

平成 25 年度 博士学位請求論文

幼児の遊び場面における歌の諸相と機能

Various Aspects and the Functions of Songs in the Play of Young Children

東京藝術大学大学院音楽研究科博士後期課程
音楽専攻 音楽文化学研究領域 音楽教育研究分野

2311910 石川 眞佐江

目次

凡例.....	3
序章 歌う子どもの姿はどうとらえられてきたか	4
第一節 研究の背景と目的.....	5
第二節 先行研究の検討.....	9
1. 乳幼児の音声発達と歌唱行動の発達.....	9
2. 保育における歌唱活動.....	10
3. 幼児の遊び場面における歌.....	11
4. 社会過程としてのコミュニケーション.....	12
5. 乳幼児期におけるコミュニケーションの発達.....	15
6. 遊び場面における幼児のコミュニケーション.....	17
第三節 研究の視点と内容.....	19
1. 本研究の視点.....	19
2. 構成と内容.....	20
第四節 研究の対象と方法.....	22
1. 本研究で扱う「歌」の定義と範囲.....	22
2. 観察の対象.....	22
3. 観察の方法.....	23
4. 記録の方法.....	26
5. 分析の方法.....	26
第五節 本論文の特色.....	30
第一章 環境とのかかわりと歌	31
第一節 生き物・自然環境とのかかわりにおける歌.....	32
第二節 モノとのかかわりにおける歌.....	42
第三節 製作・描画場面における歌.....	49
第四節 絵本の世界と歌.....	56
第五節 考察のまとめ.....	60
第二章 ひととのかかわりと歌	62
第一節 自己とのかかわりと歌.....	63
第二節 並行遊びにおける歌.....	75

第三節 独立した複数の遊びにおける歌.....	88
第四節 身体の共振と歌.....	97
第五節 考察のまとめ.....	102
第三章 ごっこ遊びにおける歌.....	105
第一節 ごっこ遊びにおけるコミュニケーション.....	106
1. ごっこ遊びの成立.....	106
2. ごっこ遊びにおける幼児のやり取り.....	108
3. ごっこ遊びの構成要素.....	110
第二節 役割の変化.....	111
第三節 物の見立ての変化.....	120
第四節 プランの変化.....	131
第五節 状況設定の変化.....	146
第六節 変化なし.....	152
第七節 考察のまとめ.....	155
結章 幼児の遊び場面における歌の諸相と機能.....	157
第一節 総括と結論.....	158
第二節 今後の課題.....	164
参考・引用文献.....	165
初出一覧.....	175
謝辞.....	177

凡例

1. 本文中に引用した文献については、邦訳書からの引用は著者名をカタカナ表記とし、括弧内の出版年は邦訳書の出版年とし、稿末の参考文献表に原著の情報を記すこととする。原著からの引用の場合は著者名をアルファベット表記とする。
2. 参考文献は、事典項目、和書、洋書、論文・雑誌等（和文）、論文雑誌等（欧文）に分類し、著者・編著者名をもとに50音順に、洋書の場合はアルファベット順に配列した。同著者の場合は年代順に記載した。
3. 事例中の幼児の名前はすべて仮名とする。
4. 事例中において、歌が歌われた部分については「♪」と示すこととする。
5. 譜例について、幼児が歌った音程が不明なものおよび特定できないものについては、原則として原曲の音程で参考譜例を挿入した。

序章

歌う子どもの姿はどうとらえられてきたか

第一節 研究の背景と目的

本研究の目的は、保育場面において幼児が自発的に楽曲を歌う行為を分析・検討することを通して、おおよそ1曲の歌をある程度正確に歌うことが可能となる幼児期（3-6歳）において、遊びの中で「楽曲としての歌をうたうこと」にはどのような機能と特徴があるのかを明らかにすることである。

子どもにとって歌とはなんなのか。それが、本研究に着手するに至った根源的な問いである。大学院の修士課程在籍当時、初めて幼稚園に観察に行った時、子どもが遊びの中でかわすコミュニケーションの様相に非常に興味をそそられた。それは、明確に対象を定めて言語化されるときもあれば、双方暗黙の内に了解されることもあり、さまざまな身振りや態度によって伝えられるときもあれば、歌によって代替されることもある。それまで、歌は「楽曲を表現すること」であり、あくまでも「歌うためのもの」としかとらえていなかった筆者にとって、幼児の歌における、ときに言語や発話に代わって相手に意図を伝えたり、あるいはそこから相手の意図を汲み取ったりするという側面は、注目に値すべきものであった。さらに興味深かった点は、基本的には相手になんらかの意図を伝えるという目的を持って行われることの多い発話と違い、歌はたとえ行為者が無意図的に歌ったとしても、受け手がそれに意味を見出し、受け止めること、またそれに対し行為者が自分の行為に気づき、さらに反応を返すことで、偶発的にコミュニケーションが成立するという点である。このような姿をいくつも見るにつれ、幼児期における歌を介したかかわりの諸相をなんとか解明できないかと考えるようになった。

さかのぼってみると、子どもは生まれた直後から音声を介したコミュニケーションを行っている。また、養育者の側も、「マザリーズ」¹と呼ばれる高く抑揚のある対乳児音声をを用いて、「うたうように」乳児に語りかけることが知られている。乳児は、言葉を話し始めるよりも早く、大人にとっては歌のように聴こえる抑揚のある喃語を発したり、聴こえてきた童謡のオノマトペの部分を巧妙に真似して繰り返したりする。乳児と養育者の抑揚やリズムのある音声のやりとりを、やまだ（1987）は、「共同でなされる共鳴的な『うたう』行動」（p.285）であり、「言語的コミュニケーションの原点」（同前）であるとしている。

¹ マザリーズとは「まだ十分に話すことのできない乳幼児に対して、母親など養育者がく語りかける言葉」とあり、1970年代にアメリカで生まれた造語であるが、近年は話者を母親に限定しない配慮から「乳児への語りかけ音声 Infant Directed Speech」（IDS）として使用されることが多い。（志村 2004、 p.629）

乳幼児期における歌唱行動の発達について、児嶋（2004、pp.167-168）は以下のようにまとめている。成長するにつれ、子どもは次第に既存の歌を覚え、断片的ながらも歌うようになっていく。歌詞を伴う独り言のような即興歌も2歳ころからみられる。2、3歳になると、旋律や音程は不明瞭でも、簡単なものであれば既存の歌をある程度一曲通して歌うことができる子どもが増えてくる。集団生活に参加するようになると、友達と一緒に歌う楽しさを知り、好みの曲も多様になってくる。4、5歳になれば友達とのかかわりの中で歌を道具としたさまざまな楽しみ方を工夫するようになる。

まもなく3歳になる筆者の子どもは、話している時間と歌っている時間がほとんど同じくらいではないかと思うほど、ことばと歌を自由に行き来しながら生活している。動物や玩具、事物を見たときにそのものを題材とした歌を歌うこともあれば、遊びの中で脈絡なく好きな歌を歌うことも多い。2歳半ころまでは、聞き慣れない言葉や自分の語彙にない言葉はうまく覚えられず、自分の語彙にある言葉に替えて歌うことが多かったが、3歳に近づくにつれ、語数や言葉のリズムを利用した、意図的な替え歌をも行うようになっていく。他者を意識して「歌らしく」歌うこともあれば、聴き手の存在などまったく無頓着であることもある。この頃の幼児にとっては、歌は重要なものごとの理解の手段であり、表現の手法のひとつであることを実感させられる。

そして乳児期はもちろんのこと、幼児期の生活のなかでも、言葉であらわすことと歌うことは相互に往復する、簡単には分かれ難い一連なりの営みであると感じられる。歌は保育における一斉歌唱などで歌われた場面にとどまらず、遊びの中でさまざまな形であらわれる。今川（2002）は「文化内のシンボル集合体の一部である既存の楽曲を引用する」（p.27）行為を通して子どもが作り出す意味生成の過程は多様であり、複雑な諸側面を持つものであるとしている。つまり、同じ歌を同じ子どもが同じように歌っていたとしても、その意味は毎回違ったものとなり得る。子どもは教えられた歌を覚えて歌うという形で受動的に歌を受け入れて再生しているだけではなく、常に「意味を絶えず再構成する主体的存在」（柴山 2000、p.21）であると考えられる。つまり、楽曲としての歌は、確固たる形をもってどこかに存在するわけではなく、「人に歌われる」という一回一回の実践のなかで、毎回違った意味をもってあらわれてくるものであると言える。これは、作品が受け手にゆだねられることで、それは受け手にとって多種多様な意味を持ち、受け手にとって時間的な幅を持った対象となるという、「開かれた作品」の概念（ナティエ 1996、p.103）とも通じるものがある。

幼児の生活を観察していると、彼らが遊び場面で見せる自発的な歌は、ただ「楽曲を歌う」ための歌ではなく、遊びの流れや展開に影響を与えたり、その過程で他者との相互作用を通して変容したり、言語に代わる伝達手段となったりする様子がみられる(石川 2004a、2004b)。幼児は、歌の持つ意味世界を自分たちの遊びの中に自在に引き込んできたり、あるいは、逆に歌の意味世界へと移行していったりしながら、さまざまな形で遊びを展開している。そこではもはや歌は単なる「歌われるための楽曲」というだけではなく、幼児の遊びに深く入り込み、遊びを構成したり変容させたりする力をもつことがある。

柴山(2001)は保育園における外国籍幼児が日常生活で必要とされる行為や発話をどのように獲得していくのか、詳細なエスノグラフィーを用いて明らかにしているが、特定の文脈での人間行動の意味を探究することの重要性を強調し、「子どもは他者との交渉を通して文化的資源に出会うが、それを受動的に受け入れるのではなく、創造的に解釈・修正して利用する」(p.20)と指摘している。また岡本(1982)は、子どもは環境をただ「外的刺激の機械的影響としてうけとるのでなく、子ども自身が自分の能動的な活動をとおして自分のものとしてゆく」ところに発達の大きな特徴があるとしている(p.5)。この意味において、もともとの歌(楽曲)そのものは大人からもたらされた既存の文化であるが、その歌が幼児に受容され、彼らなりの新たな文脈に組み込まれた時、「楽曲を歌う」が幼児の生活の中で、別の機能や役割をもつ可能性があるのではないだろうか。

しかしこれまでのところ、遊びの中で歌われる歌については、主として遊び時に用いられる幼児のうたいかけや歌唱的な応答(「いーれーて」「いーいーよ」など)に関する研究(岡林 2003、矢部 2011 など)や、遊びそのものとしての側面が強い伝承遊び歌およびわらべうたに関する研究が多く、幼児が自発的に楽曲を歌う行為が遊びの中でどのような機能を持っているかという観点から論じた研究は、管見の限り見当たらない。また、幼児の遊びにおけるコミュニケーションに関する先行研究を概観すると、研究の多くは遊びが成立していく過程や共有関係がうまれる契機とその展開についてのものである。また、幼児同士の間でなんらかの共有関係がうまれるためには、言語的および非言語的コミュニケーションが存在するが、研究の多くはコミュニケーションの開始者を中心にしており、発信者が明示的な意図をもって相手とかかわる場面を対象としている。しかし、幼児の遊びにおいては、発信者に明確な意図がなくとも(あるいは、そう見えなくとも)、それが相手に受け止められることによって偶発的にコミュニケーションが成立し、場が展開していくことも多い。つまり、発信されたものを、受け手がどのように受け止めたかによって、コミ

コミュニケーションの様相が変わっていくという点に着目していく必要があるのではないだろうか。そこで、本研究は保育学分野および音楽教育学分野双方の視点からも取り組む必要のある主題であると考えた。

第二節 先行研究の検討

ここでは乳幼児期における歌を対象とした研究およびコミュニケーションに関する研究として、以下の5点から先行研究の動向と、主要な研究の概要について述べることにする。一点目は乳幼児の音声発達と歌唱行動の発達に関する研究であり、言語発達に関しては主として発達心理学や音響学・音声学の分野で、歌唱行動の発達に関しては主として音楽心理学や音楽教育学の分野で研究されてきた。二点目は保育における歌唱活動に関する研究、三つ目は幼児の遊び場面における歌に関する研究であり、両者はともに主として保育学および音楽教育学の分野で論じられてきた。

また四点目として、人間社会におけるコミュニケーションについて、主としてコミュニケーションを人間行動の基本的なカテゴリーとしてとらえ、その基礎理論を打ち建てたミードの社会相互過程について概要を述べる。五点目として、コミュニケーションの基盤となる、乳幼児期のコミュニケーションの発達について、先行研究分野の研究成果をまとめる。

1. 乳幼児の音声発達と歌唱行動の発達

乳幼児の音楽的発達に関する研究は、主として心理学研究の領域で多く行われてきた。古くは歌唱や音楽に対する動きについての年齢ごとの詳細な様子を多くの実験を通して明らかにした H. モーグ (1968、邦訳 2002) の研究や、幼児の自発的な歌からメロディーの発達についての理論を導き出した H. ウェルナーの研究 (1917)、子どもの歌唱行動の様子の記録から、既成の歌の旋律やリズムを獲得する過程を明らかにした L. デイビッドソン (1985、1987、邦訳 1998) の研究、有意味語を話し始める以前の音声行動に歌唱様の音声行動の顕在化を認めた P. E. マッカーノン (1989)、乳児の前言語的な音声を「ことば」と「うた (声による音楽)」とが別々に発達していく前の共通の道筋であるとし、その分化の過程をとらえようとした M. パプシェク (1996)、ほかに W. J. ダウリング (1984) などの研究が挙げられる。

乳児期における音声コミュニケーションについての研究は、発達心理学の分野では、乳児の喃語発達の過程に焦点をあて、その発達を支える要因について5つの実験研究をもとに明らかにした江尻 (2000)、音声学の分野では乳幼児の母語音声システムの構築・獲得過程を明らかにした麦谷 (2004、2009 ほか) などが挙げられる。また、乳児の音声だけ

ではなく、対乳児音声（マザリーズ）や乳児と養育者の音声によるやり取りの音響特性を明らかにする研究も数多く行われている。

また、乳児はいつ、どのように歌を獲得するのかという視点での研究も数多く行われている。音楽教育学の分野においては、乳児期の歌唱行動から「喃語表現」「ことば表現」「遊び表現」をカテゴライズし、そこに発達の段階性を認めた永田（1991）の研究や、乳児の歌唱行動の始まりを4つのタイプに分類し、そこにみられる発達の順序性を依存から自立へという視点で指摘した南（1997）の研究、発話から指示的な意味が失われて歌的になる過程をとらえようとした南（1998）の研究、パプシエクの研究を踏まえた上で、幼児の音声行動は言語的表現と音楽的表現だけに大別されるものではないとし、音声行動のもつ子どもにとっての意味をとらえる必要性を指摘した田中（1998）の研究、乳児音声の内に「歌」に発展していく要素を見出し、その音響特性との関連を明らかにした志村（1996、2005）の研究など、さまざまな視点からの研究の成果が蓄積されている。しかし、田中（前掲書、p.29）が指摘するように、子どもの音声行動の独自性については、言語と歌唱がより分化した世界にいる大人が完全に解釈し理解することは難しい側面もあり、言語と歌唱というふたつのカテゴリーだけでとらえられるものではなく、そのような区別におさまりきれない表現をどのように検討していくのか、あるいはそもそも、乳児の音声について言語と歌唱という区別を行うことにどのような意味があるのかという点も含め、さらなる研究の発展が望まれる分野であると言えよう。

2. 保育における歌唱活動

2つ目の「保育における歌唱活動」の問題に焦点を当ててみると、保育の場において、「楽曲としての歌を歌うこと」に関しては、これまで大きく分けて以下の三つの視点からの研究が行われてきたと言える。

第一に、「皆で一斉に歌う」点に着目した、社会性の発達との関連など、個と全体集団との関係という視点からの研究である。保育学における幼児の歌唱についての研究は、この視点をもった研究が多い（竹林 1997、加藤・鈴木 1998 など）。また、岩田（2001）はこのような、「皆で歌う」ことの意義を全体集団への馴致ととらえかねない考え方への疑問を挙げ、保育における一斉歌唱が子どもの個を保証するものになるための動機形成について、集合的記憶としての歌を共同想起するという視点から、その構造と援助の在り方について論述している。

第二に、幼児の歌唱の技能面に着目した、ピッチマッチングや声域の検証といった、歌唱における幼児の個体能力に関する研究である。この分野の研究は実験的手法を用いたものが多く、伊藤ら（2010）、山根（2009）、山根ら（2009）小長野（2010 ほか）が挙げられる。幼児の歌唱技能をめぐっては、従来対象化された楽曲を正しく「歌えた」かどうかという点に焦点化されがちであったが、近年では今川・志民（2002、2007）など、保育における生活の文脈の中で子どもの歌唱能力をとらえようとする研究も数少ないものが出てきている。

第三に、歌唱活動を行う保育者の側の教材の選択基準、音楽観、教材の使用状況、あるいは教材そのものに関する研究などであり、これらは教員・保育士養成機関における学生を対象とした調査など、数多く行われているが、例えば井口ら（1997）、白石（2000）、児嶋ら（1999）などが挙げられる。

3. 幼児の遊び場面における歌

本研究に直接関連する、遊び歌以外の「幼児の遊び場面における歌唱」を対象とした研究は数少ないが、鈴江（1985）および鈴江ら（1986）、古賀（1997）および古賀ら（1998）、熊倉（2001）、久米（2012）などが挙げられる。以下、その概要を述べる。

鈴江（1985）および鈴江ら（1986）は幼児の集団生活の場で起きた歌唱を取り上げ、音楽行動が起き展開していく構造及びその形成過程において集団の果たす役割について、社会性の発達という観点から研究を行い、歌唱の起きた場を分析し、活動との関連、自発的な歌唱の起きやすい条件などについて考察している。しかし、鈴江らは「共同的な遊びや全身を使った遊びからは歌唱は起きない」としているが、筆者の観察調査によればどちらの遊び時間からも歌唱は起きており、遊びの種類を歌唱行為の起きる条件として挙げることは疑問がある。また、歌唱行為はしばしば言語活動の代替としての役割を果たす事例も多くみられ、鈴江らの指摘するような言語から歌唱へという道筋だけでは説明することはできないのではないだろうか。

古賀（1997）および古賀ら（1998）は、幼児の歌を歌われた状況や文脈によって分析することにより、幼児の歌と活動の結びつきを検討している。その上で、幼児の活動への没入度と自発的な歌唱との関係に着目し、歌を歌うには精神的な余力があることが必要であるとしている。しかし、精神的な余力の評定尺度に疑問が残ること、また、幼児の歌唱行為と活動への没入度との相関にも再考の余地があることから、古賀らの結論が妥当である

かどうかについては更に検証する必要がある。

熊倉（2001）はリッサ(Lissa, Z. 1966)の「音楽的引用」の研究をふまえ、幼児の音楽的行動における音楽的引用について研究している。音楽的引用とはリッサによれば「既存の音楽的フレーズを、元とは異なる文脈で使用すること」だが、熊倉はその範囲を広げ、部分的な替え歌や、言語活動の中に音楽の一部分を挿入するという行動だけでなく、既成の曲全体が生活の文脈で再現された行動も含めて研究の対象としている。そして、音楽的行動に他者の存在がある場合は、音楽の作り手と聴き手との間で、引用の意味が同じか異なるかという検討も試みている。その上で、リッサによる引用の美的機能、クナイフ(Kneif, T. 1973)による引用のタイプ、徳丸（1988）による、引用する際の先行物との関係と引用の意味の3点を分析の枠組みとし、事例の検討を行っている。その結果、引用と創作の関係に関しては、①引用のみによる文脈への全体的な引用、②創作部分に続けて引用部分をつける場合、③引用と創作を組み合わせる新たな音楽テキストを生成する場合があることを指摘している。また、文脈へ音楽テキストが「引用」される場合、その文脈と引用部分の間には、文脈にとって「異物であると同時に同化する」という、二重性が生じるが、そのずれが意外性を生んで新しい文脈を生み出す効果を持っているとしている。

熊倉によれば、幼児の音楽的引用による新たな意味生成は、引用することで生じた二重性によって生まれ、それは引用された文脈によって異なる。そして幼児は、その時々自分の状況や行動、心情と結びつけて、既に獲得している既成の音楽テキストを選択し、引用している。音楽テキストは孤立して存在しているわけではなく、過去に生成された音楽テキストとのつながりを持って、新しい文脈で新たな意味を持って生成されている。

熊倉の研究は、幼児の音楽的行動の中から既存の楽曲を生活や行動の中に取り入れる行為に着目しているという点で本研究とのつながりも深く、非常に示唆に富む研究であるが、幼児の音楽的引用のタイプと種類を明らかにするだけでなく、それが遊びの中で幼児にとってどのような意味を持っていたかという点にまで踏み込む必要があると考える。

4. 社会過程としてのコミュニケーション

コミュニケーションは、個人の社会的自己の形成の基盤であり、それゆえに社会の成立の基盤ともなる。その意味で、コミュニケーションは人間行動の基本的なカテゴリーであり、人と人との相互作用は社会の基本的な構成単位としてとらえられる。C. H. クーリー（1971）は、すべての対象と行為は心の象徴であり、あらゆるものをサインとして用いる

ことができるとし、コミュニケーションを欠いては、心は人間性を発達させられないとしている。クーリーによれば、コミュニケーションとは次のように定義される。

「コミュニケーションとは、それによって人間関係が成立し、発達するメカニズムが意味されているのである。つまり、空間を通して心の象徴を伝達し、時間においてそれを保存する手段と結びつくあらゆる心の象徴にほかならない。」(クーリー 1971、p.56)

コミュニケーションを通じて個人が社会化し、また逆に人と人との相互作用を通じて社会が組織化される。このようなコミュニケーション観を系統立てて論証したのが H.G.ミードである。また、ミードの基本思想を受け継ぐアプローチは、象徴的相互作用論（シンボリック相互作用論）と呼ばれ、H.ブルーマーによって構想され定式化された。象徴的相互作用論では、人間及び人間間の相互作用におけるシンボルの役割を重視し、言葉を中心とするシンボルを媒介にする相互作用こそ人間固有の相互作用であると考えられる。そしてこのシンボリックな相互作用を通じて、人間は社会的存在となり、シンボルを通じての相互作用過程において自我を形成し、他者に働きかけうる存在となるとされる(船津 1976、p.1)。またここでは人と人々が直接接触する相互作用だけでなく、間接的な関係も含めて相互作用を分析的に考えていこうとする。象徴的相互作用論においては、社会的相互作用とその反映としての思考というコミュニケーションの機能のふたつの側面が重視される。

ミード(1973)は相互作用とは人間と社会との関係の基礎であるとしているが、物との相互作用、他者との相互作用、自分との相互作用に言及する必要性を指摘している。物との相互作用と通じて物の性質を理解し、他者との相互作用を伴った物との相互作用を通じて物の意味を理解し、他者との相互作用の過程で意味を共有、すなわちシンボルを獲得する。そして、シンボルの獲得によって自分との相互作用が可能になり、自分との相互作用により精緻化された他者との相互作用が可能になる。シンボルは経験を備えている事物や対象の意味をあらわす。シンボルには経験の一定の部分が与えられており、そのいずれかが存在する時、その与えられている経験の一定の部分型の直接的に存在しない経験の部分を指示し、指摘し、代表するとされる。

対象や環境が人間にとって特別な意味を持ってあらわれてくるのは、我々がそこに何らかの意味を見出すからといえる。ミードは、人と人のかかわりあいの中で、もっとも根

源的なコミュニケーション媒体になりうるのが身体であるとし、社会的行為として身振りに焦点を当てている。

ミードは「社会過程はそこに参加している諸個人の間引き起こすコミュニケーションを通してこの社会過程と結びついている新しい諸対象のある全体的組み合わせを現実に出現させる」（同前、p.87）とし、この諸対象を「共通な意味」であるとしている。つまり、相互作用過程において、ある個体が他の個体に対して身振りを行うとき、初めの生物体と身振りの関係、第二の生物体と身振りの関係、与えられた社会的動作のその後におこる諸局面と身振りとの関係という三重の関係が意味の基礎となり（同前、p.84、p.88）、意味はそれが関係している社会的動作のさまざまな局面の間関係形成の中に暗黙に存在し、人間の進化の水準では象徴化を通して発達する。そして、「コミュニケーションをふくむ社会過程は、ある意味で、その過程に参加している個々の生物体の経験の領域に新しい対象を生み出す」（同前、p.85）のである。すなわち、あらかじめ定められた概念と媒体とが結びついてシンボルが使用されるのではなく、相互作用の中でその都度意味が生成されていくのである。

このような身振りは意識を伴う場合も伴わない場合もあり得るが、ミードは送り手に意識されることにより相互作用過程の内部で顕在化し、重要な働きをするシンボルを有意味シンボルと呼んでいる。有意味シンボルとは、「意味をともなつた身振りであり、それゆえにたんなる代理刺激以上のもの」（同前、p.83）であり、個人が他人に対して行おうとしていることをあらわしている個人の動作のある部分であり、それに対する相手の反応を自分自身のなかに引き起こしそれによってより後に起こる個人の行為を指導するものである。すなわち、我々は他人に影響を与えると同時に、自分自身に影響を与えているということである。ミードはこのことについて「われわれはとくに有声身振りの使用によって、たえず自分自身のなかにわれわれが他の人びとによびおこす反応をひきおこし、そうすることで、われわれは、他の人びとの諸態度を自分自身の中にとりいれている」（同前、p.76）と述べている。このように、「他人と同様自分自身のなかにもおこる反応の組み合わせとの関係形成」（p.78）を行う過程で、有意味シンボルがつくり出されるのである。

このようなミードの相互作用過程論から、加藤（1973）は送り手と受け手とを含む相互作用過程の中で意味がどのような役割を果たしているかということに関して四つのパターンを提示している。第一は意味のあるシンボルによるコミュニケーションであり、送り手・受け手はともに自分の行為に対する相手の反応を推測し、それにより自らの行為を制御し

た上で相互作用を行っている。第二に、意味をもたない身振りによるコミュニケーションである。ここでは、推測・制御の過程は存在せず、直接的な反応の応酬があるだけである。第三に、非意図的コミュニケーションと呼ばれ、Aにとっては意味を持たない身振りである動作に対して、Aがその意味を意識しつつ反応する場合である。第四は第三のパターンと逆に、Aの意味のあるシンボルに対してBがその意味に気づかず直接的に反応するような場合であり、非完結的コミュニケーションと呼ばれる。

ミードはまた、自己を“I”と“me”の対話として把握した。“me”とは先述した「他者の役割を取る自己」のメカニズムを通して形成されるものであり、他者の態度（と生物体自身が想定しているもの）の組織化されたセットで、他者からも自分自身からも客観化してとらえることのできる対象としての自己である。これに対し、“I”とは“me”に対し働きかけ、新たなものを生み出すもうひとつの自我であり、他者の態度に対する主体の反応そのものである。この両者によって社会的経験のなかであらわれるところの人格が構成される。ミードはこのことについて、我々は、他人が我々を見るように、多少とも無意識で自分自身を見ており、他人が我々に語りかけるように、無意識で自分自身に語りかけていると言う（ミード前掲書、p.76）。そして、コミュニケーションの重要性を、このように個人が自分自身にとって対象となるような行動をコミュニケーションが提供する点であるとし、有意味シンボルによるコミュニケーションにおいては、自分自身の反応が自分の行為の一部となるとしている（同前、pp.149-150）。

“I”と“Me”によって人間は間接的に自分自身を経験することが可能となる。他の個人が主体にとって対象であるのと同じに、自分自身が対象となったときにのみ、自我もしくは個人としての自分の経験に入り込む。人は何か行動する時に「他者の態度が組織された“me”を構成し、人はその“me”にたいして“I”として感応する」（同前、p.187）。そして、自我とはこのふたつの側面を伴って進行する社会過程である。自我がふたつの側面をもっているからこそ「経験の中に新しいものが発生する」（同前、p.191）のである。発信者である“I”と受信者である“me”の二重性があることが、自我の形成において重要なのである。

5. 乳幼児期におけるコミュニケーションの発達

それでは、人間のコミュニケーション行動はどのように始まり、発達するのだろうか。ここでは、乳幼児期におけるコミュニケーションの発達について、ここでは、子どもがか

かわりの中で象徴というシグナルを獲得し、それがシンボルとなる過程から象徴機能の成立について述べていくこととする。

乳児期の早い段階では、主として「養育者対子ども」あるいは「モノ対子ども」という二項関係の間でのコミュニケーションが行われている。およそ生後4カ月頃になると、例えば養育者があるモノを注視したり指し示したりすると、子どももそのモノへ視線を向けたり、手を伸ばしたりするようになり、「共通の注意」や「注意の参加」と呼ばれる現象が起きてくる。岡本（1982）は「対象の共有」ととらえ、相手が示した関心やその対象に自分も関心を向けようとしていることのあらわれであり、子どもを「指向性を共有していこうとする社会的情動的存在」（同前、p.56）であるとしている。これはその後、養育者と子どもが刺激-反応の二項関係で向かい合っているのではなく、子どもと養育者が事物を通してコミュニケーションする「養育者-事物-子ども」の三項関係が生まれることの基礎となる。媒介項を挿入してふたつのものを結び付けられるようになることで、乳児は世界を「関係づけられる」ことを知る（やまだ 2003、p.187）

8、9ヶ月児になると、運動機能の発達に伴い、視線や表情だけでなくさまざまな動作パターンが発達し、それを自由に使いこなせるようになってくる。ただ直接モノにかかわったり、動作そのものを繰り返して楽しんだりするためだけでなく、それらの動作を身振りとしてコミュニケーションの手段として利用するようになる。例えば、発声したり、視線を向けたりするだけでなく、モノを指さしたり、手を伸ばしてとろうとしたりなどの動作を利用して、他者に自分の注意を伝えようとするようになる。つまり、「子ども-事物-他者」という三項関係の中で、事物に意味を与えて他者に伝えるというやりとりが行われるようになる。この三項関係の成立は、人とのコミュニケーションを目的として、何か別のものを媒介項として挿入できるようになるという意味で、言語機能の基礎になると（やまだ 2010、p.68、p.179）。さらに、この三項関係におけるやりとりは次第に伝達の効果を意図した明確なものへと変化していく。そして、9ヶ月頃になると、子どもは「他者が何かの行為をしているのは、その背景にこうしたいという意図（目的）や動機があるからだ」と気づくようになる」（岡本・菅野・塚田 2004、p.133）。つまり、相手の表情や行動を目で見たり、耳で聞いたりすることを手がかりにして、他者の心のはたらきを推論するためのシステム「心の理論」を獲得するようになる。そして、相手の意図を推測したり、身振りや発声を用いて自分の意図を伝えたりして、意図の共有をはかろうとしていく。

こうして、「人-人」の間の事物に意味をもたせてコミュニケーションするという関係

が形成されていく。人と人の間に事物を介した三項関係と、意味を介した三項関係、つまり、二重の三項関係がつくられるようになるということが象徴機能の成立のあらわれである。

表象とは「現前しないものを再び現前させること」であり、ここにいながら、ここにはない世界を視野に入れられる能力である（やまだ 2010、p.258）。またムーナン（1970）は象徴機能について「あらゆる精神的な代理機能」であり、「対象や状況を直に捉えることが困難または不可能であるような場合、そこから自然的・習慣的に連想される他の知覚対象をそれに代わるものとして用いる精神的な順応力」であるとしている（p.70）。二項関係や「共同注視」という三項関係の基礎、そして二重の三項関係というコミュニケーションが成立していくことによって、象徴機能が成立する。しかし、象徴機能が成立するためには、意味を内包した象徴そのものが必要となる。

先述した過程の中で関係性が生まれ、コミュニケーションしようとする意図が発生する一方で、他者との相互理解に基づくシグナルの交換が明白になっていく。岡本（1982）によると、特に生後 8、9 ヶ月ごろから模倣の能力が著しく進展していく時期であり、この頃から意図的に相手の行動をまねるようになる。この模倣を通して獲得した動きをシグナルとして使用していく。そして、このシグナルを通して互いに要求や意志を伝え合うという過程をふまえて、後のことばによるコミュニケーション行動が実現されてくる。しかし、岡本（同前）は、ことばがことばとして成立するためには、動作や音声等が、他人との協約に基づく伝達専用のシグナルとして慣用化してゆくというだけでは十分でないことを指摘し、ことばが単なるシグナルではなく、対象を表示する「シンボル」（象徴）であることの必要性を述べている。「音声をシンボルとして使いこなす象徴機能の形成をまって、音声はことばとして機能する」（同前、p.85）のである。

6. 遊び場面における幼児のコミュニケーション

幼児の遊び場面におけるコミュニケーションに対する関心は高く、社会学や遊び学および保育学の分野で多くの研究が行われているが、すべてを網羅することは困難である。ここでは特に、本研究にとって関連が深いと思われるものを挙げておくにとどめる。

ごっこ遊びにおけるコミュニケーションについては、ガーヴェイ（1980）や Giffin（1984）の研究などが挙げられる。国内の研究では、高橋（1984、1993、1996 など）の研究が詳しい。また、就学児が対象ではあるが、遊びにおけるスクリプトと発話をメタコミュニケ

ーションの視点からとらえた外山・無藤（1990）の研究も挙げられる。他にはごっこ遊びにおける物の見立て方がどのように発達するかという視点に立った杉本（2004）の研究、ごっこ遊びにおいて、他者とイメージを共有する際に身体の動きが果たす役割について論じた砂上（2000）および砂上・無藤（2002）の研究、ごっこ遊びにおける伝達のあらわし方をコミュニケーション的な視点から論じた富田（2001）および鶴（1991）の研究、遊びにおける他者への働きかけが遊びの場面とどのように関連づいているか論じた松井（2001）の研究、ごっこ遊びにおける「役」の決められ方に着目した増田・秋田（2002）の研究などが挙げられる。ごっこ遊びにおける幼児のコミュニケーションについては、第三章第一節においても述べることとする。

その他、並行遊び場面における幼児のやりとりに関しては、砂遊び場面を取り上げ、並行遊びから連合遊びあるいは並行遊びから共同遊びへの幼児の遊びの共有過程に焦点を当てた柴田（2005）の研究や、2歳児の複数人数による遊びの中で、どのように共有のテーマを生み出すかという点を相互模倣という視点から解明した瀬野（2010）の研究などがある。

第三節 研究の視点と内容

1. 本研究の視点

本研究では、広範な意味を含む「子どもが歌う」という行為の中から、特に、大人が作成し、ある程度教育的、養育的あるいは音楽的な意図および目的をもって大人が子どもに伝える既存の文化である楽曲としての歌を、幼児がどのように生活の中で歌っているのか、そしてその歌は遊び場面においてどのような機能を持っているのかという点に着目していきたい。これまでの研究では、わらべうたや伝承遊び歌などは特に子どもの遊びと密接に関連するものとしてとらえられてきたが、童謡やテレビアニメの主題歌、幼児向け教育番組の歌など、西洋音楽をベースとした子どものための歌は、あくまでも歌唱のための歌であり、「音楽行為」という範疇でしかとらえられてこなかったと言えよう。

しかし、今川（2002）は、「音を介して意味をつくり出す」ということは、音を出すことによって自分がその場にさまざまなかかわりをもって存在することであると指摘する。声を出すことで自分自身の身体や意識が確かめられ、そこに存在する自分が確かめられるように、自分にフィードバックする過程でも既に意味はつくり出されている。そして、他者に向けて声を発すれば、他者との間になんらかのかかわりが生まれ、それぞれの内面に心の動きが引き起こされる。そして声が複数の人間間で共有されるシンボルとなれば、そこで社会・文化的な意味が共有される。表現の意図や内容が準備されているか否かにかかわらず、声によってかかわりの中の意味がつくり出されていくのである（p.28）。

本論文は同様に、幼児が「歌を介して意味をつくり出す」過程に焦点を当て、楽曲としての歌を、幼児が用いる表現の手段のひとつとしてとらえ、その表現が生み出す歌の機能を明らかにしようとするものである。

楽曲としての歌には、ほぼ必ず固定的なテキストである歌詞がふくまれる。歌詞は、曲によってさまざまな事物や情景を題材として描かれており、その意味で絵本などと同じようにひとつの「物語世界」とも言える。テキストと音楽が結びついたひとつの完成された作品としての歌は、そこにいくつもの意味を内包している。ひとたび子どもの世界に受容されたのち、歌はその音楽的側面のシンボルとして利用されることもあれば、テキストの側面のシンボルとして利用されることもある。また、歌い手の意図とは別に、聴き手である幼児が歌を聞くことにより、そこに新たな意味が付与されるという場合もある。歌が遊びの中で、幼児によってどのように使用され、変容したり、やり取りされたり、遊びに影

響を与えたりするのかというのが、本研究の重要な視点であり、それを明らかにすることによって、幼児期において子どもが楽曲を歌うことの意味を再考したいと考えている。

2. 構成と内容

本研究では、以上に述べたような視点から、幼児の遊び場面において歌が歌われた事例を収集し、その分析を行うことによって、幼児の遊び場面における歌の機能について明らかにしていく。

章構成は、分析の過程において事例から抽出された幼児と歌とのかかわりの特徴を中心にまとめた。先行研究の概要において述べたように、ミードは自身の社会的相互作用過程におけるコミュニケーション理論において、「ものとのコミュニケーション」「自己とのコミュニケーション」「他者とのコミュニケーション」に着目する必要性を指摘している。幼児と歌のかかわりを見るうえでも、もの（環境）とのかかわり、自己とのかかわり、他者とのかかわりという三点は重要な視点となる。

そこで、具体的にはまず第一章において、環境とのかかわりにおける歌について、主としてかかわりの対象となるモノを視点に事例を分類し、第一節「生き物・自然環境とのかかわりにおける歌」、第二節「モノとのかかわりにおける歌」、第三節「製作・描画場面における歌」、第四節「絵本の世界と歌」という四節から、周りの環境と幼児がかかわる際にはたらく歌の機能について論じる。

第二章においては、自己および他者とのかかわりにおける歌の機能について論じる。ミードは自我の中に、自己そのものである主我”I”と他者の態度を取り入れた他我”me”とが共存していることを指摘しているが、ここでは「ひと」を大きく自己と他者を含めるものととらえ、「ひととのかかわりにおける歌」について論じる。第一節では自己との対話ともいべき、幼児のひとりの世界における歌について論じる。第二節では、他者と共にいるものの、かかわりの見られない並行遊び場面を取り上げる。第三節では、独立した別の遊びを離れた場所でしている複数の幼児がかかわる場面を取り上げる。第四節では、身体と歌が密接にかかわる事例における歌について、共振という概念をもとに論じる。

第三章では、ごっこ遊びという遊びの形態に特化し、ごっこ遊び場面における歌の機能について論じる。第一章および第二章においても、ごっこ遊びに近い形態をとる遊びの事例は取り上げられているが、ここでは、ガーヴェイのごっこ遊び理論におけるごっこ遊び構成要素について、その構成要素の変化における歌の機能について論じる。

結章では、以上の論述を総括したうえで、幼児の遊び場面における歌の諸相と機能についてまとめ、それを踏まえた上で、幼児期における歌を歌うことの意味について再考し、示唆する。

第四節 研究の対象と方法

1. 本研究で扱う「歌」の定義と範囲

本研究では、既存の楽曲を幼児がどのように表現の手段として用いているのかという点に着目するため、事例収集および分析の対象を「既存の楽曲である歌」および「それを幼児が自発的に歌う場面」に限定する。

「自発的に歌う場面」とは、活動として設定された一斉歌唱場面や、保育者が幼児に呼びかけたりはたらきかけたりして歌う場면을覗き、幼児から自然発生的に歌が発現する場面をさす。「歌」は「楽曲」および「それを歌うこと」の両者の意味で使用する。「既存の楽曲である歌」には、童謡や唱歌、テレビアニメ主題歌、幼児向け教育番組の歌などのメディアの歌、およびその他の子どもの歌など、保育場面において、自発的に幼児に歌われた歌全てを含む。これには、意図的および無意図的な替え歌（歌詞の間違いを含む。ただし観察者によって原曲がはっきりと認識できるものに限る）、既存の楽曲と楽曲とが組み合わせられた歌をも含む。原曲が特定できない程に改変された歌及び明らかなつくり歌、抑揚のついた歌唱様の発話などは除外することとする。

また、わらべ歌および伝承遊び歌については、歌うための楽曲というよりは、遊びに付随する歌としての要素が強い。歌そのものが遊びである場合は、今回の研究の趣旨からは外れるため、データとしては除外した。しかし、わらべうたおよび伝承遊び歌が、その遊びそのものの場面で歌われるのではなく、別の遊び場面で歌われた場合には事例として採用した。

「歌唱活動」は、保育者が意図的に保育の中に組み込んで設定した歌う活動のことを指す。また、「歌唱行動」は先行研究の中で使用されている場合および主として歌の発達的な側面を論じるときに用いることとする。

2. 観察の対象

観察の対象は以下の6園に在籍する幼児である。

(1) A 幼稚園（国公立、東京都）

観察期間：2002年7月～2006年3月、計62日間。

観察時間帯：午前9時 - 午後2時。

総観察時間：約310時間。

(2) B 保育園 (私立、認可外、千葉県)

観察期間：2003 年 7 月、計 8 日間。

観察時間帯：午前 8 時 30 分 - 午後 6 時。

総観察時間：約 76 時間。

(3) C 幼稚園 (私立、東京都)

観察期間：2002 年 11 月～2003 年 11 月、計 11 日間。

観察時間帯：午前 9 時 - 午後 2 時。

総観察時間：約 55 時間。

(4) D 幼稚園 (国公立、静岡県)

観察期間：2011 年 9 月～2013 年 3 月、計 10 日間。

観察時間帯：午前 9 時 - 午後 1 時 30 分。

総観察時間：約 45 時間。

(5) E 保育園 (私立、認可、静岡県)

観察期間：2013 年 2 月～3 月、計 5 日間。

観察時間帯：午前 9 時 - 11 時 30 分、午後 3 時 - 5 時。

総観察時間：約 12 時間。

観察対象児の年齢幅は 1 歳～6 歳であるが、主たる観察対象が 3-6 歳クラスの幼児であったことと、本論文では「一曲をある程度正確に通して歌うことが可能となる幼児期の子ども」に対象を設定するという理由から、3-6 歳の事例のみを取り上げることとする。

3. 観察の方法

フィールドに赴いてデータを収集するにあたり、どのような立場でフィールドに入っていくかは重要な問題である。Spradley(1980)は参加者としてフィールドに入るか、観察者に徹するか、参与の度合いによって 5 つのタイプに分類している²。また箕浦 (1999) は、観察中の参与の度合いに関して、4 段階に分けている³。観察者がその場に存在しているこ

² Spradley(1980)の 5 つの分類とは以下の通りである。「完全な参与 (Complete Participation)」「積極的参与 (Active Participant)」「適度な参与 (Moderate Participation)」「受動的参与 (Passive Participant)」「参与せず (Nonparticipation)」

³ 箕浦 (1999) の 4 つのタイプとは以下の通りである。①完全な参与者、②積極的な参与者、③消極的な参加者、④観察者の役割のみ。

とによる影響をできる限り減らして、できる限りいない時と同じ状況を作り、観察に徹し、保育室内で積極的な役割を持たないという考え方もある。観察者がいるということ自体が、場の性質や対象者の行動を変えてしまう恐れがあることも指摘されている（箕浦、前掲書 p.53）。

今回、フィールドに入るにあたり、観察の方法は観察対象園の希望を尊重しつつ、話し合いを通じて決定した。A 幼稚園および B 保育園、C 幼稚園においては、Spradley の 5 段階の中では、フィールドでの役割を持ちながら観察する、「積極的参与 (Active Participant)」の立場を取ることとし、1 回の観察は、幼児が登園してから降園するまでとし、昼食の時間も幼児と一緒に過ごすことにした。D 幼稚園および E 保育園においては、「受動的参与 (Passive Participant)」の立場をとり、幼児に話しかけられた時と幼児が危険に直面した時にだけ反応することとした。

観察対象園の希望により、A 幼稚園および B 保育園、C 幼稚園では、筆者は観察者に徹するのではなく、保育者と連携しながら、保育に参加した。特に A 幼稚園においては、筆者はこの観察と同時進行で保育における音楽活動を援助する立場にあり、幼児からも「音楽の得意な先生」という立場で理解されている。また、B 保育園においては、午前中の保育時間は保育士の補助という形で保育に参加したが、午後の保育や学童保育の時間には、必要や要望に応じて、積極的に音楽活動を援助することもあった。D 幼稚園および E 保育園においては、積極的に幼児とかかわることはなかったが、筆者は幼児に「大学の先生」として紹介されており、観察時以外にも本務の用事で園を訪れ、保育参観を行ったことが何度かあったため、幼児にはある程度認識されている存在であったと思われる。

