

# 幼児教育における音楽活動の現象学的展望 — 幼児の創造性に対する保育者の視座としての理念の構築 —

## A phenomenological perspective of music activities in early childhood education: Building a philosophy as a foundation for childcare workers

清水 稔\*  
Minoru SHIMIZU\*

### 要 旨

In this paper, how nursery teachers and researchers should regard music education in early childhood education, which is often regarded as a binary opposition between free-childcare and simultaneous-mass-childcare, is considered from a philosophical perspective. In accordance with the phenomenological perspectives of philosophers, including Jacques Lacan and Maurice Merleau-Ponty, the freedom and institutionalization of infants and pre-school children engaged in creative acts and their possibilities for the future are examined. The results revealed that infants' freedom of choice, including the notion of deviating from the premise of existing values, should be guaranteed. Furthermore, while discovering motivation, it is imperative to explore the creation of enhancements while supporting learning. The findings suggest that it is vital for childcare workers to have a flexible and improvised attitude.

キーワード : 幼児教育, 音楽教育, 自由保育と一斉保育, 哲学, 創造性

### はじめに

幼児の創造活動において、教える側が「どこまで幼児の行為に自由を委ね、どこまで指導をするか」といった迷いを生じさせるときが在る。本論は、幼児の創造活動に対する保育者や研究者が、どのような姿勢で音楽教育の視座を持つべきか、その示唆を得るための哲学による考察である。

『幼稚園教育要領』(平成29年度告示)『保育所保育指針』(平成29年度告示)の領域「表現」のねらいには、「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」とある。しかし、瀬戸(2012)は、第8次学習指導要領の改訂を経て現行に至るまで、幼保小の連携が幼稚園教育に求められる中で、小中での領域を踏まえた学習に嵌めようとする保育者の意識

が、幼児と音楽に対する保育者の考え方を固定化しているのではないかと疑問を呈する

このような危惧が生じる背景には、幼稚園教諭や保育士が、幼児に対する指導法の立ち位置を「自由」と「制度化」狭間で探らなければならない状況が在る。この「制度化」とは、メルロ＝ポンティが、時間軸上における意味生成の場を「制度化された主体」と「制度化する主体」の関係として捉えている中で、その都度、反復性をもって主体に介入する働きのことである。廣瀬(2010)は、メルロ＝ポンティの述べる「制度化する主体」について彼の言葉を拾いながら次のように述べる。

制度化する主体は「ある種の惰性」を内在しており、それが行為においてつねに「規範」「水準」として働いている。(廣瀬 2010, p.7)

\* 弘前大学教育学部音楽教育講座

Department of Music Education, Faculty of Education, Hirosaki University

すなわち、「惰性」という回帰的な自己認識から離れたところで反復し、意識を意識付けるものとして、無意識的にも自己を規定するのが「制度化」である。時間軸上の回帰的な自己認識からすれば、自らの行為選択を規定するものとして、あるいは認識の対象を分節し、反省する基準として、それは働いているとも言える。一方、「自由」は、保育者が、幼児が行為主体となるように、行為の選択を幼児に委ねている状況である。その保育者の状況選択には、幼児が自ら何かを創造する「可能性」を阻害したくないという保育者の思いが在る。

このような保育者にとっての幼児という対象に対する「自由」と「制度化」における迷いは、「音楽」のような創造性が問われる教育の領域において、とくに顕著に現れる。なぜなら、国語や算数における知識や技術の体系は、生活の基盤となる「社会制度」において一般性・共通性をもって反復しているために、まずは学習による主体の制度化が、その制度の中で生きるために必要になるからである。しかし、音楽や美術といった芸術と言われる（あるいは言われてきた）領域は、事物の価値や意味生成が多様かつ固有性を有しており、その価値や、意味作用の体系それ自体が創造の対象となる。そのため、身体的な感覚も含めて主体を制度化する（既在る体系）を教えることは、それ自体を創造の対象とするプロセスを棚上げにすることになり、「正しい、正しくないという思考を生じさせる知識や感覚が、創造性を阻害するのではないか」という不安を保育者に生じさせることになる。

例えば、ヨーロッパにおける西洋音楽の体系など、通時的に同じ文化体系の連続性の中にいれば、その体系の教育法であるダルクロワーズのリトミックやコダーイシステム等を用いて教えることに、指導者は疑問を抱かないだろう。しかし、日本のように、それまでの音楽体系に、意図的に（国家規模で）西洋音楽の体系を流入させた状況となるとそうはいかない。また現代においては、音楽の体系や様式が、同一の社会集団であっても多様に在るため、一つの音楽体系や様式を一般的な価値として扱うことはできない。さらに、音楽や美術といった芸術的行為になると、社会の維持というよりも、個人の嗜好といったものが強く反映されるため、その固有な音楽への欲求を棚上げに一般化することもできない。そのため、子どもを社会に参入できるように教育していく一方で、個人の創造性を育成する、あるいは創造の可能性を保証するといったことに対して、保育者はジレンマを抱くようになるのである。

る。

例えば、小池・深田（2016）は、幼稚園において個々の創造性を活かした学びを展開しようと、森のサウンドスケープを基にしたオノマトペによるアンサンブルの創作を試みる中で、「実践を通して幼児主体の創造的なオノマトペ即興表現には、音楽的可能性が確実に潜んでいることが見いだされた」（p.41）としつつも、次のような思いを吐露している。

幼児主体の創造的な音楽活動の取り組みを行おうとしても、あるときには教師主導の指導に傾きがちになったり、あるときには幼児主体であるがゆえの自由度の大きさから実質的に指導が放棄されたに等しい状況が生まれたりするなど、幼児の自発性と創造性を両立させた音楽活動を行うことはなかなか難しい現状がある。（小池・深田 2016, p.41）

