

モンテッソーリ・メソッドにおける幼児の音楽表現活動の位置づけ

—J. K. Millerによる音楽カリキュラムに着目して—

藤 尾 かの子

(エリザベト音楽大学)

Children's Musical Expression in the Montessori Method: Focusing on the Music Curriculum of J. K. Miller

Kanoko FUJIO

Abstract

J. K. Miller underwent Montessori Elementary Teacher Training in Bergamo, Italy, and concurrently received music education based in Montessori method instruction from Fresco-Galeazzi, who had been a student of A. M. Maccheroni. Miller is currently a trainer at the Montessori Elementary Teacher Training program organized by the Association Montessori Internationale. Miller developed a music curriculum in the Montessori method by expanding and modernizing the music education theory of M. Montessori, Maccheroni and E. B. Barnett. The current study aimed to clarify the position of children's musical expression in Miller's version of the Montessori method. In this research, we focused on the "Musical Instrument" and "Games and Musical Expression" areas of the program, including elements of musical expression of young children in Miller's music curriculum. Analysis of children's musical expression in Miller's method revealed two main features: (1) collaborative activities are intended to develop children's ability to express themselves through music; and (2) the process of expression and creative activity itself is emphasized. In addition, our results revealed that musical expression in Miller's method contributes not only to mastering musical abilities and skills, but also to fostering "creativity" as a core component of the Montessori method.

1 研究の背景と目的

モンテッソーリ (Montessori, Maria 1870–1952) は、1907年にイタリアのローマで「子どもの家」を開設した当初から晩年に至るまで、教育を通して子どもの人格形成を目指すという終始一貫した教育目的を定めた。ここで言う人格形成とは、自分自身の目的を達成しようとする自律性に加え、自己実現のために創造性を培うことであり、さらには、それを他者と協働する中で発揮させる能力を養うことまでを含む¹⁾。モンテッソーリは、このような目的を達成するための1つの手段として、自身のメソッドに音楽教育を位置づけることを意図した。周知のとおり、モンテッソーリは音楽家でなかったため、モンテッソーリ・メソッドにおける幼児及び児童を対象とする音楽教育のカリキュラム開発には、彼女の協力者であるマッケローニ (Maccheroni, Anna Maria 1876–1965) 及びバーネット (Barnett, Elise Braun 1904–1994) が主として携わった。マッケローニとバーネットは、音楽教育の目的として自己表現能力の育成を掲げたが、実際のカリキュラム内容は、感覚や身体運動を通して演奏技術の獲得及び音楽的概念の形成に重点が置かれている。このようなことから、彼女らの音楽教育において表現活動の占める割合は極めて小さい。

一方、現在、Association Montessori Internationale (国際モンテッソーリ協会、以下AMI) 主催のモンテッソーリ教師養成に携わっているミラー (Miller, Jean Karen 出生年不明～) は、モンテッソーリらの音楽教

育を引き継ぎながらも、それらを発展させ、現代化することによって、モンテッソーリ・メソッドに基づく音楽カリキュラムを新たに構築した。ミラーの幼児を対象とする音楽カリキュラムの中核には、「創造性」の育成が据えられており、協働することを通して自己表現する過程を重視するという新たな視点が加えられている。

モンテッソーリ・メソッドにおける音楽教育に関する研究は数多く存在するものの、ミラーの音楽教育に焦点化したものは黒西（2012）が唯一の先行研究である。黒西（2012）は、ミラーの音楽カリキュラムにおける「歌唱」領域を取り上げ、歌唱活動の内容及び教材等を精査することによって、「歌唱」領域の特徴を明らかにしているが、モンテッソーリ・メソッドの理念的部分を含めて論じられてはいない。ミラーがモンテッソーリ・メソッドの教育理念の上に音楽教育を成り立たせることを意識している限り、メソッドの中核をなす理念である「創造性」を含め、彼女の音楽教育の内実を明確にしようとする視点を持つことは重要な作業であると考えられる。

以上を前提として、本研究ではミラーの音楽カリキュラムの中でも、とりわけ幼児の音楽表現の要素を含む「楽器」及び「ゲームと音楽表現」領域に焦点を当てる。まず、これらの各領域の活動内容及び指導法を明らかにすることから始め、ミラーの提案する幼児の音楽表現活動の特徴を考察する。そして、それらをもとに、ミラーの提案する幼児の音楽表現活動が、モンテッソーリ・メソッド全体においてどのような位置づけであるのかを解明する。

2 ミラーの教育活動概略

ミラーは、1950年代後半にミシガン州のホランドに位置するホープ大学で音楽を専攻し、卒業後はクリーブランド・フィルハーモニー管弦楽団でヴァイオリン奏者を務めていた。加えて、クリーブランドの公立学校で音楽教師を勤めた経歴を持つ（Miller, 1981, pp.39-40）。

