

音楽科における「構成活動」に関する研究 — デューイのオキュペーションと「芸術的経験の再構成」 —

高橋 雅子・中島 彩音*

Research on “Constructive Activity” of Music Education
— Dewey's Occupation and “Reconstruction of the Artistic Experience” —

TAKAHASHI Masako, NAKASHIMA Ayane*

(Received September 25, 2020)

はじめに

近年は、アメリカの哲学者、教育学者であるジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) の経験論に依拠した新しい学力を育成するための基本的な考え方である「生成の原理」、すなわち「教師が、既存の知識や技能を教えるのではなく、子どもたちが、環境と相互作用していく中で知識経験を再構成して内的経験を生成する (植田, 2010, p.297)」という音楽教育が実践されている。

本論文では、「生成の原理」を実現させるための学習理論である「社会的構成主義」について述べた上で、音楽科における「生成の原理」を整理し、デューイのオキュペーション概念に基づく教育方法である「構成活動」について論じていくことで、今後の音楽教育のあり方について示唆を得たいと考えている。

1 社会的構成主義の学習理論

ここでは、構成主義の歴史的経緯を踏まえた上で、心理学的構成主義と社会的構成主義の学習理論について比較しながら論じていく。

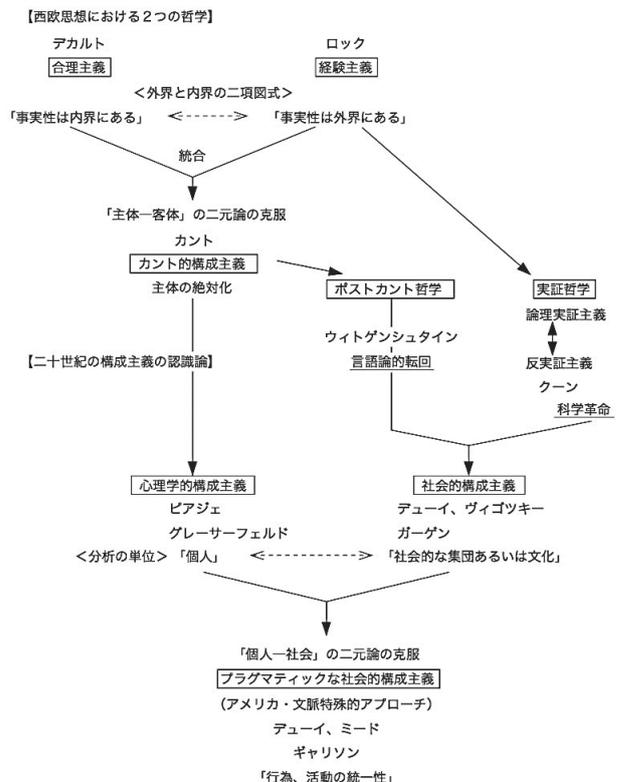
1-1 構成主義の歴史

構成主義は教育の研究・実践に多大な影響を与えており、「人間の知識は、すべて構成されるものである」という理念を基盤とし、児童・生徒の学習への積極的な参加を強調する (中村, 2001, p.283)。

図1は、合理主義と経験主義から現代に至る構成主義の歴史を中村 (2007) がまとめたものである。

構成主義は「長い歴史を持っており、いろいろなタイプの見解を含んでいる (中村, 2001, p.283)」という。

そして、「構成主義の二つの柱は、心理学的構成主義と社会的構成主義」であり、「構成主義は、尊ぶべき歴史を持っており、西欧思想における二つの哲学、経験主義と合理主義からの流れの中に構成主義の見解を見ることが出来る」のである (中村, 2001, p.284)。



【図1 構成主義の歴史】

中村恵子 (2007) 「構成主義における学びの理論—心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して—」 p.174 より抜粋

* 広島大学大学院人間社会科学部研究科教師教育デザイン学プログラム音楽文化教育学領域

図1から明らかなように、中村(2007)は「心理学的構成主義は、『カント的構成主義』に関連しており、主体を絶対化している。一方、社会的構成主義は、『言語論的転回』と『科学革命』に関連しており、知識は間主観的である(p.173)」と捉えている。

1-2 構成主義と社会的構成主義

ここでは、構成主義の定義を踏まえた上で、社会的構成主義の登場の経緯と定義をまとめていく。

以下に、辞書における構成主義の定義をまとめる。

構成主義の考えは、活動の(中略)内面化の過程を経なければ児童は概念を理解することはできないという発生的認識論によって基礎づけられた。1980年代に入って注目され、基本的な原理は次の通りである。

- ① 知識は受動的に受け取られるものではなく、主体による活動によって構成される。
- ② 知識の機能は、言葉の生物学的な意味において適応的であり、適合性や存在可能性に向かうものである。
- ③ 認識は主体による経験界の組織化に役立つものであり、客観的な存在論的実体の発見に役立つものではない。

一方、社会的構成主義の位置付けについて、古屋(2001)は「ピアジェの構成主義」への批判から現れたとしている(p.64)。もっとも「構成主義」としての理論的基盤は共通しているとして、古屋(2001)は「およそ人間の知識や、われわれが探求で使用する基準や方法はすべて構成されるものだ(Phillips, 1995, p.5)」、「生徒が自分自身の知識を構成し、自分自身の世界の意味を理解する(Hodson and Hodson, 1998, p.33)」という主張を紹介している(p.64)。

古屋(2001)は、構成主義と社会的構成主義の研究者であるピアジェとヴィゴツキーについて「一方[ピアジェ]は個々の学習者に見出される生物学的・心理学的メカニズムを強調するのに対し、他方[ヴィゴツキー]は学習に影響を与える社会的要因に焦点を当てる」と述べた上で、各々の定義について次のようにまとめている。(pp.64-65)

