

幼稚園における「音散歩」実践の試み — 聴く・伝える経験に着目して —

藤掛 絢子[※]

The “Sound-walk” Practice in the Kindergarten:
Focusing on the Experience in Listening and Communication

Ayako FUJIKAKE

The purpose of this study is to design “Sound-walk” practices for early childhood education utilizing local natural resources (e.g. a woods, shrine), and examine how children communicate their ideas with other children and teachers. Firstly, the kindergarten teacher is asked to assess the children’s ability of listening and communication. Secondly, “Sound-walk” practices are planned for children to listen to the sounds in nature such as the tweet of a bird or the sound of rubbing stones. Specifically, the children were asked to (1) listen to the sounds carefully and talk about what sounds they could hear, and (2) play with natural materials (e.g. leaves, twigs) and lastly, (3) reflect on the “Sound-walk” practice and talk about what sounds they had heard and explored.

As a result, the children communicated their ideas in their own words during “Sound-walk” practices. For example, they explained the phenomenon with scientific knowledge, or with onomatopoeic words. The children who were recognized by the classroom teacher as not being good at communicating were also included. Therefore, it is important that in early childhood education we focus on various interests which children show, and encourage communication based on each child’s prior experiences. While “Sound-walk” practices aren’t practiced as a daily program, it was shown that it contributes to the children’s disposition to listen and communicate with others.

Keywords : sound, early childhood, experiences of communication

1. はじめに

音楽表現領域においては、平成 29 年度『幼稚園教育要領』改訂時に、領域「表現」

内容の取扱いにおいて、「幼児は、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など、自然の中にある音、形、色などに気付き、それにじっと聞き入ったり、しばらく眺め

キーワード：音、乳幼児期、伝え合う経験

※ 本学人間生活学部児童学科

たりすることがある。そのとき、幼児はその対象に心を動かされていたり、様々にイメージを広げたりしていることが多い」との文言が新たに加わり、保育者が、子どもと生活や自然の中の音、形、色とのかかわりに目を向ける必要性が示されている（文部科学省，2017，p.234）。保育実践研究を見てみると、乳幼児期において子どもたちが音とのかかわりの経験を持ち、実体験を通して、生活や自然の音に気付き、感じ取ることのできる援助や環境構成の重要性が指摘されている。例えば、「表現」領域における先行研究では、園生活や、園庭での遊び場面で、子どもたちが自然の中にある音に気付き、想像を膨らませながら音を聴いたり、作ったりする姿が見出されてきた（今川，2003，2006，吉永，2008 他）。今川（2003）では、例えば、子どもたちが園の敷地にある「竹の子村」に入り、竹を使って音を聴いたり、音を作り出したりする事例が挙げられている。また、今川（2006）は、園庭における自然環境や保育者の働きかけによって、子どもたちが雨の音を聴いたり、「風の神様が通った」と音に意味づけしたりする姿が明らかにされている。これまで、芸術作品としての歌唱や合奏に焦点が当てられる傾向があったが、近年では、こうした子どもと音とのかかわりに目が向けられるようになってきた。しかし残念なことではあるが、このような豊かな自然環境や経験の重要性を認識していたとしても、園の状況によっては、自園には広い敷地がなく、自然物を用いて遊ぶ環境を作ることとはできないと考えている保育者もいるかもしれない。また、その園の持つ文化の中に、音を聴く遊びを根付かせていくには、保育者相互の理解が必要であることも考えられる。そこで本研究では、地域にある資源や自然環境を活用し、子どもたちに音とかかわる経験や学びを育むことを意図した「音散歩」

の実践を行うことにした。本研究で対象とした幼稚園は、都市部にあり、特に園庭の自然環境が豊かであるとはいえないが、園周辺は幼児が安全に歩くことのできる住宅地であり、森や神社、寺院も見られる。そうした恵まれた地域資源や自然環境を活用することで、子どもたちが体験を通して、音とかかわる機会を持つことができると考えた。

実践を構想するにあたっては、子どもの育ちを見取る視点として、子どもたちが互いの気付きや考えを聴いたり、伝え合ったりする経験に着目することにした。こうした経験の重要性は、平成 29 年度『幼稚園教育要領解説』において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中に、「(9) 言葉による伝え合い」が示されていることから伺える。ここでは、「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」（文部科学省，2017，p.65）と述べられ、絵本の読み聞かせにおいて、「こもれび」という言葉を学んだ子どもたちが、散歩を通して、実際に木の下から空を眺めながら木漏れ日の美しさを知り、その感動を伝え合う事例が挙げられている。乳幼児期の子どもたちには、人やもの、自然とかかわりながら、実体験を通して互いに考えを聴いたり、伝え合ったりする経験が重要であると考えられる。乳幼児期における子どもたちの聴く力や伝える力に関する先行研究としては、北野・樋口ほか（2007）や学校法人真観学園 霧が丘幼稚園（2009）等が挙げられる。例えば、北野・樋口ほか（2007）や前田・北野ほか（2007）による一連の研究「聴く力プロジェクト」では、保育者と大学教員、大学院生の連携による保育カン

