

# 音楽を用いたインクルーシブな保育実践の意義

—4 歳児クラスでの複数の言語を用いた音楽活動実践を事例に—

武 島 千 明

(広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程前期)

## The Meaning of Inclusive Practices involving Music in Childcare: Case Study of Music Activities using Multiple Languages in a Four-year-old Class

Chiaki TAKESHIMA

### Abstract

This study aims to clarify the significance of practices aiming for inclusive childcare including music using multiple languages in a four-year-old class by doing fieldwork. It is meaningful for young children to participate in group activities including music in childcare, both as music education and as inclusive activities. This study considers the meaning of childcare practices that include music in a four-year-old class in which inclusive childcare is practiced at Kindergarten M, a public kindergarten in Hiroshima. The author, as an “active participation,” performed fieldwork at Kindergarten M for six months. The data were based on the participant’s observation of the activities in the four-year-old class and interviews with the class teacher. The scenes of singing activities involving greetings in several languages, which were held every morning in the four-year-old class, were then extracted as episodes. They were described, focusing on the meaning of these practices for Girl A, who had foreign roots. The analysis of the episodes clarified the transformation process of Girl A’s expressive behavior in the activities and the bonding process between Girl A and a Japanese child who gained interest in English through the activities. Based on the analysis, it is considered that, in addition to the effects of this practice as music education, music functioned as a medium for building interrelationships among children. Moreover, the potential of music in inclusive practice was proved to form inclusive childcare while combining these effects. Conversely, through the analysis, difficulties to describe practices using music in childcare were identified.

### 1 はじめに

近年、乳幼児期の子どもが音楽性を有していることが明らかになっている<sup>1)</sup>。そのため、子どもたちの音楽性のさらなる発達を目指した音楽教育を充実させる必要性が再認識されており、特に、音楽性が芽生えたばかりの乳幼児期の子どもたちが一斉に音楽にふれる場として、保育現場で行われる音楽活動<sup>2)</sup> 実践に音楽教育研究の関心が集まっている。他方で、保育現場には社会的、文化的、経済的な背景により、多様なニーズをもった子どもたちが存在するため、すべての子どもたちが共に育つことを目指したインクルーシブな保育が研究としても実践としても探究されてきている<sup>3)</sup>。インクルーシブな保育のなかで音楽は、その療育的、社会的な効果<sup>4)</sup> などから用いられやすく、特に障害児への療育的アプローチに関する音楽療法実践研究としての蓄積は多い<sup>5)</sup>。つまり、保育現場で行われている音楽活動には、音楽教育としてもインクルーシブな保育を目的とした活動としても、一定の意義が見いだされている。幼児への音楽活動実践を対象としたこれまでの研究の多くは、音楽活動実践の場面のみに焦点を当て、子どもの変化や発達を分析したものであるが、音楽をとおした子どもの変化や発達は音楽活動実践場面から見られるものに限らな

いため、保育実践場面全体を対象とした幼児の音楽教育研究が求められる。

そこで本稿においては、M 幼稚園 4 歳児クラスはな組での保育全般を対象としたフィールドワークをとおして、複数の言語を用いた音楽活動実践のもつ意義を明らかにすることを目的とする。フィールドワークを行った広島県の公立幼稚園である M 幼稚園の 4 歳児クラスはな組では、文化的、社会的、家庭的に多様な背景をもつ子どもたちが存在しており、担任保育者の O 教諭はインクルーシブな保育の必要性を認識し、音楽を用いた保育実践に積極的に取り組んでいた。筆者はそこで 6 か月の間、「積極的な参与者」<sup>6)</sup>としてフィールドワークを行い、外国にルーツをもつ子ども<sup>7)</sup>である A 子の存在に焦点を当てて行われた「あさのうた」の音楽活動場面と、活動をとおして展開した A 子と他児の相互関係に着目した記録を収集した。データの分析をとおして、保育現場で行われる音楽活動実践がインクルーシブな保育に与える可能性、ひいてはインクルーシブな保育において音楽そのもののもつ可能性を明らかにしていく。

## 2 研究の対象と方法

### (1) 研究協力者

本研究は、広島県内に存在する公立 M 幼稚園を協力園とし、2019 年度年中児（4 歳児）クラスはな組の 24 名の幼児と担任の O 教諭を研究協力者とした。

### (2) データ収集の期間と方法

2019 年 6 月から 12 月までの期間、筆者は M 幼稚園でひと月に 1~2 回、音楽活動を含めた保育全般の参与観察<sup>8)</sup>を行い、ボイスレコーダーと筆者のフィールドノーツの記録からデータを収集した。

