

The Characteristics of Musical Expression of M Nursery Schoolers in the Practical Process of MEB Program : Through Comparison Analysis of the Practical Process among Different Childcare Forms

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): Montessori childcare method, the recognition of musical elements, MEB program, 5 years old children, the music test 作成者: SANO, Mina メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4294

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



M 保育園児の MEB プログラム実践過程における音楽的表現の特徴 —異なる保育形態での実践過程との比較分析を通して—

児童学部 児童学科 佐野 美奈

要旨：この研究の目的は、異なる保育形態においても効果の見られた MEB プログラムの実践過程における音楽的表現の特徴について比較検討するために、日常生活訓練と一部の音楽経験でモンテッソーリ・メソッドをとる M 保育園での実践過程における音楽的表現の特徴について考察することである。本稿では、音楽的諸要素の認識の視点から、MEB プログラムの第3段階の実践過程に関する M 保育園児の事例分析を行い、UK 保育園児の分析結果と比較した。その結果、保育形態の差異による音楽的表現の特徴の類似性と差異が見い出された。さらに、M 保育園 5 歳児に関して、MEB プログラムの実践の無かった 1 年間の 2 回の音楽テストと、MEB プログラムの実践の有った 1 年間の 2 回の音楽テストとで結果分析を行った。その結果、実践を行った 2 回の音楽テストには、全ての領域で改善が見られた。MEB プログラムの実践の効果は、1 年間の発達差よりも大きいことがわかった。

キーワード：異なる保育形態、音楽的諸要素の認識、MEB プログラム、5 歳児、音楽テスト

I 研究の経緯

筆者考案による MEB（音楽的表現育成）プログラム¹⁾を、2011 年度には遊びを中心とした保育形態の U 保育園で、2012 年度には日常生活訓練についてモンテッソーリ・メソッドの保育形態がとられている K 保育園で実践した。筆者は、どちらの保育園においても、その実践を 3 歳児、4 歳児、5 歳児に対して同様の方法で行った。そして、その MEB プログラムの実践前後で、4 歳児と 5 歳児に対して、筆者作成による音楽テスト²⁾を行っている。同時に、2011 年度では、その実践プログラムを実施しなかった K 保育園と I 保育園における 4 歳児と 5 歳児に対して同一の音楽テストを行っている。また、2012 年度には、MEB プログラムを実施しなかった U 保育園と I 保育園における 4 歳児と 5 歳児に対して同一の音楽テストを行っている。その結果、2011 年度に MEB プログラムを実践した U 保育園児と 2012 年度にその実践プログラムを実践した K 保育園のテスト結果は、実践前後で統計上の有意差が見られ、実践後のテストの粗点合計の方が高いことがわかった³⁾。さらに、2015 年度には、日常生活訓練および一部の音楽経験についてモンテッソーリ・メソッドの保育形態がとられている M 保育園で、MEB プログラムを実践した。同時に、MEB プログラム実践前後に同一の音楽テストを行った結果、統計上の有意差が見られ、実践後のテストの粗点合計

の方が高いことがわかった。

このように、保育実践現場でよくとられている複数の異なる保育形態の保育園児に、MEB プログラムの実践的効果が認められてきた。本稿では、2015 年度の実践過程においてその音楽的表現の発達が著しかった M 保育園児に着目する。

II 研究の目的と方法

この研究の目的は、異なる保育形態においても効果の見られた MEB プログラムの実践過程における音楽的表現の特徴について比較検討するために、日常生活訓練と一部の音楽経験でモンテッソーリ・メソッドをとる M 保育園での実践過程における音楽的表現の特徴について考察することである。

そのために、2014 年度には MEB プログラムを実践せず、2015 年に MEB プログラムを実践し、その際の保育者と幼児達の活動について 2 年間分の観察記録をとった。その実施期間は、2015 年 5 月 8 日から 2016 年 2 月 19 日までであり、毎日あるクラスの幼児達が一同に会して集まりの活動をしている時間帯に MEB プログラムが実践された。3 歳児 30 名（男児 13 名、女児 17 名）、4 歳児 32 名（男児 20 名、女児 12 名）、5 歳児 31 名（男児 12 名、女児 19 名）を観察対象とした。但し、1 日の保育時間の多くを縦割り編成で過ごしており、この実践過程に関する活動時間帯

も縦割り編成であったという点が、これまで MEB プログラムの実践を導入された U 保育園や K 保育園と異なっている。

ここでは、MEB プログラムの各活動段階別に特徴的であった事例を挙げ、音楽的表現の主な特徴について、異なる保育形態をとる 2 か所の保育園での実践過程から抽出した音楽的表現の特徴との比較考察を行う。同時に、M 保育園児の 2 回の音楽テスト結果について分析することで、M 保育園児の音楽的諸要素の認識と音楽的表現の特徴との関係性を明らかにする。そこで、MEB プログラムの実践過程の中でも、音楽的諸要素の認識を深めることが主要な目的である活動第 3 段階に焦点化して述べる。

Ⅲ 結果と考察

ここでは、MEB プログラムの実践過程に関する事例分析結果のうち、音楽的諸要素の認識が目的である活動第 3 段階についてのみ取り上げる。さらに、その事例分析結果から抽出した音楽的表現の特徴、および音楽的諸要素の認識に関する特徴について、異なる保育形態の U 保育園と K 保育園の事例分析から得られてきたものと比較分析する。さらに、M 保育園 5 歳児に関する音楽テスト結果分析と合わせて考察する。

1. MEB プログラムの第 3 段階の活動

次に、MEB プログラムの実践過程第 3 段階に生じた特徴的な事例とその考察を示す。

(1) 手拍子の有無によるリズムパターンの認識

事例 M3-1 2015 年 8 月 7 日 15:40～15:48
幼児達：保育者に追従して、歌詞を歌いながら、「タン●タン●タタタ、タタタ」と手拍子する。立ち上がる。
保育者：「おいもごろごろ」の弾き歌いをする。
5 歳児女児 d：前奏のときから、拍に合わせて、両腕を前後に揺らす。
幼児達：歌詞の「…ウーッ」の部分で、しゃがみ込む①。
ABA パターンのうち、手拍子のない B の部分では、両腕を上下させながら力を入れて歌う②。
3 歳児女児達：「チャチャチャ、チャチャチャ」や「ウーッ」という歌詞の特定部分で跳びはねる③。

