

カバレフスキーの音楽教育論について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 水戸部, 克己 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/23318

カバレフスキーの音楽教育論について

水戸部 克 己

On D. Kabalevsky's Theory of Music Teaching

Katsumi MITOBE

はじめに

ドミトリ・ボリソヴッチ・カバレフスキーは、1904年12月30日レニングラードで生れたというから、約1905年から1987年モスクワで亡くなった。このことは、彼の82年の生涯は最終的には共産主義を志向する社会主義政治体制のなかに活動していたという点である。この本は第一部から第三部に至る構成によっているが、本稿では先ず第一部を考察してみたい。第一部は主に原則論というか、学校教育だけではなく一般の国民、労働者に対する音楽教育論も含まれている。従ってここでは学校音楽教育に関するものか、あるいはそれに有効と思われるものを抽出して私見を付記したい。従って、彼の内容にその時代の政治的権力者に対する遠慮する記述があったとしても、決して彼を責めるべきではないが、この稿ではとりあげないこととした。尚、第二部・第三部は第一部の原則的な論に対し、具体的な内容になっており、次号か今後の号に譲りたい。

第一部 すべての人のための教育

第一章 今日の課題

注 「 」内はカバレフスキーの著書の原文

我が国でも明治維新以後の学校教育に音楽が取り入れられた時の名称は唱歌の時間としてであった。同じような事がソヴィエトにもあったということは大変に興味深いことである。

「音楽教育に関して言えば、この新しいカリキュラムの中でもっとも重要なことは、まだ厳

密ではなく一貫性もないが、明確な表現を使って二つの定義を行ったことであった。一つは、音楽の授業の目的について定義したことであり、これは子どもたちの精神生活に大きな影響を与えるものであった。もう一つは、音楽の授業の内容を定義したことである。つまり音楽の授業で教える内容とは、音楽を意識的に聴き理解すること、そして合唱することであった。このカリキュラムが特に重要だと考えられる点は、音楽を生活の一部と考えたことであり、それはまさに音楽の本質にかなったことであった。題名が歌唱（音楽）と二重になっているが、これは（学校では歌唱のみが必要である）という古い考え方と、（学校における歌唱は音楽の一部である）とする新しい広い考え方とのほざまにあるという事実を表している。このカリキュラムでは例外的な部分はあるが、音楽を教材として、あるいは音楽芸術としてできるだけ総合的にとらえようとしている。合唱は音楽の一部であり、学校における音楽学習の中で本質的に価値あるものとして取り扱われている。」

このことは我が国の学校の音楽教育の中でも二次大戦以前では同じような問題をかかえていた。

唱歌の時間では歌唱を中心とした授業を行うため、喉で表現できない生徒児童達は音痴として音楽の世界から遠ざけられてしまった。勿論歌うという心は音楽の基本だが、喉で表現できない人にとって楽器を使って表現が可能なのである。二次大戦以後の学校教育の中では教科名

を（音楽）とその名称を変えたが、授業内容はまだまだ歌唱を中心とした学校が多いようである。ただ、ソヴィエトの場合歌唱を合唱とおきかえている点は、今後の日本における音楽教育の中で注目してよい点ではなかろうか。そのことについてカバレフスキーは次のようにも述べている。

「その問題の一つが教科名に関したものである。

すでに述べたように1918年のカリキュラムでは、ある意味で不明確な、二つの言葉を並べた歌唱（音楽）という表現であった。これに対し1920年のカリキュラムでは、はっきりと音楽と呼ばれている。しかしこの時点で二重性が消えてしまったわけではなく、かえって潜在化したのである。つまり名称は承認されたが、内容的には徐々にもとの形にかえり合唱のみが行われるようになってしまった。1960年のカリキュラムの歌唱は（学童の音楽教育の基礎は合唱である）とされている。また1965年のカリキュラムの音楽には（学校での音楽の授業の基礎は合唱である）と書かれている。こうした変遷の過程は、ここに書いたものよりもっとも複雑なものであったろうが、だいたい傾向は今述べたようなものであったと思われる。」

そこでカバレフスキーは音楽の教育について、もっとも大切である点を指摘している。

「第三の問題は、音楽を総合的な教科にしたという考え方と、音楽をいくつかの独立した部分でできた教科としたいという考え方の間の対立である。後者の考え方によれば、音楽は歌唱、基礎基本、鑑賞に分かれるのである。音楽の授業を教育活動の違いによって分けてしまうと、生徒たちは（あるいは教師までが）音楽を総合的な一つの芸術であると考えられなくなってしまふ。誤った非論理的な見方をすると、音楽学習全体を正確に見わたすのに、障害となってしまふ。それはあたかも音楽が歌唱とは対立するものであるかのような見方であり、歌をうたったり音楽理論を学ぶことが音楽を鑑賞することとは両立しないとするような見方であり、また音楽について聴取者としての知識を得るこ

とが、演奏や音楽芸術についての知識（音楽理論）とは対立するものであるとする見方である。もっとも困ったまちがいは、音楽鑑賞という概念と音楽に対する理解とを混同してしまう点である。その結果、音楽に対する理解こそが、創造、演奏、鑑賞、そして学習などの音楽芸術のすべての様相の基礎であるという点を見逃してしまうのである。音楽を理解するということは、どんな形で音楽を与える時にも基本となるものである。それは歌であらうと、音楽理論の学習であらうと、楽器の演奏であらうと、即興であらうと、身体表現であらうと、音楽鑑賞であらうと何ら変えることはない。」

このような事が日本だけではなくソヴィエトでも、かなりの昔から問題視されたことは大変興味深いことである。私自身の過去の学校音楽をふりかえってみても納得できる点が非常に多い。

過去だけではなく現在の音楽の授業を見学しても、ただ単に音程を教えメロディーを覚えるのと歌詩をつけさせ、それができると次の歌へと移っていく。また鑑賞になると逆に解説が児童にはどうかと思われるような難解な言葉で語られる、そこにはカバレフスキーが指摘しているように、音楽芸術を総合性をもった生きものとして児童、生徒に理解させることは不可能である。

これは何も日本でいうところの小中学校だけではなく、高校大学においても同じことである。

またカバレフスキーは、その著書の中で他の人の音楽教育に関する提言を書いている。

「学校教育でもっともおろそかにされ、軽んじられてきたのが音楽教育であることを認識しなければならない。AVスヴェシュニコフ 1959年、

良い音楽教育とは……一般学校においては、子どもや青少年の音楽的、美的教育の基礎となるものでなければならない。ただ全国的に広めるというだけでは不十分である。TNヘレンニコフ、1961年、

今、学校教育の内容に関して必要なのは、美的教育のすべての領域を再吟味することであ

る。特に音楽教育の基本的な改善こそ、早急に対処せねばならない問題である。O A アプラクシナ 1971年」

これらの人々の提言は、音楽教育のあるべき方向は示唆はしているものの、それならそれらの提言による、音楽教育におけるカリキュラムをどのように具体的に構築していくかを、作曲家であるカバレフスキーは考えていくのである。

