

保育所におけるわらべうたの意義

—S 保育園での実践を通して—

白石 昌子^{*a}
齋藤 美智子^{*b}

保育所におけるわらべうたの実践例を通して、わらべうたが乳幼児にどのような意味を持つかを考察した。わらべうたは、日本文化の継承の観点や、日本語の抑揚やリズムとの関連から教材的意義を論じられることが多かった。保育所での実践事例から、乳児期からわらべうたに触れることによって、言葉のリズムが体の動きとともに獲得されていくこと、遊びの中で保育者や他児との信頼関係が構築されること、生活の中の出来事に応じて臨機応変に多様なわらべうたを子どもと共有できること、保育者と子どもとの間に優しい雰囲気を作り出すことなどが確認でき、わらべうたは乳幼児期の教材として意義があることが示唆された。

〔キーワード〕 わらべうた 保育所 遊びと人間関係 言葉のリズム
遊びの動き

はじめに

わらべうたが学校教育現場で音楽教材として取り上げられ、その是非について活発に議論されたのは、1960年代である。わが国において、唱歌教育成立の過程で、学校教育の場から排除されたわらべうたが、教育的見地から見直されることは、それまでも何度かあった。しかし、わらべうたブームともいわれた1960年代は、現場の教師達が日々の実践の結果として問題を提起し、音楽科の教育課程の自主編成運動にまで高まっていった時代であった。この教育運動の推進の場となったのは、主に、日本教職員組合の教育研究集会（以下、日教組、教研集会と表記する）であり、「音楽教育の会」などの民間教育研究団体も大きな役割を果たした。

こうした教育課程の自主編成の動きを背景にして音楽科教育においてわらべうたが取り上げられた一方で、保育においてはそれとは別の観点でわらべうたが注目されるようになってきた。本稿では、まずこれら両者のわらべうたに対する考え方を概観し比較する。そして保育におけるわらべうたの実践を通して、とりわけ乳幼児期におけるわらべうたの教材的意味を検討すると共に、保育所における生活の中でのわらべうたの意味を考察する。 (白石)

1. わらべうたの定義

わらべうたとは、子どもの生活や遊びの中で自然発生的に生まれ、伝承された遊び歌である。このような遊び歌は、日本だけではなく、世界中に見られるものである。その中で「わらべうた」という呼称で呼ばれ

るのは、日本の伝統的な音律によって作られた歌に限ることが多い。それは、日本語の抑揚の延長として表れる長二度の音程を基本とした二音歌に始まり、テトラコルドで成り立つ三音、四音などで作られているメロディーである^(注1)。さらに、日本語の持つリズムを拍節をもって唱える、メロディー無しの「唱えうた」もわらべうたに含まれる。近年では、このような音やリズムにおける「わらべうたの語法」を用いて、大人が子どものために作った遊び歌も出現している。また童謡やメディアなどの影響を受けた音楽様式の歌も含んでわらべうたとすることもある。

本稿では、わらべうたを日本語と結びついて発生した遊び歌という視点から捉え、日本の伝統的な音律で作られた歌や日本語のリズムによって唱える「唱えうた」に限定する。さらに、日本語の抑揚やリズムによって生じる、即興的なことばもわらべうたに含む。例えば、他児の遊びに入ろうとする際に唱える「まぜて」という言葉は、二音歌のわらべうたと同じ音構造を持つし、一音一拍のリズムは、日本語のリズムによって生じている。その他、生活の中での言葉のやり取りには、即興的にリズムやメロディーが付随して表現されることが少なからずある。本稿では、子どもの生活や遊びの中から自然発生的に生まれた歌であるというわらべうたの成り立ちに照らして、このような即興的に表れた表現や、その表現を遊びとして定着させる過程をも、わらべうたとして取り扱う。 (白石)

*a 福島大学人間発達文化学類

*b 桜の聖母短期大学生活科学科

2. わらべうたを教材とした教育運動の変遷

音楽教育におけるわらべうたは、教育課程の自主編成を目指す教育運動として、1950年代後半から1970年代にかけての日教組の教研集会において議論された。当時、「教科書の中に、子どもの心情を心底揺り動かす歌がない」という教科書教材に対する不満や、テレビの普及に伴って流行した「低俗な歌謡曲」を子どもが歌うことに対する教師達の不満があった^{注2)}。このような背景の中で、わらべうたは1957年の教研集会の場ではじめて提起された。奈良県が「わらべうたが他の歌よりはるかに音楽的にうたえる歌であることを発見した」というレポートを発表し、山口県からは、①わらべうたから始めよう、②わらべうたとともに遊ぶ生活から指導しよう、③わらべうたを組織的に集めよう、④生活を高める歌を選ぼう、⑤生活に即した歌を作ろうという5つの提案があった^{注3)}。

しかしここで提起された提案は、学校音楽で教えるのは西洋音楽か日本音楽かという論議に埋没してしまい、その後しばらくは発展をみない。再度わらべうたが教研集会で議論されるようになるのは、1963年の第12次大会からである。ここでは、子どもの感動を保障し、同時に音楽の基礎能力を身につけるために、音楽授業には二種類の教科書が必要であるという提案が東京都から出される。つまり、「感動」を保障するための歌曲集と、「技術」を系統的に学習するための教科書という二本立てである。後者の「技術の系統学習」にあたるのが、わらべうたを用いたソルフェージュである。

「技術か感動か」という問題は、教研発足当初から終始議論されるテーマとなっており、初期の教研集会では一貫して、技術と感動は相対立したものとして捉えて議論されている。二本立て案は、翌年の13次大会では、「子どもの音楽活動を豊かにしていくために、子どもの潜在能力を充分引き出して、歌唱、鑑賞、器楽などの指導をすすめるA活動と、音楽活動を行うための基礎能力を子どもの発達に即して系統的に指導するB活動」という具体的な表現でまとめられた^{注4)}。これ以降の教研集会は、わらべうたを用いたソルフェージュ体系づくりが主なテーマになる。

