

博士論文

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

一橋大学大学院言語社会研究科博士後期課程
LD050009

目次

| | |
|---------------------------------|----|
| 序章 研究の課題 | 1 |
| 1. 問題意識 | 1 |
| 2. 先行研究 | 3 |
| 3. 研究の視点 | 6 |
| 第1章 日本の音楽教育における情操教育の理念 | 10 |
| 1. 国民的情操の醇化　1941年『国民学校令施行規則』 | 10 |
| 2. 美的情操の育成　1947年『学習指導要領音楽編（試案）』 | 11 |
| 3. 『学習指導要領音楽編』目標文の変遷 | 13 |
| 第2章 古代ギリシアの情操教育論 | 17 |
| 第1節 情操の語義および概念 | 17 |
| 第2節 エートスの教育　プラトンのムーシケー教育論 | 20 |
| 1. プラトンのパイディア思想 | 20 |
| 2. 『国家』におけるムーシケー教育論 | 23 |
| (1) 『国家』におけるムーシケー概念 | 23 |
| (2) プロパイディアにおけるムーシケー教育 | 24 |
| (3) ムーシケーの倫理的機能 | 27 |
| 3. 『法律』におけるムーシケー教育論 | 29 |
| (1) 『法律』におけるムーシケー概念の変化 | 29 |
| (2) プロパイディアにおける原初的感覚の教育 | 29 |
| 第3節 教養のための教育 | |
| アリストテレスのムーシケー教育論 | 31 |
| 1. アリストテレスのパイディア思想 | 31 |
| 2. アリストテレスにおけるムーシケー概念 | 33 |
| 3. 教育とムーシケー | 34 |
| 4. ムーシケーの機能と教育 | 36 |
| (1) ムーシケーの機能 | 36 |
| (2) エートス説との関連 | 37 |
| 5. ムーシケー教育の問題点 | 38 |
| (1) ムーシケーへの関与の程度 | 38 |
| (2) ムーシケー教育の制限 | 38 |
| 6. 自由人の教養としてのムーシケー教育 | 40 |

| | | |
|---|-------|----|
| 第3章 西洋近代における情操教育論 | ..... | 43 |
| 第1節 芸術による 美しき魂 の教育 シラーの美的教育論 | ..... | 43 |
| 1. 近代の教養概念 | ..... | 43 |
| 2. シラーにおける教育の概念 | ..... | 45 |
| (1) 教育に関する用語の検討 | ..... | 45 |
| (2) 啓蒙との関連 | ..... | 46 |
| 3. 調和の思想 | ..... | 47 |
| (1) 調和と美 | ..... | 47 |
| (2) 美しき魂 | ..... | 48 |
| 4. 美的陶冶 | ..... | 50 |
| 5. 美的仮象の国 | ..... | 52 |
| 第2節 近代の美的教育における音楽観 | ..... | 54 |
| 1. 近代における芸術観の転換 | ..... | 54 |
| 2. 音楽の自立 | ..... | 56 |
| (1) 模倣から表出への転換 | ..... | 56 |
| (2) 音楽における カラクター の表現 | ..... | 59 |
| 3. ゲーテ『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』の 「教育州」における音楽教育 | ..... | 62 |
| (1) 『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』 | ..... | 65 |
| (2) 教育州の教育理念における音楽の役割 | ..... | 66 |
| (3) 音楽に内在する法則性 | ..... | 66 |
| 4. 近代の市民的教養としての音楽鑑賞 | ..... | 67 |
| | | |
| 第4章 美的体験としての芸術鑑賞 | ..... | 71 |
| 第1節 日本の音楽鑑賞教育創成 | ..... | 71 |
| 第2節 体験美学における芸術受容 | ..... | 74 |
| 1. 創作の美学と受容の美学 | ..... | 74 |
| 2. 近代以前の受容の美学 | ..... | 75 |
| 3. 体験と享受 | ..... | 77 |
| 第3節 ガイガーの美的享受論 | ..... | 79 |
| 1. ガイガーの享受論 | ..... | 79 |
| 2. 美的享受の特質 | ..... | 80 |
| (1) 観照する享受であること | ..... | 80 |
| (2) 関心づけられていないこと | ..... | 83 |

| | | |
|---------------------------------|----------------------|-----|
| 第5章 理解としての音楽受容 | 19-20 世紀の音楽聴論 | 86 |
| 第1節 美的把握としての音楽聴取 | | |
| ハンスリックの美的把握論 | | 86 |
| 1. 『音楽美論』の位置づけ | | 86 |
| 2. 病的把握 | | 89 |
| (1) 感覚的刺激 | | 89 |
| (2) 感情耽溺 | | 90 |
| 3. 美的把握 | | 92 |
| (1) われわれから音楽へ | | 92 |
| (2) ファンタジーによる追創造 | | 93 |
| 4. 体験から理解へ | | 94 |
| 第2節 知的理解としての音楽聴取 | リーマンの音楽聴論 | 95 |
| 1. 聴者の能動性 | | 95 |
| 2. 音楽聴の二つの聴き方 | | 97 |
| (1) 音楽表出の三つの衝動 | | 97 |
| (2) 二つの音楽のタイプ | | 98 |
| (3) 二つの聴のタイプ | | 99 |
| 3. 主観化と理解 | | 101 |
| 第3節 分析的聴取 | メルスマンの音楽聴論 | 103 |
| 1. 作品の分析 | | 103 |
| 2. 分析対象としてのフォルム | | 104 |
| (1) フォルマ・フォルマータと フォルマ・フォルマンズ | | 104 |
| (2) フォルムの根源的諸力 | | 105 |
| (3) フォルムの形成原理 | | 106 |
| 3. 分析の基礎概念 | | 107 |
| (1) 諸力の緊張関係 | | 107 |
| (2) 構成要素 | | 108 |
| (3) 基本構造 | | 109 |
| | | |
| 第6章 音楽聴の相対化 | | 112 |
| 第1節 共聴への回帰 | ベッセラーの音楽聴論 | 112 |
| 1. 芸術音楽とその聴取 | | 112 |
| 2. 社交音楽とその聴取 | | 114 |
| 3. 聴取の変化 | | 117 |
| 4. われわれの聴取 | | 119 |
| 第2節 分類される聴衆 | アドルノの聴衆論 | 121 |
| 1. 音楽社会学からのアプローチ | | 121 |

| | | |
|--------------------------|-------|-----|
| 2 . 「音楽に対する態度の類型」 | ..... | 122 |
| (1) エキスパート | ..... | 122 |
| (2) 良き聴取者 | ..... | 123 |
| (3) 教養消費者 | ..... | 124 |
| (4) 情緒的聴取者 | ..... | 125 |
| (5) 復讐（ルサンチマン）型聴取者 | ..... | 126 |
| (6) ジャズのエキスパートとジャズファン | ..... | 127 |
| (7) 娯楽型聴取者 | ..... | 128 |
| (8) 無関心な者、非音楽的な者、音楽嫌いな者 | ..... | 128 |
| 3 . アドルノの社会学的考察 | ..... | 129 |
| 第3節 音楽聴の相対化と再定義 | ..... | 131 |
| 1 . ブラウコプフのアドルノ批判 | ..... | 131 |
| 2 . 新たな聴取様態 | ..... | 132 |
| (1) 弱い聴取 | ..... | 132 |
| (2) 任意の聴取 | ..... | 133 |
| 3 . 音楽聴の再定義 | ..... | 135 |
| (1) 構造の類型的把握 | ..... | 135 |
| (2) 部分の連結 日本の器楽音楽 | ..... | 137 |
| (3) 全体と部分 西洋の器楽音楽 | ..... | 138 |
| | | |
| 終章 情操教育としての音楽教育再考 | ..... | 141 |
| 1 . 第1章から第6章の概要 | ..... | 141 |
| 2 . 情操教育としての音楽教育再考 | ..... | 148 |
| | | |
| 文献表 | ..... | 156 |
| 初出誌一覧 | ..... | 164 |

序 章 研究の課題

1. 問題意識

本研究は、情操教育論と鑑賞理論の美学的な考察を通して、日本の学校教育における音楽教育が情操教育として位置づけられてきたことの理論的な根拠を明らかにすることを目的とする。

日本の音楽科教育¹は、とくに戦後の学習指導要領においては、常に情操の育成が最終的な目標として掲げられてきたが、果たしてそれは有効であったのか。この疑問が論考の起点である。有効であったのかという意味は、実際の教育活動が情操の育成という理念を確実に具現してきたのかということではなく、音楽によって情操教育を行うという理念それ自体が明確に理解されてきたかという意味である。

音楽教育が論理的思考力や身体的機能の向上を志向するものでないことは明らかであるから、対他的には、心情や情操の育成を音楽教育の理念と考えることに異論はないだろうが、対自的にはそれに限定される必要はなく²、この理念もまた相対化されてよいはずである。しかし、日本において音楽科教育の目標は、その開始以来一貫して心情あるいは情操の育成にあった。

その経緯を簡単に辿ってみたい。1872年(明治5)に発布された学制において「唱歌」³が下等小学の教科に置かれた⁴。その内容と目的は、小学校教則綱領に以下のように記されている。「初等科に於いては容易き歌曲を用ひて五音以下の単音唱歌を授け〔……〕児童の胸郭を開暢して其健康を補益し心情を感動して其美德を涵養せんことを要す(後略)」⁵

¹ 本論において考察の対象とする音楽教育は、普通教育の一環としての音楽科教育にその範囲を限定する。明治以来の公教育制度に組み込まれた音楽教育がその典型と考えられる。したがって専門家育成のための音楽教育はここでは除外する。一般的な意味での音楽教育と区別して、学校における一教科としての音楽教育を明確に指示したい場合は「音楽科教育」という表現を用いる。

² 日本音楽教育学会編『音楽教育学の展望』(1981)第2章 音楽教育の原理では、音楽も含めた芸術教育論を歴史的に概観して、近代の学校教育成立以後の芸術教育思想として、創造教育論、個性教育論、ミューズ教育論、想像力教育論、社会教育論を挙げている。(執筆者 国安洋、38-47頁)

³ 『学制』(1872、明治5)の中で、下等小学教科に設定されているのは「唱歌」である。教科名「音楽」は、『国民学校令』(1941、昭和16)において、教科「芸能科」の一科目「音楽」となったのが最初であり、その後、『学習指導要領音楽編(試案)』(1947、昭和22)において「音楽」となった。

⁴ 唱歌が教科に加えられたのは、参考としたフランス及びオランダの学制に倣ったからだとされる。

⁵ 『小学校教則綱領』(1881、明治14)第3章 第24条。(カタカナ表記はひらがな表記に改めた。)

まり、唱歌科の理念は、歌を歌うことによって児童の健康を維持するとともに心情に働きかけ、美德を育てるというものであった。心情あるいは美德という語が具体的にどのようなことを指すのかについての説明はないが、教科「唱歌」成立に関わる文書⁶、あるいは、国定教科書「唱歌集」の歌詞の内容から判断して、心情や美德とは、日本国民としての心情・美德であり、教育学者山住正巳氏も言うように、唱歌教育は「愛国心の教育」の側面を強く帯びていたと考えてよいだろう⁷。この目標がもっとも先鋭化してあらわれたのが、1941年（昭和16）の国民学校芸能科音楽の目標文にある「芸能科音楽が歌曲を正しく歌唱し音楽を鑑賞するの能力を養ひ国民的情操を醇化するものとす」⁸という文言である。国民学校が、「皇国の道に則りて初等普通教育を施し国民の基礎的練成を為すを以つて目的とす」⁹とあるように、戦時下における国威発揚と皇国民の育成を目的とした中で、芸能科音楽は、皇国民としての情操の涵養に寄与するものであったのである。

敗戦により、新しい民主主義体制の下で開始された教育制度における音楽科の目標は、1947年（昭和22）6月に示された『学習指導要領音楽編（試案）』に明示されているように「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う」となった。情操の概念は、戦前戦中の国家主義的・軍国主義的な情操から、戦後民主主義下での美的情操へと転換したのである¹⁰。

このような経過を辿って明らかになることは、日本の音楽教育は一貫して情操の育成を目標としてきており、音楽教育と情操の育成とは密接な関係をもつのだが、情操の概念そのものは、時代の要請により解釈はさまざまに変容したということである。

情操の育成という目標は明瞭であるように見えながら、しかしその実体は不明瞭なのではないか。音楽教育の現状を振り返ってみても、音楽教育の理念は実践と乖離した状態が続いているように思われる。情操の育成という目標は等閑視され形骸化されているといつてよい。

それはなぜなのか。決して理論や理念が実践に対して意味をもたないからではないだろ

⁶ 目賀田種太郎、伊澤修二『学校唱歌に用ふべき音楽取調の事業に着手すべき、目賀田種太郎、伊澤修二の見込書』（1879年、明治12）、目賀田種太郎『我公学に唱歌の課を興すべき仕方に付私の見込み』（1879、明治12）、音楽取調掛『音楽取調成績申報書』などがある。なお、『音楽取調成績申報書』を用いた最も体系的な研究としては、山住正巳『唱歌教育成立過程の研究』（1967）がある。

⁷ 山住、前掲書を参照。

⁸ 『国民学校令施行規則』（1941年、昭和16）第1章第2節第14条。（カタカナ表記はひらがな表記に改めた。）

⁹ 同前、第1章 目的（カタカナ表記はひらがな表記に改めた。）

¹⁰ なお、1947年発行の『学習指導要領音楽編（試案）』の成立過程については、菅道子「昭和二十二年度学習指導要領・楽編（試案）の作成主体に関する考察」、『音楽教育学』第20巻1号、1990、3-14頁を参照。

う。そうではなく、前述したように理念自体が不明瞭であるために、拠りどころとなるべき力を持ち得ず、そのために時代性に左右されて恣意的な解釈を許すこととなり、普遍的な性格を持ちえなかったのであろう。理念と実践の乖離は、そのことが招いた必然の結果なのではないだろうか。

この乖離を解消し、明確な理念を具現化するものとして実践が位置づくためには、第一に「理念自体の不明確、不分明さを払拭すること」、第二に「もし、その理念が現状に対して何の力も持ち得ないとすれば、それは乗り越えられなければならないが、その根拠を明らかにすること」が必要なのではないか。この二点が、本論の基層をなす問題意識である。

2. 先行研究

これまで、日本の音楽教育について情操教育という観点から批判的検討が加えられた論文は極めて少ない。音楽教育が情操教育であるというテーゼは自明とみなされてきたからであろう。戦前戦後の音楽教育を俯瞰する立場で書かれた音楽教育史、音楽教育の概説をみても、1960年以降に刊行された著作の中に情操教育としての音楽教育を主題としたものはない。学術論文に関しては、『音楽教育学』（音楽教育学会、1971-）、あるいは『音楽教育史研究』（音楽教育史学会、1998-）の中にもみあたらない。

学術論文誌の範疇からは逸れるが、音楽教育全般を対象とするジャーナルとして長い歴史のあった『音楽教育研究』（音楽之友社、1976-1984〔月刊〕 『季刊音楽教育研究』、1984-1993）には、情操と音楽教育をテーマとした論文が数本掲載されている¹¹。ただし、それらの論文はすべて1968年から1972年の間に集中的に書かれており、この時期を除くと、それ以前も以後も情操と音楽教育を主題とした論文は書かれていない。集中している時期は、1968年に改訂の第3次学習指導要領が告示されてからの約4年間である。

1968年の改訂において、音楽科目標文中の「美的情操」は「情操」に替わった。前述の

¹¹ 松井三雄「音楽教育の目的観——音楽性・情操・創造性について——」、『音楽教育研究』第30号、1968、12-20頁。

杉中巧「音楽教育の目的としての情操」、『音楽教育研究』第45号、1970、56-63頁。

宮瀬重美「情操と音楽教育（1）」、『音楽教育研究』第57号、1971、54-63頁。

宮瀬重美「情操と音楽教育（2）」、『音楽教育研究』第58号、1971、34-43頁。

宮瀬重美「情操と音楽教育（3）」、『音楽教育研究』第61号、1971、57-71頁。

久納慶一「音楽教育と情操教育」、『音楽教育研究』第78号、1972、34-43頁。

通り 1947 年の『学習指導要領音楽編（試案）』以来、美的情操の育成が音楽科の目標であったが、それが情操に替わったのである。それを受けて、論文の多くは、用語の交替はなぜ生じたか、交替の意味はなにかを、新学習指導要領に沿った音楽教育のあり方に関連させて考察するというものであった。だが『音楽教育研究』自体が、確実な論拠を提示しながら理論構築するという学術性よりも、筆者のそれぞれの立場からテーマについて独自の見解を示し、読者に話題を提供するという役割を担う雑誌であったことから、先行研究として検討の射程に入りにくいものもある。しかし、そのような中でも、取り上げておきたい論文は、1972 年に掲載された音楽学者・音楽教育学者久納慶一氏の「音楽教育と情操教育」である。概要を以下に示す。

久納氏は、情操を「情」と「操」のそれぞれの語義を合わせた言葉として「情感の操なるもの」¹²と定義する。この語義は日本に固有のものであると同時に、教育分野でのみ多用されていることを挙げて、情操教育という概念そのものが、日本の教育に特有のものではないかと考える。そして、戦前の情操は道徳的情操、戦後の情操は美的情操、という区別をする意見もあるが、情操とは、西洋のように知的、美的、道徳的などの下位概念の集合体ではなく、東洋的・日本的な、元来包括的な概念であるから、戦前戦後を区別する立場はとらないという。情操教育は、明治期に「徳操の情感」の陶冶というかたちで確立したとされるが、それを促したものとして、音楽教育を取り巻く外的内的な二つの要因を挙げている。外的要因とは、国家体制確立への関与である。近代国家樹立のため教育に期待された役割、すなわち教育勅語に象徴される臣民としての自覚を促す徳目の徹底が、音楽教育に課せられたためとする。内的要因は、礼楽思想¹³からの影響である。久納氏は、儒学において人間の行動を律するとされる諸徳 仁・義・礼・智・信を情操と解釈する。諸徳の中で、音楽と結びつくのが礼であるが、日本における音楽教育が情操教育の中心的な役割を担うこととなった一つの根拠をそこにおいている。音楽が倫理的機能をもつと同時に美的であるという根拠も同じく礼楽思想によるものとされているが、同時に古代ギリシアのカロカガティアに思想的根拠の同一性を見出している。

情操教育としての音楽教育の思想的背景を西洋の古典古代に依拠することは、情操教育

¹² 「情」は、こころや感情のことで、揺れ動く情動を意味し、「操」は、心身をかたく守る、操守を意味する。つまり、情操とは、多感なあり方で振動する情緒の中心にある、安定して動かざる持続した感情のことを意味する。（久納、同前、38 頁）

¹³ 「論語、孟子の儒学においては、楽は礼と結び、礼はまた仁、義、智、信の諸徳と常に関わり合って、人間の行動の規範となっている。」（同前、41 頁）

が日本に特有のものであるという本論の主張の弱点ともなりかねないのだが、それはさておき、カロカガティアの理念が現代の音楽教育に敷衍されない理由について、古典古代においては教育されるべき音楽に限定が設けられていたことを挙げる。久納氏は、ニーチェの分類にしたがって、音楽をアポロンの音楽とディオニュソスの音楽とに分けるが、古典古代において教育されるべきは、カロカガティアの理想の具現化である理知的端正さをもったアポロンの音楽のみであり、すべての音楽が教育の対象となるのではなかったという。もし、現代社会において情操教育が意味をもつとすれば、このような音楽の選別化をもたらす古典的な善美の価値観から解放された情操教育の理念を確立することにあると結論する。

この論文は、日本の音楽科教育が情操教育であるという自明性を疑うことを起点として、情操と何か、音楽と音楽教育はその情操に対して何をなすのかを問うものである。これは、本研究の問題意識や主題と重なるものであり、多くの示唆を得たが、この先行研究と本研究との相違点は二つある。一つは、久納論文において日本の情操教育は、礼学思想や古代ギリシアのカロカガティアに思想的な同一性が見出されるものの、概して日本に固有の教育理念であると理解されているのに対して、本研究では、思想の淵源を西洋の教育思想に遡り、直接的な思想的基盤が西洋近代の芸術教育論にあるという前提に立っていること。二つ目は、日本の情操教育としての音楽教育思想が、戦前戦後を貫く連続性にその特徴をみる久納論文に対して、本論文では、情操の意味が戦前戦後で大きく転換したという立場に立つということ、以上の二点である。

本研究の論題に関連する先行研究としては、この久納氏の論文を挙げるにとどめるが、それ以外に、著作の一部として書かれている論文の一つを取り上げたい。河口道朗氏の「『情操教育』としての学校音楽の批判的検討」である。これは、河口氏の『音楽教育の理論と歴史』(1991)第3章「音楽と人格形成」の第3節として書かれたものである。比較的短く、客観的な論証を踏まえて論ずるという意図から書かれたものではないと思われるので、先行研究としては取り上げないが、ここに述べられていることは、日本の音楽教育を情操教育とみなすことに対する批判的な立場からの主張である。

河口氏の主張の概略は以下のようなものである。第一点は、情操の教育は、歴史的にみれば、戦前・戦中にその機能をもっとも発揮したのであり、「『徳性の涵養』とか『国民

的情操の醇化』というそのときどきの目的意識的な教育の方向に従属し、奉仕」¹⁴するものであったということ。第二点は、学習指導要領に見られるように、日本の音楽教育は心情主義に傾いており、情操の育成を目標としていることがそれを端的に表している。そのため音楽活動は単なる手段となり、音楽の知識や技術が軽視されている、というものである。だが、これらに対しては、次のような異なる見解を示すことができるだろう。

第一点に関して、情操が、戦前・戦中において「国民的情操」の意味に用いられたことが強調されているために、情操教育が一定に方向付けられた心情の育成に繋がるという捉え方がなされているが、戦後、情操が芸術としての音楽の体験によって育まれる美的情操と解釈されて大きな方向転換が図られたことには触れられていないと思われる。第二点目について、河口氏は「情操の涵養」と「音楽的諸能力の育成」は対立関係にあり、そのどちらもが共存することはないという。このことは、情操の育成という考え方がそもそも非芸術的であるという河口氏の基本的な見解の反映と思われる。つまり、音楽教育は芸術としての音楽の教育であるべきで、もし音楽教育が情操の育成を目的とするならば、音楽教育の本来の目的を失うというのである。しかし、情操概念を厳密に検討するならば、特に西洋近代の人文主義思想においては、情操は芸術の美的体験によって養われると考えられており、情操と芸術はむしろ密接に結びついているといえるのではないか。河口氏は、情操の育成を目的とした音楽教育の意義を否定的に捉えているが、情操概念の多義性、情操と音楽との連関に注目するならば、その捉え方が妥当か否かは再検討の余地を残すものではないかと思われる。

ただし、本研究の企図は音楽教育が情操の育成を目的としているということの是非を問うものではない。ここでは、情操教育としての音楽教育という考え方をメタ・レベルの視点から、次の二つの契機に基づいて考察することを課題としている。

- 1．音楽による情操教育とは、本来どのような教育の理念であるのか。
- 2．音楽鑑賞は情操の育成に対していかに機能してきたか。

3．研究の視点

音楽教育研究は、実践に基づく研究あるいはフィールドワークを抜きにしては成り立た

¹⁴ 河口道朗『音楽教育の理論と歴史』、1991、80頁。

ない。だが、それらの研究は、個別の事例としての枠を越えることはまれである。また、音楽教育を巡る議論においてもそれぞれの主張が繰り返される不毛な結果となる場合が少なくない。そのようなことが繰り返される理由は、音楽教育を論ずるための共通の理論的基盤が形成されていないために普遍化を阻まれてしまい、自らの考察を相対化する視点を持たないことにあるのではないだろうか。

理論的基盤の欠如は、その遠因を日本の音楽教育黎明期に遡ることができる。前述したように唱歌（音楽）は、学制により教科として位置づけられたが、「当分之を欠く」という但し書きのつくものであった。寺子屋教育にみるように、子どもが学ぶのは読み書きそろばんであり、楽器の手習いは別として音楽を学ぶという習慣は明治以前の日本にはなかった。また、唱歌はヨーロッパの学制に含まれていたという理由で教科に加えられたに過ぎなかったから、教科の内容も教科書も教えるべき教師もまさに白紙の状態であったのである。

学制発布から7年たった1879年（明治12）文部省内に伊澤修二（1851-1917）を長とする音楽取調掛が設置されて、唱歌教育実施準備は本格的に開始された。伊澤はのちに東京音楽学校の初代校長となり、日本の音楽教育の方向性を決定する重要な役割を担った人物であるが、伊澤は洋楽によって唱歌教育を実施する方針を定め¹⁵、教科の内容や教授法は伊澤が留学したアメリカの音楽教育を範とすることを決定した。また、アメリカの音楽教師、L.W.メーソン（Luther Whiting Mason, 1818-1896）を日本に招聘し、教授法や教材の選定に協力を求める一方で、西洋音楽の実践的専門家の養成にあたっては、数名をヨーロッパに留学させ演奏技術や作曲技法の習得にあたらせた。このように教材も教授法もすべて外国からの移入であったのだが、移入したものは、作曲の理論と演奏の技術、教授法などの実学であり、音楽に関する美学や音楽教育思想など音楽の哲学への意識は弱かったといえる。このことは、音楽取調掛と同じく明治初期に設立された、岡倉覚三（天心）（1862-1913）

¹⁵ 1879年（明治12）、音楽取調掛の設立にあたって文部大輔に上申された、目賀田種太郎と伊澤修二の『学校唱歌二用フベキ音楽取調ノ事業ニ着手スベキ、目賀田種太郎、伊澤修二ノ見込書』および目賀田種太郎の『我公学ニ唱歌ノ課ヲ興スベキ仕方ニ付キ私ノ見込』の中には、教育に用いるべき音楽について次のような趣旨のことが書かれている。日本の音楽には雅俗二つの音楽があり、一方は高尚に過ぎてなじみにくく他方は野卑で、どちらも子どもの教育には適さない。そこで西洋の音楽をもとに新たに「国楽」を作り、それを教材にする、という内容のものであった。「国楽」とは、西洋音楽の優れた要素と日本の音楽の優れた要素とを混和して、新たに創成する音楽のことであり、それは、以後文部省唱歌として具体化された。和洋折衷の音楽ともいえるが、その基本的な形式や技法は西洋音楽の理論によるものであり、日本固有の要素として取り入れられたのは、歌詞及びその精神的、風土的な背景に関することであった。その後、西洋音楽を土台としつつ独特の日本的スタイルを持った音楽も生み出されたが、形式、音組織、拍節のリズム、和声など、基本様式は常に西洋近代の音楽であった。

を長とする図画取調掛及び東京美術学校の方向性¹⁶とは著しい対照を見せている。

しかしながら、黎明期の音楽教育者たちが自覚的であった否かは別として、日本の音楽教育は、西洋近代の音楽理論と技術の移入を軸に始動し、そうした実学の背景となる芸術思想、教育思想を、表層的にはあれ取り入れていたのであり、それが今日の音楽文化を基礎づけ発展させてきたといつてよい。

本研究の大部分は、情操をはじめ、日本の音楽教育の理論形成にはめ込まれた基礎概念的・美的情操、芸術、鑑賞などを、それらの意味生成の場であった西洋思想のコンテクストに戻して再検討することにあてられる。これは現在の音楽教育とはかけ離れた思弁的な研究と見なされるかもしれない。しかし、そもそも子どもの教育に音楽を課するという考え方が明治以前の日本の教育的風土にはなかった。その結果として、西洋音楽の移入により近代日本の音楽教育を開始せざるをえなかったことを勘案するならば、音楽教育の理論的基盤を遡る道筋が日本のフィールドを離れる蓋然性に異論はないであろう。

ただし、これまでに、西洋の美学理論、音楽理論に依拠した音楽教育書が書かれていないのではない。大正から昭和初期にかけては、そのような音楽教育書が数多く刊行されている¹⁷。一例を挙げると、在野で活躍した音楽教育家北村久雄は、19世紀後期に形式主義的音楽美学の確立に貢献したハンスリック (Eduard Hanslick, 1825-1904) の主張に傾倒し、本論の第5章第1節で扱う「美的把握論」を、著書の中で断片的に援用している¹⁸。

本研究は、情操教育としての音楽教育の再考を通して、「日本の音楽教育の理論形成過程において移入された西洋思想や、基礎概念を再検討すること」によって、「現在の音楽教育を論じるために必要な、相対化された共通の理論的基盤を形成すること」を意図している。そのための方途はさまざまにあるが¹⁹、本論は、日本の音楽教育の思想的背景を構成

16 東京美術学校においては伝統的な日本美術が科目に含まれると同時に、初期の段階から美学も講じられ、芸術としての美術を体系的に学ぶ課程が整えられていた。(神林恒道『近代日本「美学」の誕生』、2006、第6章 洋学受容と音楽美学 250-288頁を参照。)

17 河口道朗監修『音楽教育史文献・資料叢書』全21巻(1992.)には代表的な著作が収録されている。

18 平井健二「解題」、北村久雄『音楽教育の新研究』(『音楽教育史文献・資料叢書』第13巻)1992、1-2頁。

19 近年、歴史学および教育史学の立場から、1920年代日本の音楽教育や芸術教育を、大衆社会との関係の中で再考した研究に、上田誠二氏の一連の成果がある。上田氏の論述の特徴は、音楽教師や芸術家の運動に注目し、そのような担い手たちが1920年代において、音楽や芸術によって社会改造を図り、最終的には戦時体制を支えていく存在になっていく過程を連続的に捉えている点にある。本研究は、こうした歴史研究の時代認識に負うところがある。上田氏の議論については以下の論文を参照。

「第一次世界大戦後日本の音楽教育運動 日本教育音楽協会設立と展開」、『歴史学研究』第799号、2005、1-20頁。

「1930年代の音楽教育運動 日本教育音楽協会の活動」、『ヒストリア』第196号、2005、pp.54-84。

「音楽教師から敵視されたメロディの教育化 「東京音頭」から「建国音頭」へ」、『教育学研究』第74巻第

する理念の諸相を、「美学や音楽美学の視点から検証すること」に基本的な立場を置くものである。

1号、2007、13-27頁。

「1920-30年代の北原白秋の芸術教育活動による公民育成」、『歴史学研究』第828号、2007、17-36頁。

第1章 日本の音楽教育における情操教育の理念

1. 国民的情操の醇化 1941年『国民学校令施行規則』

日本の学校教育における音楽教育の黎明期、教科名は唱歌であり、その内容も歌唱が大半を占めていたことはすでに述べたが、授業のすべてが歌唱にあてられていたわけではない。大正期以後は特に、芸術教育思想を背景に蓄音機の普及、ラジオ放送の開始などと相まって鑑賞が多く取り入れられるようになり、私立学校の中には芸術鑑賞を重要な教育内容と位置づけるものもあった¹。ただし、私立学校におけるそのような試みは、特定の人物の教育思想や芸術思想の具体化であり、それを享受できる児童もごく限られたものであった。同時代の教育界に果たした先導的役割を見逃すことはできないが、その優れた教育内容が圧倒的多数を占める公立学校にどれだけ敷衍されたかは不明なのである。そのような中、1941年（昭和16）の芸能科音楽の成立は、日本の音楽教育史における重要な転換点となった。音楽の教科構造が、音楽体験の構造に照応する形で整備されたからである。

音楽体験は、一般に、美的体験の活動形式にしたがって、二つの局面に分けることができる。表現と受容である。表現は再現と創造に分かれ、再現はさらに手段によって歌唱と器楽演奏とに分かれる。芸能科音楽では、少なくとも規定上は歌唱の他に器楽と鑑賞が加えられ、それによって音楽体験の二局面を包括するものとなった。ここに現在に繋がる教科構造の萌芽を見ることができる。

『国民学校令施行規則』（1941、昭和16）の第14条冒頭部分は「芸能科音楽は歌曲を正しく歌唱し音楽を鑑賞するの能力を養ひ国民的情操を醇化するものとす」²となっている。この文言からもわかるように、芸能科音楽の最終的な目的は「国民的情操の醇化」であり、とくにそれは歌唱と鑑賞において期待されることであった。国定教科書となった『ウタノホン』には、国民精神を鼓舞するような内容の唱歌がそれ以前の小学唱歌集に比べて多くなり、とくに戦時体勢へ向けての国威発揚に利するものが著しく増える結果となった³。

従来の唱歌科においては規定のなかった鑑賞の指導内容に関しては、『ウタノホン 上

¹ 1917年（大正6）成城小学校の「私立成城小学校創設趣意」にみられる。この内容については、第2章で扱う。

² 岩井正浩編『日本音楽教育小史』1979、219頁。（カタカナ表記はひらがな表記に改めた。）

³ 曲名から国威発揚の意図を読み取れるものは、1932年（昭和7）発行の『新訂尋常小学唱歌集』全6学年で、162曲中8曲であったが、1941年（昭和16）発行の『ウタノホン上』、『うたのほん下』および『初等科音楽』全4学年では、120曲中28曲となる。

教師用』の中の芸能科全体への留意点として書かれた部分にその基本方針をみることができる。「芸能科に於ては、吾が国芸術技能の特質を知らしめねばならない。祖先の遺産としての歴史的な芸能的作品は、国民精神や国民的情操の最も具象的な現れであり、大きな陶冶力をもつものである。従つて、児童は之に触れることによつて、最も有効に端的に国民的情操を陶冶することができるのである。特に各科目とも、その鑑賞の教育に於ては、此の点に留意せねばならぬ」⁴とされた⁵。ただし、国民学校芸能科音楽指導解説として書かれた、東京女子高等師範学校教授小松耕輔（1884-1966）による「国民学校芸能科音楽の一般方針」（1941、昭和16）には、次のような記述がある

次に『児童の音楽的資質を啓発して高雅なる趣味を涵養し国民音楽創造の素地たらしむること』⁶と云ふ項目がある。これは在来我が国に伝はつてをるところの音楽をそのまま学校教育に採用すると言ふ意味ではない。[.....]音楽は又生活と共に変遷してくる。これまでの日本音楽は、この点に於いて現在及び将来の日本音楽として不適當の点が多々ある。[.....]民族の高揚する姿を全世界に示す場合には、芸術的にも社会的にも面目を一新した皇国の国民音楽の樹立が最も必要なのである。[.....]⁷

ここでは何が不適當であるかは書かれていないのだが、この見解は、明治初期、音楽教育の開始に携わつた人々が、我が国の音楽について述べた見解と同様のものと考えることができよう⁸。

2. 美的情操の育成 1947年『学習指導要領音楽編(試案)』

序章の問題意識でも既述したとおり、戦前から戦中にかけて日本の音楽教育が担った役割の一つは、皇国民としての情操を養ふということであった。ここでの情操の意味は、あきらかに情操の一般的な概念規定からすれば特殊であり、この時代の日本に限定的な使

⁴ 『ウタノホン 上 教師用』、1941、3頁。（旧字体は新字体に改めた。）

⁵ 国民学校の鑑賞に関する研究には、本多佐保美、国府華子「国民学校期における鑑賞教材の音楽内容に関する一考察 教師用指導書と音盤の分析を中心に」(『音楽教育史研究』2000、43-58頁)がある。この論文は、近年の教育史研究の分野において要請されている、戦前と戦後の連続性、非連続性の厳密な捉え直しについて問題意識を共有しながら、国民学校における鑑賞教材について詳細な分析を行ったものである。

⁶ 『国民学校令施行規則』(1941、昭和16)第14条。（カタカナ表記はひらがな表記に改めた。）

⁷ 岩井、前掲書、236頁。

⁸ 序章 注15参照。

い方であったといえよう。戦後初めて出された 1947 年(昭和 22)6 月発行の『学習指導要領音楽編(試案)』においては、音楽と情操概念の再定義が行われているのだが、これは、それまでの公教育制度の中で極めて特殊な意味を担わされてきた情操の概念を救い出すとともに、音楽による情操教育にあらたな意味づけを行ったものとして注目される。

1947 年と 1951 年の『学習指導要領音楽編(試案)』に限って付されている「まえがき」に、音楽の概念が示されている。唱歌科や芸能科音楽の時代、その教育内容を規定した小学校令、国民学校令には、音楽を教育することの必要性を音楽の効用・作用という観点から説明されることはあったが、音楽それ自体をどのように捉えるかという視点に基づく見解はみられなかったのである。1947 年(昭和 22)の『学習指導要領音楽編(試案)』が、それ以前の教育内容の規定あるいはそれ以後の学習指導要領にも比して優れていると思われるのは、音楽の概念規定を明示し、その特質ゆえに音楽は教科としての価値をもつのだということを明確に示した点にある。

音楽の概念規定の要点は、音楽は音を素材とする時間的芸術であり、音楽はいくつかの音の要素からなり、音楽は形式をもつ、という 3 点に集約することができる。この 3 点の定義を束ねる共通項は、西洋近代の音楽美学思想である。音楽(Musik)を音芸術(Tonkunst)と解釈することは端的にそのことを示している。また、音の諸要素から形成される自律した芸術と考えるのは、19 世紀後半に始まる自律音楽美学を想起させる。さらに形式の重視も、感情ではなく形式にこそ音楽の美があると考えられる形式主義的自律音楽美学の反映であろう。音楽の要素としてリズム、旋律、和声、音勢、速度、拍子を抽出しているが、これは 20 世紀のエネルギー説⁹における見解¹⁰にほぼ従ったものと考えられる。

このように、戦後の音楽教育は、西洋近代の美学思想の枠組みにおいて芸術として概念規定された音楽を教育するという基本指針のもとに開始されたといえるだろう。音楽教育の目標は、「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う」とされたのだが、ここでの音楽美とは、芸術としての音楽の美的価値に他ならない。

⁹ 音楽に内在する力性(エネルギー)の動きによって音楽は成り立ち、その力性の分析によって音楽は理解されるという理論。

¹⁰ 音楽の要素は諸音の本性から生ずる。異なる高さの音の連続から旋律法(Melodik)が、同時性から響きと和声法(Harmonik)が生じる。また、音の持続から、成長する拍節(Metrum)とリズム(Rhythmus)が、音の強さから音力性(Dynamik)が、音色から音色性(Kolorit)が生じる。これらの要素の相互作用が有機的な成長である。しかしこの有機性は、すべてのフォルム的、構築的な結合をそれ自身によって行う担い手でもある。(Mersmann, H.: Musikhören, 1938, S.19)

その芸術美によって涵養されるのが美的情操とされた。音楽は情操教育の手段ではなく目的として位置づけられたのである。

3. 『学習指導要領音楽編』目標文の変遷

音楽科の目標文¹¹は、「目的を実現するための手段」、「直接的な目的」そして「最終目的」という三つの部分から構成されていると考えてよいだろう。その時々で欠落する部分のでてくる場合もあるが、ほとんどの目標文はこの三つの構成要素を具備している。そしてそれぞれの部分の中核をなす用語をもって、その目標文の意図や性格が特徴づけられている。

目標文にでてきた用語を、「目的を実現するための手段」、「直接的な目的」、「最終目的」の三つに分類すると次のようになる。

| | | | |
|-------------|------|------------------|----------|
| 1947年（昭和22） | 音楽美 | | 美的情操・人間性 |
| 1951年（昭和26） | 音楽経験 | | 美的情操・人間性 |
| 1958年（昭和33） | 音楽経験 | 音楽感覚 | 美的情操 |
| 1968年（昭和43） | | 音楽性 | 情操・創造性 |
| 1977年（昭和52） | 活動 | 音楽性・心情 | 情操 |
| 1989年（平成元） | 活動 | 音楽性・心情・感性 | 情操 |
| 1998年（平成10） | 活動 | 心情・感性・音楽活動の基礎的能力 | 情操 |

1947年の目標文は、先に挙げた三つの構成要素が整然と配列されるまでには至っていない。冒頭の「音楽美の感得」という表現も、抽象的すぎるために具体的な教育実践には還

¹¹ 1947年（昭和22）（試案）「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性を養う。」
 1951年（昭和26）（試案）「音楽経験を通じて深い美的情操と豊かな人間性を養い、円満な人格の発達をはかり好ましい社会人としての教養を高める。」
 1958年（昭和33）（文部省告示）「音楽経験を豊かにし、音楽的感覚の発達を図るとともに美的情操を養う。」
 1968年（昭和43）「音楽性を培い、情操を高めるとともに、豊かな創造性を養う。」
 1977年（昭和52）「表現及び鑑賞の活動を通して音楽性を培うとともに、音楽を愛好する心情を育て、豊かな情操を養う。」
 1988年（平成元）「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽性を培うとともに、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う。」
 1998年（平成10）「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。」

元されにくい。「音楽美の感得」のためには何が必要ならなければならないかを示すのが、目標文の使命であろう。それを考慮した結果かどうかは定かでないが「音楽美」は、その後の目標文には用いられなくなる。

三つの構成要素のうち、最初の「手段」に関する用語をみると、1951年から2回続いた「音楽経験」が、1977年からは「活動」に変わっている。音楽経験という言葉は、「音楽体験」が美学用語としての「美的体験」との関連において明確な意味づけをもつのに較べるとかなり不分明であり、「音楽教育の目的を実現するための手段」の範囲は曖昧である。1977年に初出の「活動」は、「経験」に較べて、積極的な実践を表すより直接的な表現となっている。また「活動」の具体的内容を示した表現および鑑賞とは、音楽体験の生産と享受に相当する用語であり、このことから、音楽教育の手段は、美的体験としての音楽体験を通じて行われ、しかもそれは理論的な側面よりも実践的な側面が強調されていることがわかる。

「直接的な目的」は、1947年、1951年の試案の目標文には盛り込まれていない。具体的な音楽教育の目標が未だ定まらなかった状況の反映かと思われる。しかし、1958年に「音楽感覚」が設定されて以来「直接的な目的」に関する項目は次第に増え、1989年の改訂では「音楽性」¹²「心情」「感性」の三つとなり、1999年には、「音楽性」と入れ替わった「音楽活動の基礎的な能力」と「心情」「感性」の三つの直接的な目的に掲げられている。「最終目的」は、どの目標文も一貫して美的情操あるいは情操である。1947年、1951年ならびに1968年には、そのほかに「人間性」「創造性」が挙げられているのが、これらは音楽教育の目的というよりは、それをも含み込んだ教育全体の目標というべきだろう。

ところで、情操の育成を目標に掲げているのは、音楽だけなのだろうか。情操との関連が予想される他の教科及び道徳について、情操が教科の目標に盛り込まれているか、現行の目標文から確認してみたい。

国語 国語を大切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め

¹² 「音楽性」は、1968年に初めて用いられたのちは、1989年の改訂まで削られることなく「直接的な目的」の中核をなす言葉となった。初めて目標文に盛り込まれた時には、その前の「音楽感覚」の意味を受け継いで、心理学的な立場から感覚的な諸能力の総合を意味する言葉と受け取られていたが、しだいに能力との関係を離れ、すべての人間が本来的にもっている資質として、人間性の一部であると捉えられるようになった。「音楽性」に対するこのような全体的な見方は、それを契機として「心情」あるいは「感性」へと「音楽の教育の目的」を発展させていくことにつながった。

国語を尊重する態度を育てる。

道徳 道徳教育の目標は、第1章総則の第1の2¹³に示すところにより、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度など道徳性を養うこととする。

図画工作 表現及び鑑賞の活動を通して、つくりだす喜びを味わうようにするとともに造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、豊かな情操を養う。

国語教育を取り上げたのは、そこには「文学教育」の意味も含まれているのではないが、そして文学教育には情操の問題も関わるのではないかと考えたからである。しかし、小学校の場合には、目標文から判断する限り、それは「国語」教育であり、情操は問題となっていない。道徳は教科ではないが教科と同様目標を掲げている。道徳教育は「人間性への教育」と最も深く係わり、その人間性への教育との関連において情操の育成が予想されたのだが、目標文の中には盛り込まれていない。「道徳性を養う」という表現が情操の育成との関連を示唆しているが、その「道徳性」の意味の規定は不明である。図画工作は、この三つの教科の中では情操の陶冶が最終目標に掲げられている唯一の教科である。しかも、目標文の構成は音楽と相似形をなしており、直接的な目的が異なるだけで、教育の手段と最終目的は同一である。『学習指導要領』の目標文に関する限り、情操の育成を掲げているのは、いわゆる芸術教科として括られる音楽と図画工作のみであった。これは、情操の育成がもっぱら芸術教育との関連において考えられていることを示しているといえよう。

1947年の『学習指導要領音楽編（試案）』において「音楽は音を素材とする時間的芸術である」という表明がなされるが、1958年に文部省告示となって以後の『学習指導要領』には、このような音楽の本質についての見解が載せられることはない。音楽は芸術であるという一般的な了解のもとに、音楽科教育の具体化が検討されていると考えてよいだろう。

¹³ 学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏（い）敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓（ひら）く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。道徳教育を進めるに当たっては、教師と児童及び児童相互の人間関係を深めるとともに、家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。（『小学校学習指導要領』1998、第1章 総則 第1.2）

だが、そこに概念規定の曖昧さがもたらす恣意的な解釈、そして普遍的な理解の欠如を招く要因があるのではないか。音楽の明確な概念規定が示されなくなって以後、1968年の学習指導要領からは、最終目標である美的情操も情操に替わる。現行の学習指導要領の解説によれば、美的情操は、多様な情操の中で音楽が最も深く関わるものである。ただし、それを中核とはするものの美的情操に限定されることなく豊かな情操を養うとされている。情操については、それ自体の概念規定はない。学校教育の最終的な目標である調和のとれた豊かな人間の形成のために豊かな情操の育成が必要であるという説明がなされるにとどまっている。

戦後の学校教育における音楽教育は、学習指導要領で見る限り、美的情操の養成を目的として、芸術の一環としての音楽の教育を通して美的情操を養成するという趣旨によって開始された。その時点では、芸術としての音楽と美的情操との関連は明快であったが、次第に、芸術としての音楽という捉え方が不分明になるとともに、美的情操は情操に替わり、心情と言い換えても通用する程度の意味しかもたなくなっている。音楽と情操との関連を意義付ける根拠は希薄になってきているのである。情操を育成するためにはなぜ音楽が必要なのか、その根拠を問わずにきた時間は長いと言わざるをえない。そもそも、これまでの学習指導要領の指導書に載せられてきた情操の意味についての記述はほんのわずかであり、しかも一般的な事典レベルの説明にとどまっており、これだけでは、音楽と情操とがどのように関連付けられるかを見極めることは難しい。

次章では、はじめにその情操の語義および概念史を検討する。そして、情操の育成に音楽教育が関わってきた歴史が、芸術としての性格をもつようになった近代より以前に遡ること、さらには、日本において情操の教育の一環に位置づけられてきた音楽教育の根拠が、近代の芸術教育思想、音楽教育思想にあることを明らかにしていく。

第2章 古代ギリシアの情操教育論

第1節 情操の語義および概念

「情操」の語義を『日本国語大辞典』（第2版）で調べてみると、「情感ゆたかな心」というきわめて一般的な意味と、明治以後 sentiment の訳語として用いられたという内容にとどまっている¹。情操は、明治初期盛んに行われた西洋のおもに哲学用語の日本語への翻訳作業の折に採用された比較的新しい日本語である。漢語としてその語史を遡ることはできるかもしれないが、われわれがここで知りたい意味とは異なっている。情操は、日常語としても語感が古びていてあまり使われておらず、また訳語として採用されて以後も、今日まで厳密な意味をもった術語として定着するには至っていない言葉ということができる。では、情操の原語である sentiment はどうであろうか。英語、仏語、独語から検討してみたい。

『オックスフォード辞典』（*The Oxford English Dictionary*）（第2版）には、18世紀から19世紀にかけて用いられた一般的な意味として「洗練された繊細な感情・情緒。感受性の行使ならびに表明。感情的・情緒的な反応や考察。文学や藝術によって引き起こされる繊細な感情・情緒」²のこととされている。『ロベール辞典』（*Le grand robbert de la langue française*）（第2版）では、心理学的な意味として、「かなり持続的、恒久的であるが激しさをもつ情緒や激情の感情傾向」³と説明されている。独語の Sentiment については、『ドゥーデンドイツ語辞典』（*Duden Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*）をみると、感情を表す他の言葉——Gefühl, Gesinnung, Empfindung, Empfindsamkeit などの語に置き換えられており、語義そのものについては記されていない⁴。『グリムドイツ語辞典』（*Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*）でも、empfindnisz, gefühl などに置き換え

¹ 1. 情感豊かな心。また、その動き。 2. (英 sentiment の訳語) 道徳的、芸術的、宗教的などの高次の価値をもった感情で情緒に比べてさらに複雑な感情。明治期に入ってから、西周が、その訳書、「奚般氏心理学 下」(1879)において sentiment, feeling, Gefühl の訳語として用いた。その後、哲学、心理学、教育学の専門辞書に収録されるようになり、明治20年以降、類義語の「情思、情想」が姿を消すにつれて、sentiment の訳語として確定した。同時に意味も心理学の術語から知的、道徳的、美的、宗教的な概念へと広がった。(『日本国語大辞典』第2版、第7巻、185頁)

² *The Oxford English Dictionary*, 2 ed., vol. 14, 1989, p. 993.

³ *Le grand robbert de la langue française*, 2 ed., n.m.6, 2001, p. 353.

⁴ *Duden Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, Bd.6, 1994, S.3082.

られ、また、もともとは文学においてフランスの流行語として18世紀に入ってきた語とされており⁵、独語の場合には、Sentiment それ自体に、遡れるほどの語義は内包されていないように思われる。sentiment はいずれの場合にも多義的である。一般的な感情傾向から個別的な感情に至るまで多層にわたる感情・情緒を包括する言葉であり、言い換えれば、厳密な意味規定をもたない曖昧さを許容する言葉といえるだろう。

では、音楽・教育と関連する語としては、どのような意味に用いられているのであろうか。竹内敏雄編『美学事典』増補版の情操教育論の項目には、情操について次のような説明がある。

情操 (Sentiment) なる語の概念内容が心理学上必ずしも一定していないが、芸術教育論的には高度の精神生活にともなう高等感情(hoher Gefühl)ないし人格感情 (persönliches Gefühl)の意である。したがってそれは外界の出来事や対象への単なる反射的な感情本能的な情緒とは異なり、いわば人間性の感情として人柄や教養にもとづく持続な情緒、基本的な感情傾向を包括する。その主要な種類としては普通美的情操・知的情操・道徳的情操・宗教的情操の四つがあげられるが、美的趣味の感情にもっとも代表的にあらわれる。⁶

これによると、情操とは基本的には心理学における概念であり、芸術教育論的というただし書きはあるものの、一般的見解として「人間性あるいは人格の基本的な感情」⁷を情操と考えることに間違いはなさそうである。そして一般的な用いられ方で情操といった場合には、そこにはなんらの価値判断も含まれることはないのだが、教育論と結びついた時には、倫理観を基にした価値の意識を帯びてくる。また代表的な情操とされている美的情操は、情操の中でも美的趣味に基づく感情傾向をもつものである。とすれば、倫理的な意味を伴った情操と美的な感情との結合は、美的なものにある種の道徳的価値を見出だすということになるのではないだろうか。

⁵ Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Bd. 16, 1905, Sp.614.

