

・「明日をきづく音楽教育」国立音楽大学教育音楽科編（代表：山崎昌甫）『音楽教育学序説』  
カワイ楽譜 1965年9月 pp.11-25

## 序 章

### 明日をきづく音楽教育

### (1) われわれの音楽教育とは

われわれが音楽を通して教え、われわれとともに音楽を学んでいる子どもたちは、あすに生きる子どもたちである。あすの音楽の創造は、あすに生きる子どもたちによってなすとげられる。しかし、あすの音楽の創造は、日本の現在の、そして過去の音楽、さらに世界の諸民族の現在、過去の音楽(伝統と影響)と無関係にはありえないだろう。現在の音楽は、過去の音楽的伝統をふまえ、未来への展望をもつことによってのみ真の芸術作品となりうる。過去の音楽が今日の音楽に影響をあたえるのは、その作品が、一人の音楽家だけの考えや生活をこえて、その音楽を生みだした民族の文化と彼が生きている社会の思想と人びとの生活と無縁でなかったからである。いいかえれば、その作品が。その社会のあり方とその社会の人びとの生活とさらにすぐれてその民族の伝統の特徴をとらえ、生きていることの、そして生きていくことの意味を感覚を通して鋭くかつ全体的に、つまり直観的に、あるいは感動的に人びとの心を包みこむことができたとき、その作品は、その時代ばかりでなく、後の世の人々にも、芸術作品として評価されるのであろう。しかし、それは言語とかいわゆる思想とかという形ではなしに、音を媒介として人びとの心に音楽的イメージを構成することによって、言葉や思想以上のものを人びとの心に訴え、人びとの心に鮮かな印象をあたえるものであり、さらに何にもまして、人びとを生活のわずらわしさから解放して心の安らぎをあたえ、音楽の楽しさにひたらししてくれるものでなくてはならない。この二つの側面が一つの作品のなかで見事に統一されているものこそが、すぐれた芸術作品として、音楽文化として人類の歴史とともにその生命の灯を燃し続けていくことができるのである。そしてこの灯は、それぞれの時代、それぞれの社会にうけつがれて未来へとつながっていくのである。

音楽教育というのはこのような音楽文化を通して、人びとの音楽性を培い、豊かなものにしていき、過去、現在のすぐれた音楽的伝統を守り、それを正し

く評価してあすの音楽文化を創造する担い手をつくっていく芸術教育なのである。したがって音楽教育は、基本的には、専門家のための音楽教育もそれ以外の人びとのそれと同一の基盤に立たなくてはならない。そうでないと、音楽は、現在の日本にみられるように、芸術音楽、大衆音楽そして教育音楽という本来ありうべからざる分離と対立がおこり、「あすの音楽文化の創造」という言葉は空々しい掛け声以上の何の意味ももたないことになるだろう。つまりわれわれの音楽教育は、当然、国民教育の一領域として位置づけられなければならない、この国民教育を創造する「国民教育運動」のなかで、さらに広はんな民衆の文化運動のなかで芸術音楽、大衆音楽、教育音楽という分裂は統一され、日本の国民音楽ないし民族音楽の創造が、「あすの音楽文化の創造」につながっていくのである。いわば、国民のための音楽教育、これがわれわれの音楽教育の立場である。

### (2) どのような音楽が音楽教育の内容となるのか

いわゆる芸術音楽と大衆音楽の分離・対立現象は一つの明白な傾向として認められている。しかし本来は音楽という共通の基盤に立っているのであるからこのような傾向は本質的なものではない。さらに教育音楽といわれるものと前の二つのものとの分離・対立は、音楽が国民教化の手段として意識的に使われはじめたときにあらわなものとなる。音楽のこのような意識的な統制が、逆に芸術音楽と大衆音楽の分裂を決定的なものにしたといえる。しかし教育音楽とも、音楽である限り、芸術音楽、大衆音楽といわれるものと異質のものである筈がない。音楽が教育音楽という名称で呼ばれ、あるいはそのような意味をもつものとして特に位置づけられるとき、芸術教育という音楽教育を包括するしごく当然な領域概念とは別に、それには情操教育という独自の使命が付与される。音楽教育を情操教育として位置づけざるをえないような現象は、すぐれて日本的な、しかし資本主義体制下の社会においては必然的な現象であるといえよう。

