

「知識」からみる音楽学習における〈知る〉

辻 勇 介
(2019年10月3日受理)

“Knowing What” in Music Learning based on “Knowledge”

Yusuke Tsuji

Abstract: The “knowing what” in music learning is clarified through three steps. First, “knowledge” is shown to be derived from the act of thinking. Second, the necessity of considering the method of deriving musical “knowledge” is described from an aesthetic perspective, which focuses on the music itself. Third, the type of “knowing what” that is involved in music learning is examined based on the first two steps. The results indicate that while the act of thinking to derive “knowledge” was necessary, “knowing what” in music learning differed from “knowledge.” Thus, musical activity in music learning is the execution of “knowing how” and within “knowing how” there is “knowing what,” i.e., an internalized ability signaling a progression from ambiguity to clarity followed by the derivation of “knowledge.” Therefore, musical activity contains a method for deriving “knowledge” and includes, e.g., the possibility of aesthetically understanding the music itself.

Key words: “knowledge”, the act of thinking, “knowing how”, “knowing what”

キーワード: 「知識」, 〈思考する〉, 「知りかた」, 〈知る〉

1. 研究の目的と方法

教科的な学習における「知識」というとき、それは学習者が教師から教えられ、共通に知ることができる事実や方法といった固定化されたものを指すことが多い。音楽学習においても、音符や音楽用語、音楽史、歌い方や奏法などといったいわば固定化された「知識」に区分しうるものがある。しかし音楽学習では、固定化された「知識」への焦点化とは異なる見方が必要になることもたしかである。音楽用語や意味といった固定化された「知識」を知らなくても、あるいは「知識」というよりは情意的な面に焦点化しても、歌唱活動を行うことが可能であり、そこから何かを知る場合もあるのである。音楽活動を軸に展開することができ、

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：三村真弓（主任指導教員）、深澤清治、高旗健次、伊藤 真

そもそも音楽活動をほとんど必須とすることからいって、音楽学習においては、固定化された「知識」とは異なる見方から「知識」や何かを知るということについて追究することが重要な課題であるといえる。

しかし音楽における「知識」とは何かを問い、定義づける試みは数少ない。学習指導要領には生きて働く「知識」と記述され、コンピテンシー的な位置づけができる点で音楽活動と結びつき、音楽学習にこの種の「知識」があるようにも考えられるが、その内実は明らかにされていない。本研究では、特に音楽活動を実施する場合にみる、音楽学習特有の「知識」や知ることが何かを明らかにすることを目的とする。

方法は、主に哲学的・美学的検討と授業分析による。哲学的観点から「知識」をとらえ直すことを起点として、音楽そのものに目を向けることができる音楽美学的観点から「知識」にかかわって検討し、そこから示唆される「知識」を知ることについてさらに音楽学習に通ずる諸論を踏まえて追究することから、音楽学習特有の「知識」や知ることについて明示する。分析は、

研究における理論的検討の普遍性をみるために、「消極的な参与」（柴山，2006，p.48）を採用する。本研究によって、音楽活動を主体とする音楽学習においても「知識」を視野に入れられる点で、さらなる学習の意味を見出すことができると考える。

2. 「知識」の導出

2.1 学習者による「知識」の導出

宇佐美は言う。「『客観的存在』と『認識』とが『一致』したことをどうして知り得るのだろうか。『認識』ではない『客観的存在』なるものをあらかじめ知っていて、認識と比較するのだろうか。しかし『知ってゐて』というのはすでに認識である（傍点は文献による。以下同様）」（宇佐美，1978，pp.47-48）。学習者が認識したとき、それが知ったことであり、「知識」になるのである。教師がそのまま教えることができる「知識」がはじめから客観的にあるわけではない。そして学習者が、その「知識」がどのようなことであるかを理解するのなら、教師の発言や記述のままの状態ですなわちオウム返しできるだけの状態で「知識」とみなすことはできない。「雪おろしの光景のスライド（中略）の内容が何であるかを言うことは、スライドの映像とは異なる質の記号であることばで映像を限定することである。当然、内容の変質が起らざるを得ないのである。（中略）暗記するようになかたで『頭に入れる』のではなく、理解するのなら、必然的にそれは解釈なのであり、内容の変質あるいは屈折なのである」（宇佐美，1973，p.23）。もし教師の発言や記述が「知識」の獲得や理解までを包摂するのなら、学習者は教師の発言や記述を書き記すだけでよい。それも一人の教師の発言や記述はその一つだけなのだから、その場にいる学習者は全員同じだけのことを知るはずである。しかしそうではなくて、実際には学習者の理解度には差が生じ、教師の発言や記述による「知識」から派生してさらに高い水準に理解が及ぶ可能性もある。それは学習者自身によって学習者の「知識」が導かれ、理解されるということなのである。

2.2 学習者の思考による「知識」の導出

派生する可能性を前述したが、たとえば教師の発言等による固定化された「知識」としての公式とは別に、類題を意図的に解くことができることは、その学習者の理解が当該の「知識」だけでなく、類題を解くという派生した範囲まで及んでいるということである。学習者自身が固定化された「知識」を導出することからいって、派生的に類題に取り組めることも、学習者自身によって見出される何かが要因であると考えられ

る。

ライルは言う。「あなたと私が活発に議論しているとき、（中略）その場合は、意図が特定されている（中略）。自分の相手にたいして、求める答えの一端や輪郭、あるいは答えを引き出すための前提などを教える力はない。（中略）しかし、われわれが何も知らないで、あるいは戸惑いながら、互いに向けていることがらが、（中略）われわれの無知を改善し、戸惑いを軽減することができる（中略）。われわれは互いにたいして実験的にものをいっているのである」（ライル／坂本他訳，1997，pp.173-174）。そしてそれを学習者が「一人で自分に向かって（中略）することについても、まったく同じことがいえる。それらもまた、答えを見つけるための実験であり、自分を刺激して前進させてくれることを期待しつつなされる暗中模索の行為である」（ライル／坂本他訳，1997，p.175）。

