

音楽教材としての谷川俊太郎作品

—オルフ・アプローチによる即興・創作の可能性—

中 地 雅 之*

(1995年6月28日受理)

はじめに

現代日本を代表する詩人、谷川俊太郎氏の創作において、音楽は重要な位置を占める。氏は、詩集『モーツァルトを聴く人』¹⁾のあとがきの中で、自身の創作と音楽の関係について次のように述べている(谷川 1995: 60-61)。

音楽は昔から私にとってなくてはならぬものだった。今も私は時に音楽に縋らずには生きていけないと思うことがある。だが音楽に対する疑問もまた若いころから私にはあった。

(中略)

音楽に憧れながら詩を書いてきた私には、詩に対する疑問と音楽に対する疑問が、そのまま自分という人間に対する疑問に結びついている。

音楽に対する疑問を抱き、音楽に憧れながら詩を書いてきたという谷川氏の作品には、音楽と関連した様々な創作がみられる。音楽を題材にした詩の創作²⁾、既存の音楽への作詞・訳詞³⁾、ふし付けされることを意図したわらべうたの創作など、その内容は多岐にわたる。また、氏の作品は声楽曲の創作にも頻繁に用いられている⁴⁾。谷川氏の名前で日本音楽著作権協会に登録されている音楽作品の数は、1994年12月の時点で1400曲を越えており、その演奏・録音・出版は音楽の多方面にわたり影響を与えている。以上より、谷川氏が音楽と密接な関係を持った詩人のひとりであることが理解されるだろう。

一方で谷川氏の創作活動の影響は、教育の領域にも及んでいる。その作品が国語科教育の教材として取り上げられていることはもちろん(桜井 1986: 421-457)、日本語教育の理念や方法論への提案(安野・大岡・谷川・松井 1979/谷川・竹内・稲垣 1989)、さらには養護教育(谷・谷川・波瀬 1985)や音楽教育(稲垣・谷川他 1992)の実践研究にも詩人という立場から携わっているのである。本稿では、ここで述べた「音楽」と「教育」の接点、即ち「音楽教育」⁵⁾において、谷川氏の作品が教材としてどのような展開の可能性を有しているかを考察する。

谷川氏の作品を音楽教材として取り上げる方法には、音楽学習の一般的な領域区分にしたがい以下の3つの方向が考えられる。即ち、谷川作品を用いた既存の声楽曲を<歌唱>教材とし

* 岩手大学教育学部

て用いる方法、それらを<鑑賞>教材として用いる方法、そして詩自体を<即興・創作>の素材として用いる方法である⁶⁾。本稿では、90年代に入り音楽教育実践と研究の双方で重視される傾向にある、即興・創作活動の素材として谷川氏の作品が有している可能性について考察する。ここでは特にカール・オルフ Orff, Carl と谷川氏の教育観の共通性に着目し、谷川作品のオルフ・アプローチによる即興・創作の教材としての適性に関して言及する⁷⁾。

オルフ・アプローチを取り上げる理由は、以下の2点にまとめられる。まず第1は、オルフ・アプローチにおいて、ことばの創作と即興が重視されているという点にある。オルフ・アプローチでは、ことばが音楽の重要な要素のひとつとして捉えられ、ことばを用いた多様な即興・創作が展開される。よってその展開方法の探究は、リトミック・コダーイシステム・創造的音楽学習といった20世紀を代表する他の音楽教育論に基づいた即興・創作にも応用することが可能である。第2の理由として、我が国におけるオルフ・アプローチの実践において、文化的背景に応じた教材・方法の開発が必要とされていることがあげられる。即ち、谷川作品を用いた即興・創作の展開の可能性を論じることは、日本語を出発点とするオルフ・アプローチによる教材の開発につながるのである。

ここで、本稿の目的を確認しておきたい。本稿の目的は、オルフ・アプローチによる谷川作品を用いた即興・創作の可能性とその教材としての適性を考察することにある。

以下、1章で谷川氏の創作活動と教育論において、ことばと音・音楽がどのような関連を持っているかを考察する。2章では、カール・オルフの創作活動と教育論における「ことば」の占める位置について概観する。3章では、両者の教育観を対比させてその共通性を検討し、4章でオルフ・アプローチによる谷川作品を用いた即興・創作の展開の3つの方向を提案する。

1. 谷川俊太郎の日本語教育論における音楽

本章では、谷川氏の創作と日本語教育論において、音や音楽がどのように位置付けられているかを、氏自身の著述をもとに考察する。まず1節で、氏がことばと音楽の関係をどの様に捉えているかを概観し、それが氏の日本語教育論にどのように反映されているかを、2節で検証する。

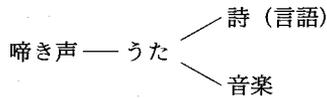
1.1. 谷川俊太郎の創作における「詩とうた」

谷川氏は創作において、詩と音楽の相互関係をどの様に捉えているのだろうか。ここで、「詩とうた」(谷川 1985 a: 321-333)という論述の一節を引用してみよう。

「詩とうた」というテーマをもらっているいろいろ考えてみたんですが、まずほくの根本的な考えを言います。つまり、「詩はうたから生まれて、いまだにうたの一亜種である。詩は音楽を失ったうただ」と言うことが可能ではないかというのが、ほくの基本的な考え方です。(中略)

ほくにとっては詩というのはわりと軽くて、うたのほうは巨大な感じなんです。うたというのはとにかく非常に大きなものである。おそらく人類がことばを持つ前から、うたはあったはずだと考えています。現代の日本を例にとっても、うたの普及度、うたわれかたに較べれば、詩の読まれかたなんていうのはほんとうに微々たるものだと感じてます。

谷川氏は、うたを詩よりも広義の概念として捉え、詩を「うたから生まれ」た「うたの一亜種」であり、「音楽を失ったうた」と考えている。さらに、この論述のなかで氏は、うたの源泉をことばや音楽が生まれる以前の「啼き声」に求めている。即ち、異性や他者への「呼びかけ」からうたが起こり、それらが音楽と言語に分離したという、一連の大まかな流れを氏は想定しているのである（図表①）⁸⁾。



図表① 谷川俊太郎が想定する言語発生の過程

この谷川氏の考える言語発生の過程は、氏の創作活動を理解する一助となる。なぜなら、氏は日本語による現代詩の新しい可能性を求めるとして、「詩」から「うた」という源泉へ戻る創作を行なっているからである。次に、谷川氏がこのような創作に至った背景となる、日本の現代詩が有する問題を考えておきたい。

