

## 4 歳児にみられる協同性の芽生えと育ち

—和楽器探索の場面から—

神原 雅之  
(児童学科)

岡林 典子  
(大阪成蹊大学)

坂井 康子  
(甲南女子大学)

佐野 仁美  
(京都橘大学)

平井 恭子  
(京都教育大学)

本研究では4歳児の和楽器探索場面にみられた子ども同士の協同性な関わりより、5つの事例を取り上げ分析・考察を行った。その結果、拍を共有することが音楽的な協同性の成立とその持続にとって重要であることが分かった。また、楽器遊びに発展するための環境づくりには、子どもに見合ったサイズで、演奏しやすい楽器を選ぶだけでなく、子どもの興味をひく音色を持つ楽器を用意することが重要であることを示唆した。

キーワード：4歳児，協同性，和楽器，楽器探索

### 1. はじめに

幼児の「協同性」は、2005年1月に中央教育審議会から幼児教育に特化したものとして初めて提出された『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について』という答申において挙げられた。答申の第2章第1節「幼稚園等施設の教育機能の強化・拡大」では、特に幼児期から児童期への発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実を目指すために「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児どうしが、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を『協同性な学び』として位置付け、その取組を推奨する必要がある」と示された<sup>1)</sup>。

その後、2017年に告示された幼稚園教育要領等では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10項目の一つとして「協同性」が挙げられた。無藤(1997)は幼児の協同性について「子ども同士の協同性は、そこにある物に同じようにして関わりるところから生まれ、また互いの動きを相互に模倣したり対応した動きをすることから成り立つ。その動きの流れが遊びになり協同性な関係を構成するのであるが、それが一貫した

ものとして成り立つのではない。物に対応した動きやその他の思いつきが流れに揺れを引き起こしつつ進んでいく」と述べている。ここには、子どもの協同性が容易に成り立つものではないことが示唆されている。協同性を捉えるには、子ども同士が関わる姿に注目し、協同性な行為が生起する過程を見逃さずに丁寧な観察を重ねることが必要であろう。

発達心理学およびその隣接分野では、人間の子どものにはかなり早期から協同性の基盤的能力のあることが確認されている。また、乳児には生後9か月頃に、他者と世界を共有するための基礎的機構である「共同注意」の飛躍的な発達が認められ、この社会的能力が協同性の基盤能力であると指摘されている(Tomasello: 1999)。一方、低年齢児の音楽的な協同性については、持田(2010)や茂野(2020)、島川(2022)らの研究があるが未だ数少ない状況である。

低年齢児が協同性の基盤を有しているならば、音楽的な協同性は周囲の人との関わりの中でどのように芽生え育ち、幼児期、児童期へと広がりを見せるのだろうか。また、協同性を基盤として子どもの音楽的な素地を豊かに育むためには、どのような活動を提案していけばよ

いだろうか。そのような問いに基づき、本研究では和楽器の探索場面において4歳児に楽器や音を介してどのような協同性が芽生えるのかを明らかにしたい。

## 2. 本研究で着目する協同性について

筆者らはこれまで主に年長児から児童期の子どもを対象にして「協同性の育ち」に着目し、音楽教育のプログラム開発に取り組んできた。そして、日本語、掛け声、和楽器などを用いた系統性のある音楽教育プログラムの必要性を見出した<sup>2)</sup>。また子どもの育ちの連続性を捉えるならば「協同性の芽生えの時期」にある4歳以下の子どもにも目を向けるべきであると思うようになった。そこで、本研究では4歳児以下への取り組みの第一歩として、4歳児が自由な空間で和楽器を前にどのように協同的な行為をみせるのか、その関わりに着目する。

