

The Dualism of Reason and Sensibility in 'Kansho' in Modern Japanese Music Education

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/25377

理性と感性の二元論が「鑑賞」に与える影響： 近代日本の音楽鑑賞教育に着目して

人間社会環境研究科 客員研究員

西島 千尋

The Dualism of Reason and Sensibility in 'Kansho' in Modern Japanese Music Education

NISHIJIMA Chihiro

Abstract

The concept of 'kansho' in Japanese music education is vague, and the teachers are reluctant to define it. As my previous study has shown, this vagueness in meaning results from conflict between 'reason' and 'sensibility.' It is often said that to appreciate the art is 'to feel,' not 'to think.' Thus, the most valued element in 'kansho' has been the 'sensibility,' and rational approaches toward 'kansho' (or, appreciation with reason) have been criticized intensely. Here, what we see is the dualism of 'reason' and 'sensibility,' which is the same type as modern art in general.

In this paper, I take up the debate among Japanese school teachers concerning music education, in order to make this 'reason-sensibility dualism' visible. Then, I will survey the rise of the same type of dualism in modern Europe. Finally, I use these observations to clarify how the concept of 'kansho,' which has been under the strongly influenced by the dualism, has restricted the teaching of the art appreciation in modern Japan.

Key Words

the sensibility, Japanese music education, acceptance of the art, modern Japan, kansho

序

筆者は、学位論文「『鑑賞』教育からみた近代日本における西洋芸術音楽受容の研究」[西島2009]において、題目のとおり日本の学校音楽鑑賞教育の変遷および「鑑賞」概念の変遷を追った。日本の学校音楽教育は、歌唱・器楽・創作を含む「表現」領域と「鑑賞」領域との2領域制をとっている¹⁾。昭和16年に公布された国民学校令の際に法制化されて以降、「鑑賞」は戦後も学習指導要領の1領域を構成してきた。また、第3次学習指導要領(昭和33年)から第6次学習指導要領(平成元年)の施行期においては、各学年で必ずきか

なければならない楽曲として共通教材²⁾が制定されたことによって、全国の児童・生徒が年間に数曲、同じ曲を「鑑賞」することとなった。また、鑑賞共通教材はその87%が西洋芸術音楽であり[津田・儀間2001]、日本は世界でもっとも西洋芸術音楽をきかせる教育に力を入れてきた国だと言えることができるだろう。

現行の第7次学習指導要領(平成10年)および平成23年から全面実施となる第8次学習指導要領(平成20年)は共通教材を指定していないが、「鑑賞」が「表現」と並ぶ学校音楽教育の一領域であることに変わりはない。ところが、「鑑賞」教育は「立ち遅れている」と言われつづけており[久

納1984；松原1994]，近年でも「ないがしろにされがち」と指摘されている[山原2004：18]。

そのように言われる要因には種々あるが、「鑑賞」教育の変遷からは、「鑑賞」における「理性」と「感性」の対立が最も重要な要因として浮かび上がってくる。「芸術は感性・心で感じるものであり、頭で考えるものではない」とよく言われるように、「鑑賞」するにあたって最も重視されてきた要素は「感性」であると言えよう（「感性」が、どのような意味を指し示しているかということについては、教育関係者らの間でもしばしば議論になることであるが、ここでは最大公約数的に「作品のもつ良さと美しさなどを感じ取ること」と捉えることとする）。

そして「理性」は常に「感性」に対抗させられる（ここで言う、「鑑賞」における「理性」は、教師が楽曲を解説することや児童・生徒が楽曲の形式などを分析することなどを含むものと捉える）。「鑑賞」における理性的なアプローチは、「感性」のはたらきを阻むものとして激しい批判の対象ともなってきた。このことは、学校教育に限られたことではない。芸術分野一般においても、たとえば「知識」や「うんちく」に頼るアプローチは、「真の良さを味わっていない」などと批判される傾向がある。昭和32年にはすでに「文学的潤色によって理解されるような鑑賞法が邪道であることは、今日の鑑賞家にとって十分承知されている」という記事が確認される[堀1957]。

だが、芸術と人との関わりは、「感性」によってのみ成立してきたわけではない。たとえば批評や評論がそうであるように、芸術作品を言葉で説明したり、芸術作品から得た感情の変化を言葉で伝えたりするということが実際に行われている。そして、その理性的なアプローチが「感性」と全く無関係に行われているのかどうかということについては知りようがない。また同様に、「感性」が実際には全く理性的なアプローチと無関係に成り立っているのかどうかということも測りようがない。だが、芸術と人との関わり方における「理性」と「感性」がお互いに相反するものであるかのよ

うな緊張感を孕んでいるということは事実である。そして、この緊張感こそが音楽鑑賞教育を「ないがしろ」にさせてきた要因だと考えられるが、このことに言及されることはほとんどない。

よって本論文では、日本の音楽鑑賞教育を事例として芸術鑑賞の現場に生じる「理性」と「感性」の二元論を可視化する（第1章）。そのうえで、芸術に関わる「理性」と「感性」の二元論の生成を把握し（第2章）、第1章と第2章を照らし合わせながら「鑑賞」に表れていた二元論の対立を捉え直す（結論）。

1. 「鑑賞」教育における「理性」と「感性」

「鑑賞」教育における「理性」と「感性」の二元論を可視化するためには、「鑑賞」の歴史の変遷を簡単に踏まえる必要がある。現在、使用される主な国語辞典に登載されている「鑑賞」の意味としては、『新言海』（昭和34年、日本書院）「鑑賞…芸術作品を鑑識して賞美すること。単に観賞するのではなく、性質を見極め、価値を定めつつ玩味すること」、『言泉』（昭和61年、小学館）「鑑賞…芸術作品などのよさを見きわめ、味わうこと」、『大辞林』（昭和63年、三省堂）「鑑賞…芸術作品を味わい理解すること」、『広辞苑』（平成3年、岩波書店）「鑑賞…芸術作品を理解し、味わうこと」などがあげられる。これらの登載から、「鑑賞」は「芸術を理解し味わう」行為であるとまとめることができるが、このような意味に収斂したのは少なくとも戦後のことであった。

「鑑賞」は、使用され始めた明治期においては現代で言う「批評」の意味合いで使用されている（場合によっては「享楽」の意味合いでも使用されていた）。つまり、明治期における「鑑賞」は主に理性的アプローチに拠るものだったのである。だが、大正期に入ると資本主義の台頭への不安感とロマン主義的な見方の強まりによって、「鑑賞」は精神的なものが目指されるべきだとされ、感性的アプローチが重視される。さらに戦時中には、教養主義を背景に作曲家の精神を追体験すること

によって精神を鍛えるという「理性」「感性」双方の折衷的なアプローチとも言える方法が注目された。

戦後は、明治期、大正期、戦時期に主張された「鑑賞」の要素が、その時々によって様々に議論され、具体的に「鑑賞」教育に反映することとなる。よって、本章では筆者の学位論文[西島2009]をもとに、まず戦前の「鑑賞」を時代ごとにまとめる(1-1)。次に学習指導要領を時代区分として捉え(第4次から第6次は共通する部分が多いため区別しない)、戦後の「鑑賞」教育における鑑賞法を整理する(1-2)。

1-1. 戦前における「鑑賞」概念の変遷

明治期：「批評」としての「鑑賞」

「鑑賞」は、明治10年代に着目され始め、明治20～30年代に美術の分野で確立した[川勝2006]。音楽の分野においても、明治24年10月の『東京日日新聞』において「鑑賞」についての記事を確認することができる。同記事は、帝国音楽会発会式における上田敏の講演を「上田敏氏の音楽の鑑賞法を聴く」という見出しで紹介するものであった[日本近代洋楽史研究会1995:401]。上田は、音楽鑑賞法には幾通りかがあり、その最も幼稚なあり方はリズム・メロディ・ハーモニーによって起こされる連想的感覚を味わうことであり、最も進歩した鑑賞法は形式を鑑賞することであると主張したという。この記事の記者は、上田に対して「一概に形式を鑑賞するは音楽鑑賞法の進歩せるものにして、^{ちよつかくてき}直覺的快感を喜ぶもの幼稚なりと斷ずるは、^{はなは}甚だ其當を得ざるものなり」と反論する所存を述べている[ibid:402]。だが、上田の述べた「三要素(リズム・メロディ・ハーモニー)」の理解を経て、「形式(構造)」を理解するという鑑賞法は後世に受け入れられていった。

