

教育学的に見た音楽科教育の 今日的課題についての一考察

上原 朗 永

Some Thoughts about the Today's Problem in Music Education
from Pedagogical Aspect

Akihisa Uehara

キーワード：客観的精神、文化の教育

中学校における音楽科の授業数削減の問題を筆頭に、学校五日制の実施、更には小学校での音楽科・図工科統合による表現科設置の動きの情報など、目下音楽科にとっては自らの存続をかけて教科教育としての意義を主張しなくてはならない重大な時機に来ていることは今更言を待つまでもない。

また、筆者自身、国立大学附属小学校に音楽専科担任として在職した経験を持つが、その折、年間を通じて1年生で30時間代、6年生で20時間程度しか音楽科の授業時数を確保することができなかったという実例を有する。本来法的根拠であるはずの学習指導要領を逸脱した、この実例からもわかるように、人間形成の基礎段階である小学校において現に音楽科が軽視されていることは遺憾ながら疑いない。ここで人間にとっての音楽というものを人間形成という根源的な視点から再度見直し、音楽が人間にとって少なくとも不利益なものではなく寧ろ人間形成に関して他に代替困難な独自の形成作用を持つということを論理的に明らかにしていくことが、音楽科教育の必要性を訴えることに他ならないと考えるのである。

1. 音楽科軽視の実情的問題

学校教育の場に人間形成としての側面がなおざりにされてきているという指摘がされて久しい。音楽教育を民間教育や社会教育に安易に委ねようとする発想は、単に音楽の文化としての価値を認めていないばかりか学校教育における人間形成の視点を欠いたところに潜在的原因をもつものであろう。こうした考えの下で学校五日制がやがてもたらずものは、教科内容の断片の切り売りと事務的な手順でなされる生活指導（生徒指導）のみが残る、行政色の濃厚な退化した学校現場の姿だと危惧するのは多少早計かもしれぬが、文化的に貧困な我が国の教育の現状からは、当然そう疑われてやむをえまい。とまれ音楽科は

さして重要ではないという本音が支配的な学校現場の現状に加えて、社会教育が十分に整ったとは未だ言い難い我が国の現状で、なお、学校教育における文化の教育としての音楽の教育を削減しようという動向に対しては、国家における文化の存亡に大きく関わるといふ危惧を抱かずにおれないと、という偽らざる気持ちをもって抗したい。

かかる背景を成さしめているのは、表層的には政治的動向に過敏な教育界の一般的な構造的特質であり、基底的には下構型としての義務教育年限学校において遺憾ながら文化の教育が理想的にも実践的にも十分な定着を未だみていない歴史的要因であろう。具体的には、文化の側面では我が国の占める国際的立場に十分に目を向けられることなく、今日なお経済性の追求に学校教育が組み込まれていることが否定できない現状に、余りにも無反省的であるといったことがあげられる。一方でまた、我が国の明治以来の学校教育を振り返ってみても、真に文化の教育が充足されたことは未だなかったと言っても過言ではなからう。日本の国際的位置という横断の見方と我が国の文化の教育という縦断の見方との交点として現代日本の学校教育における文化の座標を捕捉するならば、音楽を含む文化の教育の場を確保することに、控え目に見ても今少しの注意が向けられてよい。

音楽科軽視の実情を前提として、ここで音楽科教育の目的を教育学とりわけ教育哲学的視点から考察することから始めたい。情操の陶冶とか感性の教育とかいった語彙で言い表わされてきた音楽科教育の目的は、不本意にも間接的な言い方によって表わされてきた故に、その本質を結果的には曖昧にした。したがってこうした言明には多分に他に対する暗示的側面が存在するのであって、自らの目的を適確に言い表したのではない。教科教育としての音楽科教育は、自らの目的性への追究とこれの他教科へのプレゼンテーションがこれまで十分であったとは言いにくい。この点については、音楽が本質的には言語の枠組みと相入れないところにその価値を当然のことながら置きつづけてきたことの宿命的な結果であるとも言える。しかしながら教科教育としての音楽の意義については、もはや言語による自らの最低限の立場の表明を避け得ない所に来ているのである。

さて、中島氏が指摘するように^①、教科内容自体から逸脱して効用的な側面が教科目標に導入されている社会科・理科と比較してみて、なぜ音楽科が「情操」などの効用を掲げて自らの存在を守らねばならないかに気づく時、音楽科存立の立場の弱さは、教科内容ではなく「教科の背景となる学問そのものの成立要件」^②が多分に影響していることがわかる。更に音楽科教育の目的を川原氏に従って「文化としての音楽を教えること」、「音楽的に陶冶すること」、「美的体験を与えること」^③の三点に集約して捉えるならば、音楽科自らの存在の意義を訴えるために、これら全ての観点に関わりながら教育学的視点まで根底的に辿り、音楽科教育の目的の独自性を訴えることが希求されると考えられる。

2. 現代日本社会の意識構造の問題性との関連

「奪われ」(Privé)であることすなわち私的に生きるという生き方が現代の消費者的主体性の現実であり^④、「Paidia(子供っぽさ)とLudus(気晴らし)の園」^⑤に位置づけられる遊びが、社会の制度的規範への怨念からの解放を込められてある^⑥という現代的状況こそは、「みずからの自然的・生産的再生産の時間、労働の時間、余暇の時間をささえる無数の社会的行為をその具体的な内容とし、さらにこれら諸行為を動機づけるさまざまな欲望

