

音楽科における〈感じる〉の知識に関する研究

辻 勇 介

(本講座大学院博士課程後期在学)

Research on Knowledge of <Feeling> in Music Education

Yusuke TSUJI

Abstract

The current research sought to examine knowledge from the viewpoint of <feeling>. Knowledge is constructed by students through a process that requires material for building knowledge, synthesis of multiple materials, and actions to supplement the range of experiences that cannot be explained by words. <Feeling> is also generated by students. The action of feeling is represented by the verb “feel”. When feeling is used as a material, the role of thinking is to “feel” (thought is not conscious = intuitive thinking). Therefore, <feeling> meets the precondition for knowledge. <Feeling> can be considered knowledge in two types of situation. 1) In cases of knowing the constituent elements of music: <feeling> appears together with the recognition of music and can still be ambiguous. Using this as a starting point, students can deepen their knowledge of the constituent elements. This may explain why <feeling> can be considered a deepening of knowledge. 2) In cases of expressive action, <feeling> is always required to undertake action. If feeling is not engaged, it is important to learn how to use expressive techniques. These factors explain why <feeling> itself can be considered knowledge. In music education, music learning is deepened by clarifying what kind of knowledge is to be built, including knowledge of <feeling>. Thus, it is important to understand what knowledge is built by each musical activity (action).

I はじめに

教育において被教育者は新たに何かを知ることができる。そこで新たに知るものを「知識」と呼ぶとき、音楽科にはどのような知識があるのであろうか。これについて、〈感じる〉という観点から解釈を試み、〈感じる〉を音楽科における一つの知識に位置づけることが本研究の目的である。

音楽科授業では音楽を用いて何らかの行為（＝音楽活動）をすることが前提である。このとき、行為は目的を達成するための手段である場合と、それ自体が目的である場合の双方があり、これらに焦点化した授業において関与する知識の種類はそれぞれ異なる。本研究で特に着目するのは行為＝目的的な場合における知識である。その中でも、歌う・演奏するといった音楽についての技法を用いた行為による表現領域での行為＝目的的な場合ではなくて、音楽を認識したときにいわば自動的に浮かび上がる〈感じる〉の知識である。

〈感じる〉の知識に着目するのは、音楽に関するその他の知識の原点となったり、その他の知識と関連づけられたりすると思われるからである。音楽におけるさまざまな知識とかがわり合う可能性があることは、音楽科で何かを知っていく上で非常に多くの場面に関与するということであり、その意味で〈感じる〉を追究することは意義があることである。このことを含み、本研究で主として述べることは、〈感じる〉が

知識の一つに挙げられることについてである。方法としては、まず知識がそもそも「(被教育者の内側で)知識になる」ものであること、また音楽科における知識を行為＝手段的および目的的に分けて簡単に提示することを通して、〈感じる〉の知識について述べるという手順をとる。そしてそれに基づき、「感じ」りとして言表することのみが〈感じる〉の知識ではないこと、〈感じる〉にかかる構成要素の学習があることを示唆する。

II 知識の構築

〈感じる〉の知識を検討するにあたり、まず知識について簡単に述べる。ここでは、知識がどのようにして存在するかというところから、〈感じる〉を知識の一つに位置づけるための前提をつくる。また、知識にかかわって働く要素を挙げる。それはすなわち、知識としての〈感じる〉を追究する以上は、〈感じる〉にも同様に求められる要素であるということである。

① 知識とは、知識そのものとして客観的に存在しているわけではない。音楽科においては、新しく被教育者が何かを知るとき、知るもの自体を直接的に獲得することはないのであって、それぞれの被教育者の内側で「知識になる」のである。「楽譜上の第 20 小節から第 23 小節には *crescendo* が書かれている」という文があるとき、この文を受け取ることが知ることでない。なぜなら *crescendo* という語が *crescendo* の様相そのものを示すのではないからである。音楽記号の *crescendo* を知るには、「次第に大きくなる」という意味が分からなければならないが、それはすなわち「次第に」と「大きくなる」の意味が分かることである。そして「大きくなる」という語は、語とその説明文だけでは分からなくなるのであり、「大きくなる」ことそのものは、それを分かるための行為（大小の音の比較など）が必要になるのである。そうして行為や語から分かることどうしが被教育者自身の内側で関連づけられて、知識として新たに構築されるのである。これにかかわって宇佐美は言う。『客体的組織の知識』なるものは、どこに存在するのか。今、すべての人間が死んでしまったとしたら、あとに『客体的組織の知識』というものが残っているのか（宇佐美 1978, p.37）。知識について、「客観（客体）的な知識」という言い方はない。知識はいつでも被教育者の内側に構築される「被教育者にとっての知識」である。

