The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	知的障害のある青年達の音楽行為 : 曲づくり・歌づくりの事例分析による
Author(s)	下出, 美智子
Citation	大阪大学, 2010, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/1082
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

知的障害のある青年達の音楽行為

－曲づくり・歌づくりの事例分析による－

大阪大学大学院文学研究科
2009 年度博士学位申請論文

下出美智子

Musical Expression of Youths with Mental Retardation

－ Through an Analysis of the Music Making Process －

A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doctor of Literature

BY

SHIMODE Michiko

OSAKA UNIVERSITY
Graduate School of Letters

Osaka, December 2009

知的障害のある青年達の音楽行為

－曲づくり・歌づくりの事例分析による－

目　次

序章

1　研究動機 ---------- p.1
2　研究の目的 ---------- p.1
3　研究の方法 ---------- p.2
4　知的障害者とは ---------- p.6
5　先行研究 ---------- p.11
6　論文の基本構成 ---------- p.14
7　人権に対する配慮 ---------- p.16

第１章　絵本『ころころころ』を題材とする曲づくりの諸事例

第１節　曲づくりを行う青年達 ---------- p.20
第２節　曲づくりの概要 ---------- p.20
第３節　曲づくりの諸事例 ---------- p.22
第４節　考察 ---------- p.39

第２章　音楽行為にみられる言葉と音楽（曲）との関わり

－擬音語・擬態語を素材として－

第１節　曲づくりに連なる言葉 ---------- p.43
第２節　曲づくりの概要 ---------- p.43
第３節　曲づくりの諸事例 ---------- p.45
第４節　考察 ---------- p.55

第３章　音楽行為にみられる言葉と音楽（歌）との関わり

－自分達が作った詩を素材として－

第１節　歌づくりに連なる言葉 ---------- p.57
第２節　歌づくりの概要 ---------- p.57

第３節　歌づくりの諸事例 ---------- p.59
第４節　考察 ---------- p.69

第４章　音楽行為におけるイメージの働き
－童話『雪渡り』の詩を素材として－
第１節　イメージの現れとしての発話 ---------- p.71
第２節　曲づくりの概要 ---------- p.72
第３節　曲づくりの諸事例 ---------- p.73
第４節　考察 ---------- p.82

第５章　知的障害のある青年達の音楽行為における独自性
－身体性と言語性－
第１節　音楽行為における身体の作用 ---------- p.85
第２節　音楽行為における言語の作用 ---------- p.87

参考文献 ---------- p.90
初出一覧 ---------- p96.
謝辞 ---------- p.97
論文要旨/ Summary ---------- p.98

序 章

1　研究動機

この研究は知的障害のある青年達を対象とした養護学校（現在は特別支援学校）の、音楽教育の現状に対する疑問から始まった。楽しく歌ったり踊ったりするレクリエーションであったり、青年達は大人の巧みな演奏の中に音や踊りを混ぜて参加するだけであったり、あるいは、発表会での出来映えを気にして教師が一方的に技術を教え込んだりする、という授業が行われていたりもする。また、言葉や運動諸機能の能力を高める手段としてのみ音楽が用いられる場合もある。音楽教育において感性や感情を育む教育が疎かにされてきたということである。

では、知的障害のある青年達の音楽教育はどうあるべきか。感性を通して音やリズムを掴み、そこで生み出される感情内容を感じ取り、音声や身体の動きや音（楽器等）を媒体に作品を形づくる活動を通して、個性的で創造的に生きる意欲を培う教育が求められる。

一方、情報過多で効率優先の現代社会において、障害のある青年達は自分が何にどう感じているのか、そして、何をしたいのか等を確かめたり試してみたりする場が持ちにくくなっている。また、自分を表現する方法が分からずパニックに陥ったり、周囲から与えられるままの存在になったりすることすらある。

このような現状において表現活動の持つ意味は大きい。自己の内面にあるものを、音や言葉や身体や色彩等の表現媒体を通して形づくり、そこで自己認識や自己実現を行い、今、正に「私がそこに存在する」という実感を持つことができるからである。

そこで筆者は、勤務していたある大学の附属養護学校（知的障害のある児童・生徒を対象）の高等部に在籍する、16歳から18歳までの青年達に、自分の自由な発想で表現できると思われる「創作ミュージカル」の活動を構想し、実施した。1990年から1992年までのことである。この実践が本研究の準備としての先行実践となった。ミュージカルでは、青年達は言葉や身体の動きや音楽等の媒体と関わって、まるで本来の自分に巡り会ったかのように生き生きと表現した。筆者はそこで生み出される音楽が躍動的で個性に溢れていることに驚いた。

では、彼らは一体どのような音楽行為を展開しているのか、また展開し得るのか。ややもすれば否定的に捉えられる彼等の単純で素朴な音楽行為のどこに、人を感動させる面白さがあるのか。このような問題について追求したいと考えた。

2　研究の目的

本研究の目的は、養護学校高等部に在籍する16歳から18歳までの青年男女を対象とした、

自由な「曲づくり」と「歌づくり」の事例分析を通して、知的障害のある青年達がどのように音楽に関わっていくのかを探ることである。

具体的には以下の４つの視点から分析・考察を行う。

①知的障害のある青年達は一体どのような音楽行為を展開するのか、また、展開し得るのか。

②知的障害のある青年達が自己の内にあるものを表現する際に、身近にある言語が表現媒体としてどう機能し、曲（楽器による作品）や歌を生み出すのか。

③知的障害のある青年達が音楽表現を行う際に、内面のイメージがどう働いているのか。また、そのイメージと所産としての作品との間には、どのような関連が見られるのか。

④知的障害のある青年達の音楽行為には健常と言われる青年達には見えにくい、しかし、奇異や異常という意味ではない独特の面白さがある。彼等の音楽行為のそのような独自性がどこにあるのか。

この研究は障害と音楽との結び付きを探ろうとか、福祉的な観点から障害のある人の音楽行為を美化しようとするものではない。現在に生きる様々な人々の中で、とりわけ知的障害のある青年達が、学校の授業という社会的に整えられた環境の中ではあるが、何らかの制約や抑制から解き放たれたとき、個としての自発的な音楽をいかに出してくるのか、彼らの音楽行為の本質に目を向けて、描き出すことを目的としている。

３　研究の方法

研究の方法は事例分析に中心を置く。先行実践のときと同じ養護学校高等部の、比較的知的障害が軽度な青年男女（社会生活年齢は７歳程度から13歳程度まで）を対象に、筆者独自の曲づくりと歌づくの活動を構想し実施した。1993年から2001年までのことである。その活動過程を２台から３台の録画機器（八ミリビデオカメラ）で、個々の青年と個々のグループについて詳細に録画した。録画機器の操作は大学生を中心に筆者と養護学校の教員が行った。

この研究は上記の期間全体にわたって行われたが、本論文ではとりわけ1993年に行った「『ころころころ』の絵本から曲を作る」活動、1996年に行った「擬音語・擬態語から曲を作る」活動、1996年に行った「自分達で作った詩に歌を作る」活動、2000年に行った「既成の詩から曲を作る」活動を取り上げる[1]。その中から曲づくりや歌づくりの発想や手法に特徴があり、自らの言葉や自らの身体や音（楽器）等の媒体と意識的・無意識的に関わって、意欲的に表現を行ったとみられる15名の青年男女を抽出する。そして、個々の活動記録を筆録し、その記録をそれぞれの研究目的に沿って分析・考察する。

(1) 曲づくり・歌づくりとは

授業分析を行うために曲づくりと歌づくりの活動を構想した。

曲づくりとは[2]、本論文では楽器音を中心として、その使い方や組織の仕方を試行錯誤しながら、即興で自分なりの発想を生かしたまとまりのある音楽作品に作り上げていく活動、と定義する。つまり、自らの表現欲求を掘り起こし、現実化し、発展させていく活動である。

歌づくりとは、自分達が作った詩（短い文章）に自由に旋律を付ける活動である。

音楽行為の諸相を見る方法として、曲づくりと歌づくりを分析対象としたのは、これらは音を自由に操作する活動なので、決められたことを行うのとは違って、内面と音楽との相互作用が成立しやすいことや、そこで音楽的思考や感覚や音の操作が目に見える形で現れてくるので、彼等の音楽行為の全体的な姿が捉えられる、と考えたからである。

実際の活動は青年達の実態を考えて以下のように計画した。

曲づくりは音を鳴らすことを中心とするが、言葉や身体の動き等の、音以外の媒体と結び付けて展開できるようにした。

曲づくりと歌づくりの素材を、五感を通して対象が知覚できる絵本や、日常慣れ親しんでいる言語（人の名前、擬音語・擬態語、日常の話し言葉、短い詩、童話）や、身近にある自然音（身体の音、竹等）に求めた。

楽器は扱いやすく、しかも、青年達の欲求を満たすと考えられる打楽器（簡易打楽器やドラム類や、竹を材料とした音具等）を中心に、ピアノ、弦楽器（キンダーハープ、ギター、ダブルベース等）、リコーダー（ソプラノ、アルト、テナー）、邦楽器（琴、鼓、締め太鼓等）を準備し、自由に使えるように手の届くところに置いた。

活動場所として、運動量や活動人数が多い場合は学校の体育館、互いの音や声が確認できる位置関係を考えた活動では音楽室（兼サロン）や教室等、暑い夏の日は風通しの良い木陰、学校行事等で発表する場合は体育館の舞台を使うことにした。

指導は、個としての自発的な表現を引き出すために、学校という意図的に仕組まれた教育の場ではあるが、許容的、且つ、受容的に行う。特に、青年達の音楽行為がどんなに素朴で断片的なものであっても、また、音楽としては意外に感じる表現であっても、すべて肯定的に受け入れることにした。

次に活動の詳細について説明する。

１つの活動は第１学期（４月から７月まで）を中心に、５回から９回程度まで行った。１回の活動時間は実施した年度や題材によって異なるが、大体60分程度である。授業は筆者が中心になって行い、他に養護学校の音楽科教官が１名ないし２名付いた。

曲づくりは気の合う仲間とのグループ活動とし、そこで作品を１つ作ることにした。仲間同士で支え合ったり、コミュニケーションを成立させたりすることで活動が楽しく活発になる、と考えたからである。但し、歌づくりは個人で行った。

表現に関する指示は一切、行わなかった。筆者（教師）の役割は授業の進行役である。「〇〇をしましょう」、「こんな風に鳴らして下さい」、「〇〇をしてはいけません」等という、表現に関する言葉は一切掛けなかった。活動が停滞している場合に限って、行動を引き出すために、「何を表したいの」「どんな音を鳴らしたいの」と声を掛けたぐらいで、あとは自由にさせた。

毎回の演奏開始時や演奏終了時には、「どんな風に鳴らしたの」「何を表現したの」と尋ねて、自分が音で行っている行為を意識化させた。

また、友達の感想を聞く時間を設けたり、自由に楽器を鳴らして「楽器でどんなことができるのか」と、音を探求したりする時間も設けた。

このような曲づくりと歌づくりを構想するにあたって、20世紀を代表するドイツの作曲家で音楽教育家でもある、カール・オルフの(Carl Orff 1895-1982)の音楽教育を参考にした。

(2)カール・オルフ(Carl Orff)の音楽教育

カール・オルフの音楽教育について説明する。

オルフは、「エレメンタールな音楽（elementare Musik)」という、独自の概念に基づいた音楽教育を提唱している。そして、「エレメンタールな音楽は音楽のみではなく、動き、ダンス、言葉と結び付いていて、人を聴き手としてではなく、共演者として包含する音楽である。それは精神以前のもので、大きな形式や構成を持たず、小さな並列形式、オスティナート、小さなロンド形式をもたらす。エレメンタールな音楽は、あくまでも大地に根ざした、自然で身体的で誰にでも習得、体験可能な、子供にふさわしい音楽である」と述べている[(3)]。

Was ist weiterhin elementare Musik? Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muss, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine grosse Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäss.

それは子どもが育まれた自然や風土や言語や生活等、子どもの魂の深淵から音楽を引き出そうとする教育である。

ここでは音楽行動の本来的性質に依拠した活動、つまり、音のみを使うのではなく、言葉や身体の動きが本有的に結び付いている音楽を素材として即興を行い、そこで創造性を培うことをねらいとする。また、子どもの普段の遊びから活動を出発させ、それを音楽的

なものへと系統的に発展させていく方法がとられる。

では実際、どのような活動が行われているのか、オルフ自身が制作に関わった映像、《Music for Children》と《Das Orff Institut》[4]を通して見てみる。

《Music for Children》の映像では、最初に、５歳か６歳ぐらいの子どもが昔から伝わるお手合わせをして遊んでいる姿が紹介されている。唱えている言葉に意味はないが、韻を踏んでいて響きが面白い。そこには話し言葉の自然な抑揚やリズムを生かした、言葉と手拍子による小さな音楽が生まれている。

Eene Beene Suppra Heene ／ Diefe Dafe Domine ・／ Ecker Brosse Kaiser Noke ／ Zinke

手　手　手　手　手　手　手　手　手　手　手　手

Zanke Draus・/

手　手

次に、子ども達が“Ringel, Ringel Reiha”という、広くドイツに広まっている遊戯歌を歌いながら踊り、打楽器（木琴や鉄琴やウッドブロック等）を鳴らしている様子が写し出される。ここでも歌と輪舞と楽器音が一つになった音楽が生まれている。

更に、《Das Orff Institut》の映像を見ると、日常の光景を短い言葉（解説ではわらべ歌と紹介している）で表し、その言葉を音楽の素材として表現を作り出している。７歳か８歳ぐらいの子どもが、「ビリーが草原に座っている。蝸牛さん、仕立屋さん、餌を食べている。指鳴らし、ハッタンカップ」、と拍の流れの中で唱えながら、膝打ちや手拍子、ジャンプや足拍子を行っているのである。

Billi auf der Wiesen sitzen ／ Hat ein' Schneck' ein Schneider fressen ／ schnapp・hattam kapp・

膝　膝　膝　膝　膝　膝　膝　膝　手(ジャンプ)　足　足

映像の中の子ども達は嬉しそうな表情を浮かべて音を鳴らし歌い動作を行っている。その映像を見て、子ども本来の生命力を解放した、生き生きした音楽が生まれているという印象を受けた。

筆者はオルフの音楽教育の理念と言うより、次の1)から4)として記す、オルフの音楽へのアプローチの仕方を適用して、筆者独自の曲づくりと歌づくりを考案した。

1)言葉と動きと音楽を一体とした表現を扱う。

表現手段を音だけに限定しないことは、興味関心が様々な青年達に対応できるという実践上の利点がある。また、それが知的障害のある青年達の音楽行為の自然な姿であるとも考えられる。

2)言葉、特に、擬音語・擬態語や日常の話し言葉を曲づくりの材料とする。

これらの言葉にはリズムや抑揚が自然に備わっていて、それ自体で音楽的素材になる。また、青年達も普段からこれらの言葉に馴染んでいるので、ある程度自由に使いこなせる。

3)即興表現を重視する。

子どもが即興で音を鳴らし歌い踊るというオルフの活動は、筆者が考えている曲づくりに相当する。即興では、青年達は音楽の技術的な面から解放されて自己を発揮できるであろうし、内界と表現との相互作用も成立しやすいと考えた。

4)普段の遊びから音楽教育を出発させる。

遊びから活動を出発させることによって、学校の授業という抵抗から青年達を解放することができるし、また、遊び（例えば、ボール遊びや絵本で遊ぶ）の中にある動きやリズムが、音楽的なものへ発展していく過程が見えると考えた。

4　知的障害者とは

研究対象となった知的障害者とは、どのような障害や特性を持つ人なのであろうか。(1)障害の捉え方、(2)知的障害とは何か、という２点から概観する。

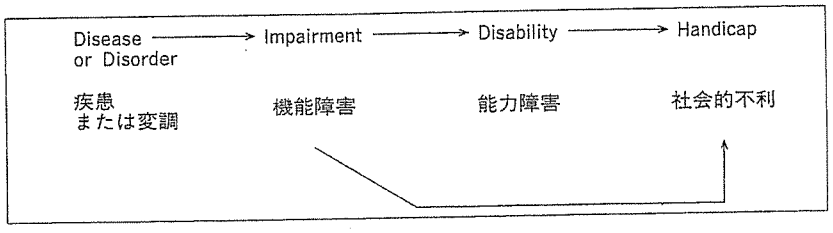
(1)障害の捉え方

「障害」とは何か。「障害」という言葉を辞書（広辞苑）で調べると「さわり。妨げ。じゃま」と記されている。英語（GENIUS 英和辞典）では「〔心身〕の障害」は disorder（心身機能の異常や不調）、handicap（身体障害。不利益）、disability（病気などで能力を欠く）等と表され、その意味は様々である。障害について一言で定義することは難しい。

国連の専門機関である WHO（世界保健機構）が「障害」の概念を規定しているので、見てみることにする。

WHO（世界保健機構）は1980年に国際障害分類（International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps; ICIDH）の試案（1993年以降は「試案」という表現は削除）を発表し、障害とは何かを検討してその概念的モデルを提示した。ここでは図１の国際障害分類1980 年版）[5]に示すように、障害を疾患または変調（Disease or Disorder）→機能障害（Impairment）→能力障害（Disability）→社会的不利（Handicap）という構造で分類し、「疾病による心身の変調から障害が発生し、その障害はまず＜機能障害＞が起こり、そこから＜能力障害＞、＜社会的不利＞へとつながっていく」[6]という関連になっている。

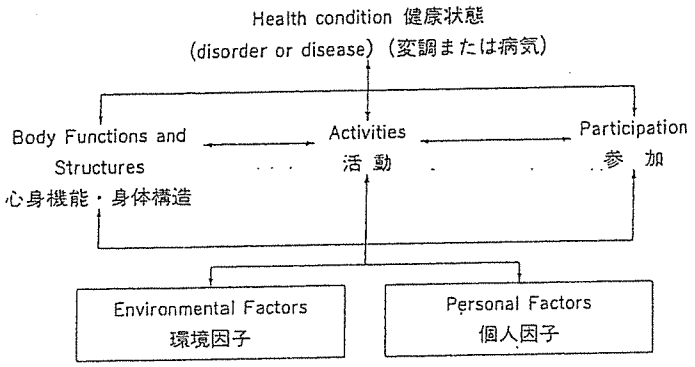
図１ WHO の国際障害分類



この概念は障害があることは病気であり、社会に適応していくためには障害のある状況からの回復や治療が必要であるという、「障害」にのみ着目した内容になっている。

そのことに対して反省がなされ、2002年には障害に対する負のイメージの払拭や人権の立場から、『国際生活機能分類—国際障害分類改定版(International Classification of Functioning, Disability and Health; ICF)』が新たに発表された。図2に記すように、「《障害》という表現を《健康状態》という表現で示している。その《健康状態》を《心身機能・構造》、《活動》、《参加》と3次元で表し、それぞれが相互に作用しており、また環境因子や個人因子といった背景因子を重視している」[7]。

図2国際障害分類改定版



ここでは環境を含む人間同士の関係に目を向けた内容となっている。障害者個人の行動を改善するのではなく、障害を軽減させるために環境整備を行ったり、周囲の人々の障害に対する見方を変化させたり、あるいは、障害者自身が自分に自信と尊厳を持って生きる、というようなことが重視されている[8]。

つまり、障害の見方や捉え方は社会の人々や環境のあり方と深く関わっているということである。

このような障害の捉え方の変化の背景には、ノーマライゼーション(normalization)の概念の普及や、「障害者の権利宣言(1975年12月9日に第30回国連総会で採択)」等の、障害者観の時代的変遷が関わっている。

「ノーマライゼーション」の概念とは、「障害者が他の市民と同様に社会の一員として種々の分野の活動に参加することができ、すべての人がノーマルな生活が送られる社会にしていこう」[9]とする考え方である。この言葉を最初に生み出したのは、デンマークの社会省行政官であったニルス・エリック・バンク・ミケルセン(Niels Erik Bank-Mikkelsen 1919-1990)で、彼は「ノーマライゼーション」という言葉と思想をはじめて盛り込んだ、デンマークの「1959年法」を成立させている。

また、「障害者の権利宣言」には「障害者はその人間としての尊厳が尊重される生まれながらの権利を有する」[10]という内容が盛り込まれていて、「障害のある人の権利に対しての明確な意識化」[11]が主張されている。我が国ではこの「障害者の権利宣言」が採択さ

れた12月９日を、「障害者の日」にしている。

このような障害者施策の取り組みは、1983年の「国連・障害者の10年」、更に、2002年の「アジア太平洋障害者の10年」へと引き継がれていく。

障害者施策の動向は、我が国で1993年（平成10年）に制定された「障害者基本法」に見られるように、権利の宣言から「障害者の自立及び社会参加の支援」[12]へと、主張が変化してきている。更に、2005年（平成17年）には障害者運動の深化を受けて、障害者の自立支援推進を図る「障害者自立支援法」が施行されるのである。

障害のある児童・生徒の教育においても同様で、我が国のこれまでの教育の在り方では充分でないとして、「特別の指導を特別の場」で行う「特殊教育」から、「障害のある児童・生徒等の視点に立って、一人一人のニーズを把握し必要な支援を行う」という「特別支援教育」への転換を図っている。そのために、「教育、福祉、医療、労働等が一体となった相談支援体制を整備し、乳幼児期から学校卒業にわたって（略）、相談と支援を行うことが必要である」としている[13]。

つまり、障害者観の国際的動向を踏まえて、障害のある児童・生徒の学習や発達を、個人のニーズに応じてこれまで以上に充分、保証しようとする改革がなされているのである。

(2)知的障害とは何か

次に、「知的障害」について、①知的障害の定義、②知的障害の原因、 ③知的障害の程度、④知能の発達的特徴、⑤知的障害者の心理的特性、という側面から概観する。

①知的障害の定義

我が国で現在「知的障害」と言われている用語は、以前は「精神薄弱」という用語が使われていた。しかし、「精神薄弱」という用語は人格全般に問題を有するかのような響きがあり、誤解や偏見を生じ安いという批判がなされ、問題視されていた。日本精神薄弱者福祉連盟は用語問題についての検討を重ね、1993年の11月に「精神薄弱」に代わる用語を「知的発達障害」または、それを簡略化して「知的障害とする」と決定した。1999年４月からは精神薄弱者福祉法や障害者基本法等、すべての法律上の表記が「精神薄弱」から「知的障害」に変更された[14]。

では、「知的障害」とはどのような障害なのであろうか。我が国では「知的障害」の法令上の一般的な定義、また、教育や福祉や医療の分野に共通した定義は存在しない。そこで、障害児教育等を専門とする研究者の中野善達の見解と、文部科学省特別支援教育科が2002年（平成14年）に知的障害の概要として出した内容を紹介する。

中野は次の３つの条件が揃っている場合を「知的障害」とする。「第１に知的機能が明らかに平均より低いこと、第２に適応行動に障害があること、第３にこれらが18歳までに現れることである。(略) 知的に明らかに低いとは、個別知能検査で平均より２ SD (Standard

Deviation 標準偏差）以上低い、IQ で言えばおおよそ70以下を言う。（略）適応行動の障害とは（略）、乳幼児期では感覚運動機能、意志の伝達能力、身辺処理能力、社会性等の発達、児童期・青年前期では学業に関する能力、金銭や時間感覚、自己統制力、社会的相互関係に関する能力の発達、成人期では（略）職業と社会的責任の遂行能力が評価の対象となる。知的障害は測定知能と適応行動の双方の障害が18歳以前に発現した場合をいうのであり、知的発達の遅れのみでは知的障害とはいわない（略）。」[15]

また、文部科学省特別支援教育課から平成 14 年 6 月に出された、「就学指導の手引き」においては、

知的障害とは、「発達期に起こり、知的機能の発達に明らかな遅れがあり、適応行動の困難性を伴う状態」をいう。「発達期に起こり」とは、発達期（一般的には18歳以下）以降のけがや加齢による知的機能の低下による知的機能の障害とは区別されることを意味している。知的機能は認知や言語などにかかわる機能であり、「知的機能の発達に明らかな遅れがあり」とは、精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に同年齢の子どもの平均的水準より、明らかに遅れがあることを意味している。適応行動は、「他人との意志の交換」「日常生活や社会生活」「安全」「仕事」「余暇利用」等に関する機能として考えられ、「適応行動の困難性を伴う状態」とは、適応行動がその年齢で一般的に要求される状態までに至っておらず、全体的な発達の遅れとして現れていることを意味している[16]。

と述べている。

この他に、世界の知的障害者の教育や福祉に大きな影響力を持つものとして、アメリカ精神遅滞学会（American Association on Mental Retardation: AAMR）や WHO の定義がある[17]。

以上見てきたように、定義には分野や組織や学会等によっても理念的な背景が異なるため、若干の相違はあるが大きな違いはない。また、定義そのものも「障害の捉え方」の項目で述べたように、その時代の要請に応え修正が加えられていく現状がある。

そのような状況において、本論では知的障害とは、中野善達の定義と文部科学省特別支援教育課が出してきた見解を併せ持つものとして捉える。

②知的障害の原因

中野によれば、知的障害の原因として、生理的要因、病理的要因、心理・社会的要因に分類する考えがよく用いられていると言う。

生理的要因とは、知能レベル規定にかかわる多くの遺伝子の組み合わせが、知的障害に相当する低い知能を引き起こす場合である。病理的要因として遺伝要因（ダウン症候群に見られるような染色体異常や、フェニールケトン尿症等の先天代謝異常等）や、外的要因（個体発生の過程で脳を障害する感染・中毒・外傷等の要因）がある。心理・社会的要因として知能の発達にかかわる様々な学習刺激の質と量が乏しかったり、不適切である場合、知的発達が遅れ知的障害をもたらすことがある、と中野は言っている[18]。

③知的障害の程度

知的障害の程度は知的能力（知能テスト等）や適応行動能力（社会生活能力検査等）[19]の両面から把握できる。しかし、これらの測定数値は一生の間を通じて不変なものではなく、環境や情緒的な要因によってもテスト結果は影響を受けるし、知能テストの結果と社会生活能力検査の結果が必ずしも一致するとは限らない。そのために、これらの検査結果は障害の程度を分類する単なる指標であり、絶対的なものではない。

中野は2005年にアメリカ精神医学会（APA American Psychiatric Association）から出された精神疾患診断マニュアル第Ⅳ版（DSM-Ⅳ-TR Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders）や、1992年に世界保健機構（WHO）の国際疾病分類（ICD-10）から出された「知能遅滞の程度と診断基準」を参考にして、IQ50～70が軽度精神遅滞（軽度知的障害者）、IQ35～50が中度精神遅滞（中度知的障害者）、IQ20～35が重度精神遅滞（重度知的障害者）、IQ20以下が最重度精神遅滞（最重度知的障害者）と、おおよその分類をしている。

中野作成による、知能遅滞の程度と診断基準の IQ レベル（DSM-Ⅳ-TR, 2005, ICD-10, 1992）を表１として示す[20]。

表１　知能遅滞の程度と診断基準の IQ レベル（DSM-Ⅳ-TR, 2005, ICD-10, 1992）

知能遅滞の程度	DSM-Ⅳの IQ レベル	ICD-10の IQ レベル
軽度精神遅滞	50—55からおよそ70	50から69
中度（中等）精神遅滞	35—40から50—55	35から49
重度精神遅滞	20—25から35—40	20から34
最重度精神遅滞	20—25以下	20未満

④知能の発達的特徴

健常者といわれる人の発達的諸機能は個人によって差はあるが、一定の系統的発達パターンを踏みながら形成されていく。また、発達的機能が開発される順序には一定の筋道がある。例えば、キース・スワンウィック（Keith Swanwick）は、音楽的発達は２才ぐらまでは純粋に感覚的に音素材と関わりを持つ、３歳から７歳ぐらいまでは音楽的なでたらめ弾きやでたらめ歌いが目立つ、８歳から13歳頃になると音楽の慣用的な語法を用いて曲を作ろうとするような、「大人の世界に合わせようとする」欲求によって特徴づけられる、と言う[21]。

知的障害のある人の発達は緩やかで情報の保持能力も弱く、健常者と同じ時期に同じようなことが出来るようになるのは難しい。しかし、基本的には健常者と呼ばれる人達と同じような発達的順序で能力が育つと言われている。つまり、発達の筋道そのものは原則的には同じである。

⑤知的障害者の心理的特性

思考や心理的特性については知的能力によって思考レベルも異なり、また、情緒発達の未成熟や偏り等があって、一言で述べることは難しい。コミュニケーションが苦手、頑固で融通がきかない等とマイナス面が強調されたり、純粋で素直、真面目等と美化されたりすることもある。

筆者が分析対象とした青年達の場合、抽象的・総括的に物事を理解することは難しいが、具体的な事柄であれば筋を追った理解が可能であると思われた。調理実習を行った時のことである。社会生活年齢が10歳程度の安男（仮名）は、ビニール袋に入った「もやし」を袋ごと水につけて洗っていた。包丁を使う場面では刃先を上に向けて切ろうとしていた。しかし、教師が見本を見せると正しくできた。具体的な指導が必要なのである。

5　先行研究

知的障害者の音楽行為に関する研究はどのような状況にあるのだろうか。知的障害者の音楽行為を、「障害者の芸術活動」をも含めた幅広い観点から捉えて、先行研究を概観する。その上で、本論文の独自性がどこにあるのかを考える。

(1) 障害者の芸術活動に関する研究状況

障害者の芸術活動の研究は、主に、①障害者の芸術（音楽）教育[22]、②障害の特性と芸術、③芸術と福祉（アウトサイダー・アート《Outsider Art》やアール・ブリュット《Art Brut》等）等の側面からなされている。

①障害者の芸術（音楽）教育

障害者の音楽教育の研究は音楽的発達に関する研究や、指導法の研究（指導のねらいをどこにおくか。教材の選択をどう行うのか。支援をどう行うか。交流の場をどう設定するか、等）を中心になされている。

前者には、特別支援学級の知的障害児に音楽に運動（手拍子や足ぶみ）を合わせる同期活動をさせて、リズム・パターンの種類によって同期反応がどう違うのか、また、児童個々によって同期の状況はどうかという調査を行って、その上で教材の選択や指導の仕方について検討した斉藤一雄の研究がある[23]。後者には、子どもの発達の視点に立って、「子どもに応じた指導のねらいをどう定めるか」を論じた遠藤恭子の研究[24]等がある。

特に前者は知的障害のある人の音楽行為を見る、という意味で本論文と重なるところがある。しかし、斉藤は演奏上の運動スキルを問題にし、本論文は内面（イメージ等）と関わった表現を見ていく点で、両者は異なる。

②障害の特性と芸術

障害の特性と芸術については、障害のある人が作る音楽や描く絵画に光をあてて、その

芸術の可能性を示唆したり、障害の特性と作品の特徴との関連について論じる研究がある。

代表的なものとして、佐藤慶子の『五感の音楽－音のない音楽への扉－』や、奥平俊六の「自閉症の人はなぜ電車が好きなのか－絵画作品を手がかりに－」をあげることができる。

佐藤は音楽を耳のためにのみあるのではなく、眼でみたり手で触れたりして、五感で感じるものとして捉える。そして、既存の音楽観を見直し、音楽とは何か、音のない世界の音楽とはどういうものか、聾者と聴者が共有できて、しかも音楽として自立し得る音楽とはどういうものか、を追求している[25]。

奥平は自閉症の人が描く絵画作品を手掛かりに、「自閉症の人はなぜ電車がすきなのか」、を論じている[26]。

これらの研究は障害のある人の芸術に光をあてるという意味で、本論文に近いものがある。しかし、対象とする障害の種類等は異なる。

③芸術と福祉（アウトサイダー・アートやアール・ブリュット）

最近、芸術と福祉を結び付け、障害者の芸術活動を社会の中に根づかせようとする運動が活発に展開され、注目を浴びている。

その代表的な研究として、奥平俊六の「コミュニティ・アート美術部門の活動－アウトサイダー・アートをめぐって」[27]や、服部正の「日本の福祉施設と芸術活動の現在－アウトサイダー・アートと障害者アートのはざまで」[28]や「アール・ブリュットと日本」[29]、がある。

奥平は「アウトサイダー・アート－その解釈と公開－」をテーマとして、障害のある人の美術をどう解釈し、それをどう社会に提示していくのかを、現場の実践に携わっている人と共に検討している。

