

音楽的諸要素の理解に向けた「フィンガープレイ」の展開の方法 —幼児期における音楽経験促進プログラムの2年目の実践過程を通して—

児童学部 児童学科 佐野 美奈

要旨：この研究の目的は、2年目の実践過程での「はじめの活動(2)フィンガープレイ」の展開の方法に見られた子どもの音楽的諸要素の理解を、表現の変容過程の事例考察を通して明らかにすることである。保育園の3歳児から5歳児までの63名に、毎週1回、約20分間に構成された音楽経験促進プログラムの活動を年齢別に行った。活動の過程を筆者が観察記録にとり、活動の展開について分析と考察を行った。結果として、活動の過程は、「初期経験」、「活動の展開」、「進んだ経験」に分類されることがわかった。3歳児では、身体音による個々の音楽的諸要素の経験に始まり、曲想と動きの一致と創造に向かう。4歳児では、身体音による音楽的諸要素の経験は、断片的な2段階目、3段階目の経験への移行が見られた。5歳児では、3歳児にとっての進んだ経験に始まり、断片的な4段階目の活動、曲想理解へと進んでいた。

キーワード：フィンガープレイ、音楽経験促進プログラム、音楽的諸要素の理解、活動段階間の移行、実践的研究

1、はじめに

平成19年度の1年間、筆者は音楽経験促進プログラム¹⁾を導入して、効果的な幼児期の音楽経験の再構成を試みた。その結果、幼児教育実践現場で実践を担当した保育者によれば、思いのほか子ども達がリズムに敏感になり、日常生活の中で、自らリズムパターンを創り出したり表現したりする様子が見られたということであった。そこで、2年目の活動の実践では、保育者も、歌うことや1段階目「はじめの活動」のフィンガープレイに相当する部分で、リズムを強調した活動を行うようになった。

特に、音の高低やリズムパターン理解への活動の展開が特徴的であった。そこで、本稿では、1段階目の活動の中でも、「フィンガープレイ」がどのように展開され、音楽的諸要素理解について、子どもの表現がどのように変容したかについて探ってみたい。

I 研究の背景

子どもの豊かな表現力を育む音楽経験モデルを形成することを目標として、平成19年度に筆者の考案による音楽経験促進プログラムを幼児教育実践現場で試行的に導入した。その結果、保育者の特徴的な役割や子どもの自発的表現の観点からの教育的効果が認められた。同時に、保育者の活動を構成する際の創意工夫への動機づけになったことがわかった²⁾。

そこで、この音楽経験促進プログラムを構成する際に参照した先行研究を成したRubin, J., & Merrion, M. (1996)³⁾に、筆者の実践内容等について指導を受け、平成20年度後半から、2年目の実践を行った。この2年目の実践では、3歳児以外には前年度に1年間の活動の積み重ねがあり、3段階目、4段階目の内容が多く行われた。3歳児には「はじめの活動」から行われたが、その1段階目の「フィンガープレイ」には、活動の展開が見られ、それが結果的に合奏などの音楽的諸要素の理解へとつながっていく過程も見られた。

このフィンガープレイについては、短いストーリーの歌による劇化の手法として、ドラマティック・プレイ、動きによる活動、音楽等の様々な活動を含む学びの機会を提供するという効用が示されてきた(Baker, B. 1989, 1992, 1993)。

わが国においては、それは幼児の生活経験における音や環境としての音が感受される段階から音楽的諸要素理解までを繋ぐ手遊び、歌遊びと多くは解釈されているようである。その解釈は、保育教材としての手遊び歌の歴史の変遷を辿り、集団によるリズムの共有がなされることに保育内容としての意味を見出した研究(児嶋、2009)、遊び歌を教材化することの意味を考察した研究(瀬谷、2006)においても見られる。それらには、幼児期の心身の発達に即した経験として重要視されていることが述べられており、幼児を取り巻

く音環境や音への気づきを持つ意味についてと同様に、幼児期の表現を捉え直す契機ともなっていると考えられる(古川、2008、今泉、2008)。また、授業実践の過程における学生への意識調査から、手遊びの重要性が保育実習において見い出され、その活動がストーリー性を持つことによって展開の可能性が広がることを示した研究(斎藤、大木、2010)、現場教諭や保育士への意識調査から手遊びの実態を考察し、その効用について述べられた研究も挙げられる(鈴木、2007)。そこには、音楽経験としてと同時に、擬音語や繰り返し、模倣の多さが指摘されている。それらの先行研究では、実践の試みはなされているが、その方法論や活動内容の概念は、いまだ明確には提示されていない現状である。

本来、筆者が音楽経験促進プログラムを構成する際に参照した前述のRubin, J., & Merrion, M.の理論的枠組みによれば、フィンガープレイとは、3、4歳から小学校低学年までは、クリエイティブドラマや動きへの導入的活動として、簡単な構造が適切であるとされる。童謡を用いたものなど、ひとたびこれに慣れてくると、子ども自身の歌や動きを創り出すことができるようになる。子ども達の感情に適合した独創的な動きで歌の意味を表現し、クリエイティブムーブメントによって個々の考えや感情を表現する、といったところまでが活動の範疇であった。

また、近年の先行研究では、Rubinらが示した経験内容に類似したものとして、四季をテーマとしてストーリーの劇化とそれに適合する歌、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創りかえられて活動内容とされているものもある(Ballema, G., 2005, Isle, J., 2007)⁴⁾。音楽の概念理解に向けた動きと音楽の統合的な活動(Burton, L., & Kudo, T., 2000)⁵⁾も示されている。そうした具体的な内容の提示によって、音楽、動き、表象化の要素をどのように統合していくかを子どもに考えさせるようになっている。さらに、視点は異なるが、乳幼児期の音楽経験の教育的効果という側面からリズムやメロディにかかわる重要な経験としても取り上げられた(Geist, K., & Geist, E., 2008, Freshwater, A.; Sherwood, E., & Mbugua, E., 2008)⁶⁾。また、日常の劇化の過程の中で、動作と共に歌が生じ、そうした音楽経験が子どものさらなる役割演技や社会化、自己表現によって個々の創造性を促すことに繋がるといことも述べられている(deVries, P., 2004)⁷⁾。

