

音楽鑑賞における「内的世界の生成」とその教育方法としての「対話」

— 高等学校芸術科音楽において —

宮下俊也・岩田真理*

奈良教育大学音楽教育講座

(平成18年5月8日受理)

“Generation of the Musical Value to Mind” and “Dialogue” as the Educational Method of Music Appreciation for High School

Toshiya MIYASHITA and Mari IWATA*

(Department of School Education, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received May 8, 2006)

Abstract

The purpose of this research is to clarify the problem of the music appreciation curriculum in Japanese high school and to suggest a new method.

The music appreciation that students perceive through works of music, the performance of musicians, the elements of music, aesthetic qualities and the understanding of the culture in a musical background has been practiced for a long time.

However, this method has lacked in deriving the meaning from music, giving value to music and generating the value in students internally. That is to say, music appreciation has been considered to be passive instead of creative. However, we disagree with this idea.

So, we developed a new method of music appreciation through which students can internalize musical value and meaning. This method is “dialogue”. We think “dialogue” in a music appreciation class is vital in helping students to critically assess and evaluate music. So we tried to do the music appreciation class in dialogue at the high school in Osaka and to analyze the students’ language.

The results confirmed the validity and importance of dialogue in music appreciation class and some conditions for Generation of Music to Internal World. Firstly, a facilitator makes a sociable atmosphere in which students can speak and think freely. Secondly, the facilitator has the ability to advance conversation. The selection of music work is the third factor.

Most importantly, teachers should not teach the value and the meaning of music before students have an opportunity to independently appreciate music through free and creative thinking. After the process of independent perception, teachers can then instruct students about the relevant concepts relating to the music.

Key Words : education of music appreciation,
generation of the musical value to mind,
dialogue

キーワード : 音楽鑑賞教育,
内的世界の生成,
対話

* 大阪府立福井高等学校

1. はじめに

1. 1. 目的と問題

本研究は、高等学校芸術科音楽の鑑賞領域における指導内容の閉塞性を問題にし、鑑賞を音楽の創造として位置づける内容と新たな方法を提案することを目的とする。

指導内容の閉塞性とは、戦後から現在に至る高等学校芸術科音楽の学習指導要領に示されてきた「内容」が、楽曲の構造についての聴取、音楽美を中心とする音楽の内容の感得、音楽史など文化的背景の理解、の3点に留まっていることを意味する。これらが「鑑賞の能力」として芸術科音楽で育成する学力に規定されてきたが、それを獲得したその先に、もっと人間が音楽に積極的に関わっていくために必要な能力やスキルを育成すべきではないか、という疑問がある。また、従来の内容に基づく学習指導のスタイルは、概ね学習者を音楽に対しても指導者に対しても受動的な立場に置いてしまう。その結果、表現＝積極的・創造的、鑑賞＝消極的・非創造的という図式をますます強固に形成することになる⁽¹⁾。

日本の学校音楽教育においては「鑑賞」の意義を、listeningとappreciationの両面で捉えてきた⁽²⁾。しかしappreciationについては、美などの感得は求めてきたが、それを批評や評価によって価値判断させることは欠落していた。つまり、鑑賞において鑑賞者から音楽へ向かうベクトルの欠如である。本研究は、その欠落部分を補填し、それによって鑑賞者が能動的に音楽へと立ち向かう関係を築くための教育方法を論ずるものである。

1. 2. 研究の手順と方法

本研究ではまず、鑑賞という行為を「内的世界の生成」という概念を含み入れたものとして捉え直す。そこでは芸術家の知見や、我が国における最新の音楽科カリキュラム研究の成果、また米国の芸術教育カリキュラムを手がかりとする。そこで一旦、その新しい視点でこれまでの芸術科音楽の鑑賞の指導内容を批判的に検討し、問題の所在を確認する。

続いて、その新しい指導内容を実現するための具体的な方法として「対話」の有効性を検討する。そして実際に対話を取り入れた鑑賞の授業実践を試み、「内的世界の生成」がどのように実現され、その結果がどのような発話言語になって表れてくるか、その様相を明らかにする。

以上を経て、今後の高等学校芸術科音楽の鑑賞指導の方法について示唆を与える。

2. 鑑賞を「内的世界の生成」として捉えることの意味

2. 1. 「新たな『世界』の意味の探求と発見」、 「音楽の生成」、 「内的世界の生成」の意義

丸山は、鑑賞こそが音楽の創造であると、以下のよう

に主張する。

「鑑賞はその本質において『世界』の意味の探求に一致する。従って、そもそも哲学は『世界』の論理的鑑賞であり、宗教はその神的鑑賞であり、音楽ないし芸術はその美的鑑賞であるといえるであろう。

この構造は、人間の前に自然があり、ひとりの人間の前に自己が存在する以上不変である。なぜなら人間は自己に対して在るものが不明であるとき、その在ることの意味を探求しようとするからであり、その探求の結果を論理的に、あるいは美的に表現する。ひとつの音楽作品は、このような『世界』の探求の結果であり、同時に、そこから、聴く人々を新たな『世界』の意味の探求と発見への道に誘うものである。

