

保育実践における手遊びの意義

—「保育文化」としての手遊びの重要性—

岩 田 遵 子

A Reason for Practice of Finger-plays in Kindergarden and Nursery School:
Significance of Finger-plays as Culture of Early Childhood Care and Education

Junko Iwata

要旨：

近年、手遊びに関する関心は高くなっているにもかかわらず、保育実践におけるその意義については十分に論じられていない。本稿では、保育の一斉活動的な場面における手遊び実践の場を「保育文化」（小川博久）展開の場としてとらえ、手遊びの「宙ぶり」（西村清和）が保育者と子どもたちによる「ノリの共有」と〈ふり〉見立ての両方にあること、また、多くの手遊びは「ノリの共有」の「宙ぶり」は潜在しているが、いくつかの手遊びでは顕在化していることを論じ、「ノリの共有」の「宙ぶり」が顕在化している手遊びの例として〈お風呂がわいたかな〉を取り上げ、その構造と保育実践における意義を論じた。

キーワード：

手遊び 「保育文化」 宙ぶり ノリ

I. はじめに

手遊びは、近年教材集が多く出版され、インターネット上でもさまざまな手遊び歌が紹介されるなど、それに対する関心は非常に高い。また保育実習にその遊び方を学生が必ず身につけておくべきものだと考えられてきたことからすれば、保育実践において基礎的かつ重要な教材と考えられていると言ってよい。

このように手遊びは高い関心を持たれている一方で、その保育実践における意義に関しては十分に論じられてきたとは言えない。これまで手遊びの意義や魅力については、僅かな時間に用具を用いずに行える手軽な遊びである、感情を豊かに表すようになる、手遊びのうごきや

リズムが正確になり、音楽的能力（リズム感やテンポ感など）を獲得することができる、指や手の機能の発達を促す、感性が豊かになる、などが指摘されてきた。これらは手遊びという教材が個体としての子どもに及ぼす効果あるいは機能を指摘するものであり、その視点は教材と（個体としての）子どもという二者の関係にある。

しかしながら、保育における手遊び実践の多くが、保育者と複数の子どもたちが集う一斉活動的な場面で行われていることを考えるなら、手遊びを論じる視点は文化財と個体としての子どもという二者関係では不十分である。手遊びの一斉活動場面は、保育者が展開する手遊びの身体的パフォーマンスを子どもたちが共有することによって展開する。そうだとすれば、手遊

びが実践される場は「保育文化」(小川)¹⁾が展開される場として捉えられるべきである。「保育文化」展開の場とは、「人間文化」に規定される存在である保育者(大人)がそこから意図的に選択した文化財を媒介として子どもと相互コミュニケーションを行う場である。筆者は「保育文化」展開の場を、保育者と子どもとがノリ(リズム)²⁾を共有する場として捉え、絵本の読み聞かせを例として、保育者と子どもとがどのようにノリを共有するかを論じてきた³⁾。

手遊びも同様の視点から論じられる必要がある。手遊びは、定型化された〈うた〉(セリフなどの〈かたり〉が入ることもある)と主に手を中心とする上体の動きによる〈ふり〉(あるいは〈まい〉)⁴⁾によって、保育者と子どもたちが「見る―見られる」関係の中でノリを共有しつつ〈ふり〉の見立てを共有する遊びであり、そこに「宙づり」(西村)が仕組まれている⁵⁾。手遊びの「面白さ」(「宙づり」感)を経験するためには、ノリの共有が不可欠であり、それゆえに手遊びを日常的にクラス集団で行うことは、クラス集団のノリの共有度を高め、集団の凝集性を高めることにつながる。それゆえ、手遊びをノリの視点から論じることは、保育実践における意義を考察するためには必要なことだと考える。

手遊びの「宙づり」は、ノリの共有と〈ふり〉見立て(「〈ふり〉で遊ぶ」こと)の両方にあると考える。多くの手遊びではノリの共有の「宙づり」は潜在しているが、いくつかの手遊びでは顕在化されている。本稿では、ノリの共有の「宙づり」が顕在化している手遊びを取り上げ、その構造と保育実践における意義を論じたい。

論じる手順は、まず手遊びの基本的な構造(面白さ、すなわち「宙づり」はどのように生み出されるか)について論じ(Ⅱ章)、ノリの共有の

「宙づり」が顕在化した手遊びの具体例として〈お風呂がわいたかな〉⁶⁾をとりあげて、その「宙づり」の生じる構造を論じ(Ⅲ章)、保育実践において手遊びを積極的に行うことは子ども集団の凝集性を高め、能動感を獲得することであり、それゆえ手遊びを頻繁に行うことは主体性形成の基盤となることを主張したい(Ⅳ章)。

Ⅱ. 「保育文化」としての手遊びの 基本構造

―ノリの共有と「〈ふり〉で・遊ぶ」

西村清和⁷⁾は遊びの基本的な骨格として、「ふれあいの遊戯関係」、「同調」、「役割交替」、「宙づり」の4つをあげている。西村が遊びの祖型と考える「イナイイナイバー」で言えば、母親と赤ん坊はどちらが遊ぶ者でどちらが遊ばれる者かわからない主客未分の関係(「ふれあいの遊戯関係」)にあり、「イナイイナイ」で母親が自分の顔を隠すことによって顔が再現することへの期待が母子の間で「宙づり」にされ、子どもはそれを「いまかいまか」と待ち、母親は「もうちょっと、もうちょっと」とはぐらかす。ここに、予定と実行の間の仕組まれた隙が生み出される(「宙づり」にされた相互期待の遊隙)。このことは遊び手(ここでは母子)同士が別々に「イナイイナイ」や「バア」を行っているとは成立しないのであって、同者の行動が同調していることによってこそ成り立つ(「同調」)。西村の言う「同調」とは、私が「ノリの共有」と呼ぶものに他ならない。また、初めのうちは顔を隠す役割は母親だがしばらくすると赤ん坊もその役割を行うようになる(「役割交替」)。

