

音楽と言葉
——疑似相同性の問題点について——

Of Pseudo-homology between Music and Language

弘前大学大学院

教育学研究科 教科教育専攻 音楽教育専修 音楽科教育分野

1 3 G P 2 1 7

千葉 修平

指導教官：今田匡彦教授

【謝辞】

本論文を執筆するにあたり，多くの方々のご指導，ご協力を賜りました。この場を借りて深く御礼申し上げます。

本論文の主査ならびに本研究に関しまして終始ご指導ご鞭撻を頂きました今田匡彦先生には心より感謝致します。今田先生には私が学部生の頃からお世話になりました。音楽に関して無知だった私に，いつも優しく熱心に音楽について教授してくださいました。学問をする姿勢，論理的な思考，音楽に関する様々な知識など，挙げればキリがないほど先生から多くことを学ぶことができました。深く感謝いたします。

そして，本論文の副査を担当して頂いた朝山奈津子先生，稲村一隆先生にも感謝致します。私の拙い論文をお忙しい中ご精読して頂き，有用なコメントを提示してくださいました。先生方のコメントを基に，今後の私の研究に役立てたいと思っております。深く御礼申し上げます。

また，本学教育学部音楽科の先生方，先輩や同輩や後輩の皆様にも大変お世話になりました。ならびに，私の学生生活を支えてくださった家族にも感謝申し上げます。

最後になりましたが，ここにお名前を挙げるのでできなかった方を含め，本論文を執筆するにあたりお世話になったすべての方に，深く感謝申し上げます。

目次

要 旨	3
 <u>第1章 言語活動についての問題点</u>	
1 節：言語活動までの変遷背景	4
2 節：音楽科における言語活動の目標について	12
3 節：言語活動の授業事例	16
4 節：言語活動の何が問題なのか	20
 <u>第2章 音楽における疑似相同性</u>	
1 節：自然科学における相同性とは	24
2 節：音楽における相同性	
2－1．ニコラス・クックによる相同性の指摘	26
2－2．ジャン＝ジャック・ナティエによるレヴィ＝ストロースの指摘	34
3 節：1 節と 2 節を受けての考察	41
 <u>第3章 プラトンの疑似相同性</u>	
1 節：プラトン『国家』における疑似相同性	
1－1．音楽論に見られる音楽と人の疑似相同性	44
1－2．国家と人に見られる疑似相同性	50

2 節：プラトンを巡るアイデアと心身に見る疑似相同性	52
2－1．アイデアとは	53
2－2．アイデアとアイデアを分有するものの区別	54
2－3．心身二元論	59
3 節：プラトン哲学の考察	61
 <u>第4章 サウンドウォークの可能性</u>	
1 節：サウンドウォークとは.....	64
2 節：サウンドウォーク体験.....	66
2－1．弘前市中心街でのサウンドウォーク.....	67
2－2．弘前大学教育学部附属中学校の校庭でのサウンドウォーク.....	71
3 節：サウンドウォークを通しての考察.....	73
 <u>第5章：結論</u>	
【引用・参考文献】	79
【参考 Web】	82

要 旨

本論文は音楽に言語活動は必要なのかという問題意識のもと、言語活動に至るまでの背景や音楽科で行われている言語活動、また学習指導要領に焦点をあて、問題点を指摘する。

そこで浮かび上がった音楽科の言語活動の問題点とは、音楽から感じ取ったイメージや意図を感じ取りそれを言葉で他者に伝えようというコミュニケーション活動に重点が置かれ、また学習指導要領では音楽から喚起されたイメージや感情を根拠として批評するという、音楽と音楽以外のものの結びつきを言葉でどのようにして表すかということだった。

そのような言語活動の行き過ぎた例としてスーザン・マクレアリやレヴィ＝ストロースを本論文では取り上げる。マクレアリは音楽と社会、レヴィ＝ストロースは音楽と神話を結び付けて考えたが、ニコラス・クックやジャン＝ジャック・ナティエが彼らの音楽論を支えているのは「相同性」概念であると指摘している。そしてクックもナティエも、音楽との比較において相同性は実証されないと指摘するのである。

この相同性概念がうまれた発端としてプラトンを取り上げる。プラトンは『国家』の中で音楽と人また国家と人に相同性を見出すのである。また、プラトンの心身二元論の哲学史的な理解にも焦点をあて、そこにおいても相同性を指摘する。

そして相同性的な聴取から逃れる方法としてサウンドウォークを挙げ、サウンドウォークの可能性を論じる。

キーワード：言語活動・音楽教育・相同性・プラトン・サウンドウォーク

第1章 言語活動についての問題点

1 節：言語活動までの変遷背景

2000 年から 3 年ごとに、OECD（経済協力開発機構）加盟国を中心に PISA（Programme for International Student Assessment）という学習到達度調査が始まった。調査対象は 15 歳児（高校 1 年生）で、義務教育終了段階の生徒が持っている知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価する。初回の調査以降、参加国・地域は増加傾向にある。

この調査では主に読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーの 3 分野を中心に測定する。読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」であり、数学的リテラシーは「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力」であり、科学的リテラシーは「自然界および人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意志決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す

能力」であると定義される¹。

2000 年の調査では 32 か国（OECD 加盟国 28 か国，非加盟国 4 か国）で約 26 万 5000 人の 15 歳児が調査に参加した。日本の結果は，読解力 8 位・数学的リテラシー1 位・科学的リテラシー2 位であった²。

このような状況の中，2001 年 4 月に文部科学大臣から「文化を大切にする社会の構築について」の諮問を受け，2002 年 4 月に文化審議会では「文化を大切にする社会の構築 - 一人一人が心豊かに生きる社会を目指して」の答申を発表した³。その答申には文化を大切にする社会を構築するために，①社会全体で文化振興に取り組む ②文化を大切にする心を育てる ③我が国の「顔」となる芸術文化を創造する ④文化遺産を保存し，積極的に活用する ⑤日本文化を総合的・計画的に世界に発信する，という 5 つの目標が掲げられた。そして②の細分化された項目の一つに「国語の重視」が挙げられた。この項目では，言葉は文化と深く結びつき，文化を伝えるものであると示され，文化の基盤として国語の重要性を考え，学校教育においても国語教育が質量ともに十分に行われるよう努められることが求められた⁴。

¹ 文部科学省（発行年不明）「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）《2000 年調査国際結果の要約》」，[online] http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm（2015 年 1 月 22 日アクセス）より

² 同上

³ 文化庁政策課（発行年不明）「文化を大切にする社会の構築について——一人一人が心豊かに生きる社会を目指して」（答申），[online] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/020401.htm（2015 年 1 月 22 日アクセス）より

※ホームページ上には平成 4 年と記載されているが，平成 14 年の間違いだと思われる。なぜなら〈はじめに〉の部分で，「文化審議会は，平成 13 年 4 月に文部科学大臣から「文化を大切にする社会の構築についての諮問を受けました」と記載されているため，つじつまが合わないからだ。

⁴ 脚注 3 と同様。

文化の基盤として「国語の重視」が挙げられたことは、2002 年 1 月の中間のまとめの報告においても示されていた⁵。「文化を大切にする社会の構築」に対する文化審議会の最終的な答申に先駆けて、同年 2 月に文部科学大臣は「これからの時代に求められる国語力について」の諮問をし、文化審議会は 2002 年 3 月から審議を始めた。

その一方で PISA 調査の第 2 回目が 2003 年に行われた。今回の調査では 41 か国・地域 (OECD 加盟 30 か国, 非加盟 11 か国・地域) から約 27 万 6,000 人の 15 歳児が参加した。調査結果は、日本は読解力 14 位・数学的リテラシー 6 位・科学的リテラシー 2 位であった⁶。前回の調査と比べ、科学的リテラシーは前回と変わらず 2 位のままであったが、読解力と数学的リテラシーは順位を落とした。特に読解力の順位の落ち込みは激しく、関係各所にショックが広まった (俗に PISA ショックと言う)。

この PISA ショックの中、2004 年 2 月に文化審議会では「これからの時代に求められる国語力について」の答申を発表した。この答申では、これからの時代にとって必要な「国語力」を、①考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域 ②考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域、の 2 つの領域を求めた⁷。

⁵ 遠山敦子 (2002) 「文部科学大臣諮問理由説明」, [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/013.htm (2015 年 1 月 22 日アクセス) より

⁶ 文部科学省 (発行年不明) 「PISA (OECD 生徒の学習到達度調査) 2003 年調査」, [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm (2015 年 1 月 22 日アクセス) より

⁷ 文化審議会答申 (2004) 「これからの時代に求められる国語力について」, [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf (2015 年 1 月 22 日アクセス) より

そして、①を国語力の中核であると捉え、「言語を中心とした情報を『処理・操作する能力』としての『考える力』『感じる力』『想像する力』『表す力』の統合体として、とらえることができるものである」（文化審議会答申，p. 7）と示す。この4つの力が「聞く」「話す」「読む」「書く」という具体的な言語活動につながるとし、国語力の向上には「国語教育」と「読書活動」が最も明確な手段であるとした。

さらに「国語力を身に付けるための国語教育の在り方」について、学校教育の基本的な方向性も提示している。学校における国語教育の基本的な考え方として、〈国語教育を中核に据えた学校教育を〉という項目では、「学校教育においては、国語科はもとより、各教科その他の教育活動全体の中で、適切かつ効果的な国語の教育が行われる必要がある」（文化審議会，p. 15）と示され、国語科以外の教科でも国語力の育成の必要性が掲げられた。そして、具体的に国語科と他教科との関係も示され、〈国語科以外の教科でも国語力の育成を〉という項目では以下のように示された（文化審議会答申，p. 17）。

国語力の育成を直接担うのは国語科の役割である。したがって、国語科で国語力の基礎を確実に身に付けさせて、他教科でも応用できるようにすることが大切である。しかし、国語力は、算数でも理科でもすべての教科の中で養われるものであり、国語科の枠を超えて国語力の育成を考えることが必要である。例えば、社会科や理科でレポートを書いたり、調べたことを発表したりすることは国語力の育成に大切なことである。

さらに、学校教育の全体を通じて、言語環境を整え、あいさつや敬意表現など「生活に密着した言葉」を身に付けさせることにも配慮すべきである。

ここで示された興味深いことは、国語科以外の教科でも国語力の育成が求められるということだ。文化の基盤として「国語の重視」が求められたが、文部科学大臣によって「国語力」という用語にとって代わり、この国語力は国語科を中心としつつも、他教科でも育むことができるとした。しかし、上記の引用で示されている国語力の育成に関する他教科の例は、算数、理科、社会科の 3 教科のみに言及がとどまり、音楽における国語力について直接は言及されていない。

そして 2005 年 12 月に文部科学省は「読解力向上プログラム」という文書を発表した⁸。これは 2003 年に実施された PISA 調査の結果で読解力の順位が落ちたことを受け、PISA 型「読解力」を育成するための指針が示されたものだ。この PISA 型「読解力」とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と定義されている⁹。ここでの「読解力」は「情報を取り出す」「解釈」「熟考・評価」「論述」することも含む。

PISA 型「読解力」の結果の分析から、「テキストの解釈」「熟考・評価」とりわけ「自由

⁸ 文部科学省（2005）「読解力向上プログラム」，[online]
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm（2015 年 1 月 22 日アクセス）より

⁹ 脚注 8 と同様。

記述」の問題を苦手としていることがわかった。この結果を受け文部科学省（2005）は「PISA 型「読解力」の課題について、「読む力」にとどまらず、「書く力」や、特に「考える力」と関連していることを指摘している。したがって、各学校において、子どもたちの PISA 型「読解力」を向上させるためには、国語の指導のみならず、各教科及び総合的な学習の時間等の学校の教育活動全体を通じ、「考える力」を中核として、「読む力」「書く力」を総合的に高めていくことが重要である」と示した。

さらに改善に向けて具体的な方向性を重点目標として以下の 3 つを掲げた（文部科学省 2005）。

【目標①】テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実

【目標②】テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実

【目標③】様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の

充実

またこの文書では文部科学省や教育委員会についての指針も示され、①学習指導要領の見直し ②授業の改善・教員研修の充実 ③学力調査の活用・改善等 ④読書活動の支援充実 ⑤読解力向上委員会（仮称）の 5 つの重点戦略も掲げられた。

次の年の 2006 年には第 3 回目の PISA 調査が行われた。今回は 57 か国・地域（OECD 加盟

30 か国、非加盟 27 か国・地域) から約 40 万人の 15 歳児が参加した。結果は、読解力 15 位・数学的リテラシー10 位・科学的リテラシー6 位と、3 分野ともに前回の調査よりも順位を落とした¹⁰。

この順位が下降した原因を文部科学省は 2002 年に施行されたゆとり教育にあるとした¹¹。

ゆとり教育では、完全学校週 5 日制が実施され、授業時間数を削減し教育内容が厳選されたのだ。これを受け、脱ゆとり教育の風潮が現われるようになった。

2008 年には新学習指導要領が告示され、小学校では 2011 年、中学校では 2012 年に実施された。新学習指導要領では、「生きる力の育成」「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成」「豊かな心や健やかな体の育成」が基本的な考えとして示され、授業時数も増加された。

そして、教育内容の主な改善事項として「理数教育の充実」「伝統や文化に関する教育の充実」「道徳の教育の充実」などが示され、そのなかに「言語活動の充実」も盛り込まれた。この「言語活動の充実」では、国語をはじめとする各教科においても言語活動が求められ、記録、説明、論述、討論といった学習活動の充実が図るように示された。

