

音楽的表現育成プログラムの実践過程における活動
の要素の変容：
4歳児の「音への気づき」を起点とした活動の展開の
特徴を中心に

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2013-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: SANO, Mina メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/3837

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



音楽的表現育成プログラムの実践過程における活動の要素の変容 —4歳児の「音への気づき」を起点とした活動の展開の特徴を中心に—

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過程で4歳児の「音への気づき」を起点とした活動の展開の特徴を考察することを通して、活動の要素の変容について明らかにすることである。4歳児のこの活動事例について、保育園で3年間の実践過程を検討した。その結果、実践2年目と実践3年目に活動の要素が増し、展開の可能性が示された活動の特徴が見い出されることがわかった。実践1年目で「音への気づき」については、生活音に限定されていた。実践2年目では、虚構体験がその活動の対象となった。特に、ストーリー化の過程において、パターン化された表現形式を経験することによって、子ども達に自発的表現が多く生じていた。同時に、動きから3段階目の音楽的諸要素の認識に向けた活動の特徴も見られた。実践3年目では、擬音語、擬態語のイメージによって歌詞を創造したり、クリエイティブ・ムーブメントを生じたりする展開が特徴的であった。

キーワード：4歳児、音楽的表現育成プログラム、活動の要素、「音への気づき」、音楽的諸要素の認識

I 研究の背景

幼児期の顕著な発達の特徴である劇化を生かした音楽的表現育成プログラムを構成し、2007年4月末から2010年3月23日まで、幼児にその実践を行ってきた。実践1年目は、幼稚園4歳児44名、保育園3歳児から5歳児までの50名、実践2年目は同一の保育園3歳児から5歳児までの63名に、実践3年目は69名に焦点化した。その実践過程を観察することによって事例研究を行い、活動の教育的効果や保育者の役割や活動の展開方法の特徴等を抽出してきた。この実践は、同一の保育園で3年間継続されたため、その実践過程において、活動の要素に対する保育者の捉え方は、少しずつ変容していることがわかった。これは、保育者による活動の再構成の方法にも拠るが、子ども達の活動の展開の特徴を抽出することを通して、活動の要素の変容について考察することができるだろう。中でも、4歳児の活動の要素について、第1段階の活動「はじめの活動」における「音への気づき」を起点とした活動の展開が特徴的であった。

「音への気づき」は、それだけを取り上げると非常に幅広い概念を持つものであり、実践的研究だけを概観してみても、近年、その多くは言語発達との関係性について述べられたものである。中には、環境での音探しの経験の重要性が4,5歳児と保育者に関して述べられた研究もある(Deans, J., Brown, R., & Dilkes,

H., 2005)¹⁾。わが国では、自然環境へのかかわりと表現を保育者を目指す学生の学びに適用する考え方(今川2007)²⁾、学生による保育園へのフィールドワークとそこで子どもに多く用いられている音を取り入れた音楽劇づくりといった授業実践(佐藤2007)³⁾が行われている。また、幼児を対象とした観察による生活音の体験の重要性(今川2006)⁴⁾、意図的なワークショップによる音の探検による表現の広がり(石川、小寺2008)⁵⁾などが挙げられる。楽器音を子どものイメージの音に置き換えたり、声を用いたり、子どもの芸術教育への試みが図られている。

それに対して筆者は、4段階に構成した音楽的表現育成プログラムの実践過程において、「音への気づき」がどのように捉えられ、活動の展開の特徴が見られるかに着目した。この活動は、「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」を目的としていた。「名前ゲーム」「フィンガープレイ」に続くものであり、音声と動きによる表現が始められていて、言葉のリズムと音声、動きとの関係が意識化されつつある段階である。中でも、ここでは、生活音等、子どもの日常生活経験の音から事象のイメージの確立を促すことを目的としていた。

II 研究の目的と方法

この研究の目的は、音楽的表現育成プログラムの実

実践過程で4歳児に顕著であった「音への気づき」を起点とした活動の展開の特徴を考察することを通して、活動の要素の変容について明らかにすることである。そのために、4歳児のこの活動事例について、同一の保育園での3年間の実践過程を検討した。実践1年目22名(男児11名、女児11名)、実践2年目22名(男児11名、女児11名)、実践3年目の4歳児24名(男児11名、女児13名)の4歳児を考察の対象とした。各担当保育者が朝の活動時間午前10時前後から20分間ずつに、段階的な活動を行い、筆者が毎週1回ずつ

