

How to teach 4 to 5 years old to sing a song in a kindergarten: Mutual communication between a teacher and children at the beginning of the activities

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/32778

幼稚園年中児クラスにおける歌唱指導 ：導入部に見受けられる保育者と子どもとのやり取りから

How to teach 4 to 5 years old to sing a song in a kindergarten:
Mutual communication between a teacher and children at the beginning of the activities

滝口 圭子・迫田 里紗*

Keiko TAKIGUCHI, Risa SAKOTA*

本研究の目的は、幼児を対象とした歌唱指導の導入部の保育者と子どものやり取りを詳細に記述することを通して、「歌うことの必然性のある程度確保するような導入」の具体的展開とその実践可能性を考察することであった。幼稚園年中児4歳児クラスで初めて取り組む歌の歌唱活動を5日間観察し、日数の経過に伴う保育者の働きかけや幼児の様子、そして保育者と幼児のやり取りの推移を追跡した。その結果、歌唱に移る前の導入部については、1日目及び2日目においては、保育者からの働きかけを契機とする幼児とのやり取りが多く認められ、歌に対する興味関心を喚起し、歌唱することの必然性を認識させるような働きかけがなされていたが、3日目以降はそうしたやり取りは減少した。一方で、歌唱後のやり取りでは、歌唱に対する幼児の態勢が整った3日目から、評価を含む発言や、発声や歌詞に注意を向けさせるような発言が登場した。歌唱活動の導入部におけるつまずきの克服に向けて、綿密な教材研究、幼児との相互作用の時間の確保の必要性について考察した。

キーワード：歌，保育，相互作用，表現，教材研究

問題と目的

現在、多くの保育所、幼稚園において、毎日のように歌が歌われている。これまで保育所、幼稚園において実施してきた度重なる観察を思い返すと、保育者によるピアノもしくはキーボードを用いた伴奏に合わせて子どもたちが歌を歌っている場面を容易に想起することができる。三村・吉富・北野（2007）によれば、毎日の朝の会で音楽活動をしている園の割合は、保育所では約8割、私立・公立幼稚園では約9割弱であり、また、約8割の保育所及び私立・公立幼稚園が音楽活動を含む設定保育を日常的に行っていた。以上のことから、保育において音楽

が一定の役割を果たすことが想定され、また期待されていることがうかがえる。

音楽活動の中でも最も頻繁に取り組まれているであろう歌唱は、幼児教育の始まりとともに明治期に取り入れられて以来、長い歴史を持つ。当初は、健康の保全や徳育としての心情の育成を目的として始まったようであるが、現在では、幼児の感受性、表現力、創造性などを養うことをねらいに、幼稚園教育要領、保育所保育指針が定める保育内容「表現」の領域に組み入れられている（長野，2009）。幼稚園教育要領（文部科学省，2008）における保育内容領域「表現」（表1）を繙くと、本領域では「1）いろいろな

表1 保育内容領域「表現」のねらい・内容・内容の取扱い

保育内容領域「表 現」	
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。	
ねらい	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。
内 容	1 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 2 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 3 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 4 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。 5 いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 6 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。 7 かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 8 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。
内容の取扱い	1 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。 2 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。 3 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

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」ことを目指しており、「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるように」支援するよう求められている。しかし、多くの保育所、幼稚園において取り組まれている歌唱指導において「幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるように」配慮した指導がなされているかと問われれば、残念ながら確証は得られないという現状がある。

長野(2009)は、保育所や幼稚園を訪問すると、集団での半強制的な一斉歌唱、昼食前や帰

宅前などに日課のように行われるお決まりの歌唱、子どもの心理や時代にそぐわない選曲、保育者の不適切なピアノ伴奏等にしばしば遭遇し、歯がゆい思いを抱くと述べ、幼児にとっての歌唱が幼児の表現力や感受性を養うというよりは、むしろ固定化された歌唱形態の中で大人の都合や理想を押しつけるものになってしまい、結果として歌唱の目的や意義が見失われてしまうのではないかと懸念を表明している。長野(2009)の問題提起は極めて深刻ではあるが、的を射ている部分もあり、保育内容「表現」が目指す方向性と保育現場が目指す方向性との乖離については、保育関係者の冷静な自覚が求められるところであろう。

では、「歌わされる」活動ではなく「歌う」活動(山川, 2007)の実践に向けて、子どもの歌唱に対する主体性や積極性のある程度確かにするには、どのような手立てが考えられるのであ

ろうか。長野（2009）は、立教女学院短期大学附属幼稚園の担任教諭を対象に、歌唱指導に関するインタビュー調査を実施した結果、いわゆる一斉歌唱ではあるが、教員が歌にまつわる話題を投げかけ歌ってみようという雰囲気誘うこと、歌唱技術の指導ではなく歌うことが心地よい時間となるように配慮していること等を明らかにし、立教女学院短期大学附属幼稚園での歌唱指導は、子どもたちとのコミュニケーションを大切にしながら歌唱を行っているという点で好ましいと評価している。つまり、その歌に対する子どもたちの興味関心を喚起し、歌うことの必然性のある程度確保するような導入の設定と、歌唱技術の向上ではなく歌うことそのものの意義を自覚しながらの支援が重要であるといえよう。