の人間の統一性によって基礎づけられるべきものであった」⁽⁷⁾はずの日常生活が、これらの行為の分裂によって成立している現代の社会的特性の顕われであろう。すなわちこれは「本質を喪失したプライベートの状況における私人（傍点原著者）から内面的な価値の統一性を確保する個人（同）の平面へと、みずからのパーソナリティを揚棄することにはかならない」⁽⁸⁾のである。また、現代の意識構造に見られる本質的特徴として他面、「表象の浮動性」⁽⁹⁾—いわゆる「精神的現実」をもつ内面世界の主体性の特徴として⁽¹⁰⁾—が、意識と行動の分離のもとに見られる。

現代の社会心理或いは意識構造のかかる特徴から鑑みるに、先ず第一に表象を文化という媒体によって生に回帰させ、例えば「作業の実存性」⁽¹¹⁾と呼ばれる、個人及び集団の参加の性質、つまり内面的衝動の参加を顕在化させるような性質の価値を、生活領域において是認していく必要があるのではなからうか。そしてまた第二に、遊戯(Spiel)の本質とは、単に「変装した真剣」とか「特別な《遊戯衝動》」とかに還元されることのできないものであり、⁽¹²⁾特殊な構造の⁽¹³⁾の発揮がなされる場所にあることに気づく必要がある。そしてこれらのことから、遊戯が単に個人の中の消極的な欲求充足のための一連の機能的作用として理解されることに留まりがちな我が国の社会的風土を批判的に振り返ってみるものの必要性が考えられるのではなからうか。⁽¹⁴⁾

更にここでこれらに関連して、社会心理とりわけ生活原理と集団の主体性⁽¹⁵⁾における問題を指摘しておきたい。すなわち私的生活領域と公的生活領域の分裂⁽¹⁶⁾を引き起こしている諸行為を支える欲望が「量的には（傍点原著者）急激に拡大しながらも、質的には（同）、ひとつの緊張すべき中枢を欠いて」⁽¹⁷⁾いるために人間的な統一性が確保されることができないという問題点である。こうした点を背景としながら、「ひとりひとりの人間の自我の弱さとその日常性における内面的価値の不在をものがたる非人間的な真空地帯」⁽¹⁸⁾の再生産を生み、生活の現実とその貧しさからの逃避におけるまぼろしの共属感情が、「反内省主義」⁽¹⁹⁾の態度を形成するという、構造的問題を見出すことができる。

しかしながらかかる共同性の幻影の中に生きる大部分の人々には、自らの位置を知ろうとはあえて努めないという傾向が見られるのであるから、この問題は際限なく再生産されていくであろう。我々はこの点にこそ憂慮の念を抱くのである。田中は「みずからの日常性のなかの要求と理想の組織化の側面から」⁽²⁰⁾の歩みについて、その歴史的過程からの分析を施しながら、「自己の日常性における類の本質の回復の方途」⁽²¹⁾に期待するのである。

こうした現代の意識状況の下に教育は如何なる立場をとればよいのであろうか。解決の方途は社会と自己の共感、具体的には客観的精神的形成物と生成の諸関係との両者を生活に結び付けて理解し自己を実現していけるか否かという点に帰するのではないかと思われる。

ここで西村の生活連関における理解の形式の立場に解決の契機を求めてみたい。西村によれば、カントがこれを啓蒙というところの「人間の未成年状態の脱却」とは、文化的形成物の意味構造を自己自身の問題に深く根ざさせる啓蒙を理解して、自己の狭隘さと主観性とを超克していくことと捉えられる。⁽²²⁾そして、社会的・文化的存在領域のなかに人間の生の現実を形成する特定の生活態度を、客観的に解明しうる能力たらしめるには、被教育者をこの文化世界の客観的精神の形成物と直接に出会わせることが必要であるとしている。⁽²³⁾そしてまたここで、具体的な生活連関の中で更に求められる客観的な表現は、やは

り被教育者自身から出発しなければならないことについては、我々がこれを共有できることが自明であろう。

更にここで表現という行為において、表現媒体の抽象性は表出そのものには先行しない、すなわち常に具体的表出が個別的に先ず存在するという自明の原理を想起する時、「客観的精神というものが決して自己に無縁な、外的なものではなく、自分の生活や思考や行為が強化され、整理された形のものであることを自覚させる」⁽²⁴⁾こと、換言すれば「客観的精神的形成物からその生成の諸条件や諸関係のなかへさかのぼって入り込んでいこうとする理解⁽²⁵⁾」の作用の発展、つまり生活連関における客観的精神の理解の形式の自己形成にとっては、表現⁽²⁶⁾の果す役割が明かになってこよう。そしてそうした表現を念頭に置く時、具体的表出に基づいた表現の行為そのものが活動の中心を占める音楽の教育としての音楽科教育は、人間形成にとって有用なものであることが帰結される。

3. 芸術教育における音楽科の立場

① 中心課題としての生への関わり

音楽科の教科教育としての性格が、表現という行為をめぐる基底において特徴付けられる時、我々は、表現を通じた生の自己更新、表現を通じた世界観の形成といった「精神としての人間」の形成を、音楽科の大きな意義とすることができよう。そして例えば異常なまでに一単位時間の形式的完結性に汲汲としてこだわって授業を批判的に検討する風潮を尻目にして、教科教育としての本質的意義と役割について考え、音楽科教育の目的論に照応して毅然たる態度で分析・検討・批判する姿勢を持つことができるような勇氣と見識が望まれる。