ファレンスを行い、子どもの「聴く力」を育む保育実践について検討している。ここでは、子どもの聴く力について5段階評価スケールを用いて評価を試みるとともに、音の出るオモチャ作りや「ショウ・アンド・テル」の活動を構想し、実践している。また、学校法人真観学園 霧が丘幼稚園(2009)では、集会場面において子ども同士で伝え合う活動を取り入れ、園生活の中で起きた一つ的话题を共有し、解決の方法を考える等、保育実践を工夫することにより、幼児の聴く力や伝える力に伸びが見られたことを報告している。このように、子どもたちが、互いに考えを聴いたり、伝え合ったりする経験は、保育者の問いかけや環境構成の工夫によって育まれるといえる。

以上より、本稿では、地域の資源や自然環境を活用し、年中児と年長児を対象に子どもたち同士が音を聴き合い、気付きを言語化して伝え合う音散歩^{注1)}の実践を試みた。活動を通して子どもたちがいかに音とかわかり、その気付きの伝え合いがなされたかを検討することを目的とする。なお、聴く力や伝える力の評価については、本稿では中途経過の報告とする。

2. 研究方法

研究方法として、(1)対象クラスの子どもの聴く力や伝える力に関して実態を把握するため、クラス担任に評価を依頼した。そして、(2)年中児・年長児クラスにおいて、音散歩の実践を構想し、実施し、(3)音散歩の実践における子どもたちの会話や行動のビデオ分析を行った。以下に、その詳細を述べる。

(1)聴く力・伝える力に関する評価について

1) 時期：2012年9月

2) 対象：K幼稚園年中児32名(男児12名、

女児20名)

3) 手続き：

先述した北野・樋口ほか(2007)や学校法人真観学園 霧が丘幼稚園(2009)で用いられたものと同様の評価スケールを用い、聴く力と伝える力に関して、担任保育者に5段階評価を行ってもらう(表1, 表2)。それぞれ場面別に、「集団場面における対教師」、「個別場面における対教師」、「個別場面における対友達」という3つの下位項目で、それぞれ評価を依頼したが、本稿では、その合計の平均を評価結果の値とした。

表1 聴く力評価スケール

評価のスケール	評価
よく聴き、よく理解している	5
聴くが、理解しているかは定かでない	4
聴いてはいるが、理解していない	3
聴こうとするときはあるが、すぐ気が散る	2
聴こうとしないし、全く理解していない	1

北野・樋口ほか(2007), p.79. より引用

表2 伝える力評価スケール

評価のスケール	評価
よく伝えていて、よく分かる	5
よく伝えていて、大体分かる	4
伝えているが、分からない部分がある	3
なかなか伝えられなくて、ほとんど分からない	2
全く伝えられず、分からない	1

学校法人真観学園 霧が丘幼稚園(2009), p.3. をもとに筆者が作成^{注2)}

(2) 音散歩の構想と実践について

1) 日時：① 2013 年 2 月 25 日

② 2013 年 6 月 27 日

2) 対象：①K 幼稚園年中児 32 名（男児 12 名，女児 20 名）

②K 幼稚園年長児 32 名（男児 12 名，女児 20 名）

3) 手続き：

①年中児クラスにおける音散歩の実践

対象児を連れ、幼稚園周辺にある森に散歩に出掛けた。まず、森の中で集まり、子どもたち全員で目をつぶり、耳を澄まして音を聴く時間を持ち、聴こえた音に関して気付きを伝え合った。筆者は、「どんな音が聴こえる？」と問いかけ、音を聴く静かな環境を作るよう試みた。続いて、森の中を自由に歩き、音を聴いたり、松ぼっくりや枝、葉、実といった音の出る自然物を集めたりする活動を行った。子どもが音の違いに気付いたり、探求したりしているときには、「どんな音がする？」、「音が違うの？」と音色に目を向けられるように言葉かけを行った。最後に、幼稚園に戻った時点で、車座になって座り、森で見つけた音について気付きを伝え合った。

