

論文

伝承遊びとしてのわらべうたを再経験することの 初等教員養成における有用性 — 幼小接続の視点から —

安藤 江里

An Advantage of Re-experiencing Japanese Traditional Child Song Plays (*Warabeuta*)
in the Elementary School Teacher Training:
From a Perspective of Continuous Education of Kindergarten and Elementary Schools

ANDO Eri

要 旨

本論におけるわらべうたとは、日本の伝統文化としての歌を伴う伝承遊びである。決して古いものではなく、常に子どもの日常生活の遊びの中で創造・継承されるものであり、音楽的な側面だけでなく、身体性や社会性など子どもの発達における人格形成に寄与する教育的意義を持つ。そして学校教育におけるわらべうた教育の変遷を踏まえ、特に幼児期から低学年への幼小接続期に位置付けることを提案し、教員養成において学生がわらべうたを再経験することの有用性を実践的研究から考察し論じた。制度上の課題は多いが、幼小接続の視点からわらべうたを積極的に取り入れる教員を養成するために必要な経験であり、その意識を高めていく必要性も明らかとなった。

キーワード

音楽教育 わらべうた 伝承遊び 幼小接続 教員養成

目 次

- I. はじめに
- II. わらべうたの概要
- III. 学校教育におけるわらべうたの取り扱い
- IV. 初等教員養成における音楽経験としての実践
- V. まとめ

注

文献

I. はじめに

1. 問題の所在

初等教員養成課程の音楽教育においては、一般学生が身に付けるべき音楽の基礎知識と、様々な実践的な音楽表現による音楽経験が必要なことはいうまでもない。しかし学生の実態としては、音楽という特異性から高等学校までの音楽経験には非常に大きな差があり、音楽に苦手意識を持っている学生も少なくなく、全体として経験不足の学生が多い。従って将来教員を目指す学生に対して教員養成で補うべき課題は多い。

筆者はこれまで教員養成の音楽教育を実践してきた経験から、歌うことや楽器の演奏技能ももちろん大切であるが、根本的に本来の音楽の楽しさを感じ取ることの経験をより重視したいと考える。音楽が不得意な学生でも音楽の楽しさを味わう経験をすることで授業づくり、とりわけ低学年の活動に展開できる可能性が十分あるからだ。そこで、低学年の授業実践で有用となる音楽経験として、わらべうた遊びの活動に着目した。しかし、わらべうたは幼児教育や保育者養成校では日常の遊びと共によく取り上げられているが、初等教員養成では音楽科の教科教育でもあまり扱われていない。日本の伝統文化の継承と創造にもつながるわらべうたが持つ教育的意義は、幼児期だけではなく小学校低学年への接続期においても重要であると考え。ゆえに初等教員養成でも取り上げて、具体的なわらべうた遊びを再経験しておくことが必要ではないだろうか。そしてその経験が幼小接続の意識付けの一助にもなるのではないだろうか。以上の問題意識から研究を始めた。

2. 研究の目的

本研究の目的は、日本のわらべうたの文化的背景や教育的意義を踏まえ、学校教育における変遷

を整理しながら、わらべうたを幼児教育から小学校教育への接続の鍵として位置付けることの意義を明らかにすると共に、その視点から初等教員養成においても、学生が具体的なわらべうた遊びを再経験することの有用性を、実践から考察し提案することである。

3. 研究の方法

まず、わらべうた本来の特色について先行研究を参考に文化的背景、音楽的な要素、身体性、協働性と創造性の観点から整理し、その教育的意義を明らかにする。

次に、わらべうたの学校教育の中での取り扱いについて、音楽教育の歴史及び学習指導要領や教科書での取り扱いの変遷を踏まえ、昨今の実践研究による具体的な例から、特に幼児期から小学校低学年の接続期における有用性について論じる。

さらに、初等教員養成の立場から、学生がわらべうた遊びによる音楽経験をすることの意義について実践的研究から考察する。松本大学教育学部の1年生を対象とし、ほとんどの学生が忘れていたわらべうたを思い出しながら、実際遊んでみる再経験の活動と、わらべうたを教材として表現活動へ展開する実践から分析と考察を行う。

II. わらべうたの概要

わらべうたの定義は諸説あるが、本論におけるわらべうたの定義は、日本の伝統文化としての歌を伴う伝承遊びであり、子どもの日常生活の遊びの中で創造、継承されるものである。常に子どもの創造性によって作り替えられていく、正に生き物として捉えられている。そのため音楽や歌という意識は希薄であるが、民族の持つ基本的な音楽感覚が旋律の中に表出している。従って本論では親が子どもをあやす子守歌や、後に大人が作った唱歌や童謡及び西洋歌による遊び歌は含めない。また

表記についても様々であるが「わらべうた」とする。ここではわらべうたの主な概要と特徴について述べる^{注1}。

1. 文化的背景

わらべうたは作者不詳のものが多く、親から子へ、また子ども同士の社会的な交わりの中で傳承されてきた子どもの文化である。わらべうたの研究で有名な民族音楽学者の小泉文夫によると¹⁾、「わらべうたは、色々な意味で暗示的である。その民族のコトバに密着しており、そこには生活環境が反映され、その民族の古い習慣や信仰が残っており、文化の成長過程が投影されている。」とされ、「しかしわらべうたがどのように始まったのかは、人間の歴史と同じ程度に古いだらうが、その源を突き止めることは難しい。」とも述べている。

現在確認できる資料から、最も古いわらべうたは平安時代の『子とろ子とろ』とされる²⁾。仏教の広まりと共に、僧侶がお経からヒントを得て子どものあそび歌を発案したとされ、地獄の鬼に追われている罪人を救う様子が遊戯化されている。わらべうたは商人や農民が台頭した室町時代に全盛期を迎え、さらに長い江戸時代に発展したといわれている²⁾。当時の子どもたちは寺小屋で読み書き算術を学ぶ傍ら、まりつきや羽根つき、鬼遊び、じゃんけん遊びなど様々なわらべうたで遊んでいた。歌詞の内容には～和尚さん、お坊さん、観音様、だるまさん、大黒様、〇〇寺～などの仏教と深く関わる言葉が使われたり、それと共に伝わったお茶に関する内容の『茶つぼ』など、当時の時代背景を思い浮かべさせるものがある。また～鬼さん、閻魔さん、地獄極楽、針の山～などは、子どもの嫉として悪いことをすると罰が当たるといような戒めになる怖い言葉を使ったものもある。他にもわらべうたには、お盆などの年中行事や郷土の歴史などの社会学的認知、数量、季節、天気、動物、気象、植物などの自然科学的認知につながる内容が含まれている。このよう