事例 M3-1 は、リズムパターンを復唱し、手拍子の有無によって ABA 形式の原型を感受している。その過程において、幼児達は、下線部①③に示したように、その歌の有するリズムパターンの特徴を認識したことを音声と動きで表現したり、下線部②に示したように、リズムパターンの規則性の認識を音のない身体

の動きによって表現したりしていた。この活動は、2015 年 8 月 11 日 10:12～10:20 には「ABA の B の部分で拍に合わせて足首を浮かせて戻したり、両腕を前後に振ったりして拍をとりながら大声で歌う」というように、自発的な動きによる表現へと変容していた。また、歌詞の「ウーッ」という掛け声の時、「膝を曲げてしゃがみ、拍を強調する。歌いながら、「●タン●タン●タタ●タタ」といった自発的な手拍子も 3 歳児達に生じるようになっていた。

(2) 動きによるリズムパターンの認識の形成

事例 M3-2 2016 年 1 月 8 日 15:40～15:45
保育者：《おもちゃのうた》を歌いましょう。
幼児達：保育者と一緒に、「べったんこ、それ、べったんこ」と歌いながら、拍に合わせて 1 拍目と 3 拍目で両腕を、きねを振り下ろすかのように、振り下ろして、もちつきのふりの動きを続ける。前奏のときにも、膝を揺らして拍をとる④。「べったんこ、それ、べったんこ」「べったん、べったん、べったんこ。」このときに、きねを振り下ろすふりの動きをしながら強調して歌う。

事例 M3-2 では、第 3 段階の活動項目を複数種類、経験しており、ふりの動きを意識的に拍に合わせるようになっている。もちをつく擬音語の言葉のリズムが一定のリズムパターンとなっており、下線部④に示したように、動きによるリズムパターン認識の形成が行われつつある。

(3) クリエイティブ・ムーブメントによる事象と音楽とのイメージの確立とリズムパターンの認識

事例 M3-3 2015 年 8 月 11 日 10:15～10:20
保育者：《ライオンの大行進》を弾く。
女児達：円の中に入り、曲を聴きながら、4 つ足で動き回る。2 人が 2 足歩行する。5 歳児女児達は、2 足歩行で大口を開け、「ガオーッ」と言いながらライオンが前足でとびかかるかのような動きを、両手でする。一足ごとの動きが、音楽の 1 拍ずつに合っている⑤。元の位置に戻る。
男児達：立ち上がり、女児達と入れ替わり円の中に入る。
保育者：《ライオンの大行進》を弾く。
男児達：2 足で歩き、両手を前に構えて「ガオーッ」と言いながら、音楽の拍に合わせて歩く。途中から、4 つ足で動き回る⑥。曲が止まると、白線上に座る。

事例 M3-3 は、第 3 段階における、動きと音楽のイメージの統合とストーリー化への導入の活動である。《ライオンの大行進》の曲を用いることによって、その音楽の主題の有するリズムパターンを感受し、ライ

オンの動きのイメージを音楽のリズムパターンに置き換えながら、動きによる表現を創出している。そのために、幼児達の動きは、下線部⑤に示したように、「一足ごとの動きが、音楽の1拍ずつに合って」いたり、下線部⑥のように次第に「音楽の拍に合わせて歩く」ようになったりするのである。

事例 M3-4 2015 年 11 月 13 日 15:50~16:00

保育者：チャイコフスキー作曲《白鳥の湖》の湖の情景部分の CD をかける。

5 歳児達（A 組）：白鳥が羽ばたく様子を、拍に合わせて両手を上下に動かすことで表現する。曲の音の大きさが大きくなるところは、動きを大きくする男児達。小さい羽ばたきを速くしながら走る男児もいる。緩やかな部分では、ゆっくり歩きながら、音楽が大きく次第にゆっくりになって盛り上がったと感じるところでは、立ったり座ったりしながら、感受した音楽全体の大きさを表現する⑦。最後の部分では、羽ばたきを表すふりの動きの回数が増す⑧。白線に戻って座る。

保育者：「B 組さん、円の中に入ってください。他の人は、座って見てね。」再度、同じ曲を同様に CD で再生する。

4 歳児達（B 組）：静かに両手を上下させる。膝を床に着けて中腰で、膝立ちで進む。音楽が大きくなると、羽ばたきの両手の動きが大きくなる。男児達も、音楽が大きくなると立ち上がり、走り始める⑨。曲が盛り上がって、オクターブの重音が、ソファレシ、ソファレシと上から下へと奏されるその1音ずつに合わせて、両足ではね跳び、音も大きくして強調する⑩。白線に戻って座る。

保育者：「C 組さん、円の中に入ってください。」

3 歳児達（C 組）：曲が始まると、全身を揺らしながら前に進む。曲に合わせて、ゆっくり一歩ずつ拍に合わせて前に進む。両手を静かに上下させ、音楽が大きくなると動きも大きくし、「ワーッ」と言う女児達⑪。

曲の盛り上がりでは、走り出す男児達がいる。1音ずつが大きく、一歩ずつ膝を高く上げ、動きも大きくなる⑫男児達。曲が終わりに近づいて静かになると、幼児達も次第に止まる。

事例 M3-4 でも、事例 M3-3 と類似したクリエイティブ・ムーブメントによって、音楽の有するイメージと、音楽が表現しようとする対象の有するリズムパターンが喚起するイメージとの関係認識が促されてい

る。そのことに加えて、音楽の有する曲想の変化について感受したことを、全身で表現する様子が見られた。音の強弱については、5 歳児達は両手を上下させる羽ばたきのふりの表現に、下線部⑦⑧のような変容が見られた。4 歳児でも、下線部⑨⑩のような音による強調や表現の変容が見られた。3 歳児では、下線部⑪⑫に示したような変容が見られた。曲のテンポに関する緩急では、3 歳児、4 歳児、5 歳児共に類似した動きの表現が見られたが、強弱に関しては、3 歳児と 4 歳児で動きと身体音でその認識を示す傾向があったのに対して、5 歳児では、動きや動きの回数等によって、その認識を表現しようとしていた。こうした事例は、2015 年 11 月 20 日 15:55~16:05 にも見られた。

