞こえることに驚いた。

Table 2 竹林と茶畑に沿った路での音の種類と記述方法

	擬音	分析(比較)	感覚	感情	比喻
③風・葉	a, c	b	a, c	b	
④鳥					a
⑤人	b	a			
⑥その他	b	a, b, c	a, b, c		

「水車のあたりでは、植物やいろいろなものに包まれて音が反射してくるようなものを感じられたが、この場所では、音が広い範囲を（横も空も筒抜けて）行き渡っている感じがした」と記述にあるように、学生は反響する音と通り抜ける音との違いを感受している。そして、周囲が開けた所では前後左右から多様な音が

風に乗って届くことについて、③c、④a、⑤b、⑥b、⑥c（同一人物の記述）に、正確に音の種類と聴こえ方が描かれている。また、足音が変化して聴こえる理由についての言及や、自分の向きを変えて前後左右の音の聴こえ方の違いを確かめるなど、積極的な聴き方が行われている。最初に水車の音の変化を観察して、音の変化する要因を考えた体験がいかされていると考えられる。

(3) 流店(写真 5, 6)

流店は庭園の中心にある休憩所で、中央にせせらぎが配置されている。屋根があって、屋外なのか屋内かわからない感じの場所である。水の流れの中に石を置くことで水流に変化が生まれ、音が複雑に変わっている。水の流れは、結構

写真 5 流店



写真 6 流店



速く感じられた。人の通りも多く、座って耳を澄ませていると足音がよく聴こえてくるが、その音は人が近づいてくるから大きく聞こえるといった単純なものではなく、地面の性質（土、石、砂利、乾いているか湿っているか）によって、響きがずいぶん異なっていた。足音を聴くだけで、その人の歩き方が見えるようであった。筆者のサウンドマップを、Fig. 3 に示す。静寂時の音量は、45～47dBであった。14時20分くらいからの観察である。流店は興味深い場所であつたらしく、学生のほとんどが観察を行っていた。レポートは、変化する水の音の記述に集中していた。詳細に水の音を観察し、音の特徴をとらえるとともに、なぜそうした音が聴こえるのかについての分析の視点が多様である。

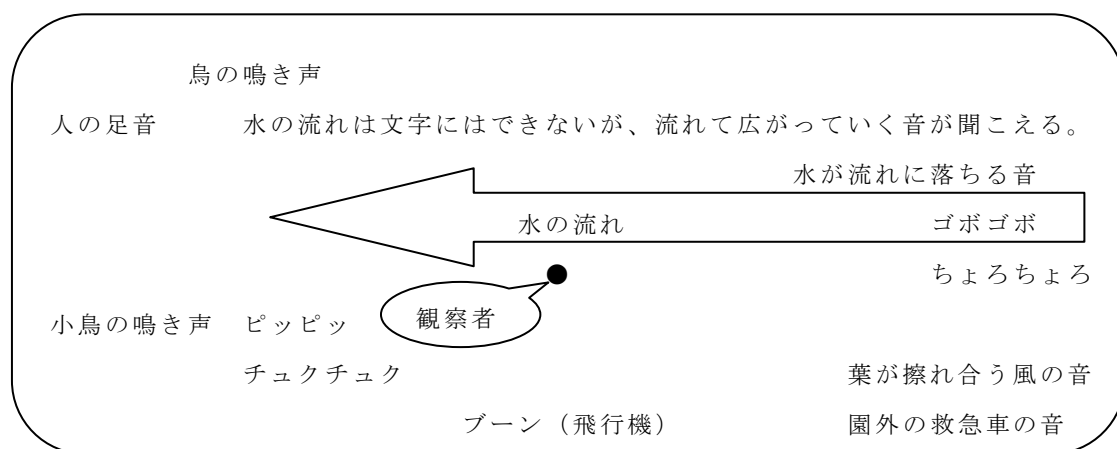


Fig. 3 流店に佇んだときのサウンドマップ

①水の音

- a. 流店では、水のせせらぎの音の違いを聴くことができる。流店の唯心山寄りでは「ゴゴゴゴゴ」と大きな音が聴こえる。20センチぐらいの直角の段差があり、勢いよく水が流れている。水の勢いがあるので大きな音がする。
- b. 流店の間を流れている川の先では、「コポコポッ」や「チチチチチ」と音がする。その段差は、10センチぐらいで緩やかなスロープ状になっている。小さな石を乗り越える水は、「コポコポッ」と聴こえる。これらの音は、緩やか水の流れのなかで、しっかりと耳を澄ませると際立って聴こえてくる。
- c. 流店には、建物に水が入って出ていく。水が入っていく個所（A地点）では、「ジョボジョボジョボ」、「コポコポコポ」、「ジョロジョロジョロ」、「ザーザー」と、濁った大きな音だった。逆に水が流店から出ていく個所（B地点）では、「チロチロチロ」、「チョロチョロチョロチョロ」と、可愛らしくてか弱く、混じり気のないようなとても小さな音だった。この違いは、水が流れ落ちる段差がA地点とB地点では、全然違ったからではないだろうかと思った。また、水の流れる幅が、A地点では急に狭くなっているのに対して、B地点では広い。水の流れる速さや勢いを変えられることで、音の違いが生じていたのかなと思った。また、建物の中にいたらA地点の音がよく聴こえるのに、建物の屋根のところから一步出ると、A地点の音がほとんど聞こえなくなった。建物の屋根がドームのような役割をして、音を反響させていたからなのかなと思った。
- d. 水路の高い段差は、「ジャララー」という高い音と、「ゴボゴボ」と低い音が混ざって聞こえた。水路の低い段差は、ピチャ、ポクと、高い音がして、あぶくがたっていた。
- e. 水が落ちる音には、「ポコポコ」と「シャー」の二種類がある。低い方の「ポコポコ」という音は遠くまで聞こえるため、流店では「ポコポコ」という低い音がベース音になっている。高低差がある方では、全体を「シャー」が覆っている。
- f. 水の流れに変化を出すために高低差をつけて、高い段差は直角にして、大きく低い水の音が出るようにし、低い段差は緩やかな傾きをつけて、静かでより高い音が聞こえるようにしていた。
- g. 屋根の下では大きな段差の水の音がよく聞こえ、屋根の外では静かな水の音が聞こえて不思議だった。このような点も計算されて作られた場所なのだと思う。
- h. 「ジャー」、「ポトポコ」、「タララララ」、「トロロロロ」、「グログロ」、「ボコボコ」、「ピンッ」などが聴こえた。高低差が少ない方では、「ピロ、ピロロ」、

「カン、カラ」「ポン」という音。

④鳥の鳴き声

a. カラスの声がよく響いていた。

⑤人の作りだす音

a. 踏み石の上を歩くと「スースー」としており、砂の上とはまた違った軽い音がした。

b. 流店の川は浅いので、セグロセキレイという鳥がよく飛んできた。水の中を歩く時は、音をほとんどたてないように繊細に歩く。しかし、人が近づくと、水の中を歩く時とは違い、「バサー」と大きな音をたてて飛んでいく。

Table 3 流店での音の種類と記述方法

	擬音	分析（比較）	感覚	感情	比喻
①水	a, b, c, d, e, h	a, b, c, d, e, f, g, h	b, c, d, e	d, g	c
④鳥			a		
⑤人	a, b	a, b			

水の流れる音を楽しむ為に作られた休憩所であるだけに、学生の気づきも水の水音の変化に集中している。観察が非常に細やかになっていることや分析的な聴き方をしていることが、音の違いについての丁寧な描写や、その変化を作りだす要因への言及から窺える。擬音の使い方も、多様になっている。このような音感受の経験は、水の水音を、聴覚的なできごととして保育の音環境に取り入れるアイデアにつながるだろう。

(4) 御舟入跡（写真7）

竹林と茶畑に沿った路と同様、そこには水の水音はない。また、開かれた環境ではなく、樹齢の長い樹木に囲まれた空間は木立のホールのように、銀杏の落ち葉の絨毯と太陽の光が、眩しいほどの黄色い世界をつくりだしていた。雨上がりなので、歩くたびに、落ち葉が足に吸いつくような感じであった。小鳥の声には、遠近感が聴こえた。音量は46～48dB（14時40分頃）で、園内で最も静かな空間であった。14時10分の3名の学生の記述である。

学生のレポートには、他の場所に比べ、視覚的な記述が多くあった。「御舟跡に通じる小路は、木の葉が低く近いところに茂っており、寒く、薄暗かった。何かが近づいてきそうな雰囲気だった。御舟入跡の開けたところに銀杏があった。これまで薄暗く茶色と青緑だったところに突然日が差し、落ち葉の黄色が、なおさ

ら輝いているように思えた」と書かれてあるように、薄暗い所から明るい空間に出た光の変化が、感覚を大いに刺激したのであろう。

②雨の滴の音

- a. 風と葉の音のなかで、「ポト、ポトポト、パチッ」と水滴が落ちる音がした。

③風や木の葉の音

- a. 周りには高い木が多く、風が吹くと葉の揺れる音が降ってくるようだった。
- b. 静かな場所だったので、風の音や葉っぱの落ちる音がよく聴こえた。風の「サー」という音の後に、葉が「カラ、カサ」と落ちる音。
- c. 自然の奏でる音を、一番体感できた場所であったと思う。

④鳥の鳴き声

- a. 風と葉の音のなかで、「チュンチュン、ピヨピヨ」と鳥の鳴く声をした。

⑤人の音

- a. きめの細かい土だった。歩くと、「シャッシャッ」と音がする。アイスやシャーベットをよく尖ったスプーンで引っかいたような感覚の音に聴こえた。落ち葉の上を歩くと葉が、「カサカサ」擦れる。濡れた土の上とは違って、紙のように乾いた音だった。
- b. 自分の足音は「フシュフシュ」といっていた。遠くから人の歩く音も聴こえてきたが、「クシャクシャ」という音だった。
- c. 足元は石畳で、靴に付いた砂利と石がジャリジャリ擦れていた。
- d. 大きなイチョウの木を叩いてみたが、叩く場所によって音が異なっていた。外側の皮のようなところは軽くて「スカスカ」していて、「コンコン」という音がしたが、内側に近いところは硬くて「カチカチ」という音がした。また、木の根に近い下の方が、音が響いていたような気がした。雨で湿っていたところと乾燥したところがあったが、乾燥している部分の方が、音が響いていた。木に生えたキノコを触ってみたが、音はしなかった。

⑥その他の音や気づき

- a. 電車や車の音がよく聴こえてきた。木に囲まれている分、電車や車の音が不自然に思えた。

写真7 御舟入跡



Table 4 御舟入跡での音の種類と記述方法

	擬音	分析(比較)	感覚	感情	比喩
②雨の滴	a				
③風・葉	b		b, c		a
④鳥	a				
⑤人	a, b, c, d	a, b, d			a
⑥その他				a	

他の場所に比べて、ここでは叩いたり触ったりして、学生が自ら環境に働きかけて音を作り出そうとしている。銀杏の枯れ葉の上を歩くたびに音が聴こえ、それが囲まれた環境のなかで響き、自分の耳によく届いたからであろうと思われる。

(5) その他の場所での気づきから

「よく聴く」ことによって、学生の記述は分析の様相を帯びてくる。また、自分と環境との関係性を記述したり、想像を巡らせて記述したりしている内容から、聴いた音を文章化することを楽しんでいるようにも読み取れた。たとえば以下のような内容である。

①水の音

- a. 鯉が餌を食べる時に、水がはねて「ジャボジャボ、ポチャポチャ、ドボン」と、大きな音がした。我先にと餌を求める鯉の気持ちが、音になって表れているようだった。
- b. 池の水が風の影響でなびいているのを見て、視覚的に見ると「サワサワサワ」というように聞こえて軽い感じだったのだが、整備の人が池のなかで歩く音を聞くと、重く聞こえた。視覚的に感じた時は、浅いと思ったのだが、音を聞いて、思っていたよりも池が深そうだと感じた。
- c. 滝は、上から下に流れているが、下から上に沸いてくる感覚もあり、まっすぐ流れ落ちているが、横に広がったり縮まったりしている感覚もあった。

②雨の滴の音

- a. 三つ並んでいる大きな石に、葉から雨の滴が落ちて跳ねる。水の跳ね方は落ちるたびに違うので、「タタン」や「タタタターン」など、1回ごとに違うリズムを聴くことができる。
- b. 風が吹くと水滴が落ちてくる。水滴は、葉の上に落ちると「パリッ」と弾かれる。濡れた地面に落ちると「ペチャッ」と馴染んでいく。
- c. 同じ滴が葉に当たっているのに、葉を滑り落ちてくる度に違う音のように聞こえた。滴が落ちる葉の位置が高い方が、音は高く聞こえた。

③風や木の葉の音

- a. 乾燥した葉が落ちるときは、「パリパリ」、「ピラピラ」のように聴こえる。水を含んだ葉が落ちるときは、「しとっ」、「ぺとっ」と聞こえる。また、木の柵の上や大きな石に落ちるときは、「パリパリ」、「ピラ」、「パリ」といった音だった。湿った草の上に落ちるときには無音であり、素材同士の組み合わせによって出る音が違ってくることがわかった。目を閉じていても、音の質から、その音を発する素材を想像できるなど思った。

④鳥の鳴き声

- a. カラスの鳴き声は、遠くでは「カーカー」と聴こえていたのに、木々にカラスが入ると「クァークァー」と聴こえるようになる。
- b. 鳥の鳴き声がよく聴こえる場所では、常に鳴いているように感じていたが、よく聴いていると、1羽が鳴きだすと他の鳥達も返事をするように鳴き始めていた。尖っているような、丸いような鳴き声でした。

⑤人の作りだす音

- a. 同じ土の上を歩いていても、右足と左足で歩く音が違うように聞こえた。1歩目、2歩目の違いかもしれないが、最初に出す足音の方が高く聞こえた。
- b. 私の後ろを誰かが通った時に、「ザッザッ」、「チャッチャッ」、「ペチャペチャ」と、いろいろな音が聴こえてきた。後ろの道を見てみると、地面が小石の散らばっているところ、砂が乾いているところ、雨で地面がぬかるんでいるところに分かれていた。土は、こんないろいろな音を作り出してくれるのかと思って、嬉しくなった。アスファルトでは出来ない発見だ。
- c. 石段を登るときの方が音は高く、石段を降りるときの方が音は低く聴こえる。降りているときの方が、一步一步を踏みしめているからかな？石の階段を歩くのと、側のコンクリートを昇り降りするのでは、聴こえてくる音が違う。右足と左足で違う音を奏でていることも分かった。

石段・昇り・右足→ツアッ・ツアッ

石段・昇り・左足→ツオン・ツオン

石段・降り・右足→トン・トン・トン

石段・降り・左足→タン・タン・タン

コンクリート・昇り・左右とも→ザッ・ザッ・ザッ

コンクリート・降り・左右とも→チャッ・チャッ・チャッ

- d. 石畳を歩くと、土の上を歩いた時より、歩いていた時に生まれる音が周りの物に反響しているように聞こえた。少しこもったような音でもある。石の一つひとつに音が響いているように感じた。

⑥その他の音や気づき

- a. アメンボの泳ぐ音は「ツィー、ツィー」だと思っていたが、アメンボが泳いで進む距離は短く、「ツイッ、ツイッ」という音に聞こえた。
- b. たくさんのコイが泳いでいる様子をじっくり見ていると、実際に音は聞こえないけれど、鯉の泳ぐ音が聞こえるような気がした。
- c. 風の「クォークォー」と言う音と、鯉の出す音をずっと聴いていると、自分が水の中にいるような気分に感じる。
- d. 人や生き物のたてる音が静かな自分の世界に入ってくると、自分の音の世界に動きが生まれてくるようで、おもしろかった。
- e. 屋根のあるところは静かなので、音が遠くから聴こえる。異質の音に、びっくりする。休憩場の壁が格子になっているのは、休憩した人が風景を楽しむためだけではなく、音も 360 度楽しめるようになっているのであろう。

Table 5 その他の場所での音の種類と記述方法

	擬音	分析(比較)	感覚	感情	比喩
①水	a, b	b, c	b, c		a
②滴	a, b	a, b, c	a, c		
③風・葉	a	a	b		
④鳥	a	a, b	b		b
⑤人	b, c	a, b, c, d	a, c, d	b	
⑥その他	a	a, e	b, c, d, e	d	

学生の聴き方は、明らかに積極的になっている。たとえば⑥eの学生は、「休憩所」には仕掛けがあるはず」と思ってその場を選んだと書いていた。「休憩場の壁が格子になっているのは、休憩した人が風景を楽しむためだけではなく、音も 360 度楽しめるようになっているのであろう」の記述から、設計者の意図を洞察していることがわかる。「聴こえる音」を書くことから、「聴こう」、「聴いてみたい」という思いで書き始めるようになっているのである。積極的な聴き方は、⑤cにもはっきりと表れている。石段の登り降りでも、しかも右足と左足で音が異なることを聴き分けることは、かなり高度な音感受である。擬音の多彩さや音の分析からも、それまでのステレオタイプの音の聴き方から脱していることが読み取れる。そして、カタカナとひらがなで表現し分けているが、そこに音質のニュアンスの違いが感じられる。

IV サウンドウォークのまとめ

サウンドウォークのねらいは、次の二つであった。

①聴くことへの意識を高める。

②音を伝える語法を豊かにする。

今回の実践のなかで、学生は、音を文章化することのために、身のまわりの音をよく聴こうとした。明らかに、聴くことへの意識は高まっている。そして、聴くことに意識を向けることは聴き方を変化させているが、それは、量と質のそれぞれをとらえる聴き方であるだろう。量とは、身のまわりにある多くの音に気づくことであり、質とは、特定の音に対する集中した聴き方であり、音の特徴を分析したり環境に働きかけて音の変化を聴いたりするなど、積極的な聴き方である。