この文において小池らが「創造性」をどのように捉えているかは、後に議論が必要であろう。しかし、そのことも含めて、この文からは、創造活動における指導者側の悩みが見える。この悩みは、幼児教育における施設のスタンスの取り方や捉え方などに見られる「自由保育」と「一斉保育」という対立的な見方とも関係するが、いずれにしても、保育者が、自由と制度化のジレンマを抱えたまま、どちらかを、前提的に受容した状態で保育をするのは良いことではない。どちらのスタンスを掲げるにしても、「幼児はこういうものだ」と標榜して合目的に保育者が教授行為を選択することは、指導する側の固定した評価観を生み出し、幼児の要求や可能性を棚上げにした幼児不在の教育になるからである。

そこで、指導者自身がどのような思考・判断の姿勢でいるべきか、また、幼稚園や保育所といった施設が掲げるスタンスの中であって、保育者がどのような反省的思考を持つべきか、現象学的な視点から考察をする。その考察から、幼児教育における「自由」と「制度化」の特質をまとめ、そこから得られる見解を提示することで、幼児教育における保育者の実践研究の視座としたい。

## 1. 幼児教育に見られる2つのスタンス

まずは、現在の音楽教育と幼児教育における対立的なスタンスを先行研究から整理した上で、人が、事象

を名付けて対立的に捉えること自体に問題が在ることを指摘したい。

現在、幼児教育における音楽活動において2つの方向性が示される。一つは「幼児の創造性を重視する立場」で、もう一つは「ある音楽の文化的な語法に限定して、その習得を目指すことを目的に早期から教育の行為を与える立場」である。例を挙げれば、前者は新聞紙で音をつくる活動（清水 2012, 南谷 2020）や、音だけで何らかの主題を表現しようとする音遊びなど、音や音楽を対象と自由に関わりながら模索していく活動（曾田 2016, 小松原 2019）である。対して後者は、リトミックや、器楽合奏など、主に西洋音楽の語法に基づいた技術の習得を目指し、その体系における音感やリズム感、楽器の技術の習得といったことを目的としている。

これらの活動は、幼稚園や保育所の掲げた方針や標榜するスタンスによって、どちらかに活動が限定されていることがある。このことは、大きくは「自由保育」と「一斉保育」の対立的な見方も背景にあるが、その「〇〇保育」として名付けられた〈名〉を集団のスタンスとして掲げること、その「言葉」が、保育者の行為を規定しているのだと考えられる。まずは、現在の音楽教育が抱える2つの方向性から以下にまとめる。

現在の音楽科教育は、「音楽科授業は、1980年代までは、教師が中心になって全体をまとめながら合唱や合奏をするタイプが主流であった」（阪井 2009, p.43）が、第六次学習指導要領に創造的音楽学習の理念が導入されて「音楽をつくって表現できるようにする」という指導項目が設けられたことが一つの転機となっている。合唱や合奏といった教師が中心となって全体をまとめるタイプの授業では、阪井（2009）の言葉を借りれば、「より良い音楽、より正しい音楽、教えるべき音楽」（p.43）が「規範」として在って、学習者は、その規範に従って反応することが学習とされてきた。それは、現在においても一つのスタンスとして教育の場に在る。それに反して「音楽をつくって表現できるようにする」という目標には、学習者が構成すること自体に学びが在るというスタンスが背景に在る。それは「規範を逃れるものが生成する可能性の、積極的肯定」（前掲書 p.43）であり、現行の学習指導要領にも見られる「新たな価値の創造」という言葉につながる学習活動である。阪井は小学校における〈音楽づくり〉の活動を次のように説明する。

〈音楽づくり〉は、規範の効率的習得とは逆の発想で、学習者が外界と関わり、身体を使い、音に直接働きかけて、選択と判断の試行錯誤を繰り返す。ここでは基本的に学習者の衝動や欲求が生かされ、彼らが自ら意味やその連関を見出していく過程に学びが成立すると仮定される。（阪井 2009, p.43）

阪井は、この背景には、アメリカを中心に1970年代半ばから展開されてきた客観主義から構成主義へのパラダイムシフトが在ると指摘する。その歴史上の変化は、それまでの客観主義に対するアンチテーゼとして出現したとも言える。先の幼児教育におけるオノマトペによるアンサンブルの創作や、新聞紙で音をつくる、あるいは主題に沿って自由に音探しをするといった活動には、この〈音楽づくり〉と同様の「構成すること自体に学びが在る」とするスタンスが指導者の行為決定の背景に在ると考えられる。ところが、この〈音楽づくり〉の中にも、「規範に基づく活動」と「構成すること自体に意味が在るとする活動」の2つのスタンスが混在していると阪井は指摘する。すなわち、学習者が音楽を構成する活動をしながらも「規範とする音楽」の理解・習得に向かって方向づけられている活動と、学習者自身が「規範」を見出し構成された音楽から音楽の意味を見出し学んでいく活動の2つである。阪井は、このような〈音楽づくり〉における現状を指摘しつつ、指導者のあるべき姿を言明する訳ではないが、客観主義と構成主義の対立を超えて『『たった一つの音』でも意味が見出せるような現象学的な視点』（前掲書, p.47）からの研究の必要性を訴えている。

ここで言えるのは、人は、「客観主義」と「構成主義」、創造的音楽学習や〈音楽づくり〉など、「言葉」によって認識の視点や思考が分節されている現状と、その「言葉」を超えた現象の現れ方が在るということである。その「言葉」を超えた現象の現れ方というのは、「前提とする価値が在る」という合目的な創造行為への関わり方と、「構成した後に意味生成が立ち上がる」という実存主義的な姿勢に基づく関わり方の違いである。それらは、〈今、ここ〉を分岐点として事前と事後に分かれた関わり方であるが、時間軸上における主体の行為の契機が、過去と未来の円環関係によって生じている以上、本来は、どちらも排除できないことである。しかし、それらを「スタンス」として、「言葉」によって保育者が、自らの行為や思考判



断を定立してしまうと、もしかすれば在ったかもしれない〈より善いもの〉や〈より善いこと〉の可能性を自らが排除している可能性が在る。すなわち、「今、どちらに意識を志向させているか」という反省ができるかどうか、その〈まなざし〉をもっているかどうか、それを問うことが必要なのである。言わば、主体の事象に対する認識と行為の関係性の把握である。

