

<論文（道徳教育）>

音楽表現の力と道徳的な力の関係について

小池 順子

要旨

本論文は、学校において子どもの音楽表現の力を育てることと道徳教育に求められている内容が密接な関係をもっていることを考察し、音楽表現を活用した道徳の指導法を提案することを課題としている。子どもが学校で音楽表現をする場合、子どもは必然的に教師と自分以外の子どもと、表現すべき音楽の内容と関わらなくてはならない。しかも音楽のもつ性格により、その関わりは深まれば深まるほど「自己と向き合う」ものになっていく。本論ではこれらのことを事例に基づきながら考察し、最後に、音楽表現活動が、子どもがもつ自己を見つめる力を育て、同時に他者との関わりの中で互いを尊重する力を育てることができることを明らかにしている。

キーワード

音楽表現 道徳教育 オペレッタ 情操教育 グループ

1. はじめに—音楽教育と道徳教育

一般に、音楽教育あるいは音楽科教育は、道徳教育の働きをもっていると考えられている。その理由は主に、音楽教育に関する次の二つのとらえ方によってである。一つは、音楽教育を情操教育としてとらえ、情操の育成が道徳的心情の育成と重なるか、あるいはその一部と考えられているということである。もう一つは、例えば合唱など、音楽の学習には学級全員や学年全体など「みんな」取り組む活動が多いため、音楽教育は共同的な活動がもたらす感動を子

どもたちに味わわせることができ、それが道徳教育として機能すると思われていることである。

しかし、これらのとらえ方の内容は慎重に考えられなければならない。

一つめのことを考察するための一例として、片岡と高萩（1985）の『情操の教育』（放送大学教育振興会）をとりあげてみたい。彼らは、近年の日本における非行、犯罪、ノイローゼ、自殺といった道徳的次元での人間の非人間的現象の多さを嘆き、これらの現代的危機を念頭におきながら情操の教育の意義と方法を論じようとする（cf.片岡・高萩：1985,p.3）。この中で彼らは、情操教育を芸術教育の上位概念であるとし、情操の教育は人間の想像力や表現力を育てることを出発点とするのだという。ここから様々な美的価値への感情や態度を築いてゆく方法が発せられていくと考え、この文脈に音楽教育も位置づけている（cf.片岡・高萩：1985,p.3）。

しかし、その各論、とりわけ音楽教育に関する記述をみると、高萩は、情操の教育の「一部門」として音楽教育がどのようにその内実を担うのかを不問にふしたまま、音楽教育の一般論を述べるに終始してしまう。そのため、高萩の論は、「喜びに支えられた音楽学習を体験させることこそ、情操教育としての音楽教育がねらいとしなければならないこと」（高萩：1985,p.86）であると述べるに止まっている。この記述において、上位概念であったはずの情操教育は、「として」とつなげられることにより音楽教育と等値のものとされ、しかしなぜ等値であるかも論じられていないため、結果的に情操教育と芸術教育と音楽教育との関係は曖昧になってしまっている。

加えて、もともと情操の教育に対する関心は、道徳的次元での人間の非人間的現象の多さを「念頭において」のものであり、このことから情操の教育は「人間社会の危機を克服する一つの道である」はずであった（cf.片岡・高萩：1985,p.3）。ところが、情操教育の中で音楽教育がその「一つの道」としてどのように展開していくのかという論述がないために、高萩のいうように音楽教育を情操教育としての音楽教育ととらえるとしても、最終的に、それが彼らのいう道徳的に克服すべき課題の解決にどのように関与できるのかは不明瞭なままに止まるのである。

