

2歳児と3歳児の関わりのなかで見られた音楽表現 —表現が伝わる過程での2歳児の行動に着目して—

渡邊 佐恵子*

Musical Expression Through the Relationship Between 2 and 3 Years Old Children —Focusing on 2 Years Old Children's Behavior in the Process of Spreading Expression—

Saeko WATANABE*

【要旨】

本研究は、3歳児の音楽表現から喚起された2歳児の音楽表現を検討することで、2歳児と3歳児はどのように関わりながら表現しているのかを明らかにすることを目的とする。

その結果、楽器という「モノ」を共有したり、3歳児の歌に合わせて2歳児が自発的に手を叩き、3歳児がそのリズムに「共振」したりすることで、2歳児と3歳児が直接関わりながら音楽表現が生まれることが示された。

さらに3歳児が使っている楽器という「モノ」を媒体として、それをイメージして2歳児が他の楽器や手を叩くといった、同じ保育室で3歳児が鳴らしている音を聴き、手で叩くという行為を目にする状況から喚起された、2歳児と3歳児との間接的な関わりから生まれる音楽表現も観察できた。

このように、異なる月齢のクラスが同じ保育室内で生活していることで、2歳児にとっては、3歳児の表現がきっかけとなって多様な音楽表現に繋がっていることが明らかになった。

キーワード：2～3歳児、音楽表現、リズム、共振

1. 研究目的

子どもたちが普段生活する文脈のなかで、その音楽表現を捉えようとする研究は、現在まで盛んに行われている。

今川(2014)^{(1)(注1)}は、「幼児と音楽をめぐる質的研究」として扱われるものの条件の一つとして、「子どもの生きる文脈に入っていく」という基本的なスタンスをとる(今川 2014:34)ことを挙げている^(注2)。

しかし、2歳児の音楽的な行動を、保育者や友達との関わりから研究している青山(2014)⁽²⁾は、「2

～3歳児を対象とした研究において人との関わりに焦点をあてて、音楽的行動を考察した研究は少ない」

(青山 2014:81)と述べているように、特に2歳児や3歳児を中心とした子どもたち同士の関わりのなかから生成された音楽表現についての研究はまだそれほど多くはないといえる。

そこで本研究では、主に3歳児から始まった音楽表現が、2歳児に伝わる過程のなかで、2歳児はどのように3歳児と関わり、どのような音楽表現が生まれるのか、という視点で事例を検討していく。今回、月齢が異なる2歳児と3歳児の関わりに着目し

* わたなべ さえこ お茶の水女子大学大学院比較社会文化学専攻 博士後期課程
相模女子大学学芸学部子ども教育学科 非常勤講師

た理由は、筆者が観察を行うなかで、年長者である3歳児から始められた音楽表現が、次第に2歳児に伝わる場合が多いことが分かり、そのような事例を検討することで、2歳児の他者との関わりにおける音楽表現の実態を明らかにしたいと考えたからである。そのため、本研究では、月齢でクラスは分かれているが、複数のクラスの子どもたちが同じ保育室内で生活しているAこども園を観察対象園とする。

よって、本研究では、3歳児の音楽表現から喚起された2歳児の音楽表現を検討することで、2歳児と3歳児はどのように関わりながら表現しているのかを明らかにすることを目的とする。

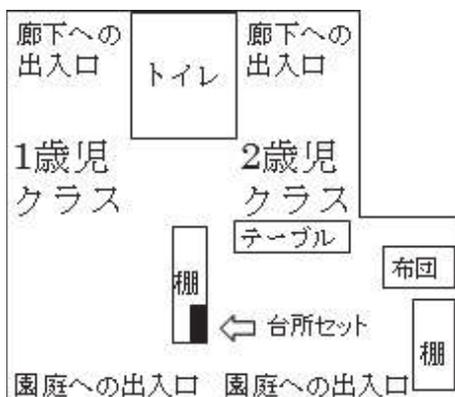
2. 研究方法

2-1. 観察対象園の概要

Aこども園は、平成28年4月に開園した認定こども園である。1.でも述べたように、月齢でクラスは分かれているが、複数のクラスの子どもたちが同じ保育室内で生活しているのが特徴である。クラスは0歳児～5歳児クラスまであり、各クラスの人数は、0～2歳児クラスは3号認定で、0歳児クラス：6名、1歳児クラス：10名、2歳児クラス：11名、3～5歳児クラスは、各クラスとも、1号認定が11名、2号認定が11名のクラスとなっている。