鑑賞は人間の本性に根ざした活動であり、鑑賞においてこそ、私たちは創造という、『世界』の意味の発見の場に立たされる⁽³⁾（下線は引用者）。

またこれは、日本学校音楽教育実践学会において2001年から2006年にかけて開発した「21世紀の音楽科カリキュラム」(Music Curriculum for the 21st Century Based on the Concept of the Generating of Music)⁽⁴⁾の核概念である「音楽の生成」に接し連なるものと考えられる。当学会は「音楽の生成」の概念を定式化するにあたり、「生成」のもつ辞書的な概念が、「そうでなかったものになり始めること、ある状況や状態から別の状態に移行すること」⁽⁵⁾であり、それは、「外的世界の物質の変化と内的世界の心的世界の変化に適応されている」⁽⁶⁾ように、外的世界と内的世界の2つにつくり出されるものであることを確認した。そして「音楽の生成」の場合、外的世界の生成とは「新しい音楽表現が生まれること」⁽⁷⁾であり、内的世界の生成とは、「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こと」⁽⁸⁾（下線は引用者）と定めた。

特に鑑賞者にとってこの「内的世界の生成」の意味するところは、美術におけるミニマル・アートやコンセプチュアル・アート、あるいは偶然性の音楽などの第2次大戦後の現代音楽の定義づけにもかかわりを見せる。例えば美術においては、マルセル・デュシャンのレディ・メイドは「美術は作者によってのみ創られるものではない。作品を見る人がいてこそ、そこに何らかの意味が出来上がるのであるから、作者は創造の一方の役割を担うにすぎない」⁽⁹⁾と主張されている。また現代音楽の作曲家金子仁美は、自らのピアノ曲『シェルターの中で』について「聴き手の方々には、どんな演奏か聴く、理解しようとするという受身の立場にとどまることなく、何のメッセージ性もないこの作品(演奏)の音を、一つ一つの音としてでも音群としてでも好みのままに聴き、各自の耳というフィルターを通して濾過し、何か一作品の作り手には想像できない新しい世界を、それぞれの内に作っていただければ、と思う」⁽¹⁰⁾と述べる。

つまりこれらは、ある人間（たまたまそれが作曲家や演奏家や画家といった職業をもつ）による「外的世界の生成」と、それを鑑賞する人間の「内的世界の生成」がともに成立して初めて芸術作品となる、というコンセプトである。デュシャンの作品『泉』が、単なる男性の小便器から「芸術作品として定義され」⁽⁴¹⁾、金子の『シュルターの中で』が、今後どのような価値を与えられていくか（あるいは与えられずに淘汰されていくか）は、多分に鑑賞者の「内的世界の生成」によるものと考えerことは不自然でなからう。

以上より、音楽鑑賞という行為は、聴取や感得や理解に留まらず「新たな『世界』の意味の探求と発見によって鑑賞者自らの思考と経験をつくり変えて『内的世界の生成』を為すこと」（以下、本稿ではこの意義を「内的世界の生成」と呼ぶ）とし、それを学校における音楽鑑賞教育に求めていくべきであると考えer。

2. 2. 高等学校芸術科音楽における鑑賞領域での「内的世界の生成」の欠落

次に、この「内的世界の生成」という視点から過去の音楽科の鑑賞領域の指導内容をあらためて検討してみる⁽⁴²⁾。すると、高等学校芸術科音楽の指導内容がきわめて批判的に映し出されてくる。

戦後、日本の高等学校芸術科音楽における鑑賞領域の指導内容は、先述したように、楽曲の構造についての聴取、音楽美を中心とする音楽の内容の感得、音楽史など文化的背景の理解であった。もう少し厳密に述べると、楽曲を構成する諸要素の知覚・感受（①）と概念の理解（②）、諸要素の機能によって生み出される楽曲全体の内容的側面の感受（③）、及び楽式や音楽史、音楽通論を含む音楽の文化的側面の理解（④）である。例えば、①②は「リズム、旋律、和声、速度、強弱、音色などの特徴やそれらの相互関係を感得理解する」（昭和35年度版）、③は「作品の特徴を、リズム、音組織、構成などの面から総合的に感得する」（昭和45年度版）、④は「音楽を社会や文化などとの関連において理解する」（同）などが代表的なものである。また昭和53年度版以降は、「声や楽器の特性と表現上の効果」（昭和53年度版）、「日本の伝統音楽の種類と特徴」（平成元年度版）、「音楽の美しさと構造とのかかわり」（平成11年度版）、というようにそれらをどの程度の認識まで求めるのかを示す動詞がないが、これまでの内容のほとんどが、構造や美や歴史などが「わかる」ことを求めてきたものと読み取れる。

ただその中で、昭和31年度版（改訂版）の第3年次の内容に「音楽理論・音楽史との関連を保ちながら、自己の聴取能力を総合して、次のような諸点について鑑賞し、音楽に対する批判力を身につける。・作曲家の個性やその傾向、・作品に現れた作曲意図、・作品の構造、・作曲の技法、・演奏の技法」という項目がある。ここでの

「批判力」は、音楽の認識を基盤にもう1歩先を進めて、自分にとって音楽をどう捉えるかを求めているものと言える。しかしこれも「自らの思考と経験をつくり変えていく」という「内的世界の生成」を求めたものにはなり得ていない。また当然、芸術科教育でありながら生徒を芸術の創造者という位置に置く発想もない。

2. 3. 米国カリキュラムにおける「内的世界の生成」

一方、米国における「全米芸術教育標準」（National Standards for Arts Education）や、カリフォルニア州におけるスタンダードなどにおいては「内的世界の生成」に関わる項目が見られる⁽⁴³⁾。

