

歌詞の解釈と歌唱表現・主体性

小池 順子

Interpretation of Lyrics, Expression of Song and Subjectivity

Junko KOIKE

Abstract

This paper aims to elucidate that interpreting of Lyrics of directly connects how music expression is expressed and moves the conscious of the subject.

The lyrics of teaching materials seem easy to understand. However, being interpreted those deeply, the lyrics could disclose its implicit meanings. Only then the lyrics confront to “me” that have otherness. when “I” confront the otherness of the lyrics, we can consider deep meanings of the song and how the song should be expressed.

On the same time, “I”, as each subject, could be moved to review “my” own concept about the words. This process means that “my” consciousness change, that is, movement of “my” consciousness occurs. That movement should be called subjectivity of subject. And the above “I” have to be a music teacher because the interpretation of the lyrics is an important work, beside a teacher has to be a subject who is aware of his/her own subjectivity.

Keywords : interpretation , lyrics, expression of song ,subjectivity, teaching materials

1. はじめに一先行研究にみる歌詞への態度

本稿では、歌唱教材の歌詞の解釈の意義と目的を再構成し、歌詞の解釈がそれ自体で歌唱表現を変える営みであることと主体的な営みになることを解明したい。考察の端緒として、音楽教育研究あるいは音楽科の授業論において歌唱教材の歌詞の解釈がどのように扱われてきたかを検討し、従来の歌唱教材の解釈の何が問題であるかを明らかにする。

最初に、教師用指導書（以下、指導書）の中で歌唱教材の歌詞がどのように扱われているかを取り上げた。指導書は、教科書に準拠して学習指導要領との関連を強く意識して作成されており、教育現場での音楽の授業づくりに参考にされることを目的としている資料である。指導書は、歌唱教材の扱い、特に歌詞について以下のように記述している¹（指導書2015p.12）。

しかし歌の場合は、歌詞のもつ意味がその楽曲

のイメージに与える影響は強いものがあります。そういった視点から考えると、日本の風情や情緒をみごとに表現しているものが多い歌唱共通教材を指導する際には、言葉一つ一つの発音や意味などを十分に指導し、日本語の美しさやすばらしさを味わいながら、日本の歌としていつまでも心に残るように歌い継いでいくようにしたいものです。

ここで書かれているのは、歌詞と楽曲のイメージとは強い関係にあるということ、特に歌唱共通教材については歌詞の中の言葉の発音や意味などを十分指導する必要があるということである。

しかし、個々の楽曲を扱う「本題材における教材と主な学習の流れ」という具体的な指導のポイントの記述になると、歌詞の「言葉一つ一つの発音や意味などを十分に指導」という上述の観点は不明瞭になる。例えば、「かたつむり」（文部省唱歌）の指導に関する

記述は次のようになる²。

拍の流れを感じ取って、体を動かしながら楽しく歌います。かたつむりについて知っている情報を共有したり、かたつむりの写真を見たりして、どのような生き物なのかイメージをもつようにします。その後、かたつむりに呼び掛けている歌詞であることを確認し、優しい気持ちをもって呼び掛けるつもりで歌うようにします³。

ここで言及されるイメージはかたつむりの情報、形状といった生物としてのかたつむりから引き出されるイメージで、歌の「かたつむり」から引き出されるイメージではない。歌詞そのものについては、かたつむりに呼び掛ける内容であることを「確認」せよというに止まる。そして根拠が示されないまま、かたつむりに「優しい気持ち」で呼び掛けるつもりで歌うよう指示している。このように指導書は、総論では歌詞の発音、意味などを指導する必要を訴えながら、具体的な教材の指導案になると歌詞の発音や意味に根拠がないイメージや気持ちを引き合いにしている。

歌詞に根拠をもたないイメージの抽出は、先行研究にもみることができる。例えば、高嶋・松下・須貝(1977)が「〈かたつむり〉(1年)の歌詞から考え出される一般的なイメージは、緩慢な動きのかたつむりの姿であろう」と述べる時、生き物としてのかたつむりの一般的なイメージが歌詞の内容よりも先行していることは明らかで、指導書と同じ読み方で歌詞を眺めていることが認められる(高嶋・松下・須貝1977 p.42)。高嶋らも、歌詞の解釈の重要性を訴えてはいる。しかし、歌詞を見るだけでは解釈は不十分で、歌唱教材の解釈は音楽的要素を検討することで適切になるという。高嶋らは、「音楽的要素の解釈をした後に、歌詞の内容を考え直してみると、歌詞だけの場合とは異なった情景が明白に浮かんでくる」という。その情景とは「かたつむりの動きの様子ではなく、それを見ている子どもの姿」、「かたつむりのまわりを飛び跳ねながら囃し立てている元気な子どもの様子」であり、「このような教