では二つめのとらえ方、音楽活動が子どもたちに感動を味わわせることができるため、音楽教育は道徳教育として機能すると思われることはどのようにとらえればいいのか。このことを考えるために、雑誌『道徳教育』の中で「歌声が心に響く道徳授業」という題目で特集が組まれている号をとりあげてみたい（cf.『道徳教育』明治図書2007年第47巻583号）。ここには歌を活用した音楽の実践が多く載せられている。それは例えば、卒業を目前にした小学6年生のクラスが全員で協力してクラスの歌作りをしたり、友情の素晴らしさや勇気の素晴らしさを表現した楽曲の歌詞の内容を子どもたちに考えさせ感想を発表させたりするといった授業実践である。しかし、こういった実践報告もまた、なぜその実践が道徳的な教育内容をもち得たのかといった考察に欠けている¹。したがって、みんなで歌うとかみんなで作るといった音楽表現活動に取り組めば、まるで自動的に道徳的な内容を子どもたちが身につけうかのようにみえてしまうのである²。

別の問題もある。例えば、末吉（2007）は、歌を道徳教育の資料として扱い、「友だちはいいもんだ」（作曲：三木たかし 作詞：岩谷時子）という歌の歌詞の内容を子どもたちと話し合ってから歌うという実践をし、最後に、「歌詞の意味を考えてから歌を口ずさむことで、友情のすばらしさにどの子も触れることができた」（末吉：2007,p.23）という。また、生稲（2007）は、中学校の合唱コンクールで歌う歌を「自分たちの言葉で伝えたい」という思いをもって教師と子どもたちとで作らせた実践を報告している。この実践報告の最後を、生稲は次のようにまとめている。「大切なのは学級の歌を作ることではなく、自分たちが伝えたいことを伝えられる人間にしていくことだ。歌はそのためのアイテムのひとつである」（生稲：2007,p.14）。これらの教師の記述は、歌は「口ずさむ」程度で充分であり、より高次の目的に向かうための「アイテム」のひとつに過ぎないという考えの表明とも読みとれる。すなわち、歌を歌ったり作ったりという活動は単なる道具的なものあるいは形式に過ぎず、音楽教育そのものとして充実させなくても、音楽表現活動は道徳教育として成立するようにみえることになってしまうのである。

これらの二つの考えに潜んでいるのは、音楽教育とりわけ音楽表現活動をす

ることは、それだけで子どもに情操教育を実践しているという考えではないだろうか。しかし、このような考えには整合性を認めることができない³。一つには、情操ないし情操教育という言葉自体の内容が未整理の状態であり、その分多義的であり、教育を論じる言葉として熟していない感があるからである⁴。したがって、情操教育と音楽教育の関係は一般に思われているよりも曖昧であるといわなければならない。このことからまた、情操教育と道德教育との関連にも曖昧さが付きまとうといわなければならない。ゆえに、音楽教育が情操教育として道德教育に貢献するという考えにも、整合性を認めることは難しいといわなければならない⁵。

しかし、上述のことをもって、音楽教育は道德教育と無関係であるということとはできない。そもそも道德教育は全人的な教育であるとするならば、これを教科教育と分けて考えるということ自体に整合性がないはずだからである。したがって、音楽教育が道德教育としての働きや内容をもっているとしたら、音楽の授業で得られる力と道德的な力の関係が解明されなければならないし、また、音楽の授業でなければ得られない道德的体験は何なのかといったことが解明されなければならない。

本論では上の問題意識に基づき、まず音楽表現活動の実践の一場面を考察し、その個別的な事実から音楽表現の力と道德的な力の関係を追求するという課題を遂行していきたい。同時に、音楽表現の力を身に付けた子どもたちにどのようなことが生起しているのかを考察し、音楽表現活動によって子どもたちがどのような力をつけるのかを明らかにしたい。

2. 音楽表現活動で子どもたちは何を学んでいるのか

ーオペレッタの実践から

ここでは、あるオペレッタの実践から、子どもたちが何を学んでいるのかを考えたい。子どもたちは、茨城県つくば市立小野川小学校の平成十八年度の四年生、指導は吉成礼以子先生（以下、吉成先生と表記）である⁶。オペレッタは梶山正人作曲の「大工と鬼六」、この作品は民話がお話の題材になっている。筆者はこれまで、同じ子どもたちが一年生、三年生のときに演じたオペレッタ

