

異なる保育形態における幼児の拍感の形成過程に関する分析 — 音楽的表現育成プログラムの第2段階の活動を中心に —

佐野美奈¹

The Analysis Concerning the Process of the Pulse Formation of the Young Children in the Different Childcare Form — Mainly on the Second Phase's Activity in Musical Expression Upbringing Program —

Mina SANO¹

Abstract: The purpose of this study is to extract the characteristics about the pulse formation of the young children through the analysis in the practical process of the musical expression upbringing program that an educational effect was seen in the different childcare form. Therefore I practiced the musical expression upbringing program in K nursery school where was in the different childcare form and carried out the music test before and after the practice. As a result, musical expression as concrete role playing with the recognition of pulse of music was seen in K nursery school for every time. But, the representation of the song text firstly appeared and the process of the pulse formation occurred with expression as the movement in U nursery school. The process of pulse formation was seen in both K nursery school and Unursery school as musical expression. Furthermore, I carried out a quantitative analysis of the result of the music test which was taken by the children for three times in 2011, 2012 and 2013 and found out that the development of the score concerning K nursery schoolers was significantly higher than other nursery schoolers' score. From these results, I thought that the musical expression upbringing program encouraged the recognition of musical elements of the young children.

Key words: qualitative analysis, quantitative analysis, the musical expression upbringing program

I 研究の経緯

劇化指導法 (Bolton, 1988)¹⁾ や音楽と劇化とを統合した活動の内容 (Rubin & Merriam, 1996)²⁾ を参照して、筆者は劇化を生かした音楽的表現育成プログラムを考案した。その音楽的表現育成プログラムは、「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想像, 劇化へ」「4. ストーリーの劇化」という4段階の活動から成る。それらの活動は、日常生活における音の気づきに始まり、感覚的印象を再構成し、動きの表現による事象のイメージの確立を図り、次第に音楽的諸

要素の認識の経験が劇化によって深化する過程を創造するものである。次にその活動内容の概略を示す。

1. 音楽的表現育成プログラムの活動内容について

この実践プログラムの活動内容の概略を、活動段階別に述べる。

第1段階では、歌遊びを用いた名前ゲームで言葉のリズムを感得し、生活音の音当てゲーム等の活動を通して、事象のイメージの確立を図る。

第2段階では、職業や日常生活をテーマとした動き、手拍子や足踏み等を主体とする歌遊びを通して、日常生活での人のイメージを確立する。また、集中活動のゲームを通して、記憶保

1 大阪樟蔭女子大学

持を図る。それには例えば、音楽に合わせてボールを順に手渡していき、音楽の中断時にボールを持った幼児が簡単な問いに答えるゲームがある。それは、再開した音楽に合わせてボール渡しも再開し、次に音楽が止まって問いかけられる幼児は、自分のことだけでなく前回応えた幼児の回答も覚えておいて答える、といった活動である。

第3段階では、音楽的諸要素の認識が活動の主な目的である。それは、簡易なリズムパターンの復唱に始まり、2グループの幼児達による異なるリズムパターンの対話活動が手拍子等によって行われる。続いて、音楽に合わせた動きを創造するクリエイティブ・ムーブメントを体験する。これが、劇化への導入段階となり、3音だけの少ない音数のメロディで行う応答唱を通してストーリー創造を始め、次第に劇化と音楽との統合の過程が生じる。

第4段階では、第1段階から第3段階までの活動が統合され、音楽経験としての役割演技が展開される。

2. 音楽的表現育成プログラムの実践と課題

筆者は、そのプログラムを保育園や幼稚園の3歳児、4歳児、5歳児に実施し、その実践過程の事例分析を行ってきた。複数年に亘るその事例分析の結果として、音楽的諸要素の認識の深化という音楽的表現育成プログラムの教育的効果も次第に見い出されてきた³⁾。但し、その対象園は全て、遊び中心の保育形態がとられていた。筆者は、異なる保育形態の保育園でも、その教育的効果が見られるかどうか実証する必要があると考えた。

そこで、遊び中心の保育形態とは対照的に、教具による意図的な感覚訓練を行うモンテッソーリ・メソッドの保育形態に着目した。また、モンテッソーリ・メソッドによる幼児の音楽経験は、リトミック考案者、ダルクローズ (1865-1960) による動きの表現を参照しており、同様にダルクローズの手法を参照した前述の劇化指導法との類似性も見られる。そのため、モンテッソーリ・メソッドの音楽経験のわが国における実践例と、筆者の音楽的表現育成プログラムの実践の教育的効果を比較検討できると考えた。

また、音楽的表現育成プログラムの目的には、音楽的諸要素の認識の深化も含まれており、その実践プログラムの教育的効果を知るためには、幼児の音楽的諸要素の認識に関して数値化することも必要であると考えられた。そこでま

