

## 手作り楽器と音素材を用いた 幼児の擬音表現・音描画・音即興の試み

安 藤 千 秋・深 田 昭 三\*

(香川短期大学 子ども学科・\*愛媛大学 教育学部)

### 問題と目的

幼児期は、音を感じ音楽へと展開する、人生の中でも最も大切な時期の1つと言える。子どもたちは、身のまわりの音を感じたり、遊びの中で出会った音に興味を示したり、生き物の声や動く様子、また保育者・家族・友だちの声まねなどをしたりしながら音遊びを楽しむのである。

この音遊びの一環として、手作り楽器は多くの園で実践に取り入れられ、また保育者養成において授業等で取り入れられることも多い。手作り楽器では既成楽器のように決まった音が出るわけではなく、楽譜通り演奏することが求められるわけでもない。そのため、手作り楽器では「幼稚園教育要領解説」(文部科学省, 2008)で述べられているように、「いろいろな音を出してその音色を味わったり、リズムをつくったり」するのに適しており、「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」ことができると考えられる。

先行研究において手作り楽器は、造形活動に音楽を取り入れた活動として(近藤・土谷, 2010)、小学校音楽科の授業として(田室・川添, 2014)、また保育者養成における授業の中の教材として(杉本・郡司, 2014)、研究の対象とされてきた。しかしながら、幼児教育の現場において幼児を対象として実践を行い、これについて研究的な評価を行った研究はあまり行われていない。

そこで本研究では、幼稚園と保育園の幼児を対象に、多様な手作り楽器(振る楽器、叩く楽器、擦る楽器)を用意し、さらに手作り楽器と同じように音を出してリズムを創造することのできる音の出る身近な素材(ペットボトル、紙コップ、石、茶碗・湯のみ)を用いて創造的な音楽活動実践を行い、その実践の成果を検討することとした。

実践の設計の際には、シェーファー(1992)や小松(2013)の音の活動の3つの領域全般が含まれる実践を構想した。音の環境を意味するサウンドスケープという言葉を生み出したシェーファー(1992)は、教育のなかで、五感の教育ほど基本的なものではなく、それらのなかでも「耳」の教育は最も重要なものの一つと述べ、音楽教育を実践する立場から、音の活動を「きくこと」「分析すること」「つくること」の3領域に分けて提案した。小松(2013)は、シェーファーの3領域をさらに具体的に、「きくこと」を耳の感覚を磨く「音の教育」、「分析すること」を音の調査や研究の具体的方法論である「音の調査・分析・解釈」、「つくること」を音楽の表現活動としての「音のデザイン」として言い換えられるとしている。

具体的には、まず始めに「きくこと：音の教育」として、手作り楽器や身近な素材の音を聴く活動を行う。これまでの研究では比較的少数の手作り楽器を用いることが多かったが、手作り楽器でも素材や音の出し方が多様であるため、本研究では様々な種類の手作り楽器(10種：振る楽器4種、叩く楽器3種、擦る楽器3種)を用意し、さらに音の出る身近な素材(4種)も準備した。これにより、手作り楽器や音素材が発する多様な音を味わい、比較することが可能になると考えた。また、擬音語での表現を

平成29年1月5日受理

連絡先 〒769-0201 香川県綾歌郡宇多津町浜一番丁10番地

香川短期大学 子ども学科

TEL 0877(49)8051 FAX 0877(49)5252

Email ando@kjc.ac.jp

求めることによって、幼児がどのように音を聴取したのかを把握することとした。

次の「分析すること：音の調査・分析・解釈」として、幼児が聴きとった音をどのような形として聴こえたのかを絵として描画する活動を行う。音は聴覚的な刺激であり経時的に生起するのに対し、描画や色は視覚的な刺激であり空間的な広がりをもつ。このようなモダリティの違いを越えて「音をかく活動」は、1949年の藤沢が指導して以来音と造形を結びつけた実践として取り組まれ（初田・井上、2013）、幼児を対象とした実践でも取り入れられている（小池・深田、2016）。本研究では、音をどのように描画するのかを検討することに加えて、色が引き起こす色彩感覚をも含めて検討するため、描画された音から思い浮かべた色を描写された絵の上に塗る試みも行う。

最後は、「つくること：音のデザイン」として、手作り楽器を制作し、手作り楽器3種類（特定のピッチを持たない打楽器）による音即興と、手作り楽器（カズー）による会話的音即興を試みる。本研究では、いわゆる即興演奏に限らず、即興的に音を出したりリズムを創造したりすること全般を意味するために「音即興」という言葉を用いることとした。実践においては、補助の学生の音即興や、筆者の音即興による会話的やりとりを聞かせることで、幼児が音の出し方を工夫したり、創造的な音即興を展開できたりするのかを検討することとした。

以上の問題意識から、保育園と幼稚園の幼児を対象に、1回目の活動として、手作り楽器や様々な素材の音を聴き、音の擬音表現をしたり、音を描画したり、音にふさわしい色選択を行ったりする。2回目の活動として、手作り楽器を制作し、その手作り楽器を鳴らすことでグループごとに音即興や音会話即興する活動を行う。この際、自分が聴いたり感じたりしたことを言葉や描画である程度表現でき、また手作り楽器の制作の際に材料の加工がある程度自由にできる年齢が望ましいことから、実践で対象とする幼児は5歳児とした。

