

子どもの表現を広げるための弾き歌い ——歌詞からのアプローチ——

越山沙千子

生活文化学科 音楽教育研究室

Playing Singing to Expand Expression: Approach from Lyrics

Sachiko KOSHIYAMA

Department of Human Sciences and Arts, Jissen Women's University

This article aims to examine the teaching methods and approaches for training childcare and elementary school teachers that use naturally heard lyrics in playing singing with students. Lyrics and words are very important to songs, but in playing singing, there are many places where words are unnaturally heard. In this paper, I classify and analyze the reasons why the words sound unnatural. As a result, I demonstrated that stumbling occurs at the place where the language's intonation and rhythm shifted from the intonation and rhythm of the music. However, as the composer's thoughts have been placed on these spots, students must devise singing and playing methods so that they can be heard naturally. By doing so, it is thought that a student's expressive ability improves, and it becomes a sung song that fosters the sensitivity of children.

Keywords : playing singing (弾き歌い), Lyrics (歌詞), Difference between words and music (言葉と音楽のズレ), natural and unnatural singing method (自然な歌い方、不自然な歌い方), expression (表現), Onomatopoeia (オノマトペ)

1. はじめに

本稿は、保育者養成、小学校教員養成における学生の弾き歌いで多く見られる言葉、歌詞に関連するつまづきの原因を分類、分析し、言葉が自然に聴こえ、豊かな表現につながるような歌い方、さらには学生が応用して自ら取り組むことができるような指導法を検討することを目的とする。

音楽の教師は音楽の専門知識や技術を中心に指導するが、学生とりわけピアノ初学者や初心者にとっては、短期間に習得しなければならない音楽の専門知識や技術を、自分のものにして使いこなすためには相当の努力が必要である。さらに弾き歌いの場合、楽譜上の音符や「ピアノを弾くこと」に気を取られ、子どもにとって歌いやすかったり、イメージが湧いたりしてくるような弾き歌いにならないことも多くある。そこで、本稿では日常生活に欠かせない言葉、つまり歌詞からアプローチして弾き歌いに取り組み、音楽的表現だけでなく知識や技能の向上を目指すレッスンについて考えたい。

1-1. 研究の背景

本研究を行うに至った背景は3つある。

幼稚園や保育所において、「歌うこと」は日々の活動の一部となっている。音楽会のような行事ではなく日常生活における歌う活動では、楽譜は用いられず、子どもたちは保育者の歌声や表情、身振り手振りから徐々に歌を覚えていく。2017（平成29）年告示『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の領域「表現」の項目には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とある。これを歌に当てはめて考えてみよう。保育者の歌を聴いたり、一緒に歌ったりして、作品の世界観やイメージを感じ、自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力、創造性を豊かにするのであれば、保育者の歌が表現豊かで、イメージが自然と湧いてくるようなものでありたいと考える。イメージが自然と湧いてくるためには、歌詞、言葉が伝わらなければならないと考えられるが、弾くことに必死で歌詞は二の次と考えている学生が多く、指導者もまたピアノ中心の指導になって

しまう傾向がある。

筆者は中学生の頃から現在まで合唱や独唱の伴奏を多くしてきた。「伴奏」という言葉は便利ではあるが、極力使いたくないと思っている。作曲家でありピアニストである松本望（2017:4）は、「伴奏する」は英語の *accompany* の訳語で、本来は「一緒に音楽をする」という意味であることを指摘したうえで、「伴奏者」は「“主役に連れ添う演奏者”のようなやや差別的なニュアンスが感じられてしま」うと述べている。筆者もこの考えに共感し、歌の伴奏をする際にはアンサンブルする気持ちを常にもって取り組んでいる。主役の歌を引き立てるだけではなく、同調したり、会話をしたり、追いかけたり、ピアノにとって「おいしい」ところがあったり、情景描写を担当したりすることで、歌い手とアンサンブルをして、つまり協働してひとつの作品を作り上げていくことに魅力を感じている。添えていると考えるのはもったいないと思われる。子どもの歌における歌とピアノも、密接に関係していることが非常に多い。しかし、多くの作品に出あい、作曲家や指揮者と演奏を作り上げていく中で、歌における歌詞の重要性に気がついた。ピアノでも「しゃべる」ように演奏することを考えるようになった時、自分の録音した演奏を聴いて言葉に合っていないことに驚いた。自分自身ではよく聴いているつもりでも、実は音楽の流れ優先で考えていて、言葉と異なる動きをしていたことに気づいたのである。こうした経験から、弾き歌いの指導では「しゃべる」という言葉がよく使われるが、実は非常に難しいと考えている。