「学校における音楽が音楽の殻に閉じ籠もってしまうのを防ぐため、同時に学校における音楽の深いねらいを明らかにするため、新しいカリキュラムは、ソヴィエトのすぐれた教師であるV A スチョムリンスキーの言葉の引用で始まっている。(音楽教育は音楽家を教育するためのものでなく、人間教育である。)このような取り上げ方によって、音楽という教科名とその目的、内容、一般的な教育的傾向との関係が明らかにされ、最初の問題が解決されたのである。第二の問題は、カリキュラムの前文にある一般的な原則と、カリキュラムの持つ現実の内容との隔たりであったが、これはほとんどすべての基本的な原理と教育方法、新しいカリキュラムに含まれた教材などを長期間かけて精査、吟味した結果解決されるのであった。」

以上の意見は、あくまで音楽を専門とする学校ではなく、普通の学校に関しての問題点の記述である。だからこそ、V A スチョムリンスキーの(音楽教育は音楽家を教育するためのものでなく、人間教育である。)との言葉をカリキュラムの改定の大前提としたのである。このことについてのカバレフスキーの考えた具体的な例は後に提示される。

「音楽教育の新しい概念や、この概念をもとにした一般学校のための音楽カリキュラムの原理を作ろうとする願いは、音楽教育が長い間戦ってきた問題を解決しようとする事になった。ここには、ソヴィエトの音楽教師がそれまで望んでいたことと、新しいカリキュラムとを結ぶ強いきずなががあると考えられるだろう。

新しいカリキュラムのための一般的な方法と内容は、我々自身の生活や我々の時代的要請によって決められたものである。高度な文化を

持った、調和のある人間を育てることは、社会発達のためのもっとも中心的な、もっとも重要な課題の一つだったのである。」

このようにカリキュラムの改定作業は、カバレフスキーと他の音楽教育に関心を持った関係者の、真摯な努力の結果だったのである。

第二章

一般学校における音楽カリキュラムの

基本原理と教育方法

「(歌唱)という科目が、60年代半ばには(音楽)という名称に変えられたが、これは一般学校における音楽教育のシステムが、基本的な変化を遂げるべく期が熟してきたことを物語っている。科目名の変更という、一見無関係なことながら、実は大きな意味を持っているのである。

(歌唱という科目では、原則として教育の内容は合唱教育と音楽理論の基本に限られていた。生徒の音楽に対する知識は、授業の中で習ったことだけだったし、生徒の演奏技術は未熟なものだったので、必然的に限定された知識しか持てなかった。

歌唱はもちろん大切なものであり、合唱の長い伝統をつちかしてきたものである。また歌唱は音楽の授業における理論学習の重要性を否定するものでもない。しかし音楽教育とはもっと広い役割を持ち、子どもたちに音楽という偉大な世界にふれさせ、多様な豊かな音楽を愛し、理解させなければならないものである。つまり、音楽が子どもの精神文化の一部となり、また音楽文化とともに子どもたちを成長させることが大切なのである。」

第一章のところで述べたように、日本の場合でも第2次大戦以前の音楽の科目名は(唱歌)であったし、授業内容も歌うという面に大きくウエイトがかかっていた。音楽といえば歌うものだと誰もが思っていたし不思議とも思っていなかった。それが音楽の先進の国であるソヴィエトでも同様な経過をたどっていたことは意外な思いであった。ただしソヴィエトの場合は歌唱といっても、我が国のように、おもに単旋律で歌唱されていたわけではなく、おもに合唱と

いう面での歌唱であったということは、その国の声楽という伝統を感じる事が出来る。

「現在のソヴィエトの学校はこうした制限から解き放たれ、文化革命の理念の達成をもとに、子どもの音楽的、美的教育を推し進め、学校における音楽の美的、感覚的、教育的な役割を全面的に理解させることができるようになった。また現行のカリキュラムや教科書方法に関する最近の著作の中には、かた苦しい形式主義の足かせをはずそうとする試みも時々見られる。しかしもっとも大切な要素であるその教科、つまり生きた芸術としての音楽という教科に固有な、教育方法の原理が欠けていることが多いのである。

固有の教育方法の欠落は、一般的な教授学的な原理をあてはめることによって是正することはできない。これは当然音楽学習の本質にかかわるものであるが、音楽が生き生きと呼吸していなければ、決して浸透していくものではない。

いくらずぐれた原理であっても抽象的な概念でしかなく、最終的には独断的な(教育法則)を生み出すものになってしまう。このような教育法則は、教育に形ばかりの秩序を作り上げることはできるが、感情的な充足感を奪い、音楽教育のもっとも重要な要素である生徒の精神的な存在感や、誠実さや道徳性を奪い、美的な価値観や音楽的な趣味を形成するのを妨げてしまう。」

ここにおいてカバレフスキーの具体的な学校教育における音楽芸術へのアプローチの記述が出てくるのである。日本においての小中学校及び高等学校の、いわゆる普通校といわれる音楽の授業に、私自身小学校をのぞく高等学校・中学校を担当した経験もあり、何かピットリしない気持が続いていた。それだけに、まだまだ具体的な面での形が明確でない点多々あるのだが、第一章から考えると、カバレフスキーが今までの学校音楽の授業に、何が欠け、だからこそ何をしてほしいのかが、次第に明らかになってくるのではないか。

「私は長い年月、あらゆる年代の子どもたちに音楽を教えてきた。私は音楽そのものから生

まれ、音楽そのものに裏付けされた教育概念に到達しようとしてきた。当然それは本質的に芸術としての音楽と、教科としての音楽とを関係づけようとしたものであり、学校での音楽と実生活とを結びつけようとしたものであった。子どもに魅力を感じさせ、子どもに興味を持たせる音楽を与え、無限の豊かな精神性を持つ音楽、美しい芸術としての音楽に子どもを近づけるため、原理や教育方法やアプローチを見つけようとしてきたのである。」

カバレフスキーは文中で、子どもは素晴らしい。私は子どもと対等ではない、むしろ子どもから素晴らしい何かを教えてもらっている。と文中で述べている。これは本当に彼が子どもに人間愛を感じていたからだろう。でなければ彼が子どものためのあらゆる分野の音楽作品を書くわけがない。この心が彼にあったればこそ、彼があれだけの子どもに対する作曲をする原動力となったのであり、子どもの学校における音楽科のカリキュラムの正常化に力をそそいだのであろう。(美的教育とは、単純化された、子どもじみた芸術を教えることではなく、喜びを与えとともに美を創造する可能性を持つ、感覚器官と創造的な能力の組織的な発達として考えねばならない。ルナチャルスキー)の言葉を基本に考えたようである。

「私は、ソヴィエトだけでなく諸外国の、そして音楽だけでなくあらゆる教科の教育学者の価値観を知ろうとした。改革によって非常に価値ある成果を上げた例を数多く見出したのである。

