

<b>Title</b>	わらべうたを用いた保育実践の意義と課題
<b>Author</b>	和田, 幸子
<b>Citation</b>	生活科学研究誌. 7 巻, p.219-232.
<b>Issue Date</b>	2009-03
<b>ISSN</b>	1348-6926
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	『生活科学研究誌』編集委員会

## わらべうたを用いた保育実践の意義と課題

和田 幸子

大阪市立大学大学院生活科学研究科後期博士課程

### Meaning and Problems of Nursery Practice using Warabeuta

Yukiko WADA

*Graduate School of Human Life Science, Osaka City University*

#### Summary

The purpose of this paper is to clarify details and meanings of musical education and nursery practice using Warabeuta, an oral folklore music which had been in existence since the 1960s. By comparing music score, some problems that happened by playing with Warabeuta score have been pointed out.

The first problem is language, e.g. local dialect, intonation. The second problem is music, e.g. Japanese beat by Warabeuta scale. Another problem is the difference between folklore, education and nursery. However, these are the practices that have kept Warabeuta in existence.

**Keywords:** わらべうた音階、拍節感、方言、伝承、保育実践

*Warabeuta score, Japanese beat, local dialect, folklore, nursery practice*

#### はじめに

保育の実践現場においては、子ども達と歌いながら遊ぶ歌を「遊び歌」と呼んでいる。わらべうたは「遊び歌」の大部分を占めている。例えば「だるまさんがころんだ」「なべなべそこぬけ」などのわらべうたは、幼児の保育において最も親しまれてきたものである。「あぶくたった」は複数の子ども達が手をつなぎ輪になり歌いながらくるくると回る。そして輪の中に座って目を伏している“おばけ”がわらべうたが終わると同時に目を覚まして皆を追いかけ捕まえる遊びである。追いかけ捕まえる遊びが「あぶくたった」の歌と共に子ども達に定着している。

同じく子ども達が手をつなぎ輪になって歌いながらくるくると回る遊びに「むっくりくまさん」がある。この遊びでは輪の中に居て皆を捕まえに出てくるのは“熊”であるが、遊びのスタイルとしては上記の「あぶくた

た」と同型であるといえる。しかし「むっくりくまさん」はスウェーデンの子どもの歌を起源としたものであり、日本のわらべうたの「あぶくたった」とは音楽的にもまたそれが作り出された背景も異にしている。

このように子ども達が親しんでいる「遊び歌」の中にも、日本のわらべうたと、その他の歌すなわち外国の子どもの歌、民謡に日本の言葉をつけたものや、日本人が子ども達のために新たに作曲したものがある。しかし、保育の現場で「遊び歌」が用いられるとき、保育者がこれらそれぞれの特性を認識しているとはいいがたい。なぜなら現場の保育者は、材料が何であれ、とにかく目の前の子ども達との保育を展開していくことが迫られているからである。つまり「あぶくたった」であれ「むっくりくまさん」であれ、子ども達が喜んで遊べるのが重要であるからである。

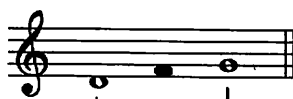
今日、わらべうたこそが乳幼児の保育に積極的に取り

入れられるべきだという主張が見られる<sup>1)</sup>。その中では子どもたちが喜んで取り組む姿が報告されており、それに倣い、多くの保育現場ではわらべうたを用いた保育実践が行われている。しかし、わらべうたの独自性、すなわち日本の伝統音楽の一つであること、また口承による伝承音楽であったことを考えると、保育実践にわらべうたを取り入れるとき、慎重な配慮が必要になると考えるのである。

ここでわらべうたについてまとめておきたい。小島美子によると、「わらべうたとは、子ども達が遊びや行事、また日常的な行動の中で無意識のうちに自然に歌い、その中で、子ども達が遊び仲間によって集団的に伝承してきた歌」としている。それは伝統性が強いが、子ども達の即興的な創作力により歌詞やメロディーの一部を変えたり、新しい遊び方を取り入れることも頻繁にされてきた民俗音楽である<sup>2)</sup>。日本の子ども達が、自分たちの遊びを円滑に行うために創り出し、集団的に創造を繰り返してきたのである。

日本の記録でたどれる最古のわらべうたは、『古事記』(712<和銅5>年)にあり、今日にも伝わる「芋虫ころころ瓢箪ぼっくりこ」の遊びのための歌であろう。平安時代後期の歌謡集『梁塵秘抄』には、「舞へ舞へかたつぶり」と呼びかけたうたがある。さらに、今日のわらべうたに当たるものが多く現れ、記録されるようになるのは、数百年を経た江戸時代である。農業生産、手工業、商業活動が盛んになり、寺子屋を中心とする庶民教育が進められると、子ども社会が生まれ、子ども文化が確立していったからである。明治以降の近代にあっては、子どもの遊びは科学的、競争的なものに移り、わらべうたは少しずつ衰退していった。ことに第二次大戦後、高度経済成長を遂げ、その結果として地域共同体が衰退すると、子どもの仲間集団が失われ、わらべうたが著しく弱体化した。しかし基層的文化として子ども達の生活の中に残っているとも言われている<sup>3)</sup>。

わらべうたの最も基本的な音楽的要素は以下の通りである<sup>4)</sup>。わらべうたの音列の中には、一定の音程関係の繰り返しを見つけることができる。それは完全4度、つまりテトラコルドを最小単位とする音列であり、テトラコルドの両端は核音としての力を持っている。日本の伝統音楽のテトラコルドでは、2つの核音の間に1つの中



民謡のテトラコルド

楽譜 1

間音を持つ。中間音が下の核音の短3度上にくる民謡のテトラコルドが、わらべうた音階のコアとなる(楽譜1)。

わらべうたのリズムは大部分が2拍子であり、強拍弱拍の区別のない2拍のまとまりを持った2拍子といえる。これは日本語のアクセントが強弱アクセントではないこと、そしてもともと日本人は農業中心の暮らしをしてきて、農地の中をなんば歩きで歩く身体感覚が残っているとも言われ、重力に向かう2拍子の拍節感があることによる。

メロディーに関しては、わらべうたはことばと強く結びついているため、そのアクセントや抑揚によって旋律の形が左右され、方言の違いが旋律の形にあらわれるという特徴を持つ。しかし一方では上記に記したように中心的な核音の支配力が強いために、旋律の終止感、段落感を示す特別な形が現れ、わらべうた特有の旋律型も多く使われている。

このようにわらべうたとは日本の民俗音楽の一つであり、子ども社会や子ども文化と強く結びつきながら子ども達によって伝承されているものなのである。

## 1. 問題意識と目的

本研究は、筆者が保育者としてわらべうたを用いた保育実践をしていく中で問題意識を持ったことに端を発する。筆者が用いたわらべうた遊びは二通りに分類できる。一つには、筆者自身が子ども時代に歌ったわらべうた遊びを保育の中でしていくこと、二つ目はわらべうたの講座に参加したりテキストで新たに知ったわらべうた遊びを保育に取り入れていくという仕方であった。筆者はその実践に際して、数々の問題意識を持ちながらも、自分なりに整理して折り合いをつけて日々の保育行為を行っていった。その問題意識とは以下の通りである。