こうした聴き方によって、学生の音感受は豊かで多様になり、それを文章化するためにさまざまなくふうを凝らすようになったのであろう。そのくふうとは、前項で挙げた観察記録に見られる、分析的な記述、音を正確に表そうとした擬音、感情や比喩表現などであり、音を伝える語法が豊かになっていることがわかる。そうした変化について、学生自身も実践を終えての感想に、「光が照ると、地面や空気が乾燥して、音が高く明るくなったような気がした。雨の方が、雨音や地面を歩くときの音など、いろいろな音が聞こえてきて賑やかだった。晴れているときの方が、生き物の鳴き声がよく聞こえてきて、元気で明るい印象を受ける。雨が降っているときの方が、雨の滴がいろいろなものを動かしてくれるので、音はたくさん聞こえるのではないかと思うが、自分の中には、雨＝静、晴れ＝動のイメージがある。動のイメージは、命のあるものの動きや音から生まれるのかもしれない」と表現している。音の聴こえ方を雨や光との関係でとらえ、その多様性と、なぜそう聴こえるのかについての自己分析的な記述が見て取れる。

学生は、じっくり耳を澄ませることによって、さまざまな音を感受し、それを、自分の言葉をくふうして文章化することを試みた。雨あがりに出会ったことも音探しには幸運であったかもしれないが、音を聴くことの楽しさを実感できたことが何よりの収穫であっただろう。たとえば、「私たちはふだんの生活で、目に頼りすぎているなと思った。今回、耳に集中することで、耳で楽しむことの楽しさ、目をつむって、音から“これは何の音かな？”と想像することの楽しさを味わえた。子どもたちにも、“耳で楽しむことってこんなに面白いんだ”と感じてほしいと思った」と感想を述べている。学生たちがこの実践で用いた擬音は多様であり、その表現の豊かさからも、音の擬音化を楽しんでいることが窺える。擬音はステレオタイプではなく非常に音に忠実なものであったが、忠実に表現しようとするのが音の識別につながり、聴くことへの意識を高めたと考えられる。

実践に参加した学生の全員が、後樂園を訪れたのは初めてではない。幼い頃から遠足や行楽などで、何度も散策している学生もいた。しかしなぜ、今回初めてこれだけ多くの音に出会い、音を深く聴くことができたのか。実践の目的である「文章化すること」はもちろんであるが、グループでの観察とファシリテーターの存在が重要な要因であるといえる。最初の観察地点では全員で音を聴くことによって、自分が気づかなかった音の存在に耳を向けることができるようになっていたであろう。そして、「水車」が作り出すリズムの不規則性から分析的な聴き方を学習し、その後の観察と表現に応用していくことができた。今回サウンドウォークを経験した学生が、保育者あるいは小学校教員として子どもたちと観察に出かけた際には、今回の知識をいかし、彼女たち自身がファシリテーターとして子どもたちを導くことができるだろう。

岡山の後樂園は、とりわけ水の音を楽しむように造られている。竹林を過ぎて、筆者が水の音の聴こえる方向を辿って歩いた先には、滝（花交の滝）があった。滝に副う小路には石が敷かれてあって、凹凸が足の裏から伝わってきた。凹凸があるときは足元に意識が向いていたが、視界が開けてすべての感覚がぱっと滝壺の音の方に向けられるのを感じた場所では、地面の凹凸も途切れていた。音と、水や植物や土の匂い、足元の触感、視野の広がりや採光といったあらゆる感覚を統合して楽しめる仕掛けが感じられる瞬間であった。

この滝の音は轟音であったが、それは芭蕉の「閑さや岩にしみ入蟬の声」と同じように、逆に沈黙を感じさせるように思われた。そして、滝壺の方は低い音がするが、拡がっていく水は高く聴こえた。せせらぎは高い音がするので、音の勢いや水深と、音の高低の関係に気づかされた。また、少し場所を変えるだけで、葉っぱのそよぐ音が聴こえたり聴こえなかったりするのには、滝壺のそばにある大樹の仕業であった。滝壺側では 65～67dB の音が響いていたが、樹の後ろ側の騒音値は 56～57dB であった。樹木が、音を吸収することも計算されて設計されているのだろうか。花葉の池の方にある滝では、多様な音を作り出せるように、滝の下に石を置き方で、音の高さを変えたり音色を変えたりしている。このように、水だけでなく、小路の石も樹木もすべてが、庭園を訪れる人の五感をどのように刺激するのかを考慮して設計されていることを、サウンドウォークをとおして実感することができた。

佐野⁶⁷⁾は、聴覚が共感覚性を強くおびていることについて、「聴覚世界は視覚・言語などの高次の知覚・知能とみなされている世界と、味覚・触覚・嗅覚・運動感覚などの低次の知覚・知能とみなされている世界の中心に位置している。眼は限定され自立した働きをもっているが、耳は実は耳のみでなく全身で聴かれるという特性をもち、この非限定性、非自立性が他の低次とみなされている

感覚への通路をつくるのである。耳は、皮膚感覚（鼓膜は皮である）、体性感覚の延長上にあるとあってよいし、魚の鰓の塞栓の進歩したものである」と解説している。「耳で楽しむことってこんなに面白い」と、学生が子どもに伝えたい気持ちになったのは、この共感覚性に気づいたということなのかもしれない。

本実践における学生の学びは、「一つひとつの音を丁寧に聞くことは、その時間を大切にすることだと感じた」という感想に端的にあらわれているだろう。サウンドウォークでとらえた音を文章化する体験は、「音感受力」や「音を表現する語法」を身につけるとともに、丁寧に音を聴くことが、「今、ここ」にある自己の存在の実感につながるといえることがわかった。

＜音を文章化する試み② 大学生による「一週間の音日記」の実践＞

I 目的

音日記とは、その日聴いた音の記憶を文章化するものであり、サウンドスケープの提唱者であるマリー・シェーファーによるサウンド・エデュケーションの課題の一つである⁶⁸⁾。課題は、次のように示されている。

この課題集の残りの部分をやっているあいだ、皆それぞれ「音日記」をつけてみよう。たとえば、珍しいと思う音、その音に対するあなたの反応、音環境全般についてのいろいろな意見、重要だと思うことなど、何でもいから毎日綴ってみよう。

そして、「音日記のヒントとしてひらめいた問い」として次の四つが挙げられている。

- ・今朝、目が覚めて一番最初に聞いた音は？
- ・昨夜、眠る前一番最後に聞いた音は？
- ・今日聞いた一番大きな音は？
- ・今日聞いた一番きれいな音は？

筆者は、この音日記を1週間連続して書くことを、講義のレポート課題の一つとして、毎年学生に求めてきた。課題を遂行するために、学生は7日間毎日、その日の音の思い出を文章に起こす。描かれる音は、「今そこにある音」ではなく、一日の記憶から想起された音である。初日は、なかなか音を思い出せないかもしれないし、「たぶん聞こえていただろう」と想像される、日常的な当たり前の音だけを書くことになるかもしれない。しかし、なかなか思い出せないその体験によって、翌日からは思い出せる音を書くために、生活のなかの音を意識し、「よく聴くこと」を学生が自分自身に課すことを本実践では期待している。

本節では、学生の記述した「一週間の音日記」を分析することをおして、音に対する「気づき」の増加と、音の聴き方や意識の変容について明らかにする。そのために、次の二種類の分析を行う。

まず、音に対する「気づき」の増加を確認するために量的分析を行う。2011年梅雨のデータから日々の記述音の種類と音数を抽出し、以下の三つの仮説を検証する（分析A）。

1. 記述される音の数は増加する。
2. 自然の音への気づきは増加する。
3. 自分の音への気づきは増加する。

また音の聴き方や意識の変容については、過去の音日記の課題も含めた記述データから、その内容についての質的分析を行う（分析B）。「音日記」による聴き方や意識の変容に関しては、東海林⁶⁹⁾による小学校2年生を対象とした試みがある。東海林は、ワークシートを利用した「音の日記」と、スケッチブックを活用した「音のノート」を併用し、音の聴取・表現と造形表現の関係に重点を置いた実践を行っている。そして、この2種類の音の記録を経験した小学生の変容として、五感の一体化による聴取、音に対する認識の拡大、音に対する個々の価値観の形成などを挙げている。本実践は、東海林のようなワークシートや音の描画を使用せず、音の文章化だけの試みであるが、東海林の挙げた3点について、同様の効果が得られるのではないかと考えている。

II 方法

(1) 対象

分析Aは、N大学児童学科1年生（2010年度＝167名，2011年＝147名）の7日間の記録を対象とした。学生の95%以上が、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭を志望している。分析Bは、N大学児童学科1年生および、O大学教育学部3年生の2007年度～2012年度での感想を対象とした。O大学教育学部の学生は『幼児の音楽表現』の受講者で、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭・中学校教諭・特別支援学校教諭のいずれかを志望している。

(2) 課題の提示

学生には、シェーファーのサウンド・エデュケーションに準じて、以下のよう
に課題を提示した。

○ 7日間、『音の日記』を書いてみよう。なにか珍しい音を毎日見つけて、その感想を日記に書いてみよう。

- あなたの日記に書いてほしいこと～たとえば・・・
- *朝、外に出ていちばん最初に聞いた音は？
 - *ゆうべ寝る前に、最後に聞いた音は？
 - *今日聞いた中で、いちばん大きかった音は？
 - *今日聞いた中で、いちばんきれいだった音は？
 - *今日聞いた中で、いちばんお気に入りの音は？
 - *今日聞いた中で、ドキドキした音？・・・・・・・・
- どうしてそう思ったか、それも考えてみよう。
- 昨日に比べて、何か聴き方に変化があったかな？
- 気づいたことも書いてみよう。

課題提示後の14日間のうち、連続した7日間の日記を記述し、毎日の天候や一週間書き終えての感想を書いておくこと、書き方は、提示した記述例に沿った書き方でも良いし、自分なりの方法で書いても良いことを口頭で指示している。課題の提示時期は毎年、梅雨入りの前後に行う。なぜなら、雨が降ると音の風景が変化するからである。ただし、2010年度は12月に実施し、時候の違いによるデータを得た。

(3) 分析方法

①分析 A（記述音の分析）

学生の日記に記述された音のすべてを、「自然音」、「電子音」、「BGM」、「機械音」、「他人の音」、「自分音」、「その他」の7種類に分類した。具体的には、以下のような音をそれぞれの項目に含めた。

自然音：風の音、雨の音、雷の音、鳥のさえずり、動物の鳴き声など。

電子音：携帯のアラーム、着信音電子レンジの「チン」となる音、合図・お知らせ音（電子音楽音を含む）など。

BGM：CDの音楽、店で流れている音楽など。

機械音：電車の音、車の音、冷蔵庫の音、パソコンの音、テレビの音など。

他人音：他人が発する音、話し声、笑い声、スマッシュの音など他者がスポーツで発する音、他者の奏でる音楽、本をめくる音など。

自分音：自分自身が発した音、ふとんをめくる音、パソコンのキーボードを打つ音、ため息、料理を作る音など。

その他：上記項目に含められないもの、風鈴の音、噴水の音など。

なお記述の仕方は、提示した例に沿って、6つの音を毎日一つずつ記述している学生や、その日印象に残ったある一つの音について、その状況や気持ちを詳細に記述している学生などさまざまであった。

②分析B（聴き方や意識の変容）

2007年度～2012年度のデータから、学生の音の対する意識の変容が顕著に描かれている記録を抽出し、それらについて「日々の変化」、「音の捉え方の変容」、「音の世界と認識の世界のつながり」の三つの側面から具体的な記述の検討を行った。

Ⅲ 分析A（記述音の分析）の結果と考察

記述音の分析は、二つの方法で行った。2010年度と2011年度の日記について、各学生が1週間に何の音を記述しているのかを数えた「音の種類と記録した人数の推移」、および記述されている音について、種類別の延べ数を数えた「音数の種類別の推移」である。

(1) 音の種類と記録した人数の推移

まず、2011年度の梅雨に実施した147名の日記から、各人が記述している音をすべて拾い上げ、音の種類ごとの7日間の人数の推移をFig.4に示す。前述したように、学生の日記の音数の記述方法が区々であったため、7日間の音数や人数の推移がそのままグラフに反映されているわけではない。

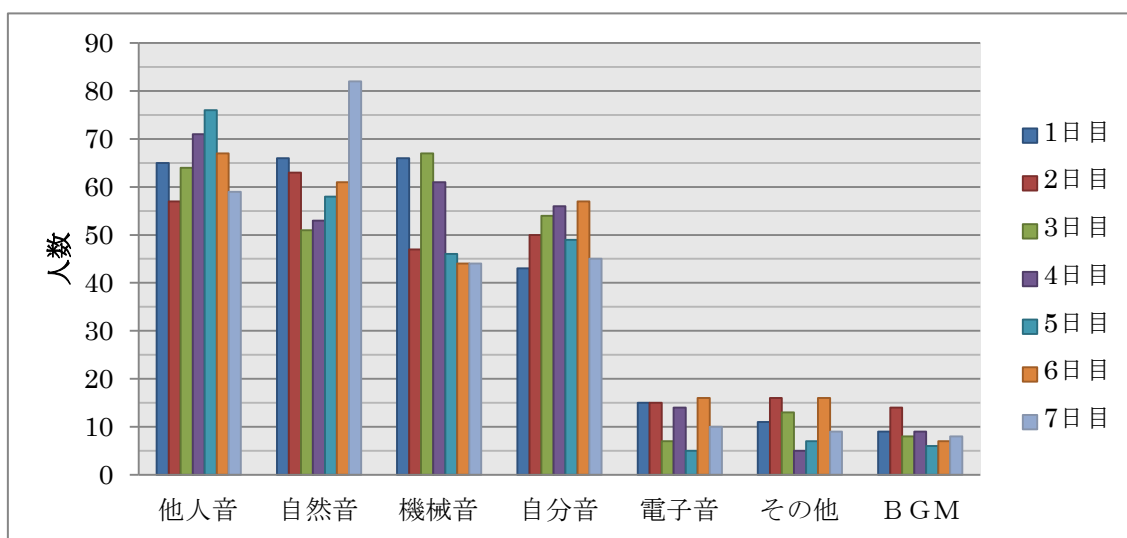


Fig. 4 音の種類と人数の推移（2011年度梅雨 N=147）

記述されていた音は他人音が最も多く、自然音、機械音の順に少なくなっているが、週の後半になると、自然音や自分の発する音への記述が多くなっている。電子音やBGMは、日常的な生活音であるにもかかわらず記述が少ない。それは、音日記が一日を振り返って、音の印象を出来事とともに思い出すという性質であることが影響していると考えられる。あまりにも日常生活に溶け込んでいる音なので、その音を聞いていたとしても記述の対象にはならなかったのであろう。

(2) 音の種類別の音数の推移

次に、7日間の日記に記述された音について、項目ごとの音数（Table 6）と音数の推移（Fig.5=Table 6を図示したもの）から、仮説についての考察を行う。

①仮説1について

Table 1 から、記述された音数の合計は日の経過とともに増加するわけではなく、307～345の間を推移しており、平均値は332.3（ $SD=12.8$ ）であった。したがって、仮説1の「記述される音の種類は増加する」については、本結果には当てはまらなかった。これは、「音の種類と記録した人数の推移」で述べたように、今回の音日記が、気づいた音の総数ではなく、印象に残った音や記憶に残った音を自由な形式で記述されたことに因ると考えられる。

Table 6 項目ごとの音数(2011年梅雨 N=147)

	他人音	自然音	機械音	自分音	その他	電子音	BGM	合計
1日目	85	76	95	54	11	15	9	345
2日目	80	74	67	63	17	17	15	333
3日目	83	58	84	74	13	9	8	329
4日目	104	58	78	77	5	14	9	345
5日目	93	67	61	68	7	5	6	307
6日目	91	71	60	79	16	7	7	331
7日目	75	117	63	54	9	10	8	336
合計	611	521	508	469	78	77	62	2326
平均	87.3	74.4	72.6	67	11.1	11	8.9	332.3
標準偏差	9.6	20.1	13.4	10.4	4.5	4.3	2.9	12.8

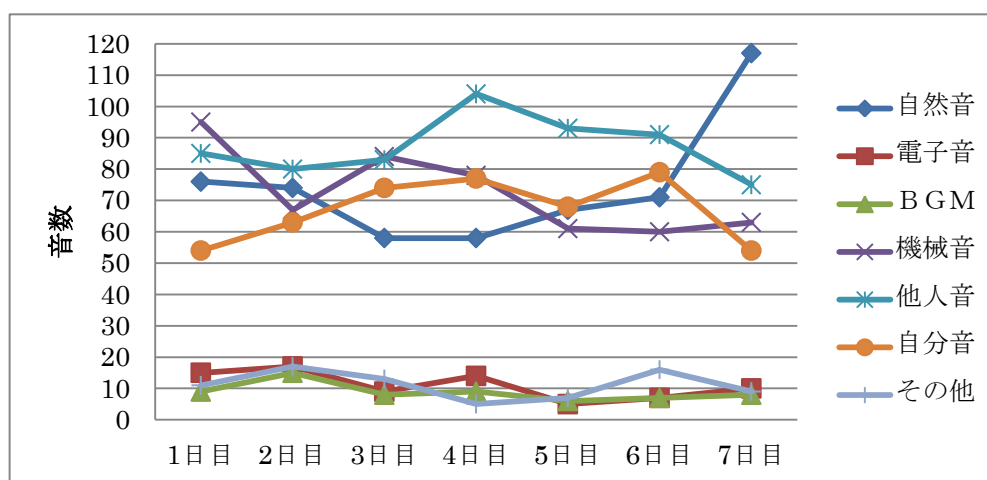


Fig. 5 音数の推移 a (2011年度梅雨 N=147)

