

諸民族の音楽指導における教材選択の視点

—東アジア、東南アジアを中心に—

A Perspective on Choosing the Teaching Materials in Lessons of Ethnic Music: Focusing on East Asia and Southeast Asia

八 木 正 一*

磯 田 三津子**

田 中 健 次***

【キーワード】音楽科 諸民族の音楽 教材選択 授業構成

はじめに

音楽科における歌唱教材・鑑賞教材は、欧米の音楽を中心としたきわめて限られた国、民族のものとなっている。そうした教材の学習のすきまを縫うように諸民族の音楽が教材化されている。その諸民族の音楽の学習には大きな問題もある。そのひとつについて、教育内容構成にかかわって次のように述べたことがある。

「言葉の適不適はさておき、いわば観光パンフレットの教育内容構成とでもいうべき問題がそれである。インドネシアはケチャやガムラン、韓国はカヤグム、ブラジルはサンバといったような形で、広く知られているその国や民族の音楽をステレオタイプ的に取り上げ、内容構成を行うといった問題がそれである。諸民族の音楽として取り上げられている教材群は、『音楽駆け足お国巡り』といった構成になっているといっても言い過ぎではない。こうした観光パンフレットの教育内容構成をどう克服するかが、諸民族の音楽指導、異文化における音楽の学習の再構築へ向けて具体的な課題になるとわれわれは考えている」（八木他,2014,p.4）

この文章は、別の観点から言えば、無数に存在する諸民族の音楽からどのような視点で教材を選択すればよいかという研究が十分でないことについての指摘として読むこともできる。

音楽の授業における諸民族の音楽の教材選択は、当然のことではあるが、選択する主体、つまり私たち日本人の側の論理に沿って行われる。もちろんそれ自体否定されることではない。しかし、これが教材選択の観光パンフレット化をもたらすひとつの要因となっていることもまた事実ではないだろうか。

そうしたこれまでの論理を「内からの視点」とすれば、一方で「外からの視点」も想定しうることになる。本論では、これまでほとんど提起されてこなかった「外からの視点」で教材選択を考える道すじを示すこととした。その視

点とは、他の文化圏にある国の人たちは、日本人にどのような音楽を体験してほしいと考えているかをふまえるという視点である。

ところで、グローバル化の進展に伴い、わが国においても地域で暮らす外国人は増加の傾向にある。まだまだ先のことだと考えられていた多文化的状況はすでに現実のものとなってきていると認識せざるをえない状況である。つまり、これは諸民族の音楽教材選択にあたって、多文化的な視点を設定する必要があるということを示唆するものである。先の「外からの視点」もこの点に関連している。

こうした状況をもふまえて、諸民族の音楽の教材を再構成するための視点を検討するのが本論の目的である。具体的には、①多文化教育の視点をどう取り入れるか、②諸外国、諸民族の立場をふまえた教材選択の視点という二つの視点から、実際の教材を例示してみることにした。

今回は東アジア、東南アジアの場合を例にすることとした。現在の在留外国人の中では、東アジア、東南アジアの人々が多いという理由によっている。

1. わが国の多文化的状況

日本は、外国人の受け入れについては、諸外国に比べて多いとは言えない。たとえば他民族国家と呼ばれるアメリカなどと比較してみると、その状況はよくわかる。

とは言え、日本で暮らす在留外国人は、90年代から右肩上がりに増え始めた。1991年122万人、1995年136万人、2000年169万人、2005年201万人と増え、2007年にピークの222万人に達した。その後少し減少しているが、2013末には、約207万人が日本に在留していることになる。

また2013年末の在留外国人を主な国別にまとめてみると次ページ表1のようになる。その他のところでは、ベトナム、台湾の増加が目立っている。

こうしてみると、わが国の在留外国人は、東アジア、東南アジア及びわが国とかわりの深い南米の人々が多い

* 埼玉大学教育学部音楽教育講座

** 埼玉大学教育学部学校教育臨床講座

*** 茨城大学教育学部音楽教育講座

ということになる。

ところで、わが国に暮らす外国人として、外国人留学生もあげておかなければならない。2011年現在で、外国人留学生は138,075人となっている。国別に見ると、多い順から中国、韓国、台湾、ベトナム、マレーシア、タイ、インドネシアとなり、ここでも東アジア、東南アジア諸国がその多くを占めていることになる。

