

[学術論文]

音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆

Suggestion to the education for music listening from philosophy of music education

梶 田 美 香

Mika KAJITA

Studies in Humanities and Cultures

No. 9

名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』抜刷 9号
2008年6月

GRADUATE SCHOOL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

NAGOYA CITY UNIVERSITY
NAGOYA JAPAN

JUNE 2008

[学術論文]

音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆

梶 田 美 香

要旨 音楽科教育は表現領域と鑑賞領域に大別されているが、鑑賞教育は常に表現領域と比べて軽視される傾向にある。これは教材選択や評価方法などについての困難が大きな要因のようだが、根底には音楽の持つ抽象性や鑑賞行為が極めて個人的であるという特性との関連があるのではないだろうか。

本稿では、はじめにアメリカで論争となった音楽教育哲学の二つの音楽観（美的音楽教育とプラクシスの音楽教育）を提示する。ベネット・リーマーの掲げる美的音楽教育は1980年代のアメリカで支配的な音楽教育観となったものであるが、音楽至上主義とも言えるこの教育観は、美的経験こそが音楽教育の目指すものであるとするもので、そのためには音楽の構造理解こそが必要であるとの立場である。これに対して音楽が社会の中で何らかの意義を持っているとの立場に立ったのがディヴィッド・J・エリオットのプラクシスの音楽教育である。これは音楽の実用性を指すものではなく、個人の目的に応じた「正しい行為」としての音楽との関わりを指している。この二人の音楽観は「本質知」と「行動知」の対立としてアメリカで音楽教育哲学論争を引き起こすものとなった。

筆者はこの二つの音楽観から日本の鑑賞教育への何らかの示唆があるのではないかと考え、学習指導要領（音楽科）が掲げる目標と内容を分析し、本稿で課題の提示を試みる。

キーワード：音楽教育哲学、本質知、行動知、鑑賞教育

目次

はじめに

1. 二つの音楽観

- 1.1 リーマーの音楽観
- 1.2 エリオットの音楽観
- 1.3 二人の相違点

2. 日本の学校における鑑賞教育の現状 ～小学校の学習指導要領から～

- 2.1 目標の概観
- 2.2 目標の分析
- 2.3 内容の分析

3. 課題提起

- 3.1 学習指導要領における本質知と行動知
- 3.2 まとめにかえて

はじめに

現在、小学校における音楽科教育は表現領域と鑑賞領域に大別されているが、鑑賞領域は常に表現領域に比べ軽んじられる傾向にあり、しばしば指摘されてきた。それは教材選択や評価の方法など、授業の進めにくさに大きく起因する困難が多いことなどの理由によるものであるらしい。しかし、具体的な原因の克服が進まないことの根底には、音楽とは何かということの解釈の曖昧さ、学校という文脈においては、子どもたちにとって音楽をどのように位置づけるかという解釈の曖昧さがあるのではないだろうか。

「学校における鑑賞指導に関するアンケート 調査報告書」¹⁾によれば、「指導内容の評価に対して困難を感じている」教師は小学校の学級担任で38.7%、専科教師で33.3%と高い割合を示し、その困難さの理由には「感じ取りの見取り」が最も高い割合となっており、学級担任で73.6%、専科教師で82.4%との結果が出ている。また、鑑賞指導の準備のために割くことのできる時間は、学級担任においては「ほとんどない 37.7%、30分～1時間 50.8%」が高い割合を占めており、学級担任は鑑賞領域に対して敬遠しているのではないかと想像を抱かせる結果が出ている²⁾。

音楽とは抽象的な存在である。目に見えない存在であるため、「これが音楽です。」と目の前に提示することはできない。そしてまた絵画や造形のように具体的な事物や現象を指し示すこともできない。音楽は、給食の時間に流れるモーツァルトのアイネ・クライネ・ナハトムジークや、下校時間に流れるドヴォルザークの新世界第2楽章のように、何か具体的な行動を促す「合図」のように使われることはあるが、促される行動と音楽とは関係がない。多くの美学者が例示していることだが、「ツ・ク・エ」と重なることで何かを示すことができる言語とも違う。「ツ・ク・エ」は「ツ・エ・ク」では意味をなさない。しかし「カエルのうた」の冒頭部分である「ドレミファミレド」の最後の部分が、「ドレミファミドレ」とれ替わっても、我々は音楽だと認識できる。ただし、受け取る側の個々によって感じ方は異なる。「なだらかな美しい旋律だ」と感じることもできるし、「これを聴くと気分が明るくなる」と感じることもできる。そしてまた「子どもの頃を思い出す」と感じることもできる。これは、音楽を聴くという行為が極めて個人的であ