その実践過程の観察記録をとった。そして、ここでは、「音への気づき」を起点とした活動の展開の見られた事例を考察し、その特徴を抽出した。音楽的表現育成プログラムの概要は表1のとおりであり、「音への気づき」はその第1段階「はじめの活動」の活動の要素として位置づけられている⁶⁾。ここでは、その「音への気づき」が第1段階の活動にとどまらず、保育者と子どもとの相互作用による展開が見られるようになったため、第4段階までの活動構成を示した。

表1 1年間の活動計画

時期	活動段階	活動項目	テーマ	活動の目的
4月 5月	1. はじめの活動	(1) 名前ゲーム (2) フィンガープレイ (3) 音への気づき	言葉のリズム 言葉のリズム・動作・音声 音・生活音・イメージ	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。
6月 7月	2. はじめの活動からパントマイムへ	(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	言葉、歌、動作、イメージ 身の回り、子どもの生活のイメージ 記憶保持、置き換え、イメージ、経験	日常生活の中での人のイメージ
9月 10月 11月 12月	3. 即興表現からストーリー創造・劇化へ	(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	歌・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) 動きとリズム 人の動き、生活の動き、断片的なストーリー、リズム、音、動作 音数を減らして、言葉のイメージを簡略化(自発的な表現) メロディ、歌詞をストーリー創造に繋げる。 置き換え、表象化 童謡、童話を用いたストーリー創造、役割演技、音楽的要素	音楽の構成要素の体験 イメージの深まり、ストーリー化への導入段階 音楽の構成要素の認識 ストーリー創造への導入段階 音楽と劇化との関係の認識 ストーリー化 劇化への導入段階
12月 1月 2月 3月	4. ストーリーの劇化	(1) 場面ごとの役割演技 (2) 大人対子どもから子ども同士へ (3) 役割の逆転 (4) インスタントオペラの拡大 (5) ドラマティックプレイの連続 (6) クリエイティブ・ドラマの完成	ストーリー理解 役割理解の深化 登場人物の感情理解 音楽経験としての役割演技 ストーリー展開と役割の共有 作品としての表現	3段階目の活動までの経験の統合

Ⅲ 結果と考察

1. 実践 1 年目に見られた特徴的な「音への気づき」の活動の展開

(1) 象徴化された事象の特徴の表現による具体化と創造—音とイメージの一致

事例 1-1 2007 年 7 月 6 日 10:20~10:28

音当てゲームをしている。 Hammondジュニアで、小学校のチャイムの音等を続ける。

保育者：「ププー」と音を押して、「みんなこうやって押してみて。」と車のクラクションを鳴らす動作をする。

子ども達：片手で自動車のクラクションを鳴らす動作をする。

保育者：その動作に合わせて Hammondジュニアで音を出す。

(2) 3 段階目「音楽のエコー」の活動—擬音語のリズムパターンとしての意識化

事例 1-2 2007 年 10 月 19 日 10:17~10:19

保育者①：「コンコンクシャンのうた」の弾き歌い。

保育者②：歌詞を先導する。

子ども達：「大きい大きいマスクした。」で大きいマスクの形を両手で大きくかたちづくりながら、「おーおきい、おーおきい」にアクセントをつけて強調する。「リーすさーんが●」「ちーいさい、ちーいさい、ちーいさいマスクした。」と自分の顔の前で小さい身振りをする。小さいアクセントをつける。「コンコンコンコン、クシャン」を大声で歌う。

男児達：最後に立ち上がって、「ハックション」と大きなくしゃみの音を出す。

保育者①：「山の音楽家」を弾き歌いする。

男児 iii：歌いながら、立ち上がって膝の曲げ伸ばしによってリズムをとる。

保育者②：「ポコポンポンポン」と強調する。

子ども達：「上手にたいこをたたいてみましょう」の後、椅子の座る面を「タタタンタン、タタタンタン」とリズムに合わせてたたく。

この歌では、動物がするマスクがどのようなものかという具体的な説明が歌詞の中にある。動物が小さければ小さいマスク、大きければ大きいマスク、と歌詞の意味とリズム、音の大きさも連動しやすくなっている。事例に示したように、子ども達は「大きい、大きい、大きい、大きい、マスクした」とそれぞれの拍の頭を自然

