

# 日本における音楽教育理論の美学的基盤の研究

## 情操教育としての音楽教育再考

木 間 英 子

本研究の目的は、日本の学校教育において音楽教育が情操教育の一環として位置づけられてきた理論的な根拠を、情操教育論と鑑賞理論の美学的な考察を通して明らかにすることにある。

第1章では、日本の学校教育における音楽科教育の方針が、戦前から戦中にかけての皇国民としての情操の育成から、戦後、美的情操の育成に転換したことを、文部省・文部科学省の資料を中心として跡付けた。1947年（昭和22）の『学習指導要領音楽編（試案）』は、それまでの公教育制度の中で極めて特殊な意味を担われてきた情操を、音楽美の体験を通して育成される美的情操という意味に捉え直したことで、また、芸術としての音楽という自立した音楽のあり方を提示したことにおいて価値をもつと考えられる。

第2章では、情操の語義を、原語とされる *Sentiment* とともに検討したのち、ギリシア古典期のプラトン、アリストテレスの音楽教育論について考察した。情操は人格の形成に関与する永続的な感情とされるが、学術的な用語として厳密に定義されていない。音楽によって醸成されるのは美的情操が中心で、古代ギリシアの *エートス* *カロカガティア*、近代の *カラクター* *美しき魂* がこれに相当する概念と考えられる。プラトンの教育論に一貫しているのは、魂の中の理知的部分と気概的部分とが調和的に教育されて欲望的部分を制御するという「魂の教育」であるが、幼い子どもの時期には気概的部分のために非ロゴスの教育が必要とされた。プラトンは、ムーシケー（音楽）が魂の気概的部分とみなされるエートスを模倣するがゆえに、ムーシケーの教育が非ロゴスの教育に不可欠であると考えた。子どもという限定にとどまらず自由人としての教育にムーシケーの卓越性を認めたのが、アリストテレスである。アリストテレスが分類する三つのムーシケーの機能のうち、ディアゴージェ（高尚な楽しみ）は、立派に閑暇を過ごすという目的のためにとくに重視された。ムーシケーの教育は、自由人としての立派な振る舞いを身につけるための教養教育であった。キリスト教が支配する中世においては、人間的成長のために音楽が学ばれるということに宗教的意義は認められなかった。情操の育成が再び音楽教育の主題となるのは、新ヒューマニズム思想を背景として教育論が形成される18世紀以降のことである。

第3章では、本研究において日本の美的情操教育の直接の思想的根拠と考える西洋近代の美的教育思想について検討した。西洋近代の新ヒューマニズム思想の基調は古代ギリシアの人間観の復興にあるのだが、近代においては、教養の実現を市民社会の課題と捉え、とくに美的教養を養う意図的な努力として美的教育が重視された。芸術はその美的教育の中核に位置づけられた。また、芸術は、近代になって模倣の技術ではなく美的価値の実現を目的とする美的技術とみなされるようになり、美的技術の所産である芸術を体験することが、現実社会の日常体験とは異なった美的なものに対する志向的な意識の体験と考えられた。芸術教育が人格の形成に作用すると考える根拠は、芸術美の調和的構造を学ぶことが、人間精神の調和的発達に繋がるとされたからである。芸術美は、素材とそれを形成する形式との融合体であると同時に、美の最高の形式原理とされる「多様における統一」、「調和」の具現である。一方、人間は肉体と精神あるいは理性と感性といった二元的なものの融合であって、統一された有機体としての属性をもつ。この両者の類似性から芸術美を体験することによって、人間としての美的なあり方を学ぶことができると考えられたのである。シラーは、調和のもたらす全体性を人間性の完成と捉え、美しき魂と呼んだ。その理想に達するための具体的な手段が芸術の教育であったのだが、その美的教育論には、近代に確立した芸術概念および芸術の体験を美的体験とみなす美学的な見方が前提となっている。音楽においては、イギリスのエイヴィソンやビーティーの音楽表現論が示しているように、18世紀後半には、音楽表現の本質は模倣から表出へと転換し、自己表出としての表現は近代器楽音楽の優位性の根拠となった。また、ドイツのケルナーは、人間の内面を統一するキャラクターの表出をドイツ古典派の存在証明として理論化する。このように、自立を果たした音楽は固有の形成原理を獲得するとともに、芸術による人間性の教育という近代の美的教育理念において、重要な位置を確保することになった。そして、台頭する市民階級にとって、教養とは芸術を体験することであり、音楽を鑑賞することは容易に実現しうる教養体験であった。

第4章から第6章までは、芸術体験を情操の育成と関連づけた戦後日本の音楽教育における鑑賞の理論を、西洋近代以降の芸術受容理論、音楽鑑賞理論に依拠して考察した。鑑賞と情操教育との結びつきを重視するのは、近代美学においてとりわけ受容局面が重視された理由とも関連がある。このことを論じたのが第4章である。近代美学が美的体験とみなしたのは、天才概念を抜きにしては考えられない創作の局面ではなく、感性によって万人が美を体験できる受容の局面であった。美的体験は美意識とも言い換えられ、美につい