ず、筆者は、音楽的表現育成プログラムの実践前後に、筆者作成による音楽テストを実施することを考えた。2011年度に遊び中心の保育形態をとっているU保育園で、その実践プログラムの実践前後で筆者作成による音楽テストを行った。結果として、その実践前よりも実践1年後の各テスト領域および粗点合計の平均点の方が高いことがわかった⁴⁾。そして、2012年度には、モンテッソーリ・メソッドによる異なる保育形態のK保育園を新たな対象園としてその実践プログラムを実施した。その実践過程を分析すると同時に、その実践前後で同一の音楽テストを行った。

本稿では、2012年度のK保育園における音楽的表現育成プログラムの実践により、拍感の形成過程が主に幼児の自発的な動きによって捉えられたという点で特徴的であった活動第2段階の事例分析の結果に着目した。拍感の形成に関しては、音楽教育メソッドに関して考察された研究 (梅澤 2003)⁵⁾、音声表現と身体の動きとの関係性に関する研究 (岡林・坂井 2010; Alcock, S., Cullen, J., & George, A., 2008)⁶⁾⁷⁾ 等が挙げられる。また、幼児のリズム反応としての拍感に関する実験的な研究 (鈴木・腰山・菅 1991)⁸⁾ も見られる。

それに対して筆者は、異なる保育形態で行なった音楽的表現育成プログラムの実践によって生じた拍感の形成過程について、質的分析を行う。さらに、その実践が、拍感の形成に関わる幼児の音楽的諸要素の認識に効果をもたらしたかについても考察するために、2011年度、2012年度の音楽テストの結果について定量的分析を行う。

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践によって生じた、異なる保育形態における幼児の拍感の形成に関する特徴を見い出すことである。同時に、その実践の拍感の形成に関する音楽的諸要素の認識に関する効果について分析することである。

そのために筆者は、2011年度のK保育園の4歳児、5歳児に、音楽的表現育成プログラムを実践した。その実践期間は、2012年5月初頭～2013年3月初旬であり、対象児を4歳児19名、5歳児18名とした。その実践プログラムの4段階の活動を1か月ごとの活動に区切り、その各1回目の活動時には、筆者が、対象園児と担当

保育者と共に活動を行い、2回目以降の1カ月間ずつ、その活動を対象園児と保育者とで行った。筆者が、その実践について毎週1回30分間ずつ、計35回、観察記録をとった。そして、2007年度に同様の方法で実践と観察を行ったU保育園の4歳児19名、5歳児12名を比較考察の対象とした。

また、その実践前後で、対象園児には音楽テストを行なった。それについては、筆者が「音楽素質診断テスト」⁹⁾を参照して構成したものであり、音楽的諸要素の認識にかかわる「強弱」「数・長短」「リズム」「高低」「協和」「表現・鑑賞」の6領域の各10項目による60項目から成る。本稿では、K保育園の4歳児から5歳児への移行期に関してのみ、同時期に実施したU保育園とI保育園の音楽テスト結果と比較分析しながら述べる。

Ⅲ 結果と考察

ここでは、K保育園児の拍感の形成過程に関する事例考察を示し、続いて示すU保育園児の拍感の形成過程の事例考察と比較的に分析する。そして、音楽テストの結果分析の一部を示し、拍感の形成過程に関わる音楽的諸要素の認識が深化したかについて考察する。

次に示す事例は、第2段階の活動、「はじめの活動からパントマイムへ」である。それらは、(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)集中活動のゲームであり、言葉、歌、動作、身の回りや幼児の生活のイメージ記憶保持、置き換え、イメージ、経験をテーマとし、日常生活の中での人のイメージを確立することを、活動の目的としている。

1. K保育園児の活動の第2段階における拍感の形成過程に関する事例考察

(1) K保育園の4歳児について

事例K2-1 2012年7月5日 10:00~10:05
 幼児達：歌詞の「そんなふしぎなポケットがほしい…」の部分で、ゆっくり歌いながら音楽の拍に合わせて手拍子する。①…

事例K2-2 2012年7月31日 9:55~10:00
 幼児達：1拍目で両手を下に押すようにし、2拍目で下からボールを取り上げるかのような動きをし、それらを繰り返す。②
 保育者：「あげてとって」を弾く。
 幼児達：拍に合わせて「あげてとって」と歌い続けながら、両手を下から上に放りあげるようにし、拍が変わると落ちてくるボールを受け取るかのよ

うに、両手を揃えて受け止める動きをする。③

事例K2-3 2012年8月7日 10:07~10:10
 保育者：「ついてとって」を弾く。
 幼児達：「ついてとって」とすぐに歌い出し、同時に動きが伴う。両手を下につき、両手を上に上げる動きを、音楽の拍と歌詞の拍に合わせて繰り返す。④
 保育者：「あげてとって」を弾く。
 幼児達：「あげてとって」と音楽に合わせて歌いながら、上に思い切り伸び上がり、両手を上にし、次にしゃがんで両手を前に出すといった動きのパターンを拍に合わせて繰り返し大きくする。⑤

