

## 2歳児と3歳児のかかわりから生まれる音楽の場 —「歌い手」と「聴き手」による表現に着目して—

渡邊 佐恵子\*

### When Music Is Generated from the Relationship Between 2 and 3 Years Old Children:

Focusing on the Expressions of “Singers” and “Listeners”

Saeko WATANABE\*

#### 【要旨】

本研究では、2歳児と3歳児のかかわりのなかで生まれた音楽表現から、「歌い手」である子どもと、その歌を聴く「聴き手」である子どもたちに自然と分かれた事例を、どのように音楽の場が形成されていったのかという過程に着目して検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

1. 自分で楽しんで歌うときと、「聴き手」の存在を意識しているときで、「歌い手」の声の大きさや、テンポが変化する。
2. 「聴き手」である子どもたちは、受け身ではなく、自ら積極的に聴くことで、「歌い手」の表現を促し、この場の形成にかかわっている。
3. 「歌い手」と「聴き手」の子どもたちとのかかわりが生まれることで、さらに音楽の場が持続する。

つまり、「歌い手」である3歳児を中心としながらも、「聴き手」である2歳児、3歳児も歌を聴きながら共にこの表現を共有することで、複数のクラスがかかわる音楽の場が形成されていくことが明らかになった。

キーワード：2～3歳児、音楽表現、歌い手、聴き手

#### 1. 研究目的

現在筆者は、同じ保育室で生活している2歳児と3歳児のかかわりから見られる音楽表現について調査している。月齢が異なる2歳児と3歳児のかかわりに着目している理由は、筆者が観察を行うなかで、子どもたちは、月齢によるクラスごとに遊ぶことが多いが、同じ保育室に複数のクラスの子もいることで、クラスが異なる子どもたちのかかわり

が生まれる場面も見られ、その際に音楽表現が重要な役割を担っていると考えたからである。

渡邊(2018)<sup>(1)(注1)</sup>では、3歳児から始まった音楽表現が、2歳児に伝わる過程に着目して検討した。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、またさらに、3歳児がそのリズムに合わせて身体を動かしたりすることで、2歳児と3歳児が直接かかわり

\* 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

合いながら音楽表現が生まれることが明らかになった。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歳児が太鼓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歳児との間接的なかかわりから生まれる音楽表現も観察できた。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の子どもたち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。

渡邊（2018）では、主に子どもたちが叩くリズムやその楽器に着目して検討したが、今回は、子どもたちが「歌」を媒体としてかかわり、音楽の場が形成された事例を取り上げる。その際、渡邊（2018）でも、表現が伝わる過程に着目したが、本研究でも、その点に留意して事例を検討していく。

藤田（1998）<sup>(2)</sup>は、「～子どもたちがお互いに気持ちを通わせて音楽的な表現を楽しんでいるのは、音楽の指導を受けている場面よりもむしろ指導を受けていない自由な活動場面であることが次第に明らかになってきた」（藤田 1998：44）とし、子どもたちの音楽性を民族誌学的に研究することの重要性を指摘している。

また、今川（2005）<sup>(3)</sup>は、幼児の音声表現について、従来の研究は「～歌唱場面だけに限定したり、実験室の中だけで子どもを測定したりしようとしてきた」（今川 2005：96）とし、「人とのかかわり」を通して感情の動きが引き起こされることと、多様な声による表現とは、密接に関連している」（今川 2005：96）と述べている。つまり、子どもたちが生活する場での音楽表現を、音楽そのものだけではなく、人とのかかわりやその過程も含めて検討することが重要であることが分かる。

本研究では、保育の場で観察できた子どもたちの表現から、自然と「歌い手」である子どもと、その歌を聴く「聴き手」である子どもたちに分かれた事例を取り上げる。そして、そのような場面での「歌い手」と「聴き手」の行動を検討することで、保育の場で、子どもたちからどのように自発的に音楽の場が形成されていったのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

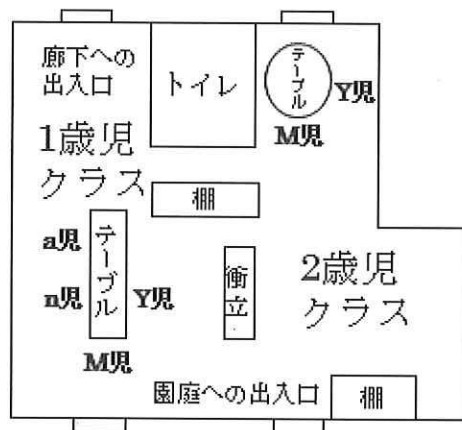
### 2-1. 調査協力園の概要

筆者が観察しているAこども園は、2016年4月に開園した認定こども園であり、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。

本研究での事例におけるテーブルと子どもたちの位置関係を、【図1】に示した。



【図1】 事例における、2歳児クラスと1歳児クラスでのテーブルと子どもたちの位置関係（基本的に、子どもたちは、テーブルに向かって立ったり座ったりしている）（筆者作成）