での感覚的、知的な理解のプロセスを意味する。個人の音楽的資質に限定を設けない普通教育での音楽教育において、表現よりも鑑賞の方が美的情操の育成により関与するものとする理由はこのことに連動している。日本でも、情操の教育のために芸術鑑賞を重視する思想がすでに大正期にみられる。次に検討したのが、体験としての芸術受容論である。芸術の鑑賞は、美的享受あるいは美的観照として、19世紀後半の心理学的美学を中心に盛んに論じられた。現象学の立場から芸術の受容に固有の在り方として「美的享受」を論じたガイガーの定義の中で、とくに芸術受容の特質として重要な契機は、「観照する享受であること」、「対象に関心づけられていないこと」である。前者は、大正期に書かれた日本の音楽鑑賞論の理論的根拠であり、それに基づく鑑賞教育論は、以後の音楽鑑賞のスタイルを規定する影響力をもったと考えられる。後者は、カントが美的判断の性質として指摘した「無関心性」を継承したものであったが、ガイガーはそれを、「関心を欠く」という意味と「関心づけられない」という意味に細分化し、美的享受に求められるのは、関心をもつという以外の動機を対象にもたない主体の作用であると規定した。音楽受容については、さらに音楽美学において「理解」の問題として論じられ、現在に繋がっている。

第5章では、理解としての音楽受容の問題を音楽美学の観点から考察した。音楽聴取について、従来欠落していた「われわれから音楽へ」の方向から考察したのが、19世紀から20世紀にかけてドイツを中心に起こった自律的音楽美学であり、音楽の知的な聴き方として理論化されたのが音楽聴である。音楽聴の先駆的な解釈と考えられるハンスリックの美的把握は、作品に内在するフォルム的美を享受し、作曲者の創造の根源にまで至ることを求めるが、それには作品に対する聴者の知的でかつ創造的な働きかけが不可欠であるとされた。音楽美学の立場から、音楽聴取に付随する音楽的な正当性や妥当性の問題を解明しようとしたのがリーマンである。音楽を構成している諸契機の分析によって明らかになる構造に関する論理が音楽的論理であるが、音楽聴は、この音楽的論理に基づいて音楽と能動的に関与する知的理解としての聴き方であった。また、音楽作品は作曲者の主観が客体化されたものとみなされることから、聴者に求められるのは、音楽作品を再び主観化することであった。エネルギー論者の一人であるメルスマンは、音楽の現象に即して、音に内在するエネルギーの緊張関係の分析を通して音楽のフォルムを認識することを試みた。メルスマンにとっては、聴取においてなしうるのは、現象分析を通して明らかにされる構造の認識であった。

第6章では、第5章で考察した音楽聴を相対化する立場から、現代における音楽聴取の

問題を検討した。リーマンの音楽聴を批判したベッセラーは、音楽聴の対象を、これまで美学的考察の対象からはずされていた共同体の音楽にまで拡大し、聴者に対して音楽の中に反映されている時代や社会のエートスに即して聴く態度を求めた。音楽分析においてベッセラーが行ったのが、形式分析ではなく様式分析であることはそのことを裏づけている。20世紀後半、音楽聴取の問題は社会学的な観点から論じられるようになる。アドルノは、社会の構造と関連づけながら聴衆を分類し、美学における「音楽に即した聴取のあり方」ではなく「人間に即した音楽聴取のあり方」を論じた。アドルノは、芸術のアウラを信ずる立場から音楽の構造を知的に理解できる聴者＝エキスパートに価値を置く。しかし、現代において圧倒的多数を占めるのは、フェティッシュ的教養消費者か娯乐的聴者であり、音楽聴は相対化を余儀なくされる。音楽聴に替わって現代に特徴的な音楽聴取として考えられるのが、聴くという意識を持たない「弱い聴取」あるいは、聴きたいように聴く「任意の聴取」である。これらはしかし、現代に誕生した新しい音楽の様態、新しい音楽環境に適用される聴き方であって、これもまた音楽聴と同様普遍的なものではない。歴史的にみれば、確かに音楽聴は、20世紀前半の自律音楽美学が、自律音楽に対する聴取として理論化した特別な聴き方ではあるが、「聴者の側からの理解を前提とした知的な聴き方」という根本的な特質は、芸術音楽に限らず多様な音楽の聴取に適応すると考えられる。たとえば、異なる文化に属する音楽を聴くような時でも、文化の属性や固有性をあらわしている類型化された構造を把握することができれば、その文化その音楽に即した聴き方をすることは可能である。

