

演じる空間を創る音楽教育

前川陽郁

一 演劇的な考え方と音楽

「教科書の改善・充実に関する調査研究報告書（国語）——平成18、19年度文部科学省委嘱事業「教科書の改善・充実に関する研究事業」——」（平成20年3月、文部科学省の委嘱を受けたみずほ総合研究所株式会社による。以下『報告書』と略記）という文書が文部科学省のウェブサイトで公開されており^①、その中の「第1章 4・2・11の個別テーマについて」の「（3）演劇教材を復活させる」^②で、「国語教室に演劇的空間を創り出していく」ことが提案されている。それは、「ことばの持つ身体性と対話性を取り戻す」ためであり、つまり、「演劇的」ということで意味しているのは、一つには「ことばにおける身体性の復権」、もう一つは「ことばにおける対話性の回復」であるが、「対話性」に関しては、竹内敏晴の研究について^③「ことばを身体との関わりにおいてとらえ、対話の成立を身体ぐるみの次元で考えている」としているのだから、「身体性の復権」の方がより根本的な問題であると位置づけることができるだろう。

そして、「国語教室に演劇的空間を創り出していく」こととは、「演劇的要素」というものを加味した実践を創り出していくということであるが、そこでの「演劇的要素」を加味するというのは、もちろん、国語教育で戯曲教材を取り上げるといったことにとどまるのではなく、「身体性」に重点があるのだから、戯曲教材であつてもなくても、たとえば「声に出して読む」^④ことの方に「演劇的要素」があると考えるべきであろう。また、通常の会話であつても、発声器官や呼吸器官などの身体の間わりがある、つまり身体性があるのだから、特に「演劇的」という場合は「演じる」ことが考えられている。すなわち、現在の思考と不可分のかたちで言葉を発するのではなく、書かれて与えられた言葉、あるいは、記憶の中にある言葉を、身体を通して外に広がっていくようにするのである^⑤。

音楽においても演じることが重要であるのは言うまでもないであろう。そもそも音楽では「演奏」という言葉が使われる^⑥。そのような共通部分があるのだから、この『報告書』での演劇的な考え方を音楽についての思考に敷衍することを通して、演じるという視

点から国語科と音楽科とを多少とも連続的に捉えることを試み、その意義を探りたい。

『報告書』で引き合いに出されている竹内は、『報告書』で引用されている箇所を含む節で、「三年生ぐらいまでは、少なくとも国語・体育・音楽の三つは分けないで、一つに統合されるべきだと考える」⁽⁷⁾と述べている（「三年生」は小学校三年生のことである）。このことは、とりわけ言葉の身体性の面から国語と音楽との両教科に共通する面について考える上で示唆的であり⁽⁸⁾、さらに、学校教育はいろいろな教科に分けられていても、多くの教科があつた上で一つの教育であることからすれば、統合するというより、そもそも何を分けない方が良いかという視点から考えることが必要であらう。

さて、歌うことは、「声に出して」と言うまでもなく、そもそも声を使うのであり⁽⁹⁾、そこには呼吸器官や発声器官が関わるのだから、もとより身体的な活動である。しかし、身体を使うからといって、身体感覚を十分に持っているとは限らない。たとえば楽譜を読んで、それを言わば機械的に音に置き換えているだけであれば、そこにあるのは、自動化されていて、意識的能動的ではない身体の使用方である。

身体感覚を持つて音楽を把握するためには、まず、自分自身がある高さにいるという感覚とともに音を捉え、その高さが変わるることによって、自分自身が動いていくという感覚で（実際の動きを伴うのではなくても）旋律を捉える必要がある。また、リズムにしても、単に長短のある音の組み合わせではなく、拍の周期的な強勢を自身

の身体の力として感じることから拍子が生まれ（拍自体にも身体感覚がある）、そしてまた、たとえば《春が来た》（高野辰之作詞、岡野真一作曲）で、「春が来た（はるがきた）」の「るが」が他の音の半分の音価になることで、「はるが」から「きた」へ自身が動いていくと感ずるところにリズムはある。

それは声楽でも器楽でも同じであるが、声楽の場合は言葉を発することに伴う身体感覚もある。あるいは、息を調節することや、一つのまとまりを歌いきることができるように息を調節することにも、言葉を発する場合よりも意識的な身体の調整が伴うし、良い声が出るように身体を調節することも、言葉を発する場合よりも歌うときの方が気を付けられることであらう。それでは言葉を発する場合よりも歌う場合の方が身体感覚が強いかというと、それがそう単純な問題でないことは、後で考察することになる。

身体感覚が音楽に必要なのかという疑問が考えられなければならないが、身体感覚があつた方が、音楽が対象化された音の組み合わせではなく、自身の活動とともにあり、したがってより実感のあるものとなり、それは体験としての強さあるいは深さにつながるであらう。