それに対して筆者による「フィンガープレイ」の活

動は、趣旨は同様でも、音の高さやメロディ、リズムといった音楽の構成要素への感受性を培う、手拍子や足踏みを重視したものである。わかりやすい童謡の既成の動きを用いることを「初期経験」とした。この活動は、「1.はじめの活動」「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、劇化へ」「4.ストーリーの劇化」という4段階の中の1段階目で、「名前ゲーム」に続き「音への気づき」に至る過程に位置づけられている⁹⁾。それは、言葉、歌のリズムの一致、生活音によるイメージの確立や音楽的諸要素への気づきを目的としていた。その活動の上に、日常生活の中での人のイメージを確立するという視点から、動きによる表現へと移行して行くのである。

こうした位置づけに基づいて、2年目の実践過程における1段階目の活動「フィンガープレイ」の方法に、子どもの年齢によってどのような展開の相違が生じるのか、また、子どもの表現の変容が見られるかを、事例の考察を通して明らかにしたいと考えた。そのことによって、子どもが音楽的諸要素を理解する様相を捉えることができるのではないかと考えられた。

II 研究の目的と方法

この研究の目的は、2年目の実践過程での「1.はじめの活動(2)フィンガープレイ」の展開の方法に見られた子どもの音楽的諸要素の理解について明らかにすることである。

研究の方法は、毎朝の活動で少しずつ保育者と子ども達が行い、保育園での週1回で約20分間に構成された音楽経験を午前9時45分から3歳児、4歳児、5歳児と順次担当保育者と子ども達が行う様子を観察記録にとり、活動の展開について考察するものであった。考察の視点を、3歳児から5歳児までの年齢別による子どもの表現や保育者の方向づけの相違と、それによる活動の音楽的諸要素の理解にかかわる教育的効果によるものとした。

観察期間 平成20年10月17日～平成21年3月25日(計23回)

観察対象 U保育園の3歳児22名(男児10名、女児12名)4歳児22名(男児11名、女児11名)、5歳児19名(男児13名、女児6名)の計63名

次のⅢに示す事例中の波線部分は子どもによる特徴的な表現、直線の下線部分は保育者の音楽にかかわる言動とした。

Ⅲ 結果と考察

1. 3歳児のフィンガープレイに見られる子どもの音楽的表現の変化

(1) 音楽的諸要素の理解

① 身体音による拍の意識化

事例1 12月18日 10:12~10:18 3歳児

保育者1:「あわてんぼうのサンタクロース」を弾き始める。「最初は、手拍子から始めますよ。」

保育者2:子どもの輪と一緒に座る。子ども達と一緒に1番を歌いながら手拍子する。

子ども達:2番の歌詞で拍をとりながら膝をたたく。

1 2 1 2
手拍子 膝たたき 手拍子 たたき
と交互にたたく。

保育者1:「できたー?」

男児F:「できた。もっとむずかしいのは。」(a)

保育者1:「頭、肩、膝、足」を1, 2, 3, 4、とやってみせて「1番の歌詞でいこう。」

子ども達:「前奏のところから、膝を叩く。」(b)

保育者1:「最後やで。足踏みしようかな。座ったままで足踏み…」

子ども達:大声で前奏のところから歌い始める。

女兒I:「倍のテンポで足踏みする。…」(c)

この事例では、歌を歌うだけでなく、拍を身体の動きに置き換えている。最初は手拍子だけであるが、次第に1拍目を手拍子、2拍目を膝たたきとし、1拍目と2拍目の違いを感得することによって、音楽の構成要素の初期体験をするようになっていく。子ども達がこの経験に興味を持っていることは、波線部(a)の言葉からもわかるだろう。さらに、「頭、肩、膝、足」を1, 2, 3, 4拍に表しても、波線部(b)のような自己表現が生じてきている。やがて、波線部(c)に示した自発的なリズムによる表現も始めるのである。

② 音の高さの意識化

事例2 1月15日 10:10~10:25 3歳児

「いちにのさんでおはよう」の弾き歌いに合わせて、子ども達が手拍子、足踏みをしていた。…

保育者1:キラキラ星を高音部と低音部で弾いて聴かせ、音の高低を意識化させる。

最初にこの歌を中音部で弾き、「これに合わせて手拍子してね。」

子ども達:すぐに歌いながら手拍子してみる。

保育者1:この歌を高音部で弾き、「こんな高いとこ

ろの音で弾いたときは、足踏みしてね。」

子ども達:言われるとすぐに動作を試みる。

保育者1:「キラキラ星」を弾き始める。

子ども達:聴いてすぐに、手拍子(中音部)、足踏み(高音部)、手拍子(中音部)ができる。

保育者1:「次はもっと難しくなるよ。」低音部で弾き、「こんな低い音が聴こえたら、頭ね。」

子ども達:じっと聴いているが、すぐに手拍子(中音部)、頭に両手を当てる(低音部)、ができる。…

この事例では、音の高低の感受と理解について、子ども達は身体音で表現している。拍を感じると同時に、メロディの音域にも注意できるようになっている。

③ 音の高さの理解と曲のテンポの意識化

事例3 1月29日 10:25~10:30 3歳児

保育者2:「キラキラ星」を弾く。この音はどうするんだったか覚えていませんか?」まず、中音部で弾く。

子ども達:すぐに、リズムに合わせて手拍子する。

保育者2:低音部で弾く。「ひくーい音ですよ。」次に高音部で弾く。

子ども達:曲に合わせて足踏みする。

保育者2:低音部で弾く。

子ども達:曲に合わせて頭をたたく。

保育者2:中音部、低音部と何度も繰り返す。高音部で弾く。(1)