材の解釈は、教材研究において音楽的要素を十分に検討することによって、始めて適切になされうる」という(高嶋・松下・須貝1977 pp.42-43)⁴。

高嶋らがこのように考える根拠は、音楽科の授業の問題が「音楽そのものの指導はほとんどなされずに、『歌詞の内容を味わう』ことが中心になってしまうことが多いこと」にある(高嶋・松下・須貝1977 p.41)。高嶋らによれば、「歌詞を理解させたことによって、音楽についても何らかの指導をしたと思うのは単なる錯覚にすぎない」(高嶋・松下・須貝1977 pp.41-42)。なぜなら、歌詞と音楽という「両者はどこまでいっても同一物になることはない」からである(高嶋・松下・須貝1977 p.42)。歌詞と音楽とは分離している。だから高嶋らが「音楽そのもの」というとき、歌詞はそれに含まれない。歌詞の理解と音楽の学習は別物ととらえられており、かつ音楽とりわけ抽象的な器楽曲を高次のものとし、歌詞をそれより低次のものとしてみている⁵。

歌詞と音楽を分離してとらえ、かつ音楽を歌詞より高次のものとみなす態度は山中・北岡(2007)にもみられる。山中らは、音楽科の歌唱表現の学習指導案によく書かれる「情景を思い浮かべて歌う」という記述の意味を問い、この言葉の具体的な内容を検討している。山中らの検討によれば、情景を思い浮かべることが第一に音楽の内容ではない。第二に、歌詞から思い浮かべられる情景は各人それぞれなので、この記述の実践は音楽的なねらいを必要としない。したがって、「情景を思い浮かべて歌う」という言葉を音楽科のねらいとするには、「歌詞を理解し、歌詞の持つイメージを反映している楽曲の構造の特徴をとらえ、それを歌唱表現に活かす」と読み替えることが必要だという(山中・北岡2007 pp.71-72)。

山中らによれば、音楽の授業でやるべきことは歌詞の内容を理解し、「その歌詞から受けるイメージが楽曲構成上どのような仕組みを使って伝えられているかを見つけること」である(山中・北岡2007 p.72)。山中らが考える音楽の授業は、歌詞を理解してイメージをつかんだらそれを音楽構成上の仕組みを理解するために使うというように展開していく。山中らのいう音楽構

成上の仕組みは、例示されるものが三拍子であるとかリズムとかアクセントといったものなので、高嶋らのいう音楽的要素と同じ内容を指している。高嶋らの考えと同様に、歌詞の理解は、楽曲構成の理解へと「高められ」なければならないのである。

2. 歌詞への態度の何が問題か

歌詞と楽曲の関係がこのようにとらえられると、歌詞に関する教師の教授行為は歌詞の意味を子どもに理解させることになる。具体的には、歌詞の言葉の意味の説明である。説明によって子どもたちに何らかの情景を思い浮かべさせた後は、歌詞を暗記させることが課題になる⁶。江田（2017）は、歌唱共通教材「まきばの朝」を例に歌唱教材の指導法を研究しているが、この研究で調査対象になった授業では、「3回3番まで範唱CDが流されるうちに、すべての歌詞を聴き取る」ことが子どもに課されている。江田は指導改善のヒントとして、「『難しい歌詞だから説明して分からせる』のではなく、「日本語なのだから、思い切って聴き取らせてみる」のはどうだろうか」といい、歌詞の意味を説明することさえも不要だという（江田2017p.161）。戎谷（1993）もまた自分の実践を通して、歌詞の理解については「詩の解釈が目的ではない」と言い切り、「教師は、題材や歌詞から、自由なイメージをできるだけ多くふくらませ、表現への手がかりとしたい」と述べる。戎谷によれば、歌詞を詩として読むことは歌詞から様々なイメージをふくらませるために不要であるか、少なくとも重要ではない。戎谷は、詩の解釈をしないまま、自由なイメージをふくらませることが「教材解釈に役立つ」という（戎谷1993 p.112）。

指導書と先行研究の検討から明らかなのは、歌唱教材の歌詞が曲のイメージとの関連で重要であるという共通認識がある一方で、歌詞はそれ自体では解釈や探究の素材としてはとらえられていないということである。この認識を支えているのは、歌唱教材を歌詞と音楽とに分けて、歌詞を二次的なものとみなす態度である。この態度のもとでは、歌詞の解釈として行われるのは、歌詞に使われている言葉の意味を知ること、曲

