

幼小をつなぐ音楽活動の可能性(2)

—わらべうた《らかんさん》の実践から—

難波正明

(教育学科教授)

岡林典子

(児童学科教授)

深澤素子

(京都幼稚園主事)

砂崎美由紀

(附属小学校教諭)

山崎葉央

(附属小学校教諭)

高橋香佳

(京都幼稚園教諭)

大瀧周子

(京都幼稚園教諭)

はじめに

近年は幼児期と児童期の一貫性、連続性が確保された円滑な教育の接続が求められ、幼小連携に関する研究が盛んに行われている。幼稚園での遊びを通した学びを小学校の教科を中心にした学習に径庭なくつなげていくためには、子どもの成長過程の中に両者を適切に位置づけた上で、接続期にふさわしい教育プログラムを考えていく必要がある。

筆者らは、校種は異なるが同じ学園内で音楽教育と表現教育に携わる者として、2013年4月より幼小の円滑な接続を果たせるような、連続性・一貫性をもった音楽プログラムの開発を目指し連携研究に取り組んでいる。

2013年度は取り組みの第一段階として、保育・授業の実際や子どもたちの実態を把握することを主眼にして、京都幼稚園の年長児と京都女子大学附属小学校1年生の音楽活動での自然な子どもの様子を十数回にわたって参観・記録した。そして、その中に両課程を接続する契機がいかに見出せるかを検討した。そこでは子どもたちが遊びや音楽の授業の中で、言葉や動き、音楽のリズムをかかわらせて自由に躍動的な表現を行っている実態を捉えることができた¹⁾。

これを踏まえて、2014年度は「日本語の語感とリズムを感じて自由に声や言葉で表現したり、音声表現に伴って自由に体を動かして遊ぶことを楽しむ」というねらいのもと、リズムを基盤にして言葉、動き、音楽が有機的に関連する「遊び歌」を取り入れて、幼小の課程をつなぐ音楽活動を試みることにした。

2014年4月と5月に行ったわらべうた風の遊び歌《しゅりけんにんじゃ》の実践では、遊び歌に含まれる「日本語特有の拍節的なリズム感に基づく、言葉と動きのノリのよさ」「繰り返される『じゃ』という音の響きと語呂のよさ」「オノマトペ(シュシュシュ)とそれに同期する動作の面白さ」「手裏剣をかわすスリルを含むゲーム性」「忍者の動作の面白さ」「手裏剣の投げ手と受け手の応答性」「友達と声を合わせることの心地よさ」などが、遊びの発展と継続をもたらしするための要因であることが認められた。そして、このような遊び歌による音楽活動は、子どもの表現意欲を育み、日本語のリズム感や語感に対する感受性、社会性なども豊かにすることが示唆された²⁾。

そこで7月には、遊び歌の中でも古くから子どもたちによって伝え継がれてきたわらべうた《らかんさん》を取り上げて、引き続き幼稚園の年長児と小学校1年生を対象にした実践を行った。本稿ではそれらの実践を踏まえて、接続期にふさわしい学びのあり方という視点からわらべうたを取り上げた活動の意義や可能性について考えていきたい。

I. 《らかんさん》の遊びと歌

「羅漢」は「亜羅漢」の略称で、「もとは仏弟子のなかで聖者の位に達した者の尊称であったが、中国や日本では十六羅漢、五百羅漢といわれるように、仏道修行者の群を指し、全体として信仰されるようになった³⁾」という。小学校での授業では《らかんさん》のわらべうたの

実践に入る前に、五百羅漢の石像をスライドで子どもたちに提示した。埼玉県の喜多院、大分県の羅漢寺、京都府の石峰寺や愛宕仏念寺など各地に五百羅漢の石像があるが、その一体一体は実に多様な表情やポーズを見せている。

わらべうた《らかんさん》では円陣をつくった子どもたちが「ヨイヤサ」の囃子言葉に合わせて一人ひとりが考えた面白い表情やしぐさをし、それを隣の子が一動作遅れでまねしていく、いわゆる「羅漢まわし」という遊びが行われる。その遊び方も一様ではなく、次第に歌を速めて真似し損なった子は輪を抜けていったり、一芸を課せられたりする。また、ただ車座になって小石やおはじきをまわす遊びもあれば、誰が最後に持っているかを真ん中の1人があてる遊びもある。