### (3) 倫理的な配慮事項

協力園の園長・対象クラスの担任教諭に対し、口頭と文書で趣旨や個人情報保護を遵守して実施する旨の説明を行い、研究協力の承諾を得た。園児の保護者へは、園が研究参加に関する同意書を事前に収集していた。また本研究において、調査協力者及び園名等が特定できる情報には全て仮名を用いている。

### (4) 研究の方法

近年の保育実践現場における音楽教育研究では、保育現場への参与を伴い、音楽活動場面を観察したものが多い<sup>9)</sup>。しかし、音楽活動をとおして子どもや保育がどのように変化したのかを捉える本研究には、先行研究のように保育実践の音や音楽に関わる場面のみを切り取った観察はそぐわない。そこで本研究では、M 幼稚園はな組での保育実践全体を観察対象とした。観察から、毎日ルーティン的に行われている音楽活動である「あさのうた」の活動において存在に焦点が当てられている、外国にルーツをもつ子ども A 子を対象児として設定し、「あさのうた」の活動場面における A 子をはじめとしたはな組の子どもたちの様子や、担任の O 教諭によるはたらきかけをボイスレコーダーやフィールドノーツによる記録をもとにテキストに起こし、時系列順に並べた。これらのデータへの分析から、園生活のなかで A 子がどのように変化するのか、またその変化に音楽活動がどのように関わっていたのか、について考察する。

## 3 複数の言語を用いた音楽活動の実践

### (1) M 幼稚園はな組での実践

本研究では、外国にルーツをもつ子ども A 子の存在に焦点を当てた音楽活動「あさのうた」の実践場面を中心に、M 幼稚園はな組で行われた保育実践全体を対象とし、分析を行った。

#### ① フィールドの概要

##### M 幼稚園

実践が行われた M 幼稚園は 4 歳児から 5 歳児の 2 年間の保育カリキュラムを編成している幼稚園である。園には、特別なニーズをもつ子どもが存在しているため、各クラスあたり 20 名前後の子どもたちに対

し、教育補助員を含めて2, 3名の教諭が配置されており、特別なニーズをもつ子どもたちへの援助が行き届いた環境で保育が行われている園である。

## はな組

観察対象となった年中児クラスははな組の24名の幼児のなかにも、多様なニーズをもった子どもが存在した。担任のO教諭は保育現場での教職歴16年目の女性教諭で、年中児を担当したのはこれまでの保育歴のなかで2回目である。これまでの教職歴のほとんどは保育園でのものであり、幼稚園での勤務の経験は2019年度まで無かったという。O教諭は、配慮の必要な子どもたちをクラス内に溶け込ませられるような保育実践の必要性を認識しており、日々の保育のいたるところに身体活動を伴った音楽活動を散りばめることで、子どもたちの自由な表現を引き出そうと工夫していた。

## ②対象児の概要

本研究において対象児としたA子は、2019年4月にM幼稚園に入園した4歳の女兒である。A子の家族の日本での生活歴は長く、家庭では英語とインドネシア語を主に用いているが、両親ともに日本語を用いたコミュニケーションもはかれる。A子の家庭と幼稚園のコミュニケーションは、英語を用いた日々の連絡帳でのやりとりをとおして行われている。O教諭は、A子の両親について、幼稚園文化をよく理解している保護者であると認識している<sup>10)</sup>。

筆者が初めてフィールドに入った2019年6月には、A子が話すことのできる日本語は「かわいい」「来て」などの簡単な1語文程度であったが、物おじすることなく、周囲の友だちや外部からの来客に話しかける姿が見られた。しかし、言語を用いたコミュニケーションの難しさからか、自由遊びの時間に、A子ははな組の子どもと一緒に遊ぶ姿は見られなかった。また、同時期のA子の音楽活動場面での姿に着目すると、季節の歌(《アイスクリームのうた》《きのこ》など)や子どもたちに耳なじみのある歌(《勇気100%》《さんぼ》)などを設定保育の合間に歌唱する活動において、他の子どもと同じように日本語の曲の歌唱を行うことが難しかったのか、何度か取り上げたことのある曲でも、周りの子どもたちの様子を見ながら歌唱に伴う振り付けのみを真似していることがほとんどであった。

