

# 「ストーリーの劇化過程」の教育的意義

## ——劇化表現を生かした音楽経験促進プログラムの 実践過程の考察から——

児童学部児童学科 佐野美奈

抄録：この研究の目的は、「指導的機能を持つ大人—子ども関係」の視点から、実践過程における事例の考察を通して、「4. ストーリーの劇化」の段階の活動による教育的意義を明らかにすることであった。幼稚園児と保育園児の実践過程における特徴的な事例の考察を通して、1段階目から3段階目までの活動の蓄積に基づいた音楽経験と劇化の統合による顕著な教育的効果が見い出された。その教育的効果には、大人対子どもの構図から子ども同士の役割演技への移行と、想像上の感情理解、表現形式への気づきが挙げられた。

キーワード：劇化を生かした音楽経験促進プログラム、「ストーリーの劇化」教育的効果、「指導機能を持った大人と子どもの関係」

### 1. 研究の背景

平成19年度より、先行研究の中でもRubin, J., & Merrion, M. (1996)<sup>1)</sup>を参照して考案した音楽経験促進プログラムを幼児期の子ども達に継続的に実践してきた。この活動プログラムは「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段階から構成されている。その理論的枠組みと実践の方法や概要については、別稿に示した<sup>2)</sup>。実践1年目は大阪

府内の幼稚園4歳児と保育園3歳児から5歳児までを対象に行った。特に、「擬音語、擬態語の役割」<sup>3)</sup>「リズムパターン理解の表現の変容」「保育者による方向づけの役割」<sup>4)</sup>等に関する考察が得られ、子どもの自発的表現の変容が顕著であった。実践2年目は、参照した先行研究のルビン&メリオンに実践の方法と内容に関して指導を受けた後、大阪府内の保育園3歳児から5歳児までを対象に行った。実践2年目の後半から3年目にかけては、活動内容の再検討に基づいて構成した点について特に実践を行った。さらに、平成21年度には活

1) Rubin, J. & Merrion, M. (1996) *Creative Drama and Music Methods*, Linnet Professional Publication を参照。

2) 佐野 (2009) 「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—」大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要第7号 pp. 163-183 他。その理論的根拠は、注3)に記している。

3) 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—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』vol. 13. pp. 215-226 参照。

4) 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」日本乳幼児教育学会編『乳幼児教育学研究』第17号 pp. 73-82 参照。

動を再構成し、本学学生の保育指導法（表現Ⅰ・音楽とリズム）の授業実践にも導入し始めた<sup>5)</sup>。

ここでは、子ども達に対する実践1年目の4段階目「4. ストーリーの劇化」の実践過程における事例の考察を通して、活動プログラムにおけるストーリーの劇化過程の意義について再検討したいと考えた。

## Ⅱ. 研究の目的と方法

この研究の目的は、「指導的機能を持つ大人—子ども関係」の視点から、実践過程における事例の考察を通して、「4. ストーリーの劇化」の段階の活動による教育的効果を見出すことによって、その教育的意義を明らかにすることである。

そのために、大阪府内〇幼稚園4歳児44名に対する筆者による週1回の午前10時から20分間程度ずつの実践過程と、U保育園3歳児、4歳児、5歳児（50名）に対する週1回の午前10時から20分間程度ずつの担当保育者による実践過程を全て記録し、特徴的な事例を抽出した。4段階目の実践は、実践1年目では平成20年1月から3月初頭までに行われた。ここでは、その実践過程での保育者（指導的機能を持つ大人）と子どもとのやりとりを中心に捉えた活動の手順項目とドラマ教育論のボルトン、G. (1988)<sup>6)</sup>の理論的枠組みの一部によって分析、考察した。文中のSは筆者のことである。

## Ⅲ. 「指導的機能を持つ大人—子ども関係」の変容

### 1. 幼稚園4歳児への実践過程における段階的な活動の考察

幼稚園では、3段階目で試行し始めたサンサー

ンス作曲の『動物の謝肉祭』に基づいたストーリー展開を行っていた。それは、結果的に「場面1：昼間、子ども達は動物園へ行った」「場面2：夜、魔法使いが子ども達を連れにやってくる」「場面3：魔法使いと子どもが行った魔法の国とは動物園のことで、様々な動物に出会う」「場面4：動物のお祭りがおこなわれる」「場面5：祭りが終わって子ども達が家に帰ったが、朝目が覚めると、皆同じ夢を見ていたことがわかった」というストーリーになった。この活動過程の中から特徴的な事例を取り上げた。事例の直線の下線部は保育者（大人）、波線部は子どもによる特徴的な言動である。

#### (1) 場面ごとの役割演技

事例1 1月29日 10:00～10:08 場面3

……

S：「…そこには、昼間見たいろんな動物がいましたよ。これまでにやったことのある曲を弾きますから、何の動物を表していたか思い出して当ててくださいね。」ピアノ独奏曲版「序奏とライオンの行進」の最初を弾きかける。

男児達：最初のソラシャープシ、ソドシャープレ、の繰り返しが低音部で出てきたところで、「はいはい」「ライオン」と口々に言う。

S：「よくわかりましたね。ライオンさんに昼間、何をしてるか聞いたとき、ごはん食べてるとかうろうろしてるとか、答えましたよね。この夜に聞いてみると何と答えるでしょう。一緒に聞いてみましょう。」「ドミソ、ソミドにのせていきますよ。ライオンさん（ドミソ）、何してるの（ソミド）」子ども達：「ライオンさん（ドミソ）、何してるの（ソミド）」(a)

S：「何とライオンさんはおしゃれをしていました。」「たてがみを、とかしてるの」と「ドミソソミド」のメロディで弾き歌いする。①

5) 佐野 (2010)「音楽経験プログラムによる活動実践の導入過程における学生の意識の変容」日本音楽教育学会編『音楽教育実践ジャーナル』Vol. 7 no. 2 (印刷中)において、定量的分析によってその教育的効果を示している。

6) Bolton, G., (1988) *Drama as Education*, Longman Group UK Limited. を参照。

男児達：「なんでや」(b)

S：「みなさんも、ライオンさんになってたてがみをとかしてみてください。では、一緒に答えを歌ってみましょう。」

子ども達：「たてがみを、とかしてるの」(ドミソ ●ソミド●) にのせて歌う。歌いながら、髪をとく動作をする。

S：「ほかに、こう答えたライオンさんがいましたよ。」「かんむりを、かぶってるの」(ドミソ ●ソミド●) のメロディにのせて歌う。「では、みなさんも、かんむりをかぶりながら歌ってみましょう。」

子ども達：「かんむりを、かぶってるの」と(ドミソ ●ソミド●) にのせて歌いながら、かんむりを手で形づくって頭にのせるふりをする。

S：「ライオンさんは、どうしてかんむりをかぶっているのしょうね。」②

女兒：「動物の王様だから」(c)

