

幼児の音の聴取・表現力と行動特性

－「聴く・つくる」活動を通してみる幼児像－

立本 千寿子*

(平成22年6月18日受付, 平成22年12月3日受理)

Ability of Infants to hear and express Sounds and their Behavioral Characteristics : As seen through “Hearing and Making” activities

TATEMOTO Chizuko *

The objective of this study was to investigate the relationship between tendencies in the ability of infants to hear and express sounds as observed during “Hearing and Making” activities (handmade instruments) and their behavioral characteristics when seeing something new (“fun box”).

“Hearing and Making” activities were conducted for 93 children aged 3 to 5 years, and a total of 24 infants having the ability to hear and express sounds and 23 who didn’t have these abilities were selected for investigation using the box.

Therefore, the results suggested that the tendencies in the ability to hear and express sounds are related to tendencies in the level of curiosity, and the hypothesis was supported. In addition, the results suggested that infants with a good ability to hear and express sounds are less susceptible to the effects of age related developmental changes, and have a strong curiosity even at an early age.

Key Words : Infants, Sounds, Ability to hear and express, Behavioral Characteristics, “Hearing and Making” activities

I 研究の背景と目的

人間は、それぞれの人生の中で、一体どれくらいの音に出会って生きていくのか。多くの人間にとって、生きることと音の受容とは、切っても切れない関係にある。そして同時に、私たちは、否応なしに音に囲まれた世界に生きているのである。

幼児も同様で、自然や年中行事においては、風が「ピューピュー」と音をたてて吹いている、豆が「パラパラ」という音でまかれると体験し、日常生活の中では、自動車が「ブーブー」と音を出しながら来る、お母さんが「トントン」という音と共に料理をし、犬が「ワンワン」という声で吠えたと表現する。これらは、日頃意識することはあまりなく無意識のうちに頭に残り、同様の場面に出会うと、上記の音の表現がぴったりだと思いつた。幼児の歌の歌詞にもそれらがとりあげられており、どれも身近なものなのだが、幼児自身がつくり出している音ではなく、否応なしに受容している音であると言える。しかし、音の認識はそのようなものばかりではない。

音は、生活のあまりにも身近にあり、人間に与える

力の大きさ故、科学的な面 (Ball, 2008)⁽¹⁾や、認知的な面 (Schellenberg & Peretz, 2007)⁽²⁾からのアプローチをしている研究者がいる。また、同じ人間でも、乳児と大人の音楽への感性は違う (Trainor & Trehub, 1992)⁽³⁾、音楽習得の臨界期が6歳までの幼少期に存在する (榊原, 1992)⁽⁴⁾等の研究もある。これまでは、人間の聴覚の発達等に関する研究 (Werner, 2007)⁽⁵⁾が多く、人の聴覚記憶は胎内から始まっており誕生後まもなく母親の声とそうでない声の違いが判る (林, 1997)⁽⁶⁾や、音高の変化に対して心拍数の増加が認められることから乳児期の段階で既に音高の識別が可能 (Chang & Trehub, 1977)⁽⁷⁾だとする研究が挙げられる。2009年になると、音高識別を行う皮質の機能は生後2か月から4か月の間に形成される (He, Hotson, Trainor, 2009)⁽⁸⁾ことや、生後2か月の乳児は短いメロディを覚え、似たメロディの識別が出来る (Plantinga & Trainor, 2009)⁽⁹⁾ことが明らかにされた。このように、乳幼児はその発達の早期の段階から音高を識別し、次第に多数の音高からなる旋律を認知していく。

我が国の2008年に告示された幼稚園教育要領 (以下要領) と保育所保育指針 (以下指針) の中には、そのよう

* 大阪女子短期大学 (Osaka Women’s Junior College)

な、音に対して敏感な時期にある乳幼児の発達を促すための事柄が記載されている。例えば、要領の「表現」の項目には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とある。ねらいのひとつとしては、「(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」とあり、内容項目には「(1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」、 「(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。」、 「(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。」等がある⁽¹⁰⁾。指針でも、これらとほぼ同様の内容が定められている⁽¹¹⁾。このようなねらいを達成するためには、一人ひとり違う乳幼児の思いの表出の仕方（表現）を保育者は受け止め、認めることが必要であると考え。そのような環境の中で乳幼児は、自らがつくり出していく表現を楽しんだり心が動かされたりする経験を通して、それを自分なりに表現出来るようになる。

また、要領では話すことも表現の一手段であるとして、「言葉」の項目で、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」と記載されている。ねらいには、「(2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。」とあり、内容項目には、「(2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。」、 「(4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。」等がある⁽¹²⁾。これらの内容項目も、指針ではほぼ同様に取り扱われている⁽¹³⁾。前田（2009）は、「幼児がその年齢にふさわしい言語を獲得し、表現するためには、感動体験の場があることや、遊びや感動体験を通して得たことを表現する機会が必要である。」⁽¹⁴⁾と述べている。

上記の「表現」と「言葉」の領域にみるように、幼児が自分なりの思いを何らかの手段で表現したり、時には言葉で伝えたりすることは、就学前教育の大切な目標であると言える。保幼小連携についても重視されている今日の実践現場では、そのような力の育成は、ひとつの使命とでも言えよう。その時、要領や指針でとりあげられている「自分なりに」「自由に」「創造性」という視点を切り離すことは出来ない。その際、音楽面から創造性をとりあげ実践したMusic Makingの研究（丹羽ら、1986）⁽¹⁵⁾や、幼児が繰り返し楽器を演奏する音楽活動の過程から創造性を定義付けた坪能ら（2005）⁽¹⁶⁾の研究も大切にしたい。

創造性に関して見ていくと、Vygotskyが言うように、

創造の行為には、知的要因と情動的要因が等しく必要不可欠である（広瀬、2009）⁽¹⁷⁾。創造性は外界から一方的に与えられる中では芽生えないであろうし、自然と耳に入ってくるような音に溢れた環境からも生まれにくい。しかし、現代を生きる幼児は、そのような「聞くこと（自然に耳に入ってくること）」は日常生活の中で多く経験していても、「聴くこと（意識して耳を傾けること）」はあまり経験していないように見受けられる。音を通しての創造性を考える時、まずは「聴くこと」を大切にしたい。耳を傾けた状態であるからこそ、音の刺激は幼児の心に響いて入っていくものと推察され、また、言語的表現よりも理解しやすい（Zee、1976）⁽¹⁸⁾からだ。

耳を傾けて聴き、音の刺激を受けた幼児は、その音を通して何らかのものを感受し、何らかの手段を使って表現したいという欲求が生まれると考えることは極めて自然だろう。また、表現をする際、幼児にとっては、外界に存在する何らかのきっかけが表現を促進することもある。斉藤（2008）は、Deweyの「素材が媒介として用いられるところのみ、表現と芸術がある。」という原理から、素材が或る表現の媒体物として扱われることによって初めて表現となる⁽¹⁹⁾と論じている。