### (2)「あさのうた」

O教諭は2019年度のはな組の保育で心掛けていることとして、①先生に慣れてもらえるよう、子どもたちと意識的にスキンシップをとること、②入園したばかりのはな組の子どもたちが、初めての集団生活に適應するうえで抱えるストレスやフラストレーションの発散のため、身体活動を多く取り入れること、の2点を挙げている。また、多様なニーズをもつ子どもの保育についても「特別感が強いのは良くない」<sup>11)</sup>として、子どもたちがなるべくクラス集団のなかに溶け込めるよう、心掛けていた。

O教諭は、A子への保育にあたって日本語でのコミュニケーションの難しさを感じており、A子とのかかわりにおいては他の子ども以上に身体的なコミュニケーションを意識することや、簡単なインドネシア語や英語を用いてかかわることで、信頼関係を構築しようとA子の入園当初から試みていた。本研究で着目した「あさのうた」の活動は、通園してきたA子にインドネシア語の挨拶の言葉「スラムツパギ」を用いたところ、A子がそれを喜び、O教諭にインドネシア語の言葉を教えてくれるようになったというエピソード<sup>12)</sup>をもとに始められた活動である。O教諭は①A子の話す言葉に、周りの子どもたちが興味をもてるようにすること、②A子がわかる言葉を用いた音楽活動を行うこと、の2点をねらって、柚梨太郎作詞・作曲の《きょうも元気!》という楽曲の歌詞を【資料2】のように一部アレンジし、【資料1】のような振りをつけて子どもたちに提示していた。O教諭は「あさのうた」で用いる楽曲の選定について、「(はな組には)難しい子が色々いるから、なるべく繰り返しを増やして、歌えるところがちょっとでも多くなるように」<sup>13)</sup>という意識から、挨拶の言葉が歌詞のなかに繰り返しあらわれる《きょうも元気!》という楽曲を選定し、挨拶の言葉以外の部分以外はすべて1番の歌詞の繰り返しになるよう歌詞を改変した。加えて、様々な理由から歌唱をすることが難しい子どもでも活動を楽めるように、歌詞に合わせてO教諭が振りをつけ、子どもたちそれぞれの発達や希望に応じた多様な方法による参加を可能とする配慮も行っていた。さらに、音楽的な違いを楽しませるために、2番は「小さく」、3番は「大きく」歌唱するよう、O教諭自

身の歌唱や電子オルガンの伴奏において方向づけがなされていた。

【資料3】は、A子の「あさのうた」の活動への取り組みについてまとめたものである。ここからは、A子の「あさのうた」への取り組み方の変化が見られる。まず、2019年7月3日には振りのみで取り組んでいたところが、少しずつ歌える部分が増えていき、2019年11月11日には「あさのうた」全体をとおした歌唱が見られるようになっていた。また、表現の工夫に着目すると、歌唱に伴って、2019年10月18日から声量の変化によって表現の工夫をする姿が見られるようになり、2019年11月11日には大きさの表現を振りで工夫する姿も見られるようになった。さらに、2019年11月11日の活動以降は、他児の存在を意識しながら、活動に取り組む姿が見られた。ここでは、活動のなかでかかわりが見られた女兒R子との相互関係について着目し、分析を深める。

#### エピソード A子とR子

R子は保育室で集合隊形になる際、A子の隣に座る日本人の女兒である<sup>14)</sup>。R子は、幼稚園生活に慣れてきた6月頃から、隣に座るA子のことを気にしていた<sup>15)</sup>。そのため、R子はA子とコミュニケーションをとろうとするが、A子とは用いている言葉が異なることを認識<sup>16)</sup>しつつも、日本語を用いて話しかける姿が見られた。しかし、A子にとってR子が日本語で話している内容があまり理解できていないことから、R子が話している途中でA子の興味が別のものになってしまう場面<sup>17)</sup>も見られていた。ある時、R子は家庭で、クラスのなかに英語を話す友だちがいることを話し、父親に英語の言葉をいくつか教えてもらった<sup>18)</sup>。そこで2019年11月11日の登園後、R子は父親から教わった英語を用い、A子の前で、「ワン、ツー、スリー、フォー…」と、指を折り曲げながら、数を数え、A子との関わりを試みた。A子は、R子が英語を話す姿に反応し、「ちゅん、ちゅん」と言いながらR子の腕を人差し指でつつき、笑った。