スチョムリンスキーの見解は、子どもや青少年の精神的な強靱さに対する限りない信頼から出たものであり、彼は子どもたちに深い人間的な尊敬を払っていたが、彼の信念は私のつきせ泉となり、インスピレーションを絶え与えてくれるものであった。」

このことについては前述したとおりで特に付け加えることはない。

「(三頭のくじら)とは、歌と舞曲と行進のことであるが、これは音楽の三つの基本的な領域である。ここでは(領域)という漠然とした

言葉を使ったが、(ジャンル)、(形式)、(タイプ)、(局面)など、どの言葉に置き換えることも可能である。この(三頭のくじら)がそろっていない音楽カリキュラム、音楽の教科書、教材集などは、どこにも存在しないだろう。この三つはどこにでも顔を出して来たし、これからも存在するだろうが、単にもっとも単純な音楽形式の例として、あるいはもっとも単純なジャンルの例として扱われているにすぎない。非常に初歩的な段階にある子どもたちでも、これを理解することはできるのであるが、この三つは(教授学的な機能)を、果しておえた後は、もっと複雑な音楽な音楽形式に道をゆずって、目立たないところに引っ込んでしまう。

(三頭のくじら)に対するこのような態度がまちがっているのは、歌や舞曲や行進曲が内容的にも形式的にも非常に豊かで、世界中の音楽芸術の中で、高度で複雑な作品を作り上げているという事実を見ても分るだろう。ムソルグスキーの(死と歌と踊り)、マーラーの(なき子をしのぶ歌)、ラフマニノフの(交響的舞踏)、ラヴェルの(ワルツ)、ベートーヴェンの(第三交響曲)の(葬送行進曲)、ショパンの(ピアノ・ソナタ第二番)などの他、同じような高い芸術的レベルと複雑さを持った作品は数知れない。

重要なのはそれだけではない。歌と舞曲と行進曲は、もっとも普遍的でポピラーで、庶民的な領域なのである。専門家による演奏に接したこともなく、楽譜に書かれた音楽の存在や専門的な音楽家の存在さえ知らない人々は何百万人もいるが、一曲の歌をうたったこともなく、踊ったこともなく、音楽に合わせて行進したこともなく、あるいは太鼓を打ったこともない人を見つけることは至難の技であろう。

家の土台が地面の上しっかりと立っているのと同じように、歌と舞曲と行進曲は、音楽という壮大で込み入った建築物を、土壌である人間と結びつけるものなのである。

もし就学前に幼稚園や家庭で子どもたちに与えられる音楽が、家でいえば最初の基石を置くことにあたるとすれば、学校での最初の授業は、

もはや土台の石をかためる必要はなく、一階の床を作ってそこで(三頭のくじら)を意識させ、もっと別の階を建設するための条件作りをすることが出来るのである。」

ずいぶん永く引用してしまったが、カバレフスキーの考えの具体的基本だからである。三頭のくじらというのは正確には(三頭のくじらの話)、という彼の作曲による、幼児・低学年向きのオペレッタとって良いだろう。文中にある通り、そこには歌と舞曲と行進曲が劇の中に一体となって出てくるのである。つまり幼児や低学年には、音楽を分解して、個々の曲を独立して聴いたり、歌ったりするよりも、演技をふくめた立体的構造として与える方が音楽の持っている内容を幼児は幼児なりに、低学年の子は低学年の子なりに理解し、精神的にも積極的に参加しやすいし、一見複雑に聞こえてくる音楽にも共通する、基本的構造を身につけてしまうと言っているのである。この時、子どもが何らかの質問をしてくるかもしれない、その質問に対し教師は絶対に答えてはいけない。というのが第一章にカバレフスキーが述べている。その点こそ彼の音楽教育論なのである。その子とともに考え、教師と論じ合ってこそ、その子はまたもっと考える。そしてその子はその音楽芸術の真髄へ向って行く、それこそが芸術としての音楽教育なのだと言っている。

「子どもたち自身は、こうした生きた経験を自覚していないことが多い。しかし小学校の一年生になれば、最初の音楽の授業で、教師は地球を支える(三頭のくじら)の話をし、そのあと音楽の(三頭のくじら)に話題を転じることができる。教師が、ピアノやあるいは他の楽器で何かの曲の側を弾けば、子どもたちはそれが三つの音楽の基礎のうちどれなのかを、大喜びで見つけようとするだろう。

最初の授業で大切なことは、(行進曲)や(舞曲)や(歌)といった言葉を、教師が教えることではなく、生徒自身が見つけることである。こうすると生徒の興味が増し、楽しみや満足感を与えることができる。しかしもっと大切なことは、生徒に自信を持たせられることであり(私

たちだって知っていることだった),自分たちも重要だということを感じさせられることである(私は利口なんだ)。それと同じくらい大切なのが、教師に信頼感を持たせられること(先生すごい、この先生に習うってすてきだ)、である。」

「音楽と生活というのは包括的な学習主題であり、学校の音楽の授業で最優先すべき課題である。この二つは決して切り離してはならないし、別のものと考えてはならない。この学習主題は、低学年から高学年にいたるすべての授業に浸透してはならない。それは愛国心や国際性を教え、価値観を形成させ、道徳性や善良さを育むのと同じように大切なのである。授業で聴く音楽、教師の言葉、教師の指導のもとに生徒が見聞きし考えることなどは、すべてこの最優先の課題につながっていく。教師の仕事は、学年ごとにこれをますます広く際立ったものとしていけばよいのである。

注意すべきは、無駄な美辞麗句を弄さないこと、空虚なくならない言葉は控えること、内容も感動もない一般論をはかないことである。(一般論)ははねのけるべきだが、教師の単純で懸命な心のこもったはたらきかけは、否定すべきものではない。(教師の)言葉は、生徒の魂に影響を与える大切な教育手段である。教育技術とは、結局は人間の心に訴えるように話す技術である。

教室で聴いた音楽作品に関する教師のひと言かふた言の、短いしかし強く訴えかける言葉は、生徒の意識に入り込み、魂に分け入り、高潔な思考や感動を引き出す。たとえ同じことを言ったとしても、それは他人によって前もって用意された一般的などんな言葉よりも、大きな力を持つのである。教師は、どんな音楽作品からも自分に必要なヒントを得ることができるし、教師自身の心をゆさぶるような感情の引き金を見つけることができる。それは音楽に付された詩からだけではなく、音楽自体から得られるものなのである。また、その作品自体に関するいろいろなことからや作者について、作曲家、詩人について、などヒントになるものは多い。カリキュラムの中の豊富な教材から、赤の広場の歌、

革命歌、第二次世界大戦の歌、学校の歌、ピオニール・キャンプの歌などを抜粋することもできる。一年生から最終学年までの、すべてのクラスで歌ってもあまりある教材があるだろうし、教師はその中から自分の短識や興味や個人的な経験に合わせて抽出していけばよいのである。

