

論 文

国語教育と音楽教育のリズム

—小学校1年生用教科書編—

A Rhythm Description of the Elementary School Textbooks

桐越 舞

Mai KIRIKOSHI

Key words: 言語リズム、音楽リズム、教科書分析、学習指導要領

1 はじめに

10年前、親戚の子どもの通う小学校の学校開放日で、国語の授業を見学したことがある。リズムに関する授業を行っているクラスでは、教員がタンバリンを打ちながら単語を発話した後、タンバリンの音に合わせて児童が復唱するということを繰り返していた。それはまるで音楽の授業のようであった。音楽の拍やリズムを援用して国語のリズムを学習させることは日本語のリズム感覚を養うのに有効な方法のひとつであると感じるとともに、ことばのリズムそのものでリズムを教えることができない、我が国の言語リズム教育の現状を憂いたことを覚えている。

リズムは自然リズム、生体リズム、生活リズム、音楽リズム等、様々な分野で使用される術語である。言語におけるリズムとは、亀井孝ほか(1996)において、

ある発話において、音の強弱、高低、長短などに関する一定のパターンがくり返し現われ、個々のパターンに要する時間がほぼ等しいとき、そこにはリズムがみられる。

と述べられており、これらは強勢リズムと音節リズムに

大別される。日本語共通語の言語リズムは、音節リズムの下位範疇であるモーラリズムであるというのが定説である(菅井康祐2011, 福盛貴弘2014)。一般に、音韻論的等時性を有するモーラ¹が連続している様子を指す。ただし、言語リズムは発展途上の研究課題であり、教育現場への還元は十分ではない²。

そこで、本稿では、現在の我が国の国語教育において言語リズムがどの程度、また、どのように扱われているのかを概観することを目的とする。その際、リズムが頻繁に扱われる音楽教育と対照する。小学校学習指導要領国語編および音楽編の「第1学年および第2学年」の項におけるリズムの記述と、小学校1年生用の国語科教科書および音楽科教科書におけるリズムの記述から、リズム教育の現状を確認する。なお、学習指導要領は現行の平成20年度版を使用する。教科書は、現行小学校1年生用の文部科学省検定済教科書として刊行されている、国語科全5冊、音楽科全2冊を使用する。

2 小学校学習指導要領におけるリズム

小学校学習指導要領解説国語編および音楽編における「第1学年および第2学年」の項のうち、リズムの表記がある個所を中心に引用する。なお、リズムの表記近傍には下線を付加した。

1 言語学における「拍(モーラ)」と音楽学における「拍」は異なるものであるため、本稿においては前者を「モーラ」、後者を「拍」と呼んで区別する。

2 桐越舞(2012, 2013, 2018)等で、日本語のリズム単位やリズムの分類案を提案している。

2.1 国語編³

国語編では、低学年（1・2年）、中学年（3・4年）、高学年（5・6年）の3つに分かれた指導要領において、それぞれ「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」および「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が解説されている。

低学年におけるリズムの表記は、「C 読むこと」のうち「ア 音読に関する指導事項」に1ヶ所みられる。

音読には、自分が理解しているかどうかを確かめたり深めたりする働きと、他の児童が理解するのを助ける働きとがある。自分のために音読する場合は、文字を確かめ、内容が理解できるか、どのように感じるかなどを、自分の声を自分で聞きながら把握していく。他の人のために音読する場合は、音声化することによって、互いに理解し合っているかを確認し合うことになる。また、一人一人の理解や感想などを音読に反映させることもある。このような音読の基礎となるのが、「語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて」音読することである。明瞭な発音で文章を読むこと、ひとまとまりの語や文としてりよう読むこと、言葉の響きやリズムなどに注意して読むことなどが重要となる。

音読の際にリズムに注意して読むということが指摘されているが、同じく音声を使った「話すこと」では、リズムに関する記述がない。

2.2 音楽編⁴

音楽編では、低学年（1・2年）、中学年（3・4年）、高学年（5・6年）の3つに分かれた指導要領において、それぞれ「目標」と「内容」が解説されている。「内容」は、さらに「A 表現」「B 鑑賞」「共通事項」に分かれている。低学年におけるリズムの表記は、「内容」に31ヶ所みられる。

