

テキスト化されたわらべうたの 保育実践における使用の視点

さい き み き こ
齊 木 美紀子

〈要 旨〉

生活に根ざした子どもの文化であったわらべうたが、保育の場に導入されるようになって久しい。今日、その意義については子どもの育ちに資することが様々な側面から明らかにされている。しかし、生活の中で伝承されてきたわらべうたが、テキスト化されたことにより、その本質が失われかけていることは否めない。そこで本稿では、まず、わらべうたをテキスト化するプロセスにおいて生じた問題点について、「うた(楽譜)」と「学び方」の2つの側面から考察を行い、実践における視点を以下の4つの観点「わらべうた活動の目的」「楽譜の解釈」「選曲」「導入する場」から導き出し、それを踏まえた上で実践を行った。その結果、それぞれの子どもの育ちと、そしてテキストから新たな子どもの文化が生み出される萌芽が見られた。今後は、わらべうたが再び子どもの文化として息づいていけるよう、大人の役割や在り方を模索していくことが課題である。

〈キーワード〉

わらべうた 伝承 保育実践 遊び 子どもの文化 音楽教育

I はじめに

本稿の目的は、保育実践に於いて、テキスト化¹⁾されたわらべうたをいかに使用するか、その視点を明らかにしようとするものである。

これまで、保育に於いてわらべうたを使用する意義については、様々な側面で子どもの育ちに資することが述べられており²⁾、遍く周知されている。しかし、そもそもわらべうたは、とりわけ保育に用いるためにつくられたものではなく、親から子へ、子どもから子どもへと口頭で伝えられ、子育ての知恵として生み出されてきた伝承文化である。その生活に根ざした文化が改めて教材として保育の場に導入されるようになった背景についてはあえてここで言及するまでもないが、やもうえない時代の趨勢でもある。

わらべうたが教育的なねらいをまといながら教材として取り上げられるようになった萌芽は既に明治25年の『小学唱歌』に見られ、ここでは改作された形で取り上げられた。それ以降、わらべうたは教育における様々な理念に翻弄されていく。昭和に入り、わらべうたが内包する多様な教育的要素が着目され、1960年代に音楽教育の根幹に据えようとする大きな動きが起こる。代表的な組織としては、園部三郎を代表とする「音楽教育の会」、羽仁協子を代表とする「コダーイ・システム」が挙げられる。双方とも、わらべうたの特性に着目し、人間教育、音楽教育を行うために、系統立てようというものであった。しかし、一時活気づいた動きも、国の制度上の問題や、わらべうた教育の目的が明確化されなかったことなどから衰退して行くこととなる。

こうした経緯から、採譜された多くのわらべうたが民謡研究を超えて教育的な意図を有し、テキストとして多数出版され、日本全国のわらべうたを容易に手にすることが出来るようになった。今日では特に保育教材としての出版物が主流となっている。しかし、このテキスト化は、教育の方向性や文化的にも閉却しえない危険性を孕んでいることも事実である。「声の文化」と「文字の文化」の違いについて論じたW.J.オング³⁾によれば、前者は思考や表現が累積的であるのに対し、後者は分析的であるとする。一足飛びに、元来「声の文化」であるはずのわらべうたが、テキスト化されたことで「文字の文化」による伝承になったと簡単に置き換えることは出来ないまでも、多くの示唆を得ることができる。一方で、口頭伝承が衰退の一途をたどる現在、保育や教育の場に導入することで文化の保存に貢献する意義をも担えようと思えることも出来よう。テキストを用いる実践者は、この問題について十分に考えた上で実践を行う必要があるのではないだろうか。

