

小学校音楽科における幼保小連携・接続のカリキュラム構想 —第1学年のわらべうた教材に着目して—

芸術系教育サブプログラム(音楽)

逸見 友花

【指導教員】 森 薫 高濱 絵里子 東浦 亜希子

【キーワード】 幼保小連携・接続 小1プロブレム 音楽科 第1学年 わらべうた

1. 課題設定の背景と経緯

2000年代以降、日本の教育現場において「小1プロブレム」という用語が広く用いられるようになった。「小1プロブレム」とは、「小学校に入学したばかりの小学校1年生が集団行動が取れない、授業中に座ってられない、話を聞かないなどの状態が数ヶ月継続する状態」(東京都教育委員会, 2004)を示している。小1プロブレムという名称は、教育社会学者の新保真紀子が1998年ごろに大阪府人権・同和教育研究協議会の乳幼児教育専門委員会で問題提起し、研究が開始されるようになった(新保, 2001)。その後、この問題が多く数の教育現場で注目されることになった。小1プロブレムの解消には保育所・幼稚園・こども園と小学校の子どもや教職員同士の交流・連携、カリキュラムの接続が求められる。その中でも特に学びの連続性・接続性、すなわちカリキュラムの接続こそが小1プロブレム等の問題の解決に繋がっているのではないかと考える。

さて、現在音楽科において「我が国や郷土の音楽に親しむ態度の育成」が重要視されており、例えば歌唱の指導にあたっては「わらべうたや民謡など日本のうたを含めて取り上げるようにすること」(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説, p.129)と示されている。わらべうたは保育・幼児教育においても遊びの中で子どもたちに親しまれており、特に小学校低学年でわらべうたを扱うことは幼保小連携・接続の視点からも有用である。

また、わらべうたは今日の教育課題の1つであるカリキュラム・マネジメントの視点からみても意義のある教材と考えられる。カリキュラム・マネジメントには、学年や校種をまたがって指導の計画を立てるなど、異学年・異校種間の連携・接続を意識するという縦軸、教科横断的な視点として、他教科とのつながりを意識するという横軸がある。わらべうたは幼児教育で遊びの中で日常的に取り入れられており、幼保小連携・接続に繋がること、また言葉のイントネーションに基づくふし、韻、身体を伴った動き等の点が他教科との連携に繋がることから、カリキュラム・マネジメントの視点からも効果的な教材とみることができる。

これら小1プロブレムやカリキュラム・マネジメントの課題に応える題材として、本研究はわらべうたに着目する。

2. 本研究の目的

本研究の目的は、幼保小連携・接続の充実に向けて、小学

校第1学年の音楽科授業においてわらべうた教材を用いたカリキュラムを構想・提案することである。

3. 研究の方法

(1) 「人間の育ち」の捉え方に関する検討

「人間の育ち」とは何かという根本的な問いについて、フリードリヒ・フレーベル、小原國芳、ジョン・デューイの教育観を踏まえて考察する。そのうえで、人間の育ちを連続的であると捉え、幼稚園、保育所、小学校を繋ぐ幼保小連携・接続への示唆を図る。

(2) 幼保小連携・接続に関する先行研究の検討

幼保小連携・接続のこれまでの経緯や歴史的変遷について先行研究をもとに考察する。また、小1プロブレムに着目し、現場での円滑な移行を妨げている要因について分析を行う。特に、カリキュラムの不一致による障壁や、教育環境、指導方法、保育者、教育者の子ども観の認識の差異が児童に与える影響を中心に検討する。

(3) 日本のわらべうたに関する先行研究の検討

わらべうたの教材としての可能性に音楽学者の立場から着目し、音楽教育に様々な提言を行った人物として、小泉文夫(1927-1983)が挙げられる。小泉の理論を中心に、日本のわらべうたの特性について、また、彼が構想したわらべうたを生かした音楽教育について検討する。

(4) 小学校第1学年におけるわらべうたを用いた音楽科授業の提案

(1)~(3)を踏まえて、わらべうたの教材的意義を意識しつつ、保幼小連携・接続を意識した小学校第1学年における音楽科の授業を構想・提案する。

4. 「人間の育ち」とは何か

(1) 連続的な営み

フリードリヒ・フレーベル(Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782~1852)は、世界で初めて幼稚園(Kindergarten)を創立したドイツの教育学者であり、「恩物(おんぶつ)」という積み木の原型となった教育遊具を考案したことでも知られる。フレーベルは、1826年に『人間の教育』を執筆・出版した。この主著の具体的な記述からは、本研究の「人間の育ち」と

は何か、という問いへの答えに繋がるものが見られる。彼はこの著書の冒頭で、人間の育ちを偶然の結果や不動なものではなく、発展し続けるものであるとして捉えている。そのうえで、彼は、次のように、人間の発達各段階を区分することに警鐘を鳴らしている。

発達各段階を相互に分離し、区別するような対立を設けること、すなわち各発達段階にきわめて明確な限界を設けること、これは、自己自身の生命の発展や自己の生命の内省にはやくから注意を向けはじめなかったこと、および絶えずそれに注意し続けてこなかったことに起因するのであるが、このようなことは、人類の発展や連続的な形成に、名状し難いほどの不幸、つまり人類の発達や連続的な形成の阻止や破壊をもたらすのである。

(Fröbel, 1826/荒井訳, 1964, p.44)