②仮説2について

自然の音については、音の種類と記録した人数の推移 (Fig. 4) で見ると、初日から自然音を記述していた学生数は全体の 45% である。しかし記述内容には、「最初は機械の音や自分の身近な音がよく聞こえたが、日々意識して聞いていると、その向こうに他の音、特に自然の音が聞こえてきたことが印象的だった」など、最初のうちは、自然の音にはなかなか気づけなかったことが多く記されていた。そこで、自然音の記述が何日目にはじめて記述されているのかを個々のデータから確認したところ、全体の約 30% が 3 日目以降に自然の音を記述していた。また、3 日目以降の記述数が徐々に増加していることもグラフからわかる。したがって、仮説 2 の「自然音の記述は日ごとに増える」ことについて、記述された音数の増加は明らかではないが、自然音に気づく学生の人数は、徐々に増えていったと考えられよう。

また今回の音の種類分類では、風鈴や噴水の音などの音を「その他」として分類した。しかし、風鈴の音は風の音、噴水の音は水の音である。するとこれらは自然音の分類に入る。そのため、自然音とその他の項目をあわせて「環境音」、機械音、電子音と他人音をあわせて「生活音」とし、「自分音」および「BGM」の 4 項目の分類による 7 日間の音数の推移のグラフをあらためて示す (Fig. 6)。

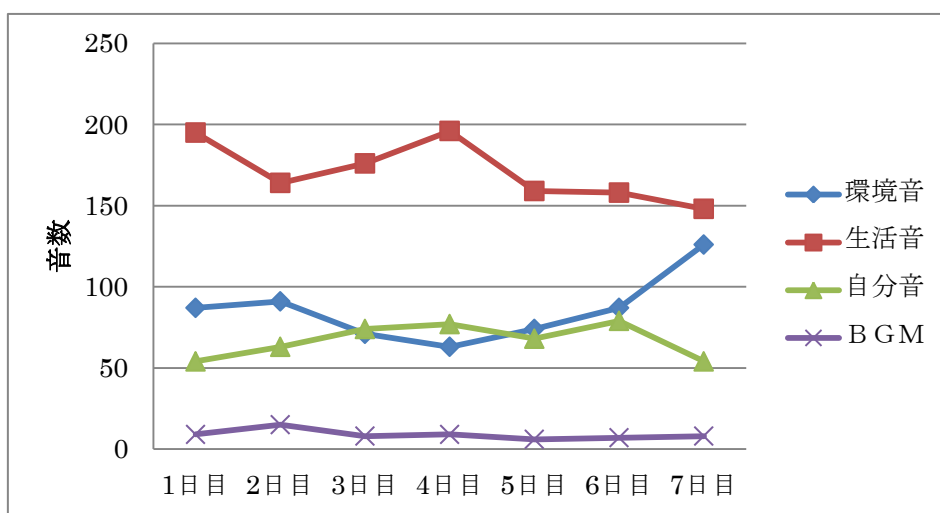


Fig. 6 音数の推移 b (2011 年度梅雨)

グラフから、BGM の音数に 7 日間の変動はほとんどないこと、生活音は緩やかな下降傾向にあること、環境音は後半から増加していることがわかる。しかしながら自然音 (環境音) への気づきは、雨の多い梅雨に実践したからではないかという疑問も残る。

そこで、2010年12月に行った音日記のデータと今回のデータの比較を行ってみた。2010年の対象学生数は167名であったので、本比較では、それぞれの項目における7日間の記述人数の合計が全体に占める割合(%)を示す(Fig.7)。このグラフからは、他人音や機械音にはほとんど違いがないが、電子音と自然音には大きな相違のあることがわかる。自然音が梅雨の方に多いのは、雨の音の影響の影響であり、冬に電子音が多く記述された背景には、室内で過ごす時間が多かったことが理由として考えられる。

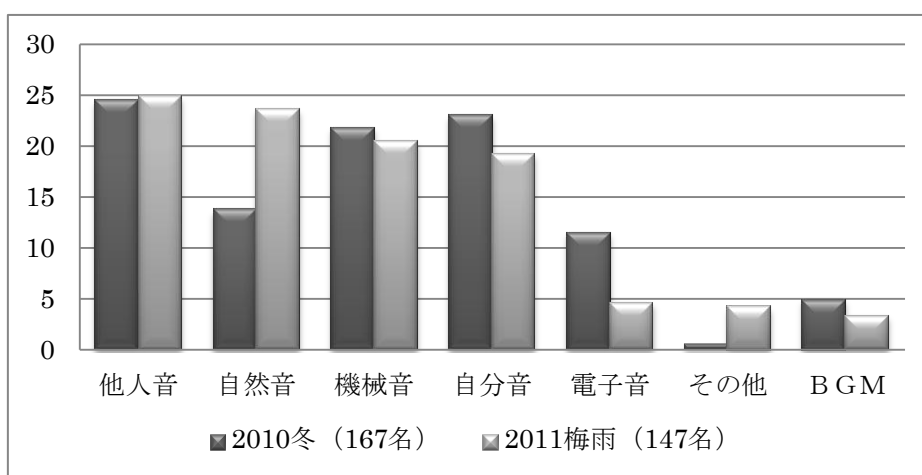


Fig. 7 冬と梅雨の項目別記述人数の相違 (%)

③仮説3について

Fig.2 および Fig.3 から、自分の音への記述は、多少の変動を伴いながらゆるやかに増加していることがわかる。音日記を開始してから4日目までのグラフはきれいな上昇を描いており、「自分の音への気づきは増加する(仮説3)」ことがわかった。また、自分の作りだす音に意識的になった学生のなかには、次のように、環境に働きかけて自らの音を聴くような記述も見られた。

一番面白かったのは風の音だ。自転車をこいでいるときに聞こえてくる「ヒョウヒョウヒョウ」という音が面白かった。自転車を速くこげば、風の音も「シャオシャオシャオ」とテンポアップして少し高い音になるが、遅くこぐと「ヒュウヒュウ」とテンポダウンして少し低い小さい音になる。また、風向きによっても変わっていることに気付いた。自分とは横向き風のときは「ヒャオー」とよく聞こえるが、追い風のときはあまり聞こえない。向かい風のときは「ヒュー」という音だった。風の音は、自分で作り出すことができる側面とそうではない側面がある(風の強さや風向き)ことに気づき、とても面白かった。

これは音日記をつけて6日目の記述である。この学生は、自分の動きと風の変化のなかに、音の高低や大きさを知覚したり、擬音の使い方もステレオタイプではなく忠実な音の表現を試みたりしている。このことから、この学生が音を意識的に聴いていることが窺えるが、それに加えて、記述から環境と行為との相互作用音を楽しんでいることがわかる。よく聴こうとすることが、自らも環境に働きかける行為を生み出すことにつながったのではないかと考えられる。

IV 分析B（聴き方や意識の変容）の結果と考察

学生は、音日記の実践をとおして、音を聴くことの面白さに徐々に気づくようになっていく。たとえば、「今まで意識してなかっただけで、面白い音やきれいな音など様々な音がありました。そしてそれらが、場所やそのときの状況によって、毎日少しずつ変化していることにも気づくことができました。そうしているうちに、毎日耳に残る音を探して、日記にしていくという行為が、とても面白く思えてきました」という記述から、日記を書くという目的のために音を意識するようになり、意識することで多くの音の存在に気づき、気づくことによって「聴く」行為が楽しめるようになっていった過程を読み取ることができる。

分析Bでは、2007年度から2012年度までの音日記のなかから、学生の音の対する意識や聴き方の変化に関する記述を抽出し、音への気づき、聴き方、音のとらえ方の変化、音を聴くことがもたらす認識の変容の四つの観点からの考察を行う。

(1) 音への気づきの変化

音日記には、「はじめて音日記をつけて、日頃自分がどれほど音を意識していなかったかがわかった」といった記述が多くあった。「音への気づき」が日々どのように変化していくのか、その変化が明確に読み取れた日記を紹介する。

1日目	「ピン」というオープンの音にわくわくした。
2日目	暖房を「ピッ」とつけると「ウィーン」と機械音がし、しばらくして「ポー」と温風が出始める。「ガタンゴトン」と電車が近付いてきて徐々に大きくなる音に、これから電車に乗って行くことを憂鬱にも思いながら、よし明日もがんばろうと思う。

この学生のように、初日の日記には、電化製品の機械音や合図音への気づきが多く書かれてあった。しかし2日目になると、機械音への気づき方にも変化がみられるようになる。音の変化に気づいたり、音に感情を重ねたりするなど、記述の中身が詳しくなっていく。

3日目	自分のヒールの「コツコツ」という音に混じって、雪を踏むと「ジャリッ」という音がして、次の一步を踏み出すために地面を蹴ると「ギョッ」というような「ギシギシ」というような音がした。学校でクリスマスプレゼントをもらったとき、プレゼントを開ける包装紙の「ガサガサ」という音や、テープをはがす「ペリッ」という音にわくわくし、期待が高まり、なかなか出せない発泡スチロールの「キュ」という音をもどかしかった。
-----	---

3日目には、自らが作り出す音に気づき、自分の動作と音の変化の連動を試している。このような動作と音、音と感情との関係についての記述が徐々に増えるのは、音に対する好奇心の芽生えといえよう。「音って面白い。私たちの身のまわりには本当に音があふれていて、音のない世界など存在しないのだなあと深く感じた」というような記述も多くみられるようになる。

4日目	アルバイト先は様々な音で満ちている。
-----	--------------------

どのようなアルバイトをしているのかは書かれてはないが、この一文のあと、「商品を並べる＝ガサガサ」、「段ボールのテープをはがす＝ザー」、「ショーケースを開ける＝キュルル」、「レジが開く＝カチャン」、「レシートが出てくる＝ガー」、「ショーケースを拭く＝キュッ」と、仕事音の音が擬音語で詳細に記述されていた。アルバイト先での音がたくさん思い出され、それぞれに異なる擬音を当てはめていることは、5日目に記述しているように、身のまわりの音への気づきを楽しんでいることの表れだと考えられる。

5日目	聞いていて楽しくなった。普段学校やアルバイトのために慌ただしく電車に乗っているのであまり意識したことがなかったが、電車の音もよく聞いてみると面白い。心に余裕があるときには、いつも聞いている音とは違って聞こえると感じた。
-----	---

6日目	小雨の音は何となく寂しく感じる。人が少なく、しんとした休憩室で口紅を塗り直した自分の口から「パッ」と音がして、恥ずかしかった。
-----	---

心に余裕のあるときに音がいつもとは違って聴こえたのは、音を意識している自分に気づいているということであるだろう。また、口紅をつけ終わったときの唇を勢いよく離す仕草によって聴こえるのは、かすかな音である。その音が聴こえることで静けさを感じ、静寂のなかに響く自分の音に「恥ずかしさ」を感じている。日記を書くことによって音を聴くことへの意識が向上し、自分の出す音を客観的に捉えられるようになることで、「社会のなかの自分」の存在が意識されたのではないだろうか。

7日目	お昼に台所に行くと母が居て、お鍋の煮える「グツグツ」という音、まな板の上で「トントン」という包丁の音、スリッパの「パタパタ」という音がする。様々な音に満ちていて騒々しいが、なんとなく安心する音である。
-----	--

人が作り出す音や機械音の多くは、生活の音である。谷村⁶⁹⁾は、「台所の炊事の水の音には何か我々の心を癒す働きがある」と述べているが、学生もまた台所の音を、「様々な音に満ちていて騒々しいが、なんとなく安心する音である」と記述している。「安心する音」の表現には、家族のために食事をつくることで生じた音に、家族への思いやりを感じ取っていることがわかる。身のまわりの音を「よく聴く」ことは、雑多な生活音のなかに、人びとの営みを見たり感じたりすることにつながるのであろう。

(2) 音の聴き方の変化

上記のような音に対する気づきの変化は、「聴き方」に対する意識の変化でもある。ここでは「聴き方」の変化について、次の日記を検討する。

1日目	音は意識しないと聴こえてこないことがわかった。今まで、毎日たくさん音の音を無視して生活していることがわかった。意外に機械音の多いことが気になった。
2日目	音を文字で書き取ると、見えるようになる。音は目に見えないものなのに、読み直すと、頭の奥や耳の傍で鳴っているような気がする。不思議だなあと考えた。1週間の音日記は、音を見つめる、音に耳を傾けられる、とても有効な機会になっていると思う
3日目	「私」がその日何もせず、微動だにせず過ごしたとしても、「私」の周囲では、私の出さない音の代わりに、何か音がしている。—中略— 物理の授業で習った音の定義とは違う音の感じ方をして、私たちは毎日生活しているんだなあと考えた。
4日目	音の大きさの変化を、文字の大きさを変えることで示してみる。同じパンプスが発する音でも、床が変わることで聴こえる音が変わってきた。音量だけではなく、響きや音程、音の長さなどさまざまな要素が変わることに気づいた。
5日目	今日初めて「目覚めの音」を意識できてよかった。一番好きだった音に、「お好み焼きを焼く音」や「パンプスで廊下を歩く音」などがあつた。その音だけが好きなのではなくて、視覚や嗅覚も合わせているから、心地よく聴こえているのではないかと思った。

6日目 & 7日目	音の変化や規則性などに注目して音を聴くことができるようになった。もっともっと、音について考える機会をつくろうと思う。周りの音を聴くように心がけると、自分の音がよく聴けるようになるというのは本当だと思った。毎日の生活の中に、どんなにたくさん不快な音があるのかということもわかりかけてきた。人によっても音の捉え方がさまざまであることをふまえると、私の日常の行動をもっと考え直す必要があることもわかった。考えるだけでなく、きちんと実行に移していきたいと思う。音日記を1週間続けることは辛かったが、とても意義のある1週間だったと思った。
-----------------	--

初日には「音は意識しないと聴こえない」、2日目には音日記の実践が「音を見つめる、音に耳を傾けられる、とても有効な機会」と記述されていることから、音の聴き方が積極的になり始めているのではないかと考えられる。そして「音を文字で書き取ると、見えるようになる。音は目に見えないものなのに、読み直すと、頭の奥や耳の傍で鳴っているような気がする」という記述からは、音の記憶にその時の状況や気持ちの記憶が重なっていると感じていることがわかる。

また、初日には機械の音の多さが気になると書いてあるが、3日目には「自分が微動だにせず過ごしたとしても、周囲では、自分が出さない音の代わりに、何か音がしている」と記述しており、意識を集中した音の聴き方が為されているように思われる。そして4日目には、同じ動きで生じる音も床の材質によって変化すること、5日目には、音の心地よさには視覚や嗅覚も関連しているといった気づきが描かれており、音の聴き方が分析的になっていることがわかる。さらに、「物理の授業で習った音の定義とは違う音の感じ方をして、私たちは毎日生活している」と3日目の記述からは、一つひとつの音に意味を見出す聴き方をするように思われる。

このような聴き方の変化が、最終日での「日常の行動をもっと考え直す」必要性への気づきにつながっているのではないだろうか。自分の作り出す音を他者との関係性で捉えるようになっていく背景には、「よく聴くこと」によって、自分が作り出す音も客観的に聴くことができるようになったといえる。最終日の「音日記を1週間続けることは辛かった」という感想には、この学生が音を聴くことに集中し、真摯に向き合っていたことが表れている。

聴き方の変化については、別の学生の感想のなかに、「今日はきれいな音を特に意識して聞いてみるようにした」、「毎朝アパートの玄関を出て外へ一歩踏み出す瞬間が楽しみになった」と、日記を書く途中から、課題をもって音を聴こうとしている記述もみられた。「音日記」は、その日の音の記憶を書くものではあるけれども、日記をつけるために音を見つけようとするすることで、音を聴くことに対する

好奇心を抱くきっかけにもなっている。分析Aの「音の種類と数の変化」での考察では、記述される音の数の増減はほとんどなかったが、個々の記述内容からは、聴いた音の数や種類は増加しているであろうことが予測できる。

(3) 音のとらえ方

これまでの考察から、一週間の音日記を書くことによって、学生の、音への気づきや聴くことに対する意識が高くなることが明らかになった。ここでは、音のとらえ方の具体的な記述から、学生が音をよく聴くことによって何に気づくようになるのかについて、考察を行う。

①音と命

音日記を開始して耳が変わった。初めは、携帯や掃除機などの機械音がよく印象に残っていたのに比べて、後になるにつれて風の音や鳥の羽ばたく音など、自然が出す音に敏感になるようになった。「音」という視点から、多くの生き物の命を見ることもできた。

私たちの日常においてはふつう、静けさは存在するが無音の状態は存在しない。生きる営みの傍らには、必ず音が存在するからである。しかしながら、なかなかその音をとらえることは難しい。なぜなら、それらの多くは、耳に届かないくらい大きさでひっそりと佇んでいるからである。音を聴く行為によって命の有りに気づき、生活や生き物に対するあたたかい眼差しが芽生えることもあるだろう。このように、自然の音をよく聴くことができるようになったことで、身のまわりにある多くの生き物の命に気づくことのできた学生も多くいた。

②音と感情

同じ素材の音でも、聴こえ方の違いには感情が関係しているという記述も多くあった。たとえば「湯船の“チャポンチャポン”という響きには心地よさを感じ、リラックスできると感じた一方、“ジャバジャバ”と荒くかき回すと、リラックスとは別の楽しい感情になった」という記述があった。これは、聴こえてくる音の性質（音量、リズム、音の響きや勢いなど）に感情を重ねているものである。