明治37年には、「音楽鑑賞の法」を「事實より抽象したる理論に關し精緻なる研究をなさむとする」ことの一環であるとする論説が確認される[小林1904:6]。また同論説の著者は明治40年にも、「十分たしかにこの三要素を認めるを得れば、乃

ち記憶が判別の助けとなつて働いて來て、大体の圖取^{ずとり}をよく賞翫することが出来、音楽美の真正な高尚な鑑賞にいたる道を得るにいたらう」と述べ[小林1907:27]、三要素(リズム・メロディ・ハーモニー)から全体(形式)へという流れの重視を訴えていた。

また明治44年には、当時、日本で最初の私立音楽学校(現東京音楽大学)で鑑賞教育を教授していた田邊尚雄が「音楽の鑑賞法」と題した記事において、上田と同様の鑑賞法を述べている。田邊は「音楽の味ひ方」が、「音色又は音其物を味はつて居る人」(最もレベルの低い人)、「構造が理解できる人」、「音楽の眞の味をも理解する人」(最も高いレベルの人)の三通りにわけられるとする[田邊1911:54-56]。田邊の言う「構造の理解」とはリズム・メロディ・ハーモニーの三要素や形式、およびテーマなどの把握が想定されていると考えられ、最終的な到達点である「眞の味を理解する」ために、「構造」の理解を重視していることがわかる。同年には、「芸術鑑賞者」はただ楽しんだり、好き嫌いを述べたりするのではなく、詩と音楽の持つ内容が一致しているかどうかという判断ができる者を指すという定義も確認された[園山1911:11]。

このように明治期に想定されている「鑑賞者」は、現在の感覚では「批評家」に近い。草川宣雄が「音楽愛玩家が音楽に對する玩賞力と、其批評眼とが一層着實で、深刻で、熱心でなくてはならぬ」と述べるように[草川1912:27]、当時は批評家ではなく「愛玩家」(現在の言い方では「愛好家」)であっても、批評眼を持つことが期待されていたのである。だが、明治期に主張された「三要素」や「形式」の理解にもとづく「鑑賞」は、大正期に入ると否定的に受け取られるようになる

大正期：「靈魂」による「鑑賞」

大正期に入ると、日清戦争(明治27-28年)日露戦争(明治37-38年)がもたらした物質的な豊かさへの漠然とした不安により、精神的な豊かさが重要視されるようになる。同時に、「大正ロマ

ン」と呼称される思潮が起こり、芸術を普及させようとする気運が高まった。その影響を受け、明治期には「真善美」という三位一体の道徳的な価値観の一部であった「美」が、大正期においては独立した概念となる。「美を認識させる事は實に教育上大切な仕事」など〔天野1916:32〕、「美」を重視する主張はあげればきりが無い。だがその一方では、具体性に欠ける抽象的で観念的な主張が多かった。

たとえば、鑑賞は「恍惚として忘我の境に彷徨せしむれば、目的を達したものとして他に何事を求めなくても好い」という主張がある〔青柳（三谷）1913b:5〕³⁾。また、「今日の唱歌」と題された論説においては、「鑑賞」の目的が「作品を透して、自己の靈魂を睇視回觀するにある」と述べられている〔二見1922:27〕。論説は題名から明らかのように、初等中等教育が対象であり、前掲の論説の著者もまた初等中等教育の専門家である。その彼らが「鑑賞」を、「忘我の境に彷徨」させる、自らの「靈魂」を見つめさせると捉えているのである。

また音楽教育者であった北村久雄は、明治期には一般的であった「批評」としての「鑑賞」が、教育にはふさわしくないとする見解を述べている。なぜなら、芸術鑑賞と芸術批評が近い関係にあることは事実であるが、「批評的態度は鑑賞を乱す」からである〔北村1926:506〕。批評は「藝術鑑賞の眞の態度——純粹なる美的直觀——を攪き亂す」ものであり、人が木々や花などの自然を批評しようとしないうように、健全な児童は音楽を批評しようとはしない、享樂しようとする〔ibid〕。児童の芸術に対する直接の喜びを破壊しないために、批評は「鑑賞教育上からは到底許さるべきでは無い」「根絶すべき」ものであった〔ibid:506-507〕。

大正期にも、このように観念的な「鑑賞」とは反対に「諸樂器の各種類、簡單なる説明や音樂家の逸話其の他音樂上の説話等も時々好時機を見て話してやる事は趣味あり中々有効である」と具体的な方法を述べる教育者もいたが〔三島1917:33〕、

このような主張は稀であった。「鑑賞」は「忘我」「靈魂」「享樂」など、知識や説明とは無関係に行われるべきだと捉えられたのである。

大正末期にはアメリカの音楽鑑賞教育書をもとにした日本で最初の音楽鑑賞教育書が出版され、昭和初期には具体的な鑑賞教育が目指されるようになる。だが、昭和初期に入っても、「鑑賞」に関する主張には観念的なものが多い。

昭和初期における「鑑賞」:「楽しむ」ことの重視

たとえばある心理学者は、音楽鑑賞教育に対する見解は様々で確実な拠り所がないと批判を述べ、自身は欧米の心理学者ギルマン、ドーニー、ウェルドの理論を拠り所とした〔高野1933a〕。この心理学者は、彼らの研究成果である音楽の心理学的作用に関する分析をもとに、音楽の作用は極めて主観的かつ不定であり多くの解釈が存在すると述べ〔高野1934:16〕、音楽教育においても「個性」を問題とすべきであると主張した〔高野1933b〕。音楽鑑賞は「個性」に拠って良いのであるから、「正しい鑑賞」と「誤った鑑賞」を断定すべきではないのである〔高野1934:14〕。

また、当時、東京高等師範学校附属小学校主事であった佐々木秀一は、「批評」という態度が「人間性向上の結果とならない」ことに結びつくとして、知的態度・批評的態度を批判した。佐々木は、「美」に関する知識・学説・思想等は教授しなければならないが〔佐々木1939:4〕、その方法を間違えれば多くの批評家が陥る弊害になるという〔ibid:5〕。その弊害とは、「評価」することのみに偏り「楽しむこと」を知らないということである。

だがやはり、理性的なアプローチをとらずに、感性的なアプローチを重視する「鑑賞」は、特に教育という目標をもつべき近代的なシステムにおいては曖昧なものになってしまう。昭和9年、かつて「批評を根絶すべき」と述べていた北村久雄は、音楽鑑賞指導が「氣分主義主觀主義」に偏重しており、「浮き草」の様であるという意見を述べている〔北村1934:9〕。「氣分主義」的鑑賞

では、「自分にわかつた部分だけを勝手に味ふ」ため [ibid:10], 「^{ぜんたいてき}全體的な^{きぶんきやつかんてき}氣分客観的な^{かち}価値を味ふことが出来ない」ことが問題となるからである [ibid:10]。そこで北村は, 「リズム感」, 「音美感 (音色, 和音)」, 「旋律感 (調性, 形式)」などの要素を踏まえ, 「客観的な価値」を味わうべきであると主張した。

北村のこのような主張は, 「自然を批評しないのだから」と述べていた大正時代の北村とは相反するとも捉えられるものである。だが, このように一方に傾けばもう一方に引き戻されるという揺れこそが, 「鑑賞」の特徴でもあるのである。