に強調して歌うようになっている。そこでのマスクは子どもの眼前に両手で形作られる大きい四角であり、それは子ども達にとって大きい動物のイメージを強調するものでもある。その大きいという言葉と動きによって「大きい」ことの意味は音が大きい部分であるという曲想と大小の概念を対比して捉える子どもの経験の一つでもある。また、「コンコンコンコン、クシャン」というくしゃみの擬音語も、自身の日常的なリズムに合っているために、子ども達は自信を持って勢いよく歌い、「ハックション」とユーモラスに自分たちで考えたくしゃみの音を表現してみるののである。

さらに、「山の音楽家」では、歌詞のリズムでたいこをたたく擬音語を強調し、それをリズムパターンとして椅子をたたくことによって意識化する行程を経験している。それらは、音楽の構成要素についての基本的な経験である。

2. 実践 2 年目における「音への気づき」の展開の特徴

「音への気づき」の活動には、先行研究の中でも筆者が参照した Rubin らによれば、ストーリーの登場人物の表現音によって、子ども達自身が再演することやストーリーを創造することを意味するものもあった。それは、一般化された活動プログラムではもっと年長の子どもが対象となっていたものであった。ここでは、言語による表現が強調されていた。しかし、幼児期の子どもにもできる活動として検討した結果、ストーリーの中の登場人物を想像し意識化する音声による表現を行ってみることにした。

(1) 虚構から現実体験の表現音の再生へ

事例 2-1 2008 年 10 月 30 日 10:16~10:18

保育者：『ぞうくんのさんぽ』の絵本を読み聞かせた後で、2 日前に行った動物園での動物の様子を思い起こすように話し始める。

「…ぞうさんはどんな声を出すのかな？」片腕を左右に振りながら言う。

男児達：「バオーン」

保育者：「かばくんが最初にぞうさんに乗ったけど、どんなふうにもうく？次は、ワニくんだったね、どんなふうにもうく？その次に出てきたかめさんは？」……「この鳴き声は何の動物かな？オッオッ」

子ども達：「アザラシ、アザラシ」と口々に言う。

保育者：「そうです。アザラシの声ですね。では次です。ウオーッ」

男児達：「はーい、はーい、犬」

保育者：「正解は…先生の思ったのは、オオカミでした。」

……

このように、絵本に出てくる動物が子ども達の間で音声で表現しにくい場合、保育者は最近の園生活での経験を思い起こすよう導き、活動は動物園で出会った動物の鳴き声を想起する音当てゲームへと展開していった。

(2) 表現音による動きの喚起

事例 2-2 2008 年 10 月 30 日 10：18～10：20

保育者①：「クーズクイズ、なーんのクイズ」と歌い始める。

子ども達：手拍子しながら一緒に歌う。

女児 1：前に出てきて、右手を頭の上に、左手をあごの下にして動かす。

男児 達：「はーい、はい、さる」

保育者①：「そうですね。では一緒に…」

これら事例 2-1 と事例 2-2 で、子ども達は容易に虚構から日常へと移行することができている。保育者が事象のイメージを先行経験から喚起することで、子ども達は音声と動きによってそのイメージを再構成していることがわかる。

(3) 3 段階目「即興表現からストーリー創造、劇化へ

(4) 歌う活動(5)ストーリー創造」への展開

(i) パターン化された表現形式に生じる自発的表現

事例 2-3 2008 年 10 月 30 日 10：07～10：11

保育者①：『そうくんのさんぼ』の読み聞かせをしている。……「それでは、みんなぞうさんになってください。先生が他の動物になって、「乗せてもらっていいですかー（ドミソー）」と聞くから、お返事してくださいね。まず、かばさんです。」「かばさんが聞きますよ。ぞうさん、乗せてもらって「いいですかー（ドミソー）？」

子ども達：「いいよー（ソミドー）。」と歌いながら答える。

保育者①：次はワニさんですよ。乗せてもらって「いいですかー（ドミソー）。」

子ども達：「いいよー（ソミドー）。」と歌う。

保育者①：今度はかめさんですよ。乗せてもらって「いいですかー（ドミソー）」

子ども達：「いいよー（ソミドー）。」と歌う。

保育者①：「うーん、重くなったね。みんなひっくり返って、水の中に落ちてしまいました。ザブーン、ドボーン。」と言いながら、キーボードで高低、低高とグリッサンドを弾く。