例えば、「私は、〈構成主義〉に基づいて授業をする」という「言葉」に自らの思考判断を委ねてしまうと、保育者が前提とする価値を排除し、幼児の創造性を阻害しないように敢えて触れない可能性が在る。そのとき価値が相対化し、そのときにおいて〈私〉が良ければ良いとなってしまったときに、判断規準を失う可能性が在る。あるいは、「私の活動は〈音楽づくり〉です」として〈音楽づくり〉をイデオロギー的に用いると、活動の中で、規範を前提とする客観主義的な判断と、自ら価値を形成していく構成主義的な判断が、無意識のスタンスとして混在していることを、その「言葉」が覆い隠してしまう可能性が在る。

「言葉」は、名付けられた事象を、共通の意味をもつ「記号」として一般化する。一般化とは時間と空間を超えて再現前するという働きにおいて「反復性」の付与であると言える。すなわち、「言葉」が生まれると、名付けられた事象に反復性を付与することになる。しかし、反復自体が制度的な構造を有している以上、反復は制度化を内包している。そうすると、「言葉」で自身の行為を意味付けることは、自身の制度化、加えて規定的な作用を内包しており、一つの「言葉」をスタンスとして用いることは、その規定性を強めることになる。

それを避けるためには、「言葉」によって「一」にされた未来の選択可能性を「多」に還元し、再び新たな「一」に戻すことが必要である。このことは、音楽だけに限らず、その音楽の思考判断も規定する社会的なスタンスである「自由保育」と「一斉保育」の対立にも、同様のことが言える。人は言葉によって事象を分節しながらも、一方で言葉の同定による創造の可能性へのまなざしの消失を回避しなければならない。

そこから幼児教育における「自由保育」と「一斉保育」の対立的な見方を否定する必要性が浮かび上がってくる。〈名付けられること〉は、言葉を発する人の側が事象を固定することである。そして、〈固定された事象〉は、〈名付けられること〉によって人間の側が逆説的に持続させる役割を負うことになる。この「自由保育」と「一斉保育」という幼児教育におけ

るバイナリティ（二項対立的な二値化）の視点が幼稚園・保育園のスタンスとなったとき、それぞれで実施される音楽教育も影響を受けることになるため、まずはその言葉の意味を捉え直すことから始めないといけない。

浅川（2009）は、「一般的に自由保育が子ども中心で、一斉保育は保育者中心であるといわれている」という「二元的な対立した考え方」に懐疑を示し、指導計画の文言、各園における園児のエピソード記録の分析した結果として、両方の園とも、「子ども主体、保育者主体が確認され、主体－主体の関係があることが示唆された」（p.67）としている。また、黒田ゆり・黒田みゆき・藤村（2018）による研究では、「これまでの保育関係者にとって保育分類は一斉保育と自由保育に大別されており、一斉保育は教師主導型で、幼児が自主的自発的に活動を展開する自由保育とは対立する理念であるかのように捉えられてきた」（p.157）が、先行研究の分析から、「本来一斉保育と自由保育は相反する概念ではなく、活動形態の違いはあるが、子どもの育ちを支える保育の本質において違いはない」（p.158）としている。さらに黒田らは、質問紙調査から、保育者の意識の違いも指摘し、まず1/3が理念を持たずに保育をしている実態が見られ、次に理念があっても、その理念と実態との間に齟齬が在ることを見出している。具体的には、自由保育において本質的理解のない保育者は、事故のないように監視しているが、子ども同士の相互作用といった形成的評価の視点の欠如が見られ、一方、一斉保育の保育者には幼児主体の認識の欠如が見られるものの、一斉保育の形態を取りながらも、実際は集団と個の両方への視点をもっていたというものである。それらの結果の上で黒田らは、保育者が「自らの子どもへの働きかけ・関与について捉え直すことを可能とする方策を検討する」（p.164）ことが課題であると主張している。

これらの文献における結果が示すのは、スタンスが活動の違いをつくり出すが、保育者と子どもの関係性には本質的に違いが見あたらないこと、また、保育者の自らの行為に対する適切な自己理解がスタンスを越える要因になる可能性が在るということである。それは、「どのように場を捉えているか」という教える側の自らも含めた事象に対する反省的思考であり、理論に基づいた〈より善い未来可能性〉を排除しない保育者の視点でもある。そのことを哲学、取り分け現象学視点から述べると次のようになる。

保育者がもつべきは、主体と主体が互いに鏡像関係

にある中で、意識作用の原点でありながら、同時に意識作用の対象者でもあることを理解することである。そして、そのような意識と対象が往還する中で、教育の場が、主体の学びと変容がともに持続しながら、合目的に意図される〈在る方向への志向〉が決定される場として成立されることである。そのような場の構築は、行為が試行錯誤される中で、時限的に価値が決定されて、かつ、解体されて再構築されるような運動性をもったことでなければならない。具体的には、幼児教育の音楽教育も同様に、「うちはコダーイシステムです」「うちはリトミックをやっています」といったスタンスの明示は、思考・判断の矮小化に他ならない。その場で必要とされるのは、決定されて「もの」として認識され、反復されている事象のもつ特質や性質を、その都度、指導者が理解して再構築のための反省的な視点としていることである。

そこで、次に、「反省的な視点」として、創造行為における「可能性」、「制度化」の問題点について、考察を通して明らかにしていく。

## 2. 創造行為の可能性における制度化の問題点

本論の主題の発端は、教育することによって幼児が制度化されることで、創造行為における可能性が阻害されることへの不安と、自由を保障することが放任につながるのではないか、という懸念であった。それらを超越する視座を得るためには、一度、事象を構造と性質へと解体し、再構築することが必要である。そこで以下に、制度化と可能性について、それらの性質を再度捉え直し、問題点の本質を明らかにする。