現代詩は少々乱暴に割り切ってしまうと、西欧ふうの個に根ざそうとしていて、自己表現ということを中心においている。そこには作者の個性に対する信仰があり、極端な場合には読者不要論さえとび出す。(中略)かつて三好達治さんの口から、現代詩は袋小路に迷いこんでいるという意味の言葉を聞いたことがあるけれど、これは自己の内部に限りなく穴を掘ってゆこうとする現代詩一般の傾向をさした言葉だろう。(中略)

むしろ個々の書き手の表現が晦澁になってゆくところに、この時代の人間の孤独が表れているのだから、それをつきつめてゆくところにしか(人間性の普遍的な土壌に至る:筆者補)途はないとも言える。しかしそういう書き方のみが、詩に達する途と信ずることが、詩というものの歴史をふり返ってみても果たして正しいのかどうか。もちろんぼくはそういう書き方を否定はしないし、自分にもそれから離れられない面があることを認める。が、同時に自分にこだわることだけが、他者に通ずる途であるのかどうかとも疑う。言葉というものは、自分ひとりの私有物じゃない、それは他者との関係そのものだからね。(谷川 1985 a: 196)

谷川氏は、日本の現代詩のひとつの問題として、西欧ふう個に根ざした自己表現を追求する中で現代詩が社会から孤立していったことを指摘している。さらに氏は、現代詩がことばの音の側面を切り捨て、文字を媒介とした個々人の黙読による鑑賞形態が一般化している点とその孤立の原因としてあげている(谷川 1985 a: 196)。谷川氏は、文字が生まれる以前の口承による詩が、伝達や記憶を容易にする韻文性が強いものであったと推察する。しかし、文字の普及・漢字の輸入・印刷の発達過程に沿って、詩は視覚を通じた伝達方法に傾斜し、「声」と「韻文性」が失われ、意味性と散文性が重視されていった。谷川氏が創作において「うた」を指向する理由は、日本語の詩における韻律・リズムといった「音の復権」によって、「孤立」した現代詩が失った「共同体」を取り戻そうとする点にある。

詩とうたが分離しない未分化な段階において、うたは共同体の中から生まれ、ことばや踊り

のリズムを通じて集団に共有されていたと、谷川氏は考える。しかし、詩がうたから独立にするにしたがって、個人としての作者が共同体から独立し、創作が特定の「詩人」の手に委ねられるようになった。谷川氏は、その様な過程を経て、詩の創作が西欧的な作家の自己表現として個に狭められ、社会から孤立していったと考える。その様な背景のもとに、「自己表現と呼ばれる要素がうすい」伝承歌を規範とした創作が開始されたのである(谷川 1985 a: 197)。図表②は、以上の理解を助けるために、谷川氏の考える「うた」と「詩」に対照する属性を、筆者が「音」と「共同体」の2つのキーワードによって俯瞰的にまとめたものである。

	うた	—	詩
音の復権	肉声(朗読) 音 韻文	—	文学(印刷) 意味 散文
共同体の回復	共同体 作者の無名性 伝承	—	個人 作家の個性 文学

図表② 谷川俊太郎が捉える「うた」と「詩」の相互関係

以上のように、谷川氏は詩が「うたの広大な裾野」から析出してきたものであることを認識し、音声による伝達を前提とした漢語を用いない作品の創作を通じて共同性⁹⁾の復権を試みるのである。このような氏の創作態度は、氏の日本語教育観にも投影されている。

1.2. 谷川俊太郎の日本語教育論における音と音楽

すでに1976年に谷川氏は、日本語教育に対する新たな可能性を着想していた。「或る夢」という文章で、氏は、小学校1年生を対象にした日本語の教科書について以下のような構想を述べている(谷川 1985 b: 208-209)。

小学校一年生用の、ちょっと型破りの教科書がつくれないものかなと夢見ています。国語とか数学とか教科を分けない、いわば学際的な教科書だから、もちろん文部省の検定なんか通らない。(中略)

とにかく、なぞなぞとか早口言葉とか悪口唄なんかがいっぱい出てきて、始めのうちは読み書きより、聴き喋り覚え歌うことの方に重点を置く。日本語に内在しているリズムやメロディを体で覚えさせる。と同時に、言語を通して、自分と他人の関係ってものに気づかせてゆきたいから、当然きちんとした挨拶とか、客観的な説明の能力も育ててゆく。たとえば、駅から自分の家までの道順を、できるだけ簡明に言わせたり、トランプの遊びかたを友達に教えさせたり。

音楽教育と関連してここで注意をひくのは、谷川氏が従来の日本語教育において軽視されてきた、話すこと・聴くこと・歌うこと、ことばのリズムやメロディといった、ことばの「音」の側面を重視している点である¹⁰⁾。さらに、「あそび」を通じてことばを「体」で覚えること、さらに「人間関係」を作る手段としてのことばを捉えていることは、「人々との唯一のつながりの途として言葉を探す」谷川氏の創作態度と共通するものである。

ここで述べられた「夢」は、1979年に『にほんご』という教科書試案の形で実現する。この教科書試案『にほんご』には、ことばあそび（早口言葉・回文・なぞなぞ）やわらべうた（数えうた・えかきうた・てまりうた、〈ゆうやけこやけ〉〈かごめかごめ〉〈ひらいたひらいた〉）等が収められており、前掲の「或る夢」で述べられていたように、子どもの生活やあそびの中にあることばが教材として取り上げられている。この試案の「あとがき」で、谷川氏は編集委員代表として作成に当たっての編集者間の合意事項を示している（安野・大岡・谷川・松井 1979：180-183）。この「あとがき」より、次章以降での考察と関連する内容をここでまとめておこう。

- ・「話す」「聞く」という音による言語体験を重視している¹¹⁾。
- ・言語を「自分と他人との関係をつくる行動のひとつ」として捉えている。
- ・意味や音韻面での「遊び」の要素を取り上げている。
- ・ことばを文字づらや口先だけのものではなく、全身心をあげて関わるものとして考えている。
- ・日本語の長い伝統を尊重し母語への感覚を鋭くすることに留意している。
- ・共通語のみならず地域語に対する関心をも促している。
- ・日本語を世界語のひとつとして捉えている。

