

音楽と子どもの生活

——うたえない子どもの生活記録から——

鈴木 敏朗

記 録

岩田由紀子 安藤佳代子

加藤 恵子 (立正卒)

小出和佳子

鈴木 澄子 (立正卒)

齋子久仁子 (立正卒)

新里 光子 松本佐恵子

はじめに

一人のうたえない子どもの記録が、この調査のきっかけになった。

この子どもは、二人兄妹の上で、子ども同士の生活経験なしに、四歳で入園してきた。同年代の子どもとつきあうことができないで、気に入らなければなぐる、暴れるなどしていた。他の子どもが遊んでいる中へとびこんでいったり、共に遊んでいるときに、一人だけ無関係の振舞いをしたりもした。人の話も聞くことができないし、どなるだけで、自分からもまとまった話はできなかった。

この子どもが、集団の生活の中で、次第に自分以外のいろいろな子どものいることに気づいていき、共に遊べるようになり、やがては、全体の中で一つの役割を担っていくことができるようになるまでが、詳しく記録されていた。

この子どものいるクラスでは、二か月に一回、音がとれるかどうかの調査をしていた。この調査では、この子は、はじめまったく音がとれなかった。調査で音のとれない子どもをみつけても、注意しているというだけで、その子どもたちに特別教育はしなかった。この子どもが、少しずつ音がとれるようになっていき、二年目の終わりに、声はしゃがれていたが、きちんとした音程でうたえるようになった。

この音のとれるようになっていく過程が、彼の仲間関係の発展と一致していた。しかし、音がとれるかとれないかの調査は、厳密に行なったものではなく、たんに、うたえるかどうかを、教師の側の心覚えにするために調べたものである。したがって、保育の記録の上では一致していたとしても、ここに特別な意味をみつけて、結論をだすのは、速断であった。そ

れにしても、このことから、音楽の基礎的な能力というものは、これまで考えられていたような、たて型のものではないのではないかと、ということを考えてみるようになった。

一般に能力とか知能というと、たて型のを考える。人間関係ぬきに、個体の中に、何がどのくらい実現したかということである。音楽能力もその通りで、したがって、いろいろ考えられる教育法も、たて型の能率改善といったものが多かった。しかし、音楽能力がたて型のものだとすると、これをもっともよく伸ばすものは、一対一の個人教授ということになる。

悪い人間関係の見本のような競争心にしても、人間関係にはかわりがない。そして、その能力をもっともよく発揮できる条件は、能力を行使するものが、人間関係をもたないで孤立したときということになる。人間関係をもあわせて習得することをしなかった能力が、その諸関係の中で発揮できるとは考えられないからである。

そうなると、たて型の能力を集団教育の中で習得させようとするのは、まったくの矛盾であり、たんなる経済効率のためとしか、考えられなくなる。たて型の能力を集団の中で教授しようと、その方法を探ることは、人間をいかに伸ばすかということではなく、いかに投資を少なくするかを考えることになる。

一人一人、ばらばらに切り離された人間の中に高度な音楽が成立すると考えるような人間観が、誤りなのであろう。人の子として生まれさえすれば、人間諸関係のし方が身につくと考えることが、これに対する反論にはならないであろう。そのし方をも学びながら育て、はじめて人の子が人間に育つことができるのである。

仲間のつながりの中へ伸びていく音楽能力、これが、誰もがすることのできる音楽なのではないか。そして、その音楽をみがきあげるところの音程やリズムも、この横に伸びる能力、よこ型の能力が基礎になっているのではないかと。以下は、うたえない子どもの生活記録と、そこに現われた子ども像の考察である。

1 調査の方法

(1) とともに遊ぶ

遊戯歌をうたいながら遊

音楽的な音高感、音程感は音同士有機的な関係をもたない一音に対する耳と声の協応ではない。また、固定したものさしをさきに身につけさせ、その中で独立した一音を位置づけて識別することでもない。

後者の例、絶対音感の教育が多く行なわれているが、どの場合にも、対象となった子どもたちのうちの一部にしか、実現されていない。さらに、独立音高のものさしを身につける能力は、イタなどの場合の方が優れているようである。

