

Comparative Analysis Concerning the Process of Pulse Formation of 4 year old Children in the Different Childcare Forms: Through the Analysis of the Case Studies Concerning Practical Process from the Third Phase to the Fourth Phase of the Musical Expression Upbringing Program

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): the musical expression upbringing program from the third phase to the fourth phase, the process of pulse formation, practical research, the different childcare form, 4 year old children in nursery schools. 作成者: SANO, Mina メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/3913

BY-NC-ND

異なる保育形態における4歳児の拍感の形成過程に関する比較考察 —音楽的表現育成プログラムの第3段階から第4段階に関する実践過程の事例分析を通して—

児童学部 児童学科 佐野 美奈

要旨：この研究の目的は、音楽的表現育成プログラムの実践を異なる保育形態の4歳児に対して行い、その実践過程の分析を通して、幼児の拍感の形成に関する特徴を抽出することである。そのために筆者は、異なる保育形態のU保育園児に音楽的表現育成プログラムを2011年度に、K保育園児には2012年度に実践した。本稿では、拍感の形成過程の視点から、音楽的表現育成プログラムの4歳児の第3段階と第4段階の実践過程に関する事例分析と、U保育園児の事例分析とを比較考察した。その結果、拍感の形成過程において、保育園4歳児の拍感の形成過程における特徴が明らかにされ、拍感の形成に対するその実践による効果が見い出された。

キーワード：音楽的表現育成プログラムの第3段階と第4段階、拍感の形成過程、実践的研究、異なる保育形態、保育園4歳児

I. 研究の経緯

筆者は、これまで幼児期に望ましい音楽経験を考えるために、音楽的表現育成プログラム¹⁾を考案し、3歳児、4歳児、5歳児に対して実践し、その教育的効果について考察してきた。そして、異なる保育形態においても音楽的表現育成プログラムの教育的効果が見られるかについて、その実践過程の事例分析を行うために、筆者は、その実践を2011年度と2012年度に異なる保育形態の保育園児に対して行なった。その際の実践対象園は、2011年度には遊びを中心とした保育形態のU保育園で、2012年度には日常生活訓練についてのみモンテッソーリ・メソッドの保育形態がとられているK保育園であった。筆者は、どちらの保育園においても、その実践を3歳児、4歳児、5歳児に対して同様の方法で行った。また、その音楽的表現育成プログラムの実践前後で、4歳児と5歳児に対して、筆者による音楽テスト²⁾を、2011年度初頭、2011年度末、2012年度末に行なった。その際、全く音楽的表現育成プログラムを実践しなかったI保育園でも、同時期に同一の音楽テストを行った³⁾。結果として、2011年度に音楽的表現育成プログラムを実践したU保育園児と2012年度にその実践プログラムを実施したK保育園のテスト結果から、音楽的表現育成プログラムの音楽的諸要素の認識に関する教育的効果が見い出された。

そこで、本稿では、異なる保育形態で行なった2011年度のU保育園と2012年度のK保育園における音楽的表現育成プログラムの実践過程の事例分析を通して、音楽的諸要素の認識に関する特徴を見い出したいと考えた。音楽的諸要素の認識に関する事例分析から、特徴的な拍感の形成過程が見られた4歳児に着目した。

拍感の形成に関しては、別稿(佐野2014)³⁾にも示したとおり、古典的な音楽教育メソッドが考察された研究において、幼児の音楽的表現の中で捉えられてきた(梅澤2003;松本1999)⁴⁾⁵⁾。また、拍と動きとの関係性についての研究も挙げられる(細田・小野2003;小野・細田2003;岡林・坂井2010;細田2002;須藤1987;Pica, R., 2010;Alcock, S., Cullen, J., & George, A. 2008;Alcock, S., 2008)^{6)~13)}。

それらの研究に対して筆者は、異なる保育形態の2ヶ所の保育園4歳児に対する音楽的表現育成プログラムの実践過程について比較的考察する。

II 研究の目的と方法

この研究の目的は、異なる保育形態における音楽的表現育成プログラムの実践過程の事例分析を通して、4歳児の拍感の形成に関する特徴を見出すことである。そのために筆者は、遊び中心の保育形態と日常生活訓練のみについてモンテッソーリメソッドをとる保育形態の2園を考察の対象とした。遊び中心の保育形

態に関しては、2007年度に3歳児19名（男児10名、女児9名）、4歳児19名（男児13名、女児6名）、5歳児12名（男児5名、女児7名）に対して行なったU保育園における音楽的表現育成プログラムの実践の観察記録34回分について行なった事例分析¹⁴⁾を取り上げた。日常生活訓練のみに関してモンテッソーリメソッドをとる保育形態については、2012年度、音楽的表現育成プログラムを実践したK保育園の観察記録35回分を分析の対象とした。その実践期間は、2012年5月初頭～2013年3月初旬であり、対象児を3歳児20名（男児10名 女児10名）、4歳児19名（男児7名、女児12名）、5歳児18名（男児9名、女児9名）とした。音楽的表現育成プログラムの4段階の活動を、1か月ごとの活動に区切り、その各1回目の活動時には、筆者が、対象園児と担当保育者と共に活動を行い、2回目以降の1か月間ずつ、その活動を対象園児と保育者とで行った。その実践過程を筆者が、毎週1回ずつ、3歳児、4歳児、5歳児について30分間ずつ、計35回、観察記録をとった。

本稿では、K保育園、U保育園という異なる保育形態・保育方法の4歳児に着目し、音楽的表現育成プログラムの活動段階を分析の軸とし、拍感の認識を分析考察の視点とする。ここで、活動の第3段階と第4段階を取り上げるのは、それが音楽的諸要素の認識を目的の一つとしているためである。そこで、まず、音楽的表現育成プログラムの第3段階と第4段階におけるK保育園とU保育園の4歳児について、拍感の形成過程に関する事例考察を行う。そして、K保育園とU保育園の4歳児における拍感の形成過程の特徴を抽出し、比較分析する。同時に、音楽的表現育成プログラムの教育的効果についても考察する。なおここでは、4分休止符を●で示す。

III 結果と考察

1. 音楽的表現育成プログラムの活動第3段階の実践過程における拍感の形成

この活動の第3段階「即興表現からストーリー創造・劇化へ」では、(1)音楽のエコー、(2)リズムの対話活動、(3)音なしのコミュニケーション、①動き：クリエイティブ・ムーブメント、②パントマイム、③音楽を用いたクリエイティブ・ムーブメント、(4)歌う活動、(5)音楽理解へのプロジェクト、(6)小道具からストーリー創造、(7)ドラマ活動Bタイプ：ドラマティック・プレイを、テーマとしている。それらは、リズムパターンの活動を身体音やクリエイティブ・ムー

