

日本の学校音楽言説における「感性」の変遷

石川千穂

筑波大学大学院人文社会科学研究所

1. 「自主性」の教育——知識・技能が先か、意欲・自主性が先か

「ゆとり世代」批判や「学力低下」論に代表されるように、近年いたるところで若者やこどもの危機が学習指導要領の問題として取り上げられてきた。それに対して文科省は「確かな学力」をキーワードに「学力低下」批判を牽制しつつ、誤解の解消や運用上の問題を指摘するなどして従来の方針の徹底化という形で応答し、その集大成が2008(平成20)年改訂の現行学習指導要領であったといえる。

「確かな学力」というキーワードによって、「ゆとり」によって失われるものとして危惧されてきた「学力」への配慮をアピールしているが、その内容は1977(昭和52)年改訂における「能力開発路線」から「ゆとりある充実した学校教育」への転換といういわゆる「ゆとり」路線の延長線上に位置づき、「生きる力」志向の教育課程の熟成」とされる〔水原2010:229〕。

「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力」として定義されているように、この「確かな学力」は知識・技能教育を否定するものではないが、実質的な目標は「ゆとり」として批判されてきた「生きる力」志向を踏襲した、意欲や自主性の強調である。このように77年以降の指導要領において強調されてきた意欲や自主性だが、日本における「子ども」や教育をめぐる言説に詳しい社会学者の元森によると、明治中期以降に教育制度が整備され始めた当初から子どもの処遇をめぐる(子どもの)尊重/統制、放任/指導といった対立軸が存在したが、両者は伴に意欲・自主性のような「子ども」の特性への配慮」という点では一致していたという〔元森2009:66〕。⁽¹⁾ よって「生きる力」志向の特異点とは、単に意欲・自主性を上げたことにあるのではなく、意欲や自主性の手段から目標への転換、特定の知識・技術の習得のための手段としての意欲・自主性ではなく、意欲・自主性そのものを目標に設定した点にあるといえるだろう。故に、「確かな学力」において、知識・技能は意欲・自主性の条件の一つに過ぎ

ないといえる。

教育制度の施行以降「子ども」や教育を語ることが社会を語ることになるという前提が広く共有され続けているという元森の議論を参照すれば、教育の目的としての社会像が鮮明で人々に共有される場合にはそこに必要な知識・技能の規定が或る程度可能になるが、そうでない（ある一つの明確な社会像が描けない）場合には、必要な知識・技能は規定不可能になり、意欲・自主性は発揮する宛を失う。必要な知識・技能が一律に規定出来ないなかでは、その規定自体を意欲・自主性の宛先にしてしまうしかない。「どんな環境にも対応出来る能力」（＝「生きる力」）志向という意欲・自主性の目的化は、社会像が共有出来ない中で「子ども」の教育の意義を模索することが行き着く必然ともいえるだろう。

本報者の関心は、そのような「自主性を教える」という義務教育の方針が、例えそれが元森のいうような（子どもをメディアとした）教育システムの作動（教育というコミュニケーションの継続）のためであるにしても、この方針がもたらし得る帰結、つまり「社会像が見えない」という社会像に基づく教育（理念）の帰結としてどのような状況が考えられるのかということである。その考察にあたって報告者は今回、「情操教育」として「自主性」や「創造性」、「独創性」といった「感性」の教育が主題とされた戦後の学校音楽教育（音楽科）言説——音楽教育をめぐる行政、（音楽・教育）学者、教師の言説を検討していく。