このように、観察対象園によって観察の頻度や回数、また観察の参与の度合いが異なるため、対象となる幼児との関係も異なってくる。事例を解釈・分析にするにあたって、対象となる幼児の内面の理解や、人間関係への理解が必要となってくるが、やはり長期間観察に訪れた園と短期間の園とでは、幼児の性格や人間関係など、事例の背景となる部分への理解度に高低があることは否めない。これは本研究の抱える課題のひとつでもある。しかし、どんなに深く対象児とかかわったとしても、幼児理解を完全にすることは不可能であり、保育者ですら、日々の保育の中でとらえられる範囲、見られる範囲の幼児の姿を可能な限りとらえ、そこから解釈・分析することで幼児理解を深めていると考えられる。津守 (1980) は、幼児の行動の理解について、以下のように述べている。

「子どもの世界は、文字に記録するのが困難なような、表情や、小さな動作や、ことばの抑揚などに表出される。子どもの心の動きを、表現された行動を通して、いかに読み取るかという課題が、保育者に課せられている。おそらく、子ども自身が、模索してはたずねあてることができなかつたことに、大人の助けによっていきあたることができる。そのとき、子どもは大人から理解されたという実感を得て、次の生活に向かって進んでいくであろう」(p.5)

この意味において、たとえ観察者という立場からの限界があつたとしても、その限界を自覚的に踏まえた上で、出てきた行為や発話がどのような意味を持っていたのかという点について、できるだけ幼児の内面の理解に踏み込めるよう、細やかな事例の解釈と意味の理解に努めた。

また、自由遊びを中心とする保育において、多くても週に一度しか観察に訪れていない筆者が、運よく幼児が自発的に歌を歌う場面に出会うことは決してよくあることではない。観察は基本的に一人で行うため、同時に複数の遊び場면을観察することも難しい。また、矢野(2003)は遊び体験をとらえることの困難さについて、「遊びという体験では人は遊びに没入しており、体験と自己との間の距離がなくなるので、その体験を対象化して取り扱うことができない」(p.56)と指摘し、さらにその遊び体験を他者が記述することの困難さについて言及している。確かに、没入している幼児に、その時の自分の体験を言葉で表現させることは不可能に近い。またそれは歌も同じで、特に本研究が対象とするような、幼児の自然発生的な歌は、「歌おう」という明確な意図がないことが多い分、歌い手にとっても「自分が、今歌った」ということが意識されにくい。その意味では、この観察によって幼児の自発的な歌を網羅できているとは言いがたく、観察の期間や総時間数に対して収集することのできた事例の数は決して多くはない。

しかし、設定された場や、限られた場面に絞ってそこにあらわれる歌を定量的に観察するという方法も考えられるが、上野(1997)は定量化できる情報の外側には、その方法では扱えない広大な「経験」の領域があり、研究者はそのことに自覚的である必要を指摘している。本研究では、幼児の広大な経験の領域を一部分でもなんとかとらえたいと考えたため、あくまでも自然な保育の中での幼児の遊ぶ姿を対象とし、そこでどのような歌がみられるかということを観察する中で、幼児の人数や遊びの形態によって、歌の果たす機能や歌われ方の特徴に違いがあることが徐々に見えてきた。観察の方法や事例の収集方法に

限界はあるものの、保育場面における幼児の歌の一側面をとらえる上では、一定の意義をもたらすものと考えている。

4. 記録の方法

記録の方法としては、観察対象の園の希望により、以下の方法を用いた。

A 幼稚園、B 保育園および C 幼稚園においては、フィールドメモと IC ヴォイスレコーダーによる音声録音を併用して記録を行った。保育中は、保育の流れを妨げることのないように、歌が歌われた時間と概略を携行したメモノートにメモする程度に留め、保育終了後に、録音と記憶をもとにしたフィールドノーツを作成した。

D 幼稚園および E 保育園においては、デジタルビデオカメラによる撮影を研究補助者が行い、フィールドメモによる記録を筆者が行った。観察終了後に、ビデオ記録及びフィールドメモをもとにフィールドノーツを作成した。

フィールドメモおよび音声記録とビデオ記録から、幼児が保育場面において自発的に歌を歌った場面を抽出し、その前後の文脈も可能な限り含めてエピソード事例として記述し、蓄積した。なお、観察により幼児によって歌われた歌については、観察終了後に保育者に一斉歌唱活動での扱いの有無、自由遊び時間に歌われているかどうかを確認し、同時に日常保育場面における当該幼児の性格や行動の特質などについての情報を得るため、その都度聞き取りを行った。また、事例としてエピソード化したものを可能な限り保育者と共有し、個々の幼児の性格や人間関係、歌が歌われた背後関係についての情報を収集した。

5. 分析の方法

フィールドワークにより得られた、保育場面において幼児が自発的に既存の楽曲を歌った事例をエピソード記録として蓄積した。なお、ひとつの場面で複数の歌が歌われた場合は、1 事例として扱った。その後、それらを 1 事例ずつ B6 版のカードに記入した。収集した事例の総数は 51 事例である。本論文ではその内、事例にいたった前後関係および対象幼児についての情報を得ることのできた 41 事例を取り上げる。観察対象園ごとの事例数は表 1 の通りである。

【表 1 観察対象園ごとの事例数】

観察対象園	事例数（件）
A 幼稚園	17
B 保育園	9
C 幼稚園	1
D 幼稚園	9
E 保育園	5
合計	41

幼児の年齢ごとにみた事例数は表 2 の通りである。なお、3 歳児クラスの在籍幼児の年齢幅は 3～4 歳、4 歳児クラスの在籍幼児の年齢幅は 4～5 歳、5 歳児クラスの在籍幼児の年齢幅は 5～6 歳となるが、事例中の記載はすべてクラス年齢である。

【表 2 幼児のクラス年齢ごとの事例数】

クラス年齢	事例数（件）
3 歳児	8
4 歳児	16
5 歳児	16
異年齢混合	1
合計	41

各エピソードに対し、まず、以下の観点にもとづく分類を行った。

- ① 遊びの参加人数（一人、複数、一人から複数への変化）
- ② 対象児のクラス年齢
- ③ 遊びの種類
- ④ 歌われた歌
- ⑤ 歌われ方（歌のどの部分が歌われたか、替え歌の場合、どのように変化されていたかなど）
- ⑥ 過去の経験との結びつき（一斉歌唱での扱いの有無、その他幼児の経験）

- ⑦ 対象児の性格、人物像
- ⑧ 複数の場合、幼児の人間関係（人物、位置関係、かかわりの有無・程度など）
- ⑨ 歌が歌われた前後関係、歌った幼児の意図の解釈
- ⑩ 場の特徴（室内／室外、場所、遊具や玩具の種類、歌を直接想起するような先行物の有無など）
- ⑪ 歌が歌われたことによる遊びの変容の有無、またその内容

その上で、①②を基本の分類とし、④⑤⑥を歌に関する視点、⑦⑧⑨を対象児に関する視点、③⑩⑪を遊びとの関連に関する視点とし、「歌」「対象児」「遊び」の3つを分析の視点として用いることとした。遊びの参加人数ごとにみた事例数は表3の通りである。

【表 3 遊びの参加人数ごとの事例数】

遊びの参加人数	クラス年齢	事例数（件）
1人	3歳児	3
	4歳児	7
	5歳児	3
	異年齢混合	0
2人以上	3歳児	6
	4歳児	10
	5歳児	13
	異年齢混合	1

歌の果たすコミュニケーション性に視点を当てた場合、ひとりで歌うことと複数の人間のなかで歌うことには、大きな違いがあると考えられる。そこで、エピソード事例は単独幼児による歌う場面のエピソードと、複数の幼児がいる場面での歌うエピソードに大別し、それぞれ分析を行うこととした。なお、幼児のひとり遊び場面と言っても、観察者である筆者の存在は常にそこにある。その意味で、筆者の存在は幼児になんらかの影響を与えている可能性は否定できない。よって、ひとり遊びの事例に関しては、筆者が積極的な参与をしている事例は除外した。また、あくまでも幼児の視線や意識、興味が、自分が行って

いる遊びに向いており、明らかに筆者に対して行われたと考えられる発話や行為がみられないものを事例として採用した。

第五節 本論文の特色

本研究では、幼児期における歌が、日常の保育場面でどのようにあられ、遊びの中でどのような特徴と機能を持っているのか、解釈的アプローチを用いて明らかにすることにより、幼児期における歌の問題を新たな視点でとらえ直す上での示唆を得ようとするものである。

これまでの研究は、歌そのものの起きる条件および要因や状況との関係、あるいは発現した歌の分類を行った研究が多く、遊び場面における歌は、行為場面だけを切り取られ、あくまでも「歌唱」という音楽的行為として捉えられてきた。しかし、今川（2001）は「楽曲をうたう」という行為とは本来、客観的存在としての楽曲が正しい認識を迫るのではなく、「うたう」主体が実践を通して作品の同一性保持の関係性の中に参加する行為であり、その関係性の中で主体的な解釈や変更を加える権利を主体は持っている指摘している（p.52）。

また、従来の乳幼児期および保育における歌の問題は、集団歌唱の場における集団性や社会性の発達といった個と集団の関係性に重きを置いた視点や、あるいは逆に幼児の声域やピッチマッチングなどの歌唱能力の発達といった、子どもの個体能力に関する観点で論じられることが多かった。本研究は、遊び場面における幼児の歌を、幼児が用いる表現の手段の一つであり、コミュニケーションの一側面であるにとらえ、遊びの展開や変容と密接に関連付けて論じようとするものであり、遊び場面における歌の機能を明らかにし、幼児期の子どもにとっての歌うことの意味を再考しようとするものである。幼児期の子どもにとっての歌を、幼児のひとつの表現およびコミュニケーションの手段として位置づけ、幼児の生活や遊びとの関連で論じることで、保育学における遊び研究や幼児理解についての研究と、音楽教育学における幼児期の音楽行動・歌唱行動に関する研究とつなぐことができると考えている。

第一章

環境とのかかわりと歌

幼稚園教育要領における「幼稚園教育の基本」として、幼稚園教育は、環境を通して行われるものであることが明記されている。環境には大きく分けて物的環境と人的環境があり、それらは総合的に幼児の心身の育ちに大きくかかわってくるものである。無藤(2006)は保育における環境について、どのようなモノ・ひとをとっても多様な可能性の広がりがあり、幼児が主体的に場に応じて対象の特性を考慮し、目的にふさわしい使い方、かかわり方を習得していくことの重要性を指摘しており、環境とは、子どもが世界に出会い、その基本を学ぶための素材であると述べている (p.18)。

ここでは生き物や植物などの自然環境や絵本や玩具などの児童文化財を含めて、ひろく物的環境をモノととらえ、幼児とモノの相互作用に、どのように歌が介在しているのか、検討していきたい。幼児は環境に自ら主体的にはたらきかけることによってモノの性質や属性を理解し、自らかかわることを通じてモノを意味づけながら知識と経験とを蓄えていく。そのモノとの相互作用の過程に、歌が介在する姿を観察の過程でいくつもとらえることができた。本章では、そのような、幼児と環境とのかかわりに介在する歌の機能について、第一節において生き物とかかわる幼児の姿から、第二節において玩具・楽器などのモノとかかわる幼児の姿から、第三節において製作・描画場面における幼児の姿から、第四節において絵本の世界とかかわる幼児の姿から論じていくこととする。

第一節 生き物・自然環境とのかかわりにおける歌

保育の生活の中では、園庭の自然やそこに生きる生物、また飼育されている動物や栽培されている植物なども含めて、重要な保育環境のひとつとなる。本節では、幼児が生き物や自然環境とかかわる場面の事例を取り上げ、そこで見られる歌のはたらきとその特徴を示していくこととする。

【事例 1 《うさぎとかめ》 4歳児】

降園後、4歳児クラスのゆうこは、母親が他の母親と話し込んでいる間、園庭に置いてある亀の入ったたらいのそばに一人でしゃがみこんでいた。

ゆうこ、無言でたらいの中の亀を見つめている。亀はほとんど動かない。ゆうこ、右手でたらいの縁を掴む。①ゆうこ「寝てる」と言う。続けて、呟くように②「もしもしか

めよ、かめさんよ」と言う。③もう一度「♪もしもしかめよ かめさんよ」と小声のまままでを歌い出す。続けて「♪せかいのうちでおまえほどー」まで歌う。④もう一度「♪もしもしかめよ」と歌う。⑤歌は途切れ、また黙ってしばらく亀を見つめる。ゆうこ「起きないよ」と言う。

(C 幼稚園 2003 年 7 月 2 日 午前 11 時半頃 天気；晴れ)

① 歌について

本事例において歌われた《うさぎとかめ》(石原和三郎作詞／納所弁次郎作曲)は C 幼稚園で一斉歌唱の題材として扱われたことはないが、『うさぎとかめ』の絵本の読み聞かせにおいて、保育者が絵本の合間や読み終わった後に歌ったことがあり、また昔話との関連も強いことから、クラスの幼児にはかなり認識されている歌であったと言える。

《うさぎとかめ》の最初の歌い出し(下線部②)は歌と言うよりは話し言葉のように呟かれ、本来この歌にある出だしの付点のリズムもなく、言葉の抑揚もほとんど付いていなかった。2 度目(下線部③)の時にははっきりと付点のリズムが付き、ほぼ正確な音程で歌われた。

【譜例 1 《うさぎとかめ》歌われた部分】

② 対象児について

4 歳児クラスのゆうこは、比較的大人しい子で、C 幼稚園での観察を始めた当初は筆者が来るたびに手をつなぎ、集まりの時も筆者の膝に乗ってそばから離れようとしなかった。しかし、日にちが経つにつれ、大人びてきており、膝に乗った時に保育者が「ゆうこちゃん、年中さんがそれはおかしいかなー」などとやんわりと言うと素直に一人で座るようになっていた。園にあるさまざまな自然物に非常に興味を持っていて、草花などを見て「きれーい!!」と感動したような声を上げることが多い。この日は午前中、新聞紙を使った紙遊びが 4 歳児の 2 クラス合同で行われ、新聞紙を破ったり、紙の下にもぐったりして遊んだ後、新聞紙を丸めてボールを作っていた。

③ 遊びとの関連について

本事例は降園後のできごとであるため、厳密に言えば遊びの時間ではない。母親が話を

終えるのを待っている間をつぶすためにゆうこは近くにあった亀のたらいに近づいたものと考えられる。しかし、自然物や園庭で過ごすことの好きなゆうこにとって、園で飼っている亀は大好きな存在であり、このような時間のほかにもゆうこが亀を覗き込んだり触ったりする姿がよくみられていた。その意味で、ゆうこは手持ち無沙汰な時間を潰すためというよりは、親しみを持っている亀とかかわれる遊びの時間を得たと言えるのではないだろうか。

本事例において、ゆうこの歌を喚起した直接の要因は目の前の亀であると考えられる。最初の歌（下線部②）がリズムも音程もなく、話し言葉のように呟かれたということは、ゆうこの中では歌ではなく、亀へ話しかける言葉であったのだろう。そこへ、普段慣れ親しんでいる《うさぎとかめ》の出だしの歌詞が、ちょうど呼びかけの形をとっていることもあり、発現したものと考えられる。これは、ゆうこの中で園にいる亀と《うさぎとかめ》の歌のイメージが既に結びついていたことを示している。その後、2度目に呼びかけたとき（下線部③）は付点のリズムと音程が付き、歌の様相が強くなったが、終止小声のまま歌っていたことは、その前にゆうこが、亀が「寝てる」と言ったこと（下線部①）および最後に「起きないよ」（下線部⑤）と言ったことと関連があると思われる。寝ている亀を起こさないように配慮しつつ、小声で呼びかけ、歌っていたのであろう。また、最後まで歌いきらず、「♪せかいのうちでおまえほど」の後、再び冒頭の歌詞に戻ったこと（下線部④）は、歌詞が思い出せなくなったという可能性もあるが、歌詞が進むほど具体的に昔話『うさぎとかめ』の内容に近づくため、いまこの場の亀との対話にはふさわしくないと判断したのかもしれない。

日頃子から亀に親しみをもってかかわっていたゆうこにとって、亀は自分と同じように寝たり起きたりするものだと思われており、その亀に対して「寝ているから大きな声を出さない」という配慮を持ちつつも、かかわりと持ちたくて呼びかけたり歌いかけたりする姿が見られる。本事例において、《うさぎとかめ》の歌は、会話の中に自然に挿入され、ゆうこにとって言葉の代わりとなって亀とかかわるコミュニケーションの手段のひとつとなっていたと言える。

【事例 2 《きんぎょのひるね》《崖の上のポニョ》 4歳児】

幼稚園の降園後、保育者と保護者が話をしている間に、4歳のまりなは保育室に置かれた水槽の中の金魚を見つめている。しばらくして、①小さな声で「♪赤いべべ着たかわいい金魚」と《金魚のひるね》の出だしを歌い出す。続けて②「♪お眼をさませば 御馳走するぞ」まで歌う。③「お昼寝するのかな」とつぶやき、筆者が隣に行って覗き込むと、④「ポニョも金魚なんだよ」と話しかける。筆者が「そうだね、ポニョも赤い服着てるよね」と答えると、続けて⑤「♪ポーニョポニョポニョさかなの子」と《崖の上のポニョ》の冒頭を振り付きで歌いだした。

(D 幼稚園 2011年9月28日 午前11時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

《金魚のひるね》(鹿島鳴秋作詞／弘田龍太郎作曲)は童謡運動の盛んであった大正8年に発表された童謡である。翻って《崖の上のポニョ》(作詞：近藤勝也／補作詞：宮崎駿／作曲：久石譲)は2008年にヒットした同名のスタジオジブリによる映画「崖の上のポニョ」の主題歌である。《金魚のひるね》はこのクラスにおいて、一斉歌唱時に取り上げられたことのある曲である。また、《崖の上のポニョ》は一斉歌唱では題材となっていないが、過去に運動会の演目として採用されたことがあり、また、ダンスの曲を集めたカセットテープの中に収録されているため、幼児がそのテープをかけてテラスでダンスをする姿が以前にもみられていた。クラスの担任保育者は、《金魚のひるね》について、「今の子どもには古いかと思ったけれど、意外にも子どもはこういうゆったりした歌もちゃんと雰囲気を感じ取って歌っている」と話していた。

【譜例 2 《金魚のひるね》 歌われた部分】

【譜例 3 《崖の上のポニョ》 歌われた部分】

② 対象児について

4歳児クラスのまりなは生き物や外遊びの好きな幼児で、天気の良い日はほとんど園庭でだんごむし探しやかたつむり探しなどをしたり、砂遊びをしたりしている。クラスで金魚を飼い始めたのは、事例が観察された日から比較的近く、まりなは金魚にも非常に興味を持ち、朝登園してきた時や遊びの合間、降園前などにもよく金魚の水槽を覗き込んでい

た。

③ 遊びとの関連について

本事例が観察されたのは降園後であり、保育中の遊びの時間とは異なっている。しかし、まりなは母親から「先生とお話するからちょっと待ってて」と言われるとすぐに保育室の中に入り、まっすぐ金魚のところへ行ったことから、普段から金魚への興味が高かったものと思われる。本事例において、歌を喚起した直接のきっかけは目の前にいる金魚であると考えられる。普段は外遊びが多いため、活動の合間などに金魚を覗き込む程度であったが、この時まりなは金魚とじっくりかかわれる時間を得たためか、水槽の前に膝立ちになり、両手を水槽に当てて金魚を見つめていた。赤い金魚の姿を改めて見たことで、一斉歌唱で歌った《金魚のひるね》の冒頭の歌詞「♪赤いべべ着たかわいい金魚」が想起され（下線部①）、歌となってあらわれたのではないだろうか。歌に登場する金魚と目の前の金魚の姿を重ねたのか、まりなは小声で語りかけるように歌っていた。「♪お眼を覚ませばご馳走するぞ」まで歌ったところで（下線部②）、ふと気づいたように「お昼寝するのかな」と呟いている（下線部③）。歌っている内に歌のタイトルの「ひるね」を思い出し、「金魚も自分と同じように昼寝をするのだろうか」と思い至ったのではないだろうか。自分とは違う生き物に対し、なんとか自分なりの知識や経験を動員して、そのモノを理解しようとする過程が見られる。

次に歌われた《崖の上のポニョ》（下線部④）は、先行する「ポニョも金魚なんだよ」という発話（下線部④）からもわかるように、金魚＝赤い魚＝ポニョという連想の結果であろう。先に歌われた《金魚のひるね》は歌い出しから音程もリズムもつき、歌らしい歌われ方であったものの、小声で、あくまでも目の前の金魚に語りかける手段として歌われていた。それに対し、《崖の上のポニョ》の方は、筆者がそばに寄っていったせいもあると思われるが、振り付けもつけており、《金魚のひるね》に比べて大きな声で歌っており、体の向きも金魚から筆者に向いていた。

まりなにとって、この時歌った2つの歌は、どちらも「赤い魚」を題材とした歌という意味では共通しているが、《金魚のひるね》が目の前の金魚を意味づけ、語りかける手段であったのに対し、《崖の上のポニョ》は筆者という聴衆に対して「聴かせるための歌」であったと言える。まりなにとって、《金魚のひるね》に登場する金魚のイメージは、特にそれを題材とした視覚的イメージがないため漠然としており、頭の中にあるものであった。そ

のため、目の前の金魚のイメージと重ね合わせられるものであったが、ポニョのイメージは映画のキャラクターの画像が瞬時にイメージされ、具体的でありすぎるため、目の前の金魚と重ねるには至らなかったのではないだろうか。また、《崖の上のポニョ》は、普段から振り付けをつけて歌いながら踊る曲と認識されていたことも理由としては考えられよう。このように、同じモノを前に発現する歌と言えども、歌の題材や内容、幼児のもつイメージの濃淡によって、その歌の持つ意味はさまざまであることがわかる。

【事例 3 《かえるの歌①》 5歳児】

幼稚園、5歳児。お弁当の後、降園時間までの自由遊びの時間。気温の高い日であったので、午前中から園庭の奥にある川のような場所で水遊びが行われていた。

水遊びをしていたまさひとが、もう上がろうとしてタオルで足を拭き、ごぎの周りに置いてあった自分の靴下と靴を取る。そばにある木のベンチに移動しようとするが、まさひと「足に砂ついちゃう」と言いながら、爪先立ちでベンチに移動する。座って上半身がかがめて靴下を履きながら、①ハミングで《かえるの歌》のメロディーを歌い出す。②2節目から「きこえてくるよ」と歌詞で歌う。続けて「グワ グワ グワ グワ ゲロゲロ ゲロゲロ グワ グワ グワ」と最後まで歌う。③またハミングで最初から歌う。今度は一節目だけを2回繰り返す。だんだんハミングする声が小さくなり、そのうち消える。

(A 幼稚園 2003年5月30日 午後12時半頃 天気；晴れ)

① 歌について

《かえるの歌》(近藤宮子作詞/井上武士作曲)はこの幼稚園において、一斉歌唱で取り上げられたことはないが、ピアノで弾いている幼児も何度か見られ、大多数の幼児が知っている歌であったと思われる。本事例において、まさひとは初めハミングで歌い出し(下線部①)、その後歌詞をつけて歌ったが(下線部②)、またハミングに戻っている(下線部③)。声も小さく、誰かに聞かせるという意識はほとんどなかったように感じられる。《かえるの歌》は、音程進行が全て順次進行で構成されており、歌いやすいため、本事例に限らず、他の園での観察においてもしばしば歌われた曲である。

【譜例 4 《かえるの歌》 歌われた部分】

② 観察対象児について

まさひとは5歳児クラスの男児である。普段はどちらかというと室内遊びを好む男児だが、この日はお弁当の後、まさひとは外遊びに出て行き、筆者はしばらく後から園庭に出ていった。

③ 遊びとの関連について

この時、《かえるの歌》が発現した要因は、水遊びの水から「かえる」のイメージにつながったのか、この季節に幼稚園や家庭でよく歌っていたからなのか、他の要因があるのかははっきりとはしない。この時まさひとは、水場での遊びを自分から終え、次の活動に移る前の間合いのような時間にいた。かなり長い時間遊びに取り組んでおり、自分から終わりにしたということはある程度の満足感をもって遊びを終えたと言えるのではないだろうか。《かえるの歌》が最初ハミングで歌われたことから、この時のまさひとの歌は、なにか明確なイメージとの結びつきと言うよりは、遊びへの充足感や満足感のあらわれであったととらえるのが自然ではないだろうか。その後、筆者が「かえるいた？」とまさひとに尋ねたところ、「いないよ」と答えていた。

2節目からは歌詞を伴って歌われたが（下線部②）、またハミングに戻り、最後はだんだん小さくなって消えていった（下線部③）ところからも、歌を歌うという意識が明確にあったとは考えられず、遊びを満足して終えた心地よさから、無意識によく口ずさんでいる歌が発現したという様相であった。本事例におけるまさひとの歌は、環境と充分にかかわり、遊びにじっくり取り組んでそれを終えた後の、満足感の表現の結果と言えるのではないだろうか。

【事例 4 《かえるのうた②》 5歳児】

保育園。昼食の前に、幼児達は園庭の思い思いの場所で遊んでいる。園庭の中央にある幅の広い木でできたブランコの真ん中に座っていた筆者のもとに、5歳のなみとほのかがまず来て隣に座り、しばらくしてゆきが来て反対側の隣に座った。

なみとほのかが筆者の左隣に座る。なみ「先生、蛙」と言って手を開く。小さな蛙を手に乗せている。筆者「ほんとだー。どこにいたの？」と聞く。なみ「あっちの草のと

こ」ほのか「いっぱいいるよ」と言う。筆者「ちっちゃいねー」と言う。^①ほのか「ちっちゃいから、赤ちゃん蛙」と言う。筆者「そうだね。かわいいね」と言う。ゆきがそろそろとした足取りでやってくる。同じように小さな蛙を手に乗せ、もう片方の手で覆っている。

ゆきは筆者の右隣に座る。3人とも手のひらの蛙をじっと見つめ、たまにそっと指先で撫でたりしている。小さな蛙でとても大人しい。^②ほのか「あ、跳んだ」と言い、「グワ、グワ、グワ、グワ、」と呟く。^③ゆき「♪かえるの歌が」と歌う。^④なみ「♪聞こえてくるよ」と続きを歌う。^⑤ゆきとなみ、二人で「♪グワ グワ グワ グワ ケケケケケケケケ クワクワクワ」と歌う。^⑥そのまま続けて「グワグワ グワグワ」と鳴き声を真似している。

^⑦ほのかが再び《かえるの歌》を歌い出す。^⑧途中から残りの二人も加わり、3人で最後まで歌う。^⑨ゆきは足元の葉で布団を作り、それに蛙を包む。ゆき「暗いと寝ちゃうかも」と言う。筆者「そうだねー、夜だと思っちゃうかもね」と言う。ゆき「夜だと思ってる」と言う。

保育者が「お片付けしてお部屋に帰りまーす」と園庭の幼児達全体に呼びかける。ゆき、ブランコから立ち上がり、^⑩「あー、僕のパートナーとお別れしたくないなあ」と言う。筆者「パートナーって？」と聞くと、ゆき「蛙だよ」と答える。^⑪ゆき「これ僕の蛙のパートナーの@@って名前なの」と言う。（聞き取れず）ゆきは、蛙を保育室内に持って帰ろうとするが、保育者に止められる。

(B 保育園 2003年7月28日 午前11時頃 天気；晴れ)

① 歌について

《かえるの歌》は、B 保育園で6月頃、一斉歌唱で取り上げられた曲であるが、その後も幼児達からのリクエストがあると朝の集まりの時に歌ったりしていたようである。B 保育園の園庭にはこの季節、多くの虫や蛙などが見られ、幼児達は慣れた手つきでそれらを扱う。

初めは、ほのかの歌と言うよりは鳴き声を真似する擬声語だった（下線部①）が、そこから恐らくゆきが《かえるの歌》の歌詞を想起し、ゆきが歌い始めると（下線部③）、すかさず次のフレーズをなみが歌った（下線部④）。この時、ゆきの出だしの「♪かえるの歌が」は非常に速いテンポで、音程はついていたものの話し言葉のように歌われた。応えるなみ

の「♪聞こえてくるよ」も同じ速さであったが、2人が一緒に歌ったその先の「♪グワ グワ」以降の部分（下線部⑤）はそれ以前の2倍ほど遅いテンポであり、本来の《かえるの歌》のテンポにほぼ近いものであった。歌が終わった後、擬声語の部分を何度もことば遊びのように繰り返して、響きを面白がっているようだった（下線部⑥）。

また、2回目に歌った時には、今度は1回目の歌には加わらなかったほのかが初めに歌い始め（下線部⑦）、途中から残りの2人も唱和した（下線部⑧）。このように、何人かの幼児が一緒にいる時、一人が歌い始めた歌に途中から他の幼児が参加することはよく見られる光景である。

【譜例 5 《かえるの歌》 歌われた部分】

② 対象児について

ほのか、ゆき、なみの3人は、学童保育でB保育園に通っており、よく3人で一緒に遊ぶ姿が見られている。ゆきは弟と妹もB保育園に通っている。ゆきは身体が大きく、積極的で、遊びのリーダー的存在になることもあるが、たまに乱暴な行動も見られる子である。ほのかは見た目や話しぶりも大人びているが、面倒見がよく、年下の子を引率したりする姿もよくみられる。なみは3人の中では身体も小さく、大人しい子だが、砂遊びや虫取りが好きで集中して長時間遊びに取り組む姿がよくみられる。

③ 遊びとの関連について

この時、3人は同じように蛙を手に乗せており、特に3人の間で会話は交わされていなかったが、蛙という生き物を通して同じ意識が働いていたと考えられる。また、ゆきは「蛙が寝ちゃうかも」と歌い終わった後で呟いたが（下線部⑨）、3人とも終始ややひそめた小声で歌っていたのは、あまり動かない小さな蛙を「赤ちゃん」が「寝ている」ととらえ、配慮した結果なのではないだろうか。また、ゆきの「蛙が寝ている」という想像から、葉っぱで布団を作るなど、イメージを広げて遊びが広がっていつている（下線部⑨）。

本事例において、3人の幼児はいずれも蛙を手に乗せており、それに夢中になっている様子が読み取れる。生き物に対して、愛情と親しみをもち、まるで人間に対するように擬人化してかかわる時に、歌が3人の共通のイメージをあらわすものとして生きていると考えられる。蛙という生き物が、《かえるの歌》という歌を通して、幼児にとってより親しみ

のあるものになり、蛙とのかかわりと深めることができたのである。また同時に、蛙と各個の幼児の関係だけでなく、ここでは、同じように蛙を手に乗せていた3人の幼児の間関係もより深まったものと考えられる。3人はそれぞれ蛙とかわると同時に、同じ蛙を手に乗せ、同じように歌を歌った他の幼児と共通の歌を歌いながら蛙とかわることによってそのイメージを共有していると言えよう。このように、同じものを手にしたり、同じ行動をとったりすることにより、それが幼児の間の仲間意識の基盤となり、人間関係のつながりの共通のシンボルになる。小川（2001）はこのような遊びを、「身体的に活動を共有したり、場を共有したりすることで、人間関係が形成されていく」大切な機会であると述べている。

第二節 モノとのかかわりにおける歌

幼児がモノとしての楽器や玩具などにかかわる際に、歌がそのかかわりの媒体としてはたらくことがある。楽器は「音を出すためのモノ」と捉えられがちであるが、乳幼児にとっては、その正しい使用法を理解するまでにさまざまなモノとの相互作用があることが指摘されている（丸山・荻野 2011、丸山・荻野・森内 2011）。本節では、楽器や玩具など、幼児とモノとのかかわりにおいて、歌がどのようににはたらいっているのかについて論じていくこととする。

【事例 5 《かえるの歌》《むすんでひらいて》《あわてんぼうのサンタクロース》《手をたたきましょう》 4歳児】

午前中の自由遊びの時間、ひかりは遊戯室のステージ下に置かれていた和太鼓に近づき、両手にバチを持ち、和太鼓を叩き始める。しばらくランダムに鳴らしているうちに、だんだん打ち方が規則的になってくる。①2小節の和太鼓の前奏の後、《かえるの歌》を歌い出し、歌に合わせて和太鼓を叩く。《かえるの歌》を1回歌い終わる。②ステージの端に腰かけていた筆者が拍手をすると、ひかりは「もっとやる？」と言う。筆者「うん」と答えると、今度は《むすんでひらいて》を歌いながら和太鼓を叩く。（譜例2）2小節の和太鼓の前奏の後、1番と2番を続けて歌う。③2番「♪頭に」の直前で、一瞬叩くのをやめて大きく息を吸い、バチを持ったまま両手で自分の頭を触る。その後「♪頭に」の部分を使いながら、④和太鼓をロール奏法のようにして長く伸ばす。筆者「すごーい」と言って拍手をする。ひかり「じゃあもっと速くなるよー」と言う。《むすんでひらいて》の3番を歌い始める。⑤「♪おひざに」の直前でまた大きく息を吸い、バチを持ったまま自分の膝を触る。⑥「♪おひざに～ポヨヨヨ～ン」と歌いながら和太鼓をロールにして長く伸ばす。ひかり「@@知ってる？」と聞く。（聞き取れず）筆者「ん？」と聞き返す。ひかり「クリスマス」と言う。首を傾げてしばらく和太鼓を叩きながら考えている様子。叩きながら《あわてんぼうのサンタクロース》を歌い出す。「♪あわてんぼうのサンタクロース クリスマス前にやってきた 急いでリンリンリン」まで歌う。⑦ひかり「あれ、間違えた曲だ」と言う。筆者「そう？」と言う。その後1分ほど和太鼓だけを叩いている。ひかり「手をたたきましょうやる？」と言う。筆者「うん」と言う。ひか

り「手叩いて」と言い、「1、2、3、ハイ」と言う。筆者は手を叩く。少し太鼓を叩く。ひかり「じゃいくよ」と言う。《手を叩きましょう》の一番を歌いながら和太鼓を叩く。ひかり「もう一個手を叩きましょうやる」と言う。再度和太鼓を叩きながら歌い出す。みきが別のバチを持ってやってきて、太鼓の逆側のサイドを叩き出す。ひかり怒ったように「違うの、手を叩くんだよー」と言う。みきはそのまま叩き続けひかりは叩くのをやめる。

(B 保育園 2003 年 7 月 28 日 午前 10 時頃 天気 ; 晴れ)

① 歌について

叩き始めのしばらくは和太鼓のみだったが、叩くリズムが規則的になるにつれて《かえるの歌》(岡本敏明作詞/外国曲)が発現した(下線部①)。この歌は6月頃に園で一斉歌唱の時に取り上げられた曲であるが、そのころひかりはまだ学童保育期間ではないため、B 保育園には来ていない。また、直接《かえるの歌》の歌詞内容につながる事物はそこには見られないが、和太鼓のリズムがちょうどこの歌を歌うテンポと同じくらいで叩かれたため、そのテンポにより歌が誘発されたのではないかと推察できる。

続いて歌われた《むすんでひらいて》も1回目はほぼ《かえるの歌》と同じテンポで歌われた。《かえるの歌》は音程の起伏があまり見られなかったが、《むすんでひらいて》はかなりもとのメロディーの起伏に近い歌い方になっていた。ここでは、「♪その手を頭に」や「♪その手をおひぎに」という、この歌の山場とも言うべき部分でそれ以前の部分より声が大きくなっていった(下線部③)。また、その部分を歌う前に息を吸い込み、他の部分より引き伸ばしてリタルダンドをかけるように歌っている。また、和太鼓の打ち方をロールにするなど、即興的な工夫が見られ(下線部④)、歌の音楽的構造の要素と和太鼓の叩き方に変化を付けるということが、ひかりの中でつながっていることが窺われる。また、「♪その手を頭に」の部分で自分の頭を触ったり、「♪その手をおひぎに」の部分で膝を触ったりしており、普段この曲を歌う時に行っていると思われる身体表現が現れている(下線部③⑤)。3回目の《むすんでひらいて》は「もっと速くなるよ」と言ってから歌われたが、出だしの音程も1、2回目より高くなっている。また、出だしのテンポは1、2回目より速かったが、だんだん和太鼓を叩く速さが追いつかなくなり、1、2回目のように歌のリズムに合った叩き方ではなかった。「♪またひらいて」はゆっくり歌い、「♪手を打って」は速く、次の「♪その手を」はまたゆっくり歌うなど、途中で何度かテンポが変わっている。「♪そ

の手をおひざに」の部分では、「ボヨヨヨーン」という擬音語で、太鼓のロールの音を表している（下線部⑤）。

次の《あわてんぼうのサンタクロース》（吉岡治作詞／小林亜星作曲）は、「クリスマス」と言う発言の後に歌われたが、その前にひかりが筆者に話しかけた言葉が聞き取れなかったため、なぜここで「クリスマス」が出てきたのかは不明である。歌い方は前の2曲よりも声が小さく、歌詞をよく覚えていなかったのか、途中でやめてしまった。また、この曲は「間違えた曲だ」という言葉によって途中で打ち切られている（下線部⑥）が、この「間違えた」とひかりが言ったことには、歌詞が思い出せなくなったのか、今はクリスマスの季節ではないと思ったのか、他に歌われた曲に比べリズムが複雑でテンポも速く、うまく和太鼓と一緒に叩けなかったのか、などの理由が考えられるが、ここでは③の理由が主ではないかと推察する。

次の《手を叩きましょう》（小林純一作詞／外国曲）はその前に歌った《あわてんぼうのサンタクロース》の影響か、やや速いテンポで歌われた。歌い出しの音程も高くなっていった。以下、ひかりが叩いた和太鼓のリズムを譜例1～3に示す。

【譜例 6 《かえるの歌》】

【譜例 7 《むすんでひらいて》】

【譜例 8 《手を叩きましょう》】

② 対象児について

本事例で観察されたひかりは、4歳の女兒である。普段は別の幼稚園に通っているが、夏休み中のため、この期間は学童保育でB保育園に通ってきていた。弟のあきらもB保育園に来ており、姉弟で遊んでいる姿もよく見られた。家でそう呼ばれているのか、自分のことを「お姉ちゃん」と言うことがある。活発でよく喋り、物怖じしない気の強いところのある幼児だが、学童保育での登園ということで、もともとの在籍園児とはそれほど仲良くなれておらず、集団で行動する時などは、「隣の人と手をつないで下さい」などと言われてもつなぐことを拒否したり、列についていかずに一人でゆっくり歩いたりする光景もしばしば見られた。外遊びの時にも、一人でいることが比較的多かった。さまざまな歌

をよく知っており、レパートリーがかなり広い。

③ 遊びとの関連について

B 保育園では6月の半ばから祭囃子の遊びを行っていた。保育者の一人が笛を吹き、それに合わせてみんなで作ったお神輿を担いで走ったり、和太鼓（長胴太鼓）を叩いたりする遊びである。保育室の中央、ステージのすぐ下に和太鼓が置かれ、幼児達は祭囃子の遊びとは別の時にも和太鼓を叩くことがよくあった。また、長胴太鼓の他に小さな太鼓も2、3個用意されており、こちらは和太鼓に手の届かない低年齢児でも触れるため、1歳児でもよく遊ぶ姿が見られた。小さい太鼓と、和太鼓のバチは、朝やりたいという幼児がいると保育者が出てきて手渡すが、その後は和太鼓の周辺やピアノの上に置かれていることが多い。この時は、和太鼓の側の床に置かれていた。

保育者によれば、ひかりはこの日以前にも和太鼓を叩いて遊ぶ姿が何度も見られていた。しかし、歌いながら叩く姿はこれまで観察されたことはなかったとのことである。何よりも重要な点は、保育環境の中に和太鼓があり、幼児にとってすぐに触れて音を出すことのできる打楽器が用意されていることにより、積極的にそのモノにかかわりたいという気持ちを引き起こされる。初めは太鼓そのものを叩くだけだったが、その後、ひかりはレパートリーとして知っている歌と和太鼓を組み合わせることにより、歌いながら叩くという遊びをかなりの長い時間継続した。《あわてんぼうのサンタクロース》を中断したことから、ひかりは自分なりの音楽語法を駆使し、和太鼓を叩くためにふさわしい歌を自分のレパートリーの中から選んで歌っていたのではないだろうか。本事例では、歌が遊びに影響を与えたというよりは、和太鼓というモノとより深く、長く遊ぶためのきっかけとして歌が機能したと言える。さらに、当初は一人遊びから始まった和太鼓遊びであるが、途中から筆者という聴き手を意識したことで（下線部②）、ひかりの和太鼓遊びの行為はより継続・発展したと。何曲も続けて歌いながら和太鼓を叩く、そしてそれを筆者に聞かせるということで、和太鼓というモノとより深くかかわり、遊びが充実したものとなったと考えられる。

【事例 6 《どんぐりころころ》 4歳児】

4歳児。3人の女兒がござの上でヤクルトの空き容器を縦に2つつなげたものや、小さいペットボトルの中にどんぐりを入れたマラカスを振って遊んでいる。横に刻みの入っ

たペットボトルを割り箸で擦ってギロのように音を出したり、ペットボトルで床を叩いたりしている。

まなみ、透明なペットボトルのマラカスを光にかざして見ながら「どんぐりきれーい」と高い声で言う。かほ、「私がどんぐり拾ってきたのも入れたんだよ」と言う。さおり、「私も拾ったよ」と言う。①まなみ、ペットボトルを目の高さまで持ち上げ、両端を両手で持って斜めにし、どんぐりが中で右から左に滑り落ちるのを見ている。②「ざざーっ」と言いながら今度は左から右に傾ける。③まなみ高い声で「♪どんぐりころころどんぐりこ」と歌う。④普通の声に戻って「♪おいけにはまってさあ大変」まで歌う。かほ笑う。⑤さおりはまなみの方を見て同じように高い声で「どんぐりころころー」と言う。

まなみは逆さまにして底にたまったどんぐりを見て⑦「あっどんぐりさんお池にはまっちゃったわ!」と言う。⑧さおりは立ち上がってまなみの方に来てマラカスを覗き込み、「まなみちゃんのどんぐりお池にはまったの?」と言う。⑨まなみは「大丈夫」といい、「どんぐりの滑り台」といい、再び左右に傾けて中のどんぐりを滑らせる。⑩かほ、「えー見せて見せて」と言って立ち上がり、まなみのマラカスを覗き込む。まなみ「こうやってざざーってやるの」と言い、再び傾けて中のどんぐりを滑らせる。⑪かほ「私もやるー」と言い、自分の使っていたヤクルトのマラカスを持ってくる。同じようにやるが、ヤクルトの空き容器は透明でないため、中身は見えない。

かほ「これ見えないや」と言う。まなみ、「こっちにしたら?」と言って、別の透明なペットボトルのマラカスを渡す。かほ「うん」と言う。⑫さおり、「じゃあみんなでやりながら歌う?」と言う。⑬まなみ「いいよ」と言う。⑭3人は並んで座り、マラカスを拍に合わせて左右に傾けながら《どんぐりころころ》を1番だけ最初から最後まで歌う。⑮一度歌い終わると自分たちで拍手をし、さおりが「ギロも入れたい」と言って横に溝のあるペットボトルのマラカスに持ち替え、割り箸で擦る。

まなみ「じゃあさおりちゃんはそれで、合わせる?」と言う。さおり「うん」と言い、まなみ「じゃあもう一回ね」と言って再び3人で《どんぐりころころ》の一番を歌う。

(A 幼稚園 2004年10月7日 午後12時半頃 天気:晴れ)

① 歌について

《どんぐりころころ》(青木存義作詞／梁田貞作曲)は、このクラスの一斉歌唱では取り上げられたことはないが、1年前の3歳児クラスの時に一斉歌唱の題材となったことがある。また、当時から3歳児クラスでよく歌われており、事例の女児3人にも共通に認識されている曲であったと思われる。

本事例において、まなみはマラカスを目の高さまで掲げ、その中のどんぐりが左右に滑り落ちる様子を見ながら、《どんぐりころころ》の冒頭を歌い始めている(下線部①②③)。この時の冒頭部分は非常に高い裏声で歌われた(下線部③)。そのため、リズムは本来の歌とほぼ一致していたが、音程の起伏はほとんど感じられなかった。歌を喚起した直接のきっかけは目の前のどんぐりであろうが、このように高い声になった要因は、マラカスを高く持ち上げていたことや、その前のまなみの「どんぐりきれーい」という発言から窺われる、どんぐりに対するイメージと関連づいている可能性もある。続くフレーズは普通の表声で歌われ、リズム・音程ともに本来の歌に近いものとなっていた(下線部④)。これは、「♪どんぐりころころ どんぐりこ」の部分は目の前のどんぐりのイメージを表現するものとしてうたわれたが、その先の「♪おいけにはまってさあ大変」の部分は歌詞がより具体的なこともあり、歌を歌うということに意識を移したものと思われる。このまなみの歌に対し、さおりは「どんぐりころころー」と高い裏声を真似して発言している(下線部⑤)。これは、歌を真似したというよりは、まなみの高い裏声での表現を面白がり、それを自分も模倣したものと思われる。

