

## 芸術教育において「表現」とは何か —作品と感情との関連に着目して—

前田舞子<sup>1</sup>

Maiko MAEDA : What Is the "Expression" in Art Education?  
—Focusing on the Relation Between Art Works and Feelings—

本稿は、芸術教育における「表現」とは何かを検討するために、グッドマンによる芸術の記号システムに関する議論と、リーマーの美的教育論を整理した。その際に着目したのが、芸術（作品）と感情との関連である。グッドマンの議論では、芸術教育における「表現」は曖昧なものであることが示され、リーマーの美的教育論では、表現されたものと主体との相互作用的な構造が明らかにされた。芸術の教授・学習活動、さらに評価の場面において「表現」をどのように捉え、扱うのか、という問題は、今後も継続して議論されるべきものである。

キーワード：芸術教育 表現 芸術作品と感情

### はじめに

1970年代後半のアメリカでは、経済が後退するとともに政治的にも保守的傾向が強まり、実用主義（utilitarianism）が台頭してきた。この時期、人々は「基礎に還る」こと、すなわち、読み・書き・計算といった実用能力を身につけることを望み、芸術教育は実用主義の立場から批判を受けることとなった。そのような社会状況の中で、音楽教育の必要性を説いたのが、アメリカの音楽教育学者リーマー（Reimer, B., 1932-2013）である。音楽の構造理解を重視する彼の掲げる美的音楽教育は、「教科の構造化」に取り組む教育改革の流れと一致し、1980年代のアメリカで支配的な音楽教育観となった<sup>1)</sup>。

リーマーによれば、芸術の主要な機能は、人間の感受性という主観的領域を客観的に、人のわかるものにするることである。彼が1970年に著した“A Philosophy of Music Education”では、様々な美学

的立場を検討しながら音楽教育の性質を論じている。その中で、中心的に論じられるのは、人間の感情と音楽作品との関係性である。

近代美学や芸術哲学の領域において、「感情（feelings）」や「情緒（emotion）」は芸術（作品）の必要部分とされてきたし、芸術における最も重要な部分とされることもある。芸術と感情との関係については、古来さまざまな議論が積み重ねられてきたが、記号システムの視点からその関係に根源的に迫ろうとした人物がアメリカの哲学者グッドマン（Goodman, N., 1906-1998）である。

彼が芸術と感情との関係を明らかにする時に用いるのが「表現」概念である。グッドマンの主著“Languages of Art”の日本語訳者である戸澤によれば、グッドマンは、芸術における「表現」は、人間の感情表現とは無関係であると宣告する。表現は、記号と記号との関係の仕方であり、「隠喩的例示（metaphorical exemplification）」であるとされる<sup>2)</sup>。グッドマンによると、たとえば、「悲しみを表現した絵」とは、悲しみを比喩的に所有した絵のことなのである。

1 鳥取短期大学幼児教育保育学科

ところが、グッドマンの理論では、「比喩的に所有する」ということの内実が明瞭には説明されない。一方で、リーマーの美的教育論では、人間の感情が表現された芸術作品のもつ「美的特質 (aesthetic quality)」の共有過程や、それを促す教師の役割が示されている。

そこで本稿では、まず、グッドマンによる芸術の記号システムに関する議論を、「再現」と「表現」概念の視点から整理する。次に、リーマーの美的教育論を検討し、芸術作品と感情との関連に迫る。その上で、芸術教育における「表現」とは何かを検討する。

## 1. グッドマンによる芸術の記号システム

### (1) 再現の本性

グッドマンは、20世紀アメリカを代表する哲学者であり、美学、論理学、認識論、科学哲学の分野において多大な影響を及ぼした。ハーバード大学では、芸術教育の基礎研究にあたる「プロジェクト・ゼロ」を主宰するなど、芸術への実践的関わりにも深い人物である。