子ども達:「保育者の弾く音域が変わる度に動きをうまく変える。」(d)

保育者2:「最後は、速さを変えていくからね。」「最初は手拍子からで。」と弾く速さを速くする。中音部で弾く。(2)

子ども達:「速く小刻みに手拍子する。」(e)

保育者2:低音部、高音部、低音部、中音部、低音部、高音部の順に弾く。(3)

子ども達:「曲の音の高さが変化すると、すぐに反応して身体音を出す。」(f)

この事例では、音域が高音部、中音部、低音部のどこにあるかを保育者の方向づけの下線部(1)(3)によって波線部(d)(f)のような子どもの理解が得られるだけでなく、下線部(2)に対する波線部(e)のように、曲のテンポを変化することにも、子ども達はう

まく反応できるようになっている。これは、1月15日に続いて2回目の事例であり、1回目の音域と拍に加えた曲想の感受が達成されつつある過程の一端を示していると言えるだろう。

④音の高さと曲の速さの表現

事例4 2月06日 10:26~10:30 3歳児

保育者2:「キラキラ星」を弾き始める。高音部で速く弾く。(4)

子ども達:椅子に座ったまま、両足を交互に速くバタバタさせる。(g)

保育者2:中音部で別の長調の曲を弾く。(5)

子ども達:音楽に合わせて、手拍子する。(h)

保育者2:同じ曲を低音部を弾く。(6)

子ども達:曲のリズムに合わせて、頭を両手でたたく。テンポが速いので、バタバタたく子どもがほとんどだが、倍のゆっくりしたテンポでたたいている男児Jもいる。(i) …

これは、1月15日を1回目とした下線部(4)と波線部(g)、下線部(5)と波線部(h)のやりとりによって音楽的諸要素の理解の確認に始まり、下線部(6)の方向づけに対して子ども達が、波線部(i)のように、理解に基づいた自分の表現をし始めるのである。保育者が、少しずつ音楽の要素理解の経験を加えていくと、子ども達はそれらの理解にとどまらず、自ら考えて表現し始める。

(2)ストーリーの体験による曲想と動きのイメージの一致

事例5 1月08日 10:10~10:15 3歳児

保育者1:「では、みなさん、バスに乗ってどっか行こう。」

男児F:「おおがたバスに乗ってますー」と歌い始める。…

保育者1:「さあ行こう。ディズニーランドに行こうかなー?」「では、出発進行。」

子ども達:「おおがたバスに乗ってますー」と歌に合わせて、ハンドルを握って構えるふりの動きをする。

保育者1:「止まりました。どこのバス停に止まりましたか?」(7)

男児G:「はい、はい。〇〇ちゃんのいえー。」

保育者1:「次はどこー?」

子ども達:「先生のうちー。」

保育者1:再度バスごっこの歌を弾き歌いする。テン

ポを上げて弾く。(8)

子ども達:曲に合わせて、1、2、1、2と右左右左に、ハンドルを切るふりの動きをしながらリズムをとり、歌う。(j)

保育者1:曲を弾くのをやめて「キキッ」と言い、「先生のおうちになっております。」(9)

子ども達:急に前に倒れそうに止まるふりをする。(k)

保育者1:再度歌を弾き出し、少しして「キキッ」と言い、「止まりましたよ。」「〇〇ちゃんのおうちー」…

男児H:「みんな降りた。」(l)

保育者1:「では、超特急で急ぐから、シートベルトをカチャ」と言いながら、シートベルトを締める動作をする。

保育者1:再度、この曲を弾く。

子ども達:速い曲のテンポに合わせて動きながら歌う。(m)

この事例では、既成の乗り物の歌の中で、曲に合わせた動きをし、子ども達が拍を感じている。そして、下線部のように保育者が下線部(8)のようにテンポを上げて曲を弾いても、波線部(j)のように子ども達はすぐにその音楽に合わせていることができる、というように曲想も感じることができるようになった。これは、保育者が下線部(7)のように問いかけて、ストーリー化の動機づけを行ったためであろう。さらに、保育者は、下線部(9)のようにストーリーによって子どもが自分で音楽の緩急を自然に感じられる状況を創り出している。そのために、子ども達は、バスが急に止まったという文脈の中で、波線部(k)の動きと共に、音楽の変化を感じ取ることができる。こうした流れの中で、波線部(l)に示した子どもによるストーリー創造が生じてくるのである。また、超特急で急いでいるからと保育者が続け、再度テンポを上げることで、子ども達は波線部(m)に見られたストーリー化によって喚起される動きと音楽の曲想の一致を感じ取ることができる。

このように、動きと音楽の曲想の一致によって、より子どもに音楽的諸要素が理解されるようになっていくのである。

(3)フィンガープレイの創造

①言葉と音楽のリズムの身体音による表現

事例6 1月15日 10:05~10:09 3歳児

保育者1：「人間っていいな」を弾き歌いする。

子ども達：大声で歌い始める。「おしりを出した子一
等賞」で、男児1名、自分のおしりをたた
いて、一歩前に足を踏み出す。「いいな、
いいな」で、同じ男児が両手を広げて、リ
ズムに合わせて打ち合わせ、跳ねる。(n)

保育者1：「雪のペンキやさん」の弾き歌いをする。

子ども達：拍子に合わせて行進する男児が1名から4
名に増える。(o)

保育者1：「北風小僧の寒太郎」の弾き歌いをする。

子ども達：「かたろう」の部分を、両手で口元に
ラッパを形づくって大声で呼びかける。
(p)