つまり、個々の学習者による私的な構成、意味生成に焦点を合わせ、「個人を研究対象とする認知発達理論」と定義されるのが、「構成主義」であるのに対し、この個人主義的還元論を批判し、「文化的環境の中に個人を位置付け、個人と文化的環境の弁証法的関係を研究対象とする人間発達論」(Vadeboncoeur, 1997, p.15.)を提起するのが「社会的構成主義」である。「構成主義」が知識の私的構成を論じるのに対し、「社会的構成主義」は知識の共同的構成を論じる。

1-3 心理学的構成主義と社会的構成主義の比較

心理学的構成主義と社会的構成主義は、「現在の教育の文献における構成主義者の見解に最も影響を与える明瞭に表現された立場」である(中村, 2001, p.288)。ここでは、前述の「ピアジェ的構成主義」は中村(2007)による「心理学的構成主義」と同義と捉え、論じていく。

心理学的構成主義と社会的構成主義の見解について、中村(2007)は、「様々な点において対照的である(p.172)」と述べている。以下の表1は、中村が心理学的構成主義と社会的構成主義についてまとめたものである。

【表1 心理学的構成主義と社会的構成主義】

| | 心理学的構成主義 | 社会的構成主義 |
|---------|--|--|
| 主な研究者 | カント ピアジェ グレーサーフェルド | ヴィゴツキー ガーゲン |
| 意味構成 | 個人的、主観的に構成される。 | 社会的に間主観的に構成される。 |
| 「真実」の概念 | 実行可能性に置き換える。 外的な基準はない。 | 言語的な人人物とみなす。 無意味である。 |
| 主体 | 個人的な主体 主体の絶対化 | 社会や共同体における主体 |
| 自己と他者 | 原則的に、自己と他者を区別しない。 個人的な主体は、他者を本質的に自分のようにみなし、他者の考えを自己の考えと並行して構成する。 | 自己と他者の関係は、絶えず構成され再構成される。 |
| 学び | 主体の環境における混乱に対する同化と調節の過程。 | 共同体への参加に基づく言語による意味構成。 |
| 教師の役割 | 児童生徒の心的構成の過程に混乱を与えるために適した学びの環境を確立すること。 児童生徒の心の発達と構成における個人的な児童生徒の段階をみとること。 | 児童生徒が会話に参加し、修辭的な技術を獲得できるようにすること。 コーディネーター、支援者、アドバイザー、チューター、コーチとしての役割。 |
| 分析の単位 | 個人 | 社会的な集団、あるいは文化 |

中村恵子(2007)「構成主義における学びの理論－心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して－」p.172より抜粋

社会的構成主義の分析の単位について、中村(2007)は以下のようにまとめている。(p.173)

社会的構成主義の分析の単位は、「社会的な集団あるいは文化」であるとみなされる。人間の歴史の中で築いてきた学問(知識の体系)は、人間の構成である。知識の形は、政治、イデオロギー、価値、権力の行使と社会的地位の維持、宗教的な信念、経済的私欲のような事柄によって決められているとする。学問が外界の客観的な反映であることを否定している。

一方で心理学的構成主義は「個人」を分析単位とすることから、社会的構成主義とは相補う見解となっている

るが、「ともに学習者の積極的な参加を重視する（中村, 2007, p.173）」ことは、前述の通り、「構成主義」の理論的基盤として共通していると言える。

1-4 社会的構成主義とデューイ

ここで、後述の「生成の原理」及び「構成活動」と関連が深いデューイにおける社会的構成主義について述べておきたい。社会的構成主義の潮流の中で、ギャリソンJim Garrisonは、生徒、教師、対象を結ぶ「活動の統一性」に着目し、デューイを再評価したとされる（中村, 2001, p.291）。

ギャリソンはデューイを「プラグマティックな社会的構成主義」と捉え、プラグマティックな社会的構成主義は、「観念的な理由よりはむしろ具体化された活動をその核におき、心と自己の位置を脱中心化する（p.291）」としている。

中村（2001）は、デューイの行為の統一性について、次のように述べている。（p.291）

デューイは、すべての行為の統一性は、刺激と反応の区別に優先することを論じる。刺激であるものと反応であるものは、行為が展開する時に現れる。行為によって、刺激対象が行為体の応答を構成することと同じほどに、行為体の行動は刺激対象を構成する。環境が、有機体を構成することにおいて活動的であることと同様に、有機体は、環境を構成することにおいて活動的である。

そして、この「有機体が再構成される時」に「学びが生じる」のである。デューイにとっての学びについて、中村（2001）は次のように説明している。（p.291）

デューイにとっての学びは、単に古い経験からの新しい経験の代わりではなかった。新しい経験、新しい学びは、明らかに行為の性質に組み入れられる。デューイにとって、対象は、変わることを意図した探求の結果として生じるものとして現れる。行為体は、状況の中に含まれる事柄に囲まれているので、行為体の心と自己は、状況を再構成する過程の終りに現れる新しい「対象」の中にある。

このようなプラグマティックな社会的構成主義においては、「私は考える」より「私はすることが出来る」が重要とされる（中村, 2001, p.291）。

2 音楽科における「生成の原理」

2-1 芸術の認識論的定義と「生成の原理」

「生成の原理」は、西園芳信が提唱した原理であり、「有機体が環境と相互作用して環境を変化させ、そのことで有機体自身も変化するという、有機体の外と内との両方に変化が生じる二重の変化を本質とする」デュー

イの経験論を音楽教育に適用したものである（小島, 2016, pp.33-34）。

「生成の原理」の前提としての「芸術的認識」について、西園（2012）は次のように述べている。（p.192）

芸術は、自然の質の世界に動かされたわれわれの心のイメージや感情などの内的経験としての意味を直感という感性的能力で捉え、それを音・色彩・言葉・身体などの媒体を通して誰もが知覚できるように表現する活動である。そして、そのことによって、自然の質や内的経験を認識するのが芸術的認識である。

そして、この「自然の質や内的経験」を知覚できるようにするには、「表現を成立させるための論理」が求められる、音楽の場合は「音楽の諸要素とそれの組織化によって質的時間を表現すること」である（西園, 2012, p.192）。