2.2.1 「A 表現」

「A 表現」は、(1) 歌唱の活動、(2) 器楽の活動、(3) 音楽づくりの活動、(4) 表現教材から構成されているが、いずれの項目にもリズムの表記がある。該当箇所は以下

のとおりである。

(1) 歌唱の活動を通して、次の事項を指導する。
ア 範唱を聴いて歌ったり、階名で模唱したり暗唱したりすること。

（中略）低学年では、他の人の声を注意深く聴かないで、むやみに大きな声で歌ったり、自分勝手な速度で歌ったりする傾向が見られる。また、リズムや音程などがいまいになっている場合もある。音楽を聴いて演奏する能力は、様々な音楽活動の基盤となるものであり、低学年の実態を踏まえてしっかりと聴唱の能力を育てる必要がある。（中略）

指導に当たっては、教師や他の児童などの演奏によく耳を傾け、音楽を形づくっている要素に気を付けながら繰り返し模唱するようにすることが大切である。また、階名による模唱や暗唱、リズム唱やリズム打ちに親しみながら、音程感やフレーズ感、リズム感を十分に育てるようにすることが求められる。（中略）

エ 互いの歌声や伴奏を聴いて、声を合わせて歌うこと。

（中略）低学年の児童は、友達と一緒に声を合わせて歌う活動に意欲的である反面、必要以上に大きな声で自分勝手な歌い方をしてしまい、声を合わせて歌うことができない傾向も見られる。このような低学年の時期には、歌唱の活動を通して正しい音程やリズムなどに対する感覚を身に付けるようにするとともに、伴奏の響きをよく聴いて歌う活動を通して、調和のとれた歌唱の表現をするための素地を養っていくことが大切である。（中略）

(2) 器楽の活動を通して、次の事項を指導する。
ア 範奏を聴いたり、リズム譜などを見たりして演奏すること。

（中略）低学年では、範奏を聴いて楽しんで模奏しようとする傾向が見られる。一方、リズムがあいまいだったり、一定の速度が保てなかったりする場合もある。聴奏の能力は、様々な音楽活動の基盤となるものであり、低学年の実態を踏まえてしっかり

3 小学校学習指導要領解説国語編（2008）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/28/1231931_02.pdf

4 小学校学習指導要領解説音楽編（2008）

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_007.pdf

と聴奏の能力を育てる必要がある。また、視奏の基礎となる能力を養うために、リズム唱、体や楽器によるリズム打ちなどを通して、リズムに対する感覚を十分に身に付けるようにすることが望まれる。

指導に当たっては、範奏によく耳を傾け、音色、リズム、速度、強弱などに気を付けながら繰り返し模奏するようにすることが大切である。また、視奏では、階名唱やリズム唱、体や楽器によるリズム打ちに十分慣れるようにした上で、簡単なリズム譜を見て演奏するようにするなど、音色感やフレーズ感、リズム感などを十分に育てることが求められる。

(中略)

ウ 身近な楽器に親しみ、音色に気を付けて簡単なリズムや旋律を演奏すること。

(中略) 低学年の児童は、楽器やそれを演奏することに興味・関心をもち、様々な楽器に触れて、自分でいろいろな音を出そうとする活動を好む傾向が見られる。このような児童の実態を踏まえ、様々な楽器の音色のよさや面白さに気付くことのできるような学習を進めていくことが重要であり、このことが楽器の演奏の仕方の能力を身に付ける素地となる。

指導に当たっては、学校や児童の実態などを考慮して、身近な楽器に楽しく触れることが大切となる。また、様々な楽器を体験し、楽器の音色や強弱などを感じ取るようにすることが求められる。さらに、音色に気を付けながら簡単なリズムや親しみのある旋律を演奏する活動を通して、楽器の演奏の仕方を身に付けるようにすることが大切である。

エ 互いの楽器の音や伴奏を聴いて、音を合わせて演奏すること。

(中略) 低学年の児童は、積極的に斉奏や合奏に取り組もうとする傾向が見られる。このような実態を生かし、音を合わせて演奏しようとする意欲を育て、器楽の表現の楽しさを感じるようにする。