この事例では、「歌う」ことに加えて、子ども達がフィンガープレイの段階に該当する自発的な表現をしている。これは、11月20日から歌い始めているのだが、次第にフィンガープレイの段階に相当する子どもの表現が見られるようになってきたのである。その変化を要約すると、11月20日(9:50~9:52)「立ったままで歌う」、12月04日(10:20~10:22)「大声で歌いながら両手を上下に動かす女児がいる。両手を広げて足を左右に交互に動かす男児達は、「バイバイバイ」の歌詞でどなりながら片足跳びで右に移動する。」12月18日(9:56~9:59)「両手を左右に揺らし、足踏みしながら拍を数える男児。「でんでんでんぐりがえってバイバイバイ」で、両足をそろえて1拍ごとに跳ねる女児。それに合わせて手拍子し始める男児がいる。」という過程を辿っていた。子ども達は、歌詞ばかりでなく音楽の持つリズムに敏感になり、毎日のように手拍子、足踏みをする「いちにのさんでおはよう」と同様の表現を、別の歌に合わせて自ら創り出している。波線部(n)の自発的表現は波線部(o)に示したように他児と共有され、波線部(p)のように歌詞の虚構の文脈に入り込んだものとなっている。

② 歌詞に適合した象徴的な動き

事例7 2月27日 9:48~9:53 3歳児

保育者1：「動物園へ行こう」を弾き歌いする。

子ども達：「行こう、ズーズーズー」で、走るように
両腕を前後に交互に振る。

保育者1：歌って助ける。

女児達：「ぞう、ぞう、ぞう」で片腕を斜めに伸ばし
左右に揺らす。

この事例は、子ども達が自発的に歌詞に動きをつけて表現し始めたものである。

③ 身体音と動きによる音楽的諸要素の表現

事例8 2月27日 10:10~10:15 3歳児

保育者2：「ももたろう」の歌で高音部で1フレーズ
弾いて、「一番高いときは頭の上でパチパ
チ。」と動きをやってみせる。「真ん中
の音はおなかをたたいて」と中音部で弾
いて動きをやってみせる。少し、テンポを
速く弾いて聴かせる。「こんなふうには速い
時は、速くたたいて。よく聴いて。」
ももたろうの歌を中音部(手拍子)、低音
部(足拍子)、中音部(手拍子)、高音部
(頭上で手拍子)の順に弾く。

子ども達：半分位の子どもは、最初だけ合わせて、あ
とは3種類の手拍子、足拍子を好きなとき
にしている。(q)

保育者2：「もう一回やってみて。」低音部、高音
部、中音部の順に弾く。「よく聴いて
や。」中音部、低音部、高音部の順に弾
く。

子ども達：音域に合わせてすぐに動きで表す。

男児達：歌いながら行進する。…

この事例では、1月15日から2月06日までの事例に示した音楽の諸要素の理解を、生活発表会で演じた「ももたろう」の歌を用いた経験によって行っている。この3回の先行経験によって、異なった既知の曲、異なった動きであっても、子ども達はすぐに行動できる。波線部(q)に見られたように、子ども達には覚えた身体音を自分で試し再構成する経験が必要なようであった。ここから、子ども自身によって表現が創り出されるのだと考えられる。こうした経験の積み重ねは、やがて3段階目の「即興表現からストーリー創造・劇化へ」へのリズムの経験へとつながっていくのであり、2月27日はその劇化の経験後であるため、より一層リズムパターンとして子どもが自分で考えるようになっているのだと捉えられた。

2.4 歳児のフィンガープレイの展開

(1) 身体音による拍とテンポの意識化

事例9 1月08日 10:40~10:45 4歳児

保育者：「みんなが知ってる「ふしぎなポケット」ど
んな歌？」

男児1：「ポケットのなかにはビスケットが10個」
と歌う。

保育者：「今日は、手も足も使いますよ。今日は、

みんなの身体がタンバリンみたいなもので。」「足、手、手、手」と歌いながら動作することを示す。

子ども達：すぐに、保育者と一緒に、足踏み、手拍子、手拍子、手拍子とする。

保育者：「ふしぎなポケット」を弾き歌いする。

子ども達：自分たちだけで、手拍子、足踏みをする。

保育者：1拍目を強く弾く。「この強く弾いている音のところで足踏みやで。」「次に、女の子だけでやってみて」

女兒達：ほとんどが足踏み、手拍子、手拍子、手拍子、としているが、一人だけ足踏み、●手拍子●としている。

保育者：「では、今度は男の子だけで」

男児達：足踏み●手拍子●となっていた。

保育者：「もう一回するで。速くするで。」とテンポを上げて弾く。

子ども達：テンポが速くなると、皆、足踏み●手拍子●となった。…

この事例では、フィンガープレイの段階の活動で手拍子、足拍子によって子ども達は拍を理解することになっている。

(2) 2段階目「はじめの活動からパントマイムへ
(2) 日常生活のテーマによる活動」への展開

①擬音語による動きのイメージの喚起と音楽経験への置き換え

事例11 12月25日 10:30~10:40 4歳児

保育者：「昔のお母さんはね、おうちの中をはたきしてたのよ。」と説明しながら先導して歌う。「おそうじ、おそうじ、はじめははたきーで、パッタパタパッパッ。」

子ども達：追隨して歌いながら、歌のリズムに動きを合わせながら、各自の上方を片手ではたくふりをする。

保育者：「次、2番。おそうじ、おそうじ。今度は」と言いかける。

男児a：「掃除機」 (r)

男児b：「ほうき」

保育者：「ピンポン、ほうきで。」「シャッシャシャ、シャシャシャ、…」と歌う。

子ども達：すぐに立ち上がって、歌に合わせてほうきで掃く動作をする。

保育者：「じょうずー」「おしまい、ぞうきん

で。」「ぞうきんは」と言いかける。

男児c：「シュツ」と言う。

保育者：「そうや。」「シュツシュツシュシュシュ…」と繰り返して歌う。

子ども達：追隨して歌う。

男児a：「掃除機」とまた言う。 (s)