芸術音楽と大衆音楽の分離・対立ということは、むしろ支配階級の音楽と被支配階級のそれとの分裂という音楽史の一般的現象としてとらえることができる。王侯貴族あるいは武士階級の音楽と民衆の音楽の違いは、日本のみならずヨーロッパにおいても共通にみられる事実である。しかしこれらの音楽のもっている性格の違いにもかかわらず、両者は同じ源から出発したものであることはいままでもない。民衆の音楽が民衆の生活の多様性の中で多面的に、しかもそれが民衆の生活と密着したかゝりの中で創られ、歌われ、踊られたがゆえに、形式においては粗雑であっても、常に発展へのエネルギーが秘められていた。一方、王侯貴族・武士などの支配階級のそれは、多様な民衆音楽の中から、支配階級の象徴たりうるものを選別し、特殊な人びと、いわゆる専門家によって一つの形式をもったものに洗練されていったのである。したがってそれは、その時代において、その社会の象徴的な音楽たりえたのであり、また逆に、それが支配階級のシンボルとなったとき、形式は型となって創造性は枯渇してしまう。型を墨守するところに、皮肉にも、意識的な音楽教育の一つの源をさぐりあてることができる。そこには創造への音楽教育ではなく、その型を誤りなく伝え、その型を純粋な形で表現するための、再現技術の伝授のための訓練が主要な領域となる。音楽教育における技術主義は、支配階級の保守的性格の反映以外の何ものでもない。したがって、新しい音楽の創造は、古くなった型の打破、それは必然的に発展のエネルギーを無限にもっている民衆音楽との接触・融合による新しい形式の創造にほかならない。そしてこの新しい音楽の担い手は、すぐれた演奏者であると同時に、ひたむきな創作者であった。音楽の歴史は、このような人びとの活動によって、新しい形式の再創造という形で発展してきたことを雄弁に物語っている。とくにこの二つの音楽の接触は、支配階級の音楽の性格を変えたばかりでなく、やがて民衆音楽に、そのもつ多面性とヴァイタルなエネルギーのゆえに、多様な音楽の形式を生み出す宝庫としての性格をあたえることになった。民衆にとって音楽は、それ自体としてあるのではなく、労働と共に、生活の中で、社会的活動とのつながりにおいて、創られ、歌われ、変えられ、形式を生みだしてきた。

このように音楽は民衆と共にあるとき、はじめて、人びとを支配される生活のわずらわしきから解放して心の安らぎをあたえ、言葉とか、思想の直接的表現でなく、音を媒介としているだけに、その音楽的イメージによって、生きていること、そして生きていくことの意味を鮮烈に、あるいは、しみじみと味わいつつ感動にひたることができるのであり、それゆえにこそ音楽することが喜びであり、楽しみなのだ、といっても決していい過ぎではないだろう。そしてこのような音楽のもっている性格、つまり音楽芸術のリアリズムが、真の音楽教育の中核とならなければならないのである。われわれの音楽教育の内容は、このような音楽でなければならず、このような音楽の性格が、われわれの音楽教育の方法を規定するのだといえよう。

### (3) 音楽の教育はどうあるべきなのか

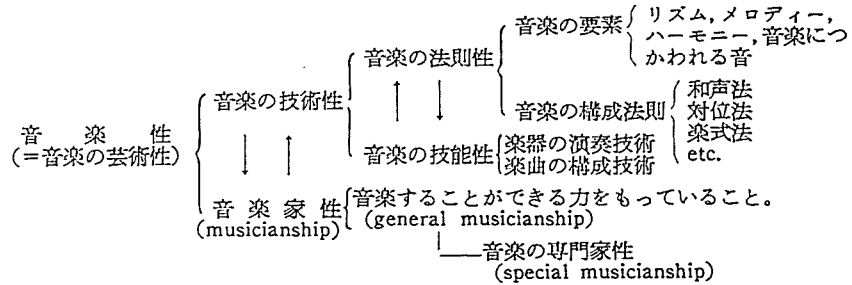
#### われわれの指導論 ①

われわれは教育音楽という特定の音楽のありかたを認めることはできない。学校における音楽教育に適した教材にどんな音楽があるか、ということで音楽作品ないし音楽文化を問題にする。過去の学校教育にみられるような、音楽教材観や、学校唱歌以外の音楽作品を教材として認めようとしなかった音楽教育の政策にわれわれは反対する。われわれの音楽教育の目標は、日本の子どもの音楽性の陶冶ということである。音楽教育の目的が、前に述べたように、あすの音楽文化の創造と、その担い手の育成という所にあるとすれば、このことは当然のことであろう。

