

保育実践におけるわらべうた遊びと 発達障害児の社会性の発達との関係

遠座 未菜*

Relationship between Warabeuta and development of sociality of children with developmental disorder through practices in Early Childhood Education and Care

Mina ONZA

キーワード：わらべうた, 社会性の発達, 障害児保育, 保育実践

Warabeuta, traditional Japanese children's songs, development of sociality, children with developmental disorder, Early Childhood Education and Care

1. 背景と目的

政府機関の調査や先行研究から、保育現場には発達障害児が一定数在籍していると言われており、健常児と発達障害児が共に遊び、生活している。松井(2013)は、「保育の遊びは障害特質を改善する『手段』として位置付けられるものではなく遊びそのものが『目的』」(p. 10)であるとし、特別支援学校幼稚部の遊びの指導の実践の観察とカンファレンスでの教員の語りを通して、保育本来の遊びとは「遊び自体を目的とした実践」→「教師は子どもの遊びを支える」→「子どもが楽しんで遊び込む」→「結果的に諸発達が促される」という円環の構造だとしている。

その保育現場において、遊びによる発達保障の視点から、発達障害児やその疑いがある乳幼児の遊びを通じた発達に関連した研究がなされている。保育現場での遊びの中でわらべうたは実践研究において数多く取り上げられており、わらべうたは保育上重要な遊びと位置付けられていると思われる。

そこで本稿では、先行研究からわらべうたの特質と教育的意義について検討し、とりわけわらべうた遊びと発達障害児やその疑いがある幼児の社会性の発達との関係性を解明する研究の課題を導出する。

2. わらべうたについて

2-1. わらべうたの定義

わらべうたは、それぞれの研究者によって多様に定義されている。鶴野(2010)は、わらべうたの定義について、辞(事)典等関係するものによって様々な見解があるとし、8種の辞(事)典におけるわらべうたの解説をまとめた。その上でわらべうたは、①子どもの遊びうたであること—遊び、ことば(歌詞)、うた(節)があること、②伝承してきたうた、または唱えごとであること—文化、社会習慣、民俗風習であり、「子ども自身が歌うもの」と「大人が子どもに歌って聞かせるもの」とに大別できるとしている。これらを踏まえて鶴野自身はわらべうた

* 愛知県立大学大学院人間発達学研究科博士後期課程在籍

を「子どもが自ら歌い、または、大人に歌ってもらいながら、伝承してきたうた」(pp. 15-16)と定義している。

小島(1983)は、日本の民俗音楽を、①わらべうた、②民謡、③民間信仰や民話・伝説などによる語り物、④民俗芸能の音楽に分け、わらべうたを、「子ども達が遊びや行事、また日常的な行動の中で無意識のうちに自然に歌い、その中で、子ども達が遊び仲間によって集団的に伝承してきた歌」(p. 2853)と定義している。

保育実践におけるわらべうた遊びを対象とした研究においては、音楽表現活動の一つとしてわらべうたを実践している場合(古賀ほか2017, 丹羽ほか2018など)は定義について触れられていないが、手遊びやリトミックなど数多くある音楽活動の中からわらべうたを実践している場合や、集団遊びの中でもわらべうたを教材として選択している場合には、研究上の定義がされているものもある。本岡(2018)は、乳児との実践を研究するに当たり、「わらべうたも、うただけではない、乳児と保育者との関係性の中で行われる動作や仕草があって初めて成り立つ」と、関係性の重要性を押さえた上で、「本研究におけるわらべうたとは、『乳児に対して行う動きや遊びなどの関わりのうち、動きや遊びに即したリズムや拍感と、日本語に根ざした抑揚もしくは旋律が伴った関わり』」(p. 138)と定義している。和田(2009)は、「わらべうたとは日本の民俗音楽の一つであり、子ども社会や子ども文化と強く結びつきながら子ども達によって伝承されているものなのである」(p. 220)と述べている。保育の実践現場におけるわらべうたについては、「遊び歌」と呼ばれる子どもたちと歌いながら遊ぶ歌の大部分を占めているが、遊び歌の中には日本のわらべうたの他に、外国の子どもの歌、民謡に日本の言葉をつけたものや、日本人が子ども達のために作曲したものもあるとされる。実践現場では保育者が「遊び歌」やわらべうたの特性を十分に認識しているとは言いがたく、「子ども達が喜んで遊べることが重要」であるという意識が強いことから、遊び歌の中にわらべうたとその他の歌が含まれるとしている(和田2011: 20)。

以上からわかるように、多様に定義されてきたわらべうたであるが、保育実践におけるわらべうた遊びに関する研究では、わらべうたの明確な定義がないものも多い。ただし、鶴野(2010)が述べた①子どもの遊びうたであ

ること一遊び、ことば(歌詞)、うた(節)があること、②伝承してきたうた、または唱えごとであること、のうち前者についてはどの研究においても必ず言及されている。したがって、本研究では「子どもの遊びうたであること一遊び、ことば(歌詞)、うた(節)があること」(鶴野2010)をわらべうたに共通する基本的な定義としておきたい。