ところで教育とは行為であるという自明にして意味の深い命題を前にして、生について振り返らざるを得ない。例えば、教育は「教育」(die Erziehung)ではなくして「教育すること」(das Erziehen)、「教育されること」(das Erzogen - werden)であるべきだ⁽²⁷⁾、という捉え方がなされる時、そこには生の表出としての表現、表現における形式の自己超越、生の自己更新といった生の一連の過程や、そして「人間は美自体を見るのではなく、美しい花を見るのであり、美しい音を聞くのである」⁽²⁸⁾という美学的問題が、おそらくは既に内包されているのである。しかし昨今では、感情の典型的な内容(こうしたものを定義するところ自体に矛盾を含むのではあるが)さえ、もはや(気づくようにし向ける、或いは指し示すという形ながら)「教育する」という方法で覚醒させていかななくては、感性の開拓(情操の陶冶と普通に言われる内容のおそらく本質)に関して適時性を伴った発達の時代を通り過ぎてしまいかねないのである。こうしたことがらが、感性に関する教育の現代的課題といえるかもしれない。社会の文化的貧困を投影した子どもの内面をこのように垣間見る時、これまでのようにどちらかといえば楽観的な試行によって子どもを情操的に陶冶していこうとする経験主義的発想は、既に現実性を持ちにくいと言えなくもない。

かかる現況は、かつて言われてきた意味での積極教育と消極教育の相互対立におそらくは更に付加的な問題を投じている。そして教育者が自己の自由のみならず子どもの自由をもう一度徹底的に判断停止に付するという意味での「教育的懐疑」⁽²⁹⁾は、少なからず悲愴な雰囲気を含み込んでいるとも言えなくはない。教育的懐疑そして殊に「自ら自己を形成

して行く（世界によって形成されるのではなく、世界を能動的に形成して行く）ものとしての自由」⁽³⁰⁾は、芸術教育が生と不可離である限り、避けては通り得ない概念であろう。

いみじくも龜山は次のように指摘する。「現在の学校教育のカリキュラムのなかには、確かに表現活動が入っている。しかし、一般の教育のなかで取り上げられている表現活動は、そうした経験を通して、子どもたちに提供されているものに対する理解を一層深めることが目的となっている。子ども自身が〈何としてでも伝えたいことがら〉をもっているのではないかという考えは、学習の過程では、その中心にはすえられない。」⁽³¹⁾と。すなわち芸術教育が最も中心的課題として中心に置くはずの表現の生への連関が二次的なものとなっているのである。かかる誤謬は、芸術教育の本質を危うくするものである。そして生への関わりを中心に位置づけなかり、芸術教科もまた通常科学を扱う教科と目的を同じくして見なされる。この時、伝達内容が、経済的意味での生産性に結び付き難いという側面で社会への適応性を多く持ち得ないものであるという評価を受け、そのために音楽科その他芸術教科が不当に低次元に見られることは理解に難くない。したがって芸術教科としての音楽科は、自己生成として作用する自らの特質を理解しておく必要がある。

では音楽科は、いかなる点で生との関わりを訴えることができるのであろうか。それは第一に、被教育者の過去の体験を取り出し思い出に現在の性格を与える点においてである。そして生がここで形式を形づくりに寄与するのである。そしてそれにもかかわらず、「表出される生は同時に増大し形をかえていく」⁽³²⁾のであるから、第二に自己超越としての生の生成過程においてである。そしてベルグソンの言うように「意識にとって同じ状態を二度体験することは不可能である」⁽³³⁾にもかかわらず、一方でしかしプールの言うような「過去の経験を呼び起こし、現在と溶け合う、純粋な状態の時間」⁽³⁴⁾の存在をもまた否定できず、したがって第三の関わりとして、過去と現在に共通な共通な音楽表現に関わる形式を媒体とすることで、過去の記憶と現在の知覚を融合しやすくさせ、現在において生の究極的表現を可能にする点をあげることができよう。⁽³⁵⁾この点については音楽時間のクロノス性が大きく関わっているであろう。加えて、生は表現において形成されるから、音楽学習の活動の時間は、生の形成における形式の獲得と自己超越の両側面を内包するのは必然である。そしてまた少なくともこの時間が日常的時間と切り離されてあると捉えられる教育の一般的解釈の下では、この時間は、日常的時間における契機となる純粹で意義深い時間としてあることができよう。

② 表現の本質と音楽科教育の目的

音楽科教育での学習活動の中で中心を占める表現の行為は、本質的に生の形成に関わるものである。そこで我々は音楽芸術の表現としての特殊性に注目しておきたい。音楽とは一つの音が他の音にとって変わるといふ過程でありその意味で否定によって成立する芸術である、とする見方がある。⁽³⁶⁾音楽における演奏行為は一つの復元様式ではあるが、不可逆的な時間の方向性の中では再現しえない一回性の表現手法であることに、日常実践の中では意外に意識が向けられていないのではなかろうか。

また一方で、表現媒体としての技術の普遍的形式は、精神としての人間の領域に深く関わりのあるものであり、またこの形式は、客観的精神（objektiver Geist）と人間主体との関わりにおいて獲得されるものである。更に文化的形成物はそうした意味で全く外在的なものではない。なぜならそれは、木村素衛の言う「精神を自然に於いて実現する」⁽³⁷⁾ものと

しての「表現」の結果、形象されたものであるからである。(なお、ここでの「表現」は普通に「形成」⁽³⁸⁾と言われる意味をも包含して捉えてよいと思われる。⁽³⁹⁾)

