

# Teaching the Literary Art of the Topical Song

Philip M. Adamek

In every place where we perform [our music] we should organize and, if possible leave functioning, a creative workshop. *We should ascend to the people*, not feel that we are lowering ourselves to them. Our job is to give them what belongs to them—their cultural roots—and the means of satisfying the hunger for cultural expression. Victor Jara, 1971<sup>1</sup>

## Topical Songs and Blogs

The expression “protest song” has at times been seen as dismissive or unappealing. Consider the views of two of its greatest practitioners. Phil Ochs, the 1960s pacifist balladeer who sang passionately against, among other things, the Vietnam War and racism and who once quipped that “a protest song is a song that you never hear on the radio,” preferred to be called a “topical songwriter.”<sup>2</sup> Similarly, Victor Jara, the Chilean songwriter and supporter of Salvador Allende, favored “revolutionary songs” to emphasize the *creative* nature of songs he wrote to dignify the lives of the poor or criticize the injustices of political and military leaders. In my own experience, many Japanese college students seem to be apprehensive about the word “protest.” As a first word of caution, then, for anyone interested in the pedagogically rich field of politically and socially engaged songs and song lyrics, I suggest “topical songs” as a comprehensive description of the object of study. “Topical” here refers to *topic*, in the sense of current issue, no less than to *topos*, or “pertaining to a place or locality,” which is to say, to the *rootedness* of a given music. Another reason for this choice is that the meaning of “protest song” itself varies greatly depending on the historical context to which it is applied. Allusively critical spirituals sung by slaves in eighteenth or nineteenth-century America are not protest songs in the same way as anti-war or anti-

racism ballads from the 1960s that single out public figures or call for direct resistance. Moreover, there are compositions whose “protest” appears as innovative musical form rather than within lyrics; and, while worthy of study, they do not seem suitable for courses focused on the language arts. Unlike instrumental music, topical songs have the advantage of offering a window, through either narration or commentary, or both, onto a specific social or historical incident or condition. They may serve as platforms for practicing both textual analysis and historical research.

In this article, I will discuss teaching topical songs within the context of an American literary history course. In my own course, thirty-some second-year students did research, made in-class presentations, and developed a course blog (<http://beitunes.blogspot.com>) at which they commented on others’ work. The blog name, “Beitunes,” is a neologism that alludes to the most distinctive feature of the course, which is the study of problems within American social and political history through the consideration of songs and song lyrics. (The following year’s course covered some of the same material but also included literary works by Henry David Thoreau, Allen Ginsberg, and Sherman Alexie. The URL for its blog is <http://beibungakushi.blogspot.com>.)

### **Tips and Aims**

Before describing my own experience of teaching topical music, I will make recommendations to anyone wishing to do the same. First, you must not choose songs on the basis of what you think will please the students. Beyond the many reasons that make this a questionable motive, the fact is, you simply cannot know beforehand to what degree a student’s tastes can be educated. In my course, Billie Holiday’s performance of “Strange Fruit” had the greatest impact on the students despite the fact that none of them admitted to liking it on a first or even a second hearing. Similarly, you must insist on the seriousness of the object of study and encourage students not to neglect the musical dimension, which may greatly enhance the lyrical message of a given song. You must counter the common presumption among students that songs are to be consumed “spontaneously” and that music is immaterial to the comprehension of lyrics. In short, music and lyrics must be analyzed carefully in their own right, just as one would analyze a

poem, short story, or novel. Mention the idea of “BGM” (background music) and ask your students to think of the course music as being its diametric opposite (“foreground music”?). Among students, I have found a steadfast impression, surely the product of their exposure to a thoroughly commercial culture, that, unlike poetry and literature, songs and lyrics do not require careful consideration for one to be able to appreciate them. This presumption is particularly off-the-mark when it comes to the songs selected for such a course, since if they resist superficial assimilation, it may well be because of their unique or “literary” qualities.

As for the much-debated idea of “literature,” it is advisable to offer a definition if only to ward off skepticism from those who entertain a rigidly conventional understanding of it. Although few students express an enthusiastic interest in literature, understood in conventional terms, some adhere strongly to a conventional definition and take for granted that all music and song lyrics are excluded from it. However, as I explained to my students, the literary aspect of topical songs can be identified, in one respect, in the inventiveness and unconventionality in language that they use to make a social or artistic statement and, in another, in the non-commercial, non-propagandistic purposes to which they are put or received. Although expansive, this understanding suffices to exclude the vast majority of popular music, especially music whose overriding intention is commercial in nature. In addition to discussing the limitations of conventional notions of literature, it would help to choose songs for study that fit such a conventional definition; for instance, songs whose lyrics are penned by famous literary authors. Their comparison with presumably “non-literary songs” would show that the two categories are not as radically different as some students (or apprehensive colleagues and administrators) may assume.

Students frequently fail to record their own impressions of either the music or the lyrics, or of their combination. In place of their *own* impressions, including thoughts on what they do not understand or on what surprises, disturbs, or intrigues them, they report factual details relating to the authors’ or performers’ lives. The assumption is made by many students that the research is to be found online, pre-constituted, like so many virtual scavenger-hunt items. Accordingly, they imagine that some songs offer more, and some less, material for discussion,

and that their own views of the material matter little. To counter this false assumption, encourage the students to indicate clearly in one section of their written article and presentation that they are expressing personal views. Since many are unused to such a task, show them how to write a “reader response,” which is to say, an analysis in which the writer notes all the impressions of a text that occur to her on a first reading before she undertakes research online or elsewhere.<sup>3</sup> With this preliminary step taken, demonstrate supportive research as a separate step. It helps to model readings of at least two songs at the beginning of the course, showing an early draft of one’s impressions of a given piece and later developing them with research.

