

子どもの主体性を引き出す口頭伝承の在り方：Ott
による論考を手がかりに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 志民, 一成, 土崎, 譲 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010281

子どもの主体性を引き出す口頭伝承の在り方

～ Ott による論考を手がかりに～

The Oral Tradition to Bring out the Children's Independence.

: As a Clue from the Discussion by Ott

志 民 一 成¹ ・ 土 崎 譲²

Kazunari SHITAMI, Yuzuru TSUCHIZAKI

（平成 28 年 10 月 3 日受理）

1 はじめに

平成28年8月に出された中央教育審議会による学習指導要領の改訂の方針で、「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を質的に改善していくことが前面に打ち出され、「主体的・対話的で深い学び」がその観点として示されている。歌唱指導においては、小学校低学年では「聴唱」や「模唱」によって曲を把握して歌うということが主流であり、それは中学年以降、中学校に至っても、その状況は変わらず、学習指導要領に示されているような「視唱」によって歌うということは十分に定着しているとは言い難い。これら「聴唱」「模唱」や「視唱」といった活動は、はたして「主体的な学び」と言えるのだろうか。

「主体的」ということは活動の形態を指すのではなく、グループ活動であるから「主体的」、反対に一斉指導だから「受動的」であると、単純に言い切れるものではないということは言うまでもない。例えば、合唱のパート練習のようにグループでいわゆる「音取り」することは、グループ活動であるからと言って主体的であるとは決して言えない。なぜならば、それは単にパートリーダーが弾くピアノの音を頼りに、受け身的に「なぞり」、「記憶させられている」に過ぎないからであり、そこに主体性は認められない。一方、「教え込み」との理不尽な批判を受けがちな「視唱」は、読譜等の技能は確かに訓練的な指導が不可欠であるが、自ら楽譜から情報を読み取りながら音楽を紡ぎ出していくという行為自体は、音楽に対して主体的かつ創造的な学習だということができる。

では、「模唱」はどうだろうか。模唱もすでに挙げた合唱のパート練習のように、受動的と見なされがちだが、そうだと言い切れるだろうか。日本の伝統的な歌唱においては、多くのジャンルで模唱、つまり口頭伝承の形態が採られている。近年では楽譜が用いられることも少なくないが、その場合も楽譜は補助的な位置づけであることが多く、あくまで師の範唱をまねて唄う中で、その特徴を自分の歌唱に反映させていくことが求められる。

教育において、日本の伝統文化のより一層の充実も大きな課題となっている今日、口頭伝承の意義や学習における在り方を検討しておくことが、今後の音楽科の充実において意味を持つてくるだろう。そこで本論では、子どもの主体性を引き出す口頭伝承の在り方について、検討

1 音楽教育系列

2 NPO 法人日本声楽家協会

していくことにしたい。その手がかりとして、ドイツで発刊されている音楽教育研究のための雑誌“Diskussion Musikpädagogik”誌上で特集された「口承文化Oral Culture」の中のOttによる論考を手がかりにしながら、日本の状況と照らし合わせて考察していくことにする¹⁾。

2 Ottの論考に見る聴唱法と読譜の問題点

2.1 Jacobyの教育改革をめぐる

洋の東西を問わず、音楽文化や伝統芸能習得の最も手軽で、かつ確実な伝達手段として、口頭伝承という方法が採られてきた。ヨーロッパの教会で演奏される宗教音楽然り、日本の歌舞伎や落語もまた然りということは周知の事実である。指導者や師であるところの先生が模範を示し、その後に生徒がそれを真似て行い、指導を受ける。これは現代の音楽レッスンでも、よく見受けられる構図であろう。マンツーマンのレッスンにおいては最も効率良く伝達できる方法であり、師弟ともに伝達の成果を確認しやすいということも、この口頭伝承が人類の有史以来、長年に渡って用いられてきた理由に他ならない。

このような口頭伝承の在り方に変化が見られるようになったのは、1439年頃、ドイツでグーテンベルクによりヨーロッパで初めて活版印刷が行われ、聖書をはじめとする出版物が世の中に流通し始めたことが、一つの契機になったと考えられる²⁾。音楽の世界にもその波は押し寄せ、それまで口頭伝承や、対面教授によって伝えられていた音楽が、印刷された楽譜によって不特定多数の人々へ伝播することが可能となった。もちろん、最初から現代のような記譜法が確立していたわけではなく、各時代の作曲家をはじめとする多くの音楽家たちが工夫を重ね、徐々に現代の形へと近づいてきたことは事実であろう。楽譜が出版され、次第に多くの人々の手に行き渡り始めたことで、より詳細な書き込みが必要とされたことも、記譜法の発展に大きく寄与していると考えられる。

