

# 子どもと保育者が「うたう」ようになる過程の構造

— 乳児保育における子どもの他者関係の構築に向けて —

本 岡 美保子

(2021年10月5日受理)

An analysis of the Process by which Infants and Caregivers engage in “Singing”:  
Toward Building Infant’s Relationships with Others in Infant Care

Mihoko Motooka

**Abstract:** The purpose of this study is to show the process by which I, as a caregiver of infants, began to “sing” with infants. Based on my subjective and intersubjective understanding, I present the structure of the process by which infants around the age of two and caregivers engage in “singing.” I was a caregiver of a class of one-year-old children at B nursery School in City A and wrote 104 “episode descriptions.” From these, I selected 2-year-old Naoki’s “episode description” and analyzed it from the viewpoint of how he engaged in “singing.” I also illustrated the process by which Naoki and the author engaged in “singing” together. The results showed that there are five stages in the process of “singing” for infants around the age of two and their caregivers: (1) *expansion stage for others to “sing,”* (2) *attachment stage for “singing,”* (3) *establishment stage for “singing” relationships,* (4) *attachment stage for “singer,”* and (4) *expansion stage for “singing” relationships.* It was found that the musicality of “singing” and the fundamental consideration of caregivers led to the repetition of “singing” activities and the construction of mutually complementary “singing” relationships between infants and caregivers. Further, we found that “singing” relationships between infants and caregivers extended to “singing” relationships between infants.

Key words: sing, interaction, communicative musicality, relationships with others, infant care  
キーワード：うたう, 相互作用, コミュニケーションの音楽性, 他者関係, 乳児保育

## I. 背景と目的

子どもが他者との関係をどう構築していくのかという問いに対して、乳児期の子どもと養育者との相互作用に関する研究が示唆を与えている。乳児の自己感の発達段階を研究した Stern (1989) によれば、子どもは乳児期初期から自分の主観性を調整して養育者の主

観性に適合させるという間主観性によって養育者に応答し、養育者もまた子どもの情動を映し返すように調律的に応答しているという。そして、子どもと養育者との応答し合うことによって生まれる相互作用は、行動だけではなく情動も含んでいると述べている。情動とは、主観的な心の動き、生理、表出、行為傾向といった様々な側面が密接に絡み合いながら発動される経験のことである(遠藤, 2013)。養育者との間主観的で情動的な相互作用によって、子どもは養育者との関係を構築させていくと考えられる。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：七木田敦(主任指導教員)、丸山恭司、  
山田浩之、中坪史典

Malloch (1999) は、乳児期の子どもと養育者の相互作用中の表現をもとに、相互作用に音楽性があるこ

とを発見した。Malloch & Trevarthen (2009) は、この音楽性を Pulse, Quality, Narratives で構成される概念とし、次のように定義した。Pulse とは時間の中で表現される音声や身振りなどの行動事象が整然と引き継がれることであり、Quality とは時間に伴って動く表現にある音質や音高、強度などのことである。そして Pulse と Quality からなる表現や意図が Narratives である。相互作用における音楽性は、共感しているという実感や行動の意図を、間主観的に把握し合う上で重要であると考えられてきた。そして大人同士の相互作用の中にも音楽性のある相互作用があることから (Malloch & Trevarthen, 2009)、音楽性のある相互作用は子どもと養育者との間に限ったものではなく、子どもの成長に従って様々な人との間でも起きていると考えられる。こうしたことから、養育者との相互作用における音楽性は、その後の子どもの他者関係の構築にも関連していると考えられる。

Malloch (1999) 及び Malloch & Trevarthen (2009) の研究は、親子の観察場面から得たデータをもとに音楽性を解析して客観的に分析したものである。このような外からの観察による客観的な研究は、多くの研究者によってなされてきたが、実際の相互作用の当事者が自らの相互作用を検討した研究は少ない。その中に、やまだ (2010) の研究がある。やまだ (2010) は研究者としての自身の主観性を排除し、乳児期の子どもの相互作用中の行動を詳細に記述した。そして子どもと養育者は、雰囲気やその場の空気と呼んでいるような間主観的で心理的な場所の中に溶け込むように息や気を合わせ、情動を媒介にして「うたう」と述べた。「うたう」とは、心理的な場所で共存する関係において、情動や、音声のリズムと通常の言葉との間の生き生きと響き合う共感的なことばによって、響き合い通じ合うことであるという。

ここでいう響き合いというのは、息のあったやり取りの中で、両者が一体となって行われるリズムカルな動きを伴いながら情動が作用し合うことである。「うたう」は Malloch (1999)、及び Malloch & Trevarthen (2009) の研究で指摘されたような音楽性と同義であると考えられる為、相互作用中の当事者の心理的な領域を表す言葉として妥当であると考え、本研究でも「うたう」を使用して相互作用を検討する。

やまだ (2010) によれば「うたう」ことは、互いを見つめ合う閉じた「うたう」関係を作り、乳児期初期のコミュニケーションの中心を担うという。その後コミュニケーションの中心は、ものを媒介とした指さしや身振りなどの動作にとって変わられ、2歳前後にもう一度「うたう」ことが中心へと復帰するというのが、

2歳前後の「うたう」ことに関する言及はない。

幼児期における「うたう」ことは、文化の再生や習得の観点から検討されている。岩田 (2020) は、5歳児クラスの保育実践の観察から、リズムを共有する事によってわらべうた遊びの形態が維持され、子ども文化として再生されると指摘した。また Banann & Woodward (2009) はこれまでの先行研究を概観し、「うたう」ことによって子どもは音楽的文化を習得し、仲間との関係を作っていくと述べた。