しかし「言語活動の充実」について具体的な内容が示されたのは、小学校では 2011 年、

¹⁰ 国立教育研究所（発行年不明）「OECD 生徒の学習到達度調査 Programme for International Student Assessment (PISA) ～2006 年調査国際結果の要約～」, [online]
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf (2015 年 1 月 22 日アクセス) より

¹¹ 中央日報 (2007) 「日本「ゆとり教育で学力低下」…PISA 調査結果」, [online]
<http://japanese.joins.com/article/516/93516.html?sectcode=&servcode=> (2015 年 1 月 22 日アクセス) より

中学校では 2012 年、高等学校では 2014 年であり、文部科学省は『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～』を出版し、各教科においての言語活動の目標や授業例を紹介している。ここで示されていることは、PISA 型「読解力」の時と同様に国語科で培った能力を基本として、各教科でも言語活動を充実しなければならないということであった。また PISA 調査や全国学力・学習状況調査の結果に基づいて、言語活動の充実のほかにも、「思考力・判断力・表現力等の育成」も目指す要素として加えられた。

そして思考力・判断力・表現力等を育むためには、次の 6 つの学習活動が重要であるとした。それは、①体験から感じ取ったことを表現する ②事実を正確に理解し伝達する ③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする ④情報を分析・評価し、論述する ⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する ⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる、である（文部科学省 2011）。そして思考力・判断力・表現力等を育成するために、言語活動をする必要があると指摘している。

このようにおよそ 10 年という短い期間で「国語力」「PISA 型読解力」「言語活動」と用語だけが変わっている。しかし、「国語科を中心として他の教科においてもそれらの力を育成していく」という基本的な方向性は変わっていない。「国語力」という新しい言葉が出てきたかと思えば、「PISA 型読解力」という言葉が現われ、そしてその言葉は新学習指導要領で「言語活動」に取って代わられるが、根本的な問題解決には至っていないように思われる。

2 節：音楽科における言語活動の目標について

文部科学省から出版された『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～』では，各教科の言語活動の目標と授業事例を示している。文部科学省は小学校と中学校の音楽科の言語活動の目標として以下のように示している。なお，小学校と中学校の目標を比較するために，それぞれ表を用いてまとめる。

表 1 小学校と中学校の言語活動の比較 1（文部科学省，2011，2012 より作成）

	小学校	中学校
1		音楽科においては，
2	表現や鑑賞の活動において，	創意工夫して音楽表現をする能力や味わって聴く能力を育成する観点から，
3	音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを聴き取り，	音楽を形づくっている要素を知覚し，
4	それらの働きが生み出すよさや面白さ，美しさを感じ取る学習や，感じ取ったことを基に，	それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取りながら，
5	音楽表現を工夫し，どのように表すかについて思いや意図をもって音楽表現したり，	例えば，表現領域では，どのように音楽表現をしたいのかという思いや意図を言葉で表したり，
6	音楽全体を味わって聴いたりする学習を充実する。	鑑賞領域では，音楽を聞いて価値を考え，批評したりする学習活動を充実する。

小学校と中学校の違いを細かく見ていくと，2では小学校が「表現」と「鑑賞」の活動ということに対し，中学校は「創意工夫して音楽表現をする能力」と「味わって聴く能力」というように，具体的にどのような能力のことなのかが示されている。3では小学校が「音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組み」が，中学校において「音楽を形づくっている要素」とひとつにまとめられている。また小学校が「聴き取り」となっていることに対し，

中学校では「知覚し」という言葉に置き換わっている。4では小学校の「よさや面白さ、美しさ」が、中学校では「特質」という言葉に変っていて、必ずしもよさ・面白さ・美しさを感じる必要性はないと示唆されている。また5において、小学校は「音楽表現をする」となっており、必ずしも言葉で表す必要はないが、中学校では自分がしたい音楽表現を言葉で表すことが求められている。最後に6では、小学校は「音楽全体を味わって聴く」だけで良いが、中学校では「価値を考え、批評すること」が求められている。

このように見ていくと両者に共通して言えることは、ただ文中の言葉や言い回しが変わっているだけで小学校と中学校の言語活動の目標は内容があまり変わっていないということだ。

しかし、両者の違いは次の通りだ。小学校では、4を見ると分かるのだが、音楽を鑑賞するときにその音楽に対して「よさ・面白さ・美しさ」を感じ取ることを強要されるということだ。子どもが音楽を聞いてよさを感じ取ることが出来なかったら、教師の力量不足ということになるのだろうか。

また、中学校では、6を見ると分かるのだが、音楽を鑑賞するだけではなく、価値を考え、批評することも求められる。音楽の「価値を考え、批評する」とはどういうことだろうか。『中学校学習指導要領解説音楽編』（2008, p. 17-18）では「音楽の鑑賞における批評」について以下のように示している。

音楽の鑑賞は、音楽を聴いてそれを享受するという意味から受動的な行為ととらえられることがある。しかし、音楽科における鑑賞の学習は、音楽によって喚起されたイメージや感情などを、自分なりに言葉で言い表したり書き表したりする主体的・能動的な活動によって成立する。

学習指導要領（2008，p. 18）はさらに続ける。

音楽のよさや美しさなどについて、言葉で表現し他者に伝えることが音楽科における批評である。このように自分の考えなどを表現することは、本来、生徒にとって楽しいものと言える。ただし、それが他者に理解されるためには、客観的な理由を基にして、自分にとってどのような価値があるのかといった評価をすることが重要となる。ここに学習として大切な意味がある。根拠をもって批評することは創造的な行為であり、それは、漠然と感想を述べたり単なる感想文を書いたりすることとは異なる活動である。

学習指導要領で示されている批評とは「音楽を聴いて喚起されたイメージや感情、またその音楽のよさや美しさなどについて、言葉で言い表したり、書いたりすることによって他者に伝える」ということだ。そして、自分が伝えたいことが他者に理解されるには客観的な理由、つまり根拠がなければならない。音楽を聴いて頭の中に浮かんできたイメージ・

感情・よさ・美しさなどは根拠があれば、言葉で言い表すことが可能と言うことだ。これ

はあたかも音楽は何かを表すものだということが示唆されているのではないだろうか。

また、文部科学省は上記で示した言語活動の目標に加え、さらに3項目付け加えている。

表1と同様に、比較しやすくするため表にまとめる。

表2 小学校と中学校の言語活動の比較2（文部科学省，2011，2012より作成）

		小学校	中学校
1	i	合唱や合奏，グループによる音楽づくりの活動において，	音によるコミュニケーションの充実を図るため，
	ii	どのように表すかについて思いや意図を伝え合ったり，	音楽に対するイメージ，思い，意図などを相互に伝え合う活動を位置付けて，
	iii	他者の考えに共感したりしながら，	仲間とともに創意工夫して音楽を表現する喜びを味う ¹² ようにしたり，鑑賞した音楽に対する様々な感じ取り方があることに気付いて
	iv	皆で一つの音楽をつくっていく指導を重視する。	一人一人の音楽に対する意識を広げたりする。
2	i		言葉と音楽との関係を重視する観点から，
	ii	歌唱表現において，	歌唱表現において，
	iii	歌詞の内容や言葉の特徴を生かして歌ったり，	歌詞の内容や言葉の特徴を生かして歌ったり，
	iv	日本語のもつ美しさを味わったりするなど，	日本語のもつ美しさを味わったりする学習活動を充実する。
	v	言語と音楽との関係を大切にしたい指導を重視する。	
3	i	鑑賞の活動において，	鑑賞の能力を育むために，
	ii	感じ取ったことを言葉で表すなどの活動を位置付け，	音楽的な特徴などを理由として挙げながら音楽のよさや美しさなどについて述べる活動を位置付けて，
	iii	楽曲や演奏の楽しさに気付いたり，楽曲の特徴や演奏のよさに気付いたり理解したりする能力を重視する。	主体的，創造的に味わって聴くことができるようにする。

1で両者に共通していることは，1－iiで示されているが，「思いや意図を伝えること」

である。つまり，相手とのコミュニケーション活動のことが示されているのだ。そして小

¹² 「味わう」の間違えであると思われるが，そのまま引用する。

学校は表現領域における学習活動で、中学校では表現領域のみならず鑑賞領域においても、相手とのコミュニケーション活動が重視されるのである。

2では、「音と言葉の関係を重視する」という部分が文章の先頭につくか後方につくかの違いだけで、ほぼ同じことが示されている。

3に注目すると、小学校では「鑑賞の活動においてどのような能力が重視されるか」、中学校では「鑑賞の能力を育むためにどのようなことができないか」が示されている。小学校では「感じ取ったことを言葉で表す」「楽曲や演奏の楽しさに気付く」「楽曲の特徴や演奏のよさに気付くき理解する」という3つの能力が求められる。そして中学校では「根拠を示して音楽のよさや美しさを述べること」「主体的、創造的に味わうこと」が出来なければならない。

1から3を比べると、小学校も中学校も言葉が変わっているだけでとくに何も変わっていないことが分かる。言語活動で重視されるのは、子どものイメージ・思い・意図を明確にし、それを言葉で表現するというコミュニケーションである。このような音楽の聴き方は、音楽はあたかも言葉であるというような幻想をまねいてしまう危険性がある。

3 節：言語活動の授業事例

文部科学省は『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成

に向けて～』で、音楽科における言語活動の事例として小学校で3例、中学校で2例を紹介している。この中から小学校で示された「感じ取ったことを絵やデザインなどで表し、感受の根拠を言葉で伝え合う」という事例を見ていく。

この事例は「いろいろな音の色～金管楽器の音色～」という題材名で、チューバまたはトランペットで吹く《きらきら星》を聴き比べて、両者の音色のイメージを星の絵で書いて表すという授業だ。この授業は対象学年が第2学年で、3時間で構成されている。1時間目は《かえるの合唱》を音高を変えて歌ったり、音高に合わせて体を動かしたりする。2時間目はチューバによる《きらきら星》の生演奏を聴き、その音色のイメージに合うような星の絵を描く。3時間目はトランペットの生演奏による《きらきら星》を聴き、その音色のイメージに合うような星の絵を描き、そしてクラーク作曲《トランペットボランタリー》を鑑賞し、楽曲からイメージした旗のデザインを考える。

この授業では、音楽を鑑賞して感じたイメージを絵に置き換えるというものだ。しかしここで示されているイメージは授業者があらかじめ用意したもので、それは「星」や「旗」というイメージに限定されている。子どもはあらかじめ用意された「星」や「旗」という固定されたイメージで、どのような星なのか、またどのような旗なのかということを絵にしなければならない。そしてなぜそのような星や旗の絵にしたのかということを、曲を聴いて感じ取ったことを理由として、相手に「伝える」という言語活動をする。

また学校現場で行われている言語活動の授業も紹介する。山口（2014）は「音楽の情景

を想像しながら、作曲者の思いを感じ取ろう」という題材名で、スメタナ作曲の連作交響詩「わが祖国」から《ブルタバ（モルダウ）》を教材として用い授業を行っている。この授業は3時間構成で、対象が第3学年である。1時間目は曲名、作曲者名、曲が生まれた背景、当時の社会状況などを確認し、情景が音楽で表されていることを知る。そして表題による各場面を聴き、情景が音楽で表されていることを感じ取り、根拠に基づいた批評の方法を理解する。2時間目はブルタバを鑑賞し、音楽がブルタバ川のどのような様子を表わしているかを考え、標題と音楽とのかかわりについて批評し、意見交流をする。3時間目はブルタバが作曲された当時の社会状況を背景に、作曲者の思いが一番込められていると思う場面を考え、そしてブルタバのよさや美しさを味わって鑑賞し、選んだ場面について批評文を書くという授業だ。さらに山口（2014）はこの3時間のうちの2時間目の授業の学習指導案を以下のように示している。

表3 学習指導案（山口 2014 より抜粋）

	学習活動
導入（5分）	<p>1 課題意識をもたせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時で記入した「森の狩猟」の批評をもとに、標題と曲想との関わりや、批評をする際の留意点について復習する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈楽曲の批評（例）〉前時に生徒が書いた批評を紹介する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・【クレッシェンドの多用】によって、【狩猟の勇ましい】感じを表している。 <p>以上の文章を、楽曲を批評する際のテンプレートとして活用する。</p> </div> <p>2 本時のめあてを確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>標題と音楽とのかかわりを、根拠をもって批評することを通して、ブルタバのよさや美しさを味わおう。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・自己評価シートに、本時の内容及びめあてを記入する。

展開 (40分)	<p>3 「ブルタバ」の標題から3つの場面を聴き、写真と照らし合わせながら、音楽を形づくる要素を捉える。</p> <div data-bbox="284 324 1228 374" style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> 〈鑑賞する標題〉・ブルタバの2つの源流・ブルタバを表す旋律・聖ヨハネの急流 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・「音色」「旋律」「テクスチュア」「速度」「強弱」のいずれかの要素を選択するか、もしくは複数の要素に着目しながら鑑賞する。 ・イメージした情景と、音楽を形づくる諸要素とを関連付けて、考えをワークシートに記入する。 <div data-bbox="1011 454 1227 504" style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;"> 言語活動の充実 </div> <p>4 最も好きな場面を選び、同じ場面を選んだ生徒同士で、記入した内容について意見交流をする。</p> <p>5 意見を発表する。</p> <div data-bbox="284 645 1321 936" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 〈予想される生徒の反応〉 <ul style="list-style-type: none"> ・【2つの楽器の音の重なり】によって、【2つの源流の】感じを表している。テクスチュア ・【細かい音の動き】によって、【水が流れる】感じを表している。旋律 ・【シンバル】によって、【水しぶきの】感じを表している。音色 ・【速い音楽】によって、【急な流れの】感じを表している。速度 ・【強弱が変わること】によって、【不規則な川の流れの】感じを表している。強弱 〈期待する生徒の姿（A評価）〉 <ul style="list-style-type: none"> ・【クレッシェンドとデクレッシェンド】によって、【波が押し返す】感じを表している。 ・【金管楽器と打楽器の音色】によって、【急流の力強い】感じを表している。 </div> <p>6 音楽を形づくっている要素を知覚・感受し、標題と結びつける。</p>
まとめ (5分)	<p>7 本時を振り返り、次時につなげる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己評価シートに、本時の振り返りを記入する。