絶対音感の場合、身につけたものさしが、有機的な構造をもっているのではない。独立した一音一音を特定の名で記憶するだけである。構造をもっているのであれば、その構造をなす比率を変えないで、移調が可能であるはずだし、移調が可能、つまり、移調された同一の構造を同じと聞きとることと絶対音感とは、相反するものである。

イヌと人間とを同一条件で比較実験した例がないので、断定はできないが、イヌは、ごく近い二種の特定音高を区別するという条件反射の実験例は、広く知られている。また、それが人間には非常に困難なことも、経験的に知られている。この能力は、高度に発達した動物である人間には、失われてしまったものなのではないか。そして、人間には、それとは別の構造把握の能力を生じたのではないか。

また、人間に対する実験例では、純音の音程識別と音楽的な音程の識別が、まったく別のものであるということが、知られている。(「聴覚と音声」電気通信学会)

以上の理由で、ある音高に対する子どもの耳と声の協応のし方によって、音感を調べるという方法をとらずに、一曲のまとまりがうたえるかどうかということによった。音楽的な音感とは構造的なもので、特定の二音間の音程も、全体の中の部分として把握されなければ、音楽的にはなりえない。そのため、まず、全体の握把が必要であり、一曲をうたうことによたわけである。

しかし、入園したばかりの子どもに、先生と子どもという特別な関係の中で、歌だけを特別教えたのでは、それによってうたえるかどうかを調べることはできない。「○○をうたいましょう」といってピアノをひかれることに対する子どもの抵抗が大きすぎるであろう。そうして歌を教えた場合、入園後相当長期間、うたえるようにはならない。ひどい場合には、三年保育の全期間かかっても、うたえるようにならない場合がある。

そこで、まず、遊戯歌をうたいながら遊ぶ。全員手をつなぎ輪になる。短い歌をうたいながら、つないだ手を前後にふる。二人ずつ両手を取り、短い歌をうたいながら左右につないだ手をふる。一人ずつ指さしながら、その手をふってうたう。先生が先頭になり、並んで歩く。調子のいいことばを唱えながら歩く。

“なべなべそこぬけ”というわらべ歌をうたいながら、二人で遊戯をする。何回かしたらパートナーを代える。みんながらくにパートナーを代えられるようになるまで、くり返し遊ぶ。これを、毎日短時間、くり返しながらか半月ぐらい遊ぶ。うたは、事前に、先生が数回うたって聞かせ、注意深く教えているが、半月ぐらい遊んだのち、また、歌だけをうたってみる。このうたを使って調査をした。

(2) 調査の方法

5人ずつのグループでうたう。遊んでいるときから、開始音はFに一定しており、この場合もFで行なう。はじめに、一回うたうて聞かせたのちに、くり返してうたわせる。音がふ

らつく。テンポ、リズムが合わない。音程がとれない。音域が低い。さまざまにうたえない子どもを、よく聞きながら、チェックしていく。

次に、うたえる子ども三人とうたえなかった子ども一人の四人グループでうたう。開始音は、はじめはFであるが、そこから、A～Cの十度以内で、少しずつ変えていく。もちろん子どもたちには、うたえるうたえないなど、まったく知らせていない。

音域が高かったり低かったりする子どもは、これで、どこかでうたえれば、可とする。うたえる子どもは、そのほとんどの音域で同じようにうたえるが、音域の低い子どもが、高いところでうたえたということは、なかった。これは、音域が違うために、合わせるという経験をまったくしなかったからだと考えられる。

こうして、うたえない子どもを、再度チェックしておく。

次に、うたえる子ども 12～13 人にうたえなかった子ども 1～2 人を加え、グループを作る。そして、うたいながら遊戯をする。他の子どもは、手を打ったりしながら、回りですわって見ている。このグループを組み代えながら、遊戯をしていき、その中で、聞きわける。

次に、一対一で先生と向かいあって、先生がうたうと、それを聞いて子どもがくり返す。また、先生が、「ア」、「マ」などで長く伸ばして出した一音に合わせて、同じように声を出させる。どの場合にも、うたえなかった子どもをチェックしておく。