手遊びも、原則としてこの4つの骨格を持つと考える。手遊びは、〈うた〉をうたいながら手や指あるいは上体で定型化された〈ふり〉(あ

るいは〈まい〉)を演じる遊びである。〈うた〉の歌詞は、数えうたなどの言葉遊び的なものから、物語性のあるものまで多様であり、〈ふり〉は、歌詞を手や指および上体によって形象化する定型化された動きである。「演じ手」はひとつの手遊びの中で、〈うた〉と〈ふり〉によって言葉遊びを行ったり、物語の登場人物やものを表したりする。例えば、「ニンジン(人参さん)」という歌詞を2本指(「ニ」と発音する時)と3本指(「さん」と発音する時)で表したり、「窓から見ていたおじいさん」とうたいながら、右と左の手の平をそれぞれ丸く筒のようにして、それを左右の目の前に持って行き、その筒のような手の平から外側を覗く動きによって、演じ手は「おじいさん」が「窓から(外を、双眼鏡で)見る」〈ふり〉をして遊ぶのである。

手遊びは、このような〈うた〉と〈ふり〉によって遊び手同士がノリを共有しつつ、「〈ふり〉で・遊ぶ」遊びであり、そこに遊びの基本的な4つの骨格がある。以下、そのことを論じよう。また「〈ふり〉で・遊ぶ」場合、そこに「宙づり」が生じる(西村)が、手遊びの場合、ノリの共有そのものにも「宙づり」が潜在化していると考えられるので、そのことを説明しよう。

(1) ノリの共有

私たちの身体は、他の身体と同調し身体ノリ(リズム)を共有する機制を持っている。〈うた〉(歌、詩など)や〈かたり〉(セリフ、物語)、〈ふり〉は、日常生活における会話(〈はなし〉)や〈ふるまい〉よりもリズムカルであり⁸⁾、そのためノリの共有を喚起しやすい。ある身体が〈うた〉と〈ふり〉によってノリを生み出すと、そこに共在する他の複数の身体は、そのノリにノリ、同じ〈うた〉や〈ふり〉を身体上に出現し始める。手遊びは〈うた〉と〈ふり〉によっ

て構成されるがゆえに、いろいろな遊びの中でも特にノリの共有が顕在化する遊びだということができる。手遊びの実践において、このような遊び手同士における〈うた〉と〈ふり〉の共有は、「見る—見られる」関係の中で成立する。遊び手同士は、互いに相手の〈ふり〉を見合いながら自身の〈ふり〉を演じるのであり、ここにおいてどちらが見る者(観客)でどちらが「演じ手」となるかは分離しておらず、どちらも見る者であると同時に見られる者である(「ふれあいの遊戯関係」)。

(2) 「〈ふり〉で・遊ぶ」

このように「見る—見られる」関係の中で、〈うた〉と〈ふり〉によってノリを共有しながら、遊び手は〈ふり〉を行う。〈ふり〉は、〈うた〉の歌詞に登場するキャラクターやモノを、手や指あるいは上体によってなんらかの形で象徴するものであり、それには言葉遊びを視覚化するようなものから、歌詞に登場する人やモノに見立てるものまで多様である。

〈ふり〉を行う遊びについて、西村は、遊び手のペルソナと役柄のペルソナとの間に「宙づり」がある、という意味のことを述べている⁹⁾。西村は指人形劇をごっこ遊びの特性を持つものと捉え、それゆえ指人形における〈ふり〉はごっこ遊びにおける玩具としてのお面と同様であり、演じ手はその「ペルソナを無化して、仮面そのものにはりつき同化することによってはたされる仮面の受肉¹⁰⁾ではなく」¹¹⁾、演じ手のペルソナが「お面に動機づけられて、それ『で・遊ぶ』」¹²⁾のであり、「わたしの振り、わたしの身体を遊ぶ」¹³⁾のだというのである。例えば、鬼のお面を玩具とするごっこ遊びでは、遊び手は鬼に同化するのではなく、お面を被る遊び手のペルソナと鬼のペルソナの間に「隙」があり、

遊び手は自分のペルソナと鬼のペルソナを「ゆきつもどりつ」という「宙づり」がある。指人形も同様であり、子どもは指人形をそのキャラクターに典型的な〈ふり〉であつかいながら、キャラクターになったり、その子自身になったりして「ゆきつもどりつ」して遊ぶのであり、それが「宙づり」になっている。

手遊びにおいても、指人形と同様の「宙づり」が生じると考える。手遊びの〈ふり〉は、歌詞に登場するキャラクターやモノを表す典型的な動きであることが多い（典型的でありさえすればよい¹⁴⁾）。〈ふり〉の演じ手はそのキャラクターやものになったり、演じ手自身になったりして「ゆきつもどりつ」とするところに「宙づり」があり、歌詞に動機づけられて「〈ふり〉・で遊ぶ」のであり、「わたしのふり、わたしの身体を遊ぶ」のである。手遊びでは、ひとつの手遊びの中で、手や上体を〈ふり〉によっていろいろなキャラクターやモノに見立てたり（役割交替）、また何かに見立てるだけでなく、指や手によって言葉遊びを視覚的に形象化する場合もある。この意味で、キャラクターやモノを見立てるばかりでなく〈ふり〉によって遊び手自身の「身体を遊ぶ」という「宙づり」は、手遊びの〈ふり〉がキャラクターやモノに見立てるものばかりではなく、言葉遊びを視覚化するような場合も同様である。

(3) 手遊びの「宙づり」はどこに生じるか—ノリの共有と「〈ふり〉で・遊ぶ」

以上のように、西村のごっこ遊びや指人形についての論をもとに考えると、手遊びは「〈ふり〉・で遊ぶ」ことに「宙づり」がある、と一応は言うことができる。しかし、ここで注意すべきことは、手遊びの場合、〈ふり〉がノリの共有の中で行われ、それによってノリの共有そ

のものが顕在化される遊びであるがゆえに、ノリの共有そのものにも「宙づり」が潜在しているということである。すなわち、手遊びは「見る—見られる」関係によって同じ〈うた〉と〈ふり〉を演じ、遊び手同士の〈ふり〉のリズムが合うことを互いに見合うことになるのだが、一方が〈うた〉や〈ふり〉のテンポやタイミングを変え、それによってそれまでのノリを変化させるような場合、ノリは共有されなくなってしまうことになる。そして、興味深いことに、手遊びにはそのことを意図的に仕掛けるものがある。こう考えるなら、ノリの共有にも「宙づり」が潜在しており、ある種の手遊びにおいてそれが顕在化すると考えることができる。