彼は、実際に人間の発達段階、つまり、乳児、幼年、少年、青年、成年、老人が区分されていることを認めつつもこの区分は人間の発達の連続性からみれば有害である、ということを示唆している。これは、人間の発達を年齢によって機械的に区切る見方への根本的な批判である。また発達、その前の段階でなすべき経験が十分に満たされたのちに生じるものであるという指摘でもある。これらは発達を連続的な過程として捉えるフレーベルの発達観を端的に示している。したがって、教育においても、年齢区分に基づく一律的な対応ではなく、発達の連続性を重視することが求められるといえるだろう。

フレーベルは、上記のような発達の連続性を踏まえて、教師の役割についても述べている。その要点は、以下の2点にまとめられる。

1つ目に、教育、教授、および教訓は、「受動的、追隨的」であるべきで、「命令的、規定的、干渉的」(Fröbel, 1826/荒井訳, 1964, p.18)、であってはならないということである。2つ目に、つねに、「両端的、両面的」(Fröbel, 1826/荒井訳, 1964, p.26)であるべき、ということである。これは、教師が常に与える一取る、結合一分割、能動一受動といった両極の視点をもちつつ、必要に応じて環境を整え、子どもたちに寄り添うということである。

このような教師の役割観は、発達を連続的な過程として捉える人間観と密接に結びついており、教師の関わりもまた、固定的・画一的であってはならないことを強調しているといえるだろう。

(2) 全人教育という発想

フレーベルの思想に学びつつ、日本国内で独自の教育論を展開した人物として小原國芳(1887~1977)が挙げられる。小原は、玉川学園を創立した日本の教育学者である。彼は、「全人教育」という教育理念を提唱し、「教育の内容には人間文化の全部を盛り込まねばならぬ。故に、教育は絶対に「全人教育」でなければならぬ。全人とは完全人格すな

わち調和ある人格の意味です」(小原, 1969, p.10)と述べた。つまり、彼の目指す全人とは、人間の本質的で理想的な在り方を指す概念だといえる。

さらに、人間文化については「学問、道徳、芸術、宗教、身体、生活」(小原, 1969, p.12)の六方面があると述べた。学問の理想は真、道徳の理想は善、芸術の理想は美、宗教の理想は聖、身体理想は健、生活の理想は富であるとし、この6つの価値観を育てようとした。これらの6つの人間文化の側面をバランス良く育み、調和のとれた状態が「全人」である、と述べた。

彼は、この前提に基づき、労作教育や塾教育の重要性についても強調している。ここで彼は、教育内容を教科ごとに切り分けていないことに注目したい。彼は、子どもが関わる活動の中に、複数の教育的要素が織り込まれているという見方をしたのである。子どもたちにとっての意味のある学びは、経験や活動の中で生起し、そこに多様な要素が折り重なる。全人教育という発想からは、複数の教科の学びが活動の中で交差するように繋げられるが、これは今日重要視されている教科横断としてのカリキュラム・マネジメントの視点と共通している。

(3) 「経験」という発想

ジョン・デューイ(John Dewey, 1859~1952)は、アメリカの哲学者、心理学者、教育学者であり、20世紀の教育思想に多大な影響を与えた。デューイの教育思想において、鍵となる概念は「経験」である。

彼は、次のように、経験には連続性があると主張した。「いかなる経験の質も、二つの側面をもっている。すなわち、それが快適なものか不快なものかといった直接的な側面と、経験がその後の経験にどのように影響を及ぼすのかという側面である(中略)。あらゆる経験は、願望や意思とはまったく無関係に、引きつづき起こってくる更なる経験のなかにいきるのである」(John Dewey, 1938/市村訳, 2004, p.34)。つまり、ある経験の中には、直感的に反応や感情が生じるという側面があるとともに、その経験の中で知識、技能、問題解決の方法といったものが得られるという側面がある。こうしたことからデューイは、子どもたちの連続していく経験に対し、教師がどのように関わるか、が重要であるとみた。そして、「教師の仕事は、衝動や欲望が生じるや、それを好機に利用する点を見定めることである。(中略)生徒が知性を実地にはたらかせることができるよう、教師によって与えられる指導は、生徒の自由を制限するものではなく、むしろ、自由を助長するものである」(John Dewey, 1938/市村訳, 2004, p.113)と、教師の在り方についても述べた。

また、デューイは、あらゆる経験には、人々が物事に向き合う時には必ず特定の傾向があり、それが過去の経験を引き継ぎつつ、未来の経験の質を変えていく、という「習慣」の原理についても述べた。教師は「いつもどおり」「習慣どおり」に進む遊びや活動の反復だけに依拠しないことが重要であると考えられる。子どもたちは過去の経験の蓄積に

よって一定の反応様式や行動の型、すなわち習慣を形成している。しかし、教師がその習慣に沿う活動のみを安定的に提供し続けるならば、経験は既存の枠内だけで循環することになり、思考や探索の成長が弱まる危険がある。したがって教師は、子どもの経験なり習慣なりに対し、ある意味では操作的に関わっている、という認識が必要であろう。

(4) 幼保小連携・接続のための「子どもの育ち」観

(1)から(3)を踏まえ、本研究が立脚する子どもの育ちに対する見方を以下のように基礎づけた。

① 子どもの育ちの連続性に立脚すること

人間の育ちは連続性のなかにあることが、先人たちの教育思想や発達観を概観することで確認できた。フレーベルの発達観において彼は、人間の発達の各段階を区分することに警鐘を鳴らしていた。他方、現代社会においては、幼稚園、保育所、小学校、中学校、高等学校、大学等が年齢を基準に制度的に分類されている。とりわけ日本においては、年齢による区分が強固なものとしてある。この制度的な区分は、運営上の必要性を持つ一方で、人間の発達を連続的に捉える観点とは必ずしも整合しない側面をもつといえる。しかし、制度的枠組みを直ちに変更することは現実的には不可能である。したがって重要となるのは、年齢によって区切られた教育機関どうしの間を子どもたちが移行する過程において、両者の関係をいかに接続し、子どもたちの経験が連続して編まれるよう支えるか、ということである。

