

保育者による活動内容の再構成の方法における変容 —5歳児に対する実践1年目と実践3年目の比較考察を通して—

児童学部 児童学科 佐野 美奈

要旨：この研究の目的は、音楽経験促進プログラムの実践過程の実践1年目と実践3年目の観察事例を考察することによって、保育者による活動の再構成の特徴を抽出し、比較検討することである。本稿では、実践1年目に5歳児を担当した保育者B、実践3年目に5歳児を担当した保育者Aの活動方法に着目した。その結果、特に活動の1段階目と3段階目に、保育者による活動の再構成の方法における差異が見られた。それは、1段階目の「名前ゲーム」「音への気づき」、2段階目のリズム経験の構成、動きのイメージの確立、3段階目の音楽的諸要素の認識に向けた経験の構成に表れていた。同時に、この活動プログラムを2年間経験した保育者が、一つの活動の中に、1段階目から3段階目までの活動の諸要素を展開するように再構成しているのだと捉えることができるだろう。

キーワード：活動の再構成、保育者、実践的研究、音楽経験促進プログラム、5歳児

I. 研究の経緯

幼児期の劇化を生かした音楽経験の再構成を試み、筆者考案による音楽経験促進プログラムの実践¹⁾を、2007年から2010年まで行ってきた。実践1年目は、幼稚園の4歳児44名に対して筆者が行い、保育園3歳児から5歳児まで50名に対しては実践協力園の保育者が行った。実践2年目以降は、同じ保育園で3歳児から5歳児までに対して、保育者が実践を行った。それらの実践過程から得られた観察事例を精査して、1年目の実践事例については、子どもの自発的表現の変容、リズムパターンの理解、活動における日本語特有の擬音語、擬態語の役割、保育者のかかわりの特徴等について考察した²⁾。さらに、実践2年目には、保育園児63名に対する保育者の創意工夫の変容や活動の展開について検討した³⁾。実践3年目では、保育にどのようにこの活動プログラムの内容を生かしていくかという課題意識をもとに同一の保育園で69名に対する実践が継続された。同時に、この活動プログラムの効果が、一つの題材によって短期間でどのように生じるのかについても検討した。

こうした実践過程を通して、保育者自身による活動の再構成に対する意識の変化が見られたことがわかった。1年目の実践過程では、子どもの自発的な表現が見られるようになったことが挙げられる。保育者の述べたところによれば、音楽経験は保育者が子どもに教

え込むものだという潜在的な意識から、この活動プログラムを経験した子ども達が日常生活の中でも表現力の伸びを示したことに気づくようになったという、意識の変容が見られた。これは、1年間の活動経験後、保育者の自己評価と園内での内部評価によるものである⁴⁾。実践2年目は、この活動プログラムの内容について参照した先行研究を成したRubinらに助言を受けて、活動内容の再試行と試行錯誤の過程にあった。そこでは、5歳児に対する音への気づきの経験に、子ども自らが環境に働きかけた能動的な行動から得られた音の再構成による劇化過程の創造への展開が見られた。実践1年目では試行錯誤されていたプログラムの活動も、実践2年目になると、様々な展開が見られるようになった。実践3年目では、3歳児には1段階目の活動から3段階目まで、4歳児には2段階目から3段階目までの活動が、多く用いられるようになってきた。

ここでは、実践1年目と実践3年目の活動過程における観察事例の考察を通して、保育者による活動内容の再構成の方法について検討したい。

II. 問題提起

1. 音楽経験促進プログラムに対する実践3年目の保育者の意識

実践3年目の2010年3月23日に、この活動実践に

関する保育者の自己評価や園の内部評価が行われた。それは、「活動内容の検討」、「子どもの反応や変化」、「日常保育へのこの活動の導入」について、「今後の保育への適用」に関する事項の自由記述による意識調査と討議による方法で行われた。この活動に参加して1年目の保育者は1名、参加2年目2名、参加3年目は園長1名という構成であった。

ここでは、3歳児、4歳児、5歳児の担任保育者で保育経験3年～10年の各1名ずつと園長が参加していた。音への気づきと、動きによる表現の音楽との一致が、子ども達の成長や表現の伸びに大きく寄与したと考えられていた。また、自己表現が全て受容されるという肯定感を得て安心した子ども達が、自信を持つようになり、歌を自らの動きと一体化させることにより、歌詞の記憶のスピードが増したと述べられていた。同時に、リズムに対して敏感になり、自ら聴いて考えて表現する子どもの能動性が促されたということであった。さらに、音楽の持つ諸要素が、様々な活動への展開の可能性を持つことや表現の深さについて、この実践を通して実感できたと述べられていた。具体的にその記述を取り上げると、「活動内容の検討」については、「身近な日常の音に気づいて表現する楽しさ」「身体によるリズムの経験の表現」「自発的表現」が挙げられていた。

「子どもの反応や変化」については、「リズムのとり方が良くなった」「子ども自身が考え表現することが増した」「曲を聴いて瞬時に動けるようになった」といったことが挙げられた。「日常保育へのこの活動の導入」については、「音による表現の深さを実感できた」「正解や不正解のない活動であり、子どもの個を認めることで、子ども達の自信が得られた。」「歌に自発的に動きをつけて覚える等、歌詞の記憶のスピードが上がった。」

