一斉活動における「子ども文化」生成における困難とその克服
―わらべうた遊びの輪の形はどのようにすれば維持されるか―

岩　田　遵　子

The Problem in Generating Process of Children's Culture through the Whole Class Activity: How Can Children Keep the Form of Circle in Japanese Traditional Children's Play with Song?

Junko Iwata

要旨：
本来子どもたちから子どもたちへ伝承された「子ども文化」としてのわらべうた遊びを教育・保育施設において大人が教授する場合、「子ども文化」としての特性（子どもたちが自分たちで遊びを展開する）は失われてしまうことが多いが、筆者は、大人の関与のありようによっては、一斉活動として行われる「保育文化」展開の場においても、わらべうた遊びのようなリズムが明確に潜在している文化財は、「子ども文化」として生成する可能性が高いと考える。しかしながら、現実には、子どもたちで作る輪の形が維持されなかったり、「鬼」になりたい子どもが頻出する等、子どもたち自身でわらべうた遊びを展開していくことが難しいという困難が生じている。この困難は、子どもたちのノリ（リズム）の共有度を高めていくことによって克服することが可能と考えられることを、ある幼稚園におけるわらべうた遊び〈あめあめふるなよ〉の実践事例を挙げて示す。

キーワード：
「子ども文化」「保育文化」 わらべうた遊び　一斉活動　ノリ

Ⅰ．はじめに

わらべうた遊びは本来、子どものインフォーマルな異年齢集団の中で、年長の子どもたちから年少の子どもたちへと遊びの中で伝承された「子ども文化」であった。しかしながら、このような「子ども文化」として伝承されたわらべうた遊びは、現代の市井においては喪失している。社会の近代化に伴って、市井における子どもの異年齢集団は解体してしまったからである。

このような市井におけるわらべうた遊びの喪失に伴って、近代学校教育制度内の保育施設や小学校では、大人がわらべうた遊びを子どもに「教授―学習」形態によって教えることが少なからず見られるようになった。けれども、このような学習のされ方は、わらべうた遊びの「子ども文化」としての本質を剥奪してしまうことになる。「子ども文化」は、「子どもたちによって習得されたり、創り出されたりした子どもたち固有の生活様式」（藤本, 1985）であり、言い換えれば、それはインフォーマルな子ども集団が大人を介入せずに自分たちでルールを生み出し、それを自分たちで実践するものであった。それに対して、近代学校教育制度における教授―学習形態は、クラスというフォーマル集団の子どもたちにルールや活動内容を大人が教えるというものであり、子どもたちによって活動やルールが創出されることは保障されていないか

らである。

しかしながら、わらべうた遊びを保育実践において一斉的活動として行うことに意義は見出せないかと言えば、筆者は、そうではないと考える。筆者は別稿（岩田, 2007）で、「子ども文化」を子どもたちが大人からは自立的に自分たちでノリを共同に生成するものとして捉え、大人と子どもの「ノリ」（リズム）[1]の共同生成である「保育文化」[2]展開の場において、ノリの共有が深められたとき、大人がそこから撤退することによって「子ども文化」が生成する可能性を持つことを、絵本の読み聞かせを例に論じた。

この論に基づくならば、わらべうた遊びも同様に、一斉的活動場面が「保育文化」展開の場となり、保育者と子どもたちが歌とふりによってわらべうた遊びのノリを共同に生成し、そのノリの共有が深められたときに、そこから保育者が徐々に撤退し、子どもたちが保育者からは自立的にわらべうた遊びのノリの共同生成を維持するようになるとすれば、そのわらべうた遊びの実践は「子ども文化」として成立すると言えるだろう。

しかしながら、本来子どもから子どもへと伝承されたわらべうた遊びを現代の保育施設において「保育文化」として展開する場合、輪の形が維持されない、「鬼」になりたい子どもが頻出する等の困難が生じている。これらの困難を克服しないと、わらべうた遊びは「子ども文化」として成立しえない。この課題はいかにして乗り超えることができるだろうか。

結論から述べれば、これらの空間構成の課題は、子どもたちのノリの共有度を高めることによって、解決の方向を見出すことができると考える。子どもたちのノリの共有度が高まることによって、子どもたちの動きが揃い、円のゲシュタルトが鮮明になり、それと同時に「鬼」へ近づきたいという欲求が表面化しなくなると考えられるからである。

本稿ではこのことを、ある幼稚園の一斉活動におけるわらべうた遊び〈あめあめふるなよ〉の実践事例をもとに論じたい。論じる手順は、まず、わらべうた遊びが「保育文化」から創成する「子ども文化」となる可能性の高い文化財ではあるものの、本来は異年齢の子ども集団によって遊ばれ、子どもたちから子どもたちへと伝承されてきたものであり、それを、現代の保育施設内において「保育文化」として展開する場合には、いくつかの課題が生じることを論じる（Ⅱ章）。そして、ある幼稚園において〈あめあめふるなよ〉が、一斉活動場面で実践される事例を示し（Ⅲ章）、その実践が「保育文化」として展開される場における「子ども文化」の萌芽と考えられることを示す。

Ⅱ．現代の保育施設におけるわらべうた遊びの「保育文化」展開に伴う課題

⑴ 「保育文化」における「子ども文化」創成の構造

藤本浩之輔（1985）は、「子どもたちによって習得されたり、創り出されたりした子どもたち個有の生活様式であ」り、「子どもたちの間に分有され、伝承されているもの」を「子ども文化」と呼んだ。具体的な遊びとしては、わらべうた遊びや、お手玉遊び、石蹴り、おままごとなどがあげられる。これらの遊び自体は現代社会においても存在するかに思われるが、もはやそれらは本来の「子ども文化」として存在しているわけではない。「子ども文化」は、子どもたちが大人の介入を必要とせずに、子どもたち自身で生み出し、子ども同士の間で（年長の子どもたちから年少の子どもたちへ）伝えられ

たのであり、それには市井における子どもの異年齢集団の存在が不可欠だったが、現代社会において異年齢集団は消滅し、遊びが伝えられる伝承構造も崩壊しているからである。

このように「子ども文化」がもはや学校教育制度の外には成立し得ない現代社会において、「子ども文化」が創成する可能性を、筆者は以前、学校教育制度の中に求め、その構造を次のように論じた。「人間文化」に規定されている大人が、その中の文化財を選択し、そこに潜在するノリを身体的パフォーマンスとして子どもたちの前で顕在化させ、そのノリを子どもたちが共同生成する過程を「保育文化」展開の場と呼び、そこでノリの共有が深められていき、その過程において大人がノリの共同生成から撤退し、子どもたちが大人からは半ば自立的に自分たちでノリを共同に生成していくようになったとき、それを「子ども文化」の創成と呼べることを、絵本の読み聞かせを例に論じたのである（図 1）（岩田, 2007）[3]。

そして、このように「保育文化」から「子ども文化」の創成可能性の非常に高い文化財として、歌やわらべうた遊び、手遊びを挙げたのである。その理由は、これらの文化財はリズム構造が顕在化しており、ノリの共有を喚起しやすいからである。昔の子どもの遊びは、歌によって子どもたちを誘い（「鬼ごっこするものこの指とまれ」等）、その後の鬼決めも、歌を伴う身振りによって決められ（「鬼決めじゃん」等）、鬼遊びも歌を伴うものが多い。歌が子どもたちを誘うことができるのは、歌のノリに子どもたちの身体がノルからである。特に身振りを伴う手遊びやわらべうた遊びは、ノリが身体全体のパフォーマンスによって現前するがゆえに、ノリの共有を喚起しやすい。そうだとすれば、保育施設において、わらべうた遊びを「保育文化」として展開することは、「子ども文化」創成の可能性を持つことになるだろう。

⑵　わらべうた遊びの「保育文化」展開において生じる課題

しかしながら、現代の保育施設において、わらべうた遊びを「保育文化」の展開として実践する場合、いくつかの課題が生じている。子どもたちの動きが揃わない、輪を作るまでに時間がかかる（わらべうた遊びはメンバーが輪になって行うものが多い）、鬼遊びの場合は「鬼」になりたがる子どもが頻出して逃げずにすぐに捕まろうとする（例〈あぶくたった〉等）、輪が崩れて維持されない、などの困難が生じてい

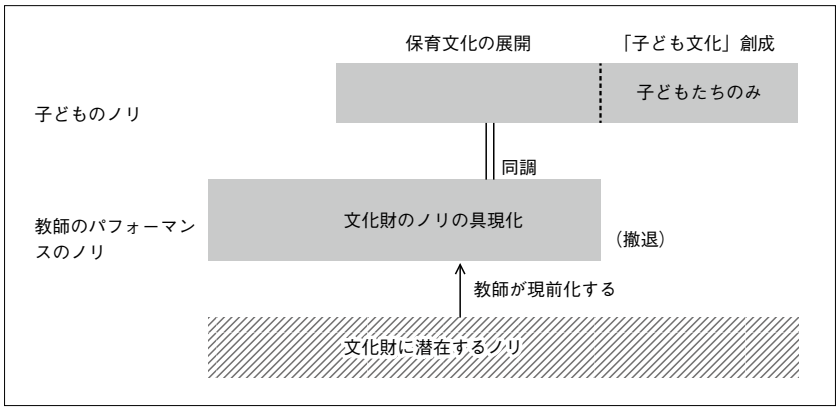


図 1　「保育文化」から「子ども文化」が生成される過程

るのである。

このような困難は、近代以前の社会と現代社会とでは、わらべうた遊びの習得過程や子どもを取り巻く状況が本質的に異なっていることから生じていると思われる。まず、そのことを説明しよう。

① 近代以前においてわらべうた遊びはどのように習得されたか

一般に知られているように、近代以前の村落共同体において、小学校高学年の世代が子沢山の家庭の幼児の子守をする集団となり、地域の神社や寺の境内で過ごすうちに、異年齢の遊び集団となり、これが、伝承遊びを継承する機能を果たすに至った。ここでは、わらべうた遊びの伝承過程は長期的で、わらべうたの学習は型から入って型を抜けるという学びが可能だったと思われる。しかもこの学びは、学びの場が神社や寺の境内であり、ここで奉納されたり、開催されたりする様々な行事の内容や形式は、音楽的側面も（踊りのリズム等）空間的展開の仕方もわらべうたと同型的なものが多い（盆踊り等）はずであり、子どもがその同型性を模倣しやすいものが多かったと思われる。

それゆえ、わらべうた遊びが本来このような伝承過程を通して習得されたとすれば、複数の子どもたちがわらべうたのリズムにノリながら輪になって歌い踊ることは、比較的容易だったはずである。というのは、第一に、子どもたちは、わらべうた遊びのふりや動きと歌を、既に身体の中に記憶として蓄積していたと思われるからである。大人たちが祭礼等で行う歌や踊り、演奏の音組織やノリは、わらべうたと同型的である。それゆえ、子どもたちがそれらを身近に見聞きし、ときには周辺的に参加していたということは、わらべうた遊びのふるまい方の原型のモデルが身近にあったということになる。

第二に、遊びにおいては、年長の子どもたちの遊びのふるまいがモデルとしてあったからである。異年齢の遊び集団において、中心となるのは年長の子どもたちであり、遊びの歌や踊りや形態に熟練した年長者が遊びのノリを生み出す中心的な存在であったので、歌や踊りや形態が崩れることは、ほとんどなかったと思われる。年少の子どもたちは、年長者の生み出すノリによって作られる動きや形にノリさえすればよかったのである。

第三に、遊び集団のメンバー同士が、ノリを共有しやすい集団だったからである。高学年の子どもたちの置かれた境遇（小さい子どもの子守をしなければならない）は、皆同じであるがゆえに、彼らは気分を共有していた。気分を共有していた子どもたちが同じ場所に毎日のように集い、同じ時間を共に過ごすことになれば、その集団が身体的にノリを共有しやすくなるのは自然なことである。それゆえ、歌やふりのノリはすぐに共有されたのである。つまり輪になって歌い踊るわらべうた遊びは、歌も動きも自然と揃っていたものと考えられる。