戦時中の「鑑賞」：精神の鍛錬

昭和16年には国民学校令が制定され, 「鑑賞」が「習字」「図画」「音楽」の3教科において法制化されることとなった。いわゆる『国定教科書』の公刊と同時に掲載された鑑賞教材のレコードも発売される。鑑賞教材には軍国主義的な楽曲以上に西洋芸術音楽が組み込まれていた。いわゆる国粹主義が台頭した時代に, 西洋芸術音楽の鑑賞が法制化されていたという事実意外な感は否めないかも知れない。だが実際には, 聴く対象が何であれ「鑑賞」による「精神の鍛錬」が目指されていたため, そこに矛盾はなかったのである。

国民学校令『編纂趣意書』に記されている, 「習字」「図画」の「鑑賞」についての記述からも (「音楽」の「鑑賞」に関しては「略」とされている), 「見る眼の修練」により「精神的な深さの味ひ」を得ること [仲1982a:636], 「国民的情操の醇化」が重視されていたことがわかる [仲1982b:266]。

当時は, 作品を通してその作曲家と同じ「靈魂の発達の経路」をたどる「追体験」が重視される傾向があった [田中1937:513-514]。西原稔は, ベートーヴェンの伝記や研究書などの数多くの例をあげ, ベートーヴェンの作品以上に彼の人格や生き方が, 「人格形成」や「生きることの範例」として受け取られていたと指摘し, 「ベートーヴェンが自由の代弁者として, 教育の理想として, 克己する人間の象徴として描き出されていく」と結

論づけている [西原2000:44]。

この頃, 芸術レコードの売り上げの各国比較で日本が1位になることがあった。著名な音楽評論家はこの事実を「洋楽は感情よりも理知によって取り上げられた」と説明している [堀内1968:124]。明治期のように「批評」としての「鑑賞」ではなく, また大正期や昭和初期のように「靈魂」を重視した「鑑賞」でもない, 作曲家の精神に寄りそうことで精神を鍛えるという折衷的な「鑑賞」のあり方が生じることとなったのである。

1-2. 戦後における「鑑賞」教育における「理性」と「感性」

第1次学習指導要領 (昭和22) 施行期^①：楽しむこととしての「鑑賞」

戦後, 昭和22年にGHQの指導のもと学習指導要領が公布された。指導要領公布以前の唯一の音楽鑑賞教育書『音楽鑑賞教育』 (昭和20年) は, 「鑑賞力」を「理解力」と同等のものと捉えている [田邊1945:1-2]。そのうえで「鑑賞」が「約束や効果を知ること」と定義づけられ, 「一應の知識, 即ち教養を身に付ける必要がある」と述べられている [田邊1945:1-2]。また, ある作曲家は, 楽識・和声・旋律・律動の理解に加え, 音楽史・作者・楽曲生成の過程への理解が鑑賞能力を高める方法だと訴えている [石柊1949:7-8]。これらはいずれも理性的なアプローチに区分されるが, 第1次学習指導要領 (昭和22) 施行期においては, このような主張は稀であった。

第1次学習指導要領 (昭和22) を中心となって作成した諸井三郎は, 「鑑賞」に非常に重きを置いており指導要領上では理性的なアプローチを示唆してはいたが, 同時に理性的なアプローチに否定的な一面もあった。諸井は, 理性的なアプローチが「つめたい批評家」を生むと敬遠していたのである [諸井1948:16-17]。反対に諸井が望んだのは, 良い音楽愛好家たちの存在であり, 「鑑賞」の基本を「楽しみ愛する力」としていた [諸井1948:16]。諸井個人の中にも, 「理性 (=つめたい)」と「感性 (=楽しみ愛する)」との葛藤を

うかがうことができる。

諸井の意向は別としても、この時期には「鑑賞」における「知識」や「解釈」「教養」を批判する意見が多かった。たとえば指導要領の掲載レコードの選定に携わった中野義見は、「個性的解釈」を重視し、文学的解釈よりも「音そのものの美を直接感得する」ことを目的とすべきだと述べている[中野1947:26]。同じくレコードの選定に関わった村田武雄も、「鑑賞」の目的は「心の活動」をゆたかにさせることだと述べているが[村田1948:40]、「鑑賞」が「心の活動」であると捉えられるにしたがって「言葉」による「鑑賞」が批判される傾向が強まる。

同じくレコードの選定に関わった柴田知常は、「音楽の美は如何なる言葉を用いても云い現わす事は出来ない」のであるから、美辞麗句を用いて音楽を説明することは「鑑賞を阻害」するとし[柴田1948:11]、音楽の美は言葉を介さず「直接感得」されるべきだと主張した。また、別の音楽教育者も「鑑賞」の指導において大切なことは「音楽について何か説明できるようになること」ではなく、「直接その音楽の美しさを味わうことのできるようになること」であると述べている[井上1949:415]。

昭和25年には、『文部省選定鑑賞用音楽レコード解説全書総論』において村田武雄が音楽知識の涵養が、「鑑賞」の目的だと考えられる傾向にあることを批判した[村田1950:1]。いずれは「鑑賞」が発展し、歴史、地理、人類などあらゆる文化を意識するように仕向けることが重要であると理想を述べながらも、「鑑賞」の基本を「楽しむこと」に置いている[村田1950:1-25]。この時期の「鑑賞」は、理性的なアプローチを介さない、「直接」的である感性的なアプローチをとることによって「楽しむこと」「美しさを味わうこと」が最も重視されていたと言える。

第2次学習指導要領(昭和26)施行期：「極限の努力」として

第2次学習指導要領(昭和26)施行期において

は、「鑑賞」がただ「きく」こととは異なるという主張が強くなっていた。そこで、ではただ「きく」のではない「鑑賞」とは何かという問いが繰り返されている。そのような捉え方においては、ただ「きく」こととの違いが強調されるため、「鑑賞」は努力して行うべきことであると主張されるようになった。その結果、第1次学習指導要領(昭和22)の頃のような「楽しむこと」としての「鑑賞」の側面が薄れていく。

たとえば、「鑑賞」は「諦聴」することであり、「音楽そのものに自己の心全部を浸らせる」ことであると捉える音楽教育者もいた[大津1951:48]。また別の関係者は、「鑑賞」はただ単に「どんな感じ」と音楽に接することだけでは済まされないと言う[今里1952:56-57]。「形の上で鑑賞的な取扱いがなされても、児童生徒の精神活動の対象とならなかつたら、それは鑑賞的な一作業にすぎない」からである[今里1953:21-22]。「きく」ことと「鑑賞」が差異化されることで、「きく＝受動的」「鑑賞＝積極的」という図式ができ、「鑑賞」には「訓練」が必要だという意見が強くなった。

「高度の文化は、これを楽しむためには、必ず修練と努力がいる。ひとり音楽だけが、はじめから楽しめると思つたら、大まちがい」であり、「完璧に行うのには、相当の修練と、凝集力がある」という主張や[石桁1953:10(傍点筆者)]、「高度の音楽鑑賞家になるということは、本当の演奏家や作曲家になるのよりも呑気な仕事では決して無い。自分の才能に応じて極限まで努力することには変りはない」[中瀬1953:28(傍点筆者)]、「音楽に於ける鑑賞とは、自己の全内容を集中して音楽を理解し心の中に創作すること」[和久井1953:33(傍点筆者)]、「全身を打込めるものでないかぎり鑑賞は出来ない」[村田1954:32(傍点筆者)]という意見が述べられている。

これらの意見を述べている関係者の中には、第1次学習指導要領(昭和22)の施行期には「楽しむこと」を主張していた者も含まれているが、中でも村田武雄の主張は興味深い。村田は、昭和29年に一般の人々が「鑑賞」を「愛し楽しむだけ」

だと考えていると批判し、「価値を定める」こともまた「鑑賞」には含まれていると訴えた[村田1954:31]。「鑑賞」は、ある個人をほんの数年の間に、感性的なアプローチと理性的なアプローチとを行き来させる性質を持っているのである。