このようにして、子どもたちは音楽を学習しながら、最初から常に、自分が生活について学んでいること、そして音楽とは生活そのものなのだと感じ、理解するのである。」

ここで大事なことは、教師は決して無駄なことを言うてはならないという点であろう。これは音楽に限らない。あらゆる教科にあてはまる大切な事柄である。日本の教育の最大の欠点は、あらかじめコースというか、プログラムというべきなのか、羊を追い込むような柵が決定され過ぎている。説明に説明を重ねてから物事にはいっていく、そこには感動も成就した喜びもない。あまりにもなさ過ぎるのである。それはカバレフスキーも言っているように、みずからが考え、みずからが行い、みずからが失敗してはじめて得ることのできるのが成功の喜びなのだといっている。

「授業で取り入れる教材選択には、細心の注意が必要であるということは強調しておきたい。授業で鑑賞する作品には、次のような条件が備わっていないといけない。まず芸術的であり、子どもにとって魅力的なものでなければならない。教育的に適切なものでなくてはならない。(何か必要で価値あることを教えてくれるものでなくてはならない)また明確な教育的意味を持つものでなくてはならない。(生徒がアイデアオーギー的な自覚を持ち、道徳的な理想や美的な趣味を持つのを助けるものでなくてはならない)このカリキュラムを創造的に生かすためには、教師は主要な学習主題の構造を破壊してしまってはならない。学習主題の展開の一貫性は、このカリキュラムのいのちなのだから。

個々の場合に依じてどのような形の教育活動を展開するかは、もっとも大切なことであり、個々の教育活動は、学習主題全体に関係を持た

なければならない。作品自体や教師の言葉や問いかけ、生徒の返答など、そしてある意味では授業全体が、主要な学習主題に従属しているのである。学習主題とは、個々の教育活動すべてを句括し、一般化したものなのである。

このような方法をとると、授業は互いにあまり関係のない個々の部分の寄せ集めではなくなる。授業案の中では各部に分かれているが、それは教師の意識の中にだけ存在して生徒の意識にはのぼってはならない。生徒たちにとっては、音楽の授業は常に一体化したものでなくてはならないのである。授業を構成する要素はすべて、音楽、あるいは音楽芸術というただ一つの概念として統合されていなくてはならない。

こうした大枠とは別に、授業をいくつかの部分にわけて、それを組み合わせて一時間の授業の内容とし、授業にメリハリをつけ、生徒の関心を引きつけたり、生徒の創造的な興味を保つ雰囲気作りをすることも大切である。クラスがどのくらい疲れているかということや、クラスのムードやその他の各クラスの状態にもよるが、教師はゆっくりとした穏やかな、あるいは悲しい音楽を与えたり、逆に生き生きとした楽しいエネルギーな音楽を与えることができる。

学習主題をより効果的に生かすために、教師は授業の中からいくつかの部分省略することもできるし、もっとあとの授業でやめるために残しておくことも可能である。教師は、授業を一つのパターンとするための概略を決める自由を持つべきである。それが標準的なパターンではないからといって、システムティックではないということではない。教師の創造的な自由とは、思いつきや混乱や無秩序と同じものではないのである。

音楽の教師の仕事とは簡単なものではない。授業のすべての要素は、主要な学習主題や、学期、学年、カリキュラム全体と結びついていなくてはならない。しかも別々に考えられたそれぞれの要素には、特定の論理的な展開がなくてはならないのである。」

日本の授業を参観していると教科書どおりの

順序にしたがって形だけできあがると次の曲へと進んでいく音楽の授業がほとんどである。ここでカバレフスキーが主張しているのは、授業形態は音楽的主题という大きな枠からはずれないならば、たとえ教科書の順序が逆になろうが、また教科書以外の曲を導入しようが、それはいっこうにかまわない。ただし教科書以外の曲はあくまでも本文の中にもあるように、(何か必要で価値あることを教えてくれるものでなくてはならない) といっている。そしてさらに、それぞれクラスの状態で与える音楽も多彩であって当然だともいっている。要は音楽芸術という、大きな目的にむかって学校の授業がおこなわれていけば、その時その時のクラスの状態によって教師が自由におこなえば良いといっているのである。

「新しいカリキュラムでは、音楽の早い段階では(一年生から)いわゆる音楽の基礎・基本と呼ばれているものを排除している。基礎・基本とは、本質的に音楽小学校で教えられる普通の初歩的な音楽理論をさらに単純化したものである。一般学校では、このような教育内容は、音楽の読み書きの初歩にあたる。

このような内容、つまり音楽の(文法)を、音楽的教養と混同してはならない。音楽的教養のほうがずっと大切なものなのである。音楽的教養は音楽文化そのものであり、そのレベルが高いかどうかは、音楽の(文法)(音符)の知識が多いかどうかと、必ずしも直結しているわけではない。もっとも少しは関係があるとは言わねばならないが。

音楽的教養とは、生きた表象的な芸術としての音楽への感受性であり、生活から生まれた音楽、生活とは切り離すことのできないものとしての音楽への感受性である。つまり音楽への特別な(感情)を持つことであり、感動をもって音楽を知覚できること、良い音楽と悪い音楽とを区別できることなどが含まれる。それは音楽を聴いてその本質が分かる能力、音楽自体と演奏との結びつきを感じる能力でもある。はじめて聴いた曲がある作曲家の個人的な様式の特徴を知っていた場合、作曲家名を識別できる能力

といったものも含まれる。生徒たちに音楽文化のこうしたデリケートな側面を教える時には、作曲家と作品を選ぶにあたって、気配りと一貫性をもったアプローチと精密さが必要とされるであろう。」

私はこの本を読むまえから、低学年の音楽の授業は感性を養うことが第一で、理屈は高学年になればなるほどわかってくるものだと主張していた。つまり大事な点は、音楽の授業に限らず、音楽芸術は聴いたり、演奏したり、また時には踊ったりする感性の世界である。しかし私が参観した授業のほとんどが何か理論的なことを教えよう教えようとしていた。それが困ったことにふまじめな先生よりまじめな、周囲からは良い先生だと思われる人に多かったのである。

「音楽理論に関していえば、特に小学校の授業にこれを導入するには、細心の注意を払わねばならない。そして子どもたちが音楽に対する興味と愛情を持ち、最初に鑑賞と演奏を十分に経験してから取り入れるべきである。つまり、教育の二つの基本原則である育て上げることと教えこむことのうち、前者である育て上げることには最初は重点をおくべきである。

子どもたちには生きた音楽から離れて抽象化された規則や練習問題を与えてはならない。こうしたものは心にしみ込むように、何度も何度も繰り返して与えなくてはならない。芸術としての音楽の魅力が、授業中ずっと生きていなくてはならない。しかも音楽の世界に子どもたちを誘うことは、たとえ低学年の最初の授業であっても音楽の教育の始まりなのだとすることを忘れてはならない。科学の分野に属する教科とは形や教育方法は違っても、一つの科目であるということは紛れもない事実なのである。