「全米芸術教育標準」のMusicには9領域があり、その中の1つに「鑑賞」（Listening）という領域が置かれている。しかしその下位カテゴリーを見ると「聴取」（listening to）、「分析」（analyzing）、「描写」（describing）となっており、「内的世界の生成」は、むしろ「評価」（Evaluating music and music performance）の領域に近い。例えばMusicの9-12:Advancedにおける「評価」の到達目標には、「音楽作品を美的観点から評価し、音楽作品が聴き手の感情や情緒を引き出すために使っている音楽的な方法を説明する」⁽⁴⁴⁾とある。

さらにカリフォルニア州のスタンダード、Visual and Performing Arts Content Standards for California（2001）におけるMusic Content Standardsでは、ダンス、音楽、演劇、美術のどれにおいても、またPreK-12のどの学年においても「美的価値づけ」（Aesthetic valuing）という項目を設けている⁽⁴⁵⁾。音楽（Music）のそこには「音楽の要素や美的質や聴き手の反応によって音楽作品や音楽家の演奏を（文化的背景と関連づけて）批判的に評価し意味を見出す」⁽⁴⁶⁾という目標が示されている。またその下位には「分析と批評」（Analyze and Critically Assess）と「意味の創出」（Derive Meaning）という2カテゴリーが置かれている。その高等学校に相当するGrades9-12のProficientやAdvancedには、音楽作品や演奏を評価したり、作曲家の表現意図（intentions）が作品にどのように反映されていたかについて比較（compare）や対比（contrast）したり、音楽によってイメージが膨らんだり（create images）、感情や情緒が引き出されたり（evoke feelings and emotions）することの意味について説明できる、という到達目標が並んでいる。

つまり、これら⁽⁴⁷⁾は、音楽に対する価値判断や高度な音楽批評ができるようになることを求めているものと言える。しかも特徴的なのは、それを述べたり（describe）説明したり（explain）するように、言語によって他者へ伝達できることを求めていることである。このように、自分に関わる音楽について自分はどうか考えるのかを問い、その結果を他者に伝え、そうすることに

よって自分や人間にとっての音楽の意味や価値を自分の中に形成させていく能力の育成は、聴取や感得で留まる日本の鑑賞教育を一步超えたものである。それが実際の米国の教育の場でどのような方法をとって実践されているかは、今後詳細に検討しなければならないが、とりわけ言語で表明させ、他者との言語コミュニケーションによってそのスキルを高めていくことは「内的世界の生成」に向けて有効な方略ではないかと考える。

3. 「内的世界の生成」を目指す方法として「対話」を取り入れることの可能性

3. 1. 「対話」の概念

次に、この「内的世界の生成」を果たすための教育実践における方法論を検討する。米国スタンダードからも示唆を得たが、ここで焦点を当てるのが「対話」(dialogue)である。中島は対話を「各個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観にもとづいて何ごとかを語ること」⁽⁴⁸⁾と定義する。それに対し平田は、中島の言う対話が一对一の関係の上で述べられていることを踏まえながらもその定義を認め、それがたとえ一对一でなくても「そこに参加する人々が、一人ひとり、たしかに価値観や人生観を持って、そのコミュニケーションに参加していることが重要」⁽⁴⁹⁾であると言う。さらに平田は、自分の価値観と、相手の価値観をすり合わせることによって、新しい第三の価値観とでもいうべきものを創り上げることを目標とし、新しい価値創造の形であると述べる⁽²⁰⁾。

そうだとすると、教育の場における集団で音楽や芸術を鑑賞し、そこで対話をさせた場合、鑑賞者個々の価値観を互いに「すり合わせる」ことを通して集団で共有された「第三の価値観」が創出され、また個々の価値観がそれによって「つくり変わって」いくことが期待できるのではないかと考える。

3. 2. 対話による鑑賞教育の先行実践事例

鑑賞において対話を取り入れている好例が、近年、美術教育や美術館教育として高まりを見せている対話型のギャラリー・トーク⁽²¹⁾である。直江らは、中学生を対象とした美術鑑賞プログラムとしてギャラリー・トークを実践し、個人のみ経験では気づかないような新しい認識に至る契機を与える可能性をもつものと述べている⁽²²⁾。

さらに、世界的に注目されているアメリカ・アレナス(A.Arenas)の対話型ギャラリー・トークについて、上野は「美術作品に関する解釈や知識の一方的な伝授ではなく、観衆との対話を組織化し、交流を形成することに重点を置いており、そこに大きな特色がある。作品の意味や価値は、観衆の意見を相互に交流する過程で創出されていく。そして美術作品の鑑賞を通して知の創出にか

かわる観察力や判断力、表現力や批評力を育てることを重視している」⁽²³⁾と述べる。

宮下らはアレナスのギャラリー・トークで出現した子どもの発話の意味内容を認識の視点から分析した。ここでは、「さあ、何が見える?」「それから?よくみて?」「他に気づいたことはない?」といったアレナスの開かれた問いを契機に、自己の知覚や感受、さらに他者の知覚や感受を「すり合わせ」ながら、作品に対する意味を自分の意見として述べていく様相がわかった⁽²⁴⁾。

一方、音楽においては宮下らが高校生を対象に、内的な思考(特に知覚・感受)の結果はどのような発話によって出現するかを探る目的で、教師と生徒による一对一のQ&Aを主体とする実験的な鑑賞授業を試みた。ここでは、教師が開かれた問いを発したとき、1語ないし数語の短文(例えば「声が高い」「甘ったるい」など)で知覚の結果や感想を述べたり、知覚と感受の結果がある程度長い構文によって発話された場合、そこに批評が混じってきたりする傾向をつかんだ⁽²⁵⁾。けれどもこの授業は、アレナス式のギャラリー・トークではなく、また藤木の言う「フォーラム」としての対話スタイル⁽²⁶⁾でもなかったため、価値観のすり合わせや交流による知の創出などは見られなかった。

