

修士論文

「“気持ちをこめて”に見られる学校音楽のハビトゥス」

“Heart” Considered as a Cliché : The Concept of Habitus and School Music

指導教員 今田匡彦准教授

弘前大学大学院教育学研究科

教科教育専攻 音楽教育専修 音楽科教育分野

07GP211 佐藤 さおり

2009年3月

目次

謝辞	4
論文の要旨	5
第1章 「音楽を学ぶ」とは：学生へのインタビューを通しての考察	6
1. 学生へのインタビュー：インタビュー内容のあらすじ	6
1) 「音楽」に対する考え方の変化	7
2) Aの「音楽」に対する姿勢から：「音楽を学ぶ」とは	10
2. 人前で演奏するという事	10
3. なぜ体の故障が起き、ピアノが弾けなくなったのか。	14
4. 努力が起す弊害：正しい方向性を持って音楽を学ぶということの大切さ	21
5. 第1章を通して	24
第2章 学校音楽の中における“気持ちをこめて”	28
1. 学習指導要領における“気持ちをこめて”	28
1) 学習指導要領の調査	28
2) 調査を行って	34
2. 『教育音楽 小学版』の授業事例の中に見られる“気持ちをこめて”	35
1) 雑誌『教育音楽』について	35
2) 『教育音楽』における授業事例の調査	38
調査Ⅰ.“気持ちをこめて”の事前調査として、“気持ち”“思い”“心”の語を含む表現がある指導事例の調査	39
調査Ⅱ. 上記の中でも特に“気持ち”“思い”“心”を「込めて」という表現を含む指導事例の調査	42
3. 第2章を通して	44

第3章 “ハビトゥス”とは何か：ブルデュー著『ディスタンクシオン』を通して	46
1. 『ディスタンクシオン』について：「卓越化」はなぜ起こるのか。	47
2. ハビトゥスとは何か。	54
3. “気持ちをこめて”というハビトゥス：“気持ちをこめて”という言葉の使われ方	60
第4章 なぜ“気持ちを込めて”は、学校音楽のハビトゥスなのか。	64
1. どのような姿や振る舞いが“気持ちをこめて”いるように見えるのか。	64
2. 「歌詞の内容を理解する」とは	68
1) イメージについて	68
2) 歌詞について①：教育内容としての歌詞	71
3) 歌詞について②：日本語を美しく歌うこと	73
4) 音楽における「歌詞」	74
3. “気持ちをこめて”という指導のおかしさ：音楽は“気持ちをこめる”ものなのか。	75
Final Thoughts	81
引用文献／参考文献	86

【付録】

①学生へのインタビュー全内容

②『教育音楽』の調査データ：“気持ちを込めて”を用いた指導例

謝辞

本論文を執筆するにあたり、多くの方々にご協力頂きました。心より感謝申し上げます。指導教員の今田匡彦先生には、大学院の2年間、非常に熱心な指導をしていただきました。先生には論文の書き方だけではなく、物事の捉え方、論理的な思考の仕方など多くのことを教えて頂き、本当に感謝しています。

本論文を作成するにあたり、弘前大学教育学部音楽科の先生方、同輩の相田貴代さん、先輩、後輩の皆様、また北海道教育大学旭川校音楽研究室の先生方、同輩、先輩、後輩の皆様から多くの助言、協力を頂き、大変お世話になりました。ここに感謝申し上げます。

インタビューを受けて下さった学生さん、音楽之友社『教育音楽』編集部の岸田雅子様、ご協力頂き、本当に感謝しています。

また、いつも遠くから応援し、私の学生生活を支えてくれた両親に、お礼を述べたいと思います。

様々な方のアドバイスや励ましは、私が論文を書く上で、自分を奮い立たせる大きな原動力かつ励みとなりました。最後に、ここにお名前を挙げるのでできなかった方を含め、本論文を作成するにあたり、お世話になった全ての方に感謝申し上げます。

論文の要旨

学校の音楽の授業において「気持ちをこめて歌いましょう。」という指導がしばしばなされる。この“気持ちをこめて”という言葉は、音楽の指導において、具体的にどう解釈されるべきなのか。つまり、指導する側が“気持ちをこめて”という言葉を用いても、指導を受ける側は具体的に何をどうするかわかるのだろうか、という疑問が湧く。

以上を踏まえ、この“気持ちをこめて”に注目し、なぜこの言葉を用いた指導が行われ、繰り返されるのかについて、フランスの社会学者ブルデューが提唱した概念“ハビトゥス”を援用して検証する。“ハビトゥス”とは、「ある階級・集団に特有の行動・知覚様式を生産する規範システム」(ブルデュー, 1990, p.vi)として考えられた概念である。“ハビトゥス”は、ある集団内の規範として存在するので、その是非について改めて問われない点が、特徴である。学習指導要領や実際の授業において用いられる“気持ちをこめて”は決まり文句のように、または慣例に従うかのように用いられているのではないかと仮定すると、そのことを“ハビトゥス”の一つとして論証することが可能となる。

まず、学生へのインタビューを通して、正しい方向性を持って音楽を学ぶことの難しさを扱った。そして学習指導要領と、雑誌『教育音楽』の授業事例の調査から、学校音楽の現場で“気持ちをこめて”という指導がなされていることが分かった。以上の調査によって、“気持ちをこめて”という指導は、音楽における「内容」を重視しすぎることに起因し、指導を受ける側の、体の使い方の誤りを引き起こす可能性があり、学校音楽独特の“ハビトゥス”であることがわかった。

よって今後は、スーザン・ソントグの述べるように、音楽の「内容」ではなく、「様式」を大切にする音楽教育がのぞまれる。

第1章 「音楽を学ぶ」とは：学生のインタビューを通しての考察

学校で音楽を指導する際に、「気持ちをこめて歌いましょう」という言葉がけが、しばしばなされる。この言葉がけは、音楽を学ぶ側にとって適切な指導として機能するのか、という疑問を私は持った。ではまず、学生へのインタビューを通して、正しい方向性を持って「音楽を学ぶ」とはどのようなことか、具体的に考察していきたい。

1. 学生へのインタビュー：インタビュー内容のあらすじ

私たちは学校で勉強を学び、職場では上司から仕事のやり方を学び、お年寄りの知恵を学び、子どもたちの豊かな発想から思いもかけないことを学んだりする。ある国へ行くためにその国の言語を学んだり、あるゲーム一つするにもルールを学んだりする必要があることから、学ぶことは私たちがごく当たり前に行っていると同時に、何かをするためには必要不可欠な行動の一つであると言えるだろう。

では、音楽を学ぶということはどのようなことだろうか。楽器を習うことを思い浮かべる人が多いのではないだろうか。ただ楽器と一口に言っても、ピアノ、トランペット、ヴァイオリン、ギター、ガムラン、ムックリ、ケーナなど挙げればきりが無い。また、楽器を演奏することだけではなく音楽史や音楽理論などを学ぶことも、音楽を学ぶということの一つだろう。ただ「音楽を学ぶ」とは何かを考えることは、何を音楽とするかという定義づけにも関わってくることとなる。その問いはあまりにも広範かつ難しいものである。よって今回は一つの楽器も演奏を学び続けることに、「音楽を学ぶ」ことの本質があると仮定し、「音楽を学ぶ」ということはどのようなことであるか、を考えてみたい。ピアノをずっと習い続けてきた、ある学生A氏（以下：A）にインタビューを行い、Aがピアノ過程を分析し、正しい方向性を持って音楽を学ぶということ、について考察する。

1) 「音楽」に対する考え方の変化

Aは幼い頃からピアノを習い始め、ソロ・作曲などで県内のコンクールにおいて受賞し、連弾では全国大会出場という結果を残すほどの評価を受けていた。しかし、大学受験の試験曲として弾いたベートーヴェン作曲のピアノソナタ op.53『ワルトシュタイン』が、Aの「音楽」への関わり方に変化をもたらすこととなった。『ワルトシュタイン』は、和音の連打で始まる難易度の高い曲である。Aがきちんと弾けば弾こうとするほどに力が入ってしまい、受験後には手を鍵盤の上に置いても音が鳴らないほどの状態になってしまった。

ではAが「音楽」に真剣に取り組もうとしながらも、なぜピアノを演奏できないほどの状態になってしまったのか、なぜ「音楽」に対する考え方を大きく変える必要に迫られたのか、具体的に考察を深めたい。

Aは大学へ入学する前、ピアノを弾くということについて、次のように捉えていたようだ。

「自分でとにかく弾いて、鳴ってもそのままどっかいつちやうみたいな。自分で、自分の音に関してもう、聴いてないっていうか…『弾かなきゃ！弾かなきゃ！』っていう、弾くっていう、なんか音を出さなきゃいけない！鳴るっていうんじゃなくて、出すものだ、みたいな。無理矢理じゃないですけど。そんな感じで、今思えばなんか弾いてた感じがします。」

Aは楽譜に書かれた音を“出す”ことのみを重視し、出した音を聴くことができなかった。Aにとって楽譜に書かれた音はあくまでも“出す”ものであって、“聴く”ものではなかった。音を出すA自身に聞こえていない音が、周りにいた人たちの耳にはどのように届いたのだろうか。

またピアノを弾く際、自分の身体がどのような状態にあるか、例えば手はどのような形

か、肩に力が入っていないか等を、A自身あまり意識していない様子も伺える。Aはさらにこう続ける。

「今までは、音の間違いをしちゃいけないとか、なんかもう楽譜通りに弾かなきゃいけないっていう、それがもう絶対に前提にあって」

コンクールや大学受験のために、ピアノを演奏した経験によるものなのか、明確な原因はここではわからないが、楽譜に書かれた音を“正確に”弾くことに意識が集中してしまっていた様子も伺える。

しかし大学に入学して様々な教員からの指導が、Aの今までの「音楽」に対する考え方を変化させる大きなきっかけとなった。

「楽譜、音を全部、全て鳴らすとか、全て完璧に弾くとかじゃなくて、ほんとに何て言うか、“音楽”を感じなさい、B先生は音楽をどう聴きたいか、どう味わうか、みたいなのが大事だっということと言われるんです。C先生は譜読みっていうのは、音楽を読むっていうか。」

Aは今までピアノの演奏に関して、楽譜に書かれた音を“出す”ことのみを重視してしまっていた。しかし大学教員の指導により、Aはその考え方自体を根本から改める必要に迫られた。それは「音楽とは何か」に関わる重要な問題である。岡田（2003,p.5）もこう述べる。

「勤勉に練習に励み、杓子定規に『正しく』曲をさらっても、決して『音楽』にはならない。…『音楽』を作るには、素朴な勤勉努力とはまた少し違った、『演出術』のようなものが必要になる」

ここで述べられている「演出術」とは、音楽のみならず、スポーツや舞踊にも共通する、マニュアル化ないし言語化できない、身体に刻まれた経験知である、と岡田（2003,p.4）は言う。Aは、ピアノを弾くことのできない状態になったこと、大学の教員の指導などから、音楽の“言語化できない部分”や“身体の適切な使い方”の大切さに気づき、「ただ楽譜どおりに弾かなければならない」と考えていた、今までの方向性の過ちに気づいたのだ。

また、以前は聴けなかった自分がピアノを弾く際に出す音を「聴く」ことができるようになったとAは言う。

「聴くっていうのは、すごく大事だと思います。…響きがある音と、響きのない音のときは、絶対その力が入っているか、入ってないかが違う。絶対違うから。実際こうわかるんですよね。『あ～鳴ってるな。すごく今飛んだなあ～とか。』」

そして、「聴く」ことだけではなく、音を出す際の考え方にも変化があったようである。

「一個一個の音に、最初の出だしからすごい緊張感を持ってっていうか、一個一個の音を大事に。『音を大事にしてください！』って言うじゃないですか。前、大事になってできてなかったけど、大事に弾いてるつもりだったんですけど、ほんとに聴きながらで、一個一個確かめながら」

以前は音を出さなければいけない、鳴らさなければいけない、と考えていたが、音をただ出せばよいのではなく、自分の出した音を一つずつ「聴き、感じる」ことが大切であるという考え方に変わった。Aは「音を大事にする」ということが、「確かめながら、また鳴らして」いく作業によって、自分なりに体得できたようである。ここにAが「音楽」とはどのようなものであるか、に対して自分の考え方を大きく変化させていることもわかる。

楽譜に書かれた音をただ追い続けるのではなく、ふと自分の中から湧き起こる、あるいは耳に届き、感じるものの中から「音楽」が生まれてくるのかもしれない。

2) Aの「音楽」に対する姿勢から：「音楽を学ぶ」とは

大学入学後、Aが習っているピアノの先生の指導により、手の形を直すために、ピアノの鍵盤に触れない期間を設けることになった。Aはこの時の練習を次のように振返る。

「本当に辛くて、もう毎回レッスン泣きながらやってたと思うんですよね。見えてこないし、実際弾けなくなってるし、もう怖いし、この先どうなるんだろう、みたいな。弾けるようになるのかなって。」

Aにとって先が見えない、つまり技術的な向上が自分自身の中ではっきりしない状況は、精神的に相当辛かっただろう。しかしこれから先、今までより良い体の状態でピアノを弾くことを目指し、Aは机の上での練習を頑張っただけで続けた。その練習と平行して、大学の教員の指導などにより、Aの「音楽」に対する考え方も変わっていったのである。Aは今まで自分が「音楽」に対して持っていた考え方の間違いに気づき、大学の教員や、ピアノの先生の指導における意図をくみ取ろうと努力したのだと思う。

このように文章にすると、ある人間に起きた個人的な出来事のように受け取られてしまうことだろう。しかしAが経た過程にこそ「音楽を学ぶ」ことの難しさ、その本質が見てとれるのではないだろうか。「音楽」を感じることも、それを表現する的確な技術を持つことのどちらも大切であることを、Aは示してくれている。

以上がインタビュー内容を大まかにまとめたものである。では次に、「音楽を学ぶ」ということの考察を深めるために、Aを含め、演奏する側にとって人前で演奏するということはどのような意味を持つことなのか、Aはなぜ体を故障してピアノが弾けなくなってし

まったのか、方向性を見失った場合、そのまま努力し続けることがどのような弊害を引き起きてしまうのか、の3点について考察を深めたい。

2. 人前で演奏するということ

ピアノを習っている人々が、人前で演奏する機会にはどのようなものがあるだろうか。例えば、発表会というものがある。これはピアノを習っている人々全員が体験する機会とは言い切れないが、かなり多くの人を経験するものだと思う。簡単に言うと、日頃の練習の成果を披露する場面として設定されている。出演者は自分の習っている先生の生徒達で、演奏を聴く客は生徒の家族や親戚といったところではないだろうか。私も発表会で演奏した経験があるが、自分の演奏を聴いてくれる人たちがいることがとても嬉しく、いつものレッスンより張り切ってピアノを弾いた記憶がある。

その他に人前で演奏する機会として挙げられるのが、コンクールやオーディションと呼ばれる、技術や能力を競い合うものではないだろうか。コンクールとはピアノだけに限らず、ヴァイオリンや声楽など他の音楽の分野でも行われていて、一種の競争試験と言うことができよう。Aも、ピアノを習っている先生から話をもちかけられ、様々なコンクールにほぼ毎年出て、入賞を果たすこともあった。その時のことをAはこう振り返る。

「大体、いやなんかもう、(コンクールを) 受けない? っていうのは、先生が大体持ちかけられたり、なんかもう出るよね? みたいな感じで、毎年毎年同じような時期にあるので、毎年恒例みたいな。出るのが当たり前みたいになってたんですね、小学校の頃は出ましたね〜小(学校)、中(学校)、高(校)。高(校)は忙しくて出てないですけど、自分で高校は、(中略) コンクール出たいな、ってなって自分で調べて出たのもありますけど、大体は先生から持ちかけられたり、っていうのが小・中はずっと続きましたね。」

先生に促され、それに従いコンクールに出て、自分の演奏が評価され賞をもらう、という事はAにとって嬉しいことだと思ふし、よりがんばろうという動機付けになるだろう。ただここで気をつけなければいけないのは、コンクールで賞を取らなければいけないという義務感を持ってしまうことや、コンクールでよい評価を受けない演奏は良くないと思ひ込んでしまうことはないだろうか。また、毎年ともなると、コンクールのためにピアノを弾かなければいけないと、義務のように思ってしまうし、それが当たり前になってしまったとAも述べている。

視点を変えて考えてみたい。コンクールにおいて演奏者は、ある決まった日に、決められた場所でピアノを演奏することを求められている。それはコンクールを受ける者が守るべきルールである。ところでピアノのコンクールに関わらず、自分の体調や都合に関わらず、決められた時間に定められた場所で何かをすることを、求められることが私たちにしばしばないだろうか。大学入試のセンター試験や、アイドルのオーディションなどもこれに当てはまると思ふ。その場面で求められることを即座にできることが、その人の持つ「能力」と判断されるのである。まさに本番一発勝負である。

このように、ある場面ですぐできることのみを「能力」として評価されることを繰り返すと、一度できないともうその先にできるかもしれないという可能性を否定してしまうことはないだろうか。果たして「能力」とは即時に判断できるものなのだろうか。測る指標は一つしかないのだろうか。荻谷（1998, p.56）は「能力」について、次のように述べている。

「人の能力をはかるときに、一定の短い時間の中で表現される能力や実力を見ようというものは、もっといろいろありうる能力の見方の一つにすぎないからです。何十年もかけて、素晴らしい小説を一つだけ書いた作家の能力と、短い時間にたくさんの文章を書ける流行作家の能力と、どちらがすぐれているか、芸術の世界では比べようがありません。…本当に能力があるのかは、能力というものをどのように考えるのかによって違ってくる問題な

のです。」

ある場面で求められたことをこなせることも一つの能力である。だがそれは、いくつかある能力のうちの一つであることを私たちは認識しなければいけない。コンクールで評価される能力は、ピアノの演奏に関してある一つの能力であり、もっと長いスパンで現れてくる能力もあるということだと思う。

ところで、コンクールのような、自分の演奏が人目に触れる機会が、よい効果をもたらすことはないのだろうか。二ノ宮知子原作の漫画『のだめカンタービレ』（講談社）を例として挙げたい。この漫画は2006年にフジテレビでドラマ化されたので、知っている人も多いのではないだろうか。この漫画の主人公、野田恵は音楽大学の学生なのだが、当初は自分で好きなように部屋でピアノを演奏している、というスタイルであった。“好きなように”というのは、野田は耳から音楽を覚え、楽譜に書かれた音とは全く違う音を弾くこともあった、という意味である。しかしアパートの隣の住人である千秋真一が、隣の部屋から流れてくるベートーヴェンのピアノソナタ op.13『悲愴』を聴き、彼女の才能を見抜いた。千秋は、楽譜と別の音を弾く、野田の演奏の中に「音楽」を感じたのである。そのことは、千秋の「作り方がでたらめすぎるんだよ！でもおもしろい！」(二宮, 2002, p.64)という発言からも分かる。そして千秋がコンクールを受けることを促すと、野田はただ好き勝手に一人で弾くことに終始せず、よりよい演奏を追求していくのである。これはごく大まかにあらすじを述べただけだが、部屋にこもって弾いていても野田の才能が開花することはなく、人目に触れて初めて才能が評価され、音楽的にも向上していくという好例だろう。ただし野田は一度も演奏したことのない曲を、楽譜を数分見ただけで演奏してしまう、という才能を持っているという点で非凡の人である、ということをつけ加えておく。

以上のようにコンクールは、能力を一元的、即時的にとらえてしまう危険性と、能力を伸ばすという二面性を持ち合わせている。しかし何度も言うように、せっかく人前で演奏できるという良い機会を、コンクールのために「弾かなければいけない」ととらえてしま

ったならば、Aが音楽を続ける上で誤った方向へ進ませてしまうことはないだろうか。義務的に「弾かなければいけない」と考えることによって、自分で気づかないうちに、体を誤った使い方で用いてしまうことがある。次はその理由について考えてみたい。

3. なぜ体の故障が起き、ピアノが弾けなくなったのか。

Aがピアノを弾き始めた頃、まさか自分がピアノを練習しているせいでピアノを弾くことができなくなるなどと、夢にも思わなかつただろう。そこまで先のことは想像さえしなかつたかもしれないが、上手になりたいという思いで始めたことが、自分の体に故障を招くとは考えにくいだろう。しかしこれはAにだけ起きた特別なことではなく、ピアノを弾く人が腱鞘炎になってしまうことはよく聞く話であるし、裏を返せばそれだけ長い時間、練習に取り組んだという証でもある。しかし上手になるために長い時間練習したのに、自分の手や指が使えなくなってしまうということは、その練習の仕方に何らかの問題があるということだろう。習慣が引き起こした弊害ではないだろうか。

習慣とは、それを行う人にとってどのようなものだろうか。毎朝7時に起きること、目玉焼きには必ず醤油をかけること、毎日のジョギングを欠かさないこと、人それぞれにあると思う。だが習慣にしていることはその本人にとって当たり前に行っていることなので、改めて自分の習慣などと考えると、すぐに答えられなかつたりするのではないだろうか。さて、習慣について青木（2006, p.12）は以下のように述べる。

「考えてみると習慣と癖は同じものかもしれない。癖は無意識のうちに毎日繰り返される。その結果、毎日のその行為が刻み込まれ、強化される。こう考えると、よい習慣を身につければ、どんどんよいものが身につけてゆき、逆に悪い習慣を身につければ、悪い習慣がどんどん強固になるといえる。」

習慣や癖は、やっている本人が気づかないうちに当たり前のようになっていることなので、よいものであっても、逆に自分の体に悪い影響を与えるものであっても、気づかぬうちに繰り返してしまうことが多いのだろう。悪い習慣をなぜ繰り返してしまうのか、どうすればそれを治すことができるか、ということについて考えてみる上で、トーマス・マークの考え方を参照したい。彼はアメリカ在住のピアニスト、兼ピアノ教師である。彼の著書『ピアニストならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』は、「ボディ・マップ」という考え方を基にして書かれている。マーク（2006, p. i）は自身の著書の位置づけを以下のように述べている。

「『ボディ・マップ』という考えかたとその効力——身体の動きを改善して、多くの音楽家が経験する身体の傷みや故障を治癒していくボディ・マッピングの効力——は、そもそも、バーバラ・コナブルとウィリアム・コナブルの2人によって発見されたものです。バーバラ・コナブルは、著書『音楽家ならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』の中で、正確で適切なボディ・マップを養うために必要な、基本的な情報を提供してくれています。本書はそれと同じ情報を少し違った形にして、言葉によるもっと詳しい説明を加え、鍵盤楽器を演奏する人たちを対象に発展させました。」

この「ボディ・マップ」という考え方は、音楽家が自分の身体というものを捉えるときに、必要な考え方の一つのようなものである。そして、コナブルの著書は図による説明が多く、それに言葉による解説を加え、ピアニストやオルガニストといった鍵盤楽器奏者を対象にしたのがマークの著書である。ここでは「ボディ・マップ」という考え方について深く触れることはできないが、マークもコナブルも「アレクサンダー・テクニク」の理論を基に考えを述べている。「アレクサンダー・テクニク」とは以下の通りの内容である。

「アレクサンダー・テクニクは実際的で簡単な方法論です。それによって動作、バラ

ス…が自由で容易になることを助けます。それはパフォーマンスを良くしますから、ミュージシャンにとって貴重な道具となります。テクニックを実践すれば、筋感覚的感受性が高められ、演奏家のコントロールがぎこちないものではなく、流動的かつ活気あるものになります。」(コナブル, 2000, p.5)

この「演奏家のコントロールがぎこちないものではなく流動的なものになるとされるアレクサンダー・テクニック」であるが、私も以前そのレッスンを受けたことがある。まずイスに座った状態で鏡に映った自分を見ることから始め、立つことと座ることを繰り返した。今まで立つときにはおしりがイスから離れる方を意識していたのだが、頭から上に引き上げるよう指示を受け、そのように立ってみると、今まで感じたことのないくらい楽に立つことができた。これ以外にもレッスンでは体験をした全てのことを書きたいぐらいなのだが、ここでは割愛する。ただレッスンを受けて私が感じたことは、普段の何気ない習慣が実は体に良くない影響を与えていることに、意外と自分は気づかないでいるという事実だった。それと同時にからだは常に、いろいろな筋力を働かせてバランスをとろうとしていることに驚いた。私は、普段自分の体というものは大きく変化しているように感じられなかったので、体を固定しているものとして捉えてしまっていたのである。このように、自分の体の感じ方に気づきを与えてくれたのが「アレクサンダー・テクニック」のレッスンであった。