2. 戦後音楽科の理念

(1) ドイツ的教養としての音楽教育

日本の公的な音楽教育は、1879年に文部省内に音楽取調掛（東京芸術大学音楽学部の前身）が設置され、内外の音楽の調査研究とそれに基づく唱歌の作成と教授が開始されたことに始まる。発声による健康増進や歌詞を通じた国民形成を目的とした唱歌科に始まり、戦中には、現在まで受け継がれるような、歌詞ではなく「音楽そのもの」による「情操教育」を目指した国民学校の「芸能科音楽」となり、現在の「音楽科」に至る。このように、歌詞による国民性の啓蒙や文法のすり込みを目的とした音楽教育ではなく、聴覚芸術としての音楽に人間形成力を期待する「情操教育」としての音楽教育は、日本においては「人情と義理」を「本當に精神活動の全般に宣って浸透させる力」を音楽に見出し、それによる「皇国民」の育成を目指した、戦中のいわばファシズム教育の一貫として始まった。その反省から戦後の音楽科は、「国民」教育ではなく「芸術」教育であるという点を前面化した。その際に採用した新人文主義的な音楽教育も「音楽それ自体」が人間に作用する力を信奉するという「情操教育」であったため、「情操教育」という立場は戦中から引き継がれることになった。その結果、そのような音楽による「情操教育」によって達成される「望ましい」感情や人間とはなにかは積極

的には問わず、規定すること自体の是非を問題にしてきたといえる。

以上のように、戦後の音楽教育が「情操教育」として改めて位置づけられたのは、ドイツの「教養市民層」の背景にある新人文主義の影響である。18世紀後半から19世紀のドイツにおいて「教養市民層」の形成を導いた新人文主義は、「優れた芸術」に直に触れ、芸術を「自身のうちに感じる」ことで、「秩序、美、調和についての正しい感情」に目覚めることが出来るとし、それは「その作品に内在する高い精神を直接感じ取る」ことによって「あるべき感情」が喚起されることが、「市民」であることの条件とされた。しかしながら、そこで期待される音楽との接触とは、ただ単に聴くということではなく、地道な勉強を擁する楽譜やリズム、和声などの理論的知識によって初めて可能とされる「主体的」な聴取であるとされた。つまり、ここでは知識・技能が「主体性」の必要条件として位置付けられている。[宮本 2006]

このようなドイツの教養の影響のもとに「情操教育」を掲げる日本の音楽科では音楽知識の習得がその目的の一つとして掲げられてきた。

(2) 戦後音楽科の矛盾 —— ドイツ的教養主義と与件としての「感性」の称揚

しかし以下の引用にあるように、楽理指導の必要性を説いた人物（文部官僚）が、ドイツの教養と相反するような「自分勝手に聞かせ、感じさせ」ることの必要性を説いている。

音楽はこどもの生活にとって、おとなが考える以上に自然なものである。どんな平易な音楽でも、こどもたちが、かれら自身の努力によって自己表現をしようとするものであることは、われわれが日常目撃しているところである。こどもたちは、音のでる玩具やリズム楽器を使って、自分の気持ちを表現しようとする意欲が盛んである。

ところが、せっかくそのような創造的な意欲を持っているのに、教師がそれを引き伸ばしてやることをせずに、教師自身の一方的な処理によって、その意欲を圧迫してしまうようなことを、無意識にしがちであることを反省しなければならないと思う。・・・音楽の指導においては、教師はできるだけおしつけがましくしない方が賢明である。まずはじめに聞かせること、次にその音楽に反応させること、そしてくふうさせるという過程を経てはじめて、こどもの創造的表現の能力を伸ばすことができるのである。この場合、自分勝手に聞かせ、感じさせ、表現させることは、こどもを少しも進歩させないことにはならない。なぜなら、こどもは常に同じ程度の所に止まっていることなしに、みずからくふうし、みずから発達していくからである。教師のなすべきことは、音楽指導におけるすべての活動において、反応や表現の機会をできるだけ多く与え、またそのし方をどこまでもくふうさせることである。」(文部省初等中等教育局 真篠 将「音楽科の社会性について」『教

ドイツ的教養においては、望ましい聴取の条件として知識が位置づけられことを考えれば、「自分勝手に聞か」せることの奨励はドイツの教養と矛盾しているといえるだろう。「自分勝手に聞か」せることで音楽が「すき」になり、それが知識欲を掻き立てるといふ発想かもしれないが、その知識は他者の特定した「望ましい」聴取の条件であり、その「望ましい」聴取が知識習得へと自らを動機付けた元々の聴取のありようを否定、あるいは制限するものであるならば、「自分勝手に聞かせ」られるということが、規定された音楽知識の習得に繋がるということとは決して無いだろう。