本研究では、これら一連の活動の中で子どもたちの活動の様子を、①手作り楽器／音素材の選択、②音の描画、③音の擬音語表現、④音印象に基づく色の選択、⑤手作り楽器の制作、⑥手作り楽器によ

る音即興の各側面について、量的・質的な側面から検討する。そしてこれらの結果から、どのような手作り楽器や音素材を用いて、どのような実践の展開をすることによって、幼児が自ら音に気づき、音を感じ、音を即興的に展開するという幼児主体の音楽活動が可能になるのかを検討する。

## 方法

### 1. 対象園と対象幼児

本研究の実践は、香川県Z市N保育園の5歳児クラス（24人、女児17人、男児7人）と、同県A郡F幼稚園の5歳児クラス（18人、女児10人、男児8人）で行った。

### 2. 実践の概要

本研究では、N保育園とF幼稚園において、それぞれ1回目の「手作り楽器／音素材の体験と音の描写」についての活動と、2回目の「手作り楽器の制作と音即興」についての活動を行った。以下、N保育園での1回目、2回目の実践、F幼稚園での1回目、2回目の実践の概要を示した。

#### （1）N保育園5歳児、1回目活動：手作り楽器／音素材の体験と音の描写1

参加幼児：24人（女児17人、男児7人）

活動日時：2016年7月7日 10:00～11:10（70分間）

活動手順：以下の①～⑤の手順で、手作り楽器／音素材の音の聴取と体験、聴取した音の描画、擬音語表現、色選択を行った。

①手作り楽器として振る楽器として、クリアケースオーシャンドラム、しゃもじカステネット、透明ホースマラカス、透明ホースレインスティックの4点（写真1）、叩く楽器としてプラダン太鼓、ごみ袋太鼓、ふうせん缶太鼓の3点（写真2）、擦る楽器としてアルミフレキシブルダクトギロ、三角ダンボールストローギロ、トレーギロの3点（写真3、4）を用意した。また、様々な音を出す素材としてペットボトルと紙コップ（写真5）、石と茶碗・湯のみ（写真6）の4種類を用意した。そして、これらを筆者が鳴らすのを子どもたちが聴く。

- ②グループ（4人）ごとに、それぞれの幼児が興味ある音を1つ選び、鳴らす。
- ③鳴らして聴こえた音を、八つ切り画用紙に黒クレヨンで描画する。
- ④描画している間に、聞き取った音を擬音語で表現する。
- ⑤鳴らした音の色を7色（赤・橙・黄・緑・水色・青・紫）から1つ選び、描画した画用紙に塗る。

（2）N保育園5歳児，2回目活動：手作り楽器の制作と音即興1

参加幼児：15人（女児11人，男児4人）

活動日時：2016年8月10日 9:30～10:20（50分間）

補助学生：筆者が所属する短期大学の学生5人が、本活動にボランティアの補助学生として参加した。

活動手順：以下の手順で、手作り楽器の制作，音即興の聴取，グループごとの音即興を行った。

- ①グループに分かれ手作り楽器（ふうせん太鼓，ストローギロ，しゃもじカステネット）の中から1つ選び，補助学生の支援を受けながら制作する。
- ②自分の作った手作り楽器を鳴らす。

- ③補助学生3人による手作り楽器の音即興を聴く。
- ④グループごとに音即興をする。

（3）F幼稚園5歳児，1回目活動：手作り楽器／音素材の体験と音の描写2

参加幼児：18人（女児10人，男児8人）

活動日時：2016年9月8日 10:00～11:00（60分間）

活動手順：（1）のN保育園での活動とおおむね同じ手順で行ったが，②で作ったグループは人数の関係で4人または2人とした。

（4）F幼稚園5歳児，2回目活動：手作り楽器の制作と音即興2

参加幼児：18人（女児10人，男児8人）

活動日時：2016年10月13日 10:00～11:00（60分間）

補助学生：筆者が所属する短期大学の学生3人が、本活動にボランティアの補助学生として参加した。

活動手順：（2）のN保育園での活動と似た手順であったが，制作した楽器と，音即興の提示・グループごとの音即興は以下のとおりであった。

- ①グループに分かれ，補助学生の支援を受けながら



写真1 振る楽器



写真2 叩く楽器



写真3 擦る楽器（1）



写真4 擦る楽器（2）



写真5 音を出す素材（1）



写真6 音を出す素材（2）

手作り楽器（カズー）を制作する。

- ②筆者の手作りカズーのリズムを全員で模倣する。
- ③筆者と保育者が即興的な音会話を行うのを見る。
- ④筆者がリーダーとなり、グループごとにリズム即興をリレー方式で行う。

## 実践とその結果

### 1. 手作り楽器／音素材の体験と音の描写

#### （1）N保育園5歳児（1回目活動）

##### ①手作り楽器／音素材の選択

表1にグループごとの手作り楽器／音素材の選択状況を示した。最も多く選択されたのが「茶碗（大・小）、湯のみ（大・小）」であり、女児7人が選択した。次に多く選択されたのが「アルミフレキシブルダクトギロ」であり、男児1人、女児4人が選択した。