以上の合意事項や所収の教材から、前節で述べた谷川氏のことばの「音性」や「共同性」への指向が、日本語教育観にも反映されていることが理解できるだろう。

本章で考察したような、創作観・教育観をもった谷川氏の作品は、音楽教材としてどのような展開の可能性を有しているのだろうか。

2. カール・オルフの音楽教育論におけることば

本章では、谷川氏の作品を音楽教材として捉える視点となる、カール・オルフの教育理念において、ことばと音楽がどのように関連付けられているかを考察する。前章に倣い、まず1節でオルフの創作におけることばと音楽の関係について概観し、2節でそれらが教育の理念と方法にどのように投影されているかを論考する。

2.1. カール・オルフの創作活動における音楽とことば¹²⁾

20世紀ドイツを代表する作曲家・音楽教育家として知られるカール・オルフの創作観は、1937年に初演された代表作〈カルミナ・ブラーナ Carmina Burana〉に象徴的に見出すことができる。バイエルンの修道院から発見された、中世の世俗歌謡が収められた写本の詩に作曲されたこの作品は、「器楽伴奏と舞台を伴う独唱と合唱のための世俗歌曲集」という副題が示すように、通常、舞台・舞踏・音楽が総合された形で上演される。オルフは、この作品の発表を機に多くの器楽曲を含むそれ以前の作品を破棄し、その後は舞台に関連した作品を中心に創作を行った。オルフは、音楽・ことば・動きが一体となった総合芸術の中に音楽を位置付け、ギリシャ悲劇やイタリア・バロックのクラウディオ・モンテヴェルディ Monteverdi, Claudio (1567-1643) にその規範を求めたのである。総じてオルフの創作の源泉は、中世・古代の物語やバイエルン地方の民話・童話といった、過去の素朴さと簡潔さに求められている（石井 1982）。オルフは、作曲技法においても12音技法や無調といった当時の複雑化した作曲の潮流に倣わず、

単純で原始的なリズムや、旋法・ボルドゥーンといった簡素な中世的な音素材を用いるのである。その簡明さに特徴が見られるリズムは、拍の単純な分割によって構成され、変化しないリズム・オスティナートにより音楽の推進力が高められている。これらのリズム特性は、身体的な反応を生み出すひとつの要因として考えることができる。

オルフの創作が、総合芸術である演劇と密接な関係を持っているため、ことばは作品における不可欠な要素となる。音楽劇の題材は多様であるが、瞬間的に強い印象を与えるようなことばと音楽の構成は、どの作品にも共通して認められる語法である (Bartlett 1980 : 707)。さらに、バロック期のラップレゼンタツィオーネの影響やバイエルン方言の使用も、オルフの作品における音楽とことばの特徴としてあげることができる。

以上見たように、オルフの作品には「音楽」「動き」「ことば」の総合性、リズムやテクスチャの原初性の2つの特徴が認められる。この「総合性」と「原初性」は、彼の教育理念と方法論に直接反映されている。

2.2. カール・オルフの音楽教育理念における音楽とことば

ここで、20世紀を代表する音楽教育の潮流のひとつとして捉えられている¹³⁾オルフ・アプローチにおけることばの問題を、前節で概観したオルフの創作活動と関連付けながら考察してみたい。

オルフの教育活動は、1924年にミュンヘンでドロテー・ギュンター Günter, Dorothee と共に 舞踏・リトミック・体操の学校の設立に参加することによって始められた。オルフによる青年教育における音楽と動きの統合は、この時期に初めて試みられたのである。いわゆるオルフ楽器の原型も、音楽の専門としない学生が、動きを伴いながら演奏することを考慮し、カール・メンドラー Karl, Mendler の協力を得てこの時に作られた。この時期の実践は、グニルド・ケートマン Keetman, Gunild, ハンス・ベルゲーゼ Bergese, Hans, ヴィルヘルム・ツヴィッテンホッフ Wilhelm, Zwittenhoff らの協力を得て、楽譜の形にまとめられている。後年子どものための音楽に用いられる、ボルドゥーン・オスティナート・ペンタトニック¹⁴⁾による即興的な展開の方法もこの時期に実践された。

ギュンター学校での実践は、第2次大戦によって中断を余儀なくされた。しかし、オルフの教育活動は、1948年からワルター・パノフスキー Panofsky, Walter の提案によって、ババリア放送局の教育番組を通じて子どもを対象に再開されたのである。オルフ・アプローチにおいて、ことばはこの時期に重要な要素として認識されるようになった。この放送番組の内容をまとめたのが、シュールヴェルク Schulwerk と呼ばれる5巻からなる『子どものための音楽 Musik für Kinder』(Orff, 1950-54)であり、ここにオルフの教育理念の基礎が築かれたのである。

ここで、前節で述べたオルフの創作にみられた「総合性」と「原初性」の2つの特徴が、教育理念と方法にどの様に投影されているかを確認しておこう。オルフの教育理念においては、「音」「ことば」「動き」の3つの要素と、それらに共通する「リズム」が重要視されているが、これは、舞台作品を志向したオルフの創作における「総合性」が反映したものとして考えることができる (図表③)。



図表③ オルフ・アプローチにおける3要素

オルフの教育理念の中核をなすのは、基礎的・原初的な音楽 *Das Elementare der Musik* という概念であり、このことに関して、オルフ自身は次のように語っている。(オルフ・属 1992[1962])。

「基礎的 *elementar*」とは何か。エレメンタールとは、ラテン語の *elementarius* つまり「要素」をなすものであり、構成の素材であり、根本的なものであり、出発点をなすものであります。では、基礎的な音楽とは何かと言うと、それは決して音楽単独ではあり得ません。そこにはかならず動作がともなうものであり、踊りとことばがついているものであって、それは誰にでも自ら演奏できる音楽であり、決してきき役にまわる音楽ではなく、弾き役に加わる音楽なのです。

それは精神的以前のものでありまして、大きな形式を構成するものでもなく、建築のように組み立てられるものでもなく、ただ短い音列がつながるか、オスティナートでそれを繰り返すか、小さなロンドのようなものなのです。ですから、エレメンタールな音楽は、最も俗な、身近な音楽であり、自然であり、肉体的であって、子どもにも教えることが出来るやさしい音楽であります。

即ち、子どもの教育は高度に発達した音楽からではなく、その根源に遡った、音楽・ことば・動きが一体となった単純な活動から始められるべきと、オルフは主張しているのである。ここに、前節で述べたオルフの創作活動における「総合性」と「原初性」が反映していることが理解できるだろう。