また、本田和子が指摘するように、本来、鬼は「安住せぬ死霊」であり、遊びの中では、忌避され周縁化されたものに与えられた徴として、近代以前の子どもたちにとってはリアリティを持つ存在であった。鬼はトリックスターであり、両義的な存在である。まず鬼は、共同体からの不気味なはずれものとして遺棄され、排除される者として周縁化される存在である。鬼遊びにおいて「子」が「鬼」から逃げるのはそれゆえである。その一方で、「鬼」は遊びの開始となる主役であるという中心的な存在である。それゆえ、「子」は「鬼」に近づくことを求め、手を叩いたり掛け声をかけたり（「鬼さんこ

ちら」）するのである（本田, 1983, pp.20-22）。

わらべうた遊びとして行われる鬼遊びにおける輪の形は、このような「鬼」と「子」の両義的な関係性と無関係ではない。「子」の「鬼」に対する両義的な心情（鬼から離れたい―鬼に近づきたい）は、「鬼」に対する一定の距離感を生じさせる。つまり、「鬼」に近づきすぎず離れすぎないという心身の距離が、「鬼」を中心とする円の形を維持すると考えられる。それは、前近代社会の子どもたちにとって、鬼がリアリティを持っているが故に可能となっていたと思われる。

③　困難はなぜ生じるか

近代以前のわらべうた遊びにおいて、輪になって歌い踊ることが比較的容易であったのは、以上のような習得過程があったからだと考える。そうだとすれば、現代の保育施設において、わらべうた遊びの輪が崩れたり、「鬼」になりたい子が頻出する現象が起きる理由がわかるだろう。

まず、歌やふりが共有されにくかったり、輪の形が維持されず崩れてしまう要因として考えられるのは、主に次の３つである。

第一に、歌やふり、隊形のモデルが無いことである。近代以前にはあった大人集団が輪になって踊ったり歌ったりする祭礼に子どもたちが周辺的に参加するような場が、現代の子どもにはない。祭礼自体がほとんど無いからである。また、遊び集団が異年齢だとしても、その年齢幅の極めて狭い低年齢の集団であり、しかも在園期間が限られて近代以前のような長い伝承過程がないため、特別な場合を除いては、年長の子どもたちがわらべうた遊びのノリ再生の中心的存在として年少者のモデルになることができないからである。

第二に、現代の子どもたちのノリの共有度が低くなっているからである。現代社会において子どもは核家族で育ち、公的保育施設でフォーマル集団が生まれていたとしても、彼らは前述の村落共同体の生活におけるような集団生活のモデルを大人社会に見ることもできないし、自らの経験もない。言い換えれば、他者とノリを共有し、またその喜びや居心地の良さを経験する機会は少ないのであり、個人中心の生き方しか知らない。個を中心とした生活が主体となっているために、集団生活が困難な状況にあり、大人たちと同様に子どもたちも共同性を喪失している。それゆえ、集団生活になじみがない子どもがいきなり集団保育施設に投げ込まれても、子ども同士の身体のノリの共有が成立しにくい。クラスの皆で歌い踊る（わらべうた遊びなど）ことによってノリを共有する活動が成立しにくいのは、それゆえである。皆で輪になって歌いながら踊る活動が維持されにくいのは、それが居心地のよいものとなりえないからだと考えられる。

第三に、現代においては、鬼がリアリティを喪失し、その周縁性や忌避性が捨象されてしまったからである。現代の大人社会は、地域の寺社に祈りを捧げるという宗教的生活モデルを持っていないし、鬼というような超越的存在（トリックスター）の存在も信じていない。それゆえ、子どもたちは鬼を畏怖するという心情を持ちえない。鬼遊びにおける「鬼」は、本来持っていた「子」を遠心化する力を喪失してしまい、それゆえ、その求心性のみが突出してしまうことになるのである。

近年、〈あぶくたった〉などの鬼遊びを行う場合、「鬼」になりたがる「子」が多く見られたり、「子」が「鬼」に近づこうとする傾向が見られるのは、それゆえだと思われる。そして、

このことによって「鬼」に近づいたり、「鬼」の後ろに早くから止まり、進もうとしない「子」が少なからず現れ、輪の形が崩れるのである。

④　わらべうた遊びを「保育文化」として展開する過程において「子ども文化」が創成するための課題

以上のような困難があるとすれば、大人が媒介となってわらべうた遊びを子どもと実践し（「保育文化」の展開）、そこにおいて「子ども文化」が創成されるためには、いくつかの課題が発生していることがわかる。つまり、歌やふり、隊形などの動き方のモデルがなく、それらのノリの共有がされにくく、鬼のリアリティを喪失してしまっている子どもたちが、どのようにして歌とふりのノリを共有し、隊形を維持し、「鬼」との本来的な距離感を復権させるか、ということである。

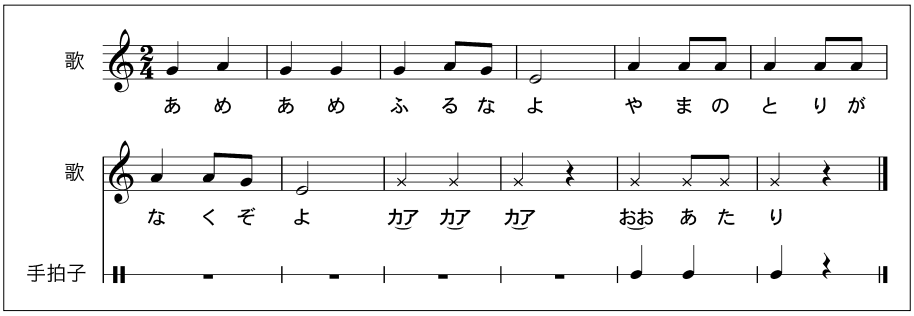
この課題は、子どもたちがノリの共有度を高めることによって克服の可能性が見出せると考える。例えば、輪になってわらべうたを歌い踊る鬼遊びの場合、ノリの共有度が高められることによって子どもたちの動きが一体化してくると、輪（円）のゲシュタルトが鮮明になると同時に、ノリを共有することによる居心地の良さが「鬼」への引力に優るようになると思われるからである。その過程で、保育者がこのわらべうた遊びの輪の構成とノリの共同再生から撤退し、子どもたちが自分たちでノリを共同に再生しつつ隊形を維持していくようになるとき、そのわらべうた遊びは「子ども文化」として創成されることになると考える。以下、このことを具体的な実践例を示すことによって論じたい。

Ⅲ．事例

取り上げるのは、ある公立のＭ幼稚園年長クラスにおけるわらべうたの鬼遊び〈あめあめふるなよ〉[4]の実践であり、このわらべうた遊びが「保育文化」として展開される場において「子ども文化」としての萌芽が見られる事例である

⑴　〈あめあめふるなよ〉の遊び方とノリ

このわらべうた遊びの遊び方は、次のようなものである。まず、輪になった子どもたちの中央に「鬼」が座って目を覆い、その周りを子どもたちが「あめあめふるなよ、やまのとりが鳴くぞよ」という歌詞を譜１のような旋律で歌いながら周り、歌い終わったときに「鬼」の真後ろにいる「子」が鳥の鳴き声を発し、「鬼」がその声から誰かを当て、当たったら「大当たり」と手拍子を打ちながら皆で歌って、当てられた「子」（「鬼」の真後ろにいる「子」）が新しい



譜１　〈あめあめふるなよ〉の歌

「鬼」になる（「鬼」が、真後ろにいる「子」が誰かを当てられなかったら、「子」たちは皆で「大はずれ」と手拍子を打ちながら歌う）。遊び方そのものは、〈かごめかごめ〉の短縮版のようになっている。

この遊びのノリは歌とふりによって次のように構成されている。

〈あめあめふるなよ〉は、a～dの4つの部分に分けられる（図2）。まず、「子」によって構成される輪の真ん中に「鬼」がしゃがんで座り（図3）、輪を形作る「子」たちは「あめあめ、、」と譜1の歌を歌いつつその拍子に合わせて輪の一定の方向（右回り、あるいは左回り）に歩くというふりを行う（図2のa）。「あめあめ～なくぞよ」と8小節を歌いながら歩くと、その場で「子」たちは停止し、そのときに「鬼」の真後ろにいる子どもが「カアカアカア」と鳴く（図2のb、図4）。「鬼」はこの鳴き声を聞いて、それが誰の鳴き声か当てる（図2のc）。当たれば「子」たちが「大当たり」と唱和しながら手を叩くというふりを行い、外れれば「大はずれ」と唱和しながら手を叩くというふりを行う（図2のd）。

このような歌とふりによるノリを共同に生成しながら、2つの「宙づり」（西村, 1989）が生じることになる。1つは、aからbに進む際に誰が「鬼」の真後ろに来て「鳴く」か、という「宙づり」である。「子」たちは、歌に合わせて歩きながら、誰が「鬼」の真後ろに来るか、ドキドキしている。これを図2では〈宙づり1〉

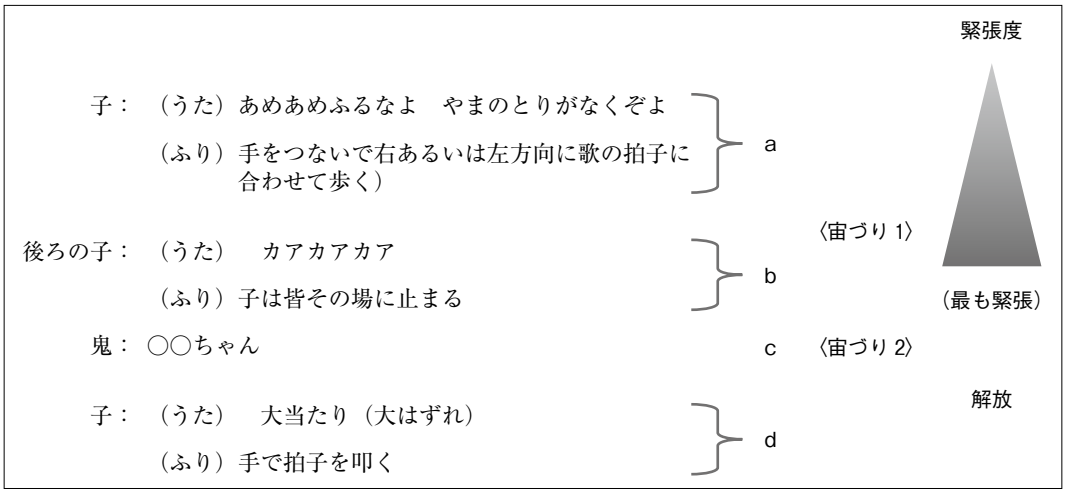


図2 〈あめあめ〉のノリ・緊張と解放

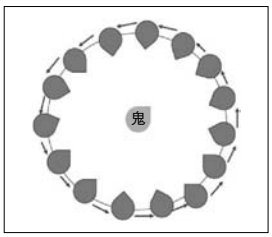


図3 〈あめあめふるなよ〉の隊形と動き

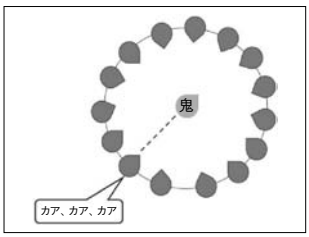


図4 「鬼」の真後ろの「子」が「鳴く」ときの隊形

と表記している。続いて、真後ろに来た「子」が「鳴く」のだが（b)、「鬼」がその「鳴いた子」を当てられるかどうか、という「宙づり」が生じ（図２の〈宙づり 2〉)、ここにおいて心理的緊張感が高まる。そして「鬼」が答えると、当たっても外れても、その緊張感から解放される（図２の d)。

その後、当てた「鬼」は「子」として円に加わり、鳴いて名前を当てられた「子」が「鬼」になって輪の真ん中に座り、２回目が始まる。

⑵　わらべうた遊びの「子ども文化」創成の萌芽が見られる実践事例

次に示す事例１～事例４は、M 幼稚園年長クラスにおいて〈あめあめふるなよ〉をクラスの一斉的活動として実践している場面の事例である。事例１は５月末、事例２は７月中旬、事例３は９月中旬、事例４は９月末の実践場面である。このクラスでは、４月下旬からクラスの一斉活動としてわらべうた遊びを実践しており、〈あめあめ〉はその１つであった[5)]。事例１～事例４に示しているのは、このわらべうた遊びの実践における子どもたちの様子であり、図５～図８は各事例場面における子どもたちの輪の形の俯瞰図である。いずれも実践場面を VTR として記録し、その動画をもとに記述したものである。