第3次学習指導要領(昭和33)施行期：「人間教育」としての反知識教育「鑑賞」

第3次学習指導要領(昭和33)において、各学年で必ずきかなければならない楽曲「共通教材」が指定された。第1次・第2次施行期では「鑑賞」教育は義務ではなく、また戦後の資材不足という側面ともあいまってそれほど浸透してはいなかった。だが、「共通教材」が制定されるからには全国の小・中学校で実施する必要がある。そこで、「鑑賞」という概念が何を指すのかということが改めて問われることとなった。しかし、そこでも理性的アプローチと感性的アプローチの対立が関係者らを困惑させている。当時、ある関係者が「鑑賞を狭義に解釈した場合」は「きく listening」能力の指導という点で一致するが、鑑賞を「広義」に解釈する場合は人によってまちまちになり、大変むずかしくなると述べていた[吉田1968:88]。この発言のとおり、「鑑賞」を「評価する appraisal、賞讃する approval、理解する understanding、楽しむ enjoyment」と解釈する教育者もいれば[佐瀬1962:15-16]、「appreciation (評価、玩味、感味)、enjoyment (享楽、快楽)、contemplation (観照)」と解釈する教育者もいた[嶋田1965:208-209]。

このように多様な解釈が述べられてはいたが、実際には上記にある「評価」や「理解」は批判の対象となっていく。その背景にあったのがアチーブメント・テストであった。昭和23年の新制高等学校発足に伴い、高校へ提出する報告書に学力検査(アチーブメント・テスト)の結果を含むこととなる。昭和24年度は社会・数学・国語・理科の4教科が、昭和25年度からは必修教科の全てがその対象となった(昭和41年に文部省が検査科目を都道府県教育委員会にまかせるという措置をとるまで、音楽科のアチーブメント・テストは続けら

れた)。音楽科の場合、実技テストは時間的にも無理があるため、必然的に知識を問うものとなり「鑑賞教材＝テスト問題」という図式が生じることとなる。

この図式への反動として「知識偏重にゆがんだ教育を人間教育としての本来のものに立ち直らせる」べきだという風潮が強まり[玉井寿男1967:31]、「鑑賞」は「知識」や「理解」ではないという意見が多くなった。「曲の形を知ること」を「鑑賞だ」とするのはこっけいだという批判もあれば[石桁1966:114]、楽曲の情景や物語の解説に助けをかりなければならないのは「垂流芸術」であるという批判もある[小野島1962:72]。「音楽の内容を解説すると称して、文学的、描写的な言葉の魔術によって、音楽の感動が伝えられるかのよう¹⁾に錯覚している」[嶋田1965:195(傍点原文)]、「²⁾ともすると観念的な言葉をもてあそぶ鑑賞論の二番煎じ的な解説にはじまり、音楽会のプログラムに出て³⁾いるような楽曲分析のおしつけに終るような傾向」にある指導方法が批判されるのはもちろんのこと、「子どもたちには、音楽を聞いたときの感想を作文させる」こともまた批判の対象となった[ibid:193(傍点原文)]。このような「鑑賞」のあり方を、「文学的、知的に追求するくせが抜けないので、洋楽の発展を阻害している向きがある」と捉え、西洋芸術音楽の発展の弊害である⁴⁾と考える関係者もいた[三枝1966:75,76]。

このように、第3次学習指導要領(昭和33)施行期はアチーブメント・テストへの反動として理念的には感性的アプローチがそれぞれ強まった時期であると言えよう。しかし理性的なアプローチと比べ、感性的なアプローチは「具体的にいか⁵⁾にそれを実践するか……という段になると、話にはわかに抽象的なものになって」しまい[岩井1968:74]、人間形成・音楽に対する愛・感性などの理念は、結果的に「単に耳ざわりのよいだけのむなしいスローガン」に終始することになるという[佐橋1967:40]、ある種の行き詰まりが認識されるようにもなっていた。だが、第4次学習指導要領(昭和43小・昭和44中)以降も感性的なアプロ

チの重視が深まっている。

第4次学習指導要領(昭和43小・昭和44中)施行期以降:「鑑賞」は「抽象論の泥沼」

第4次学習指導要領(昭和43小・昭和44中)施行期以降は、アチーブメント・テストにおける知識偏重へのアンチテーゼとしての「感性」の重視、および学習指導要領の目標「よい音楽を愛好する心情を育てる」が明確な方向性とされていた。だが、どのように「感性」を育てるのか、どのように「愛好」させるのか、ということに関する具体的な手段はない。そこで、「鑑賞とは何か」ということが問われることになるのだが、その状況は「鑑賞とは何か」の原理が問題となって、抽象論の泥沼に落ち込みそうです」という意見があるほど[吉村1974:37]、曖昧なままであった。

「鑑賞」では感性的なアプローチが重視されるべきであること、また「愛好」させることが目標であることは共有しながらも、確実な方法が誰にもわからない。「すべて感じ取るであって、感じ取らせる方法については示していない」という困惑の声が述べられるのもっともであった[田中1979:13]。そこで、「鑑賞の領域は、心の中の問題であり、他人が五官によって察知し得ぬきわめて個人的内面のもの」と[岡安1975:167]、教師も立ち入ることができない問題だという結論にたどり着くこととなる。

この状況を、「音楽の本質にまで迫る教育が意図されたのではなく、単なる「音楽を愛好する心情」の育成といった範囲にとどまってしまった」と嘆く関係者もいた[井上1980:24]。この言葉にもやはり、「本質にまで迫る教育(＝理性的アプローチ)」と「愛好する心情(＝感性的アプローチ)」との相容れなさが表れていると言えよう。

「理性」と「感性」との間で揺れ動く「鑑賞」

平成17年に、音楽鑑賞教育の第一人者である渡邊學而が、教えるという視点から音楽をみた場合に、「教えられない側面」「教えられないが育てられるという側面」「教えられる側面」という三つ

の側面があると述べた。渡邊は、音楽の本質である「音楽美」は「教えられない側面」、「美的感覚や美意識」や「音楽を愛好する心情」は「教えられないが育てられるという側面」であるとし、その他の「教えられる側面」に着目しようとする指導法の提案により、多くの教師の賛同を得ている[渡邊2005:42-43]。音楽教育関係者らにとって、これまで教えるべきとされてきた美や愛好が、「教えられない側面」「教えられないが育てられるという側面」と述べられたことが画期的だったのである⁹⁾。

本章であげた事例は、「教えられない側面」「教えられないが育てられるという側面」の両者と、「教えられる側面」を対立するものとみなすことで、「教えられる側面」を「教える」ことに躊躇せざるを得なかった歴史である。本章でも幾度か指摘してきたが、ある個人一人の主張でさえも、わずかな期間に理性的なアプローチと感性的なアプローチの間を行ったり来たりしていた。だが、この対立は「芸術」という概念が抱える「理性」と「感性」の対立に起因している。

山崎正和は、「人間のあらゆる営みは理性と感性の両方にまたがっているが、芸術の場合、その両極にたいする関わり方はたんにまたがっているというようなものではない。芸術のなかに理性と感性が混在しているというのも不正確であって、芸術はある意味でたんなる理性以上にものの本質に深入りし、その反面、たんなる感性以上にものの表面に拘泥する性格を持っている。いわば理性以上に理性らしく、感性以上に感性らしい性格を兼ねそなえた芸術は、どう見ても人間精神の素朴な二元論にはなじまない存在であるように見える」と述べている[山崎1974:25]。

日本の音楽鑑賞教育に確認された「理性」と「感性」の二元論は、芸術の「理性以上に理性らしく、感性以上に感性らしい」性質から生じていると考えられる。「芸術」と人との関係は、どのように「理性」と「感性」とに二分化していったのだろうか。次章では、近代における「芸術」の生成から、「理性」と「感性」の二元論が生じる過程に

着目したい。

2. 芸術における「理性」と「感性」

2-1. 芸術における理性

人間らしい人間

西洋芸術の起源は古代ギリシャの人文主義教育だと言われているが、そこには「粗野から救い出して芸術へ導く」という指針があった[斎藤1987: 91]。この考え方がローマへと受けつがれ、「野蛮な人間 homo barbarus」に対して「人間らしい人間 homo humanus」が賞賛されたのである [ibid: 91]。