この命題の考察において、先ずもって定立されるべきことは、「創造」とは何かということである。ベルクソンが「われわれは連続的に自らを創造しているのだ」（合田・松井訳 2010, p.25）と言うように、絶対差異の時間軸上では、〈生命〉は、常に〈主体〉という構造を反復させることで自らを持続させている。だが、創造という言葉には新しいものを生み出すという意味が在るように、主体の持続には単なる過去の反復ではない、新たな反復性の付与が現象として認められる。生命が環世界とのつくりつくりされる関係性によって、継起的に主体が持続している中で、新たな反復性を生じることが、環境の変化に呼応して変容を遂げているという理解、あるいは事象の改変による問題解決の体験から、これまでの「もの」の反復だけではない異なる「もの」が出現することへの期待が「創造」と

いう言葉には内包的に在る。

そうすると、先に述べたように〈文化〉という反復される「こと」において、ある音楽体系を教えることは、その創造の可能性を阻害するのではないかという不安が〈ヒト〉には生じることになる。ルールが埋め込まれるということは、〈そうである〉〈そうでない〉という主体の判断が、「既に在る体系」という他者がつくった「もの」に規定されるからである。つまり、先の創作活動における教育者のジレンマは、現在の持続における欲求に起因しているとも言える。

ゆえに、文化の変容も含めて、創造行為に幸福の実現の期待が内包されているとすれば〈ヒト〉が制度化される前の幼児に対して、制度化への不安を抱くのは、自然な欲望であると言える。それらのことを推論の基盤に置きながら、次に「制度化」ということについての考察を以下に述べる。

一斉保育においては、保育者が個々の幼児の欲求を見て取る前に、特定の音楽体系に一律的に制度化することになる。日本において特定の音楽の体系といったときに、一般的には西洋音楽の体系ということになるだろう。そして、その指導法として用いられているものには、ダルクローズのリトミック、コダーイシステム、さらには、アメリカのゴードンシステム、といったものが在り、それらが西洋音楽の体系と同時に日本に取り入れられてきた。こうした場合において生じるのは、合目的に、教育の目標として用いられる音楽体系が、疑問を持たれることなく前提となり、方法のみが研究の対象として議論になることである。そのように方法が前提として在るとき、幼児は、その技術と知識を身に付けるために「反復性」を強いられることになる。凝固した「反復性」は、価値の持続を促す一方で、新しい価値の創造を生み出す「可能性」を阻害する可能性が在る。その「可能性」は、一般的に未来に対して用いられるが、〈過去〉という現在を過ぎ去った事実であっても、発見される可能性、意識作用の対象となる可能性を持っている。先の「可能性」を阻害する可能性という言い方が成立するのも、その性質ゆえである。

すなわち、〈過去〉は、反省の対象であり、評価の対象であり、意味や価値が変容する可能性を有している。〈過去〉は、〈現在〉を経るという条件が付く点において事実として定立できる。だが、〈現在〉において認識される〈過去〉の事実は、〈現在〉においては既に存在しない。しかし事実は、事実として〈現在〉を通過するが、回帰的には言葉の意味作用の対象とな

る。主体の〈現在〉において回帰的に立ち現れるために、主体の解釈によって出現する。そのため、それは言葉として現れるため、多義的であり、定立は変容する可能性を含むゆえに、未来において生じる可能性として〈過去〉も可能性を内包する。

このように手順を踏むと、本当の「事実」というのは定立が非常に困難であり、不可能に近い。その意味で、それは、ラカンの理論における領域の名前を借りれば、認識として不可視であるが「在ること」として「現実界」に在るのである。

ラカンは、人々が生きる現実の世界を、記号の世界、象徴界であるとした。それは、認識対象との関わりの中で、〈私〉が何者かを絶えず問いかけることで、自己の存在を確認し続けている世界であり、それゆえに、対象を「ある／ない」として（自己も含めて）象徴化することで成立する世界である。ゆえに人々は日常を象徴界で生きている。その自己の象徴化の範囲の極限に、象徴化の理性が不可能とする領域が在り、不可能で在りながら、関係を結ばざるを得ないような領域を、ラカンは「現実界」と名付ける（新宮 1995, pp.202-204）。ラカンにとっての現実界は、不可視の領域である。

そして、それは、言語といった記号によって認識が成立する象徴界においてしか語ることが出来ない。それゆえ〈現在〉を通過していないと事実として回帰できないため、それは現実界を含む。そのような「見えるもの／見えないもの」の中で、主体は「幻想」を欲望の契機としつつ、同時に、欲望を満たすものとして出現させる。その「幻想」は、現実界から現れて、象徴界において記号の意味作用として機能する。象徴界の働き、そして、自己の存在を成立させているのは、対象の中に自己の鏡像を見出すような想像界の領域である。幼児が「ママ」と名を呼ぶとき、そこには、〈今、ここ〉をという「現在」を超えて、既に「抱きかかえてくれるだろう」という過去と未来への幻想が働いている。

これら三界の領域の関係が、分節されずに互いに絡み合っているような関係性に在ることをラカンは「ボロメオの結び目」<sup>1</sup>として表現した（図1）。その関係

性のモデルは、平面的に分節されないことを示しているように、ある領域は、他の領域において性質を否定されながら、他の領域を内包するものとして矛盾的に出現する。ゆえに事実は、現実界として捉えられない性質でありながら、それは、主体の想像の契機として機能するのである。すなわち、可能性は、過去の回帰的な再定立も含めて、未来の領域における、いまだに選択されない多様な事象の集合である。

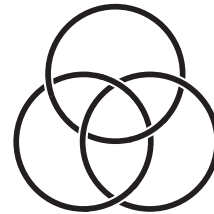


図1 ボロメオの結び目<sup>2</sup>

そのとき、既に語られた世界として、主体の外界に在る体系は、ラカンによって「大文字の他者 le grand Autre」<sup>3</sup>と名付けられるように、不特定多数の集合的な主体によって、絶えず維持しながら作り変えられる。それゆえ真か偽、あるいは正か否の評価体系は流動性をもって内包されることになる。同時に、この二項対立としてのシステムは「技術」を反復し、同程度の水準を保証する。それはある種、入力すれば解が出るような、プログラムの技術の反復であり、システムにおける真か偽のバイナリティは、認識や言語として立ち現れることになる。ところが、制度がある文化、もしくは社会における形成や成果を可能にする道具になる一方で、その道具自体が「自律性」をもったかのような人を動かす運動エネルギーを有し、集団を構成する主体の側が制度というシステムに主導権を奪われて他律的になるという逆転現象を生じることがある。それは例えば、都市における朝のラッシュアワーのように、意味の問いが消され、社会の欲望が自己の欲望となって、その仕組みに人々が動かされるような事態である。つまり〈大他者の声〉として具体的な名の無い集団が、ある種、意思を持って主体の自律性を疎外してしまうことが在る。