⁶ 竹内敏雄編著『美学事典』増補版、1984、473-474頁。

⁷ 19世紀後半、リップスやフォルケルトなどによって最終的な体系化がなされた心理学的美学は、「感情移入」の美学でもあった。そこにおいて感情は、美意識の構造を解明する根本概念であった。フォルケルトによれば、美的感情としての感情は、感情移入によって対象に属するものとして体験される「対象的感情」(gegenständliches Gefühl)と、対象に対する主観の反応によって生ずる人格的感情(personliches Gefühl)とに分けられる。さらに人格的感情は、個々の対象に対して直接に反応する「関与感情」と自我の内面状態全体の昂揚や震撼のような「状態感情」に分かれるが、情操に関連するのは、その人格的感情のなかでも「状態感情」である。

では、西洋において、情操あるいは美的情操と同様の概念をもつ言葉は何か。古代ギリシアにおいては エートス (ēthos)、カロカガティア (kalokagathia) が、18 世紀のドイツ古典主義思想の中においては カラクター (Charakter)、美しき魂 (Schöne Seele) がそれに相当するようと思われる。カラクター、美しき魂については、第 3 章 西洋近代における情操教育論の中で改めて検討することになるので、ここでは、エートスとカロカガティア⁸について触れておきたい。

エートスは、古代ギリシアにおいて音楽と密接な関係をもつものとして、ムーシケー教育論の重要な根拠となる契機であった。エートスとムーシケーとの密接な関係に注目して、音楽教育の重要性を説いたのはプラトンであったが、プラトンはその魂のエートスに関しては詳しく論及していない。アリストテレスは、『ニコマコス倫理学』において、人間の徳 (アレテー) と関連させてエートスを明確に規定している⁹。

それによると、人間の魂に生まれるものは、本来「情念」(パトス)と「能力」(デュナミス)と「状態」(ヘクシス)の三つであるが、教育によって養われるべき目的となる徳が結びついているのは、そのうちの状態である。人間の徳とは、一定の仕方で「置かれている」ところの状態にほかならず、教育の目標は賞賛すべきすぐれた状態としての徳である。

ところで、この徳は「知性的徳」(ディアノエティケー・アレテー)と、「倫理的徳」(エーティケー・アレテー)つまりエートス的アレテーとの二つに区別される。この内の知性的徳は、長い時間と経験を要とする教育の結果として生じるのであるが、エートス的徳の方は、教育以前の習慣づけの段階からすでに配慮が必要とされるものである。何故なら習慣が習慣づけられることによって人間のエートスは育まれ、そしてエートスによって、人間の本来的なあり方、すぐれた能力の一つであるエートス的徳が養われると考えられたからである。アリストテレスはこのように、エートスの概念を倫理学の立場から整理し体系化したのである。

カロカガティアは、「カロス」(kalos 美)と「アガトス」(agathos 善)が結合してできた語である。古代ギリシアでは、もともとカロスとアガトスの二つの言葉の間には明確な意味の区別がなく、哲学の領域においても、一般にカロスとアガトスの二つの概念は不可分に結びついて交流し合い、さらには同一化していたとされる。そしてカロカガティアは上

⁸ 以下プラトンのカロカガティア思想についての記述は、竹内、前掲書、「カロカガティア」の項目(499頁)による。

⁹ アリストテレス『ニコマコス倫理学』、高田三郎訳、1985。第1巻第7章から第2巻第76章を参照。

流階級に属する人間の高貴な様を表わす日常語であったのだが、それを哲学的意味をもつものに転化させたのがプラトンであった。その後は、カロカガティアは善美一体の理念を表わすものとして、古代ギリシア人に固有の美的倫理観の象徴となり、美と善の合一による人格的な完成、そして人格の道徳的完成における内的調和としての善と形式上の美との一致を意味するようになる。

プラトンは、カロカガティアによって内面における善が形式を得て外面における美となって成立するという、善と美の調和的連関を示した。そして、それをさらに発展させ、感覚的現象を超越したイデア界において、カロカガティアに、善に対して美を包容する道徳的な完成の意味を付与する。また善のイデアがイデアの世界の最上位に君臨するという「善のイデア論」¹⁰においては、善には至上の価値と最高の目的が与えられ、美は究極において善に還元されると考えられた。これによってカロカガティアの概念も「善に美を包容する道徳的完成」の意味にまで高められたのである。

アリストテレスにおいては、プラトンのイデア論そのものに反対する立場から、善は「人間的な善」あるいは「実現可能な善」として意味づけられ、カロカガティアも賞賛されるべき人間の徳性の一つとして意義づけられた。「人が善にして美であるというのは、これらの善いもののうちの美しいものが、それ自体のゆえに彼に存するからであり、且つまた、彼が美しい行為をそれ自体のためになしうるからである。それで、美なるものとは、もろもろの徳であるのみならず、徳から生ずる働きでもある」¹¹。そして「美というのは正しきものことであり、またこの正しきものは価値に即するものもであるが、善美なる人はこれらのものに値する人物」¹²として賞賛されたのである。

第2節 エートスの教育——プラトンのムーシケー教育論

1. プラトンのパイディア思想

西洋において「教育」を意味する語の原型は、古代ギリシアのパイディア (paideia) で、独語のペダゴギーク (Pedagogik) ・英語のペダゴジー (pedagogy) などの語源である。ただし、

¹⁰ プラトン『国家』、藤沢令夫訳、1985、第6,7巻を参照。

¹¹ アリストテレス『エウデモス倫理学』、茂手木元蔵訳、1968、第8巻 1248b30-40。

¹² 同前、1249a-a10。

この語のもともとの意味は、今日のような広範な内容を含み込んだ「教育」とは異なり、より限定されたものであった。廣川洋一によれば、もともとパイディアは幼い子どもの養育・躾けを意味する トロペー (trophē) と区別せずに用いられていたが、前4世紀前半あたりから、そのトロペーと区別して、人間の「徳をめざしての教育」にのみ用いられるようになったという¹³。「徳」(アレテー、aretē)は、そのものに本来的に備わっている能力とか、その働きのすぐれたあり方を意味する言葉で、「卓越性」とも訳される。したがって、人間の徳をめざす教育とは、人間としての善さ、人間としての固有の卓越性の完成を目指す教育であって、専門家を養成するために限られた領域で行われる専門教育とは根本的に異なっている。パイディアとは、「人間が端的に人間としてすぐれたものになること、〔……〕あるいはそれを唯一最大の目標とする」¹⁴教育のことであった。この意味でのパイディアを中心にして教育論をあらわしたのがプラトン(BC.427-347)である。

プラトンの教育論は、中期の対話篇である『国家』と後期の『法律』にみられる。他の著作の中にもパイディアに触れている箇所が散見できるが、プラトンがパイディアの問題をテーマとして扱っているのはこの二編のみである。

『国家』の中心的な主題は哲人統治による理想国家の構築にあり、『法律』におけるそれは、法律が至上のものとして権威をもつ「法律の国」の建設にあるといえよう。両者の間には哲人による統治と法律による統治という違いはあるものの、ともに理想国家の実現という根本主題に変わりはない。

この主題背景に基づいてプラトンのパイディア論は進められる¹⁵。プラトンがパイディアの究極の目的と考えていたものは国家を統治する哲人の教育であり、『国家』第7巻で述べられているように「魂(psychē)を何か夜を混じえたような昼から転向させて真実在への昼へと向けかえること、つまり真実在への上昇ということ」(P,521C)¹⁶すなわち「哲学」

13 廣川洋一『ギリシア人の教育 教養とは何か』(1990)22-23頁参照。また、イエーガーによれば、前5世紀はじめには、幼い子どもの養育という意味だけに用いられ、それ以上の高度な教育を指す言葉ではなかったとされる。(Jaeger, W. *Paideia, The Ideal of Greek Culture*, vol. I, 1965, pp.4-5)

14 同前、14頁。

15 『国家』、『法律』に述べられているのはプラトンが想定した「理想国家」における理想的パイディア論である。実際の古代ギリシアにおける教育については、マルー、H. I. 『古代教育文化史』(横尾荘英他訳、1985)を参照。

16 『国家』からの引用は、引用箇所の最後に(P, ステファヌス版の頁数と段落番号)と、『法律』からの引用は、引用箇所の最後に(N, ステファヌス版の頁数と段落番号)と記す。

プラトンの著作からの引用は以下の邦訳によった。

『国家』上・下、藤沢令夫訳、1986、1985。

『法律』上・下、式部久訳、(プラトン著作集 2.3)、1973、1975。

『パイドロス』、藤沢令夫訳、1982。

『ゴルギアス』、加来彰俊訳、1975。

にほかならなかった。

「魂の転向」をめざす本来のパイディアにおいてはいっさいの感覚的なものは排除され、ただ知性のみを用いて真理が追求されねばならない。そのための具体的な教育プログラムとして、まず計算術と数論、幾何学、立体幾何学、天文学、音階理論（ハルモニケー *harmonikē*）の五学科が挙げられる。これらはいずれも数に関わり、「間接知」（悟性的思考 *dianoia*）と呼ばれる学問であった。そして「本曲」たるディアレクティケー（*dialektikē*）に対する補助的準備的学科（「前奏曲」）（P, 521D 以下）として位置づけられていたのであって、本来のパイディアのめざすものはこのディアレクティケーの段階に至ってはじめて実現されるものであった。

本論に入る前にムーシケーのパイディアについて留意すべきことをいくつか指摘しておきたい。

最初に踏まえておくべきことは、ムーシケー（*mousikē*）の意味である。ムーシケーとはムーサの女神達の司るすべての学術・技芸を意味する広い概念であり、今日の音楽（*Musik*, *music*, *musica*, *musique* 等）の語源ではあるが、音楽のみにとどまらず、詩・舞踊をも含み込み、かつそれらが個々に存在するのではなく互いに分かち難く結びついた統一体を指している¹⁷ということである。次には、ムーシケーは、「魂の転向」をめざしディアレクティケーを頂点とする哲人のパイディアには取り入れられていないということである。「間接知」の中に含まれている「ハルモニケー」は、あくまでも音程の体系を数比によって表そうとするハルモニアの「学」であって、芸術としてのムーシケーとしては捉えがたいからである。

最後に留意すべきことは、ムーシケーが重要な役割を果たすのは、哲人のパイディアではなく、その予備段階である「プロパイディア」（*propaideia* 準備教育）においてであるということである。プロパイディアは、国家の守護者である軍人貴族階級の全員に与えられる基礎教育を指している。プラトンのパイディアの頂点に位置するディアレクティケーは、国家の守護者たる者の教育において行われるものであるが、その統治者とは、「最も完

なお、ムーシケーに関わる用語については原語から検討する必要があるので、その用語に関しては以下の The Loeb Classical Library を参照した。

Republic. Trans. by P. Shorey (Plato V, VI)

The Laws. Trans. by R. G. Bury (Plato X, XI)

Phaedrus. Trans. by H. N. Fowler (Plato I)

Gorgias. Trans. by W. R. M. Lamb (Plato III)

¹⁷ 邦訳の中で *mousikē* に対し「音楽・文芸」、「歌舞」の訳をあてているものは、本論では以後「ムーシケー」に置きかえる。

全なる守護者」のことであり、守護者の中の特別な資質をもつ選ばれた者であった。したがってそれらの者に対する本来のパイデアも、それに至るためには確かなプロパイデアを前提としていたのである。

2. 『国家』におけるムーシケー教育

(1) 『国家』におけるムーシケー概念

『国家』におけるムーシケー教育論は、第2巻、第3巻の守護者の教育の中で論じられているが、ムーシケーをプラトンがどのように捉えていたのか、それと同時にプラトンの時代にはどのように捉えられていたのかを明らかにしておきたい。

ムーシケーは、既述したとおり、それに内在する諸要素の統一体として存在するものであって、個々の狭い領域に分かれるものではなかったが、プラトンの時代はそのムーシケーに変化が生じつつあった。

第2巻では、ロゴス(logos)¹⁸をムーシケーに属するものか否かという問答が行われる(P, 376E)。プラトンは、ロゴスはムーシケーに属するという判断を下すのであるが、このような問答が行われること自体が、ムーシケーにおいてロゴス(言葉)と音楽とが分離しつつあった当時の状況を物語っている。プラトンの判断は、そのような状態を認めざるをえない中で、なお伝統的なムーシケーのあり方を保守しようとする意図によるものであろう。

ロゴスと音楽との分離はすでに『パイドロス』の中に、「オーデー(ōdē 歌)の伴わない言葉だけの詩」(『パイドロス』278C)と「オーデーが伴った歌われるための詩」(『パイドロス』278C)の両方が存在することが記されており、さらにさかのぼってプラトン前期の著作群に属する『ゴルギアス』の中にも、いかなる詩も、そこからメロス(melos 曲調)リユトモス(rhythmos 律動)メトレオー(metreō 韻律)を取り去ればただロゴスのみが残り、それは大勢の群衆に向かって語りかけられる弁論術の技巧をこらした大衆演説である(『ゴルギアス』502C)という内容の記述がみられるなど、ロゴスと音楽の分離はプラトンの時代にかなり進行していたと考えられる。

『国家』の第2巻、第3巻においても、ムーシケーのうち、ロゴス(言葉)とミュトス

¹⁸ ロゴスは、言葉という意味のみならず理性・知性・道理など多様な意味で用いられる。

(mythos 物語)に関する論述と、メロスとオーデーに関する論述とがはっきりと分けられているが、ムーシケーに不可欠の要素であった舞踊についての具体的な記述はみられない。つまり互いに分かたれることなく統一体として存在してきたロゴス・音楽・舞踊の三つの要素はそれぞれに独立した領域をもちはじめ、ロゴスはムーシケーとは別の「文学」というジャンルに向かい、ムーシケーは今日われわれが用いる「音楽」という言葉によって表される領域にその中心を移していったと考えられる。しかし「音楽」を表す言葉はムーシケー以外になく、『国家』の中でも明らかに狭い意味で「音楽」を指すと思われるものにもムーシケーの語があてられている。

ムーシケーという言葉は、もともと神話においてムーサの女神達が司るとされたすべての学芸の統一体を表す広い概念であったが、それが、統一体としてではなく独立した存在としてのロゴス(文学の領域)・音楽・舞踊の集合概念に変意し、さらにその中の音楽のみを指す狭い概念へと次第に推移してきているのであったが、プラトンの時代はちょうどその過渡期であった。

(2) プロパイディアにおけるムーシケー教育

守護者の基礎教育であるプロパイディアにおいて重要な役割をはたすのがムーシケーと体育である。このことは、「長い年月によってすでに発見されている教育のあり方よりもさらにすぐれたものを発見するのはむずかしいというべきだろうか？ そういう教育のあり方としては身体のためには体育が、魂のためにはムーシケーがある」(P, 376E)という記述からもわかるように、伝統的な教育のスタイルであり、プラトンはそれを踏襲した。しかしプラトンはそれを全面的に受け入れたのではなく、「身体のために体育を、魂のためにムーシケーを」という考え方には異論を唱え、その両方ともが魂の教育のためのものとする。もし体育のみに偏った教育がなされるならば頑健な身体はもちうるが限度以上に粗暴な人間が作りだされ、反対にムーシケーのみに偏った教育の場合には望ましい以上に柔軟な人間が作りだされる結果となる。したがってムーシケーと体育はそれぞれ魂と身体のために与えられたのではなく、人間の素質の中にある知を愛する要素と気概的な要素のために、それらが互いに調和し合うように与えられたものなのである(P, 411E)。それいえ、子供の段階においては身体の鍛錬が体力の向上を究極的な目標とするのではないのと同様に、ムーシケーの訓練も技術的な向上をめざしたものではなかった。

ロゴスとミュトス

ムーシケーは子供の教育において体育とともにその根幹をなすのみならず、体育よりも先んじて教育されねばならないとされた(P, 376E)。これはムーシケーに含まれるロゴスを重視する考え方に基づくものであり、子ども達には真実のロゴスではなく作りごとのロゴスによって語られる物語いわゆるミュトスがまず初めに与えられる、という一般論から説明されている。しかし子ども達に与えられるべきミュトスには厳しい制限があり、神々や英雄達を劣悪な描写によって物語っているもの、神々同志の争いの物語などはふさわしくないと非難され、排除される(P, 377B 以下)。このような制限は、ミュトスの作り手である作家に対する監督、さらには『国家』第10巻の詩人追放論へとつながっていく。だがプラトンの科したこれらの厳しい制限も、それらの作品の受け手が思慮の定まらない年ごろの者であるという前提を踏まえたものであることを忘れてはならない。

魂がまだ柔軟で定まらない子供のうちには、悪い影響を及ぼすようなものを避け、「徳をめざしてできるだけ立派につくられたミュトス」(P, 378A)を聞かせなければならないのである。このことは、善い手本を与えることによって善い魂が養育されるというプラトンの基本的な教育観に基づくものであり、ムーシケーが「ミメーシス」¹⁹ (mimēsis, 模倣) であるという考え方がその背後にある。

ミメーシスは古代ギリシアにおいて、詩や絵画などの芸術の重要な成立契機と考えられており、プラトンにおいても真の実在たるアイデアのミメーシスが芸術作品であるとみなされている(P, 595A 以下参照)。われわれに現前する芸術作品がアイデアのミメーシスであると同様に、人間の品性も魂の在り方を写すミメーシスであり、それゆえに教育の初期の段階で善き魂の養育をめざして善きミュトスが与えられねばならないとされたのである。

メロスとオーデー

ロゴスとミュトスに引き続いてメロスとオーデーが述べられるのであるが、これは狭い意味でのムーシケー(音楽)を意味するものと考えてよいだろう。

プラトンは、まずメロスがロゴスとハルモニア²⁰とリュトモスより成ることを述べている。(P, 398C-D)ロゴスに関しては先に述べた規範に従うということのみで簡単に片づけられており、論点はハルモニアとリュトモスの二つに絞られている。ここにおいても、また

¹⁹ ミメーシス論はプラトンの美学思想の本質に関わる問題であるが、ここでは一般論にとどめる。

²⁰ ハルモニア(harmonia)は音楽用語として「音階」(オクターブ属)の意味があるが、「調和」の意でも用いられる。

ロゴスの場合と同様にミメシスを無視することはできない。アンダーソンは『ギリシア音楽におけるエートスと教育』において、「古代ギリシア人にとってミメシスは、模倣ということよりも再創造するということであつたらしいのだが、それはすべての音楽教育の中に含まれるものであつた」²¹と述べているが、プラトンのムーシケーによる教育においても同様であつた。それゆえに、またハルモニアもリュトモスも厳しい制限を受けるのである。とくにハルモニアは、個々のハルモニアの特徴と相俟ってそれぞれのハルモニアの教育上の有効性について明確な判断が下されている。悲しみを帯びたハルモニアとされる混合リュディア調 (mixolydisti) 高音リュディア調 (syntonolydisti) 柔弱で酒宴向きの弛緩したハルモニアとされるイオニア調 (iasti) とリュディア調 (lydisti) のある種のもは、いずれも将来国の守護者 (この場合は軍人として) となる者にふさわしくない排除されるべきハルモニアとして挙げられており、逆に彼らにふさわしく勇壮で教育に用いられるべきハルモニアとしては、ドーリス調 (dōristi) とプリュギア調 (phrygisti) が挙げられている (P:398C-D)。

次いで、ハルモニアの問題と関連してメロスとオーデーの伴奏に用いられる楽器について言及される。メロスやオーデーはある特定のハルモニアによってのみ演奏されるのであるから、あらゆるハルモニアを操り転調を行なえるような楽器は必要ない。したがってトリゴノン (trigonon 三角琴) やペクティドン (pektidōn リュディア琴) などの多弦楽器また管楽器のアウロス (aulos)²² が斥けられる。アウロスは、また「不吉でそのあやしげな浸透するような音色は人を動かさずにはおかない力をもつ」²³ マルシュアスの楽器であるという理由によって、教育からだけでなく、ポリスからの追放も余儀なくされる。そしてポリスで用いられる楽器には、アポロンの楽器とされるリュラ (lyra) とキタラ (kithara) が、田舎では牧人のためにシュリンクス (syrinx) という牧笛が残される (P, 399D-E)。

リュトモスについては、「あまり複雑なリュトモス、多種多様な脚韻」(P, 399E) を避け「秩序ある生活や勇気ある人の生活を表わすリュトモス」(P, 399E) を用いるべきであるとするが、具体的なことについては、ハルモニアの選別をグラウコンに任せたと同様プラトン自ら行なうのではなく、アテナイの高名な音楽教師ダモンの意見を聞くということにして、詳しくは述べていない。

²¹ Warren D. Anderson, *Ethos and Education in Greek Music; the evidence of poetry and philosophy*, p.100.

²² プラトンはこの楽器に対しあらゆる転調をこなせる「多弦的」な楽器という表現を使い、アンダーソンはそれをとくに panharmonic aulos と呼んでいる。(Anderson, op.cit., p.64)

²³ Anderson, op.cit., p.64.

(3) ムーシケーの倫理的機能

子供を教育する手段として用いられるムーシケーにプラトンは以上のような制約を科した。したがって、それに対して芸術としての価値を求めることはできない。ムーシケーはひたすらその道徳的・倫理的機能をもってパイディアにおける重要な位置を占めるのである。

ムーシケーによる教育は決定的に重要なのではないか。なぜならばリュトモスとハルモニアというものは何にも増して魂の内奥へと深くしみ込んで行き、何にも増して力強く魂をつかむものなのであって、人間が正しく育てられる場合には、気品ある優美さをもたらしてその人を気品ある人間に形づくる。〔……〕そしてまたそこでしかるべき正しい教育を与えられたものは、欠陥のあるもの、美しく作られていないものや自然において美しく生じていないものを最も鋭敏に感知して、かくてそれを正当に嫌悪しつつ、美しいものをこそ賞め讃え、それを喜びそれを魂の中に迎え入れながら、それら美しいものから糧を得て育まれ、みずから美しくすぐれた人となるだろう。〔……〕——まだ若くて、なぜそうなのかという理（ロゴス）を把握することができないうちから。（P,401D）

この中にプラトンのムーシケー教育に対する基本的理念が盛込まれているように思われるが、これは、エートス(ēthos)と魂についてのプラトンの思想が重要な基盤になっていると考えられる。

エートスとの関係

エートスは、音楽美学ではある特定の旋律あるいはある一定の音楽的秩序のもつ本質的な特徴（性格）のことを意味し、エートス説はピュタゴラス学派に端を発し時代を経て17世紀の調性格論にまで通ずる音楽美学上の学説である²⁴。プラトンのエートス論はその中の重要な位置を占めるものであるが、ここでは音楽美学的見地からのエートス論ではなくプラトンのパイディア論においてエートスの意味するものを問題とする。

プラトンは、ハルモニアとリュトモスはロゴスに従うべきであることを繰り返しており、

²⁴ Riemann Musik Lexikon, 12.Aufl., Bd.3, Sachteil, 1967, S.265.

(P, 398D, 400A, D) さらにロゴスとその語り方とは魂の品性(エートス)に従うべきであるという。(P: 400D) つまり「すぐれた語り方(eulogia)とすぐれたハルモニア(euharmonia)と様子の優美さ(euschemosyne)とすぐれたリユトモス(eurhythmia)は、人の良さ(euēthia 善いエートス)に伴うものである」(P, 400D-E)。このことがプラトンの考えるエートスとムーシケーの関係である。プラトンはエートスを音楽の中に内在するものとはみなさず、あくまでも人間の魂に内在する「魂のエートス」として捉える。そしてこの「魂のエートス」とムーシケーを繋ぐのが先に述べたミメーシスの概念であり、ムーシケーは魂のエートスのミメーシスなのである。それぞれのハルモニアは、ある性格をもつ人間の声を真似たものであり、(P, 399C) また「様子のみぐるしさとリユトモスの劣悪さとは、悪しき語り方と悪しきエートスの兄弟であり、写し(ミメーマタ mimēmata)」(P, 401A) とされる。

したがってパイディアにおいてムーシケーが重要なのは、ムーシケーが「魂のエートス」を模倣するものであるからであって、ムーシケー自体のもつエートスを想定してそれが魂に作用するという考え方は、プラトンのムーシケー教育論にはない。

魂の三部分説との関係

魂に関するプラトンの思想をここで手短かに述べることは到底不可能であるが、『国家』第4巻で論じられている「魂の三部分説」²⁵には触れておく必要があるだろう。

人間の魂は、ものを学んだり計算したりする純粋な「理知的部分」と、これの制御に反抗して肉体的欲望の対象へ向かおうとする「欲望的部分」と、両者の間にあって「理知的部分」の補助者であることを本性とするところの「気概的部分」とに分けられる。

「理知的部分」は美しいロゴスによって生まれ、「気概的部分」はハルモニアとリユトモスによって穏やかになだめられつつ弛められる。そしてそれが正しく行われた時にこの二つの部分は「欲望的部分」を監督指導することができるのである(P, 442A-C)。したがって、前述の引用の中で、ハルモニアとリユトモスが魂の中にしみ込んでいくというのは具体的には「気概的部分」にでありロゴスが育むとされる「理知的部分」には作用しない。しかし「理知的部分」もその本格的な養育は、プロパイディアを終了したのちの知のパイディアまで待たねばならないのである。

²⁵ 439D 以下参照。魂を3つの部分に区分するという考え方は『国家』においてはじめて提示されたものではなく、すでに『パイドロス』の中に翼をもった善・悪二頭の馬とその手綱をとる馭者という魂の似像としてあらわされている。(『パイドロス』246A 以下参照。)

3. 『法律』におけるムーシケー教育論

(1) 『法律』におけるムーシケー概念の変化

『法律』におけるムーシケー教育論は第2巻のプロパイディアでのムーシケーを中心とし、他に第7巻では学校（初等学校）における音楽の教育について述べられている。ここではまずムーシケーの概念について、『国家』の場合とその捉え方において相違があるかどうかをみてみよう。

『国家』においてムーシケーは、ロゴスと音楽との密接な関連性が強調されこの二つの側面から教育における有用性が論じられたのであるが、『法律』ではロゴスについて触れられることはほとんどなく、ムーシケーは音楽と舞踊として扱われる。このようにムーシケーの概念が本来の包括的なものから変化してきていることは前節の中でもすでに述べたが、その変化、具体的には分裂ならびに分極化は『法律』においても同様にみられることである。「詩人たちは、リュトモスや身振り（スキーマ schēma）を節回しから分離して節回しのない台詞に韻をふませるかと思えば、節回しやリュトモスを歌詞（ロゴス）から離してキタラやアウロスを手だけで演奏する。（中略）これらの楽器を独立に演奏するところからは芸術に無縁な(amousia)²⁶ 見せ物が生まれるだけである」（N, 669-670）。ロゴスにかなうリュトモスとハルモニアを従えて成り立つメロスはキタラやアウロスを手を伴って奏される、という本来のムーシケーはプラトンがそれをどのように擁護しようともその全体的な姿を保つことができず、現実にはそれぞれの要素への分極化の道を辿るのである。このことは、プラトンが想定した初等学校における学科内容において舞踊は体育部門に組み入れられ音楽とは全く切り離されていることに如実に示されている。

(2) プロパイディアにおける原初的感覚の教育

プラトンは『国家』においてプロパイディアを将来国家の守護者となるべき者に対する基礎教育として位置づけているが、その根拠となるものについての具体的記述に乏しい。『法律』ではその点がより明確に論じられていると思われる。

プラトンは、パイディアを実利的な訓練というものから区別して、「教育（プロパイディア

²⁶ amousia とはムーサの女神達のいない、つまりムーシケーではないという意味である。

ア)とは、徳をめざして子どもたちを養育すること、すなわち正義に即って支配し支配される術を心得た完全な市民になることを希求し熱望する者として子供達を仕上げていくこと」(N,643E) 他の箇所ではそれを言い換えて、「法によって正しいと承認された道理(ロゴス)の方向に、同時にまた尊敬すべき老人によって経験を通して真実正しいと承認された道理の方向に子供達を引き入れ導くこと」(N,659D)と定義している。パイディアにおいてめざされる「徳」とは、愛や憎しみの感情を、善・悪の判断を下すところの道理とが正しく一致し調和した状態にあることをいう。

魂の三部分は、根本的にはロゴス的部分と非ロゴス的部分との二部分であり、ロゴス的部分が道理を、非ロゴス的部分が感情を司る。プラトンにおいて最大の無智とされるのは、「快樂が道理にかなった判断と調和をきたすこと」(N,689A)つまりロゴス的部分と非ロゴス的部分の不一致であるが、パイディアにおいてロゴス的部分の教育と非ロゴス的部分の教育との密接な関連性が強調されているのも、このことに裏付けられたものである。しかもロゴスの教育は非ロゴス的部分の教育が前提となる。これは、『国家』における魂の「理知的部分」の教育と「気概的部分」の教育との関係に相応すると考えられ、『国家』と『法律』の間に相違はみられない。しかしプラトンは『法律』の中で、非ロゴス的部分の教育をさらに遡って人間の「原初的感覚」(protēn aisthēsis)の養育の必要性を唱える。原初的感覚とは子どもたちがもつ、最初の子どものらしい感覚つまり「快樂と苦痛」を指す。この快樂や苦痛の感覚が愛や憎しみという感情を生みだし、徳や不徳といったものを魂に根づかせるのである。

プラトンは『法律』において初めて「ロゴス」、非ロゴス、そして『国家』では考えられていなかった「原初的感覚」の3段階のパイディアを想定し、特にプロパイディアにおける原初的感覚、快樂と苦痛に関する躰——「憎むべきを憎み、愛すべきものを愛するよう正しく躰ていくこと」を重要なパイディアであるとする(N,654C)。そして「教育は最初ムーサやアポロンの手で与えられたのだ」(N,654A)という表現に示されるとおり子どもに与えられる最初の教育はムーシケーによるべきであると考えられた。

『法律』における具体的なムーシケー教育の内容はコレイア(choreia)を通して明らかにされる。コレイアとはコロス(choros 合唱隊)が演ずる舞踊と合唱とが不可分に結びついたもののことを指す。プラトンはコレイアのできない者を教養ある者とは見なさず、「無教養の者とはコレイアのできない者のことである」(N,654B)という断定的な表現を用いてコレイアの重要性を唱えている。そして若者達がたえず無秩序に身体を動かしたり音声を発し

たりすることは、運動のリズムやハルモニア（調和）の感覚を育てることつまりコレイアの教育によって秩序立ったものに転換させることができる（N,654E）としてその教育的価値を認めている。コレイアもまたムーシケー（音楽）と同様リズムとハルモニアを本質とするのである。したがって「美しいスケーマ」とはリズムにかなったスケーマのことであり、「美しい調べ」とはハルモニアに富んだメロスのことを指す。そしてそれらは「人間の生き方のミメータ」（N,655D）として演じられるのである。

すなわち、ムーシケーが魂のエートスのミメシスであるがゆえにプロパイディアにおいて重要な役割を果たすという『国家』における主張は、40年を経た『法律』においてもプラトンのムーシケー教育論を支える一貫した思想として変わることはないのである。

音楽による情操教育思想の淵源としてプラトンのムーシケー教育論を検討してきたが、魂の気概的部分の教育をムーシケーによって行うというプラトンのパイディア思想は、明治から昭和初期にかけての日本の唱歌教育に期待されていた徳育の思想と共通するといえよう。ただし、プラトンが、ムーシケーに内在するリズムやハルモニアの教育を重視していたのに対し、日本の唱歌教育においては、歌詞の内容による感化が重視されていたという大きな相違はある。

プラトンより少し遅れて同じくムーシケー教育論をあらわしたアリストテレスは、プラトンの教育思想を踏襲しながらも、ムーシケー教育に教養教育としての価値を認めている。アリストテレスの音楽教育論は、戦後日本の音楽科教育が目標とした「美的情操の教育」の思想的なモデルとみなされる西洋近代の教養教育思想に繋がる原型と思われる。

第3節 教養のための教育 アリストテレスのムーシケー教育論

1. アリストテレスのパイディア思想

アリストテレス(BC.384-322)のパイディア思想は『政治学』(Ta Politika)の第7巻後半および第8巻に見られる²⁷。この著作は、「善き人間」になることを可能にする「最善の国」

²⁷ アリストテレスの著作の邦訳については以下の『アリストテレス全集』(岩波書店)によった。

『問題集』 戸塚七郎訳 (『アリストテレス全集 11』) 1968。

『ニコマコス倫理学』 加藤信朗訳 (『アリストテレス全集 13』) 1973。

『政治学』 山本光雄訳 (『アリストテレス全集 15』) 1969。

『詩学』 今道友信訳 (『アリストテレス全集 17』) 1972。

とは何かを論じているのだが、その論究の手掛りは現実のポリスの在り方である。したがって、そこに含まれる教育論も、「最善の国」におけるそれとしながらも、ポリスの現実をふまえた実際的な傾向をもつ。これは、アリストテレスの一般的な思想傾向とも共通することなのだが、この点がプラトンのパイデア論との決定的な違いであろう。プラトンは、理想国家におけるパイデアの理想論を唱えたのであり、プラトンが考えた本来のパイデアとはその国家を統治するべく、哲人のためのディアノイア(dianoia)に関する学問であった。

アリストテレスは、『ニコマコス倫理学』の中で立法が若者の教育を配慮しているのはスパルタと他のいくつかの国々のみであり²⁸、そしてその教育体制の不備がポリスの崩壊へつながると述べているが、アリストテレスにおいて教育は国制の維持と密接に結びついている。「国制が存続するために、〔……〕それぞれの国制に応じて教育がほどこされること」(TP, V.1310a13-14)²⁹であり、教育は、国制の精神によって習慣づけられ、なされるべきであって、なによりも立法者によって考えられなければならない重要な政治的課題であった。

ところで、教育の中でムーシケーの果たす役割について、プラトンとアリストテレスとの間に見解の相違は見られるだろうか。プラトンの『国家』第7巻のパイデア論において取り上げられたのは、ムーシケーではなくハルモニアの学であった。ムーシケーが必要とされたのは『国家』第2・3巻で論じられるプロパイデアの段階である。アリストテレスの教育論でも、ムーシケーは公教育の場において必要な教科と考えられており、ムーシケーが子供の教育に不可欠であるということに関して両者の見解は一致している。このことから、ムーシケー教育論においては、プラトンとの決定的な違いはないとして、アリストテレスのムーシケー教育論を軽視する傾向もみられる³⁰。だが、アリストテレスのそれは、プラトンの垂流にすぎないのだろうか。アリストテレスの思想の独自性はないのか。このあたりの事情を明らかにしていくのがこの節の目的である。本論にはいる前に、プラトンの時代のムーシケー概念から変化があるかを簡単にみておきたい。

なお、原語から検討する必要のあるものに関しては以下の *The Loeb Classical Library* を参照した。

Problems II Trans. by W.S.Hett (Aristotle XVI)

Nicomachean Ethics Trans. by H.Rackham (Aristotle XIX)

Politics Trans. by H.Rackham (Aristotle XXI)

Poetics Trans. by H.Rackham (Aristotle XXIII)

²⁸ 『ニコマコス倫理学』1180a25以下。

²⁹ 『政治学』からの引用は、引用箇所最後に(TP, ベッカー版の頁、欄、行)と記す。

³⁰ マルー、前掲書、447頁参照。

2. アリストテレスにおけるムーシケー概念

古代ギリシアにおいてムーシケーは詩・音楽・舞踊の統一体であったが、プラトンの時代にはすでにその解体の兆しが現れており、つづく古典期からヘレニズム期への移行の時期に、その解体の程度はかなり進んでいた。古代ギリシアのムーシケー研究に多くの業績を残したゲオルギアードス(Thrasybulos Georgiades, 1907-1977)は、アリストテレスにおいてムーシケーは、我々の意味での「音楽」つまり Tonkunst、Musik を意味し、「音楽」は統一体としてのムーシケーにおける中心的要素であった言語との強力な結合を解消し、それ自体独立し始めたと述べている³¹。このことは、アリストテレス自身の言葉からも容易にうかがうことができる。アリストテレスは、『詩学』の中で、「こういう言語とリズムのみを使い音階からは離れても成り立つ再現は、総括する名称があってもよい筈ではあるが、事実は今までのところ、全体としての名称をたまたま欠いたままである」³²と述べ、ムーシケーとは切り離された言語によってのみ成立する芸術、すなわち今日における文学という芸術ジャンルの誕生を示唆している。また、舞踊とムーシケーとの分離についても、『政治学』の中の、舞踊の効力をムーシケーの効力と同様に考えている人々がいるという記述などにその様子をうかがうことができる(TP, 1339a20)。これらの記述からも明らかなように、詩・ムーシケー・舞踊の「三位一体のコレイア」としての伝統的なムーシケーは、アリストテレスの時代にはその本来の姿を保ちえず、それぞれの要素が独立した芸術のジャンルを形成しつつあったのである。

しかし、ムーシケーが解体・分離しようとも、その本質が「ミメーシス」であることに変わりはない。このことは、『詩学』の冒頭の、「叙事詩の詩作、悲劇の制作や喜劇の制作、悲劇や抒情詩のもとになるディーテュラムボス詩の技法、またあらかたの吹奏法や弹琴術など、これらすべては一括すればミメーシスすなわち模擬的再現というところに落ち着く」³³という一文にも明らかである。ミメーシスをムーシケーの本質と捉えることは、アリストテレスもプラトンと同様であった。というより芸術＝ミメーシス説は古代ギリシアの芸術論の基本的見解であったが、アリストテレスはその理論をさらに強化したといえよう³⁴。

³¹ Georgiades, Thr.: Der griechische Rhythmus, 1949, S.328

³² 『詩学』 1447a28-b9。

³³ 同前、1447a13-14。

³⁴ アリストテレスにおいてミメーシス論は、おもに『詩学』、アリストテレスの著作とされる『問題集』で扱われて

アリストテレスは芸術をミメシスの技術（テクネー *technē*）とみなしたのだが、そのミメシスの対象に関しては、それを人間の精神的内面に関わるものに限定しており、自然界に属するもののミメシスを芸術とはみなさない。劇詩や叙事詩は、言葉によって「行為」・「性格」・「思想」を、舞踊は「形態に表わされたリズムによって、人間の性格や衝撃や行為」³⁵を、ムーシケーは人間の「エートス」を模倣するものと考えた。ムーシケーはそのミメシスをリュトモス、ロゴス、メロスを媒材として実行するのだが、アリストテレスはその中でも、とくにメロスを重視する³⁶。

3. 教育とムーシケー

アリストテレスは、第7巻第17章の終わりで学習年齢の画定について簡単に触れたのち、ただちに、教育に関する三つの問題提起を行う³⁷。

- (1) 子供たちに関して何らかの規定を設けねばならないか。
- (2) 彼らの世話は公けにするのが有益か。
- (3) 世話はどのようなものでなければならないか。

以上の三点である。第一の問題については、子供に関する規定こそ教育であり、しかもそれは国制に応じたものがなされるべきであるという見解に基づき、ただちに肯定される。第2の問題については、現状は必ずしもそうではないが、すべての国民の教育は一つであるべきで、その仕方は当然公的なものとなるはずであると述べ、これもただちに肯定される。最後の第3の問題は、具体的な教育の内容と方法の問題であり、教育論の中核となるべき内容をもつ。ところがこの問題については異論が多く、一致した見解が得られていない事情があることなどから、第1、第2の問題は第8巻の冒頭で簡単に処理されるが、そ

いるが、そのミメシス論についてはこれまで様々に解釈されてきた。このことは、竹内敏雄『アリストテレスの芸術理論』（1959）第2章に詳しい。

³⁵ アリストテレス、前掲書、1447a26。

³⁶ 『政治学』第8巻の最後で、ある哲学者の意見に従うという表現を用いて、メロスを、倫理的(*ethikos*)・行動的(*praktikos*)・熱狂的(*enthousiastikos*)の3つの基本様式に分類し、とくに最後の熱狂的メロスについては、カタルシスの効果をもつものとして教育的な価値を認めている。

³⁷ これは、ヒポクラテスの用いた7年毎の年齢区分に基づいており、アリストテレスの時代に実際に行なわれていた教育システムとほぼ対応する。教育は7歳から始められる。それ以前は、身体を不活発にしない程度の運動と遊戯にとどめ、特に6歳時にはこれから始まる学習の見物人として過ごさせる。アリストテレスがパイディアの対象と考えていたのは、7歳から21歳までの若者であり、その中でも、これから論じられるパイディア論の基盤となるのは、7歳から14歳まで少年のための、現代でいえば初等教育にあたる時期と考えられる。(マルー、前掲書、125頁参照。)

れ以後のすべてが第三の問題の回答に当てられ、集中的に論議されることになる。

多くの異論とは、次のことに関してである。徳に関して・最善の生活に関して何を学ぶべきか。教育が配慮すべきは知性に関してか、それとも魂の性格に関してか。修得すべきは生活に有用なものであるか、徳に関係あるものか、並み外れたものか。アリストテレスはこれらの問題をまず、現実に行われている教科を通して考えていく。

その教科として挙げられているのは、(1)読み書き(grammatikē)、(2)体操(gymnastikē)、(3) ムーシケー(mousikē)、(4)図画(graphikē)の四つである。(1)および(2)については問題がなく、教科として認めることにアリストテレスにも異議はない。なぜなら、それらは生活に有用であるが、有用なもののうち是非必要なものは教育されるべきであって、その二つの教科はそれに当たるからである。そして、なぜそれらの教科が生活に有用なのかについては次のような説明がある。読み書きは金儲け・家政・学習・多くの政治的行為に有用であり、体操は男子の美德としての勇氣に貢献しさらに、健康・武勇に有用である。ただし思春期までは、成長の妨げにならないために軽度の鍛練にとどめるべきである。図画については、ある人によれば生活に有用とされているとことわりながらも、技術家の仕事を一層よく判断すること、あるいは、自分の買物に失敗せず、家具の売買に欺かれないことのために必要であるとされる。

だが、とくに読み書きと図画が教育に必要とされるのは、一般に考えられているように、ただ生活に有用であるためばかりではない。読み書きは他の多くの学習がなされる共通の基礎であり、また、図画は身体の美を観想し得る能力を養うことが出来るという理由からも教育されるのである。このようにアリストテレスは教育に「生活に有用」以上の意味を見い出しているのであるが、これはアリストテレスの独自の見解を示したものといえよう。

残された問題はムーシケーである。ムーシケーは「今日では大多数の人が快樂(hedone)のためだと思って、それに与っている」(TP,1337b29)のであり、教科として取り上げることがを即座に肯定することはできない。なぜムーシケーの教育が必要なのであろうか。以下、アリストテレスはこの問いを中心にして教育の問題を考えていくのであるが、このことは、ムーシケー教育がいかに難しく、それと同時にいかに重大であるかをアリストテレス自身が十分に認識していたことを意味しているのではないだろうか。そしてアリストテレスはこのムーシケーの教育の根本問題をムーシケーそれ自体の機能あるいは効力・作用にまで遡って考えていくのである。

4. ムーシケーの機能と教育

(1) ムーシケーの機能

アリストテレスの芸術論の特色は、プラトンとは異なって芸術の実体よりも、むしろそれが人間に作用する心理的プロセス、つまり、芸術の作用・効果の問題を重視することである。それは芸術「享受」の問題を重視することでもあり、ムーシケー教育論においてもこの作用・効果の観点から論じられるのである。つまり、ムーシケーはどんな効力を有するのか、何のためにそれが与らねばならないのかを問い、その問いとの関連においてムーシケーを教育の一つとすべきかを問題にする。

アリストテレスは、ムーシケーが何のために用いられるのかという問題に関して、次の3点を挙げる³⁸。

- (1) 遊戯や休養のため
- (2) 教育のため
- (3) ディアゴゲー（閑暇 *diagoge*）や知的な教養のため

(1)の効力については、ムーシケーは睡眠や酩酊と同様であり、仕事をする際に必要な緊張を弛緩させる役割を果たす。そして、多くの人々は、舞踊も含めてムーシケーをこの目的のために用いている。(2)は、ムーシケーが性格をある性質のものにすること、徳の修養という働きをもつことを意味する。(3)は、とくに自由人が閑暇を立派に過ごす際に働くムーシケーの効力である。

アリストテレスが「ムーシケーは、ただ一つの利益のためではなく、より多くの利益のために用いなければならぬ（TP, 1341b35）」と言うように、ムーシケーは多様な機能を持ち、そのどれもが大切であるが、その中でもとくに重要なのは上の三つであろう。ところでこの3つの機能のうち、(1)と(2)では、ムーシケーから生ずる快が重要な意味をもつ。「ムーシケーは器楽だけのものにせよ、あるいはそれと声楽と一緒にしたものにせよ、最も快いものの一つ」（TP, 1339b20）であり、ムーシケーのもつ快楽は自然的なものであり、それ

³⁸ 第7章ではこの問題に関して多少異なった見解を示している。そこで挙げられているムーシケーの効力は次の三つである。教育のため 浄め(katharsis)のため 高尚な楽しみのため。
第5章での「遊戯や休養のため」と「ディアゴゲーや知的な教養のため」はまとめられて となっているが、それは両者がともに快のためという点で共通するからであろう。新しく加わっているのは の「浄めのため」であるが、これは『政治学』では触れられず、『詩学』で論じられるはずであった。第5章での見解は教育の問題を中心にした観点に基づくものであるが、第7章での3つの機能は、教育の観点に制限されず、ムーシケー一般の本性から導きだされたものであろう。

を知覚するすべての人が共有するがゆえに共通の快樂となるのである。(1)において、ムーシケーが遊戯や休養と同様の作用をもつと言われるのも、遊戯は休養のためであり、休養は必ず快いものでなければならないからである。さらに、遊戯は、人生の究極目的ともなりうるものであり、究極目的もある種の快樂を含むと考えられるからである。(3)のディアゴージェについても、それは、自由人にふさわしく立派なものだけではなく、快樂も含んでいなければならないという理由から、ムーシケーが有効とされるのである。

では、子どもの教育のためにはムーシケーのどの効力を必要とし、また用いられるべきなのか。(1)の遊戯のためには教育されるべきではない。なぜなら学習と遊戯とは相反するものであり、また、大人になった時の遊戯として子どものうちに教育されるべきではないからである。さらに(3)のディアゴージェのために教育されるのも妥当ではない。なぜなら、それは人生の終局目的であって、子どもには縁遠いからである。アリストテレスがムーシケーを教育に結びつける機能としてとりあげたのは、(2)の徳の養成というムーシケーの効力であった。アリストテレスは「明らかに人の学び習慣づけられなければならないのは、有徳な性質や立派な行為を正しく判断して、それらを喜ぶこと」(TP, 1340a18)であるとして、教育の目的を明示している。つまり、教育に関しては「エートス説」を採用するのである。

(2) エートス説との関連

「ムーシケーが魂の性格(エートス)をある性質のものになし得る」と考えるのがエートス説であるが、アリストテレスも、プラトンと同様ムーシケーと教育を結びつける基盤をエートス説に認めた。アリストテレスもプラトンと同様にムーシケーとエートスの類似性(homoiōmata)にその根拠を認めているのである。「ハルモニアやリュトモスには靈魂に対して一種の親族関係があるように思われる」(TP, 1340b18)のであり、さらに「リュトモスやメロスのうちには憤怒や穏和、さらに勇気や節制、またこれらに相反するものやその他の倫理的性質の真実の本性に非常によく似た類似物がある」(TP, 1340a19-22)と考える。

そしてこのような性格の類似性は、聴覚にのみ認められるのであって、他の知覚、たとえば、触覚、味覚の対象には性格の類似物は存在しない。わずかに視覚されるもののうちに存在するが、それは形態の局面においてのことであり、「テクネーによって表現された形態や色彩は性格の類似物ではなく、むしろ性格の象徴(sēmeia)」(TP, 1340a33-35)とアリストテレスはみなす。ムーシケーは人間の内面を象徴としてではなく、直接に映し出すので

あり、これがムーシケーの他の芸術に対する独自性であり、しかも、それはムーシケーと人間の内面の類似性に基づいているのである。

すでに見たようにアリストテレスにとって芸術の本質はミメーシスであり、ムーシケーは「エートスのミメーシス」であったが、ムーシケーがエートスを模倣し得るのもムーシケーの本性がエートスと類似していたからであった。模倣の媒材であるリュトモス・ハルモニア・メロディアには、様々なエートスの状態の真の本性にきわめてよく照応し類似するもの(homoiōmata ton ēthikon)が含まれており、それはエートスを模倣したもの(mimēmata ton ēthon)なのである。

ムーシケーはエートスとの類似性を持ち、そのエートスはムーシケーを構成するリュトモスやハルモニアなどの諸要素によって模倣される。そしてムーシケーが「エートスのミメーシス」であるが故に、人間の魂の性格をある性質のものになし得るのである。青年がムーシケーへの指導と、その教育を受けねばならないという根拠を、アリストテレスは以上ように説明する。さらに、ムーシケーはその本性上快樂によって甘くされたものであるという理由により、それによる教育が青年の時期に適したものであることを認めたのである。

5 ムーシケー教育の問題点

(1) ムーシケーへの関与の程度

アリストテレスはムーシケーを教科に採用することをエートス説に基づいて確認したのち、実際の教育において、ムーシケーへの関与がどの程度であるべきか、具体的には、演奏することを自分自身で学ばなければならないかについて検討する。

ムーシケー教育の目的がムーシケーを正しく批判できることにあるならば、聴くことを学べばよいのであって、自ら演奏することを学習しなくともよいのではなかろうか。事実、ラケダイモン人たちはそのような教育を行い、ムーシケーを正しく批判できるようになっているのである。だが、アリストテレスは、この問題に対しては関与すべきであるとの判断を下す。その第一の理由は、関与したほうがムーシケーに対する優れた批判者になりうるからである。「実際に或る業に関与しないで優れた批判者になることは不可能事、あるいは困難事の一つ」(TP, 1340b22)である。ただし、それを行うのは、あくまでの批判者になるためであるから、第2の理由は消極的ではあるが、きわめて現実的である。つまり、子

供は時を過ごすのに何かをしているべきであり、ムーシケーを演ずることはそれに適しているからという理由である。「ムーシケーの教育は若い者のうちのやや大きい者に対するガラガラ道具」(TP, 1340b30)なのである。