この2019年11月11日のエピソード以降、A子とR子のやり取りはちぐはぐに見えることも少なくなかった<sup>19)</sup>が、集合隊形で座った際や、自由遊びの時間において互いにかかわろうとする場面が見られるようになった<sup>20)</sup>。

## 4 総合考察

【資料3】への分析からは、A子が2019年7月3日の「あさのうた」から、継続的に身体活動を伴って参加したこと、2019年10月18日以降、歌唱や身体活動に大きさの表現を施す工夫が段階的にみられたことがわかる。このような、A子が身体活動をとおしてとりこんだ「あさのうた」の音楽を、自らの工夫を加えて音楽で再表現する過程は、A子の音楽性の発達<sup>21)</sup>の過程とも言い換えることができよう。その点から、「あさのうた」には音楽性の発達を促進するという一定の音楽教育的な意義があったことがいえる。

また、「あさのうた」の教材として《きょうも元気!》という楽曲がはな組で選定された背景には、O教諭による《きょうも元気!》の歌詞がもつ言葉の意味への着目があった。この活動が始められるきっかけとなったA子とO教諭のエピソードには、O教諭が抱える「A子との言語でのコミュニケーションの難しさ」という課題意識が潜在していた。また、教材化における工夫にも、もともと繰り返し部分が多い《きょうも元気!》の歌詞を、さらに挨拶の言葉の部分に焦点化して繰り返し歌うような工夫が見られた。加えて、本活動におけるO教諭のねらいは、①A子の話す言葉に、周りの子どもたちの興味をもたせられるようにすること、②A子がわかる言葉を用いた活動を行うこと、という2点であった。以上をふまえ、O教諭は「あさのうた」の活動の重要性について、言葉という観点からとらえていたと考える。加えて、「あさのうた」の活動へのA子の取り組みに着目すると、O教諭が活動にくみ込んだ、身体での表現(振り)と音楽を伴った表現(歌唱)の要素がみえてくる。これらから、日本語という、言葉に難しさをもつA子の活動への取り組みを、①初期の振りによる身体での表現に歌唱が伴うようになるというプロセスをたどったこと、②歌唱の声の大きさによる表現の工夫が、振りの大きさの工夫による表現の工夫につながったこと、の2点に整理できる。また、曲の歌詞という言語的要素に端を発したR子との生活場面でのコミュニケーションが、「あさのうた」の活動内でのA子とR子との相互関係にも影響を及ぼしていたこともふ

まえると、身体表現、音楽表現、言語表現などの様々な表現的側面<sup>22)</sup>をあわせもつ音楽活動だからこそ、一面的なアプローチでは困難をかかえてしまうような子どもたちのニーズにも柔軟に応えることが可能となり、A子を含む、はな組の子どもたち全体へのインクルーシブな保育が作りだせたといえるだろう。

## 5 おわりに

本研究で着目した複数の言語を用いた音楽活動「あさのうた」は、「音楽性の発達」を促すという音楽教育的な効果のみならず、音楽活動そのものが子どもたち相互の関係のきっかけとなりインクルーシブな保育の構築にも効果をなす可能性を示した。また、音楽が身体を媒介とした多様な表現的側面をもつことから、音楽そのものがインクルーシブなものであり、このような性格が音楽活動実践のもつインクルーシブな保育への効果につながることも示唆された。

他方で、本研究には課題もある。本研究において、フィールドワークで収集した音や音楽に関するデータを具体的に分析中で示すことが困難であり、対象児A子を含むはな組が奏でていた音楽と子どもたちの反応との相互作用を明瞭に描き出すような記述がなされなかったことは、音楽と子どもとの関わりを研究する音楽教育研究としても、環境との関わりをとおして子どもを育てることを目指す保育の研究としても課題である。しかし、この点に関しては、音／音楽と子どもたちの反応とを相互作用的に記述する方法論が確立されていないことが原因の1つである。この点に関しては、音楽教育研究、また保育研究の課題として引き続き検討していきたい。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、M幼稚園の園長先生はじめ諸先生方と園児の皆さん、特にA子ちゃんとそのご家族の皆さま、はな組担任のO教諭には、研究へのご理解と多大なるご協力をいただきました。心より御礼申し上げます。