ブメントに置き換えることによって、事象のイメージを確立することから、音楽的諸要素の認識、簡単な形式を感受すること、一定のリズムと音程での応答唱を行うこと、それらの経験を拡張していくことにストーリー性が加わり劇化の過程が創り出されていくことまでを意図するものである。

ここでは、音楽的表現育成プログラムの第3段階の実践過程に拍感の形成過程が見られた「リズムパターン」「クリエイティブ・ドラマと応答唱」「ドラマティック・プレイ」の活動における特徴的な事例を取り上げる。

a. 「リズムパターン」の活動

(1) K保育園における特徴的な事例の分析

事例 K3a-1 2012年9月4日 10:02～10:10
 保育者：「1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン1/2●」のリズムパターンを3回繰り返し手拍子する。
 子ども達：保育者と一緒に、「1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン1/2●」のリズムパターンを繰り返し手拍子する。①
 保育者：「証城寺のためきばやし」を弾く。
 子ども達：「1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン1/2●」を、「1/2●タン1/2●タンタンタン」を、とたたく子ども達が1/3いる。
 保育者：「次は、タンタンタン1/2●ですよ。」「タンタンタン1/2●」を3回繰り返し手拍子する。
 子ども達：保育者と一緒に「タンタンタン1/2●」を3回繰り返し返して手拍子する。②
 保育者：「とんぼのめがねで、タン●タン●タンタンタン●ね。」と確認する。「とんぼのめがね」を弾く。
 子ども達：「タン●タン●タンタンタン●」と繰り返したたが、「タンタンタタタン」という伴奏につられてそれと同じリズムパターンをたたく子どもも多い。③
 保育者：「●タン●タン●タンタン●」と提示し、子ども達と一緒にたたく。
 子ども達：「●タン●タン●タンタン●」と保育者と共にとたき、1/3の女児達ができる。④

事例 K3a-2 2012年9月11日 10:00～10:10
 保育者：a: 1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン1/2●、b: タンタンタン1/2●タンタンタン1/2●の両方を口頭で言い、手拍子で確認する。
 子ども達：保育者と一緒にa.bを手拍子する。⑤
 保育者：「女の子は、1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン1/2●」「男の子は、タンタンタン1/2●タンタンタン

1/2●ね」と提示する。「証城寺のためきばやし」を弾き、伴奏もリズムパターンを和音で刻む。

子ども達：男児達と女児達とで、aとbの異なるリズムパターンを役割分担して、同時に手拍子する。大体できているが、歌詞の擬音語の部分だけ、一音一打をあてはめ、言葉のリズムに合わせて手拍子する女児が3名いる。役割を交替すると、うまくできない。⑥

保育者：「とんぼのめがねで、●タン●タン●タンタンタンね」と確認する。「とんぼのめがね」を弾く。

子ども達：歌いながら、保育者を模倣して、「●タン●タン●タンタンタン」と繰り返し手拍子する。⑦

事例 K3a-3 2012年9月18日 10:00～10:10

保育者：「とんぼのめがね」を弾く。

子ども達：リズムパターンを確認し、「●タン●タン●タンタンタン」と繰り返し手拍子する。⑧保育者が提示しなくても、1/2の子どもができています。

保育者：「証城寺のためきばやし」を弾く。

子ども達：歌いながら、「1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン1/2●」と手拍子し、このリズムパターンを膝で叩く男児達もいる。⑨

保育者：「次は、タンタンタン1/2●ね。」再度、「証城寺のためきばやし」を弾く。

女児達：前奏のときから膝を屈伸し拍感を示す。⑩

子ども達：保育者と一緒に歌いながら「タンタンタン1/2●」と手拍子する。⑪…

事例 K3a-4 2012年10月4日 10:00～10:03

保育者：「うさぎのもちつき」を弾く。

子ども達：曲に合わせ、頭上に両手でウサギの耳を形づくり、拍に合わせ両足で跳ねる。⑫

保育者：「次は、おもちをついてねー。」再度、「うさぎのもちつき」を弾く。

子ども達：「うさぎがぺったん、おもちをついた。」と大声で歌いながら、もちつきの杵を振り下ろすかのような両腕の動作を拍に合わせて繰り返す。曲が終わってもその動作を繰り返す男児達。⑬

事例 K3a-5 2012年10月4日 10:03～10:10

保育者：「ライオンの大行進」を弾く。

子ども達：両腕を前方に大きく回しながら拍に合わせ、ゆっくりとした歩き方を表現する。⑭

保育者：子ども達に、すず、タンバリン、カステネットを配る。タンバリンは、男児と女児のグループに1個ずつ配る。「まずは、タン●●●とたたいてね。」曲を弾く。

子ども達：曲に合わせて、「タン●●●」とたたく。⑮

保育者：「次は、●タタタンタンね。」

子ども達：一緒に「●タタタンタン」とたたく。⑯

保育者：再度、「ライオンの大行進」を弾く。

子ども達：曲に合わせて「●タタタンタン」とリズム楽器をたたく。⑰

女児2名：「●タタタンタン」と言いながらリズム楽器をたたく。⑱

事例 K3a-6 2012年10月19日 10:08～10:12

保育者：「おいもごろごろ」を弾く。

男児達：前奏のときから歌う。

子ども達：歌詞の「チャチャチャ」で手拍子し強調する。

男児h：歌詞「ウーッ」のとき、両手を上方に突き出し、拍に合わせて跳び上がる。⑲

保育者：「証城寺のためきばやし」を弾く。

子ども達：「1/2●タン1/2●タン1/2●タンタン」と1回目は手拍子し、2回目に「タンタンタン1/2●」を繰り返し手拍子する。⑳

前述、事例 K3a-1 では、下線部①②③④に示したとおり、3歳児と同様に、拍感が自然に明確になるように、類似したリズムパターンを、日頃歌っている歌に対して手拍子する経験が繰り返されている。

事例 K3a-2 で、子ども達は、下線部⑤に示した「証城寺のためきばやし」で拍感を促す異なるリズムパターンを2グループで同時に手拍子する経験の後、「とんぼのめがね」で類似したリズムパターンを経験している（下線部⑥⑦）。但し、言葉のリズムに興味があり、下線部⑥に示したとおり、自発的に「歌詞の擬音語の部分だけ、一音一打をあてはめ、言葉のリズムに合わせて手拍子する」女児3名が見られた。

事例 K3a-3 では、子ども達が下線部⑧に示したとおり、リズムパターンを確認し、この曲に特有のリズムパターンを認識していて、下線部⑨に示した「このリズムパターンを膝で叩く」男児達や下線部⑩に示した「前奏のときから膝を屈伸して拍感を示す」女児達の様子や、下線部⑪からも、拍感が形成されつつある過程にあることを読み取ることができる。