どんな教科でも、機械的な暗記によって勉強させることはできる。しかしこのような学習で得たものは、すぐに忘れられてしまい、意識や精神の中に何の痕跡も残すことがない。直に理解されたものだけが、記憶にとどめられる。しかし音楽や他の芸術教科に課せられた条件はもっと厳しい。音楽においては理解され、しか

も感動されたものだけが記憶されるのである。これは音楽そのものにもあてはまるし、音楽について書かれたものや演奏や鑑賞にも同じように当てはまる。」

前述した通りだが、まじめな先生がまったく音楽について無感動の先生にこのタイプが多いことは、困ったことだとか、どうした事だろうとかの問題ではなく、学校教育において生徒がよくいうように、音楽は息抜きの時間とか、音楽の時間の時宿題をやってしまおうとかの音楽の時間が空白の時間になってしまうのである。

「音楽を聴き、音楽について考える能力は、学校での音楽の授業で、まっ先に教えなければならぬことである。最初の授業からかたく守るべきことは、たとえ教師の質問に対する答えが分かってしまった場合でも、音楽が鳴っている時には決して挙手させてはいけないということである。子どもたちはこのルールを理解しなければならないが、それは規則だからではなく、音楽が鳴っている時には、音楽を受け入れ理解する方法は、聴くことだからである。音楽は注意深く聴くべきであり、クイズと解答といったゲームではないからである。教師の役割は、子どもたちが聞き取ったことについて何かを感じ、考えるような環境を作り出すことである。質問をし、それに対して子どもたちが挙手するのはそのあとである。これができれば、教室の雰囲気はまるでコンサートのようになるだろう。そして子どもたちは注意深く聴くという習慣を身につけるだけでなく、音楽を愛し、音楽に尊敬を払うようになるだろう。」

これは音楽からではなく国語の教科と比較して考えてみよう。国語といってもその中の話し言葉のことだが、子どもがこの世に生まれた時は何も話すどころか出る声は鳴き声ばかりである。

次の段階は意味のわからない母音の多い発音になってくる。その次はいわゆる幼児語といわれるもので、通常の言葉ではないが母親にだけ意味のわかる言葉、そして不正確ではあるけれども今我々が使用している言葉へとになっていく。

以上の分類は大変おざっぱではあるが大体の経過であろう。この場合この子どもは唯一人でそのような経過をたどって我々の日常会話の発音になることはできない。そこには主に母親という発音のお手本になる先生が存在し、無意識のうちに我が子を愛し、その子の未来を信じて生活している。子どもはこれもまた母親の愛を信じて身を委ねる。その信頼関係の中での段階に応じた会話のやりとりの教師は母親であり、子どもは母親の発音を聴くことによって話し言葉として成長していくのである。そこに理論の入る余地があるだろうか。

「子どもたちには、単に記憶したことをそのまま答えさせるようなやり方ではなく、授業の途中で出てきた質問に対して自分で答えられるようなやり方を考えなくてはならない。授業の学習主題を繰り返したり、注意深く質問を作り出したり、考える時間を与えるなどして、子どもたちが自分自身で正しい答えを出せるような工夫をしなければならない。もっとも簡単なやり方は、教師が答えて、同時に新たな質問を投げかけることである。しかし、このようにすると一見教師の仕事は非常にやりやすくなり、時間の節約にもなったように見えるが、実はまちがった結果を導き出したり、時間の節約は幻影にすぎないものになってしまうものである。

重要なことは、新たな質問の答えが教師と生徒とのやりとりの中で三つの方法で出されることである。第一に、質問に対する教師の分かりやすい解答、第二に、教師と生徒が一緒になって徐々に出される答え、そして最後に、出来ることならこれが望ましいのだが、生徒自身が解答を引き出すことである。

教師がやさしい質問をし、クラスの大部分が挙手をした場合は、誰れに答えさせるかを決める必要はない。一番良いのはクラス全体に問いかけ、クラス全体が教師の合図で一斉に（しかし静かに）答えることである。このように全体で答えさせることには、時間の節約になるといったこととは別に、二つの積極的な意味がある。第一に、答えることのできる子は誰もが答えることができるし、「私が先生の質問に答え

たんだ」という）満足感を得ることができるのである。第二に、答えを見つけないことができなくて手を挙げなかった子ども、無言のうちにみんなの正しい答えに巻き込まれ、まちがった答えをしたり、自分の知識の足りなさに気落ちしたりすることがない。答えてしまったあとで、正しい答えが何であるかを理解するのである。

教師がどのようにクラスの子どもたちに刺激を与えることができるかは、教師の能力のもっとも重要な基準である。しかし当然ながら、このような活動は、出てきた答えの数や速さや、あるいは答えの内容と混同してはならない。学校における音楽活動は、すべて生徒の創造性の発達に寄与しなければならない。つまり自立した思考や進取の気性、自分で何かもっとよいことをしたいという願いを刺激してやらなくてはならないのである。芸術教育によってもたらされるこうした資質は、学校での他の学習に大きな効果があるばかりでなく、子どもの未来のどんな領域の活動にも貢献することができるのである。」

こんな話しを聞いたことがある。いつもキチンとした服装でボタンもかけ違いがない子どもがいた。一方の子どもはボタンのかけ違いはおろか靴の左右が違ってはいていて服装も何となくだらしない。しかし前者は母親の全面的な配慮と手助けがあった。それに反し後者は全く自分一人ですべてを行っていた。表面上の評価はともかく、彼らのこれからを考えると教師はどちらを評価すべきだろうか。

「専門的な音楽教育では音楽はいろいろな側面に分割され、学習活動はある程度独立した科目になっている。トニックソルファ理論、音楽史、音楽理論、作曲、合唱、さまざまな楽器の演奏といった具合である。これらの科目の中から、生徒は自分の興味に従って演奏、理論、歴史、作曲というふうを選択する。

しかし一般の音楽教育においては事情は違っている。一般教育においては別々に選択される科目はない。これは一般学校と音楽小学校における重要な違いである。一般教育のシステムでは、音楽の個々の側面をあまり独立させず、内

的な一貫性や統一性がはかられる。統一性こそが、一般学校の音楽教育で大切なことなのである。

こうした教育システムで、教材を学習する際に有益な方法の一つは、先に進みながら、同時にすでに学習した教材へもどることである。生徒の意識は、新しい教材には敏感に反応するので、教師にとっては先に進むことが一種の偵察の意味を持つ。また生徒にとってはこれは「自分の殻を破り、自分のレベルを越えることになる」のである。また、もとへもどるのは単なる反復ではなく、登山者が新しい頂上に登ったあと、今来た方を見ると今までは見えなかったものが見えるようになるのとよく似ている。