1階には0歳児クラスのみ保育室と、本研究でも対象とする、1歳児クラスと2歳児クラスの保育室がある。2階では、3～5歳児クラスの子どもたちが、ゆるやかな区切りはあるが、一つの保育室内で生活している。

尚、1歳児クラスと2歳児クラスの保育室は、【図1】のようになっている。普段は必ずしも置いていないが、事例1でテーブル、事例2では布団が出て



【図1】 Aこども園の1歳児クラス、2歳児クラスの見取り図（筆者作成）

くるため、図においても示した。

2-2. 対象者

Aこども園在籍 1歳児クラス10名、2歳児クラス11名。

4月の時点での満年齢でクラス分けをしているため、本研究の観察期間では、月齢の関係で、ほとんどの子どもがそれぞれ2歳児、3歳児となっている。

2-3. 観察期間

平成28年12月22日～平成29年3月31日。基本的に、週1回、午前8:30～12:30に、計12回の参与観察を行った。

2-4. 観察方法

筆者は、平成28年4月より、週1回、ボランティアとしてAこども園の保育に関わってきた。当初は、この1歳児クラスと2歳児クラスではなく、3歳児クラスと4歳児クラスに関わっていたが、5月26日より、1歳児クラスと2歳児クラスにも関わるようになり、観察を開始する12月22日までは、1歳児クラスと2歳児クラスの子どもたちとのコミュニケーションを深めた。時間があるときや、雨天で午前中は室内で遊ぶときは、筆者はキーボードを弾き、歌を子どもたちと歌っていたため、先生が筆者を「おうたのおねえさん」と呼んでいた。そのため、筆者を「おうたのおねえさん」と認識している子どももいる。この関係性により、保育の場で生成される子どもの音楽表現を、その文脈の中かで理解することが可能であると考えた。その期間を経たあと、12月22日からは、参与観察を行った。

当初は、固定したビデオカメラを置き、ボランティアの時と接し方をほとんど変えず、筆者自身が保育に参加し、子どもたちや保育士とも接するなかで観察を行っていたが、困難さが見られたため、平成29年2月2日の観察より、筆者は保育には参加せず、観察者として移動しながら適宜録画や記録を行い、子どもたちに話しかけられたり、特別に必要だと思われるときのみ関わる態度で観察を行うことにした。

観察後に、筆者自身による観察メモとビデオカメラの録画から、音楽表現と考えられるものをまとめ、さらに、2歳児と3歳児が関わっている場面での音楽表現を抽出した。

2-5. 倫理的配慮

観察対象園の園長、並びに職員に、本研究の目的を書面にて説明し、承諾を得た。また保護者には、職員から口頭で説明をしてもらい、観察と録画の承諾を得た。

本研究におけるデータの使用については、改めて園長に説明し、発表の許可を得た。

3. 事例の検討

3-1. 事例の記述の仕方

前述の観察期間において、2歳児と3歳児が関わっており、なおかつ、保育士等、大人が積極的に関わっていない音楽表現は計9場面で観察できた^(注3)。本研究では、そのなかでも、3歳児から始まった音楽表現が2歳児に伝わった2事例を検討する。

事例において、アルファベットの小文字は1歳児クラスの2歳児、大文字は2歳児クラスの3歳児の子どもたちを示す。また、各事例のはじめに、その事例に関わる子どもたちの一覧を【表1】【表2】としてまとめた。

3-2. 事例の考察

【事例1】

3歳児が鳴らしていたタンバリンという「モノ」を媒体として、2歳児3名のそれぞれの音楽表現が見られた事例

	性別	クラス	観察時の月齢
W児	男児	2歳児クラス	3歳5か月
Y児	男児	2歳児クラス	3歳5か月
S児	女児	2歳児クラス	3歳4か月
r児	男児	1歳児クラス	2歳7か月
t児	男児	1歳児クラス	2歳2か月
y児	女児	1歳児クラス	2歳4か月

【表1】 事例1に関わる子どもたちの一覧
(筆者作成)

平成29年1月12日 午前9:10頃

先生によると、前日からタンバリンを出し始めたようで、先生がタンバリンを棚から出すと、3歳児たちが「やりたい」と言う。

3歳児のW児(男児・3歳5か月)、Y児(男児・3歳5か月)は先生からタンバリンを受け

取ると、左手に持ち、右手でタンバリンの表面を叩いたり、振って鳴らしたりする。W児は、跳びはねながら同時に叩き、Y児は、♪ = 240くらいで叩く。

1歳児クラスの保育室で、汽車のおもちゃで遊んでいた2歳児のr児(男児・2歳7か月)は、タンバリンの音がする2歳児クラスの方を見て、「ならしてる」と笑いながら言うが、すぐに汽車のおもちゃの遊びに戻る。