オルフ・アプローチにおける具体的展開の特色として、身体打楽器・オルフ楽器の使用、即興・創作活動の重視、リズム・オスティナートの活用、ペンタトニックや教会旋法の活用、ポルドゥーン・シュトゥーフエンの利用、即興・創作活動の重視、そして音素材としてのことばの使用をあげることができる。ことばを用いた基本的な展開例は、シュールヴェルクの1巻 (Orff, 1950) に見られる。具体的な教材としては、ことばのリズムの意識化、伝承の押韻詩 *Kinderreime*、リズム音読の発展であることばの作品 *Sprechstücke*、ことばの合唱 *Sprechchor* があげられ、また展開の方法としてはことばのオスティナート伴奏、ことばのカノン、ことばの問答による即興表現、ことばのロンド、旋法性の旋律への発展をあげることができる (Keller 1963)。

オルフの教育理念と実践は、前述のラジオ放送とシュールヴェルクの出版、さらに1949年から開始されたザルツブルグ・モーツァルテウムにおける教育実践と講習、1961年のオルフ研究所の設立を通じて各国から注目を集めることになる。しかし、この国際的な広がりには、新たな問題——各国の文化に応じた移入・適応の問題——を生み出すことになった。即ち、オルフの

実践はドイツ語やバイエルン方言・民謡を基礎としたものであり、シュールヴェルクのドイツ語を単に翻訳したものを異なる言語や音楽文化をもつ国で実践することは、むしろオルフの原初的という理念から遠ざかる結果を生む。よって、オルフ・アプローチにおいては、各国で用いられている言語の音楽的特質や音楽文化を考慮した教材や方法の開発が不可欠なものとなる(Regner 1993)。わが国においては、60年代にドイツ語版シュールヴェルクの翻訳が出版された。その後、それらの反省の下に70～80年代にかけて星野圭朗氏を始めとする、日本語を出発点とした実践が試みられ(星野 1979)¹⁵⁾、本稿もこれらの研究の延長線上に位置づけられるのである。

では本章で考察したオルフの教育理念は、前章で述べた谷川氏の教育観とどのような共通性を有しているのだろうか。次章で両者を対峙させ、その内容を具体的に検討しよう。

3. 谷川俊太郎とカール・オルフの教育観の共通性

これまでに1章で、谷川氏が日本語教育においてことばの音の側面や生活の中のうたやあそびを重視し、自己と他者との関係を作るものとしてことばを捉えていることが理解された。また2章では、オルフが音・ことば・動きを総合させた原初的活動を教育理念と方法の中核に位置付けていることを述べた。両者の教育的コンテクストは異なるが、その導入期におけることばと音を核とした学習活動や表現活動は、日本語教育・音楽教育といった枠組に分離することが困難な共通する性格を持ったものである(中地 1994 b)。

次章でその具体的な展開の可能性を検討する前に、本章で前2章の考察を対峙させ、谷川氏とオルフの教育観における共通点を明確にしておきたい。比較の視点として、ヘルマン・レグナー Regner, Hermann の提唱するオルフ・アプローチにおける5つの教育理念を取り上げ、オルフと谷川氏の教育観を検討したい。レグナーは、ザルツブルグ・モーツァルテウム音楽・芸術大学のオルフ研究所の所長を務め、カール・オルフの協力者として教育と研究に携わる中で、オルフ・アプローチの基本理念を以下の5点に集約している(柴田・レグナー 1990)。

- ①音楽教育を母語と共に、母語によって始めること。
- ②音楽・踊り・ことばと他の芸術をひとつの総合した分野として教育すること。
- ③歌唱と平行して器楽を取り扱うこと。
- ④音楽的体験は個人的なものではなく、グループ体験であるということ。
- ⑤創造的な活動、作品をつくる過程を重視すること。

ここでこれらの理念が、谷川氏の日本語教育論とどのように関連付けられるかを考察してみよう。③は、楽器の使用という音楽独自の問題が述べられているため、それ以外の①・②・④・⑤に関して検討を試みる。

①の音楽教育において母語を出発点とするという視点は、オルフ・アプローチと谷川氏の日本語教育論とを相互に関連付ける上での前提となる。1章で考察したように、谷川氏は日本語教育の出発点において、「聞く」「話す」「歌う」「日本語のリズム」「メロディー」といった音としてのことばの側面を重視している。教科書試案に収められている、わらべうたやことばあそびは、「ペントニック」や「ことばの作品」という形でオルフ・アプローチと共通する視点を

持つものとなっている。ことばのもつ伝統性を尊重し、日本語に対する音の感覚を鋭くするという点で両者は一致を見せる。

②の音楽・踊り・ことば・他の芸術を総合した分野として捉えるオルフの理念は、谷川氏の学際的な日本語教育の構想と共通点を持つ。1章で述べたように谷川氏の教育論において、ことばはうたや動き、あそびと関連付けられている。さらに教科書試案『にほんご』においてことばは、多様な文字の形態やタイポグラフィックな視覚的要素とも関連付けられている(安野・大岡・谷川・松井 1979: 40-45, 75, 78-83, 91, 95, 156-163)。一方、近年のオルフ・アプローチの実践にもグラフィックな記譜法や、手作り楽器等、視覚的・造形的側面が導入されている(Keller 1972/Haselbach u.a. 1990a: 197-202/Haselbach u.a.: 15-17)。このように、専門的に分化した領域からではなく、生活にある様々な総合的な体験と関連させて<ことば>や<音楽>や<動き>の世界に導こうとする点で、両者は共通している。

④の音楽的体験をグループ体験として捉えるという視点は、言語を「自分と他人との関係を作る行動のひとつ」(安野・大岡・谷川・松井 1979: 181)と捉える谷川氏の言に照応する。音・ことば・動きの総合的活動は、両者とも集団のなかで体験されることが前提となっており、このことは、音楽とことばのどちらもが、その性質は異なるものの、コミュニケーションの手段・媒介となることを示している。換言すれば、音楽とことばが未分化な「うた」や「伝承あそび」が、子ども達の仲立ちとなるものとして双方の教育理念に位置付けられているのである。

最後にあげられている⑤の、作る活動とその過程を重視するという発想は、谷川氏の著作『わらべうた』の構想(谷川 1981 b: 83-85)に見い出すことができる。

この本にあつめられた<わらべうた>は、詩のかたちをしているけれど、学校でならう詩とはちょっとちがう。かんたんに言うところらは、ふしのついたことばだ。いんさつされて本のページにならべられているところはおんなじだけど、ぼくとしては、だまって頭の中で読むんじゃなく、ふしをつけて口に出し、耳で聞き、からだを動かして遊んでほしいのさ、友だちと。(中略)

この本の<わらべうた>は、ぼくがつくったものだけれど、もともと<わらべうた>というものは、ひとびとの間から自然に生まれてきたものだ。きみたちも自由にことばをかえたり、つけたしたり、新しくつくったりして遊んでほしいと、ぼくは思ってる。