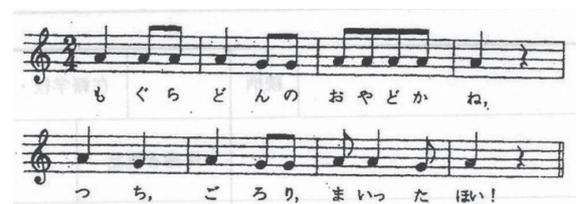
にわらべうたの内容には各時代の生活が反映されているのである。

2. 音楽的な要素

わらべうたの実態調査を行った小泉は、「わらべうたにはもっとも基本的な日本音楽の特徴が、音階にしてもリズムにしてもよりはっきり捉えられる。」¹⁾とし、日本の伝統的な音楽の源であることを実証した。そしてわらべうたは傳承される過程で歌い回しや言葉などが変化していく一方、その基本的な音楽の構造においては時代を超越してほとんど変化していないと述べた。その音構造について見ていく。

1) 2音構造(ソー㊟)

親が子どもを呼ぶときや子ども同士が友達に呼びかける時に生じる～〇〇ちゃん～あそぼ～いれて～いいよ～というような語り掛ける言葉の抑揚に自然についている音程である。また～どれにしようかな 天の神様のいうとおりに～ゆびきりげんまん 嘘ついたら～などの自然発生的な唱え文句にもあり、必ず上の音(ラ)で終止している。このように安定した終止感のある音を核音と呼ぶ。本稿では、上に示した㊟のように核音を○で囲んで示す。さらに『おせんべやけたかな』、『お寺のおしょうさん』などの手遊びや、乳児向けの簡単な鬼あそび『もぐらどんのおやどかね』においても見られる。



譜例1. もぐらどんのおやどかね

2) 3音構造

2音構造の上にもう1音加わる(ソー㊟-シ)の音程で自然発生的な掛け声の例では～もういいかい

～まだだよ～などがある。またわらべうたでは『おちやらかほい』、『なべなべそっこぬけ』などじゃんけん遊びやくぐり遊びにも見られ、やはり真ん中の(ラ)が核音となっている。



譜例 2. なべなべそっこぬけ

一方2音構造の下に1音加わる(㊸-ソ-㊹)の音程によるものには、～せっせっせのよいよいよい～に代表される自然発生的なとなえうたの他、『だるまさん』、『てるてるぼうず』、『はないちもんめ』、～あぶくたったにえたった～など多くのわらべうたがあり、この音構造では(ラ)だけではなく(ミ)も終止感を持つ核音となる。この(ミ-ラ)の完全4度の音程をテトラコードと呼び、間に入っている(ソ)の音程によってわらべうたの主たる民謡音階を形成していく。

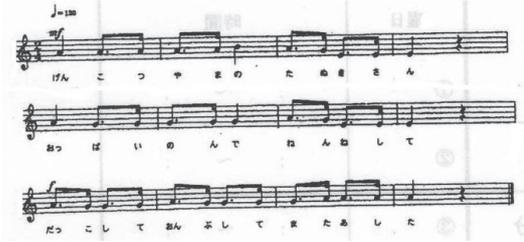


譜例 3. てるてるぼうず

3) 4音構造

前述の2つの3音構造がつながった形で民謡のテトラコードの上に1音加わった4音構造(㊸-ソ-㊹-シ)から成る。

『かごめかごめ』、『げんこつやまのたぬきさん』、『あなたがたどこさ』などのわらべうたに見られるように、いずれも(ミ)と(ラ)を核音として比較的長いフレーズを形成していく。わらべうただけではなく、日本の民謡で有名な秋田民謡『ほたるこい』は典型的な例といえる。



譜例 4. げんこつやまのたぬきさん

4) 5音構造

民謡のテトラコード(㊸-ソ-㊹)と同じ構造をシから作ると(シ-レ-ミ)となるが、これらがつながって5音音階としての民謡音階(㊸-ソ-㊹-シ-レ)ができあがる。わらべうたでは、小学校1年生の歌唱共通教材としても取り上げられている『ひらいたひらいた』に見られる。



譜例 5. ひらいたひらいた

テトラコードを基本に、間に入る音程によって、民謡音階の他に都節音階、律音階、琉球音階に分類できるが、日本の伝統音楽の旋法はさらに複雑に絡み合っている。都節音階(㊸-ファ-ラ-㊹-ド)によって歌われるわらべうたでは『今年のぼたん』があり、この場合核音が(ミ)と(シ)に移っている。



譜例 6. 今年のぼたん

また、都節音階は日本古謡の『さくらさくら』に見られるような陰旋法であり、明るい民謡音階に対して半音を用いた暗い音階である。

以上、単純な自然発生的な音構造から民謡音階

を始め、日本の伝統音楽にも通じる音構造の起源がわらべうたに見られることがわかる。

5) リズムについて

リズムの基本になる拍節において、我々は西洋音楽の概念による時間的に規則性のある均等な2拍子や3拍子などの拍節感を持っているが、日本音楽の場合は均等でない不等拍または拍の伸縮、さらに時間的制約を受けない無拍のものを含め「間」という概念を持つ。わらべうたで用いられている拍は基本的に2拍子であるが、小泉によると西洋音楽の2拍子は強拍、弱拍の交替によって小節単位を作るが、日本音楽の2拍子は必ずしもそうではない。そこには「前後対応のフレーズ感」が基本となる³⁾。

かー	ご	め	か	ご	め	・
ひー	らい	た	ひ	らい	た	・
とおー	りゃん	せ	とお	りゃん	せ	・
こー	と	ろ	こ	と	ろ	・

譜例 7. かごめかごめ

譜例7のように「かーごめ かごめ・」も「ひーらい た ひらいた・」も前小節「かー」「ひー」と後小節「ごめ」「らいた」からなる前動機に対して、後動機では前小節「かご」「ひらい」後小節「め・」「た・」になり、それぞれが対応していることを指している。そして最初と終わりに長い音価がくると「まとまり感」がある。この特徴的なリズムは『通りゃんせ』『子とろ子とろ』などにも見られる。

また、五七五などの音数律や韻、撥音、促音、拗音など日本語の持つ音声感と密接に関係しながら、ある程度似たようなリズムパターンを持っているものが多い。

さらに日本の独特なびよんこ節のようにはねるリズムを持つものも多くある。『ずいずいずっころばし』や『はないちもんめ』、『おちゃらかほい』などに見られる。採譜した資料によっては、均等な8分

音符で書かれているものもあるが、子どもたちは自然とはねるリズムに当てはめている。拍子感が特殊な例として我々がよく知っているわらべうたの中には、拍感の変化がある『あんたがたどこさ』がある。「さ」で毬を足でくぐらせる遊びにおいては、一定の拍感よりも変化した拍感であることがむしろ面白さを出しており、子どもも学生も何拍子かということなど意識せずに自然と歌い遊んでいる。このリズムが言葉の抑揚や動きに自然と当てはまっているのだ。



譜例 8. あんたがたどこさ

3. 身体性 (遊びの動き)

わらべうたは歌を伴う伝承遊びゆえに当然身体が関わってくる。小泉を中心とするわらべうたの実態調査は1961 (昭和36) 年から東京都23区の小学校を対象に大々的に行われ、日本の子どものわらべうたは遊びとの結びつきが決定的であるため、遊びの形態によって分類された。まずは第1次分類として大きく次の10種に分類している⁴⁾。

