

世界の日本研究

JAPANESE STUDIES AROUND THE WORLD

2007

コミュニケーションを考える

RETHINKING "COMMUNICATION"

International Research Center for Japanese Studies

国際日本文化研究センター

世界の日本研究 JAPANESE STUDIES AROUND THE WORLD 2007

# コミュニケーションを考える

## RETHINKING “COMMUNICATION”

国際日本文化研究センター  
海外研究交流室編

Edited by  
Office of Research Exchange  
International Research Center for Japanese Studies

**International Research Center for Japanese Studies**

国際日本文化研究センター

© 2007 by the International Research Center for Japanese Studies

First edition published December 2007

by the International Research Center for Japanese Studies

3-2 Oeyama-cho, Goryo, Nishikyo-ku, Kyoto, 610-1192, Japan

Tel. 075-335-2222 Fax 075-335-2091

URL: <http://www.nichibun.ac.jp>

第8回日本在住外国人シンポジウム

一編者員

コミュニケーションを考える  
RETHINKING "COMMUNICATION"

目次

猪木武徳	まえがき	1
Olivier JAMET	外国語としてのフランス語授業において、どのように語彙を指導するか	3
渡邊雅子	コメント： 仏語コミュニケーションにおける「語彙」の意義	11
趙寛子	日韓の「国学」から同時代の普遍的な知を図る	17
藤石貴代	コメント： 他者認識と自己省察の「境界」	27
Zahra TAHERI	Linguistic Interference: The Structure of Replying to Negative Questions in Persian and Japanese	33
森田豊子	教育において求められる能力からコミュニケーションを考える —イランと日本を比較して—	51
劉岸偉	エクソフォニーの境地を問う —外国語で書くことの意味を考える—	55
Markus RÜTTERMANN	コメント	69
HANAN Rafik Mohamed	外国語教育と異文化コミュニケーション —日本語とアラビア語の会話教育の視点から—	73

長渡陽一	コメント：人間代官の日本語	
	日本人の外国語コミュニケーション能力向上のために—会話を文字から解き放つ—	85
TOPLAMA OGLU A. Kamil	トルコ語学習における諸問題	95
藤家洋昭	コメント： 専攻語としてのLCTL教育とコミュニケーション	101
Hermann GOTTSCHESKI	音楽教育と外国語教育の接点—語学学習における歌唱のすすめ—	105
奥忍	音楽教育専攻学生に見る伝統芸能的な語感—歌舞伎風「名乗り」のリズムの分析—	115
Kate ELWOOD	Fostering Awareness of Speech Acts in the EFL Classroom	133
KONDŌ Yūichi	Response to Professor Elwood	145
Robert ASPINALL	Foreign Language Education Policy in Japan and England: Problems of Teaching Foreign Language Communication in Island Nations	147
HORIE Miki	Beyond Language Teaching: Creating an Encouraging “Small Culture” among Japanese Students	171
奥田博子	日本とアメリカの教養教育の比較考察—コミュニケーション教育の観点から—	175
James C. BAXTER	Response to Professor Okuda	195
	執筆者紹介 / CONTRIBUTORS	199