(4) 役割分担による異なるリズムパターンの認識

事例 M3-5 2015 年 8 月 21 日 15:43~16:00

保育者：《むしのこえ》のギター伴奏を始める。

幼児達：《むしのこえ》を歌う。「まつむし、こおろぎ…」と続け、虫の鳴き声のときには、首を上下に振りながら拍をとる。「あーおもしろい、むしのこえ」と大声で歌う。「あれ、まつむしがいないている。」と歌う。「チンチロチンチロチンチロリン」と歌いながら、「タンタタタンタタンタタン」と手拍子する。「…リンリンリンリンリンリン」と歌いながら、「タンタンタンタンタンタン」と手拍子する。「キリキリキリキリキリキリ」と歌いながら、「タンタタタンタタンタタ」と手拍子する。「ガチャガチャガチャガチャくつわむし」と歌いながら、「タタタタタタ」と手拍子する。「チョンチョンチョンチョン、スイーチョン」では、「タンタタタンタタタンタン」と手拍子する⑬。……

5 歳児達：ギロ、トライアングル、すず、カステネットを受け取る。まつむし役はトライアングル 2 人、すずむし役はすず 1 人、こおろぎ役はウッドブロック 2 人、くつわむし役はカステネット 1 人、うまおい役はギロ 1 人に役割分担する。

保育者：ギター伴奏する。

5 歳児達：歌に登場する虫の鳴き声の部分だけ、手拍子をしたリズムパターンを役割分担の楽器で奏する⑭。

3 歳児達と 4 歳児達：「むしのこえ」の歌を歌う。…

事例 M3-5 は、下線部⑬に示したとおり、特定の歌詞のメロディ部分に、役割分担によって異なるリズムパターンがあることを認識し、それが言葉のリズムによるものであるという、音への気づきも促す活動となっている。また、下線部⑭に示したとおり、手拍子を楽器を奏することに置き換えることによって、言葉のリズムによる差異を、音楽のリズムパターンの差異

(5) 異なるリズムパターンの認識と拍感の形成

(6) 歌詞と歌の有するリズムパターンの認識と動きの表現の創出

くりのテンポの曲に対する動きの表現の創出が見られた。また、高音に対しては下線部㉔「跳び上がる」、低音のスタッカートに対しては、下線部㉓「腰をおとしてしゃがんだままで、前に歩く」のような対照的な動きの表現を創出していた。幼児達は、音の高低や長短といった音楽的諸要素の認識と同時に、曲想も感受して、音楽の有するイメージを自発的な動きの表現の創出に置き換えるようになっている。

(8) 問いと答えの応答唱による拍感とリズムパターンの認識

事例 M3-9 2015 年 10 月 30 日 15:52~15:56
保育者：《やまびこさん》をひととおり歌い終わったところで、「次は、男の子さんが先に歌って、女の子さんが追いかけて歌ってくださいね。」
男児達：「やまびこさん」と先に歌う。
女児達：男児達に追隨して「やまびこさん」と歌う。
幼児達：1 番の歌詞だけ、男児が先に、女児が後に歌い、大
声で応答唱する㉕。…
幼児達：女児達が先で、男児が追隨する形で、大声で応答唱
する。

事例 M3-9 は、下線部㉕に示したとおり、既成の歌を用いて、メロディの役割分担をすることで、応答唱を形成し、同じ拍感で幼児同士がやりとりすることを繰り返している。同時に、一定のリズムパターンを繰り返して経験することにより、その認識を促す活動となっている。

(9) 季節の歌の輪唱による拍感とリズムパターンの認識

事例 M3-10 2015 年 10 月 30 日 15:57~16:00
保育者：「《どんぐりころころ》を歌いましょう。男の子が先に、女の子が後を追いかけて歌ってください。」
男児達：「どんぐりころころどんぶりこ」と歌い始める。
女児達：男児達に続いて、「どんぐりころころどんぶりこ」
と追隨して歌い、輪唱になるようにする㉖。
保育者：「では、交替しましょう。」
幼児達：女児が先に歌い始め、男児が追隨して歌い、輪唱を
する。
保育者：「では、B 組さん（3 歳児）と C 組さん（4 歳児）が
先で、5 歳児 A 組さんが、後に続いてください。」
幼児達：3 歳児が先に「どんぐりころころどんぶりこ」と歌
い始め、4 歳児と 5 歳児が追隨して歌うことで、き
ちんと輪唱をする。

事例 M3-10 は、下線部㉖のように既成の歌で輪唱をしており、役割分担することで、リズムパターンや拍感の認識を同時に行う活動となっている。同様の事

例は、2015 年 11 月 6 日 15:45~15:50 にも見られた。

(10) 音楽を用いた劇化による事象のイメージの動きの表現

事例 M3-11 2015 年 11 月 6 日 15:50~16:00
幼児達：音楽が止まると、行進をやめて止まる。
保育者：「動物園へやってきました。」「ぞうがいたでしょう。
ぞうさんになって歩いて。」低音で伴奏して、左手
で低音部をドソドソとゆっくり重い足音であるか
のように弾く。
幼児達：片腕を左右に揺らしながら拍に合わせて歩く㉗。
保育者：弾くのを止める。「次は、ありさんに会いました。」
と言い、高音部で小さな音を伴奏する。
幼児達：ありのつもりで、四つん這いになって這う㉘。
保育者：「次は、動物の王様、ライオンが出てきました。」「さ
んぼ」の伴奏を弾く。
幼児達：「ガオーッ」と言いながら、両手を前に構え、2 足
歩行で、ゆっくりと拍に合わせて歩く㉙。
保育者：「うさぎ見つけた」《さんぼ》の伴奏を弾く。
幼児達：両手を上で耳のように構え、拍に合わせて、両足で
軽く跳びはねる㉚。
保育者：「へび、見つけた。」「へびになってさんぼしてみて」
《さんぼ》の伴奏をする。
幼児達：床に腹ばいになったままで前進する。「ぬるぬる」
と言いながら進む 3 歳児男児達㉛。…
保育者：「おうちに帰りましょう。」再度、《さんぼ》を伴奏
する。
幼児達：歌いながら、行進して白線上を回る。スキップやギャ
ロップをする男児達もいる。

事例 M3-11 は、《さんぼ》という歌を用いて、さんぼをテーマに、ストーリーが創造され、想像上の感情で特徴的な動きをする動物の動きの表現となっている。ぞうは下線部㉗、ありは下線部㉘、ライオンは下線部㉙、うさぎは下線部㉚、へびは下線部㉛のようにである。それらは、これまで、別の活動の中で体験した音楽のイメージと動きのイメージとが一致する事象の動きの表現がもとなっている。ふりや劇化の経験は、これまでの歌遊びの中でされており、歌の有するテーマの音楽に合わせたストーリー創造を共にすることができる。