類題に取り組むことができるようになるのは、教師の発言や記述によるだけではない。類題に取り組めるだけの理解力や創意工夫の能力は教えられないのであって、そのためには成功を問わず学習者自身で何らかを試みなければならないのである。「考えるということは自分で考えるということ、すなわち、ある問題や課題、困難に対して、どれほどいいかげんで自信のない試みであれ、自分で試みるということ」（ライル／坂本他訳，1997，p.134）なのである。学習者自身が考えることは教育のなかで求められるが教えられない。「考えることは自分の受けた教育の間隙を埋め合わせようという試みにほかならないのである」（ライル／坂本他訳，1997，p.135）。固定化された「知識」にして理解するために学習者自身で教師の発言や記述を解釈して変質させることも、ここにおいて考えることの一つである。なぜなら今まで知らなかったそれについて解釈して理解し、「知識」にすることは、答えに向かう前進を試みた結果としての成功があるからである。

固定化された「知識」は、オウム返しを越えた理解する水準において、学習者自身の考えること（＝思考すること）によって導かれる。また派生的なものとしての類題も、学習者自身で試みることを含んだ思考することから解くことができるようになる。

2.3 行動と行為の定義

ここで、この先に続く検討のために行動と行為を区別し、定義しておきたい。ライルが言う「あなたと私が活発に議論しているとき」は、お互いに、あるいは第三者からみて何をしているかが分かる部分がある。それは意見を言ったり戸惑いの表情を浮かべたりすることであり、そうした外側からとらえられる動きを「行

動」と呼ぶ。一方、「一人で自分に向かって」いるときは、着席して動かないままにしているいろいろと考える(=思考する)ことができる。それは学習者の「頭の中」における何らかの遂行であり、そうした外側からとらえられない遂行を「行為」と呼び、特に〈思考する〉のように記述する。〈思考する〉という行為は、特にライルの主張によれば、その内実に特に〈実験的にものを言う〉、〈試みる〉を配置することができるであろう。

3. 「知識」に関する音楽美学的検討

ここでは、音楽学習における「知識」について、音楽活動に必要な音楽そのものに焦点化できる音楽美学的視点から検討し、「知識」の導出に際する要点をみる。

3.1 ハンスリックの形式主義的立場にみる「知識」

ハンスリックの形式主義的立場においては、「音楽の内容は響きつつ動く形式」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.76)であり、「かかる感情は本来の美それ自体の関心するところではない」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.21)のであって、「美は美であり、美として留まる」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.21)とされる。形式として描き出される音楽そのものは、それ自体が目的的にとらえられるものなのであり、感情といった、形式のほかのものを表現するわけではない。

ハンスリックは、美の享受とは「純粹観照 (reines Schauen) の活動としての想像 (Fantasie)」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.23)によるものであるとし、それは音楽について「悟性を伴う視ることである」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.23)という。音楽は形式であって、音楽そのものを成り立たせる音群とそれらの一連の流れを、音楽がもっている。その形式を純粹観照によって享受することが重要なのであり、「感情でなくファンタジーを音楽の美の窮極の根拠としてみとめねばならない」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.24)と述べられている。ハンスリックにとって、音楽は形式以上のものの表現を伴っていないのであり、そうであるからこそ美なのである。

ただしハンスリックは理念としての感情は認めている。感情は音楽の内容ではなく、音楽を美的に享受するときに感情が重視されることはないのであるが、「事実的な作用 (faktische Wirkung) というべきもの」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.142)として感情はつくりだされ、「これらイデーはすべて音の結合の中にそのイデーと相応する感官的現象となって現われる」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.39)と言われる。

音楽は感情を表現しないが、享受するなかで感情にかかわる感官に作用して現象することがあるのである。それは純粹観照での想像における「悟性的または理性的思考の全領域によって規定される」(ハンスリック／渡辺訳, 1960, p.37)ものとしてあるのである。

純粹観照での想像において思考が働くのであり、ここでは、感情は事実的な作用として現象する。すなわちハンスリックによれば、学習者の〈思考する〉は音楽そのものを理解するところにある。そのとき、〈思考する〉から導出される性質をもつ「知識」とは、形式以外を捨象した音楽そのものに焦点化されることになる。観照する音楽そのものももっている形式に相当する固定化された「知識」を導出することが重要である。

ハンスリックの主張に沿って、〈思考する〉は固定化された「知識」を導出するときに現れるというとき、音楽学習における固定化された「知識」の導出の際の〈思考する〉はどこにあるか。教師の発言や記述の解釈と変質としての〈思考する〉によって「知識」になることは先に述べたとおりである。しかし音楽学習では必ずしも発言や記述を要さない。なぜなら学習者が「知識」を導出するために実施しなければならないのは観照だからである。音楽そのものを美的にとらえる観照は、それ自体教師から提供されるものではなく、必然的に学習者自身が観照する姿勢をもって向き合うことを要するのであって、すなわち学習者による音楽活動(外側からとらえられる行動)が要るのである。

ゆえに固定化された「知識」の導出にかかる〈思考する〉は観照する音楽活動にある。ハンスリックの立場に依拠するのならば、音楽そのものを美的にとらえる観照になる音楽活動の方法が問われるようになるのである。換言すれば、観照にある〈思考する〉の遂行による、形式にかかわる固定化された「知識」の導出が重要であり、そこで観照にある〈思考する〉がするための音楽活動の方法が必要になる。