遊び方と同様に、歌い方も地域や時代によって変わってくるし、その歌が楽譜として記録される場合にはその採譜がどこまで忠実に口承の音楽を捉えるかという問題も加わる。《らかんさん》の歌も一様ではなく、尾原昭夫編著『日本のわらべうた』に掲載された旋律は譜例1のように一貫して付点のリズムだが⁴⁾、高橋美智子『京都のわらべうた』に掲載されたものは譜例2のように均等な音価で示されている⁵⁾。また町田嘉章・浅野健二編『わらべうた』では譜例3のようにリズムや旋律の動き、さらに歌詞の割りふりまで前の二つと異なっている⁶⁾。

[譜例1]



[譜例2]



[譜例3]



また、いつしか「らかんさん」を「落下傘」に変えて歌い、後ろ向きの輪をつくって片足をからませて落下傘のような形でまわる遊びにした例はよく知られている⁷⁾。

こうした替え歌を含めて同じ《らかんさん》でも様々な遊びや歌い方があり得る訳だが、このように可変的な伝承遊びとしてのわらべうたを取り上げた活動はどのようなものであるべきなのだろう。以下に、現代の子どもたちの活動、とりわけ教育の場における活動でわらべうたを取り上げることの意義について考えていく。

II. わらべうたを取り上げた活動の意義

1977(昭和52)年告示の小学校学習指導要領で1年生の歌唱共通教材にわらべうたの《ひらいたひらいた》が挙げられた⁸⁾。爾來この位置づけは変わらず、現在使用されているどの社の教科書にも楽譜が掲載されている。また、これに関連して《なべなべ》、《なかなかほい》、《にちゃんが》(教育出版)、《おせんべやけたかな》、《おちゃをのみにきてください》(東京書籍)、《おちゃらかほい》(教育出版及び東京書籍)といったわらべうたも紹介されている⁹⁾。

このように学校教育をはじめとして様々な音楽活動の場でわらべうたを取り上げることは現在では広く行われているが、近代的な教育制度が確立された明治以降、わらべうたは学校や公教育といった枠組みから疎外されてきたと言える。戦後ようやく民間の中から「わらべうた教育運動」が起こり、やがて学校へ波及するが、小島律子は学校に持ち込まれたわらべうたが学習のための教材となり、その文化的脈絡や遊びとしての本質から切り離されてしまったことを指摘する¹⁰⁾。

このことは、わらべうたが従来よりも広く学校や音楽活動に受け入れられている今日におい

でも忘れてはならない点であり、わらべうたが単なる「歌の教材」になることなくその価値を發揮できるような教育や音楽活動のあり方が追求されなければならない。この点については様々に検討がなされているが、本稿では文化の継承と発展という側面から考えてみたい。

教育という営みは人類が獲得してきた文化的所産を後の世代に伝え継ぎ、さらに発展させていくという役割を担っている。無論、個々人が豊かに生きるための諸々の能力を身につけるべく、その成長を保障していくことも教育の重要な役割であるが、それは文化の継承と発展の中で果たされていくのである。

音楽科における共通教材の設定といったことにも、この文化の継承・発展という教育の側面が色濃く表れている。わらべうたや唱歌など日本の音楽の文化的所産を忘れずに伝え継いでいくことは、それだけで意義あることかもしれない。特にわらべうたは楽譜として記録されるのではなく、実際に伝承されることの中にその特質があるのであり、子どもの遊びや音楽がますます多様化する中で、そのきっかけが戸外ではなく学校の授業であってもこれを伝え継いでいくことは重要であろう。

しかし、個々のわらべうたの旋律や歌詞、遊び方を一定の形として学び覚えていくことが、果たしてそのまま文化の継承・発展につながるのだろうか。

そもそも文化とはすでにモノヤコトとして存在する対象であるばかりでなく、人間の動的な営みとして成り立っている。そしてわらべうたも人々の営みの中で伝承され、その姿を変えていくのである。したがって、そこで伝承されるべきは特定の形としての旋律や歌詞、遊び方などである以上に、わらべうたを伝え継いでいくためのいわば素地であると筆者らは考える。