なお、定義における「うた」の表記も、うた・歌・唄と様々あるが、本稿では表記の使い方には特に言及せず、引用部分を除き、うたと表記する。また、わらべうたで遊ぶことについても、わらべうたで遊ぶ、わらべうたを行う、わらべうたをする、わらべうた遊びをする等、様々な記載の仕方があるが、本稿ではわらべうた遊びをする」と記載する。

2-2. わらべうたの分類

小泉(1969)は、わらべうたの分類をいくつか紹介しているが、自身が分類するまでの分類法には系統的なものが少なかったことを指摘している。その少ない中で、藤田(1965: 65)が示した「偶然性遊び群」「身体機能遊び群」「隊形遊び群」「あそびせ遊び群」という分類は、「その遊びにとって最も重要だと考えられるものにもとづき、しかも実際に指導するときの系統を加味して」(p. 282)教育者の立場から作られたもので、いくつかの新しい発見があるとしている。そしてそれまでの分類を参考にしつつ、小泉(1969: 283-284)は共同研究において採集したわらべうたを、その形態に基づいて、以下の0から9の10種類に分類した。からだの動きや、あそびのコンストラクションの面と音楽的な面とからみて単純なものから順に10の位の0から9での番号をつけ¹⁾(第1次分類)、さらに主なあそび方によって、各項の1の位を細分化し(第2次分類)、00から99までの項を設けている。例えば「0となえうた」は、以下の様にさらに8つに分類されている。1の位に0から9の項が設けられているが、必ずしも10種類すべて埋められているわけではない。

- 0 となえうた
 - 00. 数をかぞえるうた
 - 01. かぞえうた
 - 02. となえうた
 - 03. わるくちうた・はやしことば
 - 04. しりとりうた・頭韻あわせ・もじりうた
 - 05. はやくちことば
 - 06. 暗記うた
 - 07. 替えうた
- 1 絵かきうた
- 2 おはじき・石けり
- 3 おてだま・はねつきなど
- 4 まりつき
- 5 なわとび・ゴムなわ
- 6 じゃんけん グー・チョキ・パーあそび
- 7 お手あわせ
- 8 からだあそび
- 9 鬼あそび

鶴野 (2010:18-20) は、これまでのわらべうたの分類の仕方には、①歌詞、②遊びの種類、③遊び方、④音楽、⑤伝達という基準があり、これらの基準が入りまじりながら分類されてきたことを、特徴のある分類法を年代順にまとめながら説明している。既出の小泉 (1969) の分類の前まで、小泉の言う系統性がなかった分類について、歌詞による分類が類型として固まってきていたとしている。

小泉 (1986) 自身ものちに、この分類について、「遊びは身体を動かすこと—運動—と結びついていると理解していくと、わらべうたを歌詞の内容で分けるのは、あまり意味がないように思われます。わらべうたは、他のあそびのためにあるので、遊び道具のようなものです。(中略) 遊びによってわらべうたを分類するほうが、よほど实际的です」(p. 90) と述べている。

小泉以降の分類として笠井ら (2015:2) は、尾原 (1972:284-286) の分類を紹介している。尾原は「一人の動作が主となる遊び」「二人で行う遊び」「集団で行う遊び」と分類し、人数による分類法もあるとした。

このように、わらべうたに関連した研究において、これまで多くの方法でわらべうたは分類され、他の研究者

によって参照されている。しかし、保育実践に関する研究においてはこれまであまり参照されていない。後述するように、保育実践でわらべうた遊びをしていたとしても、それぞれの曲についてはほとんど言及されていないが、和田 (2011:76-84) は自身の実践で用いたわらべうたを分類し、その特徴を分析するために、小泉の分類法を用いている。

2-3. わらべうたの特質

鶴野 (2010:22-23) は先行研究から、わらべうたの特質として歌詞 (ことば)、音楽、遊びの3者が融合し、伝承の中で民俗や風土が折り込められてきたとしている。第一に、歌詞 (ことば) について、わらべうたは母語の特質を持ち、詩 (文学) として扱われて文学との共通性を見ることが出来るとし、伝承の過程で、全く同じ歌詞 (ことば) のまま伝承されるのではなく、子どもの独自性による創造性などによって、変化がもたらされているとしている。第二に、音楽については、ことばと切り離すことはできないとしながら、小泉 (1969) を参考にし、拍は二拍子系のリズムで、強拍、弱拍の結合ではなく、前拍、後拍という区別がされていることと、音階は、日本の伝統音階 (5音音階、ドレミソラ) が中心になっていることを挙げ、これらの特徴が子どもの自然なリズム感、日本語にマッチした旋律であると言えるとしている。第三に、遊びとしてのわらべうたの特質を述べている。わらべうたは、遊びに必要な時間、空間、場所の条件を必要とし、四季折々の自然との触れ合いや人間とのコミュニケーションがあり、身体性を伴っており、遊びを成り立たせる決まりや集団での遊びが、社会性を培う要素を持っているとしている。