るということを示しているが、鑑賞教育の難しさの大きな要因の一つはここにある。音楽を聴くという行為は、抽象的なものに対する行為であるため、個々によって感じ方が異なる。そしてそれゆえに個人的な行為であるという特徴を備えている。音楽科における鑑賞教育は「抽象的なものに触れたときの感じ取りの教育」ということになり、知識や技術を身に付けさせることを目的とした教育とは明らかに異なり、極めて個人的で曖昧であるという特徴を備えていることになるのではないだろうか。教材選択や評価の際には、このことが教師に対してやりにくさを感じさせるのであろう。

本稿では、音楽とは何かという大きな課題への取り組みを、鑑賞教育が抱える困難を克服する一助とするために、二つの音楽観を提示する。1980年代にアメリカで活発に行われた音楽教育哲学論争の中心的課題であった「本質知」と「行動知」の捉え方を概観するとともに、現在の日本の鑑賞教育を考えるために音楽科教育が依拠する学習指導要領の分析を行い、鑑賞教育の課題の所在を探る。第1章では、「本質知」の立場に立つリーマーの美的音楽教育と「行動知」の立場から、美的音楽教育に対立する理論を発表し脚光を浴びたエリオットのプラクシスの音楽教育を紹介し、これら二つの理論の接点や相違点を探る。そしてこの音楽教育哲学論争を通して得られた分析枠組みにより、日本の学習指導要領の目標と内容を第2章で分析し、第3章で学校音楽教育における、とくに鑑賞領域について具体的な課題提示を試みる。

1. 二つの音楽観

1.1 リーマーの音楽観

リーマーはアメリカの音楽教育哲学の研究者である。ソ連の人工衛星スプートニクの打ち上げ成功に危機感を募らせたアメリカが展開した教育改革は、いわゆる教育の現代化として知られる。この改革運動はソ連に後れをとったとされた自然科学教育の分野でとりわけ大々的に行われたが、音楽をはじめ他教科にもその影響は及んだ。教科に関しては、その社会性よりも構造理解を重視しようという方向のものであった。音楽の構造理解を重要視するとする美的音楽教育は、「教科の構造化」に取り組むこの教育改革の流れと基本的に一致し、それ以降のアメリカの支配的な音楽教育観となった³。

美的音楽教育とは言わば、音楽の存在価値や存在理由を音楽そのものに求めるというものであり、いかに音楽に近づくのかといったことを念頭に構成されるものであるが、その際にリーマーは音楽の構造理解が重要な手立てであると考えたのである。音楽至上主義の立場を採る美的音楽教育においては「美的」の解釈が鍵を握っており、表現、鑑賞、創作の全ての領域を網羅している。

美的音楽教育は音楽教育の在り方についての理論でありながら、19世紀後半を境に捉え方が大きく変わることになった、音楽という存在の理解に関するキー概念でもある。音楽には様々なジ

ジャンルあるにも関わらず、教育で取り上げられる音楽はクラシックが大半を占めているとの調査もあるが、一般にクラシックは「芸術」と認識されることも多く、「近寄りやすい」「敷居が高い」などと他ジャンルに比べて親しみやすさなどに欠ける側面がある。このように存在自体に価値を見出す「芸術」という概念が音楽に適用されるようになったのは実はせいぜい150年ほど前からのことである。芸術としての音楽は、実用性を持たない、言わば生活や社会から切り離された存在であり、他のなにものにも存在理由を依存しない自律した存在であると言える。しかし音楽全体の長い歴史の中で見れば、音楽は始めから自律した存在だったわけではないのである。

音楽は、言葉の表現を助けるものとして存在した時代、宗教のために存在した時代、教会と貴族による政治のための時代などを経てきた。しかし、莫大な富を手にしたブルジョア階級が誕生した後に音楽は大きくその存在価値を変えることとなった。教会と貴族が独占していた音楽がブルジョア階級への門戸を開かざるを得なくなった経緯は「聴衆の誕生 ポストモダン時代の音楽文化」⁴に詳しいが、結論から言えば、音楽はこの時に宗教や貴族政治から開放されて自律した場を得たのである。そしてその存在理由は「音楽そのもの」だった。つまり、音楽が存在するためには常に社会の様々な文脈から独立して美しさを追究する必要があったのである。そして音楽は芸術というカテゴリーに絵画や彫刻、建築や詩とともに入れられた。芸術の誕生である。誕生と同時に芸術は、美しくなければ芸術ではない、という理論を備えることとなった。