ドイツの音楽学者Thomas Ottは、“Diskussion Musikpädagogik”誌上で特集された「口承文化Oral Culture」の記事の中で、聴唱法と読譜指導の問題点と今後進むべき道について論じた。その概要としては、まず前半は、19世紀のドイツにおいて、読譜教育がなされていなかったところに起きた、音程やリズムの不正確さという問題やそれに対する批判を受け、プロイセン王国の成立1871年からの20年ほどの間にHeinrich Jacobyらが行った「音楽の授業」の改革を取り上げている。そして後半では、1997年にナイジェリアの音楽学者Meki Nzewiが発表した論文の内容を照らし合わせたものとなっている。

まず前半の、Jacobyの教育改革について見ていくことにする。1881年、いわゆるクレツチュマールKretschmerの改革と呼ばれる音楽授業論の大きな変化について、Ottは以下のように述べている。

クレツチュマールは「ドイツの音楽教育はいまだに主に聴くことによって為されている」と述べた。彼は後に当時のプロイセン政府より音楽教育改革を任せられ、まず生徒が柔軟にかつ自主的に楽曲理解を行なう前提としての記譜法の習得、スコアリーディングを推進し、やがてそれを市民全体の音楽活動へと結びつけた。(Ott 1999 : 6)

この音楽教育改革によって、記譜法の習得が学校で推進され、それが次第に社会へと広まっていった。さらに、1914年に出された国民学校の教育計画には、「教師の後に続いて歌うこと、

あるいは教師の範唱と同時に歌うことは無意味であるため、これを禁ず」(Ott 1999:6) という、他に例を見ない極端な項目も盛り込まれていたという。また、この教育計画では、「発声の教育や聴取指導が必要となり、第2学年から視唱の練習を介しうると指示され」(アーベル＝シュトルート 1985=2004:577)、低学年からの視唱の定着が図られた。

この記譜法に基づく音楽教育は、今日に至るまで、指導者と生徒の間の伝達手段として、また目的意識の共有や学習成果を計るための手段として、音楽授業における大きな助けとなって機能してきたことは間違いない。しかし、「そしてそれは上手いきすぎたがゆえに、次第にそれを身につけること自体を強制することへと繋がり、音楽を理解するための道をかえって妨げることも増えてきた」(Ott 1999:6) と、Ottは指摘する。

このような「楽譜こそが全て」となってしまった音楽授業に対する抜本的改革が、ケステンベルク Kestenberk を介して音楽評論家 Heinrich Jacoby に託された。Jacoby はフランクフルトに生まれ、作曲をストラスブールの劇場で楽士長だったハンス・プフィッツナーに師事し、その後心理学、哲学、音楽教育法も修めた。

彼は1921年ベルリンで開催された第5回全国学校改革決定会議における講演《初歩段階における創造的音楽教育》の中で、こう問いかけた。

初歩の音楽授業のほとんどは机について書くことで始まり、機械的に音楽学習を捉える。生徒は紙の上に問題を解読しようとし、教師は機械的に正しい場所を示す。目が動き、組み合わせる知識と筋肉が正しく動作し、その後、音楽は「正しい！」と判断される。はたしてこれが音楽教育のあるべき姿なのか？ (Ott 1999:9)

こうした意見を元に、彼は音楽を機械的にまるで人工物であるかのように扱うことに反対し、むしろ言語のように全ての人々が表現や相互理解を行うための手段であると、音楽を位置づけた。そして、その表出されたものの例として、「日常生活の中で自然と口ずさんでしまうメロディ、仕事の作業を捗らせるための歌、踊るための曲」(Ott 1999:9)などを挙げている。当時のドイツでは青少年運動やミューズの改革運動、そしてケステンベルクの改革の大きな流れの中にあっただが、彼の改革もこれらの方向性と一致すると言えよう。「全体性、経験、共同社会などについての概念をキャッチフレーズのように使って」(アーベル＝シュトルート 1985=2004:581) 展開されたミューズの運動の影響を強く受けながら、民謡や歴史的な音楽を中心に置かれたケステンベルクの教育改革は、今日の教育にまでも影響を残しているといわれるが、それに対する評価は一様ではない。アーベル＝シュトルートもケステンベルクの改革について、「子どもの独特で創造的な諸能力を育成するという理論の勧めは、拘束力のないお遊びという危険の中に音楽授業をもっていくことになる」(アーベル＝シュトルート 1985=2004:581) と、その音楽授業についての理論に対して厳しいまなざしを向けている。