以上のように、この著書に収められた作品は、ふしを付けること、作り替えること、新たに作りだすといった展開が望まれている¹⁶⁾。これらは、音楽教育の側面からはことばを用いた即興的なふし作りやリズム作りとして捉えることができる。

以上4点からの考察によって、オルフ・アプローチの教育理念に谷川氏の教育観が投影できることが明確になったであろう。ここで重要なのは、オルフがいう<基礎的・原初的な音楽 Das Elementare der Musik>の理念と、谷川氏のいう<詩の裾野である限界芸術>からの教育(谷川 1985 a: 198)という理念の共通性である。即ち、完成され独立した「音楽」「文学」から教育を始めるのではなく、うたとことばが未分化な原初的・包括的な活動を出発点に置いている点で両者は強い共通性をみせるのである(谷川 1985 a: 199)。

4. 谷川俊太郎作品を用いたオルフ・アプローチによる即興・創作の可能性

本章では、谷川氏の作品から『ことばあそびうた』『ことばあそびうたまた』並びに『わらべうた』『わらべうた続』を取り上げ、オルフ・アプローチにおける即興・創作を展開する教材としての可能性と適性を考察する。まず第1節で音楽教育の視点から『ことばあそびうた』と『わらべうた』の内容を概観し、以下の各節ではオルフ・アプローチにおける3つの即興・創作の方向に従い、「ことばのリズム」「ペントニック」「各種旋法」を中心とした展開に関して考察する。

4.1. 『ことばあそびうた』と『わらべうた』

『ことばあそびうた』と『わらべうた』の2つのシリーズは、すべてがひらがな表記によること、声に出してうたわれるのを前提としていること、あそびの要素持っていること等の共通点を持った同系列に属する作品である。両者の相違は、『ことばあそびうた』に「ことばのリズム」「韻」「ことばの多義性」を重視した作品が集められているのに対して、『わらべうた』ではそれらに限定されない幅広い種類のあそびうたが収められているという点に見られる。

これらの作品集は、拍節的に読まれること、旋律をつけて読まれること、あそびに発展させることが想定されており、オルフ・アプローチの基本要素である「音」「ことば」「動き」の3つの要素を内在している。このことは、谷川氏自身の朗読(谷川 1988)や、氏と共にことばあそびの会の設立に携わった波瀬満子氏(谷川・波瀬 1991 a, b)の朗読によって確認することができる¹⁷⁾。

以上ような「うた」を内在した作品は、オルフ・アプローチにおける教材としてどのような展開の可能性を有しているのだろうか。

4.2. ことばのリズムによる展開<ことばの作品>

オルフ・アプローチにおいては、身体打楽器やオルフ楽器と並んでことばのリズムが重要な要素として促えられている。ここで、音高を確定させずにことばのリズム面を中心に構成する「ことばの作品」として谷川作品を展開させる可能性を考えたい。

谷川氏は、『ことばあそびうた』が、ことばの意味ではなく音韻やリズムの追求から生まれた作品であることを自ら述べている(谷川 1985 a: 195)。

フランス語や英語と比較して、日本語は音楽的ではないとか、聴覚的であるよりも視覚的であるというような議論を聞かされて、ぼくはいつも腑に落ちないところがあった。外国語が美しく響くのは、意味内容を聞き流していることからくる錯覚や、エキゾティシズムによっているのではないかと疑っていた。たとえば、英語に強弱アクセントによるリズムが感じられるとすれば、日本語には高低アクセントによるメロディのようなものがある、その間に優劣を付ける必要があるとは思えなかった。(中略)

そんな状況の中で、ぼくは耳で聞いて面白い詩を書くにはどうすればいいかということを考え始めた。(中略)

だが、日本人の耳にはっきりわかるだけの面白さを音韻面でだそうとすると、(ことばあそびうたを：筆者補)見てわかる通りほとんどが駄じゃれや語呂あわせに近いことをしなければならぬ。これは必然的に詩の内容にある限定をもたらす。ぼくは始めから音を重

視するために、ひらがな表記で通すという枠を自分に課したし、同音異義語が多く抽象的な漢語はもともと口から耳への伝達を前提としたこの種の作品に適さない。結果的に〈ことばあそびうた〉は子どもを読者に想定したようなものになった。

以上より、『ことばあそびうた』がことばの韻やリズムをモチーフに構成され、日本語が持つ音の新たな可能性の追求を意図した作品であることが理解される。

小林幸夫氏は、「ののはな」(はなののののはな／はなのななあに／なずななのはな／なもないのばな)を例に、使用されている29文字の音素を分析し、鼻音有声のnとmが78%を、口舌母音のaとoが90%を占めていることを、音声面での特徴として明らかにしている。この韻のモチーフを徹底的に反復することによって、この作品には独自の音楽的な響きと音色の統一性が生まれているのである(小林1992:55)。

また『ことばあそびうた』には、ことばのリズムの斬新な音楽的展開もみられる。例えば、「かっぱ」(かっぱかっぱらった／かっぱらっぱかっぱらった／とってちってた……)は、促音の生み出すリズム・オスティナートが全体を貫くという、独創的なアイデアによって構成されている。この例にみられるように、谷川氏は伝統的な7・5調以外の日本語のリズムや拍節性をも追求しているのである(谷川・俵他1987:6-7)。

これまでのオルフ・アプローチによることばの作品は、7・5調やその変形の8・6調といった、一音一音節主義に従った4拍子による展開が多数を占めており、多様なリズム面の展開が今後の課題のひとつとして考えられる(星野・井口1985/中地1994b:165-166)。谷川氏の新しいリズム感を持った作品の使用は、多様な拍子・リズムによる即興・創作の展開を可能にする。また、音韻やリズムのモチーフ、さらに『わらべうた』の作品にみられる多様なオノマトペは、ことばの作品におけるオスティナート伴奏の素材にも適している。

4.3. ペンタトニックによる展開くわらべうた>

次に、オルフ・アプローチにおける重要な音組織のひとつである、ペンタトニック(5音音階)¹⁸⁾による即興と創作の展開を考察しよう。我が国のオルフ・アプローチの展開において、ペンタトニックによる音楽づくりは伝統的な「わらべうた」と関連付けられてきた(星野・井口1984a)。これは、各国の文化伝統による展開を要求するオルフ・アプローチの流れを汲んだ結果である。

