

C. リヒターの「音楽の教授学的解釈」

—— K. H. エーレンフォルトの理論との相違に着目して ——

小 山 英 恵

(キーワード: リヒター, 「音楽の教授学的解釈」, エーレンフォルト, 音楽, 人間)

課題設定

本稿では、ドイツの音楽教育学者リヒター (Christoph Richter, 1932-) ¹⁾ による「音楽の教授学的解釈 (Didaktische Interpretation von Musik)」の理論を取り上げる。「音楽の教授学的解釈」の理論を1971年に最初に提唱したのは、ドイツの音楽教育学者エーレンフォルト (Karl Heinrich Ehrenforth, 1929-) ²⁾ である。エーレンフォルトによれば、「音楽の教授学的解釈」は、「音楽 (作品) の適切な了解 (Verstehen) への言葉による導き (括弧内筆者)」³⁾ と定義される。この理論は、ハイデッガー (Martin Heidegger, 1889-1976) による存在論的な解釈学的現象学 (hermeneutische Phänomenologie) に影響を受けたガダマー (Hans-Georg Gadamer, 1900-2002) の哲学的解釈学 (philosophische Hermeneutik) を基礎理論として、またフッサール (Edmund Husserl, 1859-1938) の現象学 (Phänomenologie) における「生活世界 (Lebenswelt)」の概念から示唆を得て提唱されたものである。

この理論が提唱された1970年代初頭、ドイツの学校音楽は、音楽の体験や子どもの主観よりも、客観的で測定可能なものや楽譜の学問的分析を上位におく科学主義の傾向が強かった⁴⁾。このような傾向に対抗するように、当時のドイツにおいては、客観的な音楽ではなく、人間と音楽の関係や、人間がもつイメージや関心、願いなどに焦点を合わせる音楽教育のための様々な提案がなされるようになる⁵⁾。その主な提案の一つは、プラグマティズムの考えに基づく行動志向の音楽授業の理論である⁶⁾。ただしそれは、畢竟、体験や情動を強調する20世紀初頭のミューズの教育への回帰を示すものであった。そして、主な提案のもう一つが、人間の生と音楽とを一元的に捉えることで、科学的傾向を克服しつつミューズの傾向をも乗り越えようとする「音楽の教授学的解釈」である。

「音楽の教授学的解釈」の理論は、その提唱以来、音楽教育分野において多様に拡張された⁷⁾。また、この「音楽の教授学的解釈」の考えは、1990年代初頭、「音楽授業の生活世界への方向付け」として知られるようになる。この考えは様々な書籍に引用されるだけでなく、たとえば、シュレースヴィヒ=ホルシュタイン州やノルトライン=ヴェストファーレン州のカリキュラム、また1994年にギェンタースローで行われた連邦学校音楽週間における会議のテーマ等で取り上げられた⁸⁾。1990年代以降ほとんど受容されなくなった行動志向の音楽授業の一方で、「音楽の教授学的解釈」の考えは今世紀に至るまでなお生き続けている⁹⁾。

リヒターは、エーレンフォルトによる「音楽の教授学的解釈」の理論を受けて、1976年に『音楽の教授学的解釈の理論と実践』¹⁰⁾ を出版する。リヒターによる主張は、「音楽の教授学的解釈」の理論を学校音楽の授業実践に結びつけるものであり、実践の有り様がみえにくかったこの理論が実際の授業においてどのように展開されるのかということについての展望を開くものであった。その後、リヒターは、哲学的解釈学を音楽へと幅広く応用する取り組みに関する研究を展開している。

ところで、リヒターはエーレンフォルトによる「音楽の教授学的解釈」の理論を寸分違えずに実践に移そうとしたのではない。リヒターは、エーレンフォルトの理論を基盤としながら、その理論自体を独自の方向性をもって展開している。では、エーレンフォルトの「音楽の教授学的解釈」の理論とリヒターによるそれとの相違はどこにあるのだろうか。両者の相違について、エーレンフォルトは、とくに「生活世界」の概念に関わって自らの主張とリヒターの主張とに差異があることを指摘している¹¹⁾。エーレンフォルトが「生活世界」との関係において、聴き手自身に、すなわち人間学的な対話性により多く目を向けたのに対して、リヒターはむしろ音楽自体により多く目を向けたとするのである。それゆえ、リヒターはエーレンフォルトが重視した歴史的なパースペクティブにもそれほど力を注がなかったことも、エーレンフォルトは指摘している。

日本の先行研究において、エーレンフォルトによる「音楽の教授学的解釈」の理論については明らかにされている¹²⁾。しかしながら、リヒターによる主張に関する検討は、そのドイツにおける音楽教育分野への影響の大きさにも関わらず、管見の限り見当たらない。また、リヒターとエーレンフォルトの主張の相違について、エーレンフォルトは上述のように指摘しているものの、何がその相違を生んでいるのかについては言及していない。そこで、本研究ではリヒターの「音楽の教授学的解釈」の理論について明らかにしたうえで、そのエーレンフォルトの「音楽の教授学的解釈」の理論との相違点を浮き彫りにすることを目的とする。

なお、リヒターは、1976年に「音楽の教授学的解釈」に関する著書を出版して以降2012年まで、自らの理論を補完しながら展開させている¹³⁾。本稿では、それらの展開をふまえ、主に2012年時点での到達点に焦点を合わせつつ、より詳細な内容の検討に必要な場合にはそれ以前の文献も参照しながら検討を進めることとする。