一方、「朝から“ザーザー”と雨の音が聞こえていた。すごく嫌な音に聞こえた。雨が傘に当たる音は、“ポツポツ”と聞こえている間は少し楽しいけれど、“ポトポト”と聞こえ始めたら急に嫌な気分になる」という感想は、雨の音の響きが直接感情の変化をもたらしたというよりも、聴こえる音によって雨の状況が予測され、その結果としての感情の変化であるだろう。目に見えない音によって揺さぶられる感情が記述には、「友だちがパソコンでマウスをダブルクリックする音に“レポート書きたい”と思えた」、「ボーイフレンドのバイク音が聞こえた時のドキドキと嬉しさは表現できないほどだった」などがあった。

このように、音と感情との結びつきに気づいた学生のなかに、以下のように音に命を感じている記述がみられた。これは①で述べたような、音によってその存在に気づいた「命の音」ではなく、音そのものに命を感じているのである。

音はその人の感情に寄り添うからこそ、人の心を揺さぶるのだろうと思った。草が風になびいて「さやさや」という音でさえ、会話をしているように聞こえるようになった。音にも命みたいなものがあり、生きているように感じるようになった。だから、音の一つひとつをないがしろにするのではなく、ちゃんと聞こうと思った。

音をよく聴こうとすることで、学生は、音と感情の重なり気づいた。そして、音の行方をしっかりととらえることで、音がその場にとどまらず、目には見えないが動く存在であることに気づき、音に命を感じたのである。このことは、その音を聴いている自分、すなわち「今、ここにある自己の存在（命）」を見出しているようにも思われる。

③音と五感

「風鈴の音は本当に夏を連想させるもので、聴いているだけで涼しくなる」、「きれいな夕日を見た時に聞いた風の音が、いつもより心地よく感じた」、あるいは「窓を開けてみると風が入ってきて、風の音は聴こえなかったが、風が入って来たり、木の葉が揺れたりするのを見て、風の音がしているように感じて気持ちよかった」など、聴覚だけでなく、皮膚感覚（触覚）や視覚とともに、音を捉えている記述も少なくなかった。以下のように、音を聴くという聴覚を意識する実践から、五感のつながりについて言及した感想もあった。

絵を描くとき耳は必要ではないという人もいるかもしれないけれど、私は五感を研ぎ澄まし、耳でさまざまな音を聴くなどすることによって、景色に入り込んだり、より景色を理解することにつながったりするのではないかと思った。

4歳で光を失った三宮⁷¹⁾は、「色彩や景色の細部は分からなくても、音を通じて実感は数万の言葉を駆使した説明に勝る。音は大いなる世界に触れる手段なのである」と述べ、鼓膜によって景色に触れるという。一方8歳で聴覚を失ったグレニー⁷²⁾は、「補聴器を外してみてもわかったの。耳から聴こえる分は減るけれど、身体をとおして聴く分は増える」と語っている。ある感覚を補うための他の諸感覚の遠心的な統合の作用によって、見えないものが網膜に映り、聞こえないはずの音が鼓膜を震わせるのだろう。このような諸感覚の統合を、アリストテレスは共通感覚（*sensus communis*）と呼んだ⁷³⁾。感覚の全ての領域を統一的に捉える根源的な感覚能力である。シェーファー⁷⁴⁾は、「環境を捉えるためには五感がある。それなのに私たちは、ものに触り、味わい、嗅ぐ能力を軽蔑しているので、これらの感覚相のどれかを芸術に近づけようとしなかった」と述べている。個人

差はあるけれども、音日記は五感を活性化させ、共通感覚を目覚めさせるきっかけとなり得る。

④音と想像

音は目に見えないからこそ、想像力を高めるのかもしれない。たとえば、次のような感想がある。

私が一番気に入った音は、「想像」ができる音だ。猫が天井で動く音や、隣の家から聞こえてくる声などは、目には見えないけれども、すぐにでも情景がイメージできるような音であったため、他の音とはまた異なった味わい方をすることができ、非常に興味深かった。

音を細部までよく聴いているからこそ、音によって見えない状況を想像することが楽しめるのであろう。また逆に、実際に耳には届いていないけれども、木の葉の揺れに風の音を聴いたり、窓から見える雪景色に音を重ねたりなど、目に見えるもの（視覚）から音を想像している記述もあった。

シェーファー⁷⁵⁾は『サウンド・エデュケーション』のなかで、「パチパチと燃える焚火」、「落ち葉の道の散歩」、「遊んでいる子どもたち」などの響きを、「耳目」で音を思い描くことを提案している。過去に聞いたことのある音だけではなく、聞いたことのない音や、実際にはあり得ない（「千人の大工さんがトンカチを使っている」ような）音を、心の耳を研ぎ澄ますことによって頭のなかで聴くのである。音を注意深く聴く経験は、音の種類をストックを増やすことで想像される音を豊かにしていくが、音を想像することもまた、実際に鳴り響く音の表現を豊かにしていくと考えられる。

また、「毎日聞いていて少しうるさいと感じていたドライヤーの音のなかに、風の音が聞こえた」という気づきの記述もあった。音日記を綴るための耳は、ドライヤーの音に風の音を見つけた。想像力が、騒音を意味のある音に置き換える発想の転換をもたらしたのである。この学生にとってドライヤーの音は、騒音ではなくなっている。音を想像する感性は、生活に潤いをもたらすことにもつながるだろう。

(4) 音の世界と認識の世界のつながり

今日多くの学生は、日常生活の多くの時間、自分の好きな音楽をイヤホンから聞いている。それは、音楽だけに意識を集中して耳を傾けているのではなく、イヤホンで耳栓をすることによって、空間でつながりながらも、意識のうへでは外界と遮断された個の空間をつくっているのである。しかし、「音日記」を記述しなければならぬ7日間、学生は、耳からイヤホンを外さなければならなかった。

イヤホンを外すことで、「いろいろな音を聴くようになって、いろいろなことを

考えるようになった」といった内容の記述がいくつもみられた。「好きな音はイヤホンから出るもの以外にあるのだろうか」と思っていた学生は、雪の降る静けさに感動し、「音は好きだと思うもののそばにひっそりとあるのではないかと思った」と記している。また、「下宿先のおばさんがあいさつをしてくれてうれしかった」と述べている学生は、自分がイヤホンを外すことによって、それまで素通りしてしまっていた身近な人とのコミュニケーションが生まれたことに気づき、そのことの喜びを綴っていた。日記を書くために外したイヤホンであったが、学生が得たものは、音を介しての社会とのつながりであったようだ。

こうした「つながり」の実感を、次のように表現している学生もいた。

音のする物体そのものに私自身が心を寄せることで、見えないものが見えるような感じがして不思議だった・・・私たちの生活環境は、知らず知らずのうちに聞こえる音の限界をつくってしまっているのかもしれない。

この「音のする物体そのものに心を寄せることで、見えないものが見えてくる」とは、どういう状態を指しているのであろうか。音日記を書き綴るために学生は、日常の音環境に対して注意深く耳を澄ませることをした。注意深く音を聴こうとしているとき、その環境には、それまでの日常とは異なる世界が見えたのではなかろうか。その異日常性＝「日常からまったく逸脱して生の感情を鼓舞する非日常性とは違い、日常に根を降ろしながらも、存在の根源へと到達している状態」⁷⁶⁾ における感性認識回路は、音の世界と認識の世界とをつなぐものであろう。学生の感想からは、「今、ここにある」自分を実感しながら、他者との関係づけのなかで、自己を客観的に見ることのできる「他者の耳」の出現が見てとれる。「他者の耳」を持った学生は、外から内へ向いた感覚で、公共のなかでの自己の音を自覚している。その感覚は、「聴くことをとおして自分が周りの環境の中に浸透していくような体験であり、自ら聴いていると同時に、環境も自らを聴いているような相互作用的な意識の交換」⁷⁷⁾ であるかもしれない。

V 全体考察－「一週間の音日記」の意義

まず、仮説について、以下のことがわかった。

1. 記述される音数は増加しなかった。
2. 自然音への気づきは、音数の増加は結果としては得られなかったが、気づくようになった学生は日を追って少しずつ増えている。
3. 自分の音への気づきは、少しずつ増えている。

明確に音の増加が得られなかったのは、音日記の記述が、気づいた音の総数ではなく、印象に残った音や記憶に残った音を自由な形式で表現されたためである。つまり、気づいた音が、そのまま音数としては反映されていないことに因る。一方、音に対する意識や聴き方に関しては、東海林の実践と同様に、五感の一体化による聴取、音に対する認識の拡大、音に対する個々の価値観の形成などが確認された。全体考察として、「音を表現する語法」、「積極的聴取」、「音に対する認識」の三点から、保育・教育職を目指す学生が「1週間の音日記」に取り組む意義についてまとめておく。

(1) 音を表現する語法

音日記の課題を行うことで、学生の多くが、音を文章化することの難しさについてあらためて気づいたようである。とくに擬音については次の例のように、音をよく聴くことで、それまでの擬音の表現がステレオタイプであったことに気づく学生が多くいた。

どの音も、漫画などで目にしたことのあるような擬音語で書くことしかできなかった。「食器が触れ合う音」と「キーをタイプする音」は同じ「カチャカチャ」という擬音語を用いたが、この二つは言葉で表現すると同じでも、実際の音はまるで違うものである。

聴いた音を擬音として文字であらわすことはできなくても、「言葉で表現すると同じでも、実際の音はまるで違う」ことに気づいたこと自体が、音感受力が高まった証拠であると言えるだろう。また感想の中に、「ひとつの音を聴いても、それを言葉に表すにはいろいろな言葉で表すことができるし、同じ音を聞いても、人によって聞こえ方や感じ方がさまざまである。また、音を表現した言葉を見て、どんな音かを想像することもできる」といった記述もあり、音を文章化しようとすることは、音をよく聴くようになることにつながっていることがわかる。さらに、「自分の聞いた音や、その音を聞いて感じたことを言葉で表現することが少し難しいと感じた。音を自分なりに言葉で表現する力も必要で、その力は音を聞くことで養われるのだと思った」と学生自身も述べているように、音を表現する語法を豊かにすることは、音感受を豊かにすることと連動している。

保育・小学校教諭には、子どもの素朴な音に対する気づきや音楽的な表現に対して、その折々に適切な言葉を添えていくことが求められる。適切な言葉を添えるためには、音に関する語彙の豊かさが必要である。音日記に取り組むことによる音の文章化は、そのための有効な経験となるだろう。

(2) 積極的聴取

音日記は、学生の耳からイヤホンを外すきっかけとなった。イヤホンを外すことで耳が外界とつながり、学生は、身の周りの多様な音の存在を自覚している。たとえば、次のような感想がある。

家の周りは工場地帯であるため、常に工場の作業音が聞こえてきます。私はそれがとても嫌いです。そして私にとっての「音」とは、ほとんどそれに限られていました。そのため、極力人工的につくられた音楽以外の音を聞かないように過ごしていたのですが、今回音日記をつけるにあたり、注意して周りの音を聴いてみたことで、自分の周りには非常に多くの音が溢れていることがわかりました。

身のまわりの音を注意して聴くようになると、多様な音に気づくようになる。多様な音が聴こえてくるようになると、それらの音を比較したり分析的に聴いたりするようになる。音を分析的に聴こうとする行為によって、自ら環境に働きかけて音の違いを生みだしたり、五感のつながりを感じたり、聴こえる音に感情を重ねていることに気づいたりするようになる。

音日記の分析をとおして、一週間の音日記を書き続けることで、音の聴き方が積極的になっていくことが明らかになった。こうした変化を学生自身は、「音日記をとおして耳が変わった」と記述している。はじめのうちは「耳が疲れた」とも書いてあったが、徐々に「よく聴く」ことが楽しめるようになるのである。音日記によって学生は、あまりにも当たり前になってしまっている「聞く」行為を自ら問い直し、「よく聴く」ことの面白さに自ら気づくようになった。

(3) 音に対する認識

谷村⁷⁸⁾は、「心眼という言葉があるが、音に深く耳を傾けることによって、自分の内面を見つめた結果、またはその見つめ方が音日記にはあらわれている」と述べている。学生もまた、音の感想を書く際に、「なぜ気に入ったのだろう、と掘り下げて考えることで自分自身の心の理解もできた気がする」と、同様の印象を記述している。なかでも、次の学生の洞察は興味深い。

気がついた音には、自分がその時何を感じていたのか気づこうとしたり、一つの音から自分の考えを広げたりして、自分の世界を少し広げることができた。生活のなかの音に注目していると、不思議だけれど不満が少なくなった。外から自分のなかに入ってくる音を丁寧に受け入れていると、自分のなかで、考えや気持ちをじっくり温めることができ、何かがほしい、してほしいという欲求が減ったように思う。自分を知ることは、とても大切なことなのだ気づいた。

なぜ学生は、音を聴くことで、不満が少なくなったり、何かがほしい（あるいはしてほしい）という欲求が減ったりしたと感じたのであろうか。

学生自身は、生活のなかの音を聴くことによって、自分を知ることにつながると述べている。それは音日記が、音によって一日を想起する取り組みであることに起因する。その時の行為が生み出された状況が、音日記には記述されるからである⁷⁹⁾。学生は、「外から自分のなかに入ってくる音を丁寧に受け入れていると、自分のなかで、考えや気持ちをじっくり温めることができる」と記述しているが、それは、オリヴェロス⁸⁰⁾の言うディープ・リスニングの感覚に共通しているだろう。この相互作用的な感覚が、社会との接点を広げることにつながり、自分の認識の世界の広がりを実感できたことで、穏やかな気持ちが得られたのだろうと考えられる。

その日のできごとを音の印象によって振り返ることは、音の世界と認識の世界とをつなぐ感性の認識回路を再形成するのではないか。幼児は身の回りの音を受し、印象を受けて想像をふくらませている。幼児の感性の認識回路の再生は、保育や教育活動において、幼児の音環境への配慮や、幼児の遊びに見られる音楽表現の芽生え(前音楽的表現)に共感できる感性の回路であるだろう。

音日記に綴られる音は、いわゆる音楽音ではない。しかし、風に働きかけて多様な音を聴いた体験や降り積もる雪を見て音を想像した体験は、鳴り響く音楽音のなかで、その音の響きに心象風景を見いだすのではなかろうか。多様な音の体験は、豊かな音楽表現にもつながるはずである。

第3節では、音を文章化する試みとしてのサウンドウォークと音日記の実践の検討を行った。その結果、音を文章化することによって、音を意識的に聴くようになることが実証された。そして、意識的に音を聴くことで、まず音の多様さに気づくようになり、その後、特定の音を分析的にとらえたり、自ら環境に働きかけて音の変化をとらえたりするなど、音の聴き方が積極的になることがわかった。また、積極的な聴き方によってとらえた音の文章化は詳細で表現力が豊かなものとなり、ステレオタイプの擬音表現も多様で音を忠実に表現するものへと変化していった。このように、音の文章化によって、音の聴き方が積極的になり、積極的な音感受は音を表現する語法を豊かにし、両者は連動していることも明らかになった。

さらに、音を聴く行為は、自分と環境とのつながりや社会のなかの自分の存在に気づいたり、自分自身の心の内を見つめるきっかけになったりするということが明らかになった。「幼子の耳」で身のまわりの音を集中して聴くことは、子どもの音感受に共感する耳と認識を拓く他者の耳を形成すると考えられる。

第IV章のまとめ

第IV章では、幼児期の音楽表現活動としての特徴的な取り組みであるマーチングバンド活動を、「音感受」の視点から分析することによって、幼児期の音楽教育の現状とその問題点を抽出するとともに、第II章～第III章の考察に基づいて、音感受の質を高めるための音環境、および、前音楽的な表現にみられる音感受の感性を文化的活動としての音楽表現をつなぐための指導方法について提案した。

マーチングバンドでは、感性を育むことが主たる目的に挙げられているが、幼児は技能訓練において音楽を聴くよりむしろ指導者の指示に動かされているだけであること、活動における騒音レベルの測定結果から、音感受が可能な物理的音環境ではないことなどが見出された。幼児期の音楽教育においては、表現する過程が重要である。音楽表現においては、幼児が楽器の音や音楽を聴いて、「感じる→考える」といった音を介しての心的な過程が楽しめる取り組みを目指したい。

そこで、幼児の音感受を豊かにするための音環境のアイディアを示すとともに、音楽表現の指導については、次の4つの側面からの提案を行った。

- ①Feierabendの『声の音高探検』を参考にして提案した、歌唱につながる多様な声遊びのアイディア。
- ②『サウンド・エデュケーション』を参考にした「楽器遊び」の具体的な指導。
- ③小学校学習指導要領音楽科の[共通事項]に示された音楽を形づくる要素を音楽表現の「ねらい」のなかに位置づけることによって、保育者が、音楽表現活動における子どもの音感受に意識を向けられるようになる。その考察に基づいた具体的な指導の展開。
- ④音感受のための「擬音遊び」を歌唱活動につなぐアイディア。

なお、音感受教育を行うには、保育者自身の音感受の質の高さが不可欠である。保育者の音感受を高めるために行ったサウンドウォークと音日記の学生による実践を、音を文章化する行為に着目して、学生が音を意識的に聴くようになる過程を分析した。その結果、音を文章化するために意識的に音を聴くようになり、そのことで、音の多様さに気づくようになる。その後、特定の音を分析的にとらえたり、自ら環境に働きかけて音の変化を聴いたりするなど、音の聴き方が積極的になっていくことがわかった。積極的な聴き方が行われるようになると、音の描き方は詳細で表現力が豊かになり、ステレオタイプの擬音表現も多彩になっていった。このように、音を文章化することで音の聴き方が積極的になり、積極的な音感受は音を表現する語法を豊かにするといった相互作用が確認された。また学生は、音を介して自分と環境とのつながりや社会のなかの自分の存在に気づいており、音の文章化が自分自身の心の内を見つめる機会になっていたようだ。