したがって、芸術的認識は「認識の対象は主体（表現する自己の内的経験）と表現した作品（素材で組織化し客体として表すこと）の両方にあり、そして、それらの相互作用によって生み出される芸術美の基準は、主体と客体の合一にある（西園, 2012, p.192）」のである。

このような芸術的認識には、芸術の「生成の原理」が備わっているとされ、この「生成の原理」について、西園（2006）は次のように述べている。（p.12）

芸術表現の経緯においては、イメージや感情などの内的経験の意味を音楽や美術などの素材によって組織化し表現することがなされ、そこには芸術表現の生成の原理が備わっている。つまり、内部世界（内的経験）の意味を芸術表現の素材を組織化することで具体化し外部世界に表現を形づくる、すなわち表現を生成し、そしてこの過程で内部世界（内的経験）は意味が具体化されその内的経験が再構成される。

すなわち芸術表現は、「このように素材の組織化による外部世界の変化（生成）とそのことによる内部世界の経験の変化（生成）の二重の変化が伴って表現が成立する（西園, 2006, p.12）」のである。

また、芸術表現に見る「生成の原理」を音楽表現に適用すると、次のようになる。（p.12）

一つは、音の組織化によって外部世界に音楽表現を生成することで、あと一つは、この音の組織化の過程で内部世界の経験に意味が付与され経験が生成されることである。

2-2 「音楽の生成」と教育的意義

西園（2003）は、「音楽の生成」を中核とする音楽科カリキュラム開発への示唆を得ることを目的として

「生成」の用語の意味と用例からこの概念を明らかにした上で、実践事例から「音楽の生成」による音楽活動の教育的意義を明らかにした。ここでは、「音楽の生成」の概念及びその教育的意義を紹介する。

「音楽の生成」について、西園（2006）は次のように述べている。（p.4）

「音楽の生成」とは、人間が音や音楽に働きかけ音楽を組織化することによって外部世界に音楽表現を形づくること、すなわち音楽を生成すること、その音楽の組織化の過程で新しい音の響きを発見し内部世界の思考や経験が再構成されること、すなわち経験が生成されることをいう。そして、この「音楽の生成」は、音楽科の指導内容を導出する原理、音楽学習の原理、音楽科の目標となる感性や感情の育成方法の原理となる。

さらに、「生成の原理」の概念が「生成」の意味をなす条件を次のようにまとめている。（西園，2003，p.105）

「生成」の概念は、音楽科教育では次の2つの内容が整ったときに「生成」の意味をなすと見る。一つは、音とリズムのパターンによって外界に音楽の表現をつくる（生成）ことである。あと一つは、音とリズムのパターンによって音楽をつくる過程でその音楽の表現に新しい響きと意味を発見し、自らの思考と経験をつくり変える（生成）ことである。

また、実践事例をもとに、「生成という経験」の教育的意義を次のように結論付けている。（p.105）

- ① 創作・表現・鑑賞の活動に共通に適用できる。
- ② 日本の伝統音楽、西洋クラシック音楽、諸民族の音楽、ポピュラー音楽等あらゆる教材に適用できる。
- ③ 音楽の認識能力が育成できる。

西園（2003）は、事例分析を通して「創作・演奏・鑑賞の活動で、音や音楽に子どもが働きかけ外的世界に新しい音楽を表現したり身体などで表現する。そして、その過程で音楽の諸要素の関係に新しい意味を発見すると共にその音楽の曲想への感受も変化し内的世界を形造る（p.106）」とまとめている。

このように「外的世界に音楽を形造る（生成）ことで内的世界も変わる（生成）」、すなわち「この両側面の変化（生成）があってはじめて子どもと対象の音や音楽との相互作用が成立し、音楽を認識する能力の育成」となり、音楽の学力の確実な育成につながるのである（西園，2003，p.106）。

2-3 「経験の再構成」に働く資質・能力

「生成の原理」とは、「学習者が環境である音や音楽と相互作用することによって、外的世界には音楽作品（演奏や批評文）を生成し、それと関連して学習者の内的世界にイメージや感情が生成されること（衛藤，2018，p.4）」である。

衛藤（2018）は、音楽科の学習における「生成の原理」、すなわち「学習者と環境との相互作用によって環境である外的世界と学習者の内的世界の両方がつくりかえられるという二重の変化が起こること」について、次のように説明している。（p.4）

音楽科の学習でいうと、児童・生徒が音や音楽に働きかけ、その働きかけた結果によって音や音楽がどのように変化したかを知覚・感受し、自分の音楽経験を再構成するということになる。

「生成の原理」において、「学習者は経験を再構成してそこに新たな意味を生成していくこと（衛藤，2018，p.4）」が重要である。それは、「音楽をすでにできあがった文化遺産として捉えそれを教え授ける音楽教育に対して、音楽を人間が音と相互作用して生成していくものとして捉え、相互作用としての経験に新たな意味を賦与して経験を再構成していけるような環境を提供するのが音楽教育であるとする立場」をとることである（小島，2016，p.34）。

学習者の経験が再構成されるために必要な資質・能力として、衛藤（2018）は関西音楽教育実践学研究会による枠組みを紹介している。

【表2 資質・能力の枠組み】

| 資質・能力 | 下位の項目 |
|-----------|---------------------|
| コミュニケーション | 他者へのかかわりに関する能力 |
| 興味 | 対象に働きかけるエネルギーに関する能力 |
| 音楽的思考 | 知覚・感受に関する能力 |
| | 発想に関する能力 |
| | 原因と結果を結びつける能力 |
| | 価値付ける能力 |
| 知識・技能 | 構想の能力 |
| | 知識・技能に関する能力 |

衛藤晶子（2018）「生成の原理による授業で育つ資質・能力に関する理論的枠組み」p.4より抜粋

この枠組みは、「関西音楽教育実践学研究会において平成25年度から4年間にわたる実践研究の成果として提出されたもの」である。「生成の原理」による音楽科の実践を通して働かせている力を見取り、それらを「音楽科で育成すべき能力」として捉え直し、上記の8つのカテゴリーに整理している（衛藤，2018，p.4）。