以上筆者の説明に分量を割いてしまったが、マーク (2006, p.14) が著書の中で注意力について興味深い指摘をしているので紹介したい。

「私たちは慣れ親しんでいることならなんでも『良い』とするところがあるので、正しい情報もないまま自分の動きにただ注意を払っても、クセや習慣を強めてしまうことになりかねません。傷みや故障の危険性を持つ動きでも、慣れ親しんだ動きならば好ましいものとみなす可能性があるからです。」

先程述べた通り、習慣というのはよくないことを招くこともあり、毎日繰り返しているうちに良くも悪くも私たちの体に染みついてしまっているのです、私たちの体によくない影響を与えていても気づくことができないことが多い。そしてAの場合も、毎日のピアノの練習でよくない癖、例えばAの言うように「指の第二関節が沈んでしまう状態」をそのままにしてピアノを弾き続けてしまったので、ピアノが弾けなくなるほどの致命傷を引き起こしてしまったのである。その理由はA自身にもわかっていたようである。

『体を使いなさい』って言われても、体をどうやって使ったらいいか、わからないじゃないですか。で、具体的な、根本的なところがわからないのに、その本当にそのやり方を知らないとできないのに、『やれ！』って言われるんです。」

悪い癖の直し方がわからないのである。自分の体を、どのような状態にすべきかについての正しい情報も持ち合わせていないことも理由の一つだろう。教師側に伝えようとする姿勢、あるいは生徒に学ぼうという意欲があってもこのような間違いは起こりうるし、意欲があったからこそ起きてしまったことかもしれない。悪いところを直したくても、直し方が分からないことについてはマーク（2006, pp.14-15）も以下のように指摘している。

「ある特定の動きがどうも心地良くないと感じていても、どうすればそれが良くなるか、どうすればその演奏技法を他の手法で実現できるか、といったことはわかりません。…生徒に対して何が本当に正しいかを示さずに、『その生徒自身が正しいと感じること』をするように言うことは、生徒の悪い習慣・クセを強化して、気づかないうちにとんでもない指導をしていることになりかねないのです。」

教師が「正しい」体の使い方を示すことができないと、学ぶ側の生徒は「誤った」方向へ進んで行きかねない。しかもその方向が間違っていることを分からずに、突き進めば進

むほど、その状態から抜け出すことを難しくする。Aも力一杯弾いて体を壊したくはなかったはずである。それでも、Aが鍵盤に手を置いても沈まないほどの状況を招いてしまったのは、自分で自分の体の不具合に気づくことができなかつたこと、疲れや力みを感じていてもその直し方を知らなかつたこと、それを直すよりも今は「弾かなければいけない」と捉えてしまったことに起因するのではないだろうか。ところでAは、以前は楽譜の音を出さないといけないと考えて、ピアノを弾いてしまっていた。

「(ピアノの音は) 鳴るっていうんじゃなくて、出すものだ、みたいな。無理矢理じゃないですけど。そんな感じで、今思えばなんか弾いてた感じがします。」

これは大学受験の曲を練習しているときのAの発言だが、ピアノを弾いている時のAの注意は、きっと手や指にだけ向けられていたのではないだろうか。マーク (2006, p.19) はピアノを弾く際、指だけに意識が向くことを危惧している。

「これまでに私はピアノ演奏に対する『指偏重の』アプローチの限界と危険性について指摘してきました。私が声を大にして言いたいのは、『鍵盤を押すために、指を動かすこと』をやめて、『ピアノを弾くために、身体を動かす』ようにならなければいけないということです。」

「ピアノを弾く」ためには、鍵盤に触れている指だけに注意を向けるのではなく、手は人間の身体の一部なのであるから、手につながる身体全体に意識を向けるべきだということである。具体的にどのようにすれば、身体他の部分を感じることができるかについて、マーク (2006, p.19) は次のように述べている。

「身体と一体化された感覚を養うことがどんなに大切か、良い例を挙げましょう。レッス

ンとき、私はよく、『あなたはそのパッセージを弾いているときに身体のどこからどこまでを感じていますか？』と訊きます。もしその人が困っているようならば、もっと詳しく『自分の指や手には気づいていると思うけれど、手首も感じられていますか？前腕は？上腕は？胴体は？身体のどれだけ部分があなたの気づきの中に含まれていますか？』と尋ねてみてもいいでしょう。…次のステップは、その人が腕全体に（究極的には全身に）気づく、つまり注意を向けることができるように手助けすることです。気づきの感覚を活性化させるために、腕の4つの関節すべてを意識しながら腕全体を少し回してもらって、もう一度そのパッセージを弾いてもらうといいでしょう。そのパッセージはきっと以前より良い響きになっていることでしょう。」（ ）内筆者

Aは以前、自分の弾いたピアノの音をあまり聴くことができなかつたが、最近聴くことができるようになったとも述べている。「聴くことができない」とはどのような状態だったのだろうか。Aの耳に自分で弾いたピアノの音が入ってこない、または耳以外の体のどこかに力が入ってしまい、他に意識が集中してしまっている状況が考えられるのではないだろうか。では、以前よりも自分の弾いた音を「聴く」ことができるようになったのはなぜだろうか。それはAの体から力が抜けたことに起因すると考えられる。マークの言うように「全身に気づく」ことができれば、耳にもより意識が向くのではないだろう。

では具体的に、体が脱力し、「全身に気づく」とはどのような状態を指すのだろうか。先程私自身がアレクサンダー・テクニックのレッスンを受けた話を少し紹介した。私はレッスンを受けてすぐは、歩く、立つなどの動作が流れるように感じられ、体が心地良い状態だったのだが、数日もしないうちに普段の習慣に基づく歩き方、立ち方に戻ってしまい、レッスンを受けたときの流れるような、心地良い感覚は無くなってしまった。マーク(2006, p.14)が「私たちは慣れ親しんでいることならなんでも『良い』とするところがある」と指摘する通りである。

しかし私はレッスンで掴んだ感覚を取り戻したいと思い、体がどのような状態にあれば

心地良いか、についてレッスンを受ける前よりは意識するようになった。普段から、自分の肩、腰、膝などにどのような力がかかっているか、回したり、揺らしたりしてみたり、鏡を見て確認したりもしている。マーク（2006,p.19）も次のように述べる。

「自分の身体の構造と動きに関する知識を得て、それをもとに自分で『統合された感覚』を築き上げなければなりません。そうすれば、座りかたも呼吸も…すべてバランスのとれた効率が良いものになっていきます。それには時間がかかりますし、もともと身体から解離してしまう傾向の人には、この変化は自動的には起こりません。自分で選択し、洗練していかなければならないのです。身体に対する注意が鍵です。」

自分の体のあらゆる部分を感じることは、簡単なようでいて、意外と難しいと思われる。普段から自分の体を注意深く観察したり意識したりして、もし力が入って痛みや不快さを感じる部分があれば、それを楽にするための手立てが必要であり、その一つがアレクサンダー・テクニックの考え方をういて脱力する、ということである。同じようにAは、机の上で手の形を作る練習を通して、自分がどこに不必要な力をかけてしまっていて、その力がどうすれば抜けるか、を感覚的に掴んでいったのだろう。

Aはコンクールや試験など様々な事由から、「弾かなければいけない」という義務感を多少なりとも持ってピアノの演奏に取り組んでしまった。そして、体の故障が起きてもそれが習慣や癖のようになってしまえば、それに気づき、直すことはなかなか難しいことであることがわかっていただけだと思う。しかしこれは、Aがピアノを演奏することに対し、真剣に「努力」したからこそ起こりえたことではないだろうか。次はこの「努力」が引き起こす弊害について考えてみたい。

4. 努力が起こす弊害：正しい方向性を持って音楽を学ぶということの大切さ

「努力することはいけないことである」などと聞いたらどう思うだろうか。多くの人はそんなことはないと思うのではないだろうか。確かに「努力」や「勤勉さ」は、「もっとがんばりなさい」とか「努力は報われる」という言葉からも分かる通り、良いものとして受け取られていることだろう。日本だけではなく、アメリカでも「勤勉さ」が価値付けられている例を紹介したい。1999年、アメリカは21世紀に向けて世界一の教育国を創る、というスローガンで教育改革に取り組んでいた。（青木, 2006, p.12）

「子どもたちによい習慣を身につけさせようとする品性徳目教育（キャラクター・エデュケーション）に取り組んでいた。では、品性徳目教育とは何であろうか？品性徳目とは本来はキリスト教の影響を受けたもので、①子どもたちを良い子にし、②子どもたちが良くなることを助ける働きがあるものである。」

ここで紹介される品性徳目とは、子どもたちが良くなるとされる倫理的、文化的な徳目のようである。では具体的にどのようなことが指示されているのだろうか。「表1 品性徳目の具体的内容と年間指導計画」（青木, 2006, p.13）の項では、11月の指導内容として「忍耐強さ」が挙げられている。内容は以下の通りである。

「目標に向かって、心をしっかり持って、勤勉に努力する。いったん始めた仕事は最後までやる。仕事は大変なので、他のメンバーは、喜んで他者をサポートする。具体的には『やり始めた仕事は最後までやる』『一生懸命やる』『他者と協力する』など。」

ここに出てくる「勤勉」や「一生懸命」であることは、子どもたちを良くするもの、とらえられていることがわかる。もちろん日本でも、これらのことは当たり前のように価

値付けられているのはご存じの通りである。

「日本の小・中学校でも、そのほとんどで、教室の中央に、たとえば『勤勉』『友情』『元氣』など、『知』『徳』『体』に対応する徳目が掲げられている。」（青木, 2006, p.15）

このように日本においても当たり前のように、一つのことに真っ直ぐ向かう、やり遂げることは美徳とされている。しかし、「努力」が大事、一生懸命に物事に取り組めばよい、という価値観がはびこると、「ただやみくもにがんばればいい」という誤った考えも表れるのではないだろうか。もちろん一つのことを目的とし、それに向かい続ける「努力」は素晴らしいことである。日本各地には伝統工芸の職人がいて、その人たちは日々修練のために「努力」し、素晴らしい伝統を守り継いでいる。このように、「努力」はよい側面を持つ反面、方向性を誤り間違った「努力」をすると大変なことになる。Aの例がそれを証明しているだろう。Aは好きで体を故障させたかったわけではない。直し方を知らなかったなので、誤った方向へ努力してしまったというだけなのだ。

では、具体的に音楽において「正しい」方向性へ向かって努力するとはどのようなことなのだろうか。高橋（2004, p.11）は次のように述べる。

「これは音楽の道 かぼそくたよりなく これでもいいのだろうかと思いつつすすむ これは思いやりの技術 努力とは得ることではなく手放すこと 思想にも方法にも経験にもまどわされず この身体を透して音楽するなにものかを信頼して 耐えて耐えて 日々に世界に向かってひらかれてゆく」

「かぼそくたよりなく」とは、細い糸を紡ぐかのように、その時ごとに感じながら試していくということだろうか。ピアノを弾くときであれば、Aが言うように「聴きながら、一個一個確かめながら、ま、瞬時にですけど、確かめながら、で、また鳴らして、確かめ

ながら」弾くということである。また、「思想にも方法にも経験にもまどわされず」とは
今までのやり方を繰り返したり、方法論をただ踏襲したりするのではなく、その時自分が
感じたことを軸にして、音楽を奏でていく大切さを説いたものだろう。

総じて「努力」とは何か明確な目的や目標に向かってなされるのが常だろう。ピアノに
おいても、コンクールに入賞するため、難曲を弾く技術を得るために、「努力」という
ことが見受けられる。しかし音楽における「努力」とは、「努力とは得ることではなく
手放すこと」と高橋（2004, p.11）が言うように、短期間で達成されるような目標に向か
うためのものであってはならないのである。短期間に目標を達成させようとする、いま
で述べたように、どこかに力が入ってしまったり、上手いかずに焦ってしまったりして、
最終的には何のためにやっていたことなのかさえ、わからなくなることもしばしばである。
そうではなく、もっと広い視野でゆったり構えるという姿勢も、音楽において「努力」す
る上では必要なだろう。視野が広がれば、以前見えなかったものが見え、感じることが
できなかったものを感じるようになる。

「生きることのたとえによくつかわれる 皿を洗うという例がある…皿を洗うのは と
りたてて言うほどのたいしたことではない そして生きること 目的は皿を洗うこと
手段は皿を洗うこと つまり目標もなければ方法もない でも 時間をかけ ていねい
に洗えば 皿はきれいになる そのように 詩も音楽も その時になれば 向こうから
やってくる われわれにできるのは よけいな自意識なしに やってくるそれにまかせ
ること」（高橋, 2004, p.56）

奇をてらって何かをしようとしなくてよい。追うのではなく、来るものをゆったり待つ。
このようなゆとりも、音楽を学ぶ上では大切かもしれない。

5. 第1章を通して

Aのインタビュー内容の考察を通して、正しい方向性を持って音楽を学習することは、非常に大変なことであることがおわかりいただけたと思う。方向性を見失えば、せっかくの「努力」も、誤った体の使い方を引き起こし、それを改善することもさらに難しいのである。しかしこのようなことは、誰にでも起こりうることなのである。インタビューに答えてくれたAのみに起きた特別な事例として扱うのではなく、このような事態を引き起こしてしまう要因が何であるかを、深く考えなければならない。つまり、「音楽を学ぶ」側、そして「教える」側どちらも、学ぶ・教えるそれぞれの過程の中に、気づかないうちに悪い習慣や誤った考え方を持ってしまう可能性があることを常に意識すべきだと思うのである。

そして、一度の失敗が悪いのではなく、そこから学び取る力があれば、また先が開けるのではないだろうか。だからこそAは自分の問題点を自分で気づき、改善しようと努力したのである。一つうまくいかないことがあればその原因を考える。それが改善されるように努力する。これを繰り返しながら、正しい方向へ限りなく向かおうとする姿勢が、音楽を学ぶということのあるべき姿ではないだろうか。学ぶことについて高橋（2004, pp.316-317）もこう述べている。

「何かおかしいとおもう、それは自分ひとりでおもいはじめることではなく、ほとんどの場合、ひととであうことを通じておこるといえる。自分のやったことをふりかえり、それが何だったかをかんがえる。自分のやっていたいなかったことを発見して、生き方を変える。こういう作用をおこすひととのあいには偶然ではない。…自分の内部に変わろうとする意志があり、変わらずにはいられない必然性がある、それが外部からの機会と一致する、そのとき、変化が起こる。…人間が変わるといえるのは、どういうことか？いままでの生き方にあきる、いままでの方法ではやっていけないことに気がつく、いままでの態度が注意

ぶかさに欠けていたことをさとる、これはまなぶことだ。知らなかった、気づかなかったとみとめるのが、まなぶことであり、知識をひとつふやすことではない。」

Aは今までも、様々な人と関わりながら音楽を続けてきたことだろう。ピアノを演奏することだけではなく、歌ったり、他の楽器を演奏したりする機会もあったと思う。そうやって音楽と関わっていく中で、ピアノを練習しているうちに、体の故障を引き起こしてしまった。それを改善するために悩み、その手助けをしてくれる人たちに出逢えた。Aが自らの課題と向き合ったからこそ、助けとなる人たちとの出会いが有機的に働いたのだろう。出会いとは、その出会った人達から何らかのことを学び取るときに起こるものだろう。

ところで今回は、Aが体に無理な力を入れてしまいピアノが弾けなくなったことに焦点を当てたが、「力を入れる」というそのこと自体が決して悪いわけではない、ということも補足したい。私たちが日常生活を送る上で、何かを持つ、あるいは歩く、という行為でさえ力を入れなければ行えないのである。ただ、何かをするために不必要な力、今回の場合であればピアノを弾く際に、入れなくてもよい所にかけてしまっている力、に自分で気づくことが非常に大切である。そして不必要な力をかけてしまっていることに気づき、さらにその力を抜こう、自分の悪い癖を直そう、とするためには、様々な角度から物事をとらえることのできる柔軟性と、自分の欠点を受け止めることの出来る真摯な態度が必要である。Aはインタビューの最後でこのように話してくれた。

「今はほんともう、もっともっと自由に、解放されたいんですよね。なんかもう今まで縛られてた、いろんな悪い癖とかそういうのも解放して、ほんとに力抜いて楽に、なんかもう、はい。楽に弾けるようになっていうか、なりたいし。」

「解放されたい」という発言は、ピアノを何かのために「弾かなければいけない」ものにとらえるのではなく、自分が「音楽」を奏でることとして、ピアノを演奏することを望

んでいるのだろう。そして、ピアノを弾く際には不必要である力も抜いて、体がよい状態で弾けるようになりたいということでもある。Aはピアノを習い始めた幼い頃や、コンクールなどの演奏が自分で満足できる時は、「楽しかった」と言っている。もともと「楽しい」ものが、いろいろな過程を経て、つらいこともあった中で、また「楽しい」と感じることができるようになったのである。

「視野が広がったというか、今まで自分の弾くって事に関して、ほんとに狭くて、鍵盤見えてやって、みたいなんだったんですけど、聴くっていうので、また広がって、なんか、すごく空間が、狭い空間にいたのがすごい広い空間に行ったような、抽象的ですけど、なんかそういう感覚っていうのか。今のほうが、音楽って楽しいな～って。つらいことが多かったので、今のほうがやっぱ楽しいって思いますね。」

また前より「視野が広がった」ということは、音楽を正しい方向性を持って学んでいくうえですごく大切なことだと思う。広がった視野から、自分の直すべき点とこれから学ぶべき点が見えてくると思うのである。そしてその状態こそが、ピアノを弾くこと、音楽を学ぶことが、本当の意味で「楽しい」ということなのだろう。

ところで「音楽を楽しみましょう」という言葉を耳にするが、それはものすごく大変なことだと思うのである。それまでの葛藤とか、切磋琢磨とか、自己改善とか、すごくいろいろなことを含んでいると思うのである。同様に「気持ちをこめて歌いましょう」という発言は、「気持ちをこめて」歌うようにすれば、もっとよくなるよ、という指導かもしれない。しかし「気持ちをこめて歌いましょう」という指導を受けて、具体的に何をどうするのだろうか。もし「気持ちをこめて」という指導が、誤った方向へ進むことを招き、そのおかしさに教える側も学ぶ側も気づくことができないままであるなら、悪い循環を生み出す危険があるのではないだろうか。音楽を正しい方向性を持ちながら学習することの難しさと照らし合わせながら、考察していきたい。

では次の章では、学習指導要領と実際の授業においてどのくらい“気持ちをこめて”という指導がなされているか、調査してみる。

第2章 学校音楽における“気持ちをこめて”

1. 学習指導要領における“気持ちをこめて”

1) 学習指導要領の調査

小学校学習指導要領は昭和22年、26・27年の試案を経て、昭和33年の官報告示により法的拘束力をもつものとなった。学校教育法施行規則において、小学校の教育課程の基準は、文部科学大臣が公示する小学校学習指導要領によるものとすることが述べられているからである。そして各学校の授業は、教育の全体計画である各学校の教育課程に基づいて行われている。つまり全国の小学校における日々の授業は、小学校学習指導要領に基づいて行われていると言うことができ、学習指導要領を調査するということは、実際の各授業の方向性を明らかにすることにつながる。以上を踏まえて、まず学習指導要領の文面の中に“気持ちをこめて”という記述がどのくらい、そしてどの分野に見られるのか調査した。小学校学習指導要領は昭和33年から現在まで、昭和43年、52年、平成元年、11年、20年、とおおよそ10年ごとに改訂が行われてきた。その情報量は膨大なので、いくつかの視点で表にして比較した。対象は小学校学習指導要領（本文）と解説である。

〈表1 “気持ちをこめて”という記述がある領域と箇所〉

改訂年	領域	本文						解説					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
昭33	表現(歌唱)	○	○	○	○	○	○						
昭43	歌唱	○	○	○	○	○	○		○		○		
	器楽			○	○	○	○			○	○		
昭52	表現							○	○		○		
平元	表現								○	○	○	○	○
平11	表現							○	○		○		
平20	表現											○	

※1 昭和33年度版の解説は未調査である。

※2 昭和52年度版の解説は文部省のものではなく、明治図書発刊の解説書を代用している。

〈表2 指導要領本文・解説に“気持ちをこめて”という記述がある箇所の本文の比較〉

改訂年	学年	本文
昭33	全学年	(1) 楽しく歌う態度を養う。 オ 歌詞の内容を理解し、気持ちをこめて歌う。
昭43	1・2年	(1) すずんで楽しく歌おうとする意欲を育てる。 ア 歌詞の内容を理解し、気持ちをこめて楽しく歌うこと。
	3・4年	(1) 気持ちをこめて美しく歌う態度を育てる。 ア 歌詞の内容を味わい、気持ちをこめて美しく歌うこと。 (1) 気持ちをこめて楽しく楽器を演奏する態度を育てる。 ア 気持ちをこめて楽しく楽器を演奏すること。

	5・6年	(1) 創造的に美しく歌う態度を育てる。 ア 歌詞の内容を味わい、気持ちをこめて美しく歌うこと。 (1) 創造的に美しく楽器を演奏する態度を育てる。 ア 気持ちをこめて美しく楽器を演奏すること。
昭 52	1・2年	(1) 表現の能力に関して、次の事項を指導する。 ウ 曲想を感じ取り、また、歌詞の表す情景を想像して表現すること。
	3・4年	(1) 表現の能力に関して、次の事項を指導する。 ウ 曲想を感じ取り、また、歌詞の内容を理解して演奏の仕方を工夫すること。
	5・6年	(1) 表現の能力に関して、次の事項を指導する。 ウ 曲想を感じ取り、また、歌詞の内容を理解して演奏の仕方を工夫すること。
平元	2年	(2) 楽曲の気分や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。 ア 歌詞の表す情景や気持ちを想像して表現すること。
	3・4年	(2) 曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。 ア 歌詞の内容を理解して表現の仕方を工夫すること。
	5・6年	(2) 曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。 ア 歌詞の内容及び楽曲の仕組みを理解して、それらを生かした表現の仕方を工夫すること。
平 11	1・2年	(2) 楽曲の気分や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。

		ア 歌詞の表す情景や気持ちを想像して表現すること。
	3・4年	(2) 楽曲の気分や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。 ア 歌詞の内容にふさわしい表現の仕方を工夫すること。
	5・6年	(2) 楽曲の気分や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする。 ア 歌詞の内容や楽曲の構成を理解して、それらを生かした表現の仕方を工夫すること。
平 20	5・6年	(1) 歌唱の活動を通して、次の事項を指導する。 イ 歌詞の内容、曲想を生かした表現を工夫し、思いや意図をもって歌うこと。

まず〈表1〉からわかる通り、学習指導要領において“気持ちをこめて”という表現は、昭和33年版から平成20年版まで本文から解説に移ったという違いはあるにせよ、ずっと記述されていることがわかる。そして、どのような活動において“気持ちをこめる”ことが指示されているかを調査し、〈表2〉とした。昭和33年版から平成20年版までずっと“気持ちをこめる”ことと、「歌詞の内容」に対する活動に関連があるとして書かれている。「歌詞の内容」に対しては、“理解する”、“味わう”、の他“生かす”“ふさわしい表現”などが出てくるが、「歌詞の内容」が音楽表現において重視されているということが言える。また昭和52年版からは、「歌詞が表す情景を想像する」という記述も出てくる。この記述は、昭和52年版に初めて出て以来1・2年の目標として定められている。恐らく、1・2年での「歌詞の表す情景を想像する」ことが、その後の「歌詞の内容を理解する」ことにつながると考えられているようである。その他に昭和52年からそれぞれ「曲想」「楽曲の気分」「音楽を特徴付けている要素」「楽曲の仕組み」などの言葉も出てくるが、調査の対象となった項目全てに出てくるのは、「歌詞の内容」である。よって今回は「歌