彼は、その名著“*Languages of Art*”の中で、芸術の記号システムについて論じる際、はじめに検討するのが「再現」概念である。彼によると、再現とは指示の一種である。言語的なラベル（名前や述語）による指示と同じように、絵は対象を個別的に指し示したり、それに性質を帰属したり、諸対象を分類したりする。

再現の本性を議論するにあたって、グッドマンが対象として想定するのは絵画である。グッドマンによれば、再現は類似によって特徴づけられるものではない。たとえば、忠実な絵画を描くということは、対象をあるがままにコピーすることなのであろうか。このような疑問に対し、グッドマンは以下のような例を挙げる。

私の目の前にある対象は、男でもあり、原子の集

まりでもあり、細胞の複合体でもあり、ヴァイオリン弾きでもあり、友人でもあり、まぬけでもあり、さらに他にもいろいろ言えるような対象だからである<sup>3)</sup>。

このように、グッドマンは再現のコピー説を否定する。すなわち、再現においてコピーされるべきものを特定することはできないのである。たとえば、絵はそれが描く対象に似た記号だという考えは非常によくあるが、絵と対象の類似が、どのような状況下におけるどのような点での類似であるかを特定することはできない<sup>4)</sup>。さらに、なんであれ対象の在り方（つまりその側面）をコピーするという考え自体に問題がある、とグッドマンは考える。

その側面とは、われわれが捉えたり考えたりするものとしての対象であり、当の対象のヴァージョンあるいは解釈である。なんらかの対象を再現するとき、われわれはそうした解釈をコピーしているのではなく、むしろそれを実現しているのである<sup>5)</sup>。

しかし、再現が指示であるとすれば、フィクションを対象とした再現について問題が生じる。たとえば、一頭のユニコーンの絵やペガサスの絵は、グッドマンによると、どちらの絵も何も再現していない。いずれも「空指示 (null denotation)」の再現なのである<sup>6)</sup>。

つまり、「Pはユニコーンの絵である」や「Pはユニコーンを再現している」という事実から、「Pがその絵であるところの何かが存在している」ことや、「Pが再現しているところの何かが存在している」ということを導出することはできないのである。

したがって、「ある絵は〇〇を再現している」と述べることは両義的となる。それは、その絵が何を指示しているのかを述べるものとして、さらに、その絵がどんな種類の絵なのかを述べるものとしてもとることができる<sup>7)</sup>。

このように、ある絵は、必ずしもそのものを指示しているわけではない。「これはユニコーンの絵である」というのは、ユニコーンを指示しているわけ

ではなく、「この絵はユニコーンの絵という種類の絵である」ということである。すなわち、ある絵が人を再現するためには、その絵はその人を指示していなければならないが、ある絵がどんな種類のものを再現しているかという場合には、必ずしも何かを指示する必要はないのである。

ただし、上述の内容は、フィクションを対象とした場合に限らない。そこでグッドマンが挙げるのが「として再現 (represent as)」である。たとえば、ある絵がウェリントン公<sup>注1)</sup>を子どもとして再現するとか大人として再現するかワーテルローの勝利者として再現するか述べることは、多くの場合、たんにその絵が特定の時点または期間におけるウェリントン公を再現すると述べているだけである<sup>8)</sup>。

上記のような用法ではない「第二の用法」を、グッドマンは以下のように説明する。

われわれは、ある特定の絵がチャーチル<sup>注2)</sup>を子どもとして再現すると言うことがある。ここで言われているのは、その絵が子どものころのチャーチルを再現するということではなく、その絵が大人のチャーチルを子どもとして再現するということである<sup>9)</sup>。

これは、「としての……を再現する」(形容詞的用法)と「として……を再現する」(副詞的用法)との差異の問題である。上記の引用が後者であり、グッドマンによれば正真正銘の「として再現」である。

上記のチャーチルを子どもとして描く絵は、チャーチルを指示すると同時に、「子どもの絵」という種類に分類される。つまり、「子どもの絵」と言うラベルによって指示される絵である。