1. 先行研究の検討

わらべうたの実践に関する研究は多く存在しており、その内容を概観すると主にソルフェージュ教育と人間教育の2つに大別される。保育・教育現場でわらべうたを使うことの意義はそれらの研究が示している。しかしテキスト化されたわらべうたを用い保育の場で実践を行う際の問題について触れた又は論じた研究は少ない。この問題について指摘した研究として岩田⁴⁾と和田⁵⁾が挙げられる。岩田は、わらべうたの「遊び」に着目し、テキスト化されたわらべうたは本来の遊びのありようから変貌を遂げていると論じた上で、その遊びのありようを再現する方法として、遊びの場を共有することと、異年齢集団であることの重要性を挙げている。また、和田は「言語」「音楽」「遊びの伝承と保育・教育のあり方との相違」という3つの問題点を検討した上で、障害児保育における実践の考察から実践的理論を提示している。さらに保育実践におけるわらべうたについて、「保育という営みが、子どもへの一方的な伝達型指導ではなく、保育者が子どもと心を通わせて子どもの興味・関心・要求をくみ取り相互作用としていくプロセスであるという保育本来の在り方に立ち戻らせるきっかけとなっていった」⁶⁾ことの意義は大きいと述べている。しかし、障害児保育実践ではわらべうたが固定化される傾向は少ないが、保育実践の場合、子どもたちは保育者の意図に添って活動するであろうことから、保育者の提示によって画一化されるのではないかという懸念を示すに

留まっている。

2. 研究方法

前節で、保育実践に於けるテキスト化の問題点について論じた研究は少なく、さらに保育実践の考察を行っている研究はまだ見当たらないことを示した。そこで本稿では、まず始めに、教育的な意図を有したわらべうたは、口頭伝承されてきたありようとの様な相違があるのか、先行研究を基にしながら、「うた(楽譜)」と「学び方」の2つの側面から新たに検討し、実践上考慮すべき課題を明らかにする。次に、その課題意識をもとに保育園に於いて縦断的に行った実践の事例を分析し、その視点をもつことの重要性を明らかにする。尚、保育園での実践に際し、個人情報やデータの取り扱い等の倫理的配慮については事前に説明をし、了承を得た上でICレコーダーとメモによる記録を行った。

Ⅱ 保育に導入する視点

1. テキスト化された教材の限界

今日多く出版されているわらべうたのテキストは、五線に書き起こされ、そこに年齢に応じた遊び方が詳しく記載されている。さらには音楽教育的な意図が付加されているものもある。このような形で出版されたことにより、保育者が全く馴染みのなかったわらべうたの「うた」と「遊び方」を大人になってから再現することが可能になった。保育者自身がわらべうたという文化を知ること、そして保育に導入しやすくなったことはテキスト化の一つの功績である。しかし、そのテキストはどこまで本質を再現しうるのだろうか。ここでは、「うた(楽譜)」と「学び方」という2つの観点から比較する。

1)うた—楽譜の限界—

実際、子ども達がうたうわらべうたはピッチが曖昧になることも多く、平均律の観点からすれば微小音程であったり、うたと語りの間で音高が不明確な場合であったりすることも少なくない。また、同類のわらべうたであっても、旋律やリズムが地域によって異なることが多い。

民族音楽学者である小泉文夫は、子どもたちのうたうありのままの姿のわらべうたを書き起こすために最大限の注意を払い採譜を行った、わらべうた研究のオーソリティである。小泉⁷⁾は採譜に際し、同じうたを2回以上続けて録音することを原則とした。また、うたい出しのピッチとテンポは暗示せず、子どもたちによって始められたものを記録した。同じ子どもがうたっても前後で部分的に異なることは希ではなく、テンポについては、時代⁸⁾とその時々々の状況、子どもの年齢や生理現象⁹⁾によって大幅に変わることもあり、だからこそ一曲ごとに測定し、その状況をメモすることが後々の研究にとって重要であると述べている。さらに、他の生活共同体に属する子どもがある部分を違う歌詞や旋律でうたうことも多いが、それらのヴァリエーションはいずれも正しい姿であり、わらべうたに

は規範形式は存在せず、その採譜がその曲を代表することはできない。それがわらべうたのあるべき姿であるとも述べている。また、採譜にあたってはその時の実音で書くべきで、採譜後に別の目的があって移調する際は、オリジナルからどれだけ移動させたのか、その高低の度数を記さないと元の姿を再現できなくなるとした上で、これまで発表されている殆どの楽譜は移調されているが、元の高さが書かれていないことを指摘している。さらに、多くのテキストに示されている楽譜は西洋の定量記譜法によって書き起こされている。これにより絶対的な音高と音価が示され、さらには拍子をもつ動的な性質¹⁰⁾も規定されることになる。西洋の記譜法に書き起こされた楽譜のみが一人歩きをすると、西洋音楽的な解釈に支配されやすく、この点に関しても小泉は「洋楽的固定観念を捨て去ることが必要」¹¹⁾としている。つまりわらべうたにおける楽譜は謂わば二次データであり、本質的に必要な情報が削られていることが分かる。これらの事から、実践者は楽譜の解釈において深い洞察を行う必要があると言えるだろう。