以上二つの根拠をもって、ムーシケーの演奏には自ら関与するべきであるとの判断を下すのであるが、なお、関与した場合、自らを賤しくするのではないか、あるいは、酔った時、戯れをする時以外にそのようなことをするのは男子にふさわしくないのではないか、という問題が残る。この問題に関してアリストテレスは次のように答える。　　ムーシケーを自ら実践することそれ自体が人を賤しくするのではなく、それに係わる程度が問題になる。　　したがって、ムーシケーが人を賤しい者にしないためには、当然のこととしてムーシケー教育には制限を設けることになる。

(2) ムーシケー教育の制限

ムーシケーの教育においては、以下の局面において制限が設けられる。

- (1) その業に関与せねばならない程度
- (2) 用いるべきメロスおよびリュトモスの種類
- (3) 学修せねばならない楽器の種類

(1)の関与の程度は、だれもが楽しむようなムーシケーの共通の魅力だけでなく、立派なメロスやリュトモスをも喜びうるようになるまでを目安とする。(2)については、メロスに関することが中心である。メロスは、倫理的・行動的・熱情的の3つの様式に分類されていたが、教育に用いられるのは倫理的なメロスのみ限定され、教育のために採用されるハルモニアはドリスである。プラトンはプリュギアをもそれに含めたが、アリストテレスは、それを批判している。倫理的様式以外のメロスについては、他の人々が演ずるのを聴く場合には、行動的ならびに熱狂的なメロスも許容される。劇場ムーシケーに携わる競技者たちには、メロスの制限は問題とはならないのである。(3)の楽器に関しては、聴く者を善いものにするのできる楽器のみが学修されるべきであり、笛、リュラをはじめ幾つかの楽器がそれに反するものとして教育の場から排除される。笛が排除された具体的な理由は、それは倫理的性格を表現するものではなく、秘儀宗教的興奮を表現するものであり、また、奏法上言葉の使用が妨げられ、知性に対して何ら寄与するところがないからである。リュラは、技巧の上から、専門家にのみ適したものであるという理由により排除される。また、聞き手に快樂を与えるために工夫されたものとしてペークティス、バルビドスなど

の古式の楽器が、手先の技巧的知識を必要とするものとして、セプタゴーン、トリゴーン、サンビューケーが同じく排除される。

アリストテレスが以上の制限を設ける際の基準は、三つの局面においてすべてそれが専門教育に繋がるかどうかの点にある。専門の演奏家は、自分の徳のためにでなく、聴衆の快樂、それも俗悪な快樂に携わるのであり、その演奏は、必然的に、ポリス国家の市民としての自由人にふさわしいものではなく、奴隷の下司的なものにならざるをえない。このことからアリストテレスはムーシケー教育において専門教育を否定した。アリストテレスにとってムーシケー教育とは、よき音楽の鑑賞者の育成を目指したのもであった。

6 . 自由人の教養としてのムーシケー教育

アリストテレスは、教育においてはムーシケーの「徳のため」に働きかける機能を採用した。つまり、ムーシケー教育は「徳」の涵養のためであったが、同時にムーシケー教育がディアゴージェーのためであることも示唆していた。第8巻第3章では、これまでの人々がムーシケーを教育の一つと定めたのは「ピュシス(自然 physis)そのものが、〔……〕正しく仕事をする事が出来るばかりでなく、立派に閑暇を送ることができることも求めるからなのである」(TP,1337b30-32)と述べている。さらに、有用なこととしてではなく、また、必要なものとしてでもなく、自由人的なもの・立派なもの、つまり、閑暇におけるディアゴージェーに対して有効な教育のあることを指摘していた。ただ、アリストテレスは、そのような教育が2,3あると言うだけで、それが何であるかは明言していないが、その一つはムーシケーであると考えてもよいのではないか。では、このことは何を意味しているのだろうか。

アリストテレスは、子供の教育にはエートス説に基づいてムーシケーの倫理的機能を重視したが、ムーシケーの本質として考えていたのはディアゴージェーに果たす機能ではなかったのか。つまり、ムーシケーの存在理由を、閑暇における「ディアゴージェー」に認めていたのではなかったか。アリストテレスは、立派に閑暇を送りうる事が人生において最も重要なことであると強調する。仕事も必要であるが、それにも増して閑暇を立派に送ることが自由人としての望ましい行為なのである。なぜなら、それがあらゆることのアルケー(archē 源)であり、テロス(telos 究極目標)であるからである。そしてその閑暇はディアゴージェーのうちに過ごされるのであるが、ムーシケーはこのディアゴージェーにおいて

重要な役割を果たす。アリストテレスにおいて、ムーシケーは子どもの教育をも含めた人間の教育にとって不可欠なものと考えられていたと思われる。

アリストテレスの音楽教育論が現代にも通用するのは、第一にプラトンと同様に情操教育論として原理的な価値をもつからであるが、それ以外にも実用面に対する鋭い指摘のゆえでもある。実技教育について、ポリス国家の自由人という限定された背景は伴うものの、実技の偏向を抑止するとともに音楽聴取の機会を重視する見解は、全体的な音楽体験という観点から時代を超越して現代にも敷衍される。

ローマ時代には、パイディアのラテン語としては、人間性を意味する「フマニタス」(humanitas)があてられたのだが³⁹、このことは、ギリシア古典期においてすでに確立していた「人間としての教養」という意味がローマに受け継がれ、パイディアが単なる知識を授ける教育ではなく、深く人間性とかかわる教育・教養を意味するものとして広く受け入れられていたことを示唆するものであろう。

その後、キリスト教が支配する中世においては、教養はほとんど顧みられることはなかった。神への奉仕のためにひたすら人間性を埋没させるという宗教的意義と、人間としての教養を養うこととは共存しえないものであったからである。ただし、音楽教育がそのような宗教思想の影響によって姿を消したのではない。音楽は「神を讃える業」とみなされ、とくに人間の声によって神を讃える聖歌は宗教上の重要な使命を担っていたので、音楽教育は歌唱教育として隆盛を見、現代に通じる歌唱教育理論も生み出されたのである。また、大学における自由七科(Septem artes liberales)のうちの四科(Quadrivium)には、音楽(Musica)が含まれていた。音程やリズムなどの要素が、数学的な比率に還元される理論的考察の対象となったからである。このように、神を讃える歌として、数学に基礎をおく学問として、音楽は中世においても教育の一環としての主要な位置を占めていたのだが、人間としての教養を高める目的をもつものではなかった。パイディアおよびフマニタスとしての教養の概念を「人間性への形成」(Bildung)として再生した近代になって、音楽は再び教養と結びつき、音楽教育は情操の教育としての役割を担うことになるのである。

次章では、近代の教養概念を背景として生まれた芸術教育論、音楽教育論を検討するのだが、そこで「人間性への形成」に寄与する芸術教育、音楽教育という理念こそ、本研究において、戦後日本の音楽科教育が標榜した「情操の育成を目標とする音楽教育」を支

³⁹ 廣川洋一『イソクラテスの修辞学校』、1984、8頁。

える思想的根拠と考えているものである。というのは、第1章2.「美的情操の育成」で述べたように、戦後初めての『学習指導要領音楽編(試案)』に提示された「芸術」および「美的情操」が、西洋近代に生まれた概念に依拠していると考えられるからである。

第3章 西洋近代における情操教育論

第1節 芸術による 美しき魂 の教育 シラーの美的教育論

1. 近代の教養概念

西洋近代の美的教育は、新ヒューマニズム思想に基づく教育理念である。新ヒューマニズムとは、18世紀における市民社会の成立を背景に、ドイツを中心に展開した時代思潮である。この思潮の基調も、ルネサンス期におけるヒューマニズムと同様に、古典古代の人間観の復興である。古典古代においては、人間の人格的な完成が理想とされ、そのためには、限られた領域での専門的な才能に先んじて、あるいはそれを越えて幅広い教養が求められたが、新ヒューマニズムはその 教養 (Bildung) の実現を市民社会の課題として掲げたのである¹。

ギリシア世界の倫理観に深く根づいていたカロカガティアの考え方は、近代に再生されて美的教育の中心的概念ともいえるべき 美しき魂 (Schöne Seele) となる。ただし、カロカガティアが美しき魂と異なる点は、それが近代のように芸術と結びつくものではなかったことである。なぜなら、古代ギリシアにおいては、美と芸術とは別の次元の事象であったからである²。

古代ギリシアにおいては、芸術はまず技術を意味するテクネーの概念のなかに包摂されており、それも「美なる技術」ではなく「模倣技術」と考えられていた。そして模倣 (ミメシス) であるがゆえに、その評価も低かった。プラトンの『国家』の第10巻での芸術論は「芸術家追放論」として有名であるが、プラトンが芸術を理想国家から排斥しようとしたのも、模倣の技術としての芸術は、二重模倣つまり模倣の模倣として (例えば、寝台の制作者は寝台のアイデアを模倣するのだが、それを描く画家はその模倣したものをさらに模倣する) 本性 (実在) から遠く隔たったものとみなしたからである。したがってそうし

¹ 西洋の近代に誕生した「教養」ならびに「美的教養」に関しては、哲学的解釈学を標榜した20世紀ドイツ哲学を代表するハンス-ゲオルク・ガダマーが、『真理と方法』(嚮田・麻生・三島・北川・大石訳、1988)において、近代の人文主義的伝統の再定義を意図して書かれた第1章に詳しい記述がある。12-26頁を参照。また、音楽社会学の立場から、近代の教養概念の誕生を論じたものに、宮本直美『教養の歴史社会学——ドイツ市民社会と音楽』(2006)がある。

² この点に関しては竹内敏雄『美学総論』(1979)、144頁以下を参照した。以下の記述も当書に負う。

た模倣技術が教育の中に位置づけられることはない。美的なものを通して善き人格の形成をめざす教育には、この模倣技術としての芸術はまったく関与することはなかった。

近代において美的教育が芸術と結びつくためには、美が芸術と深く関連していることが前提となっているが、この前提が確立するのは西洋の近代であった。つまり、近代になって芸術は模倣の技術ではなく、美的価値を実現する技術とみなされるようになったのである。このことを理論的に裏づけたのがカントの『判断力批判』であったが、そこにおいて、カントは芸術を「美的技術」(schöne Kunst)³と規定している。こうしてはじめて近代の美的教育は芸術教育として行なわれることになったのである。

近代の美的教育という性格をもつ芸術教育論を著したのが、ヨハン・クリストフ・フリードリヒ・フォン・シラー (Johann Christoph Friedrich von Schiller, 1759 - 1805) である。シラーの『人間の美的教育について——一連の書簡——』(Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen)⁴は、芸術によって人間を美的な理想の境地へ導くという美的教育思想の書である。しかし、これに関しては批判的見解も少なくない。その理由の一つは、観念的な教育論の域を脱していないというものである。例えば堀内守は『教育思想の歴史』において次のように批判する。「『美的教育』から『美的国家』へと展開するシラーの構想は、少数の個性ある天才のサークルにおいて共有された理想の世界だったことがわかってきます。それは現実の喪失感をパトスとしている観念の世界のドラマでありました」⁵。シラーのこの著作は、タイトルには「教育」を掲げながらも、その内容は教育学的ではない。今日教育学と言え、教育実践を中心とした種々の教育現象を対象とする科学研究をさす、シラーの教育論はこうした方向とは無縁である。シラーの『美的教育論』は教育哲学あるいは教育思想の性格をもつものであるが、それ以上に美学的である。この著作はシラーの美学の中心的思想が表明されている代表作ともみなされている。ではシラーはなぜ現実から乖離したところで教育論を書いたのか、あるいは書かざるをえなか

³ カント『判断力批判』原佑訳、1965、213-215頁。

⁴ この著作は、当初シラーが経済的援助を得ていたアウグステンブルク公への返礼として書かれた連続書簡であったが、途中で焼失したこともあって、第1書簡から書き直され、新たに書き下ろされたものを含めて1795年雑誌「ホーレン」(Die Horen)に3回に分けて掲載された。そしてさらに推敲が重ねられ、最終的には1801年の『散文著作集』第三部(Kleinere prosaische Schriften III)に全文がまとめて発表された。このような経緯から、「ホーレン」と『散文著作集』との間には異なった用語の使用や削除、訂正がいくつか見られる。ここでは、原著については前述の『散文著作集』第三部に基づくハンザー版の『フリードリヒ・シラー全集』(Friedrich Schiller Samtliche Werke, 1962)のリプリント版『理論著作集第三部(Theoretische Schriften Dritter Teil, dtv, 1966)に収録された論文を使用し、邦訳は同じくハンザー版を底本とする「人間の美的教育について——一連の書簡——」(シラー『美学芸術論集』石原達二訳1988、83-224頁)を使用した。引用の際は、引用箇所最後に(AEM,頁数)と記す。

⁵ 堀内守『教育思想の歴史』、1975、279頁。

ったのだろうか。

それは単にシラー個人の問題ではなく、当時のドイツの知識人たちが置かれていた歴史的状况にかかわっていたと思われる。シラーが活躍した18世紀後半のドイツは、隣国フランスがすでに統一された国家を形成していたのに対して、多くの領邦が分立していた小国分立の状態にあった。そのような現実社会においては、国民としての市民としての教育の問題が社会全体の課題となる余裕はまだ持ち得なかったのである。しかし同時代、フランスではルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778）の『エミール』（Emile ou de l'éducation, 1762）が、イギリスではさらに遡って17世紀後半にはすでにジョン・ロック（John Locke, 1632-1704）の『教育に関する考察』（Some Thoughts concerning Education, 1693）が書かれており、近代市民社会における教育の意義について具体的に論じられていたことと比較するならば、ドイツのこの面における後進性は免れえない現実であった。

シラーは、そのようなドイツの現状を冷静に見据え、現実社会では実現不可能であることを了解しつつ、美学者そして芸術家の立場から理想的な国民教育、市民教育、人間教育を論じたのであった。シラーの美的教育論は、現実が完全性といかに隔たっているかという意識の上に成り立っているのであるが、後世への影響が皆無であったわけではない。まず、シラーの思想は近代の大学の理念に影響を与えたのではないだろうか。19世紀初頭、フンボルト（Karl Wilhelm von Humboldt, 1767-1835）によりベルリン大学が設立される。このベルリン大学創設は、今日の大学教育の出発点となる世界の大学史上画期的なものであった。その創設にあたっていくつかの優れた大学論が書かれたが、それらに共通するのは、国家の必要を満たすことを目的としたフランス式の実用主義、専門学校主義の高等教授施設ではなく、国家の支配から抜け出し、いかなる権力とも関係をもたず、「大学の自由」を基本とする本来の意味での大学 *Universität* の在り方、哲学的な理念をもった大学の在り方を理想としたことであった。このような理念のなかに、シラーの思想が生きているように思えるのである。

2．シラーにおける教育の概念

(1) 教育に関する用語の検討

はじめに『美的教育論』の中で「教育」の概念に関連すると思われる次の用語——*Erziehung, Bildung, Kultur*——について検討しておきたい。

Erziehung は、「教育」を意味するもっとも一般的な語である。これは英語の education の語源であるラテン語の educo を訳したものである。educare はもともとあるものを引出す、導きだすという意味をもち、そこから教育するという意味に転化したものである。シラーはこの語を書名に用いているのだが、本文中にはまったくといってよいほどあられない。

Erziehung にかわって多用されるのが、Kultur である。Kultur も、ラテン語の cultus を語源とする言葉で、長い時間をかけて植物を大切に育てて行くという意味をもち、栽培あるいは耕作という意味から転化して養育・教養・教化を、そして、今日ではさらに転じてもっぱら文化の意で用いられている。『美的教育論』の邦訳では陶冶、開花、教養の言葉が当てられている。

また Kultur とほぼ同じ意味で用いられているのが、Bildung である。育成、教養などと訳されているが、Kultur と較べるとその使用頻度は極端に少ない。Bildung は当時の新ヒューマニズムの指導理念でもあり、この時代の教育観を代表する言葉なのであるが、それがほとんど用いられていないのは意外な感がある。Bildung は、20 世紀ドイツの代表的哲学者ガダマー（Hans-Georg Gadamer, 1900-2002）によれば、もともと自然的形態を意味していたのだが 18 世紀には、Kultur と緊密なつながりをもつようになり、自然によって与えられた自己の素質や能力を伸ばし、作り上げていくという人間独自のさまを指すようになったという⁶。これらの歴史的な背景から、シラーは、Kultur と Bildung との間にそれほど厳密な意味の違いをもたせていなかったとみなしてよいのではないか。ただし、シラーの後の時代、Bildung は Kultur の概念を凌駕した独自の概念を形成するようになる。ここでは、Bildung には教養を、Kultur には陶冶の訳語をあてていく。

(2) 啓蒙との関連

18 世紀のドイツは一般に「啓蒙の時代」と見なされている。カントは「啓蒙とは何か」（1784）において、啓蒙を、「人間が自ら招いた未成年状態」すなわち「悟性の欠乏にではなく、他人の指導がなくとも自分の悟性を用いる決意と勇気の欠如」から脱却し、「自分自身の悟性を用いる勇気」⁷を持つことと述べているが、教育はその目的の達成を助ける人間にとって、不可欠な営みと考えられるようになる。しかしシラーの教育論はもはやこの啓蒙主義的な考えとは無縁である。シラーは、啓蒙はもう必要ではないという。つまり、時

⁶ ガダマー、前掲書、12-26 頁参照。

⁷ カント「啓蒙とはなにか」、福田喜一郎訳、2000、25 頁。

代は理性的な啓蒙主義をすでに超えていると感じていたのである。シラーは次のように語る。「時代は啓蒙されています。すなわち、少なくとも我々の実践的な原則を正すに十分な知識は見出され、公然となっています」(AEM,114)。そしてさらに、古代ローマの詩人ホラティウスの言葉「臆せずして賢かるべし」を借りて、現在要請されることは、「心を通して頭へと向かう道を開くこと、「感受能力の形成」(AEM,116)であり、教育はもはや知性の啓蒙の段階を過ぎ、全体的な人間の開発であるべきことを強調する。このことは、『美的教育論』が書かれた18世紀後期は、啓蒙主義から19世紀のヨーロッパを席捲した新ヒューマニズムの時代へと移りつつある時期で、理性ではなく、理性的なものと感性的なものとの調和を理想とする人間性そのものが尊重される段階に突き進んだことを意味している。

3. 調和の思想

(1) 調和と美

「調和」(Harmonie)は、シラーにおいて人間性の完成を表す重要な言葉である。シラーにとって、現代は人間性の調和的な諸力が分裂した状態にあり、全体性の理想からはほど遠いものであった。シラーは人間性の完成の理想を古代ギリシアに求める。ギリシア人の素朴さと個性を、そして「哲学的で同時に造形的で、優美で同時に精力的で、空想の若々しさと理性の男らしさとがみごとな人間性のなかで統一されている」(AEM,102)切り裂かれていない調和に満ちた全体性を讃えたのである。教育とはこの古代ギリシアにみられる人間性の調和を取り戻すことにあった。

調和とは、対立するものの統一、融和、統合、融合などの結果としての全体性(Totalität)をその特徴とする。つまり調和は、その前に対立する二つの要素・契機などが存在することが前提となっているの。その対極的契機としては、理性と感性、知性と感情、理性と自然、原理と感情、形式と内容、状態と人格、自然的性格と道徳的性格など多様である。シラーは、様々な局面から二極的な対立構造の図式を用いて概念の整理を試みている。これはシラーの論法の特徴ともいえるものである。しかし、これらの概念の用法において、それぞれに明確な概念規定を与えられてはいない。たびたび繰り返される言葉の言い換えは、言葉それ自体がもつ表現力を重視する文学者としてのシラーの性格からくるものである。このことはしばしば指摘されるようにシラーの論文に難解な印象を与える要因の一つ

といえよう⁸。ここではこの対極的二契機の問題には立ち入らないが、重要なことは、いずれの対立においてもその統一あるいは融和が求められ、その統一され融和された調和の状態が「美」あるいは「美的」⁹とみなされていることである。

近代美学において、調和は美の理念を表す重要な概念である。質料と形式、受動と能動、思考と感覚などの二元的対立の調和こそ、美的現象の本質である。美は調和の在り方である。たとえば、理性と感性の二元的対立も美の領域において融和される。また、第3書簡では「理性」と「自然」となると「道徳的な性格」と「自然な性格」という対立項が示され、それは第三の性格によって橋渡しがなされるのだが、その第三の性格とは「美的性格」である。

それゆえ「美は人間性の必然的条件」(AEM,128)でもある。理想的な人間性は、美の領域における調和によって得られるからである。最も崇高な人間性は、対立するものの合一や統一つまり調和によって可能となる(第25書簡)のであって、一方が一方によって退けられたり、双方に優劣関係が生ずることは人間性の理想から大きく逸脱する。

美の本質が調和にあるとすれば、理想的な人間性の完成は、美の領域における調和によって得られるということになる。美によってもたらされる人間性の理想的な境地、それをシラーは 美しき魂 と呼んだ。

(2) 美しき魂

美しき魂 については、『人間の美的教育について』のなかでは触れられることはなく、それより2年前の1793年に発表された論文『優美と品位について』(Über Anmut und Würde)¹⁰の中で、シラーが美の重要な概念として位置づけた「優美」の特性として論じられている。優美は、自然の必然性の法則に従って作られた「構成美」ではなく、人間の自由の意志に発せられる「遊びの美」が外界に表れ出たものである。「遊びの美」(Schönheit des Spiels)

⁸ 解釈学的文芸学の立場からシラー論を著したシュタイガーは、著書『フリードリヒ・シラー』の中でこの点を指摘し、書簡を送られたアウグステンブルク公の所感を取上げている。「シラー君は、やはり、本来哲学者に生まれついていない。彼には、詩的に美しく述べたものを哲学的に精密な表現で展開し、詩的なものを哲学の言葉に移しかえる翻訳者が必要である。」(シュタイガー、エミール『フリードリヒ・シラー』神代尚志他訳、1990、71頁)

⁹ 「美的」は、ästhetische の訳であるが、それは、Schönheit, das Schöne (美)の形容詞的な意味で使われている。シラーは、古典的な解釈に基づいて Schönheit を対立するものの調和において具現される人間性の理想と考えているので、「美的」という言葉には調和的あるいは理想的という意味が付加されていると考えてよいだろう。

¹⁰ Schiller, J.C.F.: Über Anmut und Würde. In: Theoretische Schriften Zweiter Teil, dtv, 1966. 邦訳は、シラー「優美と品位について」(実吉捷郎訳)(新関良三編『シラー選集 第2巻』、1941)からとする。ただし、旧字体は新字体に改めた。

11は、その生ずる条件に「理性と感性 義務 (Pflicht) と嗜好 (Neigung) との合致する心的状態」¹²を必要とする。これはいうまでもなく、人間の対極的な二つの心情状態の調和を指すものであり、まさに人間性の理想的境地としての「美しき魂」に他ならない。優美が、美的範疇の中でも人間独自のもので道徳性を帯びるとされるのは、美しき魂がその根幹にあるからである。

可動的美の範疇に属す優美は、客観的で偶然的な運動の美 (Schönheit der Bewegung) の中でも精神的な感情を表現する運動の美と考えられる。これは典雅 (Grazie) とともに人間独自のもので、道徳性を含んだ広義の人間の態度に由来しているとされる。そして「道徳感情が人間のあらゆる感情を、遂に次の程度まで保証したとき つまり、道徳感情が意志の指導を、安んじて情緒に委ねることができ、且つ意志の決定と矛盾するといふ危険を、決して冒さぬといふ程度まで そのとき、それは美しき魂とよばれる。故に美しき魂にあっては、個々の行動が本来道徳的なのではなく、性格全体がそうなのである」¹³。二つの原理の調和がもたらす全体性が、美しき魂の特徴であり、その本質がすでに道徳的なのである。また、その魂のいかなる行いを取り上げてみても、その手柄を認めることはできない。なぜならば、衝動を満足させることに功績を授けることはできないからである。美しき魂は、それが存在するという以外になんの功績をもたない。美しき魂は、本能が勝手に行動するかのような気楽さで苦しい義務をも遂行してしまう。そしてこの魂はみずからの行いの美しさもまた知らないのである。

教養あるいは陶冶とは人間をこの美しき魂に導いていくことである。シラーにとって美的教育は、さまざまな教育 (たとえば、宗教教育、政治教育、道徳教育など) の中の一つではない。教育とはすなわち美的教育なのである。また二元的対立を明らかにするということは、調和を理想とする美的理念への道の欠くことの出来ない過程であって、シラーはそれらの対立の解消を美的教養の仕事と考えていたのであった。したがって、この対極的な二つの契機の提示は、シラーが好んで用いた論法であるというばかりでなく、美的教養の考察のためには非常に有効な手段なのであった。ここに、シラーの美的教育論の基本思想が表現されているといえよう。

¹¹ Schönheit des Spiels は、実吉訳では「動きの美」となっているが、「遊びの美」の方が妥当と思われるので以後「遊びの美」と訳す。

¹² 新聞、前掲書、150頁。

¹³ 同前、156-157頁。

4 . 美的陶冶

シラーは、「美は人間性の必然的条件」であると述べているが、この美は厳密には経験における美ではなく、純粹理性概念としての美である。「経験は個々の人間の個々の状況を示すけれども、決して人間性そのものを示すわけではない」(AEM, 128) からである。経験は個別の現実的事例の連続であり、偶然性をつねに抱えた不確定なものに制約されざるをえない。そのように絶えず変転する現象の領域にあっては美の本性を捉えらえることは難しい。美の真理に到達するためには現存する世界から遠ざかり、抽象概念の世界へと進み入らなければならない。この世界において絶対的、永続的な美を見出すことが可能となり、人間性の純粹概念を得ることができる。

この点から人間性の先験的な分析を行っているのが第 11 書簡である。人間のなかには、永続するものと、絶えず変転するものとの二つが区別される。永続的なものは人間の「人格」(Person)、変転するものは人間の「状態」(Zustand) と呼ばれ、この背反する二つものは同時に存在する。そして「人格」は「自由」すなわち「絶対的で自己自身のうちに基礎をもつ存在の理念」をその根底にもち、自己の不変的な側面を表す。一方の「状態」は「時間」をその根底にもつ。時間は一切の依存的存在ないし生成の条件であることから、状態は人間の被規定的性格を表するものといえる。

この両者は、感性的であると同時に理性的性格を有する人間の存在条件であり、人間はその二方向の性格を満たすために、再び相対立する二つの根本的な要求を掲げることになる。それは「絶対的実在性」へ、あるいは「絶対的形式性」への要求であり、それぞれ感性的衝動 (素材衝動) (der sinnliche Trieb, Stofftrieb) と形式衝動 (Formtrieb) と呼ばれる。絶対的実在性への要求とは「我々の内なる必然的なものを現実化」することを意味し、また絶対的形式性への要求とは「現実的なものを必然性の法則に従わせる」ことを意味する。人間はこれらの課題を果たすことを要請されているのであり、それぞれ感性的衝動、形式衝動によって突き動かされ、行動するのである (第 11-12 書簡)。

ところで衝動についてシラーは、次のように定義する。衝動とは、人間性の根源に根ざす生命の表現であり、また、真理が立てた感覚界における代理人、唯一の動く力である、というものである (第 8 書簡)。このことは、理念と感覚世界とを繋ぎ、理念を現実化する力をもつ衝動を設定することによって、しばしば陥りがちな観念的な領域と実在の領域との乖離を避けようとした意図があったものと考えられる。

つづいてシラーは、素材衝動と形式衝動について次のように述べる。この二つの衝動の傾向は対立しているが、同一の対象において矛盾するものではない（第13書簡）。なぜならば、二つの衝動が向かう領域は別々であって、それらが互いの領域を侵犯しあうことがない限り矛盾はありえないからである。感性的衝動は、変化を要求するが、人格やその領域にまで自己を拡張して、法則の変化をもとめたりするわけではない。他方、形式衝動は統一と恒常へ向かうが、人格とともに状態までが固定され、感覚の同一性のあることを要求するのではない。二つの衝動の対立は、それぞれの領域を混乱させることによって、勝手にその本性を踏み越えてしまう事態となったときにのみ生ずるのである。したがって、二つの衝動は、それぞれの領界を守ることが必要となる。

これを行うのが陶冶の任務とされる。具体的には「理性能力の育成によって」、「人格性を感覚の力から守ること」と、「感情能力の育成によって」、「感性を自由の干渉から守ること」（AEM, 138）この二つである。このように陶冶の力によって確保された人間の根源的な二つの衝動は、互いを排除し合うことを避けながら交互作用を行い、一つの協力関係を生じさせる。なぜ二つの衝動の協調が必要かといえ、どちらかの衝動の排他的な活動は人間の本性の中に一つの制限を設けてしまうことになり、全体的な調和の根ざした人間性を形成することができなくなるからである。シラーはその二つの衝動が結合して働く衝動のことを「遊戯衝動」（Spieltrieb）と名づけた。美の理想はこの遊戯衝動の所産でもある。

感性的衝動と形式衝動、そして二つの衝動から生じる遊戯衝動、この三つはそれぞれに対象をもつ（第15書簡）。時間の中にあって規定されることを望む感性的衝動の対象は、「最も広い意味での生命（Leben）」であり、これは「感覚における一切の質料的存在、一切の直接的現存を意味する概念」である。一方、時間の束縛を解かれ自らが規定することを望む形式衝動の対象は「非本来的な意味においても、また本来的な意味においても形態（Gestalt）」である。これは「事物の一切の形式的性質と嗜好力に対するその関係を包含する概念を表す。そしてそれら二つの衝動の結合した遊戯衝動の対象は、必然的に「生ける形態」（lebende Gestalt）ということになる。「生ける形態」は、生命と形態、素材と形式が完全な相互浸透と平衡の関係にある場合にのみ現出するのであり、このことから「現象のすべての美的性質、一言でいえば、最も広い意味で美と呼ばれるものを指すのに用いられる概念」として示される（AEM, 148）。遊戯衝動の対象である「生ける形態」において美の最高の理想が成立する。すなわち、シラーは、遊戯衝動を実現するのは、美の創造活動つまり芸術であると考えたのである。

シラーにとって教育の問題は、人間性の育成という根源的な形で捉えられている。そこで重要になるのは個々の領域における知識の集積ではなく、人間として優れた存在になること、美的な存在になるということの一点であった。この根本的な教育の根本課題をやりとげるために不可欠なものが、芸術であったのである。なぜなら、芸術は人間の対立する衝動の調和の上に生じた遊戯衝動がもたらすものであり、それは美的な調和を本質とするものであったからである。

5 . 美的仮象の国

人間性の育成は美によってのみなされるという確信、これがシラーの美的教育論を支える根本思想である。美は、人間に課せられたあらゆる束縛から解き放たれる自由、それは対立からの自由をも意味するのだが、それが得られた時はじめて姿を顕すものであった。シラーが、美を対象化する衝動として、感性的衝動と形式衝動との調和が生みだした遊戯衝動を設定したのも、こうした現実の束縛を離れた自由の国が必要であったからである。「美的仮象の国」と名づけられたその世界では、偶然でも強制でもない自由な自己活動としての遊びが美を実現する。しかし、「仮象の国」は実在することはない。「仮象」とは単なる可能性であり、「美的仮象の国」は実在性を欠いた創造力の領域のことなのである。このことは、シラーの提示する美が経験における美つまり現象界における美ではなく、純粹理性概念としての美であったことを思いおこせば、理想とする美が仮象界における可能性に過ぎないとする見解はそれと符号する必然的な見解ということができよう。だが、ここにシラーの美的教育論の限界があると思われる。理想の美に対する論述もすべては、現実から遊離した仮象の世界でのみ通用するのであって、現実の感覚界にあってはさまざまな束縛をうけるがゆえに不可能であるということ、シラーはあまりにも容易に認めてしまう。シラーの美的教育思想は、堀内が批判したように、結局のところ現実世界に敷衍することができない性質のものであったということなのだろうか。

さて、このようなシラーの現実世界に対する醒めた視線はどこからくるのだろうか。それは、当時の社会に対する痛烈な批判的精神であろう。

時勢の流れは時代の天才に理想の芸術からますます遠ざかるように脅す方向をあたえてきました。理想の芸術というものは現実を捨て去り、ふさわしき勇気をもって欲望に

うち克たねばなりません。なぜなら、芸術は自由の娘であり、芸術がその指図を仰ぐと欲するのは精神の必然性からであって、物質の必要性からではないのですから。〔…〕有用性が時代の大きな偶像となり、その前にはすべての力が身を屈し、すべての才能が忠誠を誓うべきものとされています。(AEM,88)

この引用からもわかるとおり、社会における芸術の地位は必ずしも高いものではなく、天才はその価値をさほど認められてはいなかった。しかし、シラーはその天才にこそ、芸術の価値が内包されていると考えていたのである。

遊戯衝動はあらゆる人間の中に存在するものではあったが、それが美的な創造を通して優れた芸術作品となるには、自由で解放された遊戯衝動に突き動かされるだけではなく、「天才」の仕業が必要であった。天才の直観力と独創性の介在によって初めて芸術作品は生みだされるのである。したがって、シラーは芸術教育においても天才性や独創性を特別なものとして尊重したのであり、個人のもつ天才性による芸術教育を教育の理想と考えていた。それは、言い換えれば、一人ひとりが芸術家になること、芸術の創造それ自体を教育と考えることであった。だが、現実には芸術家と一般市民との間の大きな隔たりは明白である。シラーの理想とした芸術教育が限定を伴うことの二つ目の理由がここにあらわれている。もっとも、シラーの美的教育論は、その時代の社会批判の道具となったり、あるいは空想の教育論に終わっただけではなかった。シラーの美的教育思想は、近代に確立した芸術概念の了解の下に、「芸術による人間教育」という芸術教育思想の根本理念となった。われわれが芸術による情操教育という時には、シラーの描いたような芸術美と人間性との調和の理想を想起しているのである。

ところで、シラーは、『美的教育論』の中でほとんど音楽には触れていない。シラーが芸術と言うとき、それは、文芸や造形芸術を念頭においていたと考えられる。とするならば、近代の美的教育において音楽がどのような役割を果たしたのかを知るには、別の新たな手がかりをもとめなければならない。手がかりとは、すなわち、近代の音楽思想の中に、美的教育思想に結びつけられる何らかの契機を探ることである。

第2節 近代の美的教育における音楽観

1. 近代における芸術観の転換

近代において美的教育が芸術と結びつくためには、美が芸術と深く関連していることが前提であったのだが、この前提が生まれるのは18世紀後半のヨーロッパ、いわゆる西洋近代であった。またこの時期には現代に繋がる新しい芸術概念が確立する。

古代ギリシア・ローマの彫像や、ビザンチン美術を代表するモザイク画なども、われわれは一般に芸術作品と見なすのであるが、厳密には、近代に誕生した芸術概念をそのまま当てはめることはできない。なぜならば、近代の芸術概念に不可欠な、「独創」、「表出」、あるいは匿名の対立項としての「有名」といった契機をもたないからである。これらの諸契機を束ねるのは、芸術における「表現」概念である。近代において芸術は、表現における独創性が問われ、表現における表出的性格が作品を際立たせ、表現する主体は匿名を脱し芸術家として認められるようになる。これは、表現概念が「模倣」から「表出」へと転換したことを意味する。

「模倣」と「表出」は、美学における重要な概念であるから個別に論じられることは多いが、二つを並置してその相違について述べられることは少ない。オックスフォード『美学事典』(*Encyclopedia of aesthetics*)の「芸術の表現論」(執筆者J.スパックマン)の項では、その二つの概念を比較しているが、それを要約すると次のようになる。模倣は、情感や他人の心の状態、特に芸術家の精神状態を描写あるいは再現するもので、芸術作品とそれが模倣しているものとの関係が強調されるが、他方、表出は芸術家の心(情感、感情、思考など)の表現であり、描写の正確さよりも感情と表現の間の真正さを重視することから、作品と作者との関係の方が重視される¹⁴。この見解の中で、模倣と表出の違いを際立たせているのは、作者の関与の仕方である。模倣において重視されるのは、「作品」と「それが模倣しているもの」との関係であり、この両者の結びつきを決定づけるのは、どれほど正確に写してしているかという制作技術の優秀性である。模倣においては優れた技術が期待されるのであって、制作者はその作品の固有性に関与することは期待されない。他方、

¹⁴ *Encyclopedia of aesthetics*, vol.4, 1998, p.139.

表出において重視されるのは、「作品」と「作者」の関係である。作品は作者自身の創造物となり、技術の正確さは創造に付随する二義的なものと見なされる。表出においては、写す技術を超えるものが要求されるのである。したがって、模倣において作者が匿名であることは普通であるが、表出的芸術においては、作者の匿名性はむしろ例外である。近代の新しい芸術観のもとでは、作者は自らの作品を主張する。造形作品にサインをしたり、音楽作品に作曲家自身が作品番号を付けるのは、作品が模倣された多数の範例の一つではなく、一つの自律した固有の作品であることを示すものである。

音楽を例にとってみると、作品番号を付けた最初の作曲家はモーツァルト (Wolfgang Amadeus Mozart, 1756-1791) とされている¹⁵。年代的作品目録のスタイルもその時から始まり、以後の作曲家の作品番号は作曲年代順に付けられるのが通例である。しかし、その少し前の作曲家ヨーゼフ・ハイドン (Franz Joseph Haydn, 1732-1809) は、自分の作品に番号を付けてはいない。そのため、ハイドンの作品目録は、それ以前の作曲家と同じく後世の研究者が作ったジャンル別の体裁をとっている。作品番号の有無ということ自体は芸術の本質に関わることはないが、音楽作品が、作者の自律的な表現であるという自覚や認識の芽生えるのが 18 世紀の後半と考える一つの根拠ではあるだろう。

また、芸術作品を鑑賞する享受者にとっても、作者が技術のみならず、芸術作品を生み出す独自の才能を発揮するようになると、その関心は、作品を通して原像にではなく、創造者たる作者に注がれることになる。作者はその固有の才能において他と紛れることはなく、独自性ゆえに芸術家としての地位を獲得していく。また、模倣においては、作品はそれだけで自立しているのではない。芸術作品はあくまでも原像の写しであるから、常に原像との関係に縛られており、原像なくして作品は存在しない。しかし、芸術表現が原像と模倣の関係から、創造者に発して作品が形成されるという、創造者と芸術作品の関係となると、芸術作品は自立した存在となる。近代の芸術を特徴づけるものの一つに、芸術の自立化が挙げられるが、原像の模倣から創造者の表出への移行は、それを推し進める要因の一つであったともいえるのである。そして、その移行をいち早くなしえたのが音楽であった。

¹⁵ モーツァルトは、1784 年の《クラヴィーア協奏曲 変ホ長調》(K.449) を作品 1 とし、その後に完成したすべての作品に番号を付けた。

2. 音楽の自立

西洋音楽の長い歴史の中で、器楽音楽は、声楽よりも劣っていると見なされてきた。その理由の一つは、言葉を伴わない器楽は声楽とは異なり何かを明確に再現することはできないとされてきたからである。しかし、器楽の発達が生楽を凌ぐ勢いを始めると、器楽は独自の存在根拠を求めようになり、それが模倣から表出への表現概念の転換を促すきっかけとなった。18世紀は、芸術が模倣的技術から美的技術として芸術その転換をなした世紀であった。

(1) 模倣から表出¹⁶への転換

『ニュー・グローヴ世界音楽大事典』と『音楽の歴史と現在』(MGG)には、模倣から表出への芸術概念の転換に関して、次のような見解が示されている。

『ニュー・グローヴ世界音楽大事典』の「表現」(執筆者 N.K.ベーカー)では、「18世紀末まで、芸術とは自然の模倣であるとするアリストテレスの考え方が、芸術を創造し評価する際の根本原則」¹⁷であり、古代ギリシアのミメシス論が、18世紀前半フランスの「美しき自然の模倣」にまで引き継がれ、芸術を模倣とみなす思想が長い間美学の定説であったが、それに異議を唱えたのがイギリスの18世紀前半の著名な作曲家であり音楽の評論も手がけた音楽学者エイヴィソン(Charles Avison, 1709-1770)であったとしている。『音楽の歴史と現在』の「表出」(執筆者 A.ゲルハルト)の中の「18世紀中期から19世紀中期まで」の項では、「表現概念を音楽美学の領域に移すための決定的な推進力はエイヴィソンであった」¹⁸、そして「18世紀後期のイギリスの作曲家たちが、伝統的なミメシス理論から、最終的に自律的な器楽音楽が美学的に正当であると認めるための道を開いた」¹⁹として、エイヴィソンをはじめとするイギリスの音楽学者が、18世紀後期に表出概念確立の先導的役割を果たしたと説明している。

エイヴィソンは、1752年の『音楽の表現論』(*An Essay on Musical Expression*)の中で、音楽における表現について、模倣を否定したり軽視するのではないが、その本質は模

¹⁶ 日本語の「表出」と「表現」の差異はほとんど認められないが、ここで表出を用いたのは、表現の低位概念として模倣と対置する語を表出とした方が、この場合は混乱を避けられると判断したからである。模倣との差異を強調する必要がない文脈においては表現を用いる。

¹⁷ 『ニュー・グローヴ世界音楽大事典』第14巻、1994、248頁。

¹⁸ Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil 1, 1994, Sp.1043.

¹⁹ Ebd., Sp.1043.

倣ではなく表出であり、表出とは人間の情緒や情念を旋律や和声の協働によって表す音楽形成の過程であるという見解を示した。エイヴィソンは、詩人の仕事と音楽家の仕事を対比させて模倣と表出の違いを説明する。「〔……〕詩人がもっぱら模倣の技法で特定の言葉を創作するのに対して、作曲家は、詩人の表現しようとする傾向や意図は把握して、それを模倣（模倣がこの目的に叶う限りにおいて）か他の何らかの手段によって、旋律や和声として形成していくのである²⁰。」つまり、言葉によって詩人のもつ意志や傾向がわれわれに伝わるように、音楽においては旋律や和声によって形成されたものを、われわれは美的と感じるのである。作品全体が調和のとれた形成体をなすことに収斂されていく過程をエイヴィソンは、「表現する」過程と見なした。

芸術表現における模倣から表出への転換を促したのは、人間の内面の重視であった。それが、表現する対象の変化となってあらわれたといえる。模倣において対象となったのは、表現する主体の外部にある何かであったが、表出においてその対象は、表現する主体の内部に変わる。表現主体と表現対象は一体化して、自己自身の心の表出、感情の表出となるのである。ただしエイヴィソンは、表現する主体の内面について語ることはない。エイヴィソンは、表出を意識しつつもいまだ模倣の地平に立っているとさえ言えよう。しかし、エイヴィソンの表現論から10年経った1762年、スコットランド学派の思想家であり音楽学者であったビーティー（James Beattie, 1735-1803）は、『精神に感動を与えるものとしての詩と音楽』（*An Essay on Poetry and Music as they effect the Mind*）²¹の中で、模倣と表出を比較し、明確に表出の優位を認め、さらに、その表出原理を具現化する器楽音楽の優位性を論じた。

ビーティーによれば、音楽では模倣されたものを容易に思い出すことができる時にそれを模倣的という。しかし、模倣的であれば、すべてが優れた作品となるのではない。「音楽の模倣と絵画の模倣には本質的な違いがある。悪い絵は、常に自然の悪い模倣であり、良い絵は必然的に自然のよい模倣である。しかし、音楽は確かに模倣的だがそれにもかかわらず、良くないということがあるし、模倣的ではないけれども、完璧によいということもある」（EPM,120-21）と述べ、音楽に関しては、自然の模倣として優れていることと、音楽

²⁰ Charles Avison, *An Essay on Musical Expression*, 2nd ed., [1753], 1967, p.69.

²¹ James Beattie. *Essays: On Poetry and Music as they effect the Mind*. 1996 によった。本書からの引用は、引用箇所最後に（EPM,頁数）と記す。

作品として優れていることとは一致しないことを強調する²²。そして、模倣芸術にふさわしいものとそうでないものとの違いを明確にした上で、音楽を模倣芸術の系列からはずすことを提案する。音楽は、模倣芸術としてよりも他の原理に基づいてその存在意義を發揮しようと考えたのである。その原理が表出(EPM, 17)である。

ビーティーが、音楽は模倣芸術として詩や絵画よりも劣るとしたのは、音による模倣が明晰性を欠くと考えたからであった。言葉や色・形による再現は具体性をもつが、音のみでは自然音の単純な模写を除いて何かを具体的に示すことはできない。したがってビーティーが詩や絵画と対置させていたのは、厳密に言えば言葉を伴う声楽ではなく器楽である。「これまで純粋に器乐的な音楽の中に模倣が入り込んだことはない。声楽における旋律の表現は、詩によって確かめられるし、当然そうすべきである。しかし、優れていても器楽音楽の表現は不分明である。なぜなら、聴き手の精神を模倣の認知へ導くものが何も無いからである。」(EPM, 125)ビーティーは、このように器楽における模倣の不確かさを述べながら、逆説的に器楽における表出の優位を導き出した。

「模倣と表出を比較したら、後者の優位は明白である。表出を欠いた模倣はない。表出を妨げるような模倣など誤りである」(EPM, 129-130)というように、とくに器楽音楽に対して、ビーティーは、徹底して模倣を退けようとする。それには、二つの理由が考えられる。一つは、言葉を伴わなければ模倣は不完全であるということ、もう一つは、パトス²³とは個的な感情であり、人間の基本感情として類型化できる情緒とは異なって、模倣することは不可能であるということである。そのパトスを表出するのに、器楽音楽はもっともふさわしいと考えられたのである。近代的自我の確立とその表現は、声楽より劣ると見なされていた器楽音楽に存在意義を与えると同時に、器楽音楽の発展が芸術における表出概念の優位を推し進めたといえよう。

エイヴィソンやビーティーの音楽表現論は、翻訳されて、大陸へ伝わり大きな影響を与

²² このことは、ヘンデルの *テ・デウム* やコレッリの *第8協奏曲* のパストラールを例にして具体的に説明されている。*テ・デウム* において表したいことは神の性格と摂理への尊敬であるが、そのような高度に抽象的な観念を模倣することは言葉を伴う歌によっても困難なことである。また、コレッリのパストラールは、「天使の歌がベツレヘムの荒野の上空を舞いながら徐々に天国にまで高まっていく様子をあらわそうとしているが、この曲は独りでにその構想が伝わるようなものではない。たぶん説明文の助けがあったとしても生き生きとした想像力が要求される。」(EMP, 121)「パストラールのハーモニーはかなり非凡で、それを聴いたなら天国のことを考えないではいられないほどに恍惚とさせるような甘美さをもっている。——このような曲は模倣的とは言わない。しかし、この世のいかなる模倣的な音楽よりも素晴らしいと私は信じている。」(EMP, 121)

²³ パトス (pathos) は、ビーティーにおいては、人間に共通の類型的な感情に対して、個人の内部に起こる個別の感情という意味で用いられている。本節 2. の (2)「音楽における *キャラクター* の表現」で後述する、ケルナーのパトスは、一時的な激情という意味で、永続的な感情であるエートスの対立概念として用いられている。ビーティーとケルナーでは、その対立項が異なるために、パトスの意味は同じではない。

えた。1771/74年に出版された、ズルツァー(Johann Georg Sulzer, 1720-1229)の『芸術の一般理論』(Allgemeine Theorie der schönen Künste)や、1803年のコッホ(Heinrich Christoph Koch, 1749-1816)の『音楽事典』(Musikalisches Lexikon)には、Ausdruck と Nachahmung の二つの項目があるが、表現に関する意味は、Ausdruck にしか見られず、両事典とも音楽芸術の目的は感情の表出とされている²⁴。一方で、Nachahmung には、自然模倣の概念はすでになく、対位法の技法としての意味しか記されていない。新たな表出の概念は、急速な勢いで近代の音楽観とともに浸透し、模倣は過去のものとなっていった。そして、これらの器楽優位の美学思想が、音楽理論や作曲技法に影響を与えて、バロックの終結から多感様式、マンハイム楽派を経てドイツ古典派の確立へと繋がっていったのである。ドイツ古典派が隆盛を迎えたのは、18世紀後半 1770年代から 90年代にかけてのことであるが、この時期は、市民の教養への関心が高まり、シラーの『美的教育論』が執筆された時期ともまさに一致している。

(2) 音楽における キャラクター の表現

近代の美的教育の目的は人間を美しき魂に導くことにあるのだが、どのような音楽がどのようにして人間を美しき魂に導くことができるのだろうか。いかなる音楽であってもよいということではないはずである。美的教育の目的に相応した音楽が考えられるのではないか。あるいは、美的教育の目的に叶った性質を自身の内部にもつ音楽が考えられるのではないだろうか。そのような音楽として美的教育の思想に相応した音楽と考えられるのが、すなわち、人間の内面の表出に優れた音楽として存在証明をなしたドイツ古典派に代表される近代の器楽音楽であったと考えられる。

では、音楽が表現するとされた人間の内面とは何か。18世紀後期の音楽思想においては、それを キャラクター (Charakter) とよんだのである。18世紀ドイツの美学者ケルナー (Christian Gottfried Körner, 1756-1831) は、論文「音楽におけるキャラクター表現について」

²⁴ ズルツァー『芸術の一般理論』の表出の項「感情や激情を、それに固有の陰影までも含めて正確に表出することは、もしもそれが完璧な音楽作品としての成果ではなかったとしても、もっとも重要なことである。」「表出は音楽の魂である。それがなければ、音楽は単なる心地よだけの作品である。表出を通して音楽は、抗いがたくわれわれの心に働きかける力強い言葉となる。」(Allgemeine Theorie der schönen Künste I, J.G.Sulzer(hrsg.),[1771], 1970, S.271)

コッホ『音楽事典』の表出の項「さまざまに変容していく感情の表出は、音楽芸術の本来の意図であり、それゆえに、個々の作品のもっとも卓越した必要条件である。[.....]われわれの感情を示していくことは、つかの間の価値ではなく、心に生じたことを表現した結果であり、刺激によってまどろみから目覚めさせるような感情、われわれを自由に操る感情の表出である。」(Heinrich Christoph Koch: Musikalisches Lexikon, [1803], 1985, S.184)

(Über Charakterdarstellung in der Musik, 1795)²⁵の中で、そのキャラクターについてドイツ古典派との関連から論じている。この論文に関しては、すでにヴォルフガング・ザイフェルト(Wolfgang Seifert)、ベッセラー(Heinrich Bessler, 1900-1969)および植村耕三のすぐれた研究がある²⁶。ここではとくに植村とベッセラーの見解を参照しながら、ケルナーのキャラクター概念をみていきたい。

ケルナーの論文の題名からも明らかのように、キャラクターは音楽の表現に関わる。ケルナーは次のように述べる。「われわれは魂(精神)と名づけられるものにおいて、何か持続的なものと何か一時的なものとを、情緒と興奮とを、キャラクター = エートス²⁷と激情的状態 = パトスとを区別する」²⁸。

音楽に限らず、芸術の表現内容は二つの契機から成り立っている。その二項対立として、持続的なもの(etwas Beharrliches)と一時的なもの(etwas Vorübergehendes)、情緒(Gemuth)と興奮(Gemuthesbewegung)、キャラクターと激情的状態(leidenschaftliches Zustand)が挙げられている。ここにおいてキャラクターはエートスと同義とみなされ、それは激情的状態の対極と考えられている。なお、この二元的対立関係は、植村氏も指摘しているように、シラーが用いた対概念に対応するものであろう。つまり、人間の不変の側面を象徴する持続性は「人格」(Person)、人間の変化する側面を象徴する一時性は「状態」(Zustand)に対応する。また、後に引用する能動的衝動と受動的衝動はシラーの形式衝動と素材衝動の対立に照応している。しかし、ケルナーは他の箇所において、キャラクターを二項対立の一項ではなく、人間の両側面に関係するものであるともいう。

われわれの衝動が向けられる個別の対象の区別のほかに、主な衝動を二つの種類に分ける一般的な区別がある。その目的は、われわれの行動(能動的であること、Thatigkeit)あるいは受容(受動的であること、Empfanglichkeit)を示すこと、つまり、規定すること、もしくは規定されることである。この対立する二つの衝動は、人間の生が保たれるかぎ

²⁵ この論文は、シラーが主宰していた雑誌「ホーレン」(Horen)に、1975年に掲載されたが、そののち、ザイフェルトフェルト(Wolfgang Seifert)が編纂した『ドイツ古典派の美学者としてのクリスティアン・ゴットフリートケルナー』(Christian Gottfried Körner ein Musikästhetiker der Deutschen Klassik, 1960.)に再録された。引用はすべてその再録された論文からとする。

²⁶ Wolfgang Seifert: Christian Gottfried Körner ein Musikästhetiker der Deutschen Klassik, 1960, S.147-158.