これまで複数の養成校で弾き歌いの指導を行ってきたが、養成校によってレッスン時間には大きな差がある。通年で2年間、1回につき15分ほどのレッスンが受けられる養成校もあれば、4年間のうちで半期、しかも1回につき数分のレッスンしか受けられない養成校もある。今後、新カリキュラムに移行する中でピアノのレッスンを中心とした科目は減っていく傾向にある。短い時間、期間の中で、学生が自力でどのように弾き歌いに取り組めば良いのかを示すことが必要であると考え。そうであるならば、学生にとってより身近な言葉、つまり歌詞から考えていった方が取り組みやすいのではないかと考えた。

1-2. 研究の課題

——弾き歌い指導に関する先行研究の検討——

保育者・教員養成校における弾き歌い指導に関する先行研究は多岐にわたっており、養成校の教員が弾き歌い指導および学生の弾き歌いの技能向上を図るために、様々なアプローチに取り組んでいることが分かる。先行研究からは弾き歌いをどのように考えているのか、教員

の立ち位置が明らかになる。根本的に異なる点としては、弾き歌いをピアノ主体で考えているか、歌主体で考えているかであろう。田崎教子（2008:196）のように、弾き歌いを「ピアノ伴奏を弾きながら歌うこと」と考える教員が多いように思われる。実際、ピアノの技能にかかわる先行研究が CiNii でも多くヒットする。一方、松本晴子（2010:96）のように弾き歌いを「うたいながら弾くこと」と捉える教員がおり、筆者も弾き歌いにおいては歌を中心に据えて考えている。

次に、歌に関する先行研究を見ていくと、言葉や歌詞に着目したものは非常に少ない。松本（2010:100）は、「保育者にとって歌をうたうことは、言葉を話すように日本語をうたうことであり、子どもに話をするときの自分の声をそのまま歌にするようにうたう」ことであると述べており、歌における言葉の重要性に焦点をあてた数少ない先行研究のひとつである。また、登啓子（2010）は歌詞から生まれるイメージを広げ、学生の感性を引き出す指導実践をまとめている。歌詞は作品のイメージをとらえるための重要な情報源の一つである。歌詞はイメージを伝えるだけではなく、歌い方やピアノの演奏方法を知る手がかりにもなっていると考えられる。「しゃべる」ように歌い、言葉が自然に聴こえてくるような歌い方とピアノの弾き方をするすることで、作品のイメージが伝わりやすくなると同時に、耳をよく使って聴くことが必要になるので、表現力を磨くことにもつながるだろう。そのために、自然な歌い方や弾き方とはどのように考え、取り組めば可能になるのかを検討することが課題となるだろう。

1-3. 研究の内容と方法

本稿では、自然に聴こえてくる歌い方、弾き方を検討するために、これまでのレッスンで多くの学生に生じた不自然に聴こえ、改善が必要であったつまずきの事例をピックアップし、原因別に分類、分析することとした。原因が明らかになることで、自然に聴こえる歌い方、弾き方を検討できると考えられる。また、多くの学生に共通して現れるつまずきは、学生の歌詞に対する無関心が原因であると片付けることはできないだろう。そこで、楽譜にも着目し、音楽の面からの分析と言葉の面からの分析を比較、検討することとした。この視点は、歌とピアノがアンサンブルをしているという考えからも重要であると言える。