以上のように、再現とは、対象の模倣やコピーではなく対象の分類や特徴づけの問題である。また、再現の中核となるのは指示であるが、フィクションを対象とした場合に示されたように、指示が欠け、ラベルとしての分類のみで成り立つ再現も存在するのである。

## (2) 再現と表現

表現について論じるにあたって、グッドマンはまず再現と表現を比較する。

……再現と表現の間にある一つの特徴的なちがいは、さしあたり次の点にあると言える。すなわち、再現が対象や出来事についてのものであるのに対して、表現は感情やその他の性質についてのものである<sup>10)</sup>。

グッドマンは上記のように説明しつつも、再現と表現との間により根本的な差異をみている。彼によれば、多くの場合、表現される感情や情動や性質は、当の表現の媒体からかけ離れている。たとえば、絵画作品が熱さを表現するとか、楽曲が色や壊れやすさを表現するとかいった場合である。たしかにここでは、いかなる種類のコピーもありえない。表現は模倣 (imitation) ではなく、ほのめかし (intimacy) によるものである<sup>11)</sup>。

さらにグッドマンは「目の前に海辺の木と崖の絵がある。それは鈍い灰色で描かれ、深い悲しみを表現している」という記述例を挙げて検討している。上の記述は、この絵について次の三種類の情報を与えているという<sup>12)</sup>。

- ①その絵はどんな事物を再現しているのか
- ②その絵はどんな性質を所有しているのか
- ③その絵はどんな感情を表現しているのか

グッドマンは、上記③について「その絵は悲しい絵である」と言い換えることが可能であるかを検討しながら、所有と表現との違いについて説明する。彼によると、悲しみを抱くことができるのは感覚を持つ存在者や出来事だけであるため、絵が悲しいというのはたんに比喩的な意味においてのみである。

まず、なんであれ、[受け手のうちに] 引き起こされる感情が、表現されている当の情動であることはほとんどない。たとえば、苦悩を表現する顔は、苦痛というよりむしろ憐れみ呼び起こす。恨みや

怒りを表現する身体は、しばしば嫌悪や恐怖を生じさせる<sup>13)</sup>。

グッドマンによれば、表現についてのこうした混乱した考えをさらにややこしくしているのは、「情動を引き起こすことが芸術の第一の機能であるという広く流布している通念」であるという。表現されるものは、受け手に生じる感情や情動であって、作品自体が感情を表現している場合であっても、その作品自体はそれが表現しているものを感じているわけではない<sup>14)</sup>。

それでも、微笑む顔が悲嘆を表現したり、青灰色の絵が熱さを表現したり、スタッカートかつプレストの楽節が落ち着きを表現したりすることはほとんどない。すなわち、これらの結びつきは因果的なものではないにしても、少なくとも定常的であり、習慣によって固定されるものでもある<sup>15)</sup>。

以上のように、再現と表現はともに指示の一種であり、両者はたんにその指示対象が個別具体的であるか抽象的であるかという点で異なるにすぎない。

## 2. リーマーの美的教育論

### (1) 芸術作品と感情との関係

アメリカの音楽教育学者リーマーは、芸術教育による美的経験から「伝統的象徴 (conventional symbol, 決まった概念を与えるような記号や信号)」<sup>注3)</sup>を排除し、作品自体のもつ構造や働きのみを目を向ける、独自の美的教育論を展開した。

リーマーはまず、「なぜ全ての人に芸術教育が必要なのか」という問いを立てた。そして、デューイやランガーらの理論を援用しながら、「芸術が現実を知るための基礎的な方法」だからである、と主張する<sup>注4)</sup>。それは、彼によれば、芸術には次のような機能があるからである。すなわち、人間の感受性という主観的領域を客観的に、人の分かるものにする機能である。人間生活の感情に満ちたあり方である「主観的現実 (subjective reality)」<sup>注5)</sup>がよく