第一に、前者と後者の設定状況の違いについてである。前者は子ども時代の筆者自身が、子ども集団の一員に入れてもらうことから始まり、耳にした通りに歌い、見よう見まねで遊び方を知っていった。別の時には筆者が歌いだして自分より幼い子達に遊び方を教えていくこともあった。空き地やはらっぱで子ども集団のメンバーが少しずつ入れ替わりながら歌い遊び続けていたのである。後者は保育者向けのワークショップ形式のわらべうた講座であり、そこで歌われているわらべうたの楽譜や遊び方を記したテキストを見直して覚えていこうとするものであった。この講座では一人のわらべうたの講師に教えてもらって遊ぶ、ということが繰り返しおこなわれていた。参加した保育者は、明日からの保育実践において子ども達にわらべうた遊びを提供するのである。そこでは、

もともと子ども達が生み出し伝承してきたはずのわらべうたを、保育という枠の中で用いて、保育者が子どもに伝えることから始まるのである。このように、子ども集団でわらべうた遊びが伝えられることと、保育の枠の中でわらべうたを用いることの差異についての考察が必要だと考える。

第二に、わらべうたを講座で習いテキストに記されている楽譜を見直すという、方法に対する考察が必要なのではないかということである。そこでは全国のわらべうたから選び出したものが対象とされているからである。言葉の問題に目を向けると、自分達の住む地域の方言、イントネーションとは異なるわらべうたを習う。このわらべうたを保育者がそのまま実践に持ち込むことは、子ども達にどのような影響を与えるのだろうか。

第三にわらべうたという音楽を用いた保育実践のその目的は何か、ということである。目的は、音楽教育の視点から、また人間教育の視点から考察することができる。

これらの問題意識をもとに、本稿では、わらべうたを用いた保育実践の意義と課題を整理し、今後の実践への提言をしていきたい。

## 2. 方法

- ①わらべうたを用いた保育実践の歩みを時系列にまとめ、その実践が目的としたことと実践の意義、課題を整理する。
- ②わらべうたを記譜した楽譜を比較することにより、わらべうたを記譜することから生じる問題点について整理する。
- ③遊びの伝承と保育・教育の機能について考察し、わらべうたを保育実践で用いることの今日的意義と課題を整理する。

## 3. わらべうたを用いた教育・保育実践運動の歩み、その効用と問題点

### ①わらべうたを用いた教育・保育実践の歩み

#### A. 学校音楽教育に〈二本立て〉方式が登場するまで

戦後の日本の音楽教育の歩みを振り返ると、1960年代に、一つの実践活動の展開があったことに気づく。それは明治以来の音楽教育が西洋音楽偏重の歴史であり、また修身教育の手段とされていた。これに対して、戦後の音楽教育は、芸術であるとの宣言から始められたことへの問い直しであった。その効用を認めつつも、音楽教育の出発をわらべうたによるものとしようとしたのであった。西洋音楽に拠らない、わらべうたという日本人の内部に身についた音の感じ方を土台としながら、その上に

より普遍性をもった音楽の世界を新しい伝統として形成しようとしたものであった。

この実践活動は1957年に結成された民間教育研究団体である「音楽教育の会」によって日本教職員組合の教研集會を主な舞台としてきわめて活発に展開された<sup>5)</sup>。具体的には、うたとしてのわらべうたを数多く採集し、これをばらばらに解体してその中にある音楽的法則性を抽出する。そして見いだされた法則性にのっとって、わらべうた音組成によるソルフェージュを作ることとその研究であった。

#### B. 〈二本立て〉方式の登場

その後1962年園部三郎が著書『日本の子どもの歌』の中で、わらべうた教材、二本立て方式を提案した。同時に、日本教職員組合の第11次教研集會において講師を務めた園部によって教科書二本立て案、わらべうた音組成によるソルフェージュが提案されている<sup>6)</sup>。すなわち「歌曲集教科書」と「教則本的教科書」の〈二本立て〉のうち、後者の基礎学習をわらべうた音組成によるソルフェージュですすめようとしたのである。ここでわらべうたによる音楽教育は実質的に〈二本立て方式〉と共に始まり教育運動としての高まりを見せていくことになった。

これは当時の日本で、音楽専門教育を〈二本立て〉で行うことが常識であったことと関係が深いと考える。曲集と教則本を用いるという日本独特の〈二本立て〉方式があったのである<sup>7)</sup>。

このわらべうたによる音楽教育の理論的根拠となったのは、小泉文夫による『日本伝統音楽の研究』(1958年)であった。これはわらべうたの音階が日本音楽における最も基本的な音階であることを実証したものである。小泉はフィールドワークにより、わらべうたが子ども達の生活の中で最も密接な表現となって常に新しく作られていることを実証した。そして、子ども達の内にある音楽的な本来の芽を発芽させ育てる足がかりにするために、わらべうたを出発点とする音楽教育を提唱したのである<sup>8)</sup>。

また、オルフ・シュールベルク、そしてコダーイ・システムが日本に紹介されたことも、わらべうたによる音楽教育を盛んにする契機となった<sup>9)</sup>。何よりこの教育運動は、それまでただ与えられるという形でしかなかった音楽教育のあり方に問題を投げかけたものであった<sup>10)</sup>。わらべうたなら生き生きと歌う子どもの姿に気づき、その事実から音楽教育を変革していきたいと願う教師達によって実践が重ねられていった。

しかし、この<二本立て>方式は、わらべうたというより、わらべうた音組成による基礎指導へと修正され発展していった。こうして<二本立て>方式を前面に出して実践活動が行われることになったが、実際には小学校の授業の中からわらべうたが後退してしまったのである。1960年代後半にはわらべうたの声が聞こえなくなってしまった。村尾忠廣はこの理由を、わらべうたの教材化を図りながら、その原始的発揚力（情動）の活性化に対する問題意識の不鮮明さにあったと述べている<sup>11)</sup>。すなわち、わらべうたを歌いながら「遊ぶ」ときに生じる喜怒哀楽、期待感に意識を向けることが無かったのである。遊びのないところでわらべうたが教材化されていったために、わらべうたは退潮せざるを得なかったと考える。また村尾は、本来独唱の特性を持つわらべうたを小学校の学級集団で一斉指導で歌うことに限界があると指摘している<sup>12)</sup>。メリスマが取り払われ、無拍が有拍化し、ピアノ伴奏が用いられるようになった。わらべうたが本来のあり方とかけ離れて扱われてしまったのである。このときは教授法や制度の根本的な見直しがされないままにわらべうたが教室に持ち込まれたのである。

このわらべうた運動は、現場の教師達を中核としながら、優れた音楽学者、研究者などにより実践理論が究明され支持された。しかし、詩人や作曲家の支持、協力が得られなかった<sup>13)</sup>。わらべうたを用いることは、日本の音楽教育の出発点として重要な意味を持つものであったが、その実践の経過に関しての研究は不十分だった。園部は、そのままわらべうたムードとなってしまったと言<sup>14)</sup>。