保育者：「4番、おそうじ、おそうじ、最後はそうじきでー」「掃除機、どんな音？」

子ども達：「ウィーン」と口々に言う。 (t)

保育者：「ウィーウィウウイン」と2回繰り返して歌う。「4番、今つくったんよ。」 (10)

男児d：「5番、5番つくりたい」と男児1名が、子ども達の輪の前の保育者のところへ出てきて言う。 (u)

保育者：「1番からいきます。」「おそうじ、おそうじ、はじめははたきーで。」「パッパッ…」

子ども達：一緒に歌いながら、各自より上の方で片手を動かす。

子ども達：歌いながら、立ち上がってほうきで掃く動作をする。

保育者：「3番は、ぞうきん。」「ギューツとしぼっといってください。」「シュツシュシュ…」と弾き歌いする。

子ども達：この擬音語のとき、ぞうきんがけをするように、床のあたり一面に各自広がって、床を動く。 (v)

男児f：本物のぞうきんで、床を拭きながら走る。 (w)

保育者：「4番、最後は掃除機でー。ウィーウィウウイ…」と歌う。

子ども達：歌いながら、両手で各自、掃除機の柄を押す動作をしながら、部屋に広がって押して回る動作をする。 (x)

保育者：「…お母さんと一緒にお掃除してね。」

この事例は、擬音語が事象の動きを表すと同時に、子どもがメロディのリズムに合わせて動きながら歌う経験になっている。そのリズムも同じリズムパターンの繰り返しである。それは、掃除のように日常生活に密着した事象であるために、子ども達もすぐにイメージと動きを一致させることができる。この活動を始めたとき、保育者とのやりとりの中で子どもは自身の日常生活の中で頻繁に経験する「掃除機」を波線部 (r) (s) で挙げ、それを象徴する音として、「ウィーン」と言っている。その子ども達の考えを取り入れて、保

育者は、本来の歌詞にはない替え歌を提示する。子どもの反応によって創り出された替え歌が動機づけとなって、子ども達は掃除機をかける動きを日常生活と重ね合わせて捉え、動きと音楽経験とが一致している。しかもこの経験は、子ども達にとって興味深く、保育者が下線部（10）のように表現してみせると、波線部（u）のような意思表示も出始める。その動きは、主に歌にのせた波線部（v）のぞうきんがけや波線部（x）の掃除機をかける動きであり、2段階目の日常生活の中での人のイメージを確立することに繋がっているであろう。また、波線部（w）の現実の行動に置き換える場面も見られた。

こうした活動の中で、子どもはドラマ教育論の劇化指導法を提唱したBolton⁸⁾の言う「修正された感情」と「素の感情」との間を行き来しながら、音楽経験としての音の高さやリズムを理解する。

（3）3段階目のリズムの対話活動へ

事例10 12月04日 10:10~10:15 4歳児

保育者：「今からリズムで遊びますよ。足踏みして、手拍子です。手拍子してみましょう。」「ミドミドミソソー、ファレレー、ミドドー、ファーラーソーミー、ファレレー、ドミソ…」と、片付けの時に弾く曲と同じメロディの曲を弾く。足踏みをしてみせる。

子ども達：今のメロディを階名唱する。

保育者：手拍子を●タン●タンとしてみせる。

子ども達：歌いながら手拍子するが、半分の子供達はタン●タン●と逆をたたく。

保育者：では、手拍子と足踏みを合わせてみましょう。右側の子は足踏みですよ。こっち側の子は手拍子ね。「手拍子は、●タン●タンウンパンウンパンですよ。」
弾き歌いする。

子ども達：足踏みしながら歌う。まだ、逆に手拍子している子ども達も3分の1いる。

保育者：「では、交替です」

子ども達：手拍子をしていた子ども達は足踏み、足踏みをしていた子ども達は手拍子する。

男児達：拍子に合わせて身体を揺らす。

この事例では、園生活の中で用いられて子どもが親しんでいる歌について手拍子、足踏みをし、異なった簡単なリズムパターンを合わせるよう展開していることから、3段階目「（1）音楽のエコー」に相当する活