ミラーがモンテッソーリ・メソッドを学び始めた基点は、1960年代後半にAMIが開催した、イタリア・ベルガモでのモンテッソーリ教師養成コースを受講したことである。その教師養成コースのトレーナーが、マッケローニから直接音楽教育の指導法を引き継いだガレアッツィー（Galeazzi, Vittoria Fresco 生没年不明）であった。したがって、ミラーはマッケローニの孫弟子にあたる。ミラーはモンテッソーリ教師の資格を取得した後、アメリカで2歳半から12歳までの子どもを対象としたモンテッソーリスクールの教師を務めた。

1975年にミネソタ州で開催されたAMIの学会において、ミラーは、モンテッソーリの息子であるマリオ（Montessori, Mario 1898-1982）とその妻であるアダ（Pierson, Ada Montessori 1914-1988）から、モンテッソーリ・メソッドに基づく音楽教育をさらに発展させるよう依頼を受けた（Miller, 2008, no.page.）。その後、ミラーは、オハイオ州に位置するケース・ウェスタン・リザーブ大学にて、モンテッソーリ・メソッドにおける音楽教育に関する博士論文の執筆に取りかかった。マリオとアダは、ミラーが博士論文の執筆に必要となるモンテッソーリらの非公開の史料を全て利用できるよう、AMIに働きかけた（Miller, 1981, p.vi.）。1981年、ミラーはこれらの史料に加え、モンテッソーリ音楽に携わる人物へのインタビュー内容、そしてミラー自身の教育経験をもとに、“The Montessori Music Curriculum for Children up to Six Years of Age”というタイトルのもと博士論文を完成させ、同大学で教育学のPh.D.を取得した。

現在、ミラーは、AMIが運営する小学校課程の教師養成コースのトレーナー及び北アメリカとヨーロッパを中心にモンテッソーリ音楽の講師を務めていることから、モンテッソーリ音楽の理論と実践をつなぐ人物として位置づけられる。

3 ミラーの音楽教育論

(1) ミラーの教育観

前述したように、ミラーはモンテッソーリ・メソッドにおける音楽教育を、モンテッソーリ・メソッドの包括的なカリキュラムの一部として位置づけることを意識した（Miller, 1999, p.90）。したがって、ミラーの音楽教育の根底には、モンテッソーリ・メソッドの教育理念が据えられている。そこで、ミラーの教

育観を明らかにすることから始めよう。

1980年代初頭から現在に至るまで、ミラーはモンテッソーリ・メソッドの主たる目的について「子どもが自分自身を創ること」(Miller, 2016, p.1)としている。このようなことから、ミラーの教育観について論じる際、重要なキーワードとなるのが「創造性」である。以下は、「創造性」に関するミラーの論述である。

モンテッソーリ（・メソッド）では、創造性を芸術だけに属するもの、または創造的な作文などの特定の活動過程にしか存在しないものとは捉えていない。むしろ創造性はあらゆるものの一部だと言える。子どもは個人として、社会的集団の一員として、そして文化の一部として自分自身を創造する過程にある。教育とはその過程の一部なのである。〔省略〕モンテッソーリが発見し、拡大を図った『メソッド』は、単なる学問的学習のためのものではない。むしろ、その目的は（子どもの）人生それ自体をサポートすることである。つまり、子どもが自己形成すること、あるいは自分自身を創造する過程において、（大人は）子どもを支援し、育てることを意味する。(Miller, 2016, p.1)

※括弧内筆者補筆

上記のミラーの論述から、彼女は「創造性」を2つの側面から捉えていることが分かる。1点目は、「創造性」をある限られた領域のみならず、子どもを取り巻くあらゆる物事において存在するものとして捉えていることである。2点目は、子どもが成長する過程において、自己、社会、文化、という人間界を構成する3つの枠組みの中で「創造性」を育むことを重視していることである。そして、「創造性」を育成するためには、モンテッソーリ教具を用いる活動を基盤としながらも、その枠組みに留まることなく、子どもの掲げるテーマを子ども自身が自由に探求できるような学習環境を整備することを重視している。このミラーの意図は、モンテッソーリ教具を用いて獲得した技術や事物の概念理解を、子ども自身の興味・関心に沿う活動に応用させようとするものである。

ここで鍵となるのが、モンテッソーリ・メソッドにおける教育の形態、すなわち「活動のサイクル」である。この「活動のサイクル」とは、子どもの自己活動として設定されている3時間という自由な時間の中で、「興味・関心に沿った活動の自己選択」→「集中（繰り返し）」→「達成感・満足感の構築」→「次のステップへの移行」というプロセスを指す。ミラーは、教師が主導となり知識や技術を教えるのではなく、このような「活動のサイクル」の中で、子どもが自分の興味・関心について主体的に探求する過程を経てこそ、自己を形成していくことができると捉えている (Miller, 2016, p.3)。