この研究は本論文と研究の対象は美術と音楽というように異なるが、障害のある人の芸術をどう解釈するのか、という点において共通するところがある。

また、服部は「アウトサイダー・アートの出自と現在の位置」について論じている。障害者の芸術活動が注目を浴びる現代において、アウトサイダー・アート等の活動の展開の歴史を知っていることは重要であると考えるので、次に、服部の研究を紹介しておく。

「アウトサイダー・アート」とは、服部によれば、美術学校などで正規の教育を受けていない人が制作した美術作品のことをさす。しかし、作品の多くは知的障害のある人、自閉症やダウン症の人、精神疾患を有する人等、障害者福祉とつながりの深い人達によって制作されたものである。

それは1900年代初頭に精神医学の領域で始まり、1920年代のヨーロッパにおいて、超現実主義者と言われるシュルレアリスト（Surrealist）によって注目された。アウトサイダー

・アートはその時代に評価を得ていた芸術よりも、先鋭的で反体制的なもの、未知の前衛的なものとして捉えられた。フランスの美術家ジャン・デュビュッフェ（Jean Dubuffet 1901-1985）は、このような芸術を「アール・ブリュット（生の芸術）」と名付けた。

現代社会においてアウトサイダー・アートはその出自に反して、社会福祉と深い関係を持つ。1971年の国連による「知的障害者の権利宣言」の採択、1983年の「障害者の10年」の取り組みがあって、障害のある人が社会参加する１つの方法として芸術活動が意識され、彼等の作品への関心が高まった。

日本においてアウトサイダー・アートは、芸術によって福祉を社会化するという目的を持って展開されていった。先駆的な動きとして1955年前後、精神科医の式場隆三郎が知的障害のある貼り絵画家の山下清を世に出した。その目的は福祉の社会化にあった。この時代では作品が芸術的に価値があるかどうか、その良し悪しは問題ではなかった。また、福祉施設にとって芸術は一貫して「教育」の問題でしかなかった。

1990年代に入ると、障害のある人の社会参加が進んだことが契機となって、福祉施設での芸術創作活動が盛んになった。1995年には奈良県の財団法人たんぽぽの家と、日本障害者芸術文化協会（現在のエイブル・アート・ジャパン）が共同で、「エイブル・アート・ムーブメント《able art movement》」という運動を展開し、日本各地で啓発活動等を行った。それは社会福祉的な理念に基づくものであった。

2000年以降、福祉施設での創作活動は一般的になったが、この活動を「美術」と呼ぶことはなく、障害のある人の社会参加を促すことができる創作活動として、「アート」という言葉が用いられた。その中には、手織りの布の製造やカレンダーの原画を描くこと等が含まれ、商品生産の領域に近いものが少なくない。特徴的なことは美術の観点からの評価や批判が存在しないことである。

服部は以上のようにアウトサイダー・アートの出自と現在の位置について述べている。

次に、「アール・ブリュット」の活動についてであるが、これは先述したように、フランスの美術家ジャン・デュビュッフェが生み出した言葉で、「反文化」「反権威主義」「反アカデミー」[30]として構想されたものである。デュビュッフェは、「アール・ブリュット」を、「芸術的教養に毒されていない人々が制作した作品をさすことばだ。（略）作者が自分自身の衝動のみから始め、あらゆる段階においてすべてを自分自身で再発見した、完全に純粋で生の芸術だ」[31]等と定義している。

このような「アール・ブリュット」の活動に対して、服部は、「いわば文化的芸術に対抗するイデオロギーとして構想されたもので、デュビュッフェの審美眼が選んだ作品に基づいて概念を構築するものであり、社会運動ではなく美術運動である」[32]と言う。

以上をまとめると次のようになる。

アウトサイダー・アートは20世紀の初期に精神医学の領域で始まり、未知の前衛的な芸術として捉えられていたが、現代においては社会福祉と深い関係を持って展開されている。一方、アール・ブリュットは社会運動ではなく美術運動として捉えられている。

日本のアウトサーダー・アートは障害者福祉と抱き合わせの活動として展開されているので、美術運動としてのアール・ブリュットとは別のものである、と服部は述べている。

(2) 本研究の特色

以上概観してきたように、障害者の芸術活動に関する研究は、①障害者の芸術（音楽）教育、②障害の特性と芸術、③芸術と福祉（アウトサイダー・アートやアール・ブリュット等）、等の側面に光をあててなされている。但し、②障害の特性と芸術は、③芸術と福祉の研究と重なる部分がある。

本論文は先に述べたように、大きく捉えると上記の①②③のどの研究とも一部重なるところはあるが、このような状況の中で独自性として次の点をあげることができる。

1) 知的障害のある青年達の音楽行為をあるがままに描き出す。そして、彼等の音楽行為の独自性について考察する。

ここでは、学校の授業という社会的に整えられた環境の中ではあるが、知的障害のある青年達が、何らかの抑制や制約から解き放たれたときに出してくる、個としての自発的な表現を見ていく。

2) 充分な観察と、分析対象となった青年達が発する言葉に基づくフィールド研究である。

筆者が知的障害のある青年達に自由な曲づくりと歌づくりの授業を行い、その活動過程を八ミリビデオカメラで詳細に録画した。その記録を筆録する。筆録に際しては、青年達が表そうとしたことを、現れてくる音だけではなく、表情、身振り手振り、身体動作、語られる言葉や発せられるつぶやきなども、できる限り忠実に書き取るよう心がける。その記録を基に、また、筆者が実践の場でつぶさに観察してきたことも含めて、考察する。

つまり、知的障害のある青年達の音楽行為の生の姿を、一貫した観察と考察に基づいて描き出す、という点に特色がある。本研究は教育的な目的から出発したが、知的障害者の理解という福祉的な観点からの研究にとどまるのではなく、彼等の作り出す音楽を知り、それをどう解釈するのかに向けて踏み出す、音楽学的研究に充分つながると考える。

6　論文の基本構成

本論文の基本構成は次の通りである。

第1章　絵本「『ころころころ』を題材とする曲づくりの諸事例」

知的障害のある青達年は一体どのような音楽行為を展開しているのか、また展開し得るのか。諸事例の観察を通して彼等の音楽行為の特徴的な点を言語化して紹介する。

資料として、1993年の5月と6月に、先に述べた養護学校高等部の１年生から３年生（16歳～18歳）までの男女を対象に行った、「『ころころころ』の絵本から曲を作ろう」という活動の記録を用いる。この活動に参加した青年達の中から、言葉や身体の動きや音の使い方に特徴があり、特に意欲的に活動した男女６人を抽出する。そして、１）各自の曲づくりの特徴的な点を記述し、２）その記述結果を基に、彼ら各自が身近にある言語と身体の動きという媒体と関わって、音楽をどう生み出したのかを見ていく。

第２章　「音楽行為にみられる言葉と音楽（曲）との関わり－擬音語・擬態語を素材として－」

第１章では、絵本を素材として音や音楽が生み出される過程をみたが、すでにそこには言葉（擬音語・擬態語やストーリー）の発生も合わせて見られた。そのことを受けて、本章では言葉からの曲づくりに焦点をあてて考察する。

言葉から音楽が発生するあり方として、1)言葉の持つリズムや抑揚から音楽を膨らませていく場合、そして、2)言葉の持つ意味から音楽を膨らませていく場合、の２つが考えられる。本章ではそのうちの1)について、1996年の５月８日から６月17日まで、計10回行った、「擬音語・擬態語から曲を作ろう」という活動の記録を基に検討する。分析の対象として、活動の中で言葉が比較的よく出てリーダーとしても活躍した3名を抽出する。そして、彼ら各自が言葉と音楽とをどう結び付けて曲を生み出したのかを考察する。

第3章「音楽行為にみられる言葉と音楽（歌）との関わり－自分達が作った詩を素材として－」

本章では言葉から音楽が発生するもう１つのあり方として、言葉の持つ意味・内容から音楽を膨らませていく場合についてみていく。ここでは資料として、1996年の9月と10月に計7回行った、「自分達が作った詩から歌を作ろう」という活動の記録を用いる。その中から、特に活発に活動し自分の力で歌を生み出した4名を抽出し、彼ら各自が言葉と旋律をいかに結び付けて歌を生み出したのかを考察する。

第4章「音楽行為におけるイメージの働き－童話『雪渡り』の詩を素材として－」

第１章から第３章までの諸事例において、知的障害のある青年達の多くに、自分の内面に導かれて曲づくりや歌づくりを展開していく姿が観察された。彼等の音楽行為をみていくとき、イメージの作用を抜きに語るわけにはいかない。そのことを受けて、本章では曲づくりを行う過程で起こるイメージの働きについて、それがどのようなものなのかを考察する。資料として、2000年5月と6月に計５回行った、「(既成の）詩に曲を作ろう」という活動の記録を用いる。その中から喜々として活動し、自分の気持ちを言語で豊かに表した２名を抽出する。そして、彼等各自について、イメージとそれに伴って現れてくるパフ

ォーマンスを対応させて、両者の関係を明らかにする。

第５章「知的障害のある青年達の音楽行為の独自性－身体性と言語性－」

第1章から第４章まで論じてきた、知的障害のある青年達の音楽行為には、健常者と呼ばれる青年には見えにくい、しかし、決して奇異や異常な音楽行為という意味ではない、独特の面白さがあった。それは見ている者も一緒に楽しませたり感動させたりしていた。そのような独特の面白さがどこにあるのか。このような観点から、知的障害のある青年達の音楽行為の独自性について、これまでに扱ってきた15事例を基に考察を行う。

7　人権に対する配慮

本論文を作成するにあたっては、障害のある人達の人権に対して、①研究対象となった人達については、基本的には知的障害のある青年という言い方で表す、②実践を行った学校名は明らかにしない、③個人の名前はすべて仮名とする、④個人のプロフィールを記す場合は、その人を理解する上で必要な範囲にとどめる、⑤添付する写真は活動する青年達の様子が伝わり、しかし、個人を特定できないよう、配慮する。

注

(1)他に、1994年には、「人の名前から曲を作ろう」（１月と２月)、「絵本『もけらもけら』から曲を作ろう」（４月から７月まで)、1995年には「春夏秋冬の音楽を作ろう」（４月から７月まで)、1997年には「身体楽器で曲を作ろう」（４月から７月まで)、1999年には、「絵本『おじさんのかさ』から曲を作ろう」（４月から７月まで)、2001年には、「竹の楽器で曲を作ろう」（４月から７月まで）と、「祭りの曲を作ろう」（10月と11月）を行っている。また、1998年には「《ジャングルの太鼓》という曲に動きをつくろう」（４月から７月まで)という活動を行っている。

(2)我が国では平成元年度小学校学習指導要領に、「音楽をつくって表現できるようにする」という項目が、また、平成20年度告示の新学習指導要領に、「音楽づくり」という項目が設けられ、必ず指導するようになっている。特別支援学校の場合は、小・中・高等学校学習指導要領に準ずる扱いである。

また、「音楽づくり」と「曲づくり」とは似た活動であるが、筆者はこのような創作活動においては、感覚やイメージや思考等の内面を特に重視したいと考えたので、「音楽づくり」とは別に「曲づくり」と呼ぶことにする。

(3)Carl Orff　1964　*Das Schulwerk-Rueckblick und Ausblick* Orff- Institut 1963 Jahrbuch. B. Schott's Söhne-Mainz　S.16

(4)《*Music for Children*》:Scripted by Carl Orff, Produced by Neue Kulturfilmgesellschaft Germany,

English version for Canada produced by the National Film Board.

この映像はオルフ自身が台本を作成し、音楽プロデューサーをオルフの弟子でありオルフ教育の生涯の協力者であった、グニルド・ケートマン（Gunild Keetman）がつとめている。音楽活動はMozarteum School of Music（Salzburg, Austria）の生徒達が行っている。Mozarteum とは後に同所にオルフ研究所（Orff-Institut）が設立され、オルフ教育の中心となったところである。映像での音楽活動はオルフの音楽教育を典型的に表すものになっている。

《Das ORFF-INSTITUT》:Manuskript Hermann Regner, Produktion Wilfried Feldhüter, Eine Produktion Bayerischen Rundfunks Studienprogramm.

この映像はオルフの良き理解者で共に教育に携わった、ヘルマン・レグナー（Hermann Regner）が台本を作成している。映像ではオルフ研究所を紹介し、そこで学生が学んでいる姿や、子どもがオルフセミナーのメンバーとして、レッスンを受ける姿を写し出している。

尚、上記二つの映像の作成年月は不明である。しかし、オルフの年表(Orff Carl 1976 *Carl Orff und sein Werk. Dokumentation III,* Verlegt bei Hans Schneider・Tutzing S.283)によると1953年に*《Musik für Kinder》*が作成されたと記述されていることから、これらの映像も同じ頃に作成されたのではないかと思われる。

(5) 図１、図２：佐藤忠「第４章　障害とその心理的影響　Ⅰ　障害と障害者」『老人・障害者の心理－新版介護福祉士養成講座７　第３版－』福祉士養成講座編集委員会編集 2007 中央法規 p. 111

(6)昇地勝人「第Ⅰ部第１節　障害の概念」『障害特性の理解と発達援助－教育・心理・福祉のためのエッセンス－』昇地勝人・欄香代子・長野恵子・吉川昌子編 2002 ナカニシヤ出版 p. 11

(7)昇地勝人 同上 p. 11

(8)障害の捉え方については次の資料も参考にしている。

上田敏『国際生活機能分類 ICF の理解と活用』2009 萌文社 pp. 5-31

厚生労働省ホームページ「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」（日本語版）

<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>

(9)財団法人和歌山県人権啓発センターより出された『人権啓発用語辞典』を参考にしている。<http:// www.weblio.jp/content/2009/07/20>

(10)障害者の権利宣言(国際連合の障害者の権利に関する決議)《United Nations Resolution on the Rights of Disabled Persons》1975年12月９日（第30回国連総会決議3447）

<http://www4.ocn.ne.jp/~yama-kei/3syouken/hourei/syougaisyanokenrisengen.htm ->

(11)昇地勝人 2002 p. 13

(12)障害者基本法「第１章　総則」1993 <http:// www.houko.com/00/01/S45/084.HTM ->

(13)文部科学省の調査研究協力者会議は2003年3月に、「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告をまとめて答申している。
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm -> 「特別支援教育」という用語はこの報告に端を発している。そして、この本文はその報告に基づく。
(14)昇地勝人 2002 p.69 、及び、「厚生省（現在は厚生労働省）障害保険福祉部」から出された、「精神薄弱を改め知的障害に」という資料を参考にしている。
<http://www.jinken-net.com/old/tisiki/kiso/shou/tisiki41.html>
(15)中野善達・守屋國光『老人・障害者の心理改訂版』福村出版 2006 p.103
(16)日本支援教育実践学会監修の『特別支援教育用語集』を参考にしている。
<http ://shok.co.jp/ozaki/words/words/page92.html>
(17)米国精神遅滞協会の第10版『知的障害：定義、分類および支援体系』（American Association on Mental Retardation: AAMR, *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports 10th Edition*）では、「知的障害（原初では精神遅滞と記されている）は、知的機能および適応行動（概念的、社会的および実用的な適応スキルによって表される）の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害である。この能力障害は18歳までに生じる。」と記述している。この定義は米国精神遅滞協会/栗田広、渡辺勘持訳（2004）『知的障害－定義、分類および支援体系－』（日本知的障害福祉連盟）による。
　また、WHO の国際疾病分類第10回改訂版では（WHO, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: ICD-10* ）「精神遅滞は精神の発達停止あるいは発達不全の状態であり、発達期に明らかになる全体的な知能水準に寄与する能力、例えば、認知、言語、運動および社会的能力の障害」と定義している。この定義は WHO/ 融道男、中根充文、小見山実、岡崎祐士、大久保善朗監訳（2006）『ICD-10 精神および行動の障害－臨床記述と診断ガイドライン新訂版－』医学書院 p.236による。
(18)中野善達・守屋國光 2006 pp.103-104
(19)例えば、新版「S-M 社会生活能力検査」は、身辺自立、移動（自分の行きたいところへの移動等）、作業（道具の扱い等）、意志交換、集団参加、自己統制の、6領域から構成されている。
(20)中野善達・守屋國光 2006 p.105
(21)キース・スワンウィック（訳）長島真人他『新しい音楽教育の理論的指標　音楽と心と教育』1998 音楽之友社 p.90
Keith Swanwick《*Music, Mind, and Education*》1988 Routledge London
(22)障害者の芸術教育と言えば音楽教育だけではなく美術教育等も含まれるが、本論文ではテーマと関わって音楽教育についてのみ見ていく。また、障害と音楽については音楽療法も関係するように思うが、これは音楽を用いた治療が目的となり、本論文が追求したいこととは異なるので言及しない。

(23)斉藤一雄「知的障害児における歌唱教材によるリズム同期の分析」『学校音楽教育研究』Vol.12 日本学校音楽教育実践学会 2008 pp.174-183
(24)遠藤恭子「4　子どもに応じた指導のねらいをどう定めるか」『障害児の音楽表現を育てる』日本学校音楽教育実践学会編 2002 pp.36-43
(25)佐藤慶子『五感の音楽－音のない音楽への扉－』2002 株式会社ヤマハミュージックメディア
(26)奥平俊六「自閉症の人はなぜ電車が好きなのか－絵画作品を手がかりとして－」『芸術と福祉－アーティストとしての人間－」藤田治彦編 2009 大阪大学出版会
(27)奥平俊六「コミュニティ・アート美術部門の活動－アウトサイダー・アートをめぐって」《ART AND COMMUNICATION「芸術とコミュニケーションに関する実践的研究」研究報告書》2009 独立行政法人日本学術振興会 人文・社会科学振興プロジェクト研究授業 pp.292-299
(28)服部正「日本の福祉施設と芸術活動の現在－アウトサイダー・アートと障害者アートのはざまで」『芸術と福祉－アーティストとしての人間－」藤田治彦編 2009 大阪大学出版会 pp.241-262
(29)服部正「アール・ブリュットと日本」『アール・ブリュット－パリ、abcd コレクションより－「生命のアートだ」』山本淳夫編集 2009 滋賀県立近代美術館 pp.015-027
(30)同上 p.21
(31)ブリュノ・ドシャルム、バルバラ・シャファージョヴァー「abcdとは」『アール・ブリュット－パリ、abcd コレクションより－「生命のアートだ」』山本淳夫編集 2009 滋賀県立近代美術館 p.009
(32)服部正「アール・ブリュットと日本」2009 p.025

第1章　絵本『ころころころ』を題材とする曲づくりの諸事例

第１節　曲づくりを行う青年達

知的障害のある青年は一体どのような音楽行為を展開するのだろうか。また、展開し得るのか。本章では曲づくりの諸事例の観察を通して、彼等の音楽行為の特徴的な点を言語化して紹介する。

資料として1993年の５月６日から６月28日まで、序論で述べた養護学校高等部で行った「『ころころころ』[1]の絵本から曲を作ろう」、という活動の記録を使用する。ここでは１年生から３年生（16歳～18歳）までの男女が、自発的にAグループ（男子２名）、Bグループ（男女２名）、Cグループ（男子４名）、Dグループ（男子２名、女子３名）、Eグループ（女子３名）、に分かれて曲づくりを行っている。本章では言葉や身体の動きや音の使い方に特徴があり、特に意欲的に活動した、Aグループの義男と秀之、Bグループの佳子と忠男、Cグループの大介、Dグループの友子（名前はいずれも仮名）を抽出する。そして、1)各自の曲づくりの特徴的な点を記述し、2)その記述結果を基に、彼ら各自はいかに言葉と身体の動きと音という媒体を相互に関連づけたのか、という視点から見ていく。

その場合の言葉とは、擬音語・擬態語、表したい内容と関わって発する断片的な言葉やストーリー、演奏中に現れる掛け声等を言う。身体の動きとは、表したい内容に関わって現れてくる身体上の動きで、ここには楽器で音を出す際に出てくる身体の動きや、動作自体で何かの表現媒体となる動きを含む。音とは楽器から出される音響を言う。

以下の事例に共通する事柄として、1)各自のプロフィールは、1993年５月に養護学校が実施した、新版S-M社会生活能力検査の結果によって得られた発達像[2]と筆者の観察によって記す、2)青年達の発話はすべて音声として受け止め平仮名と片仮名で記す、ということがある。

第２節　曲づくりの概要

この活動は1993年の５月６日（第１時）から、５月10日（第２時）、５月14日（第３時）、５月28日（第４時）、５月31日（第５時）、６月７日（第６時）、６月14日（第７時）、６月28日（第８時）まで計８回行った。活動時間は第１時から第４時までは60分程度、第５時から第８時までは40分程度である。

「曲づくり」とは序章で述べたように楽器の音を中心として、即興でまとまりのある音

楽作品に作り上げていく活動である。グループ活動として、それぞれ１つの作品を作ることにした。

活動の展開は次の通りである。

第１時では筆者が『ころころころ』の絵本を読み聞かせた。その後、青年達は自発的にグループを作った。そこで絵本の中から気に入った場面を１枚～２枚選択した。次に、選んだ場面を１人ずつ擬音語・擬態語で表したり、自由に楽器を鳴らしたりした。

第２時から第４時までの前半20分程度は全員で活動した。第２時では絵本の中の色玉になった積もりで自由に身体表現を行った。第３時と第４時ではドッジボール、ピンポン、ゴムボール等の転がる玉で遊んで、その表現の様態を身体で模倣した。

後半40分程度は曲づくりである。ア．先ず、グループに分かれて曲づくりをした。イ．そのあと発表した。発表は、1)表したい場面（絵）を１人ずつ擬音語・擬態等で表現し、2)次にグループで演奏し、3)その後、表したことを１人ずつ言葉や動作等で説明した。但し、時間の都合で1)と3)はどちらか一方になることもあった。ウ．最後に友達の感想を聞いた。

第５時から第８時までは全体活動は行わず曲づくりだけを行った。曲づくりの内容は第７時を除いて、第２時から第８時まで同じである。第７時では１回目の発表を録音して聴き、その後、グループで相談して第２回目の演奏を行った。

活動の展開を表１－１として示す。

表１－１ 活動の展開

活動時間	活　動　内　容
第１時	１．筆者による絵本の読み聞かせ。 ２．グループづくり ３．曲づくり ア．絵本の中から気に入った場面を選択する。 イ．選んだ場面を擬音語・擬態語で表す。 ウ．楽器を自由に鳴らす。
第２時	１．全員で活動 絵本の中の色玉になった積もりで自由に身体表現する。 ２．曲づくり（第７時を除いて、第２時から第８時までは下記の通りである） ア．グループに分かれて曲づくりをする。 イ ．発表する。 1)選択した場面を１人ずつ擬音語・擬態等で表す。. 2)グループで演奏する。 3)表したことを言葉や動作等で説明する。 ウ．友達の感想を聞く。
第３時と第４時	１．全員で活動 転がる玉（ドッジボール、ピンポン、ゴムボール等）で遊び、その表現の様態を身体で模倣する。 ２．曲づくり（第２時に同じ）
第５時と第６時	１．曲づくり
第７時	１．曲づくり１（演奏を録音） ２．曲づくり２
第８時	１．曲づくり

活動は体育館で行った。活動人数(16人)や活動内容からみて音楽室は狭すぎると予想されたからである。

授業は筆者が行い、青年達の指導に養護学校の教員１名が付いた。筆者は曲づくりが停滞している場合に限り、青年達の音楽行動を引き出すために声を掛けたが、あとは好きなようにさせて、青年達が出してくる表現は全面的に受け入れた。

準備物として、絵本『ころころころ』、図形楽譜（絵本を一枚ずつばらばらにしたもの）[3]、転がる玉（ボールやピンポン等）、遊具（坂道や梯子等）、楽器（打楽器《簡易打楽器、ドラム類、オルフ楽器》、ピアノ、弦楽器《ギター、ダブルベース》、リコーダー《ソプラノ、アルト、テナー、バス》）等を用意し、青年達が自由に使える場所に置いた。

図形楽譜（絵本のコピーの縮小版）を次頁に添付する。

第３節　曲づくりの諸事例

ここでは６人の曲づくりを、(1)義男、(2)秀之、(3)佳子、(4)忠男、(5)大介、(6)友子の順に見ていく。

(1) 義男の事例

義男は高等部１年生（16歳）である。ダウン症候群（先天性染色体異常症の一種）による知的障害があり、新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は９歳程度、意志交換は10歳程度、集団参加は８歳程度、自己統制は８歳程度、身辺自立は10歳程度、移動は12歳程度、作業は10歳程度である。また、彼は普段から言葉で自分の内面を表したり、想像を膨らませてお話の世界に浸ることが好きな青年である。

１．曲づくりの展開と分析

義男の曲づくりを観察を通して先取りすれば、①断片的な音を鳴らしている、②複数の断片的な音を連結して鳴らしている、③音にダイナミックスや速度の変化を付けて鳴らしている、④音と言葉と動きを結合させて総合的に表現している、という４段階の可能性がある。

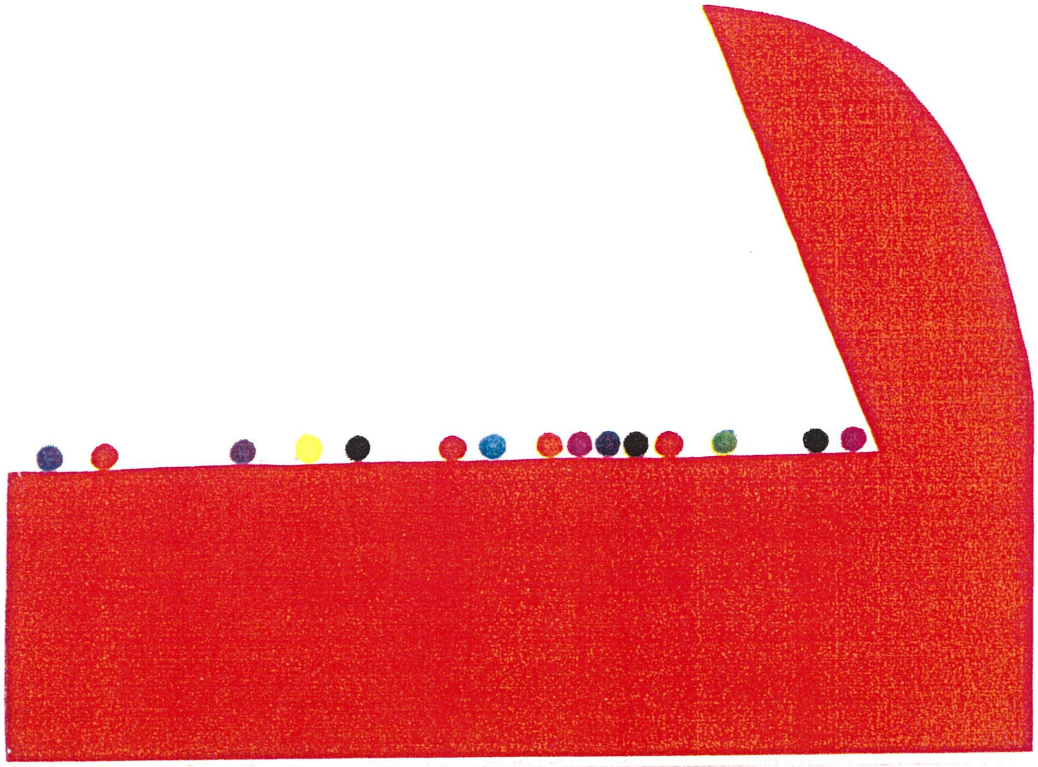
この段階に即して、1)義男の曲づくりの特徴的な点を記述し、2)その記述結果を基に、言葉と動きと音という媒体の相互の関連性を見ていく。

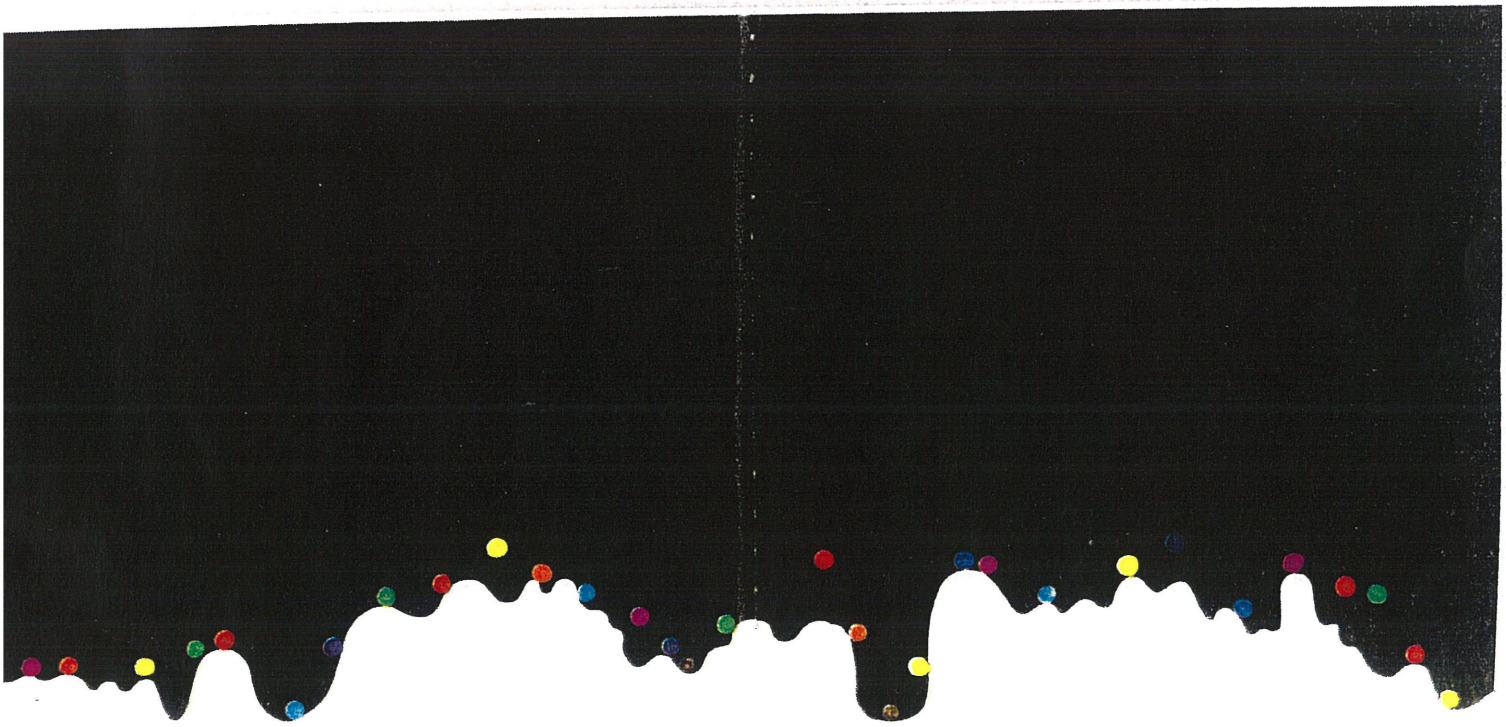
①断片的な音を鳴らしている

義男は仲良しの秀之と自発的にグループを組んだ。そして、色々ある絵の中から曲づくりの題材として「しゅうてん」の絵を選んだ。

この段階の特徴的なこととして、絵や転がる玉の表現の様態を見て、独力でどんどん言葉を出してくることがある。絵を見て「ころ　ごろごろごろごろ　ぐる　ぴしゃん」、と

しゅうてん





ころ ころ ころ

かいだんみち

やまみち　ころころ

ころ ころ ころ

さかみち　ころころ

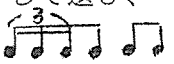
ころ ころ ころ

ころ ころ ころ

ころ ころ ころ

すべりだい

ころ ころ ころ

抑揚や強弱を付けて言う。また、ボールを転がしながら「ごろごろごろごろ」と言ったり、ピンポンの表現の様態を「ころころっとっと　ころころっとっと」とリズミカルに表したりしている。そして、楽器演奏になると、スネア・ドラムを音源として選び、「ごろごろごろ」と言うと連打を鳴らし、「ころころっとっと」と言うと（  ）というリズムの反復で鳴らしていた（第１時から第４時まで）。