そのような身体感覚のためには、リトミックのように身体の動きを伴う音楽教育の方法が有効かもしれない。しかし、身体感覚が得られても、それで十分かどうかはわからない。なぜなら、それは音楽の身体性であつて、それが言葉の身体性と同一かどうか、また、音楽の身体性と言葉の身体性がそもそも同じではないにしても、音楽の身体性が言葉の身体性に直結するかどうかはわからないから

である。そこで、言葉の身体性にあらためて視点を移す必要がある。

『報告書』で引き合いに出されている齋藤孝の『声に出して読みたい日本語』の中心点は、日本語の暗誦、朗誦を勧めることにあり、それは、声に出して読んでこそ魅力的な日本語があるという理由からである。声に出して読むことの「基本はリズム・テンポ・響きを楽しむということ」⁽¹⁰⁾であり、どの日本語文を読む場合でも「共通しているのは、声を腹からしつかり出し、息づかいの技をこらすということ」⁽¹¹⁾で、「自分の息づかいを楽しむ要領で日本語のヴァリエーションを味わってください。」⁽¹²⁾と述べている。

確かに、言葉の持つ語調やそれによるリズム、あるいは押韻などの繰り返しは、それを発音する器官を働かせること、また、発音するための呼吸の器官などの身体の関わりがあつてこそ実感できるものである。ここでもまた、そのような身体性は必要かという疑問がないとも限らないが、書かれたものを単に読んでいるのではなく、言葉が自分のものであるという感覚を持つために、身体感覚の支えがあつた方がよいであろう。

しかし、そのような言葉の身体性は、「読む」ことには限られない。会話など、普通に言葉を発する場合でも、発声器官や呼吸器官を用いる。日常的な話すことの中で身体性を重視することも可能であろうが、日常会話のように言葉が思考と不可分である場合は、言葉の概念的意味に第一の重点が置かれるのであつて、音声を重視する場合も、それは、思考あるいは思考とともにある感情をより良く表わし、伝えるためである。だから、書かれたもの、あるいは記

憶されたもののように、思考からいったん距離を置き、意味がすでにわかっている言葉である方が、言葉の身体性を強調し、身体感覚とともに言葉を味わうためには有利なのである。それは、言い換えれば、書かれたもの、記憶されたものを演じることである。演じるというのは、単なる再現ではない。自分の思考の外にある言葉を、その意味の理解から出発して自分の思考に組み入れて発音するのであり、その際、自身の日常的な活動に根差した思考ではないからこそ、言葉の音の側面、つまりは、音のための発声や呼吸という身体感覚に重点が移る。

そのように言葉の身体性を強調することによって、言葉は、単に書かれた、あるいは記憶されたものを読んでいただけでなく、自身の身体感覚とともにある。つまり、言葉は概念的意味を表わすだけの記号ではなく、実感を伴ったものになる。言葉を使うときに人間が直接扱っているものは音であるが、言葉を使う目的は、概念的意味を表わすことの側にあり、しかも、概念的意味と音との間に必然的なつながりはない。そのため、概念的意味を表わしてしまえば、言葉の音はもはや重要ではなくなる。しかし、暗誦や朗誦にせよ歌唱にせよ、言葉を演じることによって、言葉は概念的意味のみが重要なのではないように、すなわち、音の側も重要であるように性質を変え、そのために、言葉は発する（歌う）者に密着したものになるのである。

それでは、声に出して読むことと歌うこととはどのように違うのだろうか。言葉の概念的な意味の点での違いはない。思考と不可分

な言葉ではなく、与えられた言葉を演じるという点でも違いはない。違いがあるのは、その演じ方である。歌う場合には、言葉の音と音との関係を普通で発する場合とは全く違うように変えているのであり、それがすわなち歌うことであるという言い方もできる。たとえば、「春が来た」という言葉を歌の《春が来た》と同じような音の長短の関係にして「はーるがきーたー」と日常会話で発音することは考えにくいであろう。音の高低に関しても同様である。

それは、意味よりも音の側、ひいては身体感覚の方に重点を移す働きが、声に出して読むことよりも歌う方が強いということであり、そのことは、声楽の言葉の意味がわからなくても、ないしは、言葉を無くして楽器で演奏しても音楽として成り立つことからわかる。

しかし、それだけに、音の関係の側に引き寄せられて、言葉そのものからは遠ざかるという面もある。そのため、言葉に対する意識をあまり持たずに歌うこともできてしまう。どれほど音楽の実感を持つていても、それが言葉の実感につながるとは限らないのである。

それではどうすれば良いかというと、一般論としては、歌うというのは、音楽に言葉が加わっているのではなく、言葉を演じているのであり、歌うことが同時に発話（言葉の言わば朗読）であるという意識と姿勢を持つことであろう。だが、具体的にどのように実践するかということになると、簡単ではない。

たとえば、歌うだけでなく、歌詞を朗読してみることも有効であろう。しかし、歌詞が音楽なしで相応の魅力を持つかどうかはわか

らない。齋藤の『声に出して読みたい日本語』には、暗誦、朗誦するのにふさわしい日本語文が集められており、ということは、必ずしもふさわしくないものもあるということである。歌詞が、声に出して読むことで魅力が感じられる日本語であっても、歌を知ってから朗読するのでは、単に歌うべき言葉を読むことになりがちで、そうなれば、その言葉を身体感覚とともに味わうことにはならないだろう。