この授業は、モルダウで示されている3つの標題（ブルタバの2つの源流・ブルタバを表す旋律・聖ヨハネの急流）が音楽でどのように表されているかを鑑賞し、黒板に貼られた3つの写真と照らし合わせながら、音楽を形づくる要素（音色・旋律・テクスチュア・速度・強弱）を捉えさせる。そして表題から浮かび上がる情景のイメージと音楽を形づくっている要素と関係づけさせ、子どもに3つのうち最も好きな場面を選ばせ、同じ場面を選んだもの同士で、記入した内容について意見発表するという言語活動を行う。期待する生徒の姿として、山口（2014）は「【クレッシェンドとデクレッシェンド】によって、【波

が押しては返す】感じを表している」「【金管楽器と打楽器の音色】によって、【急流の力強い】感じを表している。」というように、音楽が何かを表わしているというような発言を高い評価として位置づけている。

文部科学省の事例と同じく、ここでも音楽と固定したイメージを結びつけた鑑賞が行われている。そしてそれがなぜ良い、もしくはなぜそのようなイメージを持ったのかという話を話したり書いたりするという言語活動が盛んに行われているのだ。

4 節：言語活動の何が問題なのか

《モルダウ》を鑑賞教材として使ったイメージと言葉を結びつける授業は、なにも山口に限ったことではない。たとえば、内田有一の『音楽の読解力を育てる言語活動の授業』では鑑賞の授業は「音楽のしぐみに興味を持って、楽しく聴ければよいのである。そこで、音楽のしぐみを理解することが指導項目となる。」（内田 2009, p. 80）と音楽の構造に着目した鑑賞の授業を提唱しているにもかかわらず、《モルダウ》をはじめとする鑑賞の授業では、音楽とイメージのつながりを重視した指摘がされているのである。内田（2009, p. 86）は言う。

「モルダウ」では、村の婚礼の場面におけるダンスのリズムや、狩りの場面におけるホ

ルンのファンファーレなどが、その場面を想像させる。

このように音楽の諸要素を指摘し、情景との関連を述べられればよい。

このような授業が行われてしまう背景には『中学校学習指導要領解説音楽編』で示されている「音楽によって喚起されるイメージや感情」(p. 17) や「音楽の鑑賞における批評」(pp. 17-18) などイメージと批評を結びつけようとする示唆するような示し方をしていることに原因があるのではないか。そして言語活動の充実が叫ばれたこともあり、よりいっそう音楽から浮かび上がったイメージと言葉を結びつけて考えさせようとする授業が多く行われるようになるのではないだろうか。

結局のところ言語活動で行われていることはイメージや情景を音楽と結びつけて鑑賞させ、そしてなぜそのように思ったのか、また感じたのかを言葉で他者に伝えるというコミュニケーション活動に重点が置かれているのである。

筆者が問題と感じているのは、そのようなコミュニケーション活動を重視してしまうあまり、音楽そのものから離れてしまっているのではないかということだ。しかもそこで行われて鑑賞の授業は「音楽は何かをあらわしている」という音楽を一種の言語のように捉えていることだ。

坪能 (2013) はこうした問題を Inside と Outside という言葉を使って説明している。

Inside とは「私たちが音楽に接するとき (聴く時も演奏する時もつくる時も)、音楽そのも

のから出発する場合」(坪能 2013, p. 81) であり, Outside とは「音楽以外のもの (Extra musical image) をもとにする場合」(坪能 2013, p. 81) である。坪能 (2013) は, 文部科学省の事例であった《きらきら星》をはじめとする, いわゆる「表題」(Title) のついた音楽や, 交響詩 (例えば《モルダウ》) をはじめとする「標題」(Program) 音楽も Outside ではなく Inside から聴くことを指摘しているのだ。このような Outside 型の聴き方は音楽を専門としている人でも起こりうる。坪能 (2013, p. 82) は言う。

筆者はかつてウェーベルンの《子どものための小品》(1924) を小学校の先生方の集まりで聴いてもらい, 感想を言ってもらったことがある。このシンプルな 12 音技法の曲を聴いての先生方の感想は「暗闇のなかで鋭い光が点滅しているような感じ」, 「星空にまたたくいくつかの星」や, 「白いもやもやした大気の中であちこちへ飛んでいく小さな虫たち」といったものだった。無調というとらえどころのなさを「暗闇」「白いもやもやした大気」, 点描的な音を「光の点滅」「星」「あちこちの虫」と表現した先生たちの気持ちは分からないでもないが, 具体物を示す表題も持たず, 当然 Extra musical image とも無関係なこの曲を聴いてのこうした感想は, 日頃 Outside から音楽を聴き, 授業でも Outside から音楽を教えることの多い教師の姿を想像させる。

さらに, 坪能 (2013, p. 82) は音楽大学の学生にも言及する。

こうした傾向は音大生でも強い。ある音楽大学の最初の授業で武満徹の《Towards the Sea》（1982）を聴かせて感想を書いてもらったことがあるが、結果は似ている。「不気味な感じ」「お化けが出そう」「強い日射しのなかで汗が噴き出てくる情景」「灰色のイメージ」……。

こうした Outside 型の鑑賞が言語活動では盛んに行われている傾向にあると筆者は考える。文部科学省の授業例では「星」のイメージで音楽を聴くという授業だが、《きらきら星》はもともとフランス民謡でフランス語の歌詞には「星」という言葉は一度も出てこない。また、《モルダウ》という音楽がモルダウ川の流れを表現しているのではなく、あくまでも象徴として浮かび上がってくるもので、音楽にはそのような「意味」は込められてはいない。ゆえにモルダウ川の流れにたとえ聞こえなかったとしても全く問題ないのである。

言語活動を重視するあまり、音楽を聴いて喚起されたイメージ・思いなどに焦点が置かれる傾向がある。その行き過ぎた例として、スーザン・マクレアリやレヴィ＝ストロースが挙げられるのではないか。彼らは音楽と音楽以外ものに「相同性」という概念を当てはめて音楽を解釈しようとしたのである。音楽とイメージの関係性について、次章では「相同性」というキーワードを使って検証していきたい。

第2章 音楽における疑似相同性

1 節：自然科学における相同性とは

相同性（homology）とは、主に生物学などの自然科学分野で使用される言葉である。『広辞苑』（2009, p. 1629）には「相同」という言葉について以下のように説明している。

異種の生物の器官で、外観上の相違はあるが、発生的および体制的に同一であること。

例えば鳥の翼と獣の前肢。

また、『世界大百科事典』（2005, p. 324）では「相同」についてさらに詳しく説明している。

類縁関係のある異種の生物において、形態と機能が互いに似ているか否かにかかわらず、

同じ個体発生的起源（胚域）から発生し、本質的に同様の解剖学的要素から成り立つ器

官があるとき、それらは系統発生的にも同一の起源（祖先型）から生じたと考えられる。

このような同一性を生物学では相同とよぶ。

つまり、一見すると姿や形は似ていなくても、発生的起源が同じで、かつ骨などの器官が解剖学的に同様である場合、それらは相同の関係にあるということである。このように考えると、実は魚類の胸びれ、鳥の翼、クジラのひれあし、コウモリの翼、人の上肢なども相同の関係にあるそうだと（世界大百科事典 2005）。

また、新薬の研究を主とする株式会社ファルマデザインのサイトには、「相同性」について以下のように説明している¹³。

相同性とは、生物のある構造、例えば遺伝子やタンパク質が、進化的に共通の祖先を持つ場合のことをいいます。例えば、タンパク質においては、お互いに相同であれば、アミノ酸配列、立体構造、生化学的機能もお互いに類似しているという性質があります。いいかえれば、アミノ酸配列が類似している、機能に関わるサイト(e.g. リガンドが結合するサイト)に類似したアミノ酸が保存しているか、立体構造が類似しているかどうかを判断することで、相同性があるかどうかを判断します。そして、この相同性を利用して、タンパク質の立体構造や生化学的機能を推定することができます。

¹³ ファルマデザイン（発行年不明）「相同性（Homology）」, [online]
<http://www.pharmadesign.co.jp/k/%E7%9B%B8%E5%90%8C%E6%80%A7.html>（2015年1月22日アクセス）より引用

薬学の分野では、Aという化学物質のアミノ酸配列・立体構造・生化学的構造とBのそれが類似しているかどうかで両者が相同であるかを判断する。

生物学や薬学の分野において共通しているのは、両者から比較できる対象（発生的起源・解剖学的要素・アミノ酸配列や立体構造などの遺伝子）を抽出して、それを比較の対象とし、両者は相同であるかを判断するのである。

2 節：音楽における相同性

2－1．ニコラス・クックによる相同性の指摘

音楽におけるフェミニズム批評の先駆けとして名を馳せた人物にスーザン・マクレアリがいる。彼女は1991年に *Feminine Endings* を発表し、そして、6年後の1997年には日本語訳が出版された。周知の事実であるが、この著書は当時非常に話題を呼び、多くの批判が彼女に向けられた。ニコラス・クックは彼女のジェンダー論に対して興味深い指摘をしている。クックによると、彼女のベートーヴェン《交響曲第九番》第一楽章再現部の解釈を支えているのは、「相同性 homology」の概念であるということだ。

マクレアリ（1997, p. 197）は以下のように言う。

この第一楽章では、再現部への導入で、音楽史上最も恐るべき暴力的なエピソードが繰り広げられる。ベートーヴェンがこの楽章に関して構成した問題は、交響曲の主題がアイデンティティを達成しないうちにすでに楽章が始まっているようにみえることである。そこではまず、冒頭主題とその調が子宮のような空隙から現われる。そしてさらに二回その空隙に崩れ込む。その空隙をもう寄せつけないためには、主題が絶えず暴力的に自己主張するほかはない。つまりこの楽章のコンテクストでは、カデンツは即死、あるいは少なくとも主題のアイデンティティの喪失を意味するのである。それにもかかわらずこの楽章が従う物語パラダイムは、結局は再現部としてこの冒頭に戻るよう要求するのだ。

そして、最後にマクレアリ（1997, pp. 198-199）は自身のベートーヴェン解釈と驚くほどよく似た解釈に達している詩として、アドリエンヌ・リッチの「遂に性的メッセージとして理解されたベートーヴェンの第九交響曲」を紹介している。

性交不能かあるいは生殖不能か 違いもわからずにおびえている男、

男が語ろうとするのは 性欲減退に唸るもの

自我の坑道から歓喜に向かって叫ぶ 全く孤独な魂の音楽

他者の亡霊のない音楽 音楽が語ろうとするのは

男が洩らしたくない何か そして 歓喜の和音で

嚙を嚙ませられ、縛られ、鞭打たれ続けるのだ

男にそうできるならばの話だが あらゆるものが沈黙するところ

テーブルを粉々に打ち砕く 血まみれの拳骨

このマクレアリのベートーヴェン解釈は音楽学に対しての一種の政治的な挑発だったのかもしれない。しかし、クックはベートーヴェンの《交響曲第九番》の音響そのものとマクレアリの強姦欲求の解釈の結びつきは、非常に弱いものであると指摘している。クック (2013, p. 346) は言う。

マクラリー¹⁴の解釈は音楽的帰結点をめぐる挫折および完遂と、性的欲求不満および完遂とを一致させている。より繊細なレベルでそれは、一方では音楽上の規範的反復との同調あるいは転覆に、他方では社会およびイデオロギー上の規範的反復との同調あるいは転覆に依拠した解釈であると言えよう。相同性概念が消失すれば、音楽作品に課された解釈——音楽作品の解釈ではなく——自体がその妥当性を失い、それが単なる恣意になることを意味するのである。

¹⁴ McClary の日本語表記は「マクレアリ」と「マクラリー」の2種類が存在する。筆者は「マクレアリ」で統一している。

そして、なぜ彼女がそのような解釈をしたのかという問いに対し、クックはアドルノに由来する解釈伝統に原因があるとしたのだ。クック（2013, pp. 346-347）は言う。

ベートーヴェンの音楽が一九世紀初頭のジェンダー概念について何らかの示唆を含むという、あるいはより包括的に「調性は合理性、個別性、進歩、中心化した主体性といった緊急的理想の音楽的相似物を構築した」という申し立てにあたり、マクラリーは言うまでもなくアドルノに遡る（そしてマクラリーいわく「サボトニックによって説得力ある注釈が加えられた」）解釈伝統に依存する。その中心にあるのは、アドルノの言葉を用いれば、音楽が「それ独自の素材と形式法則を通じて提示する社会問題は、音楽技法の最も奥深くに内包される問題である」という申し立てだ。こうして、社会の緊張や矛盾は「技法の問題として定義され」、したがって音楽テキストの的確なる分析は社会的有意性の解読に繋がるという訳だ。