## 付記

本論文の一部は、日本音楽教育学会第51回大会、日本乳幼児教育学会第30回大会にて発表している。

## 註

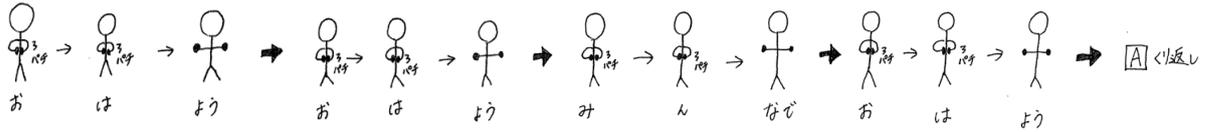
- 1) 例えば、トレヴァーセン (2011) は、音楽を行う行動と音楽を感じる意識の心理学的な基盤は、人間に独自なものとしていずれも乳幼児に生得的にあるとして、音楽の「内的意味」を求める動因としての音楽性が乳幼児期の時期から存在することを主張している (トレヴァーセン, C. (2011) 「音楽アイデンティティの起源—音楽的な社会性は乳児期から存在する—」マクドナルド, R., ハーグリーヴズ, D., ミエル, D. 編著, 岡本美代子, 東村知子訳『音楽アイデンティティ—音楽心理学の新しいアプローチ』北大路書房, pp.29-51)。
- 2) 本稿では、保育・幼児教育の場で行われる、歌唱や器楽演奏などの音楽を用いた活動それ自体を目的としており、保育者主導で行われる活動を総じて「音楽活動」と呼ぶ。
- 3) 例えば、実践としての探究は、全国保育問題研究会編 (2011) 『困難をかかえる子どもに寄り添い共に育ち合う保育』新読書社など、研究としての探究は、浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音 (2013) 「特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程—排除する子どもと集団の変容に着目して—」『保育学研究』第51巻第3号, pp.45-56などを参照のこと。
- 4) 例えば, Kirshner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, pp.354-364などを参照のこと。
- 5) 例えば, 宍戸幽香里 (2018) 『障害者の音楽療法—音楽を用いた発達・関係性への支援—』百年書房, などを参照のこと。
- 6) 筆者は「大学からお勉強に来た先生」という子どもたちへの紹介のもとフィールドに迎え入れられ、園での保育観察を行った。「積極的な参加者 (active participation)」とは、フィールドワークにおける参加の深さを表した言葉で、フィールドワーカーが、フィールドでの役割をもちながら観察する場合を指す (箕浦康子 (1999))