S：「そうですね。これから動物のお祭りがあるので、ライオンさんはおしゃれしているんですね。」③

……

この活動は、場面ごとの役割演技をすることが音楽経験になっている一例である。昼間出会ったライオンについて、大人が「問い」を、子ども達が考えた「答え」を簡単なメロディでやりとりしていた。それは、全くの現実経験に近いものであり、過去の再演でもあった。しかし、場面2で出会った魔法使いによって、子ども達は虚構の文脈に引き込まれて行った。子ども達が行った魔法の国は昼間行った動物園であり、そこにいる動物の様子は非常に擬人化された奇異なものであった。この事例のように、まず、「ライオン」の曲を聴いた子ども達はそれが何を表現した音楽なのかということや、音楽の持つイメージと動きのイメージとの一致による音楽的諸要素の理解への移行を体験したことを想起することができた。これは、1段階目の「音への気づき」や3段階目の活動の

蓄積のためであり、Sが想像上のライオンは何をしているのかと、波線部(a)、下線部①での子どもとの「問い」と「答え」のやりとりに乗せて、ライオンの意外な「答え」を創り出してみせる。すると、子ども達には波線部(b)のように疑問が生じ、先を知りたくなる。昼間の動物園でライオンが何をしているかと歌で尋ねたとき、子ども達は「ごはん食べてる」「動物を食べてる」「寝てる」と様々な反応を示したので、それを「答え」として子ども達は歌った。この場面では何か違うことが起こっているということに、その場での経験を通して理解していつている。それは、下線部②「ライオンがかんむりをかぶっている」ことに対して、女兒が波線部(c)「動物の王様だから」と答えるように、虚構の文脈に方向づけられていると言えるのではないだろうか。Sが、下線部③「動物のおまつりがある」というストーリー展開の意図を提示することで、子ども達はより虚構の世界に入って行ったのであり、この段階では、大人と子ども達とのやりとりの構図が中心となっていたことがわかるだろう。

## (2) 大人対子どもから子ども同士へ

ここでは、大人の方向づけによって、大人と子ども達のやりとりから子ども達同士のやりとりへと移行している状況である。

事例2 1月29日 10:17~10:19

S：「……いろんな動物が出てきましたが、思い出せましたか。では次に、みなさんがよく覚えていたライオンと子ども役に分けて問いと答えを歌ってもらいたいと思います。」

男児たち：「はい、ライオン」

S：「では、まず男の子さん、ライオンさんになってくださいね。女の子さんは子ども役ですね。」

「女の子さん、ライオンさんに聞いてくださいね。」

ライオンさん、何してるの。」弾き歌いする。④

子ども役の女兒たち：「ライオンさん、何してるの(ドミソ ●ソミド●にのせて歌う。)」(d)

S：「ライオンさんは、何ををしていると言ってい

ましたか。かんむりをかぶってるの、でしたね。  
では、男の子さんどうぞ。」一緒に弾き歌いする。

⑤

ライオン役の男児達：「かんむりを、かぶってる  
の（ドミソ●ソミド●）」と歌う。

これは、役割が子ども達同士であって問いと答  
えのやりとりがあるが、まだ大人の先導や動機づ  
けがある状態であることは、下線部 ④⑤ と波線  
部 (d) に示した通りである。

事例3 1月29日 10:20～10:24

……

S：「はい、よくできましたね。最後に、今度は、  
男の子さんにライオンさん、女の子さんのこちら  
側の人にぞうさん、女の子さんのこちら側の人は  
白鳥さんになってくださいね。これから弾く動物  
の曲が当たった動物の役のところの人が、答えて  
歌ってくださいね。」「白鳥」の曲を弾く。

白鳥役の子ども達：大きな両手を上下させる動き  
で白鳥が湖水を泳ぐ様子を表現する。静かに走る。

S：「それでは、白鳥の女の子さん、」「白鳥さん、  
何してるの（シレソ●ソレン●）」「何と答えます  
か。」

白鳥役の子ども達：動作をしながら、「はねかざ  
り、つけてるの（シレソ●ソレン●）」と歌う。

S：一緒に弾き歌いする。次に、「ぞう」の曲を  
弾く。

ぞう役の子ども達：曲が始まるとすぐに片腕を左  
右に揺らしながら拍子に合わせて一方向に進む。

(e)

他の子ども達も皆、この動きをし始める。

……

この事例も、子ども同士で役は分かれているが、  
大人の先導や助けのある状態である。それぞれの  
役割の子ども達が役割演技するところは、大人対  
子どものやりとりから子ども同士のやりとりへの  
移行過程にあると言っていることができるだろう。この

事例3では、活動の3段階目のクリエイティブムー  
ブメントやインスタントオペラで、様々な動物を  
表現したサンサーンスによる音楽曲を体験したた  
めに、音によるイメージ喚起と動きによるイメー  
ジ喚起が音楽経験として成立した例である。子ど  
も達は、それぞれの動物を表した曲を象徴的に捉  
え、例えばこの事例の波線部 (e)「ぞう」のよう  
に、パターン化された動きに自身の考えを加えて  
即興的に表現できるようになっている。しかも、  
「動物のおまつり」というストーリー展開の方向  
に向かって、それぞれの動物が準備している様子  
を動きで表現してみるといった、3段階目の活動  
「(3) 音なしのコミュニケーション」の蓄積が生  
かされていると言っていることができるだろう。これら  
の事例に示したように、男児グループと女児グル  
ープで、動物園に行った子ども役と出会った動物役  
といった対照的な役割演技をするように、大人の  
役割は、活動の動機づけから次第に子ども同士の  
役割演技へと方向づけていくことであると考えら  
れる。

(3) 役割の逆転

大人対子どもから子ども同士への事例で、ライ  
オン役と子ども役を、男児と女児の2グループに  
分かれて役割演技していたところである。

事例4 1月29日 10:19～10:20

……

S：「はい、では、今の役を交替してみましょう。」

女の子さんが今度はライオン役で、男の子さんは  
子ども役ですね。」⑥「はい、男の子さん、「ライ  
オンさん、何してるの」ですよ。」弾き歌いする。  
子ども役の男児たち：「ライオンさん、何してる  
の（ドミソ●ソミド●）」

S：「では、女の子さん、たてがみを、とかして  
るの、ですよ。」

ライオン役の女児たち：「たてがみを、とかして  
るの、（ドミソ●ソミド●）」

下線部 ⑥ に示したように、対照的な役割演技

を交替して行ってみることによって、登場人物の感情理解が深まっていくのである。また、同じライオンの楽しそうな様子を表現する場合でも、男児は「かんむりをかぶっている」と歌い、女兒は「たてがみをとかしている」というせりふを歌うのである。4段階目の最初に、一通り登場した動物全てに対して役割演技を皆で体験しているので、それぞれの瞬間的な場面を、動物のテーマ曲によって想起しやすかったようであり、すぐに大声で歌い、髪をくしでとかすかのような動きをしていた。子ども同士の役割演技は、役割の逆転によってより「想像上の感情理解」に近づき、その体験を通して、他者理解を深めることになるのである。

