劇化表現を生かした音楽経験プログラムの
導入過程 I
——「日常生活経験からストーリー創造」までの段階に
おけるリズムパターン理解の表現の変容から——

児童学科 佐野美奈

抄録：この研究の目的は、4段階から構成された音楽経験プログラムの試行過程を通して、その導入の意義について検討することである。本稿では、その活動の3段階目「即興表現からストーリー創造
劇化へ」におけるリズムパターン理解の表現の変容を具体的事例の考察を通して、子どものリズムパ
ターン理解の方法を明らかにしようとした。その結果、音楽的諸要素のうちリズムパターンの理解は、
エコーから対話へ、動きによるリズムパターンの形成へと活動が進むにしたがって、感覚的理解から
考えて創り出す行動へ、また曲線の感受から「想像上の感情」の理解へと深化することがわたった。
これらは、さらに進んだ経験の前提条件となり、「問い」と「答え」によって歌うことへ、劇化表現が
生かされた音楽経験へと展開されるのである。

キーワード：「日常生活経験からストーリー創造」リズムパターン理解の表現、具体的事例、感覚的
理解、動きによるリズムパターンの形成。

はじめに

これまで、理論的考察を重ね、子どもの主に自
由遊びの中での表現について事例研究に加え、最
近の数年間は、定量的分析も行ってきた。その結
果、幼児期の発達的特徴を掴んだ「表現」を伸ば
す方法として、劇化表現を生かした音楽経験が適
切であると考えられた。それは、「音楽的要素」、
「動きの要素」、「表現の要素」を統合している
からである。「動きの要素」については子どもの
自発性を、「音楽的要素」には保育者による働き
かけを重視することによって、子どもの本質を捉
えたより効果的な表現の活動の展開ができると考
えられたのである。

この劇化表現を生かした実践では、主にルビン、
法による活動プログラムを構成した。それは、1
年間での活動計画として構成され、「はじめの活
動」「パフォーマンス」「即興表現」「ストーリーの
創造」「ストーリーの劇化」という段階的に劇化
活動へのアプローチを図ろうとするものであった。

その理論的枠組みは、幼児期の音楽的表現や音
楽理解の仕方の発達的特徴を生かした、音楽の要
素、動きの要素、イメージの統合が基本となっている。
この活動の過程が進んでいくにつれて、子
ども達は、音楽の構成要素を理解することができ

(1) Rubin, J., & Merrion, M.『クリエイティブドラマと音楽の方法：子どものための導入的活動』Creative

—163—
るようになっていく。
その活動の根拠には、いつも子どもの日常生活経験が先行して無意識のうちに行われているイメージ形成がある。つまり、感覚的と印象を喚起しているのが日常生活経験であり、構成された活動において、①名前ゲーム、②フィンガーブレイ、
③音への気づき、④職業のテーマ、⑤日常生活のテーマ、という内容が提示できる。さらにそれは、
認知・想像によるイメージの⑥集中活動へと進む。ここで、子どものイメージの記憶による保持や修正、再統合が図られる。そして、この内部的活動の過程を外在化して行くのが、劇化行動である。
それには、⑦音楽のエコ、⑧リズムの対話活動、
⑨クリエイティブクープメン、⑩パントマイム等の虚構的活動の展開が考えられる。
日常生活経験、イメージ、劇化行動へというサイクルは、いつもリズム・音・動きという音楽的要素と連動しており、子どもがその音楽的要素を発見したり理解したりしていき、その活動レベルは劇化行動として、誇雑的である。
子ども自身が捉えられるようになる。その過程の繰り返しは、即興表現からストーリー創造、ストーリーの劇化へと移行していくものと考えられる。
この行動による学びのサイクルは、どのように実践内容の中に表れ、どのような子どもの表現を喚起するのか。
ここでは、この活動の導入過程の3段階目「即興表現からストーリー創造劇化へ」における子どものリズムパターン理解の過程について焦点化し、子どもの活動事例の分析を通して、段階的な活動の意味について考察していきたい。

I 幼児期の劇化行動の発達モデルにおける表現形式－近年の先行研究の動向から－

幼児期の劇化行動については、諸学分野からの考察があり、近年では発達的特徴を生かした子どもの表現活動として、不可欠なものとして見なされるようになってきた(2)。

先行研究において参照され、劇化行動の重要性について述べられているのは、アイザックス、S. やデューイ、J. による子どもの劇化への衝動、彼らの考え方を理論に生かしているコートニー、R. ポルトン、G.らであった。

特に、ポルトンの劇化指導法については、子どもの劇化における二重の意味と思考に基づく活動が発達傾向によるものであること、日常生活における遊びに見られる劇化行動とドラマとの共通項が挙げられている。それは、子どもには、活動にかかわってすぐに心の中に対象の二つの表象を持つ能力があり、劇化には、この象徴的思考が伴うということである(3)。

さらに、ポルトン自身によれば、ハリエット・フィンレイ・ジョンソンが、ドラマによる教育的な潜在性を認識した当時、進歩的な教育者であったと考え、マクミラン、M.の保育に対する功績にも言及している。古典理論における劇化指導法は、教科の教育の中で強調されたものが顕著であったが、ポルトンは、自らが表そうとする目的のために、自分が見ている状況から真実を抽出するという子どもの本質を見い出していた。つまり、子どもにとって表されるものは、子どもが理解したものである。そこに、美的要素を加えることについては、ランガー、S.の芸術論を参照し、ダルク

(2) 投稿「子どもの役割的教育にかかわる表現教育の研究の発達論的視点－生マーニー、H.の多重知能論に基づいて－」
大阪市立女子大学人間科学部研究紀要第6号pp.109-124。
ローズによる芸術の基礎としての「リズム」の重要性、「音楽のジェスチャー」の概念を導入した。ボルトンは、リズムと動きという音楽の構成要素を重視し、「動き」の要素を一つの表現形式であると解釈した。それは、音楽への導入経験であり、音楽の質の理解へと繋がっていくものである。

さらに、こうした先行研究の蓄積を背景として、Rubin & Merrion（1996）は、その活動内容を、「1. はじめの活動」「2. パントマイム」「3. 即興表現」「4. ストーリー創造」「5. ストーリーの劇化」と段階づけた。これら1〜5までの活動内容の目的となる要素は、子どもの多様性を認めたこと、考える時間を与えること、準備や活動の組織化、子どもの感受性や自己有能感であるとされた。さらに、幼児期と小学校の教科にまたがる音楽とクリエイティブドラマの手法を提示し、小学校の他教科においてもその方法が有効であることを提唱した。ここで示されている手法は、幼児教育のカリキュラムにおいても適用され、効果的な活動になると考えられている。Hendy, L., & Toon, L.（2001）は、遊びとドラマとの関係性について、スレッドの劇化行動の発達段階を参照し、『ジャックと豆の木』を例に、相互作用的なストーリー創作の重要性を示している。

Jalongo & Isenberg（2001）は、音楽的表現の発達段階を示し、動きと歌との連動の重要性を示した。日常生活を通じての子どもの音楽的行動の中から音楽活動を構成することを基本とした(4)。 やはり、幼少期の早い段階から、音楽に反応したり作り出したりする事の必要性を述べているのである。こうして、子どもの自発的な遊びから“as-if”の想像上の世界において、現実で知っている感情や思考を表すクリエイティブ・ドラマへの移行の必然性を示している。そうした劇化の経験については、表象の重要性が述べられている（Ackroyd, J. 2006）。