終章 研究の総括

近年、アドルノ¹⁾、シェーファー²⁾や武満徹³⁾などをはじめとした哲学者、音楽家、教育学者が、現代人が生活の中で聴くことをないがしろにしていることを指摘している。武満は「私たち(人間)の耳の感受性は衰え、また、怠惰になってしまった」⁴⁾と断言している。保育界においても、「幼児は多くの音を聞いてはいても耳を澄ませて聴いてはおらず」⁵⁾、「聴くことに向かおうとする姿勢が失われ、身のまわりの音への気づきも少なくなってきた」⁶⁾など、幼児の音に対する感受力の低下が問題視されている。しかし幼児の遊ぶ姿を見ていると、大人が聴き逃してしまうような音の微細な変化に気づいたり、音を遊びにうまく取り入れたり、聴くこと自体が遊びになっているような行為を見出すこともできる。

本研究は幼児の音の感受に着目し、自由な遊びのなかでの行動や表現の観察、物理的な音響測定、音声に対する感情評価などの調査をとおして、モノの音と人の声に対する幼児の音感受の状況を明らかにするとともに、幼児の音の感受力を高めるための音楽表現のあり方についての検討を行った。本章では、研究全体をとおしての考察から研究の意義を総括するとともに今後の課題を提示する。

I 研究の総括

(1) 幼児の音感受

本研究では、幼児の音感受を、「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす」過程であると定義した。第I章では、この定義を行うために、まず、音感受の基本行為としての「聴く」ことが幼児教育の中でどのようにとらえられてきたのかについて検討し、音の感受に関する先行研究を調査した。

第1節では、「聴く」ことの意味と幼児期の音楽教育における位置づけを検討した。聴く行為に関しては、「環境の音をよく聴いている時には身体や認識が外界とつながっている」、「聴くことに没頭することが積極的な音楽の経験である」、「日本人は雑音の中にも音の響きの複雑さを味わい楽しむ⁷⁾」といった音の聴き方の特徴をもち、日本の音楽は旋律よりむしろ音色を大切にしている⁸⁾、「音を感じるのには聴覚だけではない」などの言説を紹介した。また、従来の音楽教育メソッドにおいても「聴くこと」は音楽表現の基本に位置づけられ、近年その対象が環境の音を聴く行為にも向けられるようになってきたことを示した。しかしながら先行研究に見られる環境の音の聴き方は、音の種類や属性に気づくといった知覚行為であり、その音の響きから何かを感じ受けたり考えたりするものではなかった。

第2節では、幼児の音環境を構成する音素材、幼児の音楽表現のとらえ方を示すとともに、「音感受」と「音感受教育」の定義を行った。本研究は、幼児の音環境を構成する音素材のなかで、モノの音と人の声を調査の対象としている。なぜならそれらが、幼児にとって生活や遊びのなかで触れあう最も身近な素材であるとともに、第1節で述べた「雑音の中にも音の響きの複雑さを味わい楽しむ」日本人の音の聴き方が、幼児においても為されているのではないかと考えたからである。したがって、観察対象とする幼児の表現行為は、音楽の再表現ではなく、音楽表現の芽生えである前音楽的な表現に着目している。

そして、音楽表現の生成におけるインプットとしての、音を聴いて「感じる・考える」といった心的な働きを音感受の重要なプロセスと見なし、「音感受」を「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす」と定義した。この音感受の質を上げることが音感受教育である。音感受教育のためには、保育者自身の音感受力が不可欠であるが、それは、幼児の素朴な音感受に気づき、それに共感することで育まれる。幼児の音感受に気づくようになれば、それを豊かにしていくような音環境への配慮やくふうが考えられるようになる。聴覚的な出会いの豊かになった音環境において、幼児の音感受の質は高まっていく。このように音感受教育は、音環境と幼児および保育者の三者間における、音感受向上の相互作用のサイクルを形成する。

(2) モノの音の感受

第Ⅱ章第1節では、保育室の音環境について、比較的静けさが確保されていると思われる幼稚園の騒音測定とその活動内容に関する調査を行った。その結果、吸音や防音などの物理的な環境が整っていない場合でも、保育者の音環境に対する知識や配慮といった対応によって、静かな保育室の音環境を確保できることが明らかになった。調査結果から、幼児が身のまわりの音を感受し集中して聴くことのできる保育室の音環境構成として、「活動に集中できるモノの配置」、「保育者の声」、「保育者や幼児の動きに伴う音」、「聴くことへの意識」、「幼児が主体的に聴くことのできる保育」の五つの視点を導いた。

第2節ではサウンドスケープの知見から、幼児にとって望ましい環境についての考察を行った。幼児にとってのそれは、「聴覚的なできごと」を豊かに実感できる音環境であり、具体的には、日常生活の中で様々な音に気づいたり、それらに心を動かされ楽しんだりできるような、音による気づきの豊かな環境である。こうした観点から幼児の音感受の実際を観察してみると、身のまわりの音を正確に擬音化する、音の動きの方向性を感じる、微細な音質の違いをとらえる、自分が作り出す音を聴く、音を想像するなど、幼児が身のまわりの音を感受して遊んで

いるなどの事例が確認された。

これらの観察の考察から、幼児は遊びのなかでモノの音（「囃」としての音）を出したり聴いたりして楽しんでいるだけではなく、その場の音の響き（＝「地」としての音）を遊びに取り入れているのではないかという仮説が導かれた。そこで第3節では、園舎内における音響特性の異なる三つの場所において、幼児の遊びの観察と音響測定を行った。観察場所は、音がよく響くホール（包む音の空間）、残響が吸収され静かな空間が確保されるカーペットの敷かれた階段下のスペース（届く音の空間）、自分の足音のはね返って聴こえてくるテラス（返る音の空間）である。その結果、①「包む音」の空間は、音や声を大きく響かせようとする動作を誘発する、②「届く音」の空間は、音や声に耳を澄ませることを促す。幼児にとっては、「聴く」行為それ自体が遊びとなっている、③「返る音」の空間は、多様な音をつくり出す動作を生み出し、幼児が音と戯れることを促進するといった、場の響きによるアフォードが確認できた。

第II章での観察調査から、幼児が身のまわりのモノの音や響きの複雑さに興味を持って遊んでいることがわかった。モノの音に対する幼児の音感受は、幼児がその音の印象を身体で感じ受けて共鳴し、その印象が複数の感覚をつないだり、モノとモノ、あるいはモノと自分の動きをつないだりして、さまざまな連想を生じさせるところに意味があると考えられる。連想の複雑な連関は、多彩な想像の世界をつくるであろう。そのためには、微細な音のニュアンスが感受できる静けさ、その一方で多様な響きを感じ取ることのできる空間、聴覚的な出会いの豊かな音環境を用意したい。

（3）人の声の感受

第III章第1節では、声の感受についての先行研究が比較的多くみられる乳児と母親との音声相互作用に着目し、「子守唄」の歌いかけの際にあらわれる対乳児音声についての実験調査を行った。子育て経験のない女子大生を対象とした実験の結果、赤ちゃん人形を抱いて童謡や遊び歌を子守唄として歌唱する場合の音声には、通常の歌唱に比べて抑揚の大きくない穏やかな歌い方や、乳児が選好する周波数域（300～400Hz）で発声される特徴が確認された。この周波数域は、母親が対乳児音声として発声する周波数域と一致しており、胎児に伝わり易いとされる周波数域にも含まれていることがわかった。

第2節では、幼児の音環境としての保育者の音声について、一般にどのようなイメージが描かれ、保育者自身は保育者や自分の声をどうとらえているのかということをも明らかにするために、保育士・幼稚園教諭（保幼教諭）と小学校教諭、および学生を対象として、保幼教諭と小学校教諭の声のイメージに関する相互評

価調査を行った。因子分析の結果、「明朗性」と「柔軟・女性性」の二つの因子が得られた。この両因子とも保幼教諭は小学校教諭に比べて高く評価されており、保育士・幼稚園教諭の音声表情の多様さが示唆される結果であったといえる。とくに「明るい」、「親しみのある」、「元気な」、「豊かな」といった活動的で明朗なイメージと、高音で軽やか、柔軟で優しいイメージが小学校教諭よりも高く評価されていた。その一方で、保育者の自分自身の声に対する評定値は、イメージ評定値よりもかなり低いことがわかった。回答者は、声の使い方に対して比較的意識の高いことが質問紙の別の項目から得られており、保育において明朗性や柔軟性などの表情の豊かさが大切であると一般に思われているものの、保育者自身は、過度のそれは不要であると考えているのではないかということもわかった。

第3節では、音声に込められた感情や意図を幼児がどのように感受しているのかを確かめるために、10種類の感情や意図を込めて発声した間投詞的応答表現「ハイ」の音声を作成した。保育者と幼児を対象として、その刺激音声に対する感情判断を調査した結果、①間投詞的応答表現「ハイ」は、その発声に微細な調整を施すことで、感情の表出だけではなく、多様な機能の表現が可能であること、②保育者や小学校教諭は、音声表情の異なる「ハイ」を聴いて、それぞれの声のニュアンスから、感情や意図の微細な違いを判別することができる、③③幼児も大人と同様に声のニュアンスを感受しており、喜びや悲しみ、怒りといった基本的な感情だけではなく、期待や疲れ、歓迎、不満、緊張など感情の微細なニュアンスを感受して、話者の感情を想像したりその場の状況を連想したりするなど、複雑な思考を行っていることがわかった。

このように人の声の音感受に優れた幼児は、歌唱表現の微細な音楽的特徴も感受することができるのだろうかということ調べるために、第4節では、音響特性の異なる表現で発声された6種類の「おはよう」の刺激音声を用意し、学生と幼児を対象とした感情判断の調査を行った。その結果、①学生の多くが共通して、短調のレガートの発声は悲しみ、長調のスタッカートは嬉しさ、アクセントは怒りの感情に関連付ける、②学生の判断に似た傾向を示す幼児もいたが、幼児の感情判断は分散しており、音楽的な内容よりも言葉の意味（挨拶だからうれしい）に関連付けられる、③感情判断の精度は学生と幼児のどちらも、音楽経験に関係しないということがわかった。

「ハイ」に比べて「おはよう」の実験における幼児の感情判断の精度が低かったのは、その音声の日常性の違いに因るものと考えられる。さまざまな表情で発声される「ハイ」の音声を聴いた幼児が、その音声に込められた感情だけでなく、その場の状況まで連想して語っていたからである。一方「おはよう」の場合は、日常的にあまり聞き慣れないソプラノの音声であいさつの「おはよう」

が歌われることを新奇に感じ、判断に戸惑ったのではないかと思われる。また「おはよう」の実験では、6歳以下の子どもにとって、長調と短調は弁別が可能⁹⁾、ピッチが高く速いテンポは楽しく低い音で遅いテンポは悲しく判断される¹⁰⁾といった音楽の要素を除いた条件の音響的特徴で音声を作成したため、音響的手掛かりの違いを知覚することも困難であったのだろう。どの音声に対しても「喜び」を選択する傾向にあったのは、刺激音声がソプラノの高音が喜びに関連付けられることが要因であると言える。

なお、明るく元気な「ハ～イ」は幼児にとって親しみのある音声だと思われたが、保育者がそうした声をほとんど使わない幼稚園の幼児の結果が、他園に比べて極めて低かったことや、楽器の経験と音声の感情判断の適切さには関係がみられなかったことから、幼児の人の声の感受は、日常生活における身のまわりの人たちとの応答的なかわりのなかでの感情体験との関係が深いと考えられる。こうした感情の読み取りは乳児期から始まっており、幼児は、話者の音声からその思いを読み取ることをとおして、自分自身の音声表現の方法を獲得している。

(4) 幼児期の音楽表現の指導についての提言－音感受教育の視点から－

第Ⅱ章、第Ⅲ章では、幼児が身のまわりの音を聴いて前音楽的な表現を行ったり想像をめぐらせたりしていること、その場の音の共鳴を身体で感じていること、保育者の音声から、微細な感情の違いや意図、あるいはその音声が発せられるような状況を連想する音感受を行っていることなどが明らかになった。こうした音感受は、音環境の豊かさや、適切な音楽表現の体験によってさらに質を高め、音楽的感性へとつながっていく。本章では、音感受教育の視点から幼児期の音楽表現活動を分析するとともに、第Ⅱ章～第Ⅲ章の考察に基づいて、音感受の質を高めるための音環境、および、前音楽的な表現にみられる音感受の感性を、文化的活動としての音楽表現につなぐための指導方法について提案した。

第1節では、幼児期の音楽表現活動としての特徴的な取り組みであるマーチングバンドの実際を「音感受」の視点から分析することによって、幼児期の音楽教育の現状とその問題点を抽出した。マーチングバンドは、感性を育むことが主たる目的に挙げられているが、騒音レベルを測定した結果、長時間の技能訓練は100dBを超える音環境であり、音感受が可能な状況とは言えないことがわかった。また、発表することが重視されるために演奏の難しい曲に取り組むようになり、保育者の合図や号令だけが思い出されるような厳しい指導が行われていた。音を出す手続きだけを行っている活動に、音楽の感受はあり得ない。

幼児期の音楽教育においては、表現する過程が重要である。歌唱や楽器の演奏活動においても、モノの音や人の声に対する感受と同様に、幼児が音楽を聴いて

印象を感じ、共鳴や感情やさまざまな連想を引き起こすような環境と指導が求められる。第2節では、幼児の音感受を豊かにするための音環境のアイデアを示すとともに、音楽表現の指導についての提案を行った。音環境については、幼児が音や声を聴いてその印象を感じ、共鳴したり感情を抱いたり、さまざまな連想を引き起こしたりすることのできる音環境づくりについて、「自然の音」、「声」、「自分の動きが作る音と響き」、「楽器の音」、連想を導く音として「心のなかの音」、「感性の言葉」の六つの視点から具体的な事例を提案した。音楽表現の指導については、素朴な音感受が音楽的感性へと高まり、表現の芽生えである前音楽的表現が文化的な音楽表現へと円滑につながるような活動のために、次の四つの提案を行った。

①Feierabendの『声の音高探検』¹¹⁾を参考にして提案した、歌唱につながる多様な声遊びのアイデア。

②『サウンド・エデュケーション』¹²⁾を参考にした、楽器遊びの具体的な指導

③小学校学習指導要領音楽科の[共通事項]¹³⁾に示された音楽を形づくる要素を音楽表現の「ねらい」のなかに位置づけることによって、保育者が、音楽表現活動における子どもの音感受に意識を向けられるようになる。その考察に基づいた具体的な指導の展開。

④音感受のための「擬音遊び」を歌唱活動につなぐアイデア。

このような音感受教育を行うには、保育者自身の音感受力が不可欠である。そこで第3節では、音感受を高めるために学生を対象に行ったサウンドウォークと音日記の事例を報告した。サウンドウォークはその場で聴こえる音を記録し、音日記は一日を振り返って印象に残った音を記録するものである。どちらの実践においても、学生は音を文章化するために音を意識的に聴くようになることで、音の多様さに気づくようになった。その後、特定の音を分析的にとらえたり、自ら環境に働きかけて音の変化を聴いたりするなど、音の聴き方が積極的になっていた。また積極的な音感受が、音を表現する言葉を豊かにすることも確認された。

また幼児の音感受に気づくことによって、保育者は自らの「音感受」を高めることができる。サウンドウォークや音日記で実践した音の聴き方も、「幼子の耳」をもつことである。幼子の耳で音をとらえることは、常識で括られた感覚世界を一度瓦解させてみることを意味する。幼児の前音楽的表現に気づくことは、保育の音環境である身のまわりのモノの音や保育者の声、その場の響きを「幼子の耳」で聴くことである。意識的に「音感受」に務めることが保育者の感性を豊かにしていくとともに、幼児の前音楽的な表出行為が音楽的表現に変容することの礎石となる。

II 研究の意義

本研究の意義は、主に次の3点であると考ええる。

- (1) 「音感受」を視点とした幼児教育研究の独自性
- (2) 幼児が音を介して、さまざまに思考をめぐらせていることの解明
- (3) 「音感受教育」の視点から幼児期の音楽教育をとらえ直す視点の提示

(1) 「音感受」を視点とした幼児教育研究の独自性

「音感受」について、従来の音楽教育メソッドや海外の先行研究を調査した結果、音楽教育メソッドの聴くことの対象は音楽および音楽を構成する要素であり、環境の音をとりいれたメソッドにおいてもその聴き方は前項（I-1）で述べたとおりであった。また西洋音楽の伝統的な音楽観¹⁴⁾において、楽音以外の音は、たとえその音から音楽のインスピレーションを受けたとしてもノイズに分類されるため、音感受の対象としてモノの音の感受といった概念が先行研究からは見当たらなかった。さらに感受に関しては、先行研究のほとんどが音楽の形式や要素の認知や知覚作用を対象としており、本研究の音感受のような「感じる・考える」という観点は、音楽の形式あるいは調性と情動との関連に関するものであり、その音の響きを聴いて幼児が何かを想像したり連想したりしていることへの言及は見られなかった。幼児教育を検討するにあたり、本研究の定義に基づいた「音感受」は新たな視点となると言える。

(2) 幼児が音を介して、さまざまに思考をめぐらせていることの解明

一方我が国の幼児教育においては、「耳を傾けて聴き、音の刺激を受けた幼児は、その音を通して、何らかのものを感受し、何らかの手段を使って表現したいという欲求が生まれると考えることは極めて自然だろう」¹⁵⁾と、日本人の音色観に基づいた発想がある。しかしながら、そのように主張する研究者たちも、「音に対する鋭敏さを欠き、小さな音に耳を澄ませてよく聴こうとしたり、ある音や音楽を通じて意味を汲み取ろうとする態度が失われているように思える」¹⁶⁾など、幼児の音感受の低下を異口同音に唱えている。