この方法は、授業の途中で新しい学習主題に切り替った時に、特に有効性を発揮する。新しい学習主題は、できる限り生徒たちがすでに知っている音楽や、すでに知っている作曲家を使って始めるべきで、そのあとはじめて新しい教材を導入すべきである。それには少なくとも次の三つの大きな意味がある。

第一に、なじみぶかい教材を使ったほうが新しい学習主題になじみやすい。そうしなければ新しい学習主題とはかかわりのない、新しい曲を知るということに、生徒の関心が向けられてしまう。

第二に、すでに学習した教材を再吟味すると最初にその教材を取り扱った時のもとのレベルにもどるのではなく、新しい学習レベルの高さや複雑さや内容の豊さへ、到達できるのである。

第三に、新しい学習主題と既習の教材とを結びつけることによって、学習過程の統一と持続性とを強調することができる。そして新しい学習主題が、たとえ形は違っても以前とつながりのあるものだというをはっきり提示することができる。

ここで述べたような方法が重要なのは、ある作品が芸術的にも教育的にも重要である場合、繰り返し聴いたり演奏することができるという点である。反復によって、記憶を新しくすることができるだけでなく、より深い知覚と理解が得られ、また以前には気がつかなかった新しい

特徴を発見をすることができるのである。言いかえれば、より豊かな鑑賞をすることができるのである。聴取と演奏の反復は常に行われ、また一年を通じて音楽のカリキュラムに組み込まれるべきである。それはちょうど本を繰り返し読んでたり、絵画を何度も見たり、演劇や映画を繰り返し見たりするのと同じである。知っている歌、あるいは好きな歌を何度も演奏することにより、子どもの演奏技術を高めることができるという利点もある。

生徒の音楽的なレベルを高め、音楽的な趣味を発達させることは、一つには一般化という能力を身につけさせること——つまり多くの異なった作品を比較鑑賞することにより、その本質を把握すること（聴取経験を確立すること）——であり、もう一つは、必要な演奏技術を高めて、数少ない重要な作品に深く接すること——つまり繰り返し聴き、それを分析すること（音楽的な知識を洗練させること）——である。

もう一度要約すると、行きつ戻りつするという方法が重要なのは、新しく獲得したことを、過去に学習されたものの中に関係づけることができるという点なのである。」

ここには大ざっぱに三つの点に要約される。一つは音楽の専門校であるならともかく、普通一般の学校での音楽の授業は統一性というか、総合性というか、ともかくそれらが必要であるといっているが、これは今までくりかえし述べられてきた。

二つは反復学習である。これは二つ単に元にもどるというだけでなく、まえに学習した曲の持つより深い、より広い意味を発見できるという点と、新しい学習主題に進むときの大きな推進力となることができるという点である。

三つめは二つめと相互関係にあるのだが、新しい学習主題に進むときにあらゆる点で大変に有効性をもつものだという点である。

「音楽の教育にとっては、自分の教科についての知識があるというだけでは十分ではない。教師は、生きた芸術形式として大きな喜びを与えてくれる音楽を愛し、また音楽に感情移入していなくてはならない。教師が愛することので

きないもの、教師の心をとらえていないものを、子どもが愛したり、心をときめかしたりすることはないのである。

「高い道徳的な要求を満足させようとする活動、また一般的に人間の精神的な欲求を満たそうとする活動は、……常に芸術である」ウシンスキーはこのように言って、教育とは科学的な裏づけを持った芸術（！）としてとらえられるべきであり、決して「教育の科学」ではないと主張した。まして芸術教育を考える場合、この偉大なロシアの教育家の言葉はさらに重要な意味を持っている。

音楽の教師が持つべき技能という点から見れば、まず楽器を演奏する能力を挙げなくてはならない。もちろん音楽の授業で、特に合唱作品や、オーケストラやオペラの一場面などに接する時には、レコードは不可欠である。しかしレコードとは、教師自身の生の演奏に代わるものではなく、副次的なものであるべきだ。理由は少なくとも三つある。第一に、生の演奏のほうが、常に感動的な雰囲気を作りだす。第二に、教師は必要な時にいつでも演奏を休止することができ、フレーズ一つや一小節だけを繰り返したり、最初にもどったりすることができる。第三に、楽器を演奏したり、もしくは歌をうたったりする教師は、音楽を生み出すことがどんなに楽しいか、大切であるかを身をもって示す手本となるということである。

普通の授業の中で退屈であったり耐えがたいことは、芸術教育の場でもっと耐えがたいものだ。教師はもちろん真面目でなくてはならないが、退屈であってはならない。微笑んだり、冗談を言ったり、ユーモアのセンスが垣間見えることは、あまり真面目な言葉や、深遠な言葉よりも力を持つものである。

現状では、先に述べたような音楽の教師としての要求を満たすような教師に恵まれない学校もあるだろう。教員養成学校、大学は十分な訓練を受けた教師を学校に送り出すという重要な役割を担っている。しかしそれには長い年月がかかることだろう。その間に、新しいカリキュラム（そしてカリキュラムに付随する教材や教

具——本やレコード、テープ、譜例集、教育法について述べた本など）は、あまり高い資質を持っていない教師が授業をするための示唆となるであろう。教師を導くのはカリキュラムの理念と構造であり、今までにも述べた通り、それは教師にとって羅針盤となり、生徒の音楽文化をどの方向に育てていけばよいかを教えてくれる。」

私の大学の卒業生ですでに中学校の音楽の教師をしている人が私に話してくれたことがある。

ある時の授業である曲を教えていた時のことだが、生徒は授業についてこない、私自身もいろいろ試みてはみたが生徒はワイワイガヤガヤ、本当に途方にくれてしまった。仕方なく先生だったらこう歌うんだかと弾き歌いで自分の技量不足を承知で歌いはじめた。気がついてみたら教室内の生徒はシーンとして私の顔を見ているではないか。それからはその曲に対して生徒たちは大変積極的になり成功といえないまでも何とかその授業をのりきることができた。以上は生の演奏というものの効果というものを物語る良い例ではないだろうか。勿論レコードとかその他の教材も効果をあげないわけではないが、あくまで副次的なものであり、自分の目の前の演奏がいかに大きな効果をもたらすかに大きな関心を持ってほしい。

「子どものための音楽は、すべて子どもの精神的な発達をねらったものでなければならない。音楽に関するどんな短い話も、世界を理解することや子どもの全体像を作り上げたり、道徳性を養ったりするのに役立つ。音楽自体であればなおのことである。どんなに短い音楽でも、どんなに内容的に穏やかな音楽でも、子どもたちを動かさずにはおかない。音楽の授業を重ねて羊を追うごとに、音楽に対する子どもの価値観が、生活一般に対する価値観と分かちがたいものであることが、明らかになる。教師の基本的な仕事は、このような価値観形成の助けをしてやることであり、この点に向けてまず第一に注意を払い、創造的な指導性と経験を用いて、教師の子どもや青少年への愛を、そして芸術や