# 音楽教育と外国語教育の接点 —語学学習における歌唱のすすめ—

Hermann GOTTSCHESKI

東京大学

中世の自由七学芸は言語的三学芸（文法・修辞学・論理学）と数学的四学芸（算術・幾何学・音楽・天文学）に区別された。この場合、音楽は数学的学芸の一つである。しかし例えばアウグスティヌスの音楽論（*De Musica*）の内容からすれば、音楽は必ずしも非言語的な学芸ではない。かれの定義によれば、音楽は（聴こえるものに限らず）あらゆる動きを整える（bene modulari）ことについての知識（scientia）である。メロディーは音の動きであり、その動きが音程と音価によって整えられている。どの様な音の動きが美的に整えられ、調和をなすのかを説明する学芸は音楽である。しかし楽譜が存在していなかったアウグスティヌスの時代にはメロディーを分析するのは難しかった。従ってアウグスティヌスは主にリズムを議論の対象にした。言葉、特に韻文にはリズムがある。ラテン語には音節の長短があり、長音節と単音節の間に2対1という決まった関係があるので、言葉を並べるだけでも決まったリズムが成立する。韻文では拍子も自然に加わるのである。アウグスティヌスはヴェルギリウス、ホラーティウスなどの韻文を引用しながら美しいリズムの構造を分析するのである。この様に音楽論の素材は言葉なので、音楽が定義される前にまず文法学者と音楽学者の教える領域の間の境界設定が問題とされている<sup>1</sup>。アウグスティヌスの時代にはまだ「三学芸」と「四学芸」の分類がなかったが、もしアウグスティヌス自身がそういう分類を提案したとすれば、音楽は文法・修辞学・論理学とともに言語的な学芸に分類されたとも考えられるだろう。

以上の様に、古代では音楽と文学との深い関わりがあったが、近代ヨーロッパの文化には文学と音楽が別々なものとして成立しているように見える。歌曲という、言葉と音楽を合わせたジャンルはあるが、

---

1 S. Aurelius Augustinus Hipponensis: *De Musica libri sex*, Liber I, cap. 1. <http://www.sant-agostino.it/latino/musica/index2.htm>

それは歌詞が前にあって、音楽があとで加えられるのである。あるいはメロディーが前にあって、歌詞が与えられることもある。歌詞を創る事と音楽を創る事は別々な人物に分担されることが多く、そうでない場合も、その二つの創作活動は別々なものとして見なされている。しかしよく考えればこれはただ伝統的な役割分担で、自然に別れるものではない。

例えば、子供たちが言葉を覚えたり言葉で遊んだりする場合、その言葉が繰り返されるとともに自然にリズムに乗って、いつの間にか何気なく歌になる。遊戯をする時に歌われる簡単なメロディーは必ずしも言葉に加えられた「別のもの」ではなく、むしろ言葉自体から発生したものである。

大人の創る「詩」は子供の言葉遊びと全く別に、音楽と切り離れた存在だろうか。大人の芸術活動には様々な種類があるので簡単にはいえないが、しかしもし言葉を響かせてその音とそのリズムを聴きながら言葉の音楽的な面を全く生かしていなければ、それは詩ではないと思う。詩にそういう音楽的な面があるからこそ、詩は後で歌曲の歌詞になることができるのである。ある作曲家が詩から歌曲を創る時には、かれはまず詩に隠れている音楽を生かさなければならない。

しかしキケロが『*Orator*』という著書で指摘している様に、言葉の音楽的な面は韻文に限るものではない。人間が発する言葉が自然にリズムに乗ることはしばしばあり、それが美しい文章の種である<sup>2</sup>。この自然な成り行きを無視して文章のリズムとメロディーを偶然に任せれば、発音しやすく、聞き取りやすい文章を話したり書いたりすることが絶対にできない。古代ではそれが強く意識され、音楽が修辞学の不可欠な予備知識とされた<sup>3</sup>。

この様に言葉の議論から自然に音楽の議論につながるが、逆に音楽を「音の芸術」と見なし、それを言葉から切り離すことも無理がある。確かにヨーロッパのクラシック音楽は一面的な発展により楽器が発する純粋な音の存在を強調し、モーツァルトのシンフォニーの様な作品は言葉から切り離されたものに見えるかもしれない。しかしモーツァルトの作品の中心はメロディーであり、そのメロディーのありかたは韻律論に基づいているところが多い。拍子の中のアクセントの付け方、メロディーの終止法などは全て強勢アクセントを持つヨーロッ

2 Marcus Tullius Cicero: *Orator*, §§ 164-166 et passim.

3 例えばM. Fabius Quintilianus: *Institutio Oratoria* 1, 10, 22 et passim.