以上の研究を総合すると、「うたう」ことは、親子間の響き合いによる乳児期の「うたう」こととから、仲間関係を構築しながら文化を再生・習得していく幼児期の「うたう」ことへと移行すると考えられる。しかしその間、すなわち、2歳前後の子どもが親以外の他者とのようにして「うたう」ようになるのかは不明である。2歳前後の子どもは自分の思いを言葉では十分に表現できない為、子どもの思いを養育者が間主観的に把握することによって子どもと養育者は「うたう」ようになっていくと考えられるが、養育者の間主観的な把握や主観は、先行研究のような客観的な研究では知ることができない。その為、2歳前後の子どもが親以外の他者とのように「うたう」ようになるのかという過程の構造は、これまで検討されてこなかった可能性がある。養育者の間主観的な把握や主観を対象とした研究を行うことによって、先行研究では検討されてこなかった、2歳前後の子どもと親以外の他者が「うたう」ようになる過程の構造に迫ることができるのではないかと考える。

そこで本研究は、保育者であった論者の間主観的な把握や主観をもとに、2歳前後の子どもと「うたう」ようになっていった過程を示すことによって、2歳前後の子どもと保育者が「うたう」ようになる過程の構造を提示することを目的とする。

近年では、3歳未満児を対象とした乳児保育<sup>1</sup>に子どもを預ける割合が上昇し、1,2歳児の約半数が乳児保育を受けている実態がある (厚生労働省, 2020)。よって、親以外の他者であり養育者として保育者を検討することは、妥当であると考えられる。

## Ⅱ. 対象と方法

### 1. 研究対象

本研究の対象は、A市Bこども園の1歳児クラスに在籍するなおき (仮名・観察開始時2歳0ヶ月・1歳児T組に所属・男児)のエピソードである。A市Bこども園の1歳児クラスの概要は、表1に示した。

(表1. A市Bこども園の1歳児クラスの概要)

クラス名(人数)	子どもの生まれ月	保育者
K組(16人)	10月以降	担当保育者3名, 補助保育者1名
T組(16人)	4月から10月	担当保育者3名, 補助保育者1名

なおきは、論者が観察研究のためにボランティアの保育者として接した子どもの一人である。なおきは2歳前後の子どもでもあり、論者とは親子ではない。さらに論者は研究期間中になおきと「うたった」と実感しており、そのことを記録していた為、なおきのエピソードを対象とした。

なおきは、親子分離時や気に入らないことがあった時に激しく泣くなど、自分の思いを言葉で伝えることが難しい様子が度々見られた子どもだった。次第に「一本橋こちょこちょ」「おうまさんのおけいこ」などのわらべうたを論者と「うたう」ようになっていった。

## 2. 研究方法

本研究では、鯨岡(2013)による「エピソード記述」の方法を援用して保育者であった論者が記述した「エピソード記述」を、研究者としての論者が分析するという方法をとる。

「エピソード記述」とは、記述者が実践に関与しながら観察するなかで「心が揺さぶられた意識体験」を、記述者の「間主観的な把握」をもとに、背景、エピソード、メタ観察(考察)に分けて記したものである(鯨岡, 2013)。「間主観的な把握」とは、情動の伝播や浸透、共鳴、通底の結果として自ずから「わかる」ことを指し(鯨岡, 2016)、相手を主体として受け止め共に生きようと気持ちを持ち出すという局面において、わかることとわからないことを含みながら把握されているものである(鯨岡, 2013)。

例えば、保育の中で起きた出来事に意味を感じてエピソードを書いた時、感じた意味を含めてその経験を他者に伝える為には、その経験に至る背景、経験の中で間主観的に把握したこと、そこで感じた意味の考察まで記述する必要がある。それらが一体となったものが「エピソード記述」である。そしてエピソードの意味が他者に納得された時、誰にでも起こりうるという可能性が拡がることで明証的であると考えられてきた。

「エピソード記述」はこれまで、保育カンファレンスの材料として保育者によって書かれ用いられてきた(岡花・杉村・財満・松本・林・上松・落合・山元, 2009)。また、自己意識の育ち(山崎, 2010)や人と人とのつながり(藤井, 2019)など、研究者自らの主観性を根拠として理論を構築する研究にも活用されてきた実績がある(山竹, 2015)。本研究はエピソード

の検討だけに留まらず、より抽象度の高い現象の構造にまで迫ることを目的とする為、記述者の主観や間主観的把握の中にあるその現象に通底する事柄を掬い取ることができる「エピソード記述」に依拠することとした。

## 3. 研究の手続き

20XY年10月から20XY+1年2月まで、週4回程度、朝8時から10時頃までボランティアの保育者としてBこども園の1歳児クラスに関わりながら研究を行った。保育の中で「心が揺さぶられた意識体験」を感じたありのままに保育後速やかに記述し、その後、必要に応じて動画や写真等で確認しながら「エピソード記述」の形でリライトした(表2)。研究期間が終了した後には本研究目的を設定し、全104例の「エピソード記述」からなおきの「エピソード記述」を選んだ(表3)。さらに「うたう」ことに関する20例の「エピソード記述」を読み直し、なおきと論者である「私」<sup>2</sup>がどのように「うたった」のかという視点で20例全てを分析した。分析は記述から1年以上後に行い、研究者としての論者が俯瞰して読み直すことで、記述者の恣意性を排除するようにした。

分析の結果から得た「うたう」ようになっていった過程は、「エピソード記述」から抜粋した記述を引用して示した。引用部分は本文と区別し、四角で囲んだ。

(表2. 「エピソード記述」の内訳)