子ども達：ひっくり返って仰向けになったり、横に倒れたり、近くの子ども達同士ぶつかったりして「ワーッ」と言う。…

この事例 2-3 では、絵本の読み聞かせの中で、象徴的な音への気づきの活動を行う過程で、保育者が前年度の第 3 段階の活動経験をもとに、少ない音数での「問い」と「答え」の応答唱を積極的に取り入れている。

1 年目の実践過程の「音への気づき」を行った段階では、子どもにあまりこうした音楽経験がなかったために、活動の多面的な要素を組み合わせることはできなかった。

しかし、2 年目の実践過程では、前年度に第 1 段階から第 4 段階までの活動を経験しているために、断片的な第 3 段階の活動内容を保育者が提示しても、子ども達はすぐに認識できるのだと考えられる。

特に、ここで用いられていない音数で、「問い」と「答え」の歌うことによるやりとりは、ストーリー創造や劇化を進めていく上で後に核となる活動である。

ここでは、「いいですか」という疑問をメロディの上行、「いいですよ」という答えを下行としている。このやりとりが第 3 段階の活動でストーリー創造を促したように、ストーリーに沿って登場する想像上の動物の感情に、子ども達は近づいていっていると考えられる。それぞれの動物の「問い」と「答え」のやりとりは、子ども達をストーリーの中に引き込み、子どもを客観的感情の理解へと導く。それは、この事例文末の子ども達の自発的表現からもわかるであろう。

(ii) 動きと表現音のイメージの一致

事例 2-4 2008 年 10 月 30 日 10：18～10：20

保育者①：「今度は、先生が動きをするから、みんなは鳴き声で答えてね。」「いいですかー（ドミソー）」

子ども達：すぐに四つん這いになって「パオーン」と言う。

保育者①：「次はワニさんです。いいですかー（ドミソー）。」

子ども達：「いいですよー（ソミドー）。」と歌う。…

事例 2-4 は、事例 2-2 に続く活動であったが、保育者が動きを提示し、それに対して子ども達がストーリーに出てくる動物の鳴き声で答えるというやりとりをしていた。子ども達は、このようなとき、音声よりも先に動きで表現している。しかも、事例 2-3 の応答唱のやりとりを、子どもと保育者との現実経験を思い起こしたやりとりに生かしている。同時に、ストーリーの中で歌うことのやりとりが、動きと音声でのやりとりに該当するものになっていることがわかる。

このように、子ども達が一通り 4 段階の音楽経験を積み重ねた後の 2 年目では、活動の要素を組み合わせていくことも容易にできるようになる。

(4) 3 段階目「クリエイティブ・ムーブメント」への展開

事例 2-5 2008 年 12 月 25 日 10:30~10:40

保育者：「昔のお母さんは、お家の中をはたきかけていたのよ。」「おそうじのうた」を弾き歌いし始める。

子ども達：「おそうじ、おそうじ、はじめははたき一で、パッタパタパッパッ…。」と歌いながら、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。

男児達：「掃除機」「ほうき」と口々に言う。

保育者：「ピンポン、ほうきで。」「シャッシャシャ、シャッシャ、…」と歌う。

子ども達：すぐに立ち上がって、ほうきで掃く動作をする。

保育者：「次は、ぞうきんで。」「ぞうきんは」と言いかける。

男児：「シュッ」と言う。

子ども達：「シュッシュュッシュュッシュュ…」と繰り返し歌う。

男児：「次、掃除機」

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

子ども達：「ウィーン」と口々に言う。歌に合わせて、「ウィーウィーウィーウィーウィーン」と 2 回繰り返して歌う。

保育者：「4 番、今創ったね。」

男児：「5 番、5 番つくりたい」と、子ども達の輪の前にいる保育者のところへ出てきて言う。

保育者：「おそうじ、おそうじ、はじめははたき一で。」「パッパッ…」

子ども達：一緒に歌いながら、各自、上の方で片手を動かす。

保育者：「2 番、ほうきで。」と弾き歌いする。

子ども達：「シャッシャシャ…」と歌いながら、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。ギュートとしぼってください。」