#### (4) インスタントオペラの拡大

ここでは、3段階目の活動の断片的な(4)歌う活動や(5)音楽理解のプロジェクトが、ストーリー創造に用いられ、活動の持続を促してきたという経験に基づいて、インスタントオペラの活動が持続展開される。

事例5 1月29日 10:08~10:16

……

S:「それでは、次にまた違う曲を弾いてみますので、どんな動物だったか思い出してあててください。」「ぞう」の曲を弾き始める。⑦

男児達: 最初のテーマの1小節を弾いたところで、「わかった、ぞうや」(f)

S:「そうですね、よく覚えていましたね。」

子ども達:「ぞう」と聞くと、片腕を左右に揺らしてみせる。

男児達: 跳び回りながら片腕を左右にふる。

S:「それでは、ぞうさんに何をしているか、聞いてみましょう。」「ぞうさん、なにしてるの」(ミフラットソシフラット、シフラットソミフラットにのせて歌う。)弾き歌いする。

子ども達:「ぞうさん、なにしてるの」(メロディにのせて歌う。)

S:「ごちそうを、運でるの」(ミフラットソシフラット、シフラットソミフラットにのせて歌う。)

「それでは、みなさんもぞうさんになって、ごちそうを運んでください。ぞうさんはどのようにして運ぶのでしょうか?頭の上のにのせるのでしょうか。鼻で運ぶのでしょうか。」

子ども達:「ごちそうを、はこんでるの」と歌いながら、頭の上の荷物をかかえるふりの動きをする。

S:「では、違う曲を弾きますよ。」「かめ」の曲を弾く。テーマ部分を弾く。

子ども達: だまって聞いている。

男児達:「へび?」「忘れた」(g)

S:「何だったでしょう?こんな風に四足で地面を這っていますよ。」

男児達:「かめ」

S:「そうですね。では、……。かめさんは、どうしてだと思いますか。」

女兒たち:「泳いでる」

S:「そうですか。かめさんはよつんばいになって、掃除をしているそうですよ。」

子ども達: 床に四つんばいになる。

S:「そうじ、してるの(シフラットレファ、ファレシフラット)」と弾き歌いする。

子ども達:「そうじ、してるの(シフラットレファ、ファレシフラット)」と歌いながら、四つんばいになってぞうきんがけをする動きをする。(h)

男児達: 箒ではくふりをする。……

この事例のように、3段階目の活動(4)(5)をストーリー展開と共に、持続して拡大していくのである。これらの活動は、「ライオン」「ぞう」「かめ」「さかな」「白鳥」と続けられた。事例5の下線部⑦と波線部(f)とのやりとりに示した通り、子ども達は、「ぞう」の曲を最初の1小節聴いただけで思い出した。「ぞう」は、子どもの現実体験や歌の中でも子ども達に共通の象徴的な動きがあり、それをかつてのクリエイティブムーブメントでリズム経験として繰り返して体験しているために、深い理解が得られているのだと考えられる。ところが、「かめ」の曲では、波線部(g)

のように子ども達の一部は「へび」を想像したりして、すぐには思い出せなかったようである。しかし、お祭りの準備として、波線部(h)のように「そうじをしている」様子を即興的に動きで自発的表現をすることができた。類似経験の積み重ねのために、歌いながらぞうきんがけをするときの虚構の動きを創り出すことができたのだと言えるだろう。2月5日の別のクラスで行った同様の活動では、登場する動物の中で「白鳥」をすぐには思い出せず、Sがヒントを動きでやってみせ、言語化することでイメージを喚起することによって、子ども達は思い出した。こうして、各動物の役割演技をし、メロディに乗せてストーリーに見られるせりふを歌いながら動きの表現をするのである。

事例6 2月5日 10:11~10:12

…… 動物の曲を聴いては何の動物の曲だったか当て、その動きとストーリーを考えて役割演技を続けていく活動をしていたところである。

S:「では、次の曲を弾きますよ。何の動物だったか当ててくださいね。」「白鳥」の曲を弾き始める。

男児たち:「ペンギン」「かめ」

S:「そうですか?こんな風にはねを大きく動かして飛んでいきますし……」

女兒たち:「ちょうちょ」

S:「ちょうちょですか?ちょうちょうは、もっと速くひらひらはねを動かして飛んでますね。大きく静かにはねを動かすだけではなくて、こんな風にはねを閉じて、湖の上をスーッと滑るように動いていきますね。」⑧

男児たち:「あっ、白鳥」

……

事例6に見られたように、「白鳥」の曲を聴いても、Sが下線部⑧のようにかつて子ども達が演じていた象徴的な動きと音楽のイメージが一致した表現について言語化するまで、子ども達はなかなかイメージを喚起できなかった。しかし、他の登場する動物達の場合と同様に、ひとたび音楽

曲を象徴的な動物のテーマ曲として思い出すと、子ども達はすぐに、「動き」「音声」「表象化」の要素を統合して、役割演技をしながら音楽経験を創り出すことができるようになってきたのである。

(5) ドラマティック・プレイの連続過程における役割の共有

インスタントオペラの拡大の経験に基づいて、ここでは、登場した動物のイメージを音楽曲によって喚起してみようという、ゲーム性の強い活動となっている。

事例7 2月5日 10:19~10:23

S:「…では、これから、今まで出てきた動物の曲をどれか弾きますから、その動物の動きをしてみてくださいね。どんな動物が出てくるか気をつけて聴いて動いてくださいね。」「かめ」の曲を弾く。

子ども達:四つんばいになって這う。

S:「ぞう」の曲を弾く。

子ども達:ドシンドシンと歩く。3拍子に合わせて、片腕を前で左右に揺らす。

S:「白鳥」の曲を弾く。

子ども達:大きく両手を上下に動かしながらゆっくり進む。

S:「水族館」の曲を弾く。

……

S:「ライオン」の曲を弾く。

子ども達:両手を前に構え、1拍ずつ、大きな足音を立てながら進む。女兒3名が同時に足音と動きを合わせながら、リズムにのって歩く。(i)

この事例7のように、子ども達全員で、それぞれの動物の象徴化された動きを表現してみることによって、その役割理解やストーリー理解が進むと考えられる。子ども達は、曲を聴いてそれに反応して子ども達同士に共有されるパターン化された動きを瞬間的に演じる。さらに、最も子ども達に印象的であった「ライオン」については、波線部分(i)に示したように自己表現を子ども同士で共有し、音楽も動きも同時に感じながら生き生き

と表現できるようになっていく様子がわかるのである。

(6) クリエイティブ・ドラマの完成—作品としての表現

ここでは、これまで続けてきた活動の統合過程が、最終目的に向かう段階である。ストーリーも、サンサンス作曲による『動物の謝肉祭』のフィナーレの部分を生かして、祭りが終局を迎えようとしているところを表現しようとする。フィナーレの部分で、祭りの花火を表す。

