S.M.L.の音楽科教育（V）

「できる」学習から「はまる」学習へ

鈴木　寛

（平成 14 年 10 月 31 日受理）

現代の認知科学は、人間の高度な知的活動をニューロンのネットワークシステムとしてコンピュータの論理回路のように捉え、認知を「メカニズム」として説明しようとする傾向がある。学習行為も一種のメカニズムと捉え、一定の入力に対して一定の出力が得られるとする学習理論がかつては流行し、フローチャートのようなリニアプログラミングされた、アルゴリズムとしての学習理論が現場の研究発表会などを席巻した。

学校現場における学習は「知る」→「わかる」→「できる」という一定の手順で構成されるという考えである。音楽学習に於いてもこのような考え方が研究されてきた。学習の出発点はまず知ることであるとするこの理論は、しばしば、学習の初期段階に於いて長々と理論の説明をし、しかる後にわかったかどうかを確かめる。この確かめると言う教師の行動はフローチャート上では菱形のシンボルで描かれ、チェックの結果は前進かフィードバックと言うルートに分岐される。マスタリーラーニング(B.S.Bloom 1980)と称されるこの学習理論は現在「自動車学校」で完全に実用化されている。

自動車学校の学習カリキュラムは最後の路上仮免許運転までの数々の技術的問題や法規的学習課題をいくつかの教程に分けている。例えば「車庫入れ」は通常の運転とは異なる運転であると位置づけ一つの教程として独立している。当面直ちに必要でないこの「車庫入れ」は走る、曲がる、停まるの基本運転のマスターが確認されてから行われ、決して最初に車庫入れを学習することはない。

あらゆる学習にこのような手順を設定し、確実に学習させるというマスタリーラーニングは「基礎」とか「基本」という学習においては極めて有効であり、学習の効率化や落ちこぼれを無くすという目的に一歩近づいたことは事実であった。

しかし、僅か 20 年ほどの流行期が過ぎた今、自動車学校のように単位終了までの期間を定めない個別学習を基本とする教育機関のみで成功し、一斉授業やグループ学習を基本とする学校教育では撤退を余儀なくされたのである。「落ちこぼれ」を出してはいけないことを絶対条件とする日本の義務教育機関では落第も飛び級もないのに全員の学力を保証しなければならない。

もし、この学校教育のポリシーが完全実施されている学校が１校でも存在するなら誰もがこのポリシーが正しいと信じるであろうが、一定の義務教育期間で１００パーセントの完全習熟学習は不可能であることは今後のいかなる制度改革をもってしても不可能であることは自明である。

このやっかいな学習進度の差や、学習傾向の差、学習結果の定着度の差、など列挙すればきりが無いほどの個体差や個性差を制度や理論で解消することは無理である。

勿論、義務教育期間の無期無制限化とか、学習内容の最少化などを実施すればかなり解消されるものと思われる。

キャロル（Ｊ・Ｂ・Carroll　1963）はこれを以下のような式で説明している。

$$\text{学習率} = \frac{\text{学習に費やされた時間(time spent)}}{\text{学習に必要な時間(time needed)}}$$

キャロルの時間モデル

「能力の差から時間の差へのパラダイムシフト（発想の転換）」であるとされるキャロルの理論はマスタリーラーニングの基礎となったわけであるが、キャロルは、学習率の式に影響を与える変数を五つ挙げている。学習に必要な時間を左右する要因三つと、学習に費やされる時間を左右する要因二つである。

学習に必要な時間を左右する要因

⑴　課題への適性
⑵　授業の質
⑶　授業理解力

学習に費やされる時間を左右する要因

⑴　学習機会（許容された学習時間）
⑵　学習持続力（学習意欲）

学習機会・学習持続力

学習率＝----------

課題への適性・授業の質・授業理解力

（以上 http://www.anna.iwate- pu.ac.jp/~ksuzuki/ resume/books/ 1995rtv/rtv01.html#1 を参照）

ピアノ学習などのケースではかなりこの式は当てはまっているように思われる。同じ曲をマスターするのに「時間さえかければ」できるケースと「時間をかけても無駄」なケースが存在する。

例えば超初心者がいきなりショパンのエチュードを人前で演奏する事は先の「⑴　課題への適性」という点で式全体を「ゼロ」にするほどの変数となるが、それが適性の範囲内で有れば残る変数の価が有効なものとなる。およそ学習の成立には以下のような変数が考えられてきた。

	自己責任	他に責任
固定	能力・適性の差	課題の難易度差
変動	努力の差	運・不運

ともすれば学習者に対する指導が「努力」だけであった「ガンバリズム」も「ゆとり教育」の今日の若者には通じない。ピアノのレッスンなどでは「運・不運」だけに左右されているような意識すら見られる。確かに努力は学習の大きな要因ではあるが、ただ頑張るだけでは学習課題は解決しない。「やればできる」という指導言も殆どの子どもが聞いてきた言葉であり、「できるくらいならやっている」というつぶやきをかき消してきた。旧いタイプの学習がこの表における「自己責任」の「変動要素」だけに頼ってきたか、「固定要素」の「適性や能力」のみに頼ってきたのに対して、今日的な学習は指導者の側からの責任を基点とする「能力と課題」の関係からアプローチしている点が大きな違いであるとも言える。人間の学習行動はこのように既にいくつかの変数や要因で説明されるようになってきた。

その結果画一的な一斉指導の限界が指摘されると共に「個を活かす」とか「個を生かす」というテーマの研究発表がここ２０年ほどの流行となった。

個を生かすというのは<u>個性を殺さない</u>という意味であり、個を活かすというのは個の持つ能力や適性をつまり<u>個性を有効に利用する</u>ことである。この二つの意味を兼ね備えた「個をいかす」というテーマの研究発表も多々見られた。一斉指導の最大の欠点はこの「個をいかせない」と云うことであった。さらに「落ちこぼれ」を防げなかったということでもあった。一方では軍国主義的な指導や教条主義的な教育では不可欠な指導法でもあった。「丸暗記」の必要な学習も画一的な「機械的学習」として軽視され、階名唱や運指というドリルやスキルを追求する機械的学習は現場の音楽教育からは姿を消しつつあり。