(2) ミラーによる子どもの音楽的発達論

以上を踏まえると、ミラーが音楽教育において、「美しい声で歌うことができる」、あるいは「楽譜を正確に読み書きできる」といった技術・知識の獲得を直接的な目的としていないことは明らかである。ただし、音楽的な技術や知識は、子どもが音楽活動をする上で必要不可欠であるとしている。このことに関して、ミラーは以下のように述べている。

子どもの『敏感期』に沿って言語の教材が与えられる際、書くことが読むことに先行する。書くことは、子どもの創造的な表現力を反映させるべきである。表現の自由を可能にするためには、いくつかの技能に精通することが必要である。モンテッソーリ・メソッドの教師は、子どもが（創造性を発揮するための）必要な技能を獲得するための援助をする。それによって、子どもが創造性を培うことへと導くことができる。音楽においても同様である。音楽理論や動くことを通して、音高感覚やリズム感覚を培わせる活動は、子どもに音楽の必要不可欠な構成要素を与える（ために行う）。（子どもが）これらの音楽の構成要素を理解するということは、自分を創造的に表現するための媒介を与えることであると言える。それによって、子どもは自分の創造性を発展し続けるのである。〔中略〕音楽は、子どもの自己表現とコミュニケーションのための別の『言語』である。(Miller, 2006, no.page)

※括弧内筆者補筆

以上の論述から、ミラーは、子どもが自由に自己表現する力、すなわち「創造性」を発展させるための

材料として、音楽的な要素を習得させることを肝要としていることが読み取れる。また、上述のミラーの論述が、「音楽は、子どもの自己表現とコミュニケーションのための別の『言語』である。」と締めくくられていることから、ミラーは音楽を第2の言語として捉えていると言える。このようにミラーが論じるのには、彼女自身が、音楽と言語の働きに類似性を見出しているためである。以下の表1は、ミラー自身が指摘するモンテッソーリ音楽の活動と「言語」分野の類似点である。

表1 モンテッソーリ音楽と「言語」分野の類似点

音楽活動	言語活動
歌唱	話しことば
聴く	聞く
音楽理論	文法, スペル, 句読法等
耳の訓練	ニュアンス, 抑揚
動きとリズム	言葉のタイミングとリズム, イントネーション, 韻律
音楽形式	異なる文学の形式
作曲	書く
楽器演奏	パフォーマンス (寸劇, 演劇, レポート, スピーチ)
音楽史	言語の歴史
音楽の文献	文語

(Miller, 2006, no.page より訳出)

表1で特徴的なのは、「作曲」と「書く」である。先述のミラーの論述において、「書くことは、子どもの創造的な表現力を反映させるべきである。」と記されているように、作曲こそが音楽における創造的な表現であると言える。そして、彼女のこの論述に続く「表現の自由を可能にするためには、いくつかの技能に精通することが必要である。」という言葉から読み取れるように、作曲するためには、音楽的な要素を理解することや音楽的な技術を習得することが必須であると考えたのである。

(3) ミラーの音楽教育の目的

以上のような教育観や音楽的発達論を基盤として、ミラーは、自己表現、自己創造、及び、他者とコミュニケーションをとるために、音楽教育を通して、子どもが音楽表現や音楽の知識を多角的に習得し、それらを創造的に統合するレベルに達すること、すなわち創作の技法を培うことを目的として定めている (Miller, 1981, pp.331-334)。また、この目的を達成するために必要な要素として、①聴取力、②動きを調節する手と体、③調和した精神と集中力、④音楽の知識、という4点を挙げている (Miller, 1981, p.332)。①～③は、モンテッソーリ・メソッド全体を通して培われる能力であり、④は、マッケローニが中心となって考案した音楽に関する教具・教材を用いた活動等を通して培われる音楽の構成要素に関する知識である。

(4) 音楽教育の在り方

ミラーは、モンテッソーリ・メソッドにおける音楽教育の在り方について次のように述べている。

理想的には、モンテッソーリ教育の環境で、クラス担任が音楽を毎日実施するのが望ましい。モンテッソーリ教育の環境では、音楽がメソッド全体のカリキュラムで不可欠な位置を占めなければならない。音楽はクラス活動の一環として、個人活動、または少人数から大人数で行うグループ活動として実施される。また、音楽は、時間や場所を設定して実施されるべきではない。音楽専門の教師が特別に活動を行うと、子どもは音楽をクラスの普通の生活と分離したものとして捉え、その結果、自発的な音楽活動が起こる可能性は低くなる。(Miller, 1981, p.337)