3.2 リーマーの表現形にみる「知識」

リーマーの音楽美学においては、より感情が重視されている。「行動も思考も(中略)感情なしには考えることが困難である」(リーマー／丸山訳, 1987, p.68)と主張するリーマーは、「人間生活の感情に満ちたあり方を『主観的現実 subjective reality』と呼ぶ」(リーマー／丸山訳, 1987, p.68)とし、それを理解する手段として芸術を取り上げ、その上で「音楽教育の最も深い価値は(中略)人間の感情の本質への洞察を豊かにすることによって、人びとの生活の質を高めることである」と述べている(リーマー／丸山訳, 1987, p.77)。リーマーは主観的現実焦点をあわせ、音楽を用いて

感情の本質を求めるとするのである。

それはいかにして可能か。リーマーは音楽そのものを「表現形」(リーマー／丸山訳, 1987, p.106)として扱うことが必要であるとする。表現形は、「①主体—(中略)表現形をつくる人, ②客体—(中略)表現形がそれについて作られる対象, ③(中略)表現形そのもの, ④客体について(中略)表現形が与える概念—②について③によって与えられる概念」(リーマー／丸山訳, 1987, p.106)の4つの要素からなる。また、「主観的現実の概念は表現形によって表されるのであって、この概念は(中略)『意味』と呼ぶことができる」(リーマー／丸山訳, 1987, p.108)とされ、すなわち先に述べた洞察は、④の概念(意味)から生じるということである。主観的現実とは表現形としての音楽から理解されるのであって、理解のために学習者は表現形を洞察する。そこにおいて音楽教育は最も深い価値を獲得し、「主観的現実」は現前してくるのである。

では学習者が「表現形を洞察する」ことはそもそも何を条件とするのか。つまり、学習者が洞察しようとするときは当然、学習者は音楽活動を実施するわけであるが、その音楽活動が洞察の水準にあるのは、どのような条件を満たすときなのか。それには美的知覚と美的反応がかかっている。リーマーは言う。「知覚と反応は、同時に起こり、相互に依存するものである。(中略)知覚されるものは、表現性に富むものとして知覚され、反応は、その知覚の絶対必要な一部をなす」(リーマー／丸山訳, 1987, p.139)。また「美的反応に適切に影響を与えることのできるものは、(中略)ものの美的特質そのものである」(リーマー／丸山訳, 1987, p.143)と述べられており、それは美的特質を正確に知覚するとき、反応もまた正確になることを示している。

その知覚する美的特質が「客観的な性質のもの」(リーマー／丸山訳, 1987, p.142)であるといわれるとき、「音楽に対する感情にとんだ反応を適切に引き出すことのできるものは、ただ一つしかない。音楽の音そのものである」(リーマー／丸山訳, 1987, p.79)という主張は、「主観的現実」を理解する(感情の本質を求めて洞察する)ために、音楽そのもののことをどれだけ知っているかが問われるということを示している。するとハンスリックのときのように、〈思考する〉の遂行から固定化された「知識」を導出することが重要に思われる。客観的な性質をもつものが「客観的な手段によって(中略)教えることが可能」(リーマー／丸山訳, 1987, p.142)であるとされる点からも、音楽学習において固定化された「知識」は題材にしま

すい。

とはいえリーマーの目的は主観的現実の理解にある。洞察に要される表現形は美的特質が一つずつ別個になっているわけではなく、それらがまとめられているのであって、すなわち固定化された「知識」を順次導出していくことが表現形を用いた洞察になるわけではない。そのため洞察する目的からいって、固定化された「知識」を導出することにもまして、洞察する方法が重要である。洞察には知覚だけでなく学習者による反応が要る。その反応は当然、教師ではなくて学習者が引き出さねばならない。またそれには音楽学習の場という音楽活動が必要である。形式主義的には観照ができる音楽活動の方法が必要であったが、表現形を用いる場合には洞察ができる音楽活動の方法が必要である。固定化された「知識」については、洞察する目的で音楽を扱うとするところに、それ(=固定化された「知識」)を導出する見方も含めるのが妥当である。

3.3 音楽学習における「知識」への示唆

音楽美学的視点から「知識」とかかわって検討した。整理すれば以下となる。学習者は音楽活動を実施する(外側からもわかる何らかの行動をとる)ときに、〈思考する〉という行為をもって、音楽そのものにおける固定化された「知識」を導出できる。音楽そのものを扱って音楽活動における固定化された「知識」を導出するという見方は、哲学的検討にみた固定化された「知識」の導出にかかる学習者自身の行動と行為の必要性によって、その妥当性が裏打ちされている。ゆえに問われることは、固定化された「知識」を導出する〈思考する〉ができるための、音楽活動する方法である。ただしリーマーの表現形でいえば、知覚と反応による洞察(感情の本質の理解)がさらに重要であり、固定化された「知識」は洞察の下に設定されるべきである。

形式主義的にみた目的か、洞察からみた目的の一部としての手段か、という位置づけは異なるが、以降は、両者に含まれる固定化された「知識」の導出に視点をおいて音楽活動する方法に関して述べる。そこから示唆されることから、洞察の下での「知識」の導出についても述べることができるであろう。