また、「人間らしい人間」がもつべきものとして「言語」が重視される。ここで言う言語とは日常生活における言語ではなく、「人間に固有」であり「あらゆる学問の道具として学問的研究の一般的で基礎的な方法と法則を探求する」ための言語であった [ibid: 97]。ところでこのような「言語」は、「十二世紀の人文主義を伝える一人の典型的な人物」であるピエール・アベラルが「理性に支えられた愛と寛容の精神」を理想としていたことから推測されるように [ibid: 97 (傍点筆者)]、後世になるにしたがって「理性」と言いかえられていく。だが、この当時の「理性」と、現在における「理性」とでは意味合いが異なる。中世における「理性」は神が人間に与えたものであり、「宗教的形而上学的世界像に表されていた唯一最高の理性」であった [轡田1989: 13]。

だが、ルネサンスや宗教改革を経て神学を離れた学者たちの自由な思索がはじまると [大森1999: 263]、「理性」が「神学的背景」から離れて考えられるようになっていく。その結果、「反省的理性の目覚めとともに、それぞれの目的、機能、そして視点にしたがって、真理と認識(学問)、規範と道徳(法)、美と趣味(芸術)という三種類の価値の領域として分極化し、独自に扱われるようになった」[轡田1989: 13]。18世紀以降、「理性」は学問、法、芸術に関わることで導かれるものと位置づけられたのである。大森淳史は「芸術ならびにその美に感応しうる趣味の能力とは、科

学と並んで、理性の主権が確立するための予備的条件としての「人間性の発達」をもたらすものであった」と述べているが [大森1999: 263 (傍点筆者)]、芸術に期待されたことは科学に期待されたこととかけ離れてはいない。「理性」を導くこと、換言すれば「人間らしい人間」であることを導くことが芸術に寄せられた期待だったのである。

普遍的な人間性

ところで、ここでいう「人間」とはすべての人間のことである。村田誠一は、18世紀から19世紀にかけての芸術に求められた課題を「個々人をたんに一市民へと形成するだけでなく、啓蒙された者とそうでない者を仲介し、分裂した人間本性を和解させ、万人に妥当する普遍的な人間性を形成すること」だと指摘している [村田1999: 246]。つまり、芸術には「啓蒙された者とそうでない者を仲介」する媒体としての役割が課せられていたのであり、言い換えれば、芸術は「啓蒙されていない者」にも「普遍的な人間性」を宿すことができると考えられていたのである。

A. ラヴジョイは「理性は万人において同一のものであり、従って合理的生き方というものが人によって違うはずがない」という思想が [ラヴジョイ2003: 68]、「『理性は全民族に共通』のもの」であり [ibid: 76]、「全民族のものである理性に合致する芸術が特定の国民はおろか個人に特異な性格や好みを与える余地を持つはずがない」というロジックを成立させたことを指摘した [ibid: 79]。つまり、一部の「啓蒙された人間」だけではなく、まだ啓蒙されていない人間も本来もっているはずの理性をもってすれば芸術により人間性が形成されるはずなので、芸術はすべての人間にとって必要だということになる。

理性の普及と閉鎖化

また、すべての人間が理性をもっているという考え方は、ある種の平等をもたらした。T. イーグルトンは、近代ヨーロッパ批評がこの平等性に

よって生じたものであることを指摘している。ヨーロッパのブルジョワジーが「合理的判断と啓蒙的批判によって支えられた言説空間をこしらえようと」してできた空間は「身分の上下にとらわれず対等の立場で理性的言説を交換」しあう場であり、「すべての人間が普遍的理性の存在を認めあっている」場であった〔イーグルトン1988：13〕。つまり理念上、芸術を取り囲む公共圏には「原則上いかなる社会階級も存在しないことになっている」のである〔ibid：24〕。

J. ハーバーマスは、ある事柄が普遍的になるだけではなく「それらに近づく道が開放されているという意味でも「普遍的」」であること、「すなわち、万人がその討論に参加しうることが必要条件」だと述べた〔ハーバーマス2001：57〕。芸術と関わりをもっていない人も、芸術に関わり芸術から何かを得られる可能性があるからこそ芸術の存在意義が認められるのである。

芸術が「開放」された公共圏を想定して成立したことは明らかであるが、実際にはそうはならなかった。芸術が理念上はすべての人に「開放」されたものではあっても、芸術にアクセスする人は限られている。そこで、芸術との関わり方を教える専門家が登場する。科学教育が最重要視されていた時期に芸術教育の重要性を主張し、多くの教育者に賛同を得た H. リードは次のように述べた。「芸術の最大の敵は……集合的精神である。集合的精神は常に重力の一番低いレベルを求める水のようにである。……芸術家の送り返す合図は、往々にして大衆には理解できない。しかしその際、彼の伝言を解釈するため哲学者と批評家がでてくる」〔リード1992：25〕。リードは、芸術家の合図が大衆には理解できないと述べるが、では、哲学者や批評家の説明が大衆に理解できるかというところを決してそうではない。

E. サイードは、専門的用語のために狭く基礎づけられ大学や文学研究が、「使用できる機能や領野や周縁性などの限界を固定させ」、理論を「神秘化」することを指摘している〔サイード1988：285〕。こうなると、芸術家の「伝言」を伝えるた

めの哲学者と批評家の努力が、かえって芸術の公共圏を閉鎖的なものにするという状況が生じる。そこで登場するのが「感性」である。

2-2. 芸術における「感性」

ところで、一般的に「感性」は「理性」とは異なり、正解・不正解のない自由なものだという印象をもたれている。芸術に求められる「感性」には、自由の余地が認められている「感性」も含まれるが、同時に「正解」のある「感性」が芸術の分野では追究されてきた。それが美学である。そして、そこでの「感性」は理性的なアプローチに限りなく近い。ところが、そのような「感性」と、自由な感性とが一義的に捉えられる傾向にあるため、芸術における「感性」についての言説が複雑な相を呈していると考えられる。そこで、本節ではまず「感性」を二側面から捉え直したい。

感性の二側面

近代における美学の端緒として取り上げられるのがカントである。デカルトは「理性」のはたらしきを「真偽」の判別を指し示すものと捉えていたが、カントは「真偽」のみならず「善悪」や「優劣」などの判別基準を示唆した。その一つに「美醜」も組み込まれていたのである。カントの「美醜」の判別についての考え方は「趣味」についての論調からうかがうことができるが、ここで着目しておきたいのはカントのいう「趣味」が、現代における「趣味」の意味合いとは異なり、「普遍的妥当性」をもつものとしての意味を具えていることである。

まず、カントは「感官的趣味」と「反省的趣味」を区別して捉えるが、「感官的趣味」は、個人的な快不快に関わるものである。一方、「反省的趣味」は個人の快不快ではなく、「共通感覚 *sensus communis*」にもとづく。K. ロッターは、「趣味判断はカントにとっては……主観的な普遍妥当性をもつものである」とまとめ、さらに「カントにとって趣味とは、結局のところ社会的な現象であるが、それは、「ただ社会においてのみ、趣味をも

つことは重要で関心のあることである」からである」と結論づける〔ロッター2001：133〕。つまり、カントのいう趣味判断とは、社会的な判断を個人において内面化することだと捉えられるのである。

また渡邊次郎も、カントには「近代主観主義的美学」と「存在論的美学」の双方の立場が現れていると述べる〔渡邊2007〕。「近代主観主義的美学」とは、「美の成立根拠を、私たち人間の主観の心の在り方のうちに求め、人間の側の何らかの「主観的条件」を整えば、そのとき美が感受され」というものである。一方、「存在論的美学」とは、「芸術作品が狙うのは、美ではなく存在の真実であり、そうした真実の世界の開示される場が芸術作品であり、そこには、主観を超えた、いわば「客観的」な存在の真実が輝き出て」といるという立場である。