この論述から、ミラーは、子どもにとって音楽が日常的な活動として存在すること、クラス担任が日常的に音楽活動を実践すること、音楽活動を子どもが自由に選択できる個人活動として、あるいはグループ活動やクラス全体の活動として、様々な活動形態で音楽を実践することを重視していることが分かる。ただし、グループ活動の参加の可否は子どもの意志に任せられている (Miller, 1981, p.337)。また、ここで特徴的なのは、ミラーが自己活動を通して教育するというモンテッソーリ・メソッドの基本路線を継承しながらも、従来のモンテッソーリ・メソッドではさほど強調されてこなかった、教師と子ども、あるいは子ども同士が相互に通じ合いながら展開する活動を重視している点である。

4 ミラーの音楽カリキュラムにおける幼児の音楽表現活動

ミラーの考案した幼児のための音楽カリキュラムは、①歌唱、②聴く、③音感ベル、④動き、⑤リズム、⑥創作、という6つの領域に加え、「楽器」及び「ゲームと音楽表現」、という2つの副次的な領域から成る。この音楽カリキュラムは、モンテッソーリ、マッケローニ、及び、バーネットの3者による音楽教育を引き継ぎながらも、ミラーの師や協力者、そして彼女独自の視点が増えられている。本章では、これらの中でも、特に幼児の音楽表現活動の要素を含む「楽器」及び「ゲームと音楽表現」領域を取り上げる。以下、各々の領域における活動内容及び指導法の概要である。

(1) 「楽器」領域

幼稚園教育及び保育現場で楽器を使用することの目的は、子ども自身が様々な種類の楽器について探索すること、及び、音楽を創作すること、という2点である。そして、そのためには、幼児期から様々な楽器を体験することができるよう、教育環境に様々な楽器を設備することが重視されている (Miller, 1981, p.279)。具体的に推奨されている楽器は、①民族楽器、②オルフ楽器、③モンテッソーリ教具、④鍵盤楽器、⑤打楽器、という5点である。以下、これら各々の楽器の役割の概要である。

①民族楽器として挙げられているのは、モンテッソーリの著書 *L'autoeducazione* (1916) において紹介されている〈モノコード〉に加え、〈マウスボウ〉、〈ダルシマーネック〉、〈プタルサリー〉、〈ハンマーダルシマー〉である。これらの民族楽器を用いる目的は、子どもに奏法を習得させることよりも、弦楽器の発音原理を探索させることである。〈マウスボウ〉は、弦の長さを変化させることによって生じる音を探索する可能性を与えるとされている。一方、〈ダルシマーネック〉、〈プタルサリー〉、〈ハンマーダルシマー〉の3つは、子どもが旋律を演奏するためにも有用だとされている (Miller, 1981, pp.280-282)。②オルフ楽器の中でもとりわけ幼児期の子どもに適切なものとして、〈シロフォン〉と〈グロッケンシュピール〉が挙げられている。これらの楽器は音色が優れていること、及び、鍵盤の取り外しが容易であるために様々な音階を基準として演奏することができるという理由から、どのようなクラスでも使用することが可能だとされている (Miller, 1981, p.282)。③モンテッソーリ教具として挙げられているのが、〈音感ベル〉と〈トーンバー〉である。〈トーンバー〉は小学校課程の教具として位置づけられているため、詳細については述べられていない。〈音感ベル〉については、旋律を演奏するために有用であるとされている (Miller, 1981, p.282)。④〈ピアノ〉は探索と創造のために優れているとされている (Miller, 1981, p.282)。⑤打楽器に関して、ミラーは、「打楽器を用いる活動では、子どもが一定の拍節感を感じながら共同して遊ぶ機会を与えるが、ここで重要なのは、リズムというよりむしろ音色である。リズムの表記を教えるために、打楽器はそれほど適切ではない。」 (Miller, 1981, p.284) と述べている。ミラーの音楽カリキュラムでは「リズム」という1つの領域があるが、ここではリズムを習得するための手段として、手をたたくことを基本とする。このようなことから、「楽器」領域における打楽器の使用は、音色の探索に重点が置かれている。

上記のうち、⑤打楽器は、4歳児と5歳児を対象とした約20人、あるいは3歳児～5歳児を対象とした30～35人など、クラス全体での活動に適した楽器とされている。1クラスに適切な打楽器の種類と個数、打楽器紹介のルール、打楽器紹介の基礎的な方法、及び、打楽器紹介の例は、以下の表2から6に示すとおりである。なお、打楽器紹介のルールのみ、モンテッソーリ教師養成のディレクターであるホール (Hall, G. Elizabeth 出生年不明～)²の方法が引用されている。

表2 1クラスに必要な打楽器の種類と個数

楽器名	個数
トライアングル	5
ベルのセット	5
マラカス	2~4
クラベス (リズムスティック)	10組
タンバリン (直径6インチ)	3~4
ハンドドラム (直径10インチ以下)	2~4
ウッドブロック (2つのピッチを有するもの)	1
シンバル	2
その他: インドの鐘, ドラム等	—

(Miller, 1981, p.284 より訳出)