齋藤は『声に出して読みたい日本語』に、音楽が付けられて歌として知られているものをいくつか収録しており、そのうちの一つの土井晩翠の《荒城の月》（瀧廉太郎が作曲している）の解説に「詩をつぶやいているうちに自然に廉太郎の曲になる。」⁽¹³⁾と書いているが、瀧廉太郎の曲を知らなければつぶやいているうちに廉太郎の曲になりはしないであろうし、そもそも、瀧廉太郎の曲を完全に忘れて読むことができるかどうか疑問であり、それを齋藤が意図しているわけでもないだろう。

また、歌う際に、言葉の音を普通に発する場合に近づければ近づけるほど、音楽としては不自然になりかねないのだから、声を出して読むことは、歌うのとは別に、音楽科ではなく国語科で、それに適した教材で行ない、その体験を根底に持った上で、音楽科で歌唱をする際には、朗誦から歌唱への接続を促すように言葉に意識を向けさせる方が良いとも考えられる。

その観点から『小学校学習指導要領』⁽¹⁴⁾に目を向ければ、音楽科の歌唱について、「第1学年及び第2学年」では「思いに合った

表現をするために必要な次の（ア）から（ウ）までの技能を身に付けること。」と示されており、そのうちの（ア）は、「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技能」⁽¹⁵⁾である。この、範唱を聴いて歌うというのは、楽譜が使われ始める「第3学年及び第4学年」以降も求められていることであるが、教師の範唱を聴いて、それを児童が模唱するというにしても、教師の歌を音として記憶して、それを再現するだけのことになってしまえば楽譜を機械的に音にするのと大差ないのだから、言葉に十分に意識が向けられるとは限らない。

では、歌唱の際の言葉の扱いについてはどのように書かれているかというと、『小学校学習指導要領』の「第1学年及び第2学年」では、同じ「思いに合った表現をするために必要な次の（ア）から（ウ）までの技能」のうちの（イ）に「自分の歌声及び発音に気を付けて歌う技能」、（第3学年及び第4学年）でのそれに対応する箇所では、「呼吸及び発音の仕方に気を付けて、自然で無理のない歌い方で歌う技能」⁽¹⁶⁾、「第5学年及び第6学年」では「呼吸及び発音の仕方に気を付けて、自然で無理のない、響きのある歌い方で歌う技能」⁽¹⁷⁾とされている。

また、『中学校学習指導要領』では、歌唱について、「第1学年」でも「第2学年及び第3学年」でも、歌唱について身に付けることの一つとして、「創意工夫を生かした表現で歌うために必要な発声、言葉の発音、身体を使い方などの技能」⁽¹⁸⁾が示され、『高等学校学習指導要領』の「音楽Ⅰ」では、理解することの一つとして「言

葉の特性と曲種に応じた発声との関わり」⁽¹⁹⁾、身に付けることの一つとして「曲にふさわしい発声、言葉の発音、身体を使い方などの技能」⁽²⁰⁾が示されており、「音楽Ⅱ」では、理解することの一つとして「言葉の特性と曲種に応じた発声との関わり及びその関わりによって生み出される表現上の効果」⁽²¹⁾、身に付けるべきことの一つとして「曲にふさわしい発声、言葉の発音、身体を使い方などの技能」⁽²²⁾と書かれている。

この論として特に考えなければならないのは、もちろん、歌声（あるいは発声）、発音、呼吸、身体の使用方の点であり、それはどの校種・学年でも重視されている。歌う際には、歌声の適切さ、そのための呼吸、あるいは、音楽の面での、たとえば一つのフレーズを歌うのに適した呼吸、また、そのような呼吸のための身体の使用方に重点が置かれるのは自然なことであろう。そこには身体感覚があり、特に呼吸法や息継ぎの面では、また、発声についても、発話の場合とは違ったことが求められるため、身体性がより意識されることにもなり、それが音楽の実感にもつながる。

しかし、朗誦から歌唱への接続を促すために重要なのは、それを言葉の発音およびそのための呼吸、また、発音や呼吸のための身体の使用方といかに結び付けるかである。先にも触れたように、言葉を言葉らしく発音することと歌うこととの間にはしばしば矛盾がある。言葉の発音に関して、『中学校学習指導要領解説』に手がかりを求めると、「言語のもつ音質、発音やアクセントなどが、旋律やリズム、あるいは、曲の構成などに影響を与えている場合もある。」⁽²³⁾

とした上で、次のように説明されている。

創意工夫の過程で、曲想と音楽の構造や歌詞の内容との関わりに関する新たな知識を得たり、これまで身に付けた発声を生かしたりしながら、「静かな始まりの中にも力強さが欲しいので、言葉の発音をはっきりさせて、一つ一つの言葉を訴えかけるように、徐々にクレシェンドして歌いたい」などのように、思いや意図が深まったり新たな思いや意図となったりすることも考えられる。⁽²⁴⁾