3歳児たちは、その後もタンバリンを鳴らし続ける。S児(女児・3歳4か月)もタンバリンをもらって鳴らし始める。

t児(男児・2歳2か月)は、2歳児クラス側の台所セットにある、2つ並んでいるコンロのところに、大小2つ繋がっている太鼓を持ってきて載せ(【写真2】を参照)、♪ = 240くらいで太鼓を左手で3回叩く。その後、太鼓をひっくり返して置き、今度は♪ = 84くらいで手を叩きながら、2歳児クラスの方へ行く。その太鼓を、S児が、3歳児たちがタンバリンを鳴らしているところへ持って行く。

W児は、タンバリンを持ったまま、1歳児クラスの保育室の方へ行く。すると、y児(女児・2歳4か月)は、W児の持っているタンバリンを指さす。しかし、トイレの時間だったため、その場を一旦離れる。t児は、♪ = 70くらいで手を叩きながら1歳児クラスの方へ行く。

トイレが終わっても、y児は、タンバリンの音がする2歳児クラスの方を見ている。そしてy児は2歳児クラスの方へ向かう。一緒にいた1歳児クラスの先生がY児に、「Y児くん、タンバリンまだある?」と聞くと、タンバリンは3つしかないため、数が足りない。そこで、S児とY児が代わりに太鼓を持ってきて、y児と先生に渡す。先生は、それを2歳児クラスのテーブルの上に置く。先生が《アイアイ》を歌うと、それに合わせてy児は太鼓を叩く。次に《おもちゃのチャチャチャ》を先生が歌うと、「チャチャチャ」に合わせてy児が太鼓を叩く。W児、Y児、S児も、タンバリンを鳴らしながらその

様子を見ている。その後、先生は《ぞうさん》を歌う。

最初タンバリンを出してから10分程経過した。先程まで汽車のおもちゃで遊んでいたr児は、♪ = 160くらいで手を叩き、タンバリンの方を指さしている。

その後、y児はタンバリンを貸してもらい、先生と《おもちゃのチャチャチャ》に合わせてタンバリンを鳴らす。

この事例では、3歳児たちがタンバリンを手で叩いたり、振って鳴らしたりすることで、その行為を見たり、鳴り響いている音を聴いていた2歳児3名が、それぞれ異なる方法で表現する姿を観察できた。以下、2歳児3名のそれぞれの音楽表現について考察する。

この事例でまず着目すべきことは、「前日から」このクラスの保育室内で、初めてタンバリンを子どもたちの前に出した、という点である。

3歳児たちは、「前日から」出されたタンバリンを叩いたり鳴らしたりすること自体が楽しく、はじめはW児、Y児が率先して鳴らしていたが、S児もそれを見て一緒に鳴らし始めた。この場合、3歳児たちは、叩いたり振ったりすると音が鳴るタンバリンという「モノ」の属性に対して興味を持ち、それを直接手で触って動かしてみることで、この「モノ」の扱い方を探求していると考えられる。【写真1】は、タンバリンを鳴らしている3歳児たちの様子である。

ガーヴェイ（1980）⁽³⁾は、その著書の第4章「物



【写真1】 3歳児たちがタンバリンを鳴らしている
（2017年1月12日 Aこども園にて筆者撮影）

での遊び」において、「物での遊びは、視覚的に方向づけられた把握や、つかんだり物を手にもったりひっくり返したりすることを可能とするような、適切な目と手の協応が必要」と述べている（ガーヴェイ 1980：70）。

また、幼稚園の年少児を対象に、遊び時間における楽器との関わり方を、楽器と対象児との位置関係や、手の動きなど、5つの視点から考察を行っている伊原（2017）⁽⁴⁾では、楽器は、「幼児の身近な環境にあるモノの一つ」（伊原 2017：49）という視点で捉えられており、観察時も、「幼児の主体的な行動を尊重するために、楽器を用いて奏法を示すことは極力避けた」（伊原 2017：51）としている。よって、本研究でも、タンバリンを、あえて楽器としてではなく、「モノ」という視点から捉えて考察を行う^(注4)。

本事例の2歳児3名は、各家庭や、もしくは別の場所でタンバリンに触れていたかどうかは定かではないが、少なくとも、この保育室内で目にしたのは前日が初めてということになる。そのため、それぞれの行動から、各自がタンバリンという「モノ」に対して興味を持っている様子が窺えた。