子ども達：「シュッシュュ…」と歌いながら、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。本物のぞうきんで、床を拭きながら走る男児もいる。

保育者：「最後は、掃除機で。」

子ども達：「ウィーウィーウィ…」と歌いながら、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。…

事例 2-6 2009 年 1 月 8 日 10:35~10:37

保育者：「北風小僧の寒太郎」の弾き歌いをする。

子ども達：…「ヒュルルーン、ルンルンルン…」の歌詞の部分を読みながら、右手でくるくる風を回すような動きをつけながら歌う。…

事例 2-5 では、日常生活のことをテーマとしているが、生活音を歌詞の中で擬音語に置き換え、動きのイメージとの一致を創り出し、それを同じリズムパターンによって表現している。子ども達と保育者とのやりとりによって、歌詞が創り出されていき、それを子ども達が実際の動きで表現することによって歌うことがより自発的な表現になっていることがわかる。これは、子どもの日常生活に密接なところでの「主観的感情」から歌という抽象的な表現形式の中で自身が掃除をしているという想像上の感情への移行過程にある。こうした捉え方によれば、劇化指導法を考案した Bolton のドラマ教育論の中で、Langer の「客観的感情」を参照して構成された理論的枠組みにおける、子どもの日常的な「主観的感情」が、歌詞と音楽の有する「客観的感情」に近づくように修正されている段階に相当する。事例 2-6 では、冷たい北風が舞うときの擬音語を生活音の中からイメージとして想起し、それを歌の中で表現する際、動きに置き換えている。そのことによって、この事例でも、動きと言葉のリズムの一致が生じ、生活音を歌の中で確認している。子ども達は、日常と近いところでの情景を歌という表現形式の中で再演していると捉えられる。

3. 実践3年目における「音への気づき」の活動の展開

(1) 象徴化された音と動きのイメージの共有

事例3-1 2009年9月29日10:30~10:38

保育者：ライオンとゾウの鳴き声を交互に鳴らす。

子ども達：ゾウの「パオーン」という音に合わせて、ゾウの鼻のつもりの片腕を下から上に上げて大きく動作をする。…

この事例は、音当てゲームをしていたとき、子ども達に共有されている事象のイメージが音と動きへと同時に置き換えられた瞬間を示している。ここで、保育者が一緒に共有体験をしてみせることによって、事象のイメージの確立はより強調される。

(2) 歌詞の擬音語、擬態語によるイメージの役割演技

事例3-2 2009年8月4日10:08~10:13

保育者：「金魚さん、知ってる、フワフワ動いてるね。」「メダカさんは、ツイツイ」

子ども達：「フワフワ」でひらひら両手を動かす。「ツイツイ」で、右手を前方に左手を後方に動かす。

保育者：「金魚」と「メダカ」に子ども達を2グループに分ける。

子ども達：金魚役は「フワフワ」、メダカ役は「ツイツイ」と歌いながら、それぞれの動きをする。

保育者：曲のテンポを上げる。

子ども達：速くなっても、曲に合わせて両方の動きをする。

この事例では、身近な生き物を対象にして、歌詞の中の擬態語が、リズムパターンでも動きのイメージでも同時に表現されている。ここで子ども達は、それぞれの象徴化された動きを歌いながら表現することで、同時に断片的な役割演技も行っている。保育者が、曲のテンポを上げても、自身のイメージをその表現形式の中で再演し続ける子ども達は、その動きを音楽に合わせることによって、音楽的諸要素への認識を深めていると言える。

(3) キッチンビートによる音の概念の再構成

事例3-3 2009年12月22日9:50~9:55

保育者：小さい銀色のステンレス製の鍋と蓋を見せる。「これで、何する？」

女兒：「何かを煮たり焼いたりする。」

保育者：「そう、お料理に使うね。」「カンカンカン」と鍋と蓋を打ち合わせて、音を聞かせる。プラスチックの蓋つき容器をたたいて見せて、「トントントントン…」「どんな音がする？」
絵筆の柄で鍋のふたをたたいてみせる。