②年長児クラスにおける音散歩の実践

対象児を連れ、幼稚園周辺を歩き、近隣の建物構内の庭や神社で音を聴く活動を行った。庭には、コンクリート床があり、さらに進むと小石が敷き詰められた砂利道に出る。その庭を一周歩いた後、神社へ向かった。神社では、最初に子どもたち全員で集まり、聴こえた音を伝え合う活動を行った。そして、音を聴いたり、枝や葉、石、実といった自然物を集め、拾ったりして時間を過ごした。その後、幼稚園に戻り、聴こえた音を発表し合った。

なお、本実践の実施にあたっては、担任保育者による本研究の主旨への理解を得、連携して実践を行うことができた。

3. 結果と考察

(1) 聴く力・伝える力に関する評価について

担任による聴く力に関する評価では、「集団・対教師」、「個別・対教師」、「個別・対友達」の評価点の平均を算出したところ、5段階のうち、3.00 から 5.00 までの範囲で評価されていた。特に、クラスで最も低い点である、3.00 と評価された子どもは、2 名見られた。課題として、落ち着いて話を聴けないことが挙げられていた。最も高い点である、5.00 と評価された子どもは、11 名見られた。

担任による伝える力に関する評価は、聴く力同様に、「集団・対教師」、「個別・対教師」、「個別・対友達」の評価点の平均を算出したところ、5段階のうち、2.33 から 4.67 の範囲で評価されていた。最も低い 2.33 であった子どもは 1 名であり、表現する力が少ないことが課題として挙げられていた。続いて、2.67 と評価された子どもは 4 名見られた。最も高い点である 4.67 と評価された子どもは 3 名であった。このことから、友達や保育者に話しかけられたとき、その内容を聴き、理解したり、自らの考えを伝えたりすることのできる子どもがいる一方で、育ちの環境やこれまでの経験から、考えを表現することが苦手であると保育者が認識している子どももいることが示された。そのため、「音散歩」の実践にあたっては、特に、こうした経験の少ない子どもと、他の子どもをつなぐ声かけや、そうした子どもが他児の前で自らの考えを伝え、表現することができるような環境を構成するように工夫した。

(2) 方法(2)―①年中児クラスにおける音散歩の実践について

ここでは、森の中で音を聴く場面、森の

中を自由に散策する場面、保育室での振り返り場面の3つに分け、それぞれ事例を挙げて考察する。なお、表における（ ）内は筆者の加筆による。

森の中では、まず、子どもたち全員が集まり、耳を澄まして、どのような音や匂いがあるかを感じ取り、聴こえる音や匂いを言語化して伝え合った。表3より、子どもたちが、互いに気付きを共有していることが見て取れる。例えば、「木の匂いがした。」と言ったA児の発話に対し、他児も森の中の空気を吸って匂いを感じてみたり、「森の匂いがする。」と気付きを他の言葉に置き換えて伝えたりする姿が見られた(①)。また、H児の「木がだれか踏んだ音がした。」との発話を聴いたI児は、自ら立ち上がって枯れ葉を踏んで音を聴いている(②)。子どもたちは、ある子どもの発話に対して、

自らもそれを試したり、自分の言葉で表現したりしながら、気付きを共有していった。さらに、ある子どもの発話に対して、予想を立てたり、新たな情報を加えたりして伝え返す姿も見られた。例えば、F児の「へんな音がする。虫が歩いたような。」との発話を聴いたG児は、「なんか『ひゅー』って逃げたんじゃない？」と虫の動きを予想して伝えている(③)。また、K児の「風の声した。」との発話には、L児が木々を見上げ、「あっ、風で木が揺れてる。」と新たな気付きをもたらししている(④)。K児とO児の「ふくろうの声した。」との発話に対しては、E児が「でもふくろうはな、夜やしき、鳴くのは。」と既有知識を活用して意見を述べている(⑤)。このように、自然の音を聴くという目的のもとで、子どもたちは、互いの意見を聴き合い、持っている知識を活かして気付きを重ね合う姿が見られた。