本研究は幼児の音感受が低下していると言う指摘への疑問から、幼児の前音楽的な表現におけるモノの音・人の声に対する感受の状況を調査したものである。その結果、第II章では、幼児が音をとりえて遊んでいる事例や、その場の響きを感受して声の出し方や歩き方を変化させたり、音を聴くこと自体が遊びになったりする事例を報告した。第III章では、幼児が音声の微細な変化から、話者の感情を想像したり状況を連想したりするような音感受の実際を報告した。これらの調

査から、幼児が単に音に興味を持つだけでなく、響きの複雑さを楽しみ、音を介してさまざまに思考をめぐらせていることが明らかになった。

(3) 「音感受教育」の視点から幼児期の音楽教育をとらえ直す視点の提示

幼児の素朴な音感受は、音環境の豊かさや、適切な音楽表現の体験によってさらに質を高め、音楽的感性へとつながっていくべきである。現状の幼稚園や保育園での音楽表現のなかで、幼児は、「感じる・考える」といった音感受を行い得ているのだろうか。本研究では、幼児期のマーチングバンド活動が、音感受教育としてふさわしくない活動であると主張した。しかし、楽器の音色は幼児に質の高い音感受をもたらす。音楽表現においても、「音感受」を視点して教材を分析し保育を展開することが、音感受の質を高めることになる。幼児が音楽を聴いてどのように音を感じ受け、どのような感情を抱き、何を連想するのだろうかと保育者が思考することによって教材研究が深まり、保育者の表現も表情が豊かになっていく。このように音感受教育は、音楽表現においても、音環境としての教材と幼児および保育者の三者間に、音感受向上の相互作用のサイクルを形成する。

Ⅲ 今後の課題

今後の課題は、主に次の4点である。

- (1) 音感受の調査を改良し、特に音声の感情判断についての研究を深める。
- (2) 音感受教育としての音楽表現に関する具体的な指導プランを提示する。
- (3) 聴覚的感受が困難な幼児の音感受についての調査を行い、多様な音感受のあり方を理解するとともにその教育方法を探究する。
- (4) 幼児の音感受に関する国際比較

(1) 音声の感情判断についての調査

第Ⅲ章で行った、間投詞的応答表現の10種類の「ハイ」の音声評価では、幼児がそれらの音声から非常に多様で適切な思考をめぐらせていることがわかった。つまり、幼児は日常生活の身のまわりの人たちとの応答的なかわりのなかで、音声に込められた感情を読み取ることを学んでいるのである。一方、音楽的に発声された6種類の「おはよう」の感情評価の調査では、楽器の経験と音声からの感情判断の適切さとの間に関係性を見出すことはできなかった。しかしながら、音声表現と音楽表現との関係性について、近年その根拠が徐々に明らかにされるようになってきた¹⁷⁾。したがって、音声の感情判断の実験を改良し、幼児期の音楽表現と音声表現との関係についての研究を展開したい。

(2) 音感受教育としての音楽表現に関する具体的な指導プラン

モノの音や人の声に関する音感受の調査から、その場の響きが幼児の遊びや動きをアフォードしていることや、音声の音響的特徴から、話者の感情やその場の状況などをさまざまに思考していることがわかった。このように、幼児が音を聴いて印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、さまざまな連想を引き起こす感情を抱いたりする内的な思考のプロセスは、音の連続に意味をもつ音楽表現においてより高められていくであろう。

しかしながら、幼稚園や保育園での音楽活動が発表会のために音を覚える活動になってしまったり、歌詞の意味を想像することなく言葉の「音（音）」を唱える歌唱活動になってしまったりしている保育は少なくない。筆者は、2012年度4月から岡山市北区にある17の保育園による音楽表現の共同研究に携わっている。どの保育園においても、歌唱活動が歌詞を覚えるだけで終わってしまっている現状の問題が挙げられ、「わらべうた」、「遊び歌」、「季節の歌（童謡）」の3グループに分かれ、0歳から6歳までが毎月一つの曲に取り組み、音感受にかかわるねらいを立てて、乳幼児の音楽的発達に沿った保育者のかかわりのあり方を研究することになった。検討会では毎月、各園から集められた幼児の表現や気づきに関するエピソード記録のすべてを分析し、翌月の取り組みにいかすようにしている。

遊び歌のグループの中には、当初、「遊び歌では、音楽的な感受などあり得ない」と取り組みに否定的な園もあった。しかし最近のエピソードの検討では、「身振りを保育者が先に示してしまうと、音楽に対してそういう感じ方しかできなくなってしまふ」という気づきから、「保育者が表情豊かに歌うことで、幼児がその音の動きや強弱を感じとって身体表現に結びつけるような遊び方を見出す」考察が生まれたり、「注目させたり静かにさせたりするための活動のつなぎの役割であった遊び歌の活動」が、「音楽表現と身体表現との連動を幼児自らが感受する活動」に、意識が変化したりするようになってきた。保育者が幼児の音感受を視点におくことによる教材研究の深まりが、その背景にある。

また、季節の歌として「夕焼け小焼け」を歌った際、はじめのうちは歌詞のなかの言葉のそれぞれに幼児が反応して、「おててつないで」のフレーズでは手をつないで勢いよく歌われていた。そこで保育者が、詩のイメージを言葉で説明したり実際に夕焼けを見たりするなどして伝えてみると、叫ぶような歌声は消えゆったりとした暖かい感じの歌い方になったというエピソード記録もあった。その一方で、「うみ」を歌う際、3歳未満児は、歌に合わせてゆったりと身体を動かしていたが、それ以上の年齢では、広々とした海のイメージを感じ取ってほしいのに、ぎくしゃくした表現になってしまったというエピソードがあった。「夕焼け小焼け」と同様に、詩のイメージを伝えても変わらなかったという。記録を見ると、3拍

子を受感するねらいに対して、「うみ」の曲のイメージを考えるとなく「1・2・3、1・2・3」と、手拍子と膝打ちをしながら歌っていたことがわかった。拍節的なとらえを強調してしまうと、音楽的な流れを見失ってしまう場合もある。このように、保育者が音楽的に不適切な介入をしてしまうと、幼児の音感受を損ねることにもなりかねない。

この共同研究において、幼児が音楽を聴いて印象を受け、感じ受けた何かを表現しようとする存在であること、そうした幼児の音や音楽の感受の姿に気づくことが保育者の教材研究を深め、その曲のもつ音楽的な特徴や詩の意味を考えて伝えるくふうを考えることにつながるということが実証されつつある。したがって、保育者が日々の保育にいかせるような、乳幼児の豊かな音感受につながる音楽表現の指導プログラムを体系的に示すことで、音感受研究を実践にいかしていきたいと考えている。

(3) 聴覚的感受が困難な幼児についての音感受

音を受感する感覚器官は基本的に聴覚であるが、聴覚に障害をもつ打楽器奏者のグレニー¹⁸⁾は「音に触れる」と言う。彼女は、視覚的な手掛かりだけではなく、聴覚を補うべくあらゆる感覚を集中して、日本の和太鼓奏者とのセッションを見事に行っている。「音に触れる」とは、単に物理的な音の振動数を受感するのではないことを、彼女の演奏する姿から見て取ることができる。

本研究では、聴覚的感受が困難な幼児の感受のありようについての検討を行うことができなかった。「音に触れる」感覚は、健聴児にとっては意識しなければ体験することのない感覚であるだろう。聴覚的感受が困難な幼児からの学ぶことによつて、音感受研究に大きな示唆が得られると考える。

(4) 幼児の音感受に関する国際比較

Morton と Trehub が4歳から19歳までの160人を対象に行つた、「うれしい」と「悲しい」の意味内容の文章について手掛かりが感情と矛盾したときの感情判断の調査¹⁹⁾では、4歳から8歳の子どもは、音声の感情情報よりも意味内容を優先する結果が報告されている。「ハイ」の音声評価に対して、豊かでの確な連想を語ってくれた日本の幼児は、同様の実験においてどのような結果を示すだろうか。一方、自然音や生活音などの楽音ではない音がノイズとして処理される文化のなかで育つ幼児は、モノの音やその響きに対してどのような感受の様相を呈するであろうか。武満らが指摘（第I章参照）するように文化によつて音の聴き方が異なるとするならば、異なる文化圏の幼児の、モノの音・人の声に対する音感受に関する国際比較は、本研究の発展的課題である。

注および引用文献

第 I 章

- 1) 水野智美・徳田克己・里見幸子 発達の視点からみた自然音・生活音の認識の実態－10年前の結果との比較を通して－ 日本保育学会第55回大会発表論文集 2002 pp.610-611. 水野らは、2001年の4歳児の正答率は、風の音48%、海の波14%、秋の虫5%であり、これらは10年前の正答率よりかなり低い値だったと報告している。
- 2) 小松正史 みんなでできる音のデザイン－身近な空間からはじめる12ステップのワークブック－ ナカニシヤ出版 2010 pp.104-105.

第 1 節

- 3) 武満徹 武満徹著作集3 新潮社 2000 pp.38-39.
- 4) 大橋力 音と文明－音の環境学ことはじめ－ 岩波書店 2003 p.11.
- 5) 中川真編 小さな音風景へ－サウンドスケープ7つの旅 時事通信社 1997 pp.228-229.
- 6) Th. W. アドルノ; 渡辺健・高辻知義訳 音楽社会学序説－十二の理論的な講義－音楽之友社 1970 p227.
- 7) 同上書 p229.
- 8) Th. W. アドルノ; 三光長治・高辻知義訳 不協和音－管理社会における音楽－音楽之友社 1971 p.26.
- 9) 武満 前掲書 pp.27-28.
- 10) 武満 同上書 p.42 往復書簡による西村朗の記述より.
- 11) DVD『Touch the Sound』 ポニーキャニオン 2007.
- 12) 三宮麻由子 目を閉じて心開いて－ほんとうの幸せって何だろう－ 岩波書店 2002 p.151.
- 13) アメリカの女流作曲家である H. オリヴェロスが用いた言葉である。藤枝は、こうした聴き方によって、自分の扱ってきた音が、表現の素材という枠から解放され、まさに自分と世界とを繋ぐ存在に生まれ変わったと述べている。藤枝守 響きの生態系－ディープ・リスニングのために－ フィルムアート社 2000 pp.8-9.
- 14) 「聴く」活動が重要視されているメソッドとしては他にも、たとえばシュタイナー (Steiner, R., 1861～1925 オーストリア帝国＝現クロアチア) は、音楽に超感覚的な世界を見出し、音の性質を身体の動きで表現するオイリュトミーを開発している。日本のスズキ・メソッド(鈴木慎一: 1898～1998)では、母国語を獲得していくように、すなわち話し方を学ぶように弦楽器の奏法を習得す

ることが目指され、最初の段階では読譜の学習が含まれない。鈴木は、演奏技術の発達よりもむしろ子どもの生活における音楽の感受性の重要性を強調している（ドロシー・T・マクドナルド&ジェーン・M・サイモンズ；神原雅之・難波正明・里村生英・渡邊均・吉永早苗共訳 音楽的成長と発達－誕生から6歳まで－ 溪水社 1999 pp.208-209.）。

- 15) L. チョクシー・R. エイブラムソン・A. ガレスピー・D. ウッズ；板野和彦訳 音楽教育メソッドの比較－コダーイ、ダルクローズ、オルフ、C・M－ 全音楽譜出版社 1994 p. 223.
- 16) バコニ・パール&サバリ・イロナ；コダーイ芸術研究所訳 ハンガリー保育園の教育プログラム 明治図書 1974 pp. 229-248.
- 17) マリーン・バロン&松浦公紀 感じる・目覚める・育つ－モンテッソーリ「感覚」教育の新たなる実践－ 学習研究社 2009 p. 41.
- 18) R. マリー・シェーファー；鳥越けい子・小川博司・庄野泰子・田中直子・若尾裕訳 世界の調律－サウンドスケープとはなにか－ 平凡社 1986 p. 295.
- 19) 同上書 p. 22.
- 20) ポーリン・オリヴェロス；若尾裕・津田広志訳 ソニック・メディテーション－音の瞑想－ 新水社 1998.
- 21) 若尾裕 耳の教育・耳の思想；小川博司・庄野泰子・田中恵子・鳥越けい子編著 波の記譜法－環境音楽とはなにか－ 時事通信社 1986 p. 270.
- 22) L. チョクシー他 前掲書 pp. 157-167, pp. 266-270.
- 23) 文部科学省 幼稚園教育要領解説－平成20年10月 pp. 158-159.

第2節

- 24) 中村雄二郎 共通感覚論－知の組みかえのために－ 岩波書店 1979 pp. 7-9.
- 25) カント；篠田英雄訳 判断力批判（上）岩波書店 1964 p. 232.
- 26) 三浦佳世編 現代の認知心理学（1）知覚と感性 北大路書房 2010 p. 17.
- 27) 佐野清彦 音の原風景－日本から世界へ－ 雄山閣 1996 p. 15.
- 28) 山岸美保・山岸健 音の風景とは何か－サウンドスケープの社会誌 日本放送出版協会 1999 p. 165.
- 29) R. マリー・シェーファー 1986 前掲書 p. 22.
- 30) R. マリー・シェーファー；鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳 サウンド・エデュケーション 春秋社 1992 p. 5.
- 31) 小川博司 メディア時代の音楽と社会 音楽之友社 1993 pp. 14-16.
- 32) ハンスリック；渡辺護訳 音楽美論 岩波書店 1960.
- 33) 水野信男 地球音楽紀行 音楽之友社 1998 p. 10.

- 34) 無藤隆 幼児教育の原則－保育内容を徹底的に考える－ ミネルヴァ書房
2009 p. 113.
- 35) 保育音楽研究プロジェクト編 青井みかんと一緒に考える幼児の音楽表現
大学図書出版 2008 pp. 23-28.
- 36) 同上書 p. 28.
- 37) 同上書 p. 23.
- 38) 小松正史 サウンドスケープの技法－音風景とまちづくり 昭和堂 2008
p. 208.
- 39) 吉永早苗；無藤隆・清水益治編著 保育心理学 2009 p. 113 より改変。
- 40) 文部科学省 幼稚園教育要領解説－平成 20 年 10 月 p. 173.
- 41) 同上書 p. 160.
- 42) 広辞苑 第 6 版 岩波書店.
- 43) 衛藤晶子・小島律子 音楽授業において知覚・感受を育てる方法論としての
比較聴取－表現の授業の場合－ 大阪教育大学紀要第 V 部門 第 54 巻第 2 号
2006 pp. 29-44.
- 44) 文部科学省 小学校学習指導要領解説音楽編－平成 20 年 8 月 p. 8.
- 45) 笹野彩 知覚・感受したことをもとに思いをもって表現する力を育てる音楽科
指導の研究－小学校低学年における音色と音色の変化に着目させた器楽の授
業づくりの工夫－ 教育実践研究(上越教育大学学校教育実践センター) 第
22 集 2012 pp. 165-170.
- 46) 知覚＝perception の研究対象は音楽＝music および音楽を構成する要素であ
り、sound の perception は、聴覚に障害をもつ子どもの聴知覚に関わる研究
となっている。また、thinking の対象も音楽の形式や、調性と情動との関係
の研究である。
- 47) Deans, J., Brown, R. & Dilkes, H. A place for sound: Raising children
awareness of their sonic environment *Australian Journal of Early
Childhood* Vol. 30-4 2005 pp. 43-47.
- 48) Susan Snyder Developing musical intelligence : Why and how *Early
Childhood Education Journal* Vol. 24-3 1997 pp. 165-171.
- 49) Kate Turner & Bill Freedman Music and environmental studies *The
Journal of Environmental Education* Vol. 36-1 2004 pp. 45-52.
- 50) 香曾我部琢 幼児期の遊びにおける音の概念形成モデルについての質的検討
音楽表現学 第 5 巻 2007 pp. 23-32.
- 51) 立本千寿子 幼児の音の聴取・表現力と行動特性－「聴く・つくる」活動を通
じてみる幼児像－ 教育実践学論集(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究

- 科) 第12号 2010 pp.113-125
- 52)金子弥生 思考する人を育てる音環境 音楽教育実践ジャーナル 第4巻第2号 2007 pp.18-21.
- 53)ルソー; 今野一雄訳 エミール(上) 岩波書店 2007 p.117.
- 54)Juslin,P.N.& Laukka,P. Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin* Vol.129-5 2003 pp.770-814.
- 55)Planalp,S. Communicating emotion in everyday life : Cues, channels, and processes. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion* New York: Academic Press 1998 pp.29-48.
- 56)D. J. ハーグリーブス; 小林芳郎訳 音楽の発達心理学 田研出版 1993 p.73.
- 57)志村洋子 乳児の音声における非言語情報に関する実験的研究 風間書房 2005.
- 58)Fernald,A. Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? *Child Development* Vol.60 1989 pp.1497-1510.
- 59)Morton, J. B. & Trehub, S. E. Children's understanding of emotion in speech *Child Development* Vol.72-3 2001 pp.834-843.
- 60)アン・カーブ; 梶山あゆみ訳 「声」の秘密 草思社 2008 p.77.
- 61)同上書 pp.161-162.
- 62)小池美知子 保育者の音楽的感受性が幼児の音楽表現に及ぼす影響 保育学研究 第47巻第2号 2009 pp.164-173.

