

修士論文

音楽教育と言語活動

——〈脱構築〉からの視座——

Music Education Freed from Its Rhetorical Manner:

Bringing the Concept of Deconstruction into Curriculum Policy

指導教員：今田 匡彦 教授

国立大学法人 弘前大学大学院 教育学研究科

学校教育専攻 教科実践コース 音楽教育領域

18GP306 石川 裕貴

Yuki ISHIKAWA

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、厚く御礼申し上げます。

まず、指導教員の今田匡彦教授からは、日頃よりご指導ご鞭撻を賜りました。本研究においても、キーワードである〈音楽〉と〈言語〉の関係性、そしてデリダの〈脱構築〉について、さまざまな側面からの確且つ丁寧なご教授を頂くことができたからこそ、本論文の執筆を成し遂げることができたのだと、痛切に感じております。心より感謝申し上げます。

また、本学音楽教育講座教員の皆様のご指導や、音楽科の先輩、同輩、後輩の皆様との関わりからは、本研究及び音楽教育の基盤となる自身の音楽観に多大なるご示唆を頂きました。その他、授業実践における言語活動の参与観察を快諾してくださった弘前大学教育学部附属中学校の鈴木明子先生や、日本音楽教育学会での学会発表やセミナー、ワークショップ等を通じてお会いした他大学の先生方や大学院生の皆様からも、本研究において多大なるご教示を頂きました。深く感謝申し上げます。

要 旨

平成 29 年度に告示された『中学校学習指導要』の〈第 1 章 総則〉では、「各教科等の特質に応じて、生徒の言語活動を充実すること」が示され、言語活動は学校教育全体で扱うこととなった。勿論このことは音楽科でも同様であり、〈第 2 章 第 5 節 音楽〉では、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていく学習の充実を図る観点から、「音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう指導を工夫すること」が示された。

しかし、『中学校学習指導要領解説 音楽編』の〈第 3 章 第 1 節 2 内容〉に着目すると、「心の中に思い描く全体的な印象」や「喚起された自己のイメージや感情」を音楽活動の拠り所としていることが分かる。もしこのような音楽活動を促すための「イメージ」や「感情」に偏った若しくは限定された言語活動を行うとすれば、〈音楽〉そのものではなく、〈音楽〉の「イメージ」や「感情」から派生した〈言語〉に価値を置く活動となる。このことに加え、行き過ぎた「言語活動の充実」によっては、学校教育での音楽活動には、言語活動を行うための「ツール」として位置付けられる危険性が孕んでいるとも言える。果たしてこのような活動は、「音楽科の特質に応じた言語活動」として位置付けることができるのだろうか。そこに鳴り響く〈音楽〉そのものは存在しているのだろうか。

そこで本論文では、教育現場での「言語活動の充実」を強調するあまり、〈音楽〉そのものの艶や肌理が喪失しているのではないかという問題意識のもと、音楽教育に求められている〈言語〉について検討する。具体的には、まず〈音楽〉と〈言語〉の関係について「音」の起源をもとに捉え直すとともに、フッサールの「現象学」を〈脱構築〉していったポスト構造主義者デリダの思想を読み解き、哲学的に検討する。次に、このデリダの〈脱構築〉を視座として、アメリカの批評家ソントグの〈反解釈〉とドイツの哲学者ガブリエルの「新実在論」の思想を援用しつつ、「言語活動の充実」の経緯やその問題点について指摘する。そして、その指摘をもとに、弘前大学教育学部附属中学校で実施された公開研究授業での言語活動を分析し、その結果を踏まえて、今日の音楽教育における言語活動の在り方を再考する。

キーワード：音楽；言語；音楽教育；言語活動；脱構築

目 次

| | |
|--------------------------|----------|
| 序 章 | ----- 8 |
| 第1章 音楽教育の〈脱構築〉 | |
| 第1節 フッサールの「現象学」 | |
| 1.1 〈認識／対象〉という難問 | ----- 13 |
| 1.2 デカルト，カントの二元論 | ----- 14 |
| 1.3 「伝統的認識論」の問題 | ----- 16 |
| 1.4 「現象学的還元」という方法 | ----- 17 |
| 第2節 デリダによるフッサール現象学の〈脱構築〉 | |
| 2.1 〈音声ロゴス主義〉 | ----- 20 |
| 2.2 〈差延〉と〈根源〉，そして〈差延〉 | ----- 23 |
| 第3節 〈言語／音楽〉の〈脱構築〉 | ----- 27 |
| 第2章 2人の思想の〈脱構築〉への援用 | |
| 第1節 ソンタグの〈反解釈〉 | |
| 1.1 〈形式〉と〈内容〉 | ----- 29 |
| 1.2 古典的解釈 | ----- 32 |
| 1.3 今日の解釈 | ----- 34 |

| | |
|------------------------------|----|
| 1.4 「透明」な批評としての〈反解釈〉 | 38 |
| 第2節 ガブリエルの「新存在論」 | |
| 2.1 「本質主義」と「相対主義」 | 39 |
| 2.2 「新実在論」という〈脱構築〉 | 41 |
| 2.3 なぜ世界は存在しないのか | 44 |
| 2.4 「新実在論」と〈音楽〉 | 48 |
| 第3節 〈反解釈〉、そして「新実在論」から見た〈脱構築〉 | 49 |
| 第3章 「言語活動の充実」における問題点 | |
| 第1節 「言語活動の充実」の経緯 | |
| 1.1 PISA 調査の「読解力」 | 51 |
| 1.2 PISA 調査の特徴 | 54 |
| 1.3 PISA 調査による日本の教育への影響 | |
| 1.3.1 「読解力」の育成 | 57 |
| 1.3.2 学習指導要領と「言語活動の充実」 | 63 |
| 第2節 音楽科と「言語活動の充実」 | |
| 2.1 音楽科の目標 | 67 |
| 2.2 音楽科における「言語活動の充実」 | 70 |
| 第3節 「言語活動の充実」に関する指導事例 | |