動になっている。こうした活動で生じる相互作用は、子どもが自らの音やリズムと他者による音やリズムとを認識することになる。

事例11 1月22日 10:30~10:40 4歳児

保育者：椅子を2列に並べ始める。

子ども達：椅子を並べ、座面に向かって床に座る。
ちょうど、壁に貼ってある大きな紙の方へ向くことになる。

保育者：「Aチームさん、Bチームさん。」
…貼ってある紙にはこう書いてある。

A：ミドミドミソソーファレレー ミドド

B：ドミドミソミソミレファレファドミドミ

A：ファーラー ソーミーファレ レレ ドミソ

B：ファラファラミソミソレ ファレファドミド

A：ファーラー ソーミーファレ レレ ドミド

B：ファラファラミソミソレ ファレファドミド

子ども達：Aだけを皆一緒に歌いながら手拍子する。

次に、皆でBだけを一緒に歌いながら手拍子し、AとBのメロディを2グループでそれぞれ歌いながら手拍子する。

保育者：「Aの子が音をのばしている間も、Bの子は全部たたくんで。」

子ども達：A Bのパートを一緒に歌い始めると、Bのパートの歌声が小さくなる。

保育者：「Bの子だけもう一度」

Bの子ども達：Bのパートを歌う。

保育者：「歌えてるね。」

…

事例12 2月18日 11:15~11:25 4歳児

保育者：ミドミドミソソーファレレーミドドー…とキーボードを弾く。

子ども達：ピアノを持ってきて台のところに置く。

保育者：「Aのお友達ようい。」

前列Aの子ども達：「ミドミドミソソー」とピアノを奏する。

保育者：前で、手拍子して、拍を数える。「それでは、Aの人、置いてください、Bのお友達。」

後列Bの子ども達：ドミドミソミソミレファレファドミソ、…とピアノを吹く。

保育者：「では、AもBも一緒です。」

子ども達：AとBで合奏する。

保育者：前方で手拍子する。…

これは、12月04日に同じメロディを手拍子、足踏み

で子ども達が経験したことが、1月22日ではメロディを異なる2グループで歌い合わせることに、2月18日はピアノカでの合奏へと展開されている最後の活動事例である。フィンガープレイの範疇で始まった身体音による経験が、3段階目の音楽のエコーやリズムの対話活動へと展開している例である。ここでは、子どもにとって既知の曲のリズムが同じで、少し異なったメロディ奏となっている。こうした身体音の経験が象徴的にその後の合奏の経験を自然に簡単なものに行っていると考えられる。

3.5歳児のフィンガープレイの展開

(1) 歌詞に適合した象徴的な動き

事例13 11月06日 9:55~10:04 5歳児

保育者：「さんぽ」を弾く。

子ども達：両手を動かし行進するふりをする。「いっぽんぱーしにー」で、片腕を高く上げる。隣同士の子供達、手をつないで行進する。

保育者：「人間っていいな」を弾く。

子ども達：身体でリズムをとりながら歌う。「またあーしーたー」で手を振る。身体を左右に揺らす。跳びはねる。伴奏に合わせて、両手で膝をたたき、足で床を踏む。肩を組んで歩く男児3名。「でんぐりがえって」の歌詞のところで前回りをする。

事例14 11月13日 10:05~10:07 5歳児

保育者：「人間っていいな」を弾く。

子ども達：立ち上がって歌う。

男児達：3名、肩を互いに組んで左右に揺れる。椅子に戻る。

女児b：自分でふりつけをする。「またあーしーたー」のところで、手を大きく振る。

女児2名：「でんでんでんぐりがえってバイバイバイ」のとき、立ち上がって両手で膝を叩いてリズムをとる。

事例15 11月20日 9:52~9:54 5歳児

保育者：「やきいもグーチーパー」を弾く。

子ども達：立ち上がって輪になり、子ども同士、拍子を取りながら1拍ずつ手を振り、身体を揺らす。…

保育者：「雪やこんこん」を弾く。

子ども達：歌詞に合わせた動きを自分で考えて振つけ

する。「犬は喜び庭駆け回り」では、四足のふりで走り回る。「ねこはこたつでまるくなる」では、四つんばいになって床にじっとする。

保育者：「犬さん、喜んだ？」

保育者：「人間っていいな」を弾く。

子ども達：歌いながら、歌詞に合わせて動きをつける。「おしりを出した子一等賞」では、後ろを向いておしりを右手でたたく。「にんげんっていいな」のところを、両手、両足でリズムをとる。

男児達：「でんでんでんぐりがえって」で、本当に床で前回りをする。「またあーしーた」で手を振る。「にんげんっていいな」で、今度は腕組みをして左右に揺れる。

子ども達は、平成19年度の4歳児のとき、この音楽経験促進プログラムを1年間体験している。担当保育者によれば、この活動プログラムを経験して5歳児になった子ども達は、保育者の示唆がなくても、音楽を聴いて自分なりの表現を自発的にするようになったという。また、歌詞の意味を考えながら、それを象徴する動きを創り出すことが、朝の活動時間内での習慣のようにになっているというのである。

さらに、この日の事例の続きであるが、ストーリー性のある歌の中で、複数の子供達の役割既定によって、それぞれ役割演技し、その役割を交替するといった、4段階目の活動「ストーリーの劇化」の手法を適用できる場面も見られた。

事例16 1月15日 10:07~10:00 5歳児

保育者：「北風小僧の寒太郎」を弾き歌いする。

男児2名：「ヒューヒューヒュルルンルンルンルン」の部分で、立ち上がって、両手を下から上へ何度も上げる動きを繰り返す。次の「ヒュルルンルンルン」で、両手を身体ごと回しながら、曲のリズムに合わせる。

男児達：「おもしろー」(y)

この事例では、保育者の示唆なしに、歌詞に出てくる風の擬音語を歌と共に動きでリズムに合わせて表現する男児2名に波線部(y)のように子ども達が共感している様子を示している。この5歳児の子ども達は、前年度の活動プログラムの1段階目「はじめの活動(3)音への気づき」において、音当てゲームで生活音

を聴いてイメージを確立し、歌に出てくる擬音語の部分だけ身体音や楽器音で意識化する経験をした。その先行経験の積み重ねによって子ども達は、言葉の持つイメージを動きに置き換え、同時にそれを楽音による音楽経験として受け止めることができるようになっていると考えられる。