事例K2-4 2012年8月21日 10:03~10:06
 保育者：「かもつれっしゃ」を弾く。
 幼児達：「かもつれっしゃがシュツシュツシューツ」と歌いながら、曲に合わせて歩く。次第に1列につながり、拍に合わせて、身体を左右に揺らしながら、前に進む。⑥

4歳児は、動きの表象が音楽の表象と一致して明確になると、次第に動作が大きくなる傾向にあった。事例K2-1では、「ふしぎなポケット」の曲のテンポが変わっても、その変化に応じて拍感を認識していることが示されている（下線部①）。事例K2-2では、下線部②③のようにその動きが拍によってパターン化され、事例K2-3や事例K2-4へと進むにつれて、下線部④から下線部⑤へと大きくなっていくことがわかる。それは、音楽の有する拍と自身の動きの拍とを合わせるタイミングがわかり、拍感がイメージの上でも実際の動作の上でも形成されてきたからだといえることができる。「かもつれっしゃ」については、事例K2-4に示したように、歌いながら歩き、下線部⑥に示したとおり、動きの形態の変化が、拍感の形成を確かなものに行っていることが読み取れる。

(2) K保育園の5歳児について

5歳児は、発達の特徴としてもそうであるが、3歳児、4歳児よりも、最初から拍感の認識が進んでいた。そのため、音楽と歌詞から拍をとることができており、同時に動きと拍とをすぐに一致させることができる。それは、実際のボールがあるときのボールの「ついてとって」「あげてとって」や、実際の綱がある時の綱引きといった日常生活経験の再演によって培われた表象と、音楽の有する拍とを感覚的に一致させ、動きと音楽による二重の表象を容易に表現できるということである。さらに、その表現が、拍感が確認されるたびに、大きい声、大きい動

きとして自発的表現に繋がっていることもわかる。

事例K2-5 7月5日 10:10~10:18
保育者：「バスごっこ」を弾く。
幼児達：拍に合わせて手拍子し、大声で歌いながら「おとなりへ ハイ」で、自発的に隣の子どもの手をたたく。⑦歌詞の動作を大きくする…。
保育者：「ふしぎなポケット」を弾く。…
幼児達：「そーんなふしぎなポケットがほしい」の部分からゆっくり歌い、手拍子もゆっくりになる。⑧…
保育者：ボールを近くの女兒に渡し、「ついてとって」を弾く。
男児e：「ついてとって」と先に歌い出す。
幼児達：歌いながら、「ついてとって」の動きをする。両手で上から下へつく動きをし、しゃがまずに、拍に合わせてボールを取るかのような動きをする。⑨
保育者：「あげてとって」を弾く。
幼児達：「あげてとって」と歌いながら、ボールを上へ投げ上げるかのような動き、落ちてくるボールを取るかのような動きを拍に合わせてする。⑩

事例K2-6 2012年7月31日 10:15~10:17
保育者：「ついてとって」を弾く。
女兒達：「ついてとって」と歌いながら両手を下に押し下げるとき、拍に合わせて一緒に頭を大きく振る。⑪

事例K2-7 2012年8月7日 10:10~10:11
女兒達：音楽の拍に合わせて両手を振りながら前方に進む。⑫
幼児達：「どんないろがすき、きいろ」といった応答をし、「いろ、いろ、いろ、いろ、いろんないろがある…」の部分でも、拍に合わせて両足で跳びはねながら前に進む。⑬

事例K2-8 2012年8月7日 10:13~10:16
幼児達：「おおがたバスに乗ってます…」と大声で歌い、2人組で向かい合って動作をしているが、次第に輪の内側を向いて、「横向いた」「後向いた」といった動作それぞれのすぐあとに「オーツ」と大声で言い、動きを拍に合わせてはっきり大きくするようになっている。⑭

事例K2-9 2012年8月7日 10:17~10:20
幼児達：縄の両側に2グループに分かれて引こうとする。
保育者：「曲が始まったら引っ張ってね」と言い、「天国と地獄」を弾く。
幼児達：音楽が続く間、縄の両端から引き始める。一方の幼児達の方へ縄が引っ張られていき、その幼児達が「やったー」と両手を挙げて喜ぶ。
保育者：再度、「天国と地獄」を弾く。
幼児達：縄のないところで、縄を引っ張っている

かのような動きをする。…

事例K2-10 2012年8月21日 10:15~10:17
保育者：「ふしぎなポケット」を弾く。
幼児達：曲を聴いてすぐに行進しながら歩く。拍に合わせて輪になって一方向へ進む。後奏の最後の部分で、ピアノの16分音符のところ走り出し、終わりの和音が鳴る時に合わせて両足で跳び上がる。⑮…