表3 打楽器紹介のルール

1. 教師が紹介した楽器を, 子どもは少なくとも1回は実際に演奏する。
2. 最小限の援助で, 子どもが楽器を十分に演奏できるようにする。
3. 子どもが1つの楽器を十分に体験することができるよう, 楽器は一度に1つだけ紹介する。
4. それぞれの楽器は, その音色に適した歌に伴って紹介する。
5. 楽器紹介で使用する歌は, 子どもがすでに知っているものが望ましい。

(Miller, 1981, p.285 をもとに筆者作成)

表4 打楽器紹介の基礎的な方法

環境設定	子どもは, 半円を描くようにして床に座る。教師は, 子どもの前にいくつか楽器を置く。その際, 楽器を静かに置くのを見せる。
教材	子どもに馴染み深い歌
楽器紹介の手順	<ol style="list-style-type: none"> 1. 楽器の名前を伝える。 2. 楽器の音色を聴かせる。 3. 楽器の持ち方を提示する。 4. 音の出し方の手本を見せる。 5. 教師は, 子どもがすでに知っている歌を歌いながら楽器を演奏する。子どもは楽器演奏に合わせて歌うかもしれないが, ここで重要なのは, 楽器の音色に集中することである。 6. 教師が歌いながら演奏するのを終えた後, 子どもに同じように演奏するよう指示する。楽器を持たない子どもは指打ちをするかもしれない。(子どもが演奏するのは, 歌詞のリズム, 歌の拍, 歌に含まれるアクセントのいずれかである。) 7. クラス全員が演奏する機会を持つことができるように, 楽器を演奏していた子どもは楽器を自分の身体の前に置き, 左へ移動する。

(Miller, 1981, pp.285-286 をもとに筆者作成)

表5 打楽器紹介の例

楽器	曲名	表現方法の例
マラカス	《It Rained a Mist》 (バージニア州の民謡)	この民謡の題材である“雨”を表現するために, マラカスをそっと横に振る。
小さなベル	《Jingle Bells》	歌詞の内容に沿ってベルを鳴らす。
トライアングル	《Twinkle Twinkle Little Star》	記載なし。
タンバリン	《Shake, Shake, Tap, Tap》	曲名の通り「振る」「タップする」という歌詞に合わせてタンバリンを鳴らす。

(Miller, 1981, pp.287-290 をもとに筆者作成)

打楽器の基本的奏法, 及び, 打楽器を用いた表現方法の基礎を習得した後に位置する活動が, 2人組あるいはグループで行う打楽器のエクササイズである。これらの活動概要は, 以下の表6のとおりである。

「楽器」領域では, 段階的に発展する活動過程を通して, 打楽器を用いた表現技法とそれを応用する能力の育成が図られている。この領域の活動過程を簡潔に表すと, ①打楽器の基本奏法→②打楽器を用いた表現→③打楽器を用いた創作, となる。①では, 打楽器の名称, 音色の特徴, 基本的奏法の3点を一致させて習得させる。②では, 子どもに馴染み深い歌を題材とし, それに適切な打楽器の音色や奏法を探究させる。③では, 打楽器を用いたリズム模倣を基礎とするリズム即興の技法を培わせること, 楽想をイメー

表 6 打楽器のエクササイズ

エクササイズの名称	活動内容
1) コピーキャットゲーム	3～5つのペアをつくる。ペアになった子どもは、互いに同じ打楽器を持つ。子どもは向かい合うようにして線上に並ぶ。1人の子どもがリズムを提示し、もう1人の子どもはそのリズムを可能な限り正確に模倣する。子どもは最低でも1回は自分でリズムを作る。
2) ペアリングゲーム	1)と同じようにペアをつくり、楽器を持つ。子どもは互いに背中を向けて線上に並んで座る。リーダーは、ペアが向かい合わないようにして、片方の線に座っている子どもの楽器を交換する。リーダーが1人の子どもの肩をたたくと、その子どもは楽器を演奏する。反対側の線に座っている子どもの中で、それと一致する楽器の子どもが応答する。
3) 会話	1)と同じようにペアをつくり、楽器を持つ。子どもは互いに向かい合うようにして並ぶ。リーダーは、グループで会話しながら打楽器を鳴らすことを伝える。例:「おはよう。調子はどう?」と言いながら、それに合うリズムを付ける。その後、言葉は用いず、楽器のリズミカルなビートのみで会話をする。
4) 劇化	このエクササイズでは、2人が議論しているような小さな場面を打楽器で表現する。リーダーは、怒りを表現するために、打楽器でゆっくりと、大きく、強いビートを数回たたき、次第にビートを加速してスタッカートに変化させる。子どもはリズムとダイナミクスの要素を感じ取る。その後、子どもはペアになり様々な感情体験を話し合い、それを楽器で表現する。
5) エコーゲーム	人数制限のないエクササイズである。それぞれの子どもが打楽器を選択し、リーダーと対面するようにして半円状に座る。リーダーは楽器でリズミカルなパターンを演奏し、子どもがそれを模倣する。
6) ドラマ	打楽器で表現するテーマを決める。雷雨をテーマとして設定した場合、雨、雨を逃れるために走っている人、雷、稲妻などの場面を考え、それに合う音を作る。リーダーがストーリーを語り、子どもが打楽器で効果音を出す。
7) 即興を伴うオスティナート	教師が2人でリズムが途切れないようにして打楽器を演奏する。子どもは打楽器でそれを模倣する。子どもが確実に演奏するようになると、1人の教師が即興の手本を提示し、その途中で子どもに即興させるように導く。
8) フルバンド	教師は楽器で歌の旋律を演奏する。子どもはその歌に適切な楽器の音を「A.大きな音、B.柔らかい音、C.中程度の音、」という3つの中から選択する。例えば子どもが「大きな音」と「柔らかい音」を選択した場合、教師はこのような表現で歌を演奏する。 子どもは楽曲を聴き、楽器の編成を考える。その後、子どもが考えた楽器の編成でその楽曲を演奏する。リーダーは楽器群が交互に演奏するように指揮する。活動を繰り返す中で、子どもは指揮の技術を獲得する。
	発展的活動 上記の発展として、音楽の形式を学ぶ。上記と同じように、「A.大きな音、B.柔らかい音、C.中程度の音」という3つの分類を記したボードを提示する。そして、「ABA」、「BBA」、「ABC」、「ABACA」など、様々な音の組み合わせで音楽を演奏する。