(11) 簡易なメロディの応答唱による音楽と劇化との関係認識への導入

事例 M3-12 2015 年 11 月 13 日 15:35~15:50
幼児達：白線上に座って「さんぼ」を歌う。首を振りながら
拍をとる男児達。身体を左右に揺らし、手を上下に
振って拍をとる女児達。
保育者：「昨日、ちょっとしたよね。」ギターで、「ドミソ、

ソミド」と弾く。「カラスさんは何してますか。
男児達：「空とんでる」
保育者：「カラスさん（ドミソ↑）なにしてるの（ソミド↓）」
とギターで弾き歌いする。
幼児達：「そらを（ドミソ↑）とんでるの（ソミド↓）」と歌
う㉔。

事例 M3-12 は、下線部㉔に示したように、3 音だ
けの簡易なメロディを用いて、ストーリーを幼児達と
保育者で考える中で、応答唱にする。この後も、この
やりとりを、保育者と幼児達とでしばらく続けており、
音楽と劇化との関係認識への導入が意図されている。
同時にそれは、同じメロディとリズムパターンの経験
を繰り返すことで、日常生活の事象に関する動きのイ
メージを音楽経験に置き換える活動となっている。

(12) クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による 曲想とリズムパターンの感受および、音楽的諸 要素認識の深化

事例 M3-13 2015 年 12 月 11 日 15:58～16:10
保育者：「今度は、C 組さん、音楽を聴いて動いてください。」
5 歳児、4 歳児に対してと同様に CD で《水族館》
の曲を再生する。
3 歳児男児 b：両手を前で突き合わせて走り回る。
3 歳児女児 a：カニ歩きをする。
3 歳児女児 b：片足跳びをする。
3 歳児女児 c：スキップをする。
3 歳児達：曲の最後の方でしゃがみ、ゆっくりの動きになる
㉕。
保育者：「みんな、何になってました？」
幼児達：「おさかな」「まぐろ」4 人、「いるか」5 人、「エイ」
2 人、「いか」「さんま」「かに」7 人、「かめ」「さめ」
5 人、「たい」「マンタ」「くらげ」と口々に言う。…
保育者：「くらげさん（ドミソ↑）、何してるの（ソミド↓）」
と歌う。
幼児達：「くるくと（ドミソ↑）、回ってるの（ソミド↓）」
と歌う㉖。

事例 M3-13 では、クリエイティブ・ムーブメント
からさらに、ストーリー創造に向けた応答唱がなされ
ている。この活動を繰り返すことによって、劇化に向
けた事象と音楽のイメージの確立が促進されると同時
に、簡易なメロディでのやりとり（下線部㉕）や音楽
の表そうとするイメージの有する曲想の感受、リズム、
強弱、音の高低、テンポの緩急（下線部㉖）といった
音楽的諸要素の認識が深化するのである。

(13) ドラマティック・プレイによる音楽と劇化との 関係認識

事例 M3-14 2015 年 12 月 25 日 16:00～16:20
保育者：「この前やった魔法の国に行くよ」と言い、《動物園
へいこう》のギター伴奏をする。
保育者：「夜になってみんな寝たよ。魔女さんがやって来て、
トントントン」と言いながら、机をノックするかの
ようにたたく。「よるだ（ドミソ↑）、起きよう
（ソミド↓）」と歌う。
]幼児達：「どこへ（ドミソ↑）、いくの（ソミド↓）」と
床に仰向けになったままで歌う。
保育者：「まほうの（ドミソ↑）、くにへ（ソミド↓）」
と歌う。「A 組さん立って。」とギターで静かな音
楽を弾く。
5 歳児達：静かな音楽に合わせ、帯にまたがったふりの動作
で円の中を歩き回り、夜空を飛ぶ様子を表現する。
保育者：「はい、魔法の国に着いたよ。かえるさんになって
みましょう。」和音をスタッカートで弾く。
5 歳児達：かえるのふりで、両足で跳びはね、和音に合わせ
てかえるが跳ねる様子を表現する。座る。
続いて、4 歳児、3 歳児が同様の表現をする。

事例 M3-14 では、断片的な劇化による役割演技を
音楽経験として行われている。そのドラマティック・
プレイによって、音楽と劇化との関係理解を深め、同
時に、簡易なメロディによる応答唱や音楽の表現しよ
うとする想像的感情の理解に近づきつつある過程で、
音楽的諸要素の認識の深化が促されている。同様の事
例は、2016 年 1 月 8 日 15:48～16:00 にも見られた。
その際には、劇化の過程で、魔法の国に着いてからも、
ストーリー創造が展開されるために、応答唱が創り出
されていた。保育者が「魔法を（ドミソ↑）、使お
う（ソミド↓）」と歌で呼びかけ、幼児達が「何に
（ドミソ↑）、なるの（ソミド↓）」と歌で問いか
けるのに対して、保育者が「申年だから、おさるに
（ドミソ↑）なろう（ソミド↓）。」「チチンブイブ
イ」と言いながら、指を振る。そして、幼児達が、
「チチンブイブイのブイ」と指を振り、両腕を交互に
動かして、さるのふりで動き回る。保育者は、符点の
リズムの曲を弾き、幼児達は、それに合わせてスキッ
プする。さらに、このゲームのようなやりとりが続い
ていったのである。

2. 活動第 3 段階における M 保育園児の音楽的表現の 特徴について

M 保育園児の音楽的表現の特徴は、Ⅲ-1 に示した
とおりであり、縦割りクラス編成の活動時間が長いた
め、3 歳児だけでは困難な活動内容も、4 歳児や 5 歳
児と共に試みることで、音楽的諸要素の認識へと導く

表1 M 保育園児の MEB プログラムの実践過程における活動第3段階の音楽的表現の特徴

	M 保育園 3 歳児 4 歳児 5 歳児の音楽的特徴
第3段階	①手拍子の有無によるリズムパターンの認識 (事例 M3-1) ②動きによるリズムパターンの認識の形成 (事例 M3-2) ③クリエイティブ・ムーブメントによる事象と音楽とのイメージの確立とリズムパターンの認識 (事例 M3-3, 事例 M3-4) ④役割分担による異なるリズムパターンの認識 (事例 M3-5) ⑤異なるリズムパターンの意識化と拍感の認識の形成 (事例 M3-6) ⑥歌詞と歌の有するリズムパターンの認識と動きの表現の創出 (事例 M3-7) ⑦音楽のリズムパターンの認識と曲想の感受を示す動きの表現 (事例 M3-8) ⑧問いと答えの応答唱による拍感とリズムパターンの認識 (事例 M3-9) ⑨季節の歌での輪唱による拍感とリズムパターンの認識 (事例 M3-10) ⑩音楽を用いた劇化による事象のイメージの動きの表現 (事例 M3-11) ⑪簡易なメロディの応答唱による音楽と劇化との関係認識への導入 (事例 M3-12) ⑫クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンの感受および、音楽的諸要素認識の深化 (事例 M3-13) ⑬ドラマティック・プレイによる音楽と劇化との関係認識 (事例 M3-14)