## 3. 和楽器探索にみられる協同的な子どもの姿

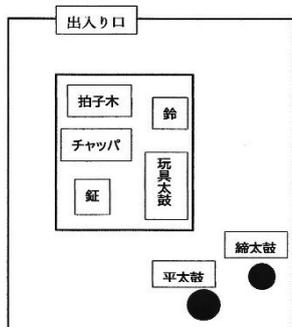
本章では、幼稚園4歳児クラスで行った和楽器探索において子どもたちに生じた協同的な音楽行動について述べる。

<研究対象> Z幼稚園年中児クラス 26名

<幼稚園での実践日> 2019年3月4日

<手続き>

空いている保育室に和楽器（締太鼓 1、平太鼓 1、鉦 3、チャップパ 1、拍子木 3、鈴：大 3/小 3、玩具太鼓 2）を並べ、5～6人のグループ毎に約10分間にわたり自由に楽器探索を行う。保育室には子どもと岡林と佐野が同室した。記録はビデオカメラ2台と筆記により行った。



【図1】 和楽器の種類と配置

## 3.1 第1グループにみられた協同性の芽生え

第1グループは、男児2名（男児A、男児D）と女児4名（女児B、女児C、女児E、女児F）の計6名である。

### 【事例1】2人で太鼓を打ち合う協同的行為

男児Aは平太鼓が気に入った様子で、リズムカルに打ったり、激しく連打したりしている。女児たちが男児Aの周りに集まってくると、男児Aは撥を頭の上で構えて「オッケー、いくよー」と声をかけ（写真1）、激しく平太鼓を打ち始める（写真2）。

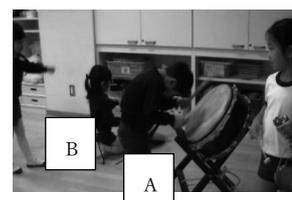
締太鼓の前に座った女児Bは、男児Aが激しく打つ様子をじっと見ていたが、男児の真似をして同様に激しく締太鼓を打ち始める。2人は言葉を交わすことはないが、時折、互いに相手に視線を向けて、音を合わそうとする様子がみられた（写真3）。

この事例でのAの「いくよー」のかけ声は特定の誰かに向かってではなく、周りにいる子どもたち皆にかけられていた。その声をきっかけにBは締太鼓の前に座り、Aが太鼓を激しく打つ姿と音を間近に感じて真似をしている。

この場面で2人に協同的な行為が生じ持続したのは、Bの模倣行動により2人に太鼓を連打する身体的同調が生じたことと、互いの太鼓の音が合わさっていることを意識して視線を向け合う場を共有したことによると考えられる。



【写真1】「いくよー」と構える男児A



【写真2】連打する男児Aを真似て締太鼓の連打を始める女児B



【写真3】互いに視線を向けて打つ2人

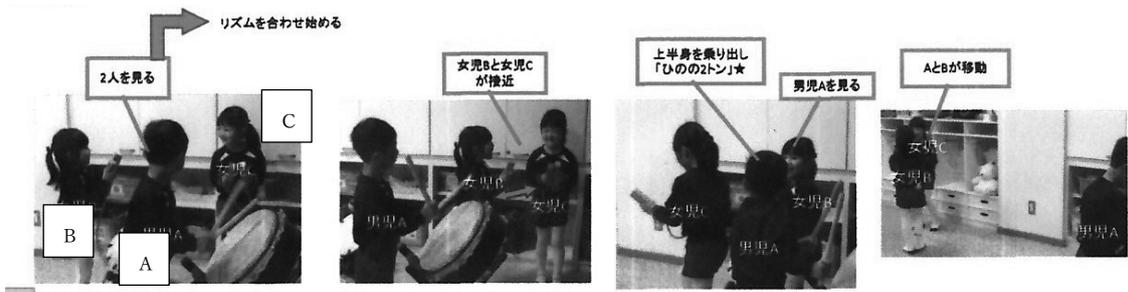
【事例 2】3人で創り出す協同的な空間

初めに女児 B が拍子木を叩きながら「たんたんたん、ひのようじん」と女児 C の方に歩み寄る。それに気づいた女児 C が拍子木と足踏みで女児 B に同調し始めた。女児 C が女児 B の掛け声と拍子木に同調し始めるのと、その直後に男児 A が 2 人に視線を向け〈☆印〉、それまでランダムに打っていた太鼓のリズムを 2 人の拍子木に合わせ始めた。