わらべうたがこのように扱われていく背景として、同時代の以下の2つの出来事の影響を見過ごすことはできない。1つは、カール・オルフの来日とコダーイ・システムの紹介である。オルフは、1962年にNHKの招聘で来日し、コダーイ・システムは、1964年のハンガリー開催のISME (International Society for Music Education) で紹介され、音楽教育システムとして世界的評価を受けるようになった。両者とも当時、音楽教育の優れたメソッドとしてわが国に紹介された。こ

の2つのメソッドの共通するところは、どちらも母国語の抑揚に密着した自国のわらべうたを音楽教育の出発点に置くという理念である。

もう1つ大きな影響を及ぼしたのは、小泉文夫による「日本伝統音楽の研究」の刊行である。これは1958年に刊行され、西洋音楽とは成り立ちを異にする日本の音律を理論的に明らかにしたもので、ソルフェージュ体系づくりの理論的な支えとなった。

しかしその一方で、わらべうたを用いたソルフェージュ体系づくりには、当然のことながら西洋音楽とわらべうたの音楽様式上の違いが論議されるようになる。しかしここでは、以前のような、西洋音楽と日本音楽のどちらが良いか式の議論から一歩進んで、「今日の日本の音楽教育の課題は、ヨーロッパ音楽のなかに(わらべうた)を『生かす』、あるいは、わらべうたをヨーロッパ音楽へ繋げるのではなく、日本の独自の音楽をつくりあげることではないだろうか。それはおそらく、民族的でしかも現代的な音楽となるであろう」という主張が行われている^{注5)}。これはまさにハンガリーにおいてコダーイやバルトークが目指したことで、コダーイ・システムを作りあげた理由でもあった。理念としては間違いではないが、この問題は簡単に越えられるものではないし、ハンガリーでは、コダーイ、バルトークという偉大な作曲家を得て実現したことでもある。

一方、子どもの感動の問題を一貫して追究していた群馬県は、1966年の第15次大会で、B活動に対して、わらべうたが子どもの生活エネルギーを解放するののかという問いを提起する。この問いかけは、ソルフェージュ体系づくりの行き詰まりに拍車をかけ、わらべうたを教材とすること自体への行き詰まりとして捉えられるようになり、1971年の第20次大会以後、B活動への試みは衰退していくことになった。

以上のように教研集会において、わらべうたは1971年以降、話題にならなくなっていった。その原因について白石は別稿において、次の3点に整理した^{注6)}。まず、「技術か感動か」という言葉に見られるように、この両者を相対立した関係で捉えていたことである。「音楽の基礎能力」という言葉は、いつのまにか技術と同義になり、技術はB活動に、感動はA活動にという安易な置き換えで二本立て案が提起されている。

2つめは、わらべうたに対する考え方の変化である。1957年にわらべうたが登場した時には、子どもに適した「よいうた」の一つとして提起された。この時の「よい」という理由として、子どもの生活との密着があげられた。しかし、二本立て案以降、わらべうたはソルフェージュ体系づくりの素材としての意味だけが強調されてしまった。わらべうたのもつ子どもにとっての意義への検討は深められないままに、日本語の抑揚との関係だけでわらべうたを位置づけてしまったこと

が、後の群馬からの「わらべうたが、子どものエネルギーを解放できるのか」という問いかけに対して、何らの議論も引き起こさずにB活動としてのわらべうた教育が衰退していった原因と考えられる。

3つめには、音楽様式上の問題が挙げられる。音楽教育に関する権威ある雑誌である「音楽教育研究」は、1969年と1972年に、わらべうたによる音楽教育に関する特集を行っている^{注7)}。これは、1960年代のわらべうた教育の成果を検討するという目的をもった企画であったと思われるが、ここに挙げられているわらべうた教育に対する批判の大部分は、西洋音楽とわらべうたとの音楽様式の違いを批判の根拠としている。これは前述したように妥当な批判であり、コダーイやバルトークを得てはじめて実現したハンガリーの例を安易に適用できるものではない。実際、この問題は、音楽学者、作曲家等の協力なしには解決できない性格のものであり、そのような方面からの積極的な協力が得られなかったことにも、わらべうた教育の衰退の原因を見ることができよう。(白石)

3. 保育現場におけるわらべうた

わらべうた教育運動が衰退した原因を3点に整理したが、このうちの2番目に挙げた、わらべうた自体の教材的意味については、小学校教師と保育者では捉え方に差違があった。ここで言うわらべうたの教材的意味とは、子どもにとってわらべうたがどのような意味を持っているかという観点である。

前述のように1960年代のわらべうた教育運動は、主に小学校教師を中心にした教研集会で展開していたが、それとは別に乳幼児にとってのわらべうたの意味を考えようとする保育者たちの集団があった。保育者に大きな影響を及ぼしたのが、コダーイ芸術教育研究所である。カール・オルフの来日や小泉の「日本伝統音楽の研究」の刊行によってわらべうたに目を向ける気運が高まる中、ハンガリーでコダーイ・システムの理念・方法を学んだ羽仁協子は、帰国後コダーイ芸術教育研究所を設立し、日本のわらべうたの体系化を図り、日本におけるコダーイ・システムの基礎をつくった。羽仁と共に活動した中川弘一郎はコダーイ芸術教育研究所の業績について「日本の保育のあり方にも目をむけ、わらべうたを中心とした年齢別のカリキュラムが他の保育内容と調和を保って構想された。(略)わらべうたは伝統的な音楽教育の中で初めて教材として真の姿をあらわし、位置づけられた」^{注8)}と評価している。