女兒：「すずみたい。」

男児：「卵をかき混ぜているときの音だ。」

この事例では、子ども達は、事象の音を生活音と受け止め、それが喚起するイメージを自身の「主観的感情」によって意識化し、言葉で表現している。

事例3-4 2009年12月22日9:55~9:58

子ども達：2グループで、鍋や蓋を選択する。早速、鍋を絵筆の柄でたたいてみる。

保育者：「さあ、こっちの半分の人には聞いてね。上手にできるかな。」「崖の上のポニョ」の曲をかける。「はい、バナナ●」と手拍子する。

子ども達：一緒に鍋をたたく。

保育者：「チョコレート●（タタタンタン）」と手拍子する。

子ども達：手拍子に合わせて鍋をたたく。別のグループと交替する。…

この事例では、子ども達が、生活音のリズムパターンを楽音として再構成し始めた様子を示している。よく知っている曲の中で、言葉のリズムと一致する簡単なリズムパターンを経験しながら、事象に対する子ども自身のイメージが修正されつつある。

事例3-5 2010年1月26日10:25~10:40

保育者：鍋、バケツ、ペットボトル、ボール泡立て器などを持ってくる。

子ども達：5グループで、それぞれの台所用品を受け取り、叩いてみる。

保育者：「ターン、ターン、タンタンタン」と手拍子する

子ども達：手拍子に合わせて、分担のものを叩いて音を出す。

男児：ボールを泡立て器でかき混ぜる。

保育者：「ちびまるこちゃん」のCDをかける。

子ども達：先のリズムパターンを曲に合わせてたたく。途中、「ターンタン」とリズムパターンを変え、「ピーヒャラピーヒャラ」の歌詞の部分では、拍に合わせてたたく。

保育者：リズムパターンを時々手拍子し、「では、2グループで交替ね。」…

事例3-6 2010年2月2日 10:10~10:30

子ども達：4グループに分かれて対面して座る。

保育者：「ペットボトルとお鍋は交替できます。曲の途中で、2つのチームは交替しましょう。ボールと泡立て器も4つあります。どんなふうにするか、みんなでお話してごらん。」

子ども達：「お鍋がいい、蓋がいい。」と口々に言い、じゃんけんで割当てを決める。

保育者：「ちびまるこちゃん」のCDをかける。

子ども達：曲を聴き、保育者と一緒に手拍子し、割当てのものをたたく。途中で、前後列の2グループが役割を交替する。

事例3-5、事例3-6では、キッチンビートとしての活動が成立し始め、生活音を楽音として音楽の中に再構成し、それを異なる音色で合わせることによって、子ども達だけの独創的な音の発見の過程を創り出している。また、役割を交替する、子ども同士で構成するといった、4歳児から5歳児への移行を意識した相互作用が生じている。

これら実践1年目から実践3年目までの「音への気づき」の展開の特徴は、活動の要素の視点から、次頁表2、表3、表4のように要約できると捉えられた。

実践1年目では、この音楽的表現育成プログラムの計画どおりに活動が行われていたが、「音当てゲーム」として、音と事象のイメージを結び付けることよりも、その活動を通して、子どもと保育者、子ども同士の相互作用が創り出されることに重点が置かれていた。事例1-1のように、 Hammondジュニアの音を聴いて、事象のイメージを喚起する、そのことによってイメージの共有を図る活動にとどまっていたのである。しかも、選択される音も、日常で頻繁に子ども達が聞いている音や動物の象徴的な鳴き声に限定されていた。同時に、歌詞の擬音語、擬態語の部分で、歌われている事象のイメージを喚起する活動もされていたが、事例1-2、事例1-3のように動きとリズムパターンの一致が得られた子ども達の表現の特徴が見られた。

実践2年目では、ストーリーの登場する役やその文脈に伴う音が虚構体験としての「音への気づき」となっており、劇化に重点的な活動の展開が見られた。また、実践1年目で見られた歌詞の擬音語によるイメージの喚起に加えて、事例5のように、生活音によるイ

メージと音楽のリズムパターンとの置き換えを柔軟に行うことによって、歌詞の創造と第3段階のクリエイティブ・ムーブメントへの移行が生じていた。これは、保育者が意図的に導き出したというよりも、子ども達がイメージと楽音のリズムパターンによる表現との間を頻繁に移行することによって、自ら創り出した表現であると言えることができるだろう。さらに、事例2-6では、音への気づきから風の動きが創り出されたという点では、事例2-5と同様に第3段階に移行していると考えられるだろう。

