

〔学術論文〕

音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆 (2)
Suggestion to the Education for Music Listening
from Philosophy of Music Education Vol. 2

梶田美香
Mika Kajita

要旨 1980年代にアメリカで活発に行われた音楽教育哲学論争は、「行動知」か「本質知」か、という論争であった。この論争は日本の音楽科教育に多くの示唆を与えてくれるものであるが、筆者は「音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆」（「人間文化研究 9号」2008年6月）にて、本質知に偏った鑑賞領域に行動知の導入をすることにより学習者の選択を可能にする必要があることを指摘した。

日本の音楽科教育には1999年より民族音楽と日本音楽が内容に含まれるようになった。これまでクラシック音楽中心に行われてきた音楽科教育では音楽の構造理解が重要視され、鑑賞教育＝構造理解であるかのごとく進められてきたが、独自の音律や構造を持つ民族音楽や日本音楽の学習を同じ概念で進めることは難しい。また従来のクラシック音楽においてもいくつかの問題を抱えてきた。つまり本質知中心の教育概念には限界があるということであるが、本質知と行動知の両者の提示が果たして鑑賞教育にとって十分なのか否かについては検討しなければならない。

そもそも音楽とは一体何なのか、音楽の構造理解はなぜ必要なのか。このような疑問はとかく置き去りにされやすいが、本稿では音楽を「美」が集約された要素・構成と音楽を取り巻く全ての背景の二層構造と捉え、二層構造と本質知、行動知の関係から検討した結果、順次性を持って両者を提示することが最も適しているという結論に到達した。

キーワード：美的音楽教育、プラクシスの音楽教育、学習指導要領、音楽の二層構造

はじめに

我が国の学習指導要領（音楽科）の鑑賞領域の目標には、「音楽の楽しさを感じ取って聴き」（低学年）、「音楽の美しさを感じ取って聴き」（中学年）、「音楽の美しさを味わって聴き」（高学年）と明記されており、音楽は楽しいもの、美しいものとの前提の上で書かれていることがわかる。学校音楽では音楽科などの芸術教科においても「何を学ぶか」という視点が不可欠であり、鑑賞領域においては音楽を聴く力を学力と捉え、音楽の構成要素や構造などを理解しながら聴くことができるようにするための学習内容が学習指導要領で提示されている。つまり主体が、美しく楽

しいとされる音楽自体に置かれ、その美しさと楽しさを聴き取るための構成要素や構造の理解力が鑑賞の力と解釈されていることがわかる。この点についてアメリカの音楽教育哲学論争を学習指導要領に当てはめて考えると、音楽から学習者へのトップダウン的な目線が存在するのであると既に小川によって指摘されている¹。

1980年代のアメリカでは音楽教育哲学論争において「本質知」と「行動知」の対立が起こり、教育における音楽との関わりは、構造理解をした上で音楽に自らを内包させる行為として音楽中心になされるべきか、それとも学習者の目的や欲求を満たす行為として学習者中心に行われるべきかといった論争が起こり、それぞれの論がリーマーとエリオットによって展開された。リーマーもエリオットも音楽との関わり方について表現や鑑賞、創作などの具体的な行為に限定せず、概念を中心に論じ、それぞれの概念は美的音楽教育、プラクシスの音楽教育と呼ばれた²。プラクシスの音楽教育については具体化されることはなかったようだが、美的音楽教育については提唱者であるリーマー自身による教科書の編纂³などを通して具体化された。リーマーの弟子であったエリオットが師匠に対して異論を唱えたことにより始まった論争であるが、その論争を日本の音楽科教育に当てはめた小川は、学習指導要領が構造理解を重視した美的音楽教育に基づいていると指摘し、音楽に主体が置かれたトップダウン的発想が日本の学校音楽を支配していると論じたのである。

筆者は「音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆」⁴において、小学校の学習指導要領が鑑賞領域において示す聴取のスタイルが「本質知」に偏っており、学校教育においてはどちらか一方の聴取スタイルの提示ではなく、「行動知」も含めた二つの聴取スタイルを提示すべきではないかとの課題提起を行った。続く本稿では鑑賞教育における聴取スタイルの提示について、音楽教育哲学論争で示された「本質知」と「行動知」の両者を提示することが十分なのかを課題として設定し、考察していく。

1. 学校での鑑賞教育

1.1 対象の変化

学習指導要領の中心をなしているのは現在に至るまでヨーロッパを発祥とするクラシック音楽であり、そのクラシック音楽におけるリズム、メロディー、ハーモニー、形式などが学習内容の根幹をなしている⁵。しかし、1999年の学習指導要領改定を機に「諸外国に伝わる音楽」である民族音楽や「箏や尺八を含めた我が国の音楽」である日本音楽が内容に含まれるようになり、それまで示されていたクラシック音楽における音楽の構成要素や構造の理解を、独自の音律や形式等を持った民族音楽や日本音楽の学習にそのまま当てはめることができなくなった。だからと言って、現実には限られた授業時間内に各国、各地域の民族音楽や日本音楽の構成要素や構造をすべて学習することもできない。そして何よりもまず、そのような美的音楽教育に基づいた学習