4. 音楽学習における「知識」

「知識」の導出のための〈思考する〉ができる音楽活動の方法が要された。では、観照や洞察の可能性のための、音楽活動の方法を知ることが目的となるのか。

4.1 「知識」に関する用法

たとえば音楽そのものの形式を知ること、音楽活動の方法を知ること、どちらもある種の「知識」で

ある。学習者が導出する固定化された「知識」にかかわって、シェフラーは言う。「**ということ**式の用法は**命題的**であり、**のやり**方式の用法は**手続き的**なのである」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.29)。「別の例をいえば、私たちは将棋、音楽、字並べゲームを知っていると(中略)言える。(中略)これを**主題的**の用法と名付けたい」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.30)。音楽学習でいえば、たとえば「速度用語の *allegro* は速くという意味をもつということ」は命題的であり、「教材曲の歌い方」は手続き的であり、「速度用語の *allegro*」は主題的である。シェフラーによれば固定化された「知識」がこうした用法によって分けられ、これらについて、学習者による固定化された「知識」の導出がある。

また主題的用法について知るということは、「通常これ以上のことを言うことではなく、何か別のことを言うことである。それはむしろ、彼がその理論に精通している、あるいは、それを認識し、操作し、おそらくは語るができると言っているのである」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.31)。学習者が *allegro* を知っているというとき、学習者の「頭の中」にはそれが何という意味であって、どのような音楽作品に用いられ、どのように解釈されるかということの説明する準備があるのである。すなわち、知ることに關しての主題的用法は「**手続き的**の用法に還元された」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.31)のである。

このとき、音楽そのものの形式と音楽活動する方法は、それぞれ命題的「知識」と手続き的「知識」である。これらを目的として音楽学習を展開するならば、その目的地を目指すために、最終的にはこれを知るところへ「いきつく」ことが重要になるのである。すなわち固定化された「知識」、命題的・手続き的用法の「知識」とは、学習者が「いきつく知識」なのである。

つまり学習者は目的になる「いきつく知識」の導出に向かって前進していく。そのなかにはさまざまな〈試みる〉、〈実験的にものを言う〉としての〈思考する〉があるのであり、やがていきついたところにおいて学習者はいわば「納得する」。まだいきついていないときは〈思考する〉の途上にあり、試行錯誤しながら「いきつく知識」の導出を模索しているのである。

4.2 「知識」の措定への疑問

音楽学習においては音楽活動の方法が焦点になるのであった。その遂行のためには、「知識」を導出することについての哲学的検討と、ここまでのシェフラーの立場からいって、まず音楽活動の方法を「**手続き的**の用法」における「**いきつく知識**」として、〈思考する〉を踏まえて知ることが要件である。では音楽活

動の方法と、その他にみられる一般的な何らかの方法は同じ位置づけができるか。手続き的用法の「**いきつく知識**」は、公式を応用する問題の解法も自転車の乗りかたも妥当する。そこでは問題を解いたり自転車にうまく乗ったりするための正しいやりかたがある。

結論的なことを言えば、これらの方法と音楽活動の方法は根本的に異なっていると考えられる。なぜなら、応用問題の解法も自転車の乗りかたも、最終的な「**いきつく知識**」までのプロセスを、ことばを用いた発言や記述あるいは視覚的にとらえられる実演をもって指し示することができるのに対し、音楽活動の方法はそのいずれもとりに得ないからである。応用問題の解法は基礎問題の解法や公式といった「**いきつく知識**」を基盤として成り立っているし、自転車の乗りかたも、一つひとつの順序あるいは説明のためのことばの選択は違ってもある程度定式化された手順がある。一方、音楽活動の方法はどのようにして学習者が知るのか。たとえば音楽そのものを用いた音楽活動することから観照して「知識」を導出するときには、音楽活動することなどという「知識」に基づいているわけではない。

これに関連しシェフラーは「**学ぶ**」という教育的観点からさらに述べている。「**するよう**に**学ぶ** (learning to) (中略)の表現は、(中略)鑑賞力 (attainments) と名付けられるような事例にも適用できる。例えば、子どもは音楽を**味わう** (中略)ことは学ぶけれども、**味わう**ように (中略) **知っている**とは言えない。(中略)教育上の用語はその適用範囲において知ることを越えているのである」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.35)。教育的観点における**学ぶ**ということとは、知ることの範囲よりも広い。「音楽を**味わう**人を、音楽の**味わい方**を知っていると言うのは**適当**ではない」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.38)のである。つまり音楽を**味わう**ように**学ぶ**といった「**するよう**に**学ぶ**」の型は**手続き的**の「知識」の範囲を越える。「**味わう**ことの**方法的知識**と**いった**ようなものはない」(シェフラー／村井他訳, 1987, p.39)であり、しかし音楽学習において音楽を**味わう**こと (味わうように**学ぶ**こと)ができるのである。すなわちどう**味わう**かを基盤とせず**直接的**に**味わう**ことができるようになる。換言すれば、**味わう**ことはそのための音楽活動を要するから、音楽活動によって**直接的**に**味わう**ことができるようになる。**味わう**ことそのものに、**基盤**となる**味わう**方法という「**いきつく知識**」はないのである。

この見方からいって、**観照**や**洞察**といった音楽活動する方法も同じようにみることができると考えられる。すなわち学習者は音楽活動から (音楽活動する方法を要さず) **直接**に**観照**や**洞察**ができるということ

ある。なぜなら、観照も洞察も、味わうことのように、そのしかたを知らずして音楽活動することから直接それができる可能性があるからである。先に述べた「納得する」ことに照らして、応用問題を解くことと比較すれば次のように言える。応用問題を解くことにおいては、まずそのための解法といった「いきつく知識」(手続きの「知識」)を導出して知るところに到達したときに「納得する」ことがあり、その解法をもって解く。それに対し、味わうことや観照や洞察は、そのための「いきつく知識」を要せずに音楽活動によって直接的に味わったり観照したり洞察したりして「納得する」。