〈感じる〉にかかわって言えば、何かを感じたとき、その感じそのものは被教育者の内側から生じている（どこかにあるいは誰かの内側に、私（被教育者）の感じが現れることはありえない）から、〈感じる〉を知識に位置づけていくためには、そもそも知識が被教育者の内側で知識になるという特徴を有することが求められているといえる。この条件は、先の知識のあり方について述べたとおり満たされるのであるから、これを前提にして、〈感じる〉を知識として位置づけることを追究していくことが可能である。

② 知識になるとき、被教育者の内側で働いている要素は何か。知識になるという事態があつて、ただしその知識が客観的なものとして存在しないということは、新しく何かを知るためのいわば素材を得なくてはならないことを意味する（何の素材も得ることなしに知識を構築できるとすれば、被教育者はいつも彼ら自身であらゆる知識を生み出せることになる）。だから多くは客観性をもつ素材（＝被教育者の外側に存在するもの）を得て、それら素材を各々で知識にする手順をとらねばならないはずであつて、素材を知識にする働きを担っているのが、思考という要素である。たとえば被教育者が新たに提示部を知るときは、客観性をもつ素材（提示部を説明している語や文、文が載っている教科書、あるいは提示部を含む楽譜など）を得ることで、被教育者の内側でそれらを用いた思考が働き、提示部についての知識を構築する手順をとるのである。ここで思考が果たす役割とは、「提示部」という語や説明する文などを覚えることではない。なぜなら覚える場合、知識がすでに外側に存在している客観性をもつ素材と同値であるからである。前述したように、知識を構築するには語や文が分かるための行為が要るのであり、提示部の例の場合も同様である。客観性をもって外側に存在する素材と、素材が分かる行為をもって、それらを結びつけて知識にするのが思考なのである。すなわち、客観性をもつ素材としての「提示部」という語から、直接的に提示部の知識というものが被教育者に理解されるのではない。そうではなくて、行為や素材の獲得、思考を経ることによって、結果的に知識になるのである（前述の *crescendo* を知る場合も、行為を含んで被教育者自身に分かるようになった素材どうしを関連づける段階で思考が働いている）。そうやって知識になる過程があるから、知識は構築されるものなのである。

知識を構築するときには素材が知識になる過程があるが、上に挙げた例における語や文、楽譜では不十分であって、*crescendo* や提示部そのものが分からなければならない。語や文は提示部などを客観的に表したものであり、そのものを語で完全に再現することはできないのである。知識を構築するためには、語や文でなされる説明と、そのものを捉えるための行為が必要であって（音楽においては、音楽を構成するのが音であることから、音を捉える＝聴く行為が必要であり、それに即してたとえば *crescendo* では音が大きくなることそのものを知覚する）、知識を構築するというのは、素材どうしが被教育者自身による思考をもって関連づけられて知識になっていることを表すのである。

知識の構築には、知識になるための素材と、素材を知識にする思考と、そのものを捉えるための行為という要素が要る。知識一般のように、〈感じる〉が被教育者の内側にかかわって生じるという前提のもとで、知識に位置づけられるとすると、〈感じる〉にもこれらの要素が関与するはずである。

Ⅲ 行為による知識の分類

知識の構築について述べたが、ここで知識をいくつかに分類し、〈感じる〉を知識とした場合に、それはどう位置づくのかをみる。

音楽科における知識はいくつかの種類に分かれる。大きくは行為が目的となるか、あるいは手段となるかによるであろう。なぜなら行為は、知識の構築にも授業における何らかの音楽活動にも必須であって、その意味で基盤となる行為によって知識を区別することがもっとも根本的な分け方であるからである。