1章2節で触れたように、谷川氏はわらべうたを日本語の豊かな文化的伝統のひとつとして、日本語教育の教材として取り入れている。また谷川氏の『わらべうた』『ことばあそびうた』には、日本の伝統的なわらべうたに着想を得たものが少なくない。『わらべうた』では、鬼あそび、絵描きうた、早口言葉等が、『ことばあそびうた』ではかぞえうたが、伝統的なわらべうたに関連した作品例としてあげられる。谷川氏自身が述べているように、『わらべうた』には伝統的な「ふし」と「あそび」を意識したうえで、現代に生きる子どもの生活にあることばや感覚が織り込まれている。谷川氏が監修した「新わらべうた」の録音(谷川・波瀬1991b)では、波瀬氏と子どもたちがことばにペンタトニックによる即興的な旋律を付けているが、このような展開は、オルフ・アプローチにおける即興表現と同種のものともみなすことができる。以上の様に、伝承のあそびうたの要素を取り入れた谷川氏の作品は、ペンタトニックによる即興・創作を容易に展開することができる。これらはさらに、オルフ楽器によるオスティナートやボルドゥーン伴奏を加えたり、カノンに展開する等の多様な音楽的発展が可能である。

4.4. 各種旋法による展開

第3に、日本のオルフ・アプローチの今後の課題である、各種旋法を用いた即興・創作の可能性を考察してみよう。わが国の伝統音楽には、教会旋法が用いられなかったため、これらの旋法を用いた展開は、これまでの日本の実践で深化をみせないものであった。しかしながら、様々な旋法が用いられているポピュラー音楽や民族音楽が子どもから遠くないところに存在している現代の音楽状況に鑑みれば、音楽的視野の拡張のためにも、この方向による即興・創作は積極的に取り上げられていくべきである(中地 1994 a)。

各種旋法による即興・創作においても、谷川氏の作品は教材として適している。これは、日本という枠に限定せず、国際的な視野から子どもへのうたやあそびを捉える谷川氏の柔軟な創作観に起因する。

《わらべうた》は日本にだけあるわけじゃない。《わらべうた》にあたるものは、世界じゅうの人々のあいだに、それぞれのことばで生まれ、うたわれ、遊ばれ、つたわっている。(中略)

むかしはそれぞれの土地やそれぞれの国で、人々のくらしかたもいろいろだったけれど、いまの地球の上ではそれがだんだんにかよってきている。そうだとすれば、これからの《わらべうた》もことばや人種のちがいをこえて、おたがいに共通なものをもつようになってもいいんじゃないか(後略)(谷川 1982:84-85)

以上のような構想を背景に、『わらべうた』には諸外国のわらべうたから影響を受けた作品が見うけられるのである。マザー・グースの形式や幻想性を持った作品、さらにはアジアや中近東を題材に扱った作品など、その内容は多岐にわたる。このような国際的な感覚を持った谷川氏の作品は、わが国の伝統音楽にない旋法による即興・創作の展開に有効である。オルフの教育理念の国際的発展と教材の多様性に伴い、音楽的視野の拡張につながる様々な旋法による即興・創作は、今後の実践での展開が期待される(中地 1995 b)。

以上より谷川俊太郎氏の作品が、多様なことばのリズム・拍子による展開、日本の伝統的語法による展開、国際的視野を持った各種な旋法による展開の3方向において即興・創作の可能性を有していることが明確になっただろう¹⁹⁾。

おわりに

以上、谷川俊太郎氏とカール・オルフの教育観の共通性に着目し、オルフ・アプローチによる即興・創作の教材として谷川氏の作品を展開する可能性を論じてきた。

谷川氏とオルフは、教育の出発点において高度に発達した文学・音楽ではなく、ことば・音楽・動きが未分化な活動——谷川氏の言う「詩の裾野にあるうた」やオルフの言う「原初的音楽」——を取り上げることが提唱している。両者の教育観の背景には、各々の詩や音楽に対する創作観が投影されている。即ち、谷川氏の音の復権による共同性の回復、オルフの総合劇や原始性への指向が各々の教育観に反映されているのである。どちらの教育観においても、「うた」と「ことば」が「あそび」を通じて、他者とのコミュニケーションの仲立ちとなるものとして捉えられおり、そこに作り替えを含めた即興・創作が必然的なものとして要求されるのである。

このような背景のもとに、谷川氏の『ことばあそびうた』『わらべうた』を、オルフ・アプローチにおける即興・創作の素材として展開する3つの可能性を検討した。ことばのリズム面を重視する「ことばの作品」において、日本語の音韻やリズムの新しい可能性を追求した谷川氏の作品は、多様な拍子とリズム構成を可能にする。またペントニックを用いた即興・創作において、日本の伝承あそびを規範にした谷川氏の「新わらべうた」は、現代の子どもの感覚に適した新しい素材として考えられる。また様々な旋法による「うた」の即興・創作において、こどものうたの国際的広がりを視野にしている谷川氏の作品は、わが国の音楽文化が伝統に持たない旋法の適応を可能にする。

以上、谷川氏の作品がオルフ・アプローチにおける教材として、多様な展開の可能性を持っていることを示した。本稿では、谷川氏の作品とオルフ・アプローチを中心に考察を進めたが、ここで取り扱った内容は音楽教育一般が持つ課題と無関係ではない。わらべうたとペントニックはコダーイ・メソッドに、ことばのリズムや動きはリトミックに、声やことばを用いた即興・創作は創造的音楽学習にも関連する問題である。また、谷川氏とオルフの教育観に見られる音楽・ことば・動き等の相互関連性の追求は、学校教育の教科再編に伴い議論されている「表現代科」を考えるうえで避けて通れない課題である。

谷川氏とオルフが我々に投げ掛けている問いを、具体的な教育実践と関連させながら受け止めていくことを今後の研究課題とし、本稿を結びたい。

謝辞

本稿作成に当たり、岩手大学教育学部教授の望月善次氏に資料集収のご協力を頂きました。記して感謝致します。

- 1) この詩集には、作者によって選曲されたモーツァルト作品と自作朗読を収めたコンパクト・ディスクが別途販売されるという、新しい試みが見られる。
- 2) 以下、そのいくつかの具体例を参考までにあげる。

音楽自体を題材としたものには、「音楽」(谷川 1984 a : 62-63)「奏楽」(谷川 1984 a : 24-25)。音・聴覚と関連したもの「ケトルドラム奏者」(谷川 1993 a : 84-85)「みみをすます」(谷川 1982 : 9-25)、「たいこ」(谷川 1988)「和音」(谷川 1993 b : 48)「ピアノ」(谷川 1993 a : 15)「嗚咽の暗闇」(谷川 1993 a : 62-67)