指導に当たっては、音程やリズムに気を付けて、友達と合わせて演奏したり、伴奏の流れを感じ取って演奏したりする楽しさを感じるようにすることが大切である。また、様々な楽器を用いた合奏では、自分や友達が担当している楽器の役割を意識し、演奏の面白さや気持ちを合わせた演奏の喜びを味わうようにすることが求められる。

(3) 音楽づくりの活動を通して、次の事項を指導する。

ア 声や身の回りの音の面白さに気付いて音遊びをすること。

(中略) 低学年では、声や身の回りの音、楽器などを使って音遊びをしながら、音の特徴を感じ取り、それを生かした表現をすることで、音への関心を高めていくことが大切である。

ここで言う「声」とは、歌声だけでなく、ささやき声やため息のように息を使った音、擬声語や擬態語なども含む。また「身の回りの音」とは、自然や生活の中で耳にする音、身近な楽器や身の回りの物で出せる音を意味している。「音遊び」とは、友達とかかわりながら、音楽的な約束事を決めて、それに基づいて楽しく活動し、音で表現していくものである。音楽的な約束事とは、音の素材や音楽を特徴付けている要素などをあらかじめ決めておき、活動に取り組みやすくするものである。(中略)

音遊びの例としては、リズムを模倣したり、言葉を唱えたり、そのリズムを打ったりする遊び、言葉の抑揚を短い旋律にして歌う遊び、身の回りの音や自分の体を使って出せる音などから気に入った音を見付ける遊び、体の動きに合わせて声や音を出す遊びなどが考えられる。

イ 音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること。

(中略) 「音を音楽にしていく」とは、音楽の仕組みを手掛かりとして、それぞれの音を関連付けて楽しみながら一つのまとまりを形づくるようにしていくことである。ここで言う「思いをもって」とは、「こんな音を出してみたい」など、音楽をつくることに対する考えや願いをもつことである。「簡単な音楽」とは、児童がそれまでに身に付けている力を使って十分つくれるような音楽という意味である。(中略)

活動の例としては、わらべうたに使われている音を用いて、問いと答えになるような短い旋律をつくる活動、短いリズムをつくり、それを反復したりつないだりして簡単な音楽にする活動などが考えられる。

(4) 表現教材は次に示すものを取り扱う。

(中略)

ア 主となる歌唱教材については、各学年ともウの共通教材を含めて、斉唱及び輪唱で歌う楽曲

イ 主となる器楽教材については、既習の歌唱教材を含めて、主旋律に簡単なリズム伴奏や低声部などを加えた楽曲

(中略)

歌唱教材の選択に当たっては、楽曲の内容や音域が、低学年の児童に適したものであり、児童の実態に応じ、無理なく楽しく表現できるものであることが大切である。その際、児童が親しみやすい内容の歌詞やリズム、旋律をもつ教材を選ぶなど、児童の興味・関心に十分配慮するとともに、友達と一緒に歌う喜びを味わうことができる斉唱や輪唱を取り上げるようにすることが大切である。

低学年で取り上げる主な器楽教材は、歌唱で学習した教材や親しみのある器楽曲の旋律に、打楽器などによる簡単なリズム伴奏や平易な低声部を加えた楽曲などが対象となる。器楽教材の選択に当たっては、主な旋律に加えるリズム伴奏が児童の実態に応じた平易なものであり、楽曲の気分が感じ取りやすいものを主に取り上げるようにする。(中略)

「A 表現」では、リズム感を身につけるための活動例が述べられている。(1) 歌唱の活動では、模唱、リズム唱、リズム打ち、(2) 器楽の活動では、模奏、リズム譜を見て演奏する、リズム唱、リズム打ち、簡単なリズムを演奏する、友達と合せて演奏する、(3) 音楽づくりの活動では、リズムの模倣、言葉で唱えたものをリズム打ちする、短いリズムを作って反復したりつなげたりするといった方策が示されている。また、(4) 表現教材は簡単なリズム伴奏がついたもの、児童の実態に応じた平易なリズムを持つものを使用するとある。