たとえば語や楽譜に表すことで客観的な説明が可能である範囲（音価や記号や形式など、音楽を構成しているさまざまな要素（＝構成要素）を含む）における、音楽についての知識を構築するならば、目標は「構成要素群」を知ることであって行為を遂行することではないから、行為＝手段的である。ある音楽を歌唱・演奏するために必要な技法（発声のしかたや楽器の鳴らし方などを含む）に関して知識の構築とかかわるならば、目標は行為を踏まえて技法を獲得することだからこれも行為＝手段的である。一方でたとえば、ある音楽を用いて歌ったり演奏したりするときに、具体的にどのように行為を遂行したいか（表現したいか）という被教育者それぞれのいわば「行為目標」をもって、それを達成しようとするところに知識の構築を試みるならば、目標は（自身の思うように）歌ったり演奏したりすることだから、行為＝目的的である。

そして音楽が被教育者によって認識されたときに言表可能となる「感じ」に焦点化するなら、目標は〈感じる〉にかかわって行為＝目的的である。〈感じる〉を行為＝目的的に位置づけるのは、「感じ」という語としてのさまざまな言表とは、行為による音楽の認識に即して被教育者の内側から生じる感じそのものの言表だからである。行為がなければ感じは生じない（「感じ」として言表されない）し、行為があればそれだけで感じを生じる（「感じ」として言表できる）。〈感じる〉の知識は、行為＝目的的である。

Ⅳ 行為＝目的的〈感じる〉

行為＝目的的というとき、「行為目標」の達成を目指す場合があるのであり、そこでは達成を目指す被教育者が、表現にかかわる素材（構成要素や技法など）を用いて試行錯誤する中で思考を働かせている。一方で〈感じる〉を行為＝目的的における知識に位置づけるとき、知識の構築の過程にしたがいそこには思考が働くわけであるが、ここに働く思考は、素材から知識にする役割を果たす思考とは別のものであるように思われる。なぜなら、語や文または楽譜、およびそのものを分かって知っていくという過程を考慮する必要がないからである。そうした行為＝目的的であり「行為目標」を設定するものとは別の型としての〈感じる〉の知識は、特に音楽と純粹に結びついた知識と言える。「行為目標」の場合のような過程を考慮せずに、音楽に即して瞬間的に内側から生じる感じ（またそれについて言表する「感じ」という語）にかかわるからである。

① 「ある音楽を聴いて『楽しい感じがした』と言表する」場合を例にとり、感じは音楽に即して瞬間的に内側から生じるという特徴を踏まえて、〈感じる〉における思考について述べる。ここでは、知識と同様に内側にかかわるものであることに加え、知識の構築に必要な要素である思考を視野に入れる意味で、

さらに〈感じる〉を知識とする前提をつくり、知識としての位置づけへと近づける。

瞬間的に内側に生じた楽しい感じに気づくとき、楽しい感じそのものは「楽しい」として言語化できる状態になっているのであり、その状態になったことに気づくまで被教育者は楽しい感じについて自覚する余地はない。けれども、「感じ」として「楽しい」と言表した語と、瞬間的に内側に生じた楽しい感じそのものは別である。たしかに、「楽しい」という語を外側から聞くことで、もれなく被教育者が楽しい感じをいただくわけではないのである。このことはすなわち、楽しい感じそのものと「楽しい」という語は別のものであって、かつそれらを自覚的になることなしに被教育者自身が関連させていることを表している。

また知識の構築の際に述べた思考の役割を、ここまでの主張に基づき、「知識を構築するために働く、素材とその他の素材を関連づけること」とすれば、思考は異なるものどうしを知識というものにする働きを担うということであり、「楽しい感じ」の例に沿えば、楽しい感じそのものと「楽しい」という語の異なる両者を関連させるのは、ある種の思考であると言っているのである。ある種の思考においては、楽しい感じを受けて、それに相当する「楽しい」という語を自覚せずに選び取っているのであるが、自覚的でないにもかかわらず、それは常に適切な語の選択である。このような、瞬間的に生じた感じをいつも適切に言語化する思考を、「直観的思考」と呼ぶ。それにしたがって、瞬間的に感じを生じる事態は「直観」と呼ばれる。ただし直観にかかわって自覚できるのは、直観的思考後の「感じ」という言表された語だけである。直観的思考の内実は知られることがない。〈感じる〉においては、音楽を捉える行為と感じを生じる直観がみられ、その中で、感じそのもの、「感じ」として言表する直観的思考、言表された「感じ」という語がかかわっている。