事例8 2月26日 10:00~10:20

S:「…音楽を聴いて動物の動きを考えたり、お話を考えたりしましたね。魔法使いに連れられて動物園に行ったら、動物達がみんなお祭りの準備をしていましたね。お祭りのところでは、この間「ライオンの大行進」を合奏しましたね。その続きの最後のところをやってみましょう。動物のお祭りの曲の最後のところは、こんな風になっています。」フィナーレの最後のページを弾く。「そこでは、花火が上がっていますね。」

……

子ども達：リズムを声に出して言う子どもが数人いて、手拍子も動きも大体揃う。最後に飛び上がるタイミングもわかってきた。(j)

S:「では、動物にお祭りが終わって、夜明けになりました。また、魔法使いと一緒にうちへ帰っていきましょう。箒にまたがりましたか？」と悲愴の3楽章の最後の部分を弾き始める。

子ども達：箒にまたがったふりで走り回り、ワーワー言う。

S:その曲の終わる直前で、「はい、家に着きましたよ。」と「ラフラットシフラットドーレフラットシフラットドラフラット」のメロディが2回ある部分で言う。「はい、魔法使いも帰って行きました。」と最後の小節を弾き終わって言う。

子ども達：床に横になっていたが、曲最後の和音の音が大きいので、起き上がった。(k)

……

事例8で用いられた曲は、実際の「フィナーレ」の最後の部分であり、ピアノ独奏版では、楽譜最後の2ページ分位に相当する。本来ならば曲のテンポはとても速く、子ども達が音楽に反応してリズムを考えながら動いたりそれを音楽経験として創り出せるような状況にはならない。そこで、Sは、フィナーレの特徴的な最後の部分を、子ども達の動きに合うようにゆっくりのテンポで弾き、子どもが活動の文脈に入ってきたところで次第に曲を弾くテンポを上げていく手法をとった。このとき子ども達には、その曲の特徴を自身でよく聴いて受け止め、その流れを音楽の持つリズムや曲想と一致した動きを理解して表現することが必要である。この部分をこれまでの4段階の音楽経験なしに表現すると、リズム体操のように感じられてしまうところかもしれないが、この段階まで積み重ねてきた子ども達は、音楽をよく「聴く」ことでイメージや象徴的な動きや音声による音楽経験をできるようになっている。ここで動物の祭りのクライマックスは、花火として表現される。2重の円になってぐるぐる回ったり、内側や外側に入ったり、跳びはねたりするといったもので、決して複雑なものではない。しかし、音楽をよく聴いて曲想を感じなければ形成され得ない活動になっている。それでも、Sが「花火が打ちあがっているところですよ」と動きで活動のイメージを提示したり、手拍子をしたりといった方向づけをするだけで、子ども達はすぐに躊躇することなく活動を始めた。曲の部分をさらに短く区切ってゆっくりと考えられる断片的な活動から、それを少しずつひと繋ぎの音楽へと再構成していく過程を、子ども達は何度か繰り返すうちに、集団での音楽経験へと移行していくことができた。それは、波線部(j)に見られる子ども達の能動的な思考と行動からも言えるだろう。

また、ストーリーが最後の場面になって、魔法使いと家に戻って行くところでは、魔法使いのテーマ曲に敏感に反応している。そして、波線部(k)

のように、音楽を聴いて考えて動くあるいは音声で表現する経験を、子どもが自発的にするようになっていることがわかるだろう。

これは、ドラマティック・プレイの段階の活動を連続して行い、子どもと大人とでストーリーと表現を考えながら創り出していく最後の段階になっている。後日、こうしてできたクリエイティブドラマ（創作劇）を最初から一通り演じてみることにした。この事例からわかるように、音楽を聴いて表現を創り出していくのであり、最初から決まった絵本のストーリーといったものはない。作曲者の意図と創意のずれはあるものの、ある程度大人が方向づけていく中で、子ども達の考えや自発的な表現が展開されることになった（3月10日 9:50～10:30）。

それは、12月末から1月、2月で少しずつ行ってきた、「動物の謝肉祭」を用いた即興的なクリエイティブドラマをまとめた活動として行ったものである。この最後の回までに、少し間が空いたせいか、動物をイメージしてつくられた曲に対して、「かめ」や「水族館」を「へび」と答える子ども達がいた。それでも、こちらの方向づけによって、祭りの準備をする動物たちの動きの表現や、「問い」と「答え」のメロディを歌い、ストーリーを繋いで再現することができた。ここでも、断片的にドラマティックプレイの形式で行ったときに見られたような、曲想が変わったときに見られる動きの変化、たとえば四つんばいから二足歩行にたち上がる「ライオン」、曲のテンポによって両手を上げ下げして前にスーッと進む「白鳥」の動きが見られた。合奏についても、かつて経験したことがあることと、手拍子による類似体験のために、2回の繰り返しで、過去の経験を思い出すことができたようだった。最後のフィナーレで花火を表現する動きは、何度も練習しなければ形にならなかったが、断片的な動きは、2,3回の体験でだいたい理解できたようであった。ストーリーの最後のところで、魔法使いと一緒に家に帰り、疲

れて寝てしまうところは、子ども達にとっても、自然な展開であったようであった。

上記のような活動の過程を通して得られたのが作品としての表現である。

この音楽経験促進プログラムでは、日常生活に密着したリズムや音への気づきによってイメージを確立し、その中から音楽経験への移行が始まっていく。動きと音、イメージを統合する活動、動きとイメージに焦点化された活動から即興表現、ストーリー創造へとというように、全て短い時間のゲーム的な活動の積み重ねの過程を重視している。それは、何かの作品を完成させるために、人前で発表して何かを訴えることを意図しているのではない。即興表現の過程を体験し、その結果として子どもの音楽的諸要素の理解へと導かれることが、この活動プログラムの特徴である。特に、クリエイティブドラマに至る過程では、大人と子どもで簡単なメロディの「問い」と「答え」が繰り返される。そのことによって、考えて創り出すことと、リズムやメロディの体験が自然に行われる。ストーリーを演じることに効果的な音楽を大人が伴奏するだけでは、子どもはなかなか想像上の感情を理解することにならないが、子どもの考えた動きが音楽のリズムやメロディに合っていることで音楽と動きのイメージの一致をみることになる。そこで、認知、想像、演技のサイクルが活性化され、感覚的に音楽の持つ想像上の感情を理解できるようになる。この活動によって、音楽を聴いて考える、それをなんらかの形式で表現してみる、といった子どもの探究的な姿勢が培われていくことがわかるだろう。

こうして、「4. ストーリーの劇化」の段階に至って、これまで段階的に試行してきた活動が統合され、子ども達の自発的な表現を喚起する。それは、指導的機能を持った大人と子ども達とのやりとりから、子ども同士の役割演技による音楽経験へと移行し、集団による象徴的な表現を可能にするものであった。そこに、4段階目の活動の意義