「エピソード記述」の中心	10月	11月	12月	1月	2月	合計
K組の子ども	18	14	6	1	0	39
T組の子ども	16	14	15	10	3	58
先生	3	3	0	1	0	7
合計	37	28	21	12	3	104

(表3. なおきの「エピソード記述」の内訳)

	10月	11月	12月	1月	2月	合計
エピソード記述(総数)	37	28	21	12	3	104
なおきの「エピソード記述」	11	13	8	7	2	41
「うたう」ことに関連するもの	2	6	6	6	0	20

## 4. 倫理的配慮

Bこども園の園長及び職員に研究の了承を得た。プライバシーに配慮して本文中の名前は全て仮名とし、観察年も伏せた。なお、広島大学教育学研究科倫理審査委員会にて承認を受けている。

## Ⅲ. 結果と考察

なおきと「私」がどのように「うたった」のかを分析したものが表4である。新たな特徴が出現した「エ

(表4. なおきと「私」が「うたう」ようになっていった過程)

No.	月日	エピソードの概略	本文掲載	どのように「うたった」のか	過程
1	10月20日	親子分離時に泣いたなおきが、「私」とかなの「だるまさんだるまさんにらめっこしましょ」を見ていた。笑顔になっていた。	○	① 他児が「私」と「うたう」ことを、「なおき」は自分のこのように感じる	他者が「うたう」ことへの拡張期
2	10月31日	親子分離時に泣いたなおきが、「私」とやまとの「いないいないばあ」を見て、泣き止んでいた。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」	
3	11月21日	「私」とあやかの「一本橋こちょこちょ」を見て、やってほしいと手を出す。やってあげると喜んで笑う。その後、私が勘違いをしてやらずにいるとひっくり返って泣いた。やることがわかると泣き止む。	○	① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	「うたう」ことへの執着期
4	11月21日	外遊びの時に「私」を見つけて、「一本橋こちょこちょ」をやってほしいと手を出してきた。笑うなおき。さちの「一本橋こちょこちょ」を見て嬉しそうにする。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	
5	11月22日	親子分離時は「私」に求よとせず、静香先生にならさつと抱かれた。母がいなくなった私のところに来て「一本橋こちょこちょ」をやってほしいと手を出した。笑うなおき。	○	② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	
6	11月26日	親子分離時、静香先生に抱かれても泣く。その後「私」に気づくと駆け寄り「一本橋こちょこちょ」をやってほしいと手を出した。自分がやってもらうと、「私」やだいすけ、あやかにもやるなおき。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	
7	11月27日	親子分離時に代替えの先生の前では泣くが、優美先生だと泣かずに父と離れる。その後「私」見つけて飛びついてきて、「一本橋こちょこちょ」をやってほしいと手を出した。		② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	「うたう」関係の成立期
8	11月30日	「私」が親子分離時に不機嫌そうな表情のなおきをじっと見ていると、「私」に気づき走ってくる。「一本橋こちょこちょ」をやってほしいと手を出した。その後、だいすけやかずやたちがきて「おうまさんのおけいこ」を一緒にする。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	
9	12月1日	親子分離時に「私」が抱いても泣く。「おうまさんのおけいこ」をうたってゆすると、笑顔になって声を出して笑う。その後、K組の子ももちがきて「おうまさんのおけいこ」を一緒にする。	○	① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ③ 「うたう」ことでなおきの情動を調整しようとする「私」とされるなおき	
10	10月6日	泣かずに母と別れる。私の方にすぐききて、「一本橋こちょこちょ」をやってほしいと手を出した。しかし、これまでのように何度もせがまなかった。	○	④ 「うたう」ことで「私」との関係を確認めようとするなおき	「うたう」関係の成立期
11	12月14日	香子先生が抱き取るが、泣いて母と別れる。その後一人で過ごす。広いところで走って笑顔に。その後、あやかの「一本橋こちょこちょ」を見て自分にもやってほしいと手を出した。1回きりで終わる。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ④ 「うたう」ことで「私」との関係を確認めようとするなおき	
12	12月19日	さなの「おうまさんのおけいこ」を見ると膝に乗ってきて指を一本出すなおき。「おうまさんのおけいこ」をやってほしいとわかり、やってあげると嬉しそうにする。初めて「おつむてんみみひこひこ」をずっと何度もせがむ。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」	
13	12月22日	親子分離時に「私」が抱いても泣く。「おしくらまんじゅう」をうたってゆすると、ニコニコし、その後何度もせがむ。		② 「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」 ③ 「うたう」ことでなおきの情動を調整しようとする「私」とされるなおき	
14	12月25日	帰ろうとする「私」をなおきが引き止めているように感じる「私」。かずやの「おしくらまんじゅう」を見るが、のってこないなおき。	○	⑤ 離れ難さを醸すようになる	「うたう」人への執着期
15	1月7日	あやかやだいすけも交えて「おしくらまんじゅう」で「てってのねずみ」をする。「私」は自分がいなくなることでなおきを不安にさせたくない。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ⑤ 離れ難さを醸すようになる	
16	1月10日	「おしくらまんじゅう」「おうまさんのおけいこ」をする。「私」は楽しさの裏で離れ難さを感じていた。なおきはその後の「私」との別れに号泣した。		⑤ 離れ難さを醸すようになる	
17	1月17日	泣かずに母と別れた後、「私」のところまで来て膝に乗る。「おうましゃ」という。「おうまさんのおけいこ」をする。だいすけやかずやたちも交えて「おいちののだるまさん」もする。すっといなくなるなおき。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ④ 「うたう」ことで「私」との関係を確認めようとするなおき	
18	1月23日	号泣して登園、他の保育者ではなく「私」を求めるなおき。「私」に抱かれと泣き止む。その後「一本橋こちょこちょ」を「私」とあやかにしてもらったなおきは、あやかにもしてやりながら、不思議そうな表情であやかの顔を覗き込んでいた。	○	① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ⑥ 「うたう」ことで他児に応えようとするなおき	「うたう」関係への拡張期
19	1月30日	なおきの登園時、あやかも一緒になおきの受け入れをする。私に「一本橋こちょこちょ」をした後、やって欲しいというあやかに「一本橋こちょこちょ」をするなおき。あやかのことを嬉しそうに目を細めてあやかを見るなおきと、くすぐったそうにするあやかを見て微笑ましいと思う「私」だった。		① 他児が「私」と「うたう」ことを、自分のこのように感じる「なおき」 ⑥ 「うたう」ことで他児に応えようとするなおき	
20	1月31日	おもちゃを落として号泣するなおきを抱っこして「一本橋こちょこちょ」をうたいかける。泣きながら何度もやってほしいとせがみ、最後に笑う。		④ 「うたう」ことでなおきの情動を調整しようとする「私」とされるなおき	

