

ことばと音楽

——保育者養成のための音楽の授業づくりの視点から——

尾見 敦子

はじめに

本稿は、筆者自身の授業実践をとおした、保育者養成のための音楽の教育内容・教育方法の研究の一部である。考察の対象となる授業実践は、昨年度(1990年度)川村短期大学保育科に新設された必修科目「音楽教育理論」(通年4単位を3クラス)と、今年度(1991年度)引き続き本学幼児教育学科の1年次必修科目として設置された同名科目(半期2単位を2クラス)である。

〈教職科目〉を担当すると、日本の音楽教育の問題点が浮き彫りとなって実感される。授業は、学生がこれまで受けてきた学校音楽・学校外の音楽学習の成果の種々多様な総決算を引き受けて出発することになるからである。

半期の授業をふりかえって、ある学生はこう感想を記した。

「入学前は、保育者はただピアノをひいて子どもたちといっしょに歌ったり遊んだりするのだと、音楽教育を簡単なものだと思っていた。」

長いピアノ学習歴をもつ別の学生は、「今までは技術があればすべてとっていました」と記し、別のピアノの初心者は「音楽の教育はただ厳しいものと思いがちであった」と記した。音楽教育を「簡単なものだ」と考えるも、技術至上と考えるも、根は同じであり、ともに音楽の技術に対するまちがった認識が、彼女たちのそれまでの音楽学習経験のなかで育まれたという事実は深刻である。端的に言って、履修単位数の増加なしに実現可能でかつ、長期的視点から教育的に実効性のある、〈教職科目〉の目指すべきゴールは、学生の音楽観、音楽教育観を変えることではないかと現時点では考えている。

半年後、学生の音楽観・音楽教育観はこう変わった。第一の学生は「でも今は、とても奥が深く、大切なものだと思っている。保育者として自分自身が豊かな表現力や感受性をもって子どもたちと接しなければならないとわかった」と述べ、第二の学生は、「音によって心が豊かになるような教育をしていこうという新しい目標もできました」と述べ、第三の学生は、「真

の音楽とは楽しむべきものなんだとつくづく感じた」と述べる。

確かな幼児のための音楽教育観の形成をゴールとする、私にとっても学生にとっても常に新鮮な授業を毎回創り続けるという、〈大学音楽〉の「授業研究」の結果、いくつかの新しいタイプの授業プランが構想され、実践的に検討された。

1. 「授業研究」における〈教育内容研究〉と〈教材研究〉

〈教育内容の研究〉と〈その教材化のための研究(いかに1コマの授業を組織するか)〉は異なるが別物である。前者は授業者自身が(たとえば)〈ことばと音楽の接点〉を追求することだが、後者は学生がそれを追求するための最も効果的なやりかたを、授業者が考えることである。私の「授業研究」の中で、前者の比率は高い。私の「授業研究」の第一の課題は、新しい教育(保育)内容の創出であるからである。しかし、後者にもかなりのウェイトがかかっている。

実際に90分間をどう運営するのか、つまり学習者がひとまとまりの音楽的な満足を得られるような授業の構成をどうするのかについての事前研究・事後の検討は、授業者自身の音楽研究・音楽実践とは異なる、特殊な〈技術〉を要するからである。

新設科目を開講するにあたって、私は二つのことを考えた。第一は〈教育内容〉に関して、第二は〈教育方法〉(授業の構成法)に関してである。人間の根源的な音楽性を追求するような授業、つまり、たんに子ども向けの教材をなぞることではなく、学生自身の音楽体験を深め、それがひいては人間にとっての音楽の意味の考察につながるような授業が作れないだろうか考えた。いうなれば〈保育音楽〉の“HOW TO”ではなく“HOW WE THINK”の追求である。新・幼稚園教育要領は、「表現」領域設立の趣旨として、幼児の「豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする」保育実践の創造をうたっている。この文言をそのまま〈教職音楽〉の教育目標として読み替えるならば、将来の保育者(学生すなわち大人)自身の「感性・表現意欲・創造性」を涵養する、〈大学音楽〉の授業実践の創造が、〈教職音楽〉においてうたわれるはずであろう。そのような授業づくりの一つの視点として、私は〈ことばと音楽の接点〉に着目してみた。

また、授業の方法については、教師が言葉によって概念を教授・伝達する(文献講読も含む)といういわゆる講義形式に抛らず、学生自身が音楽体験をとおして感覚的に、発見的に自らつかみとり、それを自分の言葉で記述し、しかるのちに教師がその教授意図や授業での音楽活動を文字化したもの(譜例や教授行為の記述)を提示する、という順序をできるかぎり採ってみようと考えた。(教師からの視覚的・概念的提示は、翌週以降に発行する「授業通信」によって

行うというスタイルが自然と生まれた。巻末の譜例は「授業通信」に掲載したものである。こうした〈専門音楽〉でも〈一般音楽〉でもない、〈教職音楽〉という固有の授業構造の実践的考察については、稿を改めて論じる必要があるかと思う。

私の目下の関心が、〈教育内容の研究〉と〈その教材化のための研究〉の双方にあるため、本稿はそれを反映して二本立てである。前半(第2・3節)では、人間の音楽創造の原点から、あるいは谷川俊太郎の作品の分析をとおして〈ことばと音楽の接点〉を考察する。音楽に関する保育内容の創造の視点として〈ことばと音楽の接点〉がいかに有効であるかを理論的に裏付ける試みである。後半(第4節)では、〈ことばと音楽の接点〉にいろいろな角度からアプローチした、いくつかの実践を報告し、考察を加える。