当時、すでに保育者自身がわらべうたで遊んだ経験を持たない、あるいはわらべうたのレパートリーが少ないという時代になりつつあった。保育におけるわらべうたの実践は、まず保育者自身がわらべうたを学ぶところから始まっている。コダーイ芸術教育研究所は、

そうした保育者を対象にしてわらべうたの研修を行った。その他、民間教育研究団体である「音楽教育の会」も、わらべうたによる実践を推進していたが、なかでも「北海道音楽教育の会」は、保育におけるわらべうたの実践を重ねていた。

このようにわらべうたによる保育実践を積み上げてきた保育者達は、わらべうたに対して手応えを感じていた。その手応えは、ほぼ次の3つに集約できる。

1つめは、わらべうたが乳幼児の生活に結びついていること、2つめは、わらべうたが遊びであること、3つめは、わらべうた遊びを行う中で保育者と子どもや子ども同士の人間関係が形成されることである。そしてこれらはすべて、わらべうたが日本語のリズムや抑揚と密接に結びついた歌であるからこそ成り立つと考えられている。とはいえこの部分は、小学校以上の音楽教育の中では、ソルフェージュ教育体系を構築する上での重要な要素とされたのに対して、保育者の中では生活や遊び、仲間関係といった別の観点から語られているのが特徴である。

以下は、保育者の実感からの感想にすぎないが、彼らが保育教材としてのわらべうたに手応えを感じている様子を見ることができる。「わらべうただと、子どもと保母の心が通じる関係を作ることができる」「わらべうたの場合、相手と自分、相手の声と自分の声というの、いつも聞きながら、感じながら、そして自分を表現していくことができます。物に合わせるというんじゃなくて、自分の声と周りの声を合わせあっている」「ファンタジー、イメージが幼児なりにあって、現実の世界から離れる世界を作る。歌ったり遊んだりするときに、その非現実世界をくぐらせるということが、遊びのいちばん大事なことだと思う。」などである^{注9)}。

また、保育は音楽の授業とは違い、まさに生活の中にわらべうたが存在する。とりわけ乳児保育の中では、子ども達はいつも遊んでおり、その中で保育者が一人ひとりに働きかけることによって子ども達の生活習慣が形成されていく。食べること、排泄などを覚えることと、歌を歌ったり遊ぶことは一体となって乳児の生活を形成している。羽仁は、「わらべうたを子どもにしてあげるきっかけ」として、保育者の側からの雰囲気作り、子どもに求められた時、一人の子どもの遊びに結びつけて、そこにある道具に結びつけて、子どもの動きに結びつけて等々の場面を挙げている^{注10)}。つまり、子どもと一緒に生活する中にある様々な場面で、わらべうたが保育者と子どもの中で共有されるということである。

小学校の音楽の授業におけるわらべうた教材の考え方は異なり、保育におけるわらべうたの考え方は、音楽的側面も含みつつ、わらべうたを介して生まれる情緒の安定、遊びにおける人間関係の在り方、遊びに

おける諸機能の発達などの観点を持っていた。次項以降では、保育におけるわらべうたの実践を分析しながら、保育所におけるわらべうた教材の意義を考察する。
(白石)

4. S保育園における保育実践

(1) S保育園におけるわらべうたの位置づけ

S保育園は、定員60人の認可保育園として1980年に開園した。園の方針として「子どもの豊かな発達を保障し、生活を大事にする保育」「保護者とともに行う保育」「科学的な裏付けのある保育」という3つを掲げている。

わらべうたを保育の中心におくことを選択したのは、園の目指す子どもの姿にふさわしいからであった。とりわけ、先述の「子どもの豊かな発達を保障し、生活を大事にする保育」という方針とわらべうたは重なっている。S保育園では音楽活動において、CDなどの音源を使うことはない。これは、「本物との出会い」を大切にすることを重視しているためである。せめて0歳～2歳にかけての時期は、そのような機械音ではなく、大人の肉声、「生の声」で、子どもと一対一でわらべうたを聞かせ遊んでやるのが重要と考えている。わらべうたは、一斉の指導形態で行うものというよりは、基本的には、子ども達のリズムに合わせて、一人ひとりの子どもの表情をつかみながら、歌ってやるものであり、それによって一人ひとりを大切にし、子どもが主体となった音楽活動を行うことができる教材である。

また、S保育園では、「日本の伝承や文化を大切にする」ということも重要視されており、わらべうたはこの観点からも、園の目指す子どもの姿にふさわしい教材であった。「日本の伝承や文化を大切にする」観点からは、わらべうただけではなく、他の園ではなかなか見ることができない民舞や詩の暗唱^{注11)}なども教材として取り上げており、これらの教材とわらべうたが影響しあう相互作用も見逃せない。

S保育園におけるわらべうたが、子どもの生活にどのような影響を与えているのかについて、事例を通して検討する。ここに挙げた事例は、筆者である齋藤が1988年に担当した3歳児クラスのクラスだより(すみれ日誌)と、2008年に福島大学生が観察した保育事例^{注12)}である。

(2) わらべうた遊びのなかで培われるリズム

2歳頃の幼児は、歌を歌う大人の口元をじっと見つめ、フレーズの初めや終わりを合わせて歌うようになる。乳児期からわらべうたで語りかけられて育った幼児は、初めて触れるわらべうたでも日本語のリズム、フレーズを聞き取り、保育者に合わせて歌おうとする。

——事例1 (2008.10.9～10 2歳児クラス)——

保育者が朝の集まりの時、「先生、今日は『こんこんさん』のうたを歌おうかな」と言って手でキツネの形を作ったうたに合わせて動かしながら唱える。「キツネをくったらうまかった ちーとしっぽがにがかった コンコンチキチー コンチキチー もどせい かえせい もどもどせい」