そして、この素地を成すものとして第一に単純となえうたを含めて種々のわらべうたに通底する日本語の言葉の抑揚やリズム感、旋律的な感覚を挙げる。楽譜ではなく口承で伝えられ、時代や地域によって様々に変容していくわらべうたを伝承していくことは、わらべうたを経験

する中でそうした素地を養い、伝え継いでいくことだと考えるのである。

Ⅲ. わらべうたにおける言葉の抑揚とリズム

ここでは、わらべうたの伝承を支える要因を音楽と言葉の側面から見ていく。小泉文夫は日本の音階の基本構造を解明するために、わらべうたの中でも素朴となえうた（「メロディーことば」）に着目し、2音や3音の旋律の音程構造と終止の仕方を説明した¹¹⁾。よく引き合いに出されるのは、2音旋律が長2度音程を成して上の音に終止し、3音旋律が長2度+長2度の音程で真ん中の音に終止するというものである。

【譜例4】



このうち2音旋律は「○○チャン・あそぼ」といった呼びかけや「どれにしようかな（どちらにしましょうか）…」など子どもの遊びや生活で数多く聞くことのできる身近なものである。

京都幼稚園や付属小学校でも日々様々な言葉のやりとりがかわされている。前稿ではそれらを身体的な動きとの関連において取り上げたが、あらためてその言葉のやりとり自体に焦点を当てると、その音声の多くはこの2音旋律を成していることがわかる。例えば幼稚園で行われたフルーツ・バスケットに見られた「な・あ・に」（上→下→上）の合図や、毎朝その日の当番が前に出て最近の出来事を発表する前に行われる「ニュース、ニュース、なんのニュース」というやりとりも上の音で終わる2音で行われる。

【譜例5】



この2音によるやりとりは小学校で毎朝行われる「健康観察」にも見られる。そこでは1拍

目に子どもの名前を入れて「さとう・さん・●・●」, 「ふじわら・さん・●・●」(●は拍手) など4拍で2音の呼びかけが行われるが、名前によってその上下行が変化しても2拍目の「さん」は必ず上の音になる。これに対して「はい・げんき・です」と答える子どもの声は張り切って長2度を超えることもあるが、「です」は上の音で終わる。

【譜例6】



これに対して真ん中の音で終わる長2度+長2度の3音旋律では、子どもたちが鬼ごっこでとる「もーいいかい」「まーだだよ」というやりとりが最も身近な例として挙げられよう。《おちゃらかほい》や《なべなべそこぬけ》といったわらべうたもこの3音旋律の例であるが、幼稚園では《おちゃらかほい》のじゃんけん遊びを夢中になって続ける子どもの姿を見ることができたし、小学校では《なべなべそこぬけ》の2人組の遊びから徐々に人数を増やしてうまく背中合わせの輪をつくるという遊びに発展させていた。

小泉は2音・3音旋律についてこうした長2度音程を基本とするもの他に、短3度音程を成す2音旋律、上から長2度+短3度の3音旋律、上から短3度+長2度の3音旋律のあることを指摘している。

【譜例7】



このうち短3度の2音旋律は下の音に終止するが、実際にはそうした2音旋律はまれであり、部分的にしか見出せないと述べている。同様に上から短3度+長2度の3音旋律もまれであり、より音の多い旋律の中で部分的に生じるものであるのに対し、上から長2度+短3度の3音旋律はわらべうたにも多く見られる代表的な3音

旋律だと言う。

《おちゃらかほい》の最初に歌われる「せっせっせーのよいよいよい」もこの3音旋律を成しているし、本稿で取り上げる《らかんさん》も同じ3音旋律で歌われる。興味深いのは、この3音旋律が長2度の2音旋律と短3度の2音旋律の結合したものと捉えられる点である。すなわち、先の長2度+長2度の3音旋律が真ん中の音で終わるのに対して、この長2度+短3度の3音旋律の終止は上下両端の音であり、上の音で終わるのは長2度の2音旋律の終止であり、下の音で終わるのは短3度の2音旋律の終止であるとして説明されるのである。