第Ⅱ章

第1節

- 1) 鳥越けい子 サウンドスケープーその思想と実践ー 日本音響学会誌 第53巻12号 1997 pp.964-971, 大井紘 思想としてのサウンドスケープ 東京家政学院筑波女子大学紀要 第4集 2000 pp.23-32.
- 2) 都市の中での騒音には、50dB をこえると、たいていの人間が不快感をつのらせ、心理的な不適合感や、生活妨害や負の人体影響などを導く一方で、モンsoonアジアや熱帯地域の森林では、静かな村で50dB、爽快な森のしじまの中で60dB、ちょっとした生命の営みや生態系のゆらぎによっては70dB の音が響いているにもかかわらず、感覚感性的には静寂感が保たれ、快適感はゆるぎもしない。大橋力 音と文明ー音の環境学ことはじめー 岩波書店 2003 p.16.

- 3) 産経新聞 2003. 1. 28 付朝刊より
- 4) 志村洋子・甲斐正夫 保育室内の音環境を考える(1) 埼玉大学紀要教育学部 第47巻第1号 1998 pp.69-77.
- 5) 労働省労働基準局 騒音防止のためのガイドライン 第546号 1992年10月1日.
- 6) 日本音響学会編 音のなんでも小事典－脳が音を聴くしくみから超音波顕微鏡まで－ 講談社 2002 p.213.
- 7) 水野和彦 音薬効果－なぜ音でヒトは変わるのか－ 情報センター出版局 1991 p.18.
- 8) 志村洋子 保育室の音環境とコミュニケーションを考える 大阪保育子育て人権情報研究センター情報誌 第40号 2004 pp.13-14.
- 9) 志村洋子 幼稚園・保育所における保育室内の音環境－コミュニケーションを支える音環境－ 騒音制御 第27巻2号 2003 pp.123-147.
- 10) 関沢勝一・佐藤直樹 乳幼児保育施設と音環境 音響技術 第27巻第3号 1998 pp.9-11.
- 11) 藤井弘義 教室内の音環境 音楽教育実践ジャーナル 第4巻第2号 2007 pp.61-67.
- 12) 野口紗生・小西雅・及川靖 乳幼児の豊かな知性・感性を育む環境づくり－保育・教育施設における「音環境設計」を通して－ 発達研究 第22巻 2008 pp.235-246.
- 13) 志村・甲斐 1998 前掲.
- 14) 同上
- 15) R. マリー・シェーファー；鳥越けい子・小川博司・庄野泰子・田中直子・若尾裕 訳 世界の調律－サウンドスケープとはなにか 平凡社 1986 pp.264-266.
- 16) モンテッソーリは、「整えられた環境」の必要性を唱えている。指針となる「教師の12箇条」には、「呼ばれた所へは、かけ寄り、交歓しなさい」、「招かれたら、耳を傾け、良く聞いてあげなさい」と明記されている。
- 17) R. マリー・シェーファー&今田匡彦 音さがしの本－リトル・サウンド・エデュケーション 春秋社 1996 p.115.
- 18) 野村緑 おかあさんのモンテッソーリ サンパウロ 1995 pp.99-100.
- 19) R. マリー・シェーファー 1986 前掲書 p.295.
- 20) 澤田淳 子どもを取り巻く環境と育児－マスメディアの子どもに対する影響 小児保健研究 第62巻第2号 2003 pp.137-155.

第2節

- 21) 大橋力・中村桂子 音は身体全体で感じている Biohistory 2006 pp.12-27.

大橋は、「霊長類における大脳の爆発的な進化を導いたのは、その複雑な音環境だという説もある」と言う。

- 22) R. マリー・シェーファー 1986 前掲書 p. 9.
- 23) 山岸美穂 マリー・シェーファーとサウンドスケープ/音風景の地平—音/音楽・人間・自然・日常生活の関係をめぐって— 慶應義塾大学 Booklet 第2巻 1997 pp. 70-86.
- 24) R. M. Schafer The New Soundscape London and Viena 1971 p. 1.
- 25) ジョン・ケージ; 柿沼敏江訳 サイレンス 水声社 1996 p. 25.
- 26) ハンスリック; 渡辺護訳 音楽美論 岩波書店 1960.
- 27) 鳥越けい子 マリー・シェーファーの方法—「音楽」を超えて—; 小川博司・庄野泰子・田中恵子・鳥越けい子編著 波の記譜法—環境音楽とはなにか— 時事通信社 1986 p. 102.
- 28) 『野生の湖のための音楽』(1980)、『星の王女』(1981)、『魔法の森』(1996)、『月を授けられる狼』(1987) などがある。
- 29) 山岸 前掲.
- 30) 鳥越けい子 サウンドスケープ—その思想と実践— 鹿島出版会 1997 pp. 107-142.
- 31) 庄野進 環境への音楽—環境音楽の定義と価値— 小川他編 前掲書 p. 73.
- 32) R. M. Schafer The Five Village Soundscapes A. R. C. Publication 1977 p. 51. 鳥越の引用による(鳥越 1997 前掲 p. 135)。
- 33) R. マリー・シェーファー; 鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳 サウンド・エデュケーション 春秋社 1992 p. 5.
- 34) アドルノはこうした社会状況を、「聴衆の退化」と名づけた。Th. W. アドルノ; 三光長治・高辻知義訳 不協和音—管理社会における音楽— 音楽之友社 1971 p. 26.
- 35) R. マリー・シェーファー; 高橋悠治訳 教室の犀 全音楽譜出版 1993 pp. 16-17.
- 36) R. マリー・シェーファー 1992 前掲書, R. マリー・シェーファー&今田 1996 前掲書.
- 37) 志村・甲斐 1998 前掲.
- 38) 鳥越けい子 聴く技術—その新たな形態を求めて— 日本機械学会誌 第97巻 1994 pp. 579-583.
- 39) 中村雄二郎 共通感覚論—知の組みかえのために— 岩波書店 1984 pp. 110-112.
- 40) 畑山美穂子 集中的な聴取の態度と表現力を育てる「無音」の効果—児童の<

- 共感覚>に着目した実践研究－音楽教育実践ジャーナル 第4巻2号 2007 pp. 47-52, 中井孝章 学校音楽の時間－空間論的転回－サウンド・エデュケーションに向けて－生活科学研究誌 第4巻 2005 pp. 255-279. など。
- 41) カント; 篠田英雄訳 判断力批判(上) 岩波書店 1964 p. 232.
- 42) 中村雄二郎 術語集－気になることば－ 岩波書店 1984 p. 83.
- 43) 中村 1979 前掲書 p. 7.
- 44) 同上書 pp. 309-312.
- 45) 中井 前掲.
- 46) 小松正史 サウンドスケープの技法－音風景とまちづくり 昭和堂 2008 p. 208.
- 47) 苧阪直行編著 感性のことばを研究する－擬音語・擬態語に読む心のありか 新曜社 1999 p. 10.

第3節

- 48) 今川恭子 保育における子どもと音のかかわり－表現の育ちを支えるもの 保育の実践と研究 7(4) 東京: スペース新社保育研究室/相川書房 2003 pp. 47-55. 音とのかかわりのなかから、「他者と相互主観的に音を共有する関係をつくり出す」、「実際には聴こえていない音を頭の中にイメージする」、「音からイメージを広げて音に意味付与する」、「身体と音を結びつけ、身体のコントロールを生じさせる」、「音で遊ぶ、あるいは音を他者と交わしあうこと自体を楽しむ」子どもの姿を見出している。
- 49) 今川恭子 表現を育む保育環境－音を介した表現の芽生えの地図－ 保育学研究 第44巻第2号 2006 pp. 156-166.
- 50) 香曾我部琢 幼児期の遊びにおける音の概念形成モデルについての質的検討 音楽表現学 第5巻 2007 pp. 23-32.
- 51) 香曾我部琢 幼児が“音を介した表現”を生み出すに至る認知過程とその意義 音楽表現学 第7巻 2009 pp. 41-52.
- 52) 野口紗生・小西雅・及川靖広・山崎芳男 幼児に配慮した保育施設の音響－活動に伴う音の反射に着目した音響設計－ 日本音響学会講演論文 2009 pp. 1415-1416.
- 53) 仙田満 こどもの遊び環境 筑摩書房 1984.
- 54) 無藤隆 園における音環境と表現; 岡本拓子(研究代表) 音・声・音楽を中心とした表現教育の構築 文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書 2009 pp. 71-83.
- 55) 佐々木正人 アフォーダンス－新しい認知の理論 岩波書店 1994 p. 54.

- 56) 同上書 p. 61.
- 57) 大橋力 音と文明－音の環境学ことはじめ－ 岩波書店 2003 p. 121.
- 58) KENTA 音とからだ－タップの現場から－ 女子体育 第48巻第1号 2006 pp. 48-51.
- 59) 志村洋子 保育室の音環境とコミュニケーションを考える 大阪保育子育て人権情報研究センター情報誌 第40号 2004 pp. 13-14.
- 60) 佐々木 前掲書 p. 64.
- 61) レッジョ・チルドレン/ドムス・アカデミー・リサーチセンター; 田邊敬子 訳 子ども・空間・関係性－幼児期のための環境メタプロジェクト 学研 2008 p. 96.

第三章

- 1) 幼稚園教育要領解説 平成20年10月 p. 29.
- 2) 鯨岡 峻・鯨岡和子 保育を支える発達心理学－関係発達保育論入門－ ミネルヴァ書房 2001.
- 3) Stern, D.N. The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology Basic Books 1985.
- 4) Mitchell, A. Relational Concepts in Psychoanalysis: An Integration Harvard University Press 1988.
- 5) ルソー; 今野一雄訳 エミール (上) 岩波文庫 2007 p. 117.
- 6) Darwin, C. The expression of the emotions in man and animals (3rd ed.) Harper-Collins 1998 (Original work published 1872).
- 7) Trehub, S. E., Unyk, A. M., Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., Trainor, L. J., Henderson, J. L. & Saraza, M. Mothers' and fathers' singing to infants *Developmental Psychology* Vol. 33 1997 pp. 500-507.
- 8) Fernald, A. Intonation and communicative intent in mother's speech to infants: Is the melody the message? *Child Development* Vol. 60 1989 pp. 1497-1510.

第1節

- 9) 無藤隆 赤ん坊から見た世界－言語以前の光景－ 講談社 1994.
- 10) Masataka, N. Motherese in a signed language *Infant Behavior and Development* Vol. 15 1992 pp. 453-460.
- 11) 庭野賀津子 親乳児間における音声相互作用の発達的研究－音響分析による測定から－ 風間書房 2005.
- 12) Trehub, S. E. The developmental origins of musicality *Nature Neuroscience*

Vol. 6-7 2003 pp. 669-673.

- 13) 中川愛・松村京子 乳児との接触未経験学生のあやし行動－音声・行動分析学的研究－ 発達心理学研究 第17巻第2号 2006 pp. 138-147.
- 14) アン・カープ; 梶山あゆみ訳 「声」の秘密 草思社 2008 pp. 100-105.
- 15) Felzold, A. Four-month-old infants prefer to listen to motherese *Infant Behavior and Development* Vol. 8 1985 pp. 181-195.
- 16) Saito, Y., Aoyama, S., Kondo, T., et al Frontal cerebral blood flow change associated with infant-directed speech *Archives of Disease in Childhood Fetal and Neonatal Edition* Vol. 92 2007 pp. 113-116.
- 17) DeCasper, A. J., Fifer, W. P. Of human bonding Newborns prefer their mother's voice *Science* Vol. 208 1980 pp. 1174-1176.
- 18) Polverini-Rey, R. Intrauterine musical learning: The soothing effect on newborns of a lullaby learned prenatally *Dissertation Abstracts International* 53-10A-3481 1992. 呉の引用による(呉東進 未熟児の音楽療法－エヴィデンスに基づいた発達促進のためのアプローチ 2009 p. 5.)。
- 19) Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zhang, K., & Wang, Z. Effects of experience on fetal voice recognition *Psychological Science* Vol. 14 2003 pp. 220-221.
- 20) 常石秀市 感覚器の成長・発達 バイオメカニズム学会誌 第32巻第2号 2008 pp. 69-73.
- 21) Rosner, B. S. & Doherty, N. E. The response of neonates to intra-uterine sounds *Developmental Medicine and Child Neurology* Vol. 21 1979 pp. 723-729.
- 22) 呉東進 赤ちゃんは何を聞いているの?－音楽と聴覚からみた乳幼児の発達 北大路書房 2009 p. 23.
- 23) 志村洋子 母子相互作用における音環境としてのマザリーズと乳児の音声行動の関連－2ヶ月児の声の音響分析をとおして－ 音声言語医学 第28巻 1987 pp. 162-169.
- 24) 志村洋子 音楽教育の原点としての母子相互作用－満2ヶ月児の声の分析を通して－ 音楽教育学第14巻 1985 pp. 40-55, および 庭野 前掲書.
- 25) 庭野 前掲書.
- 26) Stern 前掲.
- 27) 町田嘉章・浅野建二 わらべうた－日本の伝承童謡 岩波書店 1962.
- 28) 日野原重明・湯川れい子 音楽力 海竜社 2004.
- 29) 右田伊佐雄 子守と子守歌－その民俗・音楽－ 東方出版 1991.

- 30) 渡辺富夫・石井威望・小林登 コミュニケーションにおけるエンタテインメント（音声-体動同調現象）のコンピュータ自動分析法—母子（新生児）をモデルとして— 医用電子と生体工学 第22巻第6号 1984 pp. 419-425.
- 31) Trehub, S. E., Trainor, L. J. Singing to infants - Lullabies and play songs *Advances in Infancy research* Vol.12 1998 pp. 43-77.
- 32) Nakata, T., Trehub, S. E. Infants' responsiveness to maternal speech and singing *Infant Behavior and Development* Vol.27 2004 pp. 455-464.
- 33) 日本音響学会編 音の何でも小事典—脳が音を聴くしくみから超音波顕微鏡まで— 講談社 1996 p. 295, ツヴィッガー, E; 山田由紀子訳 心理音響学 西村書店 1992 p. 85.
- 34) 庭野 前掲書 p. 67.
- 35) 日本音響学会編 前掲書 pp. 85-86.
- 36) 庭野 前掲書 p. 31.
- 37) 庭野 前掲書 p. 52.
- 38) 庭野 前掲書 p. 71.
- 39) 阿部ヤエ 知恵を育てる唄—遠野のわらべ唄の語り伝え3— エイデル研究所 2003.
- 40) 岡本夏木 幼児期—子どもは世界をどうつかむか— 岩波書店 2005.

第2節

- 41) 河合隼雄・阪田寛夫・谷川俊太郎・池田直樹 声の力 岩波書店 2002 p148.
- 42) 河原達也・小川一・堂下修司 声質に関する印象評価および心理的類似性と音響的類似性について 電子情報通信学会技術研究報告 1995 pp. 7-13.
- 43) 志村洋子 保育室の音環境とコミュニケーションを考える 大阪保育子育て人権情報研究センター情報誌 第40号 2004 pp. 13-14.

第3節

- 44) 権藤桂子 保育者の音声特徴（1） 立教女学院短期大学紀要 第32号 2000 pp. 137-145.
- 45) 権藤桂子 保育者のコミュニケーション方略と声の特徴 立教女学院短期大学紀要第33号 2001 pp. 95-102.
- 46) 権藤桂子 保育者の音声特徴（3） 立教女学院短期大学紀要 第34号 2002 pp. 165-170.
- 47) 山元一晃 教室談話における教師の「ハイ」の機能—話題の完成という観点から— 筑波応用言語学研究 第15号 2008 pp. 127-138.
- 48) 青柳にし紀 「はい」と「ええ」の意味・機能—音声・イントネーションの視点から— 信州大学留学生センター紀要 第2号 2001 pp. 23-34.

- 49)メラビアン, A. ; 西田司他共訳 非言語コミュニケーション 聖文社 1986.
- 50)アン・カープ 前掲書 pp.161-162.
- 51)レヴィティン, D. J. ; 山形浩生訳 「歌」を語る－神経科学から見た音楽・脳・思考・文化－ ブルース・インターアクションズ 2010 p.148.
- 52)呉 前掲書 p.75.
- 53)正高信男 子どもはことばをからだで覚える－メロディーから意味の世界へ－ 中央公論社 2001.
- 54)Helmholtz, H. L. F. von. On the sensations of tone as a psychological basis for the theory of music Dover 1954(Original work published 1863).
- 55)Nair, D. G., Large, E. W., Steinberg, F., et al. Perceiving emotion in expressive piano performance, In Juslin, P. N. & Laukka, P. Communication of emotion in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin* Vol.129-5 2003 pp.770-814.

第4節

- 56)Juslin, P. N. A functionalist perspective on emotional communication in music performance 1998. (Doctoral dissertation, Uppsala University, 1998). In Comprehensive summaries of Uppsala dissertations from the faculty of social sciences No.78 pp.7-65). Uppsala, Sweden: Uppsala University Library.
- 57)山本翔太・吉富康成・田伏正佳・櫛田康 乳児音声区間の検出と感情認識への応用 情報科学技術フォーラム講演論文集 8-2 2009 pp.373-376.
- 58)志村洋子・今泉敏 乳児音声における感性情報表出の発達と個人差の検討 音声言語医学 第35巻第2号 1994 pp.207-212.
- 59)志村洋子・今泉敏 生後2ヵ月の乳児の音声における非言語情報 音声言語医学 第36巻第3号 1995 pp.365-371.
- 60)志村洋子・今泉敏・山室千晶 幼児による乳幼児音声の感情性情報の聴取特性 発達心理学研究 第13巻第1号 2002 pp.1-11.
- 61)櫻庭恭子・今泉敏・笈和彦 音声による感情表現の発達の検討 音声言語医学 第43巻第1号 2002 pp.1-8.
- 62)Morton, J. B., Trehub, S. E. & Zelazo, P. D. Sources of inflexibility in 6-year-olds' understanding of emotion in speech *Child Development* Vol.74-6 2003 pp.1857-1868.
- 63)Adachi, M. & Trehub, S. E. Children's expressive devices in singing, proceedings of the 4th international conference on music perception and cognition McGill University 1996 pp.275-280.