Heinrich Bessler: Mozart und deutsche Klassik. In: Kongressbericht Wien Mozartjahr, 1956, S.47-54.

植村耕三「ケルナーの音楽論における Charakter" の概念」、『美学』第38巻第4号、1971、39-54頁。

²⁷ 注23を参照。

²⁸ Seifert: a.a.O., S.147.

り、まったくその効力が失われるということはないが、それらは互いに制約し合い、瞬間瞬間において能動的な衝動が優越したり、受動的衝動が優越したりする。もし、両者の間に一定の持続的な関係が認められるなとするならば、それは、キャラクターのメルクマールとなる。²⁹

能動的衝動と受動的衝動とは、人間の持続的側面と一時的側面のそれぞれに応じて生ずる二つの衝動のことを指しており、キャラクターはその対極的な両衝動の相互関連の度合いに特徴を見出すことができる。すなわち、人間の両側面の協同によってキャラクターは成り立っているということになる。

ケルナーはこのように、キャラクターを二項対立の一項とみなしたり、対立するものの相互関係をその固有性と捉えたりするなど、一貫性を欠く場合があるのだが、植村氏は、それを論文の不首尾という技術的な問題ではなく、18世紀後半に特有の過渡的かつ錯綜した音楽観を、多義的多層的であるキャラクター概念によって映し出した結果と捉えた。

一方ベッセラーは、ケルナーのキャラクターをエートスと密接に関連した概念とみなす。ただし、パトスの対立項という意味のみにとどまらず、個人の内的感情の対立した状態とその統一という二つの局面を含む動的な概念と捉えていると思われる。ベッセラーは、「キャラクター概念をケルナーは、男性的生の原理と女性的生の原理、つまり社会連関において能動的であることと受動的であることとの対立によって説明した」³⁰という。キャラクターは人間の内部にある様々な二元的対立を前提にするが、対立にとどまらない。それらを統一に導く「力」をもつのである。ベッセラーの見解に従うならば、キャラクターは、「ペルゾンの内部に統一を与える力、エートス」³¹であるとともに、ドイツ古典派の器楽音楽に固有の構成原理である「多様性における統一」³²を意味するものとなる。

ところで、キャラクターと同義と解釈されているエートスは、古代ギリシアの時代から音楽教育と密接な関係をもっていたが、キャラクターも近代の美的教育思想に重要な役割を果たす。エートスはパトスとは異なった人間の魂の在り方であった。一時的な激情であるパトスは教育に関わらない。それに対してエートスは教育によって養われる感情である。ケ

²⁹ Ebd., S.156

³⁰ Bessler: a.a.O., S.49.

³¹ Ebd., S.50.

³² Ebd., S.156.

ルナーのいうキャラクターは、この古代ギリシアのエートスを近代の教養概念に基づく新ヒューマニズムとの関連において捉え直されたものでもあった。キャラクターが音楽によって表現されるものであるならば、音楽による教育を通して人格は育まれるということができらるだろう。近代の芸術観に基づいて模倣の技術から脱し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、キャラクターの表現という明確な存在意義を与えられたことによって、芸術による人間性の教育という近代の美的教育において、重要な位置を確保することになったのである。

3. ゲーテ『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』の「教育州」(Pädagogische Provinz)における音楽教育

(1) 『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』

音楽史においてドイツ古典派とは、ハイドン、モーツァルト、ベートーヴェンが活躍した18世紀後半から19世紀初頭にかけての時代様式をあらわすが、この時期は文学史上のドイツ古典派ともほぼ重なっている。ベッセラーの前掲論文「モーツァルトとドイツ古典主義」においても、この二つの古典派は多くの点で交流があったとされている。音楽における中心地はヴィーン、文学のそれはヴァイマールであったから、活動の拠点を同じくして影響し合うということではなかったのだが、ともにシュトルム・ウント・ドラング(Sturm und Drang)の強烈な主観主義と感情過多の混沌³³を経て、人間の内部からの客観性とフォルムにおける調和を志向することにおいて共通の特徴をもつものであった。

第1節で取り上げたシラーの『人間の美的教育に関する書簡』は、シラーにおける古典主義的傾向を表す基本的な作品とされるのが、ゲーテの『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』(以下『修業時代』と略記)も同様に古典主義の代表的な作品である³⁴。『修業時

³³ エッゲブレヒトは、「音楽のシュトルム・ウント・ドラングにおける表現原理」の中で、音楽上のシュトルム・ウント・ドラングの特徴について次のように言う。「増大するデュナーミク、対立する主題、不意打ちするような和声など、つまり、時代様式の自由さ、器楽パートの個性化、音響現象の誇張などの、将来に向けての中心的意義をもつ革命的成果というより、むしろ伝統的な形式を破ったことによって現れた技術や方法である。そしてしばらくの間は、構造的な意義は犠牲にして、まず直接的で自然なままで、むき出しの表現法が使われ、体験された。」(Hans Heinrich Eggebrecht: Das Ausdrucks-Prinzip im musikalischen Sturm und Drang. In: Musikalisches Denken, 1977, S.69-112, hier S.72.)

³⁴ シラーもゲーテもともにシュトルム・ウント・ドラングの作家として出発し、のちにドイツ古典主義を確立した。二人は、「過剰な感情の浄化作用を営みつつ、レッシングやヘルダーなどの現世における人間性の調和ある発展への志向を遺産ないし礎石として受け継ぎ、その上に固有の体験にもとづいて内部からの客観性を身につけ、古典主義といわれる時代を築いた」(菊地栄一他『ドイツ文学史』、1969、67頁)とされている。

代』は教養小説に属するが、シラーと同様芸術教育論として、また 18 世紀末の教養概念を踏まえた教養教育論としての内容をもっている。ベッセラーは、ゲーテがヴィルヘルムの演劇の友人ゼル口に語らせる一節 「人間は、もっともとるに足らぬものにかかわりやすく、精神や感情は、美しいものや完全なものに対して容易に鈍くなる傾向があるから、あらゆる方法によってそれを自覚するような能力を保持しなければならない。〔……〕人は、少なくとも一日のうちによい歌を一曲聴き、よい詩集を読み、すぐれた絵画を見、そしていくばくかのまともで分別のある言葉を話すことが必要だ」³⁵ を引用し、『修業時代』における教養の形成過程に芸術体験が深く関与すること示唆している。ここでの教養は、すでに述べたように、啓蒙主義を脱して新ヒューマンイズムの時代に求められる人間としての教養、つまり一般的陶冶を指している。したがって、芸術の体験も、専門性を指すものではなく、よい芸術の価値を知ることあるいは判断できることのための受容体験、すなわち「よい歌を聴き、よい詩集を読み、すぐれた絵画を見る」ことが重要とされたのである。

ゲーテはヴィルヘルム・マイスターを主人公としたもう一つの小説『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』（以下『遍歴時代』と略記）を『修業時代』から 25 年後の 1822 年に公表している。この二つの作品にあらわれる教育思想の変化は、歴史哲学者由良哲次の『ゲーテの世界観と教育思想』の中で論じられているが、それによれば、ゲーテの教育観は、『修業時代』の一般的陶冶から『遍歴時代』の職業的陶冶に大きく変化したという³⁶。作品の基調が個人的基盤から社会的要素の強調へと移ったことを受けての当然の推移なのだが、由良は『遍歴時代』に示される職業的陶冶の理念を、「人一般でなく、社会的なる人を、個人の調和的発展のためでなく、社会全体の一員としての貢献を目的として労作させ、かつ教育し自らを陶冶」³⁷するものとして捉えている。

ゲーテのこの新たな教育思想は、「教育州」として知られる『遍歴時代』第 2 巻の第 1, 2 章と第 8, 9 章に集約的に示されているといえよう。教育州を支える根本理念は、宗教的情操と社会性の陶冶である。宗教的情操は、三つの畏敬、すなわち「上なるものへの畏敬」「自己の下なるものへの畏敬」「自己と等しきものへの畏敬」にもとづく信仰心によって育まれるのであるが、これら三つの畏敬を通して最後に到達するのは「自己自身への畏敬」

³⁵ Bessler, a.a.O., S.48. 邦訳は、ゲーテ『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』、高橋義孝・国松孝二・大山定一訳、『ゲーテ』、『新潮世界文学』3、351 頁によった。

³⁶ 由良哲次『ゲーテの世界観と教育思想』、1962、116-124 頁。

³⁷ 同前、119 頁。

でなければならず、その具現化が最高の人間形成とされる。他方、社会性とは、この場合社会に貢献する秀でた専門性を意味するが、それは一面的な職業教育によって培われるのではない。さまざまな訓練や労働を通して、人としての成長を促しつつ、それぞれの資質を徹底的に鍛える教育によって養われるのである。一人ひとりが社会の構成員としての優良な人格をもち、かつ個性に応じて習得された専門性をもって社会貢献できる人間として成長し、個人は社会の有機的連関の中に生かされるのである。これは、全体的な統一の中にそれぞれの部分が分枝となって秩序づけられていくというゲーテの形態学にその源をみることができる。

ところで、教育州の構想は、ゲーテの想像の産物ではなく、具体的なモデルがあったとされている。音楽教育学者シェーネマン (Georg Schönemann, 1884-1945) は、『ドイツ学校音楽の歴史』(Geschichte der Deutschen Schulmusik)の中で、そのことについて触れている³⁸。ベルン近郊のホフビュルに、教育家フェレンベルク (Philipp Emanuel von Fellenberg) が孤児のための農業学校を開いた。その学校の名声は次第に高くなり、ヴァイマルのカール・アウグスト公爵が息子のカール・ヴォルフガングを入学させることとなり、ゲーテはその仲介の労をとった。それを機に、校長のフェレンベルクとゲーテとの間で往復書簡が始まり、ゲーテは、「ホフビュルの創設者の博愛的で啓発的な努力を目の当たりにし、詩人らしいファンタジーや人生経験に基づいて彼の 教育州 の世界を創り出した」³⁹という。『遍歴時代』において、ヴィルヘルムは息子のフェーリクスを伴って教育州へ赴き、そこでの教育をつぶさに見学し、息子を預ける決心をする。そして数年後、成長したフェーリクスに会うために再び教育州を訪れるのだが、これらの構想は、ホフビュルの経験やフェレンベルクとの親交から得た教育理念や実践から多くの示唆を得ていたと考えられる。

シェーネマンによると、フェレンベルクの学校は実用的な仕事の修練を主としながらも、音楽の理論を教え、また才能のある子どもたちは演奏技法も学ぶことができた。ことに歌唱は重要な教育手段であり、歌唱を通して、人格の形成を促し、激情を抑制し、理性と感覚とを融和させ、秩序や美的なものを強化し、故郷への愛情や宗教的情操を覚醒させることに役立てられた。これらのことは、「教育州」においてゲーテが構想した音楽教育⁴⁰に

³⁸ Schönemann, Georg: Geschichte der deutschen Schulmusik, 1968, S.326f.

³⁹ Ebd., S.327.

⁴⁰ 現代ドイツの音楽教育学者であるアーベル-シュトルト (Sigrid Abel-Struth, 1924-1987) は、大書『音楽教育学大綱』の中で、「教育州」の構想について次のように述べる。「〔……〕古典期を代表する作家ゲーテの権威と、

通じるものと考えられる。

(2) 教育州の教育理念における音楽の役割

教育州の教育理念の中で、音楽の果たす役割は、第一に歌を通して教育州全体の活動の基盤を形成することにあった。ここでの歌には二つの性格がある。一つはいわゆる作業歌である。同じ動作の反復を促す合図としてまた肉体を鼓舞するための歌は、共同の労作にはしばしば自然発生的に生じる。教育州における教育の基本的な形態は、集団による労作であるが、その労作において、互いを意識しながら協同行為を秩序づけるものとして歌うことが重視されたのである。二つ目の歌は、宗教的なあるいは美的な情操を陶冶するための歌である。言葉による神への信仰告白や道徳的な信条は、旋律やハーモニーの響きを伴うことによって、悟性の関与を経ずとも容易に直観的に伝達することができる。ただもう一方で、音楽は、音を厳格な規則性に則って構成していく芸術でもある。音楽の諸要素の中で拍節的なリズムはその法則性がもっともわかりやすくあらわれるが、平易な歌にはそのリズムが単純な形で示される。幼い少年の生活のあらゆる場面に歌が浸透しているのは、この理由によるものであろう。

教育州の教育理念に音楽が果たす二つ目の役割は、専門家の養成、つまり音楽芸術家の育成である。教養として音楽を学ぶのとは異なり、専門教育は職業教育であるから、体系的かつ具体的で厳密な手法による教育のみがそれを成し遂げることができる。個人の自由な意図を尊重するようなゆるやかな教育はここでは排除され、音楽家としての資質を見定められた者は、徹底した厳格な教育によって専門家への道を進むことになる。しかし一方で、音楽家は、絶えず自己と向き合い、内面に生ずる形ならざるものを音楽として創造し、優れた演奏によって表現しなければならない。この熟成の過程は集団の教育においても重視されるのであった⁴¹。

音楽は、日常的、精神的生活の基盤であるとともに、社会性の基礎を形成するためのものでもあるから、教育州における音楽には、『修業時代』に見られるような、美的情操の

教育における音楽の意義を実例によって確認しようとするものが結び付いて、内容的・網領的な地位を獲得し、まさにこれこそ音楽教育の『理想的』構想と思われている」（アーベル・シュトルート、S.『音楽教育学大綱』、山本文茂監修、2004、25頁）と述べるとともに、ゲーテの「教育州」の理念は、多くの音楽家からもその音楽教育的意義をたたえられてきたとして、ベートーヴェン、リヒャルト・シュトラウス、ウェーベルンなどの名前を挙げている。

⁴¹ 教育州の器楽地区ではこの熟成を保障するために、人の前で演奏できる段階に至るまでの間、個人的な営みの内に音楽と向き合うことができるよう、家々は孤立して建てられており、互いに音が届かないような配慮がなされている。（ゲーテ、前掲書、210頁。）

ための教育としての芸術体験ではなく、信仰や専門的な職業活動の基礎としてその意義が重要であったのである。このことから、『遍歴時代』では、『修業時代』にみられたように個々人の美的陶冶において尊重された聴くという体験ばかりでなく、自ら歌うこと、演奏することが奨励されるのである。

(3) 音楽に内在する法則性

ゲーテは、音楽を教育州のあらゆる教育の根本と位置づけている。言葉の教育でもなく数の教育でもなく、それよりも先に学ばれるべきは音楽であるという。音楽には言葉や数の概念が内包されており、歌唱という身近な行為を通して学ぶことができると考えられているからである。また、音楽からは、どのような方向へでも進める道が開かれているというのだが、このことは、『遍歴時代』第2巻の最後「遍歴者たちの精神による考察」に記されている音楽に関するアフォリズムに、その根拠をみることができるだろう。

「芸術の品位は音楽において、ひょっとしたら最もすぐれてあらわれているのではなからうか。これは、抜き去らなければならないような素材が音楽にはないためである。音楽は徹頭徹尾形式と内容であって、表現するいっさいのものを高め、高貴にする」⁴²。ゲーテは、音楽を諸芸術の中でも高い地位を与えているが、それは、音楽が他の芸術とは異なり、素材つまり物質的素材の制約から自由であり、かつ形式と内容によって構成される統一的な構造がもっとも鮮明にあらわれるからではないだろうか。

物質的な素材とは、われわれが知覚できる「物」であり、音楽においては「音」である。しかし、音は物としてそこに予在するのではない。作品の創造と同時に創造されるものであり、加工されたり変形されたりする材料ではないのである。また芸術作品の素材には、物質的な素材の他に事物的素材つまり表現の題材も含まれる。諸芸術の作品は「なんらかの事物的対象に関係づけられたものとして観照される」⁴³ものであるが、音楽の場合、標題音楽を除いて表現対象となる事物的な題材をもたない。声楽の場合のテキストも素材とはいえない。このことは、表現媒材とも関連することなのだが、もともと音は、何かを指示したり、表示したり、名づけたりする機能をもたない。つまり、音楽は事物的な素材の制約からも自由なのである。

20世紀以降、芸術作品を理解する場合、内容と形式といった対立的な二契機としてで

⁴² ゲーテ『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』登張正實訳、『ゲーテ全集』第8巻、2003、249頁。

⁴³ 竹内敏雄編著『美学事典』増補版、1984、244頁。

はなく、N.ハルトマン(Nicolai Hartmann, 1882-1950)の層理論に代表されるように「構造」⁴⁴として一元化して捉えることが多いのだが、それ以前は、芸術作品を「形式と内容、形態と内包、現象と意味、実在と理念などの二元的対立とその融合統一」⁴⁵とみなすことが一般的であった。ゲーテが影響を受けたであろう当時の音楽思想も、二元的構造のもとに芸術作品を理解するものであった。19世紀後半に音楽美学が学問として成立した契機は、音楽が感情から自立した芸術であることを学的に根拠づけることにあった。すなわち、音楽が感情表現の器としての存在ではなく、音それ自体の構造物として自律した芸術であると主張することになったのである。そのためには、音楽においては、表現される内容ではなく、音楽の諸要素によって構築される形式がより重視される必要があった。前述の引用をみると、ゲーテはあきらかにこの形式優位の立場に立っている。ゲーテは、教育における音楽の意義を、音楽を単なる感情表現の媒体としての優秀さばかりでなく、その表現の前提条件となる形式の厳格性にも認めたのである。

近代の情操教育思想において、音楽が情操教育に寄与すると考える根拠は、およそ次のように整理することができるであろう。第一に、人間の調和的な人格と、芸術における対立的契機の融合という属性が相似していると考えられたこと。第二に、音楽が、模倣的技術から、諸音の構成によって人間の内面を表出する芸術とみなされるようになったこと。第三に、音芸術としての自立が、表現する内容とともに形式美への意識を高めたことである。ヨーロッパ近代における情操教育としての音楽教育思想が、古代ギリシアのヒューマニズムへの単なる回帰にとどまらないのは、以上のような近代における美学的根拠があるからである。

4 . 近代の市民的教養としての音楽鑑賞

ゲーテの構想した教育州における音楽の重視は、自律的な性格をもつ音芸術としての音楽を学ぶことによって、市民的な教養教育の理念を実現させる意図をもっていた。芸術を体験的に学ぶことが、ヨーロッパ近代に新しく誕生した市民階級にとっての教養であったのである。そして、その市民的教養に結びつくのはなにより鑑賞であった。なぜ演奏する

⁴⁴ 層構造は、形式と内容の二項対立を解消して芸術作品を有機的な統一体として捉えようとする観点から、芸術作品の根本構造として規定されたもので、N.ハルトマンは、それを前景層と後景層の二層構造によって説明した。ただし、後景層はさらに分化しており、全体構造としては多層的である。

⁴⁵ 竹内、前掲書、241頁。

ことではなく、鑑賞であったのか。これは、第1節でも明らかにしたように、シラーが理想とした美的教養とは、美の創造を通じてのみ涵養されるものであったが、しかし誰もが美の創造者になれるのではない。一般市民が可能な芸術体験は鑑賞であったのである⁴⁶。新しい市民階級にとっての鑑賞とは、音楽の場合コンサートでの音楽鑑賞であった。コンサートは、18世紀前半、貴族のサロンでの個人的な催しというそれまでのスタイルを脱し、一般に公開されることが始まった。18世紀後半には公開コンサートは市民社会の中に定着しており⁴⁷、このことは、近代市民層の成立とほぼ同時並行の出来事といってよい。コンサートにおける音楽鑑賞は、現実に市民の教養願望を満足させるものとして一般化したのである。また、オーケストラが市民によって組織運営され、歴史に埋もれていた作品の復活上演が行われ合唱活動が盛んになるなど、音楽は一般市民の教養生活に浸透していく。そして、音楽は教養の典型を示すものであると同時に、子どもの教育に関心をもつ余裕の生まれた市民層には、美的教育の目的を果たすための体験でもあったのである。富裕な市民にとって音楽鑑賞は、単なる娯楽以上の教養であったから、そのためには鑑賞は何らかの価値を有するものである必要があった。このことが、「音楽をいかに聴くべきか」、あるいは「音楽を聴くとはいかなる体験なのか」という美学的な問題の提起に繋がっていったと考えられる。つまり、近代の美的教養思想を背景として生まれた「音楽を鑑賞する」という意識は、音楽鑑賞についての理論形成を促したのである。

続く第4章から第6章までは、この音楽鑑賞理論を、西洋近代の美的享受論、音楽美学の聴体験論によって跡付けていくことになる。

ここで、本研究の主題である「日本における情操教育としての音楽教育」の考察において、次章からの西洋の鑑賞理論の考察がどのように位置づけられるかを確認しておきたい。

戦後日本の音楽科教育は、「音楽美」と「美的情操」と「人間性」を目標文に掲げて再生した。これは、「芸術としての音楽」の教育であるという基本指針を前提とするものであったことは既述のとおりであるが、それは端的に言えば、芸術によって情操を教育すると

⁴⁶ シラーの『美学的教育論』が書かれた当時も、芸術家と一般民衆との間には大きな隔りがあった。芸術家は天才であり、芸術的創造は天才の行為であって、一般民衆の為すわざではない。一般民衆と芸術とのかわりはいずれ鑑賞・享受である。——そういう考え方が支配していた。(前田博『ゲーテとシラーの教育思想』、1966、70頁、要約。)

⁴⁷ イギリスでは、17世紀後半にはすでに公開演奏会が催され、フランスでは、1725年からパリにおいて「コンセル・スピリチュエル」が演奏会を開き、ドイツでも、1743年ライブツィヒに、現在の「ゲヴァントハウス・コンツェルト」につながる「グローセ・コンツェルト」が創設された。これはライブツィヒの商業人たちによって始められたもので、コンサートの担い手が近代の中産階級の人々であったことを示す好例である。(MHN, 43-44。)

いう考え方である。このことを理解するために、前章と本章において、西洋の情操教育思想、近代の芸術概念を確立した美学思想などに依拠しながら考察を進め、とくにシラーの美的教育論からは多くの論拠を得た。ただし、シラーの芸術教育論の基本理念である「芸術創造によって美的な調和的人格に至る」という思想は、現実の教育には敷衍しがたいものであり、情操の育成の具体的な手段をシラーに見出すことはできなかった。だが、シラーとほぼ同時期の18世紀後半から19世紀にかけて台頭してきた市民階級が芸術鑑賞に求めた教養願望は、日本の音楽教育における鑑賞の意義を考える上でも多くの示唆に富んでいる。というのは、貴族の占有物ではなく一般市民の共有物となった芸術音楽は、単なる娯楽としてではなく教養のために広く受容されるようになっていくのであるが、このようなヨーロッパにおける社会現象は、時を下って日本にももたらされるからである。

明治以降、西洋から日本に移入されたいわゆるクラシック音楽は、次第に庶民の生活の中に浸透していき、それを聴くことは教養生活のシンボルとなっていく。一般庶民にとっての教養願望を満たす芸術体験は、西洋の場合と同様に聴くことであった。クラシック音楽の楽器を手に入れ、作曲の技法を学ぶことなど、庶民の生活とはおよそかけ離れたものであったからである。大正期には、一般家庭においても蓄音機やラジオは珍しいものではなく、それによってクラシック音楽の需要は大幅に拡大した。だが、それ以上に社会的な現象として顕著であったのは、音楽メディアの充実が大衆音楽の爆発的な流行に拍車をかけたことであった⁴⁸。この事態が、子どもを取り巻く通俗的な音楽環境に対する懸念となった。クラシック音楽は大衆音楽を押しとどめる防波堤の役をなし、学校教育における音楽鑑賞の必要性が喚起される素地を産み出したのである。このような社会史的な視点に立つと、芸術鑑賞によって情操の育成を図るという教育的な意図は、戦後の新しい音楽教育を俟つまでもなく、それ以前から確かに日本の音楽教育の理念の中にあっただことが了解される。

では、なぜ、情操教育には、演奏でなく創作でなく鑑賞であったのだろうか。美術教育では、画家山本鼎（1882-1946）が提唱した自由画教育⁴⁹などに見られるように、創作、表現活動が重視されており、その傾向は今も変わらない。音楽の場合も、唱歌を歌う、ハー

⁴⁸ 近代日本における大衆社会の音楽受容と音楽教育との関連については、前掲の上田誠二の諸論文（序章注19）に詳しい。

⁴⁹ 自由を束縛したのでは人間は良くならないという画家山本鼎の思想と、当時の自由主義教育思想とが融合し、西洋の絵画様式の摂取と相俟って自由画運動となり、教育界に急速に広まった。（『教育小辞典』、1984、自由画の項、136頁）

モニカを吹くなど、鑑賞よりも表現の機会の方がはるかに多かったといえよう。しかし、これらの音楽表現活動は、現在われわれが考えている美的情操のための活動とは異なる性質のものである。歌唱は、繰り返し歌うことによって歌詞の徳育的内容を身につけさせることが目的であり、ハーモニカに代表されるような簡易楽器の演奏は、簡単な歌の旋律をなぞることが主な役割であったから、これらの活動は芸術表現とは異なって、美的情操の育成とは直接に結びつくものではなかったのである。このように教育内容の観点からも芸術教養と結びついた美的情操の育成は、鑑賞を通して行われてきたことが理解される。

日本の音楽教育において美的情操の育成は、大正期にその萌芽をみることのできる芸術音楽の受容体験、すなわち意識的に「音楽を聴く」ことの教育によってであったといえよう。では、音楽を聴くとはどのようなことなのか、あるいは音楽はいかに聴かれるのか、このような問いに答えるのは美学の仕事である。次章では、この課題に取り組むことになるのだが、情操の考察の場合と同様、拠りどころとするのは、西洋の美学思想、鑑賞理論である。

第4章 美的体験としての芸術鑑賞

はじめに「鑑賞」という言葉について確認しておきたい。鑑賞は、日常「音楽を聞く」「絵を見る」などの単純な意味で用いられることが多いが、これは鑑賞の本義からは逸脱した使われ方である。鑑賞は、日本において独自の意味を付与された漢語で、諸橋徹次の『大漢和辞典』によれば「見定める、鑑定する」、「主として芸術品を吟味して賞美すること」¹とあり、また、『日本国語大辞典』には「芸術作品などのよさを見きわめ、味わうこと」²と説明されているように、単なる「見る」「聞く」ではない。芸術の享受に関わり、しかも理解や価値の認識までも含んだ言葉であるが、美学の専門用語ではない。音楽教育についての文脈の中では鑑賞を用いるが、美学的な文脈の中では、受容、享受などを用いる。

本章では、情操の育成に繋がる芸術鑑賞の意味を西洋の体験美学の観点から検討するのであるが、その端緒として第1節では、大正期に情操のための鑑賞教育を教育理念の一つに掲げていた私立学校の例を取り上げる。

第1節 日本の音楽鑑賞教育創成

日本において、明治から国民学校令に基づいて「芸能科音楽」となるまで、音楽に関する教科名は「唱歌」であったが、授業のすべてが歌うことにあてられていたわけではなかった。歌唱に関連して五線譜の読み書きや簡単な器楽演奏なども行われていた。大正期にはさらに、当時盛んであった芸術自由教育思想を背景に、メディアの発達などと相俟って音楽鑑賞が多く取り入れられるようになる。私立学校の中には、独自の教育理念の一つとして鑑賞を重要な教育内容と位置づけるものもあった。その代表的な例は成城小学校である。1917年（大正6）、成城小学校を創設した沢柳政太郎は、「私立成城小学校創設趣意」の中で鑑賞の教育について次のように述べている。

序で申したい事は、趣味の教育、鑑賞の教育のことであります。滔々として人は皆実

¹ 『大漢和辞典』第11巻、1985、652頁。

² 『日本国語大辞典』（第2版）、第3巻、1295頁。

利実益を是れ重んずる一世の傾向に反抗して、崇高なる生活をなし、高尚なる趣味を味い得る程の人になるように教育したいのが私共の願いであります。〔……〕従来、唱歌や図書や手工を単に技能科として生徒に発表方面にのみに力を入れて、鑑賞的方面を閑却しているのは誠に遺憾の事であります。単に歌はせ、書かせ、作らすのみならず、名曲名作をきかせ、見させて趣味を高める事をしたいものであります。³

この趣旨に沿って、成城小学校では「図画」「唱歌」ではなく、「美術」「音楽」という教科が設けられた⁴。文部省の規程が示すとおり実技が中心となる「図画」「唱歌」の替わりに、芸術分野の名称である「美術」「音楽」を教科名とすることによって、芸術体験を重視する意図を明確に示したのである。その目的は、「高尚なる趣味を味い得る程の人」の育成であった。「味わう」は、味覚をあらわす言葉だが、「物事の意義や趣を深く考える。玩味する」⁵という意味も含んでいる。名詞化されて「味わい」となると、味覚の意味よりも「物事のおもむき、おもしろみ」というように、感覚的な印象が複雑に絡まりあって醸し出される微妙なニュアンスとしての用法が多くなる。これは「味わい」を意味する外国語、英語の *taste*、独語の *Geschmack*、仏語の *gout* でも同様であるのだが、これらの語はさらに「趣味」という意味も含んでいる。日本語で趣味という場合、自分の好みあるいは楽しみという意味で用いられるのが一般的だが、*taste*、*Geschmack*、*gout* には、快や美を見分ける判定能力という意味が含まれる。美学においては 17、18 世紀ヨーロッパにおける趣味論の根本概念を形成する重要な術語であった。

趣意文に用いられている「趣味」に対しては、これらの美学的な含意を読み取るべきであろう。沢柳の意図は、日常的な意味での「高尚なる趣味を味い得る」人を作るためではなく、芸術の美的な価値を判定する能力をもつ人間の育成のために、鑑賞が必要であることにあったのではないか。芸術教育に関して、西洋から移入された美学思想の影響をまったく受けずにこのような趣旨を謳っていたとは考えにくい。宣言文という体裁もあって、理論的根拠を伴うことはないが、同時代、大正から昭和初期にかけては、音楽鑑賞ならびに音楽鑑賞教育に関する理論構築がなされ、いくつかの音楽鑑賞教育論も公刊される⁶。

³ 「私立成城小学校創設趣意」（1917、大正6）

⁴ 中野光『大正自由教育の研究』（1968）132頁の成城小学校教育課程表による。

⁵ 『日本国語大辞典』（第2版）、第1巻、2000、335頁。

⁶ 津田昌業『音楽鑑賞教育』、1924。

山本壽『音楽の鑑賞教育』、1924。

1931年(昭和6年)には、静岡県師範学校訓導であった金森保次郎によって『音楽の鑑賞教育』が、1933年(昭和8年)には音楽学者須永克己によって『音楽鑑賞教育原論』が著された。そのどちらにも共通することは、音楽鑑賞を「美的体験」と捉え、その特徴を音楽鑑賞の本質とみなしていることである。美的体験⁷とは、広義には、芸術作品を対象として感性的にあるいは知的にその対象の価値を見極めるさまざまなプロセスの包括的な概念であるが、狭義には、作品と対峙する主体からの志向性に基いて、美的価値が吟味される体験となる。この美的体験論は近代美学の中心的な位置を占める思想であり、金森も須永の論旨も、おおむねこの近代の美的体験論に依拠している。鑑賞のもっとも重要な契機として両者が取り上げているのは、「静観性」と「無関心性」である。これらは美的観照の特質とされるもので、美的な価値を判断するために、対象と距離を隔てて、感情に没入することなく虚心に観ることを意味する。音楽をいかに聴くかの問題はこのように美的体験論の視点から論じられているが、音楽の何を聴くのか、つまり対象の把握については、19世紀後半の自律音楽美学、形式美学の考え方に依拠して、音楽それ自体に内包されている諸要素および音楽を成り立たせている形式を重視する。

大正期、情操の育成という明確な目的を示して始められた音楽鑑賞教育の理論的基盤は、18世紀から19世紀にかけての西洋の美学思想であり音楽美学理論にあったということができよう。そして、これらの枠組みは、戦後の学習指導要領にも受け継がれ、今日に至るまで大きな変更はないように思われる。近年、鑑賞の学習内容は急速に多様化してはいるものの、今なお西洋音楽とその鑑賞法は鑑賞教育の中核として位置づいているのである⁸。

次節では、音楽鑑賞に個別化する前に、音楽が包摂される芸術という位相において鑑賞がどのように捉えられてきたか、体験美学の観点から概観しておきたい。

金森保次郎『音楽の鑑賞教育』、1931。

須永克己「音楽鑑賞教育原論」、『音楽教育の思潮と研究』、1933 年など。

⁷ 佐々木健一は、『美学辞典』の「美的体験」の項で、美学者によって、体験をどのようなものと見るかによって、美的直観 intuition、美的享受 enjoyment、美的観想 contemplation などの類義語が使われるとしている。(佐々木健一『美学辞典』(1995.)「美的体験」227-235頁を参照)

⁸ 多くの音楽室に今もパツハに始まる18世紀から20世紀にかけての音楽家の肖像が掲げられているが、それも、その根拠となる事象ではないか。

第2節 体験美学における芸術受容

1. 生産の美学(創作の美学)と受容の美学⁹

近代の体験美学においては、人間と芸術との直接的な関わりを重視し、その関わりを「美的体験」の問題として論じた。芸術との関わりが単なる認識にとどまらず、享受者自身のうちに引きいれられて沈潜しそこに定着する時、芸術体験は人間のエートスや人格感情の形成に大きく作用する。このことは美的体験が美的情操と密接な関係をもつことを示唆しているのである。

一般に芸術の活動形式は生産的側面と受容的側面とに分けられる。古来、美学は、そのいずれかに重点をおいて論じられることが多かった。それらは、それぞれ「生産の美学」（あるいは「創作の美学」）、「受容の美学」と呼ばれており、美学の歴史においては、「受容の美学」が主流を形成してきたと言えよう。それには、竹内敏雄の『美学事典』でも指摘しているようにいくつかの理由が挙げられよう¹⁰。一つには、受容の美学の関心領域は芸術にとどまらず自然界における「美的なもの」すべてにわたっており、創作の美学よりもその研究対象が多いこと。二つ目には、創作の美学においては、制作の過程に混在してくる美的外の要素の取り扱いが難しいこと。三つ目には、芸術の制作は個人の仕業でありそれはなかなか普遍化されにくいということ、などである。生産の美学は、芸術家の「表現」や「制作」の活動を主たるテーマとして取上げるのだが、それはすでに古代ギリシアに始まっている。プラトンやアリストテレスの「芸術模倣説」やアリストテレスの「詩学」がそれにあたる。芸術模倣説は、古代ギリシア以降、西洋の美学の歴史において発展させられる、もっとも重要な芸術観の一つであった。また、古代ギリシアの詩学は、ローマに受け継がれ、さらに、ルネサンス期にイタリアで盛んとなり、それはフランスやドイツに引き継がれる。このように生産の美学の歴史は、古代から現代に至るまで間断なく続いているのだが、先にも述べたように美学の主流を形成しているのは受容の美学であり、音楽体験を論じてきたのもその美学であった。

⁹ 「受容の美学」という表記は、芸術の受容局面を対象とする美学という一般的な意味で用いているが、現代ドイツの文学史学者 H.R. ヤウスが提唱し、1970～80年代には新しいテキスト解釈論として支持を集めた文芸理論を指すことがある。紛らわしいのだが、代替する適切な表記がみあたらないので、以後もこのままとするが、この本論においては、すべて前者の一般的な意味である。

¹⁰ 竹内、前掲書、133頁参照。

受容とは、一般的な意味では「芸術（あるいは芸術作品）と読者・観者・聴者との関わりあい」と規定することができるが、それを動的な様相において捉らえれば、そこには二つの方向を認めることができる。一つは「芸術からわれわれへ」の方向であり、受容の受動的局面である。他の一つは「われわれから芸術へ」の方向であり、受容の能動的局面である。

2．近代以前の受容の美学

受容の美学の歴史を概観すれば、近代以前にはもっぱら「芸術からわれわれへ」の方向に重点がおかれ、「われわれから芸術へ」の方向という受容の能動的局面が強調されるようになるのは、近代以降のことであった。受容の美学の歴史は、まず「芸術からわれわれへ」の受動的な受容論から始まる。そこにおいて論じられたテーマは芸術の機能・作用・効果であった。この機能・作用・効果の三者は、「芸術からわれわれへ」という一つの方向の中の三つの連続した局面である。「芸術からわれわれへ」という方向において、その起点である芸術に注目すれば、芸術の「機能」であり、その芸術の機能がわれわれに働きかける関係は「作用」であり、その作用がわれわれに影響を及ぼす局面は「効果」である。

芸術の機能については、自由七科の構成に影響を与えた6世紀の修道士カッシオドルス（F.M.A.Cassiodorus ca.487 - ca.583）によって次の三つ *delectet*、*moveat*、*doceat* に整理された¹¹。

delectet は、「楽しませる」という意味であり、芸術の娯乐的・慰乐的機能のことである。これは芸術に固有の「快」に基づいた機能である。芸術のこの機能に注目した見解がいわゆる快楽主義的な芸術観であるが、これはとくに音楽の領域において目立っている。楽しませるという機能は、芸術に限られるものではない。芸術以外の享楽・娯楽・気晴らしなどにおいても顕著である。そしてアリストテレス以来、芸術に固有の快が何であるかが問題とされ、19世紀の受容論では、その快の固有性から、芸術享受と他の娯楽・享楽との違いを明らかにしようとする。

moveat は、もともと「動かす」の意味である。芸術の場合は心を動かすことであるので、「感動」という感情的機能でもある。さらに、芸術における感情的機能は、つねに倫理的

¹¹ Tatariewicz, W. *History of Aesthetics*. . 1970, p.88 から引用。

性格と結びつけられてきたので、それはいわば「善導」という倫理的機能でもある。なによりもこの機能を強調しているのが、カタルシス論やエートス論などの倫理主義的芸術観である。あるいは、一般に芸術が情操の陶冶・人格感情の育成などを通じた人間性への形成に関わるとみなす見解も芸術のこの機能に着目したものである。さらに、「芸術による教育」あるいは近代の美的教育がこの見解に基づいているならば、美的教育論も芸術の「善導」という機能に支えられた思想であるといえよう。

最後の *doceat* は、「教える」という意味であり、いわば知識伝達の機能である。たとえば、モーツァルトの音楽は、われわれにとって単に音楽としてばかりでなく、その時代の社会の状態や精神的雰囲気、文化の状況などをわれわれに教えてくれる。

では、以上の三つの機能は受容の美学においてどのように論じられてきたのであろうか、その歴史的な展開を振り返ってみよう。

近代以前の受容の美学の主流を形成してきたのは、「善導」の機能を重視する倫理主義的な芸術観である。音楽美学の領域で、それに当たるのが第2章で取り上げたプラトンのエートス説、ピュタゴラス派やアリストテレスのカタルシス論である。

この倫理主義的音楽観は中世のキリスト教に受け継がれる。キリスト教は音楽の「善導」という機能に新たに宗教的性格を付与した。その目立った特色は、「楽しませる」機能を徹底的に排除したことである。中心となる課題は、ひたすら人間性を埋没させて神への奉仕を行うというキリスト教信仰の活動にふさわしい音楽のあり方についてであり、異教の儀式や宗教外の音楽と結びつくという理由から楽器の使用は認められず、また歌にも厳しい制限が設けられていた。

ルネサンス期には、倫理主義的な芸術観は *ウオモ・ユニヴェルサーレ* (*l'uomo universale* 普遍的な人間) の思想の中で主張される¹²。この期のイタリアでは、広範な芸術領域において学問領域においてその才能を開花させ、また身体的な強健さを備えて人格を完成に導くことが人間の教養として尊重された。*ウオモ・ユニヴェルサーレ*はそのような人間への最大級の献辞であった。そこでは偏った領域における専門性ではなく、普遍性をもった才能が教養として高く評価されたのであるが、音楽はその教養の形成の一端を担うものであった。近代には倫理主義的芸術観がさらに強められる。ルネサンス期においてすでに教養の意識は芽生えていたが、18世紀にはそれが市民階級にまで浸透し、近代の美的教養思想

¹² ブルクハルト『イタリア・ルネサンスの文化』柴田治三郎訳、1979、194-203頁参照。

を生み出すこととなる。

つぎの「楽しませる」という機能に着目する快樂主義的芸術観は、アリストテレスの「ディアゴケー」に見られるのだが、古代末期にはエートス論への反動として本格的に論じられ、その後も、慰楽として、あるいは「精神の娯楽」として、芸術の楽しませる機能は重視されてきたのである。

最後の「教える」という機能を活用したのは宗教である。キリスト教において、音楽は教義や聖書の知識を伝達する役割を担っていた。文字を読むことのできない人々、難解な教義を理解できない人たちにとって、歌は聖典を読むことや理解することの代理機能を果たしていたのである。絵画も同様であった。イコンと呼ばれるキリスト、聖母、聖人などの聖画像は信仰のかなめであると同時に、教義の解説としての代理機能をもつものであった。また、キリストの受難や聖人の奇跡などの壁画、地獄絵や天国の図なども、難しい教義を理解できない人々に、直観的に把握させるという伝達機能をも有していたのである。さらに、今日われわれが芸術を文化の理解の一環とみなすのも、もともと芸術には文化に関して知識伝達の機能が備っているからである。

3 . 体験と享受

近代以前の受容の美学は、上述の芸術の機能を中心にして、受容の受動的局面に重点を置いてきたのだが、18世紀にはいると、はじめて受容の能動的局面、つまり「われわれから芸術へ」の方向にも注目するようになる。すでに述べたように、近代には教養としての芸術の受容という考え方が一般化する。そして教養は自らの体験を土台とする。このことは「われわれ」の意識が体験を通して顕在化する結果をもたらし、受容論の中心も「われわれから芸術へ」の方向に移っていった。すなわち受容の主体は芸術からわれわれ受容者へとかわったのである。こうして受容の美学あるいは受容論は18世紀後半を境に新しい段階を迎えることになるのだが、その推進力となったのが、近代に誕生した「体験」という考え方である。

「体験」という言葉は、日常語としてわれわれはその意味について改めて問うこともなく普通に使っているが、この語は特別な意味、つまり、ひとりの人間の生全体の関与、

直接性とその持続的な結果という二重の意味をもつ¹³。このような体験の意識は、そのまま近代の美学に基本概念として導入され、美および芸術の問題は美的体験の対象として論じられるようになるのである。このことは、受容が「美意識」の問題として扱われるようになったことと関連する。

カント (Immanuel Kant, 1724-1804) は批判的哲学の立場から、美意識について、美を主観的作用において判定する 美的判断 として捉らえた。カントの美学は一般に趣味美学と呼ばれているが、それは能動的な享受美学の開始でもあった。そして 19 世紀になると、その体験に根ざした受容は 享受 (Genuß) とみなされ、芸術に固有の享受は 美的享受 として論じられるようになる。享受 という言葉は、すでにカントにおいても一般名詞として使用されているのだが、美学用語として定着するのは 19 世紀にはいつからである。この享受の問題を論じたのは、リップス (Theodor Lipps, 1851-1914) やフォルケルト (Johannes Volkelt, 1848-1935) などに代表される心理学的美学であった。

そして、体験に哲学的な裏づけを与えたのは、ディルタイ (Wilhelm Dilthey, 1833-1911) とその 生の哲学 の系統に属する人たちであった。彼らは、知を媒介とする認識よりも、全人的立場で生を生そのものから理解する体験を重視したのだが、芸術に関しても、その体験によって美的価値を認めようとしたのである。

リップスやフォルケルトは、ディルタイの生の哲学とほぼ同じ時期に受容の体験を主題として取り上げているが、そこにおいて受容体験は 美的享受 あるいは 美的観照 として論じられるようになる。そしてその成果を踏まえながら精細な論究を行なったのが、20 世紀の現象学派の美学者ガイガー (Moritz Geiger, 1880-1937) である。彼の美的享受論は、1913 年に発表した「美的享受の現象学への一寄与」(Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses)¹⁴にあらわされている。この題名からも明らかのように、この論文は現象学の立場から書かれてはいるが、ガイガーの出発点ともなった心理学的美学における感情移入論、あるいはカントの美的判断論との関連が多く見出され、とくに、カントが美的判断の特徴として挙げていた 無関心性 (Interesselosigkeit)・ 静観性 (Kontemplation) は、修正が加えられながらも引き継がれている。

¹³ ガダマー、前掲書、87 頁参照。

¹⁴ Geiger, Moritz: Beiträge zur Phänomenologie des ästhetischen Genusses, 1922, Sonderdruck aus: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, , 1913. 引用の際は、引用箇所最後に (BPG, 頁数) と記す。

第3節 ガイガーの美的享受論

1. ガイガーの享受論

ガイガーの当該論文は、これまでの美的観照や美意識についての見解に検討を加えながら、美的享受に関して現象学の立場から精細な分析を行なったものであるが、その成果は、ガイガー以後の美的享受論の出発点ともなった。ガイガーは音楽に特別な配慮をしているのではないが、彼の見解は音楽享受・音楽鑑賞にとってもきわめて示唆に富んでおり、音楽鑑賞を美学的な立場から論及するには避けて通ることはできない。また、大正期に書かれた音楽鑑賞論において鑑賞の本質とされていたことも、表現の仕方は異なるが、ガイガーの美的享受論の基礎概念と重なりがある。ガイガーの美的享受論を検討することは、日本の音楽鑑賞の論拠を明らかにすることに通ずるのである。

ガイガーのこの論文の第一の意図は、美的享受と他の享受との区別を明確にすることであった。受容体験はけっして一様ではない。さまざまな体験が入り組んでいる。たとえば、享楽・享受・美的享受などが重なり合う。しかし、従来これらの三者が区別されることはなかった。ガイガーはそれらの混同を解消し、三者を明確に区別したのである。ガイガーにとって、「美的享受は一般的な享受現象のある特別な場合に過ぎない。享受の本質に見出されるすべての契機は、美的享受にも再び見出すことができる」(BPG, 584)というように、対立するものではなかった。美的享受と享受は、本質的な契機は共有するのであるが、なお明確な独自性をもつ。このことを現象学的な分析から明らかにすることがガイガーの論文の意図であったから、享受論は美的享受論を展開するために不可欠の前提条件であった。

ガイガーが享受現象の特質として9項目¹⁵を挙げたが、それを整理して、音楽享受あるいは音楽鑑賞にとって重要なものとして一文にまとめると、「享受には相反する方向の二つの働きが含まれている」ということになるだろう。相反する二つの方向とは、主体から客体への方向と客体から主体への方向である。これは、先に述べた受容における能動的局面と受動的局面に相当する。この点に関して、ガイガーは「享受は自我中心であり、[……]

¹⁵ 1. 享受には動機がない。2. 享受対象は「充実相」(Fülle)をもつ。3. すべての享受には自我の関与(Ichbeteiligung)がある。4. 享受は吸収する体験(Aufnahmeerlebnis)である。5. 享受は対象に対する態度決定(Stellungnahme)ではなく、対象への帰依(Hingabe)を含んでいる。6. 享受は自我に中心を置く(ichzentriert)。7. 享受は満たされた自我への傾向である。8. 享受は自我の触発(Ichaffiziertheit)である。9. 享受は、それをより特徴づけるような、たとえば、厳粛な、軽い、深いといった特定の色合いや質を示す。(BPG, 627)

吸収する体験であり、帰依の体験である。この三つの規定がすべての享受を特色づける独自性の前提になる。(BPG, 613)という。享受には能動性と受動性が共存しているのである。能動的な享受の基点となるのが自我に中心点を置くことである。享受は自我の中に生ずるのではなく、自我の最も内側にある核を基点としてそこからつねに外へ働きかけることによって成り立つ。それに対して、受動的な享受とは、吸収することと帰依の体験である。「吸収することは、享受においてわれわれが客体に向かって光を放つのではなく、客体にじっと聴き入ることであり、帰依とは、われわれが享受において客体への態度を取らないのではなく、われわれを客体に残すということである。心的な運動において自我の立場に基づかずに対象への自我の立場に基づくということが『帰依』を生じさせる」(BPG, 609f)のである。

能動的な局面と受動的な局面とが対立することなく共存するというこの享受の特質は、音楽の享受にも敷衍される。「いかに音楽を聴くべきか」という能動的な働きかけ、つまり「われわれから音楽への働きかけ」だけでは、音楽の享受は成立しない。音楽享受に関しては、もう一つの局面、つまり「音楽からわれわれへの働きかけ」という方向も顧慮せねばならない。なぜなら、「音楽からわれわれへの働きかけ」つまり音楽のもつ機能・作用・効果も、われわれの鑑賞のあり方に深く関わっている。鑑賞はわれわれと音楽との相互関係から成り立っているからである。

2. 美的享受の特質

ついで、ガイガーは享受一般と区別される美的享受を次のように定義する。「美的享受とは、対象の充実相を関心づけられずに観照する享受である」(BPG, 665 さらに 663 にも同様の規定がみられる)。美的享受は、「観照であること」、「関心づけられていないこと」、「対象の充実相 (Fülle) の享受であること」という三つの特質をもつことになる。この中で、大正期の音楽鑑賞教育論に、音楽鑑賞の本質として取り上げられていたのは、「観照であること」、「関心づけられていないこと」の二つであった。

(1) 観照する享受であること

ガイガーは「すべての美的享受は観照享受である」(Aller ästhetische Genuß ist Betrachtungsgenuß.)(BPG, 632)という。Betrachtung とは「観察」、「考察」を意味する語

であるが、ガイガーでは特別な意味が与えられており、訳語としても「観照」が使われる。それは美意識あるいは美的体験の一契機としての「直観」と結びついているので、まずその直観を明らかにしておかねばならない。

体験美学において、美意識は「直観」(Schauen, Anschauung)と「感動」(Fühlen, Empfindung)の二つの構成契機からなるとみなされている¹⁶。そのうちの直観とは、自我が対象から距離をとって静かにそれを「観る」ことであり、感動とは、自我が対象と緊密に交流しあって「感ずる」ことである。前者は知的な客観作用、後者は情的な主観作用であり、両者は対立していると言えるのだが、美的体験はその対極的な二つの緊張関係から成り立っている。つまり、対象と自我とが「離隔しつつ契合するという自己矛盾的統一」を果たし、「静観しつつ感動する」という相反する態度を共存両立させるところのみ美的体験は成立するのである。この美的体験の特殊性を竹内は「静観的交感」あるいは「交感的静観」と表現し、大西は「直観即感動」あるいは「感動即直観」と述べている¹⁷。

また直観はその具体的な現われかたによって三つの種類に分れられる¹⁸。具象性を特徴とし身体的直観ともいえる「感性的直観」、不在の対象を想像力によって生み出す「想像直観」、対象の意味や本質を精神によって観る「知的直観」の三つである。美的体験において働く直観つまり美的直観は、最後の「知的直観」に相当すると言えよう。そしてこれは、すでにカントが美的判断の特色として挙げていた「静観」(Kontemplation 観照とも訳される)、次章で扱うハンスリックの Anschauung (純粋観照とも訳される)にも通じるものであろう。この点に関しては、ガイガーは美的享受を考察する際の第二の観点として、美的享受の「観方」が「静観」であることを指摘している。では、この観照に基づく享受である美的享受の特色はどこにあるのだろうか。

まず、美的享受が観照享受であることは、それが感情耽溺や陶酔と異なっていることを意味している。観照においては、自我は対象それ自体に到達しそれを享受するのであるが、

¹⁶ 大西克礼『美学 上』、第1篇「美的体験の構造」、第1章「直観と感動」(69-99頁)および竹内敏雄『美学総論』、第2章「美的体験の構造」、3「美的体験 一般の基本構造」(105-114頁)を参照。大西は「美的体験」の基本的作用を「直観」と「感動」と呼び、「言い換えれば所謂『直観』と所謂『感動』とが、真に吾々の精神ないし意識の美的作用として考えられる限り、それは必ず同一不二のものでなければならぬ。」(大西克礼『美学 上』、1981、88頁)という。

¹⁷ この矛盾的統一が可能な根拠について、竹内は、二つの作用が密接不離の交互関係をもっているからと説明する。「静観的態度において虚心に対象をながめていれば、おのずから対象の内面の生と共同体験に達するし、強度の交感によって深く対象に没入すれば、おのずから一切の自我に発する関心は消え、純粋静観の境地に入ることができる。」(竹内、前掲書、109頁)

¹⁸ 木幡順三『美と芸術の原理』「美的直観」の項(1991、118-123頁)と、大西、前掲書、73-78頁を参照した。

感情耽溺や陶酔では、自我は対象そのものに到達するのではなく対象が引き起こす興奮や刺激の中に入り込んでしまう。ロマン派の人たちは、この感情耽溺あるいは陶酔をもって本来の音楽享受とみなした。

また、今日でもそのように考える人が少なくないよう思われるのだが、ガイガーは音楽がとくにこの感情耽溺や陶酔のきっかけとして利用されやすいことを警告する。音楽の感情に作用する能力はどの芸術よりも速く、直接的しかも強烈であり、われわれは音楽の魔力にでも囚われたかのように反応する。つまり、音楽を受動的に受け入れ、それを自己の上に作用させて一つの興奮状態にはいる。これはわれわれの日常生活で身近に見られる音楽享受の形態なのであるが、そこではまったく観照は働いていないので、美的享受ではあり得ない¹⁹。

ガイガーは感情に沈潜することが観照たりえないことについて、内方集中 (Innenkonzentration) と外方集中 (Außenkonzentration) の違いによって説明している²⁰。外方集中とは享受の方向が自己の外へ、つまり対象へと向かっていることであり、それに対し内方集中は対象から刺激されて生じた自己の気分に向かって集中することである。観照は外方集中に基づくものであるが、感情耽溺は内方集中によっている。ただし、内方集中に関しては注意せねばならないことがある。それは、内方集中のすべてが美的外ではないということである。内方集中には、「感情・気分における (in) 内方集中」と「感情への (auf) あるいは気分即した (an) 内方集中」という二つがある。前者については次のように言うことができる。「私が体験する気分は私自身の一部である。つまり、私はその気分において内面的に没頭するのである。〔……〕気分は私の中で広がっていく。〔……〕私は気分の中に沈み、その沈み込み自体が同時に享受することである。それが気分における享受であり、享受する気分は私の一つの状態となる」(BPG, 639)。この場合、享受主体はすでに気分の中に留まっているのであって、なおこの気分集中ということはない。主体と気分とは撞着した不分明な状態であり、そこでは美的享受は成り立ちえない。他方、「感情・気分への内方集中」については次のように言うことができる。「私はなんらかの気分へ内的に達し、気分は私によって私から体験される。このことは、気分への内的な集中であって、気分での集中ではない。私は気分の中で感傷的に沈むのではない。わたしは常

¹⁹ ガイガーはハンスリックの言葉を引用してこの過ちを痛烈に批判している。——「感情にふけることは、芸術的理解に対する訓練を受けていない聴者にかかわることである」(BPG, .640)

²⁰ Geiger: a.a.O., 636ff.