この段階では、義男は直感的に絵や転がる玉から受ける感覚を擬音語・擬態語に表した。そして、気に入った楽器で、しかも、擬音語・擬態語の音色に似たスネア・ドラムを音源として選び、擬音語・擬態語の持つリズムをそのまま音に変換して、リズム・パターンを生み出したと考えられる。

②複数の断片的な音を連結し、③その音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている

この段階では、絵を見て「ぐるぐるぐるぐる（cresc.）ぐるぐるぐるぐる（cresc.）ひゅーしゅわ　ぷー（dim.）」と言うと、楽器ではためらうこともなく、＜クレッシェンドの連打が２回・最後の方をディミヌエンド(dim.)していく音の羅列・一呼吸おいて単発音＞という部分をつないだ作品を作った（第５時から第７時まで）。

この段階では、創作した擬音語・擬態語の並び方や強弱を丸ごと楽器操作に反映させて、曲を作ったと考えられる。つまり、「ぐるぐる（cresc.）」という擬音語・擬態語はクレッシェンドの連打に、「ひゅーしゅわ　ぷー（dim.）」という擬音語・擬態語はディミヌエンドの音の羅列になった。そして、最後に止めの単発音を打つと、強弱の変化のある一連の曲が生まれてきた。曲には始まりと終止の部分があったので形式らしきものが備わったと言える。

④音と言葉と動きを結合させて総合的に表現している

この時期、秀之と２人で絵を見て、「かみなりでここのとめで（絵を指さして）あなあいて」、という小さなストーリーを作った。そして、＜次第に速く強くなる連打が３回・「さいごのしあげだ」という言葉と身体の動き・「それ」という掛け声と、スネア・ドラムを打つダイナミックな動きと、フォルテ(forte)の単発音＞、という部分を連結した作品を作った。身体の動きとは、脇目もふらず遊具の梯子まで走って行ってよじ登り、梯子の上段から大音響をたてて飛び降り、走って元の場所まで戻ってきてその周辺を一回りする、という動作であった（第８時）。

この段階では、義男は音や絵という今ある材料を結び付けて小さなストーリーを作った。その内容に沿って、ダイナミックスや速度の変化のある音と、身体の動きと、説明的な言葉や掛け声を結合させた作品を作った。「さいごのしあげだ」という説明的な言葉や、「それ」という掛け声は、気勢をあげて仲間と拍子を合わせようとしたところに発せられた。また、身体の動きは楽器ではとうてい表し切れないと思ったことを動作に助けを借り

た。そこに、これまでの表現を総合的に生かした作品が生み出されたと考えられる。

以上の、曲づくりの展開の様相を表１－(1)として表す。横項目には絵やボールや表現媒体（言葉、動き、音）の相互の関連性を、縦項目には曲づくりの過程を記す。

表１－(1)　曲づくりの展開の様相

絵等、媒体 ＼ 曲づくりの過程	絵やボール等	表現媒体		
		言葉	動き	音
①断片的な音を鳴らしている	絵 →	「ころ　ごろごろごろごろごろぐる　ぴしゃん」		
	ボール、→	「ごろごろごろ・・」	→	スネア・ドラムの連打
	ピンポン →	「ころころっとっと」(反復)	→	言葉のリズム
②複数の断片的な音を連結し、③その音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている	絵 →	「ぐるぐるぐるぐる（cresc.）ぐるぐるぐるぐる（cresc.）ひゅーしゅわ　ぷー(dim.)」	→	＜クレシェンドの連打が２回(序)・ディミヌエンドしていく音の羅列（中間部）・一呼吸おいて単発音（終結部）＞曲形式（序・中間部・終結部）
④音と言葉と動きを結合させて総合的に表現している	絵 →	「かみなりでここのとめであなあいて」→ 「さいごのしあげだ」 「こりゃ」	遊具の梯子に登り大音響をたてて飛び降り周辺を一回り → スネア・ドラムを打つダイナミックな動き →	＜次第に速く強くなる連打(３回)・「さいごのしあげだ」と動き・「それ」とダイナミックな動きとフォルテの単発音＞音・言葉・動きの総合的な作品

２．作品

最終作品を次頁に譜例１－１として表す。ビデオで録画されたものであるが、義男が表現しようと思ったことを、実際の音だけではなく、身体動作や言葉等も出来る限り忠実に汲み取って、楽譜作成することを試みた。

曲はスネア・ドラムの音色、擬音語・擬態語と一体となったリズム、序・中間部・終結部という曲形式、ダイナミックス（ピアノ。クレッシェンド。フォルテ）、速度（次第に速く。リタルダンド）、♩=160、という音楽の諸要素によって構成されている。言葉（掛け声、説明的な言葉）・身体の動き・音を結合した総合的な作品で、全58秒からなる。

(2) 秀之の事例

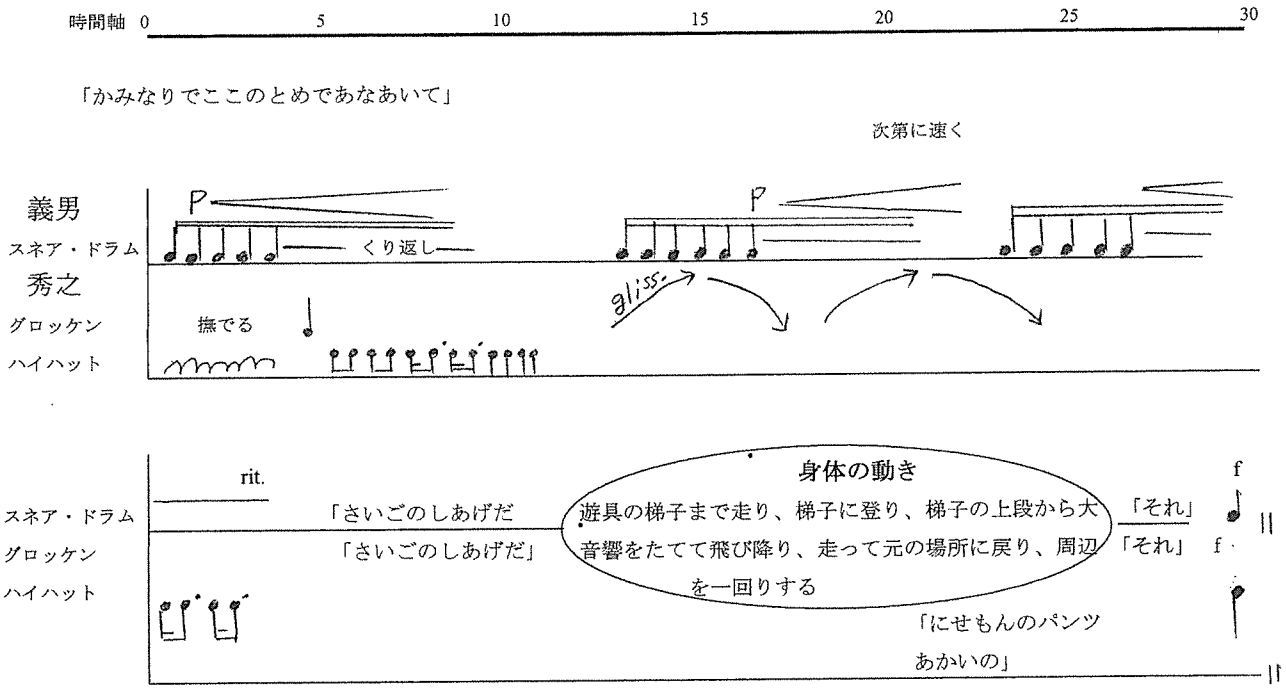
次に、秀之の曲づくりを見ていく。

秀之は高等部１年生（16歳）である。知的障害の他に特に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は11歳程度、意志交換は９歳程度、集団参加は10歳程度、自己統制は９歳程度、身辺自立は11歳程度、移動は13歳程度、作業は13歳程度である。多感な青年で、普段でもハイハットを大音響で打ち鳴らし遊ぶ姿が見られる。

１．曲づくりの展開と分析

秀之の曲づくりを観察を通して先取りすれば、①複数の断片的な音を連結して鳴らして

譜例１－１　所用時間 58 秒 ♩= 160



いる、②音に言葉を加えている、③音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている、④音と言葉と動きを結合させて総合的に表現している、という４段階の可能性がある。

この段階に即して曲づくりを見ていく。

①複数の断片的な音を連結して鳴らし、②その音に言葉を加えている

仲良しの義男と２人で自発的にグループを組み、曲づくりの題材として色々ある絵の中から「しゅうてん」の絵を選んだ。

この時期、絵を見ても擬音語・擬態語を言わず、ボール等の表現の様態を模倣する活動でも見ているだけであった。しかし、楽器は鳴らしている。スネア・ドラムを連打や単純なリズムで打ったり、グロッケンをグリッサンドで鳴らしたりして、最後は「せーのーでこりゃ」という掛け声を発して、スネア・ドラムをフォルテで一打した（第１時から第５時まで）。

この段階では複数の断片的な音を連結し、掛け声を発して音と言葉を結合させた曲を生み出している。掛け声は気勢をあげて仲間と音を合わせようとしたところに発せられた。また、精神や感情が不安定な思春期の時期にある秀之は、大音響の出る楽器を力一杯打ち鳴らすことでエネルギーを発散させ、そこで生み出される大音響によって自己の存在を確認していたと考えられる。

③音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている

この時期、ダイナミックスの変化を持つ曲を作った。義男のスネア・ドラムの、＜クレッシェンドの連打（序）・音の羅列（中間部）・フォルテの単発音（終結部）＞、という曲を引き立てるように、秀之は常時ハイハットを等間隔で弱く打ち続けた。また、義男の序・中間部・終結部という曲のつなぎ目で、ビブラスラップ（打楽器の一種）を、タン・タン・ターンとクレッシェンドさせながら打ったり、義男の音色を目立たせるように、ハイハットとグロッケンの音色を重ねて弱音で鳴らしたりした（第６時と第７時）。

この段階では、２人で作る曲の全体的な音のバランスを考えて、弱音(p)やクレッシェンドを扱ったと言える。

④音と言葉と動きを結合させて総合的に表現している

この時期の特徴的なこととして、義男と２人で「かみなりでここのとめ（絵を指さして）であなあいて」という小さなストーリーを作り、そのストーリーに沿って、＜音（序）・「さいごのしあげだ」という言葉、身体の動き、「にせもんのパーンツあーかいの」という言葉（中間部）・「それ」という掛け声、ダイナミックな身体の動きを伴うフォルテの単発音（終結部＞という部分を連結した作品を作った。音の鳴らし方はこれまでと大きな変更はないが、新たにハイハットをばちで撫でる奏法を開発している。身体の動きは義男と同様の動作（遊具の梯子を目がけて走り、梯子によじ登り、その上段から大音響をたてて飛び降り、走って元の場所まで戻ると、その周辺を一回りする）を行った。また、身体動作を行いながら、「にせもんのパーンツあーかいの」と叫んでいる。友達をからかうこの言葉にはほんの少し抑揚やリズムが付けられていた。演奏終了後、秀之は嬉しそうに「はしる　とびおりるのいれた　がーんといった」と説明した（第８時）。

この段階では、今ある音や絵を結び付けてストーリーを作り、その筋書きに沿って、言葉と動きと音を結合した総合的な作品を生み出している。ここで発せられた「にせもんのパーンツあかいの」という言葉は、悪戯や遊びの要素が含まれた子どものからかい歌の一種で、秀之は歌を曲の中に盛り込むことで、活動を一層楽しめるものにしたと言える。また、雷の動作は音では表し切れないことを身体の動きに助けを借りたと考えられる。掛け声は気勢をあげようとして発せられ、ダイナミックな身体の動きを引き出している。

以上の、秀之の曲づくりの展開の様相を次頁に表１－(2)として表す。また、秀之の場合、自分で音を操作するだけではなく、相手の音を刺激として音楽を生み出す場面が見られたので、音についてはその両方から記す。

２．作品

最終作品を義男の事例と一緒に譜例１－１として28頁に記す。

曲は打楽器（ハイハットとグロッケン）の音色、無拍（ハイハットをなでる。グリッサ

ンド）と単純なリズム、序・中間部・終結部の曲形式、ダイナミックス（フォルテ）、♩=160の速度、という諸要素によって構成されている。言葉（からかい歌、掛け声、説明的な言葉）・身体の動き・音を結合した総合的な作品で、全58秒からなる。

表１－(2)　曲づくりの展開の様相

絵等、媒体 ＼ 曲づくりの過程	絵やボール等	表現媒体 言葉	動き	音 自分の音	音 相手の音
①複数の断片的な音を連結し、②音に言葉を加えて鳴らしている	絵	「せーのーでこりゃ」→		＜スネア・ドラムの連打や単純なリズム、グロッケンのグリッサンド・掛け声とフォルテの一打＞ 言葉と音の結合	
③音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている	絵	←		ハイハット、弱音、等間隔、つなぎ目でビブラスラップをタンタン・タン・ターンとクレッシエンドで ハイハットとグロッケンの音色を重ねる、弱音	義男の音 ＜クレッシエンドの連打（序）・音の羅列（中間部）・フォルテの単発音（終結部）
④音と言葉と動きを結合させて総合的に表現している	絵 →	「かみなりでここのとめであなあいて」 「さいごのしあげだ」→ 「それ」→ 「にせもんのパーンツあかいの」→	← 「かみなり」の動作 → ダイナミックな動き →	＜音（序）・「さいごのしあげだ」、身体の動き、「にせもんのパンツあかいの」（中間部）・「それ」とダイナミックな動きとフォルテの単発音（終結部＞ 抑揚、リズム ハイハットの新たな音色 言葉・動き・音の総合的な表現	義男の音

(3) 佳子の事例

佳子は高等部１年生（16歳）である。知的障害の他に特に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は９歳程度、意志交換は10歳程度、集団参加は８歳程度、自己統制は８歳程度、身辺自立は10歳程度、移動は12歳程度、作業は10歳程度である。音楽の時間は特に身体活動に興味を持っている。また、普段から友達と楽しそうに会話をする姿が見られる。

１．曲づくりの展開と分析

佳子の曲づくりを観察を通して先取りすると、①断片的な音を鳴らしている、②複数の断片的な音を連結し、その音に動きや言葉を加えている、③音と動きを結合させている、という３段階の可能性がある。

この段階に即して見ていく。

①断片的な音を鳴らしている

佳子は忠男とグループを組み、２人で「ころころころ　かいだんみち」と、「やまみちころころ　ころころころ」という２枚の絵を選択した。

この時期の特徴的なこととして、立奏用木魚を規則正しく等間隔で打ち続けていること

がある（第１時と第２時）。

規則正しく等間隔で打つリズムは脈拍や心拍に通じるリズムであり、佳子の心身を解放させるほど自然なリズムであると考えられる。

②断片的な音を連結し、その音に動きや言葉を加えている

この時期、擬音語・擬態語や説明的な言葉をどんどん出してきた。絵も見ず「どんどんどんとこしょこしょころころ（略）」と言う。また、絵を指で指しながら「ころころころで（略）さいごにマラカスいれて　さいごにたいこ（太鼓）いれて　さいごにはしってもどってきます」と言う。そして、楽器演奏の際にはスネア・ドラムとマラカスを音源として選択し、＜スネアドラム・マラカス・身体の動き・スネアドラム（略）＞という順番に連結して鳴らした。スネア・ドラムは心拍のように等間隔で打っている。途中で現れてきた身体の動きとは、走って行って壁にぶつかり、また元の位置に戻ってくる、という牧恵達が行っている動作の模倣であった（第３時と第４時）。

この段階では直感的に擬音語・擬態語を出してきた。そして、演奏の際には自分が気に入った楽器で、しかも、「どんどんどん」という擬音語・擬態語の音色に似たスネア・ドラムや、「こしょこしょ」という擬音語・擬態語の音色に近いマラカスを、音源として選択したと考えられる。また、作ろうとしている曲の構想を語り、大体、自分が思っているように曲を作っている。現れてきた身体動作は、活動がより楽しめるものになると感じて、用いたと思われる。そのことによって音と動きを結合した作品が生まれてきている。

次に、絵を見て「ぴゅーぴゅーぴゅー・どんどんどん・（略）」と言うと、言葉のリズム通りにスネア・ドラムを打って、最後は「おわり」と言って曲を閉じた（第５時）。

ここでは言葉のリズムに一体化させて音のリズムを生み出している。また、音で終止を作るまでには至らず言葉の助けを借りている。言葉と音の垣根は低いと言える。

③音と動きを結合させている

更に「かいだん」の絵を見て、「わたしはかいだんおりてるみたいなかんじ」や、「かいだんのぼってダッシュして」と語り、その断片的なお話に沿って、＜スネア・ドラムを心拍のように規則正しく打つ（枠打ちやスネアを撫でる奏法も混ぜる）・身体の動き・スネア・ドラムを規則正しく打つ＞という部分を連結して作品を作った。身体の動きとは、遊具の梯子まで走って行って、その階段を登って下り、また元の位置に戻ってくる動作であった（第６時から第８時まで）。

この段階では、今ある音や絵や動きという材料を結び付けて断片的なお話を語った。しかし、音では表し切れず、あるいは、動作の方がより楽しめると考えたので、本物の階段を上り下りする動きに助けを借りた。そのことによって音と動きを結合した作品が生まれてきたと言える。また、この作品は心拍のように規則正しくスネア・ドラムを打っている

ところに特徴があると言えよう。

以上の、佳子の曲づくりの展開の様相を表１－(3)として表す。

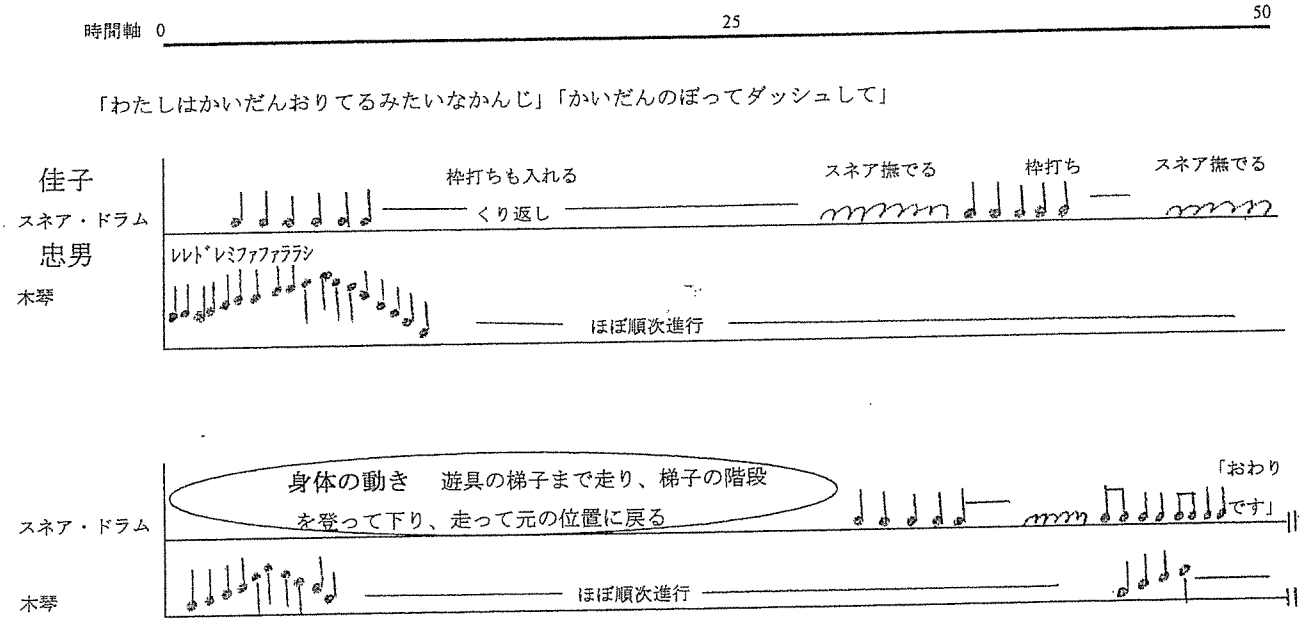
表１－(3) 曲づくりの展開の様相

絵等、媒体 ＼ 曲づくりの過程	絵やボール等	表現媒体 言葉	動き	音
①断片的な音を鳴らしている				立奏用木魚、等間隔
②断片的な音を連結し、音に動きや言葉を加えている	絵	「どんどんどんとこしょこしょころころ（略）」		スネア・ドラム、マラカス等間隔
		「ころころころで（略）さいごにたいこいれて、さいごにはしってもどってきます」	壁に向かって走り、元の位置に戻る（模倣）	＜スネア・ドラム・マラカス・身体の動き・スネア・ドラム（略）＞音と動きの結合
	絵	「ぴゅーぴゅーぴゅー・どんどどんどん・」「おわり」		言葉のリズムから音のリズム終止、言葉と音の結合
③音と動きを結合させている	絵	「わたしはかいだんおりてるみたいなかんじ」「かいだんのぼってダッシュして」	梯子の階段を登り、下りる等	＜音（スネア・ドラムの等間隔、枠打ちやスネアを撫でる）・身体の動き・スネア・ドラム＞

２．作品

最終作品を譜例１－２として記す。

譜例１－２　　所用時間１分42秒　♩= 120-126



曲はスネア・ドラムの複数の音色（枠や皮を打つ音。スネアを擦る音）、有拍（主に規則正しく打つ拍）と無拍（スネアを撫でる）のリズム、序・中間部・終結部という曲形式、♩=120-126の速度によって構成されている。音と動きを結合した全１分42秒からなる作品

である。

(4) 忠男の事例

忠男は高等部３年生（17歳）である。ダウン症候群による知的障害がある。また、場面緘目症のため、家庭では話せるが学校では言葉を通してのやり取りが難しい。しかし、表情や身振り・手振りを通して、友達とにこやかにコミュニケーションを交わしている姿が見られる。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は７歳程度、意志交換は６歳程度、集団参加は６歳程度、自己統制は９歳程度、身辺自立は10歳程度、移動は９歳程度、作業は８歳程度である。

１．曲づくりの展開と分析

忠男の曲づくりを観察を通して先取りすると、①断片的な音を鳴らしている、という１段階の可能性がある。

①断片的な音を鳴らしている

忠男は佳子とグループを組む。曲づくりの題材として、「やまみち　ころころ　ころころころ」の絵を選択した。

この時期、絵を見ても何も言わず、絵本に描かれた色玉を１つずつ順番に等間隔（規則正しい拍）で指でなぞった。そして、楽器演奏になると鉄琴をほぼ順次（上行・下行）に等間隔で打った。鉄琴か木琴を使う音源の選択は最終回まで変更はない（第１時と第２時）。

この段階では気に入った楽器を音源として選択し、視覚で捉えた形象を等間隔の指の動きで表し、その身体感覚を楽器操作に反映させて楽器を鳴らしたと言える。また、等間隔のリズムは脈拍に通じるリズムであり、順次進行は単純で滑らかな音の流れであることから、忠男にとって精神の安定につながる音を鳴らしていたと考えられる。

次に、高音から低音へ（右から左へ）、低音から高音へ（左から右へ）へと、左右に揺れながら、グリッサンドを等間隔で連続的に鳴らした（第３時と第４時）。

規則正しく拍を刻むリズムをパルスのリズムと呼ぶならば、規則正しくグリッサンドを繰り返す線的なリズムは呼吸のリズムに似ている。脈拍や呼吸に調和させた動きは、心身を解放するほど自然な動きであると考えられる。そこで生み出される音は、まさに肉体に備わっている生命のリズムであると言うことができるであろう。

第５時以降も曲づくりに大きな変更はなく、佳子と顔を見合わせて楽しそうに活動に興じていた。最終的には、１本のマレットでレレドレミファファララシ（略）ドシラソ・・・（略）と、ほぼ順次に規則正しい拍を打ち、佳子が鳴らし止めると忠男も止めた。

ここではパルスのリズムを基盤とした、曲の原型と呼べるほど素朴な作品が生み出され

たと言える。

以上の、忠男の曲づくりの展開の様相を表１－(4)として表す。

表１－(4)　曲づくりの展開の様相

絵等、媒体 ＼ 曲づくりの過程	絵やボール等	表現媒体		
		言葉	動き	音 自分の音
①断片的な音を鳴らしている	絵 →		描かれた色玉を１つずつ等間隔でなぞる →	鉄琴（木琴） 順次（上行・下行） 等間隔で拍を刻む
			左右に揺れながら →	グリッサンドを等間隔で鳴らす 順次に規則正しく拍を打つ 曲の原型

２．作品

忠男の作品を譜例１－２として32頁に記す。

曲は木琴の音色、有拍（等間隔）のリズム、仲間に合わせた終止、ほぼ順次進行、♩＝120～126の速度、という諸要素によって構成されている。全1分42秒からなる作品である。

(5) 大介の事例

大介は高校２年生（１6歳）である。知的障害の他に特に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は10歳程度、意志交換は11歳程度、集団参加は９歳程度、自己統制は11歳程度、身辺自立は11歳程度、移動は11歳程度、作業は10歳程度である。思春期特有の照れや自信のなさから、表現することに戸惑いを感じているように見受けられるが、グループによる曲づくりは楽しそうに取り組んでいる。

１．曲づくりの展開と分析

大介の曲づくりを観察を通して先取りすると、①複数の断片的な音を連結し、②音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている、③音と言葉、音と動きを結合させている、という３段階の可能性がある。

①複数の断片的な音を連結し、②音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている

大介は健と章と太郎の４人でグループを組んだ。彼等はそこで、「さかみち　ころころころころころ」、「ころころころ　ころころころ（雲が描かれた道）」、「すべりだいころころころ」、という３枚の絵を選んだ。

この時期の特徴的なこととして、３枚の絵をつないで図形楽譜のように扱ったことや、グループの指揮者として仲間が鳴らす音を使って曲を作ったことがある。先ず、「さかみち　ころころ　ころころころ」の絵の稜線を、「とんとんとんとんとんとん」と言いながら指でなぞった。楽器演奏の際には、大介は１人ずつ順番に音を鳴らすよう指示した。鳴らし方は自由である。大介自身はフロアタム（ドラムの一種）を一打した。メンバーの断片的

な音が連結したところで、大介は「大きく」という指示を出した。そこでメンバーが順番にフォルテ(f)の断片的な音を鳴らすと、大介は「おわろか」と言って曲を閉じた（第１時から第２時まで）。

この段階では、絵の中の坂道の稜線をなぞった線的な動きを、記号的に断片的な音の連結に結び付けた、また、坂道の登りから受ける視覚的な感覚を音量の増加（フォルテ）に結び付けた、と考えられる。

次に、大介達は「さかみち」と「ころころころ　ころころころ（雲の道）」の２枚の絵を音で表すことにした。大介は、最初は１つのパートが鳴らし、そこに他のパートが加わって音を重ね、最後は一斉にフォルテで鳴らすよう指示した。大介自身はドラムを等間隔で打ったり、グロッケンのグリッサンドを鳴らしたりしていた（第３時）。

この段階では坂道を登って雲まで行くという視覚（絵）から受ける感覚を、つまり、量が増大していくような感覚を、音の重なりや音量の増加（フォルテ）に結び付けたと考えられる。

③音と言葉と動きを結合させている

この時期、大介達は「すべりだい　ころころころ」の絵を表すことにした。健が絵を見て「スキーにしたらジャンプできる」と言うと、大介は「ジャンプ５かい　ころがる３かい（略）」と言う。そして、大介は一人ずつ順番に音を鳴らし、その後は、全員でジャンプや転がる動作を入れるよう指示を出して、曲を作った（第４時）。

この段階では絵からスキーをイメージした。それを音で表そうとするが表し切れない、あるいは、身体の動きを入れる方がより楽しめると思った。そこで動作に助けを借りたと考えられる。大介達にとって音と動きの境界はさほど意識されていないと言える。

更に、大介は絵を見て、「ゆうえんち、ゴーカート」と言うと、音を少し鳴らした後は遊具の坂道に登ったり、遊具の梯子に登ったりする指示を出したが、最終的には教室を走り回ったりピアノの下をくぐったりする動作に落ち着いて、曲を作った。終止では「おわり」と言って曲を閉じている（第５時から第８時）。

この段階では今ある絵や音や動きを材料として、遊園地のゴーカートという断片的なお話を出してきた。そして、音を鳴らした後はゴーカートに乗る動作を行うことにした。そのことによって、音と身体の動きと「おわり」という言葉を結合した作品が現れてきた。

以上の、大介の曲づくりの展開の様相を表１－(5)として次頁に記す。

２．作品

最終作品を譜例１－３として次頁に記す。

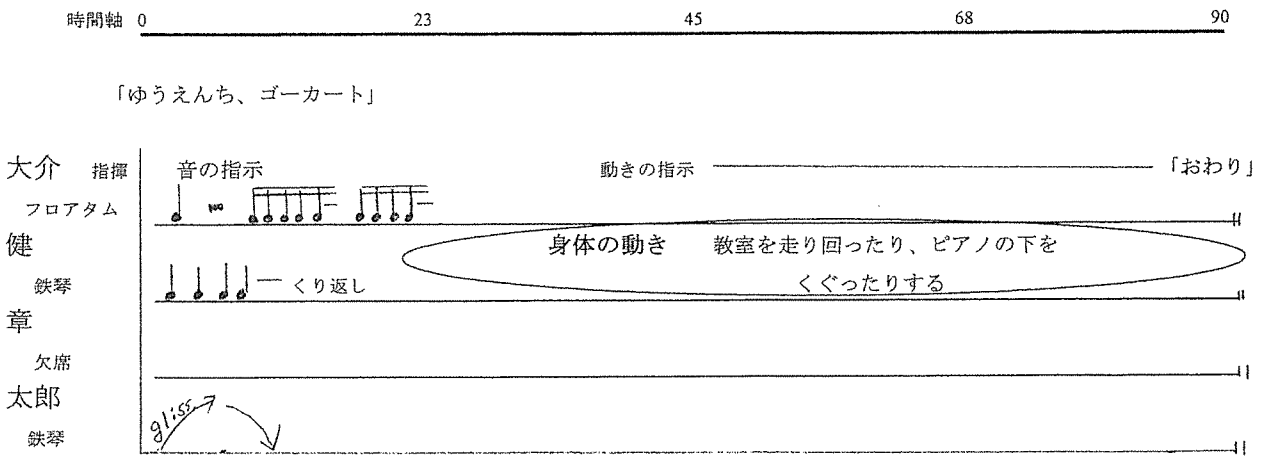
曲は打楽器（フロアタム）の音色、無拍（連打）のリズム、序（音）・中間部（動き）・終結部（言葉による）という曲形式、♩=132の速度という諸要素によって構成されて

いる。主に音と動きを結合した全１分30秒からなる曲である。但し「おわり」という言葉の音色も入っている。

表１－(5)　曲づくりの展開の様相

絵等、媒体 ＼ 曲づくりの過程	絵やボール等	表現媒体 言葉	動き	音
①複数の断片的な音を連結し、②音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている	絵 →	とんとんとん・・・ →	絵の中の坂道の稜線を指でなぞる →	フロアタムの一打 断片的な音をつなぐ
		大きく →		フォルテ
		おわろか →		終止
	絵 →			ドラムを等間隔で打つ、グロッケンでグリッサンド音を重ねる。フォルテ
③音と言葉と動きを結合させている	絵 →	スキーにしたらジャンプできる　ジャンプ５かい ころがる３かい →	ジャンプや転がる動作 →	音と動きの結合
	絵 →	ゆうえんち　ゴーカート →	遊具の坂道や梯子に登る 教室を走り回ったり、ピアノの下をくぐったりする →	動きと音と「おわり」という言葉の結合
		おわり →		

譜例１－３　所用時間１分30秒　♩＝132程度



(6) 友子の事例

友子は高等部２年生（17歳）である。ダウン症候群による知的障害があり、新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は９歳程度、意志交換は９歳程度、集団参加は７歳程度、自己統制は８歳程度、身辺自立は11歳程度、移動は８歳程度、作業は12歳程度である。音楽が好きで、特に曲に合わせて身体を動かすことが得意である。

１．曲づくりの展開と分析

友子の曲づくりを観察を通して先取りすると、①断片的な音を鳴らしている、②複数の断片的な音を連結して鳴らしている、③音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている、