2.2.2 「B 鑑賞」

「B 鑑賞」は、(1) 鑑賞の活動、(2) 鑑賞教材から構成されているが、いずれの項目にもリズムの表記がある。該当箇所は以下のとおりである。

(1) 鑑賞の活動を通して、次の事項を指導する。

(中略)

イ 音楽を形づくっている要素のかかわり合いを感じ取って聴くこと。

(中略) 低学年では、音楽を形づくっている要素に興味・関心をもち、注意深く集中して聴く習慣を身に付け、音楽を聴く楽しさを味わうようにすることが求められる。そのためには、例えば、リズムや旋律が反復したり問いと答えのように掛け合ったりするような、音楽を形づくっている要素がかかわり合っていることを感じ取る活動が考えられる。

指導に当たっては、主な旋律を口ずさんだり、楽曲を特徴付けているリズムを手で打ったり、あるいは体を動かしながらフレーズ、速度、強弱などを感じ取ったりするなど、音楽を形づくっている要素に気付いて楽しく聴く活動を工夫することが大切である。(中略)

(2) 鑑賞教材は次に示すものを取り扱う。

(中略)

ア 我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、行進曲や踊りの音楽など身体反応の快さを感じ取りやすい音楽、日常生活に関連して情景を思い浮かべやすい楽曲

イ 音楽を形づくっている要素の働きを感じ取りやすく、親しみやすい楽曲

(中略)

アの事項は、児童がいろいろな種類の音楽に親しむようにし、児童の発達に応じて適切な教材を選択するための観点である。具体的には、我が国や諸外国の音楽を身近に感じることができるわらべうたや遊びうた、リズム、拍の流れ、フレーズなどを感じ取りやすく自然に体を動かしたくなる音楽、身の回りの物や事象に関連し、情景を思い浮かべやすい楽曲などを教材として選択することが大切である。

イの事項は、音楽を形づくっている要素の働きが生み出すよさや面白さを感じ取り、音楽に親しむことができる教材を選択するための観点である。具体的には、親しみやすいリズムや旋律が現れる楽曲、リズムや旋律が反復する面白さを感じ取りやすい楽曲、速度や強弱の違いがはっきりとした楽曲など、音楽を特徴付けている要素及び音楽の仕組みのかかわり合いを感じ取りやすく、感覚的にも親しみやすい楽曲を教材として選択することが大切である。(中略)

「B 鑑賞」でも、リズムを理解するための活動例が示されている。(1) 鑑賞の活動では、リズムが反復したり

問いと答えのように掛け合ったりしていることを感じ取る、楽曲を特徴づけるリズムを打つといった方策が示されている。(2)鑑賞教材はリズムを感じ取りやすい音楽、親しみやすいリズムが現れる楽曲、リズムが反復する面白さを感じ取れる楽曲が挙げられている。

2.2.3 「共通事項」

「共通事項」における該当箇所は以下のとおりである。

(1) 「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する。

(中略) 低学年で取り扱う音楽を特徴付けている要素は、音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れ、フレーズなどである。

「音色」とは、声や楽器などから出すことができる様々な音の表情を指す。一人の声や一つの楽器から、歌い方や楽器の演奏の仕方を工夫することによって、多様な音色を引き出すことができる。

「強弱」とは、音の大きさ、音量のような絶対的な数値で表されるものだけでなく、楽曲の各部分で相対的に感じられるものである。音色とかかわって、力強い音、優しい音などの音の質感によって強弱が表されることもある。

「拍の流れ」とは、音楽の拍が一定の時間的間隔をもって刻まれたり、間隔に伸び縮みが生じたりすることを指す。こうした拍の流れを感じ取りながら音楽に合わせて歌ったり、演奏したり、拍の流れの伸び縮みによって生まれる音楽の微妙な変化に気付きながら音楽を聴いたりすることが求められる。

「フレーズ」とは、音楽の流れの中で、自然に区切られるまとまりを指している。(中略)

「反復」には、リズムや旋律などが連続して繰り返される反復、音楽のいくつかの場所で合間をおいて繰り返される反復、A-B-A の三部形式に見られる再現による反復などがある。 (中略)