Present your selection of songs on the basis of a refined definition of topical music. Distinguish between works that exhibit an artful and persuasive rendering of a situation or a well-couched complaint, on the one hand, from, on the other, the “pamphleteering” or “throwaway” songs that are propagandistic or commercial in nature and not likely rooted in any real community. Emphasize the fact that the most interesting topical songs tend to be those that reflect the concerns of a given community, a specific region or locale, and a particular social issue. Discuss the idea that the strength of the music comes from its being rooted in the lives of real people, as opposed to being issued from corporate headquarters or government bureaus. Explore the difference between commercial and non-commercial music. Explain that within a single genre, there are a variety of purposes to which popular songs may be put. Whereas some are made to increase profits of companies and “artists,” or even to sell associated products or spread branding, others are the fruit of an individual’s artistic vision or the elaboration of successive generations. That is, explain that genre is not the only means by which to categorize music. This is especially true of popular music made from the latter part of the twentieth century till the present time, which is to say, in the era of hyper-commercialization. The media critic Robert McChesney shows how in many ways the 1990s was “a systematic rationalization of the commercialization of the music industry into every possible aspect of its operations,”<sup>4</sup> and college students having grown up in this era have no reason to imagine that things were ever different. A salient remark on the situation is that of singer Patti Smith, who said, “Rock ‘n’ Roll is great because it’s the people’s art... [but]

it's not ours anymore. Right now, rock 'n' roll belongs to business. We don't even own it."<sup>5</sup> Although the Internet and recently developed music recording software have helped to reverse that tendency to some degree, musical independence is often won through conflict with the mainstream music distributors for whom "creativity" is an irrelevant criterion by which to judge music. This is nothing new. As McChesney writes, "Many of the great creative waves... have come from musicians eschewed by the corporate music companies at the time."<sup>6</sup> It is common to find evidence of this conflict of values between artists who deserve the name and companies for whom profits are the only real object, and it is helpful to underscore it.

This conflict is one of the many themes that can be developed throughout the course. Within the theme of social conscience, ask students to assess the different strategies taken by different songwriters to engage certain issues and discuss which they feel are effective, and which are not. Have students reflect on the historical specificity of not only the songs themselves but also their means of distribution and popularization. For instance, I once raised this line of questioning: Why was it possible for Bob Dylan to record a song with acoustic guitar and vocals that criticizes the sport of boxing and to find that, within in days of his doing so, it was being played widely on radio stations? And is such an endeavor possible today? If so, who could make it possible, and how? Such questions are not always easy to answer, but raising them helps to break down assumptions that "popularity" is synonymous with "quality" or that the potential of music as art or social force is meager.

In different ways, the recurring theme that I evoked was the value of music as a social creative force. To my mind, this is compatible with the overall aim of democratic education. Speaking of that aim, the educational reformer Bill Ayers has said that he,

would argue that what makes education in a democracy distinct [from education in dictatorships or fascist regimes] is that we don't educate for obedience and conformity; we educate for initiative and courage. We educate for imagination and hope and possibility. And we recognize that the full development of each person requires the full development of all people.<sup>7</sup>

In light of this view, such a course can teach students to appreciate songs not, as so many young people have been conditioned to do, as “products” expressing a more-or-less isolated individual conscience (in “love,” “feeling blue,” etc.), but, rather, as the inventive repository of the aspirations of an entire community within a specific place and time. To uncover this rootedness is not to nail down the final destination of the song’s significance or mark for it a final resting place, but to gauge the creative and renewable social force of any well-crafted and meaningful music. One may even compare this portrait of musical artists working together to the efforts that students make in their own education; one does not have to be a musician to find the portrait compelling.

### **Why Teach Topical Songs**

When I first taught American Literary History at a Japanese college in 2005, I took a conventional, lecture-and-term-paper approach. On reflection, this led to two types of problems; one relating to course content and the other to my pedagogical interaction with individual students. Concerning course content, the short stories discussed were written by the well-known African-American writer Alice Walker and Native-American writer Sherman Alexie, and the course theme that these and other writings allowed us to explore was that of the quest for identity in ‘minority’ American writing. A main idea I tried to convey to the students was that the questioning of personal identity through writing or artistic creation, while particularly important to the so-called hyphenated ethnicities that are common in the United States and characterize the writers under consideration, is in no way the exclusive domain of either ‘minority writers’ or of Americans. It is, in fact, equally significant to Japanese, who have no reason to take their individual ethnic or cultural identities for granted. From this perspective, the value of studying American literature is that it highlights a quest for identity whose significance is universal. My lectures focused on the subtle ways in which Alice Walker, in her story “Everyday Use,” derides the superficial grasp of African culture that, in her view, characterized many of the pan-Africanists of the late 60s and early 70s; or, similarly, the ways in which Sherman Alexie ridiculed the attempts on the part of certain Native Americans to foster an authentic cultural identity by, for example, celebrating “fry bread,” whose origin is, in fact, not Native American,

or by assuming stoic attitudes in public in accordance with a stereotype of Native peoples. In keeping with this theme, I asked the students to write a term paper in which they discussed, on the model of Alice Walker's story, objects of everyday use which relate somehow to their identification with Japanese culture and history and, by reflecting on their relation to them, articulate a varied, non-monolithic relation to Japanese culture (i.e., what they like, do not like, etc.).

In taking this approach to teaching American Literary History, I realized that, despite the pertinence of the texts and theme, an insufficient understanding of the cultural background prevented my students from fully appreciating both the authors' literary strategies and the stakes of the issues they address. For instance, figures as central to the civil rights movement as Rosa Parks or Martin Luther King Jr. were recognized in name by only a few students. To appreciate the course fully, students would need a general grasp of the history not only of the identity politics against which Walker and Alexie react in their writings, but also, as far as the issue of race relations is concerned, of the entire civil rights era that served as its background.

I therefore decided that, without neglecting the literary dimension of the texts to be studied, I would direct my efforts away from teaching specific literary strategies as understood within larger social and political problems and toward those very problems. This is where the inspiration to use songs and songs lyrics came from; generally speaking, such artifacts are not as complex as short stories and the analysis of them is less time-consuming. Although many song lyrics are complex in ways that require close analysis and research into their cultural backdrop, they can readily be used as a springboard to researching the historical and political issues to which they relate. By using songs, I shifted the focus of the course to significant social issues and problems that mark American society while still requiring that students evaluate the strategies by which the respective songwriters and performers engage issues such as slavery, the civil rights movement, urban decay, space exploration, the Vietnam War, boxing, and immigration. By employing texts whose formal aspects are not as daunting as those of short stories but that nonetheless make a unique artistic or literary stamp on a given issue, the course gave a general introduction to literature, in a less restrictive sense of the word, within the context of contemporary American society. Its

secondary aims were to teach basic academic writing skills, including how to cite reference material properly, how to incorporate others' information and insights while distinguishing this input from one's own views, and how to document the citations one makes; how to read and research English-language Web sites using various online tools; how to develop a blog for research purposes; how to make effective public presentations in English; and how to make constructive comments on others' presentations and articles.<sup>8</sup>

### **Song Selection**

Songs were selected on the basis of two main criteria: the fact of their conveying an issue within American society and the quality of their lyrical composition. I also gave consideration to aspects such as the intelligibility of the spoken or sung performance.