幼児の自由は、制度の側から捉えれば未熟となり、主体の側から捉えれば創造性の豊かさになる。制度化

1 ボロメオの結び目は、三領域を中心とした分析の用語を説明するための道具として数学のトポロジーから借用したものである。その結び目は「なかの一つの輪が切断されると、すべてがばらばらになるような結び目」（佐々木他 2013, p. 290）であり、ラカンによって「対象 a」と名付けられた欲望の契機が、その3つの輪が重なった場所として示される。

2 出典：佐々木他（2013）『ラカン「アンコール」解説』せりか書房, p. 289

3 落合（2020）は、「大文字の他者は通常の意味における他者、自己ではない他の人間を意味する。大文字の他者は他の一人の人間ではない。大文字の他者はむしろ他者の総体とも言うべき他者である」（p. 42）と説明する。



された「音楽」あるいは「音楽理論」という「道具」による視点から見ると、期待される構築の可能性の低さ、であり、後者は、未然の可能性の豊かさである。そのため、「可能性」が話題に上がりやすい幼児期を対象とするとき、より二項対立的な論争が起きやすいと推察される。また、主体の内的な鏡像的他者である〈私〉は、年齢を重ねると、「あれが私だ」という想起される対象、ナラティブとしての〈私〉が堆積されるため、より強固な〈私〉となっていく。そのため、社会への参与の場が、より拡大されているという点からも、制度の側からの行為として、他者の欲望が働く場面が多いことから、年齢を経ると、新たな可能性を大事にというよりかはそれまでの文脈を大切にしようとするが増えるのだろう。

だが、幼児であっても大人であっても、創造性が狭くなる、もしかすれば在るかもしれなかった未来がなかったということになっている「可能性」に目を向けることが必要である。あるいは、〈私〉の持続において、他律性が強くなるが故の適切な自己構築の喪失の回避がより善い試行錯誤には必要である。そのような場において、芸術は、「可能性を広げる場」として、あるいは、「大文字の他者」の縛りから逃れる術としての場を提供する。ゆえに、芸術行為に対して「童心に帰る」という比喩的な言説が出てくるのである。もしくは、しばしばコンセプチュアルアートに見られるような、膠着化した社会や文化の発展を促す契機としての芸術の働きが、欲求されるようになるのである。そのような芸術の事物に触れることで、体系の中で事物を認識しながらも、単に正解／不正解だけではない気づきと再構築、正解の否定による「完成」から「未一完成」への〈つくり、つくり変えられる場〉への事物の復帰という創造的思考ができるようになるのである。

以上を踏まえて、幼児期の音楽教育の在り方として、指導者はどのようなスタンスでいけば良いのか、現象学的な視点から以下に問い直すことにする。

### 3. 社会的スタンスを超越して：現象学的な視点から

現象学的な視点において、音と主体の関係は、時間軸上における反復と差異の関係、あるいは「もの」と「こと」の関係に集約される。創造性の豊かな乳幼児

を育むには、より身体的な〈感性〉の部分で、他者と自己、「もの」と「こと」との関わりを指導者が理解していることが求められる。その上で、表現の行為を触発し、学びを促すような、教育の〈わざ〉を指導者が持っている必要がある。そのためには、乳幼児がどのように場面や対象を把握し、音に対して自発的な表現が生じているか、という関係性を明らかにする必要が在る。幼児教育における音楽学習は、その関係性を踏まえた論理的措定を基にして、実行、及び検証が必要であろう。その基盤なくして、方法だけを論じるのは、乳幼児の自発性を棚上げにしている可能性が在る。

すなわち、「どちらにスタンスを取るの正しいのか」という二項対立的な前提をつくるのではなく、行為決定の主体を流動的に用いることのできる理論と、保育者がそのときに応じて「学びの場」を創造できる即興性をもった教育技術が必要なのである。自由保育と一斉保育という対立的な捉え方で、指導の方向性を組織のスタンスに合わせる形で固定化するのではなく、場に合わせてスタンスを変えることのできる柔軟性が保育者には求められる。人間の成長は、保育者も含めて「つくりつくられる関係」の中に在るのであって、一つのスタンスで対応できるような単純なものではない。

〈私〉という存在は、意識作用の対象との関係でとらえたときに、主体の内部に生成される「もの」と外部に存在する「もの」との連関で生成される。それら、外部における「もの」は、物質的な「もの」であり、精神的な「もの」を内部の「もの」としたとき、〈私〉という自己の鏡像となる「もの」の反復性は、主体の生を越えて持続する。それは言語、文化、慣習、など、人がつくり出した「もの」であり、そのような「既に語られた世界」に、幼児は登場せざるを得ない。

そのため、既に語られた世界の価値を前提としたときに、そのための技術が合目的に設定されることになる。しかし、技術という「反復性」が先に目的化したときに、幼児が求めていた「こと」が疎外されてしまう可能性が在る。〈つくること〉によって自らの存在の認識し、欲求を満たそうとする行為は、幼児から既に在るのであって、その欲求に基づいて幼児の側から「反復性」が生じるところに創造と意味生成の循環と

4 母親が留守の時に、幼児が糸巻きを投げて自分に手繰り寄せることを繰り返す遊びのこと。その遊ぶときに発する声からフォルト＝ダーの遊びと名付けた。フロイトは、遠くに母親の不在を空想で補っていると推論した（斎藤 2012, pp. 58-59）。