「茶碗、湯のみ」は、軽やかで高音の響きがあり、

女児が好んで選んでいた。「アルミフレキシブルダクトギロ」は全ての素材の中で最も音量があり、印象に残りやすいため多く選ばれたのではと考えられる。手作り楽器の「牛乳パックギロ」や、「ブラダン太鼓」の音は、幼児にとって特徴的な音として受け止められなかったためか、興味を示されなかった。また、ペットボトルと紙コップを並べて配置すると、その場所では女児10人が2つの音のやり取りを即興で楽しんでいる姿がみられたが、音としては興味をもたれず、誰からも選ばれないという結果となった。

##### ②音の描画

表1の右側の欄には、各幼児が描いた描画のパターンを示した。全体を通して音を波として表現する「波形」（角の丸い波形と角のとがったギザギザの波形はともに「波形」とした）が最も多かった

表1 N保育園での手作り楽器・音素材の選択と描画パターン

第1グループ			第2グループ		
男児①	透明ホースレインスティック	らせん	女児⑤	茶碗大・小、湯のみ大・小	短線
男児②	ペットボトルレインスティック	らせん	女児⑥	三角ダンボールストローギロ	波形
女児③	三角ダンボールストローギロ	波形	男児⑦	アルミフレキシブルダクトギロ	波形（縦）
女児④	アルミフレキシブルダクトギロ	らせん 波形	女児⑧	アルミフレキシブルダクトギロ	短線
第3グループ			第4グループ		
女児⑨	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形（縦）	男児⑬	しゃもじカスタネット	波形
女児⑩	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形（縦）	女児⑭	ふうせん缶太鼓	波形 らせん
女児⑪	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形 らせん	女児⑮	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形
女児⑫	三角ダンボールストローギロ	波形（縦）	男児⑯	クリアケースオーシャンドラム	らせん
第5グループ			第6グループ		
男児⑰	ふうせん缶太鼓	らせん 丸	女児⑳	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形 らせん
男児⑱	平たい石・丸い石・長い石	波形	女児㉑	アルミフレキシブルダクトギロ	波形
女児㉒	平たい石・丸い石・長い石	波形	女児㉓	アルミフレキシブルダクトギロ	波形
女児㉔	透明ホースレインスティック	波形	女児㉕	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形 らせん

(図1)。また、ぐるぐると「らせん」状に線を描いていく幼児も少なくなかった(図2)。そのほか、画用紙に多数の「短線」を描いて音を表現する幼児もいた(図3)。ただ、特定の手作り楽器／音素材が、描画の特定の形と結びつくといった傾向はみられなかった。

③音の擬音語表現

音を描画しているとき、筆者が「どんな音が聴こえた」という質問を行った。この問いに対して、24人中14人が表2に示した擬音語を答えた。一般のオノマトペと同じく、「チンチン」などと音節を繰り返す畳語構造をもつ擬音語が多数であった。また、比較的よく用いられる慣習的なオノマトペを利用して表現しているケースも多かった。

④ 音印象に基づく色の選択

「今日、聴いた音の色は何色かな。1色だけ選んで画用紙に塗ってください」と声をかけ、7色から

1つの色を選び、描いた描画に色を塗るように求めた。その結果、「茶碗大・小、湯のみ大・小」では、赤が4人、黄が2人、「アルミフレキシブルダクトギロ」では、黄が2人、紫、橙、水色が各1人であった。

(2) F幼稚園5歳児(1回目活動)

F幼稚園では保育者がオノマトペ絵本の読み聞かせを積極的に取り入れている。夏休みの振り返りとして「なんのおとなつ」(ビーゲンセン・永井郁子, 2010)、日常生活の音として「ぼくのいちにちどんなおと」(山下洋輔・むろまいこ, 2016)、給食開始時期に「おいしいおと」(三宮麻由子・ふくしまあさえ, 2008)などである。

実践当日の朝には「がちゃがちゃ ドンドン」(元永定正, 1990)の読み聞かせが行われていた。読み聞かせの様子を見学すると、子どもたちがアートの絵を見ながら口々に擬音を発する様子や、絵の色や大きさから声の大きさを変化させている様子がみ

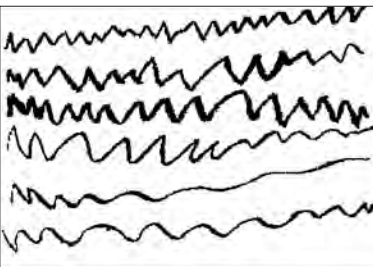


図1 波形(女児②)

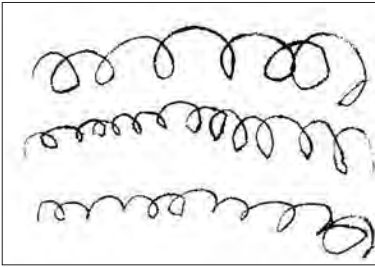


図2 らせん(男児⑬)

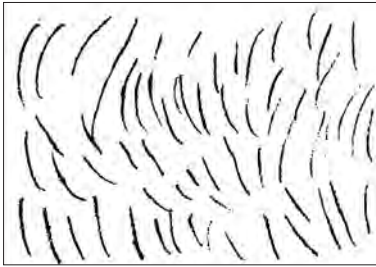


図3 短線(女児⑤)