One consequence of my using these criteria is that, with a few notable exceptions, the songs I selected come from the 1960s and early 1970s, which is to say, from a fruitful period for topical songwriting. Since the issues they address in every case remain relevant, I did not think the predominant representation of one era of songwriting to be a disadvantage. It became clear, moreover, that Woody Guthrie, long recognized as one of America's greatest folk songwriters, played a central role in the organization of song titles. Not only were four of his own compositions featured, but so were three songs written under his direct influence. This fact helped to give some thematic continuity to an otherwise disparate grouping of songs and song ideas. Guthrie's "This Land Is Your Land," in particular, poses, within the otherwise conventional mode of a patriotic, nature-worshipping anthem, the essential questions of ownership, belongingness, immigration, and human rights that many of the other songs raise in their own ways.<sup>9</sup>

### **On a Sultry Evening**

In this section, I will discuss one song and its corresponding research and in-class presentation. Three students presented to the class the Negro spiritual, "Sister Mary Had-a But One Child," a slave composition arranged by the renowned tenor Roland Hayes.<sup>10</sup> Hayes first transcribed for piano and voice this and other songs he had learned from community members and his parents, themselves



former slaves. The song uses a berceuse-like rhythm to evoke the Nativity. As the student Yumi Higashi states in her contribution to the blog article, “the song describes the story of ‘the Massacre of the Innocents’ in *The Gospel According to Matthew*. [This] is an episode in which King Herod heard that new King was born in Bethlehem and commanded his officers to kill all boys of age two and under because he was afraid that his authority would be challenged by the arrival of a new king.”<sup>11</sup> As such, it exemplifies what Hayes alludes to when he writes that, “the African’s love of allegory (in the U.S.A.), enabled him to substitute himself, his present condition and future hope, for Semitic Bible personages and situations.”<sup>12</sup> The students thus discussed analogy as used by slaves to provide cover for the expression of their aspirations to freedom in the face of repression, with the obvious point being that a story about Joseph saving Jesus from the wrath of Herod by fleeing into another land would be readily appreciated by slaves hopeful of escaping northward. The textual analysis was enhanced by studying the Underground Railroad—the clandestine series of stop-offs in the North where blacks fleeing to slave-free Canada found respite and guidance among white and black sympathizers. In this way, we evoked the entire era of slavery, with its repression and fear, but also its moments of respite and communal creativity. To help students imagine the *topical* nature of the piece in the full sense of the word—its being rooted in a community and place and with respect to a given issue—I asked them to imagine the song being sung by a group of slaves on a sweltering evening in the American South after a long day of labor in the fields.<sup>13</sup> I also asked them to appreciate that the composition, which Hayes believed “is of very early Aframerican origin... and bears the stamp rhythmically and melodically of African musical idiom,”<sup>14</sup> represents, in some ways, the very origins of American music, so much of which is massively indebted to African-Americans. Indeed, the contrast between the meager means of the creators and the depth of their influence on the culture as a whole is a recurrent theme within American musical history.

Not to overdo the accent on protest, I discussed the muted way in which such songs, and their sub-texts, were often employed. In his study of Afro-American “folk thought,” the historian Lawrence W. Levine puts this point well:

To state that black song constituted a form of black protest and resistance

does not mean that it necessarily led to or even called for any tangible and specific actions, but rather that it served as mechanism by which Negroes could be relatively candid in a society that rarely accorded them that privilege, could communicate this candor to others whom they would in no other way be able to reach, and, in the face of the sanctions of the white majority, could assert their own individuality, aspirations, and sense of being.<sup>15</sup>

That the creator or creators of this particular song did so creatively can be seen in the literary devices it employs. For instance, in two verses and a chorus, there are three distinct voices in addition to that of the narrator—those of the three wise men, of Herod, and of the angel—and all of these are portrayed in language suitable to each character. Such narration distinguishes the piece from the many call-and-response spirituals. Moreover, as Roland Hayes’s performance makes clear, they are sung in distinct tones of voice. In the lines from Verse 1, “King Herod’s heart was troubled. He marveled, but his face was grim. He said, ‘Tell me where the Child may be found, I’ll go and worship him,’” Hayes adopts a squealing tone of voice to evoke the deceitfulness of the character.<sup>16</sup> Thus, the piece unfolds like a veritable mini-drama and one can easily imagine its being performed with emotion and dramatic flair.

On the day students presented “Sister Mary Had-a But One Child,” we met in the large hall of the second floor of the student center so that the song could be performed to piano accompaniment. One student played the piano while I did my best to render Hayes’s vocal performance with the aid of a microphone. Once the students had listened to the song, the presenters drew a chart on the chalkboard to illustrate analogies between the spiritual’s Christian theme of emancipation and the slaves’ own desire for freedom from bondage. They also discussed the particular language of the lyrics, which combines King James-style words with rhythmic markers likely derived indirectly from African languages, and read their own Japanese translation. When the presenters had taken turns explaining various points in English, they briefly summarized their presentation in Japanese. The students’ article and the comments made by their peers were entered into the blog on the day of the presentation.<sup>17</sup>

## Spreading a Passion

If there is undeniable element of protest to the songs I chose as objects of study, it is perhaps reflected in the fact that topical songwriting of high musical and lyrical quality, as opposed to mere pamphleteering or propaganda, has flourished among communities that are faced with institutional injustice on a grand scale or threats that expose and make apparent to them their shared destinies. That is surely what explains, in part, the heightened creativity in the topical music of periods such as the New Folk Revival of the 1960s in the United States or the Chilean Song Movement in the 1960s and early 1970s. The catalyst for the one was largely the U.S. assault on Vietnam; while, for the other, it was the rise of the U.S.-backed corporate fascism that eventually found its champion in the dictator Augusto Pinochet. These two periods were similar for being, at the outset, tied to revivals in the use of “native” or folk instruments; but that feature was not what inspired the creative burst in songwriting and the communal performance of original songs. In the case of Chile, it seems rather that the fervent support of the socialist government of Allende spurred interest and hope in Chilean traditional music and, at the same time, a turning away from the pop music from the United States that had been forced onto Chilean airwaves. Whatever the case may have been, in light of the apparent rarity of fecund periods for topical music,<sup>18</sup> educators might do well to ask: How many students are even aware of the belief in the transformative nature of song and in its ability to inspire and uplift whole communities as evidenced in the words of Victor Jara that I quote as an epigraph? While it is doubtful that many would adopt Jara’s conviction as their own, their simply being aware of it could expand their appreciation of music as a social creative force.