第一の歌詞 (ことば) の伝承に関して、和田 (2011:31-32) が、コダーイ・システム²⁾とわらべうたを用いた保育実践において、わらべうたが本来持つ特徴であった地域性が失われたこと、教材集にわらべうたが載せられた時点でいったん固定化されてしまったかもしれないこと、を指摘している。わらべうたの特質とされる口承での伝承であるが、伝承されながら変化するはずの歌詞やリズムや遊び方が、コダーイ・システムで保育実践がなされたことで画一化されてしまったということである。

季節のわらべうたをまとめた畑ら（1995：11-18）が挙げた「わらべうたのメリット」の中には、特質と捉えられるものもある。わらべうたには遊びの動作がついていること、わらべうたのメロディーは、少ない音と狭い音域でできており、子どもが無理なく歌える音であること、本来無伴奏の歌であることなどの特質は、同じ音楽表現遊びでも童謡に振りをつけて踊ることや、リズム遊びとは異なる特質であると言えるだろう。

尾見（2001）は、「子どもにとってもっとも自然な音楽のあり方は、〈音・動き・ことば・音楽〉の一体であり、〈自由な行き来〉である」（p. 73）とした上で、わらべうたがその典型であるとしている。保育現場では既存の歌に振りをあとからつけたり、販売されている書籍であらかじめ提案された振りをしたりしているが、これらの振りとは異なり、わらべうたにはあらかじめ動きがついており、動きも含めて伝承されている。つまり、子どもの周りにはある様々な音楽の中でも、上記の4者が一体になっていることがわらべうたの特質と言える。

岩田（2007：113-119）が、わらべうた遊びは、日本の共同体が持っていた、根源的な身体的同調の在り方を喚起する「ノリ」（文化財に潜在するリズム）を物象化したものだと考えることができるとしていることについて菊池（2008：29）は、わらべうたは同調性を想起することが可能なものだと考えることができるとしている。

荒井ら（2000）は、「わらべうたには人間の声、母国語の響き、音楽、動き、身体的ふれ合い、遊びのルールがある」（p. 682）とし、身体的ふれ合いや遊びのルールがあるという、他者と共に遊ぶことに関連することも述べられている。

2-4. わらべうたの教育的意義

わらべうたの教育的意義については、これまでのわらべうたに関する様々な先行研究から尾見（2001）が詳述している。そのため、それまでの教育的意義については尾見の論文に依拠し³⁾、その後の研究において言及されていることについて概観していく。

まず、永田の主張として、尾見（2001：72）は以下の4点を挙げ、わらべうたをいつの時代にも子どもの心を動かす遊びであるとした永田（1981）は、以下のように

「わらべうたの教育力を見出したとしている。

- ・子どもの社会性の発達、心の発達にわらべうた遊びは積極的に必要なものである
- ・遊びのなかのうたやリズムは仲間を一体とさせ、友達と競い合い、役割を交代したりするルールのなかで、協力やいたわりの気持ちなども自然に育まれる
- ・わらべうた遊びの体験は内発的な生命力を高め、人間教育の出発点で欠かすことのできない重要なものである
- ・あそびの地域社会への広がりのために、子どもたちに必要なものは遊びの時間と空間と仲間である

次に、既出の畑らがまとめた「わらべうたのメリット」の中にもわらべうたの教育的意義を読み取ることができ。尾見（2001：73）は、幼児の音楽教材にふさわしい条件をわらべうたが備えているため、就学前の音楽教育にかなった在り方であると述べ、このメリットとして畑ら（1995）がまとめた7項目を「就学前の音楽教育としてのわらべうた」の中で紹介している。その中でも、音楽教育に特化せず捉えられる教育的意義としては以下の2項目がある。「わらべうたには、遊びの動作がついています」（pp. 13-14）ということがメリットの一つとされているが、なぜそれがメリットと言えるのか、その内容から教育的意義がわかる。具体的には、遊ぶ中で仲間と一緒に同じ高さで歌い、同じ速さで動くためには知的・運動的機能が要求され、単に「聞こえる」のではなく、よく「聴く」必要があるということである。つまりわらべうたを友達と一緒に楽しもうとすると様々な機能のコントロールや協調が必要であるということである。わらべうたという遊びの中で、集中・認識・弁別・再現を体験・習得できるため、評価されず、過度の緊張・抑圧、不成功感、劣等感もない中で、楽しみ習得していけるとも述べている。他にも、「わらべうたは、遊びの中から生まれました」という項目では、遊びのルールや順序を守ることや、協力すること、判断力や敏捷性を養うこと、語を増やし発音を明瞭にすること、前後・左右などの位置関係や方向感覚を養うこと、他者や他の立場への思いやりをもつことなどが、遊ぶことを通して学ぶことがで

きるとされている。

わらべうたが人格形成を促すことについても先行研究からまとめられている(尾見2001:75-78)。子どもは「子守」との対一の親密な人間関係のなかで成長発達していくとし、阿部(1998)は「赤ちゃんの遊び唄」は「赤ちゃんと動作で遊び、赤ちゃんは動作で自分の気持ちを伝える」段階、「幼い子の遊び唄」は「まず人の顔を覚え、次に遊ぶ楽しさを覚える。それから自分の体を使って遊び、物を使って遊び、なかよしと遊び、自然に子どもの集団の仲間入りをする」段階、「みんなと遊ぶ唄」は「遊びながら体を育て、智恵を育てる。お互いに決まりを守って遊びながら、社会性を身につけていく」段階があると述べた。遊ぶ中で、このような段階を経て、遊ぶ方法や遊ぶ相手、遊び方が広がり発展していくことが人格形成を促しているとしている。

