

「音勢」の認知と音楽鑑賞教育について

The Cognition of “Energetic Quality” and Music Appreciation

北山 敦康

Atsuyasu KITAYAMA

(昭和60年10月11日受理)

I はじめに

近年わが国の音楽教育界においても、音楽的価値観の多様化にともなってその目的意識の変革がせまられ、教育内容や教材の現代化がすすんでいる。特に最近では、マリー・シェーファールの環境音の教材化 (Soundscape=音風景) の考え方や、ジョン・ペインターとピーター・アストンの Sound and Silence などに代表される創造的音楽学習 (Creative Music Making) のような、音楽の根源的な部分にその出発点をとらえた音楽教育の研究や授業実践が高く評価されている。しかし、その一方では、依然として多くの問題をかかえて、未だに解決の糸口さえも定かではない部分が多いことも事実である。そのひとつが、生涯教育を前提とする一般音楽教育で重要な位置をしめる音楽鑑賞の指導である。数多くの音楽情報に満ちた現在にあっても、芸術音楽とりわけ現代音楽は難解であるという感想をよく耳にする。まして、日本音楽や世界各国の民族音楽に至っては、ほとんど興味を示そうともしない聴衆の現状がある。本稿の目的は、ここでいう「音楽がわからない」ということ——これは、「音楽がわかるとは」という命題にもつながるが——の意味とその原因を明らかにして、その解決の方策を音楽教材論として考察するところにある。

その原因として、まず考えられるのが、「イメージをふくらませて」という言葉が多く用いられる、音楽鑑賞の指導であろう。もちろん、ここでその考え方を全て否定してしまおうというのではない。むしろ、「児童の発達段階に応じて適時性を考慮」¹⁾するという意味では重要な考え方であるし、「よりよい音楽理解のために、想像力によって知識も生きたものとするよう努力することがたいせつ」²⁾であり、「想像力と創造力は、その根源が同じもの」³⁾であるという観点からも当然のことである。しかし、その「イメージをふくらませて」という言葉によって行なわれる音楽鑑賞指導の多くが、「音楽がわかる」ということは、その楽曲の音楽外に表示する具体的概念——たとえば、絵画的な情景描写や物語的な筋のはこびなど——を即座に思い浮かべられる能力である、との誤解や錯覚の原因となっていることは否定できない。実際、小・中学校の授業で、音楽の統語論的意味を感得するためのレディネスを育成する機会はいわゆる少ないのが現状であり、そのために、音楽文化の多様な価値観を形成するに至らないという矛盾が生じ

ているのである。

II 小・中学校における音楽鑑賞教育の現状

現行学習指導要領の音楽鑑賞における「目標」と、その「内容」に関する記述は、それが理想的であるとはいわないまでも、学校教育全体のバランスと、児童・生徒の発達段階に即するという意味では、実によく組み立てられている。しかし、鑑賞共通教材の曲目などを見た場合、「明らかに、教師の力量不足を解消するために」⁴⁾設定したかのような不自然さが、その標題のついた楽曲の多さなどに見受けられる。

一般的に、「児童・生徒が音楽を鑑賞する段階では、だいたいにおいて、音楽を、① 聞いて楽しむ、② 聞いて理解する、③ 聞いて価値判断する、という三つの段階があるという考え方が広く受け入れられている。いいかえると、感覚的なものから精神的なものへと、これらの段階は次々と積み重ねられていくわけで、①の段階は音楽鑑賞活動の基盤ともいえる。」⁵⁾という共通概念が存在する。このことは、小学校の特に低学年においては、「音楽を聞くことを学習する」⁶⁾という、態度や習慣を育成するためにも重要なことである。もちろん、そのためには、鑑賞教材として、描写的な性格の強い音楽が適しているであろう。

しかし、小学校における音楽教育では、教科書の構成やその記述のしかたを見ても明らかのように、音楽を聞いてその表わす「情景」や「物語」を思い浮かべることがあまりにも強調され、歌唱や器楽などの表現指導にまでその方法が徹底されている。先に述べたように、筆者はその傾向を全て否定するつもりはないが、絶対音楽にまで「物語」をつける鑑賞指導が行なわれたり、音楽は全て何かを描写するものであるかのような先入観を固定させる音楽鑑賞の指導には疑問を感じざるを得ない。ましては、小学校において、それが「合科授業」の名のもとに音楽を聞いて絵を描かせたり——もちろん、それがいわゆる「図形楽譜」的扱いであれば、「イメージの持つ多様性と共通性」⁷⁾として扱われる限り、有効な手段にもなり得るが——、具体的な文章で表わすことを要求するに至っては、全く別な意味での「知識」や「技術」の偏重に陥ってしまうであろう。その点、小学校の低学年でよく行なわれている「身体表現」を応用した音楽指導は、後に述べる「音楽エネルギー」の体現として非常に有効な指導法であるといえよう。ところが、この「身体表現」も実際には歌詞などが音楽外に表示する概念の描写的擬態——いわゆる「当て振り」——に終わっている場合がほとんどではないだろうか。