- 64) 梅本堯夫・岩吹由美子 旋律化の発達について 発達研究 第6巻 1990
pp. 133-146.
- 65) Crowder, R. G. & Kastener, M. P. Emotional connotations of the major/minor distinction in young people listen to music, in Proceedings of the 1st international conference on music perception and cognition 1989
pp. 389-394.
- 66) Trehub, S. E. The music skills of infants and young children, In T. J. Tighe, & W. J. Dowling (Eds.) Psychology and music The understanding of melody and rhythm Lawrence Erlbaum 1993. 梅本の引用による (梅本堯夫 子どもと音楽 東京大学出版会 1999 p. 157)。
- 67) Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. Music and Emotion: Theory and Research, Oxford University Press 2001. (大串健吾・星野悦子・山田真司監訳 音楽と感情の心理学 誠信書房 2008.)
- 68) Juslin, P. N. & Laukka, P. Communication of emotion in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin* Vol. 129-5 2003 pp. 770-814.
- 69) Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. 前掲書.
- 70) 梅本堯夫 子どもと音楽 東京大学出版会 1999.
- 71) Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. 前掲書.
- 72) Erickson, D., Suzuki, T., Tanosaki, K., Saito, T., Haneishi, E., Yahiro, K. & Kishimoto, H. Some acoustic characteristic of emotional singing 昭和音楽大学研究紀要第30巻 2010 pp. 4-13.
- 73) Morton, J. B. & Trehub, S. E. Children's understanding of emotion in speech *Child Development* Vol. 72-3 2001 pp. 834-843.
- 74) Sloboda, J. A. The musical mind: The cognitive psychology of music Oxford University Press 1985.

第IV章

- 1) John M. Feierabend THE BOOK OF PITCH EXPLORATION GIA Publications 2003.

第1節

- 2) マーチングバンドとは、行進しながら演奏する、管楽器と打楽器で編成された演奏集団であるが、幼稚園・保育園では、打楽器だけのもの、音楽に合わせて打楽器を演奏するもの、メロディー楽器を含むもの、吹奏楽器を含むものなど多種にわたる。呼称についても、鼓笛隊、鼓隊、鼓笛、マーチングバンドなどさまざまであり、それがその実質を表していない場合もある。本論ではそれら

を総称してマーチングバンドと称する。

- 3) 資料1の2種類のアンケートは、2003年に、ノートルダム清心女子大学女子児童学科4年の古矢陽子が、吉永の指導のもとに配布・集計した。一つは、岡山県内の幼稚園・保育園（郵送数50園、回答数22園）を対象にマーチングバンド活動の実態を問い、もう一方は、ノートルダム清心女子大学の学生289名に、マーチングバンド経験の有無などを尋ねた。
- 4) 保育園で、保育士としてマーチングバンドの指導の経験のある大学院生の発言である。
- 5) 本吉圓子編 今の保育のどこが問題？フレーベル館 1988 p. 81.
- 6) 大山美和子 幼児の音楽教育 国土社 1991 pp. 31-32.
- 7) 高杉展 保育内容の歴史的変遷： 森上史朗・大豆生田啓友・渡辺英則編 新・保育講座，保育内容総論 ミネルヴァ書房 2002 pp. 42-45.
- 8) 佐伯胖 幼児教育へのいざないー円熟した保育者になるためにー 東京大学出版会 2001 p. 51. 佐伯はこの変容を、その間の発達心理学における発達観の転換（ピアジェ発達論から脱ピアジェ発達論へ）を反映していると指摘している。
- 9) 本吉 前掲書 pp. 81-83.
- 10) 高杉自子・森上史朗 保育対談 下巻／保育内容の充実を求めて 教育出版 1984 p. 151.
- 11) 平成15年度全国保育士養成セミナー 実施要綱 p. 33.
- 12) ほかに、調査形態の違いによる差が考えられる。アンケートでは、「今思えば、楽しかったかなあ」といった感覚で記入する一方、インタビューでは、話をしているうちにいろいろなことが思い出されることによって、否定的な感想が多く見られたとも考えられる。
- 13) 黒川建一編 新・保育講座：保育内容「表現」 ミネルヴァ書房 2004 pp. 29-31.
- 14) 井上智賀 幼児の音楽活動に関する考察ーマーチングバンドの現状と問題点 日本保育学会大会第47回研究論文集 1994 p. 74.
- 15) 高杉 前掲書 pp. 48-52.
- 16) 高橋史朗編 感性教育による人間変革 明治図書 1999 pp. 42-43.
- 17) 藤永保 幼児の心理と教育 フレーベル館 1967.
- 18) 2004年幼児マーチングバンド全国大会 プログラムより

- 19) 文部省 1998 幼稚園教育要領解説 pp.123-136.
- 20) ドロシー・T・マクドナルド&ジェーン・M・サイモンズ ; 神原雅之・難波正明・里村生英・渡邊均・吉永早苗共訳 音楽的成長と発達－誕生から6歳まで－ 溪水社 1999 pp.121-131.
- 21) Moorhead & Pond Music of Young Children 1978. McDonald&Simons の引用による。同上書 p.131.
- 22) Rainbow, E. L A Final report on three-year investigation of the rhythmic abilities of preschool aged children Council for Research in Music Education: Bulletin 66-67 1981, Frega, A. L Rhythmic tasks with 3-, 4-, and 5-year-old children :A study made in Argentine republic Council for Research in Music Education 45 pp.1-20 1971 McDonald&Simons の引用による。同上書 p.126.
- 23) 総合幼児教育研究会ホームページ <http://www.soyoken.com>.
- 24) 澤口俊之 幼児教育と脳 文藝春秋 1999.
- 25) 無藤隆 早期教育を考える 日本放送出版協会 1998 p.112.
- 26) 木下弘貴 幼稚園が危ない－変わる時代の子育て教科書－ 文芸社 2005 pp.154-157.
- 27) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター 幼児期から児童期への教育ひかりのくに株式会社 2005 p.17. 「揺さぶられる」とは、何らかの情動や感情が喚起されることであり。こうした体験が心に訴えてくる場合に、子どもは何かをよく学ぶ。近年この「揺さぶられる」体験の重要性が注目されている。
- 28) 國安愛子 情動と音楽－音楽と心はいかにして出会うのか－ 音楽之友社 2005 p.112.
- 29) 木下 前掲書 pp.35-40.
- 30) 労働省労働基準局 第546号 騒音防止のためのガイドライン 1992.
- 31) 日本音響学会ホームページ <http://www.asj.gr.jp/qanda/answer/10.html>
「音の何でもコーナー：ヘッドフォンで大きな音を聞いていると難聴になるという話を聞いたのですが本当ですか」(執筆者：瀧浪弘章)
- 32) 日本音響学会編 音の何でも小事典－脳が音を聴くしくみから超音波顕微鏡まで－ 講談社ブルーバックス 2002 p.213.
- 第2節**
- 33) 文部科学省 幼稚園教育要領解説 2008 p27.
- 34) 今泉博 教材及び教材研究について－体験的教材論－ 北海道教育大学紀要

- 第 57 卷第 1 号 2006 pp. 45-56.
- 35) R. マリー・シェーファー；鳥越けい子・小川博司・庄野泰子・田中直子・若尾裕
裕 訳 世界の調律ーサウンドスケープとはなにかー 平凡社 1986 pp. 37-38.
- 36) 志村洋子・甲斐正夫 保育室内の音環境を考える(1) 埼玉大学紀要教育学部
第 47 卷第 1 号 1998 pp. 69-77.
- 37) 岩宮眞一郎・永幡幸司 俳句の中の音とその音が聞かれた状況の関係 騒音制
御 第 20 卷 3 号 1996 pp. 161-165.
- 38) R. マリー・シェーファー；鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦 訳 サウンド・エ
デュケーション 春秋社 1992.
- 39) オリヴェロス, P.; 若尾裕・津田広志 訳 ソニック・メディテーションー音の
瞑想ー 新水社 1998 p. 48.
- 40) 苧阪直行編著 感性のことばを研究するー擬音語・擬態語に読む心のありか
新曜社 1999 p2, p. 69.
- 41) 黒川伊保子 怪獣の名はなぜガギグゲゴなのか 新潮社 2004.
- 42) 「たくさんの白いきのこが、どってこどってこと、変な楽隊をやってゐました。
(やまなし)」、「みんなうらうら支度をしている。(柳沢)」、「クラムボンはかぶ
かぶわらったよ。(やまなし)」など。
- 43) ドロシー・T・マクドナルド&ジェーン・M・サイモンズ 前掲書 p. 111.
- 44) 同上書 pp. 112-113.
- 45) John M. Feierabend 前掲書 p. 2.
- 46) John M. Feierabend First Steps in Music for Preschool and beyond GIA
Publications 2006.
- 47) ドロシー・T・マクドナルド&ジェーン・M・サイモンズ 前掲書 p. 113.
- 48) R. マリー・シェーファー & 今田匡彦 音さがしの本ーリトル・サウンド・エ
デュケーションー 春秋社 1996 p. 46.
- 49) 同上書 pp. 53-54.
- 50) 保育音楽研究プロジェクト編 青いみかんと一緒に考える幼児の音楽表現
大学図書出版 2008 p. 65.
- 51) 無藤隆 現場と学問のふれあうところ 新曜社 2007 p. 161.
- 52) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会
議 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告) 2010.
- 53) 日本学校音楽教育実践学会編 生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム
ー幼稚園から高等学校までー 東京書籍 2006.
- 54) R. マリー・シェーファー & 今田匡彦 前掲書 p. 130.
- 55) 三宮麻由子：文・ふくしまあきえ：絵 おいしいおと 福音館書店 2008.

- 56) R. マリー・シェーファー & 今田匡彦 前掲書 p. 37.
- 57) 神原雅之 体を楽器にした音楽表現リズム&ゲームにどっぷりリトミック
77選 明治図書出版 2006.
- 58) 木坂涼：文・あべ弘士：絵 からだのなかでドゥンドゥンドゥン 福音館書店 2008.
- 59) R. マリー・シェーファー & 今田匡彦 前掲書 p. 59.
- 60) 同上書 pp. 61-69.

付記

楽譜の出典は、①「ゆき」、②「かぜ」が、早川史朗編：『最新子どもの歌 1000 曲シリーズ 子どもと自然』、エー・ティー・エヌ社、1999 年であり、③「あまだれさんおなまえは」は、日本童謡協会編：日本の童謡 150 選、音楽之友社、2004 年である。

第 3 節

- 61) 大橋力・中村桂子 音は身体全体で感じている Biohistory 2006 pp.12-27.
- 62) 小松正史 サウンドスケープの技法－音風景とまちづくり－ 昭和堂 2008
p. 48.
- 63) 同上書 p. 49.
- 64) 今川恭子 環境を通じた表現教育の試み－子どもたちの姿から保育者養成へ
音楽教育実践ジャーナル 第 4 巻第 2 号 2007 pp. 31-38.
- 65) 長谷川有機子 心の耳を育てる－音からの教育「イヤゲーム」－ 音楽之友社 1998.
- 66) 藤枝守 響きの生態系－ディープ・リスニングのために－ フィルムアート社
2000 pp. 8-9.
- 67) 佐野清彦 音の原風景－日本から世界へ－ 雄山閣出版 1996 p. 15.
- 68) R. マリー・シェーファー 1992 前掲書 pp. 31-32.
- 69) 東海林恵理子 音の聴取・表現と造形表現の相関関係に関する研究－「音の日記」及び「音のノート」の実践を通して－ 音楽教育実践ジャーナル 第 9 巻
第 1 号 2011 pp. 54-65.
- 70) 谷村晃 レビュー：安本義正著『音感内観－自分さがしの音日記』 サウンド
スケープ第 4 巻 2002 pp. 122-125.
- 71) 三宮麻由子 目を閉じて心開いて－ほんとうの幸せって何だろう－ 岩波書店
2002 p. 151.
- 72) エヴリン・グレニー Touch the Sound (DVD) ポニーキャニオン 2007.
- 73) 中村雄二郎 共通感覚論－知の組みかえのために－ 岩波書店 1979 pp. 7-9.
- 74) R. マリー・シェーファー；高橋悠治訳 教室の扉 全音楽譜出版社 1980 p. 73.

- 75) R. マリー・シェーファー 1992 前掲書 p. 53.
- 76) 田中直子 環境音楽のコト的・道具的存在－日本の音文化から－；小川博司・庄野泰子・田中直子・鳥越けい子編 波の記譜法－環境音楽とはなにか－時事通信社 1986 p. 140.
- 77) 藤枝 前掲書 pp. 8-9.
- 78) 谷村 前掲書 p. 122.
- 79) 中村雄二郎 臨床の知とは何か 岩波新書 1992 pp. 106-107. 中村は、「想起的記憶とは、経験を表象として喚起する自発的な記憶」であり、「すぐれて社会的な行為であり、言語と密接な関係」をもっており、「過去の行動について構成された新しい行為であり、物語が喚起するのは、過去の行為そのものではない。むしろ、そうした行為が生み出された状況である」と述べている。
- 80) アメリカの女性作曲家。彼女が「ディープ・リスニング」と呼ぶ「聴く」行為について、藤枝（前掲書 pp. 8-9）は「聴くことをとおして自分が周りの環境の中に浸透していくような体験であり、自ら聴いていると同時に、環境も自らを聴いているような相互作用的な意識の交換」と述べている。

終章

- 1) アドルノは、音楽を聴いていながらも耳から入ってくるそれに注意を向けずにいることを「聴き方の退化」と呼んだ。Th. W. アドルノ；渡辺健・高辻知義訳 音楽社会学序説－十二の理論的な講義－音楽之友社 1970 p. 229.
- 2) R. M. Schafer はカナダの作曲家、音楽教育家、サウンドスケープの提唱者。
- 3) 武満は、「今の私たちの生活環境は、音というもののその大事な本質を見失わせるような方向に、極端に進んできてしまっている。音は消えるという、最も単純な事実認識にたちもどって、もう一度、虚心に（音を）聴くことからはじめよう」と提言している。武満徹 武満徹著作集3 新潮社 2000 pp. 38-39.
- 4) 同上書 p. 39.
- 5) 立本千寿子 幼児の音の聴取・表現力と行動特性－「聴く・つくる」活動を通してみる幼児像－教育実践学論集(兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科) 第12号 2010 pp. 113-125.
- 6) 金子弥生 思考する人を育てる音環境 音楽教育実践ジャーナル 第4巻第2号 2007 pp. 18-21.
- 7) 武満 前掲書 p. 28.
- 8) 同上書 p. 27.
- 9) Crowder, R. G. & Kastener, M. P. Emotional connotations of the major/minor

- distinction in young people listen to music, In Proceedings of the 1st International Conference on Music Perception and Cognition 1989 pp. 389-394.
- 10) Trehub, S. E. The music skills of infants and young children, In T. J. Tighe, & W. J. Dowling (Eds.) *Psychology and music The understanding of melody and rhythm* Lawrence Erlbaum 1993. 梅本の引用による (梅本堯夫 子どもと音楽 東京大学出版会 1999 p. 157)。
- 11) John M. Feierabend THE BOOK OF PITCH EXPLORATION GIA Publications 2003.
- 12) R. マリー・シェーファー ; 鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳 サウンド・エデュケーション 春秋社 1992, R. マリー・シェーファー & 今田匡彦 音さがしの本ーリトル・サウンド・エデュケーション 春秋社 1996.
- 13) 文部科学省 小学校学習指導要領解説音楽編ー平成 20 年 8 月.
- 14) ハンスリックは、「自然のすべての表現は単なる噪音」、「自然の音生活におけるもっとも純然な現象たる鳥の歌でさえも、人間の音楽にはなんら関係がない。鳥の歌は我々の音階には合わないからである」など、音楽と自然の音とを区別する。ハンスリック ; 渡辺護訳 音楽美論 岩波書店 1960.
- 15) 立本 前掲.
- 16) 金子 前掲
- 17) Juslin, P. N. & Laukka, P. Communication of emotion in vocal expression and music performance: different channels, same code? *Psychological Bulletin* Vol. 129-5 2003 pp. 770-814.
- 18) DVD 『Touch the Sound』 ポニーキャニオン 2007.
- 19) Morton, J. B. & Trehub, S. E. Children's understanding of emotion in Speech *Child Development* Vol. 72-3 2001 pp. 834-843.

謝辞

本論文を作成するにあたり常に的確なご示唆をくださり、本日までお導きくださいました白梅学園大学大学院博士課程の無藤隆先生に心より感謝申し上げます。無藤先生には、子ども学研究の奥の深さと学問としての面白さを教えていただきました。無藤先生が筋道を見出してくださったことにより、学生時代から長年に亘って研究してきた内容を、「幼児期における音感受教育」として博士論文に集大成することができました。本当にありがとうございました。

また、審査をしてくださいました主査の佐久間路子先生、副査の草野篤子先生、福丸由佳先生、そして東京学芸大学の水崎誠先生から、貴重なご意見を数多くいただきました。丁寧に論文を読み込んでくださりまして、不十分な点に対する適切なご指摘を頂戴し、本論文を無事に書き上げることができました。深くお礼申し上げます。

そして本論文の基盤となる調査・実験に快くご協力くださった、岡山県、広島県、兵庫県、東京都の幼稚園・保育園の園児の皆さんと先生方、そして学生の皆さん、実験者として協力してくださったノートルダム清心女子大学大学院生の武田真理子さん、これまでの研究に協力してくださいましたノートルダム清心女子大学の石原金由先生、稲森義雄先生、奥山清子先生、西隆太郎先生と卒業生の谷冴子さんに心よりお礼申し上げます。

2013年2月22日

吉永 早苗