の成り立ちや創作された背景、題材の自然科学的な性質や事象といった外的な知識を得ること、これらの知識を集約して歌詞全体の印象を決めることになる。

このような歌詞への態度は、二つの観点から問題を指摘できる。問題の一つは、歌詞と楽曲とを分けることである。歌詞と楽曲は要素として独立しながら、歌曲という作品として一体的で切り離せない関係にある。換言すれば、歌詞は歌曲という形式の中で制作過程や表現行為の過程で楽曲と溶け合っている。解釈のために言葉や音楽的要素を一時的に抽出したとしても、歌詞と音楽的要素は同じ資格で作品の内容や文脈に戻るはずであり、歌詞の解釈と楽曲構造の解釈は一方が変われば他方も変わるという相関関係にあるはずである。歌詞と楽曲の解釈は、どちらかがどちらかに対して優位であるとか役に立つという関係ではない。

二つめの問題点な観点は、歌詞の解釈として行われていることが教材解釈の目的に対応していないことである。教材解釈としての歌詞の解釈は、歌詞の中にしまわれ蔵されているものを引き出すことが目指されなければならない⁷。歌唱教材の歌詞は教材そのものである。教材そのものから引き出されたイメージこそがその歌唱教材のイメージである。辞書的な言葉の意味や歌に関する周辺的な知識は、教材解釈のために役に立つことがあるかもしれないが、その内容自体はその歌唱教材のイメージではない。

指導書や先行研究の検討を通して明らかになった歌唱教材の歌詞への態度は歌を解釈するという目的に照らして不十分であるために、その歌をどう表現したいかという問いへ展開しない。歌詞を理解することで音楽について何らかの指導をしたと思うのは錯覚にすぎないとか、歌詞の内容や歌詞がもつイメージは楽曲の構造上に示されている特徴をとらえるために必要であるといった指摘は、歌詞の解釈がもつ問題であるよりむしろ歌詞の解釈をしないことで起こる問題ではないだろうか。

3. 歌詞の解釈の重要性について

歌詞の解釈を重要だとしながら歌詞そのものを解釈

しない、指導書に典型的にみられる歌詞への態度は、上述したように「この歌をどう歌うか」という表現への問いに展開しない。しかし一方で、歌詞の解釈が重要であるという認識は共有されていることは確認した通りである。問題は、表現の問いに展開するための歌詞の解釈の方法ではないだろうか。

歌詞にしまわれ蔵されているものを引き出す解釈の例として、岡（1989）の「おぼろ月夜」（岡野貞一作曲 高野辰之作詞）の歌詞の解釈を挙げてみたい。岡は、歌詞の読み解きの観点として「おぼろ月夜」の詩が八字と六字の繰り返しで構成されていること、並列を示す「も」という助詞が多用されていること、かつ、描かれているものが視覚的な対象から聴覚や触覚でとらえる対象に転換する部分があること、しかもそれは曲の盛り上がりの部分に相当することをつかんでいる（岡1989 pp.8-9）。岡の解釈は、歌詞の言葉の構成と細部に着目することを通してなされている。そのことで歌うときの感覚の処し方を明らかにし、この歌で歌われている情景を身体感覚でとらえ、表現できる手がかりを示している。

このような歌詞の読み方は、国語史を専門とする黒沢（畑中・黒沢・塚田1998）によってその重要性が示されている。黒沢は、「花」（滝廉太郎作曲 武島羽衣作詞）という歌曲の解釈において、第一連（一番）の『^{かい}權のしづくも花と散る』という句の「も」に注目する（cf. 畑中ら1998 p.12）⁸。「も」は助詞で、ある事柄を挙げ、同様の事柄が他にある意を表す（大辞林）。ということは、「權のしづくも」という詞は、「權のしづく」と同様のものが他にあるということを示している。この言葉の前の歌詞は「春のうらゝの隅田川 のほりくだりの船人が」という一節である。この節から「權のしづく」と並ぶものを見つけなくてはならない。「も」が示す他のものとは、黒沢によれば隅田川の両岸に舞う花びらである。黒沢は、隅田川を舞う「花びらを脳裏に描いてこそ、この『も』のニュアンスが生きてくるわけで、その風景にさそわれて『權のしづく』がとび散ったきらめきまで花吹雪のように見える」という（畑中ら1998 p.12）。この解釈を通して、「^{かい}權のしづくも花と

散る」という詞の中の「も」というわずか一文字に、私たちは「しづく」と桜の花びらを一つの視界に想像的に眺め見ることができるようになる。

同様のことは「おぼろ月夜」の解釈でも起こる。「も」という助詞に着目して「おぼろ月夜」の詩の世界の中で作者が何を見て何を聴いているのかということが解釈で明らかになると、そのことが歌う内容や表現の仕方を決めていく。ところが岡は、助詞「も」の解釈を、歌唱表現にまつわる追究的な問いやその問いの答えにはしなかった⁹。解釈の結果、この歌はレガートで歌うことが望ましいと言明するに止まり、歌詞の理解を全体的な情景の描写に薄めてしまったのである（岡1989 p.9）。岡の考察が教材解釈における教師のわかり方を明らかにすることが目的であったことを考慮すれば、この指摘は的を射ていないかもしれない。しかしそうだとしたら、歌詞の解釈は何を目指していることになるのだろうか。