1. エーレンフォルトによる「音楽の教授学的解釈」の理論

リヒターによる「音楽の教授学的解釈」の理論の検討に入る前に、この理論の最初の提唱者であるエーレンフォルトの主張について検討しておこう¹⁴⁾。「音楽の教授学的解釈」の理論は、音楽作品の受容あるいは理解をどのように捉えるのかという問題と、その捉え方を前提として教育理論をどのように構築するのか、という2つの内容に整理することができる。以下、各内容について検討していく。

1.1. 了解概念

音楽作品の受容あるいは理解をどのように捉えるのかという問題について、結論を先取りすれば、エーレンフォルトは一般的な理解という言葉を超えて音楽作品を理解する（*Verstehen*）、ということを主張する。「音楽の教授学的解釈」が「音楽（作品）の適切な了解への言葉による導き」であることは先に述べたとおりであり、了解はこの教育の目指すところである。

では、音楽作品の了解とはどのようなものであろうか。エーレンフォルトは、音楽作品の了解の構造を、音楽作品とその作品に関与する人間との対話にみる。その対話は、螺旋状に高まっていくものである。エーレンフォルトは、音楽作品の了解とは、この螺旋状に高まる人間と音楽の対話の営み、すなわち対話的循環（*dialogischer Zirkel*）であるとする。

このような了解の捉え方の基礎的な理論は、ガダマーの哲学的解釈学にある。エーレンフォルトは、音楽作品とそれに関与する人間との邂逅における両者の歴史性に着目する。音楽作品は、その作品が生まれた時代の「地平（*Horizont*）」と、時代を越えた今日までの様々な影響のなかで変化する「地平」（ガダマーの「影響作用史（*Wirkungsgeschichte*）」）の両方に立っているという。音楽作品に関与する人間が立っているのは、同時代の社会的文化的影響を受けた個人的な生の経験の「地平」である。そして、了解とは、異なる歴史性を背景とする「地平」をもつ音楽作品と人間の対話のプロセス（対話的循環）だとするのである。そこで目指されるのは、両者の「地平」の融合である。音楽作品の意味内容は、両者の「地平」融合によって生まれるため、そのアイデンティティを失うことなしに、それぞれの人間において新たな真理として創造されるという。

対話的循環としての了解は、音楽作品に関与する人間の「地平」に基づく「先行判断（*Vor-Urteil*）」から始まる。その後、音楽作品への共鳴や音楽作品の事柄に関する批判的検討を通じた対話によって、「先行判断」が修正され、拡大されていく。一度「融合」したかに思えても、個人の経験は常に変化しているために、それは常に新しく融合しなおされる。つまり、了解は終わりのないプロセスである。

また、この了解は、「生活世界」を土台として行われる。エーレンフォルトが論じる「生活世界」の概念は、「悲しみや喜び、愛や孤独、遊びや祝祭、歓声や嘆き、死や新しい命といった内面的な経験の場と気分のありよう」¹⁵⁾である。このような概念は、個人や文化を越えて人類学的に共通のものであるとされる。ここに、異なる「地平」が融合する可能性が生まれるといえよう。

音楽作品の了解に関するエーレンフォルトの見解は、音楽理解における主観－客観二元論を存在論的に克服するものであり、音楽作品の真理の経験が音楽作品のなかだけでなくむしろその作品に関与する人間の生のなかにあること、それゆえ、音楽作品の了解は自己理解の意味をもつことを明示する。了解の様相を、人間が音楽作品と心から「合意」することとして捉えるのである。

1.2. 教育理論

エーレンフォルトは、哲学的解釈学に基づく教育的取り組みを、人間と音楽の教育的な仲介（*Vermittlung*）と呼ぶ¹⁶⁾。そのうえで、エーレンフォルトは了解である対話的循環をこの教育的仲介のモデルとして応用する。教育的仲介としての対話的循環は、「生活世界」を土台として行われなければならないとされる。この「生活世界」を、エーレンフォルトは、人々が行き交う市や共同の場所を意味する「トポス（*Topos*）」とも呼んでおり、それゆえこのような主張は「トポス」の教育学ともいわれる。

対話的循環においては、音楽作品に対する共鳴と批判を繰り返しながら子どもの「先行判断」が修正されていく。そのため、エーレンフォルトは、この対話的循環を、経験と価値判断の成長という生涯続くプロセスとして捉える。音楽の授業においては、この成長のプロセスとしての対話的循環がもたらされなければならない。その際、音楽作品の事柄を指導する客観的局面と、子どもの個人的な経験を扱う主観的局面という2つの局面を顧慮することが求められる。

また、エーレンフォルトは、対話的循環のモデルに、世界と自己の対話を通じた自己形成のプロセスとしての音楽の授業における対話的陶冶（*dialogische Bildung*）の意味を見出している。つまり、教育的仲介において上述のように客観、主観の2つの局面を扱うとしながらも、エーレンフォルトの対話的循環の足場は、あくまで子ども自身にある。換言すれば、その主眼は、対象の追究よりもむしろ自己形成のプロセスにあり、その意味において対話的循環は自己から一元的に捉えられているのである。

以上のように、エーレンフォルトの「音楽の教授学的解釈」の理論は、音楽作品の了解を人間と音楽の対話的循環として捉え、それゆえ自己理解の意味をもつものとして捉える。そのうえで、音楽の授業においては、この対話的循環の螺旋状の高まりのプロセスが実現されるべきであるとする。それは、子どもたちの経験と価値判断の成長、すなわち自己形成のプロセスである。