2. つまずきの分類と分析

言葉にかかわるつまずきには、大きく「言葉が不自然に聴こえる場合」と「語感を生かせず、作品のイメージが湧かない場合」の2つに分けられる。さらに、「言葉

が不自然に聴こえる場合」は、「(1) 言葉のイントネーションと旋律の抑揚が異なる事例」「(2) 音符を点で捉える事例」「(3) 連打の問題」「(4) 歌が硬くなってしまう場合」「(5) 促音「っ」の取り扱い」「(6) フレーズを考える」に分類される。また、「語感を生かせず、作品のイメージが湧かない場合」はオノマトペを中心に述べることとする。

2-1. 言葉が不自然に聴こえる場合

(1) 言葉のイントネーションと旋律の抑揚が異なる事例

歌の作曲方法には2通りある。音楽が先にできてから歌詞をつける場合は少なく、多くは詩に音楽をつけている（「付曲する」という）。中田喜直（1960:7）は、「ある歌詞に、メロディーをつけることは、言葉に制約される」と述べている。また、中田や大中恩らが1955（昭和30）年に結成した子どもの歌の作曲家グループ「ろばの会」は、「よい詩によい曲を」というスローガンで、作曲家自身が詩を選んで曲をつけていた。この「ろばの会」から《サッチャン》や《いぬのおまわりさん》など、現在も多くの子どもたちに歌われている歌が発表されている。さらに、作曲家、演奏家双方の立場から「ことばと音楽」について研究をしているなかにしあかね（2016:8）は、「多くの場合は、まず『ことば』があって、作曲者がそのことばに共感したり、インスピレーションを得たり、イメージをふくらませたりして音をつけていく」と作曲の過程を具体的に述べている。しかし、詩に付曲された作品の中でも、言葉のイントネーションから逸脱して、旋律が優先されるところがある。こうした言葉よりも旋律が優先されるところを無意識に歌っていると、歌が不自然に聴こえてしまうことがある。

中川ひろたか（詞）、新沢としひこ（曲）《にじ》を見てみよう。この作品は、譜例1の下線部で言葉のイントネーションと旋律の動きがずれている。なお、譜例1にカタカナで示したイントネーションは、『NHK 日本語発音アクセント新辞典』（2016）に拠っている*注。《にじ》の前半部分における1番の歌詞のイントネーションと旋律の抑揚を比較すると、両者の一致しない部分が多いことが分かる。「シャベル」は標準語では「シャ\ベル」と発音するが、旋律は4度上行して2度下行するため、「シャ/べ\ル」となる。この結果、本来「シャ」に来るべきアクセントが「べ」についてしまい、「喋る」の発音になってしまう。また、「あめ（雨）」も「あ\め」と発音するが、旋律は上行するため、「飴」の発音になる。「くしゃみ」は「く/しゃ\み」と発音するが、旋律では5度下行する上に、無声母音である「く」の音価が言葉の本来もっているリズムよりも長いいため、「く」

の長さを保てずに自然と減衰してしまい、「くっしゃみ」と歌ってしまうことが多い。

《にじ》の前半部分の旋律は、1小節で1フレーズを構成し、全て同じリズムでできているため、言葉よりも音楽的な流れを優先させたと考えられる。よって、「しゃべるように」と指導されても、難しさを感じるのではないだろうか。指導の際には、旋律から外して、言葉が本来もっているイントネーションと旋律とのズレを自覚し、言葉を音に乗せたときにもしゃべっているように聴こえるように歌うには、どのように工夫したら良いのかを考える必要がある。例えば、「シャベル」の部分では本来の言葉のアクセントがある「シャ」を深みや重みを感じながら歌ってみると良いと考えられる。また、「くしゃみ」は「く」を有声母音で歌うことで改善できるので、「く」を「長く」、あるいは「たっぷりと」、「しっかりと」歌ってみるよう声かけをすると良いのではないかと考えられる。