詞の内容」に焦点を当て、なぜ「歌詞の内容」を理解することが重視されているのかについて、4章で考察したい。

では指導要領の中で、“気持ちをこめて”演奏することが音楽表現においてよいことであると価値付けられている、と判断できる部分を見てみたい。例えば昭和44年版の解説では次のように書かれている。

「第2 各学年の目標および内容 [第2学年] 2 内容C 歌唱 …歌唱教材における重要な要素である歌詞を理解することによって、はじめて、気持ちのこもった歌い方や歌う楽しさを味わうことが可能となる。」(文部省, 1969, p.35)

「[第4学年] …歌詞の内容を味わい、歌に共感しながら歌うとき、おのずから気持ちはこもり、美しく歌おうとする態度も養われるものである。」(文部省, 1969, p.67)

やはりこの解説でも、「歌詞の内容」を理解することが“気持ちのこもった”演奏につながり、そのことは「歌う楽しさを味わう」ことや「美しく歌おう」とする態度につながる、よいことであると価値付けられていると文面から判断できる。平成11年版も見てみよう。

「第2 各学年の目標及び内容 第1節 第1学年及び第2学年の目標と内容 2 内容 A 表現…歌詞に合った絵や写真、様々な視聴覚教材による音や映像を通してイメージを自由に膨らませたりしながら、気持ちを込めて生き生きと歌唱表現とすることが大切である。」(文部省, 1999, p.25)

この箇所では、「イメージを持つこと」が“気持ちを込めて”演奏することにつながると思われる。この箇所は「歌詞の内容」に関わる箇所ではしばしば見ら

れる語である。次の2つの引用を見てもらいたい。

「歌詞の内容を理解して表現するということは、歌唱表現の基盤となるものであり、歌詞のもつイメージを曲想の中で生かすことによって、より豊かな表現と結び付けることができる。」(文部省, 1989, p.45)

「歌詞の意味や内容にふさわしい表現の仕方を工夫することは、歌唱表現の基盤となるものであり、歌詞の内容に対するイメージを膨らませながら気持ちを込めて歌い、曲想表現をより豊かなものにしていくことにつながるものである。」(文部省, 1999, p.41)

「歌詞の内容」を理解することは「イメージ」を持つことにつながり、それが“気持ちのこもった”演奏につながり、それは「豊かな表現」と結びつくという流れで書かれている。どうやら指導要領においては、「歌詞の内容」を理解することと「イメージ」を持つことが“気持ちをこめて”演奏することと関連していて重視されている、と言うことができる。また昭和52年版には次のような記述も見られる。

「流れるような美しい旋律も、心はずむ感じのリズムも、はたまたある時はやさしくまたある時は重々しく聴こえる和声の響きも、そこに作者や演奏者の心がこもっているからこそ人々に感動をもたらすのである。」(後藤, 1977, p.57)

この記述は平成元年版と11年版にも引き継がれ、「旋律もリズムも、また和声の響きも、そこに人間の思いや願いが込められているからこそ、人々に感動をもたらすのである。」(文部省, 1999, p.58)と書かれている。この記述からもわかるとおり指導要領においては“気持ちをこめる”ことは音楽表現において必要かつ大切なこと、ととらえられている。

2) 調査を行って

調査によって、学習指導要領の中には“気持ちをこめて”という記述が昭和 33 年版からずっと見られ、歌唱の分野の指導において重要視されているということがわかる。どうすれば“気持ちがこもる”かについては、昭和 33 年版・43 年版では「歌詞の内容を理解する」、こととされていたが、昭和 52 年版から低学年 1・2 年の内容に「歌詞の表す情景を想像する」という内容が加わった。平成元年版には「具体的なイメージをもつ」ことが“気持ちをこめて”表現できるようにする、という記述があり、これは次に平成 11 年版にも引き継がれ、「歌詞の内容に対するイメージを膨らませながら“気持ちをこめて”歌うことが、曲想表現を豊かにしていく」(文部省, 1999, p.41) と書かれている。そして、平成 11 年版、20 年版には「一つ一つの言葉の意味を理解して歌ったり、歌詞のもつリズムや言葉の抑揚に気を付けながらきれいな発音に心掛けて朗読を繰り返して、気持ちを込めて歌ったりすることが大切である」(文部省, 1999, pp.58-59) とあり、昭和 33 年からずっと「歌詞の内容の理解」が“気持ちを込めた”演奏につながるという考え方が引き継がれている、とすることができる。音楽において内容を重視しすぎる傾向の表れではないだろう。後の章で考察したい。

以上見てきたように学習指導要領においては“気持ちをこめる”ことが音楽表現において大切である、というスタンスでも書かれているものの、どのような歌唱が“気持ちがこもって”いて、“気持ちを込める”ことがどう具体的に音楽表現につながるかについては明記されていない。また、歌詞を理解すること、情景を想像すること、イメージを持つことなどは指導内容として示されているものの、それらの活動の評価基準も明示されていないわけではなく、その判断は現場の教員に委ねられていると言ってよい。

ところで、“気持ちを込めた”演奏とは、即時的な指導で達成されうるものだろうか。ある曲をある場面で演奏するということを、1 章の内容を踏まえて考えてみよう。挙げられることは、楽譜から音楽をどう読みとるか、演奏する際、体に無理な力をかけてはいな

いか、自分が演奏した音をどう聴くか、など非常に様々な過程を含んでいる。その結果が演奏という一つの形に表れる。であるから演奏に“気持ちを込める”とは、演奏する際、その場のみの行為を指すのではない、ということがわかっていただけと思う。

指導要領が指し示す“気持ちを込めた”演奏とは、音楽において非常に高度なことを求めており、逆に言えば作成者が音楽の指導に関わったことがあるのか疑うほどの難しさなのである。目の前にいる子どもたちに突然、「もっと気持ちをこめて」とか「もっとイメージして」という言葉がけをしても、何をどうすればよいかわからない、というのが大方の反応ではないだろうか。では、実際の授業では“気持ちをこめて”演奏することはどのようにとらえられ、指導されているのか雑誌『教育音楽 小学版』の授業事例を通して見てみよう。

2. 『教育音楽 小学版』の授業事例の中に見られる“気持ちをこめて”

1) 雑誌『教育音楽』について

まず学習指導要領を通して、“気持ちをこめて”演奏することがどのようにとらえられているのか見てみたが、では次に実際の学校の授業で“気持ちをこめて”が、どの指導場面でどのように使われているのか調査した。調査対象は、音楽之友社が出版している『教育音楽 小学版』の授業実践のコーナーである。では『教育音楽 小学版』が音楽教育においてどのような役割を担っていて、情報としてどのくらいの重要性をもつか示すために多少煩雑になって長くなるが、雑誌の発行部数や創刊年などを紹介する。編集担当の岸田雅子氏（2008年12月現在）は、『教育音楽 小学版』について以下のように説明する。

A. 『教育音楽 小学版』について

『教育音楽 小学版』は、音楽之友社が出版している月刊雑誌で毎月18日（2008年現在）に発売されている。現在の発行部数は35,000冊で、全国各地域で販売しているが、

主に大型書店のみの扱いで、小さな書店では扱っていない。そして、読者の大半が、定期購読によるものである。定期購読をしているのは、大半が学校の教員である。その他には、教育委員会、文部科学省、各図書館（学生）などが挙げられる。創刊年は、戦後間もない昭和 21(1946)年。そのときは、小学版と中高版に分かれていない『教育音楽』として出版された。小学版と中高版に分かれたのは、それから 11 年後の昭和 32(1956)年である。

B. 授業事例の紹介ページについて

授業事例の紹介ページはいつから掲載が始まったのかについては、手元にあった昭和 36 年 6 月号には、掲載されていることは確認できたが、それ以前は不明である。いずれにせよこのコーナーは 50 年近く連載されていて、各時代の教員がこの指導事例を参考にしていたことが予想される。

次に、執筆する教員の選定方法であるが、いくつかの方法が挙げられる。

- ①研究会などですばらしい実践例を発表した、または公表された研究資料が興味深い教員
- ②今まで、編集者と関わりのあったベテランの教員が紹介した教員
- ③指導主事（教育委員会）の推薦・紹介した教員（立場的には非公式）
- ④編集者が『教育音楽』の別の記事を見て、実践例などに興味を持った教員

なお、原稿依頼は音楽之友社の編集者が直接行うということである。書く内容については、実際の授業で行っていることなので、教員本人に任せているそうである。しかしページの最初に書かれているタイトルは、教員と編集者とで相談している。（例えば、『21 世紀に求められる音楽科学習』（2007.4 月号 第 2 学年））なぜなら教員が付けるタイトルは同じになってしまいやすいからである。たとえば個性を尊重する教育が重視されていたときは、「生きる力を…」 「個性の尊重を…」 「ひとりひとりの子どもを…」 のようなタイトルが多くなってしまった。このような場合は、編集者が記事内容からその教員の実践例の中で特に特色のある部分を見つけ、それをタイトルに加えていろんなヴァリエーションをつけている。またタイトルは、読者を惹きつけるという点でもとても大切である。

以上が、雑誌『教育音楽 小学版』の大まかな内容である。この中で興味深い点が2点あった。まず1点目は、題名を教員と編集者とで相談して決定する点である。2006年のものでは、ページの上部に大きく書かれ目を引くタイトルであるが、教員が考えると一様になってしまうこと、そして編集者は読み物を出版する以上、読者を惹きつけるようなタイトルやレイアウトを考えなければいけない、ということであった。確かに私が調査を行った1976年と2006年では、“音楽科指導事例”のページのレイアウトは大きく異なっている。30年も期間が空いているということも理由であるが、音楽之友社の編集の方達が読みやすさや、内容の伝わりやすさなどを検討していった結果としての変化と考える。

2点目は教員の選定方法についてである。授業事例を執筆する教員は、音楽教育関係者からの紹介や、実践が優れている教員に依頼するということがわかったがここで、ベテランの教員や指導主事に評価されるような授業を行っている一部の教員ということになるだろうか、という疑問を持った。しかし、音楽教育研究大会ですばらしいという評価を受ける発表をする、あるいは音楽教育界のベテランの先生に紹介されるということは、現在の音楽教育界の主流にいる教員であると判断できる。また、編集者となつながらのある教員はあまり多くはないと考えられるが、そのような人物は地元の有力者・実力者かつオピニオン・リーダーであり、音楽教育界を牽引している人材ととらえることもできる。よって『教育音楽』に指導実践例を載せている教員の書く内容の傾向は、現在の音楽教育界の全体的なトーンととらえることができるのではないだろうか。

雑誌『教育音楽』は、高校の音楽の教科用図書も販売している音楽之友社が、音楽教育界の主流とされる実践例を紹介し、音楽教育に関わる様々な情報を提供しているという点で、現場の教員と教育委員会・文部科学省をつなぐパイプ役として出版しているものである。現在の日本の音楽教育全体の方向性は、たとえ全国各地の小中学校教員にアンケート調査を行って判断できるものではなく、この『教育音楽』に掲載されている指導例を通して一つの傾向が分かるのではないかと考えた。よって私は、本論文においてこの『教育音楽』

という媒体を通して検証を行う。ただ、紙面上で調査を行うということは抜け落ちる情報があるため、実際の授業に関わる全てを扱っているわけではないことを留意したい。

2) 『教育音楽』における授業事例の調査

調査Ⅰ. “気持ちをこめて”の事前調査として、“気持ち”“思い”“心”の語を含む表現がある指導事例の調査

調査Ⅱ. 上記の中でも特に“気持ち”“思い”“心”を「込めて」という表現を含む指導事例の調査

<調査期間>

指導要領の改訂時期に合わせて、指導事例を調査した。2年間毎の調査を4期間行った。かっこ内は対応する指導要領の改訂年である。

1976年4月～1978年3月（昭和43年版）

1986年4月～1988年3月（昭和52年版）

1996年4月～1998年3月（平成元年版）

2006年4月～2008年3月（平成11年版）

<調査対象となる教員数>

各学年1教員（2名の教員の共著もある）が、二年間の教員総数は次の通りである。

3名（教員）／年×6（学年）×2（年間）＝36名

よって、36×4期間＝144名の記述内容を調査した。

<調査Ⅰ・Ⅱの調査結果>

	I.	II.
1976-78	24/36(66.6%)	13/36(36.1%)
1986-88	24/36(66.6%)	16/36(44.4%)
1996-98	18/36(50%)	7/36(19.4%)
2006-08	27/36(75%)	9/36(25%)
合計	93/144(64.6%)	45/144(31.3%)

調査Ⅰ.“気持ち”“思い”“心”の語を含む表現がある指導事例の調査

指導要領の記述において、感情に関するものは「気持ちをこめて」「心を表出する」「自分の思いを伝える」などごく限られた表現だったが、指導事例にはより多様な表現があったので、どのくらい“気持ち”“心”“思い”を含む語が用いられているか調査した。指導場面を10個に分け、その中で一番多く用いられていた指導場面と割合を載せる。表の①②は調査した順に番号をふったものである。

指 導 場 面	
1. 器楽指導	6. 教師の目標・意図（音楽における教育観）
2. 歌唱（合唱）指導	7. 児童の演奏を聞いた教師の感想
3. 創作指導	8. 評価の観点（教師）
4. 鑑賞指導	9. 教師の伴奏
5. 年間指導計画	10. 児童の意見・感想

<1976-78>

歌唱（合唱）指導	⑤⑥⑦⑧⑩⑪⑫⑭⑮⑰⑱⑳㉒㉓㉔. /15事例	50%
----------	---------------------------	-----

< 1986-88 >

年間指導計画	①⑨⑩⑪⑬⑮⑲⑳㉑.㉒. / 9事例	24.3%
教師の目標・意図（音楽における教育観）	②③⑤⑧⑨⑩⑬⑮㉓. / 9事例	24.3%

< 1996-98 >

教師の目標・意図（音楽における教育観）	②④⑤⑥⑦⑫⑬⑰ / 8事例	32%
---------------------	----------------	-----

< 2006-08 >

教師の目標・意図（音楽における教育観）	①⑤⑥⑭⑮⑯⑰⑳㉓.㉔.㉕. / 12事例	33.3%
	例	

<調査 I. における Findings>

4期にわたる結果が全てにおいて、調査対象全体のうち50%以上の教員が“気持ち”“心”“思い”を含む語を指導事例において用いていた。よって、音楽の授業の現場において、“気持ち”“心”“思い”という表現が多用されていることがわかった。各年代において「思いを一つに」「心を合わせて」など様々な表現で用いられていることもわかった。個々にははっきりした割合は出せないが、使われている動詞に着目すると次のような分類ができそうである。

分類	例
1. こめる	気持ちを込めて / 心を込めて / 感情を込めて / いのちを込めて
2. 伝える・訴える	心情を伝える / 心情を体全体で訴える / 聴く人の心に訴えるように
3. 表す	気持ちを素直に表現する / 思いを音として表現する / 心の発露
4. ほぐす	心情の解放 / 心を開いて / 心の緊張をほぐし / 心をほぐす
5. 育てる	心を育てる

6. 合わせる・一つに	気持ちを合わせ／心を合わせて／心をひとつにする／思いを一つにして
7. その他	心のハーモニー／心のキャッチボール／歌心

これらの表現を考察すると、目的として「(音楽で) 心を一つにする」ことが掲げられる、あるいは指導する際に「自分の思いを持って」などといった用いられ方をしている。また、音楽が学級集団をまとめるなどの役割を担っていると受け取ることのできる例もあった。例えば、「今日も1日クラスの友達と共に学習して楽しかった、本当に充実した1日だった、『明日も元気に会いましょう』と、心を込めて歌う『さようなら』の挨拶を毎日欠かさず歌うようにしています。」(梶野, 1987, p.93) とか、「みんなで『心を一つにできる』音楽を核にした学級経営の実践に挑戦」(梶野, 1996, p.103)などと書かれていた。

“気持ち” “心” “思い” を含む語が多く用いられる指導場面は、1976年の調査では「歌唱指導」、その後の調査では、「授業者である教員の意図、考え方」などで用いられている。だが割合として1つの分野が5割を越えるのは1976年の調査の歌唱指導のみであり、その他はばらつきが見られるので“気持ち” “思い” “心” を含む語は、音楽の指導において、あらゆる場面で用いられている、とすることができる。

II. “気持ち” “思い” “心” を「込めて」という表現を含む指導事例の調査

まず“気持ち” “思い” “心” を「込めて」という表現が、どの指導場面で多く用いられているか調査し、その割合を示す。今回の調査では、“気持ち” “思い” “心” は厳密に定義すれば異なる意味合いを持つ語ではあるが、同格のものとして扱っている。表の①②は調査した順に番号をふったものである。

< 1976-78 >

歌唱(合唱)指導	⑦⑧⑩⑫⑬⑰⑱⑳㉒.23.24./10事例	66.7%
----------	-----------------------	-------

< 1986-88 >

年間指導計画 (題材)	①⑩(歌)⑪⑮⑲21.(歌) / 6 事例	30%
-------------	-----------------------	-----

< 1996-98 >

歌唱 (合唱) 指導	⑤⑪⑱ / 3 事例	33.3%
------------	------------	-------

< 2006-08 >

歌唱 (合唱) 指導	②⑤⑱25 / 4 事例	44.4%
------------	--------------	-------

< 4 期間総合しての結果 >

指導場面	事例数 (年代ごとの数)	割合
器楽指導	1/1/0/0 / 2 事例	3.8%
歌唱 (合唱) 指導	10/4/3/4 / 21 事例	39.6%
創作指導	—	—
鑑賞指導	—	—
年間指導計画 (掲載自体わずか)	0/6/0/2 / 8 事例	15.1%
教師の目標・意図 (音楽における教育観)	1/4/2/1 / 8 事例	15.1%
児童の演奏を聞いた教師の感想	0/1/1/1 / 3 事例	5.7%
評価の観点 (教師)	1/0/0/1 / 2 事例	3.8%
教師の伴奏	2/0/0/0 / 2 事例	3.8%
児童の意見・感想	0/3/2/0 / 5 事例	9.4%
その他	0/1/1/0 / 2 事例	3.8%

※指導場面が重複する事例あり

(計 / 53 事例)

< 調査Ⅱにおける Findings >

“気持ちをこめて” という表現を含む事例数は 1976 年から 2006 年にかけて 36.1% →

44.4%→19.4%→25%という推移だった。1986-88年の調査では全体のうち45%というかなり多い教員が、指導事例中に“気持ちをこめて”という表現を用いていた。そして“気持ちをこめて”という指導が多くなされる場面の分析では「歌唱指導」が3期間で多く、全期間の中でも約40%という結果となった。

用いられている場面は、大まかに次の3つの観点に分けることができた。

- i) 教師が指導するとき
- ii) 教師が児童の演奏を評価するとき
- iii) 児童がめあてとするとき

i) に当たる場面は、器楽・歌唱指導、年間指導計画（題材名）、教師の音楽の授業における目標・意図である。ii) に当たる場面は、児童の演奏を聞いた教師の感想と、教師が評価の観点として用いている場合である。iii) は児童の意見・感想に見られる。例外は教師の伴奏・範唱において“気持ちをこめて”演奏したい、という記述が数例あった。ここでわかるのは、“気持ちをこめて”演奏することが音楽表現として教師自身がよいと価値づけていることである。

だが、指導例の調査においても、“気持ちをこめて”は「歌詞を理解する」とか「情景を想像する」といった意味合いでしか用いられていない。つまり学習指導要領に書かれた内容をそのまま踏襲するのみで、具体的にどのような活動をすれば演奏に“気持ちがこもる”のかは、書かれていなかった。実践例を3例紹介する。

〈“気持ちをこめて”を用いている実践例〉

①教師：なぜ3段目で気持ちをこめてしっかり歌ったのですか。児童：3段目の2小節からだんだんともりあがっていくところで、大変気持ちがよくなり心をこめて歌いました。

(1987, p.84)

②いい音とはどんな音でしょう。子どもたちと一緒に考えます。…・楽器の音・声・様子を表す音・手作り楽器・気持ちを込めて出した音 音そのものでなく、演奏者の気持ちで

いい音が決まるというのは、私（授業者）には考えつかないことでした。（1997, p.93）

③ことば一つひとつからイメージを膨らませ、自分なりの思いを込めてメロディーにのせて歌う。歌に対する気持の部分が、直接音楽表現に関わってくるものなのでとても大切なのです。（1997, p.93）

3. 第2章を通して

①学習指導要領では、昭和33年版から平成20年版まで通して“気持ちをこめて”という記述があり、関連する記述としては「歌詞の内容」を理解することと、「イメージ」をもつことが挙げられる。

②授業事例においては、1976～2008年までの調査全体で約3割の教員が“気持ちをこめて”という言葉が指導例の中で用いていた。しかし調査対象は『教育音楽』における指導事例の文章であり、授業内容が全て書かれていると断言できないので、実際の指導現場では、より“気持ちをこめて”という指導がなされている可能性がある。

指導要領が指し示す“気持ちを込めた”演奏とは、音楽において非常に高度なことを求めており、作成者が音楽の指導に関わったことがあるのか疑うほどの難しさであることは、先ほども述べたとおりである。この“気持ちを込めて”という言葉は、不用意に用いてはいけないだろう。調査した事例の中でも、歌唱指導の際に「気持ちをこめて歌いましょう」という言葉がけをすると、児童たちは何となく重たく暗めの声で歌う（梶野, 2006, p37）という指摘もなされていた。

だが、『教育音楽』における指導事例においては、約3割の教員が“気持ちを込めて”という言葉を用いていることがわかった。私が実際の授業を見たわけではないので、この

“気持ちを込めて”という言葉がけが、児童たちに有機的に働いた授業もきっとあると思われる。だがここで主張したいのは、学習指導要領が指し示す“気持ちを込めた”演奏とは、音楽において非常に高度なことを求めているにも関わらず、『教育音楽』の調査により、実際の授業において、“気持ちを込めて”という言葉が表面的にしか用いられていないことである。

以上を踏まえると、学校音楽における“気持ちを込めて”は、慣用句や決まり文句のように安易に繰り返されている。このことを、“ハビトゥス”の一つとして論証したい。

「ハビトゥス」とは、フランスの社会学者ブルデュー（1930-2002）が提唱した概念であり、ある集団を規定する「規範」として存在するので、その集団内にいる人間はそれに縛られていることに気づかず、その是非について改めて問われることのないものである。

“気持ちをこめて”という指導は、ある「ハビトゥス」としての側面を持つことにより繰り返されるのではないかと仮定して論じたい。

第3章 “ハビトゥス”とは何か：ブルデュー著『ディスタンクシオン』を通して

1章では学生のインタビューを通して、正しい方向性を持って音楽を学ぶ難しさを論じた。続いて2章では学習指導要領と授業実践例において“気持ちをこめて”という指導がどのくらいなされてきたかを見たが、これらの事例の考察により、学校における“気持ちをこめて”という指導は、その言葉で示したい情報があまりにも多く、用いられる際の指導効果がよく判断されないまま用いられているのではないか、という疑問をもった。“気持ちをこめて”という指導が学校音楽の中でスローガン化し、繰り返されているのではないかと仮定し、このことを学校音楽のハビトゥスとして扱い、論じていきたい。“ハビトゥス”とは、フランスの社会学者ブルデュー（Pierre Bourdieu, 1930-2002）が提唱した概念であり、ブルデュー（1990, p. vi）以下のように説明する。

「もろもろの性向の体系として、ある階級・集団に特有の行動・知覚様式を生産する規範システム。各行為者の慣習行動は、否応なくこれによって一定の方向づけを受け規定されながら、生産されてゆくことになる。」

ここで用いられている「性向」とは、「ある個人が獲得し所有しているもろもろの特性・資質・傾向の総体」と、ブルデュー（1990, p.476）は定義している。彼（1990, p.476）はさらに続ける。

「それが個人のレベルにとどまらず、階級あるいは集団全体を規定する規範システムとして、否応なく階級制の刻印を押されているということである。つまりある階級・集団には多かれ少なかれ一貫性をもった特定のハビトゥスが対応している。」