美的音楽教育は、この芸術観が基礎となっている。美しさについての哲学、つまり美学という言葉が誕生したのは⁵、芸術誕生からさかのぼること約100年前であるが、「美学は音楽教育者が自分の目的に役立つように用いなくてはならない」⁶と述べているリーマー自身は、芸術の芸術としての本質を肯定し、さらに芸術の実生活への関係が認識されなければならないという絶対表現主義の立場を採用している。芸術の本質、それは人間経験の中に備わっている特質と同質であり、芸術作品の本質に触れば人間経験の特質に触れていることとなり、芸術作品の本質と人間経験の特質との関係が鑑賞者にとって意義深くなるのが芸術の意味であるという立場である。リーマーは表現主義を音楽教育に適用すべく論を進めたわけだが、本章ではリーマーの教育論を理解すべく、論理の中核をなす「美的経験」について考えていく。

リーマーは、討論の指針として音楽経験をカテゴリー化し、「音楽的（美的）経験」と「非音楽的（非美的）経験」に分類した上で、美的経験が美的経験たる理由を、「知覚が音の美的特質に対するものであり、反応はそれらの諸特質を表現するものによって引き起こされたものでなくてはならない。」⁷と述べている。リーマーによれば、「芸術作品は、人々が生きていることの状態を見て、理解することができるように、それらをとりえて示した表現形である。」⁸ため、「生命の本質を表現している美的特質を知覚し、それに反応することによって、生命の本質への洞察を…略…共有することが‘美的経験’と呼ばれる。」というのである。音楽に接する者は、まず音楽に能動的に接することによって音楽に内在する美的特質を知覚し、そしてその美的特質によっ

て表現されている、生きていくことの状態に反応することによって生命を共有することこそが美的経験である、というのがリーマー論である。リーマーはランガーの著書⁹を紹介しながら芸術と生命との関係への理解を読者に促し、「芸術は、秘密でもなければ難解でもなく、生命から隔離されたものでもないのであって、生命との触れ合いのための基礎的な手段である、という立場を確立したかった」と述べている。

もう少しわかりやすく考えるために、「非音楽的（美的）体験」をみていこう。リーマーは、美的経験に必要な美的知覚と美的反応に立脚していない経験を「非音楽的（非美的）経験」とした。そのカテゴリーの中に、○実用的、科学的、道徳的、政治的等 ○連想的 ○主観領域内的 ○性格的 の4つを挙げているが、これらはいずれも音楽を象徴的存在として捉え、その機能を活用している経験であり、それらは非美的（非音楽的経験）だと言っている。そして例として、選挙で演奏される候補者Xのテーマソングを耳にする経験や、ある音楽によって子どもの頃を思い出したり、美しい森を想像したり、死をイメージして陰鬱になる経験などを挙げている。いずれも音楽によって想起されたものは音楽とは離れたところにあるもので（音楽≠候補者のイメージ、子どもの頃の思い出、美しい森、死のイメージ）、音楽の中の美的特質を知覚したものではなく、音楽を象徴形と捉えた結果によるのである。つまり、美的特質に反応した結果ではない、というのである。

リーマーによる美的経験は、音楽の外に知覚が向くことを禁じ、音楽の中で経験の全てが完結することを厳格なまでに求めている。音楽教育者はその手助けをする存在であり、教育は、音楽の存在価値を内在する美そのものに置き、美的経験を子どもに促すことだというのである。そしてその方法として、音楽の構造理解を最も重視した。リズム、メロディー、ハーモニー、形式、である。構造は言わば、音楽がなぜ音楽たるかといったところである。何を音楽とするか、とも言い換えられる。そして学校教育においては、「教科を統一し、特色あるもの」と捉え、構造理解があらゆる教科で最も重要であると明言している。

1.2 エリオットの音楽観

エリオットはリーマーとは師弟関係にあった研究者である。1990年に行われた第1回音楽教育哲学シンポジウム¹⁰で師リーマーに真っ向から反論する「プラクシスの音楽教育」を発表し、一躍注目を浴びた。リーマーが音楽の存在は音楽のためにあるとしたのに対して、エリオットは、音楽は社会の中で何らかの意義を持った存在であるとの立場をとった。

エリオットはその主著「Music Matters」¹¹の中で、音楽とは何かという問いかけを取り巻く6つの事柄を示しながら音楽の実態を明らかにしようと試みている。6つの概略は、①音楽は何かという問いかけと音楽作品とは何かという問いかけと混同してはいけないこと ②音楽が人間の存在に対して何の役割を持っているのか ③音楽を考える時に、我々は何に依存して、何を音楽と

捉えているのか ④正確に言葉が意味していることを指していないにもかかわらず、我々が気楽に音楽と呼んでいるものは何か ⑤文脈と音楽との関係、つまりコミュニケーションや祈りなどを音楽と我々に呼ばせるものは何か ⑥何らかを指して既に我々は音楽と呼んでいるにもかかわらず、人々は音楽と言うとなぜ混乱するのか、であるが、本章ではプラクシスの音楽教育が何であるかを明らかにしていくことを目的とし、この中から②を取り上げ、音楽と人間の存在の関係においてエリオット論を掘り下げていく。