そして音楽は、絵画や文学作品と異なったその「素材の純粋さ」⁽⁴⁰⁾の故に、表現者の主体性が入り込む余地が大きく、したがって音楽表現という行為は生の形成に対して、先だって触れた如く客観的精神の形成を志向してなされるという意義をもつものといえよう。例えばある音楽表現が一般に稚拙な表現という言い方で呼ばれるような性質の表現であったとして、これは確かに音響と精神性の関わりの下に意味される客観的精神を複数の人間間で共有する目的に十分照応しうるまでに至ってはいないという点で、表現の普遍性を欠くものではある。しかしながら主体の生の表出としての表現という意味に限って見れば、無論のことながら、かかる音楽表現は機能的に表現として成立していると言えることには変わりがない。こうした表現に求められるのは、今後、客観的精神の立場を、表現に際して志向することである。

このような視点を踏まえながら、表現に中心的に関わる芸術教科としての音楽科は、その指導の過程において、以下の三点に留意しつつ同時にそこで得られる成果を予測して予め自らの目標に位置付けることができよう。

第一に、自己表出の顕現としての音楽表現を一回性の実時間の中で体験させることで、生の生成過程に表現の媒体を持つことの意味を感性的に認識 (sinnliche Erkenntnis) させ、そのこと自体が有意義な体験とできるよう、数々の表現の行為によって構成される学習活動の場を設定することである。例えば、ある人が文部省唱歌「ふるさと」を小学校で初めて学習した時には殊更に感激を持たなかったにしろ、人生の巡行の中で或る時、無常の淵に佇みながらふとこの歌を思い感動に浸る一瞬を経験するなら、そして更に未来においてもこの歌を契機にして内省的になるであろうという予想を持つなら、歌唱技術の如何にかかわらず、歌唱という表現様式を表出の媒介としているということで先述の目標を達しているといえる。無論こうした目標を自覚する場は寧ろ稀かもしれないが、音楽のこのような働きが内面で行われていることそのものに意義があるのではなかろうか。音楽のかかる内面的活動を実現させるために、義務教育年限学校での音楽科では先ず少なくとも音楽を嫌いにさせることのないように指導の方法を工夫すること、⁽⁴¹⁾そして半年・一年・数年という長い期間を過去と未来に向かってある程度見通した上で音楽の経験を持たせ、楽曲という限定された形式に対して様々な対待の仕方が時間を経て成立するのは主体にとっての生の自己超越に因るものであることを生活関連の具体的方法で理解させつつ、それ故に一層音楽と生の関わりを自覚的に捉えようとする積極的な姿勢を自ら養っていかうとする意欲が持てるよう仕向けることである。

第二に、生の表出としての表現を、普遍性を伴った音楽表現にまで高められるよう、つまり客観的媒体として性格づけられる表現を成立させられるよう、これに必要な技術の伝授を行う必要があるということである。したがって音楽表現における技術とは、個々の主体から離れて抽象的にあるものではなく、客観的精神を音楽表現を通して実現するために、主体によって個的な方法で摂取されることが本来は望まれるであろう。例えば「浜辺の歌」を演奏する時、レガートに支えられた滑らかな曲想というものが、演奏する個々の体験の具体的背景の差異を超えて、複数の人間の間一種の共通した感情を湧き起こすであろう。この場合は、生に対する形式として、作品或いは音楽表現上の技術が取り組まれている、と考えることができよう。ここでの内的な活動は、アーティキレーション・フ

レーズィング・アゴーギク・発声・歌詞の扱い等の音楽表現上の技術が個々の演奏者の個人的な背景を超えてかなりの部分まで言語のように共通した性質を伴ったものとして位置付けられてあるからこそ実現しているのである。商業主義音楽は、自らの発生の性質上、短時間で刺激の強い印象を聴き手に与えることが目的となるので、勢い歌詞・リズム・アーティキレーション等の音楽の構成要素の持つ意味（これは、文化として築かれてきた音楽の持つ語法であり、表現の普遍性を得るために洗練されてきた客観的側面である）と相反する場合も多く存在する。このような場合に、一つには伝統的な音楽語法を理解しつつあえて逸脱しているものがあり、二つには最初からこれをあまり十分に理解しないままに独自の展開を試みているものがあると見られる。とまれ、特殊な語法が使われた商業音楽が子どもの音楽経験の中心になってしまう以前の段階で、文化としての音楽の基本的な語法を学校教育の中で伝授し身につけさせていく必要があるのではなかろうか。

③ 教育者に求められる態度

このように見て来ると生涯教育の重要性を持ち出さずとも、人の生にとって他に替え難い仕方一例えば先例のような一で自らの存在の拠り所となるような音楽それ自体の教育は、国民にとって非常に重要なものであることがわかる。したがって当然のことながら、音楽教育では、音楽そのものへの注意と関心が払われることを必定の課題としたい。その理由づけをここで言うならば、一つには、音楽表現にとって技術の問題は不可避であり、技術の獲得によって表現の普遍性が得られ、更に音楽の客観的価値への認識を深めるという意味で音楽的に陶冶することにつながるという点からであり、先述した通りであるので反復を避けたい。そして二つには、教育者と被教育者の間の実存的関係において出会い（*Begegnung*）の生起を得るために教育者が用意できる最大限の準備であるからという理由においてである。ここでは第二点目の理由について若干触れておかねばなるまい。

ボルノウは出会いの教育学的構造を明らかにしながらも、出会いを意図的・計画的に教育学的に方法化することはできない、⁽⁴²⁾としている。しかしながら出会いの生起への準備（傍点筆者）はできるものだ、⁽⁴³⁾とも言及しており、これは「教育者の準備」⁽⁴⁴⁾と「子どもの準備」⁽⁴⁵⁾の相方からの努力の必要性を示すものである。