いう学びが在るのだと考えられる。

フロイトとラカンによって幼児期の事例として用いられるフォルト＝ダー (Fort-Da) の遊び<sup>4</sup>は、自ら「ある／ない」をつくる緊張と弛緩の反復である。この再現前を欲する行為は、子どもが、自らの欲求として「ある／ない」の反復を求め、そこに快楽を感じている「こと」の現れである。先ずは、そのような反復を求める姿が現れる場を設定することが必要である。幼児において何らかの対象との〈出会い〉は、常に〈偶然〉に充ちていると推察される。なぜなら、幼児にとって「はじめてのこと」は、予期せぬ「こと」であり、過去からの因果によらない偶然性をもつ「もの」や「こと」との〈出会い〉だからである。

将来的に、美しい「こと」を求めて「もの」をつくる創造性は、幼児期こそ幅広く〈出会い〉を生じるものでなければならない。「創造」が「新しいものをつくること」であるとして、過去の単純な反復でない以上、その現前との遭遇は、偶然の出会いとして位置付けられる。すなわち、主体にとっての「はじめて」は、因果によらない「偶然」にこそ在る。主体が求める「はじめて」に〈出会う〉ための、自ら「偶然」をつくることのできる力が創造性であり、創造力であると考えられる。創造が因果に拠らない以上、創造とは既存の「答え」にはない行為である。「答え」とは、過去に定立された価値の反復である。それは、正解／不正解を内包しており、それらの前提が「無い」ことが未来の「可能性」における選択の幅を広げることになると考えられる。

鏡像としての他者（意識対象）との〈出会い〉は、時間軸上における絶え間ない〈私〉の発見であり、〈私〉という「言葉」（他者）を主体自身として引き受けるプロセスである。音を認識するプロセスもまた、新たな〈私〉との〈出会い〉である。ラカンは、母親の不在を満たすために「ママ」という言葉が生じたと言う。「ママ」という言葉の「音」が、存在の代理として象徴するからこそ、幼児は、想像界における「ママ」の幻想によって、自らの欲望を満たしているのである（齋藤 2002, p.58）。だが、このこと自体は、誰もがそうである、という一般性を示しているのではない。それは、「ママ」という言葉が主体から生成される前に、母親という他者とのコミュニケーションにおける快楽の実感が在って、そこに反復を欲するところから、「ママ」という言葉が、「音」として創造されたことを示している。すなわち、主体が「音」を現前させるとき、それが幼児であっても、そこには豊かな

「こと」への欲望があつて、それゆえに「音」が繰り返されていくのである。「ある／ない」の繰り返しは、創造の始まりである。なぜなら、その反復性は、自らつくり出したルールであつて、その反復性には、主体独自の求めている〈何か〉が在るからである。幼児が「また〇〇を歌って」と問いかけるとき、あるいは、「また〇〇を演奏したい」と要求するとき、さらには、他者にとっては意味のないような「あー」とか「わあー」とかを「またやっている」と他者が感じるとき、それら幼児が、〈また〉という反復性を求める瞬間には、主体の中で求めている〈何か〉が幻想と共に生じているのである。その求めている「こと」に出会うために幼児は、未だ見ぬ「もの」を〈つくること〉を始める。それは、音楽行為で言えば、音を鳴らすことかもしれないし、音楽を聴くために誰かに演奏を要求することかもしれない。それは既に〈つくること〉の始まりである。そのような欲望の関係性の中で、保育者は、どのような視点で幼児に向き合えば良いのだろうか。

瀬戸 (2012) は音楽と幼児の関わりにおいて、次のような捉え方を主張する。

「正しい楽器の使い方」を教わらないと奏でられないのではないし、「できるようになると楽しくなる」のでもない。あるいは、子どもが好きにつくった、空のプリンの容器に色とりどりのビーズやボタンを入れたマラカスは「偽物の楽器」で、「本物に出会わせなければならない」という発想も違う。自分と世界との関わり合いで表現したものは子どもにとってみな本物であつて、そもそも本物か偽物かという次元を超えている。（瀬戸 2012, p.28）

幼児の世界には、求める「こと」があつて未だ正解／不正解は無い。これから〈つくること〉の中で幼児のとしての正解／不正解が構築されていく。その価値形成を、他者に委ねるのではなく、自ら〈私〉に起きた「こと」、「事実」としての「こと」を反省し、未来の「可能性」を、より豊かな「もの」として形成していくことが、自らの欲する〈何か〉に基づいた行為の選択と問題解決を学ぶことになり、その後の創造性へとつながっていくのではないかと考える。阪井(2006)は、幼児の創造活動を次のように捉えている。

より注目に値するのは、ロゴスによらないプロ



セスの部分大きいということであると思う。たとえば子どもたちは「音楽室の中で、好きなように音を出していいよ。ただ乱暴はしないでね」というような自由を与えられて、てんでんばらばらにそこかしこで音を出すことがある。そしてそのうち自然発生的に、作品作りに相当するような「何か」を始めるのをよく見受ける。「音を聴く」基礎を積み重ねた子どもたちは、当然のように音で対話をするのできるのである。私はこれまで、この子どもたちが自ら「音楽を生み出す瞬間」とでも言うような出来事を、たびたび目撃してきた。(阪井 2006, pp. 252-253)

ここで注目したいのが、「そのうち自然発生的に」「何か」を始める」という幼児の様子である。出てきた「もの」や出てきた「こと」に対して、反応していく、手を差し伸べていく、「応答する」という姿勢が保育者には求められるのであって、そこにはスタンスとしての自由も一斉も関係ないのである。例えば、どこかで聴いた西洋クラシック音楽でも、街中で聴いたポップスでも、あるいは毎朝見るアニメの主題歌でも、幼児は、現在の環境との関わりの中から関心を持ち、音楽行為への意欲を生起させている。