筆者は、2016年4月～2016年12月に、週1回、ボランティアとしてAこども園の保育にかかわってきた。また、2017年1月～2017年4月には、保育補佐員として、こども園の保育の補助にあたった。それと同時に、2016年12月22日～2017年3月31日には、保育補佐員としての勤務がない日に、観察を実施した。2017年5月からは、保育へは参加しなかったが、2018年1月5日から再度観察を実施するなど、Aこども園とのかかわりは、2019年1月現在でも続いている。

2-2. 調査協力者

A 幼稚園在籍 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。そのため, 本研究では, 2歳児, 3歳児として検討する。

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歳児を示す。また, 事例のはじめに, 事例にかかわる子どもたちの一覧を【表1】としてまとめた。

2-3. 観察期間

2018年1月5日~2018年3月31日。基本的に, 週1回, 計9回の参与観察を行った。

2-4. 観察方法

観察方法としては, ビデオカメラを用いて撮影し, さらに, 筆者による観察記録をつけた。観察後, その録画と筆者による観察記録から, 事例を抽出した。

2-5. 倫理的配慮

調査協力園の園長, 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, 職員から書面にて, 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。

また, 本研究における観察については, 筆者が在籍しているお茶の水女子大学「人文社会科学研究所の倫理審査委員会」で審査を受け, 承認されている。

3. 事例の考察

	性別	クラス	観察時の月齢
Y児	女児	2歳児クラス	3歳6か月
M児	女児	2歳児クラス	3歳6か月
n児	女児	1歳児クラス	2歳5か月
a児	女児	1歳児クラス	2歳8か月

【表1】事例にかかわる子どもたちの一覧  
(筆者作成)

3-1. 3歳児のY児が絵本を見て歌い, 同じクラスのM児が「聴き手」となる

※子どもたちの他者に対する行動で重要だと考えられる記述には下線, 音楽的側面からの記述には二重線を附す。

※歌詞は斜体で記す。以下, 歌詞は全て『ふうせん』(湯浅; 森川; 中川 2003) からの引用である。

2018年3月23日 午後3:46頃

Y児が, 絵本が置いてある棚から, 『ふうせん』の絵本を取り出して, 2歳児クラスの廊下への出入口のところへ行く。2歳児クラスでは, 掃除が始まるため, 丸いテーブルが出入口付近にあった(【図1】を参照)。Y児は, そのテーブルに絵本を置いて, 絵本に掲載されている《ふうせん》の歌を,

「きいろいふうせん ルルルー そとかせにあげたらー フワフワフワフワ きいろいちょうちよになった」

と, ♩ = 110 くらいのテンポで絵本を見ながら歌い始める。続けて,

「あかいふうせん ルルルー そとかせにあげたらー フワフワフワフワ あかいとんぼになった」

と, 同じくらいのテンポで歌う。

M児は, Y児の横に座って, はじめは, 丸いテーブルを回していた。Y児はそれに気がつき, 一瞬M児を見るが, それ以外は, M児のことは見ていない。M児はテーブルを回すのをやめ, Y児が歌っている姿をじっと見ている。

Y児がページをめくって

「あおいふうせん ルルルー そとかせにあげたらー」

と歌い始めると, 先生がやってきて, 2歳児クラスの掃除が始まるので, 1歳児クラスの方へ行くように促した。

この事例は, 3歳児のY児が, 絵本に掲載されている《ふうせん》の歌を歌ったことから始まった。Y児やM児が1歳児クラスするとき, 先生がこの『ふうせん』の絵本を基にしたペーパーサートを, Y児やM児たちに見せながら《ふうせん》の歌を歌っていたので, Y児たちにとっては馴染みがある歌であり, 子どもたちもよく歌っているそうである。

この『ふうせん』は、6色の「ふうせん」を、それぞれの色のイメージに合ったものに関連づけている絵本である。例えば、最初は「きいろいふうせん」であるが、1、2ページ目に「きいろいふうせん」の絵が描いてあり、めくって3、4ページ目には「きいろいちょうちよ」の絵が描いてあるというように、基本的には、4ページで1つの色のページが完結するようになっている。それが、「きいろいふうせん」、「あかいふうせん」、「あおいふうせん」、「ピンクのふうせん」、「みどりのふうせん」、「オレンジのふうせん」の順に掲載されている。最後のページには、それまでに各色で登場した「きいろいちょうちよ」、「あかいとんぼ」、「あおいことり」、「ピンクのおはな」、「みどりのかえる」、「ゆうやけぐも」の絵が全