武田（1979）は、幼児の歌唱指導は、聴唱法によってなされるために、その導入段階の指導のあり方は、幼児に対して後々までも影響を与えていくと提起し、導入時の指導方法や導入時のつまずきとその要因を明らかにすることを目的とし、保育者を対象に質問紙調査を実施した。そして、得られた結果について、保育者が担当した子どもの年齢別に分析している。武田（1979）の研究は、歌唱指導の導入部を俎上に載せた数少ない研究である。例えば、導入過程でつまずいた事例として「子どもが疲れていたたり、集中できない時に、無理に歌わせようとしたため失敗した」、「“元気に歌いましょう”と声がけしたら、どなり声になりなかなかおらなかった」、「題材が難しく、幼児の身近な生活とかけ離れていたため、興味を示さなかった」等が挙げられており、そうしたつまずきの要因を総括して、武田（1979）は保育者の教材研究不足を指摘している。ねらいをしっかりとおさえ、子どもの立場に立つて“遊びの形に仕組んだ”導入指導が展開されれば、つまずきは起こらないであろうと考察している。

本研究の目的は、幼児を対象とした歌唱指導の導入部に焦点を当て、導入部の保育者と子ども

ものやり取りを詳細に記述することを通して、長野（2009）や武田（1979）が指摘するような、その歌に対する子どもたちの興味関心を喚起し、歌うことの必然性のある程度確保するような導入や「ねらいをしっかりとおさえ、子どもの立場に立つて“遊びの形に仕組んだ”導入」の具体的展開とその実践可能性について考察することである。具体的には、幼稚園年中児4歳児クラスを対象に、クラスで初めて取り組む歌の歌唱活動を観察し、日数の経過に伴う保育者の働きかけや子どもの姿の推移や、保育者と子どもとのやり取りの推移を追跡する。幼児を対象とした歌唱指導における保育者と子どもとのやり取りを記述し、分析した研究は本邦では見当たらず、本研究は、日本における保育者の歌唱指導のあり方を追究するうえでの基礎資料としても意義があると考ええる。

方 法

<観察調査>

調査対象：公立F幼稚園 4歳児クラス（男児15名、女児19名計34名）とその保育者であった。
調査期間：初めての歌に取り組む初日から5日間の歌唱活動とし、2010（平成22）年11月16日（火）、17日（水）、18日（木）、19日（金）、22日（月）の5日間について観察を実施した。
調査方法：全体活動において歌唱活動が行われる時間（午前10時半頃から11時頃）について観察を行い、17日のみ午後1時半頃から2時頃に観察を行った。クラス全体をビデオで録画し、保育者と子どもとのやり取りや歌声の特徴等については、その場で筆記で記録した。また、観察当日の歌唱活動について、保育後に、保育者に補足的な説明を求めることもあった。

教材選択：歌唱活動で取り組む歌については、担任保育者に一任した。その結果、『もみじ』（文部省唱歌）が選択された。

表2 5日間に見受けられた歌唱指導内容の推移

活動日	①歌唱に移る前の導入部	②伴奏	③歌唱
1日目	・もみじやいちょうの葉で作製した首飾りを紹介する。 ・子どもたちと、もみじについてやり取りをする。子どもたちから、歌詞に関係する言葉が発せられた時には取り上げる。	・伴奏なしで、保育者が歌う。 ・伴奏なしで、子どもたちと一緒に歌う。 ・もみじの木の下で、伴奏なしで子どもたちと一緒に歌う。	・明瞭な発音で歌う。
2日目	・それまでの活動との明確な区切りを設けず、伴奏のみを演奏し始める。	・伴奏のみをゆつくりと弾く。 ・伴奏に合わせて、保育者が歌う。 ・伴奏なしで、子どもたちと一緒に歌う。	・明瞭な発音で歌う。
3日目	・手のひらをもみじに見立てる。	・伴奏なしで、子どもたちと一緒に歌う。 ・伴奏に合わせて、子どもたちと一緒に歌う。	・子どもたちが明確に歌えない部分は、明瞭な発音で歌う。
4日目	・子どもたちが歌いたい歌をメドレーで歌う。	・伴奏に合わせて、子どもたちと一緒に歌う。	・子どもたちが明確に歌えない部分は、明瞭な発音で歌う。
5日目	なし	・伴奏に合わせて、子どもたちと一緒に歌う。	・子どもたちが明確に歌えない部分は、明瞭な発音で歌う。

＜インタビュー調査＞

調査対象：担任保育者

調査方法：観察調査最終日にインタビュー調査を実施し、その内容を筆記で記録した。

結果と考察

(1) 保育者による伴奏と歌唱の推移

5日間に見受けられた歌唱指導内容の推移について、①歌唱に移る前の導入部、②伴奏、③歌唱の3点からまとめた(表2)。本項では、②伴奏及び③歌唱について考察を加え、①歌唱に移る前の導入部については次項で重点的に取り上げる。また、担任保育者を対象としたインタビュー調査の結果(表3)も踏まえながら考察を進める。