ガダマーも、カントが「経験的な非一普遍性とそのアプリオリな普遍性要求」を当初から認識していたと指摘していた〔ガダマー1986：61〕。ガダマーの言い方に沿えば、芸術が個々に経験されるものであるかぎりそれは「非一普遍」的であるが、求められるべきアプリオリな普遍性もまた存在するということになる。そして、「客観的」な存在の真実「アプリオリな普遍性」を突き詰めようとしたのが美学である。

「科学的感性」

カントの趣味に関する思想は、「美学の父」とよばれるバウムガルテンによって「美学」として展開された。バウムガルテンが「感性」を表わすギリシャ語をもとに「aesthetica」という造語を用いたことからわかるように（日本では美学と翻訳された）、彼は「感性」を一学問として位置づけたのである。

バウムガルテンは、倫理や心理などの上級認識能力に対する下級認識能力としての「感性」にも、原理や法則があることを主張することで「感性学」の確立を目指す。なぜなら、「従来哲学に値しないと考えられた精神の感性的側面の領域も、ここではある種の学的な扱いを受けうる」からである

〔武藤1987：137〕。原理や法則を重視したのはバウムガルテンだけではない。E. ウェロンやE. ハルトマンなど美学の創設に携わった学者らはいずれも、「眞理ヲ求メント」することや〔ウェロン1983：上巻431〕、「情學は以て科學として立するに足るか」ということを出発点としていた〔ハルトマン1913：371（傍点筆者）〕。このように美学は、原理や法則にもとづいて眞理を求める「科学的」な感性のあり方を追究する学問として成立したのである。よって本論文ではこの感性を、科学であることを目指した感性という意味で便宜上「科学的感性」とよぶ（また、「科学的感性」はその性質上、「感性」よりは「理性」に近いと考えられるため「感性」と区別する意味で「理性」とあわせて「理性／科学的感性」とも表示する）。

「理性」の地位まで引き上げられた「感性／科学的感性」の探求は、非専門家にとってはサイドが言うところの「神秘化」として受け取られ、人々と芸術との間には距離が生じる。そこで「感性」のはたらきが重視されるのだが、ここでいう「感性」は「科学的感性」ではなく「自由な感性」である。

「自由な感性」

アプリオリな普遍性の理解知覚が難しいために、また哲学者や美学者の解釈が難しいために、芸術が敬遠される傾向が強くなると、その段階は飛ばしてしまっても良い、個々人の経験として「自由」に感じれば良いのだという論が力をもつ。「芸術は理屈ではない、人それぞれの感性のものなのだ」という言い方が説得力を持つようになるが、このような言い方における「理屈」には科学的感性も含まれている。ここで、「科学的感性」ではない「感性」、つまり「自由な感性」のはたらきが重視されるのである。芸術は「感性」のものであるから、「理屈」など知らなくても感じるができるはずだ……という言説は、ますます「理性」と「感性」の乖離を生むこととなり、芸術の哲学や美学の専門家と非専門家との間には距離が生じる——「連中」には野原をかけまわらせておいて、

われわれはワーズワーズやシュレーゲルを説明しよう」[サイード1988:286]。

もちろん「感性」の強調には、科学からこぼれ落ちる諸々をすくい取るという役割をかってでなければならないという事情もある。啓蒙主義は、「理性」を標榜すればするほど、そこから滑り落ちてしまう感情、衝動、激情への配慮の必要性」と隣り合わせてきた[松宮2008:82]。「科学的感性」が学問として洗練されればされるほど、そこには含まれないもの、つまり「自由な感性」の存在に目がいくようになる。このように考えると「感性」もまた理性が強調されるようになってはじめて浮かび上がる、近代的な概念であるといえよう。

「自由な感性」は「理性／科学的感性」が有効にはたらかない場合の代替案のように浮かび上がってきた概念でありながら、同時に芸術との関わりには不可欠なものであるともされるようになる。なぜなら、仮に哲学者や美学者の解釈どおりにアプリオリな普遍性を知覚できたとしても、それは「理性」および「科学的感性」に頼っているにすぎない。それを内面化してこそ、つまり「自由な感性」によっても芸術と関わることによってこそ、カントの言葉でいえば趣味判断がなされたことになるのである。

芸術受容の役割分担

このように、芸術を成り立たせてきた思想的な背景を追うと、改めて「理性／科学的感性」と「自由な感性」はいずれも、一方だけで成立するものではないことがわかる。芸術は「理性／科学的感性」と「感性」という、通常は対概念として語られることが多いが実は表裏一体をなす近代的な概念によって裏付けられているのである。

その表裏一体の概念の間に齟齬が生じるのは、「理性／科学的感性」を身に付けることが多くの非専門家にとって容易ではないという状況に直面する場合、また専門家が「理性／科学的感性」に偏重していると感じられる場合のようである。すべての人間に「理性」が具わっているからこそ、芸術はすべての人間に開放されたものと考えられ

た。ところが、すべての人間が「理性」で芸術に関わることを積極的に好まないという現実に直面すると、すべての人間が芸術と関わり合うことができるはずだという前提だけが保留される。このような状態で「自由な感性」が着目され、「理性／科学的感性」によるアプローチはそれが可能な者だけで良く、可能でない者は「自由な感性」によるアプローチで関われれば良いというように、ある種の使い分けが生じる。

そのような状況では、「理性／科学的感性」が専門家に不可欠なものとされるが、非専門家には必ずしもそうではない。また反対に、非専門家に不可欠であるとされるのは「自由な感性」の方である。これを言い表しているのが先にも引用したサイードの「連中」には野原をかけまわらせておいて、われわれはワーズワーズやシュレーゲルを説明しよう」という言葉であろう[サイード1988:286]。このような状況はあたかも「理性／科学的感性」「自由な感性」という芸術を成り立たせるために必要な要素を、ある社会における異なる立場で補っているかのようである——「理性／科学的感性」により批評・評論を行う批評家や評論家が、また芸術を学ぶ芸術家や学生が存在し、「自由な感性」で受容する愛好家・子どもたちがいる。渡邊やガダマーが指摘していた、カントの近代主観主義的美学・存在論的美学の双方の立場、非一普遍性と普遍性要求は、後者が学問として成立し専門化されるにつれ、二者択一的な性質を帯びるようになっていったと捉えることができそうである。

芸術は「理性／科学的感性」と「自由な感性」の双方により受け入れられることが望ましいと考えられてきた。しかし、その双方が個人的に両立されない場合に、異なる立場の人々に分担されることによってバランスが保たれる。大まかではあるが、「理性」と「感性」の二元論をめぐる言説からは、このような図式が浮かび上がってくるのである。

結論

以上、第1章では日本の学校音楽鑑賞教育における「理性」と「感性」の対立を、第2章では芸術一般における「理性」と「感性」の対立が生じる過程を追ってきた。この双方から、「理性／科学的感性」と「感性」との間の緊張が、実際面では専門家と非専門家との間の緊張として表れていたことに気づかされる。音楽鑑賞教育において「批評」が批判されるとき、そこには「愛好者」と専門家とは違うという前提があった——たとえば、第1次学習指導要領（昭和22年）を作成した諸井は、「つめたい批評家」への批判をはっきりと述べていた。

加えて、非専門家にとっての「科学的感性」と「自由な感性」との混在も生じている。「感性を育てる」ことは、音楽科に限らず、芸術教育一般において最も重視されてきた。だが、そう主張される際の「感性」には二通りあり、ある人が「科学的感性」を想定した「感性」を主張し、別の人は「自由な感性」として受け取るということが起こっている。科学的なアプローチ、つまり美学的・音楽学的なアプローチは「芸術」が「芸術」であるために必要不可欠な要素であったが、そのような「感性」は「感性を育てる」というスローガンにおいて批判されることになったのである。

先にも述べたように、大まかに捉えれば専門家と非専門家という異なる立場で「理性」と「感性」が補われ、社会全体としてはバランスが保たれているかのようにも見える。だが、個人と芸術との関係に目を向ければ、専門家は「理性／科学的感性」に、非専門家は「感性」に特化されることで、「芸術」との関係が「知識」だけのもの空しいものであると見なされたり、日本の音楽鑑賞教育の事例に表されているように具体性に欠けた「難しい」ものとなったりするという状況に結びつく。