### C. <二本立て>方式のその後

その後、わらべうたを用いたいくつかの音楽教育・保育実践が見られる。

二本立て方式を補うものとして、宮城音楽教育の会からブロック方式が提案された。この方式は音楽教育の会の教師達に支持され全国で試みられるようになった。これはオルフ・シュールベルクとわらべうたによる音楽教育とが直接的に結びついたものであった。オルフ・シュールベルクにおいては、定旋律またはリズムパターンをオスティナートとして繰り返し、それを基盤として即興演奏をつけていく。ブロック方式においては、わらべうたの音楽語彙や言葉のリズムから抽出された基礎的リズムパターンをオスティナートとして同系反復しながら合唱にまとめ上げていく方法である。または特定の動機を繰り返すことによる対旋律をつけ、2声、3声の、大きな形式にまとめていくものである<sup>15)</sup>。これは、子ども不在

の教育から脱して子どものための音楽教育の内容・方法を追求すべく、宮城教育大学の音楽教師養成教育の中で、渋谷伝が作り上げた構想であった。

<二本立て>方式を提唱していた音楽教育の会では、わらべうた音組成によるソルフェージュと歌曲の取り扱いについての考え方が多様化していった。音楽教育の会の各都道府県部会ごとに、その考え方の特徴が打ち出されていった。このような中で、音楽教育の会から離れていった実践者も多くいた。

明星学園で実践していた藤田恵一は、音楽教育の会を脱会し、「新音楽教育会議」を結成して「子どもと遊びと音楽教育」をテーマとして研究を進めていった。わらべうたの音楽的構成や遊びの構造を分析し、教材として組み立てようとした。現在は、個人的色彩の強いグループとなって、わらべうたかるたを用いながら講座を行い活動を続けている<sup>16)</sup>。

「新音楽教育会議」の協同研究者であり和光学園で実践をしていた本間雅夫は、これまでのわらべうたを用いた実践研究に学び、独自の小学校音楽教育教材集をまとめた<sup>17)</sup>。それは「交互唱」にはじまり、「かけ声・あいの手」「オスティナート」「カノン（輪唱）」「ユニゾンから四度へ」「自由な対旋律」「三声合唱」へ、わらべうたを用いて音楽様式を順次的に児童が経験できるようにしている。

これまで記してきたのは音楽的側面からアプローチしたわらべうたによる教育の流れであった。それに対して鈴木敏朗は、子どもの集団のあり方を実践研究する中でわらべうたを用いることに到達した。わらべうたを用いることが「美的体験への前提」「情操への前提」「音楽作品への前提」となると音楽教育としての意味づけもしつつ、子ども達が歌い遊ぶ姿そのものを追求しようとした<sup>18)</sup>。鈴木は東京保育問題研究会音楽部会で、保育現場でわらべうたを「週3回行う課業」として位置づけ、月案と年間計画の提案をしている。そして教材例ではわらべうたの楽譜と遊び方の詳しい説明、指導の実際例を記した<sup>19)</sup>。ここで鈴木はとなえうたを除く全てのわらべうたをH音をbとするF調で5線譜に記譜した。その記譜法から鈴木がわらべうたの音階構造をどのように理解していたのか疑問が残る。しかし鈴木がわらべうたを用いた実践研究は、はじめて、音楽のみならず遊びと集団づくりへの関心をもって実践が重ねられたものとなった。

本間雅夫と鈴木敏朗はその後1974年から1978年まで宮城教育大学で職場を共にすることになった。音楽の面からわらべうたを用いた実践をしていた本間と、子ども集団の形成を目的としてしていた鈴木とが出会い、交流し、互いが学び、考えを修正したり、補強し、『わらべうた

による音楽教育』（自由現代社1982）にまとめた。

#### D. コダーイ・システムとわらべうたを用いた保育実践

ハンガリーから帰国した羽仁協子は、コダーイ・システムを日本に紹介した。それはわらべうたによってコダーイ・システムを日本でも展開しようという実践研究となっていた。1967年頃のことであり、奇しくも学校教育において二本立て方式によるわらべうた教育運動が下火になりつつある時代であった。羽仁はコダーイの理念を実現すべく、1968年にコダーイ芸術教育研究所を設立し、乳幼児の保育界にわらべうたを用いた実践を広げていった。具体的には、わらべうた教材集の出版と保育者向けのわらべうた講習会である。

コダーイ・ゾルターン（1882-1967ハンガリー）は、音楽はすべての人のものであらねばならない、また全人格的な発達のために不可欠なものであると主張した。その音楽教育法は、まず音楽上の母国語、つまり自国のわらべうたを用いることから始めようという考え方であった。つまり、歌うことは子どもの本能的な言語であり、歌と一緒に動くことを要求するからである<sup>20)</sup>。またペンタトニック・システムの中で完全に明瞭に歌うことができるからとしている<sup>21)</sup>。そのような音楽教育の始まりを、「生まれる9ヶ月前から」とし、生まれてからの6年間の音楽教育の重要性を訴え、保育園における音楽教育をハンガリーのわらべうたを用いて展開していった<sup>22)</sup>。さらに、歌うことを基本として遊び歌を素材にしたソルフージュを移動ド唱法によりすすめ、交互唱やカノンでの2声歌唱から、次第に合唱へと導いていく体系的な音楽教育システムをつくりあげた。

羽仁は、日本の子ども達が大声をはりあげて歌い、テレビなどのメディアによる音環境に侵されている現実をみて、子どもを共鳴体にする、そこから音楽教育が始まるとし、そのためには音楽の方から出発するのではなく、子どもの方から出発しなければならないと述べた<sup>23)</sup>。すなわち、有機的に一人ひとりのうちに脈打つ鼓動と一緒に鳴る経験を子ども達にまずさせようとした。また、子どもの未熟な声帯を無理から守り、共鳴体として響かせたいと願った<sup>24)</sup>。さらに言葉のリズムによって人間が自分のうちにもっているリズムに同調することを基本とした<sup>25)</sup>。羽仁は、日本の子ども達においてもコダーイの理念を実現すべく、日本のわらべうたを用いて保育実践をしていこうと考えた。

羽仁が設立したコダーイ芸術教育研究所によるわらべうたを用いた保育実践は、広く保育者達に受け入れられ、それぞれの保育現場で行われるようになった。

コダーイ芸術教育研究所が明治図書刊により出版したわらべうたの教材集は『わらべうたであそぼー』（乳児・年少編は1970年初版、年中・年長編は1971年初版）に始まり、『いっしょにあそぼうわらべうた』（3.4歳児クラス編・5歳児クラス編は1997年初版、0.1.2歳児クラス編は1998年初版）がある。ここには全国のわらべうたを資料から集め5線式記譜にあらわし、その遊び方が書かれている。これらの教材集とそれに基づく講習会によって、保育現場にわらべうた遊びがもたらされ定着した意義は大きい。歌い遊ぶ子ども達の姿に真の音楽実践があることに気づき、系統的な保育実践がうちたてられたのである。

しかし筆者は、このプロセスで気になることがある。一つ目は、実践で用いるわらべうたを全国のわらべうたの資料から集めたことから、わらべうたが本来持つ特徴である地域性が失ってしまったということである。それぞれの地域の方言、言葉のアクセントによって少しずつ違った旋律であるはずのわらべうたが、この教材集に載せられ講習されることによって、全国的に画一化されてしまったのである。

二つ目は、子ども達によって伝承され変化し続けているわらべうたが、教材集に載せられた時点で一旦固定化してしまうのではないかということである。保育者は教材集の楽譜を読み取ることによってわらべうたを歌い、保育実践で用いる。このようにして子ども達にわらべうたを返すことによって、子ども達はわらべうた遊びを変化させつつ伝承していくことができるのだろうか。

