

幼児期の文化学習としての
日本音楽の経験の意義
-長唄ワークショップの実践を通して-

東京藝術大学大学院音楽研究科

音楽文化学専攻音楽教育研究分野 博士後期課程

平成 24 年度入学 学籍番号 2312915

鹿倉由衣

目次

目次	i
凡例	iv

序章

第1節 研究の目的	1
1. 日常の文化と日本音楽	
2. 日本音楽の学習と文化を学ぶということ	
3. 研究の対象と方法	
第2節 先行研究の検討および先行事例の概要	5
第3節 本論の構成	9

第1章 日本音楽の稽古と長唄の学習

第1節 歴史にみる長唄の稽古	11
1. 稽古の特徴	
(1) 稽古に通う人々	
(2) 長唄の師匠	
(3) 楽譜を用いない記録・伝承法	
2. 明治からの長唄	
(1) 俗曲改良と家庭音楽としての普及	
(2) 長唄研精会による長唄の普及	
(3) 手ほどき曲	
3. 考察	
第2節 子どもを対象とした長唄の稽古の実際	22
1. 聞き取り調査の概要	
2. 稽古場に見る学びの仕組みの4つのポイント	
3. 模倣をうながす稽古の方法	
4. 考察	

第2章 日本音楽ワークショップの構想と展開

第1節 長唄ワークショップ「『とうとうたらり』の部屋」…………… 31

1. 楽曲の選択（選択の理由）
2. 《三番叟》について
 - (1) 式三番の成立
 - (2) 能から歌舞伎へ
 - (3) 三番叟物の分類
 - (4) 音楽的特性
 - (5) まとめ
3. 考察

第2節 プログラム展開の方法…………… 36

1. ワークショップ展開を構想するための観点
 - (1) 稽古から
 - (2) 幼児期の学習の発達的な特性から
 - (3) 構想の観点
2. 構想の観点に対応した指導上の工夫

第3節 ワークショップにおける子どもたちの姿の分析の方法…………… 42

1. 分析の視点
2. 長唄熟達者と声楽熟達者の唄声の分析
3. 子どもたちの表現と声の分析

第3章 日本音楽ワークショップ実践の意義

第1節 長唄のうた声の音響解析 -「とうとうたらり」-…………… 45

1. 幼児への提示音声とした長唄音声の音響解析
 - (1) 解析の目的
 - (2) 解析の方法
2. 結果
 - (1) スペクトルおよびピッチ解析の結果

(2) 音質評価解析の結果

3. 考察

第2節 日本音楽の稽古がもたらす学び -子どもたちの様子から-…………… 61

1. 子どもの生活と密着した稽古の設定

- (1) 非日常的な世界と自らとを結ぶ
- (2) 生活とのかかわり
- (3) まとめ

2. 一回の稽古は短いフレーズ

- (1) 特徴をつかんで真似る
- (2) 替え歌をする
- (3) まとめ

3. 憧れの対象の模倣を繰り返すことによる学び

- (1) 憧れを抱く
- (2) 想像力を駆使する、イメージを持つ
- (3) まとめ

4. 学習者が自ら課題を設定する

- (1) それぞれの思う「らしさ」
- (2) イメージを言語化から共同へ
- (3) まとめ

5. 考察

**結章 幼児期に日本音楽の稽古を体験すること-文化学習としての意義-
…………… 94**

引用・参考文献・初出一覧 …………… 98

謝辞 ……………104

凡例

1. 本研究に引用した資料の表記は次の原則に従った。
 - (1) 漢字の旧字体、旧仮名遣い、当字については原則資料通りに表記した。
 - (2) 二次資料からの引用に際しては、当該資料中の表記に従った。

2. 参考文献は、事典項目、和書、洋書、論文・雑誌等に分類し、著者・編著者名をもとに50音順に、洋書の場合はアルファベット順に配列した。同著者の場合は、年代順に記載した。

序章

序章

第1節 研究の目的

1. 日常生活と日本音楽

普段の生活で、日本音楽に出会う場面は、おそらく夏祭りのお囃子や正月の放送など年中行事の場面で聴きかじる程度というのが大半であろう。我々が日常生活で日本音楽を聴く機会はとても少ないと言える。

しかし、日常生活に日本音楽を聴く機会が減多にないとはいえ、我々の日常と日本音楽は完全に隔絶されたものであるとは言えない。我々はむしろ、日常と相通ずる物事の存在に気がつかないだけなのではないだろうか。我々は、力を入れるときに「よいしょ」「どっこいしょ」といったかけ声をかける。大勢で何かを同時にするときには「せーの」や「いっせーのせ」と声をかける。これらは誰に教わるともなく身につけた息の取り方・合わせ方である。一人でかけるとき、数人でかけるときのかげ声の使い分けも、知らず知らずのうちに身につけている。子どもが怪我をしたときの「ちちんぷいぷい」というまじない、「ねんねんころりよ」という子守唄を幼い頃からこれまでに一度も聞いたことが無いと言う人はいないのではないだろうか。とりたてて教えられたわけでもないが、これらのかけ声や唱え言葉は、いずれも古くから受け継がれてきた。地域、または家庭や保育環境による違いこそあれ、現代の子どもの生活のなかにも息づくものである。雛祭りや端午の節句、夏祭りといった四季の行事にしてみても、ごく自然に子どもたちの生活に取り込まれている。日常生活から取り入れてきた言葉の息遣いや間合いの取り方といった文化を、現代に生きる子どもたちも確かに持っていると考えられる。また、日本音楽の題材には、祝儀や祈祷、呪詛調伏、祈願、鎮魂、供養などの人間の営みに直結するものを扱ったものが多数を占める。その字面だけを見ると大仰であるが、つまりは「おま

じない」「おいのり」「ねがい」として理解できる。これらは大人から子どもまで誰しもが経験することであろう。我々の日常生活の中に現在も残り実践されている儀式的、祭司的な物事と日本音楽は深く結びついているのである。新年には初詣をし、夏祭りに神輿を担ぐ。こうした我々の日常に根付く伝統や、自然と人間の関係と日本音楽との繋がりを見出し、その延長としての日本音楽の学習の意義の検討を行いたい。これが本研究の出発点である。

2. 日本音楽の学習と文化を学ぶということ

箕浦(1990)は文化について以下のように述べている。

人は、特定の社会に生まれ、そこで成長する。文化は意味の体系であり、日々の出来事や経験はその社会特有の意味づけの枠組みを通して理解される。個々人は、社会化の過程で自分が生きている場の文化の意味体系を取り込み自らの意味空間-心-を作っていく。¹

日本音楽の学習形態である稽古²の体験を、型や技術の習得を目的としたものとしてのみでなく、その学びの可能性を柔軟に捉えてゆきたい。箕浦(1990)は、「人は様々な文化と出会い、体験することを通して自らの心を構築してゆく。」と述べている。我々の生活と結びついて生まれ発展してきた伝統芸能や日本音楽の学びの体験は、子どもの意味世界の構築の一助としてまさにふさわしいものである。しかし、学校や保育の場において、日本音楽の稽古の体験をする場合、型や技術の継承は当然重要であるが、機会や頻度によっての限界からそのみを目的として有意義な結果をもたらすことは容易ではない。楽曲の習得のみでなく、稽古という空間の持つ文化性が、子どもにとってどのような経験をもたらし得るのかに着眼して、日本音楽の稽古の体験を読み解く必要がある。河邊(2013)は「学校が肩代わりすべきは伝統行事の継承といった「形」

¹ 箕浦康子『文化のなかの子ども』、『シリーズ人間の発達6』、東京大学出版会、1990年、57頁。

² 『日本国語大辞典第二版』において「稽古」の項では「③修行。練習。特に武術、芸能などについていうことが多い。」と説明され、また「稽古を付ける」として「武術、芸能などの修行をする者に直接教えて身につけさせる。」と記されている。よって本論における稽古は、学習者へのレッスンとしての稽古と、学習者が自主的に行う学習などの双方を指すこととする。「稽古」、『日本国語大辞典第二版』第4巻、小学館、2001年、1224頁。

ではなく、そこで長年にわたって保証されていた正統的周辺参加という学習システムである。」³と述べている。全盛期からの長唄の稽古において、子どもを対象とした場合に特に期待されていたことの一つは、礼儀作法など社会的習慣の学習もあった。日本音楽はその学習の形態そのものが我々の暮らす世界と深く結びついており、稽古を受けることによってその学びのシステムが包含する季節の行事や、社会的慣習などを無意識的に体験することになる。河邊はまた「子どもたちは例えば祭りに参加することによって、状況に応じた振る舞いなどを学んでゆく。しかし多くの場合すでに地域は実践共同体として機能しなくなっており、学習者主体の学習システムを学校教育が肩代わりしなければならなくなっている」⁴と述べている。こうした学習システムの保証が求められるということは、実践共同体への参加を通じた学習を個人のアイデンティティ形成を含んだものであるとする考えに由来する。

学習を正統的周辺参加と見ることは、学習がたんに成員性の条件であるだけでなく、それ自体、成員性の発展的形態であることを意味する。私たちはアイデンティティというものを、人間と実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係であるとする。かくして、アイデンティティ、知るということ、および社会的成員性は、互いに他を規定するものになる。⁵

このような学習の機会幼児期から儲けられるべきである。というのも、伝統的に日本の稽古始めは数えの6歳6月6日からとされており、幼児期から稽古ごとを始めるのが良いとされてきた。この時期については3歳とするなど諸説あるが、いずれにしろ幼児期の学習の特性を踏まえたうえでの風習であると考えられる。師匠の模倣を中心とした伝統芸能の稽古を行ううえで、自らの信頼や憧れの対象を模倣することに積極的である幼児期は、まさに適齢期といえる。

伝統芸能や日本音楽の学習が、型や技術の習得のみではなくその学びかたに意義があるという主張は生田（1986）がすでに述べている。

現代の子どもたちは、無主風には様々な知識を見事と言っていい程に獲得することができ。しかし、教育の真の目的は、子どもたちに様々な知識を有主風の「型」として学ばせていくことにおかれなければならないのではないか。⁶

³ 河邊貴子『保育記録の機能と役割-保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言』 聖公会出版、2013年、58頁。

⁴ 同前、58頁。

⁵ Lave J,&Wenger E, *Situated Learning Legitimate peripheral participation*(Cambridge University Press),p.53.

⁶ 生田久美子『わざから知る』、『コレクション認知科学6』、東京大学出版会、1987年、144

記述的な知識として文化を学習することが無意味と述べているのではない。しかし、自らの生きる現実世界の物事として、主体的に学ぶ行為を抜きにしては、文化を自らのものとするのは困難である。その場に身を置くことをふくめた学習の体験を保証することで、子どもが自らの生きる世界と自分との有機的な関わりを確認し、型や知識の十全的な使い手として自立してゆくことが重要である。本論においては、こうした学習を提供するものとして、日本音楽の稽古の体験を捉え直したいと考える。幼児の生活の文脈の中に、大人の実践を真似て自らに取り入れていく学びのプロセスを実現する構想を立て、その活動における子どもの姿から、幼児期における日本音楽の経験がどのようなものになり得るのかを読み解きたい。

本研究の目的は、稽古という日本音楽の教授-学習形式を取り入れた日本音楽のワークショップの実践を通して、幼児期に日本音楽の稽古を経験することの意義を提示することである。

3. 研究の対象と方法

本研究の対象と方法は以下の通りである。

- (1) これまでの長唄の稽古の歴史および全盛期の長唄の稽古の様子について、文献による調査と経験者を対象とした聞き取り調査によって分析し、稽古の内容や特徴などを既存の学習論を援用し考察する。
- (2) 幼児を対象とした長唄のワークショップを開発する。ワークショップにおいては、筆者が長唄の稽古を行う。ワークショップの素材として用いた楽曲の特徴を発展の経緯や曲の背景とともに整理し、伝統的な長唄の稽古の特徴と幼児期の学習の発達の特性を踏まえて指導方略の観点を導き出し、詳細な計画をおこなう。
- (3) 実践のなかでの子どもの姿を指導方略の観点到って分析し、計画の検証と幼児期に日本音楽の稽古を経験することの意義を考察する。また、手本となる筆者のうた声と、実

践における子どものうた声の音響解析を行い、両者を比較し子どもが手本の特徴をどのように捉えているのか分析を行う。

第2節 先行研究の検討および先行事例の概要

日本音楽の教育についての研究を試みる動機として最も挙げられるのはその将来への危機感である。日本音楽存続の危機については、長唄全盛の時代と言われる大正期においてすでに多く指摘されており、青年たちは洋楽を好む傾向があるため長唄の今後が心細い、また、日本音楽全般が実技を重んじ理論的な研究がおろそかになっているなど述べられている（田辺 1937）⁷。それから半世紀以上も経た現在、全盛期に指摘されていた危機からは、ある意味開放されつつあると言える。若者は学校で日本音楽に触れ、音楽教育分野では実践研究が積極的に行われている。日本文化の学習の取り組みはこれまでも広く行われてきており、その重要性は指摘されている。平成20年告示の小・中学校の学習指導要領において、日本の伝統的な歌唱や和楽器の取り扱いかが明示され、「民謡、長唄などの我が国の伝統的な歌唱のうち、地域や学校、生徒の実態を考慮して、伝統的な声の特徴を感じ取れるもの」という文言が歌唱教材選択の観点として新たに示された。鑑賞ばかりでなく、実際に伝統的な歌唱を学び歌うことを目指した内容となっている。一方、小学校学習指導要領の国語科の内容には、「我が国の歴史の中で創造され、継承されてきた伝統的な言語文化に親しみ、継承・発展させる態度を育てること」と示されている。ここでいう言語文化には、「古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能など」も含まれている。こうした背景から、第六学年で狂言の《柿山伏》を題材とした教科書も広く用いられており、国語科においてもすでに伝統芸能が教材として一般的になりつつあるのではないだろうか⁸。このように日本音楽や芸能の学習の重要性が認識され、その充実が求められている現在、小・中学校において様々な実践、研究の蓄積が

⁷田辺尚雄「序」、町田博三編『長唄稽古手引草』扶桑社、1923年、1～4頁。

⁸甲斐睦朗ら著『国語 六 創造』光村図書出版、2015年、154～167頁。

進んでいる。なかでも長唄に関する実践に限ると、伊野（2006，2008，2010）では日本人の音楽的感覚の検討を行い、模倣による学習を主とした中学校・小学校における伝統的な歌唱の授業プランの提案を行っている。楽曲は、伊野（2008）においては小学校3年生を対象に長唄手ほどき曲《蟲の聲》⁹、伊野（2010）においては中学校1年生を対象に長唄《橋弁慶》の抜粋を、いずれも全3時間の授業で実践している¹⁰。志民ら（2011）¹¹（2012）は中学1年～3年生を対象に、長唄《新曲浦島》の〈船唄〉、長唄《雨の四季》の〈飴売り〉を抜粋し、歌唱指導の開発を行っている。これらの学校における実践は、日本伝統音楽に触れたことのない児童生徒を対象として、伝統的な師匠を模倣するかたちの稽古を行っている点で、本研究と共通している。いずれも歌唱の実践であり、三味線の指導はない。伊野（2008）で用いられた手ほどき曲《蟲の聲》は、本来子供向けの手ほどき用の曲を持たなかった長唄の普及のために、研精会の杵屋六四郎や吉住小三郎が作家の中内蝶二に作歌を依頼し作った曲の一つである。唄の節付けが三味線の旋律とほぼ同じであり、尚且つ長唄の特徴を持った非常に短い曲である。また志民ら（2012）の実践の題材〈飴売り〉は、浄瑠璃調の売り文句をセリフのように唄う部分である¹²。こうした、複雑な節回しでないこと、短いあるいは短く切り取ることが可能な曲であることは、稽古の中で長唄の声の特徴を掴むことに重きを置けるため、楽曲の選択において重要な点であるといえる。志民ら（2015）においては、中学生を対象とした長唄《勸進帳》の歌唱指導をゲストティーチャーが行っている¹³。指導を受けた生徒（男女各6名計12名）にワイヤレスマスクを装着して声を録音し、長唄の集中講義を受講した大学生32名（受講前と受講後2回）と、女性の長唄唄方3名が評価している。基本的に評価の最も高かった生徒と最も低かった生徒は、大学生も

⁹伊野義博「小学校における日本の伝統的な歌唱の授業プラン～長唄手ほどき曲『蟲の聲』を教材として～」、『新潟大学教育人間科学部紀要』第1巻第2号、2008年、83～97頁。

¹⁰伊野義博「中学校における日本の伝統的な歌唱の授業プラン～長唄『橋弁慶』を教材として～」、『新潟大学教育人間科学部紀要』第3巻第1号、2010年、83～103頁。

¹¹志民一成、本多佐保美、山田美由紀、森下華代、椎名尚子「附属学校と連携した日本伝統音楽の指導法および教材の開発-長唄《新曲浦島》の中学生への指導を例に-」、『静岡大学教育学部附属教育総合実践センター紀要』No.19、19～25頁。

¹²志民一成、本多佐保美、山田美由紀、松下成輝、齊藤昇、平野直孝「日本伝統音楽の指導法及び教材の開発-附属学校および地域の公立学校における長唄《雨の四季》の指導実践を例に-」、『静岡大学教育学部附属教育総合実践センター紀要』No.20、2012年、309～313頁。

¹³志民一成、山田美由紀、本多佐保美「長唄《勸進帳》の授業における中学生の声の評価の試み-大学生と長唄演奏家の評価の比較を通して-」、『静岡大学教育学部附属教育総合実践センター紀要』No.24、2015年、53～59頁。

専門家も共通している。大学生は集中講義の受講後に行った評価のほうが各生徒に対する評価が受講前よりも高くなった。そして、この研究では、最も評価の高かった男子生徒と低かった男子生徒のスペクトログラムを示し、比較している。評価の高かった生徒では整数倍音を示す縞模様が上下にうねるように波打っており、音程の抑揚が大きく、一方で評価の低い生徒は動きが少なくなっている。こうして声の評価が明確化された結果となっている。しかし、もとなるゲストティーチャーの声の波形は示されていないため、モデルにどれほど近づいているのかは示されていない。日本音楽の演奏家の声を分析する中山らによる一連の研究では、共通詞を日本音楽や伝統芸能の多様なジャンルの演奏家がそれぞれの節回しやセリフ回しでうたい（もしくは喋り、語り）、日本音楽の声のデータベースを作成した。洋楽のベルカントや素人の声との比較を行っている。中山ら(2006)¹⁴では、製作した歌唱データベースの利用例として、地声から歌唱音声へのフォルマント周波数の変更が邦楽と洋楽でどのように違うのか、ビブラートの特性が邦楽と洋楽でどのように違うかの調査例を示している。各ジャンルの歌唱のスペクトログラムを示して特徴を視覚化しているが、ジャンルによっては歌唱例が一人であるなどの課題を中山自身も指摘している。また、歌詞は共通であるが、節回しは自由であるため、比較を行うのに客観的にそのジャンルの歌唱として評価できるのかは疑問である。

では、幼児を対象とした日本音楽指導の研究にはどういったものがあるであろうか。井本ら(2010)¹⁵は、保育園における、狂言《蝸牛》の5歳児を対象とした実践を行っている。園では、すでに唱え言葉や民話の読み聞かせなどの実践を行っており、この実践でもまず狂言絵本『かたつむり』の読み聞かせからはじめる。そして、保育者自身が狂言を学び、園児に稽古をする。「狂言ごっこ」と称し園児は太郎冠者と主のそれぞれ役に分かれてセリフを覚え演じる。そののち日常でもセリフで遊び、「ホラ貝」などの小道具を作成するなど、生活の中に浸透する。最終的には発表会を行った。まとめにおいて、狂言の世界は子どもたちと決して遠いものではなく、提示のしかたによっては総合的な表現活動の可能性を拡大させるものとなりうるとして

¹⁴中山一郎・柳田益造「データベース：『日本語を歌・唄・謡う』-共通詞を用いた歌唱法データベースとそれを用いた分析例-」、『情報処理学会シンポジウムシリーズ Vol.2006,No17 人文科学とコンピューターシンポジウム論文集 文化情報学のパースペクティブ-デジタルアーカイブへの新地平-』、2006年、393～400頁。

¹⁵井本トシミ・岡田桂子・嶋田由美「ことば遊びから狂言『蝸牛』へ-語ることから広がる保育の総合的な表現活動-」、『和歌山大学教育学部紀要 人文科学第61集』、2010年、107～112頁。

いる。こういった子どもの生活と日本音楽（芸能）のリンクをはかった実践研究は、本研究に重要な示唆を与えてくれるものである。この他、幼児期の音楽教育と日本伝統芸能・音楽の関連について言及した研究は、畑(1991)¹⁶、村田他(2001)¹⁷、神蔵・長谷川(2013)¹⁸など、あまり多くはないのが現状である。いずれも日本音楽を保育の場に導入することの重要性を述べている。村田他(2001)はコーナー保育のなかに伝統芸能の能や茶道の稽古を取り入れる実践である。畑(1991)は、幼児の音楽教育に日本音楽を取り入れることの意義を明らかにし、教材にはわらべうたが適当であるとした。神蔵・長谷川(2013)は、わらべうたが小学校の音楽科では低学年の教材に取り上げられていることから、幼児を対象にしたわらべうたの実践を行っている。このように幼児期において日本音楽と出会う機会を設けることに対して、その意義が認知され、保育の場に積極的に取り入れようという姿勢があることがわかる。これらの研究では、保育者でも歌いやすいわらべうたを教材とすることを提案している。子どもの日常生活の中にわらべうたが取り込まれることは、日本音楽の経験として意義あることである。一方で、歌詞や旋律や拍子にのみ日本音楽の特徴や魅力があるのではないことも忘れてはならない。楽器の音色や声の表現にある日本音楽の「らしさ」を体験することも同じく重要なのではないだろうか。そして、これまで培われてきた型や技術をも体験することは、子ども自身の表現の育ちに必ずや大きく貢献することであろう。しかし、演奏家が実際に子どもに稽古を行うことによって、どのような学びをもたらすかを実証的に解明する研究はこれまで行われていない。本研究においては、長唄三味線演奏家である筆者がワークショップリーダーとして長唄の実践を行い、子どもにとってのその経験の意義を検証する。

¹⁶畑玲子「幼児音楽教育における伝統音楽の位置」『聖和大学論集』第19号、1991年9～16頁。

¹⁷村田恵美子・瀬野哲裕・岡部美保子「ナザレ幼稚園のコーナー保育（その三）-伝統芸能をナザレ幼稚園のコーナー保育に導入する試み-」、『日本保育学会大会研究論文集』第54号、2001年、902～903頁。

¹⁸神蔵幸子・長谷川真由「日本の伝統音楽の保育内容への導入と展開」、『洗足論叢』第42号、187～192頁。

第3節 本論の構成

第一章においては、日本音楽に伝統的にみられる教授-学習形態である稽古に焦点をあて、資料文献調査による長唄の稽古の歴史と、聞き取り調査の結果の分析を通して学習論の観点から稽古の特徴を明らかにする。長唄の稽古については、歴史的に婦女子の音曲のたしなみとして認知されてきたという特徴がある。そして、長唄の演奏活動は男性の専業であったにも関わらず、女性の長唄従事者が数多く存在し、専業的に稽古を行う師匠として発展と伝承を支えていた。これらは近世日本音楽の他の種目にも見られる特徴である。しかし、演奏家の芸談などの資料においては、あまたの女性の師匠が行っていた稽古の記述は少ない。本章は、そうした街の師匠のアマチュア、とくに子どもを対象とした稽古の特徴を明らかにし、幼児を対象とした際の稽古への適用の試みにつなげる。

第二章は、第一章で抽出した日本音楽の稽古の特徴を踏まえた上で、長唄のワークショップの構想と開発を行う。第一章では長唄の稽古の特徴を、①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと、④学習者が自ら課題を設定することという4つにまとめた。これらの特徴を十全に生かすための教材選択について述べたうえで、幼児期の学習と発達の特性を分析し、日本音楽の稽古の特徴と組み合わせて、幼児期の学習と発達の特性を踏まえた日本音楽ワークショップ開発の為の指導方略の観点を導き出し、ワークショップの展開の綿密な計画を行う。そして、幼児期における日本音楽の体験の意義の考察を行う為の分析の視点と具体的な方法を決定する。

第三章においては、前章で構想したワークショップを実践した結果の分析を行う。分析は、音響解析と、ワークショップ場面における子どもたちの様子の記述およびその質的分析という2つの面から行う。第一に、ワークショップにおいてモデルとなった長唄の声の音響特性の分析を行う。その際の分析観点の参考として、声楽熟達者と筆者の声との比較分析を行う。この分析を通して、モデルの長唄の音声的な特徴の抽出を試み、子どもたちの声の変化を捉える方法の一つとしたい。第二にワークショップの構想において指導方略の観点とした4つのポイント

トにそって、子どもたちの姿の分析を行う。ワークショップにおける子どもたちの様子を、声、発言や表情、姿勢の変化などに注目し網羅的に記述を起す。そのなかから、子どもたちがどのように学んでいるのか、これまで導き出した観点に沿って実践の検証と考察を行う。

結論においては、子どもの日常生活の延長上に、子どもの学習の場である「遊び」のかたちでの意図的な計画のもとに実践した長唄ワークショップを通して、子どもたちがどのような経験を積んだのかを分析する。そして、長唄および日本音楽の伝統的な稽古の特徴と幼児期の学習の特性、学習論の援用をふまえた分析を通して、幼児期に日本音楽の稽古を体験することの意義を考察する。

第 1 章

日本音楽の稽古と長唄の学習

第1章 日本音楽の稽古と長唄の学習

本章においては、幼児を対象とした日本音楽ワークショップの構想にむけて、日本音楽の稽古の特徴を探る。資料文献調査による長唄の稽古の歴史と、聞き取り調査を通じた稽古の実際を学習科学の観点からの分析を通して、長唄及び日本音楽の稽古の特徴を明らかにすることを試みる。長唄の稽古については、歴史的に婦女子の音曲のたしなみとして認知されてきたという特徴がある。そして、長唄の演奏活動は男性の専業であったにも関わらず、女性の長唄従事者が数多く存在し、専業的に稽古を行う師匠として発展と伝承を支えていた。これらは近世日本音楽の他の種目にも見られる特徴である。しかし、演奏家の芸談などの資料においては、あまたの女性の師匠が行っていた稽古の記述は少ない。本章は、そうした街の師匠のアマチュア、とくに子どもを対象とした稽古の特徴を明らかにし、幼児を対象とした際の稽古の留意点ともいべき特徴的なポイントを抽出することを目的とする。

第1節 歴史にみる長唄の稽古

本節においては歴史的な資料や文献から、長唄の稽古の文化的な特徴を解明することを試みる。稽古に通う人々や、江戸から明治の時代の変化のなかでの人々にとっての長唄の稽古の位置づけを明らかにすることを通して、長唄の稽古に求められていたことやその学びの特徴を探る。

1. 稽古の特徴

(1) 稽古に通う人々

鑑賞用長唄の創作もさかんに行われるようになった頃、鑑賞用長唄の主な後援者は、旗本や有力な商人であった。その後援者と長唄発展との深い関わりを顕著に表している曲が《秋の色

種》(1845年、十代目杵屋六左衛門)である。この曲は、1845年の麻布不二見坂の南部侯邸内で侯邸の新築祝いとして初演された。盛岡藩主南部侯三十六代未亡人教子、三十九代信侯が作詞を担当しており、歌詞の内容も古今集の引用など、高尚な趣味のものとなっている。このように、有力な武家が後援者として長唄を愛好するようになると、そのような家への奉公を志す一般家庭の女子は、長唄を小さいうちから稽古するようになった。

守貞云ふ、女子、三絃、浄瑠璃を専らと習ふこと、すでに百余年前よりの風習なり。今世、ますますこの風にて、女子は七、八歳よりこれを学び、母親は特に身心を勞して師家に遣る。江戸は特に小民といへども必ず一芸を熟せしめ、それをもつて武家に仕へしめ、武家に仕へざれば良縁を結ぶに難く、一芸を学ばざれば武家に仕ゆること難し。これに依り女子専ら三絃、琴の類を学ぶ。男子は親命じてこれを学ばせず、自ら好んでこれを学ぶ者あるのみ。京坂小民の女は、琴は勿論、三絃も学ばざるもの多し。これ武家奉公することなき故なり。

『近世風俗志 (守貞謾稿)』¹⁹

当時、女子は武家奉公の経験があると良縁にめぐまれ良い結婚が出来たと述べている。奉公先で主人が所望した際、三絃(三味線)や琴(箏)が弾けたり、浄瑠璃を語ることが出来れば、娯楽にも役に立つというメリットがある。一般家庭の母親たちは、将来娘によい結婚をさせるために、こういった三味線や浄瑠璃の稽古に通わせたのである。また、『近世風俗志(守貞謾稿)』の引用の後半、京坂の女は武家に奉公しないため、琴や三絃を学ばないと述べられている。

(2) 長唄の師匠

長唄の歌舞伎や公の場における演奏活動は、ほぼすべて男性の専業であった。長唄の演奏活動に女性が出てくるようになったのは明治以降で、プロの演奏家として活躍するのは大正になってからである。女性のみでの演奏会の一番古いものは、明治3年吉原松本楼で^{たちかた}立方が遊女、