つまり、アドルノやマクレアリをはじめとするアドルノ信奉者が行っていることは、音楽テキストには社会問題が内包されていて、それを捉えることが音楽テキストの的確なる分析であるということだ。しかし、クックは「アドルノの読者や批判者の多くが言ってきたように、音楽構造と社会構造間の〈つながり〉が一体どのようなものなのか、正確に述

べるのは至難の技なのである」(クック 2013, p. 347) と指摘し、両者の間に相同性は成り立たないのではないかと示唆しているのだ。

そして、クック (2013, p. 348) はピーター・マーティン¹⁵の主張を引用し、アドルノや彼の信奉者を次のように指摘する。

マーティンの主張はこうである——アドルノや九〇年代のアドルノ信奉者たちは社会構造を何らかの客観的存在を持つものとみなし、それは音の類型内にある相同性を通じて表象されていると主張した。結果、音楽には社会的有意性が内在するという視点……が立ち上がったわけだ。……マーティンが言うように、社会学の基本は、すべての構造や〈意味〉は社会的に構築されたものであるという見解にある。結果として、「生来の」という概念、あるいは（社会的ではなく）物質的に根拠付けられた構造や〈意味〉は批判作業の対象となり、それは音楽学領域において「純粹に音楽的なもの」が批判作業の対象となるのと同様の理由によるものである。……音楽と〈意味〉との連関を巡るまっとうなモデルはソシユールの記述——言い換えれば、[言語と同様に] 恣意的な記述——ということになりかねない。

¹⁵ Peter J. Martin 元マンチェスター大学社会学部教授。研究テーマは文化、社会階層、社会理論、相互行為。著書に『Sounds and Society—Themes in the Sociology of Music』(Manchester University Press, 1995) などがある。

クックはマクレアリに対してジェンダー論的な視点からではなく、音楽学的視点から考察したときに音楽と解釈の関係性に対する説明が非常に曖昧であると指摘している。そして、なぜ彼女がそのような意味を交響曲第九番から見出すことができたのかという問いに対して、クック（2013, p. 356）は「属性」という言葉を使って説明している。

ある特定の文化においてある物象がどのような〈意味〉を持ち得るのか——それはその文化自体が捨象した属性により支えられ、同時に〈意味〉がその属性を安定させるのである（つまりその捨象作業により、当の物象がその文化にとって〈何〉であるかが決定する）。こうして、〈意味〉は社会的に構築されながらも、その物象自体の属性こそが〈意味〉を可能とし、同時に規定をも行うのである。

マクレアリの解釈は西洋文化によって支えられている「属性」によって強姦殺人の欲求という〈意味〉が決定したのである。だが、クックはそのような〈意味〉は音楽には内在されていないと主張する。クックは（2013, p. 359）は以下のように指摘する。

私の主張の中心にあるのは、音楽は決して「のみ」では存在しなく、常に推論的コンテキストにて受容され、音楽と受け手、テキスト、コンテキストの間の相互作用を通してこそ意味が生成され、その結果受容状況に応じ、物象的痕跡に帰属する〈意味〉が異な

るのである。これを受けると、音楽が特定の〈意味〉を持つと言うのは誤りであり、むしろ音楽は、特定の状況下において特定の〈意味〉が立ち現われる潜在性を持つものであると言うべきであろう。

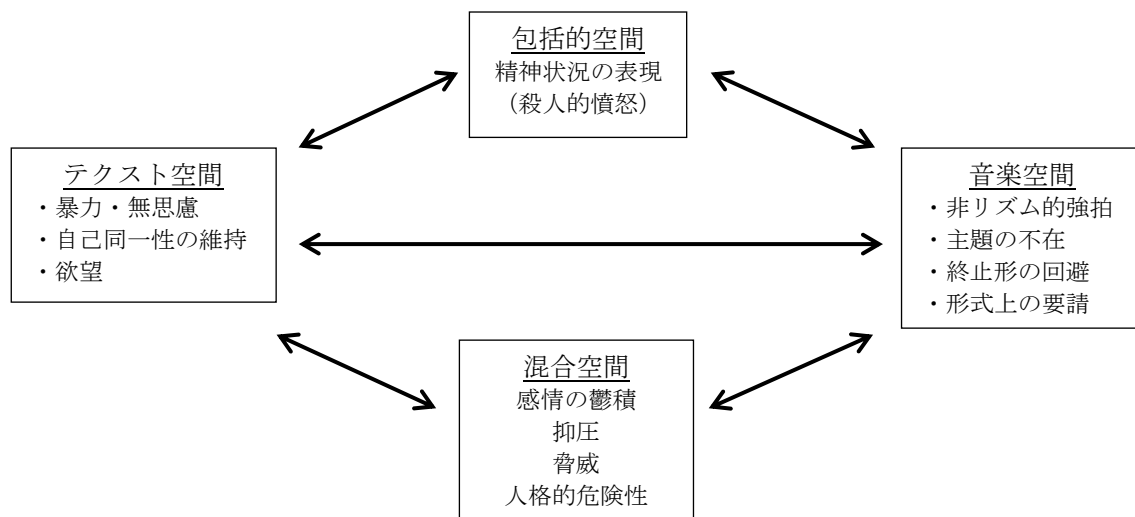
つまり、音楽を聴いた人の置かれている文化やその人の様々な状況などが相互に働いて、音楽にあたかも〈意味〉が込められているように感じるのである。だが、実際には音楽に込められているのではなく、音楽は特定の〈意味〉が表出する可能性を秘めているということである。クック（2013, p. 363）は言う。

マクラリーの解釈はかなり異なる音楽的属性の選択から成り立つ。……そこにあるのは「主題〔主体〕 subject」という言葉……が示唆する二重聴取〔二重解釈〕への促しである。彼女が言うに、第一楽章の最初の部分は、冒頭部の「奈落のような子宮」から主体が苦勞を伴いながら個別化していく様子を表し、そうした自己同一性の構築は「主体の一貫した暴力的な自己肯定」——交響曲の包括的ナラティブが示唆するカデンツ終止へと向かう欲望への抵抗という形をとる自己肯定——「にによってのみ保持される」ものであるとする。これは再現部が二重の脅威——差異付けを失った冒頭部への退行による自己同一性の喪失、およびマクラリー曰く「同楽章の背景的構造全体が容赦なく立ち返りを希求する」トニックで終わる終止形への強い要請——を内包することを意味しよう。

強姦殺人魔のイメージがこれらの基本的構図から立ち現れるのはそう難しいことではない。

そしてクック（2013, p. 364）は、以下のようにマクレアリのベートーヴェン解釈を図に示す。

図1 マクレアリーによるベートーヴェン作品解釈における概念関連図（クック 2013）



上記で示されている「包括的空間」とは、テキスト空間と音楽空間の両者に共通する属性があり、両者の異なった空間から認識される相互作用のことである。また「混合空間」とは、音楽空間とテキスト空間における両者特有の属性が組み合わさったことにより現われる、新たな〈意味〉である。マクレアリのベートーヴェン解釈はこのような構造になっているのだ。そしてクックは「この力強い解釈から我々の聴取体験を切り離すことは――

新たな力強い解釈が次に提示されるまでは——出来ないだろう。」(クック 2013, p. 364) と言い、音楽における言語的な解釈の恐ろしさを吐露しているのである。

2-2. ジャン=ジャック・ナティエによるレヴィ=ストロースの指摘

人類学者であるレヴィ=ストロースは、20 世紀のフランスを代表する思想家の一人である。彼は神話の構造分析においてヤコブソンの二項対立的音韻論を援用し分析している。

「ヤコブソンはニコライ・セルゲーエヴィチ・トゥルベツコイとともに構造音韻論を作り上げたのだが、近代言語学のこの部門は、ある言語に固有の基本的な音声実体、すなわち音素のあいだの相関関係を説明しようとするものである」(ナティエ 2013, pp. 24-25)。

音楽という日本語を例に考えよう。音楽をローマ字表記すると「o-n-g-a-k-u」となる。音素とは、「ある一つの言語で用いる音の単位で、意味の相違をもたらす最小の単位。」(広辞苑 2009, p. 444) であり、「o-n-g-a-k-u」はこの一つ一つのアルファベットが音素であり、それ自体に特定の意味がもたらされない。「o」と「n」はあきらかに識別できるため、ゆえにこの関係は弁別的であるという。ヤコブソンは「それぞれの言語の音素記述に使われていた弁別特徴を一二対の二項的特徴にまとめ、世界中のすべての言語の音韻分析に利用できるようにしようと提案して、音韻論の企てに普遍的な使命を与えた」(ナティエ 2013, p. 27) のである。

この考えに影響を受けたレヴィ＝ストロースは、以下のような表でオイディプス神話をまとめている。

表 4 オイディプス神話分析（ナティエ 2013 より作成）

1	2	3	4
カドモス、 ゼウスに誘拐された妹 エウロペーを探す オイディプス、 母イオカステーと結婚 アンティゴネー 禁を犯し、 兄ポリュネイケスを 埋葬する	スパルトイ族、 たがいに殺し合う オイディプス、 父ライオスを殺す エテオクレス、 兄弟ポリュネイケスを 殺す	カドモス、 竜を殺す オイディプス、 スフィンクを殺す	ラブダコス （ライオスの父） ＝「びっこ」(?) ライオス （オイディプスの父） ＝「蟹股」(?) オイディプス、 ＝「腫れた足」(?)
過大評価された 親族関係	過小評価された、あるいは 価値を切り下げられた 親族関係	怪物とその退治	まっすぐな歩行の困難

神話は語り継がれる過程において、文字や語句や順序に相違点が生じてくる。レヴィ＝ストロースはこのようなさまざまな異本を使い、物語の要約に基づいて物語の構成単位を識別する。つまり、上記の表で示したように「カドモス、ゼウスに誘拐された妹エウロペーを探す」や「オイディプス、父ライオスを殺す」がそれにあたる。そして同じような構成単位を縦軸にまとめ、一覧でまとめたのが表 4 の 1 から 4 になる。そして、その構成単

位のまとまりから共通する特徴，すなわち「神話素」というものを導き出す。つまり，「過大評価された親族関係」や「怪物とその退治」がそれにあたるのだ。そして，この神話素の4つの特徴づけは，やがて3つになり，第一欄と第二欄は「人間の土地からの出生」，第三欄は「土地からの出生の否定」，第四欄は「人間の土地からの出生の持続」と解釈される。

ナティエ（2013，pp. 47-48）はレヴィストロースの引用をまとめ以下のように示す。

そのようにして，あらかじめ四つの神話素——すでに注意したように三つになるが——によって解釈されているオイディプス神話の意味作用を定義するのである。「[オイディプス神話は] 人間が土地から生まれるという信仰を表明する社会にとっては，この理論から，われわれがそれぞれ現実には男と女の結合から生まれるという事実の承認へと移ることが不可能であることを表明しているのだろう」（A. S. , p. 239）。それはまさに人間が直面している矛盾のひとつであり，「人間」がそれらの矛盾を解決するのを助けるために，「論理的モデルを提供すること」こそ，「まさしく神話の目的なのである」（ibid. p. 254）。

神話は神話の中にある構造を見つけ出すことにより，真の意味がを見つけ出されるのである。ゆえに神話分析は構造論的分析における解釈学のようなものだ（ナティエ 2013）。

そして，「神話の意味が総合的に解釈されるのは，……それらの神話素のあいだにレヴィ＝ストロースは，対称や並行や逆転の関係を指摘する」（ナティエ 2013，p. 47）のである。

それは「第四欄と第一欄，第三欄と第二欄のあいだには並行関係があり，第三欄と第二欄はそれぞれ第四欄と第一欄の逆転である。」（ナティエ 2013，pp. 51-52）このような関係を明らかにし，彼はここから隠れた論理モデル，つまり a の b に対する関係は c の d に対する関係と等しいというモデルが導き出され，このモデルは同じ神話のさまざまな異本間，あるいは遠く離れた土地や，さらに両アメリカ大陸の神話間ではたらくことになる（ナティエ 2013）。

ここで示されていることは，神話分析は「変形の関係」の分析であるということだ。「それによって，おなじ神話のある異本から別の異本へ，さらにおなじ神話から別の神話へと，たとえそれらが著しくかけ離れた時空にあったとしても，移行することができる」（ナティエ 2013，p. 52）のである。

そしてこの変形の考え方が音楽と神話とを結びつけるきっかけになったのである。ナティエ（2013，pp. 53-54）は言う。

わたしの考えでは，神話学と音楽学双方における変形の操作概念が強調されていることであり，そのうえこの概念が，神話と音楽の比較を正当化するために援用されていることである。……つまり，神話学者が明らかにできる相関関係にはなにも制限がないのだが，それは一地方では神話間，ひとつ，またいくつかの大陸の神話間，おそらくは全人類の神話間の関係ばかりでなく，神話や音楽やそのほか多くの明確な記号学性質をもつ

象徴形式のあいだの関係においても同様である。…変形のおかげで「見かけの異なる体系のなかに、似かよった特性がみられる」(A. S. II, p. 28) のであり、「記号体系の特性は、変形できること、言い換えれば、置換を使って別の体系の言語に翻訳できること」(ibid., p. 29) であると断言している。

レヴィ＝ストロースは神話の構造分析を通じて隠されている真の意味を見出そうとした。つまり、神話に内在されている人間精神の普遍的な構造を見出そうとしたのである。ナティエ (2013, pp. 54-55) は続ける。