に伴奏者として関わっており、今回の関わりは三回目であった。しかし、当日に学校に向かうことができないことが予めわかっていたため、一日だけ伴奏の録音のために同小学校に出かけた。

〔記録〕

音楽室に四年生全員が集まった。あまり広くない音楽室に子どもたちがひしめき合い、教室の空気の密度が上がったような気がする。録音はこの状態で、子どもたちがオペレッタを最初から最後まで通して歌い、筆者はそれに合わせて電子オルガンで伴奏を弾くという手順で行われることになった。必要なのは伴奏の音だけで、電子オルガンの録音機能はオルガンの音しか記録しないが、吉成先生は、子どもと伴奏者が一緒に演じなければ子どもたちの息遣いに合わせた伴奏を録音することはできないと判断した。

録音が始まる。必要なのは歌だけだが、子どもたちは、自分の周りの僅かな空間を使って、思わず身体も動くという仕方大きく息を吸い、声を出す。こうして教室の空間が子どもたちの声で埋まる。途中、ゆったりした三拍子の歌がある。女の子二人が4小節づつのソロを歌う。彼女たちの見せ場である。先生は、「あの子たちには自分のテンポが既にある」のだという。それを聞かせてもらおうと、実にたっぷりしている。「ゆっくり」ではない。声が息で十分に満たされているので、テンポを遅くして歌っているというようには聞こえない。自分の息の力に身を委ねて、それに合わせて歌いたいとおりに表現すると、こういうゆったりした流れになるという感じだった。伴奏をする私も、かなり大きな流れでプレスをとることを要求された。

鬼が大工に「取引」をもちかける場面では、鬼役の男の子三人が代わる代わるせりふを言いながら、大工役の子どもたちに凄んでみせる。三人とも、学級の普段の生活の中では「やんちゃ」をしているのではないかと思わせる身体が大きめの元気そうな子どもたちだ。その子どもたちが、集中している。姿勢が定まっている。低く構えた腰の位置がぶれることがない。そして、自分の担当のせりふになると、見事に鬼になりきる。正確に言えば、鬼になることを心から楽しんでいる。迫力があるし、見ていて気持ちのいい鬼たちだ。しかし、私が彼らの演技以上に驚嘆したのは、その三人が鬼になる様子を見ている鬼以外

の子どもたちの顔だった。自分の仲間たちが楽しそうに鬼になる様子を、彼らもまた楽しそうにじっと見ている。視線が鬼たちから離れない。三人の鬼たちもまた、学級の仲間たちが自分をちゃんと見ていてくれることをわかっているかのような顔だった。

身体が呼応しあうように動く。しかし、一人一人の動きが違っていてもいる。一人一人が自分の思うままに動き、動きに違いが出るのが、却って全体としての組織だった動きを流れとして見せている。歌もまた、教室の大きさに負けない。呼吸が深いので、どの子どもの声もよく伸びる。この呼吸の深さはまた、歌の内容や解釈に深みをつけているようにも聞こえる。

ここでは、子ども一人一人が、歌でも動きでも、自分の表現を楽しんでいる。そして、それぞれの表現を互いに聴いて見ることで、全体としての表現もまとめあげている。換言すれば、この実践での子どもたちは、音楽表現を追求することで自分の身体を存分に使いきることを楽しみ、同じように自分の力を発揮している友だちの表現を認め楽しむ力を得ているようにみえる。このような力をもつということは子どもにとって何を意味しているのだろうか。そして、オペレッタを表現する子どもたちはこういった力をどのように得たのであろうか。

3. グループで表現するということ

オペレッタ「大工と鬼六」を表現した子どもたちの学びを考察するために、ある音楽療法士の言葉を参考にしたい。

パブリチェビク（2006）は、南アフリカで音楽療法士として勤務した経験をつづる文章中で、「私の音楽療法士としての感性は、ふたつの点について研ぎ澄まされた」という（パブリチェビク：2006,p.14）。一つは、「グループで音楽をすることの魅力」、もう一つは、「社会的な絆を形成してくれる音楽の力」である（パブリチェビク：2006,p.14）。このように、パブリチェビクは音楽の教育的意義を明確に感じているが、しかしパブリチェビクがいう内容は、いわゆる、グループで音楽活動をすることにより協調性や社会性が育成されるといったものではない。