| | | |
|-----------------------------|----------------------|-----|
| 3.1 | ブルタバ（連作交響詩《我が祖国》から） | 73 |
| 3.2 | 春 ―第1楽章― | 79 |
| 第4節 | 音楽科における「言語活動の充実」の問題点 | 82 |
| 第4章 〈脱構築〉を視座としての授業実践 | | |
| 第1節 | 研究方法 | 85 |
| 第2節 | 授業の構成と分析 | |
| 2.1 | 授業の構成 | 85 |
| 2.2 | 授業の分析 | 91 |
| 第3節 | 結果 | |
| 3.1 | 演奏の最終確認 | 91 |
| 3.2 | 各班の発表 | 94 |
| 第4節 | 考察 | |
| 4.1 | 演奏の最終確認 | 95 |
| 4.2 | 各班の発表 | 96 |
| 第5節 | まとめ | 97 |
| 終 章 Conclusion | | 100 |
| 引用・参考文献 | | 102 |

序 章

音楽教育における言語活動の在り方を考察するためには、まず〈音楽〉と〈言語〉の関係について整理する必要がある。今田（2015, p.1）は、〈音楽〉と〈言語〉について、それらの起源である「音」をキーワードとして、以下のように述べる。

ヒトが生まれるはるか以前から音は存在した。あまりにも自明すぎるので普段は忘れていたが、音楽とことば、という二つの奇蹟が誕生するより先に、この世界はおそらく音で溢れていた、ということだ。そして、音楽もことばも、実は音でできている。

最初にきこえた「音」。ギリシア神話では、「すべての神々とすべての生物は世界のとり囲むオケアノスの流れから生まれ、その子供たちすべての母親はテテュスである」（グレーブス 1998, p.19）と考えられていた¹。シェーファー（2006）は、この最初にきこえた「音」を「水のなでさする音」と描写し、「われわれの祖先である海は、われわれの母のみずみずしい子宮となって再現する」（p.47）と言及する。確かにヒトが生まれるはるか以前から、海は存在した。そして、人間としてこの地球上に誕生する以前の胎児のときでさえ、羊水という無情な水の音に囲まれて打ち寄せられる。そして、シェ

¹ オケアノスとは、ギリシア神話に登場する海神であり、女神テテュスとの間に 3000 の河川と 3000 の娘をもうけたとされる。

ーファー（2006, p.49）は、この無数の形に変容する水の「音」について、以下のよう
に述べる。

砂や頁岩を洗い、流木や防波堤に砕ける水の無限の変形をとらえるためには、思考速
度を落とさなければならない。それぞれのしずくはどれも違った音で響き、尽きるこ
となく供給されるホワイトノイズに、波がそれぞれ異なったフィルターをかける。断
続的な音もあれば、連続的な音もある。生物の水準に達しないリズム——水はその音
高や音色を、耳の分解能よりも速く変化させる——もあれば、生物的リズム——波は
鼓動や呼吸と、潮は昼と夜と同じ韻を踏む——そして超生物的リズム——永遠の、消
し去ることのできない水の存在——もある。

無限に変形していく水は、さまざまな「音」を奏で、さまざまなリズムを刻む。やが
て、それらが重なり合うことによって、ユニゾンとなったり、ハーモニーを奏でたりし
て、ひとつの〈フーガ〉を生み出す。海岸を訪れる者は、この波の「音」から奇蹟的に
誕生した〈音楽〉のリサイタルを目の当たりにする。

一方、〈言語〉においても、「音」と「意味」の関係から着目すると、「意味」よりも
「音」が先行していると捉えられていた。古代の詩人や歌人たちは、詩や歌の「意味」
ではなく「音」の響きや音韻を大事にしていた。また、古神道における「言霊」や空海

の言語哲学は、〈言語〉による「意味」ではなく「音」に基づくものであった（池田 2007, pp.64-65）。

この「音」を起源とする2つの奇蹟の変遷について、今田（2015, p.5）は以下のよう
に述べる。

……奇蹟的に誕生した音楽とことばだが、その後、多くの人々はことばの機能に価値
を置くようになった。ことばの機能に価値を置くようになった結果、あるとき、ギリ
シアという地域では哲学が生まれた。鳴り響いていた音は、いつしかことばにより解
釈され、意味づけられ、「音楽」となった。

「音」から派生したこの2つの奇蹟は、西洋の歴史に立ち返ると、実は〈言語〉が〈音
楽〉の上位概念として存在してきたことが分かる。というのも、西洋哲学において、〈音
楽〉を含む世界のあらゆる〈対象〉の普遍や原理が、〈言語〉の「意味」によって追求
され、価値付けられてきたからである。

〈音楽〉も〈言語〉も共通の機能として、音韻論的な機能や統辞論的な機能が存在す
る（今田 2015）。西洋音楽では、12音の差異を聞き分ける。また、ドミナントの緊張
した音の響きから、トニックという安定した別の音の響きへの解決を、われわれは自然
に受け入れる。同様に、英語圏の人々は、〈s〉と〈th〉、〈r〉と〈l〉などの子音や〈a〉

の微細な母音の差異を聞き分ける。また、〈He〉〈wrote〉〈poetry〉〈.〉という英文を耳にしたとき（若しくは目にしたとき）、その語順に違和感を覚える人はいない。

では、「意味」としての機能はどうだろうか。今田（2015, p.1）は、「意味」としての機能を、〈He wrote poetry.〉という英文を例として考察している。〈言語〉の場合、