¹⁹ 喜田川守貞著、宇佐美英機校訂『近世風俗志 (守貞謾稿)』(三) 岩波書店、1999年、436頁。

じかた
地方が芸者で演じた三世杵屋勘五郎作曲《今様松廼 壽》^{いまようまつのことぶき}と考えられる²⁰。その後、明治 43 年 3 月の芳町長唄会や明治 44 年 4 月の日本橋東会など芸者達の演奏会が記録されている。有料の女流演奏会としては、大正 4 年 4 月の岡安会、大正 8 年 6 月の吉住会、大正 9 年 6 月の杵六会、大正 11 年 9 月の三与志会が初めである²¹。公の演奏活動を行わない女性たちは、子どもたちなどに稽古をする教習の立場についていた。そして、その女性たちこそが長唄の伝承にとって大きな役割を担っていたのである。歌川豊国画の『見立福人子寶富根』^{みたてふくじんこだからふね}では、三味線を持った女性の師匠が見台（譜面台）を間に、小さな女の子と向かい合って座り、唄の稽古をつけている。題名の横には弁財天が描かれており、この師匠を芸事を司る弁財天に例えた趣向の絵になっている。



(『見立福人子寶富根』)

また、歌川國輝画の『子供音曲さらいの図』^{こどもおんぎょく}には、広い座敷に大勢の子どもたちとそれを連れた師匠たちの姿が描かれている。舞台上で三味線を弾いているのも、舞台脇で大鼓の皮を焙じるのも、子どもたちを数名ずつまとめて世話しているのもすべて女性である。このように、男

²⁰ 稀音家義丸編 『長唄資料その三 根岸集』非売品、1995年、73頁。

²¹ 町田博三編 『長唄稽古手引草』1923年、扶桑社、516頁~520頁。

性のみにしか演奏活動が許されないのにも関わらず、女性の師匠が多く存在し、稽古風景を描いた多くの浮世絵にその姿をとどめている。



(『子供音曲さらいの図』三枚続き・青山学院女子短期大学図書館蔵)

(3) 楽譜を用いない記録・伝承法

三味線の楽譜は明治以降になってから開発されたため、江戸期は師匠の模倣をする稽古で覚えるのが一般的であった。演奏家個々人の覚書程度のものはあったが、記譜法が確立されていないので、作曲の際の記録には弟子が利用された。明治期になっても、楽譜を用いずに作曲する演奏家が大半であった。二世稀音家浄観(1874～1956)は、1947年の『演劇界』²²のインタビューのなかで、三世杵屋正次郎(1828～1896)の稽古と、作曲の記録法について述べている。浄観は、父の杵屋三郎助が歌舞伎の仕事に出ていた関係で、当時歌舞伎舞踊の作曲を多く手掛けていた正次郎のもとへ見習いとして通い稽古をしていた。以下はインタビュー内容の抜粋である。△はインタビュアー渥美清太郎の質問である。

△家では素人に教へていましたか。

稽古はまるでしません。専門家に教へるのでも、三味線はあまり手にとらないで、口

²² 稀音家浄観「三世杵屋正次郎 近世長唄名人譚の五」、『演劇界』、第五巻第一号、昭和二十二年一・二月号、演劇出版社、1947年、45頁～47頁。

三味線で教えるという風でした。稽古は妻君がしていたのです。

△妻君は例の岡安喜三梅ですね。

左やう。《桃太郎》を作った喜三郎のお父さんの弟子でした。この人と結婚した記念に出来たのが、《梅の榮》です。妻君は唄の巧い人で、團十郎の内へなど、出稽古に行つてみました。この人が娘さんに《枕獅子》を教へてゐたのを團十郎が聞いて、《鏡獅子》を思ひついたので。

△あなたもいろいろ教はりましたか。

多く新作物が出る時、覚える役に行つたものです。朝早く瀬戸物町へ行きますとね、キッと朝湯へ行って留守なんで、暫く待っていると歸つて来て二階へ上がり、飯も食はずに作曲しては、片つ端から私たちに教へてゆくのです。だからその自分の見習ひは、覚えがよくなけりゃア勤まりませんでした。私と寒玉さんとは、正次郎さんのとこで散々苦しんだ仲間です。

△今のやうに譜は使はないんですね。

決して使ひません。案出すると私達に教へて自分は忘れてしまう。といふやり方です。何しろ非常に覚えのよかつた人ですから、昔のいゝ手をいろいろ知つてゐて、それを巧く使ひこなして居たんでせう。

三世杵屋正次郎は、幕末から明治にかけて長唄三味線の名人と謳われた人物である。正次郎の作品には、《鏡獅子》、《船弁慶》、《茨木》、《紅葉狩》などがあり、その多くが現在でも歌舞伎で人気の楽曲である。インタビュー内容を見てゆくと、正次郎自身はほとんど稽古をつけず、稽古は妻の岡安喜三梅が行い、九代目市川團十郎の家への出稽古にも妻が通つていたと述べている。しかし、岡安喜三梅の稽古の詳細に関してはほとんど述べられていない。正次郎が専門家に教える際は、三味線を用いず、口三味線で稽古をしていたという。口三味線とは、箏曲や

三味線音楽における唱歌^{しょうが}である。三味線における唱歌「口三味線」はある程度の法則性があり、その記され方からある程度のリズムまで自明となる。唱歌は、楽曲の旋律などをいわば「耳に聴こえるイメージ」として表すものであり、曲想を含めた楽譜あるいはそれ以上の情報が含まれるものである。種目や流派による細かい違いはあるものの、奏法と声の発音にある程度の法則性があるので、広く用いられている。長唄においては後年開発された楽譜も、流派によって記譜法が全く異なる場合が多々有る。しかし、口三味線に関しては、流派による違いはほとんどないと言ってもよい。ある適度の定型を習得したことを前提とした専門家養成の稽古においては、曲想を含めた伝承のために口三味線は効果的であったのではないだろうか。いずれにせよ、記譜法がどの流派でも確立されていない時代においては、口三味線は重要な記録、伝承法であったことは確かである。こうした伝承においては、口三味線が正しく唱えられることが前提となっている。つまり、三味線の音を口三味線と同じに聴くことが学習者にとって求められる。弟子は師匠と「耳に聴こえるイメージ」を共有することによって技術を身につけ、表現しなくてはならないのである。

2. 明治からの長唄

(1) 俗曲改良と家庭音楽としての普及

幕末期、稽古事としては、長唄よりも常磐津節のほうが人気が高く、常磐津を習う人のほうが長唄を習う人よりも多かった。明治前半の長唄、常磐津と清元の営業鑑札所持者数の配分は、明治8年10月に、長唄302人、常磐津471人、清元327人である。明治15年にかけて、各新聞により公序良俗、富国強兵に反するとして三味線音楽廃止のキャンペーンが行われた。鑑札所持者数も、長唄111人、常磐津308人、清元231人と急激に減少する。ところが、政府の方針で明治18年にかけて、俗曲改良が進められ、長唄はここから大躍進を遂げることとなる。明治21年12月には、長唄443人、常磐津720人、清元435人と依然かなり人数に差が出ている。むしろ常磐津に前よりも大きな差をつけられた状態である。しかし、昭和41年には、長唄1200人、常磐津196人、清元656人と完全に逆転している²³。

²³ 倉田喜弘「明治長唄界の主流と反主流」、『歌謡研究』第23号 昭和49年3月、19頁~20頁。

表1 明治の営業鑑札所持者数²⁴

年 月	長唄	常磐津	清元
明治 8.10	302 人	471 人	327 人
15.1	111	308	231
18.4	267	526	389
20.4	415	705	431
21.12	443	720	435
昭和 41	1,200	196	656

この逆転には、明治後期以降の長唄の大きな変化が関わっている。先にも述べたとおり、明治維新以来、日本は富国強兵・殖産興業をスローガンとし、近代国家としての成長を遂げた。そのなかで、西洋の倫理思想、または合理主義的思想が日本の文化に影響を及ぼすようになった。その一つが、演劇改良の運動であり、歌舞伎座や帝劇の建設、また、邦楽の遊里趣味への批判とその卑俗な歌詞の改訂であった。それまでの長唄の歌詞は、遊里の描写や、恋愛・性描写を多く含んでいた。江戸期にはそうした歌詞を、幼い子どもに稽古する際でも、そのまま教えていた。明治期の急速な近代化が、このような近世音曲の風潮への批判を生んだのである。そのため主に通人や狂言作者であった長唄の作詞者が、明治期になると文学者などの知識人中心に変わった。そのような人々が後援者となって、歌舞伎から独立した長唄が誕生することとなる。こうした流れから、純粹音楽として長唄を鑑賞する会、長唄研精会が結成されたのである²⁵。

(2) 長唄研精会による長唄の普及²⁶

明治前期まで、長唄は歌舞伎の発展とともに歩んできた音楽で、歌舞伎に附属するものとしての認識のもとに続いていた。そのような折、明治 35 年（1902）8 月 19 日に長唄研精会第一

²⁴倉田喜弘「明治長唄界の主流と反主流」、『歌謡研究』第 23 号 昭和 49 年 3 月、19 頁~20 頁。

²⁵ 町田佳聲・植田隆之助『現代邦楽名鑑 長唄編』昭和 41 年、邦楽と舞踊出版部、129 頁~132 頁。

²⁶ 町田佳聲・植田隆之助『現代邦楽名鑑 長唄編』昭和 41 年、邦楽と舞踊出版部、132 頁~135 頁。

回研究会は催された。発起人は、長唄唄方の四世吉住小三郎（後の吉住慈恭）と、三味線方の三世杵屋六四郎（後の二世稀音家浄観）である。

研精会は、当時の知識人、学者の協力を得て、続々と新作を発表するようになった。大正に入ると、第一次世界大戦の好景気もあり、毎月、丸の内有楽座で催される研精会の例会には、良家の子女や、サラリーマン、学生などが詰めかけ会場は満席になった。

この研精会で発表された新作は、小三郎と六四郎の合作が特色であった。合作作品は、明治37年から昭和22年にかけて、全部で18曲に及ぶ。また、それらの新曲の作詞は半井桃水、幸堂得知、坪内逍遙、中内蝶二ら当時の文人たちが担った。作詞者の顔ぶれを見ても、明治期からは特に歌詞の内容において猥褻を排し高尚さを持たせようとしたことがわかる。以下は当時発表された研精会の新作の一部である。

明治37年（1904）1月 幸堂得知作詞《春遊》^{はるあそび}

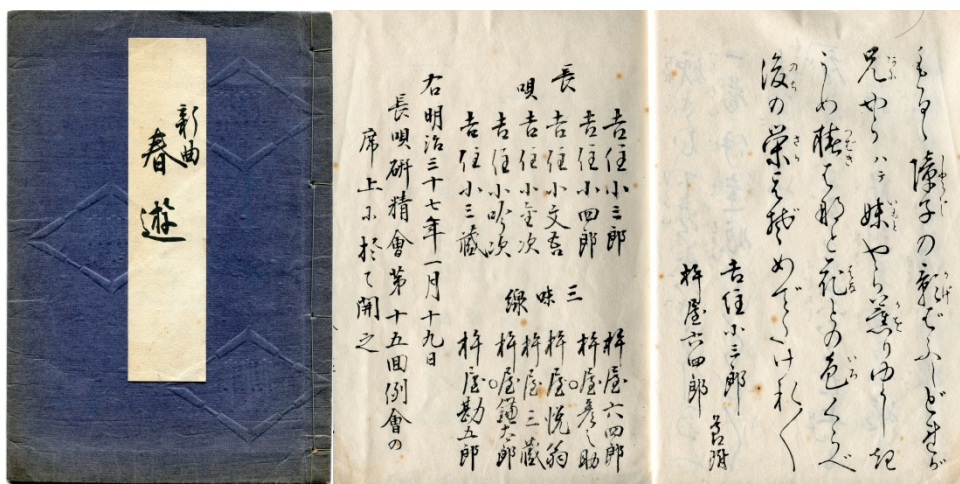
明治38年（1905）5月 幸堂得知作詞《葵の上》

明治39年（1906）5月 蓬生女子作詞《かちかち山》

明治42年（1909）5月 中内蝶二作詞《有喜大尽》^{うきだいじん}

明治44年（1911）9月 坪内逍遙作詞《寒山拾得》^{かんざんじつとく}、《お七吉三》

これらの曲は、多くは題材をおとぎ話や謡曲、歴史上の人物の逸話からとっている。江戸期までの廓趣味や恋愛、性描写を極力減らした作詞が施され、上流の家庭での鑑賞にもふさわしい曲づくりが心がけられている。この他、六四郎個人による作曲に、《横笛》（明治27年2月）や「熊野」（明治27年8月）など、小三郎個人の作曲に《鳥羽の恋塚》（明治36年4月）がある。明治43年発行の《春遊》の唄本には、巻末に初演の年月日と情報、「明治三十七年一月十九日長唄研精會第十五回例會の席上に於て開之」、とともに初演時の演奏者一覧が記されている。



《春遊》唄本 明治 43 年刊行・大正 13 年再版

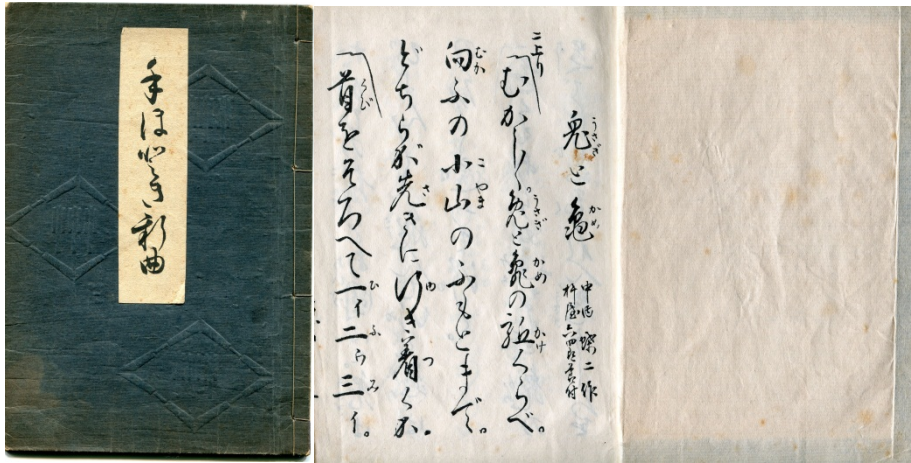
この研精会の活動に続いて、明治 37 年（1904）に杵屋勝四郎（後の四世勝五郎）門下が、長唄勝産会を起し、明治 44 年（1911）に歌舞伎座所属の演奏家たちが長唄鶴命会を創立した。このように各流派やグループでつぎつぎと演奏会が催されるようになった。

研精会での活動が高く評価され、吉住小三郎と稀音家六四郎は、昭和 4 年（1929）東京音楽学校の長唄選科の講師となる。その後、二人は昭和 11 年（1936）には同校の教授となった。

（3）手ほどき曲の開発

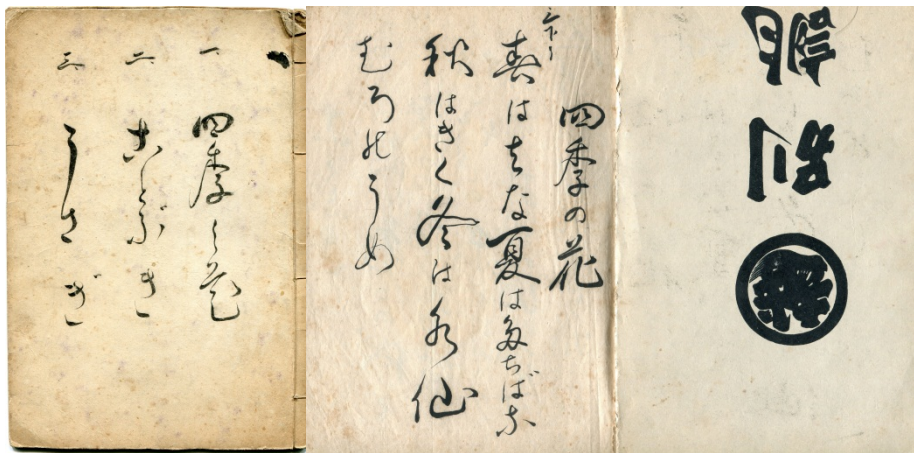
小三郎と六四郎は、研精会に発表する新作の作曲ばかりでなく、子どものための手ほどき曲を作ることに熱心であった。そのうち中内蝶二が作詞した楽曲は、唄本《手ほどき新曲》に収録されている。いずれも中内蝶二作で、内容は、

- 〈兎と亀〉 杵屋六四郎節付
- 〈お月様〉 吉住小三郎節付
- 〈起上おきあがりこぼし小法師〉 吉住小三郎節付
- 〈蟲の聲〉 杵屋六四郎節付



《手ほどき新曲》唄本 明治 43 年刊行・大正 13 年再版

いずれの曲も 2、3 分もかからないような短い曲で、歌詞も既存の曲や童歌をもとに作られている。このような子ども向けの短くて簡単な曲を作ることによって、長唄は稽古事としての地位を確立することを目指した。というのも、常磐津節などの豊後系浄瑠璃は通常一曲が 30 分以上あり、短い手ほどき用の曲を持たない。そのため小さな子どもの稽古事には適さなかったのである。手ほどき用の短い楽曲は研精会の作曲以外にもいくつかあり、童歌をそのまま手ほどきに用いていたところもあったようである。ただし、書店から発行された手ほどき曲の唄本は少ない。当時の唄本には歌詞が書いてあるのみで三味線の手は記されていない。そのため、歌詞さえ書けばいいので、習う人が自分で書いて用いることも多かった。実際演奏家は、自分のための唄本は自分で書いて写していたのである。子ども用のものは親が書いて持たせたり、師匠が書いて持たせたりする。手ほどき曲は歌詞が短く、三味線の手を記さなくてははいけないわけでもない。わざわざ印刷してまで発行する必要もなく、巷の稽古場では手書きの唄本が用いられていたようである。昭和初期の子どもを対象とした稽古で用いられていた唄本は、デパートの包装の箱らしきものを本のかたちに綴じ、師匠が変体仮名で《四季の花》、《ことぶき》、《兔》の 3 曲を書いたものである。



唄本 昭和初期

3. 考察

ここまで歴史にみる長唄の稽古の文化的な特徴について考察してきた。長唄は歌舞伎とともに発展し、やがて歌舞伎から離れ純粋音楽として受け入れられ、同時に家庭でも親しまれる音楽となった。二世浄観は「演奏会でもやって別方面を開拓していくより外は無かった」といった理由から、純粋音楽としての長唄の鑑賞を目的とした研精会の演奏活動を始めた。しかしそれが評価され成功するにいたったのには、当時の社会の要求に合っていたからであろうと考えられる。明治になって西洋の高尚な音楽や芸術が流入してきたが、それを楽しめる人々というのは日本ではごく一部であった。教養として子どもに音楽を習わせたいという感覚は江戸期からあり、なおかつピアノやヴァイオリンよりも自分たちの生活に身近なものを選びたいと考えたのではないだろうか。周東(2011)²⁷によれば、1935年(昭和10)刊行の当時の東京における著名人の趣味を調査した『趣味大観』のうちの令嬢総覧に記載されている令嬢は346名おり、そのなかで、稽古の経験の有無をまとめると令嬢346名中、208名がピアノ、139名が長唄、64名が箏曲、49名が日本舞踊、15名がヴァイオリンで、割合としては60%がピアノ、40%が長唄を嗜んでいた。長唄がここでいう良家の婦女子の稽古事として、昭和初期に一般に認知されていたことが垣間見られる。江戸時代、庶民に親しまれた歌舞伎の音楽から、芸術性の高い音楽が生まれる。それは、当時の人々が手の届く範囲での芸術として受け入れられたのではない

²⁷周東美材「書物のなかの令嬢—『趣味大観』にみる昭和初期東京における音楽—」、『東京音楽大学研究紀要 第35集』、2011年、57～78頁。

だろうか。江戸時代からの音曲稽古の隆盛と、長唄の芸術面重視の演奏活動、手ほどき曲の作曲。これらの時流に乗った発展が、大正・昭和初期の長唄の黄金期をもたらしたのであろうと考えられる。

江戸後期から婦女子の稽古として普及していた三味線音楽であるが、その稽古の詳細についてはあまり記録が見られない。プロフェッショナルによる芸談には自らが受けた稽古の特徴の記述は見られるが、子どもを対象とした街の稽古場のお師匠さんの稽古の内容は明らかになっていないのである。師匠の手作りで綴じられた唄本など、断片的な資料からその雰囲気は感じられるものの、詳細は不明である。次節においては、実際に昭和初期に幼少時代を過ごし、「街のお師匠さん」に手ほどきを受けた人物を対象に聞き取り調査を行い、その稽古の実際から特徴を分析することを試みる。

第2節 子どもを対象とした長唄の稽古の実際

昭和初期における子どもを対象とした長唄の稽古の実際がいかなるものであったか。当時幼少期を過ごし、手ほどきを受けた人物を対象に聞き取り調査を行った。インタビューが幼少時に経験した稽古の様子を、学習論を援用しながら分析しその特徴を抽出することを試みる。

長唄が稽古事として一般に広く普及したのは、明治期の長唄研精会発足以降である。昭和初期には研精会はすでに成功を収めており、長唄は稽古事としての地位を確立していた時期と考えられる。本節では、幼少時に長唄の稽古を体験した主婦で元教員のAさん（女性・90歳）、専業主婦のBさん（女性・86歳）の2名の話から、長唄の黄金期と称される昭和初期の長唄の稽古の実際とその稽古の特徴を明らかにする。カッコ内の年齢はインタビュー当時のものである。

1. 聞き取り調査の概要

聞き取り調査は、2010年8月から2011年8月にかけて、大正生まれで昭和初期の長唄の稽

古を経験した女性を対象にそれぞれ2回行った。内容はICレコーダーで録音し、録音内容を記述した。インタビューのプロフィールとインタビュー日時、稽古を始めたきっかけを以下に紹介する。

Aさん（女性・90歳）

大正9年(1920)東京生まれ。稽古初めは満10歳頃。

[第1回：2010年8月26日] [第2回：2011年8月15日]

長唄を始めたきっかけ

母親が長唄好きで、きょうだいみな三味線や唄を習いに行っていた。自分は銀行員の夫人で長唄の名取りの人に習い始める。芸名の看板をかけて弟子を募り稽古する人ではなかったが、当時はそういう稽古場が多くあった。とても人柄のよい師匠であった。

Bさん（女性・86歳）

大正13年（1924）東京生まれ。稽古初めは数えの6歳ごろ。

[第1回：2010年8月26日][第2回：2011年8月15日]

長唄を始めたきっかけ

六歳の六月六日に、祖母が長唄好きだったのがきっかけで、趣味で長唄を教えている裕福な家のおばあさんに習い始めた。人柄のいい先生だったので、近所の御大家の御嬢さんたちはみなそこへ通っていた。妹たちは、ほかでお箏や踊りを習っていた。

Aさん（女性・90歳）とBさん（女性・86歳）が、幼少期に初めて長唄を習った師匠はいずれも女性で、弟子を多くとっていても、それで生計を立てているわけではなかった。夫や家族の収入で充分暮らせる経済的余裕のある家庭の女性で、本人は半分趣味で長唄の稽古をつけているように感じられたという。この二人の手ほどきの師匠たちについては、インタビュー当人たちが幼少の頃であったため、師匠個人の詳しい背景はこれ以上分からない。流派についても記憶にないという。Bさんの最初の師匠の稽古場は東京新宿で、Aさんの最初の師匠の稽

古場は名古屋であったが、職業として演奏活動を行う女流長唄演奏家とは立場を異にする稽古専門の師匠であったと考えられる。

2. 稽古場に見る学びの仕組みの4つのポイント

日本音楽の稽古全盛期における子どもを対象とした長唄の稽古では、稽古を行う時間や稽古場のなか、稽古の内容に子どものための学びの仕組みが構築されていた。理論的な発想ではなくとも、子どもの日常生活や学習の特性を踏まえたかたちでの稽古がなされていたと考えられる。全盛期における子どもを対象とした長唄の稽古では、①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと、④学習者が自ら課題を設定するなどの特徴が見られる。二人がそれぞれ最初に通った稽古場と稽古の内容に関する話から、当時の稽古の特徴を現代の学習論の観点を踏まえて読み解きたい。

Aさん [2010年8月26日]

「私なんかね、学校の帰りにお稽古場へ行って、ずっと並んで、何しろその当時は譜なんか無いから、ただ本だけね。それも変体仮名で書いてあるような。唄本。唄本だけでそれで暗記したのね。毎日みたいだからお稽古の時間は割と短かったわね。ただ待ってるのが長かったわね。ずっと並んで。でもひとのを聞いて覚えたっていう記憶はありますね。お唄なんかね。」

Bさん [2010年8月26日]

「私は（稽古初めが）六歳六月六日。わかるでしょ。ってことは満5歳ですよ。だからそれで、いやいやと連れてかれて…そのかわりお稽古は毎日。土日はやらない。毎日じゃないととてもじゃないけど子どもは覚えられないわよ。— [略] — おばあちゃんに手ひかれて行って、おばあちゃんは（他の人の稽古を）聞いてて、私は庭できゃっきゃっきゃって遊んで。それが楽しかったみたい— [略] — そいでいって、小さいから眠くなるじゃな

い、お稽古やってると。そうすると寝ちゃうのね。そうすると座布団ごところ連れ出されて部屋の隅っこへ置かれて。ねんねして、起きたらおめざ貰って食べて帰ってくるの。」

Bさんの話では、庭で遊び、部屋の隅で昼寝をさせてもらうなど、稽古場がまるで保育所のようなところになっている。同年代の子どもも多く通っており、遊び相手や友達にも困らない。Aさんの場合は、習い始めたのが学齢に達してからであるため、学校帰りに稽古場に寄ってから家に帰ったと述べている。両氏とも、毎日稽古なので、一人ひとりの稽古の時間は割と短かったと語っている。待っている時間や遊んでいる時間が長く、自身が稽古で習う前に他の子の習うのを聴いて大体を覚えることもあったという。自らの稽古の時間以外でも長唄の聞こえる状況にいることも、長唄の学習の一部とされていたと考えられる。レイヴら(1991)は、「正統的な周辺性に十分長くいることで、学習者は実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる。」²⁸と述べている。また、学習のカリキュラムと教育のカリキュラムを区別せざるを得ないと述べ、学習のカリキュラムは学習者の視点からみた日常実践における学習の資源が置かれている場であり、教育のカリキュラムはそれと対照的に、新参者を教育するために構成されている、とする。

学習のカリキュラムは本質的には状況に埋め込まれたものである。単独で教えられるものではなく、また勝手な教え込み的(didactic)なことばで操作されるものではない。また、正統的周辺参加を形作る社会的関係から分離して分析できるものでもない。学習のカリキュラムは共同体の特徴なのである。²⁹

稽古場にいるうちに、すでに先の曲をならう先輩の稽古を見る機会や、同輩が自分と同じ曲をならう姿も見ることになる。一回の稽古で自分の習う部分は短くとも、長唄にさらされた状況にいることも学習に含まれた稽古場であった。また、師匠と複数の弟子で成り立つ稽古場自

²⁸ Lave J,&Wenger E,*Situated Learning Legitimate peripheral participation*(Cambridge University Press),p.95.