さて、音楽科教育に携わる教育者にとっての、「出会い」の生起のための最大限の準備とは、自らを音楽的に陶冶し自らを音楽的に高めることである。例えば、研究授業と呼称される機会にしばしば見られることであるが板書や掲示の構想を練り、予想される子どもの思考や活動を予測し、教具を工夫するという一般的な取り組み（それらすら行われなくてもしばしばあるようである）は、そのこと自体有用で必要なことにしろ、本来の音楽教育にとって二次的なものである。一次的には、教育者自らの教材についての技術の問題をも含めた音楽的理解が必要とされるのであり、音に係る援助の工夫が求められるのである。例えば、指導目標に沿ってピアノ伴奏を予め工夫して備えるというような具体的行為が、そうである。あえて言えば、指導の仕方が多少の粗雑さを伴っていても（そのこと自体は改善される方向に向かうべきであるにしろ）ある種のカリスマ性があり被教育者を心理的に強く引きつけて緊張感のある演奏を生成させている教育者は、自ら音楽に対峙しているという自分自身の充実感を基礎にしているからこそ、斯くあることができるのであろう。

しかし現実には、硬直した学校組織での「反内省主義」⁽⁴⁶⁾的恒常性が不本意ながら支配

的であり、例えば僅かな時間ピアノを弾いて教材研究とすることさえ遊びであり職務怠慢であるという偏見があるようである。かかる偏見に抗するために、音による援助こそ最も重要であるということをも勇気を持って主張していかねばなるまい。学校現場の授業研究がともすれば方法論に向かいがちであり、教科の本質としての音楽そのものに論議が向かわなくなってきた一般的な現状で、⁽⁴⁷⁾音楽に対峙し音楽によって生を生成しつつある教育者の姿を被教育者の前に赤裸々にさらすことができなければ、音楽科教育の役割の実現はありえないであろう。

4. 人間存在と音楽科教育の課題

シュプランガーをして教育を「文化活動」(Kulturtätigkeit)と規定せしめ、⁽⁴⁸⁾更に教育は「文化伝達」(Kulturüberlieferung)に尽くされることなく「文化増殖」(Kulturfort pflanzung)作用として捉えられると言わしめた、⁽⁴⁹⁾文化の意味を考えれば、子どもの主観が主体的に文化を形成していくことの意義深さを感じると共に、文化の教育に携わる教育者の責任の大きさを感じないではおれない。さて一方、木村によれば、文化とは人間の行為が産みいだす人間性の実現という意味で自然から本質的に区別せられるものであり、また、教育は人間を作り人間は文化を作るという相関と同時に教育は文化活動の一つに他ならないという把握がなされている。⁽⁵⁰⁾その上で、文化が表現であるといわれる時に表現に関して三つの段階が区別できると、木村はする。その第一は、内面が直接に身体的外面に現われる場合のそれであり、第二は、表現活動の所産をして表現と呼ばしめるものであり客観化された精神を意味するものである。⁽⁵¹⁾ところが、文化が人間の生命の形成的表現であり、実践が文化の形成である点から、形成的表現としての実践には、外への形成性と同時にその自覚性が本質的契機として含まれるという。ここにおいて先の表現の第一及び第二を振り返ると、それらの不完全性が指摘されるのである。⁽⁵²⁾すなわち第一の表現は、客観が「主観性の限界」⁽⁵³⁾のうちに没落してしまっているのを「外への形成性ということを積極的にもちえない」⁽⁵⁴⁾、という点において不完全なのであり、また、第二の表現は、「主観性が客観のうちに自己を喪失し、自己の積極的意義を否定」⁽⁵⁵⁾せざるをえないのでこの状態は「表現的生命の抽象」⁽⁵⁶⁾であることを免れない、という点において不完全なのである。したがって木村はここで表現の第三の段階を「内と外との弁証法的自同性」⁽⁵⁷⁾において示す。すなわち「表現はその具体性においては、内と外との単なる直接的結合において成立するのでもなく、作られたものとしての成態において成立するものでもなく、内と外との対立を媒介とする動的交渉において作られるものを作ることそのことのうちに成立するのであり」、「ここに初めて表現は自覚的形成として成立することができる」というのである。⁽⁵⁸⁾そして主体の自覚とは「表現的世界を形造る契機としての主体の自覚にほかならず」、⁽⁵⁹⁾表現的世界そのものがうちに自覚面を有するというにほかならないというのである。⁽⁶⁰⁾

更に木村は、教育の諸他の文化がアイデアの形成的表現を目的とするのである⁽⁶¹⁾のに対して、教育の本質を、歴史的實在の自覚的契機としての主体そのものを育成するところに見るのである。⁽⁶²⁾それゆえに「文化をその根底から養う教育」は「それ自身の理念を文化の理念として文化から得るのである」⁽⁶³⁾。しかしながら専ら現代の社会機構への適応として

学校教育を合理的に位置付けようとしている現状においては、文化それ自体が、その本質性において学校教育の場で継承され発展されていくことは、稀ですらある。その本質的意味で子どもの生に視点を当てようとする理念は、学校教育自らの潮流における理念の変革という主体的態度によって打ち出されてきたというよりは、寧ろ物質的量的充足（或いは飽和）の結果として教育の立場を社会の中で相対的に低下せしめる時代の流れそれ自体が産んだものであると見られなくもない。そして社会において既にすっかり認められた軽薄な経験的価値（消費文化に代表されるそれ）は、文化の客観性を学校教育の場から排除するという歪んだ結果を無計画にももたらした。そのことによって、消費文化としての軽薄な文化を学校教育が支持していくという奇妙な方法こそが、学校において「文化の教育」を存続させ、さしずめ社会から「文化の教育」に対する承認が得るための殆ど唯一の方法であるかの如き実情が一般的でさえある。現代日本の学校教育の終末的症狀の露呈がここに存する。このことから、学校教育は、いたずらに現代社会及び現代社会それ自体が変容した結果としての近未来への効率的適応を第一義目的として考えられるものではなく、寧ろ生命 (Leben)・精神(Geist)・実存 (Existenz)という三つの面に分析されかつその総合としての全人を意味する人間の根本的あり方⁽⁶⁴⁾の追求として、具体的には「文化」による主体の形成として考えられる必要があるのではなからうか。

