

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、また曲想の感受から「想像上の感情」の理解へと深化することがわかった。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、定量的分析も行ってきた。その結果、幼児期の発達の特徴を掴んだ「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」、「表象化の要素」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

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、J., & メリオン、M. (1996)⁽¹⁾ に学び、劇化指導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」「パントマイム」「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の特徴を生かした、音楽的要素、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 Drama and Music Methods Introductory Activities for Children*. Linnet Professional Publication, 1996.

るようになっていく。

その活動の根底には、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、感覚的な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は、①名前ゲーム、②フィンガープレイ、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、この内面的活動の過程を外面化していくのが、劇化行動である。それには、⑦音楽のエコー、⑧リズムの対話活動、⑨クリエイティブムーブメント、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くたびにごとに、その活動レベルは劇化行動として、虚構的であると、子ども自身に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、諸学領域からの考察があり、近年では発達の特徴を生かした子どもの表現活動として、不可欠の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. ボルトン、G. らであった。

特に、ボ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、ボ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の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、ボルトンは、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) 拙稿「子どもの役割演技にかかわる表現教育の研究の発達論的視点－ガードナー、H. の多重知能論に基づいて－」大阪樟蔭女子大学人間科学部研究紀要第6号 pp. 109-124.

(3) Brown, V., & Pleydell, S. *The Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*, Heineman Portsmouth, NH1999, p. 88.

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ること、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る。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、スレイ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。日常生活を通し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、音楽に反応したり創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る。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)。子ども達は、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。この内面的な発達については、前述のボルトンも、

(4) Isenberg, P., Jalongo, M. *Creative Expression and Play in Early Childhood*, Merrill Prentice Hall, 2001, pp. 164-177.

(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、概念や考えの理解を表す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：他者の感情や雰囲気に対応する、声やジェスチャーや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、子どもに感情や雰囲気を探求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、ふりの行動、パペットを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：自身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、パペットなどの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。

これらのことを裏づける研究としては、Curenton, S. "Oral storytelling, a cultural art that promotes school readiness," *Young Children*, September 2006, pp. 78-89. Rothman, J. "Life Lessons Story acting in kindergarten," *Young Children*, September 2006, pp. 70-76. が挙げられる。

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、子どもの自発性と即興性、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、フィンガープレイによって、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ラマについて、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有するところがあり、それは、デューイや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(Schirmacher, R. 2005)。ガードナー(1993)の多重知能論に基づいて、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、リズム楽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、生活の中の音探し、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略を提示している。

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。

(7) Taylor, P., & Warner, C. *Structure and Spontaneity, The process drama of Cecily O'Neill*, Trentham Books, 2006, p. 28.

(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、繰り返して続けていくゲーム、言葉当てゲーム、断片的な役割演技（職業、生活、虚構の登場人物）、音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な意味を獲得する。ドラマもゲームも、ルールや慣習が構造化されていて、認知・感情・身体的かわりを要する。ゲームが終わるとすぐに、その場の道具や空間は、象徴的な意味を失うのである。幼児期においては、年長児で「マスクをかぶった者がマイムをして、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ムする、などの活動例に見られるように、音から場面を創り出したり、動きによって場面を創り出したりすることへと近づいていくのである。そして、それらが子どもの本質的な「ふり」と類似していることから、比較的幼少期から始めることを推奨している。その際は、日常生活における家事などをテーマとして、想像遊びのエリアから遊びを発展させた形の活動が構成されている⁽⁹⁾。

また、幼児期における音楽とリテラシーの関係の重要性も示されている（Wiggis, D. 2007）。子どもがする動きは、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（Ballema, G. 2005）。これは、特に社会的、感情面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」、次の子ども二人「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、パン屋、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創りかえられて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、表象化の要素を統合していくのかを、子どもに考えさせるプロセスを可視的に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、名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、パントマイム、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、劇化行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、表象化の要素を持ち、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。

(9) Winston, J., & Tandy, M. 2005. pp. 41-45 参照。

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、ボルトンの理念が継承された先行研究、特にルビン&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られた。それは、保育者の介入の仕方いかんにかかわらず、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。

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	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、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

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である。これによって、認知・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。そこに、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内面化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」の意味を感じ取ることができる。「(7) ドラマティック・プレイ」では、子どもの象徴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、表象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という点からは、筆者の考案に拠るものとなった。その活動内容の相違点を次に示す。