つまり、「ハビトゥス」と呼ばれるそれは、ある集団を規定する「規範」として存在するので、その集団内にいる人間はその是非について改めて問うことがないのである。学校の音楽の授業における“気持ちをこめて”という指導にも、「ハビトゥス」の持つ「規範」としての機能が存在するのではないか。それは“気持ちをこめて”という指導に関して、学習指導要領にずっと掲載され続けていることから、その指導の是非が改めて問われていない、ということに表れているのではないかと考える。

よって“気持ちをこめて”と言う指導がなされる背景、その指導を受ける児童・生徒に求められる態度の中に、何か慣習化された決まった型のようなものが存在するのではないか、という問いについて、この“ハビトゥス”という概念を使って考えていきたいのである。

ではまず、この概念の背景を具体的に理解してもらうために、ブルデューの著書『ディスタンクシオン』の概要について説明し、その中で論じられているハビトゥスについて説明したい。

1. 『ディスタンクシオン』について：「卓越化」はなぜ起こるのか。

まず、『ディスタンクシオン』の中心テーマを、的確に要約している書評を、訳者の石井（ブルデュー, 1990, p.472）が引用している。

「この書物は、支配階級がその趣味の正統性を通して、いかなる形で自らの支配の正統性を被支配層に押しつけているか、この点を明らかにしたものである。」

このことをブルデューは、写真や音楽・絵画などについてのアンケート調査を 1200 名以上の人に行うことで明らかにしている。具体的方法は次の通りである。

「本書の基礎となったアンケート調査は、つっこんだ対話と民族誌的観察によるプリテスト（試行調査）をおこなった後、パリ、リール、およびある地方の小都市在住の 692 人のサンプル（男女とりまぜて）を対象に、1963 年に実施されたものである。また十分に均質な社会単位ごとに慣習行動や意見がどのような違いをみせるのか分析するためには、かなり多くの人々の資料が必要だったため、1967～68 年には補充アンケートをおこない、これによって調査対象者は 1217 人に達した。」（ブルデュー, 1990, p.501）

そしてブルデュー（1990, pp.482-484）は、人々の就いている職業を、庶民階級（農業従事者・生産労働者・家庭使用人など）、中間階級（職人・小商人・事務労働者・小学校教員・一般管理職・秘書など）、上流階級・支配階級（工業実業家・大商人・上級管理職・教授・芸術制作者など）、の三つに分けて、それらのアンケート結果の違いを考察している。ただしフランスと日本の、身分に関わる状況の違いについて注意すべき事を、訳者の石井（ブルデュー, 1990, p.484）は以下のように述べている。

「国民の八割以上が中流意識をもっていると言われる日本人（もっとも最近はこの幻想も崩れつつあるようだが）にとっては、右のように種々の職業が庶民階級、中間階級、上流階級（または支配階級）という三つの階級に截然と分類されるという前提自体がいささか実感がたいものに思われるかもしれない。しかしながらフランスという国はわれわれの想像以上に厳密な階級社会であるというのは事実であり、本書においても詳細に分析されているように、こうした三分割の構造は経済力と学歴を中心的要因として、あらゆる局面で再生産されている。」

このように日本とフランスで身分に対する意識や実際の状況など異なる点はあるが、ブルデューが行った調査によって、明らかにしたことは大きいと考える。では、どのようなことが明らかにされたかという、例えば音楽の調査では次のような結果が出ている。方

法は 16 曲の作品リストから好きな 3 曲を挙げてもらう、というものである。「階層別に見た三つの音楽作品の選好」というグラフ（ブルデュー, 1990, p.28）を見ると、『平均率クラヴィーア曲集』は上流階級、『ラプソディー・イン・ブルー』は中間階級、『美しく青きドナウ』は庶民階級がそれぞれ選好する割合が高いことが見て取れる。この結果に対し、ブルデュー（1990, pp.24-26）は次のような考察をしている。

「音楽や絵画のように正統的な分野に近づけば近づくほど、またこれらの世界の内部でもさまざまなジャンルや作品がその正統性の度合にしたがってヒエラルキー化されているわけだが、その中でもより正統性の高いとされるジャンルや作品に近づけば近づくほど、学歴資本の差は、知識面でも選好面でもますます重要な差へと結びついてゆく。たとえばクラシック音楽とシャンソンの差異は、これと同じ原理によって生みだされる別の多様な差異、つまりこれら両者のそれぞれの内部で、さらにオペラとオペレッタ、四重奏曲と交響曲といったジャンル分けや、現代音楽と古い音楽という時代区分、そして作曲者からついには個々の作品別にまでいたる何重もの区分をもたらすような差異を、ともなっていく。」

ここで出てきた“学歴資本”とは、「学校制度によって与えられたいわゆる学歴、およびそれに付随するさまざまな個人的能力や社会的価値の総体」（ブルデュー, 1990, p. v）のことを指し、“正統的”とされる分野の選好に大きく関わっているとしている。そしてブルデュー（1990, p.26）は、「このように区分された趣味世界がおおまかな対立関係だけによると三つに区別でき、それらは学歴水準と社会階級とに対応している」と述べている。ブルデュー（1990, pp.26-27）は、次のように 3 つに区別する。

「1. 正統的趣味、すなわち正統的作品への嗜好である。ここで正統的作品というのは、『平均率クラヴィーア曲集』や『フーガの技法』（バッハ）、『左手のための協奏曲』など

に代表されるもの…信頼のおける審美家たちが最も正統的なものとして上の系列に加えてよいとみなすような作品群はこれにはいる。そしてこの趣味は、学歴水準が高くなるほど増大し、学歴資本が最も豊かであるような支配階級内のある種の職層において、最高の数字に達する。2.『中間的』趣味であり、ここでは『ラブソディー・イン・ブルー』や『ハンガリー狂詩曲』…いわばメジャーな芸術のマイナーな作品と…マイナーな芸術のメジャーな作品とが、ともに含まれる。そして、これは庶民階級や支配階級内の『知識人』などよりも、中間階級においていっそう高い頻度で見られる趣味である。3.『大衆的』趣味であり、ここではいわゆる『軽』音楽や、『美しく青きドナウ』とか『ラ・トラヴィアータ』、『アルルの女』などのように、通俗化によって評価の落ちてしまった音楽…これは庶民階級において最も頻繁に見られる趣味であり、学歴資本とは反比例関係の分布を示している。(傍点筆者)」

ブルデュー (1990, p.46) はこの結果を、「正統的作品はすべて、それ自身を知覚するための規範を押しつけようとする傾向を実際にもって」いることに起因し、以下のような考察を述べている。

「作品の理解や評価は、それを見る側の意図、それ自体がある歴史的・社会的状況内での芸術作品との関係を支配する慣習的規範によって決定されてくるような意図にもやはり依拠しているのだし、また作品を見る者がこれらの規範に適応してゆく能力、したがって鑑賞者自身の芸術的素養にも、同時に依存しているものである。…芸術作品をまさしく芸術作品としてとらえる『純粹』知覚という理想は、相対的に自律性をもった芸術諸領域を構成するにあたって必要とされる、いわゆる芸術としての正統性を支える諸原則の明白化および体系化の産物なのだということである。」(ブルデュー, 1990, pp.48-49)

アンケート結果により、庶民階級は通俗的なものを好み、上流階級は正統的とされるも

のをより好むという身分階級による趣味の違いを発見しただけに留まらず、「美術館というのはこの要請の客体化したものであり、制度というかたちで構成された美的性向である」（ブルデュー, 1990, p.49）という記述からもわかるように、正統的作品は初めから“正統的”なのではなく、価値を付与され芸術作品としての地位を得たことにより、“正統的”とされる、という状況をブルデューは鋭く指摘している。

また写真についての調査では、「あらゆる種類の形式上の探求に関して、庶民階級と、中間階級のなかで最も文化資本の貧しい諸集団とのあいだに見られる対立は…写真や映画においては、そのジャンルとしての正統性が少ないだけによけいにはっきりときわだっている。」（ブルデュー, 1990, p.53）と述べられているように、興味深い結果が出た。調査対象者は「次のような題材が与えられた場合、人は美しい写真、面白い写真、つまらない写真、見苦しい写真のうち、どのような写真をとる可能性がいちばん高いでしょうか。風景、自動車事故、等々」（ブルデュー, 1990, p.59）という質問に対して答えることを求められ、次のような結果となった。

「あらゆる種類のまきこみや無邪気な参入の拒否、安易な誘惑や集団的熱狂に『俗っぽく』身をゆだねることの拒否——それは少なくとも間接的な形で、形式上の探求や対象なき表現への嗜好を生み出すもとなっている——は、おそらく絵画を前にした人々におけるほどはっきりと現れてくることはないように思われる。したがって、一連の被写体を題材として美しい写真をとることができるかどうかを人々に尋ねてみた場合、たとえば最初の聖体拝領、海の夕陽、風景など、大衆がすばらしいと思うようなありきたりの被写体を『通俗的』で『見苦しい』として拒絶したり、あるいは無意味で、つまらなくて、いささか『ばかげて』いて、オルテガ・イ・ガセットの言葉を借りれば無邪気なまでに『人間的』であるとしてしりぞけたりする人々の割合、そしてまた、表現されたものにたいする表現それ自体の自立性をこうして主張し、工事現場の鉄骨、木の皮、そしてとりわけつまらぬものの代表であるキャベツなどのように、社会的に無意味とされているもの…醜悪で嫌悪を催

すとされているもの、さらには妊婦のように、被写体にするのは無作法であるとされているものなどを題材としてでも、美しい写真をとることはできるし、いわんや美しい絵を描くことも当然できると考える人々の割合は、教育水準に比例して増えてゆくのである。」(ブルデュー, 1990, p.58)

「海の夕陽、風景」を通俗的とし、「工事現場の鉄骨」のほうにある種の美を感じるという態度からも分かるように、音楽や絵画に比べて正統性が少ないと言われるジャンルの中でさえ、「他人から距離を置こうとするおのれの卓越化の尺度をもちこもうとする」(ブルデュー, 1990, p.57) ことが行われている。卓越化とは「他者から自分を区別してきわだたせること。これが階級分化と既成階級構造の維持の基本原理。」(ブルデュー, 1990, p. v) という意味で用いられ、『ディスタクシオン』というまさに本の題名そのものである。この卓越化は文化貴族と呼ばれるブルジョワの次のような行動にも表れている。ブルデュー (1990, pp.103-104) はこう述べる。

「彼らプチブルや成り上がりたちは、ちょうど映画愛好家たちが自分の見たことのない映画についても知っておかなければならないことはすべて知っているのと同じようにして、経験を犠牲にしても知識を特権化し、作品そのものを熟視することをおろそかにしても作品について語ることを優先させ、感覚aisthesisを犠牲にしても訓練askesisを重んじるようにしむけてゆく禁欲主義的な墮落の諸形態にいつも直面しているのである。」

このようにブルジョワは、自らの文化資本を誇示することによって、あるいは他人より自分が知識を持っていることを示すことなどによって、自分たちの地位の正統性を誇示しているかのようである。訳者(ブルデュー, 1990, p.475)の解説にもこのようにまとめられている。

「だから支配階級の人々は、幼少時からピアノ（ギターよりも正統的な楽器として）をたしなんできた自分をそのまま正統的として措定し、これを暗黙の価値体系を支える無根拠な根拠として被支配者に『押しつけ』ているにすぎないのであり、それゆえ彼らは正統性を獲得したから正統的であるというよりも、むしろはじめから正統的な存在として自己規定しているからこそ、その文化もまた正統性を付与されると言ったほうが適切であるように思われる。」

「正統性」とは初めから揺るがないものとしてあるのではなく、「正統化され公認された恣意性」（ブルデュー、1990、p.475）であり、もはや恣意的なものとしては知覚されなくなるまでに至るといふ状況すら招いているのである。では最後に、ブルデュー（1990、p.481）の来日公演での言葉をまとめとして引用したい。

「いわゆる社会階級なるものは、存在しないのです（……）。存在するのは社会空間であり、差異の空間であって、そこでは諸階級が潜在的状態で、つまり一つの所与としてではなく、いわば何かこれから作るべきものとして、存在するのです。」

つまり身分や階級というものは絶対的に存在するものではなく、そこに存在する私たちが常に作りあげている、それには趣味や日常行動といったものまでも関わっているということなのだろう。自分の置かれた環境にあるものの中で満足してしまう、それが自分の好むものだと言主張し、“正統的”だと見なす行為は、ブルデュー（1990,p.271）も「好みによる真の選択の原則になっているのは、どうせあるものを選ばなければいけない以上は積極的に選ぼうとする態度」と述べるように、しばしば行われている。そしてその行動こそが“ハビトゥス”なのである。では次に、“ハビトゥス”について詳しく説明する。

2. ハビトゥスとは何か。

ブルデューは「趣味」の調査により、階級ごとの差異化、卓越化が行われていることを見事に明らかにしたが、次にそれらの要因となっていると考えられる“ハビトゥス”について説明したい。訳者解説（ブルデュー, 1990, p.476）では次のように補足されている。

「habitus とはそもそも『持つ』の意のラテン語動詞 *habere* の派生語であり、本来はある個人が備えている『外的特徴』『態度』『顔色』などを意味するが、そこから発してより一般的には『体質』『気質』『心的傾向』などの意味をもつ言葉で、要するに『ある個人が獲得し所有しているもろもろの特性・資質・傾向の総体』と定義することができる。ブルデューはこれを、個人の所有するさまざまな『性向』*disposition*…の体系もしくは集合体として提示するのであるが、重要なのはそれが個人のレベルにとどまらず、階級あるいは集団全体を規定する規範システムとして、否応なく階級制の刻印を押されているということである。つまりある階級・集団には多かれ少なかれ一貫性をもった特定のハビトゥスが対応している。」

個人の趣味や嗜好だけにとどまらず、ある階級・集団に対応するハビトゥスとはどのようなものなのだろうか。「図5 社会的位置空間」「図6 生活様式空間」（ブルデュー, 1990, pp.192-193）を見ると、それぞれの身分の趣味（美術・音楽など）や食生活の違いがはっきりと書かれている。例えば、上流階級の人々は“ウイスキー”を飲み、“飛行機での旅行”を楽しむが、庶民階級の人々は“普通の赤ワイン”を飲み“スポーツ観戦”を楽しむということが具体的に書かれ、階級の違いによる趣味の差として表れている。では、なぜこのように人々の慣習行動や、諸社会集団のハビトゥスが異なるのか、については先ほど触れたように階級ごとの差異化、卓越化が繰り返された結果である。ちなみに、「慣習行動」を、ブルデュー（1990, p.477）は、次のように定義づけられている。

『慣習行動』についていえば、すでに定義した通りそこには政治的立場の選択のように明確に意識されて社会的実践から、ほんのちょっとした身のこなしかたやししゃべりかたのようにほとんど無意識的な日常的所作にいたるまで、人が日々の生活の中でおこなうあらゆるレベルの行動が含まれるのであり、その意味で必ずしも主体の積極的関与を前提としないということをあらためて確認しておきたい。」

私たちが普段意識しない行動や趣味が、絶えず階級内での差異化と結びつくのはなぜだろうか。訳者の石井（ブルデュー、1990, p.472）はこうまとめている。

「換言すれば、それは政治権力に代表されるような『見える』権力とは本質的に異なる形でわれわれの生活を支配し、組織だてている『見えざる』権力、一箇所に集中することによってはじめて有効に機能する顕在的権力ではなく、日常空間のあらゆる局面に分散し、普段はまったく意識されないにもかかわらず、われわれが社会の中である動きをとろうとすると、かならず網み目のようにからみついてきてこれを一定の方向にむけようとする潜在的権力、すなわちブルデューが『象徴権力』という表現で呼んでいるものの、不可視の構造を研究することにほかならない。」

一つの明確な権力ではないので、私たちは普段意識することはないが、構造として確実に存在し、それに合わせて私たちも行動しているということなのだろう。つまりブルデューは「あたりまえさ」を維持しようとする権力に焦点をあてたのである。橋本（1998, p.10）は、具体的に次のように説明する。

「ことば、教育、教養などふつう文化とみられている事象はすべて、社会の支配関係を成り立たせている『文化資本』である。文化が『もの』となって、『もの』のもっとも近代的なかたちである資本として力を振るうのである。文化を資本とみると、文化の消費がみ

える。つまり、文化は使用されて階級的差異をあらわにする。文化はたんにもたれるだけでなく、もたない者に対して見せびらかすこと（消費）によって、見せびらかす側の権力が発動される。」

これが先ほどからずっと述べている差異化、卓越化の理由である。ではここで、ブルデュー（1990, p.v）が用いている“文化資本”という概念について説明したい。

「広い意味での文化に関わる有形・無形の所有物の総体を指す。具体的には、家庭環境や学校教育を通して各個人のうちに蓄積されたもろもろの知識・教養・技能・趣味・感性など（身体化された文化資本）、書物・絵画・道具・機械のように、物資として所有可能な文化的財物（客体化された文化資本）、学校制度やさまざまな試験によって賦与された学歴・資格など（制度化された文化資本）、以上の三種類に分けられる。」

これらの「文化資本」は単に消費される“もの”だけではなく、差異化、卓越化の役割を果たす“道具”として機能しているのである。そしてブルデューは、フランスにおける学校教育についても言及している。学校を一つの社会的な権力を保持する機関ととらえ、学校現場の中でも階級の差異化、卓越化が起こっていると、ブルデュー（1990, p.41）はこのような述べる。

「学校教育制度は生徒たちを種分けして、ある者は正統的慣習行動をおこなう者として評価の高い価値づけへ、またある者はこれをおこなわない者として評価の低い位置づけへと振りわけていくことにより、彼らの抱いているさまざまな希望や要求、自己イメージや自己評価を操作しているのですが、こうした操作を通して、上に述べたような効果は学校教育課程のすべての段階で現れてくる。…そして学校による分類＝等級づけが生み出すさまざまな公認の差異は、分類された各個人のなかに、だれもが認めかつ支持する信念として、これらの差異はたしかに存在するのだと信じる気持ちをおこさせ、そうして自分の現実の

存在をしかるべき公認の存在に近づけるための行動をとらせることによって、結局実質上の差異を生産する（あるいはこれを強化する）方向へと向かってゆく。」

文化も正統的とされるものと、そうでないものに分けられることは先ほど述べたが、ある文化を正統的として学校において認める、あるいは学校で教える文化こそが正統的であると認めさせる力が生じているのである。また学校での自分の評価が、自分の社会における位置づけと関連してとらえられてしまう、ということも起きているのである。例えば学校の成績が悪いと、「自分はだめな人間なのだ。」と思い込んでしまう、というようなことである。なぜなら、学校は次のような機能を持つからである。橋本（1998, p.11）はこう述べる。

「言語、科学、技術、思想、美的感覚を教えることによって、社会は有用な人間を生産する。選別は教育によって行われ、この選別を通して社会的位置づけが行われるのである。」

学校で行われることをすべて正しいと思い込んでしまい、そのまま価値として受け入れてしまうとどうということになるだろうか。子どもを学校に行かせることは法律で義務づけられている当たり前のこと、学校の先生が教えることはすべて正しいこと、とステレオタイプ的にとらえてしまうことであり、そこに内在する力を見失うことでもある。ここに学校で教えられることが深く再考されることなしに価値付けられ、再生産されていく過程が見て取れるのではないだろうか。それこそが学校のハビトゥスである。ただし、日本とフランスの階級構造が同一ではないので、学校が持つ機能も完全に同一ではないことを、付け加える。

では最後に、ハビトゥスについてまとめたい。訳者の石井（ブルデュー, 1990, p.472）は以下のようにまとめている。

「本来的に個人の好みに関わる問題とされ、一見全面的に各人の自由な選択にゆだねられているかに見える『趣味』の領域においてさえ、われわれの判断がじつは自分の所属している階級もしくは集団に固有の知覚・評価・判断・行動図式の体系（ハビトゥス）によって厳密に方向づけられ規定されているということ、そしてそこには必然的に、自らを他の階級・集団から区別し、卓越化しようとする戦略が介入してこざるをえないということ…恣意的な差異を生産する分類＝階級化のメカニズムがいかんにして広義の『文化』をヒエラルキー化してゆくのかを明らかにしようというのが、とりあえずはブルデューの意図であると言ってよかろう。」

つまりある集団に属する主体としての私たちには、何かしらの“ハビトゥス”が働いているが、改めてとらえる機会がない限りそれに気づかないということだろう。普段無意識にしている行動やふるまい方、当たり前と思いついでいる制度や法律が、実は“ハビトゥス”として働いている。そこには普通に生活しているだけでは気づかないからこそその怖さが存在し、ブルデューも「見えざる権力」と呼ぶ所以である。“ハビトゥス”についての解説で、「社会的行為者たちは与えられた社会環境のなかで身につけた“ハビトゥス”を通じて行為や知覚を展開していく」（宮島, 2003, p.217）とまで書かれている。“行為”や“知覚”なしに私たちの社会生活は送り得ないのだから、ハビトゥスは私たちの身体に相当染みこんでいる、ということが出来る。ブルデュー（1990, p.261）も次のように述べる。

「ハビトゥスとは身体化された必然、つまり道理にかなった慣習行動を生成し、またこうして生みだされた慣習行動に意味を与えることのできる知覚を生成する性向へと転換された必然であって、それゆえ全般的でありかつ他の分野に転移可能な性向として、現に所有されている諸特性の習得条件に固有の必然性を、直接に獲得されてきたものの範囲を越えて、体系的かつ普遍的に適用することができるようにするものである。」

“ハビトゥス”とは、階級における差異化、卓越化の道具であるとともに、私たちの身体あるいは思考にまで入り込んでいるので、気づかれないどころか“ハビトゥス”なしに社会生活を送ることができない。ここで“ハビトゥス”について論じている私でさえも、自分の置かれた階級や集団のハビトゥスからは逃れられない。しかし何度も言うが“ハビトゥス”は差異化の道具であり、絶対的、普遍的な価値ではないのである。また、「もの」だけが文化資本となるわけではなく、「勤勉さ、真面目さ、美的な見方などのハビトゥスも階級を変換する資本となりうる」（宮島，2003，p.217）ことを付け加えておく。そのような意味でもブルデューの言うように、階級構造は固定的なものではないのである。

私たちが「あたりまえ」として受け止めることは、常識とされたり、制度として成立していたりして、改めてその信憑性について考え直すことのないことである。ブルデューが主に扱ったのは、音楽や美術などの趣味が階級を差異化する道具として用いられている点ではあるが、「勤勉さ、真面目さ、美的な見方」も“ハビトゥス”としてとらえることができるのである。つまりどのような音楽や映画を趣味として嗜むかという行動に潜む背景と、ある場面でどのような行動をとるべきか価値付ける思考の背景には、共通点があるということである。

以上のような観点から考えると“気持ちをこめて”という指導をする教員、あるいは“気持ちをこめて”歌おうとする児童には、それぞれ学校音楽の中でのハビトゥスが働いていることが予想されるのである。それは“気持ちをこめて”歌う、演奏することが価値付けられていて、何らかの規範として存在し、その是非が改めて問われていないということである。

1章で取り上げた学校の音楽の授業における“気持ちをこめて”という指導についても、学習指導要領では法的拘束力をもった昭和33年版からずっと書かれている記述であるし、授業事例においては約3割の教員が“気持ちをこめて”という表現を用いていた。なぜ、用いられるようになったのだろうか。それを考えるために、“気持ちをこめて”という言葉の使われ方について考察したい。

3. “気持ちをこめて” というハビトゥス：“こめて” という言葉の使われ方

“気持ちをこめて” という言葉は、どのような場面で、どのような意味合いで用いられるものだろうか。ある図書館で“こめて” が題名に含まれる蔵書検索を行ったところ、100冊以上の本がヒットした。例えば、『絵手紙親しき人に心をこめて／愛知県蒲郡市・編』『心を込めて贈るケーキとチョコレート／主婦の友社第3事業部書籍ムック編集・編』などがあり、どうやら贈り物には“心を込める” という考え方があるようだ。ちなみに他には、「愛をこめて」、「怒りをこめて」、「平和への願いをこめて」、「流れ星に祈りをこめて」、「魂こめて」などの題名があり、強い思いや意志を持つというニュアンスで用いられているように感じた。また「丹精込めて」という言葉は、「丹精」という言葉自体が「まごころこめてすること」(梅棹, 1989, p.1229) という意味であるのに、さらに“こめて” という使われ方をしている。