まず「伴奏」についてであるが、1日目に伴奏はなく2日目に初めて登場した。しかし、2日目も保育者のみが伴奏に合わせて歌い、子どもたちが伴奏に合わせて歌うことはなかった。

歌詞や旋律の定着を優先したものと思われる。

3日目から、伴奏に合わせた歌唱に初めて取り組んでいるが、まずは伴奏なしで全員で歌っている。それまでの歌唱活動を十分に想起できたところで、新しい活動を取り入れるという段階を踏んでいる。

次に「歌唱」についてであるが、1日目及び2日目は、全ての言葉を明瞭に且つ丁寧に発音して歌唱していたが、3日目からは、子どもたちが明確に覚えていない部分のみを明瞭に歌唱していた。1日目及び2日目においては、子どもたちに歌詞をわかりやすく伝えるというねらいがあったのであろう。前述したように、各種保育現場では、子どもたちは主として聴唱法で歌を習得していく。つまり、保育者の歌唱を聴き、それを模倣しながら、また保育者とともに歌いながら歌を習得していくのである。保育者は、それぞれの年齢の子どもたちが聴き取りやすい声の大きさ、発音の明瞭さ、演奏の速さな

表3 担任保育者を対象としたインタビュー調査の結果（抜粋）

『もみじ』を選んだ理由 ・今の季節に合っている。 ・1日目の自由活動の時間にもみじの葉を拾っていたので、活動の流れがよかった。 ・元気いっぱいストレス発散できたりする歌もちろん楽しいが、そればかりではなく、ゆったりと耳を傾けられるような歌にも触れさせたかった。歌も、お話と一緒に色々な世界がある。 ・心にすっとしみる、思い出に残るような、きれいな歌である。大きくなっても、もみじの葉っぱを見た時に、思い出し口ずさむことができれば。
『もみじ』を歌う子どもたちの様子 ・4日目には随分歌えるようになっていた。歌の活動をメドレーにして歌う流れがよかったかもしれない。 ・5日目はパタパタしていて、心の準備もできずに歌ってしまった。
全体活動以外の時間でも歌っていたか ・自分の見える範囲では歌っていた子どもはいなかった。5日間では歌いこむのに時間が足りなかった。
歌唱活動において大事にしていること ・みんなで歌を歌う楽しさ、雰囲気。友達と一緒に歌うことが楽しいと感じられるように。 ・保育者がいなくても、友達と顔を見合わせて歌えるような歌を歌っていきたい。 ・歌詞のよさも伝えていきたい。色々な言葉に触れることは、「表現」の領域においても大事な課題である。
歌を習得したと感じる子どもの様子 ・子どもがひとりひとり自分のものになっている。 ・歌詞に気をつけて歌おうと意識したり、緊張したりせずに歌っている。 ・ピアノに合わせて声量もたつぷりと歌っている。 ・歌詞をわざと変えるなど、ふざけて歌ったり、アレンジして歌ったりしている。 ・自由遊びの時間にも口ずさんでいる。

どに配慮して指導する必要がある、加えて、指導日数の経過に伴う子どもの歌の習得過程も把握しながら、支援のあり方を加減していくことも求められている。一方で、5日間で一貫していたのは、保育者の穏やかな歌声であった。大きな声ではなく、語りかけるような歌い方であった。保育者は、『もみじ』に対して「心にすっとしみる、きれいな歌である」という印象を持ち、「ゆったりと耳を傾けられるような歌にも触れさせたかった」というねらいを抱いていた（表3）。保育者のねらいと歌声は無関係ではないようだ。

(2)歌唱活動における保育者と子どもとの相互作用

本項では、歌唱活動において見受けられた保育者と子どもとの相互作用について、事例をもとに分析及び考察を進める。特に『もみじ』の歌唱に移る前のやり取りを導入部としてとらえ

るが、本項では、導入部も含めた歌唱活動全体を考察の対象とする。事例のTは保育者を、ク（クラス）は不特定多数の子どもを、A～Iは特定の子どもの示す。

<歌唱活動1日目>

【事例1-1】

保育者は、自由遊びの時間に作った落ち葉の首飾りを身に着けている。

T：「お外に行った時にね、ほら見て見て。じゃーん」と、子どもたちに首飾りを見せる。

ク：「知ってるよ」「さっき見た」

T：「だって先生、さっきみんなに自慢したんだもん。じゃん。きれいでしょ？」と、首飾りをクラス全体に見せる。

ク：Tの方を見ている。

A：「きれいやなー」

T：いちょうの葉を指差して「これ何の葉っぱか

知ってる？」

ク：「いちょう」

T：「じゃあ赤い方は？」

ク：「もみじ」

T：「あったりー。知ってる？」

ク：「知ってる」「おうちにもある」

T：「幼稚園にあるの知ってる？どーこだ？」

ク：一斉に園庭にあるもみじの木を指差す。

ク：「石のすべり台があるところ」「いちょうの葉っぱがいっぱいあるところ」

T：「そうそう。いちょうの葉っぱのちょうど下。赤く見えてるでしょ。木、全部が赤くなってるでしょ」

ク：園庭の方を見ている。

B：「メーブル」

T：「あー、メーブルのね。かえでの葉っぱに似てるけどかえでの葉っぱはもうちょっと大きいかな。似てるよね。かえでの葉っぱってすごくきれいなんだよ。あのね、Cのズボンみたいな赤。Dの服みたいなオレンジ。Eのこの赤。こんな色してるよ」