ピソード記述」を境目とし、【他者が「うたう」ことへの拡張期】【「うたう」ことへの執着期】【「うたう」関係の成立期】【「うたう」人への執着期】【「うたう」関係への拡張期】の5期に分けた。その特徴とは、①他児が「私」と「うたう」ことを自分のことのように感じるなおき、②「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」、③「うたう」ことでなおきの情動を調整しようとする「私」とされるなおき、④「うたう」ことで「私」との関係を確認しようとするなおきと応じる「私」、⑤離れ難さを醸すようになる、⑥「うたう」ことで他児に伝えようとするなおき、である。こうした特徴は自己感の発達 (Stern, 1989) と同様、新たな特徴が現れたからといって消失するものではなく、引き継がれていくようなものであった。②③は、互いの関係の成立によるものであったため、この2つをもって【「うたう」関係の成立期】とした。

ここでは、見出された特徴をもとに、なおきと「私」が「うたう」ようになっていった過程を示す。

### 1. 【他者が「うたう」ことへの拡張期】

エピソード No. 1, No. 2 では、①他児が「私」と「うたう」ことを自分のことのように感じるなおき、という特徴が現れていた。これは、なおきの自己意識が他者同士の「うたう」ことへと拡張したことによるものであったと考えられる。川田 (2019) は子どもが他者の体験を自分のことのように感じることを「擬似体験的拡張」と呼んだ。ここでなおきに起きていたのも、この「擬似体験的拡張」であったと考えられる。そこでなおきの意識が他者へと拡張していた①の特徴をもって【他者が「うたう」ことへの拡張期】とした。

以下は、親子分離時に床にひっくり返って激しく泣くなおきが、2, 3分後に泣きながら「私」のもとにきた時の「エピソード記述」(No. 1) の抜粋である。

私がじーっと見ていたことに気づいたなおきは、担当の葵先生が、「なおちゃん」と声をかけている方をちらっと見やったが、私のところに来た。そして泣きながら何かを訴えるような目をした。私は「ど  
(下線1)

うした、なおちゃん？」と声をかけ抱きとめた。なおきはいやいやをするように泣いていたが、ひっくり返っていた時よりは泣きが収まっていた。けれど「抱っこ？」と聞くとはっきり首を振った。「どっか行く？」と聞いてもやはり首を振って手で軽く叩く。私は、「えんえん、したん？」と言ってなおきの頭をそっと撫でた。(中略)

近くで『だるまさんか』の絵本を持ってきたかな

が、手拍子を始めた。私はかなに「だるまさん・・・」と「にらめっこ」のうたをうたいかけた。30分ほど前にもかなと「にらめっこ」のうたをうたって遊んだので、またしたくなったのだ。私が出ると、なおきは私をじーっと見た。そして「あっぶっぶ」をすると、かなの顔と私の顔を順  
(下線2)

に見やった。そして私が笑うとなおきの表情も緩み、笑顔になった。(No. 1 / エピソード)

下線1のように、この時の「私」は何かを感じながらも、なおきが何を求めているのかわかっておらず、頭を撫でることしかできずにいた。その後、偶然始まった「にらめっこ」のうたが、なおきを惹きつけた。これは「にらめっこ」のうたの Pulse, Quality によるものであると考えられる。そしてこの時のなおきには、下線2のように「私」とかなに自分の主観性を合わせるといふ間主観性が現れ、「私」の笑顔と響き合い笑顔になるという情動の変化が現れたと考えられる。

この時の「私」は、なおきが「私」のところに来た理由を、「私」がじーっと見ていることに気づいたからとしていたが、単に見ていたことに気づいたからなのではなく、「うたう」ことを含めた「私」の子どもへの関わり方がわかっていて「私」を選んで来た可能性もある。No. 2 でも、「私」と他児の「うたう」ことを見ていたことが記述されていた。この時点では「うたう」ことを求めてはいないものの、「うたう」ことを求める予兆であったとも考えられる。

### 2. 【「うたう」ことへの執着期】

相変わらず親子分離時に大声で泣くことが多いなおきであったが、この日から「私」と「うたう」ことを求めるようになった。

あやかが「やって」と言うので、私はあやかに「一本橋こちょこちょ」をうたってくすぐった。みんなそれをじーっと見ていて、終わるとだいきが「だいちゃんも」といって手を出した。すとなおきも「ん」というような声を出して手を差し出した。「なおちゃんもする？」と聞くとやっぱり「んーんー」というような、抑揚をつけた催促のような言い方をした。そこで私は、なおきにもうたいかけた。なおきは目尻を下げてニコニコしながら聞き、最後の「こ  
(下線3)