この一連の過程は、子どもたちがノリの共有を深めることによって「鬼」の引力に取り込まれることが次第に少なくなり、それによって輪の形状がある程度維持されるようになる過程である。それは言い換えれば、わらべうた遊びの「子ども文化」創成の萌芽が見られるようになる過程でもある。以下、そのことを論じたい。

M 幼稚園における〈あめあめふるなよ〉の実践事例

〈あめあめふるなよ〉の事例 1～4 中の下線について

下線　＿＿＿：歌やふりのノリが共有されている様子
二重下線　＝＝＝：歌やふりのノリが共有されていない様子
波線　～～～：形が崩れたり、遊びの進行が滞ったときに、T が何らかの対応をすることによって解決し、進行する
破線　- - - - -：形が崩れたり、遊びの進行が滞ったときに、子どもたちが何らかの対応をすることによって解決し、進行する

【事例１（5 月末）：子どもたちの足並みが揃わず、声も聞こえないことが多い】

T（担任保育者）が「円くなりましょう」と言って「い～ち、に～い、、、」と数え歌を歌い始める。子どもたちはおもむろに立ち上がり、輪を作り始めるが、喋っている子が多く時間がかかる。なかなか静かにならないので、T が「相談しよう」といつものように歌うと数人の子どもたちが「そうしよう」と歌って応える。それでもお喋りが止まないので、T が輪の中を歩きながら「このあいだね、T 先生の先生がね、いいこと教えてくれたんだけど、、、」と言いながら口元に右手の人差し指を立て静かにするように、という合図をする。続けて「手をね。後ろの方にして（と言って両手を拡げる）歩くと、きれいな円が作れますよって」と言って手をさらに拡げる。皆（21 名）が拡がり、ようやく比較的きれいな輪ができる。

回数	子どもたちの様子
１回目	まだ、少し騒がしいが、T が「どうぞ」と音頭を取り、すぐにそれに続けて「あめあめふるなよ～」と歌いながら右に歩き出すと、子どもたちの半分くらいもそれに唱和して「、、、あめふるなよ～」と歌いながら歩き出し、１回目が始まる。膝をついて動く子がいたりして歩調が合わず、最初はきれいな輪だったが、すぐに楕円になる。「山のとりが鳴くぞよ」と歌った後、皆がその場に止まると、T が「鬼」の後ろに居る子を覗き込み、「鳴く子」を指名する。N 子が「カアカアカア」と言うと、H 子（「鬼」）が「N 子ちゃん」と答える。T が凄い、というように「おっ」と言うと同時に、手を叩く構えをして「大当たり」と手を叩きながら歌う。数人の子どもたちがそれに唱和し、一緒に手を叩く子も 4、5 人いる。

2回目	N子が「鬼」になることが決まり（H子と交替して輪の真ん中に上体を伏せる）、先ほどの「大当たり」に続けてすぐにTが「あめあめ、、」と歌い出して右に歩き出すと、すぐに子どもたちも「あめあめ、、」と唱和するが、なかなか歩き出さない子どもたちも多く、Tの動きに押されるようにしてつまずくようにズルズル動き、引っ張られる子どもいる。そのせいで、しゃがんでしまう子もいて、**輪は歪な形状になる**。子どもたちが「山のとりが鳴くぞよ」と歌い、歩みを止める。T男が「カアカアカア」と「鳴く」と「鬼」（N子）が「T男くん！」と応える。Tの「大当たり」（手拍子を叩きながら）に子どもたち数人のみが「、、、、たり」と唱和し（手を叩く子はいない）、Tのみが「すご〜い」と言う。
3回目	T男が「鬼」になり、Tが「あめあめふるなよ〜」と歌い出して歩き出すと、子どもたちも「、、あめふるなよ〜」と唱和しながら歩くが、ギャロップのように歩く子どもがいたり、右ではなく前に（「鬼」のいる方向）歩く子がいたりして**小さな楕円に固まったようになり、しゃがんでいる「鬼」（上体を床に伏せている）の頭に接近してしまう**。それを見て担任補助のKTがあわてて子どもたちを後ろに引っ張る。Tは「鳴く子」（R男）を指名し、R男は「カアカアカア」と「鳴く」が、その間にM男が「きれいな円じゃない！」と叫ぶ。Tは「大当たり」と言い（手は叩かない）、数人の子どもも唱和するが、すぐにTが「あのね、M男くん、今なんて言った？」と言うと、M男は再度「きれいな円じゃない」と言う。Tはその言葉を復唱し、「どうやったらきれいな円になるんだろうねえ」と言って両横の子どもの手をとると、子どもたちは少し拡がって丸い円になる。
4回目	R男が「鬼」になり、Tが「いくよ〜」と言ってすぐに「あめあめふるなよ〜」と歌いながら歩き出すと、子どもたちも「、、、あめふるなよ〜」と唱和しながら歩くが、「やまのとりがなくぞよ〜」と歌いながら止まろうとする子がいたり、「鬼」の後ろからあまり右方向に進まず、「鬼」の方に接近する子どもたちがいて、**円の形が崩れる**。Tが「鳴く子」を指名すると、K男が「カアカアカア」と鳴く。すぐに「鬼」（R男）が「K男くん」と応え、Tと子どもたち数人が「大当たり」（Tのみ手を叩く）と唱和する。
5回目	続けてすぐにTが「あめあめ、、、」と歌いながら歩き始めると、「、、あめふるなよ」と子どもたちも唱和しながら歩き始めるが、「鬼」の後方にいる子どもたちがあまり動かないために**円が歪な形になる**。Tが「鳴く子」を指名し、M男が「カアカアカア」と鳴くとすぐに「鬼」が当てて、Tが「大当たり」（手を叩きながら）と言うが、ほとんど唱和する子はいない。
6回目	M男が「鬼」になり、Tは歌を続けて「あめあめふるなよ〜」と歌いながら歩き出そうとすると、1人の男子が「全然当たんない（「鬼」になれない）」と大きな声で言う。Tに唱和しながら子どもたちもノロノロ歩き出すが、「鬼」の正面側にいる子どもたちは（右に進まず）「鬼」の方に接近し、「鬼」の後ろにいる数人はそこから**あまり動こうとせず、円が小さくなる**。第2フレーズ（「やまのとりが鳴くぞよ〜」）を皆がまだ歌っているとき、「鬼」の比較的近く（と言っても横）にいる1人の男子が「カアカアカア」と言ってしまう。Tはそれには構わず、歌い終わると「鳴く」子を指名し、RU男が「カアカアカア」と「鳴く」と、M男（「鬼」）が「S男くん」と言う。「鳴いた」のはRU男なので、Tが「惜しい」と言い、「大はずれ」（手で拍子を叩きながら）と歌うと、3〜4人のみがそれに「、、、はずれ」と唱和する（手を叩く子はいない）が、ほとんどの子はぼーっと立っている。M男が顔を上げると、Tが「RU男くんでした〜」と言い、何人かが笑う。
7回目	RU男が「鬼」の座る位置に移動する間に、Tが「あめあめ、、」と歌いながら歩き出す。子どもたちは「、、、あめふるなよ〜」と唱和する（ギャロップのように横跳びをする子が何人かいて、足並みも揃わないので**輪は歪な形状になる**）。第2フレーズ「やまのとりが鳴くぞよ」を歌い終わり、Tに指名された子が「鳴き」、「鬼」が当てる。しかし、Tと1〜2人のみしか「大当たり」と言わず（Tのみ手を叩く）、他の子はぼーっとしている。
8回目	再びTが「あめあめふるなよ〜」と歌い出して歩く。子どもたち数人のみ（ほとんどの子は歌っていない）が「、、あめふるなよ〜」と唱和して歩き始めるが、歩調が合わず、ギャロップするようにして歩く子がいる。「鬼」が「鳴いた子」（後ろの子）を当て、Tと半数くらいの子どもちが「大当たり」と言う（Tのみ手を叩く）。
9回目	Tが歌いながら右に歩き出そうとするが、子どもたちはあまり歌わず、ぐちゃぐちゃと固まりのまま半分の子どもたちが前（「鬼」のいる）方向に歩き、それに押されるような形で残り半分の子は後ろや斜め後ろ方向に歩くので、Tも右方向には歩けず斜め後ろに歩くようになってしまい、**ぐちゃぐちゃとした塊が**

	移動するようなかたちなる。G 男たちは「鬼」に接近し、「鬼」に足でちょっかいを出す。輪が歪んでいるので、M 男が「手、後ろ（にするんだよ）」と大きな声で言う。「鬼」が「鳴く子」（T に指名された）を当て、半数の子どもが「大当たり」と飛び跳ねながら歌うが、他の子はぼーっと見ている。「鬼」に近づきすぎると危ないことを T が皆に告げながら、「皆『鬼』になりたいもんね。まだ、『鬼』になっていない人？」と子どもたちに尋ねると、10 人くらいの子どもたちが、口々に「なってない～」と言いながら手をあげる。「なれるよ、大丈夫だよ。広がってね」と T が言い（その間も「なってない」と言う子が数名いる）、一旦円が大きく拡がる。
10 回目	T が「あめあめ、、」と歌いながら歩き出すと、半分くらいの子どもが「、、、、ふるなよ」とボソボソと唱和する。しかし、またすぐに「鬼」の後ろから動かず、「鬼」の後ろに固まってしまう（「鬼」の後ろに行って「鳴く子」をやりたいらしい）ので、**円が小さくなり、ごちゃごちゃとした塊になったので、T がその子たちが「鬼」に近づき過ぎないように手で制止する**。T に指名された「子」が「鳴いて」、「鬼」が当てる、「鬼」の周りにいる子どもたちは T（手を叩きながら）に唱和して「大当たり」と言うが、円が歪で細長いため、「鬼」と「鳴く子」の様子が全く視界に入らない子どもたちが、顔を見合わせて歩いたり話したりする。
11 回目	再び T が歌い出すと子どもたちも唱和して動き出すが、前方向や後ろ方向に歩くのでぶつかってしまい、「やめろよ」と怒る子もいる。T に指名された「子」が「鳴き」、「鬼」がその名前を当てる。T の「大当たり」（手を叩きながら）に半数くらいの子が飛び跳ねながら唱和する。
12 回目	相変わらず**輪はいびつな円のまま**、T が歌うと、子どもたちは歌いながらぞろぞろと歩き出しながら唱和するが、足並みが揃わず「鬼」の後ろ側の子どもたちがほとんど歩き出さないので、円が廻るというよりも、**細長いいびつな円が「鬼」を中心として扇風機の羽が回転するように動くかたちになる**。「鬼」が「鳴く子」（T に指名されている）を当て、T の「大当たり」（手を叩きながら）に半数くらいの子が唱和するが、「（「鬼」はずるをして）見てた！」と言う子がいる。
13 回目	T が「後ろの方に拡がりながら歩いたら。パラバルーンみたいにきれいな形でやれば（上手くいく）」と言うと、子どもたちが少し拡がったので、輪の形が円くなり、円を維持したまま遊びが進む。「鬼」が「鳴く子」（T に指名されている）を当てると、T の「大当たり」（手を叩きながら）に半数くらいの子が飛び跳ねながら唱和する。
14 回目	T が再び歌いながら歩き出すと、**すぐに円は歪になり、近くの子と向き合う形になってしまう子どもたちがいて**、その子どもたちはじゃれ合ったしている。T が「パラバルーンしぼんじゃった」と、歌うのをやめて輪の形への注意を促し、輪を拡げる。T に指名された「子」が「鳴く」が、「鬼」がそれを当てられない。T は「大外れ」と手を叩きながら言うが、誰も唱和せず、手も叩かない。
15 回目	T が「あめあめ、、」と歌いながら歩き出そうとするが、子どもたちはほとんど誰も唱和せず、歩き出そうとしないので、T は子どもに引っ張られるような形になり、やっと歩く。第 2 フレーズになるとようやく子どもたちが動き出すが（それでもほとんど歌ってはいない）、**ほとんどの子どもたちが円の真ん中（「鬼」）に向かって歩くので、すぐに円が小さくなる**。指名された「子」が「鳴き」、「鬼」が当てると T は手を叩きながら「大当たり」と歌うが、ほとんどの子は何も言わず、立っているだけである。
16 回目	T が歌いながら歩き始めると、子どもたちもゾロゾロと歩くが、あまり歌う子はおらず、ある男子が「（『鬼』は目を閉じずに）見てたよ！」と言う。足並みが相変わらず揃わず、片足でケンケンをする子もいる。「鬼」が「鳴いた子」（T に指名された）を当て、T が「すご～い」と言って「おお、あた、り」とゆっくり歌いながら手を叩くが、誰も唱和せず、その場で片足ではねたり、両足でピョン、ピョンと高く飛び上がる子もいる。
17 回目	T が歌いながら歩き始めると、子どもたちも最初は右横に歩き、円が維持されるが、あまり歌う子はいない。第 2 フレーズになると、「鬼」に向かって前に歩く一団がいるために（「鬼」になりたいために、T に近づこうとしている）、T も押され気味になり、蟹歩きのようなかたちになってしまう。「鬼」が「鳴いた子」（T が指名）を当てると、T は「すごい！」と言って、手を叩きながら「大当たり」と歌うと、数人の子どもたちが唱和する。