表2 活動内容の相違点

	Rubin, J., & Merrion, M. による活動内容	筆者による構成内容(音楽経験促進プログラム)
適用年齢	幼児期以上から中等教育期まで	幼児期
1. はじめの活動	<p>(1) 名前ゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> 文字との適合の確認や文を創り出すことに重点が置かれている。 インタビューや名前のリズムを復唱し、手拍子する。 名前のリズムを用いて、それを音の強弱、速度、など表現方法を考える。 <p>(2) フィンガープレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> 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な活動として、簡単な構造で楽しいものが適切である。童謡を用いたものなど、ひとたびフィンガープレイに慣れて模倣できるようになると、そこから自身の歌や動きを創り出すことによってより想像的ななかかわりへと移行することができる。 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する。さらに、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。 <p>○Noisy Story</p> <ul style="list-style-type: none"> ストーリーの中で主な登場人物が、音や短い文などでやりとりすることで続けていくもので、幼児期は対象とされていない。ストーリーが年長者向きである。 <p>(3) 音への気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> 一つの音に集中して聴くのは幼児期であり、持続的な発達として音の特徴も説明できるようになり、音の発見や身体音への気づきとなる。 生活の中での音を特定する。 録音された音が何の音が当てる。 身体音を用いて自発的な創造的表現をする。リズム的表現をする。 リズム、拍を楽譜から読みとる。 	<p>(1) 名前ゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> 言葉のリズムや音楽との関係認識、社会性の発達に重点がある。 名前のリズムを復唱し、手拍子する。 <p>(2) フィンガープレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> 趣旨は同様であり、加えて、その活動の中に音の高さやメロディ、リズム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する。 わかりやすい童謡の既成の動きを用いる。 <p>Noisy Story</p> <ul style="list-style-type: none"> 趣旨や発達段階が異なるので、計画に入れていない。 <p>(3) 音への気づき</p> <ul style="list-style-type: none"> 子ども達自らが生活音を探して録音するのは困難であり、既成の動物の鳴き声、気象の音、生活音が録音されたCDを再生して、音当てゲームをする。 動作をすることから音をイメージする。 歌の擬音語、擬態語のイメージをリズム的表現に置き換える。