男児 A は 16 拍間を 2 人の掛け声に合わせて太鼓を打っていたが、3 回目の「ひのようじん」では、2 人の方に身体を傾け女児 B と女児 C の掛け声に被せるように「ひののにとん」(★印)と、唱えた。そのあと、女児 B と女児 C は男児 A の背後に移動したが、男児 A は掛け声に合わせて太鼓を鳴らし続けた(譜例 1)。

この事例では A、B、C の三者が音と掛け声による協同的な空間を創出したといえるが、そのような音楽的やりとりが成立した要因としては、①シンプルで覚えやすく、真似しやすくなるような音や言葉(モチーフ)に動きを伴いながら発する、②音を発している人に視線(注意)を向ける、③自らの動き(手足の動き)や声を相手と同期させる、④メンバーがリズムの流れを作りだしたら、テンポを維持して何度も繰り返す、⑤一定のテンポを維持するうえで歩行が一定の役割を果たしている、の 5 点を挙げることができる。特に A は、「ひののにとん」の掛け声をタイミングよくかけるために 16 拍間、撥でビートを叩きながら準備をしておき、その後 B と C の姿が視界から外れても、2 人の音に自らの太鼓の音を合わせ続けていた。このことから、A、B、C の 3 人は互いの音や動きを意識し、見て、聴いて、合わせて、繰り返すことで一体感を増していったのではないかと考えられる。

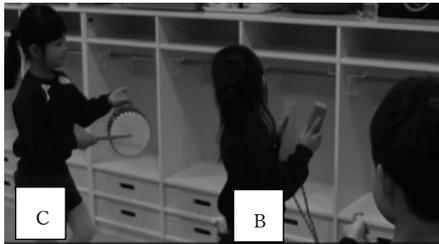
【譜例 1】3人の「火の用心」の声と動作



**【事例3】4人で楽しむ協同的な表現**

事例2の数秒後、女兒Cは拍子木を手持ちの玩具太鼓（以下は小太鼓と表記する）に持ち替え、女兒Bを前に行かせて2人で前後になり「たんたんたん、ひのようじん」と唱えながら歩く（写真4）。女兒2人で列になって歩いた後、前の女兒Bが「ひのようじんえきー、ひのようじんえきー」と、机に置いてあった拍子木のところで大きい声をあげる。

それまで2人の近くで鉦を叩いていた男児Dは、笑顔で「火の用心駅」の拍子木を首にかけ、打ち合わせながら机の周りを回り始める。この時、先程の女兒2人はすぐに拍子木を手に取り、男児の前を「たんたんたん、ひのようじん」とまた同じ歩調、同じタイミングで拍子木を打ち合わせながら歩いた。男児Dは満面の笑みで2人の後ろをついて歩く（写真5）。同時に女兒Eが立ったまま手持ちの小太鼓をB、C、D児のタイミングにぴったり合わせて打った。



【写真4】拍子木を小太鼓に持ち替えて歩く女兒Cと前を行くB



【写真5】3人で「火の用心」と声と歩調を合わせて歩く

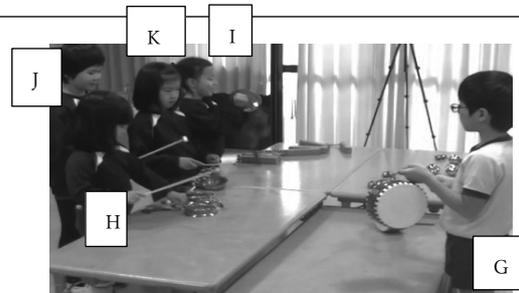
事例2から続く「…ひのようじん」のフレーズのうち、この4人による部分が最も良く揃っていた。事例3では2人の女兒による楽しそうな行進（「列車」のつもりだったのかもしれない）が他児の目に留まり、これに加わりたい気持ちが高まった結果、B、C、D、Eの4人による協同的な表現へと結びついたと考えられる。「唱え」と「拍子木」と「歩調」は多くの部分で一致していたが、事例1～3を通して一番良くそろっていたのは最後にB、C、D、Eの4人が同期するところであり、ここまで幾度も「…ひのようじん」を唱え奏した結果のように見て取れた。