表1 2013年在留外国人国別一覧表

国	人口
中国	648,980
韓国・朝鮮	519,737
フィリピン	209,137
ブラジル	181,268
アメリカ	49,979
ペルー	48,580
その他	408,764
計	2,066,445

(<http://www2.ttcn.ne.jp/honkawa/1180.html> より作成)

さらに、都道府県別に在留外国人を見てみよう。在留外国人5万人以上の都道府県は次のようになっている。

東京	38.2万人	愛知	22.2万人
大阪	21.2万人	奈良	16.4万人
埼玉	11.5万人	千葉	10.5万人
岐阜	5.7万人	茨城	5.5万人
京都	5.3万人	三重	5.2万人

(<http://www2.ttcn.ne.jp/honkawa/7350.html>より作成)

関東圏、近畿圏、中京圏に在留外国人が集中していることがわかる。

上にも述べたが、人口に占める在留外国人の日本の比率は決して高くない。総人口に占める外国人（移民）の割合が15パーセントを超えるスウェーデン等の先進国に比べると、日本は2パーセントに満たない状況である。しかし、今後、一層の高齢化に伴い労働力人口として外国人の占める割合はこれまで以上のペースで増えていくはずである。それも、東アジア、東南アジアを中心とする構造は変わらないであろう。こうした中、東アジアや東南アジアの人々を中心とした多文化的教育の必要性はますます高まっていくものと思われる。

2. 諸民族音楽指導と多文化的視点

そのような多文化的な状況の中で、学校音楽についても、

多文化的な視点をもった教育を行わざるを得ないと認識する必要がある。

では、多文化的視点とはどのようなものであろうか。

この分野で先進的な取り組みを続けてきたアメリカの状況を振り返ることで、多文化的視点について簡単にまとめてみたい。

アメリカの音楽教師は、1970年代の初頭より、国内で暮らすさまざまな民族や人種の音楽を教材とした授業実践を展開してきた。そのきっかけとなったのは、1950年代から1960年代にかけて展開された公民権運動である。公民権運動は教育にも影響を及ぼした。音楽教育における公民権運動以降の最初の取り組みは、1967年に開催されたタングルウッド・シンポジウム（the Tanglewood Symposium）である。このシンポジウムでは、米国の人種、民族の多様性を取り入れた音楽教育カリキュラムを構成することの必要性が叫ばれた。

しかし、それはすぐに実現するわけではなかった。多様な音楽の学習が進められるようになったのは、1970年代に入って、アメリカの音楽教育者による研究・実践団体であるMENC（Music Educators National Conference、現在の名称はNational Association for Music Education）の中にアフリカ系の指揮者、作曲者、音楽教師によって構成された「マイノリティに関する委員会」（Minority Concerns CommissionのちにMulticultural Awareness Commissionと名称を変更）を設置してからのことである。「マイノリティに関する委員会」は、ヨーロッパ系によって構成されたMENCの執行部の人種・民族構成を改革した。その結果として、西洋クラシック音楽中心のカリキュラムに、アフリカ系をはじめとする多様な民族や人種の音楽が取り入れられるようになったのである。「マイノリティに関する委員会」の成果の一つは、「MENCアフターマティブ・アクション政策宣言」を明らかにしたことである。そこでは、以下のことが宣言された^{注1}。

学習計画の作成や、教育的な活動をする際、我々の国家を構成している様々な民族個々の、そしてそれぞれの民族の音楽を取り入れるための努力をする。つまり、この考え方は、我々の社会の多文化的現実を反映させるのである。

この宣言以降、アメリカの音楽教育では、国家の民族、人種の状況をふまえ、多様な音楽を取り入れたカリキュラム改革を行うようになった。こうした音楽を学習する目的について、キャンベルとアンダーソンは、世界とアメリカの伝統について理解することであると述べている（Anderson and Campbell, 2011, p.1）。まず、音楽を通して世界のさまざまな人々の暮らしや文化を学ぶことは、これからのグローバル社会を生きる子どもたちにとっては、大切な準