この表現形式は、問題解決、感情、コミュニケーションにおける学びを生じ、子どもにとって、劇化の経験は、三種類の知能を用いることになるという。それらは、身体運動的知能、対人関係的知能、個人の内省的な知能である（Gardner, H. 1993）。子ども達が、ストーリー、状況、考えを演じるのに、ジェスチャー、声、動きによって表現する身体運動的知能を用いる(5)。

このように、劇化行動を通して、子ども達は想像力を伸ばし、他者と経験を共有し、社会的に受容される方法で感情や考えを探索するようになる。この内面的発達については、前述のボルトンも、


(5) ジャロンゴとアイゼンベルクによれば、それらの知能は、次のような演技との関係を持つという。

② 身体運動的知能；感情や思考を表現し、問題解決する。そのことによって、子どもの抽象的思考を発達させ、概念や考えを理解を基に具体的な方法を提示する。その活動例としては、ストーリーの再演、パントマイム、ドラマティック・プレイ、ダンスと動きがあげられる。

③ 対人関係的知能；他者の感情や朝暮れに対応する、声やジェスチャーが顔の表情に敏感であることによって、他者の感情などを区別する。それは、子どもに感情や朝暮れを探索させることによって得られるのであり、即興表現、パントマイム、ぶりの行動、ハプと用いた演技等の活動例が挙げられる。

④ 個人の内省的知能；自己の感情を社会的に受容される方法で探索し、要求・願望などを発見するのであり、ドラマティック・プレイ、パントマイム、即興表現、ハプと类似的活動例が挙げられる。

Isenberg, P., Jalongo, M. Creative Expression and Play in Early Childhood, Merrill Prentice Hall, 2001 p. 205, 表5-1 Most related to enactment より。

ランガー、S. の「想像上の感情」の考え方を参照
して、感情の質的変化三段階を提示している。そ
れは、個人の主観的な感情が劇化行動の発達に伴っ
て、次第に客観化されていくという考え方であり、
子どもによる虚構的感情の理解の深まりを意味し
ている。

それらを踏まえて、ジャロンゴ＆アイゼンベルグ
は、劇化行動の形式を非形式的ドラマ／ドラマティッ
ク・プレイとストーリードラマの段階が、クリエ
イティブ・ドラマの適切な形式であると考えてい
る。この段階までは、子どもは自発性と即興性、
役割に伴う身体の動きと音声が重視される(6)。

中でも、非形式的ドラマ／ドラマティック・プ
レイは、役づくり、フィギュア・プレイによって、
感情を確認したり表現したりすることで、身体の
動きと非言語的コミュニケーションの要素が強く、
音楽への導入経験として、より効果的であると考え
られる。即興表現の形式であるプロセスドrama
について、ウェイは、活動に組み込まれた生活音
を聴くことや集中の練習の重要性を述べている
(Way, B. 1967)。プロセスドラマの実践者、オニー
ルには、前述ボルトンの理念と共通するところが
あり、それは、デューイ・ランガーの芸術哲学に
対する研究に拠るものとされている(7)。プロセス
ドラマは、先行研究の中で見られた劇化行動の発
達モデルを意図的に活動内容として創り出してい
くことに目的があると考えられる。彼らは、劇化
行動の構造化において、ボルトンのように「活動
の感情の質は、主観的意味と客観的意味に一致が
見られるべきである」と言う(8)。

また、劇化行動は、芸術が感情を自己の自由の
手段にして、内面的な自由を与えるように、自己
超越的な所産として想像力による自由な演技とな
る。ボルトンが提示した劇化指導モデルの構造を
見てもわかるように、この活動はゲームや練習によ
るものであり、劇化行動の文脈が重要なものである。

一方、子どもの自己表現について創造性の視点
からより芸術に近づいていく子どもの表現の発達
段階について述べた研究もある(Schirrmacher,
R. 2005)。ガードナー（1993）の多重能動論に基づ
いて、8つの基準が子どもの経験の象徴化をいかに
表しているかについて述べ、創造的表現にお
ける、音楽と動きの位置づけも行っている。それ
を遊びと芸術との類似性に見出し、音楽経験の
発達段階を示している。その中で、リズム、歌の
劇化、音楽のリズムと動きが一致し始める発達傾
向が強調されている。音楽と動きの4要素、すな
わち音楽を聴くこと、動くこと、歌うこと、リズ
ム器で音楽をつくることの活動内容が、音楽理
解を促すものであることが述べられている。さら
に、その活動内容として、感覚的経験（童謡、詩、
指遊びや身体行動のリズムなど、生活の中の音楽
し、動き）を例示し、後には教科を統合する芸術
を用いた幼児教育カリキュラムの方策を提示して
いる。

これらの劇化行動の活動内容は、音楽と動きと
表象化の要素を包括するものとして、次第に意図
的な方法として、具体的に構成されたものとなって
きている（Winters, L. 1997, Ballema, G. 2005,
Winston, J., & Tandy, M. 2005)。

子ども達は、4, 5歳で基本的な概念を理解でき、
演じるテクニックをゲームを通して学び、ストー
リーテリングや役のスキルを学ぶ。特に、即興表
現、記憶、集中といった劇化行動の要素を体得す
る。例えば、動作を伴った歌、想像上のボールを
他者に渡していくゲーム、イメージを身体の動き

(6) 註4 の同掲書、p.209 表5-2、ドラマ活動の三タイプ。
(8) 註7 の同掲書 p. 68. Structure & Spontaneity.
に置き換えること、ストーリー創造を順に子どもが続けていくこと、店屋のゲーム、機械の動き、ストーリーの中で観察と記憶と演技を体験するゲーム、手拍子に始まり音や動きを創り出し、繰り返し続けていくゲーム、言葉当てゲーム、断片的な役割演技（職業、生活、仮装の登場人物）訛からストーリー創造という活動が挙げられる（Winters, L. 1997.）。Sound Playにおいては、音楽の概念理解に向けた動きと音楽の統合的活動内容が示されている（Burton, L., & Kudo, T. 2000）。それを、生活音のイメージの構成を音楽の変化の中で体験することから抽象化された音楽理解への移行を促す方法ともなっており、音の経験の重要性を提示している。

また、ウィンストン、J. & タンディ、M. (2005)によれば、ゲームによって劇化行動を始めることの効用が示されている。子どもは、ドラマにおいてと同様にゲームにおいても象徴的意味を獲得する。ドラマもゲームも、ルールと慣習が構造化されていて、認知・感情・身体的かかわりを要する。ゲームが終わるとすぐに、その場の道具や空間、象徴的な意味を持つのである。幼児期においては、年長児で「マスクをかぶった者がマイクをして、次の者にマスクを渡す」ことを続けるゲーム、動物の動きや日常生活の中での動作をマイクする、など、活動例に見られるように、音から場面を創り出し、動きによって場面を創り出し、このように近づしていくのである。そして、それらは子どもの本質的な「ふり」と類似していることから、比較的多様な手から基める活動を推奨している。その際は、日常生活における家族を含めた様々な社会やコミュニティから遊びを発展させた形の活動が構成されている。