〈He wrote poetry.〉という英語の音、文字、語順には、当然「意味」を持つ。〈He〉は、〈I〉でもなく〈She〉でもない。〈wrote〉は過去時制であり、〈poetry〉という単語は、すでに「ひとつの詩」、すなわち〈a poem〉とは異なる。そして、この音と文字の連なりには、用いられる際の文脈によって、さまざまな「意味」が内包される。一方、

〈音楽〉の場合、喜びや悲しみ、怒りといった人間の感情を、調性や強弱等によって表現することや感受することは可能であるかもしれない。しかし、その鳴り響く音響から

〈He wrote poetry.〉と伝えることは不可能である。そして今田（2015）は、このようにして「音響の意味を認識しようとした時点で、実は、ことばによる意味が上部概念になっている」（p.2）と指摘する。

このように、世界のあらゆる〈対象〉の普遍や原理が〈言語〉の「意味」によって追求され、価値付けられてきた西洋哲学においては、当然「意味」としての機能を持つ〈言語〉が、〈音楽〉の上位概念として存在するのだった。このことについて、今田（2015, p.31）は以下のように警鐘を鳴らす。

もし音楽が、ロゴスにより価値づけられた〈音楽〉という概念としてしか存在し得ないのなら、鳴り響く空気としての音楽そのものの艶や肌理は喪失してしまう。音楽がことばによって飼いならされれば、音楽は確実に亡びる。音楽が亡びることを避けるために、音楽教育が必要となる。

では、音楽教育において、鳴り響く空気としての〈音楽〉が亡びることを避けるためには、すなわち〈音楽〉が〈言語〉という「ロゴス」²によって飼いならされないためには、どのような〈言語〉が、そしてどのような言語活動が必要なのだろうか。第1章では、〈音楽〉と〈言語〉の関係について、「認識と対象との一致」という視点から「現象学」を標榜したフッサールと、その「現象学」の綿密な読解によって、「現象学」を〈脱構築〉していったデリダの思想をもとに検証していく。

² もともとは人々の話す「言葉」という意味のギリシア語だが、言葉による意味、概念、思想、法則などすべてを示す。

第1章 音楽教育の〈脱構築〉

第1節 フッサールの「現象学」

1.1 〈認識／対象〉という難問

〈音楽〉を〈言語〉によって言い表そうとすることは、〈対象〉としての〈音楽〉を〈言語〉に内包される「意味」によって〈認識〉するという行為だと換言できる。この〈認識／対象〉という二元論は、実はデカルト以降の近代哲学における最も根本の問題だった。

フッサールは、はじめ数学者として出発したのだが、のちに記述心理学者であるブレンターノの講義から影響を受け、哲学に転じていくこととなった。フッサール（1965, p.11）は、哲学から抱いた困惑について、以下のように述べる。

事象そのものに的中する認識の可能性についての反省が巻き込まれるいろいろな困惑。どのようにして認識はそれ自体に存在する事象との一致を確認し、またそれらの事象に〈的中〉しうるのでしょうか？ 事象自体はわれわれの思考の働きやそれらを規整する論理法則にどのように関与するのであるのか？

この困惑，すなわち近代哲学における「主観としての認識と客観としての認識対象とをどう一致させるか」という難問を解決しようとすることは，普遍的な〈認識〉へ到達しようとする西洋哲学の〈理性〉への確信を根拠づけるものだった。この難問を解決しようとする試みの変遷を，デカルトから辿っていくことにする。

1.2 デカルト，カントの二元論

近代哲学の祖デカルトは，「認識と対象との一致」を〈神〉という完全なる存在によって保証されていると考えることで，この難問を解決しようとした。そのためデカルトの考えでは，「まず神の存在と誠実とが導き出され，それからそれを介して，客観的な自然，有限な実体の二元論が導き出される」（フッサール 2001，p.20）のだった。つまり，その完全なる存在である神が，人間の判断力を誤ったものとしての造るはずがないとして，人間の〈認識〉が〈真理〉に達し得ると考えたのである。

それに対し，カント（1961）は，デカルトのように〈神〉という存在を根拠とはせず，「直観において与えられた多様な表象を一個の意識において統合することによってのみ，これらを表象における意識の同一性そのものを表象できる」（p.177）として，実質この〈認識〉と〈対象〉との乖離を認める見解に至った。ただ，この「直観において

与えられた多様な表象を一個の意識において統合」された〈認識〉の領域を「現象界」と呼び、この領域においては「実在的な妥当体験とそのための能力」(フッサール 1974, p.200) の共通性によって、ある程度の客観性を持ち得るとした。一方、人間の認識能力ではどうしても到達することのできない絶対的な〈対象〉そのものを「物自体」と呼び、この2つの領域を分け隔てたのだった。つまり、カントにとって、「対象を認識すること」、すなわち「理性は二重の仕方で機能し、二重の仕方で現われねばならない」(フッサール 1974, p.132) のであった。

しかし、このカントの「現象界」と「物自体」の世界とを分け隔てる人間の〈認識〉の在り方は、「世界は客観的に存在する」ということを暗黙の前提としており、この前提そのものが〈主観／客観〉、〈認識／対象〉といった近代哲学の二元論の大きな特質だった。というのも、はじめに完全な同一物としての〈対象〉が存在していなければ、「現象界」における客観性など持ち得なくなるからである。

フッサール(1969)は、デカルトからカントに至るまでの各々の思想に対し、「哲学の非〔科〕学性を告白している以外の何ものだろう」(p.3)、と疑問を呈した。そして、これらの哲学が、人生や世界に対して個性的な仕方によって追求していくものだと言及する。そこでフッサールは、〈神〉の存在への依存や、〈認識／対象〉という二元論の承認という考え方を否定し、誰もが数学や幾何学と同じように、人間が正しい〈認識〉を得るための学問としての「厳密な学としての哲学」(フッサール 1969)