2. 人間にとっての〈ことばと音楽の接点〉

ことばと音楽は、人間の音楽創造の起源から密接不可分の関係にあった。『ハーヴァード音楽辞典』(1970:776)によれば「歌唱」は「楽器に依存しない、唯一の、最も広くゆきわたった種類の音楽創造である」と定義づけられている。祈りのことばはキリスト教ではグレゴリア聖歌として、仏教では声明として歌われてきた。人々の生活感情はそれぞれの民族の民謡として歌われてきた。ことばを歌うことは本来生活のもっとも根底にあって、生活を潤し、祝祭日の非日常性を彩るものとして、不可欠の存在でもあった。

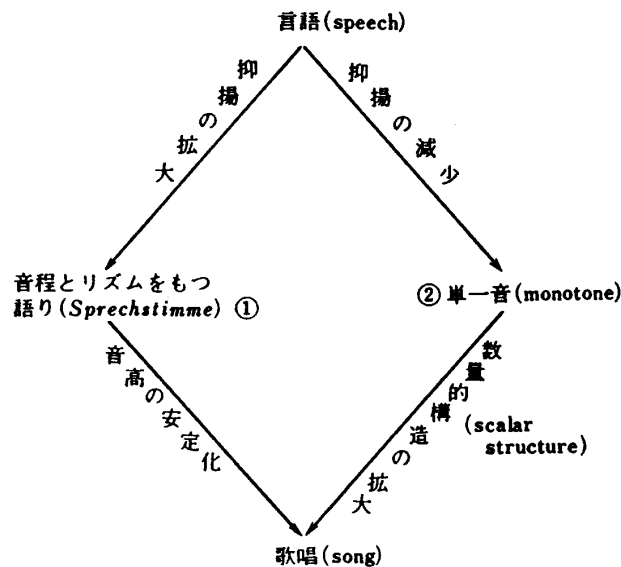
今日の日本において音楽のこのような社会的機能はほとんど失われ、音楽創造は職業的音楽家が担うものと一般に考えられているが、幼児の生活においては音楽はことばと密接な関係をもって子ども自らが作り出すものとして息づいている。大人はコミュニケーションの大部分を言語表現にゆだねているために、歌うことは何か特別で、意識的な自己表現であるように感じる。しかし、子どもにとって歌うことは、話すこと、体を動かすことと密接に関わった、統合的な自己表現である。子どもは遊びの中ですでに、リズム的な表現を行っており、そこでは、身体の動きのリズム、ことばのリズム、音楽のリズムが密接に関わりあっている(尾見・伊吹山 1985:125-129)。音楽を聴くとすぐ体が動きだし、唱和し始める。また子どもの言語行動はときに歌唱的であり、身体の動きも伴っている。言語の抑揚やリズムが誇張されたり、あたかも全身で発声しているように観察されることがしばしばある。言語による伝達行動がいつのまにか当初の目的を失って、遊びに転じてしまうこともよく経験させられる。

「牛乳!牛乳ちょうだい!牛乳ちょうだい!」と叫んでいたと思ったら、「牛乳ちょうだいなー」と突然、ふしをつけて歌い出すといった具合である。[このような幼児の自発的歌唱行

動については尾見(1989)。なお、この研究は現在継続中である。]

子どもにおいて、ことばと音楽がごく親しい関係にあるのは、〈すぐ遊び出す〉という幼児の一般的な行動特性に大いに関わっている。と同時に、言語が子どもにとって非常にゆるやかな規範として存在していることも重要である。大人は様式化された音韻体系、語彙や文法の体系にのっかって話すことにのみ熟達しているために、音響そのものを聴く能力を逆に後退させているとも言える。大人は、自宅の電話のベルや車の方向指示器の具体的な音響を思い浮かべられないし、ましてや、声で模写するなどとてもできない。しかし子どもにとってそんなことは日常茶飯事である。

事物をさし示す語彙を知らないため、と言ってしまえばそれまでだが、命名による一般化によって、具体的な音響そのものを味わう楽しさを失ってしまった大人にとって、子どもの〈開かれた耳〉が聴き取った音響は実に新鮮で、感心させられたものだ。注目すべきことは、模写は日本語にある音韻体系の中で処理されつつ、音楽表現としてもみなせる表現要素をもっていることである。



(出所, 尾見 1985:72より)

図1

頭のとっぺんから発声されるような高さを保って、かなり強い息の持続によって歌われた「ピュルルルルーッ！」(電話のベル)であり、はじけるような「チッ」「カッ」がちょうど高(「カッ」)低(「チッ」)2音の音程の反復を形成し、それが時計のように正確に、拍を保って刻まれた「チッカッチッカッ……」(車の方向指示器)であったのだ。

「音楽とは、人間によって組織づけられた音響である」とのブラッキングの定義(1978:13)を援用すれば、上の例はまさに、言語音を用いた音楽の創造である。また、言語と歌唱を連続的に捉え、その分類法を試みたリスト(1963)に従うなら(図1),「ピュルルルルーッ!」は「単一音」を経て歌唱に向かい、「チッカッチッカッ……」は「音程とリズムをもつ語り」を経て歌唱に向かうものとみなすことができるだろう。