- ・となえうた
- ・絵かきうた
- ・おはじき・石けり
- ・お手玉・羽子つき
- ・まりつき
- ・なわとび
- ・じゃんけん
- ・お手合わせ
- ・からだあそび
- ・鬼あそび

次にそれぞれの項目を第2次分類として遊び方によって細分類し、例えばとなえうたには、かぞえうた、悪口うた、しりとり、替え歌などがある。そしてそれ

それぞれの曲名ごとに示されている。

また、尾見によるわらべうたの教育的意義における諸説では⁵⁾、畑玲子の「わらべうたのメリット」を紹介する中で、わらべうたが判断力や敏捷性、前後・左右などの位置関係や方向感覚を養うこと、音楽に合わせて体を動かすことは身体のいろいろな機能のコントロールや強調が必要であること、仲間と一緒に歌い動くことでより深い知的運動能力が要求されることを取り上げている。また手をつないだりタッチして他者の身体の一部と触れ合う行動は心が安らぎ他者への親近感を生み、心の触れ合いを導く。例えば『はないちもんめ』では手をつないで横に並び、前後へ動く。この時、拍に合わせて7歩進み、次の拍で足を前に蹴り出し、その足から後進するが、歩調のタイミングがなかなか難しい。そして『かごめかごめ』や『通りゃんせ』などによく見られる回る動きや巡る行動は人間の基本的な動きであり、ある種の快感をもたらすことを大倉の言葉から引用している。遊ぶということは何かしらの行動や道具を用いたものであり、身体的発達とともに一人遊びから他者との関わりへと広がっていくものである。わらべうた遊びに含まれる身体性も教育的に意義のあるものである。

4. 協働性と創造性

最後にわらべうたが子どもの人間的発達に及ぼす全人教育としての意義について、主に協働性と創造性の観点から述べる。これまで見てきたように、わらべうたはその多くが複数で遊ぶものであり、そこから必然的にルールや順序を守ること、協力することや他者への思いやりの心を育てる。また歌と動きを伴うため仲間と一緒に音高やリズムを自然に協調させて、動きの速さやタイミングも合わせながら遊んでいるのである。

さらにわらべうたは決して古いものではなく、常に子どもたちの遊びの中で作り替えられてきた。ここでは、伝言ゲームのように伝わる過程で自然と変

わってしまったものもあろうが、子どもが色々歌っているうちに意図的に替え歌を楽しんでいることもある。様々な要因の中で時を越えて、それぞれの地域において、様々なわらべうたが今も生きているのは、子どもたちの豊かな想像力と意欲的な創造力によるといえる。

以上のわらべうたの特徴を挙げていくと、日本の伝統文化としてその音楽的特徴を継承しつつ、子どもの身体的、認知的、社会的な発達に絡んだ様々な教育的意義が含まれていることが明らかである。では、幼児期から児童期の子どもの発達に欠かせないこのわらべうたが学校教育においてはどのように扱われてきたのだろうか。

Ⅲ. 学校教育におけるわらべうたの取り扱い

1. 日本におけるわらべうた教育の変遷

明治以降の学制によって、音楽教育は次第に西洋音楽の影響を受けて、わらべうたなどの日本の俗音楽が追いやられる傾向にあった。当時、音楽取調掛としてアメリカへ向かうことになる伊沢修二が、1874（明治7）年愛知師範学校長となった時に幼児に対して唱歌遊戯を実践していたことは興味深い。幼児にとっては歌うことと身体を音楽に合わせて動かすこと、すなわち遊びながら歌うことは一体であることに変わりはない。しかし残念ながらそれらは万葉集や和歌に雅楽調の節をつけたものであり、わらべうたのような庶民の俗音楽は学校や幼稚園での唱歌教材からは排除され、和洋折衷の楽曲教材が作られていったのである⁶⁾。それでもわらべうたは庶民の間で脈々と伝承され続け、子どもの生活の中に溶け込み続けていたことは間違いない。

その後、時代を経て昭和の学校教育においても西洋音楽が中心を占めるようになるが、大きく転換したのは戦後1956（昭和31）年からの「わらべうた

教育運動」であった。これは1947(昭和22)年の第一次学習指導要領から続く西洋音楽を中心とした技術偏重主義に対する不満と、小泉文夫の「わらべうたを出発点とする音楽教育」⁷⁾、民間音楽教育研究団体「音楽教育の会」の会長を務めていた園部三郎の「わらべうた教育論」⁸⁾の再考や見直しなどから、わらべうたへの関心が高まっていったことに起因する。また、この頃はドイツのカール・オルフによる「子供のための音楽」、ハンガリーのコダーイ・ゾルダーンによる、いずれも自国のわらべうたを出発点とする音楽教育の理念や手法が伝わっていた。それらの影響も受け、日本でもわらべうたが学校教育に持ち込まれた。しかし、そのシンプルな音構造やリズムが読譜能力を系統的に育成するのに有効であることに注目が集まり、いわゆるソルフェージュ教育としての教材に変わっていった。民間からの思いとは裏腹に、官によってわらべうたの「遊び」の部分を切り落として音程やリズムを正しく取る基礎訓練として、「学習」の形に変えたのである⁹⁾。そして、「わらべうた音組成によるソルフェージュ」と「従来の歌唱」による二本立て方式が採用されていくが、1970年代からは急激に衰退する。その原因として小島は、わらべうたは本来歌を伴う遊びであり、「遊び」としての視点を外してしまったからだ、と指摘している⁹⁾。正に教材としての音楽の一人歩きは危険であり、限界があったということだ。

そこで、わらべうたを本来の「遊び」として捉え、子どもを表現者として育てるわらべうた教育を構築していく必要があった。次に校種別にみていく。

2. 学校教育における教育的意義

1) 幼児教育における意義

そもそもわらべうたは生まれた時から母親の～○○ちゃん～ねんねんね～などといった呼びかけの旋律を耳にすることから始まり、主に乳児期、幼児期の遊びの中で自然発生的に用いられるため、幼稚園や保育所では子どもの遊びの一つとしてわ

らべうたを取り入れたり、保育内容の中に意図的に組み込んでいる所もかなり多い。幼稚園教育要領及び保育所保育指針では、保育内容「表現」において、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とある。ここでいう「表現」とは、音楽や身体、絵画や造形、また劇で役を演じたりする活動としてだけではなく、その基盤となる驚き、喜び、感動、あこがれなどの心情や感覚を多用に経験することの必要性と、そこに芽生えた思いやイメージを自由に外へ押し出そうとする表現力の現れを意味する。その一つの手立てとして、乳幼児期の発達段階において、言葉の発達と動きに関わる身体的発達に応じた様々なわらべうたは大いに有意義な表現遊びとなる。