教師主導型の授業は子どもの自らの力で学習する「学ぶ力」を阻害するとの理由から、教師は指導をやめ「支援」にまわっている。「創造的音楽学習」というドリルやスキルを必要としない「ナン・メソード」な脱秩序的学習が幅をきかせ始め、「ポピュラー音楽」の教材化など、音楽教育は一層「娯楽的」「刹那的」な方向をたどりつつある。その意味では既に学習年限や達成期間のノルマも消失しつつあるとも言える。

旧いタイプの学習が自己責任において達成されたのは事実であり、ただそれが強制によるものであったという反省から、新しいタイプの学習では「海図なき船出」をしたのである。教師のエンジンで引っ張るのではなく自らのエンジンで航行することを狙いとするこの「新学力観」は教師の適切なアドバイスすらも禁じるかの如き誤解を生み、行方も知らずエンジンを空ふかしさせながらグルグルと同じ所を旋回する子どもにも支援者は見守るのみである。「学ぶ力」を重視するあまり「学ぶべき事」や「学ぶ理由」を見失った若者がエンジン音も高く、やがて失速するまで彷徨っているように見えるこの国の現状である。キャロルの言う「学習に必要な時間」を決める自由を取り上げられて「決められた時間の中で、できることすらできなかった」子どもが果たして「学ぶ力」を獲得したのだろうか。

しかし、無制限に勤労や育児を免除され、ただ国民の権利だけが保障される国家はこの地球上に存在しないことでもわかるように、一定の国民の義務が果たせ、一定の国民の権利が保障されるための知的・社会的能力を身につけさせ、国家としての文化を維持発展させるために義務教育は行われているのである。

勤労、納税、結婚などの社会参加を先延ばしにして若さを享楽的に浪費する若者を生み出した現代日本の風潮は、例えば「音楽」という教科を単なる娯楽的・享楽的人生を送る為の能力を身につけさせる教科にまで堕落させ、時間を哲学するとか、「美」について考えるとかの能力は皆無のまま単位を与えてきた。

大学に入学して初めて音楽教育や実技教育に接する学生が存在するとは思えない。彼らは国が意図した内容の音楽教育を少なくとも義務教育の中だけでも九年間受けてきたはずである。この九年間に国や納税者が望んできた音楽教育とは現状の大学生を見る限り測り知ることが

できない。そして、彼らは教師を目指して教職に必要な勉強や研究をしているはずである。兵庫教育大学学校教育学部における音楽のカリキュラムは開学当時､「初等音楽」が通年三学期間あり、さらに卒業までにグレードＣに達すれば単位が与えられる猶予期間があった。先頃の改革で「初等音楽は」半期の一学期となり、保留を減らしたい事務的理由による教務の実技教育に対する無理解からなる圧力に屈して､「単位保留期間」は一年間となった。結果は開学当初の実技教育研究指導センターの哲学とはほど遠いつじつま合わせのものに成り下がってしまった。四年間かけて必ず弾けるようにしてきた実技教育研究指導センターの実績は敢え無くも制度の変化に屈したのである。この先大学改革とか独立法人化などの変化の度に学生の実技能力は着実に下がってゆくことであろう。実技教育には**「個に応じた学習期間を設定しなければならない」**からである。学生が既に受けてきた九年間にも及ぶ継続的な学習結果ですら**満足に楽譜も読めない実力**であることから考えてもたった一学期で何が身に付くというのだろうか。ここで彼らが受けてきた教育について考察する。

「教育」は「教える」と「育てる」の二義合成語である。「指導」や「支援」はその実施レベルにおける行動語であり、「激励」「評価」「報奨」「強制」「矯正」「計画」「観察」などの下位語を含む多意味な言葉であり、一方的に排除されたり強調される言葉ではない。

学習指導要領（平成１０年文部省）の目標が

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して，音楽を愛好する心情を育てるとともに，音楽に対する感性を豊かにし，音楽活動の基礎的な能力を伸ばし，豊かな情操を養う。こと

となっていることは周知の事実であるが､「音楽を愛好する心情」と「音楽に対する感性」､「音楽活動の基礎的な能力」､「豊かな情操」を目標としてそれぞれ「育てる」「伸ばす」「豊かにする」「養う」などの行動目標とセットにしている。学習指導要領の目標であるから当然これらの行動目標の主語は「教師」である。

およそ、全ての音楽教師はそれを願って教育に励んでおり、それを目標としているのは当然であろう。

以上４つのキーワードからなる学習指導要領の目標はマーセルの音楽的成長(Education for Musical Growth J.L.Mursell 1948)などの影響も感じられる。

マーセルは音楽的成長を発達的経験(developmental experience)と意味づけし、個の音楽的成長は次の５つの能力として表れるとしている。

- 音楽的な意識　(musical awareness)
- 音楽的自発性　(musical initiative)
- 音楽的識別力　(musical discrimination)
- 音楽的洞察力　(musical insight)
- 音楽的知識・技術　(musical skill)

これらの能力の発達や成長の特徴についてもマーセルは以下の５つを挙げている。

- 引力　(arresting)
- 推進力　(impelling)
- 啓示　(revealing)
- 達成感　(fulfilling)
- 自意識　(conscious)

である。

(注。いずれも日本語訳は美田節子の訳書より引用)