事例K2-11 2012年8月23日 10:14~10:15
保育者：「ふしぎなポケット」を弾く。
女兒達：曲を聴いて、前奏部分で拍に合わせて膝を曲げ伸ばしする。⑯
幼児達：歌いながら、拍に合わせて歩く。⑰

事例K2-12 2012年8月23日 10:20~10:21
保育者：「パンやさんにおかいもの」を弾く。
幼児達：2人ずつで役割演技をしながら歌う。「はい、どうぞ」の歌詞の部分で声と動きを大きくする。⑱

事例K2-5では、下線部⑦の「おとなりへ、ハイ」の歌とかけ声、動作で、拍感と歌詞のイメージとが一致している。その一致はまた、「ふしぎなポケット」について、下線部⑧の歌のテンポの変化に応じた手拍子、替え歌によるやりとりにも生じている。さらに、「ついてとって」「あげてとって」では、下線部⑨⑩のすぐにパターン化した動きが創り出された。そうした拍感にもとづいた自発的な表現には、事例K2-6の下線部⑪の動きが挙げられる。また、拍感の認識を示す自発的表現は、事例K2-7の下線部⑫⑬、事例K2-11の下線部⑯⑰の動きとしても生じた。

さらに、事例K2-8に示したような日常生活での虚構の役割演技の歌で、拍感に基づいたふりの動き（下線部⑭）、事例K2-9に示したような綱引きという身近な体験をイメージの上だけで役割演技として動きに表現してみることが自発的に生じた。そうした動きの表現は大きくはっきりとしたものになっていくことは、事例K2-8の「バスごっこ」での意図的な大きい表現（下線部⑭）や、事例K2-12の下線部⑱の様子からも明らかである。それと同時に、音楽そのものの有するテンポや音の創り出す曲想に対する感受も、事例K2-10の下線部⑮に示した動きで表現されている。

このように、5歳児では、拍感の認識がそれに基づいた自発的な表現を生じ、その自発的表現が複数の幼児達によって共有されて大きく意

図的な表現となり、歌や活動とは別の音楽が有する曲想への感受を生み出していると捉えられる。

2. U保育園児の活動の第2段階における拍感の形成過程に関する事例考察

(1) U保育園の4歳児について

事例U2-1 2007年9月14日 10:15~10:18
 幼児達：「きのこのうた」を歌いながら、背が伸びていく様子を、両手を頭の上に乗せて拍に合わせてニョキニョキ言いながら、上に伸び上がる。両手を広げ、かさを大きくするように表す。⑱…

事例U2-2 2007年9月28日 10:28~10:30
 幼児達：「きょうは、ぼくの誕生日…」と歌いながら、拍に合わせて手拍子する。⑳保育者の歌詞の先導に伴い、「一緒に手をたたこう、1 2 3 4 5」と歌う。㉑

事例U2-3 2007年10月5日 10:15~10:17
 幼児達：「ひげじいさん」の歌に合わせて「ひげじいさん」が腰をかがめて杖をつき歩くかのような動きを拍に合わせる。㉒
 保育者：「ひげじいさん」を弾く速度を早める。
 幼児達：速い歌に合わせて、懸命にひげじいさんの動きを拍に合わせて速くする。㉓…

事例U2-1では、歌詞の表す事象の表象化を動きとして表現していく幼児達が、音楽の有する拍を捉えている動きの表現の創出を行っていることが下線部⑱からわかる。同様の事例は、2007年9月21日10:15~10:17にも生じ、空間を跳びはねて両手両足を拍に合わせてくねらせながら歌う男児達もいた。また、2007年9月28日10:20~10:25で、「拍子に合わせて両手を前後に振る男児や、歌詞の「ぐんぐん…」の部分で、両手を上に伸ばして手の平を合わせて拍に合わせて上に伸びる動きを表現する。」といった表現が見られた。2007年10月5日10:20~10:23で、「き、き、きのこ」と言いながら、足を拍に合わせて動かす男児。」といった、自発的に拍感の認識を示す表現が生じた。2007年10月12日10:27~10:30で、「前奏のときから「タタタタタタ」と歌う女児。たいこをたたくような動作をしながら拍に合わせて跳ね回る男児。」といった表現の変容が生じた。事例U2-2では、下線部㉑のように歌いながら拍に合わせて手拍子することで、拍の規則性を感じると同時に、下線部㉒に示したとおり、歌詞の言葉のリズムが有する規則性を認識していることがわかる。事例U2-3では、既成の手遊びのある歌に出て

くる「ひげじいさん」の主観的感情を動きによって表現しながら、音楽の有する客観的感情に対して修正している過程にあると言える。その過程において、下線部㉒の動きをしながらも、音楽の有する拍に合わせており、拍感の認識に基づいた動きの表現の創出であると捉えられる。また、音楽の速度変化に応じて、下線部㉓に示した相対的な拍感を認識していることもわかる。