(2) 断片的な4段階目 (3) 役割の逆転へ

事例17 11月20日 9:55~9:57 5歳児

保育者：「山の音楽家」を弾く。

子ども達：歌いながら、一通りの動物が楽器を奏する動きをする。

保育者：「みんな、ねこさんか、いぬさんになってみて。」「ねこさんになってみたいひとー」

子ども達：7名、手を挙げる。

保育者：「いぬさんになってみたいひとー」

子ども達：6名、手を挙げる。

保育者：「では、好きな方をやってみましょう。」再度、「山の音楽家」を弾く。

子ども達：「山の音楽家」の替え歌を歌い、ねこ、いぬが両手を使って笛を吹く動きをする。

保育者：「では、今のねこさんといぬさんを交替してみよう。」再度曲を弾く。

子ども達：役を交替して歌う。…

(3) 音楽的諸要素が創り出す曲想の身体音による理解の深化

事例18 1月08日 9:50~10:00 5歳児

保育者：「すうじのうた」を弾き歌いする。

子ども達：保育者の先導どおりに大声で歌う。歌いながら拍に合わせて手拍子する。

保育者：伴奏を変えて、ドソミソ…と倍のテンポで弾き歌いする。

子ども達：すうじの3を歌う。

保育者：次に伴奏を変えて、和音ばかりで伴奏してテンポを上げて弾く。

子ども達：「す・う・じ・の…」と一文字に一打で速く手拍子しながら歌う。

保育者：同じ歌を高音部で弾く。

子ども達：頭を両手で軽くリズムに合わせてたたきながら歌う。

保育者：速いテンポ、ゆっくりのテンポ、もとのテンポへと変えていく。

子ども達：曲の速さに合わせて手拍子の速さも変える。

保育者：同じ歌を低音部で弾く。

子ども達：足踏みしながら歌う。

保育者：低音部のまま伴奏を変えて、和音でゆっくり弾く。

子ども達：ゆっくり足踏みする。

保育者：低音部のまま、また伴奏を変えて、和音を速く弾く。

子ども達：速く足踏みしながら歌う。

保育者：もとの音の高さで弾く。

子ども達：歌いながら手拍子する。

保育者：高音部をもとの速さで弾く。

子ども達：頭を両手で軽くたたきながら歌う。

保育者：高音部のままで弾き、テンポを次第に上げていく。

子ども達：次第にたたき方を速くしていく。

この事例では、もとのフィンガープレイをした後、子ども達が、保育者の示す音の高さ、テンポの変化にしたがって、身体音でその理解を示す経験となっている。5歳児では、親しんでいる歌について歌詞の理解だけでなく、音楽的諸要素の理解を自由自在に動きの変化に表し、自らその理解を深めていっているのである。

IV 考察のまとめ

前述Ⅲの事例の考察を要約して、どのようにフィンガープレイに分類された身体音を用いた活動が進んでいったかについて、子どもの対象年齢別に示したのが、次の表1である。

これらの活動は、取り上げた事例の活動日時は多少前後するものの、おおむね表1のように、「初期経験」、「活動の展開」、「進んだ経験」として分類されることがわかった。

表1に示したように、活動の目的は、身体音による音楽的諸要素の理解と表現が中心となっている。3歳児では、身体音による個々の音楽的諸要素の経験に始まり、曲想と動きの一致、創造に向かう。4歳児では、身体音による音楽的諸要素の経験は、断片的な2段階目、3段階目の経験への移行が見られる。5歳児では、3歳児にとって進んだ経験となっていた歌詞に適合した象徴的な動きに始まり、断片的な4段階目の活動、曲想理解へと進んでいることがわかる。このように、身体音、動きを用いて、音楽的諸要素が創り出す曲想を理解する活動の方法の展開が図られているのである。

表1 フィンガープレイの活動の展開による子どもの音楽的表現の変容

対象年齢	初期経験	活動の展開	進んだ経験
3歳児	音楽的諸要素の理解 ① 身体音による拍の意識化 ② 音の高さの意識化 ③ 音の高さの理解と曲のテンポの意識化 ④ 音高とテンポの表現	ストーリー体験による曲想と動きのイメージの一致	フィンガープレイの創造 ① 言葉と音楽のリズムの身体音による表現 ② 歌詞に適合した象徴的な動き ③ 身体音と動きによる音楽的諸要素の表現
4歳児	身体音による拍とテンポの感受	2段階目の(2)日常生活のテーマによる活動へ ① 擬音語による動きのイメージの喚起と音楽経験への置き換え	3段階目のリズムの対話活動へー身体音
5歳児	歌詞に適合した象徴的な動き	断片的な4段階目(3)役割の逆転へ	音楽的諸要素が創り出す曲想の身体音による理解の深化

これらは、実践2年目の特徴であり、1年目のときは、毎朝の歌「いちにのさんでおはよう」の替え歌によって、子どもの動きが音楽経験となっていく事例が3歳児から5歳児まで年齢の別なく見られていた。また、平成19年5月18日（10：40～10：50）5歳児で、保育者と子どもの「はたけのポルカ」で「いちばんめーのはーたーけーに、キャーベーツを植えたーらー、とーなーりーのひーつーじーがーむーしゃーむーしゃたーべた。」の歌詞のとき、1拍目で手拍子、2拍目で両隣の人と手合わせする事例、3歳児の5月25日（10：05～10：07）で、保育者が「さんぽ」を弾き、子ども達が2人ずつ手をつないで歩きまわる、7月20日（10：02～10：04）で保育者が「ミックスジュース」の弾き歌いをする子ども達がそれに合わせてフィンガープレイをしているが、「ミックスジュース、ミックスジュース、ミックスジュース」の歌詞の部分で両手を力の限り速く回したり、跳び上がる男児3名や両手を前後に振る女児の自発的表現が生じた、といった事例が特徴的なものであった。1年目の実践では、それほど発展的な活動は見られていなかったのである。

このように、1年目でされていたフィンガープレイと比較しても、2年目のフィンガープレイは、子どもの対象年齢や経験の積み重ねが考慮され、4段階までの活動の構成を考えた活動になっていると捉えられた。そのことによって、子ども達の音楽的諸要素の理解がより深まっていくと考えられる。

終わりに

音楽経験促進プログラムの2年目の実践で、フィンガープレイは身体音や動きが歌や音楽の中で強調されるという筆者の意図が生かされた活動となった。それは、活動を続けるうちに、子ども達の自発的な表現や保育者の方向づけによって、同じ段階にとどまらず、先の段階の断片的な活動へと移行していった。その活動の過程には、実践1年目に初めて保育者が経験した2段階目、3段階目、4段階目の活動の要素が意識化されていた。同時に、3歳児の「進んだ経験」が5歳児の「初期経験」になる等、子どもの実態を踏まえた展開になっていると言えるだろう。さらに、断片的に次の段階の経験をすることによって、活動の段階が進んでいく過程を子どもが繰り返し経験できることになる。その結果、より自発的な子どもの表現が引き出され、音楽的諸要素の理解を促すことができるであろうと考えられる。