て掲載されている。

また、それぞれの色のページの絵の下に、「ふうせん」の絵を模した音符や休符、さらに丸い音符で楽譜が掲載されているのが特徴である。【譜例1】は、通常の五線譜の楽譜だが、1～4小節目までが、それぞれの色の1、2ページ目、5～8小節目がめくって3、4ページ目に掲載されている。また、この歌が掲載されている『続こどものうた200』（小林1996：123）<sup>(4)</sup>では、1番と2番のみ掲載されているため、【譜例1】でもそれに倣った。「あおいふうせん」、「ピンクのふうせん」、「みどりのふうせん」、「オレンジのふうせん」の歌詞については、事例において、それぞれ記す。

【譜例1】《ふうせん》の楽譜（作詞：湯浅とんぼ 作曲：中川ひろたか）

日本音楽著作権協会（出）許諾第1814540-801号

（『続こどものうた200』（小林1996：123）を参考にし、筆者が作成した）

〈考察〉 Y児が歌い、M児が「聴き手」となる

まず、Y児は、絵本『ふうせん』を持ってきて、それを見ながら、《ふうせん》の歌を歌い始めた。

Y児は、楽譜の変わり目である4小節目でページをめくっているわけではなく、例えば、「あかいふうせん」のときには、「あかいとんぼになった」という7小節目の前で少し間を空けてページをめくることが多かったため、おそらく絵本に掲載されている楽譜を見ているのではなく、その上に描かれている絵を中心に見ているといえる（【譜例1】を参照）。

3歳児のM児は、Y児が歌い始めたときから、Y児の横に座り、Y児の方を見ていたが、Y児が歌い始めると、テーブルを回し始めた。Y児はそれに気がついた様子で、M児の方を一瞬見た以外は、下を向いて、絵本を見ながら歌っていた。つまり、Y児は、M児がテーブルを動かしているとき以外は、M児のことは見ていなかったため、M児に向かっ

て歌っているというよりは、自分自身で絵本を見ながら楽しんでいるように筆者には捉えられた。

本研究では、自分自身の中で歌っていると考えられる場合には「歌う」と記述し、他者に向けて歌っていると考えられる場合には「歌い手」と捉える。つまり、まだこの段階では、Y児は、「聴き手」に向けて歌う「歌い手」にはなっていないと考えられる。

このY児の歌は、すぐそばで観察していた筆者には聴こえたが、2歳児クラス側の園庭への出入口の柵（【図1】を参照）に置いて撮影していたビデオカメラの映像で確認したところ、Y児の声が全てはっきりと聴こえたわけではなかったため、この場面では、Y児は、特に大きな声で歌っていないといえることができる。

また、M児は、Y児と一緒に歌ってはいなかったが、真剣にY児の歌を聴いているように見てとれた。つまり、M児はY児の歌の「聴き手」となり、

このY児の歌を通して、Y児とM児はその場を共有していたと示唆され、この場面における3歳児同士のかわりか、以降の場面に繋がってくると考えられる。

### 3-2. 場が変わったことで、「歌い手」と「聴き手」の立場が明確になる

2018年3月23日 午後3:48頃

Y児とM児は、1歳児クラスにやってきた。そして、その中央にある手作りのテーブル(【図1】を参照)のところにY児は座り、M児はその横に立った。

1歳児クラスで、a児と遊んでいたn児は、Y児が絵本を開いて歌い始めると、すぐにY児の正面に座り、じっと静かに見始めた。a児は、n児が座ったのを見て、その横に立って、身体を左右に揺らしながら見ている。

Y児が絵本を見ながら、  
「ピンクのふうせん ルルルー そっとかぜにあびたらー フワフワフワフワー ピンクのおはなになった」(筆者注：本来の歌詞は「あびたらー」だが、今回は「あびたらー」と歌っていた)  
と歌う。Y児は、出入口付近で歌っていたよりも、はっきりと大きな声で歌い、テンポは♩=120くらいである。

Y児と一緒に1歳児クラスにきたM児は、Y児が歌うのを横で立って見て、何か言うが(筆者注：よく聞きとれなかった)、その後は、Y児が歌っている様子を立って見る。

Y児は次のページをめくり、  
「みどりのふうせん ルルルー そっとかぜにあびたらー フワフワフワフワー みどりのかえるになった」  
と歌う。今回も、「ピンクのふうせん」のときと同じ♩=120くらいのテンポで、非常に聴きとりやすい、はっきりとした声で歌っている。

n児は、先程と変わらず、座って見ている。Y児が「フワフワフワフワー」と歌ったところで、まずM児が座り、「みどりのかえるになった」のところで、a児もn児の横に座る。Y児は歌い終わると、一瞬、n児を見て、その後、M児を見る。

さらに、Y児はまた次のページをめくり、  
「オレンジのふうせん ルルルー そっとかぜにあびたらー フワフワフワフワー」  
と、♩=120くらいのテンポで歌うが、最後まででは歌わない。その後、n児、a児、M児が、Y児の方をじっと見ているが、Y児は、「おーしーまい」と言って、絵本を閉じる。