2-4 「生成の原理」から導出した音楽科の指導内容

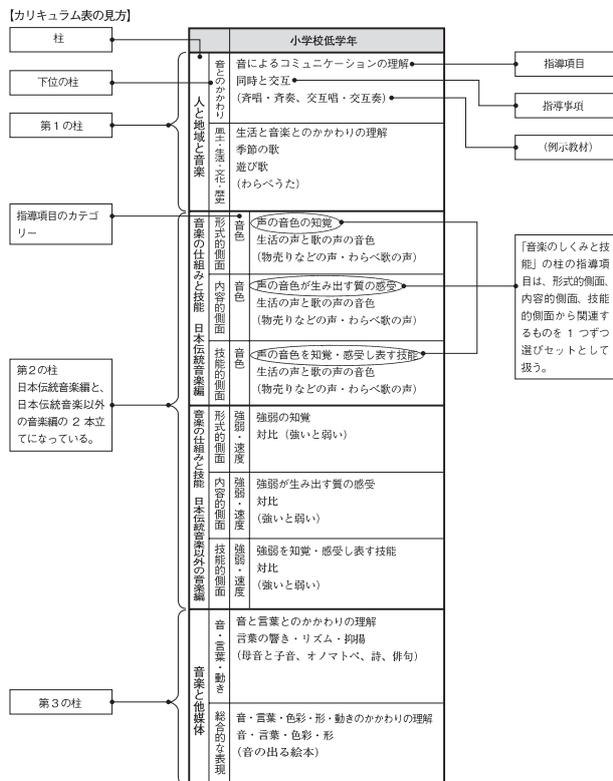
「生成の原理」から導出した音楽科の指導内容について、西園（2006）は次のように整理している。（p.13）

- ① 「かたち」：音楽の形式的側面
（音楽の諸要素とその組織化）
- ② 「なかみ」：音楽の内容的側面
（気分・曲想・雰囲気・イメージ・感情）
- ③ 「背景」：音楽の文化的側面
（風土・文化・歴史）
- ④ 「技能」：音楽の技術的側面
（声や楽器の表現技能、合唱・合奏の表現技能、読譜等の知識・理解）

西園ら（2006）は、これらの音楽科の指導内容から「21世紀の音楽カリキュラム」を提案しており、その際に上記の指導内容の他に「音楽と他媒体」を加え、次のように整理している。（p.13）

- ① 人と地域と音楽
（音とのかかわり、風土・生活・文化・歴史）
- ② 音楽の仕組みと技能
（形式的側面・内容的側面・技能的側面）
- ③ 音楽と他媒体

以下の図2は、生成を原理とするカリキュラム表の事例とその見方を示している。



【図2 カリキュラム表の見方】

西園芳信（2006）「カリキュラム構成を支える哲学」『生成を原理とする 21世紀音楽カリキュラム－幼稚園から高等学校まで－』p.64より抜粋

3 音楽科における「構成活動」

3-1 観念と技法の相互作用

これまで述べてきたように、「生成の原理」による音楽教育の目的は、「音楽的経験の再構成」である。そのための方法として、小島（2016）は探究としての「創造的問題解決」を挙げている。（p.34）

音楽的素材に働きかけ働き返されることを通じて問題を解決し、満足のいく音楽表現を外の世界に生み出し、それと連関してイメージや思考等から成る内的世界をつくり変える過程となる。

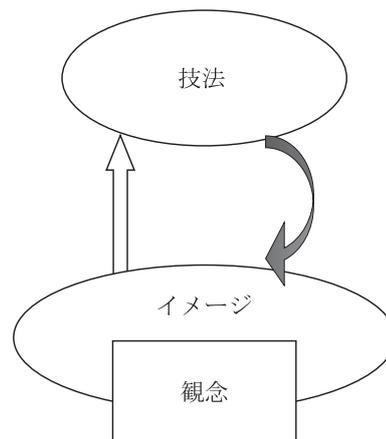
ここでは、外の世界に生み出される音楽表現と内的世界の相互作用について論じていく。

小島（2002）は、「表現の原理から言えば、作品・演奏は子どもの内的世界（観念）と結びついたところで生み出されるべきである（p.113）」と述べている。そして、作品や演奏と、子どもの内的世界を結び付ける方法として「音楽表現における観念と技法の相互作用（p.113）」を挙げ、「音楽教育における観念と技法の相互作用を具体的に明らかにしたい（p.113）」と述べている。

この観念と技法について、小島（2002）はデューイの説を次のように紹介している。（p.113）

デューイは、「あらゆる形態の表現活動は観念と技法という2つの側面を持つ」とし、それは、内容と形式、伝達される材料と伝達形態、「何を」と「いかに」として相互に関係し合っているという。

その上で、小島（2002）は、観念と技法の関係を図3のように示している。（p.114）



【図3 観念と技法の関係】

小島律子（2002）「芸術表現としての構成活動における観念と技法の相互作用」p.114より抜粋

小島（2002）は、観念と技法、表現活動の教育に関するデューイの見解について、次のように紹介している。（p.114）

観念のみの場合は、イメージやストーリーのはけ口として色を塗りたくるだけで、粗雑で未熟な結果に終わろうともそれでよしとする、表現に対するだらしない習慣を身に付けてしまうことになり、あるいは、技法のみの場合は、ある種の道具を自由に使いこなすこと自体を目的とし、それが表現のおもしろさへつながることを感じさせることなく、表現への意欲を失わせてしまう。

このように、デューイは、表現活動の教育は、観念のみを重視するのも、技法のみを教え込んで成り立たないとしている。しかし、日本の音楽教育について小島(2002)は「従来、(中略)音楽表現のための技法こそが指導内容とされ、教師は、子どもに技法を得させることによって整った作品・演奏を生み出すことに力を注いできた(p.113)」と述べている。それでは、この問題を解決するためにはどのような方法があるのだろうか。それは、観念と技法の関係の捉え直しであろう。小島(2002)は観念の捉え方についてデューイの考えを次のように紹介している。(p.114)