ちょこちょ」では嬉しそうに声を立てて笑った。そのあとまた他の子ども次々やってと言うので、順番にやっていった。なおきも「んー」といって私の手の

ひらをツンツンするので、「なおちゃん、もう一回するの?」と聞いた。なおきはやっぱり「んーんー  
(下線4)

んー」とまるで何かを訴えるように言った。私はもう一回なんだと思ってもう一度した。そんなやりとりが何度か続いた。(No. 3 / エピソード)

下線3の「こちょこちょ」は、このうたの重要な Narratives である。最後に1番の面白さがあるという Narratives によってなおきは、何度も「うたう」ことを要求していたのではないかと考えられる。「私」には訴えられているものが「一本橋こちょこちょ」であることがわかり、繰り返されていた。(下線4)

この日は園庭に出てからも「私」を見つけては「一本橋こちょこちょ」をねだっていた (No.4)。そしてこの日を境に、なおきは「一本橋こちょこちょ」を私に求めるようになり、それに私が応じるという関わりが急激に増えた。そこで②「うたう」ことを求めるなおきと応じる「私」の出現を【「うたう」ことへの執着期】とした。

なおきと「うたう」ようになったことで距離が縮まったと感じた「私」は、次の日、なおきの受け入れをしようと試みるが、すんなりとはいかなかった。

私はなおきを起こして抱っこし「いってきますし  
ようか」といって母の方に体を向けた。母も少し名残惜しそうにもう一度なおきを抱きとろうとし、なおきも母にもたれていた。(中略)そこにちょうど静香先生がやってきた。担当の静香先生は「あら、なおちゃん」といってさっと抱っこし、「いってらっしゃい」と母に言った。あっさりしすぎて気が抜けるほどだった。(No. 5 / エピソード)

そんななおきだが、母がいなくなった後は、すぐに「私」のところに来た。

なおきは私を見るなり手をもち、「んー」といった。「何? なおちゃん?」と私はわざと試してみた。なおきはちょっと困ったような顔をして私の掌をくすぐり、腕もくすぐった。「するの?」と聞くと私の顔は見ずに「ん」とだけ言ったので、私はなおきにもう一度「一本橋、する?」と聞いてから始めた。(中略)私はなおきと遊びながら、こんなにいっぱ  
(下線5)

い遊んで楽しそうなのに、さっきはなんで私じゃダメだったんだろうと思っていた。(中略)なおきの生活の中にほんの少し関わりを持つだけの私にそこ

までの安心感を持つことはできないのかもしれないけれど、一緒に遊ぶことで関係性が変わるといいな  
(下線6)

と思う。(No. 5 / エピソード・考察)

このように【「うたう」ことへの執着期】では、「うたう」ことへの執着はあっても、「うたう」人に対する特別な思いはなかった。このことから、この時点ではなおきと「私」には特別な関係性は成り立っていなかったと考えられるが、「私」にはなおきとの関係構築への思いが芽生えていた(下線5, 6)。

ここで現れた関係構築への思いは、「私」の中にあつた「根源的配慮性」によるものであつたと考えられる。子どもとの関わりの中で子どもを守ろうとする愛護の気持ちや、子どもの思いを尊重してその子の存在を大事に思うことを、鯨岡(2016)は「根源的配慮性」と呼んだ。それまで親子分離時に泣き叫ぶなおきを見てきた「私」には、なおきに対する「根源的配慮性」が自然と現れ、なおきとの関係構築への思いが芽生えたのではないかと考えられるのである。

### 3. 【「うたう」関係の成立期】

なおきが「私」に「うたう」ことを求めるようになり私が応じるという「うたう」ことが日常になったことで、新たな特徴が出現した。③「うたう」ことでなおきの情動を調整しようとする「私」とされるなおき、④「うたう」ことで「私」との関係を確認しようとするなおきと応じる「私」、である。この2つはともに関係が成立していたことを示す特徴であると考えられた為、【「うたう関係」の成立期】とした。

母はそのまま廊下に歩きかけ、気づいたなおきも心細い表情に変わって泣き声をあげた。母は「気がついちゃったか」と言ってもう一度抱っこし、「お母ちゃん、お仕事いくよ」と言った。私が抱き取るとなおきは身をよじって「えーん」と言ったが涙は出ていなかった。私はそのまま「行ってきますだね」と言って膝に座らせた。少し抵抗した感じがしたの  
(下線7)

で、私はなおきを軽く揺すり「おうまさんのおけいこ」をした。なおきは「あれっ」というような表情  
(下線8)

になり、みるみる笑顔になった。(中略)ひっくり返るとなおきは「うははー」という感じで笑い、私  
(下線9)

はそんななおきが可愛くてもう一度膝に乗せた。

(No. 9 / エピソード)

上記は、③「うたう」ことでなおきの情動を調整しようとする「私」とされるなおき、の特徴が現れていた部分である。そしてこの時の「私」はNo. 5とは違い、なおきのことを下線7, 8, 9のように間主観的に感じ取っていた。そして「私」はなおきを軽くゆすりながら「うたう」ことによってなおきの分離への抵抗感を減少させ、なおきは快情動を表出することによって「私」に應えることで、互いに補い合うような相互作用が現れていた。そこには、なおきを可愛いと思いつくりたいと願う愛護の気持ちも芽生えていた（下線9）。No.10の下線10, 11も同様である。よって【「うたう関係」の成立期】では、愛護の気持ちが伴うような相互補足的な関係が構築されていたと考えられる。