近年注目される幼保小連携・接続も、幼児期の生活や遊びを小学校の型に合わせるための準備として捉えるのではなく、むしろ、幼児期における生活と遊びの充実それ自体が、次の段階の形成を支える基盤となりうるという理解が必要である。育ちの連続性という観点から考えると、幼保小連携や接続は、制度間のギャップを単に埋めるだけではなく、生活と学びが途切れずに展開するための支援の在り方を方向づけるものであるといえるだろう。だからこそ、小学校教育においては、子どもたちの幼児期の経験との連続性が保たれながら教育活動が展開される必要性があるといえる。

② 教育を統合的・全体的なものとして捉えること

教育を統合的・全体的なものとして捉えることの重要性は、小原國芳の全人教育論、ならびにデューイにおける教師の役割から導かれる。両者に共通するのは、教育を特定の教科や方法で教授するのではなく、子どもの育ちを全体として支える営みとして構想しようとする点である。幼保小を支える教育観としては、子どもの生活と経験を中心に据えながら、育ちに関わる多様な側面を統合的・全体的に捉える視点が重要である。だからこそ、幼稚園・保育所と小学校の連携・接続は、内容や方法の「すり合わせ」に留まるのではなく、子どもの経験が途切れずに意味づけられ、発達段階に応じて深化していくよう、教育を全体で組織する営みとして構想されなければならない。

③ 一人一人の個性を理解すること

デューイは、教師には、学習者一人ひとりの個性（経験・関心・能力・要求等）を理解し、それに応じた教材や教育内容を意図的に構成する責任があることを主張していた。教育はあらかじめ固定された内容を一律に提示するのではなく、学習者の個性を前提に、経験が成立する条件を整えることで重要なのである。

さらに(2)では詳述しなかったが、小原も『全人教育論』において個性尊重の教育に言及している。小原は、全人教育と個性尊重の教育は矛盾しないと述べ(小原, 1969, p.111)、全人教育と個性尊重の教育は一物の両面なのだと述べた。個性は全体性（調和ある人格）と対立するものではなく、むしろ全体性が豊かに育つことによってこそ十全に伸長しうるといえる。

このようにデューイと小原の主張から、教育者は学習者の経験・関心・能力・要求といった個性を前提に、教材や教育内容、活動や環境を意図的に構成することによって、学びが生起する条件を整えることが重要であるといえる。

5. 幼保小連携・接続からみた小1プロブレム

本章では、幼保小連携・接続への取り組みの経緯について概観する。

(1) 小1プロブレムへの注目

前述したように、日本において小1プロブレムへの注目がなされたのは2000年代以降である。

東京都教育委員会(2011)では、区市町村立小学校の校長1306名に対し、小1プロブレムについての質問紙調査を行った。その調査からは、2008年度は23.9%、2010年度は18.2%、2010年度は19%の割合で小1プロブレムが発生したことが明らかとなっている(東京都教育委員会, 2011, p.3)。2008年度と2010年度を比較すると小1プロブレムが発生した学校の割合は減少傾向にあるものの、5校に1校の割合で小1プロブレムが発生していることになる。

また、東京学芸大学「小1プロブレム」研究推進プロジェクトの研究報告書では、全国の市区町村教育委員会(回答数:1156)にアンケート調査を実施した結果を公表している。この調査では、小1プロブレムの実態として、「学級における集団形成が著しく困難である状況」や、「就学前に身につけておくべき生活習慣が身につけておらず児童の身勝手な行動が教師の指導の範疇を超えている様子」、「以前よりも児童とのコミュニケーションが取りにくくなっている状況」、「以前よりも教師の指示が通りにくくなっている状況」などが挙げられている。そして、回答した教育委員会全体の4割以上が過去や現在において「小1プロブレム」の発生を確認していることが報告されている(東京学芸大学, 2010, p.16)。特定の地域や学校において集中的に発生しているのではなく、各地域に発生している現状を推測している。そこから、小1プロブレムは特定の地域や学校の問題ではなく、全ての学級で起こり得る問題であることが考えられる。

(2) 保育者・教育者それぞれの認識の違い

保育所、幼稚園で働く保育士・幼稚園教諭などと、小学校で働く教員との間に幼保小連携・接続に関するどのような認識の違いがあるのかを検討した。ここでは、「かかわり方」に対する認識、生活習慣や生活スキル、いわば「生活の自立観」に対する認識、「幼保小連携・接続」に対する認識の違いを整理する。こうした認識の違いから、小1プロブレムが起こる要因について検討する。

まず、「かかわり方」に対する認識の違いである。森田ら(2022)は、幼稚園3歳児クラス、幼稚園5歳児クラス、小学校1年を担任した経験を持つ小学校教員に対してインタビュー調査を行っていた。森田らの研究では、保育者は集団形成よりもまずは子ども個人の内面に注目していた一方で、小学校教員は望ましい集団形成に向けて子どもが困らないよう行動面で配慮していたという。このことから、両者には支援の焦点の違いがあることが分かる。この「かかわり方」の違いは就学期の子どもの戸惑いにつながると考えられる。