〈考察①〉 t児の音楽表現—タンバリンという「モノ」の代替である太鼓を用いる—

t児は、2歳児クラスの保育室にいたため、3歳児たちがタンバリンを鳴らしている空間の内にいた。そこで、t児は太鼓を持ってきて、【写真2】のように、台所セットのコンロの上に太鼓を置き、それを3回叩いた。

t児が太鼓を叩いたのは3回であったが、そのテ



【写真2】 コンロの上に太鼓を置くイメージ
（2017年11月23日 Aこども園にて筆者撮影）

ンポはY児と同じ♪ = 240 くらいであった。すなわちt児は、タンバリンという「モノ」自体を用いなくても、タンバリンの代わりに太鼓という「モノ」を使うことで、Y児たちのタンバリンを叩く行為を自ら表現したと考えられる。

t児が、太鼓を楽器として認識していたかは分からないが、太鼓は普段から保育室内に置いてあるため、叩くと音の出る「モノ」であると認識していたと推測される。

その後、太鼓を置いて、自らの手も叩いていることから、タンバリンという「モノ」というよりは、叩くという行為に対して興味がある様子であった。

〈考察②〉 r児の音楽表現—タンバリンという「モノ」をイメージして手を叩く—

r児は、3歳児たちがタンバリンを鳴らし始めた時、「ならしている」と言って彼らを見るが、すぐに元々遊んでいた汽車のおもちゃの遊びに戻った。しかし、同じ保育室内で他の遊びをしながらも、3歳児たちが鳴らしていたタンバリンの音を約10分間聴き続けているという状況であったため、10分経過後、タンバリンという「モノ」をイメージして、3歳児たちのタンバリンを叩く行為を模倣するような形で手を叩いて鳴らし、タンバリンの音が鳴っている2歳児クラスの方を指さした。

すなわちr児は、タンバリンには直接触れていなくても、3歳児たちの叩く行為を見たり、それにより鳴る音を聴取したりすることで、タンバリンという「モノ」をイメージすることができていたため、このようにタンバリンをイメージして手を叩くという行動が喚起されたと考えられる。

〈考察③〉 y児の音楽表現—タンバリンという「モノ」自体に対する興味—

y児は、タンバリンという「モノ」自体に興味があり、音がする方を指さし、タンバリンに直接触れて、叩いたり振って鳴らしたりしてみたいという欲求が非常にある様子であった。

ただ、はじめは数が足りないため、s児やY児から渡された太鼓を先生の歌に合わせて叩いていた。

今回は、3歳児が、代替の「モノ」である太鼓を渡したことで、y児は特に機嫌を損ねる様子ではなく、満足した様子であったが、タンバリンを譲ってもらえた時は、嬉しそうに叩いていた。

すなわち、y児の場合は、タンバリンという「モノ」

への興味から始まり、それを鳴らしている3歳児たちと関わりたいという気持ちもあったのではないかと推測できる。

〈考察のまとめ〉

3歳児たちがタンバリンを鳴らすことによって、その行為や音が、同じ保育室内にいた2歳児たちにも伝わった事例を取り上げた。タンバリンという対象に対してそれぞれの反応を示した2歳児3名は、手を使って音を鳴らすという行動は全員に共通していたが、タンバリンという「モノ」に直接触れているか、触れていないかという大きな違いがあった。

このような場面では、y児のように、年長者である3歳児たちが持っていたタンバリンという「モノ」に興味を持ち、叩いて鳴らしてみたいという気持ちになり、そうした行為から、3歳児たちと直接関わり、音楽表現が生まれることが多いと考えていた。しかし、t児は太鼓と手で、r児は少し経ってからタンバリンをイメージして手で叩いていたように、タンバリンという「モノ」を媒体としていても、それ自体に執着するだけではなく、その音を鳴らす行為や鳴っている音に興味を持ち、3歳児たちと間接的な関わりが生まれることが明らかになった。

【事例2】

前半部分：3歳児の歌に合わせて2歳児が手を叩き、3歳児がそのリズムに「共振」した事例

後半部分：2歳児が、少し時間が経ってから3歳児の歌を模倣した事例

	性別	クラス	観察時の月齢
A児	女児	2歳児クラス	3歳10か月
U児	男児	2歳児クラス	3歳1か月
S児	女児	2歳児クラス	3歳6か月
h児	男児	1歳児クラス	2歳6か月
y児	女児	1歳児クラス	2歳5か月

【表2】事例2に関わる子どもたちの一覧

(筆者作成)