子ども達は初めてのわらべうただだったので、保育者の口の動きを見て真似をして口ずさむ程度である。「じゃあ、お友達と手をつないで回りながら歌ってみようか」と言って円を作って回ろうとするが、子ども達はまだ歌を覚えていなかったため、手を繋いでまわる動きが楽しくなり円を崩してキヤーキヤー言って遊ぶ。保育者はその姿を見てもう一度、座って歌を歌うことにした。騒いでいた子ども達も歌が始まると集中して聞くことができた。

「うまかった」「にがかった」の最後の部分の「った」を拍をそろえてみんなで声を出すことが楽しい様子である。また、「コンコンチキチー コンチキチー」はすぐに覚えて楽しんで唱えていた。

再び円を作り、子どもを一人中にいれてみんなで唱えながら回って遊んだ。

翌日、朝の集まりが終わって園庭に出た時、保育者は「昨日のおうたして遊ぶ?」と呼びかけ女兒3人と一緒に遊んだ。前日より言葉がスムーズに出てくるようになり、「った」だけを合わせるのではなく、「うまかった」と言えるようになっていた。手をつないで丸くなって回りながら、うたとリズムを合わせることを楽しんでいる。S子が、最後の「もどもどせい」でジャンプしてからしゃがむという動きを考え出し、やってみせると、他の二人もその動きをすんなりと受け入れ、真似をしてしゃがんだりしていた。保育者はすぐに「じゃあ、Sちゃんのやり方おもしろいから、そういう風にやってみる?」とその動きを取り入れ、子ども達の間で、最後にジャンプしてからしゃがむという動きが共有された。その後、繰り返しその動き方で遊んでいた。

この事例では、この時期の子どもが、日本語のリズムで歌われるわらべうたのフレーズを感じ取り、フレーズの最後の音を合わせようとする様子が顕著に見られる。わらべうたのフレーズは単純で、このわらべうたは、8拍で1フレーズが作られている。「キツネをくったらうまかった」までの8拍、「ちーとしっぽがにがかった」までの8拍、「コンコンチキチー コンチキチー」までの8拍、「もどせい かえせい もどもどせい」までの8拍という4つのフレーズできている唱えうたである。子ども達は、7拍めの「った」の後の1拍の休符を感じてフレーズを感じ取り、7拍目の「った」を合わせようとしている。「コンコンチ

キチー コンチキチー」は、擬音語としてすぐに子ども達がなじんでいる。また、「うまかった」と「にがかった」という韻をふむような歌詞が覚えやすかったようで、次の日には歌詞が言えるようになっていく。

わらべうたは、体の動きを伴う遊びと共にうたわれる歌である。初めて導入した日に、保育者は円を作って回るといって遊び方で遊んでいる。次の日には子どもの方から新たな動きの提案があった。ジャンプして座るといって動きは、それまでの動きと比べるとアクセントのついた強い動きとすることができる。Sちゃんは、歌の最後にその動きを入れている。この部分は、音楽的にもこのわらべうたの一番のクライマックス部分でもある。音楽的に盛り上がった最後にジャンプしたいというSちゃんの思いは、とりもなおさず、わらべうたの音楽的要素を感じ取っているからだと言えるであろう。わらべうたを、体の動きと共に経験し続けることが、こうした感覚を知らず知らずの内に身につけることになっているのだと思われる。

また、保育者が、子どものアイデアを即興的に取り入れている柔軟さも注目に値する。遊びとして引き継がれてきた所以でもある。そういう意味では、わらべうたは、必ずしも特定のやり方に縛られることなく自由なものである。だから、伝承の過程で、地域によって遊び方、歌詞が少しずつ違ってきくこともあるし、そのことを認め合うものでもある。しかし、体の動きが伴うので、リズムはあまり変わらない。

次の事例は、2歳児には意味がわかりにくいわらべうたではあるが、保育者が拍に合わせて体をゆすってやることで遊ぶ様子である。

— 事例2 (2008.10.10 2歳児クラス) —

保育者が、稲刈りの話につづけてわらべうたを歌う。「もみすり おかた もみがなけりゃ かしましよ もみゃ まだ ござる うすに さんじょ みに さんじょー すって すって すりこかせ」

「じゃあ、Tちゃん、先生のおおぎにおいで」と、隣に座っていた子どもを膝の上にのせる。うたに合わせて膝をゆする。一人が終わったらまた別の子どもを乗せてうたう。保育者の膝に乗っていない子ども達は、人形を自分の膝にのせて保育者と同じようにゆすっていた。

初めてのわらべうたでもあり、言葉も幼児には難しかったようで、子ども達からは歌詞やメロディーが出てくることはなかったが、リズムにのせて体を動かしたり、保育者の歌うリズムに合わせて人形を動かすだけでも楽しめていた。

乳児の頃からわらべうたに触れている子ども達は、この事例のようにわらべうたに合わせて保育者にゆすってもらったりして、自分の体でリズムを体感して

いる。日本語の抑揚やリズムを内包しているわらべうたを動きを伴って経験している積み重ねが事例1のような動きを自然に生み出すことに繋がるのであろう。

わらべうたは遊びを伴う歌なので、遊びのクライマックスが同時に歌としてのクライマックスにもなる。乳児期からわらべうたに触れ遊んでいる幼児は、事例1のように、歌のクライマックスやリズムカルな言葉への反応がよい。他にも「おてぶしてぶし」では最後の「いや」の所で声が揃い大きく歌える。「ぼーさん ぼーさん どこいくの」では、「この かんかんぼうず くそぼうず」の部分、特に元気よく大きな声で歌うという姿がみられる。