すると、n児が「おもしろかった」とa児に向かって言い、さらにa児も「おもしろかった」と、n児の顔を見ながら言う。そして、n児は、Y児に向かって右手の人差し指を立てる。Y児は、絵本の最初のページを広げて、歌わないで絵本を見ている。

a児は、n児に「nちゃん、はやくいこ」と言い、n児とa児は、立ち上がり、歩き始める。M児も立って、掃除のため、1歳児クラスと2歳児クラスを仕切っている衝立(【図1】を参照)のところへ行く。

#### 〈考察①〉 n児の行動—Y児の歌を積極的に「聴く」—

Y児とM児が、1歳児クラスの方へ移動してくると、Y児は出入口付近で歌っていた「あおいふうせん」の続きのページの「ピンクのふうせん」から、再度、絵本を見ながら歌い始めた。すると、a児と遊んでいたn児は、Y児が歌い始めたのとはほぼ同時に、はっとした表情でY児の正面に座り、Y児が歌う姿や絵本をじっと見ていた。

1歳児クラスのn児とa児も、先生たちがこの歌を歌ったりすることで、この歌に関しては馴染みがあったそうである。そのn児が、a児との遊びを中断してまでY児の歌を聴こうとした姿勢は、Y児の歌を積極的に「聴こうとした」ためだといえることができる。

佐伯(2017)<sup>6)</sup>は、ヴァスデヴィ・レディ(Vasudevi Reddy)が提唱した「二人称的かわり」を「共感的かわり」とも言い換えている。この「共感的かわり」とは、相手に対して「共感しよう」という姿勢でかわることであり、積極的に「そのようにかかわろう」と意図してかわること、すなわち、相手を「親密にかかわる存在」と見なしてかわることである(佐伯2017:29,43)。今回、a児と遊んでいたn児が、その遊びを中断してまでY児の歌を聴きにいった行為は、まさに、受け身ではなく、積極的にY児の歌に共感し、かわろうという行

為であるように筆者には捉えられた。もちろん、n児が、この絵本自体に関心があることも関係していると考えられるが、Y児が、「ピンクのふうせん～」、「みどりのふうせん～」、「オレンジのふうせん～」と、3回続けて《ふうせん》の歌を歌う間、n児はほとんど動かず、じっとY児や絵本の方を見て座って聴いているという行為は、絵本だけではなく、Y児の歌に興味を持って、受動的に「聴く」のではなく、自ら積極的に「聴きにいかうとした」ためと考えられる。そして、その行為により、この場における「聴き手」になったと解釈できる。

Y児が「おーしーまい」と言って絵本を閉じた後、「おもしろかった」と言い、もう1回歌ってほしいというように、右手の人差し指を立てたことから、Y児の歌を積極的に「聴いていた」と解釈できる。

#### 〈考察②〉 a児の行動—n児が興味をもっているものに共感する—

a児は、Y児が歌い始めるまでは、n児と一緒に遊んでいたが、Y児が歌い始め、n児がそれを聴き始めると、最初は、n児のことを待っているような様子ではあったが、その後、一緒に座って聴いていた。そして、n児が「おもしろかった」と言うと、すぐ後に「おもしろかった」と言ったことから、Y児の歌を楽しんでいたといえる。ただ、a児の場合は、早くn児と一緒に遊びたいという気持ちが強く見てとれたため、n児に関心をもっているものに共感して、一緒に「聴き手」として参加しているように、筆者には捉えられた。その後、すぐに「nちゃん、はやくいこ」と言っていることから、そのように判断できる。

#### 〈考察③〉 M児の行動—場が変わってもY児の歌を聴く—

M児は、Y児が2歳児クラスの出入口付近のテーブルで歌い始めたときからY児の歌を聴いていたが、掃除のため、1歳児クラスに移動した後も、Y児と行動を共にし、Y児の歌を聴いた。つまり、Y児とのかかわりを続けたいという意図もあったと考えられるが、それと同時に、Y児の歌に関心があったとも解釈できる。一度何か言ったが、それ以外は、先程と同じように一緒に歌ったりせず、じっとY児の歌を真剣な表情で聴いていたため、この場においても、Y児の歌の「聴き手」になったといえる。

#### 〈考察④〉 場が変わったことで、Y児の歌が変化し、「聴き手」に対する「歌い手」となる

Y児は、1歳児クラスに移った後も、基本的には絵本を見ながら歌っていたが、2回目の「みどりのふうせん～」と歌った後に、一瞬、n児を見て、その後、M児を見た。つまり、Y児が、自分の前や横にいるn児とM児を見た行為から、Y児は自分の歌が「聴かれている」ことを意識していたと解釈することができる。その後、「オレンジのふうせん～」が終わった後、絵本を閉めて、「おーしーまい」と言ったのは、Y児は、「聴かれている」、「見られている」と意識し、絵本を読み終えたことを「聴き手」であるM児たちに示したためだとも考えられる。