最後に、どの場合にもチェックされた子どもだけでグループを作り、うたいながら遊戯する。このときになって、うたえるようになる子どもがいる。全体でうたっているときは、うたえる子どもが分半以上いるため、それを聞いて、なんとなくうたっているような気がしているのかもしれない。しかし、うたえなかった子どもばかりだと、全体の歌が、それまで遊戯していたのとまったく違ったものになる。そこで、全体の歌との関係で、はじめて自分の声に注意するようになるのではないか。そう考えると、うたう能力が、子どもの諸関係にかかわりがあるということと、符合してくるのであるが。

しかし、このときになってはじめてうたえるようになった子どもは、一応要注意として、うたえない方へわけておく。

2 うたえない子の記録

(1) 記録するにあたって

① 個人記録は、入園からとる

3年保育、2年保育、1年保育のそれぞれ入園当初、4月末に第1回の調査を行なった。第2回目は、同じ子どもたちに9月初めに行なった。2回目ときには、うたえない子どもの数は少なくなっていた。ここにあげる記録は、この第2回目の調査でもうたえなかった子どものものである。

② 調査した園の所在は、川崎南部と柏市

記録をできるだけ客観的にするためには、条件のそろった項目をあげるとよいのであるが、その用意ができなかったため、一応の目安をつけるだけにとどまってしまった。

- | | |
|------------------|---------------------|
| ① 友だちと遊べるか。 | ② 何人ぐらいで遊ぶか。 |
| ③ だれとでも友だちになれるか。 | ④ どのくらい続けて遊べるか。 |
| ⑤ 要求が出せるか。 | ⑥ 要求が通らなかったときどうするか。 |
| ⑦ 全体のきまりが守れるか。 | ⑧ 積極的に遊ぶか、ひきずられてか。 |

以上の目安で、生活の観察記録を、担任に保育日誌としてつけてもらった。記録は全員についてとった。全員の記録の要約をここにあげて比較検討をすれば、より明確になったであろうが、膨大な量になるので、全体の水準からみて、特別注意すべき点を、うたえない子どもについてだけあげるにとどめた。次にあげるのは、それを整理したものである。

(2) 子どもの記録

① 3歳児9人中1人

男 姉一人。年がはなれていて、共に遊ぶことはない。稼業が多忙なため一人だけで遊んでいた。園では、絵本をみて一人である。きまりが守れないとき注意をすると、部屋のすみに行きじっとしている。おしゃべりはするが、仲間の前では一言も話ができない。作業も、他の子どもと同じ時間は注意してやっていたらいい。

② 4歳児90人中29人

女 友だちとは遊ぶが、あとをついて遊んでいる。できないことや不得意なことがあると泣く。

男 ほとんど遊べない。やっていることは平行遊び。元気のいい子どもには近づかない。そのこわさのためか、つげ口をよくする。小さいときから外食すると必ず吐いたそうで、弁当がたべられない。回りの子どもより自分の方が下手なことは、しない。

男 末っ子。四歳上の姉とだけ遊んでいた。両親は甘やかしたことを認めている。教師のいうことは、忠実に守るが、友だちとは遊べない。九月にはいり、やっといづらか遊ぶようになったが、おもちゃのとりあいで、砂をかけたたりする。

男 祖父母のペット。大人の中にいると愛想をふりまくが、子ども同士だと、すぐ離れていく。遊びも平行遊び。ささいなことを、終日ぐずぐずいつている。たとえばちょっとした失敗、忘れ物。

男 よく遊ぶ。しかし相手がいうことをきかないといやな顔をする。四月は「つまらないから」、夏期保育は「なにをするかわからなくて心配だから」といって登園をいやがった。2回、終園後乱暴をしたが、話し合うとうそのように直る。先生の注意をひきたかったのだろうとのこと。諸事反応が激しい。

男 一人っ子。一週間返事せず。一週間目に突然大声を出し、翌日からははしゃぐ。特定の一人といつも一緒だが、だまって机の前にすわっていることが多い。元気のいい子には近寄らない。6月、劇遊びで机の下にはいったら、せまかったといって終日泣いていた。