本研究では、音を聴取することから生まれてくる幼児の音や言葉の表現に視点を置く。音や言葉はどちらも表現の領域であり、言語表現の獲得において音楽がその学習を促進する（Schon,Boyer,Moreno,Besson,Peretz,& Kolinsky、2007）⁽²⁰⁾という研究から、両者は相互補完の関係にある。現に、Bereiter&Engelmann（1974）は、「音楽は、言葉に効果的に結び合わせて出来ているので、言語の学習に利用することが出来る。」とし、文化的阻隔児を対象とした言語教育プログラムの補助として音楽プログラムを考案し実践⁽²¹⁾しているのである。

以上のような幼児の表現は、それを受け止め、認め、反応してくれる第三者がいることによって、その幼児自身の発達が促されると考える。そして、表現を通して得られた自己肯定感や自信は、その後の人生の基盤となるのではないかと考える。

本研究では、手づくり楽器の音色を聴いたり、本人の好きな容器に好きな中身を入れて音をつくったりする、簡単な思いの表現とも言える「聴く・つくる」活動を取りあげる。それらの活動は、単に音を聴かせる環境よりも、興味関心を持って耳を澄まし、自らが音をつくり出すことでその音に耳を傾け、音認識をより促すと推測するからである。本研究では、そのような音を聴取する力と、そこから生まれてくる表現に注目する。そして本研究では、それらと行動特性（新奇なものへの好奇心）との関連性に注目する。

soundscapeを提唱したSchäferは、聴覚的環境と、身体的反応や行動の特徴との関係性を重視する「音響生態

学」の概念を展開した（鳥越ら，2006）⁽²²⁾。また，聴取，表現，行動等の視点からアプローチした研究も存在するが，音の聴取・表現力と行動特性（好奇心）との関連性を分析した研究は存在しない。しかし，そのような音の聴取・表現力と，各々が持つ行動特性との関連性を検討することで，幼児の発達を支援する際の示唆を得ることが出来るのではないかと考える。

音の聴取・表現力と行動特性との関連性を検討する理由として，音楽に関わる活動は，日常的に保育現場で実践されていることであり，それらが保育や幼児の発達・支援にどのような効果をもたらすのかは，実践への貢献度の高い内容であると考えられるからだ。また，実際に，音を「聴く・つくる」活動等を通した音の聴取・表現力の存在によって幼児の行動における何らかの育成や支援を出来る可能性があるならば，そのような視点からの実践アプローチを展開することは意義があると考えられるからである。

そして，行動特性の中でも，好奇心を取り上げた理由としては，時代背景がその一因にある。近年，「小1プロブレム」に代表されるような，教師の話听不懂，座れない等という児童が増えている。2009年4月から実施されている新しい要領⁽²³⁾と指針⁽²⁴⁾，そして2011年4月から実施される小学校の新学習指導要領⁽²⁵⁾のいずれにおいても，今回の改訂により保幼小連携に関する内容が盛り込まれた。教師の話听不懂というものは，外界に興味関心を持って耳を傾けるということであり，座って取り組むというのは，外界の事象に興味を持つということである。これらはいずれも外界に対する好奇心と繋がっていると考えられる。幼児期からの円滑な接続としての保幼小連携を考慮に入れた上で，支援の一助となるような示唆が得られればと考えるからである。

そこで本研究では，その様な「聴く・つくる」活動を通してみえてくる幼児の音の聴取・表現力の傾向（「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」・「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」）が，行動特性（新奇なものへの好奇心）とどのような関連性があるのかを明らかにすることを目的とする。仮説としては，「聴く・つくる」活動を通してみえてくる幼児の音への聴取・表現力の傾向は，行動特性（新奇なものへの好奇心）と関連し，音の聴取・表現力が高い幼児は，新奇なものへの好奇心も高いのではないかと考えるからである。

II 「聴く・つくる」活動を通して音の聴取・表現力

1. 対象

X 県に所在する私立 Y 幼稚園とする。同園は教育方針として「生命を大切に，丈夫な体と豊かな心をもつ幼児を育てる。」を掲げており，音楽・言語・造形・身体といった特定分野の教育に偏っていない園である。

対象児は，同園に通園する3歳児クラスぱんだ組15名（平均月齢49.8か月）・うさぎ組16名（平均月齢50.4か月）の合計31名（平均月齢50.1か月），4歳児クラスいちご組28名（平均月齢63.1か月），5歳児クラスそら組17名（平均月齢74.6か月）・つき組17名（平均月齢74.9か月）の合計34名（平均月齢74.8か月），合計93名である。

表1 「聴く・つくる」活動の対象児

	人数	平均月齢
3歳児	31名	50.1か月
4歳児	28名	63.1か月
5歳児	34名	74.8か月

2. 方法

実践日：3歳児：Z+1年1月25日・2月1日

4歳児：Z+1年1月29日・2月1日

5歳児：Z年12月11日・12月21日

Z+1年1月25日・1月29日

場 所：Y園 遊戯室（保育室から離れた静かな場所）

材 料：容器…空きペットボトル

2000ml大（キャップに黄色いマーク）・500ml中

（キャップに赤いマーク）・280ml小（キャップ

に青いマーク） いずれもI社製

中 身：大豆・小豆

第1実践：4種類の音色（容器：中・小，中身：大豆・小豆による4通りの組み合わせ）

第2実践：6種類の音色（容器：大・中・小，中身：大豆・小豆による6通りの組み合わせ）

体調や情動が日によって変わり易い幼児の特性や，外部から来る実践者に対する不安や緊張感を配慮し，日を分けて2回実践する。このことにより，より正確な幼児理解を行う。以下に，第1実践の場合の方法を記載する。なお，数の違い以外は第2実践も同様の方法である。

活動は，以下の方法Ⅰ・方法Ⅱの順に，連続して行う。

方法Ⅰ：聴く活動…アイウエオ順の名簿で，男女を問わず4人ずつのグループに分け，1グループごとに別室に呼び，音色の違う4種類の音（下記A～D）を鳴らして聴かせる。次に，一人ひとりの幼児に対して，①「どんな音がしましたか。」，②「音は一緒でしたか，違いましたか。」，③音が違うと答えた幼児にのみ「どんな風に違いましたか。」という問いかけをし，表現を促す。

方法Ⅱ：(1) 楽器づくり…幼児達に中・小のペットボトルのどちらかを選ばせる。次に，その中に大豆・小豆の2種類から好きな方を選んで入れ，キャップをしめるように指示をし，自由に楽器をつくらせる（図1-1）。その際，同じ条件で音をつくるために，「同じ豆を3つだけ

入れる」ということを約束させる。

このような楽器づくりを通して、4通りの組み合わせ（A中の容器に大豆を入れる、B中の容器に小豆を入れる、C小の容器に大豆を入れる、D小の容器に小豆を入れる）が出来、4種類の音がつくられる。

(2) 試す活動・聴く活動…「鳴らしてみてね。」と伝え、まずは自分でつくった楽器を振って音を出してみる。次に、「聴いてみてね。」と伝え、自分のつくった楽器の音色を、耳を澄まして聴いてみる。