**3.2 第2グループにみられた協同性の芽生え**

第2グループは、男児GとJ、女兒H、I、Kの計5名である。

**【事例4】5人で協同して重ねる楽器の音**

子どもたちは保育室に並ぶ平太鼓や締太鼓、チャップなどに触れ、それぞれの音色を楽しんでいた。男児Gが机の上の小太鼓を持ち、♩=137のテンポで打ち始めると、机を挟んで向き合っていた女兒Hが、太鼓の10拍めからリズムを合わせて鉦を叩き始めた。続いてチャップを手を持った女兒Iがリズムにのって8拍毎に2回鳴らし、その後は6拍毎に5回鳴らす。G、H、Iの3人の音を聴いて、男児Jが走って来て列に加わり、女兒Kと鉦で参加する。男児Gと他の4人は向かい合い、視線を合わせて互いの音やリズムに意識を向けて、次第に広がる音の重なりを楽しんだ（写真6・譜例2）。



【写真6】向き合って、太鼓・鉦・チャップの音を合わせる子どもたち

4歳児にみられる協同性の芽生えと育ち

事例4での5人による合奏は、それまで保育室のあちこちで自由に楽器に触れていた子どもたちが、Gの打ち始めた小太鼓に次々に同調したことで自然発生的に生じた。Gの小太鼓は安定した♩=137のテンポで35回打たれたが、Gの10拍めからHが鉦を同期したので、音が重なりより拍節感が増したことが、他の3人の子どもたちを誘い込むことに繋がったのではないかと考えられる。

Gは向き合う4人と視線を合わせ、リードするように太鼓を打っていた。5人には互いに他者の奏でる音やリズムを意識し、見て、聴いて、合わせて、繰り返す協同的な姿が見て取れた。

この場面で5人の協同的な音楽行為が成立した要因としては、①Gの奏する小太鼓のリズムと響きが全体をリードする役割をしていたこと、②Gの小太鼓にHの鉦が加わったことで、2つの音の重なりが拍節的なリズムをより強調したこと、③G、H、Iの3人が楽しそうに楽器を鳴らす姿が、他児の模倣行動を誘引したこと、④Gが他の4人と向き合う隊形が、Gに指揮者的な位置づけをもたらし、全体を把握したり、全員に視線を向けることができたこと、⑤一列に並ぶ4人の子どもがGを中心に気持ちを合わせ、次第に音が増えていく楽しさを全員で共有できたこと、などが考えられる。

【譜例2】5人が向き合い音を重ねていく過程

♩ = 137

男児G(太鼓)  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

女児H(鉦)  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

男児J(鉦)

女児K(鉦)

女児I(チャ)  
拍子木

男児G(太鼓)  
21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 (太鼓を置き、場所を移動して拍子木をもつ)

女児H(鉦)  
15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45

男児J(鉦)  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25

女児K(鉦)  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

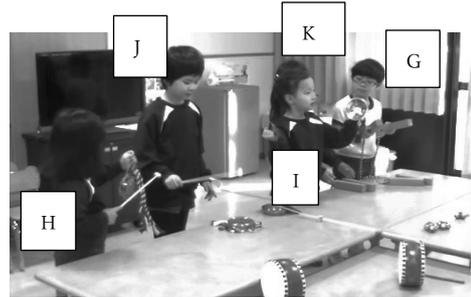
女児I(チャ)