つまりこの変形の相関関係こそ、ここで、レヴィ＝ストロースのすべての歩みの根底にあつて、……この相同性（ホモロジー）という概念をレヴィ＝ストロースが頻繁に援用するのを正当化しているのである。彼は^{ホモロジック}相同的な関係を、おなじ音楽作品や神話の範列的に重ね合わされた単位のあいだで突きとめようとするばかりでなく、……また、社会、法、親族の構造、宗教、神話、音楽、言語、絵画、文学のあいだでも、……しかも、全体的にみて、レヴィ＝ストロースの企ての基本的なモチベーションとなっているもののレヴェルにおいても、突きとめようとしているのである。

レヴィ＝ストロースは神話の構造分析を音楽にも応用させたのである。それは神話と音

楽の間に相同関係があると考えていたからだ。その結果何が起こったか。レヴィ＝ストロースは音楽にも隠れた意味が内在されていると考え、それを見つけ出そうとしたのである。ナティエ（2013, p. 153）は言う。

神話の物語と音楽は、双方とも聴き手が介入することによって、神話と音楽とは逆向きに、言語から生じた音と意味とを結合することができるのである。この二つの場合、聴き手は、「音にコード化されたシェーマ」である音楽と、「イメージにコード化されたシェーマ」である神話の、双方に欠けている意味を補足するように求められている（ibid., p. 585）。しかも、神話にも音楽にも意味は欠けているのだから、聴き手……のおかげで、音と意味の失われた結合が、神話においても音楽においても復元され、回復されるのである。

レヴィ＝ストロースは音楽に内在されている隠された意味を見つけ出すことを目的としているのだ。それは結局、聴き手であるその人自身の解釈でしかない。ナティエ（2013, p. 169）はレヴィ＝ストロースの主張をまとめ、以下のように指摘する。

音楽は物語るだろう。彼の言うには、「音楽の輪郭が、実存のなんらかの局面のそれと相同^{ホモローグ}のように思われる」からである（H. N., p. 589）。その点で、音楽がわれわれを誘う冒険と

は、音楽を聴いていくうちに、われわれがそこに投影する個人的な体験にほかならない。

神話と音楽の^{ホモロジー}相同性は、この二つのタイプの象徴形式に内在する構造のあいだに築かれるのではなく、それはまったく別のことで、文学や音楽によって、読者や聴き手のうちに生じる似かよった共鳴のあいだに築かれるのである。

ナティエ（2013, p. 170）の指摘は続く。

じっさいにレヴィ＝ストロースは、神話と音楽の構造はおなじだと言うようなふりをする。なぜなら彼は、象徴形式に内在する構造のレベルを、それらの^{エステジック}感受的な理解と混同しているからだ。たとえ、すぐに^{ホモロジック}相同的に還元してしまう固有の観点から、自分が構造的^{ホモロジー}相同性を明らかにしたと確信しているにしても、じっさいに彼が言っているのは、好色なお祖母さんの神話を読むと、バッハのあるフーガを聴いたときとおなじイメージ、あるいは同じ内面の反応が、彼のうちに生じるということである。

ナティエは神話と音楽には相同性は成り立たないと指摘しているのである。レヴィ＝ストロースは構造主義を頼りに音楽に隠された構造を見出し、音楽に意味が内在されていると考えたが、じっさいは音楽に意味が内在しているのではなく、聴き手のイメージによって意味がつくり上げられるのである。

3 節：1 節と 2 節を受けての考察

音楽以外の人文科学でも「相同性」に着目した研究がある。ピエール・ブルデュー（1990, pp. 268-269）は『ディスタンクシオン』のなかでフランス社会における慣習行動と社会空間の相同性を指摘している。

多様な領域においてさまざまな階級に結びついている慣習行動や財が、さまざまな存在状態の間の客観的対立空間とすべて相同であるがゆえにたがいに全く相同であるような、いくつかの対立構造にしたがって形成されるものである

ブルデューはこのことを指摘するために、膨大なアンケート調査をもとにした統計データを使っている。そのためマクレアリやレヴィ＝ストロースの相同性と比較すると、ブルデューは量的かつ質的なデータをもとにしているため社会科学的な相同性を構築している。

しかし音楽で行われている相同性は、マクレアリのベートーヴェン解釈の場合、比較する対象から遺伝子やアミノ酸配列のような共通項を取り出してそれを比べるのではなく、比較する対象そのもの——音楽と社会——を比べそこに相同関係を見出そうとするのである。その結果として、音楽は言葉ではないにも関わらず、音楽に隠された意味として強姦殺人の欲求が内在されていると解釈してしまうのだ。

また、レヴィ＝ストロースの場合は音楽と神話は相同の関係にあるという考えの下、神話の構造分析を音楽にも応用させたのだ。その結果、神話と同じく音楽にも隠された意味が内在していると考えたのである。

マクレアリの相同性とレヴィ＝ストロースの相同性は多少意味合いが違うのだが、クックもナティエも相同関係は音楽の比較においては未だ実証されえないと指摘しているのである。結局のところマクレアリもレヴィ＝ストロースも相同性ではなく、疑似相同性をやっているに過ぎないのだ。それは言葉の解釈であり、隠された意味を導こうとしているだけである。

クック（1992, pp. 3-4）は言う。

もし楽曲の美や意味が実際には聴きとれぬ音関係の中にあると言われたら、自分の音楽経験がもつ美的妥当性も怪し気なものになる。それにまた専門家たちが音楽について語るやり方も、経験のない聴き手にはある種の疎外感つまり「曲はそれなりに楽しいのに本当は判っていないのかな」といった感じしか生み出せない。

マクレアリもレヴィ＝ストロースも、音楽から隠された意味を聴き取り、それを言語化しているのだ。それは学習指導要領で示されている鑑賞の能力に共通するところがあり、ゆえにマクレアリやレヴィ＝ストロースのような聴取と同じようなことを言語活動や鑑賞

の批評で子どもにやらせようとしているのである。このようなことをしても結局は相同性が成り立たないと批判されるのであり、子どもが音楽は言葉であると勘違いしてしまいかねない。

クックもナティエも、音楽は言葉ではないと認識はしているが、結局は音楽の普遍を求め言語によって音楽を解釈しようとしている。その点において、マクレアリやレヴィ＝ストロースと同じなのではないだろうか。ゆえに音楽教育においては彼らが貢献できることはない。

このような「相同性」の原因はどこから来るのだろうか。その原因のひとつとして、プラトンが考えられる。次の章ではプラトンの『国家』に焦点をあて、そこでの議論になかで相同性を検証していく。

第3章：プラトンの疑似相同性

1 節：プラトン『国家』における疑似相同性

1－1．音楽論に見られる音楽と人の疑似相同性

古代ギリシアの哲学者プラトンは自身の著書である『国家』において、守護者の教育には音楽・文芸と体育の教育が必要であると言った。そして彼は音楽・文芸は魂に影響を与え、体育は身体に影響を与えるため、音楽・文芸を優先して教育するべきだと主張している。この『国家』で語られている音楽はもっと広い意味合いで使われている。里中（2010, pp. 29-30）は言う。

ムーシケーとは music の語源であることから分かるように、本来は音楽を意味する言葉である。しかし、プラトンの生きていた古代ギリシアにおいては、より広い内容を持っていたと考えられる。つまり、ムーシケーとはムーサの女神が統括する技芸全般を意味し、音楽のみならず、広く様々な詩作品などの文芸一般をも内包していたのである。そのため、『国家』の第2から第3巻にかけて、プラトンが初等教育論としてムーシケー

を語る際にリュトモス（リズム）とハルモニア（ハーモニー）といった音楽的要素のみではなく、ホメロスやヘシオドス等の詩作品全体をムーシケーとして取りあげ、その内容について教育にふさわしいものであるかどうかを考察しているのも、当時のギリシア社会においてはむしろ当然のことなのである。

上記のことからも分かる通り、プラトンにとっての音楽は詩も含まれているのである。

『国家』第3巻10章から音楽の議論が始まるのだが、そこで取り上げられている音楽が歌のみに限定されているのはそのためであろう。彼は歌（音楽）の3要素は言葉（歌詞）と調べ（音階）とリズム（拍子と韻律）から成り立っていると言う。当時のギリシアでは抒情詩人は自分が作った詩にあわせて音楽を作曲していたので、抒情詩が先に存在しそれに合わせて音楽が作曲されていた¹⁶。つまり、詩を吟じるために音楽が作曲されていたのである。プラトンが「そして調べとリズムは、言葉に従わなければならない」（プラトン 1979, p. 232 ; 398D）と言ったのはそのためであろう。

この詩で使われる言葉に関しては、音楽に先駆けて議論しているのである。彼によると、言葉には2種類あり、ひとつは「真実のもの」、もうひとつは「作りごとの言葉」である。そして、教育においては「作りごとの言葉」を使うことを奨励している。なぜなら、われわれが子どもたちに物語を聞かせるとき、それはほとんど作りごとであるからだ、とプラ

¹⁶ プラトン（1979）『国家（上）』の訳者脚注（pp. 495-496）より

トンと言う。

しかし、作り話だったら何でも良いわけではない。たとえば、適当な人がこしらえた適当な物語は、やはりすこし問題で、仮にそのような物語を聞いて育った子どもは、大人になると正反対の考えを魂のなかに取り込んでしまう、とプラトンは主張する。

そこで、物語の作り手たちを監督する必要がある。作り手が作った物語を審査し、良い物語は採用し、悪い物語は退ける。そして良い物語は、母親たちを説得して、子どもたちに聞かせるようにさせる。そうすることで、子どもたちの魂を造形することが出来ると、プラトンは考えた。

それでは、どのような物語を聞かせる必要があるのか。それは、神々や英雄たちが言葉によって優良な姿で描かれている物語である。一方で聞かせてはいけない物語は、神々や英雄たちが言葉によって劣悪な姿に描かれている物語である。プラトン（1979, pp. 175-176 ; 378B-378C）は言う。

神々が神々と戦争したり、策略をめぐらし合ったり、闘い合ったりするような物語も、けっしてしてはならない——そもそもそれは、真実のことでもないのだから——、将来国家を守護する任に当たるべき人たちに、軽々しくお互いに憎しみ合うのは何よりも醜いことであるという考えを、ぜひとも持ってもらわなければならないとすればね。神々と巨人たちとの戦いのことを彼らに物語ったり、色とりどりの刺繍に描いたり、その他

神々や英雄たちが彼らの親族・身内を相手に行う、ありとあらゆるたくさんの敵対行為のことにしてもそうだが、みな、もってのほかのことなのだ。

プラトンは神は決して悪いこと（争いなど）をしない存在として考えており、神が優良な姿で描かれている物語、すなわち、徳をめざしてできるだけ立派につくられた物語を聴かせるように配慮しなければならないとした。

プラトンは教育において物語が必要であるとする一方で、神を侮辱するような物語は排除すべきであると考えている。プラトンにとって神は善いことの象徴であり、その善い存在が言葉による解釈で否定的に扱われることを彼は問題とした。

そしてプラトンはその物語と対応した形で詩に関しても言及している。それは物語と同様に立派な人物や名のある人物たちが死ぬことを恐れたり、財産を失ったり、悲しんだり、嘆いたりする内容の詩は削除しなければならないと主張する。そして、プラトン（1979, p. 200 ; 388A）は削除しなければならない詩を以下のように紹介している。

あるときは横腹を下に寝たり あるときにはまた

あおむけになったり あるときはうつ伏したかと思うと

こんどはすくっと立ち上って

荒涼たる海の渚を 心取り乱しつつさまよい歩く

上記のような詩は、立派な人物や名のある人たちにはあってはならない姿なので、ゆえに歌で吟じられる詩においても歌われないようにしなければならなかった。そのためプラトンは「言葉で語るいろいろの話のなかに、悲しみや嘆きはいつさい不必要である」（プラトン 2013, p. 232 ; 398D）と主張するのである。

そして、詩がそうであるように、調べ（音階）においても悲しみを帯びた調べは不必要であるとした。その調べとは混合リュディア調¹⁷、高音リュディア調である。また柔弱な調べや酒宴用の調べとしてイオニア調、リュディア調を挙げ、これらの調べは戦士たちには使ってはいけないとしたのである。

そしてプラトンは次で示す調べで人との間に疑似相同性を見出すのである。それはいわゆるドリス調とプリュギア調である。プラトン（1979, p. 234 ; 399A-399D）はドリス調について以下のように言う。

すなわちそれは、戦争をはじめすべての強制された仕事のうちにあって勇敢に働いている人、また運つたなくして負傷や死に直面し、あるいは他の何らかの災難におちいりながら、すべてそうした状況のうちで毅然としてまた確固として運命に立ち向かう人、そ

¹⁷ 一般的には「リディア」であるが、藤沢令夫の訳に準じて「リュディア」と表記する。ほかの調べについても同様である。

ういう人の声の調子や語勢を適切に真似るような調べのことだ。

つまり、ドリス調は強制的な状況や不運な人たちが勇気をもって立ち向かう姿が想像されるのである。また、プラトン（1979, p. 234 ; 234B-234C）はプリュギア調に関しては以下のように言う。

またもう一つは、平和な、強制されたのではなく自発的な行為のうちにあって、誰かに何かを説得したり求めたり——相手が神であれば祈りによって、人間であれば教えや忠告によって——しながら、あるいは逆に、他の人が求めたり教えたり説得したりするのにみずから従いながら、そしてその結果が思い通りにうまく行って、そのうえでけっして驕りたかぶることなく、これらすべての状況において節度を守り端正に振舞って、その首尾に満足する人、そういう人を真似るような調べだ。