(3) 純粹芸術＝脱社会性としての音楽

実際に音楽理論の指導が学生を「音楽嫌い」にすることは戦後音楽科の当初から繰り返し問題とされてきた。

小学校六年生の男子に「君は音楽がすきかきらいか」とたずねる。「きらいです」という答を聞いてがっかりする。このくらい馬鹿馬鹿しいことは無い。

「きらいです」と答えたこどもが、ラジオの放送を聞く。お風呂にはいつでもいい機嫌になると鼻歌を歌う。このこどもが「音楽がきらい」なのであろうか。

教え方の下手な教師に教えられて、譜が読めない。読めない譜を歌わされるから、音楽をたのしむことができない。このような場合にそのこどもは「音楽はきらいです」というゆがんだ表現をするに到らしめるのである。（「私の音楽指導の技術」井上武士（東京教育大学附属中学教諭）『中学教育技術・職家・音楽・体育』1951:80-83）

このような、音楽教員にとって「馬鹿馬鹿しい」事態への対応として、この語り手は「音楽はすきかきらいか」という質問をして、こども達の心の中に不必要な決断を強いることは無い。」とし、そのような質問をする時間があつたら「四分音符一つの数え方でも、丹念に指導する」べきことを説いている。ここからは、「すきになること」が音楽科の第一の目的とされ、学生は「すき／きらい」の決断をしばしば迫られる状況にあったことが伺える。

真の音楽的発達のためには、音楽に対する情熱が必要である。（中略）新教育で特に強調されてきた児童の興味ということも、当然これと関連する。児童の興味を無視しては、決してそこに情熱を求めることはできない。児童が音楽に興味を持てば音楽が好きになる、音楽が好きであるから熱心さがそれ

に伴うのである。いいかえるならば、児童の自発的な協力を求めることが、望ましい音楽的発達に絶対必要なのである。（「音楽科の反省と進路」真篠将『初等音楽資料』1952. 03:18-19）

ここでは音楽科の目的が「真の音楽的発達」とされるが、先述の通り、情操教育としての音楽科がファシズム体制下において本格指導されたことの反省として、戦後の音楽科では芸術教育という意味で情操教育は引き継ぎつつ、情操の内実を積極的に規定すること自体は危惧の対象となった。つまりここでは、「音楽的発達」を語る際に、その内実を不問とすること自体が戦後の音楽教育の語りにおいては積極的な意味を帯びていたと考えられる。教養主義に於いて音楽の愛好が奨励されるのは、音楽の愛好が音楽知識の習得という地道な努力の証であり、それが市民の条件とされたからであるが、「芸術」としての音楽教育が声高に唱えられた戦後音楽科においては、音楽を愛好することにどのような社会的意味があるのかを問わない、ということに学校音楽教育の社会的な意味が見出されたのだ。その結果、「音楽が好きである」こと、そしてそれを示唆する「自発的な協力」ということが実質的な目的となっている。

ドイツ教養主義においては「主体的聴取」として音楽への自発的な働きかけが奨励されるが、宮本によれば、ドイツの教養において奨励された「主体的聴取」とは、実質的には人々の内面（聴こえ）ではなく外面（態度、所作）を規定していたという。不文律に支配されたコンサートホールのあの厳格さとは、実は皆が音楽へ専心していることの帰結ではなく、音楽ではなく音楽を聴く態度をめぐる相互監視に人々が駆り立てられた帰結であるという。つまり「主体的聴取」とは、音楽学者達が要請したような音楽的知識を用いた作品（音そのもの）への自発的な働きかけがもたらす聴こえという意味では浸透しておらず、「自他の態度に対する自覚と注意力」という意味で働いていたのだ、と。[宮本 2006]