同じわらべうたでも、乳児期は大人と子どもが一对一で膝に抱えたり抱っこしたりして行うものから、次第に集団遊びになり、ダイナミックな動きを伴う遊びに発展するものもある。何度も繰り返す中で次の動きの変化を期待したり自分の順番を楽しみに待つ。言葉、身体、音楽が一体となって集団遊びをしていくと様々な思いがぶつかり合い、自由な発想も生まれる。幼稚園で長年わらべうた教育の実践をしてきた秋山は、わらべうたが子どもの感情を育て、自己を認識し他者も認識することができる、調和のとれた人格形成に寄与するのであるとし¹⁰⁾、わらべうた遊びが丸ごと受容される乳幼児期にこそ取り入れられるべきだとも述べている¹⁰⁾。

2) 小学校における位置付け

小学校においては前述の「わらべうた教育運動」を経て、引き続きわらべうたを教材とした学習が取り入れられている。まず学習指導要領における歌唱共通教材の変遷¹¹⁾をみていくと興味深い。

「わらべうた教育運動」は衰退したが、1977(昭和52)年告示第5次学習指導要領において、初めて1年生『ひらいたひらいた』、2年生『かくれんぼ』、3年生『うさぎ』、4年生『さくらさくら』、5年生『子も

り歌』、6年生『かりがわたる』のようにわらべ歌や日本古謡が全学年に配置された。次の1989（平成元）年告示第6次学習指導要領においては、6年生『越天楽今様』に変わったが、その他の学年のわらべうたや日本古謡に関しては変わらず現在に至っている。そして内容の取扱いにおいてもわらべうたや日本古謡に関する記述がみられ、「指導にあたってはそれぞれの地方に伝承されているわらべうたなどを適宜取り上げる」とある¹¹⁾。

歌唱共通教材以外でも、最盛期より少なくはなってきたが音楽科の教科書には多くのわらべうたが載っている。現在でいえば『なべなべそこぬけ』（教育芸術社2年生）や『十五夜さんのもちつき』（教育出版3年生）などがあり、西洋音楽だけではなく日本の伝統音楽とともに存在感を示している。

わらべうたや日本の伝統音楽の重視が今に続いていることは日本の音楽教育にとって当然のことではあるが、過去の反省に立ち、わらべうたや日本の伝統音楽をどのような手法で授業の中で扱うべきかについては検討の余地が残る。

小島は、本来「遊び」であるわらべうたを如何に「学習」へ変換するかについて、J.デューイの「オキュペーション」概念を原理とした「構成活動」として捉えることで実践研究を行い、その授業展開を可能にさせた⁹⁾。「オキュペーション」とはもともと料理や木工など社会で営まれる作業をなぞった子どもの活動をいい、衝動的な興味から始まる「遊び」も、目的と手段を持つ「作業」すなわち「学習」になり得るとしている。そして「構成活動」とは、「遊び」の目的を延長させ、意識化させて「作業」にしていく教育方法であると述べている⁹⁾。わらべうたも「遊び」から何かを形づくる目的をもって働きかけることが可能であり、音楽・言葉・体の動きの三位一体を基盤とした相互作用によって生み出される創造的で芸術的な表現活動になる。このことから、わらべうたを音楽科における伝統音楽の出発点として位置付け、前述の「わらべうた教育運動」

に対して「新わらべうた教育」を提唱した。さらにわらべうたを「構成活動」として捉えれば、幼児や低学年だけでなく、中学校や高校における教材としての可能性も示唆している¹²⁾。

お茶の水女子大学附属小学校でも、とりわけ低学年における音楽科の授業で積極的にわらべうたを取り入れている。長年教鞭を取ってきた猶原は、音楽する身体やミュージッキングの考えに基づいて、子どもの体にわらべうた遊びを染み込ませ他者と共振・共鳴することで、音楽を体で感じ表現する土台ができるのは幼児期から低学年での体験の積み重ねが大切であり、高学年では遅いことも指摘している。その低学年での土台を基に江戸囃子や雅楽なども取り入れていき、高学年では歌舞伎を上演するなど日本の伝統音楽による授業カリキュラムを系統的に実践した¹³⁾。

また中井・劉¹⁴⁾は兵庫県但馬地域を中心に、小学校音楽科において、わらべうたを扱った授業の実施状況を調査し、教科書だけでなく地域の特色を生かした教材の開発や指導者の研修も含めた課題を指摘し、新たな指導案を提示している。ほとんどの教員が教科書のわらべうた遊びを取り上げてはいるのだが活動の発展が見られない点、また地域のわらべうたが少ない点は共通した課題となるであろう。

わらべうたは子どもの遊びからつながる点で幼児期から低学年においては比較的取り入れやすく、その教育的意義は全人教育としても大いに期待されるものであるが、それぞれの地域でわらべうたの新しい意味での教材化は今後の課題である。

3) 幼小連携、接続を鑑みた実践

わらべうたの特性から、幼稚園（保育所）と小学校の連携、またはその時期の子どもの発達の連続性を考慮した幼小接続に着目して実践研究をしている岡部らは、同じわらべうたを京都幼稚園年長児と京都女子大学附属小学校1年生で実践し、比較しながら考察している¹⁵⁾。

そこでは～よいやさのよいやさ～という囃子言葉ののってしぐさをまねしながら回していく遊びの『らかんさん』というわらべうたを用い、幼稚園では感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむことをねらいとし、小学校ではらかんさんの面白い動きを考え拍ののって体を動かす楽しさを味わうことを目標としている。拍ののって動作を回すことに関しては、小学生の方がよりスムーズで音楽的発達が見られ、動きを試みる段階ではテンポを遅くしてみたり、より面白い動きを工夫する姿が見られた。しかし、幼児においても一人一人が自分なりに歌いながら動く中で、わらべ歌の音構造やリズム感をとらえており、遊びながら様々な要因によって変容していく発端が見られた。この横断的な実践研究は、幼児期の遊びから小学校への学びにつながる接続にふさわしいわらべうたの取り扱いを考える上で示唆に富むが、接続という意味では、幼児期の経験を児童期にどうつなげて生かすか、という点で時系列を追って縦断的に引き続き研究していく余地がある。

わらべうたの協同性に着目して幼小接続の鍵としての役割を研究している尾見は、ハンガリーの実践を例にその可能性を示し、音楽の協同性の喜びから出発する多面的・複合的な音楽活動は音楽教育の基本を実践でき、小学校教育の土台になる、としている^{注3}。共同研究者であり発達心理学者の蓮見も音楽の中でもわらべうた遊びには育ちと学びの連続をもたらしその果たす役割は大きいとし、保育にも小学校教育にも幼小接続の鍵として位置付けることを提案している^{注3}。

3. 幼小接続期における スタートカリキュラム

わらべうたの持つ様々な特性や教育的意義が、学校教育においても実践的に見直されてきていることがわかる。ここでは幼小の円滑な接続という視点に立ち、わらべうたをスタートカリキュラムに位