味わって「納得する」ときに味わう方法という「いきつく知識」がないように、観照や洞察から「納得する」ときに(観照や洞察の)音楽活動する方法という「いきつく知識」もないのである。それゆえ音楽活動の方法を「知識」として知るとみなすことは適当ではないと考えられる。観照にせよ洞察にせよ、それはそのための音楽活動の方法を知るからできるのではない。音楽活動すればそれができる可能性があるのである。

4.3 音楽活動のなかに現れる「知識」

このとき、観照や洞察とは、それ自体音楽活動のなかに現れることになる。プラメリッジは音楽学習による学習者の音楽に関する進歩について、「広く多様な活動と経験を通して、子どもたちが音楽の手順に対して意識的になるようにしていくことによって成り立つものである」(プラメリッジ／丸林訳, 1995, p.111)と述べ、「もし学校での経験の結果として生徒がついに音楽と音楽活動のなかに何らかの意味を見つけられるとしたら、彼らの進歩は、事実、まさに現実的なものになるだろう」(プラメリッジ／丸林訳, 1995, p.111)としている。「広く多様な活動と経験」があって、そうした「音楽活動のなかに何らかの意味を見つけられる」ところに、進歩は見出されるのである。

本研究では、固定化された「知識」の導出にはじまり、手続きの「知識」と考えられた音楽活動する方法について述べ、そこでは冒頭から音楽活動を前提としてきた。それは「知識」やそれを導出して知ることを最前面とする、音楽活動における「知識」という図式によってである。しかし、音楽活動から直接的に「納得する」ことがいわれるとき、学習者自身が「音楽活動のなかに何らかの意味を見つけられる」といった、音楽活動のなかの「知識」という図式がみえてくる。

5. 音楽学習における〈知る〉

以降では、音楽活動のなかの「知識」という見方に

よって検討する。すなわち、音楽活動を前提とした「知識」から、音楽活動の遂行へと視点を移すのである。

5.1 音楽活動の特徴

先取りして言えば、音楽活動は活動一般に対して特徴的な性質をもっていると考えられ、それは、活動する学習者の「知識」や能力の如何を問わず、その活動自体に差異はないということである。「諸活動が、様式(manner)の上では基本的には同じであると言っているように見られるかもしれない。例えば、幼児子どものための歌唱のクラス授業が大人の専門家の合唱団のリハーサルとまったく同じ音楽活動である、ということには重要な意味がある。この二つの活動形式は手順の原則に対する配慮によって違っているだけである。つまり、活動の基本的な過程は同じなのである」(プラメリッジ／丸林訳, 1995, p.109)。学習者が何かについて知っているかを問わず、ある音楽活動は学習者らにとって同じものになりうる。例えばn+1の水準の「いきつく知識」の導出を意図した音楽活動であるにもかかわらず、その音楽活動はnを知らない学習者も知っている学習者と同じ過程を通ることができるのである。

このときnを知らない学習者は音楽活動によって決して納得しないのか。そうではないであろう。もともとn+1の「いきつく知識」を到達点に設定しうる活動において、nをまだ知らない学習者は、対象の音楽とかかわって、音楽を価値づけ、よい活動ができた「納得する」ことがあるのである。すると見方を変えて言えば、それはさまざまな「知識」が音楽活動のなかに包摂されているということではないか。仮に何らかの「知識」の導出が意図されたとしても、その活動からは学習者によってその「知識」とは別のさまざまな「知識」も導出されうるのではないか。それは音楽活動のなかで、たとえまだはっきりと答えられずとも、納得の要因が「頭の中」で曖昧なものとしてある状態になったということを示唆している。たとえばnを知らない学習者の「頭の中」に、n+1がはっきりと分からない曖昧な状態として存在するというのである。

5.2 なじみの「知識」

はっきりと「知識」を導出して知ると言えずとも「納得する」ことができるとき、それに付随する感じや価値づけがある。音楽活動から直接的に「何となくよい感じがする」と言って、感覚的な面から価値づけ、「納得する」ことはいつでもありうることなのである。Reidによれば「音楽に熱心に耳を傾け、楽しんでいられるわれわれ自身の感情を自覚することが、たしかにわれわれの音楽の経験の事実の大部分を占める」

(Reid, 1969, p.149) のであり、「音楽的な意味はわれわれ自身の感情を通して、それとともにとらえられる」(Reid, 1969, p.149) とされる。音楽を経験する(音楽学習の場において音楽活動をする)とき、そこにある感情が、経験(音楽活動)の自覚や音楽的な意味を見出すことの一端を担っているのである。

さらに Reid は次のように言う。「『高められた』なじみが知識の一つの形である。それは(中略)(なじみによる知識ではなく)『なじみの知識』と呼ばれる」(Reid, 1969, p.214)。音楽活動で取り扱う音楽に次第になじむことが「知識」になるということである。「もしフーガをよく知らなくて、それを(中略)よりよく知るようになったならば、これは知識の増加ではないのか」(Reid, 1969, p.215) と例示されるように、音楽活動するなかに「知識」になるところがあるのである。それも、まだ曖昧な状態の「納得する」ことの内実を「よりよく知るように」なることとしての「知識」、いわば内実が少しずつ明瞭になる意味での「知識」である。

5.3 「知りかた」の遂行にみる〈知る〉

つまり音楽活動のなかのどこかに、学習者が何かを知る可能性があるのである。音楽活動のなかに「納得する」ことがあるならば、その内実を曖昧から明瞭へと前進させていくことは、納得の要因となることを「頭の中」ではっきりと知ろうとすることである。そうして前進していく過程では、前進していくために考えなければならぬのであり、それは〈実験的のものを使う〉、〈試みる〉ことを含む〈思考する〉の遂行であって、すなわち既述した「いきつく知識」を導出する過程である。〈思考する〉は実験的な試みを含むがゆえに、実際には、音楽活動を通してある命題的/手続き的「知識」にいきつくかもしれないし、今後さらに前進しなければならぬかもしれない。ただどうあれその活動は曖昧から明瞭へ前進していくための過程として位置づけられるのであり、それとは音楽学習における特有の「知りかた」なのである。音楽学習特有の「知識」というとき、それは「知りかた」の遂行のなかに、次第に明瞭になっていく過程の一つとして導出される特徴を有する意味で特有なのである。そのとき必ずしも「いきつく知識」という呼称は妥当しない。学習者によって音楽活動を通して知ることは異なり、「知識」は必ずしも「いきつく」地点とは限らないからである。