があると考えられる。ここまでは、その過程を辿るために幼稚園4歳児の事例を取り上げたが、次に、対象保育園での特徴的な事例について考察したい。

## 2. 保育園3歳児から5歳児までへの実践過程における考察

### (1) 場面ごとの役割演技

#### (i) 3歳児

これまで断片的な役割演技を『大きなかぶ』や『三匹のこぶた』の簡略化された絵本や歌によるドラマティック・プレイの活動(3段階目の活動の(7))として行ってきた。その類似体験の蓄積があるからこそ、子ども達は保育者によるストーリーの説明も登場人物の役割もよく理解できる。子ども達が動きによる表現をして行動による思考を積み重ねてきたことに基づいて、2人の対照的なおじいさんやねずみが、保育者のペープサートによって劇化されたことにより、この「4. ストーリーの劇化」の段階の動機づけが効果的になされたと考えられる。

次の事例は、生活発表会ですることになっている『おむすびころりん』の劇化の過程である。

事例(1) 2月1日 10:03~10:20

保育者2: ペープサートを持って、子どもたちの役を確認する。「ヨーヨーおじいさんになるひとー」該当役の子ども達: 「はい」と手を挙げ、ひとところに集まる。

……

保育者2: 「今日は、先生がお歌歌ったりするから、よく聞いといてな。」「昔あるところに、ヨーヨーの得意な働き者のおじいさんがいました。」「わしが、ヨーヨーじいさんじゃ」ペープサートを動かしながら言う。「おなかが減ったなー。おむすびー。」CDに合わせて言う。「おむすびころりんすっとんとん。ころげてころりん、すっとんとん」と歌う。

子ども達: 一緒に歌う。

おむすび役の子ども達: 頭上で両手を合わせて、くるくる身体を回転させる。

保育者2: 「ヨーヨーじいさんもころころころ」「僕たちねずみだチュー」子ども達と歌いながら、ペープサートを動かす。

ねずみ役の子ども達: 「おむすびころりんすっとんとん。ころころけてすっとんとん」と歌う。

(a)

保育者2: 「なんちゅーこった。ねこの鳴き声大嫌い。おいしいおむすび大好き。やさしいおじいさん、ありがとう。」と先導する。①

ねずみ役の子ども達: 一緒に歌う。

保育者2: 「ねずみのおどりが終わったら帰ろう。ヨーヨーおじいさんは何て言うのかな? ヨーヨーじいさん、つづらをもったら、何て言うのかな?」

②

ヨーヨーじいさん役の子ども達: 「ありがとう」

(b)

保育者2: 「この話を聞いた隣のフープじいさんが出かけて行きました。」「まずいおむすびやーい」と音楽が短調低音で強調される。

子ども達: 一緒に言う。

保育者2: 「フープじいさんもころりん。穴に落ちたらおみやげのつづらをおくれと言うのよね。」

③

ねずみ役の子ども達: 「大きいつづらと小さいつづらかどちらがいいですか?」(c)

フープじいさん役の子ども達: 「どちらもほしい」と言う。(d)

保育者2: 「ねこの鳴き声を出して両方持って帰ろうとしました。チュー、真っ暗になりました。」

④

子ども達: 「電気消してー」(e)

2名の子ども: 走って部屋の照明を消しに来る。

(f)

保育者2: 「もう悪いことはしません。助けてください。」

保育者1: 電気をつける。……

これは、1月18日に続く劇化の段階であるが、役割を決めた子ども達が波線部分(a)(b)(c)(d)のようにそれぞれの役割演技をし、場面ごとの役割演技を下線部①の支持や下線部②の問いかけ、下線部③の確認・意識化によって、保育者が助けながら一緒に劇化する過程である。子ども達は、波線部(c)(d)の問いと答えによってストーリー理解を深め、保育者の語りの下線部④により、波線部(e)(f)で想像上の感情理解に近づこうとしていると読み取れた。

(ii) 4歳児

次の事例は、生活発表会に向けての『ブレーメンの音楽隊』の劇化過程である。

事例(2) 1月25日 10:23~10:50

保育者②：キーボードで「ブレーメンに行こう」を弾く。

子ども達：「ブレーメンの音楽隊」の皆で歌う「ブレーメンに行こう」を歌う。

歌詞の練習の保育者2が先導する。

保育者②：「ぼくはーにわたりの……スープにされるんだー。」にわたりの歌を弾く。⑤

にわとり役の女児3名、がキーボードの前に出て歌うが、他児も一緒に歌う。(g)

保育者が先導しながら歌う。

それぞれの役の子ども達が前に出て歌い、他の子ども達も一緒に歌う、あるいは聴いている。

保育者がそれぞれの役の歌を弾く。「どろぼうさん、お願いしますねー。」

男児2名が前に出てくる。

保育者②：「2人やから、みんなで応援してあげてねー。」どろぼうの歌を弾く。

どろぼう役の子2名：「あははは、あはははーさかもりだー、はははは、どろぼうさまだ。エイッ」とこぶしを上上げて歌う。(h)

他児も一緒に歌う。

保育者②：歌詞を先導して歌いながら、「ちょっと音が高いなー。」「今度は、どろぼうさんがみんなの中に入って、「ブレーメンへ行こう」を歌っ

てね。

保育者②：最後の「ブレーメンへ行こう」を弾き歌いする。⑥

子ども達：「ブレーメン、ブレーメン、山を2つこえて、川を2つこえて」「力を合わせて、何でもできる。それでは……始めてみよう。」立ち上がって大声で歌う。(i) 役ごとに固まって椅子に座る。「ブレーメン、ブレーメン」と大声で繰り返す。

保育者②：CDをかけて、最初から歌う。

子ども達：「ブレーメンへ行こう」を最初から歌う。

……

この事例は、場面ごとの役割演技の様子的一部分である。既成のCDを聴いているが、保育者の登場人物のテーマ曲の提示によって、子ども達は歌詞を歌いながら、その内容に促されて思わず声色が変化する。それは、最初の波線部(g)の「にわとり」のところでは歌うだけだったが、次の波線部(h)の「どろぼう」の歌に見られるように、勢いよく荒々しく「エイッ」とこぶしを上げて歌っているところからも分かる。また、「ブレーメンへ行こう」の登場する動物達皆で歌う歌では、下線部分(i)から分かるように、立ち上がって大声で歌っている。ドラマティック・プレイの段階からそうであったが、「ブレーメン、ブレーメン」という部分を繰り返し、歌詞、リズム、行進を思わせる曲想を感受して、すぐに歌や動きに表す。また、全ての登場する動物のテーマ曲を、役の該当する子ども達ばかりでなく、全員で歌い、ストーリー理解が進んでいることがわかる。保育者は下線部⑤⑥のように、それぞれのテーマ曲を弾き、歌詞を先導することによって子ども達を援助し、場面ごとの役割演技を認識させている。