このように見てくると、子どもの表現について考える場合、第一に子どもの生の表出としての意味を持っている表現を肯定的に受容する支援的な教育的態度が求められることは当然であるが、第二に子どもの所有する表現手段としての技術が現時点において当然のことながら不完全なものであり、現時点での表現もしたがって完全なものではないという自覚を、文化という客観に沿って捕捉させる教育的態度が求められる。文化の教育における教育的態度には、表現に関してこのような両面が必要になってこよう。

したがって、音楽科教育の目的を、学校教育の場における音楽芸術という文化による人間主体の形成として端的に捉えた場合、河口教授も言うような「学校音楽はその独自の本質と意義、その原理と方法を明確にしていくためには芸術教育としての音楽教育の立場に立つほかはない」⁽⁶⁵⁾ことの重要性が、文化の教育の観点から具体的になるのであり、また、表現の主体に対する位置づけ及びそうした理解がなされた上での指導に際しての諸留意もここから導き出されるのである。そして音楽の他に代替不可能な教育的意義を一層強調するために、音楽の持つ芸術としての特性が他文化に比較して明瞭に提示できるような方法を工夫し、他にプレゼンテーションしていくような努力が払われて然るべきであろう。

例えば音楽の本質的特徴として、渡辺は第一に非具象性、第二に時間性、第三に運動性、第四に立体的空間性、第五に感受性、そして第六に感情または気分との密接な連関をあげており⁽⁶⁶⁾、このことから音楽教育の独自性は明らかに導きだされると思われる。精神の所産として成立する芸術表現の性格付けは、古くアリストテレスによってPraxisとの対位においてPoiësisとして把握された時点に始まると考えられるが、それにもかかわらず、現在なお「学校」という人類の文化の伝達・増殖の中核的な現場（であるべき場所）において、「効用としての意義」が音楽文化に常に付随しており、かかる実状に対して懐疑を覚えざるを得ない。この点について付言するならば、「学校の音楽の意義とか目的については、音楽のもつある種の生理・心理的な効果を主眼に構想し、既成の音楽の与える心理上の効果と影響に着眼して、音楽教育の連関を徳性とか情操とか心情といった概念によって

これを規定する考え方が根強く生き残っており、このことは、ことに教育に対する国家的、社会的な要請が、いわば天降りのように強うちだされている今日のような時期に顕著なように思われる」⁽⁶⁷⁾という指摘の通りである。

とまれ、そうした立場に抗するためにも、芸術と精神との関わりの根底的関係にまで立ち返り、常に教育実践の場における音楽表現の現われ方に対して自らの検討を加えつつ、教育の場における音楽活動の精神的内実を問う努力を怠ってはならないであろう。自発的な活動主体としての人間である子どもが、自己形成を自らの活動の中心に据えることで人間形成を行っていく過程こそ、本来の音楽教育において求められるところのものである。更に音楽教育の過程は、このような過程において、精神の独自性⁽⁶⁸⁾を明らかにしていく意義を知らせることもできると考えられる。

こうしたことを具体的な形で述べるならば、例えば次のようにいえよう。「一方的に音楽のでき上がった技術と知識の体系を機械的・形式的に押しつけるのではなく、子ども一人ひとりの音楽上の素質と能力をそれぞれの主体的条件（傍点原著者）に応じて発達させるべく、学習指導の原則を設定しなければならない」。⁽⁶⁹⁾なぜなら「諸個人の精神の自由な発現と展開を目指す芸術の世界、音の形象によるイメージや想像の世界を描出する音楽の活動は、本来、最も多面的で多様であり、同時に個性的・創造的だからである」。⁽⁷⁰⁾

個体の持つ精神は、このように音楽の活動において、独自性を明らかにすることが可能なのであり、ここに音楽科教育に課せられた本質的意義と課題があるのである。そして「音楽は人類の発展史において発現した一つの意識形態であり、したがって人間能力の一つの側面の発達である」から「音楽の教育は人類発展中の当然の帰結、成果としての必然であり、必要である」⁽⁷¹⁾という言及にも表われているように、人間の精神と音楽の本質的關係とその意義、またそれゆえの音楽の継承の必然を確証するのである。

このことに関連して一つの例をあげるならば、コダーイの音楽教育がふさわしい。コダーイが残し今なお継承され伝播している音楽教育の方法に拠る実践の具体的な場を見れば、（決しておもしろいか楽しいとかとは単純に評しきれない）果てしないほどの単調な繰り返しという連続的側面と、「ただ一つのきっかけが、若者の心を音楽に向かって開放する、ということも、しばしば起こりうる」⁽⁷²⁾という言及に読み取れる非連続的側面とが、音楽教育の中で両立し相乗的に機能していることが明らかである。こうした音楽教育の在り方は、「教師は一般に知られている方法の中で、個人個人の意向と音楽の素養に応じて、もっとも良いと思う方法を選ぶこと」⁽⁷³⁾に支えられてこそ成立していることを忘れてはなるまい。そして、このメソッドを通じて、期待されるべき音楽的陶冶が発達の中で確実になされていることを目の当たりにする時、こうした実践における予見性と計画性と継続性の大きな効果に驚かされると同時に、「意識形態」としての音楽文化を人間から人間へと伝達していく行為としての音楽教育の営みそのものに対しても感動を覚えるのである。