三つ目は、日本のわらべうたを用いてコダーイ・システムによる音楽教育を行うことに違和感をもつのである。

この3点について、次節から考察していくことにする。

## ②わらべうたを用いた保育実践の具体的展開への疑念

### A. わらべうたの方言性と変動性について

先に述べたように、わらべうたはことばと強く結びついているため、方言の違いが旋律の形にあらわれるという特徴を持つ。また一方ではわらべうた音階の核音の支配力が強いために、わらべうた特有の旋律型も多くみられる。後者に関しては、子ども達が歌い遊ぶうちに、わらべうた音階の枠内という限定はあるが自由にメロディーが変動していくという性質をもつのである。この方言性と変動性について例をあげて比較、考察してみたい。

<いちがさした>

いちがさした にーがさした さんがさした  
 しー(よん)がさした ごーがさした ろくがさした  
 しちがさした はちがさした ふうーん

筆者が1985年奈良市内の小学校に教育実習に行ったとき、6年生クラスで子ども達が遊んでいた手遊び歌である。二人向かい合い、「いちがさした」と歌いながら相手のさし出した右手の甲を、自分の右手人さし指と親指でつまむ。「にーがさした」で相手が左手で、自分の右手の甲をつまんで重ねる。さらに「さんがさした」で相手の左手の甲を、左手でつまむ。次に「しーがさした」で相手は一番下の手を上に持って行ってつまむ。そのように繰り返し、「はちがさした」に当たった子が蜂役になり相手の体中をちくちくとさしていく。以下はこのわらべうたを牧野英三が採譜したものである(楽譜2)<sup>26)</sup><sup>27)</sup>。

いちがさした にーがさした さんがさした しーがさした  
 ごーがさした ろくがさした しちがさした はちがさした  
 ふうーん

楽譜2

まずこの採譜によると、G音とF音の2音だけで歌われる。最後の「ふうーん」は音程が無く、子どもが相手の体を目指して刺していき、その気持ちの高揚のままに声が出ていく。このわらべうたの音階構造はD音—G音を両端を核音とするテトラコルドを基本とし、その中間音がF音である。F音に下がっても、上の核音すなわちG音への牽引力が強く、2音で歌われる旋律はG音に支配されている。「さした」でF音—F音—G音に戻るのはそのためである。「しーがさした」の部分はF音—F音—F音であるが、音階構造内でのバリエーションであろう。実際子ども達が歌うときにはF音—F音—F音になったりF音—F音—G音になったりするのである。

このわらべうたには関西の言葉のニュアンスがよくあらわれている。「いちが」「ろくが」「しちが」はG音からF音に下がっている。これは、金田一春彦のアクセントの研究によって知ることができる。これらは金田一の言う京都・大阪式のアクセントの●○型(例:「山」=やま)、●○○型(例:「山が」=やまが)、のように1

拍目にアクセントのある言葉である<sup>28)</sup>。すなわち「いちが」「ろくが」「しちが」のアクセントに添って旋律が動いているのである。

また本来「にが」「しが」「ごが」と言うところを「にーが」「しーが」「ごーが」と伸ばしている。これは、京都・大阪式では、1拍名詞を2拍で言うという特徴がそのまま旋律の型に現れているのである。これは金田一の言う●●型の第一類(例:「子」は「こ」ではなく「こお」と2拍名詞になる)であると考えられる<sup>29)</sup>。「にいが」「しいが」「ごおが」のように2音節目が強くなるため、F音から核音のG音に向かおうとするのだろう。

さて筆者は<いちがさした>を奈良市の小学生から教えてもらったのであるが、その後筆者は保育実践の中でも用いてきた。現在筆者が幼児達と歌っているメロディーは以下のようにになっている(楽譜3)。

いちがさした にーがさした さんがさした よんがさした  
 ごーがさした ろくがさした しちがさした はちがさした  
 ちくちくちくちく

楽譜3

ここでは牧野の採譜との明らかな違いが生じてきている。それは繰り返し歌われる「さした」がF音—F音—F音になっていることである。これは間違いが伝承されたのではなく、長年の実践の中でわらべうたの音階構造内での変動が生じたと考えてよい。しかしなぜF音—F音—G音と音が上がらず、同じF音を並べて歌うようになったのだろうか。

筆者はその理由は言葉の言い方にあるように考える。「さした」のうち「し」を無声音として言うときと、無声音にせず「sa-shi-ta」と言うときとの違いではないだろうか。後者のように3つの音節を等価性をもって言うときには同じ音高で並べて歌うようになるのではないだろうか。確かに最近の筆者の実践では「し」を無声音にはしていない。相手の手の甲をつまむとき、そこに自分の注意をピッと込めるように「sa-shi-ta」と言っているように感じる。

このようにわらべうたの音階構造の枠内で、方言性が現れ、また遊びの中でことばの歌い方のニュアンスやテンションが変化し、その変化がわらべうたのメロディー

に反映されていくのである。

<いちばちとまった>

いちばちとまった にばちとまった さんばちとまった  
 しばちとまった ごばちとまった ろくばちとまった  
 ひちばちとまった はちがきて くまんばちさして  
 ぶんぶんぶん

これはコダーイ芸術教育研究所による3.4才児クラス編のテキストに載っているわらべうたである<sup>30)</sup>。上記に記した<いちがさした>と同じ遊び方のわらべうたである(楽譜4)。

い ち ば ち と ま っ た に ば ち と ま っ た さ ん ば ち と ま っ た  
 し ば ち と ま っ た ご ば ち と ま っ た ろ く ば ち と ま っ た  
 ひ ち ば ち と ま っ た は ち が き て く ま ん ば ち さ し て  
 ぶんぶんぶん (7番のあと言う)

楽譜4

A音とG音の2音で書かれていることから、E音—A音を両端とするテトラコルドであることがわかる。その中間音G音と上の核音A音を行き来する旋律である。2音から成るわらべうたであっても、その方言性が現れるのである。筆者は関西の言葉のニュアンスのままにこの2音で歌うなら、次のようになるのではないかと考える(楽譜5)。

い ち ば ち と ま っ た に ー ば ち と ま っ た  
 さ ん ば ち と ま っ た よ ん ば ち と ま っ た  
 ご ば ち と ま っ た ろ く ば ち と ま っ た  
 し ち ば ち と ま っ た

楽譜5

また、歌詞の方言性ということについてみると、上記の「ひちばち」という言葉に注意しなくてはならない。これは蜂の数を数えている歌であり、「ひちばち」は「七蜂」である。「七(しち)」を「ひち」と読むのは、東京、いわゆる江戸っ子という地の人たちであろう。

<こんこんさん>

子「こんこんさん あそびましょうかいな」  
 狐「いまねているわいな」  
 子「こんこんさん あそびましょうかいな」  
 狐「いまおきたわいな」  
 子「こんこんさん あそびましょうかいな」  
 狐「いまふくきているわいな」  
 子「こんこんさん あそびましょうかいな」  
 狐「いまかおあろてるわいな」  
 子「こんこんさん あそびましょうかいな」  
 狐「いまごはんたべてるわいな」  
 子「ごはんのおかずは なんじゃいな」  
 狐「たまごやきとてんぶらとあぶらげやわいな」  
 子「こんこんさん あそびましょうかいな」  
 狐「いまいくわいな」