譜例1：《にじ》

にじ
作詞：新沢としひこ
作曲：中川ひろたか

(2) 音符を点でとらえる事例

レッスンをしていると、弾く瞬間しか考えておらず、音の持続性について考えが及ばない学習者は非常に多いと感じる。さらに、弾くことに必死になると、言葉は文字となって意味を失っていく。

譜例2に示した《あめふりくまのこ》1番の「あめがふりました」の部分では、無意識のうちに「あ」の後にブレスをして「あ…めがふりました」と歌い、想像すると恐ろしい光景を伝えていることがある。この原因を学習者の側から考えると、①物語を十分に理解していない、②ブレスの場所を意識していない／決めていない、③「あめ」の下行音程が6度と広いと、音を取りにいつてしまうことが挙げられる。また、音楽的特徴から考えると、付点の心地よい流れの中で「あ」が四分音符の長さ分に伸びるため、音楽の流れが止まりやすい。しかし、4小節で1フレーズのまとまりを意識すると、付点の流れに変化が起こり、フレーズの最高音である「あ」は非常に魅力的な場所だと感じる。おそらく、この作品のキーワードである「雨」を聴き逃さないための工夫なのではないかと想像する。「あめ」と声に出し

てみると、「め」に向かって減衰する。指導ではこの点を意識して「あ」を丁寧な歌うことと、「あ」に向かってふくらませる（クレッシェンドをする）ことを伝えて改善を試みている。

譜例2 《あめふりくまのこ》

あめふりくまのこ

作詞：鶴見正夫
作曲：湯山 明



同様の事例に《どうさん》の「おはながながいのね」の部分の部分が挙げられる。付点四分音符によって長い鼻をゆったりと揺らしている象のイメージが湧くのだが、「お」を歌いながら自然と減衰してしまい、「Oh! はながながいのね」と聴こえることが多い。作品のイメージが変化してしまって笑う学生が多いが、長い音価で表現したい象のイメージが伝わらなければ、魅力が半減してしまう。「おはなが」と声に出してみたり、腕をめいっばい動かして象の鼻の動きを表現しながら歌ったりすることで改善することが多いが、もう少し具体的に『はながいのね』に向かって膨らませて（クレッシェンドして）みようか」と言うこともある。

これらの事例から、言葉が本来もっているリズムとは異なる、音楽的にリズムを工夫し、魅力的に作品のイメージを伝えようとしているところで、不自然な歌い方が生じやすいのではないかと考えられる。そういったところに作曲家の何らかの強い思いや魅力があると捉え、魅力的に歌うための推敲が必要であると考えられる。

(3) 連打の問題

同じ音を連続して演奏することを連打という。連打は弾き方次第で作品の雰囲気を変えてしまうことが多い。学生の多くが、レッスンで指摘されて連打の難しさに気づく。連打を丁寧に扱えるようになると、弾き歌いの質も向上すると思われる。指導の際は、ピアノの技術的な面だけでなく、歌詞の面からも丁寧に扱う必要があることを伝えていきたい。

音を点で捉え、さらに連打でつまずく例に《きらきらぼし》が挙げられる（譜例3）。譜例3「つまずき例」のように、弾き手の弾きやすさの都合で、連打では切り、跳躍進行や順次進行ではつなげて演奏してしまう。その

結果、歌詞も音の流れに連動して「きっらーきっらーひっかーるー おっそーらっのーほっしーよ」と歌ってしまい、言葉のアクセントがずれ、言葉が分断されて、きれいな日本語に聞こえなくなってしまう。そこで、譜例3「改善例」のように楽譜に書き記すなどして、音を持続し、四分音符の長さをできる限り同じ長さにしよとすることが大切であると伝えている。意識だけでなく、音をレガートに聴かせるための連打の弾き方を、弾き歌いのレッスンでは必ず伝えるようにしている。学生の弾き方に応じて声かけも工夫が必要だが、ある学生が「鍵盤が上がりきらないところで踏み込む感じ」と言って感触をつかんでいたのも、以来指導に取り入れるようになった。歌詞、日本語を自然に聴かせるためにはピアノが邪魔をしてはならない。そのためには技術が必要なのだと感じている。