ところでわれわれが音楽性という言葉をつかうとき、それには二つの意味があり、それを次のような構造をもったものとしてとらえている。

音楽性という表現は、一般に音楽作品と音楽する人との両方に使われている。前者は音楽作品のもつ芸術性が問題になるときに用いられる。いわば音楽芸術性である。もう一つは、音楽する人に音楽家として音楽の芸術性をつかみ、創り出していく能力・素質があるかどうか問われるときに使われる。つまり音

楽（芸術）家性である。しかし、音楽教育のカテゴリーとしてわれわれが音楽性という概念をつかうばあい、われわれはその構造を、機械的ではあるが次のように図式化してとらえることを試みた。



われわれが、「音楽とは何か」をはじめに問題にせず、「音楽性」の問題をとりあげるのは、われわれが音楽教育の立場から音楽にアプローチしなければならないからである。つまり、われわれは「音楽」を「教育」する立場にあるからである。教育というのは機能的にいえば、教育者にとって「教えられるもの」を被教育者に「教える」作用である。ただ「与える」のではなく「教える」というところに意味がある。音楽の知識や技術をあたえる (give. geven) のではなく、教える (educate. erziehen) のである。例えば鑑賞指導で重要なことは、楽曲の構成や作品の分析ができることよりも、むしろ、その楽曲の「美しさ」に感動させることができることの方がより大切なものではあるまいか。しかし「感動」は教えることはできない。教えることができないから教えずにいいというのでは、芸術教育は成立しない。ここに鑑賞指導の領域で追求しなければならない問題と、それだけでは解決できないより根本的、基本的な事柄が、鑑賞指導より包括的な音楽教育の課題として提起されなければならないのである。

最近、音楽教育の現場で、統合指導ないし統合学習ということがいわれている。しかし、われわれがいまここで問題にしていることは、それとは反対に、本来一つである管の音楽活動が、あたかも無関係な諸領域にすでに分割されてしまっている、あるいは、そのように受けとられることに対する批判なのであ

る。無関係と思われるような内容で領域わけされたうえ、それぞれの領域で指定教材が基準化されているような、現在の指導要領至上主義の音楽教育行政の下で、真面目な教師が、子どもの芸術教育を進めようとしたとき、悩み、壁にぶつかった末に到達した結論が統合学習という構想であるように思われる。われわれの見解によれば、音楽を「教える」という活動の発展の局面があるときは歌唱指導になり、鑑賞指導になり、また創作指導の必要を生み、器楽合奏にもっていかざるをえない、というようなものなのだという観点に立っている。だが、これは思いつきであってはならない。たしかに指導要領的立場は思いつきをセーブすることはできる。もっとも、どの領域も、音楽が内容なのだからそれをわけても問題はないと考えているのかもしれない。しかしこれでは芸術教育のもっている、またもたなくてはならない美しいものへの感動や本ものに対する鋭い直観力を養うことはできないだろう。統合指導の必要を感じた教師たちは、指導要領の枠の中で何としてでもこの芸術教育の生命を守り抜こうとして努力した結果、それに到達したのだろう。そこには必要性はあつたかも知れないが、必然性はない。

われわれの音楽教育では、先にのべた鑑賞指導の問題を再びとりあげれば、鑑賞指導は歌唱あるいは器楽指導さらには創作指導との関連なしにはありえないし、またそれだからこそ楽曲の構成や作品の分析ができることが、音楽それ自身の美しさ、すばらしさをとらえさせることになるのだ、という立場にたっている。

ルッソーは懺悔録の中で寝床に横たわった幼ないルッソーに伯母が民謡を歌ってくれたことを回想して、「わたしが音楽に対する嗜好をもっている、いな、熱情を感じているのは、彼女のおかげであると信じている。そしてその熱情が、ずっと後になってもわたしの中で成長しつづけている」という意味のことをいっているが、つまりわれわれは子どもたちによって常に愛され、彼らの中で徐々に育はぐまれていく音楽活動と、その発達のプロセスを非常に大切なものと思っている。だから幼児のデタラメとも思える節づけや、張りあげるような歌唱に、そして「猫ふんじゃった」を夢中になって弾いている姿に、無限に発展す