つまり、ある内面が特定の外面に現れるとされることで、外面から内面のありようを判断するようになっていたということだ。しかしながら、先の引用にあるように音楽科の現場では、「すきになること」という内面のありようが音楽科の目的として了解されるなか、その内面を生徒の態度ではなく、生徒の内面吐露の声に耳を傾ける、あるいは生徒に「すき／きらい」という二項の選択を迫る、という仕方的判断がされていくことになる。

単に、規定された音楽知識の習得が目的とされていれば、「きらい」であっても問題とはされまい。「すきになること」が目的と設定されることで、「きらい」という学生が存在すること自体が問題とされ、指導のあり方の改善が試みられる。そして誰も「きらい」でない指導法の模索が行き着く先は、必然的に「すき／きらい」という主観的判断の根拠としての与件としての「感性」を最大限に尊重するという態度にならざるをえないのではないだろうか。つまり、先の文部官僚の矛盾は、唱歌科以来の日本の学校音楽の歴史の帰結として、情操の内実を規定で

きないなかで自主性を奨励する、つまり好きになる対象（ここでは「音楽」）の内実を積極的に不問にするなかで好きになること自体を目的と設定するというところでしか、戦後音楽科はその存在を許容されなかったことを表しているのではないだろうか。つまり、「生きる力」志向における意欲・自主性の目的化という問題を音楽科は戦後早々から向き合ってきたといえる。

3. 《「感性」の体制（レジーム）》の変容

(1) 教養主義的音楽観と新教育運動的音楽観

このような与件としての「感性」の伸長を教育の目的とする考えは、「子どもをして、他人の権利の永久不変の境界を侵さないかぎり、自由に動作させるのが今後の教育の目的であろう [Key1900=1979:145]」という言葉に象徴的な新教育運動に源流を求めることもできるだろう。日本では、「子供の純正を保全開発するため」創刊された雑誌『赤い鳥』を拠点とする童謡運動⁽²⁾がその思想を広めていった。日本の音楽科が参照してきた新人文主義の代表的指導者であるヴィルヘルム・フォン・フンボルトは、そもそもこの新教育運動の源流である汎愛主義への対抗運動として企図していた [杉浦 1991] ことから明らかな通り、この新教育運動は音楽学的知識を背景とした理解を音楽体験の理想とする認識の対極に位置する。新人文主義において「感性」を発揮するということは、合唱に象徴されるように、その他の「感性」との「ハーモニー」によって「社会」という全体を生み出すことであり。つまり理想の社会像が先行しており、個人に望まれる才能の内実も規定されている。それ故に厳密な序列化が成立し、その頂点としての天才は理想の市民として、不断の努力の目標に位置づく。教養のアリバイとして成立した近代的聴取（クラシック・コンサートの厳格さ）は、この「感性」が他者の評価によってしか成立しえないことを示している。

一方で、新教育運動においてこどもは「善なる自然」であり、いわば皆が「天才」である。社会が望む才能を獲得させるのではなく、夫々の与件としての、神聖不可侵の「感性」が発揮されることで結果的によき社会ができるはず、という論理であるため社会像の内実は問わない。このような与件としての「感性」は、新人文主義の「感性」と違い他者に理解されるものとは限らないため、そのような「感性」の伸長としての教育の正否は、本人が楽しんでいるか否かといなり、その指標として身体的な反応が奨励される。昨今、幼児教育において隆盛するリトミックはこの新教育運動の実践として代表的なものである。

19世紀の末から20世紀初頭にかけての新教育運動の盛り上りのなか、スイスの作曲家・音楽教育家エミール・ジャック＝ダルクローズによって考えだされたこの音楽教育法リトミックは、「音楽で楽しく遊びながら子どもたちのあらゆる能力を引き出すための教育」⁽³⁾として、現在多くの幼稚園や幼児教室等で取り入れ

られている。「耳でキャッチした音を身体で表現することで自然で豊かな表現力が身についてくる」⁴⁰として、音やリズムへの身体的な反応を子どもにもたらず方法が試行錯誤されている。