そこで新たに、授業という教育の場において対話による鑑賞授業を試みることにした。その対話によって「内的世界の生成」がどのように表れてくるのかを検討していく。

4. 授業実践と分析

4. 1. 授業実践と分析の目的

対話による音楽鑑賞授業を実施し、「内的世界の生成」の出現を生徒の発話から確認する。その発話が対話のどのような文脈から影響を受けて出現したかを検討し、対話の文脈と「内的世界の生成」の過程との関係を見出す。

4. 2. 授業実践の概要

大阪府立福井高等学校3年音楽選択表現エリアクラス(13名)において、平成17年度に4回実施する。担当教師の岩田とTTとして加わる宮下は、共に対話型ギャラリー・トークにおけるファシリテーターの役割を担うこととする⁽²⁷⁾。各授業の概要は表1の通り。

表1 各授業の概要

回 (月日)	鑑賞楽曲と授業の推移
第1回 (4.21)	西村朗『ヴィシヌスの化身』より『クールマ (亀)』 大学院生によるピアノ演奏→岩田・宮下をファシリテーターとする演奏者を交えた対話
第2回 (6.28)	受講生徒によるギター弾き語り 生徒の発表演奏ごとに岩田をファシリテーターとする対話
第3回 (7.14)	ベートーベン『ピアノソナタ熱情第1楽章』 岩田によるピアノ演奏→岩田・宮下をファシリテーターとする対話
第4回 (1.19)	三善晃『ピアノソナタ』 大学院生によるピアノ演奏→岩田・宮下をファシリテーターとする演奏者を交えた対話

4. 2. 1. 授業の目標

各授業とも共通の目標として以下を設定する。

「(A) 興味・関心をもって, (B) 音楽の諸要素を知覚・感受し, (C) それらを総合して楽曲全体を味わい, それを言葉や身体を用いて言い表したり伝えたりすること, (D) 自分にとっての音楽の価値や意味を主体的に創出し, 音楽に付与させていく力をつける。」

このうち, (D) が「内的世界の生成」にかかわる部分となる。また, (B) や (C) に関して具体的な諸要素をあらかじめ定めることはしない。

4. 2. 2. 生徒に対する評価

4回における発話の意味内容とその変容を対象とする。

4. 3. 分析の方法

- (1) 生徒の全発話の意味内容を宮下と岩田の協議によって確定する。
- (2) 以下の意味内容をもつ発話を「内的世界の生成」の出現と認め, それ表れるまでの会話のプロセスをユニットとして抽出し検討する。検討は宮下と岩田の協議による。
 - ① 批評 (critically assess)
 - ② 新しい価値観や意味の発見や獲得, 思考と経験のつくり変え

4. 4. 分析の結果と検討⁽²⁸⁾

4. 4. 1. 事例1 (第1回より)

(番号は該当授業における発話の通し番号。岩田, 宮下, 田中(演奏者)以外は仮名。事例2, 3も同様。)

131辰井: 四角のフェルマータは何ですか?

132田中: もう1個フェルマータあるのわかる? いつものフェルマータと, 今言ってくれた四角いフェルマータと, もう1個, どっかにフェルマータっぽいやつがある。

135岩田: みんな見つけられましたか?

136田中: (丸は) だいたい僕の中では2倍ぐらい延ばそうという感じやけど, こっちのフェルマータ (四角) は4倍, こっちのフェルマータ (三角) は, いつも延ばすより

0.5倍, 半分ぐらいの長さ。

137川目: それはじゃあ自分の中で決めていいもんなんですか?

138田中: だいたい。

139川目: 曲によって感覚なん?

140兼岩: そんなんでいいん?

141田中: それも一つ。

(別の話題へ転移)

152辰井: これ (フェルマータ) を弾き比べてほしい。

(三角フェルマータの演奏)

155田中: 今のが三角で, ちょっとだけ, きゅっと間があった感じ。

156岩田: 2箇所出てきてるよね。

157兼岩: わかったけれども, 速かったね (速くてわからなかった)。

158川目: わからん, どこ弾いてるのかわからん。

(もう1回弾く)

159宮下: 違いわかった人?

(何人か手をあげる)

(四角フェルマータで弾く)

160宮下: もし, フェルマータがなかったらどうなるか。

(フェルマータなしで弾く)

161宮下: なにか, ここにちょっと間をおきたかったのかもしいないね, この曲作ったおじさんは, だけどあんまり長すぎても困るなあ, って思ったのかもしれないね。

162田中: だれかさっき, 緊張感があった, って言ってくれはったけど, やっぱり, これぐらいの間があって, 次にドンっていったら, 緊張感が生まれるかなって。

163宮下: というふうに, 田中君は思ったわけね。

164川目: ふーん。

165田中: だから, あんまり長いフェルマータのほうも弾きにくいし, ちょっと緊張感がだれる心配もあったと僕は思った。

(別の話題に転移)

172井江: 話が戻るんですが, フェルマータの長さが個人的に一番好きやったのが, 丸かなあって思った。

173川目: 私は四角やなあって思った。

174岩田: それは何で?

175井江: なんか, 感覚が聴いてて心地よかった。すごい, 主観的なんですけど。

176辰井: 先生, じゃあ, 井江さんが弾いたらさあ, そこも変わるん?