注

1) ここで述べる「音楽経験促進プログラム」とは、幼児期に劇化が多く生じる傾向に基づき、「1.はじめの活動」「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の創造、劇化へ」「4.ストーリーの劇化」という4段階の音楽経験プログラムを筆者が考案したものである。この理論的枠組みや実践の内容の特徴については、佐野（2009）「子どもの音楽経験促進プログラムの導入過程における擬音語、擬態語の役割について」

- て－実践の活動事例の考察を通して－」日本学校音楽教育実践学会編『学校音楽教育研究』第13号 pp.215-226を参照。
- 2) 佐野「劇化表現を生かした音楽経験プログラムの実践過程における「保育者の方向づけ」の特徴的な役割」について」（2008）日本乳幼児教育学会編『乳幼児教育学研究』第17号 pp.73-82及び、佐野（2010年5月刊行）「音楽経験促進プログラムの2年目の実践過程における保育者の創意工夫－4,5歳児のストーリーの劇化へのかかわりを中心に－」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第35巻 pp.25-34に示した。また、Sano,M.（2010）“Characteristic intervention to 4 year old children by the practitioner of the music experience promotion program.” International Society for Music Education, 14th Early Childhood Music Education, Beijing Normal University, Proceeding p.90 においても述べている。
- 3) Rubin,J., & Merrion,M.（1996）*Creative Drama and Music Methods Introductory Activities for Children*. Linnet Professional Publication.
Rubin,J., & Merrion, M.（1995）*Drama and Music : Creative Activities for Young Children*, Humanics Limited.を参照。
- 4) Ballema,G.（2005）*Year' Round Dramatic Play*, Frank Schaffer Publications.
Isle,J.（2007）*Music Companion for Early Childhood*.
- 5) Burton, L., & Kudo,T.（2000）*Sound Play : Understanding Music through Creative Movemnt*, The National Association for Music Education.
- 6) Geist,K., & Geist,E.（2008）“Using music to support emergent mathematics” , *Young Children*, March, pp.20-25参照。
Freshwater,A., Sherwood,E., & Mbugua,E.（2008）“Music and physical play” , *Young Children*, Fall, pp.2-5.
- 7) deVries,P.（2004）“The extra musical effects of music lessons on preschoolers,” *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.29, no.2, pp.6-10.
- 8) 4段階の活動については、注1) の同掲書の表1を参照。
- 9) ここで言う Boltonとは、ドラマ教育の研究者であ

る Bolton,G. のことであり、4段階の劇化指導法を考案し、3段階の感情の質的变化についての理論を提示した。劇化が進むにつれて、子どもの「素の感情」が「修正された感情」となり、次第に客観化されていくという考え方であり、それは Langer,S.による「客観的感情」の理論を参照して導き出された。この理論の幼児期への適用は、象徴遊びとドラマとの本質的な類似性を根拠として筆者が行っている。Bolton,G.による劇化の理論は、主にBolton,G.（1979）*Towards a Theory of Drama in Education*, Longman Group Ltd., Bolton,G.（1988）*Drama as Education*, Longman Group UK Limited.を参照した。

参考文献

- Baker, B.（1989）“Learning experiences through finger plays.” *Day Care and Early Education*, Vol.16, pp.21-26.
- Baker, B.（1992）“Finger plays : An idea from with learning opportunities for the present and future,” ERIC. ED 351118.
- Baker, B.（1993）“Strengthening language experiences for children through finger plays.” The Southern Early Childhood Association Conference,14p.
- 古川美枝子（2008）「音と環境（2）幼児の生活と音」『名古屋芸術大学短期大学部研究紀要』40, pp.17-22。
- 今泉明美（2008）「乳幼児期における適切な音環境や音楽についての一考察」『小田原女子短期大学研究紀要』38, pp.76-86。
- 児嶋輝美（2009）「保育教材としての手遊び歌の現状と課題」『徳島文理大学研究紀要』77, pp.81-95。
- 斎藤葉子、大木みどり（2010）「イメージと即興表現を引き出すための手遊びの重要性（1）－手遊びの展開例をもとにした保育実践－」『羽陽学園短期大学紀要』第8巻、第4号（通巻30号）pp.41-464。

謝辞

平成19年度より現在まで実践協力を賜っております大阪府梅の里保育園の辻初美園長先生をはじめとする諸先生方に感謝申し上げます。

A Method of Development of “Finger Play” Toward the Understanding of Musical Elements- Through the Practical Process of Music Experience Promotion Program in Early Childhood in the Second Year

Osaka Shoin Women's University Faculty of Child Sciences Department of Child Sciences

Mina SANO

Abstract

The purpose of this study is to clarify the understanding of many elements of the music of a child seen in a method of the development of "the activity (2) finger play of the beginning" by the practice process of the second year through the example consideration in a transformation process of the expression. To 63 people from 3 year old children of the nursery school to 5 year old children, teachers in the nursery school performed the activity of the music experience promotion program with the children for about 20 minutes once every week. The writer took the process of the activity for a record of observation and considered development of the activity with analysis. As a result, in a process of the activity, I understood what was classified in initial experience, development of the activity and the advanced experience. With 3 year old children, it begins for the experience of many elements of the individual music by the physical sound and leaves for a motif, agreement and the creation of the movement. With 4 year old children, the experience of many elements of the music by the physical sound shifted fragmentarily from the first phase to the second phases and the third phase. With 5 year old children, it began for the experience that advanced for 3 year old children. The activity advanced to the fragmentary activity in the fourth phase and motif understanding.

Keywords: finger play, music experience promotion program, the understanding of musical elements, shifting among the activity phases, practical study.