ではOttは、Jacobyによる改革をどう捉えていたのだろうか。Ottは論考の中で、Jacobyによる次の主張を採り上げている。

音楽は人間の内発的な動機に基づいて存在すべきであり、外部からの強制によるものでは決して本来の目的を達することができず、教育の中で目的がないままに譜面を使用して音楽を教えることは、学び手自身の音楽性をかえって損なう。(Ott 1999:10)

Ottは、Jacobyのこうした主張に対して肯定しながらも、「楽譜や記譜法を用いず、過去のように指導者の範唱におうむ返しで応える音楽授業に立ち戻るべきでない」(Ott 1999: 10)と述べている。「それまでの歌曲やコラールの習得だけをを目指す学校の授業の『機械的な』メソッドは、『体系的な』メソッドの妨げになる」(アーベル＝シュトルート 1985=2004: 576-577)との課題意識から行われたケステンベルクやJacobyらの改革に理解を示しつつも、それ以前の範唱をただ「おうむ返し」にするだけの「機械的」な聴唱法への後退に対しては、警鐘を鳴らしていると言えよう。

2.2 Nzewiの主張をめぐって

論考の後半でOttは、アフリカの識字率ゼロの環境下における音楽活動に目を向けた、ナイジェリアの音楽学者Meki Nzewiの主張を採り上げている。Nzewiは、このような地域では楽譜を用いない音楽教育は必然的なものであるとして、以下のように位置づけた。

音楽活動に参加すること自体が、地域社会で必要な知識を共有し、民族歌謡や舞踏において特別な才能を見出すことにつながり、結果として社会が伝統を責任持って受け継いでいくために、音楽を娯楽として据え、集団への参加や結束を強めることが常にその先の目標として存在する。(Ott 1999: 10)

またNzewiは子どもの成長段階によって3つの時期に分けた。すなわち、1) まだ意識の芽生えない乳幼児時における音楽体験として、子守りされている最中に自ずと耳に入ってくる音楽や、身体の揺れから伝わってくる舞踏の動き、それらその地域特有の文化の性質を持って子どもに伝わる「パルス」の時期、2) 子ども時代に手を叩いて遊んだり、両親と一緒に活動の中で音楽に触れたりする「コミュニケーション」の時期、3) 音楽をツールとして「コミュニティ」で活躍する時期、である(Ott 1999: 13)。

これらは本来、どの文化圏においても当てはまる分類であり、楽譜の有無を問わず、子どもの成長段階においての音楽との関係を率直に表していると言える。つまりOttは、「音楽学習は、言語習得と同様に位置づけるべき」(Ott 1999: 13)とのJacobyの主張は、以下の点で、識字率ゼロのアフリカの音楽文化の上でも、同様に成り立っているものであると結論付けている。

- ①「音楽的だ」「非音楽的だ」という以前の音楽への関与
- ②衝動的な音楽による感情の表出を大事にする
- ③音楽体験は、社会体験と不可分である(Ott 1999: 13)

また一方で、Ottは前述のように、安易に過去に回帰し、楽譜を用いる音楽教育を否定することは避けるべきだという見解をもっているが、ヨーロッパで大航海時代以後に南アメリカ大陸征服の歴史から生まれた《高貴な野蛮人》という考え方を引き合いに出して、以下のように述べている。

《高貴な野蛮人》のアイディアに基づいて文字を近代社会の抽象化したものと考え、自分の小説の中では主人公エミールに本を読ませることなく成長させた、ジャン＝ジャック・

ルソーの見解は周知のことだろう。(Ott 1999 : 14)

《高貴な野蛮人》の背後にある自然礼賛、文明批判のその考え方は、楽譜を用いた音楽教育に対する態度とも相通じるものがある。自らが生み出した文明の素晴らしさを享受することを受容しながらも、その利器を用いることがかえって本質から遠ざけ、文明の利器を持たざる人々の方がはるかに豊かで文化的であることを、やはり高等教育を受けた当時の知識人たちは自己批判的に論じたのであろう³⁾。