② 〈感じる〉においても、知識の構築に必要であった思考にあたる直観的思考を含むことから、知識の構築にかかる要素を有しており、知識の一つに位置づけることに近づく。ここからさらに、直観の領域の〈感じる〉が一つの知識になることを述べていきたい。それにあたり、まず音楽における〈感じる〉の特性を整理しておく。

何らかの感じを生じる事態は、音楽に限らず起こる。さまざまな分野で「感じ」という語を用いて言表できる。音楽以外の分野の学習でも、たとえば絵画を見て「こわい」と感じることも、数式を書いて「美しい」と感じることもある（これらの「感じ」の言表は、その授業の目標が何であるかを問わない。〈感じる〉を考慮に入れるかどうかにかかわらず、「出来上がった数式が美しい」と感じることもある）。つまり、何らかの行為に伴って、さまざまな分野において感じを生じ、「感じ」と言表することができる（当然、「感じ」という語になる直観的思考の過程も音楽に限られない）。

ただし音楽には、〈感じる〉における他の分野とは異なる捉え方がある。それは音楽と感じの一体性および感じの非制限性である。すでに客観的に対象全体が存在しているものを受け取って感じを生じる場合と比較して、音楽は音楽という対象を徐々に認識していくと同時に感じを生じるのである。そしてそれゆえ、生じる感じに制限がないのである。絵画と音楽に分けて述べる。

絵画は人間の外側に客観化されたものとして存在する。それに対する「こわい」、「美しい」などと言表されるような人間の内側から生じる感じは、外側にある客観的对象とは明確に区別され、つまり内外のものどうしが関連づけられることになる。たとえば絵画を見て「美しい」と言表することは、「私の外側にある絵画について内側から生じた感じを『美しい』と言表する」ことである。ここで、「美しい」と言表される感じは絵画に描かれているものや使われている色など、どうあっても変わらない部分から制限を受けている。夜空が描かれていれば夜空にかかわって感じるのであるし、また使われている色が何であるかも感じに影響してくる。「絵画の全体が（絵画が全体的に）何となく美しい」というもっとも漠然たる記述をしようとも、外側にある絵画から生じる感じは意図せず絵画に制限される。

音楽は外側に客観化されて常に存在しているということがない。それぞれの人間が開始音から順に全体を認識していくときに「音楽がある」と宣言でき、そのときだけ存在し続ける。だから音楽は人間の内側に現れるのである。つまり「楽しい」などと言表される人間の内側から生じる感じは、同じく内側から現れる音楽と一体となって生じてくることになる。音楽作品を認識して「美しい」と言表することは、「私の内側に現れる音楽に伴って内側から生じた感じを『美しい』と言表する」ことである。ここで、「美しい」と言表される感じは非制限である。なぜなら音楽の認識自体について外側は問題にならないからである。音楽の認識自体にかかる客観性はないのであって、語も図表も楽譜も、その他すべての客観的なものは音

楽そのものではなく、音（と休符）をたしかに私自身が捉えることによって、音楽が存在していることになるのである。そしてこのことはさらに、「描かれているものが空である」、「使われている色が青である」といった不変のものがなくて、ただ「音楽がある」という現在の事象に即して「美しい」と言表される感じが生じることを意味する。音楽の存在の認識がその他の客観的な一切に制限されずそのまま感じも生じさせるのである（＝一体性）。認識と感じが一体的であるというのは、上の絵画の例のように「音楽が何となく美しい」という記述をするときに、私は音楽に対して自由に夕暮れも夜空も結びつけることができ、赤色も青色も結びつけることができ、すなわち制限性がないことを示す。感じと一体的な音楽に制限はかからないのである。音楽と感じは両者が一体となって人間の内側から現れるのであり、それゆえ感じに制限性がない。このことは音楽における〈感じる〉の特性である。