このように、4歳児では、主に、歌詞の有する客観的感情に対して幼児自身の主観的感情による表現を修正する過程が生じており、その過程の中で、同時に拍感の認識や相対的な規則性の感受が生じていると捉えられた。ここでは、歌詞の表す事象の表象化による動きの表現の創出（事例U2-1、事例U2-3）、歌詞の言葉のリズムが有する規則性の認識（事例U2-2）、相対的な拍感の認識を示す動きの表現の創出（事例U2-3）といった事例が生じていた。

(3) U保育園の5歳児について

事例U2-4 2007年6月29日 10:35~10:40
 保育者：「あーさいーちばーん、はーやいーのはー、パン屋のおじさん…」と弾き歌いする。
 幼児達：「牛乳屋さん、…ガッチャガチャ」を強調して歌う。㉔

保育者：「新聞の配達…」
 幼児達：「…めがねのおにいさん、カチャカチャと自転車で牛乳を配る。タッタカタッタカ」㉕
 保育者：「3番目、新聞屋さん…」
 幼児達：歌いながら、「キュッキュッキュキュー」を強調する。「あさいーちばーん、おーそいのは、ぼくちの兄さん…」拍に合わせて膝をたたきながら歌う女児達。㉖…

事例U2-5 2007年9月21日 10:35~10:45
 幼児達：「生きてる、生きてる、きのこは生きてるー」と歌いながら、拍に合わせて頭を振る。㉗
 保育者：「アップルパイがひとつ」の弾き歌いをする。
 幼児達：「おやつ時間だよ、アップルパイがひとつ」と拍に合わせて膝をたたきながら歌う男児達。拍に合わせて手拍子しながら歌う女児。㉘
 保育者：「公園にいきましょう」の弾き歌いをする。
 幼児達：…「こうえんに、はい（タン）、ついたなら、はいはい（タンタン）、…」で、「タン」の部分を手拍子し拍をとる。㉙

事例U2-6 2007年12月14日 10:35~10:37
 保育者：「あわてんぼうのサンタクロース」を弾く。
 幼児達：拍に合わせて手拍子しながら歌う。㉚
 男児達：拍に合わせて膝をたたく。㉛

事例U2-4では、主に大人の職業で身近なこと

がテーマにされた歌の歌詞における擬音語、擬態語を言葉のリズムとして（下線部②⑤）だけでなく、下線部⑥のように、拍感と音価の認識が形成されていることがわかる。同様の事例は、2007年5月25日10:35～10:38にも生じていた。事例U2-5では、「きのこのうた」や「アップルパイがひとつ」における歌詞の表象化と音楽の有する拍の認識を示す動きの表現の創出が行われている（下線部⑦⑧）。また、「公園にいきましょう」の歌のように、歌詞と音楽の有する拍の一致から拍感の認識が形成されていることが下線部⑨からわかる。同様の事例は、2007年9月28日10:35～10:38、2007年10月5日10:32～10:34、2007年10月12日10:30～10:35にも生じた。事例U2-6では、歌詞と音楽の有する拍の認識によって、下線部⑩⑪に示した自発的な身体音による表現が生じていた。

このように、5歳児では、歌詞の理解に伴って、その歌詞と音楽の共有する拍感を明確に捉えられるようになってきていることがわかる。ここでは、歌詞における言葉のリズムと音楽の拍感の共有と音価の認識を示す表現の創出（事例U2-4）、歌詞の表象化と音楽の有する拍の認識を示す動きの表現の創出（事例U2-5）、歌詞と音楽の有する拍感の共有（事例U2-6）といった拍感の形成過程が見られた。

3. 活動の第2段階における拍感の形成過程の特徴 — K保育園児とU保育園児の比較を通して—

音楽的表現育成プログラムの活動の第2段階において、拍感の形成過程に着目し、その特徴

を見い出してきた。表1は、Ⅲ-1で示したK保育園児の事例考察から抽出した拍感の形成過程の特徴と、Ⅲ-2で示したU保育園児の事例考察から抽出した拍感の形成過程の特徴を示したものである。それによれば、4歳児に関して、K保育園では相対的な拍感の認識、役割演技における拍感の認識、歌詞と動きのイメージの共有に基づく拍感の認識を示す表現の形態の変化が特徴的であった。それに対してU保育園では、歌詞の表す事象の表象化による動きの表現の創出や歌詞の言葉のリズムが有する規則性の認識が特徴的であった。5歳児に関して、K保育園では拍感の認識を示すパターン化された動きの表現の創出、拍感の認識に基づいたふり・役割演技の動きによる自発的表現、音楽の有する曲想の感受による拍感と音価の認識を示す動きの表現が特徴的であった。それに対してU保育園では、歌詞における言葉のリズムと音楽の拍感の共有と音価の認識を示す表現の創出、歌詞の表象化と音楽の有する拍の認識を示す動きの表現の創出が特徴的であった。