²⁹ Ibid., p.97

体が持つ長唄の文化的な雰囲気をも、その場にいることによって学習していたのだと考えられる。

3. 模倣をうながす稽古の方法

Bさん [2010年8月26日]

(譜について) ……私読めないから、いわゆる、難しい字の本読めないから、赤鉛筆で、カタカナで、母が。「エチゴジシ」とか。

一度の稽古に際して、少しずつしか進まない点については、楽譜の普及以前であることも関係すると考えられるが、師匠自身が自分の教わった昔ながらの方法で教えたのだと考えられる。ここで述べられている本とは、歌仙録である。歌仙録は通称唄本と称され、長唄の歌詞のみ変体仮名で書かれたもので、節回しや三味線の手付けなどの記載はない。インタビュー二人が述べるとおり、唄本は変体仮名で書かれていたので子どもには読めなかったとすると、歌詞も師匠の真似をして覚えるしかない。前項の他の人の稽古を「聞いて覚える」と、師匠を「見て覚える」という模倣が中心となっている教授（習得）方式は過去の伝統芸道に固有の方式であるばかりでなく、伝統芸道の世界では現代に至っても依然として基本的にはこうした方式がとられていると生田(1987)は述べている。生田はまた、「伝統的な『わざ』の習得における大きな特徴の一つには、各『わざ』に固有の『形』の『模倣』から出発するという点にある」³⁰と述べている。稽古で楽譜を用いないということは、子どもは三味線の手や唄の節を記憶してゆく必要がある。幼い子どもには困難であるため、どうしても一度に少しずつしか進めない。そのため平日はほぼ毎日稽古があるというかたちだった。合理的とはいいがたい方法であるが、日本音楽の稽古は長期的な学習を視野に入れた形での指導が一般的であり、囃子方の田中伝左衛門は以下のように述べている。

稽古をする曲数についていえば、修行期には多くを教えないほうがよい。六歳ぐらいから

³⁰生田久美子『わざから知る』、『コレクション認知科学 6』、東京大学出版会、1987年、13頁。

稽古を始めて、二、三年は五曲程度をくり返し教え、五年くらいになっても十曲ほどにし
かふやさず、このあいだに基本的な曲の手組みを完全に身につけさせるようにするもので
ある。³¹

これは長唄など他の日本音楽の稽古の際にもいえることで、ひたすら師匠を真似て唄を口移
しで覚える、昔ながらの稽古を繰り返すことによってそのわざを習得してゆくのである。そし
て日本音楽には従来、練習曲などの段階的な曲は存在しない。長唄の場合は、手ほどきは《宵
は待ち》や《黒髪》が一般的とされ、このことは吉住慈恭(1971)³²や稀音家浄観(1949)³³も述べて
いる。これらの曲は2、3分程度と短いために手ほどきに用いられていると考えられる。こう
したいきなり模倣による楽曲の習得から始まる学習内容の非段階性も伝統芸道の学習に共通し
た特徴と生田は指摘する。「『わざ』の世界における段階は、学習者自らが習得のプロセスで目
標を生成的に拡大し、豊かにしていき、自らが次々と生成してゆく目標に応じて設定をしてゆ
く段階である」(生田, 1987.P16)。インタビュー当時 90 歳の A さんは自身が現在習う稽古へ
の思いについて以下のように述べる。

A さん [2010年8月26日]

「唄はねえ、やっていますと、唄のほんとの心みたいのだんだんわかってくるのね。何回も
何回も同じ曲をやっていますと、初めてお習いした時だけじゃなくて。二度も三度もお稽古
してると。そういうのがすごく、現在あたくしの楽しみ。お稽古来るたびにね、少しでも
新しいことを覚える、発見する。-中略- やっぱ若い時は覚えるだけで、節を一生懸命覚
えるとかね、お三味線の手を覚えるとかだったでしょ。で、いまはそういうことを超越し
て、いい文句ね、長唄の。そういうのも自分でわかるようになったし。」

若いときはひたすら覚えることに集中していたが、現在はそれを越えた長唄の歌詞の意味な

³¹田中伝左衛門・今尾哲也『囃子』玉川大学出版部、1983年、201頁。

³²吉住慈恭『私の履歴書』、日本経済新聞社、1971年、18頁。

³³町田嘉章編『長唄浄観』、邦楽社、1948年、4頁。

ども考えて学べるようになったと述べている。ただひたすら三味線の手付けや唄の節回しを習得することを目標とする段階から、現在はそれらを超えて詞章など曲のより深い理解に稽古の楽しさを見出している。模倣を中心とした稽古とは、学習者が各自で段階を設定し覚えること、学ぶことに重きを置いた学習形態であるといえる。歌舞伎俳優の十六世中村勘三郎は次のように述べている。

役者が芸を教わるってことは、正面切って教わりに行く、というより、見て覚える、ってことが本筋ですね。ぼくなんか、若い頃は舞台の袖の後見溜りで、いつも黒衣着て常後見してて、いい役者の芸を見習ったものです。黒衣着てれば、舞台上で何かあったときに、さっと出て行けるからね。³⁴

つまりは、教わりに行くよりも自ら舞台の端に身を置き他の役者の芝居を観ることで、その芸を学んでゆくのである。前項で触れたように、待っている時間に聴いて覚えるものと、勘三郎が述べているように芝居を見て覚える学習は、場に参加すること状況に入ることを通して、その学習の段階設定は学習者自身が行うという特徴が読み取れる。

4. 考察

長唄の稽古の実際を通して、その学習のあり方の特徴をみてきた。師匠を繰り返し模倣するかたちでの学習、段階的なカリキュラムではなく楽曲をいきなり習うこと、学習者それぞれが目標を生成し取り組むことなどは、すでに生田(1987)でも述べられている伝統芸道の学習の特徴である³⁵。生田は歌舞伎俳優や義太夫節の大夫などの邦楽の演奏家、また茶道家など、プロフェッショナルの稽古を主に分析、考察している。本節での聞き取り調査では、両氏が手ほどきを受けた師匠は、演奏活動を行わないのみでなく、生計を立てることを目的としない稽古場運

³⁴ 関容子『中村勘三郎楽屋ばなし』文藝春秋、1987年、181頁。

³⁵ 「学習者は、当の世界の様々な要素から、例えば日本舞踊の場合はその人の年齢、好みなどに合わせて、また茶道の場合には季節や道具に合わせて自分が学ぶべき作品や事柄が次々に決められる。そして、あてがわれた作品に取り組むプロセスで学習者自身が生成的に目標を豊かにしていくのである。」生田久美子『わざから知る』、『コレクション認知科学6』、東京大学出版会、1987年、19頁。

営であった。そうした邦楽界の中心から遠くに位置するプロフェッショナルの養成を目的としない稽古においても、その内容には全く同じ特徴が見られたのである。一方で、プロフェッショナル養成については稀音家(2015)が以下のように述べている。

文の型があるように長唄にも定型があり、専門家の稽古は「ここは文ヤ、ここは河東オトシ」と云った風に通過するのが普通です。昔の専門家の稽古というのは、一回目は師匠が演奏しそれを聞き、二回目は一緒に演奏し、三回目は教えを受ける者が一人で演奏すると云った稽古法が当たり前でした³⁶。

ある程度以上の定型、つまり「型」の習得の先には、③師匠の手本の模倣を繰り返すことはだんだんとなくなり、プロフェッショナル養成においては④学習者が主体的に学習の段階をデザインすることがより一層重要となってくるということである。日本芸道にはこうした独自の学習の段階性があり、楽曲の習得という観点からみると一見非合理的な学習法であるが、そこで通底するのは学習者自身が主体的に「わざ」を獲得してゆくプロセスに伝統芸道は重きを置く点である。こうした「見て、学ぶ」というかたちの主体的な学習システムは、これまで長い間地域の共同体のなかで日常生活や伝承遊びにおいて営まれてきたが、こうした経験は現代社会において機会が減りつづけている。繰り返しになるが、こうした主体的な学びの機会について河邊(2013)は以下のように述べている。

学校が肩代わりすべきは伝統行事の継承といった「形」ではなく、そこで長年にわたって保証されていた正統的周辺参加という学習システムである。子どもたちは例えば祭に参加することによって、状況に応じた振る舞いなどを学んでゆく。しかし、多くの場合すでに地域は実践共同体として機能しなくなっており、学習者主体の学習システムを学校教育が肩代わりしなければならなくなっている。³⁷

³⁶稀音家義丸『長唄嚙語』、邦楽の友社、2015、404頁。

³⁷河邊貴子『保育記録の機能と役割-保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言』 聖公会出版、2013年、58頁。

こう捉えてみると、伝統芸道の学習システムは決して特殊なものではなく、人々の日常生活においては広く行われてきたものであると言える。つまりは伝統芸道の継承を目的にした稽古以外においても用いられていた学習方略を援用することは、伝統芸道の世界の外においても何ら不自然ではないということである。

本論においては、日本音楽の学習の場を構想するために、こうした伝統的な学習方略の中から学習論的に見て重要と思われる①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと、④学習者が自ら課題を設定することの4点を利用したいと考える。

第2章

日本音楽ワークショップの 構想と展開

第2章 日本音楽ワークショップの構想と展開

前章において、長唄の稽古の歴史からその稽古ごととしての性質を読み解き、稽古体験者の聞き取り調査を通して実際の稽古の特徴を整理した。その特徴は他の多くの日本芸道の学習方略の特徴と合致しており、アマチュアに対する指導も、プロフェッショナル養成を目的とした稽古の際と共通の特徴を持っていることがわかった。学習科学の観点からの分析を通して、日本音楽の稽古の特徴を①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと、④学習者が自ら課題を設定することの4点と考察した。本章においては、この4点の特徴を踏まえたうえで、長唄のワークショップの構想と開発を行う。まず素材としての楽曲の選択、および楽曲の特徴を考察する。幼児期の学習と発達の特性を整理し、日本音楽の稽古の特徴と組み合わせて、幼児を対象とした日本音楽ワークショップ開発の為に指導方略の観点を導き出す。こうして築いた観点をふまえてワークショップの展開の綿密な計画を行う。そして、幼児期における文化学習としての日本音楽の体験の意義の考察を行う為の分析の視点と具体的な方法を決定する。

第1節 長唄ワークショップ「『とうとうたらり』の部屋」

本節においては、長唄ワークショップ「『とうとうたらり』の部屋」の素材として用いた「とうとうたらりたらりら」という長唄の三番叟物のうちの一節について、三番叟物の成り立ちや特性を整理する。実践の展開に向けて、素材の詳細な分析を行う。

1. 楽曲の選択（選択の理由）

実践における素材楽曲は、長唄《操三番叟》や長唄《雛鶴三番叟》のなかの「とうとうたら

りたりら」という一節である。これは、国土安穩や天下泰平を祈願する祝詞とされている。《雛鶴三番叟》は、長唄や囃子の稽古において古くから手ほどきに用いられる。唄には基本的な節回しが多く含まれ、長唄三味線方の山田抄太郎は「《雛鶴三番叟》、《安宅の松》、《犬神》の三曲を長唄の基礎となる曲であり詳しく研究すべき」と述べていたとある（稀音家，2015）³⁸。また、「とうとうたりたりら」という歌詞そのものに具体的な意味が見出せないことも重要な点である。幼児はジャルゴンと呼ばれる無意味語を用いる傾向があるため、この歌詞に興味を抱くのではと考えた³⁹。その点この「とうとうたりり…」は、演者や演奏家、流儀の伝承や解釈は様々であるが、その意味に定説が存在しないのが現状である。本来的に基礎的な曲とされていること、また儀礼的な役割を持ちつつも歌詞自体に現実の物事との関連が見出せないことから《三番叟》の「とうとうたりたりら」の一節を素材として選択した。

2. 《三番叟》について

そもそも《三番叟》は、能楽の『式三番（翁）』における狂言方の担当する役どころを示す語である。雅楽を除く現行の邦楽および伝統芸能全般において『式三番（翁）』に材を得た楽曲や作品が数多く存在する。『翁』は「能にして能にあらず」⁴⁰といわれ、能楽における祝禱劇として神性視される演目である。そして、天下太平、国土安穩、五穀豊穰、人壽長久を祈る演目である。『式三番』から材を得た他の邦楽も、その祝儀的気分を踏襲し、「三番叟物」と称される祝儀曲や演目を数多く生み出した。

（1）式三番の成立

『花伝書（1400）』神儀篇⁴¹には、村上天皇の御代（947~967）に秦河勝の遠孫秦氏安が、天下御祈祷のために、66番の猿楽を紫宸殿において演じたいが、1日では演じがたいというので、「其の中を選んで、稻積翁（翁面）・世継翁（三番猿楽）・父助、これ三を定む。」とある。三人

³⁸ 稀音家義丸『長唄囃語』、邦楽の友社、2015年、322頁。

³⁹ 村井潤一「ジャルゴン（言語発達の）」、『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房、1995年、306頁。

⁴⁰ 増田正造「翁」、『日本音楽大事典』、平凡社1992年、813頁。

⁴¹ 世阿弥『風姿花伝』観世宗節写本（室町時代中期）、岩波書店、1991年、65~66頁。

で舞うから式三番であるともいい、仏教の術語をかりて、法身、報身、応身の如来の姿を象つたものだとも述べている。

『花伝書』以前には、平安時代後期の天治元年(1126)に天台座主忠尋僧正が記したとされる記事『法華五部九卷書品序第一』には「興福寺の僧侶が仏説をとくため、釈尊を父の尉、文殊を翁に、弥勒を三番叟として舞わせた」といったことが記されている。時期には諸説あるが、鎌倉時代弘安年間(1278~88)以前に成ったものと考えられる。また、『法華五部九卷書品序第一』によると、順序は父尉・翁・三番の順で舞われた連関歌舞であったこと、仏教的な寓意を持った曲であることがわかる。稲積翁(翁面)は、五穀豊穰。世継翁(三番猿楽)は人寿の長久。父助(父尉)は子孫繁栄をそれぞれ祝祷する歌舞であったらしい。仏教的寓意のもとに、連関的に舞うことになり、翁猿楽の神聖視がさらに強められ天下太平の祈禱の舞として尊ばれるに至ったものであろう。演能形式がさまざま改編され、室町時代中期頃には現行の演能形式「千歳(露払い)・翁・三番叟」となり、父尉が消えた⁴²⁴³。

(2) 能から歌舞伎へ

歌舞伎も『翁』を儀式用の芸能として取り入れ、正月三ヶ日と11月の顔見世興行の初日から三日間に演じる習わしであった。

一般庶民には荘重な「翁」よりも躍動的な「三番叟」のほうがより魅力的であったため、様々な趣向を取り合わせた観賞用舞踊劇としての「三番叟物」が出来る。当初、歌舞伎で行われた「翁」は、幕府式楽となった四座一流のものではなく、民間で伝わっていたものから材を得たと考えられる。民間伝承の翁や三番叟は、神道と結びついたり、翁のみを演じる役者などがおり、式楽の中での定型化とは別に広がっていった伝承がある芸能であった⁴⁴。

三番叟物は実質「三番叟」+「翁」である。詞章などを「翁」からも取っており、全体の雰囲気としては三番叟の躍動感を強調している。現在では新しく劇場は開場した折や、正月に演じられる事が一般的である。人形浄瑠璃(文楽)では興行の無事と千客万来を祈って現在も舞

⁴²能勢朝次「翁」、『演劇百科大事典』、1990年、第1巻、平凡社、421頁~424頁。

⁴³古川久「三番叟」、『演劇百科大事典』、1990年、第3巻、平凡社、46頁~48頁、

⁴⁴石橋健一郎「歌舞伎の三番叟」、『芸能 1月号』、第32巻第1号、桜楓社、1993年、19~25頁。

台の開演 15 分前に三番叟が定式幕外で行われている。歌舞伎や人形浄瑠璃にとりいれられた儀式としての三番叟は、三味線を楽器群に加えて 18 世紀中頃すぎには独立した所作事としてのたのしまれるようになった⁴⁵。

(3) 三番叟物の分類

三番叟物として現行の主な楽曲は、以下の 9 曲である⁴⁶。

表 2 現行の三番叟物の楽曲（作成 鹿倉由衣）

1755 年	長唄《雛鶴三番叟》
1763 年	義太夫《寿式三番叟》
1787 年	常磐津《子宝三番叟》
1812 年	長唄・清元《舌出し三番叟》
1815 年	常磐津《祝言式三番叟》
1831 年	長唄《翁千歳三番叟》
1838 年	清元《四季三葉草》
1853 年	長唄《操三番叟》
1936 年	長唄《二人三番叟》

初期の三番叟物の曲は能の〈三番叟〉と〈翁〉の両方から作られている傾向がある。1755 年の長唄《雛鶴三番叟》は冒頭に〈翁〉の「とうとうたらし」があり国土安穏を祈り、揉み出しから三番叟が登場する。能楽《翁》に沿った作曲である。1812 年の長唄・清元掛け合い《志賀山（舌出し）三番叟》になると、〈三番叟〉的祝儀曲といった性格で、〈翁〉の要素が皆無である。1812 年 9 月江戸中村座で三世中村歌右衛門によって初演され、歌右衛門が大坂に上る前の御名残狂言として踊った。踊りの中に舌を出す振りがあることから、《舌出し三番叟》と呼ばれてい

⁴⁵茂手木繁子「邦楽の三番叟」、『芸能 1 月号』、第 3 2 巻第 1 号、桜楓社、1993 年、26~33 頁。

⁴⁶茂手木繁子「邦楽の三番叟」、『芸能 1 月号』、第 3 2 巻第 1 号、桜楓社、1993 年、26~33 頁。

る。五年間江戸に居り人気を博し帰坂するため、歌詞にもしつこくその旨が述べられている。「鶴亀」「目出鯛」「鯉の滝登り」など祝儀らしい言葉が並び、婚礼を題材とした「長持ち唄」などがある。〈三番叟〉の〈揉出し〉、〈揉の段〉、〈鈴の段〉があるため、〈三番叟〉の躍動感を生かした祝儀曲となっている。

(4) 音楽的特性⁴⁷

能の三番叟の手組に裏打ちされた旋律構造を持つ。能の三番叟では、三挺の鼓が刻む豊穰を表す手組が特徴である。能の八拍ごとに繰り返される三番叟独特の手組を基本とした構成。

〈揉之段〉ではどの曲種も共通性が見られ、〈鈴之段〉は義太夫の旋律型と他の曲種の旋律型の二種類ある。囃子は基本的に四拍子（能管・小鼓・大鼓・太鼓）構成であるが、能の三番叟に習って三挺の小鼓がこの演目に限り登場する。能管とともに篠笛も用いられ、近世風になっている。常磐津・長唄は、18世紀の作品は形式的に本来の三番叟の一部を作品に取り入れているが、19世紀になると再び能の形式に戻ろうとした傾向がある。

(5) まとめ

能楽『翁』は、その祝禱劇としての神聖などから、演能の機会は他の演目よりも圧倒的に少ない。一方で他の邦楽に取り入れられた三番叟物も、祝儀的・儀式的な意味合いによって他の作品と一線を画して扱われるためか、上演の機会もそう多くはない。

能楽の『翁』においては、総称としての『翁』のなかに、「翁」と「三番叟」が含まれている。一方、近世歌舞伎の三番叟物は『～三番叟』と称される曲のなかに「翁」と「三番叟」が含まれている。それぞれの芸能で、どちらに重きを置くかが見て取れる。三番叟物は、当初こそ能楽『翁』の国土安穏や五穀豊穰の祈りの神聖を重んじていたが、やがてその祝儀的気分のみを残し、祝い事を題材とした曲に定型として用いられるようになった。19世紀の作品には、能『翁』への回帰が行われ、祝儀性や神聖を尊び、式典用の曲としての《三番叟》が作られるようになった。こうして、能の題材を直接的に歌舞伎が取り入れられるようになったのには式楽

⁴⁷茂手木繁子「邦楽の三番叟」、『芸能 1月号』、第32巻第1号、桜楓社、1993年、26~33頁。

として一般がとりくむことへのタブー視が緩まってきたことが一因と考えられている。能楽『翁』では、成立当初の仏教的寓意は強調されなくなり、「翁」は天下太平、国土安穩、「三番叟」は五穀豊穰、子孫繁栄の祈りと祝いの曲として伝承されている。歌舞伎音楽には、能楽に忠実に作詞作曲を行うことが、曲の格を高めることという考えが見て取れる。これは、雅楽に対しても同じような扱いである。幕末期の能楽回帰の作曲は、能楽が芸能として優れているということばかりでなく、武家の芸能という権威的側面が優勢にあると考えられる。

能楽に回帰した傾向の曲を持つことによって、歌舞伎における三番叟物は式典のための厳粛なもの、華やかな祝儀曲の両方をもつことになった。式楽となった能楽が、江戸時代に固定・伝承化されてゆく一方で、歌舞伎は〈三番叟〉を神聖な舞から祝儀演目へとアレンジし、様々な出来事を織り交ぜて演じた。それにより、〈三番叟〉の演ぜられる機会も増えたといえる。歌舞伎の三番叟物と能楽における『翁』の性格には大きな差が出来たが、全く別の楽曲をつくるのではなく、祝儀＝三番叟という認識を作り上げたのは歌舞伎に取り入れられたためと言えるのではないだろうか。

第2節 プログラム展開の方法

前節において、素材として用いる三番叟物の特徴を分析した。それをふまえ、本節においては、日本音楽の稽古の特徴と幼児期の学習の発達的な特性を照らし合わせ具体的にプログラム展開の構想を行う為の観点を導き出す。

1. ワークショップ展開を構想するための観点

(1) 稽古から

前章における聞き取り調査の結果から、長唄の伝統的な学習の特徴は、①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと ④学習者が自ら課

題を設定することの4点に集約されると考察した。稽古の実際と現代の学習論から導き出したこの①～④の観点をワークショップ展開の軸に据えて計画を行った。

(2) 幼児期の学習の発達的な特性から

実践の対象とした年中・年長児頃の学習の発達的な特性をここで整理しておきたい。幼児期全般の発達の特性について『幼稚園教育要領解説』では、「幼児は、興味や関心をもったものに対して自分から関わろうとする。したがってこのような能動性が十分に発揮されるような対象や時間、場などが用意される必要がある。」⁴⁸と述べられている。本研究では、まずこうした能動性の旺盛な時期に日本音楽との出会うことで、幼児にとって多様な学びをもたらす経験となることをねらっている。

保育内容「表現」の〔内容〕には、「(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。」とある。解説には「幼児の心の中への豊かなイメージの蓄積は、それらが組み合わされて、やがてはいろいろなものを思い浮かべる想像力となり、新しいものを作り出す力へとつながってゆくのである。」と述べられている⁴⁹。イメージをもつこと想像することは、音楽の表現にも重要である。空間や、モノや生き物のイメージ、動きのイメージなどは多彩な声を駆使する技能の発動の引き金である(今川, 2008)⁵⁰。生活の様々な場面や物事において自分なりのイメージをもち、他者との関わりを通して受け止め方の違いに気づくようになる。幼児期において、イメージをもつことが他者とのコミュニケーションの発達の要といえる。イメージをもって表現すること、友達とお互いの表現やイメージを広げたり、共有することは表現の育ちに資する経験となると考える。

また、「幼児期は、信頼や憧れをもって見ている周囲の対象の言動や態度などを模倣したり、自分の行動にそのまま取り入れたりすることが多い時期である。この対象は、初めは、保護者や教師などの大人であることが多い。やがて、幼児の生活が広がるにつれて、友達や物語の登場人物などにも広がっていく。このような幼児における同一化は、幼児の人格的な発達、生活

⁴⁸文部科学省『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館、2008年、12頁。

⁴⁹同前、161頁。

⁵⁰小川容子、今川恭子『音楽する子どもたちをつかまえない 実験研究者とフィールドワーカーの対話』 ふくろう出版、2008年、105頁。

習慣や態度の形成などにとって重要なものである。」⁵¹と述べられている。模倣は、先にも述べた通り長唄の学習において重要なエッセンスの一つである。なおかつここで述べられているように「信頼や憧れをもって見ている周囲の対象」を模倣するということは、日本芸道全般の師匠と弟子の関係において学びの仕組みの要ともいえる。子どもの発達の特性と、伝統芸道の学びの特性が最もリンクする点がこの威光模倣であるといえる。

次に、年長・年中児ごろの表現の発達に着目してみたい。4歳児になると、子ども同士で心の中のイメージを伝えあったり、共有し、共同して表現を作り上げる姿もみられるようになる。明確な意図に基づいた創意工夫を凝らした表現や、より良い表現を探求する姿勢もこのころから見られる。表現の背後にあるイメージと想像の世界も次第に広がっていく。大半の子どもは5歳頃には様々なシンボルの使い手としての十全な表現者となっており、表現の型や技術に対する認識は深まりをみせる⁵²。

5歳を過ぎても子どもたちにとっては思い切り五感を使うこと、感覚をフィードバックして楽しむこと、イメージを操作し想像を広げること、時には明確なゴールを持たずに環境の探索や探求に没頭すること、意味内容が曖昧なまま他者とのやりとりそのものを楽しむことなどが重要であり続ける。特に感性に関わる表現の育ちにおいては、こうした経験を通じて表現者としての自己を豊かにし、表現を多様にすることが重要である。⁵³

4歳から5歳ころには、イメージを共有して共同して表現につなげることが活発になる。共有すること、共同することによって表現を深めることが可能になる時期であるといえる。

上記を踏まえて、幼児期の発達の特性には、⑤興味の対象への積極性⑥想像力を駆使すること⑦イメージをもつこと⑧共有・共同すること、そして⑨憧れの対象を模倣することなどと考察する。

これまで、導き出してきた長唄の稽古の特徴と幼児期の発達の特性は以下の9点である。

⁵¹文部科学省『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館、2008年、14頁。

⁵²野波健彦・板良敷 敏監修『新保育シリーズ 保育内容 表現』 光生館、2009年、41～42頁。

⁵³同前、42頁。

表 3 長唄の稽古の特徴と幼児期の発達の特徴（作成 鹿倉由衣）

長唄の稽古の特徴	幼児期の発達の特徴
①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること	⑤興味の対象への積極性
②一回の稽古は短いフレーズであること	⑥想像力を駆使すること
③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと	⑦イメージをもつこと
④学習者が自ら課題を設定すること	⑧共有・共同すること
	⑨憧れの対象を模倣すること

ここで一度この9点の関連を整理して、本研究における構想の観点の提示をしたい。稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着した形であることは、⑤興味の対象への積極性を引き出すために重要である。子どもの実態や実生活とかけ離れたものでは、せっかくの体験への拒絶を招きかねない。また、子どもたち自身の生活にその体験の成果を反映させることが難しくなる。⑨憧れの対象を模倣することは、③師匠の手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶことへの足がかりとなる。その過程で、子どもは⑥想像力を駆使し、明確な⑦イメージを持って表現することが喚起される。さらにその模倣による学習のなかで、他の子の表現を見たり聴いたりすること、イメージなどを伝え合うこと、一緒に表現することによって⑧共有、共同することにつながる。それぞれが師匠の模倣を繰り返しながら学ぶ際にも、教え手からの詳細な段階設定は行わず④学習者である主体的な学習段階の設定に任せること、そのために②一回の稽古は極力短いフレーズであることを重要視する。

こうした9つの観点の因果・相関関係を整理して、本論における長唄ワークショップ構想の観点は、以下の4点に設定する。

- ① 子どもの生活と密着した稽古の設定であること
- ② 一回の稽古は短いフレーズであること
- ③ 憧れの対象の模倣を繰り返すことによる学びであること
- ④ 学習者が自ら課題を設定すること

この4点を、幼児期における長唄の稽古の体験ワークショップ展開の構想の観点と位置づけ、指導の方略を立てた。

2. 構想の観点に対応した指導方略上の工夫

伝統的な長唄の稽古の特徴及び、幼児期の発達の特徴を踏まえて抽出した4つの構想の観点を幼児期の日本音楽の伝統的な学習において重要な観点であると位置づけ、ワークショップの展開と指導に組み込み計画を行った。

本研究における長唄ワークショップの対象者は、保育園や子ども園の年長・年中児で、1グループ7人～15人、内容は15分～20分間の団体稽古である。実践では、長唄の「三番叟もの」の「とうとうたたりたたりら」という歌詞を、作物がよく育つおまじないとして子どもたちに提示した。本来的には、「とうとうたたり」は翁の担当であり、五穀豊穰祈願の役割は三番叟が担う。しかし長唄においては三番叟物としてその中に翁の性格も含んだ祝儀曲となっているので「とうとうたたり」と豊穰の意味合いを関連付けた。本来は「とうとうたたりたたりら、たたりあがりらりらりどう」までが長唄の三番叟の歌詞であるが、②一回の稽古は短いフレーズであることを考慮し、「とうとうたたりたたりら（以下とうとうたたり）」に省略して素材とした。この省略については、長唄の時点での歌詞も本来の能楽《翁》における「とうとうたたりたたりら、たたりあがりらりらりどう、ちりやたたりら、所千代までおはしませ」という歌詞を省略して用いていることから本質的な表現に支障をきたすものではないと捉える。

①子どもの生活と密着した稽古の設定を狙い、子どもたちを稽古場へといざなう仕掛けとして「とうとうたたりたたりら」という祝詞を物語の中心にすえた紙芝居「かっぱのおまじない」を製作した。子どもたちがかっぱとともにおまじないを唱えることによって、紙芝居のなかの

作物が育つという趣向である。紙芝居は子どもたちの日常生活に含まれる読み聞かせ体験の延長に稽古場を設けることを意図している。作物を育てるおまじないという設定については、幼稚園教育要領の第2節一般的な留意事項の「3 体験の多様性と関連性」において、「幼児が様々な人やものとのかかわりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと、その際心が動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること」と述べられている⁵⁴。これを物語のなかで育てる作物は実践時の季節に合ったもの、芋掘りなどのそれぞれの園での体験から子どもにとって身近なものに設定した。子どもたちの日常における栽培や飼育の体験に関連づけてとらえることによって、おまじないが架空の存在ではなく、本来の儀礼的な意味合いも含んだかたちで子どもに認知されることを意図した。そして紙芝居は、興味の対象への積極性を引き出し稽古に参加する動機付けであり、物語世界としての長唄の稽古場へ誘う役割を担っている。

実践の場は、師匠として長唄の稽古を行うワークショップリーダーと紙芝居の読み聞かせを行う役の2名で行う。師匠役は長唄の演奏家である。読み聞かせ役（狂言回し）は、子どもとやり取りをしてワークショップを進行する。普段子どもたちが紙芝居をみるときのようにその場に馴染めるようにする役である。一方師匠役（師匠）は、ワークショップの途中から物語世界から来た「おまじないの師匠」として登場する。師匠役は、着物を着ており、子どもとの会話も稽古の指導の他は極力控え、それにより近寄りがたい師匠らしさを醸し出す。特別な存在としての演出を行うことで③憧れの対象の模倣を繰り返すことによる学びに導く。紙芝居の世界と実際の稽古をつなぐ小道具に、巻物と種の入った袋を用いた。紙芝居の中では、かっぱが仙人からもらうものである。紙芝居のなかでかっぱが読む巻物と、子どもたちの目の前の現実にある巻物によって、物語世界と子どもたちの世界がつながる仕掛けである。師匠の示す手本の模倣へ導くために、巻物には変体仮名でおまじないが書かれている。子どもたちは師匠の真似をしないとおまじないを覚えて唱えることはできない。師匠を「よく見て、真似る」ことによって、効果のあるおまじないとなる。師匠の真似をするに際しては、声の出し方などの具体的な指導は行わない。子どもが師匠を見て、それぞれで「らしさ」を見つけて、自分なりにそ