実践3年目では、事例3-1のように、歌詞の擬態語による音のイメージの喚起ばかりでなく、役割演技として「第4段階の(1)場面ごとの役割演技」への移行が見られる。それは、事例3-2では、音を聴いて、実際に自身が出せるのではない動物の象徴的な鳴き声に合わせた動きを表現し、その表現を子ども達と保育者と共有する様子が見られたことからわかる。さらに、事例3-3から事例3-6のように、キッチンビートの活動をする過程で、「音への気づき」から3段階目の「(1)音楽のエコー(2)リズムの対話活動」といった活動への移行が見られた。

IV 考察のまとめ

表2、表3、表4からもわかるように、第1段階の「音への気づき」の活動項目だけに焦点化して考察すると、実践1年目に対して、実践2年目と実践3年目においては、活動の要素が増し、より展開の可能性が示された活動の特徴が見い出されることがわかった。

実践1年目で「音への気づき」については、生活音に限定されていたが、実践2年目では、虚構体験がその活動の対象となり、特に、ストーリー化の過程において、パターン化された表現形式を経験することによる劇化の過程の再構成が行われた。

そこで音を発見した子ども達は、自らが環境に働きかけて創り出した音だけを収集し、ストーリーの構成に用いたのである。

この活動の過程でも、 Hammondジュニアで事象の象徴的な音を聴いてイメージを喚起するように、自らの創り出した音が、ストーリーのある場面のどのような文脈で生じるのかを虚構体験の中で考えることができたのである。これは、その5歳児が、実践1年目に4歳児の1年間、音楽的表現育成プログラムを経験し、そこで音を聴いて考えて表現するといった活動のサイクルを身につけていたために、自発的にできたものと捉えられる。

表2 実践1年目の「音への気づき」の活動における展開の特徴

活動の要素	活動の意図	教育的効果	活動の展開の特徴
・音当てゲーム (事例1-1)	・音、生活音のイメージの喚起	・音と事象のイメージの一致 ・相互作用	・日常生活に密着した生活音に限定
・歌詞の擬音語・擬態語 (事例1-2)	・特定の生活事象を表す音への再認識	・リズムパターンの認識	・第3段階「(1)音楽のエコー」へ

表3 実践2年目の「音への気づき」の活動における展開の特徴

活動の要素	活動の意図	教育的効果	活動の展開の特徴
・音当てゲーム (事例2-1、事例2-2)	・音、生活音のイメージの喚起	・表現音と事象のイメージの共有	・第2段階の動きを中心とした表現との間の移行
・歌詞の擬音語・擬態語 (事例2-5、事例2-6)	・歌による再演を通じた生活音のイメージの意識化	・言葉のリズムと音楽のリズムとの一致の認識 ・歌詞の創造 ・動きと楽音によるリズムパターンの一致	・第3段階「クリエイティブ・ムーブメント」への移行
・ストーリーの虚構体験による表現音 (事例2-3、事例2-4)	・劇化による音の再構成	・パターン化された表現形式による自発的表現の生起	・第1段階の「音当てゲーム」へ ・第3段階「応答唱「(4)歌う活動(5)ストーリー創造」への移行

表4 実践3年目の「音への気づき」の活動における展開の特徴

活動の要素	活動の意図	教育的効果	活動の展開の特徴
・音当てゲーム (事例3-1)	・象徴化された音による事象のイメージの確立	・象徴化された音による事象のイメージの共有	・第2段階の動きを中心とする表現による事象が象徴化された音の共有
・歌詞の擬音語・擬態語 (事例3-2)	・動きと音楽のリズムやテンポとの一致	・事象の象徴化された動きと音楽のイメージの一致による役割演技	・第4段階「(1)場面ごとの役割演技」への移行
・キッチンビート (事例3-3、事例3-4、事例3-5、事例3-6)	・音の概念の再構成 ・楽音によるリズムパターンの認識	・生活音のイメージの喚起と再認識 ・リズムパターンの共有 ・楽音としての音楽経験の再構成	・第3段階「(1)音楽のエコー、(2)リズムの対話活動」への移行

実践3年目では、その擬音語、擬態語という活動の要素には、第4段階の初期活動へと部分的に移行するという展開の特徴が見い出された。さらに、「キッチンビート」という音の概念を再構成する活動の要素によって、子ども達は、生活音と楽音の持つリズムや音色