ところでこの“こめる” という言葉は、どのような意味なのだろうか。『角川 国語辞典 蔵書版』(久松, 1976, p.374)には次のように書かれている。

「こ・める [込める・籠める] ①中に入れる。つめる。(弾丸を込める) ②ふくめる。(意味を込める) ③集中する。(力を込める) ④(古語) 包みかくす。」

“気持ちをこめる” は③の「集中する」にあてはまりそうだが、②の「ふくめる」という意味もあてはまりそうである。どちらにせよ、①の「中に入れる」というニュアンスを持つ。言ってしまうと“気持ちをこめて” は、何かの中に“気持ち”を入れるのである。

また、“こめる” の類義語に“こもる” という言葉がある。「引きこもり」という言葉を聞いたことはないだろうか。それは、ある人間がずっと家の中にいて外へ出てこない状態を指す。このことから考えると、“こめる” も“こもる” も、外から見ることはできないけれど、中に何かが含まれていることを感じさせる言葉とは言えないだろうか。そして、

“こめる”ことが良しとされてはいないだろうか。日本の文化やものの考え方に、理由を求めたいわけではない。しかし先ほど例示した「絵手紙親しき人に心をこめて」という本の題名や、「熱のこもった指導」「愛情のこもった料理」などという表現からは、“こめる”ことや“こもる”ことに、ある一種の価値が付与されているような気がする。なぜなら「気持ちのこもっていないプレゼント」や「力のこもっていない声」とはあまりよい意味で用いられないからだ。一方で、「怒り」や「憎しみ」を“こめる”という否定的な使われ方をすることもある。どちらにせよ、“こめる”には目に見えないが中に含ませる意味合いがあることには、変わりがない。

以上のことから“気持ちをこめて”が価値付けられていると仮定し、そのようになった理由について、その言葉にあてがわれた独特の意味として考察したい。言葉は、「コノテーション」と呼ばれる意味を持つことを、丸山（2008, pp.135-136）は次のように説明する。

「また最近では。意味論者の大半が、外示的意味 *denotation* と共示的意味 *connotation* を区別しています。前者がいわば語のもつ最大公約数的、抽象的意味であり…後者は語のもつ個人的、状況的意味である…ただ、コノテーションと呼ばれる意味にも、実は少なくとも次の三つがあることを忘れてはなりません。」

この「個人的、状況的意味」として用いられるという「コノテーション」は、3通りの使われ方をしようだが、今回はそのうちの一つを取り上げたい。

「第二のコノテーションは、…共同主観的付随概念です。…日本語に例を探せば、『男勝りとはいっても女は女だよ』とか、『いくら利口でもやはり犬は犬さ』とかの、まことに偏見に満ちた表現があげられるでしょう。二つの例で一回目に使われている『女』、『犬』はデノテーション、二回目に使われている『女』、『犬』は、ある特定の人びとの価値観が

付随したコノテーションなのです。第一のものと違う点は、この第二のコノテーションが、複数の人びとに共有される意味であるところです。」(丸山, 2008, pp.137-138)

特定の人が、ある言葉に価値観を付与することで表れる「コノテーション」という語をわかりやすく説明するために、例として「青春」という言葉を挙げたい。この「青春」という言葉の意味の一つは、「若い時代。青年時代。youth」(梅棹, 1989, p.1068)である。私たちはこの言葉から何を思い浮かべるだろうか。大体 10 代の男女の若々しい姿、そして「青春の汗と涙」という言葉に表されるような、辛い苦しみや悩みもあるけれど、青春時代にはそれが美しい思い出となる、というような意味合いを感じないだろうか。「青春」という題名の曲を歌うポップスの歌手は、森高千里や TOKIO など 10 数人(グループ)いるし、「青春」を含む題名であれば歌手の数はさらに増える。アメリカの兄妹デュオ、カーペンターズの「I know I need to be in love.」という曲にも邦題として「青春の輝き」という題名がつけられている。また、JR も「青春 18 切符」という切符を売り出している。毎年夏に行われる高校野球も、「青春の象徴」と見ることはできないか。試合に敗れた球児たちが、甲子園の砂を泣きながら瓶に詰めている姿をテレビで見たことのある人も多いだろう。このように「青春」という言葉には、若さに対する憧れやよいイメージと、若いときの辛い体験を美化する「コノテーション」がある、と考えられる。だからこそ、これだけ頻繁に用いられているのではないだろうか。

では“気持ちをこめて”の「コノテーション」、つまり私たちが、“気持ちをこめて”に付与する価値観や、それを取りまく概念とはどのようなものだろうか。「気持ちのこもった手紙」と言えば、時間をかけて丁寧に書かれているとか、「一球一球にこもる思い」という使われ方をすれば、自分の意志が強く働いているとか、ずっと努力を積み重ねてきた、とかそのようなことだろう。判然とはしないが、肯定的なイメージが付与されている、ととらえることはできないだろうか。私たちが様々な場面で“気持ちをこめて”という語を用いるとき、否定的なニュアンスでは用いていないであろうことを確認したいのである。

以上のように考えると、“気持ちを込めて”という言葉がもともと持つ意味に、いろいろな価値を付けているのである。それは、ある“ハビトゥス”として働いているととらえることはできないだろうか。もっと言えば、一種のブルデューのいう“正統性”が付与されているということである。例えば、テレビの番組やCMにおいて、頻繁に「心のこもった」「気持ちをこめて」という言葉を耳にすることもその一因だろう。「最後の試合のマウンドに立つピッチャーの、一球一球に込められた熱い思いを感じます。」という野球解説者コメントや、「手袋に込められた母の思いが、遠い郷里から伝わってくる」などという表現も同じことであり、そこに何かしら過剰な価値の付与を感じる。であるから、学校だけではなく、言ってしまうと日本語における“気持ちをこめて”には独特のニュアンスがある。それは日本語を用いる社会全体が共有している“ハビトゥス”と言っても、過言ではないと思う。

そして価値が付随する言葉、ある“ハビトゥス”を持った言葉である、“気持ちをこめて”を、学校の音楽の授業で用いることに、何かしらの問題を感じる。では次の章では、学校の音楽の授業で、“気持ちをこめて”という指導がなされる理由と、その問題点について考察したい。

第4章 なぜ“気持ちを込めて”は、学校音楽のハビトゥスなのか。

3章の最後で“気持ちを込めて”という言葉は、日本語を用いる社会全体が共有しているハビトゥスを持つ言葉であることを述べ、独特の価値が付与されているのではないかと、という疑問を提示した。2章の指導要領と授業事例の調査では、学校現場において“気持ちをこめて”という指導がなされていることは既に明らかにし、その指導が適切に行われることは大変難しいことも述べた。“気持ちを込めて”という指導が繰り返される理由には、学校音楽独特の背景や考え方が表れているのではないだろうか。このことについて、3点から考察する。

まず一点目は、どのような姿や振る舞いが“気持ちをこめて”いるように見えるのか、について考察する。二点目は、学習指導要領において“気持ちをこめて”演奏することと「歌詞の内容を理解する」ことの関連性が述べられていたので、「歌詞の内容を理解する」ことについて考察したい。そして最後は、“気持ちをこめて”という指導自体のあり方、おかしさについて考えてみたい。

1. どのような姿や振る舞いが“気持ちをこめて”いるように見えるのか。

音楽において“気持ちを込めて”歌おうとしたり、演奏しようとしたりとすると、どのようなことが起きるのだろうか。“気持ちをこめて”歌っている姿とって思い浮かべるのは例えば、テレビの音楽番組で、演歌歌手が歌の終わりにこぶしを握りしめながら、どこか遠い方を悲しげに見ているのを思い出す人もいるだろう。あるいは路上で、物思いにふけた様子でギターを弾き歌いする少年を思い浮かべる人もいるかもしれない。ピアノを弾く場合はどうだろうか。急に“気持ちをこめて”弾こうとしたら、鍵盤に手を押しつけたり、上半身をくねらせたりしまうことはないだろうか。

では実際の学校現場において、具体的にどのような姿が“気持ちをこめて”いる姿とさ

れるのだろうか。第2章の調査から、教師が指導する際に使った“気持ちをこめて”と共に用いられた言葉（形容詞など）を抜粋してみた。

美しい／力いっぱい楽しく／意欲／想像しながら／歌詞を大きな口を開けて…／子ども
の主張や喜び／イメージ／歌詞の内容を理解して

「力いっぱい」や「大きな口」という表現から想像できるのは、「元気で明るい子ども」の姿ではないだろうか。演奏する音楽をよりよいものとするために、「力いっぱい」「大きな口」を開けて歌うことが指導されているのだろうか。その点を明らかにすることはできないが、学校という場においてのぞましい子どもを育てる目的を彷彿とさせはしないか。そこに学校という場所が児童に求める理想の姿が、一つのハビトゥスとして見え隠れする。例えば学校で求められる姿とは次のようなものではないだろうか。三池（2000, p.38）は学校や社会で求められるよい子を次のように定義する。

「大人たちの価値観に納まってはみ出ない子どもは安心である。皆の気持ちに合わせて強調し、でしゃばらず、温和な人間関係がつかれ、勉強やスポーツでは素直に大人の指導に従う彼らを、誰も非難することはない。…周囲の意見や雰囲気を敏感に感じ取り強調し、自己抑制して自らを出さずに生きている子どもたちのことである。（棒線筆者）」

言い換えれば、大人（教師）が子どもたちに求める姿が「正統的」であり、それを子どもたちに押しつけている。そこには「期待する・される、支配する・される関係」（信田, 2000, p.8）が存在している。求められる児童の姿は「自己抑制」できる児童であり、それは大人（教師）が彼らを支配している、という関係性によって成り立っている側面がある。教師が“気持ちをこめて”歌うよう指導する際、“気持ちをこめて”歌うことは価値付けられているとは、とらえられないだろうか。「気持ちをこめて歌いましょう」という指導の中に、評価する先生に「気持ちをこめて歌っている」ことがわかるように歌ってね、というメッセージが隠されているように感じられる。

その通り「想像しながら“気持ちをこめて”歌いましょう」という表現からは、何か考えているような素振りを見せるということが“気持ちをこめて”いると受け取られる、ということが分かる。例えば、毎年行われるNHK学校音楽コンクールを見てみると、思慮深そうな表情、固い表情で歌う姿も見られる。また、皆がほとんど同じ髪型をしている学校もあり、はきはきと歌う独特な雰囲気を感じられる。そこには学校独特の風土で築かれた学校文化とでも呼ぼうか、学校が求める児童の姿としての見本、真面目で明るくさわやかな子どもたちの姿があり、ある意味で定型化しているように感じられた。

また、私がある場面で見た児童は、強ばった表情で指揮をしている先生を必死に見つめ、体を前傾させて歌っていた。肩はもちろん、手を握りしめていて全身に力が入っているようだった。声を響かせるというよりは、無理に口を大きく開けて声を押し出しているような様子だった。とにかく非常に苦しそうに見えた。児童のこの行動は“気持ちをこめて”歌っていると受け取られる類だろう。この行動の原因として考えられることは二つある。正しい発声・体の使い方を知らないことと、先生へ自分が頑張っていることをアピールしていることである。一つめについては1章で述べた通り、正しい使い方を教師が何らかの形で適切に示さなければいけない。それが早くに行われず悪い癖が付いてしまえば、これからこの児童はそれを直すのに大変な苦勞を強いられる。二つめのアピールしている状態とは、他の人より“気持ちをこめて”歌おうと振る舞おうとする時に起きる。これは“気持ちをこめて”いる、という振る舞いに正当性を賦与し、他者から自分を区別してきわだたせようという行動ではないだろうか。これはブルデュー（1990, p. v）が、「卓越化」と呼び指した状況が、児童の間で起きているのである。

“気持ちをこめて”歌うということが、「力いっぱい」や「大きな口」で歌うことであるなら、体に無理な力が入る、大きな声を出そうとして喉に負担を掛ける、不必要に口を大きく開けるなどの行動が見られるのではないか。このように“気持ちをこめて”歌おうとすることは、児童の体に無理を強いている可能性がある。音楽に限らず、無理のない動きとは見ていて心地よく美しいものではないだろうか。例えばオリンピックで、陸上競技

の選手の軽快な足取りや、シンクロナイズドスイミング選手の手足の動きなどは、流れるように華麗で、見る人に心地よさを与え、不快な感じは与えないのである。

では他にも、学校が児童の体に無理を強いていることはあるのだろうか。『三角坐り』という坐り方指導する理由には、学校に与えられた役割が起因しているとして、内田(2007, pp.142-143)はこう述べる。

「学校体育におけるいわゆる『三角坐り』というものがあります。『体育館坐り』とか『運動会坐り』というふうと呼ぶ学校もあるそうです。…『三角坐り』というのは、腰を下ろして、両足を前に立てて、両手で膝を抱く、という坐り方です。…両手でしっかりと自分の体を抱きしめているわけですから、声も出せないし、手も足も動かさせません。胸を押しつぶしているから、深い呼吸もできません。自分の身体そのものを監獄にして、そこに自分を閉じ込めるような身体運用なのです。…確かに、子どもを管理するためには便利な方法でしょう。私語も立ち歩きも手遊びもできないし、そもそもろくに酸素も吸えないのですから。」

この『三角坐り』と呼ばれる坐り方は、学校の体育の授業や、床に座っての活動の際は皆この坐り方をする。私も“体育坐り”と呼び、このように坐ることを指導されてきたので、なぜこのように坐らせられるのか、考えることはなかった。何よりも「学校ではこう坐らなければいけない」と考えていた。これは3章で述べたブルデュー(1990, p.472)の言う『見えざる』権力とも取れるものだろう。結局学校という場は集団を統率するあまりに、個人の身体の状態についてあまり注意を払ってこなかった側面がある。そして指導を受けたことの問題点に、私たちは気づかないままに多い。

このように身体の面からも、学校文化のハビトゥスが存在していると言うことができる。ここで取り上げた『三角坐り』は集団を統制するために考え出された坐り方だが、“気持ちをこめて”という指導も、児童に無理がかかる状態を強いる可能性を持ち、ある意味で

画一的な歌い方を強制している側面はないだろうか。もしそうであるなら、『三角坐り』同様、学校文化独特の“ハビトゥス”と、とらえることができるだろう。

2. 「歌詞の内容を理解する」とは

2章で確認したように学習指導要領において“気持ちを込めて”演奏することを指示する項目には、必ず「歌詞の内容を理解する」と書かれていた。また、「歌詞の内容を理解する」項には、「イメージ」という語が頻出していた。では、具体的にどのような活動をするのが、「歌詞の内容を理解する」ことにつながるのだろうか。「イメージ」と「歌詞」についてそれぞれ考察する。

1) イメージについて

学習指導要領の昭和52年版の解説（後藤，1977，pp.40-41）には、「歌詞の内容を理解する」ために行う活動例が、以下のように書かれている。

「歌唱指導においては、この意味からも歌詞に対する指導を大切に扱ってほしいと考えている。指導法の例を1年生の共通教材「うみ」にとってみると、『うみは ひろいな おおきいな つきが のぼるし ひがしむ』と歌われていても、地方によっては児童の心に映る「広い広い海原」はかなり異なってくるであろう。それは一人一人それまでの生活経験としての「海」に対するイメージに差があるからでもある。しかし情報網の発達した今日では、TVなどの映像を通してかなりの共通イメージも可能になっているように思われる。歌詞をよく読ませ、話し合いなどを通して歌詞そのもののあらわしている情景をしっかりとつかませてほしいものである。その上で、心をこめて歌われる範唱を通して美しい詩情を心ゆくまで歌いあげ味わわせていく指導がのぞましいのである。」

ここでは、歌詞の内容を理解するために話し合い、TVの映像を通して「共通イメージ」を持つことが求められている。「共通イメージ」を持つとはどのようなことだろうか。果たして「共通イメージ」を持つ必要はあるのだろうか。

音楽において、「イメージ」とはどのようなものなのだろうか。「イメージ」は、心理学などで扱われる言葉であるが、その意味は多岐にわたり、ここでの厳密な定義づけは困難である。ラールス哲学事典(ジュリア, 1998, p.23)による定義を見てみると「不在もしくは非在の対象についての意識」ということになっているが、今回は「イメージ」という言葉を「歌詞の内容を理解する」ために「情景を思い描く」という意味に限定して用いることとする。

では、「うみ」を扱った授業の話に戻る。「海」をイメージしながら、同じ「うみ」という曲を歌う。その際に「共通イメージ」を思い浮かべる必要はあるだろうか。そこにいる子どもたちそれぞれの生活経験が異なることは当たり前である。だからこそ、各々の子どもが描く「海」のイメージがあつてよいと思うのである。「海」という言葉から思い描く情景も、人によって多様なものではないだろうか。例えば海の絵や写真、テレビの映像、映画やドラマの1シーン、また実際に海へ行ったときに聞いた波の音、潮の香り、家族旅行の思い出を思い起こす人もいる。これらを完全に統一することは、奏でる音楽において必要なのだろうか。思い描いた全てを言語化できるのだろうか。その必要性はあるのだろうか。

小学校1年の共通教材として挙げられている「うみ」は、林柳波作詞、井上武士作曲の曲である。ところで「海」が題名についている曲は、私が知っているだけでも、小学校5年の共通教材である「われは海の子(文部省唱歌)」、合唱曲では「混声合唱組曲『海の詩』1. 海はなかった(岩岡芳樹作詩/廣瀬量平作曲)」、シャンソンの「ラ・メール(シャルル・トレネ/アルベール・ラスリー作曲)」「交響詩『海』(クロード・ドビュッシー作曲)」など非常にたくさんある。「海」は、作曲家・作詞家に作品を作り出す動機付けをたくさん与えてくれるようである。ところで「海」を題名にしている曲全てが、同じイメージで

作られているだろうか。つまり同じ情景を思い浮かべて作られているか、という疑問である。そんなはずはないということは、作詞者・作曲者が全く異なるという事実から明らかである。そして、私たちの頭の中にあるイメージと、作詞者や作曲者のイメージは完全には一致し得ない。大切なことは、作曲者や作詞者が楽譜に書き記したことを読み取り、それを基に自分で「音楽」を作っていくことではないだろうか。

「うみ」と名付けられた曲は、確かに作詞者がどこかの海をイメージして作った曲かもしれないが、だからといって海の映像をテレビで見せ、それをイメージして歌えばよいという理屈にはならない。作詞者は、確かに日本のどこかの海を見て詞を書いたかもしれない。しかし海は、日本海だけではなく太平洋・インド洋・地中海と様々あるわけだし、『うみは ひろいな』という詞の、“広い”という感覚も人によって異なるのは当たり前である。海を名づけ、呼び分けたのは、ペインター（1994, p.18）が指摘するとおり、「人間の心は不明確さに耐えることが難しいため、なんらかの‘形’を与える」ために名前をあてがったに過ぎない。であるから、「うみ」という曲も、その歌詞についても、より開かれた言葉、意味として扱うべきではないだろうか。ある海を特定して歌う必要はないのではないか。

ここで、私たちは「共通イメージ」を持ち得るか、ということについてももう少し補足したい。ここ最近、小説や漫画を原作とする脚本を基にした、映画やテレビドラマが製作されている。映画であれば「模倣犯／宮部みゆき原作／森田芳光監督・脚本」「20世紀少年／浦沢直樹原作／堤幸彦監督」、テレビドラマでは「のだめカンタービレ／二ノ宮知子原作／衛藤凛脚本／フジテレビ」などが例として挙げられる。では自分が、言葉で書かれた小説を読み、それを原作とする映画を観る。映画の1シーンとしてそこに広がる映像は、自分がその小説を読んだときに思い描いたイメージと一致するだろうか。私たちと、映画監督や脚本家と完全に同じイメージを持つという現象は、実際には起こりえないはずだ。以上を踏まえても、「共通イメージ」を持たせて歌うことは、ある種の強制ともとれる。教える側の教師と、同じイメージで歌いなさい、という指導なのだろうか。疑問は尽きな

いが、次に歌詞についての考察をしたい。

2) 歌詞について①：教育内容としての歌詞

音楽教育における歌詞に関する問題は、非常に大きなテーマの一つである。1976年の『季刊音楽教育研究』（浅香, 1976, p.33）においても、「特集 歌詞論」として取り上げられ、次のような文面が書かれている。

「歌詞論への言及は、これまでもたびたびなされてきている。音楽教育を通じ、子どもの歌を論じるとき、必ずといってよいほど、歌詞への問題提起がなされる。しかし、それにもかかわらず、歌詞の問題は解消していない。」

歌詞はそれが音楽教育に関わる場合、教育内容の一つとして扱われる側面があるから、事態が難しくなっているのではないだろうか。例えば恋愛の歌は教科書に掲載されにくい、などがその例である。教科書に載せる曲における、歌詞の内容について、小林（1976, p.53）は次のように述べている。

「たとえば、教科書には『恋愛めいたこと』を描くのはタブーだといわれています。…『宗教に関するもの』『戦争に関するもの』もいけない。『社会問題』『政治問題』はもちろんのこと、『貧しさ』を題材にしてもいけないし『風刺』もノー。」

音楽の教科書に載っている曲、その歌詞の内容には、様々な制約があることが伺える。学校で歌われる場合、歌詞に何が書かれているか、が注目の対象となってしまう。つまり、学習指導要領を公示する文部科学省も、その内容に沿った教科書を作る教科書会社も、実際に児童に教える教員も「内容」に対して細心の注意を払わなければいけない、というこ

とである。また、歌詞の内容は学校が目指す児童像を示すために用いられることもあった。小林（1976, p.46）は、「戦後における教科書の歩み」というタイトルの文章の中で、次のことを述べている。

「(文部省が昭和 22 年に作成した国定教科書の)『一ねんせいのおんがく』の第一ページに載っている歌詞…それは、こういう歌詞です。…『みんな いいこ 作詞 こくごー 一 (番) おはなを かざる、みんな いいこ。 二 (番) きれいな ことば、みんな いいこ。 三 (番) なかよし こよし、みんな いい。』作詞者を『こくごー 一』と表示するのも妙なことですが、これは国語教科書一年に載っているものという意味でしょう。国語の教科書と共に、まず『いい子』の像を示したものだと思いますが、それだけに、当時の文部省が示す『いい子』像を象徴している歌だということができるでしょう。…この歌を入学第一日に歌わせられることは、『こういう子がいい子なのだぞ』という教化意識を持つ標語的提示であって…子ども自身的心情とは、どこかにずれがあると思うのです。なおいえば、飢えと貧困に直面していた当時の多くの子どもたちにとって、実体的には空虚な内容に思えてならないのです。」

このように昭和 22 年という、戦後復興の間もない混乱期にあって、子どもたちの生活も安定していない時期にあっても、学校という場は早速「いい子像」を示している。逆に言えば終戦直後だったからかもしれない。どちらにせよ音楽の教科書において、学校教育の指針を明示しているである。現在の教科書に掲載されている曲の、歌詞の内容について深く触れることはできないが、教科書に掲載される曲の歌詞には、恋愛や政治という内容を排除する働きと、ここでもやはり学校が求める児童像が見え隠れする、ということ述べたい。

今まで、音楽教育における「歌詞」の問題点、つまり「内容」を重視しすぎる傾向を取り上げてきたが、次は楽曲を歌う際の「歌詞」の大切さについて述べたい。

3) 歌詞について②：日本語を美しく歌うこと

もちろん演奏する際に「歌詞の内容を理解する」ことは、音楽表現をよりよいものにするために必要なことである。私も大学の授業で声楽を習っているが、イタリア歌曲を歌う前にイタリア語の歌詞の意味や発音を調べるのは、学ぶ側として当然のことである。例えばその曲が、愛の喜びを歌ったものなのか、逆に恋人と離れている苦しみを歌ったものなのか、という内容の違いで表現も変わってくる。

ところで私は最近授業で、北原白秋作詩・山田耕筰作曲の「からたちの花」を習っている。声楽の先生に「日本語がきれいに聞こえるように」との指導を受けるが、今の私の技術ではなかなか難しい。日本語をただ話すのと、それを旋律に乗せて歌うことはどうやら勝手が違うようである。この曲は北原白秋が作った詩に山田耕筰が作曲したそうだが、楽譜に強弱記号や速度記号がたくさん書かれていて、「まず書かれた記号に忠実に歌うと、日本語がきれいに聞こえます。そして、なぜその記号が書かれているか、よく考えなさい。」との指導を受けた。山田耕筰の意図を、藤田（1976, p.63）は次のように述べる。