この５つの特徴については後に述べるのでここでは掲示するにとどめる。

★キーワードの考察

「育てる」「伸ばす」「豊かにする」「養う」などのキーワードについて考察してみる。

１，「育てる」

未熟→成熟
未完成→完成
無意識→意識
不完全→完全
不明瞭→明瞭
小さい→大きい

等を連想する継続的な過程である。英語の Glowth つまり発育・成長を意味するキーワードであろう。発育と発達の違いについて今更述べるまでもないが、細胞分裂の結果が発育であり、機能的向上が発達である。ギリシャ語で教育という言葉の意味は「芽」をつまんで伸ばすことと聞く。「芽」が自分の力で伸びるのを助けるということらしい。この自分で伸びる力を助けるのが「育てる」という概念であり、植物なら水や肥料や太陽と適切な環境を必要とする。学習指導要領では「音楽を愛好する心情を育て」とあるが、心情を育てるとはどういうことを指すのであろうか。〇〇を愛好するようになるには、無意識→意識という意識の変容が不可欠であろう。英語の hear（聞く）、see（見る）、meet（出会う）　という動詞は「外から内に向けて刺激に対する行動」であるが、それを listen（聴く）、look（視る・観る）、touch（触れる）という「内なる意識を外なる対象に向けた」動詞に変革させることである。音楽教育におけるこの無意識→意識は極めて重要なことである。それは今まで無意識に聞いてきた音や音楽を意識して聴くようにする「習慣」を身に

つけさせることであり、無意識に楽譜通り演奏してきたものを意図的に表現するようになる「習慣」を身に付けさせることである。また、自己表現の手段として音楽を能力化すると共に自己発見の手段として音楽に慣れ親しむことも「心情を育てる」ことになろう。音楽への興味を持続させ、それをさらに高度なものに高めようとする気持ちや、コミュニケーションや文化享受のための手段として音楽を個性化することである。つまり自己形成や自己実現のためや社会生活に音楽が必要な文化的価値があることを意識させることが大切な目標となっている。マーセルはそれを「音楽的自発力」という目標能力に設定している。勿論「育てる」対象を音楽を愛好する心情だけに絞った上でのことであることは言うまでもない。音楽的成長の特徴は全人格の形成と再構築と新しい方向付けを意味する総合→分析→総合（synthesis→analysis → synthesis）の継続的な過程である。

２，「伸ばす」

具象→抽象
拙劣→巧緻
基本→応用
不確実→確実
特殊→普遍
部分→体系
簡単→複雑
無機→有機

等を連想する言葉である。英語の Development つまり発達を意味するキーワードであろう。「育てる」に対して機能強化をはかる「発達」を目指している。人間における発達理論は大脳の発達が中心となる。即ちニューラル・ネットワークの発達を意味している。学習指導要領では「音楽活動の基礎的な能力を伸ばし」と記述され、の発達の対象を音楽活動の基礎的な能力に限定している。
この音楽活動は「表現」「鑑賞」というあたかも「出力」と「入力」のような印象を与えがちであるが、鑑賞も「能動的鑑賞」という言葉があるように「能動」「受動」という分類で考えた方がよいかも知れない。「能力を伸ばす」というこの目標はマーセルの５つの能力すべてにかかわるものであるが、その中でも「基礎的」なものに限定すれば次のようなものである考える。

- 全ての音楽に共通する「調」や「調性」「無調」等についての表現や鑑賞力。
- 全ての音楽の基礎となる「拍」や「拍子」をベースとする「リズム」についての表現や鑑賞力
- 音楽を構成する諸要素のうち、「旋律」や「和声」と「旋律でないもの」についての表現力や鑑賞力
- 歌う、弾く、作る、聴く、楽譜を読む等の技術的、知識的能力の基礎。
- 音楽についてその音楽がどんな構成になっているか仕組みを知る能力。
- 音楽について価値的コメントが言えたり、聴いたりできる能力。
- 音楽的内容の表現のための工夫ができる。
- 音楽的メッセージを理解（享受）できる。
- 自力で音楽活動ができる。

個々の項目について述べるだけの紙面はない。しかし、「調」や「調性」についてだけを取り上げても学校現場は目標を達成していない。これまでにも述べてきた「ハ調読み」の蔓延である。ハ調読みに調性の情報は含まれていない。従って和声や音階についてもハ調以外については発展しない。つまり、「発達的」学習ではないのである。ハ調の構造を全ての調の上で再構築できてこそ「基礎」的能力となるのである。つまり、「基礎的能力」というのは**「応用・発展させる為の方法」**までも含めるものである。この基礎について前述のマーセルは「正しい基礎作りとは音楽の基本的要素についての意識を発達させることである」と述べている。

３，「豊かにする」

制約→余裕
粗雑→繊細
不明瞭→明瞭
素朴→洗練
概略→詳細
貧弱→豊富
軽薄→重厚
限定→自由

等を連想させる言葉である。英語の Enrich や Abundant つまり質の深まりや量の増加や蓄積を意味するキーワードであろう。レパートリーや演奏体験をたくさん持つこと、「より一層ーする」という方向性を持ち続けることである。このレパートリーは必修曲という形で今までは保障されてきたが、指導要領の改訂のたびにその量を減らし続け、かつての文部省唱歌として 100 曲以上もあった

ものが、小学校では数曲歌われる程度である。中学校では必修曲は消滅した。一方マスメディアによる「今週のヒットチャート」の類の曲は増加の一途をたどりＣＤ、ＭＤ、ＤＶＤ、ＴＶ、ＦＭ放送、有線放送、インターネット等々音楽メディアの種類と量は止まることなく増えている。「豊かすぎる」のである。しかし、実状は「音楽漬け」の日常で、麻痺した感性が「音楽依存症」の中毒患者を増やしているに過ぎず、実際は貧弱なレパートリーしかない、メディアに隷属する軽薄な若者を生み出している。

４，「養う」

非日常→日常
即席→習慣
一過性→恒常性
無計画→計画
無選択→選択
新規→伝統
無価値→価値化

等を連想させる言葉である。英語の Bring up や keep つまり手入れをして破壊や消失から守ることを意味するキーワードである。特に前述のレパートリーの維持や、定着には必要なキーワードである。繰り返しや継続の概念と共に、価値の構築という行為を見逃すことはできない。この価値観の形成こそが「豊かな情操を養う」という目標の達成には不可欠であろう。情操教育も知育であるという声も聞こえるが、仮に知育であったとしても価値を見出せないものを行動のポリシーとする者はいないであろう。しかも、誰から強制されることなく自らの意志で、繰り替えし習慣化することが大切である。