を民族音楽や日本音楽の学習にそのまま適用してよいのだろうかという疑問が否めない。

民族音楽は芸術性の高さを誇るものもあれば現代でも生活や宗教に密着したものもあり、地域によってそれは音楽であるが、生活に必要な祈りの言葉や作業のときの掛け声などの場合もある。この場合、我々は民族音楽が異文化であることをまず感じ、それらの理解のために音楽の構成要素や構造、また背景にある生活や文化、歴史などに思いを馳せることになるのである。であるならば、あくまでも異文化として理解されることになるのであり、音楽に自らが内包される可能性は低い。異文化体験としての鑑賞なのである。

近年 J-POP を教材に取り入れる授業もあるようだが、日ごろ耳にしている J-POP の鑑賞についてはどうだろうか。歌詞がある場合は、鑑賞者は音楽の提示する具体的な世界に共感を持って鑑賞することができるだろう。自分自身や自らの経験などを投影しながら、あるいは音楽の主人公を自分に置き換えて一体化していく。この場合、音楽の楽しさや美しさを構造的に理解しながら聴いているのではなく、あくまでも自分は自分の世界を保持し、自分の世界と音楽の世界の一致や類似を楽しむのである。

音楽科で取り扱う作品に民族音楽や日本音楽、J-POP などが含まれ多様化している昨今、美的音楽教育に基づいた聴取スタイルではないスタイルが存在しなければ多様な音楽を鑑賞することはできない。教材として耳慣れているクラシック音楽でさえ、作品によっては異文化体験になる場合もあるだろう。原曲に歌詞がつけられて J-POP の作品として知られるようになったクラシックの作品もあり、ジャンルの境界は曖昧になっている。ということは、鑑賞の授業においても、鑑賞作品によって様々な聴取スタイルを使い分けなければならないということであり、美的音楽教育のみに基づいた教育には限界があるということになる。それではプラクシスの音楽教育は美的音楽教育の限界を超えることができるのだろうか。

1.2 鑑賞の力

鑑賞を事典でひくと、「人間がつくった芸術作品から人間が意味的世界を享受すること」(新教育学事典⁶⁾)、「対象を知覚しただけでは鑑賞にはならず、感性以外の働きの参加が必要であるが、それによって感性的知覚自身も生き生きとし、そこには見るとか聴くとかいう知覚自体の機能的な喜びがみられる。鑑賞には見たいままに見、聴きたいままに聴くという態度の自由さがあり、自己の生命をのびのびと解放する楽しさがある。」(音楽大事典⁷⁾)、などと示されている。

整理して考えてみると、音楽鑑賞には段階があるということである。まずは音楽を「聴く」ことで知覚する段階、そして知覚した音楽の持つ雰囲気や感情を感受する段階、その後音楽を理解する段階へと続く。理解の際には様々な知識が必要であり、その音楽の持つリズム、メロディー、和音、形式などの構成や要素の知識、作品を取り巻く社会や歴史、同時代の他芸術などの背景についての知識、演奏している楽器やその奏法などの表現媒体についての知識など多岐にわたる。音楽を感覚機能によって知覚してから後の流れが複雑であるように感じるが、「音」によって構

成されている音楽は抽象的であるという特質を持つため、聴取者が音楽から何を感じ、感じたことを通してどのように作品理解にまで至るのかといった点がたいへん重要であり、理解まで至る力こそが鑑賞の力だと言うことなのだ。

学校の鑑賞領域に目を移してみると、学習指導要領は音楽鑑賞の能力の育成のために「曲想」「要素・構成」「表現媒体」の三つの観点を記している⁸。例えば5・6学年について見てみると、「曲想」については「全体的に味わって聴くこと」、「要素・構成」については「主な旋律の変化や対照、楽曲の全体の構成、音楽を特徴付けている要素と曲想のかかわりに気をつけて聴くこと」となり、「表現媒体」については「楽器の音色及び人の声の特徴に気をつけて聴くこと。また、それらの音や声の重なりによる響きを味わって聴くこと。」と示されている。学習指導要領においても曲想を知覚、感受し、要素・構成や表現媒体を理解する力が鑑賞能力だと考えられているということである。

例えばベートーヴェン作曲の交響曲第5番「運命」第1楽章の場合、オーケストラによる演奏が「聴く」ことで知覚され、そこから「荒々しい感じ」「暗い感じ」「怒っているようだ」などの雰囲気や感情が感受され、そのように感受された「運命」の曲想や感情は、ベートーヴェンが多くの傑作を生み出したハ短調や「運命がこのように扉をたたく」とベートーヴェンが言ったという逸話が残されている特徴的な動機、伝統的なソナタ形式などによって表現された結果である、と学習が進められる。そして、ベートーヴェンはそれぞれの楽器の特徴を駆使して作品を仕上げた、といった具合である。学習は知覚と感受の上に成り立ち、学習者は学習によって得られた知識によって理解に到達する。学習によって知識が増え鑑賞行為に慣れていけば、学習者は他の音楽を聴いた際に自ら理解まで達することができるようになり、鑑賞の力がついたらと評価できるのである。