本事例において、《どんぐりころころ》は最初まなみによって、そして最後に3人全員によって歌われているが、まなみの《どんぐりころころ》が目の前のどんぐりのイメージをあらわすものであったのに対し、全員で歌われた《どんぐりころころ》はあくまでも歌として、楽器遊びをより盛り上げるための手立てとして歌われており、同じ歌が歌われても、この2つの幼児にとっての意味には差があると言える。

【譜例 9 《どんぐりころころ》歌われた部分】

② 対象児について

かほ、さおり、まなみは4歳児クラスの女児である。3人はこのところ、空きペットボトルやヤクルトの空き容器を使っての楽器作りをよくしており、事例の観察された日は前日までにつくったそれらの手作りマラカスで、「楽器遊びしよう」というさおりの発案に

よって遊びが始まっていた。園ではこのころ、外遊びに行くによくどんぐり拾いも行われていた。

③ 遊びとの関連について

当初、手作りマラカスやギロを使って楽器遊びをしていた3人であったが、特に3人がかかり合いながら遊んでいるわけではなく、それぞれに楽器を鳴らして遊んでいるという状態であった。まなみは透明のペットボトルに入れたどんぐりマラカスが気に入っているようで、光にかざして眺めたり、「どんぐりきれーい」と発言したりしていた。そして、マラカスを目の高さに掲げ、左右に揺らしているうちに、どんぐりが左右に滑り落ちる様子を見て《どんぐりころころ》の歌が発現した（下線部③）。そしてその先の「♪おいけにはまってさあ大変」の部分を歌ったことで、歌詞のストーリーが想起され、まなみはそれを「あっどんぐりさんがお池にはまっちゃってるわ!」と、マラカスの中のどんぐりを《どんぐりころころ》に出てくるどんぐりと重ね合わせている（下線部⑦）。さおりはすぐにその設定を受け入れて「まなみちゃんのどんぐりさん、お池にはまっちゃったの?」と反応している（下線部⑧）。

まなみはそれに対し、それ以上歌詞のストーリーを投影して展開することはせず、「どんぐりのすべり台」とのイメージを提示している（下線部⑨）。かほはそれに興味を示し（下線部⑩）、自分もやりたいと言う（下線部⑪）。さらにさおりも、全員で一緒にマラカスを左右に振りながら歌うという遊びを提案し（下線部⑫）、まなみが了承する（下線部⑬）。その後、《どんぐりころころ》が改めて全員によって歌われ（下線部⑬）、さらに、マラカスだけではなくギロも入れたいというさおりの発案により（下線部⑭）、遊びが展開していった。

当初楽器遊びの場にはいたものの、それぞれに楽器を鳴らして遊んでいた3人は、どんぐりの動きから想起されたまなみの歌、そしてそこから生まれた「どんぐりのすべり台」というイメージをきっかけとして、同じように自分たちもやりたいという気持ちが生まれたものと考えられる。そして、全員で一緒に楽器遊びを楽しむためのツールとして、再び《どんぐりころころ》が歌われ、どんぐりとかかわり、それを使った手作り楽器とかかわり、そして3人の幼児間のかかわりがより深まり、この時の遊びがより充実、発展していったものと言える。

第三節 製作・描画場面における歌

本節では、工作や折り紙などの製作遊びの場面、および描画活動場面における歌の事例を取り上げ、幼児の遊びと歌とのかかわりについて論じていく。

【事例 7 《こがねむし》 5 歳児】

幼稚園、5 歳児クラスにて。たくまが一人、虫かごを持って園庭から保育室に入ってくる。

保育者に虫かごを見せ、「こがねむし 2 匹ゲット！」と言う。その後保育室中央にある机の前に座り、虫の図鑑を見ながら小声で①「♪こがねむしーは金持ちだー」と歌う。②図鑑をめくりながらしばらくその部分を繰り返して小声で歌う。しばらくして図鑑を広げたまま近くにあった画用紙とペンを引き寄せ、③絵を描き始める。虫の絵らしい。④独り言のように低い声で「♪かぶとむしは金持ちだー」と歌う。続けて⑤「違うっつーの カブト虫は金持ちじゃない。金持ちはコガネムシだ、オレがバカだ」とつぶやく。絵を描き続けながら黒い虫らしき絵の横に⑥お金の絵（お札や硬貨）を描き入れていく。筆者が覗き込むと⑦「これコガネムシ 金持ちだからお金持ってる」と言う。筆者「すごいね。かなりあるね」と言うと、⑧「うん。コガネムシは金持ちだけどカブト虫は金持ちじゃない」と言う。筆者「カブト虫はお金ないんだ。かなしいね」と言うと、⑨「そう。でも働けばコガネムシがお金くれるんだよ」と言い、更にお金の絵を描き入れていく。⑩「コガネムシ会社」と言い、描き続けながら「社長はコガネムシ」と言う。

(A 幼稚園 2004 年 5 月 27 日 午前 10 時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

《こがねむし》（野口雨情作詞／中山晋平作曲）はこの幼稚園で一斉歌唱の際、取り上げられたことはない。しかし、保育者によると、たくまがこの歌を歌っている姿は何度か目にしたことがあるということであり、おそらく家庭で覚えてきたのだろうとの話であった。その時歌われている部分は常にこの事例と同じ歌い出しの部分であり、最後まで歌う姿は目撃されていないということである。歌い出しは図鑑を見ながら呟くような小声であったが、リズム、音程ともに本来のメロディーにかなり近いものであった（下線部①）。そ

の後も図鑑を見ながら同じ部分を何度も歌っている（下線部②）ことから、たくまはこの歌のこの出だしの部分だけを覚えているのか、あるいはこの部分をかなり気に入っているのではないかと推測される。

【譜例 10 《こがねむし》 歌われた部分】

② 対象児について

たくまは虫取りが好きで、天候の良い日は園庭で遊んでいることが多い。虫についての知識もかなりあり、特にカブトムシとクワガタには詳しい。図鑑を見ながら、他の幼児や保育者にカブトムシとクワガタの種類や見分け方などについて教えている姿も見られている。この日、たくまが捕獲して来たのが本当にコガネムシであったのかどうかは定かではないが、虫を採って保育室に戻ってきた後、図鑑をみたり、さらに虫の絵を描いたりしていることから、かなり虫への興味関心が高いことがうかがわれる。

③ 遊びとの関連について

本事例において《こがねむし》の歌を喚起したのは、たくまの捕まえてきた目の前の虫であろう。最初は採ってきた虫を確認するためか、図鑑を開いたたくまであったが、図鑑の虫を見ながらすぐに《こがねむし》の冒頭を歌い出した（下線部①）。そのまま何度か同じ部分を繰り返して歌っていたが（下線部③）、ちょうどそこに紙とペンが置いてあったためか、今度は虫の絵を描くという活動に移っていつている（下線部③）。そして、絵を描き始めたところで「♪カブトムシは金持ちだ」という替え歌に変化している（下線部④）。図鑑のページを確認したところ、カブトムシの載っている頁だったことから、最初にたくまが描こうとしたのがコガネムシだったのかカブトムシだったのかは判然としないが、図鑑のカブトムシを見ながら描いている内に、替え歌となって「♪カブトムシは金持ちだ」と変化したのではないだろうか。下線部⑤でわかるように、たくまはその直後、「金持ちなのはコガネムシでカブトムシじゃない」という趣旨の発言をしており、自分の発した歌詞の違いを自ら訂正している。つまり、替え歌はかなり無意識的なものだったのではないかと考えられる。そして、改めて自分が描いているものを「コガネムシ」であると宣言し（下線部⑦）、虫の周りにお金の絵を描き始め（下線部⑥）、さらに、「カブトムシはお金持ちじゃなくて、コガネムシがお金持ち」（下線部⑧）という、自分のふと出た歌から喚起された

設定を、絵の中に反映させていっている。そして、最終的には「コガネムシが社長でカブトムシはその会社で働いており、働けばカブトムシはコガネムシからお金をもらえる」という設定を付与している（下線部⑨⑩）。

《こがねむし》の冒頭の一節は、たくまにとって、思い入れの深い虫というモノとかかわる際によく使われるコミュニケーションの一部であったと考えられる。それが、意図的か無意図的か、替え歌になったことから、発想が広がり、絵を描く際に新しいストーリーが生まれている。お金持ちとそうでない者がおり、お金持ちは社長で、働けば社長からお金をもらえるというのは、大人社会の仕組みをかなり反映した発想である。歌の一節をきっかけとし、自分の知っている世界と、虫の世界をたくみなイメージでつなげて、意味づけている。歌が、採ってきた虫の絵を描くという行為に新たなイメージやストーリーを喚起することになった例と言えよう。

【事例 8 《おはながわらった》《たなばたさま》《チューリップ》 4 歳児】

保育園の午後、自由遊びの時間、4 歳のひかりは広告紙で製作遊びをしている。

ひかり、広告紙を丸めたり細く折ったりして、花束のようなものを作っている。独り言のように①「おはなだよー。きれいなおはなー」と呟いている。出来上がった花束を片手に持ち、もう一方の手で指差しながら、②《たなばたさま》のメロディーで「♪おはながわらった のきばにゆれる」と歌い出す。③近くに座って広告紙で剣を作っていた 5 歳のほのかがぱっと振り返り、「おはなじゃないでしょ」と言う。ひかりはそれには答えず、④そこで歌をやめる。今度はほぼ同じテンポで⑤「♪さいた さいた チューリップの花が」と《チューリップ》を歌い出す。片手に持った花束を歌に合わせて振っている。

(B 保育園 2003 年 7 月 29 日 午後 13 時頃 天気；雨のちくもり)

【譜例 11 ひかりの歌】

【譜例 12 《おはながわらった》 冒頭】

【譜例 13 《たなばたさま》 冒頭】

① 歌について

《たなばたさま》(下総皖一・権藤花代作詞／林柳波作曲)はB保育園で7月の一斉歌唱で取り上げられた曲である。その後も朝の集まりの時に、幼児達からのリクエストがあると歌っていたようである。ひかりがこの時初めに歌い出そうとしたのは恐らく《おはながわらった》(保富康午作詞／湯山昭作曲)だったと思われるが、2節目からは歌詞も《たなばたさま》になっていた(下線部②、譜例11)。《おはながわらった》の発現は、ひかりがその前に「おはなだよーきれいなおはなー」などと呟いていたこと(下線部①)から、この時作っていた広告紙の花束により喚起されたものと考えられるが、それは途中で花束とは直接つながらない《たなばたさま》に変化している。これは、意識した替え歌ではなく、無意識になってしまったものと考えられる。《おはながわらった》の出だしの一節と《たなばたさま》の出だしは音型が同じである(譜例12、13参照)。《おはながわらった》の方は付点のリズムであるが、この時のひかりの歌い出しは付点のないリズムで歌われた(譜例4)。そのため、それは《たなばたさま》の一節目と同じメロディーとなり、そのまま歌詞も《たなばたさま》に移行したのと考えられる。この歌は歌詞が《たなばたさま》のものと違うことに気づいたほのかの「おはなじゃないでしょ!」という指摘によりすぐに中断される(下線部③④)。ひかりはもう一度《おはながわらった》を歌い直すことはせず、今度は《チューリップ》(近藤宮子作詞／井上武士作曲)を歌い出し(下線部⑤)、これは最後まで歌われている。

② 対象児について

本事例の対象児ひかりは事例5および事例10に登場するひかりと同一人物である。ひかりとほのかは年齢が違うこともあり、普段特に一緒に遊ぶ姿がよくみられるわけではない。ほのかは5歳児の他の2人の女児と共に、この時広告紙で剣を作っていた。ほのかは事例3にも登場する。5歳児の中でもリーダー格で、気も強く、他の幼児に指示を出したり、年下の幼児を引率したり、時には説教したりする姿も見られ、面倒見の良い幼児である。

③ 遊びとの関連について

本事例において、ひかりの歌を喚起したのは自分が作った広告紙の花束であろう。ひか

りは本来、おそらく《おはながわらった》を歌うつもりだったが、《たなばたさま》のメロディーの記憶が強く、出だしの音型が同じこともあって無視意識に《たなばたさま》と《おはながわらった》のミックスされた歌となってしまった（下線部②）。《おはながわらった》と《チューリップ》はひかりが作っていた花束に直接つながる花に関係する歌である。それに対し、《たなばたさま》は、7月からよく歌っていたため、よく覚えている歌ではあったが、花束とは関連がない。そのため、ほのかに制止された後（下線部④）、特に反応はしなかったものの、《たなばたさま》を最後まで歌い通そうとせず、その歌を途中で中止し、花束に相応しい（とひかりが考えた）歌である《チューリップ》を歌ったものと考えられる（下線部⑤）。

つまり、この時ひかりの中では、自分の作った花束のイメージをより膨らませるために歌が歌われており、歌い始めた歌を最後まで歌うということに重点をおいていなかったため、花に関係する歌にこだわったのではないだろうか。ある一つのモノから喚起された歌は、歌っている内に歌を歌うこと自体に意識が向き、そこから当初のモノとは全く関連のない歌を歌う行為へと展開する場合もみられるが、本事例のように初めに歌を喚起するきっかけとなったモノにこだわり、それに関連する歌に終始する場合とが見られる。

【事例 9 《こいのぼり》 4 歳児】

幼稚園、4 歳児クラス。晴天のため、多くの幼児が外遊びに行っており、保育室内にはほとんど幼児が残っていない。あかねはひとりでテーブルに向って座り、折り紙をしている。こいのぼりを折っているようだが、まわりに誰もいないせいか特に発話はない。

あかね、さまざまな色の折り紙でいくつもこいのぼりを折っている。折り終わるとペンで目やうろこの模様を描きこんでいる。①赤、青、緑、ピンクの 4 体を折り終えたところで、「できたっ！」と呟く。②立ち上がり、ピンクのこいのぼりを持って、空中で揺らしながら「♪やねよーりーたーかーいこいのぼーりー」と歌う。「♪大きーいーまごいーはー」まで歌って③「お父さんは…」と呟き、再び座る。④ピンクを一度テーブルに置き、青を取り上げて、「お父さんは一青で一」と言いながら青いこいのぼりをテーブルの奥に置く。⑤「お母さんは一…赤！」と言い、赤いこいのぼりを青の下に置く。「緑がお兄ちゃんで一」と言いながら緑のこいのぼりを赤の下に置く。「あかねがピンク！」

と言い、ピンクを一番下に置く。縦に並んだ4つのこいのぼりを見て、再び立ち上がり、拍手をする。⑥「♪おもしろーそーうにおよいでーるー」と最後の部分を歌う。再び座り、⑦「これは持って帰ろうっと」と呟く。

(D 幼稚園 2012年4月26日 天気：晴れ)

① 歌について

《こいのぼり》はこの幼稚園で、4月から一斉歌唱で取り上げられている歌である。ちよどこどもの日が近いこともあり、園庭にもこいのぼりが掲げられていた。

あかねは当初4体を折り終えた後、ピンクのこいのぼりを持って立ち上がり、歌い始めた(下線部②)。この時の歌は、こいのぼりの尾の部分を右手で持ち、空中で泳がせるように左右に揺らしながら歌われ、声もかなりしっかりした歌声でリズム、音程共にかなり正確なものであった。無意識に出た歌と言うよりは、かなり意識的に、「歌うぞ」という気持ちを持って歌われたように感じられた。あかねは4体のこいのぼりを折り、目や鱗など描き込むことを終えて、達成感を持ってその締めくくりとして折ったこいのぼりを泳がせながら、こいのぼりにふさわしい歌を歌おうと思ったのではないだろうか。

【譜例 14 《こいのぼり》 歌われた部分】

② 対象児について

あかねは4月入園の園児であり、まだこの幼稚園に登園し始めて1ヶ月もたっていない。そのため、まだ登園時に泣いたり、保護者から離れなかったりといった様子も見られるが、室内での製作遊びに興味を示すことが多く、室内で折り紙や工作などを行うことで、この頃にはかなり落ち着いて園で過ごすことができているようである。特に折り紙はもともと好きなようで、保育者に折り紙の本を出してもらったり、自分の家で覚えてきたものを園で折って他児や保育者に見せたりする姿も見られていた。こいのぼりの折り紙は、箸袋にもなる形のもので、自宅で折り方を習ってきたとのことであった。他児と共に遊ぶ姿はまだあまり見られていなかった。

③ 遊びとの関連について

本事例において、あかねの歌を直接喚起したのは、自分が折った折り紙のこいのぼりで

あろう。歌い出した時はピンクのこいのぼりを泳がせながらかなり大きな声で歌っており（下線部②）、その直前に「できたっ！」と呟いていることから（下線部①）、製作遊びの締めくくりとして、できた作品を本物のこいのぼりとして空に泳がせるための歌のようであった。しかし、「♪大きいまごいはー」まで歌ったところでハッと気づいたように歌を止め、「お父さんは…」と呟いている（下線部③）。「♪大きいまごいは」に続く「お父さん」という歌詞を意識し、自分の作ったこいのぼりにおいて、お父さんはどれなのか決めていなかったことに気づいたようである。そして、青を「お父さん」、赤を「お母さん」、緑を「お兄ちゃん」、ピンクを「自分」と定めている（下線部④）。おそらく、最初に4体の中からピンクのこいのぼりを取り上げて歌ったのは、ピンクがあかねの一番好きな色なのであろう。それは最後にピンクのこいのぼりを自分と定めている（下線部⑤）ことから窺われる。そして、4体をそれぞれ自分の家族と意味づけたうえで、園庭に泳ぐこいのぼりのように4体を縦に並べ、最後の一節を歌って締めくくっている（下線部⑥）。最後には、つくったこいのぼりを自宅に持って帰るという発言がなされた（下線部⑦）

園庭に掲げられているこいのぼりは3体であるため、あかねがつくったこいのぼりがちょうど4体だったのは、もしかしたらどこかに自分の家庭との関連があったのかもしれない。しかし当初は4体のこいのぼりを特に具体的に自分の家族とは関連付けていなかったが、《こいのぼり》の歌を歌ったことにより、その歌詞に出てくる「大きいまごいはお父さん」という部分から、この4体に自分の家族を当てはめることが発想されたのであろう。4体の色違いのこいのぼりに、おそらく色もその役柄と関連させて自分の家族を当てはめて意味づけることで、あかねにとって、このつくった折り紙のこいのぼりはより一層意味のあるものとなり、遊びの充実感を味わえるとともに、「持ち帰って家族に見せたい」と思うものとなったのではないだろうか。

第四節 絵本の世界と歌

本節では、絵本を読む場面における歌の事例を取り上げ、幼児の遊びと歌とのかかわりについて論じていく。

【事例 10 《お化けなんてないさ》《一本と一本で》《こぶたぬきつねこ》 4歳児】

保育園。昼食後、ひかりは保育室の中央のラグマットに寝そべり、「お姉ちゃん（自分のこと）はこっち」と言い、『こわがりやのぶるる』を読み始める。^①ひかり、ページをめくりながら、筆者に「読んで」と言うので、一度最後まで読む。その後、筆者は一度場を離れる。

15分ほどして戻ると、^②ひかりは自分で絵を見ながら好きなように文を付けながら読んでいる。にゃーがお化けと勘違いしたのはぶるるだったとわかり、^③二人で一緒にベッドに入るページを見ながら、「♪お化けなんてないさ、お化けなんて嘘さ」と歌い出す。^④少し迷い、小声になってもう一度その部分を繰り返してやめる。前のページに戻り、また自分で文章を付けながら読んでいく。^⑤ひかり「ぶるるちゃんがお化けに食べられてしまいました。かわいそう」「とんとんとん、ぶるるちゃん、遊びに来ましたよー」「返事がないなあ」「お化けー！！」「なーんだお化けじゃないじゃん」と説明を付けていく。^⑥もう一度「♪お化けなんてないさ お化けなんて嘘さ」と歌う。^⑦ひかり「ぶるるちゃん、お化けいないよー」と言う。

その後、^⑧本を閉じて《1本と1本で》の手遊びを始める。「♪始まるよったら始まるよ 始まるよったら始まるよ 3と3でおひげー おひげー ペンペンペン」と両手の指を3本ずつ出して頬に当てる。続けて^⑨「♪始まるよったら始まるよ 始まるよったら始まるよ 4と4で…お化け！！」と両手の指を4本ずつ出して手首を曲げ、お化けの真似をする。続けて「♪始まるよったら始まるよ 始まるよったら始まるよ 5と5で…ちょうちょー」と歌い、両手の指をすべて出して腕を交差させ、ちょうちょの真似をする。「そーれーかーら」と言い、自分で拍手をして終わる。筆者も一緒に拍手をする。

^⑩ひかり、ブルーナの絵本を取り、「これは何？」と聞いていく。筆者「太陽。お日さま」と答える。続けて絵本に出てくる動物や花を「これは？」と聞いていく。豚の絵が出

てきたところで、筆者「これはこぶたさんじゃない？」と答える。最後のページまで終わると、もう一度初めに戻り、^①今度は自分で「これは？お日さま」「これは？ひまわり」と自問自答しながら読んでいく。^②ブタのページで「これは？こぶた」と言い、「♪こぶた たぬき きつね ねこ」と歌い出す。^③途中で絵本をめくるのをやめ、手遊びを付けながら歌い出す。1番まで歌い終わる。

(B 保育園 2003 年 7 月 30 日 午後 12 時頃 天気；雨のちくもり)

① 歌について

《お化けなんてないさ》(槇みのり作詞／峯陽作曲)は、B 保育園でこの時期、一斉歌唱の題材として取り上げられた曲である。

本事例において、ひかりは最初に一度、筆者にストーリーを読むことを要求したが、その後は絵を見ながら自分でセリフを考えて声に出し、話を追っていつている(下線部①②)。その中で、お化けを怖がっているぶるるの絵を見ながら《お化けなんてないさ》(槇みのり作詞／峯陽作曲)が歌われている(下線部③)。この時の歌い方は、リズムはかなり曲に正確であったが、音程はそれほどついておらず、歌に意識を集中しているというよりは、「ぶるるちゃん、お化けいないよー」と言ったように、ぶるるに対して話しかけるような調子であり、絵本の中の人物に感情移入している様子が窺われる。そのためか、あるいはこの歌の歌詞をよく覚えていなかったためかは定かでないが、断片的にしか歌われず、すぐに途切れてしまっている(下線部④)。そしてまた、絵本の文を自分で言いながら進んでいき、最後に再び「♪お化けなんてないさ お化けなんて嘘さ」の部分で歌っている(下線部⑥)。この時も、絵本の文を読むセリフの中に自然に挿入され、歌と言うよりは、絵本の文の一部のように歌われた。

次に絵本をやめて手遊び歌を始めた時(下線部⑧)も、「4本と4本でお化け〜！」と絵本に関連した内容が出てきており(下線部⑨)、恐らくお化けというイメージからお化けの出てくるこの手遊びが想起され、発現したと推察される。

次に歌われた《こぶたぬきつねこ》(山本直純作詞作曲)は、同じように絵本のブタの絵を見て連想されたものと考えられるが(下線部⑫)、こちらでは絵本を途中でやめ、手遊びを付けて本格的に歌に集中していつている(下線部⑬)。《こぶたぬきつねこ》はエコーになっている部分は歌われず、その部分の休符を埋めるようにすぐに次の部分を歌っていくようなリズムで歌われた。

【譜例 15 《お化けなんてないさ》 歌われた部分】

【譜例 16 《こぶたぬきつねこ》 歌われた部分】

② 対象児について

本事例の対象児ひかりは事例 5 および事例 8 に登場する幼児と同一人物である。

③ 遊びとの関連について

本事例において、ひかりの歌を喚起したのは絵本に出てくるお化けであろう。ひかりはこの歌を、絵本の中の登場人物「ぶるる」に語りかける言葉のように歌っている（下線部③⑦）。歌った部分も「♪お化けなんてないさ お化けなんて嘘さ」という部分だけである。それ以上の歌詞をはっきり覚えていなかったためということも考えられるが、それまで絵本につけていた文の流れの中に、セリフのような形で歌が挿入されている（下線部⑥）。絵本の文は、筆者が最初に一度読んでやったオリジナルのものとはかなり異なっており、絵を見ながらひかりが自分なりに絵を解釈してストーリーを考えていっているものである。そのストーリーの一部として、《お化けなんてないさ》の一節が使用されていると考えられる。そのため、それ以上の歌詞は歌わず、あくまでこの一節だけを使用したのではないだろうか。そして最後には「ぶるるちゃん、お化けいないよー」と、本当になぐさめるような声の調子でぶるるに向かって語り掛けていた（下線部⑦）。

次に歌われた《一本と一本で》の手遊びは、「お化け」からの連想と思われる（下線部⑨）。こちらは手遊びを正確に覚えており、すべて手遊びをつけて最後まで歌われた（下線部⑧⑨）。

また、次に読んでいたブルーナの絵本の方では、最初にまた筆者に一回読んでもらった後（下線部⑩）当初は『こわがりやのぶるる』とおなじように、絵本の絵を見ながら自分で文を言っていたが（下線部⑪）、ブルーナの絵本は『こわがりやのぶるる』に比べ、ひとつのページにひとつの絵が描いてあるものであり、ストーリー性がそれほどないものであった。そのためか、先ほどのようにオリジナルのストーリーをつくることはなく、絵を指しながらそのものの名前を言っていただけになっていた。子豚の絵のところ《こぶたぬきつねこ》が発現したが（下線部⑫）、《こぶたぬきつねこ》に手遊びがついていることもあり、ひかりの興味は絵本から手遊びをつけて歌を歌うことへと移っている（下線部

⑬)。

この時歌われた3つの歌は、ひかりにとって意味の違うものであったと考えられる。《お化けなんてないさ》はあくまでも絵本の中の人物とかかわるために挿入されたものであり、歌と言うよりは語りかけやセリフが既知の歌の一節を借りて発現したものである。翻って、もともと手遊び歌である《1本と1本で》は手遊びをしながら歌うことに主眼が置かれ、次の《こぶたぬきつねこ》は絵本からのきっかけで発現したものはあるが、絵本への興味よりも手遊びと歌への興味が大きくなったためか、こちらも手遊びと歌を歌いきることに意識が向いていったと言えよう。

第五節 考察のまとめ

以上、幼児と環境とのかかわりにおいて歌が発現した事例を中心に分析してきた。ここで環境とのかかわりにおける歌の機能と諸相について、①モノを理解する・意味づける、②モノとのかかわりを深める、③イメージの広がりという3点に着目してまとめたい。

①モノを理解する・意味づける

第一節の事例1、2、3などで示したように、幼児期の子どもにとって、自分を取り巻く世界にはまだまだ未知のモノが多くある。幼児は自然や生き物、玩具、乗り物、食べ物など、身の回りの新しいものと生活を通して出会っていくが、そのモノと実際に触れる前に、絵本や歌の世界を通してそれらのモノについて知ることもある。絵本や歌に描かれた未知のモノへ想像をふくらませ、自分なりに解釈し、理解した幼児は、実際に本物と出会ったとき、今まで自分が絵本や歌の世界を通して得たそのモノへの知識を駆使して、モノとかわろうとする。それは、新しく出会ったモノを理解し、自分の中に意味あるものとして位置づける手段でもあり、未知のものとかかわるための手掛かりともなる。矢野（2003）は遊びにおいて、子どもは物語を挿入することによって事物を象徴化し、物語世界に入り込むことで事物と一体化すると述べている（p.63）。

また、歌の世界に描かれていることで、普段幼児が接することのないような存在や、見たことのない風景も、身近なものとしてイメージすることができるたり、あるいは憧れを持って想像するようになったりするという面もある。明治期の唱歌など、もはや現代の幼児の生活には馴染まないとする考え方もあるが、身近な親しみのある世界だけを描くだけでなく、空想の世界や、すでに失われた風景、風習などを、歌を歌うことによって追体験することも可能となるのではないだろうか。このように、歌を歌うことは、「メディア」（今井 2004）を通じて世界を理解する手段のひとつとなると言えよう。

②モノとのかかわりを深める

第二節の事例で示したように、幼児が遊びの中でモノを扱う時に、歌を歌うことによってその遊びがより長く継続し、発展することがある。第二節における事例5は楽器遊びにおいて、歌のレパートリーを多く持っていたことで遊びが長く継続し、充実したものとなった例である。また、事例6のように、モノを扱う際に、歌の世界に描かれたストーリー

(やその一部) を目の前の状況に挿入することで、新たな遊びのアイデアが広がることもある。さらにそのストーリーが、複数の幼児の間で共有されていることで、遊びのアイデアの理解や共有がスムーズに行われることも指摘できるであろう。

このように、歌を媒体としてモノとのかかわりが深まり、遊びが充実する。歌は玩具や素材のように目に見えて存在するわけではないが、幼児は歌から必要な部分のみを切り出したり、状況に合わせて変更したりしながら、遊びのひとつの要素として歌を駆使していると言えよう。

③イメージの広がり

第三節において示したように、特に製作遊びや描画活動においては、幼児のイメージが表現される。このイメージや表現は、基本的には幼児のこれまでの体験や知識などをもとにしていると考えられるが、歌の世界はそこに新たなイメージを投入すると言えよう。第三節の事例 7、8、9 で示したように、遊びの中で歌を歌うことによって、自分のつくっているモノや描いている世界に新たなイメージが挿入され、それを契機として幼児の中でのストーリー展開が変わったり、それまで広げていた自分のイメージと結合して新たなイメージが生まれたりする。歌に出会うことは「もう一つの世界」(佐藤 2003)に出会うということであり、「もう一つの世界」を多く持っていることで、日常生活におけるイメージが豊かになる。歌を知っていることは、世界とかかわる手段を多く持っているということであり、その手段が多ければ多いほど、幼児の世界は豊かなものとなると言えるだろう。

第二章

ひとつのかかわりと歌

本章では、幼児のひととのかかわりにおける歌の機能と諸相について論じていく。序章において述べたように、ミードはコミュニケーションには、モノとの相互作用、他者との相互作用、自分との相互作用があることを指摘している。また、自我というものについて、人間は、他人が自分を見るように、多少とも無意識で自分自身を見ており、無意識で自分自身に語りかけていると述べている。この意味において、人間のコミュニケーションの対象は、他者だけではない。そこで、本章で言う「ひと」とは他者のことのみならず、自分自身をも含むすべての人間のことを指すものとする。まず第一節において、自己とのかかわりにおける歌の機能について論じる。第二節、第三節においては、並行遊び及び独立した複数の遊び場面における歌の機能について検討していく。第四節においては、複数の幼児の遊び場面における身体と歌のかかわりについて共振という視点から論じていく。

第一節 自己とのかかわりと歌

保育の一日の中で、幼児は遊びを中心とした生活を展開しているが、園での生活のすべての時間において遊び続けているわけではもちろんない。登園してからその日の遊びを見つけ、遊び始めるまでの時間、ひとつの遊びを終えて次の遊びに移るまでの時間、一斉活動に入る前の待ち時間など、いわば遊びや活動の隙間のような時間がところどころにある。保育を専門とする者の立場からすると、幼児が自分の遊びを見つけ、集中して、かつ持続的に遊び込んでいる状況を善しとするゆえに、このような、遊びを見つけるまでのフラフラした時間や、手持ち無沙汰に「なにもしていない」時間というものは、むろん意味あるものとは考えられているが、基本的には「幼児が遊べていない」状況ととらえられ、肯定的にはとらえられないことが多い。

しかし、観察および事例の分析の過程で、このような状況の時に歌が発現する姿をいくつもとらえることができた。そして、その時間が個々の幼児にとって、なんらかの意味で必要な時間であり、保育の生活の中でも、見落とさずに目を向けるべき姿なのではないかと考えられた。そこで本節では、このようないわば「隙間」時間における幼児と歌とのかかわりを、自己との対話という視点でとらえ、分析していくこととする。

【事例 11 《おんまはみんな》 3歳児】

幼稚園、3歳児クラスの昼食後。ほとんどの幼児は食事を終えて外遊びに行っている。かいは食事を終えるのが遅かったためまだテーブルについており、のろのろと弁当箱などの片づけをしている。

かい、①椅子に座ったまま椅子を前後に揺らしながら弁当のランチクロスをいじっている。保育者が来て「かいくん、お椅子ガタガタしないでね。危ないよ」と言うと、椅子を揺らすのをやめて、立ち上がり、ランチクロスや弁当箱を袋にしまう。その後、②椅子に今度は後ろ向きにまたがる形で座り、椅子の背もたれにもたれかかってふたたび前後に揺らし始める。椅子は少しずつ前に進む。③かいはそれに気づいた様子で上半身を起こし、椅子の背もたれの端を両手で掴んで、意識的に前進させるようにする。少しずつ進むうちに、④椅子の進みと合わせて「♪おんまはみんな パカパカ走る パカパカ走る パカパカ走る」と歌い始める。「♪おんまはみんなパカパカ走る どうしてだろう～」まで歌うと、⑤「これはおうま」と言い、再び「♪おんまはみんな」と冒頭から歌い始める。⑥今度は椅子をガタガタ揺らす動きは見られず、椅子の背につかまって体だけを前後に大きく揺らしながら少しゆっくりしたテンポで「♪おんまはみんな パカパカ走る パカパカ走る パカパカ走る」という一節を何度も繰り返し歌う。

(D 幼稚園 2013年10月19日 午後12時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《おんまはみんな》(中山知子作詞／アメリカ民謡)はこの幼稚園の一斉歌唱活動で取り上げられたことはないが、担任保育者によると、少人数の集まりの時に保育者が歌ったこともあり、また家庭で覚えている幼児も多いとのことであった。

かいの歌は、原曲の細かい半音の音程変化はついていなかったものの、おおよその音程の高低は原曲とほぼ一致していた。歌い始めは、椅子を前に進ませる動きと歌の拍がほぼ合わせて歌われていたが(下線部④)、そのうち、椅子を進ませる動きが歌に間に合わなくなり、歌と動きはずれたものとなっていった。そのためか、歌はいったん中断され、「これはおうま」という台詞(下線部⑤)ののち、再び歌い始められた。二度目に歌われた時は椅子を進ませる動きはなくなり、椅子にまたがった状態で椅子の背を両手でつかみ、体を前後に大きく揺らしながら、1回目よりも遅いテンポで歌われた(下線部⑥)。この2回目

の歌は、「♪おんまはみんな」で身体を後ろにそらせ、「♪パカパカ走る」で前に戻し、「♪パカパカ走る」でまた後ろにそらせ、「♪パカパカ走る」で再び前に戻す、というように、身体の動きと歌のテンポはほとんど同期していた。

【譜例 17 かいの動きと《おんまはみんな》】

② 対象児について

かいは普段は活発な男児で、外遊びの多い子だが、この日は食事をとるのが遅く、なかなか食べ終わらなかった。そのため、かいが食べ終わる頃には他の幼児はほとんど保育室に残っておらず、残っている幼児も既に遊びを始めており、保育者も片付け等で忙しく保育室を出入りしており、実質かい一人が食事のテーブル周辺にいたという状況であった。

③ 遊びとの関連について

本事例において、かいは最初「椅子をがたがたさせる」という行為を繰り返しており、それを保育者に注意されて一旦はやめたものの、今度は反対向きに座って椅子にまたがり、がたがたさせるという行為を開始している（下線部①②）。それにより、椅子が少しずつ前に進むことに気づき、今度は「椅子を前進させる」という行為に集中していつている（下線部③）この、椅子に反対向きにまたがり、前に進ませるという動きが恐らく「馬にまたがる」というイメージを喚起したのか、椅子の進みに合わせて《おんまはみんな》の歌が生まれた（下線部④）。「♪どうしてだろう」まで歌ったところで、「これはおうま」と宣言しており、かいが椅子にまたがり、前に進む様子を「馬に乗っている自分」と意味づけたことがわかる。そして、1度目に歌ったときは、椅子を前に進ませることに注力していたが、歌を歌いながらそれを行うと、椅子を進ませる動きが歌に間に合わず、歌と動きがずれていく（下線部④）。そのことに気づいたためかどうかは定かではないが、いったん歌を中断し、誰にともなく「これはおうま」という発言をしたのち（下線部⑤）、あらためて歌い始めている。そして、2度目に歌い始めたときは椅子を前に進ませる動きはせずに、椅子の上で身体を前後させるという動きに変化している（下線部⑥）。

これは、当初は椅子に反対向きにまたがり、前に進ませるという動きから馬のイメージが喚起され、それに伴って《おんまはみんな》の歌が発現したものの、その動きを続けると、歌と身体の動きがうまく合わないという気持ち悪さをかいが感じ、それを調整すべ

く、今度は当初の「前に進ませる」という動きを中止し、歌と身体の動きをうまく同期させることのできる、「椅子の上で身体を前後させる」という動きに変更したとみることができる。かいにとって、「椅子を前に進ませる」という動きは、馬のイメージを喚起する最初のきっかけとなった動きであるが、歌が発現したことによって、その動きを追及することよりも、身体の動きと歌のリズムを同期させることを優先し、身体の動きを変更したと言えるのではないだろうか。

【事例 12 《かえるのびよんた》 3 歳児】

幼稚園、午前中の自由遊びの時間、3 歳のみのりはひとりで保育室から園庭に続く縁石（高さ 15cm 程度）のところに立って園庭を眺めていた。

みのり、両手を振りながら体をひねったり、縁石から前かがみになってわざとずり落ちたりという行為を何度か繰り返していたが、その内、①縁石から足を揃えて飛び降りることを始める。最初は無言で飛び降りていたが、②何度か繰り返すうちに「♪かえるのびよんた すごーいぞ」と小声で歌い始める。③飛び降りてはまた戻り、再度飛び降りるという動きを繰り返しながら、「♪さんだんとびで 5 メートル あしたはもっと飛ぶんだと」まで歌う。④その後、同じ部分を少し遅めのテンポで歌いながら飛び降りるということを 3 回ほど繰り返した後、⑤「そうだ、さんりんしゃやろうっと」とつぶやき、「びよん びよん」と言いながら飛び跳ねつつ、三輪車置き場へ向かっていく。

(D 幼稚園 2011 年 11 月 29 日 午前 10 時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《かえるのびよんた》（芙龍明子作詞／市川都志春作曲）はこの幼稚園の一斉歌唱活動で取り上げられたことはない。みのりの保護者に確認したところ、母親がよく家庭で歌っている歌であるとのことであった。特に、階段や、高いところからジャンプするときや、何かを飛び越えるときなどに母親が歌ってやっているとのことであった。

最初は、縁石から両足をそろえて飛び降りるという動きを繰り返していたみのりであったが（下線部①）、飛び降りることを繰り返すうちに《かえるのびよんた》の冒頭が発現した（下線部②）。歌い始めのうちは、歌のリズムと身体の動きには特に関連がないようだった。

たが、歌いながら、一度飛び降りては急いでまた縁石の上に戻り、再び飛び降りるという動きを「♪明日はもっと飛ぶんだと」の部分で歌い終わるまで繰り返していた(下線部③)。

その後、再び歌い始めたときには歌う声も大きく、かつ少しテンポが遅くなっており(下線部④)、「♪かえるの」で少し膝を曲げ、「♪ぴょんた」で飛び降り、また戻って「♪さんだん」で膝を曲げ、「♪とびで」で飛び降り、「♪5メート」で戻り、「♪ル～」で飛び降りる、というように、歌の表拍で準備し、裏拍で飛び降りるという形に変化していた(譜例18)。

【譜例 18 みよりの動きと《かえるのぴょんた》】

② 対象児について

みよりは比較的普段からひとり遊びが多く、朝登園してからなかなか遊びを見つけられずに保育室内外をふらふらしていることも多い。しかし、いったん遊び始めるとかなり集中して長い時間ひとつの遊びに取り組むことが多く、自分のしたいことがはっきりしている幼児である。この日は、朝登園して、支度を済ませてからしばらく保育室の中であちこち歩き回ったり、絵本を広げてひとりで読んだりしていたが、その内に靴を履いて保育室から園庭に続く部分に出てきて、縁石の上に立って園庭の様子や他児たちの遊びを眺めていた。

③ 遊びとの関連について

本事例において、みよりの歌を喚起したのは、縁石から飛び降りるという身体の動きであろう。家庭で母親が《かえるのぴょんた》を歌うのは、みよりが階段を飛び降りるときや、飛び石を渡る時、なわとびの縄を飛び越えるときなど、「跳ぶ」という動きに関連した時であったと言う。この時、みよりはこの日の自分の遊びを決めかねて、なんとなく園庭に出てきてみたものの、まだ遊び始めるには至らない状況であった。そんな時、たまたま縁石から前かがみになってずり落ちるという動きを繰り返していたが、その内足をそろえて飛び降りるという動きに変化した(下線部①)。そして、おそらく「飛び降りる」という動きから、普段家庭で「跳ぶ」動きの時によく母親が歌っていた《かえるのぴょんた》が想起され、発現したのであろう。

当初、歌い始めの時は、歌の拍と飛び降りるタイミングとは一致していなかったが（下線部②③）、2度目からは表拍で膝を曲げ、裏拍で飛び降りるという動きに変化していた（下線部④）2度目に歌い始めたときには、声も大きくなっており、「歌のリズムに合わせて飛び降りる」という意識がはっきりあったものと思われる。そのため、飛び降りてまた戻り、膝を曲げて準備するとい身体の動きが間に合う程度に、歌うテンポも落としている。1回目の歌は身体動きから喚起された歌であるが、2回目からの歌は、歌に合わせて飛び降りるという意識的な遊びへと変化していると言える。その後、思いついたように「さんりんしゃやろうっと」と言って三輪車置き場の方へ向かっていったが、その途中にも「ぴよん ぴよん」と言いながら飛び跳ねるという動きが見られている（下線部⑤）

この時のみりの動きと歌は、自分がこの日取り組む遊びを見つけるまでの、隙間のような時間に発現したものである。みりにとっては、誰かに決められたりして遊びに取り組むのではなく、自分が主体的に自分のその日やりたい遊びを模索し、納得して決めるまでに必要な時間であったと言えるのではないだろうか。

【事例 13 《うさぎとかめ》 5歳児】

幼稚園の降園時、5歳児のりょうたは他の幼児が並んで園の玄関へと向かう中、そのまま保育室に残っている。

保育者が「りょう君帰らないの？」と声をかけるが、①りょうたは答えずプラスチック製の野球のバットを弄んでいる。保育者が「帰らないの？今日は幼稚園に泊まるの？」などと何度か声をかけるが、返事もせず、動こうとしないので、保育者も保育室を出て行く。②そのままバットを弄びながらぼんやりしていたりょうただが、しばらくして膝立ちになってバットを杖のようにして膝立ちのままゆっくりと歩き始める。③合わせて「♪もしもしかめよ～かめさんよ」と《うさぎとかめ》を歌い始める。

とてもゆっくり進みながら④「♪世界のうちでおまえほど 歩みののろいものはない♪ どうしてそんなにのろいのか」と1番を歌い続ける。⑤そこまで歌い終わるともう一度1番を初めから歌う。⑥歩くスピードは速くならないが、一歩ずつ降園口に進んでいき、ようやくたどり着き、保護者に迎えられて降園していった。

(A 幼稚園 2006年1月30日 午後14時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《うさぎとかめ》（作詞：石原和三郎／作曲：納所弁次郎）は言文一致唱歌運動のさかんだった明治 34 年に『幼年唱歌 二の上』に掲載された歌である。当時、国主導の唱歌教育に異を唱える現場の教員らが中心となり、童話や昔話から題材をとった口語調の歌詞をもつ歌が多く作られた。この幼稚園の一斉歌唱では取り上げられたことはないが、昔話の絵本を読むときとの関連で保育者が歌って聞かせたことがあり、また保育者によると比較的多くの幼児が知っているようであるとのことであった。

りょうたの歌は膝立ちになって野球のバットを舟の櫂か杖のようにしてゆっくりと膝で歩きながら発現した（下線部②③）。この曲の原曲ははねるような付点のリズムになっているが、この時のりょうたの歌は付点のリズムはほとんど感じられず、かなり遅いテンポで、さらにつぶやくような小声で歌われた。膝を引きずって歩くようなその歩調と歌のリズムはほぼ同期していた。歌われたのは 1 番の歌詞のみで、一度歌い終わるとそれを何度も繰り返して（下線部⑤）、降園口へと向かって行った（下線部⑥）。

【譜例 19 《うさぎとかめ》 歌われた部分】

② 対象児について

りょうたは 5 歳児クラスの男児である。外遊びの好きな活発な男児であるが、少し乱暴なところがあり、自分の意見を通そうとするあまり他児と衝突することも多い。この日のりょうたは、保育者によると、サッカー遊びの中でキーパー役の順番をめぐることで他児とトラブルになり、納得できないまま降園時間になってしまったということであった。りょうたはこの日、一日の幼稚園の生活の中で満足できなかったこと、納得できなかったことが自分の中にくすぶって残っており、それが原因で降園時に皆と同じ行動を取ることができないという心理状態にあったのだろう。降園前の集まりの時も、椅子に座らず、他の幼児の輪から外れて床に座り、保育者の呼びかけにもまったく応じなかった。他の幼児が保育室を出て行った後も、りょうたはそのまま床にとどまっていたので、別の保育者が何度か声をかけたが、それにも返答しなかった。