譜例3 《きらきらぼし》

きらきらぼし

作詞：武蔵悦子
フランス民謡

1) つまずき例



2) 改善例



また、譜例2の《あめふりくまのこ》1番の「あとから」では、「あつとかーら」と歌って盆踊り調になることが多い。作品の冒頭には「やさしく話しかけるように」と書かれているが、連打は弾きにくく、手の都合で付点のリズムが弾みすぎてしまうのが原因だと考えられる。作品からどのようなイメージが浮かぶか話してもらい、そのイメージを表現するために必要な技術として、音がつながっているように聴かせるための連打の弾き方を伝え、「静かな雰囲気を出すために手首を上下に揺らさない」、「少し弾きにくいと感じるくらいでちょうど良い」といった声かけをするようにしている。

《大きなくりの木の下で》の冒頭「おおきなくりの」の部分は、「おっきなくりの」と歌う学生が少なからずいる。この作品では弾き歌いをしてる傍らで学生らと一緒に振り付けをしながら歌うようにしている。「おっきな」と歌うと腕を大きく回しにくいと感じることが確認できる。「おおきな」をどう歌うと腕をまわしやすくなるのかを考えてもらうようにすると、のびやかに歌えるようになり、改善することが多い。

《手をたたきましょう》では、「てっを一 たった一 きっ まーしょう」と弾き歌いをしてしまう学生が多い。本来であれば、四分音符である「て」（強拍）や「たたき」のはじめの「た」（中強拍）、「き」（強拍）に重みがか

り、安定するのだが、連打で弾きにくいために切れてしまい、強拍の位置も 2、4 拍目にずれてしまう。さらに言葉まで影響を受けて分断され、文字になってしまう。そうした場合は、つなげて弾く連打の練習をして改善を試みている。同様の事例は、《虫のこえ》（「まつむし」など）や《おかえりのうた》（「またまたあした」）、《ちょうちょう》（「ちょうちょ」）でも見られる。

(4) 歌が硬くなってしまう場合

歌には、1 字につき 1 音があてられた作品が多くある。《どんぐりころころ》や《タやけ小やけ》をみると、楽譜通りに弾くことで硬く聴こえ、日本語のやわらかさや言葉の流れが失われてしまうように思われる。とりわけ幼稚園や保育所に通う子どもたちは、楽譜を見て歌うわけではなく、保育者の歌を聴いて覚えて歌うようになる。そうであるならば、楽譜通りに弾いて歌うのではなく、音を「省く」ことで言葉が自然に聴こえるように工夫をすることも必要なのではないかと考えられる。《どんぐりころころ》では、譜例 4 に「×」で示した音を省くことで、言葉の不自然な硬さを取ることができると考えられる。楽譜の十六分音符を見ると、小さなどんぐりがコロコロ転がっている様子をイメージすることができるので、音色で工夫をしたい。

譜例 4 《どんぐりころころ》

どんぐりころころ

作詞：青木存義
作曲：渡辺 貞

どんぐりころころ どんぶりこ おいけにはま一つて さあたいへん

どじょうがでてきて こんにち は ぼっちゃん いっしょに あそびましよう

《タやけ小やけ》の冒頭「ゆうやけ」も八分音符の連続のため、楽譜通りに弾くと硬くなる場合があるが、言葉に目を向けるように指導を続けていたところ、筆者が言わなくても「ゆう」を四分音符 1 音にまとめて弾き歌いをしてきた学生が何人かいた。楽譜を見て、歌ってみて、そのような点に意識が向くように指導を続けていきたい。

(5) 促音「っ」の取り扱い

促音「っ」も音楽の中では自然に歌うのが難しく、つまりが多い要素であると感じる。譜例 5 《いぬのおまわりさん》の「こまってしまつて」は、「こまてしまて」と歌ってしまう傾向がある。言葉のリズムは音楽と合うように見えるが、音楽的にこのリズムは、強拍