上記のA～Dの4通りの組み合わせごとに、自由に縦に並んで座る(図1-2)。各列の前から順に、それぞれ1名ずつを別室に呼び、自由に表現させた後、一人ずつ順番に音を出させる(図1-3)。その後、方法Iと同様に、①②③の問いかけをし、表現を促す。

なお、本活動の予備調査を、Z-1年とZ年に2回行った。まず、Z-1年にX県に所在する私立保育園において、1歳児～3歳児を対象として行った。次に、Z年にX県に所在する私立幼稚園において、3歳児～4歳児を対象として行った。これらの予備調査を通して、保育園児・幼稚園児のいずれの園児も受け入れることが出来、2歳以上の幼児には実践可能であるということを確認している。

方法I・方法IIの双方を行う理由としては、手づくり楽器の珍しい音色に耳を傾けるという方法Iと、手づくり楽器をつくる実体験を伴った後にその音色に耳を傾けるという方法IIの双方を行うことにより、音の聴取・表現力をより正確に調べるためである。

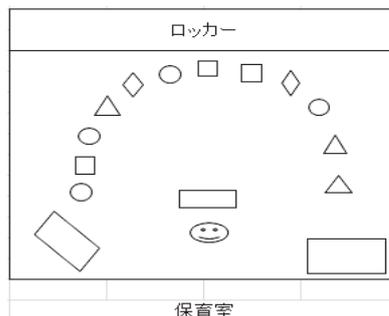
また、①②③の質問の内容は、3・4・5歳児の幼児がそれぞれの年齢において、実践を行っていく上で支障が無いかについての確認を行っている。この確認は、以下の2点の手続きによった。

まず1点目は、幼児のことばの概念発達に関する3文献からの示唆を得た。松山(1998)は、「幼児期の概念の発達は、形や、大きさ、数、色等、同じ仲間同士を一つのグループとしてまとめる能力をもっている。それが概念形成として、自然な形で子ども達の心の中に育っていく。」⁽²⁶⁾とし、今井(1997)は、「子どもが日常生活の中で日々遭遇する未知のことばにどのように意味を付与していくかは、子どもが何を基準に事物間の類似性を見出しているかという、非言語領域での「類似性」の概念に大きく依存する。」⁽²⁷⁾としている。さらに、そのような幼児のことばに関して、無藤(1990)は、「通常、聞く方のことばは話す方のことばよりだいぶ先に進んでいることが多い。つまり、1、2歳の子どもでも、かなり高度なことを理解している場合がある。」⁽²⁸⁾としている。

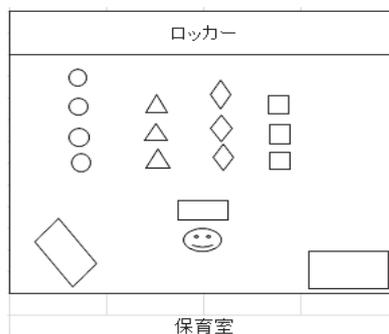
2点目は、上記の通り、本研究に入る前の予備調査を実施し、1歳児では理解しづらく、2歳児以降は理解出来るということを確認している。

以上の2点から、①②③の質問の内容は、本研究にお

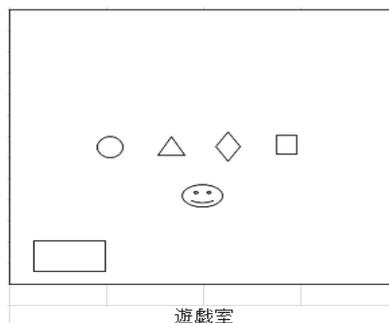
いて対象としている幼児にとって、理解出来る内容であることを確認した。



(図 1-1)



(図 1-2)



(図 1-3)

図 1 方法IIにおける配置(第1実践の場合)

これらの実践は、デジタルビデオカメラ(victor GZ-HM400)で記録し、実践後、幼児一人ひとりの映像を見ながら、上記①②③のそれぞれの質問に対する表現を文章化し、再話記録としてまとめる。

3. 分析方法

再話記録をもとに、「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」・「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」をそれぞれ選出する。

選出の方法としては、「音の違いが分かるか」(音は全て違う)、「音をきっかけとした表現が豊かかどうか」という視点から行い、そのどちらもが特に優れている幼児

と、そのどちらかが特に優れていない幼児をそれぞれ選出する。選出は、第1実践の方法Ⅰ・方法Ⅱ、第2実践の方法Ⅰ・方法Ⅱの全体を通して行ったが、その中でも特に選出の決め手となった回の表現を資料に掲載する。

具体的な選出の方法としては、まず初めに、「音の違いが分かるか」という音の「聴取力」の視点に関して、第1実践の方法Ⅰ・方法Ⅱ、第2実践の方法Ⅰ・方法Ⅱの合計4回のうち、Ⅱ2.に記載した質問②「音は一緒でしたか、違いましたか。」という問いかけにおける正答率が高い幼児から順に選出する。次に、それらの幼児が「音をきっかけとした表現が豊かかどうか」という「表現力」の視点を分析する。上記で選出した幼児のうち、音を聴くことにより、Ⅱ2.に記載した質問①「どんな音がしましたか。」及び質問③（音が違うと答えた幼児にのみ）「どんな風に違いましたか。」という問いかけに対して、表現が豊かである幼児から順に選出する。豊かな表現力とは、本研究では、「聴取した音の雰囲気や音色、音高、リズム等を、自らの感性で捉え、感じたことや考えたことを自分なりに言葉等で表現出来ること。」とする。

以上は、「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」の選出方法であるが、「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」に関しても、同様の方法で、ただし反対の反応を示した幼児を選出する。

4. 結果及び考察

選出した幼児の数は、3歳児15名（男児5名・女児10名）、4歳児15名（男児9名・女児6名）、5歳児17名（男児11名・女児6名）、合計47名であった。表2に詳しく表記する。

表2 選出した幼児の人数と月齢

	音の違いが分かり豊かに表現する幼児		音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児	
	人数	平均月齢	人数	平均月齢
3歳児	8名	52.7か月	7名	49.6か月
4歳児	7名	64.8か月	8名	61.4か月
5歳児	9名	76.0か月	8名	71.9か月

選出した幼児の特徴を、年齢ごとに以下にまとめる。

初めに、Ⅱ2.に記載した質問②における年齢ごとの正答率を、「全体」・「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」・「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」のそれぞれにおいて算出すると、表3の通りであった。

次に、「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」・「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」それぞれの

表3 「聴く・つくる」活動における平均正答率

	全体 平均正答率	音の違いが 分かり豊かに表 現する幼児 平均正答率	音の違いが分 からず今ひと つ表現の弱い 幼児 平均正答率
3歳児	50.0%	75.0%	35.7%
4歳児	31.5%	67.9%	25.0%
5歳児	64.0%	97.2%	37.5%