いずれにせよ、幼児の言語行動と歌唱行動が連続的であることは明らかである。

3. 谷川俊太郎の「ことばあそびうた」にみられる〈ことばと音楽の接点〉

谷川俊太郎の『ことばあそびうた』と題する絵本(1973, 1981)には、日本語の音声上の特質を最大限に活かした見事な、文字通りことばの遊びが詰まっている。これらは言うまでもなく声に出して楽しむ作品である。子どもは意味もわからず丸ごと覚え、好んで反復して唱える。

たとえば「かっぱ」である。

か	か	か	と	か	か	
っ	っ	っ	っ	っ	っ	か
て	ば	ば	ち	ば	ば	っ
き	な	な	っ	ら	か	ぱ
っ	っ	っ	て	っ	っ	
て	ば	ば	た	ば	ば	
く	い	か		か	ら	
っ	っ	っ		っ	っ	
た	ば	た		ば	た	
	か			ら		
	っ			っ		
	た			た		

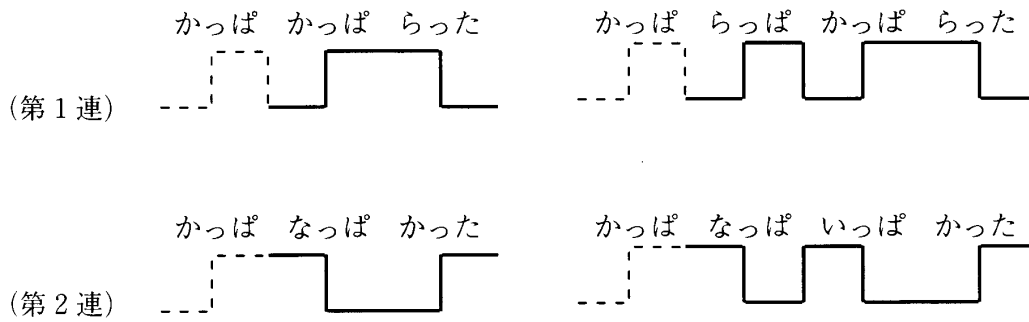
すらすらと暗唱できる5才の子どもが「くった、って何のこと？」と母(筆者)に尋ねる。逆に「かっぱらった、ってどういう意味？」と問うと「かっぱ(雨具)を着ること」と答える。意味を適当に想像しながらもっぱら子どもは、音響のおもしろさを味わっていると言える。その証拠に「かっぱらった かっぱらった とってちった」とさっそく、即興的に調子良く唱えて遊ぶのである。

その音響のおもしろさをもたらすのは、「かっぱ」の類似語の反復と変化、そして前後の連の形式的統一と対照である。日本語は拍と拍の切れ目が明瞭で、一拍一拍を単位とする文字もっている〔以下の日本語の特質についての記述は、金田一(1988:87-132)による〕。粒のような拍を、同じ強さ、同じ長さで言おうとする発音上の特徴(拍の同強同長性)がある。

すべて第2拍に促音をはさんだ3拍語の連続は、全体にリズム的統一を与えている。また、基本3語(かっぱ、らっぱ、なっぱ)をはじめとして、ア音の母音止めが多いことが陽気な雰囲気をもたらし、音韻的な統一を感じさせる。

前後の連の形式的統一と対照に寄与するのが日本語の高低アクセントである。日本語は英語やドイツ語と異なり、個々の単語は強さではなく高さの関係だけ決まっている。そして高さの区別は高と低の二種類しかない。(注. 以下の分析は、私の話す東京地方の抑揚にもとづいている。)

第2連で「かっぱ」が「なっぱ」に変わったとたんに感じる‘n’の子音の柔らかい響きが印象的である。それにも増して作品に音楽的な形式感をもたらすのは、下図に示したような見事な(偶然の産物としても)抑揚パターンの対照である。こうして谷川作品はことばの音楽として響きだすのである。



次の例は聴覚的印象としては「かっぱ」より散文的である。

あ	た	ぐ	ま	あ	さ	ぐ	や	
さ	ん	ん	ん	ん	ん	ん	ん	
ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	ま	や
の	も	の	と	と	を	の	に	ん
か	い	や	に	た	や	と	が	ま
な	わ	ん	げ	べ	い	ん	し	
た	ず	ま	た	た	て	ま	た	

それは、助詞を多く含み、基本語「やんま」の変型が7種にわたって意味的に拡散してしまうからであろう。もっとも意味処理や文法処理に力点をおかない幼児においては、「かっぱ」同様、ことばの音楽として認知されるようである。