<p>2. はじめの活動からパントマイムへ</p>	<p>(1) 職業のテーマによる活動</p> <ul style="list-style-type: none"> フィンガープレイでは、ジェスチャーや動きが詩に合わせてなされる。(レジを打つ人、パン屋さんがパンを作る動きなど) 小グループに分かれてグループごとにストーリーの登場人物や歌のうちの一つをユニゾンで行う。 仕事の歌(鉄道)を歌い、その歌詞に合わせた音を出す。 <p>(2) 日常生活のテーマによる活動はない。</p> <p>(3) 集中活動のゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> 輪になって、現実のボールでのやりとりと、想像上のボールを子ども同士でトスによってやりとりする動作を続ける。子ども同士の協調性と集中力が培われる。 一人の子どもと他の複数の子ども、あるいは子ども同士で、お互いの動きの「鏡」「影」となる動作。 パペットとそれを操る人の役割を子ども同士でパントマイムする。 グループで、感情のような抽象的な概念を決め、一人ずつ、それを象徴する動作をしていく。 一人ずつ演じる人が新しい動きを加えていき、機械の動きを表現する。 想像上の綱引き 	<p>(1) 職業のテーマによる活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 歌に出てくる菓子の名前から菓子屋、野菜から八百屋等で売っている食品の名前を同じリズムに合わせて言う。 店屋の中の「パン屋」を連想し、「パン屋さんにお買い物」の手遊び歌を行い、お客と店員とのやりとりを役割演技する。 他の職業にどんなものがあるか、同じリズムの手拍子に合わせて言う。 <p>(2) 日常生活のテーマによる活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 家での母親の仕事の話を聞いて、朝から登園までの日常生活の様子をイメージ、それに関する歌遊びをし、身体音で表現する。 <p>(3) 集中活動のゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> 輪になって、現実のボールを使った動作と、想像上のボールを音楽のリズムに合わせてついたりあげたりしてとるふりの動作。 曲に合わせてボールを隣の子どもに渡し、曲が止まると「海へ行って泳ぐときに使いたい浮き輪の色」を順番の子どもが言い、次の順番の子どもは、前の順番の子どもが言った色と自分の好きな色を言う、ということを繰り返し続けていく。 実際の綱引きと想像上の綱引き。
<p>3. 即興表現からストーリー創造、ストーリー劇化へ</p>	<p>(1) 音楽のエコー</p> <ul style="list-style-type: none"> 簡単なリズムパターンの変化 リーダーの手拍子するリズムパターンを他の子ども達が1小節遅れで追いかける。 手拍子、膝たたき、足踏みでリズムパターンを構成する。 <p>(2) リズムの対話活動</p> <ul style="list-style-type: none"> 「メリーさんの羊」に合わせたリーダーの手拍子を子ども達が続いて模倣する。 グループで、リーダーのリズムパターンに異なりリズムパターンで返答する。 リズムのロンドで、ABACA となるように、グループ、個人、グループ、個人の順にリズムパターンを手拍子で続ける。 リーダーのリズムパターンの提示に対して、個人が異なるリズムパターンを手拍子で返答する。 より進んだ活動として、別の身体音によるリズムパターンを加え、1人目、2人目、3人目と続けるにつれ、前の順番の子どもがしたリズムパターンに自分の考えたリズムパターンを奏する形で、覚えておく量が増えていく。 <p>(3) 音なしのコミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> クリエイティブムーブメント 基本的な動き(歩く、引っ張る、走る、ギャロップ、行進、滑る、爪先立ち、スキップ、ジャンプ、蹴る、ねじる、ホップ、方向転換、押す、など)をする。 動きのテンポを調整する。 動きのパターンを形成する。 詩に対しての動きの表現 パントマイムで、野球のプレイヤーがする動きを子ども達で順に続けていく。 リーダーの示すパントマイムのカードを手がかりに、ストーリーを続けていく。 	<p>(1) 音楽のエコー</p> <p>① リズムパターンの復唱</p> <ul style="list-style-type: none"> 歌の中のリズムパターンを、大人の模倣をする。 同じリズムを打楽器で、また同じリズムパターンを別の曲で繰り返す。 リズムパターンを曲の特定の部分で手拍子する。 異なるリズムパターンを続けて手拍子する。 <p>② 2グループで、異なるリズムパターンを合わせる。</p> <p>(2) リズムの対話活動</p> <p>① 音楽の簡単な形式ABAを経験するための同じリズムパターンをグループで手拍子する。</p> <p>② ①の状態、異なるリズムパターンを手拍子する。</p> <p>③ 2グループの異なるリズムパターンを交互に手拍子する。</p> <p>④ 短いリズムパターンの追いかっこ</p> <p>(3) 音なしのコミュニケーション</p> <ul style="list-style-type: none"> 歌に出てくる生き物の動きや歌詞による動作で、それが何を表しているか当てるゲーム。 他者のする動きで何を表しているか当てるゲーム。 動きのテンポを調整する。 音楽を用いたクリエイティブムーブメントで、動きのパターン形成、リズムパターンの認識。 <p>絵カードを用いて、その単語の動作をして、それが何か当てるゲーム。</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ある文字のつく単語を言い、その動作をする。 言われた文や、朝食等の状況、短いストーリーのバントマイム。 グループで選択曲に基づいてストーリーを創り、劇化してみる。 <p>(4) 歌う活動 (5) 音楽理解へのプロジェクト</p> <ul style="list-style-type: none"> ミ、ソ、ラ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、輪になって伝言ゲームを囁き声でする。 声と身体による役づくり。 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 <p>(6) 小道具によるストーリーの創造</p> <ul style="list-style-type: none"> 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「誰がどのように使うのか」を問いかけ、それに対して子どもが、ストーリーを創り出す。 <p>(7) ドラマティックプレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> 役割演技 	<p>(4) 歌う活動ドミソ、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いと答えの形で歌う、インスタントオペラをする。</p> <p>(5) 音楽理解へのプロジェクト</p> <p>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、ソミドのメロディにのせて歌う。</p> <p>(6) 小道具によるストーリーの創造</p> <ul style="list-style-type: none"> ある程度大人が方向付けした中で行う。 <p>(7) ドラマティックプレイ</p> <ul style="list-style-type: none"> そ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みる。
4. ストーリー劇化	<p>①ストーリーを語る、②議論、③子ども同士、グループで試行、④計画、⑤演技、⑥評価、⑦再演、⑧続行</p>	<p>①大人の役割演技によるストーリー展開への方向づけ(新しい登場人物の提示)、②音楽曲の登場人物を中心としたストーリーを子ども達と大人で、演じながら展開。(ストーリー創造、役割の単純化、音楽の役割認識)、③3の段階のドラマティックプレイを場面ごとに役割演技し、役割の逆転を行う。(大人対子どもから、子ども同士による試行への移行)、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</p>

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) の提示内容を参照し、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向けては、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歳児を対象とした幼稚園では、ドラマ教育への導入的活動が始められる頃と考えられているため、「1, はじめの活動」や「2, はじめの活動からバントマイムへ」「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