**【事例5】 一列に並ぶ5名の協同的行為**

事例4に続く場面である。男児Jは事例4で周りの子どもたちの音に合わせて鉦を25回叩いた時点で、「踏切の音みたい」と鉦の音のイメージを観察者に伝えるやり取りが生じたので、皆の合奏が一旦途切れた。

女兒Iは事例4では男児Jの隣で6拍毎に調子よくチャップを打っていた（譜例2）ので、やり取りを聞きながらも、引き続きチャップを打ちた様子である。また、事例4で他の4人と向き合う位置にいた男児Gは、場所を移動して列の一番端に入り、拍子木を軽く打ち合わせていることから、早く合奏の続きをしたい様子が見て取れる。

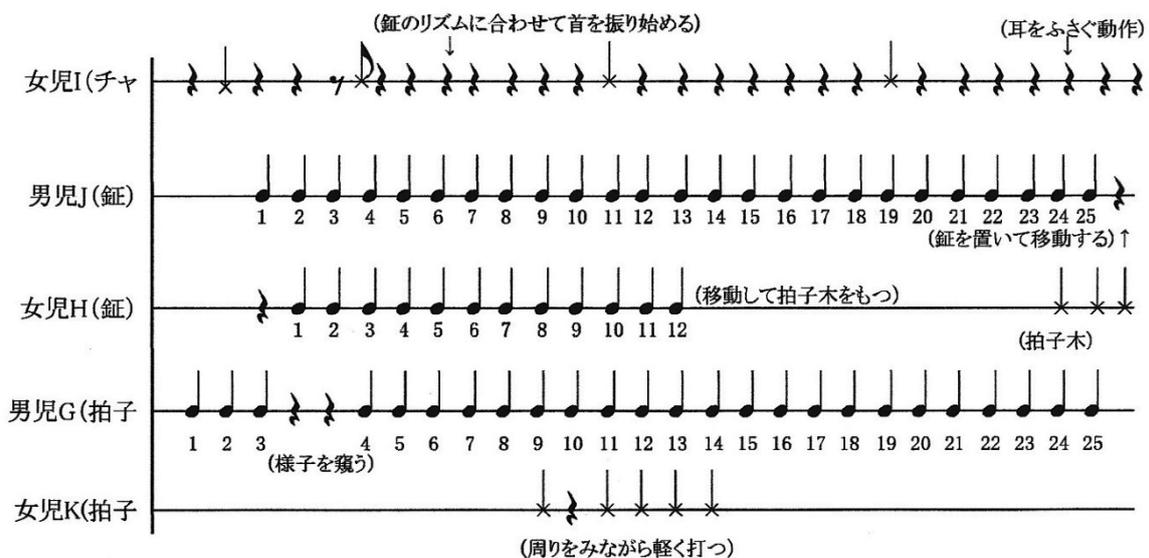
Gが拍子木を打ち合わせると、2拍目で女兒Iがチャップを鳴らし、3拍めから男児Jと女兒Hが鉦を叩き始める。男児Gは列の端で他の子どもたちの様子を窺いながら、拍子木を25回打ち続け、合奏が再開されたようだったが、途中で女兒HとKが鉦をおいて拍子木の場所に移動したり、男児Jが鉦を置いて平太鼓に移動してしまったので、合奏は約15秒で終わった（写真7・譜例3）



【写真7】一列に並んで音を合わせる子どもたち

事例5では、Jの「踏切の音みたい」という発話をきっかけに事例4で約30秒続いた合奏が途切れてしまった。その後は再開したものの15秒しか続かなかった。GやIには引き続き音を合わせたいという様子がみられたが、協同的な行為が続かなかった要因としては、①ブレイクをきっかけに集中力が途切れたこと、②他の楽器も鳴らしてみたいという興味により持ち場を移動したため、音が途切れたこと、③Gが列に並ぶことによって、指揮者的な存在がいなくなったこと、④5人が一列に並ぶ隊形では、視線を合わせるのが難しかったこと、などが考えられる。