プラクシス派の論客であるレゲルスキが述べているように、芸術としての音楽を考える際に、音楽が何に対して有効であるかとの議論は1990年代の時点では余りされてこなかった¹²。美的音楽教育において、音楽の意味は音楽作品の中にこそある。それ以上でもなければ以下でもなく、音楽は音楽のために存在する。日常生活において音楽が発揮する機能や音楽によって引き出される個人の感情、ましてや消費対象としての音楽の経済的価値については非美的とされ、人々が美的に音楽に接するためには日常生活から自身を分離するという態度¹³が不可欠であるというものだ。リーマーは非美的態度による非美的経験を排除しようとしているわけではないが、あくまでも二次的であるとの立場を取っている。音楽の実用的、機能的な在り方は音楽教育ではないということだ。

エリオットのプラクシスの音楽教育は、美的音楽教育で求められる美的態度の育成が実際の学校教育環境においては困難であると指摘した上で、美的態度で美的経験を時間を有意義な個人の時間であると解釈する立場を取った。美的音楽教育を音楽の美的機能が発揮される教育と考えたのである。個人の目的にしたがった「正しい結果」を導く行為を「正しい行為」と呼ぶのがプラクシスの思想であり、音楽もその対象であると考えているのが「プラクシスとしての音楽」である。「プラクシスとしての音楽」における音楽経験は、目的を導くための「正しい行為」であり、音楽経験は「プラクシスとしての音楽」において中心に位置している。そしてそれを基盤としているのがプラクシスの音楽教育である。リーマーが主張するところの、美的態度による美的経験としての音楽経験も、目的（音楽そのもの）を導くための「正しい行為」であり、その行為は常に「コンサート会場で聴く」や「CDを部屋で聴く」、「学校での鑑賞会に参加する」などの社会的環境下で行われる。ということは、美的教育の中心に位置する美的経験も社会的文脈の中で行われることになり、美的音楽教育が欲している「日常生活からの分離」は成立しないことになる。美的経験はプラクシスとしての音楽の中心に位置する音楽経験のうちの一つに含まれることになるのである。プラクシスの音楽教育においては、このような音楽自体を目的とした場合を「美的経験を目的にしてコンサート会場で演奏を聴き、その行為によって有意義な時間を過ごす」と捉える。そして、人間に有意義な時間を与えることのできる音楽の美的機能と位置づけるのである。

学校の音楽科教育の前提には、音楽は人間にとっての意味あるもの、必要なものとして存在す

ることが不可欠ある。この前提において音楽は人や社会と関わる社会的存在であり、ゆえに子どもたちが音楽によって引き出された「有意義な時間」を過ごすことはごく自然であるように感じられる。「有意義な時間」において主体は常に子どもたちに置かれており、子どもたちの時間がその時「有意義」になるということである。日常生活から自身を分離する必要がなく、主役は自分にある。

1.3 二人の相違点

小川が述べているように「美的音楽思想とプラクシスの音楽思想の決定的な差は、音楽中心か人間中心か」¹⁴という点にある。レゲルスキはこれを本質知と行動知という言葉で表しているが、両者は真っ向から対立していると言われ、音楽教育哲学論争とまで言われた。しかし、お互い相手を完全に否定しているわけではない。リーマーは音楽の実用性や機能性の存在を認めているし、学校教育の中でそのようなシーンが出てくることも容認している。またエリオットは音楽の機能のうちの一つとして美的音楽機能を認めており、リーマー論を否定する立場を取っているわけではないが、教育において取るべき立場については相容れない観がある。

では、我々が音楽を聴く場合を思いだしてみるとどうだろうか。本質知に触れる場合も行動知を重視する場合も存在するし、また一つの楽曲の中でその両者を往来していることもあるのではないだろうか。また行動知を重視して聴いていたが、何回か聴いているうちに本質知に触れるようになっていたり、その楽曲がどのような構造になっているのか興味を抱いたりすることもあるだろう。楽曲自体に魅かれて聴いていたが、ふと自分自身の体験と重なっていくこともあるだろう。つまり、音楽の聴き方は一定ではなく、時を経て変化するのであるし、その間隔は数年から数分、数秒までの幅を持っている。また旋律を美的経験の対象とする傍らで、リズムは何らかの出来事において湧き起こった感情における自身の心臓の鼓動のように捉えるというように本質知と行動知の両者が同時に表れる場合もあるだろう。ということは、本質知を求めるべきか行動知を求めるべきかと議論することに、どのような意味があるのかといったことになる。むしろどちらにも決めるべきではなく、両者間の往来や同時性が可能であることこそ重要であり、敢えて批判するとすれば聴き手の自由を遮るような教育が行われている場合を批判すべきということになるだろう。この点において、リーマーとエリオットの論争は、日本の音楽教育にどのような示唆を与えてくれるだろうかという興味深さがある。