男 一人っ子。両親がいうことをなんでも聞いてやったそうである。誰とも遊ぶが、思ったようにいかないと、ベソをかいたりおどおどしたりする。

男 5月に下が生まれて二人。あとからついてなら誰とも遊ぶが、自分からは遊ばない。

女 弱い子を家来にしていばるが、強い子の中ではおとなしい。話を聞くときは、立ったり、いすを倒したり、じっとしていなくて、知ってる話が出るとすぐしゃべり出す。託児所にて、今も母親の勤務先の託児所に終園後いくが、そこにも友だちはいない。父親が、欲しがるものはなんでも買ってやったとのこと。

男 口をきくのがおそかった。入園当初話ができず、一人でぶらぶらしていたが、9月、なんとか友だちと遊ぶようになった。

男 少しもじっとしていられず話が聞けない。約束も守れず、自分かってで、注意されると泣く。友だちにさわられたぐらいで泣く。

男 友だちをひっぱって遊ぶが、気に入らないとすぐなぐる。授業中の発言もあるし、友だちもいるが。

男 喘息の発作がときどき起き、からだが弱く、他の子どもと同じようには遊べない。一人で粘土、絵本などで遊んでいる。

男 一人っ子。あらゆる世話を母親がやいたそうである。弁当を出すこともできない。じっとしていられず、話はまったく聞けない。

男 転園してきて一週間でよくわからない。

男 双児の弟がいる。よく遊べるが、みんなの前では、まったくしゃべれない。

女 一人っ子。祖母に育てられる。話はみんなの前でもするし、よく聞ける。友だちとも遊ぶ。

女 しばらくは、まったく声を出さなかった。さそわれてあとから遊ぶが自分からは遊ばない。家でも友だちがなく、弟と幼稚園ごっこばかりしている。絵は3倍ぐらい時間がかかり、手にかくしながら描く。

女 商売がら、大人の中だけで育つ。話ができず、どうしても友だちの前で話さなくてはならないときは、涙をためてぼつりぼつりぼつりしゃべる。さそわれてリードされれば遊べる。

女 一人っ子。一人で遊びながら育つ。しばらくは毎日泣いていて、すぐ疲れたという。いまも友だちと遊べず絵本をみている。

男 強い子の前では小さくなっているが、弱い子や家族の前ではいばりちらす。自分かってにするので遊べない。絵を描くときは、描く前に結果を友だちと比べて気にする。

男 要求は、泣く、おこるなどで表わす。話はできないし聞けない。気に入らないと口をき

かなくなる。単純な遊びなら、いくらかする。

男 みんなと一緒にいられず、集まるときも一人だけ離れている。一対一だと話すのが、友だちの前だと手足まで自由に動かなくなる。はじめ、1日おきにもらしていた。

男 はじめ登園をいやがる。大人がみていないと遊ばず、教師となら話しをするが、子ども同士だとおどおどして何もできない。

男 よく遊ぶが、負けそうなゲームはやらないことが多い。

男 目が悪いせいか、ふらついていてすぐころぶ。話を聞くときは、下やそっぽを向いたり関係ないことをしたりして、聞けない。困ったことは泣いて訴え、子どもの中にいて大人がみえなくなると泣き出す。みそっかす扱い。

女 第二人の世話をよくする長女。園でも、きめられた仕事はよくするが、遊びは1~2人でぼつんと離れている。はじめはよく泣いたが、それでも仕事はする。

女 家では、ここにあげた一人の女の子か兄と遊ぶ。園でも元気に遊ぶが、1~2人で遊んでいる。協同作業はうまくできない。けんかをして泣くが、反撃はしないでしゅんとなってしまう。

③ 5歳児 145人中62人

男① 兄弟の上。特定の2~3人と粘土、ブロック、砂場などで遊ぶだけ。話は、問いに答える程度で、進んではしない。人の話を聞かないでふざけたりする。家では気に入らないと物を投げたりする。園では遊んだあとのおもちゃをけってかたづけけない。

男② 一人っ子。家にダンボールの箱いっぱいの怪獣おもちゃと凶鑑をもち、怪獣を両脇にかかえて寝、遊びは怪獣ごっこのみ。はじめは一人離れていたが、6月頃遊ぶようになり、怪獣ごっこ。話はするし聞けるが、何か失敗やいたずらをしても人のせいにする。また、仕事など友だちが手伝ってといっても、知らん顔でみている。9月、怪獣ごっこはしなくなったが、なんということなく、ぶらぶらしている。