また、Y児は、1歳児クラスにくると、2歳児クラスの出入口付近で歌っていたときよりも大きな声で、テンポは少し速く、基本的に、♩ = 120くらいで歌っていた。それは、1歳児クラスの中で、テーブルが保育室の中央に位置していたこと、そして、歌い始めてすぐに、n児やa児がきて、M児も2歳児クラスから一緒にきてY児を見ていることから、出入口付近で、自分の中で楽しんで歌っていたときは歌い方が変化したためだと示唆される。この時点で、Y児が意図的に歌い方を変えたのかは判断が難しいが、この様子を観察していた筆者には、Y児が、自分の歌を聴かれて嬉しいと思っているように感じられたため、それが結果的に、声量やテンポの変化として現れたと考えられる。このように、歌い方が変化したことで、Y児は、この音楽の場における「歌い手」になったといえることができる。

#### 3-3. Y児が歌を再開し、「歌い手」と「聴き手」とのかかわりが生まれる

2018年3月23日 午後3:49頃

n児とa児は、その場から移動しようとした。すると、Y児は、

「きいろいふうせん ルルルー そとがぜにあげたらー フワフワーフワフワー きいろいちょうちよになった」

と、先程と同じくらいのテンポで歌い始める。a児と一緒に、別の遊びに移ろうとしていたn児は、Y児が「きいろい～」と歌い始めると、すぐに元々座っていたところに戻り、持っていたぬいぐるみ3つを、テーブルの側面に並べ始めた。そして、並べ終わるとY児の正面に座り、

テーブルに両手の手のひらをついて、身を乗り出す。

Y児が、次に「あかい～」と歌い始めようとする。a児は、n児の肩に手を置いて、「いこうって、いこうって」と、n児に再度言う。そのような2人のやりとりをじっと見ていたY児は、一回歌うのをやめた後、一呼吸置いてから、

「あかいふうせん ルルルー そっとかぜにあげたらー フワフワーフワフワー あかいとんぼになった」

と歌う。』= 134 くらいで、今まででいちばん速いテンポで、「そっとかぜにあげたらー」のところでは、腕を上下に動かして歌う。

n児は、先程と変わらず、テーブルに手のひらをついて、じっと座っている。a児は、n児の横に座り、手でトントンと何回か膝を叩く。a児は、最初は絵本ではなく、遠くの方を見ていたが、途中から絵本を見る。

すると、Y児が、「～あかいとんぼになった」まで歌い終わると、「ピンクみたいじゃない？」と絵本の絵を指しながら、a児を見て、次にn児を見て問いかける。n児が絵本の絵を指すと、Y児が、「ちがう、これだよ」と言う。n児がY児と同じところを指すと、Y児は何も言わず、またページをめくる。

すると、衝立のところにいるM児も、棚からおもちゃを取ってきて、また戻ってきた。

Y児が、

「あおいふうせん ルルルー そっとかぜにあげたらー フワフワーフワフワー あおいことりになった」

と、先程と同じ』= 134 くらいのテンポで歌う。

Y児は、今までは絵本を見ていたが、今回は、「あおいふうせん ルルルー そっとかぜにあげたらー」では、n児の方をじっと見ながら歌う。その後は、絵本を見て歌う。

n児は、絵本をしっかりと見ている。a児は、時折絵本の方を見ながらも、自分で持っているかばんを触ったりしている。M児は、Y児が「あおいことりになった」と歌い終わるころに、元々座っていたY児の横に座る。a児は、Y児の歌が終わると、「おにぎりあるよ」と、n児に言う。

その後、Y児は、

「ピンクのふうせん ルルルー そっとかぜにあげたらー フワフワーフワフワー」

と、先程と同じ』= 134 くらいのテンポで歌うが、途中で歌うのをやめ、次のページをめくる。n児とM児は、絵本をじっと見ている。a児は、座ってはいるが、自分が持っていた絵本をかばんに入れてある。

Y児は、

「みどりのふうせん ルルルー そっとかぜにあげたらー フワフワーフワフワー みどりのかえるになった」

と、先程と同じ』= 134 くらいのテンポで歌う。a児は、Y児の歌が終わると同時に立ち上がり、かばんを持とうとする。

すると、Y児が、前のページに戻り、「わー！」と大きな声で、「みどりのふうせん」のページの絵を指す。M児は身を乗り出して絵本を見て、「ほんとだ」と言う。Y児は、「おんなじの、おんなじの、おんなじの」と、ページの色々なところにある、「あおいことり」、「あかいとんぼ」などの絵を指す。n児とM児はそれを見ている。次のページをY児がめくると、Y児は