もし活動のなかで何かを知ったなら、そこにいえば知る機会をみるのであり、「知識」が導出される。その際、音楽学習における「知識」は、「知りかた」の遂行、換言すればさまざまな行為の遂行が連続したり関連し合ったりしているなかの一部として現れる

ものであり、「知識」を導出して知ることは、「知識」を、「知りかた」の遂行のなかで導出されるものとして扱う意味で〈知る〉という行為に表すことができる。知るといふときの対象が「知識」であるのに対して、〈知る〉といふときの対象はそれまでの音楽活動全体なのである。「知識」の導出の見方から言えば、音楽活動の先に「いきつく知識」があるのではなく、音楽活動における「知りかた」の遂行過程全体のなかに知る機会として「知識」が現れる可能性があるのである。つまり音楽活動のなかに、納得の内実をはっきりさせて曖昧から明瞭に向かうことにつながる行為遂行があり、「何々を知った」と言える知る機会が現れるのである。そしてその機会とは「いきつく知識」とは別の、「知りかた」の遂行に含まれる音楽の「知識」と言いうるのであり、その意味で、知る機会が現れるところは〈知る〉という行為遂行的記述をするのである。

ここで、洞察の下での「知識」の導出という見方も可能であるといえるであろう。「知りかた」の遂行のなかに次第に明瞭になっていく過程の一つとして「知識」が導出されるというとき、音楽活動のなかに知覚のための美的特質に関する〈知る〉の可能性が現れる。そのとき、音楽活動のなかに美的知覚があり、それに伴って美的反応が引き出される可能性も現れるのである。洞察が、その方法なくして音楽活動からそれができるといふこととあわせて、音楽活動のなかに美的知覚のための特質の〈知る〉があることをみると、洞察の下での「知識」の導出が可能である【図1】。

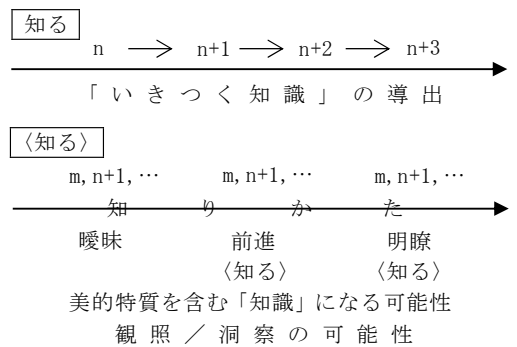


図1 〈知る〉の概略

2点補足しておくべきであろう。一つは、〈知る〉がある = 「知識」の導出がある、という関係の絶対性はないことである。知るときの対象は「知識」である。ゆえに等号で結ばれる。しかし〈知る〉は行為遂行のなかにある。すなわち前進が認められるところは〈知る〉があるところなのであり、「知識」として措定できなくてもよく、ゆえに完全に等号で結ばれる関係で

はない。たしかに〈知る〉が「知識」の導出であることもある。ただしそれは「知りかた」を遂行する音楽活動全体を対象にする〈知る〉のある一つの結果である。

もう一点は、〈知る〉から導出される「知識」は必ずしも直接的に納得の内実を明瞭にする「知識」になるとは限らないということである。なぜならすでに知っていることの程度を問わず誰もが同じ音楽活動をすることが可能であるからである。nという「知識」を知らない学習者がn+1の「知識」を導出できる音楽活動から納得するとき、明瞭にする過程はnを知ってn+1を知る過程を必ずとるとは言えないのである。nという基盤がまだないからこそ、その学習者はmという「知識」を知る可能性が高くなるとも考えうるのである（もちろんnを知っている学習者もmを知ることがありうる）。つまり、納得性を特に高めるのはnやn+1であるとしても、mが導出されることがあり、ただしそれも知らないことから前進するという意味で〈知る〉である。

6. 行為の判断指標と分析

6.1 分析のための示唆

音楽活動にある「知りかた」の遂行のなかに、「納得する」ことの内実を明瞭にしたり、「知識」を導出したり、何らかの前進があったりして、〈知る〉をみることができる。その「知りかた」とは音楽活動の方法ではなく、音楽活動することによって直接的に〈知る〉をみるというときの過程を指す。換言すれば、音楽活動のなかに必ずしも「知識」として措定されなくても、何らかの前進があるとき、その過程は「知りかた」の遂行として認められるということである。そのとき、既述の「知識」の導出において現れた〈思考する〉を伴う。実際に観照や洞察が現れたり、何らかの〈知る〉が現れたりする事態は、学習者の「知りかた」の遂行のなかに可能性として存在しているが、それが現れるというときには〈思考する〉があるのである。また、音楽学習における〈知る〉は、音楽活動のなかの「知りかた」の遂行にみられるため、「知りかた」をとらえることが肝要である。特に音楽学習に独自の「知りかた」というとき、他の教科や学習にもありうる何かを知るところに通ずる〈知る〉の瞬間ではなくて、「知りかた」という過程に着目する必要があるのである。

それゆえ（学習者の行為は行動として外側からとらえられるようになることとあわせて）、「知りかた」の遂行と考えられる行動を解釈的にみるところに、〈思考する〉という行為が存在するか判断することとする。