2. リヒターによる了解概念

2.1. リヒターの「音楽の教授学的解釈」

リヒターによる「音楽の教授学的解釈」の出発点は、エーレンフォルトによる「音楽の教授学的解釈」の理論をどのように実際の音楽授業実践に移すことができるかという問いに応えることにあった¹⁷⁾。それゆえ、リヒターによる「音楽の教授学的解釈」のごく基本的な考えにおいては、エーレンフォルトの主張と大きな相違はない。このことは、リヒターがエーレンフォルトによる「音楽の教授学的解釈」という言葉自体を引き継いでいる点からもみてとれる。また、リヒター自身、「音楽の教授学的解釈」が音楽と人間の仲介の試みとプロセスを描くもの¹⁸⁾であり、音楽の了解を可能にし、またそれを引き起こす取り組み¹⁹⁾であり、そこでは「人間と音楽を対話のパートナーとして真剣に取り上げる」²⁰⁾ことが大切であると述べている。これらの主張には、エーレンフォルトによる了解概念や教育的仲介と共通するものがみられる。

こうした基本的な考えを共有する一方で、先述のとおり、リヒターの主張には独自の側面もある。そこで、以下にリヒターの主張に関して、エーレンフォルトのそれとの比較を念頭におき、了解概念と教育理論に分けて、それぞれ検討していこう。

2.2. 哲学的解釈学に基づく了解の概念

エーレンフォルトと同様に、リヒターもまた、ハイデッガーとガダマーによる哲学的解釈学から多くの示唆を得ている。そもそも、音楽教育学はなぜ哲学的解釈学に助けを求めるのだろうか。この問いに対して、リヒターは、哲学的解釈学と芸術の間にある密接な関係性を明示している。すなわち、哲学的解釈学の方は、特に芸術において、「人間と世界の事柄の間の関係の原理——両者の間の果てしない、終わりのない話し合い（*Gespräch*）——を、生の了解と形成として明らかにする」²¹⁾可能性をみつける。一方、音楽教育学の方は、まさに解釈学の存在論的構造において、「対話の原理によって、芸術が人間に、関係、態度、行動様式をどのように提供するかを示す」²²⁾可能性をみつけるのである。

リヒターは、哲学的解釈学に基づいた音楽の了解に関する洞察を行っている²³⁾。その主な内容によれば、了解は自己理解の意味をもつものであり、対話の構造をもつ。また、了解は、変化する終わりのないプロセスである。各自は、独自の了解の権利と機会をもつべきである。また、音楽というものは、新たな真理を体験させるものであり、影響作用史のなかにあるものである。こうして、リヒターは、歴史的伝記的記録や分析的な構造としての

「対象」としての音楽ではなく、音楽を「世界」と「自己」の仲介者として、また世界理解と自己理解の主題として捉える²⁴⁾。これらの洞察には、エーレンフォルトと同様の見解がみられるといってよいだろう。

2.3. 身体的了解としての「体現」

一方で、リヒター独自の了解概念を最も顕著にあらわすのが、身体的了解、すなわち「体現 (Verkörperung)」の概念である²⁵⁾。リヒターは、1987年に「音楽の教授学的解釈」の理論自体を補足する概念として、「体現」の概念を提唱する²⁶⁾。リヒターはこの概念を、プレスナー (Helmuth Plessner, 1892–1985) による哲学的解釈学への批判的見解から得ている。プレスナーは、『有機体の諸段階と人間』(1926)²⁷⁾において、哲学的解釈学においては身体が忘れ去られていることを批判し、了解の身体性を指摘したのである。

(1) 「体現」の意味の二重性

リヒターは、「私たちは、自分が誰なのか、自分がどのように振る舞い、理解するのかを、人間の一部である身体と身体性とともに認識する」²⁸⁾とする。この主張の背景には、「体現」の意味の二重性という考えがある。プレスナーの理論²⁹⁾に基づき、リヒターは、「体現」を二重の意味を持つ概念として説明している³⁰⁾。その第一の意味は、誰かによる「何か」の「体現」である。たとえば、役者が演劇におけるある登場人物を「体現」することがこの意味である。この「体現」によって、役者は私たちにその人物の態度や心情などを伝えるのである。しかし、この「体現」において、役者は登場人物だけでなく同時に役者自身も「体現」している。これが「体現」の第二の意味である。ある人物を演じることによって、役者は役者自身がもつ登場人物に対する感じ方や考え方を示すことになるのである。リヒターによれば、この二重性が非常に重要であるという。なぜなら、そこには役割 (登場人物) の普遍的な意味だけではなく、私たち (役者自身) に関連する意味が存在することになるからである。

また、この二重の「体現」は、対話の構造をもつとされる。すなわち、役者と登場人物との対話である。それゆえ、この「体現」は、解釈学的了解の潜在的な前提条件と結びつく。このような身体的了解は、音楽においても同様であるという。ある音楽作品を演奏するとき、演奏者はその楽曲だけでなく演奏者自身も「体現」するのである。

(2) 動きとしての音楽の「体現」

リヒターが、音楽の経験と了解の方法として「体現」をとりいれるのは、音楽と人間の間を仲介する現象が動きであるという考えに基づく³¹⁾。リヒターは、人間が生き生きとするとき、それは呼吸や筋肉をともなう身体的なものであるとする。音楽は心を動かすとともに、脈拍を速めたり、呼吸をおちつかせたり、陶酔を駆り立てたり、拍節にあわせて身体を動かすことを促したりする。

このような主張の基礎として、リヒターは、エルンスト・クルト (Ernst Kurth, 1886–1946) やアウグスト・ハルム (August Halm, 1869–1929)、ハンス・メルスマン (Hans Mersmann, 1891–1971)、フリッツ・イェーデ (Fritz Jöde, 1887–1970) らによって主張されてきたエネルギー論 (Energetik) を挙げている。エネルギー論においては、音楽の演奏や聴取の際に、われわれの内面の自然の力 (心理的エネルギー) が、音 (物理的エネルギー) と共に動くと考えられ、そこで音楽作品の進行を規定するのは、心理的なエネルギーの動き、すなわち内面的な力の動き (内面的な緊張の変化) の方であるとされる³²⁾。リヒターによれば、そのような音楽の演奏や聴取は、「音楽における出来事を『感覚で捉えること』 (語義において) そのものであり、外面的物理的な世界 (周波数と振動の世界、鳴り響く物質と気流の世界) の刺激の、感覚的な経験と理解の現象への転換や変換である」³³⁾とされる。