これは筆者が1994年、奈良音声館わらべうた教室(幼児クラス)を見学したときに、子ども達が遊んでいたわらべうたである。子ども達が輪をつくって丸くなり、その中央にこんこんさん(狐)が目をつむってうずくまっている。問答を繰り返し、こんこんさんの「いまいくわいな」でみんなが一斉に逃げ、つかまった者が今度はこんこんさんになるという遊びである。牧野英三の採譜を以下にあげる(楽譜6)<sup>31)</sup>。この記譜ではG音とA音の2音で書かれており、E音—A音の4度のテトラコルドのうち、上の2音で旋律が作られていると考えられる。おそらく牧野は子ども達が実際に歌う音高で記譜していると考えられる。

1. 2. 3.  
 4. 5.  
 こんこんさんあそびましょうかいな いまねているわいな いまおきたわいな いまふくきているわいな  
 いまかおあろてるわいな いまごはんたべてるわいな ごはんのおかずはなんじゃいな たまごやきとてんぶらとあぶ  
 らげや わい な こんこんさんあそびましょう いまいくわいな

楽譜6



奈良市在住の年配の方は「～わいな」という言い方をすることがあり、筆者はこのわらべうたに非常に親しみを感じながら子ども達が遊ぶのを見ていた。その後、筆者は保育実践の中で、この〈こんこんさん〉を2つの人形を使って、人形に歌わせ応答させて、子ども達がそれを見ながら一緒に歌う、という活動にしてきた。これも長年の実践の中で下記のように変化してきた（楽譜7）。

楽譜7

筆者はD音—G音のテトラコルドの粹音に統一して書く記譜をしているので、この〈こんこんさん〉ではF音とG音の2音での記譜になっている。記譜の源になった保育実践での出発音の実音は嬰ト（#G）であった。

まずこれは5線式記譜で表すと、拍子記号をつけることができない。言葉の切れ目で便宜上小節線は入れているが、2拍子になったり3拍子になったりと変化してい

くのではなく、1拍子が連続していくと考える方がいい。そのことは「こんこんさん」と呼びかける音がG—G—G音と変化しないことから明らかである。同じ音価の連続であるから、長く歌い続ける中で同じ音高になっていったものと考えられる。

「～かいな」「～わいな」の言葉を、現代の子どもが日常生活で使う場面はほとんどないだろう。しかし、このわらべうた遊びの中では、これらの言葉が応答になって一つのリズムを作り出している。それゆえこれらの言葉が無くてはならないものになっている。古い言葉であるが、現代の子どもの感覚を捉えるのはそのためであろう。おなじように「あろてる」「なんじゃいな」という方言も、1拍の繰り返しの中で歌われながら子ども達の感覚に合致していく。

〈こんこんさん〉

コダーイ芸術教育研究所による3.4才児クラス編のテキストに載っている〈こんこんさん〉は以下の通りである（楽譜8）<sup>32)</sup>。

みんな：こん こん さん あ そ び ま しょ

鬼：「いま ねてます」

みんな：こん こん さん、あそびましょ。

鬼：「いま 顔 洗ってます」

みんな：こん こん さん、あそびましょ。

鬼：「いま ごはん 食べてます」

みんな：「何のおかずで？」

鬼：「へびの生きたん」

みんな 逃げる。

楽譜8

まずこの歌の譜がC音—D音で書かれていることに気づく。子どもが歌う音高にしては高すぎるだろう。ではなぜこの音高で記譜されているのだろうか。コダーイ芸術教育研究所がモデルとしたハンガリーのコダーイ・システムは移動ド唱法でのソルフェージュを推進する。その考えに即すれば、わらべうた音階においては、基本のテトラコルドの音高を決めて記譜して、実際に歌う音高はその都度移動させていくのが妥当ではないかと筆者は考える。先に記した楽譜4はG音—A音で書かれている。楽譜8と楽譜4は共にテトラコルドの上の2音である。すなわち、楽譜8と楽譜4は音階構造としては同じであり、同じ音高で記譜されるべきだと考える。しかし、異

なる音高で記されているのは、その音階構造への理解があいまいだったからではないかと推測するのである。

また楽譜8は3拍子で書かれている。しかしこれは、1拍子の連続、と考えるのが妥当であろう。なぜなら、言葉が3拍毎のまとまりを持つものの、西洋音楽の3拍子、すなわち強一弱一弱、による拍節感はなく、同じ強さで連続していくからである。

このテキストでは「こんこんさん」は「鬼」と記されている。先に挙げた奈良の「こんこんさん」は「狐」であった。

ここでは「こんこんさん あそびましょ」のみが5線譜で書かれ、鬼役の台詞は記譜されていない。鬼役の子どもの言い方、歌い方に任せているのだろうか。しかしわらべうたの記譜という視点からするとそれは不十分である。先の牧野の記譜、また筆者の記譜と比べると、これは非常にシンプルであり、子ども達が遊びの中で自在に変形させていく余地が残されているとも考えられる。しかし、これが正しいものとされると、先に記した関西圏の〈こんこんさん〉の言い回しや歌い方を、まちがいとして排除していく危険性もはらんでいると考えるのである。

## B. わらべうたを用いた保育実践運動の効用と問題点

コダーイ芸術教育研究所によって、1970年代以降現在まで、わらべうたによる保育実践の大きな流れが保育界にはもたらされている。全国から良いと選んだわらべうたを、わらべうた教材集としてまとめ、イラストや説明を加えたことにより、保育者は参考保育案として用いやすいものになっている。

わらべうたを用いた保育実践は、子どもを音楽を語りだす主体ととらえ、音楽をすることを語りかけと応答という次元で捉えた実践として積み重ねられていった<sup>31)</sup>。それまでの音楽教育は、既にある音楽を教師から子どもに与えるという一方向の教授法であった。わらべうたを用いる場合、遊びのきっかけは保育者が差し出すが、それに応じて子どもも一緒に歌いながら動き、そして応答唱で返したり、鬼役を当てるなど、子ども自身も主体的に参加していく。このような応答は、本来音楽を聴いたり演奏する場合も、自己のイメージの中で経験していくものである。

また、わらべうたを保育実践に用いることによって、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あり方に立ち戻らせるきっかけとなっ

ていった。この意味でわらべうたを用いた保育実践が発信したことの意義は大きいと考える。

しかし、その仕方が、テキストを作り、テキストをもとに講習するという方法であったことから生じた問題も残ってしまったと言える。本来地域性を持つそれぞれのわらべうたを、その地域から切り取り、全国に普及させたのである。異なる出身地のわらべうた講師によって、テキストの楽譜にあらわされたわらべうたを教授された保育者は、自らの保育現場の子ども達が生活する地域の言葉やイントネーションに即したわらべうたがあることを意識する機会をもてないまま、習ったうたを保育実践で用いてしまう。筆者自身もそうであった。しかし、保育実践に埋没せざるをえない保育者の日常では、それはやむをえないことであった。