表わされているのが芸術作品であり、芸術の経験は人生の意義の最も深いレベルで生活経験とつながっていて、鑑賞者が芸術作品のもつ美的特質の中により深く入りこむことによって、芸術の洞察 (insight)<sup>注6)</sup>を共有することができるのである。

以上のような、芸術作品と鑑賞者におこる美的共有 (aesthetic sharing) のことを、リーマーは「美的経験」と呼ぶ。彼は、美的経験から伝統的象徴を排除し<sup>注7)</sup>、作品自体のもつ構造や働きのみを目を向けた。すなわち、芸術作品は伝統的象徴を持っていないため、伝達 (communication) することはできず、できるのは芸術作品と鑑賞者との間で美的特質を共有することだけなのである。芸術作品と鑑賞者の間に起こる美的共有は芸術作品から生じ、芸術作品は感情への洞察の具体化を含み、この具体化は鑑賞者の側に感情への洞察を引き起こすことができる。芸術作品には、人間の感情が含まれているとリーマーは考えているからである<sup>注8)</sup>。

だが、鑑賞者に共有された洞察は創作者のそれと正確に同じではありえない。彼によると、その理由は次の二つである。第一に、創作者は伝達内容を単純に述べたのではなく、多くのさまざまな洞察を引き起こすことの可能な「一組の美的特質 (a complex set of aesthetic quality)」を苦心して創り上げたからである。第二に、創作者と鑑賞者は別人であり、それぞれ生活が異なるため、その作品中に作り出したり感じたりした美的特質に対して、異なった反応をすると考えられるからである<sup>注9)</sup>。それでも、創作者と鑑賞者は、共通の人間の条件をもっているために、人間感情への意義深い洞察の意識を共有できるという<sup>注10)</sup>。

表現性豊かな美的特質の創造には、熱烈にそれに打ち込むことに加えて、コントロールのきいた思考から生まれる「苦心して作り出す」過程が必要なのであって、そのような思考は情緒的な吐き出しとは無縁なものである<sup>16)</sup>。

ただし、音楽が「情緒の表現」のレベルにとどまっている限り、非美的であるとリーマーは考える。音楽に対する反応が、「表現された」ものと思われるある特定の情緒に対する反応である限り、その反応は非美的である。また、「自己表現」である度合いが少なければ少ないほど、美的に表現性豊かでありうるといふ。私たちは、情緒的な自己表現の傍観者になるために、音楽会へ足を運ぶわけではないのである<sup>17)</sup>。

## (2) 美的教育としての芸術教育

リーマーは、芸術教育が「美的教育」であるための条件を、芸術作品の鑑賞者（生徒）と教師の役割という視点から論じている。

いかなる場合も芸術作品は、表現形<sup>注11)</sup>として取り上げ、表現形として知覚し、表現形として反応し、表現形として判断し、表現性として教えるべきだ、ということである。このことの意味するところは、芸術作品は、表現形を求めて取り上げ、情報でなく洞察を与える特質を求めて知覚し、情報でなく洞察を運ぶものとして反応し、情報を提供するかどうかではなく、洞察を提供するかどうかを基礎として判断し、それがもつ情報でなくそれが表出する洞察を共有するために教えられるべきだ、ということである<sup>18)</sup>。

ここでいう表現形という言葉の「形」とは、芸術作品の全体的な表現性のことである。音楽では、「表現形」は、一曲の音楽、すなわち、メロディー、リズム、ハーモニー、音色、テクスチュア、形式、その他、その音楽的感情性（affectiveness）に貢献しているあらゆるものによって表出される、表現性の総和のことである<sup>19)</sup>。

人々が美的特質を共有するためには、まず芸術を教える者が芸術作品の美的特質を深く理解しなければならない。芸術を教える者は、芸術作品の美的特質に含まれている人間の主観への洞察を自身が深く