表2 N保育園での描写時に表現された擬音語

茶碗大・小、湯のみ大・小	女児⑨「チンチン」女児⑩「チリンチリン」女児⑪「チンチン」
アルミフレキシブルダクトギロ	女児⑤(⑧描画のひらがなをみて)「ザラザラザ〜ラザラ〜」 女児⑫「ザラザラ」女児⑬「ザラザラ」
透明ホースレインスティック	男児①「カシャカシャ」女児⑫「ジザジザ」
ペットボトルレインスティック	男児②「パラパラ」
三角ダンボールストローギロ	女児⑫「ジャラジャラー」
しゃもじカスターネット	男児⑬「カチャカチャ」
クリアファイルオーシャンドラム	男児⑬「ドンドン」
ふうせん缶太鼓	男児⑭「ドンドロン」
平たい石・丸い石・長い石	男児⑮「カンカラカラ〜」

られた。特に、「ぶわあ」のページでは一番後ろの  
 女児が、ふうせんを膨らませ破裂するまで過程をパ  
 ントマイムで現していたのが印象的であった。

① 手作り楽器の選択

保育者の読み聞かせの後、N保育園と同様の手順  
 でグループ（4人または2人）ごとに手作り楽器と  
 身近な音が出る素材の中から、好きな音を1つ選ん  
 だ。最も多く選択されたのがN保育園と同じく「茶  
 碗大・小、湯のみ大・小」であり、女児6人、男児  
 2人の計8人が選択した。次いで「ふうせん缶太  
 鼓」を、女児1人、男児3人が選択した。

② 音の描画

表3の右側の欄に、各幼児が描いた描画のパター

ンを示した。F幼稚園では、音を描画するとき、す  
 ぐに描き始める幼児と時間をかけて描く幼児がおり、  
 個人差があった。

全体を通して「波形」が多い点は、N保育園と同  
 様であった。ただ、波形の図形を描く場合でも、た  
 とえば透明ホースレインスティックの音を描いた女  
 児⑫や、透明ホースマラカスの音を描いた女児⑮で  
 は、楽器の中で音が小さい手作り楽器であったた  
 め、耳をホースに当て集中して聴き、ホースの中の  
 素材一つ一つの音を聴き分け、聴いた音の順に描写  
 していた。

そのほかにも、左から右へと長い線を多数引く  
 「長線」、点を打っていく「点」などを描く幼児もい  
 た。また、波形と点を組み合わせるなど、複合的な  
 形を表現している描画があったり（図4）、どのパ

表3 F幼稚園での手作り楽器・音素材の選択と描画パターン

1 グループ			2 グループ		
男児①	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形	男児⑤	ふうせん缶太鼓	長線
男児②	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形、点	女児⑥	茶碗大・小、湯のみ大・小	長線
女児③	アルミフレキシブルダクトギロ	波形、らせん、 短線、星形	女児⑦	茶碗大・小、湯のみ大・小	短線、点
女児④	ふうせん缶太鼓	その他	男児⑧	ふうせん缶太鼓	不明
3 グループ			4 グループ		
女児⑨	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形	男児⑬	三角ダンボールストローギロ	波形、丸
女児⑩	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形	女児⑭	茶碗大・小、湯のみ大・小	その他
男児⑪	アルミフレキシブルダクトギロ	波形	女児⑮	透明ホースマラカス	波形（縦）、 その他
女児⑫	透明ホースレインスティック	波形	男児⑯	ふうせん缶太鼓	波形
5 グループ					
男児⑰	アルミフレキシブルダクトギロ	その他			
女児⑱	茶碗大・小、湯のみ大・小	波形、点			

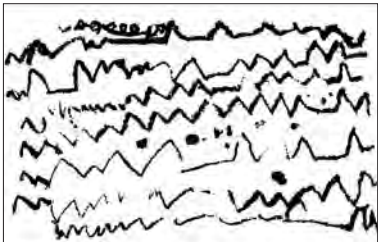


図4 複合表現（男児②）

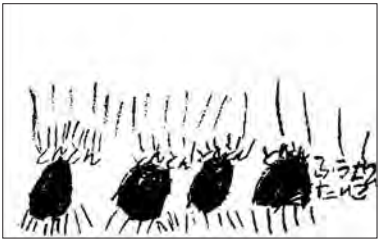


図5 その他の描画（女児④）

ターンにも当てはまらない描画（図5）があったりするなど、多様な描画が生み出されていた。

### ③音の擬音語表現

選んだ音をクレヨンで描写しているときに、筆者の問いかけの「どんな音が聴こえた」に18人中16人が答えた。描写しながら発した言葉と擬音語は表3のとおりであった。

子どもたちは選んだ音を何度も鳴らしており、鳴らし方を工夫し音の変化を感じているようであった。たとえば、女児⑦は茶碗の大きさや形で音が違うことを、擬音語を「チーンチーン・カーンカーン・カラーンカラーン」と言い分けることで表現していた。同じ茶碗を選んだ女児⑨、⑩、⑭は、箸バチで、右叩き、左叩き、両手叩きと音の違いを感じ、叩く場所によっても違いがあることを発見し、それを「チンチーン・チーンチチン・カンカン」などと言いつけていた。アルミフレキシブルダクトギロを選んだ男児⑰はアルミダクトの形を変えながら、持ったり曲げたりと音の場所を変えながら鳴らし、擬音語も「ザー・チンチン・ドンドンドン」と表現し、描画でも、音の大きさや響きをクレヨンを手で擦って表わした。