弘前市にある「弘前大谷幼稚園」<sup>5</sup>は、自由に活動する中で学びを構築していく幼稚園である。訪問した際(2021年1月12日)に、或る園児は「アニメの歌をピアノで弾いて」と声をかけてきた。また或る園児は、人気のあったヒーローの音楽を聴きたいと要望してきた。また或る園児は、鍵盤ハーモニカで何度も自分の好きな歌のフレーズを弾いていた。幼児一人ひとりに、自分のコンテキストに基づいた音の世界があって、その音を再び聴きたい、という欲望は、心の中に音の世界を再現前させて、外界に音を現前させようと、歌い、楽器を鳴らし、実現を叶えるだろう他者に声をかける行為となって現実の世界(ラカン的には象徴界)に現れてくるのである。

まずは、一端、それら幼児の個々の認識世界と、そこから生起している要求としての〈現れ〉をしっかりと受け止めて、幼児が欲している〈何か〉を見出すことであろう。その後、保育者が、幼児らの「もっとうまく弾きたい」「もっとうまく歌いたい」「もっと聴きたい」という願いに寄り添いながら、ともにより善い価値を探求していくことで、幼児にとってより善い創

造体験と学びを構築していくことが求められていると言える。その時に、保育者の歌う声や演奏に出会って、幼児が「そうなりたい」と反復性への欲求が出現したのならば、幼児と保育者とで共に探り当てたより善い未来の試行錯誤である。

創造のプロセスは、直線的な合目的行為でないゆえに試行錯誤を伴う。この時、試行錯誤は、絶対的な価値を保証しない。価値は事後的に、時限的に定立されていく。そのような価値の保証のない、時間軸上の差異における創造行為の関わり合いにおいて、保育者が、幼児の可能性を可能な限り保証しながら社会への参入を教育していく関わり方は、どうあるべきか。

津嶋教諭と話し合ったのは、2月に行われる発表会へ向けての内容である。それが、日々の活動に直結するのだが、その際に、園児たちの興味、関心から拾い上げて内容を考案していった。その拾い上げた関心は、自由に園児たちを活動させている中から見えてくる〈個々の対象との関わり方〉である。その上で、津嶋教諭は「途中で変わることもあって良いと思う」と、創造の主体を幼児に委ねる姿勢を持ちながら、子どもたちの関心をウェビングマップと会話によって引き出し、園児の発想の方向を整頓していく(図2)。

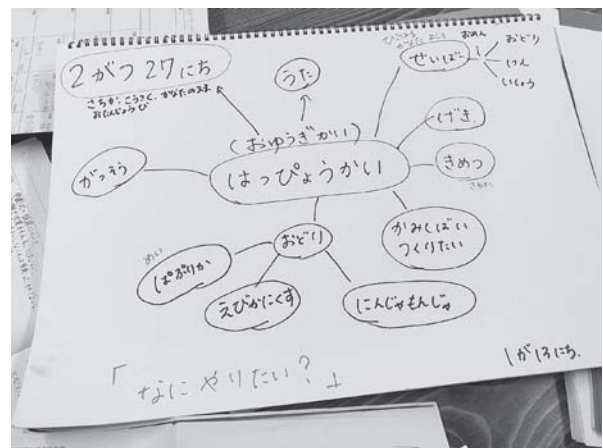


図2 園児と作成した企画のウェブマップ

2回目に筆者が訪問した際には、発想が随分と広がり、多様な活動が行われていた。津嶋教諭は、その過程を次のように説明する。ある園児の関心が、塗り絵にあることを見出し、塗り絵を活動の場に置いておくと、自然と塗り絵を始めた(図3)。そして、その中の園児が、自発的に紙芝居を作成してきたため、津嶋教諭は、みんなに披露する場を設けて、園児を集めて紙芝居の紹介をした(図4)。また、ある男子の園児

5 学校法人 専徳寺学園 幼保連携型認定こども園 弘前大谷幼稚園(青森県弘前市)

は、設計図を作ってから小道具を作成した。それは、言われたからではなく、以前、年長の園児が設計図をつくってから作成していたのを覚えていてだろう、と言う。園児には園児の経験世界が在り、その想起の上で未来の予期、行動選択が在ることが窺える。最初に興味を抱いていたアニメの歌は、踊りがないということから、「アニメの歌も園児も喜んでいいかも」と言っていた大人が予期する思惑とは異なり、発表会には向かないかも、と園児たちは辞めてしまった。この流れには、当初の予定とは違うけれども、それでも良しとする津嶋教諭らの姿勢が在る。



図3 自発的に塗り絵を始める園児



図4 園児が作成した絵本の読み聞かせ

この園児と関わる中で、共に試行錯誤しつつ、保育者として「言葉」(=象徴界における要求)の裏側に

ある、主体が求める〈何か〉を見出し、より善い「もの／こと」を模索する姿に、「自由」と「制度化」のバイナリティを超えた「可能性」の保証した教育の視座が在る。

それは、同じ時間軸上に持続する〈ヒト〉としての生命が〈私〉として世界の持続に関わる姿である。大人である、幼稚園教諭である、保育者である……など、様々なナラティブとコンテクストが在る象徴界の〈私〉としてしか関わることのできない時間軸上の持続のシステムである。その中では幼児の可能性を保証しつつ、事象の背後に在る文脈を保育者が理解しながら、出会いにおいて間主体的に良い関わりをしていくことが求められる。そのためには、時として自由保育のような〈見守り〉であり、時として一斉指導のような、積極的な〈学びと成長の支援〉が必要となる。それは幼児の未来選択の主体性を保証しながら〈出会い〉の場としての人も含めた「環境」の創造であって、世界が子供たちだけで出来ているのではなく、大人たちだけで出来ているのではなく、ともに、それぞれの環世界と関わる中で、共通世界の変動に関与している間(あいだ)で生じている出来事なのである。言わば、すべてが切り離されているのではなく、すべてが関連し、相互に連動しているのである。