表現の特徴を分析する。

まず、「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」に関しては、①の「どんな音がしましたか。」という質問において、「ゴロゴロ シャラシャラ」の様に、一つの音のみを表現するのではなく、複数の音について表現したり話したりする幼児が多い。また、「ボールみたいなのがあたっておとがした…」という様に、「～みたいな」という比喻表現を用いた表現が豊かである。そして、「ペットボトルのなかに たねがはいってる おと」の様に、音がつくり出されている素材について説明する幼児もいる。②の「音は一緒でしたか。違いましたか。」という質問においては、表3からも明らかであるように正答率が高い。③の「どんな風に違いましたか。」という質問において、「みんなバラバラになったりとかいっしょになったりとかした」という様に、複数の音を感じたまま様々に表現する幼児が多く、その表現は豊かであり、バラエティに富んでいる。中には、「はじめはカラカラムうちょっとしたらカンカンつよくしたらタンタン」等の様に、音の変化を順序立てて表現する幼児がいる。また、「たかいおととひくいおととがあった」という様に、音高に関する表現がなされたり、「ぜんいんがそれぞれバラバラだった」という様に、全ての音高が違っていると表現したりする幼児もいる。そして、「こうやって（優しく）したらこんなコソコソやけどつよくしたらこんなガシャガシャ」の様に、音の強弱に関する視点を表現する幼児もいる。

次に、「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」に関しては、①の「どんな音がしましたか。」という質問において、ある一つの音のみを表現する幼児が多い。また、②の「音は一緒でしたか。違いましたか。」という質問において、表3からも明らかであるように正答率が低い。③の「どんな風に違いましたか。」という質問においては（②で「いっしょ」と答えた幼児以外）、何も表現出来ない場合が多い。そして、①②③の中で、何も表現出来ない幼児が多い傾向にあり、「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」にみられたような豊かな表現は見受けられない。

Ⅲ 音の聴取・表現力と行動特性（好奇心）との関連性

本章では、「聴く・つくる」活動の実践を通してみてきた幼児の傾向（「音の違いが分かり豊かに表現する幼児（音の聴取・表現力有）」・「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児（音の聴取・表現力無）」が、行動特性（新奇なものへの好奇心）とどのような関連性があるのかを検討する。

1. 対象

表2の幼児全員とする。

2. 方法

実践日：3歳児Z+1年2月23日

4歳児Z+1年2月26日

5歳児Z+1年2月25日

場所：Y園 遊戯室（保育室から離れた静かな場所）

12あるコマ（縦20cm×横17cm、幼児には「お部屋」とした）の中に、幼児にとって魅力的なものが入れてあり、個々の全てにカーテンを閉めて外から見えなくしているオリジナルの箱（「興味ボックス」と呼ぶ）を用意する（図2・資料）。遊戯室に一人ずつ呼び、「どのお部屋を開けてもいいし、取り出して触ってもいいですよ。」と言葉掛けをし、幼児の自由な活動を促す。制限時間は3分とする。12コマの中身は以下の通りである。

1 ままごと用のりんご	2 空きコマ（何も入っていない）	3 シルバニアファミリーうさぎ人形	4 アンパンマンのフィギュア	5 子ども用のグローブとボール	6 ぞうのパペット
7 消防車	8 おもちゃのまな板と包丁	9 新幹線	10 おもちゃのカップ&ソーサー	11 空きコマ（何も入っていない）	12 ままごと用のみかん

図2 「興味ボックス」の中身

3. 分析方法

これらの実践は、デジタルビデオカメラ（victorGZ-HM400）で記録し、実践後、幼児一人ひとりの映像を見ながら、データ化を行う。

具体的方法としては、まず5秒単位で区切った表をExcel2003で作成し、初動作までの時間、どの時間でどのコマを開けたか等を入力していく。時間の計測にはストップウォッチを使用する。そして、そのデータをもとに、初動作までの時間、開けたコマ数（同一コマを開

た場合はカウントに入れない）の視点等からデータ整理を行う。以下にそれぞれの方法について詳しく述べる。

まず、初動作までの時間は、実践者が実践内容の説明をした後「はいどうぞ」という言葉がけを終えた時にストップウォッチのスタートボタンを押し、幼児が動作をし始めた瞬間にストップボタンを押すことで計測する。そして、開けたコマ数は、上記のデータを見ながら、制限時間内に何回コマを開けたかを算出する。この際、同じコマを開けた場合はカウントに入れないため、例えば、3のコマを5回開けた場合でも1コマを開けたこととしてカウントする。

以上のように作成したデータをもとに、分散分析を行う。分析には、SPSS16.0を使用する。また、分析においては、3分の制限時間を3分間全体で捉える場合と、0秒～1分、1分～2分、2分～3分という3つの時間軸に分割して1分単位で捉える場合とで行う。

4. 結果

(1) 音の聴取・表現力ならびに年齢と開けたコマ数

開けたコマ数を従属変数とし、音の聴取・表現力ならびに年齢を独立変数とした2要因の分散分析を行った（表4・図3）。その結果、音の聴取・表現力の有無の主効果が有意であった（ $F(1,41) = 8.75, p < .01$ ）。

表4 音の聴取・表現力別ならびに年齢別の開けたコマ数の平均

		有	無	全体
	N	24	23	47
3歳児	平均	11.75	3.86	8.07
	SD	0.71	3.18	4.61
4歳児	平均	6.86	7.00	6.93
	SD	4.14	4.75	4.32
5歳児	平均	10.44	8.38	9.47
	SD	2.83	5.29	4.17
全体	平均	9.83	6.52	8.21
	SD	3.40	4.74	4.39

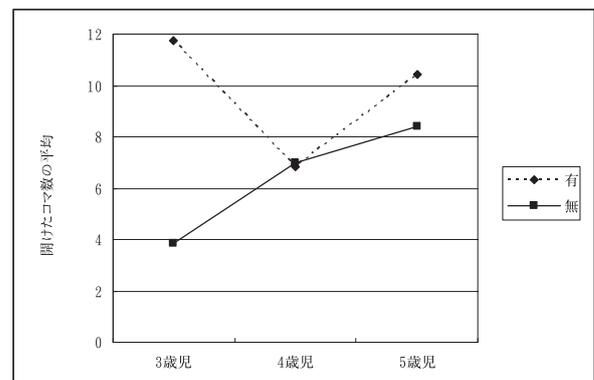


図3 音の聴取・表現力別ならびに年齢別の開けたコマ数の平均

表5 音の聴取・表現力ならびに年齢と開けたコマ数の平均値の差

音の聴取・表現力及び開けたコマ数との比較				年齢及び開けたコマ数との比較			
$F(1, 41) = 16.29, p < .001$				$F(2, 41) = 3.32, p < .05$			
	3歳児	4歳児	5歳児		3-4歳児間	4-5歳児間	3-5歳児間
有・無 コマ数 平均値の差	7.89 (有>無)	0.14 (有<無)	2.07 (有>無)	有 コマ数 平均値の差	4.89 (3歳>4歳)	3.59 (4歳<5歳)	1.31 (3歳>5歳)
有意確率	.000	.942	.266	無 コマ数 平均値の差	3.14 (3歳<4歳)	1.38 (4歳<5歳)	4.52 (3歳<5歳)
				有意確率	.049	.200	1.000
				無 コマ数 平均値の差	3.14 (3歳<4歳)	1.38 (4歳<5歳)	4.52 (3歳<5歳)
				有意確率	.347	1.000	.078