(3) わらべうたと人間関係

① 保育者との関係

わらべうたのある暮らしは、だれかが歌いだすと、必ずというほど子ども同士で歌い出し、声が自然に合わさっていく。わらべうたは、一人だけで遊ぶことはまれで、大抵の場合誰かから伝えられ、歌われるものなので、人との関わりが必要不可欠になってくる。

S保育園では、保育者と子どもの信頼関係もわらべうたを通して築かれている。事例3のように、わらべうたは、「～しなさい」あるいは「～しようね」という言葉による指示の代わりになっている。また、事例4では、はじめてのクラスに対して緊張していた子どもが、わらべうたを介して打ち解けていく様子が表れている。

— 事例3 (2008.10.9 2歳児クラス) —

子ども達は牛乳を飲み終えて、朝の集まりを絨毯の上にバラバラに座っている。保育者が「まーるくなれ まーるくなれ いちにのさん」と歌うと、今まで騒いでいた子ども達が、みんな手をつなぎ丸くなった。

— 事例4 (2008.10.31 2歳児クラス) —

KちゃんとH君は、この日はじめて2歳児クラスに入った。初めての同年代の集団のクラスに入った2人は、とても不安そうな表情を浮かべ、他の友達遊びには入らずに、保育者の後をずっとついてまわっていた。

朝の集まりになり、担任が「KちゃんもH君もたんぼぼさん(2歳児のクラス名)、初めてだから、おしゃしゃのしゃんで、みんなのこと教えてあげようか」と言い、「おしゃしゃのしゃん」を歌い始める。「しゃんしゃんしゃん おしゃしゃのしゃん おしゃしゃの〇〇ちゃん」のように、歌の中に子どもの名前を入れて呼びかける歌であるが、この日は、名前だけではなく、二人にわかりやすいように、洋服の色や柄を付け加えて呼んでいた。

初めてこのクラスで朝の集まりをした二人だったが、Kちゃんはみんなの手拍子と合わせて自分も手拍子をしており、自分の名前が呼ばれると元気よく「はい」と返事ができていた。

この後、二人組で「米ついたら はなそ」で遊んだり、「じゃんこう じゃんこう」の歌でトンネルくぐりの遊びをするうちに、Kちゃんの緊張はだんだん解け、みんなと一緒に遊ぶことを楽しめていた。

Kちゃんは、普段あまりわらべうたに触れていなかったのだが、受け入れる子ども達は、普段から親しんでいるわらべうたを介することによって、Kちゃんを受け入れることが容易であり、Kちゃんの方も、単純な節や、おもしろい言い回し（「おしゃしゃのしゃん」や「じゃんこう」など）に惹かれて自然に遊びに加わることができたように見えた。

手拍子という単純なリズムが柔らかな雰囲気を作るのに効果的なわらべうたである。そのあとのわらべうたの組み合わせが、また子ども達をつないでいる。子ども達の様子を見ながら、その時々で、わらべうたを組み合わせたいけるには、それなりの教材研究が必要である。わらべうたは、人と人をつないでいくものであり、保育におけるわらべうたの面白さが存分に発揮された場面ではないだろうか。

事例5 すみれ日誌 (1988.4.18) から

「トントントン子どもはいませんか」であそんだよ！

保母 「トントントン 子どもはいませんか」

子ども 「いません」

保母 「そこにいるのは 何ですか」

子ども 「これは ぶたです」

保母 「ぶたなら ブーブー なくはずです」

子ども 「ブー ブー」

保母 「本当だ ぶたらしい」

子どもに布をかぶせ、こんな問答して遊びました。最後まで大喜び。初めて遊んだのにすぐに遊び方をわかって遊んでいます。ぶたやらネズミやらでてきて、鳴き声を変えてみたりしていますよ。

4月の進級したばかりのタイミングでの、保育者との遊びである。おとなとのやり取りなので進めやすく、子ども自身が工夫して考えるところもあり子ども達があつという間におもしろさをわかり、遊びだした。次の日には、いろいろな動物たちが登場し遊びは盛り上がった。オニ役に布をかぶせることも、遊び方をわかりやすくし、面白くしていた。この遊びは進級して初めての4月末の誕生会の企画として、子ども達から「やりたい」と声が上がったほどであった。

保育者とのやり取りの中で、面白さを体験することによって、子どもの保育者への信頼関係も構築できる。

保育者との簡単なやりとり、動物を変えることによって自分の思いも出せることなどが、子どもの楽しさに繋がったのであろう。そして楽しかったからこそ、誕生会の企画として子どもから提案されたのだと思われる。

② 子ども同士の関係

次の事例の「うみだよ かわだよ」は、赤ちゃんの頃から耳なじみのあるわらべうたである。夏に向けてよく歌っていた。この日は、うずまきになり、最後に逆向きに歩いて元通りになる。これまでに、「なべなべ」で2人組の輪がひっくり返ることを経験している子ども達の合い言葉は「(手を) ひっぱられたらいくんだよ」であり、友だちの力を感じながら動いていく。友だちの気持ちを感じながらの遊びである。もちろん保育者が誘導していくのであるが、ゆっくりうたいながら、相手を感じながら、動きが作られていった。そして、元通りになったときの達成感があった。この達成感を味わったことによって、子ども達は次の日もやりたいとリクエストした。2日目には、保育者は向きを伝えるぐらいで、子ども達で遊びはじめることができた。

事例6 すみれ日誌 (1988.6.6) から

「ナベナベ」「カラスカズノコ」に加え、今日は「うみだよ」で遊びました。だんだん輪が渦巻きになり、逆歩きで元通りになって遊びます。「ナベナベ」で門くぐりの遊びができるようになって子ども達が、「引っ張られたら行くんだよ」を合言葉に初めての遊びもきれいにできましたよ。1人でもふざけて引っ張ったり、1人で勝手に歩いてはできない遊びです。ほんとにお友達と気持ちを伝えあいながら遊んでいますよ。