事例 K3a-4 では、歌詞や曲の有するリズムが拍と一致しており、歌詞の内容が意味する動きは、自然に拍感の形成を促すものとなっている。それは、下線部⑫に示した「拍に合わせて両足で跳ねる」や下線部⑬に示した「きねを振り下ろすかのような両腕の動作を拍に合わせて繰り返す」といった子ども達の行動に見られる。また、動きと曲のリズムがイメージと一致し

ていることが、下線部⑬の「曲が終わってもその動作を繰り返す」男児達の様子からわかる。

事例 K3a-5 は、「ライオンの大行進」のクリエイティブ・ムーブメントで、下線部⑭に示したとおり、動きと拍の一致を経験した後、異なるリズムパターンをリズム楽器で再現している（下線部⑮⑯⑰⑱）。類似した経験は、2012年10月11日10:00～10:10にも見られた。その際には、「ライオンの大行進」で、異なるリズムパターンを2グループで同時に合わせることができていた。それは、曲のテンポが変わっても同様であり、曲がないところでそのリズムパターンを自発的に再現する様子も見られた。また、2012年10月19日10:02～10:08には、男児と女児のリズムパターンを交替し、異なるリズムパターンを、曲に合わせながら同時に手拍子することができるようになっていた。さらに、2012年10月19日10:00～10:02には、「もちつきべったん」で、もちつきの動作をする際、拍に合わせて「エイッ」と声を揃えて言うようになっていた。

事例 K3a-6 では、「おいもごろごろ」でABA形式の基本を認識する。それは、歌詞の有するリズムと共に、Aで特定のリズムパターンを手拍子し、Bで手拍子せず歌うことによって促されている。また、2つの異なるリズムパターンを2グループで同時に手拍子していた曲について、その異なるリズムパターンを全員で交互に続けてたたき、下線部⑲に示した男児hや下線部⑳の自発的な表現によって、さらにリズムの規則性を感受し、拍感の形成が進んでいると捉えられる。

このように、4歳児のリズムパターンの経験は、一定のリズムパターンを繰り返す事例 K3a-1、異なるリズムパターンを同時に2グループでたたき経験の事例 K3a-2 を経過してきたところで、事例 K3a-3 に示したように、拍感の認識を示す自発的な表現がたびたび現れるようになった。事例 K3a-4 では、歌詞や曲の有するリズムが拍と一致しており、歌詞の内容が意味する動きは、自然に拍感を形成する経験が進んでいる。事例 K3a-5 では、曲の想像上の感情を表す動きと事象の動きとの一致や異なるリズムパターンの経験、そして事例 K3a-6 では、リズムパターンによるABA形式の感受と、異なるリズムパターンの組み合わせを繰り返すことで、その規則性を音楽によって感受することができるようになってきている。これらは、リズムパターンが音楽に特有であると気づくようになるほど、子ども達に拍感が形成されていることや同時に動きを通して音楽の想像上の感情を表すことで拍感の

形成が促されることを示している。

(2) U 保育園における特徴的な事例の分析

事例 U3a-1 2007年10月19日 10:15～10:18

保育者：「山の音楽家」を弾き歌いする。

男児達：歌いながら、立ち上がって、膝の曲げ伸ばしを拍に合わせてする。㉑

子ども達：「ポコポンポン…」のとき、椅子の座る面を「タタタンタン、タタタン」とたたく。㉒

事例 U3a-2 2007年11月16日 10:00～10:03

保育者：「おいもごろごろ」を弾き歌いする。

子ども達：歌い動作をつけ、「ウーッ」と言うところで大きな声で両手を前に突き出して強調する。「チャチャチャ」を手拍子する。㉓

保育者：「1/2●タン1/2●タン、タタタ、タタタ」の手拍子をする。

子ども達：歌いながら、「1/2●タン1/2●タン、タタタ、タタタ」の手拍子をする。㉔

事例 U3a-3 2007年11月30日 10:25～10:28

保育者：「おいもごろごろ」を弾き歌いする。「1/2●タン1/2●タン、タタタ、タタタ、1/2●タン1/2●タン、タタタ、ウー」

子ども達：歌いながら「1/2●タン1/2●タン、タタタ、タタタ、1/2●タン1/2●タン、タタタ、ウー」と拍に合わせて手拍子する。㉕

保育者：「お休みのところで、こう」と、片足を前に一步踏み出す動きをする。「次は、1/2●タンタンタン、タタタ、タタタ、1/2●タンタンタン、タタタ、タタタ、ウーね。」

子ども達：保育者の弾き歌いに合わせて歌いながら、「1/2●タンタンタン、タタタ、タタタ、1/2●タンタンタン、タタタ、タタタ、ウー」と手拍子する。㉖…

事例 U3a-1 では、下線部に示した男児達の歌の拍の認識を示す動きの表現の創出や、下線部に示した3歳児でも見られた特定の言葉のリズムが一定のリズムパターンになっている部分で音を創り出すことによる表現の創出となっている。2007年11月9日10:15～10:30、2007年11月30日10:28～10:32に同様の事例が生じた。

事例 U3a-2 では、歌の有する一定のリズムパターンを下線部のような音声や身体音による表現の創出が行われている。そのことによって、音楽の有する拍感と音価の認識が深まっている。

事例 U3a-3 では、事例 U3a-2 よりもさらに進んで、下線部に示したとおり、異なるリズムパターンを経験することで、拍感と音価の認識が進んでいると捉えられる。同様の事例は、2007年12月14日10:30～10:35の「ジングルベル」でも生じた。

このように、4歳児では、リズムパターンの経験の中で、拍感と同時に音価の認識を形成していることがわかる。ここでは、歌の拍の認識を示す動きの表現の創出（事例 U3a-1）、歌詞における言葉のリズムによるリズムパターンの音声や身体音による表現の創出（事例 U3a-1、事例 U3a-2）、異なるリズムパターンの経験による拍感と音価の認識（事例 U3a-3）といった事例が生じた。

b. クリエイティブ・ムーブメントと応答唱

クリエイティブ・ムーブメントは、ここでは、音楽が表そうとする事象を想像上の感情によって動きで表現する活動であり、応答唱は、少ない音数による一定のリズムとメロディでやりとりをすることである。この応答唱によって、音楽が表現する事象と子ども達との対話の台詞が続いていく過程が創り出され、ストーリー創造へと繋がっていくのである。