る音楽的能力の芽ばえを認めざるをえないのである。幼児は言葉を覚えていくのと同じような条件で、折にふれて母親や彼をとりまく人びとが歌ってくれた音楽を音楽の言葉 (music vocabulary) としてもっていたからこそ、たとえばタラメであれ節づけができたのであるし、またそのような創作的衝動ともいわれる音楽への内的エネルギーがあればこそ、そのときどきの子どもの気分や感情、さらに要求にあった音楽を積極的に自分の中にとり入れていくのである。そしてそのエネルギーを発散させるようなキッカケがあれば、子どもたちは、それこそ全身全霊でその音楽を表出するのに違いない。また自分自身の中にない音色やリズムが、楽器あるいはそれに代る働きをするものによってえられれば、子どもは夢中になって、飽きもせずに取り組むのである。われわれは子どものこのような音楽活動の中に、本源的な、生き生きとした、純粋な音楽文化への傾向性を認めないわけにはいかないのである。われわれはこゝに素朴で未分化なものではあるが「音楽性」の萌芽を見いだすのである。この素朴で未分化ではあるが、ヴァイタルな「音楽性」を中核にして、輝くような美しさをもった、多様な音楽性の結晶を育てていくことができるのである。様々に結晶した雪の粒子が、人びとの生活をスッポリと包みこんで白銀の世界をくりひろげるように、子どもの音楽性は、人類の音楽文化という形で人間の喜怒哀楽を包みこんで、音楽芸術の花を咲かせるであろうし、またいままでも咲き続けてきたのである。

子どもたちの音楽活動の中に秘められたこのような音楽性は、しかし、われわれの時宜をえた働きかけがあれば、すばらしい質的な変化をとげる。その働きかけは、知識の形で、あるときはちょっとしたテクニックを身につけさせるというような仕方でおこなわれる。そしてこの働きかけは、子どもが生き生きとして音楽活動をしているとき、とくにそうしながら、もっとすばらしい音楽活動をしたい、しようと意識しているときその成果はすばらしい。素朴で未分化な音楽性は、子どもの音楽しようとする主体的な姿勢 = 態度 (音楽家性) を中核にして、音楽の知識 (音楽の法則性) や音楽のテクニック (音楽の技能性) が統一されたとき、飛躍的な発展をとげる。しかし、音楽の法則性も音楽

の技能性も——音楽の技術性として——それ自体一つの体系、系統をもったものとして常に発展をとげてきている。それぞれが音楽理論の構成要素として体系化されていることは衆知のことである。しかし音楽教育は、そしてとくに国民教育としての音楽教育は、それぞれを別個のものとして教えるのではなく、音楽家性の発達を媒介として、音楽の法則性や技能性を統一していかなければならないのである。このような意識的、目的的そして計画的な働きかけこそが、音楽性の陶冶ということなのであり、われわれの音楽教育の立場なのである。したがってこの立場にたつとき、われわれは科学的な音楽教育学への志向を、とくに歌唱指導、器楽指導、鑑賞指導、創作指導の四領域の統一の核を理論的に確かめることによって進めていかなければならない必要性をひしひしと感じさせるのである。つまり歌唱指導論、器楽指導論、鑑賞指導論、創作指導論の研究は、音楽教育学への統一の手がかりとしていままでの音楽教育の実践と、すぐれて子どもの音楽活動の実態を追求することによって構造的に分析・批判し、そこで前掲の音楽性についてのシェーマ (図式) を仮設的に設定し、音楽教育の理論化の一つのカテゴリーとしておさえることにしたのである。

#### われわれの指導論 ②

われわれは、日本の子どもの音楽性の陶冶という仕事を現在の日本の公教育制度の中で実践していかなければならない。つまり日本の現在の学校組織の中での音楽教育の諸問題への取り組みが、こゝでの課題となる。このばあい、従来の音楽家あるいは音楽教員の養成方法にかゝって幾つかの問題を検討しておく必要があるように思われる。

公教育制度の中での音楽教育は、当然のことながら、①学級集団の中での教授—学習過程であるということ。②一定の時間的枠組の中でおこなわれるということである。しかし、この音楽教育を推進する音楽教員の大部分は、音楽学習の中核的な部分を集団学習の形でなく、教師と学生の対一のレッスン・システムの中でおこなってきている。この伝統的なレッスン・システムが、音楽の技能性を陶冶する方法として必要不可欠なものであることに議論の余地はないにしても、これがそのまゝの形で公教育制度の集団的な一斉授業の中でも