【事例２（7 月中旬）：足並みが大分揃い、歌もよく唱和し、「大当たり」のところでは手を叩かないが、子どもたちだけでも遊びを進められるようになる】

自由遊びの後、遊び遊具類を片付けて、T の周りに子どもたちが集まり、T が話をした後、〈あめあめ〉をすることを言うと、子どもたちは自然と円くなって立つ。すぐに輪ができたので、T が「4 月はね、円くなるのに 5 分もかかってたよ。こうやって（と前後に動き）なかなか円くなれなかったよねえ」と言う。そして「4 月、5 月、6 月、7 月。4ヶ月一緒にいたから、お友達の声わかるかな。こっちに歩くよ。いくよ～」と言って〈あめあめ〉が始まる。

回数	子どもたちの様子
1 回目	皆で輪を作り、T が「こっちに（右方向を指し）ゆっくり歩くよ」と言い、「せーの」と言って、「あめあめふるなよ」と歌いながら右方向に歩き始める。子どもたちも皆、「あめあめ、、」と歌いながら右方向に歩く（輪は少しずつ小さくなるが、円の形は維持されている）。T が鳴く子を特定して目で合図し、「鬼」が当てると、子どもたちが「大当たり！」と大きな声で唱和し、半分くらいの子どもたちが手拍子を叩く
2 回目	M 男が「鬼」になり、T が「あめあめ、、」と歌いながら歩き出すと、子どもたちも「、めあめ、、」と大きな声で唱和しながら、手を歌に合わせて振りながら歩く（歩く方向が必ずしも右方向ではないこもいるために、輪は細長い円になってしまう）。T が鳴く子を特定して目で合図し、「鬼」が「鳴いた子」を当て、T が「おっ！」と驚いて言うと、皆も驚いたようにして「大当たり」と唱和する（手を叩くのは T のみ）。
3 回目	T が歌いながら歩き出すと、すぐに子どもたちも大きな声で唱和して歩き出す（円は歪になる）。T が「鳴く子」を特定して目で合図し、「鬼」が当てると、皆興奮したように「大当たり」と唱和する（T のみ手を叩く）。
4 回目	輪が小さくなったので、T が「たぶん手を後ろにやると、いい円ができる」と言いながら、両手を拡げる。だが、その言葉を言い終わらないうちに、1 人の女子が、「あめあめ」と歌い始める。T がすぐに「あめあめ、、」と歌い始めて歩き出すと、子どもたちは皆、T にすぐ唱和して歩き出し、T が「鳴く子」を特定して目で合図し、「鬼」が当てると、「大当たり」と興奮したように大きな声で唱和し（跳びながら言う子もいる。T のみは手を叩く）、1 人の子が「すご～い」と言い、T も「すご～い」と言う
5 回目	T が歌いながら歩き出すと、子どもたちもすぐに唱和するが、止まっている子がいたりして足並みが揃わず、円は細長くなってしまう。真後ろに来た N 子が、T の顔を見てから「鳴く」が、「鬼」は当てられず、女の子たちが「おお、、」と言い始め、皆で大きな声で「はずれ！」と唱和する（手は叩かない）、「鬼」が顔を上げると、「鳴いた子」の名前を皆が言って、笑い合う。その様子を見ていた T も、「N 子ちゃん（「鳴いた子」の名前）でした」と言って笑う。
6 回目	T が歌いながら歩き出すと、子どもたちが皆、すぐそれに唱和して歩き出し、「鬼」の真後ろに来た子が T を見て、T が頷くと「鳴き」、「鬼」が当てると、皆で「大当たり！」と唱和する（T のみが手を叩き、子どもたちは叩かない）。
7 回目	T が歌いながら歩き出すと、子どもたちもすぐに唱和して歩き始めるが、円は歪で隣同士向き合ってしまい、そこで喋っている子たちもいる。「鳴いて」から、「鬼」が当てるまでに少し間があき、再度「鳴く」ことを T が促す間、他の子どもたちは息を潜めて「鬼」が当てるのを待つ。「鬼」がようやく当てると、「大当たり！」と歓声が上がるように大きな声で歌う（手は叩かないが、上体をリズムに合わせて揺らす子もいる）。
8 回目	「鬼」が交替したところで、**T が輪から外れ、輪の外に出る**。子どもたちは自分たちで「あめあめ、、」と小さい声ながら歌い始めて唱和し、右方向に歩く。誰が「鳴く」かで一瞬揉めかけるが、子ども同士の間ですぐに決まり、Y 男が「鳴く」が「鬼」がなかなか答えない。すると、1 人の男子が「もう 1 回」と言い、再度 Y 男が「鳴き」、「鬼」が当てると、皆嬉しそうに「大当たり」と上体でリズムを取りながら歌う（手は叩いていない）。T は、輪の外から手を叩く。
9 回目	輪の外から様子を見ていた T と子どもたちが、ほぼ同時に「あめあめ、、」と歌い出して唱和し、右方向に歩き出すが、もたもた歩く子もいる（円は細長くなる）。「鬼」が当てらず、子どもたちが「大外れ」と唱和する（輪の外にいる T のみが手を叩く）。
10 回目	S 子が隣の子と手を繋ぎたくない素振りをするので、T が手を繋ぐように促す。間があいたので、1 人の男子が「せ～の、どうぞ」と音頭を取り、それに合わせて子どもたちが「あめあめ、、」と唱和して歌い始

	め、右方向に歩き出す。誰が「鳴く」かで、しばらく揉め、「○男くんだよ」「違うよ」「○ちゃんじゃないよ」と揉めているが、1人の男子が「じゃあ、やってない人、どうぞ」と言い、M男が「鳴き」、「鬼」が当てる。揉めていたことによって、誰が「鬼」かが簡単にわかってしまったので、「ほら簡単にわかっちゃった」と不満を言う子もいる。その隙に、Tが笑いながら「大当たり」と手を叩きながら歌う（子どもたちは誰も言わない）。
11回目	Tが外から「あめあめふるなよ」と歌うと、子どもたちもおもむろに「、、、ふるなよ」と歌いながら歩き出すが、足並みが揃わず、跳ねる子もいる。「鬼」が当て、子どもたちは「大当たり」と唱和する。
12回目	子どもたちごく数人が、「あめあめ、、」と一緒に歌い始め、おもむろに歩き始める。次第に唱和する人数が増え、「やまのとり、、」のフレーズでは、ほぼ全員が唱和する。「鬼」がなかなか答えられず、そのたびに誰かが「もう一回」と言い、3回「鳴いて」、ようやく当たると、「大当たり」と唱和する。
13回目	Tが輪に戻り、男子が「せーの」と大きな声で音頭を取ると、それに続けて皆で一緒に歌いながら歩き始める。「鬼」の後ろにTが来て「鳴く」が、「鬼」が当てられず、皆で「大外れ」と大きな声で唱和する（Tのみ手を叩き、子どもたちは叩かない）

【事例3（9月中旬）：子どもたちだけでわらべ歌遊びを進めるようになる】

自由遊びの後、遊び遊具類を片付けて、クラスの皆でわらべうた遊びをやることになる。

回数	子どもたちの様子
1回目	子どもたちが円座になって座っていた椅子から立ち上がり、輪ができたところで、ある男子が「せーの」と言う。それに続けて、Tと子どもたちが唱和して「あめあめふるなよ～」と歌いながら右に歩き出し、1回目が始まる。「鬼」の真後ろのS子が「鳴き」、「鬼」がそれを当てると、T（手でリズムを叩く）と子どもたちが（半数が手を叩く）「大当たり」と唱和する。
2回目	「鬼」が交替したところで、Tが、手を後ろにすると円が大きくなることを子どもたちに助言する。子どもたちの輪が大きくなりつつあるところで、Tが「あめあめ、、、」と歌い出す。ほとんどの子は歌わないまま、Tの歌に合わせて歩く。歌い終わると、Tに承認を求める視線を送るR男にTが頷くと、R男が「鳴く」。「鬼」が答えられずにいると、「簡単だよ」という声が口々にあがり、Tが「じゃあ、もう一回いくよ～」と言って、R男が再度鳴き声を出し、「鬼」が当てる。すると、T（手を叩きながら）も子どもたちも「大当たり」と唱和する。Tと同様に手を叩く子もいるが、手は叩かずに上体でリズムを取ったり、飛び跳ねる子もいる。
3回目	R男が「鬼」になり、Tが「あめあめ、、」と歌いながら歩き出して3回目が始まる。子どもたちはTが歌い出すと、「、、めあめ、、」と唱和し、皆歌に合わせて右方向に歩く。歌い終わる頃、Tの左横にいる数人が、少し大きな歩幅で歩いたために輪が崩れかけるので、Tが動きを制して輪を修正するが、大きくは崩れない。Tが軽く頷く（「鬼」になることの承認の視線）のを受けて、女子が「鳴く」。しかし、「鬼」（R男）は「M男くん」と言い、外れてしまう。T（手を叩く）と子どもたち（手を叩く子はいないが、数人の子がリズムに合わせて飛び跳ねる）が、笑いながら「大はずれ」と唱和する。Tが「惜しい」と言うと、子どもたちも「惜しい」と、口々に言う。
4回目	Tが、「あめあめ、、」と歌いながら歩き出して、4回目が始まる。子どもたちも唱和して、皆右方向に歌に合わせて歩く（輪は円く維持されている）。歌が終わると、1人の女子が、「鬼」の後ろにいるS男を「鳴く子」になるように指で指名する。他の子どもたちも「ニワトリ（の鳴き声）でもいいよ」等と言う。Tがいろいろ言い始めた子どもたちに「ちょっと待ってね」と言い、S男が「カアカアカア」と「鳴く」と、「鬼」が当て、Tが「おっ」と言うのと同時に、子どもたちが（手を叩く子はいないが、上体でリズムを取りながら）「大当たり！」と大きな声で唱和し、それに合わせてTは手を叩く（Tは歌わず、手でリズムを叩くのみ）。
5回目	**Tは輪から抜け（子どもたちのみの輪になる）**、「あめあめ、、」と歌い出すと、子どもたちはそれに唱和して「、、めあめふるなよ」と歌い、歌に合わせて皆右方向に歩き出し（輪は比較的円く維持されている）、5回目が始まる。皆、円の内側を見ながら右側に歩くが、A男が上体を捻り、輪の外にいるTの方を見ながら「A君（自分のこと）、大丈夫。やんなくても（「鬼」にならなくても良いという意味）」と言って