理解した上で、それを人々が共有するのを手助けしなければならないのである。すなわち芸術教育の責務は、人々がものの美的特質を知覚し、その美的特質の表現性に反応する能力を、体系的に発達させることである。その際、鑑賞者の能動的な関わりが不可欠であり、芸術作品と相互作用的に美的経験が形成されるのである。このことは次の引用から読み取ることができる。

美的共有（すなわち、美的経験）において、鑑賞者は、その芸術作品の美的特質に積極的に関わっていく。知覚するためには、見る者は、自分の経験を創造しなければならないからである。芸術作品は、同時に、その力を鑑賞者に働かせて、その表現性豊かな内容をもった形によって、彼の経験を形成する<sup>20)</sup>。

つまり美的共有の過程において、美的創造の過程と同様に、鑑賞者が美的特質に関わることによって、美的特質そのものが鑑賞者に働きかけてくる面がある。ある美的特質を知覚し、それに対する反応が起こるにつれて、行為（doing）は経験（undergoing）になっていく。探し出し（行為）、反応する（経験）という意味で、美的経験は創造的経験である<sup>21)</sup>。リーマーによると、美的知覚の構成要素は客観的なものであり、それらに影響を与える、つまり教えることが可能であるが、美的反応はまったく主観的な現象であるため教えることはできない。

そのような美的知覚や美的反応を促すためには、教師がある一側面（たとえば、一つのフレーズのリズム）のみに注目させるような指導は避けるべきであることをリーマーは警告している。彼の考えでは、演奏を聴いているとき、音を美的なものにしている特質（メロディー、リズム、ハーモニー、形式など）が渾然一体となった状態を知覚し反応するからである。渾然一体となった美的特質を知覚するために彼は、聴いた音楽から美しい風景を想像したり、何か他の事を連想したりするような「非美的経験（音楽

の外に知覚が向くこと)」を禁じ、あくまで音楽の中だけで完結する経験を求めている。その結果、美的に知覚し反応する能力（美的感受性）が向上していくと彼は考えている。

### （3）芸術象徴の認識

リーマーにとって芸術作品とは、「伝統的象徴」に対する「芸術象徴」である。伝統的象徴とは、言葉や数字やグラフなどの、ある特定の意味を与える記号や信号のことであり、それ自身以外のことを指す。それに対して芸術象徴は、一つの意味に一致せずあらゆる方向に開かれており、直接それ自身を指す。芸術象徴に含まれる美的特質は、感情を喚起する条件を表出する。この美的特質を直接に理解することによって、われわれは感情「についての知識（information about）」でなく、感情「の経験（experience of）」を受け取ることができる。そして、感情「の経験」が、感情の本質への洞察を得る特別の、独特の、他にない方法だという<sup>22)</sup>。つまり、伝統的象徴は意味の仲立ち、介在者であるが、芸術作品には、その特質と鑑賞者との間に介在するものがなく、特質の中に浸かることによって初めて意味を表す。すなわち芸術作品に内在する意味を直接感じることができるのである。

上述したような、芸術象徴の認識方法をリーマーは「非概念的認識」と表現している。非概念的認識とは、言語などによる「概念的認識」の土台となるものだという。彼によると概念的認識とは、①一つの事実だけでは概念とはなり得ず、二つ以上のものに共通の特徴を見出さなければならないのであり、②ある種の記号やシンボルや名辞など、共通の特徴を指示するものが必要となる<sup>23)</sup>。たとえば、トマトはりんごと同じ性質をいくつか持っているがトマトはりんごではない。トマト、きゅうり、なすに共通の特徴を見出し、それに「野菜」という名辞を与えなければならないし、りんご、みかん、ももには「果物」という名辞を付与するべきである。また、りんごが赤くても青くても、大きくても小さくても、

それはりんごであると答える必要があるだろう。以上のような概念的認識に対して、非概念的認識としての美的経験は次の二つの特性によって成立している<sup>24)</sup>。

