

幼児の並行遊び場面における歌の機能：
かかわりの生成に着目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石川, 眞佐江 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010269

幼児の並行遊び場面における歌の機能

—かかわりの生成に着目して—

The Functions of Songs in Parallel Play of Young Children
: Focusing on the Building Relationships among Children

石川 眞佐江
Masae ISHIKAWA

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

1. 研究の目的と背景

本稿の目的は、幼児の遊び、特に並行遊びの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、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。

子どもが遊びの中でかわすコミュニケーションは、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。興味深いのは、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。

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。

このように、乳児期から幼児期にかけ、徐々に「既存の歌を歌う」行為は発達していくが、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。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」ことは幼児の生活の中で、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。

先行研究を概観すると、これまでのところ、遊びの中で歌われる歌についての研究は、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면을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一あるいは、そう見えなくとも一、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。本稿ではそのような視座のもと、幼児の遊び場面における歌のうち、特に並行遊び場面に着目し、そこで歌が歌われたことにより遊びがどのように変容し、歌が遊びの中でどのような機能を果たしたのか、検討していきたい。

2. 研究の対象と方法

2-1. 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除き、幼児から自然発生的に歌が発現する場면을指す。「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およ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する。

2-2. 観察の対象

観察の対象は以下の5園に在籍する幼児である。

- (1) 国公立A幼稚園
観察期間：2002年7月～2006年3月、計62日間。
- (2) 私立B保育園
観察期間：2003年7月、計8日間。
- (3) 私立C幼稚園
観察期間：2002年11月～2003年11月、計11日間。
- (4) 国公立D幼稚園
観察期間：2011年9月～2013年3月、計10日間。
- (5) 私立E保育園
観察期間：2013年2月～3月、計5日間。

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、本稿では「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。

2-3. 観察の方法

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 (1980) 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。

2-4. 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などを確認し、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。

2-5. 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。事例中の幼児の名前はすべて仮名である。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事例について、まず、以下の観点にもとづく分類を行った。

- A. 遊びの参加人数（一人、複数、一人から複数への変化）
- B. 対象児のクラス年齢
- C. 遊びの種類
- D. 歌われた歌
- E. 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）
- F. 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）
- G. 対象児の性格、人物像
- H. 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）
- I. 歌が歌われた前後関係、歌った幼児の意図の解釈
- J. 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）
- K. 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、A-Cを基本の分類とし、D-Fを歌に関する視点、G-Iを対象児に関する視点、J-K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。

このうち、C.遊びの種類の分類において、並行遊びと考えられる事例が5事例確認された。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。

本稿では、そのような並行遊びの場面において歌が歌われた事例を取り上げ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）。本稿では、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無い、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。

3. 事例の検討

【事例1 《はたらくるま》 3歳児】

保育園、3歳児。さとみ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、「♪どんで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」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)

① 歌について

《はたらくるま》(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。

【1譜例1 《はたらくるま》 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言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、すぐともひろの歌った部分の直前の部分を付け加え「♪どんでんで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2 《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「○○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「♪どんないろーがすき？」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○○描いて、私がキュア○○とキュア○○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かきを続ける。

(D 幼稚園)

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2 《どんないろがすき》 歌われた部分】



譜例2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、「私もかこうと」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かと思われる。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と（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ね」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て笑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3 《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「♪しまうましまうまグルグル～」と歌い出し、歌いながら何度も渦を描くように砂をかき混ぜる。⑥そのまま、「♪しまうましまうまグルグル～」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「しまう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「♪しまうましまうまグルグル～」と歌う。⑪ひかる、笑って「しまう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「♪しまうまグルグルグル～」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)

① 歌について

《しまうまぐるぐる》(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「♪しまうましまうまグルグル～」と《しまうまグルグル》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、「しまうまグルグルじゃないだろー」と言いながらも(下線部⑩)、自分も同じ部分を歌っている(下線部⑫)。

【譜例3 《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いが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4 《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「ライオンの胴体はー」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、手のひらでころころして丸めながら「♪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、「によるー」

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)

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あものであった。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 4 《そうだったらいいのにな》 歌われた部分】

たけるの歌った部分

そ う だ た っ た ら い い の に な

たくみの歌った部分

う ち の お に わ が ジャ ン グ ル で

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、「ジャングルだからヘビとライオンがいる」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ヘビを「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5 《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15cm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と一緒に歌う。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)

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番の歌詞を何度か歌っていた。

【譜例 5 《ぞうさん》 歌われた部分】

The image shows two staves of musical notation for the song 'Zou-san'. The first staff is divided into two sections: 'まことが歌った部分' (Part sung by Makoto) and 'りょうが歌った部分' (Part sung by Ryou). The lyrics under the first staff are 'ぞうさん ぞうさん お鼻がながいのね'. The second staff is labeled '他児が唱和した部分' (Part sung by other children) and has the lyrics 'そうよ かあさんもながいのよ'.

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てくる絵本に対する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。

4. 考察のまとめ

本稿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。その理由として、以下の3点に着目したい。

1点目は歌の持つコミュニケーション性である。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は難しい。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、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。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」という側面があるのではないだろうか。つまり歌は、ある意味で発話よりもコミュニケーションの契機となりやすく、かかわりを生み出す力をもっている可能性が見えてきた。

2点目は歌のシンボル性である。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点目は歌の可変性である。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。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、気分や身体の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。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。

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、簡単には分かち難い一連なりの営みである。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、本稿で示したように、遊びの中でさまざまな形であられる。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2001、p.21) であると考えられる。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。

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、幼児が歌を介してモノやひととかかわる姿をとらえ直すことで、幼児が歌を歌うこと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考えられる。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。

付記

本論文は日本音楽教育学会第43回大会における口頭発表、「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——」および2013年東京藝術大学博士論文「幼児の遊び場面における歌の諸相と機能」の一部に加筆修正したものである。

引用・参考文献

- 足羽章編（1998）『日本童謡唱歌全集』ドレミ楽譜出版社。
- Bakeman, R. & Brownlee, J. R. (1980) The strategies of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, pp.873-878.
- 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。
- 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』東京藝術大学音楽教育研究室、第17号、pp.14-32。
- 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——』東京藝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』東京藝術大学音楽教育研究室、第23号、pp.1-19。
- 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
- 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。
- 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。
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Parten, M. (1932) Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, pp.243-269.
- 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。
- 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。