彼は、観念と技法の相互関連において、基底は観念におく。「観念への興味は、技法への芸術的興味の唯一の基礎となる。」

そして、デューイが述べた観念と技法の相互作用を次のように紹介している。(p.114)

観念への興味を拡大して技法までもっていくことで、技法に対する興味は孤立したものでなくなり、機能的なものになる。一方で、技法を観念に後戻りさせることで、粗雑であいまいな観念をより明瞭なものにできるという。

小島(2002)は、デューイによる技法と観念の相互作用について、観念と技法を結び付けるものは「イメージ(p.114)」であるとし、「デューイは、(中略)観念も技法もイメージの事柄であるという。それゆえ、観念から技法へ、技法から観念へという過程は、心理学的に言えば、イメージ(image)の展開過程である(p.114)」とまとめている。

3-2 音楽科における「構成活動」の系譜

構成活動は、デューイのオキュペーションを小島律子が教育方法として捉え直したものである。

ここでは、小島による「構成活動」の捉え方について、年代を追ってみていく。

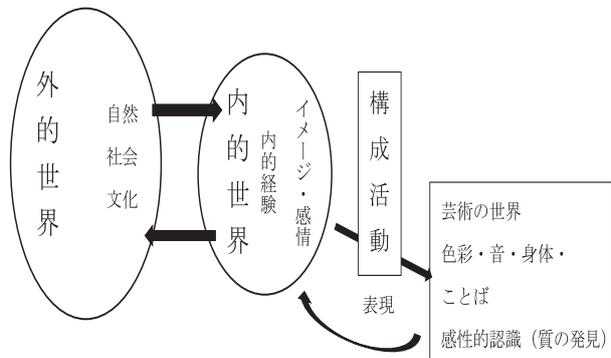
(1) 「オキュペーション」としての「構成活動」

小島(2001)は、「オキュペーション」であるために備えるべき条件として、「①本能・衝動に基づく、②身体諸器官を使う、③材料との連続的な相互作用からな

る、④外面的な成果を生む、⑤コミュニケーションを生み出す(p.175)」という内容を挙げている。これらの点から、「オキュペーション」を「社会的な諸目的に適する仕方において、自らの欲求に基づき心身を使って、人と協働してものを構成する活動というように広げて捉え」、このような条件を備えた活動に「構成活動」という言葉をあてた(小島, 2001, p.175)。

「構成活動」では、「外的世界との相互作用で形成された内的世界を、具体的な材料を身体を動かして操作することにより、実体ある作品に構成する」ことになり、材料として「音や色や形や身体の動き等が選ばれる場合」、感性的な認識を表現し、芸術的な表現を内容とする「構成活動」、すなわち「芸術的構成活動」になる(小島, 2001, pp.175-176)。

次の図4は、小島(2001)「『総合的な学習』における学習方法としての『構成活動』の有効性」より、音楽科に関わる構成活動の部分を筆者が抜粋したものである。



【図4】

小島律子(2001)「『総合的な学習』における学習方法としての『構成活動』の有効性」p.175より一部抜粋

図4の外的世界と内的世界の間を、小島(2001)は「相互作用(p.174)」と呼んでおり、このことを「人間が外的世界としての環境に働きかけ働き返される営み、経験(p.174)」としている。

(2) 芸術表現としての構成活動=occupation

小島(2002)は、従来の音楽授業について「音楽表現のための技法こそが指導内容とされ、教師は、子どもに技法を得させることによって整った作品・演奏を生み出すことに力を注いできた」とした上で、「表現の原理から言えば、作品・演奏は子どもの内的世界(観念)と結びついたところで生み出されるべき」と述べている(p.113)。

小島(2002)は、事例分析にあたって「音楽づくり」を「子どもの心理的衝動を動機として展開される構成活動(occupation)(p.113)」と捉えている。この「構成活動(occupation)」という記載から、小島が「構成活動」をオキュペーションと同義として使用していることが明らかである。

(3) 理性と感性を統合する「オキュペーション」概念
オキュペーションの構造的特質について、小島 (2005) は「一般的に対立項とみなされる個と社会、および身体と精神を統一的に組込む点にある」、すなわち「身体と精神の統一がもたらす知性と感性の統合という点」と述べている (p.63)。

小島 (2005) は「イマジネーション」の機能について明らかにした上で、「『The School and Society』でのオキュペーションの実践事例におけるイマジネーションの機能を解釈」し、「教育方法からみたオキュペーションの概念を考察」している (p.63)。そのなかで、オキュペーションにおける経験の意味を次のようにまとめている。(p.68)

以上の解釈において注目されるのは、オキュペーションにおける経験の意味が、イマジネーションによって、意味を感覚的に直接的に捉える機能 (sense) と、意味を符号を通して捉える機能 (meaning) の二重機能が保たれている点にある。それゆえに、子どもは関係性を、単なる情報としてではなく、質の認識を伴った知識にすることができたと考えられる。つまり、イマジネーションによって、過去の経験が、質と関係性が融合した意味をもって現在の経験に再構成されていくことがなされたといえる。

このような経験の再構成を学校でオキュペーションとして行うことの意義について、「間接的知識を引き入れることによる直接的経験の拡大・充実ということであり、それがイマジネーションによって為されるということにある (小島, 2005, p.68)」と述べている。

(4) 「音楽づくり」と「構成的音楽表現」

小島 (2005) は、1980年代に外国から輸入された「創造的音楽づくり」に依拠した「音楽づくり」が、子どもの何を育てようとしてきたのかを明らかにした上で、同じく「音楽づくり」とみなされているが異なる立場をとる「構成的音楽表現」と比較して論じている。

「構成的音楽表現」は、デューイの「『オキュペーション概念』に通じる原理を持つもの (小島, 2005, p.196)」である。小島 (2005) は、オキュペーションについて次のように説明している。(p.196)