他にも、子育て支援活動の一環として親子のわらべうた活動を行っている高城(2000:34-35)が実施した「広島わらべうたの会」に参加する親たちへのアンケート結果から、人間関係をゆたかにするわらべうたの教育力が示されている。また、集団遊びとしてのわらべうたの教育的価値を述べた大倉(1999)や、18年間のわらべうた保育実践を通して、子どもの感情をわらべうたが育てることについて述べた秋山(2000)も紹介されている。

理論的な研究としては、湯澤が発達心理学的視点からもまとめている。湯澤(2020:92-93)は、わらべうたを通した子どもの育ちの姿として、「響き合う身体」を核としながら、周辺領域として「情動の育ち」「言葉の育ち」「音楽の育ち」があるとして概念図をまとめている。この3つの周辺領域と「人と人との豊かな繋がり」を連繋させ、日本文化から緩やかに及ぼす影響があることが表されており、これらの3つの育ちを支えるという点でも教育的意義があると言えるだろう。

これまでの実践研究の中には、わらべうたの教育的意義とはされていなくても、保育現場においてわらべうた遊びを取り入れる意義について言及されているものが多くある。荒井ら(2000)は、わらべうたについて、幼稚園での長年の実践を通して、「音楽をしながらお互いを知る。動きながら音楽の喜びを感じる。仲間といる楽しさ、自分がみんなに認められている安心感が得られる。ルールは、緊張しながらも集団の中で、自分を表現した

いという欲求を満たす機会を与える」(p. 682)という認識に至ったと述べ、「どんなわらべうた遊びの中にも必ず、自己認識、他者認識を促す行為が複合的に含まれている」(p. 682)とし、積極的にわらべうた遊びを保育に取り入れたいとしている。

また、和田(2011)は、目的を音楽活動の基礎を培うのではなく、就学前知的障害児通園施設に通う子どもたちをそのまま受け入れることから始まる関係づくりをするためにわらべうたを用いた保育実践を行っている。そして障害児保育の実践においてわらべうたを用いる意義を明らかにしている。その意義とは、「遊びの構造分析で見られたように、笑いが生起し、おもしろさを共有するしかけが、わらべうたの音楽そのものに秘められていること、保育者がわらべうたを歌っている間は多くの場合、保育者は子どもの存在を受け止めて応答したいという願いを持っており、わらべうたを歌って遊んでいる空間は、子どもの存在を肯定的に受け止めようとする空気に満たされていくと言え、そのような空間において子どもも応答しようとする感性になると言える」(p. 125)ということである。

渡辺(2014)は、保育者へのアンケートとわらべうたの遊びの観察と歌声の声紋分析から、わらべうたの面白さや楽しさの要因として、日本語の面白さを感じられること、くり返しが効果的に使われ、少しずつ形を変えてくり返す中でイメージが広がり、遊びの進展と結びついていること、単純なルールがあり、歌と遊びの所作が結びついていること、動きの要素が取り入れられていることで楽しみながら自然に様々な動きを身につけてゆくことができることを明らかにした。わらべうたという遊び自体が、その特徴から子どもが楽しめるものであることは、子どもを引き込みやすいという点で、わらべうたの教育的意義であると捉えられると考える。

また、この点に関連して、菊池(2008:29-31)はわらべうた遊びの構造として何が「楽しい」のかということについて、西村の論⁴⁾に基づき、わらべうた遊びの構造が「遊隙(「遊び手」同士の間で共有された「期待の宙ぶり」)における「遊動(遊隙の内部に生じる遊びの振り、運動様態)」という構造を持っているということを示すことで、その魅力を明らかにしている。菊池(2008)が言及しているわらべうたは、小泉の分類で言うところ

の「9 鬼あそび」のみではあるが、子が「捕まりたい—捕まりたくない」、鬼が「捕まえない—捕まえない」というダブルバインドの構造における葛藤体験が、「宙づり」であり、子どもたちがわらべうた遊びに興じる動機となっていると考えられるとしている。

尾見(2001)は、先行研究からわらべうたの理論的な分析とともに、指導実践の観察と分析から『「心を取り戻し、調和のとれた人間形成』のための保育内容として、子どもの〈人間的発達〉におよぼす多面的な教育力』をわらべうたが有しており、積極的に保育に取り入れる意義がある」(p. 88)としている。

このように、わらべうたの教育的意義については理論的にも実践的にも言及されてきている。その内容について多くはわらべうたそのものの教育的意義と言えるものであるが、母親と子ども、保育者と子どもといった一対一でのわらべうた遊びをする場面、あるいは集団でわらべうた遊びをする場面についてのみ言える教育的意義もあるように思われる。また、わらべうた遊びは他者とともにするため、自己認識・他者認識や社会性に関わることについて多く述べられており、積極的に現場に取り入れられる理由ともなっている。