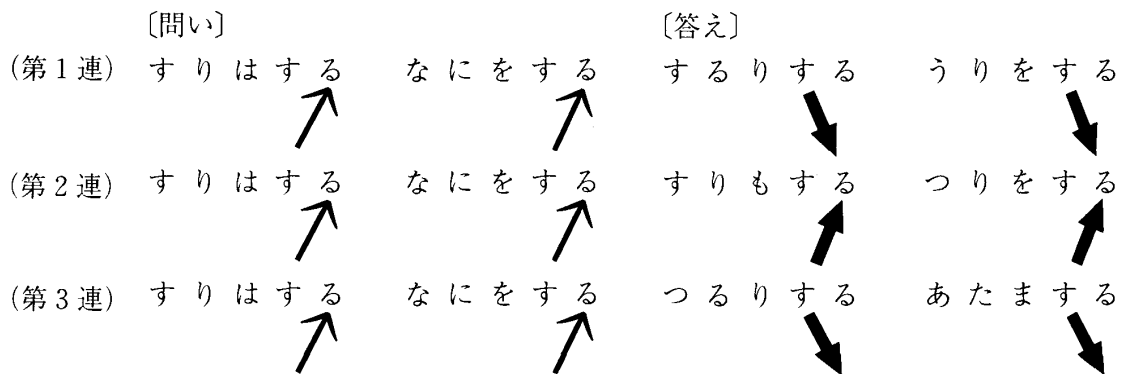
次の「すり」は実に巧みな作品である。

ことばと音楽

あたま
つるり
なにを
すりは
つりを
すりも
なにを
すりは
うりを
するり
なにを
すりは
すり

「する」という同音異義語がこの作品のポイントである。日本語の拍の種類が112しかないという少なさの結果として、同じ拍数で音韻の似かよった語彙や同音語が多いことをフルに活かした作品である。意味が理解でき、高低二種のアクセントを正しく発音することでおもしろさが倍加することは、音読してみると直ちに了解されるだろう。

3連からなるこの作品の各連の前半2行は同じ問い、後半2行は答えのバリエーションになっている。3連をとおして各行とも「する」という同音の2拍語が並び、脚音を形成している。この12個の「する」の抑揚パターンは下図のとおりである。



各連の後半2行の「する」が〈擦る(盗む)〉、〈する(行う)〉、〈剃る〉の順序で構成される必然的な理由を見出すことができよう。規則的に現れるキーワード「する」の2拍が、この作品のリズムを作り出し、一貫性を与えている。一方、その抑揚に注目すると、第1連・第3連と第2連の間に対照的な抑揚パターンが生み出され、作品に形式感を与えているのである。すなわち、第1連は〈低高・低高〉(する)と問いかけ、〈高低・高低〉(擦る)と逆行型で答える、第2連は〈低高・低高〉(する)と同行型で答える、第3連は再び〈高低・高低〉(剃る)と逆行型で答える、という抑揚パターンの対照である。第1・3連と第2連の対照は、「するり」・「つるり」と「すりも」との抑揚、音韻上の対照によってさらに倍加される。すなわち第1・3連は、抑揚的にも音韻的にも同質(〈低高低〉、母音が〈ウ・ウ・イ〉)であるのに対し、第2連はそれとは異なっている(〈高低低〉、母音が〈ウ・イ・オ〉)のである。

では、〈擦る(盗む)〉と〈剃る〉がそれぞれ第1連・第3連続に置かれなければならない必然的な理由は有るだろうか。そこで、各拍の母音だけを取り出してみたのが下の図である。下線はこの作品のサブ・キーワード「する」に付けられている。

(第1連)	<u>uiauu</u>	<u>aiouu</u>	<u>uuiuu</u>	<u>uiouu</u>
(第2連)	<u>uiauu</u>	<u>aiouu</u>	<u>uiouu</u>	<u>uiouu</u>
(第3連)	<u>uiauu</u>	<u>aiouu</u>	<u>uuiuu</u>	<u>aaa<u>uu</u></u>

まず気づくことは、圧倒的にウ音が多いことである。約半数がウ音である。次に注目されるべきは、各連の答えの部分は「あたまする」を除いてすべて、ウ音から開始されていることである。ここで想起される興味深い事実がある。4才の子どもに「すり」を読んでやったとき、最終行を待ち構え、そこが読まれるとさも愉快そうに大笑いをしたことである。「あたま」だけがとびぬけて楽しい音響である様子であった。このエピソードに説得的な説明を与えてくれるのが、音韻と抑揚の分析である。作品全体が曇った響きのするウ音で占められている中で「あたま」だけか明るいア音の連続なのであり、しかもこのア音の連続は、「つるりする」と「あたまする」がまったく同じ抑揚パターン(低高低高低)であるだけに、とりわけ鮮明である。一方、子音や拍数からみても、「あたま」だけとびぬけて可笑しい響きとするのはもっともなのである。この作品のキーワード「すり」が各連でどんな類似語と対応しているかをみてみよう。第1連は、「するり」と「うり」。第2連は、「すり」と「つり」である。「すり」と「するり」・「うり」・「つり」はほとんど似た響きである。違いは子音か拍数のどちらかひとつのファクターである。これに対し、第3連の「つるり」と「すり」とでは、違いは両ファクターに渡り、「あたま」に至っては違いは母音というファクターに及び、要するに「すり」とは似ても似つかぬ響きなのである。「あたま」という音響的対照が、第3連に置かれることで、作品の結末を効果的にしているわけで、〈擦る〉、〈する〉、〈剃る〉の順序は必然なのである。なんという巧まざる巧みであろうか。

大人は、意味と音韻の絡み合いにおもしろさを感じとり、幼児は意味処理をしない分だけより直観的に、日本語の音韻が音楽に結晶したものとして谷川作品を聴くのだろう。黙読が優位で、音読や朗読の習慣がない大人は、音韻に対する感性が鈍化しているのではないだろうか。さも愉快そうに大笑いするのがなぜなのかを謎解きしてみて、谷川作品のおもしろさを子どもに教えられた気がする。ことはと音楽、そして子どもをつなぐという意味で、谷川作品は実に魅力に満ちた教材の素材である。