2音・3音の単純なとなえうたを含めてわらべうたの旋律にはこうした一定の終止の仕方が見出せる訳であるが、終止に至るまでの音の上下行の動きは、話し言葉としての日本語の抑揚(高低アクセント)が地域や時代、さらには一人ひとりの子どもによっても異なるように、様々な要因によって変わり得るのである。

このことはわらべうたのリズムについても同様である。《らかんさん》のリズムを見ても、先に挙げた例だけで3つの歌い方を区別できる。幼稚園と小学校の実践では《らかんさん》を基本的に譜例1のような付点のリズムに類した形で歌っていた。こうしたリズムカルにはずむような歌い方は《おちゃらかほい》や《あんたがたどこさ》など他の多くのわらべうたでも行われる。

先に挙げた小学校での「健康観察」のやりとりでも、子どもたちは教師の呼びかけに「はい・げんき・です」と付点音符を含んだようなリズムで返事をしていた。これは言葉に由来する「はねるリズム」として小泉が指摘するものであり、「ハネル音、ツメル音、引ク音を含む語が…3拍(3字ぶん)であるときに、原則として音楽の1拍を3等分して、3連符に」なり、さらに「3連符のまん中の音がハネル音かツメル音か引ク音であるために、前後の音より弱く発音されるか、あるいはほとんど発音されないために」生じるのである¹²⁾。

すなわち、日本語の母音を基本とする音節は

原則として等拍で発音されるが、撥音や促音、引き音や一部の二重母音の後半部分などは独立した音節はつけれない。しかし、それらは1つのモーラとして等しく長さ（拍）の単位を持つことができるのである¹³⁾。「げんき」が音楽の1拍分で発音される時、この3文字を意識的に一つひとつはっきり発音することもできるが、撥音（ん）が音節を構成し得ないモーラとして前後の音より弱く発音されるため3等分された拍が2：1のリズムをつくるのである。

《らかんさん》でも「らかん・さんが」や「ヨイヤ・サノ」など音楽の1拍に言葉の3拍があてはめられている。このうち「らかん」では撥音が最後に来ているが「さんが」と揃えるには真ん中に特殊拍をはさんだ方が歌いやすく、子どもたちがこれを「らっか・さんが（落下傘が）」と替え歌にするのはこのためと考えることもできよう。また「ヨイヤ・サノ」では[yoi]と母音が連続するが、このように開口度の大きい母音から開口度の小さい母音へ変わる母音の連続は同一音節を構成する母音連続、すなわち二重母音となり、その後半の母音が弱化するためやはり「はねるリズム」をつくり出すのである。

このように《らかんさん》は言葉の上から言えば小泉の言う2：1の「はねるリズム」をつくりやすい歌であり、実際、今回の実践でも幼小ともに基本的には譜例8のような3連符（2：1）の歌い方になっていた。

【譜例8】



しかし、これは言葉の影響だけを考えた場合であり、そこに音楽的な要因や遊びによる動き方といった要因が作用して、先に挙げた譜例1のような付点のリズムに近くなったり、譜例2のような等価リズムになったりすることを小泉

は指摘している¹⁴⁾。

以上のように、わらべうたは遊び方についても、旋律やリズムを含めて歌い方についても様々な変化を許容するのであり、むしろそうした許容性にこそわらべうたの生命があると言える。したがって、わらべうたを取り上げた活動では、形通りに正しく伝承することではなく、より面白い遊びや口調や歌い方を求めて多様な変化を加えていく子どもたちの感性や創造性にこそ主眼を置くべきであろう。

IV. 幼稚園と小学校での《らかんさん》実践から

本章では、幼稚園と小学校で実践された《らかんさん》の遊びにおける子どもの様子について述べる。今回の実践では、通例行われる「羅漢まわし」のやり方を簡易化し、一人が行ったしぐさを全員でまねる形にした。

〈対象〉 京都幼稚園 5歳児クラス つき組・ひかり組

京都女子大学附属小学校 1年2組

〈日時〉 2014年7月3日, 11日 (幼稚園)

2014年7月8日, 12日, 15日 (小学校)