作曲家としては、Rameau, Jean = Philippe(1683-1764)「ラモーが小鳥の羽ばたきと囀りを聞いて」(谷川 1995 : 42-43), Bach, Johann Sebastian(1685-1750)「ポルノ・パッサ」(谷川 1985 c : 125-126), Mozart, Wolfgang Amadeus(1756-91)「モーツァルトを聴く人」(谷川 1995 : 58-59), Beethoven, Ludwig van(1770-1827)「ベートーベン」(谷川 1993 c : 390), Tchaikovsky, Pyotr Ill'yich(1840-93)「秋 チャイコフスキヴァイオリン・コンチェルト・カンツォネッタ」(谷川 1993 d : 40-41), Webern, Anton(1883-1945)「うえ〜べるん」, Gershwin, George(1898-1937)「便り ガーシュウィンプレリュード No.2」(谷川 1993 d : 106-107), Prokofiev, Sergey(1891-1953)「行進プロコフィエフ マーチ」(谷川 1993 d : 116-117)

その他の音楽家に関連した作品としては、小泉文夫(1927-82)「音楽への道」(谷川 1984 a : 79-81) Lenonn, John(1940-80)「ジョン・レノンへの悲歌」(谷川 1993 b : 96-100), Cortlane,

- John(1926-1967)「My Favorite Things」(谷川 1993 a : 79-80) などがある。
- 3) 既存の旋律に作詞したものとしては『うたおう こどものバイエル1-3』(谷川 1986), 既存の旋律の訳詩をしたものとして『マザー・グース 1-4』(谷川・和田 1981), 古典芸能の現代語訳として『能・狂言』(別役・谷川 1993) がある。
 - 4) 童謡としては中田善直作曲〈だれも知らない〉, 服部公一作曲〈月火水木金土日のうた〉等, 児童合唱曲としては三善晃作曲〈風のとおりみち〉, 木下牧子作曲〈サッカーに寄せて〉, 北爪道夫作曲〈さる〉等を具体例としてあげることができる。
 - 5) ここでいう, 「音楽教育」とは学校の授業に限定されるものではなく, 幼児教育・社会教育・ピアノ教育などを含めた広義のものである。
 - 6) 谷川氏の作品を即興・創作の素材として用いた主たる実践例は, 『月刊 音楽広場』1986年12月号, 1987年6月号, 1990年5月号, 1994年4月号を参照。
 - 7) オルフ・アプローチによる谷川作品の音楽化のうち, 文献探索が可能なものをここに示す。
「かずかぞえ」「かぞえうた」「いちばんぼたん」(星野・井口 1985 : 26-27)「このへん」「たいこ」「おならうた」(柴田 1990)「かっぱ」(熊木 1990)「とんとんとん」(松本 1994)『ことば・あそび・うた』(中地 1994)
 - 8) 本稿において, 谷川氏の述べる言語発達過程自体の正当性は, 問題としない。なぜなら, ここでは谷川氏の創作観を探ることが目的だからである。この谷川氏の説は, ネットルの音楽の起源論との類似が見られ興味深い。中地 1994 b を参照。
 - 9) 谷川氏の作品の持つ共同性の指向は, 小山他 1989 を参照。
 - 10) 谷川氏は, 音声言語やことばあそびと平行して, 散文を書く練習が子どもに必要なことを述べている。この点を理解したうえで, 氏の見解を受け止めていただきたい。
 - 11) 平成元年度の学習指導要領改訂によって, 音声言語教育は国語科の改訂の重点項目として取り上げられている。音楽科教育との関連は中地 1995 a を参照。
 - 12) 本節の主たる参考資料は, 以下のとおり。Bartlet 1980, Lilo 1981, 石井 1982, Choksy 1986。
 - 13) オルフ・アプローチは, リトミック, コダーイ・メソッド, 概念学習と並んで 20 世紀の代表的な音楽教育論にあげられている。Choksy 1986 参照。
 - 14) 音楽用語について, 若干補足説明を加える。「オスティナート *Ostinato*」同一リズム形の執拗な反復。「ボルドゥーン *Bordun*」低音の保続 5 度。「シュトゥーフエン *Stufen*」音階上に構成される 3 和音の反復による単純な伴奏形。「ペンタトニック *Pentatonik*」5 音音階。
 - 15) 星野氏の実践では, 谷川氏の作品の他に, 宮沢賢司・草野心平・北原白秋などの詩が素材として取り上げられている。
 - 16) 谷川氏は, 『わらべうた』をこどもの裏文化として促えているが, 作品を教材として用いられることに関しては必ずしも否定的ではない。谷川 1985 a : 194 を参照。
 - 17) 波瀬氏の朗読の様子は, 日本放送協会の学校放送番組「あいうえお」で, 取り上げられている。
 - 18) ペンタトニックは, 厳密には半音を含まないが, ここでは都節音階のような半音を含む日本伝統音階もここに包括する。
 - 19) 具体的な展開案は, 谷川・中地 1994 を参照。