③ 遊びとのかかわりについて

降園前の集まりの時点から、りょうたは他児と同じように席につかず、保育者の声掛け

にもほとんど反応しておらず、ひとりで保育室の片隅に座っていた。この日のりょうたは、日中の遊びの際に起きたトラブルをうまく処理できず、納得のいかない思いがおそらく友達に対しても、保育者に対しても、また自分自身に対しても残っていたのであろう。りょうたには、そのようなもやもやしたままの自分の心を納得させるために、他人に強制されて無理に行動するのではなく、一人の世界で自分と向き合い、整理をつける時間が必要だったのだらうと考えられる。保育者も、何度か声はかけたものの、無理にりょうたを他児と同じ行動をとらせるのではなく、しばらく静観しようとしたようであった。

ひとりになってしばらく、りょうたはバットを持ったままぼんやりとしていたが、その内ふいに膝立ちになって、バットを支えにゆっくりと膝で歩き始めた（下線部②）。数歩歩いたのち、そのゆっくりとした歩みに合わせるようにして《うさぎとかめ》の1番を歌い始めた（下線部③）。なぜ、《うさぎとかめ》を歌い始めたのかは定かではないが、ゆっくりとした自分の歩みを、歌詞に出てくる「のろいかめ」という部分に重ねたのかもしれない。1番の歌詞のみが何度も歌われたことから、それが窺える。またその「のろいかめ」イメージや、「どうしてそんなにのろいのか」という歌詞は、トラブルを処理できないまま、心に整理をつけられず、皆と一緒に行動できなかった自分に投影し、そんな自分を受け入れながらも、なんとか降園するという次の行動に移るために、この歌がはたらいたと言えるのではないだろうか。結果的に、りょうたは保育者に促されてではなく、自分から降園口に向かうことができた。歌を歌うことで、自分の気持ちを補完し、整理することができたのではないだろうか。

【事例 14 《おどるポンポコリン》《村祭り》 4歳児】

保育園では幼児たちがダンスをする時のために、さまざまな曲を録音したテープとカセットプレイヤーが保育室と保育室をつなぐテラスに置かれており、幼児達が自由にかけてよいことになっている。

4歳のさとしがそのカセットをかけると、《おどるポンポコリン》が流れ始めた。①さとしは部分的に歌いながら、「♪ぴーひゃら ぴーひゃら たったたりら」の部分で、盆踊りのような手の振りで踊っている。②しばらくするとさとしは曲の途中でカセットを止め、今度は「♪どんどんひゃらら どんひゃらら」と《村祭り》の一節を歌いなが

ら、盆踊りの手の振りをしながら保育室へ入って行った。

(B 保育園 2003 年 8 月 2 日 午前 9 時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

1990 年代に一世を風靡したアニメ『ちびまる子ちゃん』であるが、《おどるポンポコリン》(さくらももこ作詞／織田哲郎作曲)は初代のテーマ曲としてもっとも有名な歌である。保育の場では今でも、ダンスや運動会などで使用される場面が多い。《村祭り》は明治 45 年、文部省発行の『尋常小学唱歌 第三学年用』に掲載された歌である。この保育園では、夏祭りに向けてクラスの一斉歌唱でこの歌を取り上げていた。

さとしは《おどるポンポコリン》の時はおそらく歌詞をしっかり把握していなかったせいもあるだろうが、部分的にしか歌っていなかった(下線部①)。また、振り付けも、後で確認したところ園で幼児に教えた振り付けとはほとんど一致しておらず、決められたものを再現しているというよりは、自分で即興的に踊っているようであった。

「♪ぴーひゃら ぴーひゃら たったたらりら」という部分で、恐らくお祭りの笛の音を連想したものと思われ、そこから盆踊り風の手の動きが生まれた(下線部①)。しばらく踊っていたが、その内《おどるポンポコリン》の途中でカセットテープを止め、今度は《村祭り》の「♪どんどんひゃらら どんひゃらら」の部分を使いながら、先ほどの盆踊り風の手の動きをしていた(下線部③)。

【譜例 20 《村祭り》 歌われた部分】

② 対象児について

さとしは 4 歳児クラスの男児である。事例は登園して間もなくの時間であるが、この日はさとしの一番仲の良い男児が欠席しており、それもあって、さとしは朝登園してから何の遊びを始めるか決めかね、なんとなく保育室やテラスを行ったり来たりしながらフラフラしているようであった。その内に、テラスにおかれたカセットデッキに目を止め、入っていたカセットをそのまま再生したところ、たまたま《おどるポンポコリン》が再生された。

③ 遊びとの関連について

さとしの歌を喚起したのは、恐らく《おどるポンポコリン》の「♪ぴーひゃら ぴーひゃら」という歌詞の語感、そしてそこから想起された盆踊りの動きの両方であると考えられる。「ぴーひゃら ぴーひゃら」という歌詞から祭りの笛の音やそれに関連して盆踊りの雰囲気や動きが生まれ、さらに既に夏祭りの歌として学習されていた《村祭り》に出てくる「♪どんどんひゃらら どんひゃらら」という歌詞へとイメージが繋がった。そして、最終的には《おどるポンポコリン》をかけながら踊ることを途中でやめ、《村祭り》を踊りながら保育室へ入って行っている。これは、《おどるポンポコリン》の歌詞をはっきり覚えていなかったこともあり、それよりも、自分が歌える《村祭り》を歌いながら踊る方が楽しいとさとしが判断したためではないだろうか。

明治時代につくられた唱歌など、現代の子どもにとっては古臭く、喜ばれないとする意見もある。また、《村祭り》に描かれているような風景は、現代の幼児の生活場面からは既に失われたものかもしれない。しかし、《おどるポンポコリン》にも《村祭り》にも登場する言葉の響きを生かした擬音語のリズムの良さ、面白さは今でも幼児の体に自然に馴染み、無意識のうちに口をついて出る心地よさを持っているのではないだろうか。また、「♪ぴーひゃら ぴーひゃら」という祭囃子を想起させるフレーズから、盆踊り風の動きが自然に生まれたことから、幼児の中に「日本的なるもの」をとらえる感覚が既に育っていることが見て取れる。言葉の響きから生まれるイメージが身体の動きへとつながり、それがまた別の歌とつながっていった事例と言えよう。

【事例 15 《アンパンマンたいそう》 3歳児】

幼稚園、3歳児。登園してから、遊び始めずなんとなく保育室の中をフラフラしたり、テラスに出ては戻ってきたりを繰り返しているあきと。なんだか保育者が「〇〇やる？」などと声を掛けるが、首を横に振っている。保育室の中でひとりで絵本を広げたり、立ち上がってままごとコーナーを覗いたりしているが、一か所に長くとどまらない。

その内、①テラスに出てきて、壁のところに寄りかかり、プールの中で戦いごっこをしている幼児を眺めている。②手を背中後ろで組んで、足を片足ずつ前に出してぶら

ぶらさせている。しばらくそれを続けていたが、手を前に戻し、③小さな声で「♪アンパンマンはきみっさー げんきをだしてー アンパンマンはきみっさー ちからのかぎっりー」と歌いながら、腕を身体の前で水平にして上下に振ったり、両手をぐるぐると交差させたりする動きをする。④その後、「♪@@@（聞き取れず）」歌詞が曖昧になり、体の動きも少なくなる。⑤そして「♪きみはやさしいヒーローさー」という部分まで歌う。その後、しばらくまたテラスからプールを眺めていたが、⑥不意にまた保育室の中に戻り、「〇〇せんせい～」と言って保育者を探している。筆者が「〇〇先生お外にいたよ」と言うと、「僕お絵描きするの。紙出して」と言うので、筆者が保育者に確認をしに行くと、ちょうど保育者が戻ってきて、⑦あきとは画用紙を出してもらい、クレヨンでお絵描きを始めた。「何かいてるの？」と訊くと、⑧「アンパンマン」と言っていた。

(D 幼稚園 2012年5月23日 午前9時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

《アンパンマンたいそう》(やなせたかし・魚住勉作詞/いずみたく作曲)はテレビアニメ『それいけ!アンパンマン』の挿入歌、関連歌としてテレビ放送されているものである。幼稚園の一斉歌唱では取り上げられたことはないが、保育者によると、3歳児クラスでは『それいけ!アンパンマン』の人气が高く、幼児がアンパンマン関連の歌を歌っている姿はたまに目にしているとのことであった。

《アンパンマンたいそう》には振り付けがついている。この時のあきとは、テラスに出てきて、水の無いプールの中で戦いごっこをしている年長の幼児たちの姿をしばらく眺めていた(下線部①)。そして、左右の足を片足ずつぶらぶらさせている内に(下線部②)、《アンパンマンたいそう》の一節が歌われた(下線部③)。歌われた「♪アンパンマンはきみさー ~」という部分は、この歌のいわゆるサビにあたる部分である。あきとは振り付けを踊りながら歌っていたが、途中、歌詞が曖昧になる部分では身体の動きも止まりかけている(下線部④)。そして、最後の部分「♪きーみはやさしい ヒーローさー」の部分は再びしっかりした声で歌っていた(下線部⑤)。

【譜例 21 《アンパンマンたいそう》歌われた部分】

② 対象児について

あきとは3歳児クラスの男児である。保育者によると、入園してまだ1ヶ月強ということもあり、まだ幼稚園での生活によりやく慣れた程度で、いつも遊び始めるまでは時間がかかるとのことであった。この日も、登園してからなかなかその日の遊びを決められず、あちこちを行ったり来たりしている状態であった。保育者の誘いに応じないところから、自分が今日やりたい遊びを、人に決められるのではなく、自分で納得して遊び始めたいという気持ちが窺われる。絵本を見たり、他児がしているままごと遊びを覗いたりしているが、どれもピンと来ないようで一か所に長くとどまることはなかった。

③ 遊びとの関連について

あきとの歌が発現した契機ははっきりとしないが、プールの中で遊んでいる幼児を見ている内に(下線部①)、おそらく無意識に足を片方ずつ前に出してはぶらぶらさせていたことから(下線部②)、《アンパンマンたいそう》が想起されたのではないだろうか。《アンパンマンたいそう》の振り付けの中には、そのように足を左右交代で前に出すという動きが含まれているのである。あるいは、過去に行っていたプール遊びが想起され、そこから準備体操が思い起こされて、《アンパンマンたいそう》という曲名につながったという可能性もある。

歌い始めてからは、歌いながら踊ることに意識が集中している様子であった。そして、歌い終わると、保育室に戻り、保育者を探して「お絵描きをしたい」と申し出ている(下線部⑥)。何を描いているのか尋ねたところ、「アンパンマン」を描いていると答えていることから(下線部⑦⑧)、直前の《アンパンマンたいそう》を歌いながら踊ったことにより、アンパンマンの絵を描きたいという気持ちが生まれたものと考えられる。歌を歌ったことにより、自分のやりたいことを思いつくことができ、さらにそれを自分から保育者に伝えて遊び始めていた。目的を持った遊びを能動的に自分で選びとって始めることができたと言えるのではないだろうか。

第二節 並行遊びにおける歌

幼児の遊び場面には、同じ場に複数の幼児がいながら、同じ遊びをそれぞれ一人で行っていることや、別の遊びをそれぞれ行っている場面もしばしばみられる。Parten (1932) は、幼児の集団遊びについて「ぶらぶらした行動」「一人遊び」「傍観者の行動」「並行遊び」「連合遊び」「共同遊び」の順に遊びの形態が変化していくことを見出した。「並行遊び」は「他児のそばで同じような遊びを独立並行してする遊び」であり、「ときどき会話はするが他児の去来に無関心な遊び」(矢野、1995)と定義されており、主として2歳～3歳初期前後の幼児によく見られる遊び方の形態である。

そこで本節では、そのような並行遊びの場面における幼児と歌とのかかわりについて論じていくこととする。なお、現在では、Partenの遊びの分類は、不可逆的な発達の段階ではなく、場合によって選択される遊びの形態であるとされている。例えば4、5歳の年長児でも、遊びへの参入時やつなぎ場面において、並行遊びを行うことがあるということが明らかにされており(Bakeman & Brownlee, 1980)、必ずしも社会的に未成熟な状態ではないと指摘されている(藤崎・無藤1984など)。そこで本論では、4歳以上の幼児の事例についても、「距離が近いこと」「同じような遊びをしていること」「他児とのかかわりが少ない、または少ない」という並行遊びの定義に当てはまる事例に関しては「並行遊び」という呼称を用いることとする。

【事例 16 《はたらくるま》 3歳児】

保育園、3歳児。さとみとともひろが積み木をしている。さとみは積み木を積んで家のようなものを作っている。ともひろは直方体の積み木を車に見立てて走らせている。時折お互いに独り言をつぶやいたりしているが、会話は無い。

ともひろが車を走らせながら①「♪はたらくるまー」と《はたらくるま》の一節を小声で口ずさむ。②さとみ、ともひろを振り向き、「♪どンドン出てこいはたらくるまー」と歌う。③ともひろ笑い、「これ消防車なんだよ」と言う。④さとみ「消防車は火を消すんだよ」と言う。ともひろ「そうだよ、火事の時消すんだよ」と言い、⑤「火事だ！ウーカンカンカン」と言いながらさとみの作っていた積み木の家の方へ消防車に

見立てた積み木を走らせる。⑥さとみ、高い声で「火事よー逃げてー！」と言いながら自分も直方体の積み木を取って家の方へ走らせる。さとみ「早く消してください！」という。⑦ともひろ「消火、プシュー！」と言いながらホースで水をかける真似をし、「消火、完了！」と言って敬礼する。

(B 保育園 2003 年 8 月 1 日 午後 16 時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《はたらくくるま》(伊藤アキラ作詞／越部信義作曲)はこのクラスで、少し前の一斉歌唱で扱われていた曲である。担任保育者によると、特に男児に人気の歌であり、バスごっこや自動車ごっこなど、車に関する遊び場面でもたまに歌われていたということであった。

ともひろの最初の歌(下線部①)は声も小さく、それまでの独り言と同じようにつぶやくように歌われており、リズムは原曲の通りだが、音程はほとんどついていなかった。しかし、さとみによる次の歌はかなり原曲の音程に近く歌われ、振り向いて歌ったことから、ともひろに向けて歌われたものと思われる。

【譜例 22 《はたらくくるま》 歌われた部分】

② 対象児について

さとみともひろは共に 3 歳児クラスの在籍児である。ともひろは電車や車が好きで、線路をつなげて電車を走らせたり、積み木を車に見立てたりする遊びをよくしている。さとみは普段はままごとなどをしていることが多いが、この日は午睡の後、ずっと積み木遊びに取り組んでいた。

③ 遊びとの関連について

本事例は、それまではお互いの発現にも動きにも無関心だった二人が、歌が歌われたことによりかかわりが生まれ、見立てを共有してごっこ遊びの設定を共に作り、かかわり合いながらの共同遊びに発展していった事例である。

当初は典型的な並行遊びの場面であった。この場面において、観察者が二人の観察を開始して既に 10 分以上が経過しており、観察開始時には既に二人は積み木遊びをしていたため、少なくとも 10 分以上は遊びが継続していたものと考えられる。積み木遊びのスペ

ースにはこの二人しかおらず、一人当たりのスペースが十分あったこともあり、さとみはともひろに背を向けるような形をとっていた。本事例に至る 10 分程度の間には、それぞれがさとみによる「二階建てにしようっ」という発話や、ともひろによる「ブー——」という車の走る音を模した擬声や「パトカーです。ウーウー」などという見立てに関する発話が複数回あったものの、お互いそれに反応することはなく、二人の間にはまったく言葉のやり取りも身体の接触も行われていなかった。

しかし、ともひろが《はたらくくるま》の一節を歌うと（下線部①）、さとみは即座に反応している。ぱっと振り向き、すぐにもひろの歌った部分の直前の部分を付け加え「♪ どんどんでてこいはたらくくるまー」と自分も歌っている。（下線部②、譜例 13）

ここで、ともひろのつぶやきに近い歌の断片を、さとみが受け止めて強化し、より歌らしく歌ったことで、二人の間にかかわりが生まれた。ともひろは自分の持っていた積み木を示し、「これ消防車なんだよ」とさとみに提示し、自分の今までしていた遊びについて紹介している（下線部③）。さとみはそれを受け、「消防車は火を消す」という発言により、ともひろの見立て「積み木＝消防車」を承認し、自分の知識を付け加えて、消防車の働きを示している（下線部④）。それを受けてともひろは自分の積み木を走らせながら「火事だ！」と言い、ごっこ遊びを始めると（下線部⑤）、さとみもその状況設定をすぐに理解し、それを受けて「火事よ！逃げてー！」と男児の提示した設定を承認して続けた（下線部⑥）。更に自分も積み木を取って自分が作った家に走らせ、ともひろの消防車がさとみの作った家の火事を消すというごっこ遊びに展開していった（下線部⑦）。

【事例 17 《どんないろがすき》 4 歳児】

幼稚園、4 歳児。保育室内のテーブルで向かい合わせに座り、さなえとゆいがお絵かきをしている。

さなえはたまに①「〇〇色にしようっ」「お花も描こうかな？」などと発言するが、ゆいは全く返答せず、自分の絵を描くことに没頭している。

さなえ、ほぼ出来上がった自分の絵（お姫様とお花畑？）を見ながら②「♪どんないろがすき？」と《どんないろがすき》の冒頭を歌う。③ゆい「ピンク！」と答える。

④さなえ笑って「私は水色」と言う。ゆい「でも赤と水色とオレンジも好き」と言う。

さなえ「えー多すぎ！」と言って笑う。⑤さなえ「水色が一番好きだからドレスは水色」と言って自分の絵を指差す。⑥ゆい乗り出してさなえの絵を覗き込み、「水色のドレスだからシンデレラ？」と訊く。さなえ「シンデレラじゃないけどお姫様」と答える。さなえ「ゆいちゃんは？」と言い、ゆいの絵を見る。⑦ゆい「私はプリキュア描いた」と言うときさなえ「えーいいなー！」と言う。⑧さなえ「私もプリキュア描こうっ」と言うと、⑨ゆい「いいよ。じゃさなえちゃんはキュア〇〇描いて、私がキュア〇〇とキュア〇〇描くから」と言い、⑩その後は会話をしたり、時折《どんないろがすき》を断片的に歌ったりしながらお絵描きを続ける。

(D 幼稚園 2012年1月31日 午後12時半頃 天気：くもり)

① 歌について

《どんないろがすき》(坂田修作詞／作曲)はこのクラスの一斉歌唱で取り上げられたことはないが、NHKの教育番組『おかあさんといっしょ』において放映されており、二人の女兒は共通に知っていたと思われる。

さなえが完成した自分の絵を見ながら「♪どんないろーがすき？」と《どんないろがすき》の冒頭部分を歌うと(下線部②)、すかさずゆいは「♪ピンク！」と原曲とほぼ同じタイミングで歌った(下線部③、譜例23)。

【譜例 23 《どんないろがすき》 歌われた部分】

譜例14の通り、この曲は応答形式になっている。ゆいの反応は反射的なものに近かったのであろう。その後は色の話題や描いている絵の話題に移っていったが、ゆいもさなえも時折《どんないろがすき》を断片的に歌っていた(下線部⑩)。

② 対象児について

担任保育者によると、さなえとゆいはよく一緒にいるが、力関係としてゆいが上であり、さなえはなにかとゆいの関心を引こうとしたり、同じ遊びをしようとしたりするということであり、こういった二人の人間関係が基盤にある事例である。この時、ゆいが昼食後、お絵かきを始めているところへさなえがやってきて、「私もかこうっ」と言って自分もその向かいに座り、お絵かきを始めたという場面であった。

③ 遊びとの関連について

本事例において、さなえは絵を描きながら自分の絵についての発言を何度も繰り返していた（下線部①）。独り言とも取れるが、発現のたびに向かい側のゆいの方を何度も見たりしていたことから、本心ではゆいが反応してくれるのを期待していたのではないと思われる。しかし、ゆいはほとんど無関心であり、自分の絵に集中しており、さなえに対してなんらかの反応を返すことはなかった。

しかし、さなえが《どんないろがすき》の一節を歌うと、それまで無反応だったゆいはすぐにその次の部分を歌い返した（下線部②③）。ゆいの反応を受けて、さなえが「私は水色」と言う（下線部④）、その後、好きな色の話題についての会話に移っている。そして、さなえが自分の絵を示し、「水色が好きだからドレスは水色」と発言すると（下線部⑤）、ゆいはさなえの描いた絵に興味を示し、身を乗り出してさなえの絵を覗き込んで、描かれた絵についての質問をしている（下線部⑥）。自分の絵についても、さなえに問われて「プリキュアを描いた」と教えており（下線部⑦）、それに対してさなえが自分もプリキュアを描くと言う（下線部⑧）それを承認し、「キュア〇〇とキュア〇〇」は自分が描くから、さなえはキュア〇〇を描くようにと指示し、二人で共通の題材の描画活動へと入っていった（下線部⑨）。その後、二人は向かい合わせの位置は変わらないが、お互いの絵を覗き込んだり、「キュア〇〇は〇色だよ」や「どういう服だっけ？」というような会話を交わしたり、色を塗りながら《どんないろがすき》の冒頭部分を歌い合ったりしながら描画活動を続けていた（下線部⑩）。

当初、さなえはゆいの関心をなんとか引き出そうと発言を繰り返していたが反応を得られることはなかった。さなえが歌を歌ったことは、なんとかゆいの興味を引きたいという方策のひとつだったのではないか。そしてこの歌を口ずさんだところ、応答形式になっていることもあり、ゆいが反応して歌い返し、その後それを契機として会話とお互いの絵の見せ合いが行われ、結果的には共通の題材を用いて描画をするという展開になった。

【事例 18 《しまうまグルグル》 3 歳児】

保育園で 5 人ほどの 3 歳児が砂場で遊んでいる。その内 3 人は少し離れたところで共同で山を作っている。残りの 2 人、ふみおとひかるは砂場の縁にしゃがんでそれぞれシ

シャベルでバケツに砂を入れている。2 人の間に会話は無い。

ふみお、①シャベルで砂をすくっていたが、バケツがいっぱいになると、シャベルで砂をかき回し始める。②砂にシャベルのあとがつくのを見て、「あ、グルグルだ」とつぶやく。③「ぐるぐる～」と言いながら渦巻きを描くようにシャベルで砂をかき混ぜる。④ひかるはちらっと顔を上げてふみおの方を見るが、何も言わずまた自分の作業に戻る。

ふみおはかき混ぜた部分を一度シャベルの背でたたくようにして均し、再び「ぐるぐる～」と言いながらかき混ぜ始める。⑤そして「♪しましましままグルグル～」と歌い出し、歌いながら何度も渦巻きを描くように砂をかき混ぜる。⑥そのまま、「♪しましましままグルグル～」の部分だけを同じ音程で繰り返し歌う。

ひかるは顔を上げ、⑦ふみおの方を見て「なんだそれ！」と笑って言う。⑧ふみおは「しましまグルグルなんだよー」と笑って言い、再度砂をかき混ぜる。⑨ひかるは立ち上がってふみおに近づき、隣にしゃがんで「俺もやる」と言う。ふみお「いいよ」といい、⑩「こうやってー」言いながら砂をかき混ぜつつ「♪しましましままグルグル～」と歌う。⑪ひかる、笑って「しままグルグルじゃないだろー」と言いながら自分も砂をシャベルでかき混ぜながら「♪しままグルグルグルグル～」と歌う。⑫その後、ふみおは「ここに迷路を作ろう」と提案し、ひかるは「いいよ」と言って、二人で迷路を掘り始める。

(E 保育園 2013 年 2 月 20 日 午前 10 時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《しままぐるぐる》(遠藤幸三作詞／乾裕樹作曲)はこのクラスの一斉歌唱で取り上げられたことはないが、NHK 教育テレビの幼児向け教育番組『おかあさんといっしょ』で放映されていた。

ふみおは砂をシャベルでかき混ぜるという作業を続けており、その過程で「ぐるぐるだ」という発話(下線部②)、それに続く「ぐるぐる～」という擬音語の発話(下線部③)に引き続いて「♪しましましままグルグル～」と《しままグルグル》の一節が歌われた。本来このフレーズは八分音符のアウトタクトで始まるが、ふみおの歌にはそれは感じられなかった。砂に描かれた渦巻き模様から「ぐるぐる」という表現が生まれ、そこから歌詞の一節が想起されたものと思われる。その後、同じ部分を歌いながら砂に渦巻きを描いている(下線部⑤⑥)。ひかるはふみおの歌に対し、「しままグルグルじゃないだろー」と

言いながらも（下線部⑪）、自分も同じ部分を歌っている（下線部⑫）。

【譜例 24 《しまうまグルグル》 ふみおの歌】

② 対象児について

ひかるとふみおは共に3歳の男児である。普段は特に一緒に遊ぶことが多いわけではなく、生活グループが同じため、食事や集まりの時は一緒に行動している。ふみおは砂遊びが好きで、よく一人きりでも砂場で砂をひたすらバケツに入れたり、山を作ったりしている姿を見かける。

③ 遊びとの関連について

当初、ふみおとひかるは同じ砂場で「シャベルで砂をすくってバケツに入れる」という作業をしており、同じ向きに並んでしゃがみ、距離も近かったが、2人の間に会話はなく、お互いの行為に関心を持っている様子も見られなかった。ふみおはそのうちに、バケツが砂でいっぱいになったこともあり、今度はシャベルで砂をかき混ぜるという行為をし始めた（下線部①）。そして、シャベルで渦を描き始め、それについて「あ、グルグルだ」とその様子を表現している（下線部②）。さらに、今度は「グルグル～」と言いながら意識的に渦を描き始める（下線部③）。ひかるはその時、ふみおをちらっと見ることで反応を示したが、特に発話などはなかった（下線部④）。

しかし、ふみおがさらにシャベルで砂に渦を描きながら今度は「♪しまうましまうまグルグル～」と歌うと（下線部⑤⑥）、ひかるは「なんだそれ！」と笑って言い（下線部⑦）、ふみおが「しまうまグルグルなんだよ～」という（下線部⑧）、立ち上がってふみおのしていることを見に来ており、興味を惹かれて「俺もやる」と発言している（下線部⑨）。ふみおはそれを了承し、「こうやって～」と言いながら歌いながら示している（下線部⑩）。ひかるはそれに対し、「しまうまグルグルじゃないだろ」と言いながらも、自分も歌いながら砂をかき混ぜ、同じ行動をしている（下線部⑪）。その後、ふみおの「ここに迷路を作ろう」という提案をひかるが了承し、2人で砂に線を描いて迷路を作るという共同の遊びへと変化していった（下線部⑫）。

このように、ふみおが自分が描いた砂の渦から「グルグル」という擬音語を発想し、それを声に出したところ、さらにその擬音語から《しまうまグルグル》の一節が連想されて

歌われた。ひかるは「グルグル」という擬音語だけの時はさほどの反応を示さなかったが、歌が歌われた時には強い興味を持ってふみおにかかわってきている。そして、ふみおの遊びを見て、自分も同じことをし始め、さらには、恐らく砂の渦から発想したであろう迷路を作るという遊びを共同で展開していつている事例である。

【事例 19 《そうだったらいいのにな》 4 歳児】

幼稚園、4 歳児。たくみがテーブルで粘土遊びをしているところへ、はやととたけるが二人でやってきて、「俺たちも粘土やろう」と言ってたくみの向かい側に二人で座って粘土を始めた。

はやととたけるは会話をしながら粘土の箱をあけ、はやと「なにつくる?」、たける「うーん」などと会話をしながら粘土を取り出し、こね始める。^①たくみはほとんどそちらを見ず、黙々と自分の粘土をこねている。細長く伸ばしたものをたくさんつくって並べている。はやと「俺は恐竜かなー」と言いながら粘土をちぎる。^②たけるは「じゃ俺ライオン!」と言う。はやと「ライオンかよ! 難しいー」と言う。たける「難しいよ。たてがみが難しい」と言う。

はやと「恐竜も背中のがむずかしいな」と言う。たける「ライオンの胴体は一」と言いながら丸めた粘土を手のひらで押しつぶし、「これに顔をつける」と言う。粘土をちぎり、丸め、胴体に付ける。はやと「足は?」と言う。^③たける「足は後で」と言い、また粘土をちぎり、手のひらでこころろして丸めながら「♪そうだったらいいのにな」と小声で歌う。^④はやと「なに?」と言ってたけるの手元を覗き込む。

たくみは突然顔を上げ、向かい側から^⑤「♪うちのお庭がジャングルで」と歌う。^⑥たけるは笑って「子犬のポチがライオン!」と言う。^⑦はやとも笑い、「歌じゃんそれ!」と言う。^⑧たくみは「たけるのライオンは犬」と言う。^⑨たけるは「えー違うよこれは犬ライオン!」と言う。たくみは立ち上がって乗り出し、「犬ライオンってなんだよー」と言う。^⑩たくみ「僕のはへび」と言い、「によろー」と言いながら自分の作った細長い粘土を一本ずつ両手でつまみ、ぶらぶらさせながらたけるとはやとの目の前に近づける。はやとは笑って「へび怖くないし!」と言う。^⑪たけるも笑い、「ジャングルだからへびとライオンがいる」と言う。^⑫はやと「恐竜は?」と言う。^⑬たくみ「恐竜もいる」と言

う。⑭たける「じゃあジャングルにする？」と言い、自分のつくりかけのライオンを持ってたくみの粘土用マットの上に移す。⑮たくみ「いいよ」と言い、「あと何作る？」と言う。たける「えーと、サバンナだから、ゾウ」と言う。その後、3人でさまざまなものを作り、たくみのマットの上に移す。⑯時折、「♪そうだったらいいのにな」の部分をハミングしている。

(A 幼稚園 2006年7月11日 午前10時頃 天気：雨)

① 歌について

《そうだったらいいのにな》(井出隆夫作詞／福田和禾子作曲)はこのクラスで少し前に一斉歌唱で取り上げられていた歌である。

この時、歌い始めたのはたけるであるが(下線部③)、その歌は、粘土でライオンを作ろうとしていた(下線部②)ことから、「♪うちのお庭がジャングルで 子犬のポチがライオンで」という歌い出しで始まる《そうだったらいいのにな》が想起され、そのサビ部分である「♪そうだったらいいのにな」の部分が歌われたものと思われる。この時のたけるの歌はかなり小声であり、意識的なものと言うよりは、粘土をこねながらの独り言のようであった。それゆえ、隣にいたはやとはおそらくよく聞き取れず、たけるが何か言ったものと思って「なに？」と聞き返している(下線部④)。

しかし、向かい側にいたたくみにはたけるの歌が聞こえていたらしく、それまでたけるとはやとの会話に一切反応していなかったたくみがぱっと顔を上げ、「♪うちのお庭がジャングルで」と歌った(下線部⑤)。この時の歌は早口ではあったが、音程の抑揚は比較的ついていていた。それに対し、たけるはたくみの歌を受けてその次の部分を「子犬のポチがライオン！」と発言した(下線部⑥)。これはほとんど音程もリズムもついておらず、言葉に近いものであった。自分の「♪そうだったらいいのにな」の意図を理解し、冒頭から歌ったたくみの歌に対し、自分もまたその次を発言することで了解していることを示したのである。

その後、歌の歌詞内容と関連した会話が交わされたのち、3人は共同の遊びに移っていくが、その後も何度か「♪そうだったらいいのにな」の部分が鼻歌のように歌われていた(下線部⑯)。

【譜例 25 《そうだったらいいのにな》 歌われた部分】

② 対象児について

たける、はやと、たくみはいずれも4歳児クラスの男児である。たけるとはやとはもともと仲が良く、外遊びなどでよく一緒に遊んでいる。たくみはどちらかというと室内遊びが好きで、粘土や積み木、紙パックや空き箱による製作などをよく行っている幼児である。この日は雨であったため、ほとんどの幼児が保育室内にいたが、粘土をしているのはこの3人だけであった。

③ 遊びとの関連について

もともと、たくみが一人で粘土をしていたところに、たけるとはやとがペアでやってきて粘土を始めたということもあり、たくみとたける・はやとの間にはほとんどかかわりは生まれていなかった。たくみもずっと自分の作業に没頭しており、たける・はやとの会話に反応する様子はほとんど見られなかった。

たけるは「ライオンを作る」と宣言して（下線部②）粘土をこね始め、それを丸めている内に「♪そうだったらいいのにな」の歌が発現した（下線部③）。これは、先述したように歌の歌詞から想起したものであろう。それに対し、それまで2人の様子に無関心に見えたたくみがすぐさま反応し、冒頭の部分を歌い出した（下線部⑤）。これは、たけるに対して「自分もその歌わかってるよ」という意思表示とも取れる。これに対し、たけるはさらにその続きを「子犬のポチがライオン！」と言い、たくみの歌を受け止めて自分もまた「わかっている」というアピールをしている。この時、たくみとたけるのやりとりは、共通の歌《そうだったらいいのにな》を通して、「同じものをわかっていることを確認する」ことで、仲間意識を確かめるような雰囲気であった。そこまで歌われたところで、はやとも「それ歌じゃん！」と言って2人に交わされていたやりとりの意味を理解する（下線部⑦）。

たくみは続けて「たけるのライオンは犬」と歌の歌詞の設定を引用して発言し（下線部⑧）、たけるも「違うよ」と言いながらも「これは犬ライオン」と、自分の作っているものを歌詞に出てくる内容と関連付けて発言している（下線部⑨）。

その後、たくみは自分の作っていたものを2人に提示し（下線部⑩）、たけるは歌の「うちのお庭がジャングルで」という歌詞からの連想からか、「ジャングルだからへびとライオンがいる」と発言し、自分が作っていたライオンと、たくみが作っていたへびを「ジャングル」という設定に関連付けている（下線部⑪）。はやとは自分の作っていた恐竜もそこに

参加すべく「恐竜は？」と尋ねると（下線部⑫）、たくみは「恐竜もいる」と、「ジャングル」の設定に「ヘビ、ライオン、恐竜」という3人の作っていたものが共存することを了承する（下線部⑬）。そしてその後、ジャングルにいるものを考えながら3人で作っていくという、協同遊びへと変化していった。

本事例は、2人と1人という形態ではあるが、それぞれ同じ遊びを並行して行っていた2組の幼児の間に、歌が歌われたことをきっかけにかかわりが生まれ、その歌の歌詞内容に含まれる設定をもとに、遊びが方向づけられ、展開していった例と言えよう。

【事例 20 《ぞうさん》 3歳児】

おやつの後、主に3歳までの小さい子達が、おやつを食べた後のテーブルで絵本をたくさん広げていた。シリーズになっている15センチ四方ほどの小さな仕掛け絵本であった。幼児達はたまに絵本の取り合いになりながらも、次々に絵本を広げて読んでいた。この時テーブルの周りには、2、3歳児が4人ほど座っており、全員が絵本を読んでいた。幼児同士はほとんど言葉を交わすこともなく、静かであった。初めに歌い出した3歳のまことは、筆者とテーブルの角を挟んで隣に座っていた。

まこと、仕掛け絵本を見ている。絵本の絵を指差して筆者に「これは？」と質問する。筆者その度に答える。次々に本を取り替えていたが、ぞうが出てくる仕掛け絵本は今までのものより時間をかけて読んでいる。①まこと、絵本のぞうの絵を指差して、「これは？」と聞く。②筆者「ぞうさんだよ」と答える。まこと「これはぞうさん」と繰り返す。筆者「そうよ。ぞうさん」と言う。別のページをめくり、再び「これは？」と聞く。筆者「これもぞうさん。さっきのと一緒かな？違うぞうさんかな？」と答える。まこと「いっしょだよー」と言う。筆者、次のページをめくり、ぞうを指差して「ここにもいるよ」と言う。③まこと、ぞうを指差してその部分を指先で叩きながら、「ぞうさん、ぞうさん…」と繰り返す。④何度も呟くうちに、音程の起伏が見られ始め、歌の《ぞうさん》のメロディーになり始める。⑤まこと「♪ぞうさん、ぞうさん」と歌い始める。⑥「♪お鼻が長いのね」の部分から、まことの向かい側のテーブルにいたりょうが一緒に歌う。⑦他の幼児達も加わり「♪そうよ かあさんも長いのよ」と最後まで歌う。1番の歌詞だけを2度ほど繰り返して歌う。⑧まことの向かい側に座っていたりょうが手

を伸ばし、まことが読んでいたぞうの出てくる絵本を取ろうとする。まことは歌うのをやめ「だめ！！」と言って絵本を自分の方に引き寄せる。りょうはテーブルに身を乗り出して絵本を取ろうとし、その後二人はけんかになる。

(B 保育園 2003 年 7 月 28 日 午後 2 時頃 天気 ; 晴れ)

① 歌について

《ぞうさん》(まどみちお作詞／団伊玖磨作曲)は、B 保育園で、毎日の通園バスの中で流されている童謡のカセットテープの中に収録されている。本事例において、直接まことの歌を喚起したのは絵本のぞうの絵であると考えられる(下線部①)。しかし、その前にままことが「ぞうさん」という言葉を何度も繰り返しており(下線部③)、それに次第にリズムと音程の起伏がついて《ぞうさん》の歌い出しにつながっていった(下線部④)。《ぞうさん》における「ぞうさん」という歌詞は、言葉の抑揚がそのままメロディーラインの起伏とほぼ正確に一致している。視覚的なイメージとともに言葉のイントネーションからも歌が喚起されたことが窺われる。

まことが歌い出すと(下線部⑤)、次の「♪お鼻が長いのね」というフレーズから向かい側にいたりょうがタイミングを合わせて一緒に歌い始めた(下線部⑥)。さらに、他の幼児も「♪そうよかあさんも長いのよ」というフレーズを唱和している(下線部⑦)。その後も、そのテーブルにいた全員の幼児で1番の歌詞を何度も歌っていた。

【譜例 26 《ぞうさん》 歌われた部分】

② 対象児について

まことは3歳になったばかりで、言葉はまだそれほど豊かではなく、保育者や大人の言うことをそのままおうむ返しに真似たり、同じ質問を何度も繰り返したりする様子が普段からみられる。動物には強い興味を持っており、動物の出てくる絵本や、他児の洋服についている動物のプリントなどにいつも興味を示し、「○○だねー」などと言っている姿もよく目にする。

③ 遊びとの関連について

この時、テーブルの周りにいた幼児はすべてひとり1冊以上の絵本を手にしており、それぞれ自分の見ている絵本に集中している様子であった。幼児たちの間に特に目立った会話はなく、独り言のようになにか呟いている幼児はいたが、それに他児が反応し、会話ややりとりが成立するということとはなかった。

しかし、まことが《ぞうさん》を歌い出した時は、複数の幼児がパッと顔を上げ、まことの方に注目していた。そしてりょうはまことの「♪ぞうさん ぞうさん」というフレーズに続き、ほぼ正確にタイミングを合わせて「♪お鼻が長いのね」の部分を歌っている。さらに次のフレーズは周りにいた複数の幼児達により唱和されている(下線部⑥⑦)。目立ったかかわりが見られなかった幼児たちの間に、《ぞうさん》という歌によって「共に歌う」というかかわりが生まれている。特に、初めに唱和したりょうはその後、まことの読んでいた絵本を奪おうとしており、歌を歌ったことにより彼の中でぞうの出る絵本に対しての興味が湧いたと考えられる。即ち、まことの歌を喚起したのはぞうの絵本であったが、りょうは歌により絵本への興味が喚起されており、ぞうの絵本→まことの歌→りょうの歌→ぞうの絵本という循環がここに見て取れる。しかし、3歳児やそれより下の年齢の幼児がほとんどだったこともあり、その後はかかわりが続くというよりは喧嘩に発展してしまっている。

また、本事例において顕著に窺われるのは、言葉と歌との強い結びつきである。初めに筆絵本の絵を指さしてまことが「これはなに？」と聞いたときに、筆者が「ぞう」ではなく「ぞうさん」と答えたことも(下線部①)、《ぞうさん》の歌につながったと考えられる。筆者が「ぞうさん」という言葉を繰り返し口にしたことにより、その音韻がまことにも伝わり、自分で同じ言葉を繰り返していき、そこから歌の《ぞうさん》の歌い出しが呼び起こされたのであろう。このように、日常生活にある言葉の延長上に歌がある時、幼児は言葉から歌へ、また歌から言葉へと自由に行き来することができると言える。

第三節 独立した複数の遊びにおける歌

本節では、並行遊びではなく、複数またはひとりの幼児が別々の場所で異なる遊びをしている場面を「独立した複数の遊び」ととらえ、そのような場において発現した歌の事例を取り上げていくこととする。「独立した複数の遊び」は、基本的には別々の遊びであるため、保育学および遊び学の分野においても、同じ空間で別のグループおよび個人がある程度の距離を持って独立した遊びをしている状態を指す呼称は特に見当たらない。本論においては、「保育室や遊戯室などの同じ室内や、園庭や廊下など区切りのない場所でも比較的近い場所でそれぞれ異なる遊びを行う複数のグループおよび個人が同時に存在している状況」を指すこととする。

【事例 21 《どんぐり》 5 歳児】

5 歳児。まゆとまさひと、このみが保育室のテーブルで「子ども祭り」に使うチケットづくりをしている。あつきはやや離れた保育室の隅のテーブルで紙パックを使って製作をしている。

まゆ、チケットの紙を切りながら、①「♪どんぐりどんぐり こーろころ」と歌い出す。それに返答するように、保育室の向こう側からあつきが大声で②「♪まさひと、まさひと こーろころ」と歌う。③このみとまゆ笑う。まさひと「なんだよー」と言う。④あつき続けて「♪どんぐりどんぐりこーろころ まさひと まさひと こーろころ」と歌って笑う。このみ「まさひとくんこーろころだつてー」と言って笑う。⑤まゆ、はさみを置き、「どんぐりどんぐりこーろころ」の部分で2回手遊びを付けて歌う。⑥その後、「♪ころころころころこーろころ」と歌の最後の部分を歌う。再びはさみを持ってチケット切りを再開する。まゆ、切りながら⑦「こーろころ、こーろころ」と小声で繰り返す。

(A 幼稚園 2003 年 11 月 6 日 午後 12 時半頃 天気；雨のち晴れ)

① 歌について

《どんぐり》(戸倉ハル作詞/小林つや江作曲)はこの幼稚園で、本事例が観察された前週の誕生会で保護者達によって歌われた歌である。その後、5 歳児クラスでは、降園時の

集まりの時などに、時間があると《どんぐり》を歌っていたようで、この日も降園時に 3 回歌われた。事例に登場するまゆは、前週の誕生会で 6 歳を祝ってもらっており、その誕生会で歌われた《どんぐり》の歌を非常に気に入っていたようである。

まゆの最初の歌は、チケットの紙を切りながら本人もほとんど無意識に口をついて出たというようなものであった。まゆが独り言のように歌い出した《どんぐり》の歌（下線部①）に、素早く反応したのは同じテーブルでチケット切りをしていたまさひとでもこのみでもなく、離れた場所でひとり別の遊びをしていたあつきであった（下線部②）。あつきはこの時、まゆの歌った部分に続けて大声で歌うだけでなく、「どんぐり」という歌詞を、その場にいた幼児の一人である「まさひと」の名前に入れ替え、替え歌にしている（下線部②、譜例 27）。それに対し、まゆとこのみ、まさひとが反応すると（下線部③）、あつきはさらに替え歌をもう一度歌っている（下線部④）。まゆは、改めてチケット切りを中断して《どんぐり》を手遊びをつけて最後まで歌い（下線部⑤⑥）、その後、チケット切りを再開した後も「♪こーろころ」の部分は何度も繰り返し歌っていた（下線部⑦）。

【譜例 27 《どんぐり》】

② 対象児について

あつきはやんちゃでやや乱暴であり、他の幼児に恐れられている。集まりの時などなかなか席に着かなかったり、金切り声を上げて注意されたりすることが多い。しかし、一人遊びの時などに、一斉歌唱で歌われた歌を口ずさんでいる頻度はかなり高い。また、担任保育者によると、まゆに対しては常に親切な行動をとっており、あつきにとってまゆは特別な存在なのではないかとのことであった。まゆは活発ではっきりした性格で、男児ともよく一緒に遊んでいる。まさひとはどちらかという大人しい男児であり、遊びも外遊びや運動遊びよりは室内での製作や楽器遊びなどを好む性格である。

③ 遊びとの関連について

本事例は、離れた場所で独立した遊びを行っていた幼児同士の間、歌が歌われたことをきっかけにかかわりが生まれる事例である。

この日は前日から園では「子ども祭り」が行われていた。これは、5 歳の幼児達が自分で、お祭りにある出店や神輿、太鼓などさまざまなものをお遊戯室に作り、4 歳児、3 歳