それでは、中学校もその延長線上にあるかということ、全くそうではないのである。中学校指導書（音楽編）では、「音楽は個人や民族の、深い感情や思想から生まれるものであるが、言語のように感情や思想を直接に表現するのではなく、鳴り響く音のフォームに昇華されて抽象化されているものであり、ここにこそ人は音楽によって、無限の感情を想起し、多彩な思想を夢みることができる独自の世界をもつことができる」⁸⁾として、ハンスリックの音楽美論的立場をとっている。このこと自体は一応納得できるし、中学校段階としてのわれわれの共通認識でもあるが、小学校と中学校との音楽教育における有機的統合性を考えた場合、両者を連繫するための何か欠けているように思えてならない。

前述の「音楽を鑑賞する段階」を再び引用すれば、ここでは、小学校で「① 聞いて楽しむ」ことを、中学校で「③ 聞いて価値判断する」ことを、という二つの段階で構成されているのが現状のようである。つまり、「② 聞いて理解する」段階——「聞いて理解する」という表現は誤解をまねきやすいので、より明確に「音楽のもつ表現力を感じとる」⁹⁾といい換えた方が、

より適切かもしれない。——の欠落が、音楽的価値観の多様化する中で前章に述べたような混乱を生じ、芸術音楽（特に現代音楽）や日本音楽や世界各国の民族音楽などを、青年期を迎える学習者にとって「自己の外なるもの」として位置づけさせる原因となっていると考えられるのである。

中学校の音楽鑑賞指導において、「生徒に受容の素地がないものについては、学習以前に受容の素地を作っておく必要」¹⁰⁾があり、そのためには小学校段階からの「音楽のもつ表現力を感じとる」指導が、表現活動と鑑賞活動との有機的統合のもとに準備されなければならないだろう。

III 「音勢」(Energetic Quality) 認知のための教材論

① 音楽エネルギーについて

それでは、「音楽を聞いて理解する」あるいは「音楽のもつ表現力を感じとる」とは、具体的にどういうことであろうか。そして、それを「音楽を聞いて価値判断する」ことのレディネスとして位置づけるには、どうすればよいのだろうか。ここで、前章に引用した中学校指導書(音楽編)のハンスリック的立場を受けていうならば、それは、「感情の動的なもの(Dynamish)」¹¹⁾の認知と、それを一般音楽教育に適応させた形で教育内容を充実させることであろう。

しかし、ハンスリックの音楽美論はもとより、今世紀初頭のシェンカーやクルトやメルスマンなどに代表される「エネルギー主義(Energetik)」においては、それが音楽美学として、「音楽美の根本を考えるために導入したものなので、いわば哲学的、観念的なところが多分であり」¹²⁾、そこから直接的に音楽教育の方法論を引き出すのは、実際的な方法ではないだろう。

現在、音楽のエネルギー質を最も実際に解説するものとして、ツッカーカンドルの「力動説」などがあげられるが、その「力動的質(=力性, Dynamic Quality)」の考え方も、それがヨーロッパ伝統音楽における調性(Tonality)に支配される限りでは、現在のように多様化した音楽文化の中にある一般音楽教育において、必ずしも適当であるとは考えられない。

そこで、先に提示した、「音楽を聞いて理解する」あるいは「音楽のもつ表現力を感じとる」という、音楽鑑賞に対するレディネスを形成するための方法論として、これらの音楽学の成果をふまえながら音楽教育実践への適合性を考慮した場合、「音勢」という言葉に代表されるプラグマティックな力動説の応用が考えられる。

「音勢」という表現は、音楽美学ではあまり用いられないが、演奏学などの分野では、これに類する表現をしばしば耳にするようである。一般音楽教育の現状を考慮した場合、この「音勢」を認知することを音楽鑑賞の基盤とする教材論を構成する必要があるのではないかと考える。