(iii) 5歳児

事例(3) 2月8日 11:10~11:15「ありとぎりぎりす」

あり役（女兒たち）：「…汗を流して、そのうち涼しい秋が来る」と歌いながら、菓子（小道具）を運ぶ。前かがみになってせりふを言う。

あり役女兒（1）：「だーれ、怠けてるの」「働きましょう。」

あり役他女兒たち：「はーい」

あり役（女兒たち）：「働け、働けー……。そのうち冷たい冬が来る。食べ物たくさん運びましょう。」と歌う。

保育者：「ありさん荷物えらい軽そうやな。重たいのを一生懸命運ぶようにしようで。」⑦

あり役女兒たち：重いものを持ったように前かがみになったままゆっくり重い足取りで歩く。(j)

この事例は、「ありときりぎりす」の対照的な役の「あり」が一生懸命働いている様子を女兒たちが演じている場面である。この場面では、「あり」を演じることによって子ども達が登場人物と自身を同一視し、「主観的感情（素の感情）」から「修正された感情」へと移行しつつある。しかし、保育者の下線部⑦の示唆にも見られるように、最初はありが重そうに荷物を持って歩く様子をそれほど考えていなかった。ところが、保育者の示唆で、波線部(j)に示したように、女兒達は「重いものを持ったように前かがみになったままゆっくり重い足取りで歩く」のである。どのような歩き方が重そうなのか大変そうなのかということを想像してすぐに動きに表現できるのは、子ども達が「修正された感情」の状態にあり、「想像上の感情理解」へと感情の質的変化が次第に進みつつあると捉えられるだろう。

(2) 大人対子どもから子ども同士へ

(i) 3歳児

事例(4) 2月1日 10:15~10:17

「(1) 場面ごとの役割演技」でも挙げた事例の中に、保育者対子どもの構図から、子ども同士の役割演技によるやりとりの場面が見られる。『おむすびころりん』の劇化過程である。

……

保育者2：「ねこの鳴き声を出して両方持って帰ろうとしました。チュー、真っ暗になりました。」

⑧

子ども達：「電気消してー」(k)

2名の子ども達：電気を消しに来る。(l)

……

この事例のように、保育者が場面の变化やストーリーの展開、各場面における特徴的な部分の役割演技や歌によって、子ども達のストーリー理解を促している。同時に、子ども達は、この部分のように、山場に近づくところの登場人物の感情理解に近づいていて、せりふや歌による直接的なやりとりができるようになってきていた。また、保育者2が下線部⑧のように言ったところで、欲張りなフープじいさんの行動の結果がどうなったかという場面展開に伴う感情理解へと進んでいることが、波線部(k)(l)の子ども達の自発的な言動からわかるだろう。

(ii) 4歳児

事例(5) 2月8日 10:33~10:38「ブレーメンの音楽隊」

保育者2：キーボードで場面の歌、音楽を弾く。  
年寄りロバ役の男児5名：せりふを歌で歌う。  
「もう力が出ない。」「山の音楽家」の替え歌を歌う。「…上手にギターを弾いてみましょう。」左手でギターを抱え右手で弾く動作をしながら歌い、「すごいだろう」と言う。

保育者1：「すごいなー、上手だったな」とほめる。

犬役（男児4名女児1名）：せりふを歌う。「ロバくん、どこへ」

ロバ役の子ども達：輪になって椅子に座っている子ども達の席に戻ったままで答える。「ブレーメンへ」

……

子ども達：「ブレーメンへ行こう」を行進しながら

ら歌う。動作をつける。

……

この事例では、子ども達は完全に大人対子どもの構図から、子ども同士への直接的な役割演技に移行し、それと共に、次第に登場人物の「想像上の感情」が理解できるようになってきている段階である。この事例には、擬音語、繰り返し、保育者の方向づけといった様々な側面からの解釈ができるため、それぞれの事項で取り上げてきた。それに加えて、子どもの相互作用の過程が表され、劇化が他者理解を前提として行われてきたことを示している。そのために、子ども達は、より想像上の感情と自身が遊んでいるときにこれまで体験したやりとりが生じた主観的感情とを重ね合わせやすくなっている。

表現形式や音楽と動きの一体化した表現ばかりでなく、大人対子どもの関係の変容から子ども同士のやりとりが役割演技にも表れていると同時に、集団での活動が作品としての表現になりつつあるという「ストーリーの劇化」の4段階目としての意義を読み取ることができるだろう。

### (iii) 5歳児

事例(6) 2月8日 10:55~11:15「ありときりぎりす」の劇化過程

子ども達：女兒と男児に分かれて、部屋の両端に椅子を並べて座る。色画用紙で作った帽子をかぶる。男児がきりぎりすの緑の帽子とビニールをかぶり、女兒が黒い帽子とビニールを履く。保育者：「これが、舞台の端っこですよ。」とダンボールで作った草の小道具を置く。

子ども達：「ありときりぎりす」と大声で言う。

保育者：MDでせみの羽音の効果音を鳴らす。キーボードを弾く。

あり役(女兒たち)：菓子(小道具)を持って集めて回る。歌いながら、前かがみでえさを集めて回る様子を演じる。

キリギリス役(男児たち)：座って、国旗カードの国名を当てるゲームをして遊んでいる様子を演

じる。歌いながら、それぞれ国旗カードを挙げて見せる。(m)

保育者：場面の音楽を弾く。「一緒に歌ってあります。」⑨

あり役(女兒たち)：きりぎりすの歌と一緒に歌う。

キリギリス役(男児たち)：「ありさんたち、こんにちは。ありさん、こんなに暑いのによく働けますね。ここで一休み、歌いませんか？」

あり役(女兒たち)：「休んではいけません…。遊んでいては、食べられない……。」と歌う。

……

この事例では、あり役の女兒たちとキリギリス役の男児たちとの役割演技によるやりとりがある一方で、保育者からの示唆が色々ある。この後も、保育者は女兒たちに先導して歌い、荷物をもっと重そうに運ぼうと言う。これは、まだ大人対子どもの構図が残っている段階である。但し、波線部(m)のようにキリギリス役の男児たちが国旗当てゲームをしている様子は、日頃の保育の中で子ども達が繰り返し行ってきた活動である。そのため、その活動をしているときの楽しい、面白いといった自己の「主観的感情」は、ストーリーの中でのキリギリスの遊びが楽しいといった「客観的感情」に近づきやすいと言えるだろう。また、キリギリスとありの対照的な役割演技は、音楽やせりふの歌によっても想像上の感情を表現できるように構成されており、子ども同士での役割演技によって、「主観的な感情」から「客観的感情」の理解が促されているのである。そして、保育者の下線部⑨のような示唆によって、子ども達は互いの対照的な役割理解を深めることになる。