準備段階である。一方、アメリカの多様な音楽を学習することは、国家の共通の利益に向けて、お互いを理解し、協働するためのパートナーとなるための一つの手がかりとして重要である（Anderson and Campbell, 2011, p. 2）。このように、アメリカの音楽教育研究者は、多様な人種や民族の音楽を学ぶことが世界と米国国内の人々への理解を深めるために意味があると考えている。

このことは、アメリカに限ったことではない。日本の子どもたちも、グローバル化するこれからの世界において、他の国の人々に対する理解を深め、彼らに対する共感性を高めることが求められている。前項でみた通り、日本には、多くの外国にルーツのある人々が暮らしている。近年、日本の学校においても、外国の子どもたちと一緒に学ぶことはまれなことではなくなってきた。こうした状況において、日本人と外国にルーツのある子どもたちがより良きパートナーとなり、協働することのできる教室の文化を創造することが大切である。その際、お互いの文化を知り、相互理解を深めるための一つの入り口として音楽を用いることができる。

それでは、実際に世界や国内の多様な音楽を教材としたとき、どのようなことに注意して実践すればよいのであろうか。パールは、多様な音楽、特に歌唱教材を用いた音楽授業におけるルールを八つにまとめている（Parr, C. 2006, pp. 34-37）。それぞれの内容は、表「多様な歌を教える際の八つのルール」にまとめた。

表2 多様な歌を教える際の八つのルール

1	文化と関連付ける: その歌をうっているネイティブの人たちから、音楽、言語、文化的なコンテキストについての情報を得る。
2	一つの音楽様式に焦点を当てる: 複数の歌をいっぺんに学ぶのではなく、一つの国や民族の音楽に焦点を当て、じっくりと学ぶ。
3	幅広く聴く: 一つの楽曲について、いくつかの演奏を聴く。
4	コンテキストを提供する: 歌詞の意味、伝統的パフォーマンスについて、歌に付随する動きについてなど、歌の背景にある情報を演奏者が共有し、それを聴衆にも伝える。
5	真実性の高い楽譜を探す: 五線譜に記されている伝統音楽も多い。複数の楽譜を見て真実性の高いものを選ぶ。
6	言語を学ぶ: できるだけ正しい発音、抑揚、アクセントなどで歌う。
7	本来の方法で歌を学ぶ: 伝統的に用いられている方法で歌を学ぶ。
8	新たな指導方法を用いる: これまでの用いていた指導法ではなく、それぞれの伝統文化に適した新たな指導法を用いて教える。
*Parr Clayton, "Eight Simple Roles for Singing Multicultural Music," <i>Music Educators Journal</i> 93, no.1, (2006) 34-37を基に作成した。	

パールが示した八つのルールの中の1「文化と関連付ける」2「コンテキストを提供する」6「言語を学ぶ」7「本来の方法で歌を学ぶ」は、歌の背景にある文化について深く学ぶこと、そして伝統の真実性を追求した歌唱表現をするための視点であると考えることができる。2「一つの音楽様式に焦点を当てる」3「幅広く聴く」8「新たな指導法

を用いる」では、真実性を追求した表現のために、その音楽についてどのように教材研究し、指導を行うべきであるのかについての指摘である。これらの視点は、日本の学校においても有効である。

3. 東アジア、東南アジアの教材選択とその例

われわれは別稿において、諸民族の音楽の学習を組織する際の基本的視点次のようにまとめた。（八木・磯田,2013,p.20）

①異なる文化圏において、現在、どのような音楽活動が営まれているのか

②それは、その文化の過去やその文化を取り巻く世界とどう関係をしているのか

③そこに、それらとの相互作用がどのように生起し、現在の音楽活動に結果することになっているのか

④そして、私たち日本人は、それとどうかわり、そこからお互いをパートナーとして新しい音楽やコミュニケーションを生み出す可能性はないのか

冒頭にも述べたように、現在の教材選択の視点あるいは教育内容構成の視点のひとつは、その民族や国に特徴的な音楽をステレオタイプのにとりあげ、いわば観光パンフレットの教材を選択するというものである。これについては、すでに別稿でも問題点として指摘したところである。