また、4歳児、5歳児を通して捉えると、K保育園では、ふりの動きと音楽の拍との一致が役割演技における拍感の認識から拍感の認識に基づいたふり・役割演技の動きによる自発的表現へと移行していた。それに対して、U保育園では、歌詞における特定の言葉のリズムと音楽の有する拍の一致から歌詞の言葉のリズムが有する規則性の認識と歌詞の表象化による動き、歌詞の表象化と音楽の有する拍の認識を示す動きの表現の創出へと移行していた。

表1 音楽的表現プログラムの第2段階「はじめの活動からパントマイムへ」の活動における拍感の形成過程

	4歳児	5歳児
K保育園 (日常生活訓練のみモンテッソーリ・メソッドによる保育形態)	<ul style="list-style-type: none"> ① 相対的な拍感の認識（事例2-1, 事例2-2） ② ふりの動きの拍によるパターン化（事例2-2） ③ 役割演技における拍の認識（事例2-2） ④ 拍感の認識を示すパターン化された動きの表現の拡張（事例2-3） ⑤ 歌詞と動きのイメージの共有に基づく拍感の認識を示す表現の形態の変化（事例2-4） 	<ul style="list-style-type: none"> ① 拍感と歌詞のイメージとの一致（事例2-5） ② 拍感の認識を示すパターン化された動きの表現の創出（事例2-5） ③ 拍感の認識を示す動きの表現の創出（事例2-6, 事例2-7, 事例2-11） ④ 拍感の認識に基づいたふり・役割演技の動きによる自発的表現（事例2-8, 事例2-9） ⑤ 歌詞と動きのイメージの一致による表現の拡張（事例2-8, 事例2-12） ⑥ 音楽の有する曲想の感受による拍感と音価の認識を示す動きの表現（事例2-10）
U保育園 (遊び中心の保育形態)	<ul style="list-style-type: none"> ① 歌詞の表す事象の表象化による動きの表現の創出（事例2-1, 事例2-3） ② 歌詞の言葉のリズムが有する規則性の認識（事例2-2） ③ 相対的な拍感の認識を示す動きの表現の創出（事例2-3） 	<ul style="list-style-type: none"> ① 歌詞における言葉のリズムと音楽の拍感の共有と音価の認識を示す表現の創出（事例2-4） ② 歌詞の表象化と音楽の有する拍の認識を示す動きの表現の創出（事例2-5） ③ 歌詞と音楽の有する拍感の共有（事例2-6）

4. K保育園児の音楽的諸要素の認識の深化

—音楽テストの結果の分析から—

ここでは、Ⅲ-3までに示した事例分析の対象であったK保育園児の音楽テスト結果を、同時期に音楽テストを実施したI保育園児、U保育園児の結果と比較分析する。そのことによって、実践による拍感の形成に関する音楽的諸要素の認識の深化が進んでいることを示す。

(1) K保育園における2011年度（4歳児時）と2012年度（5歳児時）の両方の音楽テストを受けた結果

2012年度初頭から1年間、音楽的表現育成プログラムを実践した対象児のうち、2011年度末（4歳児時）と2012年度末（5歳児時）の両方の音楽テストを実施した園児の粗点合計について対応のある平均の差の検定を行ったところ、2012年度末の2回目の平均値が有意に高かった ($t=6.695$, $df=14$, $p<.05$)。領域別では、4歳児時に、(1) 強弱 $\bar{X}=7.47$ ($SD=1.64$)、(2) 数・長短 $\bar{X}=7$ ($SD=1.20$)、(3) リズム $\bar{X}=5.13$ ($SD=1.30$)、(4) 高低 $\bar{X}=5.4$ ($SD=1.39$)、(5) 協和 $\bar{X}=5.8$ ($SD=1.26$)、(6) 表現・鑑賞 $\bar{X}=6$ ($SD=1.65$)、および粗点合計 $\bar{X}=36.80$ ($SD=4.12$)であった。5歳児時では、(1) 強弱 $\bar{X}=9.53$ ($SD=0.83$)、(2) 数・長短 $\bar{X}=7.13$ ($SD=1.30$)、(3) リズム $\bar{X}=6.47$ ($SD=1.19$)、(4) 高低 $\bar{X}=7.20$ ($SD=1.74$)、(5) 協和 $\bar{X}=6.13$ ($SD=1.30$)、(6) 表現・鑑賞 $\bar{X}=8.69$ ($SD=1.17$)、および粗点合計 $\bar{X}=45.15$ ($SD=4.64$)であった。さらに、2011年度末（音楽的表現育成プログラム実践前4歳児時）と2012年度末（音楽的表現育成プログラム実践後5歳児時）の両方とも音楽テストを受けた15人の6領域と粗点合計について対応のある平均の差の検定を行った結果、(1) 強弱 (t