が出来上がっている保育の実態の中では、大人と子ども達のかかわりの構図を基本として活動を進めていく方がより効果的であると考えられた。

このような試行錯誤を経て、活動を試行し、それらの記録を基に、子どもの表現の変化から、劇化指導法を生かした音楽経験の導入の意義を読み取ることができるのではないかと考えた。

2. 実態に即した子どもの経験内容

この実践計画について、〇幼稚園では平成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段階目の実践例を次に示す。

「3. 即興表現からストーリー創造・ストーリー劇化へ」(9月～12月)の活動実践例

活動の要旨	活動の意図
<p>(1) 音楽のエコー</p> <p>① リズムパターンの復唱 <大人の模倣> ・ 「とんぼのめがね」で「タンタンタンタン」「タンタタタンタタ」「●タタ●タタ」「●タ●タ●タタ」 ・ 「もちつきべったん」で「タン●タン●●タンタン」 ・ 「しょうじょうじのためきばやし」で「●タン●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。 ・ 別の曲「スイスフォークチューン (モンテッソーリ音楽曲集より)」と「運動会のうた」で、「タンタンタン●」を繰り返したたく。 ・ 「おもいごころ」の最初1段目と4段目で、「タン●タン●タタタ、タタタ」とたたく。 ・ 「どんぐりころころ」で「●タン●タン●タンタン●」「●タン●タン●タタタン●」とたたく。それら2つを続けてたたく。</p> <p>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」では、男児グループ「タンタンタンタン」女児グループ「タンタタタンタタ」と、互いに異なるリズムパターンを同時にたたいて合わせる。 ・ 「しょうじょうじのためきばやし」で男児グループ「タンタンタン●」、女児グループ「●タン●タン●タンタン●」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●」と、女児グループ「●タン●タン●タタタン●」とを同時にたたく。</p> <p>(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み、というようにリズムの応答をする。> ① (i) (ii) (i) 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。 ・ 「おもいごころ」で (i) 「タン●タン●タタタ、タタタ」とたたく。(ii) は休み。 ② (i) (ii) (i) 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。 ・ 「おもいごころ」で男児グループ「タン●タン●タタタ、タタタ」、女児グループ「●タン●タン、タタタ、タタタ」を、1段目と4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●」と、女児グループ「●タン●タン●タタタン●」とを交互にたたく。</p> <p>① 短いリズムパターンの追いかっこ(輪唱) ・ 1グループ目「タンタンタタタンタタタタン●」の「タンタン」に続いて、「タンタンタタタンタタタタン●」と手拍子する。</p> <p>(3) 音なしのコミュニケーション</p> <p>① 動き：その動きが何を表すか当てるゲーム ・ 「とんぼのめがね」のとんぼの動きを当てる。歌を弾く速度を次第に速くすると、子どもがとんぼの動きを変えていく。 ・ 「もちつきべったん」への導入で、うさぎがはねる動作をしてそれが何を表すか当てる。曲のテンポを上げて、子どものうさぎの動きが変化しする。</p> <p>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</p> <p>③ 音楽を用いたクリエイティブ・ムーブメント 「ライオンの行進」で、ライオンの歩き方、ほえ方、「亀」でかめの動き、「水族館」で泳ぐ魚の動き、「象」でぞうの歩み、「白鳥」で白鳥の優雅な動きを表現する。</p> <p>④ 動きによるリズムパターンの形成 ・ 「もちつきべったん」で「タン●タン●」のリズムでウサギになっではねる動きをしながら前に進む。同じリズムで、「もちつきの動作」をする。 ・ サンサーンスの「動物の謝肉祭」の中の「ライオンの大行進」で、「タンタタタンタン」のリズムパターンを歩き方や身体音で表し、次に楽器音でダンブリン「タン●●●」とカスタネット「●タタタンタン」のリズムパターンを決めて合わせる。(リズムパターンを合わせる場所は(1)②と重なる)</p>	<p>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想との関係</p> <p>音楽の形式に関する理解への導入 リズムパターンの継続性の認識</p> <p>リズムパターンのより進んだ経験</p> <p>音楽の形式に関する理解への導入</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p>