〈方法と手続き〉

- ①幼稚園で《らかんさん》を取り上げた保育実践を参観し、VTRと筆記により記録する。
- ②記録したVTRより、《らかんさん》で遊ぶ場面を抽出し、分析と考察を行う。
- ③幼稚園での遊びの分析をもとに、小学1年生の音楽科授業の指導計画を立て、実践する。

1. 幼稚園年長組での実践

【保育の概要】

〈ねらい〉 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ

〈実践場面〉

第1回目の実践では、はじめに保育者が子ども達とともに円陣なって座り、《らかんさん》の遊びを説明し始める。譜例9のように基本的に3連符（2：1）の「はねるリズム」で、2音旋律の形にして歌いながら、「ヨイヤサ」の部分におもしろいポーズをつける。子どもたち

は保育者の歌と動作をまねて、遊び方を習得していく。

【譜例9】



【写真1】保育者の動作をまねる①

次に保育者は、動作をするリーダーの真似を順番に回していくことを伝えるために、「せん(↘)・せい(↗)／はるな(↘)・ちゃん(↗)／あーい(↘)・ちゃん(↗)、って回していくよ(矢印は抑揚の上下を表す)」と、リズムカルな表現で段取りを示し、遊びを始める。保育者が「動作をやりたい人？」とリーダーを募ると、子どもたちは意欲的に「はい！」と手を挙げる。しかし、拍にのって切れ目なく回す



【写真2】保育者の動作をまねる②

ことは難しいようで、すぐに途切れてしまう。すると、保育者は1回ごとに「みずほ(↘)・ちゃん(↗)／せー(↘)・ノッ(↗)」というように、抑揚をつけて拍節的に言葉をかけ、流れがつながるように促してゆく。

子どもたちは保育者の声に支えられて2音旋律の歌を習得し、途切れながらも「ヨイヤサノヨイヤサ」のかけ声に自分なりの動作をつけて表現していく。歌の表現は、ほとんどの子どもが保育者の表現と同じく「ラソラ」と2音で歌っているが、中には「ラソミ」の3音で歌っている子どもも見られ、独自の表現していることが読み取れる。また、動作をすぐに思いつかない子どものところで遊びの流れが止まると、保育者は2つの動作を提示し、自分なりの動作が浮かばないときは、提示された動作を使っていいと伝える。そして、全員で遊びを回してみる。数人の子どものみが拍の流れにのって動作をつけながらとなえられたが、スムーズには回らなかったため、保育者は「ヨイヤサ」の部分だけをとなえながら皆で手拍子をしたり、手をつないで上下に振るなどして、拍にのって遊びが進むような工夫を試みていた。

2回目の実践では、4～5人のグループに分かれて遊んだ。全員で遊ぶのと違って、子どもたちは身近に他者の存在を感じてコミュニケーションをとることができ、笑顔で動作を回していた。また、スムーズに回らない場面では互いに指示を出し合い、子ども同士での工夫が見られた。遊び込むうちに、次第に歌と動作が自然に合わさり遊びが深まっていった。



【写真3】グループで遊ぶ

このように、幼稚園の子どもたちはこのわらべうたによって言葉と動きを音楽的に結びつけて豊かに表現する力を育てていた。そこで、この子どもたちの育ちを小学校の子どもたちにつながることを見据え、筆者らは小学校の担任教諭と話し合い、《らかんさん》を授業に取り入れる指導計画を立て、実践を行った。

2. 小学校1年生での実践

【授業の概要】

〈題材名〉 わらべうた《らかんさん》の動きを考えよう

〈題材の目標〉 らかんさんのおもしろい動きを考え、拍にのって体を動かす楽しさを味わう

〈教材〉 《らかんさん》

〈指導計画〉 (全3時間)

表1による。

【表1】《らかんさん》の指導計画

時	○ねらい ・主な学習活動
第1時	○《らかんさん》を歌って遊ぶ。 ・指導者から遊び方の説明を聞き、となえうたと動きを合わせて遊ぶ。
第2時	○少人数のグループでコミュニケーションをとりながら動きを考える。 ・4人のグループに分かれて動きを考え、動作を回して遊ぶ。 ・グループごとに考えた動きを発表する。
第3時	○クラス全員で動きを回して遊ぶ。 ・拍の流れにのり、1人ずつが考えた動きを回して全員で楽しむ。