177岩田: そやなあ。

178井江: まあ, そんなことよりも, 弾かれへんから。

179兼岩: それ (フェルマータ) って, さっき, 自分で長さを決めてるって言ったけど, この楽譜だけじゃなくて, どれかときに出てきてもそうなん?

180岩田: どういうこと?

181川目: 2倍, 4倍ってこと?

182岩田: どうやろな?

183藤江: 程よく延ばすっていう抽象的なもんだからね。弾いて

てこれくらいかなって。

184宮下：これ、今、一番大事なとこなんだよ。

185宮下：（説明）

186辰井：じゃあ、もし自分が演奏するときに、あのフェルマータ（三角）があるときにもうちよっと長く延ばしたくなつて、四角のフェルマータがあるときに、もうちよっと短くしたいなあって思って、長さが反対になっちゃってもいいの？

188兼岩：じゃあ、今、田中さんは、あれは丸が2倍、（四角が）4倍、（三角が）0.5 ってこの楽譜の中で決めてるけど、そうやって、決めとかなきゃいかんの？

189宮下：それもその人だね。

190兼岩：違う、だから、なんて言うんやろ、四角は4倍、って田中さんの中では考えてるけど、ここの四角は4倍やけど、でもうちの的にはこっちの四角は2倍にしたいやっていうのもいいの？

191宮下：うん、それでいいでしょう。

192兼岩：なるほど、わかりました。

このユニットは131辰井の突然の質問から始まる。132田中はそれに対して応答するが、その応答に対して137と139の川目や140兼岩が演奏者による解釈の自由さを知り驚きを見せる。152辰井は音で確認したが、宮下は3種のフェルマータ（図1、図2、図3）とフェルマータのない場合を知覚させる。165が終了すると別の話題に対話が移行するのだが、172井江が突然再びフェルマータの話題に戻し、自分にとって一番好きなフェルマータの長さを主張する。続いて173川目も主張する。さらに辰井は、演奏者によって記号の意味が変わることを再確認するかのような176と、念を押すかのような186の発話をする。同様に兼岩も179、188、190と確認を続け、192で納得する。

ここでは、辰井、兼岩、川目、井江が楽譜における記号のもつ意味について新たな価値観を獲得したものと見られる。それは、彼女らにとって未知の現代音楽特有の記号と出合ったことをきっかけに、この曲の作曲者がなぜ新たな記号（図1、図2）まで用いて既存のフェルマータの概念を超えようとしたのかということ、演奏者は演奏者自身の表現意図やイメージによって記号による指示は自由に解釈してよいということ、の2つを思考を通して得ている。おそらくそれまでの彼女らの価値観には、図3の記号は「フェルマータという名称で十分に音を延ばすという意味である」という概念が揺らぐことなく保存されていたものと思われる。それが演奏者を交えた対話によって崩壊され、また、「私は…が好きだ」（172井江）「私は別の…の方が好きだ」（173川目）と自分の価値観を表明している。



図1



図2



図3

4. 4. 2. 事例2（第1回より）

（曲名を伏せて約50分トークした後、曲名の入った楽譜を配布する）

94川目：亀っていう名前なの！

95兼岩：え、そうなん！

96辰井：うそー！

97川目：だって、漢字で亀って書いてある。

98藤江：ほんまや、亀や。

99兼岩：キャー。

100辰井：先生、これって何語？

101田中：これはね、ヒンズー語。

（別の話題に転移）

201宮下：あと、亀って聞いてちょっとびっくりしたでしょ。けどちょっとこれ普通の亀じゃないんだよね。池に泳ぐ。ちょっと説明してあげて。

202田中：どんな亀を想像したかな。

203川目：曲聴いてて、亀は出てこなかったけど、さすがに、漢字見たら、泳いでいる亀が出てきて、けど、もっと印象的になって言うか、ゲームとか、神秘的な、尻尾が生えてたり、なんか、こうまだ見つけれられてないと言うか。

204兼岩：海の中で泳いでいる、こんな大きな亀。

205宮下：それはどうして？

206兼岩：なんか、力強い感じが、めっちゃ深い、くらーい、ゆっくりじゃなくて、めっちゃ力強くて。

207兼岩：一直線にや。

208宮下：おもしろいね。2人言っただけでも違うよね、他にどんな。

209辰井：クッパ。

210藤江：マリオのクッパやな。

211宮下：おそらく、みんないろんな亀を想像してると思うけど、たまたま作曲者は、どんな亀を想像したって書いてあった？

212田中：（クールマの説明）

（別の話題に転移）

236宮元：作者の亀はこうですが、作者の亀と、田中さんの亀はどう違うんですか？

237田中：僕は、みんなと違って、先に楽譜を見ているから、ある程度こういうことを知って、話の内容とか、インスピレーションを受けたのがこの曲やから、そういうのが出るように、僕の中には今説明したような亀を想像しながら

弾いていた。

238宮元：じゃあ、田中さんが好きって言った場所は、どういう風な考えですか？

239田中：あそこは、今まではずーっと勢いでピアノを弾いていて…。

(ピアノで中間部を弾く)