次に「生活の自立観」についての認識の違いである。山下ら(2015)の研究では、生活習慣や生活スキルにおける「自立観」の違いを明らかにしていた。小1プロブレムに対して、小学校教員を対象としたアンケート調査を行い、そのアンケート結果を、幼稚園教育要領や保育所保育指針に基づき分析、考察している。これによると、小学校教員は、小学校という集団生活を送るうえで「朝夕の挨拶をする」「整理整頓をする」「清潔にする」などの生活習慣、「箸の持ち方」「衣服の着脱の仕方」「和式トイレの使い方」などの生活スキルが身につけてほしいと考えていた。一方、幼稚園や保育所などでは、ある生活習慣や生活スキルが「できる」、「できない」ということや、そのできばえが重視されるのではなく、自分から生活や遊びに必要なスキルを獲得しようとする意欲や豊かな想像力を育む心の成長を大切に考えていた。このように、幼稚園や保育所などと小学校とでは、子どもたちの生活習慣や生活スキルの獲得に対して、別々の目標を持っていたという。

最後に「幼保小連携・接続」の認識の違いについてである。一前ら(2017)は、保育所・幼稚園・認定こども園において過去3年以内に5歳児クラスを担当した保育者125名と過去3年以内に第1学年を担当した小学校教諭47名に対して質問紙調査を行い、幼保小連携の取り組みの効果と保育者・小学校教諭自身の幼保小連携の具体的成果について尋ねている。その結果、自己研鑽と連携の方針の共有において保育者は小学校教諭よりも成果を高く認識していたという。一前らは、このような違いをもたらした理由の一つとして、保育所・幼稚園・認定こども園は、小学校入学時の子どもの姿に向かって子どもの育ちを援助するという志向が強く、その意識が共有され、実践としても十分になされたという認識が保育者にあると考察している。一前らが指摘するこのようなギャップは、幼保小連携・接続の担い手が主に保育者となっている可能性を示唆している。送り出す側の幼

稚園や保育等が、情報共有等の連携・接続にかかわる業務をしているのに対して、送り出される側の小学校の教員が積極的に関与しているわけではない可能性がある。このことは、幼保小連携・接続を双方が協働して進めていくうえでの障壁となりうるだろう。

以上の先行研究から、「かかわり方」、「生活の自立観」「幼保小連携・接続」の認識が保育者と教育者それぞれに異なっていることが明らかとなった。こうした認識の違いも小1プロブレムを引き起こす要因の1つとなりうるだろう。幼稚園や保育所と小学校は、それぞれの役割を大切にしながら、相互理解をしていくことが重要となると考える。

(3) 文部科学省等のこれまでの取り組み

小1プロブレムが社会的課題として認識されると、文部科学省や厚生労働省は幼保小連携・接続を重視した施策を本格的に展開するようになった。特に重要だと考えられる施策を以下に示す。

① 文部科学省「小学校学習指導要領（平成元年改訂）」

1989(平成元)年の小学校学習指導要領の改訂により、小学校第1学年、第2学年の理科・社会が廃止され、生活科が新設された。この改定では、小学校教育が生涯学習の基盤を培い、社会の変化に自ら対応できる心豊かでたくましく生きる人間の育成を図ること、幼稚園教育や中学校教育との関連を緊密にすることが重視された。この生活科の新設、さらに生活科を中心とした合科的な指導は、特に小学校第1学年の子どもたちにとって、幼児教育から小学校教育へと円滑に移行することに資するものとされた。

② 文部科学省国立教育政策研究所「発達や学びをつなぐスタートカリキュラム」

2018(平成30)年に作成された本カリキュラムでは、他教科等との関連を積極的に図ることが指導の効果を高めること、安心して学べる環境構成を整えることが大切であること等が示されている。特に、幼児期における遊びを通した学びから各教科の学びにつなぐ、という視点が重要である。

③ 文部科学省「幼保小の架け橋プログラム」

2023(令和3)年7月に発表されたこのプログラムでは、子どもに関わる大人が立場を越えて連携し、架け橋期(義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間)にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育むことが目指されている。

これらの文部科学省や厚生労働省の幼保小連携・接続を重視した施策によって、全国の幼児教育施設や小学校に幼保小連携・接続の重要性が周知される契機となった。幼保小連携・接続の取組が増える一方で、スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムがバラバラに策定されたことで起こった幼稚園や保育所と小学校間の教育方針・指導方法の違い、教職員の多忙化による連携時間の確保、情報共有が難

しいなどの課題も生じており、保育者や教育者の幼保小連携・接続に対するずれにもつながっている。

④ 校種による制度的・文化的障壁

幼保小連携・接続の推進にあたっては、依然として多くの課題が存在している。その中でも大きな課題の一つが、校種による制度的・文化的障壁であると考えられる。各機関は、それぞれ異なる制度的枠組みの下で運営されており、教職員の養成課程や専門性、教育観にも違いが見られる。幼児教育では、遊びを中心とした生成的な学びが重視されるのに対し、小学校では教科を基盤とした指導が行われる。この違いが相互理解を難しくし、連携や接続を形式的なものにとどめてしまう要因となっているのではないかと考えられる。