「音楽の持つリズムやテンポなど、一つのことからイメージを広げて表現していくことができた。」ということが述べられていた。「今後の保育への適用」については、「音の持つ特性等に合わせて表現することの展開の可能性」「リズム打ち、事象の持つイメージの表現、動きと一体化した歌遊び」等が挙げられた。

2. 実践1年目の保育者による自己評価の比較

実践3年目の保育者による自己評価に対して、実践1年目終了後の調査時（2008年3月14日）では、次のような記述が挙げられていた。「活動内容の検討」については、「音やリズムと身体の動きを合わせる、

聴いて考えて身体の動きをすることによる、動作の機敏さを培うことができた。」「視覚に訴える教材が多い中で、聴覚によるイメージ喚起は新鮮な経験だった。」「音楽による動物の表現は、子ども達のイメージを広げ、表現を豊かにする活動であった。」「問いかけに対して、子どもが考えて答える機会があった。」と述べられていた。

「子どもの反応と変化」については、「最初は躊躇していた子どもも、次第に自己表現できるようになった。」「子どもがとても興味を持った。」「声や身体で表現する楽しさを知り、他児を見ながらそれぞれ表現が豊かになった。」「リズム遊びを楽しみ始め、リズム感が良くなった。」と述べられていた。

「日常保育へのこの活動の導入について」は、「音への気づきによる子どもの発見」「楽器への興味や動機づけ」「自由に身体で音楽を表現すること」「生活発表会にリズムの経験が生かされた」といった点で、肯定的な評価が得られた。

「今後の保育への適用」については、「ゲーム的な活動で、表現、リズム遊びを用いた1段階目のはじめの活動に3歳児が特に興味を持った」とされ、4歳児で特に、「音楽のエコーのリズムパターン」といった活動の要素が挙げられた。

この時点での保育者の意識は、次のようであった。「劇化を通して、リズムや音を感受して表現することを意識して考え、保育に取り入れたことがなかったので、難しさもあったが、子ども達が生き生きと表現する様子を見て、必要なことだと思った。」「日常生活経験をパントマイムなどのゲームにしたり、音当てゲームをしたりすると、子ども一人ひとり異なる考え、経験、表現が生じることがよくわかった。」「子どもの自発的な表現、感性が見られた。決まった歌を歌うだけでなく、方法の工夫で、子どもの表現を伸ばすことができることがわかった。」「音楽のエコーによるリズムパターンの繰り返し等の経験によって、生活発表会の合奏がやりやすくなった。」

このように、実践1年目には、それまでと異なった視点から再構成された音楽経験を積み重ねていくうちに、子どもの興味関心の持続と活動の展開過程に発見が見られたことがわかるだろう。また、保育者の主な関心が、それぞれの構成要素となっている段階的な活動の断片に対して子どもがどのように反応したかにあることがわかるだろう。

それに対して、活動内容の修正と再試行の年であった実践2年目を除いて、実践3年目では、保育者によ

る活動の要素の選択と展開に向けた再構成がなされていることがわかった。保育者の子どもへのかかわりの創意工夫については、実践2年目の3、4段階目の活動過程の考察から明らかにしている。特に、実践1年目に4歳児担当の保育者は、実践2年目も5歳児になった同じ子ども達と、この音楽経験促進プログラムを経験していた。その点、創意工夫が見られたのは、3段階目、4段階目であった。実際、意識調査時に、「保育者自身が創意工夫に努めた点」について、「子どもの自発的な行動が出てくるようにした。」「個々の自由な発言、表現を促すようにした」「朝の歌『いちにのさんでおはよう』の歌いかけを様々な歌詞に変えていくことで、短い時間でも子どもが瞬時に考えて表現できる機会を増した。」という点が示されていた。こうしたことから、その活動の再構成が実践1年目よりも実践3年目の方が工夫された点に、実践による保育者の意識の変化を見い出すことができるのではないかと考えられた。この観点から考えると、先行研究には、実践の理論化によって子どもの活動に見られる発達の特徴を見い出されたものはある⁵⁾。

しかしながら、組織化された段階的な活動プログラムの実践過程において、保育者による活動の再構成の方法を複数年に亘って考察されたものは見られない。そこで、研究の目的と方法について、次のように考えた。

Ⅲ. 研究の目的と方法

この研究の目的は、Ⅱの問題提起に基づいて、保育者の意識の変化を示すその実践過程の1年目と実践3年目の観察事例を考察することによって、保育者による活動の再構成の特徴を抽出し、比較検討することである。

考察の対象期間は、実践1年目では2007年4月末から2008年3月14日まで、実践3年目では、2009年5月から2010年3月23日までであった。いずれも、担任保育者が、3歳児、4歳児、5歳児に対して午前10時から約20分ずつ音楽経験促進プログラムの段階的な活動を行い、週1回は、筆者がその実践過程を観察記録に残した。活動の開始時間は、保育の事情により時間帯にずれが生じていた。観察回数34回の実践1年目の対象児は、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）であった。観察回数30回の実践3年目の対象児は、3歳児23名（男児10名、女児13名）、4歳児24名（男児11名、女児13名）、5歳児22名（男児11名、女児11名）であった。こ