有効性をもちうるものであるかは問題であろう。また、そのような意味での音楽の技能性を学校の音楽教育の内容として位置づけるべきかどうかは疑問であろう。もし音楽性の陶冶にとってレッスン・システムが不可欠なものであったら、現在の日本の学校の中での音楽教育は、その限りでは不可能だといってもいい過ぎではないだろう。だが、伝統的に望ましいとされてきたレッスン・システムによる音楽教育が何を核（コア, core）にして教育課程を編成してきたのかを検討し、そこでの問題を明らかにしたならば、国民教育としての音楽教育の内容と方法のあるべき形態は自づと理解されるだろう。そこでまず、レッスン・システムの典型としてピアノ学習をとりあげそこでの問題を指摘し次にそれが公教育制度の中の音楽教育の内容と方法を考えるばあいに、どんな問題を提起するものかを吟味していくことにしよう。

レッスン・システムによる教授—学習過程において最も重要視されているものの一つは恐らく、演奏技術（technic）の習得ということであろう、そしてこの演奏技術だけをとってみると、それは「技術論」あるいは「技術の哲学」で問題になっている技能の範疇に入ると考えていいだろう。つまり演奏技術の習得過程は、主観的、心理的な傾向性を強くもった学習過程なのである。このことが、作業の遂行に「カン」とか「コツ」が大きな役割を果たしていた中世の手工業時代の徒弟制度と対比されるゆえんなのである。しかし実際にはどうなのだろうか。演奏というのは、まず作品という客観的な楽譜が現わしている音表象を、自分の音楽的イメージとしてとらえる（解釈する）とともに、自己の肉体的な運動・感覚機能を統制することによって発声器官、楽器のもっている生理的、機構的法則性にのっとって自己の音楽的イメージをあますことなく表現する活動だといってよいであろう。つまり演奏活動は、①作品＝楽譜のもっている音楽的意味を芸術的（正しく、かつ主体的）にとらえること、②作品の解釈を誤りなく発声器官、楽器を使って表現すること、という二つの学習過程が望ましい形で統一されたとき、すぐれた演奏活動が展開されるわけである。この条件をもう少し詳細に分析してみることにしよう。

①作品＝楽譜のもっている音楽的意味を正しく、かつ主体的（＝芸術的）に

とらえること。

少し飛躍するが、例を多くの人知っているショパンの「子犬のワルツ」の演奏にとってみよう。①はその知的側面である。ところでこの曲は変ニ長調、 $\frac{3}{4}$ 拍子である。まず演奏しようとする人は $\flat$ 5つが何調なのか知っていなければならない。そして変ニ長調のスケールが鍵盤上でどう展開されるのか、これと並んで、一つには変ニ長調の一音一音が、そしてその音階がどんな音なのかという音表象をもっていなければならない。さらに5小節目から出てくる低音部の音が、高音部のそれと合成されてどんな和音になるのかという、和音表象をもっていなければならない。次に音を一音一音追っていくのではなく、また和音を縦に区切ってとらえずに、メロディーとして、ハーモニーとして、つまり音の流れとしてつかまえられるべきではないだろう。そして第三にこの音の流れが、 $\frac{3}{4}$ 拍子のリズムに乗って展開するように音の速さ、強弱を正確につかんでいなければならないだろう。いいかえれば、この音の流れを先づ楽句（フレーズ）としてつかみ、楽節として把握、さらに「子犬のワルツ」という楽曲として把握できなければならないわけである。

この読譜という行為を読書と対比させてみると、音の流れをフレーズとしてつかんでいく（フレーズングする）ということは、メロディーあるいはハーモニーを文章として把握することと同じように最も基本的なことなのだといえるだろう。つまり、単音あるいは和音を文字だとすると、モチーフは文字を綴り合せた単語としてある意味をもつようになる。そして音がモチーフとして発展する中で主音（トニカ）は主語、属音（ドミナント）は動詞、下属音（サブドミナント）は修飾語というような役割を果たしつつ、フレーズ、そして楽節は文章としての意味や表現をもつようになるのである。さらにモルト・ヴィヴァーチェ等その曲想に関する標語や奏法の指示記号は、文章つまり曲のもつニュアンスをさらに豊かなものにする。ここでは曲をモルト・ヴィヴァーチェ——非常に早く演奏していかなければ、子犬が自分のしっぽを追いかけてじやれ廻っているイメージはわいてこないだろう。