そもそも人間の成長は、小学校入学により年度が切り替わったからといって突然変化するわけではない。フレールや小原、デューイの発達観を見てきたように、人間の育ちや成長は連続性があり、漸進的で、個々のペースに応じたグラデーションのような歩みである。校種はあくまで制度的に設けられた境界にすぎない。幼児期から児童期への移行は、幼児期からの経験や興味がそのまま継続され、互いに絡み合って発達を形づくる。つまり、制度上の区分と発達上の変化は、必ずしも一致しない。学校制度が子どもの発達を「校種」という線で区切り、そこで教育内容や教育方法を大きく切り替えることが、子どもたちに過度な不安を押し付け、不適応を生みやすくしていると考えられる。これらを踏まえると、幼保小連携・接続の問題は、制度的セクショナリズムの問題と発達のグラデーションとの葛藤といえる。

本研究では、人間の成長を連続性として捉える教育思想に基づき、異なる校種を1つの教育観で結び合わせ、子どもの学びを支えることを目指す。

6. 小学校第1学年の姿

本章では、幼児期から児童期への移行期にあたる小学校第1学年の子どもたちはどのような発達段階にあるのかを明らかにする。さらにその発達段階において遊びがどのように位置づけられているのかを検討し、遊びの重要性を捉え直す。

(1) 発達心理学にみる幼児期から児童期への移行

6歳から7歳は、幼児期から児童期へと移行する時期であり、生活様式と学びの様式が大きく切り替わる移行期である。この時期は、ピアジェの認知発達段階において具体的操作期にあたる時期である。この段階では、具体物の操作や体験に支えられて理解が形成されやすく、具体的なものがなければ論理的思考はできない(櫻井ら, 2003, p.12)。したがって、学習内容を扱う際には、具体的な操作を媒介として概念へと導く学習が有効である。

また、彼らの社会情緒的な発達を捉える上では、発達課題の変化が重要である。エリクソンの心理社会的発達理論では、幼児期後期が「自発性 (initiative)」対「罪悪感 (guilt)」という葛藤であるのに対し、児童期は「勤勉性 (industry)」

対「劣等感 (inferiority)」という葛藤へと移行する(櫻井ら, 2003, p.15)。すなわちこの時期の子どもは、「やってみよう」「思いついたことを試す」という自発性の発達を基盤としながら、学校生活の中で「できるようになる」「役に立つ」「認められる」といった勤勉性を形成していく。他方で、失敗経験が強く否定的に意味づけられると、劣等感が強まる可能性がある。エリクソンをふまえれば、体系的な学校教育を通して知識や技能を、さらに仲間との関係を通して対人技能、道徳性、性役割を習得することがこの時期の課題だといえる(櫻井ら, 2003, p.15)。

さらに、児童期は感情や感情表出のコントロールが洗練される時期であるとされ(櫻井ら, 2003, p.12)、自己調整の発達が進む。しかしその発達には個人差があり、入学直後には不安や緊張が行動面に表れやすい子どももいる。

ここで自己効力感 (self efficacy) の概念が、課題への取り組みの継続性を説明する概念するものとして重要となる。自己効力感とは、「自分が社会的環境に働きかければ、それに影響を与えることができるという実感の度合い」(斎藤ら, 2019, p.131)であるが、自己効力感とは、自分がそれを行えば、環境を変えることができるという思い込みの度合いによって、行動を起こす動機づけに深く関係するという(斎藤ら, 2019, p.132)。遊びを伴う活動は、試行錯誤や再挑戦が活動の一部として許容されやすい。そのため、入学直後の子どもにとって、遊びは自己効力感を損なわずに挑戦を促す活動となり得る。

(2) 発達をふまえた学校教育上の配慮や工夫

小学校の学習は教科という枠組みによって編成される一方で、上記のような発達段階を踏まえると、第1学年は生活経験に根ざした学びや遊びが不可欠であるということが分かる。幼稚園や保育所で培われた自発性・身体性・共同性等を学校の教育活動に接続する工夫が求められる。とりわけ入学直後の子どもにとっては、学習内容の難易度以前に、時間・空間・人間関係・規範等といった環境が急激に変化すること自体が大きな負荷となる。

したがって、子どもに児童期の特徴を早期に求めるのではなく、幼稚園や保育所で成立していた学びを学校の枠組みの中で活かし、徐々に学習へと橋渡しすることが重要である。小学校第1学年は、子どもたちにとって学校と初めて本格的に出会う時期である。幼稚園や保育所での生活にも集団活動はあるが、小学校では、時間割に基づく一斉授業、教室を中心とした活動空間、評価の前提となる課題の提示と活動、当番活動や清掃などの役割分担、校則・学級規律といった制度や条件が存在する。つまり、第1学年は学習内容の導入期であると同時に、まずは「学校生活そのものに馴染むこと」が必要となる時期なのである。教師はこのことを十分に踏まえて日々の関わりを実践すべきであろう。

(3) 小学校第1学年にとっての遊び

先ほど述べたように、6歳~7歳の子どもにとっては生活

経験に根ざした学びや遊びが不可欠であった。遊びによって子どもたちにどのような効果をもたらすのかについて、デューイの論をもとに考察する。

デューイは主著『民主主義と教育』において、「遊んでいる人間は、ただ何ごとかを行っている(純然たる肉体的運動)だけではなく、何ごとかを行おうと、あるいは、何ごとかをもたらそうと努めている」(Dewey, 1916/松野訳, 1975, 下巻 p.20)と、遊びを単なる身体運動や気晴らしとしてではなく、行為者が「何ごとかをもたらそう」とする志向性を含んだ活動として捉えている。すなわち、遊びの行為にはその場の衝動や反応にとどまらない見通しが含まれており、デューイはこれを「予想的見込み」を含む態度として述べた(Dewey, 1916/松野訳, 1975, 下巻 p.20)。この理解に立てば、遊びは経験の偶発的な連なりではなく、子どもが環境との相互作用の中で意味を生成し、次の行為へと経験を連続させるものであるといえる。