「山田耕筰にいわせれば、歌曲とは、詩の一と、曲の一とが合わさって二となるのではなく、歌曲という別の一になるというのだが、そうした、歌曲における詩の重要さは、山田耕筰以後大変姿がうすいことになってしまった。山田耕筰は、日本語の詩を、どう、耳から聞いてわかるようにすべきか、大変な努力をしている。」

日本語を美しくわかるようにする工夫として、「からたちの花」では「咲いたよ」や「泣いたよ」という歌詞の「よ」には *p* の記号が付けられている。その箇所を歌う際、技術的に何が難しいかという点、「よ」がその前の部分より高い音であるので、歌う際に小さく歌うことが難しい。高音を小さくきれいに出すことは、技術が必要なことである。しかし、

山田耕筰の作曲に対して不満を述べているわけでは決してない。先生曰く「『よ』が高い音で書かれているからこそその美しさがある」そうで、曲の最後の「咲いたよ」の「よ」はG（ト）の音で終わり、儚く消えていく感じが美しいと思う。このように日本語をきれいに聞こえるように歌うことは、どの曲を歌う場合にも、とても大切なことであると思う。

学習指導要領の文面も、「歌詞の内容を理解する」というよりも、「言葉がきれいに聞こえるように歌う」という目標の方が、適切ではないだろうか。唱歌などの多くも、日本語のアクセントを生かすために工夫されているそう。

「その一つは、同じ高さの音を並べることだ。日本語のアクセントは、外国語のように強弱によるものではなく、高低のアクセントだから、メロディーの上下によって大変の具合の悪いことになってくる。たとえば、シャンソンの『ラ・メール』のうたい出しの部分に、フランス語の歌詞をそのまま日本語にして『うみ』と置くと、これはどうしても『膿』になり、『海』とはきこえぬ。」（藤田, 1976, p.64）

『ラ・メール』の冒頭部は、初めの音より二つめの音が完全4度高くなっている。だから、そこに無理矢理日本語の「うみ」を入れ込むと、「み」にアクセントがついてしまい、おかしくなるという話である。そうならないように日本語の曲では配慮がなされ、先程の「うみ」も、初めの音の方が二つめの音より長2度高く始まるので、「うみ」の「う」にアクセントがつきやすくなっている。作曲の段階から、日本語がきれいに聞こえるように配慮されているのである。歌う側の私たちは、その点により留意すべきだろう。

4) 音楽における「歌詞」

このように考えると、「歌詞の内容を理解する」ことは、「歌詞の内容」について話し合うことでも、「共通イメージ」を持つことでもなく、そうすれば美しく聞こえるか考え、

実践することではないだろうか。美しく聞こえるかどうかは、自分だけが満足して演奏するのではなく、どうすれば音楽が美しくなるか考え、自分の演奏を客観的に判断することである。そして自分の演奏をよく聴き、感じることもある。美しく、そして正しい言葉の音として発することができて初めて、言葉の意味も聞いている側に伝わるのだろう。

ここで扱った「歌詞の内容」も「イメージ」も、音楽における「内容」にあたるものである。「歌詞の内容」を理解することで、徳育につなげたり、戦時中であれば国威発揚に利用したり、などいろいろな目的が掲げられるが、それは音楽における「内容」にしか過ぎないのではないだろうか。「イメージ」においても同様で、音楽を歌う際、聴くときに描く「イメージ」は人により多種多様のはずである。歌う、聴く音楽と、「イメージ」されたものの関係は恣意的かつ、個人的なものではないだろうか。描いたイメージだけでは音楽は創り出すことができないが、個々人の持つイメージが異なることは決して悪いことではない。

また、「みんな いいこ」の例を通して、「歌詞の内容」は、児童に植えつけたい教育のあり方を伝えるため用いられることもわかった。「歌詞の内容」ばかりが重視されるあまり、児童には理解できない文語体の歌詞を歌わせ、「“気持ちをこめて”歌いなさい」という指導も行われていたのである。このことは、もはやある曲を音楽として扱っているというよりは、一つの訓育として扱う際に“気持ちをこめて”歌うことが求められていたことを、端的に示している。

以上のことから学習指導要領において、これほど「歌詞の内容を理解する」ことや「イメージする」ことが多く述べられているのは、音楽において「内容」を重視し過ぎる傾向の表れではないかと考える。この点について次の項で考察を深めたい。

3. “気持ちをこめて”という指導のおかしさ：音楽は“気持ちをこめる”ものなのか。

音楽の演奏に関して、なぜ改めて“気持ちをこめて”と言われるようになってしまった

のか。「どんな気持ちを込めて歌いましたか。」「この曲を聴いて、何をイメージしますか。」これらのことを教師が質問し、児童が考えているうちに、歌った曲の雰囲気も聴いた曲の感触もどんどん遠のいていく。そしてこれらの質問がなされる背景には、音楽には「内容」があるものだ、という考え方が隠されている。つまり音楽を言葉で説明できる、あるいは音楽はいつも何かを説明している、音楽にはこのようなことに役立つ、ととらえられているということである。

では、なぜ人は歌うのだろうか。そこに明確な理由はあったのだろうか。人が歌うことを始めた起源を考えてみたい。美術において最古のものとして例示されるのは、ラスコーやアルタミラ、ニオーの洞窟壁画（ソントグ、1996, p.15）である。音楽の起源はどうだろうか。今田（2007, p.11）はこのように指摘する。

「(洞窟の) 壁に描かれた牛やら馬やらよりも、そこで鳴り響いていた音と、行われていた儀式、それらの中にこそ、恐らく、原初の芸術の秘密がある。洞窟内部の残響時間の長さを考えれば、そこでは当然、楽器も演奏され、うたもうたわれ、舞踊もあったことだろう。」

声を発することは可能であったであろう人間が、洞窟の中で声が不思議に響くことが面白くなり、皆で声を重ね合わせていった情景が思い浮かぶ。音楽という言葉もなければ、なぜ人は歌うのか、という問いすら必要なかっただろうその状況は、ただ心地良く、楽しかったはずである。そこに音楽の起源が見て取れるだろう。

「人間は自分がひとりぼっちでないことを確かめるために音を発したが。こうした観点から見れば、完全なる沈黙とは人間の本質的性格に反するものである。人間は生命の欠如を恐れるように音の欠如を恐れる。究極的な沈黙は死であり、そのために追悼の式典において沈黙が最も厳粛なものとされる。」（シェーファー、2006, p.515）

声を出すことは自分の体一つでできることだから、人間の音を出す方法として最も根源的なものと言うことができる。子どもは遊ぶときキャーキャー声を出し続けるだろうし、生まれたての赤ん坊は大声で産声を上げるだろう。声を出すこと、つまり人間が自分の体を使って音を出すことは、今生きているからこそできることであり、人間として本能的なことだと思う。歌が歌とまだ命名されていなかった頃、ただのうめきかつぶやきだった頃があったはずだ。それらも歌の起源として見れば、本当は「歌いましょう」と呼びかけられなくても、私たちは歌い出したいはずではないだろうか。では歌い出せなくなっているとしたら、その理由はなぜだろうか。人間が歌う理由や、音楽とは何か、ということ言葉を問い始めてしまったからではないだろうか。この点に関して、ソントグ（1996, pp.15-16）は以下のように述べている。

「芸術とは呪文であり魔術である——これが芸術の体験のいちばん始めの形であったにちがいない。（たとえばラスコー、アルタミラ、ニオー、ラ・パシエガの洞窟絵画。）芸術とは模倣であり芸術の模写である——これが芸術の理論のいちばん始めの形、ギリシア哲学者たちの理論だった。」

魔術や呪文だった頃の音楽は、言葉による存在証明を必要としていなかった。そこには、快感や心地よさが必然的に存在していたはずである。しかし、ギリシアの哲学者のプラトンやアリストテレスが、音楽の存在理由を考え出したときから、たちまち音楽は弁護を必要とするものになってしまった。言葉が生まれて、その理論でものを考えるようになると名付けられたものは、それそのものでいることが、できなくなってしまった。そして、ソントグ（1996, p.18）は、あらゆる理論の前にあった無垢を、私たちは取り戻すことができない、と述べている。

ところで、洞窟で声の響きを楽しんでいたことを音楽の発端とすると、西洋では石造り

の教会で、聖歌を響かせていたことが類似しているのではないだろうか。単旋律だったグレゴリオ聖歌が、多声的な「オルガヌム」となって発展したという事実もある（岡田,2005,p.13）。教会の中で響く声に、音の重なりを増やす試みが行われていたのではないだろうか。シェーファー（2006, p.38）も「ルネサンスまでは神を描くことは不可能だった。それ以前、神は音や振動として理解されていたのである」として、そもそも聴覚を通して聴かれる音が「神の声」であったと述べている。教会で鳴り響いていた音は、全身を取り囲むような響きを持ったものだろう。ところで岡田（2005, p.19）は西洋の中世において、音楽がどのようなものとしてとらえられていたか、について次のように述べている。

「中世の人々にとっては、この——近代の和声法では『空虚五度』と呼ばれて禁則とされる——『ドソ』の響きの方が『正しかった』のである。つまり中世においては禁欲的で峻厳で威嚇するような響きこそが求められたのであって、音楽は——われわれがついそう考えがちな——どこかしら甘美な存在ではなかったのであろう。…中世において音楽は、決して『音』を『楽しむ』ことではなかったという事実である。」

「甘美」でも「楽しむ」ものでもなかった音楽とは、今の私たちにはなかなか考えにくいのではないだろうか。なぜなら音楽に“気持ちをこめて”という言葉をあてがっているという事実から明らかである。それは音楽を、自分の感情に浸りながら歌う、演奏するもの、ととらえていることの表れだからだ。岡田（2005, pp.228-229）は次のような指摘もする。

「あまり悲観的になるのは禁物だろうが、一つ確実にいえることは、われわれはいまだに西洋音楽、とりわけ一九世紀ロマン派から決して自由にはなっていないということ、その亡霊を振り払うのは容易ではないということである。…ポピュラー音楽もまた、見かけほど現代的ではないと私には思える。…実際それは今なお『ドミソ』といった伝統的な和声

で伴奏され、ドレミの音階で作られた旋律を、心を込めてエスプレッシブヴォで歌い、人々の感動を消費し尽くそうとしている。ポピュラー音楽こそ、『感動させる音楽』としてのロマン派も、二〇世紀以後における忠実な継承者である。」

今歌われているポピュラー音楽に、ロマン派の名残がある、という指摘は興味深い。この事実は現代の私たちが「音楽」をどのようなものととらえているか、に関わる極めて重要な指摘である。ショパンやシューマンといった作曲家に代表されるロマン派の時代においては、「音楽」は次のようにとらえられていた、と国安（1981, p.218）は述べる。

「十九世紀の人たちにとって音楽は感情の全世界であった。音楽ほど奔放に、圧倒的な仕方、そして最も精細に様々な感情を表現できる芸術はないと考えたのである。」

この考え方の是非をここで問いたいのではなく、「音楽は感情表現である」という考え方は今も根強いのではないか、ということ述べたい。そしてこの考え方だけが、「音楽」それ自体からどんどん乖離してしまい、「音楽」とは別の所で用いられているような気がしてならない。それは例えば、「僕の気持ちを込めた音楽、聴いてください。」というような、よく聞く文句に表れている。

以上述べてきた様々なことは、「音楽」という言葉自体の扱われ方に問題があるのではないだろうか。「音楽」が何かという定義付けはできないにせよ、今私たちが「音楽」と呼び指しているものが、何かのために役立つとか、自分を表現する手段であると限定してとらえられているのならば、それはもはや「音楽」ではないかもしれない。「“気持ちをこめて”歌いましょう」という指導がなされているということは、「音楽」をすごく狭いものにしていないだろうか。

初めの問いの立て方は、「“気持ちをこめて”という指導は、正しい方向性へ導くものであるか」であった。しかし、この問いの立て方自体が誤りだったように思う。音楽は気持

ちを込めて、伝えるものだろうか。音楽はイメージを伝えるものだろうか。決してそんなことはないはずである。このような考え方は、ソントグ（2006, p.17）の指摘する通り、芸術の「内容」を重視しすぎる傾向によってもたらされたものでしかない。

「芸術というものの自体が——個々の作品をこえて——疑わしいもの、弁護を必要とするなものかにならざるをえない。この弁護の結果、奇妙な見解が生じてくる。すなわち、あるものを『形式』と呼びならわし、またあるものを『内容』と呼びならわして、前者を後者から分離するのだ。そして、いとも善意にみちた動機にしたがって、内容こそが本質的、形式はつけたしであると見なす次第だ。」

初めは音楽をすることの前に、意味など無かったはずである。つまり「内容」と「形式」という分離も起きていなかっただろうし、「内容」のみを重視するということもなかっただろう。音楽の原初的な形、私たちの祖先が洞窟で声を響かせていた頃にあったであろう感覚的な心地よさは、もう戻ってこないのだろうか。私たちは音楽をどのようなものとして受け止めればよいのだろうか。今この瞬間も生まれては消えてゆく音や音楽を、その意味や存在理由などというものを言葉で問い、説明する前に、もっと音楽を感じることを大切にしたい。その際“気持ちを込めて”歌う必要は、もはやないだろう。音楽は、気持ちを「込める」ものでも、「伝える」ものでもないのである。

[Final Thoughts]

音楽を学ぶということは、どのようなことなのだろうか。それは学校という場に限らず、習い事、あるいは趣味としてさまざまな場所で行われている。本論文では、ピアノを習い続けてきた学生のインタビューを通して、正しい方向性を持って音楽を学び続けることの難しさを論じた。例えば、ピアノを習っている人であれば、人前で演奏し、それを評価される、ということはコンクールなどにおいてよくあることだ。人前で演奏することが、より音楽性を高める良い働きもする。だが、コンクールのための努力が、体の故障を引き起こしてしまうこともある。つまり自分で気づかないうちに、誤った方向へ努力し続けることが弊害を起こすのだ。第1章で引用したマーク（2006,p.169）も、「なぜ多くのピアニストは身体の故障が治らないのか？」ということについて、次のような指摘をする。

「身体を傷めたときに、まず自分のテクニックを分析し、問題を特定し、解決法を見つけてくれるような人を探そうとはしません。その代わりに、自己否定したり、希望的観測をしたり、また、『考え抜いた』などと言っては『明らかにまずい対処法』を選んだりします。」

「体を壊した自分が悪い」という所で考えが止まってしまう、「なぜその故障が引き起こされたのか」について深く追求されることが少ないのは、原因を明らかにせず繰り返されるという点で、“ハビトゥス”の一種と捉えられるかもしれない。音楽に限らず、舞踊あるいはスポーツなどの分野でも、練習過多などが引き金となって体の不具合が起きることも、同じように“ハビトゥス”と考えられるかもしれない。（練習それ自体を否定しているのではない）“ハビトゥス”は、私たちがそれを基に思考、行動しているという点で、誰でも左右されうるものであると同時に、忌むべきものではない。ただ、自分がある“ハビトゥス”を持っているという事実を、どこかで認識してさえいればよい。なぜならその

認識さえあれば、不都合や不具合が生じたときに直そうとすることができるからである。付け加えて、「音楽を学ぶ」人たちは、自分の行いが常に「音楽」へ向かっているか、意識することが大切である。

では、学校音楽で用いられる“気持ちをこめて”という指導はどうであろうか。この言葉は、教えられる側を正しい方向へと導くものなのだろうか。私が今回この“気持ちをこめて”、という言葉に注目したのは、その指導の是非について改めて考え直されることのないまま繰り返されている点を問題としたからである。

“気持ちをこめて”という言葉自体に、学校だけではなく、日本語を用いる社会に及ぶであろう独特の“ハビトゥス”があることは3章の最後で説明したとおりである。それは外からは見えないが、中に何か含まれていることを感じさせ、そのことを肯定し、よいものと価値付けることである。このような意味を持つ“気持ちをこめて”という言葉を、そのまま音楽を指導する際に適用しようとする、演奏する音の中に何か、例えば“気持ち”と呼ばれるものを入れようとするのだから、力が入ってしまうのである。そして、“気持ちをこめて”という指導が体の使い方に無理を強いる可能性と、音楽の「内容」を重視しすぎている学校音楽の“ハビトゥス”を第4章で明らかにした。何度も言うように、“ハビトゥス”とはある場面でのみ価値付けられているものであり、この場合は学校音楽にしか適用され得ないものではないか、ということである。

では、なぜ学校音楽は、このような“ハビトゥス”をもってしまったのだろうか。「音楽」にある機能や役割を持たせてしまったことが、理由の一つではないだろうか。それは、学級経営や合唱コンクールなどに例示されるように、音楽を集団としてまとめるものとして使ったり、音楽と無関係に付けられた歌詞を徳育として用いたりすることである。このことは、4章でも扱った通りである。音楽が何かのためのものとしてとらえられていることは、現行の学校教育法における「小学校教育の目標（第18条）」の項からも明らかである。

「八 生活を明るく豊かにする音楽…について、基礎的な理解と技能を養うこと。」(倉林, 2007, p.49)

言葉でこのように説明されているのは、学校という場所、教育という制度が音楽にあてがった役割である。存在理由であり、賦与した価値そのものである。音楽を何かのためのものとして扱うこと自体に、大きな誤りがあるだろう。

また、“気持ちをこめて”という言葉を使わざるを得なくなった理由は、二つ考えられると思う。一つめは、イタリア語で言えば“*espressivo*”に当たる表現を求めて“気持ちをこめて”という言葉があてがったことが予想される。その“気持ちをこめて”が、学習指導要領の中で決まり文句のように定型化してしまったのではないだろうか。そして、学習指導要領の文面で用いられた言語表現が、その指導意図を再考されることなしに繰り返されている所に問題があるのである。“気持ちをこめて”演奏することが悪いのではなく、“気持ちをこめて”演奏することは即時的には達成し得ない、「音楽を学ぶ」過程全て含むものであることを忘れてはならない。

以上のことから、学校音楽において「気持ちをこめて歌いましょう」という指導は、音楽の「内容」を重視しすぎた結果行われるものだろう。ソントグ(1996,p.35)は「様式について語ることは芸術作品の全体性を語る方法のひとつである」と述べている。「様式」がなければ芸術ではない、ということである。「様式」を言い換えると、その場の雰囲気、人にあてはめると上品や下品、と言うときの“品”だろうか。言葉で説明しきれないが、確実にあるものを取り巻き、際立たせるオーラのようなものであり、人を惹き付ける魅力のようなものである。だが、“気持ちをこめて”は、ソントグが「様式」と呼び指した音楽において最も大切なもの、感覚的な心地よさへ向かうレトリックにはなっていない。音楽を“気持ちをこめる”対象として切り離すのではなく、より一体化できるような授業が望まれる。つまりそれは、ソントグ(1996,p.33)の言うように音楽を“感じる”ことにほかならない。この“感じる”ことや、“一体化”することについて池田(2007, p.133)

は次のように述べる。

「ある対象に感動して、『我を忘れた』経験において、人は、対象と『一体化した』『一体感が生じた』と拙くも表現しますが、『一体化した』その経験こそが、本来素直な経験であって、もし言うなら、『私はそれであった』『私はそれとして存在した』と言うべきでしょう。『一体化』と言う限り、主客の分裂が認められていることになりますからね。そんなものは、本当は存在していないのです。……私が星空を眺めているのではない。(私が) 星空として存在していると、こういうことになります。科学的世界観成立以前の、これが本来の世界のありようなのです。」

「私はそれであった」と思えるほどの経験が、感動ではないだろうか。この「瞬間の感動」こそが、音楽、あるいは芸術にとってすごく大切なものであると考える。例えば写真家がある風景を写真に収めたいと思うのは瞬間の出来事であって、もし撮影の準備がすぐにできなければ、写したい風景はもうそこにはない。画家が無心に筆を走らせるときも、ダンサーがステージで舞うときも、それは瞬間に感じているものがあり、それは言葉で説明し得ないものであり、ソングが言うところの「様式」なのだと思う。音楽であれば、音の心地よさや肌理を感じるのはある瞬間の出来事であって、感じたそれを言葉でたぐり寄せようとしたり、思い出そうとしたりしても、やはり取り戻すことはできない。音楽によって感じた心地よさを言葉で説明する能力を養う前に、自分にしか感じ得ない心地よさを感じることを大切にすべきではないだろうか。

「私はこの曲に気持ちを込めました。」と述べている時点で、自分と音楽は一体化してはいない。先程の池田の言葉を借りれば、「私は音楽そのものでした」という感覚を得て初めて、音楽を感じているとすることができるのだろう。音楽を奏でているとき、自分の皮膚や骨や髪の毛、自分の身体全て、その身体を取り囲む空気さえも振動している。自分の奏でた音は、もちろん自分の耳にも鳴り響く。つまり音楽と自分とは一体であるということである。その時は、きっと音楽の「肌理」も感じているはずだ。今田 (2007, p.8) は

このように述べる。

「記譜により書式化され固定化された記号の連なりは、ヒトの身体を通して時空間へ投げ出されない限り、決して音楽にはならないことなど、ミュージシャンなら誰でも知っている。そして、そこに鳴り響いているのは、修辞学でもエクリチュールでもなく、音の肌理であることも、だ。つまり、音の肌理はなんのコンテクションも持たない。音は…あくまで聴覚で確認され、その後に視覚化、言語化されるに過ぎないのだ。」

今田が「肌理」と指し示すように、音楽には言葉のみで説明しきれない領域が存在する。“気持ちをこめて”という指導が、その領域まで侵すことのないことを願う。ソンタグ(1996, p.22-23)も以下のように述べている。

「解釈するとは対象を貧困化させること、世界を萎縮させることである。そしてその目的は、さまざまな『意味』によって成り立つ影の世界を打ち立てることだ。」

「この演奏には、気持ちがこもっている」という解釈をあてがう前に、今ここで鳴り響く音楽の肌理を感じることを基盤とした音楽教育が行われるべきではないだろうか。

【引用文献】

- ・青木多鶴子 (著). 『よいマナー、ルールを守ることを「習慣」にする』. 真仁田昭 (編). (2006). 『児童心理 2月号』. 東京：金子書房
- ・池田晶子. (2007). 『暮らしの哲学』. 東京：毎日新聞社
- ・今田匡彦他 (著). 『音楽の肌理について：J ポップは聴こえない』. (2007). 『音楽教育実践ジャーナル vol.5 no.1』 pp.6-16. 東京：日本音楽教育学会
- ・今田匡彦 (著). 『サウンドスケープ、オンガク、そして音楽教育』. (2007). 『音楽教育実践ジャーナル vol.4 no.2』 pp.6-17. 東京：日本音楽教育学会
- ・内田樹. (2007). 『疲れすぎて眠れぬ夜のために』 東京：角川書店.
- ・梅棹忠夫他 (監修). (1989). 『講談社カラー版 日本語大辞典』. 東京：講談社
- ・岡田暁生. 『序「Musizieren——音楽すること」の復権を目指して』. 岡田暁生 (監修). (2003). 『ピアノを弾く身体』. 東京：春秋社
- ・岡田暁生. (2005). 『西洋音楽史』. 東京：中央公論新社
- ・梶野健二 (日本教育音楽協会 代表編集人 〈2008.3月号〉). (1976.4-1978.3、1986.4-1988.3、1996.4-1998.3、2006.4-2008.3). 『教育音楽 小学版』 東京：音楽之友社
- ・荻谷剛彦. (1998). 『学校って何だろう』. 東京：講談社
- ・片山寿昭 (監訳). (1998). 『ラールス哲学事典』. 東京：弘文堂
- ・倉林文夫 (編). (2007). 『教職教養 教育法規』. 東京：一ツ橋書店
- ・国安洋. (1981). 『音楽美学』. 東京：春秋社
- ・後藤重樹他. (1977). 『改訂 小学校学習指導要領の展開』 東京：明治図書
- ・小林純一 (著). 『戦後における教科書の歩み』. 浅香淳 (編). (1976). 『季刊音楽教育研究 '76年冬号』. 東京：音楽之友社
- ・ジョン・ペインター. (1994). 『音楽をつくる可能性』. 東京：音楽之友社
- ・スーザン・ソントグ. (1999). 『反解釈』. 東京：ちくま学芸文庫
- ・高橋悠治. (2004). 『音の静寂 静寂の音』. 東京：平凡社