自らが体験した事実に基づき、パブリチェビクは、「グループでの音楽体験というのは、グループの一員となれる体験と排斥される体験、不和の体験と一致の体験、そして素晴らしい体験と悲惨な体験を含んでいる」（パブリチェビク：2006,p.23）という。グループはグループであるゆえに、メンバー間に排斥や不和を生じさせる。パブリチェビクは、多くの事例において単に協調性や社会性を肯定することでは解決できない、端的にいえば、排斥や不和さえ受け入れなければならないセッションの様子を記録している。その中には、パーキンソン病を患っている男性が突然コントロールを失い、グループのリズム演奏を乱し、グループ全体が不安感に襲われた事例（cf.パブリチェビク：2006,p.117）や、音楽療法士志望の学生が障害児センターでセッションをしようとした際に、センターのケアワーカーの否定的な態度に不安になり、彼らから憎しみさえ感じてしまったという事例（cf.パブリチェビク：2006,p.131f.）や、セッションの最中に、メンバーの一人が「その歌を歌ったことがある」と音楽療法士を無視するかのように歌い踊り始めたために、セッションそのものを「彼女」にいわば乗っ取られてしまった、といった事例（cf.パブリチェビク：2006,p.167f.）がある。このような場合、音楽表現活動は悲惨なものとして参加者に体験されることになる。

しかし逆にまた同時に、音楽表現活動は、一人で活動するときには到達することのできない人との一体感を得られる体験、素晴らしい体験にもなりうる。パブリチェビクは、あまり良いとは感じられなかった沈黙から、ふとしたきっかけでメンバーたちがドラムと手拍子とハミングで「対話」を始め、アンサンブルが次々と展開し、最後には統一感のある演奏ができあがり、その神秘的な調和にその場の全員が感動したという事例を紹介している（cf.パブリチェビク：2006,p.121f.）。

このように、音楽表現活動は素晴らしい体験と悲惨な体験の両方になりうる。しかも、同じグループの活動であっても、あるときは悲惨でまたあるときは素晴らしくなるということが起こるゆえに、これらの二つの体験は連続性をもつ。このことからパブリチェビクは、音楽表現活動を共に遂行するグループを、「他者との様々な関係を通して自己を体験することであり、常に変わりゆく人との

関わりの経験であり、音楽を通して気持ちを高揚させたり障害となるものを経験したりすることである」(パブリチェビク：2006,p.24)という。すなわち、パブリチェビクの分析によれば、音楽表現活動を誰かと共に実践するということは、第一に、自己を体験することと人との関わりを体験するという、いわば二層構造を生きることを意味している。第二に、それら二つの体験は「同時進行」することから、二層の体験それぞれに気持ちの高揚と障害という相反するものが含まれていることを意味している。したがって音楽表現活動は参加者にとって、「個人的に」素晴らしい体験にも不和の体験にもなるし、「集団的な」素晴らしい体験にも不和の体験にもなるということの意味するのである。

オペレッタ「大工と鬼六」を表現した子どもたちは、筆者が伴奏の録音のために出かけたときには学年というグループで音楽することの魅力に既に気づき、自分たちの表現を素晴らしい体験として作りあげ、感受しているようにみえた。しかし、彼らは最初からこのような感受ができたわけではない。なぜなら彼らが一年生だったときには、「歌っていない」とか「真剣に取り組んでいない」といった評価を受けながら、まるで自ら学級から排除されようとしているかにみえる子どもたちがいたからである。つまり、パブリチェビクがいう不和の体験としてオペレッタの授業を受けているようにみえる子どもはいたのである。この事実を考えるならば、四年生の子どもたちは、オペレッタの表現を追求する過程で、常に変わりゆく人との関わりの経験を重ね、音楽を通して気持ちを高揚させたり障害となるものを経験してきており、その結果として、個人的にも集団的にも素晴らしい体験として「大工と鬼六」を感受することができるようになったと考えられる。グループという観点からいえば、気持ちの高揚も障害も含んだ連続的な経験の結果、それぞれの子どもが「自分の心の中でグループを全体として捉えることが可能となり」、オペレッタの表現を自分たちの素晴らしい体験にしていると考えられるのである。