結果となっている。それらの特徴について該当する事例を示しているのが表1である。

次に、これまで順次行ってきた MEB プログラムの実践過程における活動第3段階に、KMU 保育園で生じた3歳児4歳児5歳児の音楽的表現の特徴について考察する。これまでに、活動第3段階では、音楽的表現の特徴として、音楽的諸要素の認識を示すものが顕著であり、特に、拍感の形成過程を読み取ることができた。そのため、音楽的諸要素の認識の中でも、拍感

の形成過程に着目して、KUM 保育園の事例分析結果を比較分析する。

表2、表3、表4は、MEB プログラム第3段階の活動項目に関する特徴を示している。特徴的な音楽的表現が生じた活動項目として、「リズムパターン」「クリエイティブ・ムーブメントと応答唱」「ドラマティック・プレイ」を挙げている。但し、各表に挙げているU保育園とK保育園の事例番号については、別稿に示した事例分析から引用した⁴⁾。

表2 KMU 保育園の MEB プログラムの第3段階「リズムパターンの活動」における拍感の形成過程³⁾

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
リズムパターン	①動きと歌詞の有する拍感やイメージの一致と平易なリズムパターンの感受 (事例 K3a-1) ②拍と音価の認識 (事例 K3a-2) ③異なるリズムパターンの感受による拍感と音価の認識 (事例 K3a-3) ④リズムパターンのカノン、ABA 形式の感受 (事例 K3a-4) ⑤拍感の認識に基づいた歌詞のイメージの動きによる表現の創出 (事例 K3a-4) ⑥異なるリズムパターンの同時感受と表現 (事例 K3a-5)	①類似したリズムパターンの経験による拍感と音価の認識 (事例 K3a-6) ②異なるリズムパターンの同時感受と音価の認識 (事例 K3a-7, 事例 K3a-8) ③曲特有のリズムパターンと拍感の認識に基づいた動きの表現の創出 (事例 K3a-8) ④歌詞や曲の有するリズムと拍の一致による動きの表現の創出 (事例 K3a-9) ⑤音楽の有する拍と動きの一致に基づく異なるリズムパターンの共有 (事例 K3a-10) ⑥ABA 形式、異なるリズムパターンの組み合わせによる規則性の感受 (事例 K3a-11)	①異なるリズムパターンの同時感受、異なる曲での ABA 形式の認識、一定のリズムパターンを繰り返す経験 (事例 K3a-12) ②異なるリズムパターンの感受 (事例 K3a-13) ③音楽や歌詞と動きのイメージの一致による動きの表現の創出 (事例 K3a-13, 事例 K3a-14)
	①手拍子の有無によるリズムパターンの認識 (事例 M3-1) ②動きによるリズムパターンの認識の形成 (事例 M3-2) ③異なるリズムパターンの意識化と拍感の認識の形成 (事例 M3-6) ④歌詞と歌の有するリズムパターンの認識と動きの表現の創出 (事例 M3-7) ⑤役割分担による異なるリズムパターンの認識 (事例 M3-5)	①手拍子の有無によるリズムパターンの認識 (事例 M3-1) ②動きによるリズムパターンの認識の形成 (事例 M3-2) ③異なるリズムパターンの認識と拍感の形成 (事例 M3-6) ④歌詞と歌の有するリズムパターンの認識と動きの表現の創出 (事例 M3-7) ⑤役割分担による異なるリズムパターンの認識 (事例 M3-5)	①手拍子の有無によるリズムパターンの認識 (事例 M3-1) ②動きによるリズムパターンの認識の形成 (事例 M3-2) ③異なるリズムパターンの認識と拍感の形成 (事例 M3-6) ④歌詞と歌の有するリズムパターンの認識と動きの表現の創出 (事例 M3-7) ⑤役割分担による異なるリズムパターンの認識 (事例 M3-5)
	①復唱と対話活動による拍感と音価の認識を示す表現 (事例 U3a-1)、 ②歌詞における言葉のリズムの感受によるリズムパターンの感受 (U3a-2) ③わらべうたによるリズムパターンの動きへの置き換えと表現の創出 (事例 U3a-3) ④歌詞における言葉のリズムをリズムパターンの動きの表現に置き換えること (事例 U3a-4)	①歌の拍の認識を示す動きの表現の創出 (事例 U3a-5) ②歌詞における言葉のリズムによるリズムパターンの音声や身体音による表現の創出 (事例 U3a-5, 事例 U3a-6) ③異なるリズムパターンの経験による拍感と音価の認識 (事例 U3a-7)	①保育者の復唱や模倣によるエコー (事例 U3a-8, 事例 U3a-9) ②異なる一続きのリズムパターンによる拍感と音価の認識 (事例 U3a-9)、 ③輪唱の複雑化による拍感と音価の認識 (事例 U3a-10, 事例 U3a-11、) ④異なるリズムパターンを2グループで同時に手拍子する経験による拍感と音価の認識 (事例 U3a-12)