1990年代には、「芸術終焉論」が頻繁に唱えられ、同時期に「文化」や「伝統」が着目されるようになった。教育や政策も徐々に「文化」「伝統」を導入するようになり、「芸術」はこれまでのよ

うに「科学」「知識」との関係においてだけではなく、「文化」「伝統」との関係においても存在意義が問われている。近年、文化政策およびアーツマネジメントの分野では、「鑑賞型」の自主事業に加えて、ギャラリートークやレクチャーコンサートを伴う「普及型」や、ワークショップなどが主な「参加型」を重視するようになった。また、昨年（2008年）3月に第8次学習指導要領が告示された。指導要領自体には、それほど明確に指針が打ち出されていないが、音楽科篇を担当した大熊信彦国立教育政策研究所教育課程研究センター教育課程調査官が、指導要領の改訂が「感性を高め、思考・判断し表現する過程を重視する」ことを要点とし、その手立ての1つに「言語活動」の充実があると述べている〔大熊2009：10〕。大熊は、音楽が本来は「音によるコミュニケーション」であること、そしてその充実のために、日本語という言語活動を取り入れることの追及を主張した〔大熊2009：11〕。文化政策・アーツマネジメントにおける変化は「鑑賞型」が「受動的」で「与えられるだけ」であるといった理由に起因しているのだが、別の側面から捉えれば「自由な感性」で充分であると考えられていたことの限界（具体的に言えば入場者・入館者数が芳しくないという現実）に直面しているということでもある。同様に、音楽教育における変化も、長年にわたる「自由な感性」重視の行き詰まり（鑑賞が「ないがしろ」にされているという現実）が意識されてのことであると考えられる。

これらの動きに目を向けると、「理性／科学的感性」と「自由な感性」の対立が積極的に解消されようとしていることがわかる。このように考えると、「理性」と「感性」の対立は理論上のものに過ぎなかったのではないかと考えさせられる。近年では、心身二元論に様々な方面から懐疑的な意見が寄せられているが、「理性」と「感性」の対立もまた人間の想像力の産物であったのかも知れない。それが、「理性」と「感性」の場合は一見、分業化できるかのように捉えられたために現実味を帯びていった。だが現実には、すでにその想

像を乗り越えつつある。「理性」と「感性」との二元論において、「邪道」であると言われた理性的なアプローチが、再び芸術と人との関わりを切り結ぶための重要な手段となっているのである。

本論文では「鑑賞」が、「芸術」という概念に附随して生じた概念であるということから、その対象として「芸術」のみに焦点をあててきた。文化や伝統の「鑑賞」は、本論文で扱った整理とはまた別の問題として考えられるが、そのことについては機会を改めたい。

注

- 1) 第2次学習指導要領(昭和26)では「リズム反応」、第4次学習指導要領(昭和43年)では「基礎」が組み込まれているという例外もある。
- 2) 曲数に多少の変動はあるが、たいいては小学生3曲、中学生6曲が提示された。また、「共通教材」という呼称は通称であり、当時の指導要領では共通教材という言葉を使用していない。
- 3) 三谷緑二は青柳善吾のペンネームである。
- 4) () 内の年度は学習指導要領の告示年度を指す。
- 5) 渡邊の以前にも、脳科学的に授業で可能な反復回数では、反応形態を得ることが出来ないために「感動」はできないとする主張や〔柿木1993: 11〕、音楽美の感受は個人的なものであるため、教えられないとする意見が確認される〔福井1988: 16; 金本1995: 9〕。

引用文献

- 青柳善吾(三谷緑二), 1913b, 「唱歌教授の形式的段階(二)」『音楽』4(12), 東京音楽学校編, 共益商社書店, pp. 2-9
- 天野誠, 1916, 「学校にて『詳細に音楽を聴く』事を教へよ」『音楽界』175, 音楽社, pp. 30-32
- イーグルトン, テリー, 1988 [1984], 『批評の機能』大橋洋一訳, 紀伊國屋書店
- 石桁眞禮生, 1949, 「音楽鑑賞論序説」『教育音楽』4(9), 日本教育音楽協会編, 音楽之友社, pp. 6-11
- 石桁眞礼生, 1953, 「特集・音楽鑑賞方法論: 鑑賞ということ」『音楽芸術』11(8), 音楽之友社, pp. 8-11
- 石桁眞礼生・花村大・海老沢敏・浜野政雄・供田武嘉津・山田和男, 1966, 「座談会: 鑑賞教育に対する現場の問題提起をめぐって」『音楽教育研究』2, 音楽之友社 [編], pp. 113-121
- 井上武士, 1949, 『音楽教育精義』教育科学社
- 井上正, 1980, 「教材選択の基本的視点」『季刊音楽教育研究』23, 音楽之友社 [編], pp. 18-25
- 今里保三, 1952, 「感想の発表と音楽鑑賞」『教育音楽』7(5), 日本教育音楽協会編, 音楽之友社, pp. 56-59
- 今里保三, 1953, 「鑑賞の面から」『教育音楽』8(4), 日本教育音楽協会編, 音楽之友社, pp. 21-25
- 岩井宏之, 1968, 「鑑賞の面から中学校の指導要領に望む」『音楽教育研究』29, 音楽之友社 [編], pp. 72-79
- ウェロン, ユージュヌ, 1883, 『維氏美學』中江篤介訳, 文部省編輯局
- 大津三郎, 1951, 「児童の鑑賞態度いろいろ」『教育音楽』6(5), 日本教育音楽協会編, 音楽之友社, pp. 48-51
- 岡安信男, 1975, 「音楽のカルテ」『季刊音楽教育研究』4, 音楽之友社 [編], pp. 164-171
- 大熊信彦, 2009, 「事例研究④「学校教育」の鑑賞音楽科「新・学習指導要領」に学ぶ「言語活動」を強化した鑑賞能力の育成」『OUR MUSIC』280, 社団法人全日本ピアノ指導者協会
- 大森淳史, 1999, 「虚偽の行方——制度としての「芸術」」『叢書転換期のフィロソフィー第2巻 芸術における近代』神林恒道・太田喬夫, ミネルヴァ書房, pp. 261-280
- 小野島勇, 1962, 「鑑賞の仕方まで強要: 中学校音楽の研究」『教育評論』127, 日本教職員組合教育文化部, pp. 71-73
- 柿木吾郎, 1993, 「民族的音楽をめぐる諸問題8鑑賞と脳の働き」『音楽鑑賞教育』298, パイオニア音楽鑑賞教育振興会, pp. 26-29
- ガダマー, ハンス=ゲオルク, 1986 [1975], 『真理と方法I』嚮田収ほか訳, 法政大学出版
- 金本正武, 1995, 「豊かな文化の創造と音楽教育(その三) 新しい音楽科を実現する」『音楽鑑賞教育』317, パイオニア音楽鑑賞教育振興会, pp. 8-11
- 川勝麻里, 2006, 「明治期における作品鑑賞方法の始まり: <実用>から<芸術>へ」『立教大学日本文学』96, pp. 78-89
- 北村久雄, 1926 (増訂版1930年), 『音楽教育の新研究』日東書院
- 北村久雄, 1934, 「鑑賞指導の土台」『学校音楽』2(5), 学校音楽研究会編, 共益商社書店, pp. 9-16
- 嚮田収, 1989, 「芸術概念の分化: 社会と芸術の自己理解との乖離と一致」『講座・20世紀の芸術2 芸術と社会』嚮田収ほか, 岩波書店, pp. 5-60
- 草川宣雄, 1912, 「音楽愛玩家と楽識」『音楽界』5(1), 音楽社, pp. 27-28
- 久納慶一, 1984, 「音楽鑑賞教育の問題(その一)」『国立音楽大学研究紀要』19, pp. 49-60
- 小林愛雄, 1904, 「音楽文藝學の研究」『音楽新報』1(8), 音楽新報社, pp. 5-7