音楽を特徴づける要素にリズムが挙げられ、また、音楽における反復のうち、リズムの反復が指導内容に含まれているとある。

2.3 国語編と音楽編のリズム

国語でも音楽でもリズムが教育内容に盛り込まれているが、国語では「リズムに注意する」ことの具体的な説明がないことが指摘できる。「読むこと」においてどのような活動を行えばリズムに注意を払った音読ができるの

かが書かれていないのである。また、「話すこと」では音量や明瞭な発音に注意するとあるが、リズムへの言及はないという点も、話しことばのリズムへの関心が低いことの表れであろう。

一方、音楽においてはリズムを表現したり理解したりするための活動例が多々挙げられている。特定のリズムを声に出す、手を叩く、楽器で演奏するといった活動や、リズムを自ら作る活動を、ひとり、あるいは複数人で合わせて行うことで、リズムには様々なパターンがあること、また、リズムを共有することができることなどを理解させようとしている。

3 教科書におけるリズム

3.1 国語科教科書におけるリズム

文部科学省検定済教科書・小学校国語科用の教科書全5冊から、リズムを意図した表記をしていると判断した箇所と、リズム感覚の習得を示唆していると判断した箇所を指摘する。対象とする国語科教科書は以下(a)～(e)のとおりである。なお、いずれも平成30年度用の上巻を使用する。

- (a) 『みんなとまなぶ しょうがっこうこくご 一ねん④』
学校図書
- (b) 『ひろがることば しょうがくこくご 1上』
教育出版
- (c) 『こくご 一④ かざぐるま』
光村図書
- (d) 『しょうがくせいのかくご 一年 - 上』
三省堂
- (e) 『新編 あたらしいこくご 一上』
東京書籍

3.1.1 リズムに関する記述

日本語のリズムは、モーラの反復（あるいは連続）を指すというのが定説である。教科書の内容のうち、モーラを意識させるような記述が、自立モーラと特殊モーラおよび拗音の学習に関する箇所に確認される。仮名の横に●や▲の記号を打ち並べ、それが等間隔に連続していることで、モーラの感覚に気づきを与えるというねらいがあるのだろう。発音と同時に記号に合わせて手を打ったり、1モーラ1モーラの等時性を意識しながら発音させたりする等の活動がされると予想される。(a)～(e)の教科書の内容を確認する。

(a) 学校図書

すべてのモーラを▲で表記し、長音、促音、撥音に記号の区別はない。長音は、自立モーラ+長音の2モーラ分にまたがった棒線記号も併記される。促音は、促音1モーラに▲記号と棒線記号が併記される。拗音を含むモーラは2文字で1つの▲記号が充てられ、2文字分にまたがった棒線記号が併記される。

(b) 教育出版, (c) 光村図書

すべてのモーラを●で表記し、長音、促音、撥音に記号の区別はない。長音は、自立モーラ+長音の2モーラ分にまたがった棒線記号も併記される。促音も、自立モーラ+促音の2モーラ分にまたがった棒線記号が併記される。拗音を含むモーラは2文字で1つの●記号が充てられ、2文字分にまたがった棒線記号が併記される。

(d) 三省堂

促音はモーラを●で表記し、自立モーラと特殊モーラに記号の区別はない。長音ではモーラを示す記号は用いず、自立モーラ+長音の2モーラ分にまたがった棒線記号のみが表記されている。拗音でもモーラを示す記号は用いず、2文字分にまたがった棒線表記のみである。

(e) 東京書籍

4種類の記号とそれに付随する手のイラストの描写がある。記号が示すモーラおよび動作は以下のとおりである。

- ：胸の前で手を叩く
(自立モーラ, あるいは撥音)
- ◎：胸の前で手を叩くと同時に手を握る
(自立モーラ+拗音)
- ・：両手を握る (促音)
- |：直前の自立モーラで叩いた手を離さずに、腹部の方へ下げる動作をする (長音)