さらに彼は、遊びの性質として自由さと柔軟さを強調する(Dewey, 1916/松野訳, 1975, 下巻 p.20)。遊びは外的な強制によってではなく、子どもの内側から生じる関心や目的によって駆りたてられ、その場での試行錯誤や方略変更が許容される点で柔軟であるという。さらに彼は、遊びと仕事を断絶させるのではなく、両者の連続性も示した。彼によれば、一定の性質をもつ結果が「かなり遠い未来」(John Dewey, 1916/松野訳, 1975, 下巻 p.21)に見通され、それを達成するために粘り強い努力が組織されるとき、遊びは仕事へと転化する。加えて彼は、遊びと仕事の双方について、いずれも「等しく自由」であり「内的に動機づけられている」と述べた(John Dewey, 1916/松野訳, 1975, 下巻 p.25)。このように彼は、遊びがいかに人の生涯を通じた発達の礎になるかを主張している。遊びに没頭することで、科学的や工学的、その他の学問的な発想や探究に導かれるのである。

このように、特に小学校第1学年においては、遊びを展開しながら各教科の学びへとつなげていくことが重要である。一方で、子どもたちの自由意志や内発的動機に100%応えようとすると、必然的に教科の学習の枠組みから大きく逸脱することになるため、そこには限界がある。そこで教師には、遊びを授業の活動に入れ、子どもたちの意志や動機に寄り添いつつも、教科の学びへ接続するための見通しをもって授業を設計する必要がある。そのうえで子どもの反応に応じて臨機応変に展開することが求められる。

7. わらべうたへの着目

遊びに没頭することで、科学的や工学的、その他の学問的な発想や探究に導かれることが明らかとなった。本章では、幼児教育で遊びの中で日常的に取り入れられているわらべうたの有用性を明らかにする。

① わらべうたとは何か

わらべうたの教材としての可能性に音楽学者の立場から着目し、音楽教育に様々な提言を行った人物として、小泉文夫(1927-1983)が挙げられる。小泉によると、わらべうた

は子どもたち自身が生活に合わせて形を変え、受け継いでいくものであるという。小泉は、子どもたちが創造的にわらべうたを受け継いでいくことを「わらべうたは生きている」と表現している(小泉, 1986)。また、学校唱歌のように人工的につくられたものではないわらべうたは、必ず遊びを伴い、日本語のイントネーションとわらべうたの言葉が一致している。このことから、小泉が提唱したように、わらべうたは音楽教育の出発点になり得ることがいえるだろう。

さらに、小泉は、1966(昭和41)年からは東京書籍の中学校音楽科教科書の制作に携わり、1977(昭和52)年からは教育出版株式会社による小学校音楽科教科書の別記著作者の筆頭を務めた。小泉が著作者として携わった1977(昭和52)年発行の『新版 音楽1~6』教師用指導書第1学年では、「わらべ歌に決定版はない。正しい歌とか決定版というものは、わらべ歌にはない。むしろ時代とともに再創造されていくのが、わらべ歌の本質といえよう」(『新版おんがく1ねん』教師用指導書, 1977, p.131)と述べられている。つまり、わらべうたは固定的な形ではなく、地域や世代によって歌詞や旋律が異なり、子どもの遊びの中で常に新たに生まれ変わっていくものであることを示している。また、「したがって、レコードを聞いて『自分たちの歌い方と違うぞ。』などと児童たちが騒ぎ始めたら、その鑑賞は成功したといえる。よく聞いていた証拠だからである」(『新版おんがく1ねん』教師用指導書, 1977, p.131)と記されており、わらべうたの本質が子どもの自発性によって変わりゆくことにある点に言及する記述もみられる。すなわち、わらべうたを「唯一正しい形」に押し込めるのではなく、児童がそれぞれの感性や経験に基づいて自由に表現し、楽しむことが重要であることが教師用指導書において明確に示されていた。

② わらべうたの特徴

わらべうたの特徴を音楽的、社会的、身体的、文化的側面から整理する。

第1に、わらべうたは反復と即興という変化をあわせもつ。反復は、学習における機械的繰り返しとは異なり、子どもが同じ型の中で微妙な違いを感じ取り、調整し、身体化していく契機となる。旋律やリズムを「理解してから再現する」のではなく、「参加する中で分かっていく」学びの形が成立しやすい。

第2に、多くのわらべうたは共同性の中で成立する。掛け合い、合図、順番交代など、他者とのコミュニケーションが活動の条件となるため、音楽実践において重要な「他者の音を聴く」「合わせる」「待つ」「入る」という聴取と応答に遊びの中で親しむことになる。これは合唱・合奏の技能の基盤であると同時に、学校生活や社会生活における共同性の育ちにも繋がる。

第3に、わらべうたは身体性を伴う。手合わせや輪になって遊ぶわらべうたでは、拍やテンポによって身体を動かしながらうたうこととなる。これによって、同期や同調とい

う歌唱や器楽の技能に繋がる。一方で、一緒に遊ぶ相手と息が合わないと、ズレが触覚や視覚としてフィードバックされる。子どもは「うまく合わせられない」を体感し、それを修正するために相手を見る、耳を澄ます、動きを調整する。この過程は、音楽的技能の前提となる身体感覚の形成として重要である。