表3 KMU 保育園の MEB プログラムの第3段階「クリエイティブ・ムーブメントと応答唱」における拍感の形成過程⁴⁾

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
ク リ エ イ テ ィ ブ ・ ム ー ブ メ ン ト と 応 答 唱	K 保 育 園 ①音楽の表す表象に近づく動きの表現の創出、応答唱による拍感の認識(事例 K3b-1) ②パターン化した動きの表象の共有(事例 K3b-2、事例 K3b-3) ③ふりの動きのパターン化と共有されるリズムパターンへの感受(事例 K3b-4)	①事象を表す音楽の表象と拍感の認識(事例 K3b-5) ②応答唱による拍感の認識(事例 K3b-5) ③パターン化された動きによるリズムパターンへの感受(事例 K3b-6)	①事象と音楽のイメージの拍感を認識した表現の創出と共有、(事例 K3b-7) ②応答唱による拍感の認識(事例 K3b-7)
	M 保 育 園 ①クリエイティブ・ムーブメントによる事象と音楽とのイメージの確立とリズムパターンへの認識(事例 M3-3、事例 M3-4) ②役割分担による異なるリズムパターンへの認識(事例 M3-5) ③音楽のリズムパターンへの認識と曲想の感受を示す動きの表現(事例 M3-8) ④問いと答えの応答唱による拍感とリズムパターンへの認識(事例 M3-9) ⑤季節の歌での輪唱による拍感とリズムパターンへの認識(事例 M3-10) ⑥クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンへの感受および、音楽的諸要素認識の深化(事例 M3-13)	①クリエイティブ・ムーブメントによる事象と音楽とのイメージの確立とリズムパターンへの認識(事例 M3-3、事例 M3-4) ②役割分担による異なるリズムパターンへの認識(事例 M3-5) ③音楽のリズムパターンへの認識と曲想の感受を示す動きの表現(事例 M3-8) ④問いと答えの応答唱による拍感とリズムパターンへの認識(事例 M3-9) ⑤季節の歌での輪唱による拍感とリズムパターンへの認識(事例 M3-10) ⑥クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンへの感受および、音楽的諸要素認識の深化(事例 M3-13)	①クリエイティブ・ムーブメントによる事象と音楽とのイメージの確立とリズムパターンへの認識(事例 M3-3、事例 M3-4) ②役割分担による異なるリズムパターンへの認識(事例 M3-5) ③音楽のリズムパターンへの認識と曲想の感受を示す動きの表現(事例 M3-8) ④問いと答えの応答唱による拍感とリズムパターンへの認識(事例 M3-9) ⑤季節の歌での輪唱による拍感とリズムパターンへの認識(事例 M3-10) ⑥クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンへの感受および、音楽的諸要素認識の深化(事例 M3-13)
	U 保 育 園 ①リズムの経験による拍感の認識に基づき、音楽と動きの表象を客観的感情を感受することによって修正された表現(事例 U3b-1)	①リズムの経験による拍感の認識に基づき、音楽と動きの表象を客観的感情を感受することによって修正された表現(事例 U3b-2、事例 U3b-3)	①音楽と事象の表象化の一致に基づく拍感の認識に基づいた表現の創出(事例 U3b-5) ②事象に対する主観的感情と音楽の有する客観的感情との相互作用による拍感の認識に基づいた動きの表現の創出(事例 U3b-6)

表4 KMU 保育園の MEB プログラムの第3段階「ドラマティック・プレイ」における拍感の形成過程⁵⁾

	3 歳児	4 歳児	5 歳児
ド ラ マ テ ィ ッ ク ・ プ レ イ	K 保 育 園 ①断片的な役割演技による拍感の認識を示す表現の創出(事例 K3c-1) ②役割理解の深化による拍感の認識を明確に示す表現の創出(事例 K3c-2)	①役割演技の応答唱による拍感の認識を共有する表現(事例 K3c-3、事例 K3c-4) ②音楽の表そうとする事象の動きによる表現(事例 K3c-4)	①歌詞と動きのイメージとの一致による拍感の認識に基づいた表現の創出(事例 K3c-5) ②音楽的諸要素の認識に伴う拍感の認識に基づいた表現の創出(事例 K3c-6)
	M 保 育 園 ①音楽を用いた劇化による事象のイメージの動きの表現(事例 M3-11) ②簡易なメロディの応答唱による音楽と劇化との関係認識への導入(事例 M3-12) ③クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンへの感受および、音楽的諸要素認識の深化(事例 M3-13) ④ドラマティック・プレイによる音楽と劇化との関係認識(事例 M3-14)	①音楽を用いた劇化による事象のイメージの動きの表現(事例 M3-11) ②簡易なメロディの応答唱による音楽と劇化との関係認識への導入(事例 M3-12) ③クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンへの感受および、音楽的諸要素認識の深化(事例 M3-13) ④ドラマティック・プレイによる音楽と劇化との関係認識(事例 M3-14)	①音楽を用いた劇化による事象のイメージの動きの表現(事例 M3-11) ②簡易なメロディの応答唱による音楽と劇化との関係認識への導入(事例 M3-12) ③クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンへの感受および、音楽的諸要素認識の深化(事例 M3-13) ④ドラマティック・プレイによる音楽と劇化との関係認識(事例 M3-14)
	U 保 育 園 ①断片的な役割演技における拍感の認識に基づいた表現の創出(事例 U3c-1)	①曲想理解に伴った拍感の認識に基づいた表現が創出	

表2は、その「リズムパターン」の活動項目における拍感の形成過程に関する音楽的表現の特徴を KMU 保育園について抽出したものである。K 保育園3歳児では、拍と音価の認識、リズムパターンの形式による感受、異なるリズムパターンへの感受が特徴的であった。K 保育園4歳児では、類似したリズムパターンの経験による拍感と音価の認識、異なるリズムパターンの共有、異なるリズムパターンの組み合わせによる規則性の感受が特徴的であった。K 保育園5歳児では、異なるリズムパターンへの感受と形式の認識、音楽

や歌詞と動きのイメージの一致による動きの表現の創出が顕著であった。M 保育園児では、手拍子の有無によるリズムパターンへの認識、異なるリズムパターンへの認識のための役割分担が顕著であった。U 保育園3歳児では、歌詞における言葉のリズムの感受によるリズムパターンへの感受、わらべうたによるリズムパターンの動きへの置き換えと表現の創出が特徴的であった。U 保育園4歳児では、歌詞における言葉のリズムによるリズムパターンの音声や身体音による表現の創出が特徴的であった。U 保育園5歳児では、輪唱の複

雑化による拍感と音価の認識、異なるリズムパターンを2グループで同時に手拍子する経験による拍感と音価の認識が特徴的であった。この活動項目では、音楽的諸要素への認識が異なるリズムパターンの経験によって促進されることが意図されていたが、K 保育園と M 保育園では、音楽的諸要素の認識を音楽や歌詞の動きによる表現に見出す活動が多く行われていた。それに対して、U 保育園では、ここでも、言葉のリズムに依拠したリズムパターンの認識の活動が基調とされていた。