さらにOttは、言葉と文字についての、哲学者プラトンの「書くことは記憶力を奪う」という主張や、ソクラテスの以下の見解にも言及し、これらは全て、音楽の記録にも対応すると指摘している⁴⁾。

- 1) 文字は個人の記憶力の負担を軽減するし、頭の中に現存する保管庫の中にとっておいている知識を文字というツールで再度取り出すことが出来る。
- 2) その文章が成立した時と場所から離れて、空間や時間という制約から逃れられる。
- 3) 知識は文字というツールを使って全ての人によってアクセス可能になる。
- 4) 書き手は講演をする時々の状況というのにいちいち左右されずに済むし、複雑な文章を静けさの中でゆっくり構想出来、だれにも邪魔されずに自分の思考を追うことが出来る。(Ott 1999 : 15)

Ottが指摘しているように、言語や知識が文字によって記録されることで文明が発展してきたように、まさにこれらは全て音楽と楽譜にも当てはまる。彼は、「楽譜を用いる方法が、音楽本来の自然な姿から乖離している、とみなす理由は何処にもない」(Ott 1999 : 14) と述べ、記譜することや楽譜を用いること自体は音楽本来の姿を何ら妨げることなく、音楽文化の発展に寄与してきたことはまぎれもない事実と主張している。

19世紀のドイツで音楽教育改革に携わったJacobyであれ、識字率ゼロのアフリカでの音楽教育について述べたNzewiであれ、いずれの環境下においても音楽活動へのアプローチは共通しているとOttは指摘する。彼は、音楽教育に携わる立場として、Nzewiの主張にある、いわば「Heile Welt = 理想郷的な世界」の話ではなく、現代社会に則した、あるいはどんな文化圏にも適応できる音楽教育があるべき姿で、Jacobyの主張にあるような、目的を持たず表面的に楽譜を使用する学習や、実体験を伴わない音楽知識の単なる詰め込みから脱却することを提案している。

ここまで、Ottの論考を手がかりに、聴唱法と読譜を中心とした歌唱指導の問題点を見てきた。Ottの立場としては、無目的で行き過ぎた記譜・読譜指導に対して批判をしながらも、教育改革以前にドイツで行われていた、単なる「おうむ返し」の「機械的な」聴唱法による指導の在り方については、より強く否定している。では、現実的に我が国の教育現場でも多く採り入れられている聴唱法による歌唱指導は、今後どうあるべきなのだろうか。次章で、日本の伝統音楽などで長く用いられてきた口頭伝承について考えながら、これからの音楽科教育における口頭伝承の意義や在り方を考えていくことにする。

3. 音楽科教育における口頭伝承の意義

3.1 口頭伝承を問い直す

日本の伝統音楽では、多くは師匠の手本すなわち範唱を模倣することが基本であり、楽譜を用いるものもあるが、あくまで補助的なものとして捉えられていることがほとんどである。模唱する場合も、楽曲のある程度まとまった部分を通して唄う、いわゆる全習法が多く、細かな部分に分けて教授していく分習法が採られることは少ない。伊野は、日本の伝統音楽における学習法の特徴について、「記されたものは記憶の一助にすぎず、師匠の師範（ママ）により、耳から聞こえてくる音楽の総体を身体を通して模倣していく」と定義している。さらに、「こうした学習法は、楽譜を中心として分析的、段階的、構造的に音楽を学ぶ方法とは異なっており、これまで一般的に行われてきた音楽学習のあり方を問い直すきっかけを与えている」と述べ、伝統音楽における学習法が今日の音楽教育上にもつ意義を示唆している（伊野2004：601）。

その一方で、口頭伝承自体が衰退し、それによって音楽の有り様への影響を懸念する見方もある。増山（2001）は、20世紀の間に録音と伝播に新しい技術が開発されたことや、数字譜や西洋の五線譜を導入した音楽ジャンルの増加によって、口頭伝承の伝統が後退し、演奏スタイルまでが大きく変化した地域や音楽ジャンルもあることを指摘した。具体的にその演奏スタイルの変化として、「本来は、個人による演奏様式や即興性が許容され、それらがその音楽の魅力であったにもかかわらず、楽譜に書かれたままで演奏することに集中する現象が見られ」（増山2001：228）ることを挙げている。日本の伝統音楽においては、先に採り上げた伊野（2004）の記述にあるように、師匠による示範を模倣することが継承されてきているように思われるが、楽譜への依存度は次第に高まってきていることは間違いないだろう。そのことを勘案すれば、「口頭伝承の放棄、軽視によって失ったものの大きさを再認識する必要に迫られている」（増山2001：228）という警鐘は、我が国の伝統音楽や教育においても、今後も全く無関係だとは言えないのではないだろうか。