ここからもわかるように、歌唱においては音楽との関係で言葉の発音を考えるべきなのであり、その範囲にとどめなければ、歌としては不自然になりかねないだろう。

言葉の発音が音楽に影響を与えることがはっきりしたかたちでわかるのが、言葉の分節である。たとえば、中学校の歌唱教材になっている《夏の思い出》（江間章子作詞、中田喜直作曲）の中間部の「水芭蕉の花が咲いている（みずばしょうのはながさいている）」のところは、「みずばしょう」の「う」で音が延び、「はなが」の「な」が強拍にあることから、「みずばしょう」「のは」「なが」というように捉えて歌ってしまうことがあるかもしれないが、言うまでもなく、「みずばしょうの」「はなが」「さいている」と捉えて、それに対応した歌い方をしなければ言葉の面では不自然であり、そのように歌ってこそ、「はな」が強調されて思いが込められる言葉になり、

相応の発音と息の使い方を求めることになる。

これは、当然すぎることにように思われるかもしれない。教師は音楽を専門的に勉強しており、その中で、たとえば「言葉を大切にする」という意識のもと、ごく普通に行なっていることであろうが、意識の中心が言葉よりも音楽になれば、忘れがちかもしれないことではあるだろう。しかも、言葉を大切にすることであっても、先に述べたように、普通に発する言葉に近づければ、音楽としてかえって不自然になる可能性もある。したがって、あくまでも声楽曲の歌詞という範囲内で言葉を大切にしなければならないというのも、当然のことであろう。

言葉としての発音もさることながら、音のまとめ方ないしフレージング、そしてまた、そのために適した呼吸法が相まって、言葉の身体性が強められていくのであるが、音楽科としても、そこで終わってしまったのでは、言葉を演じることができているのかどうかもわからない。また、自分では「みずばしょうの」「はなが」と歌っているつもりであっても、そうは伝わらないこともあるだろう。その問題を解決するのは、第三節で考えるような対話である。

二 芸術的空間

『報告書』では、「身体性の復権」、「対話性の回復」によって「国語教室に演劇的空間を創り出していく」ことが提案されているのであるが、それは「演劇的要素」というものを加味した実践を創り出し

ていくということ」であって、演劇的空間といつても、そこでの「空間」というのは、(国語)教室という一つの場所という意味あいしか持っていないようである。

しかし、演劇は、舞台という場所で俳優が演技して物語を展開し、それを客席という場所に座った観客が観ているというだけのものではない。そこでは、俳優に観客が共感する、ないし、俳優と観客とが一体感を持つという以上に、観る者と観られる者との境界が取り去られた一つの空間が創り出されるのではないだろうか。音楽も同様で、演奏者と聴衆との間の境界がなくなつて一つの空間が創り出される⁽²⁵⁾。ただし、音楽は演劇と比べて抽象度が高く、また、そもそも聴覚という距離を必要としない感覚に訴えるものであることから、そのような空間が生じる構造については、演劇の方が考えやすい面が多いであろう。そこで、演劇学に手がかりを求めることにする。

河竹登志夫は『演劇概論』において、「演劇なるものと観客、あるいは舞台に作られつつある作品ないし俳優と観客との一般的対応関係、相互依存関係の本質」⁽²⁶⁾を考察する際、「演劇的「場」」⁽²⁷⁾の概念を導入しており、「場」とは「ある性質をもった空間の部分」⁽²⁸⁾のことである。その例として磁場をあげて、次のように説明する。

その「場」の様相は、たとえば磁力線や重力の方向(鉛直線)のように、ベクトルによってあらわすことができるが、劇場内に生ずる「演劇の場」も、これとよく似ていると思われる。

磁石に相当するのは、いうまでもなく舞台で刻々に生み出される上演作品である。観客は劇場内の空間に生じた場の力、すなわち舞台に向つて集中するベクトルに作用され、相互に交わり引き合う緊張した「演劇の場」が成立する。

観客はさらに、この劇場内の時間空間的な、すなわち四次元の「演劇の場」のなかで、各個各様に「心理学的な場」をつくり、一連の心理的な生理的な行動をおこなうのである。⁽²⁹⁾

河竹はさらにいくつかの概念を用いて演劇の場の特質を詳述するが、ここでは、どのように「演劇の場」(あるいは演劇的空間)が生じるかについて、ベクトルとその作用という考え方に着目するにとどめておく。

また、クリスティアン・ビエとクリストフ・トリオーは、『演劇とは何か』(日本語訳書名『演劇学の教科書』)の「演劇では何をするか演劇空間のはたらき」の章で次のように述べている。

舞台の空間は、役者の身振り、声、身体に中心を置いて、観客に向けて提示されるものであり、観客は、演技や上演のあり方に応じて、提示されたものを考慮の中に入れて解釈する。演劇は、「演劇性」と呼ぶことができるものを通じて、空間の諸カテゴリーの常に唯一であり常に反復される経験である。そして、このことに次のように付け加えることができる。観客は伝統的には受動的な窃視者の立場にあったが、今日ではますます舞台