〈実践場面〉

1学期も終わりに近づき、4月からクラスでの経験を重ねてきた児童らは、仲間とのつながりや一体感をもって遊ぶことができるようになってきている。第1時では担任教諭が五百羅漢の石像の一部をスライドで提示し、《らかんさん》の遊びの説明を行った。初めて見る石像に児童らは興味と関心を示し、はじめは「怖い」「怪獣みたい」などの感想を述べていたが、じっくり見ていくうちに「首に何か付けてる」「笑ってる」などの特徴を捉え、「お念珠持ってる」という本学園で仏教教育を受けている児童だけ

らこそその発言も見られた。



【写真4】担任教諭の動作をまねる

担任教諭は「ラソミ」の3音旋律でリズムにのって歌い、「ヨイヤサノヨイヤサ」で2つのポーズをすることを示した。児童らは担任教諭の歌と動作をまねて遊びを習得していった。

その後、「先生の代わりに前でやってくれる人？」と問いかけると、数人が手を挙げる。そこで、はじめは2人が前に出て、次に4人、7人、10人と人数を増やしていく。回が進むに従って、次第に拍の流れにのって安定した表現が続いた。これで終わろうと担任教諭が言うと、児童らは「もう一回したい。あと2人…」と、もう少し続けたいという意味と表現意欲を示した。最後は12人がスムーズに動作を回し授業を終了した。拍にのって動作を回すことに関しては、幼稚園年長児よりも小学1年生の方がよりスムーズであった点に、音楽的な発達を読み取れた。

第2時は、4人のグループに分かれて動作を



【写真5】7名で動作を回す

考えた。メンバー各自が様々な動作を試みて、遊び込んでいく。各グループは、スムーズに回せるようにテンポを遅くしたり、面白い動作を工夫したりしている。第1時よりも4人の児童の関係が密になり、話し合いが進んでいる。授業の終盤には、10グループが順番に発表を行った。どのグループも調子よく動きがつながり、動作の種類も増え、テンポも程よくアップして、遊びの深まりが窺えた。

第3時は、音楽室に移動して全員が円陣になった。授業が始まる前から、ポーズを考える児童や歌をとなえる児童が見られ、子どもたちの表現意欲の高まりが感じられた。



【写真6】音楽室で円陣になる

わらべうたを始める前に、約束事として「いろいろなポーズを考えること」「2つの動作をつけること」が確認された。41名の子どもたちは、歌をとなえながら動作を途切れさせることなく2周回することができた。ここには創造性やリズム感の育ちが捉えられる。

遊びの後に、担任教諭が「4人グループでやるのと、みんなでやるのとどちらが楽しかった？」と質問すると、「4人」と答える児童と「みんな」と答える児童に分かれた。理由としては、「4人でやると順番がすぐ回ってくるので楽しい」「みんなでやると、いろいろなポーズをみることができる」などの意見が挙げられ、子どもたちはわらべうた遊びの経験を通してコミュニケーション力や表現力、創造性を育てていることが認められた。

V. 総合的考察

小学校での実践では《らかんさん》のわらべうたを譜例8のような3音旋律で取り上げたのに対し、幼稚園ではこれを譜例9のように2音の形で導入した。「…まわそじゃないか」「ヨイヤサノヨイヤサ」というフレーズの終わりの音を上げて歌ったため2音旋律になった訳だが、そのため園児にとってより平易となえうたになっていた。

しかし、2回目の実践で4～5人のグループに分かれて遊んでいる中に、終わりの音を短3度下げて歌う子どもたちも出てきた。長2度音程の2音旋律からさらに短3度音程の2音旋律を加えて3音の旋律に拡大させる音感覚が子どもたちの中に自然に形成されたことは、わらべうたを伝え継いできた言葉の抑揚や旋律の感覚が現代の子どもにも息づいていることを知らせてくれる。