れまでの諸側面からの考察では、実践1年目と実践2年目の比較で、保育者の創意工夫は3段階目と4段階目に顕著であった。

ここでは、実践1年目と実践3年目で活動の再構成の方法における差異が顕著に見られた1段階目から3段階目までに焦点化して考察したい。但し、実践1年目と実践3年目の両方に参加したのは、保育者A（1年目3歳児、3年目5歳児）、保育者B（1年目5歳児、3年目4歳児）であった。そのため、本稿では、実践1年目と実践3年目の5歳児に対する保育者による活動の再構成の方法を比較検討することに焦点化した。なお、事例中の●は、四分休符を示す。

Ⅳ. 結果と考察

1. 実践1年目における活動の再構成の方法

<5歳児に対して>

保育者Bは、実践1年目に5歳児を担当した。その活動の再構成の方法の特徴を次に示す。

(1) 身体音によるリズム経験

事例B1-1 2007年5月18日 10:28~10:32

子ども達：「はーるだ、はーるだはるだー」と歌う。

保育者：「手とー」

子ども達：歌い、1拍目に隣の子どもの手の平を、2拍目で自分の手をたたく。

子ども達：「なーつだなーつだ、なーつだ、キャンプへ」で自分の手をたたく。

子ども達：「なーつだ……いこう。」と歌う。

保育者：「かたー」

子ども達：1拍目に隣の子どもの肩をたたき、2拍目に自分の肩をたたく。

子ども達：「あーきだ、あーきだ、あーきだ。ゆうひがきれい。」と歌う。

保育者：「ひざー」

子ども達：1拍目に隣の子どもの膝を、2拍目で自分の膝をたたく。…

事例B1-2 2007年5月18日 10:35~10:39

保育者：「はたけのポルカ」を歌い始める。

子ども達：歌いながら、1拍目手拍子、2拍目他児と手合わせをするのを3回繰り返し、次に1拍目手拍子、2、3拍目手合わせとなる。これを12, 12, 12, 123 と繰り返す。メロディのリズムに合わせて、歌詞の5番までずっと、テンポや調子を持続して集中している。

(2) 歌詞の言葉のリズムと動きの呼応

事例 B2-1 2007年5月25日 10:35~10:40

保育者：「朝いちばんはやいのは」の弾き歌いを始める。

子ども達：「あさいばんはーやいのは、パン屋さん。」…

保育者：「パン屋さんはこねるよ。」…

子ども達：「3番目、新聞屋さん…」と動きをつけながら歌う。

変身ゲームが続く。

この歌を6月22日に歌っているときは、子ども達は、「よっこらしょ」といった擬態語や「ガッチャガチャ」「キュッキュッキュキュー」といった擬音語の部分を強調して歌い、リズムをとりながら膝をたたいていた。