つまり、音の聴取・表現力有の幼児ほど開けたコマ数が多いことが分かる。

しかし、結果から、音の聴取・表現力の有無と年齢の交互作用が有意であった ($F(2)=4.53, p<.01$)。よって、上記の音の聴取・表現力の主効果は、この有意な交互作用によって限定される。そこで、以下の2つの下位検定を行った。

①音の聴取・表現力及び開けたコマ数との比較

まず初めに、年齢の各水準における音の聴取・表現力の有無の単純主効果の検定を行った。その結果、3歳児においてのみ、音の聴取・表現力の有と音の聴取・表現力の無との間に有意差がみられた ($F(1, 41) = 16.29, p < .001$)。

そこで、年齢の各水準における音の聴取・表現力の有無の比較を行った(表5)。その結果、3歳児においてのみ、音の聴取・表現力有が音の聴取・表現力無よりも有意に平均値が大きかった ($p < .001$)。その他の4・5歳児では、有意差はみられなかった。

このことは、3歳児では、音の聴取・表現力有の幼児の方が、音の聴取・表現力無の幼児よりも、多くのコマを開ける傾向にあることを示している。

②年齢及び開けたコマ数との比較

次に、音の聴取・表現力の有無における年齢の単純主効果の検定を行った。その結果、音の聴取・表現力有は無よりも有意に高かった ($F(2, 41) = 3.32, p < .05$)。

そこで、Bonferroniの検定による、音の聴取・表現力の有無の各水準における年齢の多重比較を行った(表5)。その結果、音の聴取・表現力有で、3歳児の方が4歳児よりも高いという有意差がみられた ($p < .05$)。しかし、その他の年齢間では有意差はみられなかった。

つまり、音の聴取・表現力有の4歳児よりも、音の聴取・表現力有の3歳児の方が、多くのコマを開ける傾向

にあることを示している。

(2) 音の聴取・表現力ならびに年齢と初動作開始までの時間(秒)

「興味ボックス」を開ける際の初動作開始までの時間(秒)を従属変数とし、音の聴取・表現力ならびに年齢を独立変数とした2要因の分散分析を行った(表6)。その結果、音の聴取・表現力の主効果が有意であった ($F(1, 41) = 4.60, p < .05$)

このことから、「興味ボックス」を目の前にした際に、音の聴取・表現力有の幼児ほど、初動作開始までの時間が短いことが分かる。

そこで、TukeyのHSD検定による多重比較を行ったが、各年齢間に有意差はみられなかった。

表6 音の聴取・表現力別ならびに年齢別の初動作開始までの平均時間(秒)

		有	無	全体
	N	24	23	47
3歳児	平均	1.43	57.14	27.43
	SD	1.40	84.17	62.17
4歳児	平均	1.39	0.95	1.16
	SD	1.94	0.93	1.45
5歳児	平均	0.64	23.55	11.42
	SD	0.21	63.22	43.45
全体	平均	1.12	25.91	13.25
	SD	1.32	61.18	44.13

(3) 開始後1分間の音の聴取・表現力ならびに年齢と開けたコマ数

次に、3分の制限時間を0秒～1分、1分～2分、2分～3分という3つの時間軸に分割し、それぞれにおいて分析を行った。

「興味ボックス」の制限時間の3分のうち、開始後1分間に開けたコマ数を従属変数とし、音の聴取・表現力

ならびに年齢を独立変数とした2要因の分散分析を行った(表7)。その結果、音の聴取・表現力の有無の主効果が有意であった($F(1, 41) = 4.22, p < .05$)。また、年齢の主効果が有意であった($F(1, 41) = 4.53, p < .05$)。しかし、1分～2分、2分～3分においては、それらの主効果は有意ではなかった。

これらから、まず第1点目に、開始後1分間においては、音の聴取・表現力有の幼児ほど、開けたコマ数が多いことが分かる。また、2点目に、同じ時間帯において、年齢の一部は開けたコマ数に影響していることが分かる。

表7 開始後1分間の音の聴取・表現力別ならびに年齢別の開けたコマ数の平均

	N	有 24	無 23	全体 47
3歳児	平均	5.63	1.43	3.67
	SD	3.89	1.40	3.62
4歳児	平均	4.43	5.25	4.87
	SD	3.74	5.44	4.58
5歳児	平均	9.44	5.75	7.71
	SD	3.64	4.03	4.16
全体	平均	6.71	4.26	5.51
	SD	4.22	4.34	4.41

そこで、TukeyのHSD検定による多重比較を行った(表8)。その結果、5歳児(7.71)の方が3歳児(3.67)よりも多いという有意差がみられた($p < .05$)。

つまり、上記で、開始後1分間において、年齢の一部は開けたコマ数に影響していると記述したが、その具体的な年齢として、3歳児よりも5歳児の方が開けたコマ数が多い傾向にあることが明らかになった。

表8 開始後1分間における年齢間の開けたコマ数の比較

	3-4歳児間	4-5歳児間	3-5歳児間
コマ数	1.20	2.84	4.04
平均値の差 (3歳<4歳)		(4歳<5歳)	(3歳<5歳)
有意確率	.681	.114	.016

IV 考察及び今後の課題

本研究では、手づくり楽器の音色を聴いたり、本人の好きな容器に好きな中身を入れて音をつくらしたりする、簡単な思いの表現とも言える「聴く・つくる」活動を取りあげ、そこから生まれてくる幼児の表現に注目した。そして、「聴く・つくる」活動を通してみえてくる幼児の音の聴取・表現力の傾向(「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」・「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」)が、新奇なもの(12コマの中に幼児にとって魅力的なものが入っている「興味ボックス」)を見ての

行動特性(好奇心)とどのような関連性があるのかを明らかにすることが目的であった。

その結果、音の聴取・表現力の豊かさの傾向は、新奇なものへの好奇心の強さの傾向と関連しており、また、音の聴取・表現力の豊かな幼児は、加齢に伴う発達的变化の影響が優先されにくく、低年齢でも好奇心が強いことが示唆された。よって、「聴く・つくる」活動を通してみえてくる幼児の音への聴取・表現力の傾向は、行動特性(新奇なものへの好奇心)と関連し、同じ傾向にあるという仮説を支持している。以下に、その論拠を述べる。

まず1点目に、音の聴取・表現力有の3歳児は、「興味ボックス」のような新奇なものを目の前にした際に、12コマあるうちの多くのコマを開ける傾向にあることが明らかになった。具体的には、3歳児は、音の聴取・表現力の有無によって開けたコマ数に明らかな差があり、有の幼児の方が、無の幼児よりも多くのコマを開けることが明らかになった。つまり、3歳児は、音の聴取・表現力の豊かな幼児ほど好奇心が強いと分析される。

また、開始後1分間においては、4歳児を除いた音の聴取・表現力有の幼児の方が無の幼児よりも多くのコマを開ける傾向にあることが明らかになった。つまり、上記と同様に音の聴取・表現力の豊かな幼児ほど好奇心の強さがみられた。