保育者は当日の自由遊びの時間からもみじの葉を子どもたちに見せており、もみじに対する興味や関心を高めるよう努めていた。また、子どもたちは葉を見てもみじだと即答しており、子どもたちにとって馴染み深い秋の植物であることがわかる。保育室からも、園庭のもみじが赤く鮮明に輝いているのが見て取れた。武田（1979）は、歌唱指導の導入過程でつまずいた一事例として「季節はずれの歌など、教師の選曲がまずく、子どもが興味を示さなかった」ことを挙げ、一方で、つまずきへの対処例として「子どもの身近にあるものを取り入れて導入」することを紹介している。本事例は、季節をとらえた教材選択、子どもたちにとって親密度の高い教材選択、身近にある実物を用いての教材紹介などが配慮された事例といえるであろう。また、保育者の「きれいでしょ？」という言葉は“もみじの葉っぱはきれいだな”という

歌詞を、「赤く見えてるでしょ」という言葉は“赤い赤い もみじの葉”という歌詞を、いくらか意識して発せられたものかもしれない。

【事例1-2】

一番前に座っているFが何かつぶやく。

T：「あー！Fが素敵なこと教えてくれた。Fの手、ぱつ」と、もみじの葉をFの手に合わせる。

T：「Fがね、もみじを手みたいって。そう？みんなの手みたい？どれどれ」と、他の子どもたちの手にも合わせていく。

T：「ほら同じ同じ。ぱつ」

B：「赤ちゃんの手みたい」

T：「ほんとだね。先生がきゅって握れるくらい、赤ちゃんの手みたい」と、もみじの葉を握って見せる。

保育者かもみじの葉を手にとって活動を進めっていると、偶然Fが歌詞にある“ぱつと広げた赤ちゃんのおててのようでかわいいな”という部分に関連した発言をした。保育者はその発言を受けて、“ぱつと広げた”という部分に関連づけるようにやり取りを展開している。自分の手にもみじの葉を当ててもらった子どもたちは何を感じ、何を考えたことであろうか。そして、自分の手ともみじの葉が合わせられた様子を見ることにより、または保育者の手ともみじの葉を比べて見ることにより、もみじの葉の小ささがより把握され、歌詞に関連する「赤ちゃんの手みたい」というBの発言が引き出されたといえよう。

【事例1-3】

T：「そうそうこんな歌があるのよ。『もみじ』っていう歌なんだけどね」

ク：「知ってる」

T：「みんなの知ってる歌と同じかどうか聴いてみて」と言った後、伴奏なしで1回歌う。

T:「知ってる子もいたね。一緒に歌ってくれた子だあれ？」

ク:全員手を挙げる。

T:「これは誰に教えてもらったの？」

ク:「教えてもらってない」

T:「教えてもらったんじゃないくて、誰かと一緒に歌っているうちに覚えたってことかな？おうちのひとと一緒に歌うの？まー素敵。じゃあ初めて聴いたよって人は？」

ク:約半数の子どもが手を挙げる。

T:「初めて聴いた人、どうでしたか？素敵な歌だったでしょ。じゃあもう1回歌ってみるよ。知ってるお友達は先生と一緒に歌ってみて。他のお友達や知らないお友達にも教えてあげよ。素敵な歌だから。せーの」と、伴奏なしで1回歌う。

T:「つという歌なの」と言った後、秋の自然物を題材とした『どんぐりころころ』¹『大きな栗の木の下で』²を全員で歌う。

T:「いろんなさあ、幼稚園で遊んでる物のお歌がいっぱいあるね。面白いね。また、もみじの歌も歌っていこうか。じゃあ、1回もみじの木、見てようか、みんなで。もみじの木探し」

T:「もみじの木のところで待ち合わせしよう！よーいどん！」と、全員で園庭に出て、もみじの木の下に集まり、『もみじ』を歌う。

ここで初めて『もみじ』を歌うこととなった。保育者は明瞭に発音し、語りかけるように歌っていた。その保育者の姿を真似して歌おうとする子どもも多くいた。2回目に歌う時には、保育者は「知ってるお友達は先生と一緒に歌ってみて」と声をかけ、全員で歌うよう求めることはなかった。1日目は、子どもたちが『もみじ』の歌を鑑賞することを目指していたようだ。

保育者は初日の活動において、終始もみじの葉を子どもたちに見えるように持ち、また、もみじの葉を指差しながら歌っていた。加えて、子どもたちは、保育者の促しにより園庭のもみじの木の下に集まり、そこで自分たちの幼稚園の園庭にあるもみじの木と葉を見ながら歌うこ