上に見えるものと結ばれ、演出および演技が観客に提示する物と身体との想像上の変容に取り込まれていて、それは、よく言われるように、観客が演技に参加するまでになっている。⁽³⁰⁾

そしてまた、「物と身体との想像上の変容」に関係して、「身体、役者の演技、イリュージョン」の章の次の部分がこの論での思考にとって重要なことを教えてくれる。

とりわけ口は、口が投げかける息、声、音、そして、口が生み出す話を通るところである。観客のそれぞれがはっきり感じるように、声の身体性、つまり、逆説的ながら、肉体の物質性が存在し、それが見出されるのは、まず息の中、すなわち、役者が吐く空気の中であり、最終的には、言われる台詞の中に投げかけられると同時に、観客に向けて投げかけられる声の中である。俳優のこのような息は、腹筋と内肋間筋から生じ、真の身体的作業、すなわち朗読の作業を前提としていることで、完全に聞き取ることができ、声に肉体と力とを与える。だから、台詞の分節はそうにして際立ち、音によって構造化され、まず呼吸のエネルギーによって表わされるのである。⁽³¹⁾

つまり、学校教育の問題に視点を戻して考えれば、身体を使って声に出して読むだけではなく、身体性によって他の人にも伝わってこそ、演劇的空間は生じるのであり、そこでは息が重要な役割を持

つ。歌う場合にも同じことが当てはまるが、言葉の概念的意味の側に重点が置かれるか、音声ないし身体感覚の方に比重がかかるかによる違いがあることは、先に述べたとおりである。さらに、器楽であっても、言葉は使わなくても音および身体性はあるのだから（特に息を使う楽器の場合は歌うことと類似した身体性を持つ）、それが伝わることによる、演劇的空間と同じ性質を持つ空間が生起し得る。

そのような演劇的空間の構造についてさらに思考を進めれば、山崎正和が『演技する精神』の中で言う「鼎話」的表現構造⁽³²⁾に説明を求めることができる。「鼎話」というのは、「対話」が二者の関係で生まれるものであるの対して、三者の関係で生まれるということで山崎が用いている新造語である。

その三者というのは、「見せる人間と見せられる人間、さらに、積極的に外から見る人間」⁽³³⁾であるが、ここでの「見せられる人間」というのは、観客のことではなく、舞台上の相手役であり、積極的に外から「見る人間こそが厳密な意味で「観客」である」⁽³⁴⁾つまり、演じる人間からその相手役に向かっての情報伝達は、「あくまでもその対話を横から眺める第三の存在、すなわち観客の受容によって完結するのである」⁽³⁵⁾そして、

演劇の場合には、登場人物が肉体を持つ俳優の姿で出現し、どんな言語的なイメージをも、観客にたいしてみづからの対話を通じて中継する。言葉は人物を描き出す反面、人物をなかだちとして語られるのであり、さらに、相手役の理解と反応によつ

て意味を補充される。「中略」これを観客の側からいへば、彼らは、言葉のイメージの内容を受けとりながら、同時に、それが交信される場面そのものを伝えられるのであり、言葉とともにその言葉が置かれた「状況」それ自体を理解させられるのである。⁽³⁶⁾

ここでの「観客」は、単に傍観的に舞台上で行なわれていることを見るだけではない。それでは「鼎話」的構造にはならず、河竹の言うベクトル、すなわち方向性を持った力がなければならないのである。観客が舞台上の俳優に実際の具体的な働きかけをするのではなく、上村博が『身体と芸術』で、役者は役になりきるのでなく、「役を演じている自分の身体を見る観客」として、劇の登場人物の身体運動を、行為されるものから、見られ、聴かれるものへと転換しなくてはならない⁽³⁷⁾と述べるときの「観客」と同一化されるのであり、また、同一化されてこそ演劇的空間が生起すると言うことができるだろう。

音楽の場合は、舞台上での対話に相当するものがないため（対話的な様式の作品はあっても）、鼎話的構造をそのまま当てはめることはできないが、観客の役割、そして、上村が言う「自分の身体を見る観客」を言い換えて「自分の声や音を聴く聴衆」という点は同じであろう。

演劇にせよ音楽にせよ、そのような空間の生起には、劇場あるいは演奏会場よりも学校の教室の方が有利な面がある。劇場や演奏会

場では一般に舞台と客席とが分かれ、演じる者と観たり聴いたりする者とが明確に区別されるが、学校教育の場では、たとえば劇を上演する場合、特定の児童生徒のみがもっぱら演じ、他の児童生徒はそれを観るだけということはあまりない。もちろん、この論で演劇的空間と言うとき、実際に劇を上演する場合に限定しているわけではなく、朗読する場合も、全員が一緒に朗読することもあり得るが、演じることと聴くことを分けるのは容易であり、さらに、役割交替が行なわれて、あらためて空間が創り出されていき、そこには対話ないし鼎話の構造がある。身体性を持った言葉で対話（鼎話）をするとき、そこにはまさに演劇的空間がある。