がずれるシンコペーションとなるため、四分音符に強拍が来て、音が前に伸びることになる。「こまって」も「しまつて」も、話す際にはどちらも「て」に向かって減衰していくため、「ま」にアクセントはつかない。また、オリジナル伴奏に目を向けると、旋律にはスラーがかかっているため、言葉が音楽に引っ張られやすい。しゃべるように歌いながら、楽譜に書いてある通りにピアノを弾くことは技術が必要で、特に初心者には難しいと考えられるため、ここは言葉の語感を生かして四分音符で促音に合わせて音を抜いた方が弾き歌いしやすくなり、聴いたり歌ったりする側にとっても自然になるのではないだろうか。

譜例 5 《いぬのおまわりさん》より

《いぬのおまわりさん》より 19 小節目
作詞：佐藤義美
作曲：大中 恩

こ ま っ て し ま っ て

《思い出のアルバム》1 番の「うれしかったこと」、「おもしろかったこと」でもこれと似たようなことが起こる。言葉と音楽のリズムは合っているのだが、言葉よりも音楽を優先させてしまうと音楽に引っ張られて「うれしかたこと」、「おもしろかたこと」と歌ってしまう。弾きにくい連打の後の跳躍で気が緩んでしまうこともあるかもしれない。そうした場合は、「言葉に合わせて四分音符を切って（抜くように）弾いてみよう」と声かけをすると、改善することが多い。

(6) フレーズを考える

これまで見てきたつまずきの事例から、歌には言葉のイントネーションやリズムと音楽的な抑揚とリズムにはズレが生じる部分が意外と多いことが分かった。今度は作品をもう少し大きく捉えて考察してみると、歌詞の流れとフレーズの構造も一致しているところばかりではないことが分かってくる。

《山の音楽家》や《手をたたきましょう》は、それが特徴的に現れる作品である。本稿では《山の音楽家》を例に考察したい。旋律を見ると、冒頭の跳躍のあと、連打と順次進行が組み合わさっていることが分かる。運指を工夫すれば弾くことに難しさを感じることはあまりないように思うが、実際に弾いてみると、譜例 6 のつまず

き例のように無意識のうちに連打では音を切り、順次進行では音をつなげて弾いてしまう。その結果、1 番では「わたしゃ おんがくか やまの こりす」と歌うはずが、「わた しゃお んがくかやま のこ りす」となり、言葉が分断され、アクセントの位置もずれてしまう。このような場合は、学生が弾いていたアーティキュレーションを示したり、真似て歌ってみたりすることで問題点に気づかせる。そして、言葉が自然に聴こえるための弾き方を模索する。学生からは「難しい」と言われる場合が多いので、「わたしゃ おんがくか やまの こりす」と文節で考え、文節と文節の間がつかないように気を付けることや、言葉のあたまで丁寧を意識して歌うように声かけをして、一緒に旋律を弾きながらゆっくり歌って言葉の切れ目を意識してみたり、楽譜にデクレッシェンドを書き加えてみたりする場合もある。このようにして、音楽的な流れと歌詞の流れが一致しないこと、自分自身の「弾きやすさ」と歌詞の流れが一致しないことを学び、歌詞と楽譜をよく読み込む大切さを理解してもらうことが重要だと考えられる。

譜例 6 《山の音楽家》より



2-2. 語感を生かせず、作品のイメージが湧かない場合

——オノマトペの取り扱い——

子どもの歌にはオノマトペが多用されている。その歌い方、弾き方で作品のイメージががらりと変わるのだが、そういう部分こそ弾き歌いをする学生自身が楽しんで表現するようになってほしい。弾き歌い自体も多彩な音との出あいがたくさんあるはずである。中でもオノマトペは自分自身のもつ音の幅を広げ、非常に有意義な学びを得ることができる。