### ④音印象に基づく色の選択

活動後半は、N保育園と同様に、筆者が「今日、

聴いた音の色は何色かな。1色だけ選んで画用紙に塗ってください」と声をかけた。どの子も迷わず選んだ色を塗り始めた。

「茶碗大・小、湯のみ大・小」では、紫を選んだ幼児が5人、黄、水色、橙が各1人であった。「ふうせん缶太鼓」では、紫、黄、緑、青を選択した幼児が各1人ずつであった。

## 2. 手作り楽器の制作と音即興

### （1）N保育園5歳児（2回目活動）

#### ①手作り楽器の制作

活動日は、小学校が夏休みに入ったこともあり欠席者9人と多く、4グループでの活動となった。活動前半で子どもたちは、3つの手作り楽器（ふうせん缶太鼓、ストローギロ、しゃもじカステネット）の中から1つを選び制作した（詳細は表5参照）。幼児には難しいと思われる箇所（ふうせん伸ばし、ビニールテープ剥がし）では各グループに補助の学生が援助に入った。各グループでは、制作した楽器を交換して鳴らす幼児もおり、他の楽器の音も楽しめたことが伺えた。

#### ② 手作り楽器による音即興

制作した手作り楽器を3人～4人の小グループを作り、リズム即興するよう求めた。その際、筆者が「グループの中で、セーの、おしまいと言う人を決

表4 F幼稚園での描写時に表現された擬音語

茶碗大・小、湯のみ大・小	男児②「チーンチーンチーン」 女児⑥「チンチン小さい音がした」 女児⑦「3つの音がしたチーンチーン・カーンカーン・カラーンカラーン」 女児⑨「チンチーン・チーンチチン・カンカン」 女児⑩「チンチンチーン・カチャカチャカチャ」 女児⑭「チンチン・カンカン」 女児⑱「チンチンチン・チンチンチーン」
アルミフレキシブルダクトギロ	女児③「ザガー」男児⑪「ゴーゴー大きな音がした」 男児⑰「ザー・チンチン・ドンドンドン」
ふうせん缶太鼓	女児④「ドンドンドンドン」男児⑤「ちょっと大きい音がした」 男児⑧「ちょっと大きい音がした」男児⑱「ドンドン・ブンブン」
透明ホースレイnstiック	女児⑫「サーサー・ザーザー・サラサラ」
透明ホースマラカス	女児⑮「シャランシャラン・ドンドン・ガキガキ・サラサラ」

めて」と、始まりと終わりを示す声がけをする人を決めるように促した。

以下、1つのグループでのリズム即興の1回目と2回目の様子を事例1、事例2として挙げた。

**事例1：**このグループは、ふうせん太鼓（女児）、ストローギロ（女児）、しゃもじカスタネット（男

児）の、女児2人男児1人の混合グループであった。1回目の音即興の様子を譜例で表したのが図6である。

ふうせん太鼓を持つ女児の「せーの」の掛け声から3人一斉にリズムが始まった。始まりの速度は♩=184（Presto）と速く、しゃもじカスタネットの男児の音が、全体の速さをひっぱり9小節続い

表5 手作り楽器の製作の流れ

ふうせん太鼓（写真7）：補助の学生がふうせんを伸ばして缶に被せ、幼児がビニールテープで仮止めた。仮止めの上から幅広のビニールテープを巻いて完成させた。筆者が事前に準備していた一回り大きいふうせん太鼓と、自分で制作したふうせん太鼓をダンボール付きのパチで鳴らした。音の鳴らし方では、1本のパチで大小の缶を叩く、2本のパチで交互に叩く、缶の端を叩く、ふうせんを指で掴み引っ張るなどの様子がみられた。

ストローギロ（写真8）：牛乳パックにストロー付きパーツをビニールテープで張り付けた。演奏をするときには、左手にギロを持ち指先で擦ったり、机の上に置きパチ（箸）で擦ったり、机の上でギロを斜めに置いてパチで叩いたりする様子がみられた。

しゃもじカスタネット（写真9）：しゃもじをペットボトルのフタの付いた2枚の厚紙で挟み、振って音が鳴るところにビニールテープを巻きつけた。力を入れずに身体の前で軽く振る、下に向けて振る、厚紙を左右の手で持ちシンバルのように打つなどの様子がみられた。



写真7 ふうせん缶太鼓



写真8 ストローギロ



写真9 しゃもじカスタネット

**Presto**

ストローギロ

しゃもじカスタ

ふうせん太鼓

**Vivace**

図6 女児2人男児1人混合グループの音即興1回目（24秒）

た。10小節に入り男児の音が途切れたものの、女児2人はリズムを変わず刻み続け、男児が女児2人をみて再びリズムを打ち始めると、男児の速度が♩=160 (Vivace) に遅くなった。この速度変化に女児2人が顔を見合わせ、新しい速度に合わせて打ち続け終わりを迎えた。リズムは3人ともに8分音符を刻むリズム打ちで、太鼓の音の大小を途中変えるもののリズムの変化は無く、ストローギロの女児としゃもじカステットの男児のリズムも同様に、音を鳴らし始めるとリズムパターンは変化しなかった。1回目は、しゃもじカステットの速度変化に2人の女児が応えるリズム即興となったと言える。