そのような互いに「つくりつくれる」関わりの中で、幼児も含む、〈子ども〉とされる集団が、制度化される前の関わりとして関与しているとすれば、それもまた、世界が持続する運動における「多」の可能性の「一」なのだと言える。イタリアのレッジョ・エミリア市における幼児教育のように、幼児の活動から生まれた「もの」(Documentation)を、大人と同じ土俵で芸術作品として捉える活動は、その意味で意義深い<sup>6</sup>。子どもを未成熟として〈こども〉という概念をつくることによって〈おとな〉として分節された集団によって排除するのではなく、世界の価値形成の「多の一」として参与を認めることは、〈ヒト〉の制度化によって失われる「こと」の復権になるだろう。それは、制度化しなければ、集団が成立しない社会において、ともすれば誤った方向に行くかもしれないことへのセーフティネット的な働きとして機能するに違いない。阪井(2009)は、創造の場における教師の学びについて次のように言及する。

6 イタリアのレッジョ・エミリア市では、市と企業と都市全体で幼児教育に参入し、街中には幼児が制作した絵やオブジェ、ダンスや音楽など、あらゆる制作物を展示する空間と場が用意されている(森真理 2013)。

子どもたちが席を立てて経験創作に励む場では、従前のような授業ではよく分からない、1人1人の個性が見えることが多い。子どもの会話や行動に、思わぬ発見もする。それは授業実践が教師自身にとって、『学び』となる度合いを増大させた。(阪井 2009, p.43)

〈こども〉を鏡像として、教える側の〈おとな〉が、教えられている「こと」が在る。それは、制度、言い換えれば規範という反復される「もの」に対する、新たな価値を創造する契機として機能する芸術の一側面と、けっして離れてはいない契機である。幼児としての他者との関わりにおける達成感、充実感、その後の主体の連続に肯定的な作用をもたらすと推測される。幼児の価値形成の姿を見ながら、保育者もまた、新たな価値を見出し、ともに社会の形成者としてのコンテクストを持ちながら、幼児と保育者という間主観性によって創造行為の場を創出していく必要が在る。それが二項対立的な事象の捉えを超えた、幼児の主体性に寄り添うための視座である。

保育者は、幼児の〈出会い〉を創出しながら、その空間において、幼児の「選択」を保証し、それを評価しながら、幼児の「反復性」を見出すことによって、創造行為に伴う「求めている学び」を見出すのである。その〈何か〉を見出したら、保育者は、社会の形成者としての人間主体の「一」として、幼児の創造の世界に参入し、ともに試行錯誤をしていくことが、可能性を排除しない創造性の保証と、体験による育成につながっていくものとする。

本論文は、現象学的な視点による論考から導かれた実践への視座であり、まだ思考実験の域を出ていない。本論文での考察を、今後の現場における実践の観察や、分析における基盤としながら、その言明の真偽についてより考察を深めていくことにする。

#### 【引用・参考文献】

- 浅川繭子 (2009) 「子どもと保育者がともに主体である保育についての検討：自由保育と一斉保育の比較から」『植草学園短期大学紀要』10, 学校法人 植草学園短期大学, pp. 67-78.
- 落合仁司 (2020) 「構造主義の数理—ソシュール, ラカン, ドゥルーズ」ミネルヴァ書房.

- 黒田ゆり・黒田みゆき・藤村裕一 (2018) 「自由保育と一斉保育の2項対立に対する批判的考察」『日本教育工学会研究報告集』18巻3号, 日本教育工学会, pp. 157-164.
- 小池美知子・深田昭三 (2016) 「幼児のための創造的な音楽プロジェクトの開発—オノマトペを用いた即興的なアンサンブルの構成—」『松山東雲女子大学人文科学部紀要』vol.24, 松山東雲助詞大学, pp. 29-42.
- 小松原祥子 (2019) 「幼稚園の自由遊びにおける『聴く』ことがもたらす表現への影響—4・5歳児の観察による事例分析—」『保育を考える研究会研究紀要』第1号.
- 斎藤環 (2012) 『生き延びるためのラカン』筑摩書房.
- 清水桂子 (2012) 「保育者養成における身近な素材を用いた『音探し』の実践—新聞紙との対話から—」『北翔大学短期大学部研究紀要』50, pp. 33-41.
- 曾田裕司 (2016) 「保育の『表現』領域における幼児の『変化する音楽表現』への着目」『尚絅大学研究紀要人文・社会科学編』第48号, pp. 125-135.
- 阪井恵 (2006) 「『音』を『聴く』ことを学ぶ—音楽科に欠くことのできない事項に関する若干の考察—」『日本の音楽教育学の再構築に関する基礎的研究—音楽教育の総合化・本質化・共有化・継続化を目指して—』(山本文茂編) 東京芸術大学音楽学部音楽教育研究室, pp. 245-260.
- 阪井恵 (2009) 「〈音楽づくり〉の理論をめぐるスタンスの整理—学習論における客観主義 vs. 構成主義, 『音楽』観における本質主義 vs. 構成主義」『国立音楽大学研究紀要』43, 国立音楽大学, pp. 37-48
- 佐々木孝次・林行秀・荒谷大輔・小長野康太 (2013) 『ラカン「アンコール」解説』せりか書房.
- 新宮一成 (1995) 『ラカンの精神分析』講談社.
- 瀬戸郁子 (2012) 「型や方法を遵守して子どもを引き回すことで得心し、自らを感受できない教師をつくらないために (3) —人間存在の現象としての音楽の楽しさを磁場にした幼児音楽教育法の授業をめぐる—」『香川大学教育実践総合研究』(25), 香川大学教育学部, pp. 27-34.
- 廣瀬浩司 (2010) 「意識を治療すること—メルロ＝ポンティの制度化概念とガタリの制度分析—」『論叢現代詩・現代文化』Vol. 4, pp. 1-23
- ベルクソン, アンリ (2010) 『創造的進化』合田正人・松井久訳, 筑摩書房.
- 南谷悠子 (2020) 「保育内容『表現』における学生の意識変化を促す試み：新聞紙遊びの実践を通して」『名古屋経営短期大学紀要』61巻3号, 名古屋経営短期大学学会, pp. 27-37.
- 森眞理 (2013) 『レッジョ・エミリアからのおくりもの〜子どもが真ん中にある乳幼児教育〜』フレーベル館.

(2021. 1. 21受理)