⁵⁴文部科学省『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館、2008年、207頁。

れを表現することを導くため「よく見て、真似するつもりで」など意図的な言葉かけを行った。

④学習者が自ら課題を設定することを意図している。そうした主体的な学習の過程で想像力を駆使すること、イメージをもつことなどを経験してゆくと考える。

幼稚園教育要領の保育内容「表現」の〔内容の取り扱い〕(3)では、「生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるように配慮したりし、表現する過程を大事にして自己表現を楽しめるように工夫すること」と記述されている⁵⁵。本来的な長唄の稽古は師匠と弟子が一对一であるが、本実践においては集団での稽古となっている。そのため自分が「らしさ」に近づくことばかりでなく、他の幼児の表現や学ぶ姿を見て互いに影響しあいながら学ぶ稽古である。想像力を駆使することや、イメージをもつこと、そしてそれを友だちと共有し、共同して表現することにつなげる。学び手の主体性を重んじた日本音楽の稽古の体験は、幼児期の表現の体験としてふさわしいものであるといえる。

第3節 ワークショップにおける子どもたちの姿の分析の方法

本節においては、実践の具体的な分析の仕方を、分析の視点と考察の際の留意点を提示する。本論における実践は日本音楽の伝承を目的としたものではなく、あくまでも子どもたちの学びのプロセスに注目して分析を進めてゆく。それを踏まえたうえで、実践において子どもが長唄の特徴をつかんで表現することを実証する為の補完的なデータとして、実践における子どもの声の音響分析を行う。子どもたちの姿の緻密な記録の分析と音声の可視化を用いた音響分析を組み合わせた、幼児期における日本音楽の体験の意義の考察の手続きの概要を以下にまとめる。

⁵⁵ 同前、173頁。

1. 分析の視点

実践の様子は二台のビデオカメラで記録した。ビデオをもとに網羅的かつ詳細に記録をおこし、そこから子どもの様子を詳細に検討した。

ワークショップにおける子どもたちの姿の分析にあたっては、構想の4つの観点に関連付けて、プログラムの展開に沿ったかたちで進める。網羅的かつ詳細に記録した子どもたちの様々な姿から、筆者がこれらの観点に基づいて計画したワークショップの検証のために、観点に照らし合わせた分析が必要であるとする。そのなかで本実践の意義及び、課題などを導き出したい。計画の段階でプログラムの展開の方略として意図的に仕掛けたことは、子どもたちにどのように受け止められ、またどういった発展を見せたか、あるいはどのような可能性を持つのか。つまり、稽古への参加の動機づけとして用いた紙芝居の物語、物語と現実世界をつなぐ役割を担う巻物、師匠と狂言回しの役割分担や登場の仕方の演出などを、それぞれの場面で子どもたちがどうとらえて解釈していくのか、稽古への参加につなげる仕掛けとして有効なのか。また、子どもたちの表現する姿やその表現自体、またそれぞれが表現をどのように拡げてゆくのかを分析する。子どもが実際にうたうときの声の出し方、子どもたちが師匠の表現をどう捉えて、師匠を真似てそれらしくするために何が必要か試行錯誤するプロセスなど、「らしさ」をとらえる過程を分析する。分析の中心は、あくまで子どもの姿であり、その姿勢や態度、表情の変化などの詳細を丁寧に観察してゆくことである。このワークショップをでは学習のプロセスに重点を置くが、では長唄の「わざ」は習得できなくとも良いのかという決してそうではない。そのためワークショップにおいて子どもの日本音楽の主体的な学びが成立していることを実証することを目指して、子どもが稽古の体験のなかで長唄の特徴を捉えることができているか、そのうたう声の音声分析を行う。あくまで補完的な分析であるが、師匠の手本にどれだけ近づいているかを可視化することは本研究の意義の検討において重要な試みであるとする。分析の手順としては、師匠である長唄熟達者の声と、声楽熟達者の声の音声波形を比較分析し、それぞれの特徴を抽出する。そして、それらを踏まえた上で実践における子どものうたう声の波形の検討をおこなう。実際に手本のどのような特徴を捉えられているのかを可視化することによって、ワークショップでの日本音楽の学びが有効なものとなっているかを検証する。

2. 長唄熟達者と声楽熟達者の唄声の分析

長唄の音響特徴を明確にするために声楽熟達者 2 名に幼児に提示した「とうとうたらし」の模唱をしてもらい、師匠である長唄熟達者のうたごえとの音響特徴を比較した。解析の手順の詳細は後述が、実験の概要は以下の通りである。声楽熟達者 2 名を対象に、ワークショップの素材である「とうとうたらし」の稽古を行い、その後両名のうたう「とうとうたらし」を録音して、音響特性の解析をおこなった。これらの解析を通して、師匠の示す手本の長唄の音響特性を明らかにすることを試みる。

3. 子どもの表現と声の分析

分析の手順は以下の通りである。実践に参加する子どもたちの声の変化や工夫、表情や姿勢などの詳細な観察に基づいて、子どもたちの姿を、①子どもの生活と密着した稽古の設定であること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③憧れの対象の模倣を繰り返すことによる学びであること、④学習者が自ら課題を設定すること 4 つの観点から分析する。意図的な仕掛けがどのように作用したか、子どもが「らしさ」に向かう手続き、他者と共有する姿などから長唄の稽古の体験ワークショップがもたらす学びの全容を解明することを試みる。また、それらの事例の補完的なデータとして、ワークショップにおいて手本となる長唄のうた声の音響解析を踏まえた上で、子どもがもっとも長唄の「らしさ」を捉えていると思われる事例におけるうたごえの音響特性を解析する。「らしさ」の抽出には、実践における子どもの学びの姿を重視し、聴覚印象で「らしさ」を掴んでいると捉えられる子どもの声を選択した。綿密な記録と、うた声の可視化によって、幼児期における日本音楽の体験の意義を考察する。

第3章

日本音楽ワークショップ実践の意義

第3章 日本音楽ワークショップ実践の意義

前章において、ワークショップの素材楽曲の分析をふまえたプログラムの構想と開発を行った。その過程で、日本音楽の稽古の特徴と幼児期の発達の特性を踏まえて、長唄の稽古のワークショップ体験の指導方略上の観点を四つ抽出した。本論においては、その4つの観点にそったかたちで実践における子どもたちの姿を分析する。また、実際に子どもが稽古を通して「とうとうたらし」の音声特徴をどのように捉えているのかを音響解析によって分析し考察することを試みる。

第1節 長唄のうた声の音響解析 - 「とうとうたらし」 -

本節においては、長唄ワークショップのなかで子どもが「とうとうたらし」の特徴をどのようにとらえているのかを、音響解析による音声の可視化を通して分析することを試みる。モデルである師匠の手本の音響特性を分析し、実際に子どもが真似てうたう声と照らし合わせて検証する。本論におけるワークショップの目的は、型や技術の習得ではない。しかし、かといって学習の過程のみを取りだすのではなく、子どもが稽古を通して手本の特徴をつかんでいるか否かを検証することは、このワークショップの意義の検討においても重要な試みであると考えらる。

1. 幼児への提示音声とした長唄音声の音響解析

(1) 解析の目的

ここではワークショップの師匠の長唄のうた声の音響特徴を明確にするために、声楽熟達者2名のワークショップの素材に使用した長唄の一節「とうとうたらしたらしら」の摸唱と、幼児が実践時において同じフレーズを模倣唱した際、観察で採録した音声について、それらの音響

特徴を比較した。モデルである師匠のうた声は、詞の後半「たらしら」の「り」の産み字（母音）の部分の声を返して表現した場合と、返しを入れずに平らにうたった場合のふた通りの声を録音した。それぞれを(返しアリ)と(返しナシ)と表記し、区別して分析を行っている。また、声楽熟達者に素材楽曲の模唱をしてもらい、長唄のうた声と比較分析することによって、モデルである筆者のうた声の特徴を抽出することを試みる。

(2) 解析の方法

解析の対象は、ワークショップにおける長唄のモデルである長唄発声者 1 名(YS)と、分析のための声楽発声者 2 名(KK 声楽歴 13 年、MI 声楽歴 14 年)、幼児(年長児・[おおやた子ども園] (2012/10/26)録音)1 名である。

録音方法：対象とした長唄発声者および、声楽発声者の歌唱音声の録音は、3 名共に残響時間が短いとみなせる防音室において、録音にはマイクロホン (Roland WAV/MP3 ポータブルレコーダーR05) を使用して実施した。

解析手法：歌唱音声の音響解析は、スペクトルの抽出に PRAAT⁵⁶を使用して音声スペクトルとピッチを抽出し、それらの特徴を比較した。さらに音質に関しては、一般的に「音質評価」に使用される非定常シャープネスと、非定常ラウドネス (DIN45631A1 準拠) についての解析も実施した。この際、より人の聴覚特性にマッチするよう周波数及び時間マスキングが考慮されたソフトを使用した⁵⁷。なお、本節で使用した音声データには校正データがないため、相対比較評価として使用した。

⁵⁶音声学における音声分析用のフリーソフトウェアである。アムステルダム大学の Paul Boersma と David Weenink の両名を中心として開発された。公式ホームページ <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

⁵⁷ 「非定常音質評価システム (DIN 45631A1 準拠)」キャテック社 2015.

2. 結果

ここでは、先ずスペクトル及びピッチ解析の結果を報告し、次いで音質の解析結果を示す。

(1) スペクトル及びピッチ解析の結果

以下、図 1 から図 6 はそれぞれ長唄発声者 YS、声楽発声者 KK 及び MI を、図 7 は幼児の発声のスペクトルとピッチを示している。図の縦軸は周波数(Hz)、横軸は時間 (sec.) を示す。なお、周波数(Hz)最大値の表示は 20000 Hz で、狭帯域表示である。

以下、長唄発声者 YS を中心に声楽発声者 MI 及び KK、幼児の音声の特徴を順に報告し、その違いをまとめた。

図 1・2 は長唄発声者 YS の「とうとうたらし (返しアリ)」部分及び「たらしら (返しアリ)」部分の音声スペクトルとピッチを示している。スペクトルが観測される帯域の特徴は母音によってやや傾向は異なるものの、基本周波数帯域から 4000Hz 帯域に高調波が集中し、さらに 8000Hz から 16000Hz までの帯域に集中が見られることである。それぞれの高調波には微細なビブラートは見られず、一定の音量を保持して発声していることが分かる。

さらに、音声聴取時にも分かる特徴であるが、図 1 「とうー とうー」と延ばしている間、及び「たーらーりー」と延ばす間に、母音の音色がやや変化していることが高調波の変化から観察できる。しかし、その他の部分には大きな揺らぎは見られない。また、図 2 での「りー」を延ばしている途中の「返し」部分は、基本周波数部分の第 1 高調波のみ継続しているものの、上部の周波数帯域の音声は途切れた独特な音声であることが見て取れる。

一方、ピッチを見ると発声開始時の 160Hz から 320Hz へ緩やかに上昇する際には揺らぎは見られないものの、320Hz になると一定の高さに保持されつつ、幅が限定された揺らぎが見て取れる。ビブラートではないこうした「揺らぎ」は長唄音声の聴取印象における特徴に関わる可能性がある。

図1 長唄発声者 YS の「とうとうたらし (返しアリ)」

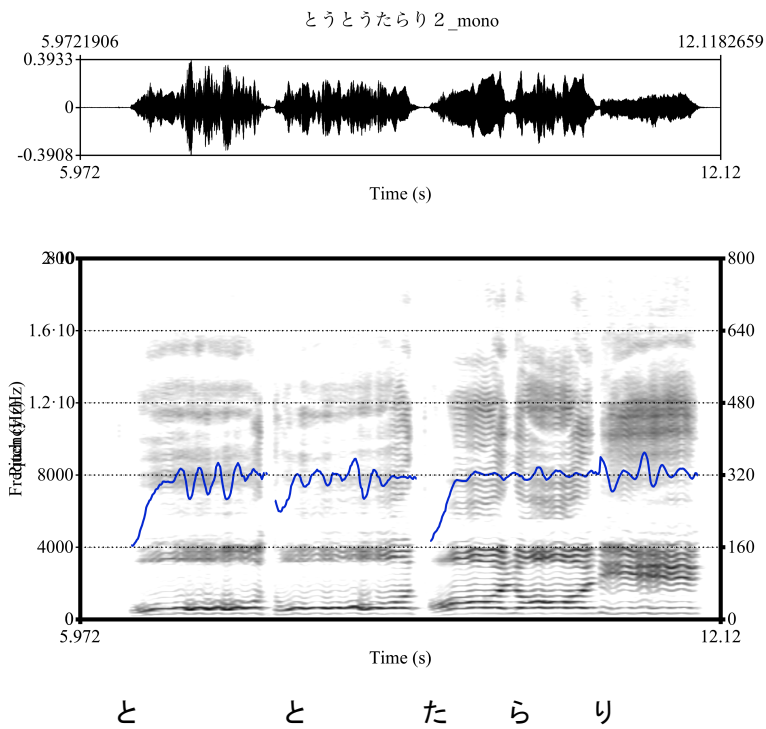


図2 長唄発声者 YS の「たらしら (返しアリ)」

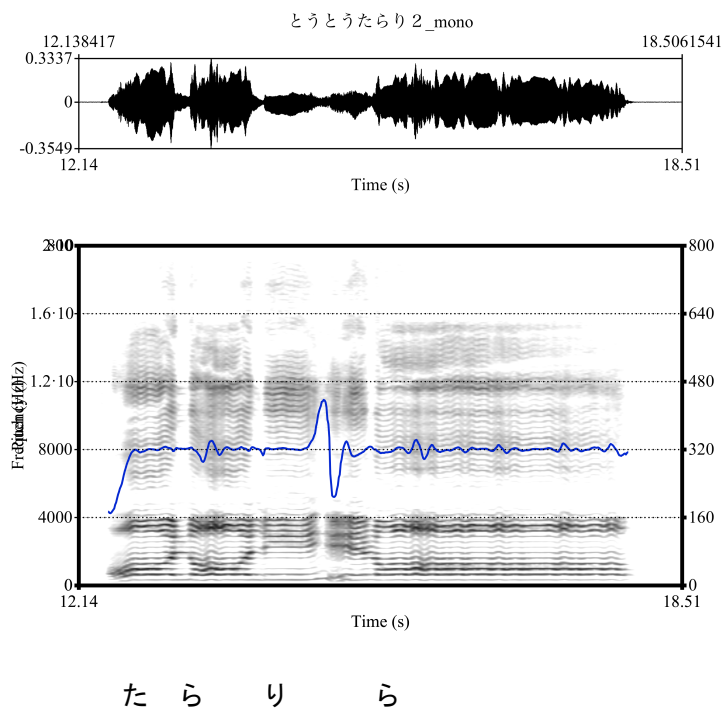


図3 声楽発声者MIの「とうとうたりり」

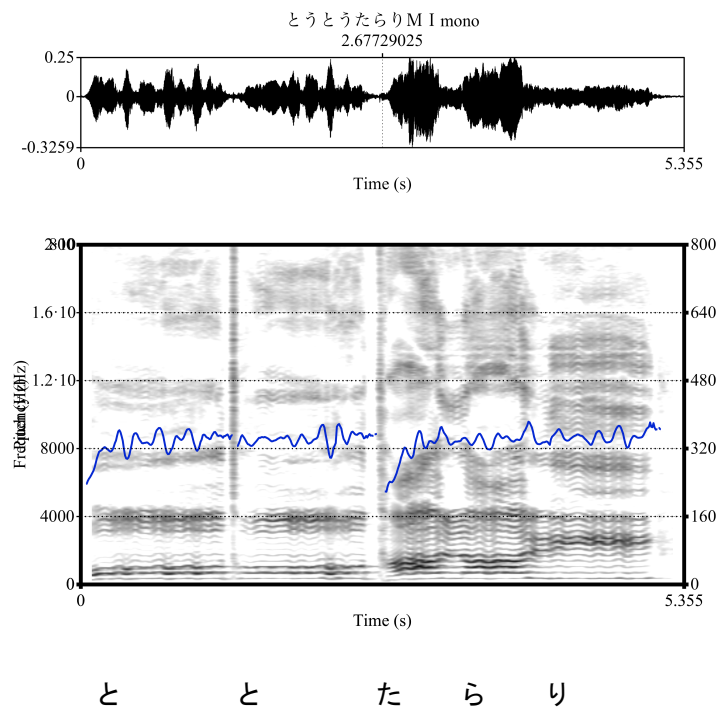


図4 声楽発声者MIの「たりりら（返しの模倣）」

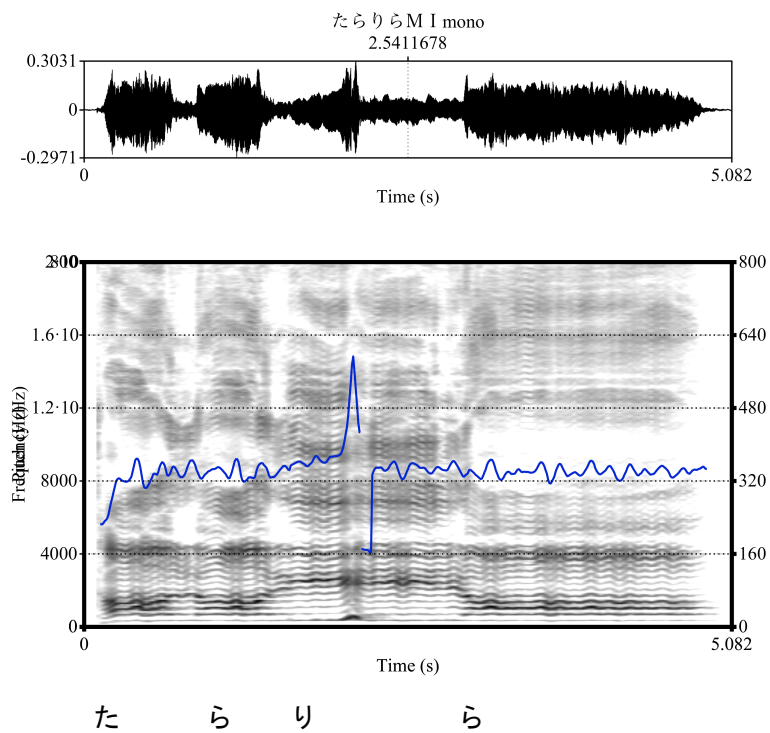


図 3・4 は声楽発声者 MI の「とうとうたたり」部分及び「たたりら（返しの模倣）」部分の音声スペクトルとピッチを示した。スペクトルが観測される帯域の特徴は母音によって傾向は異なるものの、基本周波数帯域から 4000Hz 帯域に高調波が集中し、さらに 8000Hz から 12000Hz、また 12000Hz から 20000Hz までの帯域に一貫して集中が見られる。それぞれの高調波には微細なビブラートが散見され、やや揺れを持ちながら発声していることが分かる。さらに、図 3「とうーとうー」と延ばす間、及び「たーらーりー」と延ばす間に母音の音色がやや変化していることが高調波の変化から観察できる。しかし、その他の部分には大きな揺らぎは見られない。また、図 4 での「たーらー」部分は音声の母音性の特徴は明瞭に観測されるものの、「りー」を延ばしている途中の「返し」部分は、聴覚印象では「返し」と同じような効果は聞き取れるものの、高調波の変化は子音的な変容を見せて継続している。

一方、ピッチを見ると図 3 の発声開始時の 320Hz から微細な変動が見られ、図 4 にかけて規則性のない動きが継続している。全体に、ビブラートは動きの一定さがやや欠けて継続されていることがわかる。

図 5 声楽発声者 KK の「とうとうたたり」

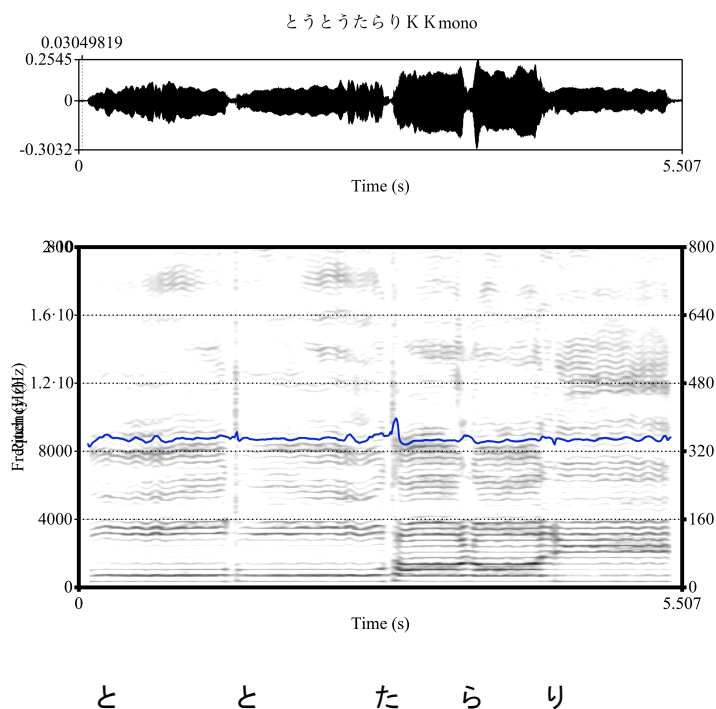
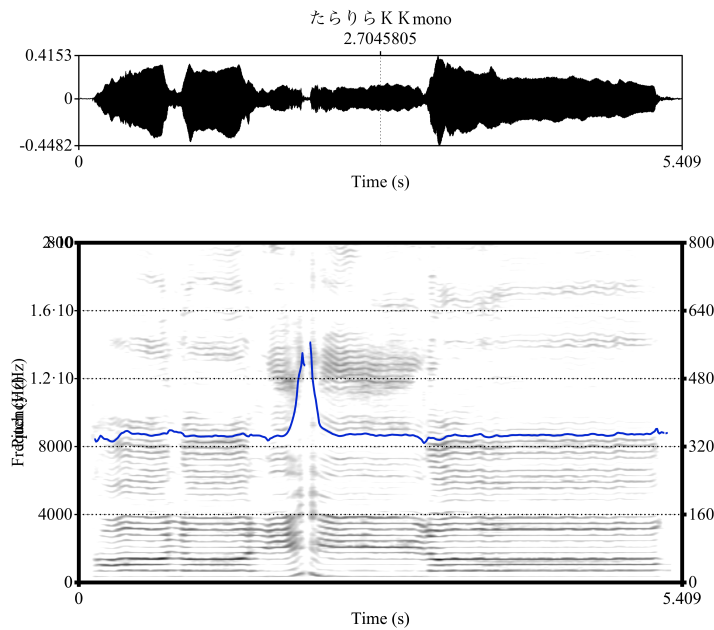


図 6 声楽発声者 KK の「たらしら（返しの模倣）」



た ら り ら

図 5・6 には声楽発声者 KK の「とうとうたらし」部分及び「たらしら（返しの模倣）」部分の音声スペクトルとピッチを示した。スペクトルが観測される帯域の特徴は母音によって傾向は異なるものの、基本周波数帯域から 4000Hz 帯域内外及び 4000Hz から 8000Hz にかけて見られる。しかし、YS 及び MI に比べ 8000Hz から 12000Hz、また 12000Hz から 20000Hz までの帯域には高調波成分が少ないことが分かる。しかし、それぞれの高調波には YS と同様にビブラートは観測されず、揺れの少ない発声であることが分かる。さらに、図 5 で「とうーとうー」と延ばす間、及び「たーらーりー」と延ばす間の母音では、高調波の変化は少なく、一定の発声が行われていることがわかる。図 6 での「たーらー」部分は動きが少ない安定しているものの、「りー」中の「返し」部分は、高調波の変容は YS と同様に第一高調波のみが発声されるものとなっている。一方、ピッチを見ると図 5 の発声開始時から 320Hz をやや上回ったものの、図 6 にかけても一貫して安定した音声であることが示された。全体にビブラートが少なく安定して継続されている。

図 7 は、ワークショップでの実践の際に対象とした幼児マモル（OY：おおやたの園児）が発

声した音声の解析結果である。この音声を解析対象とした理由は、周囲との会話の間に採録できた音声であるものの、収録された多くは保育室内であったため騒音が混在して解析不可であったが、当該音声のみが背景雑音が少なく解析可能であったためである。

【事例 おおやた子ども園(2012/10/26)第1グループ】

狂言回しが巻物を広げ「さっき覚えてるかな、なんかあったよね」と子どもたちに示す。それを見ながらマモル「とおとー」と、つぶやくように唄う。狂言回しは巻物に書かれた絵の三味線を示しながら「せんせいのと」というと、子供たちは「おんなじー」と答える。助手 K が「いま上手なのが聴こえたよ？」とツカサとマモルに「さっきの上手なのだあれ？」ときくと、ツカサに手を持たれながらマモルは手をあげる。助手 K が、「ちょっと教えて」とお願いすると、マモルは「とーとーたらしー」とうたう (図 7・図 14)。二回目の「とー」と「たあらしー」と節も回している。狂言回し「わあ上手だあ」という。助手も「うーん」と頷く。他の子たちもマモルのほうを見ている。ツカサ「マモルくーん」と小さな声でいい、マモルの頭を撫でる。

図 7 マモルの「とーとーたらしー」の発声部分 (PRAAT による解析グラフ)

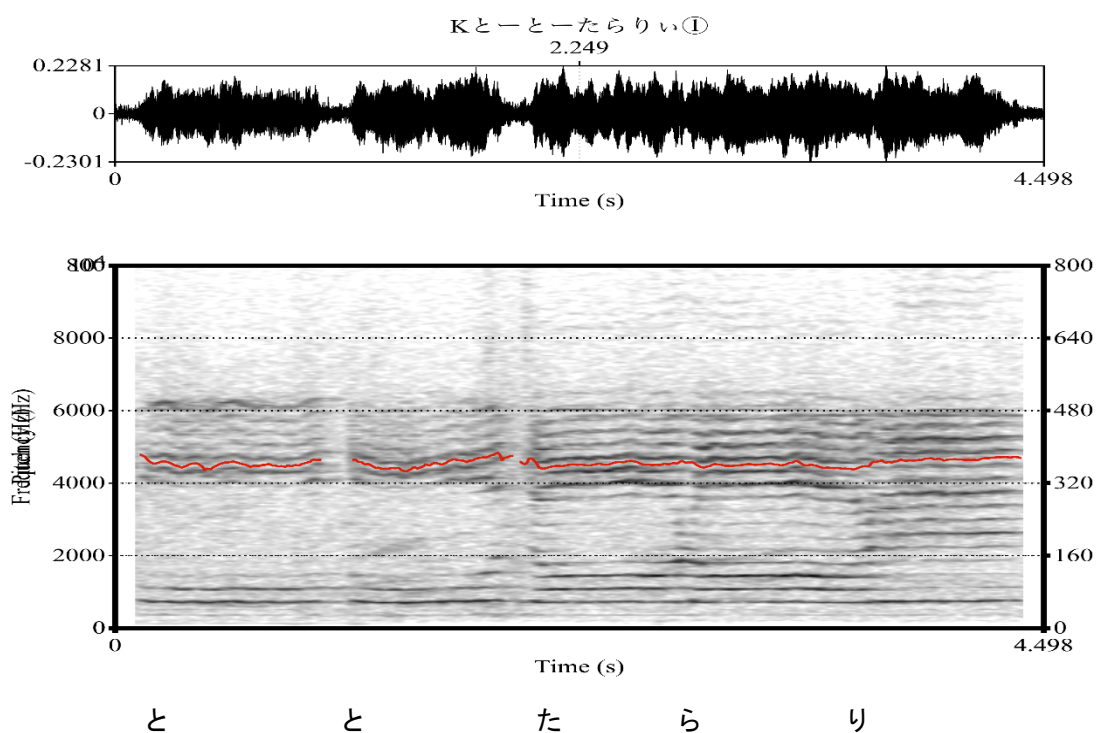


図 7 には園児の「とうとうたたり」と発声した部分の音声スペクトルとピッチを示した。この解析では背景雑音のため解析値の縦軸を 10000Hz に設定した。スペクトルが観測される帯域の特徴としては、母音によって傾向は異なるものの、基本周波数帯域から 6000Hz までに明瞭に高調波を見て取ることができる。また、延ばす際の「お」と「あ」の母音においても、「い」の母音でも微細な揺らぎは少なく、それぞれの高調波が YS と同様にビブラートがほとんど見られず、揺れの少ない平坦な声であることが分かる。特に、延ばす間の母音は高調波の変化は少なく、一定した発声が行われていることがわかる。同様にピッチの状況からも発声開始時から 350Hz をやや上回ったものの、一貫して安定した音声であることが読み取れる。全体にビブラートが少なく安定して継続した声と言える。

(3) 音質評価解析の結果

音質評価は対象としたそれぞれの音声について、非定常ラウドネス値 (sone) 及びシャープネス値 (acum) について解析を行った。各々の図は上段がカラーマップ、下段が時間変化グラフとして発声の時間経過に沿った状況を示している。なお、横軸は時間 (sec.)、縦軸は周波数 (対数) (Hz) を示しており、上段のマップ上のカラーはラウドネスレベルが大きい場合は赤色となり、小さいと白色となる。下段の時間変化グラフは、赤色のラインがラウドネス値、青色がシャープネス値を示している。ラウドネスは全周波数域にわたる音の大きさ、シャープネスは高周波成分を示しており、対象音声各々の傾向を示す曲線として比較した。

以下図 8 から図 13 は、それぞれ長唄発声者 YS、声楽発声者 KK 及び MI を、図 14 は幼児マモルの発声のラウドネス値とシャープネス値を示している。