ハル(C.L.Hull 1952)のＳＯＲ理論でもこれは次のような式で表されることは周知のことである。

行動＝習慣性の強さ×動因×誘因×反応抑止×刺激　の強さ

数学や理科の学習と異なり音楽の学習では似たような曲がさしたる必然性も無く毎年繰り返されることが多い。これは恐らく**「習慣性」**の形成と関係があると思われるが、繰り返されるドリルによってエネルギーとなる**「動因」**も技術として蓄積される。期待される満足感や達成感、快感などの経験の多さも**「誘因」**である。この式については後ほど述べるが、ハルの式ではかけ算である関係上、どれかの変数がゼロになると全部がゼロになるというのが特徴である。人間の行動は量的なものは足し算で説明がつくが、ベクトルを持つ変数についてはかけ算やわり算が必要であろう。たとえば昨今はやりの「総合学習」などは複数の教科の寄せ集め即ち足し算的発想が多いが、多岐にわたる教科の諸要素をインテグレートする能力はかけ算であり乗数次第では足し算の数倍の行動となると考える。そこで能力や行動について再考したい。

認知論的能力は以下のような言葉で代表される。

識別　分類　具象　識別　技術　知識　記憶　統合
確実　完全　分析　計算　普遍　繊細　緻密　綿密
明瞭　把握　理解　比較　推論　論理　合理　検索
照合　系統　整理　敏速　正確　洞察　等々

これらの認知的能力の多くは今日のコンピュータの論理回路がすでに達成したものであり、「人工知能」が目指すものでもある。これらの感情を伴わない行動は認知行動である。

それに対して、コンピュータには絶対に存在しないか、困難な行動として「情意に基づく」行動がある。

想像　創造　空想　計画　即興　遊び　自発　好嫌い
嗜好　意識　柔軟　抽象　冒険　忍耐　協同　解釈
欲求　熱中　直感　予感　批判　反省　工夫　向上心
野心　遠慮　謙遜　正義　怠惰　努力　革新　反発
共感　感動　期待　失望　ユーモア　愛憎　満足　勇
気　自信　誇り　義理　人情　友情　信仰　本能　真
面目　関心　威嚇　懐疑　軽蔑　優美　不満　自尊
感心　独創　虚栄　決断　不注意　積極性　挑戦　余
裕　栄誉　上品　羞恥　不服　愛情　闘争心　競争
無関心　希望　節操　好奇心　諦め　自重　自嘲　俗
悪　道徳　保身　良心　心配　抵抗　決心　嫉妬　愛
好　達成感　面目　憧憬　願望　恋愛　失恋　等々

この中の一つをとってみてもコンピュータの出力とするのは難しいことがわかる。

理科、算数などの学習にも「ひらめき」や「思いつき」があるくらいであるから、音楽、美術、スポーツ、文学などにおける人間行動は本来認知的ではなく情意的である。ＥＱの著者であるダニエル・ゴールマン（Emotional Intelligence　1995）は認知の指数ＩＱに対して感情の指数ＥＱを提唱したが、彼はＩＱとＥＱを対立した概念としてとらえず互助の関係であるとしている。チンパンジーや高度な知能を持つ多くの動物が「喜怒哀楽」の感情を持つことは近年知られてきた。大脳生理学者は人間の情動喚起は大脳の前頭葉でコントロールされていることを探り当てた。クロマニヨン人が死者を弔った儀式の後も発掘された。これらの情動が生きるためのエネルギー源として存在し、高度な知能を持たない生き物ですら「本能」という形でＤＮＡに組み込まれている。生まれたばかりの赤ん坊が涙を流して泣くのは悲しい訳ではない。そんなに自分を悲劇的に認識する能力はないのに、何故赤ん坊は泣くのか。言語を持たない彼らは泣くという動作を相手に示すことでコミュニケーションをはかっているのであって、「お腹がすいた」と「痛い」は当然泣き方

が違う。これはＤＮＡにあらかじめプログラムされたノンバーバルなコミュニケーション手段である。石器時代の昔から現代に至るまで生まれたばかりの赤ん坊はその意味では何の違いもない。

感情や情動はノンバーバルである。それを言語化したのが文学であり、音響で表現したのが音楽である。その言語を認知する能力がなければ、もとの感情は再現されない。その意味で、情動は認知と互助、あるいは認知は情動と互助の関係にあるといえる。

情動は感情の動き全般をさし、特定の感情をさすものではない。音楽における情動は一般的に「美しい」とか「軽快」とか「荘厳」とか「淋しい」とかの形容詞で表現される。演奏動作を修飾するときは「美しく」とか「勇ましく」とかの形容動詞や英語なら副詞で修飾する。

この形容詞や形容動詞（副詞）そして時には感嘆詞で表現される情動は音楽の本質である。この形容詞が聴き手に伝わらない演奏を「機械的」とか「無味乾燥」とか「つまらない」という感想を生む。

しかし、いわゆる学術論文は音楽の論文ですらこの「形容詞」を排除して書かれている。美学の論文でさえ「美しい」という概念を形容詞ではなく数量的な概念でとらえる。科学論文はディジタルな数値で情報を構築する。音楽も楽譜の段階ではディジタルな記号に過ぎないが、ひとたびそれが人々の頭の中や、目の前で演奏されるとアナログそのものの形容詞となる。

音楽教育関係の研究論文の多くはこの形容詞を別の名詞や動詞に置き換えて論じてきたのである。

ここでもう一度マーセルにかえりたい。

マーセルがいう音楽的発達や成長の５つの特徴は

- 引力　(arresting)
- 推進力　(impelling)
- 啓示　(revealing)
- 達成感　(fulfilling)
- 自意識　(conscious)

であったが、最初の「引力」というのに筆者は注目した。というのもこのマーセルの著書は美田節子氏の訳本でしか読むことができず、長らくこの「引力」と訳されてきたこの部分の意味がよくわからなかったのである。この度原著に接する機会があり、初めてそれが arresting の邦訳であることがわかった。いま我々はこの arresting にぴったりな日本語を使っている。即ち「はまる」とか「三昧」である。若者はロックにはまり、年配者は大正琴にはまるというような使い方がなされる。ある方向に引きずり込もうとする力であるから「引力」といえない訳でもないが今なら訳者も「はまる」というボキャブラリに気がついたかも知れない。