置付ける有用性について述べる。

わらべうたには自然と日本の伝統音楽につながる旋律の音構造とリズムを持った音楽的特徴があり、体で拍節を感じ取ることや他者との関係において予測して動く身体感覚を養うことができる。そして、子どもの生活に根ざした集団遊びの中で受け継がれ、創造性によって新たに生まれ変わりながら継承されていくものであり、必ず他者との協働的なコミュニケーションが生まれる遊びであり、社会性をも育む。以上の点で、わらべうたは古き昔の子どもの遊びではなく、現代も生き続ける我々日本人の子どもにとって重要な遊びであり、音楽だけでなく全人的な教育的意義を持つといえる。幼児期に十分なわらべうた遊びを経験することは人間形成の基礎として重要であり、この経験が児童期にスムーズに継承されていくことが発達上大事な鍵となるのである。

小学校に入学すると、突然ランドセルに教科書を入れて登校し、新しい友達と新しい先生、上級生、とすべての環境が変わり、なかなか馴染めないために様々な問題が生じる。いわゆる小1プロブレムが取りざたされ、「幼小連携」の必要性が論じられてから20年近く経つ。横井は1998(平成10)年の中央教育審議会の答申以降の幼小連携への取り組みや連携を主とした研究を紹介している¹⁶⁾。お茶の水女子大学附属幼稚園と小学校の開発研究などから「接続期」という概念の誕生とカリキュラム設定への動きが広まる中、単なる理念ではなくより実践的に絶えず模索し続けることで実現されていくのではないかと述べている。その後も「幼小連携」の取り組みは続いており、幼稚園教諭や保育士と小学校教諭の情報交換も行われているのだが、特に支援の必要な子ども以外は、個々人の状況はそれほど詳しく受け継がれていないのが現実だろう。また連携の一環として様々な交流も持たれ、校種間のお互いの違いを理解しようとする動きは以前に比べ増えてきている。しかし子どもの発達の連続性を考える上で、幼児期の生活と小学校での生

活では様々なことが急に変化する中で子どもが安心して心を開放でき、できるだけスムーズに新しい友だちや先生との関係性を作り上げるためにも、入学初期のスタートカリキュラムは重要になってくる。

2010(平成22)年、文部科学省より「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」¹⁷⁾において、両者の関係を「連続性・一貫性」で捉える考え方や教育活動をつなぐりて捉える工夫、そして幼小接続の取り組みを進めるための方策(体制づくり)が示された。国立教育政策研究所からは2015(平成27)年の「スタートカリキュラムスタートブック～学びの芽生えから自覚的な学びへ～」¹⁸⁾において、カリキュラムモデルも示された。翌年には幼児教育の質を高める研究拠点の必要性から国立教育政策研究所に幼児教育研究センターが置かれ、そのプロジェクト研究として「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」¹⁹⁾も進められてきた。そこでは接続期カリキュラムの全国自治体調査も公表されている。一般的に接続期カリキュラムとは就学前の年長児のためのアプローチカリキュラムと、小学校入学から1学期を目途に生活科を中心とした合科的・関連的なスタートカリキュラムを指す。これは幼児教育と小学校教育の両者と各自治体の教育委員会などがタッグを組んで取り組む問題であり、校種間の連携の難しさなど様々な課題もある。しかしその重要性の認識は年々高まり、接続期カリキュラムに着手する自治体は増えつつある。

その中で、神奈川県横浜市の例を見ていく。横浜市では、スタートカリキュラムをねらいに応じて3つの学習形態に分けている。一人一人が安心感を持ち新しい人間関係を築いていくことをねらいとする「なかよしタイム」、生活科を中核とした活動を中心とする学習「わくわくタイム」、教科などを中心とする学習「ぐんぐんタイム」である²⁰⁾。

「なかよしタイム」は入学したばかりの4月を中心に幼稚園や保育園で行ってきた手遊びや歌を導入している。『なべなべそこぬけ』や『かもつ列車』で

手をつないだり体が触れ合うゲームをして遊び、幼児期に経験したものを楽しみながらお互い共有する。また入学式の翌日から子どもの出身園の保育士に来校してもらうなど、子どもの不安や緊張感を和らげる工夫も取り入れている。「わくわくタイム」では、生活科で春を探しに校庭に行き、様々な春を見つけ触れ合い感じる中で春に因んだ歌を歌ったり、『ひらいたひらいた』のわらべうた遊びを取り入れることも可能である。幼児期の経験から安心してスムーズに次の「ぐんぐんタイム」の活動へ意欲を高めることができる。わらべうたはみんなが一つにつながる場面が多い。知っている子、知らない子も、何回か繰り返して遊んでいるうちにお互いを認め合い、共鳴し受け入れ合う場面が生じる。様々なわらべうたに親しみ遊びこんでいく中で、他者とのずれも生じる。関係が深まっていけば自己主張も強くなりトラブルも生じるであろう。しかしながらわらべうた遊びが習慣づくと、そこから様々な遊び方や動作、歌い方などを工夫し、音楽科の学習としての速さの違いや強弱、リズム、といった要素を体の動きで感じられるように導くことができる。これこそわらべうたの力である。わらべうたをスタートカリキュラムの中に常時活動として自然に取り入れていくことで、よりスムーズに人間関係を構築し、次の活動への意欲を高められれば多種多様な音楽活動に入っていけるようになり、その後の日本の伝統音楽の学習にもつながることは大いに期待できる。

カリキュラムの構築と同時に指導者の養成も必要となってくる。尾見は、保育者を対象とするわらべうた遊びの講習会を企画したその成果から、ベテランの保育士でも自身のわらべうたで遊んだ経験だけでは子どもを教える保育技術に直結せず、実技講習や関連した講義、そして具体的な子どもの成長を見てとれる映像などを通して、理論と実践の往還および体系性を学び、わらべ歌を保育に取り入れる方法を習得できた、と述べている²¹⁾。当然ながら小学校教諭やその前段階として、初等教員養成の学生を対象としたこのような講習やワーク

シヨップも大いに必要ではないかと考えるが、校種を混ぜた幼小接続に特化した内容を扱う場の設定は現実的に少ない。従って、保育者だけでなく、低学年とりわけ接続期に関わる小学校教諭の養成機関においても幼児期の表現遊びやわらべうた遊びの意義を理論と実践から学び、幼小接続の視点から現場で実践できるように具体的な方法で経験しておく必要性を主張するのである。

IV. 初等教員養成における音楽経験としての実践

本章では、初等教員養成における大学生の実態を踏まえ、2017（平成29）年度松本大学教育学部一期生62名を対象にしたわらべうたの再経験と表現活動について考察する。

1. 学生の実態

学生の高校時の音楽科の授業の履修状況としては、3年間未履修者30名（48%）、ピアノ等の楽器未経験者40名（64%）、楽譜が読めないことを申告した学生31名（50%）であった。やはり音楽経験としては十分でないが、意欲的で熱心に取り組む学生の姿が印象的である。

音楽（歌唱）の授業ではあそびうたや体を動かす活動を随時取り入れてきた。特に初回では、心と体をほぐす意味も込めて、音楽に合わせて歩きながら、聞こえたりズムで友達とタッチしたり、『かもつ列車』でつながりジャンケンゲームをしたり、わらべうたでは『なべなべそこぬけ』を経験した。その際、遊び方を知らない学生が半数ほどいた。見本を見せると思い出したかのようにやり始めたが、久々のせいか二人組でもうまくひっくり返らず、苦戦している学生も少なからずいた。人数を増やしていくとどうしたらよいかかわからず立ち止まるグループや、勝手気ままにくぐり混戦して知恵の輪のようになってしまったグループも見られた。ある規則を