2) 学び方の相違

わらべうたの伝承は異年齢集団である子ども社会に於いて、年長者の遊びを年少者が傍らで見まねているうちに自然に身につけ受け継がれてきた。小川¹²⁾は子どもたちの遊びの伝承には、自ら遊びたいと思う動機が必要であり、さらにその遊びの場と遊びそのものを身体的に共有することで可能になると述べている。一方で、保育の場でわらべうたが実践される場合、その多くは保育者がテキストを参考にして子どもたちに教える形となる。また、保育施設のクラスという統べ括られた社会で行われる活動となる。伝承ではなくなったわらべうたは、うたも遊びも指導者から提示されることで、それが正しさを帯びてしまい、固定化されやすい。次に教材そのものについて、岩田¹³⁾は、テキストは遊び方を分類し、発達年齢に応じて遊びを難易度という尺度で序列化しているものも多く、これにより本来の遊びがもつ魅力が歪められ、失われる危険性があると指摘する。さらに付け加えれば、音楽教育目的が強ければ強いほど音楽の要素が目目され、子どもの思いに即した遊びよりも、一定の拍にのって綺麗な声でうたい、きちんと遊ぶという謂わば遊びの本質とは矛盾する遊びとなりやすい。これらのことから、保育の場で実践するにあたり、可能な限り異年齢の遊びの場で、遊びが子どものものであるということを念頭に、子どもの思いに寄り添い、遊びを共有することを重要視する必要があると言えるだろう。

2. わらべうたを保育に導入する視点

前節に於いて、テキストはわらべうた本来の姿を記すには限界があり、さらに楽譜に書かれた音をどの様に具現化するかは読み手の解釈に任されることを示した。また、行われる場によって学び方に相違があることを述べた。加えて、どの様にわらべうたを導入するのか、その目的によってその先に立ち現れるものは異なり、わらべうた本来の姿からかけ離れたものとなるだろう。従って、保育に導入する際には、その活動目的や楽譜の解釈及び選曲、さらに導入する場が重要な鍵とな

る。そこで、本項ではわらべうたを保育に導入するにあたり重要視する視点を以下の4つ「活動の目的」「楽譜の解釈」「選曲」「導入する場」から示す。

1) わらべうた活動の目的

わらべうたは、遊びである。うたはあくまで遊びに付随したもので、さらに言えばその時の動きに伴って生まれ出たリズムであり旋律である。従ってうたを歌唱曲として訓練すれば、遊びが制限される恐れがあり、延いてはリズムに影響も与えることになる。しかし、最も重要なことは、音楽の質を変えないことにあるのではなく、子どもにとっての遊びを重視した活動となるよう意図することにあるだろう。

2) 楽譜の解釈

前節でふれたように、わらべうたはこうでなければならないという決まった形がある訳ではなく、その時々、その場所によって様々なヴァリエーションがあり、またそれも変化していくものである。従って、うたは正しさを帯びる伝え方や指導にならないよう配慮すべきであろう。しかし、示したものをどう聞き取っても、どううたっても良いという訳ではなく、その子どものイントネーションや思い、表現に沿ったもので、伝えたものよりもその子どもにとって自然な表現となっていれば、それはヴァリエーションでありその子どものわらべうたであると考え。ピッチに関しても、子どもの声をどう捉えるのかについて十分な検討が必要であろう。

3) 選曲の観点

保育の場でわらべうたを行う際、まずは実践者にとっても、子どもにとっても自然でしっくりくるもの、心地良く感じるものであることは重要である。その心地よさにも関わる一つの問題として地域性が挙げられる。わらべうたは言葉のイントネーションが旋律に反映されており、同類のわらべうたであってもその地方の方言によって旋律が異なる(譜例1)¹⁴⁾。逆に、その土地独自のうたであっても意味をもたない多様な言い回しや語呂が子どもの心を捉える場合もある。実践者はイントネーションや言葉といった地域性を含め、「心地よさ」について慎重に吟味して選曲すべきであろう。