生活への愛を捧げるべきなのである。

学校における音楽の意味をはるかに越えている。文学や美術と同様、音楽は子どもの教育のすべての面に浸透し、力強い、えがたい味方となって、子どもの精神世界を作り上げるのである。」

第三章 教師の創造的な自由

「ある日、教員の研修会に出席していた私に、質問用紙が手渡された。そこには次のように書かれていた。「教師や教育実習生が新しいカリキュラムを自分のものにし、それぞれ学校で授業をやり始めています。授業の質は異なっていますが、ほとんど同じ授業がいくつかあります。こうあるべきなのでしょうか。それとも教師の創造的な自発性が欠けていると解釈すべきなのでしょうか」

私の意見では、たとえ二人の教師が（たった二人でも！）こんな奇妙なことを思いついたとしても、同じであってはならないというだけではなく、同じであるなどということが起こるはずもないのである。

世の中に二人と同じ教師はいないし、生徒たちも同じではなく、二つと同じ授業はない。だからといって困ることはなく、これを警戒すべきでもない。逆に喜ぶべきことであろう。教師の個性を封じ込めることなく、自由に現すことができるということだからである。

この十一年間、新しいカリキュラムを学校に導入してきて、多くの授業を見てきた。非常に授業のうまい、経験豊かな教師もいたし、若い教師や実習生もいた。またいろいろな町や学校やクラスで授業を見てきた。これらのすべての授業には、二つとして同じものはなかったし、一つひとつが個性的であった。実際の授業は、概して本質的な部分ではカリキュラム作成時に私が心に描いていたものと近かったが、同時に教師の意識を通り抜け、教師の個性というしるしをつけられたことによって、それぞれの授業はどれもがみな異なったものになっていた。しかし教師の個性とは何なのだろうか？それはさまざまな要素が混合したものであろう。教師が

どのくらい才能に恵まれているか、教師の技能や専門的な（この場合は音楽の）素養、教師の容貌、しゃべり方、子どもとの気持ちの通わせ方などであろう。それには無駄なものは一切ない。そのどれもが重要なのである。」

つまり教師は音楽の授業は、一見その授業がハメをはずしたり、冗談が多かったりして何だか大変奔放に見えたとしても、学習主題という大きな目標から逸脱さえしていなければ許容されるべきだといっている。つまりそのことは、他の教科より教師に任さるべき自由な裁量権の範囲は大変広いというべきである。ただし学習主題の追求という目的から逸脱してはいけない。

「教師との別の研修会では、次のような質問用紙を受け取った。「現在のカリキュラムは、授業でやるべき課題でいっぱいです。教師はこれを連続的に追っていかなければならないのですか？」この種の質問を受けることは多く、私はひどく驚いている。答えはただ一つ、「カリキュラムをよく読んでください」

なぜこんな質問が出てくるのか、理解に苦しむ。「一般学校における音楽カリキュラムの基本原則と教育方法」の中身を徹底的に何度も読み、カリキュラム自体にあたってほしい。この質問に答えるためには第二章の論文の一部を繰り返さねばならないが、この際どうしても必要だと思うので読者にはお許しいただきたい。

第一に、このカリキュラムのもっとも大きな特徴は、学習主題による構成であるということである。しかし今では、教師にも教育実習生にもこのことをあらためて述べる必要はあるまい。たとえ十分に理解されてはいないとしても、もうこのことは分かりきった事実となっていることと思う。ここで私は、この事実の弁証法的な性格について述べてみたい。

つまり学習主題による授業の原理は、一面では教師が根拠もなくはめをはずすことを規制している。「このカリキュラムに対して創造的なアプローチをしようとするなら、教師はどんな状況にあっても、学習主題のバランスを変えてはならない。学習主題の論理的な発展が、このカリキュラムの主要原理だからである」

しかしまた他の面では、学習主題による授業の原理は、教師に授業を組み立て、実践する創造的な自由を広く許容しているのである。「授業をいくつかの部分に分けて、それを組み合わせで一時間の授業の内容とし、授業にメリハリをつけ、生徒の関心を引きつけたり、生徒の創造的な興味を保つ雰囲気作りをすることもできる。それはクラスがどのくらい疲れているかということや、クラスのムードやその他のそれぞれのクラスの状態にもよるが、教師はゆっくりとした穏やかな、あるいは悲しい音楽を与えたり、逆に生き生きとした楽しいエネルギッシュな音楽を与えることができる。学習主題をより効果的に生かすために、教師は授業の中からいくつかの部分省略することもできるし、もっとあとの授業でやるために残しておくことも可能である。」

前に述べたように他の教科より教師に与えられた自由な裁量の範囲が広い。それは一年間の教育計画である場合もあり、学期毎の計画である場合もあり、一時間の場合もある。これは第一章からカバレフスキーが楼々述べて来たことであり、それにもかかわらずこのような質問に彼は驚きと失望を感じたのであろう。

「創造性は、子どもの中に生き生きとしたイマジネーションや生きたイメージを生む。本来創造性とは、今までに誰によっても行われたことのないことをしたいという願望、あるいはすでに行われていたとしても、それとは違った自分なりの方法で、もっとうまくやりたいという願望がもとになっている。つまり人間における創造性とは、常に進歩したいとする願望、よりよいものに到達し、前進し、完全なものに近づき、もっとも崇高な広い意味での美に到達したいとする願望である。」

この創造性とは、芸術こそが人間の中に育て上げうるものであり、それは人間にとってかけがえのない能力なのである。芸術が人間の中に喚起する創造的なイマジネーションは、驚くべき容量を持っている。人間の成長という込み入ったシステムを作り上げている多様な要因の中で、芸術は何ととってももっとも大切なもの

である。創造的なイマジネーションがなければ、人間活動のどんな領域にも、進歩はありえない。就学前教育、初等教育、そして高等教育の中で美的教育が成就すべきことについて、私はまず第一にレーニンの言葉を引用したい。「詩人のみがイマジネーションを必要とするという考えはまちがいである。これは、はなはだしい偏見であると言えるだろう。数字にさえイマジネーションは必要とされるのである。たとえ微分・積分の分野における発見でも、イマジネーションがなくては不可能であったろう」

よく親や教師たちが次のように言うのをきくことがある。「この子は詩を書くのにとっても長い時間かかってしまう。どうも詩に対する才能はないようだ！絵を書いても同じことだ、絵描きにはなれそうもない。どうして音楽を書こうとしないんだ。音楽もうまく書けないとしたらどうしようもない！」

教育的に見ても、こんなにまちがった言葉はない。どうしてこんなに真実から遠いことが言えるのだろうか。そしてどうしてこんなに視野が狭いのだろうか。創造性を発揮したいという子どもの願いは、結果がどんなに稚拙な、未熟なものであっても、励ましてやらなくてはいけないものだ。子どもはぎこちないメロディを作るのがやっとならなくて、それに初歩的な伴奏をつけることさえできない。詩を書く場合は韻を踏んでいないので、めっちゃくちゃリズムと拍子しかつかないこともある。絵には手が一本もなくて、足一本の幻想的な生き物が現われたりする。