No.10の「エピソード記述」では、すぐに「私」のところに来て「私」と「うたう」ことを求めたなおきだったが、それまでのように何度もせがまず、一度で満足していた。

担当の杏子先生はなおきの靴下を指差し、「これもクマ？」と聞いた。なおきは靴下をちらっと見ただけですぐに私の方にかけて来て、掌を差し出した。  
「一本橋こちょこちょ」だと私にはすぐにわかった。  
(下線10)  
た。「一本橋するの？」と聞いても何も言わないなおきだったが笑顔を見せた。私はなおきの笑顔に  
(下線11)  
えるように「一本橋 こちょこちょ」をした。ところがなおきは、それまでのように何度もせがまず、すぐに私の傍にあったカードで遊び始めた。(No.10 / エピソード)

なおきにとって「うたう」ことが、「私」との関係を確認することに变化したことが窺える。なおきが求めるようになっていたのは「うたう」ことではなく、「うたう」「私」だったのではないかと考えられる。

#### 4. 【「うたう」人への執着期】

なおきと「うたう」ようになった後の「私」は、互いの関係が構築されたことを下線12のように実感していた。

なおきは、私の手を引いて遊びに行くようになり、私が帰ろうとすると引き止めるようにもなっていた。私自身も、なおきと心が通うようになっている  
(下線12)  
と感じ、なおきが朝泣いても、それは私への甘えもあるのかとさえ感じるようになっていた。(No.14 / 背景)

そしてこの「エピソード記述」には、互いに⑤ 離れ難さを醸すようになる姿が描かれていた。そこで、⑤の特徴をもって【「うたう」人への執着期】とした。

なおきは私が帰ろうとすると気がついて「んー」と言いながら険しい顔で手を差し伸べてきた。  
(下線13)  
らないで」というのは言葉にしなくてもわかる気がした。私はこうなるということは予測していたものの、やはり振り切って帰ることはできなかった。なおきのことがとても可愛くて離れ難い気がしていた  
(下線14)  
のだ。泣かれるのは嫌なのでもう少し遊んでから帰ろうと思い、また一緒に遊んだ。(中略) そのうちかずきも私のところに来たので「おしくらまんじゅう」をうたって最後にぎゅーっとする遊びをした。なおきの近くでしたが、なおきには珍しく、やって  
(下線15)  
とは言ってこなかった。(No.14 / エピソード)

下線13のように、「私」はなおきの気持ちを間主観的に把握していた。そして「私」もなおきと同じように、離れ難さを感じていた（下線14）。ここでも「私」になおきへの愛護の気持ちが現れていた。

「私」が帰ることを嫌がるなおきは、「私」と「うたう」ことを望まなかった（下線15）。それは、「うたう」ことでさらに離れ難くなるのがわかっていたからなのではないだろうか。それほどまでに子どもにとって「うたう」ことは、当該保育者への思いを強くすることであると考えられる。

なおきがその後、「私」との別れに号泣したり（No.16）、他の保育者ではなく「私」を求めたり（No.18）するようになったのは、【「うたう」人への執着期】で芽生えた離れ難さのせいであったと考えられる。なおきに苦痛を伴わせたことから、離れ難さは「うたう」ことの否定的な側面であると言えるだろう。しかしその後のなおきは、泣かずに母と別れたように（No.17）、「私」への安心感を感じるようにもなっていた。つまり「うたう」ことは、否定的な側面があると同時に肯定的な側面もある、両義的なものであると言えるだろう。

#### 5. 【「うたう」関係への拡張期】

その後のなおきは、「一本橋こちょこちょ」をしてほしいというあやかに対して、自分から「うたう」ことを試みた。

あやかが私に「一本橋、して」と言った時には、なおきもしたくなったようで、「もっかい」と言って指で1を作った。私とあやかがなおきに「一本橋こちょこちょ」をしてやると、その後、なおきもあやかに「一本橋こちょこちょ」をしてあげていた。そしてこちょこちょしながら、不思議そうな表情で (下線16)  
あやかの顔を覗き込んでいた。(No.18/エピソード)

⑥「うたう」ことで他児に伝えようとするなおき、というこれまではなかった特徴が記述されていた為、【「うたう」関係への拡張期】とした。

それまでも「私」やあやかも含め、他の子に対してなおきが「一本橋こちょこちょ」をしたという記述はあったが (No. 6), 他児の求めに伝えようというまでの思いは描かれていなかった。この時はあやかの思いに伝え、下線16のようにあやかの思いに伝えられたかどうかを感じようとまでしていた。あやかは、なおきと「私」が「うたう」場面に何度も登場し (No. 3, 6, 11, 15), No.19でもなおきに「一本橋こちょこちょ」を求めて応じてもらっていたことから、なおきにとって伝えたいと思う相手になっていた可能性がある。

こうしたことから⑥は、①の拡張であり、さらに「私」となおきの「うたう」関係の拡張としても捉えることができるだろう。つまり、子どもと保育者の「うたう」関係は、子ども同士の「うたう」関係へと繋がっていく可能性があると考えられるのである。

#### IV. 総合考察

本研究では、保育者であった論者の主観や問主観的な把握をもとに、2歳前後の子どもであるなおきと「うたう」ようになっていった過程を示した。その結果をもとに総合考察では、2歳前後の子どもと保育者が「うたう」ようになる過程の構造を提示する。その上で、本研究の限界と可能性にも言及する。

##### 1. 2歳前後の子どもと保育者が「うたう」ようになる過程の構造

なおきと「私」が「うたう」ようになっていった過程をもとに、2歳前後の子どもと保育者が「うたう」ようになる過程の構造を纏めたものが図1である。

【他者が「うたう」ことへの拡張期】では、「うたうこと」における音楽性である Pulse, Quality が他者の「うたう」ことに子どもを惹きつけ、子どもの自己意識が他者の「うたう」ことへと拡張する。これは「うたう」ことにおける第1の拡張である。