③ 音楽と感じの一体性および非制限性は音楽を構成要素の見方から学ぶ上での〈感じる〉をより意義的なものにする。それはすなわち、音楽を「構成要素群」として扱って、構成要素を学習する（知る／知識として構築する）場合における意義性である。

1) たとえば音楽にはリズムや旋律や和音があり、旋律はフレーズをつくり、和音は和音進行をもち、音楽の一連の流れは形式を伴う。音楽を構成するためのそうした構成要素は、総合され、「形」としての音楽に変換されて被教育者に認識されている。反対に音楽ははじまりから終わりまで常にある一つの「形」であるが、分解すると「構成要素群」になる。構成要素を学ぶというときにかかわることになる音楽は「構成要素群」としての音楽であるが、ただしここでの学習においても依然として「形」としての音楽は関与させるべきである。

音楽を認識することと一体となって感じを生じ、それをたとえば被教育者は「美しい」と言表できる。この「美しい」という言表は、音楽を認識して「美しい」のであり、構成要素が「美しい」わけではない。被教育者が「美しい」という語を選択する決め手となったのは何らかの構成要素の影響が強いからかもしれない。しかしその構成要素は認識される時点で「形」としての音楽であって、他の構成要素と結合しているのである（ある構成要素を担う音は別の構成要素の音でもあるのであり、そのように絡み合った構成要素を集めると結局「形」になる）。決め手の構成要素が単独で「美しい」を言表させているのではない。音楽以外の外側に存在を認める対象なら、いくらか構成要素を見分けていくことができるけれども、内側から現れる音楽は構成要素が総合された「形」としてしか認識されないのである。すなわち特別に構成要素を抜き出す方法をとらない限り、音楽の認識と一体的な感じは、「形」に対する「感じ」なのである。本来、音楽の存在を認めるのは、音楽が被教育者自身の内側から現れて「感じ」を言表することによるのであって、もし構成要素を抜き出す方法をとるときに、「構成要素群」の音楽として構成要素だけに目を向けると、学習に際していくつかの音楽を扱っているのに、それらの音楽が被教育者から遊離してしまう。「構成要素群」という客観性を伴った音楽とのかかわりにおいては、音楽の存在を被教育者自身で認識する状態をつくるべきである。そうすることによって、音楽が鳴り終わっても、「感じ」という言表が被教育者に残り、その音楽の「形」としての認識があったことをかわりに示し続けるのである。

2) いつも「形」としての音楽に対して言表することになる「感じ」は、音楽にかかわっては特に非制限なのだから、自由度が高くも、曖昧である。もともと外側に存在している場合は、そこにある客観性（文字や色など）によって感じが意図せず縛られている分、自由度に制限がかかる。ただし客観性はそれに基づいた具体性を伴っていて、曖昧さは減少する。たとえば赤色があれば、被教育者が知る限りの赤色（赤色の客観的意味、あるいは赤色に関する物体や事象の連想など）に基づき、具体性を伴って何かを感じる。一方で、もともと内側に現れる音楽は、認識に際して「音楽がある」と宣言するのみだから、被教育者の思うように感じることができるのである。そしてだからこそ、文字や色のように客観性に基づいた具体がなくて曖昧さが増すのである。音楽は被教育者に青色も赤色も連想させうるのであり、さまざまに感じさせるのであるが、音楽は実際のところ青くも赤くもないのであって、誰もが同じように分かるだけの決定的な妥当性を欠く（＝曖昧さ）。

音楽の認識による曖昧さは、まだその音楽を明瞭に知らない可能性を示唆している。つまり「何となくそのように感じた」という言表の段階にあるということである。まだ知らないことを知っていくには、最低限さらなる行為が要求される（現段階で曖昧であるのに、そこから何の行為も遂行せず知っていくことはありえない）。ここで、その行為を、「構成要素群」としての音楽を用いて構成要素を知る方法のもと