第4に、わらべうたはそれぞれの国の伝統的な文化への接続を含むということである。日本のわらべうたには、日本の伝統音楽にみられる旋律法やリズム構造が息づいており、うたって遊ぶ経験そのものが、民謡やお囃子などさまざまな学びへの接続性を持っている。加えて、わらべうたの歌詞や題材には、年中行事や日本文化も織り込まれているものがある。例えば歌唱共通教材にも位置付く《うさぎ》は、十五夜に月をめであるという日本の習俗と結び付いている。子どもはわらべうたを通して、伝統的な行事や文化へ自然に触れることができる。さらに、宗教とも結びつくものがある。《ひらいたひらいた》は、はすの花が「ひらく」様子を表した手遊びであり、歌詞の背景に、蓮華が仏教文化の象徴であることと繋がりがあがる。こうした点から、わらべうたは遊びの楽しさだけで完結するものではなく、背景にある歴史・行事・宗教といった日本文化の理解へとつながっていく可能性をもつと考えられる。

③ 音楽科教育におけるわらべうた

わらべうたは昔から引き継がれてきた古い歌というだけではなく、前述したように子どもの日常生活の遊びの中で創造され、作り替えられていくものである。また、小泉(1960)が示したわらべうたの音階から分かるように、わらべうたは日本の伝統音楽の一つである。

平成29年告示の小学校学習指導要領解説 音楽編では、わらべうたについて次のように言及されている。

各学年の「A表現」の(1)の歌唱の指導に当たっては、次のとおり取り扱うこと。ア 歌唱教材については、我が国や郷土の音楽に愛着がもてるよう、共通教材のほか、長い間親しまれてきた唱歌、それぞれの地方に伝承されているわらべうたや民謡など日本のうたを含めて取り上げるようにすること。

(文部科学省, 2017, p. 129)

この他にもわらべうたについて学習指導要領で取り上げられている箇所がいくつか見られる。また、学習指導要領では我が国の伝統的な音楽の充実を図ることが示されている。これらのことから、わらべうたを教材として扱うことは今日の音楽科の方針と合致している。

わらべうたは日本の伝統的な音階からなる民謡やお囃子とも関連があることを先述した。しかし、民謡やお囃子の独特なリズムや旋律はわらべうたに比べて難解であり、授業の中で扱いづらいと感じる教師、特に学級担任も多いだろ

う。その点わらべうたは、教師自身も幼少期に多かれ少なかれ親しんでいるものであるため、教師にとっての扱いやすさという観点からみても教材的意義があると考えられる。

最後に、わらべうたを音楽科に導入することが、音楽科カリキュラムに長らく存在している問題の解決に繋がり得る点を指摘しておきたい。小泉は1960年代以降の著作群において、日本の音楽教育が西洋音楽に偏重していることを批判した。「子どもたちの自発性を養うために、子どもたちがすでに遊びながら歌っているわらべうたを音楽教育に取り入れ」(小泉1973, pp.66-67)、そこから他の日本の伝統的な音楽、アジア各国の民俗音楽、さらに西洋音楽へと扱う音楽を広げていく教育の体系にすべきであると述べている。この西洋音楽偏重の問題は今日的課題でもある。本研究の提案が、この問題に対する1つの解決案になると考えている。

8. 第1学年音楽科における幼保小連携・接続のカリキュラム構想の提案

先述したように、第1学年の子どもたちには生活経験に根ざした学びや遊びが不可欠であった。さらに、その子どもたちの幼児期の経験を十分に活かすことが幼保小連携・接続において重要であることが確認できた。これまでの先行研究の検討や自身の考察を踏まえた幼保小連携・接続のカリキュラム構想を以下に示す。

(1) 題材構想のコンセプトと留意点

まず、第1学年の音楽科カリキュラム構想において核とする理念を6つ示す。

i) 安心感と見通しをつくるものであること

入学直後の子どもにとっては、学習内容の難易度以前に、時間・空間・人間関係・規範等といった環境が急激に変化すること自体が大きな負荷となることは、第1学年の姿として確認した。そこで、入学直後の子どもにとって、未知の規範や人間関係の中で「自分がしたいこと」「自分ができること」を見出せるかどうかは重要である。幼稚園や保育所で親しんだ遊びうたを学校でも扱うことは、環境の中に既知の要素を配置し、安心感を生む。安心感が高まると、挑戦への意欲が生まれる。また、友達がしたいことを知り、尊重することから対人関係への参加も促される。結果として、学びの場になる条件が整うことに繋がる。

ii) 学級の規範形成を“遊びの必然”として成立させる

小学校では、集団での活動が幼児期に比べて圧倒的に増えることから、「順番を守る」「相手の話を聴く」「合図で動く」といった規範が必要になる。しかし、それを一方的に押し付けると反発や混乱が生じやすい。そのうえ、移行期の子どもたちにとっては即座に規範が身に付くわけではない。そこで、わらべうたが有用である。わらべうたは、順番交代や合図、掛け合いを活動の要素として含むため、規範が外から与えられるのではなく、遊びを成立させるために必要なものとして体験される。さらに、順番交代や合図に応じた動きがうまくいかなかったとき、わらべうたは即興によ

る変化という新たな可能性に繋がる。

iii) ともにうたい、動くことによる身体的な感覚の共有

わらべうたの多くは、一人一人の声と動きが連動し、また、全体としては息を合わせてともにうたい、動くことで成立する。それによって生じる同期は、心理的にも身体的にも「みんなで一緒」という感覚を生み、人間関係形成を支えると考えられる。