**【譜例3】 一列に並んだ5人が合わせた音の重なり**



#### 4. 総合考察

以上のように、本研究では自由に和楽器に触れる活動の中で、4 歳の子ども同士の協同性の成立に関して興味深い姿がみられた。ここでは第 1 章の無藤(1997)の論を下敷きにして、本研究における音楽的な活動を介して育まれた協同性についてまとめてみたい。

無藤は、子ども同士の協同性がそこにある物と同じようにして関わるところから生まれ、互いの動きを相互に模倣したり対応した動きをすることから成り立つと述べている。本研究の事例 1 においては、太鼓を打つ男児 A をみた女児 B が隣に置かれていた太鼓を模倣して打つところから成立し、事例 2 では、シンプルで覚えやすい言葉を唱えながら拍子木を打つ女児 B に気づいた女児 C が、同じように拍子木を持って言葉を唱えつつ、同調して打ち、子どもたち同士で協同する姿が生れた。事例 3 はそこから楽器を替え、他の子どもたちも加わって発展していった表現である。また事例 4 と 5 についても、楽器は異なるものの、同様に、置かれていた楽器を手にとって鳴らした子どもを模倣することによって成立したと考えてよいだろう。

また無藤は、その動きの流れが遊びになり協同的な関係を構成すると述べている。事例 2 と事例 3 では、「たんたんたんたん ひのようじん」という言葉と歩行する動きによって、子どもたちの間に拍が共有されていき、動きや和楽器の音、声の表現を相手に同期させることにより、遊びが広がっていった。事例 1 の太鼓の連打では、太鼓の音が合わさっていることを意識して視線を向け合い、演奏する姿がみられたものの、2 人で実際に協同して楽器を鳴らしている場面は、わずか 5 秒ほどで終わってしまった。対して、事例 2 では約 25 秒、事例 3 では約 45 秒続く遊びに発展していった。これには事例 2 と事例 3 で人数が増えていったことも関係しているであろうが、事例 1 の太鼓の連打では、拍の共有がなされていなかったことに起因すると考えられないだろうか。事例 2 において、最初ランダムに太鼓の連打をしていた男児 A の表現が、掛け声に合わせて太鼓を鳴らし続ける

ように変化したことも、拍を共有している様子が窺え、遊びが持続する要因になる可能性があることを裏づけていると思われる。

さらに、事例 4 と事例 5 では、拍を共有して同期する活動が模倣によって広がってだけでなく、拍を感じつつ、そこに新たなリズムを加えていく子どもの姿がみられた。その場面で生まれた表現全体を子どもたちは聴きながら、自らの音を合わせて楽しんでいた。この事例では、言葉や歩行の動きはみられなかったが、ここでもやはり、拍の共有がなされ、それに新たなリズムの表現がのせられていった。子どもたちは互いの音を聴き合い、楽しんで遊んでいたと考えられる。

このように、本研究の事例からは、拍を共有することが音楽的な協同性の成立だけでなく、その持続にとって重要であることが分かった。さらに、無藤が述べるように、協同的な関係は一貫したものではなく、事例 5 において、発話や他の楽器への興味の移り変わりなどの思いつきが要因となって、流れに揺れを引き起こし、合奏が途切れたり、再開したりするなど、形態が変化し、終了したとも言えるだろう。

その一方で、本事例では、和楽器を用いて楽器を探索したことにより、自発的な遊びが生まれた。事例 2 では拍子木の音色から「ひのようじん」の言葉が想起されて遊びに広がった。また、事例 4 では小太鼓の音に鉦やチャップの音を重ねることで、子どもたちはリズムだけでなく音色の違いも楽しんでいたことが想像される。どこかで聴いたことのある音色を持つ和楽器には、親しみを持つ子どもたちもいることだろう。楽器遊びに発展するための環境づくりには、子どもに見合ったサイズで、演奏しやすい楽器を選ぶだけでなく、子どもの興味をひく音色を持つ楽器を用意することも、重要であると思われる。