という３段階の可能性がある。

①断片的な音を鳴らしている

友子は啓介、貴、千絵、牧恵の５人で自発的にグループを組んだ。そして、曲づくりの題材としてグループで１枚、「でこぼこみち　ころころころ」の絵を選んだ。

この時期の特徴的なこととして、ピンポンが跳ねる様態をぴょーんと１つ垂直に跳びあがる動作で表すと、絵を見ても一言「ひゅー」と言い、また、楽器操作の際には木琴を（ ♩ ♪ ▬ ）とスタッカートの単音で鳴らし、そのリズムの繰り返しで曲を作った、ということがある（第１時から第４時まで）。

この段階では、垂直に跳び上がった身体の感覚を、擬音語・擬態語や音に反映させて、リズム・パターンを生み出したと考えられる。

②複数の断片的な音を連結して鳴らしている

この時期、友達が鳴らす際だつボンゴの連打に乗せて鉄琴や木琴を（ ♪ ♪ ♩ ▬ ）と鳴らしたり、友達の金属性マラカスのざ～ざ～という拍に合わせてグリッサンドを開発した。そして、これら２つのリズムを連結して鳴らした（第５時から第７時まで）。

この段階では友達が鳴らす音の動きに共振してリズムを生み出し、音の漸進性によってこれらのリズムを連結したと考えられる。

③音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている

この時期、友達の鳴らすボンゴとシンバルの連続音に乗って、バス鉄琴を、＜基本形(A)、変化形(A′ A″ ・・）、終止形＞、という順につないで鳴らした。基本形(A)とは、等間隔のリズムを打ったあとグリッサンドを鳴らすパターンである。変化形とは等間隔のリズムでは重音や反進行を鳴らすパターンである。等間隔のリズムを打ったあとグリッサンドを鳴らして、最後に終止音を持っているのが終止のパターンである。友子はグリッサンドは優しく弱い音で、高音と低音に離れた重音は力強い音で、中音域の重音は弱音で鳴らした。終止は友達の「せーの」という掛け声に合わせて鉄琴を一打した。筆者は友子の作品を聴いて、インドネシアのガムラン音楽のように感じた（第８時）。

この段階では、友達が鳴らす音や自身が生み出す音の動きに身体感覚を共振させて、次々とリズムを生み出し連結した。そして、音板にかかるエネルギー量や友子自身の音楽的感性によって、音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしたと考えられる。また、順次進行や反進行や跳躍による奏法によって、無意識的に音の線が生み出されているが、これらは旋律の萌芽と言えるであろう。

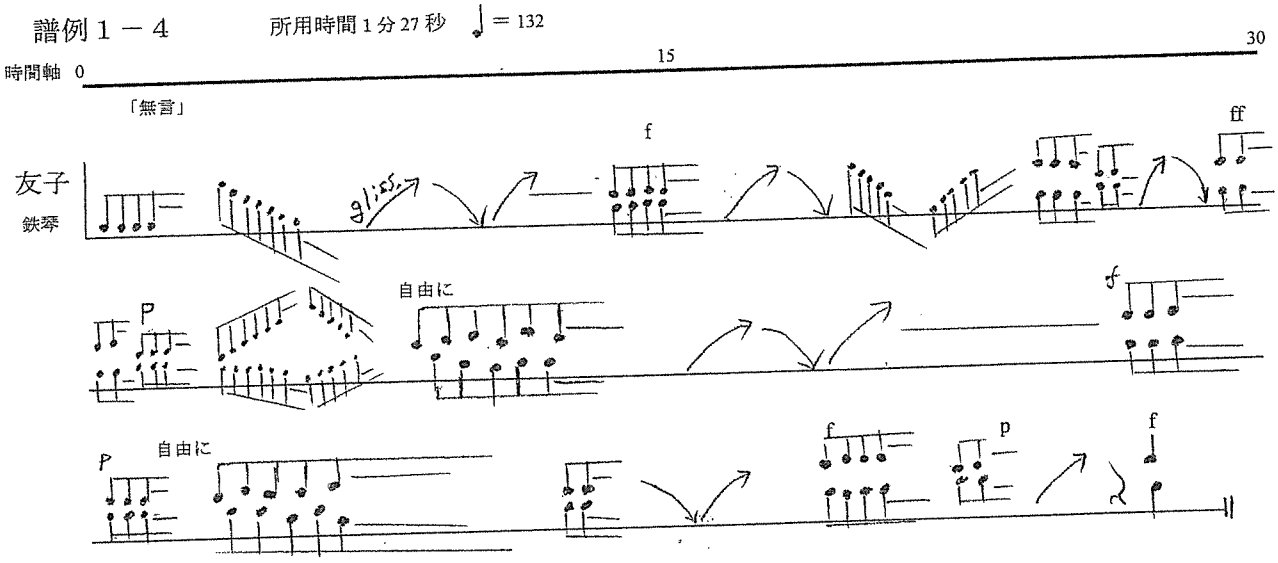
以上の友子の曲づくりの展開の様相を表１－(6)として記す。

表１－(6)　曲づくりの展開の様相

絵等、媒体 ＼ 曲づくりの過程	絵やボール等	表現媒体			
		言葉	動き	音	
				自分の音	相手の音
①断片的な音を鳴らしている	ボール 絵	ひゅー	ぴょんと１つ垂直に跳び上がる	木琴、（♩♪ ▬ ）というスタッカートの単音とその繰り返し	
②複数の断片的な音を連結して鳴らしている				鉄琴（木琴）を等間隔で打つ グリッサンドを開発 これら２つのリズムを連結	ボンゴの連打 金属製マラカスのざーざーという拍
③音にダイナミックスの変化を付けて鳴らしている	絵			バス鉄琴、基本形・変化形・終止形（AA'A"・・）の曲、（Aは等間隔のリズムとグリッサンドをつなぐ） 優しく弱い音、力強い音、弱い音、旋律の萌芽、ガムランのような音楽	ボンゴとシンバルの連続音 「せーの」

２．作品

最終作品を譜例１－４として表す。



曲は鉄琴の音色、有拍（等間隔）と無拍（グリッサンド）のリズム、序・中間部・終結部という曲形式（AA′ A″ ・・・　Aは等間隔のリズムとグリッサンドをつなぐ）、旋律の萌芽（順次進行、反進行、跳躍）、強い音や弱い音、広音域・狭音域の重音、♩＝132の速度という諸要素によって構成されている。全1分27秒からなる曲である。

第４節　考察

以上、報告してきた絵本『ころころころ』を題材とした曲づくりの分析より、抽出した６人の曲づくりの展開の様相を、１．曲づくりの過程、２．言葉と動きと音の関連性という視点から考察する。

１．曲づくりの過程

曲づくりの過程は、①断片的な音を鳴らしている、②複数の断片的な音を連結して鳴らしている、③音に言葉や動きを加わえている、④音に速度やダイナミックスの変化を付けて鳴らしている、⑤音と言葉と身体の動きを結合させて総合的に表現している、という段階であった。⑤については、音として言葉や動きを得て総合的な表現になってくる、ということである。①から⑤までは更に、(1)曲の原形を形成する（①～③）、(2)曲の原形を広げ深める(④と⑤）、という２つの大きな段階に整理することができる。

曲の原形を形成する段階では、断片的な音を鳴らすことから始める青年もいれば、最初から断片的な音を連結させて鳴らす青年もいた。また、音だけを媒体として曲を作る青年もいれば、音と身体の動き、あるいは、音と身体の動きと言葉を結合させて曲を作る青年もいた。

２．言葉と動きと音との関連性

上記で述べたように、曲づくりにおいては、言葉や身体の動きや自分や友達が鳴らす音を介在させて、音楽に関わっていく青年達の姿が観察された。ではそこで、言葉と音、動きと音、言葉と動き、言葉と動きと音とはどのように関わっていたのであろうか。(1)曲の原形を形成する、(2)曲の原形を拡げ深める、という２つの段階に沿って見ていくことにする。

(1)曲の原形を形成する

曲の原形を形成する段階では、①言葉と音、②動きと音、③言葉と動きとの間に密接な関連が見られた。

①言葉と音

この段階では言葉として、ア．擬音語・擬態語、イ．掛け声、ウ．終止を表す言葉、エ．からかい言葉が現れた。

その中でも特に擬音語・擬態語と音とは密接に関わっていた。

擬音語・擬態語の音色に似た楽器を音源として選択し、擬音語・擬態語の持つリズムに

一体化させてリズム・パターンを生み出し、擬音語・擬態語の配列通りに音を鳴らして、曲形式の前段階と言えるほどのものを、生み出す傾向が見られたのである。

例えば、佳子は絵から受ける感覚を「どんどんどんとこしょこしょころころ」と表すと、「どんどん」という音色に似たスネア・ドラムと、「こしょこしょ」という音色に近いマラカスを音源として選択した。

義男はピンポンが転がる様子を「ころころっとっと」と表すと、スネア・ドラムを（ ）と鳴らし、絵を見て「ぐるぐるぐるぐる　ぐるぐるぐるぐる　ひゅーしゅわ　ぷー」と言うと、その一連の言葉の配列通りに、スネア・ドラムを連打で２回（「ぐるぐるぐるぐる　ぐるぐるぐるぐる」）鳴らしたあと、音を羅列し（「ひゅーしゅわ　ぷー」）、最後に終止の１打を鳴らして曲形式を作ったのである。

②動きと音

動きとして、ア．楽器を操作する際に現れる身体の動きや、イ．対象を捉えようとする身体の動きが観察された。これらの動きが音と関連していた。

ア．楽器を操作する際に現れる身体の動き

身体を前後に揺すりながら等間隔で拍を刻んだり、左右に揺れながら等間隔でグリッサンドを行う姿が観察された。前者は脈拍や心拍に、後者は一まとまりの線的な音が連続して現れることから、呼吸に調和させているように思われる。このような動きは青年達の心身を解放するほどに自然な動きであり、そこで生み出される音は生命の音と言えるのではないだろうか。

「やまみち」の絵を選択した忠男は、題材を意識することもなく、ひたすら等間隔で鉄琴（木琴）を打ち続けたり、規則正しい間隔でグリッサンドを連続的に鳴らしていた。

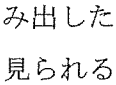
「かいだんみち」の絵を選択した佳子も、スネア・ドラムを等間隔で打ち、マラカスを等間隔で振って、これらのリズムを基盤として曲を作った。

イ．対象を捉えようとする身体の動き

表したいことを一旦、手や全身の動きで表して、その身体感覚を音に置き換えて、リズム・パターンやリズム・パターンの連結を生み出す姿が観察された。

リズム・パターンとしての表れは、忠男と友子の事例に見ることができる。

忠男は絵の中にある色玉を一つずつ等間隔で指でなぞると、その身体感覚を木琴操作に置き換えて、等間隔のリズムを生み出した。

友子はボールが跳ねる様態を垂直に１つ跳びあがる動作で表すと、その身体感覚を木琴操作に生かしてスタカートの（  ）という単音を生み出した。

リズム・パターンの連結としての表れは大介の事例に見られる。彼は絵に描かれた「さか

みち」の稜線を指でなぞると、その線的な動きを楽器操作に反映させて断片的な音を次々と連結させた。

③言葉と動きと音

ここでは音や絵や動きという今ある材料を結び付けて、日常生活と関わった事柄を断片的な言葉で語っている。その中身を表そうとするが音では表し切れず、身体の動きに助けを借りている。そのことによって作品に、動きと音の結合が生じている。音は等間隔で打っていることが多いので、語った言葉と音がどう関連しているのかは定かではない。

佳子と大介の作品にこのことを見ることができる。

佳子は「わたしはかいだんおりてるみたいなかんじ」と言うと、スネア・ドラムを主に等間隔で打って、その後、遊具の梯子を登り下りする動作を行った。

大介は「ゆうえんち、ゴーカート」と言いながら、フロアタムを少し鳴らし、そのあと、ゴーカートを表す動作を行っている。

(2)曲の原形を拡げ深める

この段階では言葉と音との間に密接な関連が観察された。

言葉とはストーリーのことである。音や絵等、今ある材料を結び付けて筋書きのあるストーリーを作ると、そのストーリーの内容を音で写し出そうとした。そのことがダイナミックスや速度の変化による音楽的表情を生み出すことにつながった。また、ストーリーの内容を音だけでは表し切れないので、写実的な動作に助けを借りた。そのことによって、掛け声や動きや音を結合した、これまでの表現を総合的に生かした作品が生まれてきた。

この事例は義男の作品に見ることができる。

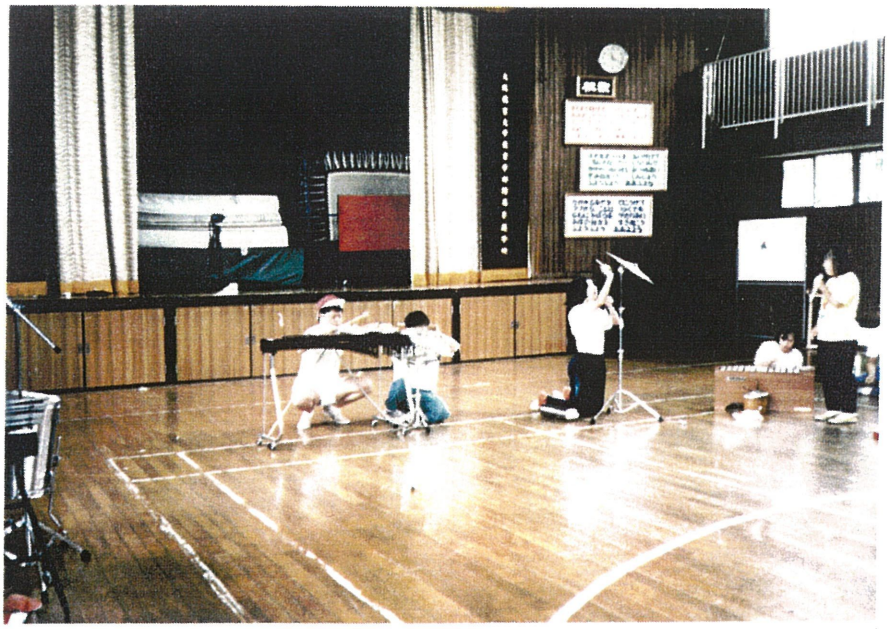
絵を見て「かみなりでここのとめであなあいて」というストーリーを作ると、その筋書きに沿って、＜次第に速く強くなる連打が３回・「さいごのしあげだ」という言葉と自分達が雷に変身した動き・「それ」という掛け声とスネア・ドラムによるフォルテの単発音＞、という作品を作った。

注

(1)元永定正『ころころころ』1988 福音館書店

(2)発達像の記述はその青年を知る上で必要であると思われる範囲に止める。

(3)絵本には赤、黄、青色等の小さな色玉が、「さかみち」や「でこぼこみち」を跳んだり跳ねたりしながら転がっていく様子が線や幾何学模様で描かれている。それは前衛音楽で用いられる時間や音程を表した図形楽譜のように見える。青年達には自分達が選んだ絵を、１枚ずつカラーコピーをして持たせた。



曲づくりを行う青年達

第2章　音楽行為にみられる言葉と音楽（曲）との関わり

－擬音語・擬態語を素材として－

第１節　曲づくりに連なる言葉

第１章では絵本『ころころころ』を題材とした曲づくりの諸事例において、絵を素材として音や音楽が生み出される過程を見たが、すでにそこには言葉（擬音語・擬態語やストーリー等）の発生も合わせて見られ、それが曲づくりに連なっているという事態も観察された。そのことを受けて、本章では言葉からの曲づくりに焦点をあてて考察したい。

先ず、言葉から音楽が発生するあり方として、以下の２つの場合を考えることができる。即ち、1)言葉の持つリズムや抑揚から音楽を膨らませていく場合、そして、2)言葉の持つ意味から音楽を膨らませていく場合、である。言ってみれば、1)は作品の「形」に、2)はイメージ等、作品の「中味」に関わるものと言える。

本章ではそのうちの1)について明らかにする。

分析の対象として、1996年の５月８日から６月17日まで計10回行った、「擬音語・擬態語から曲を作ろう」という活動の記録を用いる。この曲づくりには１年生から３年生（16歳～18歳）までの、男女15名が取り組んでいる。その中から、擬音語・擬態語やストーリーが比較的よく出てグループリーダーとしても活躍した、陽介と幸子と春子（いずれも仮名）の３人を抽出する。そして、彼ら各自が言葉と音楽とをいかに結び付けて曲を生み出したのか、という視点から分析する。

事例の分析にあたっては、1)各自のプロフィールを、1996年５月に養護学校が実施した新版S-M社会生活能能力検査の結果と、筆者の観察を通して記す。2)青年達の発話はすべて音声として受け止め平仮名と片仮名で記す。

第２節　曲づくりの概要

この活動は1996年の５月８日（第１時）、５月15日（第２時）、５月20日（第３時）、５月22日（第４時）、５月27日（第５時）、５月29日（第６時）、６月２日（第７時）、６月10日（第８時），６月17日（第９時）、６月19日（第10時）、に行った。１回の実施時間は60分程度である。

「曲づくり」とは序論で述べたように、主に楽器による音を操作して、即興でまとまりのある音楽作品に作りあげていく活動である。ここでは仲良しの４名から５名程度でグル

ープを組み、それぞれ１つの作品を作ることにした。

活動の展開は次の通りである。

第１時では全員で活動した。各自が自由に擬音語・擬態語を発したり、仲間同士でそれらをつないだり、擬音語・擬態語に合わせて身体の動きを作ったりした。第２時ではグループづくりを行った。全15名の青年達は自発的に、幸子グループ(4名)、陽介グループ(5名)、恵グループ(6名)に分かれた。そこで擬音語・擬態語を作った。何かを意味する言葉でも、あるいは、意味のない言葉でも、また、グループで１つとは限らず複数でもよいことにした。擬音語・擬態語が決まると平仮名や片仮名や絵で色画用紙に描いた。その後、グループごとに作った擬音語・擬態語を発表した。第3時から第10時までは曲づくりを行った。各活動の前半約30分はグループに分かれて行い、後半約30分は発表した。発表では、ア．最初、表したいことを１人ずつ言葉や動作で説明し、イ．次にグループで演奏を行い、ウ．その後、表したことを１人ずつ説明した。但し、時間の関係でアとウの活動はどちらか片方とした。エ．最後に友達の感想を聞いた。曲づくりの内容は第８時を除いて毎回同じである。第８時は１回目の発表演奏を録音し、それを聴いて話し合い、２回目の発表を行った。

活動の展開は表２－１として示す。

表２－１ 活動の展開

活動時間	活　動　内　容
第１時	１．全員で活動 ア．各自が自由に擬音語・擬態語を発する。 イ．作った擬音語・擬態語を仲間同士でつなぐ。 ウ．擬音語・擬態語に合わせて身体の動きを作る。
第２時	１．グループづくり ア．自発的にグループを組む。 ２．擬音語・擬態語づくり ア．グループで擬音語・擬態語を作る。 ウ．作った擬音語・擬態語を、平仮名や片仮名や絵で色画用紙に描く。 エ．作った擬音語・擬態語を発表する。
第３時から第７時まで	１．曲づくり ア．グループに分かれて曲づくりをする。 イ．発表する（発表内容は第８時を除いて、第３時から第 10 時までは同じ）。 1)表したいことを１人ずつ言葉や動作で説明する。 2)グループで演奏する。 3)表したことを１人ずつ説明する（但し、1)と 3)はどちらか片方） ウ．友達の感想を聞く。
第８時	１．曲づくり１（演奏を録音） ２．曲づくり２
第９時 第 10 時	１．曲づくり

活動は体育館で行った。音楽室は活動人数（15名）からして狭すぎると予想されたからである。但し、第８時（６月10日）は学校行事の都合で体育館が使用できなかったので、戸外の広場で行った。

授業は筆者が中心になって、他に養護学校の教員２名が青年達の指導に付いた。筆者は活動が停滞している場合に限って、青年達の行動を引き出すために声をかけたが、あとは

一切干渉せず、彼らの出してくる表現はすべて「個性的ですばらしいもの」として肯定的に受け入れた。

楽譜と楽器を用意した。楽譜とは、青年達が色画用紙に平仮名や片仮名で描いた擬音語・擬態語や絵である。楽器として打楽器（簡易打楽器、ドラム類、オルフ楽器）、ピアノ、弦楽器（ギター、ダブルベース）、リコーダー（ソプラノ、アルト、テナー、バス）を用意し、青年達が自由に使える場所に置いた。

第３節　曲づくりの諸事例

曲はどのようにして生まれてきたのであろうか。そこで、言葉と音楽はどのように関わっていたのであろうか。以下に、(1)陽介、(2)幸子、(3)春子、の曲づくりを見ていく。

(1)陽介の事例

陽介は高等部３年生（17歳）である。知的障害の他に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は13歳程度、意志交換は13歳程度、集団参加は13歳程度、自己統制は13歳程度、身辺自立は13歳程度、移動は13歳程度、作業は13歳程度である。何事に対しても真面目で一生懸命取り組み、高等部のリーダーとして活躍している。特にスポーツが得意である。

１．曲づくりの展開

陽介の曲づくりを観察によって先取りすれば、①擬音語・擬態語を作る、②曲の原形を形成する、③曲の原形に特徴を付ける、④曲に音楽的表情を付ける、という４段階の可能性がある。

陽介の曲づくりの展開をこのプロセスに沿って説明する。

①擬音語・擬態語を作る

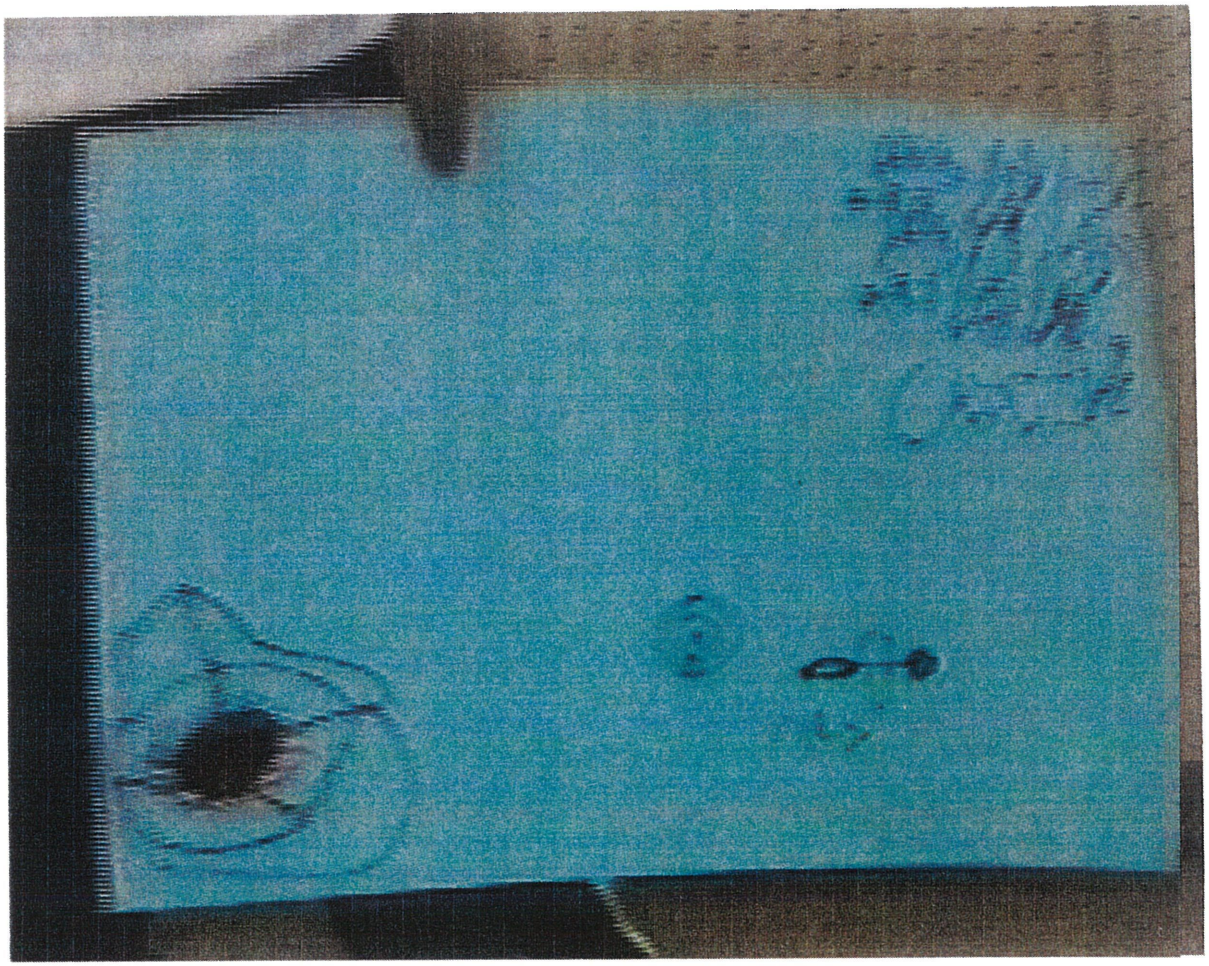
陽介は仲良しの５人でグループを組み自発的にリーダーとなった。そして、誰とも相談せず１人で擬音語・擬態語を作った。発表時には自分が今、関心を持っている事柄を、擬音語・擬態語とストーリーとして同時に出してきた。ここには身振りや手振りの動作も付いていた。

では、彼はどのような擬音語・擬態語を作ったのであろうか。

陽介は大きな目を見開いて、「かたな〔刀〕とじゅう〔銃〕とにぶら〔不明〕がたたかっている」、「せんごくじだい」、「だだだだだだだだだ・・・・ばーん(mf)　ばーん(f)　ぐさっ　あーー」と、胸を突き刺す身振り等を付けながら言った。

他のメンバーは、「やがとぶおと　ぽーん」等と言っている。彼らはこの擬音語・擬態語を、楽譜として色画用紙に平仮名や片仮名や矢の絵で書いた(第１時と第２時)。

陽介グループが作った楽譜



擬音語とは音響・音声を真似て作った語[1]、擬態語とは状態・身振りを真似て表す言葉である[2]。擬音語・擬態語とストーリーはもともと直結していて、擬音語・擬態語を発することは、その言葉が生ずる状況を思い浮かべることになる。そのためにこれら２つの言葉は同時に出てきたと考えられる。また、プリミティブな表現では言葉と動作が一体になっている場合がよく見られる。

②曲の原形を形成する

いよいよ曲づくりである。陽介は先ず曲の原形を作った。それは擬音語・擬態語の音色や、擬音語・擬態語の持つリズムや、擬音語・擬態語の並び方から生み出された。

事例を通して説明する。

陽介はサスペンデッド・シンバルを音源として選んだ。そして、サスペンデッド・シンバルの中央を連打した後、一音ずつ、タン、タン、ターンと打った。それを基本のパター

ンとして、連打では音板の縁に沿って打つ変化形や、連打のあとに終止の音を１つだけ打つ終止のパターンも作った。それらを、基本のパターン・これを変化させたパターン・終止音を持つパターン、という順につないで鳴らした（第３時前半）。

この段階では、ストーリーと擬音語・擬態語を発することが、銃の鳴り響く戦場を思い浮かべさせることにつながった。そこで彼はこの場の雰囲気に合う、しかも、「だだだ・・・ばーん・・・ばーん・・」という擬音語・擬態語の音色に近いサスペンデッド・シンバルを音源として選び、擬音語・擬態語のリズムを丸ごと音に変換して、リズム・パターン（リズム・フレーズ）を生み出した。それを基本のパターンとして数種類のリズム・パターンも作った。そして、音楽を構成する材料が揃ったところでこれらをつないだ。その曲には始まりの部分と終止の部分があったので、形式らしきもの（形式の前段階と呼べるほどのもの）が備わった、と考えることができる。

③曲に特徴を付ける

陽介は曲の原形を形成すると更にその曲に特徴を付けた。ここではストーリーの創作が重要な役割を担った。今ある材料（擬音語・擬態語や音や楽譜）を結び付けてストーリーを作ると、そのストーリーに出てくる音響や場の状況を、まるで本物のように音で写し出そうとした。そのことがダイナミックスや速度の変化、テクスチュア、新たなリズムなどの音楽的諸要素の働きとして曲において現実化され、曲に特徴が付いた。

陽介は「せんそうをイメージしました」、「ダイナマイトはくりょくがある」、「だだだだだだだだだ・・(cresc.)　ばーん(mf)　ばーん(mf)　ばーん（f）　」と言うと、サスペンデッド・シンバルの連打をクレッシェンド(cresc.)しながら、しかも、全体的に強い音で鳴らした。そのことで、ダイナマイトが爆発するかのような雰囲気が曲に生じてきた。

また、陽介は「せんそう　まりこさんのや（矢）を〔ダイナマイトと〕どうじにイメージしました」と言うと、ダイナマイトに対応させたサスペンデッド・シンバルの音と、まり子が鳴らす木琴の矢が飛ぶ音を同時に鳴らした。

更に、陽介は「たたかいや　うまのなきごえとか　かくとうぎ〔格闘技〕とか　イメージしています」と言うと、新たに馬の「ひひーん」という嘶きを模したリズムを作って鳴らした（第３時後半から第６時まで）。

つまり、ストーリーに出てくる音響を表そうとしたことがダイナミックスの変化に、複数の状況を表そうとしたことが音の重なりにつながった。また、新たなストーリーを付け加える過程で新たなリズムも生じ、曲に広がりが出てきたと言える。

④曲に音楽的表情を付ける

陽介はこの段階で初めて立ち止まった。作った曲を振り返り、その曲にストーリーを付けて、自分が音で行っていることに意味づけをしたのである。曲づくりはこの時点から作

った曲とストーリーの相互作用によって発展していった。ここではストーリーのイメージを表すものとしての、表情豊かで滑らかな流れを持つ曲が生まれてきた。表情はダイナミックスやテンポの変化において現実化された。

では、陽介は曲にどのようなストーリーを付けたのだろうか。

彼は自分が鳴らしたサスペンデッド・シンバルのクレッシェンドの連打を振り返り、そこに、「あばれだしたときはわーー(cresc.)どかどか」というストーリーを付けた。また、タン、タン、ターンと１音ずつ打つ音を振り返って、「たいほうのばあいは　ばーん　どかん」というストーリーを付けた。

そして、その内容に沿って曲を作った。

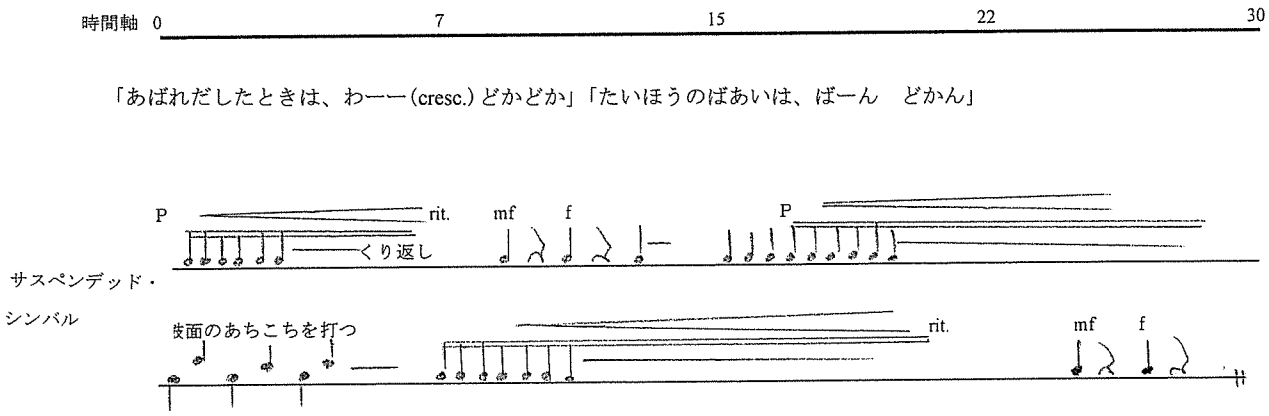
暴れ出した場面ではアッチェレランド(accel.)の連打を鳴らした。大砲を撃つ場面では、タン(mf)　タン(f)　ターン(ff)と鳴り響かせて打った。そのことによって曲に切迫した雰囲気が生じてきた。

また、＜基本形・変化形・終止形＞という３つのパターンのつなぎ目でも、テンポやダイナミックスの漸次の変化を効果的に用いて、途切れることなく一気に鳴らした（第７時から第10時まで)。