## Notes

<sup>1</sup> Quoted by Joan Jara, *Victor Jara: An Unfinished Song* (London: Bloomsbury, 1998), p. 189.

<sup>2</sup> Phil Ochs, *Farewells & Fantasies: The Phil Ochs Collection* (Rhino, 1997).

<sup>3</sup> The best summation of this approach is found in Jane P. Tompkins (Ed.) *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism* (The Johns Hopkins University Press, 1980).

<sup>4</sup> Robert W. McChesney, “U.S. Media at the Dawn of the Twenty-first Century,” Chapter

One of *Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times* (Chicago: University of Illinois Press, 1999).

<sup>5</sup> Quoted in McChesney, *Rich Media, Poor Democracy*, p. 37.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 35.

<sup>7</sup> Bill Ayers, interviewed by Amy Goodman on *Democracy Now!*, Nov. 14, 2008, [http://www.democracynow.org/2008/11/14/exclusive\\_in\\_first\\_joint\\_broadcast\\_interview](http://www.democracynow.org/2008/11/14/exclusive_in_first_joint_broadcast_interview)

<sup>8</sup> I give a full description of the course organization in “Studying American Literary History through Song,” *Bulletin of Kagoshima Prefectural College*, No. 57 (2006), 61-73.

<sup>9</sup> We studied a variety of songs, from national hymns to protest ballads; and genres, including folk, blues, soul, and rap. The songs studied: “Spaceman” (Phil Ochs), “Whitey on the Moon” (Gil Scott-Heron), “America the Beautiful” (Ray Charles), “This Land Is Your Land” (Woody Guthrie), “Hard Times in New York Town” (Bob Dylan), “Strange Fruit” (Billie Holiday), “Here’s to the State of Mississippi” (Phil Ochs), “The Death of Emmitt Till” (Bob Dylan), “One More Time” (The Clash), “The Revolution Will Not Be Televised” (Gil Scott-Heron), “Four Dead in Ohio” (Neil Young), “What’s Going On” (Marvin Gaye), “Who Killed Davey Moore?” (Bob Dylan), “Why (The King of Love Is Dead)” (Nina Simone), “Respect” (Aretha Franklin), “Bracero” (Phil Ochs), “Sister Mary Had-a But One Child” (Roland Hayes), “Eisler on the Go,” “California Stars,” “Ingrid Bergman” (Woody Guthrie).

<sup>10</sup> Roland Hayes, “Sister Mary Had-a But One Child,” in *My Favorite Spirituals: 30 Songs for Voice and Piano Arranged and Interpreted by Roland Hayes* (Mineola, New York: Dover, 2001), pp. 98-102.

<sup>11</sup> <http://beibungakushi.blogspot.com/2007/05/sister-mary-had-but-one-child.html>

<sup>12</sup> Hayes, “My Songs,” in *My Favorite Spirituals*, p. 13.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 11. Roland Hayes recalls that, despite his arranging it for solo voice and piano, this song, like so many other spirituals, was originally sung by “unaccompanied chorus.”

<sup>14</sup> Hayes, *My Favorite Spirituals*, p. 98.

<sup>15</sup> Lawrence W. Levine, *Black Culture and Black Consciousness: Afro-American Thought from Slavery to Freedom* (Oxford: Oxford University Press, 1977), pp. 239-240.

<sup>16</sup> Hayes, *My Favorite Spirituals*, pp. 98-102.

<sup>17</sup> <http://beitunes.blogspot.com/2006/07/sister-mary-had-but-one-child-roland.html>

Students from the following year also covered this material. See note 11.

<sup>18</sup> See Benjamin Filene, *Romancing the Folk: Public Memory and American Roots Music* (London: The University of North Carolina Press, 2000) for a sustained argument on the undying resourcefulness of compelling roots music in the era of postindustrial pop culture.

# トピカル・ソングの文学的技法を教える

フィリップ・M・アダメク

訳：古屋泰

私たちが音楽を演奏する場所ならどこでも、もしも可能な限りその役割を果たすことが委ねられるなら、創造的な創作の場が組織化されるべきだ。私たちは民衆のもとへ遡るべきだ。だが、人々の水準に自分を低めるものとは感じるべきではない。私たちの仕事は、人々に人々が本来持っているものを与えようとする事だ。それは人々のルーツとなるものだ。すなわち、文化的な表現への渇きを満たす方法である。(ビクトル・ハラ, 1971)

## トピカル・ソングとブログ

「プロテスト・ソング」という表現は、時に嫌われるか魅力に乏しいものと見られてきた。プロテスト・ソングを優れた形で実践してきた2人の見方について考えてみよう。フィル・オクスは、1960年代に様々な問題のなかで、ベトナム戦争や人種差別に反対する歌を歌ってきた平和主義者のバラード歌手であり、「プロテスト・ソングはラジオでは聴けない歌だ」とかつて皮肉っぽく述べたことがあり、彼自身むしろ「トピカル・ソングライター」と呼ばれることを好んだ。同じように、チリのソングライターでサルバドル・アジェンデの支持者であったビクトル・ハラは、彼の作った歌の持つ創作の本質を、貧しい人々の生活を称え、政治・軍事上の指導者たちの不正を批判するものであることを強調する、「革命歌」であるということを好んだ。私自身の経験からいえば、日本の大学生の多くは「プロテスト」という言葉に不安を抱くように思える。確かに最初は警戒を呼び起こす言葉だが、政治的社会的に関係する歌や歌詞の持つ教育学的に豊かな領域に関心を持つ人にとっては、「トピカル・ソ