そうだとすれば、手遊びの「宙づり」は、ノリの共有と「〈ふり〉で・遊ぶ」ことの両方にあることになる。いくつかの手遊びでは、ノリの共有の「宙づり」は潜在化したまま顕在化せず、もっぱら「〈ふり〉・で遊ぶ」ことの「宙づり」が顕在化する。別の手遊びでは、ノリの共有に潜在する「宙づり」が顕在化し、ときに「〈ふり〉・で遊ぶ」ことの「宙づり」よりも緊張と解放の落差が大きいことがある。このように考えると、ノリの共有のありようと「〈ふり〉・で遊ぶ」ありようという二つの視点から、手遊びの「宙づり」がどのように生じるかを考察する必要がある。また、「〈ふり〉・で遊ぶ」ありようは、言葉の響きを視覚化する言葉遊びや、絵描き歌のように手や上体による視覚的映像を歌詞に登場する何かに見立てるものなどがある。〈ふり〉は、すなわちシニフィアンとシニフィエのどちらを前景とするかによって異なってくる。歌詞のシニフィアンが前景化されれば、言葉遊びになり、シニフィエが前景化されると、手や上体の〈ふり〉の視覚的映像が何かの形状を見立てることになるからである。

本稿では、まず、ノリの共有に潜在している「宙づり」が顕在化する手遊びについて、例をあげて論じよう。大澤真幸は、乳幼児の発達において象徴遊びを行うようになる以前にノリの共有があり、それがなければ象徴遊びを含む記号的な活動は成立しないという意味の論を展開している¹⁵⁾。つまり、ノリの共有は、主体性の形成や表現活動において象徴遊びよりもより根源的なものだということである。そうだとすれば、「ノリの共有」に潜在する「宙づり」は、手遊びの「宙づり」の中でも最も根源的なものだということになる。この「宙づり」は、前述のように多くの手遊びでは潜在化されているが、いくつかの手遊びでは顕在化されるように構造的に仕組まれている。〈お風呂がわいたかな〉はその一つである。次章ではこの手遊びの「宙づり」がどのように生じるかを、ノリの共有のありようと〈ふり〉で・遊ぶ〉ありようという2つの視点から論じよう。

Ⅲ. ノリの共有に「宙づり」が生じる手遊びの構造

—ノリの共有の中絶と回復

〈お風呂がわいたかな〉は、保育者と子どもたちによるノリの共有によって、指人形劇のような〈ふり〉が展開し、1番、2番、3番、と登場する人物が変化しつつ、基本的に同じ

〈ふり〉が行われ、その間にノリの共有の中絶と回復が繰り返される。この手遊びでは、上述のように、「〈ふり〉で遊ぶ」ことに「宙づり」があると同時に、ノリの共有が「宙づり」にされている。

(1) 〈お風呂がわいたかな〉¹⁶⁾の歌と遊び方

この手遊びでは、一方の手で筒の形を作り（風呂の湯船を表す）、もう一方の手の親指を立て（他の指は握る）、楽譜1のような〈うた〉を歌いながら（歌詞は図1）に合わせて腕を揺らし（「お父さん指」が拍子に合わせて踊っているようになる）、「チャッポン」のところで、親指をもう一方の手で作った「お風呂」に入れる。少しだけ間があり（間の長さは不確定）、「あ〜ちちち！」という叫び声と共に「お父さん指」が「お風呂」から飛び出す。続いて2番が始まり、「お母さん指」（人差指を突き立てる）が同様に「お風呂」に入り、叫び声と共に飛び出す。同様にして、「お兄さん指」（3番）、「お姉さん指」（4番）、「赤ちゃん指」（5番）が「お風呂」に入って飛び出すという〈ふり〉を繰り返し、6番で「家族みんな」（5本の指全てを突き立てる）が「お風呂」に入り、「いい気持ち」で終了する。

保育者がこの手遊びを子どもの前でやる場合、〈うた〉や〈ふり〉は、そのキャラクターによって演じ分けることが多い。例えば、「お父さん指」が登場する1番では、低く太い声で

楽譜1 手遊び〈お風呂がわいたかな〉

歌い、「あ〜ちちちち！」というセリフも低く太い声で言い、親指を力強く動かし、「お母さん指」が登場する2番では多少高めの声で優しく、〈うた〉とセリフを発し、人指し指を柔らかく動かす、というように演じ分けることが多い。

(2) 〈お風呂がわいたかな〉における2つの「宙づり」―「〈ふり〉で・遊ぶ」ことの「宙づり」とノリの共有の「宙づり」

① 「〈ふり〉で・遊ぶ」

この手遊びも多くの手遊びと同様に、「〈ふり〉で・遊ぶ」ことに「宙づり」がある。一方の手の各指は、家族の各キャラクターに見立てられ（親指は「お父さん指」、人指し指は「お母さん指」、中指は「お兄さん指」、薬指は「お姉さん指」、小指は「赤ちゃん指」）、そのキャラクターの典型的な〈ふり〉（腕を動かすことによって踊っているように見える）を行う。ここにおいて、西村が指人形劇に関して論じたように、遊び手は5人家族の各キャラクターが、お風呂に入り、その湯加減が熱すぎるためにお風呂から飛びだす、という物語を、家族の各キャラクターになったり（上述のように演じ分けるのはそれゆえである）、遊び手自身になったりして、その「ゆきつもどりつする遊動」（「宙づり」）を遊ぶと言えるだろう。

② 「宙づり」にされるノリの共有

しかしながら、この手遊びには、いまひとつ重要な「宙づり」が仕組まれている。〈うた〉と〈ふり〉によって生み出されるノリの共有に潜在する「宙づり」が、遊ぶ際に顕在化するよう仕組まれているからである。

この手遊びは、手遊びの開始とともに〈うた〉と〈ふり〉によってノリが生み出され、それが

共有されるのだが、それは途中で中断されて「宙づり」にされ、「宙づり」が解消されてノリの共有が回復する。この過程は、物語の進行と一致し、そのことによって手遊びの劇性を生み出している（図2を参照）。以下そのことを説明しよう。