平成29年2月23日 午前8:36頃

A児(女児・3歳10か月)が、2歳児クラスの保育室内の布団の横で、《チョコチョコキダンス》の冒頭部分の「ラララみぎて」を♪ = 120くらいで繰り返し歌い始めると、U児(男児・

3歳1か月）も一緒に歌い、そのすぐ後に、その場にいたh児（男児・2歳6か月）とy児（女児・2歳5か月）はそれに合わせて手を叩き始める。h児は「みぎて」の一字ごとに合わせて手を叩く。y児は、拍で手を叩く。その場にいた先生も拍で手を叩く。A児とU児は布団の上に移動する。

h児は、y児や先生と同じように拍で手を叩くようになり、次第に拍手のような形になる。S児（女児・3歳6か月）も加わって歌う。A児とU児は拍で膝を伸び縮みさせる。y児が1歳児クラスの方へ戻ったのを見て、h児もそれについていく。U児はその後、拍に合わせて手を叩く。

3歳児のA児とU児は、太鼓とマラカスを持ってくる。先程と同じ♩ = 120くらいで「ラララみぎて」と繰り返し歌いながら、片手でマラカスを持ち、大小2つ繋がっている太鼓（【写真2】を参照）を拍で左右交互に叩く。S児はそれを見ている。しばらく歌った後、歌はなくなり、マラカスで太鼓を叩くだけの時間が続いたが、再び「ラララみぎて」と歌い始める。次第に、♩ = 150くらいでテンポが速くなる。

先生に、（筆者補足：マラカスで叩くと）「太鼓がこわれちゃうよ」と、手で叩くように言われる。A児は太鼓を置いてきて、マラカスを右手に持って手を左右に振りながら膝を伸び縮みさせて歌い続ける。S児も、A児の様子を見て、左手にマラカスを持って左右に振るが、すぐにやめる。U児は、先生に言われた通り手で太鼓を左右交互に叩き、歌っている。叩くテンポが♩ = 210くらいになり、U児は両手同時に太鼓を叩き出し、先生も一緒に手を叩き、また歌がなくなり、太鼓を叩くだけになる。

今度は、最初に歌っていた♩ = 120くらいの速さで再び歌い始める。U児は「てがいたくなっ

ちゃった」と言う。U児はしばらく歌いながら太鼓を叩き続けるが、他の子どもたちは、先生に絵本を読むように頼んで、その場は落ち着く。

午前8:42頃

y児と一緒に1歳児クラスの保育室に戻っていたh児は、少し遊んだ後、先生に向かって歌を歌う。まず、先程の《チョコチョコダンス》の冒頭部分の「ラララみぎて」を、手を叩くだけではなく、身体を左右に揺らしながら数回歌う。次に、《どんぐりころころ》や《あわてんぼうのサンタクロース》も歌う。先生は拍手し、h児は笑う。

今回歌っていた《チョコチョコダンス》の歌は、先生によれば、保育の時間で特に時間を設けて歌ってはいないそうである。しかし、はじめに歌い始めた3歳児のA児とU児を中心に、2歳児のh児とy児がそれに合わせて手を叩き、3歳児のS児も歌って加わって、5人で楽しんでいる様子が見られた。

この事例では、3歳児の歌に合わせて2歳児が手を叩いた表現が見られた前半部分と、2歳児のh児が、3歳児たちが歌い始めてから6分程経って歌を模倣した後半部分に分かれるため、それぞれ考察を行う。

前半部分：3歳児の歌に合わせて2歳児が手を叩き、3歳児がそのリズムに「共振」した事例 〈考察①〉 2歳児同士でのリズムの「共振」

3歳児のA児とU児が《チョコチョコダンス》の冒頭部分（【譜例1】を参照）を繰り返し歌い始めたすぐ後に、その場にいた2歳児のh児とy児は、歌に合わせて手を叩いた。3歳児のA児とU児は、特に身体的な動きは伴わずに歌っていたため、2歳児のh児とy児から自然に、手を叩くという表現が生まれたということになる。

h児は、A児とU児が歌っている歌詞の「みぎて」



【譜例1】《チョコチョコダンス》（佐倉智子作詞 おざわたつゆき作曲）冒頭部分を3歳児が繰り返し歌う（原曲のへ長調を、実際に歌われていた変口長調に筆者が移調した）（筆者作成）