翻って考えてみよう。民族音楽に限らず世界には、教材となる可能性をもった音楽はいわば無数に存在する。そうした音楽から教材としてある音楽を選択する際の視点の確立は、未だ解決されていない大きな課題と言えよう。もちろん、教材が教育内容との関連、対応関係において選択されることは大前提ではある。しかし、教育内容との関連、対応という視点はあまりにも大きすぎる。実際には、ある教育内容との関連という文脈においても、なおそれに対応する教材は無数に存在するということになる。

では、諸民族の音楽の場合、実際にはどのような視点で教材が選択されているのであろうか。先に「観光パンフレットの」だと述べたが、これは言い換えれば、音楽学研究成果として、ある民族ある国家の音楽の典型として認められているものの中から、子どもたちの発達段階に沿って選択する視点だということになる。子どもたちの発達段階に沿っての選択とは、いわば教材の具体性（理解しやすいか、操作が可能か）を考慮していることに他ならない。

こうした視点にはどのようなことが欠けているのであろうか。

もともと諸民族の音楽の学習の目的は、相互の文化理解にある。相互の文化理解には、上の諸民族の音楽学習組織の視点としても整理しているように、お互いをパートナーして認識し、新しい音楽的コミュニケーションを生み出すような理解が大きな意味を持つ。この点については、別稿で、文化相対主義の克服といった文脈で整理を行ってきた。

そうした理解を目指すとき、異なる文化圏で実際に生活している人々の思いといったものを教材選択の視点にすることが重要ではないかと私たちは考えている。つまり、わが国の立場ではなく、たとえば異なる文化圏で実際に暮らす人々が、日本の子どもたちに歌ってほしい、観賞してほしいと思っている音楽を教材化するという視点から、教材を選択するといったことが重要になると考えている。つまり、これが冒頭に述べた「外からの視点」である。これは、先に紹介した「多様な歌を教える際の八つのルール」の1. 文化と関連付ける－ネイティブの人から情報を得る、に通じる視点といえることができる。

「外からの視点」は唐突のように見えるかもしれないが、実際の異文化交流の中では一般的とも言えるものである。

【教材例 タイ王国】

教材名 「象さん」 (歌唱教材) (小学校高学年)
教材について

敬虔な仏教国であるタイ王国は、古くから仏教に関係して伝承された歌が多々存在する。しかしタイ王国で誰もが知り、そして未来にわたって伝えたい歌ということでは〈ロイカトーン（ロウソク祭り）の歌〉と〈象さん〉である。二曲とも、タイ国民ならばだれもが愛唱できる曲である。もとより二曲とも作詞、作曲家は不明なので、日本的な表現を用いれば「古謡」に相当する。

象は、タイ王国では信仰の対象でもあり、労働力でもあり、人々にとって親しみやすい動物である。タイ語で歌われるのが一般的であるが、タイ王国ではこれを英訳して歌うことで英語教育でも用いている。ヨナ抜き音階で書かれている。