(Miller, 1981, pp.291-293 をもとに筆者作成)

ジしながら表現方法を工夫すること、楽器編成や音楽の形式を考慮しながら創作内容を高次な内容へと発展させること、指揮法を含む。ただし、これらの音楽的な技法や音楽の基本概念は、教師によって教えられるのではなく、子どもが表現することや創作する過程を通して習得する。

活動形態を概観すると、②までの活動過程では、教師が主導して活動を進めるが、③以降の活動では、子どもが主体となり、子どもの発想を主軸とした音楽表現や創作を行う。すなわち、「楽器」領域では、打楽器奏法や音色に対する知識を駆使することによって、子どもが協働することが目指されているのである。

(2) 「ゲームと表現活動」領域

「ゲームと音楽表現」領域は、ゲーム的な要素を持つ活動や表現活動を基盤として、音楽の理論的学習、及び、指揮法へと発展する。本節では、この領域におけるゲーム的な要素を持つ活動や表現活動に焦点を当て、それらの活動内容を概観していく。なお、表7に示す全ての活動及び表8の一部の活動は、モンテ

ッソーリ教師養成のディレクターを務めるジョーンズ（Jones, Sanford 出生年不明～）が考案した活動内容である³。

a) 身体のリズムと環境のリズムを表現する活動

以下の表7に示す活動は、全てに共通して「リズム」に焦点が当てられている。これらの活動では、自分自身の身体と日常生活の中にある様々な物を題材として「リズム」を探究し、それをクラス全体あるいはグループで身体表現する。

表7 身体のリズムと環境のリズムを表現する活動内容

活動名	活動内容
1) 心臓の鼓動	子どもは静かな状態で向かい合って座る。教師は、人差し指と中指を首や手首の側面に触れることによって、脈を見つける方法を教える。脈を感じた後、大人は手またはドラムを用いて、それと同じリズムを軽くたたく。子どもも教師と同じリズムをたたく。次に、教師は1人の子どもに自分の脈を見つけるように言い、その子どもは自分の脈拍のリズムを感じ、そのリズムをたたく。その他の子どももそのリズムに合わせて手をたたく。これを全ての子どもが体験する。
2) 音を伴わない拍	聴覚ではなく、視覚で拍を感じる。(例：黄色い点滅ランプ、車のウィンカー、フロントガラスのワイパー、点滅するライト、灯台、デジタル時計の秒数、ポンプの動作等。) 教師は、生活環境において、例に示すような非常に静かな音や遠く離れていることによって聞こえない拍が存在することを話す。そして、教師はそれらの拍を身体で表現する。(表現の例：拳を閉じたり、指を完全に伸ばす等。) その後、子ども自身で音のしない拍とそれを表現する動きを考える。
3) 生活の中にある拍	足音、目覚まし時計、蛇口から落ちる水滴、揺れる椅子、煙探知機アラーム、縄跳び、ボートを漕ぐ等の、生活の中に存在する拍に子どもの意識を向けさせる。大人は、生活の中には、拍を感じるものが数多く存在することを話す。大人は、上記の1つを題材として、それを適切な動作と音で表現する。その後、子どもが拍を伴うものを考え、それを動きで表現する。