移行期は対人関係を新たに構築する段階であり、子どもによってうまく言語的なコミュニケーションがとれないこともある。しかし、わらべうたによる心理的、身体的な共有がそうした子どもにとっての安心感につながる可能性がある。

iv) 教科横断的な学びへの接続を図る

人間の育ちには、複数の教科の学びが活動の中で交差するように繋がれる、まさに教科横断としての視点が重要であった。幼児期の経験と小学校を繋ぐ幼保小連携・接続においても、教育を統合的、全体的なものとして捉える視点が重要であった。わらべうたは音楽科の活動として成立するだけでなく、生活科（遊び・季節・地域文化）、国語（ことば遊び、リズム、音読）、体育（リズム運動、身体運動）など他教科とも接続しやすい。わらべうたをカリキュラム・マネジメントの視点とも繋げるといえる点は、幼保小連携・接続の観点から見ても重要である。そのため、音楽と様々な教科との結びつきを教師が意識し、子どもの気づきに応じて、他教科の内容を柔軟に扱う。音楽の学びが、第1学年の子どもたちにとって自然な形で教科横断的に展開されることを志向する。

v) 参加の敷居を低くし、子どもたちの多様性を包摂する

わらべうたにおいては、歌詞を完全に覚えられない子、動きが苦手な子、対人関係が不安な子も、周囲の声や動きにのりことで部分的にでも活動に参加できる。部分参加が許される活動は、移行期の子どもたちにおいて非常に価値が高いと考える。ここに教師が「できた／できない」の技能的な評価をすることを避け、それぞれの参加の在り方を肯定しながら徐々に参加の度合いを深めていくことで、誰もが安心して参加できる包摂的な場を目指す。

vi) 音楽科の学習内容を担保すること

授業でわらべうたを扱うことにおいて、幼児期のあそびの活動からの継続性を意識しつつ、音楽科の教科の学びを成立させる。例えば、ともに歩くことから拍や速度の学びへと教師が柔軟に、かつ意図的に結びつけることが今回のカリキュラム構想の鍵となる。

(2) わらべうたによる常時活動

石川(2014)によると「常時活動」とは、音楽の授業の導入段階における5～10分程度の短時間で行う活動であり、〔共通事項〕に示された「音楽を特徴付けている要素」や「音楽の仕組み」のよさや面白さを経験し、無理のない形で自然に感じ取れることができるようにする活動である(石川, 2014, p.3)。子どもが音楽科の学習に入っていくことができる、気

分の切り替えとしても有効である。そこで、常時活動としてわらべうたを用いることは幼保小連携・接続において有用であるといえる。学級の子どもの保育所や幼稚園で扱ったわらべうたがあれば、それを引き継ぐのが望ましい。協働の活動があること（ペア・輪・役割交代が自然にできる楽曲）を満たすわらべうた教材を用いて、毎回の授業の冒頭に扱うことによって、子どもたちの安心感へと繋げる。

(3) わらべうたによる題材構想の提案

本研究では、題材名「にほんのうたをたのしもう」を提案する。題材の目標は、「(1)曲想と拍や速度との関わり、曲想と歌詞の表す情景や気持ちとの関わりについて気付く。(2)拍や速度を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考え、曲や演奏の楽しさを見だし、曲全体を味わう。(3)わらべうたに興味をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に歌唱や鑑賞の学習活動に取り組む。」である。本題材においては、わらべうたをただ音楽の授業内で行って遊ぶのではなく、「拍や速度」の学びに繋げるための題材構想とした。

※小泉文夫が主張していたように、わらべうたは生きていて、決定版はない。そのため、子どもたちがわらべうたをうたう中で、歌詞が変わったり、変化したりすることを教師は大いに認め、特定の音程、振り付け等を強要しないよう注意する。

なお、活動の詳細については、別稿に詳述した。

・教材の選択

「おちゃらか ほい」	手遊びうた
「ひらいたひらいた」	身体あそびうた
「さんちゃんが」	絵描きうた

※上記の題材を用いて、他教科との横断性を意識した展開にした。

9. 主要引用参考文献

- 一前春子/天野美和子/秋田喜代美(2017)「保幼小連携の効果に対する保育者・小学校教諭の認識—施設種・免許資格・自治体の観点から—」『国際幼児教育研究』No.24, pp.45-58
- 小原國芳(1969)『全人教育論』玉川大学出版部。
- 小泉文夫(1986)『子どもの遊びとうた—わらべうたは生きている—』草思社
- 斎藤富由起/守谷賢二(2019)『教育心理学の最前線』八千代出版。
- 櫻井茂男/濱口佳和/向井隆代(2003)『子どものこころ』有斐閣アルマ。
- デューイ,J., 市村尚久訳(2004)『経験と教育』講談社学術文庫。
- ジョン・デューイ著松野安男訳(1975)『民主主義と教育(下)』岩波書店。
- フレーベル,F., 荒井武訳(1964)『人間の教育(上)』岩波書店。
- フレーベル,F., 荒井武訳(1964)『人間の教育(下)』岩波書店。
- 森田水加穂/黒瀬悠巴/前田玄/佐川早季子(2022)「年度初めにおける子どもとのかわり方の幼小比較—保育者及び小学校教師へのインタビューをもとに—」『総合教育臨床センター研究紀要』No. 1, pp.61-70。