- 小林愛雄, 1907, 「音楽鑑賞法 (二)」『音楽新報』 4 (2), 音楽新報社, pp. 26-27
- サイード, W. エドワード, 1988 [1983], 「敵対者, 聴衆, 構成員, そして共同体」『反美学: ポストモダンの諸相』ハル・フォスター編, 室井尚・吉岡洋訳, 勁草書房, pp. 17-39
- 斎藤稔, 1987, 「西欧人文主義社会の基礎と芸術」『芸術と社会』山本正男監修, 玉川大学出版部, pp. 87-123
- 三枝健剛, 1966, 「視聴率からみたラジオ・テレビの音楽」『音楽教育研究』 5 [編], 音楽之友社, pp. 73-80
- 佐々木秀一, 1939, 「美的情操の教養」『学校音楽』 7 (1), 学校音楽研究会編, 共益商社書店, pp. 2-7
- 佐瀬仁, 1962, 『音楽心理学』音楽之友社
- 佐橋晋, 1967, 「『鑑賞』」『音楽教育研究』 17, 音楽之友社 [編], pp. 40-49
- 嶋田進吉, 1965, 「鑑賞指導論」『音楽教育学序説: 明日をきづく音楽教育』国立音楽大学音楽教育研究会編, カワイ楽譜, pp. 191-215
- 園山民平, 1911, 「声楽に及ぼす詩歌の勢力」『音楽界』 4 (4), 音楽社, pp. 10-12
- 高野瀏, 1933a, 「音楽鑑賞教育の心理学的基礎」『学校音楽』創刊号, 学校音楽研究会編, 共益商社書店, pp. 17-22
- 高野瀏, 1933b, 「音楽鑑賞教育の心理学的基礎 (二)」『学校音楽』 1 (10), 学校音楽研究会編, 共益商社書店, pp. 11-15
- 高野瀏, 1934, 「音楽鑑賞の類型」『学校音楽』 2 (2), 学校音楽研究会編, 共益商社書店, pp. 14-17
- 田中耕太郎, 1937, 「教養と文化の基礎」岩波書店
- 田中正, 1979, 「鑑賞指導の論理」『季刊音楽教育研究』 18, 音楽之友社 [編], pp. 6-13
- 田邊尚雄, 1911, 「音楽の鑑賞法」『音楽界』 4 (3), 音楽社, pp. 54-56
- 田邊秀雄, 1945, 『音楽鑑賞教育』中文館書店
- 玉井寿男, 1967, 「音楽教育と道德教育との関連について」『音楽教育研究』 12, 音楽之友社 [編], pp. 29-36
- 津田正之・儀間綾子, 2000, 「鑑賞共通教材廃止の背景とその意味: 音楽鑑賞指導の今後のあり方をめぐって」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』創刊号, pp. 85-93
- 仲新編, 1982a, 『近代日本教科書教授法資料集成第十一巻編纂趣意書 1』東京書籍
- 仲新編, 1982b, 『近代日本教科書教授法資料集成第十二巻編纂趣意書 2』東京書籍
- 中瀬吉和, 1953, 「特集・音楽鑑賞方法論: 音楽鑑賞に就いて考えること」『音楽芸術』 11 (8), 音楽之友社, pp. 24-28
- 中野義見, 1947, 「鑑賞教育について」『教育音楽』 2 (3), 日本教育音楽協会, 音楽之友社, pp. 26-30
- 西島千尋, 2009, 「『鑑賞』教育からみた近代日本における西洋芸術音楽受容の研究」金沢大学大学院人間社会環境研究科学学位論文, 2009
- 西原稔, 2000, 『『楽聖』ベートーヴェンの誕生: 近代国家が求めた音楽』平凡社
- 日本近代洋楽史研究会 (増井敬二, 中村理平, 松下鈞, 塚原康子, 鶴見真理), 1995, 『明治期日本人と音楽 東京日日新聞音楽関係記事集成』国立音楽大学附属図書館/大空社
- ハーバーマス, ユルゲン, 2001 [1971], 『公共性の構造転換: 市民社会の一カテゴリーについての探求』細谷貞雄・山田正行訳, 未来社
- ハルトマン, エドワード, 1913, 『審美綱領』(『鵠外全集第一巻』収録) 森林太郎・大村西崖同編, 鵠外全集刊行會
- 二見貫一, 1922, 「今日の唱歌」『音楽界』 244, 音楽社, pp. 24-28
- 福井昭史, 1988, 「鑑賞指導の内容と教材」『音楽鑑賞教育』 242, パイオニア音楽鑑賞教育振興会, pp. 16-19
- 堀昌平, 1957, 「『鑑賞』について」『フィルハーモニー』 29 (8), pp. 12-17
- 堀内敬三, 1968, 『音楽明治百年史』音楽之友社
- 松原隆介, 1994, 「個性育成のための動機付けによる鑑賞指導の工夫: こどもたち個々の自己体験の交換による鑑賞実践を通して」『音楽教育学』 24 (2), pp. 51-62
- 松宮秀治, 2008, 『芸術崇拜の思想: 政教分離とヨーロッパの新しい神』白水社
- 三島喜代造, 1917, 「一時間の経験より鑑賞材料に」『音楽界』 194, 音楽社, pp. 32-34
- 武藤三千夫, 1987, 「バウムガルテン」『西洋美学のエッセンス: 西洋美学理論の歴史と展開』今道友信編, ペリカン, pp. 133-147
- 村田武雄, 1948, 「鑑賞教育の児童生活に於ける意義」『教育音楽』 3 (10), 日本教育音楽協会編, 音楽之友社, pp. 38-40
- 村田武雄, 1950, 『文部省選定鑑賞用音楽レコード解説全書総論』新教育協会
- 村田武雄, 1954, 「音楽の鑑賞とは何を意味するか」『教育音楽』 9 (7), 日本教育音楽協会, 音楽之友社, pp. 30-34
- 村田誠一, 1999, 「近代の終焉——芸術的表現の可能性と限界」『叢書転換期のフィロソフィー第2巻 芸術における近代』神林恒道・太田喬夫, ミネルヴァ書房, pp. 242-260
- 諸井三郎, 1948, 『新しい音楽科の導き方』三省堂
- 山崎正和, 1974, 「人生にとって藝術とは何か: 近代の藝術論を発見したもの」『世界の名著続15近代の藝術論』山崎正和責任編集, 中央公論社, pp. 5-56

- 山原麻紀子, 2004, 「ドイツの音楽教科書「Spielane」における鑑賞の理念と内容」『音楽教育研究ジャーナル』21, 東京藝術大学音楽教育研究室, pp. 18-34
- 吉田政次, 1968, 「鑑賞領域における基礎指導について」『音楽教育研究』29, 音楽之友社 [編], pp. 87-90
- 吉村一夫, 1974, 「音楽鑑賞の姿勢」『音楽鑑賞教育』70, パイオニア音楽鑑賞教育振興会, pp. 37-41
- ラヴジョイ, アーサー. 2003, 『観念の歴史』鈴木信雄・内田成子・佐々木光俊・秋吉輝雄訳, 名古屋大学出版会
- リード, ハーバート. 1992 [1967], 『芸術と疎外』増渕正史訳, 法政大学出版局
- ロッター, コンラート. 2001, 「趣味」『美学のキーワード』W. ヘンクマン・K. ロッター編, 後藤狷士監訳, 勁草書房, pp. 131-134
- 和久井昇, 1953, 「鑑賞は評価されるか」『教育音楽』8 (3), 日本教育音楽協会, 音楽之友社, pp. 33-35
- 渡邊學而, 2005, 『音楽鑑賞の指導法』財団法人音楽鑑賞教育振興会
- 渡邊次郎, 2007 [1998], 『芸術の哲学』筑摩書房

参考サイト

学習指導要領データベース作成委員会

(国立教育政策研究所内)

http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/index.htm