ただし、尾見(2001)が課業におけるわらべうた実践を観察し、指導事例の分析を通してわらべうたの多面的な教育力に言及していることに関する指摘もある。本岡(2018)は、「あくまで保育者主導による実践場面の観察をもとにしたものであり、わらべうたそのものというよりはむしろ、保育者の手腕が教育的であったことが大きく影響していると考えられる。(中略)実践研究では課業やあつまりなど、教育的に配慮された場面をもとに論じられている。保育におけるわらべうたの自然な姿とは乖離していると言えるだろう。」(p. 138)と述べる。たしかに尾見によって教育的意義とされているものや、その後の研究で教育的意義として捉えられることの多くは、保育実践場面から導かれたものであり、純粋にわらべうたの持つ教育的意義を示してると言えるかは定かではないだろう。そのため、この点も考慮した上で、教育的意義として捉える必要があると考える。

以上、本節では先行研究からわらべうたの特質と教育的意義について検討した。わらべうたには、音楽的な面における特質と、遊びとしての特質があると言えるだ

う。また、教育的意義は理論的にも整理される一方で、実践を通して導かれてきた。友達や仲間とともに同時に同じことをすることで、わらべうた遊びは人間関係を生む場となり、他者との関わりから、多面的な自己の育ちや社会性の発達へと繋がっていくと考えられることからわらべうたには教育的意義があると言えるだろう。それではこのような特質や教育的意義があるとされるわらべうたは、発達障害児やその疑いがある乳幼児を含む保育においてどのように実践され、研究されてきているのだろうか。次節では、発達障害児に関わるわらべうたの研究から、わらべうたと発達障害児の社会性の発達について考えていきたい。

3. 保育分野における発達障害児に関わるわらべうた研究の概観

わらべうたに関する研究は当初、わらべうたの伝承や地域性を民俗学の分野で行われ、わらべうたの音楽的構造を明らかにする研究は主として音楽教育分野で行われてきた。その後これらの研究を基盤としてわらべうたを題材とする研究が幅広く行われてきた。保育分野においては、音楽教育分野の研究を基盤として、わらべうたの指導法(室町2013)、わらべうたに関する意識調査(千勝2006)、保育者養成におけるわらべうたを教材とした表現の指導(嶋田2000、山内2018)などのほか、わらべうたの実践研究もされている。保育現場での音楽療法士による実践から発達障害児の社会性の発達に言及するもの(古賀ほか2017、丹羽ほか2018)や、就学前知的障害児通園施設での障害児保育においてわらべうたを用いた和田の実践(和田2011)、保育現場において発達障害が疑われる乳児の情動調整と他者関係を保育者の立場から分析するもの(本岡ほか2018)、子育て支援における実践(斉木2008、中村ほか2017)、保育現場でのわらべうたの活動を対象とした研究(荒井ほか2000、尾見2001、菊池2008、渡辺2014)などである。

松井(2013:10)は、特別支援教育の導入以降、障害のある子どもの障害特質の改善を目的に遊びの充実を目指す研究・実践(勝野2009、吉岡2011など)が多くみられるようになったこと、遊びが障害のある子どもに発

達的意義のあること（水内2003）が、これまで様々な研究によって明らかにされていることを示している。音楽療法としてわらべうたが取り入れられているように、保育場面の実践研究においても、発達障害児あるいはその疑いがある乳幼児が対象とされている実践研究が一定数を占めている。そこで、発達障害児あるいはその疑いがある乳幼児を対象とするわらべうた遊びの実践研究について、教育的意義としても語られてきた社会性の発達の捉え方の違いから概観する。

3-1. 集団との関係を捉える実践研究

古賀らの研究（2017）は、発達障害と診断されている2名の幼児を含む保育園の4歳児クラス30名を対象に、特に2名の「他児と協調的に活動できること」を目的として音楽表現活動を半年間実施し、音楽表現活動の内容を「始まりの活動」「わらべうた」「リトミック」「太鼓の活動」の4つに分けて行動を検討している。この研究で分析対象としている自閉スペクトラム症児の行動変化と、楽器に対する反応、遊びの隊形による違いそれぞれについての考察から、「楽しい活動を通してルールを学ぶこと」と「身体機能とソーシャル・スキルを高めること」というねらいは達成されたと思われるとし、集団であっても音楽を媒体とした活動は、自閉スペクトラム症の行動の改善に有効である可能性を示した。同じ観察場面においてADHD傾向を伴う別の幼児を対象とした研究（古賀ほか2018）では、活動の中で対象児が他児と関わって活動する場面がみられるようになり、自己を抑制して他児と一緒に集団活動に適應しようとする様子がみられたとされている。

この研究では、遊びの中で発達を引き出すためにわらべうたが実践されているのではなく、発達を引き出す手段である音楽表現活動の一つとしてわらべうたは位置付けられている。研究対象は統合保育場面であり、音楽表現活動の実践者である研究者は、日本音楽療法学会認定音楽療法士⁵⁾である。カテゴリーとしては、ルール理解や他者関係（自己中心的他児を見て模倣する、他児と関わる場面がみられるなど）に関わる事が述べられており、関係の広がりや集団に合わせる対象児の姿をみとることができる。