(1) K 保育園

事例 K3b-1 2012年11月1日 10:02～10:10
 保育者：「白鳥」を弾く。
 子ども達：曲に合わせて、白鳥の動きを表現する。歩きながら、両手を横に伸ばし、曲の拍に合わせて上下させる。㉗
 保育者：曲を中断する。
 子ども達：「はくちょうさん、なにしてるの（ドミソ、ソミド）」と歌う。㉘
 男児 i：「おさかなを、食べてる」
 子ども達：「おさかなを、食べてるの（ドミソ、ソミド）」と歌う。㉙
 保育者：子どもの歌に合わせてピアノを弾く。…
 「ライオンの大行進」を弾く。
 子ども達：「ガオーッ」と1拍目に言い、同時に片腕を交互に前に出しながら、拍に合わせて歩く。㉚
 保育者：曲を中断する。
 子ども達：「ライオンさん、何してるの（ドミソ、ソミド）」と歌う。㉛
 女児 m：「おひるねしてるの」
 子ども達：「おひるねを、してるの（ドミソ、ソミド）」と歌う。㉜…

事例 K3b-2 2012年11月14日 10:00～10:10
 保育者：「先生の動き、当ててくださいね。」両手になわを持ってなわとびをしているかのように、両足を揃えて飛び続けるふりの動きをする。
 子ども達：「なわとび」
 保育者：両手を前に出し、ひもを引っ張る動きをする。
 子ども達：「綱引き」…
 保育者：「次は、お友達にしてもらいましょう。Aちゃん。」
 女児 A：出てきて、ボールを蹴るかのように、後ろから前へ片脚を蹴り出す。
 子ども達：「蹴る」
 保育者：「Uくん」…
 保育者：「動物園へいこう」を弾く。
 子ども達：歌いながら、拍に合わせて両手両足を片方ずつ動かす。㉝…

前述、事例 K3b-1 では、3歳児と同様の活動をしているが、4歳児は、このときすぐに音楽の表す動物を表象としてと同時に音楽的諸要素の認識も表している。それは例えば、下線部の白鳥や下線部のライオンの表現が、子ども達に共有されているところに表れている。4歳児も、音楽に表された動物と子ども達との応答唱を創り出す上で、保育者が子ども一人一人に言葉で表象を表現する機会をつくりだしている。そのことによって、保育者対子ども達のやりとりになってしまいがちな応答唱が、下線部や下線部に示したとおり、子ども達対子ども個人との間に成立し、ストーリー創造の始まりとなっている。

さらに、「ライオンの大行進」の「輪になって1拍目で「ガオーッ」と言いながら、右手と左手を交互に出し、頭を振る。ゆっくりと曲に合わせて進む」、「象」の「「パオーン」と言いながら、1拍ずつ左右に片腕を揺らす」といった表現の創造（2012年11月9日10:06～10:10）といった事例が特徴的であった。

事例 K3b-2 では、3歳児と同様に、日常生活経験の中で子ども同士が共有しやすい動きの表象化とそのリズムパターンを感受する活動がなされている。最初は、保育者の動き当てゲームであるが、やがて子ども達対子ども個人との間で、表象化された動きのパターンが認識されている。そこで、日常生活の中のイメージとリズムを再認識した子ども達は、続く歌や事象を表す音楽に対して、拍感の認識を自発的に表現しようとするのである。

このように、4歳児では、クリエイティブ・ムーブメントや応答唱の中でも日常生活経験の再現から子どもの表現が始まっているが、擬人化した動物に対して

も自身の動物園での体験から、想像できることを言葉や歌に置き換えたり、拍感の認識に基づいた動物の動きの表現が、音声を伴って拍を強調するなど、音楽的諸要素の認識が加わることでより豊かになっていることがわかる。また、想像上の文脈上での、ふりの動きがパターン化された部分にリズムパターンを感じ、それらを共有する表現が事例 K3b-2 の下線部に生じていることも特徴的であった。

(2) U 保育園

事例 U3b-1 2008年1月11日 10:25~10:30
 保育者：「ライオンの大行進」の CD をかける。
 子ども達：床に四つん這いになって歩き、次第にその一足ごとの歩みを拍に合わせるようになる。㉔
 保育者：「ぞう」の曲をかける。
 女兒達：声を上げながら、片腕を大きくぐるぐる振り回し拍に合わせて大きく左右に振る。㉕
 男児 b：曲に合わせて両手を横に水平に伸ばし、3 拍の間に一回転する。㉖

事例 U3b-2 2008年2月29日 10:20~10:30
 保育者：『動物の謝肉祭』の CD をかける。
 子ども達：「白鳥」を聴いて、拍に合わせて片足跳びをしたり、羽ばたく動きを大きく拍に合わせてしたりする。「ライオンの大行進」を聴いて、四つん這いになって歩いたり、前へ足を投げ出すようなスキップを拍に合わせてしたりする。「ろば」を聴いて走り始め、両手を横に伸ばして拍に合わせて跳び跳ねる。「ぞう」を聴いて拍に合わせて片腕を左右に揺らし、「ドシン、ドシン」と足音を立てながら、拍に合わせて歩いていたが、途中から四つん這いになる男児も現れた。「かめ」を聴いて、床に腹ばいになって、拍に合わせて前にゆっくり進む。㉗

前述、事例 U3b-1 では、最初、音楽の表そうとする事象を主観的感情に基づいた動きの表現として創出しているが、すぐに、それを音楽の有する拍に合わせていることが、下線部㉔からわかる。そうした自発的な動きは、音楽の表す客観的感情によって修正されることで、下線部㉕に示した表現の創出へと進んでいくのである。また、下線部㉖に示したとおり、男児 b のように、拍感の認識の深化を示す表現をする子どもも現れた。

事例 U3b-2 では、それぞれ、事象に対する主観的感情による子どもの自発的な動きの表現が、音楽の有する客観的感情を感受することで修正され、下線

部㉗に見られるように、それらの表現は、拍感の認識に基づき、音楽の曲想理解に近づいていると捉えられる。

このように、4 歳児では、これまでのリズムの経験による拍感の認識に基づいて、音楽と動きの表象の客観的感情を感受することによって修正された表現が生じ、さらに拍感の認識が明確になっていることは、事例 U3b-1、事例 U3b-2 からわかる。

c. ドラマティック・プレイ：断片的な役割演技

活動の第 3 段階における「ドラマティック・プレイ」の活動は、それまでの活動経験を融合したものであり、断片的なストーリー創造と音楽的諸要素の認識が目的である。

(1) K 保育園

事例 K3c-1 2012年12月6日 9:57~10:02
 女兒達が内側の輪、男児達が外側の輪になっている。
 保育者：子ども達の歌に合わせてピアノを弾く。
 魔法使い役男児達：「よるだーおきて（ドミ♭ソ、ソミ♭ド）、わたしといこう（ドミ♭ソ、ソミ♭ド）」㉘と歌う。
 女兒達：「どこへいくの（ドミ♭ソ、ソミ♭ド）」㉙と歌う。
 男児達：「わたしといこう（ドミ♭ソ、ソミ♭ド）まほうのくにへ（ドミ♭ソ、ソミ♭ド）」と歌う。㉚
 女兒達：立ち上がる。
 保育者：魔法使いのテーマ曲を弾く。
 子ども達：曲に合わせて、輪になりほうきにまたがって走るふりの動きをする。
 保育者：「では、交替ね」
 男児達が内側の輪になり、女兒達が外側になり、役割演技を交替する。……