これらのことは、音を聴く力や感受したものを表現する力の傾向は、その他の行動特性においても関連していることを示唆している。今回は、行動特性の中でも特に、新奇なものへの好奇心との関連性から検討したのだが、手づくり楽器の音色に興味関心を持ち、聴こうとして耳を傾け聴取することや、感受したものを表現しようとすることは、新奇なものを目の前にした際にそれは何なのかと興味を持ったり、カーテンが閉まっているコマの中身を見てみようとする好奇心を持ったりすることと、共通した心理的機序を有していると分析される。

そして、開けるコマ数において、3歳児においてのみ、音の聴取・表現力有が無よりも有意に多く、4歳児以降では有意差がみられなかったことは、低年齢においては、上記のような心理的機序が、発達に伴って身に付けていくその他の能力による要因に遮られることなく、直接働くからではないかと推察する。

つまり、低年齢である3歳児は、新奇なものや未知なものを純粹かつ単純に見て捉え、それに対する反応が大きい傾向にあり、また、頭で認知するよりも五感で捉える傾向も強く残っていると推察する。そのような機序が、発達に伴って身に付けていくと思われる五感以外の認知力や思考力、善悪の判断、失敗体験等による不安感、羞恥心、賞賛の欲求、自制心等のような、何らかの要因に遮られにくいと推察される。

逆に、4歳児以降で、音の聴取・表現力の有無の違いによる好奇心への影響がみられなくなった理由としては、発達に伴って身に付けていく上記のような何らかの要因が、音の聴取・表現力と好奇心のどちらにも影響を与えるためではないかと考えられる。そして、それらの要因が優先されるため、関連が弱くなると推察する。しかし、何らかの要因が具体的に何なのかは、推測の域を超えない。

また、3歳児は、制限時間の3分間全体を使って、音の聴取・表現力有の幼児が音の聴取・表現力無の幼児よりも多くのコマを開けたが、音の聴取・表現力の平均的な幼児であっても、開始後1分間において、5歳児の方が3歳児よりも多くのコマを開けた。このことから、好奇心による行動への瞬発力に関しては年齢の高い幼児の方があり、反応が速いと言える。

以上は、音の聴取・表現力と好奇心とは正の相関が考えられるため、これらを育成することは意義があるということを示唆している。育成における具体的な方法の一例としては、本研究でとりあげた「聴く・つくる」活動が考えられる。幼児にとって身近な素材や、幼児自身が好んで選択したものを使って自らが音をつくり出し、その音に興味関心を持って聴き、自由に表現出来る雰囲気の中でイメージしたものを表現する。自らがつくった楽器は、幼児にとっては思い入れが強く、音色は特別な響きである。耳を傾けると同時に心も傾ける。そのような経験は、有効であると考えられる。

そして、3歳児のみ、音の聴取・表現力有が無よりも好奇心が強い傾向にあったことから、3歳児は、それらの育成において重要な時期であるということが言える。また、幼児の、音楽による保育実践の課題は、年齢によって異なるという事実から、それぞれの年齢に応じた実践が望まれる。その一例として、低年齢ほど、与えられるだけの音ではなく、好奇心を持たせる保育展開や、創造的活動を通した表現が有効であることが考えられる。そして、3歳児のような低年齢児は、年齢の高い幼児に比べて好奇心による行動が瞬発的に発生しにくく、反応が速くない傾向にあることが明らかになったことから、表現活動を行う際には、じっくりと表現を引き出し、表現を見守るという姿勢が必要であると考えられる。

2点目に、4歳児を除いた音の聴取・表現力有の幼児の方が無の幼児よりも「興味ボックス」のコマを開ける際の、初動作開始までの時間が短いことが明らかになった。

つまり、好奇心を抱いてから行動に移すまでの反応が速いことが分かる。このことは、音を聴こうとする好奇心は、新奇なものを目の前にした際に好奇心を抱き、行動に移そうとする機序においても共通していると分析される。この事実から、上記の1点目と同様に、音の聴

取・表現力と好奇心とは正の相関が考えられるため、これらを育成することは意義があるということを示唆している。

3点目に、音の聴取・表現力と開けたコマ数との関係においては、音の聴取・表現力の有無によって加齢に伴う発達の变化の影響度が違うことが明らかになった。

具体的には、音の聴取・表現力の平均的な幼児は、開始後1分間において、3歳児よりも5歳児の方が多くのコマを開ける傾向にあった。しかし、その他の1分～2分、2分～3分では有意差はみられなかった。次に、3分間では、音の聴取・表現力有の3歳児と音の聴取・表現力有の4歳児の開けたコマ数に関しては、有の3歳児の方が有の4歳児よりも多かった。しかし、有のその他の年齢間には有意差がみられなかった。また、全幼児(3・4・5歳児)としてみた際にも、年齢間に有意差はみられなかった。いかに音の聴取・表現力有の3歳児の好奇心が強いかが分かる。

つまり、これらのことは、まず音の聴取・表現力が平均的である幼児の場合は、加齢に伴い好奇心の発達の变化がみられることを示している。しかし、音の聴取・表現力有の幼児に関しては、そのような加齢に伴う影響が優先されにくいことを示唆している。すなわち、年齢が低い幼児でも好奇心が強い傾向にあり、好奇心は加齢に伴う発達の变化と共に高いというわけではないのである。ただし、音の聴取・表現力有の3歳児は、制限時間の3分間全体を使って音の聴取・表現力有の4歳児よりも多くのコマを開ける傾向にあったが、音の聴取・表現力の平均的な幼児であっても、開始後1分間において加齢に伴い多くのコマを開ける傾向にあった。このことから、好奇心による行動への瞬発力に関しては、年齢の高い幼児の方があり、反応が速いことが言える。

以上の3点目は、低年齢から、音の聴取・表現力と好奇心には正の相関があることから、これらを育成することが可能であることを示している。そして、音の聴取・表現力の育成において大切な時期は、既にこの低年齢で始まっていることから、保育や教育における日々の環境は重要であると解釈される。まず、低年齢から、与えるだけの音や既製楽器だけがある環境ではなく、日常生活の自然な流れの中で、幼児が興味関心を持って何らかの素材を触り、音をつくること等を通して、音を聴取したり表現したり出来る物的環境づくりが大切であると考えられる。また、低年齢から、そのような経験を通して生まれる表現や好奇心を受容し、情緒的に反応し、個々の幼児の能力の違いに応じた働きかけをするような、人的環境も大切であると考えられる。ここで言う人的環境とは、ピアノや歌等の音楽技能が高いという意味ではない。それらは保育者にとって勿論重要である。しかしまずは、幼児の表現に共感的に応答出来る能力が大切なのではないだ

ろうか。音楽面が不得手だとする保育者や、保育経験の少ない保育者であっても、幼児が音をつくる活動を見守り、共に聴き、表現を受け止め、応答するという活動を通して、一つの領域に長けていなくともカバーすることが出来ると考えられる。