譜例 1



4) 導入する場の観点

保育の場には、大人が何らかの意図をもってつくりあげた環境があり、独特の文化があり、それにより社会がつくられている。また園によって、年齢別であったり異年齢であったり、活動内容が細かく設定されていたりと、方法や設定は多種多様であり、その日々の営みの中でより自然に近い形でわらべうたを取り入れることは容易ではない。しかし可能な限り自由な場で異年齢であることが望ましく、設定された場でありながらも子どもが主体的に遊び、かつ遊びを展開していけるよう実践者が援助的な立場に身を置くことが肝要であろう。

Ⅲ 実践の検討

これまで、実践における視点を得てきたが、本章ではその重要性について実践事例から明らかにしていく。尚、わらべうたの実践は、保育の様々な営みの中の一つであり、得られたデータはわらべうたの活動のみによって培われたものではないが、この活動から見えてきた事象であるということは、きっかけになっていると捉えることができよう。

1. 実践の概要

本稿で取り上げる実践のデータは、2010年5月から2013年3月にかけて筆者が保育園で行った活動の記録である。対象となる園児は年少から年長に至るまでクラス替えなしの持ち上がりで、3年間同一クラスである。尚、在籍園の責任者を通じて、保護者から研究発表に対する同意を得ている。

(1) 対象者：公立保育園園児。同年齢の1クラス。

(2) 場所：保育室

- (3) 人数：転園、転入などの入れ替わりにより 20 名前後。
- (4) 活動期間：2010 年 5 月～ 2013 年 3 月。年少時から年長に至るまでの 3 年間。
- (5) 活動時間：毎月 1 回、30 分強。午前中の保育に於いてわらべうたの時間として設定。但し、筆者が行った活動の中から保育士が幾つか取り上げ、日常の保育の場で行った。
- (6) 観察の方法：参与観察。
- (7) 分析の方法：ICレコーダーとメモから記録を起こし、加えて保育士から日常の子どもたちの様子について、インフォーマルではあるがインタビューを行い、記録した。それらの記録を基に分析を行った。
- (8) 活動方針及び活動計画：保育への導入にあたり、前章で4つの視点を提示した。実践はその視点をもとに行ったが、環境面の制約により相違点が生じた。以下はその環境のもとに行った活動の方針と計画である。

<活動方針>

遊びを子ども主体のものとするために、子どもがまず遊びに興じることを第一に考え、遊び方の型だけにこだわらず子どもの思いを重視した。その場で生じるトラブル等の様子によって間に入ることもあれば、静観することもあり、子どもたちが気づき、自ら考え、決めることが出来る場作りを心がけた。また、子どもたちからリクエストがあれば、予め用意していた計画案にこだわらず、積極的に取り入れ、その場に臨機応変に対応した。さらに、遊びに参加しない子どもに対しては、その時々の子どもの状態を第一に考え、子どもの気持ちに寄り添い、場を共有するに留めた。また、保育士も遊びに参加し、その時々で援助が必要な子どもがいれば、遊びから離れ子どもに対応した。

<活動計画>

選曲は出版されている楽譜集から行い、年齢を考慮した上で計画した。年少の始めは手遊びやしぐさ遊び、うたい聴かせるだけのものなど、指導者対子どもたちの関係で行えるわらべうたを行った。年少の後半からは、子どもたち同士の関わりが生じる集団遊びのわらべうたを少しずつ取り入れた。また、同じ曲であっても年少時にはふり遊びやうたって聴かせるだけに留め、年中時には遊びを発展させ集団で行った曲もある。さらに年中から年長にわたって、ルールや競争的要素のある集団遊びや数遊び及び言葉遊びなども取り入れた。年長からは、子どもたちのリクエストを受けて同じ遊びを集中的にやり続けることが多く、1回の活動で行う曲数は減少した。(資料1)

<曲の提示>

ピッチについてはその時々の子どもの歌い出す声に配慮し、臨機応変に対応した。

2. 活動内容

以下に、子どもからのリクエストで年少の後半から年長に至るまで継続して行われた2曲《どんどんばし》《もぐらどんの》を取り上げ、その活動内容と指導者と保育士の関わりを示す。