1.3 2つの問題点

しかし、学習指導要領の示す鑑賞教育には2つの問題点がある。一つは、知覚、感受の上に成り立っている学習内容が初めから決まっているため、どのように知覚、感受されるかということをおおきく想定しなければならぬという点である。学習者にとってみれば、どのように知覚、感受するのかが既に決まっており、「何も感じなかった。」とか「あまり好きではない。」「想像していたよりも暗くなかった。」などと知覚、感受した場合には、「要素・構成」や「表現媒体」の学習が、感じたこととつながりのない与えられた知識でしかなくなるのではないだろうか。教師の立場に立てば、学習すべき内容が決まっているため、子どもたちに想定通りに知覚、感受してもらわなければ授業が成立しないということになる。そうなると、個々の知覚、感受が尊重されず、言い換えれば知覚と感受の段階が重視されないままに「要素・構成」「表現媒体」の理解の段階へと進み、その結果「鑑賞は要素・構成や表現媒体の理解である」という事態に陥るのである。

もう一点は、理解の段階で「要素・構成」の理解と「表現媒体」の理解しか提示されておらず、特に「要素・構成」の理解が重要視されている点である。確かに、「要素・構成」や「表現媒体」を理解することが必要だという理論は、クラシックの専門教育においても常に重要視されており別に珍しいことではない。それは鑑賞だけではなく、演奏や創作の際にも同様である。例えば楽曲分析（アナリーゼ）を行ってから表現に取り組むことはたいへん重要な学習であると認識されている。なぜなら作品の全体像を見据えることによってより一層理解を深めることができるし、作品に対して冷静な距離を取りながら演奏を組み立てていけるため、完成度の高い演奏を目指せるからである。また、創作の際には、文章を書くときの起承転結のように、表現したいことを組み立てていくことが重要である。このような重要性を持っている「要素・構成」の理解であるが、「要素・構成」の理解が重視されるのと同じくらいに重視されていることもある。演奏の際には作曲家の人生やその時代の社会、歴史、同時代の他芸術など背景についての知識が重視され、また創作では何を表現したいのか、なぜ表現したいのかという明確な作曲者の意志が重要視される。このことは、作品の持つ雰囲気や感情は「要素・構成」によって形作られ、表現媒体を通して表現されるが、それらの理解だけでは音楽の十分な理解ではない、ということを示しているのである。

2. 音楽の何を聴いて、何を感じるのか

2.1 音楽の二層構造

そもそも音楽とは何であろうか。要素・構成は音楽の雰囲気や感情を形作っているものだが、それぞれの音楽は長い歴史の中でその時代の必要に応じながら発展し続けてきた。そして何かを表現しようとした作曲家の手によって、或いは自然発生的に誕生した作品の中に生かされていったのである。要素・構成の発展には、作品の誕生した時代性、地域性、価値観、また表現媒体の完成度、などが反映されている。それはヨーロッパのクラシック音楽も日本音楽も全国各地の民俗音楽もJ・POPも同様であろうし、作曲家による作品の場合も、そうではない場合もまた似たような状況であるだろう。そして、その他に、作曲家個人の性格や人生観、作曲時の心理状態などの内的世界も要素・構成の発展に反映されていることは想像に難くない。そして作品として具体化されていった。要素・構成の理解と同様に、作品を育んだ背景への理解が重要であるのはこのためである。

音楽の背景は広範囲に及ぶものであるが、ここで背景について整理してみよう。背景と言え、歴史、社会などの作曲家を取り巻く外的世界と作曲家の性格や人生観など個人の精神世界や心理状態などの内的世界が思い浮かぶ。クラシック音楽を例に具体的に見てみると、宗教が政治や文化のすべてに対して実権を握っていた時代には作曲家の外的世界が音楽の主たるテーマとなり、何らかの宗教的行事や社会的行事のために作曲されることが多かったと言える。例えば、礼拝のための音楽や王侯貴族の余興のための音楽、皇帝の凱旋のための曲などである⁹⁾。このような場

合に作曲家の内的世界が音楽の主たるテーマになることはほとんどなかったが、音楽芸術が宗教や政治から独立してからは作曲家の内的世界が大きく前面に出ることになり、テーマや標題となる場合さえあった。例えば、望郷の想いをテーマにした作品や恋人の名前をテーマにした作品、絵画や文学から得た作曲家の印象をテーマにした作品など多様である¹⁰。もちろん、外的世界をテーマにした作品にも作曲家の内的世界が滲み出てくることは避けられないことであり、逆に内的世界をテーマにしても外的世界は作曲家個人に内面化されているため、内的世界が反映されている音楽とそうでない音楽の間に明確な境界線を引くことはできない。しかし、いずれの時代においても、いかなるジャンルにおいても、作曲者の内的世界と外的世界に区分して作品の背景を整理し、理解を深めることができるのではないだろうか。