(a) ~ (d) の表記は● (もしくは▲) と棒線記号の組み合わせであったが、(e) は4種類の記号と手のイラストを用いた説明をおこなっている。

(e) 東京書籍では、自立モーラと特殊モーラ (長音、促音) が区別されている。長音は、直前の自立モーラの手を叩く動作からの延長で、叩いた手を下方に下げる動

作を行う。自立モーラとの連続性、すなわち、音節の単位への気づきも意図されている。これにより、単なるモーラの連続ではない、ことばのリズムの多様性が指摘できている。また、促音では、手を握る動作が指定されている。音が出ない分、自立モーラ程の独立性はないが、モーラとしての1単位を担っている様子を上手く表現している。

最後に、(a) ~ (e) の教科書における撥音の扱いについても言及したい。日本語における特殊モーラは長音、促音、撥音であるが、いずれの教科書でも撥音に関する説明が全くといっていいほどない。モーラを表す記号も自立モーラと同じものを充てられているし、撥音の発音を練習する文例もないのである。これは、撥音が特殊モーラの中で最も自立性が高いことが要因であると考えられる。ここで言う自立性とは、それ単体で発音できるかどうかという点を指す。長音のみ、促音のみを発音するのは通常困難であるが、撥音のみであれば[m][n][ŋ][ŋ]といった音で発音することが可能である。撥音を自立モーラと同じ扱いにするのは、小学校1年生の限られた授業時間を考慮してのことではないかと推測する。

3.1.2 七五調・七七調のリズム

国語科教科書においてリズム習得を示唆していると思われるのは、七五調や七七調を使った教材文である。これにより、モーラの感覚を自然に身につけることがねらいにあるのだろう。七五調や七七調を使ったものは、五十音の練習や特殊拍、あるいは拗音の習得の場面等に見られる。もちろん、詩を読むという単元でも、低学年の場合は定型詩が中心的である。(a) ~ (e) から、特殊拍と拗音の感覚習得のための定型詩形式の教材文を引用する。

(a) 学校図書⁵

促音、長音、拗音にフォーカスを当てた定型詩が一編ずつ記載されている。促音は七七調、長音は七五調、拗音は七五調で作られている。

「ねこと ばった」
まっしろ こねこ
ねっこの そばで
はっぱに のった
ばったを みつけ
うっかり さわり

⁵ タイトルの括弧は筆者による。

ばったは びっくり
こねこは まっさお
おひさま にっこり
それ みてた

しょうめん むいて
じょうずに とります。
はい、ぱちり。

「ゆうれい」

かあさん にいさん でかけると
とけいが ぐるぐる まわりだし
ゆうれい ふうせん ふくらます
まっくら ていでん こわいぞう
こうもり ろうかを いったり きたり
とおくで おおかみ ほえて いる
ねえさん ぶるぶる ふるえだす

(c) 光村図書

促音、長音、拗音にフォーカスを当てた定型詩が一遍ずつ記載されている。促音は七七調、長音は七七調、拗音は七五調で作られている。なお、句読点が用いられている。

ねこが いっぴき、
はらっぱ はしる。
ねっこ とびこえ、
ばったと かけっこ。

「まじよの りょうり」

まじよが りょうりを はじめるよ
ざいりょう はいった ふくろを ひらき
じゃがいも にんじん かぼちやに きゅうり
おさらと ちゃわんに どっさり もって
ぼうし かぶって ちょっぴり きどり
おめかししながら ちょうりする

まほうの ほうきで
そら とぶ おばさん。
げんきに たいそう
おばあさん。

(b) 教育出版

促音、長音、拗音にフォーカスを当てた定型詩が一遍ずつ記載されている。促音は七五調、長音は七七調、拗音は、やや破調の七五調で作られている。なお、句読点が用いられている。

おもちゃが ぎょうれつ
しょうてんがい。
おもちゃの ならぶ
おもちゃやさん。
おもちゃが いっぱい
おもちゃやさん。

おっかな びっくり
はこ あけて、
びっくりかえて、
やっぱり びっくり。

(d) 三省堂

促音、長音、拗音にフォーカスを当てた定型詩が二遍ずつ記載されている。促音は七五調と破調、長音はいずれも、やや破調の七七調、拗音はいずれも七七調で作られている。なお、句読点が用いられている。