これまで述べてきたように、音を聴取し表現する力は、好奇心との結び付きが強く、音の聴取・表現力の豊かな幼児の好奇心は、加齢に伴う発達的变化によるものだけではないことが明らかになった。そのような力を育成するためには、一斉形態の音楽活動や、完成度を追及した音楽指導だけではなく、より心を動かす音との出会いやきっかけが大切であると考えられる。それは例えば、本物の楽器の良い音色であったり、幼児が興味を抱いたり好奇心を持って耳を傾けたりする音であるだろう。音は、一瞬にして幼児の中に入り、一瞬にして消えていくものである。しかし、幼児の中に入ってきた音は、その存在が外界になくなってしまっても、幼児の心やイメージの中で感受され、それによって豊かな表現が生まれる。そして、その思いの表現には、幼児の個性や可能性が多く込められているのである。

本研究の成果は、幼児の表現や支援を考える上で、また、保育や幼児教育においてそれらを実践していく上での重要な示唆を与えるものであると考えられる。そして、本研究で明らかになった事実から、表現活動や支援の実践において、音の聴取・表現力と好奇心の双方の関係を意識しながら保育や教育を展開することは、幼児の育成において有効であるという貴重な資料を得られたところに本研究の意義がある。

しかし、本研究では大きく分けて3点が明らかになったものの、その他にも、好奇心の強い幼児は音の聴取・表現力が豊かである、音の聴取・表現力と好奇心の双方の相互因果関係がある、何らかの存在が音の聴取・表現力と好奇心に同時に影響を及ぼしている、という3つの可能性がある。また、音の聴取・表現力が豊かな幼児は好奇心が強いという傾向が3歳児のみに顕著にみられるという本研究の結果から、加齢に関わる何らかの要因が音の聴取・表現力と好奇心との関係に変化を生じさせている可能性がある。今後、それらの因果関係を明らかにすることが必要であると考えられる。そうすることで、幼児への支援に繋がる更なる示唆が得られると推察する。

また、今回は特定の分野の教育に偏っていない幼稚園に通園する園児全員を対象としたが、今後、教育目標の異なる園においても研究を行うことで新たな知見が得られると考える。

— 資 料 —

幼児の選出は、「音の違いが分かるか」「音をきっかけとした表現が豊かかどうか」という視点で、第1実践の

方法Ⅰ・方法Ⅱ、第2実践の方法Ⅰ・方法Ⅱの全体を通して行ったが、ここでは、その中でも特に選出の決め手となった回の発言を掲載する。

資料に記載してある①から③の質問内容は、次の通りである。

- ①「どんな音がしましたか。」
- ②「音は一緒でしたか、違いましたか。」
- ③「どんな風に違いましたか。」(違うと答えた幼児のみ)

なお、「音の違いが分かり豊かに表現する幼児」はそのままの字体で記載し、「音の違いが分からず今ひとつ表現の弱い幼児」の名前は網掛け、発言は斜体で記載する。

(1) 3歳児の表現

	方法Ⅰ	方法Ⅱ
A	①・・・	①・・・
	②ちがう かった	②いっしょ だった
	③・・・	③-
B	①・・・	①ピアノ
	②いっしょ	②いっしょ
	③-	③-
C	①まめ	①カリカリと ドンの おと
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③カラカラ だけ	③しんぞうの ように
D	①チャラチャラってなびっくりしてなうれしかった	①チャカチャカ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③・・・	③ワカラヘン
E	①カラカラ	①きれいな おと
	②ちがう	②ちがう かった
	③・・・	③・・・
F	①プリキュア	①プリキュア
	②・・・	②ちがう
	③-	③アンパンマンの ちがう おと
G	①シャカシャカ	①ふりかけみたいな おと
	②ちがう	②ちがう
	③フレッシュプリキュアみたいに	③シャカシャカ
H	①きれいな おと	①みんなで いっしょにしたから ちがう かった
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③みんな ちょっと いろんなこえ だった	③みんなで したから きれいな おとが した
I	①・・・	①わからん
	②いっしょ だった	②いっしょ だった
	③-	③-
J	①チャラチャラって きこえた	①シャララって きこえた

	②チャララーって なった	②ちがう かった
	③-	③めっちゃ ちがう かった
K	①・・・	①・・・
	②いっしょ だった	②いっしょ
	③-	③-
L	①・・・	①・・・
	②ちがう かった	②首を振る
	③・・・	③首を振る
M	①サラサラって きこえた	①わからん
	②ちがう かった	②ちがう
	③わからん	③・・・
N	①ボール みたいなのが あたった おとがした ペットボトルの なかで あたった みたいな おとがした	①めっちゃ なかで あ たって はしってる お とした
	②ちがう かった	②はんぶんくらい ちがう かった
	③シャカシャカ した み たいな おととか	③みんな バラバラになっ たりとか いっしょになっ たりとかした
O	①・・・	①・・・
	②・・・	②・・・
	③-	③-

(2) 4歳児の表現

	方法Ⅰ	方法Ⅱ
P	①カラカラカラカラーッ て きこえた	①・・・
	②いっしょと おもう	②いっしょ
	③-	③-
Q	①カシャカシャ	①カシャカシャ
	②いっしょ	②いっしょ
	③-	③-
R	①いし みたいな こえ	①いし みたいな こえ
	②いっしょ	②いっしょ
	③-	③-
S	①コトコト	①クシュ カシャ
	②ちがう	②ちがう かった
	③さいしょの おとが コトコト にばんめが カシャカシャ さんばんめが コトコト	③こうやって(優しく) したら こんな コソコソ やけど つよく したら こんな ガシャガシャ
T	①カシャカシャとカラカラ	①カランカラン
	②ちがう かった	②いっしょ でした
	③さいしょは ペットボ トルの カラカラ だっ たけど カランカラン に かわった	③-
U	①カシャカシャ	①カシャカシャ
	②ちがう かった	②・・・

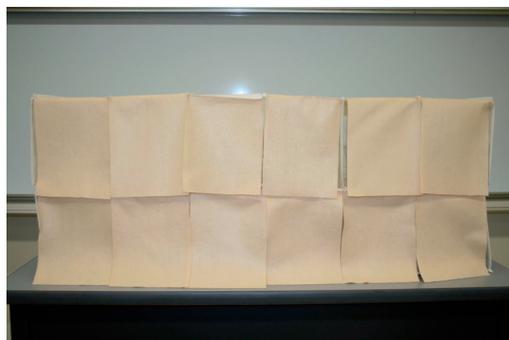
	③カシャカシャと ちっ ちゃい おとの カシャ カシャ	③-
V	①・・・	①わすれた
	②ちがうかった	②・・・
	③・・・	③-
W	①カシャカシャ	①カラカラ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③コロコロ やった	③はじめは カラカラ も うちょっとしたら カンカン つよくしたら タンタン
X	①カチャカチャ	①カシャカシャ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③シューシューと カ チャカチャ	③シャカシャカと ガ チャガチャ
Y	①ブリブリ	①・・・
	②いっしょ	②いっしょ
	③-	③-
Z	①ガチャガチャ	①カチャカチャ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③ガチャガチャと カ チャカチャ	③カチャカチャと ガ チャガチャ
a	①カランカラン	①シャカシャカー
	②いっしょ だった	②いっしょ だった
	③-	③-
b	①カシャカシャ	①カシャカシャ
	②いっしょ	②いっしょ
	③-	③-
c	①まめまきの おと した	①カラカラカラ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③カシャカシャって した	③パラパラパラ
d	①・・・	①ガラガラ
	②ちがう	②いっしょ
	③カラカラ	③-