児を客として招いてお祭りを開催するもので、前週から準備が行われていた。この日は、午前中は雨が降っていたが、昼食の後は雨が上がって晴れたため、自由遊びで外に行く幼児が多く、保育室にはまさひと、このみ、あつき、まゆと他に数人の幼児と観察者しか残っていなかった。

本事例では、最初にまゆにより、《どんぐり》の一節が小声で歌われたところ(下線部①)、あつきがそれに反応し、まゆの歌った次の部分を替え歌にして大声で歌った(下線部②)。あつきによる替え歌の応答に対して、このみとまゆは笑い、替え歌の題材にされたまさひとはからかわれたと思ったのか、やや不満そうな様子で「なんだよー」と発言しており、全員があつきの歌に反応している(下線部③)。皆の反応に気をよくしたのか、あつきはさらに替え歌を続け、冒頭からもう一度繰り返して改めて歌を披露している(下線部④)。それを聞き、まゆは一回作業をやめ、はさみとチケットをテーブルに置いて、手遊びを付けて《どんぐり》を最後まで歌った(下線部⑤⑥)。そして作業を再開した後も口ずさんでいた(下線部⑦)。

この時、最初に歌い始めたのはまゆだったが、その歌はほとんど無意識の物だ多と思われる。しかしそれをあつきが受け止めて応え、更に替え歌という形で発展させたため、まゆは自分が無意識に歌っていたことに気づき、今度は意識的に歌い始めたのではないだろうか。まゆから発信された歌をあつきが返したことにより、それがまゆにまた戻ってきて歌が続いたと考えられる。作業を一度中断するという事は、あつきの歌を聞いて歌うことへの関心が強くなったと考えられる。製作を再開した後も「♪こーろころ」という部分だけを何度も呟くように繰り返しており、この歌の持つ語感のよさを繰り返し味わっている様子が窺える。

事例に至るまでに、チケット切りをしていたまさひと、まゆ、このみの3人の間には時折会話が交わされていたが、あつきはその会話に参入しようとはしなかった。しかし、あつきはまゆが歌い出した時には、その一節に素早く反応して次のフレーズを替え歌で歌い返した。これは、離れた場所で違う作業をしていても、まゆの行動に関心を持っており、歌で反応することにより、同じ空間に自分も一緒にいるということをアピールしたかったのではないだろうか。また、より相手の関心を引くためか、原曲そのままではなく、そこにいる別の幼児を「ネタ」に面白おかしく替え歌を作っている。この時のあつきにとって、まゆの歌は、3人の中に参入するためのきっかけとなったと言える。

この後、あつきは特に遊びを変えるわけではなく、まゆ・このみ・まさひとの遊びに参

入してくることもなかった。その意味では、2組の幼児の遊びは特に変化したわけではない。しかし、この後はたまにあつきと3人の間で会話が交わされ、かかわり合いながら別の遊びをするという形態に変化していったと言える。

【事例 22 《お化けなんてないさ③》 5歳児】

幼稚園、5歳児クラスにてはるかのみずきが保育室のピアノで遊んでいる。天気の良い日で保育室内にはあまり幼児が残っていない。みずきがピアノの椅子に座り、《メリーさんの羊》などを弾いている。はるかはその左に立ち、一緒に弾いたり、低音部を鳴らしたりしている。

みずきが《メリーさんの羊》を弾き始めると、①はるかがピアノの低音部で同じように《メリーさんの羊》を弾き始める。②みずき弾くのをやめ、「やめてよー」と言う。「今私が弾いてるんだからはるちゃんは弾かないで」と言い、はるかの手を押さえようとする。③はるかはそれでも弾き続けようとする。④みずき「ねえやめてー」と大きな声で言う。

はるかは《メリーさんの羊》をやめ、⑤ピアノの一番低いあたりの音を握ったこぶしで鳴らす。⑥数回上からバンバンと叩いた後、そーっと鳴らし、「この音ってなんかやな音」と言う。⑦みずきは笑い「なんかお化け屋敷みたい」と言う。⑧はるか「お化け屋敷怖いよね」と言う。みずき「私お化け屋敷何度も行ってる」と言う。⑨はるか「私も何度も行ってる。でもお化けほんとはいないんだよ」と言い、「♪お化けなんて嘘さ お化けなんて嘘さ」と《お化けなんてないさ》のメロディーでつぶやくように歌う。⑩みずきも椅子から下り、二人で立ったままピアノの低音部を握ったこぶしで鳴らしている。強く叩いたり静かに鳴らしたりしてしばらく続けている。

保育室の中央で絵を描いていた⑪たつやが「うるせー」と言ってクレヨンを持ったまま耳をふさぐ。⑫みずきとはるか、かまわずにまた鳴らし、「これはお化けの音楽です」と低い声で言って笑う。⑬たつや「お化けなんていないよ」と言い、絵を書く手を止めて「♪お化けなんてないよ お化けなんてないよ」と《お化けなんてないさ》のメロディーで歌う。

みずき笑い⑭「♪お化けなんてあるさ お化けなんているさ」と歌い返す。⑮たつやも

負けずに「♪お化けなんてないさ お化けなんてないさ」と歌い返し、立ち上がってピアノのところに来て、みずきとはるかに顔を近づけ、「お化け～」と言う。⑯2人は大笑いし、しばらく3人で「お化け～」を繰り返す。

(A 幼稚園 2005年6月15日 午前10時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《お化けなんてないさ》はこの頃クラスの一斉歌唱で取り上げられていた歌である。本事例において、はるかの歌は「ほんとはお化けいないんだよ」という発話に続いて歌われた(下線部③)。お化け屋敷の話題が出たところ、「お化けは本当はいない」と発言し、それを裏付けるように、同じ内容を持つ《お化けなんてないさ》の歌詞が引用されたものと思われる。はるかの歌は、つぶやくような小声で、あまり音程の変化もなく歌われた。

次に歌われたたつやの歌は、離れたところにいるみずきとはるかに向けて歌われたもので(下線部③)、かなり大きな声で歌われた。たつやの歌はほぼ原曲の旋律通りであったが、歌詞の語尾がやや改変され「♪お化けなんてないよ」と変化されていた。それに対し、みずきは「♪お化けなんてあるさ」と歌い返し(下線部④)、歌を使った会話の応酬のようになっていた。

【譜例 28 《お化けなんてないさ》 歌われた部分】

② 対象児について

はるかともみずき、たつやは共に5歳児クラスの幼児である。はるかともみずきはどちらもピアノを習っているようで、保育室のピアノのところへ来て自分の弾ける曲や知っている歌などを弾いている姿をよく見かけることがある。たつやは普段は外遊びの多い男児であるが、この日は風邪をひいて前日まで欠席していたこともあり、朝から室内で遊んでいた。

③ 遊びとの関連について

はるかともみずきは当初、ピアノで曲を弾くことに専念しており、お互い競い合うように《メリーさんの羊》を弾いていた。保育室のピアノは園児が自由に触れるようになってい

るが、ひとりが弾き始めると周りの幼児が寄ってきてピアノを弾く場所の取り合いになり、けんかになることも多い。この時も、みずきが弾いている最中にはるかが低音域で同じ曲を弾こうとしており、それをやめさせようとしたみずきははるかの手を無理矢理ピアノから外させようとするなど、少し陰悪な雰囲気になっていた（下線部①②③④）。そんな時にはるかがピアノの一番下の音域を鳴らし、「この音ってなんか嫌な音」と言い（下線部⑤⑥）と言うと、みずきはそれを「お化けみたい」と意味づけている（下線部⑦）。それに対し、はるかは否定せず、お化け屋敷の話題となる（下線部⑧）。はるかはお化けの話題について「お化けは本当はいない」と言い、更にそれを強化するように《お化けなんてないさ》の冒頭を歌った（下線部⑨）。みずきは椅子から降り、2人でピアノの低音部だけを鳴らして遊び始めた（下線部⑩）。これは「低い音＝嫌な音＝お化け」という共通のイメージが2人の中に広がり、そこから曲を弾くということではなく、ピアノに対する別の関心が生まれたものと言える。このことで二人のけんかは回避できたものと言えるだろう。

すると、離れた場所で一人で絵を描いていたたつやがピアノの音に反応し、「うるせー」という言葉ではあったが、二人とかかわりを持ってくる（下線部⑪）。みずきとはるかはそれに対し、面白がって更に低音部を鳴らし、「お化けの音楽です」と言っている（下線部⑫）。たつやはそれまではるかとみずきのやり取りには無干渉であったが、「お化けなんていないよ」と発言した後に《お化けなんてないさ》を歌ったことから（下線部⑬⑭）、それまでその場に鳴っていた音と歌を認識していたことがわかる。

その後たつやの「♪お化けなんてないさ」に対し、みずきが替え歌で「♪お化けなんてあるさ」と歌い返し（下線部⑮）、さらに替え歌でのやり取りが続いた後、たつやは絵を描くのをやめてピアノのところにやってきて、お化けの真似を始め、2人と直接的にかかわり、遊び始める（下線部⑯）。

本事例において、たつやがみずき・はるかとかかわることになった直接のきっかけはピアノの音であろう。低音部を鳴らす音に対し「うるせー」と反発していたたつやだが、それに対しみずきとはるかが「お化けの音楽です」と自分たちのイメージを披露すると、たつやはそれに対し《お化けなんてないさ》の歌を使って否定している。みずき・はるかもそれに対しまた替え歌を使って返答しており、単なる言葉でのやりとりではなく、歌を利用したコミュニケーションで応酬することで、この3人の間は衝突することなく済んだと言えるのではないだろうか。その後も、お化けとイメージから連想したお化けごっこのような遊びを3人で展開していったことから、歌を利用したやり取りが成立したために喧

嘩や衝突場面を回避でき、さらには別の遊びをしていた2つのグループの幼児が協同の遊びへと変化していった事例と言えるだろう。

【事例 23 《かたつむり》 4歳児・3歳児】

保育園、4歳児、3歳児。園庭で4歳児のみさととなるみが植え込みの葉っぱの上にかたつむりをみつけ、見ている。すぐ近くで3歳児のきょうへいが棒で石をひっくり返してダンゴムシ探しをしている。2組の間には会話は無い。

なるみとみさとはしゃがんでかたつむりを覗き込んでいる。①なるみ小声で「かたつむりー」と呼びかける。みさとは「触ってもいい？」と訊く。なるみ「逃げちゃうよ」と言う。みさと「ゆっくりだから大丈夫だよ」と言う。なるみ「駄目だよ」と言う。②ダンゴムシを探していたきょうへいは顔を上げて2人の方を見るが、また下を向いて自分のダンゴムシ探しを続ける。棒で石をひっくり返しながら小声で「♪で一んでんむーしむしかたつむりー」と歌う。③なるみがきょうへいの方をぱっと振り向き、「かたつむりこっちだよ！」と言う。④きょうへいは顔を上げ、「ぼくダンゴムシ探してるの」と言う。⑤みさとはきょうへいの方へ歩いてきて、隣にしゃがみ、「ダンゴムシいる？」と言う。きょうへい「いない」と言う。⑥みさと「葉っぱとか、石のところにいるんだよね」と言い、自分も石をひっくり返す。⑦みさと「♪で一んでんむーしむーしーダンゴムシー」と歌う。⑧なるみも隣にやってきて、笑って「ダンゴムシじゃないでしょー」と言う。きょうへいも笑う。⑨みさとは「きょうへいくんかたつむりいるよ」と言う。なるみも「見る？」と言う。⑩きょうへい「うん」と言って立ち上がる。⑪みさとは「こっちこっち」と言ってきょうへいの手を引いてカタツムリのいるところへ連れて行き、きょうへいにカタツムリを見せる。

(B 保育園 2003年7月31日 午前9時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

《かたつむり》(文部省唱歌)はこの保育園で6月に一斉歌唱の題材として取り上げられていた曲である。その後もしばしば、集まりの時や幼児の間で歌われていたようである。

本事例において、きょうへいはみさと・なるみのかたつむりに関する会話(下線部①)を聞いて、そこからの連想で《かたつむり》の冒頭を歌い出したものと思われる(下線部

②)。きょうへの歌はリズムはかなり正確であったが、音程は3歳児ということもあり、さほどはっきりしていないものであった。きょうへの歌は、2人に聞かせるという意図があったというよりは、耳にした2人の会話から連想した歌をなげなく口にしたという程度のものであろう。それに対し、なるみが反応し、きょうへいにかかわってくる。そして、みさとはきょうへいがダンゴムシ探しをしていると言うと、それを《かたつむり》の歌に挿入して替え歌にし、「♪でんでんむしむしダンゴムシ～」と歌っている(下線部⑦)。これは歌の状況設定の中に、自分の目の前の現実世界の状況を挿入した、意図的な替え歌と言えるであろう。

【譜例 29 《かたつむり》 歌われた部分】

② 対象児について

きょうへいは3歳の男児、みさととなるみは4歳の女児である。みさととなるみは仲が良く、室内遊びでも外遊びでもよく一緒にいる。きょうへいは虫が好きで、季節でない時期でもよくダンゴムシを園庭で探していることが多い。みさとは2歳の弟がこの保育園に在籍しており、そのこともあって年下の子への興味関心が高く、世話を焼きたがることが多い。この保育園は、午後の活動などでしばしば縦割り保育の時間を設けており、そのため異年齢の幼児と遊ぶ機会も比較的多いと言える。

③ 遊びとの関連について

本事例において、最初に歌い始めたのはかたつむりを見ていたみさと・なるみではなく、ダンゴムシを探していたきょうへいである(下線部②)。きょうへいはみさと・なるみの会話を聞いており、その会話から《かたつむり》の歌を想起して歌い始めたのであろう。きょうへいが歌うまで、2組の幼児の間には会話もなく、お互いを気にしている様子も見受けられなかった。しかし、きょうへいが《かたつむり》の冒頭を歌うと、なるみはすぐに反応し、きょうへいを振り向いて「かたつむりこっちだよ！」と教えている(下線部③)。これはきょうへいの歌を聞いて、きょうへいがかたつむりに興味を持っていると思ったのであろう。きょうへいが自分がダンゴムシを探していることを言うと(下線部④)、今度はみさとは自分からきょうへいの方へやってきて、「ダンゴムシいる？」と尋ね(下線部⑤)、きょうへいのしていることに関心を向けている。さらに、「石やはっぱのところにいる」と

発言したり、自分でも石を裏返したりして、きょうへいのダンゴムシ探しを手伝う様子を見せている（下線部⑥）。そして、《かたつむり》の歌を、きょうへいのしているダンゴムシ探しに結びつけ、「♪でんでんむしむし　ダンゴムシ」と替え歌にして歌った（下線部⑦）。なるみも 2 人のところへやってきており（下線部⑧）、きょうへいも笑ってみさとの替え歌を面白がっている様子であった。その後、みさととなるみがかたつむりを見るかと誘うと（下線部⑨）、きょうへいも賛同し（下線部⑩）、3 人でかたつむりを見る遊びを始めていった。

本事例は、同じ虫にかかわる遊びとは言え、独立した別の遊びをしていた 2 組の幼児が、歌が歌われたことを契機にかかわり合い、一緒に同じものを見るという協同遊びに発展していった例と言える。本事例において、かかわりのきっかけとなったのはきょうへいの歌であるが、その後、2 組の幼児のかかわりが深まる要因となったのは、その歌を受け止めてきょうへいに声をかけ、さらにきょうへいのしていることに興味を持ってかかわって行った、みさととなるみの年下の幼児に向けた丁寧なはたらきかけによるところが大きいと考えられる。

第四節 身体の共振と歌

低年齢児が音楽を鑑賞する姿を見ると、音楽の激しい部分で飛び跳ねたり、身体を上下させたり、頭を振ったり、腕を振り回したり、叫び声をあげたりなど、受け止めたものがそのまますぐに身体運動に現れることに気づかされる。年齢が低いほど、音楽に対する反応が身体運動としてあらわれることが顕著であると言える。津守（1997）は身体感覚の世界に生きている幼児にとっては、身体のリズム感覚が特に重要な意味を持つことを指摘している。

共振とは、人やモノがそれぞれもつ固有の周波数が、他の人やモノの同じまたは調和的な周波数と同調することである。浜田・山口（1984）は、乳児は音叉が共鳴するように感応的に呼応し合って相手と同型のしぐさが引き起こされ、他者の体との力動的な共振や共鳴によって他者と結びつくことを指摘している。また鯨岡（2003）は、他者に起こったことを遠くから見ているだけなのに、身体が自然に反応してしまうことを人間の身体的感受機能の次元のひとつとして「遠隔的感受機能」と呼んでいる。

共振は主として乳児期の身体に顕著にみられる概念だが、事例を精査する過程で、幼児期においても、身体運動や身体感覚やそこから生まれるイメージが歌を喚起し、それが身体の共振を生んだと思われる事例をいくつか見ることができた。本節では、身体感覚から生まれる歌、あるいは歌から生まれる身体感覚というものについて、歌と身体感覚のつながり、そしてそれが他者に共有される過程について検討していきたい。

【事例 24 《ドラえもののうた》 5歳児】

幼稚園、5歳児。昼食後の自由遊び。園庭の鉄棒でゆうととかずきが遊んでいる。

ゆうとは3段ある鉄棒の真ん中の高さ、かずきは一番低いところにつかまっている。かかずきが鉄棒につかまり、「よいしょっ」と言いながら体を持ち上げる。ゆうとは鉄棒につかまったまま体を斜めにしてぶらぶらしていたが、それを見て「僕もできるよ」と言って同じように腕の力で体を持ち上げる。二人とも前回りの直前の姿勢になり、かずき「じゃいっせーのでやる？」と言う。ゆうとは「いいよ」と言って、二人で「いっせーの」と言い、ほぼ同時に前回りをして着地する。かずき笑い、「同時じゃん！」と言う。

ゆうとも笑い、「同時前回り！」と言う。

ゆうと「かずくん逆上がりできる？」と言う。①かずきは「僕ねーちょっとできるけど、高いのだどちょっとできない」と言う。かずきはもう一度鉄棒につかまり、また「よいしょっ」と言いながら体を持ち上げる。②そのままの体勢で、園舎の屋根を見上げ、「高いー」と言う。③ゆうとは「俺も」といい、同じように鉄棒につかまり、体を持ち上げる。④かずきは腕で体を支えたまま足をぶらぶらさせていたが、不意に「♪あんなこといいな できたらいいな」と《ドラえもののうた》の冒頭を歌う。⑤足の揺れは歌に同調している。⑥ゆうとは笑い、同じ姿勢のまま「♪あんなことできるよ こんなことできるよ」と替え歌にして歌い、足を同じように前後に大きく揺らす。⑦かずきも笑い、「♪アンアンアン とっても大好き ドラえもん」と歌い、「ドラえもん」の「ん」の部分で着地する。ゆうとも笑い、前回りをしてから着地する。

⑧かずきは「逆上がりの練習しない？」と言う。ゆうとは「いいよ！」といい、その後二人で逆上がりの練習を始める。

(A 幼稚園 2004年9月30日 午後12時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

《ドラえもののうた》(楠部工作詞・ばばすすむ補作詞／菊池俊輔作曲)はテレビアニメ『ドラえもん』の主題歌である。幼稚園で取り上げられたことはないが、主に男児の間でドラえもんの道具の話題などの時に、たまに歌っているのが聞かれたことはあった。

この時、最初に歌われたかずきの「♪あんなこといいな できたらいいな」はかずきが鉄棒につかまり身体を持ち上げたまま、足をぶらぶらさせているときに発現した(下線部④)。足の揺れは、歌い始める前からかなり規則的になっており、歌い始めた時も歌の拍と足の揺れはほぼ完全に同期していた(下線部⑤)。それを見たゆうとは、続きを歌うのではなく、同じ部分を替え歌にして「♪あんなことできるよ こんなことできるよ」と歌って(下線部⑥、譜例30)。この時、ゆうとはかずきと同じように歌の拍に合わせて両足を前後に揺らしていた。

【譜例 30 ゆうとの替え歌】

② 対象児について

かずきとゆうとは仲が良く、よく一緒に遊ぶ姿が見られる。特に運動遊びが好きであり、サッカーやこおりおになど、身体を動かす遊びを園庭でよくしている。鉄棒で遊んでいる姿を筆者が見たのはこの日が初めてであったが、保育者によると、短い時間しかない昼食後の時間や、遊びと遊びの合間などにはよく鉄棒をしているとこのことであった。

③ 遊びとの関連について

2人はしばらく鉄棒で遊んでいたが、かずきが鉄棒に手をかけて体を持ち上げたままの姿勢で空を見上げ、「高いー」と言うと（下線部②）、ゆうとも同じように身体を持ち上げている（下線部③）。この時、しばらく足をぶらぶらさせていたかずきは、だんだん足の揺れが規則的になるにつれ、《ドラえものの歌》の冒頭を歌い出した（下線部④）。しかし、その前に2人が交わっていた逆上がりができるかどうかという会話や、園舎の屋根を見上げて「高いー」と言ったかずきの発言を考えると（下線部②）、かずきの歌を喚起したのは足を揺らすという身体の動きであると同時に、「逆上がりができたらいいな」という気持ちだが「あんなこといいな できたらいいな」という《ドラえものの歌》の歌詞や、空を飛ぶドラえもののイメージと結びついたと考えられるのではないだろうか。

ゆうとはそれに対し、「あんなことできるよ こんなことできるよ」という替え歌で応酬している（下線部⑥）。これは、歌のイメージを自分にひきつけて考えていることのあらわれであろう。同時に、歌に合わせて両足を振るという動きはかずきと同調しており、歌を通して2人の間で身体の共振が生まれたとも言えよう。

その後、当初逆上がりについて、「僕ちょっとできるけど高いとできない」と消極的な態度をとっていたかずき（下線部①）は、自ら逆上がりの練習をすることをゆうとに提案しており（下線部⑨）、「♪あんなことできるよ こんなことできるよ」という歌がかずきに鉄棒についての自信とさらに逆上がりに挑戦してみようという意欲を喚起したとも考えられる。

【事例 25 《さんぼ》 5歳児】

あやか達4人がクラスから出てきて、お遊戯室から戻ってきた筆者と廊下で会う。あやか、筆者の姿を認め、①「これからピクニックなのよ」と言う。筆者「あら、それはすてきねー。どこに行くの？」と言う。あやか「お遊戯室でピクニックするのよ」と言う。②「あやかがお母さんで、ももちゃんがお姉さん、ゆかちゃんとかとちゃんは子ども」と言う。あやか、手に持ったバスケットの中身を確認する。ゆか「早く行かなきゃ」と言う。筆者「行ってらっしゃーい」と言って手を振る。

あやか、バスケットを腕にかけ、ももの手を取って歩き出す。③大きく足を上げて歩く足取りにあわせて「♪あるこう あるこう」と歌い出す。④続く「♪わたしはげんき～」の部分から他の3人の幼児が唱和する。⑤あやかは先頭に立ち、他の幼児もそのまま続きの部分「♪あるくの だいすきー どんどんゆこう」と大声で歌いながら歌に合わせて同じように大きく足を上げ、お遊戯室の方へと歩いていく。

(A 幼稚園 2003年6月19日 午前10時半頃 天気；晴れ)

① 歌について

《さんぼ》(中川李枝子作詞/久石譲作曲)は、A 幼稚園の5歳児クラスでたびたび一斉歌唱の際に取り上げられている歌である。また、クラスの斉歌唱時だけでなく、5歳児の2クラスが降園前に遊戯室に集まってゲームをする際、遊戯室まで幼児たちが行くときに歌いながら行進したり、ゲームをする際の音楽に使ったりと、さまざまな場面で歌われている。

この時、あやかは大きく足を上げて行進のように歩いており、それに合わせて「♪あるこう あるこう」という歌が発現した(下線部③)。その歩調と歌の拍は完全に一致しており、いつも降園前の集まりで遊戯室に行くときの歩調と歌が想起され、ここでもあらわれたものと考えられる。続く「♪わたしはげんき～」の部分から、もも、ゆか、ことみの他の3人も唱和したが(下線部④)、3人が歌い始めた時点では3人の歩調はあやかのものと合ってはいなかった。しかし、さらに続きの部分「♪あるくのだいすき どんどんゆこう」と歌い進めるにつれ、もも、ゆか、ことみの歩調もあやかのものと同調していき、最終的には4人も歌の拍に同期した形で足を大きく上げながら行進のようにして遊戯室に歩いて行った(下線部⑤)。

【譜例 31 《さんぼ》 歌われた部分】

② 対象児について

あやか、もも、ゆか、ことみは年長の女兒である。あやかとももとゆか是一緒のクラスだが、ことみは別のクラスである。この時筆者は別の女兒に手を引かれてお遊戯室から走って戻ってきたところであり、4人は保育室から出てきたところで、ちょうど保育室の入り口で出会った。4人ともままと用の長いスカートを身に着け、あやかとももはバスケットを手を持っていた。あやかとももは一緒にいることの多い二人である。

③ 遊びとの関連について

A 幼稚園では園の玄関からまっすぐに続く廊下に沿って保育室が並んでおり、その突き当たりがお遊戯室になっている。廊下も遊びの場になっており、端に机を並べてお店やさんごっこをしたり、ダンボールで作った電車を走らせたりと、様々な遊びが展開されている。また、廊下の突き当たりのお遊戯室では普段大型の積み木遊びやブロック遊び、劇遊びなどが行われていることが多いが、幼児達はままとなどでお遊戯室を「待ち合わせの場所」にしたり、「お出かけ先」にしたりすることがよくある。

本事例では、おそらくピクニックということのイメージと《さんぼ》の曲の持つイメージのつながり、「あるこう」という歌詞と自分の今している行為との共通点、そして普段降園時に遊戯室に集まる時の行進における歩き方のイメージが合わさってこの曲が想起されたものと考えられる。ここでも、最初に歌い始めたのはあやか一人であったが、すぐに他の幼児が唱和している（下線部④）。

この時、あやかはクラスから出てきて筆者に会ったとき「これからピクニックなのよ」というように少し気取った話し方になっており、それはままとのお母さん役としてのふるまいであったと考えられる。あやかの口調からも、もう遊びの世界に入っていることがわかる。《さんぼ》の歌により、遊戯室に向かう行程そのものも、ピクニックに向かう行進という遊びの一部となっていった。そして、その気持ちは、あやかが歌として口に出したことにより、他の3人にも伝わり、4人は同じ動きをしながら歌を共に歌うことでさらに遊びのイメージをふくらませて共有しながらピクニックごっこに期待と楽しみとをもって出かけていくことができたと考えられる。

第五節 考察のまとめ

以上、本章においては幼児とひととのかかわりを中心に、そこに歌が何らかの形ではたらいした事例を検討してきた。幼児とひととのかかわりにおける歌の機能について、「隙間を埋める」「他者とのかかわりを生成する」「場の共有を確認し、遊びと遊びをつなぐ」「身体の共振を生む」という4点からまとめることとする。

①遊びの隙間を埋める

第一節において提示した事例は、いずれも遊び始める前や、遊びと遊びの間などのいわば隙間時間に発現したものである。このような、幼児が遊びに迷ったり、何をしようか考えたりしている時間において、幼児は決して「何もしていない」わけではない。各事例において顕著に窺われるのは、このような時幼児はまず「身体を動かす」ことで遊び始めることである。椅子にまたがって身体を前後に揺らす、縁石から飛び降りる、両足をぶらぶらさせる、など、意図的か無意図的にかかわらず、いわば自分の身体を使ってこの隙間時間を埋めるべく遊び始めると言える。そしてそのような身体の動きに伴って、さまざまな歌が発現している。歌を伴うと、当初は何気なかった身体の動きは意識化され、今度は歌のリズムに合わせて身体を動かすことや、歌に合った動きを生み出すことに意識が移っていき、より能動的な遊びへと変化していくと言える。歌を歌うことや身体を動かすことは、モノや他者を必要とせず、自分がいればできる、誤解を恐れずに言えばもっとも手っ取り早い遊びのひとつであると言える。

ヴィゴツキー（2001）は思考過程を定式化するコミュニケーションとしての「内言」と対人コミュニケーションの機能を持つ「外言」という考え方を提示しており、幼児は内言と外言が未分化なため、内言が声を伴い、外言として無意識のうちに漏れ出す場合が多いことを指摘している。幼児の独り言のような歌はこの内言に近いものととらえられるのではないだろうか。歌と身体の動きは自己との対話、自己とのかかわり手段のひとつであり、幼児の生活の中で隙間を埋める機能を果たすと言えよう。

②他者とのかかわりを生成する

第二節において提示した並行遊び場面における事例において、いずれも会話や発話によっては成立しなかった複数の幼児間のコミュニケーションが、歌によって行われた際には

受け手の反応を引き出してやり取りが成立し、幼児同士のかかわりが生成されていた。また、歌によって始まったやり取りは、歌のみで終わることはなく、必ずその後、会話や身振り、行動などによってもコミュニケーションが発展し、かかわりが継続していることが明らかになった。発信者の幼児による歌の引用自体は無意図的なこともあれば意図的なこともあるが、その歌が複数の幼児間で共通に認識されていることで、言葉による発話よりも共有度が高く、受け手の幼児にとっては「思わず反応したくなる」力をもっていると言えよう。

③場の共有を確認し、遊びと遊びをつなぐ

第三節において提示した事例では、それぞれ違った遊びをしていた複数の幼児が、歌を契機としてかかわり合う姿を見ることができた。このかかわりは継続し、2つの遊びが融合した新たな遊びへと発展することもあれば、一時的なかかわりを生むもののその後はまたそれぞれ自分たちの遊びを継続する場合もある。

いずれの事例も、2組の幼児たちはそれまでまったく目に見えたかかわりを見せていない。しかし、歌が歌われ、それに反応することで、幼児は「相手も自分と同じ場にいる」と確認し合い、自分のイメージを提示したり、相手のアイディアを受け入れたりして新たな遊びの形をつくっていく。遊び自体が変化しなくとも、そこに友達がいて、こういう遊びをしている、という認識はそれまでよりも高まるであろう。二点目にも指摘したことであるが、歌は発話よりも早く、相手に自分の存在を知らせ、それによって場を共有する機能を持っていると言えるだろう。

④身体の共振を生む

第四節において提示した事例においては、身体から生まれた動きが歌を伴い、さらにそれが複数の幼児に共有されていく姿を見ることができた。他者の動きや行動をまねることは人間の基本的な行動のひとつであるが、幼児期においては重要な学びの形でもある。そして、他者とのかかわりにおいて同じような動きや行動や言葉を共有し、交わし合うことは、気持ちや考えを共有するきっかけとなる。森（1997）は、幼児が遊びの中で身体を通して共振し、それによって相手の動きを直接知覚し、相手の動きに共振することによって遊びのイメージを共有していることを指摘している。事例においても、同じ動きをし、同

じ歌を歌うことで幼児同士の気持ちが重なり、遊びへの期待や意欲が高まっていることが窺われる。

第三章

ごっこ遊びにおける歌

ごっこ遊び⁴は、発達過程の幼児の遊びの中で非常に大きな位置を占める遊びである。一人である物を何か別の物に見立ててそれを操作して遊ぶことから、複数の仲間と協同して物や状況や人に関するイメージを操作し、複雑な設定を演じる遊びまで、多くの社会に属する子どもが幼児期に経験する。本章では、象徴機能が大きな役割を果たすごっこ遊びにおいて、歌がどのようにはたしているのか、主として複数の幼児によるごっこ遊び場面の事例を取り上げ、ごっこ遊びの構成要素の変化を中心に検討していく。まず第一節において、ごっこ遊びの発達の過程とごっこ遊びにおけるコミュニケーション、ごっこ遊びの構成要素について概説する。第二節以降においては、第一節において述べるガーヴェイのごっこ遊びの構成要素を枠組みとし、その構成要素の変化に歌がどのようにはたしているか、事例を分析していくこととする。

第一節 ごっこ遊びにおけるコミュニケーション

1. ごっこ遊びの成立

ごっこ遊びの前兆は、生後およそ12ヶ月から20ヶ月ころにあらわれると言われている。「空想の液体」をコップからバケツへ移す、想像上の物を食べるふりをするなどの象徴的行為が見られるようになる(中野1983など)。生後18ヶ月の子どもが、ぬいぐるみを「赤ん坊」に見立て、母親としてふるまうとき、この子どもはぬいぐるみを「赤ん坊」、自分を「母親」として象徴化しているのである。J.ピアジェは物の見立て現象を、シンボル発達の重要な着眼点としている。高橋(1993)によれば、象徴的活動は知覚によってもたらされる心的要素を一貫性とまとまりをもつ基本的原理として操作する能力である(p.37)。また、Vygotsky(1978)によればこの能力は、思考が、目前にある現実の知覚から解放されて自由に活動できるための能力である。

乳児はモノを舐めたり、投げたり、叩いたり、ひっくり返したり、振ったりすることを通してモノにはたらきかけ、大きさや重さ、硬さ、折り曲げやすさなど、その物理的な特性を理解していく。同時に、現実生活におけるモノの扱い方を、周りの人間の行動から学んでいく。たとえば眼鏡をかけて新聞を読む、エプロンをつけて包丁を使って料理をする

⁴ 高橋(1993、p.19)はpretend playを単独の幼児の「ふり遊び」と呼び、複数の幼児が参加するふり遊びgroup pretend playあるいはsocial or collaborative pretend playを「ごっこ遊び」と呼んでいる。本稿ではこれに従い、一人の場合は「ふり遊び」、複数の幼児による場合は「ごっこ遊び」という呼称を使用することにする。

など、モノの物理的特性だけでなく、それが用いられる状況と一連の行動をセットにしてモノの用途と社会的性質について学んでいくのである。

初期のふりにおけるイメージは、単純な現実のコピーであるが、発達するにつれそれらは断片的でなくなり、ひとつのふりの行為と他のふりの行為が有機的に関連づけられ、系列化されたものになる。さらに次の発達段階では、日常生活における経験が増すことによって、蓄積されるイメージの量が増大し、保管されているイメージの組織化と体制化を促すことになる。加えて、現実には相互に関連づけられていないイメージ同士を創造的につないだり、新しいイメージを生産したりして、日常と離れた文脈でふりが行われる現象が起きる。ふりの世界の発生は、現実と深いつながりを持ちつつも、現実とは別のもう一つの世界の誕生を意味する。高橋（前掲書 p.18）は、可能な限り面白く、必然性をも踏まえてイメージの要素を組み替え、再組織を試みる場が子どものふり遊びの場であるとしている。

そして、個人的なふり遊びは、やがて集団でのごっこ遊びへと発展していく。個人の中で操作されていたイメージやファンタジーが、仲間とのコミュニケーションを通じて共同の遊び場面で伝達され、共有されて、共同のイメージやファンタジーを交換したり共有したりする場となるのである。木下（1998）は、大人が空っぽのコップをひっくり返し、架空のお茶がこぼれたふりをして慌てている様子を見たとき、1歳半以前では何の反応も示さないが、1歳半より後になると、次第に一緒になって架空のお茶をふくようになったことを報告している。これは相手のふりに応じ、ふりのテーマを共有する能力であり、のちの共同のごっこ遊びにおいて重要な役割を果たすようになる。

ごっこ遊びでは、現実到现在存在している状況や人物、物などがあたかも別の何かであるかのように見立てられて扱われるが（高橋 1996b, p.100）、この見立ては、ごっこ遊びの中核をなす特質であり、「変換（transformation）」とも呼ばれる。物や人が別の物や人物像のシンボルとして用いられる時、もともとの物や人は本来持っている意味または機能とは別の意味・機能を持つものに変換されるのである（高橋 1996b）。ガーヴェイによれば、何かのふりをするということは、「これとあれ」「この場所と今」「あなたと私」を変換すること、及び特定の状況でこれらの構成要素が持ちうる動作のあらゆる可能性も同時に変換することである（ガーヴェイ 1980）。この変換は、子どもが象徴機能を獲得したことの行動上の証しとなる（高橋 1991）。また Vygotsky (1978) は、例えば棒が馬として扱われるとき、棒（見立てられた物）は現実の馬から、馬の「意味」を抽出するための支柱となる

としている。変換が行われる以前は、直接物と合体していた物の意味は、ここにおいて物そのものから解放されることとなるのである。

2. ごっこ遊びにおける幼児のやり取り

やがて、ごっこ遊びが集団で行われるようになると、その構造はより複雑なものへと変化する。遊びの過程で、変換を参加者同士で承認し、伝達し合う必要に迫られるのである。例えばままごと遊びをしている子どもがいる。母親役の子どもが赤ちゃんに見立てた人形を「お風呂に入れなくちゃ」と言う。すると姉役の子どものすかさず「じゃあ私お風呂入れてくるわ」と言い、保育室のどこかから段ボール箱を持ってくる。母親役の子どもはそのダンボールに人形を入れ、洗うふりをする。この時、「ダンボール＝お風呂」という変換が暗黙のうちに二人の間で成立している。しかし、もっと複雑な変換や人数の多いごっこ遊びの場面では、暗黙の了解だけでは変換が共有されず、遊びの発展を妨げる場面もある。子ども達は直接的・間接的な発話や身振りなどを駆使し、仲間と変換のアイデアを出し合い、それを伝達し、共有することで、ごっこ遊びをより面白く、発展的なものにしていく。高橋はこのごっこ遊びの中核をなす特質としての「変換」の構造的な特性を明らかにし、その変換がいかに幼児同士の間で伝達されていくか考察している（高橋 1996a）。

ガーヴェイ（1987）は、ごっこ遊びには2つのコミュニケーション形態があるとしている。ひとつは劇的な描写、いわゆる役の上での「台詞」であり、もうひとつは「…ごっこをしよう」という提案や「私、〇〇の役」という役割設定など、ごっこ遊びの枠の外から言及するもので、枠組み構成発言や交渉といった「枠発言」と呼ばれるものであり、メタコミュニケーションの一種とみなすことができる。

また、Garveyら（1975）や Giffin（1984）、高橋ら（1992）は遊びの中で行われる伝達の型を分類し、子ども達による変換の伝達の巧妙な手段を分析している。Garveyら（1975）は、遊びの中の会話が言及する構成要素、つまり遊びの内容について、「遊びやふりの否定」「演技」「遊びを表すしるし」「手続き・準備」「構成要素の設定」の5つのカテゴリーを設定しており、「構成要素の設定」にはさらに「役」「プラン」「物」「状況設定」の4つが下位カテゴリーとして含まれる。

Giffin（1984）は、遊びを成立させている枠組みに対し、そこで行われる会話が枠組みの内にあるものか、外にあるものかと言う視点で分類している。このようなメタ伝達の選択肢は「演技」「目的や意図が秘められた会話」「強調」「お話」「プロンプト」「ごっこ遊びの

開始を暗に示すもの」「ふりの提案」の7つであり、これらを用いて子ども達による変換の伝達の巧妙な手段を分析している (p.81)。

また、高橋・松崎 (1988、1992) は遊びの中で行われる伝達の型を「よびかけ」「提案・陳述」「転換」「承認」「否認」「要求・命令・禁止」「質問」「繰り返し」「模倣」「無関連」という10のカテゴリーに分類し、その内の「提案・陳述」と「転換」を、遊びを成立させ、進展させる主要な推進力であるとしている。「提案・陳述」は遊びのイメージを示したり、物、人、状況について説明する発話であり、「転換」は相手の発話に沿って筋書きを進展させたり方向転換させたりする発話のことである。

ごっこ遊びにおいては、参加者同士がある程度同じまたは近いイメージを持ち、場を共有することが必要である。一人ひとりのイメージは自由であるが、イメージの共通操作場面であるごっこ遊びにおいては、子ども集団、子ども社会の規準に従い、共通に了解されるイメージが優先される (高橋 1993、p.100)。日常生活でよく経験される出来事や事物、人物像などは、多くの子ども達に共通することであり、類似のイメージを形成されやすくする。このような直接的・間接的な経験が子ども同士の間で共通する部分が多い程、類似の SCRIPT⁵が形成されやすくなり、日常生活に関する SCRIPT の共有は、仲間と共同のごっこ遊びにおいて共通の SCRIPT を形成する重要な契機となる (高橋 1996b、p.109)。こういった意味で、一斉歌唱などで歌われた歌や幼児が共通して知っている歌は、幼児の間で共通の SCRIPT となると言えよう。歌の歌詞内容やテーマだけではなく、一緒に歌った場や関連する活動や遊びなど、歌と結びついた経験、歌から想起される経験も共通の SCRIPT として蓄積されていく。これらが、第三章で後述するように、遊びの中で歌が歌われる際に、共通の意味を生み出すものとして重要なはたらきをするのである。

複数の幼児が存在する遊びにおいて、幼児はさまざまな形で他児とコミュニケーションを取りながら遊びを展開していく。相手のアイディアを暗黙の内に了解し、それにさらに自分のアイディアを付加して遊びを水路づけたり、共有している経験のなかからあらたな設定を引き込んでさらに遊びをおもしろくしたり、幼児はそれぞれに工夫をこらし、他者とやり取りしながら集団での遊びを展開させていると言える。しかし、遊びのプランは遊び開始時に漠然とは示されることが多いが、細かな設定や展開は遊ぶ中で幼児相互のやり

⁵ SCRIPT (script) とは、「ある特定の空間的・時間的文脈にふさわしい行為の系列」(Nelson、1986、p.13) を意味する。ごっこ遊びの中で採用される役や行為の基礎となり、この SCRIPT が共有されていることによって遊びの発展がなされると考えられている (鶴 1991、p.37)

取りを通じて変容していく。特に、ごっこ遊びのような集団的な遊びになると、幼児は遊びの中で、巧妙に他者とコミュニケーションを取り、交渉しながら遊びを盛り上げていくことになる。

3. ごっこ遊びの構成要素

ガーヴェイ（1980）は、ごっこ遊びにおける幼児のやりとりの構成要素として「プラン」「役割」「物（の見立て）」「状況設定」の4点を指摘している。「プラン」は「ショッピングセンターまで運転していかなくちゃ」のように、幼児の動きや話の筋書きを決める動作系列のレパートリーであり、過去の日常生活の経験に基づくとされる。「役割」は「私はお仕事中のひとよ」というように、日常生活においてであった人の一般的な動きを模して自分と異なる人物を演じることであり、「プラン」と相互作用を持つ。「物（の見立て）」は、例えばスーツケースを指差しながら「これは電車なの」と言うような、プランや役割に沿って目の前の物を別の物として扱うことである。これはプランやテーマに合わせて物を見立てる場合と、具体的なものが役割やプランに結びつく場合があるとされている。「状況設定」は「ここは私たちのおうちよ」というように、日常生活においてであった出来事の場合や状況などを背景とし、実際の状況とは異なる架空の状況を作り出すことである。

次節からは、このごっこ遊びのやりとりににおける4つの構成要素が、歌によってなんらかの形で変化した事例を取り上げ、ごっこ遊びにおけるコミュニケーションとしての歌の機能について示すこととする。なお、当然のことながら、4つの構成要素は相互に関連しており、ひとつの要素の変化をきっかけに、他の要素も変化していく。次節以降では、歌が引き起こした変化が主としてどの構成要素の変化であったかという点に着目し、事例の検討を行っていく。

第二節 役割の変化

【事例 26 《いぬのおまわりさん》 5歳児】

幼稚園、5歳児クラスにて。4人の女兒がままごとスペースでままごとをしている。なつみがお母さん役、かおりとまきがお姉さん役、すずこが犬役、ぬいぐるみのねずみが「チューちゃん」。

まき、すずこに向かって「ワンちゃんはチューちゃんと仲良くしなきゃダメよ」と言う。なつみ、すずこの頭をなでながら①「お散歩に一緒にいってあげてね」と言う。②なつみ「じゃあチューちゃんのためにジンジャークッキーを作りましょう」と言う。かおり「ジンジャークッキーって？」と聞く。まき「知らないのー？」なつみ「あのね、こういう形（人型を手でなぞりながら）してて」まき「人間の形してるの！」と言う。③すずこ「ワンちゃんもクッキー作るのー」と言う。④なつみ「ダメよ、ワンちゃんはお散歩に行きなさい」と言う。⑤かおり「そうだよ、犬がクッキー作るわけないじゃん」と言う。⑥なつみ「チューちゃんとお散歩に行ってきたさい」と言い、ぬいぐるみをすずこに渡す。

すずこ、しゃがんで両手を床につき、⑦犬のポーズをして「♪ワンワンワワン」と《いぬのおまわりさん》のメロディーで歌う。かおりとまき笑い、「♪ワンワンワワンだつてー」と繰り返す。⑧なつみ《犬のおまわりさん》を冒頭から口ずさむ。「♪まいごのまいごのこねこちゃん あなたのおうちはどこですか」⑨まき「こねこちゃんじゃなくてチューちゃんだよ」と言い、⑩「♪まいごのまいごのチューちゃん あなたのおうちはどこですか」と歌う。なつみ「ここじゃん！」と言って笑う。⑪かおり「♪いぬのおまわりさん 困ってしまつてワンワンワワン」と「ワンワンワワン」の部分だけ犬の真似をして本当に吠えるように歌う。⑫3人共大笑いし、同じように「ワンワンワワン」と吠えるまねを何度もする。