とうさん おおかみ
ほうきを もって、
こおりの うえを
そうろり そろり。
ぼうやの おおかみ
ぼうしを かぶり、
こおりの うえを
つるり つるり。

つみきを みつつ
つみました。
つみきを いつつ
つみました。
つみきを やつつ
つみました。
やつつも つんだら
やっぱり しっぱい。
もう いったい。

しゃしんやさんに おきやくさん。
じゅんぴが できたら

りっぱな かつぱが

はらっぱに むかって
はしって いった。

おばさん かざった
ちいさな ふうりん。
おばあさん たべた
おいしい ようかん。

おじさん ながめた
きれいな ゆうひ。
おじいさん つった
おおきな かれい。

しゃもじと おちゃわん、
しょくじの じゅんぴ。

じゅうじに しゅうごう、
りょこうへ しゅっぱつ。

(e) 東京書籍

促音、長音、拗音にフォーカスを当てた定型詩が一遍
ずつ記載されている。促音は七七調、長音と拗音は破調
で作られている。

かっぱが ころんだ
ねっこが あった
かっぱ おこって
はらっぱ はしった
それを みていた
こっちの かっぱ

おかあさん
おとうさん
おにいさん
おねえさん
ほうきに のって
ゆうやけぞらを
とんでいる

かいじゅう ひやっぴき
ちきゅうの うえて
ちゅうがえり

七五調あるいは七七調で作成されているものがほとんど

どであるが、(b) (c) (d) が句読点を用いていることを
指摘をしたい。文章を書く際に句読点を使用することは、
国語教育の初期に行われる指導である。しかし、句読点
の有無は音読に影響を与えることが予想されるため、定
型詩形式のものに句読点を加えると、音読の際に七五調
のリズムの調子が崩れる恐れがある。教科書内で文字表
記上のルールを統一させることは、低学年の教育におい
て児童の混乱を防ぐことができるというメリットがある
のかもしれない。ただ、リズムという点から見れば、定
型詩形式のものに句読点を加えることは不適切である。

3.2 音楽科教科書におけるリズム

文部科学省検定済教科書・小学校音楽科用の教科書全
2冊から、リズムに言及していると判断した箇所と、リ
ズムを示唆していると判断した箇所を指摘する。音楽科
教科書は以下 (f) (g) のとおりである。なお、いずれも
平成30年度版を使用する。

(f) 『小学生のおんがく1』

教育芸術社

(g) 『おんがくのおくりもの1』

教育出版

3.2.1 リズムに関する記述

音楽科教科書では、拍の連続の上に「たん（リズムを
1度打つ）」「たた（リズムを2度打つ）」「うん（休む）」
を組み合わせることで、多様なリズムパターンが形成され
ることを示している。「たん」や「たた」では手を打った
り足踏みをしたりする。「うん」では手を離したり、離し
た手を握ったりする。(f) (g) に載っているリズムパタ
ンは以下のとおりである。

(f) 教育芸術社

たん たん たん うん
たん たん たん たん たん たん たん うん
たん うん たん うん たん たん たん うん
たん たん たん うん たた たた たん うん

(g) 教育出版

たん たん たん うん
たん うん たん うん たん たん たん
たた・たた・たん・うん
たん・たた・たん・うん

3.2.2 拍とリズム

日本語において定説となっているのは、「モーラの連続＝リズム」であるが、音楽では拍とリズムは別個のものであると説明されている。(f) (g) において、拍とリズムは次のように区別されている。