**事例2：**筆者は、「せーのと言う人が変わってもいいよ」と最初に声を掛ける人が変わってもいいこと、「お友だちの音をと良く聴いてね」と自分以外の音を聴くこと、「他にどんな音が出せるかな」と音の出し方を工夫することの3点を促した。1回目の即興に引き続き、5分程度時間を置いて2回目の即興を行った。2回目の即興を譜例で表したのが図7である。

今回もふうせん太鼓を持つ女児の「せーの」の掛け声から3人のリズムが一斉に始まった。ふうせん缶太鼓の音が1回目よりよく聴こえ、全体の速度は♩=120と1回目よりも遅いテンポで始まった。4小節後には、ふうせん缶太鼓女児のリズムが付点に変化し、付点の活動的なリズムが20小節まで続く。その後、2人の様子を伺いながら休符が入るリズム

パターンでゆっくり (rit.) とした速度となり、次にテンポが戻り (a tempo) 最初のリズムパターンに戻り終わった。しゃもじカステットの男児と、ストローギロの女児が、ふうせん缶太鼓の女児の変化を感じながら速度変化させ、rit.とa tempoに付いていくかたちであった。

1回目は速度が速かったためにリズムパターンの変化を試みる余裕がなかったが、2回目は速度を少し抑えたためにリズム変化が現れたと考えられる。

## (2) F幼稚園5歳児 (2回目活動)

### ①手作り楽器 (カズー) の制作

F幼稚園では手作り楽器としてカズーを制作した。事前に折り線と吹き口穴を開けた厚紙を渡し、油性ペンで好きな絵を描かせた (写真10)。それぞれがテーマを持ち、お城のお姫様、エスカレーターと貨物トラックなど、色使いや内容に個性ある手作りカズーを制作した。

描き終えた子どもから厚紙を三角に組み立てる作業に入った。折り線で折り、テープで貼るまでの作業はスムーズに進んだが、最後の工程であるビニールを輪ゴムで巻きつける作業が難しく、一人ひとりに補助の学生が入り全員が完成させた。

制作した手作り楽器を声を出しながら吹き、ビニールがビリビリと共鳴する音が出るかを試した。生声しか聞こえない幼児には、ビニールの貼りを何度か調整しながら音が鳴るように援助した。幼児が自由に吹き音を鳴らしてみると、音がすぐに出る幼

The musical score is written for three parts: Stroogiro (ストローギロ), Shamogikast (しゃもじカスタ), and Fusen Taiko (ふうせん太鼓). The tempo is marked Allegro with a quarter note equal to 120 beats per minute (♩=120). The key signature has one sharp (F#). The score consists of two systems. The first system has 10 measures. The second system also has 10 measures, starting with a measure marked '10' above it. In the second system, there are tempo markings: 'rit.' (ritardando) and 'a tempo' (return to original tempo).

図7 女児2人男児1人混合グループの音即興2回目 (46秒)

児と、吹く力が弱く時間がかかる幼児とがいたものの、なんとか全員が音を鳴らすことができた。

②リズム模倣

筆者は幼児たちに「真似してね」と声をかけ、「♪♪♪ ♪」「♪♪♪ ♪」「♪♪♪ ♪」「♪♪♪♪ ♪」「♪♪ ♪」の5つのリズムパターンを提示し、幼児のリズム模倣を促した。これらの基本的なリズムパターンは5歳児にとってはさほど難しくなく、比較的簡単に模倣できるものであった。次に、同じリズムパターンに抑揚をつけて提示すると、同じように抑揚をつけて模倣することができた。

次に6人ずつの3グループに分かれ、グループごとに筆者の提示したリズムを次々と模倣していく模倣リレーを行った。1回目は筆者が「♪♪♪ ♪」のリズムパターンを提示し、子どもたちは右回りで次々とリズム模倣を行い、2回目は「♪♪♪ ♪」のリズムパターンを提示し、左回りで模倣リレーを行った。筆者の提示したリズムパターンを模倣リレーすることで、隣の子どものリズムを聴きとり、自分のリズム提示をすることが体験でき、次のリズム即興に繋がった。



写真10 カズー

③リズム即興

最後に、「今度は違った音を鳴らしてね」と声をかけ、隣の人と違うリズムを鳴らす即興を促した。グループ1の1回目～3回目のリズム即興の様子を表6に示した。

1回目は、筆者のリズムパターン提示から右回りに即興リレーを行った。男児②から女児③へのリレー時に少々間があったものの、それ以外は隣の幼児のリズムを聴くとすぐに違ったリズム即興を行うことができた。2回目も筆者の同じリズムパターンから右回りに即興リレーを行い、3回目は同じリズムパターンから、1、2回目とは異なる左回りで即興リレーを行った。

駒(2013)によると、グループ即興は、集団活動が生み出す多様な応答性として、幼児がリーダーの表現を繰り返して応答する「反復的応答」、模倣による数多く体験から発展させ相手と異なるものを答える「対話的応答」、応答し合う相手が決まっていない自由な即興の場で見られた「偶発的応答」の3つに分けられると言う。今回のリズム即興は、グループ内で相手とは異なる即興的リズムを鳴らしていることから、グループによる「対話的応答」と言えよう。