なつみ「⑬すずちゃんおまわりさんだからチューちゃんを連れて帰るのよ」と言う。まき「おまわりさんだつて！」と言って笑う。⑭すずこ「犬のおまわりさんです」と低い声で言って犬のポーズのまま跳ねる。3人共笑う。⑮まき「おまわりさん、パトロールしてきて下さい」と笑いながら言う。⑯かおり「私も行く！」と言い、「チューちゃんもよ」と言ってぬいぐるみを取り上げる。

かおり「⑦みんなでいきましょう」と言い、4人で廊下へ出て行く。すずこは犬のポーズのまま先頭を飛び跳ねていく。

(A 幼稚園 2006年1月19日 午前10時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

《いぬのおまわりさん》(さとうよしみ作詞/大中恩作曲)は5歳児クラスではこの当時、一斉歌唱活動の題材としては取り上げられてはいなかったが、3歳児クラスでよく歌われている歌であり、また、5歳児も、かつて一斉歌唱で経験したことのある歌である。また、当時、3歳児クラスの保育室の前を通るとよく聴こえてきており、5歳児にとってはその歌詞内容における設定やストーリーは共通に了解されている歌と考えられる。

歌われたのは《いぬのおまわりさん》の途中に出てくる「♪ワンワンワワン」という擬声語(下線部⑦)の部分である。この時、すずこは床にしゃがみ、両手を足の間に着いて犬と同じようなポーズをしており、クッキーづくりへの参加を拒否された抗議のつもりか、かなり大きな声で歌った。犬の吠え声の擬声語であるが、明らかに《犬のおまわりさん》のリズムとメロディーとなっていた。そのため、すぐに歌を連想したなつみは、改めて冒頭から《いぬのおまわりさん》を歌い始めている(下線部⑧)。さらに、かおりも先の部分を歌い、(下線部⑩)かおりとまきは面白がって「♪ワンワンワワン」の部分を何度もくりかえし歌っている(下線部⑫)。この時の歌い方は、大声で吠えるように歌っているものの、抑揚やリズムはほぼ原曲の歌の通りであった。

【譜例 32 《いぬのおまわりさん》歌われた部分】

② 対象児について

なつみ、かおり、まき、すずこはいずれも5歳児で同じクラスである。なつみはリーダー格の女児で、ままごとなどの遊びの時はたいてい母親役をやっており、他の幼児に指示したりする姿がよくみられる。かおりとまきはなつみとよく一緒に遊んでいる。すずこはいつも3人と一緒に遊んでいるわけではないが、この日は3人のままごとに後からやってきて「入れて」と言ったところ、なつみに「ワンちゃん役ならいいよ」と言われて、まま

ごとに参加したものである。すずこはひょうきんなところがあり、よく変な顔や変なポーズをとって他児を笑わせている姿を見かけることがある。

③ 遊びとの関連について

本事例において、すずこは後から遊びに参加したということもあり、犬の役割を与えられ、事例の初めの時点のままごと遊びの中ではやや付随的な役割であった。この時の遊びの中心を担うリーダー的な存在はなつみであり、その他の3人の行動に関する指示もなつみが出しており、3人はそれに従っていることが多かった（下線部①②）。すずこは「ジンジャークッキー」を作るという設定の時も、クッキーを作りたいと申し出たにもかかわらず（下線部③）、なつみ、かおりから反対されてその設定には加えてもらえず、ねずみと一緒に散歩に出掛けるという行動を指示されており（下線部④⑤⑥）、本人はそれに不満を抱いているような表情であった。このような役割の分け合いによるトラブルもごっこ遊びにはよく見られる場面である（高橋 1984、p.89）。

ところが、そこですずこが《いぬのおまわりさん》の一節を歌ったことにより（下線⑦）、他の3人の興味は突然すずこに移る。すずこが「♪ワンワンワワン」と犬の鳴き声を《いぬのおまわりさん》のメロディーに乗せて歌った時、その一部分の歌詞とメロディーがなつみにも共通に理解されていたことから、なつみはすぐにそこから曲を連想し、冒頭から歌い始めた（下線⑧）。なつみの歌により《いぬのおまわりさん》の冒頭部に出てくる状況設定が改めて克明に全員に了解され、まきにより「まいごなのはチューちゃん」という新たなアイデアが付加され、さらに替え歌として歌われた（下線部⑨⑩）。これにより、歌の中の状況設定と、もともとの遊びの設定が結合して持ち込まれることになった。

そして、なつみが「すずちゃんはおまわりさん」と発言したことにより（下線部⑬）、ペットの犬＝犬のおまわりさんという設定が新たに提案され、かおり、まきが笑い、「犬のおまわりさんです」と低い声でおまわりさんになりきってすずこが答えたことで全員にそれが了承された（下線部⑭）。更に、「パトロールしてきてください」というまきの発言（下線部⑮）は、おまわりさんという役柄の社会的に認知された演じるべき役割を提案するものであり、なつみ、かおりの「私も行く！」「みんなで行きましょう」（下線部⑯⑰）という発言によって了承されている。最後には全員でパトロールに行くことになり、犬役のすずこが遊びの中心的な存在に変化している。

《いぬのおまわりさん》の一節をすずこが歌ったことにより、遊びの中の役に変更が加えられ、それに伴って遊びのプランや幼児間の人間関係が変化していると言えよう。そして参加者が歌の状況設定を共通に理解し、その中の役柄という一部分を遊びに取り入れて場面を転換することを全員が了承した例である。

【事例 27 《きらきら星》 4 歳児】

幼稚園、4 歳児クラスにて。女兒 3 人がカラービニール袋で作ったスカートをはき、新聞紙を丸めた棒にすずらんテープを付けたステッキを振って遊んでいる。妖精ごっこの模様。

みさき「キラキラキラ～」と言いながらとび跳ねたり回ったりしてステッキを振る。①
さな「キラキラキラキラお姫様になーれ！」と言い、あやのに向かってステッキを振る。
②みさき「お姫様じゃないよ、妖精になーれ！」と言い、あやのに向かってステッキを振る。
③あやの笑ってスカートをつまんで回る。④さな「キラキラ星のお姫様～」と抑揚をつけて言い、ステッキを振りながら回る。⑤みさき「キラキラ星のお姫様だって！」と笑いながら言う。

さな「⑥♪きらきら光る お空の星よ」と《きらきら星》の一節を歌いながら歌に合わせて指揮をするように、ステッキをあやのとみさきに向かって振る。⑦みさき「キラキラ星のお姫様はキラキラ星に住んでる」と言う。⑧さな「あのね、キラキラ星だからみんなキラキラしてるの」と言う。⑨みさき「えーじゃあさあ、スカートもキラキラ？」と言う。あやの「スカートもキラキラだよ」と言う。みさき「スカートキラキラにしなきゃ」と言い、⑩「折り紙でつくる？」と言う。さな「先生に折り紙出してもらおうよ」と言い、3 人で保育者を呼びに行く。

(A 幼稚園 2005 年 11 月 17 日 午前 10 時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《きらきら星》(武鹿悦子作詞/フランス民謡)は、このクラスでの一斉歌唱で歌われたことはないが、手遊びの場面でたまに行われており、また比較的低年齢児から歌える歌であるということもあり、本事例の女兒 3 人には既に共有されていたものと思われる。

当初はみさきが「キラキラキラ～」と高い声で言いながらステッキを振っていたところ、さながそれを受けて、呪文のように「キラキラキラキラお姫様になーれ！」と同じように高い声で言った（下線部①）。その後、さなは「キ↘ラ↗キ↘ラ↗ぼ→し→の～お↘ひ↗め→さ→ま↘い～」と、大げさに抑揚をつけて高い声で言った（下線部④）。その発現にみさきが反応したことを受けてか、《きらきら星》の冒頭のフレーズがさなによって歌われた（下線部⑥）。

この時の歌い方は、音程もリズムも本来の《きらきら星》の歌い方に近く、さなは指揮をするようにステッキをみさきとあやのに向けて振りながら歌っていた（下線部⑥）。その先のフレーズは歌われなかった。

【譜例 33 《きらきら星》 歌われた部分】

② 対象児について

みさき、さな、あやのの3人は4歳の同じクラスの女兒である。よく3人で一緒に遊んだり、弁当を食べたりしている姿を見かける。この日は登園直後から3人でステッキづくりをしており、そこで出来上がったステッキを使っての妖精ごっこであった。みさきは3人のリーダー格で、普段の遊びもみさきが発案して始まることが多い。さなとあやのはそれに乗ることが多いが、さなは製作などに関しても自分なりのこだわりのある幼児で、この日もステッキに巻くビニールテープを色違いのボーダーにしたりと、細部にこだわって作っていた。

③ 遊びとの関連について

当初、妖精ごっことして始まったこの遊びにおいて、さなの「お姫様になーれ！」というアイデア（下線部①）は、みさきの「お姫様じゃなくて妖精」という発言によって一度却下されている（下線部②）。あやのは特にさなの発言に反応してはいなかったが、みさきがステッキを振った時はスカートをつまんで回転するなどしていたため（下線部③）、どちらかというともさきのアイデアに賛同していたように見える。しかし、さながそれまで使っていた「キラキラ」という言葉の語感から想起したのか、「キラキラ星のお姫様」と重ねて自分のアイデアを提示し（下線部④）、更に《きらきらぼし》の歌を歌い出す（下線部⑤）と、当初さなの提案を却下したみさきは、まず「キラキラ星のお姫様だって！」と笑いながら言うことでさなの行為を肯定的に受け止め（下線部⑥）、さらにその歌に反応

し、「キラキラ星のお姫様はキラキラ星に住んでる」と発言し（下線部⑦）、「妖精」から「お姫様」という役及び状況設定の変更を受け入れるだけでなく、自ら更にそこに詳しい状況設定を付加して発展させている。その後、さなの更なるアイディア「キラキラ星だからみんなキラキラしている」（下線部⑧）に対しても、「スカートもキラキラ？」とそのアイディアに乗っていつている（下線部⑨）。そして、女兒3人共が新しい設定を了承し、「スカートもキラキラさせる」ということを実現すべく、折り紙でスカートの飾りを作るという活動（下線部⑩）に展開していった。

本事例では、歌が歌われたのはほんの冒頭の一節部分だけである。《きらきら星》の歌詞内容には、それほど複雑な設定やストーリー性がないからか、その後に遊びに歌の歌詞内容が反映されることはなかった。しかし、「きらきらぼし」という、全員が知っている言葉がまず使われ、そして重ねて《きらきら星》の歌が実際に歌われたことが、幼児達の中で当初却下されたさなのアイディアの提案を受け入れる方向に変化する過程に作用したと言えるのではないだろうか。

【事例 28 《おかあさん》 5 歳児】

保育園、5 歳児。午後、3 人の女兒が保育室の片隅のままごとコーナーでままごとをしている。かなこが母親役、さちとひなはともにお姉さん役で、赤ちゃん人形が赤ちゃんの役のようなのである。かなこはエプロンを身につけ、ままごとのキッチン台に立って料理をしている。さちとひなはテーブルの周りに座り、さちは赤ちゃん人形を抱いている。

さち、赤ちゃん人形を撫でながら「よしよし」と言ってあやしている。ひなはテーブルに身を乗り出して赤ちゃん人形を覗き込み、「ねんねしてねー」と言う。

かなこはキッチン台から振り向いて「もうすぐごはんできるからね」と言う。さちとひなは「はい」と言う。さちは「今日のご飯はなにかしら？」と言う。ひなは「目玉焼きじゃない？」と言う。①かなこ、また振り向き「違うよ！目玉焼きじゃなくてたまごやき」と言う。さち笑って「えーたまごやきななの？」と言う。②ひなも笑い、「たまごやきのにおいする！」と言う。③さち「♪おかあさん」と《おかあさん》の冒頭のメロディーで呼びかける。④ひなそれにこたえるように「♪なあーに」と歌い返す。⑤さち、「ひなちゃんお母さんじゃないでしょ！」と言う。⑥さち再び「♪おかあさん」と歌い出し、

⑦今度はかなこが笑って振り向き「♪なあーに」と歌い返す。⑧3人共笑い、さちはもう一度「♪おかあさん なあに おかあさんっていいにおい」まで一人で歌う。

⑨さちは笑ってテーブルから立ち上がり、かなこに「ねえ卵焼きじゃなくてオムライスつくって」と言い、⑩「お母さんはコックさん。ここはお母さんレストラン」と言う。⑪ひな笑い、「お母さんレストランだって!」と言う。⑫かなこも笑って、「いいよ。じゃ二人はお客さんになってね」と言う。かなこは「じゃお皿並べなくちゃ」といい、テーブルに皿を並べる。⑬ひなは赤ちゃん人形をと抱き上げ、テーブルにつかまるように立たせて「ちょっと待っててね、お母さんコックさんがオムライスつくってくれるからね」と言う。その後、ままごととレストランごっこが入り混じった遊びをしばらく続けている。

(E 保育園 2013年2月7日 午後15時頃 天気：くもり)

① 歌について

《おかあさん》(田中ナナ作詞／中田喜直作曲)は、この保育園において、以前に母の日のころに一斉歌唱で取り上げられたことがある歌である。

ひなの「たまごやきのにおいする」という発言(下線部②)から、さちが《おかあさん》の歌詞を連想したのか冒頭部分を歌った(下線部③)。歌い方は、リズムも音程もほぼ原曲に沿ったものであった。それに対し、タイミングよくひなは次のフレーズ「♪なあーに」を歌いかえしているところからも(下線部④)、ひなの「たまごやきのにおいする」という発言は、既に《おかあさん》の歌詞をイメージしたものであったのかもしれない。それに対し、さちは「ひなちゃんおかあさんじゃないでしょ」と発言して(下線部⑤)、改めて歌い始めている(下線部⑥)。これに対し、本来のお母さん役のかなこが「♪なあーに」と歌い返し(下線部⑦)、さちはそれで満足したように「♪おかあさん なあに おかあさんっていいにおい」まで改めて一人で歌っていた(下線部⑧)。

【譜例 34 《おかあさん》 歌われた部分】

② 対象児について

かなこ、ひな、さちの3人は5歳児クラスの幼児である。この保育園は午後は室内遊びになることが多いため、よく一緒にままごとをしている姿が見られる。役柄はその時によって違い、特に3人の中で誰がリーダー格かというのはみられないとのことである。かなこは身体も大きく、面倒見の良い幼児である。ひなはおしゃれで髪型や着るものなどにこだわりがある。さちは赤ちゃん人形をかわいがっており、同じものを自宅にももっていてよく着せ替えなどをしているとのことである。

③ 遊びとの関連について

本事例において、ままごとをしていた3人は、お母さん役のかなこが料理をし、お姉さん役のさちとひなは赤ちゃんの面倒を見ながらご飯を待っているという設定であった。その時、ひながメニューについて「目玉焼き」と発言すると、かなこがそれを「目玉焼きじゃなくてたまご焼き」と訂正している（下線部①）。この真意は不明だが、そのかなこの「たまご焼き」という発言を受け、ひなが「たまごやきのおいする」と発言している（下線部②）。この、ひなの発言は、《おかあさん》の歌詞からの影響を感じることができる。それを受けてさちは《おかあさん》の冒頭の一節を歌うと、ひながそれに次のフレーズを歌いかえした（下線部③④）。しかし、さちはあくまでもままごとの中での設定を貫き、お姉さん役のひなが、お母さん役のかなこが歌うべき部分を歌ったことを否定している（下線部⑤）。これは、さちにとってこの歌はあくまでも今行っているままごとの役柄・設定の中で歌われているものであり、ままごとの世界を離れて歌っているわけではないことを示している。その後、お母さん役のかなこが歌いかえし（下線部⑦）、さらにさちはひとりで途中のフレーズまで歌ったことで満足したようであった（下線部⑧）。

その後、さちは歌をやめ、かなこに対して「たまご焼きじゃなくてオムライス作って」と発言し（下線部⑨）、さらに「お母さんはコックさんでここはお母さんレストラン」という新たな役柄と状況設定の提案を行った（下線部⑩）。この提案はかなこに受け入れられ、さらにはかなこは「レストラン」という状況設定に合わせ、「ふたりはお客さんね」と役柄の変更を追加している（下線部⑫）。ひなも、赤ちゃん人形に対し「お母さんコックさんがオムライス作ってくれるからね」と発言しており（下線部⑬）、この新たな役柄及び状況設定を受け入れていることがわかる。

本事例においては、ままごとという遊びの中の役柄（お母さん）とそれに合わせた行為（たまご焼きを作る）から、《おかあさん》という歌が喚起されたとも言えるが、そもそも

「おかあさんがたまご焼きを作る」という設定そのものが、歌からの影響を既に受けていたという可能性もある。歌はままごとの遊びの中でのみ歌われ、歌の内容がその後の遊びに大きく影響することはなかったものの、歌が歌われたことを契機に、「たまごやき→オムライス」「お母さん→お母さんコックさん」「家→レストラン」という新たな役柄と状況設定が生まれた事例であると言えよう。

第三節 物の見立ての変化

①

② 【事例 29 《バスごっこ》 4歳児】

幼稚園、遊戯室にて。4歳児の男児3人がカラーブロックの入っていた大きなプラスチック製のかご（幼児が2人入れる程度の大きさ）で新幹線ごっこをしている。こうたろうとゆうきがかごを押し、なおとは中に座っている。

遊戯室のステージの前で止まり、ゆうきは「今度僕乗りたい」と言う。「なおくん押しでぼくとかちゃんが乗る」と言う。なおと「じゃあ二人で乗っていいよ」と言い、かごから出る。こうたろうは乗らず「僕押すからいいよ」と言う。ゆうきがかごに入り、こうたろうとなおとが押す。①こうたろう「やっぱり僕も乗る」と言い、かごの中に入る。なおと押そうとするが、かごが動かない。②なおと「なんだこれはー」と言い、体全体で押すが、ほとんど動かない。③ゆうき、笑いながら「大型バスで一す」と言う。④こうたろう、後ろを振り向き「♪大型バスに乗ってますー」と歌う。⑤なおと「♪お隣へ、ハイ」と歌いながら両手を前に出す。⑥ゆうき「お隣じゃねー」と言って笑い「♪お後ろへ ハイ」と歌い後ろを振り向いて両手をこうたろうに向ける。⑦こうたろうも「♪お後ろへ ハイ」と歌いながら背後のなおとに両手に向ける。

ひとしきりその遊びを続けた後、こうたろうはかごから出て再びかごを押し出す。⑧こうたろう「えー、××系統 A 駅ゆき 発車しまーす」と言い、なおとと二人でかごを押し、動かし出す。こうたろう「次は A 二丁目～ A 二丁目です」と言い、遊戯室の端にかごを止める。ゆうきが「降ります！」と言ってかごから出る。かわりになおとが乗り込み、今度はこうたろうとゆうきでかごを押し。ゆうき「次は B 駅前～B 駅前～」と言い、またかごを速い速度で押し。なおと「降りません～降りません～」と言って笑う。こうたろう「通過しまーす」と言い、かごを押しながら遊戯室内をぐるぐると回る。こうたろう「次は C 車庫～C 車庫～」と言い壁に寄せてかごを止める。⑨そこに置いてあったカラーブロックを拾い、数個組み立てて、「これがバス停」と言う。

(A 幼稚園 2005年9月22日 午前10時半頃 天気：くもり)

③

④ 歌について

《バスごっこ》(香山美子作詞/湯山昭作曲)は当時4歳児クラスの一斉歌唱で取り上げられていた歌である。バス通園の幼児が多いことから幼児達に馴染みやすく、また手遊びの要素もあることからさまざまな場面で歌われ、人気の歌となっていた。

本事例において、歌のきっかけとなったのはゆうきの「大型バスで一す」という発言であろう(下線部③)。また、その「大型バス」という発言の裏には、「重くて動かない=大きなバス」という連想もはたらいていると考えられる。ゆうきの発言を受け「大型バス」という言葉から《バスごっこ》を想起したこうたろうが、冒頭を歌いはじめ(下線部④)、なおともすかさず歌いかえしている(下線部⑤)。この時、こうたろうの歌った部分は曲の冒頭部分であるが、なおとが次に歌った部分は続く部分ではなく、曲の後半の、「♪お隣へ、ハイ」と切符を渡す真似をする身体表現がついている部分であった(下線部⑥)。これは、なおとらにとって、《バスごっこ》という曲の印象と面白さが、この歌いながら隣の人へ切符を渡す真似をするという部分にあったことが伺われる。

なおとの「♪おとなりへ ハイ」に対し、ゆうきはかごの中にいるため、隣へ体をひねることは難しいという今の遊びの中の状況を鑑みて、「お隣じゃない」(下線部⑥)と発言し、自分たちの状況に合うように「♪お後ろへ ハイ」と替え歌にしている(下線部⑦)。こうたろうもそれに同意し、同じように「♪お後ろへ ハイ」と歌っている(下線部⑧)。

このように、遊びの中で歌われる歌は、最初から最後まで通して歌われることはあまり多くない。幼児にとってその歌の特に印象的な部分のみが引用されることが多いが、それは曲の冒頭であったり、この《バスごっこ》のように身体表現のついた部分であったり、面白い響きのオノマトペの部分であったりとさまざまである。そして、遊びの中の自分たちの状況に合わせ、歌の一部を替え歌にしたりして、自由に遊びの中で歌を変化させていることがわかる。

【譜例 35 《バスごっこ》 歌われた部分】

⑤ 対象児について

こうたろう、ゆうき、なおとは4歳児クラスの男児である。自宅も近く、保護者同士が仲が良かったため、幼稚園以外でも一緒に遊ぶことがあるとのことであった。この日は遊戯室でカラーブロック遊びをしていたが、その内カラーブロックが他の幼児に取られたりして

あまり数がなくなったこともあり、そのうちカラーブロックの入っていた空のかごを使って電車ごっこを始めていたようであった。

⑥ 遊びとの関連について

この時、男児 3 人は当初かごを特急（新幹線）に見立てており、押す役と乗る役を交代したりしながら遊戯室の中を動き回るとい遊びを行っていた。このかごは本来カラーブロックの入れ物であるが、場面に応じてままごと遊びのお風呂になったり、乗り物になったり、逆さまにしてかくれんぼの隠れ場所になったりときまざまな役割を果たしている。当初は 1 人の男児がかごに乗り、2 人が押していたため、かごは難なく動き、速さの緩急などもつけることができていたが、途中で交代した時、こうたろうとゆうきが共にかごに乗ってしまったため、なおとのみではかごを動かすことは困難であり、遊びがそこで止まってしまいそうな場面であった（下線部①）。その時にゆうきがかごを「大型バスで～す」と言ったことにより（下線部②）、「かご＝電車」という当初の設定から「かご＝大型バス」という新たな見立てが提案された。このゆうきの発言は、停滞しそうであった遊びを結果的には打破し、更なる遊びの展開を招くものであったと言えよう。勿論、ゆうき本人にそのような明確な意図があったとは言い切れないが、本能的に終わってしまいそうな遊びをおもしろくしようという意識の働きがあったのかもしれない。「バス」ではなく「大型バス」と敢えて言ったことに、恐らく一斉歌唱で既に覚えていた《バスごっこ》の歌詞の影響があると思われる。そして、「大型バス」という言葉から、既に 3 人に共有されていた《バスごっこ》が瞬時に想起され、こうたろうがすかさず続けて《バスごっこ》の冒頭を引用したことにより（下線部③）、しばらくは歌で遊ぶ場面が続いた。

その後、歌を歌う行為は終わったものの、「かご＝大型バス」という見立ては継続し（下線部④）、バスで遊戯室内を移動する遊びに変化している。また、こうたろうによる「××系統 A 駅行き」という発言は、「大型バス＝いつも通園に乗っている都営バス」という、より精密な設定を提案するものであり、これもまた 3 人全員がすぐにその意味を理解し、設定を共有している。このバスごっこは一見最初に行われていた電車ごっこと同じような遊びであるが、電車ではなく通園でよく乗る路線のバスになったことにより、バス停の名前をアナウンスしたり、ただ乗る役・降りる役を交代するだけでなくバスの乗客がバス停で降りたりするというルールを持ち込むことにより、設定がより具体的なものとなり、遊びが面白くなったことがわかる。ここで使用されたバス停の名前はいずれも幼児達が幼稚

園に通う道程に実際にあるバス停の名前であり、幼児達にとってリアリティのあるごっこ遊びに変化していると言えよう。

高橋は「面白くなるように知恵を絞って故意に現実を変換し、変換を仲間と共有する」ことがごっこ遊びの本質であると指摘している（高橋 1996b、p.115）。本事例では、歌の場面設定や登場人物をごっこ遊びに持ち込むのではなく、言葉で提案された見立てが、そこから想起される歌の引用を重ねることでより具体的なイメージを喚起し、結果的に停滞しそうな遊び場面を打破し、ごっこ遊びをより複雑で精緻なものへと変化させている。本事例は、物理的な制約により、遊びが停滞しそうな場面において、歌が歌われたことにより、物の見立てが変化し、ごっこ遊びの設定がより複雑で具体的なものに変化していった事例であると言えよう。

【事例 30 《とんでったバナナ》 5 歳児】

保育園。5歳とさくらとともこが、保育室の楽器かごに入れてあるフルーツの形をしたマラカスを振って遊んでいる。

①バナナの形のマラカスを手に取り、さくらが《とんでったバナナ》の1番「♪バナナがいっぱいありました あーおいみなみのそらのした」と歌い始めた。②ともこも途中「こどもが二人でとりやっこ」から唱和し、2人で歌に合わせてバナナが飛んでいくように空中でひらひらさせる。③さくらは続けて2番の「♪小鳥がいちわ おりました」を歌い、そばにあったオウムぬいぐるみを取り上げて歌の通りにバナナをつつかせる。しばらくして、④さくらは「次なんだっけ？えーと、ワニさんだ！」と言う。⑤ともこ「ワニさんなんかいいよー」と言うと、⑥さくらは「ワニさんとバナナが踊るんだよ」と言う。2人はなにやら話しながら、⑦保育者のところへ行き、「ワニさんをつくりたい」と頼んでいた。

(B 保育園 2003年7月29日 午前10時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《とんでったバナナ》（作詞：片岡輝／作曲：桜井順）は、南方系の伴奏リズムと南国を舞台にしたストーリー性のある歌詞、毎回最後に出てくる「♪バナナンバナナンバーナナ」という締めフレーズの語感の良さが特徴で、保育の場では夏の時期などに年長

児クラスでよく歌われる歌である。この保育園でもクラスの一斉歌唱活動で扱われ、この時、保育室の壁には6番までの歌詞とそれに沿った絵を書きだした紙が張り出されていた。6番まで歌うと幼児にとっては長い歌であるが、さくらやともこは競うようにして全部の歌詞を覚えようとしていたようである。

保育園では、楽器遊びの際にもこの曲の入ったカセットテープを流していたことがあり、その影響もあってさくらはバナナマラカスを持って《とんでったバナナ》を歌い始めたのであろう(下線部①)。当初は歌いながらマラカスを鳴らすという楽器遊びであったと考えられる。次のフレーズからともこも唱和しているが(下線部②)、二人ともかなり正確に歌詞やメロディー、リズムを覚えている様子がうかがえた。

【譜例 36 《とんでったバナナ》 歌われた部分】

② 対象児について

さくらとともこ5歳の女兒である。2人はこのフルーツの形のマラカスがお気に入り、普段から楽器として振って鳴らしたり、ままごとの道具として使ったりしている。また、2人は歌も好きで、長い歌詞などもいち早く覚えて一斉歌唱の時などは他児をリードして歌ったり、普段の遊びの中でもお互いに歌詞を覚えているか競い合ったりする姿も見られる。

③ 遊びとの関連について

当初は、歌を歌いながらマラカスを振るという楽器遊びであったと思われる(下線部①)が、さくらとともこが歌に合わせてバナナマラカスを飛んでいくように空中でひらひらさせたことから(下線部②)、歌に描かれた情景を再現するという意識が向けられたものと思われる。さくらは次の2番の歌詞を歌いながら、今度は手近にあったオウムのぬいぐるみを取り上げて、バナナを突かせるという、歌詞の内容を再現しようとしており(下線部③)、その後、歌を歌うことよりも、情景を再現することに熱心になっている(下線部④)。3番の歌詞に出てくるワニに相当するものは手近に見当たらなかったが(下線部⑤)、さくらはそれを再現することにこだわり、「ワニさんとバナナが踊るんだよ」と発言している(下線部⑦)。そして、2人で保育者のところへ行き、ワニを作りたいと申し出ている(下線部⑧)。

線部⑧)。そしてその後さくらとともにこは、保育者にカラービニールと新聞紙をもらい、ワニを作り始めていた。

このように、特にストーリー性のある歌詞を持つ歌が、遊びの中で歌われることで、その歌のストーリーや状況設定が遊びに影響することがある。バナナの冒険を描いたこの歌の歌詞世界が、遊びに使われていたバナナのマラカスを通して想起され、歌に描かれた世界を遊びの中に取り込んで再現しようとしている姿が見て取れる。楽器だったバナナマラカスは、《とんでったバナナ》を歌うことによってこの歌に登場する「バナナ」という特定のものに見立てられている。オウムぬいぐるみは歌に登場する「鳥」に見立てられ、さらにはワニをつくる遊びへと変化していつていることがわかる。

本事例は、楽器遊びから、歌が歌われたことによってその歌の世界を利用したごっこ遊びへと変化し、さらにそのごっこ遊びの世界に必要なものをつくるという遊びへと変化していった事例であると言えよう。

【事例 31 《とんぼのめがね》 5 歳児】

降園前の集合時、保育室には椅子が四角に並べられ、荷物を持ってきた子から着席している。保育者は中央で忘れ物のエプロンやタオルなどを幼児に手渡している。

既に荷物を持ってきてかばんを斜めに体にかけて椅子に座っていただいすけは、首にかけた 2 つの金メダル（丸く切ったダンボールに金の折り紙を張り、リボンを通して首にかけられるようにしたもの）を手で弄んでいる。そこへ荷物を取ってきたりくが帰ってきて、だいすけの隣の椅子に座る。①りくはタオルをかばんにしまいながら、小声で「♪とんぼのめがねは水色めがね～あーおいお空を飛んだからー」と歌う。②だいすけがりくのほうを向く。

りくはタオルをしまい終わり、続けて 2 番を歌い始める。③2 番の途中の「♪とんぼのめがねはぴかぴかめがね」のところのだいすけの首にかけた 2 つの金メダルを指差して笑う。④するとだいすけは金メダルを手に取り、ひとつずつ自分の目に当ててメガネのようになる。⑤りくは 2 番の続きを「♪あーおい…」と歌いかけるが途中でやめてだいすけが金メダルを目に当てているのを見て声を立てて笑い、「なんだそれ！」と言う。⑥だいすけ「♪ぴかぴかめがね～金メダルめがね～」と歌う。⑦りく「貸して」と言い、だいす

けの手から金メダル部分を取って自分の目に強く押しあて、「なんにも見えね〜」と言って笑う。だいすけ、りくから金メダルを取り返し、上にかざすようにして光を反射させる。⑧りく「いいな一金メダル」と言う。⑨二人はその後とんぼのめがねの3番を正確に歌う。

歌い終わると⑩りくは「そうだ、これめがねになるんじゃない!」と言い、⑪保育者に向かって「Y先生、Y先生、ぼくこれでめがね作る!」と言う。⑫だいすけも椅子から降りて保育者のそばに寄り、保育者の肩を叩きながら「おれももう1個めがね作りたい」と言う。保育者は「そうねー、じゃ明日やってみようね」と言う。

(A 幼稚園 2004年9月30日 天気:晴れ)

① 歌について

《とんぼのめがね》(額賀誠志作詞/平井康三郎作曲)はこのクラスで9月の一斉歌唱時に取り上げられていた歌である。

最初に歌い始めたのはりくであるが(下線部①)、歌い始めの時点ではりくはだいすけの金メダルを見ておらず、歌が何の契機で発生したのかは不明であった。しかし、季節が秋であるということや、この日はよく晴れており、午前中から外遊びを十分にできたことなどから、「青いお空を飛んだから」などの歌詞が思い浮かんだとも考えられる。タオルをかばんにしまうという作業をしながら、小声で歌っていたので、かなり無意識的なものであったのかもしれない。

だいすけはりくの歌声に反応し、ぱっと振り向いたが、特に反応はしなかった(下線部②)。その後、りくが続けて2番を歌い始めたが(下線部③)、この時の歌声は1番を歌った時よりもだいぶ大きくなっており、意識的な歌のように感じられた。そして、「♪ぴかぴかめがね」の部分でだいすけの首にかけた金メダルを指さし(下線部④)、だいすけがそれに対し、めがねのように目に当てて見せると(下線部⑤)、りくは笑ってそこで歌が途切れている。だいすけはそれに対し、「♪ぴかぴかめがね〜金メダルめがね〜」と一節を替え歌のようにして歌い返す(下線部⑥、譜例10)。その後はひとしきり金メダルで遊び、最後に3番の歌詞を、2人で顔を見合わせるようにして通して歌っていた(下線部⑦)。

【譜例 37 だいすけの替え歌】

② 対象児について

だいすけとりくは5歳児クラスの男児である。2人は普段から仲がよく、遊びの場面でも一緒にいることが多く、サッカーや鬼ごっこなど外遊びをしていることが多い。ただ、この日は特に日中一緒に遊んではいなかったようで、だいすけは金メダルづくりをしており、りくはほとんどずっと外遊びをしていた。降園前の集まりの時は幼児は用意のできた者から好きな場所に座ることになっているが、2人がよく隣同士で座っている姿を見かける。

③ 遊びとの関連について

この幼稚園では10月初旬に運動会が予定されており、この日も昼食前にリレーの練習が行われていた。だいすけが首にかけていた金メダルは、遊びの中で運動会との関連で作られたものと思われる。

《とんぼのめがね》は1番はりくのみで原曲のまま歌われたが（下線部①）、2番の途中でりくがだいすけの金メダルを指さして「♪ぴかぴかめがね」と歌った時（下線部③）、りくの中で「金メダル＝めがね」という見立てが成立していたと考えられる。丸い金メダルが2つ並んでいることによりめがねに見え、更に金色の折り紙が張られているため、ただのめがねではなく「ぴかぴかしている」ことから、歌の中に出てくる「♪ぴかぴかめがね」という歌詞に通じ、この見立てが発現したのであろう。それに対し、だいすけは金メダルを取って目に当てるという行為で、りくの見立てを肯定し、受け入れている（下線部④）。金メダルを目に当てると彼らの顔の大きさよりかなり大きくなり、それがますますとんぼの目を連想させたのであろう。さらにだいすけは「♪ぴかぴかめがね～金メダルめがね～」という原曲にはない創作部分を挿入し、りくの見立てを歌を通じてさらに発展させている（下線部⑥）。りくはそれにより、歌よりも金メダルへの興味が増し、だいすけから金メダルを借りて自分もめがねのようにして目に当てたり（下線部⑤⑦）、「いいなー」と発言したりしている（下線部⑧）。

二人が金メダルを2個並べて目に当ててことをめがねと見立てたことにより、りくは「めがねを作りたい」と申し出ている。その前にりくは「いいなー金メダル」と発言しており（下線部⑧）、だいすけの金メダルを羨ましく思う気持ちが表れているが、同じメダルではなく、それを利用しためがねを作りたい、ということにより、自分独自のものを作りたい

という意欲が窺える。また、そのりくの発言により、D男も「もう1個めがね作りたい」と発言しており（実際はだいすけは「めがね」は作っていないのだが）、歌を歌ったこととそこから派生した見立てにより、二人の中に新たな遊びの発想が生まれたと言える。1週間後に園を訪れた時に尋ねたところ、二人は厚紙の丸い枠の中に色セロハンを張り、輪ゴムで耳にかけられるようにしためがねを見せてくれた。歌から生まれた遊びの発想が、保育者の援助により展開し、継続したと言える。

【事例 32 《とけいのうた》 3歳児】

保育園、3歳児。るなとなおきが木製のカラー積み木で遊んでいる。

立方体に三角柱のものを乗せて、なおきは「おうち」と言う。るなは立方体を5個積み上げ、上に三角柱を乗せて「これるなのおうち」と言う。なおき「たかーい」と言い、「なおくんも高くする」と言い、三角柱の屋根を取り外し、立方体を同じように重ねていく。るな「なおきくん高いねー」と言う。①なおきは「これ東京タワーだよ」と言う。②るなは「東京タワーってなに？」と言う。③なおき「僕行ったよ、高いところまで」と言う。④るなは答えず、薄い直方体の積み木を両手にひとつずつ取り、こすり合わせている。⑤そして1回打ち鳴らす。⑥なおきは顔を上げ、「カチン！」と言う。⑦るなは笑い、何度か打ち合わせて音を鳴らす。⑧るな、叩きながら「カチコチカチン！」と言う。⑨なおき「♪かちこちかちんおとけいさん」と歌う。⑩るな笑い、積み木を左右に振りながら「♪かちこちかちん おとけいさん かちこちかちん動いてるー」と歌う。⑪なおきそれにかぶせるようにして「♪かちこちかちん おとけいさん」と何度か歌う。

⑫るな「♪おーとなーのはーりーと こーどもーのはーりーが」まで歌い、⑬積み木を置いて「そうだ、時計つくる？」と言う。⑭なおき「いいよ」と言う。⑮るな「じゃあここがおうちで、時計つくろうね」と言い、さきほどなおきが積んだ東京タワーの横に、円柱の積み木を3つ積む。なおきも横から手を出し、立方体を乗せるが、るな「違うよーまるいの！」と言って立方体を下す。なおき「丸いのどれ？」と言うとるなは別の円柱をとり「これだよ」といいながらまた積む。なおきは円柱を探して「これだ」と言いながらその上にまた積む。7個ほど積んだところであるなは一番上に三角柱を乗せ「できた」と言う。

(E 保育園 2013年2月12日 午後15時半ころ 天気：くもり)

① 歌について

《とけいの歌》(筒井敬介作詞／村上太朗作曲)はこの保育園において、過去に一斉歌唱や手遊びの題材として取り上げられた曲である。

本事例において、《とけいの歌》が歌われたきっかけは、るなの積み木を打ち鳴らす音(下線部⑤)をなおきが「かちん！」と表現したことから始まる(下線部⑥)。なおきの反応を受けて、るなは何度も積み木を鳴らし(下線部⑦)、さらに自分でもその音を「カチコチカッチン！」と表現している(下線部⑧)。この時のるなの「カチコチカッチン」は《とけいの歌》の歌詞からの影響が感じられるものの、歌のリズムや抑揚はついていなかった。しかし、それを受けてなおきが《とけいの歌》の歌詞を連想し、「♪かちこちかちん おとけいさん」と歌い出した(下線部⑨)。るなもそれに対し、笑って自分も歌い始めている。その時、持っていた2つの積み木を左右に振っていた(下線部⑩)。なおきはおそらく「♪かちこちかちん おとけいさん」の部分しか正確に覚えていなかったのであろう、その部分だけを繰り返して歌っていた(下線部⑪)。るなはなおきに合わせようとはせず、自分の歌を続けていたが(下線部⑫)、ふいに「時計つくる？」と尋ねて歌を中断している(下線部⑬)。

【譜例 38 《とけいのうた》 歌われた部分】

② 対象児について

るなとなおきは3歳児クラスであり、同じ生活グループに属しているため、食事やグループ活動の際は同じ5-6人のグループで行動している。なおきは積み木やブロック、電車のおもちゃなどが好きで、よく一人でも遊んでいる。この日はなおきが積み木をやっているところへるながやってきて、「るなもやりたい」と言ったところ、なおきが「いいよ」と言い、二人で遊び始めたところであった。

③ 遊びとの関連について

当初、2人は積み木を積んで「おうち」や「東京タワー」などに見立てて遊んでいた。見立てはそれぞれであり、なおきの「東京タワー」という見立ては、おそらく東京タワーを見たことのないるなには伝わらず(下線部①)、3歳という年齢もあってなおきがうまく

東京タワーについて説明できなかつたこともあり（下線部②）、るなはその見立てを共有することができず、黙っていた（下線部③）。

その後、るなが積み木を打ち合わせて音を出したところ、なおきがそれに反応し「カチン！」と表現した（下線部⑤⑥）。そのなおきの反応にるなは気をよくしたようで、何度も打ち鳴らし、「カチコチカチン！」と表現している（下線部⑦⑧）。そのるなの表現から《とけいの歌》を想起したと思われるなおきの歌が発現した（下線部⑨）。つまりこの時、歌を想起したのは積み木というモノではなく、積み木の立てる音であり、それを表現した「カチン」から「カチコチカチン」という擬音語であったと考えられる。

その後、積み木を持ったまま振りながら続きを歌う光景が見られたが（下線部⑩）声を合わせて歌うわけではなく、お互い歌いたいように歌っている。3歳児の事例では、このように、共通の歌を想起し、歌い始めても、お互いに合わせるわけではなく、それぞれ好きに歌っているという光景がよくみられる。

その後、るなは途中で歌うのをやめ、「時計つくる？」と提案している（下線部⑬）。それに対し、なおきは賛同し（下線部⑭）、おうちの隣に時計をつくるという遊びに移って行っている（下線部⑮）。《とけいの歌》により、積み木で時計をつくるという新たな見立てが生まれ、それを共有して、当初別々のものを作っていた2人はかかわり合いながら同じものを共につくるという遊びに変化していつている事例である。

第四節 プランの変化

【事例 33 《チューリップ》《ハッピーバースデイトゥーユー》 4歳児】

保育園、4歳児、砂遊び。女兒3人が砂場で遊んでいる。バケツに砂を満杯に入れ、それをひっくり返して型抜きをし、ケーキに見立てている。

しおり①「大きなケーキできたー」と言う。らん「おおきいー」と言う。しおり「じゃこれに飾り付ける？」と言う。ちほ「うん」と言う。かたわらの容器に桜の花びらや木の実、小枝などが入っている。しおり「じゃあまずお花にしよう」と言って、花びらを取ってケーキの上に乗せる。ちほ「並べる？」と聞く。しおり「うん」と言い、「ちほちゃんとらんちゃんもやって」と言う。ちほとらんは場所を移動し、3人でケーキを囲むようにして花びらをケーキの縁に隙間なく並べ始める。ほとんどなにもしゃべらず、黙々と並べていく。

ぐると一周、縁に花びらが並ぶと、②しおりは顔を上げ「わーきれい！」と言う。らんも「きれいー」と言う。③ちほは手を叩いて手についた砂を払い、縁にならべた花びらを人差し指でさわりながら、「♪ならんだ ならんだ チューリップの花が」と歌う。④しおり笑い、「♪ならんだ ならんだ 赤白黄色」と歌う。⑤しおり「赤白黄色じゃない」と言い、⑥ちほ「ピンクだけ」と言う。⑦らん花びらを指しながら「これもピンクこれもピンクこれもピンクピンクー」と言う。⑧しおり笑い、「♪どの花見てもきれいだな」と最後まで歌う。

しおり⑨「誕生日ケーキにするからろうそく挿そう」と言い、小枝を取って花びらの内側に立てる。ちほ「ろうそくー」と言い、自分も小枝を取ってケーキに立てる。また3人でぐると一周ろうそくを立て終わると、⑩しおり「♪ハッピーバースデイトゥーユー」と歌い始める。⑪ちほとらんは次のフレーズから唱和し「♪ハッピーバースデートゥーユー ハッピーバースデイディア…」まで歌い、⑫「ディア誰だ！」と言って笑う。しおり「しおりのお誕生日5月」と言う。ちほは「私8月」と言い、らんは「私9月」と言う。その後、誕生日の話題に移っていく。

しおり「⑬じゃあ誕生日パーティする？」と言う。⑭らん「いいよ」と言う。⑮しおり「パーティだからお客さん呼ばなきゃ」と言う。⑯ちほ「お茶は？」と言う。しおり「コ

ップ借りてくる」と言って、保育者のところへ走っていく。

(E 保育園 2013年3月22日 午前10時ころ 天気：くもり)

① 歌について

《チューリップ》(近藤宮子作詞/井上武士作曲) および《ハッピーバースデイトゥーユー》(アメリカ曲)は、このクラスの一斉歌唱で取り上げられたことはないが、《チューリップ》の方は低年齢児クラスで保育者が歌っていることがあり、また《ハッピーバースデイトゥーユー》は毎月の誕生日会で歌われる歌であるとのことであった。

ちほによって歌われた《チューリップ》の歌は、歌詞は「♪ならんだ ならんだ チューリップの花が」となっていたが、メロディーは冒頭の「♪さいた さいた チューリップの花が」という部分と同じであり、テンポはかなり遅めであった(下線部②、譜例)。その後、しおりは続きの部分を本来の歌詞とメロディーで「♪ならんだ ならんだ 赤白黄色」と歌った(下線部③)。