このような身体的な反応を奨励するという音楽教育観が戦後音楽科においても大きな位置を占めることになる。

(2) 簡易楽器の導入 —— 理解ではなくテクノロジー（脱社会性）への反応としての音楽

学校音楽＝唱歌という戦前の音楽教育とは異なり、戦後音楽科の指導内容はそこに、鑑賞・器楽・創作・知的理解などが加えられていった。音楽教育学を専門とする河口道朗によると、そのなかの器楽教育は当初の想定とは異なる展開を辿っていったという。

戦後の学校音楽をめぐる指導的立場にあった諸井三郎は教養主義的音楽観から器楽教育の重要性を説いていた。「合奏によって養われる秩序への習慣は今後の社会生活において極めて価値の高いものである」として、この器楽教育の最終目的に合奏を位置づけ、そのためのオーケストラやその他アンサンブルの聴取や、楽器についての知識の教育（「楽器教育」）とそれに裏付けられた「演奏教育」を理想としていたという。しかしながら、敗戦間もない当時において諸井が想定するような管弦楽器を学校に供給することなど当然不可能であったため、「玩具の少し発達したような程度のもの」で代用するしかなかった。その結果普及したのが、カスタネットやタンバリン、（鍵盤）ハーモニカやリコーダーといった簡易楽器であったが、諸井の器楽教育が想定する楽器に比べれば、これらは「構造と機能ともに不完全であり、したがって合奏も密度がうすく幼稚で、芸術的にも教育的にも価値が低い」ものとされた。しかしながら、戦前・戦中から器楽教育に積極的であった上田友亀は、簡易楽器の教育的価値として「ほとんど予備訓練を要しない」「子ども独自の音楽生活にふさわしい」、「原始人と同じように子ども自ら」音楽を経験できる、という3点を挙げその教育的価値を積極的に見出した。〔河口 1991〕

その後、簡易楽器は学習指導要領においてその利用が推奨されることで半ば制度化され、現在に至っている。河口は上田の認識を諸井の器楽教育観を踏襲するものと位置付けるが、新人文主義と新教育運動の文脈から捉えれば、上田の認識は諸井のそれからの180度の転換であると言えるだろう。訓練が不要であることを肯定的に捉えることは、教養の証としての器楽のあり方とは真っ向から対立する認識であり、「こども独自の音楽生活」という発想は「大人の生活と子どものそれが違うように、前者の模倣や縮図が後者の音楽の現実であるとは言えない」という認識が根拠とされており、こちらも人格陶冶としての音楽という立場からは到底受け入れられない考えであろう。そしてそのこどもの音楽の「現実」とは「原始人と同じよう」な、身体的な反応なのだ。つまり、「子ども独自の」音楽

とは、訓練を必要としない楽器（道具，テクノロジー）への身体的な反応として捉えられている。このように，戦後音楽科において教養主義的側面を担うはずであった器楽教育は，簡易楽器という戦後の物資不足における暫定措置を受け入れるなかで，新教育運動的な音楽実践の制度化へと帰結したといえる。

それでは，教養主義的音楽が美しいアンサンブルとしての「社会生活」を想定している一方，楽器（テクノロジー）への身体的反応によって「感性」を発揮する個，という新教育運動的音楽観の先にはどのような社会が可能であろうか。

4. 新教育運動的「感性」を許容する環境管理型権力

アメリカの憲法学者ローレンス・レッシングは，私たちの行動を規制する条件として，喫煙という行動を例に挙げ，喫煙者の年齢や喫煙場所が法によって定められている（法規制），他者と共存するスペースでは彼らの了解が必要とされる（社会規範），値段が高くなれば控える事もあるだろうし，より商品選択肢が増えれば喫煙可能性も高まる（市場）ということ以外に，そのタバコの物理的性質（アーキテクチャ）を指摘した。