上記のように、プリュギア調は自発的な状況や幸運のある人たちの節度ある姿が想像されるのである。

結局のところ、プラトンのやっていることは自分の都合の良いように解釈し、言葉で限定しているのである。音楽に至ってはそこから浮かび上がってくるイメージが先行し、あたかも音楽が何かを表わしているというようなことを示唆しているのである。

1－2．国家と人に見られる疑似相同性

プラトンは『国家』の第8巻から第9巻にかけて、不完全な国家とそれに対応する人間についての議論を始める。プラトンは最高な統治を達成している国家として優秀者支配制国家を挙げ、そしてその次に良い国家として名誉支配制国家、その次は寡頭制国家、次は民主制国家、最後に最も不幸な国家として僭主支配制国家を挙げている。

彼は最高な統治をしている国家は、妻女と子供は共有され、男女ともに共通の教育を受け、戦争や平和な状況においても男女で共通の仕事をし、そしてその国家の王は彼らのうちで哲学や戦争に関して最も優れている人物を登用すべきだと言う。

プラトンはまた国を守る兵士に対しても言及する。支配者たちは兵士を共同の住居に住まわせ、その居住空間にあるもの全てにおいて私有されるものはないようにすべきだと言う。そしてプラトンは、兵士は国民を守るための戦争の専門競技者であるため、守護の任務に対する報酬として仕事に必要なだけの糧を一年分受け取り、仕事に専念しなければならないと言う。

そしてプラトン（1979）は「その国に対応する人間を相似た人間を善い（すぐれた）人間と定めよう」（p. 187 ; 543D）と言う。この発言の「相似た」にあたる古代ギリシア語は「ὅμοιος」（homoios）であり、「同じ」「似ている」という意味である。このことから分かるようにプラトンは国家と人間との間に疑似相同性を見たのである。

議論は進み、優秀者支配制国家からなぜ名誉支配制国家に変動するのが議論される。

それは支配者の子どもに原因がある。もともと支配者の素質がない子どもが父親たちに変
わって支配者になると、まず音楽・文芸を不当に考え、ついでに体育のこともないがしろ
にする。よってムウサの女神が司る教養は貧しくなる。

そしてこの者たちが金、銀、銅・鉄の種族を選別する時に、正しく選別がおこなわれな
いようになってしまう。ここで述べられている金、銀、銅・鉄の種族とは、神が我々を形
づくるときに支配者として統治する能力のある人には金を、補助者の能力がある人には銀
を、農夫やその他の職人には鉄と銅を混ぜ与えた例え話のことを示す。もともと鉄の種族
のものが銀の種族に混じったり、またもともと銅の種族が金の種族に混じったりすること
より、金や銀の種族にも銅や鉄の種族が混じりあってしまう。結果として調和なき不均等
が生まれることになり、つねに戦争や敵意が生じてしまうのである。

そしてそれをきっかけとして金や銀の種族に混じっていた鉄と銅の種族は金儲けに走り、
そして土地、家、金や銀などの財産を私的に所有しはじめ、金と銀の種族はもともと魂に
おいて富んでいるので、優秀者支配制国家の方に国を導こうとする。このようにして国は
分裂してしまうのである。しかしお互い妥協することによって、財産を私有することに同
意したり、友や養い手たちを隷属化して従属者として所有したり、自分たちは戦争とこの
人たちへの監視に専念することになってしまう。

そしてこのようにして生まれた名誉支配制国家の人間にも同じようなことを当てはめる

のである。どのような人間になるのか。それは優秀者支配制国家の人間の性格に加えて、戦争を好み、金銭に対する欲望が強く、音楽・文芸より体育のほうを優先し、勝利と名誉を愛し求める人間となるのである。つまり、金と銀の種族と鉄と銅の種族の両方の性格が入り混じった人間となるのである。

このような議論が他の国家に対しても行われ、国家がこのようだから人間もこうであるという議論が続く。このようにしてプラトンは国家と人間との間に疑似相同性を見たのである。

2 節：プラトンを巡るアイデアと心身に見る疑似相同性

言葉による解釈によって、本当はそうではないものが別なものになってしまうのだ。それこそ疑似相同性の恐ろしさである。この恐ろしさにプラトン自身も巻き込まれることになる。プラトンの心身二元論は一般的には精神と身体を分けた二元論だとされているが、プラトン研究者のなかにはそうではないという人もいる。この節ではプラトンの哲学であると思われていて一般的に解釈されている心身二元論を加藤信朗の『ギリシア哲学史』をもとに見ていこうと思う。

2-1. アイデアとは

加藤（1996, p. 76）はまず、アイデアについて以下のように説明している。

「アイデア（idea, eidos 形相）」とは、或る名称があるとき、「その名称で呼ばれている当のそのもの」のことであり、それは「まさに……である当のそのもの」とも言われる。

その名称に「そのもの」という強意語を付けて「…そのもの」と言われることもある。

たとえば、「大」という名称があるとき、「まさに大である当のそのもの」が「大のアイデア」であり、それが「大そのもの」である。これに対して、「大のアイデア」以外のものが

「大である（＝大きい）」と言われる場合には、それは、このものが「大のアイデア」を分有（methexis[希], participatio[羅]）することによって、「大のアイデア」と同じ名前で呼ばれ、「大である」と呼ばれるとされる……。

「テーブル」を例に考える。この世界には様々な「テーブル」がある。4本脚のテーブルや6本脚のテーブルがあり、天板の素材が木やガラスで出来たものもある。また天板の形が長方形や楕円の形をしているものもあり、テーブルの色は黒や茶色のものもある。それらを見て、なぜ我々がテーブルだと認識するかというと、それらには「テーブル」というアイデアが存在するからである。また、それらを比較して「大きなテーブル」とであると認

識できるのは、「大」というアイデアが存在し、その「大きなテーブル」に「大」というアイデアが分有されているからである。

2-2. アイデアとアイデアを分有するものの区別

加藤（1996）は、アイデアとアイデアを分有するものの中には、次で示す5つの区別が立てられると説明している。

まず、1つ目が「永遠・不変・恒常」である。加藤（1996, p. 77）は以下のように説明する。

「大のアイデア」、つまり「大そのもの」はいつも「大」であり、「大」ではないということはない。アイデアにその当の名称が常に述語されるという、このことをアイデアの「自己述語（self-predication）性」と呼ぶ。

加藤（1996, p. 77）は続ける。

これに対して、「大のアイデア」を分有して、「大」であるものは、いつも大であるとは限らない。「大のアイデア」を分有することをやめ、「小のアイデア」を分有することがあり、

その場合には「小」となる。小であるものがだんだん成長して、しだいに大になるという場合（生成変化）もなるが（たとえば、子供が大人になる場合）、そういう変化の過程をもたずに、ある場合「大」であり、ある場合「小」であるということ……もある。

つまり「大きなテーブル」の「大」のアイデアは、「大」であり、「大」でないということはないのである。「そのテーブルは大きい」というように、そのテーブルに「大」というアイデアを述語につけて説明することができる。また、今まで「大きなテーブル」として認識されていたものよりもさらに大きなテーブルが現れたとする。そうになると、それまでの「大きなテーブル」は、それよりも大きなテーブルと比較すると、今度は「小さなテーブル」となり、「小」のアイデアを分有することになる。様々な条件によって、「大」であり「小」でもある。

2つ目が「単相」である。加藤（1996, pp. 77-78）は以下のように説明する。

「大のアイデア」は「まさに大であるもの」であって、それ以外の何ものでもない。それは「大」という一つの形をもつだけである。

加藤（1996, p. 78）は続ける

これに対して、アイデアを分有するものは、「大」とあるとともに「小」でもあり、また「重」とあるとともに「軽」であり、「似たもの」とあるとともに「似ていないもの」でもある
というように、多相的である。

つまり、私たちがあるものを「大きい」と認識できるのは、あるものに「大」というアイデアが分有しているのであり、したがって「大のアイデア」は「大そのもの」であり、それ以外のなにものでもない。また、アイデアを分有するテーブルは、他との比較において、大きいテーブルあるいは小さいテーブルでもあり、また軽いテーブルあるいは重いテーブルでもある。そして他との比較において、あるテーブルに似ていたり、似ていなかったりする。そのように我々が認識できるのは、そのテーブルにそのようなアイデアが分有されているからである。

3つ目として「単一」という性質がある。加藤（1996, p. 78）は以下のように説明する。

「まさに大であるもの」はただ一つある。「大のアイデア」が二つあるとしたら、これらが同じ「大」とあることの根拠として別の「大のアイデア」が指定されることになる。

例えば、「大きなテーブル」が2つあるとする。この2つのテーブルがどちらも大きいと認識できるのは、その2つのテーブルに「大のアイデア」が分有されているのだが、その2

つの「大のアイデア」は同じものではない。

4 つ目として、「そのもの自体としてある」ということだ。加藤（1996, p. 78）は以下のように説明する。

アイデアがそのものの名前と呼ばれるのはそのもの自体として、そのもの自体のゆえにある。

加藤（1996, p. 78）は続ける。

これに対して、アイデアを分有するものはそのもの自体ではない、他のものとの関係においてアイデアを分有する。

つまり、「テーブル」がテーブルであるのは、テーブルというアイデアが分有しているからであり、そのアイデアは「テーブル」と呼ばれ、なぜそのように呼ばれるかという、そのものが「テーブル」であるからである。そして、「大きなテーブル」は「大」というアイデアを分有しているが、そのテーブルが「大きい」のは、他のテーブルと比較して大きいので、「大」というアイデアを分有することになる。

5 つ目としては、アイデアは「肉体の感覚によっては知覚されず、心の思考の働きによっ

て、理解され、把握される」(加藤 1996, p. 78) ということである。加藤 (1996, p. 78) は以下のように説明する。

「大のアイデア」「大そのもの」を感覚に提示することはできない。「大そのもの」は「大」を分有するものから区別されるという説明を聞き、この説明に従って思考することによってだけ、「大そのもの」は理解され、把握される。

加藤 (1996, p. 78) は続ける。

これに対して、アイデアを分有するものは感覚によって把握される。

つまり、「大きい」という感覚は、他のものと比べて大きいのであり、それは思考によって支えられている。「大きなテーブル」には、「大」というアイデアが分有されているが、「大そのもの」は「大」を分有するものとは区別され、そうすることによって、「大そのもの」が認識される。

2－3．心身二元論

このようにして、イデア界とイデアを分有するものの世界という2つの世界の概念が生まれた。加藤（1996, p. 79）は以下のように説明する。

こうして、イデア界とイデアを分有するものの世界、存在の世界と生成変化の世界という二つの世界の分別がプラトン哲学を構成する基本の特性となる。一方は見えないもの（*aoraton*[希], *invisibile*[羅], *invisible*[英])であり、他方は見えるもの（*horaton*[希], *visibile*[羅], *visible*[英])である。一方は理性により把握されるもの（*noeton*[希], *intelligibile*[羅], *intelligible*[英])であり、他方は知覚されるもの（*asitheton*[希], *sensibile*[羅], *sensible*[英])である。

つまり「テーブル」というものは、「テーブル」の理想の形があるイデア界と、様々な形の「テーブル」がある現実の世界にそれぞれイデアが存在し、前者は理想のものが存在する世界であり、後者は理想のものに近づこうとする生成変化の世界である。前者の世界は、目に見えるものではなく、理性によってそのものが分かり、後者の世界は、目という感覚器官を通して見えるものであり、感覚器官からの刺激を通してもたらされた情報をもとに知覚されるため、肉体的な行為である。

このアイデアの二元論的な考え方が心身にも適用された。つまりアイデアと心身に疑似相同性が見出されたのである。それは人間もアイデアのように魂と身体の2つに分けて考えることである。これが心身二元論である。加藤（1996, p. 79）は次のように説明する。

人間は身体の感覚器官を通じて、生成の世界にかかわり、魂に宿る理性の働きによって、存在の世界にかかわっている。人間の魂は、身体の中に入る前に、かつて魂自体として、アイデアを見ていた。しかし、身体の中に入るとともに、感覚器官を通じて入ってくる生成の世界の転変の様相にさらされることにより、攪乱され、かつて見たアイデアのことを忘れてしまう。魂が不変の存在であるアイデアの知を獲得しうるのは、それゆえ、魂を身体の感覚器官とのかかわりから切り離し、魂が魂そのものの自体となるときである。

つまり、私たちは目や耳などの感覚器官を通して、この現実の世界にかかわり、魂の宿る理性の働きによって、理想的な世界とかかわっている。人間の魂はその理想的な世界にかつて存在していたが、身体の中に入ることによって、目や耳などの感覚器官を通して入ってくる欲望や煩悩に魂がさらされることにより、魂がかつてアイデア界で見ていた理想の世界を忘れてしまうことになる。だから、魂を身体の感覚器官との関わりから切ることが大切となる。このようにしてアイデアと心身との間に疑似相同性が見出されたのである。

3 節：プラトン哲学の考察

プラトンの心身二元論は哲学史の中では2節のように理解されているが、今日においてその考えが見直されているようである。藤沢(1998, p. 106)は以下のように言う。