《どんどんばし》

全員2人組になり片手をつなぎ列をつくる。そのうち1組が橋の役割を担い、つないだ手を高く挙げる。全員でうたいながらその橋の下をくぐり、列の先頭が列の最後につくように再び戻り、くぐり続ける遊びであるが、うたの終わりで橋が手を下ろす。その橋にかかった組が新しい橋となる。今回の活動では、橋を交代するのではなく、橋が増えていく遊び方でいった。この活動に於いて、いざこざが起こりやすい場面が幾つかある。まず、「誰と2人組になるか」そして「橋になりたくないがために、うたが終わる手前で止まって待つ、或いは急にゆっくり歩く」「自分だけが走り出し、手をつないでいる相手がついて来れずに転ぶ」「列の順番を無視して飛ばす」「橋にかかったのにも関わらず、最後の1組に残りたいがために知らないふりをして橋になろうとしない」などである。

《もぐらどんの》

手をつなぎ輪をつくる。1人がその輪の真ん中でもぐら役となり、目を手で覆い隠してしゃがみ、寝たふりをする。輪になった子どもたちは、うたいながら時計回りに回り、うたの途中から輪の中心に居るもぐらに向かって歩く。うたが終わってから「もぐらさん、朝ですよ起きて下さい。」と言うと、もぐらが起きて輪の中の誰かを選んでタッチし、もぐら役を交代する遊びである。この活動では「輪になる際、誰と手をつなぐか」「手をつながない、或いはつないだままぶらさがる」「もぐらを起こす際、乱暴に叩く」「次のもぐらになりたい一心で、うたい終わらないうちに輪から離れてもぐらのそばに来る、或いは前に立ちはだかる」「もぐら役が中々次のもぐら役を選ぼうとしない、或いは選べない」「やりたいのにもぐら役に当ててもらえない」「当たっていないにも関わらず勝手にもぐら役になる」などがいざこざの主な引き金となる。

これらのいざこざに対し、指導者や保育士はルールに関わるものに関しては、遊びの醍醐味を損なわないよう配慮しながらルールがあることを思い出すよう言葉かけをした。さらに子どもたち自身からルールを提案する声が挙がった時は、子ども同士の話し合いを見守った。また、泣き出したり、喧嘩の度合いによっては、その要因となった子どもが“なぜ”そうなったのかについて自ら考えられるように言葉かけをした。

3. 事例の考察

1) 子どもの育ち

【事例1：“ともに”の芽生え】

年少後半～年中前半

A子は積極的にわらべうたで遊びたがり、遊びながら跳びはねるなど気持ちが高揚し楽しんでいる様子は見られるが、他の子どもたちとのやりとりは全くない。ちょっとした合間に子どもたちが2～3人のグループになり、楽しそうにじゃれあう場面があっても、いつも一人でぼつんとしたり、一人でも楽しそうに飛び跳ねたりしている。また、オニ役になる遊びなどでは、ルールには全く我関せず、指導者や保育士の前にくっついて「わたしやりたい!」と執拗にアピールし中々離れよ

うとしない。しかし年中に入ると、A子のルールを無視した行動に、ルールのある遊びの楽しさを見出すようになった周りの子どもたちが、遊びが壊されることを嫌って「Aちゃん嫌い!」と強い口調で責め、A子が曇った顔で立ち尽くす場面がよく見られた。

年中後半～年長

輪になる遊びの際、他の子どもと手をつないでぴょんぴょん跳ね、ともに跳ねる楽しさを共有する場面が垣間見られるようになった。さらに指導者や保育士に対するアピールも執拗さが次第に薄れて行き、一時アピールをしてもすぐ友達の中に戻り、一緒に居ることを楽しむ様子が見られた。

[考察]

年中前半までのA子は、対大人との間でしか関わることができず、他の子どもたちは友達と関わりたいからわらべうたで遊びたいとなるが、A子はわらべうた遊びをきっかけとして友達と関わっている状況であった。しかし、年中後半から次第に一人遊びの楽しさから“ともに”遊ぶ楽しさへと移行して行った様子が伺えた。

【事例2：表現すること】

年中時

B男は年中から転園してきたこともあるが、非常に内気な性格で、話しかけるともじもじしてすぐにうつむいてしまうなど他者に対して自分を表現することが苦手であった。輪になって役割を交代する遊びでは、役割が自分に当たり皆に注目されるとしりごみして泣き出し、他の子どもに変わって貰っていた。しかしわらべうたが嫌いな様子はなく、友達からも好かれ、ともに遊ぶ場をB男なりに楽しんでおり、外れることなく必ず遊びには参加していた。積み重ねていくうち、指導者が一緒にやることで役割を担うことが出来るようになった。他の子どもたちは、B男に役割が回ると、励ましたり優しい言葉をかけたりするようになり、様子次第では役割を当てないように気遣う場面も見られた。