また、幼児期における音楽とリラシーの関係の重要性も示されている（Wiggins, D. 2007）。子どもがする動き、動物の特徴を表し、その動きを説明することで用いる語彙の学習を促進する経験を創り出すことになるというのである。

さらに、ドラマティック・プレイを構成した活動も提示されている（Ballela, G. 2005）。これは、特に社会的、感情で成長する機会を子どもが得ることを最大の目的としている。例えば、「海底」について、歌や指遊びをし、子ども一人「一匹の大きい鯨がいる」、他の子ども二人「二匹のひとでがいる」、次の子ども三人「三匹のかにが歩いている」と、せりふと動きを順に続けていくのであり、同時に効果音を考えていく、という劇化の内容が示されている。魚釣り、りんごの収穫、落ち葉、かぼちゃ、バン屋、八百屋、冬の活動など、一年の四季を通して、ストーリーの劇化とそれに適切な歌、フィンガープレイが既成の歌のメロディにのせて替え歌に isEnabledされる活動内容とされている。このより具体的で実践的な内容の提示によって、どのように音楽、動き、表現化の要素を統合していくのか、子どもに考えさせるプロセスを観察的で説明していると考えられる。類似したものでは、歌、詩、音楽曲などを音声と身体の動きと音声の一体化した表現に適切な活動内容を四季によって分類し提示されている（Isle, J. 2007）。

また、前述のルビンとメリオンも、前ゲームから音の効果と発見、フィンガープレイ、集中ゲーム、リズムパターンのエコー、動き、歌の表現、クリエイティブ・ムーブメント、バントマイク、登場人物、職業の断片的な役割演技、音楽やドラマの即興表現、ストーリー創造、ストーリーの劇化の活動内容を提示している（Rubin, J., & Merrion, M. 1995）。

このように、劇化活動の発達モデルにおいては、劇化に繋がる活動内容のそれぞれが、音、動き、表現化の要素を持ち、音楽的要素を含む一つの表現形式を成していると捉えることができるだろう。
Ⅱ 劇化指導法を生かした音楽経験の
構成－幼児期の活動プログラム

1. 活動内容の計画

活動内容については、前述の通り、ポルトンの
理念が継承された先行研究、特にルビンとメリオン
による枠組みを参照して、活動プログラムを構成
した。しかも、平成18年度に幼稚園と保育園で観
察した自由遊びから朝の活動までの実態を踏まえ
ると、子どもの表現力を伸ばす内容としては、音、
動き、表象化の要素が統合される必要があると考え
えられた。それは、保育者の介入の仕方いかんにか
わず、子どもには、動きの要素はかなり自発
的に生じており、それと音楽的要素、表象化の要
素は連動する傾向にあったためである。音楽的要
素は、かなり保育者の先導によるところが大きかった
ため、実践プログラムにおいては、ある程度、
計画的に導入していく必要があると考えられた。
そして、一年間の活動計画として、次のような
構成を考えた。

<table>
<thead>
<tr>
<th>時期</th>
<th>活動段階</th>
<th>活動項目</th>
<th>テーマ</th>
<th>活動の目的</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4月</td>
<td>1. はじめの活動</td>
<td>(1) 名前ゲーム (2) フィンガープレイ (3) 音への気づき</td>
<td>音楽のリズム・言葉のリズム・動作・音声</td>
<td>イメージの確立と音楽的要素、聴覚刺激による視覚的イメージの喚起。</td>
</tr>
<tr>
<td>5月</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6月</td>
<td>2. はじめの活動からパントマイムへ</td>
<td>(1) 職業のテーマによる活動 (2) 日常生活のテーマによる活動 (3) 集中活動のゲーム</td>
<td>音楽、歌、動作、イメージ</td>
<td>日常生活の中での人のイメージ</td>
</tr>
<tr>
<td>7月</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9月</td>
<td>3. 即興表現からストーリー創造・劇化へ</td>
<td>(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</td>
<td>音楽・音、リズムパターン、繰り返しリズムパターンの創造（進んだ経験）</td>
<td>音楽の構成要素の体験</td>
</tr>
<tr>
<td>10月</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11月</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12月</td>
<td>4. ストーリーの劇化</td>
<td>(1) 場面ごとの役割演技</td>
<td>ストーリー理解</td>
<td>3段階目の活動までの経験の統合</td>
</tr>
<tr>
<td>1月</td>
<td></td>
<td>(2) 大人対子どもから子ども対大人へ</td>
<td>役割理解の深化</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(3) 役割の逆転</td>
<td>登場人物の感情理解</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>(4) インスタントオペラの拡大</td>
<td>音楽経験としての役割演技</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2月</td>
<td>5. ドラマティックプレイの連続</td>
<td>ストーリー展開、役割の共有</td>
<td>作品としての表現</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3月</td>
<td>(6) クリエイティブ・ドラマ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
これらの活動の流れには、次のような目的がある。

まず、「1. はじめの活動」から「2. はじめの活動からパントマイムへ」までは、感覚刺激の受容を質的に高めるために内容を組織化し、イメージの再構成と活動（動き）との間の移行を頻繁にすることができる。これによって、認識・想像・演技というサイクルを確立させることを目的としている。そこで、音楽的要素が自然に入ってくることによって、よりイメージが鮮明になり、日常生活における先行経験や人の活動の役割などを明確にすることが促される。

「3. 即興表現からストーリー・創造・劇化へ」では、音楽の構成要素の体験、音楽と劇化との関係の認識、ストーリー化を目的としている。特に、「動き」の要素を他の要素から一度切り離すことによって、「演じる」意味と「リズム経験」の意味を感じ取り取ることができる。「() ドラマティック・プレイ」では、子どもの行動遊びとの類似性は見られるものの、ストーリーの劇化への導入段階として、音、動き、リズム、表現化といった劇化行動に不可欠の要素で構成されたものである。この段階を経て、「4. ストーリーの劇化へと移行していくであろう。

この活動の構成については、Rubin, J., & Merrion, M. (1996) の提唱内容をそのまま試行したのではなく、1年間の計画として、また子どもの実態に即した点からは、筆者の考察に掲るものとなった。その活動内容の相違点を次に示す。

<table>
<thead>
<tr>
<th>表2 活動内容の相違点</th>
<th>筆者による構成内容（音楽経験促進プログラム）</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>幼児期以上から中等教育期まで</td>
<td>幼児期</td>
</tr>
<tr>
<td>1. はじめの活動</td>
<td>(1) 名前ゲーム</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 文字との結合の確認を交えたり、ことに重点が置かれる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• インタビュー・名前のリズムを活用し、手拍子する。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 名前のリズムを活用して、それを音の強弱、速度、など表現方法を考える。</td>
</tr>
<tr>
<td>2. フィンガープレイ</td>
<td>(2) フィンガープレイ</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 3歳から4歳未満の子どもたちが、クリエイティブな動きを含む活動として、簡単な構造を組むことが典型である。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 在宅での授業の準備もしくは、その他の活動に音の形を活用するようになる。</td>
</tr>
<tr>
<td>Noisy Story</td>
<td>(3) 音への気づき</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 地上の音が集められて聞くのは音楽であり、音の特徴を探究のするようになる。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 生活中の音について学ぶ。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• 音の音楽性を学ぶ。</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• リズムの音楽性を学ぶ。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Noisy Story