②作品の解釈を誤りなく楽器を使って表現すること。

これは演奏技術の形成の問題である。始めの四小節は、あるいは右手の人さし指だけで音を追っていけるかもしれない。しかし前に指摘したようにモルトヴィヴァーチェ—非常に速くということになると、五本の指を全部つかえるようになっていないと難しいだろう。まして五小節以後になると、人さし指だけでは不可能である。つまりよく知られているように、ショパンのこのような曲では不可能である。つまりよく知られているように、ショパンのこのような曲がひけるようになるには、一般に系統的な技術学習の積み重ねをしていかなければならないのである。例えばバイエルのように、先ず右手から始めてやがて左手が加わり、ハ長調からト長調、さらにヘ長調へと#やリ、つまり黒鍵をひくものが順次あらわれてくる。この進行過程で全音符、二分音符、四分音符さらに八分音符というように徐々に音の長さが短くなり、組合せが複雑になり、リズムもとりにくくなる。このようにピアノの技術学習の初歩の段階は、ピアノ演奏の能力を、ピアノという楽器の機構に即して徐々に開発していく。順を追って困難に、そして高度な技能が要求されるようになる。練習につぐ練習によってのみ能力の高度化は保証されるのであるが、逆にこの苦業に耐え切れないものは脱落していく。そしてバイエルが終了する頃になると、この能力を習熟した動作として定着させる = 能力の技能化のために、ハノンのような運指法の習熟を主目的とした教材が与えられる。この段階になると学習の困難さはさらに増していく。ピアノ演奏のメカニクはこのようにして形成されていく。このメカニクの形成過程は、一方では楽器のもっている機構上の法則性に規定されながら、他方では学習者自身が自己の感覚器官や運動機能を充分に訓練することによって自己の統制下におくという、いわゆる感覚・運動学習の性格を強くもっている。このような学習過程を通して学習者と楽器との間に一体感が作りだされるようになる。やがて教材も、ツェルニー→ソナチネ→ソナタ曲集、さらにバッハ、ベートーベン、ショパン等々の大作曲家の作品というように高度になってくる。この段階になると、演奏の技術は、すでに獲得されたメカニクに支えられながら作品のもっている芸術性に強く規制されるようになる。演奏技術学習におけるテクニクの形成段階である。

テクニクが作品の芸術性に規制されるということは、いいかえれば、先ず

第一にその作品が音楽学的な構成法則（和声法、対位法、楽式など）にしたがって作られている以上その正しい理解と、それを全体としてまとめあげる構想力、第二にそれが単に構成法則の適用の結果であるばかりでなく、作曲者の個性的な知性や感性が音楽芸術的な形象として統一され、凝集されたものであってみれば、それを芸術作品として把握する豊かで、鋭い感受性と深い洞察力とを、作品自身が演奏家に要求している、ということなのである。作曲者は譜面上に発想や奏法を符号や標語によっていかに微細に指示しようとも、作品の芸術的生命をあますところなく演奏者に伝えるには自づと限界がある。したがって作品の芸術性による規制ということは、個性的な創造的解釈の能力形成への自己規制ということなのであって、これこそが音楽教育の中心課題である音楽性の陶冶ということの人格的側面、つまり音楽家性の陶冶ということなのである。

ところで、音楽心理学者はこのような問題を次のような形でとらえている。たとえば1915年以来音楽才能テストを開発したシーショア (C.E. Seashore "Psychology of music" 1938の著者) は、音楽才能を (1) 音高弁別力 (sense of Pitch) (2) 音量判別力 (sense of Loudness) (3) リズム知覚力 (sense of Rhythm) (4) 時間判断力 (sense of Time) (5) 音色識別力 (sense of Timbre) (6) 音の記憶力 (Tonal memory) の6つの側面からテストし、音楽才能を構成するものとして (1) 音を知覚すること (auditory perception) (2) 歌唱すること (vocal performance) (3) 音楽を聴きわける耳、とくに音高識別力 (the musical ear-pitch discrimination) (4) 音表象 (auditory imagery) (5) 音楽的感情 (musical feeling) の5因子をあげている。またレベツ (G. Révész "Introduction to the psychology of music" 1953P.135~136) も音楽能力 (natural musical capacity) をテストすれば、これは聴覚的・音楽的能力 (acoustic-musical capacity) と音楽性 (musicality) にわけられ、前者を音楽的能力の低次な段階、後者を高次なものとし、その評価は次のような諸要素について行われるだろうとする。音楽性として (1) 相対的音高感 (Relative pitch) (2) ハーモニーの把握と反応 (Harmonic apprehension