図8 長唄発声者YSの「とうとうたらり」の音質評価

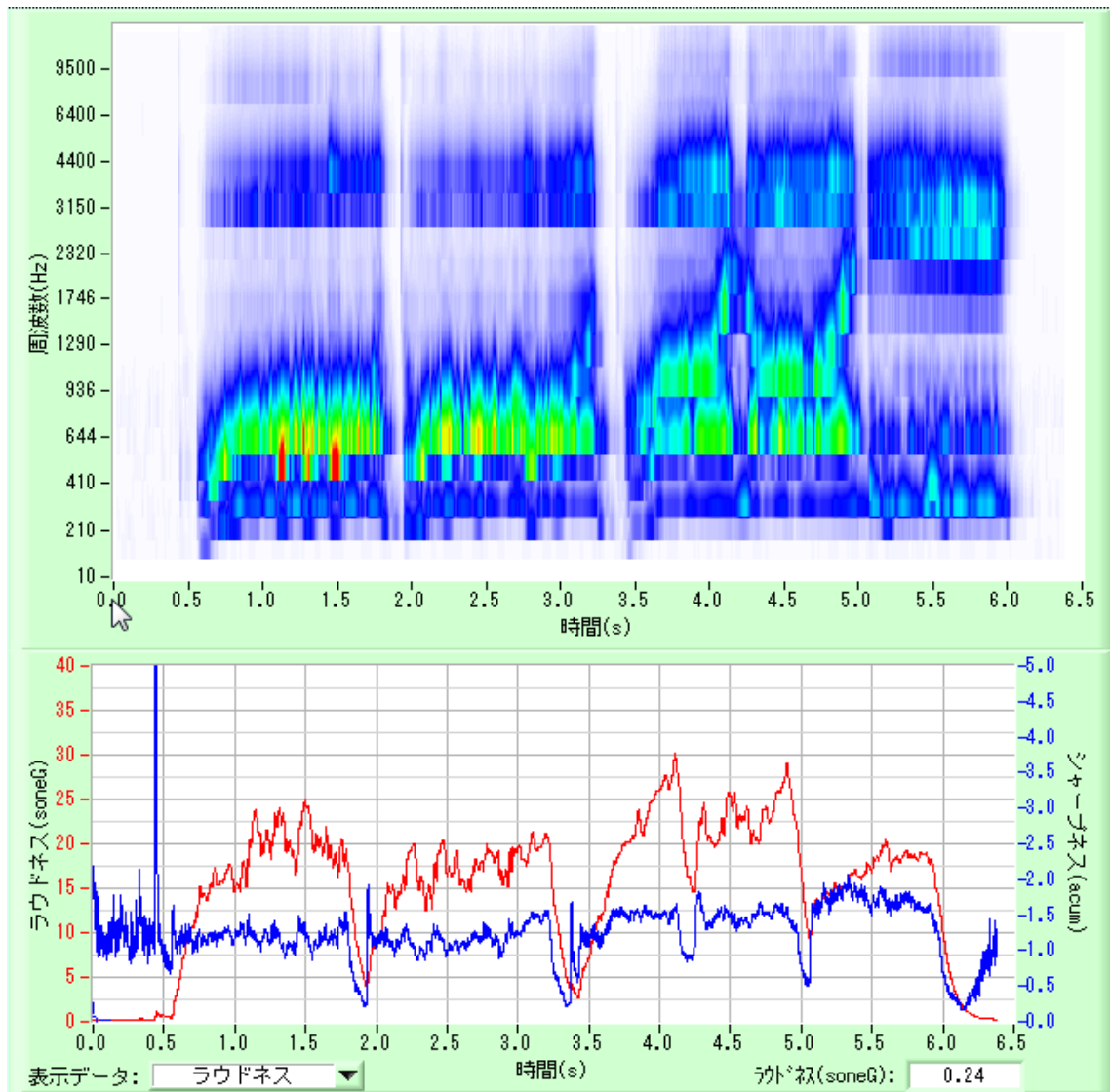


図9 長唄発声者YSの「たらしら（返しアリ）」の音質評価

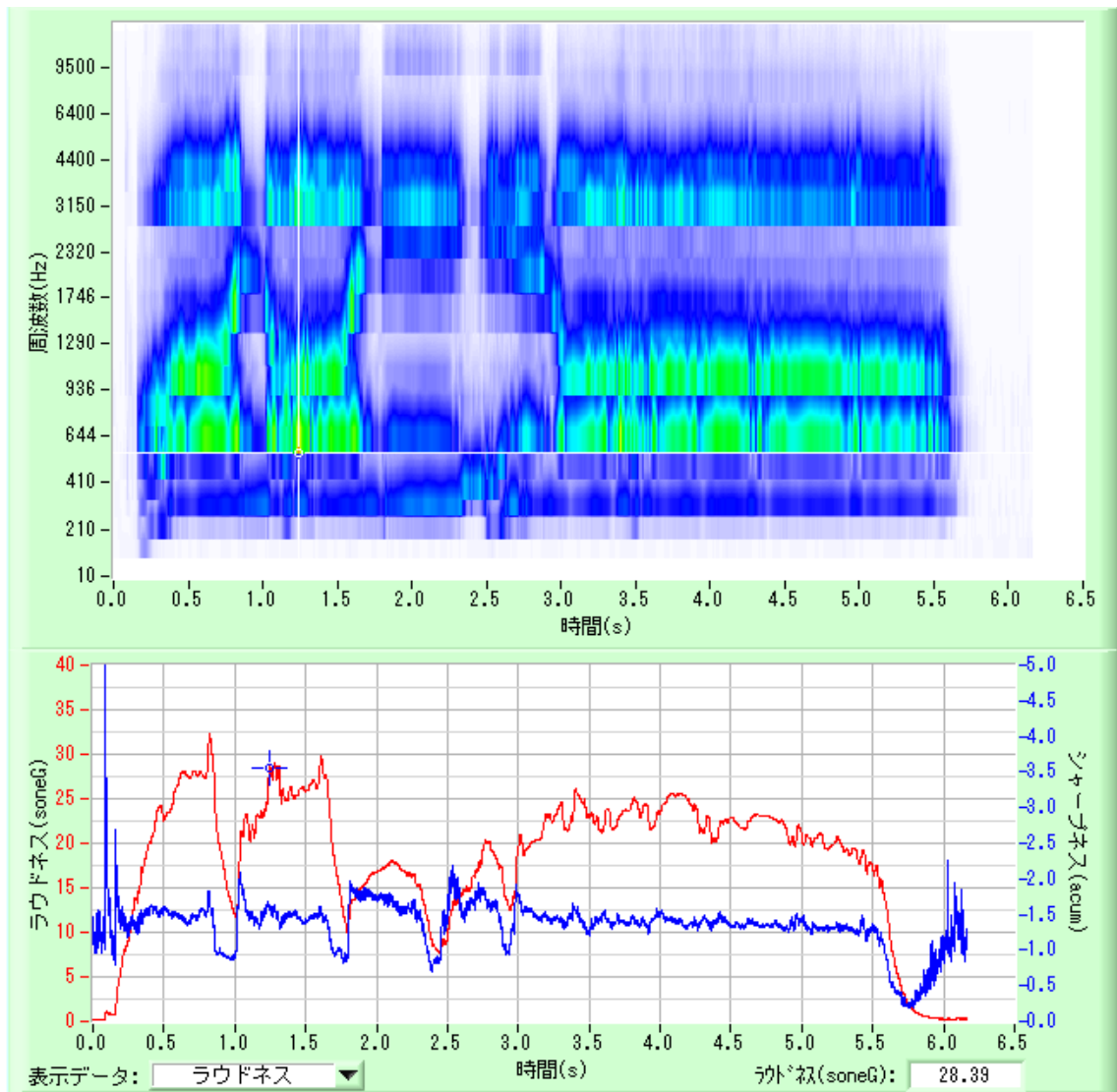


図 10 声楽発声者 MI の「とうとうたらし」の音質評価

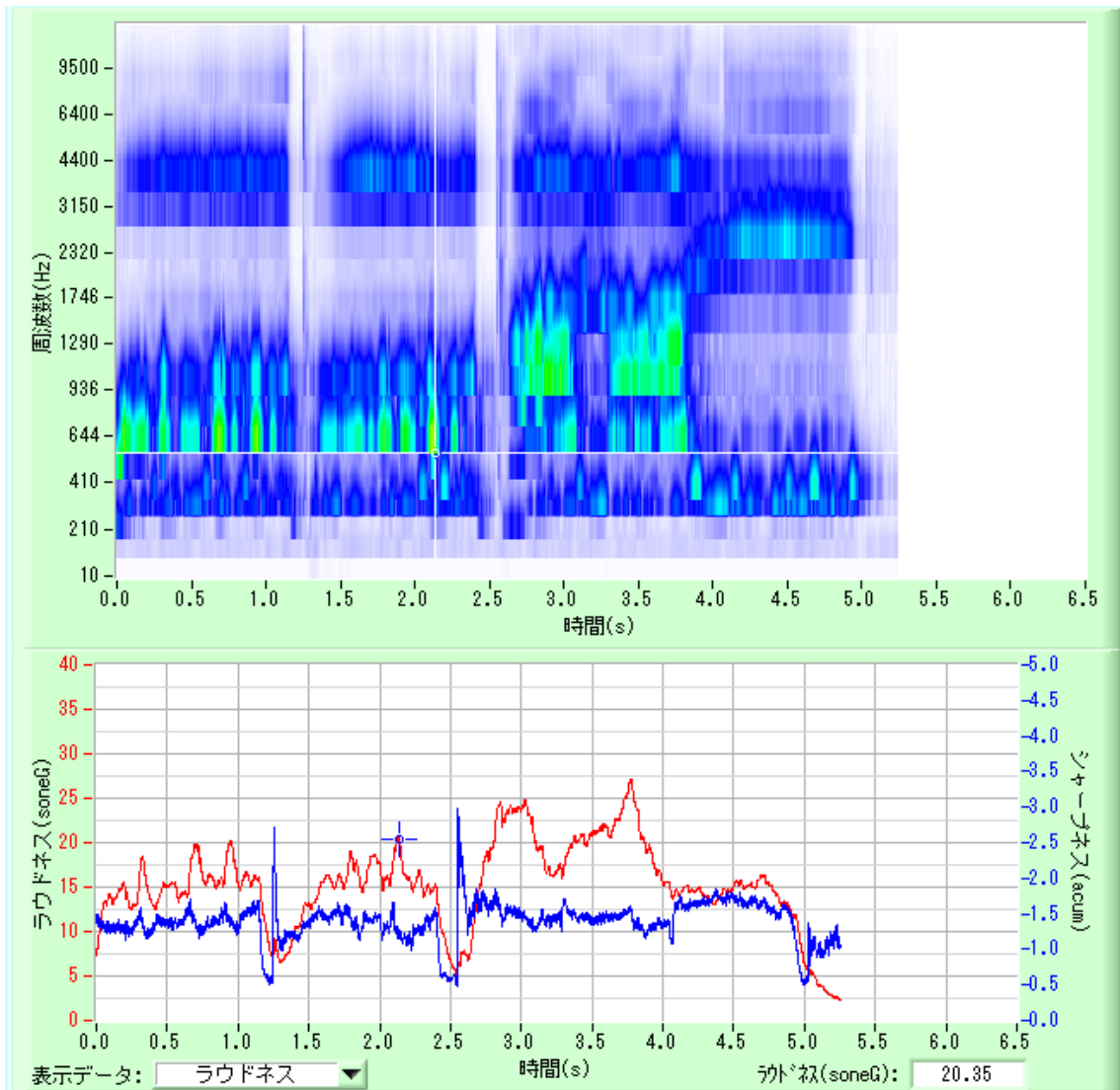


図 11 声楽発声者 MI の「たらしら」の音質評価

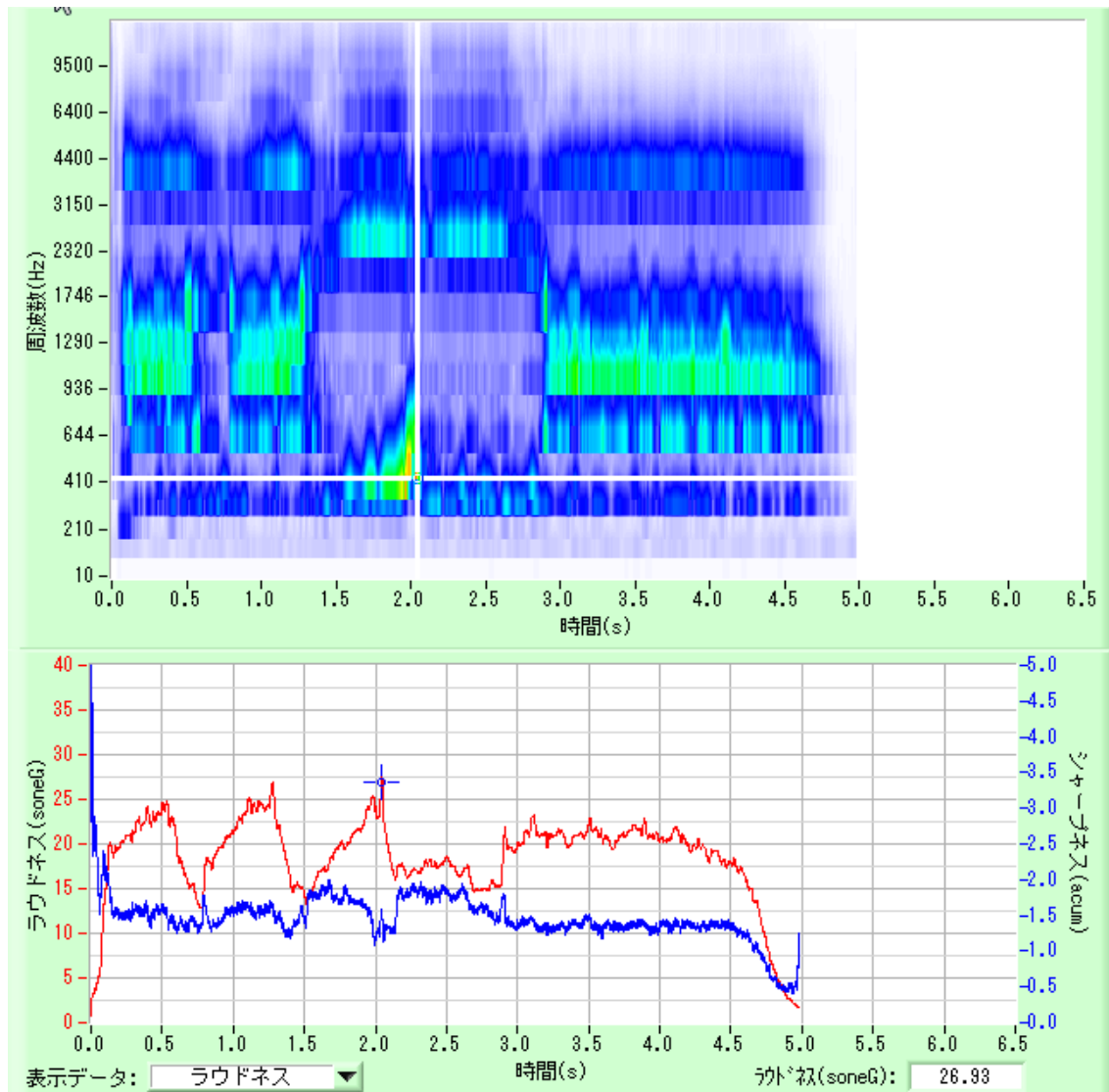


図 12 声楽発声者 KK の「とうとうたらし」の音質評価

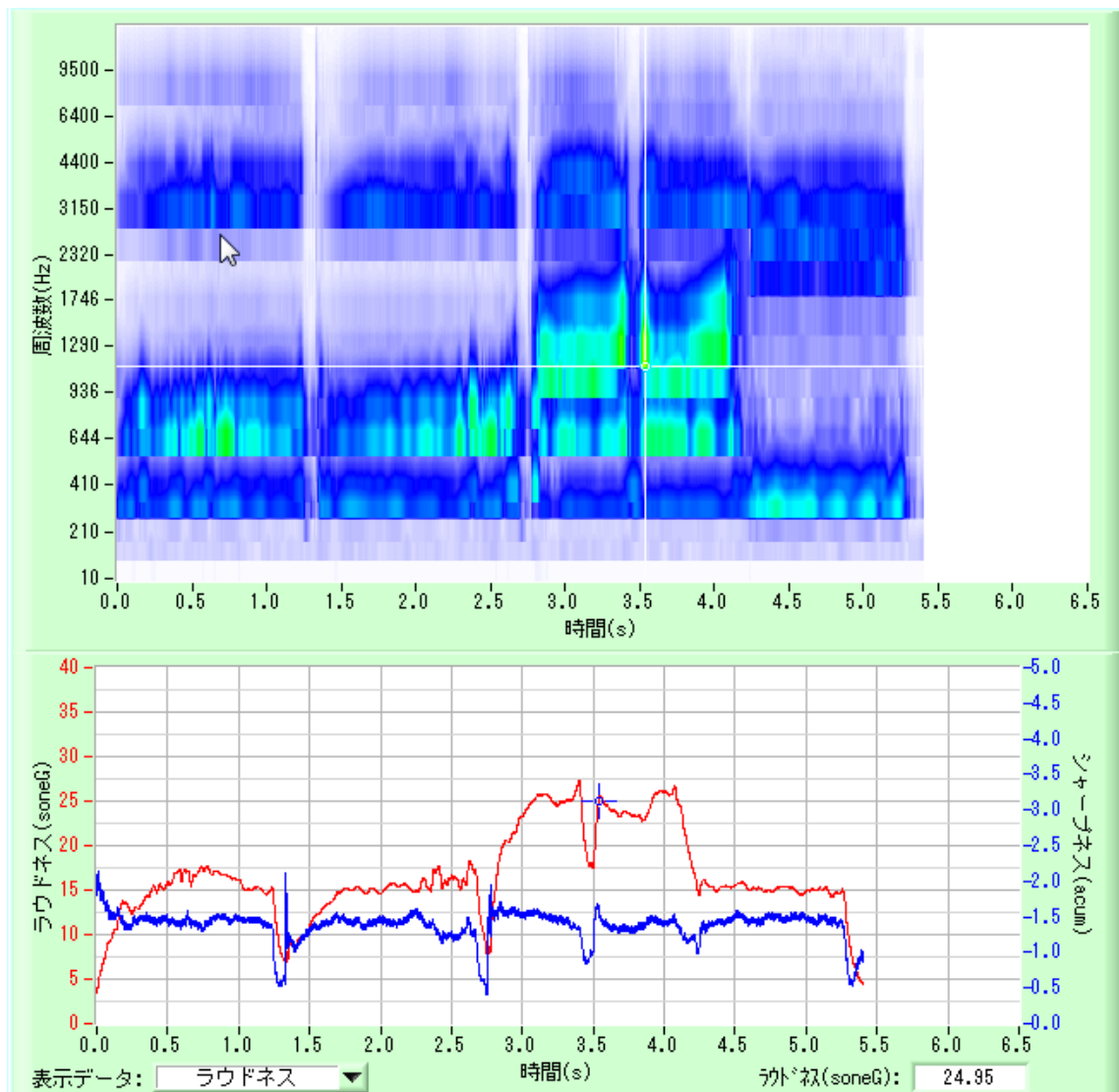


図 13 声楽発声者 KK の「たらしら」の音質評価

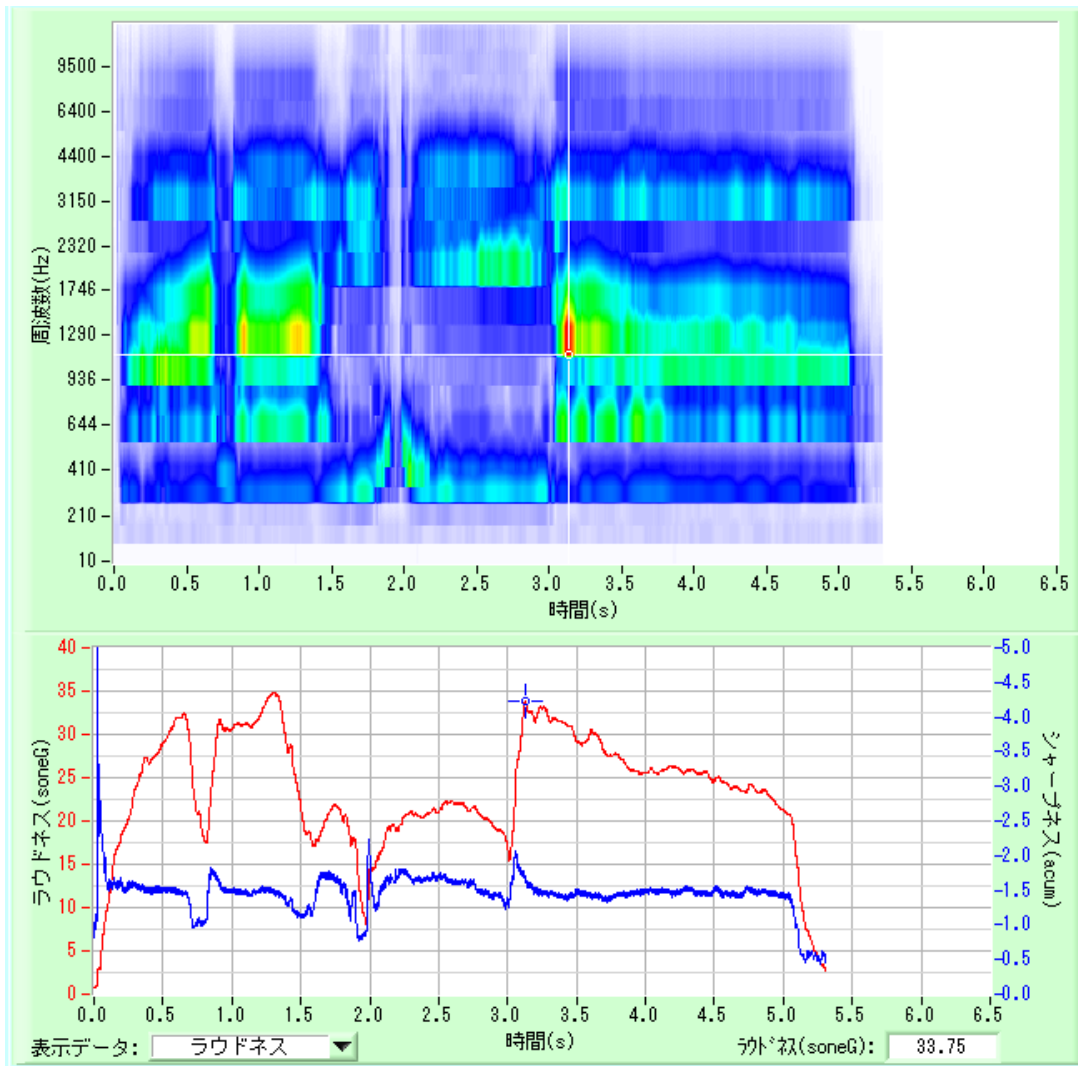
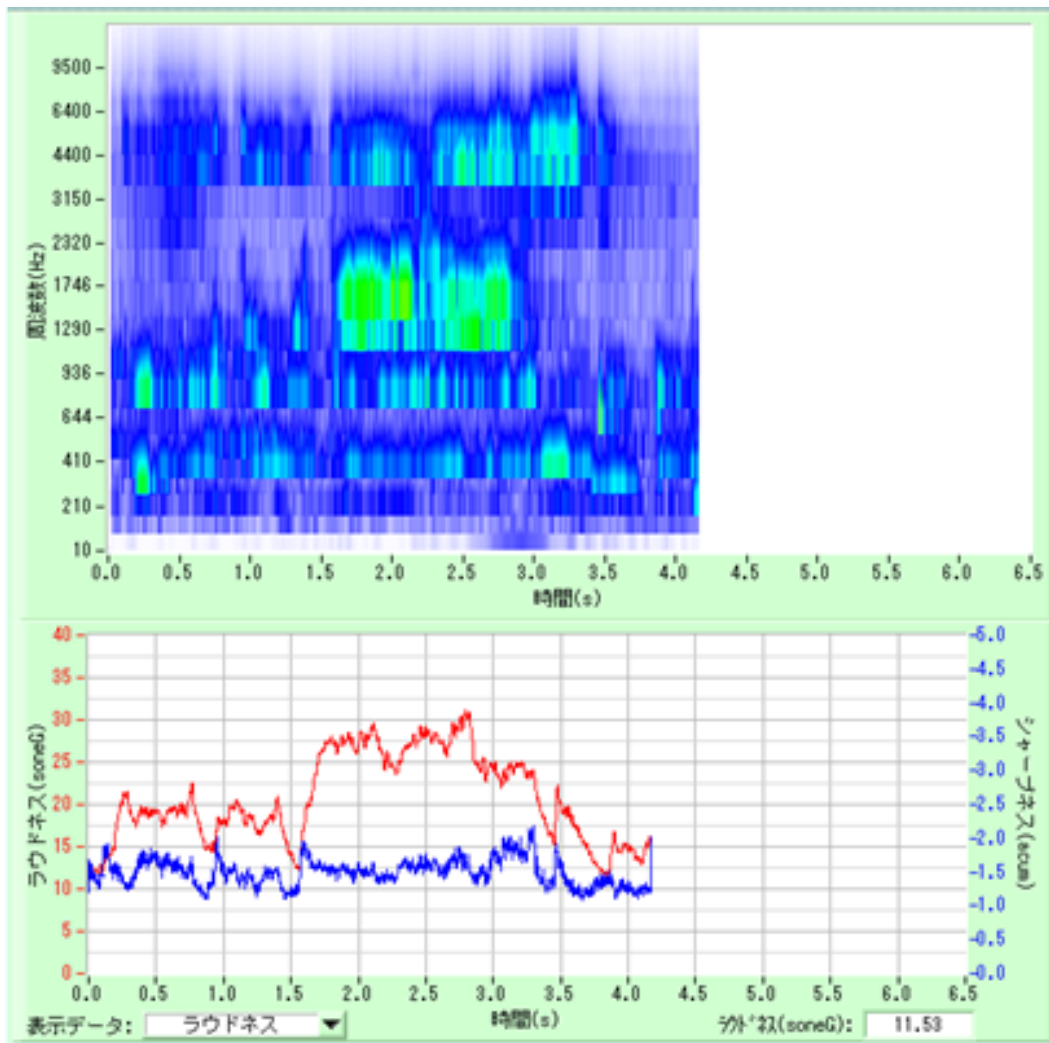


図 14 幼児マモルのうたう「とうとうたらし」の音質評価



まず、図 8 の長唄発声者 YS の下段時間変化グラフから、「とーとー」部分の赤いラインが示すラウドネス値の曲線は、シャープネス値を上回る形状になり、特に「たらし」部分と、図 9 の「たら」及び「ら」部分は差が大きくなった。

しかし、声楽発声者 MI (図 10) についてみると、「とうとうたらし」部分では「たら」部分と、図 11 の「たらしら (返しの模倣)」部分では、ラウドネス値はシャープネス値をやや上回る形状にとどまった。また、図 12 の KK の「たら」部分は上回る幅が少ない傾向であった。しかし、KK の図 13 での「たら」及び「ら」部分は、ラウドネス値がシャープネス値を上回る形状で長唄発声者 YS と同様の傾向が見られた。

一方、図 14 の幼児の音声からは、後半「たらし」部分にラウドネス値がシャープネス値を上回る傾向が見られ、YS による図 8 の様相と類似する結果となった。

3. 考察

本節で実施した解析の結果からいえることは以下のとおりである。

長唄発声者と声楽発声者間の明確な共通性や相違性は観測できなかったものの、長唄発声者の音声は周波数変調が大きいことが示唆され、一方、声楽発声者 2 名は各々の発声方法は異なるものの、両者の発声には一部分に周波数変調を含む発声であったことが示された。特に、長唄の歌唱方法として特徴的な「返し」部分については、声楽発声者 2 名の発声は聴覚印象としても全く異なるものであるが、音質評価の視点からみても異なる特性を示す結果であった。

また、幼児の発声についてみると、当該幼児の通常保育における歌唱発声との比較はできなかったが、一般的な幼児期の音声特徴に比べると聴覚印象からもわかるように、模倣唱のような音声であることが音質評価の解析から推測できる結果となった。

本解析に使用した音声データには校正データがないため、相対比較するにとどまるものであったが、長唄発声者と声楽発声者間での聴覚印象の相違が周波数変調の多少などに関連している可能性が示唆され、音声波形や FFT 解析によってその一部分を示すことができたと考える。長唄の音声特徴の解析に関しては、幼児のワークショップ時と通常保育時の歌唱発声との比較や、他の長唄曲や声楽曲などを用いて声楽発声者と長唄発声者の声の比較を行うことなどを今後の課題としたい。

第 2 節 日本音楽の稽古がもたらす学び -子どもたちの様子から-

本節においては、前章において長唄ワークショップ構想の重要な観点とした以下の四つのポイントに沿って実践における子どもたちの姿を分析することを通し、幼児期における日本音楽の学習の意義を考察する。実践のなかで子どもたちはどのように「とうとうたらし」に出会い、