《たなばたさま》や《春の小川》に出てくる「さらさら」は、それぞれ笹の葉が風に揺れる音や小川のせせらぎを表現している。しかし、実際に弾き歌いをする、「ざらざら」「ごつごつ」聴こえることが多い。《たなばたさま》では、連打の弾きにくさと同時に、2 拍子で最後の「ら」が強拍になってしまうことで、本来話す際には抜けていくべき音が強く出てしまうと考えられる。指導の際には、一度「さらさら」と言ってもらい、音の流れや話す時の自然な強弱を認識し、語頭の「さ」で流れをとめない意識をもたせるようにしている。一方、《春の小川》では、冒頭から四分音符が連続し、リズムに変

化がないため、言葉が文字になってしまうことが考えられる。レッスンでは「さらさら」に入る前のブレスを有効に使うことで、新たな流れを作り出すように声かけをしている。

次に《とけいのうた》を考えてみたい。秒針の音を表現している「こちこちかつちん」が、壊れた時計のように「こっちーこっちーかーちん」（譜例 7）や「こちーこちーかつちん」と歌う学生がいる。前者は、譜例 7 のように前述の連打と跳躍の組み合わせにより、弾きやすいという勝手な都合で切ったりつなげたりすることで、歌詞を分断し、アクセントがずれてしまっている。また、後者は連打が弾きにくく、八分音符が前に詰まってしまう、リズムが乱れることから生じる。今はデジタル時計が増えて、アナログ時計の秒針の音が分からない学生もいて驚いたことがあるが、正確な秒針でなければならないことは理解できるので、「こちこちかつちん」の全ての八分音符を均等な長さで音色にするために、切って演奏する練習をすると、どちらのつまずきにも改善が見られた。また、オノマトペとそのあとの「おとけいさん」の対比を「切る」と「つなげる」の対比で表現すると、音楽にメリハリと統一感がでて有効であると考えられる。

譜例 7 《とけいのうた》より

とけいのうた



最後に《手をたたきましよう》を取り上げたい。冒頭も弾きにくい、「たんたんたん」もしくは「たんたたたん」と歌って手を打つ部分で、不自然で語感を生かしていない歌い方、弾き方が見られる。手を打つと、合わさった手は一瞬で離れるはずである。ところが、最後の「たん」の音が伸びてしまう。これは、次が四分休符で一息つけることや、音を切ったら手をどうしたら良いかという迷いで、弾きっぱなしになってしまうように思われる。実際に一緒に手を打ったり、足踏みをしたりして動きと音の減衰を確認し、それに近くなるように音を再現することで、改善を図っている。

他にも、《虫のこえ》などオノマトペを含む作品が多くあるが、実際の音がどのようなものなのかを知ることが、表現の幅を広げるためにも大切なことである。弾き歌いをする際も、ただ歌うのではなく、音で表現しているのだという意識を強くもち、その表現が子どもたちに伝わるための工夫と推敲が必要であると考えられる。

3. まとめと課題

本稿では、言葉が自然に聴こえてくるような歌い方を検討するために、言葉が伝わらない不自然な歌い方の原因を分類、分析してきた。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、多くの学生が共通してつまずく場所では、言葉のイントネーションやリズムと、音楽の抑揚やリズムにズレが生じていた。しかし、このズレには作曲者の様々な思いが込められていて、本来であれば作品の魅力につながる部分であると考えられる。このズレによって、歌の中で「しゃべる」ことが非常に難しくなるのだが、作品の魅力を伝えるために多角的なアプローチでつまずきを解消できるようにしたい。多角的なアプローチとは、ピアノの技術面だけではなく、言葉の発音と音楽の抑揚の違いを認識したり、作曲家は歌詞と音楽のズレをなぜ作ったのかを学生が自分なりに考えてみたりすることなどが想定される。