表3は、「クリエイティブ・ムーブメントと応答唱」の活動項目について、KMU 保育園の拍感の形成過程に関する音楽的表現の特徴を抽出したものである。3歳児では、音楽の表す表象に近づく動きの表現の創出、応答唱による拍感の認識が特徴的であり、K 保育園4歳児では、応答唱による拍感の認識やパターン化された動きによるリズムパターンの共有が顕著であった。また、K 保育園5歳児では、事象と音楽のイメージの拍感を認識した表現の創出と共有が顕著であった。M 保育園児については、いずれの年齢でも、役割分担による異なるリズムパターンの認識、音楽のリズムパターンの認識と曲想の感受を示す動きの表現が特徴的であり、応答唱についても様々な種類の活動が展開されていた。それに対して、U 保育園3歳児4歳児では、リズムの経験による拍感の認識に基づき、音楽と動きの表象を客観的感情を感受することによって修正された表現が見られた。

このように、音楽的諸要素の規則性・対照性の認識を伴う活動が多く見られた KM 保育園では、M 保育園児の方が、音楽的諸要素に着目した経験がより多くなっており、U 保育園では音楽と動きの表象とそれに伴う客観的感情の感受に着目した劇化の先行する表現となっていた。

表4は、MEB プログラム第3段階の活動項目「ドラマティック・プレイ」における拍感の形成過程の KMU 保育園について音楽的表現の特徴を抽出したものである。K 保育園3歳児では、断片的な役割演技による拍感の認識を示す表現の創出によって役割理解も深化するという傾向が見られた。K 保育園4歳児では、役割演技の応答唱による拍感の認識を共有する表現が特徴的であった。K 保育園5歳児では、音楽的諸要素の認識に伴う拍感の認識に基づいた表現の創出が顕著であった。M 保育園児では、クリエイティブ・ムーブメントと応答唱による曲想とリズムパターンの感受および、音楽的諸要素認識の深化が特徴的

あり、そのことを通して音楽と劇化との関係認識の導入が図られていた。それに対して、U 保育園では、断片的な役割演技から曲想理解に伴った拍感の認識に基づいた表現が特徴的であった。つまり、U 保育園で役割演技や曲想理解が幼児達にとっても重要視された表現となっていたのに対して、K 保育園ではより、音楽的諸要素の認識に方向づけられた活動が多くなされ、M 保育園では、応答唱に力点のある音楽的諸要素の認識に方向づけられた活動と表現がより多く生じていたということである。

以上のとおり、M 保育園児の MEB プログラムの活動段階に生じた音楽的表現の特徴を音楽的諸要素認識の視点から抽出した。各活動段階別に、これまで同様の方法で実践を行った K 保育園と U 保育園の音楽的表現の特徴と比較考察することを通して、より明確に、保育形態の差異による実践過程に生じる音楽的表現の変容を捉えようとした。

その結果、KMU 保育園児のいずれにも、拍感の認識の形成過程が見られ、劇化と音楽経験の統合過程が認められた。但し、保育形態の差異によって、幼児達が日常保育でどのような経験を中心にして過ごしているかという点で差異が生じ、それに基づいた音楽的表現の特徴が抽出されていることがわかった。類似したモンテッソーリ・メソッドが実践されている2か所の保育園についても、日常生活訓練についてのみ実践されている K 保育園と、音楽経験についても一部実践されている M 保育園とでは、相違点が見られた。音楽的諸要素の規則性や対照性の認識が基底にある音楽的表現の活動か、あるいは音楽的諸要素の認識が劇化に先行するも、ふりや劇化による役割演技が具体的な表現となって音楽と統合していくかという点に差異が生じていた。さらに、その2か所の保育園に対して、遊び中心の保育形態である U 保育園では、劇化が音楽的諸要素の認識に先行する音楽的表現が顕著であった。また、リズム経験も、言葉のリズムによる経験に依拠するところが多いという特徴が見い出された。

特に、ここで考察の対象とした M 保育園では、活動第3段階のリズムパターンや応答唱の活動において、多様な音楽経験が創出されているという特徴が見られた。そのことは、次に示す、筆者による音楽テストの領域別および、合計点数の著しい伸びにも表れていた。

3. M 保育園 5 歳児について実践無の 2013 年度 2 回の音楽テストと実践有の 2015 年度 2 回の音楽テスト結果の比較分析

表5 2013年度（実践無）M 保育園児の音楽テスト2回分に関する各領域および合計の平均値の比較

	1回目平均	2回目平均	平均値の差	1回目標準偏差	2回目標準偏差	有意確率
I 強弱	7.3333	9.4167	2.0833	2.72934	.77553	$t(46)=3.597, p<.05$
II 数長短	7.4583	6.4583	-1.0000	1.66757	1.71893	$t(46)=2.046, p<.05$
III リズム	4.8333	5.2917	0.4583	1.80980	1.73153	<i>n.s.</i>
IV 高低	5.5833	6.4583	0.8750	2.26345	2.32036	<i>n.s.</i>
V 協和	5.9167	5.5833	-0.3333	1.55806	1.17646	<i>n.s.</i>
VI 表現鑑賞	7.5833	8.1250	0.5417	1.79472	1.79825	<i>n.s.</i>
合計	38.7083	40.9583	2.2500	6.18275	6.10313	<i>n.s.</i>

表6 2015年度（実践有）M 保育園児の音楽テスト2回分に関する各領域および合計の平均値の比較

	1回目平均	2回目平均	平均値の差	1回目標準偏差	2回目標準偏差	有意確率
I 強弱	6.7143	8.4286	1.7143	1.60686	1.39917	$t(54)=4.257, p<.05$
II 数長短	4.8571	7.1786	2.3214	1.48360	1.58823	$t(54)=5.652, p<.05$
III リズム	4.1429	5.3214	1.1786	1.55669	1.82683	$t(54)=2.598, p<.05$
IV 高低	4.8571	6.3929	1.5357	1.45842	1.81229	$t(54)=3.493, p<.05$
V 協和	4.7500	5.2857	0.5357	1.57821	1.15011	<i>n.s.</i>
VI 表現鑑賞	5.9554	7.3661	1.4107	1.89303	1.31142	$t(54)=3.241, p<.05$
合計	31.2768	39.9732	8.6964	5.49804	5.72249	$t(54)=5.799, p<.05$

筆者は、1回目の音楽テストと2回目の音楽テストの間に実践を行わなかった、2013年度 M 保育園 5 歳児 24 名の 1 回目の音楽テストと 2 回目の音楽テストの間で、各領域および合計の平均値を比較した。 t 検定により 5 % 水準で有意差を確認したところ、表 5 に示したとおり、「I 強弱」($t(46)=3.597, p<.05$)と「II 数長短」($t(46)=2.046, p<.05$)に有意差が見られた。「I 強弱」は 2 回目の平均値が高かったが、「II 数長短」は 2 回目の平均値が低かった。