(3) 5歳児の表現

	方法Ⅰ	方法Ⅱ
e	①ガラガラ	①シャカシャカ
	②いっしょ だった	②いっしょ だった
	③-	③-
f	①ちっちゃい おと	①ちょっと おっきい おと
	②いっしょ	②いっしょ でした
	③-	③-
g	①カラカラ	①カラカラ
	②いっしょ だった	②いっしょ だった
	③-	③-
h	①まめ みたいな おとが した	①カラカラとか ガラガ ラとか
	②ちがう かった	②ちがう

	③カラカラとか ガラガラとか	③カラカラと ガラガラ
i	①ガラガラ シャラシャラー	①シャカシャカシャカ
	②ちがう	②ちょっとだけ ちがう
	③ガラガラと シャラシャラ	③シャカシャカシャカと ガラガラガラ
j	①ジャララー	①カランカラン
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③たかい おとと ひくい おととが あった	③カランカランと チッチャナ カランカランと あった
k	①カラカラと ガラガラ	①カラカラ
	②ちがう かった	②めっちゃ ちがう
	③カラカラ ガラガラ	③なんか みんなと ちがう かった
l	①ゴロゴロ シャラシャラ	①コロコロと ジャラジャラって なった
	②ちがう	②ちがう かった
	③ゴロゴロ シャラシャラ	③たかい おとと ひくい おととが あった
m	①ビーズの おと	①コロコロ
	②いっしょ だった	②いっしょ だった
	③-	③-
n	①カラカラ	①・・・
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③・・・	③・・・
o	①ガチャガチャとか カチャカチャとか	①ガチャガチャとか カラカラとか
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③それは わからへん	③カチャカチャと ガチャガチャ
p	①・・・	①ガチャガチャ
	②・・・	②ちがう かった
	③-	③・・・
q	①マラカスの おと	①カシャカシャ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③ぜんぶ それぞれ ちがう かった	③ぜんいんが それぞれ バラバラ だった
r	①マラカス	①・・・
	②いっしょ だった	②ちがう かった
	③-	③・・・
s	①ペットボトルに いしが はいってる おと した	①シャラシャラ
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③ひくく なったり たかくなったり した	③ひくく なったり たかくなったり した
t	①ペットボトルに いしが はいってる おと した	①カチャカチャ
	②いっしょ	②いっしょ
	③-	③-

u	①ペットボトルの なかに たねが はいってる おと	①シャカシャカーッて
	②ちがう かった	②ちがう かった
	③たかかった	③たかかったけど ひくく なったり した



興味ボックス(カーテン閉時)



興味ボックス(カーテン開時)

— 文 献 —

- (1)Ball,P. Science & Music : Facing the music. *Nature*, Vol.253, pp.160-162, 2008
- (2)Schellenberg,E.G., & Peretz,I. Music,language and cognition : unresolved issues. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol.12 (2), pp.45-46, 2007
- (3)Trainor,L.J., & Trehub,S.E. A Comparison of Infants' and Adults' Sensitivity to Western Musical. *Experimental Psychology*, Vol.18 (2) pp.394-402, 1992
- (4)榎原彩子「なぜ絶対音感は幼少期にしか習得できないのか？」『教育心理学研究』52, pp.485-496, 2004
- (5)Werner,L.A. Issues in Human Auditory Development. *Communication Disorders*, Vol.40 (4), pp.275-283, 2007
- (6)林安紀子「言語習得過程におけるプロソディ情報の役割ー乳児の音声知覚研究からー」『日本音響学会誌』Vol.53 (9), pp.738-742, 1997
- (7)Chang,H.W., & Trehub,S.E. Auditory Processing of Relational Information by Young Infants. *Experimental Child Psychology*, Vol.24, pp.324-331, 1977

- (8)He,C.,Hotson,L.,&Trainor,L.J. Maturation of cortical mismatch responses to occasional pitch change in early infancy : Effects of presentation rate and magnitude of change. *Neuropsychologia*, Vol.47, pp.218-229, 2009
- (9)Plantinga,J.K.,&Trainor,L.J. Melody recognition by two-month-old infants. *JASA Express Letters*, Vol.125, pp.58-62, 2009
- (10)文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, pp.158-169, 2008
- (11)厚生労働省『保育所保育指針解説書』フレーベル館, pp.96-103, 2008
- (12)前掲書(10)pp.138-150
- (13)前掲書(11)pp.88-95
- (14)前田美智代「幼児の表現力を培うー幼児の身振り表現と言語表現の関係ー」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』12, pp.287-291, 2009
- (15)丹羽輝子, 堤加寿美, 坂井衣子, 北村祐子, 茂森宏子, 荒牧富士子「子どもの感性の発見ー創造的生活の中でー」『日本保育学会大会研究論文集』39, pp.68-69, 1986
- (16)坪能由紀子, 木村充子, 味府美香, 小川博久, 斐珉卿「幼児の創造的な音楽活動の開発に関する研究」『日本女子大学大学院紀要』11, pp.225-233, 2005
- (17) Vygotsky, L.S. (著), 広瀬信雄 (訳)『子どもの想像力と創造』新読書社, p.32, 2009
- (18)Zee,N.V. Responses of Kindergarten Children to Musical Stimuli and Terminology. *Research in Music Education*, Vol.24 (1), pp.14-21, 1976
- (19)齊藤百合子「生活経験から芸術表現への発展的様相ーデューイの芸術表現の原理を視座としてー」『日本デューイ学会紀要』43, pp.107-112, 2002
- (20)Shon,D.,Boyer,M.,Moreno,S.,Besson,M.,Peretz,I.,& Kolinsky,R. Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, Vol.106 (2), pp.975-983, 2007
- (21)Bereiter,C.,&Engelman,S. (著), 松原達哉, 粕谷芳代, 田島信元 (訳)『新幼児教育法』日本文化科学社, pp.282-304, 1974
- (22) R.Murray Shafer (著), 鳥越けい子, 小川博司, 庄野泰子, 田中直子, 若尾裕 (訳)『世界の調律』平凡社, 2006
- (23) 前掲書(10)pp.220-222, pp.230-232
- (24) 前掲書(11)pp.142-145
- (25) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社, pp.71-73, 2008
- (26) 村山貞雄 (監修), 松山攸子 (編著), 仲本美央, 木村寿子, 谷崎智子, 白井三香子, 中村美津子, 相浦雅子『ことばの発達と文化』不味堂出版, p.23, 1998
- (27) 今井むつみ『ことばの学習のパラドックス』共立出版株式会社, p.208, 1997
- (28) 無藤隆 (編著), 高杉自子 (編著), 岩田純一, 山田洋子, 内田伸子, 鈴木孝子, 小林紀子, 有賀和子, 岩崎婉子『保育内容 言葉』ミネルヴァ書房, p.27, 1990