黒沢と塚田は、日本歌曲を歌う上で歌詞を音符と離れた、詩としての形で読んでみることは絶対に必要なことだという。詩として読むということは、歌詞を自然や人事などから受ける感動をリズムをもつ言語形式で表したのとして読むことであり、「花」の一節、「權のしづくも花と散る」の「も」が何を指示しているかを「見る」ということである。このような読みがなければ、「ながめを何にたとふべき」という一節で作者が春の隅田川の美しさにどんなに感動しているかということに気づくことはできない。つまり、歌詞を詩という作品として解釈の対象としなければ、歌曲が何を表現しているかは不明瞭なままに止まり、表現するために肝要な内容に到達できないのである。

ところが日本歌曲においては歌詞を詩として読むことがないがしろにされているために、「実は詩の本意をよく理解していなかったり、時にはまったく誤解したままで、うっかり聴いたりしてしまうという結果になりやすい」（畑中ら1998 p.2）。なぜ、このような結果になりやすいのか。歌詞が外国語の場合は「はじめから言葉が難しく、わかりにくいという認識がある」ために「かえって詩を誤りなく、慎重に理解しようと努力」

するのに、私たち日本人にとって「日本歌曲は、日本語で書かれているために、「当然意味は分かるはずだ」と決めてかかってしまう傾向がある」からだ」と黒沢と塚田はいう（畑中他1998 p.2）。

歌詞が日本語で書かれているために、「当然意味は分かるはずだ」と決めてかかってしまう傾向は、例えば、助詞「も」に注目するという読みを困難にする。それでも私たちは、日本人であるために日本語の歌を歌うことはできてしまう。詩を誤りなく、慎重に理解しようと努力をしなくても、意味をわかっているあるいは少なくともわかっていると思いつくことは可能なのである。

4. 歌詞の解釈の難しさー読みの自動化

意味は分かるはずだと決めてかかってしまう傾向は、その日本語が本当は多義的であるとしても、複数の意味のいずれの意味かということをも問はずにそのまま読み進めるといふ読み方をも支持する。このような読みを森山は、「自動化」された読みという（森山2015 p.69）¹⁰。

読みの自動化は、国語の授業においては間違っただけでなく子どもたちを導いてしまうことがある。ある一つの言葉の意味の解釈を正確に解釈しないことが文章全体の誤読につながる可能性があるからである。しかも自動化された読みは、単に文章や言葉の読解の問題に留まらず、子どもの主体的な読みを阻むという深刻な問題をはらんでいると森山はいう。

森山によれば、読みには三つの段階がある。第一の段階が言葉としての把握、第二段階が文脈としての位置づけ、第三段階が主体的な関わりである（森山2015 p.60）。森山は、小学3年生の歌唱共通教材「茶摘み」（文部省唱歌）の歌詞を使って、文法的形式の多義性と読みの主体性の関係を考察している。森山によれば、「あれに見えるは 茶摘みじゃないか」という歌詞が問題である。この歌詞は、「あれに」何かを見る人がいて、見えるものが茶摘みであることを認定し認識することで感嘆しているという意味と、「あれに見える」ものが茶摘みではないかと思いつつもそれを少しいぶかしむ意味という二つの解釈がありうる（cf.森山2015 p.68）。

もし前者の意味ならば、「じゃないか」の発音は下降調になり、後者の意味ならば上昇調になる。一般的には前者の感嘆している意味で解釈されているように思われるが、続く歌詞、「あかねだすきに菅の笠」が遠景に見えるだけだとしたら、後者の解釈は不可能ではない。

この一節については二つの解釈が可能であり、それでいて二つの解釈のどちらが妥当かを決定することはできない。なぜなら、「茶摘み」は歌であり歌詞の音程が作曲者によって決められているために、抑揚が解釈を決定する手がかりにならないからである。しかし、妥当な解釈を決定できないことは歌詞を多義的に解釈する意義を否定する根拠にならない。森山は、歌詞に「複数の解釈がありうることを出発点にして、自分なりの解釈を考えてみること」は子どもにとって大切なプロセスであり、「この作品について自分なりにより深く考える経験になる」という（森山2015 p.67）。この読み方を森山は、読みの第三段階、言葉との主体的な関わりのある段階という。