表3 みんなで音を聴く

発話者	発話の内容	行動、情景描写
A児	①木の匂いがした。	
B児		枝を持って匂いをかぐ。
C児 D児		息を吸って、森の匂いをかぐ。
E児	①森の匂いがする。	
F児	③へんな音がする。虫が歩いたような。	
G児	③なんか「ひゅー」って逃げたんじゃない？	
F児	トコトコ歩いてた(音がした)。	
H児	②木がだれか踏んだ音がした。	
筆者	木を踏んだ音したねえ。	
I児		②枯れ葉を踏んで音を出してみる。
筆者	立って、音がするかやってみよう。	
子どもたち		枯れ葉を踏んで音を出してみる。
担任保育者	先生、ひとつ綺麗な音聴こえたな、さっき。ビビビビビっていう音。	
J児	あっ、それ小鳥の音。	
担任保育者	静かにしてみたら聴こえるよ。さっきから何回か鳴いてるよ、小鳥さん。	
子どもたち	あっ、鳴いてた。聴こえた。鳴いた。鳥の鳴き声。	耳を澄まして、音が聴こえると顔をあげる。
K児	④風の声した。	
L児	④あっ、風で木が揺れてる。	木々を見上げて言う。
M児		望遠鏡のように手を目に当てて空を眺める。

N児	ザーって言う。	
A児	聴こえた。	
筆者	聴こえた？ Aちゃん、聴こえたって。	
H児		(鳥の鳴き声を聴いて) 空を見上げ、笑顔を见せる。
担任保育者	Hちゃん、聴こえたねえ。	
K児	⑤ふくろうの声した。	
O児	⑤ふくろうの声した。	
E児	⑤でもふくろうはな、夜やしさ、鳴くのは。	
担任保育者	(鳥が) どこか上のほうにいるんじゃないの？ ぼら。	
子どもたち	上を見上げる。	
F児	もうちょっと奥のほうにいるんちゃうの？	

続いて、森の中で音を探す活動を行った(表4)。ここでは、子どもたちが森の中を自由に散策し、音を探したり、自然物を拾ったりする時間を持った。その結果、特徴として、表3と同じように、一人の子どもの気付きが、他児へと伝播していく様子が見て取れた。例えば、枝の種類やたたく場所による音の違いを探索するA児の姿が、保育者らの声かけによって、他児へと広がっていく様子が見られた。①では、A児が太い枝と細い枝を持ち、音色の違いを確かめており、補助保育者によって、「これとこれも鳴るの？」と問いかけられ、気付きが共有されている。すると、今度はB児が、細く曲がりくねった枝を探し、葉を揺らして

音を聴く(②)。そこで筆者が、B児に対し、「今葉っぱを触ったらサラサラ言ってたね。」と言葉にしてフィードバックすると、枯れ葉の吹き溜まりを見つけて音を探索し始める(③)。それを見たC児やD児は、同じ太さの枝を探し、動きを合わせながら枯れ葉を掻き、2人で声をあげて笑いながら音を聴いている(④)。さらに、⑤では、F児やG児が枯れ葉を足で擦って音を出す姿が見られた。この時には、最初にF児が枯れ葉を見つけ、G児はその足音を聴き、小走りでやってきて、F児と同じように音を試している。このように、子どもたちは、他児の発話や気付きを敏感に感じ取り、互いに学び合いながら、音を試していることが伺える。

表4 どんな音があるかな

発話者	発話の内容	行動、情景描写
A児		①太い枝と細い枝を持ち、木の幹をたたく。太い枝と細い枝を打ち合わせて音を出す。
補助保育者	これも鳴る？これとこれも鳴るの？	
A児		もう一度太い枝と細い枝を打ち合わせて音を出す。
B児		②細長い、曲がりくねった枝を持って、葉っぱを揺らす。
筆者	Bくん、それで今葉っぱを触ったらサラサラ言ってたね。	B児に向かって言う。
B児	なんか言ってる。	③もう一度葉っぱを揺らしたり、枯れ葉の吹き溜まりを枝で掃いたりして音を聴く。
筆者	本当だ。サラサラ言ってる。	B児に向かって言う。
C児 D児	先生ー、こうやっても音する。	④同じ太さの枝を持ち、2人で一緒に動きを合わせて枯れ葉を掻く。声を出して笑う。

筆者	わあ、そうやっても音するんだ。どんな音がする？	
C児	シャカシャカって言う。	
E児	ポキッって鳴った。	太い枝を持ち、力を込めて半分に分る。
筆者	ポキッって言った。本当だ。	
筆者	Dちゃん、どんな音がする？	枝で枯れ葉を掻いている D児に言う。
D児	シャキシシャキって言ってる。	
子どもたち		枝で枯れ葉を掃いている。
F児		⑤枯れ葉の吹き溜まりを見つけ、足で擦って音を出す。
G児		⑤F児の音を聴いてやってきて、同じように枯れ葉を擦ってみる。
B児	カチカチって言ってる。たたいたらカチカチって言ってる。	横たわる太い幹を軽くたたく。
筆者	たたく場所によって音が違うの？	
B児		硬い土の上や、枯れ葉等、いろいろな場所をたたく。
H児	鳥が飛んでるー。	手を横に広げ、跳びはねる。
子どもたち	飛んでるー。飛んでるー。飛んでるー。	H児と同じように、手を横に広げ、声を合わせて跳びはねる。
H児	あっ、雪降ってきた、雪。	雪が降ってくる。
子どもたち	雪降ってきた。	
I児	雪やこんこ、あられやこんこ…	歌い出す。
子どもたち	あられやこんこ、ふってもふってもまだふりやまぬ(ふってはふってははずんずんつもる) やまものはらも わたぼうしかぶり かれきのこらず はながさく	I児の歌に続けて歌い出す。2番の歌詞まで歌う。