歌詞対訳 「ゾウさん ゾウさんは体が大きいな お鼻が長くて象牙があって、耳も大きくて尻尾も長いよ」

音源 you tube 等で「Thai elephant song」「chaang」で検索が可能である。

ช้าง

ช้าง ช้าง ช้าง น้อง เคย เห็น ช้าง หรือ เปล่า ช้าง มัน ตัว โต ไม่

เบา จ - มูก ยาว ยาว เรียก ว่า งวง มี เขี้ยว ได้ งวง เรียก ว่า งา

มี หู มี ตา หาง ยาว

【教材例 マレーシア】

教材「プトラ・プトリ（若者たち）」（鑑賞教材）（中学校）

教材について

マレーシアは四民族（マレー系、中華系、インド系、ネイティブ系）で構成される多民族国家である。これら四民族の伝統や文化、生活習慣が異なるため、表層的にはともかく底流ではひとつの国で別民族が同居しているというのが実情である。そのため、国家指針として「マレー民族の融合」が云われる一方、音楽教育の場においては四民族のどの音楽を扱うかということが常に問題になる。すなわち特定の民族の歌が他の民族と共通していないからである。そのような現状のなかで、1960年代に〈プトラ・プトリ（若者たち）〉という歌が生まれた。ジミー・ボイル（Jimmy Boyle）という作曲家がマレー民族の共通の歌として提供したものである。この曲は合唱大会等で多民族が集合したときにならず歌われる曲であり、マレー人の誇りの音楽だという人もいる。多民族国家が「共通の音楽」をもつ必要性、それは音楽を通してひとつの民族になろうとする、そこに音楽が果たす役割を考える意味深い鑑賞曲となる。なお曲は、完全な西洋ポップスであるが、このことは四民族のそれぞれの伝承的な音楽から切り離されているからこそ、「共通の音楽」となりえたのだろう。

歌詞対訳（部分訳）「若者は国の成功なり 団結一致力を結束し君たちに民族の希望を託し 志を固めるべく」

Putera Puteri

Moderato with feeling

(冒頭部のみ提示)

【教材例 中国】

教材 〈茉莉花（マツリカ）〉 （小学校高学年 歌唱、鑑賞）

教材について

日本の音楽の教科書でも、中国の代表曲として取りあげられているので、児童にとっても親しみやすい曲である。茉莉花（マツリカ）は日本名で花のジャスミンのことである。

もちろんこの曲は中国の民謡の中でも、特に広く流布し愛唱されている。作者は不明であるが、清朝には歌われていたという。日本にも江戸時代にはすでにこの歌は伝わっていた。プッチーニのオペラでもこのメロディがつかわれ、近年では北京オリンピックの表彰式の音楽としても用いられた。ヨナ抜き音階である。


本来の歌詞の意味を知って、中国語独特の発音を聴き、また、この曲からオペラ「トゥーランドット」を鑑賞することも、さらに曲の印象や理解を子供たちに与えることとなる。

歌詞対訳

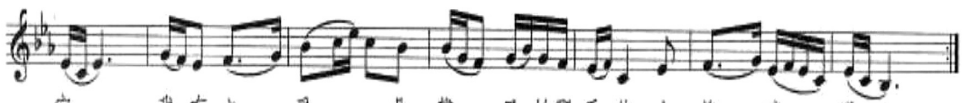
「きれいな茉莉花 庭中に咲いたどの花もその香りにはかなわない
摘んで 飾りたいけど 叱られるかも きれいな茉莉花
雪よりも白い茉莉花 摘んで飾りたいけど 笑われるかも
きれいな茉莉花 庭中に咲いたどの花も その美しさにはかなわない
摘んで飾りたいけど 来年咲かなくなるかも」

茉 莉 花


江苏民歌



1. 好 一朵茉莉花, 好 一朵茉莉花, 满园 花 草 香也香不过
2. 好 一朵茉莉花, 好 一朵茉莉花, 茉莉 花 开 雪也白不过
3. 好 一朵茉莉花, 好 一朵茉莉花, 满园 花 开 比也比不过



它: 我 有 心 采 一 朵 戴, 又 怕 那 看 花 人 将 我 骂。
它: 我 有 心 采 一 朵 戴, 又 怕 旁 人 笑 话。
它: 我 有 心 采 一 朵 戴, 又 怕 来 年 不 发 芽。



我 有 心 采 一 朵 戴, 又 怕 来 年 不 发 芽。

【教材例 フィリピン】

教材 「バーハイ・クボ」 (歌唱教材) (小学校)

「バーハイ・クボ (Bahay Kubo)」は、フィリピンでは誰もが知っている子どもの歌である。タガログ語で「バーハイ (Bahay)」は家、「クボ (Kubo)」は小さなというという意味である。タイトルを直訳すると「小さな家」である。日本でこの歌は、「ニッパやしの小屋」と呼ばれている。「ニッパやしの小屋」とは、ココナツの葉の屋根の小さな家のことである。家の畑にピーナツ、ナス、サント豆など、色々な野菜がなっているという歌詞で、様々な野菜が登場するのが特徴である。

「バーハイ・クボ (Bahay Kubo)」、4分の3拍子の歌である。4分の3拍子は、フィリピンの人々にとってとても身近ななじみのある拍子である。フィリピンのバンプーダンスとして知られているティニクリンは、もともと畑で豊作を祈る民衆のダンスであった。こうした民衆のダンスにおいても4分の3拍子が用いられている。フィリピンの子どもたちは、小さなころから4分の3拍子の歌に親しんでいるのである。