で遂行することが、曖昧さを感じさせた音楽について知っていく(知識を構築していく)ことなのである。

「構成要素群」としての音楽によって構成要素を知っていく方法をとるということは、「形」で認識される音楽をあえて特別に構成要素を抜き出す方法によって扱うことであり、すなわち構成要素を知るという目標をおく行為＝手段的な場合となる。行為＝手段的に知っていくときは、客観性を伴って知っていくわけだから、教師側は目標である構成要素についての知識が被教育者の内側で構築できるような適切な素材を提供しなければならない。そのように音楽に関する意図的な操作が仕込まれるときには、本来的な(内側から現れるという)音楽の存在のしかたから離れている。はっきりと「音楽について知っていく」には、曖昧な可能性を残す(感じる)だけでなく、音楽を構成している要素群に焦点化するのが効率的であり、意義的である。ただし音楽はある「形」として整えられているのだから、一つの構成要素を抜き出すと完全な音楽ではなくなるのであって、「形」としての音楽の認識があったことを(音楽が鳴りやんでもなお)示し続ける「感じ」の言表をもって、音楽について知っていく原点とするのである。行為＝手段的に音楽について知るときに客観的な方向へ進んでいくとき、次第に知っていく被教育者自身が、曖昧さを含む音楽そのものをたしかに自身の内にとどめておくことで、構成要素を指導事項とした行為＝手段的な授業を自身のもとにひきつけておくことができる。

〈感じる〉は音楽について知る原点になる。曖昧なものを次第に知っていくところにおいて、〈感じる〉は知識の構築(知っていくこと)と関連づくわけである。たとえば形式にかかわる構成要素の一つである「提示部」と言われるそれが何であるかは、言表する「感じ」が「楽しい」であっても「悲しい」であっても変わらない。そういった説明や楽譜から客観的に捉える余地がある指導事項について、それをまだ知らない段階から知っていくときに、「形」として音楽を捉える＝「感じ」を生じることは最初の段階なのである(知識の構築に必要とされる、語や文だけでなくそのものを捉える行為を、この段階が果たしていると言うことができる)。このことに関して、Reidの主張を提示することができよう。「もしフーガの知識を身につけていないなら(中略)、フーガの部分の美的理解をその他の部分や全体との関係の中で曖昧から明瞭へとどのように『高めていく』(enrichment)²⁾のか。もし私がフーガをよく知らなくて、それを(単にそれについてだけでなく)さらに知るようになったとすれば、このことが知識の増加でないならば何であるのか。そこに現れる美的意味は、知識の増加ではないのか」(Reid, 1969, pp.214-215)。曖昧な状態から次第に知っていく(高めていく)過程とは、過程の中にいつでも知識がかかわっていて、構築される知識を深化させていくことなのである。

④ 構成要素を知ることは行為＝手段的による知識の構築であり、そこでは〈感じる〉はその種の知識を構築する原点となる。たしかに高めていくという意味で〈感じる〉も知識の一つに位置づくと思われるが、以下では、構成要素の知識に高められていく〈感じる〉ではなくて、できるだけそのまま目標の達成にかかるような知識としての〈感じる〉を検討する。

音楽の認識と一体的に生じる感じを扱うとき、それにかかる〈感じる〉は行為＝目的的な場合によるものである。そこで得られる語による「感じ」は、音楽の認識によっていわば生じさせられたものである。生じる感じも言表する「感じ」も、内側から現れるという意味で他者とは同一にならない私の〈感じる〉なのであるが、その要因は認識する音楽にあり、「音楽がある」と言えるからこそ生じたのである。感じが音楽と一体的であるがゆえに、音楽を認識すると音楽は感じを生じさせる。この行為＝目的的における〈感じる〉は、認識と一体的に生じると言う場合とは別の行為＝目的的な場合においても用いられる。それは端的に、表現を試みるときである。音楽の認識と一体的である見方において〈感じる〉は生じさせられる特徴をもつが、表現においては目標(行為目標)になる。

行為＝目的的に自分なりの表現を試みるときは、表現に〈感じる〉が含まれ、たとえば「楽しい」か「悲しい」かによって、表現に使う技法や目指す方向性が決まってくる。表現には必ず表現する行為があるのであって、すなわち自分なりの表現に関する方向は(前述もしたが)「行為目標」と呼ぶことができる。ある被教育者にとっての「楽しい」と「悲しい」は別の感じを言表しているから、そういう〈感じる〉を考慮に入れた表現では表現の向かう方向が変化する(あるいはまた、同じ「楽しい」という言表でも、被教育者が違えばそのように言表される感じそのものも異なるのであり、語が同じであっても人物の相違によって表現の方向に変化をもたらすという見方もある)。「楽しい」と「悲しい」において、両者ではそれぞれ異なる表現結果を求めるのであり、たとえそこに使われる表現技法が同じであっても、やはり同じ「行