#### 5. 今後の課題

本研究では、4 歳児の和楽器探索場面における子ども同士の協同的な行為の芽生えと育ちについて、5 つの事例をもとに考察してきた。

子どもたちにとって、和楽器は日常の保育の中で触れているカスタネットやすず、タンバリンなどとは異なり、非日常の楽器である。直接楽器に触れる体験は、今回の楽器探索が初めてであったかもしれない。しかし、日本の文化社会に育つ子どもたちは、神社への参拝やお祭りなどの経験においてその音色に触れて親しみを持っているとも考えられる。

事例では複数の子どもが関わる限られた場面を抜き取ったため、楽器探索での子どもたちの様子を全て捉えたとは言い難い。事例2においては子どもたちにみられた協同的な行為の全て（25秒）の様子を楽譜化してはいたが、今回はその中の2/3を中心に掲載した。残りの部分については稿を改めて示したい。また事例3では、途中で4人の「唱え」「拍子木・鉦・小太鼓の音」「歩調」が非常によく同期する1フレーズ約3秒半の場面があった。ここには一貫してフレーズに共通するテンポ（拍ごとの長さ＝一歩の長さは約400msec）が認められた。しかし、今回はこれらの同期の元になっているのが、「拍子木を打ち合わせるタイミング」か、「歩調」か、「唱えるフレーズ」であるのかを結論づけることができなかった。その解明を含めて、引き続き共同研究に取り組んでいきたい。

#### 注

- 1) 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/c/hukyo0/toushin/05121401.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c/hukyo0/toushin/05121401.pdf) (2024年1月6日閲覧)

- 2) ①岡林典子・佐野仁美・坂井康子・難波正明・南夏世・山崎菜央・深澤素子(2018)「領域『表現』と小学校音楽科をつなぐ音遊びの可能性:『マラカス作り』によるオノマトペ表現と協同性の成り立ちに注目して」、京都女子大学発達教育学部紀要 014(1) 115-124

②岡林典子・佐野仁美・坂井康子ほか(2019)「領域『表現』と小学校音楽科をつなぐ和楽器を用いた活動の試み」、京都女子大学発達教育学部紀要 15,109-119

③岡林典子・佐野仁美・坂井康子ほか(2021)「幼小をつなぐ音楽教育のプログラム開発 - 「祇園囃子」を教材として -」、京都女子大学発達教育学部紀要 17,143-152

④岡林典子・佐野仁美・坂井康子ほか(2020)「協同的な学びを育む音楽づくりの試み - 和太鼓を用いた小学3年生の授業から -」、京都女子大学発達教育学部紀要 18,121-130

⑤坂井康子・佐野仁美・岡林典子(2023)「創造性と協同性を重視した幼児の表現遊び:音楽づくりへのつながりを視野に入れた4歳児の実践から」、甲南女子大学研究紀要. I (59)143-150

#### 引用・参考文献

無藤隆 (1997)『協同するからだことば 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房

Tomasello,M(1999)The cultural origins of human cognition. Harvard university press

持田京子 (2012)「1-2歳児のリズムおよび音楽的発達における共振の重要性」東京福祉大学・大学院紀要 1(2),165-171

茂野仁美 (2020)「乳幼児保育におけるリズムの同期の発達過程に関する文献研究」大阪総合保育大学紀要 14,85-96

島川香織 (2022)「乳幼児の音楽表現教育における感情に着目して」教育総合研究叢書 15,45-56

#### 謝辞／付記

本研究に当たり、幼稚園元主事の深澤素子先生ならびに4歳児クラス子どもたちにご協力を頂きました。記して深く感謝申し上げます。

※本研究は JSPS 科研費 23K02446 (研究代表者: 岡林典子)、21K02478 (研究代表者: 佐野仁美) の助成を受けている。