4. 授業実践とその考察

毎年、第1回の授業は特に趣向を凝らす。学習者に新鮮で快適なショックを与える様な「電位差」のある音楽活動を提示することで、学生を授業に引きつけることがその後の授業の展開に影響を及ぼすからである。(授業での音楽体験の省察を促し、言葉できちんと理解させるための文献の購読とそのレポートを全部で4回、宿題として課すという事情もあり、「電位差」は重要である。)

去年は「ネーム・ミュージック」、今年は「なぞなぞうた」をやったみた。いずれも手作り教材である。「ネーム・ミュージック」(譜例1)は、自分の名前を音楽にするというものである。日本語の拍がすべて母音止めであることを利用して、アイウエオの各音をドレミファソに置き換えて、メロディーの構成音を取り出す。私の場合、おみあつこ(omi atsuko)だから「ソレドミン」となる。この音をこの順番に使う(オクターブは自由に使える)リズムを工夫することでメロディーを作る。この自分のメロディーを、他のクラスメートたちが声(ti-ki-ti-kiやパンパヤなど)で唱えるリズム・オスティナート(注. オスティナートとは同一音型の反復のこと)にのせて歌う。(声 voiced sounds だけでなく、手・足拍子 bodily sounds や身の回りのいろいろな音素材—たとえば鍋太鼓、お碗シンバル、スプーン・ジングルなどと命名した台所楽器 musical kitchen instruments—でも楽しめることを、予告をかねて言及する。)世界に一つしかない自分の音楽がそれぞれできあがる、という次第である。

音楽はでたらめではなく、規則にもとづいている(ブラッキング:「音楽は人間によって組織化された音響である」)けれども、音響の組織化の原理を作るのは人間であること、そして音響の組織化の原理を工夫することのおもしろさを知ってもらうのである。

「なぞなぞうた」は、中川李枝子の『なぞなぞえほん』(1988, 全3冊)から選んだ詩に私が作曲したものである。子どもが、答えを知りつつ繰り返しこの絵本を読むことを喜ぶので、趣向を変え、歌ってなぞなぞを出してみたというのが、教材開発の発端であった。第1回の授業に使ったのが「あさ おきたら」(譜例2)である。言語で表された詩の表現内容が、音楽の表現要素によって音楽に翻訳されていく過程を追体験してもらいながら、まず、この歌の音楽的な表現をいっしょに考え、歌ってみる。ことばを歌うとはすなわち歌詞と音楽の必然的な結びつきを知ることで、と気づくことを意図してみた。次に「人間オルガン」と命名した、声によるコード伴奏を加える。その意図は、歌の伴奏はピアノで、という不自由な固定観念を打ち払い、手作りのアレンジのおもしろさを伝えることにあった。

「初めての授業から、全く私の想像していなかったことから始まりました。」「授業を受ける前は教育理論ということでもかた苦しく考えていたものが、授業がはじまり、毎回新鮮な授業の中で、新しいものを知る喜びと驚き、音楽への親しみを感じるようになりました。」第1回が順調に滑り出すと、それに続く授業づくりはいっそう楽しいものとなる。また、〈教育内容研究〉と〈教材研究〉とが、車の両輪のように有機的関係にあることを強く認識させられる。

〈ことばと音楽の接点〉を切り口に教材化したそれぞれの音楽活動は、次のように三つの方向をもつものとして整理される。

- (1) ことばから入る音楽創作：「ネーム・ミュージック」, 「なぞなぞうた」, ことばあそびうた(谷川作品)にもとづく作曲やアレンジ, 以上をもとにした学生による舞台作品の創作と発表(授業発表会〔後出〕における「かっぱ」, 「月火水木金土日のうた」など)
- (2) ことばによる音楽のシミュレーション：「リズムことばあそび」, 口唱歌で習う和太鼓, 以上をもとに教師が構成した舞台作品の発表(授業発表会における「リズムことばあそびのロンド」 「7人構成のドンドラ(和太鼓)」)
- (3) 歌詞と音楽の関係という視点からの歌唱教材の検討：「マザー・グース」等の外国曲における原詩と訳詞, 歌詞と音楽の関係, これにもとづき教師が構成した舞台作品の発表(授業発表会における「英語圏のわらべうた——マザー・グース——」)(注. 教師の構成による作品は, いずれも学生の創意でアレンジや脚色がなされた。)

以上の音楽活動はそれぞれ完結しているが、三つの方向に分類・整理してみると、あらためて活動の意味が浮き彫りになる。そのことを音楽活動の具体的説明と学生の反応を交えながら述べてみたい。

[1. ことばから入る音楽創作]

〈音を創る・音楽を創る〉体験は、技術至上的で受動的な音楽観・音楽教育観の呪縛を解き、逆に、音楽を身近なものと感じ、創造する主体の喜びを与えるものである。この〈音を創る・音楽を創る〉体験は、作品を互いに聴き合うことによっていっそう豊かなものとなる。学生どうしが作品を批評し合う中で、アイデアを学び合い、創る喜びを分かち合うことが貴重な体験となることは実際、予想以上であった。授業をしめくくる意味で、一年間(半年)に教師が提示した素材をもとにグループで創作した作品を発表する、音楽会形式の公開演奏試験(「授業発表会」と呼ぶ)を行うというスタイルは、学生の声に支えられて今後も定着しそうである。「今日は今までの中で一番音楽に近づけた日だと思います。色々な音楽に出会えてうれしかったです。」「幼稚園の先生になる私にとって、いろいろなアイデアを考え出すことのできた会でし