② 発動的エネルギーとしての「音」の存在認知について

ここで、「音勢」という言葉のもつ意味を考える場合、当然ではあるが、そこに音楽のエネルギー質の存在を前提としている。「音楽を聞くことに、一種の運動感が伴うことは自明な事実」¹³⁾であり、「音楽の体験が運動の体験であることは古くから認められていた」¹⁴⁾ことも事実である。これらの観点から、音楽のもつ力動的性格の原初的存在は、「音」そのものの存在をエネルギーの発現と消滅という発動的運動として認知するところにあり、音楽学習のレディネスとして、それは重要な出発点であるといえよう。

また、この発動的運動の認知があつてこそ、リズムによる前進的運動が認知されるといっても過言ではない。たとえば、電話の呼び出し音が、1:2のサウンドとサイレンスで構成され

る規則的なリズムのくり返しであることを認知するためには、サウンドの発現のみでなく、その消滅を、同時にサイレンスの発現としてもとらえられる能力を要することが、そのよい例であろう。この場合、サイレンスの消滅が、またサウンドの発現でもあることはいうまでもないが、ここで重要なことは、サウンドとサイレンスとに同格のエネルギー質を意識することと、それらのエネルギーを時間的継続のうちに認識することであろう。

実際に、このような発動的エネルギーとしての「音」に対する受容者の傾向を知るための、簡単な調査を行なってみた。その結果は次のようにあらわれたが、やはり多くの被実験者は、「音」の原初的存在認知に関して、客観的な認識の習慣があまりないのではないかと思える。この程度の調査方法やサンプル数で全てを判断できるとは思わないが、現在の、小・中・高等学校の一般音楽教育を経験した者の一般的傾向であることは確かであろう。

《調査の概要》

- | | |
|----------|--|
| (1) 日 時 | 昭和 60 年 10 月 2 日 |
| (2) 対 象 | 静岡済生会病院附属高等看護学院第一学科の学生、58 名
(第 1 学年 28 名、第 2 学年 32 名) |
| (3) 調査方法 | 電話の呼び出し音 (ベル) を録音し、それを 20 回 (60 秒間)
—— 1 秒間有音、2 秒間無音のくり返し——を聞いた後
で、その有音部分と無音部分の比を答えてもらう。 |
| (4) 調査結果 | <ul style="list-style-type: none"> ● 無音部分の方が長いと答えた者 15 名 ● 有音：無音 = 1 : 1 と答えた者 23 名 ● 有音部分の方が長いと答えた者 20 名 |

この、「音」そのものの存在を認識することから始まるという点では、マリー・シェーフアーのイヤール・クリーニング (Ear-cleaning) や、ジョン・ペインターとピーター・アストンのサウンド・アンド・サイレンス (Sound and Silence) の考え方と共通する。まずは、マリー・シェーフアーのいうところのサウンド・スケープ (Soundscape) として、環境音をとらえることから始まり、音の響きと沈黙を、その発現から消滅までの持続するエネルギーとして認知することが重要であろう。

「現代音楽には、とくにこのような発動的運動を重視し、強調する傾向があるように思われる。——(略)——しかし、発動性は決して現代の音楽に限られるわけではない。およそ音楽である限り、この意味のダイナミズムはつねに存在しているのである。」¹⁵⁾もちろん、日本音楽や、世界各国の民族音楽などにおいても、音素材としての響きと沈黙の中に、メリスマや強弱などによる微妙なニュアンスといったもの、さらには、音質感の多彩さやその精神性などの深い味わいが存在する。それらの多様な音楽文化を受容するための素地として、「音」そのものの発動的エネルギーを認知する能力は重要なものであるといえよう。

③ 移行的エネルギーとしての「音勢」の認知

ここで、「音勢」という言葉をあえて使った理由は、前述の基盤の上に、旋律としての移行的運動の面を重視したからにほかならない。旋律は、音の高低 (Pitch) という最も客観的な要素で構成されるが、そこには、グループ化された「音」の存在形態としてのリズムが同時に存在

しているからである。旋律は、「原始以来の音楽の中心」¹⁶⁾であり、「リズムとは形であると考えるか、あるいはリズムとはグループ化なのだと考えれば、これは、どの音楽にもあてはまる重要な特徴である」¹⁷⁾ということになる。「〈移行的〉〈前進的〉〈発動的〉の三者は、音楽の運動の基礎的要素の原理」¹⁸⁾でもある。