パの言語とその韻律の概念によって説明できるのである。モーツァルト時代の音楽教科書や音楽論<sup>4</sup>を見れば分かる様に、それは偶然に起こった類似性によって後で加えられた空論ではなく、作曲された時代でも常に教育で意識させられた常識であった。もしモーツァルトが強勢アクセントの存在しないアジアの言語圏に生まれていたら、かれのメロディーの構造もかなり違っていただろう。

文化史的に見れば、歌曲は詩と音楽の組み合わせから出来たのではなく、むしろ詩も音楽もそれぞれ歌曲の片面の展開から発生したものだと思なした方が正しいと思うのである。それはヨーロッパの文化においても日本の文化においても当てはまり、例えば日本語の「歌」、ドイツ語の「Lied」という単語の語義変化を辿っても明らかである。

\* \* \*

今までの話は、外国語教育とどういう関わりがあるだろうか。

言語を習得する時に、子供は言葉で遊んで、言葉に隠された音楽を発見して、言葉の正しい発音とその感情的な力を身に付けるのである。それはまず母国語を習う場合の話だが、外国語を習う時にもある程度その過程を繰り返さなければならないのではないだろうか。

特にその外国語がリズムとメロディーの面で母国語から遠く離れている場合は、その新しい言語感覚を基礎から習う必要がある。例えば日本人はドイツ語を習う時に次のような問題を常に抱えている。

## 1. 「音節」対「モーラ」

日本語はモーラの言語であるのに対して、ドイツ語は音節の言語である。そのモーラと音節はそれぞれ言葉のリズムを作るときの最小単位である。日本語のモーラは原則として一つの子音と一つの短母音の

4 例えばJohann Mattheson: *Der vollkommene Capellmeister*, Hamburg 1739, II. Theil, 6. Haupt-Stück (S. 160-170) et passim; Johann Philipp Kirnberger: *Die Kunst des reinen Satzes in der Musik*, II. Theil, Berlin und Königsberg 1776, S. 105-136; Daniel Gottlob Türk: *Clavierschule oder Anweisung zum Clavierspielen für Lehrer und Lernende*, Leipzig und Halle 1789, 1. Kap. 4. Abschnitt §55, S. 91; August Eberhard Müller: *Klavier- und Fortepiano-Schule, oder Anweisung zur richtigen und geschmackvollen Spielart beyder Instrumente* (=Georg Simon Löhleins Klavierschule, 6. Aufl.), Jena: Friedrich Frommann, 1804, S. 47; Carl Czerny: *Vollständige theoretisch-practische Pianoforte-Schule* op. 500, 3. Theil, Wien o.J. (ca. 1839), S. 5など。



組み合わせだが、ドイツ語の音節は子音組＋母音組＋子音組で、最も複雑な場合には複数の子音と二重母音と複数の子音から構成される。日本人が子供の時に身に付けたリズム感でドイツ語の音節を発音してみると、それは一つのリズム単位ではなく、幾つかの単位に分かれるのである。典型的な問題としては言葉の終わりに要らない母音を付けて音節の数を増やすことが起こる (ist→isto)。また短い母音付きの子音と単独の子音の区別がつきにくい (Rufs↔Rufus)。そして極端な場合には複雑な音節が多くの「モーラ」に分離する (streifst→しゅとらいふすと)。

音節を身に付けるために、歌を歌う事は極めて効果的な方法である。特に簡単な民謡などにはシラビック (一音節＝一音符) な歌い方が普通で、その場合には発声の勢いが必然的に母音に集中し、子音が母音と母音の間に短く纏まる。逆にドイツ人が日本語で歌を歌えば、ドイツ語では普通音節をなさないモーラ (「ん」、「す」など) に一つずつ音が当たること、またドイツ語で一音節に纏まる母音組 (「あい」、「おお」など) が二つの音に分かれることによって、モーラの考え方が自然に身に付くのである。

## 2. 強勢アクセント対高低アクセント

ドイツ語の歌には言葉の強勢アクセントが拍子のアクセントと一致する。特に調子のよい、リズムカルな歌を歌えば、強勢アクセントの付け方が自然に話し言葉に近いものになる。そういう歌を歌えば、本来は強勢アクセントの付け方が自然に身に付く筈だが、私の経験からすると必ずしもそれほど簡単にはうまくいかない。これは日本における西洋音楽のあり方に原因があるのではないかと思う。