(f) 教育芸術社

拍：音楽に合わせて手拍子を打ったり足踏みをしたりすることで表現されるものであると説明されている。

リズム：拍に乗って「たん」や「たた」と手を打つ、あるいは「うん」と休むことで生まれるものであると説明されている。

(g) 教育出版

拍：「たとえば あるくときの いっぱいっばや、しんぞうの うごきの ように おんがくには はくが ながれて います。」との記述がある。

リズム：「拍」という箱の中に「たん」や「うん」を入れてリズムを作るという活動がある。

3.3 国語科教科書と音楽科教科書のリズム

国語と音楽におけるリズムの捉え方で大きく異なるのは、リズムに種類があるかどうかという点である。国語はモーラの連続という観点から、1つ1つのモーラが等間隔で発音されているかどうかを意識させる活動を行う。あるいは、5モーラの連続、7モーラの連続からなる七五調や七七調の教材文を用いて、日本語のリズム感覚を獲得させようとしている。これを音楽のリズムと比べると、国語科教科書のリズムは音楽科教科書における拍に近いものだと言える。拍は (g) 教育出版で、「例えば、歩く時の一步一步や、心臓の動きのように、音楽には拍が流れています」と説明されているが、これは、言語学においてまさに「日本語のリズム」の説明に頻繁に用いられている記述である。

音楽の拍と日本語のリズムが対応関係にあるのであれば、音楽のリズムに対応する日本語の要素とは何なのだろうか。音楽におけるリズムは、異なる長さの音と休止の組み合わせによって生まれる。それならば、日本語においても、音の長短や休止の配列をリズムと考えることができるのではないだろうか。

また、音楽のリズムと日本語のリズムが一致していないことは、音楽における1音あたりの音節構造パターンからも分かる。国語科教科書では、手拍子1回が1モーラに相当し、この手拍子が等間隔に連続していることをリ

ズムとみなしている。しかし、音楽のリズムでは、リズムを担う1音に充てられる歌詞が1モーラであるとは限らない。(f) (g) の音楽科教科書でも、1音に充てられる音節は、VやCVに限らず、CVN、CVR、CVQ、CVCVなどであり、1モーラ以上の音が充てられることは珍しくない。

4. おわりに

本稿は、現在の我が国の国語教育における日本語のリズムの現状を、音楽教育における音楽リズムと対照させながら概観した。小学校学習指導要領では、国語編のリズムに対する解釈が音楽編のリズムに比べて浅く、「リズムに注意する」という記述のみで、具体例に乏しいことが明らかになった。

また、国語や音楽に限らず、小学校学習指導要領にはリズムという語が散見される。小学校学習指導要領は「国語」「社会」「算数」「理科」「生活」「音楽」「図画工作」「家庭」「体育」「道徳」「外国語活動」「総合的な学習の時間」「特別活動」の13科目に分かれているが、そのうちリズムという語を使用しているのは「国語」「生活」「音楽」「図画工作」「家庭」「体育」「道徳」「外国語活動」「特別活動」の9科目に上る。リズムは複数科目で教育に必要な要素であるとされているが、音楽以外に具体的な教育例は示されていない。小学校で英語教育が始まっている今、英語のリズムと日本語のリズムを対照させた授業なども必要になるだろう。

国語科教科書と音楽科教科書では、それぞれのリズムに対する解釈の差異が明らかになった。特に国語科教科書におけるリズムは、音楽の視点から見ればリズムと拍を混同しているし、リズム感を客観的に説明することもできない。七五調の定型詩を読むことでモーラ感やリズム感を養うねらいはあるが、日本語のリズムに気づきを与える積極的な活動は不足している。1モーラ毎に手を打つ行為もモーラ感の習得に留まっていると感じる。教育現場に還元できるよう基礎研究を充実させることが急務である。

【参考文献】

- 亀井孝・河野六郎・千野栄一編 (1996) 「リズム」『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂
- 桐越舞 (2012) 「ポーズを指標とした俳句形式の韻律フレームに関する実験音声学的研究」『実験音声学・言語学研究』4: 22-36, 日本実験言語学会
- 桐越舞 (2013) 「韻文のリズムに関する音響音声学の基礎

実験『大東文化大学日本語学科 20周年記念論文集』

256-269, 大東文化大学日本語学科

桐越舞 (2018) 「トルコ語のなぞなぞの記述にみる言語リズムの単位」『一般言語学論叢』20: 37-56, 筑波一般言語学研究会

福盛貴弘 (2014) 「リズム」佐藤武義・前田富祺ほか編『日本語大事典(下)』朝倉書店

菅井康祐 (2011) 「リズム」城生佰太郎・福盛貴弘・斎藤純男『音声学基本事典』勉誠出版