ヨーロッパ伝統音楽を例にとれば、その力動性は、リズム様式と調性 (Tonality) による、「音性 (Tonecharacter)」の相互牽引性によるものである。これを客観性をもつ法則として認めるならば、ここでいう「音勢」とは、それを音楽エネルギーとして体現する享受者 (同時に表現者でもある) の、「意志」のエネルギーを投影するという意味での精神活動である。つまり、「音性」をコントロールする能力の象徴が「音勢」であるということになろうか。

それでは、そのコントロールする能力を身につけるためには、リズム様式と調性などによる「力動的場」の理論的学習が小学校の段階で必要かという点、決してそうではない。音楽文化の存在は、習慣的認知保存の蓄積によってあるものであり、理論に先行されるべきものではないからである。あまりよい比喩とはいえないが、音楽の教育内容を鉄道にたとえるならば、教える側は、その理論的諸要素を軌条下の枕木として組まなければならないということである。枕木なしでレールは存在できないが、学習者は列車 (学習活動) の中で、レールの存在やその継ぎ目をつねに体感しつつも、枕木の本数やその形状までは意識しないのが普通であるように。

つまり、「音勢」を認知するということは、文字どおり「音の勢い」を認知するということであって、音群のグルーピングによる音楽エネルギーの継続感を、その演奏のアゴーギク、ダイナミック、メリスマ、音質感などによる心理的な「ゆれ」の運動エネルギーとして体感することであるといえよう。そして、「音勢」の認知による記憶のパターンからの、「逸脱」と「一致」の経験を蓄積することによって、その精神活動を音楽鑑賞教育の基盤とし、「音楽のもつ表現力を感じとる」学習活動の原動力とすることに意義があると考えるのである。

IV おわりに

冒頭に述べたように、音楽鑑賞教育の問題点は、小学校低学年での「想像的」音楽教育が、中学校あるいはそれ以後での「創造的」音楽活動に転移しきれない所にある。先に引用したように、「想像力と創造力は、その根源が同じもの」であるにもかかわらずである。

音楽を聴くことに、準備や学習は必要ないという意見を多く耳にする。そして、それが現在の学校教育において、ごくあたりまえのこととなりつつある。しかし、ヨーロッパ伝統音楽に限らず、現在われわれの前にある全ての音楽文化は、「数世紀に及ぶ作業の成果」なのである。ところが、「万人が、音楽の前ではまず聴衆」²⁰⁾であるにもかかわらず、「この体験に備えるべき何物も、学校の中でも外でも教えられないことがなかった」²¹⁾とすれば、一大事である。

最後に多少結論めいたことを述べるならば、音楽とその価値観が多様化しつつある現代の音楽教育において、教える側の者は、音楽の外的表示要素のみにとどまらず、音楽の本質的意味論を重要視し、小学校高学年から中学校での音楽学習において、学習者の音楽表現と受容の習慣にそれを導入する時期がすでに来ているということであろう。

文 献

- 1) 文部省：小学校指導書（音楽編） p.2 教育芸術社（昭和53年）
- 2) 高萩保治：音楽鑑賞教育法 p.25 音楽之友社（昭和57年）
- 3) 同上書 p.25
- 4) 相原末治：「音楽の多様化に対応する鑑賞教材」（季刊音楽教育研究32号） p.96 音楽之友社（昭和57年）
- 5) 高萩保治：上掲書 p.33
- 6) 同上書 p.34
- 7) 同上書 p.25
- 8) 文部省：中学校指導書（音楽編） p.6 教育芸術社（昭和53年）
- 9) 高萩保治：上掲書 p.33
- 10) 太田正清：「中学校における鑑賞学習成立のための楽曲受容に関する研究」（音楽教育学第14号） p.27 日本音楽教育学会（昭和59年）
- 11) E・ハンスリック：音楽美論 p.40 岩波書店（昭和48年）
- 12) 別宮貞雄：音楽の不思議 p.180 音楽之友社（昭和54年）
- 13) 渡辺護：音楽美の構造 p.123 音楽之友社（昭和57年）
- 14) 同上書 p.123
- 15) 同上書 p.162
- 16) 別宮貞雄：私の音楽教育観 p.233 音楽之友社（昭和59年）
- 17) 徳丸吉彦：親と子の音楽再入門 p.92 国土社（昭和54年）
- 18) 渡辺護：上掲書 p.163
- 19) V・ツッカーカンドル：音楽の体験（THE SENSE OF MUSIC） p.13 音楽之友社（昭和57年）
- 20) 同上書 p.18
- 21) 同上書 p.13