為目標」となることはないであろう。反対に〈感じる〉を考慮しない表現というのは、被教育者自身で表現のための技法を行使すること自体を目標とするのであって、技法を知る行為＝手段的な場合になる（表現にかかる技法は、技法として確立されているものであって、客観的に知ることができる指導事項である）。アルトリコーダー演奏で、いわゆる「高いド」まで出せるようにすることで表現の幅を広げるとき、知る技法はサミングであったり息の入れ方であったりするものであり、その技法で表現するのは技法を行使する能力（＝技術）を身につける場合なのである。ここでは被教育者が意図する表現を模索していくことに主眼がおかれるのではない（もし結果的にできあがる表現が被教育者どうしで異なるとしても、そこでは自分なりの表現が意図されたのではない）。

行為＝目的的に「行為目標」をもって自分なりに表現するときは、極端に言えば「言表できないあのような感じ」であってもよいから、〈感じる〉を考慮に入れる必要がある。ここにおいて〈感じる〉は構成要素の知識に関連づけられ、高められるだけでなく、〈感じる〉が明確に必要であり、行為＝目的的な場合における知識の一つとなるのである。もともと行為＝目的的に「行為目標」をたてるときには、知識を構築しうる。なぜなら自分なりの表現をするために思考し、そのために技法や「感じ」という素材を用いているからであり、また素材としての「感じ」という言表ができるということは、感じと一体的な音楽そのものを捉える行為があるからである（知識の構築に必要な要素を揃えている）。「行為目標」の知識の構築に際して、〈感じる〉はそれ自体が目標の達成に用いられるのであって、加えて漠然と感じるだけだった状態を表現領域で活用するところに高める（知識を深化させていく）という見方からも（先のレイドの主張が再度思い出されるであろう）、〈感じる〉を知識の一つに位置づけることができる。

特に行為＝目的的に「行為目標」を設定する場合とは、音楽に特有の知識の構築である。なぜなら歌うとか演奏するとか聴くとかといった人間が本来可能な（表現）行為がそのまま目標になるのは、音楽だけだからである。その意味で言えば、音楽科教育において「行為目標」を設定するとき、もっとも音楽的な行為を伴っている。そうした「行為目標」にかかわって思考の素材になる（かつ知識の構築に必要な「そのものを捉える行為」という条件を、音楽の認識と一体となって生じる特徴から満たす）〈感じる〉は、行為＝目的的に音楽科特有の知識を構築する際の知識として重要なものである。

V おわりに

知識の構築とそれに求められる要素に基づき、音楽科における〈感じる〉の知識について検討し、その中で〈感じる〉を一つの知識に位置づけることを示した。音楽に特有な知識の構築である行為＝目的における表現にあっては、〈感じる〉の知識は素材として必要な要素であり、また客観性を伴う行為＝手段的による知識を扱う場合においては、〈感じる〉の知識は構成要素の知識へ高めていく意味で原点となり、行為＝手段的な知識と関連づけられた。客観的な方向へ進む構成要素の学習において、もともと内側から現れて「感じ」として言表することで存在を認識するものとしての音楽を考慮に入れることは、被教育者自身から音楽を遊離させないようにすることにつながる。加えて曖昧な感じを抱くところから次第に音楽について知っていくことで知識を構築する点で、〈感じる〉は行為＝手段的による知識の構築と関連づけられる。