見出したグループを参考に最後は全員で一つの輪になり達成感を味わった。

また3年生の歌唱共通教材にもある『茶つみ』では、実際歌いながらお手合わせの基本とアレンジしたものを経験した。特に男子学生はこの遊びに始めは躊躇していたが、やり出すと楽しくなって友だちと拍を共有し調子に乗ってだんだん速くしてみたりと、他者との触れ合いを味わっていた。

2. わらべうたの再経験

1) 事前ワークシート

そろそろ慣れてきた6月、学生には事前に自分が育った地域でのわらべうた、あそびうた、絵かきうたを思い起こしておくように伝えた。その際、学生にはまだわらべうたやあそびうたの定義及び分類については触れず、子どもの頃経験したそれらの遊びを思い出したり父母、祖父母などに聞いてもいいことにした。学生の出身地は長野県、新潟県、山梨県、が主であるが、幼少期に育った地域によって多少違いが生じることについてもおおむね想定していた。以下に筆者による分類で、学生が記述したわらべうた、あそびうた、絵かきうたを延べ人数順に記す。わらべうたの定義については前述したとおりであり、となえうた、手あそび、体あそび、その他のまりつきや縄跳び、絵かきうたに分けた。あそびうたはわらべうた以外の西洋歌や昨今の幼児教育の中でよく行われる手あそびの歌を含む。また絵かきうたはわらべうたに属するものと西洋歌に属するものを分けて記した。

学生から挙げられたわらべうたは、自然発生的な唱え文句、言葉遊び、数遊びなどのとなえうたに属するものが7曲、お手合わせなど手あそびに属するものが9曲、輪くぐり、鬼遊びなど体全体を使う体あそびに属するものが10曲、まりつきや縄跳びなど道具を用いるものが2曲、絵かきうたが2曲であった。教科書に掲載されたり全国的に有名な『かご

表1 学生の記述したわらべうたとあそびうた

分類	わらべうた	人数
となえうた	どれにしようかな	13
	指切りげんまん	5
	かくれんぼ	5
	じゅげむ	5
	いちじくになじん	4
	いろはにこんぺいとう	3
	てるてる坊主	1
手あそび	おせんべやけたかな	34
	おちゃらかほい	21
	お寺の和尚さん	20
	茶つぼ	20
	げんこつやまのたぬきさん	17
	ずいずいずっこころばし	17
	でんでらりゅうば	8
	十五夜のもちつき	4
	一本ばしこちょこちょ	4
体あそび	かごめかごめ	42
	はないちもんめ	38
	おしくらまんじゅう	24
	だるまさんがころんだ	17
	なべなべそこぬけ	13
	とおりゃんせ	11
	あぶくたったにえたった	5
	けんけんぱ	4
	ひらいたひらいた	2
	おちたおちた	1
まり縄跳	あんたがたどこさ	31
	ゆうびんやさんのおとしもの	13
絵	へのへのもへじ	3
	ぼうがいっぼんあったとき	2
分類	あそびうた (西洋歌)	人数
手あそび	アルプス一万尺	37
	ゲーチョキパーで何作ろう	13
	おべんとうばこ	12
	むすんでひらいて	8
	いとまき	8
	トントンひげじいさん	6
	大きな栗の木の下で	5
	茶つみ	5
	キャベツ	4
	線路はつづくよ	3
	手をたたきましよう	2
	やさきもゲーチャーパー	1
体	ロンドン橋	5
絵	ドラえもん	16

めかごめ』や『はないちもんめ』、『あんたがたどこさ』などは多かったが、歌唱共通教材としての『ひらいたひらいた』や『かくれんぼ』は意外と少なかった。

あそびうたは、ほとんどが手あそびに属するもので12曲、体あそび(輪くぐり)1曲、絵かきうた1曲であった。中でも『アルプス一万尺』、『ドラえもん』の絵かきうたが多かった。わらべうたによる絵かきうたの定番は他にも色々あるが、学生から挙げられた数はとても少なかった。

2) 遊びを共有する経験

授業では学生一人一人に1曲ずつ発表してもらいながら、全員でその遊びを共有していった。多くの学生が挙げたものはよく知られており、誰もがすぐに経験できた。少数派は歌の歌詞があいまいだったり、歌は何となく知っているが遊び方を知らなかったり、もしくは全く知らないなど、それぞれの状況で補いながら再経験していった。お手合わせは近くの二人組や少人数でそれぞれの遊び方を伝え合い、また人数が多く広いスペースが必要な場合はできるだけ全員がどこかで関わられるように環境設定しながら遊びを共有した。『おしくらまんじゅう』は男子学生が多く取り上げていたので、久々に体を寄せ合いながら楽しんでいった。『はないちもんめ』では男女に分かれて行うなど、遊び方を随時決めながら経験していった。まりや縄跳びも実際使いながら、できるだけ再現した。その際、わらべうたと西洋歌によるあそびうたとの旋律やリズムの違いを感じ取り、いつ頃のわらべ歌なのか、また歌詞の題材になっている内容についても解説を加えながら、時代背景とともに味わうことができた。

3) わらべうたの特徴を再認識する

これまで学生はわらべうたとあそびうたを特に意識し区別して考えてはいなかった。今回の学習の中でわらべうたの定義として、歌を伴う伝承遊びであることを再認識でき、日本の伝統音楽につな

がる音階の成り立ちやリズムの特徴を捉え、常に変化し生まれ変わってる現状も実感できた。

多くの学生が挙げた『おせんべやけたかな』はとなえうたであり、それぞれの学生で微妙な歌い回しの違いはあるが、関東地方では一般的に以下のように歌うことが多い。



譜例 9. (採譜: 筆者)

しかし、中でも大阪で育った学生が、遊び方は同じだが決定的に違う節回しと言葉で歌っていることに気づき、全体に紹介してもらった。後にその学生の節を、筆者が採譜したところでは次のようになる。



譜例 10. (採譜: 筆者)

他に『ゆうびんやさん』や『お寺のおしょうさん』などでも違いが見られた。このように、地域によって言葉や節回しが異なるのは、地域に根ざした方言などの言葉の使い方やイントネーションの違いによると思われ、全国様々なものがあり興味深い。本来は地域性があることの方が自然と思われるが、全国共通のわらべうたもある。それは教科書に載ったり、テレビ番組「にほんごであそぼ」^{注4}などで全国に知れ渡り共通認識になり、通常であれば知り得ることのない沖縄のわらべうた『でんでらりゆうば』もメジャーとなったと考えられる。また40年前は～おてらのおしょうさんが(中略)はながさいたらじゃんけんぼん～だったものが現在では～(前略)はながさいたらかれちゃって にんぼうつかってそらとんで とうきょうタワーにぶつかって