240田中：ここまでで、大きく(亀が)かき回す感じ。僕が一番好きやったのは、終わった後で世界を築いていくってところ。

ここでは236, 238の宮元の発言に注目したい。宮元は、作曲者が作曲に影響を与えたインスピレーションとその標題を知った上で、演奏者のインスピレーションはどうだったのかを尋ねている。それが結局、作曲者のインスピレーションを尊重して表現していたことを知ると、今度は、演奏者の最も好きな箇所はどのような表現意図をもって弾いたのかを続けて質問している。宮元は、事例1の周辺で、演奏者は作曲者に対して自由であるということを知り、さらに203川目、204兼岩らによって鑑賞者はそれぞれが異なるイメージをもち、そしてそれらが作曲者と異なっていたことを知ったために、それでは演奏者のインスピレーションはどうなったのかを知りたくなったのだろう。ここでは宮元自身の内的世界については発言されていないのだが、表現者である作曲者と演奏者、さらに鑑賞者である他者の内面を認識したことによって、宮元自身に創出されているであろうものとそれらとのすり合わせが内的になされていたのではないかと考えられる。

4. 4. 3. 事例3 (第2回より)

(藤江の演奏発表『涙そうそう』を聴き終わって)

204岩田：藤江君はこの歌を通じて、どういうことを伝えたいと思いましたか？

205藤江：すごく、すごく悲しいことであつたけど、でも、今頑張って生きていこうと思っている、そういう歌詞だから、僕もそうやって生きて行きたいと思つたし、だから、そういうことを伝えたかった。

209宮元：藤江君の歌い方とかギターの弾き方とか、すごい切なさとか悲しさとか色々こもっている感じがすごいして、泣きそうになった。

210岩田：私も泣きそうになりました。藤江君も泣くかなと思つた。私も最近戦争の歌を合唱でやってんけど、歌っていると泣けてくる。歌詞の意味考えていると、泣けてきて、歌えなくなるんやけど、藤江君がそうなっちゃうんやないかと思つて、それではどうですかね。川目さん。

211川目：私は、沖繩っぽくないなって思つて、音とかが沖繩っぽくなると思つたら、そんな風には思わなくて、すごいアレンジができていてよかったと思つた。

212岩田：ギターの音の強弱のつけ方が、なんともこう押し殺すよな、想いがこもってて私はいいなあと思つたんですけど。どうでしょうか。藤江君。

213藤江：けんちゃんは、ギターがこの中で一番うまいのはわかつたから、ギターの奏法について、吸収すべきところがたくさんあつたし、おれは、そのけんちゃんのイントロ部分、三線に近い音を出しているなあというイメージがあつたし、で、この曲は多分、夏川りみしか聴いたことがないし、さっきけんちゃんが言ってくれたことは全然知らなかったけど、なんか、戦争の歌とか聴くと、それが道徳的なものと言われてしまいがちになるから、それでも好きな歌はあるねんけど、これは、すごいそういうことではないというのがよくわかつたような気がします。

214岩田：どういうこと？

215藤江：戦争の歌でもあるけど、その戦争っていう大きなものだけじゃなくて、個人の想いみたいなのがすごく入っているから、それがなんか…。

216岩田：浦井くんどうでしょうか。

217浦井：お世辞抜きで、ビギンの人がいるぐらいのものやつたし、ビギンの人の『涙そうそう』もよく聴いているんやけど、やっぱり、何かを伝えるっていう伝え方が、夏川りみとか森山良子さんとはまた違つて、ビギンらしさが出る。ビギンらしさに藤江くんらしさが加わっているから、それは何者でもない、オリジナルで、おれも初めて聴いて、新鮮さがあつて、目の前にはビギンの人がいたと思うほど、ビギンと藤江君と一緒にやっているよな。

218川目：ビギンの神様が降りてたんやう。

219浦井：怖い人が、太った人が。

220岩田：どうでしょう。井江さん。

221井江：最後の、特に「会いたくて、会いたくて」はジーンときました。歌い方が搾り出すような歌い方で、まねできないなあと思つた。と、ギターはジャンジャンで弾いてから、一音一音弾くのが好きだなあと思つた。

222岩田：うん。ジャンって弾いた後にボンボンって弾くのも、ちゃんとジャンの響きの中に上手いこと入っている。その調和はものすごくきれいやつたなあと思つた。気つかつて音出してると思つた。そりゃ自然にやつてる部分もあるかも知れへんけど、そこを雰囲気作るために意図的にやつてるんやろなあとは私は思つたんですけど、どうでしょう。

223藤江：うん。結構気つかつた。こういうふうな(ギターを弾きながら)でも、自分が一番好きな音を使ったやつに近いかな、どちらかって言つたら、こういう音が好きだからこういうふうな弾いて…っていうのも入つてたかもしれん。

ここでの発言には批評が多く見られる。211川目は、直前の209宮元や210岩田の「切なさ」や「悲しさ」を

キーとする文脈に流されずに、この曲のオリジナルがもつ「沖繩っぽさ」を規準 (criteria) に自分の意見を述べている。213藤若は、直前の212岩田によって出された音色の話題に関連づけ、しかも「三線に近い音」だったと、その前の211川目に相対する意見を主張している。また215では、演奏者藤江の歌い方やギターへの鳴らし方から彼の表現意図を理解し、一般的には反戦のメッセージとして受け止められるこの曲の意味に対し、それと異なる新たな価値を見出している。また217浦井も、自己の経験 (夏川りみや森山良子、ビギンの表現) と対比させて藤江の表現のオリジナリティを評価している。

これらの発話は、カリフォルニアのスタンダードに照らせば、Develop specific criteria for making informed critical evaluations of the quality and effectiveness of performances, compositions, arrangements, and improvisations and apply those criteria in personal participation in music. (Proficient:4.1) や Compare and contrast how a composer's intentions result in a work of music and how that music is used. (Advanced:4.1) の到達として認められるものだろう。