歌詞の多義性を探ることは、与えられた言葉の内容を自分で考え、複数の意味の可能性の中からどの意味をより妥当ととらえ、どの意味で歌うかを自分で決めるという機会を子どもに与える。このような読みは、どの意味で歌うかという表現の問題であると同時に、歌詞との主体的な関わりを担保する読み方でもある。言葉の意味をわかっているという日本語への思い込みを外し読みの自動化を超えることは、表現の仕方へと展開する歌詞の解釈の問題であり、同時にどう表現するかを自分で決定する主体の主体性の問題でもある。

しかし、森山の考察はまだ不十分にみえる。歌詞の多義性を探り自分なりの解釈を考えてみるのが言葉あるいは歌詞と主体的な関わりになるとは、どのような意味においてなのだろうか。森山の論を文字通りにとらえてしまうと、言葉に意味が複数あることを明らかにし複数の意味から選択させることが主体性を保障することであるかのように思われてしまう。主体的であるとは意味を選択することなのだろうか。歌詞の多義性と歌詞を解釈する主体の主体性は、さらに精確に考察されなければならない。

5. 歌詞の他者性と主体性

読みの自動化は、「私」が言葉の意味を知っているという思い込みに支えられている。したがって読みの自動化が遮られるのは、思っていた意味が覆されるとか、言葉を知っているのに意味がわからないとか、間違っていないけれども同じ言葉に違う意味があると気づくときである。知っているという思い込みが覆されると、歌詞はわからない言葉になるか、どの意味で理解すればいいかわからない言葉として「私」に現れる。このように現れるときに歌詞がもつ性質を、ガダマー(Gadamer, H.G.)に倣って歌詞の他者性と呼びたい¹¹。

歌詞が他者性を帯びると、歌詞は、他者の現れ方と同様、「私」にとってそれ自体で独立した未知のものになる。未知のものを知りたいとき、相手が他者ならば他者の発話に耳を傾け、他者の意見に自分を差し向ける。ところが歌詞は自分からは発話してはくれないために、歌詞の理解については「私」の方がわかろうと努力しなければならない。このとき手がかりになるのは、「私」が予め知っている意味である。したがって、他者性をもった歌詞の理解はまず自分の思い込み、「私」の先行概念(Vorbegriff)を吟味することから始まる。

先行概念が未知のものとの対照によって吟味されると概念は更新され、先行概念はより適切な概念に置き換えられる。得られた概念は次の吟味のための先行概念になり、解釈が進めば再び概念は更新される。こうして絶えざる更新を通して、歌詞の理解は深まっていく(cf.Gadamer[1986] S.271 2008 p.423)。この過程は、必ずしも誤解を修正する過程ではない。重要なことは、「私」の中に先行している概念や思い込みが何に由来しているか、どの程度妥当性があるかということ、「私」が吟味し「私」に意識的にすることである。

ガダマーを導きにすると、歌詞に他者性を認めて自分の先行概念を更新して練り上げる過程には二つの意味がある。一つの意味は、歌詞の理解が歌詞の「表現の中に横たわるものの直接的な把握というだけでなく、むしろ、隠された内的なものを明らかにすること」(Gadamer[1986]S.265 2008 p.414)である。もう一つの意味は、「その隠されたものに関して自分がよくわかる

(sich mit ihm auskennen精通している)ということ」(Gadamer[1986]S265 2008 p.414)である。歌詞の解釈は、歌詞の表現内容をつかむと同時に、「私」が自分自身をよくわかることを含んでいる。「私」の中に先行している思い込みが覆されるという事態を通して、与えられた歌詞について「私」が何をどのように思い込んでいたのかが明らかにされる。こうして、自動化された読み方を超えて言葉の多義性を探ることは、事象としては与えられた歌詞の表現を理解する努力であり、「私」の内面においては「私」が自分自身を探り自分自身の知をよく知る過程になる。歌詞の他者性に自己を投じることを通して、「私」は「自分自身の先行意見や先入見を際立たせて真に自分のものにする」ことができるのであり、「自分自身が先入見にとらわれていることを自覚する」こともできる(Gadamer[1986]S.273 f./2008 pp. 426-427)。

歌詞の他者性に突き当たり、歌詞を理解しようとすることを通して、「私」は自分の先行概念を吟味し、自分の理解を更新する。この更新の過程は、「私」が自分をよく知る過程でもある。歌詞と主体的に関わるということは、言葉の意味を深く理解するという悟性的変化と「私」が「私」を自覚していく自己意識の変化という二つの変化とでとらえられる。このような「私」の意識の運動と変化が主体的に歌詞と関わるということ、すなわち読みの主体性の内容である。