こうしたつまずきは、一見すると学生の勉強不足と捉えられがちなのだが、教員の綿密な楽曲分析と歌詞構造の理解の必要性が明らかにできたと考えられる。こうした点は、音楽の教員の専門性として求められるのではないだろうか。「こんなこと難しくてできない」という意見も当然あると思われる。実際、そのまま学生に伝えては、「弾き歌い＝難しい、考えることがたくさんある」というネガティブイメージがついてしまうだろう。そこで、科目を受講した後、学生が弾き歌いに取り組み、自力で形にできるよう、かみくだいて分かりやすく伝えることも、教員の専門性の一部なのではないかと考えられる。

弾き歌いの指導が、様々な表現活動から切り離されたものとならないように考えることが重要だと思われる。幼稚園、保育所において「歌う」という活動そのものに満足するのではなく、子どもが音を聴き、音を出して楽しむ活動、感性を広げ、磨く活動と同じ立ち位置に弾き歌いによる子どもの歌があると考えている。「鍵盤を押すことに必死」と考える人もいるだろうが、間違えず、止まらずに弾くことや、指が回ることといった技術的なことばかりに目を向けず、やわらかい日本語のもつ語感を楽しみ、かわり方次第で変化するピアノの音を楽しみながら弾き歌いを習得できるような授業のあり方、学習プロセスを今後も考えていきたい。

注

『NHK 日本語発音アクセント新辞典』(2016:(8)) には、アクセントと発音の記号が示されている。本稿で出てくる記

号は、「\」: 音の下がり目 (第 1 アクセント)、「―」: 平板型、下がり目がない (主に第 1 アクセント)、「ス シュ」: 母音の無声化」を意味する。

なお、この辞典では、音の上がり目が示されていない。その理由を以下のように記している (同:(12))。

共通語では、「さくら」「にょい」のように頭高型以外の語を単独で発音する場合には、1 拍目から 2 拍目にかけて上昇するのが普通である。(中略) 音の「上がり目」は、それぞれの単語に固有のものではなく、あくまで「単語を単独で発音したとき」や「強調の意図があるとき」などに表れてくる音調である。そのため、語のアクセントを示すにあたって不可欠なものではないので、本書に示さないことにした。

よって、譜例 1 内の歌詞の言葉は、厳密には「イ／チニチ―」「ヌ／レテ―」「ア／ガッテ―」「ク／シャ\ミ」「ナ／ガ\レテ」というイントネーションになると考えられる。

引用参考文献

- 1) 平成 29 年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領<原本> (2017), チャイルド本社
- 2) NHK 放送文化研究所編 (2016): NHK 日本語発音アクセント新辞典, NHK 出版
- 3) 田崎教子 (2008): 保育者に求められる「弾き歌い」の演奏レベルと教材の関連性について, 日米高齢者保健福祉学会誌, 第 3 号, pp. 195-209
- 4) 中田喜直 (1960): メロディーの作り方, 音楽之友社
- 5) 中田喜直 (1994): 随筆集 音楽と人生, 音楽之友社
- 6) 中田喜直ほか (1990): 二訂現代こどものうた名曲全集, 音楽之友社
- 7) なかにしあかね (2016): 合唱エクササイズ 作曲家編 1 NAKANISHI METHOD, カワイ出版
- 8) 登啓子 (2010): <研究ノート> 養成校における弾き歌いの指導について: 歌詞から生まれるイメージを大切に弾き歌いの指導事例を通して, 埼玉学園大学紀要人間学部篇, 第 10 巻, pp. 325-332
- 9) 松本望 (2017): 合唱エクササイズ ピアニスト編 1 MATSUMOTO METHOD, カワイ出版
- 10) 松本晴子 (2010): <特集投稿> 手遊び歌と弾き歌いをどのようにうたうか: 保育者養成における指導への提言, 音楽教育実践ジャーナル, vol. 8 no. 1, pp. 94-101
- 11) 南曜子ほか (2014): 幼稚園／保育園／小学校／幼稚園教諭・保育士・小学校教諭養成課程 2 訂版 心を育む子どもの歌, 教育芸術社