さて、要素・構成と背景との関係であるが、一般的に要素・構成を支えるものが背景と考えてよいだろう。要素・構成は背景を表現する役割を果たしており、広範囲に及ぶ背景は表現可能な範囲にまで内容を削ぎ落とされ、パターン化された要素・構成によって作品に表出している。合理性の追求が行われているのである。そのため、要素・構成は比較的わかりやすいが、背景はパターン化されたり削ぎ落とされたりする前の状態であるため、複雑でわかりにくい。鑑賞者は表出された部分を「音を聴く」ことによって知覚し、音楽の持つ何らかの雰囲気や感情を感受するが、表出されない背景は知覚できないため、鑑賞行為のみによる背景の正確な理解は不可能である。たとえ言葉を持つ音楽であっても、限られた時間の中で背景の全てを語ることはできないため、背景の十分な理解は決して容易ではない。言葉を持たない音楽よりも少しわかりやすい、というだけのことである。つまり、常に鑑賞には理解の困難さが生じることになる。理解の困難さは、合理性を追求しながら辿り着いた要素・構成が背景の全てを物語ることをできないことから生じているのであるが、音楽には要素・構成が不可欠であるため、音楽鑑賞行為は理解の困難さと折り合いをつけていかなければならないことになるのである。図1は、鑑賞する音楽が、理解しやすい合理的な部分と複雑な背景の部分の二層構造になっており、鑑賞行為がどのように行われるかを示したものである。

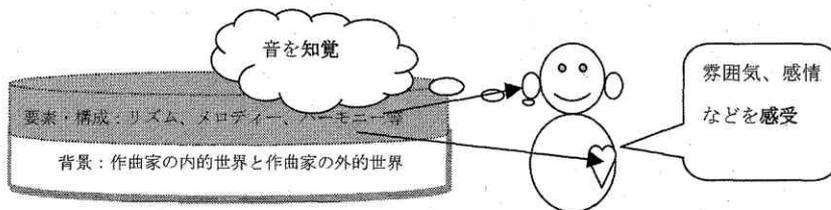


図1：鑑賞行為

例えば、前出のベートーヴェンの「運命」の鑑賞について具体的に考えてみよう。図2のように、まず知覚、感受されたとする。そしてその後に、「運命」は特徴的な動機が作品を貫いており、それらはハ短調で書かれているが、第2主題には穏やかなメロディーが提示され、ソナタ形式で

仕上げられている、と理解される。そしてその背景には、人づきあいが下手で感情の起伏が激しく、苦悩から逃れることがなかった作曲家の悲劇的な性格や、中年期に作曲家の命でもある聴力を失い、不幸のうちに人生を終えることとなったベートーヴェンの内的世界がある。さらに、19世紀初頭におけるウィーンの社会情勢、英雄ナポレオンの活躍した時代にあたること、ピアノが飛躍的な発達を遂げた時代であったこと、芸術が教会からの独立に成功し始めた時代であったこと、などのベートーヴェンの外的世界も背景として考えることができる。

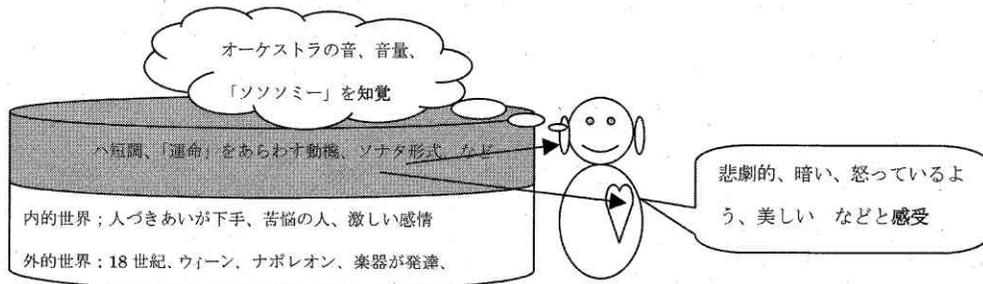


図2：「運命」の鑑賞行為

2.2 鑑賞者に保障されている自由

音楽が二層構造になっていることを考えると、音楽を理解するためには表出された要素・構成の理解にとどまらない深い理解が必要であることがわかる。そしてそれを支えるのは鑑賞者による知覚とそれによる多面的な感受なのである。鑑賞者が音を知覚した後どのようなことを感受するのかが鑑賞者自身の興味、関心やそれまでの経験、価値観などに依拠するものであり、まさに「人それぞれ」である。そしてそれは鑑賞者の自由である。表出されている要素・構成は具体性に欠けており、「いかようにも感じてよい」という自由が鑑賞者には保障されているということである。