【「うたう」ことへの執着期】では、「うたう」ことにおける音楽性である Narratives が、「うたう」ことへの要求を引き出し、「うたう」ことが繰り返される。つまり「うたう」ことの中にある Narratives が、子どもが「うたう」ことを繰り返し要求する原動力になっていると考えられる。ただし、ここで保育者が子どもの要求に応答せず「うたう」ことが繰り返されなければ、「うたう」関係は成立しないであろう。子どもへの応答の原動力になるのは、下線5. 6で示したような子どもとの関係構築への思いであり、それを下支えする「根源的配慮性」である。「うたう」ことの Narratives と保育者の「根源的配慮性」が繰り返し「うたう」ことを可能にし、「うたう」関係が成立するのである。

【「うたう」関係の成立期】では、下線7. 8. 9. 10. 11で示したように、情動や意図を問主観的に感じ取って互いを補うように行為する。「うたう」関係とは、互いを補い合うような相互補足的な関係である。Bowlby (1969) によれば、相互補足性はアタッチメント関係の中に含まれているものであるが、必ずしもアタッチメント関係に特有なものではない。しかしその後の「うたう」人への執着は、Bowlby (1969) のアタッチメントの定義にあたる、特定の人物に対する接近や接触を求めることと同義である。よってここで成立する2歳児前後の子どもと保育者の「うたう」関係は、アタッチメントに繋がるような関係であると考えられる。乳児期初期の親子間における「うたう」関係は、場所の中に溶け込んでいて個人相互を結ぶようなものではないとされていたが (やまだ, 2010), 「うたう」こととアタッチメントは相互に影響を与え合う関係にあるのではないかとの見解もある (蒲谷, 2020)。2歳前後という年齢や「うたう」人とのそれまでの関係性が、「うたう」関係とアタッチメントとの関連に影響している可能性がある。

さらにここでは、「うたう」ことから「うたう」人への拡張が起きる。これは「うたう」ことにおける第2の拡張であると考えられる。「うたう」関係においても繰り返される「うたう」ことが、第2の拡張をもたらすのである。

【「うたう」人への執着期】では、「うたう」ことが「うたう」人への思いを強めることで、「うたう」ことの両義性が現れる。それは、「うたう」人に対する安心感と離れ難さである。この両義性によって、子どもと保育者には葛藤が生じる。これは、乳児保育が子どもにも保育者にも必然的に葛藤を生む (本岡, 2019) こととも関連する。しかしこの葛藤は、次の【「うたう」関係への拡張期】における「うたう」ことの拡張性に

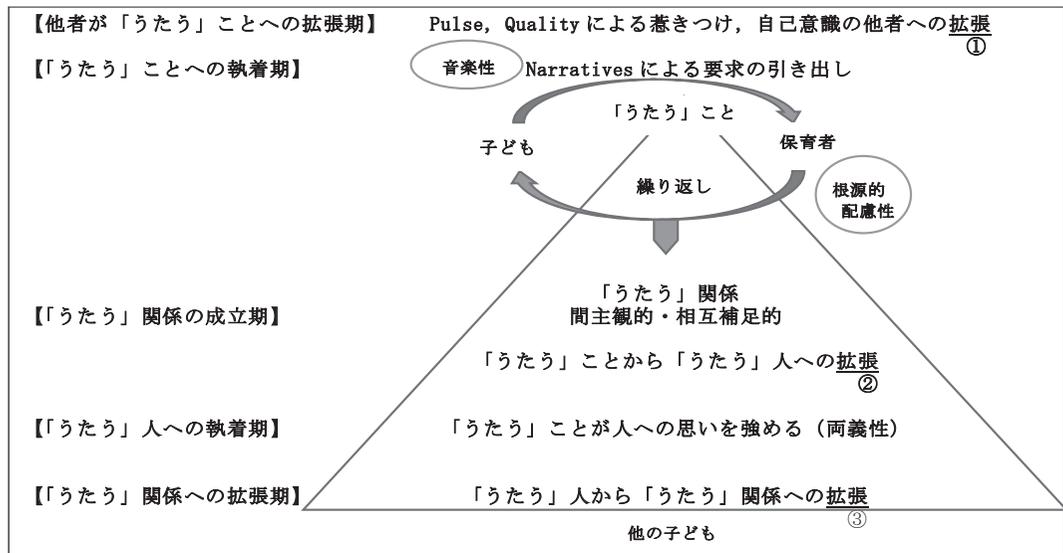


図1. 2歳前後の子どもと保育者が「うたう」ようになる過程の構造

よって乗り越えられる。

【「うたう」関係への拡張期】では、「うたう」人から「うたう」関係への拡張が起きる。保育者との「うたう」関係は、保育者以外の他者である子どもとの関係へと拡張するのである。これは、「うたう」ことにおける第3の拡張である。

これまで「うたう」ことは、「うたう」ことと同調性によって説明されてきた(やまだ, 2010)。しかし繰り返し「うたう」ことによって現れる「うたう」ことの拡張性が、ことから人へ、人から関係への拡張を可能にしているのである。このことから乳児保育において「うたう」ことは、子どもの他者関係の構築に寄与すると考えられる。

乳児保育における子どもの他者関係の構築に関する研究は、保育者に対する子どものアプローチの仕方(名和・鈴木, 2014)、子ども同士の葛藤のやりとりに対する保育者の介入の仕方(野澤, 2010)といった、動的なものへの着目から検討がなされ、関係のありようといった静的なものは着目されてこなかった。乳児保育という様々な関係の網の目が張り巡らされる中で、子どもと保育者にはアタッチメントに繋がるような「うたう」関係が築かれ、築かれたその「うたう」関係が子ども同士の「うたう」関係へと拡張するダイナミズムを描いたことは、本研究の意義であったと言えるだろう。