4. 自己を体験するということ

ここまでの考察は、子どもたちは表現活動の過程で様々な体験を共同的に乗り越えるため、音楽活動は子どもの協調性や社会性を養うとか、みんなでやり

とげる感動を味わうことができるといった、従来の音楽教育と道德教育の見方をなぞっているようにみえる。しかし、子どもたちが「大工と鬼六」というオペレッタを素晴らしい体験にしてきた過程を、子どもたちに「協調性が育ってきた」と記述するならば、彼らの体験の考察としては不十分さが残るといわねばならない。なぜなら、彼らの「大工と鬼六」の表現は、互いに協調することで出来ているというより、むしろ子ども一人ひとりの表現の充実が先にあり、それが有機的なつながりをもってできているようにみえるからである。再びパブリチェビク言葉を借りるならば、子どもたちは表現活動において他者との様々な関係を通して自己を体験してきており、その上で、それぞれがそれぞれの仕方で自己を体験しているのを認め合ってきているようにみえるのである。

加えて考慮しなければならないのは、この「大工と鬼六」に取り組んだ子どもたちは、それぞれが自分を見つめ、互いに励ましあい、認め合い、高めあうという、一般に道德教育の教育内容とされるものを身につけたととらえることが可能であるとしても、そういった道徳的な教育内容は授業の過程において決して主題ではなかったということである。

では、このオペレッタの授業の主題は何だったのだろうか。

オペレッタの授業においては、まず教師が教材の解釈をし、授業の準備をする。したがって、初めの段階では歌い方や身体の動きといった具体的な表現のイメージは、教師から子どもたちに伝えられることになる。したがって、子どもたちの最初の課題は、教師の要求を理解しそれに応えるということである。教師の要求は、授業が進み表現が充実すればするほど高くなっていく。子どもたちは、回を重ねるごとに高くなっていく教師の要求に応え、同時に友だちの動きや歌に応え、また、教材としての楽曲やお話の世界が要求してくるものにも応えていかなければならない。

これらの要求はすべて子どもにとって「外」からやってくるものである。「外」かたやってくるものに応えようと懸命になっている間、子どもには、「自己を見つめる」とか「自分を体験する」などといったことは、全く主題にはならない。にもかかわらず、子どもたちは、自分の身体の在り方、自分の感情の在り方について、具体的にかつそのつどの感情を巻き込んで情意的に気づかされていく

と考えられる。なぜなら、「外」からの要求に応えようとすることは、その対称としての「内」である自分の在り方が際立つことを意味するからである。例えば、教師が要求する動きを思うように「できない」と子どもが感じているとき、子どもは「外」と「内」の不一致に苦しみ、教師のいうことを「いやだ」とか「やりたくない」と感じたりするだろう。この不一致は自己の体験としても人との関わりとしても不和の「原因」になるため、子どもたちは教師の要求に応えようと努力するか、逆に教師の要求から逃げようとする。しかし、その都度の課題を引き受け歌えるようになったり動けるようになったりすれば、不一致が解消されて、子どもは「できた」と喜び、その事実を自分の素晴らしい体験として「内」にとりいれていくことができる。

こうして、音楽表現をするとき、子どもには多かれ少なかれ、「外」と「内」との不一致の生起と解消が起こる。しかも、教師が高い質をもって表現しようとすればするほど、教師の子どもたちへの要求も高まっていき、その度に子どもたちには「内」としての自己と課題との不一致を感じるようになる。このため、オペレッタを追求する過程において、不一致の生起と解消は連続的あるいは断続的に生じる。しかし、この不一致の解消を重ねれば重ねるほど、子どもたちは「できる」状態になっていくのである。