事例 K3c-2 2012年12月6日 10:02~10:07
 子ども達：輪になって「動物園へいこう」を歌いながら拍に合わせてスキップする。㉛歌詞の 1 番、2 番、4 番を歌う。
 保育者：時々歌詞を言って助ける。「水族館」を弾く。
 子ども達：曲に合わせて、両手を前方で突き合わせ、輪になり両手を腕によってくねくねさせながら拍に合わせて前方に進む。㉜
 保育者：曲を弾くのを中断する。
 子ども達：「おさかなさん、なにしてるの（ドミソ、ソミド）」と歌う。
 女兒 k：「水飲んでる」
 子ども達：「お水、飲んでるの（ドミソ、ソミド）」と歌う。

保育者：「水族館」を弾く。「ライオンの大行進」「白鳥」…と弾いていく。
子ども達は、音楽の表す事象とのやりとりを歌う。…

前述、事例 K3c-1 では、魔法使いと子どもの応答唱を中心とした役割演技となっており、役割の交替をすることで繰り返されている。ここでは、下線部㉔㉕㉖に示した役割演技の応答唱が、拍感の認識を共有する表現となっている。この事例と同様の活動は、2012年12月13日、2012年12月19日においても挙げられる。

事例 K3c-2 では、「動物園へいこう」の活動で動物と子どもの応答唱をすることと、音楽の表そうとする事象の動きによる表現が生じている。「動物園へいこう」の歌では、下線部㉗のような自発的表現が生じたり、下線部㉘といった拍の認識の形成が生じたりしている。そうして、「ライオンの大行進」「白鳥」の動きによる表現と応答唱が続けられている。この事例と同様の活動は、2012年12月13日10:00～10:10、2012年12月19日10:00～10:10においても挙げられる。

このように、4歳児では、3歳児と同様の活動内容であるが、役割演技が重要視され、役割交替によって役割理解が促されている。その過程において、事例 K3c-2 に示したように、「動物園へいこう」の歌に対しては、「歌いながら拍に合わせてスキップする」、「水族館」に対しては「曲に合わせて、両手を前方で突き合わせて、輪になって両手を腕とともにくねくねさせながら拍に合わせて前方に進む」といった拍感の認識を表す表現が生じていた。もちろん、子ども一人一人が音楽の表す動物の行動を考える、つまりストーリーを創造するという劇化への動機づけがなされているこの段階では、一定のリズムと音程で表現する応答唱も拍感の認識が進んだために成立しているのだと言える。

活動の第3段階の「ドラマティック・プレイ」は、断片的な役割演技として、第4段階への移行過程となっており、3歳児、4歳児、5歳児で同様の活動をしているようでも、子どもの拍感には差異がある。3歳児は主に歌に合わせて動いているとき、その動きが拍に一致して、そこから自発的な表現が生じていたが、4歳児でも同様の傾向にあり、自発的な表現は事例 K3c-2 に示したとおり、「歌いながら拍に合わせてスキップする」という自然なものであった。

(2) U 保育園

事例 U3c-1 2008年2月1日 10:45～10:50

保育者：「白鳥」の曲をかける。

子ども達：曲を聴きながら、両手を横に広げ、拍に合わせて大きく上下に動かし部屋中を動く。

保育者：「先生、お母さんよ。」

子ども達：曲を聴いて両手を拍に合わせて動かしながら、曲の音が大きくなると速く走り始め、動きも大きくする。㉙…

事例 U3c-1 では、「白鳥」というこれまでクリエイティブ・ムーブメントで表現していた経験のある曲について、保育者の動機づけでドラマティック・プレイが生じている。そのストーリー化の過程で、子ども達は、拍感の認識に基づいた動きの表現をし、曲想理解も進んでいることが、下線部からわかる。

このように、4歳児では、音楽によるドラマティック・プレイの活動の中で、曲想理解に伴った拍感の認識に基づいた表現が創出されていた。

(3) K 保育園と U 保育園の比較

以上に示したとおり、音楽的表現育成プログラムの活動の第3段階では、「リズムパターン」の活動で、子ども達は、類似したリズムパターンの経験による拍感と音価の認識、異なるリズムパターンの同時感受と音価の認識、音楽の有する拍と動きの一致に基づく異なるリズムパターンの共有、ABA形式の感得といった経験を通して、相対的な拍感と規則性を感得している。「クリエイティブ・ドラマと応答唱」の活動では、事象を表す音楽の表象と拍感の認識、応答唱による拍感の認識、パターン化された動きによるリズムパターンの共有といった劇化につながる活動の展開が見られた。「ドラマティック・プレイ」の活動では、役割演技の応答唱による拍感の認識を共有する表現が特徴的であった。

音楽的表現育成プログラムの第3段階では、「リズムパターン」の活動で、異なるリズムパターンの経験による拍感と音価の認識がK保育園とU保育園に共通の特徴であった。ただし、K保育園で歌詞や曲の有するリズムと拍の一致による動きの表現、音楽の有する拍と動きの一致に基づく異なるリズムパターンの共有、ABA形式における規則性の感受が特徴的であったのに対して、U保育園では歌詞における言葉のリズムによるリズムパターンの音声や身体音による表現の創出が特徴的であった。「クリエイティブ・ムーブメントと応答唱」の活動では、音楽と動きの表象を表現することがK保育園とU保育園に共通の特徴であ

た。ただし、K 保育園で応答唱による拍感の認識やパターン化された動きによるリズムパターンの共有が音楽経験となっていたのに対して、U 保育園ではリズムの経験による拍感の認識に基づき、音楽と動きの表象が客観的感情に近づくように修正された表現が生じていた。「ドラマティック・プレイ」の活動では、音楽の表そうとする事象の動きによる表現が K 保育園と U 保育園に共通の特徴であった。ただし、K 保育園で役割演技の応答唱による拍感の認識を共有する表現が生じていたのに対し、U 保育園では曲想理解に伴った拍感の認識に基づいた表現の創出が生じていた。

2. 活動の第 4 段階における拍感の形成

活動の第 4 段階では、ストーリーの劇化で、断片的な役割演技から、ストーリーを拡張したりしながら作品の表現へと移行する。それらの活動は、第 3 段階までの活動を統合するものであった。