に私や気分と向合っており、気分へ集中する」(BPG,639)。ここでは体験する主体と体験される気分とが距離もって対峙しており、主体は気分へ集中していくことができるのであり、気分に対する観照ということが成り立っているため、美的享受の可能性は残されているのである。

先に観照は静観に通ずることを指摘したが、このことは、観照が自我と対象との間に距離をもつという特徴と関連する。この距離を「美的距離」と呼ぶことができよう。観照するためには自我と対象が互いに向い合って位置し遠ざかっている (Fernstellung) ことが必要である。観照においては自我がその対象の中に入り込んだり、反対に対象が自我の中に侵入してくるということはない。自我は遠ざかった位置から対象を観照してはじめて美的享受となる。それに対して感情耽溺や陶醉は、自我と対象との間に美的距離を持たないということからも、美的享受とは無縁である。また、自我が気分の中に留まっている「気分での内方集中」が美的享受でありえないことは、この距離を欠いている点からも説明できよう。

(2) 関心づけられていないこと

美的享受の第二の要点は対象に「関心づけられていないこと」であるが、これはカントが美的判断の特色として指摘した「無関心性」(Interesselosigkeit)を継承したものである。カントは、美的判断の特色を、判断の性質・分量・関係・様相の観点からそれぞれ検討し、性質については、美的判断が一切の関心から離れていることに認めた。つまり「趣味(美的判断)とは、すべての関心なしでの適意ないしは不適意による対象ないしは表象様式の判定能力のことである。そのような適意の対象が美しいと呼ばれる。」²¹(括弧内筆者)カントのいう関心とは「対象の存在の表象にわれわれが結びつける満足(適意)」であり、対象が存在するという事に満足を感じることであった。この「あらゆる関心をなくして」という規定に対しては、はやくもヘルダーがそれに異論を唱え、それ以後もさまざまな反論がなされているのだが、それらの多くは誤解に基づくものであった。カントが簡単な説明しか行わなかったものに詳細な検討を加えたのがガイガーである。彼は、「関心」が次の二様の意味をもつことを指摘する。「関心をもつ」(Interesse haben)、「関心づけられる」(Interessiertheit)の二つの意味である²²。

²¹ カント『判断力批判』原佑訳、1965、80頁。

²² Giger: a.a.O., S.659ff.

ガイガーは競馬を例にとって説明するのだが、はただひたすら馬に魅せられて関心をもつこと (Interesse für Pferderennen) であり、は買った馬券があたるかどうかという自分の利益に即して関心をもつこと (Interesse an Pferderennen) である。両者の重要な相違点は、前者には関心の動機はないのだが、後者では競馬それ自体とは関係のない利害的な動機をもっていることにある。二つの関心のそれぞれの対立項は、「関心をもつ」の反対が「関心をもたない (関心を欠く) (Interesselosigkeit) であり、「関心づけられる」の反対が「関心づけられない」Uninteressiertheit である。

「関心を欠く」とは、「対象に対する関心を欠いている」ということであり、「関心づけられない」とは、「ある特定のものについての (an) の関心をもたない」ということである。「関心を欠く人間」がすなわち「関心づけられない人間」ということにはならない。「関心を欠く」ことと「関心づけられない」こととは大きく異なるのである。この点に関しては竹内が次のように説明している。「われわれはわれわれの美的に享受するものに対する関心をもっていなければならないが、美的観照においては、酒肴の快適な刺戟を味わいたのしんだり、異性の魅惑的な肉体を性的享樂の具に供したりするばあいのように、直接に享受対象に関心づけられているのではない。美的享受はこの意味で対象の『関心づけられざる』観照における享受として規定される」²³のである。

音楽鑑賞の立場からガイガーの美的享受論の意義を考えると、これまで音楽鑑賞と美的享受とは同一視されることが多く、音楽の美的享受については詳細な論及もほとんどなされてこなかった。なされたとしても、感情享受あるいは感動することが重視され、それが美的享受と同一視されるか、あるいはそれが本来の音楽享受の形態とみなされてきた。このような感情重視の中であって、ガイガーは、感情享受や感動は「享受」であり、つまり美的享受の基盤に過ぎないという独自の見解を打ち出したのである。ガイガーが美的享受を感情享受から引き離した意義は大きい。音楽鑑賞と感情享受との安易なすり替えに対する批判はとくに目覚ましいものであるが、それ以外にも音楽鑑賞の問題に通ずる多くの示唆をガイガーの美的享受論は与えてくれている。とはいえ、美的享受は美的体験に基づくものである限り、ガイガーの美学は現象学的立場に立つとは言いながらも、近代の「体験美学」の継続であろう。ガダマーは近代の美学が体験美学であったことを批判する。体験美学においては、芸術はもっぱら美的体験の対象、受容においても美的享受の対象であ

²³ 竹内、前掲書、415頁。

り、直接体験における感性的な直観の作用に支配されるからである。ガダマーは、芸術を体験ではなく、理解（あるいは解釈）の問題として考えていこうとする方向に向かっていく。それを音楽に引きつけるなら、われわれと音楽（芸術）との関わりにおいて体験と理解の関連はどのように考えたらよいのか。また、音楽の理解とはどのようなことなのか。音楽鑑賞の問題としてこのような課題が浮びあがる。次章では、理解としての音楽鑑賞について考察する。

第5章 理解としての音楽鑑賞 19-20世紀の音楽聴の系譜

前章では、美的享受が鑑賞の重要な契機であることを踏まえて、ガイガーの見解に依拠して、音楽享受に限ることなく美的享受一般について考察したが、本章では音楽の「何を、いかに」聴くのか、という音楽鑑賞の具体的な位相について音楽美学の観点からの考察となる。取り上げるのは、19世紀半ばから20世紀前半にかけてドイツで発表されたハンスリック（Eduard Hanslick, 1825-1904）、リーマン（Hugo Riemann, 1849-1919）、メルスマン（Hans Mersmann, 1891-1971）による三つの音楽聴取論である。

それらはすべて、音楽をいかに理解するかという問題意識に基づいているので、音楽美学の問題として考察されるこれらの理論に教育的な視点はもとよりない。しかし、音楽受容に関するこれら体系的な研究の検討によって明らかになる「音楽を聴くこと」の美学的な原理は、現代の日本で行われている音楽鑑賞教育の目的や範囲、あるいは方法についての再検討に指標を与えるものとして不可欠な契機である。そのような意図のもと、本章では音楽美学の観点からの考察に終始することになる。

ところで、第1節で取り上げるハンスリックは、ヨーロッパの音楽学者の中でも日本によく知られた存在である。ハンスリックを先駆とするドイツの形式主義的美学は、日本の音楽学の発展過程に大きな影響を与えた。1947年の『学習指導要領音楽編（試案）』作成の日本側の主たるメンバーであった諸井三郎（1903-1977）は、作曲家、作曲理論家としても活躍したが、ドイツ留学の経験を経て、ドイツ古典派の形式原理に基づいた作品を残すとともに、当時のドイツ音楽の技法を日本に紹介した。音楽教育活動においても、形式主義的音楽美学に依拠した提言がなされ、その発想は、上記『学習指導要領音楽編（試案）』の中に色濃く反映されている。

第1節 美的把握としての音楽聴取 —— ハンスリックの美的把握論

1. 『音楽美論』の位置づけ

音楽美学において、鑑賞の問題が一つのテーマとして取り挙げられるようになったのはさほど古いことではない。音楽美学が学としての体裁を整えるようになったこと自体が近

代になってからの出来事であり、その中で鑑賞が論じられるようになったのは 19 世紀になってからである。その最初の論考と考えられるのが、19 世紀半ばに書かれたハンスリックの『音楽美論 Vom Musikalisch-Schönen——Ein Beitrag zur Revision der Aesthetik der Tonkunst』(1854)¹である。

ハンスリックが『音楽美論』で目論んだことの一つは、音楽美学を厳密な学問として確立させることであった。ハンスリックによれば、それまでの美学思想において支配的であったのは、音楽が人間の感情を表現する芸術であり、また「美しき感情」をもたらすような音楽が最上位に位置するという考え方であったという²。そこでは、音楽に内在するはずの美を追求することよりも、音楽によってもたらされる感情の方に研究の重点が置かれていた。ハンスリックはそのような音楽美学を非学問的として弾劾する。その理由は、学問としての音楽美学が論ずべきは音楽の美であるのに、音楽そのものではなく音楽によって惹き起こされた主観的な感情を問題にする従来の音楽美学は学問として到底認めることはできないというものであった。

ハンスリックの『音楽美論』については、当時次の二つの見方が一般的であった。一方は、感情主義への徹底した攻撃の書というもの、他方は「音楽の内容は鳴り響きつつ動く形式である」(Der Inhalt der Musik sind tönend bewegte Formen)という命題に注目し、音楽美は音楽自体のもつ形式にのみ存在すると考える形式主義的美学の書とみなすものであった。

この書を感情主義への攻撃と捉らえた人々は、アンブロス (August Wilhelm Ambros, 1816-1876) が『音楽と詩の限界』(Grenzen der Musik und Poesie, 1856)を、ハウゼッガー (Friedrich von Hausegger, 1837-1899) が『表出としての音楽』(Musik als Ausdruck, 1885)を著したことに代表されるように、感情表出としての音楽を擁護する立場から、ハンスリ

¹ 『音楽美論』は、1854年に初版が刊行されて以来、改版が繰り返され、ハンスリックの死後18年を経過した1922年の第15版まで版を重ねた。海老沢敏氏によれば、一般に用いられているのは1896年に刊行したハンスリック自身の新しい序文が付けられた第9版、あるいは内容はまったく同じ1902年の第10版である。邦訳には田村寛貞訳著・牛山充補訳『ハンスリックの音楽美論』(1956 音楽之友社[田村寛貞訳『音楽美論』は1924年に出版])と、渡辺護訳『音楽美論』(1960 岩波文庫)がある。前者は第10版を使用しており、後者には特定する記述はないが、これもおそらく第9版か第10版と思われる。(海老沢敏1982『音楽の思想』の「ハンスリックの《音楽美について》」音楽之友社)本章での邦訳の引用には、文体の問題・訳語の妥当性などの観点から渡辺訳『音楽美論』を使用する。引用はすべて邦訳からとし、引用箇所最後に(MS,頁数)と記す。

² ハンスリックは『音楽美論』の註のなかで、18世紀以降の感情主義的美学の立場に立つ研究者22人の名前を列挙し、かれら自身の見解を端的に表現すると思われる言葉を引用している。そこには、マッテゾン(J. Mattheson)をはじめとしてナイトハルト(J. G. Neidhard)、マールブルク(F. W. Marpurg)、キルンベルガー(J. P. Kirnberger)など18世紀の情緒説を代表する理論家、ハインゼ(J. J. W. Heinse)、フォルケル(J. N. Forkel)といった18世紀末から19世紀にかけてのロマン主義的な音楽観をもつ音楽美学者、また、19世紀後半の啓蒙思想に基づいた芸術観から音楽を倫理的観点から捉らえた美学者ズルツァー(J. G. Sulzer)などが取り上げられている。

ックへの反論をただちに開始した³。他方、後者の観点に立つ美学者ツィンマーマン(Robert von Zimmermann, 1824-1841) らは、ハンスリックを形式主義的美学の代表者とみなしそれに追随した。そしてハンスリックに同調した研究者たちによって、形式主義は 19 世紀後半の音楽美学を支配することになり、20 世紀に入ると、音楽以外のいかなる要素にも依存せず自己目的な芸術として音楽を考える自律音楽美学への道を辿っていく。自律と他律の観点からドイツ近代の音楽美学思想を整理したガッツ(Felix Maria Gatz) は、その主著『音楽美学の主要潮流』(Musik-Ästhetik in ihren Hauptrichtungen, 1929) の中でハンスリックを自律音楽美学の先駆者として位置づけたのである。

このようにハンスリックの『音楽美論』は、「感情」対「形式」あるいは「形式」対「内容」という 19 世紀を通じての最大の論点を明確化し「形式」の優位を認めたところにその意義があった。これまでのハンスリック研究のテーマも、ほとんどがこの点に限られていたが、われわれはもう一つ別の重要な見解が含まれていることを見過ごしてはならない。それは「聴体験」についての新しい捉え方である。

聴体験を美学の問題として論じたのはハンスリックが初めてではない。それ以前にもカントやヘーゲルによって取上げられている⁴。またハンスリックと同時代には、聴覚生理学や音響学心理学の分野におけるヘルムホルツ(Hermann Ludwig Fredinand von Helmholtz, 1821-1894) やシュトゥンプフ(Carl Fridrich Stumpf, 1848-1936) らの研究が挙げられる⁵。聴体験は、このように哲学、生理学、心理学など多方面からの解明が試みられていたのだが、いずれの場合にも、論じられるのは「音楽からわれわれへ」の働きかけの局面にのみ限られていた。

ハンスリックの新しさは、聴体験を「音楽からわれわれへ」の方向から「われわれから音楽へ」の方向に転換させたことにある。ハンスリックは、音楽からわれわれにもたらされるもの、つまり音楽が人間の感覚や感情にもたらす直接的な作用や効果を否定するのではないが、本来の聴体験からは斥ける。「音楽からわれわれへ」という一方向に限定される

³ ヴァーグナーの音楽を争点に、ハンスリックは反ヴァーグナーの立場から、それに対してアンブロズ、ハウゼツガーらはヴァーグナー擁護の立場から論陣を張り、哲学者も巻き込んだ一大論争へと発展した。

⁴ カントは、『判断力批判』第 14 節の中で聴覚の問題として論じ、ヘーゲルは『美学第 3 巻 中』第 2 章 音楽の中で、主観的内面性の形式の中で感情を把握することとし、ロマン主義的な見解を示している。

⁵ ベッセラー(H. Bessler) によれば、ヘルムホルツは、音感覚(Tonempfindung) という基礎概念を導入し、聴くことは外界からの生理的聴覚的な刺激に聴覚器官が反応することであると定義した。また、シュトゥンプフは、聴取機能を生理学的にではなく音響心理学の領域で解明しようとし、音楽聴の心理学を樹立させた。(ベッセラーの『近代の音楽聴』(Das musikalische Hören der Neuzeit) の「第 1 章 音楽聴の問題」Das Problem des musikalischen Hörens. を参照。)

限り、音楽に発する作用あるいは効果だけが聴体験として論じられることになり、それは鑑賞の本義から逸れてしまうからである。ハンスリックは、「音楽からわれわれへ」に対して「われわれから音楽へ」の方向を示し、そこにおいて成り立つ聴体験のみを真正の聴体験とみなしたのである。

ハンスリックは本来の聴体験をそれ以外の聴体験と対比させながら、第5章「音楽の美的把握と病的把握」で、その特質を論じている。

2. 病的把握⁶

ハンスリックは聴体験を二つに分ける。その一方を 美的把握 と名づけて真正な聴体験とし、もう一方を 病的把握 と名づけて、そこに含まれるすべての聴き方を否定した。まず、ハンスリックが徹底して真生な音楽聴取から斥けようとした病的把握からみていきたい。

(1) 感覚的刺激

病的把握と名づけられた聴体験は次の二つに分けて考えることができるだろう。感覚的な反応と感情的な享受である。以後、感覚的な反応は「感覚的反応」、感情的な享受は、「感情享受」という表現に置き換える。感覚的反応の中には、厳密には神経刺激に相当するものまで含まれている。ハンスリックはしばしば神経刺激と感覚的反応とを混同して使っているが、この二つは明らかに異なる様態である。このことについてまず触れておきたい。

神経刺激について、神経が刺激され生理的に興奮するのであれば、ハンスリックもいうように音楽よりも硫化エーテルやクロロホルムなどの薬物の方がはるかに効果的である。もし、肉体的に興奮のために音楽が用いられるとすれば、音楽は薬の代用品に墮することになる。このような人間と音楽との関わり方は、生理学、音響学、心理学などの研究対象なのであり、美学的な考察の枠を外れている。

一方の感覚的反応は、感情享受との関連性において明確な場所を与えられており、感覚は感情の基礎を形づくるものとされている。感覚は「一定の感官性、一つの音とか一つの

⁶ 「病的把握」とは、pathologische Aufnahmen の訳である。pathologisch とは「いつも薄明のもの、不断の感情、夢みること、なりひびく無の中に行方も知らずさまよう」(138)ような病的な様相を帯びるという意味であり、さらに遡ってパトス pathos における、何かの刺激を受けて生じる一時的な激情に囚われるという意味も含まれよう。Aufnahmen について、渡辺訳では「享受」が用いられているが、「享受」は同時に Geniessen の訳にも使われている。Geniessen は術語として厳密に定義された意味をもつが、Aufnahmen は単なる一般名詞であり、この二つは区別して訳されるべきであろう。ここでは、引用の際も Aufnahmen の訳語には「把握」をあてる。

色とかを知覚すること」(MS,22)、感情は「われわれの心的状態の促進または妨害、すなわち快適な存在か反撥かが意識されることである」(MS,22)と定義されており、感覚と感情が混同されていたそれまでの使い方への批判から、明確な区別がなされている。感覚的反応と感情享受とのこのような区別の方で、神経刺激と感覚的反応との差異については何も言及されていない。このことから看過されがちなのだが、神経興奮がまったく生理的な現象であるのに対して、感覚的反応は快不快の感情をもたらす知覚である、という見解に照らしてみても、この二つは明らかに異なっている。さらには、聴体験の中に神経への刺激によって生じる生理的な興奮まで含めることへの疑問もある。神経刺激と感覚的反応とは明確に区別し、聴体験において感情享受の土台をなすものを感覚的反応と考えるのが妥当であろう。

ハンスリックは、感覚的反応が美的把握から除外される理由を次のように捉える。感覚的反応は、音楽の全体に対してではなく、音素材のリズムや旋律や和声など個々の要素への反応に留るものであるからという理由である。本来聴かれるべきは、音素材ではなく、それによって表現される「音楽的イデー」であるとハンスリックはいう。また感覚的反応は、音楽の素材的なものによって引き起こされた刺激に直接反応するという経過を辿るので、意識された「聴く」行為はない。無意識のうちに行われる聴体験に自我の参与は認められないのである。

ハンスリックは、感覚に依存した聴き方を本来の聴体験ではないとするが、感覚的反応自体を否定しているのでも、また音楽の感覚的要素までを否定しているのではない。音楽のこうした聴き方は音楽の特質から考えて当然しかるべき聴体験であるし、また音楽の感覚的要素は音楽芸術を他の芸術から際立たせている特質として認めている。

(2) 感情耽溺

ハンスリックは、感覚的反応は聴体験の基礎としてまた出発点として位置づけたが、これを土台としてその上に築かれる感情享受に至っても、それは真正な音楽享受とは認めない。感覚的反応と同様に予備段階に留るといっているのである。しかし感情享受は感覚的反応とは異なる聴体験である。前述のように感情がわれわれの心的状態を意識するところに生じるとすれば、感情享受は感覚的反応とは異なり意識的な受容といえる。また当然自我の参与がある。ただし意識的な受容とはいえ、われわれからの能動的な受容とは異なるといわなければならない。なぜなら感情享受において享受されるのは、音楽ではなく、音楽によ

って自己のうちに生じた感情だからである。

聴者の関心は音楽にではなく絶えず自己の感情へ向かうことになる。このことが、感情享受を本来の聴体験と認めない理由の第一である。また、この享受の仕方はガイガーのいう内方集中に近似している。ガイガーがハンスリックの『音楽美論』を知っていたことは、引用のあることから明らかなのだが、ガイガーの内方集中は、音楽そのものを聴かず自己の感情に耽溺して陶醉するというハンスリックの感情享受を、現象学的な美意識の観点から捉え直したものであろう。

感情享受が美的把握となりえない第二の理由については、感情そのものの検討を通じて明らかにされる。ハンスリックによれば、感情は美的法則の基礎にはなりえないという。なぜならば、感情は普遍的なものではなく、時代により個人により状況により相対的にそして著しく変化するものだからである。

たとえばモーツァルトの音楽は、ハイドンの楽風に馴染んでいた人々にとっては、独創性に走りすぎ多くの誤りに満ちた、耳を塞ぐ音楽と受け止められた⁷。しかしこのハイドンとモーツァルトの音楽に対する聴衆の感情は、それからしばらくたってからのモーツァルトとベートーヴェンとの関係にそのまま転写されるのである。

このように「音楽作品と一定の気分との連関はそれゆえ、つねに到るところで必然的に、いわば絶対的強制として成立するのでなく、むしろ他のいかなる芸術におけるよりも遙かに変化しうるものなのである。」(MS,28-29)そして、「一つの現象が美的原理として基礎づけられるためには必然性、完全な充足性、恒常性などを持たねばならないが、感情に及ぼす音楽の作用力はその一つたりとも持っていない」(MS,29) すなわち、音楽の作用によって引出された感情には普遍的な美を規定する根拠は存在しないということからもハンスリックは感情享受を、本来的な聴体験から排除する。感覚的反応や感情享受が病的把握として美的把握から除外されたのは以上の理由からである。

ハンスリックが『音楽美論』を書いた最大の意図は、本節冒頭で触れたように音楽美学を厳密な学として確立することであり、それには従来の感情美学の非学問性を徹底的に弾劾する必要があった。その意図を考えると感覚的反応や感情享受は病的把握として美的把握の否定項とならざるをえない。しかし、ハンスリックは、感覚的反応や感情享受が音楽享受の一形態であること、音芸術の固有性に即した享受の仕方であることを認めた。感覚

⁷ ジュゼッペ・サルティの、モーツァルトの弦楽四重奏曲《ハイドン・セット》に対する批判はそれを端的に表している。

的反応や感情享受は真正な音楽の聴体験ではないが、それと対立するというよりはその土台をなすものなのである。ハンスリックが否定あるいは弾劾したのは、それまでの音楽美学が感覚的反応や感情享受を本来の聴体験とみなしてきたことに対してであった。

ハンスリックにおいて、もっぱら感情の作用に支配された病的把握の否定は、もう一つの重要な音楽思想の否定に結びつく。それは、感情享受と密接に結びつく音楽の倫理的(道徳的)作用を否定したことである。

芸術の作用には、「楽しませる」「動かす」「教える」という三つの働きがあることは既述したとおりであるが、その中で、「動かす」は、感動によって人の心を動かし「導く」という意味を含んでおり、古代ギリシアの時代から音楽の倫理的機能として重視され、また音楽の他律的な機能としてその価値を認められた。プラトンの「エートス論」は、この機能の古代ギリシアにおける代表的見解であった。プラトンが、子供への初期の教育にムーシケーを取り挙げる根拠はムーシケーの人間のエートスに作用する力を認識していたからであり、人間をそのムーシケーの道徳的な善導の力によって教育しようとしたからである。また同時にプラトンは、人間のエートスがムーシケーの力によって簡単に操作されることも知っていたから、ハルモニアを分類し、それらが使用されるべき状況を細かく指図したのである。しかしハンスリックは、このような音楽観は原初的な段階の音楽に対するものに見当違いであると批判し、古代ギリシアのように自己目的でない音楽を学の対象とは認めない。ハンスリックがここで音楽と考えるのは、純粹な音芸術(Tonkunst)であり、音楽以外のいかなる要素からも自由な「自律的な音楽」なのである。したがって、ハンスリックのいう美的把握の対象は、「自律的な音楽」に他ならない。

3. 美的把握

(1) 「われわれから音楽へ」

では、美的把握とはどのようなものか。それは、ガイガーのいう観照的態度によって貫かれた享受ということができよう。これが、「美的把握」の第一の特質でもある。観照的態度によってはじめて「聴くこと」の芸術的な享受形態が出来上がるのであり、芸術として音楽に即した聴き方を得ることができるのである。観照(Anschauung)⁸は、第4章第3節

⁸ これまで、Schauen, Anschauung の訳語には、竹内敏雄・大西克礼に依拠して直観をあて、観照は Betrachtung の訳としていた。ハンスリックの場合、渡辺訳では観照を Schauen, Anschauung の訳語に使用している。引用の際の間

でもすでに触れたが、感動 (Fühlen) とともに美的体験の構成契機となるもので、この二つの融合において美的享受は成り立つといわれる。

ハンスリックによれば、「観照という語は視覚的表象からあらゆる感官現象へとその意味が移って来ているが、ここでも注意深く聴くことという行動にきわめてよく相応している」(MS, 24)とされており、ハンスリックが観照を「感ずる」ではなく「観る」という静観的な態度と密接に結びつけていることがこの定義によくあらわれている。「観る」に発する観照の局面において「聴く」ことは、われわれが音楽から距離を隔てつつ能動的に向かっていくことになるが、「感じる」という感動の局面で「聴く」場合には、われわれは音楽に浸潤されて感情作用に支配されたり、あるいは距離をなくして音楽に没入・帰依することとなる。したがって後者の場合、われわれは常に受け身の状態とならざるをえない。ハンスリックは、音楽との交感によって生ずる感情を通さず、音楽と距離を隔てて音楽に内在する美的なものを能動的にかつ冷静に観ていくことが、自律した芸術としての音楽を真に音楽として享受することであると考える。純粹観照は、このようなわれわれの能動的態度によって成立するのだが、能動性は創造の精神 (schaffender Geist) つまり「創造性」を引きだす。美的把握の第二の特質は、この創造性である。

(2) ファンタジーによる追創造

ハンスリックは、聴体験においても創造性を重要な契機とみなした。真正の音楽享受とは、聴者の音楽に対する創造的な働きかけであるという。ではハンスリックのいう創造性とはいかなるものであろうか。創造性はいうまでもなく、まず作曲の局面で発揮されるものである。ハンスリックは、この作曲家の創造活動の根源にあるものを、ファンタジー (Phantasie)⁹ であると考えた。ファンタジーに基づいた作曲家の創造的な活動とは、感情を音に置き換えることではない。音関係において「形づくること」つまりフォルムを形成することである。作曲家にとってのファンタジーとは、音によってフォルムを造形する力なのである。そして「音楽作品は芸術家のファンタジーからでて、聴者のファンタジーのために現出する」(MS, 23) とあるように、ファンタジーは創造と享受の二つの局面にわたって美と密接に関わる。すなわちファンタジーはフォルムの形成において美の創造を、フ

題もあるので、小論では混乱を避けるために、渡辺訳に従い Schauen, Anschauung の訳語には観照をあてる。

⁹ ファンタジーという語は多義的な言葉で、日本語に訳される場合にも、想像力、創作力、空想、夢想などがあてられる。田村寛貞訳『音楽美論』では「想像力」が用いられている。

フォルムの追跡において美の享受を果たすための器官であり力なのである。

ハンスリックは、音楽の美はフォルムにあると考えていたが、受容の際にこのフォルムは前もって聴者に与えられているのではない。聴者がファンタジーに働きかけて創りだしていくものである。この場合の創造とはまったく新しいものの創造ではなく、追創造であることはいうまでもない。音楽作品は固定されていない継時的な存在であるから、追創造には「随伴」(Begleiten)という形態が要求される。随伴とは、「与えること」と「受けること」とが不断に交替することから生まれる創造者との知的な流通関係であり、それを遂行させるのがファンタジーである。その知的な交流は何を媒介にして行われるかといえ、それは感情ではなくフォルムであり、悟性によってフォルムを判断することである。このような受容の様態をハンスリックは、精神の活動による「ファンタジーの追考」(Nachdenken)と呼んだ。神性に基づいた知的性格をもつという見解を引き出すことに成功したといえよう。

4. 体験から理解へ

美的享受が創造的性格と知的性格を合せもつということは、芸術鑑賞には体験と理解という二つの契機が不可分に存在していることを意味する。芸術の受容は、一般に「享受すること」と「理解すること」の二つの局面から成り立つといわれる。それは鑑賞の本来の意味と同じである。われわれは芸術に対して、この二つの局面においてそれぞれ異なる働きかけを行ってきた。感情的な享受と悟性による理解というようにである。

ハンスリックは、音楽の継時的性格に注目し、知的理解がなければ美的享受は成り立たないことを指摘する。そしてファンタジーの概念を用いて美的享受に精神の働きを包摂し、体験と理解との融合を果たしたのである。そこでは、美的享受は単なる体験に留ることなく、知的理解に裏付けられた体験であり、同時に知的操作の体験化となることを示している。体験と理解とが照応する関係にある芸術受容の在り方は、20世紀には「解釈」の問題として受容美学の中心課題となる。音楽の領域においては、それは音楽聴(Musikhören)の問題として扱われるが、これを最初に取上げたのはリーマンである。音楽鑑賞の美学的考察の主要主題となるのは、このリーマンの音楽聴である。

聴体験に関する研究は19世紀から20世紀にかけての音楽美学の主要なテーマとなるのだが、この時代の音楽美学の方向を示唆したという意味において、聴体験の問題を音楽美学の課題として提起したハンスリックの功績は評価されよう。ただしハンスリックはそれを学問的に扱うには至らなかった。聴体験の問題を本格的に美学研究の対象として最初に取り上げたのはリーマンである。

1. 聴者の能動性

リーマンは、機能と声理論を構築したことでよく知られている。音楽研究の諸分野の一つの全体的な音楽学に体系化した人物であり、多方面わたる業績があるが、彼の音楽学の体系の中でも中心的な位置を占めているのは音楽美学であり、その中でも最大の関心を向けていたのが「音楽聴」¹⁰の問題であった。リーマンの音楽聴については、後にリーマンの音楽聴を批判的に乗り越えたベッセラー（Heinrich Bessler, 1900-1969）が『近代の音楽聴』の第1章「音楽聴の問題」¹¹の中で詳細に検討している。

ベッセラーは19世紀当時の状況に触れ、自然科学や心理学な分野において「音楽を聴くこと」の解明は盛んであった¹²が、音楽美学固有の問題として「音楽を聴くこと」に取り組んだ者はリーマン以前にはいなかったという。リーマンはベッセラーによって「音楽聴」を問題にした最初の研究者と位置づけられる。

リーマンは、それまでの聴覚生理や音響心理の上部構造として、音楽理論の体系化を目指して「音楽的論理」（Musikalische Logik）を構築する。音楽的論理は、「実際の音楽聴取に常に付随する音楽的な正当性や妥当性に対して名付けられたもので、〔……〕その正当性や妥当性は、音響学的にそこにあるというものではなく、唯一『理解する精神』にのみ

¹⁰ リーマンの「音楽聴」に関する代表的な著作・論文は次の通りである。

『音楽美学要綱』（Grundlinien der Musik=Aesthetik--Wie hören wir Musik?, 1887）（引用文献は、第5版、1921からとし、引用の際は本文引用箇所最後にGMA,頁数を記す。）なお邦訳には、伊庭孝訳による『音楽美学』（1954）があるが、意識が多く訳語の妥当性にも問題があると思われるので、引用文はすべて筆者の訳文を使う。

「音表象論への理念」（Ideen zu einer "Lehre von den Tonvorstellung". In: Jahrbuch Peters, 1914/15.）

「音表象論への新たな寄与」（Neue Beiträge zu einer Lehre von den Tonvorstellung. In: Jahrbuch Peters 1916）

¹¹ Bessler, Heinrich, Das musikalische Hören der Neuzeit. 1959.（引用の際は本文引用箇所最後にMHN,頁数を記す）
. Das Problem des Musikalischen Hörens.

¹² ベッセラーは代表的な研究者としてヘルムホルツとシュトゥンプフを挙げ、その研究内容を概観している。

存在する」(MHN, 7)ものとされた。このことから、それまで自然科学的あるいは実験心理学的研究の成果として「刺激と知覚」の関係から論じられてきた「音楽聴」は、「論理的な能動性」(logische Aktivität)を基盤とする「知的理解」としての性格を獲得することができたのである。そこにおいて重要な媒介概念となったのが「音表象」(Tonvorstellung)である。

リーマンの音楽聴の最終的な課題は、音楽を聴くことのメカニズムを科学的に解明することを超えて、いかに音楽聴が精神的な体験を意味しうるのかを明らかにすることにあつたのだが、「実際に鳴り響く音楽ではなく、聴者の音ファンタジー(Tonphantasie)において新たに生じる音連関の表象が、音楽芸術のいっさいである」(MHN, 8)というリーマンの見解に、このことが端的に示されているといえよう。

彼は「聴くこと」の重点を聴者の知覚ではなく、音連関に対する聴者のファンタジー¹³に置く。また「実際に鳴り響く音楽」と「表象された音楽」との区別はリーマンにとってとりわけ重要なことであつた。なぜなら、実際に鳴り響く音楽は、聴者にとっては単に「与えられた対象」であるに過ぎないが、音楽とは、本来聴者にとって「課せられた対象」である。言い換えるなら、聴者のファンタジーの働きあるいは表象の働きが加わって、はじめて音楽は音楽となるからである。

リーマンの見解の問題点については、ベッセラーの指摘する2つの点に集約されるだろう。第一は、リーマンの論理が、ある特定の時代の音楽あるいは音楽理論——具体的には古典派の芸術音楽を指しているが——を基盤にしており、特定の時代と結びついたこのような体系は、適用の範囲を限定せざるをえず、音楽一般に適用することはできないという点である(MHN, 14)。第二は、リーマンの論理はカント的な「主観的観念論」の域をでるものではなく、「表象と鳴り響く作用との間の関係についての疑問を脇へ押しやったまま」(MHN, 11)であるというものである。ベッセラーの指摘のとおり、リーマンの論理は限定を伴うものではあるが、それを認めてもなお、音楽聴を音楽美学に固有の問題と位置づけ、聴者にとって「課せられた対象」である音楽の「聴くこと」の意味を問うたことは、現代の音楽受容論の先導的役割を果たしたことに大きな意味をもつものであつたことに

¹³ ハンスリックのファンタジーの概念と類似したものと考えてよいだろう。

¹⁴ ベッセラーは次のようにいう。「音楽聴についてのリーマンのカテゴリー理論は、明らかに時代と結びついたものだった。それは特定の音楽にのみ関係する。音楽聴の経験の基盤は、古典派の意味で呈示される芸術音楽であつた。このことは、彼が常に本質的な特質として繰り返し強調していたあの論理的能動性と関連する。〔……〕さらなる論理の明晰性を得ようとするならば、視野の拡大は避けて通れない。」(MHN, 14)

異論はないであろう。

2. 音楽聴の二つの聴き方

(1) 音楽表出の三つの衝動

『音楽美学要綱』¹⁵の中でリーマンは、「音楽をいかに聴くか」の答えとして相対的な二つの聴き方のタイプすなわち「主観的聴」と「客観的聴」の二つを呈示する。聴き方はただ一つなのではなく、音楽の傾向によって変化するものだとリーマンは考える。「音楽それ自体」の問題は「音楽の聴取」以前に明らかにしておかなければならぬ課題であったといえよう。

リーマンは、音楽芸術を、他の芸術と同様に、すべての人間に共通の衝動の発現であるとし、音楽芸術行為に関する人間の衝動を、伝達衝動 (Mitteilungstrieb)・遊戯衝動 (Spieltrieb)・模倣衝動 (Nachahmungstrieb) の三つに分ける。伝達衝動は、もっとも根源的で、他者に直接何かを伝えたいという人間の本能的欲求に基づいている。だが伝達したいというこの本源的な衝動は、それだけでは表現を成り立たせることはできない。伝達衝動に促されてそれを具体的に表現しようとする衝動が必要である。それが次の遊戯衝動と名づけられるものである。遊戯衝動において大切なことは、理解しやすい秩序をもった表現方法を得るということである。具体的には部分部分をシンメトリックに関係づけ、「一貫性」の下に全体として統一するという手法が基本的な方法と考えられる。第三の衝動とされる模倣衝動は、遊戯衝動の一部とも考えられるのだが、モチーフを結合させて全体を形成していこうとするのではなく、われわれのまわりにすでに与えられ存在している物を模倣することによって表現しようとする衝動のことを指している。これら三つの衝動が音楽表出の主体の意欲となるのであるが、これらの衝動は、それぞれ音楽の要素と結びつけられる。伝達衝動は、音の基本的要素と、遊戯衝動は形式的構造と、模倣衝動は連想の作用とである。このように作曲家の内発的な衝動に基づき、それを具体化する作用手段を経て成り立つ音楽は、すべて作品として客観化されたものなのであるが、リーマンは何を表現するのかによって主観的音楽と客観化する音楽の二つのタイプに分けた。

¹⁵ 『音楽美学要綱』に関する先行研究としては、伊藤るみ子「H・リーマンの音楽美学——その主観性の観点について」、『東京大学文学部 美学芸術学研究室紀要』第7号、1988)がある。これは、リーマンの聴体験論における主観性の概念を抽出して、その意味を明らかにし、ハンスリックと20世紀のエネルギー論との中間に位置するリーマンの役割を主観性の解釈を通して論じたものである。

(2) 二つの音楽のタイプ

主観的音楽 (die subjektive Musik)

主観的音楽とは、もっぱら主体の感情の表出を目的とした音楽すなわち作曲家の主観的な生の展開として生まれた音楽のことで、その典型は絶対音楽である。絶対音楽とは、音楽外的なものとの繋がりをいっさい持たず、「芸術家の心から自由にほとぼしり出る感情の自発的な流露以外の何ものでもない」(GMA,31)音楽のこととされる。

人間の感情を表現するもっとも有効な作用手段として示されるのが、伝達衝動に関連づけられた「音の基本的要素」である。音の基本的要素とは、音高 (Tonhöhe)・音の強さ (Tonstärke)・動き方 (Bewegungsart) の三つである。これらの要素がなぜ伝達衝動の手段として、あるいは感情の表現として有効かといえ、それらの要素が人間の感情に直接にそして正確に呼応するからである。しかし、音の基本的な要素が、ただ鳴り響くだけでは単なる感情の発露にとどまらざるを得ない。第二の衝動である遊戯衝動がそれらを秩序立て形式化することに関与していくのである。形式とは、基本的要素を組み合わせる構成のことであるから、これによって個々ばらばらな存在であった音の要素は、音楽連関の一部としての役割を持つことになる。たとえば音高の変化は、単なる音響としては滑音的な (stetige) 変化をするだけだが、音階という秩序の中で階段状の変化を生じれば旋律が形成され、さらに倍音列内の音高関係からは和声の原理を生みだされることになる。和声的秩序に基づく旋律の進行と拍節的秩序に支配されたりズムによって、音楽は形式を伴って構造化されるのである。

客観化する音楽 (die objektivierende Musik)

それに対して「客観化する音楽」とは、音楽外の何らかの対象を客観的に表す音楽で、リストやベルリオーズの標題音楽がその典型とされる。客観化する音楽は、「感覚の直接的な表出ではなく、ある特定の状況へ虚構として移行することによってかきたてられる感覚の表出、つまり表象された他者の感情の表出」(GMA,62)であり、直接的でなく反省的な表現であることを特徴とする。これには模倣衝動が関与している。そして模倣した音楽と模倣された音楽外のものとは、正確に対応しなければならないのだが、この二つを媒介するのが連想作用である。連想作用には、ホルンの響きが森や狩の様子を、トランペットの強烈な響きが進軍や凱旋を想像させるといった音と事物とのきわめて具体的な照応関係から、

特定の人物や情景など外界に存在する事象あるいは感覚的なものを、標題の助けを借りながら理解するということまでその作用範囲は広い。

このように、リーマンは音楽のタイプを、絶対音楽を典型とする主観的音楽と標題音楽を典型とする客観化する音楽の二つに大別するが、彼も言うように、絶対音楽 = 主観的音楽、標題音楽 = 客観的音楽という組み合わせは一般的ではない。なぜなら、描写的標題的な作品に対して主観的、古典派などの器楽作品に対して客観的と考えるのが一般的だからである。標題的な音楽が主観的とされるのは、表現する内容が作曲者の主観的な感情に関わることが多いという点から、また絶対音楽が客観的とされるのは、表現内容よりも形式に重点が置かれ、形式は普遍的で客観性をもつという考え方に基づくものであろう。この場合、主観と客観の関係は、感情と形式あるいは内容と形式という対立的な関係にも置きかわる。だがリーマンは、主観的音楽を主体自身の主観の表出、客観的音楽は主体以外の客体の描写というように表現する対象の違いとしてのみ区別しているに過ぎず、両者を対立するものとはみなさない。

このようにリーマンは、音楽を相対的な二つのタイプに分け、絶対音楽と標題音楽を典型に示してそれぞれを説明し、次にそれらの音楽に対応して聴き方の問題を論じていく。

(3) 二つの聴のタイプ

主観的聴取

主観的聴取とは音楽に対応した聴き方のことであるが、これは絶対音楽の聴き方に代表されると考えてよい。主観的音楽において「音の基本的要素」は、作曲者自身の感情表出として聴かれる。たとえば、音の高さや強さが上昇し速度が増していく経過は、積極的で力強い意志の表明に聞えるが、それは音の変化を知覚する聴者の心情がともに変動しているからであり、主観的に経験されることなのである。しかしこれらの知覚は主観的聴の土台とはなるが、主観的な感情の表出として要素を聴くだけでは絶対音楽を聴取することにはならない。それらの要素の秩序化によって形成された音楽形式を理解することが必要なのである。絶対音楽の聴取の中心として取上げなければならないのはこの形式であろう。

「芸術の秩序つまり調和的な時間の経過に向いあった時の喜びは、音高や強弱や動き方の基本的な要素によって引き起こされる心情の鼓舞に、さらに新たな一員として仲間に加わる」(GMA,55)とリーマンが言うように、音の要素の聴取によって精神の興奮は確かに実感されるのだが、それに加えてなお聴者の喜び、「美的快」を満たすのは、秩序と調和をも

った形式の理解である。音楽の形式的構造の理解は、全体と部分との関係を理解することに尽きるのであって、「もっとも小さい形体と相互の正しい関係を、もっとも小さいシンメトリックな関係に依拠して鋭く捉えること」(GMA,45)すなわち和声構造やリズム構造の最小部のシンメトリーを厳密に把握することである。その最小のシンメトリーは、二つの最低単位の相関関係において成り立つ。建築の場合はその二つを左右同時に見てすぐさまシンメトリーを把握できるが、音楽の場合は、時間経過のなかで二つの部分は継時的に前後してあらわれるため、それを聴くわれわれは後の部分を聴き終わってからシンメトリーの関係を理解しなければならない。さらに、形式的構造の理解は、音の継続時間の妥当性、音高関係の統一性、旋律的・リズム的モチーフやフレーズに関して同型あるいは類似のものが再現するかどうかなどにおよび、それらの把握には常に聴者の記憶し比較し推理するという知的な能力が要求される。ただし、「このような形式的構造の追求、つまり和声的リズム的な関連の制御は、常にただ眼前にあるものを受け入れること」(GMA,61)の範囲にとどまる。これが主観的聴の特質である。

主観的音楽は、作曲家の主観の表出であり、その表現形態としての形式は、どれほど複雑で難解な技法によって構成されていようとも、音と形式つまりそこに提示されているもの以外の何もかも介在することはない。したがって聴者は、音楽を自ら体験しているように感じ、われわれの外にあるものとしてではなく、自己自身が体験したものとして感じるのである。しかし、音楽が主観的であることをやめて、叙述したり物語ることを始めようとする、聴者の活動や精神は、まったく別の在り方、別の聴き方を求められることになる。

客観的聴取

標題音楽に代表される客観化する音楽は、作曲家の主観ではなく外界にある事象などを描写することによって成り立つ音楽である。したがって描かれているものと、音楽から連想されるもの間にわれわれが共通性を見出すことが、客観的聴の特質となる。

これをリーマンは「共感を抱く」(sympathisieren)と表現する。ただし、これは主観的聴のように自己の中に「同一化する」(identifizieren)ことではなく、描写されたものを表象としてわれわれの外にあるものとして共感を抱きながら眺めることを意味している。客観化する音楽は、「自発的に意志を伴って体験されるのではなく、傍観するように表象として体験される」(GMA,61)のである。

音の基本的要素も、絶対音楽においては、それらの変化が直に聴者自身の感情の変動として主観化されたのであったが、描写的音楽では自己の感情がそれによって動かされることはなく、むしろ自己の外へ向かって連想作用を催すものとして客観的に捉えられるようになる。また形式とはある一定の秩序の具体化といえるものなのだが、音楽外の要素の模倣を内容とする音楽にとっては、秩序化された音楽構造は重要な要素ではなくなる。描写音楽や標題音楽においては、旋律やデュナーミクや速度・音色といった基本的要素や形式などわれわれの眼前のあるものをそのまま知覚し理解することだけでは、本来の聴体験とはならない。音の要素は作曲者が表現しようとした音楽外のものへの連想作用を促す契機であり、連想はわれわれに表象としてのみ体験される。聴者が理解すべきは、音楽外のものに対して作曲者がいかに共感を持ち自己の表現としていったのかという意図の理解である。その理解に深く関わるのがファンタジーの力である。

ファンタジーはリーマン後期の「音表象論」の重要な概念で、初期のこの段階ではあまり論じられないのだが、「客観的音楽は聴者に対して、ファンタジーが生産的に活動していることを要求する」(GMA,61)とリーマンがいうのは、目の前にある音楽現象を理解することと表象されたものを理解することとを区別することの表明であり、「音表象」への繋がりを示しているものと思われる。