- ・高橋悠治. (2004). 『高橋悠治 コレクション 1970年代』. 東京：平凡社
- ・トーマス・マーク他 (著). 小野ひとみ (監訳). (2006). 『ピアニストならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』. 東京：春秋社
- ・二ノ宮知子. (2002-) 『のだめカンタービレ』 東京：講談社
- ・信田さよ子 (著). 『なぜ、「よい子」が問題か』. 真仁田昭 (編). (2000). 『児童心理 12月号』. 東京：金子書房
- ・橋本満 (著) 「第1章カルチャー・スタディとは何か」. 伊藤公雄他 (編). (1998). 『はじめて出会う社会学』. 東京：有斐閣
- ・バーバラ・コナブル (著). 片桐ユズル他 (訳). (2000). 『音楽家ならだれでも知っておきたい「からだ」のこと』. 東京：誠信書房
- ・ピエール・ブルデュー (著). 石井洋二郎 (訳). (1990). 『ディスタンクシオン I』. 『ディスタンクシオン II』. 東京：藤原書店
- ・久松潜一他 (編). (1976). 『角川 国語辞典 蔵書版』. 東京：角川書店
- ・藤田圭雄 (著). 『明治唱歌について』. 浅香淳 (編). (1976). 『季刊音楽教育研究 '76年冬号』. 東京：音楽之友社
- ・マリー・シェーファー. (2006). 『世界の調律』. 東京：平凡社
- ・丸山圭三郎. (2008). 『言葉とは何か』. 東京：筑摩書房
- ・三池輝久 (著). 『「よい子」のストレスと疲れ』. 真仁田昭 (編). (2000). 『児童心理 12月号』. 東京：金子書房
- ・宮島喬 (編). (2003). 『岩波小辞典 社会学』. 東京：岩波書店
- ・文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領』. 東京：教育芸術社
- ・文部省. (1969). 『小学校学習指導書 音楽編』. 東京：東洋館出版社
- ・文部省. (1989). 『小学校指導書 音楽編』. 東京：教育芸術社
- ・文部省. (1999). 『小学校学習指導要領解説 音楽編』. 東京：教育芸術社

【付録】

①学生へのインタビュー全内容

日時 2008年12月18日（水）16:24~17:14

◆筆者 ◇学生A氏

今までのピアノに関して

◆はい。ちょっといろいろ聞かせてもらっただけだけど、その本（『正しいピアノ奏法』御木本澄子（音楽之友社））がすごい目に入ったんですけど

◇これは別に誰に言われて買ったとかではなくて、私がほんとにレッスン行き始めの頃に、ほんとにあの

◆レッスンっていうのは…？

◇〇〇（地名）に行ってるんですけど

◆どのくらいの頻度で？

◇月2回、2週間に1回

◆すごいねえ～

◇で、行ってるんですけど、でその時はソルフェージュとピアノのレッスンの二つを1時間くらいで。あの受験終わってすぐ行ったんですけど、まあ受験の曲はベートーヴェンの『ワルトシュタイン』弾いたんです。1楽章を。難しい曲じゃないですか。で今までもそういう、やっぱりテクニックが必要な曲とか、いろいろずっと弾いてきて、自分ではそれで弾けてるって思ってきたし、コンクールにも出ていろんな賞をもらったし、別に何とも思っていなかったんですけど、

◆差し支えなければ、あのなんか賞もらったコンクールとかちょっと聞いてもいいかな？

◇ソロとかだとあの、××県の何でしたっけ…△△ピアノコンクールとか

◆△△の、△△だよな？

◇なんか、はいわからないですけど…とか、あとは□□とか、それは自分で作曲して演奏

したんですけど、あとは◎◎で連弾とかで、全国とかまで行ったことも

◆ああほんと～すごいね～

◇まあそういうので、ずっとコンクールとかも出たりとかして、別にそんな講評とかで技術のこととか書かれることないじゃないですか？

◆うんうんうんうん…

◇技術のことって言うか、手の形がどうか

◆はい、はい、はい…うんと講評…逆に聞くと講評で書かれるのって

◇うんとなんか…何て書かれてましたっけ…（音の）粒のこととかは、多少あったかもしれないですね～でもその、粒を揃えてどうこうではなくて、ほんとに聞いているだけなんで、粒のこととか後は、フレーズ感、歌うとかそういうことに関してとか、強弱に関してとか…後あんまり覚えてないんですけど…

◆ああ、はい。ありがとう。う～ん。でも、やっぱりこういうコンクールとかすごいことだから…

◇自分で練習してて、弾けなくてイライラとかはあるんですけど、でも別に他の人に聞かせるっていうことを目的にずっと弾いていたりとかはあったので、なんかすごい一曲一曲を、発表会のためにこの曲を弾くとか…

◆ああ、はい…じゃあ、ちょっと話戻しちゃうんだけど、このコンクールへ向かう際に、これ受けない？っていうのは、先生からきたの？

◇大体、いやなんかもう、受けない？かっていうのは、先生が大体持ちかけられたり、なんかもう出るよね？みたいな感じで、毎年毎年同じような時期にあるので、毎年恒例みたいな…出るのが当たり前みたいになってたんですね、小学校の頃は。

◆じゃあ、結構回数も出て？

◇出ましたね～小、中、高…高は忙しくて出てないんですけど、自分で…高校は、妹と連弾で、それは連弾弾きたいな、って思って、コンクール出たいな、ってなって自分で調べて出たのもありますけど、大体は先生から持ちかけられたり、っていうのが小・中はずっと

続きましたね

◆ほんと～したら、で、この賞を頂いたときの演奏に関して、自分としては例えば、賞を頂けたときに演奏っていうのは、練習の成果も出たし、自分としては『これはいいんじゃないか？』って、自分としてはいい演奏って思って、結果もそういう評価としての結果が出てきたのか、賞は頂けないときもあったけど、すごい自分で上手くいったっていう時もあったとか、ちょっとそういうことあったら、聞きたいんだ。

◇でもやっぱり、賞に関しては、もらえる時は自分でも、『ああ、弾けたなあ。』とか、なんかあの、コンクールの曲って指定されてるじゃないですか。その中から選ぶんですけど、やっぱり自分の中で好きな曲があって、あ、弾きたいな～っていう曲がたまたまそのコンクールの曲にあって、たまたま弾いてみて自分と合えば、やっぱり練習もたくさんするし、弾けるし、で、やっぱり気持ちよく弾けた時、自分で納得する演奏ができた時っていうのは、賞にもつながったりとか、っていうのはあったと思います。自分で弾けないっていうのは、やっぱり結構わかる…わかるって言うか、やっぱり弾けてなくてああだめかな、と思うときはそれなりの賞だし…

◆うんうんうん…

◇やっぱり自分のその、自分自身での評価と賞っていうのは結構つながっているところがあったと思います。

『ワルトシュタイン』を弾いて①

◆そうだね…まあ弾きたい、最初曲聞いたりして『弾きたい！』っていう曲を、弾きたいと思って、がんばって練習して、それがまあいい結果を生むっていうのは、普通にいい流れ…ですよ。はい、したらえっと～…じゃあ、受験のとき、大学受験のときの、『ワルトシュタイン』のときの話を、最初してくれてたかな？

◇はい…『ワルトシュタイン』の、もうあれはとにかく…

◆1楽章だよな？チャッチャッチャ…っていう

◇1楽章です。もう手小さいっていうのもあるんですけど、オクターブも厳しい（届かない）し、和音をどういうふうに押さえるっていうのが、今はまあそういうのできますけど、やっぱりなんか、和音の中でもなんかこう、ハーモニーの中でメロディーで出したいとこってあるじゃないですか？上の音だったり、内声だったりとか

◆うんうんうん。

◇けどそういうのを、どう出そうかってなった時に、やっぱり今だったらこう、ちゃんと手の形とかしてれば出てきますけど、『出そう！』と思えば力が入って、手の形がおかしくなって、無理に出そうとするんですよね。でも、まあそれで出そうと思って、出てるっていうつもりでいて、ずっと弾き続けて…だからもう、そうですね、音色（おんしょく）とかそういうのではなんかもう、そういうのは後からつけてじゃないですけど、ほんとにとにかくうん…強弱だったり、バランスだったりとかもう、『弾かなきゃ！弾かなきゃ！』っていう、弾くっていう、なんか音を出さなきゃいけない！

◆うんうんうんうん！

◇出すっていう

◆はいはい、分かる…

◇鳴るっていうんじゃないくて、出すものだ、みたいな。無理矢理じゃないですけど。そんな感じで、今思えばなんか弾いてた感じがします。

◆その時はでも、その…その今のいろんなことがあった自分だからそう言えるけど、その時はもう…悪いとは…うん。

◇悪いと思ってないし、そのときは結構指…16分音符じゃないですけど、細かいパッセージとかあったりとかして、もう動かない、動かない…！って思って、とにかく動かして、とりあえずなんかこう弾き…弾いたみたいな、それでああできた！みたいな

◆うんうんうん…

◇今思えばできてないんですけど、その時はできたと思ひ込んでたというか…

◆弾いてて気持ちよかったですか？楽しかったですか？

◇つらかったと思います。ほんとにもうなんか、練習して、でも絶対受かりたいし、

◆そっか、受験の時だから

◇もう、受かりたいけど…あのでもなんか、疲れるし。力いっぱい弾いてるんで。練習いっぱいしたいけど、疲れて、逆にどんどん動かなくなって。もどかしい。

◆うんうんうん。そういうこと（弾いていてつらいと感じること）って、今までコンクールとか発表会とかでは、なかったの？

◇うんと…それは、（練習が）間に合わない間に合わない、弾かなきゃ弾かなきゃって、もう追い込まれれば追い込まれるほど、楽しいって感覚では弾いていなかったと思います。もう終わったら、スッキリした～くらいの。やっと終わった～！じゃないですけど、今思えば。まあ演奏がよければ、よければってその、今までの練習の中ではうまくいったかなあって自分で思えば、ああよかったかなあみたいなの。

◆う～ん、やっぱり受験の時って、その曲を弾かなきゃいけないっていう方に行って、自分で楽しむとか…何て言うんだろう、ちょっと音楽の関わり方も変わっちゃうのかな…

◇楽しく、好きで弾いているっていうんでは、その時はなかったような気がします。

ピアノ始めたきっかけ

◆う～ん…（しばし間が空く）えっと、ピアノ始めたきっかけって？

◇ピアノ始めたのは、ほんとに※※で、姉か誰かが、幼児科っていうのがあって、みんなでエレクトーンでなんか曲やるみたいなの。で最初は近くの、ほんとにちっちゃ～い所にいたんですね。で、まいろいろやって、聴音みたいなの、音当てクイズみたいなのがあるんですね。たまたま私が、なんかそれがすごくできたんですよ。周りの子どもに比べて。で、なんかもうそれで、ここにいても一人だけ違って、先生もやりにくいみたいなの。そういうのがあって、親はでっかい方に移したみたいなんです。

◆はいはいはい。

◇たまたまなんかその…うん、親がいろいろ歌を歌っていたりとかもあったかもしれないん

ですけど、そういうのちっちゃい時とかに聴きに行ったりとか、なんか合唱とかやってたんですね、ちょっただけ。でも親がギター弾いたり、そういうのの影響かどうかわからないんですけど、んかそういう絶対音感…？っていうのかわからないんですけど、そういう音、ピアノの音とかでドレミって当てるのに関しては、ほんとに全部当てれたんですよ。

◆お～それは絶対音感…

◇で、そういうのがあって

◆お家も結構、音楽がかかってって言うか

◇そうですね、みんな兄弟5人ピアノは習ってたり

◆それはすごいね～！

◇うちの母親は学校の先生だったので、それでピアノは弾いたり。で、家にピアノはあったんですよ。アップライトですけど。

◆うん。え、でも5人いてピアノみんなやったら、練習時間とかって？

◇いや、そんな練習しないですから、あれですけど…

◆え～でもなんか大変そう…でもしたら、(兄弟で)連弾とかできて楽しいし、いいね～

◇で、たまたま、一番上の姉はちょっと離れてるんですけど、私の妹とは2歳しか離れていなくて、連弾とかやったりとかしますけど。で、そういうのがきっかけで、でっかい所に移ったんですね。で、たまたまそれで、あの私の先生、※※の小学校の時の先生に出会って、たまたま△△の中でも、一人浮いてる…じゃない、飛び抜けているっていうか、コンクールとかに出したりとか、いろいろ賞とか、すごい力のある先生っていうか、その中では結構名の知れた先生だったんですよ。で、□□とかもすごく力入れてる先生だったりしたので、たまたまその先生につけたことが、なんかピアノのコンクールとかすごく力入れて出たりとか、□□とか、っていうのはあったと思います。

◆うんうん～その先生との出会いは大きかった。

◇大きかったですね～違う先生だったら、もしかしたら本当に趣味程度のピアノだったかもしれないし、

◆楽しかったんだよね？※※で聴音やったりとか、ピアノやったりとか

◇そのときは楽しかったですね。

◆で、その先生に出会えて、まあコンクールとか、私もチラッと出たことあるけど、何て言うの、小学生の時ってわかんないで言われたら、まあ出てっていう感じで、まあその、それで賞とかも頂いて、いいのでこう続けてきたと思うんだけど、なんかそれがちょっと違っ…他のやらなきゃいけないこととの兼ね合いだったりとかして、コンクール受けるのちょっと大変だな〜とか、思ってしまったことはない？

◇そうですね…う〜ん兼ね合いとかだったり…でもなんか、ピアノ何だかんだで好きだったのかわからないですけど、喜んでっていうか、好きでやってたんですよ。スポーツも。幼稚園の時になんか夢とか書くじゃないですか。幼稚園の時は、スキーの選手になるって夢を書いたんですよ。小学校はずっと「ピアニストになる」って書いてたんです。

◆うんうんうん。

◇何があったかわからないんですけど。でもなんかその、冬になるとコンクールとか結構あったりするんですけど、スキーの大会よりも優先して、ピアノのコンクールとか、なんか結構優先順位が、あの…上にあっただっていうか…やっぱりなんか、学校の授業で例えばなんか歌、歌うってなったときに、ピアノ弾けたりすると楽しいじゃないですか。で、私小学校の時、合唱部に入ってたんですよ。合唱部で伴奏したりとかするのも楽しくて、そういうのがあって、やっぱりなんかピアノ弾きたい、弾きたいってなって、うん、ですってやってたんですね。

大学入学後のレッスン

◆うんうん。で、この先生は小学校からの先生には、大学受験までなんだ？

◇大学受験までですね。高校3年までですね。

◆で、〇〇の先生には大学入ってから？

◇大学入ってからです。

◆それはこの先生の紹介？

◇いや、全然。その先生には言えずに、っていうか言わずに、はい、いるんですけど。あの、別の先生づてで。

◆あ～はいはいはいはい。

◇なんですね。たまたまその先生の、あの慕ってる、東京のP大学で今ファゴット教えていらっしゃる、先生が、ま、旦那さんと、奥さんは、ま、私に教えていらっしゃるんですけど、そういうつながり、縁があって、一回行ってみたらどう？っていう感じで、お試してみたいな感じで、受験終わってすぐ、3月に1回行ったんですね。で、その時にワルトシュタイン聴かせたんです。で、その時に言われたのが、演奏については『よく表現したいものがあるっていうか、音楽はすごく伝わってくるんだけど、でもできないでもどかしくて、苦しそうに弾いている。』って

◆力が入っちゃったりしてることかな？

◇『やりたいのが出し切れない。出したいのに出せない。』っていうのを言われたんです。もうなんかあたしその時すごく、なんかもう、そうだよな、って思って、でもうその言葉にすごく衝撃を受けてたんですね。誰もそれはやっぱり今まで言ってくれなかったし。

◆あ～！

◇もっと『やりなさい！やりなさい！』って言われるじゃないですか。でも、やりたいけど、できないんだよね？って。それをやるためにはこうしたらいいんだよ、っていう方法を教えてくれることはなかったです。『やりなさい！』って言われることはあっても、そのやるためにはどうしたらいいか、みたいなの。

◆そうだよね～

◇『体を使いなさい』って言われても、体をどうやって使ったらいいか、わからないじゃないですか。

◆あ、いい…本当にありがとう。(インタビューする側にとって) 言ってほしいことを…

◇で、具体的な、根本的なところがわからないのに、その本当にそのやり方を知らないと

できないのに、『やれ！』って言われるんです。で、そのやってるつもりで、自分でできているつもりでいるけれど、できてないけど、なんかもう『やりなさい！』って言われて、◆じゃあ、こちら（●●の△△）の※※の先生はすごく熱心で、コンクールとか熱心な先生ではあったけど、そういうところ（具体的な体の使い方に対する指導）はちょっとAさんには、上手く伝えきれなかったのか、まあ、いろんなことが関わっているから一つだけ、その先生だけのせいとかではないんだけど、ま、じゃその〇〇の先生の、言葉に…でも、Aさんがすごいのは、それまで賞とかも取ったりして、がんばって続けてきたっていう、自分の音楽観とか、プライドとかって絶対誰でもね、私もやってる（ピアノを続けている）からわかる、なんかある、自信とか…賞取るとかだけじゃなくって、こういうふうにやりたいていうものが絶対あって、それを、まあ〇〇の先生に言われたときに、やっぱり誰でも受け止められることなくって、『なんで？』とか、『私はこんなにやってきたのに！』っていう所があってもいいと思うんだけど、ちゃんと…まあ自分も悩んできたからだと思うんだけど、きちんとその言葉をね、受け止めたからたぶん、また新たな方向性っていうか、うん、がんばろうって思えて、それはすごいことだと…

『ワルトシュタイン』を弾いて②

◇でもそれを一番思い知らされたのが、やっぱり『ワルトシュタイン』の自分の演奏…ほんとに『ワルトシュタイン』、同じの（和音）ずっとチャッチャッチャツ…っていくんですけど、ほんとにそれを全部バラバラじゃないですけど、もうこうしたいけど、できない、みたいな。それを隠すために、いろいろああだこうだ、ペダル踏んでみたり、ソフトペダル使ってみたり、もういろいろ偽装工作じゃないですけど、

◆いやいやいや～

◇でも、なんかやっぱりその～受験に向けてやった『ワルトシュタイン』はもしそれが、自分でも簡単に弾けるような（音数が少ない）、モーツァルトとかだったら違うソナタとかだったら、もしかしたら別に何ともなかったかもしれないんですけど、『ワルトシュタ

イン』を、まあ一回弾いたことはあったんですけど、途中であきらめて、弾かなかったんですよ。

◆うんうんうん…

◇で、でもなんとか弾こうって思って…

◆高校生の時？中学生…

◇ってなんか譜読みはして、譜読みだけはしてあったんですよ。でもなんかそれを、弾こうって決めて、一回やめたかったんですよ。一回止めて、やり続けて、ま、結局ひどい演奏のままやり続けたんですけど、でもその『ワルトシュタイン』でやっぱり弾けないっていうのが、すごいなんかもうずっと、受験の時も、やっぱ弾けないっていうのが、苦しいっていうか…もう、っていうのが結構あって、弾けないっていう…ほんとに、弾くのはいっぱいいっぱいっていうか。

◆う～ん…弾く、弾く、弾く…

◇弾くって言うか、もう鳴らすのがいっぱいいっぱい

◆は～、う～ん

◇音を出すっていうだけみたいな。ほんとにその『ワルトシュタイン』をやったのはおっきかったかもしれないですね。

◆みたいですよ、すごい…

◇今もう弾きたくないですからね。もう思い出すから、みたいな。

◆う～ん、でも～まあ何年か経ったら、やってもいいと思うんですけど

◇いつか～

◆すごい意味のある曲だった～？

◇はい。

◆すごくわかります。あるよね、そういうの。弾きたい曲…この曲、やっぱり弾きたかった、一回譜読みしてあきらめたけど、弾きたかった。弾きたい曲だった？

◇弾きたい曲…う～ん

◆ま、受験曲ではあるけど

◇なんかう～ん…弾きたいっていうか、もう弾いてやる！みたいな、

◆あははは～

◇そんな感じでしたね～

大学に入学して

◆う～ん。そっかあ～…で、じゃあ大学受験で頑張ったことって、で、まあ、大学入って、そこに変化があったんだよね～？それで、B先生の授業を受けても、なんかすごいなんだっけ、びっくりした、みたいなことを（前言っていたよね）

◇いやもう、「音楽とは何か？」って言われて、もう今（大学2年冬）でもずっと宿題に出されて、

◆今、（B先生の）作曲（の授業を）取ってるんだよね～？

◇作曲もですね～。う～ん…ほんとに、何かそうですね、やっぱりなんか今までは、音の間違いをしちゃいけないとか、なんかもう楽譜通りに弾かなきゃいけないっていう、それがもう絶対に前提にあって、そこから強弱をつけて、なんか、“気持ちをこめる”みたいな。よくわかんないですけど

◆はいはいはい

◇っていうのが、あるじゃないですか？

◆はい、（言ってほしいことを言ってくれて）ありがと～

◇それが、なんかもう音楽…づくりというか、音楽をやること、うん、思ってたというか、そういうふうにするのを続けてたんですけど、でもなんかほんとに、C先生もB先生もD先生もみんな同じこと言うんですけど、なんかもう、譜読みっていうのは～、なんていうの、音楽を読むっていうか

◆うんうんうん～

◇楽譜、音を全部、全て鳴らすとか、全て完璧に弾くとかじゃなくて、ほんとに何て言う

か、音楽？を感じなさい、B先生は音楽はどう聴きたいか、どう味わうか、みたいなのが大事だっていうことを言われるんですけど、何て言うんですかね…こう鳴らさなきゃいけない、鳴らそうとか、っていうのを考えてたんですけど、聴くってことではなかったんですよね。

◆う～ん…

◇鳴らす？何て言うんだろう。やっぱ聴かなきゃ～その自分でわかんないじゃないですか。こう…自分でとにかく弾いて、鳴ってもそのままどっかいつちやうみたいな。自分で、自分の音に関してもう、聴いてないっていうか、あったと思う。だからもっと聴かなきゃいけないなあ、とか、はい…思ったし

◆う～ん。そだね～

◇聴くっていうのは、すごく大事だとおもいます。

◆うんうんうん。

◇今はレッスンとか行っても、その…先生は手の形も見るとですけど、ま、だいぶ今直ってきたんですけど、響きをきいて、響きを聴きなさいって。響きがある音と、響きのない音のときは、絶対その力が入っているか、入っていないかが違う。絶対違うから。実際こうわかるんですよね。「あ～鳴ってるな。すごく今飛んだなあ～とか。」

◆うんうん！はいはいはい～

◇あ、鳴ってる、とか。それはD先生の歌の授業でも、すごくつながるところがあって、D先生も、技術とかテクニックとか、なんかそういうやっぱりその先に表現とか、

◆は～いはい

◇あるって言うか。D先生もそういうふうにおっしゃる方なので、なんかもうほんとに〇〇に行って先生に言われてることと、B先生だったり、C先生だったり、D先生がこうおっしゃることがもうすごくつながって、なんか今まででもそれを、全然聞かないできたわけですよ、音楽っていうかピアノをやってて、私が大学に来て、

◆聞かないっていうのは？

◇聞かないっていうのはその～あの、技術の先に表現があるっていう、技術は伴っていないけどともかく「もっと歌って!」とか、「もっと出して!」とか、ほんとに…できないけど、なんかやれって言われる。そういうのがあって、(間)

〇〇でのレッスンで～ピアノに触れない日々

◇最初は受験が終わって、一応ピアノをやっていたっていうのもあって、(授業で) 声楽の伴奏のお話とかもあったんですけど、ほんとに〇〇に行くって決意するのも、結構大きな決意だったんですけど、行って、鍵盤をまず触っちゃいけないって所から始まったんですよ。机の上から始まったんです。手の形を直すってことで。

◆はいはいはいはい。

◇で、ほんとうにもう弾いちゃいけない…弾けない? 鳴らせない。今はこう、鳴るんですけど、ほんとに音が鳴らないんです。鍵盤が沈まないんです。(腕の) 力を脱力して、重さをのせるみたいな。で、それでもう弾けなくなるじゃないですか。もう辛くて、なんかもう弾きたくなるんですよ。

◆うんうんうんうん!