動きとしての音楽の了解の方法として、リヒターは、①音楽は、聴き手と演奏者において、音楽にあわせて動くという願いあるいは要求を呼び起こすということ、すなわち実際の身体の動きと、②音楽は、内面的な動き (感動) を引き起こすということ、すなわち感覚や感情といった内面的な動き、という2つを挙げている³⁴⁾。

以上のように、リヒターによる了解概念は、哲学的解釈学を基盤として音楽を「世界」と「自己」の仲介者として、また世界理解と自己理解の主題として捉える点において、また、そのうえで了解を人間と音楽との対話として捉える点においてエーレンフォルトと共通している。ただし、リヒターは、内面的、外面的な動きとしての身体的了解である「体現」を強調することによって、「音楽の教授学的解釈」の理論を補足する。それは、音楽と自己との二重の「体現」を意味する点において、解釈学的な了解概念と通じるものである。

3. リヒターによる教育理論

3.1. 鍵概念としての「経験」概念

リヒターは、「音楽の教授学的解釈」の鍵概念として、辞書的な意味を独自に拡張した概念としての「経験 (Erfahrung)」を提唱する³⁵⁾。それは、1970年代初頭当時の学校音楽における認知的理解に狭められた音楽理解に対抗する意味をもっていた。この「経験」概念は、了解のプロセスにおいて「どのような状態やどのような人間の態度に到達できるのか」³⁶⁾ということを示すものであるとされる。したがって、「経験」概念の提唱は、終わりのない了解のプロセス (= 「音楽の教授学的解釈」) において目指される様相、様態をより具体的に示す試みとして捉えられる。エーレンフォルトの理論において、了解は「生活世界」を土台とする「対話的循環」の構造として示され、それは「地平融合」を目指すものであった。リヒターによる「経験」概念提唱の意図は、このような抽象性の高いエーレンフォルトの提案を、授業レベルにおいてより具体化することにあったといえよう。

リヒターは、「経験」概念が「[音楽の] 教授学的解釈」に貢献する点について、次のように説明している³⁷⁾。すなわち、①「経験」は、認識、身体的－運動的な方法、情動的－感情的な方法と可能性も含む。この意味において、「経験」は、感覚的直観を内包し、感覚的局面と精神的局面を止揚する了解概念自体である。②「経験」は、事柄から人間への道と、人間から事柄への道という二重の道を示し、それを通じて「世界理解」への道を示す。③経験は、能動と受動の間を仲介する意味を持つ。つまり、リヒターにおいて「経験」は、認識と情動、作品と人間、能動と受動というそれぞれの2つの側面を包含するものであり、それが了解概念によって主観－客観二元論を克服しようとする「音楽の教授学的解釈」の性質に一致するものとして捉えられているといえよう。

このような「経験」概念を、リヒターは、授業における4つの領域に整理する³⁸⁾。すなわち、①音楽のつくり、素材、形成に向けられた経験 (音楽学、音楽理論等、しかし同時に自らによる発見を提供するもの)、②あらゆる個々の部分を越えた音楽の全般的な姿 (「存在」das “Sein”) についての洞察を解き放つ経験 (その音楽の影響、分類、生活における機能)、③自己理解に貢献する経験 (自分という人間、自分の感性や思考、身体性を発見すること、それらを行為に置き換えること)、④「世界理解」へ貢献する経験 (哲学的、人類学的、心理学的、歴史的、社会学的な方法等によるもの。音楽の世界と私の世界の経験として) である。ここに、「音楽の教授学的解釈」の理論に基づいて行われる授業が、音楽のつくりなどの音楽学、音楽理論的側面や、音楽作品全体 (存在) としての側面の理解といった音楽自体の追求を主眼とするものに加えて、自己理解や世界理解をその内容として含むものであることがわかる。

3.2. 音楽と人間の「待ち合わせ場所」

エーレンフォルトが音楽と人間の対話の場として「生活世界」の「トポス」を示すのに対し、リヒターは、「経験」をもたらし了解の道を人間と音楽の「待ち合わせ場所 (Treffpunkt)」と呼ぶ³⁹⁾。「待ち合わせ場所」とは、通常何かに関わる人と人との間に、共同性や出会いの機会を提供するものである。この「待ち合わせ場所」の提案は、リヒターの理論において徐々に、「生活世界」を志向する音楽の授業のキーワードとなっていく⁴⁰⁾。

「待ち合わせ場所」は、日常概念であると同時に哲学的概念であるとされる。リヒターは、この「待ち合わせ場所」の概念を「実存的な概念 (遊び、時間、会話、祝祭、象徴など)」、「生活現象 (夜、寒さ、成長、旅など)」、「感情概念 (愛、悲しみ、妨害への怒り、憧憬、失望など)」⁴¹⁾の3つに整理している。これらは互いに重なり合うものでもあるという。このような「待ち合わせ場所」の概念は、人間と音楽をつなぐという意味において、エーレンフォルトが主張するような、人類学的に共通の「生活世界」の概念と共通するものとして捉えられる。リヒターは、「遊び」や「夜」、「愛」や「悲しみ」といった概念が人間と音楽をつなぐと考えたのである。ただし、既述のようにエーレンフォルトは「生活世界」を内面的な経験 (主観) と捉えるのに対し、リヒターは、それだけでなく広く日常生活の現象を含むものとして捉えていることが、この3つの整理からうかがえる。