事例 B2-2 2007年9月21日 10:35~10:43

保育者：「きのこのうた」を弾き始める。

子ども達：「…生きてる、生きてる、きのこは生きてるー」と頭を振ってリズムをとりながら歌う。

保育者：「アップルパイがひとつ」を弾き歌いする。

子ども達：「おやーつーの時間だよ、アップルパイがひとつ。」膝を叩きながらリズムをとる。手拍子しながら女兒達が歌う。

男児7：歌い終わっても、「ニコニコ顔がおいしいよ」と繰り返す。

保育者：「公園に行きましょう」を弾く。

子ども達：「公園に、はい。行きましょう、はいはい。」の歌詞の「はい」の部分を手拍子しながら歌う。

(3) 言葉のリズムから音楽の持つリズムの認識へ

事例 B3-1 2007年6月1日 10:27~10:35

保育者：「タンタンタン●」とカスタネットをたたく。

子ども達：「りんご●」「みかん●」「バナナ●」「メロン●」と言葉のリズムに合わせてカスタネットをたたく。

保育者：「アンパンマン」の曲のMDをかける。タンバリンでリズムをとる。

子ども達：「タンタンタン●」とたたく。

保育者：「では、次に、タン●タン●タン●」とたたく。

子ども達：「タン●タン●タン●」とたたく。

事例 B3-2 2007年6月8日 10:36~10:40

保育者：「タンタンタン●」と手拍子する。「お名前よ。

タンタンタンはい。」

子ども達：「タンタンタン●」と一人ずつ順に自分の名前を答えていく。

保育者：「次は、好きな食べ物ね。ケーキ（タンタンタン）はい（●）」

子ども達：輪になって座っており、順に好きな食べ物をリズムに合わせて続ける。

「チョコレート」「ケーキ」「ラーメン」…

類似した活動で、物の名前の後に「はい、○○ちゃん●」と言いながら、物の名前を手拍子で続ける活動は、6月15日（10:45~10:50）にもされていた。

事例 B3-3 2007年7月6日 10:40~10:41

茶つぼの手遊び歌をする。

保育者：「茶つぼ、茶つぼ、茶つぼにはふたがある。そこをとってふたにしよ。」

子ども達：メロディをつけずに、言葉のリズムに合わせて動作をし、拍に合わせて手拍子する。

(4) 言葉のリズムから応答唱へ

事例 B4-1 2007年7月13日 10:40~10:54

保育者：「こんばんはー、どなたですー。（ドーソーデー、ドドレレミー）」

子ども達：復唱する。

保育者：「出し物はーなんですかー（ドーソーデー、ドーソーデー）」と歌う。

子ども達：「茶つぼ茶つぼです。」

保育者：「あーあーあーあーそうですか（ミーファーソーファーミミレードー）」と歌う。

「では、2グループでやってみましょう。」

子どもグループ1：「こんばんはー、どなたです。」と歌う。

子どもグループ2：「○○保育園の△チームです。」と歌う。

子どもグループ1：「あーあーあーあー、そうですか。出し物はー、なんですか。」と歌う。

子どもグループ2：「茶つぼ茶つぼです。」

子どもグループ1：「あーあーあーあーそうですか。」と歌う。「はいどうぞ。」

保育者：「では、役を交替してみましょうね。」…

事例 B4-2 2007年7月20日 10:31~10:48

事例 B4-1 の活動を繰り返していた。

保育者：「茶つぼは、1回だけだったら、すぐ終わっ

てしまうから、3回やりましょう。それで、最初ゆっくり、だんだん速くしていきましょう。」

子ども達：「茶つば茶つば…」と始める。2回目を速くする。

保育者：「3回目はもっと速く…。」…

事例 B4-3 2007年9月28日 10:43~10:48

保育者：「これから先生のまねをしてね。」「タタタンタン●」「タンタタタン●」と言いながら手拍子する。

子ども達：すぐに同様の手拍子をする。

保育者：「ミッキーマウスマーチ」を歌う。

子ども達：タンタタンタン●」と手拍子する。

保育者：「タン●タン●タン●●」「●タン●タン●タンタン」と言いながら手拍子する。

子ども達：「タン●タン●タン●●」「●タン●タン●タンタン」と手拍子する。

保育者：「では、かえるのうたを歌いましょう。先生があとから歌うから、皆さんは、ずっと歌っていてください。」

子ども達：保育者と輪唱をする。

保育者：「では、2グループに分かれましょう。手拍子も、タン●タン●と入れましょう。」

子ども達：出だしを保育者に合図され、歌い始める。後のグループが続いて歌い始め、手拍子する。

この活動は、10月5日(10:35~10:45)にもグループの順番を交替しながら続けられていた。

事例 B4-4 2007年10月12日 10:41~10:54

子ども達は、保育者と「かえるのうた」の輪唱をしていた。

保育者：「では、手拍子をつけます。」「一緒に歌いながら、手拍子を変えますよ。」

子ども達：「クワッ●クワッ●クワッ●(タン●タン●タン●タン●)、ケケケケケケケケ(タンタンタンタン)クワックワックワッ(タンタンタン●)」と歌いながら手拍子する。

保育者：「次に、女の子グループと男の子グループに分かれてみましょう。」

男児達：「かえるのうたが」と始める。

女児達：続いて「かえるのうたが」と歌い始める。

保育者：女児のあとに続いて歌い始める。

保育者：「今度は、女の子のグループが2つになりま

す。」…

これは、10月19日(10:37~10:40)でも続き、4グループの子ども達の輪唱をした。

(5) リズムパターンの対話活動

事例 B5 2007年11月16日 10:35~10:40

保育者：「おもいごころ」の弾き歌いをする。

子ども達：歌詞の「チャチャチャ」の部分だけ手拍子する。

保育者：「次は、手拍子よ。●タン●タン、タタタ、タタタ」と手拍子する。「○○ちゃんのところからこっちと、右側とに分かれて、2グループになるよ。こっちのグループは、「●タン●タン、タタタ、タタタ、●タン●タン、タタタ、ウー」で、右側のグループは、「タンタンタンタン、タタタ、タタタ、タンタンタンタン、タタタ、ウーね。」