とも体験した。鮮やかな赤い色をし、また赤ちゃんの手のように小さいもみじの葉を実際に見ながら歌うことで、歌詞の意味が視覚的な映像を伴って理解できたことであろう。そして、今この時に、自分たちの幼稚園で『もみじ』を歌うことの必然性についても、クラス全体で、また体全体で感じ取ることができたのではないだろうか。

<歌唱活動2日目>

【事例2-1】

帰りの仕度を終えて座っている子どもや仕度中の子どもがいる。保育者は『もみじ』の伴奏をピアノでゆっくりと演奏している。歌は歌っていない。

T:「この歌好き先生」

G:「何の歌？」

H:「何なの？」

T:「何の歌かわからんだ？」と言った後、歌いながらも1回弾く。

T:「わからんだ？」

ク:「知ってるー」「知ってるよ」「わかった」「わからん」

初めて伴奏を演奏する時に、保育者は歌を歌うことなくピアノの音色だけを聴かせていた。子どもたちは、突然始まった演奏に最初は驚いた様子であったが、徐々にゆっくりと演奏される和音の響きに聴き入っていった。「元気いっぱいにストレス発散できたりする歌ももちろん楽しいが、そればかりではなく、ゆったりと耳を傾けられるような歌にも触れさせたかった」（表3）という保育者のねらいに沿った働きかけであるように思われる。また、それまでの活動との区切りを明確にしてから歌唱活動に移るという流れもあるが、ここでは、明確な区切りを設けず、保育者がいつの間にか伴奏を演奏する構成になっている。保育者の言葉を契機とする行動の切り替えではなく、歌唱活動に向けて子どもが自ずと態勢を整えていけるように環境

を設定しているといえよう。さて、最初は伴奏のみであったため、子どもたちは『もみじ』とは判断できないようであったが、歌いながらの演奏であると再認できる子どもも出てきた。

【事例2-2】

T:「じゃあもう1回」と言った後、前半(1~8小節)を歌う。
 T:「わかった?」
 G:「もみじ?」
 ク:「もみじ」
 T:「すごい」と言った後、後半(9~16小節)を歌う。
 H:「もみじの歌だー」
 T:「わかったかな?」
 ク:「わかったー」
 I:「わからん」
 T:「みんなでIに教えてあげて。せーの」と、伴奏なしで1回歌う。
 T:「昨日もみじの木の下で歌ったよね」

子どもたちと一緒に歌う時には、保育者は伴奏を演奏しなかった。この直前に伴奏をつけて歌唱した時に、「わからん」という子どもがいたことへの対処ではないかと思われる。保育者が伴奏を演奏せずに歌唱したことによって、子どもたちと顔を合わせて歌うことができ、また、歌声とともに歌唱時の表情や口の動きも子どもたちに伝えることができたであろう。武田(1979)は、歌唱指導時のつまずきへの対処例として、「子どもひとりひとりの目を見ながら、歌いかける」ことを紹介している。保育者の伴奏に合わせて歌唱することを最終目標とする取り組みにおいては、あまり重視されない歌唱形態であると思われるが、聴唱法を保育者と子どもとのやり取りととらえるならば、歌を習得する過程において、両者が向き合い、言葉ではなく歌でやり取りする時間を、言葉ではなく歌に感情を乗せながらやり取りする時間を潤沢に設

けることは、効果的ではないかと思われる。

また、Iが「わからん」と返答したことに対しては、「みんなでIに教えてあげて」と言葉をかけている。Iは歌詞や旋律がよくわからないまま適当に歌うふりをすることも可能であった。保育者は「しっかり聴きなさい」と返すことも可能であった。「わからん」という言葉からは、「わかりたい」「一緒に歌いたい」という意志が滲み出ている。瞬時に見え隠れする子どもの意志をいかに正確にとらえ、いかにより適した言動で返していくかが問われる場面である。そして、子どもたちが「わからん」と言えるような、また「わからない」ことをクラス全体で受け止めていけるようなクラス作りは、日頃の保育における心がけなくしては実現し得ない。

<歌唱活動3日目>

【事例3-1】

『ひらいたひらいた』³の活動後であるため、子どもたちは手をつないで輪になり座っている。『もみじ』の歌唱に入る前に、『夢たんけん』⁴『にんげんっていいな』⁵を全員で歌った。
 T:「もう1つみんなで歌ったことがあった歌を、1つ歌ってお話にしようかな」
 T:「なーんだ?」と、手のひらを見せて、ひらひらと動かしている。
 ク:「もみじ」
 T:「そうそう。もみじの歌。覚えてお友達と一緒に歌ってね。先生もここで歌みんなと歌おうかな。せーの」と、子どもたちの近くに座って歌う。伴奏なし。
 ※『おててのようで』を『おててのよう』と歌う子どもがいた。
 T:「おててのようで、おててみたいにかわいいねって意味だね」

保育者は、もみじという言葉を発することなく手のひらを動かしたが、子どもたちはその手のひらを見ただけで、もみじと答えていた。初

日の“ぱっと広げた”と歌いながら手を広げる保育者を見たり、自身も手を広げながら歌ったりしたことが、瞬時に想起されたようだ。そして、3日目も、まずは伴奏なしで、保育者は子どもたちの近くに座って歌唱した。つまり、歌唱形態はこれまでと同一である。子どもたちは、新たに加えられる事項に戸惑うことなく、これまでの数日の活動を思い起こしながら、歌唱することができたであろう。