次に、1回目の音楽テストと2回目の音楽テストの間に実践を行った 2015 年度 M 保育園児 28 名の 1 回目の音楽テストと 2 回目の音楽テストの間で、各領域および合計の平均値を比較した。 t 検定により 5 % 水準で有意差を確認したところ、表 6 に示したとおり、「V 協和」以外の全ての領域および「合計」で有意差が見られた。

このように、「I 強弱」は日常生活経験の中での音への気づきを通して、幼児の発達によっても促されていくが、「II 数長短」「III リズム」「IV 高低」「表現鑑賞」といった領域や「合計」の点数の伸びが実践のあった 2015 年度にのみ見られたことから、リズムやメロディを劇化によって経験した活動第 3 段階での創造的表現が、特に効果的であったと考えられる。

さらに、ここで取り上げた保育形態の異なる U 保育園や K 保育園に関しても、実践前と実践後の点数の平均値には有意差が見られ、実践後の点数が有意に高かったという結果が得られている。UKM 保育園 5 歳児の実践前後の比較分析で、最も点数が高い位置で推移していた K 保育園では、日常生活訓練のみでモンテッソーリ・メソッドが行われており、日常保育においては様々な活動が実践されている。

今回の分析より、モンテッソーリ・メソッドをとる K 保育園児と M 保育園児が遊び中心の保育の U 保育園よりも、実践後の点数が有意に高いという結果となった。それは、音楽的諸要素の認識の側面に、事象の対照性・規則性の認識が関係しているためと考えられる。但し、なぜ、M 保育園児よりも K 保育園児の点数が高かったのかについては、さらに多面的な分析が必要である。

IV 考察のまとめ

本稿では、これまで MEB プログラムの実践を行った複数の対象園に加えて、新たに異なる保育形態の M 保育園における実践過程の事例分析の一部分を取り上げた。特に、MEB プログラムの大きな目的である音楽的諸要素の認識という視点から、活動第 3 段階

についてのみ考察を示し、M 保育園児の音楽的表現の特徴を導き出そうとした。さらに、これまでに事例分析を行った U 保育園、K 保育園との比較を通して、よりその特徴の差異について明らかにしようとした。

その結果、保育形態が異なっているにもかかわらず、拍感の形成過程が見られ、MEB プログラムの実践によって、音楽的諸要素の認識の深化や劇化との統合過程が生じていることがわかった。同時に、保育形態の差異によって生じる日常の園生活での経験の差異によって、その過程や認識の方法に差異が生じていることも明らかとなった。

また、M 保育園 5 歳児に行った複数年度の音楽テストの結果から、MEB プログラム実践無の 2013 年度初頭と年度末の 2 回には、2 領域のみで点数に有意差が見られたのに対して、実践有の 2015 年度の初頭（実践前）と年度末（実践後）には、「協和」を除いた全領域で有意差が見られたことがわかった。これにより、1 年間の実践の有無であっても、5 歳児の点数の伸びは、発達差よりも、どのような音楽経験をするかによって大きく異なることがわかった。

但し、こうした音楽テストの実施は、3 歳児には困難であるため、別稿⁵⁾でも提示してきたように、幼児の音楽的表現における動きの要素の変容を定量的に捉え、多面的に分析を行っていく必要があると考えられる。

注

- 1) MEB プログラムは、筆者が先行研究を参照して考案した 4 段階からなる音楽経験プログラムであり、音楽的諸要素の認識がその大きな目的である。劇化と音楽経験の統合によって、より音楽経験の教育的効果を高めようとするものであり、その概要は、例えば、佐野美奈（2015）「幼児期における拍感の認識の形成過程を示す音楽的表現の特徴：

K 保育園の 5 歳児に対する音楽的表現育成プログラムの実践を通して」『音楽教育実践ジャーナル』12(2) pp. 120-131 を参照。

- 2) 音楽テストの主旨と概要、テスト項目については、佐野美奈（2014）「幼児の音楽的諸要素の認識に関する音楽テストの項目」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 4 巻、pp. 67-74 を参照。
- 3) 音楽テストのこの結果については、継続的に行ったものとして、佐野美奈（2015）「複数回の音楽テストの結果分析による音楽的表現育成プログラムの教育的効果：保育形態の異なる 3 保育園の比較を通して」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 5 巻、pp. 127-138 を参照。
- 4) U 保育園児、K 保育園児の事例および事例番号は、佐野美奈（2015）「異なる保育形態における 4 歳児の拍感の形成過程に関する比較考察：音楽的表現育成プログラムの第 3 段階から第 4 段階に関する実践過程の事例分析を通して」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 5 巻 pp. 139-150、佐野美奈（2012）「3 歳児による音楽経験の特徴の変容：音楽的表現育成プログラムの実践過程を通して」『子ども研究』Vol. 3、pp. 34-41 等に掲載した事例および事例番号によるものである。
- 5) 佐野美奈（2017）「幼児の音楽的表現の MVN システムによる定量的分析：異なる保育形態の保育園 5 歳児を中心に」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第 7 巻、pp. 133-143 参照。

謝辞

調査研究にご協力賜りました保育園の諸先生と子どもたちに感謝申し上げます。この研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号：25381102 および 16K04579）によるものの一部である。

The Characteristics of Musical Expression of M Nursery Schoolers in the Practical Process of MEB Program: Through Comparison Analysis of the Practical Process among Different Childcare Forms

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Mina SANO

Abstract

The purpose of this study is to focus the characteristics of musical expression in the practical process of MEB (Musical Expression Bringing-up) program in the M nursery school where Montessori childcare method applied. M nursery school utilizes Montessori method to children in sensory-training of everyday life and in providing music experience. The author analyzed results of third phase of MEB program from viewpoint of the recognition of musical elements regarding M nursery schoolers and other nursery schoolers who were under different childcare forms and not applied Montessori method. The results showed specific similarity and dissimilarity in recognition of musical elements among different childcare forms. Especially, regarding two groups of 5 years old children in the M nursery school who took two music tests with one year interval, comparing one group to whom MEB program applied between two tests with another group to whom no MEB program applied, the group with MEB program showed statistically significant development of test scores in comparison to the group without MEB program. Furthermore, M schoolers with MEB program showed statistically significant development of test scores in comparison to other nursery schoolers with MEB program.

Keywords: Montessori childcare method, the recognition of musical elements, MEB program, 5 years old children, the music test