・音の音楽性を学ぶ。
<table>
<thead>
<tr>
<th>2. はじ めの 活動 から バン トマイ へ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>(1) 職業のテーマによる活動</td>
</tr>
<tr>
<td>• フィンガープレイでは、ジェスチャーや動き</td>
</tr>
<tr>
<td>が組み合わされて名前をつける。 (レジをつける、</td>
</tr>
<tr>
<td>パン屋さんがパンを作る動きなど)</td>
</tr>
<tr>
<td>• 小グループに分かれてグループごとにストー</td>
</tr>
<tr>
<td>リーの登場人物や歌のうちの一つをニューノ</td>
</tr>
<tr>
<td>ンで行う。</td>
</tr>
<tr>
<td>• 仕事の歌（鉄道）を歌い、その歌詞に合わせ</td>
</tr>
<tr>
<td>た言葉を出す。</td>
</tr>
<tr>
<td>(2) 日常生活のテーマによる活動はない。</td>
</tr>
<tr>
<td>(3) 集中活動のゲーム</td>
</tr>
<tr>
<td>• 輪になって、現実のボールでのやりとりと、想像</td>
</tr>
<tr>
<td>上のボールを子ども同士でトスによってやりとり</td>
</tr>
<tr>
<td>する動作を続ける。子ども同士の協調性と集中</td>
</tr>
<tr>
<td>力が発揮される。</td>
</tr>
<tr>
<td>• 一人の子どもと他の複数の子ども、あるいは</td>
</tr>
<tr>
<td>子ども同士で、お互いの動きの「連」が起こる</td>
</tr>
<tr>
<td>という動作。</td>
</tr>
<tr>
<td>• ハロットとそれを操る人の役割を子ども同士</td>
</tr>
<tr>
<td>でバートムでする。</td>
</tr>
<tr>
<td>• グループで、感情的な相乗的な概念を決</td>
</tr>
<tr>
<td>め、一人ずつ、それぞれを象徴する動作をしてい</td>
</tr>
<tr>
<td>く。</td>
</tr>
<tr>
<td>• 一人ずつ演じる人が新しい動きを加えてい</td>
</tr>
<tr>
<td>き、機械の動きを表現する。</td>
</tr>
<tr>
<td>• 想像上の絵画</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

170
歌活動（5）音楽理解へのプロジェクト
ミソソマのように少ない音数でインスタントオペラをする。
· 文の強調するところを変えて言う、輪になっ
tて伝説ゲームを描き出す。
· 声と身体による役づかい。
· クリエイティブドラマにおける即興表現
· グループによるストーリー創造

（6）小道具によるストーリーの創造
· 小道具から一人がストーリーを創り出して口頭で
他者に伝え、次の順番の人が別のストーリーを創り出す。
· リーダーが、小道具を「誰かどのように使う
のか」を問いかける、それに対して子どもが、
ストーリーを創り出す。

（7）ドラマティックブレイ
· 役割演技

<table>
<thead>
<tr>
<th>4. ストーリーの劇化</th>
</tr>
</thead>
</table>
| ①ストーリーを語る、②議論、③子ども同士、\n   グループで試行、④計画、⑤演技、⑥評価、
| ⑦再演、⑧続行 |

④歌活動ドミノ、ソミド、といった少ない特定の音で、登場人物のやりとりを問う答えの形で歌う、
インスタントオペラをする。

⑥透視理解へのプロジェクト
テーマや筋書きの方向性を大人が音楽によって導き、
その文脈の中で、子ども達がストーリー創造をする。
それをまた、ドミソ、ソミドのメロディのにせて歌う。

⑦ドラマティックブレイ
· 全体のストーリーの登場人物の特徴的な役割演技を
   断片的に行っている。

上記の表2に示した通り、筆者の活動計画や内容は、Rubin & Merrion (1996) の提案内容を参照し、クリエイティブドラマへの展開過程を重視するが、対象年齢や教育文化の違いなどを勘案して、かなり作り変えた活動となっている。

特に、クリエイティブドラマにおいては、動き、リズム、子ども一人一人が自分で考え、子ども同士でやりとりすること、文字や文章の認識と口頭での表現等の活動が強調されている。しかし、筆者が対象として考えているのは、3歳児から5歳児までの子どもである。特に4歳児対象としての幼稚園では、ドラマ教育への導入の活動が始められること、「1. はじめの活動」
や「2. はじめの活動からパントマイムへ」「3. 即興表現からストーリー創造、ストーリー劇化へ」をよりわかりやすく、具体的な活動にする必要があった。また、大人と子ども達という活動の構図

2. 実践に即した子どもの経験内容
この実践計画について、O幼稚園では平成19年度の4歳児44名に対して、毎週15分～20分程度の活動に構成した。その活動の流れについて3段階の実践例を次に示す。
活動の類型活動の内容

(1) 音楽のエコー

① リズムパターンの復唱
＜大人数の様式＞
・「とんぼのあがり」で「タンタンタンタン」「タンタタタンタン」
  「タタタタタタ」で音楽の流を追う
・「ちょっと栄えて」で「タン・タン・タンタン」
・「红灯の桜なばけ」で「タン・タン・タン」
・「タンタンタンタンタンタン」とカスタネットをたたく。
・別ので出の「スネーク・クローニング（モンテッソーリ音楽集より）」
  と「運動会のうた」で、「タンタンタンタン」を繰り返した。

② 2グループの子どもで、互いに異なるリズムパターンを合わせる。
＜2グループの異なるリズムパターンを同時に合わせる＞
・「とんぼのあがり」では、男児グループ「タンタンタンタン」女児グループ「タンタタタンタン」と、互いに異なるリズムパターンを
  同時に合わせた。
・「紅灯の桜なばけ」で男児グループ「タンタンタンタン」
  女児グループ「タン・タン・タタタ」で、同時に両グループ
  がカスタネットをたたく。
・「どんぐりころころ」で、男児グループ「タン・タン・タンタン」
  女児グループ「タン・タン・タン・タタタ」を同時にたた
  く。

(2) リズムの対話活動

＜他グループがたたいているとき、もう一方のグループは休む、というようにリズムの応答をする。＞

① (i) (ii) のように、音楽の簡単な形式になるように、(i)だけ同じリズムパターンをたたいて(ii)を休む。
・「おもいがどこごく（i）で「タン・タン・タタタ」(ii)とたたく。
(ii)は休む。

② (i) (ii) のように、音楽の簡単な形式になるように、(i)
  だけ、2グループが異なるリズムパターンを同時にたたく。
・「おもいがどこごく」で男児グループ「タン・タン・タタタ」
  女児グループ「タン・タン・タタタ」を、1段目と2段目
  の(i)で同時にたたく。

③ 2グループの異なるリズムパターンを交互にたたく。
・「どんぐりころころ」で、男児グループ「タン・タン・タンタン」
  女児グループ「タン・タン・タタタ」とを交互にたたく。