こうして要するに、「魂と身体の対立」という表だった語り口の基底にあるほんとうの対立は、魂の働きの二つのあり方の対立、すなわち、一方における、

——知と思惟、そしてそれへと方向づけられた感覚（知覚）・欲望・エロース・快樂と、他方、

——飲み食いや性愛にかかわる「身体的（物体）なもの」へと方向づけられた感覚

（知覚）・欲望・エロース・快樂

との間の対立なのである。

要するにプラトンは魂と身体を二分したのではなく、魂を二分したと藤沢は指摘しているのだ。2節のような解釈が定着した理由として挙げられるのが、熱心なプラトニストたちと熱心な反プラトニストたちの両方により、それぞれ大きく異なる「解釈」が提出されたことである。その中の熱心なプラトニスト、つまり「古代後期にあって哲学の伝承に大きな役割を果たした新プラトン派の哲学者たちは、事もあるうに、『アリストテレスの著作をプ

ラトンの著作への入門手引きとする』ことを哲学教育の根本方針とした」（藤沢 1998, pp. 16-17）のである。藤沢(1998, p. 17)は以下のように指摘する。

人びとはプラトンの研究者も含めて、イデア論を理解しようとするにあたりそれと意識しなくとも、アリストテレスがイデア論批判に行使した上記の概念枠¹⁸を通して考える傾向をつよくもつようになった……。そんなことをすれば、イデアは天上のどこかにあるまさに「永遠化された感覚物」（アリストテレス）としか見えなくなるのはきまっている……。そういう「イデア」の存在を信じるのは宗教的には自由だが、哲学の理論として背理（absurdum）としか言いようがないだろう。しかし一般に流布されている教科書的な通俗プラトニズムは、たいがいこのようなものではないだろうか。

教科書的なプラトニズム、つまり今日において一般的な哲学史で理解されているプラトン哲学がこれにあたる（加藤 1996）。解釈が多様になる原因として、プラトンの著作が主題ごとに順を追って説明するものではなく、対話篇、しかもプラトン自身が一度も語り手として登場しない形式をとっていることが考えられる。また解釈が分かれる原因として藤沢(1998, p. 5)は以下のように指摘する。

¹⁸ 上記の概念枠について：「それは、プラトンが突き崩した相手の立場が、その直後に、アリストテレスが創始してのちのちまで強い規制力をもった哲学用語と概念枠——「主語・述語」「個別・普遍」「実体・属性（性質・量・関係など）」そして先に見られた「形相・質料」などの対概念——によって、がっしりと補強されたことである。」（藤沢 1998, p. 16）

プラトン哲学の受けとめ方はどうしても、その時代その時代の有力な思想傾向や問題意識に影響されることが避けられず、それに応じてさまざまの異なった「プラトン哲学」の理解と評価がなされてきた。

このようにプラトン哲学はさまざまな解釈が時代によって作られ、今日に至ってはさまざまな解釈が混在しているようである。しかし、ここで言えることはこの解釈の裏で支えられているのは「相同性」概念であるということだ。この相同性概念によって解釈が多様になってしまうのだ。プラトンの哲学も音楽の場合も相同性概念によって、本来とは別なものに変わってしまうのである。

それでは、音楽教育において音楽そのものから離れないようにするためにはどのようにしたら良いのか。次章ではその一つの可能性としてサウンド・エデュケーションで行われているサウンドウォークについて検証しようと思う。

第4章：サウンドウォークの可能性

1 節：サウンドウォークとは

カナダの作曲家マリー・シェーファーは1977年に *The Tuning of the World* を著し、サウンドスケープ思想を提唱した。この著書では、過去から現在までのさまざまな国や地域でどんな音が鳴っていたのか、また過去と現代を比べて何の音が聴こえなくなり、どんな音が聴こえるようになったのかが記述されている。シェーファーはこのサウンドスケープ思想を提唱することによって騒音公害を改善することができると考えていた。彼は「騒音公害は人間が音を注意深く聴かなくなった時に生じる。」(2006, p. 25) と述べ、我々の音に対する意識の低下を指摘している。

環境音に対する意識を持つことがサウンドスケープの改善につながると考えたシェーファーは、その教育プログラムの一環としてサウンド・エデュケーションを提唱した。周りの環境音に耳を傾けるという目的のもと、さまざまなエクササイズを考案した。たとえば、ウォーミングアップとして以下の課題が示されている。

ほんの少しのあいだ、すごく静かにすわってみよう。そして耳をすましてみよう。今度

は紙に聞こえた音をぜんぶ書き出してみよう。(シェーファー・今田 1996, p. 3)

ふだん何げなく生活している場所において肅々と環境音に耳を傾けることで、これまで意識していなかった音が鮮明に浮かび上がる。このようなサウンド・エデュケーションのひとつにサウンドウォーク (soundwalk[日本語訳: 音の散歩]) がある。シェーファー (2006, p. 429) はサウンドウォークについて以下のように示す。

＜音の散歩＞とは、ガイドとしてスコアを用い、特定の地域のサウンドスケープを探索することである。スコアは、聴者がそこに書かれた道を辿っていくうちに、聞き慣れない音や周囲の音に注意を向けていくように仕組んだ地図でできている。

つまり、あらかじめリーダーが下見をしてどこの道を通るかを地図であらわし、そしてその地図をもとにリーダーがグループを引き連れて、それにしたがって歩くという活動である。しかし、ただ歩くのではなく環境音に耳を傾けながら歩く必要がある。石出 (2014, p. 48) は以下のように指摘する。

「歩く」というのは日常的な行為であるが、多くの場合そこには、駅に向かう、買い物に行くなどの「目的」があるだろう。その「目的」を括弧に入れ、環境音を聴取すると

いう目的を新たに与えることにより、「歩く」という日常的な行為はサウンドウォークになり、音風景（soundscape）が立ち現われてくる。つまりここにあるのは、歩くという行為からその目的を〈切り離す〉操作と、環境音の聴取という新たな目的を〈付与する〉操作である。そのためサウンドウォークは、距離的にも心的にも、点と点を最短距離で結ぶような、合目的的な「歩くこと」とは、その根本において異なっている。

日常的な「歩く」という行為に加え、環境音を聴取するという目的をあらたに付与することで、日常的に聞き逃していた音にまで注意をはらうことができるようになる。したがって、サウンドウォークはふだんいかに周りの音に耳を傾けていなかったかということに気づくことができるのである。

2 節：サウンドウォーク体験

以下は筆者が行ったサウンドウォークの体験である。今回は 2 件のサウンドウォークを紹介する。ひとつは筆者が 2011 年 10 月に弘前大学教育学部の講義「音楽科教育法Ⅲ」で青森県弘前市の中心街において実施したものである。もうひとつは 2012 年 5 月 22 日に弘前大学教育学部附属中学校において教育実習で行った体験である。

2-1. 弘前市中心街でのサウンドウォーク

「音楽科教育法Ⅲ」でのサウンドウォークは筆者がリーダーを務めることになった。リーダーの重要な役目はルートを決めることである。サウンドウォークは環境音に耳を傾け、その中から興味深い音を探しだし、その音をグループの人に聴いてもらえるようにゆっくり歩いたり、時には立ち止まったりしながら、音に耳を傾けるのである。

ルートを事前に決めていても、その日の天気が雨や晴れでは環境音は大いに変わってしまう。また朝の通勤時や夕方の帰宅時において車のエンジン音でうるさい道でも、夜になると交通量が減り静かになるため、時間帯によっても左右される。したがってリーダーはあらかじめ下見をして、細心の注意を払ってルートを考える必要がある。

このサウンドウォークでは下見の時間がなかったため、即興でサウンドウォークを実施することになった。リーダーに選ばれた筆者はそのときが初めてのサウンドウォーク体験であったため、どのようにグループの人を誘導すれば良いのか分からなかった。したがってグループの人たちを誘導していく自信もなく、大学から出発して果たしてどこへ向かって歩いていけば良いのか不安でしかたなかった。

このような不安のなか筆者が考えたルートは次の通りである。出発場所は弘前大学教育学部1階の大教室を出発し、裏門から大学の外へと出る。富士見町のコンビニエンスストアの前を通り、弘南鉄道大鰐線の弘高下駅の踏切を渡って川沿いの道に沿って坂を上る。

すると青森県立弘前高等学校の裏門があるので、裏門から学校の敷地に入り正門へと出る。

正門を出てからは喫茶店の前を通って、最勝院へ向かう。

頭の中で瞬時にルートを考えたのと同時に、いよいよ出発するときがくる。さっきまで会話をしていた参加者は一斉に口を閉じる。そうすることでふだん意識していなかった音が不思議なくらいどんどん耳の中に入ってくる。あたり一面に緊張感が走り、沈黙を意識し始める。あたりまえのことだが、「授業中ってこんなにも静かなものか」と改めて思ったが、沈黙は心臓の鼓動で打ち消された。その音を感じながら、我々は歩きだした。地面を踏みつける音が靴や歩き方によって音が異なるのが分かる。ハイヒールが地面をコツコツと叩く音。足を引きずって歩く音。それぞれの人の音がした。この音が基調音となってサウンドウォークが始まった。

音を意識することによって、不思議と筆者の不安はなくなった。そして自分が聞きたい音を探しだそうと思い始めた。大教室を出て外につながっているドアを開ける。車が走り去る音が耳に入る。ふだんは感じることはなかったが、こんなにもこの音が煩わしいものだとは思わなかった。そして裏門へと進む。鳥のさえずり、虫の鳴き声、自分たちの鼻息や足音が鮮明に聞こえてくる。しかし、車が走り去る音でそれらがすべてかき消される。車が走り去る音から逃れたいと思い、裏道にまわった。

裏道では車が走っていなかった。しばらく歩いていると空き地があった。その空地は大きなお屋敷が立つくらいの広い土地で、何本もの樹がそびえ立っていた。ちょうど紅葉を

終え、落ち葉が地面を覆っていた。筆者がその落ち葉のうえを歩くとグループの人たちが後を追ってついてくる。落ち葉が踏みしめられる音が聴こえる。風が吹くと木の葉が揺れ、葉がこすれる。その音と同時に小鳥の鳴き声も聴こえる。

空き地をあとにして、コンビニエンスストアに向かう。途中、子どもたちが家の中で楽しそうに遊び、はしゃいでいる声が聴こえた。向かっている最中は常に車が走り去る音がしていた。

コンビニエンスストアに到着すると中に入ってみることにした。自動ドアが開く音と同時に来客を知らせるベルが鳴った。ベルの音と同時に店員が「いらっしゃいませ」と言った。普段からよく利用する店だが、初めて挨拶してくれたような気がした。店内のBGMは流行りのポピュラーミュージックが流れていた。店内を参加者たちとともに歩いた。飲み物か何かを購入し、レジで参加者に店のひとの声を聴かせようと思ったが、授業中なので控えた。店内には店員が接客する声が聴こえていた。店から出るときまたベルが鳴った。

コンビニエンスストアを出ると、正面に駐車場があったので立ち寄ってみることにした。この駐車場は普通の駐車場とは変わっていた。この駐車場はかつてドラッグストアとして営業していたが、ドラッグストアが営業をやめ、その店舗の正面の壁をぶち抜いて、店舗のなかに駐車できるようになっているのである。この広い空間なら足音が響きわたる音が聴けるかもしれないと思い、そこに入ってみることにした。案の定、駐車場全体に足音が響き渡る音を聴くことができ、今まで歩いていた足音とは一味違い、音の余韻が聴こえた

のであった。

駐車をあとにし、弘高下駅に向かった。駅にはちょうど電車がとまっていた。電車が出発するときに、踏切のカーンカーンという音と甲高い汽笛の音とその空間に響き渡った。そのため線路のわきに流れている川の音が掻き消された。電車が出発すると電車の音が遠ざかるのと同時に、再び川の流れる音が徐々に聴こえてきた。

線路沿いの坂を上り、弘前高校の裏門から中に入る。草原の上を歩くとシュッシュッと草を踏みつける音がした。体育館のそばを通ると、バスケの授業だろうか、ボールを床に打つ音が聴こえ、技能主事のかたが草刈り機で草を刈っている音も聴こえた。また弓道場の防球ネットの金具が風で鉄の柱にあたりカーンカーンと打つ音が聴こえ、そして正門に近づくとカラスの鳴き声も聴こえた。この学校は道路から離れたところにあり車の騒音は聴こえなかったため、これらの音が鮮明に聴こえた。

正門から出て、最勝院へ向かう。最勝院へ向かう途中は相変わらず、車の走り去る音が聴こえた。やっとのことで到着した最勝院は周りの木々からは鳥のさえずりが聴こえるが、鳴き終わると静寂に包まれる。その静けさを打ち消すかのようにお寺の鐘がゴーンと鳴り響いていた。

最勝院からリーダー役を他の参加者と交代した。最勝院には我々のほかに小学生も来ていた。ここを立ち去るときに小学生たちが「バイバーイ」と手を振ったので、手を振り返した。交代したリーダーは土淵川を川沿いに歩き、富田稲荷神社に向かった。向かってい

る最中は足音の基調音と川のせせらぎが聴こえた。富田稲荷神社には猫がいて、我々の方をみて鳴いていた。神社を立ち去った後は大通りを歩いた。その通りは常に車が走り去る音が聴こえた。その音を聴きながら、大学へ戻った。

2-2. 弘前大学教育学部附属中学校の校庭でのサウンドウォーク

2012年5月22日に弘前大学教育学部附属中学校での教育実習にてサウンドウォークが行われることになった。サウンドウォークを経験している実習生がいなかったため、弘前大学教育学部音楽教育講座の今田匡彦教授に依頼され、筆者がリーダーを務めることになった。前回行った市街地でのサウンドウォークとは違い、附属中学校には行ったことがなかった。どこに何があるのか全くわからないので、前回のようにうまくサウンドウォークを行えるのか心配であった。