	いる。しかし、誰もそれには取り合わず、皆歌いながら歩き続け、円の形も維持されている。歌い終わると、1人の女子が、「鳴く子」を指名し（その子の方に身体を乗り出す）、他の子どもたちが「どうぞ」と言う。指名されたT男が「鳴き」、「鬼」が小さな声で「T男くん」と言うが、それが子どもたちには聞こえず、「○○くん、言ったよ」等と色々言っている。見ていたTが、喋っている子どもたちを制して、再度「鬼」に答えるように促し、「鬼」（S男）が「T男くん」と言うので、Tは手を叩きながら「大当たり」と歌う。子どもたちはTに途中から唱和して「、、、たり」と、手をつないだまま上体でリズムをとる（手を叩く子はいない）。
6回目	1人の子どもが「あめあめ、、」と歌い出し、他の子どもも、すぐにそれに大きな声で唱和して歩き出し、6回目が始まる。Tはその様子を黙って見守っているが、輪が少し小さくなり、「鬼」に接近するのを見て、接近した子ども数人を外側に引っぱり、輪を大きくする。その間に遊びは進み、子ども同士で「鬼」を特定し、指名された子どもが「鳴き」、「鬼」が当てて「大当たり」と皆で唱和し（手はほとんど叩かない）、「鬼」が入れ替わる。
7回目	子どもたちから「（「鬼」は）上履きの名前が見えたんだ」などという批判の声があがり、少し揉める。1人の女子が「早くして」と言い、すぐに「あめあめ、、」と誰かが歌い出し、すぐに他の子どもたちも唱和して歩き出し、7回目が始まる（この間、Tはずっと見守っている）。鳴く子を子どもが指名し、指名された子が一応「鳴いて」、「鬼」が「K男くん」と言うが（外れ）、「鳴いてないよ」、「○○ちゃんはもうやった」「○○ちゃんもやった」と、そこで誰が「鳴く」べきかで揉めてしまう。そのうちにある男の子が、「鳴く子」（M子）を手で指名しながら「じゃあ、もう1回」と言い、M子が「カアカアカア」と「鳴く」と、「鬼」が当て、子どもたち皆で「大当たり」と唱和する。「バレバレだよ」と言いながら、皆が後ろに少し下がり、小さくなった輪を自分たちで拡げる
8回目	誰かが「あめあめ、、」と歌い出すと、すぐに他の子どもたちが唱和して歌に合わせて歩き出し、8回目が始まる。A男が、皆が歌っている最中に「Aくん、『鬼』やんない」とTに向かって言うが、遊びは進んで行く。「鳴く子」を女の子が指名し（H男になる）、H男が鳴くが、「鬼」から返答が無いので、「じゃ、もう1回」と子どもたちが口々に言い、H男が再度「鳴く」と、「鬼」が当て、子どもたちが皆で大きな声で「大当たり」と唱和する（手は叩かないが、上体をゆらす）。
9回目	Tが、次で終わりにしてほしいことを子どもたちに伝えて、「あめあめ」と輪の外から歌い出す。子どもたちはその歌に合わせて歩き出し、1人の女子が「鳴く子」になり、「鬼」が当て、最後に皆で「大当たり」と唱和して（上体を揺する）、終わる。

【事例4（9月下旬）：Tがいなくなっても、子どもたちだけで最後までわらべうた遊びを遂行する】

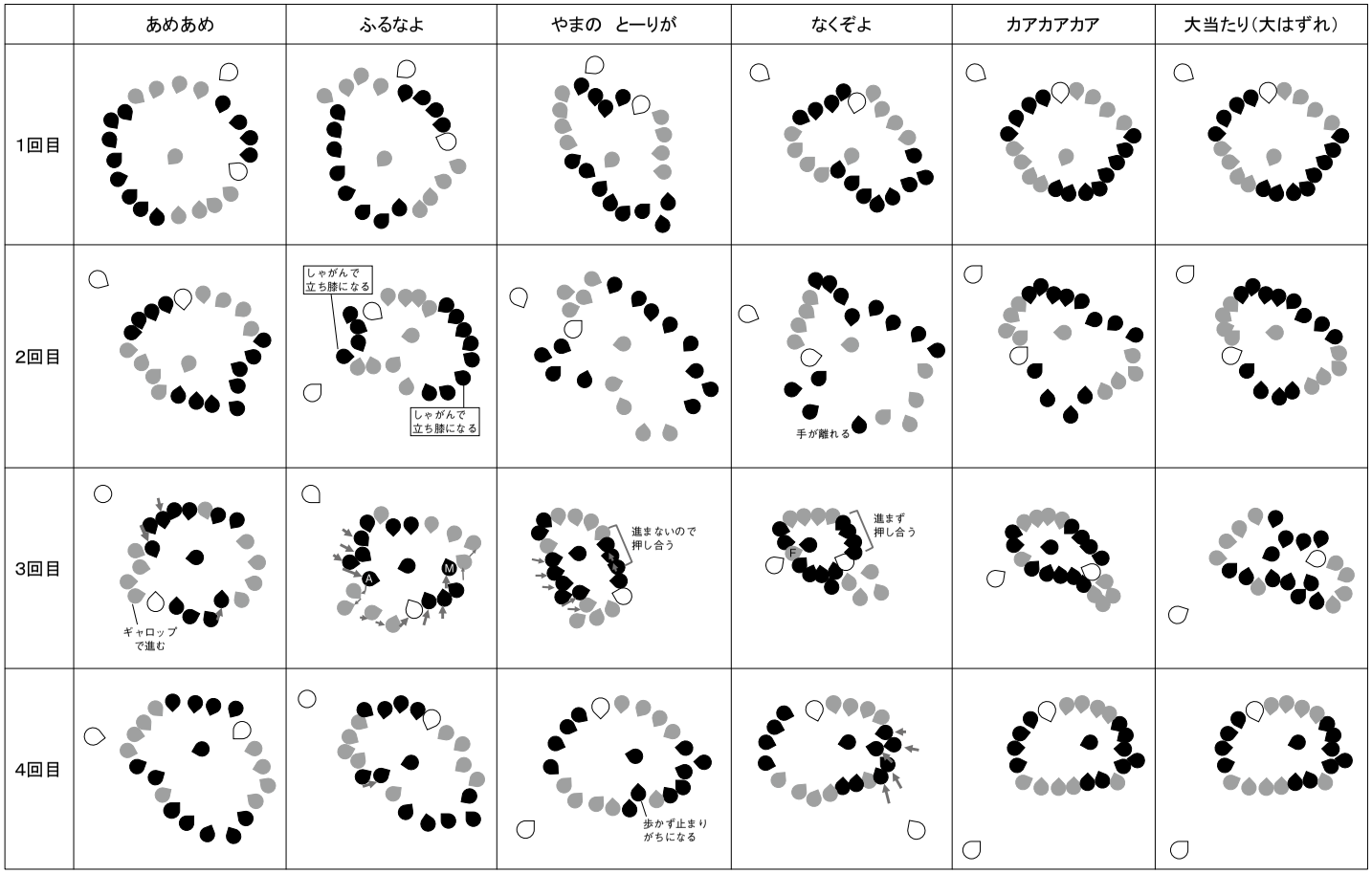
園庭で運動会の練習の後、〈あめあめふるなよ〉で「鳴く子」を当てた「鬼」から保育室に戻ることになり、〈あめあめ〉が始まる。皆で円い輪を作り、輪が崩れることなく遊びが進んでいる。

回数	子どもたちの様子
4回目～6回目	Tが「あめあめ、、」と歌いながら右に歩き出すと、他の子どもたちも「あめあめ、、」と歌い、その歌に合わせて一緒に右に歩く。「鬼」の後ろの子が「鳴き」、「鬼」が当てると、Tが「おっ！」と言い、Tと子どもたちは繋いでいた手を離し、大きく手拍子を打ちながら「大当たり」と唱和する。「鬼」は（当てられたので）、輪から抜けて下駄箱の方に走り出す（保育室に戻る）。すぐにTが「あめあめ」と歌いながら歌に合わせて歩き出すと、子どもたちも同様に、歌に合わせて右に歩きながら「、、あめふるなよ」と唱和する。「鬼」が当てると、Tが「おっ」と言い、それに続けてTも子どもたちも大きな身ぶりで手を叩きながら「大当たり」と唱和する（大きな声で興奮して手を叩く子もいる）。5、6回目も同様に進む。
7回目～8回目	7回目は、「鬼」が「鳴く子」を当てられず、Tが「大外れ」と歌いながら手拍子をする。子どもたちはほとんど声を発しないが、数人の子どもたちだけがTと一緒に手を叩く。「鬼」が立ち上がろうとするが、Tが「もう一回ね」と言い、再度「鬼」をやることになる。Tが「あめあめ」と歌いながら歩き始めると、子どもたちも皆「、、めあめ」と唱和しながら歌に合わせて右に歩き（8回目）、誰が「鳴く」かで少し揉めるが、「鬼」が「鳴いた子」を当て、「鬼」が抜ける。

9 回目～10 回目	その後、9 回目、10 回目は、子どもたちは右方向に歌に合わせて歩くが、歌う声は小さく（歌わない子もいる）、T のみが歌っている。「鬼」が答えたが、外れてしまう。「大外れ」と歌うのは T のみで、数人の子どものみが手を叩き、他の子は黙って見ているだけで、遊びに活気がなくなってくる。
11 回目	T が歌いながら歩き始めると、すぐに子どもたちも歌のリズムに合わせて歩きながら「、、、、めあめふるなよ」と唱和する。それまでよりも声が大きくなっており、「鬼」が「鳴いた子」の名前を言うが、外れてしまう。皆が手で拍子を叩きながら「大はずれ」と嬉しそうに歌い（跳びながら声を出す子もいる）、遊びが活気を帯び始める。
12 回目	T と子どもたちが一緒に「あめあめ、、」と歌いながら歩き始め（拍子を取るように歩く子もいる）、「鬼」の真後ろに T が来て止まり、T が「鳴く」と、しばらく間があって、「鬼」が「T 先生！」と当てる。すると、子どもたちが「大当たり！」と大きく手を叩きながら大きな声で唱和し、2、3 人の女子は手を叩くのに合わせて跳びながら、男子たちもはしゃぐように歌う。
13 回目	T が「鬼」になって真ん中に座ると、子どもたちが「あめあめ、、」と唱和して歌に合わせて歩く。「鳴く子」を T が当てられず、子どもたちは「大はずれ」と大きく手を叩きながら、嬉しそうに飛び跳ねながら歌う。T が顔を上げると、「H 子ちゃんだよ～」「H 子ちゃん」と子どもたちが口々に言い、嬉しそうにぴょんぴょん飛び跳ねて「もう一回」と言う。
14 回目	T が再度「鬼」になり、子どもたちは皆、嬉しそうに勇みよく歌に合わせて拍子を取るように歩きながら、大きな声で「あめあめふるなよ」と唱和する。正面の子どもが「鳴き」、T（「鬼」）が当て、子どもたちは皆大きく手を叩き「大当たり！」と嬉しそうに飛び跳ねながら唱和する。T が立ち上がりながら「あ～よかった」とホッとしたように言い、輪から抜けて「（後は）よろしくね～」と子どもたちに手を振り、園舎の方に走って行く。子どもたち 7 人だけとなる。
15 回目	6 人の子どもたちは大きな声で「あめあめ」と唱和しながら歩き出し（歌に合わせて拍子を取るように）、1 人の女子が「鬼」を指名し、指名された子が「鳴く」と、「鬼」がその子の名前を当てる。子どもたちは皆「大当たり」と唱和しながら大きく手を叩き、叩くのと同じリズムで、ほとんどの子が嬉しそうに飛び跳ねる。
16 回目	「鬼」が抜けて、子どもたち（5 人）が唱和しながら拍子を取るように歩き出す。「やまのとりが鳴くぞよ」と歌の終わりに近づくと、A 男が歩みを遅くして動かなくなる（「鬼」になりたいらしい）。A 男が指名されて「鳴き」、「A 男くん」と当てられ、4 人の子どもたちが手を叩きながら弾むような調子で「大当たり」と唱和する。A 男は、はにかんだような嬉しそうな様子を見せながら真ん中に座る。
17 回目	子どもたち 4 人が「鬼」の周りを弾んだ調子で唱和しつつ、輪が小さくなったので若干歩きにくそうにしながらも、拍子を取るように歩く。N 子が「鬼」の後ろにいる R 男に合図を送り（指名）、R 男が「鳴く」と、A 男（「鬼」）が「R 男くん」と言って当て、子どもたち 4 人が弾んだ調子で「大当たり！」と歌って手を叩く。A 男は嬉しそうに立ち上がり、ちょっと見回して笑みを浮かべながら走り出す。
18 回目	「鬼」の周りを、子どもたち 3 人が手をつないで歌いながら回ろうとするが、輪が小さ過ぎるために歩きながらは回れず、手を引っ張り合いながらはしゃいで速く回る。しかし、それでも誰かが歌い続け、歌が終わり、止まった際に、「鬼」の後ろに誰もいない状態になり、3 人は顔を見合わせるが、N 子が手を離して「鬼」の真後ろに回り、「カアカアカア」と「鳴く」。「鬼」（R 男）が「N 子ちゃん」と当てると、N 子以外の二人が「大当たり」と手を叩きながら歌い、その間に N 子は座って下を向いて、「鬼」の準備をする。 「子」が 2 人だけになり、手をつなぐが、「鬼」の周りを回るのは難しく困っていると、それを見守っていた園長が、繋いでいた手を離して両手を拡げて回ることを提案し、そのようにして歌いながら回る。止まったときに「鬼」の真後ろに誰もいない状態になり、2 人は顔を見合わせるが、一方の子が「鳴き」、それを「鬼」が当て、2 人は照れたように顔を見合わせていると、ずっと見守っていた園長が「大当たり」と歌い、当てられた子が座りかけるが、3 人一緒に教室に帰る、と言い、3 人で駆け出す。