このような不一致の生起と解消の過程において、教師と子どもたちの間で主題となっているのはあくまでも音楽の表現内容そのものであり、具体的には、どのように動くかとかどのように歌うか、あるいはこの動きはできるかとかこの歌を歌えるかといった、表現の仕方や可否である。しかし、上述したような仕方で子どもたちが「外」から与えられる課題との不一致を解消しているならば、子どもたちは音楽表現活動を通して、実際には「音楽そのものを超え」、自分自身をも含んだ「人間そのものについて」学んでいると考えられる（パブリチェビク：2006,p.24）。そして、このような学びに裏付けられているとき、子どもたちは表現することに没頭し、同時に自分と同じように自己を体験している友だちと共に表現する楽しさに身を委ねることができる。なぜなら、音楽表現を追求するという過程が子どもたちひとりひとりの自己が問題になった体験として子どもたちに共有されるならば、子どもたちは友だちひとりひとりの自

己にも、互いに敬意と信頼をもつことができるからである。

このような学習を経験した子どもたちの表現は、それを見ている人間にある「まとまり」を感じさせる。斎藤（1971）はこのことを次のように記述している。「ほんとうの『和』とか、ほんとうの『つながり』とかは、それぞれが自由に表現し、それぞれが自分の気持ちを自由に解放した上ではじめてできるものである。解放された上でつながりあうのでなければ、気持ちが自由になって結ばれたものでなくては、それはほんとうの結ばれ方ではないし、ほんとうの力となるものではない」（斎藤：1971,p.83）。ここでの「解放」という言葉は、パブリチェビクがいう「自己を体験すること」と入れ替えても、ほぼ同じ内容を述べているように思われる。すると、音楽表現を追求するという活動を、常に変わりゆく集団の関わりとして経験し、かつ自分と課題との不一致の生起と解消として経験するということは、斎藤のいう「ほんとうの『和』」をつくり、「ほんとうの結ばれ方」を実現するための力を子どもたちに得させることになると考えられる。

5. まとめ

グループで音楽表現活動をするということは、単に教師と子どもたちが共同的にひとつの課題にみんなで取り組み、感動を共有することを意味しない。それは本論で考察された通り、ときに周囲との不和さえ味わなければならない体験にもなる。また同時に、たとえ自覚されていなくても、音楽表現を追求することは、友だちや教師との関わりにおいて、また、表現すべき楽曲との間で、子どもひとりひとりの自己のあり方が際立つ活動にもなるため、それは極めて個人的な自己の体験にもなる。

しかしこのような意味をもつゆえに、グループの音楽表現を高めようとすることは、子どもたちにとって、人との関わりの体験になり、また、自己の体験にもなりうるのである。そしてその体験において、子どもは音楽そのものを越え、自己を含めた人間そのものについて学ぶことができる。この意味において、音楽表現の力をつけることは、自己を見つめ、友だちと互いに励ましあい、高めあうといった道徳的な力を子どもたちが身につけることへとつながるとい

ことができよう。

このことは、音楽表現活動に参加するというそのこと自体に、道徳的な力を得させる内容があるということの意味しているが、しかし、だからといって単に音楽表現をすることが道徳的な力を得させることを保障するのではない。このような学びが実現するには、音楽表現の追求において授業そのものが充実していなければならない。したがって、より正確には、音楽表現の力をつけることが道徳的な力をつけることと同義なのではなく、音楽表現を高い質で実現しようとする追求の力が、自分を含む人間そのものを学ぶ力へとつながっていくといわなければならない。

本論で考察された子どもの学びが実現されるためには、高い音楽表現を追求する力をもっているかといった教師の在り方が問題にされなければならないし、また、音楽表現を充実させる楽曲や教材の質もまた問題にされなければならないだろう。本論文はこのような重要な問題を残しているが、これらはまた今後の課題としたい。