「対話」というのは、基本的には言葉を交わすことであるが、『報告書』では身体性を持った言葉のやりとりとして「対話性の回復」が考えられていることは、先に述べたとおりである。したがって、演劇的空間と身体性を持った言葉による対話とは相互に作用しているのである。「対話」ということでさらに考えを進めなければならないのは、『報告書』の後の平成29年告示の『学習指導要領』で掲げられた「主体的・対話的で深い学び」で、これは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）として示されている。

三 音楽による「対話」

「主体的・対話的で深い学び」の中心は「深い学び」にあって、

そのための方法が対話なのだから、もちろん、国語科にしてもそれ以外の教科にしても、対話そのものが重視されているわけではない。たとえば、『中学校学習指導要領解説 音楽編』では、「対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、学びの深まりをつくりだすために、生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点で授業改善を進めることが求められる。」⁽³⁸⁾ という例があげられている。もちろん、これだけでは、対話にどのような役割を持たせることができ、持たせるべきかということとはわからない。対話といえは、定義として、言葉を声に出してやりとりすることなのだから、対話が一番はつきりしたかたちで現れるのは、国語科であろう。そこで、国語科に手がかりを求めたい。

国語科の目的を確認するまでもないかもしれないが、「国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。」⁽³⁹⁾ そのため、言葉で理解することも、言葉で表現することも、言葉による対話を通して、理解が正しいかどうか、より良い表現があるのではないかなどと深めることができるのであり、つまり、対話で用いる言葉は、国語科が対象としている言葉そのものである。

なお、対話が演劇の主たる形式であることからすれば、「演劇的」というにとどまらず、実際に演劇を行なうことの意義についても考えたいところであるが、ここでの関心事は国語よりもむしろ音楽の

授業であるため、それには立ち入らなくておく。

さて、そのような視点を持って音楽科について考えると、音楽科は言葉を対象としているのではないのだから、言葉で対話しても、それは必然的に音楽について、対話になる。もちろん、たとえば音楽の特徴を言語化し、その対話を通して、これまで気づかなかったことに気づくなどのかたちで、学習が深まるといったことはあるだろう。しかし、それはどこまで行っても音楽そのものではないのだから、方法によっては、言語化すればするほど、音楽そのものからは離れて行くことになる危険性もはらんでいる。

独立行政法人教職員支援機構の「アクティブ・ラーニング授業実践事例」⁽⁴⁰⁾で紹介されている二百の事例のうちに、小中学校の音楽科の事例が五つ、高等学校の芸術科で音楽に関する事例が一つあり、そのそれぞれの中の対話に関する記述を抜き出してみると、次のものがある（この論文での便宜のために番号を付す）。

- (一) 合奏において音が合っているかどうかを確認し、どうすれば合うかについての意見を出し合う。（小学校一年）
- (二) 様々な表現を出し合いながら、よりイメージに合った表現を探っていく。（小学校五年）
- (三) 鑑賞した音楽の感想を言葉や音楽で伝え合うことで、音楽的な特徴を客観的な根拠として共有することをねらい、言葉での交流に留まることなく、歌うことを通して音楽的な特徴を共有・共感する。（中学校二年）

(四) 三味線を演奏する速さやリズムを相談し、また、グループごとの成果を聴き合う。(中学校二年)

(五) 楽譜に示されている用語や記号の意味を確認したり、その意図について考えを伝え合ったりすることによって、曲に対するイメージを共有し、発表の際は、聴く側の生徒が発表者の表現に込められた思いや意図を考えて気付いたことを伝えることによって、発表者は自分たちの思いや意図を伝える表現ができたことを自覚することができる。(中学校二年)

(六) 話し合いを通して歌詞の意味を理解する。(高等学校一年)

(六) は歌詞に関することであるため別として、いずれも、音楽の重要な点について対話的に授業が行なわれていると思われる。しかし、たとえば(一)は、合奏において音が合った、その先が重要であろう。(四)も同様で、速さやリズムは音楽の他の要素と関係するのであって、速さやリズムを決めることは音楽がどのようになるかにも影響する。紹介されている授業実践においてその点が落ちているということではない。ここでは、それぞれの授業実践全体を検討することが目的ではなく、音楽の授業における対話について考えるための手がかりを求めているのであって、たとえば音が合ったその先にあるべきものについて対話が寄与することができるかどうか、あるいは、どのような対話であれば寄与できるかが重要なのである。(二)については、イメージに合った表現を探っていった、最終的に旋律ができる段階にまで対話に関わる余地はあるのだろうか

か。(三)も同様で、音楽的な特徴は言葉で表わすことができ、実際に歌ってみてそれを確認することも有効だが、それと曲全体を歌うこととの間には多少ともギャップがあるのでないだろうか。