ング」は学習対象を広く表わしたものだとは私は考えている。「トピカル」とはすなわち、最近の問題という意味での「トピック（話題）」から来たものであり、トポス（月並みな表現）と同じようなものか、「場所もしくは地域性に付随するもの」、すなわちその歌の根元となるものだということができる。「トピカル・ソング」という言葉を選択するもうひとつの理由は、「プロテスト・ソング」それ自身の意味するものが、使われる歴史的な文脈への依存性によって、非常に多様なものになるからである。18～19世紀のアメリカの奴隷によって歌われた暗示的な批判を込めた霊歌は、1960年代に多くの人の前に現れたり、直接的な抵抗を呼び掛けたりしたような反戦、または反人種差別のバラードとは同じものではない。それよりも、歌詞のなかに込められた以上に革新的な楽曲の形式として現れた「プロテスト」的な創作法がある。それらは学習する価値はあるとしても、言語に焦点を当てた授業にはふさわしくないものと見られてきた。楽曲とは異なり、トピカル・ソングは語り、もしくは意見、あるいはその両者を通じて特定の社会もしくは歴史的な出来事あるいは条件について知る機会を与えるという利点がある。トピカル・ソングは、作品分析と歴史的調査の両方を実践する際の題材として利用されるものだろう。

この論文は、アメリカ文学史の授業という文脈のなかでトピカル・ソングを教えることを論じようとするものである。私自身が行った授業の中で、30人くらいの2年生の学生がリサーチし、クラスでプレゼンテーションを行い、他の学生の発表にコメントするために授業のブログ([beitunes.blogspot.com](http://beitunes.blogspot.com))を作った。このブログの名前「Beitunes」は、この授業の最も特徴となるものを暗示した造語である。すなわち、歌や歌詞を考察することを通じてアメリカの社会と政治史の中にある諸問題を学習するということである。(次年度の授業は、同じ題材をいくつか用いただけでなく、ヘンリー・デビッド・ソローや、アレン・ギンズバーグや、シャーマン・アレクシーの文学作品も含んでいる。このブログのURLは [beibungakushi.blogspot.com](http://beibungakushi.blogspot.com))

## 助言と目的

私自身のトピカル・ソングを教えた経験を記す前に、同じことを行おうとしている人にお勧めしたいことを述べておく。第一に、学生が喜び

そうだとあなたが思うことを基本にして歌を選ばないことである。このことには疑問の余地が多々あるとは思いますが、事実として、どの程度学生に味わう能力があるのかは、あなたには事前に分からないということである。私のクラスで、ビリー・ホリディの歌う「奇妙な果実」が、最初もしくは2回聞いても学生たちには受け入れられなかったにもかかわらず、一番大きな反響があった。同じように、歌が持つ芸術性を訴え、学生に対しては音楽的な側面をおろそかにしないようにさせるべきである。音楽性はその歌の詩のメッセージ性を強めることになるだろう。あなたは学生が抱いている一般的な思い込みに抗しなければならない。それは、歌というものが「気の向くままに」消費されるものであり、音楽や歌詞をどう解釈するかということとは無関係なものだということである。簡単にいえば、音楽と歌詞は聞き手の権利として注意深く分析されねばならないということである。ちょうど、人が詩や短編小説あるいは長編小説を分析しようとするのと同じである。BGM(バックグラウンド・ミュージック)という概念について言及し、学生に対しては教室で扱う音楽はその対極にあるもの(フォアグラウンド・ミュージック?)として考えるようにと指導すべきだ。学生の間には、詩や文学とは違って、歌や歌詞にはそれを鑑賞するための注意深い配慮は必要ないという、商業文化にどっぷりと浸かった考えがある。この考えは、授業で選ばれた歌であるなら特に、気にすることはない。もし学生が表面的な同化に抵抗するならば、それは歌のユニークさや「文学的」質のせいにはちがいない。

「文学」に関する考え方には多くの議論があるが、文学に関する固定化した通常理解に満足している人々の懐疑心を一掃するだけならば、あるひとつの定義を示すのがお勧めである。通常用語で理解されている文学に熱烈な興味を持つ学生はほとんどいないだろうが、何人かは通常定義に強くこだわり、すべての音楽や歌詞は文学からは外れるものだという考えは当たり前のものとしている。しかしながら、私が学生に説明するように、トピカル・ソングの文学的な側面は、社会的もしくは芸術的な見解を表明するために使われる言語における創意性と非通常性という点で似ている、また、歌が作られたり受容されたりする非商業的で非プロパガンダ的な目的という点でも同じだ。大げさかもしれないが、このような考えはポピュラー・ミュージック、特に最優先とする意向が本質的に商業主義的なものの大多数の曲を排除してしまう。文学につい

ての通常の考え方の限界を討議することに加えて、そのような通常の定義にも適合するような学習のための歌を選べるように配慮しなければならない。例えば、その歌の歌詞が有名な文学者のペンによるものとか。「非文学的な歌」と見られているものと比較することは、2つのカテゴリーが学生たち（もしくは懸念を示す同僚や大学当局者）が予想するほどには、根源的に異なるものではないことを示すだろう。

学生たちはしばしば、音楽にせよ歌詞にせよ、あるいはその組み合わせであるにせよ、自分自身の印象を表現することがうまくできない。自分たちの印象、それが自分には理解できないにせよ、あるいは驚かされたにせよ、困惑したにせよ、興味を持ったにせよ、学生たちは著者もしくは演奏者の生き方に関係する事実だけを書きつらねてしまう。学生たちの多くは、リサーチとはあたかもゴミ拾いでもするかのように、オンラインで発見することだと思い込んでいるようだ。それゆえに、ある歌が多く議論の材料を提供しているにもかかわらず、その教材に対する自分自身の見解は述べるべきではないと考えている。そのような間違っただけの思いこみに対抗するために、学生たちには自分が書いた文章のひとつひとつを明確なものにして、自分の個人的な見解を表現するプレゼンテーションをするように奨励している。多くの学生がそのような課題をやったことがないから、「読者の反応」をどのように書くかを教えなければならない。オンライン上にせよどこからにせよリサーチをする前に、最初に作品を読み、テキストの印象のすべてを書いてみるという、分析方法を教える。このような準備的な段階を経て、別の段階として補助的なリサーチを実際に行ってみせる。少なくとも2つの歌についてモデル・リーディングし、与えられた部分の印象の初期段階の下書きを示し、リサーチしながらそれを発展させていくのである。