男③ 一人っ子。友だちなく、大人の中で育つ。しばらくは呼ばれても返事ができず、友だちの遊びをみているだけ。さそわれると逃げた。そのうち話をするようになったが、テレビの話だけ(珍しい例)。一泊保育の食事の際、きれいな物を、すきをねらって隣のうつわにあけて知らん顔をしていた。家で小動物を飼っている。

男④ 兄一人。友だちとよく遊ぶが、おもちゃのあとかたづけをしない。「くん」、「さん」で友だちを呼ぶようにいっても、呼びすてる。そのくせ、自分のことで何かいわれると、追い回してあばれる。そのわりに、みんなの前で意見がいえぬ。何か、園行事があると、発熱して休む。

男⑤ 弟が一人。さそわれなければ、遊びそみているだけ。何かあっても、自分でいえず、回りの子どもが説明する。作業が遅れたり、何かみえなくなると、話ではなく、涙をためて黙るだけ。

男⑥ 父親が夜の仕事で昼間寝ているので、いつも、静かにといわれて育つ。近所からきて

いる子どもと二人で、人の遊びをじっとみているだけ。さそわれるとなんとなく遊ぶ。

女⑦ 下に二人。朝来るとすぐ昨日のできごとを話しにくる。近所でも園でも友だちとよく遊ぶし、進んではいりもする。家では、仕事をしている母親に代わって下の子どもの世話をよくする。みんなの前でも話をする。ときどきぼんやりして、回りの子どもに注意されるが、それほどでもない。

女⑧ 第一人。保育所からで、集団を経験しているのに自分からは遊ばない。いまは、近所に子どもがいなく、家でも一人で遊んでいる。話も、協力も自分からはしない。

女⑨ 三人の中。さそわれなければ、友だちの遊びをだまってみている。幼児語が著しく、子ども同士でも話しをしない。呼ばれても返事をしないことが多くあるのに、知っている歌は大声でうたう。クラスが外に集まるとき部屋にいたり、部屋のときは外にいたりする。

男⑩ 弟が一人。従業員が共に暮らす職業で、その中に育つ。誰とでも遊ぶし、友だちを遊びにさそったりする。話もよくするが、聞くときは友だちとふざけていたりする。

女⑪ 3人の中。特定の子どもと二人きりでいる。教師にまつわりつくことも多い。作業が遅れると泣いたりするし、思っていることもよくいえない。

男⑫ 大人の中で育つ。友だちの遊びをみても、あれこれ批評するだけで遊ばない。からだは弱く休みがちで、さ細なことも聞きにくる。運動も力がいってかたくなってしまふ。

女⑬ 早生まれの一人っ子。遊ぶ友だちは近所からきている子どもに限られる。はじめはよく泣いていた。

女⑭ すみに立ち、遊びそみているだけ。誘うとよけいからだをかたくする。慣れるとうちとけるとのことだが、今でも、遊んだと思うと次の日は一人でじっとしている。

男⑮ 一緒にすることは何もできない。約束も守れないが、他の子どもの善悪だけはわかるようで、注意したりしている。

女⑯ 男の友だちだけとはね回って遊ぶが、自分かってなようで、友だちがすぐかわる。

男⑰ 共に行動すること、約束を守ること、ともにできない。理由は、いつも他の子どものせいにする。はじめは腕力でいばっていたが、この頃は友だちに責められて、共にやろうとしている。

女⑱ 早生まれ。はじめはなんでもできないといって泣いた。話も聞けず、することもいいかげんで、みそっかす扱い。

女⑲ きちんとするようにしつけたという。手をつないでぶらぶら歩くぐらいで、笑うことがまったくない。

女⑳ 遊んでいてもすぐ抜けて一人になる。共にする作業も一人だけでできなかつたり、やらなかつたりする。

男㉑ ⑱の場合と同じ。だんだん遊ぶようになったが、他の子どものあとをついてまねするだけ。

女㉔ 順番にわり込んだり、遊具を代わらなかったり、気に入らないとつばをかけたりする。相手の話をおさえて、大声でしゃべる。

男㉕ じっとしているだけであった。この頃ふざけたりするようだが、みんなでやることは共にできず、一人別のことをしている。

男㉖ はじめは口をきかず、毎日けんかをしてはなぐったり、ひっかいたりしていた。遊びも一人だけ抜けてしまう。太って運動は不得意だが、できるまで一人でがんばっている。