年長時

楽しさや喜びの表現が少しずつ拓かれて行った。7月に入ると、遊びの自然な流れでB男に役割があたり、今日はどうするかと皆の注目を集めたが、恥ずかしそうに輪の内側に進み出て、指導者の補助も無しに、一人で立派に次の子どもに役割を渡すことが出来た。その時、指導者、保育士、子どもたちからも一人で出来たことを褒められ、嬉しそうな顔をする。それ以降、不安な表情が見られなくなり、遊びへの積極性も増し、静かながら自分の意志を表すことも出来るようになった。

[考察]

B男は遊びそのものは楽しく、やりたい気持ちがありながらも、不安と恥ずかしさで役割を担うことが出来なかった。しかし遊ぶ場を共有することを通して、役割を担う友達をずっと見ながら、自分もやれるという気持ちを高めると同時に不安を消して行ったのだろう。初めて一人で役割を担え

た時、B男の表情からは、出来た自分に対して自信をつけた表情が伺えた。同時にこの自信によって、安心して自分を表現できるようになったのだろう。

【事例3：自我の変容】

年少時

C男は遊びたくて仕方がない様子で、いつも意気揚々と遊ぶ。しかしいつも遊びの中心的存在になりたがり、さらに自分の我が通らないとすぐに手が出る。他の子どものシャツを力尽くで引っ張りあげたり、つないだ手を無理矢理引っ張ったり叩いたりし、遊びの最中に泣かせる事が多い。その度に遊びが暫く中断した。また、指導者や保育士に対しては、注目を浴びたいがために、わざとズレた行動をしたり、大きな声で我を通したりし、注意されたり我が通らないと拗ねて意地を張り、輪から外に出て、もう遊ばないと大きな声で泣き、ずっと拗ねたまま遊びに戻ってこないことも多くあった。

年中時

C男が我を張ると他の子どもたちは次第に拒否するようになる。意図的にズレた行動をしても他の子どもたちから相手にされない時もある。さらに、自分の我が通らないと顔を真っ赤にして輪の外に出て拗ねるものの、手をあげる事が減り、離れたところから遊びの様子をチラチラ見ている。そのうち口をぎゅっと結びながら、す〜と遊びの輪に戻ってくる。次第にその離れている時間が短くなっていった。

年長時

我が強さに変化はないが、他の子どもたちがC男に強く対抗し、集団で非難される事も増えるようになった。それと同時に他者の反応を受けて自分を調整することも出来るようになっていく。何かぶつかる事があると、一時口をへへの字に曲げて感情をぐっと押し殺し、自我と他者の視点が心の中で必死に戦っている様子が見て取れる。その葛藤の間、僅かに遊びが中断することもあったが、やがてその中断も無くなり、時には自らルールを口にする場面も増えた。

[考察]

保育士への聞き取りによれば、C男はとりわけわらべうたが大好きで、だからこそ他の子どもたちと遊びたいという気持ちの方が勝つのだろうとの事であった。C男は、遊びを通した人との関わり、ぶつかり合いを通して相手にも気持ちがあることを学び、ほとぼり出る感情を、他者との関係の中で上手く折り合いをつけることで、新たな自我の世界を形成して行った。

2) 子どもの文化¹⁵⁾

【事例 4: うたの変容と受容】

年中になったばかりの4月、遊びの終わりに、いつもの様に《さよならあんころもち》をうたう。C男が突然、しぐさをつけながら、「さよなら、あんころもち、またきなこ、“ポン!”」とうたう。その“ポン”のところで、おもちをこねる手の幅を大きく広げるしぐさをする。それを瞬時に他の子どもたちが受け取り、そのポンのタイミングでC男と同じしぐさをつけてうたう。これ以降は卒園まで、まるでクラスの子どもたちの合い言葉のうたのように、このしぐさ付きで楽しそうにうたわれるようになった。

[考察]