①どんな言語的あるいは伝統的記号も用いられていない。すなわち、概念的認識のような記号やシンボル（媒介物）なしに、体現された構造を直接ただちに経験する。

②構造化された素材は、一つを他のものと区別することができないため、構造化された素材（structured material）と構造化された感情（structured feeling）とが両方同時に経験される。

西園によると、上記のことは次のように理解される。芸術作品は、ある素材によって構造化され一つの感情が体現されている。そして、それを作品とともに直接的にわれわれは受け止めなければならない、素材と感情とは分けることができない。すなわち芸術的経験においては、作品として構造化された素材とそこに表現された感情とは分離できず、同時に経験されなければならないのである<sup>25)</sup>。

このように、リーマーは非概念的認識を概念的認識の土台となるものと定義し、非概念的認識は美的教育によって可能となることを説いた。リーマーの考察は、人間の感情を含む主観的なものとしての美的経験の構造を理論化し、そのプロセスを明らかにしようとしたものとして理解することができる。

### おわりに

リーマーの美的教育論においては、「芸術作品と鑑賞者との間に起こる美的共有」が中心的な概念であった。すなわち、芸術作品の中にある美的特質を共有することであり、その共有には、美的教育によって表現性に反応する能力を身につけることが必要であった。そのためには感情面だけではなく、芸術に関する知識や技能も必要となる。この点については、グッドマンが感情を認知的なものとして捉えていることとも関連する。グッドマンによると、美的経験

における感情は、作品が所有し表現する性質を見分けるための一つ的手段である<sup>26)</sup>。これは、感情が認知的に働くことが前提とされているのである。

また、リーマーにとっては、「美的特質に反応する力」を伸ばすこと、すなわち音楽の正確な知識を身につけた上で、渾然一体となった一つの作品を感じるような受容過程が重要であった。このような教師が直接関わることのできない領域（美的反応）にも、美的特質への集中によって影響を与えることが示された。

一方で、本稿で扱ったグッドマンによる議論は断片的なものであり、「再現」と「表現」との比較検討に留まった。しかしながら、この検討により、「表現」概念の曖昧さを改めて確認することができた。特に芸術の教授・学習活動、さらに評価の場面においては、本稿で確認された課題を共有しながら進めていく必要がある。また、本稿においては、創作者と鑑賞者それぞれの「表現」の構造を明確化した上での議論ではなく、あくまで「表現」の基礎となる概念の検討を中心とした。今後、より具体的な文脈での議論につなげたい。