また本来遊び継がれる中で変容しうるわらべうたが、ある時点で楽譜に書くことによって固定化されてしまう危険性を持つものとなった。障害児保育実践の現場にいた筆者の場合は、保育者の意図を超えたユニークな発想をする子どもや、逆に遊びの輪の中に入りにくい子どもがいたことで、わらべうたを用いた保育実践が固定化される傾向は少なく、むしろ子ども達の実態に添って変化してきたと感じている。しかし、保育者の意図に添って活動してくれる子どもたちの場合、わらべうたとその遊び方を保育者がはじめに提示すると、その遊び方に画一化してしまわないかという懸念を持つのである。

また、コダーイ芸術教育研究所がわらべうたの音楽構造をどのように捉えて理解していたのか、また方言性についてどのように考えていたのか、わらべうたの変化しない部分と変化しうる部分についてどのように整理していたのか、この点についてはさらに考察が必要である。

## C. わらべうたの音階とリズム

小泉文夫の『日本伝統音楽の研究』（1953年）によって、わらべうたの音楽構造が明らかにされた。さらに小泉らのグループのフィールドワークによるわらべうたの採集と分析は、小泉理論を支えるものとなった。小泉の研究の中で特に重要なのは、わらべうた音階におけるテトラコルドという枠音とその両端の核音である。西洋音楽が完全8度の音程の1オクターブを最小の基本的な枠とするのに対して、小泉は、わらべうたは4度の音程のテトラコルドを基本とした音列をつなげたものと解釈した。わらべうたは、このテトラコルドの上に、また下にテトラコルドをつなげて音域を広げていく。例えばD音-G音のテトラコルド内にはD, F, Gの3音がある。この上にもう一つのテトラコルドすなわちA音-D音をつ

なげるとする。これはA, C, Dの3音である。2つのテトラコルドをつなげるとD, F, G, A, C, D音の6音あることがわかる。

この音列から、西洋音楽の基礎的な音程の幅である長2度に注目するとF, G, AとC, D音の5音が取り出される。すなわち、西洋音楽の1オクターブの中に5音(ペントニック)あるという解釈をすることもできる。羽仁協子は、この解釈に基づいて日本のわらべうたの音階構造にも、ペントニック理論が当てはまると考えたのではないだろうか。

羽仁が紹介したコダーイ・システムは、ペントニックから成るハンガリーのわらべうたを用いた音楽教育法であった。また、コダーイは自国のわらべうたから音楽教育を始めようと推奨した。子ども自身が音楽をする姿は、幼い子どもがわらべうたで遊ぶ姿にあり、そこから音楽教育をはじめるという理念を日本に持ち込んだ意義は大きい。しかし、日本のわらべうたの音階構造にも、ペントニック理論が当てはまるとしたことは、問題を残したと筆者は考える。なぜなら、そこでは日本のわらべうたの音階構造での重要なポイントである核音の存在が不明確になるからである。日本のわらべうたは、核音が旋律の中で周囲の音に対して牽引力を有するという独自性を持つのである<sup>34)</sup>。日本のわらべうたの音階解釈にペントニック理論を持ち込んだことは、わらべうた旋律における核音の力をあいまいにしたとも言えるのである。

またリズムに関して、日本のわらべうたは、強拍弱拍の区別のない2拍子系であるところに独自性を持っている<sup>35)</sup>。それは地面を踏みしめながら歩く身体リズムであり、いわばエネルギーの向かう方向は下方である。一方、西洋音楽の拍節感による2拍子は、強拍弱拍が交互にある。また重力に反して地面から上に飛び上がるエネルギーを有するのである。

このように、両者の音階、リズムの本質的な相違を未整理のまま、コダーイ・システムの言うところの自国のわらべうたを用いた音楽教育実践として日本にもたらされてしまったのではないだろうか。

#### D. 遊びの伝承と保育・教育

わらべうたについて語るとき、子ども、遊び、歌の3つの視点から考えることができる<sup>36)</sup>。これらは相関関係を成していると考えられる。これまで筆者は主に歌すなわち音楽と歌詞の面から考察してきた。ここでは、子ども、遊びの面からわらべうたを考えてみたい。

泉健は、子どもの在り方や遊びの諸相から、わらべう

たの在り方を3つのタイプに分類している<sup>37)</sup>。ここには、子どもの在り方とわらべうた遊びとを、子ども文化との関係で見ようとする視点がある。まずAのタイプは、子どもが大人と区別されることなく、幼少より大人と共に労働しなければならない存在として社会で見られる。そこでは子ども独自の文化が育ちにくく、わらべうたも存在しにくい。そしてBのタイプは、産業化が進み、子ども期の存在が認められるようになり子ども独自の文化が確立する。そこではわらべうたも多く存在し遊びのヴァリエーションが生まれ、わらべうたそのものの豊かな発展が見られる。Cのタイプは、さらに経済的に発展し、高度産業化・高度情報化した社会で見られる。そこでは共同体的なつながりが薄れてしまい、遊びを中心とする子どもの文化が衰退し、わらべうたそのものの発展する力も衰微してしまう。しかしその一方で、わらべうたは学校や公民館などで教えられるものとなっていく。

日本のわらべうたは、このA～Cの段階を歴史的に辿ってきたと言える。Bの段階に入るのは、手工業や商業活動が盛んになり、庶民教育が進んだ江戸時代の中期であろう。そこで生まれたわらべうたが遊び継がれ、伝承遊びとなっていったのであろう。そして、昭和30年代半ば頃から始まる高度経済成長と共に少しずつCの段階に移行していった。藤本浩之輔はこの時期に遊び集団の変化が起こったとして、その理由を4つあげている。第1はきょうだいの数の減少によって一定範囲の近隣地域における子ども数が減り、異年齢間のつながりがなくなっていくことである。第2は遊び場の減少である。子どものたまり場というところが消滅していったのである。第3は遊び込める時間、特に外遊びの時間が減ってきたことである。第4に子ども達の関心や興味の多様化をあげている<sup>38)</sup>。このような背景で、子ども社会と子ども文化が質的な変容を余儀なくされていった。子ども文化の伝承が困難になり、わらべうた遊びが多くのヴァリエーションを持って発展していく力が、急速に失われていったのである。

このようにみえてくると、わらべうたはBの段階において、最も生き生きとした状態で歌われ遊ばれていたのがわかる。そこでは、子ども期が認められ子ども文化が確立していたのである。子どもにとっては、空間、時間、仲間があり、主体的な活動ができた。遊び方、歌い方のヴァリエーションを生み出しながら伝承されていたのである。

小川博久の指摘する、遊び集団における遊びの伝承と伝統芸能伝承との共通点<sup>39)</sup>を参考にして、遊びが伝承される条件を、次のように考えてみたい。すなわち、同じ

空間にいること、モデルが同一空間に存在していること、観察学習ができること、長期にわたってモデルを見ることができ、生活集団の一員としての集団規範を学ぶ場でもあることである。わらべうた遊びの伝承においては、年長児、年少児、そして遊びによっては大人が含まれることもあるが、異年齢児が混ざり合った集団が作られることである。年少児は年長児がしているわらべうた遊びを繰り返し見聞きし、その空間に共にいることを積み重ね、遊び方や歌い方、遊びのルールを知って遊びに入っていくのである。さらにその営みが幾時代も繰り返されていくということである。ここでは子ども達の相互のやり取りの中で声を出し体を動かしながら遊びが進められ、遊びのヴァリエーションが生じてくる。こうして子どもの遊びは子ども達によって変容させられ、子ども文化として伝承されていくのである。