5. 「内的世界の生成」のための条件

以上の4授業によって、「内的世界の生成」を果たす (あるいはその萌芽を迎える) ための条件がいくつかわかった。

第1は、自由で拡散的な思考を保障する対話の提供である。もちろんそれは中島が言うように単に喋り合うことではなく、「各個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観にもとづいて何ごとかを語る」⁽¹⁸⁾ ことのできる空間のことだ。例えば第1回の授業の中で数回話題になったフェルマータの解釈や、“mute by finger at the bridge” や クラスター奏法、演奏者の解釈などについてはどれも、ある生徒の突然の発話がきっかけとなったもので、教師がそのことについて質問したり話題を提供したりして出てきたものではない。またその話題が一旦終結し、別の話題に移った後、突如復活したりしたときに、172井江や236宮元のような重要な発話があった。つまり、高校生にとって内的世界が生成されるためには、時間が必要なのであり、その時間はQ&Aでもディベートやディスカッションでもなく、拡散的思考が自由に促されるブレン・ストーミングのようなものであることが必要なのだろう。

第2は、教師のファシリテーターとしての力量である。例えば第3回では、演奏役も担った岩田への質問に、岩田が懇切丁寧に時間をかけて応答したために、生徒はそれに納得してしまい、何かを新たに見つけ出そうとする思考が停止してしまった。また第1回の事例1の

中での161宮下の発話は、160宮下で問いかけておきながら対話を終止させてしまうもので、結局その話題は164川目の納得で終了してしまった。司役として初歩的な失敗と言わざるを得ない。アレナスがギャラリー・トークの方法を丹念に構築し、美術館の学芸員や美術の教員にトレーニングさせていることからわかるように、発話の引き出し方や、つなぎ方、まとめ方、教師自身もつ知識や意見の出し方などは重要で、熟練されたテクニックがいるものである。そのどのようなテクニックが「内的世界の生成」に貢献するかは今回の実践ではあまり明らかにできなかったが、アレナスを分析した上野の「言語的18の働きと非言語的5つの働き」⁽²⁹⁾ 中にある「話題の転換」「揺さぶり」「ほめる」「同意」といったところが、第1の点として述べた拡散的思考の対話の実現に貢献するものと考えられる。

第3は、用いる楽曲についてである。本来、どのような楽曲に対しても「内的世界の生成」を求めたいところだが、高校生にとって全く未知であった現代音楽 (特に第1回) と、最も身近で自分たちが好むポピュラー音楽 (第2回) を扱った場合にそれが多く実現した。第1回で聴いた西村作品の構造は難解なのだが、むしろそのことが聴き手に多様なイメージを創出させる可能性を与えることがわかった。これは現代アートのギャラリー・トークにおいて、鑑賞者のコンセプト・ギャップが次々に表れてくる面白さに似ている。また、ポピュラー音楽のような身近な曲では、価値観やイメージの創出より批評がしやすかったようだ。これは高校生がすでに保有しているその曲や演奏に対する価値観と対比させることができたからだろう。一方、第4回の三善作品は現代音楽の範疇ではあるが第1回西村作品ほどの前衛的な衝撃は少なく、そのためか第3回のベートーベンとともに新たな価値を見出すことに生徒は苦慮していたようだ。教育として「内的世界の生成」を経験させていくためには、それがされやすい楽曲を選択することが重要になるだろう。

6. おわりに

香川県直島のベネッセハウス (美術館) におけるギャラリーツアー (学芸員による解説型ギャラリー・トーク) に参加した5歳の少女が、柳幸典の作品『バンザイ・コーナー1996』を見て、「なぜバンザイなのにウルトラマンの手はこぶしになっているの? バンザイならパーなのに。」と学芸員に質問した⁽³⁰⁾。この作品は、部屋の角に無数のウルトラマンやウルトラセブンなどが90度の扇型になって全員バンザイをしているものだ。2面の壁には鏡が張られているのでウルトラマンたちは赤い円を作り、全員円の中心に向かってバンザイをしているように見える。鑑賞者はその形を知覚し、そこから内的世界

を生成する自由な認識の領域に入っていく。この作者は、正義感で集団を形成する画一的な人間に日の丸を作ってバンザイをさせることにより、軍国主義や日本人の画一性などに対する批判を主張したのかもしれない。しかし、その少女の内的世界に生成されたことは、そのことではない。やがて少女が知識を蓄えていったとき、作者の主張や意図を想像し理解するかもしれない。大事なことは、この順序にある。大人であっても作者の意図を聞いたとたん、内的世界の生成に向かうエネルギーは極端に減衰することがある。学芸員の説明の前に、これはなんだろうと自分で考え、次に、他者はどう考えたかを知ってすり合わせる。その過程にその作品に対する自分の「内的世界の生成」がなされる。もしもそれがなされていけば、続いて作者の意図を知ったとしても、それはその作品の意味においてone of themとして自己の中に落ち着く。そしてその状態で初めて作者と鑑賞者が対等なコミュニケーションの関係になれる。