日本音楽著作権協会（出）許諾第 1714458-701

の部分に合わせて一文字ごとに手を叩く（【譜例2】を参照）。この部分は、休符があるものの、最初の3拍は拍と同じであり、叩きやすいため、h児はこのような叩いたと考えられる。

h児が手を叩き始めるのとほぼ同時に、一緒にいたy児も手を叩く。y児は拍で手を叩く（【譜例2】を参照）。先生もy児に合わせて拍で手を叩く。すると、y児の方を見たh児は、y児に合わせて手を叩こうとする様子で、四分休符で休みなく、拍で叩くようになる（【譜例3】を参照）。はじめは「みぎて」の一文字ごとに手を叩いていたh児が、y児やその場にいた先生の手叩き方を見たり、聴いたりすることで、拍で叩くようになったこの現象は、y児のリズムにh児が「共振」したと関係があると考えられる。

持田（2010）⁶⁾では、中村（1993）⁶⁾が「人との関係性によって、諸感覚を通じて人同士が互いにリズム振動を感じる」（持田 2010：165）を「共振」という語で表していることに着目し、その視点を、1、2歳児のリズムの音楽的発達についての分析に用いている。持田は「共振」を「自発的に身体を使って動かし、関係性において相手とリズムを合わせる」（持田 2010：167）という意味で用い、1、2歳児は、「共振」することを手掛かりとしながら、

自らのリズム運動を表出しているということを明らかにしている（持田 2010：170）。持田は、厳密にリズムが同じようになることを指しているわけではないが、A児の歌によってh児とy児の手を叩くという動作が喚起され、h児がy児の叩くリズムを感じて同じように拍で叩くようになったのは、h児がy児のリズムに「共振」したためと考えられる。

さらにh児はその後、拍手をするような手の叩き方となる。h児はこの時笑顔であったことから、楽しさや嬉しさといった興奮を、このような拍手という形で表現したと推測される。

〈考察②〉 3歳児たちの表現—2歳児のリズムに「共振」する—

y児とh児が手を叩いている間、A児とU児は、拍に合わせて膝を上下させていた。またU児は、2歳児たちが1歳児クラス保育室の方へ行った後、拍で手を叩いた。これは、2歳児2名が手を叩いたことから、それに合わせて3歳児の身体的な動きが引き起こされたためだと推測される。すなわちこの時、3歳児は、2歳児のリズムに「共振」したと考えられる。

その後、y児とh児はその場を離れるが、3歳児たちは、今度は楽器を持ってきて拍で叩きながら歌

♩=120くらい

【譜例2】 h児は「みぎて」に合わせて手を叩き、y児は拍で手を叩く（筆者作成）

♩=120くらい

【譜例3】 h児もy児と同じように拍で叩くようになる（筆者作成）

い続ける。

はじめは、3歳児のA児とU児は、拍に合わせて太鼓をマラカスで叩いて鳴らしていたが、次第にテンポアップしていく。これは、先程h児が、最初は「みぎて」に合わせて一文字ずつ、次にy児に合わせて拍で手を叩き、最後は拍手のような形になったのと相似している。3歳児たちも、楽しさや嬉しさといった感情から興奮した様子が窺えた。

後半部分：2歳児が、少し時間が経ってから3歳児の歌を模倣した事例

〈考察〉

3歳児たちが落ち着いた後、h児が、1歳児クラスの保育室で、先生に向けて、身体を左右に揺らしながら「ララみぎて」と歌った。h児が、この歌を前から知っていたかどうかは不明だが、h児は、先程手を叩いていたときには、歌はほとんど歌っていなかったのにも拘らず、また、3歳児たちは保育室内では既に歌っていなかったのにも拘らず、h児自身の中に、3歳児たちが歌った旋律が記憶として留まっていたことになる^(注5)。そして、先生に歌を聴かせたいという欲求がh児に生まれ、3歳児たちが歌い終わってしばらく経ってから歌うことで表現したと考えられる。歌い終わった後は、先生が拍手し、h児は満足した様子で笑顔であった。

4. 総合的考察

今回は、3歳児の音楽表現から喚起された2歳児の音楽表現について、タンバリンという「モノ」を媒体とした事例、歌を通して2歳児と3歳児のリズムの「共振」が見られた事例、計2事例を挙げて検討した。

その結果、2歳児と3歳児で楽器という「モノ」を共有したり、3歳児の歌に合わせて2歳児が自発的に手を叩き、3歳児がそのリズムに「共振」したりすることで、2歳児と3歳児が直接関わりながら音楽表現が生まれることが示された。

さらに3歳児が使っている楽器という「モノ」を媒体として、それをイメージして2歳児が他の楽器や手を叩くといった、2歳児と3歳児との間接的な関わりから生まれる音楽表現も観察できた。これは、同じ保育室で、3歳児が鳴らす楽器の音を聴いたり、その楽器を手で叩くという行為を目にしたりする状況から喚起されたと考えられる。