トピカル・ミュージックのよく考えられた定義を基本として、自分自身の選んだ歌を示すべきだ。一方にある状況もしくはよく聞かれる不満を上手に、そして魅力的に言い表している作品を、そして他方には、プロパガンダ的もしくは本質的に商業主義的で、真にコミュニティに根差していないような「パンフレットの」もしくは「使い捨ての」な歌があることを区別させる。最も興味深いトピカル・ソングは所与のコミュニティ、特定の地域もしくは現場、特定の社会問題が抱える懸念を反映したものになる傾向があるという事実を強調する。音楽の力が、現実の民



衆の生活に根差したところから来るアイデアであり、対極にあるものは企業の中核や政府の機関から出てきたものであることについて議論させる。商業主義的な音楽と非商業主義的な音楽の違いを探究させる。単一のジャンルの中でも、ポピュラーソングが生み出される様々な目的があることを説明する。あるものは会社や「アーティスト」の利益を増大させるか、量産される商品を買ったり、ブランドを広めるために作られたりして、また他方には個人のアーティストのヴィジョンの結実であり、もしくは世代を超えて受け継がれる労作がある。

このことは、ジャンルというものが音楽を区別する上での唯一の方法ではないということを表している。このことは、20世紀後半から現在までポピュラー・ミュージックに特に当てはまる。いわば、誇大商業主義化時代とでもいうものである。メディア批評家のロバート・マクチェズニーは、いかに多くのやり方で90年代は「音楽産業が可能な限りの運営面で商業主義がシステムティックに合理化されたか」、そしてこの時代に育った大学生たちは事態がこれまでは違っていたことを想像する余地もないということを示してくれた。この状況の顕著な例は、パティ・スミスという歌手が「ロックンロールはそれが人々の芸術だから素晴らしい、(しかし)それはもはや我々のものではない。今、ロックンロールはビジネスのものだ。私たちはもうそれを所有してはいない」と言ったことに見ることができる。インターネットと最近開発された音楽レコーディング用ソフトは、ある程度この傾向を逆転させることに資するものだと思うが、音楽の独立性はしばしば、「創造性」とは音楽を判定するのと無関係な基準だとする主流の音楽配信業者と、闘争をすることを通して勝ち取られるものである。これは新しい出来事ではない。マクチェズニーが書いているように、「偉大な創造性の波の多くは、その時代の音楽産業によって遠ざけられたミュージシャンから出てくるものである。」その名前に値するアーティストと、利益が唯一の目的であり、音楽は金もうけの下支えであるにすぎない会社との間の価値観の争いがあることが明らかであるというのは、ごく一般的な話である。

この種の争いは、授業を通じて発展させることができる多くのテーマのひとつである。社会意識というテーマの中で、学生には異なるソングライターが明確な問題に関与して、自分たちはどれが効果的だと感じ、どれが効果的ではないと感じるかを討議したうえで実行する異なる戦略

を評価させる。学生には歌ばかりでなく、配信する方法や大衆化する方法についてもその歴史的な特殊性を考えさせる。例えば、私はかつてこのような問題を提起したことがある。ボブ・ディランは当時ラジオ局でボクシング中継が盛んに流れていた時代に、アコースティック・ギターとヴォーカルだけでボクシングというスポーツを批判する歌をどうして録音できたのか。そのような試みは現代でも可能だろうか？ もしそうなら、だれがそれをするのが可能だろうか？ そしてどのように？ そのような問いは答えることが簡単というわけではないが、「人気」が「質」と同じだとか、芸術もしくは社会的な力としての音楽の可能性は乏しいという仮定をぶち壊す手助けになる。

違った方法で私が喚起したテーマとしては、社会的な創造力としての音楽の価値というものである。私の心に浮かんできたのは、これが民主的な教育の全体的な目的と対立するということであった。その目的について話すにあたって、教育改革者ビル・エイヤーは次のように語る。

私が主張したいこと、それは（独裁制もしくはファシスト体制の下での教育と）民主主義下での教育の何が違うかは、我々が服従と画一化のための教育を行わないということなのである。すなわち、私たちは独創性と勇気のために教育するということである。我々はイマジネーションと希望と可能性のために教育するのである。そして私たちは、それぞれの人間の完全な発展は、すべての人々の完全な発展を要求することを認識する。

この見解に照らしてみれば、そのような授業は学生に、多くの若い人々が条件づけられ、少なからず孤立した個人の意識を表明するものとしてではなく、特殊な場所と時間の中での全体的なコミュニティの気持ちを高める創造性の貯蔵庫として歌を味わうことを教えるのである。このように根源的な問題を明らかにすることは、歌の意味を最終的に解明して最後の休息所を設定するのが最終目的ではなく、創造的で革新的なよく作られた意味深い音楽の持つ社会的な力を評価しようというものである。いわば、音楽アーティストが共同作業する姿に学生が自らの教育の中で行う努力をなぞらえてみようというものである。肖像画に服従するように音楽家を祭り上げようとするのではない。