小川が同論文で日本の音楽教育を「外国の思想を鵜呑みにするケースが多く、理念そのものを議論し、また論争することがほとんどなかったように思われる。」と指摘したのは1999年のことだが、現在においてもその状況は余り変わらないように感じられる。小川はこの論文で「現行の学習指導要領が（戦後以降も含めて）、きわめて美的思想に近い内容であることが明らかになった」として若干の例を挙げている。本稿では、現在の音楽科教育がどのように行われているのか

を把握するための手立ての一つとして、平成11年5月に発表された小学校学習指導要領で掲げられている目的と内容について、音楽教育哲学論争から見た分析を以下の章で試みる。そしてその分析を踏まえた上で、今後の鑑賞教育の課題を終章で提示する。

2. 日本の学校における鑑賞教育の現状 ～小学校の学習指導要領から～

2.1 目標の概観

学習指導要領では、教科目標が小中学校ともに、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」と設定され、それを実現するために発達段階に応じた学年ごとの目標が示されている。教科目標からわかるように子どもたちの情意面と能力面の育成を求めており、これらは「音楽が本来もっている特性を考慮したもの」¹⁵によると言う。小学校においては学年の目標は表1に示したとおり、(1) 音楽活動に対する興味・関心、意欲を高め、音楽を生活に生かそうとする態度、習慣を育てること (2) 表現の能力を育てること (3) 鑑賞の能力を育てること の3つの観点に基づいて設定され、中学校においても同様の観点で設定されている。

学習指導要領では、小中学校を通して表現と鑑賞の二領域を取っており、二領域を通して教科目標が達成できるような構成である。小学校は二学年ごとに、中学校は一学年ごとに、全学年を三つの発達段階に分け、「当該学年間を見通した弾力的な指導計画を作成し、学校や児童の実態等に応じた指導が効果的に行われる」¹⁶ことを意図していると示されている。

本稿を書いている2008年3月には新学習指導要領の目標や内容はまだ第定中なので、本稿では現行の学習指導要領を分析していく。

2.2 目標の分析

表1 小学校学習指導要領音楽科の目標 (アンダーラインは筆者)

観点	学年	目標
(1) 音楽活動に対する興味・関心、意欲を高め、音楽を生活に生かそうとする態度、習慣を育てること。	低	<u>楽しい音楽活動</u> を通して、音楽に対する興味・関心をもち、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。
	中	<u>進んで音楽にかかわり</u> 、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。
	高	<u>創造的に音楽にかかわり</u> 、音楽活動への意欲を高め、音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。
(2) 表現の能力を育てること	低	<u>リズム</u> に重点を置いた活動を通して、基礎的な表現の能力を育て <u>音楽表現の楽しさ</u> に気づくようにする。

	中	<u>旋律</u> に重点を置いた活動を通して、基礎的な表現の能力を伸ばし、 <u>音楽表現の楽しさ</u> を感じ取るようにする。
	高	<u>音の重なりや和声の響き</u> に重点を置いた活動を通して、基礎的な表現の能力を高め、 <u>音楽表現の喜び</u> を味わうようにする。
(3) 鑑賞の能力を育てること	低	<u>音楽の楽しさを感じ取って聴き</u> 、様々な音楽に親しむようにする。
	中	<u>音楽の美しさを感じ取って聴き</u> 、様々な音楽に親しむようにする。
	高	<u>音楽の美しさを感じ取って聴き</u> 、様々な音楽に親しむようにする。

表1は音楽科の小学校学習指導要領から目標を表に整理したものであるが、本質知か行動知か、という点においてはそれぞれの観点ごとに異なるのがわかる。

まず(1)についてだが、低学年から高学年までいずれも、目標を達成するためには子どもが音楽に楽しく接することが条件(____部)であり、その行為が目標として設定されているということがわかる。この後に続く「生活を明るく潤いのあるものにする」という文からもわかるとおり、音楽と生活の結びつきが重視されており、音楽の機能が生活において働くことを目標としている。明らかに行動知の重視であり、プラクシスの音楽教育に分類されると考えてよいだろう。

しかし、(2)に目を移してみよう。表現領域に関する観点であるが、これは音楽表現の楽しさや喜びの育成が目標となっている。楽しさや喜びを感じるのは子どもたちであり、その時中心には子ども達が存在しており、そしてそれを導くための能力の育成のために挙げられたものは、リズム、メロディー、ハーモニーの「音楽の三要素」である。(表1の____部)これは音楽の基本的構造にあたり、音楽そのものの学びが基礎になることを示しているものである。素材としての音が集まった時、なぜそれらが音楽となるかといったものの理解を指しており、音楽の構造理解が表現の楽しさや喜びを生み出すことを意味している。音楽の構造理解が基礎にあるといった点では、リーマー的、すなわち本質知と言えるだろう。この観点では本質知から行動知へと移行するように目標が設定されていることになる。