(3) 音楽のコミュニケーション

① 動き：その動きが何を表すか当てるゲーム
・「とんぼのあがり」のとんぼの動きを当てる。歌を弾く速度を次第に遅
  くすると、子どもたちは声の動きを変えていく。
・「ちょっと栄えて」の導入で、うさぎがはねる動作をしてそれが何を
  表すか当てる。曲のテンポを上げると、子どものうさぎの動きが変化
  する。

② パンクマイク：他者の動きが何を表しているかを当てるゲーム

③ 音楽を用いたクリエイティブ・ムーブメント
「ラインオンの行進」で、ラインオンの歩き方、両手を、くわしく歩
  き、「水族館」で泳ぐ魚の動き、「象」でうねる動き、「白鳥」で白鳥の
  鳥の動きを表現する。

(4) 動きによるリズムパターンの形成
・「ちょっと栄えて」で「タン・タン・タン」のリズムでウサギになっ
  てはねる動きをしながら進む。同じリズムで、「ちょっとの動
  作」をする。

音楽の構成要素の体験
リズムパターンの認識と音楽の曲釈との関係

音楽的形式に関する理解への導入
リズムパターンの組み合わせの認識
リズムパターンのより進んだ経験

音楽的形式に関する理解への導入

イメージの深まりと、音楽の持つリズムと動作の連動
リズムパターンと音楽の速度変化との関係

動きとイメージとの関係の深化
動きと音楽のイメージの統合
と、ストーリー化への導入

音楽の持つイメージと、音楽が表現しようとする対象の持
つリズムパターンが喚起するイメージとの関係認識

—172—
3. 調査研究の対象と方法
子ども実態研究、O私立大学附属幼稚園では4歳児への試みが考えられ、A組22名（男児11名、女児11名）、B組22名（男児10名、女児12名）、の2クラスを対象として、週1回、午前10時から15分～20分程度の活動を筆者が行った。担任教諭は、子どもと一緒に活動して援助した。この活動を全てビデオカメラで撮影し、活動の手順、子どもの活動、担任教諭の動きについて記録した。（文中の「S」は、筆者のことである。）

Ⅲ 結果と考察
IIで述べたように、子どものリズムパターンに関する理解へ向けた活動に焦点化して、子どもの即興的な表現による反応から、音楽的要素の理解の過程を観察した。
事例 1-2
9月10日 10:08～10:10
S：「…それでは次に、「●タタ●タタ」とたたいてみましょう。」歌詞を歌いながら手拍子してみせる。
「ではやってみましょう。さんへい。」
子ども達：「●タタ●タタ」と言いながら手拍子する。
男児 f：「●タタ●タタ」と言いながら踊りまわる。(d)
S：「●タタ●タタ」と言いながら、また歌詞を歌いながら弾く。
子ども達：皆そろってたたくことができた。
S：「これはうまくいったようです。」「つぎに、もう一つ違うのをやってみましょう。」「●タタ●タタ●タタ」と言いながら手拍子する。歌詞を歌いながらたたいてみせる。「一緒にやってみましょう。」
子ども達：通りにたたく。

先行経験として「タタタタ」のリズムを感得しているために、「●タタ●タタ」は子ども達にとってはわかりやすく感じられるようになっている。子ども達は、下線部 (d) のように、そのリズムパターンを言いながら、自分の身体の感覚に置き換えると読み取れる。

さらに、「●タタ●タタ●タタ」というリズムパターンは、「とんぼのめがねは」の歌詞の一文字ずつに一打を当ててはめることができるので、子どもにとって感受しやすかったようである。

このように、動きとリズムは連動しているばかりでなく、感覚的な印象の再構成として、動きはリズムと歌詞の意味に、リズムは曲のイメージの確立に繋がっていることが示されている。
事例 2-1 「しょうじょうじのたぬきばやし」
9月18日 10:11～10:17
...
子ども達：「しょうじょうじのたぬきばやし」を歌いながら、自発的に「タタ●タタ●タタンタンタ"
「モンテッソーリ音楽」フランス・ボーン、桑村清子訳、エンデルレ書店、1984年。
り返しによる理解への効用を示している。その先行観察は、言葉のリズムによって手拍子することであった。そのため、「タンタンタンタンタンタンタン」の繰り返しは、手拍子するリズムパターンとしては、子ども達にとっては不自然ではなくなっている。このような経験を通して、「タタタ」が4分音符1拍分ということを容易に感覚的に捉えることができるようになっていくのである。

「どんぐりころころ」を用いて、2つの異なるリズムパターンを続けてみた（11月06日10:00〜10:06）ときには、異なるリズムパターンが2つで長くなってしまい、2つ続けるというよりは、「●タン●タン●タンタン●」と「●タン●タン●タン●タンタタタ」が交互に表れるという感覚で捉えているために、子ども達は、これらのパターンを容易にたたき分けた。また、どの歌詞のときにはどのリズムパターンであるかを、聴いているうちに子ども達は、覚えていく。2つのリズムパターンの後半の違いを認識することで、「タン」1拍分は「タタタ」8分音符2つの分であると、繰り返したくうちに感覚的、印象として取り込まれているのである。こうしたこれまでよりも少し長いリズムパターンも、先行経験の繰り返しの延長として認識できるようになっていくのである。

② 2グループの子どもで、互いに異なるリズムパターンを合わせる。
＜2グループの異なるリズムパターンを同時に合わせる＞
「とんぼのめがね」
例3 9月04日 10:08〜10:10
……10時から「とんぼのめがね」の歌で歌やリズムパターンをたたいたりというものをしている。
S：「次に、男の子さんがタンタンタンタン、ずっとたたいてください。女の子さんは、タタンタタンタタタタ、とたたいてみてください。お互いのリズムや音に感じられないでくださいね。さんのはい」「とんぼのめがね」を弾く。
女児a：「タタタタ」とたたきつける。
男児c, d, e：タンタンタンタンが遅れる。
男児f：曲が終わっても、「とんぼーたーら一」
と歌う。
S：「女の子さんが、男の子さんのリズムをたたいている人がいましたね。」
「それでは、次のことをよく聞いてくださいね。」
男の子さんは、「とんぼのめがねはみずいろめがね」のところをタンタンタンタン、タンタンタンタンとたたいてください。次の「あーおいおそらをとんだけからー」はお休みです。そのとき、女の子はタンタンタンタンタタタタタタタタタタタタとたたいてください。次の「とーんだけーかーらー」では、女の子はお休みで、男の子さんは最初のようにタタンタンタンタンタタンタンタンタンとたたいてください。では、やってみましょう。」「とんぼのめがね」を弾きながら、男の子、女の子のリズムと出るところを合図する。
男児a：女の子のたたく2段目でもたく。
女児b：男の子のたたく3段目でもたく。
S：「女の子さんで男の子のたたくところをたたいている人もいましたね。女の子は最後はたたきませんよ。こんなふうに最初と最後が同じで真ん中が違う、というのが歌にはよくありますね。」
これは、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、自分のリズムパターンと他のリズムパターンを認識する経験となっている。ここでも、「タン」という1拍に「タタタ」という8分音符2つが動きているという認識が感覚的に培われる。それに加えて、2グループが異なるリズムパターンを交互にたたいていくことで、音楽が進めていくし、しかも歌詞の進行に合わせて進んでいくことを認識する経験となっている。また、音楽の簡単な表現形式を体験することによって、よりリズムパターンの繰り返しの意味が分かるようになってくるのである。