★はまること

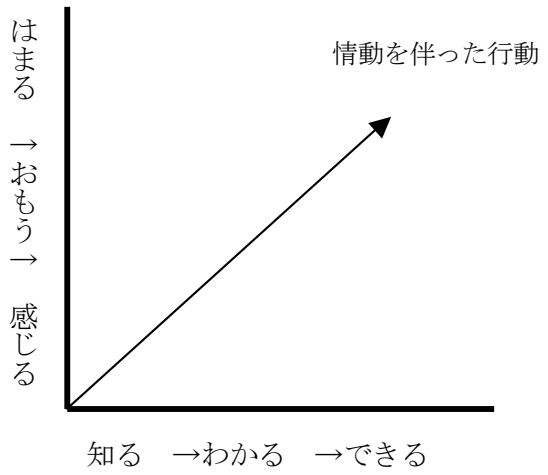
「はまる」の辞書的意味は「嵌る」とか「填る」の意味から、ぴったりはまるとか乗せられるから転じて夢中になるとか陥れられる、おぼれるなどの意味がある。

しらけの世代と言われた世代、何事にも夢中になれない、打ち込めない、価値を見いだせない若者たちもそれなりにはまるものを持っている。アイドル歌手にはまる、車の運転にはまる、つりにはまる等の状態はその対象に最大の価値を認めその状態を至福の時とし、充実した誰からも強制されない自由な時間を過ごし、同好の仲間があればさらにそれは強められる。情動と深いかかわりがある音楽などの時間芸術は時間軸に沿った時系列変化を伴う情動があり、それは一定の方向性をもつ場合もあればマーセルのいう「 impelling」即ちそれを促す推進力に従って「 revealing」即ち方向をちらつかせながらやがて現れる落ち着き先での「fulfilling」達成感や到達感を期待させる「conscious」の意識が「arresting」即ち「はまる」ということを支えている。

認知理論による学習の流れは「知る」→「わかる」→「できる」であるが、情動喚起の流れは、「感じる」→「思う」→「はまる」であると筆者は提起する。この二つの流れは互助の関係であるとするなら、両者の関係は２次元のグラフで表すことができる。

Ｘ軸を「知る」→「わかる」→「できる」の段階に従って正の方向に設定する。

Ｙ軸は「感じる」→「思う」→「はまる」の段階に従って正の方向に軸を設定する。



これは概念図であるから、Ｘ軸やＹ軸に数値的な目盛りは設定できない。

従来の音楽教育がどちらかといえば「知識」や「技術」の実技的な（ハードな）ドリルを重視し、中学校の中間考査等でもペーパーによる試験で作品や作曲家についての知識や楽典に関する知識を問うものが多かった。実技

の試験も笛や鍵盤の運指や歌唱の発声や音程のスキルを問うものが中心であった。

創造的音楽学習を説く一派は「楽しければよい」「理論は後からついてくる」としてドリルやスキルを重視しない立場で対立している。

２００２年教育音楽誌をにぎわしたこの両者の対立点をもう一度整理してみよう。

両者の言い分はおよそ次のようである。

創造的音楽学習派	反創造的音楽学習派
・自分の価値観を持つ	・授業で学習することがはっきりしない
・イメージを深める	・音の羅列は音楽ではない
・たった一つの音で良い	・学力の保障がない
・友達とかかわれる	・できなければ楽しくない
・楽しければ将来の音楽的能力発達につながる	・教えなければならないこともある。
・西洋音楽だけが音楽じゃない	・ＣＭやポップスでも西洋音楽の秩序である
・「教える」より「気づかせる」ことが大切	・評価できないことは指導できない
・「音」が音楽なんだ	・「音」は素材にすぎない

正しく両者は一歩も譲らない。その対立の内容は次のように整理される。

- 自発的学習 ←→ 強制的学習
- 偶発的学習 ←→ 計画的学習
- 個性的学習 ←→ 画一的学習
- 創造的学習 ←→ 踏襲的学習
- 断片的学習 ←→ 構造的学習
- 個別的学習 ←→ 集団的学習
- 独立的学習 ←→ 系統的学習

学習内容について言うなら

- 西洋音楽 ←→ 非西洋音楽
- 伝統的楽器←→非伝統的楽器
- 無秩序 ←→ 秩序
- 一過性 ←→ 系統性
- 遊び ←→ 勉強

の様である。

創造的音楽学習の現状に反対する人たちの主たる根拠は学習行動心理学に基づく次の４つの主義が創造的音楽学習には欠如していることである。

１，　検証（実証）主義＝検証された事実だけが学習されなければならない。嘘や真実が明らかでないことは学習させてはいけない。

２，　機能主義＝その学習の結果がどのような働きを学習者にもたらすのかが明らかでなければならない。

３，　操作主義＝その学習が成立するための手順や手続き、方法が確立されていなければならない。

４，　行動主義＝学習結果が行動として表れなければならない。

このような観点からすれば、創造的音楽学習はとても条件を満たしているとは言い難い。さらに、反論はその内容に及ぶ。

１，「音遊び」は「音楽」学習なのか

２，意図的に操作設計された音ではなく単なる「音の羅列」は何の学習の役にたつのか。

３，何をどう指導し、何をどう評価するのか。

４，この学習で失うものは何で、得るものは何か。

５，「模倣」なき学習はない。

６，学校教育でしか学習できないものがある。

７，生涯学習と学校教育の目的の違いが混同している。

８，自由と無秩序の混同がある。

９，「できることしかしない」のを創造的とは言わない。

これに対して創造的音楽学習推進派は

１，「音」はそれだけで「音楽」である。

２，イメージを育てることが大切。

３，制限のない活動が望ましい。

４，楽しいことが学習の原動力。

５，結果よりプロセスが大切。

６，固定概念で教育するのは間違い。

７，西洋音楽だけが音楽ではない。

と反論する。

国連加盟国が２００２年１０月現在で１９０カ国あるが、その中で義務教育の必修科目として音楽を教えている国は２０カ国にも満たない。あのアメリカやフランスですら義務教育に音楽科はない。このことは「学校は読み書きそろばんを教えるところであって、しつけや情操教育をするところではない」という厳然たる哲学が支配しているからであると推察される。