## なぜトピカル・ソングを教えるか

2005年に初めて日本の大学でアメリカ文学史を教えたとき、通常の講義と期末レポートの方式を取った。振り返ってみると、これには2つの問題点があった。ひとつは教授内容に関してであり、もうひとつは、個々の学生との教育的な交流に関してであった。教授内容に関しては、議論した短編小説がよく知られたアフリカ系アメリカ人作家のアリス・ウォーカーと先住アメリカ人作家のシャーマン・アレクシーによって書かれたもので、それらの作品とその他のものによって探究できるテーマとして、「マイノリティ」のアメリカ人作家の作品に見るアイデンティティを追求してみようということになった。学生に私が伝えようとした主たる考えは、作品もしくは芸術創造を通じての個人のアイデンティティを問いかけることが、アメリカでは一般的とされ、作家を特徴づけるとされるいわゆるハイフン付きのエスニシティの重要性が言われる中、マイノリティ作家であろうがアメリカ人作家であろうが、少しも排他的な領域にはしないということである。事実、そのことは自分のエスニックもしくは文化的なアイデンティティを当たり前のものとして考えている日本人にも同じように意義深い。この視点から見れば、アメリカ文学を学ぶ価値は、普遍的なアイデンティティを探求することに焦点を当てることに意味があるということになる。私の講義は、アリス・ウォーカーの作品『Everyday Use』が、アフリカ文化を表面的に把握することをからかっているという、その微妙な方法に焦点を当てている。アフリカの文化とは、彼女の見方では60年代後半と70年代初期の多くの汎アフリカ主義者によって特徴づけられている。それに似たようなものとして、シャーマン・アレクシーがアメリカ先住民の一部が文化的アイデンティティを強化することをからかおうとするような方法がある。たとえば、本当はその起源がアメリカ先住民のものではない「フライ・ブレッド」を祝ったり、アメリカ先住民のステレオタイプに合わせて公衆の前でストイックな態度をして見せたりすることである。このようなテーマをとりあげて、私は学生たちに、アリス・ウォーカーの小説をモデルにして、日本の文化と歴史に学生たちがどのくらい同一化しているのかを議論したり、その関係を振り返ってみたり、日本の文化に関わるさまざまな非物質的な関係性について、期末レポートを書かせた。(例えば何が好きか嫌いかにについて)。

アメリカ文学史を教えるためにこのようなアプローチを取ることで、テキストとテーマの関係性にもかかわらず、文化的な背景について理解が不十分であることで、学生たちが著者の文学的な戦略と訴える問題の関係を十分に味わうことができないでいたことに気がついた。たとえば、ローザ・パークとかマーティン・ルーサー・キング Jr のような公民権運動の中心にいた人々について、名前を認識していた学生はごく少なかった。授業を十分に理解するには、学生は歴史の一般的な理解が必要になる。それもウォーカーとアレクシーがそれぞれの書いたアイデンティティ・ポリティックスのみならず、人種関係の問題に関わることや、背景としての公民権運動時代の全体像について学生は理解する必要がある。

私はそれ故に、学習されたテキストの文学的な次元を無視することはなしに、より大きな社会的政治的問題と、まさにその問題そのものの中で理解するものとして、特定の文学的な戦略を教えることから外れたところへ、自分の努力を向かわせるようにした。そこで、歌と歌詞を使ってみようというインスピレーションが浮かんた。一般的に言って、そのような作品は短編小説ほどには込み入っていないし、それらを分析することはより時間がかからない。歌詞の多くはその文化的背景に立ち入った細かい分析や調査要求するようなやり方に関しては複雑であるが、それに関係する歴史的政治的な問題を調べる踏み台としては容易に使えるものである。歌を使うことで、私は授業の焦点を意義ある社会問題と、アメリカ社会に名前が知られた問題へと移した。同時に、学生が興味を持ったソングライターと歌手が、奴隷や公民権運動や都市の貧困や宇宙開発やベトナム戦争や、ボクシングや移民といった問題とどう関わったか、その戦略を評価することは要求した。与えられた問題に関しては芸術的にユニークであったり、文学的な刻印がおされていたりしている短編小説ほどには威圧的な印象を与えないテキストを採用することで、授業は言葉の面では限定が少ない形で文学について、現代アメリカ社会の文脈の範囲内での一般的な入門を行った。その2つ目の目的は、基本的なアカデミック・ライティングの技術を教えることだった。そこには、参考文献をどう適切に引用するか、他人からの情報と考察を自分自身のものと区別しながらどう融合させるか、人が行った引用をどのように記録するか、さまざまなオンラインの手段を用いて英語のウェブサイトをどのようにして読み、どのようにリサーチするか、リサーチの目的でどの

ようにブログを展開するか、英語でどのように効果的なプレゼンテーションを行うか、他人のプレゼンテーションや書いたものにどのように建設的なコメントをするか、などが含まれる。

## 歌選び

歌は2つの主たる基準によって選択した。アメリカ社会内部の問題を盛り込んでいるという点と、歌詩の構成上の質という点である。また、口語もしくはスラング方言の理解可能性という側面にも配慮した。

このような基準を適用した結果として、数少ない目立った例外は除いて、私が選択した歌はトピカル・ソングの創作が全盛期だった1960年代と1970年代初頭からのものになった。歌が訴える問題すべてのケースに関係することなので、歌が作られた時代の偏りは不利にはならないものと考えた。それ以上に、アメリカで最も優れたフォークソングライターのひとりであると認識されているウディ・ガスリーが歌のタイトル群のなかでは中心に据えられていることが明らかになった。彼の曲が4曲になっただけでなく、3曲が彼の影響で作られたものになった。このことが歌と歌の持つ考え方の集合体をバラバラなものにしないで、テーマ的にも継続性を持たせることに寄与した。ガスリーの「わが祖国 (This land is your land)」は、特に愛国的で自然崇拜的な国歌という通常のモードとは違ったやり方で、他の多くの曲がそうであるように、所有権、所属、移民、人権を歌いあげている。

## 蒸し暑い夜に

このセクションでは、ひとつの歌とそれに対応するリサーチとクラス内でのプレゼンテーションについて論じたい。3人の学生が黒人霊歌の「シスター・マリーにひとり子が (Sister Mary Had-a But One Child)」の担当になった。この歌はローランド・ヘイズのテノールで有名になり、奴隷が作った歌である。ヘイズは最初、ピアノで音を拾い、コミュニティのメンバーたちや、以前は奴隷だった両親から習ったこの歌と、その他の曲を歌った。この歌は、子守唄のようなリズムでキリストの降誕の気持ちを掻き立てるものである。ヒガシ・ユミという学生がブログに書いたもののなかで言っているように、「この歌はマタイ福音書に出てくる罪なき人たちの虐殺の物語を描いたものである。それは、ヘロデ王