この遊びは、自分の動きを他児の動きに合わせてながらコントロールして動くことが求められる。歌自体は乳児の頃から歌ってもらって耳慣れたわらべうただが、このように動いて遊ぶのは初めての経験であった。それだけに、渦になったり、それを解いたり成功すれば、子どもは大きな達成感を味わうことができる。これは集団の中でリズムが「合う」ことによって得られる達成感である。同時に、このようにクラスの友達と隊列を組んで、隊形を変化させていくこと自体に面白さを見出すことができるのは、やはり、普段からわらべうたで遊ぶことによって培われている遊びに対する姿勢でもある。

次の事例は、子どもの気持ちの立て直しにわらべうたが関わっているとみられた例である。

—事例7 (2008.6.20 4歳児クラス)—

朝の集まりで、座る場所をめぐってMちゃんとR君がケンカになった。結局、力の強いR君が勝ち、Mちゃんは機嫌が悪くなり部屋の隅で泣いていた。保育者はMちゃんの機嫌が直って輪の中に入ってくることを期待しながら「いちべいさんが いもほって」のわらべうたを遊んでいた。「いちべえさん」から「じゅうべいさん」まで続く、けっこう長いわらべうたであったが、うたの間もMちゃんは輪にもどって来ない。

観察者である学生がそばに行き、「みんなで楽しい歌うたってよ」と、輪中ではなく、輪のそばまで連れてきた。わらべうたは二人組で行う「一本橋 こちょこちょ」になって、子ども達は二人組でやり始めた。観察者はMちゃんと組になり、泣き顔で機嫌の悪いMちゃんの腕で「いっぼんばし」と遊び始めた。Mちゃんは一気に元気になり、笑うようになった。それからは積極的に「やって!!」と輪の中に入っていく。

幼児が自分で自分の気持ちを立て直すのは、それほど容易なことではない。自分の気持ちを言葉で表現することができない幼児は、自分の気持ちを持って余してしまう。この事例のMちゃんも、みんなと一緒に遊びたい気持ちはありながら、自分で自分の気持ちをどのように収めればよいかわからなかったのであろう。「お姉さん」として顔見知りになった観察者の学生とのくすぐり遊びのわらべうたが、気持ちの立て直しのきっかけになったのであろう。小さい時からわらべうたに触れているMちゃんにとって、このわらべうたが「遊びたい」と思って気持ちを切り替える役割を果たしてくれたのだと考えられる。

③ 異年齢の子どもとの関係

わらべうたは、異年齢で遊ぶのも面白い。卒園児に3才児手作りのプレゼントを贈り、卒園児に「こいのたきのぼり」をしてもらう。5才児の2人組の腕の上を身体ごと預けて渡っていく。そこには、1年ならず、2、3年のつきあいとなるお互いに知った顔の中で、信頼が育っている。見ている大人の方が心配になるものの、子ども同士はすっかり安心して楽しんでいる姿があった。

「ももやももや」は、0、1才児と5才児が1対1で両手を取り、揺らしながらうたう。そのうたごえの優しいこと。こんな時大声になったり、怒鳴ったりする子どもはいない。小さな子どもの目を見ながらうたう姿は、相手を感じ、気遣うことが自然な形でできているということでもある。

④ 保護者との関係

子どもがわらべうたで遊ぶ文化は、日本の高度経済

成長以降、異年齢遊び集団の消滅とともに徐々に見られなくなってしまった。S 保育園でうたうわらべうたも、保護者自身は、歌ったことも遊んだこともないという状況である。「我が子が楽しそうに口ずさんでいるが、どんなうたなのか」と保護者から質問されることもしばしばだった。そこで、クラスだよりに掲載したり、クラス懇談会で大人同士で歌うこともあった。

上記事例の中の「すみれ日誌」からの抜粋は、このような保護者へ向けての発信であった。わが子のうたうわらべうたに合わせて、保護者も一緒に歌って、子どもとの絆を深めて欲しいという願いも込められている。

(4) 生活とわらべうたの結びつき

わらべうたは楽器による伴奏などを必要としないため、いつでも、どこでも口ずさむことができ、子ども達の生活の中で柔軟に対応していくことが可能である。さらに、わらべうたに取り上げられる題材は、前述したように子どもが生活する中で出会う事象であることがほとんどである。例えば次の事例は保育園の中で歌ったつくしのわらべうたと、つくしを見つけに園外に散歩に行ったことが結びついている。

—事例8 すみれ日誌 (1988.4.18) から—

ついにつくしの山に行ってきました!

「つくしの山ってどこにあるんだろうね」と先週から話題になっていましたが、今日とうとう、つくしの山を見つけてきました。畑の傍らで小高い山みたくになっているところ。「どこかな、どこかな」道端にポツリポツリと出ているつくしをつみながらいくと、あるわ、あるわ、ほんとに足の踏み場もないくらいにつくしだらけ。はじめのうち、先の方だけちょんぎっていた子ども達も、長ーく摘むのを意識し、競いあって保母に見せてくれていました。手に持ちきれないくらい摘んで帰ってきました。

春の散歩風景である。事例8にあるつくしの山に出会い、「つくしはつんつんでるもんだ・・・」のことば通りの状況に、つい口ずさんでしまう。また、たんぼの花に出会えば、綿毛になったものを摘んで、「たんぼぼ たんぼぼ むこーうの やーまへ とーんでけ フー」と唱え、最後に息が続く限り吹いている子ども達。綿毛が吹き飛ばされていくのをしばらく眺める。綿毛と口との間をうまくつかめず、口に入ってしまうという失敗も繰り返しながら、たんぼぼの花の茎を長く摘むこともできるようになる。