本研究の事例で見られた、3歳児と関わっている

場面での2歳児の音楽表現は、以下のようにまとめられる。

① 3歳児と直接関わることで2歳児の音楽表現が生まれる

(1) 3歳児が鳴らしている楽器という「モノ」自体に興味を持ち、その「モノ」を媒体として、3歳児と関わりが始まり、2歳児の音楽表現が生まれる（【事例1】より）

事例1においてy児は、3歳児が叩いているタンバリンという「モノ」への憧れがあったと考えられる。y児は、タンバリンという「モノ」を叩いて鳴らしたいという欲求から、そのタンバリンを媒体として、3歳児たちとの関わりが始まった。

3歳児も、すぐにタンバリンをy児に渡すことはしないが、太鼓という代替の「モノ」をy児に渡し、その後は、先生の歌に合わせて太鼓を叩くy児の様子を気にしながらタンバリンを鳴らし続け、その歌に合わせているような様子であった。そして、3歳児たちも、y児のことを気にかけて、一緒に楽しみたいといった様子が窺えた。すなわち、タンバリンという「モノ」を媒体としてそれを共有することで、2歳児と3歳児が相互に関わり合いながら音楽表現が生まれたといえる。

(2) 3歳児の歌に合わせて2歳児が手を叩き、そのリズムに3歳児が「共振」することで、相互に影響を受けながら音楽表現が発展していく（【事例2】より）

事例2では、はじめは3歳児のA児やU児が歌を歌い始めたことからその場の表現が始まったが、2歳児2名がその歌に呼応して「共振」しながら手を叩いたことで、その場の表現が創られていった。そして、その2歳児のリズムに合わせて、膝を上下に曲げたり、2歳児と同じように拍で叩いたり、2歳児の叩いていたリズムに3歳児が「共振」する姿も見られた。これにより、2歳児が一方的に3歳児の表現に影響を受けるだけではなく、3歳児も、2歳児の表現を感じ取って、相互に関わり合うことで、その場の音楽表現が発展していくことが示された。

② 3歳児が使う「モノ」を媒体として3歳児と間接的に関わることで、2歳児の音楽表現が生まれる（【事例1】より）

2歳児のt児もr児も、タンバリンという「モノ」

自体を手にしたという欲求は特になく見られた。しかし2名とも、3歳児が同じ保育室内でタンバリンを叩いて鳴らしているという状況に置かれていたため、無意識的か、意識的かという判断は難しいが、その音を聴き、手で叩くという行為を目にしていた。この2名とy児以外の2歳児は、そのような状況でも、特にタンバリンに対して興味を示している様子ではなかった。そのため、3歳児の「叩く」という行為に影響を受け、タンバリンをイメージして、太鼓や自らの手を叩いたt児とr児は、タンバリンという「モノ」を媒体として、間接的に3歳児と関わっていたと考えられる^(注6)。

さらに、事例1では、3歳児の音楽表現が始まってから10分経った後に、2歳児がタンバリンをイメージして手を叩く、事例2では、3歳児が絵本を読み始めて落ち着いた後に、3歳児が歌っていた歌を2歳児が歌うという様子も確認できた。このことから、3歳児の音楽表現を聴覚的にも視覚的にも同じ保育室内で2歳児は感じ取り、そこから、2歳児も自分の感情を表現したといえる。

このように、基本的には月齢でクラスが分かれているが、異なる月齢のクラスが同じ保育室内で生活していることで、2歳児にとっては、3歳児の表現がきっかけとなって、多様な音楽表現に繋がっていることが明らかになった。

今回は2事例に留まったため、今後も、このAこども園における観察を続け、さらに2歳児と3歳児が関わっている場面での音楽表現について検討していきたい。

注

(注1)本文中において言及する引用文献については、初出のときのみその右上に番号を附し、論文の末尾にまとめて記す。既出の引用文献に関しては、特に番号を附さないこととする。

(注2)他に「一回的な現象をその一回的文脈まるごと極力丁寧に、見聞きしたままにテキスト化するというデータ収集と記述方法をとる」、「収集したデータをできるだけ子どもの側に立って子どもにとっての意味という観点から「解釈」しようとする態度をもつ」ことが「幼児と音楽をめぐる質的研究」として扱われる研究の条件であると述べている(今