『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房, p.38)。

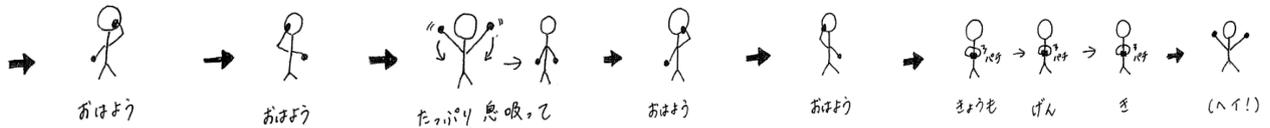
- 7) 本稿では、外国籍の子どもだけでなく、両親もしくは片親が外国人であったり、外国滞在歴が長期にわたったりするなど、多様な背景からわが国で常用的に用いられる言語や文化と異なるものを有している子どもを総じて「外国にルーツをもつ子ども」と呼ぶ。
- 8) インクルーシブな保育実践は音楽活動のみによって形成されているのではなく、園での生活全体をとおして行われているため、インクルーシブな保育における音楽活動の意義や効果が出する場面は音楽活動場面に限らない。それゆえに、保育全体を横断的な視点で捉え、音楽の意義や効果を見いだす音楽教育研究が行われる必要があると考え、音楽活動場面に限定せず、幅広く保育に関するデータの収集を行った。
- 9) 例えば、伊原小百合 (2017) 「楽器とかかわる幼児の行為の縦断的分析—「叩く」に着目して—」『音楽教育学』第47巻第1号, pp.49-60 や、乙部はるひ (2018) 「幼児の遊びにおける音楽的表現の展開」『保育学研究』第56巻第2号, pp.75-86 などがある。
- 10) 2019年11月13日, O教諭への聞き取り調査による。
- 11) 2019年11月13日, O教諭への聞き取り調査による。
- 12) 2019年11月13日, O教諭への聞き取り調査での語りから。
- 13) 2019年11月13日, O教諭への聞き取り調査での語りから。
- 14) はな組では、保育室で集合する際、子どもたちが各自指定されている位置に椅子を並べて着座するようになっていた。この指定の位置において、A子とR子は隣り合っていた。
- 15) R子は、筆者がはじめてはな組で観察を行った日 (2019年7月3日) の「あさのうた」の活動後に、「これはねえ、A子ちゃんの言葉なんよ。…」と筆者にA子に関する話をしたほか、同日の自由遊びの時間にも、A子が遊んでいる近くでA子に日本語で話しかけながら同じ遊びをしている様子が見られた。
- 16) 15) で挙げた「これはねえ、A子ちゃんの言葉なんよ。…」 (2019年7月3日, R子への聞き取り) という発言から、R子は自分が普段用いている言葉とA子が用いる言葉が異なることを認識しているということがわかる。
- 17) 2019年7月3日のはじめの会の前後と午前の自由遊びの時間、2019年9月20日のはじめの会の前に見られた。
- 18) 2019年11月11日, R子の筆者への語りによる。
- 19) 例えば、R子は指折り数字を数えているのに、A子は自分の着ている服やR子の着ている服を指さして、英語で色の名前を列挙し続けているという場面 (2019年11月26日) もあり、言語コミュニケーションが円滑にはかかっているとはいえないような場面も少なくなかった。
- 20) 集合隊形で座った際、頻繁に顔を見合わせて笑ったり、観察している筆者を介してコミュニケーションをとろうとしたりする姿が見られた。また、自由遊びの時間に、2019年11月18日にはA子とR子、他10名でこおりおにをする姿、2019年11月26日にはA子とR子、他8名でかけっこをする姿が見られた。
- 21) 音楽性の発達について、例えば、三村 (2017) は、子どもが、音楽を身体的な感覚によって把握し意識化することで発達した音楽能力を用いて、日常生活の体験・経験からもったイメージを音楽表現すること、あるいは音楽から感受したその特徴や特質を、頭の中や身体の中で反芻し、音楽的な思考によって解釈し、再表現できるようになることと定義している (三村真弓 (2017) 「音楽性および音楽能力の発達至適時期と育成方法」『子どもと発育発達』Vol.15 No.1, pp.64-70)。本稿で筆者が見とったA子の音楽性の発達と、三村の定義する「音楽性の発達」には類似するところがある。
- 22) ここで述べる「身体表現、音楽表現、言語表現などの様々な表現的側面」は、物質的な身体 (body) と区別して用いられる「身体性 (embodiment)」としての「音楽的身体」の概念に当てはまるものである。(音楽的身体については、佐藤公治 (2012) 『音を創る、音を聴く—音楽の協同的生成—』新曜社, pp.103-105を参照のこと。) しかし、本稿においては、2019年11月13日の聞き取り調査において『幼稚園教育要領解説』の領域「表現」の [内容] (文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, pp.235-243) に準ずる語りからO教諭からみられたことを受け、音楽活動における表現的側面を「身体表現、音楽表現、言語表現などの様々な表現的側面」と表す。

【資料1】《きょうも元気！》振りつけ

A



B



【資料2】《きょうも元気！》歌詞

《きょうも元気！》原曲歌詞  
(作詞：柚梨太郎)

1.

おはよう おはよう  
みんなで おはよう  
おはよう おはよう  
みんなで おはよう  
おはよう おはよう  
たっぷり息吸って  
おはよう おはよう  
きょうも元気！

2.

おはよう おはよう  
〇〇ちゃん (先生) おはよう  
おはよう おはよう  
みんなで おはよう  
おはよう おはよう  
たっぷり息吸って  
おはよう おはよう  
きょうも元気！

3.

あそぼう あそぼう  
何して あそぼう  
あそぼう あそぼう  
みんなで あそぼう  
あそぼう あそぼう  
たっぷり汗かいて  
あそぼう あそぼう  
きょうも元気！

(以下、5 番まで続く)

はな組で用いられていた  
《きょうも元気！》の歌詞

1.

おはよう おはよう  
みんなで おはよう  
おはよう おはよう  
みんなで おはよう  
おはよう おはよう  
たっぷり息吸って  
おはよう おはよう  
きょうも元気！

2.