子ども達：それぞれのグループで、手拍子してみる。保育者の弾き歌いに合わせて、言いながら手拍子で異なるリズムパターンを合わせる。

(6) 動きによるリズム経験からクリエイティブ・ムーブメントへ

事例 B6-1 2007年10月19日 10:45~11:04

保育者が弾く音楽で、「ワニ」「馬」「かめ」といった動物の動きを表現していた。

保育者：「かえるのうた」を弾く。

子ども達：大きく床面から跳ねる。拍に合わせて「ケロケロ」時々言いながら跳ねる。

保育者：「とんぼのめがね」を弾く。

子ども達：両手を横に水平に広げて走る。

保育者：途中からテンポを上げる。

子ども達：テンポに合わせて動きを速くする。

保育者：「次は、時計ですよ。」と曲を変える。

子ども達：両腕を振り子のように曲に合わせて左右に振ったり、くるくる回ったりする。…

類似した活動は、11月9日(10:50~11:05)にも見られた。

事例 B6-2 2007年11月30日 10:38~10:45

保育者：CDをかける。

子ども達：ぞうの鳴き声が最初に聞こえたのに反応する。「ぞうだ、ぞうだ」と口々に言う。

保育者：「みんなは、ぞうだったら、どんな風に歩く？」

子ども達：「ドシン、ドシン」と言いながら、大きい

足音を立てる。両足を下に1拍ずつ押すようにして歩く。

男児達：「バオン」と言いながら、片腕を左右に振る。

保育者：「○ちゃんのぞうはいいよ。」と動きの模倣をし、四つん這いになって片腕を上げながら歩く。

男児8：曲が終わってからも、「ぞうさん」の歌を歌いながら、「ドシンドシン」と言い跳ねて、「こんな大きな音で」と言う。

(7) クリエイティブ・ムーブメントのストーリー化
事例 B7 2008年1月11日 10:41~10:45

保育者：「この前は、ライオンやゾウの曲だったけど、今日は白鳥で。」とCDをかける。

保育者：「どんな白鳥？」

子ども達：両手を大きく動かしてゆっくり静かに進む。

保育者：「△ちゃんの白鳥さん、すごいなー。男の子の白鳥さんは、遊んでいるのかなー。休憩している白鳥もいるのかなー。」

子ども達：次第に自由に動き回り始める。

保育者：自身が動くのをやめて、「遠くへ飛んで行くよー」「あっ、先生のところへ来て止まった。」

子ども達：保育者のところへやってきて、取り囲む。

保育者：「先生が、お母さん白鳥になろう。みんな休憩しに来てくれた。」

子ども達：やがて、立ち上がって、ゆっくり羽を動かして飛んでいく様子を表現する。…

女児達：「あー、おもしろかった。」…

これは、事象をイメージして創られた曲に合わせて、個々が動きによる表現をすることが音楽曲のイメージに近づいている状態であり、そこにストーリー化が加えられている。

2. 実践3年目における活動の再構成の方法

保育者Aは、実践3年目に5歳児を担当した。その実践過程における活動の再構成の特徴を次に示す。

(1) 音楽の諸要素の認識に向けた身体音と歌によるストーリー化

事例 A1-1 2009年5月19日 10:20~10:27

保育者：「チューリップ」の歌を弾く。最も高音部で弾いて「このときは、両手を頭の上で。」

子ども達：すぐに頭の上に両手を乗せて、確認する。

保育者：最も低音部で弾き、「このときは、足ふみしてね。」

子ども達：すぐに足ふみして、低音部を確認する。

保育者：タンタンタン●と手拍子して、「いつもの音の高さのときはこのリズムでたたいてね。」と中音部で弾く。「この3つのパターンが聞こえてくるよ。」

保育者：中音部、高音部、低音部の順に、チューリップの歌を分けて弾く。

子ども達：音の高さが変わるたびに、タンタンタン●頭の上に両手をのせ、足ふみと反応する。

保育者：再度チューリップを、中音部、低音部、高音部の順に弾き分ける。

子ども達：手拍子、足ふみ、頭上と瞬時に動き分ける。

事例 A1-2 2009年9月8日 10:30~10:35

保育者：「アイスクリームのうた」を弾く。

「おーとぎーばーなしーのーおうじーでもー」にタン●タン●タンタンタンと手拍子をつけながら歌う。

子ども達：保育者が少しずつ区切る歌詞を歌いながら、タン●タン●タンタンタンのリズムパターンを繰り返す。

保育者：歌詞の「アイスクリームー」にタタタタタタタ タンタンタンと、膝の上を高速でたたいた後に手拍子する。

子ども達：歌いながら、膝たたき、手拍子をする。

事例 A1-3 2009年9月29日 10:25~10:30

保育者：「アイスクリームのうた」を弾く。

子ども達：手拍子でこれまでたたいてきた事例1-2のリズムパターンをタンバリンでたたく。7名がタンバリンをたたき、他児達は手拍子する。

保育者：「では、交替しましょう。」

子ども達：今までタンバリンをたたいた子ども達が手拍子、他児達はタンバリンをたたく。

事例 A1-4 2009年9月29日 10:30~10:33

保育者：「かめの遠足」の歌を弾く。

子ども達：3拍子で、タンタン●とタンバリンをたたく。途中、「のんびりいこうー…」の部分は、タンバリンを弧を描くように上を振り回しながら鳴らす。何回か繰り返すうちに、タンタタンタンと自分でリズムパターンをつくってたたく。

類似した活動は、9月15日(10:10~10:16)でもされ、「かめの遠足」の歌を歌い、曲に合わせて行進する男児5名が見られた。

事例 A1-5 2009年10月13日 10:10~10:23

保育者：「かめの遠足」の弾き歌いをする。

子ども達：輪になって歌いながら、拍に合わせてつないだ手を前後に揺らす。

男児達：3拍子に合わせて足ふみする。

子ども達：「のんびりいこうー」を強調する。歌詞をはっきりと歌う。

保育者：「はい、遠足で海に到着。」と言い、「ツッピンとびうお」を弾く。

子ども達：すぐに動きをつけながら、歌い始める。とびうおを強調するように、両手の先を突き合わせて前や上に出し、「ツッピン」で手元(1拍目)、上(2拍目)、「ツッピンピン」で上(1拍目)、手元(2拍目)、上(3拍目)と動かし、手拍子もする。

保育者：「では、アイスクリームを食べましょう。」
「アイスクリームのうた」を弾く。

男児 e：王子役で、金色紙で作った冠をかぶって輪の真ん中に出てくる。

子ども達：タンタンタン●の手拍子、事例1-2でした手拍子と手の動きによる表現をし、リズムをみんなでとる。

男児 e：真ん中で手拍子や動きをしていたが、曲の最後の部分で、両手を広げてくるくと曲に合わせて回る。

保育者：「おいしかったー。アイスクリーム食べたら、歯を磨かないと。」と言って、「虫歯建設株式会社」の歌を弾く。

男児達：走り回りながら、ドリルで穴をあける動きをする。「ペンチでひっこぬーけ」の部分で、両手を大きく使って、引っこ抜く動作をする。

子ども達：「ムシムシバババ、ムシバババー」や、「ドドドド、ガガガガ、ギギギギ、ググググ」といった擬音語を強調して手拍子する。…

この事例では、2段階目の活動でありながら、3段階目のリズムパターンやストーリー化への展開の方向づけが見られる。しかも、少しずつ事例 A1-1、事例 A1-2、事例 A1-3 と歌に身体音や動きで表現する活動、事例 A1-3、事例 A1-4 とリズムパターンの楽器への置き換えの活動が、この事例で再構成され、ストー