最後に、保育室に戻り、森の中で見つけた音について気付きの伝え合いを行った(表5)。子どもたちが、音散歩の活動を通して聴こえた音を発表する形態をとったが、友達の気付きを聴き、他児も自由にそれにつながる発話ができるような雰囲気を作るように配慮した。その結果、例えば、「帰るときの、水が流れてるところの、水がうじゃうじゃ言ってた。うじゃうじゃしゃべってた、お水が。」との発話のように、音を擬人化してとらえたり(①)、「こしょこしょ」、「シャカシャカ」といった擬音語を使って音の特徴を表現したりする姿が見られた(②)。また、自然物に働きかけたときの音の違いや音の有無について、科学的な見方でとらえ、意味づけしている姿も見られた。例えば、E児は、自ら聴いた葉の音が、他児の擬音語による表現とは異なっ

ていることに気付き、「なんか、バラバラって言ってたで。」と伝え、さらにその音の違いは、日光が当たった程度が関係していると予想し、「お日さま当たってる葉っぱや。」と理由づけをしている(③)。また、A児は、草むらでもものの気配を感じたことについて、「虫じゃないと思う。プーンって聴こえない。」というように、羽がこすれる音等がしないために虫ではないと説明している(④)。これらの事例を通して、年中児であっても、他児の発話から気付きを共有し、会話をつないだり、持っている知識を活用しながら互いに目の前の現象について考えたりすることが可能であることが示され、日頃の保育において、そうした体験を積み重ねることや、子どもたちの持つ興味・関心や既有知識を活かすことのできる場を持つことが重要であると考えられる。

表5 音散歩を振り返る

発話者	発話の内容	行動、情景描写
A児	ばく見つけられた。 <u>①帰るときの、水が流れてるところの、水がうじゃうじゃ言ってた。うじゃうじゃしゃべってた、お水が。</u>	
筆者	うじゃうじゃしゃべってたんだって。聴こえた人いる？	
子どもたち		手を挙げる。
筆者	どんな音してた？ Bちゃん。	
B児	<u>②こしょこしょって、しゃべってた。</u>	
筆者	Cちゃん、葉っぱで音出してなかった？ どんな音してた？	
C児	パリッとしてた。	
筆者	葉っぱで音出してみた人いる？	
D児	<u>②シャカシャカって音。</u>	
E児	<u>③なんか、バラバラって言ってたで。お日さま当たってる葉っぱや。</u>	
F児	長い棒をバキッてしたら、ポキッて音した。	
G児	葉っぱがバリバリ鳴ってた。	
H児	なんか座ってるときに、音とかやってるときに(座って音を聴いているときに) 最初見たら、カサッという音した。大きい、大きい虫が、葉っぱから葉っぱへ跳び移った。蛭みたいな感じやった。	
A児	座ってたときに、何かいた。こっそり歩いていっちゃった。	
筆者	虫がいたの？	
A児	<u>④虫じゃないと思う。ブーンって聴こえない。</u>	
I児	枝で、木で、葉っぱとか石とかを探した。	