(Miller, 1981, pp.298-299 をもとに筆者作成)

b) 表現活動

表7の発展的な活動が、以下の表8に示す表現活動である。これらの活動は、表7のように「リズム」などの音楽的要素に焦点を当てた表現活動ではなく、1つのテーマや題材のもとに、子どもが協働することを通して表現することや創作するという内容である。

表8 表現活動の内容

1) パントマイムゲーム	この活動では、1人の子どもまたは複数人がテーマを決めて演ずる。あるいは音で表現する。その他の子どもは、何を表現しているのかを推測し、それを模倣する。 発展的活動 (テーマの例：街の風景) 風景を表現する活動を行う。このテーマのもと、数人の子どもが自分の表現する場面を決め、全員が同時に表現する。
2) 歌唱を伴う表現活動	子どもが生活の中で観察した動きや物事について話し合う。そして、その中から1つのカテゴリーを決め、子どもに馴染み深い歌を用いて身体表現する。(カテゴリーの例：動物、音楽家、幾何学、植物等) 【例：動物】 教師は歌を演奏しながら歌い、子どもは動かずに立つ。教師が歌詞の一部を動物の名前に変化させると、子どもはその動物を表現する。これを様々な動物で繰り返し行う。
3) 身体表現	子どもは花の成長過程を身体で表現する。子どもが身体で表現するためのイメージ作りをするために、教師は、四季を通して花の成長に変化が見られることを、次のように短く説明をする。春：木々に春の葉が茂る。→夏：暑い日差しと雷雨→秋：葉が糸でぶら下がる。風が吹き、葉が地面に落ちる。→冬：木は冷たい風と雪の中に佇む。
4) 音楽劇	3) よりも規模の大きな音楽劇である。表現する手段は身体のみならず、楽器を使っても良い。音楽劇の題材は、各々の国の「祝日」などから示唆を得ることができる。
5) 感情の表現	感情を表現する活動は2つの方法で行われる。1つ目は、音楽を聴き、それに表現されている感情を解釈して自由に踊る。その後、子どもは自ら表現した感情を言葉で表す。2つ目は、表現する感情を決め、それを身体で表現する。その際、教師はその表現に適切な音楽を演奏する。もしくは、子どもがそれに合う音楽を指定する。

(Miller, 1981, pp.299-302 をもとに筆者作成)

「ゲームと表現活動」領域では、テーマに基づき、それに対するイメージを膨らませ、身体と楽器を用いた表現技法を多角的に習得させることが目指されている。まず、表7に示す「身体のリズムと環境のリズムを表現する活動」では、子どもが自分の身体や環境に存在する拍をイメージしたり探究することを通して、それを身体表現するための様々な内容が示されている。これらの活動を進める上で特徴的なのは、教師が手本として表現する対象物とそれに基づく表現を示した後に、子ども自身に表現する対象物とその表現方法を考えさせ、身体表現をさせるという点である。また、これらの活動を通して、子どもは「拍」という音楽的要素を身体的に体験する。この経験は、これらの活動の後に位置する理論的学習の基盤となる。

表8に示す「表現活動」では、表7と比較してよりスケールの大きいテーマを扱い、身体のみならず、楽器も組み合わせた高次の創作活動の内容が示されている。ここで扱われるテーマは、音楽作品に込められた作曲家の意図、すなわち楽想に加え、自然界、文化、人間の感情である。ただし、それを表現するための方法や内容に関する規定はない。このようなことから、表8に示す活動では、音楽的な能力を培わせるというよりも、子どもがイメージし、それを協働して表現するという点それ自体を子どもに経験させることに主眼が置かれていると言える。

5 モンテッソーリ・メソッドにおける幼児の音楽表現活動の特徴と位置づけ

ここまで述べてきた「楽器」及び「ゲームと表現活動」領域の内容から浮き彫りとなる、ミラーの音楽表現活動の特徴は次の2点である。1点目は、子どもが協働する活動を通して、表現する能力を多角的に養わせることが意図されていることである。ミラーの音楽教育の目的にも掲げられているように、彼女は音楽活動における協働性を重視した。子どもは協働することによって、言葉・身体・楽器を用いた表現方法に関するアイデアを共有し、多種多様な表現方法を培うことが可能となる。このようなことから、ミラーの音楽表現活動は、子ども同士がやり取りする中で生まれる自由な発想を中心に据えた、柔軟性を有するものと言える。2点目は、表現することや創作する過程それ自体が重視されているということである。ミラーの表現活動の基礎的な段階では、子どもが表現するための材料として、教師は子どもに楽器の音色を探究させたり、模倣や即興など音楽表現のための手法を与える。その後位置する活動では、1つのテーマのもとに、それらの知識や技術を応用させながら、どのように表現するのかということ子ども自身に考えさせるという仕組みである。したがって、子どもは自分達のアイデアを構築し、試行錯誤する中で1つの作品を完成させるという、創作の過程それ自体を習得するのである。それと同時に、表現するための主体的な態度を育成する可能性を有していると言える。