また、リヒターの独自性は、この「待ち合わせ場所」を、「経験」の意味として具体化している点にある。リヒターによれば、「経験」は、このような人間と音楽の「待ち合わせ場所」としての複数の意味を包含するという。それらは、ある音楽作品の説明、ある音楽作品とその周辺に関する事項との結びつけ、他のさまざまな音楽との比較、ある音楽作品の解釈例の提供、授業における方向付け (よりどころ)、前学問的な経験と学問的経験である (表1)。

ここから明らかなことは、音楽と人間の「待ち合わせ場所」の概念としては日常の概念のイメージが掲げられる一方で、授業レベルにおけるその「経験」の意味としては、音楽のつくりや歴史といった作品自体の理解が前

表1 「待ち合わせ場所」としての「経験」の意味（リヒター（2012）^{42）}より筆者作成）

- ・ある音楽の具体的な特殊性（そのつくり、機能、影響、歴史、取り組みの可能性）を示し、説明する。
- ・ある音楽とその作品を取り巻く環境（その生活世界）の間のつながりをつくる。
- ・形成、ジャンル、機能、影響、発生に関して多様な音楽の繋がりと関係（比較の基盤）を開く。
- ・音楽の一般的な基礎と解釈を提供する（出発の手掛かりとしての典型例、思考方法、イメージ方法、方法論として）。
- ・繰り返しそこへ自らを（そして授業を）方向づけることができる経験のつながりを提供する。あらゆる年齢において、多様な状況において、そして授業外において、多様な音楽で。
- ・日常の経験（前学問的な経験）や先行経験と、抽象的なものと一般化（学問的、体系的、哲学的）の両方をつくる。

面に出されているという点である。このような特徴の背後には、リヒターが、「生活世界」の概念へ方向付けられた音楽の授業に、ある懸念を抱いていたという事実がある。その懸念とは、音楽作品が、単に表面的な「生活世界」の概念の例として扱われる危険である⁴³⁾。つまり、音楽自体がおろそかにされることを、リヒターは避けようとしていた。この懸念を念頭に置きながら、リヒターは「生活世界」を志向する音楽の授業のコンセプトイメージを3点挙げている⁴⁴⁾。1点目は、「待ち合わせ場所」となる概念を前もって与えるのではなく、子ども自身が音楽に取り組むことからそれが開拓されること、2点目は、音楽自体の経験と、「生活世界」の概念を含む音楽経験（生の実存的な本質）についての討論という二重の顧慮が必要であること、3点目は、具体的－伝記的な経験と、一般化された経験や態度の両方が討議されることである。

3.3. 「生活世界」と音楽を結ぶ「普遍的な形成の原則」

リヒターは、上述の「生活世界」を志向する音楽授業のコンセプトイメージにおける二重の顧慮（音楽自体の経験と、「生活世界」の概念を含む音楽経験）を具体化するものとして、「普遍的な形成原則（Allgemeine Gestaltungsprinzipien）」を提案する⁴⁵⁾。リヒターは、この「普遍的な形成原則」への方向付けによって、音楽の授業において、自己理解をおろそかにすることなしに、音楽自体への集中をもたらし、他者のなかに自己と他者とを認識することが可能になるという。

この原則は、音楽の創造、理解、再創造の基盤であるだけでなく、絵画、彫刻、建築、文学といった他のコミュニケーション手段も含め、「生の形成物」の全ての方法に通じるものであるとされる。ここに、「普遍的」という言葉の意味するところがあるといえよう。したがって、それは、音楽、絵画、彫刻、といったそれぞれの領域において専門的に具体化された形式の背後にある構造の原則であり、表現の原則である。そこに目を向けることは、教科横断的な思考、態度、比較を可能にするとともに、専門的な形成の原点を問い、専門的な形成における原則自体を問うことができるという。しかし、なによりそれは、その普遍性において、形成原則だけでなく態度や振舞いを名づけること、すなわち専門的な描写から一般的、個人的体験の方法へと移行することを可能にするという。

「普遍的な形成原則」の例を表2に示す。これらは、音楽だけでなく、多くの現象に通じるものであるため、ある雰囲気や事物、感情、思考、イメージを伝えることや、記憶を呼び起こすことが可能であり、出来事や現象をメタ的にあるいはリアルに意味しうるとされる。

「普遍的な形成原則」は、音楽の了解とその扱いの多様な可能性を提供するという。それらは、①音楽作品の全体（より長い関連、楽章全体、作品全体）あるいは部分（動機、フレーズ、形成物、オーケストレーション、作曲技術）の発見、探究、理解など、②特別性のなかに一般性を発見することおよび一般性のなかに特別性を発見すること（たとえば、音楽で特定の始まりがどのようなにはじまるか、そして始まりは何を意味し提供するか）、③事柄の論究を越えて、音楽のコミュニケーション、意図、意味を発見すること、④音楽以外の現象や作品と比較すること、そしてとりわけ、⑤音楽の形成と自身の経験、体験、行動の関係を発見し、引き起こすことである。これらによって、自己理解と世界理解の統一がひきおこされるとされる。「普遍的な形成原則」を基礎とする具体的な方法（あるいはゴール）として、リヒターは7つを提案している（表3）。

これらの方法から、音楽作品における、ある特定の「普遍的な形成原則」に着目して進められる授業のイメージが浮かび上がる。音楽のつくりを含み、かつ音楽を越えた「普遍的な形成原則」に着目することによって、リヒターは、音楽自体の経験をおろそかにすることなく、「生活世界」との結びつき、そして自己理解、世界理解の実現を目指そうとしたといえよう。