た。」「今までやったことを、発表会形式で振り返ることにより、やったことを再確認するとともに、新たな表現方法などを知ることができてよかったと思う。」「音楽教育理論という授業自体、自然な感じで音楽にふれてきたので、この授業にふさわしい発表会だった。」

この授業発表会で、谷川俊太郎の「かっぱ」を素材に音楽作品を作ったグループの例を紹介する。6人グループの内、3人が「かっぱ」をカノンで唱えたり、楽器のオスティナート伴奏(ミ・ラの和音で)にのってわらべうたふうに歌ったりする。他の3人は楽器(木琴2台、ピアノ)を担当する。構成は、歌をくりかえすごとに伴奏楽器が加わっていくというシンプルなものだが、前奏・後奏に歌手の担当する木魚(高低各1)のユーモラスなリズムが奏され、谷川作品の味わいが音楽にも反映されている印象を受けた。この演奏は洗練の余地はあるものの、かなり好評だった。「出だしからおもしろくて大笑い」「とてつもなく変わっていて、最初、目が点になってしまいました」「かっぱ五段活用みたいでおもしろかったです」「暗記すれば人気者になれそう」という具合である。学生の感想は、演出(木魚の合図でおじぎ、楽譜の表紙がかっぱの絵)や構成の工夫にも言及していて、学生どうしの学びあいの効果は大きい。

演奏した本人の感想を聞こう。「1年間この授業を受けて自分でも成長したなあと思ったのは、リズムで遊ぶ楽しみがわかったということです。今まで音楽で遊ぶなんて全くしたことがなかったけれど、この授業を受けてから、音楽は楽器や歌だけではないという感じを受けました。授業発表会では『かっぱ』をやったけれど、あれだけの音楽がすっかりひとつの音楽になってしまったのとか、日常使っている皿とかスプーンで音楽を作ることができたとか、音楽というものを身近に感じました。音楽というものは日常生活と切っても切れない、欠かせないものだと思いますが、この1年で『自分が聴く音楽』だけから『自分で作る音楽』を日常生活で気軽に使えるようになったのを嬉しく思っています。」

授業発表会で一連の創作発表を聴くと、学生はそこに一貫したものを感じとるようである。「(授業発表会をとおして)いろんな音楽があるんだな、と思いました。ただの話し言葉が素敵な音楽になるということと、音楽はむずかしいものじゃなくて、そこらにゴロゴロ、たくさんころがっていて、私たちがその気になればすぐ出てくる、親しい関係にあるんだと思いました。」

[2. ことばによる音楽のシミュレーション]

音楽作品をことばでシミュレーションするとは、楽器を使わずに声だけで音楽作品を演奏することである。音楽のリズム自体は抽象的だが、そこにことばをあててストーリー性をもたせたり、楽器音(動作も)を模写したりすると、子どもは音楽に近づきやすくなる。

譜例3で音符で記されたものは、ドイツの作曲家・音楽教育家、カール・オルフ(1895-

1982)の教育用作品である(出典は「Orff-Schulwerk シュールベルク」〔学校音楽作品と一般に訳されている〕第1巻:87)。2パートに分かれた手拍子で演奏されるものである。これに、ストーリー性のあることばをあてて、ことばでこの作品のリズムを演奏しようというのが「カレーライス たまねぎとにんじん……」である。このようにことばでリズムを唱える音楽活動を「リズムことばあそび」と名づけている。「タンタンタン タタタタタタタ」という抽象的な(ともすれば無機的な)リズム唱より、てっとり早くリズム的まとまりをつかめるし、原作のリズムと合わないところは日本語のリズムに従って「にん・じん」と変えてしまうくらいの自由さがあってもいい、と考えている。学生たちの考えたストーリーは、子どもの大好きなカレーライスの作り方という発想もいいし、「ぐつぐつぐつぐつ」がちょうどクレッシェンド記号に合っていて、なかなか巧みにできている。他に、なぞなぞのストーリーを考えたグループもあった。「すいか かぼちゃと かっぱ パンダ ダチョウだよ みんなで楽しくしりとりあそびだ うさぎ あ、ほらできた」というものである。(アクセントや強弱、2パートのかけあいによってもたらされる原作のリズムの絶妙さを音楽それ自体として味わうことは、もちろん捨てがたい価値ある音楽活動である。そこで、授業発表会ではこの「リズムことばあそび」、オルフの原作演奏、打楽器だけの即興をはさんだ原作にもとづくアレンジ、という三部構成による「リズムことばあそびのロンド」に発展させてみた。)

譜例4「Music of バビブベボ」は、ザルツブルグのオルフ研究所の教官、富永真理氏の授業に負うものだが、日本語を音素材としたリズム・オスティナートを学生が作るという部分がつけ加わっている。グループごとにリズムとバビブベボの語感のおもしろい組み合わせを工夫し、自分たちのリズム・オスティナートを唱える。マラカス、ボンゴ等の打楽器の、声による(演奏動作つきの)模写を担当するグループも決めておく。どうやって各パートが開始し、終了するか、どこで区切りのブレイクを入れるかなど、あらかじめ相談した作品の構成に従って、指揮者が即興的に指示していく。同じ構成でも毎回違ったものができる。違いを述べ合うことで作品が洗練されていく。