グループの即興変化を表6からみると、どの幼児も1回目から3回目まで隣席の幼児とは異なるリズムを鳴らしていたことが分かる。また、女児③と女児⑤が2回目と3回目で同じリズムを鳴らしていたものの、残りの4人は1回目から3回目まで違ったリズムを即興していた。

今回の手作りカズーによるリズム即興では、その前段階において集団でのリズム模倣や、グループごとの模倣を行ったことが、リズム即興の段階において幼児が工夫しながら音色を出すことにつながった

表6 F幼稚園グループ1における手作りカズーの6人即興リレー

1回目 (右回り)	筆者♪♪♪♪ ♪ →女児① ♪♪♪♪ ♪ →男児② ♪♪♪ ♪ →女児③ ♪ ♪ →男児④ ♪ ♪ →女児⑤ ♪ ♪ ♪ ♪ →男児⑥ ♪ ♪ ♪ ♪
2回目 (右回り)	筆者♪♪♪ ♪ →女児① ♪♪♪♪ ♪ →男児② ♪♪♪♪ ♪ →女児③ ♪♪♪♪ ♪ →男児④ ♪ ♪ ♪ ♪ →女児⑤ ♪ ♪ ♪ ♪ →男児⑥ ♪ ♪ ♪ ♪
3回目 (左回り)	筆者♪♪♪ ♪ →男児⑥ ♪ ♪ ♪ ♪ →女児⑤ ♪ ♪ ♪ ♪ →男児④ ♪ ♪ ♪ ♪ →女児③ ♪♪♪♪ ♪ ♪ →男児② ♪ ♪ ♪ ♪ →女児① ♪ ♪ ♪ ♪

と考えられる。また、男児④、女児⑤、男児⑥の鳴らす小さな音を、グループの子どもたちが聴き入るように即興が展開されており、隣の音をよく聴いて受容し、そのリズムに応えるように新たなリズムで表現された点も指摘したい。

## 考察

本研究では、小松（2013）の言う音の活動の3領域である「音の教育」、「音の調査・分析・解釈」、「音のデザイン」の考え方にそって保育園と幼稚園の計2園において、それぞれ2回の実践を行った。以下、この3つの領域ごとに、本研究での取り組みについて考察していきたい。

### 1. 音の教育と擬音語

まず1つ目の領域である耳の感覚を磨くための「きくこと；音の教育」として、手作り楽器や身近な素材の音を聴く活動を行った。用意した手作り楽器／音素材では、N保育園とF幼稚園をあわせた42人中で「茶碗、湯のみ」が最も多く選択され（15人、全体の36%）、ついで「アルミフレキシブルダクトギロ」（8人、全体の19%）、「ふうせん缶太鼓」（6人、全体の14%）の順で選択された。

子どもたちはこれらの手作り楽器／音素材を何度も鳴らしたり、鳴らし方を工夫したりしていた。たとえば、茶碗の大きさや形で音が違うこと、茶碗の叩き方や叩く場所によって音が違うこと、アルミフレキシブルダクトギロの形を変えながら音を鳴らすなどである。

このときに子どもたちが発した擬音語も、「チーンチーン・カーンカーン・カラーンカラーン」など、音の微妙な違いを擬音語に反映させていた。とりわけこのような擬音語の多様性が見られたのはF幼稚園であった。この幼稚園では、ふだんから保育者がオノマトペ絵本の読み聞かせを積極的に取り入れていることがオノマトペのレパトリーの多様性と柔軟性をもたらし、今回の実践においても擬音語の多様性が生まれた可能性もある。

さらに考えると、音の違いへの着目が擬声語の多様性をもたらし、逆に多様な擬声語を工夫することが、音のより細かい違いを聞き分けることにつなが

るというように、耳の感覚を磨くことと擬声語での表現が相互に影響し合うことも考えられる。この点については、今後の研究においてさらに探究していきたい。

### 2. 音の調査・分析・解釈と音の描画

本研究では、2つ目の領域である音の調査や研究の具体的方法論である「分析すること；音の調査・分析・解釈」の1つの可能性として、幼児が聴きとった音を絵として描画する活動を行った。

全体的には波形が多く、ぐるぐるとらせん形の線を描く幼児も少なくなかった。これは音の時間的連続性を、空間的な連続性として表現したものとも考えられる。多くの幼児は、波形にしらせん形にし、多くの線を描き入れており、何度も音を出して試した経験を反映したものかもしれない。また、線ごとに微妙に形を変えていることも、音の強さや速さを反映させている可能性もある。

そのほか、短線や線と点との複合的な形なども見られ、手作り楽器・音素材の音を変化させる工夫が、微妙な音の違いへの着目へと結びつき、それが描画での工夫をもたらしただのかもしれない。珍しい例であるものの、上記のどれにもあてはまらない描画（図5）の場合、「ふうせん缶太鼓」の形態と音の印象が結びつき、叩く場所によって発生する音の違いを描画上で表そうと工夫したのではないだろうか。

しかしながら今回の研究では、なぜこのような描画を描いたのかの理由を問うことをしなかったため、上記の可能性は推測にとどまるものであった。今後は、自らの描画について語るような促しをするなど、音印象と描画との関わりについてさらに検討していきたい。