つまり、明治時代に西洋音楽が導入された時に多くのヨーロッパのメロディーに日本語の歌詞が与えられて、それが賛美歌、唱歌、軍歌、流行歌などとして歌われる様になった。有名な例はスコットランド民謡のメロディーを使った「蛍の光」である。そのメロディーのアクセントが原歌の歌詞のアクセントを厳密に反映していて、それによって拍子が成立している：

**Should auld acquaintance be forgot**  
**And never brought to mind?**  
**Should auld acquaintance be forgot**

### And days of auld lang syne?

それを日本語で歌うと、メロディーのアクセントが音楽の要素として残るが、歌詞との対応性が無くなる：

ほたるのひかり  
まどのゆき  
ふみよむつきひ  
かさねつつ

この様に日本人は音楽のアクセントと言葉のアクセントの不一致に慣れてるので、外国語で正しいアクセントで歌っても自発的にそのアクセントを話し言葉に応用しない。従って強勢アクセントを歌で十分身に付けた後、さらにそのアクセントを話し言葉にも扱う練習を十分しなければならない。

逆にヨーロッパの人が日本語を習う時に、日本語の高低アクセントの正しい発音にかなり苦勞する。日本のわらべ歌、伝統的な歌い物、現代の歌曲の一部には言葉のアクセントがメロディーによく反映されているので、そういう歌を通して高低アクセントを身に付けるのも一つの効果的な方法だと思う。ただしこの場合にも教師がそのアクセントのあり方、あるいは話し言葉の発音と歌い方の関係に注意しなければ、生徒たちはメロディーの上り下りをただ音楽的な要素として捉え、教育的な効果が少ない危険がある。

### 3. 韻律、脚韻

論文を書く時、あるいは日常の会話では韻律が使われないので、それが外国語教育であまり重視されていない。しかし韻律で言語の発音の性格がもっとも明確に現れる。例えば次に上げる韻律の種類にはそれぞれの言語におけるアクセントの根本的な違いが反映されている。古代ギリシア語の一例（ザッフォー風スタンザ）

— . — — — . . . — — —  
— . — — — . . . — — —  
— . — — — . . . — — —  
— . . . — — —

(— = 長音節、· = 短音節、— = 長音節あるいは単音節)

## ドイツ語の一例（ハイネの「ローレライ」）

×○×○×○・(A韻)

×○×○×○(B韻)

×○×○×○・(A韻)

×○×○×○(B韻)

(○=強音節、×=弱音節あるいは二つの弱音節、  
・=弱音節。A韻は二音節脚韻、B韻は一音節脚韻)

## 古典中国語の一例（平起式五言律詩、平韻の場合）

●○○●●

●●●○○◎

●●○○●

●○●●◎

●○○●●

●●●○○◎

●●○○●

●○●●◎

(○=平声、●=仄声、◎=平韻字、●=平または仄、  
●=仄または平)

日本語の一例（都々逸形式<sup>5</sup>）

×○○○|○○○○||○○○○|○○○×

×○○○|○○○○||○○○○○×××

(○=モーラ、×=休符、|=言葉の切れ目)

この四つの言語の韻文はそれぞれ全く別の原則に従って構成されている。古代ギリシア語では音節の長短、ドイツ語では強音節の位置および脚韻、古代中国語では平仄の順次および脚韻、日本語ではモーラの数と言葉の切れ目。翻訳の歌でもその違いが明らかに現れる。以下はズィルヒャー作曲によるローレライと近藤朔風によるその和訳の比較である。（楽譜を省略したが、歌詞の配分をリズム通りに示した。）ドイツ語では強調される音節に線を引き、日本語では言葉の切れ目を縦線で表した。真中の縦線は詩行と詩行の間の切れ目である。

5 「都々逸形式」は都々逸に限らず、ポピュラーな歌曲の歌詞によく見られる詩形式である。たとえば昭和57年の『兄弟船』（星野哲郎作詞）：「波の|谷間に||命の|花が ふたつ|並んで||咲いている」など（『昭和思い出のうた』野ばら社1989年、424～5頁より引用）。