男㉗ ㉑の場合に似ている。

男㉘ 組織的な遊びをリードするし、そのときもいばらないので、好かれる。話をみんなの前でするときは、でれでれにできる。

女㉙ ㉑の場合に以て、一日に何回も遊ぶ相手が変わる。自分かってでいやがられる。

男㉚ 長いこと、口をきかず、遊びもしなかった。

男㉛ ㉑に似ている。突然大声を出したり、弱い子どもを泣かしたりする。母親は7、8歳の本を愛読していると自慢する。運動もこうやればできるなどと口でいって、からだはまったく動かない。夏期保育は泳げないといって来ない。連れにいったら逃げた。

女㉜ 遊んではいるが、気がむかなければ、一日ぼかんとベンチにすわっている。話半分で作業をはじめ、感違いして泣きわめいたり、向こうみずで、再々けがをししたりする。話は、意見も出せる。

男㉝ ㉑にいくらか似ている。遊びは、他の子どもにやっとなついていく。運動は、なんでも、する前からからだがかちかちになる。

女㉞ 歩けば一人だけ遅れ、どこかに行くとき必ず迷子になる。話は「あのねー」のあとが出ない。運動は極端にタイミングが悪く、鉄棒からよく落ちる。その他は、よく遊ぶし、かってな行動もない。

男㉟ ㉑に似ている。荒っぽい男の従業員の中で育つ。幼児語のまま、約束は守らず、自分かって。

男㊱ 作業中、自分ができなくても他の子どもに手を出すなど、おせっかい。みんなの前で話すときは「わからない」とでれでれする。

女㊲ ㉑の場合と似ている。

男㊳ 遊びは、やっとなついていく。友だちとも、しゃべらない。聞くことはできる。子ども同士より動物と遊ぶ方が多い。

男㊴ 何かするときにはまず泣く。共に行動するときには一人ぼかんとしている。話ほもじもじするだけ。ままごとの赤ちゃん役。

女㊵ 水準の子どもで、別に変わったところなし。家では職業がら音楽が鳴ったことは一度もないという。その後の経過をみたい。

女㊶ ㊳と同じ。家ではあばれたりおこったりするという。

女㊷ 五月末まで、母親から離れられず泣いていた。まったく甘やかしたとっている。

- 男④ 友だちの後をびくびくしながらついていだけ。何回も聞き返さないと作業ができない。共に遊ぶと、一人ぼかんとしている。話しはできない。
- 女⑤ 一人っ子。わがまま放題に育てたという。6月まで泣いていた。約束は守れず、守るようにいと泣く。要求は、ふくれっ面など態度で表わし、ことばではいえない。9月からは登園を喜ぶようになったという。
- 女⑥ あまり泣かないが、④⑤に似ている。行動は、他と無関係に自分だけである。
- 男⑦ ⑤と同じ。
- 男⑧ ⑥に似ている。
- 男⑨ 未っ子。上は中学。⑦に似ているが、腕力を自慢にけんかする。
- 男⑩ ⑥の場合に似ている。
- 男⑪ ⑭の場合に似ている。
- 男⑫ ⑭の場合に似ている。きまった仕事はよくやる。
- 男⑬ 遊びは①の場合に似ている。すぐ泣くが、おとなしいので、女の子に好かれる。
- 男⑭ ⑤の場合に似ている。
- 男⑮ できなかったこと、わからないこと、困ったこと、平気でそのままにしておく。話も聞けないで、とんちんかん。まったく遊べない。
- 男⑯ ⑭に似ている。
- 男⑰ ⑳の場合と同じ。
- 女⑱ ⑪に似ている。
- 女⑲ ⑨の場合に似ているが、歌もうたわない。祖母に甘やかして育てられたという。
- 女⑳ ㉑の場合と同じ。
- 女㉑ 近所の子どもがいる他のクラスへ行って遊んでいる。クラスには友だちができない。家でもしゃべらないそうだが、どうしても必要なとき以外口をきかない。
- 女㉒ ㉑に似ている。中学生の兄がいる。
- 女㉓ ⑭に似ている。
- 男㉔ ⑭に似ている。陰でひどいいたずらをしたりする。
- 男㉕ ㉑の場合に似ている。育った環境は別であるが。しかし、進んで友だちと協同作業をするということはなく、与えられると役割を果たすというくらい。