歌詞対訳

ニッパやしの小屋 たとえ小さくても そこのやさいはしんせんだ
カブ、なすび、まめ、ピーナツ サヤインゲン、サントマメ、リママメ
ヒョウタン、へちま、うり、かぼちゃ そしてまだある ダイコンにからしな
タマネギ、トマト、ニンニク、しょうが まわりにはたくさんのごま
楽譜と歌詞については、次に掲載されている。

ピナツボ復興むさしのネット・山田信男・出口雅子（2002）『フィリピンと出会おう』、国土社、pp.58-59.

バーハイ・クボ

伝承童謡

パ ハイ ク ボ カ ヒツ ムン ティ アン ハ
ドール バトー ラ ウ ボッカラ バ サ アッ チャ

ラー マン ドー オン アイ サ リ サ リ シンカ
カ メイ ロン バ ラバ ノス ムス タ サ シ ブ

マース アッ タ ローン シガ リ リヤス アッ マ ニ シ -
ヤス カ マー ティス バ ワン アッ ル - ヤ サ バ

1.
タウ バー タウ - バタ ニー クン
リ ギッ リ

2.
ギッ アイ マ ラ ミン リン ガー

【教材例 台湾】

教材名 雨夜花 （鑑賞教材）（中学校2，3年生対象）（作詞 周添旺 作曲 鄧雨賢）

教材について

この教材は、台湾でもっともポピュラーな曲である。大人から子どもまで知らない者はいないとも言ってよい音楽であり、台湾を代表する歌だと言われる。航空会社のBGMにも使用されたり、道教の葬式でも歌われることがある。

ここでは鑑賞教材として提示した。哀愁のあるメロディーに、台湾の歴史を重ねてうたうという人もいるようだ。

日本の音階（ヨナ抜き長音階）とも共通する音階であり、日本音楽との比較をしながら音階の学習にも使える。

音源については、you tube等で「雨夜花」で検索が可能である。また、歌詞についても検索が可能である

雨夜花

おわりに

本稿で提示した視点と同様の視点で、教材が副教材として使用されている例は実際には多いと考えることができる。今後、そうした情報が蓄積され、交流され多くの教材を共通の財産にすることが重要であろう。

先に、いくつかの教材の例を提示した。すでに述べたように、今回の教材化は、パールの八つのルール of 1 にも関連して視点で行った。しかし、教材についての、音楽、言語、文化的なコンテキストについての情報が必ずしも十分であったとは言えない。本稿で例示したものをパイロットプランとして位置づけ、コンテキストに関する情報の充実、さらには、パールの八つのルールをふまえながら、さらなる教材化とそれによる授業づくりを目指すことを課題としたい。

なお、本稿は、2 を磯田が、その他をおもに田中、八木が担当した。

引用・参考文献

1. Anderson, W. M. and Campbell, P. S. "Teaching Music from a Multicultural Perspective," in *Multicultural Perspectives in Music Education*, 3rd ed., ed. William M. Anderson & Patricia Shehan Campbell (Lanham,

Maryland : R&L Education, 2011), 1-6.

2. Parr Clayton, "Eight Simple Roles for Singing Multicultural Music," *Music Educators Journal* 93, no.1, (2006) 34-37.
3. ピナツボ復興むさしのネット・山田信男・出口雅子(2002)『フィリピンと出会おう』、国土社、pp.58-59.
4. 八木正一・磯田三津子・川村有美・田中健次「民族音楽指導の基本的視点と授業構成—台湾音楽の場合を中心に」『埼玉大学紀要（教育学部）』第63巻第2号,埼玉大学教育学, (2014) ,pp.1-10
5. 八木正一・磯田三津子「音楽科における異文化理解の実践の系譜と課題」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No.12,埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター, (2013) ,pp.15-22

注

1. Music Educators National Conference Affirmative Action Policy Statement. Meeting of July 1 and 2, 1974. the National Executive Board of the Music Educations National Conference, 1974.