また、「おいもごろごろ」（10月16日10:05〜10:06）では、「しょうじょうじのたぬきばし」の事例と同様に、2グループで異なるリズムパター
子供も達：各自のリズムどおりにできるのは、だいたい半数くらいである。

ここでは、①よりさらに進んで、2グループで異なるリズムパターンを同時に手拍子し、しかも途中を休んで最後に同じリズムパターンが出てくるという形になっている。2つのリズムパターンの差異は、最初の「タン●タン●」が「●タン●タン」のように逆になっているだけで、自身が休みのときに他グループが一打していることから、その休みと一打は同じ長さだということを感得できる。しかし、異なるリズムパターンを意識化しながら途中を休み、いった鳥を要するので、この段階の子ども達には慣れるまでに繰り返しの類似経験が必要であろう。

③ 2グループの異なるリズムパターンを交互にたたく。

事例5 「どんぐりころころ」
11月06日 10:09～10:10
…「どんぐりころころ」を歌い、同じリズムパターン、2グループで異なるリズムパターンを同時にたたく活動をしたところである。男児「●タン●タン●タン●タン」女児「●タン●タン●タタタタ」

S：「…できましたか？ では、今度は、男の子さんが「どんぐりころころどんぶりこ」のところをたたきます。その間、女の子さんは休みです。次に「お池にはまってさてしあいへん」を女の子さんがたたきます。その間男の子さんは休みです。」

女児達：中には反対にたたく子どももいるが、だいたい通りたたく。

S：「では、男の子さんも、女の子さんも、一緒に手拍子しながら歌ってみましょう。途中の「つーちの一、なーかから一、かおだせ、おいもー、つーちの一、なーかから一、かおだせ、おいもー」のところはみんな歌だけで手拍子はおやすみですよ。ではいきましょう。」再度、この歌を弾き歌いする。

子ども達：各自のリズムどおりにできるのは、だいたい半数くらいである。

ここでは、①よりさらに進んで、2グループで異なるリズムパターンを同時に手拍子し、しかも途中を休んで最後に同じリズムパターンが出てくるという形になっている。2つのリズムパターンの差異は、最初の「タン●タン●」が「●タン●タン」のように逆になっているだけで、自身が休みのときに他グループが一打していることから、その休みと一打は同じ長さだということを感得できる。しかし、異なるリズムパターンを意識化しながら途中を休み、いった鳥を要するので、この段階の子ども達には慣れるまでに繰り返しの類似経験が必要であろう。

③ 2グループの異なるリズムパターンを交互にたたく。

事例5 「どんぐりころころ」
11月06日 10:09～10:10
…「どんぐりころころ」を歌い、同じリズムパターン、2グループで異なるリズムパターンを同時にたたく活動をしたところである。男児「●タン●タン●タン●タン」女児「●タン●タン●タタタタ」

S：「…できましたか？ では、今度は、男の子さんが「どんぐりころころどんぶりこ」のところをたたきます。その間、女の子さんは休みです。次に「お池にはまってさてしあいへん」を女の子さんがたたきます。その間男の子さんは休みです。」

女児達：中には反対にたたく子どももいるが、だいたい通りたたく。

S：「では、男の子さんも、女の子さんも、一緒に手拍子しながら歌ってみましょう。途中の「つー

—177—
分の出番と休みに注意してたてまってみましょう。
「どんぐりころころ」を弾きながら、男の子がたたくときは「タンタン」を、女の子がたたくときは「タタタタ」を強調して言い続ける。
S：「もう一度やってみましょう、さんぱい。」再度、「どんどんころころ」を弾く。
子ども達：もう、間違う子どもはほとんどいない。男児と女児が交互に異なるリズムをたたかた。
こちらの言うことの意味を理解できるように、実際歌いながらリズムパターンを手拍子して、どの歌詞がどのリズムパターンと言わなければ、子ども達にはなかなか伝わらない。一方で、異なるリズムパターンを交互にたたくと言えば、どの歌詞のところをどのように手拍子している、こちらの様子を見つめる覚えしているようにも見える。子ども達は、類似した先行経験によって、リズムパターンのイメージを確立しつつあるのだから言うことができるだろう。

4 短いリズムパターンの追いかけっこ（輪唱）事例6 11月20日 10:10～10:13
･･･「どんぐりころころ」を用いて、男の子と女の子で交互に異なるリズムパターンを手拍子して続けていく活動をしたところである。
S：「今度は、違うことをやってみましょう。「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」とたたいてみましょう。」と手拍子をしながら言う。「みなさん、たたきながら覚えてくださいね。もう一度たたいてみましょう。」「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」と手拍子してみせる。「それでは一緒にたたいてみましょう。」
子ども達：「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」と言いながら手拍子を繰り返す。
S：「みなさん、普通は今の「タンタンタタタタタタタタタタタタ・」とたたいてください。私は、みなさんが「タンタン」とたたいてから、後から同じリズムをたたいて追いかかえますから、私の方がみなさんより後に終わることになります。やってみましょう、さんぱい。」子ども達の出だしへは「タンタン」と言って、「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」とたたく、輪唱（リズムの追いかけっこ）をする。
担任保育者：先導して、「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」と言わがらたく。
子ども達：担任保育者がたたくのを見ながら手拍子する。自分達がたたき終わっても、Sが前に続く手拍子の音が聴こえるので、Sの方を振り向く。
S：「はい、よくできました。それでは今度は、みなさんの方が後からたたいてください。私が「タンタン」とたたいたら、「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」とたたいてくださいね。
担任保育者：先導して、後からたく。
子ども達：続いてみんな「タンタンタタタタ、タタタタタタ・」とたく。

単なるリズム経験ではなく、簡単な輪唱の経験は既にある。しかし、リズムパターンだけであるので、大人が先行するか子ども達が先行するかで、2つだけの輪唱と類似した「追いかけっこ」をする形となった。子ども達は、自身が先行したとき、最後に聴こえるSの手拍子音を「振り返って」認識している。これは、少し進んだリズム経験となった。子ども達は、歌う（輪唱する）ことで精神一杯で、リズムを感じながら手拍子を続けるという状態にはなかなか移行できなかった。保育者の先導がなければ、歌声は小さくなりがちになる傾向にあった。

(3) 音なしのコミュニケーション
① 動き：その動きが何を表すか当てるゲーム 
「もっつきべったん」うさぎが跳ねる動作をして、それが何を表すか当てる。曲のテンポを上げて、子どものうさぎの動きが変化する活動であった（9月04日 10:11～10:13）。
実際に自分が想像しているうさぎが跳びはねる動きのイメージは、音楽のテンポが示すゆっくりしとした動きではなく、速いテンポで軽くピョンピョン跳ねるというものであり、それらが一致したと
きに「両手を上げてうさぎになった子ども達は、縱横無尽にピョンピョン跳びはね、声を上げている。走り回る。」という動きで表現される。それは、最初のころの拍子に制御された動きではないなえており、リズム経験よりも、楽しそうなうさぎの想像上の感情を再現しているところに子どもの関心が集中していることがわかるだろう。