また今回の実践では幼稚園と小学校のどちらも「羅漢まわし」の遊びを簡易化し、一人がとったポーズや動きを全員がまねるのを順に繰り返していくようにしたが、その結果「ヨイヤサノヨイヤサ」の部分を「一人→全員→隣の一人→全員…」という掛け合いで歌っていく形になった。そのため、この部分を子どもたちがそれぞれどのように歌うのか聞くことができた。

そして、基本的には小泉の言う3連符の「はねるリズム」で歌われた《らかんさん》の中で、この部分については子どもたちの歌い方に少しずつリズムの違いがあることがわかった。特に自分の番になっても迷ってポーズが出せずに動きが遅れたり、大きな身振りでゆっくりした動きになった子どもでは、この「はねるリズム」が等価リズムに近くなるが多かった。逆に拍に合わせた動きが軌道に乗り、子どもたちが勢いよくポーズをつくるのに伴い、歌の音楽的アクセントが強調されていくと、付点のリズムに近い歯切れのよいリズムで歌う子どもも出てきた。このように、わらべうたの中で言葉の作用に由来する「はねるリズム」が動きや音楽などさまざまな要因によって変わっていくことは、先に見た小泉の指摘の通りである。

今回、限られた短い期間の実践であったが、その中でも園児・児童はこのわらべうたに親しみ、「らかんさん」と言えば「ヨイヤサノヨイヤサ」と口々にとなえ出すほどであった。そして、その歌い方も子どもによって、あるいはその場の状況に応じて少しずつ違っていたことは、子どもたちがこの歌をそれぞれに自分のものとして定着させていったことを示していると言える。

たとえ将来この歌の旋律やリズムの形を忘れたとしても、その中にある言葉の抑揚やリズムの感覚を根づかせることで、子どもたちはわらべうたの伝承の過程に加わるのである。

《らかんさん》そのものは《おちゃらかはひ》や《かごめかごめ》といったわらべうたほど知られていないかもしれない。本学の大学生175名に聞いてみても、《らかんさん》を知っていると回答した学生はわずか4名であった。しかも、その中にはわらべうた遊びとしてではなく、合唱曲として編曲されたものを歌ったことがあるとコメントを付した学生もいた。

つまりほとんどの学生は《らかんさん》という個別のわらべうたを大学生の時点で知らないか、経験していても忘れてしまっている訳であるが、では彼らはこのわらべうたの伝承という点でまったくの埒外にいると言えるのであろうか。

このことを考えるために、これらの学生のうち記譜の力がある程度身につけていると考えられる音楽教育学専攻の学生60名に、「ヨイヤサノヨイヤサ」というフレーズに旋律をつけてそれを楽譜の形で示してもらった。

作業に入る前に、「どれにしようかな（どちらにしましょうか）…」のフレーズを長2度の2音で、「もういいかい…」のフレーズを長2度+長2度の3音で全員で歌う（となえる）ことによってある程度コンテクストを明確にし、その上でこの「ヨイヤサ…」にふさわしい自然な旋律を考えるよう求めた。

その結果、60名の学生のうち15名（25%）が長2度音程の2音旋律をつけ、21名（35%）が上から長2度+短3度の3音旋律をつけた。そ

[譜例10]

2音 [長2度] の例
ヨイヤサノ ヨイヤサ ヨイヤサノ ヨイヤサ

3音 [長2度+短3度] の例
ヨイヤサノ ヨイヤサ ヨイヤサノ ヨイヤサ

3音 [長2度+長2度] の例 4音 [長2度+長2度+短3度] の例
ヨイヤサノ ヨイヤサ ヨイヤサノ ヨイヤサ

調的な例
ヨイヤサノ ヨイヤサ ヨイヤサノ ヨイヤサ

の他では長2度+長2度の3音旋律を考えた学生が5名、長2度×2+短3度の4音旋律をつけた学生が3名であった。

これらを合わせて44名（約73%）の学生の旋律はその構成音の数に違いがあるにせよ、その数に応じて小泉が述べるような終止の仕方にしたがっていた。一方、残る16名の学生の旋律は長調、短調含めて何らかの調の枠組みの中で解釈されるべきものであった。あるいは記譜という形の回答方法が、調的な音思考を誘導したとも考えられ、楽譜を介さず直接に歌で回答を求めた場合には、この数は変わってくるかもしれない。