どう受け止め、そしてなにを掴みどのように表現したのか。その発言、姿勢や振る舞いの変化、表情そして声の様子などの記述から読み解く。子どもがモデルである師匠の全体像とともに「わざ」の詳細をも掴み取り、自らの身体に当てはめて声のコントロールを行う様子や、その「わざ」を表現しそのイメージを言葉や動作によって他者と共有する姿を、伝統的な稽古の特徴や学習科学の理論と照らし合わせながら分析することを通して、本実践における子どもにとっての「とうとうたり」の学びの方略を整理してゆく。そしてそれはすなわち、日本音楽の学習のなかに織り込まれた学びのプロセスを解明することでもある。子どもたちは、初めて手本を聴いたときから、師匠をよく見て真似ることを繰り返し学んで行く伝統的な学習の道筋に入っている。促されるでもなく師匠の模倣をする姿から、師匠と弟子の関係と稽古の場が生成されていることがわかる。想像力によって音のイメージを拡張、自分たちなりのわざ言語や唱歌を作り出す。実践の各段階で師匠の「まるごと」とその詳細を往復しながら手本に近づいてゆく子どもたち。この姿を通して、日本音楽の学びのプロセスがどのような体験になりうるのかを考察する。

1. 子どもの生活と密着した稽古の設定

長唄との出会いは、子どもたちに変体仮名で書かれた巻物を見せるところから始まる。子どもたちは巻物に書かれている文字を推理し、使い方やその効果を想像して物語に積極的に参加する。物語のなかでおまじないを唱えるごとの作物の成長に期待して、より稽古への意欲を増す。栽培や自然や生き物との関わりなど、子どもたちの実際の経験に基づく物語からスタートすることによって稽古への参加の必然性をより確かなものとする事が可能になる。

(1) 非日常的な世界と自らとを結ぶ

実践においては、紙芝居を用いて栽培を題材とすること、それと素材楽曲との接点に巻物を用いて、なおかつ子どもの現実生活と両者をつなげることを試みた。ここでは巻物を介して子どもたちが自分の生活する現実の世界と物語の世界とをリンクさせる様子を事例から読み解く。子どもたちの経験の世界から、全く経験したことのない世界へと、延長線上に導くことでより

自然に日本音楽の稽古の世界に入ってくるのが可能となる。

【事例1】「読むふりをする」[太陽保育園] 年長 (2013/10/21) 第3グループ

狂言回しは種を植えた後、「さて、さっきこの種の育て方が書いてある巻物がありましたね」という。紙芝居の絵では、かっぱが巻物を広げて読んでいる。ケイスケは両手を前に掲げ、巻物を持つようなフリをして口をとがらせてごにょごにょと何かをいう（聞き取れない）。意味のある言葉を言っているわけではなさそうである。隣にすわるトモミは、その様子を見て笑っている。ケイスケもトモミの反応に気づき、トモミの様子を横目で伺っている。

ケイスケは紙芝居のなかのカップを真似して巻物を広げるさまを手振りで表し、なにかを唱えるふりをする。この時点では巻物の中身についておまじないであるとの説明はなされていないのだが、ケイスケにとって巻物は何らかの呪文や文章などが記されたものであってその内容を唱えるものといったイメージがあったのではないだろうか。自分がイメージから巻物を読む姿を演じるのを、隣のトモミがどう受け止めているのか気にしている様子がある。ケイスケが巻物から想起したイメージを自分自身のなかで広げて、ごっこ遊びに発展させていることがわかる。そして、少なくとも一部の子どもの中には巻物が、容易に概念化されうるような言語情報を伝えるだけのものではなく、呪文といった祭祀性を帯びたものを伝えるものだということが了解されていることが推察される。

【事例2】「怖がるふりをする」[おおやた子ども園] (2012/10/26) 第1グループ

狂言回し「この巻物に育て方が書いてあるんだって」と巻物を子どもたちのまえに差し出す。ユキコ「まっきーもーのー」と声を作ってうたう。「まっきーもー」の部分は普段の話し声より低めで音韻を誇張した発声で、後半「のー」は裏声になっている。狂言回し「ちょっと、みてみようか」という。マモル「ちいさくなる、ちいさくなっちゃう」と笑顔でいう。狂言回し「ちいさくなっちゃうかな？」と答える。エミコ「ねえみんなみたの？」

と狂言回しにむかってたずねる。狂言回しが巻物を開こうとするとユキコ「こわい」といって口元に手をそえ隣のエミコのほうへ寄り、後ずさりする。表情は笑っている。ノリコは口を手でふさぎながらも笑っている。子どもたち皆狂言回しの手元の巻物に注目している。

ユキコの「まっきーもーのー」という声は、巻物自体のイメージを瞬時に連想して出た声であろう。そしてユキコが、巻物を「こわい」と言ったのは、マモルの「ちいさくなっちゃう」を受けての発言であろう。表情が笑っている点から考えても、本当に「怖がっている」というよりは、怖い世界に接している「ふり」をして楽しんでいるということがうかがえる。エミコは狂言回しに巻物の中をみたことがあるのかたずねて、内容がどういったものであるか、狂言回しはそれを知っているのか、状況を把握しようとしている。ノリコはこの場では発言はないが、巻物が開かれるのを注視し、期待と緊張とともに見守っている。ここでは子どもたちは、巻物には不思議な力があり、それがどういったものであるか分からないというイメージを抱いている様子である。そして、そのイメージに沿って、怖がり、注意深く観察する「ふり」をすることによって、非日常の物語の世界に参加する準備ができている様子がわかる。

(2) 生活とのかかわり

紙芝居の物語は、稽古への参加の動機づけとして重要な役割を担っている。物語の中の作物の成長してゆく様子は、子どもたちにとって積極的に稽古に取り組む最も大きな理由である。育ちあがるまで作物が一体何なのかはわからないのである。この紙芝居の物語世界への参加を介した、稽古することの積極性を導き出す仕掛けがどう機能しているか、事例を通してみてゆきたい。

【事例3】「物語の続きを知りたがる」[太陽保育園] 年長(2013/10/21) 第3グループ

師匠「一緒にやるんだよ、やってくれますか」といい三味線を弾き始める。ユウジとケイスケは三味線に合わせて手拍子を始める。唄がはじまると子どもたちの声は良く出ている。

師匠が「なかなかいいじゃないですか」という。ケイスケ「はやくはやく見たい。見たい。」と揺れながら狂言回しに（筆者注：紙芝居を次に進めることを）促す。狂言回しは、紙芝居をめくる。

師匠と一緒にうたうことを促すと、ユウジとケイスケは三味線に合わせて手拍子をいれ始める。うたの出来が良く師匠に褒められると、紙芝居の続きを知りたいために狂言回しに対して紙芝居をめくることを強く求める。物語の続き、作物の成長の先を知りたいという欲求が、参加の動機づけとして作用していることが推察される。

【事例 4】「稽古の準備をする」[おおや子ども園]（2012/10/26） 第1グループ

師匠の手本で紙芝居がめくられ、種から芽がでた。狂言回し「先生、これはかっぱちゃん一人で大丈夫なののでしょうか？」とたずねると、師匠「そうですね、皆さんが手伝ってくださいと、より大きく育つんです」と答える。マモル笑顔になって「手伝ってあげる」という。狂言回し「ほんと？よかった嬉しい」と喜ぶ。マモル「そしたら優しくなるから」という。狂言回し「優しくなるかなあ」とうける。このやりとりの間に、ユキコとタダシ自分の前にある上履きを綺麗に並べ直す。そこへタダシは正座にすわる。ユキコ「でもなんていうかわかんない」と小さな声でつぶやく。狂言回し「そうだねえ、じゃあお手伝いするには、どうやったらいいかきいてみようか先生に」という。ユキコ「あ、濃いー緑がまたきゅうりとか」と紙芝居の中の芽を差しながらいう。マモル「さっきの巻物見せて」と指差して狂言回しにいう。狂言回し「そうだね、巻物もう一回見た方がいいね、どうですか先生」ときくと、師匠「巻物を見ながらもう一回やりましょう」とこたえる。師匠「では先生がまず見本を示しますから、皆さんもあとからご一緒に」という。エミコうなずく。師匠は扇子で拍子をとるうたう。子どもたちも小さな声で唄っている。狂言回し「わぁなんかみんな上手な気がする」という。マモル「うたえたー」と狂言回しにいう。師匠「とうとうたりたりら、という歌詞です」という。マモル「あ、これ、このうたやれば、芽がでるの？」と狂言回しに確認する。ノリコ笑顔で両手を合わせて上半身伸び上がり、前に倒れてから、上履きを持って再び同じポーズをし、エミコのほうをみる。師匠「では

皆さん、お稽古いたしましょう。一緒にうたいますよ」という。すると、「はい」と答えて皆体育座りになる。助手 K はツカサの隣に正座にすわる。狂言回しが「みんな先生の真似っこしてみようか」というと、マモル「みんな正座、正座正座」と膝を叩きながら正座にすわるよう促す。子どもたち正座に落ち着く。

マモルは手伝うことについて「優しくなるから」という理由を述べているが、いずれにせよカッパを手伝うためにおまじないを習うという物語の動機づけとしての効果が表れていると考えられる。狂言回しに対して巻物を再び見せるように頼み、積極的におまじないを習得しようとしている。ユキコとタダシは、師匠と一緒にたかっぱを手伝うようになってから、すでに脱いであった上履きを整えて、正座になるなど師匠と同じ体勢になろうとしており、稽古へ向けて自分と周囲の環境を整えようとしていることがわかる。ユキコは、それでも当初おまじないの言葉がわからないので不安な様子である。師匠の「あとからご一緒に」という言葉に、エミコは頷き師匠を注視し観察している。手本のうたが始まると、マモルは師匠と一緒に声をだしている。マモルの「これをうたえば芽が出るの？」という発言を受けてか、ノリコは植物のイメージか手を合わせて伸び上がる動きを2度繰り返している。物語やおまじないから自分なりに感じたイメージを全身で表現していると考えられる。師匠の示す手本と紙芝居から想起されるイメージとを往還しながら、自分のなかでの「とうとうたらし」のイメージを作り上げて表現している。狂言回しが「先生の真似っこ」を促すと、マモルは他の子に対しても正座を指示する。子どもたちは、これからおまじないを稽古するのだと認識した時から、まず自分たちの周囲の環境を整える方向に注意が向く。これは一見しておまじないの習得に直接関係なさそうなことである。稽古を行うことに物語性を持たせることによって、子どもたちが「稽古」を単なる「対象の理解と習得」だけの問題ではなく、対象を取り巻く世界観も含めて全体的に身につけようとしていることがわかる。こうした世界観ごと引き受ける姿勢が、日本音楽の稽古に通ずるのではないだろうか。師匠や狂言回しが意図的に要求しなくとも、子どもたちは場の相応しさを感じ取り、振る舞いを改める。こうして物語を介した稽古の段階に入ってくるのである。

【事例5】「食べるごっこ遊び」[太陽保育園] 年長（2013/10/21）第3グループ

師匠は再び三味線を弾き始める。ユウコは三味線に合わせて体をゆらしている。みなでうたうと、最後のうたいじりをユウジが「らー」と師匠や周囲が終わった後も伸ばしてうたう。ケイスケが「ながっ」と反応し、引率の保育者に促されてやめる。師匠が「そうすると」というと、紙芝居がめくられる。ケイスケやトシアキ、ユウコらは「あっ」と声をあげて驚く。ユウジは「ほら柿と葡萄ってゆったでしょ」という。狂言回し「美味しそうな柿と葡萄になりました」という。ケイスケ「ああおれ二つとも食べたい」と紙芝居に寄ってくる。狂言回しが「じゃあ取っちゃおうか」というと、トシアキとユウコらも紙芝居のほうに寄ってきて、みなで食べるふりをして「むしゃむしゃ」などと声を出す。狂言回し「美味しい柿と葡萄がなったのでカップちゃんも喜んでおります、ばんざーい」といい、「はい、みなさんありがとうございました」と挨拶して紙芝居を終わる。

紙芝居のなかの作物が成長し、柿と葡萄であったことが判明する。それまで作物が何であるか様々に憶測しながら稽古に参加していた子どもたちは、作物が無事に実り、育ったものの正体を知り達成感を味わう。ユウジは自分の予想が的中したことで得意である。ケイスケは実った作物を食べたいといい、狂言回しもそれを受けて紙芝居の作物を食べるごっこ遊びをする。それにトシアキやユウコなど他の子も参加する。紙芝居は子どもの想像力をかきたてて物語に参加する要因として仕掛けたのだが、それだけでごっこ遊びに発展するなど、より遊びとして深まりを持つものとなった。それは結果として、子どもが物語に入り込んでいることも示している。自分自身が柿や葡萄を食べるときを想像して楽しんでいるのがわかる。このように日常の経験に繋がる物語の世界に浸かることを、日本音楽の世界への足がかりとして用いることは、稽古の参加の動機づけとして有効であると考えられる。

(3) まとめ

素材の選択からプログラムの展開まで、子どもの日常と関連付けた仕掛けを用いることで、

対象への積極性を導き出すことを試みた。実際の不思議なおまじないの巻物と出会った子どもは、自分の身近な人や物事と関連付けて推理したり、巻物がどんな効果を持つのか想像する。実際におまじないの手本を聴いて、それが作物の成長に効果をもたらすと知ってからは、作物を育てること、作物の正体を知りたいという欲求が稽古への参加の積極性を導き出す。物語の世界に浸かることで、稽古への参加の必然性が生じる。想像を促すことによって、未知の世界の体験である長唄の稽古を物語世界の出来事として参加することができる。日常に根ざした経験として、なおかつ物語の世界の体験として参加できること。それによって、物語世界を全体的に把握して、周囲の環境も含めたかたちで多元的に世界を再現し、そこに「ふり」や「ごっこ」を通して自分から入ろうとする。一方で、子どもたちが物語世界のものを自分の日常にあてはめて理解しようとする姿も見られた。自分の世界に引き寄せて対象を理解しようとする姿勢は、子どもの側からの積極的な働きかけに現れている。

狂言回しが巻物を広げると、子どもたちは当初そこに書かれた字が読めないことに戸惑いをみせる。それに対して「ドレミファソラシドじゃないの」と訊ねる子どもがいる。このワークショップは音楽をやる場と認識しての発言と考えられる。あるいは巻物自体には、歌などが書かれているという認識が働いたのかもしれない。それを受けて、狂言回しは「ドレミファソラシドって書いてあるのかな」と子どもたちに問いかける。すると「違うよ、違うよ」と他の子が否定する。巻物は自分たちの知るものではないと感じてそのように答えたのではないかと考えられる。自分がこれまで持っている知識や経験にあてはめて対象を理解しようとする姿が見られる。そして子どもたちは巻物の字が読めるかどうかについて、「ママなら大丈夫」や「わかんないよ、パパじゃないと」などと言って互いに推理の方法を考える。自分たちにとって身近で重要な存在の保護者なら読めるか否かと考えを巡らすことは、自分の行動の規範となる人がどう判断するかなど実生活と照らし合わせながら参加する様子が伺える⁵⁸。

つまり子どもは、計画的に仕掛けられた生活との関わりがなくとも、自分から対象に近づくための方略や足がかりを立てるということである。自分の身近な体験に照らし合わせて思案し

⁵⁸ [おおやた子ども園] (2014/01/20)年長 第3グループ

ながら接点を見つけ、自分なりに理解しようとするのである。このように幼児が率先して関わりを模索することは、計画の段階で生活との密着性を担保することの必然性が実証されたといっている。生活と密着したかたちでの稽古であることは、子どもの側からの働きかけを誘発し、対象への積極性を引き出す要因であると考えられる。

2. 一回の稽古は短いフレーズ

一回の稽古は短いフレーズを繰り返し模倣するものであるということは、聞き取り調査に見る長唄の稽古の特徴にも表れている。これは長唄に限らず日本音楽の指導方略を考案する際に、とても重要なポイントであると考えられる。

(1) 特徴をつかんで真似る

師匠が登場してまず、子どもたちに歌詞を知らせずに三味線とともに手本をうたってきかせる。この時点では子どもたちに対して師匠はカッパ仙人の弟子であり、巻物に書かれているのは作物が良く育つおまじないで、その唱え方を知っている人間と自己紹介するのみである。一回聴いただけの時点でも、すでに子どもはおまじないの特徴を掴み、自分なりに真似して表現する。素材である「とうとうたらり」が、前章でも述べた通り長唄の基礎的な曲に位置付けられるものであり、一音ずつを伸ばし、把握しやすい短い纏まりのなかに同じような音韻を繰り返し出すなどの特徴があるからと考えられる。

以下、そのことを示す事例をあげて検討してみたい。

【事例 6】「即座に真似る①」[太陽保育園] 年長 (2013/10/21) 第3グループ

師匠が登場しかっぱ仙人の弟子であると自己紹介する。師匠、狂言回しが広げる巻物を指し示し「これは植えたものが大きく育つような、おまじないです」と説明する。師匠「こういう風に唱えるかということ、まず聞いてみてください」という。師匠、三味線なしでとうとうたらりを唄う。唄が始まると子どもたちは笑いながら互いを見合ったり、師匠をみたりしている。師匠がうたいおわると、狂言回しと子どもたちは「うふふふ」とわらう。

ケイスケ「できないよ」と笑いながらいつている。マサオは笑った後「とおーとおーたらりー」などと声を出して師匠の真似をしている。マサオは「とおーとおー」と声をだすとき、両手を斜め下に広げて手のひらを上に向け顎を引き、少し下を見据えながら上に伸び上がるようなふりをしている。そして「たらりー」というとき手のひらを上に向けたまま両手を節に合わせて回している。「たらりー」の後半になるに従って声が大きく強まっている。ユウジそれに対して「なにしてんの」とマサオの肩を軽く叩いて反応する。

トシアキは隣のユウコのほうに「お地蔵さんの声みたい」と話しかける。ケイスケは両手を合わせ額につけて、「ううー」と口をとがらせて声を出している。師匠「なかなかみなさんお上手じゃないですか」といい、「いま唱えたのは、とうとうたらりたらりらといいます」と説明する。マサオそれをうけて「とうとうたらりたらりら」という。ケイスケとユウジ「ははははは」と笑い出す。マサオもそれに続きわらう。ユウジも「とうとうたらり」という。

ここで初めて「とうとうたらり」を聴いて、ケイスケは「できないよ」という。この時点で一緒にやることを要求されてはいないが、聴いた印象から自分には師匠のような声は出せないと感じたのであろう。ユウジやマサオは詞をはっきりわかっていないものの、師匠の声を真似して発声して面白がっている。このときのマサオの姿勢は、師匠のうたい方を真似して力の入れかたなどを表しているようである。実際の師匠の手本では、マサオがしているような姿勢は行っておらず、三味線を弾いてうたっている。ここで彼が手を下げて顎を引く態勢をとって声を出しているのは、そのようにして出す声であるという声に対するイメージが作用したのではないだろうか。きわめて高い声や裏声と表声の使い分けなどといった高度な声の技能が発動される背後には、ほとんど必ずといってよいほど強いイメージの働きがあると今川(2008,p105)は述べている。ここでのマサオは声のイメージと身体が同期して現れているのではないだろうか。出しているうちに声がだんだん大きくなり体勢が変化している点からも、喉の力の入れ方などの身体の使いかたや体勢が連動している様子である。また、ケイスケの「できない」という発言も、実際師匠の手本を真似て声を出すことを自らイメージしたうえで、感覚的に不可能と捉

えたのであろう。その後、ケイスケは師匠の唱える「とうとうたりり」をそのまま真似しているわけではないが、唇を尖らせて口の中に空間をつくり声の出し方を真似している。手を額にあてる行為によって響きを確認しているのではないだろうか。この時点においては、真似を促すことを促してはいないのだが、子どもたちは好き好きに師匠を真似て、その声の特徴を掴み表している。指導の介入する余地のない模倣の段階で、子どもたちがすでにモデルを詳細に観察し、その表現に近づくために身体やイメージを駆使している様子がわかる。

【事例 7】「即座に真似る②」〔足立区私立太陽保育園〕年中(2013/11/18)第 1 グループ

唄の始まる前の三味線の音にオサム耳を塞ぎ、「うるさい」という。タツヤそれを覗き込み、真似をして耳を塞ぐ。フミは微笑みながらオサムの耳を塞ぐ様子を振り返る。オサムは相変わらず耳をふさいでいる。演奏が始まった当初から、トオルは隣に座るユウトに向かって微笑んでいる。トオルは唄が入った瞬間は笑顔になるが、すぐに真剣な表情になり、また唄の終わることにはニヤニヤ笑いをしてナオヤのほうを向く。オサム唄が入るとニヤニヤしだして、後半には耳を塞いでいた手を外していた。ユウトは唄の切れるころに「あは」と声を出して笑う。唄が終わったと同時にアユム「ほんとだったら…」と何かナオヤに話しかける。オサム「もっと聴きたい」と笑いながら師匠と狂言回しに向かって言う。ユウト「とうとうたりらあー」と隣りに座っているトオルにむかって微笑みながら真似し聴かせあっている。マコトも「とうとうたりりいーらーだって」と真似してトオルに聴かせようとしている様子。トオルも「とーおとーおたやり」と声の出し方を真似して表現している。マコトとユウトはどちらかというとうたい上げるような印象がある。トオルは口の中に空間を作って、一人で味わっているようないかたである。

オサムは三味線の演奏の音に「うるさい」といいながらも表情は笑っている。耳をふさぎ、自分で調整している様子である。その様子を周囲も受けタツヤも耳を塞ぐ。唄が入ると、オサムはだんだんと耳をふさぐ手を緩めて聴いている。そして、師匠の手本が終わった後、狂言回しにむかって「もっと聴きたい」という。唄を聴きたいのか、三味線の音なのか、演奏自体か

はわからない。しかし、興味を抱き好意的に捉えていることは明らかであろう。演奏の間中トオルとユウトは師匠を見つめている。ユウトは演奏に注目していたが、唄が終わると途端に「あは」と笑い、周囲の子たちと今聴いたばかりの唄を真似してうたっている。師匠の演奏をすかさず反射のように真似ている。初めて聴いたばかりで歌詞の説明もなされていない段階であるが、印象的な声を上手に真似して表している。節よりも声の出し方を真似する傾向が強く、マコトとユウトはそれぞれ対抗しあって真似してみせ合っている。このように初めて聴いたばかりで、受けた印象をそのまま表そうとして、それぞれで声を出して真似ていると考えられる。一回に聴く手本が短いフレーズであることが、まったく初めて聴くものであるにもかかわらず、それぞれが短時間で特徴をつかまえて互いに聴かせ合って楽しむということが出来るのである。

(2) 替え歌をする

子どもたちが、手本を繰り返すことで特徴をつかんだのち、「とうとうたらし」の節や拍子を応用して替え歌をつくる場面がある。フレーズの短い手本であるからこそ、より正確な手本の特徴を踏まえた替え歌が可能となると考えられる。

【事例 8】「替え歌をする①」[共立大日坂幼稚園] (2011 年 11 月)第 3 グループ

初めて手本を聞いた直後、サトコ「ははは」と少しわざとらしく笑う。キョウコは態勢を崩して恥ずかしそうにする。師匠「どう、これみんなにやって貰おうと思うんだけど」と尋ねる。女兒ら「いやだ」と口々に言う。後列モモカ「恥ずかしい」その他にも、「恥ずかしい」という声がある。サトコはひとりで「とーうとーうたらありー」と口ずさんでいる。それに触発されたのかマサヒコが同じように「とーうとーうたらしら」と口ずさんでいる。「恥ずかしい」と両手をあごの下に当て縮こまるようにするサユリらに、狂言回しが「でもみんなと一緒にだったら恥ずかしくないよね、私も一緒にやってみたいのでみんなも一緒にやってみましょう、先生宜しく御願います」という。ヨシノリも、隣のマサヒコに「とーうとーうたらありー」とうたってみせる。ヨシノリはその後同じ節で「ぴーぴーぴいちゃん」とうたう。師匠「みんな上手だね」といい、「はいみなさん、しゃきつとして」と言う。

サトコ、師匠に向かって再び「とーうとーうたらありー」とうたってみせる。師匠は「そ
う」とうなずく。

女兒たちのなかには、当初「恥ずかしい」といいやりたがらない子がいる。そのなかでもサ
トコは初めてきいたばかりの手本から一人で真似をして口ずさんでいる。それから方々で真似
をする声があがり始める。子どもたちがそれぞれですでに特徴をつかんで、表現しようとして
いることがわかる。なかでも、ヨシノリは「とうとうたらし」を真似してうたったあと、その
節に他の言葉をあてはめてうたった。ここでヨシノリは「ぴいぴいぴいちゃん」が、いま聞い
たばかりの「とうとうたらし」の節と当てはまると感じるうたったのであろう。これは感じて、
当てはめて、うたってみてというような手続きを踏まえたものではなく、瞬時に判断してうた
ったのであろうと考えられる。子どもは物事の全体像と詳細な特徴とを把握するといったこと
に長けている。このように、短いフレーズであることで、替え歌を作ることが可能になったと
考えられる。

【事例 9】「替え歌をする②」[私立まどか幼稚園] (2011/07/08) 第3グループ

節をつけて「とうとうたらし」の練習をしている場面。うまく真似ができたなら作物が育つ
(紙芝居をめくる) という設定なので、狂言回しが「みんながもっと元気に言ってくれな
いと先に進めないのよね」と発言する。すると、ヒロフミが「とう～きょう！」と、少し
高い声で、「とう」と「きょう」の語頭にアクセントをつけた独特の表現をする。

ヒロフミはこの前にも、同じような表現の仕方「とう～とう！」と言っている他、活動の
終盤にも、誰に促されるでもなく「とう～きょう～たらし～」と唱えており、同様の表現が繰
り返し現れていることがわかる。ここでは、「とう　とう　たらし」の語頭の強さのニュアンス
と、「とうきょう」という言葉の語呂が、彼の中でとっさに結び付いての表現だったのだろう。
節回しという意味では、モデルとは若干異なっているとも言えるが、それ以上に、語頭のニュ
アンスの捉え方と、それがどのような表現として表れたかという視点で考えると非常に興味深

い。語頭の特徴を強調しながら、全体を正確に把握していることがわかる。

【事例 10】「アレンジする」[共立大日坂幼稚園] (2011 年 11 月)第 3 グループ

扇拍子に合わせて皆でうたう 4 回目の後。師匠「おお素晴らしい、なんとそうすると」と紙芝居をめくる。紙芝居の柿が大きくなり、緑色に色づいている。モモカ「おっ」と驚き、その他にも「あおい」「みどり」などと声がする。師匠「おいもがですねさつきよりちよっとおっきくなって」等と手振りを交えて説明する。サトコは前に乗り出して、紙芝居を指さす。女兒 D に注意されるが、それに続いてヨシノリも乗り出して触ろうとし、注意されたのを受けて態勢を戻すと、「みどりのみがー」とうたう。

紙芝居のなかの柿の実がおおきくなり、色づいてきたのがわかるが、まだ緑色をしており食べられない。子どもたちは色について「青」や「緑」といって見たままのことを声に出し、まだ食べられないことを思案している。狂言回しがいもについて示して説明すると、前に乗り出して絵を確認する子どもがいる。ヨシノリも乗り出して絵をよく見たあと、「みどりのみが～」とうたう。その声は「とうとうたり」を唱える際の発声と似通ったものになっており、一音一音強調した重厚感のあるものとなっている。今まさしく目にして感じたことを、「とうとうたり」のうたい方を用いて表現したと考えられる。少し前に初めて聴いてならったばかりの表現を工夫して新たなものつくり上げる。短いフレーズを繰り返す稽古には、こうした発展の余地をもたらすことがわかる。

(3) まとめ

子どもたちが、初めて聴いた時点ですでに手本の特徴を掴むことを可能にしているのは、一回のフレーズが短いことが大きく影響していると考えられる。歌詞の読み方などに関する説明がなくとも師匠の示す手本を真似ることができ、その「わざ」の詳細を掴むことに集中して取り組むことが可能となる。友達と互いに聴かせあったりすることで、自分や友達が掴んだお互いの表現も知ることで、より一層学びは深まることになる。自分が順番を待っている間に

他のひとの稽古を聴いていることによる学びは、聞き取り調査の中にも述べられている。ここでは集団の稽古であるため、他の子に対する稽古を見るというよりは、それぞれが師匠の示す手本から掴む特徴を見せ合うことによる学びである。手本の特徴のつかみ方は十人十色であり、歌詞や節回しが不完全な場合は多いものの、声の出し方などにおけるポイントをそれぞれが捉えて上手に真似ている。そして掴んだ声の特徴から替え歌を行う。替え歌ができるということは、実は子どもが「とうとうたらし」のフレーズと音韻の結びつき方を構造的に把握できている、ということにほかならない。すでにその「わざ」の使い手として表現しているのである。こうして応用することができるのは、短いフレーズを繰り返し模倣することによる学びによって、「わざ」の特徴的な詳細を掴むことが可能になっているからであると考えられる。「とうとうたらし」の節を用いた替え歌を作ることのほかに、子どもが声の特徴をふまえたアレンジを行っている事例がある。これまでの事例は、音韻を入れ替えるだけの替え歌であったが、それ以上の諸要素を統合してさらに高次のアレンジを行う事例も見られた。

子どもの声は師匠の手本の声を真似ており、その特徴を用いた別のうたを作っている。感じたままの表現のなかに、習ったばかりの「わざ」を取り入れたといえる。このように新たな「わざ」の使い手となることは、表現の幅の広がりにつながる。「わざ」の集約された短いフレーズを用いることによって、より多くの可能性を持つ体験とすることが出来るのである。