ただしリヒターは、学習指導要領（教育課程）や教科書が、この音楽作品を扱う際にはこの形成原則を取り上げるべきだといった固定化を行うことや、形成原則を音楽理論的な概念（専門用語）からもってきたりすること

表2 「普遍的な形成原則」の例（リヒター（2001）⁴⁶⁾をもとに筆者作成）

開く — 閉じる
始まり — 終わり
並ばせること
結合する — 向かい合わせに置く
対照
拡大・拡張
長くする — 短くする
邪魔をする
驚かす
濃くする — 薄くする
解きほぐす — 蓄積する
ひとりごと — 対話
舞台のようなもの
動き — 静止
劇的な展開
期待をかなえる — 期待を裏切る
伝統を使う — 伝統を止揚する、越える
規則を守る — 規則を破る
新しい規則をつくる
明るい — 暗い
単色（白黒） — 多色
狭い — 広い
流れる — 立っている — 跳ぶ
静か — 騒がしい

表3 「普遍的な形成原則」を基礎とする方法（またはゴール）（リヒター（2012）⁴⁷⁾より筆者作成）

1. 特定の普遍的な原則を受けて音楽を調べることで、その意図と伝達内容の理解を試みること
2. どの普遍的な形成原則が、どのように、どこで、どのような意図とともに、楽曲のなかに現れるかを調べることで
3. 選択された形成原則を基に、音楽を創ること（多様な方法において、特定の手段で、特定の意図をもって）
4. 音楽の基礎原則を他のメディア（絵画、テキスト、ふりつけ）におきかえることで、それらを比較すること
5. 他の領域の形成原則を音楽的に描写すること
6. 絵画、テキスト、建築などを音楽で（彫刻で、言葉で、動きで）実現すること
7. 音楽や他の形成原則を、頭のなかで想像する音楽の拠り所にする

は、この教授学的モデルを「埋葬」に導くと述べる。なぜなら、音楽の豊かさを生き埋めにしてしまうからであるとされる。あくまで形成原則の選択は、このモデルを実施する人の任意であるべきであり、そういった試みが積み上げられることのなかに音楽の経験のより大きな可能性があるとされる。

リヒターは、このような形成原則が、教師があらかじめ決めることなしに、あるいは目標への一致への強制なしに、あくまで開かれた会話において展開すること、そして、それが一人ひとりの子どもにとってのふさわしい「待ち合わせ場所」に値するものとなることが重要であると述べる。

3.4. 音楽と自己の身体的描写

他方で、了解概念の捉え方において身体的了解である動きとしての「体現」を強調したリヒターは、動きとしての「体現」を通して了解される音楽の局面として、下記の3つを挙げている。すなわち、①音楽の構造（時間的な形成（拍節、拍子とリズムの理解）、形式と形成物、メロディと和声の緊張の経過、作曲法と楽節法）、②音楽が解放し、描写する気分や感情、音楽的な方法によって描写される内容、さらには③音楽の原形となるダンス、スピーチ、絵画、舞台、対話などである⁴⁸⁾。

「体現」の二重性を主張するリヒターは、授業において、音楽の身体的描写と自己の「体現」という2つをもたらしことを求める。ここで着目したいことは、リヒターが、音楽の身体的描写としての「体現」において、音楽のつくり方に焦点を合わせていることである。リヒターは、音楽の身体的了解において重要なことは、音楽のつくり方を精確に聴き、場合によっては楽譜を見て、よく調べ、音楽をニュアンスのなかで知ることにあると述べている⁴⁹⁾。なぜなら音楽のつくりは、音楽を「体現」させているものだからであるとされる。たとえばポロネーズでは、高音の声部が付点と装飾音によって自由に羽目を外す。また、旋律の繰り返しのあいだに緊張感がある。

ブーレにおいては、上の声部が驚かせるように走り回る。そこから、たとえば音楽のはしゃぎと私（自己）のはしゃぎの相違の身体的描写を通して、「体現」の二重現象へと展開される。音楽の授業において、このような音の響きによる性質の「体現」を身体的描写によって理解することをリヒターは求めるのである。

以上のように、リヒターの教授学的理論は、エーレンフォルトによる主張と異なり、音楽授業における方法論のレベルにおいて展開されている。その特徴は、主に下記の点にまとめられる。まず、リヒターは、「経験」概念の提唱によって、音楽の授業における内容として、音楽のつくり、音楽作品全体、自己理解、世界理解という4つの領域を示す。また、「生活世界」を志向する音楽の授業について、音楽と人間の「待ち合わせ場所」を提唱する。それは、日常の概念のイメージによって満たされるものである。しかしながら、リヒターは、音楽自体の扱いがおろそかになり「生活世界」概念が音楽自体から乖離して扱われることを懸念し、音楽の形成だけでなくあらゆる「生の形成」を貫く「普遍的な形成原則」を提示する。そのことによって、「生活世界」概念に直接的に焦点を合わせるのではなく、特定の「普遍的な形成原則」に焦点化する音楽の授業のあり方を描くのである。他方で、音楽の身体的了解としての「体現」を強調するリヒターは、音楽のつくりの身体的描写とともに「体現」の二重現象を展開させる授業に取り入れることを提案する。