の差異を経験しながら、音楽的諸要素の理解に向けた音楽経験をすることができた。

結果的には、キッチンビートの活動は、作品の表現として、2010年2月の生活発表会で提示された。こうした活動の展開では、もちろん、保育者の創意工夫に

よって、子ども達の自発的表現が多く生じていたことがわかった。同時に、活動の展開の特徴も、動きから第3段階のより音楽的諸要素の認識に向けた活動の特徴が見られた。

さらに、擬音語、擬態語のイメージによって、歌詞を創造したり、それが歌とクリエイティブ・ムーブメントを生じたりする展開が特徴的であった。事実、実践2年目の5歳児では、「音への気づき」の経験として、屋外に音探しに出かけ、そこで収集した音を園内でのストーリーの劇化に生かして、子ども達によるストーリーや劇創造が行われている。しかし、実際の活動の展開は、子ども達の自発的な表現や保育者との相互作用、共有体験によって生じていることが、ここに挙げた事例からわかるだろう。

また、それらの活動の展開によって、実践年数が1年目から増すに従って、表2、表3、表4に示したとおり、子どもの活動の要素が変容していることがわかるだろう。その実践年度ごとの変容は、実践が4段階の活動に沿って進むだけでなく、音楽的諸要素の認識に向けた活動へと移行する過程にも該当すると捉えられる。

このように、音楽的表現育成プログラムは、音楽的諸要素の認識を目的としていながら、活動項目に多様な活動の変容と展開の可能性を有することがわかる。

園庭以外の屋外で様々な音探しをすることによって環境における生活音を再認識することも重要であるが、この活動プログラムでは、日常の園生活における活動の中で、活動項目が契機となって、新たな活動の要素を生じ、子ども達が表現を創り出す過程を、より

充実したものにする可以考虑。

これらの考察を踏まえて、さらに、活動項目を改善すると同時に、これまでと異なった保育形態における音楽的表現育成プログラムの援用の可能性について、多面的に検証していく必要がある。

註

- 1) Deans, J., Brown, R., & Dilkes, H. (2005) "A place for sound: raising children's awareness of their sonic environment," *Australian Journal of Early Childhood*, vol.30, no.4, pp.43-47.
- 2) 今川恭子 (2007) 「環境を通じた表現教育の試み—子ども達の姿から保育者養成へ」『音楽教育実践ジャーナル』 Vol.4.no.2.pp.31-38。
- 3) 佐藤倫子 (2007) 「子どもの音環境」把握の効果とその応用—子どもの音楽経験に対する学生の意識変化へ向けた授業実践について『音楽教育実践ジャーナル』 vol.4.no.2.pp.39-46。
- 4) 今川恭子 (2006) 「表現を育む保育環境—音を介した表現の芽ばえの地図」『保育学研究』第44巻 第2号 pp.156-166。
- 5) 石川眞佐江、小寺香奈 (2008) 「幼児を対象とした芸術表現教育プログラムの試み…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』 vol.6.no.1.pp.108-115。

謝辞

実践研究にご協力くださいました保育園の諸先生方、および子どもたちに、感謝申し上げます。

Transformation of the Elements of the Activity in the Practical Process of the Musical Expression Upbringing Program: Mainly on the Characteristics of the Development of the Activity Which Begins with “Sound Awareness” for 4-year-old Children

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Mina SANO

Abstract

The purpose of this study was to clarify the transformation of the elements of the activity through a consideration of the developmental characteristics which begins with “Sound awareness” for four-year-old children. I examined the examples of the activity concerning four-year-old children in a nursery school during the practical process for three years. As a result, elements of the activity increased in the practical process of the second year and the third year. I found out the characteristics of the activity which showed the possibility of the activity development. The activity of “Sound awareness” in the practical process of the first year was limited to the sound concerning the everyday life. In the second year of the practical process a fictional experience became the object. The children’s expression by themselves conspicuously occurred in the process of the story creation through experiences of the vehicle. The characteristics of the activity directed to the understanding of musical elements in the third phase from the movement also appeared at the same time. In the third year of the practical process the development of the activity had the characteristics such as creation of the text of the song depended on the image of the onomatopoeia or the mimetic word and the creative movement.

Keywords : 4-year-old children, musical expression upbringing program, elements of the activity, “Sound awareness”, the understanding of musical elements.