<引用文献>

- 生稲 勇 2007「自分たちの言葉で伝えたい」『道徳教育』2007年2月号 明治図書, pp.12-14.
- 今泉春美 2007「郷土の作曲家を子どもたちの身近に」『道徳教育』2007年2月号 明治図書, pp.33-35.
- 片岡徳雄・高萩保治 1985『情操の教育』放送大学教育振興会
- 三善 晃 1995「音楽の表現と教育」佐伯・藤田・佐藤編著1995『表現者として育つ』東京大学出版会 pp.1-41
- 斎藤喜博 1971『斎藤喜博全集 第15巻1 表現と人生・短歌を巡って』国土社
- 佐藤学 2003「想像力と創造性の教育へーアートと子どもの結合の諸相」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育むーアート教育の思想と実践ー』東京大学出版会, pp.2-26.
- パブリチェビク, M 吉田純子訳 2006『みんなで楽しく音楽を！ 音楽療法士からの提言』音楽之友社
- 末吉 智 2007「友情、やさしさを行動で表そう」『道徳教育』2007年2月号 明治図書, pp.21-23.

山本 健吉 周郷 博 村井 実編著 1968『教育学全集9 芸術と情操』小学館

¹ 各実践報告の構成では、最後に「考察」という項を設けられているが、それはせいぜい「まとめ」程度の内容であり、量も充分とはいえないため、筆者はこのようにとらえている。

² 例えば、今泉（2007）は、「たなばたさま」（作曲：下總皖一）という歌と「音楽に夢をたくして」という資料を用いた実践を報告し、最後に次のようにいう。「歌を通して、多くの人と気持ちを通い合わせたり、喜びや悲しみが癒されたりと、生涯にわたって心豊かに生きていくために歌はなくてはならないものである」、「音楽による豊かな情操は、道徳的心情と深く結びついており、道徳性を支える基本的な資質として大切であろう」（今泉：2007,p.35）。

³ 佐藤（2003）によれば、「情操」に関する記述がもつ問題は本文で述べたことが吟味されていないということにとどまらない。

佐藤（2003）は、「どの国においても、公立学校のカリキュラムに組織された芸術教育は、ナショナリズムと産業主義の要請を直接的に表現する教科であった」とし、音楽科のような「国民統合と国民道徳の形成を中心目的とする芸術教育は、『情操教育』として性格づけられて、アートの本質である自由な創造性と批評精神を骨抜きにされ」たという（佐藤：2003,p.15）。端的に言い換えれば、学校における音楽科が情操を養うことを目標にするという表明は、近代学校に音楽科を採り入れるときのレトリックだったということになる。こうして、佐藤の言葉を借りれば「アートの本質」を明らかにしないまま音楽は学校に採り入れられ、このため音楽科は音楽が本来もっている教育的意義をも隠蔽してしまうことになったというのである。

⁴ 例えば、片岡・高萩編著『情操の教育』（1985放送大学テキスト）において、片岡が「情操とは」と野村が「情操教育とは」という題目で、それぞれ一章を割いて論じているし、また山本・周郷・村井編著『教育学全集9 芸術と情操』（1968 小学館）においても、周郷（1968）が「情操と人間形成」という題目で一章を割いている。このことからわかるのは、「情操」という言葉自体が論じられる対象となっているという事実である。すると、音楽教育が情操教育と関連するといったことを論じる場合には、どのような意味において「情操」ないし「情操教育」という言葉を用いるのかを慎重にとらえなければならないのではないだろうか。

⁵ 情操という言葉については、さしあたり、三善（1995）の言葉を借りて筆者の立場としたい。「[情操は教育するものではない] 情操はすべての人の持つ力です。種子が発芽するようにその力が現れる一つのあり方が音楽。先生方も生徒たちも、お互いが種子

であり、種子の環境でもある。その環境を（お互いに種子として）考えることがすべてだと思います」（三善：1995,p.40）。

⁶ 小野川小学校の四年生は約50人、二学級である。これまでもオペレッタは学年で取り組んできているので、四年生全員が吉成先生の指導のもとでオペレッタの経験を積んできている。毎年、二月の下旬に保護者を招いて学習発表会が開催されており、オペレッタはその発表のために実践されている。

（こいけ じゅんこ 本学准教授）