$=5.219$, $df=14$, $p<.05$)、(3) リズム ($t=3.347$, $df=14$, $p<.05$)、(4) 高低 ($t=3.263$, $df=14$, $p<.05$)、(6) 表現・鑑賞 ($t=4.325$, $df=14$, $p<.05$)、粗点合計 ($t=6.695$, $df=14$, $p<.05$)で統計上の有意差が見られた。2012年度末の音楽テストの平均値の方が高く、音楽的表現育成プログラムの実践前後に差異が認められた。特に、拍感の形成に関わる「強弱」「リズム」「表現・鑑賞」という領域別点数においても、有意差が認められたことから、この実践により拍感の形成過程が促進されたと捉えられた。

(2) K保育園における2011年度初頭、2011年度末、2012年度末の3回とも音楽テストを受けた結果

3回とも音楽テストを受けたK保育園児15人の結果は、次のとおりであった（表2）。

(3) 2011年度初頭、2011年度末、2012年度末の3回音楽テストを受けた園児の3園間の比較分析

3保育園で、2011年から2012年にかけて3回の音楽テストを受けた園児のそれぞれ（4歳児時から3回全部テストを実施した園児のみ）について、対応のある粗点合計平均の差が有意か分析しようとした。

そこで、2011年（4歳児時で2回）から2012年（5歳児時で1回）にかけて3回全部の音楽テストを受けた園児のみについて、3回の音楽テストについて対応のある・3保育園について対応の無い二元配置分散分析によって分析を行った。3回ともテストを受けた子どもは、56人であった。1回目2011年度初頭時に、U保育園16人 ($\bar{X}=22.59$, $SD=6.74$)、I保育園25人 ($\bar{X}=30.28$, $SD=7.11$)、K保育園15人 ($\bar{X}=26.3$, $SD=6.24$)が音楽テストを受けた。2回目2011

表2 2011年度初頭、2011年度末と2012年度末の3回の音楽テストを受けた子どもの領域別の点数

	(1)強弱	(2)数・長短	(3)リズム	(4)高低	(5)協和	(6)表現・鑑賞	粗点合計
2011年度 初4歳児時							
\bar{X}	6.60	4.40	3.67	4.63	3.47	3.87	26.30
SD	1.84	1.30	1.50	2.07	2.50	2.42	6.24
2011年度 末4歳児時							
\bar{X}	7.47	7.00	5.13	5.40	5.80	6.00	36.80
SD	1.64	1.20	1.30	1.39	1.26	1.65	4.12
2012年度 末5歳児時							
\bar{X}	9.53	7.13	6.47	7.20	6.13	8.69	45.15
SD	0.83	1.30	1.19	1.74	1.30	1.17	4.64

年度末に、U保育園児は $\bar{X}=33.28$ (SD=5.46)、I保育園児は $\bar{X}=37.82$ (SD=5.72)、K保育園児は $\bar{X}=36.8$ (SD=4.12)であった。3回目2012年度末には、U保育園児は $\bar{X}=35.94$ (SD=3.45)、I保育園児は $\bar{X}=37.14$ (SD=3.68)、K保育園児は $\bar{X}=45.15$ (SD=4.64)であった。

被験者内要因の検定として対応のある要因である音楽テストの主効果については、 $F(2, 53)=93.38$, $p=0.000$ (0.1%水準)、交互作用である音楽テスト×保育園の主効果については、 $F(4, 53)=7.348$, $p=0.000$ (0.1%水準)で有意であった。被験者間効果の検定として対応の無い要因である保育園の主効果については、 $F(2, 53)=11.259$, $p=0.000$ (0.1%水準)で有意であった。主効果並びに交互作用が有意であったため、さらに単純主効果の検定を行った。対応のある要因である3回の音楽テストの単純主効果は、U保育園において $F(2)=30.78$, $p=0.000$ (5%水準)、I保育園において $F(2)=16.78$, $p=0.000$ (5%水準)、K保育園において $F(2)=51.62$, $p=0.000$ (5%水準)で有意であった。対応の無い要因である3保育園の単純主効果は、1回目の音楽テストで $F(2)=6.37$, $p=0.003$ (5%水準)、2回目の音楽テストで $F(2)=3.74$, $p=0.030$ (5%水準)、3回目の音楽テストにおい

て、 $F(2)=26.47$, $p=0.000$ (5%水準)で有意であった。

単純主効果が有意であった対応のある要因である音楽テスト・対応の無い要因である保育園について多重比較を行ったところ、表3に示したとおり、1回目、2回目、3回目のテストにおける平均値に有意差が認められた。1回目のテストにおいて、U保育園とI保育園の2園間に5%水準による有意差が認められ、I保育園の平均値がU保育園に比較して有意に高かった。2回目のテストにおいて、U保育園の点数は改善された。3回目のテストにおいて、U保育園とK保育園、I保育園とK保育園の各2園間に5%水準による有意差が認められ、K保育園の平均値が他の2園に比較して有意に高いことが明らかとなった。