(3) 方法(2)一② 年長児クラスにおける音散歩の実践について

ここでは、散歩途中で音に関する気づきを伝え合う場面、神社で音を聴く場面の2

場面について、それぞれ事例を挙げて考察する。なお、事例中の()内は筆者の加筆による。

事例1：散歩途中における気づきと学び合い

建物構内に入ると、コンクリート床に小石が落ちていて、子どもたちが、「ザラザラザラって音する。」と言いながら歩く。さらに進むと、小石が敷き詰められている場所があり、その上を踏みしめながら歩く。筆者が、「あっ、なんか音が違う。」と言うと、A児が「カシャカシャ。」と言う。B児、C児、D児、E児が輪になり、それぞれ小石を両手に持って打ち鳴らして音を聴く。「これ(この石は)硬い。」「響いてカシャカシャって音がする。」「シャリシャリ。」「ちょっと色違う。ザラザラしてる。こすると音が違う。」と小石を手の中で擦って音を出す。① F児が大きな葉っぱを持ち、「うちわや、うちわ。」と言って歩く。筆者が、「葉っぱって音するの?」と聴くと、「パタパタって言う。静かな。」と言って、葉っぱを大きく揺らす。D児とE児が、大きな葉っぱに小石をのせて走り、「急げー。石入れた。」と言いながら、② 2人で少しずつ葉っぱの両端を持って運んでくる。E児が、③「私持ってあげる。お寺(神社)の石はもっと丸いよ。」と言いながら、その葉っぱを持つ。D児が、「お寺(神社)の石、取ってからにしようよ。」と言うと、E児は、「いいよ。交代ごうたいで。」と言う。

筆者が、「どんな音するかなあ。」と聞くと、D 児は、③「お寺（神社）の石も取るねん。」と言う。筆者は、「音、一緒かなあ、違うかなあ。」と話す。その後、G 児が、「みんな、スキップしてもトントン言った。」と言うと、子どもたちが3人でスキップをしながら進む。④広い道路に出ると、D 児が、「（風が）涼しい。」と言う。すると E 児が、持っていた大きな葉っぱで風を受け、「風車。」と言って、D 児や筆者に見せる。D 児は、「涼しい風、出てきたなあ。」とつぶやく。しばらくして、神社の石畳にたどり着くと、子どもたちは、「でこ、ぼこ、してる。」「音が鳴る。」と言って踏みしめて歩く。

音散歩では、終始子どもたちが音に関する気付きを伝え合いながら歩く姿が見られた。例えば、大きな葉は、F 児によって「うちわ」に見立てられ、揺らしたときの静かな音を聴いた(①)。すると D 児と E 児は、F 児の見つけたものと同じ葉を探し、両端を持って小石を運ぶ道具にした(②)。その小石は、D 児と E 児が、建物構内の庭の上に敷き詰められた小石を足で踏んだり、手の中で擦ったりして音を聴いたあと、いくつか拾って持っていたものである。「お寺（神社）の石はもっと丸いよ。」「お寺（神社）の石も取るねん。」と話している姿から、D 児と E 児は、小石の形状による音の

違いを予想し、音を比較するために小石を持ち帰っていることが伺える(③)。さらに、D 児の「（風が）涼しい」という発話を受け、E 児もそれを感じて、持っていた葉を「風車」に見立てた(④)。こうした一連の子どもの姿から、子ども同士で発話を聴き合い、気付きの共有を図り、興味・関心を持ったものは自ら試してみるという「学び合い」につながっていることが伺える。音を聴いて葉を何かに見立てたり、スキップをして足音を感じたり、石畳の音を聴く等、一人の子どもの発見は、他の子どもによって探求され、確かめられた。

事例2：神社で遊ぶ場面

筆者が、「石の音って違った？神社の音と向こう（小石が敷き詰められていた場所）の音。」と尋ねると、D 児は、「ザラザラって聴こえて、あっちの石はサラサラって聴こえた。」と言い、E 児は、「チャラチャラとザラザラが聴こえた、な。」と D 児に同意を求める。そして、さらに E 児が、「あとこういう小さい石はシャラシャラって聴こえた。」と言うと、D 児が、「なんか砂やからさ。」と言う。遠くのほうにいた、① F 児は、「なんかこの砂、砂浜の土みたいやった。」と言う。(略)

H 児が、「ここでトントントン」と言いながら、枝で切り株をたたく。筆者が、「聴かせて。」と言っていると、I 児や J 児がそばにやって来る。H 児は2人の顔を見ながら、「ちょっとしか音鳴らん。」と言い、もう一度たたいて聴かせる。②その小さな音を聴いた瞬間、「ほらー。」と言って3人で笑う。I 児が枝で同じようにたたいてみる。J 児が枯れ葉を持ってきて、「ねえねえ H ちゃん、ここに葉っぱをやる。」と切り株の上に枯れ葉をのせる。H 児と J 児は、枝でその葉っぱを下に落とし、J 児が「あっ、なんかいい音した。」と言う。

D児とE児は、最初に立ち寄った建物構内の庭と神社で拾った小石の音を比較し、その大きさや形状による音の違いを擬音語で表現した。D児とE児が、互いに対話しながら音の特徴を伝え合い、砂の粒子の細かさから、「シャラシャラ」という擬音語で表現したことを聴きとり、遠くにいたはずのF児は、「砂浜の土みたい」と表現している(①)。またI児とJ児は、H児が鳴らそうとする小さな音にじっと聴き入り、わずかな音を聴いて、「ほらー。」と声をあげて笑っている(②)。このように、互いに音や声を聴き取りながら、情報を伝え合う姿が見られた。