そして(3)の鑑賞能力についての観点では、音楽の楽しさや美しさを子どもが感じ取ること(____部)が目標となっているが、ここでは音楽とは楽しく美しいものであるといった前提がある。そしてその楽しく美しい音楽にどのように近づいていくのか、それをいかに感じるのか、という方向性が存在している。音楽を美しきものとして大上段に掲げているような感があり、これもやはり(2)と同様にリーマー的、本質知と考えられる。

表2 目標における行動知と本質知

(1)	行動知
(2)	本質知 → 行動知
(3)	本質知

以上をまとめると表2のようになる。興味・関心・意欲、態度・習慣を身につけ、生活において音楽の機能を駆使できるようにすることを目標にすえる時は行動知を重視しているが、具体的な表現能力や鑑賞能力の育成になると本質知から行動知に移行するか、もしくは本質知に留まるという状態である。(1)から(3)までの観点が独立して存在するのか、もしくは相互作用のような何らかの関係性を持つのかによって、行動知と本質知の往来と同時性についての解釈が異なることになるが、学習指導要領には3つの観点の関係性については余り触れられていない¹⁷。よって、全ての観点を通じて行動知と本質知の両方が存在するが、それらの往来と同時性については曖昧であるということになるのではないだろうか。

2.3 内容の分析

先ほども述べたように、音楽科は小中学校を通じて表現領域と鑑賞領域に分かれて構成され、二領域を通じて上記の目標が達成されるようになっていく。発達段階を追って目標が設定されていたのと同様に、内容も発達段階に沿った設定となっている。発達段階ごとの内容はかなり具体的でありたいへん興味深い。本稿ではそれらを全て追うことはできないため具体的な内容の分析は別の機会に譲るとして、本章では小学校学習指導要領に明記されている小学校6年間を通じての内容を分析対象とする。

表3 小学校学習指導要領の内容 (アンダーラインは筆者)

表現	<ul style="list-style-type: none"> (1) 音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏できるようにする。 (2) <u>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。</u> (3) 歌い方や楽器の演奏の仕方を身につけるようにする。 (4) <u>音楽をつくって表現できるようにする。</u> (5) 表現教材は次に示すものを取り扱う。
鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> (1) 音楽を聴いて<u>そのよさや美しさを感じ取るようにする。</u> (2) 鑑賞教材には次に示すものを取り扱う。

表現領域においては読譜能力や歌唱、演奏の能力の育成が求められており、これらの能力は音楽科における学力と捉える向きもある。具体的には、(1)では模唱や模奏、読譜といった能力の育成、(2)では楽曲の構造や曲想の理解、(3)では演奏技術の育成となっている。(4)で

は即興的にリズムや音を駆使して「自分にとって価値ある新しい音楽」¹⁸を創造する体験が挙げられている。本質知か行動知かという観点については（２）と（４）が関連しているが、（２）の「曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って」はリーマー的な考え方、すなわち本質知に立脚していることを伺わせる。そしてそれらを感じ取った上で子ども自身が工夫するという行動知に移行するという順序を踏んでいる。（４）については「音楽をつくって」からはわかりにくいですが、学習指導要領解説には「自分にとっての価値ある音楽」と明記されており、プラクシスのな立場、すなわち行動知を重視していることが明白である。

鑑賞領域については「そのよさや美しさを感じ取る」ことが挙げられるのみとなっており、文面は目標の「鑑賞の能力を育てること」という（３）の観点と大きな違いはない。内容においても音楽は美しいという大前提の上で、音楽の美しさを感じ取ることが鑑賞領域の内容とされ、また目標自身でもあるように見受けられ、音楽を美的存在としていることが伺える。

内容においては基本的な考え方として三点提示されている。そのうち本稿と関わりを持つのは三つ目に挙げられており¹⁹、「音楽の喜びを得るとともに、生活を明るく豊かにし生涯にわたって音楽に親しむことのできる力を身に付けるようにするためには」と、生活に音楽の喜びを持ち込むことによって明るく豊かな生活を実現させることが、内容の基礎に置かれていることがわかる。この点においては明らかにプラクシス的であると言えよう。しかし、目標と同様に、このプラクシス的思想を具体化する内容においては曖昧になる。

表４ 内容における行動知と本質知

表現	本質知 → 行動知
	行動知
鑑賞	本質知

表にまとめると上記（表４）のようになる。表現と鑑賞が独立して存在していれば、行動知と本質知の往来や同時性は存在しないが、仮に何らかの関係性が存在すれば往来や同時性が生まれる。しかし、関係性については具体的に明記されている箇所が見当たらないために、曖昧さが残るのである。