リーとしても展開されている。

(2) 歌詞の持つリズムの意識化

事例 A2 2009年7月1日 9:55~10:02

保育者：「ごんべさんのあかちゃん」を弾く。

子ども達：すぐに動作をつけながら大声で歌う。

保育者：「ごんべさんのあかちゃんがかぜひいたの「あかちゃん」を声を出さないで歌ってね。」

子ども達：歌詞の「あかちゃん」の部分だけを無声音で動作だけにし、他の部分を大声で歌いながら動く。

保育者：「今度は、「ごんべさん」と「かぜひいた」を歌わないで、「あかちゃんが」を歌うよ。」弾き歌いを始める。

子ども達：歌わない部分に気をつけて、間違いなく手遊びをする。

続いて、「ホールディヒヒヤ」の歌を、1拍目だけ歌わずに動きをつけ、替え歌にして1拍ごとに動作を変えるといった活動をする。

(3) 動きのイメージの確立

事例 A3 2009年7月10日 10:35~10:50

保育者：女児 a だけに何か言う。

女児 a：他児達の前で、片腕を大きくゆっくり揺らす。

子ども達：「はーいはいはい」「ぞう」

女児 a：「せいかーい」

男児 b：ふりかぶってボールを投げるふりをする。

男児達：その動きのまねを思い思いにする。

男児 c：「ピッチャー」

男児 c：何かを切って食べるふりの動きをする。

女児 d：「バナナを食べる」…

男児 e：両手で目の前に四角をつくり、「カチャッ」と言う。

子ども達：「カメラ」と大声で言う。…

こうして、順番に子どもがする動きが何を意味するものかについて当てるゲームが続いていった。

(4) 名前ゲームの応用

事例 A4 2009年9月15日 10:22~10:30

保育者：国旗カードを見せ、国の名前を言って、言葉のリズムに合わせて手拍子する。

子ども達：「ロシア(タンタンタン)」「オランダ(タンタンタン)」「サウジアラビア(タタタタタタ)」「グアテマラ(タタタタタ)」

「ルクセンブルク（タタタタタタ）」「ベルギー（タタタン）」…と手拍子を続ける。

この活動は、2009年10月19日（10:45～10:50）にもされていた。その際、10:38～10:40までは、動物や果物の名前を2文字、3文字で言いながら手拍子し、そして国の名前に移行した。さらに、「かめの遠足」で3拍子をたたきながら歌った後、3文字の国の名前ゲームへと移行し、活動が続けられた。

(5) 歌のストーリー性による劇化

事例 A5 2009年11月10日 10:07～10:18

子ども達は、「かめの遠足」を歌ったところである。
保育者：「次の歌には動物が出てくるから、動物になって出てきてね。」「羊さんになりたい人」「うしさんになりたいひと」と続ける。

子ども達：数人ずつ手を挙げる。

保育者：「いちばんめーのはーたーけーに、きゃーべーつーをうえたーらー。…ひーつーじーが、むーしゃーむーしゃ、たーべーた。」と歌う。

子ども達：保育者と一緒に歌う。

保育者：「ひつじさん。」

女兒2名：床によつんばいになりながら、出てくる。
「メー」

子ども達：「2番目のはーたーけーに、…こーぶーたーが、パクパク食べた。」と歌う。

保育者：「ブタさん、ブーブー」

ぶた役男児1名：四つん這いで出てきて、「ブーブー」と言いながら食べるふりの動きをする。

子ども達：「3番目の……とーなーりーのにーわーとりが、コッコココーと食べた。」

保育者：「にわとりさん」

にわとり役男児2名：跳びはねながら出てきて「コッコ」と言いながらつつくふりをする。

子ども達：「4番目の……トーマートを植えたーらー。…こーうーしーが…。」と歌う。

保育者：「うしさん、モー」

牛役男児4名：出てきて、床に向かって食べるふりをする。

子ども達：「5番目の…大根植えたーらー、みーたーこともなーいーような、大根できた。」と歌う。

大根役男児1名：前に出てきて、キーボードに向かっ

て逆立ちして両足を高く上に上げ、大根の大きさや葉を表現しようとした。

保育者：「では、次は、何回出てきてもいいから、動物になってね。」2回目の歌を始める。

子ども達：一緒に歌い始める。

5名の女兒：「メー」と言いながら這いまわる。

続いて、多くの子ども達が出てきて動き回るようになった。

(6) 音への気づきの再構成

事例 A6 2009年12月1日 10:45～10:52

これまで、 Hammondジュニアで生活音や動物の鳴き声の音当てゲームをしていた。

保育者：「次は、一人ずつ、問題を出してね。」

女兒3：1つの鍵盤を押す。

男児達：「ヘリコプターの音」

女兒4：別の鍵盤を押す。

男児5：「パトカーの音」

女兒5：別の鍵盤を押す。

男児達：「さるかに合戦のときの音」…

男児6：別の鍵盤を押す。

子ども達：「羊」「メー」と声色を出す。

子ども達：集まっているいろいろな音を同時に出す。

この事例に見られるように、保育者が特に援助しなくても、子ども達だけでゲームが成立し、イメージとして記憶していた前年度の生活発表会の「さるかに合戦」のときの柿の木の芽が伸びるときの効果音を、音を聴いて思い出したのである。また、音を聴き比べたり、自分達の声で音を再現したりして、能動的な思考が活性化されていることがわかる。