丹羽らの研究（2018）は、古賀らの研究と同じ研究者で実施されている研究である。この研究は、インクルーシブ保育における音楽スペクトラムの理念に基づく音楽活動のあり方を考察することが目的とされている。わらべうたに関しては、「ルールを学ぶことを通して社会性を高める活動を行った」とされている。約1年間にわたって月1回実施されたセッション計11回について、対象とされた2名の自閉スペクトラム症の幼児（A児とB児）の身体運動、協調性、積極性、依存性、持続性について、行動評価がされている。「音楽表現活動では、音楽を用いながら、2人組になったり、全員でルールのある活動をあそびの中で行い、社会性を育み、協調性を養う」（p.42）とされ、行動評価の一つに「協調性」が設定されているように、本研究においても集団の中の一人として対象児を捉え、対象児と集団との関係性に着目していることがわかる。A児については、2回目の活動では他児と話をすることができなかったが、8回目の活動で他児と2人組になる活動も、集団での活動も、問題なく積極的に行うことができていたとされており、B児については、協調性、積極性、持続性には大きな変化がみられなかったが、コセラピスト⁶⁾の支援や他児との関わりの中で、集団での音楽表現活動に最後まで参加できていたと評価されている。集団での音楽表現活動に参加できているかどうかには言及しており、集団と対象児の関係性に着目していることがわかる。

3-2. 他者との一対一関係を捉える実践研究

発達障害児あるいはその疑いのある乳幼児を対象とする実践研究の中でも、遊びの中で発達を引き出すためにわらべうたが実践されている研究には、一対一関係性に着目した研究もある。

本岡らの研究（2018）は、1歳半健診で発達障害（自閉スペクトラム症）の可能性を指摘された、他者関係に課題があると考えられる対象児に対して、快情動の表出を促すようなわらべうたの関わりを続けることによって、対象児の情動調整や他者関係がどのように発達していくかを、エピソード記述の分析から経時的に捉えている。保育園での保育中の研究者と対象児のわらべうた遊びをする場面における情動調整や他者関係の変容がわ

かるエピソード記述4つが分析対象とされている。エピソードの中心となるのは対象児と研究者だが、同じ1歳児クラスに在籍している他児も観察対象とされている。

本岡ら（2018：80）は、志向性・身体性・養護性が含まれたわらべうたを研究者がうたいかけることによって、対象児の志向性・身体性・応答性を引き出し、対象児の情動調整や他者関係（共感性・養護性）の発達に結びついていったと考察している。このような発達が、わらべうたをうたいかけたことだけによる効果だとは言いつてもいい切れない、また、今回のエピソードをもってすべての乳児の情動調整や他者関係の発達を促すとは言いがたいとしながらも、対象児と保育者である自身との間においては情動調整や他者関係の発達がみられたとしている。この研究では、対象が乳児であることもあり、集団に合わせるといった、集団の中の一人としての社会性の発達に関する記述はないが、対象児と研究者という一対一の関係に加えて、対象児と研究者と他児という複数の関係についても記述されている。

和田の研究（2008）は、自身が勤務する知的障害児通園施設における週1回1時間の設定音楽遊びのわらべうた遊びの場面における、自閉的傾向があることと、言葉が出ていないことが措置理由とされていた対象児（研究開始時2歳児クラス）の2年間の参加の姿について実践記録をもとに記述している。和田（2011：111）は、就学前知的障害児通園施設において、さまざまな育ちにくさを持ったり、自己と他者とをほんやりととらえ、活動を切り拓いていく力が弱いように見える子どもたちを、まずそのまま受け入れることから始まる関係づくりをするために、障害児保育においてわらべうたを用いた保育実践を行ってきたと述べている。自身と子どもとの関係づくりを目的にわらべうたを用いていることからわかるように、一対一の関係性にまず着目している。

また、和田（2011：81-84）はこの実践において用いたわらべうた計78曲を、小泉の分類法に基づいて分類し、「8 からだあそび」が極端に多いという特徴を示し、その理由について考察している。子ども自身が快いと感じ、その感情を母親や保育者と共感することは、からだを使った遊びによって経験することが多く、そのような経験を積み重ね、子どもが少しずつ活動を広げ、他者との関わりを持つことも、わらべうたを添えてのからだ遊

びの中で進められてきた、と自身の実践を意味づけした。本岡ら（2018）は乳児の実践研究の分析で扱ってはいないが、本岡の単独研究（本岡2018）で乳児の発達項目とその項目に対応するわらべうたを明らかにしている。わらべうたの分類からわかるように、わらべうたといってもその種類は幅広い。実践研究に関連して、わらべうたの発達の意味に言及しているのは、管見の限り和田と本岡だけであるが、社会性の発達に着目した際に、わらべうたの持つ教育的意義だけではなく、その発達に影響を与えた要因の一つとして用いられたわらべうたの特質を捉えていく必要もあると思われる。