<p>(4) 歌う活動：音数の少ないメロディを変化させる。</p> <p>(5) ストーリーの創造：メロディを用いる。動物の登場人物を主人公にしたストーリーを子どもが考えて言い、続けていく。</p> <p>・(3) で用いたサンサンス「動物のカーニバル」の「ライオン」「かめ」「ぞう」「白鳥」のクリエイティブ・ムーブメントをして、それらの動物に対する「問い」と「答え」の形式で、「ドミソ●、ソミド●」だけのメロディに簡単なストーリーをのせて歌う。</p> <p>「ライオンさん(ドミソ●)、何してるの(ソミド●)」「ごはん(ドミソ●)、たべてるの(ソミド●)」のように、動物園へみんなで朝行って出会った動物についての簡単なストーリーを子どもが考えて言い、それをメロディにのせていく。</p>	<p>音楽の構成要素の認識 音楽と劇化との関係認識 への導入</p>
<p>(6) 小道具からのストーリーの創造：身近にある布、ほうきを小道具にして、そこからストーリーを考えていく。</p> <p>・「動物園へ行こう」の歌の4番を用い、家に帰って子ども達が寝ているところへ、ほうきにまたがった魔法使いがやって来る、といったストーリーを創造する。そこで、魔法使いが、「トントントン」と戸をたたき、「夜だ、起きよう(ドミフラットソ、ソミフラットド)」と歌いかけ、「わたしと、行こう(ドミフラットソ、ソミフラットド)」と誘う。子ども達は、「どこへ、行くの(ドミフラットソ、ソミフラットド)」と問いかけ、魔法使いは「わたしと、行こう(ドミフラットソ、ソミフラットド)」。「まほうの、くにへ(ドミフラットソ、ソミフラットド)」と誘う。そして、魔法使いと子ども達は夜空を飛んでいく、といった断片的で持続性が暗示されるストーリー創造をする。子どもが寝ているときの音楽は「キラキラ星」で、魔法使いのテーマ曲はベートーヴェンのピアノソナタ悲愴3楽章のテーマ部分である。</p>	<p>表象化、ストーリー化</p> <p>劇化への導入段階</p>
<p>(7) ドラマティック・プレイ</p> <p>(6) の活動に基づいて、即興的な役割演技を試行する段階である。</p> <p>・子ども役と魔法使い役とで、問いと答えをメロディにのせて歌う。</p> <p>(4) の活動と(5) のストーリーの創造が統合される。この二者の役割演技を子ども達が行うことで、クリエイティブ・ムーブメントも迫真的になる。</p>	<p>ストーリー化 劇化への導入段階 音楽と劇化との関係理解</p>

3. 調査研究の対象と方法

子どもの実態から、〇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」とは、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に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、音楽的諸要素の理解の過程を探ろうとした。

1. 活動事例に見られる子どものリズムパターンの理解

(1) 音楽のエコー

① リズムパターンの復唱

事例1-1 「とんぼのめがね」

9月04日 10:06～10:08

……10時から「とんぼのめがね」の歌で動きの表現をしていた。

S:「今度は、みんなで手拍子してみたいと思います。」「最初は、タンタンタン、とたたいてみましょう。」と4分の2拍子をたたいてみせる。「とんぼのめがねは」と歌いながらたたき。「一緒にたたいてみましょう、さんはい。タンタンタンタン。」弾き歌いする。

男児k:「タタタタタタ」と「とんぼのめがねは」と歌いながら一文字ずつ手をたたき。足の動きもそれに合わせて、一文字ずつ右左と足を動かす。手拍子しながら歩いて回る。(a)

S:「それでは、次に、タンタタ、タンタタ、タ

ンタタ、タンタタ、とたたいてみましょう。」「タンタタ、タンタタ。さっきのタンタンの「タン」が「タタ」になるんですよ。1, 2, タンタタ」とたたきながら言う。「もう一度、どうぞ、タンタタ、タンタタ」

子ども達：「タンタタ」を繰り返す。「タタ」が間に合わない子どももいる。

男児1：タンタタの「タン」のところを高く足を上げる。(b)

S：「次に、曲に合わせてたたいてみましょうね。さんはい。」

子ども達：模倣しているうちに次第に慣れる。「タンタタ」で足の方が「タタタタ」のリズムで走っている男児。

S：「タンタタ、タンタタ」と言いながら曲を弾く。

子ども達：「タンタタタンタタ」と言いながらたたたく。「タタ」が間に合わず、「タン」と「タタ」の間が空く子どもがまだ数名いる。(c)

最初、歌に合わせて「とんぼ」の動きをしていたときに、子ども達は保育者と一緒に水平に伸ばした両手を上下して、この曲のリズムを感じ取るという経験を繰り返していた。そこで、簡単な「タンタンタンタン」というリズムをたたたくことも身体の表現に合っていた。中には、下線部(a)のように歌詞の一文字に一打ずつを当てはめてたたたく子どももおり、そのリズムに合わせて自分なりの動きが生じる場面も見られた。次の「タンタタ」のリズムでは、下線部(b)のような自発的表現も見られ、大半の子どもが先行経験のために自然にたたたくことができた。しかし、下線部(c)のように、「タン」と「タタ」を音の長さではなく、言葉として認識している子どもにはその意味を理解しにくく、感覚的にリズムを捉えないでいるために、「タン」と「タタ」との間があいてしまう、という経過が少しあった。しかし、慣れてくるにしたがって、この音楽の構成要素を理解する導入経験となってきた。