多くの美学者が指摘してきたように、音楽の特性は抽象性である。音楽を組み立てている音は、高さ、長さ、強さ、質などによって性格づけられるが、音は言葉のように何かを具体的に指し示すような機能がない抽象的なものである。抽象的であるということは、どのような解釈も可能であるということであり、よってどのような聴き方もできるということである。鑑賞者の自由は、音楽の抽象性によって保障されている。そして、抽象性を備えている限り、鑑賞者は音楽のいかなる部分に対して興味、関心を持つこともできるし、知覚した音に対してどのように感受することも可能なのである。鑑賞教育とは抽象的な音楽に対する鑑賞者の知覚と知覚した音に対する十人十色といってもよい感受に対して行われるものであるということが言える。そして前述のように、抽象性を備えているがゆえに理解の困難さも備えることになり、ここに教育の必要性が発生することになるのである。

3. 音楽の聴き方

3.1 音楽中心に聴く

次に、このような二層構造の音楽の聴き方を具体的に本節で考え、本稿の課題である「本質知と行動知の提示で十分か」という課題に近づいていく。

さきほども述べたように、学校における鑑賞教育では知覚、感受されることがあらかじめ想定されている点と、要素・構成の理解が中心である点が問題点である。音楽が音の重なりや連なりによって構成され、二層構造になっていることを考えると、鑑賞者の知覚、感受をあらかじめ想定した上で、表出されている要素・構成の理解が鑑賞教育であると考えているという点が問題なのである。そして、この二つの問題点に、「本質知と行動知の提示で十分か」という課題への示唆が含まれていると筆者は考えるので、次に述べていく。

「本質知」を提唱したのはベネット・リーマーであるが、リーマーは本質知による音楽教育こそが音楽教育の目指すべき美的教育であると考え、音楽教育における経験は美的経験であるべきだと主張した¹¹。美的音楽教育においては、音楽の構造を理解することによって、音楽に表現されている「人間の生きている状態」を感じる経験が求められる。その経験が美的経験である、というのがリーマー論である。リーマーは学習者の思考が音楽以外に向くことを固く禁じ、音楽経験の際は自分自身が音楽に内包される感覚が不可欠であると考えた。それは具体的には、音楽を鑑賞することによって「まるで夜空の星の光のようだ」「子どものころに遊んだ川の音を思い出すな」などと感じた場合には、星の光も川の音も音楽ではなく、思考が音楽以外に向いていることになり、本来の美的経験ではないというほどの限定性を持つ。音楽との関わりは音への高い集中力が求められるのである。美は音楽の中にものみあり、音楽の外にはないと理解した上で、構造理解の学習が求められる。

しかし、音楽に内在する美を感じるこそが音楽体験であるというような論は、リーマーによるものだけではなくクラシック中心の音楽聴研究においては一般的であったと言える。もちろん、それはクラシック音楽中心の音楽教育に反映したであろう。音楽鑑賞論は近代に始まったとされているが、例えば、ハンスリック¹²の聴体験論では、音楽聴¹³が美的把握と病的把握に分類され、「音楽自体に内在する形式美を理解する」美的把握が本来の音楽聴であり、「音に感覚的に反応したり、表現された感情に浸潤される」病的把握は本来の音楽聴ではない、とされた(木間 1994)。ハンスリックは、音楽美は形式美の中にものみ存在しているか或いは両者は同義であると考え、美の理解こそが聴体験であり、鑑賞者が音楽に表現されている感情に浸ることは聴体験ではないと考えた。そして木間は、ハンスリックによる形式美の理解としての音楽体験を「対象である音楽と主体的な交互関係の中で聴体験を捉えようとした」解釈している¹⁴。

木間(1994)によれば、聴体験の問題を美学研究の対象として最初に取り上げたのは、ハンスリック以後に登場したリーマン¹⁵である。リーマンは音楽聴を自然科学的、実験心理学的な現

象である刺激と知覚ではなく、「論理的能動性を基盤とする知的理解」であると捉えた上で自身の音楽聴に関する論を展開した。リーマンは、絶対音楽のように作曲家の主観的な生の展開として生まれた音楽に対する主観的聴と、音楽以外の何らかの対象を客観的に表した標題音楽などに対する客観的聴に音楽聴を分類した¹⁶。主観的聴においては、例えば音の高さが上昇しダイナミクス（音量）が強くなる時に鑑賞者は力強さや積極性などを感じるが、それは音の変化を知覚することで鑑賞者の心情が音楽とともに変化しているのであり、それは鑑賞者が主観的に体験していることなのである。心情の変化は、秩序と調和を持った形式によって表現された美が鑑賞者の美的快を満たしている結果であり、絶対音楽はまさに作曲家の主観の表出であると考えられる。そして主観的聴においては、作曲家の主観と鑑賞者の間には音と形式以外に何も介在しないのである（木間 1994）。一方、客観的聴は標題音楽に対する聴がその典型であるとされているように、身の回りに既に与えられている存在を模倣した音楽の聴体験のことを指している。この場合は、音によって何かが描写されており、その描写された音楽以外のものに共感を抱きながら眺めるように音楽を聴くのである。主観的聴において音の変化がそのまま鑑賞者の心情の変化となるのは異なり、客観的聴では音による心情の変化よりも、音による連想作用によって描写された事物を眺めることが重要である。音そのものを知覚することだけでは、聴体験にはならないのである（木間 1994）。