【事例3-2】

T:「先生ちょっとピアノ弾いてみようかな。ちょっとね、まだ練習中なの」
 T:「歌が始まったら歌ってね。どこで始まるかわかると思うんだけどな」と言った後、伴奏に合わせて全員で1回歌う。
 T:「すごいきれいな声でみんな歌えたね。歌のさ、やさしいもみじの葉っぱが風にゆらゆら揺れてる雰囲気とびったんこ。きれいな声で歌えたね」

ここで、子どもたちは初めて伴奏に合わせて歌うこととなった。これまでは前奏がなかったため、保育者による「せーの」という言葉で歌唱を開始していたが、ここではそうした言葉は発せられていない。しかし、子どもたちは一斉に歌唱を開始することができていた。2日目の活動で前奏部がある程度把握されていたことと、「どこで始まるかわかると思うんだけどな」という保育者の言葉がけが、歌唱の開始部に注意を向けさせる促しになっていたことが背景にあるのであろう。

保育者は今までのように、子どもたちと向かい合い、全歌詞を明瞭に発音しながら歌唱することはなかった。保育者が子どもたちと向き合う形態で歌唱しなくとも、子どもたちひとりひとりが自信を持って歌うことができ、また歌詞も明瞭に歌うことができるようになってきたと判断したのであろう。加えて、円形に座り；互

いの顔を見ながら歌唱している子どもたちの様子から、保育者の介入を抑制したのかもしれない。

また、子どもたちの歌を評価する際に、「やさしいもみじの葉っぱが風にゆらゆら揺れてる雰囲気とびったんこ」と発言している。武田(1979)は、発声指導においては、曲想に合わせた言葉がけの工夫をすることと提起している。「元気な声で歌いましょう」はタブーであり、例えば『こいのぼり』(文部省唱歌)の歌唱に関しては、「こいのぼりさんが、風に乗って気持ちよさそうに泳いでいます。大風のようにになるとこいのぼりさん、破れちゃうわね」といった言葉がけが紹介されている。本事例の発言は、歌唱前ではなく歌唱後に認められたものであり、発声指導としての効力は判断できない。しかし、抽象概念の獲得の途上にあり、また、具体経験と言語、もしくは具体経験と具体経験とを関連づけながらの概念獲得の途上にある子どもたちにとっては、理解しやすい評価の言葉がけであったと思われる。

<歌唱活動4日目>

【事例4】

Tが子どもたちに歌いたい歌を問かけると、『夢たんけん』『ドレミの歌』⁶『線路は続くよどこまでも』⁷という返事があつた。

T:「じゃあ今日はメドレーにしよう。みんなの好きな歌を歌っちゃおう！えい！」と言った後、『夢たんけん』『ドレミの歌』『山の音楽家』⁸『にんげんっていいな』『線路は続くよどこまでも』の1番を続けて歌う。

T:「じゃあ最後」と言った後、『もみじ』の前奏を演奏する。

ク:「もみじ」「もみじの歌だ」

ク:伴奏に合わせて全員で1回歌う。

T:「あのさ、ぱーっとひろげた赤ちゃんの、おてのようで？」

ク:「かわいいな」

T:「かわいいなだね。なんかね、もっと素敵な
違う言葉に変えてた子がいたの。歌にびったり
なんだけど、それも素敵だなんて思ったんだ。
なんか楽しいな。先生もみんなともっともっ
とお歌、歌いたいので、また練習してきます」

子どもたちが挙げた歌の中に『もみじ』は含まれていなかった。子どもたちは、例えば「元気いっぱいに歌える楽しい歌」(表3)をより好む傾向にあるのであろう。しかし、そうであるからこそ「そればかりではなく、ゆったりと耳を傾けられるような歌にも触れさせたかった」(表3)という保育者のねらいの必要性や重要性が実感を伴って理解される。

子どもたちは、前奏を聴いただけで『もみじ』だと理解していた。保育者は『もみじ』という言葉を発することも、手のひらを見せることもなかった。そして、保育者からの働きかけがなくとも、子どもたちは最初から大きな声で歌うことができていた。保育者による当日の活動の補足説明では、「好きな歌をいくつか歌うことで、喉の調子が整えられただろうし、子どもたちは歌うことに自信を持っていた様子だった」という意見を得た。子どもたちの『もみじ』の習得に加え、メドレーから『もみじ』の歌唱につなげたことも、自信を伴った歌声の要因に挙げられるようだ。

そして、歌詞の“かわいいな”の部分を変えた言葉に置き換えて歌っていた子どもがいたことについては、そのことを非難して修正を求めようとする関わり方はしていない。担任保育者は、歌唱活動全般においては「友達と一緒に歌うことが楽しいと感じられる」ことを重視しており、また、子どもが歌詞を変えて歌うことに対して、好意的にとらえようとしている(表3)。場合によっては、歌詞を正確に記憶し、歌唱するよう求める指導もあり得るであろう。明確なねらいをどこに置くか(武田, 1979)が問われるのであり、保育者は、全ての歌唱活動に通ずる根本的なねらいと、各教材に合わせて設定され