この手遊びにおけるノリの共有のありようは、次のように変化する。まず「さあさ、お風呂に、、チャッポン」までのフレーズでは、〈うた〉と〈ふり〉によってノリが共有される（図1、図2のa）。続いて〈うた〉と〈ふり〉が停止し、ノリの共有が中断され（図1、図2のb）、「あ〜ちちちち！」で中断されたノリの共有が回復へと向かい（図1、図2のc）、次のキャラクターが登場するときにノリの共有が完全に回復する（次のa）。このように、 $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow a \rightarrow \dots$ 、という変化の繰り返しによって、この手遊びは展開する。そのことを詳しく説明しよう。

a：ノリの共有によって遊びが展開する（図1・図2のa）

まず、2拍子の〈うた〉（楽譜1参照）と〈ふり〉（上述）によって、ノリが生み出され、それが保育者と子どもたちの間で共有される。

b：ノリの共有が中断され、「宙づり」状態が生じる（図1のb）

「チャッポン」の後、「間」が取られる。この「間」によって、それまで生み出されていた〈うた〉と〈ふり〉による2拍子のリズムは停止する。この停止によって、ノリの共有が中断され、緊張が生じる。ここで緊張感が生じるのは、2つの側面がある。ひとつは、歌詞の物語の側面であり、風呂の湯加減がどうかをみることに

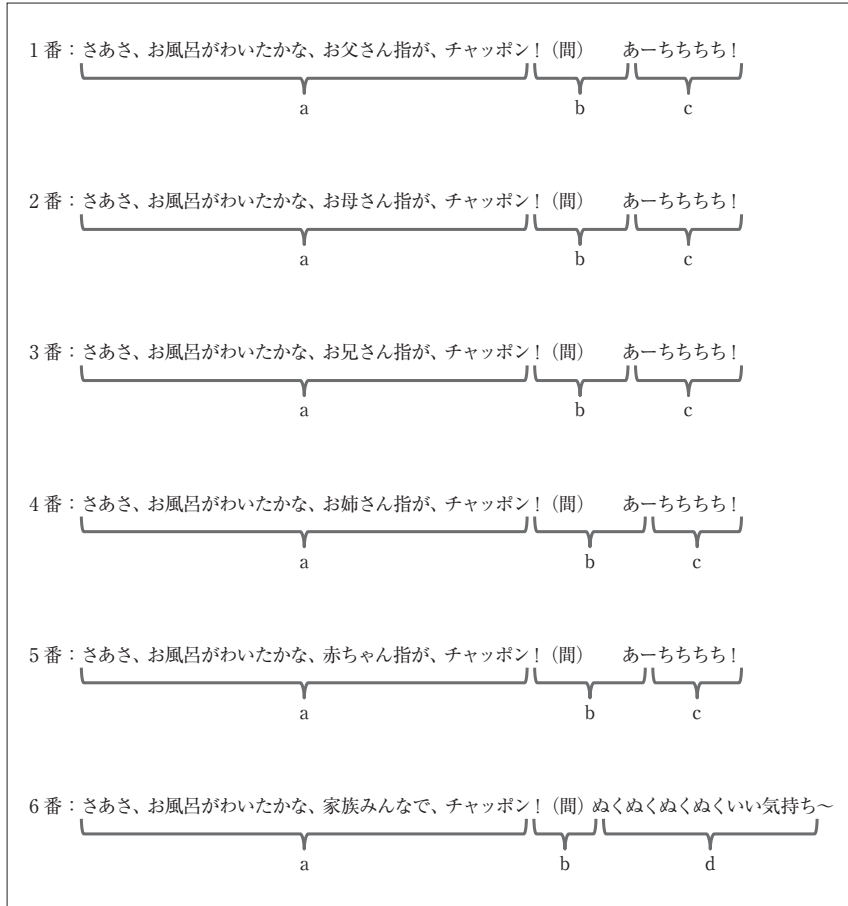


図1 〈お風呂がわいたかな〉の歌詞

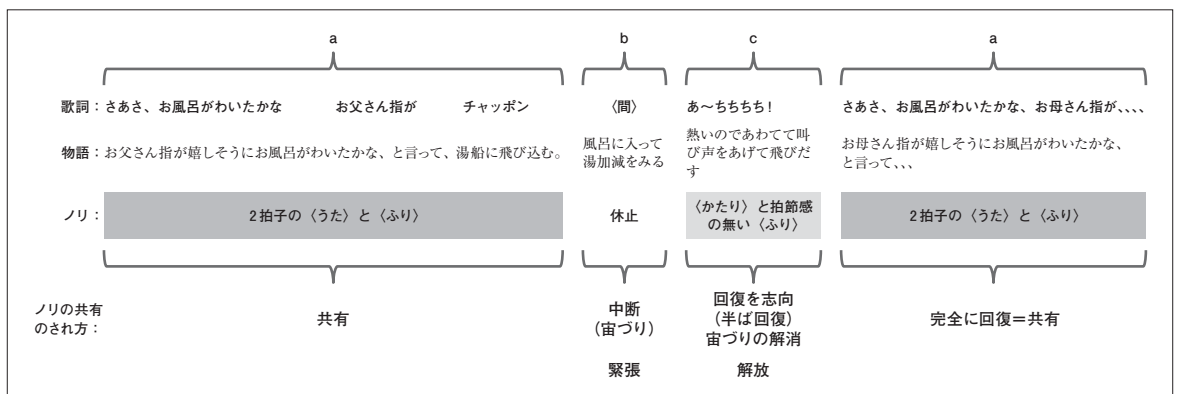


図2 〈お風呂がわいたかな〉の物語の側面とノリの側面

よって生じるものであり、それによって生じる緊張感である。いまひとつは、ノリの側面であり、次の「あ～ちちち」という〈うた〉と〈ふり〉の出現が「宙づり」にされることによって生じる緊張感である。それは「イナイナイバー」において顔の再現が「宙づり」にされているのと同様であり、消失した顔の再現を「もうちょっと、もうちょっと」と母親がはぐらかし、子どもが「いまか、いまか」と待つ¹⁷⁾のと同様に、熱い風呂から叫び声をあげて飛びだす〈ふり〉を行うタイミングを、保育者と子どもたちが相互に「いまか、いまか」と計り合っているのである。

さらに言えば、この「宙づり」は中断されたノリを再度共有することが相互期待として「宙づり」にされていると言うことができるだろう。言い換えれば、ノリの共有そのものが「宙づり」にされているのである。それまであるリズム（ここでは2拍子の拍節感が明確なリズム）にノリながらそれを共同に生み出していた身体は、そのノリが突然中断されると、それまでと同様にノリを再度生み出そうとする。タイミングを計り「いまか、いまか」と期待するのは、それまでノリを共有していた遊び手同士のノリの進行が停止し、共有が中断されることによって、ノリの共有を回復しようと志向することの表れだからある。