対話を言葉によるものに限定すれば、(五)は、言語化できる範囲内での「思いや意図」になリかねず、そこでの対話が音楽に関する「思いや意図」を十全に表現できているかどうかについては吟味の余地がある。そのことは、対話的な学びの一つの限界を示していると言えるかもしれない。しかし、対話を、言葉によらない対話にまで拡張して考えることはできないだろうか。たとえば、数学科において「数学的な表現を用いて説明し伝え合う活動」⁽⁴⁾というときの「数学的な表現」は、数学についての表現ではなく、数学に他ならないであろう。そのように考えてくると、音楽そのものによつて言わば「説明し伝え合う活動」という発想があっても良いのではないか。

『報告書』において、国語教育に演劇的要素を導入することについて特に考えられているのは、「シナリオ・戯曲教材の見直し」、「『説得劇』の実践」、「『朗読劇』の実践」、「『紙芝居』の実践」、「『詩のボクシング』の実践」であり、そのうちの「詩のボクシング」の実践が、音楽の場合の対話にも示唆を与えてくれる。その実践とは、楠かつのりが始めた「二人の朗読者が自作を朗読して勝ち負けを競うイベント」⁽⁴²⁾であり、その朗読者を朗読ボクサーと呼び、「勝敗の判定基準は、朗読ボクサーのくり出す声と言葉が「どれだけ観客を引きつけたか」にある。」⁽⁴³⁾

音楽に置き換えて考えれば、歌う者は、声と言葉、そして音楽を、聴く者を引き付けるように繰り出すのである。ピエトリオーが台詞の分節は「まず呼吸のエネルギーによって表わされる」と言うように、聴く者を引き付けるためには身体性が不可欠であり、聴く者は歌う者の歌を、身体性を持ったものとして受けとめる。「ボクシング」というように勝敗を決めるのではなくても、「勝ち負けよりも、他者に自分の表現したものが届くかどうかをきびしく見つめる場」⁽⁴⁾がそこにはあって、また、勝敗を自分なりに判断できるぐらいの意識を持つて聴くことには意味があるだろう。教室ではもちろん、ある児童生徒（たち）が歌い、それを別の児童生徒（たち）が聴き、聴いた児童生徒（たち）は、どのような呼吸、どのような発音、どのような発声やフレージング等々で歌っているかを受けとめ、どうすればより良く「観客」に伝わるかを考え、それを自身の身体的活動に置き直して歌い、それをまた児童生徒（たち）が聴き、また歌うというように、相互作用が繰り返される、つまり、言わば対話が行なわれるのである。「詩のボクシング」の場合は、言葉を他者に伝えると同時に、他者の言葉を良く聞き分ける能力を育て⁽⁴⁵⁾るのと同じように、音楽による対話は、他者の音楽を良く聴く能力を育て、それがまた、自分の歌い方に戻っていく。

楠は、次のように論じる。

これまでの朗読が読み手がいて観客がいるといった一方向的な関係だったとすれば、「詩のボクシング」では、競う者がいて

ジャッジがいて観客がいるという、三方向の関係を意識しながらの朗読となる。このことによって、言葉の伝え方が重層的になり、詩の言葉がより大きな他者性をもてる場となる。⁽⁴⁶⁾

山崎が言う「鼎話」的構造は、舞台上の対話と観客との三者から成るものであって、そこに「ジャッジ」がいるわけではないため、ここでの「三方向の関係」は「鼎話」的構造と同じではないが、前の節で考えた芸術的空間が成り立つには三者（以上）の関係が必要なのだということは考えられるだろう。ここで「以上」の語を加えたのは、空間を構成する要素の数え方は必ずしも一つに定められるわけではないからである。演劇の観客や音楽の聴衆は同時に「ジャッジ」でもあり得るし、舞台上の俳優の相手役は、役を演じている俳優を観る、聴く者でもある。つまり、二点を結ぶ直線のような関係ではなく、何らかのかたちで三つ以上の点を作り、それらの間の相互関係があつてこそ、単なる場所ではなく、芸術ならではの空間（あるいは場）として受けとめられるのであろう。

音楽の場合、演劇の基本的要素である俳優どうしの対話に相当するものがないが、斉唱のようにともに歌う際には、歌う者の間で歌うことと聴くこととの相互関係ができる可能性があり、その関係ができれば「ボクシング」的構造が生じる。しかも、同じものを歌っていることで、音楽についても言葉についても初めから身体感覚に共通性があるため、空間を構成する要素としてより強固な基盤となるだろう（合唱のように全員が同じことを歌っているのではない場

合、および、合奏を含めた器楽のように言葉を伴わない場合は、事情が複雑になるため、ここで考察することはできない。

芸術的空間を児童生徒が創り、そこで、言葉によるのではなく、音楽によって対話をする。というより、実際に対話するのでなくとも、対話ができるような姿勢で歌い（演奏し）、聴き、さらに言えば、聴く者はジャッジする者でもあり、そのジャッジがまた自分が歌うことへと戻っていくところに芸術的空間は創られる。そして、そこにこそ、より深い学びがあるのではないだろうか。