図５ 【事例１（５月末）：子どもたちの足並みが揃わず、声も聞こえないことが多い】の俯瞰図抜粋

○は保育者　●は男子　●は女子　図中の矢印は、「鬼」に接近しようとする動き



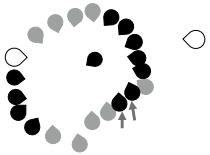
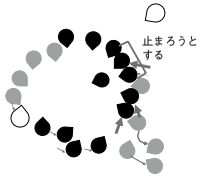
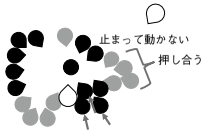
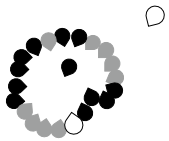
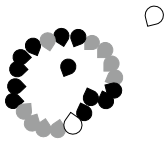
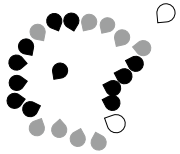
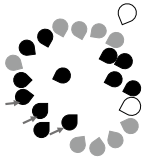
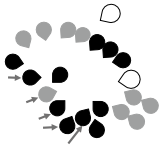
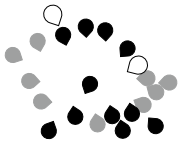
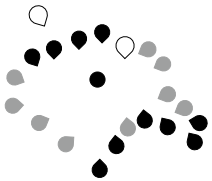
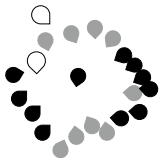
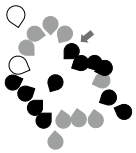
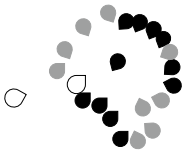
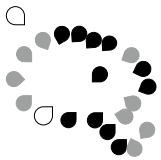
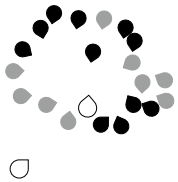
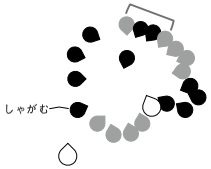
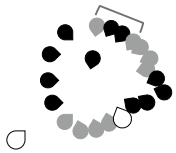
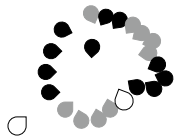
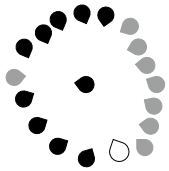
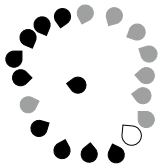
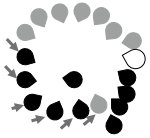
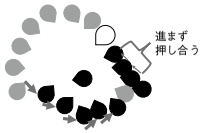
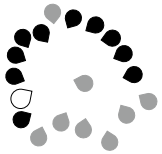
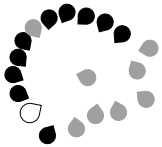
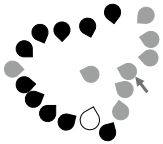
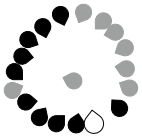
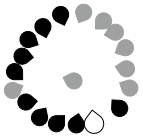
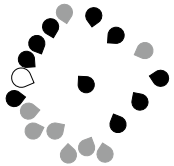
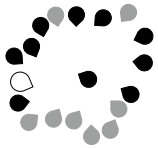
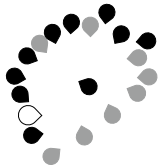
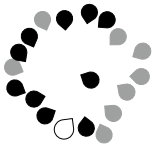
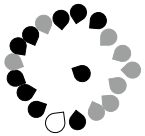
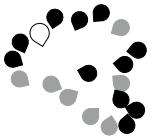
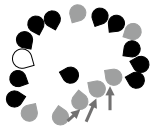
	あめあめ	ふるなよ	やまの　とーりが	なくぞよ	カアカアカア	大当たり（大はずれ）
5回目						
6回目						
7回目						
8回目						

図 6 【事例 2（7 月中旬）：足並みも大分揃い、歌もよく唱和し、「大当たり」は手を叩かないが、子どもたちだけでも遊びを進められるようになる】俯瞰図抜粋

○は保育者　●は男子　●は女子　図中の矢印は、「鬼」に接近しようとする動き

	あめあめ	ふるなよ	やーまのとーりが	なくぞよ	カアカアカア	大当たり（大はずれ）
1回目						
3回目						
5回目						
7回目						

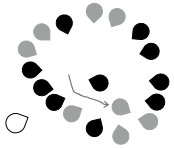
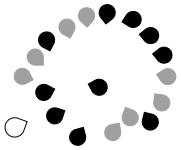
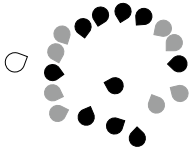
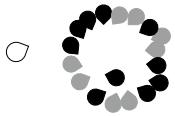
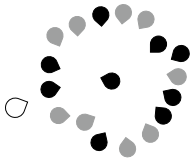
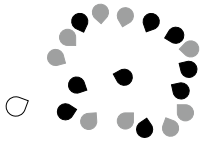
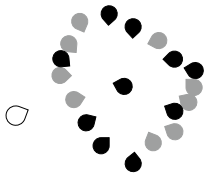
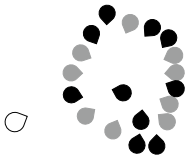
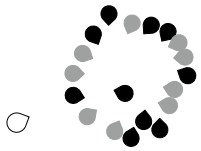
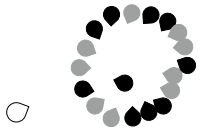
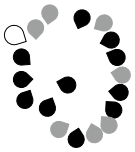
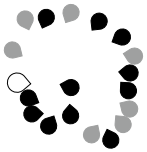
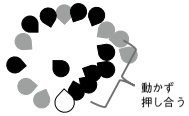
	あめあめ	ふるなよ	やーまのとーりが	なくぞよ	カアカアカア	大当たり（大はずれ）
9回目						
11回目						
13回目						

図７ 【事例３（9 月中旬）：子どもたちだけで進めるようになる】の俯瞰図抜粋

○は保育者　●は男子　●は女子　図中の矢印は、「鬼」に接近しようとする動き

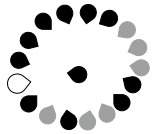
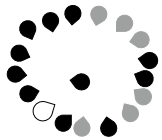
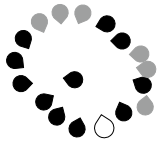
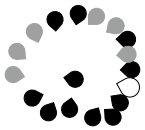
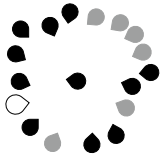
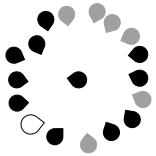
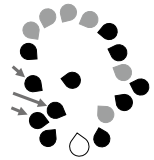
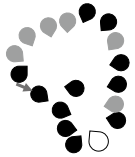
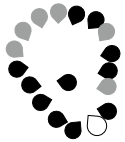
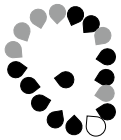
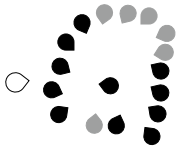
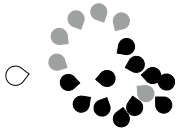
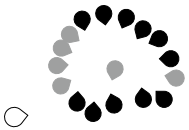
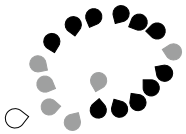
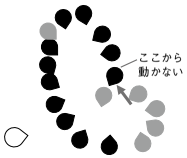
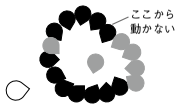
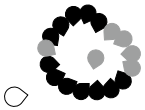
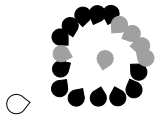
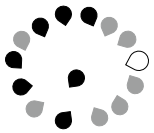
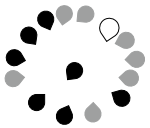
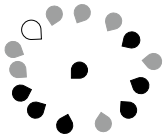
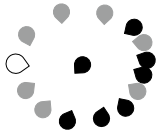
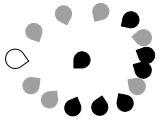
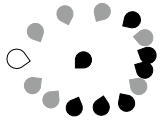
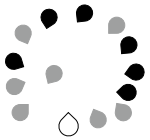
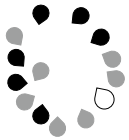
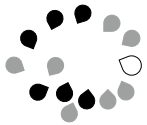
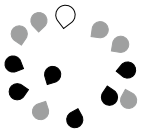
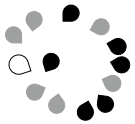
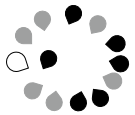
	あめあめ	ふるなよ	やまのと一りが	なくぞよ	カアカアカア	大当たり（大はずれ）
1回目						
3回目						
5回目						
7回目						

図８　【事例４（９月末）：輪の形が崩れなくなり、子どもたちだけでも遊びの盛り上がりを維持する】の俯瞰図抜粋

○は保育者　●は男子　●は女子　図中の矢印は、「鬼」に接近しようとする動き

	あめあめ	ふるなよ	やまのと―りが	なくぞよ	カアカアカア	大当たり（大はずれ）
４回目						
５回目						
６回目						

⑵　事例の分析

一連の事例の過程は、事例１から事例２、３、４と進むにつれて、次第にＴの生成するノリを子どもたちが共有するようになり、それにつれて子どもたちの輪が維持されるようになる過程である。最初のうち、子どもたちはＴの再生する〈あめあめふるなよ〉のノリ（以下「遊び」のノリ）にあまりノレず、「鬼」の存在に引きずられて「鬼」に接近したり、「鬼」の後ろで歩みを止めてしまうために、輪の形も大きく崩れていた（事例１）が、次第にＴの再生するノリを共有し、Ｔの関与をほとんど必要とせずに、自分たち自身でわらべうた遊びのノリを共同に再生するようになり、それにつれて「鬼」に接近したり「鬼」の後ろで止まることが減少し、輪の形も、ある程度維持されるようになっている。

事例１〜事例４の「子どもたちの様子」欄の下線部分（＿＿＿）は、Ｔが身体パフォーマンスによって提示するわらべうた遊びのノリを、子どもたちが共有している様子を記述したものである。また、二重下線部分（＿＿＿）は、ノリが共有されていない様子を記述したものである。

事例１〜事例４における子どもたちの様子と輪の形状について、歌とふりによるノリの共有の度合い、「宙づり」による緊張と落差の共有度、ノリの再生のされ方、再生が滞った時の保育者と子どもたちの対応、輪の形状という観点から表にしたのが次頁の表１である。この表１と、図５〜図８を合わせて見ると、次のことがわかる。

第一に、事例１から事例２、事例３、事例４と進むに従って、「遊び」のノリの共有度が高められている。表１の「歌のノリの共有度」と「ふりのノリの共有度」の欄を見ると、事例１では、前半こそ歌のノリが比較的共有されているものの、後半になるとあまり共有されていなくなっているが、事例２、事例３、事例４と進むにつれて、次第に共有されるようになっているのがわかる。このことは事例１〜事例４において、二重下線部分が次第に少なくなり、下線部分が増えていることの表れである。