3. 課題提起

3.1 学習指導要領における行動知と本質知

鑑賞領域については、目標においても内容においても本質知が重視されている。2学年ごとに提示されている内容について本稿では詳しく分析することができなかったが、総じて音楽の構造や曲想などを理解することが目標達成に通じる内容として提示されている。かろうじて鑑賞教材

についての部分で、1・2年生のみ、「日常の生活に関連して、情景を思い浮かべやすい楽曲」と生活との関わりが記述されているが、学年を経て第5・6学年になると「音楽の構造及び音や声の重なりによる響きの特徴を感じ取り、聴く喜びを深めやすい曲」となり、生活との関わりが存在しなくなる。鑑賞行為に本質知と行動知の二種類があるのだとしたら、本質知のみに目が向けられているこの状態を「偏り」とみなすべきであろう。子どもたちはあふれる音環境の中で、日ごろは自由に自分なりの鑑賞行為を行っており、日常生活の中で「このように音楽を聴きなさい。」と言われる機会はほとんどないだろう。だからこそ、学校における鑑賞領域において音楽の聴き方を学ぶということが必要になってくるのであろうが、学校で提示される聴き方が一つに限られている状況は子どもたちから選択肢を奪うことにはならないだろうか。後にも触れるが、一つの楽曲に対する鑑賞行為であっても環境によってその楽曲の意味は異なるし、また同じ環境下での音楽であっても個々によってその意味が異なる可能性は大いにある。いずれの学年の目標にも「音楽経験を生かして生活を潤いのあるものにする態度と習慣」が掲げられている以上、音楽を生活から切り離す聴き方への提示では矛盾が生じることになるのではないだろうか。

筆者は以前、小中学校においてプロの演奏家によるコンサートを鑑賞した際の子どもの感想を分析したことがあるが、この時は「音楽をどのように聴いたか」ということがわかるようなじっくりとした感想というよりは、生演奏に触れた驚きや興奮の方が色濃かったという印象である²⁰。子どもたちがどのように鑑賞しているかということについては明確に測ることができないため、これはあくまでも筆者の印象であるが、興味・関心が音楽そのものに向く場合でも、「強弱がすごくついていた。」とか「音がきれいだった。」などの、言わば音楽の表面に対する感想、或いは鑑賞の入り口に留まっているような感想が多かったように見受けられる。

本質知か行動知かという議論は、自身を生活から切り離して音楽に埋没するか、生活の中に音楽を取り込むかという議論である。しかし、リーマーにしてもエリオットにしても、音楽の本質に触れるとはどのようなことなのか、また行動知を重視するとはどのような聴き方なのかという点については具体的な提示をしておらず、教育現場での実証的な分析には距離があり、これが鑑賞教育の「感じ取りの見取り」の難しさである。

しかし現段階で必要なことは、どのように子どもたちが聴いているかという分析をどのように行うかということの前に、まず二種類の聴き方の提示であろう。目標に生活との関わりを挙げる一方で、本質知に触れる聴き方の提示のみに留まるということの矛盾を克服していくことがまず学校教育に求められるのではないだろうか。

3.2 まとめにかえて

音楽とは何か。このような大きな課題について、これまで多くの研究がなされてきた。音から逃れることのない現代社会に暮らす我々にとって、音楽とは何かという問いかけに対しては人々

の数だけの回答が存在していることだろう。そして人々の数だけの「音楽観」が存在していることになるだろう。全ての音楽観を網羅するような定義は存在しないのだ。しかし、教育で取り扱う場合、音楽は人間にとって有益であり、なおかつ何らかの教育的意義が見出されなくてはならないために、「音楽とは何か」というこの大きな課題は我々の前に常に立ちはだかるのである。

音楽は環境などによってその役割や定義を変化させる。例えば谷が指摘するように、ある一つの「音楽」はコンサートホールの中では鑑賞の対象であり、ある地域では祈りの言葉なのである(2008谷)²¹。ということは、同じ「音楽」であっても文脈によって本質知が重要か行動知が重要かが変化することもあり得るということではないだろうか。また、コンサートホールで多くの聴衆が同じ「音楽」を聴いていても、鑑賞の対象として聴いている聴衆と祈りの言葉として聴いている聴衆とが存在するかもしれない。するとその「音楽」がどのような存在かは個々によって異なることになり、このように存在のし方が変化する音楽とは何かということは同じ文脈においてできぬ定義できないことになる。楽音という素材によって構成されているのが音楽だという理解はジョン・ケージ²²の出現とともに完全に崩れ去ったように、何を音楽とするかについて、すべての状況を網羅できるような定義は今や存在しない。そしてまた、溢れる音環境下に暮らす現代では、どのように音楽と接するのかということについて「こうあるべきだ」という共通認識も存在しないのではないだろうか。