はじめ附属中学校の音楽室で実習担当の今田匡彦教授が中学生にサウンドウォークとはどんな活動なのかを説明した。今回のサウンドウォークはこの生徒たち20名を誘導するのだが、こんな大人数を誘導できるか不安であった。今田匡彦教授の説明が終わるとその時点から話すことは禁じられ、生徒と実習生は生徒用玄関に集合することになった。

私は附属中学校の敷地がどのようになっているのかわからなかったもので、とりあえず聴こえてくる音に注目して、その音を中学生に聴いてもらおうと思った。私が歩き出すと中

学生が後をついてきた。ばらばらと足音が聴こえた。

生徒玄関の目の前には花壇があり、さまざまな花が植えられていた。また大きな木も3本植えられていた。その木の枝が風で揺れて、葉がこすれる音がした。とりあえずこの音を聞かせたかったので花壇に近づいていった。木の葉がこすれる音がだんだん近づいてくる。花壇のわきには芝生があったので、その上を歩いてみることにした。芝生を踏みしめる音が聴こえた。

芝生を抜けると、少し小上がりになっているウッドデッキがあったので上ってみることにした。上ってみるとさっきまでの足音とは違う音がした。コンコン、コツコツという木片をマレットで叩くような音がした。もっと別な足音は鳴らせないだろうかと考え、筆者は足を引きずらせてみることにした。すると、コロッコロッとまた一味違った音がした。生徒は筆者のように足を引きずらなかつたが、足を引きずらせる行為を見て少し照れくさそうに微笑んでいた。私はこの中学生の表情からこの音を確実に聞かせられたと思った。

ウッドデッキを降りてからは校庭へ向かった。校庭へ向かう途中、じゃり道があったので、その上も歩いてみた。ジャリジャリという音がした。じゃり道を離れてからはアスファルトのうえを歩いた。じゃり道とアスファルトの道の違いが感じられた。

校庭に行くと他のクラスが体育の授業をしていた。こちら様子に気がついた生徒が友達に手を振っていた。体育の授業の邪魔にならないように校庭を歩き、向こう側の茂みの方へ向かった。さっきまでのアスファルトの地面とは違って、校庭の地面は砂であった。歩

くたびに砂ぼこりが舞って、ゴホゴホと咳払いする音が聴こえてきた。校庭には地面を踏みしめる音と体育の授業をしている生徒の声が聴こえる。地面を踏みしめる音は様々であった。靴の種類によっても違う。その人の歩き方や力加減によっても違ってくる。その人にしか出せない音がしたのである。

校庭を歩くと奥の方に草原が広がっていた。さっきの校庭の地面の感触とは違い、草は柔らかかった。そして、地面からの照り返しがないので涼しかった。草原を進んでいくと、草木が生い茂っていた。風が吹くと草や木の葉がなびいていた。サワサワ、時にはザワザワッと、さまざまな音を響かせていた。奥の方に進んでいくと、川あるいは用水路なのかわからないが、水が流れている音がした。その草原をあとに野球のバックヤードの裏手に回った。その辺りには、グラウンド整備で使う道具がきれいに並べられていた。足音が続く。校庭をぐるりと一周した我々は体育館の裏手に回り、サウンドウォークを終了した。

3 節：サウンドウォークを通しての考察

2 節で示したサウンドウォーク体験の記述からはひとつの音に焦点が当てられ、その音にしか耳を傾けていないような印象をうけるかもしれない。しかし実際はそうではなくさまざまな音があらゆる方向から聴こえてくるのであり、そのなかの特徴的な音だけを書き記したのである。

石出（2014）はサウンドウォークが音楽学習になるには「わたしは【何を】聴取しているのか」から「わたしたちは【どのように】聴取しているのか」へと転換する必要性がある」と指摘する。つまり、ただ環境音に耳を傾けるのではなく、環境音に耳を傾けることによって普段わたしたちが音を聴くという行為をどのように捉えているのかということを考えさせる必要があるということだ。石出（2014, p. 52）は言う。

現実の音楽科授業に反映させることを考えると、やや理念的に過ぎる面もあるだろう。

サウンドウォークを含むサウンド・エデュケーションに関しては、これまでのところ、学習者に対する動機づけの方法や、指導言（発問、指示、説明、助言など）の方策までも視野に入れた実践的研究は皆無である。だがこの部分を克服しなければ、サウンドウォークは、楽曲や楽器を用いていないがゆえに特異点として、既存の音楽科授業のあり方に揺さぶりをかけるための装置とはなり得ても、本当の意味で音楽科教育に根差したもとはならないであろう。

今日の学校教育においてサウンドウォークを授業のなかで取り入れるのは解決すべき課題があり、検討の余地があるのも事実である。しかし、今田（2013）はサウンドウォークをはじめとするサウンド・エデュケーションを通して、「音楽の創作において、『形式』（音そのもの, sonorous air [鳴り響く空気], inside) と『内容』（言葉による物語, outside)

とはどのような関係にあるべきなのか。」(今田 2013, pp. 83-84) というテーマのもと、弘前大学教育学部附属中学校の 1 年生を対象に授業をしている。今田 (2013, p. 85) はサウンドウォークを次のように指摘する。

たとえば靴が異なるさまざまな種類の地面にあたるときの音と感触、遠くからやってきて過ぎ去っていく音、視覚化出来る音、突然起こる人為的な音、それらが追いかかけあい、ときには混ざり合い、拡散していく。野外での音環境は想像以上にダイナミックである。

リーダーのデザイン、及び誘導がうまくければ、生徒たちはあたかも作曲した作品を体験するように、サウンドウォークを楽しむことができる。

リーダーの誘導しただけであたかも作曲した作品を楽しむことを可能にし、2 節で示したような体験をできるのである。またヒルデガード・ウェスターカンプ (2011, pp. 12-13) もサウンドウォークの可能性を示唆する。

どのようなサウンドウォークも——ひとりでもグループでも、目を閉じてでも閉じなくても——話すことなく、周囲の音すべてを聴くことに集中しながら、環境を歩くだけである。とても興味深く、また新しい方法でその場所そのものが明らかにされるだけでなく、私たちが外見上どのように聞くことを邪魔されるか、音にどのように反応するのか、聴

いている間はなにを考えているのか、聴くことでなにに関心を持ち、なにに落ち込まされるのか、など、私たち固有のさまざまな音の聴き方を学ぶことができる。

ヒルデガードも今田もサウンドウォークを通して、音に思いや願いといった意味を見出すような聴取はしていない。筆者がサウンドウォークを通して指摘したいことは、サウンドウォークの聴取体験は聴いた音から意味を見出すこと、つまりイメージや思いというものを生み出す可能性が低いということであり、この聴取体験からは相同性的な聴取から逃れることができるのではないかということだ。

サウンドウォークは、学校教育での実施に関してはまだ検討する余地はあるにしても、音を聴くということを改めて考えさせられる。そこには言語的な解釈を必要とせず、ただ音のみに耳を傾けることが許される。したがって、音楽においてもそのような聴取ができるように、音楽そのものに集中できる聴取の可能性がサウンドウォークにはあると考える。

第5章：結論

相同性の問題点は音楽から感じ取ったイメージが先行して、そのイメージを言葉で尽くそうとするあまり、音楽そのものから離れてしまうことである。このような聴取は学習指導要領や言語活動によって学校の音楽科の授業でも起こりうる可能性がある。本論文では行き過ぎた聴取の例としてスーザン・マクレアリとレヴィ＝ストロースをあげた。マクレアリは音楽と社会を結び付け、レヴィ＝ストロースは音楽と神話を結びつけた。しかし、ニコラス・クックやジャン＝ジャック・ナティエが彼らの音楽論を支えているのは「相同性」概念であり、音楽との比較において相同性は実証されないと指摘するのである。相同性の発端としてプラトンをあげ、彼の著作である『国家』を例に疑似相同性を指摘した。そして、疑似相同的な聴取から逃れられる一つの可能性としてサウンドウォークを挙げた。

音楽における相同性は現在のところ、解釈のひとつと考えるのが妥当ではないか。その解釈に言葉を尽くすことによって音楽から離れてしまうのが最大の問題点である。解釈についてスーザン・ソントグ（1996, p. 23）は以下のように言う。

現代における解釈は、つきつめてみると、たいていの場合、芸術作品をあるがままに放っておきたがらない俗物根性にすぎないことがわかる。本物の芸術はわれわれの神経を

不安にする力をもっている。だから、芸術作品をその内容に切りつめた上で、それを解釈することによって、ひとは芸術作品を飼い馴らす。解釈は芸術を手におえるもの、気安いものにする。

本論文で語られている音楽は学校教育における音楽についての考察であるが、言語的な解釈によって別なものになってしまうという主張においては、芸術としての音楽も学校教育としての音楽も同様であろう。音楽に普遍的な価値を求めるのではなく、音楽そのものに言及した音楽教育が学校教育においても行われる必要性がある。

【引用・参考文献】

石出和也 (2014)「音楽学習としてのサウンドウォーク」『弘前大学教育学部紀要』vol. 111,
pp. 47-54.

今田匡彦・野本由紀夫・坪能由紀子 (2013)「Inside or Outside?—音楽理解の切り口とし
ての標題と表題—」『音楽教育学』vol. 43 no. 2, pp. 81-86.

ウェスターカンブ, ヒルデガード (2011)「解き放された耳—サウンドスケープ・リスニン
グの40年をめぐって」『音楽教育実践ジャーナル』vol. 9 no. 1, pp. 10-19.

内田有一 (2009)『音楽の読解力を育てる言語活動の授業：聴いて考え表現しよう』星雲社.

加藤信朗 (1996)『ギリシア哲学史』東京大学出版会.

クック, ニコラス (1992)『音楽・想像・文化』足立美比古訳, 春秋社.

クック, ニコラス (2013)「音楽的意味の理論化」カーマン, ジョセフ・タラスキン, リチ
ヤードほか9名『ニュー・ミュージコロジー——音楽作品を「読む」批評理論』福中冬子
訳・解説, 慶應義塾大学出版会, pp. 343-382.

国立教育研究所 (発行年不明)「OECD生徒の学習到達度調査 Programme for
International Student Assessment (PISA) ～2006年調査国際結果の要約～」,
[online]

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf (2015

年1月22日アクセス）．

シェーファー，マリー（2006）『世界の調律 サウンドスケープとはなにか』鳥越けい子ほか4名訳，平凡社．

シェーファー，マリー・今田匡彦（1996）『音さがしの本 リトル・サウンド・エデュケーション』春秋社．

里中俊介（2010）「プラトン『国家』におけるムーシケー論」『待兼山論叢 美学篇』vol. 44, pp. 29-51, [online]

http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/7784/1/mra_044_029A.pdf

（2015年1月22日アクセス）．

ソントグ，スーザン（1996）『反解釈』高橋康也ほか5名訳，筑摩書房．

田隅本生（2005）「相同」下中直人編『世界大百科事典 16』改訂版，平凡社，p. 324.

ナティエ，ジャン＝ジャック（2013）『レヴィ＝ストロースと音楽』アルテスパブリッシング．

藤沢令夫（1998）『プラトンの哲学』岩波書店．

プラトン（1979）『国家（上）』藤沢令夫訳，岩波書店．

プラトン（1979）『国家（下）』藤沢令夫訳，岩波書店．

ブルデュー，ピエール（1990）『ディスタンクシオン〔社会的判断力批判〕Ⅰ』石井洋二郎訳，藤原書店．

文化審議会答申（2004）「これからの時代に求められる国語力について」, [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf（2015年1月22日アクセス）.

マクレアリ, スーザン（1997）『フェミニン・エンディング——音楽・ジェンダー・セクシュアリ』女性と音楽研究フォーラム訳, 新水社.

文部科学省（2012）『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【中学校版】』教育出版.

文部科学省（2011）『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【小学校版】』教育出版.

文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社.

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社.

山口彩（2014）「音楽科学習指導案」, [online] http://www.mukaihara-j.hiroshima-c.ed.jp/20information/H260530ongaku_mukaiharaJHS.pdf（2015年1月22日アクセス）.

著者不明（2009）「音素」新村出編『広辞苑』第六版総革装, 岩波書店, p. 444.

著者不明（2009）「相同」新村出編『広辞苑』第六版総革装, 岩波書店, p. 1629.

【参考 Web】

遠山敦子（2002）「文部科学大臣諮問理由説明」, [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/013.htm（2015年1月22日アクセス）.

文部科学省（2005）「読解力向上プログラム」, [online]

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryo/05122201/014/005.htm（2015年1月22日アクセス）.

中央日報（2007）「日本「ゆとり教育で学力低下」…PISA調査結果」, [online]

<http://japanese.joins.com/article/516/93516.html?sectcode=&servcode=>（2015年1月22日アクセス）.

ファルマデザイン（発行年不明）「相同性（Homology）」, [online]

<http://www.pharmadesign.co.jp/k/%E7%9B%B8%E5%90%8C%E6%80%A7.html>（2015年1月22日アクセス）.

文部科学省（発行年不明）「OECD生徒の学習到達度調査（PISA）《2000年調査国際結果の要

約》」 [online] http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm（2015年1月22日アクセス）.

文化庁政策課（発行年不明）「文化を大切にする社会の構築について——一人一人が心豊かに

生きる社会を目指して」(答申), [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/020401.htm (2015年1月22日アクセス) .

文部科学省 (発行年不明) 「PISA (OECD生徒の学習到達度調査) 2003年調査」, [online]

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm (2015年1月22日アクセス) .