アメリカの大部分の親は「楽しくなくても良いから知識や技術をきちんと学校で教えて欲しい」と願っている。約３０年前のアメリカにおけるベストセラー「Why Johnny can not read?」は日本では紹介すらもされなかった。これはこんなに税金を払っているのにジョニーで代表されるアメリカの子供は何故字が読めないのかという強烈な政府に対する批判書であった。時のアメリカ政府はあわてて理数科ブームとなったカリキュラム改革を行った。

その数年後再びベストセラーが出版された。「Why Johnny can not read yet?」どうして依然としてジョニーはまだ読めないのかという訳である。アメリカに限らず、親の学校教育に対する願いは学力の保障である。楽しいだけで学力の保障ができない学校は望まれない。

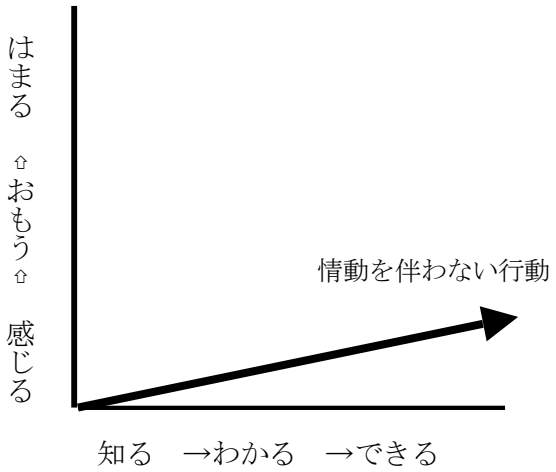
情操教育を積極的に学校教育に取り入れたのは、宗教教

育を目的とする国と、思想教育を目的とした国であった。発展途上国で音楽教育が盛んなのもうなづける。才能やその他の資質が要求される音楽はコンセルバトアールのような専門学校で学習されるべきであるというのがフランスなどの考え方である。そこでは、専門的技術や知識の向上のため、血のにじむような練習と訓練の日々が待っている。

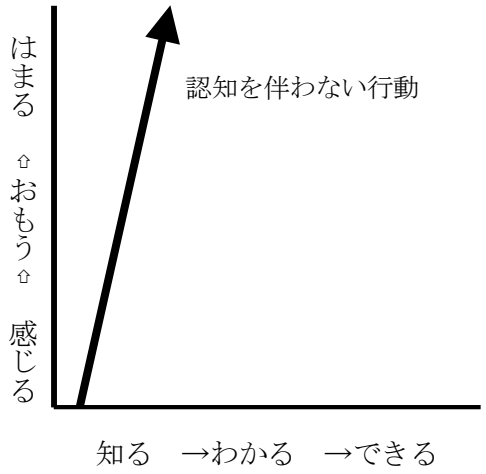
専門家または専門的な人を養成することを目的としない音楽教育ではそのようなハードな教育ではなく、気楽に音楽が楽しめればよいという考え方が芽生えてきたのはそのような背景があったからである。

時間減の好材料とねらわれている日本の音楽科は、一方では明治以来の西洋に追いつけ追い越せの一環として西洋音楽をカリキュラム化され、戦争になると国民の意識高揚に利用され、戦後の民主主義教育の手本としてグループ合奏や合唱の教育が行われ、ゆとりの教育として創造的音楽学習が提唱されるという次第である。音楽教育を取り巻く環境破壊はもうすべてを失う手前まできている。日本の学校教育は本来地域や家庭で行うべきことまで抱え込んでしまい、まさしく「教育インフレ」「教材デフレ」の状態となっている。学校生活や学習が楽しければ良いとする考え方は、膠着状態の学校教育に風穴を開けて学校を楽しいものにしようとするもので、あらゆる教科がそれを目指しているわけではないが、幼稚園における「〇〇あそび」が学習であるように、小中学校でも楽しみながら学べることが大切ではないかとする考え方が、ゆとりの教育とセットになって広がりつつある。

マーセルはデューイの流れをくむ研究者であったが、半世紀も前に今日的な命題を提示しその解決の方策を述べてきたのである。その「発達的経験」による「音楽的成長」は十分に今日的課題であり、今こそその実践が行われなければならない。



上図は極端に認知的側面が強調された方向性をもつ行動である。創造的音楽学習を提唱する人たちは従来型の音楽教育はこのようであったと考えているのではなかろうか。制度がこのような方向性を持っていなかったのは過去の学習指導要領の目標を見ても分かるとおり、いつの時代の学習指導要領も情意目標を持つ文言からなっており、問題はない。むしろ問題は現場のそれを実践する教師の指導にあったように思える。



今度は情意的側面が強調された方向性を持つ行動である。創造的音楽学習を推進しようとしている人たちの考え方がもしこうならば、認知的技能や知識は殆ど無視されるが皮肉にも学習指導要領の目標語の多くは達成される。

筆者が提唱する互助の関係はこの上二つのどちらの図からも読みとれない。すでに筆者の意図するところは理解いただけたと思うが、創造的音楽学習派も反創造的音楽学習派も極端すぎるが、特に創造的音楽学習派の考え方は危険である。「楽しい時間」だけが過ぎて後に何も残らないという空しいことにならなければ良いが。