3.2 口頭伝承による身体性の伝達

2.1で見てきたように、クレッチュマールは改革に際して、「機械的」に歌を習得することのみを目的とした聴唱法を問題視したが、口頭による伝承には、単に歌う旋律の音高やリズム等の情報を範唱から聴き取り模倣するだけではない機能があるのではないだろうか。ここでは、口頭伝承における身体性に焦点を当てて検討していく。

小川ら（1995）はピアノ音（piano tone）と声（Vocal）をモデルにして歌った場合の幼児から小学生の声域について、実験を通して比較した。その結果、4歳から9歳の子どもの場合、ピアノ音をモデルにするよりも、教示者の声をモデルにした場合の方が、声域の上限が1～4半音上昇することがわかった。ここからわかることは、幼児から小学校の中学年の子どもは、声のモデルから高音域の声の出し方、具体的には換声の方法について情報を得ることで、より高い音域の声を出すことができるという可能性があるということであろう。歌う際の声の使い方について、いわば模索中の段階にあると言える子どもは、声のモデルを模唱するなかで、声の音高のみならず発声の仕方についても学び取っていると見えよう。

オング（1982=1991）は、「声の文化」に見られる「口頭性orality」と、「文字の文化」などに見られる「書記性literacy」を対照的に捉え、その関係について考察した。そのなかで「口頭性」における「全体的な〔人間の〕生存状況のある様相」として「つねに身体をまきこむ」

ことが「自然であって、避けがたいものですらある」と指摘している。また、一人ひとりの意識は、完全に「内側に折りたたまれている interiorized [内面化されている]」とし、「知識とは、究極においては、分断ではなく統合であり、ハーモニーを求めることである」と述べており、ハーモニー、つまり統合することを聴覚の重要な感覚と位置づけている（オング1982=1991：154）。

この「口頭性」について、山口（2004）は「身体性 somaticity」と捉え直し、「『口』を使って知識を受け渡した結果、身体の中かでそれが記憶」された「身体記憶」は、「新たなる身体操作の際にその知識の記憶がごく自然に蘇ってくる」ものとしての「身体知」の側面から検討を試みている（山口2004：91-93）。

そうした人々の知や意識が内面化され、統合されたものとして歌を捉えるならば、「様々な声の出し方に触れ、それを模倣して歌ったり、その歌にふさわしい歌い方で歌ったりするとき、その歌を歌い継いできた人達の間で呼び起こされる」（志民2015：82）ことも、「共感を生み出す身体をつくる」歌の意義として大きいと考える。これら身体知が口頭伝承の中でどのように受け渡されるのかについては、今後、ミラーニューロンやアフォーダンス等の研究の動向に着目していきたい。また、山口が「人の口から発せられ、手からつむぎ出される楽の音は、音楽家の呼吸をとおして伝達性をゆたかに秘めた音波としてあたりを充たす」（山口2004：213）と述べているが、「相互主観性、間主観性 Intersubjektivität」の視点が、口頭伝承による教授の意義を考えるうえで重要になってくるのではないだろうか。

3.3 口頭伝承の可能性と課題 ～主体的な学びとしての「型」の習得

前項での検討から、口頭伝承には単に歌われている旋律の音高やリズム等、楽曲の構造のみならず、声の出し方など身体性にも関わる情報を伝えるという機能が、その「口頭性」として備わっている可能性を見出した。次に、主体的な学びを引き出すという視点から、口頭伝承の可能性と課題について考えていくことにしたい。

生田（1987）は、単に表面的な手続の連続として技能を習得する「学校教育的『型（形）』」の習得ではなく、伝統文化の継承においてみられるような、現実感覚を伴う意味の理解に至るといって、「人間存在の基本としての『型』の習得」（生田1987：5）として「わざ」を位置づけた。学校教育的な教授では、段階ごとに明確な目標を持たせ、それに向けて学習者を教育するのに対し、「わざ」の世界では「学習者自らが習得プロセスで目標を生成的に拡大し、豊かにしていき、自らが次々と生成していく目標に応じて」（生田1987：16）段階を設定していくのであり、「『わざ』の大系を要素に分解したり、厳密な難易の段階を設定したりしない」（生田1987：20）と説明している。