ここでは、音楽的表現育成プログラムの第 4 段階の活動に拍感の形成過程が見られた特徴的な事例を取り上げる。

(1) K 保育園

事例 K4-1 2013 年 1 月 10 日 10:03~10:10
 保育者：…「さんぼ」を弾く。
 子ども達：大声で歌いながら行進し、足音を拍に合わせて歩く。④
 保育者：「動物園へいこう」を弾く。
 子ども達：輪の内側に向かって歌う。拍に合わせて足の重心を左右変える男児。⑤2 番まで歌う。

事例 K4-2 2013 年 2 月 22 日 10:05~10:18
 保育者：「とけいのうた」を弾く。
 子ども達：全員で歌う。動作をつけながら、「こーどものはりと」の 1 拍目でしゃがみ、「おーとなのはりと」の 1 拍目で立ち上がる。はりを、両手を頭上で突き合わせることによって表す。振り子の動きを、拍に合わせて両腕を左右に揺らすことで表す。⑥…
 保育者：シューベルトの子守歌を弾く。
 全員：真ん中に寄って小さく輪になり、眠ったふり。
 ピアノのこの曲の最後の音を、「ピン」と歌う男児。

事例 K4-1 では魔法使いと子どもとのやりとりの場を繰り返す、ストーリーの続きを劇化している。そのストーリーは、魔法使いと子どもが魔法の国を散歩し、動物園で動物に出会うというものである。その

過程において、下線部に示した拍感の認識を示す表現が生じている。また、2013 年 1 月 16 日 10:05~10:10 でもストーリーの途中までが行われ、「さんぼ」の歌については「「あるこう、あるこう」と大声で歌いながら、拍に合わせて行進する」といった拍感を表し、2013 年 1 月 24 日 10:05~10:12 の活動では、「動物園へいこう」の歌詞 2 番の「ぞうのはなはなーがいぞ」「おっとせい」という歌詞からイメージできる動物の動きをして歌い、「おはなブンブン」の拍に合わせて片腕を左右に大きく揺らすといった拍感の認識を示す表現が生じた。同様の事例は、2013 年 1 月 31 日 10:05~10:12 の活動でも生じ、「ライオンの大行進」では、ライオン役男児 4 名が他児達と平行に対面するかたちで一列に並び、「ガオーッ」と言いながら、拍に合わせて前足でひっかくふりの動きをするといった拍感の認識を示す表現も見られた。その活動の際、ストーリーに時計が鳴ることが加わり、子ども達は、「とけいのうた」を歌いながら輪になって立ったまま、拍に合わせて両腕を左右に動かし、時計の針について、両腕を頭上で突き合わせ、三角を形づくって歌詞に合った動きをすることが生じた。そうした表現における動きの変化は、2013 年 2 月 7 日には子ども同士で持続的に共有され、動物園での動物と子どものやりとりがある場面では、対象となる動物役と子ども役に分かれて対面し役割演技することで、子どもは役割理解を深めると同時に、拍感の認識を示す動きや音声によって大きく表現するようになった。例えば、「ライオンの大行進」の曲では、1 拍目で「ガオーッ」と言いながら、片手を前足でおそいかかるかのように動かすといった子ども達の表現が大きくなり、迫真性が伴ったのである。また、「白鳥」の曲では、白鳥役の女児達が子ども役の男児達に向かい合い、拍に合わせて両手を上下にゆっくり動かして、白鳥が飛んでいく動きをする表現が大きくなった。さらに、「ふしぎなポケット」を歌いながら歩くとき、拍に合った動きをつけるようになった。この日、ストーリーの最後がシューベルトの子守歌で子ども達が眠りにつく表現となった。

事例 K4-2 では、事例 4-1 と同様の活動を行っているが、ストーリーの後半の時計が鳴る部分で、「とけいのうた」を子ども達が歌うとき、下線部に示した具体的な動きの表現がなされていたことが、進んだ点である。また、ストーリーの最後で、保育者のピアノに合わせて、シューベルトの子守歌の最後の音を「ピン」と音程をつけて歌うといった自発的表現も生じた。これらの表現は、拍感の認識を明確に示すものであり、

活動の第3段階までの経験に基づいてストーリーの劇化を行ったために生じたものと捉えられる。

このように、4歳児では、3歳児と少しストーリーの構成が異なり、拍感を示す子ども達の表現も複雑化していることがわかる。回数が進むたびに、歌の歌詞に役割演技を見出し、「動物園へいこう」や「とけいのうた」に見られるように拍感の認識を示す表現をするようになり、音楽が表そうとする事象の表現が拍感を伴って大きくなったりしていることがわかる。

(2) U 保育園

事例 U4-1 2008年1月18日 10:37~10:40

子ども達：…「ブレーメン、ブレーメン」と歌い出す。

保育者：「最後はにわとりさん。」

子ども達：両手を広げてゆっくり歩き、その動きが効果音楽の拍に合っている。④…

保育者：「あっ、泥棒出てきた。」

子ども達：泥棒の歩き方を演じながら歩き回る。「タン●タン●」と、足を開き加減で拍に合わせて歩く。④…最後の「ブレーメン、ブレーメン」で、手をつないで曲に合わせて行進して回る一歩ずつの動きが拍に合っている。④

事例 U4-2 2008年1月25日 10:23~10:35

保育者1：「どろぼうの歌」を弾く。

泥棒役男児2名：「あははは、あははははーさかもりだー、はははは、どろぼうさまだ。エイッ」とこぶしを上を上げて歌う。こぶしを上げるときが拍に合っている。⑤

他児達：一緒に歌う。…

事例 U4-3 2008年2月1日 10:17~10:22

『ブレーメンの音楽隊』の劇化をしているところである。

保育者：CDをかける。

子ども達：「ブレーメンへ行こう」を歌いながら拍に合わせて行進する。保育者に向かって、2列で立って足踏みし、「山ひとつ越えて」の歌詞で1回ジャンプするところが拍に合っている。「川を2つ越えて」の歌詞でも同じ拍で2回ジャンプする。「力を合わせて」の歌詞で、拍に合わせてこぶしを振る。⑤…

事例 U4-4 2008年2月8日 10:34~10:37

保育者：『ブレーメンの音楽隊』の場面の音楽を弾く。…

としよりろば役男児5名：「山の音楽家」の替え歌を歌い、「じょうずに、ギターを弾いてみ

ましよう。」と歌い、「タタタタタタタ、タタタタタタタ」のリズムに合わせて、「ジャカジャンジャンジャン、ジャカジャンジャンジャン」と歌いながらギターを弾くふりの動きをする。⑤…