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。さんはい。」

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：皆そろってたたたくことができた。

S：「これはうまくいったようですね。」「つぎに、もう一つ違うのをやってみましょう。」「●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：通りにたたたく。

先行経験として「タンタタ」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ていると読み取れる。

さらに、「●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めきばやし」

9月18日 10:11~10:17

…

子ども達：「しょうじょうじのためきばやし」を歌いながら、自発的に「タン●タン●タンタンタ

ン●』とたたく。手拍子一打ごとに膝を折り曲げてリズムをとる男児もいる。(e)

S:「それでは、今度はこんな風に手拍子してみましょう。●タン●タン●タンタン●ですよ。一緒にやってみましょう。●タン●タン●タンタン● さんはい。」手拍子する。

子ども達:この通りたたく。

S:「では、歌に合わせてたたいてみましょう、さんはい。」リズムを伴奏で強調する。

子ども達:中には、自分の好きなようにたたく子どももいる。「タンタンタンタン」「タン●タン●タン●」「タン●タン●タンタンタン」といった手拍子である。(f)

S:「次に、ここにあるカスタネットをもっていてください。こんなふうに指にはめましたか?」

子ども達:カスタネットを持つとすぐにたたいて音を出す。

S:「では、タンタンタン●タンタンタン●とたたいてみましょう。」手拍子だけ子どもと一緒にする。

子ども達:担任保育者の先導に追随する子ども、自分の思うようにたたく子どもと両方いる。

S:「次に、歌に合わせてたたいてみましょう、さんはい。」リズムを強調して言いながら、弾き歌いをする。

子ども達:これはたたきやすく、多くの子どもができるが、全くリズムに合っていない子どももいる。

下線部(e)からも、子どもが感覚的にリズムを理解し、興味を持続しながら自発的な表現を即興的に行い、また下線部(f)のように、先行経験から自身で考え発見する過程を見出ししていることがわかる。「●タン●タン●タンタン●」は曲想を捉えたリズムパターンであり、伴奏もこのリズムを刻んでいるため、復唱しやすい。また、「タ

ンタンタン●タンタンタン●」は、テンポを上げてもたたきやすく、同時に曲のイメージが手拍子するリズムパターンによって変化することを感受できる音楽経験でもある。

さらに、「同じリズムを別の曲で」行った事例(9月18日 10:18~10:20)では、スイスフォークチューン⁽¹⁰⁾を用いた。「しょうじょうじのたぬきばやし」よりもテンポの速い、しかもタンタンタンの3拍目が落ち着くところとして強調されるという意味では、同じリズムパターンでも異なった曲想であることを、子ども達は感じ取ることができる。「運動会のうた」では普通の4拍子で4拍目が休みであるというように、子ども達には感じられる。ここでも全く異なる曲想を感じ取り、曲や歌詞のリズムが変化していくのを理解できるだろう。

事例2-2 「おいもごろごろ」の歌

10月16日 10:00~10:04

…

S:「おいもごろごろ」の弾き歌いをする。

子ども達:「おいもごろごろチャチャチャ、チャチャチャ」と歌いながら、自発的に手拍子する。他の子どもと手をつないで前後に振りながらリズムをとる女児もいる。(g)

男児j: 膝を曲げ伸ばしする。(h)

男児k: 跳びはねる。(i)

S:「上手にできましたね。では、手拍子を一緒にしながら歌ってみましょう。」まず、「1, 2, 1, 2」と言いながら、「タン●タン●タタタ、タタタ、タン●タン●タタタ、タタタ、と繰り返しましょう。」とたたいてみせ、子どもと一緒にたたく。……

この歌には手遊びがあり、そこで覚えていつもしている「チャチャチャ、チャチャチャ」という三連符は自然な手拍子となっている。下線部(g)(h)(i)は、子どもの既知のものへの嗜好性と繰

(10) Barnett, E. *Montessori & Music, Rhythmic Activities for Young Children.*

『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。その先行経験は、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●タタタ、タタタ」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拍分ということを経験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つで長くなっても、2つ続けるというよりは、「●タン●タン●タン●」と「●タン●タン●タタタン」と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と、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」8分音符2つ分であると、繰り返した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」

事例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ことをしている。S:「次に、男の子さんがタンタンタン、とずっとたたいてください。女の子さんは、タンタタ、タンタタ、とたたいてみてください。お互いのリズムや音に惑わされないでくださいね。さんはい」「とんぼのめがね」を弾く。