このように、物語進行の必然性によって生じる「間」は、同時にノリの中断によるその回復が「宙づり」にされることによって緊張が高められるものとなるのである（図2を参照）。

c：ノリの共有が半ば回復し、「宙づり」も解消に向かう（図1・図2のc）

「間」が取られた後の「あ～ちちち！」では、bで高められた2つの側面の緊張感が一気に

に解放される。つまり、物語の側面から言えば、湯加減を見た「お父さん指」が湯が熱過ぎるので湯船から悲鳴をあげて飛び出てくることによる解放である。「あ～ちちち」というセリフは、〈うた〉というよりは〈かたり〉（セリフ）であり、それゆえ〈うた〉よりも虚構性が低く、現実味を帯びることになるので、「あちちち」という悲鳴はリアリティーを持つ。ノリの側面から言えば、この部分はイナイナイバーにおける顔の再現に相当するものであり、遊び手相互の間で期待されていた「宙づり」が解消することによって、緊張から解放されるのと同様に、ノリの共有が中断され、その間ノリの再共有を志向していたことによるノリの「宙づり」が解消へと向かい、ノリの共有が回復へと向かうことことによって、高められていた緊張が解放されるのである。

このように物語進行上の「緊張—解放」とノリの側面の「宙づり」（緊張）とその解消（解放）が一致し、しかもその解放の際の発話がそれまでよりもリアリティーを帯びることになることによって、bからcへの移行は、この遊びの中で最も劇的な部分となる。

ただし、ここにおいて、リズム構造の均衡は完全には回復されていない（中断される前の〈うた〉と〈ふり〉は2拍子の拍節感が顕在化しているのに対し、「あ～ちちち！」は、完全な日常的発話ではなく幾分様式化されているとは言え、様式性は低い）。それゆえ、ノリの共有の回復も半ばにとどまっている。

a：ノリの共有が完全に回復する

こうして1番が終わり、2番のaが始まると、1番と同様の〈ふり〉と〈うた〉によって再びノリが共有されながらに遊びが展開する。ここにおいて、中断され、半ば回復されつつあった

ノリの共有は、2拍子の拍節感が顕在化した〈うた〉と〈ふり〉によるノリが再度共同に生成されることによって、完全に回復することになる。

このような、ノリの共有 (a)、その中断と共有 (の回復) の「宙ぶり」(b)、共有の回復 (c→a) が繰り返され (a→b→c→a→b→c、...)、6番になると、ノリの共有 (a) と中断による「宙ぶり」(b) の後、共有がほぼ完全に回復して (このセリフは、ほぼ2拍子の拍節感を顕在化するようにして発せられる) (図1のd)、歌遊びが終了する。

以上に見たように、この手遊びは、ノリの共有に潜在する「宙ぶり」が顕在化することが構造化されることによって、劇性を生み出している。ノリの共有とその中断、回復という「宙ぶり」とその解消が、物語の進行と一致しているからである。それゆえ、この手遊びにおいて、保育者と子どもたちは、「お父さん指」や「お母さん指」などのキャラクターになったり、自分自身になったりする遊動（「宙ぶり」）を遊びつつ、物語の劇性を体現するのであり、それがこの手遊びの魅力となっていると言えるだろう。

そのことは、次のような実際の手遊び実践場面によく表れている。下記事例は、N幼稚園の3歳クラスの集会時に、この手遊びを実践している場面である。この事例を見ると、bからcへと移行する場面で子どもたちが最も盛り上がっていることがわかる。それは、前述のように、この場面が最も劇的だからである。子どもたちはaの部分では比較的リラックスして〈うた〉と〈ふり〉を行っている（下線4、6）が、bでは息を潜めるようにして保育者を注視している（下線5、7、10）。それは、保育者の「あ〜ちちち！」という〈うた〉と〈ふり〉に、自

分の〈うた〉と〈ふり〉を同期させ、ノリの共有を回復しようとしているからである。そこにおいて、保育者が「あ〜ちちち！」と言うのを待っていられずにフライングし、悲鳴に近い声をあげて〈うた〉と〈ふり〉を行う子どもの姿（下線8）は、この「間」における前述した二つの側面（物語の側面とノリの側面）の緊張の高まりとその後の解放の落差による劇性の体現である。

【事例：3歳クラス一斉活動場面での〈お風呂がわいたかな〉¹⁸⁾】

N幼稚園3歳ヒヨコ組の10月末のある日。自由遊びの片付けが終わり、クラスの子どもたち16人が椅子を円に並べて座り、担任のTが「何を歌おうかな」と独り言のように言っていると、Y子が「さあさ、お風呂〜が、...」と歌い出して〈お風呂がわいたかな〉の手遊びを始める1。Tは、Y子の歌に合わせて〈ふり〉を始めながら「...、いたかな...」と唱和する2。すると、すぐに他の子どもたちも唱和して楽しそうに手の〈ふり〉を始め、クラス皆による手遊びが始まる3。「お父さん指が、...」と〈うた〉と〈ふり〉を行いながら、子どもたちは自分の前にいる子を見たり、自分の手をみたりして楽しそうにやっていた4が、「チャッポン」の「ボン」のところで、皆はTに視線をやり、Tの〈ふり〉を注視している5。Tと子どもたちがほぼ同時に「あ〜ちちち！」と言いながら〈ふり〉を行う。

2番が始まり、「さあさ、お風呂が、...」と始めると、再び子どもたちは前を見たり自分の手を見たりして歌いながら〈ふり〉を楽しそうに行う6が、「チャッポン」のところが来ると、皆が視線をTの方に向けて7、1番の時よりも大きな声で「あ〜ちちち！」と歌いながら〈ふり〉をする。

3番が始まり「お兄さん指」が登場して、1、2番と同じようにTと子どもたちは歌いながら〈ふり〉をする。2番よりも、だんだん子どもたちの声が大きくなり、「チャッポン」でTの方を皆が向くが、M男が興奮したようにTよりも先に大きな声で「あ〜ちちち！」と言いながら〈ふり〉を大きく行う（右手の中指をそれまでよりも大きく揺らしながら左手の「風呂」から出す）8。