4. 結語—わらべうた遊びの保育実践における社会性の発達に関する研究に向けて—

このように、保育現場におけるわらべうた遊びの実践研究には、「対象児と集団との関係」を捉える実践研究と、「対象児と他者との一対一の関係」を主に捉える実践研究があった。これらの研究では対象とされている発達障害児やその疑いがある幼児の年齢、発達段階、とりわけ社会性の発達に関わる研究では他者が個人であるか集団であるかは異なっている。

それでは、わらべうた遊びの一つの実践場面において、「対象児と集団との関係」「対象児と他者との一対一の関係」のどちらも捉えることはできないのだろうか。わらべうたの中には、集団でのわらべうた遊びをする際に、必ずしも皆の輪の中にいなくても、あるいは2人組をつくっていても、同じリズムによって同じ動きを楽しむことができるものが多くある。交代があるわらべうたでも、交代をしなくても同じ動きを繰り返すことができる。そのため、皆と同じ場で同じ動きができなくても、わらべうたの特質とされている「同調」を楽しむことができると考えられる。このわらべうたの独自性とも言えるこの点を踏まえると、「対象児と集団との関係」と「対象児と他者との一対一の関係」のいずれかに分析対象を絞るのではなく、むしろ両方の関係を同時に捉えることが必要だと考える。

また、対象児の社会的な発達を促す要因を考える際には、わらべうたの特質の他にも、それぞれのわらべうた

が持つ特徴や遊び方も分析対象とすべきだろう。また、保育者の遊びを通じた援助による対象児と保育者の関係、子ども同士の関係に加えて、保育環境など、より広く多面的に発達障害児やその疑いがある幼児と周りとの関係性を捉える視点が必要だと考える。

ここまで見てきた先行研究の保育現場におけるわらべうたの実践者は、音楽療法士やわらべうたの講習等を受けたりすることでわらべうたを積極的に学んでいる保育者である研究者であり、言わば熟達したわらべうたの専門家とも言える人であった。千勝（2006）の保育科学生への調査からは、わらべうたを家族から教えてもらった人が多いことがわかる。この結果は、現役の保育者を対象としても大きくは異ならないと予想でき、多くの保育者はわらべうたに熟達しているわけではなく、現場で子どもとともにわらべうたに親しんでいると考えられる。音楽教育による子どもの発達や、わらべうたの効果、教育的意義を明らかにするのであれば、わらべうたの専門家による実践を研究対象とすることが望ましいのは言うまでもないが、現場における子どもの発達を捉えるのであれば、そのクラスの担任の保育者が共に遊ぶ実践を研究対象とする必要があるように思われる。

以上を踏まえた上で、本研究で検討したわらべうたの特質や教育的意義を参照しながら、保育実践において集団で行われるわらべうた遊びを研究対象とし、「対象児と集団との関係」と、「対象児と他者との一対一の関係」の両者を分析することで、わらべうた遊びと発達障害児やその疑いのある幼児の社会性の発達との関係性を明らかにしていくことを、今後の研究課題としたい。

注

- 1) 小泉（1986）においては、「順序は、遊びのルールが“単純で部分的なもの”から“複雑で構成的なもの”へというのを原則に」（p.91）したとされる。
- 2) ハンガリーから帰国した羽仁協子によって紹介された、1967年頃から実践された、音楽上の母国語である自国のわらべうたを用いることから音楽教育を始めるという考え方のもとに実践される音楽教育法のことである。1968年にコダーイ芸術教育研究所が設立され、わらべうた教材集を出版し、保育者向けのわらべうた講習会が実施された。（和田2011：31-32）
- 3) 本稿では、わらべうたの「教育的意義」を検討しているが、尾見（2011）が「教育力」と表記している部分については、「教育力」と表記している。
- 4) 西村の論とは、現象学的手法を用いて遊びの構造を捉えるも

のである。具体的にはこの本に詳しく記述されている。参考：西村清和（1989）『遊びの現象学』勁草書房

- 5) 音楽療法士とは、日本音楽療法学会などの民間団体が発行している資格で、数種類ある。日本音楽療学会は、認定校（3年制の専門学校あるいは4年制の大学）の卒業生に対して、認定のための試験の受験資格を与え、筆記試験と面接試験を経て資格を与えている。（一般社団法人 日本音楽療法学会「音楽療法士とは」https://www.jmta.jp/music_therapist/ 2021年1月4日確認）
- 6) コセラピストとは、療法の実施に当たり、中心的な役割ではなく、補助的な役割を担う療法士のことである。コ・セラピストとも呼ばれる。