伝統音楽などに見られる技能の伝達プロセスは、一見、Ottが批判する「おうむ返し」による指導の特徴そのものと相違が無いように思われる。では、こういった点が、範唱を「機械的」に模唱するだけのメソッドと異なり、学習者自らが目標を生成していくような主体性を生み出すのだろうか。

生田によれば、いわゆる「型はめ教育」と批判される、固有の技術体系を外面的に習得する「形」ではなく、師匠の示す「形」に対して、「善いもの」として同意するという価値的なコミットをしつつ模倣に専心するプロセスが、「型」の習得には不可欠であるという。そうした価値的な同意をもって「形」を模倣するなかで、「意味をもたぬ感覚」であった「形」の模倣が、「解

積の努力」によって「自分にとって意味のある感覚、すなわち自らの主体的な動きに変化を遂げていく」(生田1987:32)と述べている。

生田が示した「形」が「主体的な動き」である「型」へ変化するプロセスを、音楽における口頭伝承で見えてみることにしたい。西ジャワの伝統音楽の学習における口頭伝承に着目した川口(2009)は、口頭伝承と楽譜を用いた学習の問題について、それぞれの特徴を表1のように整理している(下線・波線部は筆者による)。

表1 口頭伝承VS楽譜を用いた学習

口頭性／口頭伝承	書記性／楽譜
流れに沿って学ぶので構造が見えにくい	視覚的に構造が見える
<u>教えるにくい?</u> 〔とくに一斉授業で〕	教えるやすい〔とくに一斉授業で〕
楽譜の読み書きを学ぶ手間は不要	楽譜の読み書きを学ぶ必要がある
<u>覚えるのに時間がかかるが忘れにくい</u>	早くできるようになるが忘れやすい
身体で覚える、五感で体感	頭で考える
<u>覚えられない恐怖</u> ／覚える楽しみ	間違える恐怖／間違えにくい安心感
<u>予習・復習がしにくい?</u>	予習・復習がしやすい
集中力・周りを聴く力が身に付く	集中力・周りを聴く力が身に付きにくい
<u>演奏毎に異なる自由を發揮しやすい</u>	<u>演奏が規定され、固定化されやすい</u>
装飾性・即興性が身に付く	装飾性・即興性が身に付きにくい

下線で示した部分が、生田の言うところの「主体的な動き」になると考えて良いのではないだろうか。先に指摘したように、身体で覚えることで、そこで得られた身体知が、演奏するごとに自分にとって意味のある感覚として立ち現れるなかで、その音楽の様式に則った表現が生まれるのではないだろうか。

一方、波線で示したような、口頭伝承がもつ教授における困難さを乗り越える上で、生田の指摘する「形」を「善いもの」として模倣することが解決策となりうると思う。学習者である子どもが、範唱する教師に憧れを抱き、その教師が歌う範唱を「善いもの」として捉え、それに近づこうとするなかで「解釈の努力」が行われ、主体的な歌唱となっていくと考えられないだろうか。

まとめと今後の課題

19世紀末のドイツにおいて、口頭伝承による音楽教育に疑問が投げかけられたのは、それまで一部の階級に限定された文化として享受・継承されてきた音楽が、急激に一般に普及し、学校で教えられる科目として確立した時代背景と無関係ではなからう。つまりそれ以降は音楽が普遍的な存在として歩み始めたと言っても過言ではないだろう。我が国においても、それに類似した状況があったと言ってよい。それから百数十年、時代や社会の変化に伴って、口頭伝承を主とした教授から、印刷楽譜等の普及による教授法の変化など、幾度とない音楽教育の変革を経て、今日に至っているわけだが、音楽教育における口頭伝承の在り方を、今あらためて問い直す必要があるだろう。社会規範や音楽活動の実態と内容に沿った、弾力を持って対応できる新たな音楽教育へと移行していくことが求められているのではないだろうか。