の構築を目指したのだった。そして、いかなる先入観や形而上学にもとらわれず「事象そのもの」を把握して記述する方法として、「現象学」を提唱した。

1.3 「伝統的認識論」の問題

西洋思想は、〈認識〉を考えようとする際、まず客観的な「世界」が存在し、それを〈意識〉がどう受け取るのか、という順序で考えようとする。しかしフッサールは、この順番に問題があると指摘する。フッサール（2001, p.149）は以下のように述べる。

伝統的認識論……では、私は自分を世界内部の人間として見出し、世界を経験すると同時に、私を含めた世界を学問的に研究する者として見出す。……私はこう言う。私にとって存在するものはすべて、私の認識する意識のおかげで存在し、それらは私にとって、私が経験することによって経験されたもの……である、と。

「伝統的認識論」とは、上記でも述べたような、はじめに「世界」という客観物が存在し、その中に人間が生まれて、この客観物としての「世界」を〈認識〉していくという、従来の〈認識〉の考え方である。フッサールは、この「伝統的認識論」こそが、近代哲学の難問を払拭できない原因であるとした。というのも、客観的な「世界」が存在

するということを前提とすると、この客観的な「世界」に対応するような客観的な〈認識〉、すなわち「世界」全体の完全なる〈認識〉を想定せざるを得なくなる。それゆえ、人間の〈認識〉は〈神〉のような完全なる〈認識〉とは異なるため、人間の〈認識〉と客観的な「世界」の完全な〈認識〉とは、永遠に一致しないものとならざるを得なくなってしまうのである。

そこでフッサールは、この発想を逆転させ、はじめに「認識するわたしの〈意識〉」があり、そこに「世界」の存在がそれによって「わたしに対して存在する」という考えに至った。そして、このような考えから、「現象学的還元」という方法を提唱する。

1.4 「現象学的還元」という方法

現象学的還元の根本の意味をひとことで表現すると、「世界は客観的に存在する」という近代哲学の前提となる確信を、いったん取り払って考え直してみることを意味している。このような「世界は客観的に存在する」という確信を一旦取り外す作業を、フッサールは「現象学的な判断中止^{エポケー}」あるいは「括弧入れ」(e.g. フッサール 2001) などと呼んでいるが、なぜこのような作業が必要となるのだろうか。

われわれはこの社会の中でさまざまな立場で生きており、世の中に対する価値観や生き方は人それぞれ異なるはずである。それにもかかわらず、誰もがこの「世界」が唯一

のもの、すなわち客観的に「世界」が存在するということに疑念を抱いたりはない。

このような態度を、フッサールは「自然的な態度」(e.g. フッサール 2001)と呼んだ。

そして、現象学的還元の第一歩は、まずこの態度を一旦「遮断」することからはじまる。

はじめに、客観的な「世界」とそれを〈認識〉する人間(＝意識)があるのだから、そこから客観的な「世界」があるという態度を「遮断」すると、残されるのは「認識するわたしの〈意識〉」だけとなる。これを現象学では、「超越論的主観」や「純粹意識」

(e.g. フッサール 2001)などといった用語で言い表している。自然主義的な世界像の確信を徐々に取り除いていき、そこから「純粹意識」を取りだしていくこの作業を、フッサールは「現象学的還元」と呼んでいる。そしてフッサールは、この「現象学的還元」によって得られた「純粹意識」こそ、現象学における〈真理〉であるとした。フッサール(1969, p.62)は以下のように述べる。

本質諦観において把握された本質が、少くとも非常に広い範囲において確固たる概念に固定されること、したがって確固たるそしてその種類において客観的にかつ絶対的に妥当する陳述となる可能性といったものを与えるということは、偏見のない人なら誰にでもはっきりしていることだ。

また、フッサール(1979, p.64)は以下のようにも述べる。

経験的もしくは個的直観は、本質直観（理念を観て取る働き）へと転化させられることができるのである。

ここから、フッサールの現象学は、本質の「世界」がどう現れ出のかを追求するものではないことが分かる。現象学とはむしろ、世界像が〈意識〉の中にどのように現れ出て確立されるに至るのかを追求するものなのである。そして、客観物の「ありのまま」を絶対的に〈言語〉によって言い表すことはできないが、〈意識〉に与えられた直観の「ありのまま」を〈言語〉によって言い表すことはできる、ということを示唆している。このフッサールの現象学における〈真理〉の在り方を図示すると、図1のようになる。

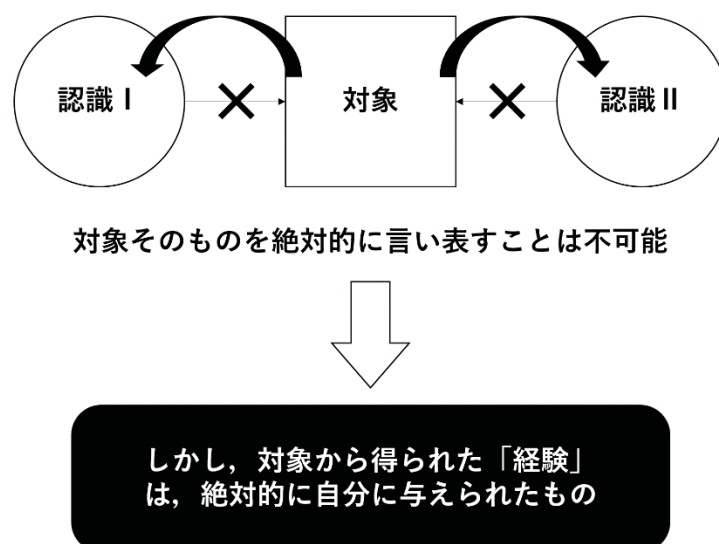


図1 現象学による二元論的認識論のパラダイムを超える作業

この考え方こそが、フッサールにとって、人間が「世界」を構成していく過程を誰もが客観的に学びとれる方法で記述することを保証するものであった。そして、この確信こそ、最も「厳密な学」としての現象学という理念の根底となるものであった。フッサールはこの考え方によって、デカルト以降の近代哲学の難問を乗り越えたと自認した。