風邪気味で咳こんだTが4番をなかなか歌い出せずにいると、S男が「さあさ、」と歌いながら〈ふり〉を始める。すると他の子どもたちがそれに合わせてうたいながら〈ふり〉を始める9。Tも〈ふり〉を始め、咳が止むと唱和する。「チャッポン」のところで、Tが3番までよりも少しだけ長く間をとると、子どもたちがTを注視し、Tの「あ〜ちちち！」に合わせて、皆が一気に沈黙を破り大きな声を発散させるようにして「あ〜ちちち！」と言う10。

5番で「赤ちゃん指」が登場し、「さあさ、お風呂がわいたかな」とそれまでと同様に〈うた〉と〈ふり〉をTと子どもたちが一緒に行うが、「赤ちゃん指が」のフレーズが始まると、Tが急に声を小さくしてひそやかに手の動きも控え目しながら歌う。すると子どもたちもすぐに、その真似をして、両者は「チャッポン」と高めの声で言い、「あ〜ちちち！」も高めの声で言う11。

その後、Tは「お風呂が熱いのかな〜」、「じゃ、お水を入れましょう。ちょうどよくなったかな〜」と即興にセリフを言い、熱い湯に水を入れる〈ふり〉を行ってから、5本の指を立てた手を振りながら「さあさ、お風呂が、」と歌い始め、子どもたちもTと同じようにして6番が始まる。「家族みんなで、チャッポン」と5本指の「家族全員」が「風呂」に入ると、Tはそのままじっとしているが、子どもたちは「あ〜ちちち！」と叫びながら、「風呂」に入れた5本の指を飛び出させてしまう。しかし、Tは続けて「風呂」に入れた5本指を「風呂」の中で揺らしながら「ああ、いい気持ち」と言う。すると、子どもたちもあわてて5本指を風呂に戻し、「、、、気持ち」とTに唱和する。

Tは再び、風呂に水を入れて温くする〈かたり〉と〈ふり〉を演じて、もう一度6番を行う。今度は、「チャッポン」の後、風呂から飛びだす〈ふり〉と〈かたり〉をする子どもはおらず、皆が「あ〜いい気持ち」と唱和して手遊びを終わる。

IV. ノリの共有の「宙づり」が顕在化する手遊びの意義

以上に述べたようなノリの共有の「宙づり」が顕在化した手遊びを保育において行うことには、どのような意義があるのだろうか。

それは第一に、保育者のモデル性が強調され

ることである。第二に、子どもたちが手遊びの中で能動感や達成感を獲得することであり、そのことが主体性の萌芽につながることである。以下、説明する。

(1) 保育者のモデル性の強調——凝集性の高いクラス集団の形成

私は以前、手遊びを保育者が一斉活動的な場面で積極的に行うことは、クラス集団のノリの共有度を高め、クラスが凝集性の高い集団として形成される可能性が高いことを、ある保育者の実践を取り上げて論じた¹⁹⁾。そこで示したのは、歌や手遊びなどノリの共有を喚起する活動が繰り返される過程で、逸脱児がクラス集団に位置付いていく事例であった。手遊びなどのリズムの明確な文化財（手遊びや絵本、紙芝居の読み聞かせ、素話など）を担任保育者が身体的パフォーマンスとして提示することによってノリを生成し、そのノリをクラスの子どもたちが共有することが毎日繰り返される過程において、逸脱児も次第にそのノリにノルようになると同時に逸脱行動が減少し、1学期末には逸脱することがほとんどなくなったのである²⁰⁾。

そのことは、ノリの共有の「宙づり」が顕在化している手遊びの場合も全く同じである。ただし、ここで注目すべきことは、ノリの共有の「宙づり」が顕在化する手遊びの場合、保育者のモデル性が他の手遊びに比べてより高くなることである。

保育において手遊びは一斉活動的な場面で行われることが多く、そこでは一斉活動という場面の特質上、手遊びのノリは保育者によってまず生み出され、それに子どもたちがノルことによってノリが共有されることになる。それゆえ、ノリのメリハリを生み出すテンポや強弱、声のトーン、発音の仕方、〈ふり〉の大小など

は、保育者によるパフォーマンスがモデルとなり、それを子どもたちが模倣することになる。例えば、保育者が大きな動きと声でゆっくりとしたパフォーマンスを行えば、そのノリにノリ子どもたちも同様の動きと声でパフォーマンスをするだろうし、その逆の場合も同様である（先述した事例の下線11はその例である）。ノリを変化させる場合も同様であり、大きな動きと声によるノリを生み出した後、保育者が小さな動きと声によってテンポの速いノリを生み出すと、子どもたちもそのノリにノリ、動きと声を小さくするだろう。この意味で手遊びの一斉活動において保育者と子どもたちが共同に生成するノリは、原則的には保育者のノリによって統制されることになる。

それゆえ、ノリの共有が「宙づり」にされる場合、「宙づり」の解消（すなわちノリの共有の回復）は、保育者が主導権を持つことになる。というのは、ノリの共有が回復されるのは、子どもたちが保育者のテンポや間に合わせようとするからであって、その逆ではないからである。上述した事例で、円座になっている子どもたちがaでは目の前の子どもを見ている子どももいるのに対して、bになると保育者を注視する（下線5、下線10）のは、それゆえである。ノリの共有の「宙づり」が潜在化していて子どもが熟知している手遊びの場合、そのノリの共有は保育者が喚起するとしても、一旦ノリの共同生成が始まってしまうと、子どもたちは保育者のモデルが無くても自分たちでノリの共有を維持していけるので、保育者のモデル性は低くなる場合もある。事例のaの部分（下線1、下線9）は、その例である。それに対して、テンポを変化させたり間が取られることによってノリの共有が一旦中断され、その回復が「宙づり」になると、ノリの共有が覚醒化され、事例のb