### (3) 役割の逆転

#### (i) 3歳児

事例(7) 2月8日 10:20~10:30「おむすびころりん」の劇化過程

保育者2：「おいしいおむすびやーい」と言う。おむすびの歌を先導して歌う。

子ども達：動作をつけながら歌う。「おむすびころりん、すっとんとん、おむすびころりん、すっとんとん……」両手を頭上で合わせて三角をつくり、おむすびがころげるように、片足でバランスをとりながら跳びはね、くるくる回る。「小さなころりん、すっとんとん、ころりん……」頭上で両手を合わせてくるくる回る。大きくころげるおむすびの様子をCDの曲に合わせて動く。(n)  
保育者：先導して歌いながらリズムをとる。

子ども達：ねずみの踊りと歌を繰り返す。(o)  
子ども達：フープじいさんのおむすびのころがる歌と動きをする。曲想が変わって短調の音楽になり、ヨーヨーじいさんのおむすびの動きのときよりも形を崩す。おむすびがころがるとき、片足でバランスをとる格好をし、両手を横に広げながらオットット(1, 2, 3)のリズムで、トントン移動する。(p)

この事例のように、メロディやリズムの同様のパターンが繰り返される歌と動きが出てくるので、保育者と一緒に子ども達は、「おむすびころりん」の中心である歌と動きを、ストーリーに依拠した少しずつの変化を意識しながら繰り返しているのである。子ども達は回を重ねるにつれて、波線部(n)のねずみやヨーヨーじいさんの楽しそうな様子、それに対する波線部(p)のフープじいさんの対照的な感情の動きを、音楽と動きの形式を通して表現できるようになっていく。波線部(o)もパターン化された表現になっている。

#### (ii) 4歳児

これについては、前述、2月8日の事例(5)「ブレーメンの音楽隊」の事例から読み取ることができる。それは、ブレーメンに行き音楽隊に入ろうと考える動物達が歌う「山の音楽家」の替え歌と動き、「ブレーメンへ行こう」の歌と動き等に見られる同様のメロディやリズムパターンを意識化し、繰り返すことで内面化されることによって、子ども達はより生き生きと自己表現すること

ができるようになってきているのである。

#### (4) 活動項目(6) ドラマティック・プレイの連続過程における役割の共有

この活動における保育園児の事例は、3歳児では、事例(7)の2月8日「おむすびころりん」の歌と動きにおいて、それぞれの役割があるが、歌と動きを一緒に表現していた様子がわかる。

4歳児では、前述の事例(5)の2月8日「ブレーメンの音楽隊」において、それぞれの役割演技があるが、例えば、それぞれの役の子どもが歌うせりふの歌を、他の対面して座っている子ども達と一緒に歌っている。また、どろぼう役のせりふの歌を、保育者が他の子ども達と一緒に歌うように促していることから、この役割の共有が、登場人物理解やストーリー展開理解を深めることがわかる。

5歳児では、前述の事例(6)の2月8日「ありとぎりぎりす」で、キリギリス役(男児たち)のせりふの歌をあり役(女児たち)も一緒に歌っている。これも保育者が示唆しているのであるが、ストーリーや登場人物理解を深めていくことに繋がっていくと考えられる。

#### (5) 活動項目(6) クリエイティブ・ドラマの完成—作品としての表現

日頃の保育に各年齢ごとに取り入れてきた音楽を聴いてのクリエイティブ・ムーブメントやパントマイム、ドラマティック・プレイ等の経験を生かして、生活発表会後に3, 4, 5歳で一緒に3回、クリエイティブ・ドラマの形式で、活動した。次の事例は、3回目の活動時の様子である。

事例(8) 3月14日 10:15~10:25 保育園 3, 4, 5歳児合同

保育者1:「今日はとてもいい天気、みんなで動物園へ遠足に行きたいと思います。」「動物園へ行こう」の歌 保育者が先導して歌う。

……

魔女役と子ども役：箒に2, 3人ずつまたがっていろんな方向に進む。

保育者1:「子ども達は、夜の動物園にやってきました。でも、ずいぶん様子が違うようです。」  
「ぞうが通りました。」

保育者②:「ぞう」の曲

保育者1:「みんなで、ぞうさんに聞いてみました。」

子ども達:「ぞうさん、何してるの(ドミソ、ソミド)」

ぞう役:「にもつをはこんでるの(ドミソ、ソミド)」

保育者1:「にもつを運んでるようですよ」

保育者1:「向こうへ、かめさんがいるようですよ。」

保育者②:「かめ」の曲を弾く。

かめ役の子ども達:床を這う。(q)

子ども達:「かめさん、なにしてるの(ドミソ、ソミド)」(r)

かめ役:「そうじ、してるの(ドミソ、ソミド)」(s)

保育者1:「何と、おそうじしてくれているようです。ピカピカになりましたね。」⑩

保育者1:「向こうから、白鳥が飛んできましたよ。」

……

魔女役と子ども役:箒に2,3人ずつまたがって進む。

保育者1:「子ども達が朝、起きてみると、魔女も消えていました。みんな夢だったことに気がつきました。」

これは、保育者がナレーターをし、登場人物の役を3歳から5歳までの子ども達で分担し、複数の子ども達が一つの役を演技していったものである。簡単なメロディにのせたせりふの「問い」と「答え」については、子ども達皆で歌っていた。また、例えば、波線部分(q)(r)(s)のように子ども達の役割演技の中に、まず動作をしてイメージを表し、それが何を表しているかを、表現の対象者が歌で答えるという形式をとっている。このこ

とは、パントマイムが何を表すかを当てるゲーム、音楽に合わせたクリエイティブ・ムーブメントとそのストーリー化といった、これまでの特に3段階目の活動の蓄積過程が生かされていると言えるだろう。そのすぐ後で、下線部分⑩のように、その対象者の表現を言葉で繰り返し意識化、強化することが、どの登場する動物についても保育者によって行われている。ここで子ども達の表現は、動物が擬人化されること、子ども役と魔法使いの対照性を劇の文脈として認識し、想像し演技する、といったサイクルが活性化される過程を表すものとなっている。

幼稚園の事例でもそうであったが、活動の前段階までが蓄積されてきたために、ストーリー化に伴ってインスタントオペラが拡大し、ドラマティック・プレイが連続し、一続きのクリエイティブ・ドラマへと劇化による音楽経験が進んできたと言えよう。それと共に、筆者の提示した(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・ドラマの完成という活動の方向性によって、子どもの「修正された感情」から「想像上の感情理解」への移行が生じ、他者理解が進んだと言えよう。そして、何よりも、ストーリーによる方向づけによって、生き生きと虚構の文脈を演じることで、音楽経験を深めているのである。断片的な活動で試行錯誤して自発的表現を創り出した子ども達は、自らの体験に基づいて考えて行動するようになっており、そこにこの4段階目の活動の意義があると捉えることもできるだろう。