これに対して、近代学校の教育活動は、教師から子どもへの教授—学習過程なのである。これは、子ども達の意見交換など相互のやり取りのプロセスを取り入れるなどの工夫はされているものの、教師から子どもへの一方向の教授に留まりやすい面がある。またここでは、主に文字言語による文脈の中での学習になっていく。

小川博久が、遊び・伝承と、教授—学習過程との、教育機能のあり方の異質性を強調するのは上記のことから妥当と言える<sup>40)</sup>。すなわち、地域の子どもの自然発生的な集団でわらべうたを遊び継いでいく中から子どもが感受するものと、保育・教育施設という作られた集団の中でわらべうたを教授し学習していく過程で子どもが学ぶこととは、質的に違いがあると認識しておく必要があるのである。前者は、うたと身体の動きを伴う遊びとして繰り返し長期にわたって行う中で、役割交替やルールも子ども自らが見よう見真似で覚えていく。最も大きい子らは、よりおもしろくしようとスピード感を出したりやり取りを複雑にして遊びを変化させようとする。一方で、最も小さい子が仲間に入れるようにテンポを緩めたりルールを簡単にしたりもする。それらに伴い、わらべうたを歌う声の強さ、音高も変化していただろう。歌詞の一部を変えることもあっただろう。ここでは伝承のわらべうたで遊ぶことによって、子ども自らが遊ぶ主体として存在していた。一方、後者は、大人によって提示されたわらべうた遊びを、子どもが習い遊んでいくのである。ここでは、提示されたものが正しいもの、という枠組みを子どもは感じざるを得ない。

この問題に関して児童文化論者たちは、学校教育は子ども達の主体性を抑圧してきたとし、子どもが主体的に文化を選び表現を造り出していく行動様式、すなわち「子

ども文化」の成立可能性は学校の外にあると主張してきた。それに対して岩田遵子は、今日かつての「子ども文化」を取り戻すための仕掛けを学校外にのみ求めることは難しいと考え、むしろ、保育・教育施設の中で、遊び・伝承による学習機能が発揮できるように、教授—学習過程から脱皮した試みがなされるべきだと述べている<sup>41)</sup>。

筆者は、高度経済成長を経て地域の子どもの集団の在り方の変化があったことは、歴史的に、また社会的に必然的だったと考える。その結果、わらべうた遊びを繰り返し行い、遊びのバリエーションを生じさせていくという、子ども集団による伝承の力が弱体化してしまった。このような経過の中で今日、保育実践においてわらべうたを用いることは、わらべうたを消失させないための残された手だてでもあろう。保育者は子ども達にわらべうたを歌い、その遊びを紹介する。そして、何回も歌い遊び続け、子ども達自らで歌い遊んでいけるように、保育者は共に遊びながら見守っていくのである。そのとき、わらべうたは子ども達の中に定着し、子ども達の生活に根ざしたわらべうたとなるのであろう。

#### 4. 全体的考察・わらべうたを用いた保育実践の課題

先に記したわらべうたを用いた教育運動、保育実践運動は1960年代以降繰り広げられたものであった。すなわち、地域での子どもの主体的な活動による子ども文化から、保育・教育施設での学びの文化に変化していく時代であった。それと同じ構図がわらべうたについても見られたのである。地域での自然発生的な集団による伝承遊びであったわらべうたが、教室の中で教師から教えられるものになったのである。それは、西洋音楽偏重という日本の音楽教育のあり方を根本的に見直そうとする観点から始まった。そして、子ども文化が弱体化しつつあり、わらべうたを伝承していく力も弱くなりつつある時代に、その衰退に歯止めをかけることにもなっていく。

しかし、数々の模索を経て、学校音楽教育においてのわらべうたを用いた取り組みは衰退してしまった。これは、わらべうたを用いて音楽の基礎学習を進めようとし、そのため遊びと切り離してわらべうたが教材化され、子ども達にとっては喜怒哀楽を伴わない歌になってしまったことによる。教室の中に遊びを入れて、教授—学習過程の枠組みに揺さぶりをかけることがなかったのであろう。

一方、保育実践においては、今日までわらべうたを用いた実践が熱心に続けられている。その理由を筆者は以下のように考える。一つには、学校音楽教育と比べて保

育実践においては、わらべうたが遊びとして展開され定着されやすいからである。それは音楽にふれると体の動きと言葉を伴いながら表現する幼児の特性により遊びとしてなじみやすいのであろう。ここでは文字言語による教授—学習でなく、保育者も子どもと遊びを共にし、相互のコミュニケーションによって遊びが展開されていく。二つ目は、わらべうたを保育に用いることによって、保育者が子どもに語りかけ、子どもの声を聞こうとしながら遊びを発展させられるからである。ここには子どもの人格を尊重し、子どもの主体性を尊重しようとする基本的な姿勢がある。わらべうたを用いた保育実践が人間教育とされる一つの理由はこのためであろう。そして、このような実践が生まれてくれば、わらべうたを用いた実践に限らず、保育全体の質が高められていくことにつながると考える。

以上のような経緯の中で、わらべうたを用いた保育実践は試みられてきている。本稿において筆者は、以下の3つの問題点を明らかにした。方言、イントネーションという言語面の問題、日本音楽独自の拍節感やわらべうた音階の理解の曖昧さという音楽面の問題、遊びの伝承と保育・教育のあり方の問題である。これらの問題に対して保育の中では、わらべうたそのものの独自性を保ちながら実践展開される必要があるだろう。

## おわりに

数々の問題点をはらみながらも、わらべうたを用いた保育実践が重ねられていくことを筆者は望む。しかしわらべうたを保育に用いることが安易に礼賛されてはならない。いかにしてそこに含まれる問題を超越して保育実践に用いていくべきか。この点については次稿で考察していきたい。