第2節 デリダによるフッサール現象学の〈脱構築〉

2.1 〈音声ロゴス主義〉

デリダは、形而上学に対する批判を課題として、さまざまな問題を新しい概念へとデコンストラクション〈脱構築〉してきた。その出発点ともいえる『「幾何学の起源」序章』や『声と現象』では、フッサール哲学の綿密なレクチュール読解がなされている。そこでは、フッサールの現象学が、伝統的形而上学の〈言語〉の中でその還元の操作の諸成果を提示しているということが指摘されている。つまり、デリダ（2005）にとって、フッサールの現象学は、「イデア性の形式における現前性の形而上学」（p.20）にとらわれているというのである。デリダ（2005, p.179）は以下のように述べる。

『倫理学研究』……から始まって、『幾何学の起源』に至った運動が、その最も証明的な局面によって確証されているのは、言語が、経験の第二次的な層に深く限定されているということであり、さらにその第二次的な層の考察において確証されるのは、形而上学の伝統的な音声ロゴス主義^{フオノロゴス主義}なのである。

ここでデリダは、フッサールの現象学には、二層の二項対立が存在していることを示している。一つは〈根源的な直観〉—〈声^{フォネー}〉、もう一つは、この〈声〉という二次元的な層に内在する「話す言葉」—「書く言葉^{エクリチュール}」である。

デリダによると、フッサール現象学における〈根源的な直観〉とその〈言語表現〉を媒介するのは、独語としての〈声〉、すなわち〈自分が語るのを - 聞くこと〉だという。

この〈自分が語るのを - 聞くこと〉がなければ、あらゆることを〈意識〉することはできない。それは「普遍性の形式において、意・味^{コモンセンス}」[共通の・知識]として、自己のもとにある存在^{エントル}」（デリダ 2005, p.177）であり、故に〈意識〉にぴったりと合致するので、経験や直観のありのままが言い当てられる〈根源〉だというのである。そしてデリダは、はじめに経験や直観の現れとしての「話す言葉」があり、次にその正確な模写としての「書く言葉」によって再現前されるという、この〈自分が語るのを - 聞くこ

³ 意・味[言・おうとすること]とは、口頭の表現、つまり「語られる言述」の意味内容に割り当てられる。それに対し、意味とは、「語られる言述」以外の非・表現的な層に至るまで包含したものを指す。

と)の構図が、実は西洋では伝統的にとられてきた形而上学と同じ考え方だと主張する。

プラトン(1967)によると、ソクラテスは、声に出して語られる「言葉」こそが真の「言葉」、すなわち「生命をもち、魂をもった言葉」であるのに対し、「書かれた言葉」はその「影」であり、外的な「しるし」にすぎないのだと言う。デリダ(2005)は、この「話す言葉」と「書く言葉」の対立が、プラトン以来の伝統的西洋哲学の「主要な構造的対立のすべてと体系をなす」(p.350)ものだと考えた。そして、このことをデリダは〈音声ロゴス主義〉と呼び、この〈音声ロゴス主義〉こそ、〈現実という根源〉—〈その正確な写しとしての哲学〉というつながりを保証するものとした。デリダ(2005, p.188)は以下のように述べる。

〈自分が語るのを - 聞くこと〉は、自己の上に閉ざされた内部の内面性ではない。

それは、内部において還元不可能に開かれていることであり、話す言葉の中の目と世界である。現象学的還元とは、一つの光景なのである。

つまり、〈自分が語るのを - 聞くこと〉は、形而上学が、世界という〈根源〉を絶対的に言い当てたいという欲望のもとに成立している、とデリダは指摘する。この構図を、デリダは〈差延^{ディフェランス}〉と〈戯れ〉という概念によって〈脱構築〉していくこととなる。

2.2 〈根源〉と〈差延〉,そして〈戯れ〉

フッサールの思想は、はじめに〈根源的な直観〉があり、それを〈声〉が写し取るという構図であった。しかし、デリダはこの根源的とされる〈意味〉が、すでに〈声〉によって浸蝕されていると主張する。デリダ（2005, p.118）は以下のように述べる。

こうしてついに——フッサールの明確な意図に反して——*Vorstellung*〔表象〕そのものを……反復の可能性に依存させ、また最も端的な *Vorstellung*〔表象〕である現前化（*Gegenwärtigung*〔現在化〕）を、再・現前化（*Vergegenwärtigung*〔準現在化〕）の可能性に依存させるに至るのである。反復から〈^{プレゼン}現在・の・^{プレゼン}現前性〉を派生させるのであって、その逆ではない。

また、デリダ（2005, p.180）は、幾何学者を例に挙げて、以下のように述べる。

たとえば「原・幾何学者」は、限界まで進んで、思考の中に純粋な幾何学的対象の純然たるイデア性を産み出し、ついでその伝達可能性を話す言葉によって保証し、最後にそれをエクリチュールに託さなければならないのであるが、そのエクリチュールの助けを借りて、われわれは根源〔起源〕の意味を反復する、つまり意味のイデア性