る個別的なねらいとを練り上げ自覚する必要があるであろう。

<歌唱活動5日目>

【事例5】

T:「もうお迎えに来ているお母さんたちもいるので、超特急で帰りの仕度をしましょう」

ク: 帰りの仕度をすませる。

T:「じゃあ最後に1つ、みんなでお歌を歌って帰ろうか」と言った後、伴奏に合わせて全員で1回歌う。

T:「優しいきれいな声で歌えました」

5日目は、短時間で帰りの仕度を終えた後の活動となった。保育者も「5日目はバタバタしていて、心の準備もできずに歌ってしまった」(表3)と述べており、それまでの実践にみられたような落ち着いた雰囲気構成しながらの活動とはならなかったようだ。しかし、子どもたちは、保育者からの働きかけがなくとも大きな声で歌うことができていた。

(3)歌唱活動における保育者と子どもとの相互作用の推移

まず、歌唱に移る前の導入部のやり取りの推移についてである。記載した事例の通り、日数が経過するとともに保育者と子どもとのやり取りは減少している。1日目及び2日目においては、保育者からの働きかけを契機とする子どもとのやり取りが多く認められた。特に1日目においては、子どもたちが、今この時に『もみじ』を歌唱することの必然性を認識し、『もみじ』を歌唱する意欲を自ら喚起し、また『もみじ』の歌詞の意味を理解することが、ある程度求められるのであり、保育者は、そのための説明に要する言葉を最小限に抑えながら、以上の目的を達成しようとしていたといえるであろう。言語の理解に制限がある子どもたちに対しては、必然的に、聴覚的に与えられる言語情報の提供を

ある程度抑制する一方で、視覚、触覚、嗅覚といった他の感覚を働かせることによって得られる情報を豊富に提供しながらやり取りを進めることになるであろう。「歌わされる」活動ではなく「歌う」活動（山川，2007）にしていけるかどうかは，1日目の歌唱に移る前の導入部のやり取りの内容にかかっていると言っても過言ではないようだ。しかし，歌の習得が進む3日目からは，保育者からの歌唱に移る前の導入部の働きかけは徐々に減少していった。日を追うごとに子どもたちの歌声は大きくなり，また，自信を持って歌う様子もうかがえた。そうした子どもたちの姿に合わせて，導入部のやり取りを加減していったものと考えられる。

一方で、『もみじ』歌唱後のやり取りも質的に推移していった。1日目には「いろんなさあ，幼稚園で遊んでる物のお歌がいっぱいあるね。面白いね。また，もみじの歌も歌っていかうか」

（【事例1-3】）といった発言が，2日目には「昨日もみじの木の下で歌ったよね」（【事例2-2】）といった発言が認められた。これは、『もみじ』を歌唱することの必然性を確認するための言葉であるとも受け取れる。2日目の発言に関しては，前日の活動への言及もあり，昨日から継続している1つの流れを持った活動であることを伝えている。そして，3日目になると「おててのようで，おててみたいにかわいいねって意味だね」（【事例3-1】）「やさしいもみじの葉っぱが風にゆらゆら揺れてる雰囲気とびったんこ」（【事例3-2】）といった発言が得られ，4日目は「かわいいなだよね。なんかね，もっと素敵に違う言葉に変えてた子がいたの。歌にびったりなんだけど，それも素敵だなんて思ったんだ」（【事例4】），5日目は「優しいきれいな声で歌えました」（【事例5】）と締めくくられていた。3日目から，歌唱に対する評価を含む発言が登場した。『もみじ』を歌唱することに対する子どもたちの態勢が整った頃を見計らい，発声や歌詞に注意を向けさせるような発言をしているように見受けられる。『もみじ』に適

した発声で，またより正確な歌詞で歌唱することについては，初めて歌唱に臨む初日から言及するのではなく，歌唱活動の開始後，数日経過してから取り組むという過程を踏んでいるようだ。以上のように，その時々に適した指導内容を設定していくためには，日々子どもたちの歌唱活動の経過と達成を的確にとらえる必要があるであろう。

最後に，歌唱活動における子どもたちとのやり取りに際しての保育者の声についてであるが，この点については5日間の推移は認められず一貫していた。保育者の歌声が5日間を通して穏やかであったことについては前述したが，歌唱以外のやり取りにおいても，常に穏やかな声で言葉をかけていた。例えば，＜歌唱活動3日目＞では、『もみじ』の歌唱に移る前に，『夢たんけん』や『にんげんっていいな』を全員で歌唱したが，どれもテンポのよい明るい楽曲であった。その後で『もみじ』の歌唱活動に入っただのであるが，保育者は，『夢たんけん』や『にんげんっていいな』の伴奏のために座っていたピアノの椅子を離れ，円形に座っている子どもたちの近くに座り，穏やかな声で話し始めた。

『もみじ』の前にどのような活動をしていたとしても，『もみじ』の歌唱活動を始める際には，静かな落ち着いた声で語りかけ，子どもたちが穏やかな気持ちで活動に臨めるように配慮していたようであった。