こうした子どもらしい創造性の表現を、たとえどんなに奇妙なものでも、ゆめゆめ笑いとばしてはならない。教師にとってこれほどまずい対処の仕方はないであろう。稚拙でぎこちなく、めっちゃくちゃなものの中に、子どもの真実の願いが込められ、繊細な感情やまだはっきりした形になっていない思想が純粋な形で表されているのである。」

創造性とは音楽の分野では（作曲）ということになるだろう。創造性が子どもにおよぼす素晴らしい効果については本文にあるとおりだが、我が国の教育者、特に教育者としての作曲家の

中にはそのことに気付いていないばかりか何か才能のある特種な人が持ちうる特権のように考えている人がいる。先程私は話し言葉の例をとって説明したが、作曲も同じように決して最初から、ピアノ・ソナタやシンホニーのようなテクニク的に高度なことを考えているわけではない。本文を十分理解してほしいものである。

「人間の創造性について述べていると、教育に関連のありそうな重要な問題につきあたる。つまり創造と手仕事の違いである。このもっとも重要な問題は、美的教育に内在するいくつかの問題と直接かかわっている。

真に創造的な芸術家と手仕事だけをする人との違いは、前者が「教えられた」以上の何物かを作り出そうとするところにある。それに対して手仕事だけをする人は、教えられた物を作ることで満足してしまう。「何事も多すぎず、少なすぎず」ということである。もっとすぐれたものや良いものを作ろうという願いは持たず、そんな願いに縛られるのはまっぴらなのである。悪い物を作ったからといって、誰にも責められることはないのだ。ただ教えられた通りにやっただけで、もしかしたらうまくいくこともあるかもしれない。しかし自分がどんな領域の仕事をしていたとしても、仕事に対してこんなおごりなりの態度をとったら生活をよくすることにはならず、あともどりすることになってしまう。生命あるものがただ足踏みをすることは不可能であり、前進するか、あともどりするかなのである。

自分の仕事に創造的な態度をとっているかどうかは、その人が創造的であるか、模倣的であるかを分ける境界線である。

ここでわざわざそれを確認するのは、往々にして「創造的な」職業と「非創造的な」職業があるかのような意見にお目にかかることが多いためである。それは大きなまちがいである。こんなまちがった意見があるから、自分が非創造的な仕事についていると考えている人が、自分の仕事に対して創造的でない態度を取ろうとしたりするのである。

創造性とかかわりのない領域など、私には生

活の中でも仕事においても考えつくことはできない。学校から中途退学者は、何か特別な職業に就かせるべきだと言う人がいるが、これは大切な点を忘れていると言わねばならない。この点こそ、我々は子どもたちに一年生のうちから言うておくべきことである。世に劣った仕事というものはなく、非創造的な仕事もないということ、そしてどんな仕事でも、誰れもが自分の新しい世界を、たとえ小さくとも見つけることができるものなのだ、と。しかしたとえ創造的な仕事についていたとしても、創造性を放棄し、手仕事さえしていればよいと思ったならばその時は、劣悪なものしか生み出すことができないのである。

社会とは、すべての人々の創造的な仕事によって進歩していくものである。学校における美的教育の重要な課題は、生徒の創造性を発達させることであり、その発露は数学でも、音楽でも、物理でもスポーツでも、社会活動でも、一年生の子どもめんどろを見ることでもよいのである。すぐれた教師の知っての通り、創造性は学級経営にも大きな役割を果たす。創造性が指導力を発揮するところ、時間も労力も節約される。そしてより良い結果が生まれる。美的な要素や芸術を教材として認めたがらない教師がいる。その根拠は、子どもたちはすでにやるが多すぎるのだというものであるが、これはまちがいである。このような教師は、自分が拒否しているものが、どんなに素晴らしく、どんなに豊かで頼りがいのある支えとなってくれるのかを知らないでいるのである。」

創造性とはどんなものかという、内的な記述になっている。これで第一部をおわりますが第三部の終りに私のカバレフスキーの音楽教育論に対する考えを述べたいと思います。

参考文献

カバレフスキー著 坪能由紀子訳 音楽教育論

zen-on piano library

KABALEVSKY

30 PIECES FOR CHILDREN Op.27

カバレフスキー 子どものためのピアノ小曲集

VAAP-THE COPYRIGHT AGENCY OF THE USSR

- G. Schirmer, Inc. New York for USA
Canada, Mexico, Central and South America
- Anglo Soviet Music Press, London Sole Selling Agents
- Boosey & Hawkes, Music Publishers Ltd
for Great Britain and British Commonwealth of Nations(except Canada)
- Le Chant du Monde, Paris pour la France
Belgique, Luxembourg et les Pays francophones de l'Afrique
- Edition Fazer, Helsinki for Finland
- Musikverlag Hans Sikorski, Hamburg for die Bundesrepublik Deutschland,
Griechenland, Israel, Niederlande
Portugal, Schweiz, alle skandinavischen Lander, Spanien und Turke
- Universal Edition A.G. Wien fur Osterreich
- RICORDI per l'Italia
- Zen-On Music Co. Ltd for Japan

30 Pieces for Children

1. Quasi-Waltz

ワルツのように

D. Kabalevsky Op. 27

Allegretto cantabile

The musical score is written for piano and right hand. It consists of five systems of music. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/8. The tempo is marked 'Allegretto cantabile'. The score includes dynamic markings *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte). Fingering numbers (1-5) are indicated throughout the piece. The piece concludes with a final cadence in the right hand.

2. A Little Song

小さい歌

Andantino

P dolce

mf

p *cresc.* *f*

P sub.

The score is written for piano and right hand in G major, 2/4 time, with a tempo marking of Andantino. It consists of four systems of music. The first system shows the piano accompaniment with a *P dolce* dynamic and the right hand with a melodic line. The second system features a *mf* dynamic for the piano part and continues the right-hand melody. The third system includes dynamics *p*, *cresc.*, and *f*, with the piano part showing a harmonic progression. The final system is marked *P sub.* and concludes the piece with a final cadence in the piano part.

6. A Sad Little Tale

かなしい物語

Cantabile

The musical score is written for piano and bass. It begins with a *mp* dynamic and a *Cantabile* tempo. The first system shows the right hand with a melodic line and the left hand with a simple accompaniment. The second system introduces a *p* dynamic and a *pprescendo* marking, leading to a *f* dynamic. The third system features a *dim.* marking and a *pp* dynamic. The fourth system continues with a *f* dynamic. The fifth system concludes with a *p* dynamic and a *dim.* marking. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings (1-5) for both hands. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4.

8. Berceuse

子守歌

Moderato cantabile

p *mp* *più f* *cresc.* *mf cantabile e poco marcato* *f* *cresc.* *poco rit.* *più f* *dim.* *a tempo* *p* *mf dim.* *pp*