〈思考する〉の内実として現れた〈実験的にもの言う〉、〈試みる〉をもって、〈思考する〉があるとすることができよう。またそこに納得や明瞭化といった音楽学習における「知りかた」や〈知る〉に通ずるものがあるかどうか観点の一つとなるであろう。

そこで述べておく必要があるのは、行動を解釈して〈思考する〉を判断する指標についてである。

6.2 行為の判断指標

〈実験的にもの言う〉とはどういう場面にあるか。ライルは言う。「少年が実験的に栓をひねるとき、彼はただ栓をひねるだけであって、それに加えて何かを行なうわけではない。しかしそれにもかかわらず、彼が栓をひねることに成功したしても〔ママ〕、彼の実験は失敗に終わるかもしれない。（中略）『実験的に』という副詞は、別の行為を付け加えているのではなく、ある特定の意図（中略）を付け加えているのである」（ライル／坂本他訳、1997、p.178）。学習者は音楽活動において必ずその活動をしていると認められる行動を起こす。それは学習者にとって成功したり失敗したりする行動である。そしてその行動を起こすことを思いつき、意図をもって実際にその行動を選択することができたのは、学習者自身が「頭の中」で〈実験的にもの言う〉を遂行したからである。

「『……ため』のような従属節（中略）がなければ、実験する」という概念は分析できない」（ライル／坂本他訳、1997、p.178）とライルは言う。行動しているとき、その行動がいったい何なのか、なぜその行動を起こしているのか自分自身ではまったく分からないということは一般的にないであり、すなわち行動は、行為の段階で何らかの意図をもった上での行動となるのである。〈実験的にもの言う〉をもって、実際に（実験的に）行動するとき、そこには音楽活動に対する意図があるとみることができるのである。

さらに言えば、行動が選択できたとき、それが必ず最初に思いついた行動とは限らない。ある意図に適した行動の選択には、行為の段階でさまざまな〈試みる〉を求めうるのである。そうして選ばれた行動はたとえば期待する行動であるということができよう。期待しているとき、行動は音楽活動をよりよい方向へ前進させることを意図した行動である。

次のように言えるであろう。音楽学習（授業）における学習者の何らかの意図をとらえた上で、その意図にかかわって現れる二つ以上の行動の差異から前進をみることができ、なおかつそこに前進につながる成功とは別に失敗もある場合に、当該の行為はある。

6.3 場面分析

以下に判断指標に挙げた行為と関連して文章化する

のは、2019年5月に実施されたA小学校第2学年32名の音楽科授業の一部である。音の高さに着目する場面を取り上げる。方法はここまでの検討の普遍性をみるために「消極的な参与」によることとし、音楽活動のなかの〈思考する〉、「知りかた」や〈知る〉をみる。

【凡例】

T：教師

S：学習者全体

S_□：特定の学習者(ただしS_Xのみ不特定のある学習者)

[]：展開にかかる概要説明

()：発言以外の動作、および発言や概要説明の補足

…：一部省略

[教材曲(ドレミの歌)について、可能なら一緒に歌うことを学習者に促しつつ教師が伴奏つきで歌うのちに気づきを問い、以下の返答と同意がある。]

S_A：この歌に、ドレミファソが入っています。

S：同じです。

[その後、ドレミファソラシドとは何かを、「音の」という発言から続きを促すようにして問い、以下の返答と納得がある。]

S_B：高さ、だと思います。

S_X：ああ音の高さ。

音階が現れ、学習者は音の高さが焦点となることが分かっている。このとき、学習者がこのあとの授業展開において、音の高さに着目することを意図しているということができる。また音の高さへの焦点化の過程では、音の高さに関して何らかの納得があるとみることができ。なぜなら音の高さへの着目を意図しようとしているからである。いわば、学習者自身による、自身が音の高さへの着目を意図することについての納得である。この段階ではまだ何らかの新たな〈知る〉はみられないかもしれない。ただ、音の高さというものがあることはとらえている。このような意味での納得というのは、たとえば今後の展開や活動に対する関心や意欲といった面に有効であるともいえるであろうが、音楽学習においては特に、その納得が〈知る〉の概形をなすのである。このあとの展開のなかで言語が積み重なってはじめて音の高さに関する「いきつく知識」にたどりつくのではなく、概形が充実してくることで明瞭化したたとえば音の高さに関する音楽の「知識」になるのである。音楽学習における〈知る〉は、すでに明瞭なものの上に成立する〈知る〉ではない。納得から概形をなすものが明瞭になる過程としての「知りかた」の遂行のなかにある〈知る〉である。

[教師がド、レ、ミ、と一音ずつ歌いながら、体の動きをつけて示し、それを学習者がまねをする。教師と同時進行でまねをする学習者に対して次のように投げかけ、教師に続いて繰り返すようにさせる。]

T：待って。聴いとかなないと。(体の動きと音程をつけて)ド、レ、ミ、…

S：(教師に続けて行うようになる。)

[上の活動のあと、上手にできたと思うなら挙手することを促し、学習者らが挙手する場面がある。その理由を問い、以下の返答やさらなる教師の問いかけと学習者の返答、同意がある。]

S_C：高さが分かったからだと思います。

T：(板書しながら)あ、高さが分かった。

T：高さがどうやったら分かった。はいDさん。何をしたから高さが分かった。

S_D：…先生が、ピアノを弾いたときに、しゃべらずに聴いてたからだだと思います。

S_X：同じです。…

S_E：…一つはピアノの音を、高さを頭に入れてやったことと、先生がやってくれたときに、できなかった人は、一緒にやっていたから、聴いてなかったから、声の高さが分からなかったんだと思います。