にわとり役の子ども達：「山の音楽家」の替え歌を歌い、「…じょうずに、ラッパを吹いてみましょう。ラババッパッパッ…」と、「タタタタタタタ、タタタタタタタ」のリズムにラッパを吹く動きを拍に合わせて上下させながら合わせる。⑤

事例 U4-5 2008年3月14日 10:15~10:18

保育者：魔法使いのテーマ曲を弾く。

魔法使い役子ども達：紙で作ったほうきにまたがって、音楽の拍に合わせて歩き回る。⑤

保育者：「よるだ、おきよ（ドミソ、ソミド）、わたしと、いこう（ドミソ、ソミド）」と弾き歌いする。

子ども役子ども達：「どこへ、いくの（ドミソ、ソミド）」と歌う。⑤

保育者と魔法使い役子ども達：「わたしと、いこう、まほうのくにへ（ドミソ、ソミド）」と歌う。⑤

魔法使い役子ども役の子ども達：ほうきに、2、3人ずつまたがっていろんな方向に進む。…

事例 U4-1 では、『ブレーメンの音楽隊』の劇化が行われているところであり、断片的な役割演技で登場する役柄の歩き方を子ども達が試みることによって、役割理解が進んでいく。下線部④④は、にわとりや泥棒の歩き方が音楽の拍に合っていることを示し、下線部④⑤の「ブレーメン、ブレーメン」と歌いながら行進する動きが音楽の拍に合っていることを示している。役割演技については、子ども達は、『ブレーメンの音楽隊』におけるにわとりや泥棒といった客観的感情を有する役柄に対して、主観的感情による表現を修正している。ストーリー理解と役割理解に伴って生じる動きの表現が、音楽の想像上の感情理解を促しており、その表現も音楽の拍感を捉えたものになるのだと考えられる。

事例 U4-2 では、より『ブレーメンの音楽隊』の劇化が進んでいる状態であり、どろぼうの具体的な役割演技がなされている。下線部⑤のとおり、音楽の有する拍に「こぶしを上げる」動作が合っているのも、

子どもが、表象化としてのどろぼうの有する客観的感情や音楽の想像上の理解に近づいているためであると捉えられる。同様の事例は、2008年2月8日10:33～10:40にも生じた。事例U4-3では、事例U4-2よりもさらに劇化の過程が進んでおり、ストーリーの最後の方で、「ブレーメンにいこう」を歌う役割演技における客観的感情と音楽の有する想像上の感情理解によって役割理解が進んでいることが、下線部の拍に合った動きからわかる。

事例U4-4では、「山の音楽家」という活動の第2段階、第3段階で既知となっている歌の替え歌が、役割演技として表現されている。下線部㉔㉕に示した第3段階におけるリズムパターンによる拍感と音価の認識を示す表現が、この劇化過程に生かされていることがわかる。同様の事例は、2008年2月15日10:55～11:00にも生じた。

事例U4-5は、「動物園へいこう」の歌詞4番の続きについて劇化を行っていた活動の続きである。役割演技の中に音楽の拍に合わせた歩き方が生じている(下線部㉖)。さらに、下線部㉗㉘の魔法使い役と子ども役との応答唱によって、第3段階の活動に相当する拍感の認識に基づいた表現がなされていることがわかる。

このように、4歳児では、主に『ブレーメンの音楽隊』の劇化過程において、活動の第1段階から第3段階までのうち、特に第2段階と第3段階において経験された拍感の認識に基づいた表現が生じていることがわかる。

(3) K 保育園と U 保育園の比較

活動の第4段階では、ストーリー理解と役割理解に伴って生じる動きの表現がK保育園とU保育園に共通の特徴であった。ただし、K保育園でストーリー理解に伴う具体的な役割演技における拍感の認識を示す表現の創出が見られたのに対して、U保育園では表象化としての役の有する客観的感情や音楽の想像上の理解に近づく役割演技に拍感の認識が見い出されていることが特徴的であった。

IV 考察のまとめ

音楽的表現育成プログラムの第3段階と第4段階の実践過程における4歳児の拍感の形成に関する上記の考察から、次のようなことがわかった。K保育園では、歌詞の特定部分における言葉のリズムと拍との差異の認識といった音楽的諸要素の認識を重要視した経験を通してそこに劇化が統合されていった。それに対して、U保育園では、3歳児と同様に言葉のリズムや劇化につながる音楽経験に重点が置かれていた。

後述の表1は、活動の第3段階と第4段階について、拍感の形成過程の特徴を、K保育園とU保育園で並列したものである。

それによれば、活動の第3段階では、「リズムパターン」の活動で異なるリズムパターンの経験による拍感と音価の認識、「クリエイティブ・ムーブメントと応答唱」の活動における音楽と動きの表象の表現、「ドラマティック・プレイ」の活動における音楽の表そうとする事象の動きによる表現が特徴的であった。活動の第4段階では、ストーリー理解と役割理解に伴って生じる動きの表現が特徴的であった。

また、音楽的諸要素の認識に関わる点での拍感の形成過程は、保育形態にかかわらず、歌詞の有する拍と身体音との一致による拍感の認識を示す表現、相対的な拍感の認識と表現、異なるリズムパターンの経験による拍感と音価の認識、音楽と動きの二重の表象を表現すること、音楽の表そうとする事象の動きによる表現、ストーリー理解と役割理解に伴って生じる動きの表現といった劇化と音楽経験の統合の過程を示すものであった。

特に、音楽的諸要素の認識に関するその音楽的表現育成プログラムの教育的効果という観点からは、筆者作成による音楽テストの実施結果の定量的分析からも、U保育園とK保育園という、異なる保育形態における園児達に対する音楽的表現育成プログラムの実践前後に有意差が認められており、その教育的効果は明らかとなっている。

今後は、音楽経験に関しても異なる特徴的な活動や保育形態・保育方法がとられている子ども達に対する音楽的表現育成プログラムの効果や音楽的諸要素の認識に関する分析と考察が必要である。