#### IV. 4段階目の活動の教育的効果に関する 考察のまとめ

指導的機能を持った大人(保育者)－子ども関係の変容過程は、そのまま大人(保育者)による活動方法の方向づけを示したものと言えるだろう。

表1 「4. ストーリーの劇化」の段階の実践過程における教育的効果

活動項目による大人（保育者）の方向づけ	対象児	子どもの表現の変容	教育的効果
(1)場面ごとの役割演技	幼稚園 4 歳児	現実経験の再演から虚構の文脈へ（事例 1）	音楽と動きのイメージの一致による音楽的諸要素の理解の追体験 役割の意味の理解
	保育園 3 歳児	場面展開の表現（事例(1)）	テーマ曲の象徴的理解
	4 歳児	パターン化される歌と動き（事例(2)）	
	5 歳児	役割との同一視（事例(3)）	修正された感情の意識化
(2)大人対子どもから子ども同士へ	幼稚園 4 歳児	メロディの応答による子ども同士の役割演技（事例 2）	応答唱による役割の明確化
		音と動きによるイメージの喚起（事例 3）	パターン化された表現に自分の考えを加えて即興表現ができ、それが同時に音楽経験となる。
	保育園 3 歳児	場面展開の象徴化（事例(4)）	
	4 歳児	役割演技のパターン化(事例(5))	「主観的感情」から「客観的感情」へ
	5 歳児	現実と虚構体験の間の移行（事例(6)）	
(3)役割の逆転	幼稚園 4 歳児	対照的な役割の理解に基づいた音楽による場面想起（事例 4）	想像上の感情理解に近づく
	保育園 3 歳児	ストーリーの核心となる部分の表現（事例(7)）	対照的な感情の動きの表現形式による理解
	4 歳児	リズムパターンを意識的に繰り返し内面化する(事例(5))	自己表現の再認識
(4) インスタントオペラの拡大	幼稚園 4 歳児	音楽を象徴的に捉え、虚構の動きによるストーリー創造（事例 5, 事例 6）	役割演技による音楽経験の創造
	保育園 5 歳児	歌によるやりとりの拡大（事例(6)）	

(5)ドラマティックプレイの連続	幼稚園	音楽曲で想起されるパターン化した動きの表現の共有と自発的表現の生起 (事例 7)	ストーリー理解と自発的表現の創造  役割の共有
	4 歳児		
	保育園		
	3 歳児		
	4 歳児		
(6)クリエイティブ・ドラマの完成	5 歳児	(事例(6))	ストーリーと音楽の曲想理解への接近  劇化表現を生かした音楽経験の活性化  「想像上の感情理解」への移行と音楽経験の深化
	幼稚園	音楽を聴いて曲想理解をリズム経験に置き換える。ストーリーに依拠した音楽経験の再現 (事例 8)	
	4 歳児		
	保育園	3 段階目までの活動の再経験と認識(事例(8))	
	3,4,5 歳児		

(1) から (6) までの活動手順は、子どもと大人とでストーリー創造を「問い」と「答え」で続けていく音楽経験の持続展開を促した。その過程に見られた教育的効果はどのようなものであったのか。それらについて、次のように要約した。

この表1に示したように、幼稚園での筆者の実践と、保育園での保育者による実践を筆者が観察したものとは題材が異なり、保育園での実践は絵本等で子どもが慣れ親しんだストーリーが基となっている。筆者によるものは、「音楽を聴く」ことによるストーリーの創造が(6)の活動に向かうための前提条件になっている。活動項目による方向づけがある活動事例からは、類似した表現の変容や教育的効果を読み取ることができるだろう。

「(1) 場面ごとの役割演技」では、現実から虚構の文脈への移行とパターン化される音楽と動きによる表現によって、音楽的諸要素やテーマ曲の象徴的理解が進み、自身の表現を意識化するようになっている。そのために、「修正された感情」

についての理解も深化していくのである。

「(2) 大人対子どもから子ども同士へ」では、パターン化された表現に自身の考えを加えた即興表現ができるようになっており、現実と虚構体験との間の移行が容易になっている。だからこそ、子ども自身の主観的感情から客観的感情が理解できる段階になるのだと言えよう。

「(3) 役割の逆転」では、(1)(2)での経験による表現を追体験しながら、対照的な登場人物の感情の動きによる表現形式を理解すると同時に、自己表現を再認識できるようになる。

「(4) インスタントオペラの拡大」では、歌や動きによる表現形式を象徴的なものとして捉え、その繰り返しや持続展開によってストーリー創造を理解できるようになっている。

「(5) ドラマティックプレイの連続」では、(1)(2)(3)(4)に基づいて、子ども達で表現を共有することによって、ストーリー理解を深め、自発的表現を創り出すようになってきた。



「(6) クリエイティブ・ドラマの完成」では、3段階目までの活動が再経験される過程で、曲想理解とストーリー理解への接近と共に、「想像上の感情理解」ができるようになっていっているのである。

このように、段階的に活動を進めていくことによって、表1のような教育的効果が得られ、音楽経験が次第に子どもの意欲を高めることになっていると考えられる。同時に、指導的機能を持つ大人と子ども達とのやりとりによって、活動項目が(1)から(6)へと進むにしたがって、大人対子どもの構図から、集団による子ども同士の役割演技と創造の過程が創り出されていくことがわかった。この4段階目の活動手順は、比較的年長の子どもの達を対象としたルビンらの活動方法とは異なって具体的なものであるが、ルビンらからは適切であると判断されたものである。

この4段階目の「ストーリーの劇化」は、それだけを断片的に取り上げればこれまで実践現場で

多くなされてきたことである。筆者の場合、文中にも示した通り、1段階目から3段階目の活動の蓄積と統合によって、4段階目の活動の教育的効果が表れ、その意義が明らかにされるものであった。その後の継続的な実践過程によって、実践者のさらなる創意工夫が生じ、それによってこの音楽経験促進プログラムの再検討が必要になってきた。今後は、そうした活動内容の修正と再試行、および実践者の創意工夫について考察することを課題としたい。

#### 謝辞

平成19年度の実践を快諾され研究協力を賜りました大阪樟蔭女子大学の附属幼稚園の諸先生方、平成20年度以降も継続的に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心より感謝申し上げます。

## The educational significance of the activity of “story dramatization”

— From the consideration of the practice process of the music  
experience promotion program utilizing dramatization —

Osaka Shoin Women's University  
Mina SANO

### ABSTRACT

The purpose of this study was to clarify the educational significance through the consideration of the activity examples in the practice process of the fourth phase as the activity of “story dramatization” from the viewpoint of “adult-child relationship with a leading function”. I presented the consideration of the characteristic examples in the practice process of the kindergarteners and the preschoolers. I conspicuously found out an educational effect by music experience and unification with the dramatization based on accumulation of activity from the first phase to the third phase.

The educational effect included the transformation from the composition of the child vs. adult to dramatic play among children, the understanding feeling in imagination, and the awareness of a vehicle.

**Keywords:** the music experience promotion program utilizing dramatization, “story dramatization”, the educational effect, “adult-child relationship with a leading function”.