最後に、〈感じる〉の知識への焦点化に際して目指されるべき方向性、および〈感じる〉にかかわった指導事項を目標に据えた授業についての示唆を提示しておきたい。

① 感じは音楽の認識と一体的に生じることは分かっている。「感じ」はたしかにその音楽が生じさせた感じの言表であり、感じに沿わない「感じ」を間違えて言表するということはない。いま、音楽の認識とともに何かを感じたことは「感じ」として言表できる時点で事実である（直観という事態において、直観思考の結果として言表される「感じ」である）。つまり音楽を認識するといわば自動的に〈感じる〉もかかわるのであり、その特徴は〈感じる〉を優位にしやすと考えられる。だからそれを最前面に持ち出すことをあえて避ける授業が必要である。音楽の最終的な価値づけが、被教育者が「楽しい」などと言表するときに行われるとしても、自動的に生じるものだけでは十分に音楽についての学習はできないのである。それでもなお、音楽を価値づける〈感じる〉を目標にするのなら、「感じ」という言表の範囲を拡張して、より音楽そのものを直接的に言表できることを目指す方法をとらねばならないと思われる。それが

あるからこそ、〈感じる〉を目標にする授業を行う意義が大きくなる。

② 「形」で認識するとき、〈感じる〉が付随する。ところで、「形」は分解すると「構成要素群」になる。構成要素の一つを取り上げて学習することは、「形」をつくる要素を学習することであり、そしてまた〈感じる〉により強く影響を与えたかもしれない要素を知ることである。〈感じる〉を視野に入れた構成要素を取り扱う学習は、1) 「感じ」として言表するときの「形」にまとまった状態を保ちつつ、ある構成要素をなす音の変化を試みることであり、2) かつその構成要素をなす音の変化のさせ方が限定的である点で自由度が低い。

1) について言えば、たとえば（デジタル手法は例外であるが）絵画は客観的に外側に存在していて、常に誰もがその存在を等しく認識するのであって、任意に一部分の変更ができない（見る人間によって赤色が青色になったり、赤色の部分だけ青色に塗り替えたりすることはできない）が、音楽はこの点において自由である（音楽は内側から現れてその「形」を認識するものであるがゆえに、たとえば楽譜などの情報上の変化に基づいて自由に現すことができる）。「形」を保ったまま構成要素に焦点化するように示唆されるのは、〈感じる〉とかかわって、ある構成要素が「感じ」としての言表に大きな影響を与えるかもしれないからである。「形」としての音楽で認識するとき、その構成要素の音の変化がどのように「感じ」への影響をもたらすのかが知られるのである（変化させる構成要素に制限がなければ、行為＝目的的な表現行為になるが、決まった構成要素を対象にするときは、その構成要素に着目した上でそれを知ることであるから、行為＝手段的な学習である）。別の理由を挙げれば、「形」として認識する段階では、さまざまな構成要素を包含する音楽について、漠然と音楽の感じを言表するにとどまるおそれがあるからである。「感じ」を拡張して音楽を直接的に言表できることを目指す場合でないなら、ある構成要素に手を加えて〈感じる〉にかかわっていくようになる。

2) について言えば、音楽は「形」の一部（構成要素）を自由に変えることができるが、その変化には（「よりよい感じ」にすることを前提にして）条件が設けられていることが多く、自由度が低い。ある構成要素に着目しても、その構成要素をなす音が別の構成要素をなす音でもあるのであり、その意味で着目する構成要素の音の変化は限定的なのである。他の構成要素を崩してしまわないように配慮することが常に必要である。

本研究では、音楽科におけるさまざまな知識の構築の原点となる〈感じる〉の知識に主眼をおき、知識の構築という観点から音楽科教育を検討した。音楽科において何の知識の構築を試みるのかを明確にすることが、音楽の学習をより深化させるであろう。音楽にかかわったあらゆる行為（音楽活動）がどの知識の構築を意図しているのかということが重要である。

注

1) 本論文においては、言表される語として記述する場合にはかぎ括弧を付し、そのものとして記述する場合にはかぎ括弧を付さない。たとえば、被教育者の内側から生じるのは感じであり、それを言語化したものは「感じ」である。

2) “enrichment”の訳出は、次の文献によった。

プラメリッジ,C./丸林実千代訳（1995）『音楽教育の理論と実践』音楽之友社，p.56。

引用文献

Reid, L.A. (1969) “Meaning in the Arts”, London, Allen and Unwin, pp.214-215.

宇佐美寛（1978）『授業にとって「理論」とは何か』明治図書，p.37。