の部分（下線5、下線10、下線1）のように保育者のモデル性が高くなるのである。

しかしながら、このように保育者のモデル性が高くなることは、単に保育者のノリの統制力や主導性を高めることだけに終始するのではない。別稿²¹⁾で論じたようにノリを共同に生成することは、「一方が他方に能動的に働きかけたり、一方が他方に従属したりするという一方的なものではない」からであり、「ノセル側とノセラレル側はいつの間にか立場が逆転して、ノセル側がノセラレル側になり、ノセラレル側がノセル側にな」ってしまうという〈能動—受動〉の交換がある²²⁾。そうだとすれば、保育者と子どもたちがノリの共有が蓄積され、クラス集団のノリの共有度が高められると、保育者の主導性が強くならざるをえない一斉活動場面においてさえ、ノリを共有する場面において子どもたちがノリを主導することも可能になるだろう。前述の事例において、bのところでは、子どもたちのノリの共有の回復を統制するのは保育者だが、1番と4番が始まる時に歌遊びのノリを生み出しているのが保育者ではなく一人の子どもであるのは、その可能性を示唆している。この場面では、1番ではY子が「さあさ、おふろ〜が、」とノリを生み出し始め（下線1）、それにすぐに保育者がノって「わいたかな」と唱和し（下線2）、それによって他の子どもたちもそのノリを共有している（下線3）。また、4番ではM男がノリを産出し始めている（下線9）。このように一斉活動場面におけるノリの共有を喚起する役割を、保育者が子どもへと譲渡することは、ひいては一斉活動のノリの共同生成における保育者の主導性を子どもたちに分有することであり、子どもの主導性を強めていくことになるだろう。保育者がノリの共同生成における自分の位置を、中心から周辺へ

と撤退させることによって、手遊びはクラスの子どもたちの文化（「子ども文化」）となる可能性を持つのである。

(2) 能動感や達成感の獲得

増山真緒子は、ノリを共有して自己と他者とが相互に浸透し合うような情動的な場において、乳幼児が能動的な身体感覚を形成し自己を確立していくためには、乳幼児の「身体活動に呼応して立ち働いてくれながらも、少なからず抵抗を示す」存在が必要であり、それは多くの場合母親であると言っている。「能動性とは抵抗するものに対してその抵抗性を乗り越えて働く力」であり、母親はときに「抵抗」となるからである²³⁾。母親は、乳幼児と日常的に身体的にノリを共有しながらオムツ変えや食事の世話をし、そこにおいて乳幼児のノリに常にノルだけでなく、ときに乳幼児の行動を止める（危険な場合など）などで、ノリを変化させる。いわばノリを外すのである。日常的なノリの共有によって母親との一体感を持っている乳幼児は、ノリの共有が阻害され、子どもがノレなくなると、ノリの共有を回復しようとして母親のノリに従属しようとする。このように、共有の阻害という「抵抗」を乗り越えることによって、母親と一体化していた乳幼児は、能動感を獲得すると言えるだろう。

小川も増山と同様の論を展開している²⁴⁾。幼児は、保育者に自分が「認知され、庇護されていると感じているが、それは表層の意識には普通現れてはいない」のだが、そのことが表層の意識に登ってくることもある。それは、「自分が一人ぼっちだと感じたり、誰も助けてくれないと感じた瞬間」であり、そのようなとき幼児は、「この状態を否定するために、精神安定の拠り所である保育者を探したり、寄ってきた

りすることで、両者（保育者と子ども）の関係性を回復しようとする」のだというのである。そして、そのことを幼児の保育者との関係における「第二のレベルの主体性」だと言っている（ここで「第二のレベル」と小川が言うのは、第一のレベル（基礎的なレベル）の主体性を、保育者に幼児がまなざしを向け、保育者がその幼児を認識しつつ笑顔やまなざしで応答する関係における幼児がまなざしを向けるという行為を指していることによって）。「関係性を回復しようとする」というのは、保育者と幼児の間に「身体的共鳴の体験やまなざしなどの応答関係の経験が蓄積され、共鳴や応答のやりとりのリズムが幼児の身体的記憶としてあり、それが「集合的記憶として喚起される」からである、というのである。

小川の言う「第二のレベルの主体性」は、増山の言う「能動性」と置き換えて差し支えないと思われる。そうだとすれば、小川がここで述べているのは、幼児は保育者との間に日常的にノリを共有する経験を蓄積させており、それは幼児が無自覚にせよ感じている庇護感なのだが、ノリの共有が阻害され（「抵抗」）ノリの共有から幼児が外れるとき（「一人ぼっちだと感じたり、誰も助けてくれないと感じる瞬間」）、その保育者とのノリの共有（関係性）を回復して「抵抗を乗り越え」ようとするのだということであり、それによって幼児は能動感を獲得するということである。

増山と小川の論をもとに考えるなら、ノリの共有の「宙づり」が顕在化する手遊びは、子どもたちが能動感を獲得する場を提供するものと言えるだろう。ノリの共有の「宙づり」は、ノリの共有が中断され、「抵抗」となるからである。このような手遊びが頻繁に行われることは、手遊びにおける幼児の能動感や達成感の獲

得が積み重なることであり、ひいては幼児の主体性の形成への基盤となるだろう。〈お風呂がわいたかな〉のような劇的な手遊びにおいて、上述の事例のように保育者が周辺へと撤退していき、子どもたちが大人から半ば独立的に自分たちで緊張と解放の落差を生み出すようになるとすれば、それはひいては劇的な表現を子どもたちが主体的に行うことにつながる可能性もあるだろう。その意味では、このような手遊びの実践は主体性の萌芽ともなりうるのである。

V. おわりに

本稿では、手遊びを保育者と子どもたちがノリを共有する「保育文化」としてとらえ、その構造と保育実践における意義を、〈お風呂がわいたかな〉を例に論じた。手遊びは、〈うた〉と〈ふり〉によって保育者と子どもたちがノリを共同に生成しつつ、歌詞のキャラクターやモノの〈ふり〉を行うものであり、ノリの共有と〈ふり〉の見立てに「宙づり」があることを明らかにし、多くの手遊びでは潜在化しているノリの共有の「宙づり」が顕在化している手遊びとして〈お風呂がわいたかな〉を取り上げたのである。そして、このような手遊びを行うことは、ノリの共有における保育者のモデル性を強めると同時に、子どもたちの能動性の獲得にも通ずることを論じた。

以上のことは、〈お風呂がわいたかな〉以外の全ての手遊びにも言えることである。というのは、手遊びのノリの共有に「宙づり」が潜在することは、すべての手遊びについて言えることであり、保育者のパフォーマンスのありようによって（テンポを急に替えるなど）、どのような手遊びでもノリの共有に「宙づり」を顕在化させることは可能だからである。〈お風呂がわ