を創出した純粋な思考を反復することができるようになる。

ここでいう〈表象〉や〈現前〉とは、「現象学的な判断中止」^{エポケー}によって見出された根源としての〈意味〉を指す。そしてデリダは、この〈意味〉、すなわち〈現前〉が最も根源的なのではなく、むしろこの〈意味〉としての〈声〉、すなわち「話し言葉」を正確に模写した「書き言葉」による〈再現前〉が、何度「反復」しても等しい〈意味〉を持つという「可能性」に依存する形で、根源的な〈意味〉となり得ているというのである。このことを図示すると、図2のようになる。

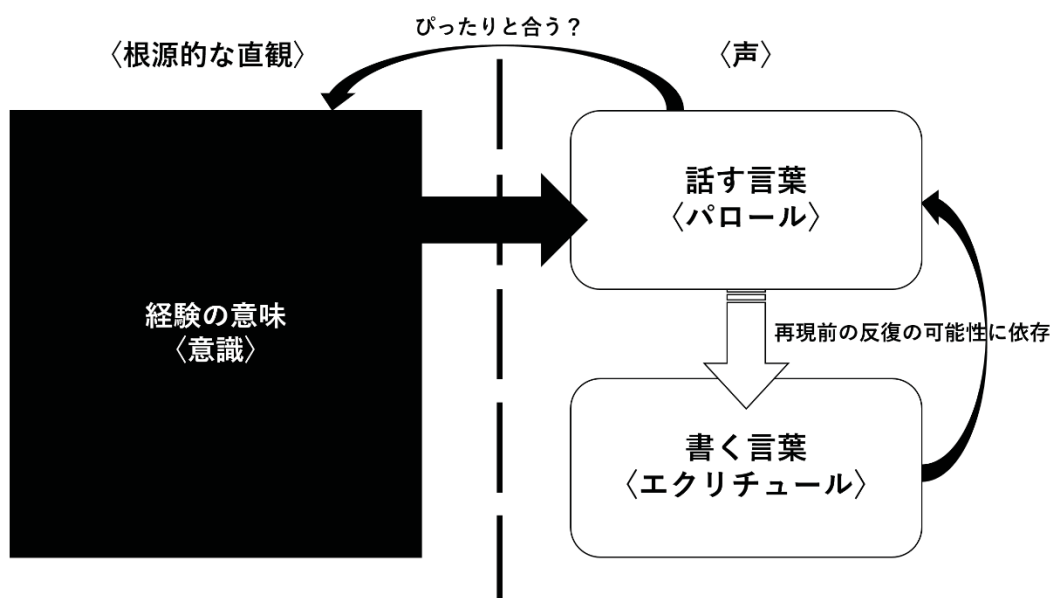


図2 フッサール現象学における根源的な〈意味〉

ここでデリダは〈差延〉という概念を持ち出す。〈声〉の根源としての〈意味〉は、実は純粋な〈起源〉ではなく、すでに〈声〉、すなわち〈言語〉による再現作業を内包しており、それによって〈根源的な直観〉との〈同一性〉から常にズレを生じる。このようなズレを、デリダは〈差延〉と呼んだ。そして、この〈再現前〉が、何度「反復」しても等しい〈意味〉を持つという「可能性」に依存している時点で、「現象学的還元」による「純粋意識」の抽出は不十分なものと批判した。

さらにデリダは、この〈言語〉の再現作業から生じる〈差延〉によって、〈同一性〉から常にズレを生じるという観点から、〈現実／言葉〉という二項対立のどちらが先でどちらが根源かという問いを、いわば無限の〈差延化〉によって放散させたのだった。デリダ（1972, p.103）は、この〈差延〉による永遠とズレを生じさせる活動を〈戯れ〉と呼び、以下のように述べる。

超越論的な〈意味されるもの〉の不在は戯れと呼ぶことができようが、この不在は戯れの無際限化（illimitation）であって、つまり存在論＝神学と現前の形而上学との動揺である。

形而上学は、「超越論的な〈意味されるもの〉」、すなわち「世界」を俯瞰する〈神〉のようなものを〈根源〉として追求してきた。しかし、デリダは〈戯れ〉という言葉か

ら、その不可能性を導き出した。こうしてデリダは、この〈差延〉と〈戯れ〉という概念によって、〈現実／言語〉という二項対立の根源の問い、すなわち近代哲学の二元論の難問を放散させたのだった。

しかしながら、デリダは単純にフッサールの現象学を否定しているのではない。むしろ、この現象学という営みの意義を再評価したのだった。たとえ、「現象学的還元」による「純粹意識」の抽出が不十分なものに留まるとしても、還元が導入する差異が無効となるわけではないからである。むしろ、この差異を導入することができたからこそ、デリダはフッサールの考察を開始することができ、それに伴って、デリダの考察自身の吟味も可能となったのである。このことから、デリダ（1972）は、「現象学的還元」を目的地とするのではなく、「言説の単なる一契機として位置付けねばならない」（p.123）としたのだった。その上で、デリダ（2005, p.223）は以下のように述べる。

だから残されているのは、現前性の輝きを代補するために語ること、廊下に声を響かせることである。^{フォネー}声と^{アクメース}響きとは、^{ミナス}迷宮の現象なのである。それが、^{フォネー}声のケースである。現前性の太陽に向かって上昇する^{ヴォワ}声は、イカロスの^{ヴォワ}道なのである。

「声」と「響き」とは、それぞれのギリシア語の語源から「^フ発^オされた^ネ音^マ声」「^ア聞^クこ^エた^メ音^シ声」の意を指すが、デリダはこれを「迷宮の現象」と描写し、フッサールの現象学を