参考文献

- 秋山治子（2000）「子どもの感情の発達を促すわらべうた」『日本保育学会第53回大会研究紀要論文集』pp.716-717
- 阿部やエ（1998）『人を育てる唄—遠野のわらべうたの語り伝え—』エイデル研究所
- 荒井映子・尾見敦子（2000）「子どもの多面的発達を促すわらべうた（2）—自己と他者の認識の発達を中心に—」『日本保育学会大会研究論文集』第53巻，pp.682-683
- 岩田遼子（2007）『現代社会における「子ども文化」成立の可能性』風間書房
- 鶴野祐介（2010）『子どもの心に灯をともしわらべうた～実践と理論～』エイデル研究所
- 大倉三代子（1999）「幼児の集団遊びとしてのわらべうた」尾見敦子「わらべうたの教育力を探る」『日本保育学会第52回大会研究論文集』pp.64-65
- 尾原昭夫（1972）『日本のわらべうた（室内遊戯歌編）』文元社
- 尾見敦子（2001）「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，pp.69-92
- 勝野愛子（2009）「発達障害を持つ子どもの保育—遊びを手がかりとした保育の実践例」『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要』第9号，pp.195-202
- 笠井キミ子・久原広幸・坂田万代・横山浩平（2015）「保育教育における手遊び歌についての一考察」中村学園大学・中村学園短期大学部『研究紀要』第47号，pp.1-11
- 菊池里映（2008）「保育場面におけるわらべうた遊びの存在—同調の表現としての出現」『音楽教育実践ジャーナル』6（1），pp.28-39
- 小泉文夫（1969）『わらべうたの研究 研究編』稲葉印刷所
- 小泉文夫（1986）『子どもの遊びとうた わらべうたは生きている』草思社
- 古賀弘之・丹羽裕紀子・小田紀子（2017）「保育園での音楽表現活動—自閉症スペクトラム児Aの行動変化—」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第27号，pp.81-89
- 古賀弘之・丹羽裕紀子・小田紀子（2018）「保育園での音楽表現活動2—ADHD傾向を伴うB児の行動変化—」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第29号，pp.17-25
- 小島美子（1983）「わらべうた」『日本音楽大辞典』5巻，平凡社

- 斉木美紀子 (2008) 「わらべうたにより育まれるもの—子育て支援における実践の検討」『音楽教育研究ジャーナル』30, pp. 13-23
- 嶋田由美 (2000) 「わらべうたを通して育まれるもの—保育者養成におけるわらべうたの指導実践からの報告—」『日本保育学会第52回大会研究論文集』pp. 304-305
- 高城敏子 (2000) 「子育ての基軸としてのわらべうた」『日本保育学会第53回大会研究論文集』pp. 34-35
- 千勝真知子 (2006) 「幼児期における音楽遊び“わらべうた”—考察—」つくば国際短期大学『紀要』34, pp. 25-32
- 永田栄一 (1981) 『日本のわらべうたあそび35』音楽之友社
- 中村礼香・丸田愛子 (2017) 「子育て支援講座における音楽遊びの実践」『南九州地域科学研究所所報』33, pp. 65-72
- 丹羽裕紀子・古賀弘之・小田紀子 (2018) 「インクルーシブ保育における音楽表現」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第30号, pp. 35-44
- 畑玲子・知念直美・大倉三代子 (1995) 『幼稚園・保育園のわらべうた・あそび 秋・冬』明治図書出版
- 藤田恵一 (1965) 『入門期の音楽指導』明治図書
- 松井剛太 (2013) 「保育本来の遊びが障害のある子どもにもたらす意義—『障害特質論に基づく遊び』の批判的検討から—」『保育学研究』第51巻第3号, pp. 295-306
- 水内豊和 (2003) 「統合保育場面における障害児の『遊び』と『学習』—アメリカ合衆国における『自然主義的アプローチ』の検討から」『保育学研究』第41巻第1号, pp. 95-102
- 室町さやか (2013) 「幼児教育におけるわらべうたの意義と指導法—コダーイ・メソッドに鑑みて—」『千葉経済大学短期大学部研究紀要』第9号, pp. 45-54
- 本岡美保子 (2018) 「わらべうたと乳児の社会性の発達との関連について」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第67号, pp. 137-143
- 本岡美保子・七木田敦 (2018) 「乳児の情動調整とわらべうたとの関係性—他者関係の発達に課題があった乳児の経時的検討—」『幼年教育研究年報』第40巻, pp. 73-82
- 山内信子 (2018) 「領域『表現』におけるわらべうた教育の有用性: 表現を総合的に捉える授業実践」『聖和短期大学紀要』第4号, pp. 65-72
- 湯澤美紀 (2000) 「わらべうたの臨床発達心理学的意味の再考」『臨床発達心理実践研究』第15巻第2号, pp. 86-95
- 吉岡恒生 (2011) 「特別支援教育における『遊び』についての臨床教育学的考察」『愛知教育大学研究報告 教育科学編』60, pp. 17-25
- 渡辺優子 (2014) 「保育におけるわらべうたの教育的効果—担任アンケートとわらべうた遊びの分析を通じた考察—」『新潟青陵学会誌』第7号第1巻, pp. 1-10
- 和田幸子 (2008) 「わらべうたを用いた障害児保育実践—遊びの構造分析による事例の一考察—」『保育学研究』第46巻第2号, pp. 225-234
- 和田幸子 (2009) 「わらべうたを用いた保育実践の意義と課題」『生活科学研究誌』7, pp. 219-232
- 和田幸子 (2011) 『わらべうたを用いた障害児保育の実践』三学出版