## 2. 本研究における限界と可能性

本研究の限界は、研究の妥当性が読者に委ねられる

ことである。これは「エピソード記述」における限界であると同時に、研究者の経験をもとにした主観的な記述による研究の限界でもある。記述者の思い込みにすぎないのではないかという疑念(安倍・吉田, 2020)と、常に背中合わせである。しかし、わかることを重視することは主観概念の限界であり(藤井, 2019)、思い込みか否かを判断することはできない。その経験の中で感じたありのままを記述し、それを俯瞰して読み直すことによって記述者としての論者からは距離を取り、研究者としての論者が意味づけ直したものを提示することまでしかできないのである。

このような研究は再現することができないために、結果の妥当性が担保できないとされてきた。しかし1度限りの出来事であっても、研究の遡上に上げることでその出来事の意味を掘り下げ、読者に納得されるのならば、他の研究では知ることのできない知見にたどり着くことができる。よって、本研究のように研究者自身の保育実践における主観を出発点とした研究の積み重ねは、保育の姿を写すものであると同時に、実践に寄与する可能性があるものであると考える。

## 【注】

1. 保育現場では、3歳未満児保育を3歳以上の保育と区別して乳児保育としてきた(野澤・淀川・高橋・遠藤・秋田, 2016)。本稿でもこれに倣い、3歳未満児保育のことを乳児保育と表記する。
2. 「エピソード記述」内での私とは区別するため、

「エピソード記述」外では「私」と表記する。

## 【引用文献】

- 安倍高太郎・吉田直哉 (2020) 鯨岡の「接面」の心理学における保育関係の非対称性. 第30回日本乳幼児教育学会発表要旨集, 26-27.
- Banann,N & Woodward,S(2009)Spontaneity in the musicality and music learning of children. *Communicative Musicality: Exploring the Basic of Human Companionship*, Oxford University Press. 465-494.
- Bowlby, J (1969) Attachment and loss. Vol.1. Attachment. New York: Basic Books.
- 遠藤利彦 (2013) 情の理 情動の合理性をめぐる心理学的考究. 東京大学出版.
- 岩田遵子 (2020) 一斉活動における「子ども文化」生成における困難とその克服—わらべうた遊びの輪の形はどのようにすれば維持されるか—. 東京都市大学人間科学部紀要, 11. 9-37.
- 藤井真紀 (2019) 他者と「共にある」とはどういうことか 実感としての「つながり」. ミネルヴァ書房.
- 蒲谷慎介 (2020) 親子のはざまを繋ぐもの: 「音楽性」の観点をもたらす展望. わたしたちに音楽性がある理由 音楽性の学際的探究 (今川恭子 編著) 音楽之友社. 51-64.
- 川田学 (2019) 保育的発達論のはじまり: 個人を尊重しつつ「つながり」を育むいとみなみへ. ひとなる書房.
- 厚生労働省 (2020) 保育所等関連状況取りまとめ. <https://www.mhlw.go.jp/content/11922000/000678692.pdf> (2021.4.21. 閲覧)
- 鯨岡峻 (2013) なぜエピソード記述なのか「接面」の心理学のために. 東京大学出版会.
- 鯨岡峻 (2016) 関係の中で人は生きる—「接面」の人間学に向けて—. ミネルヴァ書房.
- Malloch,S,N (1999) Mother and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae* (Special Issue 1999-2000), 29-57.
- Malloch,S,N & Trevarthen,C (2009) Musicality: Communicating the vitality and interests of life. *Communicative Musicality: Exploring the Basic of Human Companionship*, Oxford University Press. 1-11.
- 本岡美保子 (2019) 乳児保育における葛藤の意義—乳児と保育者の相互作用に着目して—. 保育学研究, 57 (3). 44-56.
- 名和孝浩・鈴木裕子 (2014) 保育所における1歳児の他者との関わりへの芽生え—保育士に自分を見てもらうための行為に着目して—. 愛知教育大学研究報告, 教育科学編, 63. 55-63.
- 野澤祥子 (2010) 1~2歳児の葛藤的やりとりにおける自己主張に対する保育者の介入—子どもの行動内容との関連の検討. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50. 139-148.
- 野澤祥子・淀川裕美・高橋翠・遠藤利彦・秋田喜代美 (2016) 乳児保育の質に関する研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 56. 399-419.
- 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009) 「エピソード記述」による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討. 広島大学学部附属学校共同研究機構研究紀要, 37. 299-237.
- Stern,D,N (1989) 乳児の対人関係 理論編 (小此木啓吾・丸太俊彦・神庭靖子・神庭重信 訳). (Stern,D. N. (1985) *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Basic Books, Inc.)
- Trevarthen,C (1979) Communication and cooperation in early infancy. A description of primary intersubjectivity. In M.Bullowa. (ED.) *Before Speech: The Beginning of Human Communication*. London, Cambridge University Press. 321-347.
- やまだようこ (2010) ことばの前のことば—うたうコミュニケーション やまだようこ著作集第1巻. 新曜社.
- 山崎徳子 (2010) 「みんなの中の私」という意識はいかに育つか—自閉症のある中学生の自己意識の変容の事例から—. 保育学研究, 48 (3). 23-35.
- 山竹伸二 (2015) 質的研究における現象学の可能性. 人間科学におけるエビデンスとは何か 現象学と実践をつなぐ. (小林隆児・西研 編著) 新曜社. 61-117.