女兒a:「タタタタ」とたたきつづける。

男児c, d, e: タンタンタンが遅れる。

男児f: 曲が終わっても、「とーんだーかーらー」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、タンタンタンとたたいてください。次の「あーおいおそらをとんだからー」はお休みです。そのとき、女の子さんはタンタタタンタタタンタタタ、とたたいてください。次の「とーんだーかーらー」では、女の子さんはお休みで、男の子さんは最初のようにタンタンタンタンタンタンとたたいてくださいね。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e: 女の子のたたき2段目でもたたき。

女兒b: 男の子のたたき3段目でもたたき。

S:「女の子さんで男の子のたたき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」という8分音符2つ分が動い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、音楽が進行していく、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、「おもいごころ」(10月16日 10:05~10:06)では、「しょうじょうじのたぬきばやし」の事例と同様に、2グループで異なるリズムパター

ンを同時に手拍子するリズム経験であった。三連符以外は、2グループで「タン」と「●」が逆になっているだけの違いである。ところがお互いに逆になっているということで、自分が「タン」とたたくべきところと「●」と休むところを逆にしてしまう子ども達もいた。曲想は感受できるものの、自他の差異の認識がうまくできず、音楽としてのリズムパターンを理解する状況に至っていない部分はまだ見られることがわかる。

(2) リズムの対話活動

＜他グループが手拍子しているとき、もう一方のグループは休み、というようにリズムの応答をする。＞

- ① (i) (ii) (i) 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。

この段階では、最初と同じリズムパターンやメロディが最後に出てくるのだということの認識をしながら、音楽の簡単な形式を感受するという経験をしている。

- ② (i) (ii) (i) 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。

事例4 「おいもごろごろ」

10月16日 10:06~10:07

…先に「おいもごろごろ」を歌い、皆同じリズムパターンを (i) でたたき (ii) を休むといった活動をしている。

S:「では次に今のリズムを男の子さんやってください。今のと少し違う、●タン●タン、タタタ、タタタを、女の子さんたたいてください。女の子さん、たたいてみましょう、さんはい、●タン●タン、タタタ、タタタ、はい。」

女兒達：中には反対にたたく子どももいるが、だいたい通りにたたく。

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

ちのー、なーかからー、かおだせ、おいもー、つーちのー、なーかからー、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最初と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」という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じ得る。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、といった留意を要するので、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き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●タタン●」

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、女の子さんはお休みです。次の「お池にはまってさあたいへん」を女の子さんだけたたきます。その間男の子さんはお休みです。「どじょうが出てきてこんにちは」のところを男の子さんだけたたきます。「ぼっちゃん、一緒に遊びましょ。」のところを女の子さんだけたたきます。最初にやった2つのリズムパターンが繰り返し出てくるように聴こえますよ。では、自

分の出番と休みに注意してたたいてみましょう。」
「どんぐりころころ」を弾きながら、男の子がたたきときは「タンタン」を、女の子がたたきときは「タタタン」を強調して言い続ける。

S:「もう一度やってみましょう、さんはい。」再度、「どんぐりころころ」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けた。

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だと言わなければ、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いうよりは、どの歌詞のところをどのように手拍子している、とこちらの様子を見てま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と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て (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。「タンタンタタタン、タタタタン●」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すよ。」
「タンタンタタタン、タタタタン●」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:「タンタンタタタン、タタタタン●」と言いながら手拍子を繰り返す。

S:「みなさんは、普通に今の「タンタンタタタンタタタタン●」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けますから、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、さんはい。」子ども達の出だしを

「タンタン」と言って、「タンタンタタタタ、タタタタタン●」とたたき、輪唱(リズムの追いかけて)をする。

担任保育者:先導して、「タンタンタタタン、タタタタン●」と言いながらたたき。

子ども達:担任保育者がたたきを見ながら手拍子する。自分達がたたき終わっても、Sが後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、「タンタンタタタン、タタタタン●」とたたいてくださいね。

担任保育者:先導して、後からたたき。

子ども達:続いてみんな「タンタンタタタン、タタタタン●」とたたき。

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「追いかけて」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
「もちつきぺったん」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「両手を上に上げてうさぎになった子ども達は、縦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、最初のころの拍に統制された動きではなくっており、リズム経験よりも、楽しそう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。……みんなも何かになれたらいい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。」「チチンパイ、へんしーん」