6. 読みの主体性と歌唱表現の関係

このように、歌詞の解釈という問題は対象としての歌詞の理解に止まらず主体の自己理解の問題でもある。これらの変化は意識という極めて主観的状态の問題であるために、音楽の授業においてその歌をどう歌うかという歌唱表現の問題とは別の事柄であるようにみえるかもしれない。しかしむしろ事態は逆で、読みの主体性を保障するこれらの変化は、「私」が歌をどう歌うかという表現の問題に直接的に影響を与える。このことを解明するために、竹内(1999)が経験したあるエピソードを手がかりにしたい。

竹内はある教員の会合で、参加者が「うさぎとかめ」

(納所弁次郎作曲 石原和三郎作詞) を合唱するのを聞いた¹²。竹内によれば、参加者はその歌を、「みんなおっとり、いわゆる『童心に帰った』とでもいう表情で歌って」という(竹内1999 p.91)。それは「まことになごやかな風景」だった(同前)。

竹内は参加者たちに、「これは、なんの歌ですか?」と尋ねる。一人が「なんの歌って……ウサギとカメがかけっこをして……」/「かけっこの歌ですか?」/「……?」。竹内は続けて、「この歌の歌詞の意味を考えたことのある人は?」と尋ねると、誰も手を挙げなかったという(同前)。

竹内は、歌詞の解釈を始める。「もしもしかめよ かめさんよ」の「もしもし」は、うさぎからかめへの呼びかけである。「せかいのうちでおまえほど あゆみののろいものはない」という歌詞は、かめの歩みの速度を計測した結果を報告しているのではなく、うさぎがかめを侮蔑していることを示す。ここまで確認した後に、次の歌詞「どうしてそんなにのろいのか」を読むと、一人の若い教員が「こらあ、ひどい!」と「目をむいて言った」という。二番の歌詞になると、かめが憤然としている様子が目に浮かぶ。かめからうさぎにかけくらべを申し出るとは、よほどかめは「アタマに来たんだわね」、これが討論、解釈の結果になった(cf.竹内1999pp.91-93)。この後、竹内は参加者たちをうさぎ組とかめ組に分けて、言葉で言い合いをさせてみる。すると、参加者たちの身体の動きや姿勢が変わり、次に歌ってみたときには、「先ほどのほんわかのっぺりした合唱は吹っ飛んでしまって、阿鼻叫喚とまではいかないが、侮蔑と反発のドラマの世界が生まれてしまった」(竹内1999 p.94)。

「うさぎとかめ」を歌った参加者たちの変化は、言葉に行動を感じ取ったことで起こったと竹内はいう。竹内は、歌を歌うとき「ことばを感じとってみると、こんなにもからだと声が変わるということ」が重要なのだという。言葉を感じ取るとは、言葉に人間の行動を感じ取るということである(cf.竹内1999p.95)。言葉に行動を感じ、「ことばが、あるはずみを持ち、高まりを持つとき、それが歌になる」と竹内はいう(竹内1999

p.96)。

言葉に行動を感じ取るという歌詞の理解の仕方は、参加者たちの意識をかなり揺さぶっている。竹内に問われるまで、参加者は歌詞の意味を考えたことがなかったという。歌詞の意味を自分はわかっていると思っていたからである。素朴な日本語で書かれた歌詞は、自動化された読みによってとらえられていた。竹内から何の歌かと尋ねられたとき、参加者たちはわかりきったことを尋ねられているような戸惑いを覚えている。竹内が「これは、なんの歌ですか?」という質問で参加者たちに提示したのは、「うさぎとかめ」の歌詞の他者性である。「なんの歌って……ウサギとカメがかけっこをして……」/「かけっこの歌ですか?」/「……?」というこのやり取りは、参加者が歌詞の他者性に直面させられた人間の主体の揺れ動きを示しているように見える。竹内からの質問に答えるうちに、この歌の歌詞がうさぎとかめの「かけっこ」の様子を表しているのではないこと、からかううさぎと憤然とするかめの対決を表現していることが明らかになる。よほどかめは「アタマに来たんだわね」という参加者の感想は、言葉を自動的に眺めているのでは出てこない認識である。そして、主題的には明らかにされていないが、このような感想を述べるときこの参加者は自分の先行概念が覆されたことを自覚しているはずである。先行概念にとらわれていた自分とかめの憤然とする気持ちをつかんだ自分との違いも、同時に自覚されている。すなわち、この参加者の主体が、精確に言えば主体の意識が運動し変化しているのである。