以上の記録は、非常に大ざっぱに整理したものであるが、もとの記録は具体的な行動までも記してある。また、以上の表われを、保育の中で、まったくそのままにしておいたのではなく、望ましい方向へ指導されており、子どもたちも、少しずつかわってきている。また、うたえる子どもたちの記録をみると、遊べる子と遊べない子の比率が、ちょうど、ここに上げた記録の子どもたちと逆になっている。

3 ある子ども像

うたえない子ども

遊べるというのは、どの程度か。協力できるというのは具体的にはどういう表われか。自分分かっての基準。その他いろいろな点が、それぞれの記録者共通に押えられていたわけではない。また、おどおど、びくびく、などの表われも、はっきりしなかったりする。

しかし、一人の担任が、自分のクラス内では、一定の基準をたててみているのであり、その範囲内でも、うたえる子どもとうたえない子どもとで、子ども同士の仲間関係のし方に、明らかな違いが出ている。うたえる子どもの場合、たとえば、遊べい子どもは、クラスに2、3例しかない。

したがって、あいまいでも、大ざっぱでもある記録であるが、通してみたとき、そこに、うたえない子どものある子ども像を浮かび上がらせたとしても、上記の点からそれほど当たらないとはいえないであろう。そして、全体を通してみると、そこには、うたえない大部分の子どもたちに共通している、比較的はっきりした子ども像が浮かび上ってくる。

まず気がつくのは、泣く子どもが多いということである。大人と子どもの関係で、字を読む、何ができるなどと教えられても、それが、その子どもの前に表われた困難を乗り越えるのに、なんら役に立っていないことを示している。泣く子どもは、困難に対してそうするより他に、方法がないのであろう。

泣くというのは、自分の困難を回りの仲間に相談するために話すことができないということを示している。その意味では、話しのできない子どもも、同じことになろう。とくに、親とは話をするが、集団ではできないというのは、ただ泣かないだけということになる。

特定の子どものしか遊べないというのは、遊びの内容から、ほとんど遊べないというのに等しい。砂場やブロックで遊ぶといっても、両者のイメージが、そこで行き合っ一緒に遊ぶというのではなく、ただ近くにいるというだけである。両方がなんとなく砂を掘っているだけ、両方がなんとなく別々のものを作っているだけというように。

友だちにひっぱられて遊ぶというのも、同様である。その遊びの中で一つの役割を担うのではなく、なんとなくあとをついていくということになる。したがって、自分が何をしたらいいかわからないので、おどおどする、びくびくするということになるのであろう。それなら一人の方が楽だとばかりに、すぐ離れていくわけである。

横にそれるが、自由というのを、離れていくこともできる自由と解す教育が主張される場合がある。指導する、教えるなどということをしらう教育の主張である。しかし、この例でみる場合、離れていく子どもは、自由度がまったくないといえる。何をする自由もないのである。だから離れていくのである。この子どもが、自由に何かできるようにするためには、

指導をどうしてもしなければならぬ。

順番や約束が守れないで、かっぴに振舞い、すぐ乱暴するというのは、強すぎる元気のいい子どもだと考えられることが、多かつた。しかし、ここにあげられた記録では、これも、弱い子どもであることを示している。困難が大きくなれば、もうどうしていいかわからなくなつて、立ちすくんでしまう。

こういった子どもに対し、回りの子どもが、さわらぬ神とみてみぬふりをしていると、力の横暴に屈するような人間が育つてあろう。回りの子どもと無関係に教師が、その子どもをおこったり注意したりしても、同じである。子どもたちは、けっして、協力して力の横暴にあたるという人間には育つまい。