健康を気にする人にとっては，フィルタなしのタバコはフィルタつきのタバコよりも大きな制約となる。ニコチン強化タバコは中毒性が強いので，強化していないタバコよりも制約が大きい。無煙タバコは吸える場所が増えるので制約は小さい。においの強いタバコは，吸える場所が限られるから制約が強い。こうしたすべての形で，タバコのあり方が喫煙者の直面する制約に影響を与える。そのあり方，その設計，そのつくられ方——一言で，そのアーキテクチャだ。[156]

このアーキテクチャという概念によってレッシングは，実質的に物理的制約の無いサイバースペースにおいては，それにあたるものが設計という人為の対象となっており（落ちないリングや枯れない花を設定・構築することもできる），その設計によってユーザーはその空間における行動に際して他者の意図の存在を意識する事なしに，つまりその空間における行動を自由意志に基づくものと認識しながら，コード（サイバー空間の「法律」）から成るアーキテクチャにおいて意図されている通りに振る舞うことになるという。このようなレッシングの議論を受けて批評家の東浩紀は，「環境管理型権力」という概念を提起し，ジル・ドゥルーズのいう近代の規律訓育型権力に対置させた。ユーザが生み出した膨大なデータをアルゴリズムと統計を使って分析，解釈すること（「社会そのものの欲望」）で環境が設計される，つまり人々の自由な振る舞いが規制のありようを帰結させるというありかたは，権力（規制のありよう）を内面化するという規律訓育型とは

逆向きの秩序維持の可能性であり、情報技術が可能にするもう一つの「民主制」——「民主主義2.0」の可能性を指摘している。〔東2011〕

ここにおいて人々は、主体化によって作りだされるような自分自身の行動や振る舞いを帰属させ管理する精神的な内面としての「感性」ではなく、無意識の領域を規制するテクノロジーとの共振（反応）としての「感性」に基づき「自由に」行動する。このことから、楽器（テクノロジー）への身体的反応によって「感性」を発揮する個、という新教育運動的音楽観は、このような環境管理型権力への順応を結果的に可能にする営みであるといえるだろう。

註

- (1) GHQの指導のもと施行された「新教育」においては、「総合的学習の時間」の先駆けとも言える「自由研究」という科目が設けられているなど、児童を学習の主体とする方針が強く打ち出されていたし、主権回復後の改訂「能力開発路線」というようにやがて「詰め込み教育」批判に晒される系統学習へのシフトだったわけだが、そこでも意欲や自主性が軽視されてはたわけではなく、意欲や自主性は効率的な学習の条件として奨励されていた。
- (2) その背景には唱歌教育への異議申し立てという企図があった。
- (3) 「リトミックと「即時反応」について」『sheer kids リトミック教室』。
(<http://www.eurhythmics.or.jp/whats/aim.php>)
- (4) 「リトミックの目的」『特定非営利活動法人リトミック研究センター』。
(<http://www.eurhythmics.or.jp/whats/aim.php>)

引用文献

- 東浩紀・北田暁大（編）2009『思想地図〈vol.3〉特集・アーキテクチャ』NHKブックス 別巻。
- 東浩紀2011『一般意志2.0 ルソー、フロイト、グーグル』講談社。
- Key, E. 1900 *Barnets arhundrade*. 小野寺信・小野寺百合子（訳）『児童の世紀』富山房百科文庫 1979。
- 河口道朗 1991『音楽教育の理論と歴史』音楽之友社。
- Lessig, L.1999 *Code and Other Laws of Cyberspace*. 山形浩生・柏木亮二（訳）『CODE—インターネットの合法・違法・プライバシー』翔泳社 2001。
- 水原克敏 2010『学習指導要領は国民形成の設計書——その能力観と人間像に歴史的変遷』東北大学出版。
- 宮本直美 2006『教養の歴史社会学』岩波書店。
- 元森絵里子 2009『「子ども」語りの社会学——近現代日本における教育言説の歴史』勁草書房。
- 杉浦忠夫 1991「ドイツにおける人文主義教育思想の展開」『明治大学人文科学研究年報』32巻1991:3-13。

山東功2008『唱歌と国語——明治近代化の装置』講談社.
渡辺裕 2010『歌う国民』中公新書.