つくしをつむことも、タンポポの綿毛を吹き飛ばすことも、子どもにとっては「遊び」なのだが、それを通して、茎を長く摘むこと、吹き飛ばす息の調節などを体得している。そして、そのような実体験は、園内

で行うわらべうた遊びの際に、自分が体験して描いた「つくし」「たんぼぼ」などのイメージをもって遊ぶことにつながる。

実際に体験する事象と、言葉で綴られるわらべうたや詩を保育者が意図的に結びつけることで、子ども達の言葉は実体をもった言葉になるのである。

事例9 (2008.10.20 2歳児クラス)

保育者が「先生、今日は柿と栗を持ってきたよ」と布でできた柿と本物の栗を両手にそれぞれ持ち、子ども達の前に出す。「どっちがいい？栗がいい人？柿がいい人？」と問うと、子ども達は「はい」と答えながら、徐々に柿と栗に集中していく。

保育者が「山から 山風吹けば ほーら こんなにかき くり かき くり」と詩を唱える。「かき くり かき くり」の部分では、持っている柿と栗を交互に前に出す。子ども達は、詩が始まると声を合わせて一緒に唱える。特に最後の部分では大きな声になり、柿と栗を持っているつもりで、手だけ交互に前に出して動きやリズムを楽しんでいた。

この日、活動後に行った散歩では、柿の木をみた保育者が「山から山風吹けば」の詩を唱えると、子ども達も合わせて口ずさんでいた。

この他にも、散歩の途中で、カタツムリを見つけると「でんでんむし でむし でなかを ぶちわろう」というわらべうたを歌ったりする事例が見られる。保育者として何より大事にしたいと思っていたのは、子ども達の実体験とつながっていることであった。だから、わらべうたも絵本も詩も子ども達の生活実感とつながっているものに出会って欲しいと考えていた。わらべうたは、もともと子どもが自らの生活実感をうたにして伝承してきたものなので、他の歌よりも子どもの生活体験と繋がりがやすいのだと思われる。また、保育者自身も、散歩の途中で「わざわざ歌う」というのではなく、「自然に口ずさむ」という姿勢で子どもと一緒に歌うことができる。(齋藤)

5. 保育所の生活とわらべうた

小学校におけるわらべうた教育運動は、1970年代以降、衰退をたどってしまったのではあるが、小学校学習指導要領には変化をもたらしたと言える。1977年改訂の学習指導要領には歌唱共通教材として「ひらいた ひらいた」というわらべうたが取り上げられ、現在に至っている。そのねらいは、「昔から歌い継がれて来た子どものうたなどにも関心を深めていくとことも、自国の文化に眼覚めていく意味で深い意味をもつものといえる」と述べられている^{注13)}。同様のねらいで、この時の改訂では、わらべうたの音組織で作られている「かくれんぼ」や、日本古謡の「うさぎ」「さくら

さくら」が共通歌唱教材として新たに入った。わらべうたは、「自国の文化」として取り扱われていると言える。それは、わらべうた本来の「遊び歌」としての性格に沿った取り入れ方ではなく、「自国の文化」としての音組織を歌うことによって経験する歌唱教材としての取り入れ方である。

このようなねらいでわらべうたが共通歌唱教材に入れていることや、本稿で概観したソルフェージュ体系づくりにおけるわらべうたの捉え方は、保育園におけるわらべうたに対する見方とは大きく異なると言えるであろう。それは、わらべうたが子どもの生活の中に息づいているかどうかの違いでもある。大人とのやり取りや遊びの中で培われる信頼関係、子ども同士遊びの中で生まれる他児との関係性、わらべうたの中にあることばと現実の物との結びつき、子どもが遊びの中で巡らせるイメージ、日本語の抑揚やリズムで語りかけるやさしい響きなどである。

母国語の抑揚やリズムで語りかけられる乳児期を過ごした子どもは、その抑揚やリズムを内部に溜め込み、発声するようになる。うたうような、話すような表現や、わらべうたを大人と合わせて歌おうとする子どもの意志が、まさにその時期の音楽表現である。本稿で取り上げた事例には、そのような子どもの姿に寄り添いながら、適宜、わらべうたで応答している保育者の姿を見ることができる。これは、生活を共にする保育所だからこそ可能になる。わらべうたは乳幼児期にこそ必要な教材で、保育所での生活に密着してさまざまな場面で子どもが出会うことのできる音楽であるといえよう。1960年代に音楽教育の視点から、日本語の抑揚やリズムに着目してわらべうたが注目されたが、音楽教育を学校の授業という狭い枠に留めることなく、広い視点で考えることによって、わらべうたの教材としての意義を見いだすことができると考えられる。

(白石)

おわりに

S園におけるわらべうたは、コダーイ芸術教育研究所の書籍、研究会への参加によって深められてきた。その中で、乳児保育の在り方についても学んでいる。

- ・ 1人ひとりの子どもの居る場所を守る空間をつくること。
 - ・ 世話をする子どもの担当を決めること。(担当制)
 - ・ 子どもの発達にあった遊具や道具をそろえること。(手作りおもちゃ)
 - ・ 集団の枠の中で、ひとり一人の子どもを世話することを可能にするような日課をつくること。(流れる日課)
 - ・ その子だけの「シンボルマーク」を使用し、ひとり一人の場所も含めて尊重すること。^{注14)}
- このようなことを大事にしながら、保育を積み重ね