表1 4歳児の音楽的表現育成プログラムの実践過程における第3段階から第4段階までの拍感の形成過程の特徴

		K 保育園（モンテッソーリ・メソッドによる保育形態）	U 保育園（遊び中心の保育形態）
活動の第3段階	リズムパターン	<ul style="list-style-type: none"> ① 類似したリズムパターンの経験による拍感と音価の認識（事例 K3a-1） ② 異なるリズムパターンの同時感受と音価の認識（事例 K3a-2, 事例 K3a-3） ③ 曲特有のリズムパターンと拍感の認識に基づいた動きの表現の創出（事例 K3a-3） ④ 歌詞や曲の有するリズムと拍の一致による動きの表現の創出（事例 K3a-4） ⑤ 音楽の有する拍と動きの一致に基づく異なるリズムパターンの共有（事例 K3a-5） ⑥ ABA形式, 異なるリズムパターンの組み合わせによる規則性の感受（事例 K3a-6） 	<ul style="list-style-type: none"> ① 歌の拍の認識を示す動きの表現の創出（事例 U3a-1） ② 歌詞における言葉のリズムによるリズムパターンの音声や身体音による表現の創出（事例 U3a-1, U事例 3a-2） ③ 異なるリズムパターンの経験による拍感と音価の認識（事例 U3a-3）
	クリエイティブ・ムーブメントと応答唱	<ul style="list-style-type: none"> ① 事象を表す音楽の表象と拍感の認識（事例 K3b-1） ② 応答唱による拍感の認識（事例 K3b-1） ③ パターン化された動きによるリズムパターンの共有（事例 K3b-2） 	<ul style="list-style-type: none"> ① リズムの経験による拍感の認識に基づき, 音楽と動きの表象が客観的感情を感受することによって修正された表現（事例 U3b-1, 事例 3b-2）
	ドラマティック・プレイ	<ul style="list-style-type: none"> ① 役割演技の応答唱による拍感の認識を共有する表現（事例 K3c-1, 事例 K3c-2） ② 音楽の表そうとする事象の動きによる表現（事例 K3c-2） 	<ul style="list-style-type: none"> ① 曲想理解に伴った拍感の認識に基づいた表現の創出（U3c-1）
活動の第4段階		<ul style="list-style-type: none"> ① ストーリー理解による拍感の認識を示す表現の創出（事例 K4-1） ② ストーリー理解に伴う具体的な役割演技における拍感の認識を示す表現の創出（事例 K4-2） 	<ul style="list-style-type: none"> ① ストーリー理解と役割理解に伴って生じる動きの表現（事例 U4-1） ② 表象化としての役の有する客観的感情や音楽の想像上の理解に近づく役割演技（事例 U4-2） ③ 役割演技における客観的感情と音楽の有する想像上の感情理解による拍感の認識に基づく動きの表現の創出（事例 U4-3） ④ 活動の第3段階における応答唱による拍感と音価の認識（事例 U4-4） ⑤ 活動の第2段階、第3段階で経験された拍感の認識に基づいた表現（事例 U4-5）

注

1) ここでの音楽的表現育成プログラムとは、Boltonの劇化に関する理論、Rubin & Merrionによる劇化と音楽をを統合した理論およびその活動内容²⁾を参照して、筆者が考案したものである。その実践プログラムは、「はじめの活動」「はじめの活動からパントマイムへ」「即興表現からストーリー創造、劇化へ」「ストーリーの劇化」という4段階の活動から成る。それらの活動は、日常生活における音への気づきから感覚的印象を再構成し、動きの表現による事象のイメージの確立を図り、次第に音楽的諸要素の認識の経験が劇化によって深化していく過程を創造するものとなっている。

次の文献参照。

Bolton, G. (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman Group Ltd.
 Bolton, G. (1988) *Drama as Education*, Longman Group UK. Ltd.
 Rubin, J., & Merrion, M. (1996) *Drama and Music Methods*, Linnet Professional Publications.

- 2) 本稿に示した音楽テストは、6領域60項目から成り、佐野美奈「幼児の音楽的諸要素の認識に関する音楽テストの項目」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第4巻 pp. 67-74 参照。
 3) 佐野美奈 (2014)「音楽的表現育成プログラムの

- 第1段階の活動過程における拍感の形成過程—異なる保育形態における実践過程の分析の比較を通して—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第4巻 pp. 83-92。
- 4) 梅澤由紀子 (2003) 「幼児の音楽的表現における拍感」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第6号 pp. 83-86。
- 5) 松本俊穂 (1999) 「言葉を出発としたリズムアンサンブル：オルフの音楽教育による「言葉」の要素を中心に」『幼児教育』15, pp. 13-26。
- 6) 細田淳子、小野明美 (2003) 「ことばの獲得初期における音楽的表現 (7)：乳幼児の拍の同期の様相」『日本保育学会大会発表論文集』(56), pp. 264-265。
- 7) 小野明美、細田淳子 (2003) 「ことばの獲得初期における音楽的表現 (8)：乳幼児の日常生活における固有のリズム」『日本保育学会大会発表論文集』(56), pp. 266-267。
- 8) 岡林典子、坂井康子 (2010) 「日本語の獲得期にみられる2拍のリズミカルな音声表現—幼児の生後11~17か月の観察より」『表現文化研究』10 (2) pp. 127-141。
- 9) 細田淳子 (2002) 「ことばの獲得初期における音楽的表現—身体で感じるリズム—」『東京家政大学研究紀要』第42集、(1) pp. 133-139。
- 10) 須藤鶴子 (1987) 「幼児期の創造性・音楽性を育てる「音楽リズム」の実践的研究 (第3報) —2歳児3歳児4歳児5歳児の発声・身体表現の分析—」『武庫川女子大学紀要、文学部編』35号、pp. 105-108。
- 11) Pica, R. (2010) "Linking literacy and movement," *Young Children*, 65(6), pp. 72-73.
- 12) Alcock, S., Cullen, J., & George, A. (2008) "Word-play and musike," *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2) pp. 1-9.
- 13) Alcock, S. (2008) "Young children being rhythmically playful: creating musike together," *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 9, n. 4, pp. 328-338.

謝辞

実践および調査研究にご協力賜りました保育園の諸先生と子どもたちに感謝申し上げます。この研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号：25381102）によるものの一部である。

Comparative Analysis Concerning the Process of Pulse Formation of 4-year-old Children in the Different Childcare Forms: Through the Analysis of the Case-Studies Concerning Practical Process from the Third Phase to the Fourth Phase of the Musical Expression Upbringing Program

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Mina SANO

Abstract

The purpose of this study is to extract the characteristics concerning the process of pulse formation of 4-year-old children through the analysis of the practical process of the musical expression upbringing program in the different childcare form. Therefore, I practiced the musical expression upbringing program for U nursery schoolers in 2011 and K nursery schoolers who took the different childcare forms in 2012. In this article, I comparatively considered the example analysis concerning the practical process from of the third phase to the fourth phase of the practical program and the example analysis between U nursery schoolers and K nursery schoolers from viewpoint of the process of pulse formation. As a result, the characteristics concerning 4-year-old children in nursery schools were clarified in the process of pulse formation. It was also found that the practice of musical expression upbringing program produced the practical effect.

Keywords: the musical expression upbringing program from the third phase to the fourth phase, the process of pulse formation, practical research, the different childcare form, 4-year-old children in nursery schools.