２．作品

陽介の最終作品を譜例２－１として記す。

譜例２－１　　所用時間 58 秒　♩ = 150



曲はサスペンデッド・シンバルの音色、言葉のリズムと一体化したリズム、基本形・変化形・終止形（AA'A'''）という形式、クレッシェンド（cresc.)、mf、mf、ff というダイナミックス、だんだん遅く（rit.）　♩=150の速度、という諸要素によって構成されている。全58秒からなる作品である。

(2) 幸子の事例

幸子は高等部３年生（17歳）である。ダウン症候群による知的障害があり、新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は９歳程度、意志交換は11歳程度、集団参加は７歳程度、自己統制は12歳程度、身辺自立は11歳程度、移動は７歳程度、作業は10歳程度である。音楽が好きで家庭ではエレクトーンを習っている。

１．曲づくりの展開

幸子の曲づくりを観察によって先取りすれば、①擬音語・擬態語を作る、②曲の原形を形成する、③曲に特徴を付ける、④曲に音楽的表情を付ける、という４段階の可能性がある。

以下に、幸子の曲づくりの展開をこのプロセスに沿って見ていく。

①擬音語・擬態語を作る

幸子は仲良しの春子達と４人で自発的にグループを組んだ。そこで擬音語・擬態語を作った。友達と顔を寄せ合って、身振り手振りを付けながら何やらげらげら笑っている。発表時には幸子がグループ代表として、「せんごくじだいとか　えどじだいのイメージ」、「てっぽうであなをあけました　どんとあけた」、「しゅーしゅーしゅーどん　かちっしゅーぴたっ」、等と自分達が決めた言葉について語った。春子はその横で、「かちっというのはけんじゅう〔拳銃〕でたまをこめるときのおと　しゅーというのは〔的に〕あわせたかんじ」と付け加えた。彼等はこの擬音語・擬態語を色画用紙に平仮名で書いた。三角の中に丸のある絵も描いた。そして、曲づくりの際には楽譜として用いた（第１時と第２時）。

幸子達は今、関心のある事柄を擬音語・擬態語とストーリーとして同時に出してきた。これら２つの言語はもともと直結しているので同時に出てきたと考えられる。

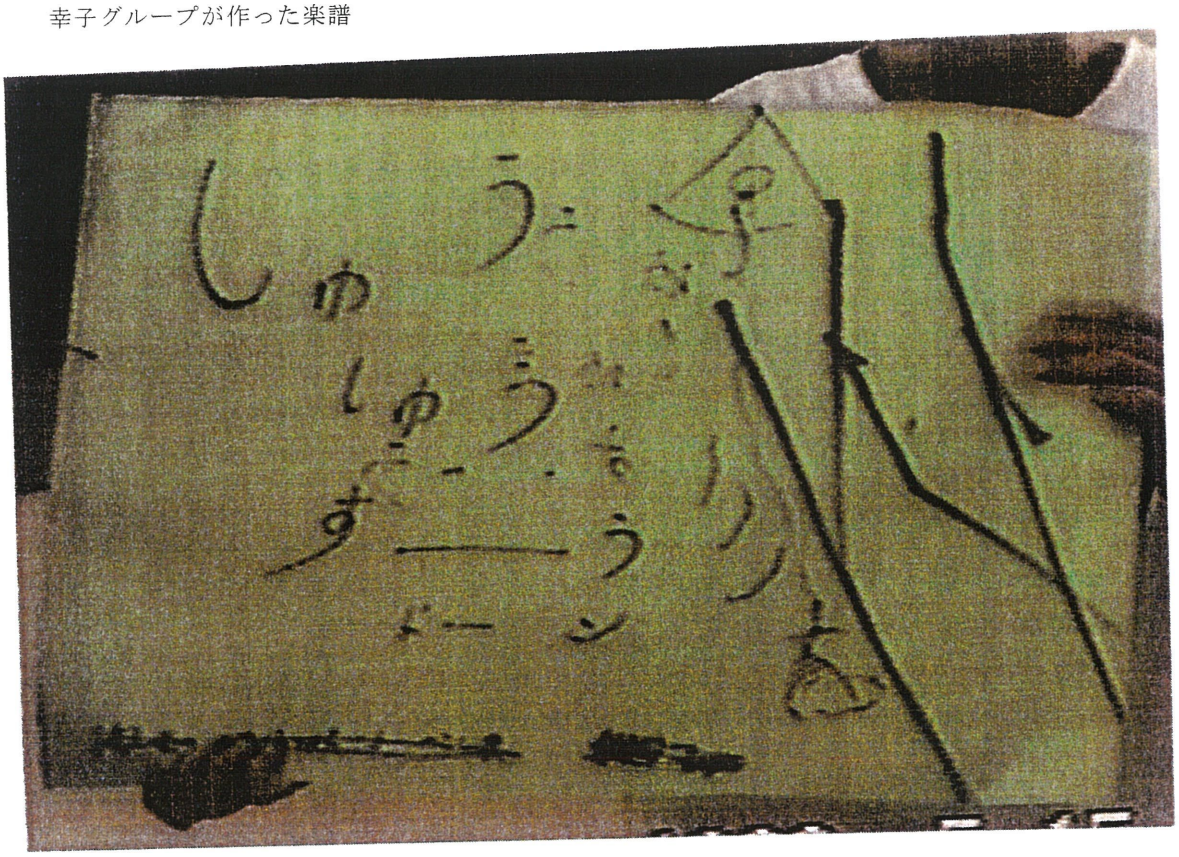
②曲の原形を形成する

いよいよ曲づくりである。幸子は先ず曲の原形を作った。それは擬音語・擬態語の音色や、擬音語・擬態語の持つリズムや、擬音語・擬態語の並び方、という擬音語・擬態語の形態から生まれてきた。

事例を通して説明する。

幸子はウッドブロックと木琴を音源として選択した（以後、音源の選択に変更はない）。そして、ウッドブロックを等間隔で打ち、次に、木琴のグリッサンドを等間隔で鳴らし、最後に、「河は呼んでいる（Guy　Beart 作詞・作曲　水野汀子作詞）」という歌のフレーズ（ﾐｰﾄﾞ/ﾐｰﾄﾞ/ﾐｰﾄﾞ/ﾙｰ・/ﾚﾐﾌｧ/ﾙｰﾐ/ﾄﾞｰｰ/ﾙｰ・）を借りてきて、これらを順番につないで鳴らした（第３時）。

幸子グループが作った楽譜



この段階では自分が気に入った楽器で、しかも、「しゅーしゅーしゅーどん　かちっしゅーぴたっ」という擬音語・擬態語の、「かちっ」という音色に近いウッドブロックと、「しゅーしゅー」という音色に近い木琴（グリッサンド）を、音源として選択した。そして、「かちっ」という擬音語・擬態語のリズムからウッドブロックの連打を、「しゅーしゅー」という擬音語・擬態語のリズムから木琴のグリッサンドを作った。また、「しゅーしゅー」と言う語を発することが、「風」をイメージすることにつながって、そこで、「そよ吹く風に小鳥の群れは」という歌詞を持つ、「河は呼んでいる」という歌のフレーズを思い出して借りてきた。そして、これらをつないで鳴らしたと考えられる。

更に、幸子は「しゅーしゅーしゅーどん」、「さんかく〔△〕のところはじゅう〔銃〕であなをあけます」と言うと、前回作った曲の各部分を長くして鳴らした。その曲には始まりと終わりの部分があったので、曲形式らしきものが備わった（第４時）。

この段階では幸子が語った、拳銃でかちっと玉を籠めてしゅーしゅーしゅーどんと穴をあけるという筋書き通りに、＜「かちっ」という言葉に対応するウッドブロックの連打（序）・「しゅーしゅー」という言葉に対応する木琴のグリッサンド（中間部）・最後に終止感のある既成の旋律のフレーズ（終結部）＞を鳴らして、このプロセス全体を通して、序・中間部・終結部という形式らしきものを生み出したと言える。つまり、ウッドブロックの連打は序に、木琴のグリッサンドは中間部に、既成の旋律のフレーズは終止部になったと考えられる。

③曲に特徴を付ける

幸子は曲の原形を形成すると、次にその曲に特徴を付けた。ここではストーリーの創作が重要な役割を担った。今ある材料（擬音語・擬態語や音や楽譜等）を結び付けてストーリーを作ると、そのストーリーの内容を音で写し出そうとしたのである。そのことがダイナミックスや速度の変化、テクスチュア、新たなリズムという音楽的諸要素の働きとして機能し、曲に特徴が付いた（第５時から第８時前半まで）。

事例を通して見ると、幸子は自分達が描いた楽譜を見ながら、「さんかくのところ　しゅーとかぜがふいて　せんそうでどんとおとがする」と言うと、風に対応した木琴のグリッサンドを、どんどん速くクレッシェンドしながら鳴らした。メンバーの春子とずれて重ねて鳴らしていたこともあって、風がびゅーびゅー吹いているかのような雰囲気が曲に生じてきた。

また、「さんかく〔△〕のまと〔的〕をしんぞうをねらってうつ　えどじだいのせんそうです」と言うと、銃に対応したウッドブロックを等間隔ではない＜タンﾀﾀﾀﾀタンタンタン・・・タンﾀﾀタンタンタン＞等というリズムで、せき込んで鳴らした。そのことによって、あたかも恐怖で胸が高鳴るかのような雰囲気が生じてきた。

更に、幸子は「さんかくのまと〔的〕をじゅうでいる〔射る〕」、「さんかくのところしゅーとかぜがふいて」と言うと、「じゅう」に対応させたウッドブロックの音と、「かぜ」に対応させた、「河は呼んでいる」という既成の歌のモチーフを同時に鳴らして、音の重なりを生み出した。

この段階では、ストーリーに出てくる自然現象を本物のように音で表そうとしたことが、ダイナミックスや速度の変化に、また、ストーリーを詳しくすることが新たなリズムにつながった。更に、ストーリーの中身として複数の内容を思い浮かべたことが、音の重なりを生じさせたと言える。

④曲に音楽的表情を付ける

幸子はこの段階で初めて立ち止まった。作った曲を振り返り、その曲にストーリーを付けて、自分が音で行っていることに意味づけをしたのである。曲づくりはこの時点から、作った曲とストーリーの相互作用によって発展していった。曲にストーリーを付け、そのストーリーに沿って鳴らし、その曲にまたストーリーを付けるという相互作用である。ここではストーリーのイメージを表すものとしての、表情豊かで滑らかな流れを持つ曲が生まれてきた。表情は速度やダイナミックスの変化、旋律（音階）という諸要素おいて現実化された。また、ストーリーと曲の両方が新しく作り替えられていくので、曲づくりは筋書きを持つ、歌や楽器演奏による総合的な作品として発展する可能性が出てきた。

では、幸子は曲にどのようなストーリーを付け、そのストーリーに沿ってどう鳴らした

のだろうか。

ウッドブロックの連打と木琴のグリッサンドをつないだ曲に、「じゅうをならすところ」や、「かぜがふいて」という説明を付けた。そして、銃を撃つ場面に対応させて、ウッドブロックを激しく打った（高音と低音の両方をあちこち打つ。単音や重音で打つ。タンタンタンタタタンタタタンタタ・・等とリズムを複雑にして打つ）。そのことによって、まるで渦に巻き込まれるようなリズムが生じてきた。また、風が吹く場面に対応させて、木琴のグリッサンドを２本のばちを重ねてどんどん速く強く鳴らした。ここではウッドブロックと木琴の２つのフレーズがつながっているという感じはなく、音の勢いに乗って１つの流れとなって一気に表れてきた。そのことによって、激しい銃撃戦が展開されている戦場を再現するかのような、切迫した雰囲気が曲に生じてきた。

また、幸子は更にその表情を持った曲に新しいストーリーを付け、そのストーリーに沿って鳴らした。

「はじめはものすごくかぜがつよくて　しゅーとふきました。そのあとにまたしゅーとかぜがきて　さんかくのところのまるが〔幸子達は△の中に○を描いて、楽譜として使っている〕　ひとりひとりみんなしんでしまう」というストーリーを付けると、木琴を１音ずつレミソラシレミと打って繰り返したり、ドレミファソラシドと上行・下行で鳴らしたりして、曲に新たな展開を付けた。全体的には音量を下げてゆっくり鳴らしていたので、曲には落ち着いた静けさが漂っていた。

ここでは、「ひとりひとりみんなしんでしまう」というストーリーの内容が、レミソラシレミという律音階やドレミファソラシドという長音階を順番に打っていく、視覚的な動きと結び付いたと考えられる。

更に幸子はその曲に、「じゅうをうつんだけれど　かぜがひとつひとつつよくふいて　ひとりずつじゅうをむけて　せんそうみたいにしにます」、というストーリーを付けた。そして、前回と同じように鳴らして、最後に「河は呼んでいる」の旋律のフレーズを付け足した。部分をつないで長くして曲を拡げたのである（第８時後半から第10時まで）。

２．作品

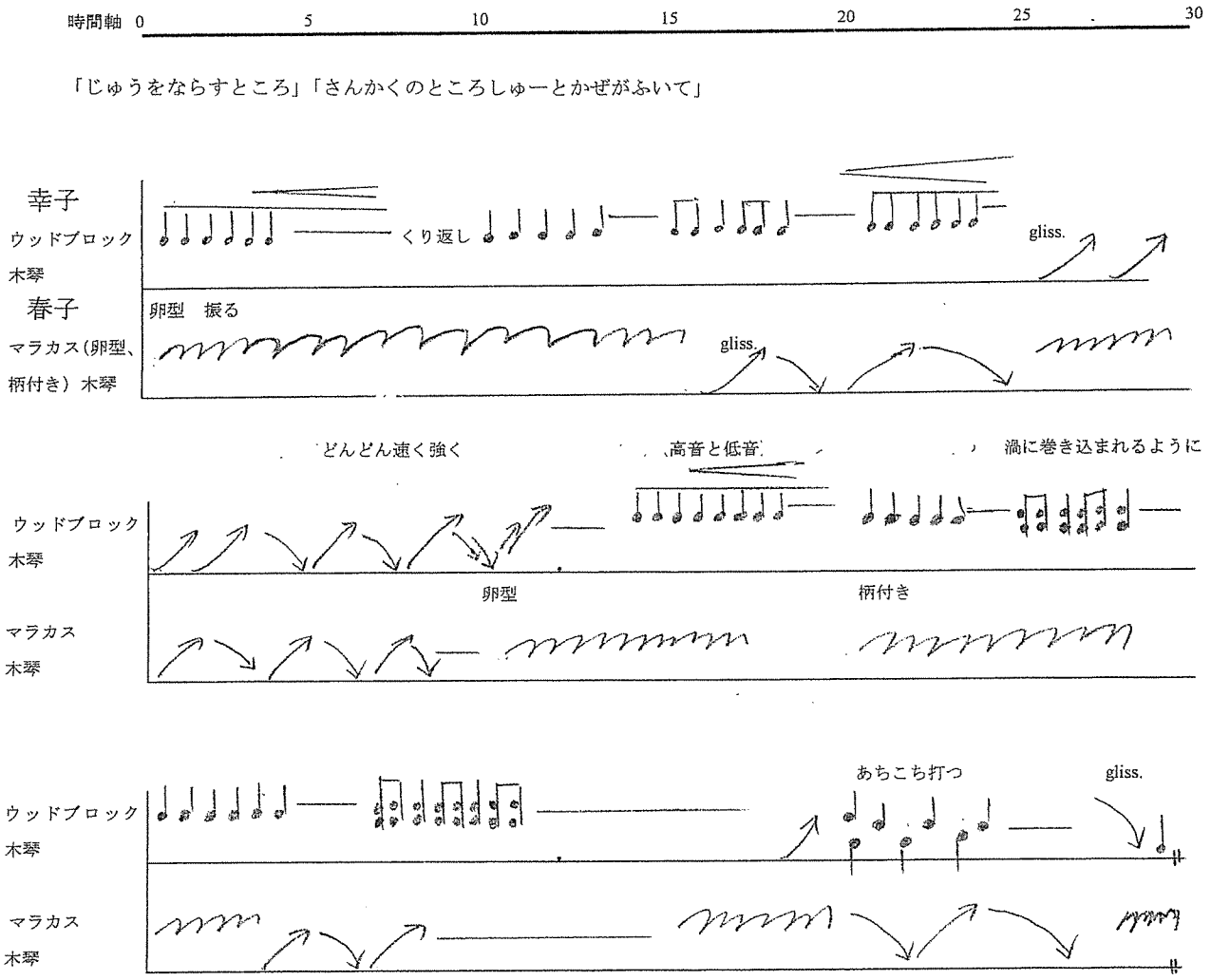
第８時後半の作品を譜例２－２として次頁に表す。第９時の作品を譜例２－３として54頁に表す。２つの作品は別々の日に作られているが、ストーリーの内容が連続しているので、１つの作品として考えることができるであろう。

譜例２－２の曲は、木製打楽器（ウッドブロックと木琴）の音色、無拍（グリッサンド）や等間隔や単純なリズム、主に AB の反復（A はウッドブロックによる打音、B は木琴によるグリッサンド）、漸次の変化（どんどん速く強く）、♩=152の速度という諸要素によって構成されている。全1分30秒からなる曲である。

譜例２－３の曲は木製打楽器（ウッドブロックと木琴）の音色、無拍（グリッサンド）

と等間隔のリズム、律音階（レミソラシレミ）とハ調長音階、ABA 形式（A はグリッサンドによる風が吹く場面。B はウッドブロックと木琴の打音による銃を撃って１人ひとり死ぬ場面）、♩=130の速度、という諸要素によって構成されている。全１分40秒からなる。

譜例２－２　所用時間１分30秒　♩＝152



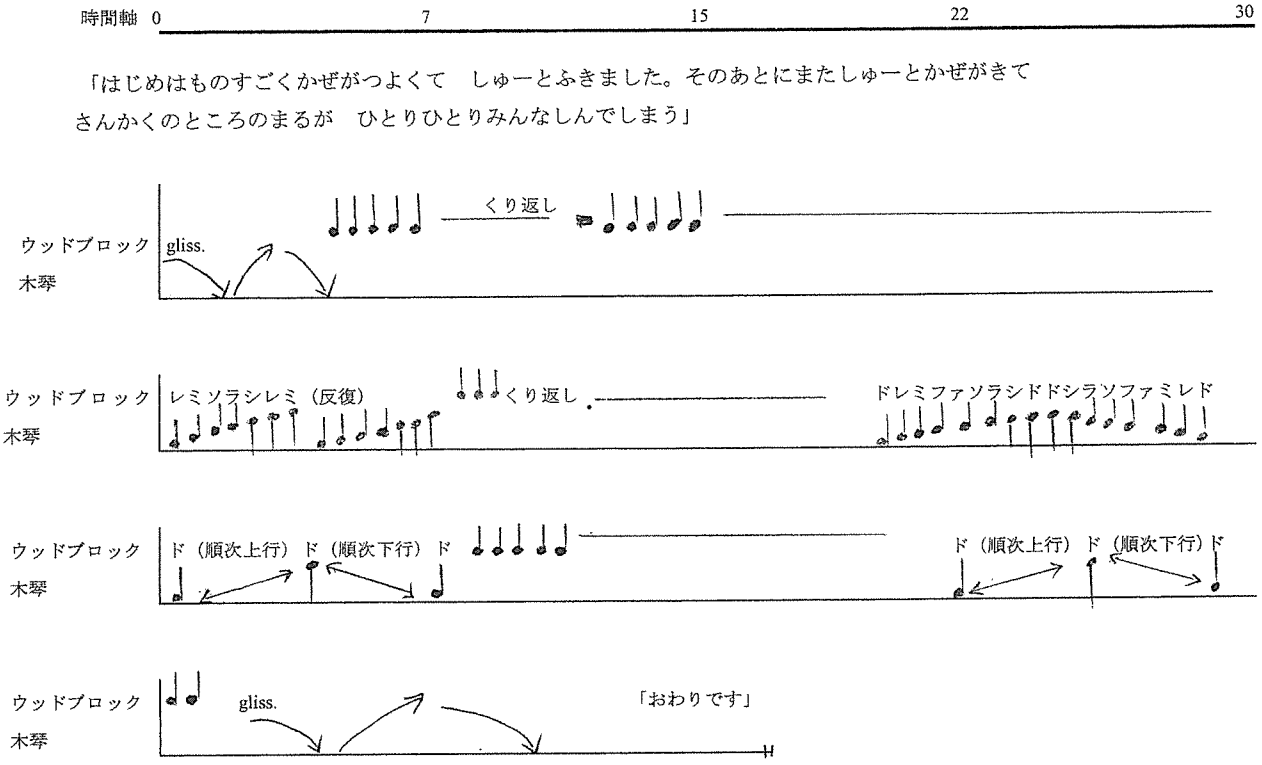
(3) 春子の事例

春子は高等部３年生（18歳）である。知的障害の他に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は13歳程度、意志交換は13歳程度、集団参加は11歳程度、自己統制は13歳程度、身辺自立は13歳程度、移動は13歳程度、作業は12歳程度である。落ち着いて学習に取り組み、クラスのリーダーとして活躍している。

１．曲づくりの展開

春子の曲づくりを観察によって先取りすれば、①擬音語・擬態語を作る、②曲の原形を形成する、③曲に特徴を付ける、という３段階の可能性がある。

譜例２－３　所用時間１分40秒 ♩ ＝130



以下に、春子の曲づくりの展開をこのプロセスに沿って見ていく。

①擬音語・擬態語を作る

春子は幸子達と４人で自発的にグループを組んだ。彼等は集まって相談し擬音語・擬態語を作った。発表は幸子が代表で行い、「せんごくじだいとか、えどじだいのイメージ」「てっぽうであなをあけました。どんとあけた。」「しゅーしゅーしゅーどん。かちっしゅー　ぴたっ」と、自分達が決めた言葉について語った。そこで春子は、「かちっというのは　けんじゅうでたまをこめるときのおと　しゅーというのは〔的に〕あわせたかんじ」と付け加えた（第１時と第２時）

春子達は今関心のある事柄を、擬音語・擬態語とストーリーとして、同時に出してきたと言える。

②曲の原形を形成する

曲づくりが始まった。春子は先ずは曲の原形を作った。それは擬音語・擬態語の音色や、擬音語・擬態語の並び方、という言葉の形態から生じてきた。

実際には、春子は木琴と大小２つのマラカスを音源として選んだ。以後、音源の選択に変更はない。そして、木琴の等間隔のグリッサンドを数回鳴らした後、マラカスをしゃか

しゃかと等間隔で数回振って鳴らした（第３時）。

ここでは自分が気に入った楽器で、しかも、「かちっ」という擬音語・擬態語の音色に近いマラカスと、「しゅー」という擬音語・擬態語の響きに近い木琴（グリッサンド）を、音色として選択した。そして、「しゅー」という語に対応させてグリッサンドを鳴らし、「かちっ」という語に対応させてマラカスを振って、曲の原型と呼べるほどの素朴な音楽を作ったと考えられる。

③曲に特徴を付ける

春子は曲の原形を形成すると、次にその曲に特徴を付けた。ここではストーリーの創作が重要な役割を担っていた。今ある材料を結び付けてストーリーを作ると、そのストーリーの内容を音で写し出そうとした。そのことが楽器を鳴らす際の動きを導き出すことになった。また、相手（幸子）の音を刺激として、ダイナミックスや速度の変化も生み出している。

実際には、春子は絵を見ながら、「けんじゅうでたまをいれるときをイメージしました　しゅーぴたっというのはじゅうをかまえて　まとにあてるイメージ」と言うと、卵型のマラカスを数回放りあげて音を鳴らした。また、幸子とだんだん速く強くなるグリッサンドを合わせて鳴らした（第４時から第８時まで）。春子は第９時と第10時の活動は学校行事の関係で参加していない。

ここでは弾が飛んでいく様子を、マラカスを放り上げるという動きによって表したと思われる。音で表し切れないことを楽器操作の動きに助けを借りたと考えられる。

２　作品

最終作品を譜例２－２として53頁に記す。

曲は簡易打楽器（木琴と大小２つのマラカ）の音色、無拍（グリッサンド。マラカスの長い音や短い音）のリズム、AB の反復（A はマラカスを振る、B は木琴のグリッサンド）、だんだん速く強く、♩=153の速度によって構成された。全1分30秒からなる作品である。

第４節　考察

以上、報告してきた３人の事例を見たとき、曲づくりの過程として大きくは、(1)先ずは曲の原形を作り、(2)次に、その原形を拡げ深め音楽的表情を付ける、という２つの段階が認められた。その両方の段階で言葉は音楽と密接に結び付いていた。

最初の、曲の原形を作る段階では音声・音響としての言葉の形態が作用した。すなわち、言葉の音色やリズムや並び方の特徴が一種の音楽として捉えられ、それが音で再構成され

た。

曲づくりでは、青年達は擬音語・擬態語の音色に似たものを音色として選択し、擬音語・擬態語のリズムと一体化させてリズム・パターンを作り、擬音語・擬態語の配列通りに音を並べて曲の形式を生み出したのである。

次の、曲の原形を発展させ表情を付ける段階では、言葉は意味を持つものとして働いた。

青年達は言葉の意味やストーリーの内容を酌むことから、曲の原形に意味づけを行い、それに沿うように原形に手を加え、表情を付けていった。表情は具体的には音楽的諸要素の働きとして現実化された。

曲づくりでは、青年達は擬音語・擬態語や、擬音語・擬態語を移して作った曲の原形から、ストーリーを作っていった。そして、そのストーリーに出てくる内容（音響、自然現象、場の状況等）を音で表そうとすることが、ダイナミックスやテンポや音の重なりや旋律（音階）という、音楽的諸要素による表現効果を生み出すことにつながった。そしてまた、その生み出された表現効果がストーリーの新たな展開を招く、という相互作用が見られた。ストーリーと曲の両方が互いに作用しながら作られていくことから、ここに総合的な芸術での作品づくりへと発展する可能性を見ることができる。

以上のことから、擬音語・擬態語を素材とした曲づくりにおいて、曲の原形に関しては言葉の音声・音響としての側面が、そして曲の原形の洗練や表情づけに関しては、言葉の意味・内容の側面が大きく関わると言うことができる。

奉子グループ曲づくり

陽介グループ曲づくり

注

(1)新村出編『広辞苑』1991 岩波書店

(2)金田一京助『国語辞典』1961 三省堂

第3章　音楽行為にみられる言葉と音楽（歌）との関わり

－自分達が作った詩を素材として－

第１節　歌づくりに連なる言葉

第２章では言葉と音楽との相互の関連について、先ず、擬音語・擬態語を取り上げ、それらの言葉が持つリズムや音色や形態から、主として楽器による曲づくりが行われる場合に焦点をあてて分析・考察した。そのことを受けて、本章では言葉から音楽が発生するもう１つのあり方としての、言葉の持つ意味から主として声による歌づくりが行われる場合について明らかにしたい。

分析の対象として、1996 年９月 25 日から 10 月 20 日まで計７回行った、歌づくりの活動の記録を用いる。歌づくりとは、本章では自分達が作った詩に旋律を付ける活動を言うことにする。この活動には１年生から３年生（16 歳～ 18 歳）までの、比較的障害が軽い男女７名が取り組んだ。その中から、特に活発に活動し自分の力で歌を生み出した幸子、春子、陽介、昭夫（いずれも仮名）の計４名を抽出する。昭夫以外の３名は、第２章の擬音語・擬態語を素材とした曲づくりの分析でも取り上げた青年達である。

ここでは、彼ら各自が言葉と音楽をいかに結び付けて歌を生み出したのか、という視点から分析する。

事例の分析にあたっては、1)各自のプロフィールは 1996 年５月に養護学校が実施した、新版 S-M 社会生活能能力検査の結果によって得られた発達像と、筆者の観察によって記す。2)青年達の発話はすべて音声として受け止め、平仮名と片仮名で示す。3)青年達が作る歌は実音で記す。また、四分音符に相当する音は全角で、八分音符に相当する音は小さな文字や半角で記す。

第２節　歌づくりの概要

歌づくりの活動は 1996 年９月 25 日（第１時）、９月 30 日（第２時）、10 月７日（第３時）、10 月９日（第４時）、10 月 11 日（第５時）、10 月 14 日（第６時）、10 月 20 日（第７時）に行った。１回の活動時間は 60 分程度である。

最初、第２章で述べた「擬音語・擬態語から曲を作ろう」という活動と、本章で取り上げる歌づくりの活動は別々に行う予定であった。しかし、１学期（４月から６月まで）に行ったこの曲づくりでは、前述したように青年達は擬音語・擬態語とは言っても、ストーリーをまぜながら曲を作った。そこで２学期（９月と 10 月）に行うこの歌づくりは、１

学期の活動の発展として位置づけた。そして、擬音語・擬態語の曲とそこで生まれてきたストーリーを生かして、筋書きのある音楽作品に仕上げることにした。

筋書きは青年達が出してきたストーリーを、筆者と青年達が相談して詩のような短い文章にまとめた。この詩に旋律を付けることが課題である。

個人練習は教室や廊下、全体練習は体育館、発表は体育館の舞台で行った。

準備物として、歌づくりではあるが楽器（打楽器<簡易打楽器、ドラム類、オルフ楽器>）を用意して、青年達が自由に使える場所に置いた。舞台には、ミラーボール（数多くの小さな鏡でおおった球形の飾り）、影絵、絵画（美術専攻の青年達が作成）を用意した。

歌づくりの指導は筆者が行い、他に養護学校の教員２名が青年達の指導に付いた。舞台練習は教員８名が付いた。筆者は旋律に関する指導は一切行わず、彼らが出してくる表現はすべて肯定的に受け入れた。要領を得ず困っている青年に限って、行動を引き出すために、「雰囲気を出して読もう」、「どんな感じ？こわい感じ？」、「大きな声で聞こえるように歌おう」、「楽器を使ってもいいよ」等の助言を行った。

以下に、第１時から第７時までの活動の展開を説明する。

第１時の前半、約 30 分は擬音語・擬態語の曲づくりを行った 15 名全員で活動した。最初に作品の筋書について相談し、それが決まると詩としてまとめた。

ここでは５つの詩が生まれてきた。

恵達が擬音語・擬態語の曲づくりで語った、「ほし　きらきらー　きらきらー」というストーリーは、

「ほしがきらきらかがやいて　まちはしずかにねむります」

陽介達が作った、「かたなと　じゅうと　にぶら〔不明〕がたたかっている」、「やがとぶおとをどうじにイメージしました」、「うまのなきごえ」というストーリーは、

「とつぜんたたかいはじまって　やがとびうまがいなないた」

幸子達が作った、「はじめはものすごくかぜがつよくて　しゅーとふきました　そのあとにまたしゅーとかぜがきて　さんかく〔△〕のところのまる〔○〕が　ひとりひとりみんなしんでしまう」というストーリーは、

「かぜがびゅーびゅーふいて　みんなみんなしにました」

真里子達が作った「かねのおと　かーん」というストーリーは、

「てんしがちじょうにまいおりて　まちはゆめからさめました」

「ふたたびへいわがおとずれて　しあわせのかねがなりわたる」

という詩になった。

次に、その詩に旋律を付けるメンバーを決めた。今回、分析対象として抽出した、幸子、春子、陽介、昭夫を含む７名が自発的に、あるいは、筆者に誘われて歌づくりに取り組む

ことになった。

第１時の後半はこの７名で歌づくりを行った。

最初、歌い手達は詩を選んだ。幸子と春子は、「ほしがきらきらかがやいて（略）」という詩に決めた。自分達の作った場面ではないが、詩の持つ雰囲気が優しいので引き受けた。陽介は自分が作った場面の、「とつぜんたたかいはじまって（略）」という詩を選んだ。昭夫も自分が作った場面の、「かぜがびゅーびゅーふいて（略）」という詩を選んだ。筆者はそれぞれの詩を紙に書いて一人ひとりに手渡した。