「みどりのかえるになった」

と歌う。n児が「いっぱいいるよ」とかえるの絵を指さす。a児は、「おにぎりあるよ」とn児を誘う。

Y児は、

「オレンジのふうせん ルルルー そっとかぜにあげたらー フワフワーフワフワー ゆうやけぐもになった」

と、先程と同じ』= 134 くらいのテンポで歌うが、n児は、絵本を見ながらも、a児についていて、その場を離れた。M児はそのまま座っている。Y児が最後のページをめくろうとしたので、M児が「おーしー」と言うと、Y児が、「まってー」と言う。その後、絵本の絵に関して2人で話しているようである（筆者注：よく聞きとれなかった）。そして、Y児は「おしまい」と絵本を閉じた。

〈考察①〉 Y児が再び歌い始める

Y児は「おーしーまい」と言ったため、M児は移動し、n児、a児も立って、その場を離れた。すると突然、Y児は、「きいろいふうせん～」と、再び歌い出した。これは、Y児は、自分の歌に対して、n児やa児が「おもしろかった」と言った様子を見て、それに「応える」ため、また、自分の歌をまだ「聴いてほしい」という意図もあり、再び歌い始めたのではないかと考えられる。

〈考察②〉 n児がY児の歌を再び積極的に「聴く」

一度はa児と遊びにいこうとしたn児だが、Y児が「きいろいふうせん～」と再び歌い出したのに対し、一度背を向けたにもかかわらず、はっとした表情をして、また、Y児の方へ向かった。n児は、Y児が再び歌い始めたときには背を向けていたため、Y児を直接見ていたわけではないが、Y児が再び歌い出した声を聴き、それを自ら感じとって行動したと考えられる。最初は、テーブルの側面にぬいぐるみを並べていたが、それを並べ終わると、テーブルに両手の手のひらをついて、身を乗り出してY児の正面に座った。そして「いこうって、いこうって」とa児に言われても、その場を離れず、Y児の歌を聴き続けていたことから、決して受け身ではなく、自ら積極的にY児の歌を「聴こうとした」ということができる。

〈考察③〉 n児とa児のやりとりを見て、Y児の歌のテンポがさらに速くなる

a児は、n児がY児の歌を聴き始めると、その横に立った。しかし、Y児が、「あかい～」と歌い始めようとする、a児は、n児に対して「いこうって、いこうって」と言い、今度は強めにn児を誘った。その一連のやりとりを見ていたY児は、一回歌うのをやめた後、一呼吸置いてから、「あかいふうせん～」と歌った。そのとき、テンポは今までより速く♩=134くらいで、「そっとかげにあげたらー」のところでは、腕を上下に動かして歌っていた。この様子を観察していた筆者は、Y児は、別の遊びに移ろうとするn児やa児に対し、このままこの場に留まってほしいという意図があったのではないかと感じた。その結果、一呼吸置いて、身体を調整したことで、テンポがさらに速くなったと考えられる。その後も、基本的に♩=134くらいのテンポで歌っていた。

〈考察④〉 Y児が、自分からn児たちに話しかけ、かかわりが生まれる

Y児が、「～あかいとんぼになった」まで歌い終わると、絵本の絵を指しながら、n児とa児に話しかけた。これまでは、n児たちのことを見ることはあっても、「おーしーまい」と示した以外は、自分から働きかけることはしなかったY児だが、このやりとりにより、明らかに自分の歌を聴いている「聴き手」として、n児とa児を意識しているといえる。それに対し、n児も絵本の絵を指したりして応答した。そして、M児もまた戻ってきた。

続けてY児が、「あおいふうせん～」と歌った。Y児は、これまで歌うときには必ず絵本を見ていたが、今回は、「あおいふうせん ルルルー そっとかげにあげたらー」の歌詞のところでは、n児のことをじっと見ながら歌った。これにより、Y児にとって、n児は、自分の歌に関心をもち、共感的にかかわってくれている存在と認識していることが示唆される。

その間、a児は、かばんを触ったりと、次の遊びの準備を始めている様子であった。すると、Y児はa児が立ち上がったのを見て、「わー！」と大きな声で、絵本の絵を指さした。このことから、Y児は、離れて次の遊びを開始しようとしているa児の気を引きたいという意図があったのではないかと捉えられる。それは、絵本の絵に関するやりとりが、Y児と、n児、M児の間であったことから窺える。その後、n児はa児についていって、n児とa児はその場を離れた。

3-4. 3歳児のY児とM児だけになり、M児が歌う

2018年3月23日 午後3:52頃

「おしまい」と言って絵本を閉じたY児は、M児に、（筆者注：絵本とM児が持っていたおもちゃを）「とりかえっこしよー」と言う。M児は「いいよー」と言って、持っていたおもちゃと絵本を交換する。Y児は、M児に「うたうたうんだよ」と言う。