IV 考察のまとめ

本稿では、音楽的表現育成プログラムの第2段階の活動の事例分析を通して、異なる保育形態における幼児の拍感の形成に関する特徴を見出した。その結果、K保育園ではいつも音楽の拍感の認識を伴った具体的な役割演技が音楽的表現となって現れていた。それに対して、U保育園では、歌詞の表す事象の表象化が先にあ

表3 3回の音楽テスト・対応の無い要因である保育園についての多重比較

音楽テスト	(I)保育園	(J)保育園	平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率 (a)	差の95%信頼区間(a)	
						下限	上限
1回目 2011年度 初頭音楽テ スト	U保育園	I保育園	-7.686(*)	2.173	0.003	-13.059	-2.313
		K保育園	-3.706	2.44	0.404	-9.738	2.325
	I保育園	U保育園	7.686(*)	2.173	0.003	2.313	13.059
		K保育園	3.98	2.217	0.235	-1.501	9.461
	K保育園	U保育園	3.706	2.44	0.404	-2.325	9.738
		I保育園	-3.98	2.217	0.235	-9.461	1.501
2回目 2011年度末 音楽テスト	U保育園	I保育園	-4.539(*)	1.686	0.028	-8.706	-0.371
		K保育園	-3.519	1.892	0.206	-8.197	1.16
	I保育園	U保育園	4.539(*)	1.686	0.028	0.371	8.706
		K保育園	1.02	1.72	1	-3.232	5.272
	K保育園	U保育園	3.519	1.892	0.206	-1.16	8.197
		I保育園	-1.02	1.72	1	-5.272	3.232
3回目 2012年度末 音楽テスト	U保育園	I保育園	-1.206	1.248	1	-4.291	1.878
		K保育園	-9.216(*)	1.401	0	-12.678	-5.753
	I保育園	U保育園	1.206	1.248	1	-1.878	4.291
		K保育園	-8.009(*)	1.273	0	-11.156	-4.863
	K保育園	U保育園	9.216(*)	1.401	0	5.753	12.678
		I保育園	8.009(*)	1.273	0	4.863	11.156

り、その表現が動きとなって表出するときに拍感を生じるといった過程が生じていた。しかし、K保育園とU保育園のどちらにも、表1のとおり拍感の形成過程が見られ、それが音楽的表現として現れていた。

また、2011年、2012年、2013年の3回全てを受けた子どもの音楽テストの結果分析から、その実践プログラムの実施前後で、2011年度のU保育園児と2012年度のK保育園児の点数の伸びが、実践を行わなかった保育園児のそれよりも有意に高かった。特に、K保育園児について、拍感の形成に関わる領域での点数の伸びが顕著であった。一方で、一度もその実践を実施しなかったI保育園児については、2012年度にK保育園児よりも点数が下降していた。

以上の考察から、音楽的表現育成プログラムの実践による幼児の拍感の形成過程の特徴と、それに関わる音楽的諸要素の認識が促されたことが明らかとなった。

これらの結果より、本論文が音楽的諸要素に関する拍感の形成の重要性を示し、幼児期の音楽的表現をより豊かにするための活動方法の一つとして筆者の実践の有効性を示すことに寄与したと考えられる。

注および引用文献

- 1) Bolton, G., (1988) *Drama as Education*, Longman Group UK. Ltd.
- 2) Rubin, J., & Merrion, M., (1996) *Drama and Music Methods*, Linnet Professional Publications 参照。
- 3) この実践によるリズム表現やリズムパターン形成に関する効果についてである。例として、佐野美奈 (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—」『学校音楽教育研究』Vol.13, pp.215-226参照。

- 4) Sano, M., (2013) “Quantitative analysis about the educational effect of the music expression program”, *The 9th Asia-Pacific Symposium on Music Education Research*, Full-paper, no.39, pp.1-7 (CD-ROM) 参照。
- 5) 梅澤由紀子 (2003) 「幼児の音楽的表現における拍感」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第6号, 2003, pp.83-86。
- 6) 岡林典子, 坂井康子 (2010) 「日本語の獲得期にみられる2拍のリズミカルな音声表現—幼児の生後11~17か月の観察より」『表現文化研究』10(2) pp.127-141。
- 7) Alcock, S., Cullen, J., & George, A., (2008) “Word-play and musike,” *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2) pp.1-9.
- 8) 鈴木敏朗, 腰山豊, 菅生努 (1991) 「幼児の4拍子のリズムパターンに対する反応(2)」『秋田大学教育学部教育研究所 研究所報』第28号, pp.61-73。
- 9) 茂木茂八, 小川一朗, 鈴木清 (1959) 『田中教育研究所 音楽素質診断テスト』日本文化科学社。筆者による音楽テストの内容の詳細は、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巻資料 pp.67-74に示されている。

謝 辞

調査協力者である保育園児や先生に感謝申し上げます。(MEXT/JSPS KAKENHI Grant Number 25381102)