次に、個別に歌づくりを行い発表した。先に詩を音読してから歌った。１回とは限らず、友達の感想を聞いたり、筆者の助言を得たりしながら、何度も歌い直した。

第２時の前半約 30 分は作品の構成について全員で話し合った。

そして、

第１場面「ほしがきらきらかがやいて　まちはしずかにねむります」

第２場面「とつぜんたたかいはじまって　やがとびうまがいなないた」

第３場面「かぜがびゅーびゅーふいて　みんなみんなしにました」

第４場面「てんしがちじょうにまいおりて　まちはゆめからさめました」

「ふたたびへいわがおとずれて　しあわせのかねがなりわたる」

という筋書きでつないでいくことにした。

各場面は、ア．最初にその場面を暗示する音を作って鳴らし（以後、イメージ音と記す）、イ．次に各場面の歌を歌い、ウ．最後に各場面の曲を演奏することにした。

次に役割を分担した。ここでは歌い手であっても、自分達が作った擬音語・擬態語の曲を演奏することにした。

第２時の後半は役割に分かれて練習した。歌づくりは第１時と同じ要領で行った。

第３時では、歌う前にイメージ音を鳴らすメンバーと歌い手が合同で練習した。

第４時では、作品の筋書き通りに、ア．イメージ音を鳴らす、イ．歌う、ウ．曲を演奏する、という順序で通し稽古を行った。

第５時では、新たに影絵や照明によって舞台演出を行うグループ（高等部の美術専攻の青年達 11 名）が加わって、全体練習を行った[1]。

第６時と第７時は舞台発表した。

作品の構成を表３－１、活動の展開を表３－２として次頁に記す。

第３節　歌づくりの諸事例

歌はいかにして生まれてきたのであろうか。そこで、言葉と音楽はどのように関わっていたのであろうか。

表３－１　作品の構成

音　　楽	照明	演出
第１場面 イメージ音（トライアングル、鉄琴） 歌「ほしがきらきらかがやいて　まちはしずかにねむります」 演奏	暗転	ミラーボール （光をあてる）
第２場面 イメージ音（ケンガリ＜金属製打楽器＞） 歌「とつぜんたたかいはじまって　やがとびうまがいなないた」 演奏	黄色	影絵 （馬や戦いの場面）
第３場面 イメージ音（リコーダー） 歌「かぜがびゅうびゅうふいて　みんなみんなしにました」 演奏	赤色	
第４場面 イメージ音（金属性チャイムや鉄琴） 歌「てんしがちじょうにまいおりて　まちはゆめからさめました」 歌「ふたたびへいわがおとずれて　しあわせのかねがなりわたる」 演奏（ミュージックベルやチャイム）	自然色	絵画 「光のパラダイス」

表３－２　活動の展開

活動時間	活　動　内　容
第１時	１．全体で活動する。 ア．作品の筋書き（詩）を作る。 イ．歌づくりをするメンバーを決める。 ２．歌づくりをする。 ア．歌づくりの詩を選ぶ イ．個別に歌づくりをする。 ウ．発表する。 詩を音読し、それから歌う。何度も歌い直して作る。
第２時	１．全体で活動する。 ア．作品構成について話し合う。 イ．役割分担する。 ２．歌づくりをする。（第１時と同じ要領）
第３時	合同で練習する（イメージ音を鳴らすメンバーと歌い手）。
第４時	作品の筋書き通りに通し稽古を行う（イメージ音を鳴らす・歌う・曲を演奏する）。
第５時	新たに、舞台演出を行うグループが加わって練習する。
第６時 第７時	舞台発表する。

以下に、(1)昭夫、(2)春子、(3)幸子、(4)陽介、の歌づくりを見ていく。

(1)昭夫の事例

昭夫は高等部３年生（17 歳）である。知的障害の他に目立った障害はない。新版 S-M 社会生活能力検査によると、社会生活年齢は９歳程度、意志交換は 11 歳程度、集団参加は９歳程度、自己統制は８歳程度、身辺自立は８歳程度、移動は９歳程度、作業は 10 歳程度である。体を動かす活動が得意で体育や作業ではリーダーとして活躍している。

１．歌づくりの展開

昭夫の歌づくりを観察していくと、①断片的な旋律を作る、②断片的な旋律をつないで歌を作る、③歌に音楽的表情を付ける、という３つの段階が見られた。

昭夫の歌づくりの展開をこの道筋に沿って説明する。

①断片的な旋律を作る

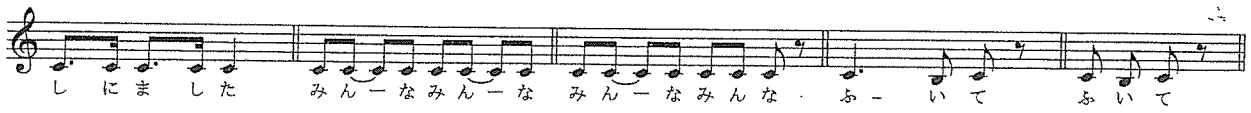
昭夫は最初、話し言葉のリズムや抑揚を強調して断片的な旋律を作った。

事例を通して見てみる。

昭夫は最初、所在ない様子で戸外の広場に座っていた。筆者が歌ってみようと促すと、彼は「かぜがびゅーびゅーふいて　みんなみんなしにました」とすらすら読んだ。しかし、「歌おう」と言うと、困り果てて首ばかり振っていた。そこで筆者が、「雰囲気を出して読もう」と助言すると、彼は「しにました」という歌詞で、小さい子どもに語り聞かせるような抑揚やリズムを持つ言い方をした。歌う場面になると、その歌詞だけ「しにました」と言葉のリズムを強調してはねるリズムで歌った。また、歌を聞いていた友達が、「〔このかしは〕さびしそうなかんじ」と言うと、昭夫は「みんなみんな」という歌詞では、「みんーなみんーな」や、「みんーなみんな・」と、言葉の長短を強調して歌った。まだ、音の高低はほとんど付いていなかった。そのうちに、「ふいて」という歌詞では言葉の抑揚やリズムを強調して、「ふ-いて・(ド-シド゛・)」や、「ふいて・(ドシド゛・)」と歌うようになった。このようにして断片的な旋律が現れてきた（第１時と第２時）。

その旋律を譜例３－１として示す。

譜例3-1



この方法では詩を読む段階から歌づくりが始まっている。誰かに詩を語り聞かせたり、気分を出して読んだりすると、言葉にほんの少しリズムや抑揚が付いた。「歌おう」としたとき、言葉のリズムや抑揚が強調されて、断片的な旋律が生まれてきたと言える。

②断片的な旋律をつないで歌を作る

断片的な旋律がいくつか生まれると、あとは歌い馴染んだ抑揚に落ち着いて、断片がつながるようにして詩全体に旋律が付き、歌らしきものが生まれてきた。

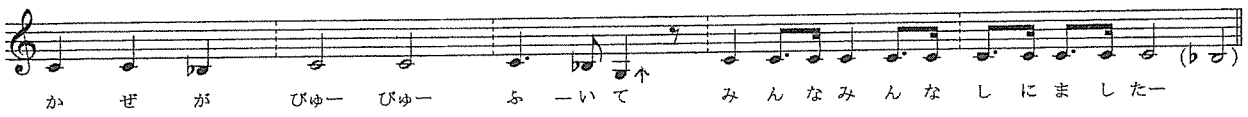
昭夫の場合は断片的な旋律が出てきても、それが消えたり変化したりすることが多かった。「かぜが（ドドｂシ)」という旋律は「かぜが（ドドド)」になったり、「ふ-いて・(ド-ｂシド゛・)」という旋律は「ふ-いて・(ド-ｂシｂシ・)」に変化したりした。また、「びゅーびゅー（ドードー)」という旋律は現れたり消えたりした。しかし、何度も歌っているうち

に馴染んだ抑揚に落ち着いて、断片がつながり詩全体に旋律が付いた（第２時）。

このような大まかな旋律は歌の原形と呼ぶことができるであろう。

その旋律を譜例３－２として表す。

譜例3-2



最後の音は音程が不確かで、ドの音なのかシ（♭）の音なのかは曖昧である。

③歌に音楽的表情を付ける

このように一応、言葉が歌になったところで、昭夫はその歌に音楽的な表情を付けた。表情は昭夫にとって詩の意味・内容に合うと感じられるテンポ等として表された。

事例を通して見てみる。昭夫が「かぜが（略）」と歌い始める前に、友達がこの場面を暗示するような、アルトリコーダーのひゅ～　ひゅ～　という弱く長い音を鳴らすと、昭夫はそのわびしく感じられる音色に誘われるように、全般的にテンポをゆっくり落として歌った（第３時）。

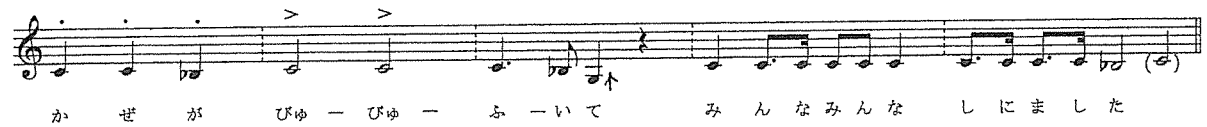
更に全体を通した稽古に入ると、昭夫は「かぜが」と一音ずつスタッカートを付けて歌うようになった。また更に照明で演出が入ると、昭夫は「びゅーびゅー」と一語ずつアクセントを付けて歌うようになった。以後、この歌に大きな変更はない（第５時以降）。

この段階では作品の全体像が見えてきた。自分の受け持つパートの役割や詩の持つ意味・内容の理解も深まった。そのことによって昭夫は詩の意味・内容に合うと感じられるテンポで歌うようになり、歌い方も意識的に工夫するようになったと考えられる。

２．作品

最終作品を譜例３－３として表す。実際の歌はこの楽譜の通りであるが、高さは不安定で正確なピッチで歌われているものではない。

譜例3-3



旋律はソシ(♭)ドという３つの音からできていて、ソとドの２つの音が中心的な音になっている（実際には、終止では音程が下がったりしている）。フレーズの終わりの部分（ふ-いて・。しにましたー）に、大きな音価があてられて、段落感や終止感が感じられものとなっている。２拍子系であるが、最初の「かぜが」という部分は、言葉と一体となって３拍

になっている。速度は♩=100 程度である。

この歌は話し言葉と密接に結び付いている点で、「わらべ歌」の旋律に近いものがある。

(2) 春子の事例

春子は高等部３年生（18 歳）である。知的障害の他に目立った障害はない。新版 S-M 社会生活能力検査によると、社会生活年齢は 13 歳程度、意志交換は 13 歳程度、集団参加は 11 歳程度、自己統制は 13 歳程度、身辺自立は 13 歳程度、移動は 13 歳程度、作業は 12 歳程度である。落ち着いて学習に取り組み、クラスのリーダーとして活躍している。

１．歌づくりの展開

春子の歌づくりも昭夫の場合と同様で、①断片的な旋律を作る、②断片的な旋律をつないで歌を作る、③歌に音楽的表情を付ける、という３つの段階が見られた。

このことについて以下に説明する。

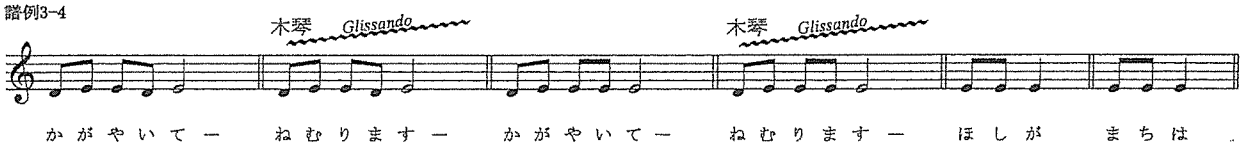
①断片的な旋律を作る

春子は話し言葉のリズムや抑揚を強調する方法で断片的な旋律を作った。

事例を通して見てみよう。

最初、春子は木琴を持ち出して、広場に座って一人で練習していた。筆者が「歌おう」と促すと、歌詞を見ながら「ほしがきらきらかがいて　まちはしずかにねります」とすらすら読んだ。特に「かがやいて」と「ねむります」という歌詞では、普段より気取って読んだ。「歌おう」と言うとその部分だけ、「かがやいてー（レミミレミー）」や「ねむりますー（レミミレミー）」、と言葉の抑揚を強調した旋律が出てきた。その旋律は歌うたびに、「かがやいてー（レミミミミー）」や「ねむりますー（レミミミミー）」、と少し抑揚が変化するものの大きな変更もなく定着した。また、「ほしが」や「まちは」という歌詞は滑らかに読んだ。歌おうとしたとき、「ほしが（ミミミ）」や「まちは（ミミミ）」という旋律が出てきた。春子は首を左右に振りながらリズムを取り、「ねむります」という部分で、木琴のグリッサンドを１つ鳴らして歌っていた（第１時）。

その旋律を譜例３－４として表す。



春子の場合は詩を読む段階から歌づくりが始まっている。気分を出して読んでみると、言葉にほんの少し長短のリズムや抑揚が付いた。更に「歌おう」としたとき、その言葉の

リズムや抑揚が強調されて、断片的な旋律が生まれてきた。また、彼女は自分の声だけでは表し切れないので、楽器の助けを借りて歌ったと言える。

②断片的な旋律をつないで歌を作る

このようにして断片的な旋律がいくつか出てくると、前の旋律が後の旋律を引き出して、断片がつながるように詩全体に旋律が付いて、歌らしきものが生まれてきた。

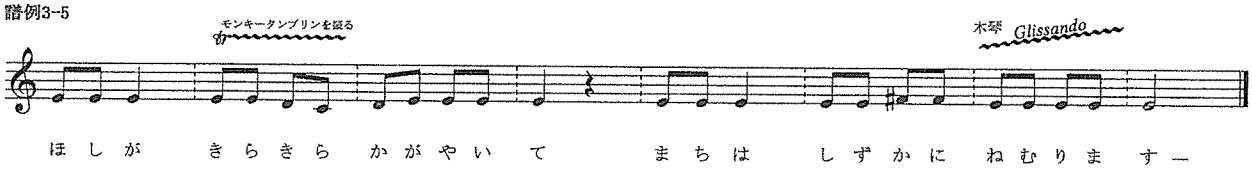
事例では、春子は断片的な旋律が出てきても、「きらきら」や「しずかに」という歌詞では、旋律が出にくく苦労していた。しかし、何度も歌っているうちに、「ほしが（ミミミ）」という旋律に引き出される形で、「きらきら（ミミレド）」という旋律が出てきた。また、「まちは（ミミミ）」という旋律に誘われる形で、「しずかに（ミミファ(♯) ファ（♯）」という旋律が現れてきた。そして、この旋律は定着した。

つまり、前の旋律とのつながりで後の旋律が出て歌が生まれてきた。このようなまだ荒削りなままの歌は、歌の原形と呼ぶことができるであろう。

また、彼女は「〔歌の〕かんじ〔感じ〕」を出すために、「きらきら」と歌いながらモンキータンブリンを振り、「ねむります」と歌いながら木琴のグリッサンドを鳴らした（第２時）。しかし、第３時以降、楽器を使用することはなかった。

この段階でも歌だけでは表し切れないので楽器に助けを借りていると言える。

その旋律を譜例３－５として表す。



③歌に音楽的表情を付ける

このように一応、言葉が歌になると、春子はその歌に表情を付けた。表情は春子にとって、詩の意味・内容に合うと感じられるテンポや節回しとして表された。

春子が「ほしが（略）しずかにねむります」と歌う前に、友達がその場面を暗示するような、トライアングルのち～ん　ち～んという張りつめた音や、鉄琴の静かなグリッサンドを繰り返して鳴らした。春子はこの音に誘われるように、歌い始めの「ほしが（ミミミ）」という旋律を、それまでのテンポを倍にとる「ほしがー（ミミミー）」という歌い方に変更して歌い始めた。そのことで歌に囁やきかけるような雰囲気が生じてきた（第３時）。以後、この旋律に変更はない。この後、彼女は友達と相談して、歌詞の最後に、「しずかなしずかなよるでした」という新たな詩を付けて歌うようになっている（第４時）。

また、闇の中で天井に吊したミラーボールに光をあてて夜空を演出すると、春子は「き

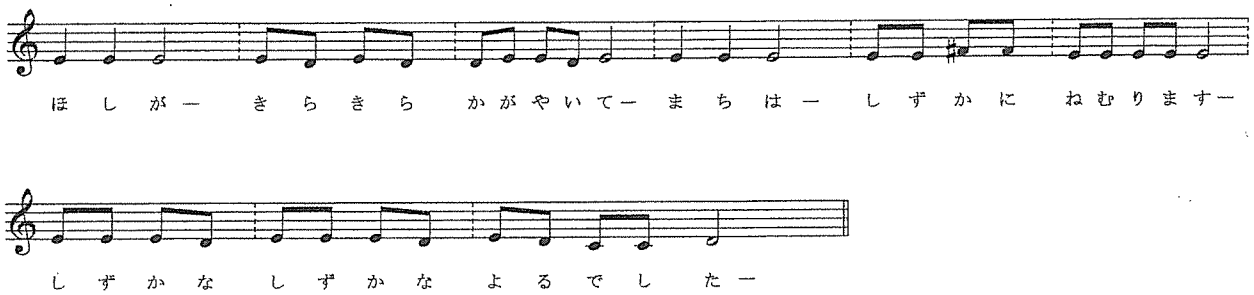
らきら（ミミレド゛）」と下行で歌っていた旋律を、「きらきら(ミレミレ)」と音高を揺らす旋律に変えて歌うようになった（第７時)。

このような歌の表情は場面を象徴するような音や照明を入れることによって、詩の持つ意味・内容にイメージが喚起されたことから、自然に生み出されたと考えられる。

２．作品

最終作品を譜例３－６として表す。

譜例3-6



旋律は、１小節目から６小節目までは、レミファ(#)という連続する３音で構成されている。７小節目から終わりまではドレミという連続する３音でできている。いずれも真ん中の音（前半はミの音。後半はレの音）が中心的な音になっている。核になる音が変化しているのは、歌詞の持つエネルギーが、きらきら輝く情景から静かな夜の場面へと下がったためであると考えられる。また、段落（かがやいてー。ねむりますー。よるでした）ではいずれも大きな音価があてられて、終止感が感じられるものになっている。２拍子系で速度は ♩=100 程度である。

この歌は話し言葉と密接に結び付いて生まれているという意味で、「わらべうた」の旋律に通じるものがある。

(3) 幸子の事例

幸子は高等部３年生（17 歳）である。ダウン症候群による知的障害があり、新版 S-M 社会生活能力検査によると、社会生活年齢は９歳程度、意志交換は 11 歳程度、集団参加は７歳程度、自己統制は 12 歳程度、身辺自立は 11 歳程度、移動は７歳程度、作業は 10 歳程度である。音楽が好きで家庭ではエレクトーンを習っている。

１．歌づくりの展開

幸子の歌づくりについては、昭夫と春子の場合と異なり、断片的な旋律を作る段階はなく、ただちに、①１つのまとまった歌を作り、②その歌に音楽的表情を付ける、というプロセスが見られた。そのことについて説明する。

①まとまった歌を作る

幸子の場合は、音楽というのは違う音が並んでいて長い音や短い音がある、という自分なりの理解を持って既成の旋律様式（５音音階）にあてはめたり、話し言葉の抑揚を強調したりして歌った。

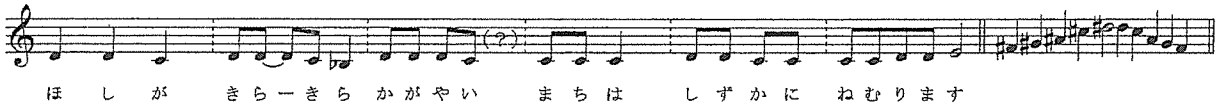
では、幸子はどのような歌を作ったのであろうか。

彼女は教室の廊下に立奏用木琴を持ち込んで練習していた。そして、読まなくても歌えるよと言わんばかりに、いきなり「ほしがきらきらかがやいて まちはしずかにねむります」、と読んでいるように歌った。詩の内容をあまり考えていないためか、歌詞を間違えたり飛ばしたりして歌うことが多かった。しかし、何回か歌っているうちに、「きらーきらー（レレ-ドシー）」と長短を付けて下行したり、「ねむりますー（ドドレレミー）」と長短を付けて上行したりするようになった。全体的には話し言葉の抑揚やリズムがそのまま歌になっているのであるが、上記の部分だけが話し言葉に沿わないためか、筆者は聞いていて違和感があった。

また、彼女は歌い終わると、後奏を付けるように木琴を＜ファ(#)ソ(#)ラ(#)ド(#)レ(#)/レ(#)ド(#)ラ(#)ソ(#)ファ(#)＞と、５音音階で鳴らした。但し、第３時以降、楽器は使わなくなっている（第１時と第２時）。

その旋律を譜例３－７として表す。

譜例3-7



この段階では、幸子は話し言葉に沿ったり、既成の旋律様式にあてはめたりして歌った。そして、歌だけで表し切れない場合、あるいは、楽器を鳴らす方がより楽しめる場合は、楽器を使っていると考えられる。

②歌に音楽的表情を付ける

一応、歌が生まれてきたところでその歌に表情を付けた。表情は幸子にとって、詩の意味・内容に合うと感じられるリズムや旋律として表された。

幸子が「ほしがきらきらかがやいて（略）」と歌い始める前に、友達がその場面を暗示するような、トライアングルの張りつめた音や、鉄琴の静かなグリッサンドを鳴らした。その音に誘われるように、幸子は「きらーきら（レレ-ドシ）」という旋律を、「きーらきらー（レーレレレー）」と同音を並べて長短を付ける旋律に変えて歌った。以後この旋律に変更はない。また、「ねむりますー（ドドレレミー）」と歌い上げていた旋律も、「ねむりますー（ドドドドドー）」

と同音を並べた歌い方に変えた。しかし、その旋律が定着したわけではなく、上行で歌ったり同音を並べたりすることを繰り返していた（第３時）。

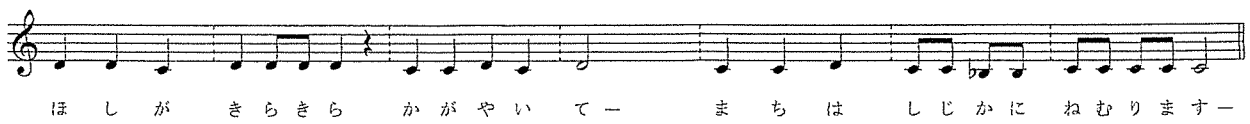
更に、イメージ音を鳴らし、その場面を象徴するような光による演出を行う（闇の中でミラーボールに光をあてて、星がきらめく夜の場面を演出する）と、もはや「ねむりますー（ド゛ド゛レレミー）」と上行することはなく、「ねむりますー（ド゛ド゛ド゛ド゛ド゛ー）」と同音を並べた歌い方に落ち着いて、話し言葉を生かした子守歌のような歌が生まれてきた（第５時）。以後、この旋律に変更はない。

このような歌の表情は場面を象徴するような音や照明による感覚的な刺激によって、詩の言葉の意味をイメージできるようになったことで、生み出されたと考えられる。

２．作品

最終作品を譜例３－８として表す。

譜例3-8



旋律は、最初から４小節目までは長２度音程の隣接する２音（ド、レ）、５小節目から７小節目までは連続する３音（♭シドレ）でできている。前半は上の音（レ）、後半は真ん中の音（ド）で終わっていて、いずれもそこに大きな音価があてられ、段落感や終止感が感じられるものとなっている。２拍子系の歌であるが、「ほしが」や「まちは」という部分は言葉と一体となって３拍になっている。速度は♩=100 程度である。また、５小節目から中心になる音が変わっている。それは歌詞の内容の持つエネルギーが、「かがやいて」から「ねむります」に、下がったためであると考えられる。

この歌は話し言葉と密接に結び付いて生じている点で、「わらべうた」の旋律に通じるものがある。

(4)陽介の事例

陽介は高等部３年生（17 歳）である。知的障害の他に特に目立った障害はなく、新版 S-M 社会生活能力検査によると、社会生活年齢は 13 歳程度、意志交換は 13 歳程度、集団参加は 13 歳程度、自己統制は 13 歳程度、身辺自立は 13 歳程度、移動は 13 歳程度、作業は 13 歳程度である。何事に対しても真面目に取り組み、特にスポーツが得意である。高等部のリーダーとして活躍している。

1．歌づくりの展開

陽介も幸子と同様で最初から、①まとまった歌を作り、②その歌に表情を付ける、というプロセスが見られた。そのことについて以下に記述する。

①まとまった歌を作る

陽介は長音階などの旋律様式にあてはめて歌った。

事例に沿って見てみる。

陽介は広場にハイハットを持ち出して練習していた。筆者が「歌ってみよう」と促すと、「とつぜん（略）」と歌詞をすらすら読んだ。そして暫く考えて、「とつぜんたたかいはじまって　やがとびうまがいなないた（ド゛ド゛レレミミレ/ミミミミミ・ルド゛レレミミソ/ミミミレミ・）」と、ドレミソの４音を用いて歌った。フレーズの区切りや終止の部分ではハイハットを１つ大きく鳴らした。この旋律は<ド゛ド゛レレミミソ/ミミミミミ・>等と、旋律がほんの少し変化する程度の変更はあったが、最後まで大きく変わることはなかった（第１時と第２時）。

この段階では５音音階やヨナ抜き音階[2]の旋律様式にあてはめて作ったと言える。

②歌に音楽的表情を付ける

言葉が歌になるとその歌に強弱や速度の変化による表情を付けた。また、歌い方を更に工夫した。

陽介が歌い始める前に、友達が場面を暗示するようにケンガリ（韓国の民族音楽で使われる金属製打楽器）の音を鳴り響かせた。その音に刺激されたかのように、陽介は「とつぜんたたかいはじまって(cresc.)」とクレッシェンドを付けたり、「やがとびうまが（rit.)」とリタルダンドを付けたり、「いな、ない、たー」と区切って歌ったりした（第３時）。

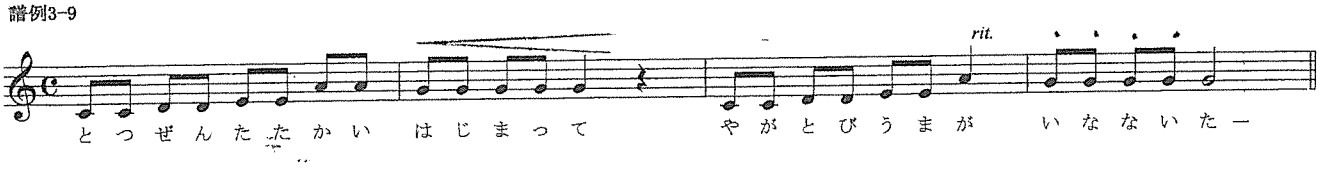
更に、真昼を表す黄色の照明を入れて、馬が走っている影絵で舞台演出を行うと、「いなないた」という歌詞では、各音にスタッカートを付けてフォルテ(f)で歌ってみたりした（第５時）。また、恐ろしい事態が発生したというように、暗くて不安な声で歌う様子も見られた（第７時）。

この段階では筋書きを追って練習していくうちに作品の全体像が見えてきた。自分の受け持つパートの役割や、詩の持つ意味・内容の理解も深まった。そこでどうすれば感じが出るかと、歌い方を色々に試したと考えられる。

2．作品

最終作品を譜例３－９として表す。

譜例3-9



歌は５音旋律（ドレミソラ）、２拍子系、a（ﾄﾞﾄﾞﾚﾚﾐﾐﾗﾗ/ｿｿｿｿｿソー）の反復、♩=76 程度の速度、クレッシェンドやリタルダンドという諸要素によって構成されている。

この歌は５音音階やヨナ抜き音階の旋律に通じるものがあると言える。

第４節　考察

以上、報告してきた４人の事例を見たとき、歌づくりの過程として、(1)先ずは歌の原形を作り、(2)次に、その歌の原形に音楽的諸要素によって表情を付ける、という２つの段階が認められた。

(1)の、歌の原形を作る段階では、断片的な旋律から歌づくりを始める青年もいれば、最初から１つのまとまりのある歌を作る青年もいた。

また、歌の原形は日常の話し言葉の抑揚やリズムを強調したり、それまでに自分達が経験してきた旋律様式にあてはめたりする方法で生み出された。

(2)の、歌の原形に音楽的諸要素によって表情を付ける段階では、表情は詩の持つ意味・内容にイメージが喚起されることから、自然に生み出される現象が見られた。歌の表情を引き起こした要因として、場面を象徴するような音や照明を入れることによって、ストーリーの状況設定がなされたことがある。歌い手である青年達は光や音の感覚的な刺激によって、詩の言葉の意味をイメージできるようになった。そこで、歌の表情は歌い手にとって詩の意味・内容に合うと感じられるテンポや旋律や音色として表された。また、歌い方も意識的に工夫され、歌にスタッカートやアクセントを付けたり、テンポやダイナミックスの変化を付けるようになった。

以上のことから、詩に旋律を付ける歌づくりにおいては、歌の原形に関しては言葉の音声としての側面が、そして、歌の原形の表情づけに関しては、言葉の意味・内容の側面が大きく関わると言える。

また、青年達が歌を作ってみようとしたとき、わらべ歌や５音音階（ヨナ抜き音階）に通じる歌が生み出される現象がみられた。

注

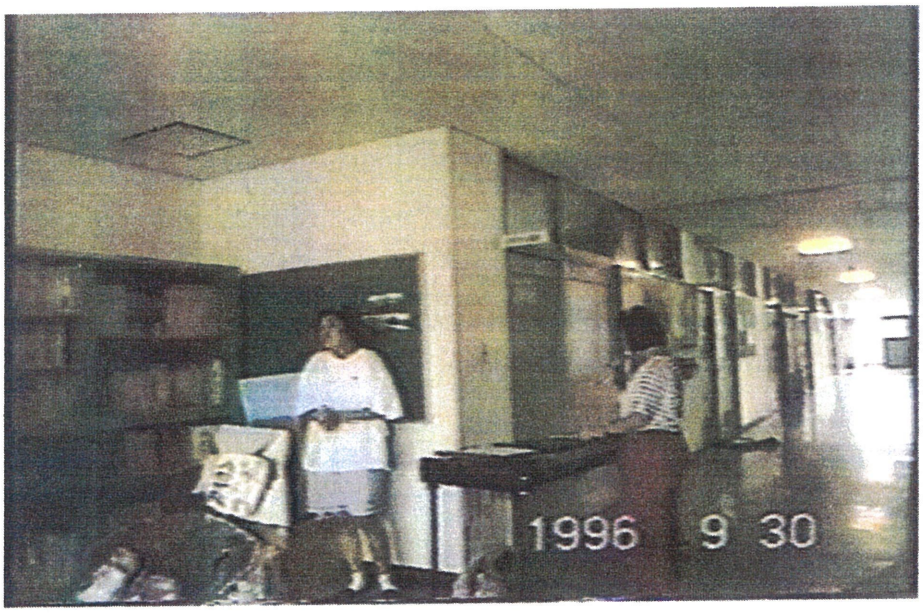
(1)作品は高等部の青年全員（26 名）で、詩に旋律をつけて歌う（６名）、イメージ音を鳴らす（６名）、擬音語・擬態語の曲を演奏する（15 名）、舞台演出を行う（11 名）、に分担して作った。

(2)ヨナ抜き音階とは明治期に行われた階名唱ヒフミヨイムナヒの、第４音のヨ（ファに相当）と、第７音のナ（シに相当）を外した音階である。西洋の長音階（または短音階）

と日本の五音音階折衷形といわれ、明治後期に作られた軍歌や言文一致唱歌に多用されて広まり、演歌など近代の大衆歌謡の基本にもなった。この内容は海老澤敏・上参郷祐庚・西岡信雄・山口修監修(2004)『新編　音楽中辞典』(音楽之友社)に基づく。

歌づくりを行い、舞台で発表する青年達

歌づくり



舞台発表

第4章　音楽行為におけるイメージの働き

－童話『雪渡り』の詩を素材として －

第１節　イメージの現れとしての発話

第１章から第３章までの曲づくりと歌づくりの諸事例において、知的障害のある青年達が、自分の感覚やイメージ等という内面と表現媒体との相互作用を行って、作品を生み出す姿が観察された。彼等は衝動的に楽器を鳴らしたり歌ったりしているわけではなく、「表現」を行っていたのである。

そして、その「表現」行為は素材についてのイメージによって推進されている、と見受けられた。つまり、イメージが表現の原動力になっていると考える。彼等の音楽行為を見ていくとき、イメージの作用を抜きに語るわけにはいかないであろう。