川 2014:34)。本研究でも、この3つの条件を踏まえて事例の考察を行う。

(注3)この9場面には、音楽的表現も含まれる。幼児の日本語の話しことばが、どのように音楽的表現として生み出され共有されるのか、という点に着目し、4歳児の子ども同士の遊びを対象に観察を行っている矢部(2011)⁽⁷⁾は、音楽表現とは「音・音楽を媒体にし、音楽の諸要素の働きを生かした表現」(矢部 2011:59)、音楽的表現とは「幼児期の媒体の未分化な表現であり、その中に音楽の諸要素を含み、音楽表現に準ずるものとする」(矢部 2011:59)と定義している。矢部は、拍節的で旋律的な幼児の日本語の話しことばを「音楽的表現」と捉えているが、本研究での2つの事例は、どちらもリズム表現が主体となっていることから、音楽表現に該当すると考えた。

(注4)本研究の表記では、伊原(2017)に倣い、基本的には「モノ」とカタカナで表記することとする。しかし、ガーヴェイ(1980)では「物」と漢字で表記しているため、この引用のみそのまま漢字表記で記す。

(注5)これは、「延滞模倣(delayed imitation)」と関わりがある可能性がある。

乳幼児が他の人の動作を模倣する能力があることは、既に多くの研究により明らかにされていることである。そのなかには、数時間、あるいは何日間か前に注意して見ていた動作を再生することもあるという。これは「延滞模倣」といわれ、前出のガーヴェイ(1980)では、「動作や事象についての心的表象を構成し、それらを記憶しかつ、モデルが存在しないときでさえもそれらを思い起こすことのできるような能力」と述べられている(ガーヴェイ 1980:71)。しかし、本研究における事例では、数分後に現れた表現であり、これが「延滞模倣」に該当するかについては、さらに検討が必要であるため、本文では特に言及しなかった。

(注6)事例1では、2歳児の「モノ」を媒体とした表現に着目したため、特に言及しなかったが、タンバリンに直接接触して叩いて鳴らしたy児も、太鼓や手を叩いたt児やr児も、3歳児たちの叩いたリズムに「共振」したと考えられる可能性もある。しかし、y児の場合は、3歳児たちがタンバリンを鳴らすことがきっかけとなりながらも、実際に叩いたリズムは先生の歌に合わせて叩いているような様子であり、t児とr児に関しても、3歳児たちが10分以上

タンバリンを鳴らしている状況の中かで、非常に短時間しか見られなかった表現であったため、事例2のように明確に「共振」しているというのには難しく、これらの表現が「共振」に該当するかについては、さらに検討が必要であるため、本文では言及しなかった。

事例で引用した曲目

《アイアイ》

相田裕美作詞 宇野誠一郎作曲

《おもちゃのチャチャチャ》

野坂昭如作詞 吉岡治補作詞 越部信義作曲

《ぞうさん》

まどみちお作詞 團伊玖磨作曲

《チョキチョキダンス》

佐倉智子作詞 おざわたつゆき作曲

《どんぐりころころ》

青木存義作詞 梁田貞作曲

《あわてんぼうのサンタクロース》

吉岡治作詞 小林亜星作曲

引用文献

(1)今川恭子（2014）「幼児と音楽をめぐる質的研究の現在」『音楽教育学』第44巻第1号：32-39.

(2)青山真以子（2014）「2歳児における音楽的行動の特徴に関する研究—一人との関わりに焦点をあてて—」『国立音楽大学音楽研究 大学院研究年報』第26輯：

81-89.

(3)C. ガーヴェイ（高橋たまき訳）（1980）『「ごっこ」の構造—子どもの遊びの世界—』東京：サイエンス社.

(4)伊原小百合（2017）「楽器とかかわる幼児の行為の縦断的分析」『音楽教育学』第47巻第1号：49-60.

(5)持田京子（2010）「1-2歳幼児のリズムおよび音楽的発達における共振の重要性」『東京福祉大学・大学院紀要』第1巻第2号：165-171.

(6)中村雄二郎（1993）『表現する生命』東京：青土社.

(7)矢部朋子（2011）「幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有過程」『保育学研究』第49巻第2号：52-60.

参考文献

(1)佐伯胖（編）（2007）『共感—育ち合う保育のなかで—』京都：ミネルヴァ書房.

(2)瀬野由衣（2010）「2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生みだすか—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—」『保育学研究』第48巻第2号：51-62.

(3)藤田美美子（1998）「日本の子どもたちの音楽性とその育ちに関する民族誌学的研究」『国立音楽大学音楽研究：大学院研究年報』第10巻：43-72.

謝辞

観察にご協力いただきましたこども園の先生方、園児の皆様、保護者の皆様に心より感謝申し上げます。