子どもたちが日常のふとした瞬間に、わらべうたも含め替えうたを口ずさむ場面に出会うのは珍しいことではない。しかし、その場限りで終わるのではなく、他の子どもたちに受容され、それが受け継がれなければ文化を築いていくことは出来ない。ここで見られた事例は、遊びの積み重ねを通してつくりあげられてきた、“いまここをともにする”“ここにしかない自分たちの場”だからこそ、一人の子どもから偶然生まれ出たものを他の子どもたちが瞬時に受け取り、この瞬間からこの場の子どもたち自身の新たなうたとなり共有され続けたのだろう。

3) 全体の考察

実践から得られたこれらの事例は、わらべうたで遊ぶことに丸ごと身を投じ、その中で他者と関わることによって育まれていったものである。さらに、子どもたちは受け取ったものをそのまま再現するだけではなく、自分たちの中に取り込み、さらに「つくり手」「にない手」となり、自分たちのわらべうたを生み出していった。この様に、本来の子どもの文化としてのわらべうたが生み出された背景には、関わりを通して子どもたちの場がつくりあげられてきたことがあり、そのことが大きな礎石となっていると言えよう。

Ⅳ まとめ

本稿では、わらべうたを保育の場へ導入するにあたり、テキスト化の問題点を明らかにした上で4つの視点「わらべうた活動の目的」「楽譜の解釈」「選曲」「導入する場」からその捉え方を導きだし、縦断的な実践を行ってきた。それにより、それぞれの子どもの育ちとともに、教材として提供されたわらべうたが新たな子どもの文化として生み出されていく可能性が示された。

子どもは自ら育つ力をもっている。しかし、その育ちは子どもを取り巻くヒトモノも全てを含めた環境により拓かれていく。わらべうたは自分とヒトとの間をつなぎ、そしてその場で必然的に様々な事柄が生起されることで、子どもたちの成長を育んでくれる。だからこそ保育の場に於いて意義があるのである。教育教材として子どもたちにかたどらせ、本質を見失った遊びを課せば、わらべうたではなくなり、保育の中で取り入れる意義も半減する。音楽教育に視点を移したとしても、最終

的には音楽を豊かに表現できることが目的となるならば、子どもたちが遊びに興じ、主体的に動き、わらべうたという音楽、そして子どもたちの声、関わりを通して、子どもたちが内なるエネルギーを外に向けて解放できる身体になることが、音楽表現の礎となるのではないだろうか。

本実践は、同年齢クラスであり、さらに実践者が子どもたちにとっては指導者という立場を払拭できない環境にあった。その為、ここに生起した子どもたちの事例は、日常の生活の場で子どもたちの社会からわらべうた遊びを通して生起するであろう事例と同じに考えることは出来ない。しかし、大人から受け取ったものを「つくり手」であり「にない手」として子どもたちが実践することにより、新たな文化が生み出される萌芽が見られたことは本研究の一つの成果であったと考える。

本田は、子どもの生活文化は大人の文化から独立して存在するのではなく、子どもと大人の生活行為が交差した部分にあり、子どもの文化における大人の役割は「子どもと共につくるものとして、その生活をいかに重ね合わせるかにかかっている」¹⁷⁾と述べている。

子どもの育ちや子どもの文化、伝承文化財としても、わらべうたを大人が子どもに伝えていくことの意義は大きい。口頭伝承が衰退していく現在、テキスト化も時代が生み出した必然的な文化の動態と捉えることが出来る。しかし、大人がわらべうたをどの様に子どもたちに伝え、どの様に関わるのかによって、実践の先に立ち現れてくるものは異なる。今後は、テキスト化されたわらべうたが新たな生命を与えられ、再び子どもの文化として息づいていけるようにするためには、保育の場という様々な制約の中で大人がどのような役割・関わりをするべきなのかについて探求していきたい。

(資料1)実践で取り入れたわらべうた

<年少時>

前半：《ととけっこう》《だいこんつけ》《どうどうめぐり》《にぎりぱっちり》《ひとやまこえて》
 《このここのこ》《かたどんひじどん》《ぶーぶーぶー》《さるのこしかけ》《くまさんくまさん》
 《おやゆびねむれ》《ゆうなのき》《さよならあんころもち》

後半：《おふねが》《あずきちよ》《ちょっぱー》《なかなかほい》《いっぴきちゅう》《もぐらどんの》
 《ゆうびんはいたつ》《どんどんばし》《うちのうらのくろねこ》《かくかくかくれんぼ》
 《ななくさなずな》《うっつけうっつけ》