そのことを受けて、本章では曲づくりを行う過程で起こる、知的障害のある青年達のイメージ(1)の働きについて、それがどのようなものかを考察する。

イメージを具体的に把握する方法として、表したい内容と関わって曲づくりの過程で青年達が出してくる、発話（つぶやきや発言等）に注目する。

資料として、当初、第１章から第３章までで扱った事例を活用しようと考えたが、イメージを探るためには、青年達の発話が充分ではないと思われた。そこで、2000 年５月 10 日から６月 28 日まで計５回行った、「(既成の）詩から曲を作ろう」という活動の記録を用いることにした。この曲づくりには１年生から３年生（16 歳～ 18 歳)までの男女 12 名が取り組んでいる。そこには喜々として言葉や身体の動きや音でパフォーマンスを行い、自分の気持ちを豊に言葉で表す祐太と伸男（名前はいずれも仮名）の姿が見られた。その表情やパフォーマンスや発話から、２人はイメージを働かせて音楽行為を行っていると判断した。この２人を分析対象として抽出する。

先ずはビデオ記録から、表現したいイメージに関わって、彼等が出してくるつぶやきや発言を、時間的経過に即して抜き出す。そのイメージ（発話）と、それに伴って現れてくる言葉や身体の動きや音によるパフォーマンスを対応させて、両者の関係を見ていく。

以下の事例に共通する事柄として、1)各自のプロフィールは、2000 年５月に養護学校が実施した新版S-M社会生活能力検査の結果によって得られた発達像と、筆者の観察によって記す、2)青年達の発話はすべて音声として受け止め平仮名と片仮名で示す、ということがある。

第２節　曲づくりの概要

曲づくりのために筆者は２つの詩を青年達に示した。

１つは宮沢賢治の童話『雪渡り』[2]の中に出てくる詩である。

狐こんこん狐の子
*　　去年狐のこん助が*
焼いた魚を取ろとして
*　　おしりに火がつき　きやんきやんきやん*

もう１つは谷川俊太郎の詩である。

すっとびとびすけ　すっとんだ
*　　ふんどしわすれて　すっとんとん*
あさめしくわずに　すっとんとん[3]　*(以下を略す)*

これらの詩を選択した理由は、内容が分かり安くリズムの調子もよい、韻を踏んだ言葉の響きが面白い、また、童話の世界にある日本情緒も味わえる、と考えたからである。

この曲づくりは2000年５月10日（第１時）、５月24日（第２時）、５月31日（第３時）、６月７日（第４時）、６月28日（第５時）、に計５回行った。１回の活動時間は約50分である。但し、学校行事などの関係で、第１時の活動は20分程度、第４時の活動は30分程度となっている。

曲づくりとは、楽器の音を中心として即興でまとまりのある音楽作品に仕上げていく活動である。グループでそれぞれ１つの作品を作ることにした。

活動の展開は次の通りである。

第１時では全員で活動した。先ず、筆者はこれら２つの詩を色画用紙に書いて黒板に貼った。そして、みんなで朗読した。次に、筆者が中心になってこれらの詩を言葉と身体の動きと音で遊んだ。例えば、『雪渡り』の詩では、狐の格好をして鳴いたり跳んだりした。また、狐の様子を思い浮かべて即興で楽器を鳴らした。第２時では、最初は全員で活動した。内容は第１時と同じである。その後、曲づくりを行った。最初にグループを組んだ。全12名の青年達は自発的に、伸男グループ（男子４名）、直江グループ（女子４名）、治夫グループ（男子４名）に分かれている。その後、曲づくりの詩を決めた。伸男グループと直江グループは、『雪渡り』の中の狐の詩を、治夫グループの青年達は「すっとびとび

すけ」の詩を選んでいる。各グループに分かれて 15 分程度練習したあと発表した。ア．最初、グループで演奏を行い、イ．次に、自分が表したことを１人ずつ言葉や動作で説明し、ウ．最後に友達の感想を聞いた。第３時から第５時までは全体活動はせず、曲づくりだけを行った。発表の手順は第２時と同じである。

尚、第４時では、学校行事の関係で授業に参加できない青年達がいたので、『雪渡り』を選んだグループのメンバーは合同で曲づくりをしている。

以上の活動の展開を表４－１として示す。

表４－１ 活動の展開

活動時間	活　動　内　容
第１時	１．全員で活動 ア．『雪渡り』の中の「狐」の詩と、「すっとびとびすけ」の詩を朗読する。 イ．筆者が中心となって、上記の詩を言葉と身体の動きと音で遊ぶ（狐の格好をして鳴いたり跳んだりする。狐の様子を思い浮かべて即興で楽器を鳴らす。）
第２時	１．全員で活動 「狐」と「すっとびとびすけ」の詩を、言葉と身体の動きと音で遊ぶ。 ２．曲づくり ア．グループを組む。グループで１つ詩を選ぶ。グループで曲づくりをする。 イ．発表する。 1) グループで演奏を行う。 2) １人ずつ言葉や動作で表したことを説明する。 ウ．友達の感想を聞く。
第３時から第５時まで	１．曲づくり ア．グループで曲づくりをする（第４時は、「狐」グループは合同で）。 イ．発表する。 ウ．友達の感想を聞く。

活動は音楽室（兼サロン）で行った。授業は筆者が中心となって行い、青年達の指導に養護学校の教員１名が付いた。筆者は曲づくりが停滞している場合に限り、青年達の行動を引き出すために声をかけたがあとは自由にさせて、彼らが出してくる表現はすべて肯定的に受け入れた。

簡易楽器（ハンドル付きダブルカスタネット、スレイベル、トーンチャイム、タンブリン、モンキータンブリン、木魚、ウインドチャイム等）、オルフ木琴や鉄琴、打楽器（締め太鼓、柄付き平太鼓、コンガ等）を準備して、青年達の手の届くところに置いた。

第３節　曲づくりの諸事例

以下に、1) 祐太と 2) 伸男の、曲づくりにおけるイメージの展開とそれに伴うパフォーマンスの変化を見ていく。

(1)祐太の事例

祐太は高等部２年生（16 歳）である。知的障害の他に特に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は 12 歳程度、意志交換は 13 歳程度、集団参加は 13 歳程度、自己統制は 12 歳程度、身辺自立は 13 歳程度、移動は 12 歳程度、作業は 12 歳程度である。普段から想像を膨らませてお話を作ることが好きな青年である。

１．イメージの展開とパフォーマンスの変化

最初、祐太は黒板に貼られた狐の詩を見て、「わるきつねや」とぼそっとつぶやいた。詩の中に出てくる狐の漠然としたイメージがわいたと言える。

その詩を見て、友達が「おしりにひがつきやてー」と可笑しそうに笑うと、祐太はそれに応えるかのように、「きゃんきゃんきゃきゃきゃん　きゃんきゃんきゃん」と狐の鳴き声を真似て断片的な音声で鳴いた。

筆者が詩を読みながらシンバルや木魚を鳴らしたり、狐の振りをして等拍で跳ぶと、祐太も自発的に席を立って嬉しそうに狐の格好をして跳び出した。更に、祐太は両手を前に突き出し、拳をぶらぶらさせたり左右の手を交互に動かしたりして、美絵と向き合って等拍で跳んだ。祐太の嬉しそうな表情からは、狐のパフォーマンスを楽しんでいる様子が伺える（第１時）。

いよいよ曲づくりである。祐太は仲良しの友達４人とグループを組んだ。彼等は相談して、狐を演じる役（３人）と楽器を鳴らす役（１人）に分かれた。

祐太は狐を演じることにして、「ごんたこんすけ」と独り言を言いながら、色々ある楽器の中からモンキータンブリンを選び頭に乗せた。そして、上体を屈めて頭を垂れ、「こんこん」と鳴きながら狐の振りをして等拍で跳んだ。

ここでは悪戯で愛嬌のある狐の具体的なイメージがわいてきたと考えられる。

そこで祐太はモンキータンブリンを首に掛け、伸男が鳴らす締め太鼓の音に乗って、狐を演じる仲間３人と並んで跳んだ。そのことによって動きや音の重なりが生じてきた。パフォーマンス終了後、祐太は「きつねのきょうだいのイメージでててよかった」と感想を言った（第２時－１）。

仲間と一緒にパフォーマンスを行ったことによって、狐の兄弟という生活感情と結び付いたイメージがわいてきたと思われる。

更に、彼らはＡ（楽器を鳴らす）とＢ（朗読）という２つの部分をつないで曲を作ることにした。最初に楽器を鳴らしてそのあと朗読するのである。祐太は伸男の締め太鼓のリズムを模倣して首に掛けたモンキータンブリンを打ち(A)、仲間の詩の朗読を聞きながら、「きゃん」と合いの手を入れたり、「きゃんきゃんきゃん」と甲高い声で鳴いた(B)。そして、「みんなでしをよみがっきをなら〔した〕」と自分の行為について説明した。仲間が「〔祐田君〕はきゃんていうとこ　こえ〔声〕でかい」と言うと、「おしりにひ〔火〕つい

たからあつかってん　びっくりした」、と自分のお尻を指しながら説明した（第２時-2）。

このようなパフォーマンスを行っているうちに、自分が狐の「こん助」になったような気分になり、「あつかった」という感覚的イメージが起こって、高音での言葉の抑揚を生じさせたと考えられる。

更に祐太は仲間の締め太鼓の等間隔の音に乗って、嬉しそうにパフォーマンスを繰り広げた。右手にモンキータンブリン、左手にタンブリンを持って、両手を回したり、アンバランスに動かしたり、上下に動かしたりしたのである。戯けて首を振っているので、まるで狐が踊っているようなパフォーマンスになった。２つのタンブリンのジングルからは、強い音や弱い音、長い音や短い音、音の重なりが発生していた。そこで祐太は、「**このタンブリンはおしりがもえているかんじがした**」と説明した（第３時-1）。

ここでは狐の尻尾が燃えているような映像的なイメージがわいて、タンブリンの多様な音に結び付いたと考えられる。

また、直江たちの「おしりがもえている」という状況を表す木琴等の音に乗って、祐太達は長短や抑揚を付けて、「こん　こん　こ～ん　きゃんきゃん・・」と鳴きながら、背中を丸めて跳び回った（第３時-2）。更に祐太は長短や抑揚を一層強調して、「こ～んこんこん　きゃ～んきゃんきゃ～～ん」と、甲高い声で鳴くことを楽しんだ（第３時-3）。

このような音楽行為を踏まえてイメージが動きを持ってきた。そこから祐太は音楽として自律した表現を求めるようになる。

彼はタンブリンを鳴らすことを止めて、高音の響きに特徴があるトーンチャイム（金属製打楽器）を音源として選び、１つ打ってはトーンチャイムに息を吹きかけ、火を消す動作を行った。そして、「**これは〔トーンチャイム〕はきつねがびっくりしてとびまわっているところ**」と説明した（第３時-3）。

ここでは「びっくりし〔た〕」だろうと狐の気持ちを想像した感情的なイメージや、生き生きとした動的なイメージが生じている。そのイメージを音で表そうと、高音に音源を求めて断片的に鳴らすと、そこから生み出される響きにイメージが喚起され、楽器に息を吹きかけて消すパフォーマンスが起こったと言える。

更に、トーンチャイムとウィンドチャイム（金属製打楽器）の音色をつないで鳴らして、驚いたようにのけ反ったり、トーンチャイムに息を吹きかけて火を消す、ドラマ的なパフォーマンスを繰り広げた（第４時-1）。

しかし、このパフォーマンスは間もなく、トーンチャイムを一つ打ってはその余韻を聞く行為に変化していった。彼は、「**これは**〔トーンチャイムを指し〕**きつねがとびまわるところ**」と説明している（第４時-2）。

ここでは跳び回るという動的なイメージが起こったと考えられる。

更に、トーンチャイムに替わってハンドル付きダブルカスタネットと大型スレイベルを両手に持ち、仲間の締め太鼓の等間隔の音に乗って、膝や両手でダイナミックにリズムを

取りながら、交互や同時に手を振った。このような音楽的な動きを行ったことによって、長い音や短い音、強い音や弱い音、音の重なり、にぎやかな音やせわしい音が生じてきた。祐太は「**きつねがおしりにひがついて　おどろいてはしりまわっているところすずやカスタネットで〔表した〕**」と説明している。

ここではこれまでのような断片的な説明ではなく、狐の様子を詳しく描写した言い方がなされ、ストーリー性のあるイメージや、ストーリーと音楽の要素（音色）とを関わらせたイメージが起こっている。それらのイメージは音楽の多様な構成要素と結び付いて、表情のある曲を生じさせている。

また、「**音がわかりにくい〔あわせにくい〕**」という、音楽演奏に関してのイメージも起こってくる（第５時-1)。

音楽として自律したこのパフォーマンスにおいては、それをよりまとまりを持って演奏するために、仲間と拍を合わせようという意識が出てきたと言える（第５時－2)。

以上の、祐太の『雪渡り』の曲づくりにおける、イメージの展開とそれに伴うパフォーマンスの変化との関係を、次頁に表４－２として表す。

２．まとめ

祐太の曲づくりにおいては、最初、音楽として自律する以前の、言葉と動きと音によるパフォーマンスが生み出され、それぞれが変化していった。それに伴ってイメージの変化も生じてきた。イメージの変化はパフォーマンスの変化を生み出し、パフォーマンスの変化はイメージの変化を生み出すことになって、両者は相互作用によって進展していった。

具体的には以下のようなプロセスが見られた。

内界に、①漠然としたイメージが生じたとき、それに伴って音声や動きによる断片的なパフォーマンスが表れてきた。以後、このイメージとパフォーマンスは次々と作り替えられていく。

パフォーマンスを行う中で、②狐の具体的なイメージがわいた。そこで楽器を選択し、音声や動きや音による狐になってのパフォーマンスを行っていると、③生活感情と結び付いたイメージが起こって、パフォーマンスにおいては音や動きの重なり等が生じてきた。また、④感覚的イメージも起こって、抑揚（高音）のあるパフォーマンスとなった。更に、⑤映像的イメージがわいて、複数の媒体の要素を用いた表情のあるパフォーマンスとなった。また更に、⑥感情的なイメージや動的なイメージが起こって、音楽として自律した表現が成立してきた。ここではドラマ的なパフォーマンスも表れてきた。パフォーマンスが表情を持ってくると、これまでのイメージを総合的にまとめた、⑦ストーリー性のあるイメージや、ストーリーと音楽の要素とを関わらせたイメージが起こって、それらのイメージはより多様な音楽の構成要素と結び付き、表情のある曲となった。音楽として自律した

このパフォーマンスにおいては、⑧音楽演奏に関してのイメージも起こって、それをよりまとまりを持って演奏するために、仲間と拍を合わせようという意識が出てきた。

表４－２　イメージの展開とパフォーマンスの変化

活動発展	パフォーマンス			イメージ	
	言葉	動き	音	発話	イメージ
				わるきつね	①漠然としたイメージ
	きゃんきゃんきゃきゃきゃんきゃんきゃんきゃんきゃん	両手を前につき出し、拳をぶらぶらさせたりして等拍で跳ぶ		ごんたこんすけ	②具体的イメージ
	こんこん	上体を屈め頭を垂れて等拍で跳ぶ	モンキータンブリン		
		仲間３人と並んで跳ぶ	モンキータンブリンの音色、仲間との音の重なり	きつねのきょうだいのイメージ みんなでしをよみがっきをならした	③生活感情と結び付いたイメージ
	きゃん きゃん　きゃん きゃん（高音）			おしりにひがついたからあつかってん びっくりした	④感覚的イメージ（熱かっただろうと狐の身になり想像）
		狐の踊り（両手を回したり、アンバランスに動かしたり上下に動かしたりする。首を振る）	モンキータンブリンとタンブリンの音色、多様な音（強い音や弱い音、長い音や短い音、音の重なり）	タンブリンはおしりがもえているかんじ	⑤映像的イメージ
	こ～ん　こんこん　きゃ～んきゃんきゃ～～ん等（長短、抑揚、甲高い）	背中を丸めて跳び回る		これ〔トーンチャイム〕はきつねがびっくりして　とびまわっているところ	⑥感情的イメージ（びっくりしただろうと狐の心理を想像）、動的イメージ
		トーンチャイムに息を吹き掛け火を消す	音楽として自律した表現 トーンチャイムの音色		
		ドラマ的なパフォーマンス（驚いたようにのけ反ったり、トーンチャイムに息を吹きかけて火を消す動作）	トーンチャイムとウインド・チャイムの音色をつなぐ		
			トーンチャイムを１つ打つ	これはきつねがとびまわるところ	⑥動的イメージ
		音楽的な動き（膝や両手でダイナミックにリズムをとって振る）	ハンドル付きダブルカスタネットと大型スレイベルの音色、 多様な構成要素（強い音や弱い音、長い音や短い音、音の重なり、にぎやかな音、せわしい音）	きつねがおしりにひがついて　おどろいてはしりまわっているところ すずやカスタネットで	⑦ストーリー性のあるイメージ ストーリーと音楽の諸要素を関わらせたイメージ
			仲間と拍を合わせて鳴らそうとする	おとがわかりにくい	⑧音楽演奏に関してのイメージ

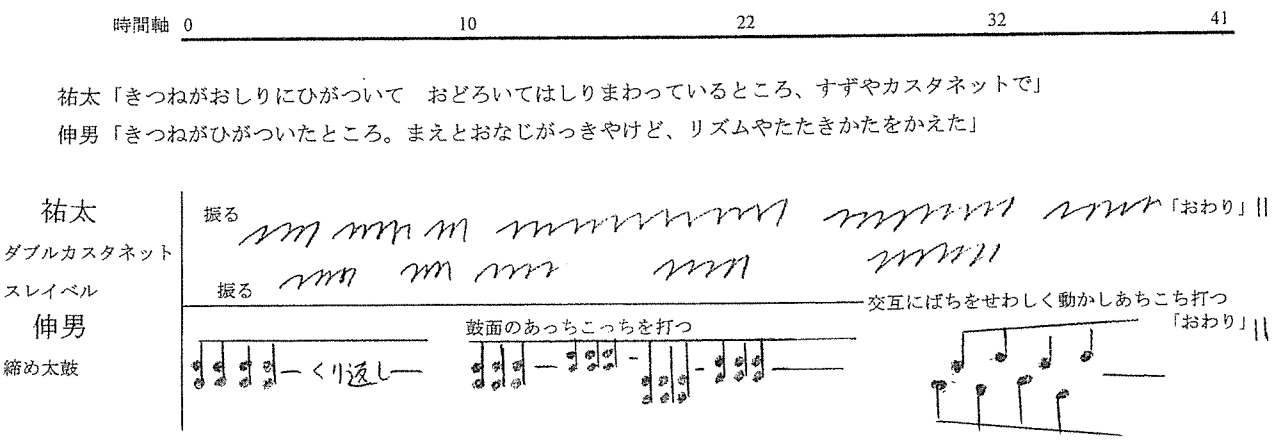
３．作品

最終作品を次頁に譜例４－１として表す。

作品はハンドル付きダブルカスタネットとスレイベルの音色、長い音や短い音、強い音や弱い音、にぎやかな音やせわしい音、ab の反復（a はダブルカスタネット。b はスレイベル）、２つの楽器の音色を重ねる、♩=116 の速度という諸要素を扱って、構成されてい

る。全41秒からなる曲である。

譜例４－１　所用時間41秒　♩＝116



(2)伸男の事例

次に、伸男の曲づくりにおけるイメージの働きを見ていく。

伸男は高等部３年生（１７歳）である。知的障害の他に目立った障害はない。新版S-M社会生活能力検査によると、社会生活年齢は13歳程度、意志交換は12歳程度、集団参加は11歳程度、自己統制は13歳程度、身辺自立は13歳程度、移動は13歳程度、作業は12歳程度である。落ち着いて学習に取り組んでいる。体を使う活動が得意でリーダーとなって活躍している。母親がピアノを弾く等、家庭でも音楽に接する機会が多い。

１．イメージの展開とパフォーマンスの変化

伸男は黒板に貼った狐の詩を見てみんなと一緒に大きな声で朗読した。筆者が詩を読みながらシンバルや木魚を鳴らしたり、仲良しの祐太たちが狐の真似をして鳴いたり跳んだりしているのを見て、おかしそうに笑っていた。

そのうちに伸男も自発的に狐の動作をし始めた。正夫達が鳴らす楽器の音に乗って、仲間６人で、「こんこんこんこんこんこん」と鳴きながら、両足を揃えて膝を折り腰を落として等拍で跳んだ。そして、「**ぼくとまるたくんとなおえちゃんで　きつねをやりました　たろうくんはきつねにばかされたねこ〔猫〕をしました**」と説明した（第１時）。

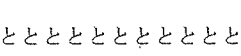
ところで、我が国では一般的に「狐」は人を騙すとされている。伸男にはそのような狐に対する漠然としたイメージがわいた言える。

また、祐太が「きゃんきゃんきゃん」と鳴きながら喜々として跳ぶ姿を見て、「**おっちょこちょいのきつねやなー**」と笑いながらつぶやいた（第２時前半）。

伸男には悪戯でお調子者の狐という具体的なイメージが起こったと考えられる。

そこで伸男も「おっちょこちょい」の狐を演じるように、戯けた表情で首を振り木琴を無造作に打って仲間と遊んだ。

このような活動を踏まえていよいよ曲づくりが始まった。伸男は祐太たち４人でグループを組んだ。そして、みんなで相談し、伸男１人が楽器を鳴らして、あとの３人が狐を演じることにした。

伸男は「**いいことひらめいた**」と独り言を言って、締め太鼓を音源として選択し（以後、音源の選択に変更はない）、＜とん・とととととととととととととととん・（  ）＞と、始めはゆっくり鳴らして加速し最後は一打、というまとまったリズムを１本のばちで繰り返して鳴らした。

このリズムは歌舞伎の下座音楽等で使われる、ゆっくり始まり次第に加速、その後大きく一打して一まとまり、という漸次加速のリズムに似たところがある。伸男には、詩を読み狐のパフォーマンスを行ううちに、日本情緒と結び付いた感覚的なイメージが起こり、日本的な音色の選択や日本人に馴染みの深いリズムにつながった、と考えることもできる。

更に、伸男は「**〔狐になって動作を行う人は〕がっきのテンポにあわせてほしい**」と言った（第２時-1）。そして、自分は締め太鼓を注意深く漸次加速で鳴らして、「**こまかくいった**〔締め太鼓を細かく刻んで鳴らした〕」と感想を述べた（第２時-2）。

ここでは音楽の技術的な側面に目を向けた発言がなされていることから、演奏に関してのイメージが起こったと言える。

この時点から、伸男は映像や音響や動きを伴ったイメージを持つようになる。

「きつねこんこんきつねのこ　きょねんきつねのこんすけが　やいたさかなをとろとして　おしりにひがつききゃんきゃんきゃん・」と朗読しながら、「きゃんきゃんきゃん・」と言葉のリズムに一体化させながら締め太鼓を鳴らした。演奏では、「きゃんきゃんきゃん・」のリズムを繰り返して鳴らしているうちに、いつしか４拍目の休符が取れて連続するパルスのリズムになり、速度も次第に速くなっていった。伸男は狐ね踊りをしている祐太と顔を見合わせ、２人で楽しそうに戯けて首を前後に振って鳴らした。演奏終了後、「**きつねがはしっているみたいでおもしろかった**」、「**きょうはきつねがないているところだけきゃんきゃんきゃんのところやった**〔楽器を鳴らした〕」と説明した（第３時-1）。

ここでは、仲間と狐の振りをしたり楽器を鳴らしたりしているうちに、詩の中の狐が身近なものになってきて、狐が鳴いているという音響的イメージが起こり、「きゃんきゃんきゃん」というリズムが生じてきた。また、狐が走っているという映像的で動的なイメージも起こって、そのイメージは連続するパルスのリズムや次第に速くなる速度の変化につながったと考えられる。

また、直江達の「おしりがもえている」様子を表す木琴等の音に乗って、伸男は「こんこん　こん　こん」と鳴きながら背中を屈めて跳び回り、尻尾に火の付いた狐が熱がっている様子を、仲間と入り乱れて楽しそうに演じた。（第３時-2）。

このようにパフォーマンスが表情を持ってくると、イメージも豊かなものになってきた。祐太がトーンチャイムの高音を響かせて、「きつねがびっくりしてとびまわっているところ」を鳴らすと、伸男は締め太鼓のパルスのリズムを打ちながら、「きゃんきゃんきゃん」と鳴いた。そして、「**きつねがおしり　きがついてきゃんきゃんいっているところならした**」と説明した（第３時-3）。

ここでは断片的な言い方ではなく、尻尾に火がついて驚いて鳴いている狐の様子を、詳しく説明した言い方がなされている。これまでのイメージをまとめた、ストーリー性のあるイメージが起こったと言えよう。そのイメージは音（締め太鼓）と言葉（音声）の結合を生じさせている。

曲づくりは更に表情のある演奏へと変化していく。伸男は最初、締め太鼓の連続するパルスのリズムを無造作に打っていたが、締め太鼓の打つ場所を変化させたり（鼓面の左右や前後を打つ）、２本のばちを交互に忙しく動かしたりして打った。そのことによって音色やリズムの変化が生じてきた。また、クレッシェンドも付いてきた。そして、「**きつねがひがついたところをあらわした　まえとおなじがっき〔締め太鼓〕やけど　リズムやたたきかたをかえて**」と説明した（第４時は欠席。第５時-1）。

ここではストーリーと音楽の諸要素とを関わらせたイメージが起こっている。そのイメージは音色やリズムやダイナミックスの変化と結び付いて、曲に音楽的表情をもたらしたと言える。

更に、仲間と拍を揃えて鳴らそうとするようになった（第５時-2）。

ここでは演奏に関するイージが起こったと言える。

以上の、伸男の曲づくりにおけるイメージの展開と、これに伴うパフォーマンスの変化との関係を、次頁に表４－３として表す。

２．まとめ

以上を整理すると次のようになる。

伸男の曲づくりにおいては、言葉と動きと音によるパフォーマンスが生み出され、それが変化していった。それに伴ってイメージの変化も生じてきた。イメージの変化はパフォーマンスの変化を生み出し、パフォーマンスの変化はイメージの変化を生み出すことになって、両者は相互作用によって進展していった。

具体的には以下のようなプロセスが見られた。

内界に、①漠然とした狐のイメージが生じたとき、それに伴って狐の音声や動きによる断片的なパフォーマンスが現れてきた。更に詩を読み仲間のパフォーマンス等を見ているうちに、②狐の具体的イメージがわいて、戯けた表情でのパフォーマンスとなった。ここでは日本情緒と結び付いた、③感覚的なイメージも起こって、日本音楽の音色の選択がなされ日本的なリズムも現れた。更に、④演奏に関するイメージも起こって、技術的な側面

に意識を向けた演奏を試みるようになった。また更に、パフォーマンスをしながら楽器を鳴らしているうちに、⑤多様なイメージ（映像的イメージ、動的イメージ、音響的イメージ）が起こって、言葉と一体となったリズムやダイナミックスの変化が生じた。このように曲が特徴を持ってくると、これまでのイメージを総合的にまとめた、⑥ストーリー性のあるイメージや、⑦ストーリーと音楽の諸要素とを関わらせたイメージが起こって、多様な構成要素と結び付いた表情のある曲となった。

表４－３　イメージの展開とパフォーマンスの変化

活動発展	パフォーマンス			イメージ	
	言葉	動き	音	発話	イメージ
				きつね きつねにばかされたねこ	①漠然としたイメージ
	こんこんこんこんこんこんこん	両足を揃えて膝を折り、腰を落として等拍で跳ぶ			
				おっちょこちょいのきつね	②具体的イメージ
		戯けた表情で首を振る	木琴を無造作に打つ		
				いいことひらめいた	③感覚的イメージ
			締め太鼓の音色、漸次加速のリズム（始めはゆっくり次第に加速、最後は一打）		
				がっきのてんぽにあわせてほしい こまかくいった 〔締め太鼓を細かく刻んで鳴らせた〕	④音楽演奏に関するイメージ
	きつねこんこん きつねのこ　きょねんきつねのこんすけが （略）おしりにひがつき　きゃんきゃんきゃん				
		戯けて首を前後に振る	「きゃんきゃんきゃん」という言葉のリズムと一体化させて鳴らす 連続するパルスのリズム 次第に速く	きつねがはしっているみたいでおもしろかった きつねがないているところだけ　きゃんのところやった	⑤映像的・動的イメージ 音響的イメージ
	こんこん　こんこん	仲間と入り乱れて、体を屈めて跳び回る		きつねがおしりきがついてきゃんきゃんいっているところならした	⑥ストーリー性のあるイメージ
	きゃんきゃんきゃん		パルスのリズム		
		鼓面の左右や前後へ移動して打つ。ばちをせわしく動かして打つ	連続するパルスのリズム、音色やリズムの変化、クレッシェンド	きつねがひがついたところあらわした。まえとおなじがっきやけど リズムやたたきかたかえた	⑦ストーリーと音楽の諸要素を関わらせたイメージ
			仲間と拍を揃えて鳴らそうとする		〔演奏に関してのイメージ〕

３．作品

作品を譜例４－１として 78 頁に表す。

この作品は締め太鼓の音色、等間隔のリズム（パルスのリズムを中心に）、ab（a は音を重ねて鳴らす。b は音をばらばらに鳴らす）、クレッシェンド、♩＝ 116 の速度を扱って構成されている。長さは全 41 秒である。

第４節　考察

童話『雪渡り』の詩を基にして、音楽行為におけるイメージの働きについて、２人の事例を取り上げて述べてきた。

青年達の内界には表したいものと関わってイメージが起こり変化していった。それに伴って、所産としての言葉と動きと音によるパフォーマンスも変化し、イメージとパフォーマンスの両者は相互作用によって進展していった。つまり、青年達はイメージを働かせて表現を行っているのである。

２人には以下のようなイメージの変化のプロセスが見られた。

祐太の場合は、①漠然としたイメージ、②具体的イメージ、③生活感情と結び付いたイメージ、④感覚的イメージ、⑤映像的イメージ、⑥感情的イメージ、動的イメージ、⑦ストーリー性のあるイメージ、ストーリーと音楽の諸要素とを関わらせたイメージ、⑧演奏に関してのイメージ、というプロセスであった。

伸男の場合は、①漠然としたイメージ、②具体的イメージ、③感覚的イメージ、④演奏に関してのイメージ、⑤映像的・動的イメージ、音響的イメージ、⑥ストーリー性のあるイメージ、⑦ストーリーと音楽の要素とを関わらせたイメージ、というプロセスであった。

また、２人には次のような共通するイメージの展開が認められた。

イメージは最初、対象に対する漠然としたものであったが、パフォーマンスを始めると具体的なイメージがわいた。そのイメージは表現の相互作用を行っているうちに、感覚的、映像的、動的なイメージへと作り替えられ、そして、今までのイメージすべてをまとめたストーリー性のあるイメージとなった。それに伴い、作品もより多様な構成要素と結び付いた、まとまったものになった。

また、異なるイメージの展開も見られた。

祐太には生活感情と結び付いたイメージや感情的イメージが起こったが、伸男にはこれらのイメージは起こっていない。そして、伸男には音響的イメージが起こったが、丸太には起こっていない。

同じ詩を読んでもそのどこに注目するのか、何に共鳴するのかが違うためにイメージも異なってくる。イメージが異なると当然、音楽表現も違ったものになる。そのことによって、それぞれ特徴のある個性的な作品が現れてくる。そこに意味があると言える。

注

(1)教育哲学を専門とする西園芳信は「イメージとは以前に知覚された感覚的性質を伴う対象についての心的表象を言い、ここには感覚と直結したイメージ（視覚的イメージ、聴覚的イメージ)、創造や記憶と結びついたイメージがあって、表現活動は様々な素材につ

いてのイメージによって推進される」と言う。

この内容は、西園芳信「第４章　芸術的経験における＜芸術の知＞の機能と音楽による表現の論理」『「芸術の知」の能力の育成を目的にした小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究』兵庫教育大学平成 14 年度博士論文 pp. 56-59 に基づく。