参考文献

- 安野光雅・大岡信・谷川俊太郎・松井居 1979 『にほんご』 東京：福音館書店
- 石井敏 1982 「オルフ」『新音楽辞典 人名』 pp.106-107 東京：音楽之友社
- 井口太 1987 「オルフの<子どものための音楽>」『子どもと音楽 第9巻 特色のある音楽教育』
東京：同朋社
- 稲垣忠彦・谷川俊太郎他 1992 『シリーズ授業8 音楽 リズム表現と合唱』東京：岩波書店
- 岡谷昭雄・児玉忠 1992 「谷川俊太郎のことばあそびうた研究」『香川大学研究年報』
- 小山秀樹他 1989 「現代詩における<共同性>の探求 谷川俊太郎の場合」『国語教育研究』第32号,
pp.39-53 広島：広島大学教育学部光葉会
- 大田勝司 1990 「ことばあそびうた学習指導論」『月刊 国語教育研究』No.220, pp.46-51 東京：日
本国語教育学会
- オルフ, カール・属啓成(訳) 1992[1962] 「<子どものための音楽>が出来るまで(2)」『オルフ<子ども
のための音楽>通信』第7号, pp.8-10 東京：オルフ音楽教育研究会
- 熊木真見子 1990 「実践事例2 かっぱ」『オルフ<子どものための音楽>通信』第4号, pp.9-16 東
京：オルフ音楽教育研究会
- 小林幸夫 1992 「谷川俊太郎<のはな>の魔術」『宇都宮大学国語論究』第4号, pp.6-15
- 桜井勝美 1986 『100万人の現代詩』 東京：宝文館出版
- 柴田礼子 1990 「オルフがあそぶ」『月刊 音楽広場』1989年5月号, pp.22-23 東京：クレヨンハウ
ス
- 柴田礼子・レグナー, ヘルマン 1990 「オルフ研究所 レグナー教授にきく」『季刊 音楽教育研究』
第33巻第2号 東京：音楽之友社
- 谷俊治・谷川俊太郎・波瀬満子 1985 『あたしのあ あなたのア』 東京：太郎次郎社
- 谷川俊太郎 1972 『散文』 東京：晶文社
- 1973 『ことばあそびうた』 東京：福音館書店
- 1981 a 『ことばあそびうた また』 東京：福音館書店
- 1981 b 『わらべうた』 東京：集英社
- 1982 『わらべうた 続』 東京：集英社
- 1984 a 『手紙』 東京：集英社
- 1984 b 『日本語のカタログ』 東京：思潮社
- 1985 a 『ことばを中心に』 東京：草思社
- 1985 b 『「ん」まであるく』 東京：草思社
- 1985 c 『朝のかたち』 東京：角川書店
- 1993 a 『続・谷川俊太郎詩集』 東京：思潮社
- 1993 b 『続続・谷川俊太郎詩集』 東京：思潮社
- 1993 c 『谷川俊太郎詩集 続』 東京：思潮社
- 1993 d 『十八歳』 東京：東京書籍
- 1995 『モーツァルトを聴く人』 東京：小学館
- 谷川俊太郎編 1981 『あそびの詩』 東京：筑摩書房
- 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦 1989 『詩の授業』 東京：国土社

- 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学 1988 『「にほんご」の授業』 東京：国土社
- 谷川俊太郎・俵万智・山口幸洋・佐藤亮一 1987 「座談会 内なるリズム・ひびくことば」『言語生活』
No.433, pp.4-19
- 谷川俊太郎・中地雅之 1994 『ことば・あそび・うた』 東京：日本ショット
- 谷川俊太郎・三善晃 1981 『風のとおりみち』 東京：カワイ出版
- 谷川俊太郎・和田誠 1981 『マザー・グース 1』 東京：講談社
- 谷川俊太郎・和田誠 1988 『いちねんせい』 東京：小学館
- 中地雅之 1994 a 「音楽科教育における教会旋法を用いた即興の意義」『岩手大学教育学部研究年報』
第 53 巻第 2 号, pp107-117
- 中地雅之 1994 b 「音楽科教育の表現活動における<ことば>の可能性 ——日本語による<ことば>
の作品>の即興と創作——」『岩手大学教育学部研究年報』第 54 巻第 1 号, pp.159
-170
- 中地雅之 1995 a 「<ことば>の表現活動を通じた音楽科と国語科の合科的指導——日・奥学習指導
要領の比較研究——」『岩手大学教育学部研究年報』第 54 巻第 1 号, pp.143-152
- 中地雅之 1995 b 「民族音楽学習の教材としてのオルフ・シュールヴェルク ——意義・分析・系統化
——」『岩手大学教育学部研究年報』第 54 巻第 3 号, pp.89-100
- 中田喜直・谷川俊太郎 1986 『うたおうこどものバイエル 全 3 巻』 東京：ぼるん舎
- 別宮貞徳 1977 『日本語のリズム』 東京：講談社
- 別役実・谷川俊太郎 1993 『能・狂言』 東京：講談社
- 星野圭朗 1979 『オルフ・シュールヴェルク理論とその実際 日本語を出発点として』 東京：全音楽
譜出版社
- 星野圭朗・井口太 1984 a 『子どものための音楽 I わらべうたと即興表現』 東京：日本ショット
- 星野圭朗・井口太 1984 b 『子どものための音楽 II リズムの即興表現』 東京：日本ショット
- 星野圭朗・井口太 1985 『子どものための音楽 III ことばの即興表現』 東京：日本ショット
- 本間繁輝 1982 「<にほんご> (福音館書店刊) が提起しているもの」『教育』第 32 号 9 巻
- 松井直 1981 「教科書私案<にほんご>をめぐる」『文学』第 49 巻 9 号, pp.45-53 東京：岩波書店
- 松本俊徳 1994 「ことばと表現」『オルフ<こどものための音楽>通信』第 10 号, pp.19-23 1994 東
京』オルフ音楽教育研究会
- Choksky, Lois 1986 *Teaching Music in the Twentieth Century*, New Jersey: Prentice-Hall
- Gersdorf, Lilio 1981 *Carl Orff*, Hamburg: Rowholt Taschen Verlag
- Jungmair, Urlike E. 1992 *Das Elementare, Zur Musik-und Bewegungserziehung im Sinne Carl
Orffs*, Mainz: Schott
- Keller, Wilhelm 1963² *Einführung in Musik für Kinder*, Mainz: Schott
—— 1972 *Ludi musici 2 Schallspiele*, Boppard/Rhein: Fidula
- Haselbach, Barbara/Nykrin, Rudolf/Regner, Hermann 1990a *Musik und Tanz für Kinder,
Musikalische Grundausbildung, Lehrerkommentar*, Mainz: Schott
—— 1990 b *Musik und Tanz für Kinder, Musikalische Grundausbildung, Kinderheft*,
Mainz: Schott

- Orff, Carl 1976 *Carl Orff und sein Werk Dokumentation III Schulwerk Elementare*, Tutzing: Hans Schneider
- 1950 - 54 *Musik für Kinder I - V*, Mainz: Schott
- Regner, Hermann 1993 *Musik für Kinder - Music for Children - musique pour Enfants*. Anmerkungen zur Rezeption und Adaptaion des Orff Schulwerks in anderen Länder *Orff-Schulwerk-Information 51*, S.6-15

録音資料 (CD・カセットテープ)

- 谷川俊太郎 (監修)・波瀬満子 (出演) 1991 a 『ことばとあそぼう「ことばあそびの会作品」第1集』
キングレコード KICG 26
- 1991 b 『ことばとあそぼう「ことばあそびの会作品」第3集』
キングレコード KICG 28
- 谷川俊太郎 (監修・構成・朗読)・波瀬満子 (朗読) 1981 『オーディオ詩集 谷川俊太郎詩集』
アポロン BE-1033
- 谷川俊太郎 (朗読) 1988『谷川俊太郎, 自作を読む 第1巻 ことばあそびうた わらべうた みみを
すます』 草思社