その後の歌い方の変化は、主体の変化の表れである。歌詞の理解が更新されると、歌う「私」の理解が変化し、歌唱表現も自ずと変わる。歌詞の言葉の解釈は、歌唱表現に直接的に関係している。竹内によれば、歌詞の理解の変化によって変わるのは参加者たちの身体の動きや姿勢だった。竹内はこの変化を参加者たちが言葉を感じ取ってみたことによると述べているが、より精確に言えば、参加者たちの歌い方が変化したのは、竹内の働きかけによって歌詞が未知のものになり、読みに主体性を要求され、その要求に応えたことによる。

参加者たちは先行概念を手放し、歌詞の言葉が表現するものの直接的な把握を超えて、隠された内的なものを明らかにした。

歌う参加者の意識の運動と変化は、歌う身体を変化させ、歌唱表現の仕方を変化させる。歌詞の解釈を通して歌う人間が主体性を発揮すれば、〇〇に歌うようにとか〇〇のような気持ちで歌いましょうなど、歌い方や歌うときの心持を外から指示する必要はなくなる。主体の意識の変化に任せれば、歌う意識の変化が「そのような」表現をもたらすのである。歌詞の解釈と主体性、歌唱表現とは、直接的な関係にある。

7. 歌う「私」の主体性と歌詞の解釈

歌う「私」に歌詞が他者性をもって現れたときに、歌う「私」は歌詞を理解しようとする主体になり、「私」がどのように歌詞を理解していたかが対照的に現れる。歌詞を理解しようとすることは歌う「私」の主体性に関わる問題であり、歌う「私」の表現の問題でもある。しかし、先行研究の検討で既に明らかにされているように、歌詞の解釈はそれ自体でこれらの問題へと展開できない。歌う「私」という主体の意識の運動が起こるためには、歌詞が他者性をもつことが必要である。歌詞の他者性は、詞の言葉の中に隠された内的なものを明らかにしようとする努力を通して明らかになる。歌詞には、日常的に眺めただけではつかめない隠されたものがあるという洞察が必要なのである。このことは、黒沢と塚田が述べていたように歌詞を詩としての形で読んでみることで実践される。歌詞を一つの作品として追究の対象にすることが、歌詞の他者性を明るみに出すために必要であり、歌い手の主体的な表現を実践するために必要なのである。

このような追究の仕事は、誰よりもまず教師の仕事でなければならない。子どもの主体性を表現の変化の中につかむには、授業前に教師自らが歌詞の解釈という仕事を通して主体性を発揮している必要があるからである。「私」という主体の運動、歌詞の言葉の多義性の発見、その発見を通してわかる自分への気づき、これらが授業者に予めつかまれていなければ、教師は子ども

の主体の変化、子どもの意識の運動をつかむこともできない。本稿中の歌う「私」は、授業においてはまず教師でなければならない。

本稿で解明した主体性は主体の意識の運動としてとらえられるものであり、いわゆる主体的な学習活動といった仕方であからさまに見えるものではない。したがって、子どもが主体的な読みをしたか、子どもが歌を主体的に表現しているかを確かめるには、子どもの歌を教師がどのようにつかむかということにかかっている。竹内がそうしたように、教師が意識の運動の前と後とで歌唱表現の変化を認めることができれば、それは歌い手の意識の変化そのものに違いないのであって主体の運動そのものを認めることを意味する。

8. おわりに一残された課題

歌詞の解釈という問題は、歌唱表現と歌う主体の主体性に直接的な関係をもつ。歌詞の解釈の意味をこの関係でつかみ、子どもの歌唱表現を主体の運動や変化として認めるのは教師の重要な仕事である。子どもの表現の内容をどのようにつかむかによって、授業中での教師の発問が変わり、授業の課題が変わり、教師の教授行為全体が変わる可能性がある。考察の次の課題は正にこの点にある。本稿は歌唱教材の歌詞の解釈に焦点を当ててきたが、それが表現とどのような関係があるのかを解明したに止まっている。この解明に意義があるならば、授業で子どもの歌唱表現を指導するときどのような手立てに具体化されるのかということが明らかにされなければ、実際に子どもの表現を豊かにする実践に結びつかない。

また同時に、歌唱教材の解釈について歌詞だけを取り上げるのも本稿の不十分さである。先述したように、歌詞と楽曲は要素として独立しながら歌曲という作品として一体的で切り離せない関係にある。楽曲の解釈もまた、歌唱表現との関係と表現者の主体性の問題としても考察する必要がある。これらの問題は稿を改めて考察したい。