形而上学的としながらも、それを再評価した上で「〈声〉の対話」を続けていった。そして、〈差延〉や〈戯れ〉などの概念から「書く言葉」やテキストの読解の問題へと進んでいった。こうしたデリダの〈脱構築〉によって、これまでの世界概念ともいえるヨーロッパの〈根源〉を一旦白紙撤回し、〈理性〉、すなわち「ロゴス」や〈認識〉の可能性および不可能性について追究したのであった。

第3節 〈言語／音楽〉の〈脱構築〉

デリダのフッサール現象学に対する指摘は、〈音楽〉などの非文学的芸術一般の非言表的な意味作用の諸形式にも適応される。〈音楽〉には、どのような〈対象〉に向けても「イメージ」や「感情」といった、合図することのない〈意味〉の資源が内蔵されている。しかし、フッサールの現象学では、「そのような^{フォルマシオン}形成の意味作用の資源を否定せず、ただそのように形成されたものに対しては、意味を備えた表現という、つまり対象への関係としての理論という形式的性質だけを拒絶することになる」（デリダ 2005, p.222）。つまり、〈音楽〉に内蔵されている〈意味〉の資源を〈音楽〉の〈根源〉だとみなし、そこに鳴り響く〈音楽〉そのものは存在しないのである。

この指摘は、序章の今田の主張と非常に親和性がある。デリダの指摘の通り、〈音楽〉に内蔵される「イメージ」や「感情」といった、合図することのない〈意味〉としての

〈言語〉が、〈音楽〉における〈根源〉とはならない。むしろ、そこから生じる〈差延〉によって、〈音楽〉そのものの「形式的形質」までも拒絶してしまう。

では、このような事態を避けるために、〈音楽〉において、そして、音楽教育において、デリダの〈脱構築〉を視座としつつ、どのような「〈声〉の対話」を追求していけばよいのだろうか。このことについて、第2章では、ソントグとガブリエルの2人の思想を援用しながら検証していく。

第2章 2人の思想の〈脱構築〉への援用

第1節 ソンタグの〈反解釈〉

1.1 〈形式〉と〈内容〉

序章や第1章からも分かるように、世界のあらゆる〈対象〉を〈言語〉によって価値付けし、〈認識〉するという行為は、近代哲学を含むギリシア哲学を基盤とする西洋形而上学の所産である。

ソンタグ（1996）は、ラスコー、アルタミラ、ニオー、ラ・パシエガ洞窟絵画など、〈芸術〉の体験の始めの形を「呪文であり魔術である」（p.15）と言及する。この呪文や魔術、すなわち〈芸術〉の体験を、ギリシアの哲学者たちは「模倣^{ミイメーシス}」とし、〈芸術〉は「現実の模写である」（ソンタグ 1996, p.15）と考えられていた。〈芸術〉の有用性や真実性を疑うプラトンや、医学的に〈芸術〉の価値を見出すアリストテレスなど、これまでにさまざまな視点から芸術模倣説が唱えられてきたが、これらは結局のところ、〈芸術〉を〈言語〉によって説明しようとしたものであった。ここから生じた問題について、ソンタグ（1996, pp.16-17）は以下のように述べる。

このとき、たちまち、芸術の価値という問題が生じてきた。なぜなら、模倣説という用語自体がすでに、芸術の存在理由はどこにあるか、という問いをつきつけているからだ。……ヨーロッパ人の芸術意識や芸術論はすべて、ギリシアの模倣説あるいは描写説によって囲われた土俵のなかにとどまってきた。

序章でも述べたように、ヒトが生まれるはるか以前から、われわれの祖先である海は存在した。勿論、そこに解釈の入る余地など無かったであろう。しかし、ヒトの耳が、海の「音」を記述しよう、と決めたとき、そこに「模倣」という概念が発生した。この無垢な体験は、この無垢な体験としてのモノ・コトをとりあえず写し取っておきたい、という古代ギリシアの人たちの欲望から、その存在価値を〈言語〉によって問われるようになった。つまり、「無垢な体験にすぎなかった芸術以前の混沌に、ことばによる価値の概念を持ち込んだ」（今田 2015, p.51）のだった。

こうして、〈芸術〉は弁護を必要とする疑わしいモノにならざるを得なくなり、その結果、〈芸術〉そのものの〈形式〉は、そこから〈言語〉によって解釈された〈内容〉と分離していくこととなった。西洋形而上学は、当然〈音声ロゴス主義〉としての「いとも善意にみちた動機にしたがって、内容こそ本質的、形式はつけたしであると見なす」（ソントグ 1996, p.17）次第であった。つまり、〈芸術〉における〈根源〉とは、〈芸術〉そのものの〈形式〉ではなく〈内容〉である、というおかしなテーゼが生じること

となった。これこそまさに、デリダ（2005）の言う「^{フォルマシオン}形成の意味作用の資源を否定せず、ただそのように形成されたものに対しては、意味を備えた表現という、つまり対象への関係としての理論という形式的性質だけを拒絶すること」（p.222）だと言える。

では、〈芸術〉における〈解釈〉とは、そもそもどのようなものか。ソントグ（1996, p.19）は以下のように述べる。

芸術に適応された場合の解釈とは、作品全体からいくつかの要素（X, Y, Z など）を取り出すことである。そして解釈の仕事は実際には翻訳の仕事とひとしいものとなる。解釈するひとは言う——ほら、わかるでしょう、Xは本当はAなんです（またはAを意味するんです）とか、Yは本当はBなんですとか、Zは実はCなんです、と。