4. 総合考察

本研究では、①聴く力や伝える力に関する子どもたちの実態を把握した上で、②伝え合いが可能となるような「音散歩」の実践を構想し、援助や環境構成の工夫を図った。①では、対象としたクラスの子どもたちには、特に落ち着いて話を聴くことが苦手である、表現する力が少ないといったことが課題として保育者に認識されていた。そこで、②では、主なねらいとして、「耳を澄まして音を聴き、音色や音の大きさなどの音の違いに気付く。」、「枝や木の葉、実などの自然物とかかわり、友達と一緒に音を聴いたり、出したりしながら、音の特徴について伝え合う楽しさを感じる。」、「身体の動きや言葉、声を使って気付いたことを表現する。」という3つを設定した。これは、生活や自然場面で音とかかわり、音色や音の大きさの違いに気付くという音楽的な学びに加えて、先述したように互いに考えを聴いたり、伝えたりする経験を持つことができるように意図したものである。以下、本稿における「音散歩」の実践が、子どもたちにどのような学びをもたらしただのか、子どもたちの伝え合いの姿から事例

を通して検討する。

(1) 子どもの興味・関心や知識を活かした伝え合いの経験

音を聴く場面や音を探す場面では、ある子どもの発話を聴き、自らも同じように音に働きかけて他児の気付きを確かめ、それを自分の言葉で表現したり、新たな情報を付け加えて伝えたりする姿が見られた。例えば、音の特徴を、「シャキシヤキ」、「ポキッ」という擬音語で表現したり、「うじゃうじゃしゃべってた、お水が。」というように擬人化して伝えたりする姿が見られた。また、「ふくろうの声した。」という友達の発話に対しては、「でもふくろうはな、夜やしさ、鳴くのは。」と既有知識を活かして伝え返したり、何か音がしたと述べた友達には、「なんか『ひゅー』って逃げたんじゃない?」というように虫の動きを予想して補足したりする姿があった。さらに、音が聴こえないため、虫ではないと推測したり、太陽が当たる程度によって葉をちぎる音が異なっていると述べたりする等、現象を科学的に説明しようとする子どもも見られた。科学分野では、ハーレン・リプキン(2007)によって、乳幼児期には遊びを通して、分類したり推論したりしながら科学概念を探究することが重要であるとされ、動植物や音といった13の科学概念にかかわる実践が提案されている。本研究において、自然音を聴き、その気付きを伝える方法は、こうした科学的な要素を含んだ発話を含め、個々の子どもの既有経験や知識によって様々に見られた。そのため、保育者は、子どもの興味・関心に合わせて発話をつなぎ、領域間の連携を図りながら気付きを共有することが重要であると考えられる。また、事例中に見られた子どもの発話の中には、①聴く力や伝える力に関する評価において、保育者から落ち着いて話を

聴くことが苦手であることや、表現する力が少ないと認識されていた子どもたちによるものも含まれており、その子どもの持っている興味・関心や知識を活かした実践を積み重ねることによって、聴く力や伝える力がさらに育まれていく可能性が示された。

(2) 遊びの発展と子ども同士の学び合い

音散歩の実践は、子どもたち全員が参加するため、いわば設定活動のように位置付けられるものではあるが、実際には、子どもたちの興味・関心に合わせて、一定の範囲内で、子どもたちが森の中や神社を自由に歩いて音を聴いたり、気付きを伝え合ったりすることができるように環境を構成した。そして、子どもの発見や見立ては、その面白さを言語化して伝えた。そうすることで、子どもたちのアイデアや気付きは、相互に影響を与え合い、遊びの広がりや継続につながっていることが見て取れた。例えば、年中児クラスでの音散歩では、一人の子どもが太さの異なる枝を見つけ、木の幹や枝同士をたたいて音色の違いを試していた。そうした行為は、近くにいる複数の子どもたちによって模倣され、さらに枯れ葉の吹き溜まりや葉の揺れる音等、様々な場所の音を聴く遊びにまで広がっていった。また、年長児クラスでは、建物構内で木の葉を見つけた子どもが、それを「うちわ」に見立てた。この発想は他児のイメージを引き出し、ちょうど風の涼しさを感じたことで、木の葉が「風車」に見立てられている。一人の子どもの風や木の葉の音に対する気付きは、風による木々の揺れや木の葉を踏みしめたときの音等の新たな気付きにつながり、音の違いを感じ取るきっかけとなっていた。