主観的聴と客観的聴は音楽聴の対象が異なるために、聴体験の在りようも異なるとリーマンは考えた。客観的聴において音楽以外の事物を眺めるように聴くことが重要視されていることから、形式美や構造理解による美的体験こそが音楽体験であることを主張したハンスリックやリーマーとリーマンは同じ立場ではないような印象を受ける。しかし、リーマンは音によって模倣された事物や現象を眺めることを客観的聴において重要視しており、音楽聴は音楽の提示する世界の中で行われる。音楽聴についてのリーマン論においては、音楽の提示する世界の外側は対象外であり、ハンスリックやリーマーと極めて似ているととらえることができる。

3.2 自分中心に聴く

ここでエリオットの「行動知」を思い出してみると、音楽の外側も音楽聴の対象になってくるのである。エリオットが提唱した音楽教育は「プラクシスの音楽教育」と呼ばれ、音楽の社会における意義について考える立場を取った。音楽と社会との関わりについて注目したのである。そして音楽を聴いたり歌ったりする自分は社会に存在しており、社会の中にいる自分が音楽経験をしたいという目的を満たすために音楽経験を行っている、と考えられるべきだということである。この場合には、社会と自分を切り離すことができないばかりではなく、音楽聴の中心的存在が音楽ではなく社会に存在する自分自身にある。先ほど述べた、音楽の外側も音楽聴の対象となるというのは、音楽の外側との関わりが音楽聴に重要な意味を持つということであり、音楽の外側とはすなわち自分自身のいる社会なのである。行動知の中心は音楽と関わる人間にあり、中心を音

楽に置く本質知とは異なる。このことについて小川は、本質知と行動知の対立は音楽中心か人間中心かの対立であるとした指摘¹⁷している。

プラクシスの音楽教育の場合には、音楽と関わる際にその行為を行う人の意志が必要であり、それが最も重要視される。音楽との関わりは、音楽と関わろうという意思を持った人が社会とのかわりの中で何らかの目的を達成させるために持たれるものであり、音楽はその人にとって目的を達成するという意味を持った時に価値ある存在になる。その際にどのような音楽の聴き方をするのかということや音楽の意味や価値などをいかに理解するかといったことと混同されるべきではない。

わかりにくいので、先ほどのベートーヴェンの「運命」を例にして考えてみよう。例えば、「運命」の悲劇的な感覚を味わってみたいとなった鑑賞者が自身の部屋のCD棚からCDを取り出して聴いてみた、という状況を想定してみる。CDからは馴染んだ「運命」のテーマが流れて部屋を覆い部屋の雰囲気を変化させたために、鑑賞者は「運命」が流れる40分ほど悲劇的な雰囲気の中にいた、という結果が想像できる。この場合、「運命」の鑑賞において、音楽と自分自身を切り離れた美的体験であったのか、「運命」によって自分自身が体験した日常生活における悲劇的な出来事を思い出しながら鑑賞したのか、或いは変わらない毎日に嫌気がさして悲劇的な音楽の鑑賞を楽しんだのか、と「運命」の意味や価値への理解とは関わりがない。プラクシスの音楽教育において重要なことは、「悲劇的な感覚を味わってみたいとなってCDを聴いた」という点である。音楽を行為の対象にしようと欲したのは鑑賞者自身であり、その目的を達成する正しい行為として鑑賞行為があった時には「プラクシスとしての音楽」が成立する。つまり、鑑賞行為は「私が〇〇を聴きたい」と思ったうえで実行されるべき行為であり、鑑賞行為の主役は私である。たとえ、音楽に中心を置き、自分自身を社会から切り離して音楽に内包される美的経験をしたとしても、「私は〇〇の中に内包される様に鑑賞したかったのでそうした。」ということであり、美的経験をしようと思った私が、その目的を達成させるために鑑賞行為を行ったということである。美的経験は「プラクシスとしての音楽」に含まれることになるのだ。プラクシスの音楽教育の場合には、行為の中心に自分自身があり、音楽は行為の目的であり対象である。そして、自分自身は社会の中に存在するものであるため、社会から切り離されることはあり得ない。プラクシスの音楽教育は、目的を達成させるための行為として行った、という点に焦点が当てられるものであり、学習者の意欲を尊重する概念だとも言えるだろう。

3.3 本質知・行動知 と 音楽の二層構造との関係

では、美的音楽教育かプラクシスの音楽教育か、言い換えれば本質知か行動知か、或いは音楽中心か人間中心か、といった問題と音楽の二層構造との関係がどうなるのかということ、それぞれの音楽教育が何を重視しているのかといった点から考えてみる。