学習前と学習後では何かが「変容」しなければ学習したとはいえない。創造的音楽学習派の学習で変容が期待されるのは「意欲・関心・態度」という項目である。

「はまる」学習は正しくそれを目標としているが、楽しければ「はまる」という図式は考えられない。そこで「はまる」にいたるプロセスを考察する。

★感じる⇨おもう⇨はまる

上のプロセスは「感じる」という入力に対して「はまる」という出力がでるプロセスである。

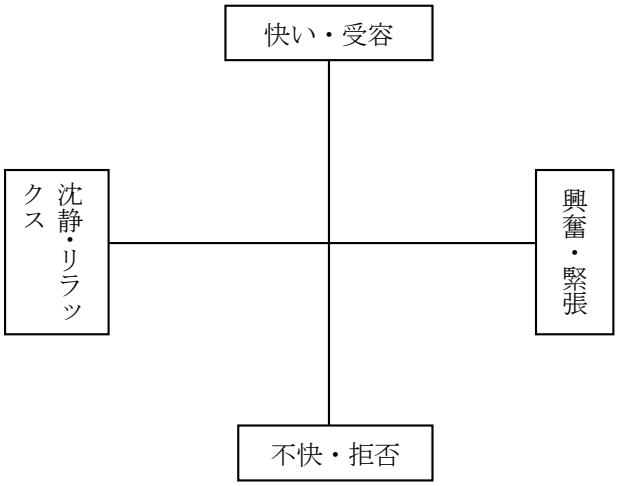
途中にプロセッサーとして存在するのが「おもう」という行動である。これは、「知る」→「わかる」→「できる」の認知のプロセスにおける「わかる」と対比して考えられる。

ある音や音楽を聴いたとき最初は「知覚」すなわち

perceptionという入力システムを使う。聴覚器官を介して音の諸要素が一方では音感で「認知」され、他方では強さや音色やエンベロープなどの音の感性に関わる要素が「感じる」というステップである。つまり、知性的な感覚処理と感性的な感覚処理が行われるのである

この知性的処理言い換えれば認知的処理については拙書ですでに述べてきたので本論では感性的処理のプロセスについて述べる。

感性的処理のプロセスは「形容詞」や「形容動詞」で処理される。認知的処理が「名詞」「動詞」で行われるのとここでくっきりと分かれる。形容詞は実態がない「概念」であるか、極めて何かと「近似」であるかである。この概念は感覚器官から音が入力された瞬間に直感的に次の４つの」方向（座標）に方向付けられる。



つまり、音なり音楽が耳にされた時、直感的に感性はそれを受け入れようと「おもう」のである。これは「情動」という「認知」と対比的に捉えられる概念である。

この意志決定の基準になるのは「快い」と感じたかどうかである。この快いかどうかについては過去の学習も影響する。生理的に不快なガラスを擦る音は学習しても慣れることはないが、不協和音では学習したかどうかで異なる。不協和音はジャズではむしろ快く響くものである。従ってジャズ愛好者にとってテンション系の不協和音は緊張を伴う快感がある。彼らにとって不協和音は学習の結果受け入れられるようになったと思われる。前者のガラスを擦る音は生理的というより本能的にこれを危険の予知として警戒するようＤＮＡが設計されている様である。このような学習に関係なく不快として拒否される音は「高周波」「低周波」「雑音」「大音響」「機械的反復音」などが代表的であるが、「パイプオルガンの音が嫌い」という学生がいたのを記憶する。この学生はきっと幼児期に観た「宇宙戦艦ヤマト」の中で危機的な場面で常に鳴るあのパイプオルガンの音が潜在意識の中で拒否するよう働きかけていたようである。この潜在意識というのも情動喚起の大きな要因である。潜在意識であるから自分でも気がつかないので、自分でもとまどうことがある。「くせ」といわれるものもある。条件反射という反応もある。それらの意志決定因子が受け入れるか拒否するかを決定している。

学習者が以前に「達成感」や「満足感」を得た経験が再現された場合は無条件で受け入れられるであろう。ところが初めての体験や次に起こることが予想されない場合この期待感とのずれが情動喚起のきっかけとなる。つまり、入力される音や音楽に対して素早く期待値を設定できるほど、情動喚起のチャンスは多い。

人間や高等動物のコミュニケーションの能力は相手と共感しようとする行動であることがチンパンジーの観察でも確認されている。

ということは音を聞いただけではその音を発している人や作曲者と同じ感動を共有することはできない。目の前で演奏する人やＣＤのタイトルを目にして初めて共有しようとしている対象の情報に触れる。この目視情報やその他の情報なくして対象を受け入れるかどうかの判断は困難なわけで、ダニエル・ゴールマンが著書「Emotional Intelligence　1995」で敢えてEQの語源となったEmotional Intelligence　感情の知性または感性の高さのような表現をしたのは、感性がそれなりの意志決定をするのは学習による能力であることを示しているからに他ならない。つまり、「おもう」という情動は学習された経験によって支えられていることになる。この情動は「形容詞」によって表現されるが、この形容詞のボキャブラリーが多いほど「豊かな感性」ということになる。言い換えれば感性の高さ（豊かさ）を知る一つの方法として音や音楽に対する形容詞の語彙数で評価をすることができるわけである。また、形容動詞（副詞）は動詞を形容するわけであるから「どのように行動するか」という行動様式や行動に必要な技術やセンスが決定される。これは名詞と動詞で決定される認知行動の「Ｗｈｙ」と［Ｈｏｗ　ｔｏ］という哲学的裏付けをするのに必要な価値的意志決定である。価値に基づく意志決定こそが人間の多様な行動様式や個性を決定しているのであり、この形容動詞（副詞）のレパートリーの確立こそが学習指導要領の目標である「伸ばす」とか「育てる」のバックボーンである。

行動＝習慣性の強さ×動因×誘因×反応抑止×刺激　の強さ

で表されるハルの式の変数の殆どが「形容詞」と「形容動詞」であることに気づく。行動という「動詞」の実態は変数という形容詞のかけ算の結果であり、どの形容詞もゼロになると行動という名詞や動詞がゼロになるという解釈が成り立つ。