てきた。しかし、実践する中で課題も出てきた。特に、流れる日課や担当制は、原則として大事にされながらも、長時間保育の中でかなり難しいものとなっている。また、乳児の時代、大好きな保育者のわらべうたに耳澄ませ泣き止む姿は、わらべうたの本来の力を感じる。言葉では伝えきれない思いが、優しく語りかけるわらべうただと伝わる体験は、よくあることだ。そして、どんなに気ぜわしい保育現場でも、歌っている保育者自身の気持ちが落ち着いていく。保育者として、また園長として長年保育現場に携わってきた筆者にとって、わらべうたのない乳児保育の現場をイメージすることは難しい。名前を呼びかける声、何気ない節回しで子どものしぐさに応える声、どれもわらべうたなのではないだろうか。機械音ではない、人だけが持つ優しい肉声の音色を思いとともに伝えたいものである。伝承文化であるわらべうたには、不思議なエネルギーがある。

遊びやしぐさが複雑になっていく幼児期のわらべうたを豊かに展開するためには、日々の研修が必要である。そして、残念なことには、保育者養成校においてわらべうたを学べる機会がほとんどないことである。(齋藤)

注・引用文献

1. 小泉文夫『民族音楽研究ノート』青土社 1983年 pp.176～183
2. 日本教職員組合編『日本の教育』第4集 国土社 1955年 p.256
3. 日本教職員組合編『私たちの教育課程研究 音楽教育』一ツ橋書房 1969年 pp.22～23
4. 同書 pp.32～33
5. 日本教職員組合編『日本の教育』第12集 国土社 1963年 p.162
6. 拙稿「音楽科の教材選択に関する一考察 —わらべうたを教材とした教育運動の検討を通して—」『教育学紀要』28巻 中国四国教育学会 1983年
7. 「特集 わらべうたと音楽教育」音楽教育研究43号 音楽之友社 1969年
「特集 教材としての《わらべうた報》」音楽教育研究73号 音楽之友社 1972年
8. コダーイ芸術教育研究所編『わらべうたと保育』筒井書房 1984年 p.83
9. 同書 pp.24～28
10. 同書 p.128
11. S 保育園における「詩」とは、わらべうたの「唱えうた」のようなリズムを伴う言葉(例1)、伝承のことば遊びのような詩(例2)、谷川俊太郎など詩人による詩(例3)、積み重ね話(例4)などである。言葉のリズムを楽しむもの、幼児の自由な発想を楽しむもの、詩人の卓越した感性で作られた言葉に触れるものなどを暗唱して、幼児の言葉の対する感覚を育てる意図で取り入れている。
- 例1 泥つきゴボウのごんたぼうず 泥棒みつけて おいかけて 棒で叩いてつかまえた
- 例2 今日は朝から晩だった 生まれたばかりのばあさんが 85.6の孫連れて てくてくてくて歩いてた
以下略
- 例3 目の窓あけろ おひさま待ってるぞ 耳の窓あけろ だれかが歌ってる 鼻の窓あけろ おみおつけいい匂い 口の窓あけて おはよう
- 例4 これはジャックの作った家、これはジャックの作った家にあった麦、これはジャックの作った家にあった麦を食べたねずみ、これは… 以下省略
12. 高田夏美「わらべうたと子どもの育ち」卒業論文(2008年)からの観察事例である。
13. 後藤重樹/真篠将/大和淳二編『改訂小学校学習指導要領の展開音楽科編』明治図書 1977年 p.97
14. コダーイ芸術教育研究所「乳児保育の実際」明治図書 2006年

主要参考文献

- ・永田栄一『遊びとわらべうた』青木書店 1982年
- ・本間雅夫/鈴木敏朗『わらべうたによる音楽教育』自由現代社 1982年
- ・日本教職員組合編『日本の教育』第4集～第12集 国土社 1955～1963年、第13集～第18集 一ツ橋書房 1964～1969年、第19集 労働旬報社 1970年、第20集～第28集 1971～1979年
- ・北海道音楽教育の会/札幌・夕張・美唄わらべうたサークル編『人間の花ひらくわらべうたと遊び』北海道教育研究団体連絡協議会 1977年
- ・フォライ・カタリン/セーニ・エルジェーベト著、羽仁協子/谷本一之/中川弘一郎共訳『コダーイ・システムとは何か』全音楽譜出版社 1974年

付録

本文では、一部分のみの記載で扱ったわらべうた事例4

じゃんこう じゃんこう いもじゃんこう
いもがやけたら くいなんせ

事例6

カラス カズノコ ニシンノコ
オシリヲ ネラッテ カッパノコ

うみだよ かわだよ あおいな みずは
ふね こげば さかなも おどる

(コダーイの『333の練習曲』No.18の曲に日本語をあてた歌である。日本の二音歌のわらべうたの音組成であるレとドの2音で構成されており、コダーイ芸術教育研究所によって日本語のリズムを活かした歌詞があて

はめられている。本稿では「日本の伝統的な音律で作られた歌」という理解でわらべうたとして扱っている)

事例7

いちべいさんが いもほって
 にへいさんが にてくって
 さんべえさんが さけのんで
 よんべえさんが よっぱらって
 ごへいさんが ごーほほって
 ろくべえさんが ろくでなし
 しちべえさんが しばられて
 はちべえさんが はちにさされて
 きゅうべえさんが くすりをぬって
 じゅうべえさんが じゅうばこせおって
 あばばの あばばの あっぶ

いっほんばし こーちょこちょ
 にほんばし こーちょこちょ
 さんほんばし こーちょこちょ
 たたいて つねって かいだん のほって
 こちょこちょこちょ

③異年齢の子どもとの関係

ももや ももや ながれは はやい
 せんたく すれば きものが ぬれる
 ア ドッコイショ

事例8

つくしは つんつん できるんだ
 わらびは わらって できるんだ
 きのこは きのしたへ できるんだ
 しょうろは しょうろと できるんだ