いずれにせよ、多くの学生が《らかんさん》というわらべうたの1フレーズをこれにふさわしい様式感で再生したのであり、その旋律やリズムの形はそれぞれ異なってはいても、その根底にはある共通した感覚や創意を認めることができるのである。それはわらべうたを伝承しつつ、これに少しずつ変化を加えながら自分たちのわらべうたとして歌い遊んできた子どもたちが、世代から世代へと送り継いできた感覚であり創意だと言えよう。

おわりに

本稿では《らかんさん》を例に、幼小連携という見通しの中でわらべうたの実践を取り上げることの意義や可能性について考えてきた。となえうたを含めて種々のわらべうたを経験する中で、子どもたちはそこに通底する日本語の言葉の抑揚やリズム感、旋律的な感覚を身につけていくのであり、この点にわらべうたを取り上げることの大きな意味があると筆者らは考える。それはまた接続期にふさわしい学びの内容を考える上でも示唆に富む。遊びを通した学びから教科を中心とした学習へのつながりの中で、伝承遊びとしてのわらべうたを数多く経験することは、さらに我が国の伝統的な音楽文化を「実感をもって」理解することにもつながっていくであろう。

また今回の実践では、「羅漢まわし」の遊び方を簡易化した結果、「ヨイヤサノヨイヤサ」のフレーズを一人対全員の掛け合いで歌う形になった。それは木遣いや盆踊歌などに多く見られる「音頭一同形式」¹⁵⁾に類する歌い方であるが、今後はこうした歌い方の工夫やそれがもたらす面白さなど、さらなる学びの可能性も視野に入れて、わらべうたの実践を考えていきたい。

注

- 1) 岡林典子・砂崎美由紀・山崎菜央・深澤素子・難波正明「幼小をつなぐ音楽活動の可能性—京都幼稚園と京都女子大学附属小学校1年生の実践をふまえて—」(『京都女子大学発達教育学部紀要』第10号, 2014) pp. 77~86
- 2) 岡林典子・南夏世・佐野仁美・坂井康子「子

どもの表現意欲を育む音楽活動の試み—幼稚園と小学校の実践事例から—」(日本学校音楽教育実践学会第19回全国大会発表要旨集録, 2014) p. 71

- 3) 金岡秀友・柳川啓一監修『仏教文化事典』(佼成出版社, 1989) p. 72
- 4) 尾原昭夫編著『日本のわらべうた〈室内遊戯歌編〉』(社会思想社, 1972) pp. 59~60
- 5) 高橋美智子『京都のわらべ歌』(柳原書店, 1979) p. 135
- 6) 町田嘉章・浅野健二編『わらべうた 日本の伝承童謡』(岩波書店, 1962) p. 224
- 7) 中井幸二郎・丸山忍・三隅治雄『日本民謡辞典』(東京堂出版, 1972) p. 354
- 8) 『小学校学習指導要領』(音楽)(文部省告示第155号, 1977)
- 9) 『小学生のおんがく1』(教育芸術社, 2011), 『おんがくのおくりもの1』(教育出版, 2011) 『あたらしいおんがく1』(東京書籍, 2011)
- 10) 小島律子・関西音楽教育実践学研究会『学校における「わらべうた」教育の再創造—理論と実践—』(黎明書房, 2010) pp. 11~12
- 11) 小泉文夫『日本伝統音楽の研究I』(音楽之友社, 1958) pp. 109~112
- 12) 小泉文夫(小島美子・小柴はるみ編)『日本伝統音楽の研究2 リズム』(音楽之友社, 1984) pp. 64~65
- 13) 窪蘭晴夫『日本語の音声 現代言語学入門2』(岩波書店, 1999) pp. 148~149
- 14) 小泉(小島・小柴編), 前掲書, pp. 66~67
- 15) 吉川英史監修『邦楽百科辞典』(音楽之友社, 1984)の「音頭一同形式」の項目(p. 180)

※本研究は、JSPS(課題番号:25381279 代表者:岡林典子「幼小連携をふまえた音楽教育プログラムの開発」,及び京都女子大学平成26年度研究経費助成を受けている。