② パントマイム：他者のする動きが何を表しているかを当てるゲーム

事例 7 10 月 16 日 10:07〜10:10
…「そうだったらいのにな」を歌っている。
S：「良く歌えましたね。……みんなも何かないよ、うさぎなと思うときもあるでしょう。みんなも、動物に変身してみましょう。」…
S：「では、t 子ちゃんどうぞ。」「チチプイブイ、ヘンしーん。」
子ども達：t 子の周りに集まる。
女児 t：両手を頭上にのせ、前へ少し倒しながら軽く跳ねる。
子ども達：「うさぎ」「うさぎ」と口々に言う。
S：「t 子ちゃん、うさぎですか？」
女児 t：「うさぎ」
S：「正解でしたね。では他者の人はどれかな？」子ども達の間を通っていく。x 男に言う。「では、変身してください。チチプイブイ、ヘンしーん。」
子ども達：x 男の周りに集まる。「チチプイブイ、ヘンしーん。」
男児 x：「ガオーッ」と言いながら、前足を高く交互に構え、後ろ足でゆっくり歩く様子を表現する。
子ども達：「くま」「ウニ」「おおかみや」「うろ」 「きょうりゅう」と男児達が口々に言う。
男児 x：「へえ、ほんとこれは、ライオンやで」

これは、直接音楽経験とは関係ないように見えまるかも知れない。実際、他者がイメージした対象の動きを見て、それが何を表しているのかを他児が当てるというパントマイムのゲームになっている。ここでは、直構体験による子ども達のイメージの共有が、音楽に合わせた動きやリズム体験を大きく関連をいくことにとってなるのであり、それが音楽教育に劇化行動を導入するときの特徴であるとも言えるだろう。この事例から、子ども達はそれぞれ自身の対象に対するイメージを確立して内面化していることがわかる。ところが、それをどのようにして他者に示すのかという「音のないコミュニケーション」ということになると、なかなか伝わりにくいものだということに気づくのである。よく歌や話題にもなる「うさぎ」などと言うと、子ども達の間に特徴的なイメージの共有が部分的にあるために、お互いに敏感に理解し合える、暗黙の了解があるようである。ところが、イメージが内面化されている三人には意味ある動きとなっても、周囲の子ども達には共有されて得ないイメージの動きとなってしまうことも少なくない。別の事例では、動きに困って咳き声で表現する、という同じ 4 歳児の保育園での子ども達の「変身ゲーム」が挙げられる。

このように、パターン化された特徴的な動きに共通するのは、それが音楽に合わせてもリズム経験となり得るという点であるだろう。その意味でも、動きのイメージはリズム経験と密接な関係にあり、音がないところでの動きのイメージは、逆に類推が難しい、また表現したい対象の特徴を表し難いと、子どもが感じていることがわかるだろう。

② 音楽を用いたクリエイティブ・ムーブメント・サンクサーズ作曲の「ライオンの行進」で、ライオンの歩き方、ばえ方、「亀」でかめる動き、「水族館」で泳ぐ魚の動き、「象」でそうの歩み、「白鳥」で白鳥の優雅な動きを表現する。

事例 8 「ライオンの大行進」
10 月 16 日 10:11〜10:15
…パントマイムのゲームをしたところである。
S：「それでは、曲を弾いてみますので、どんなふうにライオンが行進するのを表したらいいか、考えて見てみしてくださいね。」「ライオンの大行進」の部分を弾く。

— 179 —
子ども達：四つんばいになって歩きながら「ガオーッ」という子ども達が大半である。皆側を頭を中
心にして集まっている。中には、「ガオーッ」と
1拍ごとに言いながら、四つんばいのままで、前
足のつもりの片腕をおく上に回して前におろし、
という動きを一行ごとに移る男児もある。[(i)]

S：「ガオーっ、ガオーっと言って四つんばいに
なっただけでは怪獣みたいですよ。」「こんなふう
にな。「と二足歩行で大まかに歩き、前足の両手
を構えてみせる。再度、曲の続きを弾く。

子ども達：後ろ足2本で立ったつもりの二足で立
ち、前足を両腕で曲げて前進するに「ガオーっ」
という男児達もある。曲想が変わって、「タタ
タタタ、タタタタタ」という長調に変わって
いる部分で、立ち上がった子ども達が多い。跳び
はねていたが、少し大に二足歩行してから、
再度短調になると四つんばいになった。(k)……

音楽が描写しようとしている動物の動きを、ど
のように音楽に合わせた動きができるか、子ども
達が考えて行動している様子である。短調の勇ま
しい「ライオンの行動」の「タタタタタタタ
タタタタタタタ」というリズム
バタが繰り返されるが、子ども達はそれをど
のように感じ取ることができるか。子ども達は
「ライオンのうた」など歌ったことも多く、動物
園の旅でろうろうしているライオンのイメージや
映像のイメージ、鳴き声から、自分なりのライオ
ン像を抱いている。それらを組み合わせてみよう
とするのであるが、下線部[(j)]のように四つん
ばいになって歩きながら「ガオーっ」という動き
きしか思いつかない子どもが多い。そこで大人が、
「二足歩行で大まかに歩き、前足の両手を構えて
みせる」という虚構体験の中の「ライオン」を演
じて見せる、下線部[(k)]のように、曲想に合
わせて動きを変える子ども達が出てきた。これは、
子ども達自身の創造的想像力に挑むものであると
言うことができるだろう。それは、「曲想が変わっ
て、「タタタタタタ、タタタタタ」という長
調に変わっている部分で、立ち上がった子ども達
が多い。跳びはねていたが、少し大に二足歩
行してから、再度短調になると四つんばいになっ
た。という動きの変化にも表れていると言える
だろう。また、「ドシン、ドシンと曲に合わせて
大きな足音をさせながら、歩き回る」というリズ
ム経験を生かした動きの表現が見られた。多くは、
「四つんばいになって「ガオーっ」「ガオーっ」と
言いながら、前足のつもりの両手を大きく交互に
床から高く上に上げてゆっくり進む。「立ち上がっ
て前がみになって進む」といった行動の特徴が
見られた。

③ 動きによるリズムパターンの形成
事例9 9月04日 10:13〜10:15
……「もちつきべったん」でうさぎの動きをして
いた。

S：「こちらの方向に向けて、跳ねながら跳ん
deくださいね。」と「もちつきべったん」と歌い
ながらうさぎの動作で4分の4拍子の1拍目と3
拍目で跳ねて進んでみせる。「何人かうさぎになっ
ていない人がいましたよ。耳を立ててもう一度し
ましょうね。」

子ども達：タン・タタン・のリズムで、うさぎになっ
て跳ねる動きをしながら前に進む。

S：「上手に出来ましたね。次に、うさぎが餅つ
きをするように、餅つきの動作をしてみてください
ね。」ときねを振り下ろす動作をしてみせる。
「それでは、歌に合わせてやってみましょう。さ
んはい」再度、弾き歌いをする。うさぎの跳ね方と
同様に、1拍ずつできねを振り下ろす「ベッタ
ンベター」で動作を出してみせる。