オキュペーションとは、もともとは料理、織物、木工といった、生命維持の衝動・本能によって何かを作り出す、生活の基本的な諸仕事の再現を指した。それを心理的側面からみた場合、諸材料に具体的に働きかけることを通しての表現ないし構成をするという構成活動 (constructive activity) とも呼ばれる。

この立場における「曲づくり」の意義は、「子ども自身の内的世界に基づいて音との関わりを作るという表現としての経験自体」に見いだすものである (小

島, 2005, p.197)。このような「音で作品を構成することで子どもの内的世界が構成される活動」を小島 (2005) は「構成活動」と名づけ、この言葉が「ジョン・デューイのオキュペーションからきた言葉である」と述べている (p.197)。すなわち、小島 (2005) は、「曲づくり」について「心身を使って音を材料に作品を構成することを通して全人的な成長を目指す一種の『構成活動』、すなわち芸術的なオキュペーションとして捉えなおすことができるのではないか (p.197)」と考えたのである。これは、デューイの著書には芸術的なオキュペーションの記述はみられないものの、デューイがオキュペーションの心理的原理を「自己表現である」と述べていることによる (小島, 2005, p.197)。オキュペーションは、「子どもが自己表現の衝動に基づいて心像 (imagery) を表現する活動 (小島, 2005, p.197)」なのである。

小島 (2005) は、杉浦によるオキュペーションの解釈を次のように紹介している。(p.197)

(オキュペーションが：小島) 「運動」を通しての心像の「表現」である以上、それらは、諸材料に具体的に働きかけることを通しての表現 (expression) ないし構成 (construction) という、身体的な (physical) 活動、作業、仕事である。

上記の内容を踏まえると、「心身を使って具体的に働きかける対象が音であり、そのことによって内的世界を表現すれば、それは芸術的表現になり、芸術的なオキュペーションとなる (小島, 2005, pp.197-198)」のである。このように小島 (2005) は、「曲づくり」の本質は、「作品の構成を通して内的世界が再構成されること、つまり自己の外側と内側に二重の意味での構成が行われることにある」と捉え直し、それが表現活動として行われることから、「構成的音楽表現」と言い表したのである (p.198)。

(5) 芸術的構成活動の諸要因の関連

小島 (2014) は、芸術的構成活動の定義について、「構成活動において、心身を使って働きかける材料が色や音といった固有の性質から成るもの場合、芸術的な表現を内容とする構成活動、すなわち芸術的構成活動になる」と述べている (小島, 2001, pp.175-176)。小島 (2014) は、デューイにおける興味の概念を検討した上で構成活動における興味の位置付けを明らかにし、その視点から芸術的構成活動の諸要因の関連を考察している。

芸術的構成活動の諸要因を導くにあたって、小島 (2014) は、芸術的構成活動について「デューイのオキュペーション概念を背景にもつもので、生活経験を基盤とした、イメージに主導された創造的問題解決である芸術的探求を内容」とし、「作品を構成する行為は

外的世界に芸術作品を構成すると同時に内的世界を構成するという二重の変化を本質とする」とまとめている (pp.35-36)。

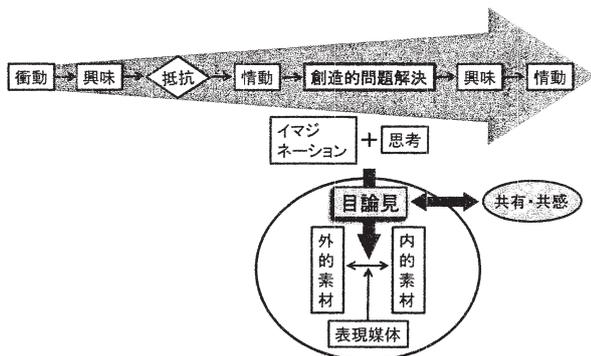
小島 (2014) は、芸術的構成活動の構成要因を以下のようにまとめている。

【表3 芸術的構成活動の構成要因】

| | 分類基準 | 要因 | 下位項目 |
|-------|--------------|-----------------|--|
| 心理的側面 | 探求の過程 | 創造的問題解決 | 反省、問題、実践 (身体による操作と観察)、検証 |
| | | 抵抗 | 困難、ズレ |
| | 探求のエネルギー | 衝動 | 衝動性、本能、構成の衝動、探求の衝動、会話の衝動、表現の衝動、欲求 (desire) |
| | | 興味 | 直接的興味、間接的興味、努力、訓練 |
| | | 情動 (emotion) | 不満足、要求、満足 |
| | 探求の相互作用の構成要素 | 内的素材 | イメージ、概念、観念、感情 (feeling) |
| | | 外的素材 | 素材としての音、 |
| 表現媒体 | | 意味づけ、身体的構成 (技法) | |
| 社会的側面 | 探求の相互作用の連続性 | 思考 | 質の認識、論理的認識、発想 |
| | | イメージネーション | 感性、生活経験、見通し |
| | 探求のコミュニケーション | 共有 | 共有と分担、批評、提案、問いかけ 励まし、称賛、共存の感情 |

小島律子 (2014) 「興味からみる芸術的構成活動の諸要因の関連」 p.36より抜粋

また、小島 (2014) は、事例分析の結果より芸術的構成活動の諸要因の関連を考察し、下記の図を示した。



【図5 芸術的構成活動の諸要因の関連図】

小島律子 (2014) 「興味からみる芸術的構成活動の諸要因の関連」 p.40より抜粋

(6) 構成活動における経験の特性

小島 (2016) は、「構成活動」について「デュエイのオキュペーションを筆者が教育方法として捉え直したもの (p.11)」と位置付けている。その上で、小島 (2016) はデュエイのオキュペーションを心理学的に「経験の知性的側面と実践的側面」に峻別し、その釣り合いは「子どもの内部の観念とそれらの観念が外部に行為として具現化されたものとの間に不断の相互作用があることで保たれる」としている (p.11)。デュエイがこの相互作用について「構成的であり、表現的である」と述べていることについて、小島 (2016) は次のように説明している。(p.11)