◇でも弾いたらダメだと、我慢して。やっぱりもう、辛くて…

◆それ、どのくらいやりましたか? (ピアノに触れなかった期間)

◇結構…どれくらいですかね…う～ん…最初ほんとに夏休みくらいから、簡単なものを弾き始めた。4月はずっと机の上で、一個ずつ出して…最初はほんと机の上から始めて、2週間1個の音だけ鳴らすとか。ほんとにかすかすでもいいから、落として鍵盤をちょっと沈ませるとか…はい、で、バイエル入ったのは5月…結構5月とか、最初は本当に楽譜とか何もなくて、ほんとに机の上とかから始めて、だからもう(大学の) 授業中とかも、こうやったりとか(手の形を練習したり)、でもほんとにもうそれで、成果ってなかなか出ないじゃないですか。出ないって言うか、見えてこないし、実際弾けなくなってるし、もう怖いし、この先どうなるんだろう…みたいな。弾けるようになるのかなって

◆それ先生の指示だったと思うんだけど、そのことに対してAさんはどうでしたか？

◇でも、やるって決めたし、今もし戻ったら…

◆あ、そっか。『ワルトシュタイン』弾いて、で表現したいものがあるんだけど力も入ってしまっ、って言われて衝撃を受けて、もうその先生の指示に従おうって、また…

◇従う、先生に言われたんです。「本当に来るの？」って。「本当に弾けなくなるけどいいの？」って。「本当に机の上から始まるけどいい？」って。っていう所から始まって、ほんとに覚悟が必要だよって言われて、でも「来ます。」っていうふうに決めて、行き始めたんですよね。本当に辛くて、もう毎回レッスン泣きながらやってたと思うんですよね。もう弾きたいけど、弾けない。動かしたいけど、動かない。

◆あ、机の上でも指が動かない？

◇正しく動かないんです。今は、（正しく）こうなってるんですけど、第二関節が曲がらなかつたんです。弾いてるところ（第二関節）沈んでたんです。

◆ああ～

◇で、それがたまたま見つけて（本を）、こういう状態（関節が沈んでる状態）、で、これ読むと、無理…幼い頃に、これ見てその通りだって思ったんですけど、

◆う～ん、ああ、体が。ちょっとこれ…

◇これたまたま見つけて、で、これその通りだ、って思って、買っちゃったんですよ

◆そうよね。コンクールとかも（受けているから、手に負担がかかったのかな）

◇これを見てそうだなって思って、まあ…今はこう（正しい形に）なってるんですけど、今こう乗りますけど、乗らなかつたんですね、崩れたりとか

◆あ～

◇で、この形にするまでに、こう自然になじむまでも結構夏までかかってましたね。で、落とす。落とすって言っても、上がらないし、こういうところから始まって、押しつけちゃいけない、上げて力抜いて落とすところから始まって、でこれでこうやっても、鍵盤沈まない。やっぱりなんか、沈まないとか、っていうのがあって、ずっとずっと続けて、ほんと

にあの…ずっとやり続けて、で、バイエル終わったのが今年の夏ぐらいですかね。下巻だけやったんですけど。やっぱりず〜っとやって、ツェルニーとかもやったんですけど。ツェルニー100番から始まって、で、…

◆どうですか。バイエル1回でもやったことあったのかな？小さいときに。

◇バイエル（やったこと）無いんです。

◆そっか。初めて。でも別に…

◇30番からだったんですよ。それまではほんとに、ハノン。ハノンとツェルニー30番。

（今までは）ほとんど曲ばかりって言うか。基礎練ってものをしないできたんですね。

◆ああ

◇ハノンをやるぐらいで。

◆なんだろう。まあ『ワルトシュタイン』とか、弾いてきた曲に比べればバイエルって難易度は易しいものだと思うんだけど…

◇易しい…ですけど、ほんとに譜面見れば簡単に弾けるんですけど、手になんかもうそのクセを取って、ほんとに弾くのは指が思い通りに動かなくて、すごく大変でした！バイエル。意外とこんなに大変だったんだ、みたいな。思いましたね。バイエルの中でも、歌いたいとかあるじゃないですか。

◆うんうん！

◇ここではクレッシェンドしてとか。ここはレガートにしてとか。それがいかないんです。

◆いかない？

◇もうなんかやっぱり、よく使う指は動くじゃないですか。こっち（小指・薬指）はもう自由きかないじゃないですか。もう普通の「ドレミファソ」とか弾いても、ドレ…ミが消えたりとか、ファが消えたりとか、やっぱり一個一個の音だけでも、1つの音出すにも苦労するみたいな、やっぱり…

◆1つの音を出すにもか…

◇すごい大変でしたね。1つの音ならすのも、「出そう！」って思ったら、やっぱり力が入

ってダメになって、出さなくてもいいから、正しく。そのうちに鳴ってくるからって。

◆それは先生に言われたのかな？

◇はい。で、もう出そうと思わない。鳴らなくてもいいから、って言われるんですよ。

◆ふ～ん。これはすごい 180 度違うよね。自分は高校生、受験のときは「鳴らさなきゃ！」音にしなきゃいけないからね、まず（試験で演奏するから）

◇鳴らなくてもいいから…そこから始まって、今はやっとその、自分の成果っていうのが見えて、ほんとに。日記付けておけば良かったって後悔してるんですけど、なんかもう今、筋肉の付き方も違う、って先生が。ほんとにバランスがとれてたりだとか、やっぱりなんか一番びっくりするのが、置いたときの手の形とか。目に見えて違ってきたりとか…

何より今、（自分の）音聴いてわかるんですよ。自分で、今力入ってたなとか、力抜けたなあとか。今自分で判断できるようになってきたんです。それが

◆あ～あ～あ～

◇で、ここに力入ってたな、とか、

◆なるほど～

◇最初はそれ自分で判断できなかつたんですよ。前の方良かったんじゃないかな、前の方出たじゃんって。ですけど、先生から見ればやっぱり違うって。今の響きっていうか。鳴ったときは、あ、鳴ってるってわかるんですけど、鳴ってないときは、鳴ってないって自分にわかんなかつたんですよ、最初。

◆う～ん

◇でもずっとやり続けて、やっぱ力抜けて出たときの音って、正しくちゃんと出た、というか、鳴ったときっていうのは、すごくなんか自分でもわかるんですよ！

◆気持ちよかったり？

◇気持ちよかったり、やっぱり今はすごく聴くっていうことに重点を置いて、やってるので。自分の音をよく聴きながら、やったり。やっぱりまだ基礎のところなので、授業（連弾）とかでやる曲がちょっと難しかったりすると、やっぱり悪いクセが出たりとかあるんです

けど、声楽の伴奏とかやっても、弾けないとことかもすごく多いし、無理に弾こうとして、あ〜失敗したとか、あるんですけど、そういう基礎のことに関しては、一個一個の音に、最初の出だしからすごい緊張感を持ってっていうか、一個一個の音を大事に。「音を大事にしてください！」って言うじゃないですか。前、大事になってできてなかったけど、大事に弾いてるつもりだったんですけど、ほんとに聴きながらで、一個一個確かめながら、ま、瞬時にですけど、確かめながら、で、また鳴らして、確かめながら、

◆前、音を大事にって言われてもよくわからなかった？

◇大事に弾いてるつもりだったけど、やっぱり今は聴くっていうことをして、

◆確かめるっていうのは、B先生の感じるっていう…

◇感じる、味わうっていうか、どう聴きたいかって。どう弾きたいかではなくて、どう聴きたいものを、聴きたいように…鍵盤を押したからって、そのいい音が出るとか、そういうんではなくて、聴く、味わう、感じるっていうのが、すごく自分の中では今、それを心がけてやってるといふか、そういうふうになれるようになったなあ、と。

音楽観～これからどうしたいか？

◆そっかあ…時間が（結構経ったので）うんと、せっかく自分の音楽についての話をしてもらったので、なんだろう。全然具体的だったりなくていいんだけど、自分にとっての音楽観とか、これからどうしたいって言うか、うん…Aさんにとって何が一番大事か。

◇やっぱり今は、なんかもう、今までも無理に弾いたりとかあったんで、こう今はほんとにいい音をなんかこう、鳴らしたいって言うか、出したいって言うか。で、うん…もっとなんか力を抜いて、こう気楽にじゃないですけど。今までこんなに一曲一曲大事に、今までは練習とかして、ある意味大事にしてたかもしれないですけど、一曲一曲のなんていうんですか、持ってる色だったり、そういうのを感じたりとか。そういうのを大事にしてこなかったと思うんですよね。

◆自分でできなかつたな、と感じているので、じゃあ今のAさんでそれを（がんばって）

◇今はほんともう、もっともっと自由に、解放されたいんですよね。なんかもう今まで縛られてた、いろんな悪いクセとかそういうのも解放して、ほんとに力抜いて楽に、なんかもう、はい。楽に弾けるようになっていうか、なりたいし、

◆きっとその方向性さえわかれば、前からそうなりたかった…いろんな受験とかもあって、音を出さなきゃいけない、っていうこととか…ピアノずっと習っていたら、楽譜があって、その音を弾くっていう図式はできちゃうっていうのはすごくわかるので、当たり前のように楽譜見て弾くっていうのをやってたんだけど、まあ力が入ってしまうっていうのは、うん…Aさんが言ってくれたところから考えると、手のこともそうだけど、聴けなかった…うん、悪いって言ってるんじゃないで、その時に（力が入って）まだ聴けなかった…でも受験でちゃんと弾いて、〇〇の先生にも行くって決めて、そういうことを自分でして、その先生をちゃんと信じて、今もがんばって…あの…ピアノ好きでやってたのに、弾けない、弾けないっていうか、その（鍵盤に）触らせてもらえないっていうのは、相当つらいことだったと、思うんだけど。

◇今のほうが、音楽をしてるな、音楽を楽しんでるなっていうふうに、すごく思いますね。今まで何だったんだろう、っていうくらい…

◆いやいやいや～

◇確かにこう弾けるってもの今少ないし、その技術追いつかないですけど、なんていうか、視野が広がったというか、今まで自分の弾くって事に関して、ほんとに狭くて、鍵盤見てやって、みたいなだったんですけど、聴くっていうので、また広がって、なんか、すごく空間が、狭い空間にいたのがすごい広い空間に行ったような、抽象的ですけど、なんかそういう感覚っていうのか。今のほうが、音楽って楽しいな～って。つらいことが多かったんで、今のほうがやっぱ楽しいって思いますね。

◆そう言えるのは、ちゃんと伝わってくるし、すごいそう思えて、インタビューこれだけにしようかな。長い時間、どうもありがとうございました。

—インタビュー終わり

②『教育音楽』の調査データ：“気持ちを込めて”を用いた指導例

《“気持ちをこめて”に見られる教師側の意図》

<1976-78>

- ①とくに前奏は、心をこめてひいてやりたいものです（教師の伴奏）
- ②. 気持ちをこめて、美しく歌いあげさせる。 いままで学習したことをもとにして、気持ちをこめて美しく歌いあげる力が伸びつつあるかを確かめる。…友だちの歌を注意深く鑑賞させ、教師の助言を手がかりに、子ども自ら「こう歌おう」という意欲を起こさせるように働きかけをしていく
- ③声は少しくらい悪くても、その歌に歌心があれば、じょうずに歌った、といわなければならないだろう。…たとえ声は悪くても、心をこめて歌ったり演奏したりしているものの方が、个性的で、かえって音楽的な場合もあるわけである
話し合ったことに留意して「かわいい小ぎく」を、心を込めて力いっぱい楽しく歌う
- ④気持ちをこめた歌い方をさせよう 「きよしこの夜」この曲のもっている情景を想像することもできるし、曲のイメージをとらえることもやさしい。そこで、この曲のイメージを学級児童と話し合い、「クリスマスの夜の静けさと敬けんな祈り」の気持ちで歌うように指導したい。
- ⑤「うれしい ひなまつり」そのためには、教師の範唱や伴奏は、教材のもつ優雅な明るい旋律が表現されるよう曲想を十分に研究し、それが自然に児童に伝わるように心をこめて弾くことが大切でしょう。
- ⑥「こぐまの2月」発達段階にある児童の気持ちをとらえ、それぞれが自分のこととして気持ちをこめて歌える内容
- ⑦トライアングル、カスタネットなど、どの楽器についても「気持ちをこめた音づくり」を心がけたい。
- ⑧「ひのまる」気持ちをこめて正しく ①半知教材であるから、まず、正しく歌えるように

する②青空にひるがえる日の丸の旗を想像しながら歌わせる

⑨「とんぼのめがね」歌詞を全員で大きな口をあけて読み、詩の意味を理解させ、かわいらしいこの詩の情景を想像させることが大切である。…「とんだから」を子どもらしい表現で気持ちをこめて歌わせる

⑩「きくの花」ことばや、旋律の美しさを生かすように気持ちをこめて歌わせる。

⑪「ドレミの歌」・軽快なリズムにのって明るく楽しく、気持ちをこめて歌わせる。

⑫「ドナドナ」歌詞内容を理解させ、気持ちをこめて歌わせる

⑬詩や発想の理解をおろそかにすると、心のないものになってしまう。歌の心に迫り、心をこめて歌わせたいものである（授業者の教育観）

<1986-88>

①年間指導計画（12月）題材：「気持ちをこめて」

②授業者の教育観「…発声に気をつけながら感情をこめて声を出すうちに歌う心がわかってくる喜びが、いつのまにか子どもの心をより高いところへ向かわせている

③授業者の教育観 子どもの主張や喜びが伝わってくる。やはり、演奏者の音への想いが込められているからこそ、その想いが伝わって、聴く者を感動させるのだろう

④題材「気持ちをこめて演奏しよう」 「夕やけこやけ」

題材設定の理由「2年生になると、…気持ちをこめてうたうという意味も、歌詞を理解し想像しながら歌うということもわかってくる。

⑤全校音楽活動のテーマ全校リズム『心をこめて表現しよう』・雪とこども・トレロカモミロ

⑥子どもたちの感想「T たて笛のオブリガートが加わると、歌っていてどんな気持ちでしたか。C 気持ちを込めて歌いやすい。「とんび」

⑦年間指導計画（3月）題材：「気持ちをこめて歌おう」、教材：「春がよんでるよ」「あさのさんぽ」「ふしぎなポケット」

⑧「春がきた」(教師の問いかけ) 一番気持ちをこめて歌いたいところはどこだろうね。『ここだ』というところで手を上げることにしよう。手をあげたように、そんな気持ちで歌ってみよう。“里に来た” (曲の山)

⑨年間指導計画 (3月) 題材「きもちをこめて」

⑩題材設定の理由「生き生きと取り組む姿を求めたとき、体全体を使って表現できるものが一番子供たちにとって良いと考えた。そして、4年生で指導すべき内容も考えたとき、

①曲趣をはっきりとつかませやすい②気持ちをこめた演奏をするための手だてを子供たち自身で考えられそう③気持ちをこめた表現の仕方が子供たち自身でできそうである

⑪『明日も元気に会いましょう』と、心を込めて歌う『さようなら』の挨拶を毎日欠かさず歌うようにしています

たくさん意見がでたね。みんなが話し合った事を全部気持ちにこめて歌ってみましょう。

どこのフレーズをしっかりと歌うと、よりすばらしい『星の世界』になるか一緒に考えたいと思います。…T 全員の人が、とっても気持ちよかったと言っていますが、次は、一番

心をこめて歌う所はどこかに気をつけて歌ってみましょう。…T どこで一番心をこめて歌いましたか? C 私は、最後の段でとっても気持ちよくなり、終わったときにはホット

しました。…T なぜ3段目で気持ちをこめてしっかりと歌ったのですか。 C 3段目の2小節からだんだんともりあがっていくところで、大変気持ちがよくなり心をこめて歌いま

した。 <児童の感想>

⑫年間指導計画 (2月) 題材「気持ちを込めて」

⑬「とんくるりん ばんくるりん」ぼくは、今のレコードの速さでも気持ちがこもるんだけど、今のレコードよりもゆっくり歌う人とかはやく歌う人がいるからね。練習していき

たい。C 特に『みんなでおどろう』のところを、少しはずんだ気持ちを込めていきたい。

自分の歌い方で、一番気持ちができるように『とんくるりん ばんくるりん』の歌を歌ってみましょう。(全員で身ぶりをしながら気持ちを込めて歌う) T 今まで、自分の歌い方

をいろいろ工夫してきたね。

⑭年間指導計画（9月）主題「気持ちこめてうたおう」中心教材「夕やけこやけ」「虫のこえ」

⑮授業者の教育観「燃えるように歌う。叫ぶように歌う。生命込めて歌う。

⑯今の読み方では、先生には何も通じてこないです。作詞者の気持ちをよく考えて、もう一度読んでみましょう。→今度は、はっきりと感情をこめて音読できる。T いいですね。今日のためには、詞の内容を生かして曲の表情を考えることです

<1996-98>

①「歌の国」でがんばりたいことを子どもたちと話し合い、その中から子どもたちが自分にあつためて選ぶ方法・こころをこめてうたおう

②歌詞や曲想から、自分なりのイメージを広げ、気持ちを込めて演奏することができる。

③題材「きもちをこめて歌おう」

教材「うみ」「四季の歌」「波濤を越えて」

目標・歌詞の表す情景や気持ちを想像して、進んで表現しようとする

④いい音とはどんな音でしょう。子どもたちと一緒に考えます。…ここまでの話し合いで、クラスとしては<児童の意見>・楽器の音・声・様子を表す音・手作り楽器・気持ちを込めて出した音 音そのものでなく、演奏者の気持ちでいい音が決まるというのは、私（授業者）には考えつかないことでした。

⑤授業者の教育観②音楽の楽しさや美しさを感じ取り、自分の思いを広げ深めていく段階

↓・心をこめて歌ったり、体の動きを工夫したりします。

↓・友だちと相談しながら、表現を工夫していきます。

⑥授業者の教育観 歌の場合には、メロディーよりも歌詞が先にあるものです。ことば一つひとつからイメージを膨らませ、自分なりの思いを込めてメロディーにのせて歌う。歌に対する気持の部分が、直接音楽表現に関わってくるものなのでとても大切なのです。言い換えれば、歌心とでもいうのでしょうか。歌心=音楽の基本

⑦題材「自分の思いを、いろいろな方法で表現しよう」

支援・これまでのがんばりを讃え、心を込めて表現させていく。子どもたちの思いを歌の表現に取り込んでいきたい

<2006-08>

①「各グループの成果と課題 歌声グループ

ねらい：歌詞の表す内容を思い浮かべて歌い方を工夫することができる。…③気持ちを込めるための工夫として、歌う速度や強弱の変化をつけるよう支援してあげればよかった。」

②「題材『いろいろなひびきを味わおう』 教材『星はいつも』

指導計画（5時間扱い） 第2次（4時間目）

・副次的な旋律を練習する・歌詞に込められた気持ちを生かした演奏の仕方を工夫する。

③年間指導計画高学年—友達と気持ちを込めた美しい演奏をすることに、喜びを感じることができる。

④「(資料1)平成17年度 歌声朝会・今月の歌 年間計画

10月のテーマ 心をこめて歌おう

⑤子どもたちは楽譜通りにリズム打ちをしたり、楽譜通りのリズムに合わせて身体表現をしたりできるようになりましたが、何だか違うのです。その表現に対して心がこもっていないのです。…表現がのっぺらぼうです。交流の場面でも、子どもたちの発言は盛り上がりません、『こう表現したい』という気持ちが薄いからです。」

⑥授業者の教育観『君が代』に始まり、校歌合唱。そして卒業の歌を卒業生や在校生が万感の思いを込めて歌う、参列者はその歌声を聞いて思わず涙する、こんな光景が見られたら素敵だと思いませんか？

⑦「オペレッタの中で歌う歌は、場面の様子をイメージし、登場人物の気持ちを理解して、心を込めて歌うことが重要になります。そのため、『歌は心だ』をオペレッタの歌唱指導の合い言葉として心を伝える歌声づくりに取り組んでいます。

①登場人物の気持ちになって歌う②ストーリーやメッセージを伝えるように歌う

⑧評価の観点 普段の授業での歌唱指導では、『練習する』→『リハーサル録音をする』→『演奏の反省をする』→『レコーディングする』というサイクルで、毎月行っています。レコーディングした演奏は、【声の出し方】【音の正確さ】【心を込めて歌っているか】【歌うときの態度・姿勢】について採点し、最高得点をあげたクラスに『歌唱賞』を贈ります。

⑨「冬景色」自己評価をする際にも、『～な思いを表すために、口の奥を開けて、歯を見せるように歌うとぼかぼかした明るい感じの声になったよ』と振り返るように導く。そうすることで、気持ちを込めて表現の工夫ができたということを実感できると考える

◇「気持ちを込めて」の分野の比較

< 1976-78 > 全体 13/36(36.1%)

指導例	事例数	割合
器楽指導	⑬ / 1 事例	6.7%
歌唱（合唱）指導	⑦⑧⑩⑫⑬⑭⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔ / 10 事例	66.7%
創作指導	—	
鑑賞指導	—	
年間指導計画（掲載自体わずか）	—	—
教師の目標・意図（音楽における教育観）	⑧ / 1 事例	6.7%
児童の演奏を聞いた教師の感想	—	—
児童の意見・感想	—	—
教師の伴奏	①⑪ / 2 事例	13.3%
評価の観点（教師）	⑬ / 1 事例	6.7%
その他	—	—

※複数分野にわたる事例…⑧⑬

(計 / 15 事例)

< 1986 - 88 > 全体 16/36(44.4%)

指導例	事例数	割合
器楽指導	⑰ / 1 事例	5%
歌唱（合唱）指導	④⑰⑱24. / 4 事例	20%
創作指導	—	—
鑑賞指導	—	—
年間指導計画	①⑩⑪⑮⑲21. / 6 事例	30%
教師の目標・意図（音楽における教育観）	②③⑱23. / 4 事例	20%
児童の演奏を聞いた教師の感想	⑳ / 1 事例	5%
児童の意見・感想	⑦⑱㉑ / 3 事例	15%
教師の伴奏	—	—
評価の観点（教師）	—	—
その他	⑥（全校音楽活動のテーマ） / 1 事例	5%

※複数分野にわたる指導例…⑰⑱(3 領域)㉑

(計 / 20 事例)

◇年間指導計画の分野の判別がつくもの→（歌唱）⑩21.

< 1996 - 98 > 全体 7/36(19.4%)

指導例	事例数	割合
器楽指導	—	—
歌唱（合唱）指導	⑤⑪⑱ / 3 事例	33.3%
創作指導	—	—
鑑賞指導	—	—
年間指導計画	—	—
教師の目標・意図（音楽における教育観）	⑯⑰ / 2 事例	22.2%

児童の演奏を聞いた教師の感想	⑮ / 1 事例	11.1%
児童の意見・感想	⑤⑬ / 2 事例	22.2%
教師の伴奏	—	—
評価の観点（教師）	—	—
その他	①（自己評価の観点） / 1 事例	11.1%

※複数分野にわたる指導例…⑤⑧

（計 / 9 事例）

< 2006 - 08 > 全体 9 / 36 (25%)

指導例	事例数	割合
器楽指導	—	—
歌唱（合唱）指導	②⑤⑬25 / 4 事例	44.4%
創作指導	—	—
鑑賞指導	—	—
年間指導計画	⑦⑩ / 2 事例	22.2%
教師の目標・意図（音楽における教育観）	⑭ / 1 事例	11.1%
児童の演奏を聞いた教師の感想	⑪ / 1 事例	11.1%
児童の意見・感想	—	—
教師の伴奏	—	—
評価の観点（教師）	⑱ / 1 事例	11.1%
その他	—	—

（計 / 9 事例）