人間の精神の所産として文化に位置付く音楽が、精神の文化としての内実に関して一般に豊かとはいえない現代を透過し、未来へ伝達されるためには、音楽が単に知識や教養として認識されがちな一方で、精神性の欠落した単なる音列としての音響がコマーシャルリズムの中で拡大生産されがちな現代の一般的傾向に対して洞察力と批判力を持ち、本来音楽に備わるべき精神性について表現活動を通じて追求していこうとする態度こそ必要とされている。

註

- (1) 中島恒雄「学校五日制と音楽科教育」(『季刊 音楽教育研究』No. 73 音楽之友社、1992) 頁9。
- (2) 前掲論文 頁9。
- (3) 川原 浩「現代に生きる音楽科教育の本質を考える」(『季刊 音楽教育研究』 No. 59 音楽之友社、1989) 頁5～7。
- (4) 田中義久『人間の自然と社会構造』(勁草書房、1974) 頁148。
- (5) 前掲書 頁167における、カイヨワの言表。
- (6) 前掲書 頁167。
- (7) 前掲書 頁174～175。
- (8) 前掲書 頁175。
- (9) アーノルト・ゲーレン著 池井 望訳 『人間の原型と現代の文化』(法政大学出版局、1987)頁5。
- (10) 前掲書 頁5。
- (11) 西村 皓『生の構造理論と教育学』(悠久出版、1968)頁141。
- (12) アーノルト・ゲーレン著 平野具男訳『人間 その本性および世界における位置』(法政大学出版局、1985) 頁247。
- (13) 前掲書 頁247～248において次のように述べられている。「構造とはすなわち交流のプロセスに対していづく負担免除された関心がみせる展開、交信伝達の想像力が不安定な内容に即してなす発展、この内容が一過的な関心の仕組みへ根をおろす生育、そしてついには、しだいにこれが限定・即物化される現象のことである。」
- (14) この点については長井和雄氏がホイジンガの次の言及を引用しながら、日本において「精神的自由を圧殺するところまできている」真面目(Ernst)に関し反省を促していることを思い起こす。以下引用の部分。「日本人の生活理想の中では、森羅万象はただ遊戯たるにすぎざるなり、という虚構の思想の奥に、異常なまでの厳粛さ、真面目さというものが、隠されている」。以上、長井和雄『〈ホモ・ルーデンス〉の教育学的意義』(東京学芸大学紀要、第22集、第1部門、1971) 頁15。
- (15) この言表は註4の書、頁171に拠る。
- (16) 田中義久、前掲書 註4の書 頁175。
- (17) 前掲書 頁175。
- (18) 前掲書 頁178。
- (19) 前掲書 頁178。
- (20) 前掲書 頁180。
- (21) 前掲書 頁183。
- (22) 西村 皓、前掲書 註11の書 頁138。
- (23) 前掲書 頁138。
- (24) 前掲書 頁134。
- (25) 前掲書 頁136。
- (26) ここでの表現は、広義のそれであって、形成とか生とかといった概念と対比して用いられる意味でのそれである。
- (27) 新堀通也『教育愛の構造』(福村出版、1971) 頁5。

- (28) 前掲書 頁21。
- (29) 林 信弘『新版 教育の哲学者探求—アイデンティティを求めて—』（法律文化社、1992）頁10。
- (30) (19) 前掲書 頁10～11。
- (31) 穠山貞登『感情の教育』（第一法規、1981）頁131。
- (32) O. F. Bollnow; *Die Lebensphilosophie*, Springer Verlag, 1958. S. 19、邦訳は戸田春夫訳『生の哲学』玉川大学出版部、1975。頁43を参照。ただし訳出文は必ずしも同じではない。以下同様。
- (33) ボルノウの著書 ditto, S. 19（邦訳は前掲書、頁43）におけるベルグソンの所論：Henri Bergson; *Schöpferische Entwicklung*, übers. v. G. Kantorowicz. Jena 1912. S. 12からの引用。
- (34) ditto, S. 24.（邦訳は前掲書、頁50を参照した。）
- (35) この点に関しては、やはりボルノウがブルーストを引用して、「純粋な状態ではほんのわずかな時間」と呼ばれる一層深い経験について述べている箇所を想起することができる。今ここで言う「経験」とは「過去の経験を呼び起こし、現在と過去が溶けあって、より高い一体となり、それによって人間が時間の流れから離れて、事実の真の本質を経験したと思う時、突然襲われるある種の極めて深い愉悅の経験」である。以上ditto,S.24.（邦訳は前掲書、頁50を参照。）
- なお、生における表現の意味は、拙論「生における表現としての音楽—生の哲学から得る音楽教育への示唆」（『季刊 音楽教育研究』No. 64 音楽之友社、1990）頁180～181に依拠する。
- (36) 土田貞夫『詩と音楽美の原質』（玉川大学出版部、1976）頁113。
- (37) 木村素衛『表現愛』（南窓社、1968）頁23。
- (38) 前掲書 頁25。
- (39) なお、大西によれば木村教育学の立場は〈表現としての教育〉として短めて捉らえられんとする。ただしこれは、表現することを教育する〈表現の教育〉（この場合表現は教育の内容である）、表現できるように教育する〈表現への教育〉（教育目標としての表現）、そしてまた、表現を教育へ応用し教育の中で活用すること、即ち表現されたものや表現させることを通じての教育〈表現による教育〉（教育方法としての表現）などと区別して、「表現」という人間の根本的なあり方がひとつの姿をとったもの、そのひとつの限定という意味における〈表現としての教育〉なのである、とする。以上、大西正倫『木村素衛における「形成・表現」について』（京都大学教育学部紀要XXXⅡ、1986）頁162。
- (40) 土田貞夫、前掲書 註36の書 頁114。
- (41) テレビ、カラオケ・CDに代表される巷には自分の好きな音楽様式または楽曲が少なからずあるのに学校の音楽の授業は好きでない、という事例は今日一般的でさえある。教材の選択と共に、生の生成としての方向性が持たれていない点に理由があるのではないか。
- (42) O. F. Bollnow; *Existenzphilosophie und Pädagogik*, 6. Aufl., 1984. Kohlhammer. S. 124.（邦訳は、峰島旭雄 訳『実存主義と教育学』理想社、1966、頁204。）
- (43) ditto, S. 117.（邦訳は 前掲書、頁189。）