3. 主観化と理解

リーマンは、音楽作品も音楽聴もそれが主観的であるか客観的であるかによって二つのタイプに大別したが¹⁶、一方で、彼は音楽作品を「作曲家の主観的感情であったものが、芸術作品として選りすぐられ客体化したたもの」(GMA,72)と定義し、またその音楽を聴くことを、客体化された作品を「聴者が再び自己の感情の体験として主観化すること」(GMA,72)であると考えた。主観化は「受け入れたものと共に体験すること」(Miterleben des Wahrgenommenen)(GMA,21)¹⁷であり、その主観化が美的な享受となるのは、「音や音の変化の原因を探ることによってではなく、聴くことを通して生ずる快に満ちた精神状態が進展

¹⁶ ただし、主観的か客観的かについてのリーマンの尺度はかなり流動的である。たとえば、純主観的な絶対音楽においては、音の基本的要素を主観的な要素、形式を客観的要素と捉えられているが、シューマンなどの標題音楽においては、形式も主観的な特質をもつものとされている。また、主観的音楽のなかにも連想作用を促す要素は存在するのであって、客観的聴によってその音楽を捉えることもしばしばあるとされている。

¹⁷ 共同体験(Miterleben)は前出の「同化する」(identifizieren)とほぼ同義と考えてよいだろう。

していくこと、あるいは、聴くことのうちに生ずる、いかなる意味づけももたない感情・に完全に帰依することによって」(GMA,21)であると説明した。

リーマンは、音楽聴を主観的音楽に対応する主観的聴と客観的音楽に対応する客観的聴とに分ける。にもかかわらず、音楽聴自体がすでに主観化であるというのは、矛盾かまたは客観的聴の否定が意図されているようにも思えるのだが、そうではない。

リーマンにとって重要なのは、「何を聴くか」ではなく「いかに聴くか」である。彼は音楽の要素として、音の基本的要素・形式・連想作用を挙げているが、それらのすべてに対して、知覚ではなく聴者の精神を介在させて理解することが求められる。音の基本的な要素を、主観的音楽において感情の表出として聴く際も、また客観的音楽において連想の契機としてそれらを聴く場合にも、聴者の精神の能動的な活動はなくてはならない。とくに連想作用にはファンタジーが求められる。音の要素は秩序化され形式を得ることによって音楽としての様態を成すのだが、その聴取はいうまでもなく知的操作を伴う理解である。リーマンは、主観的聴と客観的聴とを分けても、いずれもが最終的には聴者による主観化であるという。聴くことは聴者自体の行為以外にありえないのだからそれは当然なのだが、重要なことは、作曲家の主観を客体化した音楽作品を聴者が『再び』主観化する、ということなのである。

19世紀後半において美的体験、美的把握など体験の局面において論じられた音楽受容論は、20世紀前半リーマンが「音楽聴」として主題化して以来、体験から理解という知的局面にその問題圏を移してきた。リーマンの場合は、既述の通り創造主体への能動的な理解であるが、この時代の音楽美学を特徴づけるもう一つの流れは、音楽に内在する力性(エネルギー)の動きによって音楽は成り立つと考える「エネルギー説」である。それが音楽受容の在り方、音楽理解の問題に大きな影響を与えたことは間違いない。つまり、音楽聴の焦点は、作者の理解から作品の理解へと転換したのである。近代の体験美学に端を発する音楽聴の問題を、現代の聴取論として検討していくには、作品を形成する音の力性の分析によって音楽を理解しようとするエネルギー説との関連を避けて通ることはできない。

第4節 分析的聴取 メルスマンの音楽聴論

1. 作品の分析

メルスマンはエネルギー説の主唱者の一人に数えられる音楽学者である。クルト (Ernst Kurth, 1886-1946)、ツッカーカンドル (Victor Zuckerkandl, 1896-1965)ら、他のエネルギー論者たちも音楽の聴取について言及しているが、音楽聴を主題化して論じているのは、メルスマン一人である。メルスマンの学的関心は民謡、音楽史、音楽美学、現代音楽など多岐に渡っており、著作の多いが、その中で音楽聴に関する研究成果は、『音楽聴』(Musikhören)として1938年に公刊された。

メルスマンは聴取ということについて、それは単純な経過ではなく、次のような前提——「(聴取の)一部は、非合理的な本性(われわれがその領域内ではそのままにしておきたいもの)であり、一部は認識の領域にあるもので、それは教え教えられることができるもの」¹⁸があることを示す。だが、その一方で、聴取は知的な作業であるとも言う。この二つの表現は、一見すると矛盾するようであるが、そうではないのではないか。つまり、聴取には認識可能な領域とそうでない領域とがあるのだが、われわれの取り組みが可能なのは後者に限定されるということなのではないか。この前提と限定は、単なる聴取の問題に留らず、『音楽聴』全体を特徴づけているともいえる。メルスマンが『音楽聴』において試みたことは、音楽聴のすべてを明らかにすることではなかったということである。

「追求されることは、表出されたもののもっとも外側に現れた厳密さ(筆者註 形式と解釈してよいだろう)と、同時に芸術作品の内側の内包の感受である。そのどちらか一方が欠けても意味がない。音楽聴によって理解されることは、この二つから成長する」(MH,1)のであるが、「『音楽聴』で行うことは、音楽聴の体験を明らかにし、その基礎をつくること」(MH,13)であった。メルスマンが『音楽聴』の目的としたのは、音楽聴それ自体の解明ではなく、音楽聴の基礎となる知的な作業によって音楽作品を認識することであったといえるだろう。

知的な作業とは分析を意味する。では作品の何を分析し、どのように理解するのであるうか。理解へ至る道筋とは、作品の構造を分析し作品の秩序を明らかにする過程である。そして、分析可能な構造とはフォルムなのである。

2. 分析対象としてのフォルム

¹⁸ Mersmann, Hans: Musikhören. 1964, S.17. 引用の際は、引用箇所最後に(MH,頁数)と記す。

(1) フォルマ・フォルマータとフォルマ・フォルマンズ

音楽に限らずフォルムには二重の意味がある。それはいわば、形づくられた形（フォルマ・フォルマータ、forma formata）と形づくる形（フォルマ・フォルマンズ、forma formans）というべきものである¹⁹。フォルマ・フォルマータとは、すでに出来上がって空間に規定された形のこと、フォルムの静態相を表わす。音楽は図式化されたシェーマとも言い換えられる。しかし、作品はあらかじめ想定されたシェーマに型どられてでき上がるのではない。作品は常に創造者の内面から発せられる構成する力によって自己形成を繰り返す。

一方フォルマ・フォルマンズとは、作品が形成されていく過程において次々と生まれていく形づくる力であり、フォルムの動態相を表わすものである。このフォルムの動的解釈は、近代に成立する有機的生成（organisches Wachstum）という考え方と結びついている。これはもともとゲーテの形態学（Morphologie）における原理である。生物の形態の特徴として、全体的な統一のために、諸分枝がその機能にしたがって互いに秩序づけられて関連していくことである。花は茎から成長した先端に咲くのであって、花から茎は成長しない。茎から花へという部分と部分の関係は全体を構成する一定の秩序に基づいて決められており、入れ替わりは不可能である。この意味から生物はすべて有機体なのである。

この有機体が、同じくゲーテによって芸術にも敷衍された。芸術作品は有機体とみなされ、フォルマ・フォルマンズとしてのフォルムが重視されたのである。近代は、この有機的生成の原理に基づいたフォルム観が成立した時期であり、音楽においても有機的生成は音楽形成の原理となった。メルスマンが意図した音楽聴での作業は、このような意味でのフォルム²⁰の分析であったと思われるが、メルスマンの考えるフォルムとは具体的にどのようなものであったのか。このことを『音楽聴』の中で捉ええることは難しい。音楽を有機的なフォルムとみなしていることは、植物や生命体の比喻を用いての表現から推測されるが、フォルムそれ自体の考察はほとんどないのである。それより12年前に書かれた『応用音楽美学』（Angewandte Musikasthetik, 1926）の中では、個々の形式のもつシェーマに適合

¹⁹ 国安洋『音楽美学入門』、1981。第1部 第7章 解釈とかたち（162-168頁）参照。

²⁰ メルスマンは、フォルマ・フォルマータを意味する時にも、フォルマ・フォルマンズを意味する時にもすべてFormを使う。Formの訳には形式をあてるのが一般的である。しかしその形式にもいくつかの意味があり、通常は次の二つの意味で用いられる。一つは、「内容」との相関において捉えられるもの、これは、形式という器の中に内容を満たすという旧来の音楽作品に対する考え方に基づく解釈。もう一つはソナタ形式、ロンド形式など、楽式論で用いられる音楽形式のことであるが、このいずれも分析の対象となるフォルム概念とは別のものである。Formの訳出にあたっては、混乱をさけるために「形式」と「フォルム」とをそのコンテクストに応じて使い分ける。）

する法則としてのフォルムというフォルムの古い見方に対して、「新しいフォルム概念(クルトと同様の傾向)は、有機的生成の認識から成長する」²¹という見方を示しており、これはフォルム概念の基盤を有機的生成の原理におくというメルスマンの基本的見解と考えてよい。

メルスマンは、このような近代美学思想の共通基盤の上に固有のフォルム概念を確立していく。メルスマンは、『応用音楽美学』の「フォルムの要素」および「フォルム概念の総括」の章と論文「音楽の現象学」(Zur Phänomenologie der Musik)でフォルムを集中的に論じている。整理の仕方は若干異なるが、根本的な考え方に大きな相違はない。『応用音楽美学』を基本に「音楽の現象学」を参照しながら、メルスマンのフォルム概念を検討してみたい。

(2) フォルムの根源的諸力

メルスマンは自らのフォルム理論を、有機的な成長理念から形式に至るまで、重層的に二元的対立のもとに構築していく。フォルムのもっとも根源的な層は、フォルムを形成していく諸力である。これは、音楽の要素間の作用(例えば、異なる高さの音の間の移動によって音程が生じるなど)によって生まれるエネルギーであり、現象として現れるというより理念に近い。この諸力はその性質によって 線 (Linie) と モティーフ (Motiv) という二つに分けることができる²²。それが空間に現象として現れたのが、線的傾向諸力に基づく ペリオード (Periode) と、モティーフ的諸力に基づく テーマ (Thema) である。

これらは成長してフォルムの形成を担うようになる。諸力の空間における進み方、空間における諸力の傾向がフォルムを決定する。フォルム形成の原理として理論化されるのはこの段階である。フォルム原理は、フォルム形成の特徴を表わす二つの概念を対立関係のもとに表わすのが一般的である。フィッシャー (Wilhelm Fischer, 1886-1962) の リート (Lied) と フォルトシュピヌング (Fortspinnung)、ブルーメ (Friedrich Blume, 1893-1975) の フォルトシュピヌング と 発展 (Entwicklung) などがよく知られているが、メル

²¹ Mersmann, Hans: Angewandte Musikästhetik, 1926, S. 99. 以後引用の際は、引用箇所最後に (AM, 頁数) を記す。

²² 線は、「存在・状態・現在・受動的・静止しているか揺れ止んだ力」など、モティーフは、「生成・意志・未来・能動的・突き破る力」などの媒介概念によって、性格づけられている。(Zur Phänomenologie der Musik. Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Bd. 19, 1925, S. 372-388. (=「音楽の現象学」滝本裕造訳、山崎正和編『近代の芸術論』、515-516頁。))

スマンの提示した対概念は 経過 (Ablauf) と 発展 (Entwicklung) である。経過はペリオーデを基礎とするフォルム原理であり、発展はテーマを基礎とするフォルム原理である。このようなフォルム形成に関わる二元的対立は、閉じられたフォルム原理 (Geschlossener Form) と 開かれたフォルム原理 (Offener Form) あるいは 空間 (Raum) と 力 (Kraft) という対概念によっても表わされる。ただし後者の空間と力は、経過と発展のようにフォルム形成の類型を示すものではない。

もともと、空間と力とは、フォルム成立の根本契機としてメルスマンが提示した概念であり²³、同時にフォルムを観察する際の重要な二つ観点でもあった²⁴。したがって、その異質性からも、この二つをそのまま対極関係に据えることはできない。空間と力は、フォルムとしての価値が空間の広がりの方にあるのか力の進展の方にあるのかを決定する拠り所としての二極なのである。もっとも単純な例として、c - d - c と進行する場合と、c - d - e と進行する場合とを比較してみたい。前者の閉じられたフォルムの場合、c から d 再び c へという力の動きよりも、c と d との間の空間の広がりの方がフォルムとしての価値をもつが、後者の開かれたフォルムの場合、c から e へ力によって押し進めていく方向性の方がフォルムとしての価値をもつのである。

(3) フォルムの形成原理

このように多様な局面から捉えられているフォルムの形成原理は、フォルマ・フォルマンスであると同時にフォルマ・フォルマータとしても機能する。メルスマンは、経過と発展のフォルム原理を、ペリオーデやテーマのより具体的な性格づけに基づいて、アペリオーデ的経過 (aperiodischer Ablauf) と ペリオーデ的経過 (periodischer Ablauf) テーマ的発展 (thematische Entwicklung) と モティーフ的あるいは自由な発展 (motivische oder freie Entwicklung) の四つの類型に分類するが、それはそのままシェーマとなっている。

アペリオーデ的経過 は、音楽外的なもの (言葉など) によってペリオーデ同志の関係が本質的にアシンメトリックなものである。ペリオーデ的経過 は、シンメトリックな形成による最も単純なもので、最後まで最初のシンメトリックな構造が引き継がれる。テーマ的発展 は、テーマ自体はそのものの中にシンメトリーの原理が表わされているか内

²³ 「フォルムとは、空間の克服である。諸力の構成から、フォルムの経過の傾向がすべて明らかになる。」 (AM, 106.) 「フォルムは、空間への力の投射である。フォルムの経過は、不断の成長と空間内部の組み立てである。(AM, 623.)

²⁴ 「力と空間は、音楽フォルムが観察されるべき二つの観点である。」 (AM, 99.)

在しており、テーマは互いにシンメトリックに関連づけられる前楽節と後楽節から生まれる。ただしテーマのシンメトリーは徐々に消えて行く。(モチーフ的あるいは)自由な発展は、モチーフの力の直接的な連続によって初めからシンメトリックなものが解消されているものである。

フォルムを、諸力から音楽形式に至る発展的構図として体系化する方法は、ゲーテの形態学の有機性概念の一つである単純なものから複雑なものへという秩序を根拠にしたものと考えられるが、この単純から複雑への法則は、メルスマンの音楽史観にも反映されている。このことは、経過と発展を更に細分化した四つの類型の説明によく示されている。四つの類型は、シェーマの違いによって区別されているのだが、同時にそれはアペリオード的経過から始まる成長の過程とみなされ、歴史的発展とのパラレルな関係をもつものと考えられている²⁵。

4. 分析の基礎概念

(1) 諸力の緊張関係

メルスマンは『音楽聴』の「聴取と分析」の章で、次のように述べる。「音楽聴は、基本的には芸術作品を担っている緊張をその芸術作品自身の中に奮い起こすことを意味する。それへと導く方法は、解釈と経験と労作である。それらは根本的には分析の技法であり、諸要素を認識することや諸要素のもっとも単純な連結から始まる」(MH, 20)。フォルムは、諸力が進展していくこと、すなわち諸力の運動によって成り立つのだが、メルスマンはこの運動を諸力間に生じる緊張 (Spannung) であるとした。音楽の諸要素に内在する根源的な力の緊張関係が、有機体として秩序立てられたフォルムを形成していくのである。そして、諸力の緊張関係を解明することの具体的な方途が、音楽を構成する要素の分析なのである。

²⁵ グレゴリオ聖歌に始まるポリフォニーの声楽曲、初期のミンネザングの基本的フォルムはアペリオード的経過である。それが、有節構造のテキストによるミンネザング、舞踊に由来する器楽曲によってペリオード的経過へと発展する。モノディの声楽曲はすべてこのペリオード的経過の中に含まれる。そしてペリオード的経過からテーマ的発展への転換は、変奏曲のフォルム形成の内的成長——装飾的変奏の並列から、ベートーヴェンの性格変奏を頂点とする主題の変容としての発展的変奏——に基づいて明らかになる。集中的発展 (zentrale Entwicklung) が反主題的発展 (antithetische Entwicklung) へと進むテーマ的発展は、バッハのプレリュード・フーガに始まり、「遍在するスジェ」から「萌芽としてのテーマ」への変化は、葛藤的な性格をもつ反主題的発展を促しソナタ形式の誕生を迎えることになるのである。そして、フォルムの類型に対応する音楽形式として取り上げられるのはベートーヴェンのソナタまでで終わっている。

(2) 構成要素

メルスマンは音楽の要素について次のようにいう。「音楽の要素は諸音の本性から生ずる。異なる高さの音の連続から 旋律法 (Melodik)²⁶が、同時性から響きと 和声法 (Harmonik) が生じる。また、音の持続から、成長する拍節 (Metrum) とリズム (Rhythmus) が、音の強さから 音力性 (Dynamik) が、音色から 音色性 (Kolorit) が生じる。これらの要素の相互作用が有機的な成長である。しかしこの有機性は、すべてのフォルム的、構築的な結合をそれ自身によって行う担い手でもある」(MH, 19)。

ここでは拍節とリズムは分けられているが「音楽の現象学」は、それらの総体として リズム法 (Rhythmik) を挙げ、それに、旋律法、和声法を合わせた三つが音楽の第一要素と規定されている。またここには挙げられていないが 速度性 (Agogik) を加えた音力性と音色性の三つが第二要素とされている (PM, 376)。メルスマンはこの6つの要素を音楽の基本的要素と捉え、音楽分析の基礎概念に定めた。『応用音楽美学』では、この六つの基礎概念についての詳細な検討が見られる。その中の、フォルムの根本に関わる第一要素についてのメルスマンの見解は次のようである。

メルスマンは、第一要素の最初に旋律法を最初に取り上げるが、それは「力の直接的、自律的效果は、まずその旋律的成長にあり、そこに発展のあらゆる可能性——上昇、頂点、目的、回帰がある。拡張していく諸力のすべては旋律法に集中している」(AM, 231) という基本的見解に基づくものである。旋律法の考察にあたっては、最初に純粹旋律法 (reine Melodik) という理念に近い旋律法が構想される。それは、いかなる方向への束縛もなく最低限の緊張に支配されるだけで、よどむことも、せき立てられることもなく、もっとも自然な均衡の中で流れて、ゆるやかな呼吸をしている。この純粹で中立的な旋律法は、諸力の浸透によって二つの傾向に進展する。平面的性格の強い 平面的旋律法 (flache Melodik) と力性的性格の強い 構築的旋律法 (tektonische Melodik) である。平面的旋律法は、旋律の表面における表情的な動きを代表し、平面の揺れをその特徴とすることから音程間の緊張は弱い。構築的旋律法は、旋律の構成的な価値を形態によって規定するものであり、建築物に例えられるように構築する力を特徴とすることから緊張は強い。だが、

²⁶ 旋律ではなく旋律法 (Melodie ではなく Melodik) (他も同様) であることは、注意すべきであろう。旋律は音の羅列した状態を指したものであるが、旋律法は単なる状態ではなく方向性、力性など旋律を形成していく動的な状態が中心となるからである。

旋律法は、平面（Fläche）と力（Kraft）だけでなく、響き（Klang）と動き（Bewegung）という二つの重要な構成因子をもつ。平面と力は旋律法の根幹すなわち水平的な音程関係から直接与えられるが、響きと動きは、旋律の複雑な構造に起因する。それらは旋律法における他の要素の反映として捉えられる。響きは、旋律法の土台である和声的結合の投影であり、運動はリズム法の投影である。つまり、旋律法は、和声の要素、リズムの要素を内包すると考えるのである。

和声法はカデンツによってまず検討される。作品における和声的發展は、個々のカデンツの足し算ではなく、一つのカデンツ進行が常により大きく成長していくことである。カデンツは、最初のトニカから最後のトニカに至る間の諸力の發展と回帰であり、和声進行の内部では、拡張的諸力（expansive Kräfte）と求心的諸力（zentripetale Kräfte）とが互いに対抗しあいながら揺れている。諸力は、様々な方向や目標点へ向かって揺れ動くことができるが、かならず回帰しなければならない。このようなカデンツの本質を和声法の典型として、メルスマンは旋律法との比較対照を行う。旋律法はあらゆる拡張的諸力の結集であり、それらは推し進められ、發展する。しかし和声法は前に進むよりは引き戻され、結びつけられて統一へ向かう。統一は、拡張的旋律的エネルギーの求心的結合なのである。和声法は旋律法やリズム法に比べて、全体の統一への方向性に対してより強く機能していく。このことは同時に有機体としての特徴をもっとも明確に表わすものともいえる。

リズム法は尺度である。そして、基本的には旋律法や和声法の背後に横たわって、旋律的和声的な成長を根底で支配したり、諸部分を統一へと結びつける役割を担う。

(3) 基本構造

以上の諸要素が分析の道具となり、『音楽聴』において最初に分析されるのが民謡である。「古い小さな民謡の中には、あらゆる認識の背後に、すでに生き生きした脈動が生じている」(MH, 14) というように、メルスマンは素朴な民謡の中に有機体固有の生命を感じ、同時に芸術作品と同様の基本的構造を認める。民謡は単純な構造によって作られてはいるが、すでに有機的フォルムの基本的な構造を備えている。民謡はフォルムの萌芽なのである。歴史においても民謡は發展の萌芽である。音楽史において現代に繋がる音楽の開始とされるグレゴリオ聖歌にも民謡の影響があるとメルスマンは指摘する²⁷。

²⁷ 「西洋音楽史を外観しただけでも、多様な出発点のあることが示されている。グレゴリオ聖歌に明らかな民謡の影響のあることを初めとして、西洋音楽には二つの發展の仕方がある。」(GF, 35)

民謡の分析は、楽曲を成り立たせている諸音の連関にまで遡る。隣り合う音同士の音程関係を跡づけ、旋律線を支えている和声を特定し、旋律線からリズム進行の型を抽出する。これらによって、諸力が拡張しようとしているのか、持続しようとしているのか、回帰しようとしているのか、などの緊張関係に基づいて諸力の方向性を明らかにする。この方法によって、民謡の分析が徹底して行われた。そして諸力の方向性に基づいて、ペリオードやテーマという次の成長段階での諸部分の性格を判断し、最後に楽曲全体と諸部分との関連からフォルムを検討していくことになる。全体のフォルム構成の基本単位と考えられているのは4小節程度の前楽節と後楽節からなる部分である。それらがシンメトリックな関係にあるか、そうでないか、経過的な進行をしているか、発展的な進行をしているか、といった観点から楽曲のフォルムを導き出すのである。このような民謡の分析の方法を基本として、16世紀から現代までの芸術作品の分析が行われる。

民謡の分析で示された、徹底して音楽の現象に即して観察する態度は、メルスマンが音楽研究において何よりも重視にしていたことである。メルスマンが提示した数多くの概念はすべて、音楽の現象そのものの分析から導き出されている。

本節の冒頭で述べたように20世紀に入って音楽聴は、音楽の理解という知的局面にその中心を移している。メルスマンは、エネルギー説の立場からフォルムというものを諸力の緊張関係からなる構造とみなす。その諸力の緊張関係を解くのが分析であり、それが『音楽聴』の主題であった。ただし、それはメルスマン自身も言うように音楽聴の基礎であって、音楽聴それ自体ではない。「内容 (Inhalt) とともに、われわれの道は終わる。内容の概念は多面的で複雑である。この概念は非理性的な空間へ注がれ、そこに芸術作品とわれわれの関係は究極の基礎をもつ」(MH, 19)。音楽の内容に至ってわれわれの音楽聴の道程は終わるのだが、その内容とは知的な範疇を超えたものであるという。しかし知的理解を超える内容とはどのようなものなのか、それについてはまったく触れられていない。音楽の現象に即して、音に内在する力性にまで分け入る徹底したフォルム分析に、非理性的な性格をもつ内容が入り込む余地はない。音の現象を伴わない領域で分析は不可能である。メルスマンが音楽聴の及ぶ範囲を限定する根拠はここに示されているといえよう。

近代美学における美的享受論で重視された静観性、無関心性に基づく美的観照は、西洋近代の芸術に即応した受容の仕方であったが、それは同時に芸術音楽の聴き方でもあった。美的観照とみなされていた音楽の受容は、音楽美学の確立とともに、ハンズリックの美的

把握からリーマンの能動的な聴取、メルスマンの分析的聴取に至るまで、知的な理解を伴う聴き方である音楽聴として理論化された。そして、近代に音芸術として自立を果たした音楽に対応する聴き方は、この音楽聴であったのである。日本の音楽教育が、1947年の学習指導要領において、芸術としての音楽の教育を標榜して再生されたことを考えると、戦後の鑑賞教育が、メルスマンまでの音楽の知的な理解としての音楽聴の考え方と密接に結びついて構想されていたことは当然であろう。しかし、音楽聴の知的理解としての性格は、メルスマンに至っては分析とほぼ同義となるまでに先鋭化し、「聴く」という直接的な体験は極端なまでにそぎ落とされることとなった。また、20世紀前半には、芸術概念の相対化が自覚され、音楽聴取も、芸術という高みでの出来事にとどまらず、日常生活の営みの一つとしても捉えられるようになる。鑑賞教育の進展にとって、これらの変化を見極めることの必要は論を俟たない。次章では、芸術音楽の枠組みを越えた音楽の聴取、また現代の音楽受容の多様な考え方を検討しながら、新しい音楽聴のあり方について考察する。

第6章 音楽聴の相対化

第1節 共聴への回帰

ベッセラーの音楽聴論

1. 芸術音楽¹とその聴取

ベッセラーは、20世紀を代表する音楽学者の一人で、精神史、様式史としての音楽史研究及び実存哲学を背景とした音楽美学の論考に特徴がある。ベッセラーは、様式史研究の観点から、『近代の音楽聴』（1959）において、リーマンの音楽聴がある特定の時代の音楽と結びついた限定的なものであったことを指摘した。リーマンの音楽聴の特徴とされる「能動性」（Aktivität）は、あらゆる音楽に向けられるのではなく、ごく限られた音楽、特にドイツ古典派に代表される芸術音楽、自律音楽の聴取にのみ適用されるのではないかという指摘であったが、このことは、メルスマンが、現代の作品をも分析の対象とはするものの、「19世紀には、フォルムの発展は終わらないが力は弱まっている」²として、フォルムの発展はソナタ形式に至る過程で完結していると考えていることとも一致する。

ベッセラーは、芸術の意義の一つを「われわれを日常から解放し、純粹でよりよい世界に短時間に連れ去り、精神と自由の国を見せること」³とみなしているのであるが、その意味は、近代においてもおそらく現代においても芸術の大きな規範的な価値なのではないかと考える。そしてこの芸術の意義を鮮明に実現しうるのが、日常の生活から切り離された「コンサート」であると言う。コンサートは、芸術として自律した音楽作品の上演のためだけに特別につくられた場所であり時間である。これまでに取り上げてきたハンスリックにおいてもリーマンにおいても、音楽聴の問題は自律した芸術音楽の聴取として論じられてきたのだが、そこではコンサートにおける聴取の様態を基盤としていたということができらる。ベッセラーは「音楽聴の基本問題」（Grundfragen des musikalischen Hörens, 1925）

¹ ベッセラーは、「芸術音楽」（Kunstmusik）と並んで「自律音楽」（eigenständige Musik）という語も用いる。このどちらもが、日常生活から隔てられ、近代の芸術観に基づき、芸術として自律した音楽という意味をもっている。芸術音楽という言葉は、ベッセラーも「いわゆる」という形容で前置きしていることから察せられるように術語としては厳密性に欠けると思われるが、「自律音楽」は、近代の音楽美学における自律と他律の問題を想起することも考えられるので標記には「芸術音楽」を用いた。

² Mersmann, Hans: Zur Geschichte des Formgegriffs(GF.と略す), 1921, S.34.

³ Besselers, a.a.O. 引用の際は、引用箇所最後に（GMH,頁数）と記す。

の最初に、このコンサートにおける聴取を取り上げる。

コンサートは、既述のとおり、近代市民社会の成長を担ってきた市民層が、美的な体験を通して教養を高めることに関心を向け始めたことに関連して、17世紀後半からヨーロッパ各国で盛んに行われた。近代化に立ち後れたドイツでも18世紀の前半には公開コンサートの組織ができあがった。そこでの聴衆は、中産階級の教養のある人々に限定されてはいるものの、それ以外には共通点をもたない不特定の集団である。聴き手は一人一人孤立し、また演奏者とも完全に隔てられて、演奏される音楽を聴く。ベッセラーは、このような聴き方を傾聴（Zuhören）と表現し、コンサートにおける聴取の、同時に自律音楽の聴き方の特徴である集中的な聴取として捉らえた。コンサートにおいては音楽の聴取を妨げるものは排除され、集中的な聴取が可能となるようあらゆる環境が整えられる。客席と舞台とは厳然と区別され、聴き手は、客席の向こう側で演奏されている音楽にじっと耳を傾ける。聴者にとって舞台の上で行われていることは隔てられた対象なのである。このような聴取の仕方は、ガイガーの美的享受と共通するところが多い。

ガイガーの美的享受では、主体は距離を隔てて対象を静観する態度が求められ、それによって主体は対象に没入することなく直観を働かせ、対象の充実相を享受するのであった。ガイガーの美的享受論の課題は、近代の芸術受容を体験美学の観点から解明することであったから、傾聴と美的享受の態度とは共に、近代に始まる芸術の受容に固有のものといえよう。自律音楽には傾聴以外の聴取形態は妥当性を欠くものとみなされる。ハンスリックの美的把握 もリーマンの音楽聴、メルスマンの音楽聴も、この傾聴を基盤とすることはいうまでもない。そしてハンスリックとリーマンは、音楽のフォルムに抽象化された芸術家のファンタジーを、メルスマンは徹底した分析により音楽の構造を、この傾聴によって聴き取ろうとしたのである。

18世紀中頃以降、作曲は「情緒の模倣」から作曲家個人の「自己表出」に転換して作曲家の主観的傾向が強まっていく。この時期に隆盛を迎えつつあったコンサートにおいても、聴衆は特定の作曲家の自己表出の所産である作品を聴くのであり、それにもっとも適した聴き方が傾聴であった。

ベッセラーは、コンサートが自律音楽の演奏と密接に繋がることを指摘し、その場にふさわしい聴取形態として傾聴を提示した。ただしここまでのベッセラーの見解は、以前の音楽聴論の域を出るものではない。ベッセラーの新しさは、限定されていた自律音楽の聴取という枠を越え出たことにある。というのは、これまで音楽聴論において聴取の対象と

考えられていたのは自律音楽であり、それ以外の音楽は当然のように音楽聴の視野から外されていたからである。「美的な意識から外れた舞踊音楽や実用音楽と民謡は、歴史学や民族学に関係する出来事」(GMH, 37)であり、美学の問題ではなかったのであるが、それに対してベッセラーは、これらの音楽を社交音楽 (umgangsmaige Musik) とよび、その重要性を強調する。

2. 社交音楽⁴とその聴取

ベッセラーは、社交音楽が一般に「価値の低い音楽、あるいは高度な芸術に発展していく過程での断片的で未完成なものの顕れ」(GMH, 37) すなわち芸術以下もしくは芸術以前の音楽とみなされていることを指摘した上で、なお実用音楽には芸術音楽とは異なる独自の価値の尺度があると言う。その価値とは「高度な芸術からはずれようとする日常性」であり、それが「実用音楽にとっての生命原理」なのである (GMH, 37)。繰り返される日々の生活が日常性を生み出していく。それは一人一人の日常性であるとともに、生活を同じくする共同体の日常性でもある。社交音楽は、その共同体の日常の中に展開される様々な交わりから生まれる音楽であるから、それは共同体の内部でのみ必要とされ、そこでのみ受け入れられる音楽なのである。社交音楽が芸術音楽と異なるもう一つの重要な要素は、共同体の内部でのみ妥当するという限定性であろう。

芸術音楽は、原則的に、誰のために、いつ、どこで演奏されるかを限定されることはない。いわば不特定多数の人間に向けられた音楽なのだが、社交音楽はそうではない。社交音楽は、それを必要とする社会の中でのみ生命を保つと言えるだろう。このことをベッセラーは 現存 (Dasein) という概念を用いて説明している。永遠という尺度を持たず、「その一瞬のために、その一瞬が生じるその所でもっとも生き生きと息づく」(GMH, 39) のが社交音楽である。

共同体で必要とされる音楽は、音楽外のもののために貢献する手段としての音楽であり、

⁴ ベッセラーは、芸術音楽と対峙する音楽として、Gebrauchsmusik (実用音楽) Umgangsmusik, umgangsmaige Musik (社交的音楽) との両方を用いている。どちらもほぼ同じ意味で用いられるが頻度としては「音楽聴の基本問題」においては Gebrauchsmusik の方が圧倒的に多い。しかし、Gebrauchsmusik は、映画音楽やダンス音楽などの現代の商業音楽を指す場合があるので、標記は、umgangsmaige Musik の訳である 社交音楽 とした。だが Umgangsmusik に対する適当な日本語の表現がなく訳出は難しい。細川周平氏は 共同体の音楽、渡辺護氏は 交際音楽 と訳しているが、ここでは共同体の内部における社交的性格を帯びた音楽という意味から 社交音楽 とした。

自己目的的な芸術音楽とは異なって他律的である。音楽はそれぞれの目的に添って作られるので、音楽は音楽外のものに対して常に従属的な立場に立つことになる。そこでは作曲家の存在は希薄であり、作曲家個人の独自性が顧みられることはほとんどない。社交音楽は無名性を前提とする。社交音楽の作曲家は、芸術創造に寄与するというような日常生活から切り離された仕事をなすのではなく、「手仕事やなりわいとして」つまり共同体の成員の仕事としてそれに従事するのである。

社交音楽は現存として共同体の人間と共に存在する。音楽は隔てられた対象でもなく、また距離を保ってじっと聞き入るものでもない。社交音楽に固有のこのような聴取を、ベッセラーは 共聴 (Mithören) と表現する。ところで接頭辞 mit には、具体的に三つの意味があると思われる。第一の意味は、聴者は孤立せず共同体の中で他の多くの聴者と「共に」聴くということである。第二は、演奏と「同時に」聴くという意味である。芸術音楽においては、作曲 (Komponieren)・演奏 (Aufführen)・聴取 (Hören) はそれぞれ独立した三つの局面に分割されており、それらが同時に行われることはない。しかし共同体の日常の中に生じる社交音楽においては、それぞれが明確には分けられてはいない。ベッセラーは、共同体の音楽におけるこのような固有の様態を、「音楽すること」(Musizieren) という言葉によって表現する。musizieren は、一般には「演奏する」と訳されるが、即興も含め音楽体験の全体的な様態を表わすものである。「同時に」とは、社交音楽の根底にある「音楽すること」という全体的な音楽体験の基本的な要素なのである。第三の意味、これがもっとも重要なのだが、それは「身体の動きと共に」聴くということである。芸術音楽の聴取において、聴くとは耳を通してのみ行われるのであり、もっぱら知性の領域のこととされていた。したがって身体の関与は感覚的な反応とともに聴取の妨げとして退けられていたのであるが、社交音楽においては、むしろ身体の関与は重視される。ベッセラーは「音楽すること」とともに「接する」(zugang) という語を多用するのだが、それは、音楽を「耳で聴く」のではなく、音楽に「身体と共に接する」ことを社会的聴の本質と捉らえたためであったと思われる。

以上の共聴の特質は、舞曲と作業歌の中に典型的に見られる。舞曲と作業歌とは、音楽の性質もまた用いられる場面もまったく異なるが、「常に肉体の目に見える動きと結びついており、規則的な(拍節的な)リズムによって決定される」(GMH, 40 括弧内筆者) 点で、「身体の動きと共に」聴取されるという共通の要素をもっている。舞曲は常に踊りと一体化しているため、音楽に求められることは、踊りのためにいかに生き生きとした高揚感を

実現させることできるかである。観客も踊り手も完璧な演奏や響きの美しさを聴くのではないから、耳は半分閉じたままでもかまわない。舞曲において傾聴は無用である。

作業歌は、舞曲に比べてさらに音楽の独立性が後退し、その時々 of 労働の質によって歌われ方までが完全にその影響を受ける。彼らは歌いながら、周囲の歌声に合せながら、肉体を動かすのである。そこに居合わせる労働者のすべては、歌い手であり聴き手であり、音楽を挟んで両者が隔てられることも対峙することもない。つまりここでは演奏と聴取の分離がない。「同時に」という共聴のもう一つの重要な意味がここにある。作業歌のように肉体の動きと密接に結びついた音楽において聴くことは、「共同行為の際に互いが適応する）」(GMH, 40) ことに向けられているのであり、それは孤立した行為ではなく他の者と「共に」聴くという意味なのである。さらには聴くという局面に限定されるのではなく、肉体の活動と「共に行うこと」(Mitvollziehen) でもある。

舞曲や作業歌のように身体的なリズムを基礎としその原則に従う音楽以外にも、学生歌・軽音楽・宗教音楽・子どもの歌が社交音楽として考えられる。それらに共通なのは、どれもが共同体の感情(エートス)と深く繋がっていることである。学生は、共に歌うことで学生の共同体に受入れられ、共に歌わない者は多かれ少なかれそこを締め出される。歌うことによってその社会への帰属意識を高めること、感情的な繋がりを確かめ、理解することが目的であるから、演奏の質はまったく問題にならない。学生歌と接する場合、共につくるあるいは同調する(mitmachen)態度が必要であり、それは共同体のエートスが決定するのである。

キャバレーなどで演奏される軽音楽や流行歌は、学生歌とは異なり帰属する共同体を実態として把握することは難しいが、時代というスケールまでを含めて共同体を考えるならば、限定されたその社会の典型を示そうとする要求がある限り、このような音楽は敏感に共通の感情を写し出す。社会が共有する欲求の数々、たとえば、エロティックなあるいはシニカルな欲求を満足させようという聴衆や、巧みな演奏に導かれて調子を合わせる聴衆の共振(mitschwingen)によって、流行歌や軽音楽は社会の中でその生命を保つ。

このような音楽の対極に位置づけられるのが宗教音楽であろう。しかしこれもまた日常性の音楽である。神への信仰は長い間常に共同体の生活の中心を成してきたからである。信仰告白、宗教音楽においては、音楽的な要素のすべては「音楽外の基本的な態度つまり祈りの単なる装飾や変化」(GMH, 42) であり、それを聴くことは共に祈る(Mitbeten) ことなのである。教会音楽は信仰上の手段であり、グレゴリオ聖歌もプロテスタント・カラー

ルもその範囲を逸脱することはなかった。

ベッセラーは子どもの世界の音楽も社交音楽に含める。現代のわれわれが社交音楽の中にプリミティブなものを求めても、わずかな作業歌の中にその痕跡を見出す程度であり、しかもその基本要素はリズムであって言葉と音楽との繋がりをみることはできない。子どもの歌には、言葉と音楽との素朴な結びつきが残されているという。おとぎ話の上手な話し手は半分歌うように半分語るような文体で話を進めていくように、子どもの歌においても、言葉はリズムカルに語る旋律のように形づくられ、同じ旋律が繰り返される。子どもの歌の背景にはおとぎ話が、その根源には神話の叙事詩的なリズムがあるとベッセラーは考える。そしてそれを聴くということは、繰り返される言葉の旋律とそこから生み出されるリズムに導かれてその歌の世界に入り込んで共に体験することなのである。

ベッセラーは、子どもの歌や作業歌に、変化を受けない社交音楽の純粋な形式を見出している。というのは、「表現するフォルムがプリミティブであればあるほど、歴史的なものや変化を遠ざける」(GMH,41)からである。それに対して舞曲、軽音楽、教会音楽などは、「創作し続けていくことが必要とされ、また相応に時代の趣味の変化に合わせていく限りにおいては、芸術音楽と比較的近い位置にある」(GMH,41)と考える。人々は、娯楽のため儀式のために次々と新しい音楽を求める。その要求に応じて創作が繰り返される過程の中で、形式や技巧は複雑さを増し、またそれを受け入れる社会の変化に対して作り手は敏感に反応するようになる。創作はだんだんと個人の作曲技巧と趣味がきわめて重要となり、次第に芸術音楽へと近づいていく。ベッセラーは社交音楽と芸術音楽とを音楽史の連続の中に位置づける。

3 . 聴取の変化

「音楽の歴史を見れば、早い時期の芸術音楽はしばしば純粋に社交的な性格がはつきりしていたこと、そして音楽史の全体として捉えれば、社交的な音楽を奏することの方が、散発的に生じる自律した形式をもつ音楽よりも、かなりの広い範囲の時代を支配していたという価値ある事実を示している」(GMH,48)とベッセラーは音楽史家の視点からこのように捉える。現代の音楽状況にあっては、芸術音楽と社交音楽は異なる領域に分れて存在しており、社交音楽は芸術音楽の周辺にあるものという見方が一般的であるが、音楽史の観点から見れば、芸術音楽が社交音楽に包含され、社交音楽が音楽の歴史の大半を形成

してきたといえよう。ベッセラーが音楽聴論の対象を社交音楽にまで広げた理由は、現代における音楽の多様性に適応した聴取を考えたからであったが、それは同時に、音楽史における発展の流れを重視したからでもある。社交音楽は芸術音楽をはるかに遡る長い歴史を持ち、芸術音楽を出現させる基盤を形成していたのである。それゆえに、社交的聴の理解が必要なのである。

音楽聴は共聴から始まる。それは、「共に聴く」という意味であるとともに「同時に聴く」という意味でもあった。「(社交)音楽の演奏は、人間の社交的なふるまいに、祈りに、信仰に、労働に、踊りや共同体の気晴らしに、神話的なそして魔術的な世界連関に入り込むことに、固く本質的に結びつけられている」(GMH,46 括弧内筆者)とベッセラーがいうように、社交音楽の特質は、演奏とそれを必要とする行為との一体化であり、それは聴取との一体化も意味していた。「同時に演奏され (mitvollziehen) 同時に聴く (Mithören)」のである。しかし、共聴は、音楽の変化に呼応して、傾聴へと変容する。一般に共聴から傾聴への転換は近代に始まると言われるが、傾聴は近代以前の音楽に対してもなされるべきではないのか。ベッセラーはフランスのモテトを取り上げ、その発展の経過を示しながら、近代以前の音楽にも傾聴が必要であることを明らかにする。

13,14 世紀フランスのモテトは、「典型的な社交的な性格のモーダル・リズム」によって書かれている。全声部が一斉にとぎれることがなく、区切りは短く、リズムは単調である。しかし、聴衆は一つの声部を起点として他の声部を歌うことができ、リズムの単調さも聴衆の共聴を可能にするものであった。この時代のモテトの価値は社交的な性格から評価されるのである。それが、14 世紀の半ばを過ぎると、「モーダル・リズムは壊され、不規則で勝手なリズムのペリオードが互いに重なりあいながら連なり、そして規則的な 5 度 8 度の響きが部外者の聴衆 今や三つの声部を同時に把握しなければならないのだが にはっきりと示されるや否や、上声部の定旋律の重要さに対抗し始める (GMH,46) のである。このような声部構造を把握しようとするならば、演奏の後に付き従って聴く (nachhören) より他はなく、このことは社交音楽の本質であった聴取の日常性、現存在の原則が崩れることをも意味する。このように 14 世紀のモテトはすでに日常性から抜け出す傾向が見られた。

このような傾向がさらに強まり日常の連関の輪を抜けて自律した存在となっていく音楽は、芸術家の領域へ入っていく。そして芸術家が高度な作曲技法を駆使するようになればなるほど、音楽と聴取との間の距離はますます広がっていく。日常性から乖離している芸

術音楽は普遍的であり、共同体の成員でなくとも、共同体の感情を共有しない者でも、享受できるはずのものであった。しかし、作曲技法の高度な発達によって、聴衆は一定の水準に達する者のみに限定されるという結果を招いた。芸術として自律した音楽は、専門的な知識や理解力がなければ、その音楽に即した聴取ができないのである⁵。このように、音楽の様式の変化は聴取の在り方を大きく変える。

だが、社交音楽が芸術音楽へ変容していくのは、音楽それ自体に変化が起こって社交音楽の枠から外れていくのであって、社交音楽そのものの在り方が変化するわけではない。ベッセラーは、あらゆる音楽の基盤は「現存在」を本質とする社交音楽であり、音楽史は社交音楽の歴史であると考えた。社交音楽は、ベッセラーの拠って立つべき基盤である。しかしそれでもなお、ベッセラーは、社交音楽の固有性を、実際の音楽に即して明らかにすることの難しさを率直に述べている。それは次の三点に対する疑問として示されている（GMH, 46）。

- 1 社交音楽とはいわば集合名詞であり、その中に含まれる個々の音楽はかなり異質である。その多様性を越えて、音楽すること（Musizieren）と「音楽への接近」（Zugangsweise）を、社交音楽全体に共通するものとしてどのように理解することができるか。
- 2 社交音楽と芸術音楽は互いにその領界を接し影響しあっているが、それにもかかわらず境界を設ける必要があるか。
- 3 二つに分けられた音楽の互いの関係の歴史は、必然性がありかつ不変のものとして認められるのだろうか。

社交音楽が、現存在としての特質をもつ限り、それを共有しない者がどこまで理解することができるのか。ベッセラーの躊躇は、「われわれの聴取」つまり、現代のわれわれが過去の音楽を聴取することの難しさを表わしているのではないだろうか。

4. われわれの聴取

ベッセラーは彼の音楽聴論の集大成である『近代の音楽聴』において、16世紀ルネサンス期から19世紀初期ロマン派までの時代に相応しい聴き方のタイプを提示した。それは現

⁵ このような音楽は「芸術家と聴者とは同一の水準にあることを基礎としている」（GMH, 50）。ベッセラーはそれを皮肉って次のように言う。「芸術家はさらに徹底してギルド的な土壌に立つ。それを現代に即して表わすならば、閉じられた共同体の内部でのみ理解を得られ、価値判断されうるのである」（GMH, 50.）

代のわれわれが、過去の音楽をどのように聴けばよいかという課題への一つの回答でもあった。ベッセラーの基本的な態度は、その時代その社会のエートスを反映する音楽を、その在り方に即して聴くということである。そのためには、それぞれの時代を客観化が必要である。現代の視点から過去を見るのではなく、過去における「その時その場所」つまり歴史の中の現存在をできる限り相対的な視点で捉え、それぞれの価値を認めることである。ベッセラーは、音楽の歴史を社交音楽の歴史とみなし、近代の芸術音楽をその一部と位置づける。このことは19世紀を定点としてそこから他の時代をみるという従来多くあった音楽史観を避けた結果といえよう。リーマンの音楽聴がドイツ古典派の音楽の聴き方に基づいているという指摘は、相対的な視点の欠落を指すものであったのである。

だが、現代のわれわれにとって、過去の音楽をその状況に即して聴くということの困難さを果たしてどこまで克服できるのだろうか。音楽学者細川周平は『レコードの美学』（1990）の中で、ベッセラーの相対的な歴史観、美学観を評価するが、19世紀のくびきから逃れえたとしても、歴史の相対化を成し遂げることをどこまでできたのだろうか。ベッセラーが社交音楽の固有性を確かなものとして捉えきることができなかったということにもその難しさが表れているのではないだろうか。音楽の歴史を社交音楽の歴史とみなすベッセラーの見解は妥当といえよう。われわれは、われわれの生きる時代や社会という共同体の中の存在であり、そのわれわれが生み出す音楽はすべて社交音楽に他ならないからである。だがそのことは同時に、聴取するわれわれと聴取される音楽との間に共有しがたい現存在の壁がたち塞がっていることをもまた表わしているのである。

このような困難があるものの、ベッセラーの音楽聴が、それまでの19世紀の絶対音楽に向けられていたことに対して、その時代その社会を反映する音楽のあり方に即して聴くという新たな方向づけを示したことの意味は大きかった。静観性を特徴とした美的享受を引き継ぐ傾聴だけではなく、身体の動き（反応）を伴う共聴という聴き方が並列的に位置づけられ、それまでの音楽聴取論においては自明の原則のごとくであった「芸術音楽を傾聴する」というテーゼ自体の相対化を促したからである。

ベッセラーの提示した傾聴および共聴の二つの聴き方は、対象となる音楽によって分けられた聴取様態であり、分類する根拠は音楽自体にあったのだが、20世紀後半には、対象である音楽に関わりなく、聴取する主体を音楽に対する態度によって分類する見方があらわれる。社会学の視点を伴った聴衆論である。

第2節 分類される聴衆 アドルノの聴衆論

1. 音楽社会学からのアプローチ

美学的な聴取論では、具体的には分析や様式研究など音楽作品に内在する問題を対象とする作品研究に収斂されていくのであるが、社会学的考察においては、社会状況の中でのように音楽が受容されていくのかが考察の中心であり、とりわけ聴衆についての考察は重要な課題であった。アドルノ（Theodor W. Adorno, 1903-1969）は、社会学的な問題として現代の聴衆を論じた最初の人物である。ベッセラーやメルスマンとほぼ同世代に属するドイツの思想家アドルノは、哲学、社会学、美学など広範囲に渡って現代思想界に多大な影響を及ぼした泰斗であるが音楽的才能にも恵まれており、音楽に関する論文も多く、新音楽の解釈にはすぐれた研究を数多く残している。

音楽社会学は、音楽と社会との相互連関、社会における音楽のあり方などを研究対象とする。音楽学の一領域として確立したのは今世紀になってからの、比較的新しい学問分野である。また社会学や心理学との連携、経済学的背景、科学技術との関連などによって学際的性格も強く、研究の傾向は取り上げる対象や研究方法によりかなり多様である。その中においてアドルノの音楽社会学の特徴は、音楽における社会学的問題と美学的問題とは切り離し得ないという基本的態度に基づいて、音楽や音楽事象の中に客観的な社会的構造を認識しようとした点にある。アドルノは1955年に「音楽社会学」(Musiksoziologie)と題された短い文章を残しているが、その冒頭で、音楽社会学について次のようにいう。「音楽社会学は、音楽のあらゆる社会的様態を学問的に取り扱うことの総体である。客観的な精神の媒体としての音楽はそれ自身の中に社会的内容を刻印しているのであり、音楽の生産過程は社会的な制約のもとに置かれ、音楽は様々な社会的構造やプロセスに属し、音楽は社会の内部で一定の作用や機能を果たしている」⁶。つまり客観化された精神としての美的価値をもつ音楽は、同時に具体的な社会構造の結晶化であり、社会的産物としての存在でもある。音楽は生産の局面においてすでに社会に条件づけられているが、受容の段階においてはさらに社会構造との連関が明白になる。アドルノは受容や聴取の代わりに消費という語を用いる場合があるが、それは社会における経済行為としての音楽聴取という考え方が背景にあるからである。

⁶ Adorno, Th.: Musiksoziologie. In: Gesammelte Schriften. Bd. 18, 1984, S. 840.