子ども達:t子の周りに集まる。

女兒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?」

女兒t:「うさぎ」

S:「正解でしたね。では次の人はだれかな?」子ども達の間を歩いていき、x男に言う。「では、変身してください。チチンパイ、へんしーん。」

子ども達:x男の周りに集まる。「チチンパイ、へんしーん」

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」「ワニ」「おおかみや」「とら」「きょうりゅう」と男児達が口々に言う。

男児x:「へえ、ほんとはこれ、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、虚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広げていくことへとつながるのであり、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する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、子ども達の間の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本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得ないイメージの動きとなってしまうことも少なくなかった。別の事例では、動きに困って鳴き声で表現する、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なのは、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
サンサーンス作曲の「ライオンの行進」で、ライオンの歩き方、ほえ方、「亀」でかめの動き、「水族館」で泳ぐ魚の動き、「象」でぞうの歩み、「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、どんなふうライオンが行進するのを表したらいいか、考えて動いてみてくださいね。」「ライオンの大行進」の部分弾く。

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。皆互いに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高く上に回して前におろし、という動きを一足ごとにする男児もいる。(j)

S：「ガオーッ、ガオーッ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。」「こんなふうだね。」と二足歩行で大またに歩き、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、前足を両腕を曲げて前に進むごとに「ガオーッ」という男児達もいる。曲想が変わって、「タンタタタン、タンタタタン」というハ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、少し大また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「ライオンの行進」の「タンタンタンタータタンタン、タタタタンタンターン」のリズムパターンが繰り返されるが、子ども達はそれをどのように感じ取ることができるのか。子ども達は「ライオンのうた」など歌ったこともなく、動物園の檻でうろうろ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「ガオーッ」という」動きしか思い浮かべない子どもが多い。そこで大人が、「二足歩行で大またに歩き、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」を演じて見せると、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拠るものであると言えるだろう。それは、「曲想が変わって、「タンタタタン、タンタタタン」というハ長

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、少し大また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「ガオーッ」「ガオーッ」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」「立ち上がって前かがみになって進む」といった行動的特徴が見られた。

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：「こちらの方向に向かって、跳ねながら跳んでくださいね。」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よね。」

子ども達：タン●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「ベッタンベッタン」で動作をしてみせる。

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。(l)

ひとつの歌で、ウサギの動きの特徴を表すことから、うさぎがもちつきをする動きへと、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、その下線部分できね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、リズム経験をしたことになっている。慣れてくると子ども達は、下線部(1)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、サンサンスの「動物の謝肉祭」の中の「ライオンの大行進」で、「タンタタタン」のリズムパターンを歩き方や身体音で表し、次に楽器音でタンブリン「タン●●●」とカスタネット「●タタタン」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場所は(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を先行経験としてきたために、その中で「タンタタタン」のリズムパターンが繰り返されているのを無意識的に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、自分と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体験した。「タン●●●」「●タタタン」とが合わさっ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Ⅲで示した事例とその考察は、幼児期の子どもたち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。そのような過程で、簡単な音楽のABAといった表現形式を自然に感得し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、ボ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、子ども達に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。

その導入的経験が、事例8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い出されている。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)音なし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して、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、感覚的理解から考えて創り出す行動へ、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樟蔭女子大学附属幼稚園園長の塩見慎朗先生、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年度大阪樟蔭女子大学学内特別研究助成費の交付を受けた。

参考文献

- Ackroyd, J. *Research Methodologies for Drama Education*, Trentham Books, 2006. Gardner, H. 1993. Ballema, G. *Year' Round Dramatic Play*, Frank Schaffer Publications, 2005.
- Bolton, G. *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Calendar Islands Publishers, 1999.
- Burton, L., & Kudo, T. *Sound Play: Understanding Music through Creative Movement*, The National Association for Music Education, 2000.
- Hendy, L., & Toon, L. *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*, Open University Press, 2001, pp. 127-138.
- Isle, J. *Music Companion for Early Childhood*, 2007.
- Merrion, M., & Rubin, J. *Creative Approaches to Elementary Curriculum*, Heinemann, 1996.
- Rubin, J., & Merrion, M. *Drama and Music: Creative Activities for Young Children*, Humanics Limited, 1995.
- Schirrmacher, R. *Art and Creative Development for Young Children*, Thonpson Delmar Learning, 2005.
- Way, B. *Development through Drama*, Humanity books, 1967.
- Wiggis, D. "Pre-K music and emergent reader: promoting literacy in a music-enhanced environment," *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 34, No. 1, 2007, pp. 55-64.
- Winston, J., & Tandy, M. *Beginning Drama 4-11*, David Fulton Publishers, 2005.
- Winters, L. *On Stage: Theatre Games and Activities for Kids*, 1997.

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,