が、新しい王がベツレヘムに生まれたと聞いたので、部下に命じて2歳の男の子すべてを殺させようとした。彼の王位が新しい王が現れたために脅かされるのを恐れたためであった。」そのように、ヘイズが以下のように書くことによって、隠喩を示した。「(アメリカにおける) 寓意物語としてのアフリカ人の愛は、彼の現在のおかれた条件を、セム語のバイブルに登場する人物とその状況によって、未来の希望へと代えることができる」。学生たちは、抑圧に直面している中での自由を渴望する奴隷たちが用いた類似点について議論した。ヘロデの怒りからヨゼフがイエスを助けて別の土地へ逃れるということについての物語は、奴隷が北部へ逃れるという希望を感じさせるものである。テキスト分析は、「地下鉄道組織」について学ぶことで強められる。これは黒人たちが奴隷制のないカナダへ逃れることで安らぎの地を見出し、白人と黒人の間を結ぶ支持者たちの導きをもたらす北部の秘密地下組織である。このようにして、我々は抑圧と恐怖に満ちた、奴隷時代の全貌への思いを掻き立てられるだけでなく、安らぎと共同体の創造力にも思いを致すのである。学生たちにトピカルということの本質を言葉の断片の中から感覚として想像してもらうために、(そしてそれはコミュニティと、与えられた問題に関する場所に根差したものであるのだが)、私は学生たちに、熱い南部の夜に黒人奴隷たちが長い労働の一日の後で歌を歌う様子を思い描くようにと教える。そしてまた、ヘイズが信じる創作とは、非常に早い時期のアフリカ系アメリカ人に起源をもつもので、アフリカ流の音楽性がリズムやメロディーに刻印されているものであり、それこそがアメリカの音楽の起源であり、アフリカ系アメリカ人が負ったところのものが大きい、ということを学生に教える。実際、作者ということの貧弱な意味と文化全体の影響力の深さの間にあるコントラストは、アメリカの音楽の歴史の中での繰り返し語られるテーマである。

プロテストということに重きを置きすぎることのないように、そのような歌と学生たちの用いるサブ・テキストではしばしば沈黙の方法について議論する。アフロ・アメリカの「民衆的思考」を学ぶ中で、歴史家のローレンス・W・レビンはこのように述べた。

黒人の歌が黒人の抗議と抵抗の形式を継続させたということは、見える形での特定の行動に導かれたとか、それを要求するということ

を必ずしも意味せず、むしろ黒人は特権に自らを合わせることの少ない社会の中で、比較的率直であるというメカニズムの中に奉仕してきた。彼らはその率直さで他人とコミュニケーションをとってきた。彼らはそうしなければ他人と接触することもできなかったし、白人の多数派の制裁に直面しながら、彼らなりの個性、情熱、存在感を主張してきたのである。

作家や特定の歌の作り手が創造性を発揮するということは、作品の中に用いられる文学的手法に見出せる。たとえば、2行の詩とコーラスの中で、3つの特徴的な声を、語りを加えながら行う。それらは3人の賢い男、すなわちヘロデと天使であり、それらすべてはそれぞれのキャラクターにふさわしい言葉で描かれる。そのような語りは、多くの応答形式の靈歌の特長になっている。それだけでなく、ローランド・ヘイズの歌にも明らかなように、彼らは特徴的な声のトーンで歌う。歌詞の数行の中で、「ヘロデ王の心は乱れる。彼は驚くが、彼の顔は憂鬱だ。彼は言う。『どこにその子はいるか教えてくれ。そこへ行き、彼を拝むから』」ヘイズは嘘をついている感覚を出すために金切り声のようなトーンを使う。そのために、詩の一節が優れたミニドラマか何かのように感情とドラマ性を込めて演じられる。

「シスター・マリーにひとり子が」を学生が発表する日、私たちは学生館の2階の大きなホールに会して、ピアノの伴奏で歌を演じてみることにした。ひとりの学生がピアノを弾き、私は一生懸命にヘイズの声によるパフォーマンスを、マイクを使ってやって見せた。学生が歌を聴きはじめると、発表者たちは黒板に図を示し、靈的なキリスト教の解放のテーマと、奴隷自身の拘束からの自由を望むこととの間の類似性を図に示した。学生たちはまた、詩の中の特定の言葉について論じた。それはジェームズ王スタイルの言葉と、アフリカの言葉から間接的にもたらされたようなリズム・メーカーとを結合させたもので、それを学生が日本語に翻訳して読んで見せた。発表者は交替で様々な点を英語で発表し、日本語でのプレゼンテーションを簡単に要約して付け加えた。学生の書いたものと友人たちのつけたコメントは、プレゼンテーションの行われた日にブログに掲載された。

## パッションを広げる

もし学習対象として私が選んだ歌にプロテストとしての要素が打ち消しがたいとすれば、単なるパンフレットのとかプロパガンダ的なものに反対するもととしての、高度な音楽的で詩的な資質を持つトピカル・ソングを創作することが、大きな規模での組織的な不正に直面しているか、または人々の分かち合われた運命の前に明らかにされた脅威に直面しているコミュニティから、まさにあふれ出てきたものだったからだろう。これは確かに、ある部分、アメリカの1960年代のニューフォーク復興運動だとか、1960年代と70年代初期のチリの歌運動のようなトピカル・ミュージックの時代における創造性の高揚が意味するものだったということだろう。その触媒となったものは、ベトナムでのアメリカ攻撃が大きい。他にもアメリカが支援する、独裁者アウグスト・ピノチェトを親玉として見出した企業ファシズムの高まりがある。この2つの時代は、「ネイティブ」とか民衆的とかいう手段を使ったりバイバルというものと、表面的には結びついていていた。しかし、その特徴は歌づくりと伝えられた歌の共同的な実演の中での創造性の爆発を促したものだとはいえない。チリの場合、アジェンデ社会主義政権の熱心な支援がチリの伝統音楽への関心と希望を高めたと同時に、チリの放送で強制されてきたアメリカ発のポップ・ミュージックからの転換が大きかったように思う。いずれの場合にせよ、トピカル・ソングの稀に見る豊かな時代の中で、教育者たちは問いかけた。どれだけの学生たちが歌の変革的な本質への信念と、コミュニティ全体を目覚めさせ意識をひきあげる能力への信念に、私がエピグラフに引用したビクトル・ハラという言葉に証明されるように、目覚めたかのだろうか。多くの人々はハラを自分たち自身に当てはめることには懐疑的であるなかで、人々が単純にそれに目覚めることが、社会の創造的な力としての音楽を味わう能力を拡張させることにつながるだろう。

\*参考文献 は原文を参照されたい。