本論で論考を検討したOttは、これからの音楽教育における具体的な方策として、次のよう

に提案している。

家庭においては親子が音楽空間やメディアを共有して、より広い音楽への興味を喚起することや、学校においては1～2時間の音楽授業をより開放して、生徒が音楽ジャンルやメディアを自由に選択して、自発的に取り組める学習環境を整えるべきである。

(Ott 1999 : 16)

この提案は、子どもの主体的な学びを引き出す上で有意義なものだと言える。なぜならば、口頭伝承による歌の習得が、子どもにとって「主体的な動き」となるためには、生田が指摘したように、模倣すべき対象に価値あるものとしての魅力が不可欠だと考えられるからだ。また、Ottが家庭での音楽の在り方にも言及しているところは、さらに興味深い。つまり「より広い音楽への興味を喚起する」上で、最も身近な文化的実践者としての親の存在は、極めて意味が大きいからである。

平成10年の学習指導要領改訂以後、音楽授業に和楽器が取り入れられるなどの動きにしたがい、少しずつ我が国の伝統音楽の指導が広まりつつある現状で、日本伝統音楽が伝統文化の枠を飛び出し、子どもにとって「教授における困難さを乗り越える」べき、主体性を引き出す教材として供することができるかどうか、今後、音楽科教育に課せられた課題ではないだろうか。社会における趣味や嗜好がこれまで以上に多様化する中で、学校教育においても児童・生徒が様々なジャンルの音楽に、主体的に関わることができるような環境を整え、家庭や地域社会と連携しながら、柔軟に対応していくことが必要ではないかと考える。

注

- 1) “Diskussion Musikpädagogik” は、ヒルデガルトユンカー出版が発刊している音楽教育研究を扱った季刊誌である。
- 2) 1840年にドイツのライプツィヒにてメンデルゾーン作曲交響曲第2番《讃歌》が発表されたが、これはゲーテンベルクの印刷技術完成400周年を祝う式典へのライプツィヒ市からの委嘱作品であった。
- 3) ヴェルディ作曲の初期のオペラ《アルズイーラ》(1845) は南米ペルーにおけるスペイン人と原住民との対立を舞台にしたオペラで、過度な文明批判、自虐史観のために不人気だったせいも、初演とローマでの再演も評価は上がらず、今日でも演奏される機会は少ない。原作者はフランスの哲学者でもあるヴォルテールであったことは興味深い。
- 4) プラトンは《国家》の中でソクラテスを以下のように批判している。「ソクラテスが言うように教育とは知識注入ではない。真理を知るための機能と器官は魂の中に内在し、被教育者の潜在的可能性を引き出し、自発的、能動的な学習を重視する」。(プラトン 1979 : 7-518)

引用文献および参考文献

- ・アーベル＝シュトルート,S、山本文茂監修(2004)『音楽教育学大綱』(原著: Sigrid Abel-Struth (1985) “Grundriß der Musikpädagogik” Schott)。
- ・イアコポーニ、マルコ／塩原通緒訳(2009)『ミラーニューロンの発見—「物まね細胞」が

明かす驚きの脳科学』早川書房。

- ・ 生田久美子 (1987) 『コレクション認知科学6 「わざ」 から知る』 東京大学出版。
- ・ 伊野義博 (2004) 「伝統音楽：音楽教育における意義」の項、『日本音楽教育事典』日本音楽教育学会。
- ・ Ott, Thomas (1999) :Zurück zur Papageienmethode? Oder : Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen? : Diskussion Musik Pädagogik/ Hildegard-Junker-Verlag (Hg.).
- ・ 小川容子・北山敦康・村尾忠廣・高田俊治 (1995) 「幼児・児童の歌唱教材における音域分布の調査研究－子どもの声域との比較を通して－」『音楽知覚認知研究』音楽知覚認知学会, 第1巻, pp.53-60。
- ・ オング, W. J、桜井直文・林正寛・糟谷啓介共訳 (1982-1991) 『声の文化と文字の文化』(原著 : *Orality and Literacy*, Methuen.)。
- ・ 佐々木正人 (1994) 『アフォーダンス—新しい認知の理論』岩波書店。
- ・ プラトン／藤沢令夫訳 (1979) 『国家 (下)』岩波書店。
- ・ 増山賢治 (2001) 「記録と伝承」の項、吉富功修編集『音楽科重要用語300の基礎知識』明治図書。
- ・ 山口修 (2004) 『応用音楽学と民族音楽』放送大学教育振興会。