<年中時>

前半：《いっちくたっちく》《カラスカズノコ》《いちにのさんの》《えんやらもの木》《いちばち》
 《てるてるぼうず》《あめこんこん》《おやゆびねむれ》《こどものけんか》《ねんねんねやま》
 《どんぐりころちゃん》

後半：《ろうそくのしんまき》《とんびとんび》《なんこなんこいくつ》《いもにんじん》
 《じゃんけんポイポイ》《どのゆびかくした》《きりすちよん》《いっせんどうか》《たぬきさん》
 《あんたがたどこさ》《ねこがごふくやに》《ねんねこおやま》

<年長時>

前半：《でんでんむし》《たけのこめだした》《きゃあるのめだま》《うちのちょんなべさん》
 《ほたるこい》《みんないそいで》

後半：《おてぶしてぶし》《おもやのもちつき》《おらうちの》《うのじうっさいこく》

※新曲のみを記載。その為、継続して行っている曲も多数ある。特に、《さよならあんころもち》は活動の終わりに3年間欠かさず行った。さらに《もぐらどんの》《どんどんばし》は子どもたちからのリクエストが多く、年中から年長に渡ってほぼ毎回取り入れることとなった。

〈注〉

- 1) 本稿に於いて、テキストとは楽譜と共に遊び方の解説がなされている出版物を指すものとする。
- 2) 尾見敦子他「わらべうたの教育力を探る」日本保育学会第52回大会発表論文抄録, 1999
 尾見敦子「幼児教育におけるわらべうたの教育的意義」『川村学園女子大学研究紀要』第12巻, 第2号, pp.69-92, 2001
 秋山治子「保育と音楽 - 乳児の音楽環境としての「わらべうた」の考察 -」『白梅学園短期大学紀要』第39号, pp.69-88, 2003, など。
- 3) W.J.オング, 桜井直文他訳『声の文化と文字の文化』藤原書店, 1991
- 4) 岩田遵子「わらべうた遊び観の近代的豹変 - 現代における遊びの非伝承性 -」日本保育学会第66回大会口頭発表資料, 2013
- 5) 和田幸子「わらべうたを用いた保育実践の意義と課題」『大阪市立大学生生活科学研究誌』第7巻, pp.219-232,

2008

和田幸子『わらべうたを用いた障害児保育の実践』三学出版, 2010

- 6) 前掲, 3) (2008)p.9
- 7) 小泉文夫『わらべうたの研究 研究編・楽譜編』わらべうた刊行会, 1969, pp.255-410
- 8) 時代の違いとは, 例えばまりつきうたなどは, 昔は手まりで弾むものではなく膝をついており, 現代の弾むボールで立ってつくのとでは当然速さは異なる。
- 9) 子どもの体の大きさ, 例えば歩幅など。
- 10) 拍子はほぼ四分の二拍子で記されているが, 五線において2拍子は強拍, 弱拍の性質を伴った周期的なまとまりに強く支配される。しかしわらべうたは日本語のイントネーションに沿ったものであるため, 強いアクセントをもたないことから音楽としても強弱の性質は西洋と異なり穏やかである。
- 11) 前掲, 5)p.267
- 12) 小川博久編著『「遊び」の探求』生活ジャーナル, pp.10-22, 2001
- 13) 前掲, 2)
- 14) 東京の楽譜は筆者が幼少時からうたっていたもの。大阪の楽譜は右田(1980)。
- 15) 本田(1971)は, 子どもの文化とは, 本来子どもが「つくり手」であり「にない手」であったと述べた上で, 現在では子どもから離れ, 大人の生産と管理によるものとなっていることを指摘している。
- 16) 実践で提示したうたは「さよなら, あんころもち, またきなこ」である。
- 17) 本田和子「子どもの文化3 - 児童文化にかかわる子どもの役割 -」『幼児の教育』第70巻, 6号, pp.20-27, 1971,

〈参考文献〉

- 1) 岩田純一『<わたし>の世界の成り立ち』金子書房, 1998
- 2) 本田和子「子どもの文化1 - 児童文化にかかわる子どもの役割 -」『幼児の教育』第70巻, 4号, pp.26-31, 1971
- 3) 右田伊佐雄『大阪のわらべ歌』日本のわらべ歌全集16, 柳原書店, 1980

付記

本稿は, 日本保育学会第67回大会(2014)のポスター発表をもとに加筆, 修正したものである。