ことばによる音楽のシミュレーションという活動には、楽器が身体の延長にあることを知らせ、楽器の音色に対するより探索的かわりを育てたい、という意図もこめられている。その第一歩を踏み出すのに、学生はなかなか抵抗があるらしい。「口で楽器の音を出す、例えば“トゥルル……キャッ、キャッ、キャッ……”や“ティキティキ……”などを先生が私たちに見せてくれたときは『絶対こんなことはできない、恥ずかしい』と思いましたが、しだいに免疫がついてきて、(中略)あまり恥ずかしくなくなり、自分でもびっくりするほど行動の幅が広がった気がします。先生は、音楽を体で感じることに、そして音楽は楽器を鳴らすだけではない

ということをお教えしようとしていたのだと思います」恥ずかしさというより、固さなのだが、この壁が取り払われることが子どもの固有な音楽行動を共感的に理解できるための第一歩なのだ、と私は考えている。

邦楽の学習法としての口唱歌(くちしょうが)は、まさにことばによる音楽作品のシミュレーションそのものである。「うーっどどんどん すととんどーこどん」で和太鼓のリズム・音色・奏法をすべてを表してしまう、このようなリズムことばが口唱歌である。自国の音楽文化でありながら、疎遠で、むずかしいと感じている邦楽・民族芸能に多少ともたやすく近づくことができる口唱歌という学習法の研究は私の今後の課題である。

[3. 歌詞と音楽の関係という視点からの歌唱教材の検討]

学生は「きらきらぼし」や「メリーさんのひつじ」を漠然と日本の歌だと思っており、子どもの歌唱教材に訳詞や作詞による外国曲が多いのを知って驚く。陳腐な歌詞、曲と合わない訳詞に対して慨して「寛容」である。伝統的に継承されてきた童謡・唱歌、日々量産体制の子ども向けマス・コミ音楽〔繁下(1972)による、大人用の大衆音楽との同質性の指摘は末だに新しい〕、保育雑誌に次々登場する新しい歌、等々、子どもの歌は私たちの周囲にあふれている。右から左へと次々歌っていくにはこと欠かないが、音楽で何を育てるのかという視点がないやり方はいかにも寂しい。教材選択の目をもつのは言うほどに簡単ではないが、何らかの視点を与えたい、そう考え、歌詞と音楽の関係を考える授業を構成してみた。

譜例5は、マザー・ゲース(英語圏のわらべうた)から、学生にとって既知と未知の歌を選んだものである。これに先立って、英語と日本語のアクセントの違い(強勢アクセント・高低アクセント)を知るために、英語の歌をそれらしく発音して歌ったり、日本語の高低アクセントにひっかかる歌を歌ったりする。譜例5の例のように、訳詞によってもとの歌詞の表現内容が薄まってしまったり、逆に忠実な訳ではとても音楽として歌えなくなる、という事実〔尾見・伊吹山(1985:134-141)〕は、学生にはインパクトがあったようだ。次のような学生の感想も寄せられた。「一番興味があったのは、英語の歌と日本語の歌の比較である。歌詞の内容で比べたり、アクセントで比べたり、いろいろな方向から一つのことを分析してみることは、とても楽しかったし、歌い比べてみることで、違いが分かり、頭にも入りやすかった。」

〈ことばと音楽の接点〉を探る第三の方向は、たんに教材の選択の問題にとどまるのではなく、保育において日常的な教授行為に当然つながっていく。幼児は歌うように話し、話すように歌う。子どもに歌い聴かせ、歌を教え、あるいは本の読み聞かせをするとき、保育者は〈言葉を歌う〉ということ意識すべきではないだろうかと思う。こうした方向への〈教育内容研究〉と〈教材研究〉は、楽しい今後の課題である。

おわりに

日本の公教育における音楽の〈教職〉の専門性は、初等教育・幼児教育においては、非常に軽んじられてきた。音楽(他の芸術も同様)の特殊性を考えると、現職教育が制度的に整備されていない現状では、教育職員免許法が定める履修単位は、音楽を教えることの専門性を養うにはあまりに少なすぎる。音楽を専門としない学生に、このようなきわめて少ない単位の枠で、幼児に音楽を教えることの専門的力量をもたせるとするのは、とうてい不可能である。いわゆる技術の問題が大きくからむからである。しかし、現実問題として、所定の単位数の中で最大の教育的効果を上げなければならない。物理的制約をばやくよりは、暫定的な実践的解答を出してみよう、というのが本稿の趣旨である。言ってみれば、少なすぎる授業時間、学生の音楽の既習経験の大きな差、一貫した教育内容不在の義務教育の総決算としての音楽「低学力」、といったさまざまな制約や困難をいわば逆手にとったようなものである。とりあえず個々の技術を棚上げにして、だれもがもっている原音楽性にみんなで気づいてみよう、ということのだが、西洋音楽・日本音楽その他の音楽様式をきちんと学ぶ必要がないなどとは全く思っていない。様式学習に対するささやかな試みは、今後さらに実践を重ねて発展させたいと考えている。