## <注釈>

- 1)・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』12-2.2001.pp.69-92  
・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』39.2003.pp.69-88  
・日本子ども社会学会12回大会(2005年)及び14回大会(2007年)ラウンドテーブルにおいて「子守唄・わらべうたの伝承と普及に向けての取り組み」をテーマとして、実践報告や今日的課題、今後の展望について討論されている。
- 2) 小島美子「わらべうた」『音楽大事典』5巻, 平凡社, 1983.p.2853
- 3) 上笙一郎編『日本童謡事典』東京堂出版 2005.p.432
- 4) 小島美子「わらべうたの音楽的要素」『音楽教育研究』11月号 1969.pp.13-25  
小島美子「童謡—子どもの歌のルーツ」河内紀・小島美子『日本童謡集』音楽之友社 1980.pp.82-121.pp.86-88  
小島美子「二〇〇二年・わらべ歌は生きている」『日本の美学』34号.燈影舎 2002.pp.82-94.pp.86-90
- 5) 本間雅夫「わらべうたを素材とする音楽教材—幼児から小学生へ—」本間・鈴木共著『わらべうたによる音楽教育』自由現代社 1982.pp.86-92.p.87
- 6) 村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式」『季刊音楽教育研究』21-3.1978.pp.76-83.p.79
- 7) 鈴木鎮一によって確立されたヴァイオリン指導を中心にした音楽教育法「鈴木メソッド」では、子どもが楽しみながら学習し音楽的な感覚や能力が育つことを目指した。鈴木が1959年に出版した『鈴木ヴァイオリン指導曲集』(全10巻)では、名曲を配列しその中にエチュードが必要に応じて配列されている。これは当時の曲集と教則本という<二本立て>を打ち破るものだった。
- 8) 小泉文夫「一般音楽教育に関する一つの提案(下)」『音楽教育、中学版』日本教育音楽協会 1962.pp.18-20.p.19
- 9) 1962年にオルフ、ケートマン女史が来日し、オルフ・シュールベルクを紹介した。このことは、わらべうたによる音楽教育への直接的影響を与えるものとはなかったが、教材としてドイツの単純なわらべうたを用いていることに習い、日本のわらべうたを用いてオルフ・シュールベルクを展開していこうという試みがされるようになった。  
ハンガリーのコダーイ・システムは1964年第6回国際音楽教育会議で紹介された。当時はハンガリーの民族的な音階から教育を出発させ、声による音楽教育、ソルフェージュを重視していることなど断片的に分かっている程度であった。
- 10) 米沢純夫「わらべうた教育の歴史的意義」『音楽教育研究』43.1969.pp.112-118.p.115
- 11) 村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式」『季刊音楽教育研究』22-1.1979.pp.70-77.p.72
- 12) 同上 p.73
- 13) 渋谷伝『現代音楽教育 批判と創造』国土社 1982.p.54-55

- 14) 園部三郎「わらべうたブームへの警告」『音楽教育研究』12-11.1969.pp55-63.p.59
- 15) 渋谷伝「新しい音楽教育の実践—わらべうたを起点とする」音楽之友社 1969.p.58
- 16) 藤田恵一『子育てにわらべうたを』エイデル研究所 1992
- 17) 本間雅夫「教材集」本間雅夫・鈴木敏朗共著「わらべうたによる音楽教育」自由現代社 1982.pp.94-143
- 18) 鈴木敏朗「わらべうたによる音楽教育の理論的根拠」本間雅夫・鈴木敏朗共著『わらべうたによる音楽教育』自由現代社 1982.pp.146-167
- 19) 鈴木敏朗「音楽とその導き方」明治図書 1973.pp.174-187
- 20) コダーイ、ゾルターン、中川弘一郎編訳「コダーイ、ゾルターンの教育思想と実践」全音楽譜出版社 1980.p.158
- 21) 同上 p.141  
コダーイは小さい子どもの声域D音—H音の間で、まず半音のない5音階（ペントニック）で「清潔に歌う」ことを提唱している。
- 22) コダーイ、ゾルターン、前掲書 p.151
- 23) 羽仁協子『子どもと音楽』雲母書房 1993.p.83
- 24) 同上 p.93
- 25) 同上 p.97
- 26) 牧野英三「奈良のわらべ歌」柳原書店 1983.p.105
- 27) 音楽を記譜するとき、5線式記譜を用いると了解しやすい利点がある。しかし、わらべうたの音楽構造という面から見ると、音階構造内でのバリエーションなわち、独自の音の動き、核音への牽引力、微妙な音程のずれ、拍節感は、西洋近代音楽の楽典や鍵盤での考察では捉えきれない特質があることにも気づく。5線式記譜はあくまでも西洋近代音楽の記譜法であり、わらべうたの本来の音楽的性質を正確に記譜することはできない。ここでは他に有効で共通認識ができる記譜法がないので、便宜上5線式記譜であらわすことにする。

尚、この様な問題意識を持って柴田南雄は、5線式記譜法の陥穽から離れて、わらべうたの音楽的構造の枠を持ちながら微妙な音程のずれ、方言による歌い方の違いが尊重されるようなわらべうたの音楽の構造模式図を提示した。骸骨図と呼ばれるものである。（柴田南雄「音楽の骸骨のはなし—日本民謡と12音音楽の理論—」音楽之友社 1978.pp.28-35）骸骨図では、ひとたび時間のパラメーターを止めることによって、核音の存在と旋律線の動きの構造を

- 知ることができる。しかし、旋律線そのものを書き留めたものではない。歌詞と骸骨図とを参照させながら旋律線を追うことは可能であるが、困難な作業であるため、一般化されにくいと筆者は考えている。
- 28) 金田一春彦「日本の方言—アクセントの変遷とその実相」『金田一春彦著作集』7.1975.pp.313-630.pp.325-331
- 29) 金田一春彦「国語アクセントの史的研究」『金田一春彦著作集』7.1974.pp.15-310.pp.70-71
- 30) コダーイ芸術教育研究所「いっしょにあそぼうわらべうた3.4歳児クラス編」明治図書 1997.p.50
- 31) 牧野英三、前掲書 p.133
- 32) コダーイ芸術教育研究所「いっしょにあそぼうわらべうた3.4歳児クラス編」明治図書 1997.p.46
- 33) 飯田秀一「内容と方法の主張を」『音楽教育研究』12-11音楽之友社 1969.pp152-154.p.152
- 34) 戸田邦雄「「わらべうた」の音楽的問題」『音楽教育研究』12-11音楽之友社 1969.pp26-34.p.26-27
- 35) 小泉文夫「日本のリズム」櫻井哲男編『民俗とリズム』東京書籍 1990.pp15-40.p.36
- 36) 泉健「わらべうた—変わりやすいものと、変わりにくいもの」櫻井、山口共編『音の今昔』弘文堂 1996.pp43-58.p.43
- 37) 同上 .p.49
- 38) 藤本浩之輔「子ども文化論序説—遊びの文化論的研究—」『京都大学教育学部紀要』31.1985.pp.1-31.p.23
- 39) 小川博久「「遊び」の「伝承」における教育機能と近代学校における教育機能（教授—学習過程）の異質性」『教育方法学研究』10.1991.pp15-31.p.23
- 40) 同上 p.15
- 41) 岩田遼子『現代社会における「子ども文化」の成立の可能性—ノリを媒介とするコミュニケーションを通して』風間書房 2007.p.65

#### <参考文献>

- 園部三郎・山住正己「日本の子どもの歌」岩波書店 1962
- 小泉文夫「日本伝統音楽の研究」音楽之友社1958
- 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
- コダーイ芸術教育研究所『わらべうたであそぼ—』明治図書（乳児・年少編は1970年初版、年中・年長編は1971年初版）

- ・コダーイ芸術教育研究所『いっしょにあそぼうわらべうた』明治図書（3.4歳児クラス編・5歳児クラス編は1997年初版、0.1.2歳児クラス編は1998年初版）
- 

## わらべうたを用いた保育実践の意義と課題

和田 幸子

要旨：本稿の目的は、日本において1960年代以降繰り広げられた、わらべうたを用いた音楽教育の実践、そして保育実践の意義を明らかにすることである。また、口承の民俗音楽であるわらべうたを、楽譜に記して実践することによって生じる問題点を、楽譜の比較によって指摘した。そこには、方言、イントネーションという言語面の問題、日本音楽独自の拍節感やわらべうた音階の曖昧さという音楽面の問題、遊びの伝承と教育・保育のあり方の相違という問題が含まれている。これらの問題を含みながらであるが、今日、わらべうたを用いた実践を行うことは、わらべうたの衰退に歯止めをかけるという意義があったと言える。