…～と変化しているものもある。これは子どもの創造性が遊びの中で生まれ、だんだん足されたり作り変えられてじわじわ伝承されていったと思われ、正にわらべうたが生きている証である。

わらべうたの特徴について、学習後の学生からは次のような気づきや感想が多かった。

- ・手や体を動かしながら歌うものが多い。
- ・同じリズムの繰り返しが多い。
- ・少ない音程で似ている。「ラ」で終止する。
- ・歌だけではなく掛け声にも音程がある。
- ・少し暗い印象を受ける。
- ・古くから伝承されているものだとわかった。
- ・受け継がれ、変化していくもので自由だ。
- ・地域によって音程や言葉が違う。
- ・内容には不気味なものもあり、戒めが込められていることがわかった。
- ・和尚さんが出てくるのが面白い。
- ・何気なく口ずさんでいたものがわらべうただった。
- ・懐かしかった。忘れていたが思い出してきた。
- ・自分の知らないわらべ歌がたくさんあった。

次に、子どもにとってわらべうた遊びの活動はどのような意義があると思うかについては以下の通りである。

- ・親子の絆が深まり、情緒が安定する。
- ・相手と触れ合いお互いの協調性が育つ。
- ・簡単なものが多いので誰でもできる。
- ・障害を持った子どもも一緒にできる。
- ・発想や想像力を豊かにする。
- ・替え歌で想像力を育むことができる。
- ・歌のリズムに合わせて手や体を動かすことで自然になじむ。
- ・遊びながら意識せずに歌える。
- ・友達とコミュニケーションが取れる。
- ・リズムや言葉を覚えられる。
- ・身近な生活の知識を身に付けるのに役立つ。
- ・遊びだから楽しく、自然とルールが身に付く。
- ・道具がなくても何人でも遊べる。

3. 『ひらいたひらいた』 応用実践例

前項のわらべうた遊びの経験後、1年生の歌唱共通教材でもある『ひらいたひらいた』を応用実践例として改めて取り上げた。教科書の楽譜を階名唱しながら、旋律に使われている音を順番に並び替えて確認すると「ミ-ソ-ラ-シ-レ」の民謡音階できており、最後が「ラ」の核音で終止していることを再確認した。ほとんどのわらべうたはこの民謡音階の音構造によってできているため旋律が似ているが、この特徴を利用するとカノン（輪唱）が可能であることを示した。そして『ひらいたひらいた』は歌詞が問答になっているため歌い分けることもできる。歌い方の応用に加え、実際の子どもの遊んでいる姿をビデオ鑑賞することで、改めて遊び方（開いたりつぼんだりする動き）にも工夫できることを実感できた。

さらに、民謡のテトラコード（ミ-ラ）を中心にわらべうたの伴奏としてよく使われるのがオルフ楽器^{注5}によるオスティナートをういた合奏の例である。

譜例 11.

オルフのシュールヴェルクについてここでは詳しく触れないが、わらべうたの限られた音の範囲で自由に即興的に創作し、ある一定の音型リズムを繰り返して重ねていくオスティナートの手法によってアンサンブルも可能である²²⁾。遊びと同様に自由に作り替える音楽づくりの経験も、学生にとっては新鮮のようであった。自由で即興とはいえ、初めは躊躇し戸惑う姿もあったが、見本例を示すと次第に工夫を取り入れる姿が見られ、楽譜にとらわれない感性と創造力による音楽の楽しさを味わうことができた。最後は学生の創作による演奏とわらべうた遊びで全員が共演することができた。

4. 考察

以上の実践から、教員養成の場で学生がわらべうたを再経験することについての意義をまとめる。わらべうたは子どもの生活の中に自然と馴染んでいる遊びであり学校でも多少経験していると思われるが、はっきりとした認識がないまま成長し、大人になる頃にはいつしか記憶が薄れてしまっているものである。日常生活においては流行りのJポップや洋楽などあらゆるジャンルの楽曲が溢れていて、学生自らわらべうたに限らず文部省唱歌や童謡、その他の子どもの歌に積極的にアプローチすることはまず無いだろう。しかし、小学校教諭を目指すにあたり、今の子どもたちの興味を引く音楽だけでなく、それぞれ教育的意義のある音楽や文化についても理解し経験しておく必要がある。とりわけ、わらべうたは日本の伝統音楽につながる最もプリミティブな文化であると同時に、地域によって違いこそあれ、遊びながら常に変化していくものであり、その中で育つ協働性や創造性について学ぶ価値は大きい。子どもの頃の記憶を呼び起こし再経験することで、その価値を改めて認識する機会は必要である。そしてこれから携わろうとする子ども理解や学級づくりに大いに活用できる可能性を持つ。

今回の対象学生のわらべうたの事前調べで記述した曲数の男女比較は次の表となる。本来性差はないと考えられるが、女子学生の方が圧倒的に多くの曲名を記述しており、事前段階での興味の差は明らかであった。

表2 性別の楽曲記述数提出者58名(欠席4名)

曲数	男子学生数	女子学生数
0～3	12名 35%	0名
4～10	17名 50%	9名 37%
11以上	5名 15%	15名 63%
計	34名	24名

遊びの形態を考慮すると、どちらかというとも男子はより活発に体を使う遊びを好み、女子の方が皆で輪になって遊んだり、室内でもできる手遊びやお

手合わせ、あやとり、お手玉などで遊ぶ傾向が強く、記述曲数も女子学生の方が多くなったと考えられる。

しかしながら、実際に授業の中でわらべうたを共有し経験していくと、男子学生も初めはバラバラではあるが童心に返ってとても楽しそうにじゃれ合い、むしろ自由な発想で遊ぶ姿も見られた。学生は学生の年齢なりに創造しているのである。女子学生はしっかりまとまる感じで、知っている遊びをできるだけ正確に再現しようとする。このように多少性差による受け止めの違いもあるが、本来のわらべうたの特徴を捉え、学生からも今までに無い新たな発見や学びが感じ取られ、わらべうた遊びの教育的意義を見出し肯定的な感想が多く出たことは、評価できる。

従って、教員養成においてわらべうた遊びを再経験することには、将来の教育現場でとりわけ接続期及び低学年教育における活用が大いに期待でき、有用である。

V. まとめ

本論ではまず様々な先行研究からわらべうたの教育的意義を論じた。わらべうたは、日本の伝統文化として子どもの生活に根差した内容や道徳的内容の歌を伴う伝承遊びであり、音楽の感性、身体性、協働性、創造性などの多角的な側面から子どもの発達における人格形成に寄与する全人的な教育的意義を持つ。そのことは昨今の幼稚園、小学校現場での実践からも明らかとなった。

次に子どもにとって、発達が連続的になるために幼児期と児童期を滑らかにつなぐ接続期、とりわけ小学校入学後のスタートカリキュラムにわらべうたを位置付けることの重要性を論じた。接続期の視点を持つべき指導者は、保育者のみならず小学校教諭にも必要である。しかしながら、なかなか現実的には厳しい状況であり、接続期のカリキュラムに着手している自治体は増えてきているものの、連携