3. 5歳児に対する活動の再構成（保育者B実践1年目と保育者A実践3年目）の特徴

5歳児に対する活動の再構成には、実践1年目と実践3年目の特徴が、表1のように挙げられる。ここでは、子どもの年齢による活動構成の特徴を抽出しようとしているので、保育者Aと保育者Bに共通の方法について考察した。それによると、1段階目では、「名前ゲーム」は言葉のリズムに対する意識化から音楽経験としてのリズムの理解へと展開されていることがわかる。2段階目では、身体音や動きと音楽の持つイメージとの一致に向けて活動が構成されていることが分かる。3段階目では、「リズムパターンの対話活

表1 5歳児（保育者B実践1年目と保育者A実践3年目）に対する活動構成の方法の特徴

活動段階	実践1年目 活動項目	実践1年目 保育者Bによる活動の再構成の方法	実践3年目 活動項目	実践3年目 保育者Aによる活動の再構成の方法
1段階目	・名前ゲーム	・言葉のリズムから音楽の持つリズムの認識へ ・言葉のリズムから応答唱へ	・名前ゲーム ・音への気づき	・国旗当てゲームへの応用 ・音への気づきの再構成
2段階目	・日常生活、職業等の動きの表現	・身体音によるリズム経験の構成 ・歌詞の言葉のリズムと動きの呼応	・日常生活、職業等の動きの表現	・歌詞の持つリズムの意識化 ・動きのイメージの確立
3段階目	・音楽のエコー、リズムの対話活動 応答唱 ・クリエイティブ・ムーブメント	・リズムパターンの対話活動 ・動きによるリズム経験からクリエイティブ・ムーブメントへ ・クリエイティブ・ムーブメントのストーリー化	・リズムパターン	・音楽の諸要素の認識に向けた身体音と歌によるストーリー化

動」および2段階目の身体音による動きの表現、1段階目の音への気づきが促される歌等による総合的な「ストーリー化」が行われているのが特徴的であった。5歳児には、音楽的諸要素の認識に向かうことが明確に意図された活動が多かった。

4. 保育者の5歳児に対する実践1年目と実践3年目の活動の構成方法における差異

5歳児については、実践1年目と実践3年目とを比較検討することができるだろう。行った担当者は異なるが、それぞれの活動内容については討議され共通理解のもとに実践されている。ここで保育者Aと保育者Bを取り上げたのは、どちらもこの活動プログラムの実践に2年間参加しており、ここでは比較考察できると考えられたためである。

まず、1段階目についてである。実践1年目では、「名前ゲーム」について、言葉のリズムの意識化から音楽の持つリズムの認識への移行が重要視されていた。それは、事例B3-1のように、言葉のリズムの経験の後、音楽での経験に置き換えられていることからわかる。それに類似した経験が続いた上で、事例B3-3のように、手遊び歌を唱えながらリズムをとることが容易になっている。さらに、そうした言葉のリズムから音楽経験への移行は、事例B4-1のように、3段階目の活動に該当する「応答唱」へと展開が図られている。また、類似した経験が、子ども達がよく知ってい

る歌で行われ、事例B4-4のような輪唱へと導かれていた。それに対して、実践3年目では、「名前ゲーム」は、事例A4のように国旗当てゲームに応用されていた。それ自体は、言葉のリズムに終始して音楽経験に繋がっていないように見えるが、後の類似した経験では、国の「名前ゲーム」の後、歌った歌の拍子と同じ拍数を持つ国名を言うゲームへと移行していた。また、実践1年目では、「音への気づき」について特徴的な事例として捉えられるものはなかった。それに対して、実践3年目では、事例A6のように、子ども達が一人ずつ順に様々な音を出していき、その事象のイメージを子ども達だけで共有する活動の再構成が見られた。中には、音によって4歳児のときの劇化過程における擬態語を子ども達が想起する場面も見られた。

2段階目では、実践1年目で事例B1-1や事例B1-2、事例B2-1や事例B2-2に示したように、歌う中でリズム経験が動きによって創り出され、歌詞の意味と結び付けられていることがわかる。それに対して、実践3年目では、事例A2のように歌詞の持つリズムの意識化と事例A3の動きのイメージの確立といった活動の目的が明確に表れている。子ども達も、動きのイメージについて事象のイメージをうまく置き換えられるようになっていることがわかる。

3段階目では、実践1年目で事例B5のように「リズムパターンの対話活動」が活動しやすい歌によって行われ、「クリエイティブ・ムーブメント」が事例B6

-1のリズム経験から事例B6-2へと進むにつれてストーリー化が加えられている。それに対して、実践3年目では、事例A1-1のように5歳児の初期で既に身体音が音楽的諸要素の認識に向けて経験され、事例A1-2、事例A1-3ではリズム経験が楽器の経験に置き換えられ、事例A1-4、事例A1-5では、さらに歌詞の持つ意味によってストーリー化が行われ、同時にクリエイティブ・ムーブメントも展開していくという、総合的な活動に近づいていると捉えられる。特に、この5歳児は、音楽経験促進プログラムの活動内容を3歳児のときから経験しており、保育者は、子ども達が自発的に自己表現して音楽経験を創り出していくようになったという実態を受け止めて、活動を再構成したと考えられる。