子ども達：「餅つき、べったん」に合わせて、右
左に身体を傾け、振り下ろす手と同じ側の片足を
上げて、リズムをとりながら、もちつきの動作を
する男児達、身体全体でなく、両腕だけを上から
下に下ろしながら歩く女児もいる。片足と片手が
同時に上から下へ動き、1拍ずつの最初を強調し
ている。[(i)]
ひとつの歌で、ウサギの動きの特徴を表すことから、うさぎがちっきをする動きへと、表現が同じリズム、同じ曲の中で変化していく。「もちつきべったん」に合わせて、その下線部分できな
を振り下ろす動作をする。この動きによって歌詞の持つ簡単なストーリーを表したばかりでなく、リ
ズム経験したことになっている。慣れてくると子ども達は、下線部分のような様々な独自の動
きを発見するのである。それらが、音楽の持つ曲
想や想像上の感情に近いほど、子ども達は自身の
楽しいという感情を持って音楽の構成要素の理解
を進めていくことができる。

さらに、11月06日（10:00〜10:17）では、サ
ンサーンズの「動物の謝肉祭」の中の「ライオン
の大行進で、「タタタタタタタ」のリズムパ
ターンを歩き方や身体音で表し、次に楽器音でタ
ンプリン「タン●●●」とカサネット「●タタ
タタタタ」のリズムパターンを決めて合わせた。
（リズムパターンを合わせるところは（1）（2）と重な
る）

子ども達は、曲を聴きながらライオンのイメージを動きに表現するということを先行経験として
きたために、その中で「タタタタタタ」のリ
ズムパターンが繰り返されているのを意識的にな
か意識的にか聴き取っていて、動きに表してきた。
そこで、この日、先の歌のリズムの手拍子に続いて、動きによるリズムパターンの形成が円滑にな
されるのである。2グループに分かれて、子ども
達は、自分が他者とでリズムパターンを作ること
ができるのだということを経験した。「タン●●
●」「●タタタタタ」と合わせてこの音楽
の特徴を表しているのだということや、身体音を
楽器音に置き換えてみることで、音楽の構成要素
をより明確に感受し、子ども達なりに曲想を捉え
ることができるようになってきたことがわかる。
子ども達は、音楽としての表現形式によって表現
できるのだということを感じているのである。

IV リズムパターン理解の方法～復唱から
形成へ

前述3で示した事例とその考察は、幼児期の子ど
ものリズムパターンの理解の方法のいくつかを示
していると言えるだろう。それは、手拍子や足
ふみ、象徴的な動きを用いて、リズムと動きの一
致やイメージとの統合を形成する過程を意味する。
音への気づきや日常生活経験のイメージの楽音に
よる表現を十分に経験した上で、楽音から構成さ
れるリズムパターンへの気づきが円滑にまた自発
的に行われる。

この活動では、幼児教育で一般的に行われるリ
ズムパターンの復唱がまず行われる。それが事例
1-1から事例2-1までである。その段階で既に、
子ども達は音楽を聴いて、感覚的な理解を動きで
自発的に表現していることがわかる。また、同じ
リズムパターンでも曲想が異なる経験、2つの異
なるリズムパターンを続ける経験、そして同時に
異なるリズムパターンを合わせる経験へと進んだ。
のような過程で、簡単な音楽のABAといった
表現形式を自然に感じていくことができる。そ
れは、「(2)リズムの対話活動」へと自然に移行し、
事例5のように異なるリズムパターンを2グ
ループで交互にたたくといった類似したしかも進
んだ経験を重ねることによって、リズムパターン
のイメージの確立に繋がる。

「(3)音なしのコミュニケーション」では、ポ
ルトンのいうゲーム的活動の特性が明らかなもの
であるが、子どものパターン化された動きによる
表現は、音楽経験を促す。そのことはやがて、子
ども達は共有される動きのイメージと音楽の持つ
イメージの統合へと導かれることになる。

その導入的経験が、事例3のような2音楽を用
いたクリエイティブ・ムーブメントの活動である。
この段階では、リズム経験が音楽の鑑賞経験と一
致し、子どもは曲想に敏感に反応して、その理解
を動きで表現するようになっている。そうして,
次第に音楽の持つ「想像上の感情」を理解できるようになる。

そのような経験の積み重ねから、③動きによるリズムパターンの形成が生じる。事例9はその初期的な活動ではあるが、子どもが独自の動きを発見する過程が見出されている。事例8が前提となって生じるリズムパターンの形成は、その理解を打楽器で示すことによってより深められる。

このように、子どものリズムパターンの理解の方法は、復唱から形成へと変容し、音楽的諸要素の理解へと導くものになっていることがわかるだろう。

終わりに

ここでは、活動の4段階のうち、3段階目の即興表現で、(1)音楽のエコー、(2)リズムの対話活動、(3)音のコミュニケーションといったリズム経験の理解による子どもの表現の変容に着目した。その視点からの考察を通じて、段階的な活動の意味や導入の意義を探ろうとした。上記の考察から、活動事例に見られるように、音楽的諸要素のうちリズムパターンの理解は、エコーから対話へ、動きによるリズムパターンの形成へと活動が進むにしたがって、感情的理解から考えて剣出し行動へ、また曲想の感受から「想像上の感情」へと深化することがわかる。

さらに、そうした段階的な活動は、ここで触れなかった活動（4）（5）（6）（7）の前提条件となり、「問い」と「答え」によって歌うことへ、劇化表現を生かした音楽経験へと展開されるのである。

謝辞

この調査研究の実践協力を賜りました大阪稲葉女子大学附属幼稚園園長の塩見憲郎先生、幼稚園の諸先生に感謝申し上げます。また、この活動に関して音楽教育やドラマ教育の視点から実践的研

究に直接ご指導賜りました米国ミシガン州のSaginaw Valley State UniversityのDr. Rubin先生とWestern Michigan UniversityのDr. Merrion先生に感謝申し上げます。

付記：本研究は、09年度大阪稲葉女子大学学内特別研究助成費の交付を受けた。

参考文献

Winston, J., & Tandy, M. Beginning Drama 4-11, David Fulton Publishers, 2005.
Introduction process I of the music experience program utilizing dramatization in expression.

— Transformation of children’s expression of the understanding rhythm pattern at the stage “From ordinary life experience to story creation” —

Osaka Shoin Women’s University
Mina SANO

ABSTRACT

A purpose of this study is to examine significance of the introduction through the trial process of the music experience program that consisted of four phases. By this report of the rhythm pattern understanding in the third phase “From impromptu expression to story creation and dramatization” of the activity was going to clarify a method of the rhythm pattern understanding of the child through the consideration of the concrete instance by transformation of the expression. As a result, as for the understanding of the rhythm pattern, young children deepened the understanding of “feelings in the imagination” from understanding of the sense to an action to create among many elements of the music again as activity advanced to the formation of the rhythm pattern by the movement from an echo to talks. These activities would become the precondition for experience that advanced more, and these are developed to the music experience that dramatization expression was kept alive to singing by “a question” and “an answer”.

Keywords: “from impromptu expression to story creation, dramatization”, expression of the rhythm pattern understanding, a concrete instance, understanding of the sense, the formation of the rhythm pattern by the movement,