第二に、ノリの再生のされ方は、最初のうちは保育者主導だが（事例１）、事例２、事例３、事例４の各後半は子どもたちが主導し、子どもたちのみで再生するようになっている。表１の「ノリの再生の担い手」欄を見ると、事例１では、ノリ再生をＴが主導したり、Ｔのみが担っているのだが、事例２後半以降では、Ｔがノリの再生を主導するのに混じって、子ともたちのみでもノリを再生するようになっていることがわかる。

第三に、ノリの共有度が高められるにつれて、輪の形状の歪さが減少している。図５（事例１）は、輪の形をなしておらず、凹凸があったり、一箇所に固まったりしているが、図６（事例２）、図７（事例３）はそのようなことが少なくなり、図８（事例４）は輪の形が比較的維持されている。

そして、このように「遊び」の輪を維持しつつ、保育者の介入無しに子どもたちのみでノリを共同再生するようになったとき、それはこのわらべうた遊びが、「子ども文化」として創成されたと言うことができる。そうだとすれば、事例１〜事例４の過程は、わらべうた遊びが「保育文化」として展開される際の困難が次第に克服され、そこから「子ども文化」が創成される過程だということができる。その過程は、ノリの共同再生のされ方、輪の形状維持の程度という観点から、おおよそ次の３つの段階に分けて捉えられる

表１　４つの事例のノリ再生のありようの比較

おおよその段階	事例	回数	ノリ再生のありよう					輪の形状
			歌のノリの共有度	ふりのノリの共有度	〈宙づり 2〉による緊張と解放	ノリの再生担い手	ノリの再生が滞るときの対応（「鳴く子」の特定など）	
Ⅰ	事例1	1 回目	△～○’	△	△	T―子	T	△
		2 回目	○’	△	△	T―子		×
		3 回目	○’	△	△	T―子	T	×
		4 回目	○’	△	△	T―子	T	×
		5 回目	○’	△	△	T―子	T	×
		6 回目	△～○’	△	△	T―子	T	×
		7 回目	○’	△	×～△’	T―子	T	×
		8 回目	△	△	△	T―子	T	×
		9 回目	△	△	△	T―子	T	×
		10 回目	△	△	△	T―子	T	×
		11 回目	△～○’	△	△	T―子	T	×
		12 回目	△	△	△	T―子	T	×
		13 回目	△	△	△	T―子	T	×
		14 回目	×	×～△’	×	T	T	×
		15 回目	×	×～△’	×	T	T	×
		16 回目	×	×～△’	×	T	T	×
		17 回目	×	×～△’	△	T	T	×
		18 回目	×	×～△’	×	T	T	×
		19 回目	×	×～△’	×	T	T	×
		20 回目	△	×～△’	×	T	T	×
Ⅱ	事例2	1 回目	○’	○’	○	T―子		△
		2 回目	○’	○’	○	T―子		△
		3 回目	○’	○’	○	T―子		△
		4 回目	○’	○’	◎	T＆子		△
		5 回目	○’	○’	◎	T―子		△
		6 回目	○’	○’	○	T―子		△
		7 回目	○’	○’	◎	T―子		△’
Ⅲ		8 回目	○’	○’	◎	子	子	△

各欄の記号の意味

歌のノリの共有度
- ○：大方共有されている
- △：クラスの半分くらいの子どもたちしか共有していない
- ×：ほとんど共有されてない

ふりのノリの共有度
- ○：大方共有されている
- △：クラスの半分くらいの子どもたちしか共有していない
- ×：ほとんど共有されてない

〈宙づり 2〉による緊張と解放
- ◎：共有度が高く、緊張と解放の落差がとても大きい
- ○：共有されており、緊張と解放の落差が大きい
- △：クラスの半分くらいの子どもたちしか共有しておらず、緊張と解放の落差があまり大きくない
- ×：ほとんど共有されてない

ノリの再生の担い手
- T―子：ノリ再生をTが先導し、それに子どもたちがノッている
- 子―T：ノリ再生を子どもたちが先導し、それにTがノッている
- T：歌とふりのノリの再生をほぼTのみが行なっている
- 子：子どもたちのみでノリを再生している

ノリの再生が滞りそうな時の対応（「鳴く子」の特定など）
- T：Tが行う
- 子：子どもたちが行う

輪の形状
- ○：完全な円に近い
- △：やや崩れている
- ×：大きく崩れた歪な形

おおよその段階	事例	回数	ノリ再生のありよう					輪の形状	
			歌のノリの共有度	ふりのノリの共有度	〈宙づり 2〉による緊張と解放	ノリの再生担い手	ノリの再生が滞るときの対応（「鳴く子」の特定など）		
Ⅲ	事例2	9 回目	○'	○'	○	T ＆子		△	
		10 回目	○'	○'	×	子	子	△	
		11 回目	△	○'	○	T ―子		△	
		12 回目	○'	○'	○	子	子	△	
		13 回目	○	○'	◎	子― T		×	
	事例3	1 回目	○	○	○	子― T		△	
		2 回目	×	△	○	T		△	
		3 回目	○	○'	◎	T ―子		△	
		4 回目	○	○	○	T ―子	T ＆子	△	
		5 回目	○	○'	○	T ―子	子	△	
		6 回目	○	○'	○	子	子	△	
		7 回目	○	○'	○	子	子	△	
		8 回目	○	○'	○	子	子	△	
		9 回目	○	○'	○	(T ―子)		△	
	事例4	4 回目	○	○	○	T ―子		○'	15 人
		5 回目	○	○	○	T ―子		(○')	14 人
		6 回目	○	○	○	T ―子		(○')	13 人
		7 回目	○	△	△	T ―子		(○')	12 人
		8 回目	○	△	△	T ―子		(○')	11 人
		9 回目	○	△	△	T ―子		(○')	10 人
		10 回目	△	△	△	T ―子		(○')	9 人
		11 回目	○	○	○	T ―子		(○')	8 人
		12 回目	○	○	◎	T ―子		(○')	7 人
		13 回目	○	○	◎	子		(○')	6 人
		14 回目	○	○	◎	子		(○')	5 人
		15 回目	○	○	○	子		(○')	4 人
		16 回目	○	○	○	子		(○')	3 人

「鬼」で当てられた子どもは抜けていき、少なくなるので、輪の形状は他の事例との比較にはあまりならない。

第Ⅰ段階：子どもたちのノリの共有度が低く、Tが主にノリを再生し、輪が形をなさない段階（事例1）

第Ⅱ段階：Tと子どもたちのノリの共有度が少しずつ高まり、輪の崩れ方が小さくなる段階（事例2前半）

第Ⅲ段階：子どもたちのノリの共有度が高く、輪の形を維持しながら子どもたちが保育者から半ば独立的にノリを共同再生し始める段階（「子ども文化」創成の萌芽）（事例2後半～事例4）

以下、詳述する。

第Ⅰ段階：子どもたちのノリの共有度が低く、Tが主にノリを再生し、輪が形をなさない段階（事例1）

図5（事例1）の2回目以降は、輪の形が崩れ、3回目、5～7回目は極めて歪な形になってしまっている。このように輪が輪としての形をなさないのは、主に2つの要因が考えられる。

その1つは、子どもたちがTの身体パフォーマンスによって現前するこの「遊び」のノリ全体を、あまり共有していないことである（表1：事例1の「歌のノリの共有度」欄と「ふりのノリの共有度」欄を参照）。まず、子どもたちは喋っていて、なかなか輪が作れない（事例1「遊び」開始前の二重下線部分）。「遊び」が始まっても、Tの歌のノリにノル子が少ないことが多く、ふり（歩く）のノリもあまり共有していない（繋いでいる手が離れてしまい、歌っていない子どももおり、歩き出さなかったり、ギャロップしたり、しゃがむように膝をついたりして歩調が合わない：2回目～8回目、12回目、15回目の各二重下線）。また、宙づりとその解消に伴うノリの緊張と解放を共有していないことが多く（表1「〈宙づり2〉の解消による緊張と解放」欄を見ると、△または×であり、「緊張と解放」があまり共有されていないことがわかる）、「鬼」が声の主を同定できたりできなかったりしたことに対して、「大当たり」「大外れ」と歌うのはTのみで、子どもたちは全く歌わなかったり（5回目、14～16回目）、歌ったとしても数人のみ（2回目、6回目、7回目）であり、ボーッとしている子どもが多く（6回目、7回目）、「鬼」が回答する際にお喋りしている子どもたちがいる（10回目）場合もある。「鬼」が声の主を当てても外しても、あまり反応がなく、Tのみが「すごーい」と言ったり（16回目、17回目）、「（鳴いたのは）○○くんでした～」と言っており（6回目）、子どもたちは「鬼」が声の主を当てられるかどうかということに、あまり関心が無いように見える。言い換えれば、本来ならこの「遊び」のもっとも大きな「宙づり」となる部分（〈宙づり2〉）の「宙づり」の度合いが極めて低くなってしまっているのである。このように、「遊び」のノリの共有度が低く、「宙づり」の度合いも低く、それによって動きも共有されないことは、輪が維持されない1つの要因である。

いま1つの理由は、子どもたちの「鬼」の存在への関心が強く、それがそのまま身体の動きに表れてしまっているからである。そのような身体の動きには2種類あり、ひとつは「鬼」に接近するものである。事例では、子どもたちは輪を維持するために、本来なら右横に歩むことが必要なのだ（そうすることによって輪の形が構成されるはずである）が、「鬼」の正面や真横から「鬼」に接近してしまい、その動きと輪を大きくするためのTの助言（事例1の1回目の開始前、3回目、9回目の各波線）に従って拡がろうとする子どもたちの動きとが混交

し、輪の形が崩れてしまうのである（図５の３回目、４回目、５回目、６回目、９回目の俯瞰図中の矢印）。いまひとつは、「鬼」の後ろに留まるものである。そうすれば「鳴く子」になることができ、名前を当てられれば「鬼」になれるからである。子どもたちが「鳴く子」になって「鬼」になりたいという心情が強いことは、事例の中で、「全然当たんない（「鳴く子」になれない）」と大きな声で不満を言う子がいたり（6回目二重下線）、自分が「鳴く」番ではないのに、歌が終わらないうちに「鳴く」子がいること（6回目二重下線）にも現れている。早くから（多くの場合、第２フレーズの「やーまの」あたりから）、「鬼」の後ろの位置に来るとそこから動こうとしない（図５の３回目、５回目、８回目の俯瞰図中の括弧）のもその心情の表れである。事例１ではそのような子どもが複数いるため、「鬼」の後ろに4〜5人の「子」が密集して押し合い、輪の形が崩れてしまうと考えられる。

第Ⅱ段階：Ｔと子どもたちのノリの共有度が少しずつ高まり、輪の崩れ方が小さくなる段階（事例２前半）

第２段階では、「遊び」のノリを共有するようになる姿が顕著である。すぐに輪になることができ（事例２：わらべうた遊び開始前の下線）、「遊び」が始まってからも、わらべうたのノリにノレない姿（止まってしまう、しゃがんで膝立ちで進む、ギャロップする等）は少なくなり、子どもたちはＴと歌とふりのノリを共同に再生するようになる（1回目〜13回目の下線）。

特に、「鬼」が声の主を同定できるかどうかという「宙づり」による緊張と解放が共有され、その落差が大きくなったことは注目すべきである（表１の事例２の「〈宙づり2〉による緊張と解放」欄を見ると○が多く、◎もある）。「鬼」が声の主を同定できた際に感嘆の声があがったり、「鬼」の回答に応えた歌（「大当たり」「大外れ」）を歌のリズムに合わせて身体を揺らしたり、飛び跳ねたりしながら皆で大きな声で唱和している（1回目〜6回目）。これらの姿は、「鬼」が声の主を同定する際の宙づりに伴うノリの緊張と解放を子どもたちが共有していることを示しており、この「遊び」のノリが前段階よりも共有されるようになったことを表していると言ってよいだろう。