こういったことを合わせて考えてみると、次のようなたえない子どもの像が浮かんでくる。

- ① 自分かつて友だちのことを考えることができない。
- ② いいたいことがみんなの前でいえない。要求がことばで出せない。
- ③ 自分で考え、自分で決め、自分で行動することができない。したがつて、自分で自分の欠点を直していくこともできない。このことは、これからあげる、話し合い、教え合い、つまり相談ができないということにもつながってくる。
- ④ みんなで決めた約束が守れない。
- ⑤ 教えられることも教えることもできない。話し合い、相談ができない。
- ⑥ みんなに、新しい工夫や考えを出すことができない。

最後の項については、記録の中には、はっきり表われていないが、うたえる子どもたちの中には、新しいゲームや遊びを仕入れてきて、みんなに提案したり、リードして遊んだりする子どもがいる。

4 音楽能力を伸ばすには

ここでは“なべなべ”をうたうことによつたが、歌によって音楽能力を代表させることに異論のある人がいるかもしれない。そのような人は、たとえば器楽などを考えるのであろう。しかし、はっきりいってしまえば、簡易楽器（おもちゃということなのであろう）による合奏などは、とても音楽とはいえないし、音楽ではないものによって音楽能力を代表させることはできない。

また、男の子は歌がきらいで、うたえないから、そういう子を音楽嫌いにならないために器楽をなどという意見もあるが、うたえない子どもは、ここにあげた記録にあるように、男女とも、同じようにいる。うたえる子どもも同じだけいることになるし、もし、男の子が特別うたえなかつたり、うたが嫌いだったりする例があるとすれば、それは、教育がよほど悪いのであろう。そういう悪質な保育の尻ぬぐいを音楽能力と考える必要はないであらう。

子どもたちは、うたうときだけに、本当の音楽をすることができる。それだけが、大人の音楽のミニチュアでも、簡易版でもない、子どもだからこそできる本物の音楽なのである。(くわしくは、「保育論叢第4号」の拙論に述べた)したがって、うたうことをもって音楽能力を十分に代表できると考える。

また、1クラスしか調べられていなかったのも、ここには省いたが、うたえない子どもは、拍も拍子もリズムもとれないという結果が出ている。これは、以前、私が調査したときもそうであった。(『音楽の教育』黎明書房)

そこで、音楽能力を伸ばすにはどうするかを考えてみると、保育するにあたって目標となる子ども像を、うたえない子どもと反対になるように描かなければならないことになる。特別、そういう子ども像を目ざして教育する領域が、たとえば、生活指導などというように一つあって、その他は、たて型で技術的に解決していくというのではない。すべての指導が、そういう子ども像を目ざして組織されていなければならない。

もちろん、音楽はやらなくても、子どもがそのようになれば、音楽能力もつくというのではない。音楽も、子どもの活動が、そこを目ざすように組織されている指導法によって教育しなければならないということである。

音楽、少なくともその基礎となる部分は、そのようにしてしか、育てられないものなのであろう。

むすび

音楽を育てるために、どうしても実現しなければならない子ども像を整理してみると、

- ① 自分かつてではない、友だちのことを考えられる子ども。
- ② 自分の思っていること、いいたいことが、仲間の子どもの前で話せる子ども。
- ③ 自分で考え、決定し、行動し、直せる子ども。
- ④ みんなで決めたことが、守れる子ども。
- ⑤ 教え合い、相談が、うまくできる子ども。
- ⑥ 新しい考えや工夫が、みんなの中に出せる子ども。

ということになる。そして、音楽というのは、一人一人ばらばらに切り放された人間の中に、孤独に育つものではないということも、ここから明らかになる。そのような意味で、技術面のみの模索は、なんの解決にもならないであろう。技術とそして、目標となる子ども像、この両方を実現させるような組織が、考えられなければならない。

一人の子どもの記録が、この調査のきっかけになった。しかし、ここでは、まだ、きっかけとなった子どもの場合のように、子どもたちが、仲間関係をうまくとり結べるようになったとき、音楽はどうなったか、という調査はない。その点、同じ子どもたちを継続観察し記録すること、さらに、観点を整理することなどが、次への課題になる。

これは、次回には報告できるようにするつもりである。そして、そこで、今回の結論が裏づけられる必要があるであろう。