以上を総じて、モンテッソーリ・メソッドにおけるミラーによる音楽表現活動の位置づけを述べるならば、モンテッソーリが自身のメソッド全体を通して子どもに育成しようとした「創造性」、すなわち、子どもが自分自身の特別な目的を実現する能力、及び、社会生活において他者と関わり合う中で自己を発揮させることのできる能力の育成に貢献している点だと言える。具体的に述べると、ミラーの音楽表現活動は、単に音楽的な能力や技術を育成させることに終始するのではなく、1つの目的に沿って、協働して活動する中で、最終的に音楽作品を完成させることに重点が置かれている。その中で、子どもは自分自身の表現方法や意見を伝達することや、他者のそれを受容するという経験を積む。このような活動を通して子どもに育まれる「協働性」と、音楽で自己表現するための「表現力」の双方が、子どもが将来的に発揮し得る創造的な力となるのである。このようなことから、ミラーはモンテッソーリ・メソッド全体を通して育成を目指していた「創造性」を音楽教育の枠組みの中でも達成させることを意図していたということである。

これまで、モンテッソーリ・メソッドでは表現活動が欠如しているという点が指摘されてきた。実際に、モンテッソーリの協力者であるマッケローニとバーネットの音楽教育は、教具・教材を用いて音楽の知識・技術の獲得に傾倒している。しかしながら、音楽教育が現代化する中で、その方向性に沿って発展されたミラーの質的により高次の音楽教育は、知識重視ではなく、コミュニケーションや創造性を働かせる音楽芸術の重要性を認識させるものである。さらに言うと、ミラーの音楽教育は、モンテッソーリの目指した音楽教育の在り方を体現したものとして評価できるだろう。

注

- 1) モンテッソーリが晩年に自身のメソッドについて論じる際、繰り返し強調した語が「創造性（力）」である。モンテッソーリの子どもと創造性に関する論述は、1946年以降の著述の至る箇所に見られる。終戦後の混沌とした状況の中で、モンテッソーリは、子どもこそ新たな世界を再建するために重要な役割を果たす存在であるという見解を込め、「創造する子ども」と言い表した。
- 2) ホールは、1960年代後半、マッケローニの弟子であるガレアツィーが開催した国際モンテッソーリ教師養成コースをミラーと共に受講し、マッケローニの音楽指導法を引き継いだメンバーの1人である。現在ホールは、アメリカのコロラド州に位置する The Montessori Institute Denver における教師養成コースのディレクターを務めている。本稿の表3に示す「打楽器紹介のルール」は、1979年にオハイオ州のクリーブランドに位置する The Montessori Institute of Cleveland の教師養成コースにおけるホールによる教授内容に基づいている。
- 3) ジョーンズもミラー及びホールと共に上記2)に示すガレアツィーのモンテッソーリ教師養成コースを受講したメンバーの1人である。本研究の表7の全ての活動及び表8の2)に示す活動は、ジョーンズによって考案されたものである。これらの音楽活動に関しては、the Montessori Development Foundation の後援のもと、1972年の夏にクリーブランドにおいて開催されたミュージックワークショップからの引用である。現在、ジョーンズはアメリカを中心として、モンテッソーリ教師養成やモンテッソーリ・メソッドに基づく音楽コースの教員を務めている。

引用・参考文献

- ・黒西希（2012）「J. Miller に基づくモンテッソーリの音楽教育－歌唱活動についての考察－」『モンテッソーリ教育』第45号、日本モンテッソーリ協会、pp.97-106。
- ・Miller, J. K. (1981) “The Montessori Music Curriculum for Children up to Six Years of Age.” Ph.D. dissertation, Case Western Reserve University.
- ・Miller, J.K. (1999) “Singing.” *The NAMTA Journal*, Vol.24, No.3, North American Montessori Teachers’ Association.
- ・Miller, J.K. (2006) “Question and Answer: Music for the 6-9 years olds.” *Communications*, Association Montessori Internationale.
- ・Miller, J.K. (2008) *Montessori Music: Sensorial Exploration and Notation with the Bells*, California: Nienhuis Montessori USA.
- ・Miller, J.K. (2016) “Creativity.” *NAMTA Bulletin*, March, North American Montessori Teachers’ Association. pp.1-4.
- ・Montessori, M. (1916) *L’autoeducazione: nelle Scuole Elementari*, Roma: P. Maglione & C. Strini.
- ・モンテッソーリ, M. [1973] (2005) / 菊野正隆 (監), 武田正實 (訳) 『創造する子ども』エンデルレ書店。(原著 Montessori, M. (1946) *The Absorbent Mind*, Chennai: The Theosophical Publishing House.)
- ・モンテッソーリ, M. (2016) / 一般社団法人 AMI 友の会 NIPPON (監), 中村勇 (訳) 『1946年ロンドン講義録』風鳴舎。