3. 憧れの対象の模倣を繰り返すことによる学び

初めて手本を聴いたときや、実際に真似することを意識して聴くとき、子どもたちはすでに日本音楽の稽古の道に入っている。それは、師匠の手本を好意的に受け止めて、真似したいと感じることから始まる。信頼や憧れの対象を模倣する行為は幼児期の発達の特徴であり、日本音楽においても師匠のモデルを「善いもの」と捉えることが模倣を中心とした稽古の道筋に入る重要な段階である（生田，1987）⁵⁹。実際に「善いもの」として捉えることによって、師匠の模倣を促されるでもなく始める子どもたちの姿がある。

⁵⁹ 生田久美子『わざから知る』 東京大学出版会、1987年、116頁。

(1) 憧れを抱く

子どもは、信頼や憧れを抱いた対象を真似たり、自分の行動にそのまま取り入れたりすることが多い。初めて出会った師匠に対して、憧れを抱いて真似をする。こうして、日本音楽の稽古の道筋に入ってくるのである。

【事例 11】「振る舞いを正す」[おおやた子ども園] (2014/01/20)年長 第3グループ

師匠は狂言回しのもつ巻物を示して「ここに書かれているのは、植えた作物を、よく、はやく、元気に育てるおまじないです」と説明する。子どもたち師匠が話しているのに注目し、説明がすむと巻物に目を向ける。狂言まわし「なるほど、おまじないなんだって」とかたりかける。カズヒコ「おまじないだと思ったよやっぱり」とちいさなこえでいう。狂言回し「おまじないと思った？」と聞き返してから、師匠のほうへ向き直り「じゃあそのおまじないを教えてくださいませんか」とたずねる。師匠「はい、じゃあそのおまじないの唱え方を」といい、楽器を準備する。師匠一度目のとうとうたらしをうたう。サナエは演奏の途中で正座に座り直す。となりのタカオも体勢をなおす。うたがおわると狂言回し「わぁーこんなふうになるんだ、わかったみんな、なんていったか」と子どもたちにたずねる。キミコ「わかんない」タカオ「わかんなかった」と答える。狂言回し「このように唱えますと、なんと種から芽が出たではありませんか」と紙芝居をめくる。狂言回しは「みえますか」ときき、紙芝居を子どもたちのほうに近づける。サナエ「みえます」とこたえる。マリコとなりのシオリに絵を指差して示している。狂言回し「どうやらこのおまじない効果があるらしいです」というと、サナエ拍手をする。狂言回し「じゃあみんなもかっぱちゃんを手伝って、一緒にこのおまじないを、唱えてもらえますか？」とたずねる。女兒 E「はい」と手をあげる。

師匠が手本を演奏する間に、サナエは正座に座り直し、タカオは体勢を立て直し、姿勢をよくする。だれに促されたのでもないが、師匠の演奏を聴きながら自ずと姿勢を正している。これは、師匠の模倣を行っているようにもみて取れる。あるいは、「とうとうたらし」自体がその

ように姿勢を正す作用をもたらしているのであろう。ここで子どもは、それまでと異なり「とうとうたらし」の演奏が始まった空間においては、自らのこれまでの体勢が適切でないと感じ、姿勢をただしたと考えられる。このあとから狂言回しの問いかけに対してサナエは敬語で受け答えするようになる。そして実際にこのおまじないで作物が育つということがわかり、子どもたちは一緒に唱えることになる。サナエは手伝うことに同意を示している。「わざ」の習得プロセスの特徴としての「模倣」はモース(1976)が言うところの「威光模倣」であると生田(1987)は述べる⁶⁰。そしてこの威光は「わざ」の世界での学習者が師匠に対して、また師匠の示す「形」に対して感じるのはあくまでも自らが「善いもの」として同意することで認める「権威」であると述べる。サナエがここで師匠のうたに「善いもの」をとらえたため、師匠と同じように正座になおったのであろう。こうした師匠と弟子の関係が構築されることから、稽古へと入って行く重要な段階である。

【事例 12】「手本の第一印象」[おおやた子ども園] (2014/01/20)第2グループ

師匠が三味線を弾き、とうとうたらしをうたう。一同師匠に注目している。うたが入ると、女兒 E は狂言回しのほうをむいて肩をすくめて「うふふふ」と笑い、隣のカズオにも笑いかける。うたの終わる頃、ショウゴは笑顔で「ははははは」と周囲を見渡しながら声を出す。カズオもそれを見て笑顔になる。狂言回しが「うふふふ」と頬に手を当てて、子どものほうをうかがうとケンイチは狂言回しのほうに向かって「ぜんぜんへんじゃな—い」という。狂言回しそれをうけ「ぜんぜん変じゃなかった？」とききかえす。ユウヘイ「え—俺ちょっとだけ変に見えた」と答える。

うたが始まると同時に笑顔になる子が周囲の子や狂言回しに同意を求めるように笑いかける。ショウゴは声を出して笑い、それを見たカズオも笑顔になる。その場において互いに感じることを共有しようとする雰囲気が生じている。うたの終わったあと、狂言回しが子どもたちに笑いかけて様子をうかがうと、ケンイチは「ぜんぜん変じゃない」といって笑うようなものでは

⁶⁰ 生田久美子『わざから知る』、『コレクション認知科学6』、東京大学出版会、1987年、116頁。

ないと主張する。手本を聴く最中の子どもたちが、可笑しくて笑っていたのか、未知なるものにであった気まずさや恥ずかしさをごまかすような笑いであるのかは、明確ではないが、ケンイチは変なものを笑っているのだと捉え、そして全く変ではないと主張している。一方でユウヘイは「ちょっとだけ変」と表していて、それぞれ抱く印象が異なる。初めての文化に触れた場面で、面白い子や、それとは異なった印象を抱く子がいる。いずれも師匠の手本を好意的にとらえ、発言や表情を通して子どもたちは感じたことを共有しようとしている。

(2) 想像力を駆使する、イメージを持つ

師匠の真似をする際に、手本により近づくためには想像力を駆使して、イメージを広げることが求められる。子どもたちは、師匠の数少ない指導から自分なりに手本へ近づく方法を模索して様々な表現を試みる。

【事例 13】『らしさ』を分析する [共立大日坂幼稚園] (2011 年 11 月) 第 2 グループ

扇拍子に合わせた 3 回目。拍子がかかなりつまっており、唄うというよりも声を出す。という印象である。師匠「うーん、何かが違う」と上をみながら考える。ミキコ「らが違う、はやさが」という。師匠「らがはやさが違うかな?」ときくと狂言回しも「なるほど」という。ミキコは「うん、らあ! っっていって、先生がらーって」、といいながら「らあ!」の時に左手を瞬時に勢い良く跳ね上げる。「らー」のときには、左手をあげるのは同じだが、瞬発ではなく上げてから声を出している間同じ位置で保っている。師匠たち「おおなるほど、それは確かにそうだね」と頷く。小さな声で「とうとうたらしら、たらしら」とつぶやく声、つづいて「とうとうたらしらたらしらでしょ」という発言が前列中央から聴こえる。

ここでのミキコは「とうとうたらしらたらしら」の、どの「ら」の表現について話しているのか具体的には説明していない。しかし、皆で唄った 3 回目は、拍子が詰まって短くなっており、歌詞のうちのどの「ら」についても、ここでミキコの言う「はやさ」の違いがあったと思われる。

る。つまり、ここでいう「ら」の生み字ののばし方がとうとうたらの拍子に影響していると考えたのではないだろうか。ミキコ、身振り手振りを使いながら声を示しており、その抑揚も含めて表そうとしている。いっぽうで、ミキコと師匠とのやりとりを聴いてか、他の子もそれぞれに唄ってみたりして、とうとうたらの唄いかたを模索して、確認している様子である。師匠に近づくことを目指して、それぞれが声を出して試している様子がわかる。「ら」は節を跳ね上げているが、唄っている声。「らー」と延ばしている部分は、モデルの「たらしら」の最後の「ら」を模倣していると思われる。跳ね上げた「ら」よりもピッチが安定しており、節回しの動きは似通っている。唄うことを意識した発声であると考えられる。「とうとうたらしらたらしらでしょ」という発言は、歌詞の確認をしているため、話し声とも考えられるが半分唄っているような発声になっている。真似を繰り返すうちに、師匠の表現のより詳細な部分までの違いに気づき、それを習得するための工夫を自分で考えている。そこには、師匠とその「わざ」に対する憧れが、学習の推進力として大きく作用している。物語のもつ雰囲気や勢いで真似をしようとするのではなく、手本から分析的に詳細まで読み取ろうと注意を払うことで、特徴を掴みとろうとしている。

【事例 14】「イメージを広げる①」[おおやた子ども園] (2012/10/26) 第 1 グループ

拍子に合わせて皆で唄う 1 回目が終わる。狂言回し「先生、どうでしょうか。」とたずねると、師匠「もう少し、そうですねえ」と考え込む。マモル「もっと大きく？」とたずねる。師匠が「大きく、そうですねえ」と考え込む。ユキコ「大きい声だから、大きくなるって
いうことじゃない？」と両手を高く挙げて大きくなることを示す。「あぁ」と師匠と狂言回
しは頷く。狂言回しが「いかがですか？」と師匠に尋ねる。師匠は、「大きく唄うのはもち
ろんですが、下から持ち上げるように、育つようにね」と両手を差し出し下から上に持ち
上げるジェスチャーをする。狂言回しもそれを真似する。ユキコも同じように両手を前に
差し出し下から上へ膝立ちになりながら、「おもーい」と重いものを持つ時のような喉を詰
めた声で言う。

これは、最初に師匠の三味線と一緒に演奏を聴き、次に扇拍子にあわせた師匠の手本を聴いて、はじめて皆で真似をして唄った一回目の後である。子どもは声を出すことにまだ戸惑いがあり、師匠はその声をどう工夫すれば良いのかと子どもに考えるようながした。ここで当初ユキコは師匠の真似をすることよりも、物語の関連から唄の表現の工夫を考え、作物が大きくなるために大きい声が良いのではと提案した。声が大きいほうが良いのは確かだが、大きい声というと声の大きさのみに注意がそれてしまうことを懸念し、師匠は声のイメージを「下から持ち上げるように」と身振りをつけて示した。ユキコは、その動作を真似しながら「おもーい」と言い、重たそうにゆっくり手を上にあげていった。ユキコは「下から持ち上げるように」という指導から声のイメージを「重いものを持ち上げる」と解釈した。ここでのユキコは、いわば重いものを持ち上げる演技を行っている。声の表現と同時に、動作も含めた演技によって声のイメージに近づいていると言える。ここでは師匠から受けた声のイメージを、身体動作とイメージを同期させて、声の表現につなげている。今川(2008)では、子どもの声を介したコミュニケーションの育ち支えるためのキーワードを「身体」「かかわり」「イメージ」の3つとしてまとめている。この3つは独立してはたらく枠組みでも並列的にはたらくものでもない⁶¹。ここでのユキコは、師匠と弟子というかかわりの中で、師匠の示す「下から持ち上げる」という声のイメージを受け取って、自分なりに「重いものを持ち上げる」動作の声のイメージを導き出した。この3つが関連しあったかたちでの表現であると言える。

【事例 15】「イメージを広げる②」[おおよた子ども園] (2012/10/26) 第1グループ

拍子に合わせて皆でうたう2回目がおわる。ユキコ「どうかな」というと、エミコら他の子どもたちも口々に「どうかな」といい、くねくねもじもじ動き出す。狂言回し「どうかな？ どうですか。」と師匠にたずねる。師匠が黙っていると、エミコは師匠にむかって首を傾げながら「もうちょっと？」ときく。マモルは「かっぱちゃん、やさしい」といつている。ユキコ両手を内側から外に大きく広げ、後ろに少し反りながら「もうちょっとこんく

⁶¹小川容子、今川恭子『音楽する子どもたちをつかまえない 実験研究者とフィールドワーカーの対話』ふくろう出版、2008年、106頁。

ら一い？」と師匠にたずねる。ユキコそのまま「大きな…」と声を絞りながら、膝立ちになり前に手をつく。マモルひとりで「とーとーたらーりー」と声を張り上げてうたっている。

実際に拍子に合わせて皆でうたった後、師匠に評価を仰ぐ「どうかな」という言葉の言い方も、子どもたちのなかで真似しあって似通った言い方になっている。それを面白がっている様子である。ユキコの手を大きく広げ反り返るジェスチャーは、事例の際の下から上に持ち上げる動作から、それをより大きくうたうと大きく育つといったイメージを表しているのではないだろうか。上に伸びるというよりは広げて反り返っているので、後半には声は小さくなっている。マモルは、ひとりで声を張り上げてとうとうたたりをうたっている。大きな口をあけて、張りのある声で節もうまく表現している。

(3) まとめ

憧れを抱くことによって促される模倣は、日本音楽の学びの礎となるものである。また、幼児期の学習の発達的な特性としても重要な位置付けにある。子どもが「とうとうたたり」を「善いもの」として承認し、模倣をすることへの積極性を発揮することがこのプログラムの展開の要であると言える。事例を通して、憧れを抱くことから模倣への道筋には、必ず、対象のイメージを持つこと、それに向かって想像力を駆使することがあることがわかった。

稽古の初期に手本を「真似をするつもりで聴こう」と子どもたちに促して師匠が手拍子に合わせて手本をうたうと、「できない」と発言し笑いながら顔を伏せる子がいる。なぜできないのかについては言わないが、それ以前にも手本を見て「できないできない」とうたっていた。つまりは、実際に観察してその声を自分が出すことをイメージしてみると、できない。彼は自らの身体をどのようにすればどのような声のでるのかといった身体性と声のつながりを認識していると捉えられるのではないだろうか。子どもは、師匠のわざを、自分の身体イメージに反映して模倣を行う。「できない」という発言は、自分の体と声の仕組みをイメージしての発言であろう。わざの習得におけるイメージの作用について生田（1987）は以下のように述べている。

イメージというものは私たちに可能的な世界を切り開かせる役割を持つ、いわば可能的知覚と言い換えることができようが、記述的表現はこうした発展的な思考を促すイメージは作り出しにくい。⁶²

イメージを指導に用いることは、その認識の共有が難しいぶん不確かなものである。しかしながら、声を駆使する際には身体的なイメージと想像力がおおきく作用する。イメージに向かうことによって促される身体のコントロールは、学習者の意識を超えた形で作用する。対象に憧れをもつこと、そしてそれに向かって様々にイメージをもつことが、自らの周辺の環境を整え、その場の雰囲気を読み取ることへとつながる。そして、それらをも含んだかたちで存在する「とうとうたたり」という対象へのより深い理解につながるのである。

4. 学習者が自ら課題を設定する

日本芸道全般に共通する師匠の模倣を中心とした学びでは、教授者側から具体的にどこを真似るのか、どうすると似せることができるのかといった指導は行われぬ。そのため学習者が模倣を繰り返す中で、自ら克服する課題を設定することが求められる。師匠が「丸ごと」示す手本と、その詳細を往還的に見てゆくことによって、全体像を掴み取ろうとする学びのプロセスが重要視される。子どもたちが師匠の手本のどこを掴むのか、そして実際の表現にどのように現れるのかを見てゆきたい。

(1) それぞれの思う「らしさ」

【事例 16】「特徴をつかむ（師匠の目）」 [おおやた子ども園] (2014/01/20)第2グループ

狂言回し「じゃあお手伝いするためには、どうしたらいいでしょうか、教えて下さい」と師匠にたずねる。師匠「まず先ほどのおまじないですが、『とうとうたたりたたりら』とい

⁶² 生田久美子『わざから知る』、「コレクション認知科学 6」、東京大学出版会、1987年、99頁。

います」と朗々と説明する。ダイスケそれを真似して「とうとうたたりたたりら」という。師匠「わたくしがいまお手本を示しますので、よーく真似をするつもりで聴いてくださいね」というと、一同「はい」と答える。ダイスケ「よく聴いてないとね、真似するんだから」という。師匠膝を打って拍子をとりたい始める。ダイスケ途中から体育座りから正座になる。口元を両手で覆って笑いをこらえているような様子で、隣のエリも同じ動作をしている。うたい終わったあと、「どうかな」と師匠がいうと、ユウヘイ「目がおもしろい」という。それを受けて、ダイスケ「目が面白かった、目が途中で変わってた、オッてなった」と「オッ」の時にうえに伸び上がり目を見開く表情をする。師匠「目が違うのかーそうか」という。

ダイスケは真似を促されるまえから、師匠の伝える歌詞をおうむ返しに言うなど積極的な様子である。「よく聴いて真似するつもりで」と促され、それもほぼ師匠のそのまま同じことを繰り返して発言している。師匠が手本をうたう途中から、ダイスケは正座に座り直す。聴いている間は笑いをこらえているような様子で隣のエリもそれを真似しているが、ダイスケが正座に座り直したのは師匠の真似をしたのであろう。うたのあと狂言回しが感想を尋ねると、ユウヘイが師匠の目に言及し、ダイスケもそれに続き目の変化を指摘する。「よく聴いて真似する」ことを促しての手本であったが、実際子どもたちは「聴く」というために詳細に師匠を観察していることがわかる。そしてうたが始まる際に師匠の「目が変わる」という事象を発見している。つまり具体的にどこをどういう風にしてうたうという指示がない限り、子どもが真似しようとするのは声を出す師匠そのものであり、師匠のわざの全体像から声をつかもうとするのである。師匠はうたいはじめに自らの目を変えようなどという認識は持っていないし、そもそも子どもたちの言うように目が変わるのかどうか自覚すらない。師匠にとっては「わざ」のなかの無意識の動作である「目の変化」に気がついた子どもたちは、実際にそれを取り入れるかは別としてすでに模倣の稽古の段階に入っていることがわかる。

【事例 17】「一人一人がつかむ『わざ』」[共立大日坂幼稚園] (2011 年 11 月)第 1 グループ

紙芝居が終了し、師匠がお土産の巻物をプレゼントする場面。順番を待つうちにレイカは座って「とーうとーうたらありいーたあたりいらあ」と首を揺らしながら一人で小さな声でうたう。節を回して声の様子も真似をしている。唄い終わった後恥ずかしそうに振り返ってすぐ後ろのソウヘイに笑いかける。ミカが巻物を受け取る間、レイカは「おぼえなきやなんない、字がわかんないから」とつぶやいている。

レイカは、ワークショップの間じゅう、積極的に唄ったりするほうではなく、周囲の子にちょっかいを出したり落ち着かない様子であった。ワークショップのあいだ皆でうたう時も声を出してはいるが、長唄らしい声であるというよりは、子どもの普通の歌声に近いような印象であった。この巻物をもらう場面では、これ以上うたう必要もなく、誰から求められたわけでもないのだが、師匠の姿勢や声の特徴をうまく真似ている。師匠は首を振る動作は行っていないが、声の特徴や唄の節まわしを身体全体で表現している。首を揺することは、節回しの上の揺れるイメージから喚起された動作と考えられる。また「おぼえなきや」という発言は、習得するために模倣をするしか手段がなかったこと、おまじないを習得するためにちゃんと覚える必要があると考えているということである。こうした設定も含めて、子どもなりの「らしさ」の解釈が表現につながったと考えられる。また、唄い終わった後ソウヘイに振り返って笑いかける様子から、誰かが聴いていることを期待した唄であったのではないだろうか。

【事例 18】「それぞれの特徴の表し方」[太陽保育園] (2013/10/21)年長 第 3 グループ

師匠「みなさん息を揃えて」というと、ケイスケとユウジ、マサオ肩をいからせ口をとがらせたり大きく開けたりしながら「はぁ」っと息を吸い込み、手拍子を始める。師匠が「ヨッ」というたい始めるが、子どもたちの声がそろわない。師匠「とうとう」でやめて「あ、なんかあやしかった」という。ケイスケ「うふふ」と笑う。ユウジ前のめりになる。師匠「私がヨッって言ったらおまじないね、まあヨも言ってもいいですよ」と答える。手拍子を始めうたい始めるが、あまり声も出ずそろわない。師匠は「そうですねえ」と悩む。ト

シアキ手を強く叩きながら紙芝居のほうに寄ってくる。師匠「それがおまじないじゃないからね」というと、トシアキ元の位置に下がって座る。ユウジ手拍子を打ちながら「たーらーりーたーらーりー」とうたっている。トシアキ不満げな表情をしているが狂言回しのほうをみている。師匠は「もうちょっと、育て、という勢いでね」と指導する。ケイスケも両手を頭の高さで打ち合わせ、「たらららら」と声を作ってうたっている。

子どもたちはすでに何度かうたった後で、師匠の手本を繰り返して真似ることによる学びを経験している最中であるといえる。「息を揃える」という師匠の音頭とりに合わせて、子どもたちは息を吸い込み手拍子を始める。正しい歌詞は「とうとうたたりたたりら」であるが、ユウジは拍子を打ちながら「たーらーりーたーらーりー」と繰り返すことで真似をしている。またケイスケも手を打ち合わせながら「たらららら」と声を出す。どちらの声も師匠の「とうとうたたり」の手本が持つ、声の作りを真似ている表現となっている。実際の手本の歌詞や節回しを正しく再現することを目標とした場合は、この表現は不正解となる。しかし、手本から自分の見た・聴いたものを表現することは、課題設定を学習者が主体的に行う学びに沿ったものである。子どもたちの中では、完全な替え歌やアレンジとまでは言えないまでも、声の特徴を掴み自分なりの表現にすることで、師匠の「わざ」を応用しているとも考えられる。

【事例 19】「拍子をとる」[おおやた子ども園] (2014/01/20) 第3グループ

師匠の最初のお手本が終わって、三味線を置き、膝を打ち拍子をとりながら2回目をうたう。キミコ膝を打つ真似をしている。うたい終わると師匠は「かすかになんだか…」と師匠の真似をした子たちを見回す。狂言回し「なんかできそうですね」と師匠「じゃあみなさん一緒にやってみましょうか」と膝で拍子をとりはじめる。子どもも一緒に膝を打ちはじめる。そして、師匠と一緒にうたう。狂言回しは「なんか素敵なお声がきこえてきましたよ、いかがでしょうか」と尋ねると、師匠は「初めてにしては、なかなか上手ではないでしょうか」と答える。狂言回しが「ほめられた、すると、なんと」と言いながら紙芝居をめくり、「さっきよりもちょっとおっきくなったかな？」と子どもたちの前に紙芝居を

もってくる。女兒 E は「うん」と言い。タカオは頷く。ユウスケは膝立ちになって覗き込んでいます。狂言回しが「よし。みんなのおまじないも効果があるらしいです。どんどん育ててみよう」というと、師匠「育ててみよう、では一緒に…」拍子をとりはじめる。子どもたちも一緒に膝をうちはじめます。心なしかその前より子どもたちの膝を打つ勢いが強い。

師匠が膝を打つのは拍子をとるためであるが、子どもたちに師匠の真似を促した際に、最も特徴的な点であると捉えられたのであろう。拍子に合わせてうたったうたが師匠に評価されて、紙芝居の中の作物が成長することによって子どもたちの稽古に対する意欲が増して、膝を打つ勢いも強まる。丸ごとの手本を提示することによって、子どもは自分なりに掴むわずかな特徴から全体像へと、学びの段階設定を拡大しながら近づいてゆく。

【事例 20】「かけ声をかける」[おおやた子ども園] (2014/01/20) 第3グループ

師匠は、うたの入るきっかけにヨッと掛け声をする。サナエ一拍遅れて「よっ」とまねする。全体のうたごえも一回目と比べて声が異なり強くなっている様子である。つぎに師匠は三味線を準備する。子どもたちは三味線をかまえる様子を見ている。狂言回しが「もう一度先生のお手本よく聴いてみようか。どんなお声にしたらいいかな？」という。師匠は「では、お手本をひきます」といって三味線を入れとうとうたたりをうたう。女兒 E は三味線に合わせて、右手の人差し指を動かしている。サナエ「よっ」のかけ声を師匠に合わせていう。師匠と一緒に唄う子どもたち。「たたりらー」の節が特徴的である。師匠「お手本だけど、みんな唄ってくれましたね。今の感じでうたえるといいですね」「それでは皆さん、せっかくですから一緒に、私がヨッていったらはいりますからね」と弾き始める。サナエ「よ」といい手で拍子を取ろうとする。カズコは膝をたたいている。全体の声は少し散漫な印象で、そろいは良くない様子である。

師匠がうたの入るきっかけを示すかけ声「ヨッ」というのを真似する子ども。サナエはかけ

声を上手く入れるために集中している様子がわかる。三味線に合わせて指を動かしたり、師匠をつぶさに観察してかけ声を合わせようとしている。うたうこと自体でなく教習者の意図しないレベルの模倣を、自らの課題として試みる行為は他の事例にも見られる。かけ声をかける、膝を打ち拍子をとることなどは、拍子を共有するためのものであり、演奏上の基礎になる技能である。こうした手本の丸ごとの模倣によって「とうとうたらし」のうたばかりでなく、日本音楽の演奏自体に必要とされる基礎的な「わざ」をも的確に掴みとることが可能となるのである。

(2) イメージの言語化から共同へ

ここでは、子どもたちが表現の仕方を工夫するうちにイメージを言語化して共有し、共同して表現する様子を見てゆく。前章でも述べた通り、大半の子どもは5歳頃には様々なシンボルの使い手としての十全な表現者となっており、表現の型や技術に対する認識は深まりをみせるのである。子どもは様々なイメージの共有の方法を模索するうちに、「わざ」言語の使い手となってゆく。「わざ」言語は、「特殊な比喩的な言語表現は、理論的な専門用語でも、単に遠回しの表現でもなく、学習者にある望ましい動作を生じさせることを目的とした」⁶³ものである。

【事例 21】「丁寧とうたう」[おおやた子ども園] (2014/01/20)第2グループ

師匠「もっとどういう風にうたえばいいと思う？もっとどういう風にうたえば大きく育つかな」とたずねる。ケンイチ「丁寧にやれば」と笑顔でいう。狂言回し「丁寧にやる」とうける。師匠「なるほど」といい、「丁寧にやってみましょう、じゃあ」という。エリ「先生もさあ、わらえばいいんじゃないの」という。ケンイチ「なんで笑っちゃうのかよ」と笑い、子どもたちみな大きな声で笑い出す。マユミそのなかで「みんな笑っちゃえばいいじゃん」という。狂言回し「笑えばいいのかなあー」というと、ケンイチ「え、笑うと丁寧じゃないじゃん」という。狂言回し「みなさん先生のもう一度思い出して、いいお耳といいところで」という。師匠は三味線を弾き手本をしめす。(中略) 師匠「では、丁寧に、

⁶³ 同前、97頁。

を採用し、とうとうたらしを唱えてみましょうね」という。子どもたちは掛け声も入れて、大きな声を出しよく揃ってうたっている。

師匠がどのようにうたうべきかを尋ねると、ケンイチは「丁寧にやれば」と提案する。この「丁寧に」というのはわざ言語に相当する抽象性を持つ言葉と考えられる。ほかにも「笑えばいい」という提案があるが、ケンイチは「笑うと丁寧じゃない」と否定している。具体的に「丁寧に」がどういうことかを考えていることがわかる。そして、実際に丁寧にうたうことを採用して、子どもたちとうたったところ非常によいものとなった。「丁寧に」は、子どもたちの中である程度共通の理解が成立したと解釈できる。

【事例 22】「優しくうたう」[おおやた子ども園] (2012/10/26)第 1 グループ

三味線を入れた 1 回目（全部で 3 回目）が終わり、（中略）師匠は、「みなさんじゃあ、とうとうたらしたらら、どうすればいいかなあ」と考え込む。マモル「わかった、あの、もっと優しくうたえばいいんじゃない」という。同時にユキコ「三番目と二番目やればいいんじゃない」という。師匠「優しくうたえばいい、なるほど、とうとうたらしを、優しく」とたずねると、マモル「優しくうたえば、もっと大きくなる」という。助手 K「どういう感じ？」とマモルにたずねる。マモル「なんか、とーとーたらしーって」と唄ってみせる。柔らかく声を出し、前回より節を回していない印象。助手 K と狂言回し「ああ」と納得した様子。ユキコ裏声で「とーとー」と唄い「みたいな感じでしょ」と師匠のほうをみながら独り言のようにつぶやく。狂言回しマモルを受けて「声の感じかあ」と答える。

ここでもマモルは、優しく歌いかけることによって作物が良く育つと考え、表声でうたい方も前回よりも柔らかく澄んだ声になっている。うたい方の特徴としては前回の方が長唄に近いのだが、モデルを模倣し、それを試行錯誤によって表現を変えることをマモルは体得している様子が見受けられる。いっぽうユキコはマモルの発言を受けて、優しくうたうということを裏声の高音でうたうことと解釈した。マモルの発する表現を、ユキコは好意的か否かは別として受

け取っており、自らのものとして表している。子どもたちは互いの声の表し方や、その伝え方などを共有して学習している。ここでは、「優しくうたう」ということを意識してうたっているためかピッチが高くなっており全体的に言葉通り「優しい」うたい方となっている。

【事例 23】「声を上げる」[おおやた子ども園] (2014/01/20)第 1 グループ

師匠「なにが必要」狂言回し「なにが足りないかなあ」と子どもたちに向かって尋ねる。狂言回し「もうちょっと育つためになにが足りないんだろうな」師匠「育つには」と考え込んでいると、タカユキ「声」という。師匠「こえ、こえをどうする？」狂言回し「どんなお声だったかな先生」と身を乗り出して尋ねる。タカユキ小さな声で「もうちょっとあげる」とこたえる。師匠「あげる、あげるか。なるほど」とうける。師匠「あげましょう。声をあげます」と三味線を弾き始める。みなで一緒にうたう。声がよく出て、口も大きく開いている。