ドイツ語

Ich	weiß	nicht,	was	soll	es	be	deu	ten,	dass	ich	so	trau	-	rig	bin;
ein	Mär-	chén	aus	al	-	ten	Zeí	ten,	das	kommt	mir	nicht	aus	dem	Sinn.
Die	Luft	ist	und	kühl	und	es	dun	kelt,	und	ru	hig	fließt	-	der	Rhein;
der	Gip -	fel	-	Ber	-	ges	fun	kelt	im	A	bend -	son	-	nen -	schein.
Die	schön	-	ste	Jung	-	frau	sit	zet	dort	o	ben	wun	-	der -	bar;
ihr	gold-	nes	Ge -	schmei	-	de	blit	zet,	sie	kämmt	ihr	gol -	de -	nes	Haar.
Sie	kämmt	es	mit	gol -	de -	nem	Kam	me	und	singt	ein	Lied	-	da -	bei;
das	hat	ei -	ne	wun	-	der -	sa	me,	ge -	wal -	ti -	Me	-	lo -	dei.
Den	Schif -	fer	im	klei	-	nen	Schif	fe	er -	greift	mit	wil	-	dem	Weh;
er	schau	nicht	die	Fel	-	sen -	rif	fe,	er	schau	hin -	auf	in	die	Höh.
Ich	glau -	be,	die	Wel -	len	ver -	schlin	gen	am	En	de	Schif -	fer	und	Kahn;
und	das	hat	mit	ih	-	rem	Sin	gen	die	Lo	re -	Ley	-	ge -	tan.

日本語訳

な	じ	か	は	し	-	ら	ね	ど	こ	ぞ	ろ	わ	-	び	て
む	か	し	の	つ	-	た	え	は	そ	イ	ろ	み	に	し	-
さ	び	し	く	く	-	れ	ゆ	く	ラ	ン	の	な	-	が	む
い	り	ひ	に	や	-	ま	や	く	あ	か	の	は	-	ゆ	れ
う	る	わ	し	お	-	と	め	の	い	わ	に	た	-	ち	て
こ	が	ね	の	く	-	し	と	り	か	み	の	み	だ	れ	を
と	き	つ	つ	く	-	ず	さ	ぶ	う	た	の	こ	-	え	の
く	す	し	き	ち	-	か	ら	に	た	ま	も	ま	-	よ	う
こ	ぎ	ゆ	く	ふ	-	な	び	と	う	た	に	あ	-	が	れ
い	わ	ね	も	み	-	や	ら	ず	あ	お	ば	や	-	が	て
な	み	ま	に	しま	-	ず	む	る	ひ	と	も	ふ	-	ね	も
く	す	し	き	ま	-	が	う	た	う	た	う	ロ	-	レ	イ

韻律には伝統があり、言語が変化しても韻律が変わらない場合がある。例えば日本語の場合には現代語には漢語やカタカナ語が多くて、それが日本語の伝統的な七五調にうまく当てはまらないために、韻文では避けられることが多い。そして歌う時には現代語で発音しなくなった母音を発音する場合がある（伝え：現代の発音 *tstae*、歌う場合 *tsutae*）。ドイツ語では韻律を整えるために母音の挿入 (*sitzt*→*sitzet*) および省略 (*goldenes*→*goldnes*) などが起こる。従って韻文と歌曲の発音をそのまま日常会話に使えない場合も少なくない。しかし歌う準備としてあるていどの韻律分析をし（あるいはある程度進んだ段階ではその分析を学生の課題にし）、現代の会話体との違いにも注意すれば、言語の性質と発音のもっとも重要な要素が常に意識され、ふさわしい発音に近づくことが可能になる。

韻文と歌曲が散文と文法より深く記憶に残るのも見逃してはならない事実である。若い時にドイツ語を学習した日本人の老人が「ほとんど全部忘れましたが、シューベルトの歌曲は今でも完全に覚えています。それは今思い出しても毎回楽しくて、ドイツ語を習ったことを感謝しています」などと言っているのをなんども聞いたことがある。