前述の通り、美的音楽教育では音楽の構造理解が最も重視され、学習者が音楽の構造に表れて

いる「人間の生きている状態」を体験することによって美的体験が叶うと考えられており、音楽の二層構造の要素・構成の部分の理解に圧倒的な重みが置かれていることがわかる。音楽の表現は要素・構成を通して行われており、言い換えれば構成・要素は音楽の内面や背景が表出された部分ということである。そしてその要素・構成が醸し出す音楽の世界観に内包されることが美的体験であると考えられているのだ。

一方、プラクシスの音楽教育では、音楽の世界観に内包されることは関わり方の一部とみなされており、音楽教育において最も重視すべきは、関わりようとする意志からその目的を達成するための行為までの過程であると考えられている。主役は自分自身であり、音楽との関わりについての全てのことが本人に委ねられており、自分自身が社会から切り離されて音楽に内包されなければならないといった拘束力を音楽は持たない。プラクシスの音楽教育において、音楽は極めて社会的な存在である。つまり、鑑賞者はどのような聴き方をしてもよく、自由である。鑑賞者は音楽の二層構造のうち、背景の層の中に自分自身との共通点を持つこともあるだろうし、音楽に没頭せずに音楽の雰囲気を楽しむこともあるだろう。もちろん、音楽の世界に没頭して我を忘れることもあるだろう。いずれにしても自由である。

自由に何を聴いて何を感じてもよいという状態は、鑑賞者の聴き方の自由を保障するばかりか、理解の対象を音楽の背景にまで広げることを可能にする。音楽の二層構造の背景の層が理解の対象に含まれることになり、鑑賞者は音楽を聴く態度の自由と理解の対象の自由の両者の自由を獲得することができる。そしてこの両者の自由は、知覚と感受が土台にある鑑賞教育において多種多様な理解への道を開くことになり、学習者それぞれの知覚、感受を尊重することができる。

美的音楽教育は音楽の要素・構成の層を聴き取り、言わばその厳選された「美」に内包されることを求めており、一方プラクシスの音楽教育は音楽全体のうちのいかなる部分も鑑賞の対象とし、またいかなる目的での鑑賞も許容した上で音楽との能動的関わりを求めている。二つの概念は対立しているのではなく、目的が異なるのである。

結語 本質知と行動知で十分か

音楽教育哲学論争で二つの概念は対立概念とされていたが、美的音楽教育とプラクシスの音楽教育、或いは本質知と行動知、或いは音楽中心と人間中心は対立しないと筆者は考える。音楽が誕生する際には本来多くの背景があるはずだが、作曲家はその多くを削ぎ落としながら合理的に設計された要素・構成を利用して感情、事物、現象などを表現することしかできない。それゆえに音楽は抽象的である。鑑賞者は、背景を削ぎ落とされ合理化された結果としての音を聴くことしかできないのである。音楽において使われる音、いわゆる楽音でさえも、環境音や生活音を削ぎ落として合理化された音律の中の音に限られているのだ¹⁸。

鑑賞者が音楽を理解をするためには、学習によって得る多くの知識が必要であることは明白で

ある。しかし、音楽は鑑賞者に情動の変化をもたらすことが大きな特性であり¹⁹、情動の変化があれば知識習得は「なぜそう感じたか」を考える鍵となり、理解が深まったのちには、鑑賞者はさらに音楽を味わうことができる。鑑賞者は学習に際して、自身の情動の変化に敏感であることが求められ、その前提には鑑賞者の能動的な態度が求められる。

しかし、鑑賞者が能動的態度で鑑賞し自身の情動の変化に敏感であるだけでは、鑑賞教育は完結しない。自らの知覚、感受が音楽のどの部分に依拠するものなのかを考えることが必要である。鑑賞教育においてまず前提となるのは能動的態度であり、それは鑑賞者中心の鑑賞である。鑑賞行為に焦点が当てられるプラクシスの音楽教育であると言える。そこでは鑑賞者が何を知覚、感受するかという対象の自由があり、それらは常に尊重される。しかし、抽象的な存在である音楽を理解するためには、鑑賞者の知覚、感受だけに頼るのではなく、様々な背景を集約した音楽の要素・構成の理解が必要である。要素・構成によって表出した層には音楽の本質が存在し、鑑賞教育は最終的には本質の理解を目指すことになる。つまり、美的音楽教育である。

このように考えると、プラクシスの音楽教育が行われてから美的音楽教育が行われるのが妥当であることがわかり、両者は順次性を持っているということが言えるのである。本質知と行動知が順次性を持った概念であることを考えれば、美的音楽教育に偏った学校の鑑賞領域では鑑賞教育の導入部分が欠如していることになり、学習の基本である能動的態度の育成が軽視されていることになる。本質知と行動知の両者の提示は導入を含めた教育の過程であり、「本質知と行動知で十分か」という本稿の課題については、両者の提示で十分であると言えるのである。ただし、順次性を認めたくえて両者が提示されることが条件であるということになる。