註

- (1) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002.htm
- (2) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002/007.htm ウェブ上の記事としての扱いでページ番号がないため、以下、引用箇所の記事としての扱いでページ番号がないため、以下、引用箇所の明記は省略する。
- (3) この記述の前に、竹内敏晴の『話すということ——朗読源論への試み』（一九八一、国土社）の二四八ページからの引用がある。
- (4) 『報告書』では齋藤孝の『声に出して読みたい日本語』（二〇〇一、草思社）が引き合いに出されており、また、『報告書』の中でこの節に先立つ「第1章 4.2.1」の「(1) 朗読・暗唱教材（詩・古典・その他）」を開発し充実させる」で、たとえば「詩や古典などの暗唱などを通して言葉の美しさやリズムを体感させ、基礎・基本の充実を図っていくことが重要である。」と述べられている。
- (5) 黙読であっても眼は使い、眼は身体器官であるが、外に向けて働きかけるものではないため、ここで身体性との関係で眼を考慮する必要はないであろう。
- (6) 「演奏」の語は器楽に限定して用いられる場合もあるが、ここでは声楽も含めて考える。

- (7) 竹内、前掲書、二四六ページ。
- (8) 体育との関係も興味深い問題ではあるが、ここでそれに立ち入ることはできない。
- (9) 楽譜を見て、あるいは楽譜を使わなくても、頭の中で歌を想像することもあるが、それを学校教育の範囲内で考慮に入れる必要はないだろう。
- (10) 齋藤、『声に出して読みたい日本語』、三ページ。
- (11) 齋藤、前掲書、三ページ。
- (12) 齋藤、前掲書、三ページ。
- (13) 齋藤、前掲書、一〇二ページ。
- (14) 『学習指導要領』および『学習指導要領解説』はすべて、小中学校は平成29年告示、高等学校は平成30年告示のものを文部科学省のウェブサイトで閲覧。 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- (15) 『小学校学習指導要領』、一七ページ。
- (16) 同、一九ページ。
- (17) 同、二二ページ。
- (18) 『中学校学習指導要領』、一〇〇および一〇一ページ。
- (19) 『高等学校学習指導要領』、一四一ページ。
- (20) 同、一四一ページ。
- (21) 同、一四四ページ。
- (22) 同、一四四ページ。
- (23) 『中学校学習指導要領解説 音楽編』、二五ページ。
- (24) 同、三八ページ。
- (25) さらに一般化して考えれば、芸術体験というのはそのようなものではないだろうか。たとえば、絵画を観るとき、初めは絵画という対象化された空間を観ているが、次第に観る者と絵画とを含み込んだ一つの空間に変質し、そのときにこそ芸術体験はある。
- (26) 河竹登志夫、『演劇概論』、一九七八、東京大学出版会、一四四ページ。
- (27) 河竹、前掲書、一四三ページ。
- (28) 河竹、前掲書、一四四ページ。

- (29) 河竹、前掲書、一四五ページ。
- (30) Christian Biet, Christophe Triaud, *Qu'est-ce que le théâtre?*, 2006, Éditions Gallimard, pp.397f. クリスティアン・ビエ、クリストフ・トリオー著、佐伯隆幸、日本語版監修、穴澤万里子他訳、『演劇学の教科書』、二〇〇九、国書刊行会、二五八～二五九ページ。訳書を参考にして訳出している。訳書の「日本語版監修者あとがき」によれば、改訂版を原本として翻訳しているとのことだが、改訂版の出版年等は書かれておらず、また、出版社のウェブサイト等でも改訂版の情報を見つけることはできなかった。
- (31) Biet, Triaud, *ibidem*, p.457. 日本語訳書二九七ページ。この部分ではまず口の所作のことが書かれ、それとの対比で言葉が通るところであることが述べられているため、文の途中から引用している。
- (32) 山崎正和、『演技する精神』、一九八三、一九八八（文庫版）、中央公論社、三一ページ。
- (33) 山崎、前掲書、三二二ページ。
- (34) 山崎、前掲書、三二二ページ。
- (35) 山崎、前掲書、三三三ページ。
- (36) 山崎、前掲書、三四ページ。
- (37) 上村博、『身体と芸術』、一九九八、昭和堂、一三二～一三三ページ。
- (38) 『中学校学習指導要領解説 音楽編』、九二～九三ページ。
- (39) 『中学校学習指導要領解説 国語編』、一三二ページ。
- (40) <https://www.nits.go.jp/jisedai/achievement/jirei/>
- (41) 『中学校学習指導要領解説 数学編』、六〇ページ。
- (42) 楠かつのり、『詩のボクシング』って何だ!?、二〇〇二、新書館、二〇ページ。
- (43) 楠、前掲書、二〇ページ。『報告書』でも引用されている部分である（引用に誤字がある）。
- (44) 楠、前掲書、六五ページ。
- (45) 楠、前掲書、一八三ページ。
- (46) 楠、前掲書、六五～六六ページ。
- （インターネット上の資料はすべて二〇二三年九月二八日に最終確認。）