\* \* \*

歌による言語教育の可能性が今まで全く見逃されたかといえ、そんなことはない。特に母国語教育では重視され、幼稚園と小学校では歌うことが語学を支援し、発音を正すための手段として認められて来ている。明治時代の学校制度に唱歌教育が導入された時にもこの趣旨が明らかにされている<sup>6</sup>。

しかし外国語教育ではどうだろうか。最近ではドイツでも日本でも英語教育が小学校以前に始まることが多くなったので、英語による歌唱も自然に増えつつある。しかし中学校、高校、大学で新しく習う外国語教育では歌う機会が極めて少ないと思う。教科書に歌が全く載っていない場合もあり<sup>7</sup>、歌が載っていても、教師がそれを授業で飛ばした

6 「學校唱歌ニ用フベキ音樂取調ノ事業ニ着手スベキ、在米國目賀田種太郎、伊澤修二ノ見込書」明治11年4月8日（『東京芸術大学百年史 東京音楽学校篇 第一巻』音楽之友社1987年、14頁に掲載）。

7 「例えば初級から中級までのドイツ人のための日本語教科書 *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Japanisch* (三冊、Berlin und München 1987) には歌が一つも載っていない。

り、聴くだけで歌わなかったりする人が多いようである。

当然ながら、高校生と大学生が幼稚園の生徒の様に毎日歌わなければならないなどとは言わない。しかし上に述べたように、特に初級レベルでは、新しい語学の発音と音声構造を身に付けるのに歌と韻律の勉強が効果的なので、教科書に複数のジャンルに渡るものを教材として載せ、音声教材にその録音を含め、教師養成で歌の指導法もある程度教えるべきであると思う。

この話を聞いて多くの教師は「私の声ではだめだ、私は音痴だ」などと言り返すだろう。しかし語学勉強に必要な歌唱は必ずしもベルカントが求められているのではない。親が子どもと一緒に歌っている程度の歌で十分である。発声とイントネーションより、発音とリズムに注意すべきである。もし語学の教師が歌の指導がどうしても出来ないのであれば、歌の時間だけを出来る先生に任せてもよいだろう。

私は最近東大で第二外国語ドイツ語の選択授業として歌のクラスを指導している。今年の夏学期には初級のクラスだったが、30人以上の生徒が集まっていた。教材の選択では主に歌詞の難易度を考えたが、音楽のジャンルとしては輪唱、民謡、簡単な芸術歌曲などを選んだ。授業の最後にはメンデルスゾーン作曲の„O Täler weit, o Höhen“を四声で歌った。学生には好評の授業だった。これだけやれたのは、興味がある学生が集まる選択授業だったからであるが、私は必修クラスでも民謡やクリスマス・ソングなどを一学期に少なくとも二曲程度教えて、それに対して批判を受けたのは今まで一度もない。「もっと歌いたかった」という声をよく聞いたのである。

私は音楽室でピアノ伴奏を付けながらドイツ語の授業を行っているが、そういう最高の条件に恵まれなくても、もしたとえば歌の教材にCDなどが付いていれば、それをかけながら歌うことが十分できると思う。もし歌による言語教育を本格的に導入するのであれば、様々な教材の開発が必要になるだろう。

ドイツ語、イタリア語、フランス語などには合唱できる歌曲が多いので、教材の選択に困ることはない。日本語を外国人に教える場合にはいろいろ問題があるかもしれない。本来は伝統的な歌曲が適しているはずだが、それには合唱で歌えるものが少ない。日本の作曲家による合唱曲は多くあるが、その中から言語学習に適している物を選ぶのは容易ではない。もっとも初級のレベルではわらべ歌などが適していると思う。ポップ・ソングにも使えるものがあると思うが、日本語

の自然な発音を生かしているものを選ばなければならない。外国語の歌による教育を導入するには様々な問題を解かなければならないが、明治初期に唱歌教育を導入した時と同様に、まず教材編集から始めるのが良いのではないだろうか。