構成的とは、素材を操作してまとまりある成果物を構成するという側面であり、表現的とは、素材の操作が興味、選択、判断、予想、直観、イメージ等から成る自己の内的世界を具現化したものになっているという側面であると解釈できる。

小島 (2016) は、デュエイがこの構成について「外的世界の素材を構成する」という意味合いで使っていると捉え、「構成ということは外的世界だけではなく、内的世界にも適用され得る」と述べている (p.11)。

その理由について、小島 (2016) はデュエイによる「表現に関しては、内的世界を素材に具現化していく行為であり、素材に具現化することで内的世界自体も再構成されていく、そこには内的世界と外的世界に二重に変化が生ずる (p.11)」という言葉を紹介している。そこで小島 (2016) は、「『構成』という語に外的な構成と内的な構成という二重の意味をもたせ、オキュペーションを、外的世界の構成を通して内的世界を構成する教育方法として捉え直したものを『構成活動』と名づけた (p.11)」のである。

そして小島 (2016) は、構成活動の原理について以下のように説明している。(pp.11-12)

構成活動は、(中略) 探究、構成、表現、会話の衝動を起点とし、内なる考えやイメージを実際に素材で試してみれば、外に表われ出たものを受け止めて、また考えやイメージをつくりかえていくという、子どもの内と外との相互作用を原理とする。

すなわち、「オキュペーションは活動様式 (the mode of activity) として提案されたので、カリキュラムの構成単位となった」が、上記の相互作用を表現による二重の構成という視点で捉え直した「構成活動は活動原理であるので、その原理をふまえたさまざまな活動が考案できることになる」のである (小島, 2016, p.12)。

以上より、小島 (2016) は構成活動について「衝動を起点とし、心身を使って素材と相互作用することを通して、外的世界に作品を構成することと連関して内的世界を構成する活動 (p.12)」と規定している。

(7) 芸術的オキュペーションの活動原理

小島 (2018) は、日本においてデュエイのオキュペーションが、主に社会科学や自然科学で「教科や学問研究に発展していくというカリキュラム上の位置づけが明らかにされている」ことに対し、「オキュペーションが子どもの衝動や興味を教育に利用した活動であるならば、子どもの衝動や興味の自己表現から始まる芸術的なオキュペーションもありうるのではないか」と述べている (p.111)。このようにオキュペーションを芸術的視点から捉え直した先行研究は複数あり、「オキュペーションが心身相関の活動であることから、そこに知性のみなら

ず感性も融合して教育できるという意義があることを指摘している」と結論付けている（小島，2018，p.111）。

デューイは「芸術の源を日常経験での質にみている」が、小島（2018）は「生活や地域の社会を対象とする経験」ではなく、西園が述べる芸術的経験、すなわち「自然の感覚的質を対象とする経験を内容とする『もう一つのオキュペーション』として芸術的オキュペーションの姿を描くことができないか」と考えた（pp.111-112）。

小島（2018）は、芸術的オキュペーションとして日常生活の質的な材料と相互作用し、日常経験で馴染んでいる自然を再現するという活動を構想し、芸術的オキュペーションの原理を次のように結論付けた。（pp.118-119）

- ① 活動内容は、音、色、光、動きといった質的材料を使用した、自然の再現行為となる。
- ② 再現行為は、感覚—運動協応作用を軸とした、手段と結果の反省作用による思考過程である。
- ③ 質的材料を扱う感覚—運動的協応作用は、生活経験で感受した自然のリズムが表現の形式を調整する。
- ④ 表現の形式の調整と連関して、サインやイメージの自由な表象作用が表現の内容を生み出す。
- ⑤ 表現の過程は、経験の共有としてのコミュニケーションの形式を備えている。

このような芸術的オキュペーションの核心は、「自然との相互作用における自然のリズムへの共鳴を、経験の共有としてのコミュニケーションという形式において、『感覚—運動的協応作用』『手段と結果の反省作用』『自由な表象作用』を通して、質的材料を用いて外に表現するところにある（小島，2018，p.119）」のである。

3-3 構成活動の展開過程

「生成の原理」において、内的世界と外的世界の相互作用により、両者に生成が起こることはこれまで述べてきた通りである。小島（2016a）は、「この両者の生成が生成の原理の本質である二重の変化であり、そこに『子どもの感性・イメージや感情等の内部世界の育成が可能となる』とされる。この相互作用は内的条件と客観的条件の両者が生成されつつ行われることから、一元論での浸透的相互作用（トランスアクション）として解釈できる（p.34）」と述べた上で、学習活動の過程を提案している。

小島（2016a）は、実践事例の学習過程をデューイの経験の再構成を原理とする「経験—分析—再経験—評価」の枠組みで分析し、デューイの経験の相互作用の本質は「試みること」と「被ること」との特別な結びつきにあることを導き出した。

さらに、小島（2016b）はデューイの「直接経験」という概念に着目し、構成活動としてオキュペーションと

呼ばれる活動的な作業を、（1）直接経験（2）反省的経験（3）直接経験の過程で捉え直している。

（1）直接経験

小島（2016b）によると、構成活動は「衝動による直接経験から始まる（p.15）」とされている。直接経験とは、「身体諸器官の能動的な参加による人間と現実とが融合した相互作用（p.13）」のことである。子どもたちが能動的に対象に関わるところから構成活動は始まるとされている。

（2）反省的経験

反省的経験とは、「自己と対象とが一体となっていた（p.15）」直接経験から、「人間と環境とが融合された状況に異物が入り込んで状況が変化することから起こる問題解決の探究（p.16）」のことである（小島，2016b）。

（3）直接経験

反省的経験を経て、最後は「身体諸器官を能動的に使い、自己と対象が融合されている経験（p.17）」である直接経験に戻る（小島，2016b）。しかし、ここでの直接経験は、最初の直接経験とは次元が異なるとされる。最初の直接経験は、「単なる感覚的質を断片的に蓄積していた」のに対し、最後の直接経験は、「子どもたちそれぞれの質的意味を統合した表現」が生まれている（小島，2016b，p.17）。