結

以上、リヒターの「音楽の教授学的解釈」の理論について検討し、エーレンフォルトの「音楽の教授学的解釈」の理論との相違点を論じてきた。リヒター独自の提案のなかでとくに着目したいことは、音楽のつくり（形成）に焦点を合わせるアプローチである。それは、音楽の身体的描写による「体現」や、「普遍的な形成原則」の提唱によって具体化されていた。リヒターは、エーレンフォルトと同様に、音楽と人間との対話である了解を目指し、音楽と人間を結ぶことを重視し、自己理解や世界理解を音楽了解の意味として求めている。しかしながら、リヒターは、音楽自体がおろそかになることによって、かえって「生活世界」が浅薄に扱われることを懸念するとともに、音楽の精密なつくり自体をまさに音楽の「体現」として捉え、重視する。このことは、音楽作品の客観的局面と、子どもの個人的な経験という主観的局面の2局面を顧慮するとしながらも、あくまでそれらを子どもの経験から一元的に捉える対話的循環のなかで扱い、子どもの経験と価値判断の成長という自己形成のプロセスを足場としたエーレンフォルトの主張との決定的な違いである。

エーレンフォルトが指摘した両者の相違点、すなわち、エーレンフォルトが人間学的な対話性により多く目を向けたのに対して、リヒターはむしろ音楽自体に目を向けたという指摘の具体的な要因は、音楽のつくりに着目した身体的描写による「体現」と、「普遍的な形成原則」への焦点化にあらう。また、音楽のつくりに焦点化されるなら、それがいかに「生活世界」と結びつけられたとしても、自己理解や世界理解の範囲や深さは制限されると考えられる。このことが、エーレンフォルトによるリヒターの主張に関するもうひとつの指摘、すなわち、音楽作品の背後にある生としての歴史性、音楽作品に関わる子どもの生としての歴史性があまり扱われていないという点につながるといえる。

したがって、リヒターもエーレンフォルトも、哲学的解釈学を基盤として了解概念を捉えているものの、その教育理論におけるアプローチの相違から、子どもたちにもたらされる自己理解や世界理解の深さには、差が生まれると考えられる。もちろん、音楽自体についての理解のあり方にも差が生まれるであらう。注目したいことは、音楽の真理が子どもと音楽との対話によって創造されるのだという共通の考えがありながら、授業において人間としての対話性に焦点を合わせるのか、あるいは音楽の形成に焦点を合わせるのかによって、子どもたちにもたらされるものは大きく異なるものになるであらうということである。

最後に、以上の検討から日本における音楽科教育への示唆として次の2点を挙げておきたい。1点目は、音楽の授業の内容領域として、音楽作品やそれに関わる事項の理解だけでなく、自己理解、および哲学的、人類学的視点等を含む幅広い意味としての世界理解を明示している点である。急いで断っておきたいことは、このような自己理解や世界理解を目指すことが、音楽を手段化することを意味するのではないということである。哲学的解釈学に基づくとき、自己理解や世界理解は、むしろ人間と音楽の関わりの本質的なところに存在するものとして捉えられるのである。

2点目は、1点目に関わって、授業方法論のレベルにおいて、音楽自体のつくりをより注視するのか、あるいは音楽に関わる人間により重点を置くのかによって、自己理解、世界理解の深さが変わってくるということであ

る。本稿で検討してきたように、これらの一方には、音楽を音楽いたらしめているのは音楽のつくり（形成）であり、それをおろそかにすることは音楽を学習する意味を失うという意見がある。そして他方には、音楽の営みの本質に立脚するなら、人間により重点を置くべきであるという見解がある。このような両方の視点をふまえつつ、音楽と人間の対話のあり方を探っていくことが求められよう。そのためにも、両者の実践的展開を追うことを今後の課題としたい。

註

- 1) リヒターは、音楽や音楽学、教育学のみならず、文芸学、哲学を学んでいる。この履歴は、詩人ヒルデ・ドミン（Hilde Domin, 1909–2006）の思想や哲学的解釈学からの影響を受けたリヒターの「音楽の教授学的解釈」の理論に反映しているといえる。その後リヒターは、オーケストラ奏者をつとめるとともに、ギムナジウムにおいて音楽とドイツ語を教える。1970年以降は、リューベック、ベルリン、ウィーンといった各地の音楽大学（Musikhochschule）で教鞭をとる。また、ドイツにおける主要な音楽教育雑誌の1つである“Musik und Bildung”の編集を1978年から1991年までつとめるとともに、今日は、やはり主要な音楽教育雑誌である“Diskussion Musikpädagogik”の編集をつとめている。
- 2) Karl Heinrich Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. (Schriftenreihe zur Musikpädagogik). Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg, 1971.
- 3) Karl Heinrich Ehrenforth, *Didaktische Interpretation der Musik, Sachwörter zur Musikpädagogik*. In: *Musik und Bildung*, 1979, S. 250.
- 4) Wilfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. Auflage, Hofheim: Wolke, 2003, S. 285–391.
- 5) Christoph Richter, *Bewegungs-Spiel*, erörtert am ersten Satz der Sonate in A-dur für Klavier und Violine, KV526 (1787). In: Ortwin Nimczik (Hrsg.), *Musik-Vermittlung-Leben*. Essen: Die Blaue Eule, 2001.
- 6) たとえば H. Rauhe, H. P. Reinecke, W. Ribke, *Hören und Verstehen – Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel, 1975.
- 7) C. Richter, 2001, S. 183.
- 8) a. a. O., S. 184.
- 9) W. Gruhn, 2003, S. 350, 413.
- 10) Christoph Richter, *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1976.
- 11) Karl Heinrich Ehrenforth, *Hinhören – Zuhören – Durchhören, Musik als Einladung zum Dialog*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, 2014, S. 56.
- 12) 小山英恵「K. H. エーレンフォルトの『音楽の教授学的解釈』——対話的陶冶の概念がもたらす意義」『教育学研究』82(3), 2015年, pp. 389–401
- 13) リヒター自身、1976年の時点ではまだ、基盤となるハイデッガーの哲学等が踏まえられていなかったために論究が制限されていたと述べている（Christoph Richter, *Musik verstehen – Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Augsburg: Wissner, 2012, S. 57.）。また、1976年の著作においては、楽曲の認知的分析への偏りやギムナジウム向けにのみ対応するものであるといった批判を受け、その後基礎学校の子どもたちへの「音楽の教授学的解釈」に基づいた音楽授業実践への道も拓いている。
- 14) 本章の内容については、小山、前掲論文、2015年にに基づく。
- 15) Karl Heinrich Ehrenforth, *Lebenswelt – das “wirklich Erste” – Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept*. In: K. H. Ehrenforth (Hrsg.) *Musik – unsere Welt als andere, Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001, S. 53.
- 16) 仲介の概念については、ドイツの音楽教育雑誌や関連学会、会議等において、一般的な音楽啓蒙のための取組として、また教育方法として、幅広く議論されているテーマであるため、稿を改めて検討したい。