しかしながら、プラクシスの音楽教育の実践研究は少ない。また、本質知への移行の仕方、学校教育においては両者の時間や内容のバランス、方法、教材など具体化への道りは長い。この論争は、実践哲学の台頭を経て、実践と基礎、量的研究と質的研究、などと形を変えた議論に発展し、現在では消滅している。しかし、2003年の第5回国際音楽教育哲学シンポジウムに出席した小川は、再び国際的な議論においてプラクシスの音楽教育が注目されていると報告している²⁰。日本の鑑賞教育においてどのように具体化していくのか、現在行われている実践の中にそれに相当するものはないか、といったことを調査していくことが近々の筆者の課題であると考えている。

¹ 小川昌文「第3回 音楽教育哲学シンポジウムにおける Aesthetic と Praxis の対立」(1999、「音楽教育の研究 東京藝術大学音楽教育研究創設30周年論文集」)

² アメリカの音楽教育哲学論争とは、1980年代に活発に行われた論争。美的音楽教育はアメリカばかりでなくヨーロッパをも席卷する勢いであった。その背後にはロシアのスプートニクの打ち上げ成功に端を発したアメリカの教育改革があったと言われている。リーマーの著書「音楽教育の哲学」は日本の音楽教育研究でも多く取り上げられたが、エリオットの著書「Music Matters」は邦訳されていない。

- ³ シルヴァー・バーデット社
- ⁴ 梶田美香「音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆」(2008、「人間文化研究」9号)
- ⁵ 小川はこの点について日本の学習指導要領が美的音楽教育に基づいている感が否めないとしている。
- ⁶ 新教育学事典 1990年 第一法規出版 pp.75
- ⁷ 音楽大事典 1982年 平凡社 pp.647
- ⁸ 小学校学習指導要領解説 音楽編 pp.19 (1999年 東洋芸術社)
- ⁹ 宮廷オルガニストや教会オルガニストとして活躍したJ.S.バッハは多くの教会音楽を残した。また、ヘンデル作曲の「水上の音楽」は王侯貴族のテムズ河での舟遊びのために書かれたものである。
- ¹⁰ 多くの作曲家が故郷の民俗舞踊のリズムなどをテーマに作曲しており、ショパンのマズルカやポロネーズなどは有名であろう。その他には、スメタナが故郷への思いを表現するために作曲した交響詩「わが祖国」も有名である。そして、シューマンはかつて好きだった女性アベッグ (ABEGG) を音名にして変奏曲の主題に使った。絵画についてはドビュッシーが「シテール島への乗船」(ワトー画) で受けた印象を音で表現しようと「喜びの島」を作曲している。
- ¹¹ リーマー著「音楽教育の哲学」
- ¹² ハンスリック (1825～1904) はプラハ出身の音楽批評家。ブラームスを支持し、標題音楽に反対の立場を取り、当時のロマン派音楽の潮流と対立した。主著は「音楽美論」。聴体験の問題を音楽美学の課題として提起した点において功績が大きい (木間、1994)
- ¹³ 音楽を聴くことを「音楽聴」と表現した。
- ¹⁴ 木間英子「音楽鑑賞の美学的考察(2) -リーマンの音楽聴-」1994 「学苑」pp.121
- ¹⁵ リーマン (1849～1919) は音楽学の諸分野を一つの全体的な音楽学に体系化した人物で、最も関心の高かった分野が音楽聴の問題であった (木間、1994)。
- ¹⁶ 絶対音楽とは標題音楽の対立概念であり、詩や絵画などの他の芸術や、音楽外の表象や概念と直接結びつかず、また演奏の機会や場所への顧慮をせず、自己自身にその法則をもち (いわゆる自律的)、音の構成面に集中しながらより深いものをあらわそうとする音楽が意味される。ハンスリックによって肯定的な意味にて転じられ今日におよんでいる。標題音楽とは、曲のあらわそうとするものを指示する題あるいは説明文が付され、それによって聴き手を一定の方向に導いて、その題材と結びついた文学的・絵画的・劇的などの内容と関連した表現ないし暗示をしようとする器楽曲。(新音楽辞典)
- ¹⁷ 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、「音楽教育の研究」音楽之友社)
- ¹⁸ 社会学者マックス・ウェーバーの「音楽社会学」(1980、創文社) によれば、西洋の合理化の中で誕生した12平均律は、音楽から多くの要素を削ぎ落としてしまったことになる。マックス・ウェーバーの指摘を受けるかのように、ジョン・ケージは「4分33秒」において、全ての環境音を音楽の要素とする試みを行った。
- ¹⁹ バンスタインは、音響としての音が情動の変化をもたらすことに音楽の意味があると述べている。
- ²⁰ 小川昌文「北米を中心とした音楽教育哲学研究における理論と実践の関係 ～第5回 国際音楽教育哲学学会における研究発表の分析を通して～」(2004、上越教育大学研究紀要 vol.23 - 2号)

名古屋市立大学大学院博士後期課程学生

(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10月16日付)。