総合考察

（1）教材のねらいを明確に定めるということ

まず，本研究における『もみじ』の歌唱指導においては，資料2に記載した保育者のねらいが貫かれていたということが特記に値するであろう。保育者は，歌唱活動全般においては「友達と一緒に歌うことが楽しいと感じられる」ことを目指し，『もみじ』の歌唱においては「心にしつとみする，思い出に残るようなきれいな歌を，大きくなっても，もみじの葉っぱを見た時に，思い出し口ずさむことができ」ることを念

頭に置いていた。そのねらいに基づき、歌唱活動における声の大きさや速さ、説明に用いる教材選択、歌唱時の声の大きさや速さ、歌唱において子どもたちに求める到達目標等が設定されていたといえる。武田（1979）は、教材のねらいが明確に押さえられていれば、つまずきは起こらないであろうとし、その余裕からは、おしつけの指導は生まれてこないと確信すると提言している。教材を通して最も伝えたいことは何か、最も感じて欲しいことは何か、最も考えて欲しいことは何かを保育者が明確に自覚することができれば、指導内容も説明に用いる言葉も厳選され、洗練されていくことであろう。

（2）相互作用の質と量を確保すること

特に印象的であったのは、歌唱活動1日目のやり取りの最中に、子どもたちから歌詞につながる発言が自発的に出てきたことである。【事例1-2】において、Fからもみじを手に見立てる主旨の発言があったが、保育者はその発言をすかさず取り上げ、その後、子どもたちの手ともみじの葉とを合わせる活動に発展させていく。その中で、Bによる「赤ちゃんの手みたい」という発言が登場した。保育者が子どもの発言の全てを予測しながらやり取りをすることは不可能であるし、また、保育者の想定するやり取りに子どもを強制的に押し込めていくことも適切ではない。しかし、本事例は、保育者のねらいがある程度明確に設定された活動において、子どもたちから発せられた言葉を丁寧にすくいあげること、子どもたちからの発言を契機とした活動を展開していくこと、そして、そうしたやり取りを誠実に進められるだけの時間を十分に確保することにより、保育者の思いや願いに沿った展開がもたらされることがある、ということを示している。

（3）今後の課題

まず、本研究は予め5日間という期限を設けて実施されたことが、課題として挙げられる。

そのため、保育者に対しては、5日間という制約の中で歌唱活動を構成し実践することを要請することになり、特殊な状況下での歌唱活動であった点は否めない。また、ある程度の自信を持って『もみじ』を歌えるようになった子どもたちと保育者が、今後、どのような歌唱活動を、または『もみじ』にまつわるその他の活動を実践していったのかについても検討することができなかった。次に、本研究は、幼稚園年中児クラスを担当する特定の保育者の歌唱活動を観察の対象としている点である。当然のことではあるが、本研究で取り上げた歌唱活動が唯一の実践ではなく、保育者によって多様な歌唱活動が展開されるであろうし、クラスの子どもの年齢によっても、多様な配慮のもとで、多様なやり取りが展開されるであろう。今後は、他の年齢クラスを対象とした研究や、より長期に渡る研究を実施し、資料を蓄積していく必要があるであろう。

注

＊）浜松市立和田幼稚園

- 1) 『どんぐりころころ』青木存義作詞・梁田貞作曲
- 2) 『大きな栗の木の下で』イギリス民謡をもとにした童謡
- 3) 『ひらいたひらいた』わらべ歌
- 4) 『夢たんけん』金子直由作詞・作曲
- 5) 『にんげんっていいな』山口あかり作詞・小林亜星作曲
- 6) 『ドレミの歌』オスカー・ハマースタイン2世作詞・リチャード・ロジャース作曲・ペギー葉山訳詞
- 7) 『線路は続くよどこまでも』アメリカ民謡・佐木敏訳詞
- 8) 『山の音楽家』ドイツ民謡・水田詩仙日本語詞

引用文献

- 三村真弓・吉富功修・北野幸子 2007 幼稚園・保育所における音楽活動と幼児の音楽的能力の関連性に関する研究 乳幼児教育学研究, 16, 33-43.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領：平成20年告示 フレーベル館
- 長野麻子 2009 歌うとは何か？：幼児の歌唱教育における問題点と提言 立教女学院短期大学紀要, 41, 37-50.
- 武田道子 1979 幼児の歌唱指導：導入時におけるつまずきとその治療 静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇, 11, 119-130.
- 山川夏子 2007 小学校低学年児童の歌唱指導に関する研究：乳幼児期の歌唱経験とのつながりを中心に据えて 滋賀大学大学院教育学

研究科論文集, 10, 43-51.

謝 辞

本調査にご協力いただきましたF幼稚園教職員の皆さま、そして、秋のもみじの鮮やかさを目に焼き付けることができたであろう子どもたちに深謝申し上げます。

付 記

本研究は、平成22（2010）年度三重大学教育学部卒業研究「幼児の歌の習得過程に関する一研究：保育者の働きかけに着目して」（迫田里紗）について、特定の保育者の歌唱活動に焦点を当て、滝口が改めて分析、考察したものである。