and response) (3) 暗譜で良く知っている音楽の旋律部分だけをピアノで弾く能力 (The ability to play familiar melodies from memory on the piano without accompaniment) (4) 創造的な表象能力 (Creative fantasy) の四つ。聴覚的・音楽的能力としては (1) リズム感 (Rhythmical sense) (2) 近似的音高感 (Regional pitch) (3) 同時に鳴る二音を分析すること (Analysis to two-note clangs and chords) (4) 旋律線を把握しかつ歌唱する能力 (Capacity to grasp and sing a melodic line) の四つの能力をあげている。これらの問題提起について詳細に論じなければならないが、ここではこれをどのように受けとめるべきかを指摘するだけに留めておく。

まず第一に指摘しておかなければならないことは、シーショアの音楽才能テストについてレベッツが批判していることでもあるが、音楽才能テストは必ずしも人間の音楽性を確定しうるものではないということである。つまり音楽性のあるものと、非音楽的なものとを画然と区別できるものではなく、単に音楽適性の徴候をつかむ手がかりを与えるにすぎないということである。したがって、レベッツが補足的に提起している音楽能力の構成要因も、とくに音楽性と聴覚的・音楽的能力という二つに区別はしたもののこれらの層は相互に関連するものなのである。にもかゝらず、前者と後者との間には、確かに相対的な高低の差が認められるということである。

いずれにせよ、第二にいえることは、シーショアの音楽才能、レベッツの音楽能力のとらえ方は、われわれの音楽性についての概念やシェーマを説明する有力な根拠を与えてくれることには間違いない。とくにシーショアの音楽才能のカテゴリーは、レベッツの聴覚的・音楽的能力のそれとは違って、それが相等包括的であり、かつ高度な能力因子を想定していることである。したがって音楽才能を伸ばすことが単に音楽的なものの学習のみによって可能なのでなく、かなり広範な学習活動の結果として発現するものであることを示している、といってよいであろう。よしんばそれを音楽学習の範囲に限ったとしても音楽才能の形成はかなり綿密な教育課程の編成を前提しなければ不可能であることは間違いない。

こうみてくると第三に指摘しなければならないことは、音楽心理学は、当然のことながら、専門家養成のための音楽教育を前提として、そこから音楽性、音楽能力ないし音楽才能を問題にしているということである。そこではどのような教材群あるいは教材系列によって、またいかなる指導法によって能力ないし才能が開発されるのかは問題にされていない。われわれの志向するものは、むしろ音楽教育のための内容や方法が、どのように子どもの音楽性を陶冶するのか、またしうるのかという所にある。したがって、どのような音楽文化財が子どもにどのような刺激を与え、その結果、どのようにしてそれが音楽能力を開発していくものなのか、ということが第一の問題でなければならない。このような前提を抜きにしては、音楽心理学の成果は音楽教育の、とくに国民教育としての音楽教育の創造的發展を保証するものとはならないであろう。

このような観点に立ったとき、四番目にいえることは、幾世代にもわたって受けつがれまた歌いつがれてきた、子守唄やわらべ唄の再評価、とくに大衆社会的状況のなかにある現代の日本社会のなかで、流行歌やCMソングが子どものみならず一般大衆に与える影響の再検討の必要性は、いくら強調してもしすぎるということはないであろう。つまり音楽性や音楽能力ないし音楽才能といえども、無意図的(政治的、企業的には意図的)な音響的・音楽的影響を無視しては、音楽教育のカテゴリーとしての音楽性等々は余り意味をなさないといえるだろう。いいかえれば、音楽教育学における概念としては、音楽性も音楽才能ないし音楽能力も歴史的社会的な実態の反映なのだということである。たとえば、日本人のなかにいるかなり多数の自称「音痴」は、その大部分が音楽心理学でいう音痴 (tone deafness) ではなく、日本の音楽文化のもっている矛盾の結果なのであって、音楽教育が解決しうるし、またしなければならない課題であるといえよう。

〔山崎昌甫〕