はじめは、

「きいろいふうせん ルルルー」

とY児とM児が一緒に歌っていたが、Y児はおもちゃに夢中になった様子で、「あはは」と笑っている。そして、M児だけで



「フワフワフワフワ きいろいちょうちよ  
になった」  
と歌う。

次に、M児が、  
「あかいふうせん ルルルー そっとかぜにあ  
げたらー フワフワフワフワ あかいとん  
ぼに」

と途中まで歌い、次のページをめくって、  
「あおいふうせん ルルルー」

と歌うと、Y児は、絵本の楽譜の部分指さす。  
M児も楽譜を指して、「おかおみたいよー」と  
言うと、Y児は「ほんとだー」と言う。M児  
はY児を見て笑う。M児がまた、

「あおいふうせん」  
と歌い出すと、Y児は絵本をじっと見て、「ほら、  
これもー」と楽譜を指さす。するとM児は「え、  
ほんとだー！」と、大きな声で非常に嬉しそう  
に言う。Y児が、「おめでとう、おめでとう、おく  
ちで」と音符を指さしながら言う。M児はそ  
れを見て笑う。その後、M児は、  
「フワフワフワフワ あおいことりになっ  
た」

と歌う。Y児も、絵本を見て、  
「あおいふうせん ルルルー」  
と小声で少しだけ口ずさむ。

M児が、  
「ピンクのふうせん フワフワフワフワ」  
(筆者注：省略して歌っている)  
と歌うと、M児は、「ピンクのおはな」がたく  
さん描いてあるページを指さし、Y児に「ねえ、  
みてー！みてー、ねえ」と言う。すると、Y児  
はそれを見て、「わー！」と笑顔で言う。M  
児も、身体を上下に動かして、嬉しそうにする。  
今度は、Y児が「みてー！」と「ピンクのおは  
な」の絵を指さして言う。

M児は、  
「みどりのふうせん フワフワフワフワ」  
(筆者注：省略して歌っている)  
と歌うと、またページをめくり、  
「オレンジのふうせん」  
と歌って、次々とページをめくる。その間、Y  
児は、おもちゃで遊んでいる。

すると、n児とa児がきて、n児が「いらっしや  
いませー」と大きな声で言って、先程やってい  
たように、ぬいぐるみをテーブルの側面に並べ  
始める。

絵本を読み終わったM児は、「じゃー、もう  
いっかいこうたーい」とY児に言って、おも  
ちゃと絵本を交換するが、Y児は絵本を置いた  
まま、その場を離れた。M児も、おもちゃで  
少し遊んだ後、おもちゃをテーブルの横に置いて、  
その場を離れた。

#### 〈考察①〉「聴き手」だったM児が歌い始める

Y児は、M児に、「とりかえっこしよー」と提案  
したため、2人は絵本とおもちゃを交換した。M児  
は、これまではY児と一緒に歌うことはなく、「聴  
き手」としてY児の歌を聴いていたが、Y児から  
絵本を受け取り、Y児に「うたうたうんだよ」と言  
われた後、絵本を見ながら歌い始めた。M児も1  
歳児クラスするとき、先生が歌っていたのを聴いてい  
るので、この歌に馴染みがあるという経験も踏まえ  
ると、Y児の歌を聴いていたときから、M児自身  
の中でも歌が鳴り響いていたと考えられる。それが、  
Y児から絵本を受け取ったことにより表出し、歌う  
という行為に繋がったと解釈される。

#### 〈考察②〉Y児はM児とかわり、その後、歌う ことをやめる

M児が絵本を見ながら歌っていると、Y児はお  
もちゃで遊びながらも、M児の方を気にして、絵  
本の楽譜の音符や絵を指して、M児と一緒に笑い  
合っていて楽しんでいた。つまり、今までY児が歌っ  
ているときに、その場を共にし、互いに親密にかか  
わる存在として認識しているからこそ、笑い合った  
と考えられる。

しかし、Y児は、n児とa児がきて、新たに遊び  
を開始すると、もう一度M児から絵本を受け取っ  
ても、再び歌うことはしなかった。もちろん、歌う  
ことに飽きたと捉えることもできるが、筆者は、Y  
児が「聴かれること」を意識し、「歌い手」として歌っ  
ていたため、自分の歌を聴いていたn児とa児が新  
たな遊びに移っている様子を見て、もう歌うことは  
やめたのではないかと解釈した。つまり、Y児にとっ  
ては、自分の歌を「聴いてくれる」存在があつてこ  
そ、歌い続けていたと考えられる。

#### 4. まとめ

今回は、保育の場で観察できた子どもたちの表現から、自然と「歌い手」である子どもと、その歌を聴く「聴き手」である子どもたちに分かれ、音楽の場が形成された事例を取り上げた。そして、その子どもたちの行動を検討することで、以下のことが明らかになった。