スラマッパギ スラマッパギ  
みんなで スラマッパギ  
スラマッパギ スラマッパギ  
みんなで スラマッパギ  
おはよう おはよう  
たっぷり息吸って  
おはよう おはよう  
きょうも元気！

3.

グッドモーニング グッドモーニング  
みんなで グッドモーニング  
グッドモーニング グッドモーニング  
みんなで グッドモーニング  
グッドモーニング グッドモーニング  
たっぷり息吸って  
グッドモーニング グッドモーニング  
きょうも元気！

(ここで終了)

【資料3】A子の「あさのうた」への取り組み

日付	A子の歌唱状況
2019年7月3日	「あさの、うたを、歌いましょう」というO教諭の声を聞き、周りの子どもたちが立ち上がるのを確認したA子は、少し遅れて椅子から立ち上がる。前で振りや歌唱を演示するO教諭を見ながら振りはずべてこなしたが、口を動かして歌唱する様子は全く見られず、表情は硬い。
2019年9月20日	日直の子どもとO教諭による「あさの、うたを、歌いましょう」の指示を聞くと、A子は隣にいた筆者の方を見ながら立ち上がる。O教諭は電子オルガンを弾いていたため、振りの演示は行っていなかったが、基本的には正面を向いて、振りを全てこなす。1番の「おはよう」の部分の歌詞については歌唱が見られたが、他の部分では、振りのみが見られる。A子は「あさのうた」が始まる前に、「ここ、座って」と筆者の手を引いて隣に連れてきており、時折、筆者の方を向いてからだを動かす。
2019年10月18日	A子は、日直の子どもとO教諭による「あさの、うたを、歌いましょう」の指示を聞くや否や、椅子から立ち上がる。O教諭の電子オルガンでの前奏がきこえると、そわそわとした様子を見せ、歌の部分が始めると、さっそく「おはよう」と歌いだす。振りはずべて覚えているようで、周りの様子をうかがうこともなく、活動に取り組む。1番の「おはよう」と、「大きく」歌うよう示されている3番の「グッドモーニング」の歌詞は特に大きな声で歌唱し、他の部分でも口を動かしていた。
2019年11月11日	O教諭が促し、日直の子どもが指示した「あさの、うたを、歌いましょう」の声を聞き、A子は声を上げながら立ち上がる。O教諭の電子オルガンの前奏がきこえると、隣のR子と顔を見合わせ、笑いながら歌唱と振りを始める。A子は、2番の「小さく」歌うところで、声の大きさを小さくしたり、手拍子の部分の振りを人差し指を合わせるように工夫したりして、「小さく」を表現しようとする姿が見られる。歌唱は、曲全体をとおして見られる。
2019年11月18日	この日は、隣の年中児クラス「かぜ組」と合同での活動。O教諭がはな組の子どもたちに「いつもどうやってやるとるか、かぜ組さんに教えてあげてね」と声を掛けたため、はな組の子どもたちは、1番と3番をいつも以上に大きな声で歌唱する。A子も口を大きく開いて歌唱し、3番では、普段以上に大きく身体を動かす。2番での表現の工夫は引き続き見られた。O教諭は3番を歌い終わった後、かぜ組に中国にルーツをもつ子どもが存在したため、即興的に挨拶の部分に「你好」に変えた4番を追加した。A子は、4番では振りのみ行った。
2019年11月26日	日直の子ども「あさの、うたを、歌いましょう」の指示を聞き、とびはねるように立ち上がる。この日も隣のR子と目配せをしながら振りや歌唱に取り組んでおり、活動中は終始にこやか。2番での表現の工夫も引き続き見られた。近くで観察していた筆者に対し、3番の前奏が始まったタイミングで笑いながら「大きいだよ!」と話しかけ、足の幅を大きく広げ「大きい」様子を表現する。
2019年12月2日	日直の子ども「あさの、うたを、歌いましょう!」の指示を聞き、立ち上がる。隣の人の手を叩く振りでは隣のR子と顔を見合わせながら取り組む。2番の表現の工夫も引き続き見られ、すべての部分で口が動いている。3番の前奏の際、A子は隣にいた筆者に「大きい!」と話しかけるが、前にいたY太が後ろを振り向き、強い口調で「違うよ!」と言う。A子は気に掛ける様子もなく、普段通り3番に取り組む。