学習者は、音の高さへの焦点化を意図した上で、しかし教師の範唱やピアノの音を十分に聴けなかったために、高さが分からなかった。それは、焦点は音の高さにあわせたものの、音高関係を具体的に示すために体の動きをつけて歌うという新たな要素が加わったために、特定の動きをうまくこなそうとして動きを優先的に扱ったことによって、結果的に高さが分からなくなったということである。すなわち焦点となる音の高さを直接的にとらえるところから外れた活動(体を動かすという行動)に失敗があったということである。体の動きをもって正しい音程で歌うことがめざされたのであるが、教師の指示する正しい動きの通りにすべく、体の動きを先行しようと考え、一旦動かずに聴くという判断をする前に行動を起こしたのである。

ここでの学習者の行動は、失敗とはいえ今後回避される方法として位置づけられる意味で一つの前進なのであり、それゆえ〈知る〉が現れるための過程の一部となりうる。それはすなわち「知りかた」の遂行ということである。また、学習者が自身に向かって「頭の中」で遂行する行為にしたがった結果として現れる(失敗の)行動があるということであり、その行為とは〈実験的にものを言う〉や〈試みる〉の一部をなしている。これから〈知る〉が現れうることを含む「知りかた」の遂行の段階の一つとしての、行為や行動がある。

学習者自身がうまくなったことを挙手によって肯定したのちに「高さが分かったから」、「聴いたから」といった理由を述べている。そのとき、理由を述べられるだけの成功した行動がある。またそうであるならば、その行動を起こすための行為があり、その行為とは、先の失敗を踏まえた上でそれを回避する行動を決める行為であり、失敗の段階から結びつけられていることから言って同様に〈実験的にものを言う〉や〈試みる〉の一部をなす行為になる。うまくなった理由を挙げる以前の成功につながる行動や行為は、前進が認められる点で〈知る〉にも通ずる「知りかた」の遂行である。

うまいくことを期待しながらも、失敗する可能性があるなかで次第に前進していくこととは、すなわち、活動のなかのどこかに学習者が知る機会＝〈知る〉を学習者自身でみようとする過程の表れである。ここでは、音の高さに焦点化するという意図をもった上での、実際の音高関係やそのとらえかたについての明瞭化があるといえよう。〈知る〉に通ずる過程は、音楽活動の実施による直接的な納得性や、誰もが同じ音楽活動が可能であるという特徴をもって言われる、次第に明瞭になる「知りかた」としてたしかに投影されている。

7. 総括

音楽活動に音楽学習特有の「知りかた」がある。その遂行のなかに、哲学的検討にみる〈思考する〉による「いきつく知識」の導出がある。ただし学習者による知ることがらの差異や直接的な納得性の観点から、また誰もが同じに実施できるという音楽活動の特徴から、音楽学習では「いきつく知識」とせずに音楽学習における「知識」とするのである。ある音楽活動のなかに導出する「知識」は、それを「いきつく」地点に設定するわけではないのである。「納得する」ことをもたらす音楽活動を通して、その内実が次第に明瞭になる過程に「知識」はあり、それは〈知る〉の一つであるが、学習者にとって前進する何かがあるとき、それもまた〈知る〉なのである。

それゆえ「知識」の導出を含む何らかの知る機会＝〈知る〉をみる音楽活動がすでに、観照の可能性を包摂しているといえるのである（観照が何よりも重要であるということではない。音楽学習特有の「知りかた」の遂行があることが重要なのであり、そこでは観照することができるかもしれないということである）。観照の方法なくして、音楽活動から観照できる。そこに

は音楽活動による「納得する」ことから音楽を価値づけ、学習者自身によって直接的に音楽の「知識」が導出されることとしての〈知る〉がある。あるいは洞察の可能性も含む。美的知覚をするための、美的特質の「知識」の導出としての〈知る〉が音楽活動のなかにあり、そこから洞察の方法なくして美的知覚と美的反応がありうる点で、洞察にもつながっている。

ただ今回の場面分析を取り出してみれば、「知識」というよりも何らかの前進があったこととしての〈知る〉をみたのであり、たしかにこれは一つの「知りかた」の遂行であるが、観照や洞察に結びつくにはさらなる深化を要すると考えられる。なぜなら分析での〈知る〉は学習者自身の音の高さに関する水準の向上が認められるが、観照や洞察に際しては、さらに音楽そのものについての音楽の「知識」を要するからである。この点のさらなる追究が求められるであろう。

本研究によって、音楽活動を主としやすい音楽学習において、活動することを目的とするのみにせず、そのなかに〈知る〉を位置づけることから、さらなる学習的意味を見出すことができると考える。また、音楽の「知識」は既存の音楽を芸術的に解釈するときに必要な。「知りかた」の遂行から〈知る〉を見出すところでは、音楽に対する芸術的な視点をもつような「知識」も視野に入れられるのではないだろうか。

【引用文献】

- ハンスリック, E. / 渡辺護訳 (1960) 『音楽美論』 岩波書店。
- 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。
- リーマー, B. / 丸山忠璋訳 (1987) 『音楽教育の哲学』 音楽之友社。
- Reid, Louis A. (1969) *Meaning in the Arts*. London: Allen and Unwin.
- ライル, G. / 坂本百大他訳 (1997) 『思考について』 みすず書房。
- シェフラー, I. / 村井実他訳 (1987) 『教育から見た知識の条件』 東洋館出版社。
- 柴山真琴 (2006) 『子どもエスノグラフィー入門』 新曜社。
- 宇佐美寛 (1973) 『思考指導の論理』 明治図書。
- 宇佐美寛 (1978) 『授業にとって「理論」とは何か』 明治図書。