アドルノは音楽聴取の問題をいくつかの論文の中で扱っているが、ここでは現代社会における聴取の類型化を試みた論文「音楽に対する態度の類型」(Typen musikalischen Verhaltens)⁷を取り上げる。美学的な考察においては、聴者と音楽は、「われわれと音楽」あるいは「主体と客体」というように抽象化され、われわれや主体は体験の問題として、音楽や客体はそこに内在する構造連関や美的な価値の問題として異なる局面において考察されるのが一般的だが、社会学的な考察では、聴者と音楽は必ず社会との関係において捉えられ、社会構造の中での具体的な機能や役割が両者を性格づける。アドルノの考察の基盤はいうまでもなく後者の社会学的観点であるが、その社会学的な内容の中にこれまでの美学的音楽聴取論がどのように反映されているか、そしてアドルノの社会学的観点はどのように特徴づけられるかについて、それぞれの類型を検討しながら明らかにしていきたい。

2. 「音楽に対する態度の類型」

アドルノはこの論文を「理論的に現在の社会の諸条件のもとでの音楽聴取の典型的な態度のあり方を扱う」(TMV,12)ものであるという。音楽や音楽現象の中に社会が刻印されているというアドルノの主張に従うならば、現代の社会構造を映し出すような聴取の典型が次の8つに分類されているということになる。

(1) エキスパート (Experte)

エキスパートによる音楽の聴き方は、特に「構造的聴取」(strukturelles Hören)と名づけられている。構造的聴取は「楽曲の構成を構造的に把握すること、またその要素を、意味連関を解明するように互いに連結させることに導く」⁸聴き方である。1963年の『誠実な練習指揮者』(Der getreue Korreptitor)は、新音楽の聴取、解釈分析を主なテーマとして書かれたものだが、その中で構造的聴取については、新音楽を理解するために必要な聴取様態として冒頭に示されている。これを構想するきっかけとなったのは、「見せかけの聴取を

⁷ Adorno, Th.: Typen musikalischen Verhaltens. In: Einleitung in die Musiksoziologie. 1962. (「音楽に対する態度の類型」高辻知義訳『音楽社会学序説』、1970。)この論文は、1961年のフランクフルト大学での講義用に書かれたものである。引用はすべて邦訳からとし、本書からの引用の場合は、本文の引用箇所の最後に(TMV,頁数)と記す。

⁸ Adorno, Th.: Der getreue Korreptitor. Lehrschriften zur musikalischen Praxis. In: Gesammelte Schriften. Bd. 15, 1976, S. 184.

熟成させるような誤った音楽意識に対する批判」⁹であったとアドルノは述べている。構造的聴取は、新音楽の聴取が正当に行なわれていないことに対して、新音楽擁護者としてのアドルノの示した新たな聴取の様態であろう。しかし、「なに一つ聴き逃がすことはないし、同時にまたどんな瞬間でも聴きとったものを確認している」(TMV, 17)「複雑な音楽であってもその流れを自発的に追いながら、彼は連累し合っている部分部分、つまり過去、現在、未来の各瞬間を聴覚を通じて総合し、そこから一つのまとまりをもった意味を析出させるのである」(TMV, 17) など、エキスパートの新骨頂として述べられていることは、ハンスリックが1854年の『音楽美論』において 美的把握 の特質として挙げた 随伴、リーマンの 音楽的論理 (Musikalische Logik) において、唯一聴者の「理解する精神」の中に存在するものとして強調された論理性、ベッセラーにおいて傾聴の特徴された nachhören (随聴) と重なる部分が多い。いずれの場合も、対象となる音楽作品は理解すべき構造をもち、聴者はその構造を完全に聴き取ることを課せられている。アドルノのいう「対象に完璧に適応した聴取」と同じといってよいであろう。『誠実なる練習指揮者』の中で構造的聴取は 適合的聴取 (adaquates Hören) とも言い換えられているが、適合という意味は、作品の構造に適した聴き方ということであり、エキスパートとは音楽聴の完璧な実践者と言い換えることが可能である。しかし、そのような高度な専門的知識、理解力を要求される者は極めて少ない。社会においてそれが必要とされる局面がどれほどあるのだろうか。ベッセラーが揶揄したように、エキスパートは現代においては、閉じられた共同体の内部でのみ理解を得られ価値判断される音楽のよき理解者ということにもなりかねない。エキスパートは、現代では職業音楽家に限定されるもので、すべての聴取者をエキスパートにしようとすることは非人間的でユートピア的¹⁰であるとアドルノはいう。

時代を遡って、職業音楽家の存在そのものが曖昧であったころ、エキスパートに近い聴者のタイプとしてアドルノの挙げているのが、次の「良き聴取者」である。

(2) 良き聴取者 (guter Zuhörer)

エキスパートと共通するのは、「音楽全体のまとまりを自発的に理解し、承認し、その判断には確とした根拠」(TMV, 18) があるという点である。これは、母国語の文法や文章法を知らなくても完璧に言葉を理解することができる喩えを挙げて説明しているが、この例か

⁹ Adorno: a.a.O., S.159.

¹⁰ ユートピアはアドルノに固有の概念で解釈の難しい用語であるが、現実には絶対存在しない、既存のものに対する否定という意味を含んでいる。

ら、エキスパートとの相違も明らかになる。つまり、良き聴取者は、全体のまとまりを理解することはできるが、それを形づくっている音楽作品の構造や語法そのものについて意識化し完璧に理解するには至らない。さらに、一人の人間と母国語との関係を音楽と聴取者との関係に置き換えてみると、良き聴取者の生まれる土壌として必要なのは、いわゆる芸術的な音楽に絶えず接することのできる音楽的環境なのである。このことが、良き聴取者のタイプは現代ではほとんど見られず、あるとすれば過去の特定の階層の名残をとどめるグループに限定されるという所以である。過去の階層とは、19世紀初頭までは生き延びたとされる宮廷あるいは貴族であり、「一種の音楽文化における均質性と全体状況がある程度のまとまり、あるいは少なくとも芸術作品に敏感に反応するグループ」(TMV,19)のことである。

(3) 教養消費者 (Bildungskonsumenten)

歴史的にみて、貴族社会にその典型が現れていた良き聴取者のタイプを相続したとされるのが教養的聴取者、教養消費者である。貴族階級の没落と市民階級の台頭という社会構造の変化とともに、音楽会は貴族のサロンを出て公開の場におけるコンサートとなり、それに出かける聴衆の階層もこれまでとは大きく変わった。経済力において旧支配階層を凌いだ市民階層は、次には教養を身につけることに腐心する。彼らは自らの教養のために、あるいは教養を誇示するためにコンサートに出かけるようになる。いわゆるクラシック音楽の演奏会は今日に至るまでこの教養消費者に支えられているとあってよい。アドルノは彼らの特徴を次のように言う。「音楽に対する自発的かつ直接の関係、音楽の構造の理解、承認への参加に代るものとして、可能な限り多くの知識、特に伝記と演奏家たちの長所に関した知識とを集め、長時間それについてムダ話をして飽くことがない」(TMV,20)と。

彼らの音楽に関する情報は豊富であるが、音楽の構造そのものの理解はエキスパートや良き聴取者に遠く及ばない。聴取の構造自体がこまぎれなのである。つまり、記憶に残りやすいテーマや旋律に対しては敏感であり、数多く知っているが、それが全体構造との連関において把握されることはない。アドルノはこのような教育消費者を「いささかフェティッシュ的」¹¹と表現する。

アドルノが用いるフェティッシュ的の意味は、マルクスの商品経済の考察における「商

¹¹ フェティッシュ的 *fetischistisch* には、事物崇拜的、呪物的あるいは物神的など、いくつかの訳語があるが、いずれも意味するところに大きな違いはない。一般には、物に、物質としての価値を超えて神性を帯びさせ崇拜の対象とすることである。

品のフェティッシュ的性格」に依拠している¹²。生産物は使用価値以外に媒介物としての交換価値を持ち始めるとそれは商品となる。交換価値は商品の価値として物化し、それが主体となる独自の市場法則を形成するようになる。この論理は商品を音楽に置き換えても通用するのであり、それが今日の音楽文化を形成しているとアドルノは考える。元来芸術作品は交換可能な商品ではなかったはずなのだが、「冗談でなく、自分がトスカニーニ演奏会の切符のために支払った金を消費者はあがめる」(TMV,8)のであれば、その金額によって自らの教養の度合いを計りかねないのが教養消費者である。

8つのタイプの中で現代社会における聴取タイプの典型とアドルノが考えていたのは、フェティッシュ的と性格づけられたこの教養消費者である。教養消費者たちが聴取するのは、物化され測定可能な技術や手段、すなわち、名器といわれる楽器の音色、超絶的な技巧、オペラ歌手の魅惑的な声などである。そして、このような聴取者にかかる、それらはみな自己目的化されてしまい、音楽を成立させるための一要素としての性格を失う。このような聴き方は、今日の消費社会において特徴的なものではあるが、構造的聴取と同様現代に初めてあらわれた聴き方ではない。

これは、ハンスリックが美的把握の対立概念として、あるいは真正な聴き方である美的把握から除外される誤った聴き方として提示した病的把握に含まれる。病的把握は感覚的の反応と感情享受という二つの聴取形態を総括したものだが、音色や技巧といった音楽の個別要素に対する教養消費者の聴き方は、外部からの刺激に感覚的に反応する段階のものである。ただし刺激要素が、強烈なビートやリズムといった安価で手軽なものではないことが教養消費者の社会的地位を物語っている。刺激要素はフェティッシュ化され、高価な消費財にその性格をかえる。彼らの社会的地位は比較的高く、いわば社会のエリートであり、上流ブルジョワを形成しているのである。

(4) 情緒的聴取者 (emotionaler Hörer)

このタイプの聴き方も美学的に捉えれば教養消費者と同様ハンスリックのいう病的把握の一種と考えられるだろう。音楽を聴くことによって誘発される自己の感情に溺れる聴き方とされる感情享受そのものである。情緒的聴取者にとって音楽は単に自己の感情を揺さぶるきっかけに過ぎない。彼らが味わいたいのは自己陶醉である。聴取者の悟性的活動

¹² マルクスの「商品のフェティッシュ的性格」とアドルノの「音楽のフェティッシュ的性格」との相関関係については、庄野進「音楽に於ける素材と形式 アドルノ音楽理論の再構成に向けて」(『美学』第114号、1978)に簡潔にまとめられている。

は休止し、もっぱら感性が主役となる。

彼らは教養消費者とは異なり、社会の上流層にはなく、自らの教養のために音楽を聴くということとは無縁である。彼らは職業をもち、実生活における重圧から解放されるために、それとはかけ離れた領域に逃避して安らぎを求めるような生活者の集団に属している。その安らぎは人それぞれに異なり音楽であるとは限らない。抑圧から自分を解放してくれるものであればそれは音楽でなくとも構わない。彼らに集中的な聴取を強制し構造的聴取へ近づけようとする試みは無駄なことである。情緒的聴取者にとって音楽は自らの感情を映し出す鏡であり、また感情を注ぎ込むことのできる器なのであって知的に構築された構造物ではない。音楽そのものへの知的興味を持たない彼らは、「何も知ろうとしないのだから、元来操りやすい」(TMV,23)存在であり、音楽文化産業の中に容易に組み込まれていく。

(5) 復讐(ルサンチマン)型聴取者(Ressentiment-Hörer)

情緒的聴取者と極端に相反するタイプとして挙げられている。自己の感情を排し、厳格な態度で「作品への忠実性」をことのほか尊重するこのタイプの聴取の様態は、構造的聴取言い換えれば音楽聴に近いといえるが、これは似て否なるものである。なぜなら音楽聴は、聴体験の層構造において基層となる感覚的反応や感情享受の層の上に初めて成り立つものなのであるが、自由な感情表現を忌み、禁圧しようとするこのタイプには、音楽聴を支えるはずの基層がまったく欠落しているからである。このことにおいてすでにこのタイプは歪められた印象をもつが、対象とされる音楽に大きな偏りのあることもさらにその感を強くしている。

情緒的聴取者がロマン派の音楽を好んだことと好対照をなすように、彼らは個人としての人間の情感やパトスを表出するようになる以前の、雰囲気やエートスを暗示するバロック音楽に固執する。これは、ルサンチマン型の聴取者が集団を形成する傾向にあり、集団としての存在が個人の立場よりも優位でなければならぬとする主張に対して、バロック音楽の個人的な感情の反映ではない性格が適していたからであろう。しかし、個人を消滅させた彼らの集団志向とバロック音楽の個人以前の状態とはまったく異質なものであり、アドルノはバロック音楽への傾倒は単なるすり替えに過ぎないのではないかと推察する。

ルサンチマンという語は、一般用語ではなくニーチェにおけるような、「弱者が強者への

憎悪をみたそうとする復讐心の内攻的な鬱積」¹³という意味においてである。発散することのできない鬱積がこのタイプの歪んだ体質を必然的にもたらしたともいえるのであるが、彼らが憎悪し復讐を望むものは何か。アドルノの言い方は明確ではないのだが、すべてを物質化し商品化してしまう現代社会、彼らがかつて属していた上級小市民層を没落させた現代社会そのものではないか。復讐のためには集団を形成して社会と戦わねばならず、その集団を維持していくことは絶対的使命である。厳格な秩序と画一的イデオロギーはそのために必要なのである。そして彼らは現代文明がもたらした文化を否定し、過去に規範を求める。それが安易に音楽を消費するとされる情緒的聴取者の対極を形成させることとなり、また、バッハ解釈などにみられる極端な歴史主義、純粹主義への傾倒となってあらわれたり¹⁴、オリジナルな古楽器や当時の演奏様式に従う復元趣味の台頭とも呼応している。

(6) ジャズのエキスパートとジャズファン (Jazz-Experten und Jazzfans)

これまでのタイプでは、聴取対象として挙げられていた音楽のほとんどが過去に作曲されたいわゆるクラシック音楽の延長上にある音楽作品であったが、このタイプでは、同時進行しつつある新しい音楽ジャンルを対象としていることが特徴的である。

ルサンチマン型聴取者との類似点は、「千篇一律の音楽に反発する音楽的自発性の志向、そしてセクト的性格」(TMV,30)であるとされている。これは、前衛的と称されるものの特徴でもある。もっともアドルノは、ジャズの前衛的性格をそれほど認めていない。即興の重視、独特の和声法、変則的リズムなどジャズに固有の技法とされるものはすでに純音楽に凌駕されてしまっており、ジャズの前衛的性格はごく狭い範囲に限られるとアドルノはいう。とはいうもののなおジャズには、支配者に対して反抗する者の姿、フロイト的な意味でのエディプス像が投影されており、このタイプには青年層が一番多く見られるのはこの理由からと考えられている。彼らの聴取の仕方は構造的聴取とは無縁な、せいぜい感覚的反応があるいは感情享受の段階である。このタイプは、聴取の仕方に特徴があるというよりは、西洋社会においていわゆる正統とされる芸術音楽の伝統に根ざさない新しいタイプの存在それ自体が特徴なのである。もちろん芸術音楽の伝統によらない音楽がジャズ以前にまったく存在しなかったわけではないのだが、ジャズのような強烈な個性とスタイルとによって伝統文化に対抗したものはまれであったといえよう。ただしアドルノはジャズ

¹³ 『哲学事典』、1995、1491頁。

¹⁴ 「愛好家に逆らうバッハ弁護」(『プリズム』、1955)の中で、アドルノはルサンチマン型の音楽愛好家からバッハを救い出さねばならないと述べている。

に対して決してそのような理解をしているわけではない。彼によれば、「正統の音楽文化からの疎外感、このタイプでは原始的感情の噴出を誇示する芸術以前の野蛮状態への退化のかたちをとる」(TMV,31)。これは現代における聴取の退化と考えられているのである。

(7) 娯楽型聴取者 (Unterhaltungshörer)

すべてのタイプの中で絶対多数を占めているのが、音楽を娯楽としてしか聴かないこのタイプである。聴取の様態は、音楽のもたらず刺激に感覚的に反応したり、情緒的に反応したりするのであり、ベッセラーの共聴とまったく同じである。このタイプは情緒的聴取者とよく似ている。どちらも音楽を聴く目的は音楽以外のものによって代替されても達成することができる。情緒的聴取者は、自分の感情を解放してくれるものならば音楽でなくても構わず、また娯楽型聴取者は、音楽を聴く代わりにスポーツをして楽しんで変わりはない。違うのは、前者が意識的に音楽を選び取り意識的に自らの感情をそれに委ねていることであり、後者は、音楽を選んだことは自発的であるにしろ、音楽に対して意識的に係わっているとは限らないということである。音楽は耳に届いているがそれに集中して聴き入っているかどうかは問題にならない。

娯楽型聴取者の音楽に対する姿勢は受動的で自我の弱さが観察される。彼らは文化産業が彼ら向きに作り上げた音楽、マスメディアの力に依存した音楽を素直に受け入れ、音楽の流行に乗り遅れないように周囲に気を配るのである。これは現代のどこにでも見られる聴衆の姿であろう。

アドルノはこれまで、それぞれのタイプが属していると考えられる社会層を比較的明快に区分してきたが、このタイプにおいてはそれを慎重に避けている。アドルノ自身がいうように、「教養消費型タイプでも対象の作品に自分なりの関係を取れなければ、彼の内部には娯楽型タイプが生まれる可能性がある」(TMV,33)。一人の人間が同一の音楽について、集中的な聴取によって構造の理解に至ることもあれば、聴覚を刺激するだけの単なる音響としてしか聴かない場合もある。アドルノはこのような矛盾を孕んだタイプが娯楽型聴取者の特質でもあると説明するが、これはこのタイプにのみ特徴的なことではないであろう。

(8) 無関心な者、非音楽的な者、音楽嫌いな者 (musikalische Gleichgültigen, Unmusikalischen, Antimusikalischen)

音楽聴取の問題を美学的な観点から考察する場合には、このタイプは始めから除外され

るが、社会学的な視点からはこのタイプの存在を無視することはできない。人間と音楽との関係が断絶された状態について、人間の方から音楽を拒絶しているとすれば心理学の領域で、社会の構造が人間から音楽を奪っているとすれば社会学の問題として取り上げられることになる。しかしこのタイプの研究はまだ本格的にはなされていない。

以上がアドルノの分類した現代社会に条件づけられる聴取の8つの類型である。最後のタイプは先に述べた理由から除外するとして、その他7つの音楽聴取の類型においては、美学的観点と社会学的観点とが重層的な構造を作り上げていることがわかる。すなわち、それぞれのタイプの根本的な聴取様態は、音楽聴を頂点とする聴体験のいずれかの層にあてはめることができ、また一つのタイプに対して異なる複数の聴取層が混ざり合うこともない。アドルノの諸類型は、潜在的にまず美学的観点から分類された上で、社会学的観点によって細分化されているのである。現代の音楽聴取を論ずるにおいても、近代の音楽美学においてすでに構造化された音楽聴取の諸形態は有効なパラダイムであるということがいえよう。しかし一方で、社会学的な観点の中には、類型化の矛盾を露呈させるような問題が内包されている。

3 . アドルノの社会学的考察

音楽美学において問題となるのは「音楽に即した音楽聴取の在り方」である。したがって一人一人の中には多様な音楽聴取の様態が共存する。一方、アドルノの方法を見る限り社会学的考察において問題となるのは、「人間に即した音楽聴取の在り方」であって、一人一人の音楽受容の様態は一つのタイプに限定される。人間と音楽との係わりを社会構造に関連させて考察しようとするなら、一人の人間は一つのタイプを代表するのでなければ分析は不可能となる。一人の人間が複数のタイプにまたがることは避けねばならない。アドルノは論文の前置きの中でこれらのタイプは理念形態であるとは言いが、それぞれのタイプには形態ではなく特定の集団を意味する名称が付けられ、またエキスパートからルサンチマン型聴取者までは、それぞれの集団を一定の社会層に照応させている。唯一娯楽型聴取者においてその照応関係が崩れている。これをアドルノはこのタイプに特有の内部矛盾として済ませようとしたが、これは、聴取集団を個別化させようとする事自体にある避けられない矛盾であったのではないだろうか。

アドルノと同じドイツの音楽社会学者ブラウコプフ (Kurt Blaukopf, 1914-) は、アドルノの研究を、後の研究に引き継ぐような分類法や体系組織は残さなかったが、音楽社会学的認識のモデルを提示する役目を果たしたと述べている¹⁵。このことは、「アドルノは体系的な人物ではなく、むしろ哲学的随筆家であった」¹⁶というブラウコプフの人物評からもわかるようにアドルノが実証的な現状分析よりも理念的な構想力に優れていたということを示すものであろう。またブラウコプフは、ポピュラー音楽研究の先駆者としてのアドルノの重要性を認めている。これはアドルノが早い時期から流行音楽の領域に音楽社会学を打ち立てようとしたこと、そして1930年代に書かれた論文「音楽の社会的位置について」(Zur gesellschaftlichen Lage der Musik)の中ですでにポピュラー音楽も同等に扱うべきであるという研究の前提を課題として提示していることを指しての評価である¹⁷。アドルノは、その論文の中で「市民社会の音楽文化の中で承認ずみの軽い (leicht) 音楽とまじめな (erst) 音楽という伝統的な区別は明らかに崩れている。なぜなら、いわゆるまじめな音楽も大部分は軽音楽の作曲家たちのように市場の要求に従うからである」¹⁸と述べ、これまで自明のように分類された音楽の区分が、社会学的な立場に立つならば、市場の要求と結びついてその境界が曖昧になってきていることを指摘している。そしてそれらの音楽を音楽社会学において同等に扱わないことの不合理をすでに明確にしていたのである。

現代の音楽現象は社会を形成するさまざまな因子を反映して成り立っている。アドルノはそれらの因子の中でも市場経済の原理や消費社会としての性格が現代の音楽現象を強く支配していると考えていたが、ブラウコプフは、アドルノを踏まえた上でさらにテクノロジーの発展に伴うメディアの問題が現代の音楽現象を理解する上で重要であることを示唆している。

現代という時代性の中で音楽聴取の問題を論じたのはアドルノが初めてである。その意味においてアドルノの果たした役割は大きく、現代の音楽聴取を考察するのにアドルノを避けて通ることができないのはこのことにおいてである。音楽それ自体の質も、音楽を取り巻く環境も急速にかつ多様に変化している。このような音楽状況にあっては、アドルノのように聴取の様態を並列的に類型化する手法が有効であったのであろう。しかしその類型化にも限界があった。時代性や地域性を基盤とする社会学的な観点は、それを反映する

¹⁵ Blaukopf, K.: Musik im Wandel der Gesellschaft -- Grundzüge der Musiksoziologie, 1982, S.297.

¹⁶ Ebd., S.303.

¹⁷ Ebd., S.302.参照。

¹⁸ Adorno, Th.: Zur gesellschaftlichen Lage der Musik. In: Gesammelte Schriften. Bd.18. 1984, S.733.

時代が過ぎればその次の時代には通用せず、地域を異にすれば意味を失う。

また、アドルノは現代の音楽聴取の分析において社会の階層と音楽のジャンルとの結びつきを重視したが、メディアの発達はいこれらの固定的な結びつきを解消する。多様化した音楽は多極化した社会の壁を越えて自由に飛び交い、われわれの日常に壁紙のように溶け込んでいく。

社会構造の変化、メディアの多様化など、芸術をとりまく環境がドラスティックに変容する中であって、アドルノは、なお芸術のアウラ¹⁹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いた。しかし、アドルノ自身が認めているように、エキスパートは閉じられた共同体の内部でのみ価値を認められるのであり、現代において圧倒的多数を占めるのは、音楽によって自らの教養志向を満たそうとするフェティッシュ的教養消費者か、スポーツをすることと同様の楽しみを音楽に求めるような娯楽的聴者である。

第3節 音楽聴の相対化と再定義

1. ブラウコプフのアドルノ批判

ブラウコプフは1980年の論文「音環境と日常音楽」²⁰において、テクノロジーの介入によって大きな変質をとげた音楽状況に即した音楽聴取の問題に触れている。ブラウコプフによれば、音楽に対する態度を区別する際にはアドルノが用いたような「まじめな音楽」と「軽い音楽」という区別は社会的コンテクストを土台としていないために不適切であり、ベッセラーに基づく「社交音楽」と「提供音楽」というカテゴリーの方が妥当であるという。しかしこの二つのカテゴリーだけで現代の社会的コンテクストに応じるにはまだ不十分であり、新しく 伝送音楽・転用音楽（Übertragungsmusik）²¹という概念が必要である

¹⁹ 芸術作品のアウラの消失を、複製技術時代の必然として認めたベンヤミンは、その事態を写真や映画などの映像芸術を例にとって検証したのだが、このアウラの崩壊は同様に音楽においても言えることであった。アウラの根拠をベンヤミンは、「いま」「ここにしかない」一回性と、それを価値づける芸術の根源的機能である礼拝性に見出していたのであったが、大衆の参加を可能にした複製技術の進歩はそれらの根拠を奪い、アウラは消失することとなったのである。（ベンヤミン、W.「複製技術の時代における芸術作品」、高木久雄、高原宏平訳、『複製技術時代の芸術』、1996、7-60頁参照。）

²⁰ Blaukopf, K.: Akustische Umwelt und Musik des Alltags. In: Musik im Alltag. Mainz: Schott. 1980. 「音環境と日常音楽」津上英輔・戸澤義夫訳、『音楽美学——新しいモデルを求めて』（戸澤義夫・庄野進編）、1987。

²¹ Übertragungsmusik は、1930年、ベルンハルト・ヴィンツハイマーによって案出されたのち、1974年コンラッド・ニーマンによって定義された。（Blaukopf, K.: a.a.O., S.273.）この語の訳出例が見当たらず、適切とは思われ

という。伝送音楽とは、テクノロジーの新たな方法によって社会的コンテキストの中に組み込まれていく音楽実践を性格づけるための概念であり、社交音楽であれ提供音楽であれどちらの性格も引き受けることができるのである²²。

伝送音楽という概念が必要ではなかった時代、聴取の問題は作品と聴者との直接的な関係の中で考えられていた。音楽聴に代表されるように作品の理解はおおむね楽譜上の理解を前提に行なわれており、作品と聴者の間にある再現行為つまり演奏はほとんど考察の対象から外されていた。作品を聴くこととそれを再現する演奏をきくことの意味はそれほど乖離してはいなかったのである。しかし、テクノロジーの発達による多様なメディアが作品と聴者の間に存在しその役割が増大するにしたがって、聴者の意識は作品を聴くことからメディアを通して再生産された演奏を聴くことに変容していく。再生産される音楽においては、テキストの忠実な再現ということよりも、聴衆の嗜好に合った表現に重点がおかれ、それがわれわれの日常生活の中に溶け込んでいくのである。

ブラウコプフの考察の特徴は、日常性の概念の導入にある。テクノロジーの力を背景として、現代の音楽は限りなく日常性へと接近してきた。再生装置によって音楽は遍在し生活の一要素となっている。またこれまで日常から隔てられていた芸術音楽も、再生技術の操作によっていとも簡単に日常との境目を失う。これらの日常性への埋没をブラウコプフは「音楽の壁紙」と表現した。この言葉はサティの「家具の音楽」を連想させる。座りごこちのよい椅子のように注意をひかず、そこにあるだけで安らぐような音楽。しかし壁紙は椅子よりももっと注意をひかない。座り心地さえ感じさせない。このような音楽がわれわれの日常の中に充ちている。このような音楽に対する聴取様態が考察の新たな射程に加わることになれば、音楽聴はおのずと相対化されることになる。

2. 新たな聴取様態

(1) 弱い聴取

テクノロジーの進化は、現代に新たなメディア環境を成立させたが、それと連動して音楽聴取にも新たな様態を生じさせることになった。それを孤立型と拡散型という二つの相反する傾向を示すものとして捉えてみよう。

ないが 伝送音楽 とした。

²² Blaukopf, K.: a.a.O. S. 271ff.

孤立型とは、モバイルな再生装置がもたらした、まったく個人的な聴取を指す。ベッセラーの、共に聴くという意味での共聴はありえず、音楽受容を通しての共同体も形成されない。個人的嗜好によってのみ選ばれた音楽を、恣意的な時空間の下で孤立して聴取するのである。アドルノのいうエキスパートが現代社会においてさらに生き延びるとすれば、共同体も放棄した、この孤立型の聴取によってかもしれない。

もう一方の拡散型は、ブラウコプフのいう日常化された音楽の聞き方とも共通する。すなわち、日常生活の至るところで、それも公共性の高い場所で不特定多数の人間が同時に同じ音楽を聞くという聴取様態であり、スピーカーを通して拡散される音楽の聞き方が代表的なものである。壁紙の音楽のように目立たない背景のごとく周囲を漂っている穏やかなBGMの音響であれ、街頭での大音響であれ、われわれは、流れ出るそれらの音楽を浴び続けている。しかしその聴き手であるという意識は持たない²³。耳は物理的に音を受け入れるが、聴いていないのである。アドルノが聴衆論において、大衆における聴取の退化と言った事態がこれである。この聴取の特色は、次のようにいうことができるだろう。聴者に特別な能力、教育、自我の主体性などを要求しないこと、音楽の質・種類の違いや区別を問題にしないこと、である。聴者に課せられるのは、どのような音楽をどのように聞こうとかわまない選択の自由である。ポピュラー音楽の研究家でもある細川周平氏はこのような聴取の特徴を、「弱い聴取」と表現した。

その弱さの根拠とされているのは、聞く主体の衰退と音楽経験の希薄化である。聴取の問題は、「どのような音がそこにあるのか、どのような態度でそれに接するかはもはや問題ではなく、否応なくそういう場に居合わせている事実がいかなる効果をもたらすか、そのことだけが取り上げられる」²⁴ような聴取にならざるを得ないとされている。ただし、ここで弱い根拠として取り上げられている「主体の衰退」と「経験の希薄化」は、社会構造やメディア効果の変化によってもたらされたものであるから、音楽そのものの問題とは切り離されて論じられるべきなのかもしれない。

(2) 任意の聴取

これは、音楽の側から拘束されない任意の聴取のことである。現代音楽の中でもとくに「偶然性音楽」が、このような聞き方をもたらしたといえる。1950年代初頭、ケージ(John

²³ この無意識の聴取を商業的戦略に積極的に利用して作られた音楽の最初は、1920年代の ミューザック である。

²⁴ 細川周平『レコードの美学』、1990、317頁。

Cage, 1912-1992) らによって提唱された「偶然性の音楽」は、チャンス・オペレーションや不確定性の音楽などの総称であり、作曲・演奏・享受のいずれかの局面に、あるいはすべての局面に偶然性が介入する音楽を指している。

今となっては現代音楽の古典の部類に入るのかもしれないが、ケージの《4分33秒》²⁵では、聴衆は演奏時間とされる4分33秒の間に起こるさまざまな音の響きを聞く。それらは作曲者によって規定されたものではなく、その場で偶然に起こる咳払いの声やざわめきや、雨や風の音であったりする。聴者が聞く音響は、演奏の度ごとの偶然性に任されているので、同じ音が再び聴かれることはない。この聴取に典型的にみられるように、任意の反応には、音楽の側から課せられる制約はなく、聴者はその場に立ち現れる音響現象に気づいたり、反応したりするのである。庄野進氏は、このようなケージの偶然性の音楽に対する聴取の特徴を「聴取の詩学」と名づけた²⁶。「聴取の詩学」とは、聴取が作曲や演奏とは別個の独立した音楽的行為であり、「聴くこと」は、作品の音楽的意味を生産する創造的行為だとされる。これは、鳴り響く音響は絶えず作品に先在する意味に関連づけられ、作品の音楽的意味の了解に収斂されてしまうとされる「聴取の解釈学」に対する批判として生まれたものである。ただし、「聴取の詩学」が聴取の自立性や生産性を可能にするものであるとしても、それを普遍的な聴取の様態と考えることはできない。「聴取の解釈学」が「あらかじめ意味を付与された音楽作品に対する理想的聴取」であるのと同様に「聴取の詩学」も、偶然性の音楽に対する理想的な聴取だからである。

弱い聴取、任意の聴取という新しいタイプの聴取に共通していることは、いずれも、聴取の対象とする音楽に限定があるという点である。弱い聴取の対象は日常音楽に限定されていると考えてよいだろう。さきに「どのような音楽をどのように聴こうとかまわない」とその特徴を述べたが、それはどのような音楽も日常音楽のようにして聴いてしまうという意味でもある。たとえ緻密な構成によって書かれた現代音楽も、気楽な聴取の対象となれば、構成の厳格さとは無関係に、音響的な興味によって日常的に聞かれる。

また、任意の反応の対象となるのは、偶然性の音楽もその中に含まれる「オブジェとしての音楽」であろう。「オブジェ」は、「作品」に代わる芸術形態であり、伝統的な芸術観に対する反逆を標榜したダダイズム運動によって試みられた。本来芸術とはまったく無関

²⁵ 演奏者は舞台へ登場し、ピアノのふたを開け、すべての小節に休符の並んだ楽譜を開いて、4分33秒を経過し、再び楽譜を閉じピアノのふたを閉めて舞台を去る。

²⁶ 「聴取の詩学」は、庄野進の著作の題名にもなっている（『聴取の詩学』、1991）。ケージの音楽の非作品性に対応する聴き方を示している。

係であった日常にある「もの」をそのまま展示するという試み²⁷に始まったオブジェは、その後現代芸術の基調となって一般化し、音楽の領域にも拡大された。それまで音楽は楽音を素材としてきたのだが、美術の領域における日用品の使用と同様、オブジェとしての音楽において用いられる音は、楽音、つまり楽器の奏でる音響的に規定された音という制約から解放された。外界の騒音、日常生活音、新しい電子技術による音響など、あらゆる音が、オブジェとして呈示された。さらに、オブジェとしての音楽に特徴的なことは、それらの音は、作曲者の構成を待つ材料ではなく、それ自体がすでに音楽としてわれわれに呈示されることである。このことは音響と音楽との境界が消滅していることを意味すると同時に、オブジェは音響の感覚的現象のみで成り立っていることを示している。

ダダイズム運動の中で「オブジェ」が「作品」を否定することから生まれた歴史的な経過からもわかる通り、オブジェは、N.ハルトマンに従えば、作品を成り立たせている二層、つまり感覚的に現象する前景層と非実在的で理念的な後景層とのうち、前景層のみで成り立つものとみなされ、後景層の存在は否定される²⁸。任意の反応が、オブジェとしての音楽に限定されるのは、この聞き方によっては、前景層に現れる音響現象に反応できるのみで、後景層に至ることはない。このようにみえてくると、現代の新しい聴取様態においては、いずれも音楽に対する多彩なイメージや音響に対する感度のよいセンサーは働くかもしれないが、肝心の耳は閉じている。あるいは、一つの耳しかもっていないということができよう。音楽聴が、芸術音楽に相応する限定的な聴き方として相対化されるとすれば、現代の新しい聴き方もまた、異なる限定を伴うのであり、普遍的なものではないということになるだろう。

2. 音楽聴の再定義

(1) 構造の類型的把握

歴史的にみれば、確かに音楽聴は、20世紀前半の自律的音楽美学が、自律音楽に対する聴取として理論化した特別な聴き方とされる。しかし、音楽聴は、それだけに限定される聴き方なのだろうか。音楽聴の定義には、音楽美学それぞれの立場からの意味づけがあるが、共通していることは「聴者の側からの理解を前提とした聴き方」ということである。

²⁷ マルセル・デュシャンが、1917年にレディ・メードの便器を《泉》と題して展覧会に出品したが、展示を拒否された事件は有名である。

²⁸ 第3章注44を参照。

「聴者の理解を前提とする聴取」とは、少なくとも前もっての意識的な努力が聴者に課せられているということであろう。では、聴者は何を理解する努力をしなければならないのか。作者が存在する場合には作者を、作者が特定されないものに対しては、その音楽を取り巻く環境についてである。環境とは、社会的環境、歴史的環境、生態的環境など、その音楽をその音楽たらしめている「風土」²⁹といってもよい。だが、作者や環境以上に聴者が理解していなければならないのは、音楽それ自体の構造である。諸種の環境は、すべて構造に現れると考えられるからである。構造を通して、作者あるいは民族の思考法、精神態度、時間意識などが理解されるのである。音楽聴における知的理解とは、その構造を聴き取るためのものであるとすれば、音楽聴は、いわゆる芸術音楽にのみ限定される聴き方ではなくなる。ただし、この構造の理解とは、メルスマンにおいて特に重視された、作品のフォルム分析のことではない。従来、構造の理解とは、「作品」の構造、特に「芸術作品」における層構造を把握することであった。作品の層構造の分析が聴取の前提条件であったが、それ以外の多様な音楽の聴取にも構造の分析は必要なのではないだろうか。このことを、民族音楽³⁰を例に考えてみたい。

弱い聴取や任意の聴取といった日常的な聴き方で民族音楽を楽しむだけならば、構造の把握は必要ない。しかし、文化の理解として民族音楽を聴こうとするならば、構造を聞き取ることは必要である。音楽の構造を把握することによって、その民族に固有の属性や傾向を見いだすことができるからである。だが、その際に必要なのは作品の構造把握よりも、その民族の音楽構造の類型的把握である。それは次の二つの理由による。

第一は作品概念に関わることである。芸術作品とは、N.ハルトマンの「客観化された精神」³¹の定義が示しているように、西洋の美学思想において芸術は創造の精神と密接な結びつきをもつものとされ、精神性は近代以降の芸術概念を規定する重要な枠組みとなっている。しかし、芸術という考え方をもたない文化圏においては、その枠組み自体が存在しない。それぞれ固有の民族社会において生み出された所産に対して、たとえそれが西洋の作品と類似した形式から成り立っているものであったとしても、芸術作品の概念を当ては

²⁹ ここでは、哲学・倫理学者和辻哲郎のいう「風土」を前提としている。和辻は、実存論の立場から、人間存在の空間性に基づいた構造契機として「風土」を論じているが、「風土」とは、人間存在が己れを客体化し、自己発見する契機とされる。(和辻哲郎『風土 人間学的考察』、1944、「第1章 風土の基礎理論」)

³⁰ 民族音楽という言葉の意味するカテゴリーは、歴史的にも体系的にも多様である。ここでは、それぞれの民族に固有の音楽文化に根ざしたものであるという一般的な規定にとどめることにする。

³¹ 存在論的美学の立場から N.ハルトマンは、芸術作品をその存在形式から、「生きた精神」ではなく「客観化された精神」に属するものとする。「生きた精神」は、それを支える土台の消滅とともに消えるが、「客観化された精神」は、ある精神的内容が永続性をもった実在的な媒介物、材料のうちに形成化されることによって時代を越えて永続する性質を獲得する。(竹内、前掲書、97頁参照。)

めることはできないのである。

第二の理由は、類型的把握に関することである。類型的把握が必要なのは、民族音楽を個々の文化的特徴の表現として聴き取るためには、他との比較を通して共通点と相違点の両方を理解していなければならない、それには音楽を特徴づけているものを類型として把握できていることが条件となるからである。ただし、ごく単純な音の構成からなる音楽の場合に構造分析はあまり意味をもたない。構造分析を前提とする聴取の対象となるのは、構造が明確に把握でき、理論的裏付けの可能な音楽におのずと限定されよう。日本、中国、韓国、インド、インドネシア、イスラム文化圏の古典音楽は、その代表的なものである。

ここでは、日本の古典の中から器楽音楽を取り上げ、西洋の器楽音楽と比較しながら、それぞれの類型的な構造の特徴を明らかにしてみたい。器楽が選ばれる理由は、歌謡の場合には音楽以外に言葉の作用が大きく純粋な音楽構造の分析という観点からは適さないからである。

(2) 部分の連鎖 日本器楽音楽

日本の古典の器楽音楽の代表的な種目は、能の囃子事、尺八楽、箏曲である³²。それらは日本の伝統的な器楽曲として一括りにはできるが、その音楽の成立事情も様態もまったく異なっている。それぞれの音楽は、それを生み出す母胎となった環境から大きな制約を受けてきている。囃子事はいうまでもなく能楽の中で、尺八楽は宗教的儀式の中で、箏曲は近世の庶民文化の中で、それぞれの固有の環境の中で生きてきたために、それらの音楽が混ざり合うことも、互いに影響し合うこともほとんどなかったのである。その意味でこれらの音楽はベッセラーのいう共同体音楽の典型といえよう。しかし、このような個別の要素をもつ音楽同士にも対他的な観点からみると、共通の特徴がある。平野健次が『日本音楽大事典』の「理論と演奏」の項目で、それについて概括的に述べてくれている。

共通点は、楽曲の構成原理に関してである。日本音楽では、楽曲全体を、論理性をもって構成するという意識が希薄であり、作曲は感覚的・即興的に行われることが多いという。そして、器楽曲についての特徴的な構成方法は次のようにまとめられている。

『手』と呼ばれる既成の旋律型の選択と配合によることが多い。ただし、その、旋律

³² 雅楽の管弦も古典ではあるが、遡ればその起源はアジア大陸にあり、外来の要素を多く残しているなのでここでは除いた。

型の選択・配合に一定の方式が存在する場合と、まったく無原則な場合とがありこの違いから形式上の均整感や緊張感において、まったく対照的な結果が生まれる場合がある。たとえば前者に能の例があり、後者に尺八本曲の例がある。³³

「手」とは広義には楽器を手でひくこと、狭義には、旋律型だけでなく、楽器演奏の技術・技法、楽器の音型、リズム型も意味する。器楽曲を構成しているのは、あらかじめ決められた「手」と呼ばれるパターンの連結なのである。能の囃子事は、その特徴がもっとも典型的に示されている³⁴。囃子事はその種類によって、笛の拍子型と打楽器の拍子型とを組み合わせでできた数種のパターンのいずれかによることが決められている。つまり、既成の型と選択された型との配合という、日本音楽の楽曲構成の特徴として挙げられているシェーマが典型的にあらわれている音楽なのである。

(3) 全体と部分 西洋の器楽音楽

³³ 『日本音楽大事典』、1996、19頁。

³⁴ 能楽研究者 横道萬里雄は、能の構造を「積層構造」とみなし、それについて、「能本（能の脚本）の構造は、小さな構造単位が数個集まって次ぎの構造単位をつくり、さらに集まって大きな単位をつくるというように、層を積み重ねた構造になっている」（『日本音楽大事典』457頁）³⁴と説明している。その順序は、小さい単位から順に次のようになっている。

句 - 節 - 小段 - 段 - 場 - 能一番

この中でもっとも重要な単位が小段である。三つの種類（謡事うたいごと・囃子事・無言事しじまごと）に分けられ、囃子事はその中の一つである。（以下の囃子事の諸事項は、『日本音楽大事典』と『能の囃子事』東洋音楽選書4、岩波講座『能・狂言』により、名称・表記の仕方は『日本音楽大事典』に従った。）

楽器は、能管、小鼓、大鼓、太鼓の四種であり、合奏が基本である。囃子事におけるリズムや旋律の母体となるのは「地」（じ）と呼ばれるものである。笛には、「序の舞」や「中ノ舞」などの舞事において共用される「呂中干の地」と、それ以外の囃子事専用の「非呂中干の地」とがある。呂中干の地は、基本的には「中・干・干ノ中・呂」と呼ばれる四つの句を反復する。多くの舞で共用されているが、舞によって速度も拍子も異なり、さらに反復を重ねる毎にヴァリエーションの度合が増していく。非呂中干の地は、定形をもたない。

打楽器の地は、「手組」の組み合わせを繰り返すことによって演奏される。それぞれの打楽器は、「手組」（てぐみ）と呼ばれるリズム・パターンをもっている。手組は、個々の打音を表す粒（つぶ）と、粒のタイミングをとる掛声との組み合わせからなり、「一定の掛声と一定の粒とを、一定の順序で配列したリズム単位」（16）のことである。その長さは規定されていて、原則として八拍を一クサリとする八ツ拍子の拍節の中に収まっている。ただしこの八ツ拍子は、西洋の拍節のように、アクセントはもたない。八つの拍を一つの区切りとしてまとめているだけである。

手組の種類は、流派によって異なるが、太鼓に約100種、小鼓に約170種、大鼓に約200種常用のものがあるとされている。それらを連ねて小段全体のリズムを作り上げていくのであるが、異なる手組を次々と連結していくことが常に行われるのではなく、全体の基調をなすのは同じ手組を反復する「地ノ類」である。そして地の連続を区切ったり、小段の途中で特定の箇所を特徴的に表したり、終結を表したりする場合には、それに叶った手組が挿入される。

笛の拍子型には、ノリ拍子、渡り拍子、アシライ拍子の三種があるが、囃子事には、打楽器に合わせて吹く合ワセ吹き用のノリ拍子、渡り拍子が用いられる。また打楽器の三つの拍子型のうち、囃子事には、等拍性の強いノリ拍子、拍の感覚をわざとばやかすサシ拍子が用いられ、伸縮性の強い並拍子は使われない。囃子事はその種類によって、笛の拍子型と打楽器の拍子型とを組み合わせでできた数種のパターンのいずれかによることが決められている。

西洋音楽では、最初から全体が顧慮されて作曲されている。音楽は作曲者が完成させた一つのまとまった「作品」であり、部分から全体と同時に全体から部分を了解することができる解釈的循環になっている。交響曲などの多楽章の楽曲では、各楽章は作品の全体構成に係わって不可欠な機能を担う部分である。一つの楽章を欠いてもまた足されても全体は損なわれる。一方、日本音楽は、型の連鎖によって成り立っており、部分が部分に連なりっていくように作曲されている。部分と部分との関連性は希薄であり、西洋音楽の部分が分枝であるとするれば、日本音楽の部分は分子である。もともと、作曲者が「作品」として完成させたものではないので、一つのまとまりとしての全体は不在である。楽曲の一部を省略して演奏したり、新たな部分を挿入することはしばしば行われ、それが作品を損なうことにはならない。

日本音楽は作曲の世界ではなく演奏の世界にその特質があらわれているのではないか。流派という日本独特の演奏家集団の形成にもそれは現れている。流派の違いは、扱うレパートリーの違いにもあらわれるが、同じ曲目に対する解釈や演奏の仕方の違いに鮮明にあらわれる。楽譜に書かれない部分の優位性にとって、即興は不可欠であり原則である。西洋音楽において即興はもともと創作概念の一部であったが、創作と演奏との分離が始まり、作曲技法や記譜法が発達し、作品が作曲者の精神的個性の表現であるとして両者の結びつきが強まるほど、即興の余地は狭められていった。それに対して日本音楽の作曲技法は、既成の型の連結を基本とすることから、作者の個性の表出は期待されず、また、楽譜も最低限必要な音高と音価を記号によって書き付けるだけのものであって、これらは、一切弾き手の即興を妨げるものではない。

日本音楽の特質について、加藤周一は「日本の美学」と題する評論の中で次のように述べている。

能の音楽から三味線のそれまで、少なくとも西洋の近代音楽とくらべて、日本の伝統音楽は、曲の全体の構造よりも、各瞬間の音の性質、微妙な強弱と音色、また「間」の緊張感を強調する。[.....]『平均率ピアノ曲集』の要点は、クラヴサンで弾いても、十分に生きるだろう一曲の建築的構造である。義太夫の三味線の醍醐味は、何を弾こうと、「バチの冴え」に極まる。「バチの冴え」は、あたえられた瞬間における音の性

質であり、全体から独立した部分の洗練であるといつてよいだろう。³⁵

全体ではなく部分、それも一瞬の時をたがわぬ緊張の中に表現される音の洗練が音楽の質を決定する。即興の生命はその一瞬の中に凝縮される。したがって、聴く際には、全体に対する先行的配慮よりも「今」が重要となる。ただし、今の重要性は、音楽の構造についての理解が充分になされた後に初めて了解されるものでなければならない。そうでなければ、アドルノがディレタントに対して、全体の構造を聞き取らずに歌手の美声や超絶技巧にのみ陶醉すると非難したことと同じ事態を招くことになりかねないからである。

このようにみえてくると、芸術作品の知的な聴き方とされてきた音楽聴は、その限定を超えて多様な音楽に対応する聴取といえよう。聴きたいように聴くのではなく、音楽に即して聴くためには、音楽に対する理解を伴うことが条件である。そして、理解の範囲はそれを取り巻く環境にも及ぶ。民族音楽学においては、とくに環境は重視される。音楽だけを環境から切り取って構造を分析することは、現代の民族音楽学の立場からは非難されることが多い。文化理解という枠組みの中で諸種の音楽が聴かれる時、知的理解を伴う音楽聴はとりわけ重要な役割を担うことになるのである。

以上のような音楽受容に関する論議の進展を顧みると、情操の育成への寄与が期待される鑑賞教育の理論的な根拠も、それに連動して変化を余儀なくされるものであることがわかる。このことは、音楽鑑賞のあり方、さらには、情操教育としての音楽教育という考え方それ自体の再考にも繋がるものと考えられる。

³⁵ 加藤周一「日本の美学」、『芸術の精神史的考察』、『加藤周一著作集』第12巻、1986、32頁。

終章 情操教育としての音楽教育再考

終章では、前半でこれまでの美学的な検討を振り返り、後半でそれらを通じて明らかになった基礎概念を踏まえて、戦後日本の音楽科教育の再生を印象づけた「美的情操の育成」というメルクマールが、その後どのような変化をとげたのか、音楽科教育がどのような方向に向かおうとするのか、このことについて三つの学習指導要領から読み取れることを起点にして考察を進めていくことを課題とする。

1. 第1章から第6章までの概要

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ということを、文部省・文部科学省の資料を中心として跡付けた。皇国民としての情操という意味づけは、情操の一般的な概念規定からすれば特殊であり、この時代の日本に限定的な使い方である。戦後初めて出された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されてきた情操を、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、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、その特質ゆえに音楽は教科としての価値をもつのだということを明確に示した。そこでの音楽概念の特徴は、音楽は音を素材とする時間的芸術であり、音楽はいくつかの音の要素からなり、音楽は形式をもつ、という3点である。この3点の定義を束ねる共通項は、西洋近代の音楽美学思想であり、音楽を音芸術(Tonkunst)と解釈することは端的にそのことを示している。また、音の諸要素から形成される自律した芸術と考えるのは、19世紀後半に始まる自律音楽美学を想起させ、形式の重視も、感情ではなく形式にこそ音楽の美があると考えられる形式主義的自律音楽美学の反映と考えられる。つまり、第1章では、戦後の音楽教育が、西洋近代の美学の枠組みにおいて芸術として概念規定された音楽を教育するという基本指針のもとに開始されたことを明らかにしたのである。