一方、描画後の色選択においては、「茶碗大・小、湯のみ大・小」に対して、N保育園では赤を選択した幼児が多く、F幼稚園では紫を選択した幼児が多いなど、あまり一貫した結果は得られなかった。また、他の手作り楽器／音素材でも、特定の音が特定の色を選択する傾向と関係するとは言えなかった。

### 3. 音のデザインと音即興

3つ目の領域である音楽の表現活動としての「つくること；音のデザイン」では、N保育園における

手作り楽器3種類による音即興と、F幼稚園における手作り楽器カズーによる会話的音即興を試みた。

N保育園の手作り楽器による音即興では、合奏のようにグループの子どもたちが同時に楽器を鳴らす試みを行った。鳴らす速度が速い場合では、リーダーとなる幼児の速度変化によって他のメンバーの速度変化がもたらされていたが、リズムは単調で、即興的にリズムパターンを変化させることはなかった。一方、速度がゆっくりになった場面では、個々のメンバーがリズムを変化させる試みが現れた。

F幼稚園の手作り楽器によるリズム即興では、筆者がリーダーとなり、1人1人が順番に自分のリズムで楽器を鳴らすことを行った。その結果、子どもたちは隣席児のリズムをしっかりと聴き、即興的に自分独自のリズムパターンを鳴らすことで、即興リズムによるグループ対話的な応答が生まれた。

このように同時に楽器を鳴らす場合、とりわけ速度が速いときには、リズムの即興性よりもメンバーの間のリズムの一体性が優先されるのかもしれない。一方、一人ひとりの幼児が順次楽器を鳴らす場合には、個々の幼児のリズムの独自性や他との異質性が強調されるのかもしれない。

先に考察した手作り楽器や音素材の音を「聴く」活動は、基本的に、自ら音を発し、自らが発した音を「聴く」活動であった。ここで考察した音即興には、他者の発する音を「聴く」とともに、それに対応して自ら音を発し自分の音を「聴く」という、音を「聴く」ことの二重性が含まれる。手作り楽器や音素材の音の場合、自分の叩き方や鳴らし方の違いが音の違いを生むという個人の中で閉じた差異性が気づきを生むのに対し、音即興では、自分と他者の叩き方や鳴らし方の違い、つまり集団での音の共有から生まれる差異性から気づきが生まれると言えるのではない。

#### 4. 創造的音楽表現への示唆

本研究では、手作り楽器・身近な素材の音を比べながら聞くという活動から始まり、楽器・音素材の音を変化させる工夫が描画での工夫をもたらし、最終的に音即興を幼児自ら展開するという活動の展開をすることができた。この一連の活動をとおして、幼児自らが音で遊び、音で表現する楽しさを味わう

幼児主体の活動に繋げることできたと言えよう。

本研究では、個人内で閉じた活動（音を聴き表現すること）から、集団で共有しながら行う活動（音即興）へと発展させる流れを作ったが、集団での音即興から個人での音の探究活動へと移行するなどの実践の可能性も考えられる。今後は、個と集団の相互作用的な影響をも考慮に入れ、さらに豊かな創造的音楽表現の可能性を探っていきたい。

#### 謝辞

本研究には、ご協力いただきました香川短期大学附属幼稚園、香川短期大学附属のぞみ保育園の先生方と5歳児クラスの子どもたちに感謝いたします。本研究は、JSPS科研費15K04445の助成を受けて行ったものです。

#### 引用文献

- ビーゲンセン（作）、永井郁子（絵）（2010）. なんのおと なつ. 絵本塾出版.
- 初田隆・井上朋子（2013）. 音をかく活動の研究. 美術教育学：美術科教育学会誌, 34, 407-418.
- 小池美知子・深田昭三（2016）. 幼児のための創造的な音楽プロジェクトの開発：オノマトペを用いた即興的なアンサンブルの構成. 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 24, 29-42.
- 駒久美子（2013）. 幼児の集団的・創造的音楽活動に関する研究：応答性に着目した即興の展開. ふくろう出版, 149-154.
- 小松正史（2013）. サウンドスケープのトビラ：音育・音学・音創のすすめ. 昭和堂, 1-29.
- 近藤信子・土谷由美子（2010）. 造形表現に関する学生の意識：保育所実習・手作り楽器への取り組みを通して. 中国学園紀要, 9, 119-124.
- 文部科学省（2008）. 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 元永定正（1990）. がちゃがちゃ どんどん. 福音館書店.
- 三宮麻由子（作）、ふくしまあさえ（絵）（2008）. おいしい おと. 福音館書店.
- シェーファー, R. M. (1992). 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，1-7．
- 杉本亜鈴・郡司敦（2014）．音楽と造形の表現理解  
についての研究：替えうたと手作り楽器の実践．  
東京成徳短期大学紀要，47，19-26．
- 田室雛衣・河添達也（2014）．小学校音楽科におけ  
る音楽づくりと鑑賞の一体化をめざした授業開発  
研究．島根大学教育臨床総合研究，13，77-86．
- 山下洋輔（作），むろまいこ（絵）（2016）．ぼくの  
いちにち　どんなおと？　福音館書店．