次に歌われた《ハッピーバースデイトゥーユー》はしおりによって歌い始められ(下線部⑩)、次のフレーズから残りの2人も唱和した(下線部⑪)。

【譜例 39 ちほの《チューリップ》】

【譜例 40 《ハッピーバースデイトゥーユー》 歌われた部分】

② 対象児について

しおり、ちほ、らんは4歳児クラスの女児である。3人は仲が良く、よくままごとなどでも一緒に遊んでいる姿が見られる。しおりは3人の中ではリーダー格で、遊びの中でもリーダーシップをとることが多い。桜の季節であったこともあり、花びらを集めてままごとをしたり、砂遊びの材料に使ったりするのが、ここ数日の3人のブームであったとのことである。この日は朝からまず花びら集めをし、それを持って砂場へ直行していたとのことであった。

③ 遊びとの関連について

本事例の当初は砂遊びであり、3人はバケツを使って砂の型抜きをしていた。それを、まず「ケーキ」に見立て、飾り付けるという遊びが行われていた。ケーキができた時、しおりは「大きなケーキできたー」と言っているが（下線部①）、この時点では「誕生日ケーキ」という意味づけはなされていない。その後、ケーキを花びらで飾り付けるという作業が3人によって行われ、それが完成したところでしおりは満足そうに「わーきれい！」と発言し（下線部②）、らんも賛同している。そして、ちほによって《チューリップ》が歌われた（下線部③）。この歌を喚起したのは、花びらである同時にきれいに縁に並んでいる状態と、歌詞の「♪ならんだ ならんだ」という部分が重なったためであろう。そのため、冒頭の「♪さいた さいた」という歌詞ではなく、「♪ならんだ ならんだ」という歌詞を冒頭のメロディーにつけて歌われたと思われる。ちほの歌はしおりによって引き継がれ（下線部④）、続けて「♪ならんだ ならんだ 赤白黄色」と本来の形で歌われた。そう歌いながらも、しおりはケーキに乗っている花びらが赤白黄色の色ではないことを指摘し（下線部⑤）、ちほ・らんも「ピンクだけ」と歌の内容と目の前の状況との違いについて発言している（下線部⑥⑦）。しおりはそれを笑って賛同しつつも、「♪どの花見てもきれいだな」と最後まで歌っている（下線部⑧）。これは、花びらの色が違うという差異はあるものの、自分たちが並べた花びらもどれを見てもきれいであり、この最後の部分を歌うことでその満足感を得たかったのではないだろうか。

その後、しおりはそのケーキを「誕生日ケーキにしよう」と提案し（下線部⑨）、ろうそくに見立てた小枝を挿す作業を3人で行っている。それが完成するとしおりは《Happyバースデイトゥーユー》を歌い始め（下線部⑩）、ちほとらんも途中から唱和している（下線部⑪）。しかし、普段は誕生日会で歌っている歌のため、「♪ディア…」の後に入れる名前が思いつかず、歌は中断している（下線部⑫）。そしてその後誕生日の話題に移ったのち、しおりの「誕生日パーティにする？」というプランが提案され（下線部⑬）、2人も賛同して（下線部⑭）、「パーティに客を呼ぶ」「お茶を用意する」等の設定が加えられて（下線部⑮⑯）、誕生日パーティごっこへと移って行っている。

《チューリップ》の歌は、3人が共に一生懸命つくったケーキの出来栄えに対して満足していることのあらわれともとらえられる。《Happyバースデイトゥーユー》は誕生日ケーキに付随する状況をあらわす歌として、ケーキとほとんどセットで想起される歌なのであろう。本事例では、2つの歌が歌われたことにより、砂を型抜きし、それに飾りをつけてケーキをつくるという遊びへの満足感、達成感が助長され、ケーキのイメージがより膨

らみ、そこから誕生日ケーキという意味づけがなされ、さらに誕生日パーティごっこという新たなごっこ遊びのプランへと変化していっていると言える。

【事例 34 《おでかけペンギン》 5 歳児】

幼稚園、5 歳児クラス。昼食後、保育室のままごとコーナーで 3 人の女児がままごとをしている。なつみが母親役、あおいが子ども役、ふみかが猫役。

なつみがバスケットを持ち「じゃあママはご飯のお買い物に行ってきますよ」と言う。あおい「私も行く！」と言って立ち上がる。「ママ、猫ちゃんも行きたいって」と言う。ふみかが膝立ちでえりにじゃれつきながら「ニャーン、ニャンニャーン」と鳴き真似をする。なつみ「じゃあみんなで行きましょうか。さっ急いでね」と言う。

なつみが先頭に立ち、3 人はままごとコーナーを出て行く。あおいはふみかの腰のリボンを持ち、ふみかはうさぎ飛びのような形で飛び跳ねながらついていく。①廊下に出ると、なつみはバスケットを持ったまま手を体の左右で交互に叩きながら「♪ペン、ペン、ペンギンさん 出かけたよ」と《おでかけペンギン》の冒頭を歌いだす。②ふみかはうさぎ跳びをやめ、立ち上がって次節からえりに唱和し、「♪お花を買いーに出かけたよー」と歌う。③少し遅れてあおいも唱和する。④廊下でお店やさんごっこをしていた男児が「♪ペンギンさーん」と追唱する。

あおい、なつみ、ふみかが⑤3 人そろって「♪行っても行っても行っても行っても氷の山〜」と次節を歌う。更に「♪行っても行っても行っても」と歌いかけ、⑥なつみはそこで歌をやめ、あおいとふみかを振り返って「そうだ、お花も買わなきゃ！」と言う。⑦あおいは笑いながら「そうだ、お花かざるよ！」と言い、⑧ふみかに向かって「猫ちゃんはペンギンさんになりなさい！」と言う。⑨ふみか「みんなペンギンさんなんだよー」と言い、両腕を体の脇につけ、手のひらを床に平行に向けてペンギンの歩き方をまねする。⑩あおいとなつみは声を立てて笑い、二人とも同じようにペンギンの真似をしながら遊戯室へ向かう。途中で保育者とすれ違い、なつみは「先生ー、ペンギンさんだよ」と言う。

(A 幼稚園 2005 年 11 月 24 日 午前 10 時半頃 天気：晴れ)

① 歌について

この園ではこの月末に音楽会が予定されており、5歳児はその席で《おでかけペンギン》（城野賢一作詞／山崎八郎作曲）を斉唱することになっていた。この日は、降園前に遊戯室に集合し、5歳児2クラス合同で歌の練習をすることになっていた。なお、園で使用されていた楽譜は《ペンギンさん》と書かれており、幼児もそのように覚えていたが、正しい楽曲名は《おでかけペンギン》である。

なつみが冒頭から歌い出すと（下線部①）、ふみかは自分の役柄である猫の動きをやめて立ち上げり、次のフレーズからなつみに唱和した（下線部②）。あおいもすぐに歌に参加している（下線部③）。さらには、まったく違う遊びをしていた別の男児も、その歌を聴いて「♪ペンギんさーん」と3人に声をかけている（下線部④）

しばらくは歩きながら歌を続けて歌っていたが、（下線部⑤）、なつみの「そうだ、お鼻かわなきゃ！」という発言により歌は中断している（下線部⑥）。

【譜例 41 《おでかけペンギン》歌われた部分】

② 対象児について

なつみ、あおい、ふみかは5歳児クラスの女児である。なつみは、もともと歌や踊りの好きな女児であり、クラスでの一斉歌唱の時もいち早く歌詞を覚えて他の幼児に教えたり、皆をリードして歌ったりすることが多い。担任保育者もそのことを皆の前で誉めることがあり、なつみも歌に関しては自信と自負を持っているようである。この日も、なつみは別の場面で音楽会を非常に楽しみにしているという内容の発言をしており、音楽会への期待感をかなり持っていたと思われる。また、この後降園前に遊戯室で歌の練習をするということもなつみは認識しており、それを楽しみに思う気持ちも大きかったのではないだろうか。この時なつみはままごとの中でも母親役というリーダー的役割を担っており、遊びを先導していた。その気持ちと、「自分が集団を先導できる」という歌を歌う時の気持ちが重なって発現した歌であると考えられるのではないだろうか。直接的には3人が「お買い物に行く」ために廊下に出た時に歌が歌われており、歌詞内容の「♪お花を買いに出かけたよ」との連想から発生したと考えられるが、なつみのリーダーシップという要因もそこには働いていたと考えられる。

③ 遊びとの関連について

本事例では、歌が引用されたことで役柄および場面の新たな見立てが提案され、その歌の状況設定と役柄がそのままごっこ遊びの中に持ち込まれ、別の「ごっこ」に変化している事例である。もともとの状況はままごと遊びをしていた3人が「ご飯の買い物」に出かけるという設定であった。そこになつみが《おでかけペンギン》の冒頭部分を歌ったことにより（下線部①）、あおいとふみかも歌に参加し、しばらくは歌を歌う場面が続いた（下線部②③）。ふみかは、猫としての振舞いをやめて、歌うことに注力している（下線部②）。そして、歌詞の「♪お花を買いにでかけたよ」とい部分の連想から、「お花を買う」という新たなプランがなつみによって提案される（下線部⑥）。このアイディアが《ペンギンさん》の歌詞内容から来ていることはすぐにあおいとふみかにも理解され、あおいがその提案に同意し（下線部⑦）、更に、猫役であったふみかに「ペンギンさんになりなさい」と発言したことにより（下線部⑧）、役の変更も提案された。また、それを受けてふみかが、ペンギンが揃って買い物に行く歌詞の情景を想起したのか、ペンギンの真似をして「みんなペンギンさんなんだよ」と発言すると（下線部⑨）、あおいとなつみも笑って真似することでそれを了承し（下線部⑩）、母親、子ども、猫であった3人が全員ペンギンに変更された。つまり、歌を歌ったことにより、遊びのプランとそれに伴って役に変更が加えられ、全員がそれを了解して遊びの展開に変化・修正が加えられたと言える。

【事例 35 《お化けなんてないさ④》 5歳児】

5歳児クラスのまなとめぐみが廊下でお店屋さんごっこをしている。製作したわたあめやキャンディー、アイスなどを売っている。そこへ室内でお化け屋敷をしていたたかふみが保育室を出てきて通りかかり、客として買おうとする。たかふみは黒いビニールに目の部分に穴をあけたものを被ってお化けの扮装をしている。

たかふみ①「くーだーさーいーな！」と低い声で言いながら店の前によって来る。まな「きゃー！」と叫ぶ。めぐみ「お化けが来たわー！」と叫び、立ち上がって②「お化けは買えません！」という。たかふみ「お化けだぞーわたあめよこせー」と手を伸ばしながら言う。③めぐみ「やめてよーお化けは買えないの！人間のお店なの！」という。まな④「そうだよお化けはわたあめ食べないんだよ」と言う。⑤たかふみ「お化けだってわたあめ食べるよ」と言い、ポケットからお金を出すふりをして「はい、お金」と言い、

めぐみに渡す真似をする。⑥めぐみ「やだー！」と言う。⑦たかふみ「♪お化けだって食べるさ、お化けだって食べるさ」と《お化けなんてないさ》のメロディーで歌う。まなとめぐみは笑い、⑧「♪お化けなんてないさ、お化けなんてないさ」と歌い返す。⑨たかふみ「♪お化けだってわたあめ お化けだってわたあめ」と更に替え歌で歌う。まな笑い、⑩「お化けだってわたあめだってー！」と言い、わたあめをとって「はい、じゃあお化けにもあげます」と言ってたかふみに渡す。

めぐみ⑪「じゃあさ、お化けが来たらつかまえて冷蔵庫に入れる」と言う。たかふみ「えー！」と言う。⑫めぐみ「冷蔵庫に入れて、お化けも売る」と言う。⑬たかふみ「それじゃ凍るじゃん！」と言う。⑭めぐみ「お化けアイス！」と言う。まな、めぐみ、たかふみ笑い、⑮たかふみ「お化けアイスは見えない」と言う。まな「見えなかったら買えないじゃん！」と笑って言い、⑯「じゃあお化けはお金払えば買える」と言う。⑰たかふみ「お化けのお金は見えない、はい」と言いながらお金を渡すふりをする。⑱まな「じゃあお化けも買いに来ていいよ」と言い、たかふみは「じゃあほかのお化けも呼んでくる」と言って保育室に入る。

(A 幼稚園 2004年7月1日 午前10時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《お化けなんてないさ》は、このクラスで、ちょうどこの時期一斉歌唱で取り上げられていた題材である。このころ、クラスではお化け屋敷づくりが行われており、お化けの扮装も流行っていたことから、一斉歌唱場面以外でもよく幼児によって歌われる場面を目にした。

本事例において、《お化けなんてないさ》の歌はたかふみの替え歌によって始まった。まなの「お化けはわたあめ食べない」という発言に対し（下線部④）、たかふみはおどけた調子で「♪お化けだって食べるさ お化けだって食べるさ」と替え歌にして歌った（下線部⑦、譜例42）。この時の歌は、《お化けなんてないさ》の冒頭のリズム・メロディーとほぼ一致していた。それに対し、まなとめぐみは笑い、「♪お化けなんてないさ お化けなんてないさ」と歌いかえす（下線部⑧）。これは、たかふみの歌の面白さを受け入れつつも、まだ「お化けはダメ」ということを歌によってあらわしたのかもしれない。次にたかふみはまた、同じ部分のメロディーで、今度は「♪お化けだってわたあめ お化けだってわた

あめ」と歌った（下線部⑨、譜例 12）。この時も、リズム・メロディーともに《お化けなんてないさ》の冒頭とほぼ一致していた。

【譜例 42 たかふみの替え歌①】

【譜例 43 たかふみの替え歌②】

② 対象児について

まな、めぐみ、たかふみは5歳児クラスの子である。まなとめぐみは仲が良く、お店屋さんごっこやままごと、劇遊びなどでよく一緒に遊んでいる。たかふみはここのところ、お化け屋敷づくりに夢中で、毎日登園するとまずお化けの扮装をし、あちこちの保育室に出没したり、他の遊びに顔を突っ込んだりしていた。

③ 遊びとの関連について

本事例は、お店屋さんごっことお化け屋敷ごっこという、異なる2つのごっこ遊びを行っていた幼児がかかわる場面である。当初、お化けに扮したたかふみがお店に買いに来た時（下線部①）、たかふみが低い声を出したりしてお化けらしくふるまったこともあり、店員役のめぐみは「お化けは買えません」（下線部②）という発言によって、たかふみがお店屋さんごっこにかかわるのを断ろうとしている。その後もまなとめぐみは重ねて「人間のお店」「お化けはわたあめ食べない」と発言しており（下線部③④）、「お金を出す」というプランをたかふみが提案しても（下線部⑤）、さらに拒絶している（下線部⑥）。客としてふるまおうとするたかふみはことごとく拒否されていると言える。

しかし、たかふみが「お化けはわたあめ食べない」と言われたことに対し、「♪お化けだって食べるさ」と《お化けなんてないさ》のメロディーを替え歌で歌ったことにより、まなとめぐみの態度は一変する。この替え歌に反応し、さらにまなとめぐみが同じ部分を歌うと（下線部⑧）、さらにそれにたかふみが「♪お化けだってわたあめ」と替え歌を重ねている（下線部⑨）。すると、まなはわたあめをたかふみに渡すというように態度を変えている（下線部⑩）。

その後、めぐみにより「お化けが来たら冷蔵庫に入れる」というアイデアが提案される（下線部⑪）。これは《お化けなんてないさ》の「冷蔵庫に入れて カチカチにしちゃお

う」という歌詞の影響であろう。この部分は歌われてはいないが、歌のストーリー全体をめぐみが想起していることがわかる。さらに、もともと行っていた「お店屋さん」という設定からか、「お化けも売る」というプランが提案され（下線部⑫）、たかふみが「それじゃ凍る」と発言したことから（下線部⑬）、「お化けアイス」というアイデアが出てくる（下線部⑭）。たかふみはそれに対し、「お化けは見えない」ということにこだわり、「お化けアイスは見えない」と設定を付加している（下線部⑮）。まなはそれに対し、「お化けはお金払えば買える」（下線部⑯）という発言で、たかふみの遊びへの参加を承諾する。たかふみはそれに対し、「お化けのお金は見えない」と発言し、お金を払うふりをする（下線部⑰）。これは、下線部⑤の行動と同じであるが、今度はまなとめぐみに受け入れられ、「他のお化けも買いに来ていいよ」というまなの発言（下線部⑱）により、お店屋さんごっこにお化けが買いに来るという新たなプランが承認され、展開していった。

たかふみが店に来た時、「お化け」として振る舞っていたため、まなとめぐみはたかふみ自体の参入を拒否したというよりは、あくまでも「お化け」に対する態度をとったとも言える。しかし、たかふみが替え歌を利用して「お化けだって食べる」「お化けだってわたあめほしい」という気持ちを表現したところ、そのおどけた調子が面白く感じられたためか、まなとめぐみは「お化けを拒否する」という態度を変え、「お化け」に関したさまざまなイメージを広げながら新たなアイデアを出し合い、それを遊びに組み込んでいっている。歌が歌われたことをきっかけに、歌の世界の設定が遊びに取り込まれ、それにより幼児のイメージがふくらんで新たな遊びのプランが展開された事例と言えよう。

【事例 36 《おにのパンツ》 5 歳児】

5 歳児クラスにて。節分を控え、数人の幼児が室内で鬼の面づくりをしている。保育室の一角では積み木遊びをしている 3 人の男児がいる。

たいが、色を塗り終わると、①作った鬼の面を頭につけ「がおーっ」と言いながら、室内で積み木でお城ごっこをしていたひろととゆうた、けいすけのところへ走っていく。②ひろと「鬼がきたぞ〜！」と言い、笑いながら積み木を高く積んでブロックしようとする。ひろと「早く積みめ！」とゆうた、けいすけに言い、③「鬼は外〜！」と言って積み木の傍に落ちていたカラー帽子をたいがに向かって投げる。④たいが「鬼は豆じ

やないとやられない」と言い、積み木を乗り越えて入ってこようとする。⑤けいすけ「鬼は帽子でもやられる」と言い、カラー帽子をまた投げつける。⑥たいがは怒ったように「やめろよー」と言う。

⑦ひろと「鬼はパンツでもやられる」と笑いながら言い、ズボンを脱ぐ真似をする。⑧けいすけ笑って「♪鬼～のパンツは悪いパンツ～」と《おにのパンツ》の一節を替え歌にして歌う。⑨たいが「なんだそれ！」と笑っている、⑧「♪鬼～のパンツはよいパンツ～」と振りつきで歌う。⑩ひろと、けいすけ「え、鬼のパンツは悪いパンツだよ」と言い、積み木を積み直しながら、⑪ひろと「鬼はここでパンツ脱げばお城に入れる」と言う。他の男児笑う。⑫たいが「パンツ脱いだらやべーじゃん」と言い、⑬「じゃあなにかあげたら入れる」と言い、保育室の隅からソフトブロックを持ってくる。たいが「鬼はこれをあげたら入れる」と言い、ひろとに手渡して積み木を乗り越える。⑭ひろと「いいよ」と言い、「じゃあ鬼はパンツじゃなくてもなにかあげたら入れる」と言う。

(A 幼稚園 2005年1月27日 午前9時45分頃 天気：晴れ)

① 歌について

《おにのパンツ》(作詞者不詳/デンツァ作曲)は当時、クラスの一斉歌唱で歌われていた歌である。この頃、節分の行事との重なりもあり、幼児の間でもよく歌われる姿を目にした。振り付けと共に人気の曲となっていたと言える。

本事例において、歌い始めたのはけいすけであるが(下線部⑧)、けいすけの歌は、先行するひろとの「鬼はパンツでもやられる」という発言(下線部⑦)に起因していると思われる。また、ひろとの発言自体、恐らく《おにのパンツ》の歌詞からの影響を受けたものであろう。

けいすけの歌は「♪おにのパンツは悪いパンツ～」と替え歌で歌われた。これは、たいがの鬼という役に関して「鬼=悪役」という意識があったゆえの替え歌であろう。この時の歌は《おにのパンツ》の本来のリズム・メロディーに近いものであったが、かなり早いテンポで歌われた。それに対し、たいがは「♪おにのパンツはいいパンツ～」と本来の歌詞で歌い返している(下線部⑨)。たいがの歌はけいすけの歌に比して遅いテンポで歌われた。

【譜例 44 けいすけの替え歌】

② 対象児について

たいが、ひろと、けいすけ、ゆうたはいずれも同じ5歳児クラスの男児である。たいがは少し乱暴なところがあり、また気が短い面もあって、たまに他の幼児と衝突する姿がみられる。ひろとはクラスの男児の中でもリーダー格で、遊びの主導権を握っていることが多い。けいすけはふざけたりおどけたりすることが多く、お調子者といった感じの幼児である。この時は、ひろと、けいすけ、ゆうたは朝から3人で積み木遊びをしていた。たいがは前日から鬼のお面づくりに取り組んでおり、この日も朝からその続きをしていて、お面が完成したところで積み木遊びの3人のところへ近づいてきた。

③ 遊びとの関連について

本事例は、別の遊びをしていた幼児が、他の幼児がしていた遊びに参入しようとした際、当初は拒絶され、喧嘩になりそうな場面において、歌の引用が行われたことにより、遊びのルールが変更され、遊びに受け入れられる方向に変化した事例である。

当初、たいがが鬼の面をつけてお城ごっこをしていた男児3人のところへ走ってきた時（下線部①）、「がおーっ」と吠えながら鬼としてふるまっていたこともあり、ひろとも「鬼が来たぞ〜」という発話（下線部②）や積み木を高く積む行動、また「鬼は外」と言ってものを投げつけるなどの行動（下線部③）を取って、たいがを鬼として扱い、「鬼＝敵」という設定で行動していたことがわかる。これは、鬼の面を付けて「がおーっ」と吠えながらやってきたたいがの「鬼」という役柄を了解し、それに対する行動だったと考えられる。事実、たいがもその行動に対し、「鬼は豆じゃないとやられない」と言っており（下線部④）、「鬼」役として振る舞っている。「鬼は豆でやられる」というのは、節分から来る発想であろう。しかし、このたいがのプランは、けいすけの「鬼は帽子でもやられる」という発言とさらに帽子を投げつけるという行動（下線部⑤）によって否定される。ここまでは、あくまでも遊びの状況設定の中で行われた行為と発話であるが、2度目に帽子を投げつけられた場面（下線部⑤）では、けいすけのその行動に反発しており、嫌そうな表情で、ともすれば喧嘩に発展しそうな空気となった（下線部⑥）。

その時、ひろとが「鬼はパンツでもやられる」という発言をし（下線部⑦）、それに続いてけいすけが《おにのパンツ》の冒頭を替え歌で歌ったこと（下線部⑧）で、場の雰囲気のがらりと変わった。ひろとの「鬼はパンツでもやられる」という発言は、《おにのパン

ツ》の歌詞からの影響であり、そこにすかさずけいすけが歌を歌ったことで、直前の陰悪な雰囲気から、幼児達の意識が歌へと移っていった。怒り出しそうだったたいがも笑い、けいすけの歌に続けて正しい歌詞を歌い出す（下線部⑨）。すると、ひろととけいすけは、「鬼のパンツは悪い」と言いつつも（下線部⑩）、態度を変化させ、鬼を追い出すのではなく、「パンツを脱げば入れる」という新たなプランを提案している（下線部⑪）。それに対してたいがも、「パンツを脱ぐのはヤバイ」（下線部⑫）と現実的な思考を披露しながらも、「何かあげたら入れる」という代替案を提示し（下線部⑬）、カラーブロックを持ってくる。ひろとはそのアイデアを受け入れ、「鬼は何かあげたら入れる」というルールを設定した（下線部⑭）。そしてその後は、鬼役を交代しながら物を持って城に遊びに来るという新たな遊びのプランで、遊びを展開していった。

本事例では、もともと別の遊びをしていたたいがはおそらくお城ごっこに自分も入りたいたいという思いでかかわってきたのだと考えられる。しかし、その際通常よく行われるように「いーれーて」「いーいーよ」というやり取りではなく、「鬼」として振る舞ったため、当初は参入を拒否されていた。お城ごっこの男児達も、本当に拒絶するつもりだったのではなく、「鬼」としてやってきたたいがを「鬼」として扱っただけであり、その時点で既にお城ごっこの一員として承認しているとも言える。しかし、物を投げつけるなどの行動に出たために、たいがにはそれを遊びのルールとして受け入れられなかった。その場面で、「鬼」と「パンツ」という発言が出たところから歌が想起され、歌われたことで、場の雰囲気が変化し、遊びのルールに変更が加えられる。そして全員が了承できる遊びのプランが提案されて、たいがもお城ごっこに参入することができた。歌が歌われたことで、当初はスムーズにできなかった遊びへの参入が受け入れられた事例である。

【事例 37 《おすもうくまちゃん》 4 歳児】

幼稚園、4 歳児。4 人の男児が遊戯室に敷いた土俵で相撲をしている。ともや、かんだ、あきひろ、けいの四人だが、かわるがわる相手を変えて相撲をとっている。観察時にはともやとかんだがすもうをとり、あきひろが行司の役をやっている。けいは土俵の外で見ている。

あきひろは厚紙で作った軍配を振りながら、「見合って見合ってーはっけよーい、の

こったのこったのこった！」と言う。ともやとかんたは取り組みはじめ、お互い突いたり押したりしたりする。けいは両手をメガホンのように口に当て、「ともやがんばれー」と叫んでいる。土俵際でかんたが転び、尻が土俵の外に出たので、ともやは「よっしゃー」と叫ぶ。あきひろは軍配を振りながら「ともやまの勝ちー」と言う。ともや「ともやまじゃないよ、ともややまだよー」と言いながら土俵の上を飛び跳ねまわる。かんた起き上がり、「ともやまだってー」と笑いながら言う。

土俵の外で見ていたけいは「今度俺」と言って、土俵の中に入ってくる。ともや「靴脱ぐんだよ」と言う。けいは上履きを脱ぎ、土俵に入って「だれと？」と言う。かんた「あきひろくんだよ」と言うが、あきひろは「僕これがいい」と言って軍配を振る。けい「じゃあともやくん？」と言うと、ともやは「いいよ」と言う。①あきひろは軍配を振り、「はっけよーい」と言う。②かんた、行司のように抑揚をつけて「はっけよーいよーい〜」と言う。③あきひろ笑い、「よーいよーいってなんだよー」と言い、「♪はっけよーいよーいはっけよーいよーいはっけよーい」と《おすもうくまちゃん》のリズムで歌う。④ともや笑い「なんだよそれー」と言いながら、足を開いて体を折り曲げ、前屈のような姿勢をとって、両手を左右に振りながら「♪はっけよーいよーい はっけよーいー」と歌う。⑤かんたも笑い「試合始まらないじゃん！」と言う。⑥あきひろ笑い、「じゃあ♪はっけよーいよーい♪で始める」と言う。⑦ともや「いいよ」と言い、あきひろが「♪はっけよーいよーい」と歌い始めると同時にけいに向かっていく。けいは体勢を整えていなかったためかすぐに押され、尻もちをつく。けい「ちょっとー早いよー」と言う。⑧ともや「だって♪はっけよーいよーい♪で始めるんだよ」と言う。

けい「もう1回やろうよ」と言う。ともや「今度はんたくと」と言って土俵の外に出る。⑨かんた「じゃあ俺今度歌う番〜」と言い、仕切り線の位置に行き身構える。けいも位置につく。⑩かんた「♪はっけよーいよーい〜♪」と歌いながらけいに突進する。⑪あきひろ「ちょっとーそれ俺の役だし」と笑いながら言う。

(A 幼稚園 2005年1月27日 午前11時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《おすもうくまちゃん》(佐藤義美作詞/磯部倅作曲)はこの幼稚園の一斉歌唱活動では取り上げられたことはない。本事例においても、「♪はっけよーいよーいはっけよーいよーい」の部分のみしか歌われていないため、4人の男児がこの歌を共通に認識していたかは

定かではない。最初は、あきひろが言った行司の仕切りの台詞「はっけよーい」(下線部①)を聞いたかんだが、それを「はーっけよいよいよい〜」というように大げさに抑揚をつけて言った(下線部②)。するとそれを受けてあきひろが、「よいよいつてなんだよ」と言いつつも、《おすもうくまちゃん》のリズムで「♪はーっけよいよい はっけよい はっけよい」と歌った(下線部③)。この時の歌い方は、リズムは完全に《おすもうくまちゃん》の一節と一致していたが、音程の起伏は元の歌どおりではなく、むしろその直前のかんだが言った「はーっけよいよいよい〜」の抑揚に近いものであった。

それに対して、ともやは同じようにあきひろを真似して「♪はーっけよいよい はっけよい〜」と歌っている(下線部④)。この時のリズム・抑揚もほぼ、かんだ・あきひろのものと同じであった。さらにその後、仕切りの発声を「♪はーっけよいよい〜」で始めることが提案され(下線部⑥)、ともやによって承認されている(下線部⑦⑧)。かんだはその後「今度俺歌う番」と発言しており(下線部⑩)、この「♪はっけよいよい」が「歌である」との認識があることが窺われた。

【譜例 45 《おすもうくまちゃん》 歌われた部分】

② 対象児について

あきひろ、かんだ、ともや、けいの4人は5歳児クラスの男児である。あきひろは身体が大きく、スポーツが得意で、サッカーや鬼ごっこをよくする姿が見られる。かんだはともやと仲が良く、工作や積み木などで一緒に遊んでいることが多い。けいは4人の中では身体も小さく、相撲ごっこでも負けることが多かったが、ここ数日遊戯室で行われていた相撲ごっこには必ず来ているようであった。

③ 遊びとの関連について

本事例においては行司役の仕切りの発声「はっけよい」がきっかけとなって歌が発現している。行司役のあきひろは、最初は普通に「はっけよーい」と発声(下線部①)していたが、かんだがそれに対してわざと大げさな抑揚をつけ「はっけよいよい〜」と言ったことにより(下線部②)、《おすもうくまちゃん》の一節を想起したのであろう。しかし、あきひろの歌はかんだの発声の抑揚をほぼ正確に真似ており、《おすもうくまちゃん》の影響はリズムと歌詞のみであった。それに対し、ともやは「なんだよそれー」と言ったところ

からみると（下線部④）、この曲を知っていたとは考えられないが、かんとあきひろの歌い方に面白さを感じたのであろう、自分も同じように真似して発声しており、さらにそれに前かがみになって両手を左右にぶらぶらさせるという動きをつけている（下線部⑤）。かんとは「試合始まらないじゃん！」と言っているものの、笑っており、2人の行動を好意的にとらえていることがわかる。そして、あきひろは行司の仕切り発声を、当初の「はっけよーい のこった」ではなく、歌のように抑揚をつけて「♪はっけよーいよーい〜」と始めるという新たなルールを提案し（下線部⑥）、ともやによって承認されている。けいはそのルールを把握しきれていないようであったが、かんとは「俺今度歌う番」と言い、行司が仕切り発声するのではなく、力士役のかんとが自ら発声しながら取り組みを始めている（下線部⑨⑩）。

本事例においては、歌は4人に共通に認識されているものではなかったかもしれない。しかし、かんとあきひろの提示した歌的な抑揚とリズムのついた面白い発声というものが、幼児の間で好意的に受け止められ、次々に模倣されている。そして、取り組み前の行司の合図というだけの位置付けであった「はっけよーい」の発声が、改変され、力士役が言ったり、行司役が言ったりするというものに変化している。相撲ごっこのプランが「取り組み中心」のものから「仕切りの発声中心のもの」へと変化していると言えよう。幼児たちは「♪はっけよーいよーい〜」と言うことに楽しみを見出し、あきひろの最後の発言（下線部⑩）でもわかるように「自分も同じように面白く言いたい」という気持ちを持っていたことが読み取れる。本事例においては、歌の歌詞内容や状況設定が遊びに変化をもたらしたのではなく、歌の断片をきっかけとした「言葉の面白さ」「歌い方の面白さ」が遊びに取り入れられ、変化をもたらした例と言えよう。

第五節 状況設定の変化

【事例 38 《ぼくのミックスジュース》 4歳児】

幼稚園、4歳児クラスにて。あゆみとはながエプロンをつけてままごとをしている。

あゆみエプロンをつけ、鍋やフライパンを動かしている。はなはテーブルの前に座り、「じゃあカレーライス下さい」と言う。あゆみ「はいカレーライスですね！少々お待ち下さい」と言い、コンロの所へ行く。あゆみ「ジュースはどうですか？」と言う。はな「ジュースも下さい」と言う。①あゆみ「何ジュースにしますか？」と言う。②はな「オレンジジュースと、ミカンジュースと、ミックスジュース下さい」と言う。あゆみ笑い、「ジュースばかりじゃん」と言う。③あゆみ「♪ミックスジュースミックスジュースミックスジュース」と《ミックスジュース》の一節を歌う。④はな「ミックスジュース作ってください」と言う。⑤あゆみ「ミックスジュースはいろいろ入れる」と言い、⑥「ミックスジュース屋さんです」と言う。⑦はな「ミックスジュース屋さんはいろいろ入れる」と言いながら、立ち上がり、鍋にままごと用の野菜や食物などを入れる。⑧あゆみ「えーっ目玉焼きも？」と言いながら笑い、「♪ミックスジュース ミックスジュース」とまた歌いながら鍋を動かす。

はな⑨「ミックスジュースは魔法のジュース」と言い、⑩「これ飲むと変身する」と言う。あゆみ「じゃあ飲みます。ごくごく」と言い、コップに入れて飲む真似をする。あゆみ⑪「変身しました！」と言い「虫になりました！」と言って床に這う。はなは笑い、「虫じゃないでしょ～」と言い、⑫「もう1回飲むと元に戻る」と言い、またコップに注ぐ真似をしてあゆみに渡す。

(D 幼稚園 2011年11月22日 午前10時頃 天気：晴れ)

① 歌について

《ぼくのミックスジュース》(五味太郎作詞/渋谷毅作曲)はこの当時、クラスの一斉歌唱で歌われていた曲である。歌を歌い始めて日は浅かったものの、サビの「♪ミックスジュース ミックスジュース ミックスジュース」の部分だけはほとんどの幼児がすぐに覚えており、このほかの遊びの場面でも口ずさんでいる光景がしばしば見られた。

本事例において、歌われたのは《ぼくのミックスジュース》の中の一節「♪ミックスジ

ュース ミックスジュース ミックスジュース」の部分だけである（下線部③）。恐らく一番歌いやすく、印象に残る部分であったのであろう。はなの「ミックスジュースください」という発話を受けて最初に歌われたあゆみの歌は、リズム・メロディーともに本来の歌に近いものであった。2度目に歌われた時は鍋をかき混ぜながら鼻歌のように小声で歌われた（下線部⑧）。

【譜例 46 《ぼくのミックスジュース》 歌われた部分】

② 対象児について

はなとあゆみは4歳児クラスの女兒である。どちらも活発で話好きの子で、ままごと遊びなどでは役になり切ってさまざまなセリフを言っている姿を見ることがある。この日は朝登園してすぐに2人で「おままごとしよう」と言い、エプロンをつけてままごとコーナーへ行っていた。

③ 遊びとの関連について

本事例では、歌が引用されたことで新たな変換が行われ、それをきっかけとしてごっこ遊びの状況設定が変化し、さらには違う遊びへと展開していった事例である。本事例において、当初ままごとはレストランという設定で行われており、店員役のあゆみと客役のはなという役割分担がなされていた。あゆみの「何ジュースにしますか？」という問い（下線部①）に対し、はなが「ミックスジュース」と答えると（下線部②）、そこから《ぼくのミックスジュース》が想起され、あゆみが歌の一節を歌った（下線部③）。その歌を受けて、はなは他のジュースの名を言うのをやめ、「ミックスジュース」のみを注文する（下線部④）。さらにそれを受けてあゆみは「ミックスジュース屋さんはいろいろ入れる」と発言し（下線部⑤）、「レストラン」を「ミックスジュース屋さん」に変更（下線部⑥）する。はなも「ミックスジュース屋さんはいろいろ入れる」という発言を繰り返し、でそれを承認している（下線部⑦）。ミックスジュースにいろいろなものを入れていくという設定も、恐らく「♪全部ミキサーにぶち込んで」などという、《ぼくのミックスジュース》の歌詞内容からの発想ではないだろうか。あゆみはいろいろなものをジュースに入れていくはなの行動を笑いながらも、さらに歌を歌うことで、「いろいろなものが入ったミックスジュース」という設定を肯定していると思われる（下線部⑧）。

その後、今度ははなによって「ミックスジュースは魔法のジュース」というアイデアと（下線部⑨）、それに伴い「ミックスジュースを飲むと変身する」という新たな遊びのプランが提案される（下線部⑩）。あゆみはそれを飲んで「虫になりました！」ということではなのアイデアを承認し、そのプラン通りに振る舞っている（下線部⑪）。そしてさらにはなのアイデアが付加され、遊びは「魔法のミックスジュース屋さんのジュースを飲むと変身してもう1回飲むと元に戻る」というプランのもと、さまざまなものに変身する遊びへと変化していった。

この事例において、最初に「ミックスジュース」と発言したあゆみは、特に《ぼくのミックスジュース》を意識していたかどうかは定かではないが、恐らく歌からの影響があったのであろう。その発言を受けて、そこからはなが歌ったことにより、「ミックスジュース」という言葉が、遊びの中で大きな存在感をもつようになっている。「ミックスジュース」という言葉とその歌から、歌の全体像が想起され、それが2人の間で共有されて、歌の歌詞内容が一部遊びに取り入れられていると言える。歌が歌われたことで、レストランからジュース屋さん、そしてミックスジュース屋さんという変更が加えられ、さらにそこから発展してままごとが変身ごっこという別の遊びに変わっていった事例である。

【事例 39 《証城寺の狸囃子》 5歳児】

幼稚園、5歳児。ゆうととはるが園内のテラスでたこ焼き屋さんをしている。

二人ともカウンターの内側に入り、はちまきをしてたこ焼きを串でひっくり返したり、折り紙や毛糸で作られた青のりや紅ショウガをかけたりしている。ゆうと「たこ焼き入れるの無いよ」と言う。はるは隣に置いてあった卵の空パックを取り、「これは？」と言う。ゆうと「いいよ」と言う。①ゆうと串でたこ焼きをつつきながら「俺こないだ盆踊りでたこ焼き食べた」と言う。はるも串を取り、たこ焼きをつつきながら「え、盆踊り？」という。ゆうと「うん、お父さんと行った」と言う。②はる「いいなー」と言う。ゆうとは「たこ焼きすげー並んでた」と言う。はる「並んだの？」と訊く。ゆうとは「うん、お父さんが買ってくれた」と言う。はる「たこ焼き食いてー」という。ゆうとは串を置き、割り箸を取ってたこ焼きを卵の空パックに一つ入れ、はるに渡す。はる「1個かよ！」と言う。

ゆうとは笑い、③箸を持ったままそれを振りながら「♪しょ、しょ、しょしょじ しょしょじのにわは」と歌う。④はるも笑い「♪ぼんぽこぼんのーぼんぽん！」と最後の部分を歌う。⑤「ぼんぽん！」の部分で串でカウンターを叩く。⑥ゆうと笑い「♪ぼんぽこぼんのーすっぼんぽん！」ともう一度歌い、⑦続けて「ぼぼんのぼぼんですぼぼんのぼん！」と言ひ、「たこ焼きになれ！」と言う。⑧はるは笑い「たこ焼きじゃねーし！俺だし！」と言う。⑨ゆうと「ぼんたの自動販売機だよ」と言う。⑩はるは「たこ焼き自動販売機？」と言う。⑪ゆうと「自動販売機にする？」という。⑫はるは「しようよ」と言う。⑬隣にジュース屋の自動販売機用の段ボールが置いてあったが、はるはそれを指して「あれを使う」と言う。⑭ゆうと「先生に聞いてくる」と言ってカウンターから出ていく。

(D 幼稚園 2012年9月7日 午前9時30分頃 天気：晴れ)

① 歌について

《証城寺の狸囃子》(野口雨情作詞／中山晋平作曲)は、この幼稚園の一斉歌唱で取り上げられたことはない。しかし、ゆうとが「♪しょ しょ しょしょじ」と冒頭の部分を歌いだすと(下線部③)、はるは「♪ぼんぽこぼんの ぼんぽん」と最後の部分を歌っており(下線部④)、本事例の2人の男児の間では共通に認識されている歌であったことがわかる。本来は最後の部分は「♪ぼんぽこぼんの ぼん」であるが、はるの歌では「♪ぼんぽこぼんの ぼんぽん」と歌われた。

ゆうとが《証城寺の狸囃子》を歌い始めたきっかけははっきりとは断定できないが、恐らくその前に交わっていた盆踊りの話題(下線部①)と関連していると考えられる。盆踊りで聞いたであろう祭りの音楽やお囃子と、この歌の音楽的な特徴がゆうとの中でつながったのではないだろうか。また、はるの「♪ぼんぽこぼんのーぼんぽん！」という歌(下線部④)に対し、少し変化させてゆうとが「♪ぼんぽこぼんのーすっぼんぽん！」(下線部⑥)と歌ったことには、絵本『ぼんたのじどうはんばいき』に出てくる「ぼぼんのぼぼんですぼぼんのぼん！」(下線部⑦)というセリフの影響があるものと思われる。

【譜例 47 《証城寺の狸囃子》 歌われた部分】

② 対象児について

ゆうととはるは5歳児クラスの男児である。この時期、この幼稚園では、テラスにさまざまな店を出して、お店屋さんごっこが盛んにおこなわれていた。ゆうととはるはこの日の前から、たこ焼きやの準備によく参加しており、たこ焼きの材料を作ったり、関連するものを用意したりするなど、かなり中心的にこの遊びにかかわっていた。

③ 遊びとの関連について

本事例において、たこ焼き屋さんに取り組んでいた2人は、たこ焼きの準備や入れ物の準備など、およそたこ焼き屋さんを始めるにあたって必要な作業をほぼ終えており、事例の始まりの時点ではお客さん役の幼児がいないこともあって、やや手持無沙汰な様子であった。そんな中、ゆうとがたこ焼きから自分が盆踊りに行ってたこ焼きを食べた話になり（下線部①②）、おそらくそこからの連想で《証城寺の狸囃子》が発言した（下線部③）。その歌ははるによって引き継がれ、最後の部分が歌われた（下線部④）。さらに、ゆうとがそこから「♪ぼんぼこぼんのーすっぼんぼん！」と歌詞を変化させて歌った（下線部⑥）。すると今度はその「ぼんぼこぼんのーすっぼんぼん！」という語感から、当時2人が在籍するクラスの絵本の読み聞かせで読まれていた『ぼんたのじどうはんばいき』（加藤ますみ作／水野二郎絵）に出てくる「ぼぼんのぼぼんでーすぼぼんのぼん！」という、ものを変身させるときの呪文がゆうとに想起され、続けて絵本に出てくる「〇〇になーれ！」というセリフが引用されて「たこ焼きになーれ！」と発言された（下線部⑦）。はるはそれに対し、「たこ焼きじゃねーし」と発言しているが（下線部⑧）、笑っているところからもゆうとの発言を面白がっている様子がわかる。ゆうとは改めて自分の行動が『ぼんたのじどうはんばいき』からの引用であることを宣言し（下線部⑨）、はるはそれに対して、目の前のたこ焼きと『ぼんたのじどうはんばいき』を組み合わせ「たこ焼き自動販売機」という遊びのプランを提案している（下線部⑩）。そして、2人ともそれを了解し（下線部⑪⑫）、隣に置いてあったジュース自動販売機用の段ボールを使うことを提案すると（下線部⑬）、「たこ焼きを自動販売機で売る」という新たな遊びのプランを実現すべく、保育者のところへ相談しに行っている（下線部⑭）。

本事例において、たこ焼きは完成したもののお客が来ないという、やや遊びが停滞しそうな状況の中、たこ焼き→盆踊り→《証城寺の狸囃子》という連想で歌が歌われた。さらにその歌の語感から、これまた2人に共有されていた『ぼんたのじどうはんばいき』の印

象深い一節が引用され、絵本の設定を遊びに取り込んで、新たな遊びのプランが提案され、展開していった事例である。

第六節 変化なし

収集した事例の中には、歌が歌われたものの、それが特に遊びの展開に変化をもたらさなかつた事例が数少ないもののいくつか見られた。本節では、変化のあつた他事例との比較として、そのような目に見えた変化のなかつた事例を提示することとする。

【事例 40 《かわいいさかなやさん》 4 歳児】

幼稚園、4 歳児。テラスでお店屋さんごっこが複数行われている。カップケーキ屋さんをしていることこ、さら、りんかの 3 人の女兒はカウンターの内側にいて、紙カップの中に綿を入れ、毛糸や折り紙などで飾つたカップケーキを店頭に並べている。