保育内容の創造を内包しつつ、学生が大人としてとりくみがいのある〈大学の音楽〉の授業づくり——この二重構造のほどよい具合を見つける、私の「〈教職音楽〉の授業研究」は、かなりスリリングなものだった。最終的には授業者自身の音楽実践・音楽観が問われるのである。「〈教職音楽〉の授業研究」の先駆的先行研究者の一人である森田(1978:59)の言を借りて、この小論を閉じたいと思う。

「どんなに専門的な研究であっても、つねに何らかの意味で総合的な理解に達するのが当然であろう。私としては自分なりの総合的理解をもって学生と対するしかないのである。(中略)声楽家であれ、ピアニストであれ、作曲家であれ自分が現在の段階の中で到達している音楽への総合的理解がこの授業の中で試され整理されるのは、同じことであると思う。そしてそのような総合に到ろうとしない専門研究は無意味であってやめてしまえばよいと思う。あまりに多様化し、多極化した現代の学問・芸術の世界に、ほとんど溺れ死にしようとしている私は、この授業によって研究者としてのレゾン・デートルを回復できるのではないかと、密かに期待しながら性懲りもなく、またまたこの授業に立ち向かおうとしているのである。」

文献

- 尾見敦子 1985 「子どもが歌う」『幼児と音楽』有斐閣：66-116
- 尾見敦子・伊吹山真帆子 1985 「リズムから考える」『幼児と音楽』有斐閣：117-168
- 尾見敦子 1989 「幼児の自発的歌唱行動の発達(2)」『音楽学』第35巻3号：211-212
- 金田一春彦 1988 『日本語 新版(上)』岩波書店
- 繁下和雄 1972 「音楽文化の潮流と『現代っ子』」『音楽教育研究』6月号：72-81
- 谷川俊太郎 1973 『ことばあそびうた』福音館書店 (続編は1981『ことばあそびうた また』)
- 中川李枝子 1988 『なぞなぞえほん』福音館書店
- ブラックング 1978 『人間の音楽性』徳丸吉彦訳, 岩波書店 (Blacking, John. 1973 *How musical in man?* Seattle: Washington Press)
- 森田 稔 1978 「『専門科目』ということ」『季刊音楽教育研究』15号：57-62 [宮城教育大学音楽科教官団「宮城教育大学小学校教員養成課程における専門科目『音楽』の授業内容と方法の研究」(42-62)の一部]
- リスト 1963 「言語と歌唱の境界」List, George. "The boundaries of speech and song" *Ethnomusicology*. Vol. 7 No. 1.

(譜例1) ネーム・ミュージック

メイン・イベントは *Name Music*
 みんなの *ti-ki-ti-ki...* *パンパン*

リズム・オスティネート
ti-ki-ti-ki
 パン
tin-ti-tin
 パンパン
 voice sound も入ってきます。
 次は kitchen music instruments でやってみよう。
 インテイクはこれで

Xロディー (おみあつこの場合)
 グループ・メンバーのユニゾンのコーラスもよかっています。
 次は カッコよく、木琴 (マリンバ) できめてみよう。

コード [和音] (おみあつこの場合)
 カッコよく きめる工夫は何かかな?
 お名前 の 具合 によるけれど...

4 [G7 | C]
 ジーセブン ミーナター

[授業通信 第2号 (1990. 4. 28) より]

(譜例2) なぞなぞうた

こういうなぞなぞは、いかが？

♡♡♡♡
心当たりのあるところが、曲のクライマックス。
子ビモに
ヒッ

詞・「なぞなぞえほん」より
曲・おみ あつこ

あさ おきたら ま ず、い く と こ ろ、
お び か け ま え に、い く と こ ろ、
ね る ま え に も、い く と こ ろ、
い ま た く な、た ら、
か ま ん し な い で、い く と こ ろ、
ひ と り ま り で、い く と こ ろ。



で、[[オスティナト]] 伴奏

3/4

コードネーム
で言うよ
C
(シー)

G7
(ジーセブン)

[授業通信 第1号 (1991. 4. 19) より]

(譜例 5) 外国曲の訳詞の問題

原曲の題 原訳可か
 (1) よく知られた歌の場合
 ♪ マリーはこひつしかつていた

原詩に
 忠実な訳
 (6/4:3/4) 1. マリーはこひつしかつていた かつていた
 しらいけがわはゆきのように
 マリーがいくとどこへへでも どこへへでも
 こひつじをまつてついでた



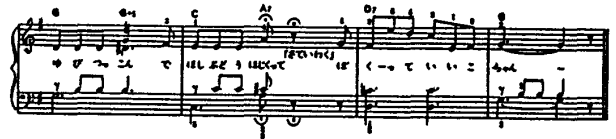
Mary had a little lamb, Little lamb, Little lamb,
 Mary had a little lamb, Its fleece was white as snow.

(2) "定訳"がよい"初耳"の歌は一曲。

♪ ちびっこジャック・ホーナー
 ちびっこジャック・ホーナー
 すみっこにすわって
 たべてるクリスマス・パイ
 おかひ つつこんで
 黒いぶどう 黒くって
 「きていやく」 黒くっていいちゃん!



♪-これは歌のほかに
 至難な
 わて-!
 Let's Sing!
 Why not try?



Little Jack Horner sat in the corner,
 Eating a Christmas pie.
 He put in his thumb, and pulled out a plum,
 And said, What a good boy am I!

[授業通信 第5号 (1990. 7. 2) より]