タカユキは、育つためになにが必要かという問いかけに「声をもうちょっとあげる」と答えた。これは子どもが師匠の手本から自ら「わざ」言語を作り出したといえる。「とうとうたりり」を表現するに際して、どういったイメージの持ち方が適当であるかを子ども自身が、身体的な感覚を研ぎ澄まし導き出した。師匠の模倣を繰り返すなかでの、学習者がみずから課題を設定する学びによって、感覚的な比喩表現を作り出すに至った。日本芸道の学習において重視される「わざ」言語を生み出す力を、子どもが持ち合わせていることがわかる。

(3) まとめ

学習者みずから課題を設定するかたちでの学びでは、師匠の意図をこえた域の詳細な特徴を子どもたちが見つけ出すことが可能となる。子どもたちは師匠の手本の全てを受けとめて、そこから細かな特徴へと探求を深める。子どもの注意は、おまじないばかりでなく、伴奏楽器にも及ぶのである。

三味線の音が想起させるイメージを、太鼓を打つような動作で表現する子どもがいる。それ

を隣の子に対して見せて同意を求める。そして三味線の音に合わせてオリジナルの口三味線を作っている。音が想起させたイメージから、太鼓を打つことを想像した。それを伝える相手がいることで、口三味線を作るのには共有の意図があることが推察される。今のこの音を私はこう捉えた、こう聴こえたと表現することで、音への感動の共有を求めていると考えられる。真似を促した稽古のなかで三味線の音に触れたため、それをも真似しようとした可能性はある⁶⁴。しかし、稽古の段階に入る以前、初めて三味線を聞いた子どもたちが口三味線をつくる様子も見られた。初めて聴いた三味線の音を、独自の口三味線で「コン」「とん、とんとん」と口で表して、隣の子に聴かせようとする。あるいは三味線の音に合わせて首を動かす。三味線の音が印象的であり、うたの節とは異なる旋律を奏でるため、三味線と合わせた手本を初めて聴いた時点ではつられる傾向にあるとも考えられる。音をどう聴いたかを表して共有を求める様子が対象を楽器とした場合にも見られるのである⁶⁵。

音やうたを聴いたときにすぐにも真似して表そうとするのは、幼児の特徴的な行動である。誰に促されなくとも、面白い、魅力的と感じるものにであったときに、即座に特徴的な部分を掴み取ることが幼児は得意である。そして、それを友達と共有しようと試みる。教習者の側からの段階的な提示による指導では、こうした学びの生まれる余地が狭まってしまう可能性が高い。実際、模倣を促すという指導を行わなくとも、子どもは模倣して特徴を掴み学ぶことをすでに特性として持っている。そして、その模倣のうちに魅力的な表現を身につける。また、あるいはその細かな一部でも自らのうちに取り入れることによって表現者としての成長してゆくのである。自ら課題を設定して克服する学びとは、特徴を掴み取る観察力と、それを自分が表現するためにはどうすべきか、という模索と探求が求められる。そのうえに集団での稽古がもたらすのは、共有と共同のための表現と比喩の洗練である。その全ての過程において駆使されるのは、身体的イメージや想像力、他者との関わりである。一つの手本を目指して自ら課題を設定してゆく過程にある学びは、明確な階段状でもなく、決して合理的でもない。しかし、教習者が意図的に仕掛けなくとも「わざ」言語を作り出し、友達の表現を受けとめて自らも取り入れるなど、子どもは自分から学習の方略を作り出すのである。

⁶⁴ [おおやた子ども園] (2014/01/20) 第2グループ

⁶⁵ [足立区私立太陽保育園] (2013/11/18)年中第1グループ

5. 考察

前章において長唄ワークショップ構想の重要な観点とした①子どもの生活と密着した稽古の設定、②一回の稽古は短いフレーズ、③憧れの対象の模倣を繰り返すことによる学び、④学習者が自ら課題を設定するという四つのポイントに沿って子どもたちの姿を分析してきた。これら四つは子どもと日本音楽の出会いの場を設けるにあたって、より有意義な学びを導くための指導方略の要である。しかし、計画の段階で意図して仕掛けたことを超えて、子どもたちは積極的に自らの生活との関連をもたせ、対象を模倣する学びに入ってくる。そして、子どもたちそれぞれが自ら掴み取った手本の特徴を表現しようと模索する。実践を通して見えてきたのは、これらの四つの観点は、子どもの側からの働きかけでも生じる学習の特徴であるということである。そして、この学習の過程に求められるのは、イメージを持つことや想像力をはたらかせることである。自らの身体操作のためにイメージを駆使して探索することや、物語世界を想像すること、そしてそれに手本のイメージを結びつけること。これらの作業を横断的に繰り返して、師匠の「わざ」を我がものとしてゆくのである。伝統的な日本音楽の学習方略は、実は子どもが本質的に持つ学習方略と共通する点が多いのである。

集団での稽古であることは、一見して本来的な日本音楽の稽古からは離れた方式であると考えられるかもしれない。実際の日本音楽の稽古は、師匠と弟子が一对一对峙し、弟子は師匠をひたすら模倣するかたちで学習する。しかし、自身の稽古の時以外に他の人の稽古を見ることも学習の一つとしているのである。稽古場という空間において、師匠と兄弟弟子の稽古に第三者的に参加することによって、ある程度の聴き覚えや、自身の稽古の際には気がつかなかった「わざ」の詳細の一端を学ぶのである。こうした稽古場の空間を作り上げる装置として、想像力を駆使する紙芝居の物語と素材楽曲の関わりは重要である。そして物語世界に共同して参加することで、すなわち稽古へ十全的に参加することになるのである。

共同体ということばを使う時、私たちは何か原始的な文化の共有体を意味しているわけではない。成員は異なる関心を寄せ、活動に多様な貢献をし、様々な考えを持っていると考えられる。私たちの見解では、多層的レベルでの参加が実践共同体の成員性には必然的に

伴っているとする。共同体ということばは必ずしも同じ場所にいることを意味しないし、明確に定義されるこれとはっきりわかるグループを意味してもいない。あるいは社会的に識別される境界があるわけでもない。それは参加者が自分たちが何をしているか、またそれが自分たちの生活と共同体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システムへの参加を意味している。⁶⁶

ここで子どもたちは、物語に参加し、カップとともに作物を育てるという目的を共通してもっている。常に成員の決まったグループでの活動でなくとも、一つの目的のもとに稽古に参加する共同体として機能を発揮しているのである。稽古場という実践共同体をつくりあげることにより、その学習が保証されるのである。

要するに、他者のパフォーマンスを複製して学習するとか、あるいは教授(instruction)で伝達される知識を獲得するとかで学習するというよりも、学習は取り巻く共同体の学習カリキュラムでの向心的(centripetal)参加を通して生じるということである。知識の在処は実践共同体内であるから、学習の問題はその共同体の発達のサイクル内に向けられるべきである。⁶⁷

模倣を繰り返すことによる学びを中心とした日本音楽の稽古においては、ただ師匠と弟子が対峙していることのみで学習が成り立つわけではない。稽古を行う空間に居ることによる学習が非常に大きな要因となっている。生田(1987)は『わざ』の習得においては当の『わざ』の世界に身をおく、潜入させるという要素が極めて重要になって居る点を見逃してはならないのである。」と述べている⁶⁸。この世界への潜入のために、計画の段階で意図的な仕掛けとして、紙芝居や巻物、師匠の登場の仕方の工夫などを行ったのは前章で述べている通りである。これらが有効に作用していることは子どもたちの姿からも読み取れる。同時にこの世界への潜入は、意

⁶⁶ Lave J,&Wenger E, *Situated Learning Legitimate peripheral participation*(Cambridge University Press),pp97-98.

⁶⁷ Ibid.,p100.

⁶⁸ 生田久美子『わざから知る』 東京大学出版会、1987年、72頁。

図的な演出の作用ばかりでなく、師匠の示す手本の「わざ」自体がもたらす効果でもある。子どもたちが師匠の手本に魅力を感じることで、それを模倣する必然性がより強固なものとなる。実践共同体、つまり稽古場の生成がなされること、そしてその稽古場のなかでの学びが深まることが、このワークショップの重要な意義の一つである。その場の生成と発達の過程に含まれるのは、文化を学ぶ体験である。それは単に長唄および日本音楽を学習するというを示しているのではない。その世界に潜入することによって必然的になる所作や、「わざ」にふくまれるリズムなど、世界との向き合い方に関わるものなのである。

結章

幼児期に日本音楽の稽古を
体験すること
-文化学習としての意義-

結章 幼児期に日本音楽の稽古を体験すること

-文化学習としての意義-

本論は、日本音楽の稽古における学びの特徴を活かしながら、子どもの学びの場である「遊び」を通じた意図的な計画を実践することで、幼児期に日本音楽を経験することの意義を検討してきた。子どもたちの日常の延長に設けた物語世界のかっぱとともに作物を育てるために、おまじないの長唄は必然的な存在として受け入れられたと言える。師匠の示す手本をひたすら真似る学習において、子どもたちは演奏する師匠の隅々までを観察し、丸ごとの手本から特徴を掴みとろうとする。その過程において、子どもたちが目の前の出来事を自らの身近な物事に当てはめて学んでゆく姿勢、声の特徴のみではなく全体的な「らしさ」を捉えようとする姿が見られた。こうした学習のあり方は、幼児期の発達の特性であると同時に、日本音楽の学習形態である稽古において中心的な役割を担ってきた。

ワークショップの素材に用いた長唄の稽古の歴史を踏まえた分析を通して、長唄の稽古に求められたもの、稽古の仕組みが、子どもの学習の発達の特性と非常に密接に関わっていることが明らかになった。江戸時代の子どもの稽古事としての長唄の役割は、主に将来の奉公にそなえた行儀見習いや音曲の習得を目指したものであった。明治期になると、歌舞伎や舞踊から完全に離れた純粋音楽としての長唄の鑑賞を目指した演奏活動が活発化する。曲の内容も洗練され、より高尚な音楽として認知されることとなった。そして、婦女子のたしなみ、教養としての長唄というイメージが都市部を中心に定着した。こうして広まることはすなわち、その芸道を習得することに対する社会的な期待が高いということである。長唄を始めとする歌舞伎音楽は、その誕生直後からプロフェッショナルとして演奏活動を行うことが可能であったのは男性のみであり、長らく女性は稽古場の運営を行う師匠として従事することが定石とされていた。子どもや素人に手ほどきを行うのは、女性の師匠の役割であり、男性の演奏家が稽古をつける相手は、プロフェッショナルとなることを目指す弟子のみであって、手ほどきの段階に着手す

ることはなかった。多くの演奏家の芸談のなかで記述される稽古は、こうした男性演奏家によるものであり、手ほどきを行う師匠の稽古の詳細な記録は残されていない。しかし、教養として広まり認知されるに至った背景には、歌舞伎公演や演奏活動の中心から離れた、街の師匠の存在が伝承において重要であったことは明らかである。

聞き取り調査の結果から導き出した女性の師匠による子どもを対象とした手ほどきの稽古の特徴は、①稽古を行う時間や稽古場が子どもたちの生活に密着したかたちであること、②一回の稽古は短いフレーズであること、③師匠の示す手本をひたすら模倣を繰り返すことによって学ぶこと、稽古の場に参加し聴いて覚える、見て覚えることを重視することで④学習者が自ら学習の段階設定をすることの4点であった。これらは、日本音楽や芸道の学習全般に見られる特徴であり、幼児期の学習の発達的な特性に即して、その必然性が裏付けられるものである。長唄を学習することが教養として認知されていた一因には、このような稽古の特徴があるのではないだろうか。子どもの学習の特性に根ざしたかたちで、芸事を習得することで、その過程で正統的周辺参加的に行儀作法の習得やお濠い会などハレの行事を体験する。生活の上で必要な文化的な素養を身につけられるものとして認知されていたのではないかと考えられる。こうした長唄及び日本音楽の稽古に対する学習観が、その発展や伝承を支えてきたのは事実であるし、また同時に日本音楽を学ぶこと自体の意義の再考にあたって非常に重要な観点であるといえる。行儀作法を身につけることや、特別な世界を経験することが、日本音楽の学習の中には必然として含まれるのである。それをもふくめたかたちで存在するものが日本音楽であり、その世界に潜入することが学習において必須なこととなっている。世界に潜入することが必須であることはすなわち、最初から完成された「わざ」への接触が約束されていると言ってよい。

正統的に周辺のなやり方で参加できるということは、新参者が円熟した実践の場に広くアクセスできることを意味している。それと同時に、生産面での周辺性は、仕事に対する時間、労力、および責任について、十全的参加者に対するよりも低いレベルの要求を課している。⁶⁹

⁶⁹ Lave J,&Wenger E, *Situated Learning Legitimate peripheral participation*(Cambridge University Press),p110.

稽古を始めたかなり初期の段階で完成された「わざ」に触れることが可能なため、憧れを抱き模倣をする学習の道筋に導かれるのである。かといって当初から完璧な模倣を達成することを求められはしない。模倣をする学習に参加することで習得してゆく様々なことをつみ重ねて、「わざ」の完成に向かうのである。こうした学習の仕方自体が、文化的な意味の習得を併せ持った体験であると考えられる。文化特有の意味の理解を獲得する体験としても、日本音楽を学ぶことを位置付けることができる。例えば、今回素材として用いた三番叟物の祝儀的・祝禱的側面には、豊穰の祈りや、国土安穩祈願などの儀礼的な意味合いが含まれている。歌詞や節回し、間のなかに含まれる日本語独特の感性と、三番叟物の成立の文化背景は切り離せない。これは日本人であるから日本音楽を学ぶことが重要であるということを超えて、日本の中で培われてきた言語、音に対する感覚的理解そのものを体験することに意義を見出すものである。そしてこれは日本音楽であるとか、祝禱曲であるといった認識を持って取り組むことを必須としていない。最初から特定の文化や風習を学ぶことを目的として学習を位置付けることをせずとも、稽古への参加は直接的な理解を可能にする体験といえる。

かくして私たちは状況的学習を、意味を獲得する参加の軌道の中で捉える。この軌道はそれ自体が社会的実践に埋め込まれていなければならない。⁷⁰

実践における子どもたちの様子を振り返って考えてみたい。子どもたちは、師匠の手本を聴き、それを「善いもの」として認めることで憧れの対象を模倣する稽古の段階に入ってくる。促されるでもなく自分が脱いだ靴を揃える、正座をするなど稽古をする空間を整える子どもたち。彼らは、師匠の手本と対峙した際に、その全体像のもつ「場の相応しさ」を察知して、それに向かって周囲を整えようと動いたのである。手本の模倣を繰り返すうちに、「わざ」の詳細を掴み取る過程には、自らの身体についてのイメージや、物語も含めた師匠の手本の世界観を想像することが強く作用している。師匠の全体像と詳細とを往還的に見ることで、自分なりの「とうとうたらしさ」に行き着くのである。そして、そのイメージの言語化を通して他者

⁷⁰ Lave J,&Wenger E, *Situated Learning Legitimate peripheral participation*(Cambridge University Press),p121.

と共有、共同することでより表現を洗練させる過程へと入る。これらすべては日本音楽の稽古に含まれた学びであると同時に、表現を共有し共同することは集団での稽古ならではの学習と言える。相手と自分のイメージを重ね合わせること、実際に声を出すことなどを通して子どもが確立する「わざ」に、表現の育ちの可能性を見ることができる。それは、あくまで実践の時点では検証が困難なことであるが、「わざ」の獲得の過程に含まれる数多くの学びは、子どもの意味世界の構築にとって意義深い経験であろうことは想像に難くない。古から連綿と受け継がれ我々の日常に深く結びついている日本音楽を遊びのなかに取り入れた稽古の体験を通して、子どもたちは自らの身体を駆使した表現を手にいれるのである。自らの身を置く世界のなかで培われてきた表現を習得することによって、子どもの中に文化的な豊かさの広がりをもたらすことが、幼児期に日本音楽を学習することの意義であると本論では結論づける。

引用・参考文献　・　初出一覧

引用・参考文献

【事典】

岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修『発達心理学辞典』、1995年、ミネルヴァ書房。

平野健次・上参郷祐康・蒲生郷昭監修『日本音楽大事典』、1992年、平凡社。

早稲田大学坪内博士記念演劇博物館『演劇百科大事典』、1990年、平凡社。

日本国語大辞典第二版編集委員会『日本国語大辞典第二版』2001年、小学館。

【和書】

生田久美子『「わざ」から知る』、コレクション認知科学6、東京大学出版会、1987年。

生田久美子・北村勝朗編『わざ言語-感覚の共有を通しての「学び」へ』、慶應義塾大学出版、2011年。

岩宮眞一郎『CDでわかる 音楽の科学』、ナツメ社、2009年。

小川容子、今川恭子『音楽する子どもたちをつかまえない 実験研究者とフィールドワーカーの対話』、ふくろう出版、2008年。

河邊貴子『保育記録の機能と役割-保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言』聖公会出版、2013年。

喜田川守貞著、宇佐美英機校訂『近世風俗志（守貞謄稿）』（三）岩波書店、1999年。

稀音家義丸編『長唄資料その三 根岸集』非売品、1995年。

稀音家義丸著『長唄雑綴』新潮社、2000年。

小島美子監修『日本の伝統講座 音楽』淡交社、2008年。

佐藤郁哉『フィールドワークの技法 問いを育てる、仮説をきたえる』、新曜社、2002年。

ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加-』佐伯胖訳、産業図書株式会社、1993年。

柴山まこと『子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで』、2006年、新曜社。

世阿弥『風姿花伝』観世宗節写本（室町時代中期）、岩波書店、1991年。

関容子『中村勘三郎楽屋ばなし』文藝春秋、1987年。

田中悠美子・野川美穂子・配川美加『まるごと三味線の本』、青弓社、2009年。

東洋音楽学会編『東洋音楽選書四 能の囃子事』、東洋音楽学会、音楽之友社、1990年。

日本音声言語医学会編『新編 声の検査法』医歯薬出版株式会社、2009年。

野波健彦・板良敷 敏監修『新保育シリーズ 保育内容 表現』、光生館、2009年。

福島真人編『身体の構築学：社会的学習過程としての身体技法』、未発選書第2巻、ひつじ書房、1995年。

古澤頼雄・斎藤こずゑ・都筑学編、日本発達心理学会監修『心理学・倫理ガイドブック－リサーチと臨床』、有斐閣、2000年。

町田嘉章編『長唄浄観』、邦楽社、1948年。

町田博三編『長唄稽古手引草』扶桑社、1923年。

町田佳聲・植田隆之助『現代邦楽名鑑 長唄編』邦楽と舞踊出版部、1966年。

文部科学省『平成20年告示小学校学習指導要領』

文部科学省『平成20年告示幼稚園教育要領』

文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年。

吉住慈恭『私の履歴書』、日本経済新聞社、1971年。

【洋書】

Lave, Jean. & Wenger, Etienne.

Situated Learning Legitimate peripheral participation (Cambridge University Press), 1991.

【論文・雑誌等】

石橋健一郎「歌舞伎の三番叟」、『芸能 1月号』、第32巻第1号、桜楓社、1993年、19～25頁。

伊野義博「日本音楽のカリキュラム構築にむけて～日本人の認識法や音楽的感觉によるアプローチ～」、『新潟大学教育人間科学部紀要』、第9巻第1号人文・社会科学編、2006年、87～99頁。

伊野義博「小学校における日本の伝統的な歌唱の授業プラン～長唄手ほどき曲「蟲の聲」を教材として～」、『新潟大学教育人間科学部紀要』、第1巻第1号人文・社会科学編、2008年、83～97頁。

伊野義博「中学校における日本の伝統的な歌唱の授業プラン～長唄「橋弁慶」を教材として～」、『新潟大学教育人間科学部紀要』、第3巻第1号人文・社会科学編、2010年、83～103頁。

伊野義博・相馬直子「中学校音楽家における日本の伝統音楽の系統的学習～能、長唄、文楽の授業実践例」、『新潟大学教育人間科学部紀要』、第7巻第1号人文・社会科学編、2013年、101～125頁。

今川恭子・志民一成・村上康子・石川眞佐江・長谷川慎・木村充子・大沼覚子・鹿倉由衣・小佐川心子「聴く・ふれる・声でかかわる・文化と出会う—幼児の経験と芸術表現とを結ぶ実践の検討—」、日本音楽教育学会『音楽教育学』第41巻第2号、2011年、76～81頁。

井本トシミ・岡田桂子・嶋田由美「ことば遊びから狂言『蝸牛』へ—語ることから拡がる保育の総合的な表現活動—」、『和歌山大学教育学部紀要人文科学』第61集、2011年、107～112頁。

榎本由喜雄「「翁」と「三番叟」」、『月刊文化財 1月号』、文化財保護委員会、1968年、22～28頁。

神蔵幸子・長谷川真由「日本の伝統音楽の保育内容への導入と展開」、『洗足論叢』第42号、2013年、187～196頁。

稀音家淨観「三世杵屋正次郎 近世長唄名人譚の五」、『演劇界』、第五巻第一号、昭和二十二年一・二月号、演劇出版社、1947年。

倉田喜弘「明治長唄界の主流と反主流」、『歌謡研究』第23号、1979年。

坂井康子「日本語を歌うリズム-子どものつくりうた、わらべうたと義太夫の引きのばし」、『神戸大学発達科学研究紀要 第11巻第2号』、2004年、377～387頁。

坂井康子「幼児の音声表現における歌唱様発声」、『甲南女子大学 研究紀要第44号 人間科学編』、2008年、29～36頁。

坂井康子・岡林典子・山根直人・志村洋子「喃語のリズムの変化-生後8ヶ月,12ヶ月,17ヶ月の音声の比較から」、『甲南女子大学 研究紀要第48号 人間科学編』、2012年 43～52頁。

坂井康子・岡林典子・山根直人・志村洋子「乳幼児の音声表現のリズムと抑揚」、『甲南女子大学 研究紀要第49号 人間科学編』、2013年、41～48頁。

鹿倉由衣「長唄の稽古文化の構造-資料分析と聞き取り調査を通して-」、2011年、東京藝術大学修士論文。

鹿倉由衣・大沼覚子「長唄を用いたワークショップの実践と子どもたちの学び」『保育の実践と研究』17巻2号、2012年、52～55頁。(嶋田由美・志民一成・大沼覚子・鹿倉由衣・中野圭祐・今川恭子「表現の育ちにおいて型や技術を学ぶことの意義」、2012年、4～57頁。)

志民一成、本多佐保美、山田美由紀、森下華代、椎名尚子「附属学校と連携した日本伝統音楽の指導法および教材の開発-長唄《新曲浦島》の中学生への指導を例に-」、『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 No.19』、2011、19～25頁。

志民一成、本多佐保美、山田美由紀、松下成輝、齊藤昇、平野直孝「日本伝統音楽の指導法および教材の開発-附属学校および地域の公立学校における長唄《雨の四季》の指導実践を例に-」、『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 No.20』、2012年、309～313頁。

志民一成、山田美由紀、本多佐保美「長唄《勸進帳》の授業における中学生の声の評価の試み-大学生と長唄演奏家の評価の比較を通して-」、『静岡大学教育学部附属教育総合実践センター紀要』No.24、2015年、53～59頁。

嶋田由美・志民一成・大沼覚子・鹿倉由衣・中野圭祐・今川恭子「表現の育ちにおいて型や技術を学ぶことの意義」、『保育の実践と研究』、スペース新社保育研究室、第17巻第2号、2012年、44～57頁。

周東美材「書物のなかの令嬢—『趣味大観』にみる昭和初期東京における音楽—」、『東京音楽大学研究紀要 第35集』、2011年、57～78頁。

塚原康子「戦前の東京における「邦楽」『日本文化の連続性と非連続性 1920年-1970年』、2005年、435～472頁。

塚原康子「明治末期の京橋区の音楽空間—『明治41年東京市市勢調査職業別現在人口表』浅草区・日本橋区・京橋区の比較から」『銀座文化研究』9、2006年、45～41頁。

中山一郎・柳田益造「データベース：『日本語を歌・唄・謡う』—共通詞を用いた歌唱法データベースとそれを用いた分析例—」、『情報処理学会シンポジウムシリーズ Vol.2006, No.17 人文科学とコンピューターシンポジウム論文集 文化情報学のパースペクティブ—デジタルアーカイブへの新地平—』2006年、393～400頁。

畑玲子（1991）「幼児音楽教育における伝統音楽の位置」『聖和大学論集』第19号、9～16頁。

村田恵美子・瀬野哲裕・岡部美保子「ナザレ幼稚園のコーナー保育（その三）— 伝統芸能をナザレ幼稚園のコーナー保育に導入する試み—」『日本保育学会大会研究論文集』第54号、2001年、902～903頁。

村上理恵子、澤田篤子「児童における日本音楽の旋律の需要の様相—謡曲「船弁慶」の場合（第2報）—」、『大阪教育大学紀要 第V部門 第47巻 第1号』、1998年、153～164頁。

茂手木潔子「近代日本音楽資料集（I）長唄歌曲審議委員会発行『長唄定本歌詞集』について」東京音楽大学研究紀要、1979年。

茂手木繁子「邦楽の三番叟」、『芸能 1月号』、第32巻第1号、桜楓社、1993年、26～33頁。

山折哲雄「能を考える六「翁」はどこから来るか」、『観世』第79巻第9号、檜書店、2012年、28～31頁。

山折哲雄「能を考える五「翁」とは誰か」、『観世』第79巻第8号、檜書店、2012年、36～40頁。

【楽譜】

幸堂得知《春遊》法木書店、1924年。
中内蝶二《手ほどき新曲》法木書店、1924年。
唄本 昭和初期

【絵画】

歌川豊国画『見立福人子寶富根』
歌川國輝画『子供音曲さらいの図』 青山学院女子短期大学蔵

【初出一覧】

大沼覚子・鹿倉由衣・木村充子「子どもの表現と日本の伝統音楽②—模倣による学習に関する考察—」『日本保育学会第65回大会発表論文集』、2012年、354頁。

大沼覚子・鹿倉由衣・木村充子「子どもの表現と日本の伝統音楽③—模倣場面における拍の捉え方に着目して—」『日本音楽教育学会第43回大会プログラム』、2012年、75頁。

小川実加子・鹿倉由衣・長井覚子「子どもの表現と日本の伝統音楽⑤—囃子を題材とした実践の報告—」『日本音楽教育学会第44回大会プログラム』、2013年、102頁。

鹿倉由衣・大沼覚子・木村充子「子どもの表現と日本の伝統音楽①—長唄を題材とした実践の報告—」『日本保育学会第65回大会発表論文集』、2012年、353頁。

鹿倉由衣・長井覚子「子どもの表現と日本の伝統音楽⑥—声に着目して—」『日本保育学会第67回大会発表要旨集』、2014年、177頁。

【ソフトウェア】

PRAAT: Paul BoersmaDavid Weenink 公式ホームページ <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

「非定常音質評価システム (DIN 45631A1 準拠)」キャテック社 2015.

謝辞

本論文の執筆に当たり、ご指導いただきました、佐野靖先生（東京藝術大学大学院音楽研究科音楽文化学音楽教育研究室）、山下薫子先生（東京藝術大学大学院音楽研究科音楽文化学音楽教育研究室）、塚原康子先生（東京藝術大学大学院音楽研究科音楽文化学音楽学研究室）、杉本和寛先生（東京藝術大学大学院音楽文化学音楽文芸研究室）、今川恭子先生（聖心女子大学）、藤江康彦先生（東京大学）、岡田猛先生（東京大学）、今井康雄先生（日本女子大学）、茂呂雄二先生（筑波大学）に深く御礼申し上げます。特に、主任指導教員の佐野靖先生には修士論文執筆当時から大変お世話になりました。甚だ未熟ではございますが、先生方の細やかなご指導のおかげをもちまして本論文を完成することができました。

修士課程修了時から 6 年間の東京藝術大学音楽教育研究室のゼミでの切磋琢磨は、さまざまな立場の学生の皆様と再び共に学び、共に育つというかけがえのない経験となりました。育てていただいた仲間たちに心より感謝いたします。

高校生の頃より長唄三味線のご指導を頂きました藤原睦子先生（東京藝術大学名誉教授）、三浦正義先生、亡くなられた浅見文子先生には、長唄の真髄と囃に対する心も含めて多くのことを教えていただきました。また、小島直文先生（東京藝術大学邦楽科）、味見純先生（東京藝術大学邦楽科）には修士課程より実技のご指導を頂き、大変お世話になりました。

修士論文の頃より、聞き取り調査にご協力いただきました長唄、長唄三味線方の諸先生方、アマチュアの皆様には感謝してもしきれません。また、長期間のフィールドワークとしての保育参加をご快諾いただきました、幼稚園、保育園の、子ども園の先生方、保護者の方々、そして子ども達に、尽きぬ感謝の念でいっぱいです。子ども達と過ごす時間は、私の研究の出発点です。日本音楽と子どもの出会いを支えること、その価値を追求してゆくことが、私の人生を通しての研究の目標です。

その他、筆者を暖かく見守って下さいました多くの先生方、諸先輩方、研究室の皆様、お一人おひとり名前を挙げることはできませんでしたが、皆様に心から感謝申し上げます。

最後になりましたが、全力でサポートしてくれた家族、辛い闘病生活においても常に応援してくれた亡き父に、心からの愛と感謝をささげます。

平成 27 年 10 月 30 日

鹿倉 由衣