ことこ「これはチョコチップケーキ」「これはいちごバナナケーキ」などと言いながらカップケーキを並べていく。さら、「これはね、オレンジケーキ」と言い、「いらっしやいませー」と外に向かって呼びかける。カウンター内が狭いため、りんかは少しはみ出して立っている。客となる幼児が来ないため、ことこは「お客さん呼んでこなきゃ」と言う。りんかは「お客さんきてくださーい」と外に向かって呼びかける。さら「でもこれじゃ売る人ばかりじゃだめだよ」と言い、「どうする?」と 2 人に向かって言う。ことこはカップケーキの配置を直している。

りんかはカップケーキをひとつ手に取り、「かわいいケーキ屋さんで一す」と言う。カップケーキを両手を揃えた上に載せ、体を左右に揺らしながら「♪かわいいかわいいケーキ屋さん」と歌い出す。「♪ままごと遊びのケーキ屋さん」まで歌う。さらはぱつと振り向いて笑いながら「なにそれ!」という。ことこもりんかを見て笑い、「かわいいケーキ屋さんじゃないし! なにその歌～」と言う。りんかはすぐに歌をやめる。

さらは「あーお客さん呼んでこなきゃ」と言い、「りんちゃんお客さん呼びに行こう」と言う。りんか「うんわかつた!」と言う。「ことちゃんはお店にいて」と言い、さらとりんかは手を繋いでテラスに他の幼児を呼びに出かけていく。

(D 幼稚園 2012 年 11 月 7 日 午前 10 時頃 天気: 晴れ)

【譜例 48 《かわいいさかなやさん》 りんかの歌】

【事例 41 《ゆりかごの歌》 3歳児】

保育園、3歳児。ままごとコーナーで3人の女児エプロンとロングスカートを身につけて、ままごとをしている。赤ちゃん人形を布団に寝かせ、掛け布団をかけて寝かしつけているようである。

まゆみは「ポポちゃん、ねんねですよー」と布団を叩きながら言う。ゆりかは「ミルクあげないと」と言って、おもちゃの哺乳瓶を持ってきて人形の口に当てる。りなはお鍋を持ってコンロセットのところにいたが、「くまちゃんもねんねしないと」と言って、くまのぬいぐるみを持ってきて、赤ちゃん人形の隣に寝かせる。

まゆみは赤ちゃん人形とくまのぬいぐるみを交互に布団の上からトントンとたたきながら「♪ねーんねーこ ねーんねーこー ねーんねーこーよー」と歌う。ゆりかは振り向いて「なにその歌？」と言う。まゆみは「ママがゆいちゃん（おそらく妹の名前）寝かすときに歌ってるよ」と言う。ゆりかは「へー知らないー」と言う。まゆみはまた布団をたたきながら「♪ねーんねーこーねーんねーこー」と歌う。りなはお鍋を持ってきて、「そろそろご飯よー」と言う。ゆりかは「はーい」と言い、まゆみも「はーい」と言って立ち上がる。

(E 保育園 2013年2月22日 午後15時半頃 天気：晴れ)

【譜例 49 《ゆりかごの歌》 歌われた部分】

上に示した2つの事例はいずれも、歌が歌われたものの、その歌が他の幼児に共有されていなかった例である。事例40では《かわいいさかなやさん》を今行っているカップケーキ屋さんの状況とかさね、替え歌にして「♪かわいいかわいいケーキ屋さん」と歌われたが、他の二人の女児は歌を知らなかったようで、笑って反応はしているものの、「なにそれ!」「なにその歌～」という発言を返している。それを受けて、歌ったりんかもすぐに歌をやめており、歌がきっかけとなった遊びの変化はその後も見られなかった。

事例41では、赤ちゃん人形を寝かしつけるという場面で、《ゆりかごの歌》の一節が歌われている。この事例においても、ゆりかは「なにその歌？」と聞いており、それに対し

て歌ったまゆみは「母親が妹を寝かしつけるときに歌っている」と返答して、この歌が今の状況にふさわしいものであることを説明しているが、ゆりかは「へー知らな—い」と言ってそれ以上には歌について興味を示そうとしなかった。

上記 2 つの事例は、いずれも歌われた歌が他児の知らない歌であったため、歌ったこと自体には反応するものの、その後歌をきっかけとして遊びが変容したり、歌の一部が遊びに取り入れられたりはしなかった例である。むしろ、たとえ歌を知らなくとも、歌われた歌の面白い言葉の響きやイメージに他児が興味を示し、それが遊びに変化を与えることもあろう。しかし、本研究において行った観察では、少なくともそういった事例は観察されず、やはり「幼児の間で共有されている歌が歌われること」が、遊びに変化をもたらすにあたって重要な要因なのではないかと考えられる。

第七節 考察のまとめ

以上、本章においては、ごっこ遊び場面における事例を取り上げ、歌によってごっこ遊びの構成要素がさまざまに変化する過程を見てきた。事例はいずれも歌が歌われたことをきっかけとして、遊びが大きく変容していつていることがわかる。各事例の幼児が、全員なんらかのはっきりした意図をもって歌を歌ったとは考えにくい。しかし、全員に共有されている歌が遊びの中で歌われることは、歌の部分的な一節のみの引用であっても、参加者がそこから瞬時に歌の全体像を想起し、歌った本人の意図との関係の有無にかかわらず、遊びの展開に大きな影響を与えることがある。特に複雑な設定とイメージを交換し合い、共有しながら進むごっこ遊びにおいては、歌の与える影響は顕著であるように思われる。ごっこ遊びにおける歌の機能について、以下の3点からまとめたい。

①遊びにおける幼児同士の人間関係を変化させる。

複数の幼児で成り立つごっこ遊びにおいては、面白い見立てや変換、共有されやすいイメージが優先され、採用される。その遊びのアイデアが歌に形を借りて提示されることにより、遊びの構成要素が変化する。すると、それまで「みそっかす」だった幼児が急に遊びの中心的存在になったり、役が変わることによって遊びのストーリー展開が変わり、主役・脇役など役の重みが変わったりする。その結果、遊びにおける幼児同士の人間関係が変化すると言える。

②遊びのアイデアや遊びへの幼児の参入を受け入れられやすくする。

幼児の提示したアイデアが発話によって行われた時は却下されたにもかかわらず、歌によって提示された時には承認される事例をいくつか見ることができた。また、新たな幼児が遊びに参入する際、歌を歌うことが受け入れられるきっかけとなるという事例もみられた。第二章でも指摘したことであるが、発話によって示すことよりも、歌によって提示されることにより、イメージは個人のものではなく、他者と共有されるものとなり、よりイメージの共有がしやすく、反応しやすくなると考えられる。また、共有されている歌を示すことで幼児同士の仲間意識が高まり、それによってアイデアの承認や遊びへの参入がスムーズに行われるとも考えられる。

③遊びにより具体的なイメージを付与する。

歌は部分的な一節のみを歌うことによっても、その全体像を想起することができる。遊びの中で歌が歌われることで、その歌に描かれた役柄、物語の展開、状況設定などが幼児の間で想起され、共有され、それが遊びに取り入れられることがある。もともとの遊びのイメージと歌のイメージが結びつき、新たなイメージが生まれたり、歌を契機としてまったく違うイメージが生まれたりする。またそれにより、物理的または心理的など何らかの制約により遊びが停滞しそうな状況を打破できることもある。幼児は自分たちの持っているイメージをつなげたり組み合わせたりしながら遊びを展開していくのである。

なお、各節に示した事例において、歌の歌われた契機とその後の遊びへの影響度合いはそれぞれに異なっている。歌に含まれる状況設定や役柄がその後の遊びにかなりの部分取り入れられていくこともあれば、歌の世界の一部だけが遊びに取り入れられこともある。また、歌は遊びを変容させる契機とはなっているが、その後の遊びの内容は、特に歌の内容とは関係のないものとなることもある。これらの差異は、個々の歌のもつ物語性の強さや事前の遊びとの関連度と関係しているのではないかと考えられる。

結章

幼児の遊び場面における歌の諸相と機能

第一節 総括と結論

本研究では、保育場面において幼児が自発的に楽曲を歌う行為を分析・検討することを通して、幼児期において、遊びの中で「楽曲としての歌をうたうこと」にはどのような機能と特徴があるのかを明らかにすることを目的とし、研究を進めてきた。以下に、これまでの論述を総括したうえで、幼児の遊び場面における歌の諸相と機能について指摘することとしたい。

まず第一章において、生き物や植物などの自然環境や絵本や玩具などの児童文化財を含めて、ひろく物的環境をモノととらえ、幼児とモノの相互作用に、どのように歌が介在しているのか、検討した。幼児は環境に自ら主体的にはたらきかけることによってモノの性質や属性を理解し、自らかかわることを通じてモノを意味づけながら知識と経験とを蓄えていく。その過程において、歌を通して環境とかかわる幼児の姿を事例からとらえることができた。幼児と環境とのかかわりにおける歌の機能としては、以下の3点を指摘することができる。

- ① モノを理解する・意味づける手段となる。
- ② モノとのかかわりを深める手段となる。
- ③ イメージを広げる手段となる。

幼児期は、自分を取り巻く環境に存在するさまざまなモノと出会い、それらを理解してかかわりながら成長していく時期である。モノに出会った時、それが何であり、どのような特徴を持って成り立ち、どのようなはたらきがあるモノなのか、あるいはそれに対して、自分がどのようにかかわることができ、どのように感じるものなのか。そういったことを経験を積みながら把握できるようになるのが幼児期の発達であると言える。

環境とのかかわりにおいて、歌を歌うことでかかわりの対象となるモノを自分なりに理解したり、自分の中で意味づけたりすることができる。また、歌を通して遊びが深まったり継続したりすることで、モノとのかかわりを深めることができる。さらに、歌に描かれたイメージを手掛かりに、自分のイメージと結合させたり転換させたりしながら遊びのイメージを豊かにすることができる。このような経験をかさねることで、幼児のモノとのか

かわりの世界がより豊かなものとなると言えよう。

第二章においては、幼児と、自己を含めたひとつのかかわりを中心に、そこに歌が何らかの形ではたらいた事例を検討した。ミードが、シンボルとは相互作用の中でその都度意味が生成されていくと指摘するように、歌も歌われるその1回1回の実践の中で、幼児自身や幼児と他者との間で新たな意味をつくり出されていると言える。幼児とひとつのかかわりにおける歌の機能については以下の4点を指摘した。

- ① 遊びの隙間を埋める。
- ② 他者とのかかわりを生成する。
- ③ 場の共有を確認し、遊びと遊びをつなぐ。
- ④ 身体の共振を生む。

幼児は遊びの間の隙間のような時間において、歌を歌ったり、身体を動かしたりすることで、その隙間を埋めている。自分が何をしているのか、何をしたいのか、それを意識する過程においてはたらく歌は自己コミュニケーションのひとつと言えるのではないか。また、他者とのかかわりが目に見えない場においては、歌を歌うことは、言葉よりも早いコミュニケーションの手段となる。意図的か否かにかかわらず、歌われた歌が他児に受け止められることによってそこにかかわりが生成され、それは言葉でのコミュニケーションや遊びの協同へとつながっていく。また、ひとの歌に反応したり、同じ歌を歌い返したり、同じ動きをしたりすることで、違う遊びをしていますが、同じ場を共有しているということを知らせ、仲間意識を確認し合ったり、共に遊ぶことへの期待を高めたりすることへとつながる。

第三章においては、ごっこ遊び場面の事例を取り上げ、ごっこ遊びの構成要素の変化に歌がどのようにはたらいているのかについて検討した。高橋（1984）が「子どもは、物を契機とする遊びから、人間関係を重視する遊びへと、次第に移行する」と指摘しているように、物との二項関係を中心とする遊びから、乳幼児は次第に物を通して他者とやり取りするようになる。そしてさらに、複数の幼児がひと、モノに対して複雑な見立てや変換、イメージを駆使して展開するごっこ遊びにおいて、そのコミュニケーションの形態は、言

葉を用いるものだけではなく、身振りやジェスチャー、身体接触、表情、そして歌などさまざまなものがある。ごっこ遊び場面における歌の機能については以下の3点を指摘した。

- ① 遊びにおける幼児同士の人間関係を変化させる。
- ② 遊びのアイデアや遊びへの幼児の参入を受け入れられやすくする。
- ③ 遊びにより具体的なイメージを付与する。

ごっこ遊びにおいては、ひと、モノだけでなく、それらに付与されたイメージやストーリーといった、幼児の想像の世界が重要な要素となってくる。年齢が上がってくればくるほど、より巧妙な見立てや面白いアイデアが歓迎され、優先される。その中で、共通のイメージである歌は、複数の幼児により理解されやすく、受け入れやすいイメージの提示方法となる。また、発話で済むところ歌によって示すことは、面白さ、目新しさという点でも他児の興味を引き、結果、発話によっては受け入れられなかったイメージが歌によって了承されるということが起きてくるのであろう。また、歌に描かれた世界は幼児のイメージの引き出しのひとつとなり、そこからごっこ遊びに全体的または部分的なイメージの引用が行われることもある。このように、ごっこ遊びにおける歌は、遊びの人間関係と遊びの構成要素を変化させるものであると言える。

そして、幼児の遊び場面における歌の特徴として「コミュニケーション性」「シンボル性」「可変性」の3点を指摘したい。

(1) 歌のコミュニケーション性

遊びの中で歌が歌われる時、初めに歌を歌った幼児がどのような意図をもって歌ったのか真意を知ることが難しい。歌われた歌を想起すると思われる対象物や状況が目前にある場合は、そこからの発想であると推測することは困難ではないが、観察者の目には特に歌を想起する契機になるようなモノや状況がないにもかかわらず、幼児が歌い出すこともしばしばあるからである。しかし、発信者である歌い出した幼児の意図はどうかであれ、歌われた歌をその場にいる幼児、あるいは離れた場にいる別の幼児が受け止めることで、そこに意味が生まれることがある。歌の持つ意味がそのまま両者に共有されることもあれば、

受け手によって別の意味を与えられることもある。これは、ミードの言う有意味シンボルによるコミュニケーションのひとつの形であると考えられる。

これに対し、そこに誰か他者の存在がある場合と、自分だけの場で歌う場合では、歌の持つ意味は大きく異なってくる。他者の存在がある場合、歌い始めた幼児の意図が他者を意識したものであったかどうかは別として、その歌が他者に受け止められることによって、そこに共通の、あるいは受け手の解釈した別の意味が生み出される。これに対し、ひとりで歌う場合、その歌はあくまでも幼児自身の中で循環する。しかし、歌が音声として発せられることにより、そこには歌う自分の発見とも呼ぶべき、自己コミュニケーションが生まれるのではないだろうか。

(2) 歌のシンボル性

歌は短いものであっても、絵本などと同じように、ひとつの別世界をつくっており、そこに広がる風景が幼児の想像力や憧れを掻き立て、遊びのイメージを豊かに彩る存在であることがわかる。ある歌を複数の幼児が共通に知っていることで、その歌の歌詞内容やそこに含まれる状況設定が幼児全員に共有される。その歌は幼児の中に蓄積され、場面に応じてさまざまな遊びの中で引用される。そして、歌は一節のみを歌うことによっても全体のシンボルとなり、容易にその全貌が全員に共有され、理解される。歌われた歌の内容や状況設定は、そのまま、他のイメージと結合されて遊びに取り入れられることもあれば、遊びの展開が変わる契機となるだけのこともあり、また歌うことそのものへと移行していくこともある。歌は部分から全体を想起させるものでもあり、また全体から部分を切り出して好きなように他のイメージと組み合わせ、利用することもできるものである。

(3) 歌の可変性

幼児は楽譜を見て歌うわけではない。幼児が歌を覚える過程は、それがマスメディアを通じたものであれ、養育者や保育者からのものであれ、きょうだいや友達からのものであれ、ほぼ、「ひとの歌う歌を聴いて」覚えていくものであろう。それゆえ、歌は形をもたず、誰と、いつ、どこで歌ったかという背景によって、その都度あらたな意味を持って立ち現れてくるものである。

また、歌を覚えた幼児も、今度はその歌を自分なりに、好きな時に、好きなように歌うことができる。自分自身や目の前の状況に合わせて言葉を変えてもいいし、気分や身体

動きに合わせてリズムを変えてもいい。友達と一緒に歌ってもいいし、かわるがわる歌ってもいいし、ひとりで歌ってもいい。事例のなかで、3歳児は他児の歌ったものを同じ部分を改めて自分も歌い直したり、重ねるように歌ったりしていたが、5歳児はほとんど、他児の歌った部分に続けて歌ったり、かわるがわる歌ったり、声を揃えて歌ったりしていた。ここにも、幼児の発達の一側面を見ることができる。

このような、歌の、実体を持たないゆえの可変性が、幼児の世界においては自由かつ有効な表現の手段として駆使される理由のひとつではないだろうか。

以上の論考を総括すると、幼児の遊び場面における歌の機能は以下の点に集約される。

1. モノを理解し、意味づけ、モノとのかかわりを深める手段となる。
2. 他者とのコミュニケーションの手段となる。
3. 自分とのコミュニケーションの手段となる。
4. イメージを広げたり、深めたりする手段となる。

幼児期の生活の中で、幼児は世の中を構成している諸々の存在と出会い、それとかわるがわるを通して成長していく。諸々の存在とは、人であり、生き物であり、植物や自然物、玩具・遊具、食物であり、あるいはまた自分自身であり、自分の身体でもある。幼児はそういった諸々の存在と、言葉やその他のさまざまな方法を用いてコミュニケーションをはかり、また同時に自分の考えや感じ方を表現していく。

浜口(2007)は「表現者はいつも何を表現したいか意識して表現しているわけではない」と指摘する(p.52)。表現者本人が意識するより早く、あるいはそれ以上に、受け手がその表現を受け止め、理解することも珍しくない。そして、受け止められることによって、表現者は自分の表現しているものを振り返り、そこに込められているイメージを改めて意識する。つまり、表現とは常に受け手との関係の上で考えていく必要があると言える。

また、津守(1980)は「われわれが知覚する子どもの行動は、子どもが心に感じている世界の表現である」と述べている(p.5)。この子どもの世界において、歌がどのような意味をもっているのか、本研究ではその一端を示すことができたと考える。幼児に歌を伝えることは、幼児の世界を広げ、モノや他者や自分とコミュニケーションする手段を増やすことでもあると言える。一斉歌唱などの、歌が歌として歌われる場面だけではなく、このように、幼児が歌を用いてモノやひととかかわる姿をとらえ直すことで、幼児が歌を歌う

この意味および幼児期における歌う活動の意義を再考できるものとする。今後も研究を進め、低年齢児との比較や、発達段階や遊びとの更に詳細な関係など含めて、乳幼児期における歌の諸相についてさらに深く掘り下げていきたい。

第二節 今後の課題

最後に、本研究の課題として残された点について述べておく。

第一に、観察方法と観察時間の限界があり、断続的ではあるもののおよそ 10 年間という長期間にわたるフィールドワークを行ったにもかかわらず、得られた事例の数は決して多いとは言えない。筆者が観察を行っていない時にも、幼児の歌う姿は発現しているものと考えられる。そのため、本研究によって得られた事例のみで、幼児の遊びにおける歌の全貌を明らかにすることはできなかった。今後さらに、観察方法および記録の方法を工夫し、効率的かつ網羅的に幼児の歌のデータを収集する方法について検討していく必要があるだろう。

第二に、データ収集の方法が、主としてフィールドメモに頼っており、音源及びビデオは補助的な記録手段として用いたため、実際幼児が「どのように」歌ったのかという音楽的な分析に深く切り込むことができなかった点である。そのため本研究においては、「どのように歌われたか」という点よりもむしろ、「なぜ歌ったか」そしてその歌が「どのように受け止められたか」という点に着目し、幼児にとっての歌の社会文脈的な機能を明らかにするという手法をとった。しかし、幼児期における歌の諸相を明らかにするためには、どのように歌われたかという点にも着目し、その歌われ方からも幼児にとっての歌の意味を再考していく必要があると考えられる。

参考・引用文献

【事典項目】

- 児島輝美（2004）「歌唱行動の発達」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、p.167-168
- 志村洋子（2004）「乳幼児の音楽的発達：マザリーズとその音楽的意義」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』、音楽之友社、pp.629-630
- 矢野喜夫（1995）「並行遊び」岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修『発達心理学辞典』、ミネルヴァ書房。

【和書】

- 足羽章編（1998）『日本童謡唱歌全集』ドレミ楽譜出版社。
- 井口太・笠井かほる・宮脇長谷子（1991）「幼児の歌唱教材の分析——教材研究としての歌詞分析の方法論に関する一研究——」『音楽教育学の展望Ⅱ』、音楽之友社、pp.176-185。
- 今井康雄（2004）『メディアの教育学——「教育」の再定義のために』東京大学出版会。
- 今川恭子・小川容子（2008）『音楽する子どもをつかまえない——実験研究者とフィールドワーカーの対話』、ふくろう出版。
- 岩井正浩（1998）『子どもの歌の文化史——二〇世紀前半期の日本』第一書房。
- 岩田遵子（2001）「共同想起としての歌——『一緒に歌いたい』という動機形成に保育者はいかにかわりうるか——」『「遊び」の探求——大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか』小川博久編著、生活ジャーナル、pp.212-240
- ヴィゴツキー、L. S.（2001）『新訳版 思考と言語』柴田義松訳、新読書社。
- 大畑祥子（1999）「幼児の音楽教育」『音楽教育の研究 理論と実践の統一をめざして』、浜野政雄監修、音楽之友社、pp.11-16。
- 岡本夏木（1982）『子どもとことば』、岩波新書。
- 岡本夏木（2005）『幼児期——子どもは世界をどうつかむか——』、岩波新書。
- 岡本依子・菅野幸恵・塚田一城みちる（2004）『エピソードで学ぶ乳幼児の発達心理学』、新曜社。
- ガーヴェイ、C.（1987）『子どもの会話 “おしゃべり” にみる心の世界』（育ちゆく子ども 10——0才からの心と行動の世界——）、柏木恵子・日笠摩子訳、サイエンス社。
(Garvey, C. : *Children's Talk*, William Collins Sons & Co. Ltd, 1984)

- ガーヴェイ、C. (1980) 『「ごっこ」の構造』、高橋たまき訳、サイエンス社。(Garvey, C. : *Play*, Harvard University Press, 1977)
- 加藤春恵子 (1973) 「社会関係としてのコミュニケーション」『現代の社会とコミュニケーション：第1巻 基礎理論』、内川芳美・岡部慶三・竹内郁郎・辻村明編、東京大学出版会、pp.77-101。
- 金川智恵 (1992) 「G. H. ミードの象徴的相互作用論」『発達心理学ハンドブック』東洋・繁多進・田島信元編、福村出版、pp.102-113。
- 木下孝司 (1998) 「“ふり”が通じ合うとき——ふり遊びの始まりと心の理解——」『コミュニケーションという謎』(シリーズ／発達と障害を探る 1) 秦野悦子・やまだようこ編、ミネルヴァ書房、pp.151-172。
- クーリー、C.H. (1971) 『社会組織論——拡大する意識の体系 (現代社会学大系 4)』大橋幸・菊池美代志訳、青木書店。(Cooley, C.H. : *Social Organization: a study of the larger mind*, Charles Scribner's Sons, 1929)
- 鯨岡峻 (2003) 『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房。
- 佐伯胖 (2007) 『共感——育ち合う保育の中で』ミネルヴァ書房。
- 佐野靖 (2010) 『唱歌・童謡の力——歌うこと＝生きること』東洋館出版。
- 柴山真琴 (2001) 『行為と発話のエスノグラフィー——留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』東京大学出版会。
- 柴山真琴 (2006) 『子どもエスノグラフィー入門——技法の基礎から活用まで』、新曜社。
- 志村洋子 (1991) 「一歳児の歌——歌唱様発声の音響分析的研究——」『音楽教育学の展望 II』浜野政雄監修、音楽之友社、pp.152-165。
- 志村洋子 (2005) 『乳児の音声における非言語情報に関する実験的研究』、風間書房。
- 園部三郎・山住正己 (1962) 『日本の子どもの歌』、岩波新書。
- 高杉自子編著 (1982) 「一人ひとりの『音楽リズム』」『新保育内容講座 第5巻 音楽リズム』、光生館。
- 高橋たまき (1984) 『乳幼児の遊び——その発達プロセス』新曜社。
- 高橋たまき (1993) 『子どものふり遊びの世界——現実世界と創造世界の発達』ブレーン出版。
- 高橋たまき (1996a) 「遊びの再考」高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編『遊びの発達学 基礎編』培風館、pp.1-20。

- 高橋たまき（1996b）「遊びとしての変換」高橋たまき・中沢和子・森上史朗共編『遊びの発達学 発達編』培風館、pp.98-117。
- 津守真（1980）『保育の体験と思索』、大日本図書。
- 津守真（1997）『保育者の地平』、ミネルヴァ書房。
- 中沢和子（1979）『イメージの誕生——0歳からの行動観察』NHKブックス。
- 中村和夫（2010）『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』福村出版。
- ナティエ、J. J.（1996）『音楽記号学』、足立美比古訳、春秋社。（Nattiez, J. J. : *Musicologie générale et sémiologie*. Christian Bourgois Editeur, 1984）
- 浜田寿美男・山口俊郎（1984）『子どもの生活世界のはじまり』ミネルヴァ書房。
- ピアジェ、J.（1967）『遊びの心理学』大友茂訳、黎明書房。（Piaget, J. : *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé S. A. , 1945）
- 船津衛（1976）『シンボリック相互作用論』恒星社厚生閣。
- 星浩司（2006）『言語学への扉』、慶応義塾大学出版
- 真壁宏幹（2006）「美的経験・教育・自己形成——『シンボル生成』としての美的経験をめぐって——」『教育を問う教育学——教育への視角とアプローチ』田中克佳編著、慶応義塾大学出版会。
- 正高信男（1993）『0歳児がことばを獲得するとき』、中公新書
- 正高信男（2001）『子どもことばをからだで覚える』、中公新書
- ミード、H.（1973）『精神・自我・社会』（現代社会学体系 第10巻）稲葉三千男、滝沢正樹、中野収訳、青木書店。（Mead, H. : *Mind, Self, and Society; from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University Chicago Press, 1934）
- 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。
- ムーナン、H.（1977）『記号学入門』福井芳男ほか訳、大修館書店、（Mounin, G. : *Introduction á la sémiologie*, Les Editions de Minuit, 1970）
- 無藤隆（2006）「幼児教育の基本」『事例で学ぶ保育内容 領域環境』無藤隆監修・福元真由美編者代表、萌文書林、pp.12-34。
- 無藤隆・浜口順子（2007）『事例で学ぶ保育内容 領域表現』萌文書林。

- モーグ、H. (2002) 『就学前の子どもの音楽体験』石井信夫訳、大学教育出版。(Moog, H.: *Beginn und erstes Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter*, B.Schott Sohn, Mainz, 1968)
- 矢野智司 (2003) 「子どもの遊び体験における創造的瞬間——体験を反復する創造性のコミュニケーション論」『子どもたちの想像力を育む——アート教育の思想と実践』佐藤学・今井康雄編、東京大学出版会、pp.56-72。
- 山住正己 (1994) 『子どもの歌を語る——唱歌と童謡』岩波新書。
- 山田敏 (1994) 『遊び論研究——遊びを基盤とする幼児教育方法理論形成のための基礎的研究——』風間書房。
- やまだようこ (2010) 『こどぼの前のことば——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。

【洋書】

- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Dowling, W. J. (1984) Development of Musical Schemata in Children's Spontaneous Singing, *Cognitive Processes in the Perception of Art*, Elsevier Science Publishers, pp.43-58.
- Papousek, M. (1996) Intuitive Parenting : a hidden source of musical stimulation in infancy, *Musical Beginnings*, Oxford, pp.88-108.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Giffn, H. (1984) The coordination of meaning in the creation of a shared make-belief reality. In Bretherton, I. (Ed) *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*, New York: Academic Press. pp.73-100.
- Nelson, K. (1986) Event Knowledge and Cognitive Development. In Nelson, K.(ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-20.

【論文・雑誌記事 (和文)】

- 石川眞佐江（2004a）『保育における歌唱活動の意義と課題——歌唱曲の分析と事例の検討を通して——』東京芸術大学大学院音楽研究科修士論文。
- 石川眞佐江（2004b）「幼児の〈表現〉としての歌唱行為の再考——保育における事例の検討を通して——」『音楽教育研究ジャーナル』東京芸術大学音楽教育研究室、第 23 号、pp.1-19。
- 伊藤真・三村真弓・金岡美幸（2010）「幼児の音楽的能力の育成に関する基礎的研究(1)——斉歌唱活動時における幼児の歌声に着目して——」『学部・附属学校共同研究紀要』広島大学学部・附属学校共同研究機構、第 39 号、pp.105-110。
- 今川恭子（2001）「子どもの『うたう』活動を支える保育者の視点——『音楽的な』思考パラダイムの再検討——」『保育の実践と研究』スペース新社保育研究室、相川書房、Vol.5No.4、pp.49-62。
- 今川恭子（2002）「子どもの生きる文脈から発想する音楽的発達研究へ」『音楽教育研究ジャーナル』東京芸術大学音楽教育研究室、第 17 号、pp.14-32。
- 今川恭子・志民一成（2002）「『声』の再検討」『保育の実践と研究』スペース新社保育研究室編、相川書房、第 7-1 号、pp.50-61。
- 今川恭子（2009）「10 年間の研究動向——乳幼児と音楽教育——」『音楽教育学の未来：日本音楽教育学会設立 40 周年記念論文集』、日本音楽教育学会編、音楽之友社、pp.122-131。
- 今川真治（2007）「幼稚園 4 歳児の言語コミュニケーションスキルと遊び集団における他児との相互交渉」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第 56 号、pp.303-311。
- 岩田遵子（1999a）「一緒にうたう活動をどうとらえるか——集団の中の個を捉える視点と『集合的記憶』——」『音楽教育学』日本音楽教育学会、第 28 巻第 3 号、pp.29-31。
- 岩田遵子（1999b）「音楽的な遊びの再生はいかにして可能か——動機形成としての『集合的記憶』と『身体的共同想起』——」『音楽教育の研究 理論と実践の統一をめざして』、浜野政雄監修、音楽之友社、pp.27-42。
- 海野摩也子・藤田清澄（2012）「遊びにおける幼児の身振りの様相とその意味：3 歳児の関係性と身振りに着目して」『保育学研究』日本保育学会、第 50 巻第 1 号、pp.6-19。
- 岡林典子（2003）「生活の中の音楽的行為に関する一考察——応答唱《かーわってー・いよいよー》の成立過程の縦断的観察から」『保育学研究』日本保育学会、第 41 巻第 2 号、pp.210-217。

- 加藤純子・鈴木方子（1998）『幼児がみんなと一緒に歌う』ことに対する保育者の意識についての考察『保育学研究』、日本保育学会、第36巻第1号、pp.59-66。
- 熊倉妙（2001）『幼時の音楽的行動における音楽的引用——意味生成の過程——』、お茶の水女子大学研究生論文。
- 久米郁里（2012）『保育における歌唱曲の意義と役割——相互作用の中での意味形成プロセスとして——』聖心女子大学文学研究科修士論文。
- 古賀松香（1997）『幼稚園児における自発的な‘歌’とその出現場面との関連』、お茶の水女子大学修士論文。
- 古賀松香・無藤隆・伊集院理子（1998）「幼稚園児における自発的な‘歌’とその出現場面との関連」『保育学研究』、日本保育学会、第36巻第1号、pp.20-27。
- 児嶋輝美・榎内光子・井内光子（1999）「保育者養成における音楽のあり方を問う——歌唱教材のとらえ方を中心に——」『徳島文理大学研究紀要』、第57号、p.123-p.137。
- 小長野隆太（2010）『歌唱の音高の正確さ』の認知的要因に関する一考察——幼児の音記憶を中心に——『教育学研究紀要』、中国四国教育学会、第56巻第2号、pp.418-423。
- 柴田直峰（2005）「幼児の遊びの共有過程の探索的検討——プレイルームにおける砂遊び観察の可能性——」『立命館人間科学研究』第8号、pp.81-89。
- 志村洋子（1984）「音楽教育の原点としての母子相互作用——満2ヵ月児の声の分析を通して——」『音楽教育学』、日本音楽教育学会、第14号、pp.40-55。
- 志村洋子（1996）「乳児音声におけることばと音楽——乳児音声上の感性情報——」『音楽教育学』日本音楽教育学会、第26巻第1号、pp.9-14。
- 志村洋子（1999）「赤ちゃんの能力と育児——母児相互作用の観点から——」『ペリネイタルケア』18-6号、メディカ出版、pp.28-34。
- 白石昌子（2000）「幼稚園教師の音楽教材の選択基準に関する調査研究」『福島大学教育実践研究紀要』第39号、pp.89-93。
- 杉本直子（2004）「幼児の心の理解におけるふり遊びの役割——物の見立てに注目して——」、『乳幼児教育学研究』第13号、pp.61-68。
- 鈴江輝美・斉藤麻佐美・加藤富美子（1985）「三、四歳児の集団における自発的歌唱の展開——幼児の相互作用による音楽学習 上——」『季刊音楽教育研究』、第43号、pp.130-139。

- 鈴江輝美・斉藤麻佐美・加藤富美子（1985）「三、四歳児の集団における自発的歌唱の展開——幼児の相互作用による音楽学習 下——」『季刊音楽教育研究』、第 44 号、pp.129-137。
- 鈴江輝美（1986）「幼児の集団における歌唱行動の研究——社会性との関連から——」『音楽教育学』、日本音楽教育学会、第 16 号、pp.28-39。
- 砂上史子（2000）「ごっこ遊びにおける身体とイメージ——イメージの共有として他者と 同じ動きをすること——」『保育学研究』、日本保育学会、第 38 巻第 2 号、pp.177-184。
- 砂上史子・無藤隆（2002）「幼児の遊びにおける場の共有と身体の動き」日本保育学会『保育学研究』第 40 巻第 1 号、pp.64-74。
- 瀬野由衣（2010）「2～3 歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生みだすか——相互模倣とその変化に着目した縦断的観察——」『保育学研究』日本保育学会、第 48 巻第 2 号、pp.157-168。
- 竹林実紀子（1997）「一斉的な活動の場における個の育ちについて」『保育の実践と研究』、スペース新社、Vol.2 No.2、pp.1-12。
- 田中泉（1998）「幼児の音声行動における言語的表現と音楽的表現」『音楽教育学』、日本音楽教育学会、第 28 巻第 2 号、pp.17-30。
- 鶴貴子（1991）「幼児のごっこ遊び——コミュニケーション的視点からのアプローチ——」『幼年教育研究年報』広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設、第 13 号、pp.35-44。
- デイビッドソン, L.（1998）『音楽の認知心理学』大串健吾監訳、誠心書房、pp.123-146。
（Davidson, L. : Tonal structures of children's early songs, *Music Perception*, 2(3) 1985, pp.361-373.）
- 富田昌平（2001）「幼児の共同ふり遊び場面におけるメタコミュニケーション」『幼年教育研究年報』広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設、第 23 号、pp.35-42。
- 外山紀子・無藤隆（1990）「小学生女兒のごっこ遊びにおけるスクリプトとメタ発話の発達的变化」『発達心理学研究』1、pp.10-16。
- 永岡都（1998）「音楽的発達理論の諸相と音楽教育への展開——H.ガードナーのシンボル・システム獲得過程の理論を中心に——」『学苑』、昭和女子大学近代文化研究所、通号 699、pp.34-47。

- 永田洋一（1981）「子どもの音楽表現の形成と学習Ⅰ」『季刊音楽教育研究』第26号、音楽之友社、pp.164-165。
- 中野茂（1983）「17ヵ月時と20ヵ月時の遊びにみられる行為の構造と順序性」『北海道大学教育学部紀要』第42号、pp.147-156。
- 藤崎春代・武藤隆（1985）「幼児の協同遊びの構造——積み木遊びの場合」『教育心理学研究』Vol.33 No.1、pp.33-42。
- 藤田清澄（2011）「遊びの中で見られる幼児の身体接触の意味——身体知の視点から——」『保育学研究』日本保育学会、第49巻第1号、pp.29-39。
- 本田和子（1971）「子どもの文化1～3——児童文化にかかわる子どもの役割」『幼児の教育』第70巻第4～6号。
- 牧亮太・湯澤正通（2011）「幼児の遊びにおけるからかひの機能」『保育学研究』日本保育学会、第49巻第2号、pp.146-156。
- 松井愛奈（2001）「幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連」『教育心理学研究』日本教育心理学会、第49巻第3号、pp.285-294。
- 増田時枝、秋田喜代美（2002）「遊び開始時の『役』発生・成立スタイルの検討——4歳児のごっこ遊びをとおして——」『保育学研究』日本保育学会、第40巻第1号、pp.75-82。
- 丸山慎・荻野美佐子（2011a）「乳幼児の音楽行動の発達に関する研究——楽器を用いた母子遊び場面の分析から——」『ヤマハ音楽研究所2010年度研究活動報告書』pp.4-8。
- 丸山慎・荻野美佐子・森内秀夫（2011）「音を出すことの探索——楽器を用いた母子遊び場面における母子相互作用」『日本発達心理学会第22回大会発表論文集』p.311。
- 南曜子（1997）「歌唱行動の始まり——乳児の歌唱行動の発達に関する理論化の試み——」『音楽教育学』日本音楽教育学会、第27巻第1号、pp.77-83。
- 南曜子（1999）「言語習得期における発話と歌の関係」『音楽教育学』、日本音楽教育学会、第29巻第1号、pp.17-32。
- 麦谷綾子（2009）「乳児期の母語音声・音韻知覚の発達過程」『ベビーサイエンス』vol.8、日本赤ちゃん学会、pp.38-49。
- 麦谷綾子（2004）「乳幼児の音声言語獲得」『電子情報通信学会技術研究報告』電子情報通信学会、104(316)、pp.13-18。
- 武藤遵子（1994）「子どもの表現と保育者の価値観」『保育研究』、VOL.15 NO.1、建帛社、pp.17-32。

森司朗 (1999) 「幼児の『からだ』の共振に関して——対人関係的自己の観点から——」『保育学研究』日本保育学会、第 37 巻第 2 号、pp.24-30。

矢部朋子 (2011) 「幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有過程」『保育学研究』日本保育学会、第 49 巻第 2 号、pp.168-176。

山根直人 (2009) 「幼児の歌唱における音高、音程の正確さについての一考察——音声分析から見た発達の様相——」『学校教育学研究論集』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科編、第 19 号、pp.1-16。

山根直人、志村洋子 (2009) 「乳幼児期における楽音のピッチマッチと音高識別」『音楽教育学』日本音楽教育学会、第 39 巻第 1 号、pp.26-32。

【論文・雑誌記事 (欧文)】

Bakeman, R. & Brownlee, J. R. (1980) The strategies of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, pp.873-878.

Garvey, C. & Berndt, R. (1975) Organization of pretend play. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 114891)

McKernon, P. E. (1979) The development of first songs in young children, *In Early symbolization, New directions for child development, vol.3*, San Francisco, pp.43-58.

Parten, M. (1932) Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, pp.243-269.

初出一覧

本論文は、以下に掲載した論文、学会発表等を経て執筆した。

石川眞佐江（2003）「幼稚園における幼児歌唱曲の使用状況についての調査」日本音楽教育学会第34回大会院生フォーラムポスター発表。

石川眞佐江（2004a）「保育における歌唱活動の意義と課題——保育における歌唱活動の意義と課題—歌唱曲の分析と事例の検討を通して——」東京芸術大学大学院音楽研究科修士論文。

石川眞佐江（2004b）「保育における歌唱曲の役割——保育者による歌唱曲の使用状況の調査をもとに——」日本保育学会第57回大会口頭発表。

石川眞佐江（2004c）「幼児の生活における歌唱曲の役割——事例の検討を通して——」日本音楽教育学会第35回大会口頭発表。

石川眞佐江（2004d）「幼児の〈表現〉としての歌唱行為の再考——保育における事例の検討を通して——」東京芸術大学音楽教育研究室『音楽教育研究ジャーナル』第22号 pp.1-19。

石川眞佐江（2005）「幼児の〈表現〉としての歌唱行為の再考——『もの』とのかかわりを中心に——」日本保育学会第58回大会口頭発表。

石川眞佐江（2006a）「幼児の〈表現〉としての歌唱行為の再考(2)——『ひと』とのかかわりを中心に——」日本保育学会第59回大会口頭発表。

石川眞佐江（2006b）「幼児の生活場面における歌唱曲の機能——遊びの流れとの関連を中心に——」日本音楽教育学会第37回大会口頭発表。

石川眞佐江（2008）「幼児期におけるイメージと表現——音にかかわる事例の検討を通して——」日本音楽教育学会第39回大会口頭発表。

石川眞佐江（2009）「保育における一斉歌唱活動を再考する（1）——保育者のとらえと子どもにとっての意味——」日本音楽教育学会第40回大会口頭発表。

石川眞佐江（2010）「保育における一斉歌唱活動を再考する（2）——うたう活動をとらえる保育者の視点——」日本保育学会第63回大会口頭発表。

石川眞佐江（2010）「幼児期のイメージを再考する——音にかかわる事例の検討を通して——」平成17-18年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）「芸術表現教育に関する基礎的

研究：幼・小・中の系統的音楽学習プログラムの開発」報告書（研究代表者：佐野靖）
pp.93-98。

石川眞佐江（2011）「幼児のごっこ遊び場面における歌の機能——見立てと変換の共有に着目して——」日本音楽教育学会第42回大会口頭発表。

石川眞佐江（2012）「幼児の並行遊び場面における歌の機能——子ども同士のかかわりの生成に着目して——」日本音楽教育学会第43回大会口頭発表。

石川眞佐江（2013a）「幼稚園教育要領における音楽活動の位置付けの歴史的変遷——領域〈音楽リズム〉から領域〈表現〉への転換を中心に——」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第44号、pp.97-110。

石川眞佐江（2013b）「就学前教育と子どもの歌——歌う子どもたちの姿を通して考える——」『文化としての日本のうた』佐野靖・杉本和寛編著、東洋館出版社 2013年刊行予定。

また、平成22-24年度科学研究費補助金 若手研究（B）の助成を受けて、「幼児の遊び場面における自発的な歌唱の社会的機能に関する研究」（課題番号22730610）に取り組んだ。

謝辞

本論文の執筆に当たり、ご指導いただきました、佐野靖先生（東京藝術大学大学院音楽研究科音楽文化学音楽教育研究室）、山下薫子先生（東京藝術大学大学院音楽研究科音楽文化学音楽教育研究室）、杉本和寛先生（東京藝術大学大学院音楽文化学音楽文芸研究室）、今川恭子先生（聖心女子大学）、岡田猛先生（東京大学）、今井康雄先生（日本女子大学）に深く御礼申し上げます。特に、主任指導教員の佐野靖先生には修士論文執筆当時から大変お世話になりました。甚だ未熟ではございますが、先生方の細やかなご指導のおかげをもちまして本論文を完成することができました。

修士課程修了時から8年を経て戻った東京藝術大学音楽教育研究室のゼミでの切磋琢磨は、さまざまな立場の学生の皆様と再び共に学び、共に育つというかけがえのない経験となりました。育てていただいた仲間たちに心より感謝いたします。

また、長期間のフィールドワークとしての保育参加をご快諾いただきました、幼稚園、保育園の先生方、保護者の方々、そして子ども達に、尽きぬ感謝の念でいっぱいです。子ども達と過ごす時間は、私の研究の出発点であり、帰着点でもありました。自分が行う研究が、何らかの形で子どもが生きる場に還元できるものになるよう努力することを心に誓いたいと思います。本当にありがとうございました。

本務校である静岡大学教育学部の皆様には、大学での勤務と並行しての博士課程入学および在籍を快くご許可いただき、職務に就きながらも学び続けることを奨励していただきました。特に、所属する幼児教育教室の同僚の皆様には、いつも暖かい励ましの言葉をかけていただき、本務と学業のやりくりにおいても多大なるご協力をいただきました。深く御礼申し上げます。

その他、筆者を暖かく見守って下さいました多くの先生方、諸先輩方、研究室の皆様、お一人おひとり名前を挙げることはできませんでしたが、皆様に心から感謝申し上げます。

最後になりましたが、フルタイムでの勤務に加え、大学院への進学という我儘を許して

くれたうえ、この夏、論文の執筆に専念できるよう、全力でサポートしてくれた家族に、心からの愛と感謝をささげます。

「子ども学とは、子どもとは別のところで作られた理論の応用ではなく、子どもとふれるところにつくられる知恵である」

津守真氏のこの言葉を胸に、今後も研究に、実践に精進してまいりたいと存じます。

平成 25 年 10 月 3 日

石川 眞佐江