- 17) Richard Jakoby, Vorwort des Herausgebers. In : C. Richter, 1976.
- 18) C. Richter, 1976, S. 17.
- 19) Christoph Richter, Überlegungen zum Anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der Didaktischen Interpretation von Musik. In : Reinhard Schneider (Hg.), *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung*. Regensburg : Gustav Bosse, 1987, S. 79.
- 20) C. Richter, 2012, S. 58–59.
- 21) a. a. O., S. 42.
- 22) Ebd.
- 23) a. a. O., S. 51–52.
- 24) a. a. O., S. 42.
- 25) 身体的了解の主張以外にも、エーレンフォルトは、2012年の著作（C. Richter, 2012.）において、これまでの解釈学的な了解の理論をさらに拡張するものとして、ハイデッガーの理論が内包する構成主義的な考え方、ミシェル・フーコーの「言説」および「自己への配慮」、そしてヒルデ・ドミンによる「代理の自己邂逅としての芸術」の考えを挙げている。これらは哲学的解釈学に基づく了解の考えをさらに補強するものと捉えられる。
- 26) C. Richter, 1987.
- 27) Helmuth Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch, 1926. In : *Gesammelte Schriften IV*. Frankfurt : Suhrkamp, 1981.
- 28) C. Richter, 2012, S. 72.
- 29) 動物と異なり、人間は、意識の主体として行動すること（中心）を有するだけでなく、その中心から離れ、自らを客体化することも可能であるという人間の「脱中心的位性」の理論である（Plessner, 1981.）。
- 30) 「体现の二重性」については、C. Richter, 2012, S. 72–73による。
- 31) 動きとしての音楽の「体现」については、Christoph Richter, *Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen. In Musik und Bildung*, 1995(2), S. 5–12による。
- 32) V. カルプスウィッキー・井上正訳「エネルギー論」S. ヘルムス, R. シュナイダー, R. ウェーバー編著『最新音楽教育事典』開成出版, 1999年, p. 50.
- 33) C. Richter, 1995, S. 8.
- 34) Ebd.
- 35) リヒターは、1976年の著書（Richter, 1976）において、経験領域と教育学的仲介領域を教授学的な架け橋で結ぶ教授学的解釈のプロセスモデルを提示している。しかし、それ以後の著書や雑誌論文において、リヒターはこのモデルを引用しておらず、より自由な解釈や授業の提案を行っている。
- 36) C. Richter, 1976, S. 34.
- 37) C. Richter, 2012, S. 56–57.
- 38) a. a. O., S. 57.
- 39) 以下「待ち合わせ場所」については、C. Richter, 2012, S. 57–58による。
- 40) 「生活世界」概念は、授業において、「待ち合わせ場所」の機能を果たすということをリヒターは述べている（C. Richter, 1987）
- 41) C. Richter, 2012, S. 58.
- 42) a. a. O., S. 57–59
- 43) 「生活世界」を志向する音楽の授業に対しては、1990年代後半に、音楽の授業における「生活世界」の概念への志向性が教授学的な体系化のための基盤を提供しないという指摘や、標準化された解釈に陥りこの理論が本来求める音楽と人間との結びつきの意図が崩される危険への警告がなされる（C. Richter, 2001, S. 184）。
- 44) C. Richter, 2012, S. 58–59.
- 45) 以下、「普遍的な形成原則」については、C. Richter, 2001による。
- 46) C. Richter, 2001, S. 186.
- 47) C. Richter, 2012, S. 62.
- 48) C. Richter, 1995, S. 9.
- 49) a. a. O., S. 10.

C. Richter’s “Didactic Interpretation of Music” : The Difference from K. H. Ehrenforth’s Theory

KOYAMA Hanae

C. Richter and K. H. Ehrenforth are German music educational theorists. The “didactic interpretation of music” theory, which facilitates a proper understanding (*Verstehen*) of musical works, was first proposed by Ehrenforth, and then developed by Richter using his own original ideas. This study sought to clarify Richter’s “didactic interpretation of music” theory and how it differs from Ehrenforth’s.

Both Richter and Ehrenforth state that the structure to understanding a musical work is a dialogic circle between the musical work and the person playing or listening to it, and that such an understanding contributes to self-understanding and an extensive world understanding. The underlying theory behind these ideas stems from philosophical hermeneutics.

However, they differ in terms of methodology : whether they focus on the musical work or the human being. Richter’s theory focuses more on the form and style of the musical work, proposing the concepts of “embodiment” (*Verkörperung*) as physical understanding and “general principles of form” (*allgemeine Gestaltungsprinzipien*) that includes not only the musical form but also every form of life. In contrast, Ehrenforth’s theory focuses more on the process of developing children’s experiences and values : self-formation.

It can be inferred that the differences between the two theories will lead to variations in the extent and depth of understanding of a musical work, self-understanding, and world-understanding.