これらの伝え合いを楽しむ経験は、自然と友達の発話に応答する姿へとつながっていった。散歩の帰り道では、たまたま「鳥

が飛んでる。」と言って跳びはねた子どもの興味・関心が他児へと広がり、「飛んでるー、飛んでるー。」とリズムを合わせて唱える遊びに発展した。また、ちょうど降り出した雪を見て、「雪が降ってきた。」と言った発話を聴き、他児が『雪』を歌い出し、周りの子どもたちを巻き込んでの合唱となった。子ども同士によるアイデアの伝播は、子どもたちが、音散歩の活動を通して、気付きを伝え合うことの楽しさを感じたからこそ観察されたと考えられる。本実践は、子どもたち全員の参加により、園外散歩を行うものであり、今川（2003, 2006）のように、園内で継続的に行う実践として位置付けられるものではないが、実践の構想や援助の工夫次第で、子どもたちによる遊びの発展や、主体的な気付きの伝え合いや学び合いにつながっていくことが確かめられた。こうした経験を日常の保育につなげていくことが重要であると考ええる。

5. おわりに

本研究では、聴く力や伝える力に焦点を当てた音散歩の実践を構想し、実施し、事例検討を通して、子どもたちの学びの姿を明らかにした。しかし、こうした経験を積み重ねることによって、子どもたちの聴く力や伝える力に関する評価に、いかに伸びが見られるかという点については、検討できていない。今後は、さらなる実践と評価を行い、有効性を検討していきたいと考えている。

注

- 1) 本研究における音散歩の実践は、保育者養成教育において、音散歩（サウンドウォーク）と音地図作成、自然物を使った製作を行っている今川（2007）や、後樂園において音散歩を行い、学生が音を意識的に聴くようになる過程

を検討している吉永 (2013), また, 幼小接続の観点から身の回りの自然音や音楽を聴き取り, 擬音語や身体で表現する実践について述べた福士 (2005) の先行研究を踏まえて構想した。本稿では, 幼児期の子どもを対象とし, その実践の過程で見られた発話や行動を詳細に記述し, 特に, 聴く・伝える経験に焦点を当てて考察を行うこととした。

- 2) 本資料においては, 4段階評価スケールが用いられているが, 本研究ではそれをもとに5段階評価スケールとした。

引用文献

- 福士幸雄 (2005), 「幼小連携の進め方に関する研究—幼児児童の感性をはぐくむ音楽的な活動をとおして—」, 『第48回岩手県教育研究発表会発表資料』
- 学校法人真観学園 霧が丘幼稚園 (2009), 「共感力を高め, 聴く力・伝える力・話し合う力をはぐくむ—個と集団の育ちを生かして—」, 北九州市私立幼稚園連盟教師研修大会
- 今川恭子 (2003), 「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—」, 『季刊・保育の実践と研究』, 7 (4), pp.47-55, スペース新社保育研究室 / 相川書房
- 今川恭子 (2006), 「表現を育む保育環境—音を介した表現の芽ばえの地図—」, 『保育学研究』, 44 (2), pp.156-166.
- 今川恭子 (2007), 「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』, 4 (2), pp.31-38.
- J.D. ハーレン・M.S. リプキン (2007), 『8歳までに経験しておきたい科学』 深田昭三・隅田学監訳, 北大路書房
- 北野幸子・樋口三都・前田志津子・川俣美砂子 (2007), 「大学・附属幼稚園連携保育カンファレンスの試み: 「聴く力プロジェクト」を中心に」, 『教育実践研究』, (15), pp.75-82.
- 前田志津子・北野幸子・樋口三都・川俣美砂子 (2007), 「「聴く力」を育成する保育実践の試み」, 『教育実践研究』, (15), pp.107-112.
- 文部科学省 (2017), 『幼稚園教育要領解説』, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/23/1401777_001.pdf, 2018年9月8日.
- 吉永早苗 (2008), 「子どもの音環境に関する研究 (Ⅱ)—音との感性的な出会いを演出する—」, 『ノートルダム清心女子大学紀要生活経営学・児童学・食品栄養学編』, 32 (1), pp.59-67.
- 吉永早苗 (2013), 「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—」, 『白梅学園大学博士論文』, pp.1-258.

付記

本稿における聴く力, 伝える力に関する評価は, 2013年度神戸大学大学院人間発達環境学研究科に提出した修士論文をもとにまとめた。