音楽は、芸術というカテゴリーの中に入るまでは社会的存在であったのは前述の通りである。そして社会的存在であった頃の音楽は、時に政治や宗教、医療、快樂のために利用され、消費されてきた。しかし社会的文脈から切り離され、自身のために存在することを可能にした音楽は芸術的存在として存在した時代を送ることになったが、現在では再び社会的文脈とつながり、社会的に存在する時代に入ったのではないだろうか。生活の中に芸術をといた動きは、地域の公共ホールのアウトリーチ活動などにも表れている。芸術が芸術としてのみ存在することは今や不可能である。そのような存在の仕方では、芸術は一部の愛好家と学校の中のみ存在となり、社会と遮断された中でしか生きられない存在になってしまい、孤立してしまうのである。

しかし芸術が社会的文脈と再びつながることは、政治や宗教などの権威に利用されて人々をコントロールした時代に立ち返ることではないだろう。現代は、芸術が芸術的存在である一方でまた社会的存在でもあるということが可能である。ゆえに教育で音楽を扱うときには、音楽がどのように存在するのかという多くのケースを提示する必要がある。音楽はその抽象性という特徴から極めて内面的なものとして人々の中に存在するため、「こうあるべき」というスタイルを決めてしまうことは子どもたちの内面をコントロールすることになりかねない。まずは鑑賞者の選択権を保証することが、鑑賞領域が進むべき第一歩ではないかと考えるのである。

- ¹ 財団法人音楽鑑賞教育振興会は2005年に続いて2007年に「学校における鑑賞指導に関するアンケート調査報告書」を発表した。教員向け調査と小中学生向けの調査を実施している。
- ² 学級担任に対して専科教師は30分から1時間が58.2%、1時間～5時間が26.9%となっている。
- ³ 村尾忠廣「音楽教育研究としての近年の哲学・認知科学の動向」1999
- ⁴ 渡辺 裕著「聴衆の誕生 ポストモダン時代の音楽文化」2004 春秋社
- ⁵ 美学aestheticsという言葉は、1735年、ドイツの若い哲学者Baumgartenによって造りだされた。美beautyの哲学的研究から発展して確立したものである。
(D. J. Elliot著「Music Matters」1995 Oxford Press pp. 21)
- ⁶ B・リーマー「音楽教育の哲学」 pp. 32
- ⁷ 前掲同書 pp. 158
- ⁸ 前掲同書 pp. 131
- ⁹ ランガー「心—人間感情論」1967
- ¹⁰ 第1回はインディアナ大学、第2回はカナダのトロント大学、第3回はカリフォルニアのインディアナ大学で行われた。
- ¹¹ D. J. エリオット著「Music Matters」1995 Oxford Press
- ¹² 小川昌文「第3回 音楽教育哲学シンポジウムにみるAestheticとPraxisの対立」1999
- ¹³ リーマーはこれを美的態度と呼んでいる。
- ¹⁴ 小川昌文「第3回 音楽教育哲学シンポジウムにおけAestheticとPraxisの対立」1999
- ¹⁵ 文部省「小学校学習指導要領解説 音楽編」教育芸術社 1999年 pp. 13
- ¹⁶ 前掲同書 pp. 4
- ¹⁷ 小学校学習指導要領には「表現や鑑賞の活動を繰り返しながら、学習を継続的、発展的に行うことにより、音楽を愛好する心情や音楽に対する感性、音楽的な諸能力が徐々に身についていくという、音楽が本来的に持っている特性を考慮したものであり、」とあり、それを理解する必要があると記された上で、3つの観点が提示されている。pp. 13
- ¹⁸ 前掲同書 pp. 18
- ¹⁹ 一点目は「教師の創意工夫を生かした学習指導を一層活発に進めること」、二点目は「児童の発達を考慮した学習活動の工夫を行うこと」、そして三点目に「個性的、創造的な学習活動の一層の充実を図ること」と示されている。pp. 16
- ²⁰ 梶田美香「音楽科における学社融合の可能性」2007
- ²¹ 谷 正人 (2008)「異文化理解における『わかりにくさ』の効用—わからない自分への気づき— 第37巻第2号 日本音楽教育学会
- ²² ジョン・ケージ (1912～1992) はアメリカの作曲家で、代表作は「4分33秒」など。音楽を構成する素材要素である「音」に関心を集中させ、楽音と環境音の隔たりを取り除いた概念で作曲活動を行った。「偶然性の音楽」と言われ、多くの作曲家に影響を与えた。

名古屋市立大学大学院博士後期課程2年

(研究紀要編集部は、編集発行規程第5条に基づき、本原稿の査読を論文審査委員会に依頼し、本原稿を本誌に掲載可とする判定を受理する、2008年4月22日付)。