先に、難解な楽曲は聴き手に多様なイメージを創出させる可能性がある、と述べた。これまでの鑑賞教育観によれば、西村朗の『ヴィシユヌの化身』は多くの教師によってどう扱われるか推測してみよう。まず、「ヴィシユヌの化身」とは何かを教えるだろう。そして「クールマ」とは何かも教える。さらに西村は奈良でインスピレーションを沸かせて作曲したことを伝え、“mute by finger at the bridge”で出される音は、指でピアノの弦を押えて鍵盤を弾いたものだ、ということ教える。そして音楽を聴かせ、感想文を書かせる。その感想文に理解されたことと感想がきちんと書かれているかを評価する……

鑑賞は音楽がわかるということであり、そのためには作者の意図と音楽の構造および内容がわかること、とされてきた。米国カリキュラムには日本にはない音楽に対する「評価」や「批評」があるが、しかし実はこれも、この論理をベースとしている。つまり、それらがわかることを通して評価や批評ができるようになる、という認識の順序性だ。本研究が最も主張したいことは、その順序を逆転させた鑑賞教育であり、「内的世界の生成」を促していくことから入り、学習が終了するまで一貫してそれをベースに敷き続ける授業スタイルだ。そしてその時、対話という方法はきわめて有効なものになるということだ。

付記

本研究は平成17年度奈良教育大学研究支援経費を得て行った。また本論文の一部は日本学校音楽教育実践学会第10回大会において口述発表した。米国カリキュラムの翻訳にあたっては、谷悠子氏、Christine Kitajima氏に意見をいただいた。感謝の意を添えたい。

注

- (1) 丸山桂介は、「『鑑賞』という言葉は一般的には消極的意味に解されているようである」と述べている。丸山桂介(2005)『鑑賞こそが音楽の創造 第二部』『音楽鑑賞教育』3, 財団法人音楽鑑賞教育振興会, p.31.
- (2) 福井昭史(2004)『鑑賞指導』『日本音楽教育事典』, 日本音楽教育学会編, p.274.
- (3) 丸山, 前掲書, p.31.
- (4) 日本学校音楽教育実践学会編(2006)『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.
- (5) 西園芳信(2003)「音楽による意味とわたちの生成とその教育的意義」『学校音楽教育研究』Vol.7, 日本学校音楽教育実践学会紀要, p.105.
- (6) 同上.
- (7) 小島律子(2004)「課題研究 21世紀の音楽科カリキュラム開発 その3—新しいカリキュラムの枠組み—」『学校音楽教育研究』Vol.8, 日本学校音楽教育実践学会紀要, p.2.
- (8) 西園, 前掲書, p.105.
- (9) 菅原教夫(1992)『やさしい美術—モダンとポストモダン—』読売新聞社, p.48.
- (10) 金子仁美(1997)『シェルターの中で』, 全音楽譜出版社, p.3.
- (11) マイケル・R・テイラー(橋本梓訳)「ブラインド・マンの虚勢 デュシャン, ステューグリッツ, 《泉》をめぐるスキャンダル再考(抄)」『マルセル・デュシャンと20世紀美術』, 朝日新聞社, p.12.
- (12) 過去の学習指導要領は、国立教育政策研究所によるデータベースを用いた。http://www.nicer.go.jp/guideline/old/
- (13) 米国カリキュラムについては、国立教育政策研究所による「音楽のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—」を参考にし、原文を検討した。
- (14) “Students evaluate a given musical work in terms of its aesthetic qualities and explain the musical means it uses to evoke feelings and emotions.”
http://www.menc.org/publication/books/standards.htm
- (15) http://www.cde.ca.gov/ci/
- (16) “Students critically assess and derive meaning from works of music and the performance of musicians (in a cultural context) according to the elements of music, aesthetic qualities, and human responses.”()内はG6以上.
- (17) この他、ニューヨーク州では“Responding to and Analyzing Works of Art”, フロリダ州では“Aesthetic and Critical Analysis”などのスタンダード.
- (18) 中島義道(2000)『<対話>のない社会—思いやりと優しさが圧殺するもの—』, PHP出版, p.102.
- (19) 平田オリザ(2001)『対話のレッスン』, 小学館, p.152.
- (20) 同上書, p.155.
- (21) ギャラリー・トークには対話型の他に、学芸員や作者自身による解説型などがある.
- (22) 直江俊雄・鈴木雅子(1998)「中学生を対象としたギャラリー・トーク」『宇都宮大学教育実践研究指導センター紀要』第21号, p.44.
- (23) 上野行一(2001)『まなごしの共有』, 淡交社, p.28.
- (24) 宮下俊也・川尻知栄・溝口展子・山田貴子・山田有紀・渡邊真由美(2004)「知覚・感受の結果は発話にいかにか表されるか—『音楽的な感受』に対する評価方法としての意味内容分析—」『学校音楽教育研究』Vol.8, 日本学校音楽教育実践学会紀要, p.153.
- (25) 同上書, pp.141—153.

- (26) 藤木周 (1995) 「フォーラムとしての美術館に求められる美術館教育—ギャラリー・トークについてAndrea Fraserと考える—」『美術教育学』24, 美術科教育学会, pp.303-316.
- (27) 岩田と宮下は事前に, ギャラリー・トークにおける鑑賞者受容のための基礎となる「受容」「交流」「統合」(上野, 前掲書, pp.52-58.) について学習し, さらに宮下はアレナスを講師とする「鑑賞教育セミナー」(2003年11月2日~4日, 於 川村記念美術館) を受講してギャラリー・トークの司会役の研修を受けた.
- (28) 以下, 紙幅の関係で3事例を掲載する.
- (29) 上野行一, 前掲書, p.88.
- (30) 宮下が参加した2004年1月3日のギャラリーツアーにて.