##### ① 自分で楽しんで歌うとき、「聴き手」の存在を意識しているときで、「歌い手」の声の大きさや、テンポが変化する

はじめに、2歳児クラスの出入口付近で歌っていたときと、1歳児クラスの保育室の中央で歌っていたときとで、同じ絵本の歌を歌いながらも、Y児の声の大きさが変わり、はっきりと大きな声で歌っていることが明らかになった。これは、保育室の端と中央という場が変わったこと、そして、自分の歌に興味をもってくれる「聴き手」が増えて、自分の歌を「聴いてくれている」という意識をもったことが影響していると考えられる。そして、「聴き手」に対して、「歌い手」として、自らの存在をアピールするため、結果的に声量が大きくなったと推測できる。それは、はじめに歌っていたときには、ほとんどM児のことを見ていなかったY児が、1歳児クラスに移動してからは、M児だけではなく、新たにn児とa児も見たり、さらに、絵本の絵に関して話しかけたりしていることから、「聴き手」の存在を意識しているためだと判断することができる。また、それに伴い、テンポも少し速くなった。

さらに、「聴き手」である子どもたちが、別の遊びに移ろうとしている様子を見て、一呼吸置いて、それまでよりもテンポがさらに速くなり、自らも身体を動かしている姿が見られた。つまり、これも、「聴き手」である子どもたちを意識したことにより、結果として歌い方が変化したためだと示唆される。

##### ② 「聴き手」である子どもたちは、受け身ではなく、自ら積極的に聴くことで、「歌い手」の表現を促し、この場の形成にかかわっている

Y児が歌を歌い始めたときから聴いていた3歳児のM児は、Y児が歌っているときは、自分から歌うことはしなかったが、Y児から絵本を受け取ると、自らY児と一緒に歌い始めた。これは、Y児の歌を「聴き手」として聴きながらも、M児の中でも音楽が鳴り響いていたためだと解釈される。M児

の場合は、他者に自分の歌を聴いてもらいたいというよりは、自ら楽しそうに歌っていたため、「歌い手」とまではいかないが、「聴き手」である時間を経た後に、自ら歌うという行為も見られたことは大変興味深い。

また、2歳児のn児とa児は、今回は自ら歌うことはなかったが、特にn児は、a児との遊びを中断したり、一度は別の遊びに移ろうとしたところを、Y児が再び歌い出すとすぐに戻ってきたり、戻ってきた後は、身を乗り出してY児の歌を積極的に「聴く」様子が見られたことから、Y児の歌を身体全体で受け入れ、「聴く」という行為から、能動的にY児にかかわっていると考えられる。

したがって、このような「聴き手」の存在も、この事例のような音楽の場が形成されるのに重要な役割を果たしているということが出来る。

##### ③ 「歌い手」と「聴き手」の子どもたちとのかかわりが生まれることで、さらに音楽の場が持続する

n児とa児が「おもしろかった」と発言したことで、Y児の歌に興味をもち、それを肯定的に共感して聴いていることがY児にも伝わった。そのようなかかわりから、「歌い手」であるY児と「聴き手」である子どもたちは、互いに親密にかかわる存在と認識することで、複数のクラスがかかわる音楽の場が自然と形成されていくことが明らかになった。つまり、「歌い手」である3歳児のY児を中心としながらも、「聴き手」である3歳児のM児、2歳児のn児とa児も、歌を聴きながら共にこの表現を共有することで、音楽の場が持続したということが出来る。

このように、異なるクラスの子どもたち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歳児の歌を聴くことでかかわりが生まれ、また3歳児にとっては、2歳児が自分の歌を共感しながら聴いてくれることで、積極的な表現が見られることが明らかになった。

今回は、歌を媒体とした1つの事例を検討したので、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歳児のかかわりから生まれる音楽表現について考察していきたい。

## 注

(注1)本文中において言及する引用文献については、初出時のみ、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。

## 事例で引用した曲目

《ふうせん》

作詞：湯浅とんぼ 作曲：中川ひろたか

## 事例で引用した絵本

湯浅とんぼ(作)；森川百合香(絵)；中川ひろたか(作曲)(2003)『うたってあそぼ2 ふうせん』東京：アリス館。

## 引用文献

- (1)渡邊佐恵子(2018)「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—」『子ども教育研究』第10号：5-14.
- (2)藤田芙美子(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号：43-72.
- (3)今川恭子(2005)「幼児の音声表現の発達を支え

るもの—多様な声を使うこととその背景—」『立教女学院短期大学紀要』第37巻：87-97.

(4)小林美実(編)(1996)『続こどものうた200』東京：チャイルド本社：123.

(5)佐伯胖(編)(2017)『「子どもがケアする世界」をケアする—保育における「二人称的アプローチ」入門—』京都：ミネルヴァ書房。

## 参考文献

- (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)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。
  - (3)REDDY Vasudevi(2008)“*How Infants Know Minds.*” Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- 日本語訳  
佐伯胖(訳)(2015)『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』京都：ミネルヴァ書房。

## 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。