このような構成活動の経験の特性は、「生活経験の前意識的な〈状況の質〉を、直接経験から派生する反省的経験によって意識化することにある」と考えられる（小島，2016b，p.17）。

3-4 構成主義の学習理論と音楽科における学力

小島（2006）は、音楽の授業が「目に見えやすい知識・技能に注意が向けられ、それだけが学力という見方をされてきた（p.75）」ことに警鐘を鳴らした上で、構成主義の学習理論について「知識や技術を子どもが自分の中に再構成していくその再構成の仕方を発展させることを学習の成果としており、評価ではそれを質的に査定する立場が主となる（p.69）」と述べている。

構成主義の学習理論による新しい評価方法として、小島（2006）は「ポートフォリオ評価法」を挙げ、ポートフォリオ評価法は、「単に一つの評価方法として登場したのではなく、学習の捉え方の転換により必然をもって登場したもの」であり、ポートフォリオ評価法によって、「これまでの量的測定のための学力テストとは違う」質的な評価が可能になると考えている（p.69）。

このポートフォリオ評価法を音楽授業に組み入れることによって、どのような新しい局面がもたらされるのか、小島（2006）は実践的に明らかにしてきた。（p.69）

- ① 子どもの音楽への内的なかかわり方が学習過程に即して記述され、一人ひとりの学習の文脈がより明白になった。
- ② 子どもの学習の文脈自体が対象化されて教材となり、子ども間のかかわり合いを生み出した。

このように、ポートフォリオ評価法を授業に組み入れることで、「子どもの思考の内的過程が授業に登場」し、その結果として「音楽の授業に集団思考が成立」したのである(小島, 2006, p.69)。

おわりに

これまで論じてきた「生成の原理」「構成活動」ともに、デューイの原理に依拠した研究である。本論文のまとめとして、各々の研究の位置付けについて述べたい。

「日本におけるデューイ芸術論の研究—21世紀の教育理論への示唆—」において、小島(2017)は自らの研究を「教育の理論と実践の統合を目指す教育の新しい学問研究」、すなわち「教育実践学の研究」と分類している(p.154)。デューイに依拠した教育実践学の研究は、「生活経験と連続性をもつ芸術表現とは何か、その実践は学校教育ではどのような構造を備えるものになるのか」を音楽科の授業論として論じたものであり、子どもの音楽科学習における芸術的経験の再構成に関わる要因として「『表現』『探求』『意味生成』『共同体形成』といったキーワードが見出されてきた」とまとめている(小島, 2017, p.154)。小島による「構成活動」という教育方法は、その一例として挙げられている。

一方、「生成の原理」について、小島(2017)は「日本の学校教育への影響」に分類している。

「生成の原理」は、「学力観が転換されると授業実践も変わってくる」状況において、「子どもの思考、意欲、感受といった内的な能力の育成を目指す新しい授業の姿」として示されたのである。(小島, 2017, p.155)

そこに、デューイの経験の再構成の原理から、問題状況を感じて解決するところに表現を工夫する力や演奏技能が育つという音楽的思考の筋道が示され、音楽的思考を育成する探求の論理に基づく単元構成論が提案された。そして、その単元構成論による授業が実践されるようになってきた。

筆者は、平成29年の『学習指導要領』で示された「深い学び」について、「ラーニング・ブリッジング Learning Bridging (関連付け)」をキーワードとして研究を行っている。学力観の転換に伴う授業のあり方が問題となっている今日、デューイに依拠した「芸術的経験の再構成」の原理は、音楽科における関連付けのあり方を検討するにあたって大きな示唆を与えてくれる。

引用・参考文献

- 植田豊(2010)「生成の原理に基づいた音楽科授業研究—学力育成を目指した歌唱指導を通して—」
- 衛藤晶子(2018)「生成の原理による授業で育つ資質・能力に関する理論的枠組み」『学校音楽教育実践論集』第2巻
- 小島律子(2001)「『総合的な学習』における学習方法としての『構成活動』の有効性」『日本デューイ学会紀要』第42号
- 小島律子(2002)「芸術表現としての構成活動における観念と技法の相互作用」『日本デューイ学会紀要』第43号
- 小島律子(2005)「知性と感性を統合する教育方法としての『オキュペーション』概念—イマジネーションに着目して—」『日本デューイ学会紀要』第46号
- 小島律子(2005)「戦後の日本の『音楽づくり』にみられる学力観—『構成的音楽表現』からの問い直し—」『学校音楽教育研究』第9巻
- 小島律子(2006)「構成主義の学習理論が求める音楽科の学力：ポートフォリオ評価法に着目して」『教科教育論集』
- 小島律子(2014)「興味からみる芸術的構成活動の諸要因の関連」『日本デューイ学会紀要』第55号
- 小島律子(2016a)「デューイの『経験』概念からみる音楽教育の第三の立場—美的教育とアクション・ラーニングを越えて—」『学校音楽教育研究』第20巻
- 小島律子(2016b)「構成活動における経験の特性とそこで育つもの：デューイの『直接経験』に注目して」『日本デューイ学会紀要』第57号
- 小島律子(2017)「日本におけるデューイ芸術論の研究—21世紀の教育理論への示唆—」『日本デューイ学会紀要』第58号
- 小島律子(2018)「デューイの遊び論を基礎とする芸術的オキュペーションの活動原理」『日本デューイ学会紀要』第59号
- 中村恵子(2001)「教育における構成主義」『現代社会文化研究』第21号
- 中村恵子(2007)「構成主義における学びの理論—心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して—」『新潟青陵大学紀要』第7号
- 西園芳信(2003)「音楽による意味とわたしの生成とその教育的意義」『学校音楽教育研究』第7巻
- 西園芳信(2006)「まえがき」「カリキュラム構成を支える哲学」『生成を原理とする 21世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで—』東京書籍
- 古屋慶太(2001)「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ—『活動』概念の導入は何をもたらすか—」『人文学報 教育学』第36号