このようにわらべうた遊びのノリを共有するようになったことに伴って、「子」たちが「鬼」の存在に引きずられる動きが減少している。図6（事例２の俯瞰図）を見ると、「鬼」の後ろで止まって動かず押し合う姿は見られなくはない（1回目、7回目）が、それによって輪の形が一旦崩れても、その後に回復している（図５では崩れた形が回復していない）。また「鬼」の後方にいる子どもたちの位置関係は、それほど密接していない。それゆえ、輪の形が事例１ほど大きく崩れることもなくなっている。

第Ⅲ段階：子どもたちのノリの共有度が高く、輪の形を維持しながら子どもたちが保育者から半ば独立的にノリを共同再生し始める段階（「子ども文化」創成の萌芽）（事例２後半〜事例4）

事例２の８回目以降と事例３の５回目以降では、子どもたちが保育者の関与を半ば必要とせずに、自分たちで「遊び」のノリを共同に再生し始めている。担任Ｔが「遊び」の輪から抜け（事例２の８回目太字部分、事例３の５回目太字部分）、歌とふりによるノリの再生を担任が先導しなくても、ほぼ自分たちで行なってい

る（表1：事例2と事例3の「ノリ再生の担い手」欄を参照）。また、事例2の後半では、ノリの再生が停滞しかかる時（「鳴く子」の特定がなかなかできない、鬼が声を聞いてもなかなか返答しない等）にも、子どもたち自身でノリの再生を促すような言葉を発し（事例2の8回目、10回目、12回目、及び事例3の5回目、6回目、7回目の各破線部分。また表1：「ノリの再生が滞るときの対応（鳴く子の特定など）」欄を参照）、「遊び」を進行させている。

このようにノリの共有度が高まることによって、「子」たちが「鬼」の存在に引きずられる動きは減少している。図7（事例3俯瞰図）を見ると、前段階まで見られていた「鬼」の後ろで数人が止まって押し合う姿はほとんど見られなくなり（1人が止まってしまうことはある。7回目の俯瞰図参照）、輪の形が大きく崩れることはほとんどない。また、注目すべきことに、子どもたちが自発的に拡がって輪の形を修正する姿が生まれている（事例3の7回目波線）。

その2週間ほど後（9月下旬）に行われた事例4には、2つの注目すべき子どもの姿がある。まず1つは、子どもたちがこの「遊び」のノリをほぼ完全に再生するようになったことである。事例3までは、宙づりによる緊張から解放される際は歌のノリのみであったり、ふりを伴ってもそのふりは様式性がない（飛び跳ねる、揺らすなど様々）ことが多かった。それに対して、事例4では手を歌の拍子に合わせて3回叩くという様式化されたふりのノリが共同に再生されるようになっている（4〜6回目、11回目以降の各下線部分）。この意味では、事例3までよりもノリの共有度が高まっていると言える。

さらに注目すべきことには、15回目以降、子どもたちが保育者の関与を全く必要とせずに「遊び」のノリを自分たちで共同に再生していることである。12回目でTが「鳴く子」になったことで、「宙づり」の度合いが増し、緊張と解放の落差が大きくなり（「大当たり！」をはしゃいで言っている。下線部分参照）、そのことはTが「鬼」になる13回目、14回目も同様である（13回目、14回目の下線部分）。驚くべきことに、それはTが「遊び」から抜け、残っている子どもたちを置いて園庭から姿を消してしまった（「鬼」が当てたら教室に戻ることになっている）後も維持されており（15回目以降の下線部分参照。残った子どもたちは誰からも「監視」されておらず、また担任もクラスの子どもたちも先に教室に戻ってしまっているので、適当にやってしまうことも可能であるにもかかわらず）、子どもたちは大人の関与から独立的に、最後まで「遊び」のノリを共同に再生し続けるのである。

この段階を「保育文化」から「子ども文化」が創成する萌芽と呼ぶことができる。

Ⅳ．事例において「困難」はどのように克服されているか

以上の事例の過程は、先述した、現代の保育施設においてわらべうたの鬼遊びを「保育文化」として展開する場合の「困難」が、どのように克服され、「子ども文化」となっていく可能性があるかを示唆している。

前章の分析で示したように、輪の形は、「遊び」のノリの共有度が高められるにつれて、維持されていた。つまり、ノリの共有度が高まることと輪の形とは関係があるということである。このことは次のように推察される。

〈あめあめふるなよ〉のように、輪になって歌い踊る鬼遊びの場合、初めは保育者の「（き

れいな）円になって」という言語刺激が、自分たちの歌のノリの進行に沿って生まれる輪（とは言えない形状）の姿とは一致しないとしても、ノリにノルようになり、そのことによる秩序感が身体行為として整序され、何回かの試行錯誤によって自分たちの手を拡げながら展開する身体行為と共に、「きれいな円」（あるいは「大きな円」）という言葉に応じて目の前に見えてくる輪（円）の視覚的ゲシュタルトが修正され、形成されるはずである。事例では、この視覚的ゲシュタルト像は、第Ⅰ段階においてごく一部の子どものみ（事例１の３回目波線：M男の発言「きれいな円じゃない」、９回目波線「手、後ろ（にするんだよ）」）が持っていると思われるが、クラスの大部分の子どもたちは持っていないと思われる（それゆえに円が全く歪になる）。

しかしながら、次第にノリの共有度が高められ、子ども集団の動きが一体化すればするほど、動きながら見えてくる円のゲシュタルトも次第に鮮明になると仮定される。言い換えれば、ノリ（リズム）の進行の秩序感が身体行為として整序されるに伴い、円作りを歪ませる働きが消去されてゆき、より完全な円を形成する動きが身体的に自覚されていく（自分達がどう動けば、より円くなるかというイメージ連鎖が幼児全員に身体的に知覚されるようになる）。第Ⅲ段階では、あまり輪の形が崩れず、またそこで見られる子どもたちが自発的に拡がって小さくなった輪を大きく修正する姿（事例３の７回目波線）は、その表れではないだろうか。もし仮に、この過程において、保育者がこの動きを把握し評価するとすれば、子どもたちの動きはより自覚化され、輪の形も自覚化されることになるだろう（残念ながら、事例の保育者Ｔはそれを行なってはいない）。そのことによって幼児集団全員のノリの共有による一体感と円の形という視覚的ゲシュタルトが結合し、それと保育者の評価が一致するのである。事例２の「遊び」開始前に、４月よりも輪を作るのが早くできるようになったことをＴが皆に伝えている（事例２の「遊び」開始前の波線）のは、その例と考えて良いだろう。

そして、このような円形のゲシュタルトの自覚化と同時に、「鬼」になりたいという欲求が表面化しなくなることも、輪の形状維持に寄与していると思われる。第Ⅰ段階では、自分が「鬼」になることにあった子どもたちの関心は、第Ⅱ段階では、「鬼」の回答内容（当てられるかどうか）にあり、この「遊び」における「宙づり」から生じる緊張と解放の落差が大きくなっている。それは、子どもたちのノリの共有度が高まることによって、可能となっていることである。

そうだとすれば、ノリの共有度が高められることによって、円の視覚的ゲシュタルトが鮮明になると同時に、個の欲求の実現よりも、歌とふりのノリにノリ、「遊び」の「宙づり」による緊張と解放の落差を経験することの面白さが優り、そのことが結果的に、「鬼」との間のニュートラルな距離感を確立させることになると考えられるだろう。

このようにして、一斉活動的な場面で保育者と子どもたちがノリを共有する「保育文化」展開の場において、ノリの共有度が高められることによって「鬼」との一定の距離感が確立し、輪の形を維持しつつ歌い踊るノリを再生するようになり、そこから保育者が撤退しても、子どもたちが半ば自立的に自分たちでそのようなノリの共同再生を維持するようになったとき、そのわらべうた遊びは「子ども文化」となるのである。

Ⅴ．終わりに―現代保育施設において わらべうた遊びが「子ども文化」として創成されるための条件

本稿では、保育施設においてわらべうた遊びを「保育文化」として展開する場合に生じる課題――「鬼」になりたがる、輪の形状を維持できないなど――を解決するために、子どもたちのノリの共有が高められる必要があることを論じた。本来、近代以前の共同体文化であったわらべうた遊びを、身体のふるまい方の文化的資源を喪失した現代の保育施設で実践する場合、その「資源」を何らかの形で復権することが必要になる、ということである。

そうだとすれば、わらべうた遊びをクラスの一斉的活動場面で「保育文化」として展開し、そこから「子ども文化」が創成されるためには、子どもたちのノリの共有を高めるような援助が必要である。具体的には、ノリの共有を喚起しやすい文化財（歌や手遊び、かけ声など。もちろんわらべうたも含む）を保育者の媒介によって集団に対して数多く実践することである。保育者が身体パフォーマンスによってそのノリを現前すれば、子どもたちの身体にノリの共有を喚起することになるだろう。こうすることによって、子どもたちが頻繁にノリを共有するようになれば、ノリの共有度は高められることになるはずである。

そして、そのようにして「資源」が復権されることによって、わらべうた遊びが「保育文化」として十分に展開されたときに初めて、わらべうた遊びは「子ども文化」として創成されることが可能になるのである。「資源」の復権は、「子ども文化」創成のための必須の条件だと言えるだろう。

注

1）山崎正和（1988）によれば、人間の行動は、顕在的であるか否かの違いはあるにせよ、リズム構造を潜在させている。日常の行動は、行動そのものよりも目的の方が重要なので、リズム構造は均衡を喪失している。それに対して、演技（ふり）や舞踊、語りやうたにおいては、リズム構造は均衡を回復してリズムを顕在化させる。リズムという用語は、ともすれば、近代的な意味での時間的側面に繋げられ、「拍のグルーピング」（クーパー＆マイヤー）というような、五線譜に記すことが可能なリズムパターンと同一視される傾向が強い。しかし、山崎の言う「リズム」は、「身」（市川, 1975）という言葉に象徴されるような関係的存在としての身体の生み出す時間的かつ空間的概念である。そこで、山崎の言う「リズム」を、近代的時間概念に収斂するようなリズム概念とは区別する意味で、「ノリ」と呼ぶことにしたい。「ノリ」という言葉は、能楽では専門用語として用いられ（ことばの拍と拍子の拍が一致すること、と、おおよそ言って良い）、日常語ともなっている。「ノリ」とは、関係的存在としての身体による行動の基底にあるリズム、およびその顕在の程度、すなわちリズム感、また、身体と世界との関係から生み出される調子、気分、雰囲気のことである。「ノリ」という言葉を用いることによって、「リズム」という言葉で言い表すのが不自然であることも表せるようになる。例えば、「この前と同じノリで遊んでいる」「あの人たちのノリにはついてゆけない」などのように、群や集団の動き方や雰囲気を表すことができる。また、「役柄のノリで語る」などのように、演じ手や語り手の構え（動き方や発話の仕方）をも表すことができる。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・考察を行ってきている（岩田, 2007 等）。

2）小川博久は、保育者は「人間文化」に規定されており、そのような保育者が、文化財を媒介として子どもと応答的に関わる場を「保育文化」と呼び、それを子どもたちが保育者からは半ば独立的に再生することを「子ども文化」と呼び、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と言っている。小川博久（2001）100 頁～120 頁を参照。

3）岩田、同上書。

4) このわらべうた遊びは〈あぶくたった〉のように伝承された鬼遊びではないが、輪になってわらべうたを歌い踊る鬼遊びという点では、〈かごめかごめ〉と同様の構造を持つものであり、近年出版されているわらべうた遊びの多くの書籍に掲載されている。
5) このクラスでは他に、〈からすかずのこ〉〈げろげろ合戦〉〈ゆっさゆっさもんもの木〉などを実践していた。また、4月初めから、歌や手遊びなどノリの共有を喚起する文化財を、毎日一定の時間を割いて実践していた。

引用文献

市川浩（1975）『〈身〉の構造―身体論を超えて』講談社

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

小川博久（2001）『保育援助論』生活ジャーナル社

西村清和（1989）『遊びの現象学』勁草書房

藤本浩之輔（1985）「子ども文化論序説―遊びの文化論的研究」京都大学教育学部紀要（31), 1 頁 -31 頁

本田和子（1983）『子どもの領野から』人文書院

山崎正和（1988）『演技する精神』筑摩書房

謝辞

本稿の事例は、M 幼稚園におけるフィールドワークによるものである。M 幼稚園の園長及び担任の先生方に、心より謝意を表したい。