の難しさからまだまだ少ない。松本大学のある長野県では茅野市が接続期カリキュラムの実践を行っているが、あまり浸透していない。それは何故なのか、実施状況の調査や教員の意識調査を含め研究していく必要があり、今後の課題としたい。

また、わらべうた遊びを教員養成において再経験することの有用性を述べた。わらべうたは子どもの頃に少なからず遊んだ経験を持っていると思われるが、ほとんどの学生が忘れかけている。低学年の子ども理解と授業実践のためにも、わらべうた遊びを初等教員養成の場で再経験することには価値があったと考える。それは学生のコメントからも十分にいえ、この経験が小学校現場で役に立つことは間違いないと考える。

しかし、今回の実践では、わらべうた遊びそのものを再経験した上で、低学年の音楽科の授業で展開し得るいくつかの表現活動について実践的に経験したが、接続期の子どもの理解やスタートカリキュラムの全体構成においてどう位置付けるかについては扱っていない。このような教育制度の問題は別の講義で扱われるべきと考えるが、音楽科に限らず生活科との連携や全学的な共通意識が必要である。

また、学生が持つべきわらべうたのレパートリーは1時間や2時間扱っただけでは到底少ない。恒常的に歌い遊ぶ経験を積んでおかないと、いきなり現場ではできない。教員養成における非常に限られた授業時間の中で、わらべうただけでなくあらゆるジャンルの音楽経験を活かして、実践力として定着させることは難しい。石原は、文化芸術の振興に関する国の方針と、教員養成における教育課程との矛盾や問題点を学生の実態を踏まえ、わらべうたを含め、我が国の伝統的な音楽に関する教育が適切に実施されるために、指導を行う教員の資質向上を図る…と謳われても、それはとても時間のかかることであり、教員養成課程の「教科に関する科目」や「指導法に関する科目」の中だけでは扱いきれない、と論じている²³⁾。教育全体を考えると音楽

科は常に時間数を減らされてきた教科である。筆者も音楽科の教員として、声を大にして音楽がどれだけ人間教育に必要なかを訴えていきたい。そして本論で扱ったわらべうた遊びを活用できる教員を増やし、子どもたちの生活のちょっとした隙間時間を利用して取り入れたり、常時活動として定着させるなど、様々な工夫を凝らしてその価値を広めていきたいと思う。そのためにも幼稚園、保育所、小学校現場とも連携して接続期の実態調査と実践研究を継続して行い、教員養成の段階からその意識付けをする必要がある。

注

- 注1 わらべうたの曲名は歌詞の最初の部分を用いることが多く取り扱いは様々であるが、曲名として定着しているものを表す場合は『 』、歌詞の一部として表す場合は～～、を用いる。
- 注2 「わらべうたの教育力を探る (2) 一求められる『心の教育』にわらべうたはどのように寄与するのか」(日本保育学会大53回大会,自主シンポジウム17,企画:尾見敦子 2000)において秋山が「人格の発達に寄与するわらべうた遊び」として言及したものである。
- 注3 『「幼小接続」の鍵としての音楽教育の役割—「音楽の協同性」に着目して—」(日本音楽教育学会大47回横浜大会 共同企画X ラウンドテーブル資料より抜粋している。
- 注4 2003年より始まった日本語を母国語とする子どものための番組であり、日本の伝統文化として落語、狂言、歌舞伎などと共に多くのわらべうた遊びも紹介された。
- 注5 元々オルフ楽器とはカール・オルフが考案した音板が取り外せる音板楽器を指す。S…ソプラノ、A…アルト、T…テナー、B…バス の音域があり、G…グロッケン、X…シロフォン、M…メタルフォンをそれぞれ指す。

文献

- 1) 小泉文夫,『音楽の根源にあるもの』平凡社(1994)
- 2) 小林つや江,『小林つや江のえらんだわらべうた—おしょうさん・お寺・こどもたち—』すずき出版(1981)
- 3) 小泉文夫,『日本の音』平凡社(1994)
- 4) 小泉文夫編,『わらべうたの研究』楽譜編 わらべうたの研究刊行会,(1969)
- 5) 尾見敦子,「幼児教育におけるわらべうたの教育的意義」『川村学園女子大学研究紀要』第12巻第2号,PP69-92(2001)
- 6) 吉富功修・三村真弓編著『幼児の音楽教育法』ふくろう出版(2012)
- 7) 大西友信,「再考:小泉文夫の音楽教育論」『愛知教育大学研究報告』46(教育科学編),pp149-154(1997)
- 8) 桂直美「園部三郎の音楽教育論—発生的考察による「わらべうた教育論」の構成—」『三重大学教育学部研究紀要』第51巻 教育科学,pp45-54(2000)
- 9) 小島律子,『学校における「わらべうた」教育の再創造』黎明書房(2010)
- 10) 秋山治子,「わらべうた概説からわらべうた音楽教育論へ」『白梅学園大学・短期大学紀要』44,pp63-78(2008)
- 11) 石井宏美・虫明眞砂子,「小学校音楽科における歌唱共通教材のあり方について」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第1号,pp57-68(2011)

- 12) 小島律子,「学校音楽教育におけるわらべうたの再考—「教材」としてのわらべうたから「経験」としてのわらべうたへ—」『大阪教育大学紀要』第v部門第58巻第1号, pp43-55 (2009)
- 13) 猶原和子,「わらべうたあそび・江戸囃子を通して培うもの—日本音楽の持つ教育的意義を子どもの変容から探る—」『お茶の水女子大学附属小学校研究紀要』, pp73-87 (2004)
- 14) 中井明日香・劉麟玉,「わらべうたを用いた初等音楽教育の実践についての研究—但馬地域を中心に—」『奈良教育大学紀要』第64巻第1号, pp119-129 (2015)
- 15) 難波正明・岡林典子他,「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—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第11号, pp11-20 (2015)
- 16) 横井紘子,『幼少連携における「接続期」の創造と展開』『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』, pp45-52 (2007)
- 17) 文部科学省,「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」(2010)
- 18) 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター,「スタートカリキュラムスタートブック～学びの芽生えから自覚的な学びへ～」(2015)
- 19) 文部科学省 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター,「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」報告書 (2017)
- 20) 横浜市こども青少年局『～横浜版 接続期カリキュラム～育ちと学びをつなぐ』(2012)
- 21) 尾見敦子・蓮見元子,「わらべうた遊びの講習会の企画と実施—乳幼児期から児童期の子どもの発達を支える視点から—」『川村女子大学 子ども学研究年報』第1巻第1号, pp79-87 (2016)
- 22) 星野圭朗・井口太編,『子どものための音楽 I わらべうたと即興表現』日本ショット社 (1984)
- 23) 石原慎司,「小学校教員養成課程の教育システムに関する今日的課題—音楽科教育に関わる政策と学生の実態から—」『秋田大学 教養基礎教育研究年報』, pp33-43 (2016)