第2章では、はじめに情操の語義を、原語とされる Sentiment とともに検討した。学習指導要領においては、常に音楽科教育の最終目標に掲げられるものの、その意味は不明瞭な情操への基本的アプローチである。情操は感情の一種を表す語で、人格の形成に關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はいない。情操の下位

概念に美的情操、知的情操、宗教的情操などがあるのだが、音楽によって醸成されるのはその中でも美的情操が中心となる。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 はこれに相当する概念と考えられる。そのいずれもが情操教育思想に関連づけられるもので、本研究を進めていく上での重要な契機となった。

次に、西洋における情操教育論の淵源として、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を考察した。これらは、音楽による感情の教育、音楽による教養教育の最も古いものと考えられている。古代ギリシアにおいて教育を意味するパイディアは、単なる教育という意味以上に、「人間の徳をめざしての教育」という意味をもち、人間としての善さ、人間としての固有の卓越性の完成を目指す教育のことを指す。プラトンの構想した大掛かりな教育体系の諸段階に一貫しているのは「魂の教育」という基本理念である。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ことが「魂の教育」であるが、幼い子どもの時期に気概的部分のために非ロゴスの教育が必要された。理想的な人間の完成のためには、知識を持つことに先んじて、節度や勇気、善悪の判断力などが養わなければならない。魂の気概的部分がエートスとみなされるが、プラトンは、ムーシケーが魂のエートスを模倣するがゆえに、ムーシケーの教育がその非ロゴスの教育に不可欠であると考えた。また、プラトンは子どもがもつ最初の感覚すなわち「快楽と苦痛」を人間の「原初的感覚」と捉え、ムーシケーによる感覚の養育についてもその必要性を説く。音楽の感情作用あるいは知覚作用の問題は、現代においても音楽受容の課題であるが、このことはすでにプラトンにおいて指摘されていたのである。

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。アリストテレスが認めた三つのムーシケーの機能 遊戯や休養のため、徳の養成のため、ディアゴージェ（高尚な楽しみ）のうち、ディアゴージェは、有用なこととしてでなく、必要なものとしてでもなく、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に行われるものであったから、これは一種の教養教育であった。したがって、アリストテレスのムーシケー教育において重視されたのは音楽を創作したり演奏したりすることではなく、音楽の受容の仕方であり、その目的はよき聴衆を育成することでもあったのである。

中世キリスト教支配の時代、音楽教育は、もっぱら神を称えるための歌唱教育であった。典礼聖歌のための音楽理論、歌唱教育論は著しく発達したが、人間的成長のために音楽が

学ばれるという考え方は宗教的意義をもちえなかった。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 章で検討したのは、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みなしている西洋近代の美的教育思想である。近代の新ヒューマニズム思想は、18 世紀における市民社会の成立を背景にドイツを中心に起こった時代思潮で、その基調は古代ギリシア古典期の人間観の復興にある。古代ギリシアにおいては、人間の人格的な完成が理想とされ、幅広い教養が求められたのだが、新ヒューマニズムはその教養の実現を市民社会の課題として掲げた。とく顕揚されたのが美的教養であった。この美的教養を実現していく意図的な努力として美的教育が重視され、芸術はその美的教育の中核に位置づけられることになったのである。古代ギリシアにおいて芸術は模倣の技術と考えられ、模倣であるがゆえにその評価も低く、人格の形成をめざす教育には、模倣技術としての芸術が関与することはなかったが、近代になって芸術は美的価値の実現を目的とする美的技術と考えられるようになる。そして美的技術の所産である芸術を体験するということは、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。これが美的体験である。模倣ではなく美的価値を芸術の本質とする近代の芸術概念が新ヒューマニズム思想と結びついて美的教育思想が生まれ、美的教育は芸術教育として行われるようになったのである。

芸術教育は、芸術美の体験によってなされるのであるが、それ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」であり「調和」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。この両者の相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、あらゆる対立の解消された調和の状態を美的とみなし、調和のもたらす全体性を人間性の完成と捉え、それを「美しき魂」と呼んだ。美しき魂の理想に達するための具体的な手段が芸術による教育であったのである。これが、近代の美的思想が現代の情操教育思想に繋がると考える根拠である。

シラーの美的教育論には、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。個別ジャンルの音楽においても、イギリスのエイヴ

イソンやビーティーの音楽表現論にみられるように、模倣から表出への表現概念の転換が、近代器楽音楽の優位性の根拠とみなされている。そして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した。近代の芸術観に基づいて模倣の技術から脱し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において、重要な位置を確保することになったと考えることができる。音楽による美的教育思想を実践的な教育論に投影させた一つのモデルが、ゲーテの小説『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』の「教育州」である。そこでの音楽に対する期待は、美しき魂における理性と感性の調和、素材衝動と形式衝動の調和という美的な状態への誘導ということよりも、理性に働きかける力、音の法則によって成り立つ音楽の厳格な形式性、統一性を学ばせることによって人格の根本を形成しようとするのであったと思われる。このことは、『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』において主題化されていた個人としての教養の形成から、『遍歴時代』の、近代市民社会の形成に寄与する人間としての社会的な教養の意味を含むものへと、時代の教養概念が変容していったことのあらわれと考えられる。このような変容はあるものの、台頭してきた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のである。

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いて、とくに情操の育成と密接に関わると思われる鑑賞の理論について、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、芸術家個人に内在する霊的な創作力つまり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からである。美的体験は美意識とも言い換えられ、美についての感覚的、知的な理解のプロセスを意味する。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。つまり、表現する過程には才能や技術といった誰もが備えているとは限らない資質や要素が入りこんでくるが、鑑賞にそのような介在物はなく、誰にでも開かれた体験となるからである。これは、専門家養成の教育とは異なり、個人の音楽的資質に限定を設けない普通教育における音楽教育において、鑑賞の重要性を認める根拠ともなる。1947年の『学習指導要領音楽編(試案)』で鑑賞が学習内容の中に位置づけられる以前、すでに大正期の

私立小学校では、情操の教育として芸術鑑賞を重視する思想があったことは第4章の冒頭で取り上げたが、このことは、日本においても、情操教育に鑑賞が深く関与することを戦前から認識していたことをあらかず事例と考えられる。

次いでこの章で考察したのは、体験としての芸術受容論である。芸術を鑑賞することは、近代の体験美学においては、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。ガイガーは、その中で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。ガイガーの美的享受の定義は、「対象の充実相を、関心づけられずに観照する享受である」が、この中で芸術受容の特質として重要なのは、「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」の二つであった。とくに、第一の「観照する享受であること」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。「観照」とは、大西克己の定義を援用するならば、主体の美意識を構成している「直観」と「感動」のうちの「直観」とほぼ同義である。直観とは、自我が対象から距離をとって静かにそれを「観る」ことであり、知的な客観作用といえる。このような意味をもつ観照に基づいた美的享受の特色は、対象への陶醉やそれによって引き起こされる感情耽溺との違いによって明確に示される。感情耽溺では、自我は対象が引き起こす興奮や刺激の中に入りこんでしまい、対象を捉えることはできないが、観照享受では、自我は遠ざかった位置から対象を観るので、対象そのものを客観的に捉えることができるのである。第二の「関心づけられていないこと」とは、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り、対象に対する一切の関心から離れていることが美的判断における「無関心性」であったのだが、ガイガーはその無関心性を、「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、関心を欠くのではないが、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。体験としての側面から芸術の鑑賞の特徴を捉えてみると、それは、受容者が対象である芸術との間に距離を保ち、それに関心づけられることなく知的に享受することであるといえよう。芸術享受は、直接的な体験の位相において「美的享受」として捉えられたが、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、その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。音楽聴取については、18世紀から19世紀にかけて、哲学、生理学、心理学などの分野でも扱わ

れてきたが、それはいずれも、音楽がわれわれにどのように働きかけるのかという、音楽の作用面での考察であり、「われわれから音楽へ」の局面の考察は欠落していた。「われわれから音楽へ」の方向から音楽聴取を扱ったのが、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る。自律的音楽美学の観点から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のが、ハンスリックの「美的把握」である。ハンスリックは、当時の感情主義的美学に対抗して、音楽の美はフォルムにあり、それを理解することが正当な音楽享受であるという形式主義的美学の立場から聴体験を考察した。そこにおいて美的把握は、作品に内在するフォルムの美を享受し、さらには作曲者の創造の根源にまで至ることであり、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。ハンスリックは美的把握の特質として、純粹観照に基づく能動的な享受を挙げているが、このことからわかる通り、彼の考察の基盤は芸術の美的体験論である。作品の分析など音楽学的手法を用いて実際の音楽学との密接な関連をもって、実際の音楽聴取に係わる問題は扱われない。音楽の感覚的現象の聴取に関する考察は、リーマンによって始められる。そして音楽聴という語もリーマンから一般化された。

リーマンは、音楽美学の立場から、聴覚生理学や音響心理学によって科学的に解明される音楽聴取の様態を土台として、その上に音楽的論理を構築することを目指した。音楽的論理とは、科学的実験の成果としての事実ではなく、「実際の音楽聴取に常に付随する音楽的な正当性や妥当性」を指すもので、それは唯一「理解する精神」にのみ存在すると考えられた。音楽的論理を構成するのは、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、さらに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もあった。聴者は作曲者の創造の次元に立ち入って主観的感情を追体験することも要求されたのであるが、後に自らも音楽聴論を書くベッセラーからは観念的であるという批判を受けた。

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。メルスマンの『音楽聴』と題する著作のほとんどが、民謡と16世紀から現代に至るヨーロッパ音楽の構造分析で構成されていることからわかる通り、エネルギー論者の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認識なのであった。

メルスマンに至る音楽聴の系譜をみると、このような理論化された音楽聴取の対象となるのは、近代の芸術観を適用した、いわゆる芸術作品として完結された音楽に限定されるということがわかる。これに対して第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、音楽聴の対象をいわゆる芸術音楽ばかりでなく、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する。というのは、芸術音楽も、遡ればそれぞれの共同体に固有の音楽として生まれたのであり、その中で音楽的洗練を加え、共同体を超えて自律した音楽が芸術音楽と呼ばれたに過ぎないからである。共同体の意味としては、その場その時を共有するものという意味が重要であるのだが、芸術音楽も共同体の音楽であるとすれば、それを聴取するわれわれに求められるのは、その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である。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付けている。これまでの音楽聴の根本的な意味に加えて、それぞれの音楽の様式に即した聴取という意味が、ベッセラーのいう音楽聴には含まれていたのである。

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、社会構造の変化、メディアの多様化など、芸術をとりまく環境が変容する中であって、なお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、アドルノ自身も認めているように、エキスパートは閉じられた共同体の内部でのみ生き延びられるのであり、現代において圧倒的多数を占めるのは、音楽によって自らの教養志向を満たそうとするフェティッシュ的教養消費者か、スポーツをすることと同様の楽しみを音楽に求めるような娯乐的聴者であった。音楽聴は相対化せざるをえない。

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」と、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世紀前半の自律的音楽美学が、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

音楽の聴取に対して普遍性をもつのである。自らの体験の及ばない未知の音楽と向き合った時、たとえば、異なる文化に属する音楽を聴くような時、美的享受の直観も感動も通用しない場合であっても、われわれはそれを聴きたいように聴くことしかできないのではない。文化の属性や固有性を具現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することは可能である。このことは、知的なアプローチによって理解への道が拓かれる音楽は芸術音楽のみではないということを示しているともいえる。多様な音楽を並列的な価値のもとにおく現代において、知的な理解を伴う聴き方としての音楽聴はとりわけ重要な役割を担うことになる。

以上が本論の概要である。これを踏まえて、情操教育としての音楽教育を再考するという最後の課題に向かうのだが、再考の手がかりとするのは、これまでに告示された『学習指導要領音楽編』のうちの、1968年改訂、1989年改訂、1998年改訂の三つの『学習指導要領』である。

2. 情操教育としての音楽教育再考

一つ目は、1968年改訂の『学習指導要領音楽編』である。この改訂で、目標文の中の美的情操が情操に改められたことは、序章第1節2.先行研究の項で触れたが、この転換について二つの視点から考えてみたい。一つは、当時の諸論文にほぼ一致した見解で、その内容はおよそ次のように要約できる。音楽教育によって高められる情操は、美的情操が中心であることに間違いはないが、他の情操の育成にも音楽科は無関係ではない。したがって、美的という限定がとれたことは、音楽科がさらに全体的な人間的成長に関わる目的をもつことができるようになったことを意味するので望ましい変更であるというものである。この見解では、美的情操が情操に改められたことに肯定的な評価をしているが、このことは音楽科の独自性が薄れることを意味するのではないだろうか。そして、情操の意味の曖昧さや多義性がそのまま残されていることを考えると、単に情操というだけでは、恣意的な解釈の誘因となりかねないのである。戦後、1947年の『学習指導要領音楽編(試案)』で、なぜ情操ではなく美的情操が目標とされたのであったか、その決定に至る歴史的経緯、すなわち、皇国民としての情操という戦中的価値の否定という経緯を省みれば、この転換をただちに肯定的なものと判断することはできない。

二つ目の視点は、この転換が1947年の『学習指導要領音楽編(試案)』に示された基本的理念との関係である。序章第2節2で述べたように、美的情操はその学習指導要領にお

いて芸術としての音楽を通して養われると明示された。音楽の美的な価値を理解し感得することが音楽科教育の目標となり、その目標に到達するために、具体的な学習内容が演奏・創作・鑑賞にわたって定められた。芸術としての音楽とは、近代に生まれた美的技術としての芸術観に即した音楽のことであり、自律した音芸術を意味している。したがって、その音楽を学ぶということは、音によって構成される音楽の特徴を捉えるということ抜きにしては成り立たない。音楽を知的に理解することは学習内容の中核となった。だが、時の経過とともに、学習内容の中に知的理解に関するものは徐々に減少していった。このことは、音楽科教育が対象とする音楽は芸術としての音楽であるという1947年の学習指導要領の基本理念が曖昧になったことを意味するのではないだろうか。目標文の中の、美的情操が情操に変更された1968年の学習指導要領は、戦後音楽教育の指針の変転を印象づけるものとなったといえよう。音楽科教育が明確な目標を見失ったという点においてである。

もっとも、芸術としての音楽も、その聴き方として理論化された音楽聴もすでに相対化されている。自覚的であったかどうかは別として、学習指導要領に見られる変化はその状況に即応したものであったといえるのかもしれない。というのは、敗戦後、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。だが、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からである。美的質は多様化し、それはもはや美的範疇では捉えることができなくなり、作者の内発的な動機がなくとも作品は成立し、鑑賞者の創造性が作品を意味づけるようになる。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た。20世紀はこのようなドラスティックな変化を経験した世紀であった。そして、こうしてもたらされた芸術の相対化は、新しい文化概念の台頭と同時進行していたとも考えられる。

文化概念の転換が、音楽科教育の鑑賞の内容に明確に反映されたと考えられるのが、1998年改訂の現行『学習指導要領音楽編』であるが、この改訂の一つ前の1989年の改訂にも、再考のための重要な鍵概念が含まれているので、その検討を先にすることとしたい。

1989年改訂の『学習指導要領』において、感性の育成が初めて目標に盛り込まれた。感性について、学習指導要領指導書では、「音楽に対する感性」という限定した用い方に対する解釈として、音楽的感受性、すなわち、「感覚的に受容される音楽の諸要素に関する刺激

に対して、音楽的反応する」¹と記されている。しかし、限定的と断ったとしても、感性を感受性に置き換えることは望ましいことではない。感性という日本語は、西洋語の訳語として作られ、しかも、それが対応する原語は明らかではないとされる²。また、近代美学、現代思想における感性への関心の高さを考えると、簡単に概念規定することは無謀ではあるのだが、一般的な了解事項として、感性は、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密接な関連のあるものと考えてよいだろう。そして、感性は、とくに近代において、知性あるいは理性と対比関係において論じられてきた。日本において感性が主題化されるようになったのは、1970年代に入ってからと考えられる。きっかけとなったのは、中村雄二郎の『感性の覚醒』(1975)であり『共通感覚論』(1979)であろう。中村は、近代の合理主義においては、理性と感性は対立的契機と捉えられ、感性は対立項である理性の抑圧を受けて排除されることを余儀なくされてきたとする³。しかし、本来、理性の行使には、それを支える感性の充溢した世界が必要なのだと考える。これは、プラトンが感覚の教育からロゴスの教育への順序性を説いたパイデア思想と符号するものである。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⁴。

近年の感性への注目は、古典古代への回帰と解釈することもできるが、メルロ＝ポンティの思想は、単なる古代回帰にとどまらない新しさを与えてくれる。メルロ＝ポンティは、

1 文部省『小学校指導書 音楽編』、1989、7頁。

2 「『感性』とは、日本語化した哲学用語の典型的事例である。[.....]これはおそらく、初めから訳語として案出された語であろう。しかしそれがいかなる西洋語の訳であるのは、必ずしも明瞭でない。」佐々木健一「感性は創造的でありうるか」(京都市立芸術大学美学文化理論研究会編『アイステーシス』、行路社、2001、21頁)だが、ドイツ語で感性の原語と考えられるのは次の二つ——Ästhetische と Sinnlichkeit である。18世紀半ばバウムガルテンによって哲学の一部門として位置づけられた美学 Aesthetica は、「感性的認識の学」と定義され、感性的なもの das Ästhetische とは、概念操作によらず、直接的、無媒介的な精神の働きによって感ずるものを指す。カント哲学においては、感性 Sinnlichkeit は、人間の認識能力の一つで、対象を思考する能動的な悟性に対して、対象に触発されて受動的に表象を受け取る能力のことを指す。

3 中村雄二郎『感性の覚醒』、1984、はじめに。

4 メルロ＝ポンティは、論理に先立つ不透明な非論理的領野に遡って世界を捉えなければならないと考える。「世界というものは、それについての私のなし得る一切の分析に先立ってすでにそこに在るもの」(モーリス・メルロ＝ポンティ『知覚の現象学』第1巻、竹内芳郎他訳、2003、6頁)である。その存在を疑うことも、否定することもできない、すでに在るものとしてしか捉ええない世界にこそ、われわれは立ち戻らなければならないのである。なぜならば、「世界とは、その構成の法則を私が自分の手中に握ってしまっているような一対象ではなくて、私の一切の思惟と一切の顕然的知覚とおこなわれる自然的環境であり領野」(メルロ＝ポンティ、同前、7頁)であるからなのであり、それこそがわれわれの存在の根源なのである。われわれは、いかようにしようともすでにその世界、客観的思考の及ぶ手前にある前述定的な世界*に投げ込まれているのであって、われわれにできるのはその事実を受け入れることだけである。メルロ＝ポンティは、意識し思考し行動するわれわれの存在そのものがすでに前提されている前述定的領野を重視し、知的判断以前の知覚経験の解明を試みた。(*前述定的な世界とは、現象学者フッサールの用語で、論理的思考以前の受動的な感性的経験を指す。)

自己の身体の媒介なしに感性は成り立たないことを示した。主体であるわたしが対象を感じるのは、感性が働いているからであるが、メルロ＝ポンティ以前には、その感性は概念としての把握にとどまり、その抽象性が具体を帯びて実体化することはなかった。メルロ＝ポンティは、世界と私の間を媒介するのは身体の感覚であるという。身体が私と世界を、私と対象とを結ぶ。私の実存は精神にではなく身体にあるのであり、身体の志向性をメルロ＝ポンティは顕在化したといえよう。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。そして、それらの感覚はばらばらに作用するというより、互いに絡み合いながら共通感覚として機能していく。共通感覚は、今日ではコモン・センスとして万人に共通の感覚＝常識という意味が一般的であるが、遡ればアリストテレスの五感に共通するあるいは五感を統合する感覚という意味に辿りつく。ここでいう共通感覚とは後者の原初的な意味である。音に色や手触りを感じる、あるいは、眼に見えるものにある種の音楽を感じるといった交流し合う感覚が身体の分断されない全身作用によって成り立っている。メルロ＝ポンティにおける身体への遡及、そして身体志向性の自覚は、音楽活動における共通感覚の可能性を浮き立たせる。私の実存は精神にではなく身体にあるのであり、身体の志向性をメルロ＝ポンティは顕在化した。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。ベッセラーの共聴もこれと同様の意味を内包している。感覚は、ばらばらに作用するというより互いに絡み合いながら共通感覚として機能していくのである。メルロ＝ポンティにおける身体への遡及、そして身体志向性の自覚は、音楽体験における共通感覚の重要性を示唆している。

中村雄二郎によって感性の復権が唱えられてから 10 年後、感性の育成が音楽科の目標文に明示された。この改訂以前には、音楽に対するわれわれの関与の仕方について具体的に示されることはなかった。感性の育成が目標文に組み込まれたことによって、情操の育成には感性の教育が不可欠であること、音楽においてそれは、聴くことを中核とする身体感覚を基盤とするという、その過程が明示されたのである。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。

最後に取り上げるのが、現行の学習指導要領である。ここで扱うのは、ただし目標文ではなく基本方針である。1998 年 7 月に出された『教育課程審議会答申』では、「教育課程の基準の改善のねらい」において、1998 年 6 月の『中央教育審議会答申』では自国の伝統・文化の理解のみが取り上げられていたが、それに加えて、異文化を理解し国際協調の精神

を培うことが挙げられた。さらに、これまでの欧米偏重を改め、アジア諸国に一層目を向けるべきことが方針として盛り込まれた。文化理解の中心的な役割を担うと考えられる図画工作・美術と音楽を比較してみると、図画工作・美術は、学校段階を追うごとに、芸術作品の鑑賞を通しての文化理解という性格が鮮明になるが、音楽はそれとは違った方向性を示している。これまでの共通教材の鑑賞は、美術における芸術作品の鑑賞に相当すると考えられるのだが、今回の改訂でその共通教材の指定がなくなった。つまり、鑑賞の対象は芸術作品という枠組みや限定が最初からはずされたことになる。鑑賞は、芸術という枠組みにとらわれない多様な音楽の在り方も含めるようになったと考えられるのである。これは、文化という枠組み及び国際化に対する意識の転換によるものと考えられる。

国際化は、情報化などとともにこれからの社会変革の方向性を示すキーワードのように使われており、中央教育審議会、教育課程審議会の答申にもこれからの重要な課題として取り上げられている。しかし、国際化への意識は今に始まったことではない。明治以来、日本の教育目標の一つは国際化であった。音楽教育が開始されて70年余を経て戦後の新しい指針づくりに大きな影響力を与えた諸井三郎の見解もまた、西洋化を音楽教育の目標とするものであった。学校教育全体においても音楽科教育においても、戦後教育が開始されてもなお国際化の基調は欧米化であったといってもよい。しかし、1980年代以降、国際化にはグローバル化という意味が込められるようになる。グローバル化という言葉は近年、均一化された状態、一元化を意味することが多い。しかし、字義のごとく地球化とは、一極への偏向あるいは一極支配への追随とはおよそ正反対の全地球的な拡がりを意味している。教育課程審議会の答申にある国際化とは、この意味でのグローバルな視点をもった国際化のことである。文化理解教育は、その国際化を具現する手段となるのであるが、その際には文化概念については慎重に扱う必要がある。文化概念は、時代により用いられる文脈により、その意味するところはさまざまだからである。

文化概念は、現代思想に通底する基本的なテーマであり、かつそれぞれの領域、研究者によってその定義はたえず更新され、それらを俯瞰的に捉えることはもとより不可能である。ここで文化概念として了解しておくのは、すでに定まった定義として一般化された意味である。文化(culture)には、大きく二つの意味がある。一つは、ラテン語のculturaに由来する古典的な意味、すなわち、手入れの行き届いた自然物、そこから転じて、人間の手が加えられることによって生じる精神的な所産や成果という意味である。そしてそれには、二次的に、未開なものや未熟なものに対する洗練、野蛮に対する優越という意味合い

が付加される⁵。伝統はこの文化の蓄積という側面をもつ。第二の意味は、1950年代からの文化研究の基礎概念となったもので、「物質的・知的・精神的生活の仕方全体」⁶、あるいは「知識・信仰・芸術・法律・習俗・その他、社会の一員としての人の得る能力と習慣とを含む複雑な全体」⁷と定義される。このような現代的な解釈によれば、人間の社会生活の営みの全体を包含するものと考えの方が妥当であろう。しかし、われわれが日常レベルでこの言葉を用いる場合のほとんどは、cultura の原義に近い古典的な意味が多いのではないだろうか。人間の優れた営みの結果として選りすぐられたものという意味を潜在的にもち、その典型は、いわゆる芸術作品と呼ばれるものである。

教育課程審議会の提言の中で述べられている文化も、ほとんどは伝統と結びつけられる文化、洗練された文化という意味である。社会科では、特に高学年の歴史分野においては、文化遺産の学習がその中心となるよう一層の徹底を図るとされているが、これは、古典的な意味での文化教育の推進を意味している。しかし、音楽科における近年の文化理解の試みは、他の教科のそれとは異なる方向性を示している。それは鑑賞の領域で顕著である。一つは、1958年の改訂以来、鑑賞の共通教材に指定されている楽曲の大半は、18世紀から20世紀かけての欧米の作曲家のいわゆるクラシック音楽であったが、1998年の改訂で共通教材自体が学習指導要領から削除されたこと。もう一つは、これまで教材選択の観点には、舞曲・序曲など西洋音楽のジャンル名がそのまま挙げられていたが、それが、踊りの音楽・劇の音楽など、音楽の一般的な性格をあらわす表記に替わり、限定されることなく音楽の範囲が飛躍的に広がったこと。このような転換を、文化の解釈の転換として考えれば、近年教材化されることが多くなった民族音楽は、芸術音楽の周辺的な音楽ではなく、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とみなされる。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。また、文化の理解のための鑑賞において重要なことは、その音楽文化を特徴づけている、社会的背景、音楽事象、音楽の構造などの類型的な把握であるのだが、鑑賞の学習では、以前として、漠然とした美しさが問われ、作品内部の音楽学的な形式に関わる理解に重点がある。ここに、文化理解という目的とそれの具体的な方途とが一致しないねじれが生じている。

第6章の最後で述べたように、文化概念の転換という観点からも芸術音楽はすでに相対

⁵ コール、トマス「文化の発展（古代における）」渡辺義治訳『西洋思想大事典』第4巻1994、219-222頁参照。

⁶ ウィリアムズ、レイモンド『文化と社会』若松繁他訳、1968、4頁。

⁷ タイラー、バーネット『原始文化』比屋根安定訳、1962、1頁。

化されている。このことから、近代的な芸術観にもとづいた、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はないことは明らかといえる。しかし、それならば、なぜ、目標には情操が残り、依然として鑑賞の学習内容は形式の理解が優先されるのだろうか。確かに音楽科の最終目標は美的情操から情操へと替わった。美的という限定を解いて多様性を取り込んだことで、ねじれは解決したように見えるが、根本的な解決にはなっていない。なぜならば、「情操」という曖昧な文言を掲げることによって目標と内容との不一致を凌ごうとしたかのようにみえるからである。

1947年の『学習指導要領（試案）』において、芸術音楽による美的情操の育成を音楽科教育が行うという表明は明快であった。しかし、その目標のために定められた学習内容、とくに鑑賞の内容は、普通教育における音楽科の程度としてはかなり高度なものであったから、徐々に教育現場の実態にそぐわないものとなっていったことは容易に想像できる。理念と実践との乖離は当然の結果なのである。だが、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空洞化したまま、学習内容を替えることによって対応してきたのである。この状態を克服しようとするならば、まずは理念を明確にしなければならないはずである。美的情操がいわば近代の残滓であり、情操が依然として、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しかもち得ないとすれば、現代の音楽科教育においては、「情操」現代においては、唯一の目標とはなりえなくなっているのかもしれない。

戦後、日本の音楽科教育は、表現にしろ鑑賞にしろ、従来から児童や生徒の個人的な能力や音楽性などの育成に主眼が置かれてきた。美的情操もその観点から見れば、一人ひとりの人間的成長を実現させるために意義づけられるものといえよう。そしてこのことは、個性の尊重や伸長という音楽教育に求められる重要な課題にも適うのである。特に表現の領域で個性は鍵概念である。音楽科教育は、一人ひとりが異なった個性を発揮することにも積極的な価値を認めてきた。「情操の育成」や「個性の尊重」は、このような個的なものへの配慮に基づいており、また、今でも重要な音楽科教育の目標として価値をもっている。

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つことにも着目すべきであろう。たとえば、文化理解を目的とする音楽教育においては、音楽は文化の一部と位置づけられ、生活や社会の中の現象あるいは人間の営みの所産と見なされる。このような脈絡において、音楽は個としての主体が対峙する美的対象というあり方はしない。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、共有する人々の

共通の感覚や認識によって生産され受容されるのである。音楽が文化として学ばれる時は、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。そして、われわれが共有するものと彼らが共有するものに対する相互の意識が生まれるのである。

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の状況に対して教育がなしうることは、繋がり再生へ向けての努力である。そして、もし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。

文献表

【辞書・事典】

Allgemeine Theorie der schönen Künste.I.Hrsg.von Johann Georg Sulzer, Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung, [1771] 1970.

Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Bd.16, Leipzig: Verlag von S.H.Hirzel, 1905.

Duden Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Bd.6, Mannheim: Dudenverlag, 1994.

Encyclopedia of aesthetics,vol.4, New York:Oxford University Press, 1998.

Le grand dictionnaire de la langue française, 2 ed., n.m..6, Paris:Dictionnaires le robert, 2001.

The Oxford English Dictionary, 2 ed., vol. 14, Oxford: Clarendon press, 1989.

Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil 1, München: Bärenreiter-Verlag, 1994.

Riemann Musik Lexikon, 12.Aufl., Bd.3, Sachteil, Mainz: Schott's Söhne, 1967.

『大漢和辞典』（全 13 巻）、大修館書店、1984-1986。

『教育小辞典』、岩波書店、1984。

『ニュー・グローヴ世界音楽大事典』（全 21 巻）、講談社、1994-1995。

『日本国語大辞典』第 2 版（全 14 巻）、小学館、2000-2002。

『日本音楽大事典』、平凡社、1996。

『西洋思想大事典』（全 5 巻）、平凡社、1994。

『哲学事典』平凡社、1995。

【著書・論文】

Abel-Struth, Sigrid: Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott, 1985. = 山本文茂監修『音楽教育学大綱』、音楽之友社、2004。

Adorno, Theodor W.: Musiksoziologie. In: Gesammelte Schriften Bd.18, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1984, S.840-841.

Adorno, Theodor W.: Typen musikalischen Verhaltens.In: Einleitung in die Musiksoziologie, 1962. = 「音楽に対する態度の類型」高辻知義訳『音楽社会学序説』、音楽之友社、1980、11-40 頁。

- Adorno, Theodor W.: Der getreue Korrepetitor. Lehrschriften zur musikalischen Praxis. In: Gesammelte Schriften. Bd.15, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1976, S.157-368.
- Adorno, Theodor W.: Über den Fetischcharakter in der Musik und Regressin des Hörens. In: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1956. = 「音楽における物神的性格と聴衆の退化」、『不協和音：管理社会における音楽』、三光長治・高辻知義共訳、音楽之友社、1971、11-64 頁。
- アドルノ、テオドール W. 「愛好家に逆らうバッハ弁護」、『プリズム：文化批判と社会』、体竹内豊治、山村直資、板倉敏之訳、法政大学出版局、1955。
- 青柳善吾 『音楽教育の諸問題』、広文堂書店、1923。
- Anderson, Warren D. *Ethos and Education in Greek Music: the evidence of poetry and philosophy*, Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- アリストテレス 『問題集』、戸塚七郎訳、『アリストテレス全集』第 11 巻、岩波書店、1966。
- アリストテレス 『ニコマコス倫理学』、加藤信朗訳、『アリストテレス全集』第 13 巻、岩波書店、1973。
- アリストテレス 『ニコマコス倫理学』、高田三郎訳、岩波文庫、1985。
- アリストテレス 『政治学』、山本光雄訳、『アリストテレス全集』第 15 巻、岩波書店、1969。
- アリストテレス 『詩学』、今道友信訳、『アリストテレス全集』第 17 巻、岩波書店、1969。
- アリストテレス 『エウデモス倫理学』、茂手木元蔵訳、『アリストテレス全集』第 14 巻、岩波書店、1968。
- アリストテレス 『ニコマコス倫理学』第 1 巻、高田三郎訳、岩波文庫、1985。
- Bessler, Heinrich: Grundfragen des musikalischen Hörens. In: Jahrbuch der Musikbibliothek Peters für 1925, Leipzig:Verlag von C.F.Peters, 1925.
- Bessler, Heinrich: Das musikalische Hören der Neuzeit, In: Philologisch-historische Klasse, Bd.104, Heft 6, Berlin: Akademie-Verlag, 1959.
- Bessler, Heinrich: Mozart und die deutsche Klassik. In: Kongressberscht Wien Mozartjahr, 1956.
- Blaukopf, Kurt: Musik im Wandel der Gesellschaft——Grundzüge der Musiksoziologie München: R.Piper&Co.Verlag , 1982.
- Blaukopf, Kurt: Akustische Umwelt und Musik des Alltags. In: Musik im Alltag. Mainz: Schott. 1980, S.9-25. = 「音環境と日常音楽」、津上英輔・戸澤義夫訳、戸澤義夫・庄野進編 『音楽美学——新しいモデルを求めて』、勁草書房、1987、156-182 頁。

- ブルクハルト、ヤーコプ・クリストフ 『イタリア・ルネサンスの文化』 柴田治三郎訳、中央公論社、1979。
- Eggebrecht, Hans-Heinrich: Das Ausdrucks-Prinzip im musikalischen Strum und Drang. In: Musikalisches Denken: Aufsätze zur Theorie und Ästhetik der Musik, Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag, 1977.
- Gadamer, Hans=Georg, Wahrheit und Methode, Tübingen: J.C.B.Mohr, 1960. = 『真理と方法』 饒田収、麻生健、三島憲一、北川東子、我田広之、大石紀一郎訳、法政大学出版局、1988。
- Georgiades, Thrasylbulos: Der griechische Rhythmus, Hamburg: M.von Schroder, 1949.
- Geiger, Moritz: Beiträge zur Phänomenologesche des ästhetischen Genusses, Halle: Verlag von Max Niemeyer, 1922. Sonderdruck aus: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung , 1913.
- Geiger, Moritz: Oberflächen-und-Tiefenwirkung der Kunst. In: Zugänge Zur Ästhetik. Leipzig: Der Neue Geist Verlag, 1928.
- Hanslick, Eduard: Vom Musikalischen-Schönen - Ein Beirage zur Revision der Aesthetik der Tonkunst. Leipzig: J.A.Barth,1854. = 『音楽美論』 渡辺護訳、音楽之友社、1982。
- ヘーゲル、フリードリッヒ 『美学』 第3巻 中、竹内敏雄訳、岩波書店、1996。
- 廣川洋一 『ギリシア人の教育——教養とはなにか——』、岩波新書、1990。
- 廣川洋一 『イソクラテスの修辞学校』、岩波書店、1984。
- 廣川洋一 『古代感情論 プラトンからストア派まで』、岩波書店、2000。
- 星敏雄 『意味と身体』、弘文堂、1996。
- 細川周平 『レコードの美学』、勁草書房、1990。
- 本多佐保美、国府華子「国民学校期における鑑賞教材の音楽内容に関する一考察——教師用指導書と音盤の分析を中心に——」、『音楽教育史研究』、音楽教育史学会、2000、43-58頁。
- 伊沢修二、山住正巳校注 『洋楽事始 音楽取調成績申報書』、東洋文庫 188、平凡社、1994。
- 岩井正浩編 『資料 日本音楽教育小史』、青葉図書、1979。
- Jager, Werner. *Paideia, The Ideal of Greek Culture*, vol.I, Oxford: Basil Blackwell, 1965.

- 加藤周一「日本の美学」、『藝術の精神史的考察』、『加藤周一著作集』第12巻、平凡社、1986、5-33頁。
- 上田誠二、「第一次世界大戦後日本の音楽教育運動——日本教育音楽協会の設立と展開」、『歴史学研究』第799号、歴史学研究会、2005、1-20頁。
- 上田誠二、「1930年代の音楽教育運動——日本教育音楽協会の活動」、『ヒストリア』第196号、大阪歴史学会、2007、54-84頁。
- 上田誠二、「音楽教師から敵視されたメロディの教育化——「東京音頭」から「建国音頭」へ」、『教育学研究』第74巻第1号、2007、13-27頁。
- 上田誠二、「1920-30年代の北原白秋の芸術教育活動による公民育成」、『歴史学研究』第828号、歴史学研究会、2007、17-36頁。
- 管道子「昭和22年度学習指導要領・音楽編(試案)の作成主体に関する考察」、『音楽教育学』第20巻第1号、1990、3-14頁。
- 金森保次郎『音楽の鑑賞教育』、教育実務社、1931。
- 神林恒道『近代日本「美学」の誕生』、講談社、2006。
- カント、インマヌエル『判断力批判』、原佑訳、『カント全集』第8巻、理想社、1965。
- カント、インマヌエル「啓蒙とはなにか」、福田喜一郎訳、『カント全集』第14巻、岩波書店、2000、23-34頁。
- 河口道朗『音楽教育の理論と歴史』、音楽之友社、1991。
- 河口道朗監修『音楽教育史文献・資料叢書』全21巻、大空社、1992。
- 河口道朗『近代音楽教育論成立史研究』、音楽之友社、1996。
- 菊地栄一、北通文、国松孝二、野島正城、山下肇、吉田正巳『ドイツ文学史』、東京大学出版会、1969。
- 北村久雄『音楽教育の新研究』、モナス、1927。
- 小穴晶子「シャバノンにおけるキャラクターの概念」、『音楽学』第27巻2号、1981、98-109頁。
- 木間英子「プラトンのパイデア・ムーシケー論——『国家』と『法律』を中心として」、『学苑』第566号、昭和女子大学近代文化研究所、1986、115-123頁。
- 木間英子「アリストテレスの音楽教育論」、『学苑』第573号、昭和女子大学近代文化研究所、1987、70-79頁。
- 木間英子「美的教育としての音楽教育1——情操をめぐって」、『学苑』第610号、昭和女子大学近代文化研究所、1990、51-58頁。

- 木間英子「美的教育としての音楽教育2」、『学苑』第623号、昭和女子大学近代文化研究所、1991、55-63頁。
- 木間英子「美的教育としての音楽教育3——シラーの美的教育論」、『学苑』第610号、昭和女子大学近代文化研究所、1992、51-58頁。
- 木間英子「音楽鑑賞と美的享受1」、『学苑』第634号、昭和女子大学近代文化研究所、1992、117-125頁。
- 木間英子「音楽鑑賞と美的享受2——ガイガーの美的享受論」、『学苑』第640号、昭和女子大学近代文化研究所、1993、113-120頁。
- 木間英子「音楽鑑賞の美学的考察1——ハンスリックの聴体験論」、『学苑』第645号、昭和女子大学近代文化研究所、1993、107-114頁。
- 木間英子「音楽教育における鑑賞の問題について——鑑賞観の変遷とその理論」、『音楽教育学』第24巻3号、音楽教育学会、1994、4-13頁。
- 木間英子「音楽鑑賞の美学的考察2——リーマンの音楽聴」、『学苑』第651号、昭和女子大学近代文化研究所、1994、121-128頁。
- 木間英子「音楽鑑賞の美学的考察3——ベッセラーの音楽聴」、『学苑』第663号、昭和女子大学近代文化研究所、1995、140-147頁。
- 木間英子「音楽鑑賞の美学的考察4——音楽の理解」、『学苑』第666号、昭和女子大学近代文化研究所、1995、15-25頁。
- 木間英子「H・メルスマンの音楽聴取論」、『学苑』第677号、昭和女子大学近代文化研究所、1996、24-33頁。
- 木間英子「現代における音楽聴取の諸問題(1)Th.アドルノの「音楽に対する態度の類型」を手がかりにして」、『学苑』第688号、昭和女子大学近代文化研究所、1997、61-71頁。
- 木間英子「『音楽聴』の再検討——音楽美学の立場から」、文部省科学研究費補助金研究成果報告書(課題番号08610059)、1998。
- 木間英子「小学校音楽科における日本音楽の鑑賞について——その歴史と課題」、『学苑』第710号、昭和女子大学近代文化研究所、1999、96-107頁。
- 木間英子「音楽表現における再現から表出への転換(1)——18世紀中期イギリスの表現概念」、『学苑』第743号、昭和女子大学近代文化研究所、2002、23-32頁。
- 木間英子「文化理解としての音楽鑑賞教育——楽器を媒介として」、『学苑』第756号、

- 昭和女子大学近代文化研究所、2003、9-20 頁。
- 木間英子「音楽表現における再現から表出への転換(2)——ジェームズ・ビーティーの音楽表現論を中心に」、『学苑』第 769 号、昭和女子大学近代文化研究所、2004、40-48 頁。
- 木間英子「メルロ = ポンティから学ぶもの——『知覚の現象学』序文を手がかりとして」、平成 16,17 年度科学研究費補助金基盤研究(C)『日本の音楽教育学の再構築に関する基礎的研究』（課題番号 16530570）、2006、270-284 頁。
- Koch, Heinrich Christopf: Musikalisches Lexikon.Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung, [1803] 1985.
- 木幡順三『美と芸術の原理』、勁草書房、1991。
- コルフ、ヘルマン・アウグスト『人間主義と浪漫主義：近代に於ける生の解釈とゲーテ時代に於けるその発展』、久保助三郎訳、櫻井書店、1942。
- 国安洋『音楽美学入門』春秋社、1981。
- Lissa, Sofia.: Zur historischen Veränderlichkeit der musikalischen Apperzeption.In: Festschrift Heinrich Bessler zum sechzigsten Geburtstag. Leipzig: Deutscher Verlag für Musik, 1961, S.475-488.
- 前田博『ゲーテとシラーの教育思想』、未来社、1966。
- メルロ = ポンティ、モーリス『知覚の現象学』、竹内芳郎他訳、みすず書房、2003。
- 宮本直美『教養の歴史社会学 ドイツ市民社会と音楽』岩波書店、2006。
- 諸井三郎『音楽教育論』、河出書房、1947。
- Mersmann, Hans: Musikhören, Wakendorf: Hans F.Menck Verlag, 1938.
- Mersmann, Hans: Angewandte Musikästhetik, Berlin: Max Hesse Verlag, 1926.
- Mersmann, Hans: Zur Phänomenologie der Musik.In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, Bd.19, 1925. = 「音楽の現象学」滝本裕造訳、山崎正和編『近代の藝術論』、『世界の名著』81、中央公論社、503-524 頁。
- Mersmann, Hans: Zur Geschiehe des Formbegriffs. In: Jahrbuch Peters 28, 1921.
- Mersmann, Hans: Musikgeschichte in der abendländischen Kultur, Frankfurt am Main: Hans F.Menck Verlag, 1952.
- 中野光『大正自由教育の研究』、黎明書房、1968。
- 中村雄二郎『感性の覚醒』、岩波書店、1984。

- 中村雄二郎『共通感覚論』、岩波書店、1985。
- 日本音楽教育学会編『音楽教育学の展望』、音楽之友社、1981。
- 野村良雄『音楽教育とは』、音楽之友社、1965。
- 大西克礼『美学 上』、弘文堂、1981。
- プラトン『法律』、式部久訳、『プラトン著作集』2、勁草書房、1973。
- プラトン『国家』、藤沢令夫訳、岩波文庫、1985。
- プラトン『パイドロス』、藤沢令夫訳、岩波文庫、1982。
- プラトン『ゴルギアス』、加来彰俊訳、岩波文庫、1975。
- Riemann, Hugo: Grundlinien der Musik=Aesthetik. Wie hören wir Musik? 1887. = 『音楽美学』
伊庭孝訳、音楽之友社、1949。
- Riemann, Hugo: Ideen zu einer "Lehre von den Tonvorstellungen", In: Jahrbuch der
Musikbibliothek Peters, Leipzig: Verlag von C.F.Peters, 1914/15.
- 佐々木健一『美学辞典』、東京大学出版会、1995。
- 佐々木健一「感性は創造的でありうるか」、京都市立芸術大学美学文化理論研究会
編『アイステーシス』、行路社、1995。
- Schiller, Johann Christopf Friedrich von: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in
einer Reihe von Breifen. In: Theoretische Schriften, Dritter Teil, dtv, 1966. = 「人間の美的
教育について 一連の書簡」、石原達二訳『美学芸術論集』、富山房、1988。
- Schiller, Johann Christopf Friedrich von: Über Anmut und Würde. In: Theoretische Schriften
Zweiter Teil, dtv, 1966. = 「優美と品位について」、実吉捷郎訳、新関良三編『シラー選
集(二)』富山房、1941。
- Schünemann, Georg: Geschichte der deutschen Schulmusik, Köln: F.Kistner & C.F.W.Siegel, 1968.
- Seifert, Wolfgang: Christian Gottfried Körner, ein Musikästhetiker der deutschen Klassik.
Forschungsbeiträge zur Musikwissenschaft Bd.9, Regensburg: G.Bosse. 1960.
- シュタイガー、エミール『フリードリヒ・シラー』、神代尚志他訳、森良文、吉安光徳他
訳、白水社、1990。
- 庄野進「洋楽移入期の音楽教育——その理念と思想的背景をめぐって」『玉川学園
学術教育研究所共同研究報告』4、1984、36-46頁。
- 庄野進「音楽に於ける素材と形式 アドルノ音楽理論の再構成へ向けて」、『美学』
第114号、1978、15-26頁。

庄野進、『聴取の詩学』、勁草書房、1991。

須永克己「音楽鑑賞教育原論」、『音楽教育の思潮と研究』、目黒書店、1933。

タイラー、バーネット『原始文化』、比屋根安定訳、誠信書房、1952。

Tatarkiewicz, Wladyalaw. *History of Aesthetics*. vol.2, Hague: Mouton, 1970.

竹内敏雄編著『美学事典』増補版、弘文堂、1984。

竹内敏雄『美学総論』、弘文堂、1979。

竹内敏雄『アリストテレスの芸術理論』、弘文堂、1959。

田村虎蔵先生記念刊行会編『音楽教育の新思潮と研究』 1933。

登張正實『ゲーテ『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』』、郁文堂、1987。

植村耕三「ケルナーの音楽論における“Charakter”の概念——古典派の時代の音楽観——」、
『美学』第38巻4号、美学会、1971、39-54頁。

和辻哲郎『風土——人間学的考察』、岩波書店、1944。

ウィリアムズ、レイモンド『文化と社会』、若松繁信・長谷川光昭訳、ミネルヴァ書房、
1968。

山本壽『音楽の鑑賞教育』、目黒書店、1924。

由良哲次『ゲーテの世界観と教育思想』、理想社、1962。

【教科書・学習指導要領】

文部省『新訂尋常小学唱歌集』第1学年～第6学年（復刻版）、日本音楽教育センター、
1991。

文部省『ウタノホン上』、『うたのほん下』、『初等科音楽』1～4（完全復刻版）、日
本学舎、1977。

文部省『ウタノホン上教師用』、1941。

文部省『初等教育資料』No.229、1968。

文部省『小学校指導書音楽編』教育芸術社、1978。

文部省『小学校学習指導要領音楽編』教育芸術社、1989。

文部省『小学校学習指導要領解説総則編』東京書籍、1999。

文部省『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社、1999。

国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領』11 音楽科編、日本図
書センター、1980。

初出誌一覧

本研究の各章は、これまでに発表した拙稿を基礎としている。以下に、各章の中核となった拙稿の初出誌を示す。ただし、これらの既出論文は、本論の構成上、大幅な加筆・修正を行っている。また、いくつかの章にまたがっている場合は、主たる章の中に組み入れた。

- 第1章 「美的教育としての音楽教育1——情操をめぐって」、『学苑』第610号、昭和女子大学近代文化研究所、1990、51-58頁。
- 第2章 「プラトンのパイデア・ムーシケー論——『国家』と『法律』を中心に」、『学苑』第566号、昭和女子大学近代文化研究所、1986、115-123頁。
- 「アリストテレスの音楽教育論」、『学苑』第573号、昭和女子大学近代文化研究所、1987、70-79頁。
- 第3章 「美的教育としての音楽教育2」、『学苑』第623号、昭和女子大学近代文化研究所、1991、55-63頁。
- 「美的教育としての音楽教育3——シラーの美的教育論」、『学苑』第610号、昭和女子大学近代文化研究所、1992、51-58頁。
- 「音楽表現における再現から表出への転換(1)——18世紀中期イギリスの表現概念」、『学苑』第743号、昭和女子大学近代文化研究所、2002、23-32頁。
- 「音楽表現における再現から表出への転換(2)——ジェームズ・ビーティーの音楽表現論を中心に」、『学苑』第769号、昭和女子大学近代文化研究所、2004、40-48頁。
- 第4章 「小学校音楽科における日本音楽の鑑賞について——その歴史と課題」、『学苑』第710号、昭和女子大学近代文化研究所、1999、96-107頁。
- 「音楽鑑賞と美的享受1」、『学苑』第634号、昭和女子大学近代文化研究所、1992、117-125頁。
- 「音楽鑑賞と美的享受2——ガイガーの美的享受論」、『学苑』第640号、昭和女子大学近代文化研究所、1993、113-120頁。
- 第5章 「音楽鑑賞の美学的考察1——ハンスリックの聴体験論」、『学苑』第645号、昭和女子大学近代文化研究所、1993、107-114頁。

「音楽教育における鑑賞の問題について——鑑賞観の変遷とその理論」、『音楽教育学』第24巻3号、音楽教育学会、1994、4-13頁。

「音楽鑑賞の美学的考察2——リーマンの音楽聴」、『学苑』第651号、昭和女子大学近代文化研究所、1994、121-128頁。

「H.メルスマンの音楽聴取論」、『学苑』第677号、昭和女子大学近代文化研究所、1996、24-33頁。

第6章 「音楽鑑賞の美学的考察3——ベッセラーの音楽聴」、『学苑』第663号、昭和女子大学近代文化研究所、1995、140-147頁。

「現代における音楽聴取の諸問題(1)Th.アドルノの「音楽に対する態度の類型」を手がかりにして」、『学苑』第688号、昭和女子大学近代文化研究所、1997、61-71頁。

「『音楽聴』の再検討——音楽美学の立場から」、『文部省科学研究費補助金研究成果報告書(課題番号08610059)』、1998。

終章 「文化理解としての音楽鑑賞教育——楽器を媒介として」、『学苑』第756号、昭和女子大学近代文化研究所、2003、9-20頁。

「メルロ＝ポンティから学ぶもの——『知覚の現象学』序文を手がかりとして」、『平成16,17年度科学研究費補助金基盤研究(C)『日本の音楽教育学の再構築に関する基礎的研究』(課題番号16530570)報告書』、2006、270-284頁。