(2) 宮沢賢治・たかしたかこ『雪渡り』1990 偕成社 p.29

(3) 谷川俊太郎・中地雅之『ことば・あそび・うた－子どものための音楽－』1994 日本ショット株式会社 p.19

曲づくりをする青年達 1

曲づくりをする青年達２

第5章　知的障害者のある青年達の音楽行為における独自性

－身体性と言語性－

第１章から第４章まで論じてきた、曲づくりと歌づくりの諸事例において、知的障害のある青年達が言葉や身体の動きや音で遊び、自分の内にあるものを何の飾り気もなく出してきている姿を観察し、考察してきた。そこで現れてきた音楽行為には、健常者と呼ばれる青年には見えにくい、しかし、決して奇異や異常という意味ではない、見ている者も一緒に楽しませ感動させるような、独特の面白さがあった。

では、そのような面白さはどこにあるのだろうか。それは青年達が音楽行為を行う際の身体や言語という媒体の扱いや、媒体の働きにあると考える。曲づくりは本来ならば音を中心とした活動であるが、青年達は何のためらいもなく、言語や身体の動きを介在させて、自身満々に表現する。そして、驚くほど繊細で敏感な作品を生み出してくる。

本章ではこのようなことを受けて、知的障害のある青年の音楽行為の独自性について、身体と言語が音楽行為においてどのように作用したのか、また、身体や言語が音楽と結び付いてどう表現を生み出したのか、これまでに扱ってきた 15 事例を基に見解を述べる。

第１節　音楽行為における身体の作用

知的障害のある青年達の音楽行為における身体の作用として、①言葉・身体の動き・音のパフォーマンスを行う身体、②動作自体で何かの表現媒体となる身体、③動きを介在させて楽器を操作しようとする身体、という３側面が観察された。これらの身体は音楽行為を行う際の表現媒体として、また、対象を捉えるための媒体として、その両方で表現を生み出すことに作用している。そこに、素朴で、音と音以外の表現媒体を結合したユニークな作品が現れてくる。

このことについて順番に説明していく。

①言葉・身体の動き・音のパフォーマンスを行う身体の作用

青年達は曲づくりとは言っても、題材と関わって擬人化の遊びを楽しむ姿が観察された。言葉や身体の動きや音を満喫する中で、口からは日常会話とは異なる抑揚やリズムを付けた音声が、手足や全身からは動物の格好を真似た動きが生じてきた。生き生きとした身体の作用そのものを通じて、繊細で生気溢れる、言葉・身体の動き・音を融合した表現が生み出されているのである。

②動作自体で何かの表現媒体となる身体の作用

曲づくりにおいては、日常生活、天候異変、戦いのシーン、乗り物、等に関する事柄

を表そうとする姿が観察された。しかし、音だけでは充分表し切れない場合がある。あるいは、身体の動きを使う方が適切であったり、また、その方が活動がより楽しめる場合もある。そこで音と一緒に身体の動きも使う。彼等は音と身体の動きとの境界をさほど意識していない。そのことによって、音楽とは無関係のように思われる身体の動きと音が同居した、一見素朴であるがユーモア溢れる作品が生み出されている。

③身体の動きを介在させて楽器を操作しようとする作用

青年達は自らの身体の動きを介在させて楽器演奏を行っている。1)生命体としての身体の動き、2)リズムを捉える身体の動き、3)表現したいイメージと関わって楽器を操作する際に出てくる身体の動き、について説明する。

1)生命体としての身体の動き

曲づくりでは、身体を前後に揺すりながら等間隔で拍を刻んだり、左右に揺れながら等間隔でグリッサンドを行ったりして、曲を作る青年達の姿が観察された。前者は自身の心拍に調和させて打っているように、そして、後者は一まとまりの線的な音が等間隔で生まれてくることから、呼吸に調和させて擦っているように感じられる。筆者は前者をパルス(pulse)のリズム[1]、後者をブレス(breath)のリズムと呼ぶことにする。実際、青年達の曲づくりはパルス型とブレス型のリズムを基盤として展開され、音楽の原型と呼べるほどシンプルな曲を生み出している。そこで現れてくる音は、まさに青年達の肉体に備わっている生命の音、と言えるのではないだろうか。

2)リズムを捉える身体の動き

青年達の中には身体を動かすことが得意な人がいる。そんな彼らは表したいことを一旦、全身の動作や手の動きで表し、そこで捉えたリズムを音に反映させる。そのことによって、身体の動きと一体化したリズムが生み出される。事例を思い出してみよう。ボールの跳ねる様態を垂直に1つ跳び上がる動作で表して、スタッカートの単音を生み出した青年がいた。

3)表現したいイメージと関わって、楽器を操作する際に出てくる身体の動き

青年達が何かを表そうとするとき、イメージしたことが無意識に楽器操作の際の身体の動きとして出てくることがある。例えば、「きつねが〔お尻に〕ひがつい〔て〕」と言いながら、締め太鼓の鼓面をあっちこっち移動しながら打って、そのことによって狐が熱がっている様子を表している青年がいた。その身体の動きは音色やダイナミックス等の音楽の諸要素による表現効果を生み出している。同時に、目で見ていても音を聞いていても面白い表現を展開している。

第２節　音楽行為における言語の作用

音や身体の動きだけではなく、言語（発話）を介在させて曲を作る姿が観察された。同年代の健常者と呼ばれる人たちであれば、通常はあまり声を発したりすることなく、主に楽器音を秩序づけて曲を作ると考えられるが、青年達の場合は様々な言語（発話）を用いて、音と言語（発話）が混然一体となった曲を生み出している。また、短い詩を用いてわらべ歌や５音音階（ヨナ抜き音階）に通じる歌を作っている。

その言語には、①音響・音声としての側面と、②意味・内容を表すものとしての側面があり、その両方で音楽行為に作用している。

このことについて説明する。

①音響・音声としての言語（発話）の作用

音声・音響としての言語（発話）に、1)擬音語・擬態語、2)合図的な言葉や掛け声、3)からかい言葉、4)断片的な言葉、5)短い詩が現れている。これらの言語は内にあるものを表す際の表現媒体として、また、表したい対象を捉えるための媒体として機能している。

1)擬音語・擬態語

擬音語・擬態語は青年達の身近にあって自分で操作できる媒体である。彼等は擬音語・擬態語を発して表したい対象の質を捉え、その擬音語・擬態語に備わっている音楽的属性を感じ取って、それを楽器音に変換し、曲を作る。具体的には、擬音語・擬態語の音色は楽器の音色（音源）の選択に、擬音語・擬態語の持つリズムはリズム・パターンやリズム・フレーズの形成に、擬音語・擬態語の配列は音楽の構成に関わっている。青年達はこれらの音楽の諸要素を組織して、曲の原形と呼べるほどの荒削りなものを生み出す。

2)合図的な言葉や掛け声

合図的な言葉や掛け声も、楽器を中心とした曲づくりの中にあっては声の音色となって、音と言葉の融合を生み出している。青年達は音にまぜて、「おわり」という言葉を曲の終止で使ったり、また、仲間と気勢をあげ拍子を合わせようとして、「こりゃ」や「さいごのしあげだ」等という掛け声を発している。特に、勢いのある掛け声はダイナミックな身体の動きを導き出し、若者のエネルギーが爆発したかのような、元気のある作品を生み出している。

3)からかい言葉

音と身体の動きと友達をからかう言葉が混然一体となって曲の中に現れている。例えば、音を鳴らし雷の身体動作を行いながら、「にせもんのパーンツあーかいの」、と日常会話とは異なる抑揚やリズムを付けて叫んでいた青年がいた。この歌は意味・内容をさ

ほど探求していない点で、音声化された言語であると言える。「からかい歌」が即興で盛り込まれたことで、曲は一層楽しく豊かなものとなっている。

4)断片的な言葉

音や絵や動き等の今ある材料を結び付けて、日常生活と関わった事柄を断片的な言葉で語っている。例えば、「ゆうえんち、ゴーカート」等という言葉を発している。その言葉はまだ筋書きを持つまでには至らない。そしてまた、その内容を音で表そうとするが表し切れない場合が多い。そこで身体の動きに助けを借りている。そのことによって音と動きの結合が生じている。

5)短い詩

自分達が作った短い詩を材料に、ア．わらべ歌に通じる歌や、イ.5音音階（ヨナ抜き音階）による歌を生み出している。

アについて。短い詩の中で自分が印象深く感じた言葉を強調すると、その言葉の抑揚やリズムが強調されて歌の萌芽が生じてくる。そして、その詩の意味が感覚的に把握できるようになると、その内容に合うと感じられるリズムや旋律として表されて、わらべ歌に通じる歌が生まれてくる。青年達の歌は言語（発話）と密接に関連しているのである。

イについて。短い詩をそれまでに自分たちが経験した旋律様式にあてはめることによって、5音音階（ヨナ抜き音階）に通じる歌が生まれてくる。

②意味・内容を表すものとしての言語（ストーリー）の作用

曲づくりにおいては音声・音響としての言語だけではなく、意味・内容を表すものとしての言語が現れてくることもある。ストーリーである。青年達は曲の原形を形成すると、その原形にストーリーを付けるようになり、その内容を音で写し出そうとする。そのことがダイナミックスや速度の変化等の音楽的諸要素の使用につながって、曲に特徴が出てくる。更に、作った曲を振り返り、その曲にストーリーを付けるという、曲とストーリーとの相互作用によって曲を発展させていく。そのことが音楽的要素の機能の範囲の広がりにつながり、曲に表情が得られるようになる。つまり、青年達は音を連ねてストーリーを綴っていくのである。

事例を思い出してみよう。擬音語・擬態語を題材に曲を作った幸子は、曲の原形に心臓をねらって銃を撃つというストーリーを付けると、銃と心臓に対応させてウッドブロックを急き込むリズムで鳴らした。更にそこに、みんな死んでしまうというお話を付けると、緩やかなパルスのリズムや律音階を効果的に用いて、音で物語を展開していった。

以上述べてきたように、知的障害のある青年達は絵本や言葉や詩で遊び、その中で驚くほど繊細な曲や、言葉のリズムや抑揚を強調した、技巧を凝らしたりするのではない自然なままの歌を生み出した。

彼等が表したものは自分が経験したことで特に印象深く感じたこと、例えば、雷、遊園地、乗り物、戦い、動物等であった。

彼等の音楽行為には健常と呼ばれる人達には見えにくい、独特の面白さが見られる。特に、音を秩序づけていく音楽という芸術であっても、ためらいもなく言葉や身体の動きを介在させて表現するところがユニークである。そのことによって、あっと驚くような意外性と素朴さを併せ持つ作品が現れてくる。

彼等は自分の気持ちをごまかしたりはしない。そして、何の飾り気もなく自分を出すことができる。だから、紋切り型の表現ではない、その人独自の音楽を生み出している。音楽行為がそのままその人なのである。

青年達の音楽は最初から障害者という偏見を持って見られ、その良さに目が向けられない場合もある。確かに、リズムも形式もシンプルで旋律はほとんど出てこない。歌は２音から３音で歌われ、音程も不確かである。しかし、青年達の音楽は生のエネルギーに満ち溢れている。また、その音楽からは安らぎやぬくもりが伝わってきて、我々を何か惹きつける力がある。

筆者は今回の研究を通して、知的障害のある青年達の音楽も、現在に生きる人間の音楽文化を支える一翼を担っていると感じた。

今後の課題として、アウトサイダー・アート等、障害者による芸術活動が活発に展開される現在において、青年達の音楽を社会の中でどう位置づけるのか、また、社会の中にどう提示していくのか、等の問題について検討していくことがあると、筆者は考えている。また、知的障害のある人の生の音楽行為を描き出した研究は見られないため、国際的にも意味あるものとして受け止められると考えられるので、この論文で示した内容を更に英語によっても公にしていきたい。

注

(1)有拍のリズムの基盤となるものをパルス(pulse)と呼び、「規則的にあらわれる正確に等しい刺激の連続」とする言い方は、G.W.クーパー・L.B.メイヤー/徳丸吉彦訳（1968)『音楽のリズム構造』音楽之友社の用法に基づく。

参考文献

映像資料

《*Music for Children*》

Scripted by Carl Orff, Produced by Neue Kulturfilmgesellschaft Germany, English version for Canada produced by the National Film Board.（年代不明）。

《*Das ORFF-INSTITUT*》

Manuskript Hermann Regner, Produktion Wilfried Feldhüter, Eine Produktion Bayerischen Rundfunks Studienprogramm（年代不明）

書籍・論文など

上田敏

2009『国際生活機能分類 ICF の理解と活用』萌文社 pp. 5-31

Ulrike E. Jungmair

1992 *Das Elementare:Zur Musik-und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs* SCHOTT

海老沢敏

1989『ミューズの教え－古代音楽教育思想をたずねる－』音楽之友社

遠藤恭子

2002「4 子どもに応じた指導のねらいをどう定めるか」『障害児の音楽表現を育てる』日本学校音楽教育実践学会編 pp. 36-43

大江健三郎・中村雄二郎・山口昌男

1982『文化の現在 9美の再定義』岩波書店

大月幻之

2000「第3部資料編 Ⅷ. わらべうた」『[新版]初等科音楽教育法－小学校教員養成課程用』初等科音楽教育研究会 音楽之友社 pp.206-209

奥平俊六

2009「自閉症の人はなぜ電車が好きなのか－絵画作品を手がかりとして－」『芸術と福祉－アーティストとしての人間－」藤田治彦編 大阪大学出版会 pp.263-287

2009「コミュニティ・アート美術部門の活動－アウトサイダー・アートをめぐって」《*ART AND COMMUNICATION*》独立行政法人日本学術振興会 人文・社会科学振興プロジェクト研究事業（New Research Initiatives for Humanity and Social Sciences）「芸術とコミュニケーションに関する実践的研究」研究報告 pp.292-299

カール・オルフ（Carl Orff）

1964 *Das Schulwerk-Rueckblick und Ausblick* Orff- Institut 1963 Jahrbuch. B. Schott's Söhne-Mainz S.16

1976 *Carl Orff und sein Werk. Dokumentation III*, Verlegt bei Hans Schneider・Tutzing

1992「《子どものための音楽》が出来るまで(1)(2)」オルフ「子どものための音楽」通信第６号、第７号 日本オルフ音楽教育研究会

1993「《子どものための音楽》が出来るまで(3)」オルフ「子どものための音楽」通信第８号 日本オルフ音楽教育研究会

Carl Orff -Gunild Keetman

1950 *Musik für Kinder* B.Schott's Söhne, Mainz

キース・スワンウィック

1998『新しい音楽教育の理論的指標 音楽と心と教育』野波健彦・石井信生・吉富功修・竹井成美・長島真人(訳) 音楽之友社 pp. 89-97

(Keith Swanwick 1998 *Music, Mind, and Education* Routledge London)

小泉文夫

1984『 おたまじゃくし無用論』ほるぷ出版

1986『子どもの遊びとうた－わらべうたは生きている－』草思社

1998「日本音楽の基礎理論－音素材－」『日本の音－世界の中の日本音楽－』平凡社 pp.278-286

2001『音楽の根源にあるもの』音楽之友社

小泉文夫・團伊玖磨

2001『日本音楽の再発見』平凡社

小島美子

1985「Ⅲ 日本の音楽 ２ 日本の古層の時代の音楽」『日本文化の現像を求めて 日本音楽と芸能の源流』pp.44-87

2002「第４章 日本の伝統音楽概説」『日本の伝統文化を生かした音楽の指導』峯岸創監修・編 暁教育図書 pp.167-238

小島律子

1995『子どもの音の世界－楽譜のない自由な〈曲づくり〉から始まる音楽教育－』黎明書房

1997『構成活動を中心とした音楽授業の分析による児童の音楽的発達の考察』風間書房

1998「序章 表現の原理と教育的意義」『音楽による表現の教育－継承から創造へ－』小島律子・澤田篤子編 晃洋書房 pp.1-17

1998「第６章 子どもの表現はいかに芽生え、発展するのか」同上 pp. 118-134

斉藤一雄
2008「知的障害児における歌唱教材によるリズム同期の分析」『学校音楽教育研究』Vol.12 日本学校音楽教育実践学会 pp.174-183
佐藤慶子
2002『五感の音楽－音のない音楽への扉－』株式会社ヤマハミュージックメディア
澤田篤子
1998「第５章 音楽表現における言語性と身体性」『音楽による表現の教育－継承から創造へ－』小島律子・澤田篤子編 晃洋書房 pp.213-230
「終章」同上 pp.146-157
2001「序章 学校で日本音楽を学ぶということ」『日本音楽を学校で教えるということ』日本学校音楽教育実践学会編 音楽之友社 pp.8-11
「第３章 3 日本音楽を〈つくる〉活動から学ぶもの」同上 pp.137-143
「終章 日本音楽の伝承と創造の担い手としての子ども」同上 pp.146-157
2002「第２章 日本の伝統音楽の学習指導」「第４章日本の伝統音楽概説」『日本の伝統文化を生かした音楽の指導』峯岸創監修・編 暁教育図書 pp.20-40
澤田篤子・寺田巳保子・伊能義博
2006「第Ⅱ部 実践編：カリキュラム構成と実践 (2)-1 音楽の仕組みと技能〈日本伝統音楽〉」『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム』日本学校音楽教育実践学会編 東京書籍株式会社 p.105-114
佐藤忠
2009「第４章第１節 障害と障害者」『老人障害者の心理－新版介護福祉士養成講座７第２版－』中央法規 p.109
G.W.クーパー・L.B.メイヤー
1968『音楽のリズム構造』徳丸吉彦(訳) 音楽之友社
昇地勝人
2002「第Ⅰ部第１節 障害の概念」『障害特性の理解と発達援助－教育・心理・福祉のためのエッセンス－』欄香代子・長野恵子・吉川昌子編 ナカニシヤ出版 pp.11-13
同上 pp.69-82
ジョン・ペインター,ピーター・アストン (J.Paynter・P.Aston)
1991『音楽の語るもの－原点からの創造的音楽学習－』山本文茂・坪能由紀子・橋都みどり(共訳)音楽之友社 pp.35-42
(1970 J.Paynter・P.Aston *SOUND AND SILENCE/CLASSROOM PROJECTS IN CREATIVE MUSIC* Cambridge University Press)

鈴木邦夫
2001『ピュア・ハーツ美術館《Pure Hearts Art Gallery》仙台市知的障害者芸術文化協会 金港堂
竹満徹・川田順三
1997『音・ことば・人間』岩波書店
谷川俊太郎・中地雅之
1994『ことば・あそび・うた－子どものための音楽－』日本ショット株式会社
知足美加子
2008「障害者の他者性と芸術表現」九州芸術学会『デアルテ』24号 pp.37-53
柘植元一・塚田健一
1999『はじめての世界音楽－諸民族の伝統音楽からポップスまで－』音楽之友社
戸原一男
1992『障害者アートバンクの可能性』福祉文化学会
中井正一
1977『美学入門』朝日新聞社
中村雄二郎
1997『感性の覚醒－近代情念論の再検討を通じて－』岩波書店
2000『共通感覚論』岩波書店
西園芳信
2002「第4章 芸術的経験における〈芸術の知〉の機能と音楽による表現の論理」『「芸術の知」の能力の育成を目的にした小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究』兵庫教育大学平成14年度博士論文
2006「第1部 理論編：カリキュラムの導入 第1章 カリキュラム構成を支える哲学」『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム』日本学校音楽教育実践学会編 東京書籍株式会社 p.12-16
中野善達・守屋國光
2006『老人・障害者の心理改訂版』福村出版 pp. 103-105
日本学校音楽教育実践学会(編)
2003『思春期の発達的特性と音楽教育』
服部正
1999「〈エイブル・アート〉案内記 」『このアートで元気になる－エイブル・アート 99ABLEART'99TOKYO －』柿沼市子（編）日本障害者芸術文化協会
2004「日本におけるアール・ブリュット」『突き上げる創造力 アール・ブリュット＝生の芸術展』pp. 129-132
2009「日本の福祉施設と芸術活動の現在－アウトサイダー・アートと障害者アートのは

ざまで」『芸術と福祉－アーティストとしての人間－」藤田治彦編 大阪大学出版会 pp. 241-262
2009「アール・ブリュットと日本」『アール・ブリュット－パリ、abcd コレクションより－連続講演会〈生命のアートだ〉』山本淳夫編集 滋賀県立近代美術館 pp. 015-028
藤井知昭
1978『「音楽」以前』日本放送出版協会
1985「日本音楽文化の源流を考える」『日本文化の現像を求めて 日本音楽と芸能の源流』日本放送出版協会pp. 3-12
ブリュノ・ドシャルム/バルバラ・シャファージョヴァー
2009「abcdとは」『アール・ブリュット－パリ、abcd コレクションより－「生命のアートだ」』山本淳夫編集 2009 滋賀県立近代美術館 p. 009
星野圭郎
1978『オルフ・シュールベルク理論とその実際－日本語を出発点として－』全音楽譜出版社
松永洋介
1998「物語から始まる」『音楽による表現の教育－継承から創造へ－』小島律子・澤田篤子編 晃洋書房 pp. 76-93
宮沢賢治・たかしたかこ
1990 『雪渡り』偕成社 p. 29
村山貞也
1990『人はなぜ音にこだわるか』KKベストセラーズ
茂木俊彦
2003『障害は個性か－新しい障害者観と「特別支援教育」をめぐって－』大月書店
元永定正
1988『ころころころ』福音館書店

法律案・施策など

障害者の権利宣言(国際連合の障害者の権利に関する決議)
1975《United Nations Resolution on the Rights of Disabled Persons》(第30回国連総会決議3447)<http://www4.ocn.ne.jp/~yama-kei/3syouken/hourei/syougaisyanokenrisengen.htm ->
障害者基本法「第１章　総則」
1993 <http:// www.houko.com/00/01/S45/084.HTM ->
「今後の特別支援教育の在り方について」の最終報告
2003 文部科学省調査研究協力者会

〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm ->
米国精神遅滞協会第10版『知的障害：定義、分類および支援体系』
（American Association on Mental Retardation: AAMR, *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports 10th Edition*）2004 米国精神遅滞協会 栗田広・渡辺勘持（訳）日本知的障害福祉連盟
『ICD-10 精神および行動の障害－臨床記述と診断ガイドライン新訂版－』
（WHO, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: ICD-10* ）
2006 融道男・中根充文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗監(訳) 医学書院 p. 236
「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」（日本語版）
厚生労働省 〈http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html〉

初出一覧

【第１章】

事例(1)は、

「知的障害児の表現活動における言葉、動き、音の関連性」『教育方法学研究』第21巻 1996年 日本教育方法学会 147-157頁

事例(2)と事例(5)は、

「知的障害児の創作活動における音と動きの関連性について－授業分析を通して－」大阪教育大学平成５年度修士論文 1994年 53-129頁

事例(6)は、

「知的障害児のことば・動き・音の表現－オルフ研究所における研修を通して－」『ろう教育科学』38(4) 1997年 29-41頁

【第２章】

事例(1)と事例(2)は、

「第２章　ことばから始まる　第１節〈擬音語から曲を作ろう〉」『音楽による表現の教育』晃洋書房 1998年 37-45頁

【第３章】

事例(1)から事例(4)までは、

「第２章　ことばから始まる　第２節〈戦いのあとに〉という詩によるふし作り」同上 1998年 45-55頁

【第４章】

事例(1)は、

「知的障害児の表現活動に見られる音楽の生成の様相－『雪渡り』の詩に音楽を作ろうという授業の分析を通して－」『学校音楽教育研究』第８巻 日本学校音楽教育実践学会 2004年 155-163頁

を基に新たな視点を付け加えて書き改めたものである。

謝 辞

本研究の授業実施にあたりご協力頂きました養護学校（現在は特別支援学校）高等部の青年達と先生方、実践を中心とした教育学的な本研究を、的確、且つ、熱心なご指導によって音楽学に導いて下さいました根岸一美先生、アウトサイダー・アート等、私にとりましては新しい観点から専門的な見解をご提供下さいました伊東信宏先生に、感謝の意を表します。

また、私の研究を応援し励まし続けて下さいました、木本治子先生、澤田篤子先生、小島律子先生、そして、私の家族にお礼を申し上げます。

2009 年 12 月

知的障害のある青年達の音楽行為

－曲づくり・歌づくりの事例分析による－

【論文要旨】

1　研究の目的と方法

本研究の目的は知的障害のある16歳から18歳までの青年達が、音楽にどう関わっていくのかを探ることである。

①青年達はいかに音楽行為を展開するのか、また、展開し得るのか。

②青年達が自己の内にあるものを表現する際に、身近にある言語が表現媒体としてどう機能し、曲（楽器による作品）や歌を生み出すのか。

③また、表現する際に内面のイメージがどう働き、イメージと作品との間には、どのような関連が見られるのか。

④青年達の音楽行為には健常と言われる青年には見えにくい、しかし、奇異や異常という意味ではない独特の面白さがある。そのような独自性がどこにあるのか。

研究の方法は事例分析に中心をおく。

筆者はある養護学校（現在は特別支援学校）高等部の、比較的障害が軽度な青年達を対象として、カール・オルフ（Carl Orff)の音楽教育のアプローチを取り入れた、筆者独自の「曲づくり」と「歌づくり」の活動を構想し、実施した。その活動の記録をビデオカメラで詳細に録画した。その中から曲づくりと歌づくりの発想や手法に特徴があり、特に意欲的に活動したとみられる15名の青年達を抽出する。その記録を研究目的に沿って分析・考察する。

知的障害とは、認知や言語という知的機能が明らかに平均より低い、適応行動に障害がある（意志の交換や日常生活や社会生活等に関すること)、というこれら双方の障害が 18歳以前に現れる場合を知的障害と捉える。

曲づくりとは楽器音を中心として、その使い方や組織の仕方を試行錯誤しながら、即興で自分なりのまとまりのある音楽作品に作り上げていく活動、歌づくりとは短い詩に自由に旋律を付ける活動、と定義する。

2　先行研究と本論の特徴

先行研究として、①障害者の芸術教育、②障害の特性と芸術、③芸術と福祉（アウトサイダー・アート《Outsider Art》やアール・ブリュット《Art Brut》）等がある。本論文は①教育、②芸術、③福祉、のどの分野の研究とも重なるところがあるが、知的障害のある青年達の音楽行為の生の姿を描き出す点に特徴がある。つまり、学校の授業という社会的に

整えられた環境ではあるが、青年達が何らかの抑制や制約から解き放たれたときに出してくる、個としての自発的な表現を、一貫した観察と考察に基づいて描き出す。

この研究は青年達の作り出す音楽を知り、それをどう解釈するのかに向けて踏み出す、音楽学的研究につながると考える。

3　論文の構成と内容

論文は序章に続く５つの章から構成される。

第１章　絵本『ころころころ』を題材とする曲づくりの諸事例

青年達の音楽行為の特徴的な点を絵本を題材とする曲づくりを通して紹介する。

ここでは、青年達が絵本を言葉（擬音語・擬態語やストーリー）や身体の動きで遊び、言葉と音楽、動きと音楽を結び付けて曲を生み出す姿が観察された。

第２章「音楽行為にみられる言葉と音楽（曲）との関わり－擬音語・擬態語を素材として－」

言葉、特に擬音語・擬態語からの曲づくりに焦点をあてて、言葉と音楽がいかに関連しているのかについて考察した。

その結果、曲づくりにおいて言葉と音楽は密接に関連している、曲の原形を形成する段階では擬音語・擬態語（言葉）の音声・音響としての形態が、曲を拡げ深める段階ではストーリー（言葉）の意味・内容の側面が作用していることが分かった。

第３章「音楽行為にみられる言葉と音楽（歌）との関わり－自分達が作った詩を素材として－」

言葉の中でも短い詩を取り上げ、音楽と歌との関連に焦点をあてて考察した。

その結果、歌は日常の話し言葉の抑揚やリズムを強調したり、それまでに経験してきた旋律様式にあてはめる方法で生み出されることが分かった。また、作品としてわらべ歌や５音音階（ヨナ抜き音階）に通じる歌が生まれてきている。

第４章「音楽行為におけるイメージの働き－童話『雪渡り』の詩を素材として－」

曲づくりを行う過程で起こる内面のイメージの働きについて探った。

青年達の内面には表したいものと関わってイメージが起こり、そのイメージは変化していく。イメージの変化に伴って作品も変化していく。つまり、イメージと作品の両者は相互作用によって進展していく。青年達もイメージを働かせて曲を作っているのである。

第５章「知的障害のある青年達の音楽行為における独自性－身体性と言語性－」

これまでに扱ってきた15事例を基に青年達の音楽行為の独自性について検討した。

彼等の音楽行為の独特の面白さは、曲や歌を作る際の身体や言語の働きにあると考える。

音楽行為における身体の作用として、①言葉・身体の動き・音のパフォーマンス（擬人化の遊び）を行う身体の作用、②動作自体で何かの表現媒体となる身体の作用、③身体の動きを介在させて楽器を操作しようとする作用、等が認められた。

音楽行為における言語の作用としては、①音声・音響としての言語（発話）の作用と、

②意味・内容を表すものとしての言語（ストーリー）の作用があった。

①音声・音響としての言語として、1)擬音語・擬態語、2)合図的な言葉や掛け声、3)からかい言葉、4)断片的な言葉、5)短い詩、等が現れている。

特に、擬音語・擬態語は曲づくりに大きな役割を果たしている。青年達は擬音語・擬態語を発して表したい対象の質を捉え、擬音語・擬態語に備わっている音楽的属性を感じ取って、それを楽器音に変換して曲の原形を生み出してくるのである。

また、曲の中にからかい歌が盛り込まれたりすることもある。そのことによって曲は一層、楽しいものとなっている。

②意味・内容を表すものとしての言語にストーリーがある。青年達は曲の原形を形成するとそこにストーリーを付け、その内容を音で写し出そうとした。そのことがダイナミックスや速度の変化等の音楽的諸要素の使用につながって曲に特徴が出てくる。

以上述べてきたように、知的障害のある青年達は絵本や言葉や詩で遊び、驚くほど繊細な曲や、言葉の抑揚やリズムを強調した自然な歌を生み出した。

彼等が表そうとしたものは日常経験したことで印象深く感じたことであった。それを何のためらいもなく、言語や身体の動きを介在させて表現する。そこがユニークである。ここではあっと驚くような意外性と素朴さを併せ持つ作品が現れてくる。

彼等の音楽は最初から障害者という偏見を持って見られ、その良さに目が向けられない場合もある。確かにリズムも形式もシンプルで旋律はほとんど出てこない。歌は２音から３音で歌われ、音程も不確かである。しかし、青年達の音楽は生のエネルギーに満ち溢れている。また、その音楽からは安らぎやぬくもりが伝わってきて、我々を何か惹きつける力がある、と私は考える。

今後の課題として知的障害のある青年達の音楽を社会の中でどう位置づけ、どう提示していくのか等について検討することがある。また、このような内容の論文は見られないので、英語によって国際的なものにしていきたい。

Musical Expression of Youths with Mental Retardation

— Through an Analysis of the Music Making Process —

The purpose of this dissertation is to clarify the musical expression of youths with mental retardation from 16 years old to 18 years old.

For this purpose music making was planned and implemented by a teacher at a senior high school, who is the researcher of this paper.

The data on the selected fifteen youth's music making was observed from the following viewpoints.

① How musical expression is developed?

② How do words work as an expression medium to generate music?

③ How do youth's inner images work in musical expression? What is the relationship between the inner images and the music as a production?

④ What is the strong unique point in their musical expression?

As the result the following were clarified:

① Music making is composed of 2 stages.

At stage 1, the original form is made.

At stage 2, the original music's form is spread and refined and the music gets more dynamic.

② In the above process, the words and music are closely related.

At stage 1, the words formed as sound works on the music. That is to say, the sound, rhythm and intonation are fitted into music and they are composed to music again using instrument or voice.

At stage 2, the word as meaning and content works on music and they give expression with musical elements on music.

③ Music making is promoted with the images. The images occured in the youth's inner world and they change according to the matters meant to be expressed. In the process of production, the change in images also affects changes in music. That is to say, the images and music both develop while interacting with each other.

④ The musical expression of intellectually-disabled youths excelled more especially in the relationships between word, movement and sound.

Youths also produced nursery rhymes.

Their music was filled bejewelled with unique expressions and thus this researcher was deeply moved and found it truly enjoyable. Their music is very simple, and also filled with the energy of life and able to charm people with comfort and warmth.

Through this research, I think that their music is a vital part in the contemporary music culture.