## 注

- 1) 初代ウェリントン公アーサー・ウェルズリーのこと。イギリスの貴族・軍人・政治家。ワーテルローの戦いでナポレオンを破ったことで知られる。
- 2) イギリスの政治家、軍人、作家であるサー・ウィンストン・レナード・スペンサー・チャーチルのこと。首相として第二次世界大戦を勝利に導いた人物である。
- 3) リーマーは、芸術作品などのことを伝統的象徴に対して「芸術象徴 (art-symbol)」と呼んでいる。伝統的象徴 (言葉、数字、グラフなど) は、「記号」や「信号」と言い換えることができ、決まった概念を与える。それに対して芸術象徴は、芸術作品のための決まった用語であり、一つの意味に一致させることができない。また、伝統的象徴は、それ自身以外を指すが、芸術象徴は、直接それ自身を指している。
- 4) リーマーの著『音楽教育の哲学』の訳者である丸山忠璋は、彼を音楽教育哲学の体系的記述に成功した人物と評価している。リーマーの哲学は、教育の実際面においても大きな貢献をしている。たとえば、シルバー・バーデット社の教科書編纂の指針として、あるいは、その後の芸術統合教育推進の理論的基礎として、貴重な示唆を与えているのである<sup>27)</sup>。
- 5) 人間の主観的現実には際限なく変化に富み、無限に入り組んでいる。その可能性は幅も奥行きも無尽蔵であり、主観的現実には人間の全現実の一部である。つまり、主観の要素なしには人間にとって「現実の」ことはないのである<sup>28)</sup>。
- 6) 洞察は、創作者に何を伝えようとしたのかと尋ねても、見つかるものではない。創造された作品の美的特質の中に深く入り込むことによって発見するものである<sup>29)</sup>。
- 7) リーマーによれば、伝統的象徴をもつ芸術象徴もある。すなわち、伝統的象徴を持っていないことが芸術象徴であることではないことに注意したい。ただし、芸術作品がその象徴属性 (symbol attributes) を求めて知覚される限り、それは非美的反応である<sup>30)</sup>。
- 8) 人間の感情の意識を美的特質の中に表出するものであれば、それはすぐれた芸術作品である。感情の意識を全く表出していない作品は、「へたな」芸術とか非芸術と呼んでよい<sup>31)</sup>。
- 9) つまり、彼のいう美的経験とは、創作者の美的経験と鑑賞者の美的経験に区別される。彼は芸術作品と鑑賞者との間に成り立つ美的共有を特に重視しているが、美的創造の過程にも注意をはらうことによって、人間の感情と芸術作品との結びつきをより明確に示そうとしていると考えられる。
- 10) リーマーによると、芸術は人間の経験や感情を体現しているが、芸術作品は感情を「概念化する」のではない。芸術作品の美的特質が感情を喚起する条件を表出するのである<sup>32)</sup>。

11) リーマーは、このような芸術象徴の「全部一緒」的な特質を「現示的形式 (presentational form)」と表現している。現示的形式とは、主観的現実を表現する自然な様式であって、この主観的現実を知の領域に持ち込むものである。これによって人間は自らの感情的本質について、したがって、自らの人間らしさについて、いっそう多くを知ることができるのだという<sup>33)</sup>。

#### 引用・参考文献

- 1) 梶田美香「音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆」, 『人間文化研究』第9号(2008), p. 12.
- 2) Goodman, N.(戸澤義夫／松永伸司訳)『芸術の言語』, 慶應義塾大学出版会, 2017, p. 321.
- 3) 前掲2), p. 10.
- 4) 前掲2), p. 313.
- 5) 前掲2), p. 12.
- 6) 前掲2), p. 23.
- 7) 前掲2), pp. 23-24.
- 8) 前掲2), p. 28.
- 9) 前掲2), p. 29.
- 10) 前掲2), p. 58.
- 11) 前掲2), p. 63.
- 12) 前掲2), p. 63.
- 13) 前掲2), p. 58.
- 14) 前掲2), p. 60.

- 15) 前掲2), p. 99.
- 16) Reimer, B.(丸山忠璋訳)『音楽教育の哲学』, 音楽之友社, 1987, p. 65.
- 17) 前掲16), pp. 66-67.
- 18) 前掲16), p. 116.
- 19) 前掲16), p. 106.
- 20) 前掲16), p. 96.
- 21) 前掲16), p. 141.
- 22) 前掲16), p. 74.
- 23) Reimer, B. "The Nonconceptual Nature of Aesthetic Cognition", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20 No. 4, Winter (1986), p. 113.
- 24) 前掲23), p. 114.
- 25) 西園芳信『音楽科カリキュラムの研究—原理と展開』, 音楽之友社, 1993年, p. 43.
- 26) 前掲2), p. 284.
- 27) 前掲16), p. 294.
- 28) 前掲16), p. 68.
- 29) 前掲16), pp. 94-96.
- 30) 前掲16), p. 119.
- 31) 前掲16), p. 76.
- 32) 前掲16), p. 74.
- 33) 前掲16), p. 116.

なお本稿は、JSPS 科学研究費助成事業（若手研究B, 16K17449）の助成を受けて行った研究成果の一部である。