以上の考察を踏まえて、終章では、1968年改訂、1989年改訂、1998年改訂の三つの『学習指導要領音楽編』を手がかりに、日本における音楽教育の情操教育としての理念を再考した。1968年改訂の『学習指導要領音楽編』では、最終目的が「美的情操」から「情操」へ改められた。情操はなによりも恣意的な解釈の可能性を孕むものでもあるから、この変化は、皇国民としての情操という戦中的価値を否定すること、および、芸術としての音楽によって美的情操を養うという戦後音楽科教育の根本理念を堅持すること、この二つの取り組みが曖昧になったことを意味する。しかし一方で、芸術としての音楽という枠組みは再検討されなければならない。ヨーロッパの音楽美学を思想的基盤として開始された日本の新しい音楽教育は、他律的であった音楽教育を、音楽それ自体の教科として再生したことに大きな意義があったが、西洋近代に成立した美の表現としての芸術、作者の個性の表現としての芸術という考え方は、20世紀前半にはすでにその絶対的地位を保つことはなか

った。また、科学技術の浸透は、人間と芸術との対話的な関係から、マス・メディアによる大量の情報提供という形態も生み出しており、音楽教育も当然その変容に呼応した変化が必要なのである。自覚的であったかどうかは別として、1968年改訂の『学習指導要領音楽編』における「美的情操」から「情操」への変化は、その状況を認め即応したものであったとも考えられる。

1989年の改訂では、感性の育成が初めて目標に盛り込まれた。感性は一般的な了解として、概念操作を媒介としない人間の感覚機能や感情機能による直観作用と考えてよいだろう。哲学者中村雄二郎は、理性の行使には、本来それを支える感性の充溢した世界が必要なのだと主張する。また、感性の支配する領域は、われわれの生存の基盤であり、人間の根源的な姿があらわれかつ保証される場として重要な意味をもつのだが、これは、フランスの現象学者メルロ＝ポンティのいう「生きられる世界」にも通ずる。私の実存は精神ではなく身体にあるのであり、メルロ＝ポンティは身体の志向性を顕在化した。身体の感覚を自覚的に捉えながら音楽を体験するには、聴覚に限定されないあらゆる感覚が動員されることになるが、それらの感覚は互いに絡み合いながら共通感覚として機能していく。身体志向性の自覚は、その重要性を示唆している。感性の育成が目標文に組み込まれたことによって、情操の醸成には、聴くことを中核とする身体感覚を基盤とした感性の教育が不可欠であることが明示された。このことは、情操の育成という目標のいわば宙吊り状態の解消をも意味している。

1998年改訂の現行の『学習指導要領音楽編』では、多様な文化を理解し国際協調の精神を培うことが強調された。音楽科は文化理解教育の一環に位置づけられるのであるが、文化(culture)には、精神的な所産や成果という古典的概念と、文化人類学や1950年代以降の文化研究のパラダイム形成の基盤ともなった「人間社会の営みに関わる生活の仕方全体」という新しい概念とが含まれる。音楽科における近年の文化理解の試みは、後者の文化概念、つまり人間の営みとしての文化を意識させる。近年教材化が顕著な民族音楽も、後者の文化概念に即して捉えれば、芸術音楽の周辺の音楽ではなく、異なる文化の枠組みを背景として芸術音楽と併置される音楽である。この場合、芸術音楽に対する美の価値基準をそのままあてはめることはできない。芸術音楽の鑑賞による美的情操の育成という理念が、音楽教育の現代的な要請と一致するものでないことは明らかである。『学習指導要領』のたびたびの改訂はその乖離の解消をめざす代わりに、目標の文言は保持しつつも理念は形骸化したまま、学習内容を替えることによって対応してきた。理念と実践との乖離は当

然の結果である。

情操教育論と鑑賞理論の美学的な考察を通して明らかになるのは、芸術音楽の鑑賞による美的情操の育成という考え方自体が、近代の芸術観、教養概念に基づいているものであり、また、情操の意味も個人の内面において醸成される永続的な心情や感情というほどの意味で、かつ恣意性を免れないとすれば、現代日本の音楽科教育において、情操の育成は、『学習指導要領』の目標文に掲げられているような唯一の最終目標とはなりえなくなっているという事実である。戦後日本の音楽科教育は、児童や生徒の個人的な能力や音楽性などの育成に貢献し、それぞれの個性を発揮させることに積極的な価値を認めてきた。美的情操も、一人ひとりの人間的成長を実現させるための契機として重視されてきたのである。だが、音楽の教育は、個を超えるものに対しても働きかける力をもっている。たとえば文化理解を目的とする場合、文化は他者との共有の意識の上に成り立つものであり、文化としての音楽は、個人の内面を映し出すものとしてよりも、集団の性格や特徴を際立たせるものとして認知される。

情操教育としての音楽教育は、個人の内面を豊かにする役割を負い、これまでその成果を挙げてきた。しかし、音楽教育の可能性はそれだけにとどまらない。「孤立する人間」あるいは「空洞化する社会」という言い方が象徴するような現代社会において音楽教育にできることがあるとするならば、それは、個を超えて「われわれの共感」を目指すことではないだろうか。