- 1 ここで取り上げた指導書は、教育芸術社の『小学生のおんがく 教師用指導書研究編』(2015)である。
- 2 「かたつむり」(文部省唱歌)の一番の歌詞 でんでんむしむし／かたつむり／おまえのあたまは／どこにある／つのだせやりだせ／あまただせ
- 3 指導書p.29
- 4 高嶋らのこの解釈には疑念が残る。一般的に考えて、かたつむりのような小さな生き物の周りを子どもが飛び跳ねて囃し立てるということは考えにくい。この部分の解釈は、「かたつむり」のリズムが付点八分音符と十六分音符の繰り返しであり、このリズムがイメージさせる動きに由っている。高嶋らの解釈は、リズムのイメージが歌の解釈を不自然にしているとも考えられるのではないだろうか。
- 5 高嶋らは、「成長していく生徒の音楽的能力は、やがては抽象的な器楽曲(絶対音楽)をも十分に理解できるものになっていく」という(高嶋・松下・須貝1977p.42)。抽象的な器楽曲を理解できることを目指すのが音楽的能力の高まりだという。
- 6 山中らの提示する授業案の中の教師の教授行為には、「何回で歌詞唱ができるか目標をもって歌わせる」という記述がある。(山中ら2007p.75)
- 7 横須賀薫編『授業研究用語辞典』(1990教育出版)「教材解釈」の項を参照。
- 8 「花」(滝廉太郎作曲 武島羽衣作詞)の第一連(一番)の歌詞は以下の通り。「春のうらゝの隅田川／のほりくだりの船人が／權のしづくも花と散る／ながめを何にたとうふべき」
- 9 岡は、このような解釈をすれば、教師は「情景を想像しながら歌わせる」といった抽象的な目標設定はしなくなるし、この詞を読み解いた具体的な個々の視点を理解させることになるというが、しかし、歌詞の解釈がどのように授業で展開するかまでは論じていない(cf.岡1989 p.9)。
- 10 森山(2015)は、国語教育の文脈で読みの自動化の問題を論じている。
- 11 ガダマーは、自分自身が先入見にとらわれていることを自覚すること(innetusein)、その自覚によってテキストそのものが他者性を示すようになるという(cf. Gadamer[1986] S. 273 f. 2008 p.426)。ガダマーは歴史学と文献学の歴史を検討する文脈でテキストの解釈を問題にしている、テキスト(Text)は書かれた言葉を対象にしている。したがって、本稿の考察に合わせてテキストを歌詞と読み替えても、事態は同じである。

12 竹内は引用書の中で「『もしもしかめよ』を合唱するのを聞きました」と述べているが(竹内1999 p.91)、正確にはこの歌の題は「うさぎとかめ」である。歌詞は以下の通り。もしもしかめよ かめさんよ／せかいのうちに おまえほど／あゆみの のろい ものはない／どうして そんなに のろいのか／なんと おっしゃるうさぎさん／そんなら おまえと かけくらべ／むこうの小山の ふもとまで／どちらが さきに かけつくか／どんなにかめが いそいでも／どうせ ばんまでかかるだろ／ここで ちょっとひとねむり／グーグーグーグー グーグーグー (井上編1972 p.118)

引用文献

- Gadamer, H.G. (1986) "Wahrheit und Methode" Tübingen, J.C.B.Mohr, 饗田収・巻田悦郎訳(2008)『真理と方法Ⅱ』法政大学出版局
- 井上武士編(1972)『日本唱歌全集』音楽之友社
- 小原光一・飯沼信義・浦田健次郎著・監修(2015)『小学生のおんがく 教師用指導書研究編』教育芸術社
- 江田司(2017)「『歌唱共通教材』指導法についての一考察—4年生教材《まきばの朝》を例に一」『名古屋学院大学論集社会科学篇』第53巻 第4号pp.147-162.
- 戎谷和修.(1993)「日本の歌曲(歌唱共通教材)へのアプローチ—歌唱共通教材の背景・教材解釈・働きかけ—」『山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第4号pp.109-136.
- 岡健(1989)「音楽授業にとって『教材解釈』とは何か—歌唱教材『おぼろ月夜』の指導における『教材解釈』の検討を通して—」日本音楽教育学会『音楽教育学』第19-1号 pp.3-12.
- 高嶋巖・松下充彦・須貝静直(1977)「歌唱教材における歌詞と音楽についての一考察」『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』 pp.41-52.
- 山中文・北岡禎子(2007)「音楽科の歌唱表現の授業における歌詞理解—挿絵を使った授業構成—」『高知大学教育実践研究21』 pp.71-78.
- 竹内敏晴(1999)『教師のためのからだとことば考』ちくま学芸文庫
- 畑中良助 監修 塚田佳男 選曲・構成 黒沢弘光 解説.(1999)『日本名歌曲百選 詩の分析と解釈Ⅰ』音楽之友社.
- 森山卓郎(2015)「表現の多様性と教材解釈」『京都教育大学国文学会誌43』 pp.59-70.
- 横須賀薫編(1990)『授業研究用語辞典』教育出版