- (44) ditto, S. 125. (邦訳は 前掲書、頁205。)
- (45) ditto, S. 124. (邦訳は 前掲書、頁203。)
- (46) 註19に同じ。
- (47) 子どもの主体性ということが授業研究の中で言われてきた。しかしここでの主体性が、本来の主体への尊重とこれの教育行為の中での具現に基づいた意味で理解されているかどうかには疑問がある。なぜなら、主体に関する教育の具体的行為が、紋切り型の手法に堕しているような具体的な場面が、教育現場に散見されるからである。ここでは、本来あるべき子どもの生のかげがえのない性質に対する理解が薄れ、単に子どもの個別の思考や活動への意欲が授業という限定された時空において形の明らかなものとして顕現されることを第一主義目標にする教育現場の態度を実例としてあげて、この主張への裏付けとしたい。このことに関連して、一単位授業時間という時空の閉塞的な完結性についての批評に終始しているに過ぎない場合が少なくない学校現場の研究討議の持たれ方も見直される必要があることを、指摘しておきたい。こうした硬直した無反省的な持続は、子どもの主体性が尊重され生の営みの場として機能する学校を積極的に作り上げていこうとする方向性に対して、生産性を大きくは持ち得ないのであるからである。そのことに気づかないばかりか、あえて気づこうとしない態度に対しては、無思慮に過ぎるとの批判が投じられることが免れ得ないであろう。なお、このような傾向が現在の日本における学校現場全般に渡って見られるか否かについての確証を、現時点で持ち得ないのではあるけれども、少なくとも特定の学校或いは特定の地域における学校現場を中心とする筆者のこれまでの様々な形での経験において、かかる状況への遭遇が少なくなかったこともまた確かな事実であり、学校現場における研修の在り方に対して反省が求められる必要が強く感じられる。
- (48) 新井保幸「1920年代シュプラランガーにおける文化教育学思想の特質」(『教育哲学研究』第30号 教育哲学会、1974) 頁33～34によれば、シュプラランガーにおける「文化」は、「精神文化」とも形容される狭義の文化と、「人間外部の自然を人間の目的に従属させるべく行う形成」としての文明とを併せ含む広がりをもって構成されている、と言っており、と見られている。
- (49) 前掲論文 頁35。
- (50) 木村素衛『形成的自覚』(弘文堂書房、1941) 頁6。
- (51) 前掲書 頁9～12。
- (52) 前掲書 頁13。
- (53) 前掲書 頁11。
- (54) 前掲書 頁13。
- (55) 前掲書 頁13。
- (56) 前掲書 頁12。
- (57) 前掲書 頁15。
- (58) 前掲書 頁15。
- (59) 前掲書 頁37。
- (60) 前掲書 頁37。
- (61) 前掲書 頁45。
- (62) 前掲書 頁51。なお、主体は「文化を創造するものである」ことを無論のこととした

上で本文中の言説があることを、付記しておく。

- (63) 前掲書 頁51～52。
- (64) 藤田健治『哲学的人間学 体系と展相』（二玄社、1981）頁299。
- (65) 河口道朗『音楽教育の理論と歴史』（音楽之友社、1991）頁90。
- (66) 渡辺 譲「音楽の本質」（『美学事典 増補版』 弘文堂、1974）頁318～323。
- (67) 河口道朗「学校の教育目標との関係」（『SONARE 音楽科教育実践講座1 音楽科教育のめざすもの』音楽科教育実践講座刊行会、1992）頁137。
- (68) 藤田は精神の独自性について次のように述べる。「精神は一面ではその成立過程から言うとはじめ生命としての人間の自然的欲求の維持促進の手段としてあらわれ、知識も芸術も生きるために必要なそれ、欲求達成という目的実現の手段と考えられるが、やがて必ずしも直接その目的に添うことが明らかにならなくても、真は真として美は美としてそれだけで価値があると考えられることによって精神の世界が独立するとともに、今度は逆にそういう理想の実現こそ生命として生きることの意味、生き効いであると考えられて、目的手段の関係が逆転し、ここに生命の精神に対する土台づけと精神の生命に対する意味づけという本質関係が成り立つと見られる。」以上、藤田健治、前掲書 註64の書 頁262。
- (69) 河口道朗『季刊 音楽教育研究』No. 56 音楽之友社、1988における巻頭言、頁1。
- (70) 註69に同じ。
- (71) 河口道朗、前掲書 註65の書 頁137。
- (72) 映像資料『コダーイの音楽教育』（監修フォーライ・カタリン、イゴー・レンケ、制作 後藤田純生、翻訳 伊藤直美／「コダーイの音楽教育」制作委員会、1989）Vol. 4. 42分25秒。
- (73) 前掲映像資料 49分24秒。