創造的音楽教育を推進しようとした人たちは実は漠然と「名詞と動詞の教育」に対して「形容詞と形容動詞の教育」の大切さに気づいていたのかも知れない。

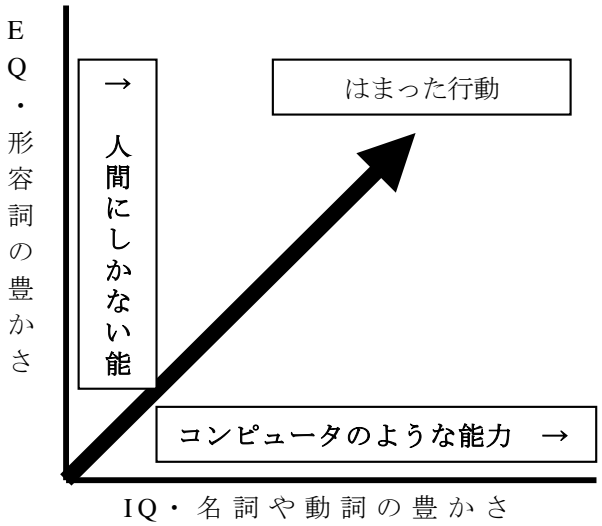
しかし、形容詞・形容動詞の教育さえやれば良いという結論は形容詞や形容動詞はそれが修飾する名詞や動詞があってこそ成り立つことを忘れた暴論であることを指摘したい。所詮音楽教育の目標は「歌う、弾く、聴く、作る」などの実技的能力であり、それらの目標行動に学習指導要領が芸術教科であるという意識から形容詞や形容動詞を一杯くっつけたことからこのような結果を招いたとも言える。

外連味（けれんみ）のない教科こそが学校教育の本来の姿であり、隠し味の方が脚光を浴びる今の風潮は学校教育そのものを袋小路に追い込み硬直化させている。教師の負担はますます増加し、家庭教育や地域教育の領域まで学校が取り上げ、教材研究の余裕のない教師は「忙しい」を連発し、「生徒指導」と称する寮の舎監のようなお節介が子供の個性や家風を破壊し、管理しやすい子供にするための「理解」が「優しさ」を装って無責任な教育理論となっている。

音楽教育においても外連味のない教科をまず確立し、しかる後にそれを「豊かに」したり、「伸ばし」たり、「育て」たりして味付けをするのであって、主となる素材もないのに調味料ばかり放り込むような奇をてらった創造的音楽教育は「空の財布」を持たせた子供に「何でも買っていらっしゃい」といっているようなもので、如何なる創意工夫も成り立たない。当然反論もあろうが、ドイツのことわざ「本を背負ったロバ」のように背負っているだけで読んだこともない本は無価値であるというのと同じ意味での批判は「一杯入った財布」も使い方や買うものを知らなければ意味がないというようになるであろう。さらに、使いたい欲求があってこそ財布を一杯にしようという意欲や動機が生まれるのだという声もきこえそうである。行動の動機は情動である。従ってこの反論は正しい。情動と認知は互助の関係である所以はそれである。「形容詞」と「名詞」の関係も互助である。「形容動詞」と「動詞」の関係も互助である。

「はまる」という「夢中になる」「選択肢をしぼる」「最大の価値を認める」「意志決定の価値基準にする」などの特徴は行動や知識の選択の重大因子であることがこれでわかる。

「知る」「わかる」「できる」だけの教育の受動的側面を「感じる」「おもう」「はまる」という能動的方向で助けるバランスが必要であるとおもう。



この図は「はまる」方向を含んだ行動である。人間は多くの能力でコンピュータに優位性を譲ってきた。計算力や記憶力、検索力や並列処理能力、持久力や耐久力などではもはや太刀打ちできない。

しかし、チェスに強いコンピュータといえどもチェスを楽しんでいるのでもチェスにはまっているわけでもない。人間はチェスを楽しみ、チェスにはまることができる。それこそがコンピュータにはない人間固有のEQの高さであり、世界最高のコンピュータといえどもちっぽけな子供に屈する。感性の質や高さを磨けば教育の中身はもっと少なくてもよいはずであり、将来のコンピュータ社会ではそれを使いこなす感性さえあれば、今まで機械的にしてきた我々人間の仕事の大部分はロボットがやってくれる。機械的（奴隷的）作業から解放された人間が人間らしさを維持するには高い豊かなＥＱを育てる必要がある。

そのためには従来の教育の機械的（盲従的）学習のかわりにEQを高めるカリキュラムにする必要があると考える。「はまる」ことを経験し、「できる」ことだけに目を奪われないバランスのとれた学習こそが音楽に限らず、人間にしかないない能力を高め、コンピュータに人間が支配されないための備えをする必要があると思うのである。

創造的音楽学習を唱える人々や、それに反論をする人たちが、何が問題だから何をどうしたいのかをもう一度考えて欲しい。

大学というものの権威が落ちようとしている今、実技教育研究指導センターでは実技教育とは何かを真剣に考えている。

およそ、学校教育の現場から「実技」のなくなる時代は決してこない。数学や科学の知識教育と同様消えることはない。実技と知識は学校教育の柱である。この実技教育に対する見識を大学の中から変えてゆきたい。

実地教育にさく学生の時間数は数百時間になる。しかし、

現場に就職すれば一ヶ月もしない間にそれくらいの経験はする。

ピアノの学習は授業としては一回の授業が個人レッスンである関係上７分程度である。１５回で２単位のピアノは１００分程度の指導で行われているのである。

冒頭のキャロルの時間論をもう一度復習したい。３分の曲を完成する時間は決して３分ではない。それの数百倍の時間が必要なのである。実技指導は時間がかかるのであり、学習者も個に応じた時間が必要なのである。

はまる暇もない今の大学の実技指導は完全に形骸化しており、死んでいる。

これを書いている最中に一人の学生（すでにピアノの単位は修得済み）がピアノにはまってしまって、授業がない今もこつこつと自学自習でモーツアルトのソナタを練習していたらしいのが、これでよいのか見て欲しいといって部屋を訪れてきた。はまっている彼女は高度な曲をスラスラと弾いて見せたのである。

実技教育研究指導センターの教官として至福の時間であったことを述べてペンを置く。

参考文献

James L. Mursell　“Education　for　Musical Growth”
GINN　1948
James L Mursell　“Human value in music education”
Silver,Burdett　1934
Daniel Goleman　“Emotional　Intellgence
Why　it　can matter more than　IQ”
Brockman,Inc　1995