いたかな〉は、「宙づり」の顕在化が物語の進行と一致するかたちで構造化された数少ない手遊びである。その意味で、この手遊びは子どもたちにとって大きな魅力のある手遊びだと言えるだろう。

〈ふり〉見立てのありようも手遊びによって多様であり、「〈ふり〉・で遊ぶ」ことの「宙づり」も様々である。それについては、別の機会に論じたい。

注

- 1) 小川博久は、保育を考える際、小学校以上の学校教育における教授—学習理論的思考から解放されるために、保育を「人間文化」「保育文化」「子ども文化」という3つのカテゴリーに分けて考えることの必要性を論じ、次のような意味のことを述べている。私たちは意識するしなないに関わらず、私たちの存在に先行しそれが生成に関与する文化（「人間文化」）によって規定されており、保育者はその中にあって意図的に文化財を選択して子どもに働きかけ、子どもはそれに応答的に関わり（「保育文化」）、そのような応答関係の中から自らの関わりを生み出す（「子ども文化」）。保育は「子ども文化」の成立を目指すものでなければならない。小川博久（2001）100頁～120頁。
- 2) 「ノリ」の概念については岩田遼子（2007）を参照のこと。なお、筆者は「ノリ」概念を用いて、読み聞かせの場における子ども集団の反応や子どもの遊びについて分析・考察を行ってきた。岩田（2007）、小川・岩田（2009）前掲書など。
- 3) 岩田（2007）、前掲書。
- 4) 坂部恵は、音声表現を日常的な会話などの〈はなし〉、物語やセリフなどの〈かたり〉、詩や歌などの〈うた〉という3つのレベルに区別し、その3つは連続していると論じ（〈はなし〉—〈かたり〉—〈うた〉）ている。この三者は、右に行くにつれて言語行為の水平性から垂直性へと移行し、虚構性が高くなり、個人的主体と共同的主体がオーバーラップする度合いも高くなると述べている。また、身体行為についても同様に〈ふるまい〉—〈ふり〉—〈まい〉と3つのレベルの連続性として捉え、日常的な〈ふるまい〉は〈はなし〉に、

- 芝居などの〈ふり〉は〈かたり〉に、〈うた〉は〈まい〉に、とそれぞれの次元に対応するものとして論じている。坂部（1989）、坂部（1990）を参照。
- 5) 西村清和（1989）、20頁～47頁、及び133頁～278頁
 - 6) この手遊びは、歌詞や遊び方にいろいろなバリエーションがある。Web上ではほとんどが「お風呂にはいろかな」（「わいたかな」という例も少数だが存在する）となっているが、筆者が知っている歌詞は、「お風呂がわいたかな」であり、ここでは後者を採用した。
 - 7) 西村、前掲書。
 - 8) 山崎正和（1988）は、人間の行動はリズム構造を潜在させており、演技におけるふりやセリフなどのかたりはリズム構造が顕在化しているが、それに対して日常のふるまいやなはしは、リズム構造の均衡を喪失している、と言っている。
 - 9) 西村、前傾書、166頁～278頁
 - 10) このような例として、西村は呪具としての仮面をあげている。同上書、166頁～177頁
 - 11) 西村、前掲書、230頁
 - 12) 同上書、230頁
 - 13) 同上書、230頁
 - 14) 西村は、「その振りやせりふまわしはそのキャラクターのタイプを示していさえすれば、この遊び（指人形）のルールとしては十分であって、それ以上の模倣や象徴や、造形や表現は、必要ないのである」と言っている。同上書、232頁参照。
 - 15) 大澤真幸（1990）、3頁～83頁
 - 16) この手遊びは、歌詞や遊び方にいろいろなバリエーションがある。筆者が知っている歌詞は、「おふろがわいたかな」であり、本稿ではそれを用いているが、Web上ではほとんどが「はいろかな」となっている（「わいたかな」という例も無いわけではない）。
 - 17) 西村、前傾書、20頁～47頁
 - 18) N幼稚園では「おふろがわいたかな」という歌詞で遊んでいた。
 - 19) 岩田遵子（2008）、12頁～18頁
 - 20) なお、手遊びではないが、わらべうたによる同じような実践事例を保育学会で発表している。岩田遵子、小川博久、泉澤文子、能登理沙（2014）を参照。そこでは、4月当初クラスの諸活動から逸脱していたが支援を要する幼児が、担任教諭が日常的にわらべうた（はやしことばや数え歌を含

む）を行うことによってクラスの子どものノリの共有度が高くなり、逸脱していた要支援児が次第にわらべうた遊びにノルようになり、2学期～3学期頃にはクラス集団の中に位置付く様子を事例として取り上げて考察した。

- 21) 岩田（2007）、前掲書
- 22) 同上書、118頁
- 23) 増山真緒子・廣松渉（1986）、227頁～253頁
- 24) 小川博久（2003）

引用文献

- 岩田遵子（2007）『現代社会における「子ども文化」成立の可能性—ノリを媒介とするコミュニケーションを通して』風間書房
- 岩田遵子（2008）「逸脱児が集団の音楽活動に参加するようになるための教師力とは何か—ノリを読み取り、ノリを看過する教師力」『音楽教育実践ジャーナル』vol.5 No.2 日本音楽教育学会編、12頁～18頁
- 岩田遵子・小川博久・泉澤文子・能登理沙（2014）「自発性と仲間意識の形成におけるわらべうたの意義（2）」—逸脱児がクラスに位置付くための集団的関与の重要性」日本保育学会第67回大会口頭発表レジュメ
- 大澤真幸（1990）『身体の比較社会学Ⅰ』勁草書房
- 小川博久（2001）『保育援助論』生活ジャーナル社
- 小川博久（2003）「保育者と幼児の関係性の中での幼児の主体性」日本保育学会第56回大会口頭発表論文集
- 小川博久・岩田遵子（2009）『子どもの「居場所」を求めて—子ども集団の連帯性と規範形成』ななみ書房
- 坂部恵（1989）『ふるまいの詩学』岩波書店
- 坂部恵（1990）『かたり』弘文堂
- 西村清和（1989）『遊びの現象学』勁草書房
- 増山真緒子・廣松渉（1986）『共同主観性の現象学』世界書院
- 山崎正和（1983）『演技する精神』中央公論社