このように考えてくると、5歳児に対して実践1年目では、音楽経験促進プログラムの諸要素が経験され試行されているが、実践3年目では、活動の諸要素が選択的に別の活動に援用されたり、再構成されたりしていると、捉えることができるだろう。

また、実践1年目では、3段階目のリズムパターンに関する活動やクリエイティブ・ムーブメントについて、保育者が指向性を持ってかかわる姿勢が事例B4-1から事例B4-4、事例B7に見られる。子どもが活動をどう受け止めて反応するかということよりも、活動を目的的に考えて構成していくことに保育者の主眼があったと考えられる。一方、実践3年目では、活動にストーリー化の要素が見られることが多かったのは、事例A1-1から事例A1-5、事例A3、事例A5に示した通りである。ストーリー性のある歌を選択するという傾向にもよるが、歌を創り変えていく過程で、子ども達の自発的な動きによるリズム経験が音楽的諸要素の認識へと向かうような劇化の経験にされていることがわかる。そのために、事例A6の「音当てゲーム」で一人ずつ音を出していったとき、「さるかに合戦のときの音」という、ストーリーの劇化に特定の音が伴っていたことが想起できたのだろうと捉えられた。自ら考えて役割演技を創り出していた4歳児のときの劇化の経験によって、5歳児になった子ども達は、音を聴いて事象やストーリーのイメージを想起しやすくなったのではないかと考えられた。

V. 考察のまとめ

5歳児の実践1年目と実践3年目の比較考察から、特に活動の1段階目と3段階目に、保育者による活動の再構成の方法における差異が見られたことがわかっ

た。それは、3歳児の終了時点で「活動の1段階目の諸要素にとっても興味を持った」と担当保育者によって報告された子ども達が、劇化による表現を通して音楽経験をより効果的に体得していく成長による部分に起因するものであろう。同時に、この活動プログラムを2年間経験した保育者が、一つの活動の中に、1段階目から3段階目までの活動の諸要素を展開するように再構成しているのだと捉えることができるだろう。

注

- 1) 音楽経験促進プログラムは、劇化を生かした音楽経験を、1段階目「はじめの活動」2段階目「はじめの活動からパントマイムへ」3段階目「即興表現からストーリー創造、劇化へ」4段階目「ストーリーの劇化」という4段階に再構成して、2007年度から実践を行っている。これに関する具体的な活動内容や理論的枠組みは、例えば、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ー実践の活動事例の考察を通してー」『学校音楽教育研究』Vol. 13, pp. 215-226に示している。
- 2) 注1)の資料を参照した。
- 3) これについて、佐野(2009)「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ー4, 5歳児のストーリーの劇化へのかかわりを中心にー」『教育方法学研究』35, pp. 25-34に示している。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。
- 4) この評価のことについては、佐野(2008)「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」『乳幼児教育学研究』17, pp. 73-82に示している。
- 5) 近年の先行研究では、嶋田由美(2007)「音楽のイメージを色で表現する保育実践：幼児の「聴く」活動を考える」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』17, pp. 93-100、Barrett, M. (2009) "Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the "everyday" musical engagement of a young child," *Journal of Early*

Childhood Research, v7, n2, pp. 115-134, Niland, A. (2009) "The power of musical play: the value of play-based, child-centered curriculum early childhood music education," *General Music Today*, v23, n1, pp. 17-21 におけるように、子どもの発達的特徴による音楽の活動の重要性が示されている。石川眞佐江、小寺香奈 (2008) 「幼児を対象とした芸術教育プログラムの試みーワー

クショップ「おとのたんけんたい」の実践報告」『音楽教育実践ジャーナル』6(1), pp. 108-115では、活動プログラムの実践であるが、その主眼は保育者の活動の再構成の方法にはない。また、そうした保育者の役割については、注4)の資料があるが、これは単年度における考察であった。注3)の資料は、実践1年目と実践2年目とを比較的に考察している。

Transformation in the Method of the Reconstruction of Activity Contents by the Early Childhood Educators: Through Comparative Consideration of the Practice for 5-year- Old Children between the First Year and the Third Year

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Mina SANO

Abstract

The purpose of this study is to extract the characteristics of the reconstruction of the activity by the early childhood educators through considering an observation example of practice in the first year and practice in the third year of the practice process of the music experience promotion program, and to weigh the method of teacher A with the method of teacher B. In this article, I paid my attention to an activity method of teacher B in charge of 5-year-old children of the practice in the first year, and teacher A in charge of 5-year-old children of the practice in the third year. As a result, a difference in the method of the reconstruction of the activity by the teacher was seen in the first phase of the activity in particular and the third phase. It appeared in "name game," "sound awareness" of the first phase and appeared for constitution of the rhythm experience of the second phase, the establishment of the image of the movement, and the constitution of the experience for many elements understanding music of the third phase. I thought that the teachers who experienced this activity program at the same time for two years in one activity reconstituted it to develop many elements of activity from the first phase to the third phase.

Keywords: early childhood educators, the reconstruction of activity contents, the music experience promotion program, "name game", "sound awareness."