〈芸術〉における〈解釈〉とは、芸術作品全体からいくつかの要素を取りだし、それを〈言語〉によって翻訳作業を施すという、いわば「〈言語〉による置き換え行為」だと換言することができる。そして、このような〈芸術〉における〈解釈〉は、これまでに至るところで行われてきたのだが、ソントグの考え方を援用しつつ歴史の流れを見てみると、この〈解釈〉には、「古典的解釈」と「今日の解釈」の2種類のパターンが存在することが分かる。

1.2 古典的解釈

ソントグ（1996）によると，芸術における〈解釈〉が歴史的に初めて現われたのは，科学的啓蒙が波及し始めた古典時代の末期だという。というのも，それまでもっていた神話の力とその信憑性は，啓蒙思想がもたらした現実主義的な考え方によって，崩壊していくこととなったからである。この「古典的解釈」について，ソントグ（1996, pp.19-20）は以下のように述べる。

神話的段階を過ぎた人間の意識につきまとうずにはおかないあの問い——教的象徴は実体なりや外見なりやという問い——がひとたび問われたとき，伝来の本文は，最初の形では，もはや受けいれることはできなくなった。そのとき，古来の本文を「当時の」要求に合致させるために呼びこまれたのが解釈である。

美德の象徴としてのヘラクレスやテセウスのようなギリシア神話の英雄の〈解釈〉は，ソフィスト派の学者たちによって発達し，後のストア派の哲学者たちの手で徹底的に研究された（ハイマン 1974b, p.31）。例えば，ストア派の哲学者たちは，神々が倫理的でなければならないという思想と合致させるために，ホメーロスの叙事詩におけるゼウスおよびその騒々しい一党の粗野な性格について，「ゼウスとレトとの姦通によってホ

メーロスが意味したのは、実は力と知恵との結合ということだったのだ」(ソントグ 1996, p.20) として、寓意的に説明し去った。

また、キリスト教の流布と共に、同様の解釈の方法が当然のことながら聖書にも向けられることとなり、「ホーマーや神話にとってかわって、聖書が解釈の主要な題材となった。」(ハイマン 1974b, p.31) 例えば、ユダヤ人哲学者フィロンは、ヘブライの旧約聖書における歴史的記述を、「人間個人の魂の解放と苦悩と最終的解脱の寓意にほかならない」(ソントグ 1996, p.20) と言及し、精神的規範、超現実的尺度として〈解釈〉したのであった。

このように「古典的解釈」は、字義通りの意味の上にかぶせて、もう一つの意味を打ち立てるというものであった。このような〈解釈〉が生じる条件について、ソントグ (1996, p.20) は以下のように述べる。

解釈が生ずるためには、前提として、本文の明白な意味と(後代の)読者の要求とのあいだの乖離が必要である。その乖離を埋めようとするのが解釈である。つまり、本文が何らかの理由で受けいれがたくなった、さればといってこれを棄て去るわけにもいかぬ、といった状況である。否定してしまうにはあまりに貴重な古い本文を、新しく活を入れることによって保存しつつける——解釈とはそのための急進的な戦略にほかならない。

つまり、啓蒙思想によって神話的な力と現実主義的な考え方との間に乖離が生じ、神話的な力の信憑性を取り戻すために、神話を現実を重ね合わせようとした。その結果、このような「古典的解釈」が生じた、とソントグは主張する。

1.3 今日の解釈

厄介なことに「今日の解釈」は、「古典的解釈」と比べてさらに複雑化することとなった。「古典的解釈」が、あくまでも現実と神話との乖離を埋めるための方便であったのに対し、「今日の解釈」は、〈解釈〉に人文科学的、学術的な〈普遍〉を付与する試み、すなわち「真の意味」の追求を目的とする行為となったのである。ソントグ（1996, p.21）は、この「真の意味」を〈サブ・テキスト〉と呼び、以下のように非難する。

現代の最も高名かつ有力な理論はマルクスとフロイトのそれであるが、これらは結局きわめて入念に組み立てられた解釈学の体系、攻撃的かつ冒濫的な解釈理論にほかない。……マルクスにとっては、革命や戦争などの社会的事件が、フロイトにとっては、個人的生活上の事件（たとえば神経症の徴候や言いまちがい）および本文（たとえば夢とか芸術作品とか）が、すべて解釈を発動させる機会として扱われる。

また、ソントグ（1996, pp.21-22）は以下のように続ける。

マルクスとフロイトによれば、これらの事件は理解可能に見えるだけにすぎない。実際は、解釈ぬきではそれらはなんの意味ももたないのだ。理解するとはすなわち解釈することである。そして解釈することは現象を表現しなおすこと、いや、その現象に合う別の相関物を見つけることである。

例えば、エリオットの『荒地』における荒地の大きな深さと複雑さをもつ象徴を、フロイト派にとっては、「去勢と不能」の象徴として、マルクス主義者にとっては、「資本主義の退廃」として〈解釈〉し、受け取ることができるという（ハイマン 1974a）。

このように、マルクス主義批評においては、「いかに複雑で間接的な仕方であれ、どの時代の社会的、生産的諸関係を反映しているものとする考え方」（ハイマン 1974a, p.12）が、フロイト主義批評においては、「夢との類推にもとづいて、抑圧された願望の擬装した表現及び充足……そして、その根底にあるものとして、意識下の精神的次元や表現原理と検閲原理との間のある衝突という」（ハイマン 1974a, p.12）考え方が想定される。

ソントグ（1996）は、これらの批評における考え方において、〈芸術〉を理解するた

めには、その〈芸術〉から〈サブ・テキスト〉を掘り起こし、見出すことが求められるという共通点を挙げている。換言するならば、〈サブ・テキスト〉なしでは、〈芸術〉を理解することはできない、ということになる。このような〈解釈〉について、ソントグ（1996, pp.22-23）は以下のように批判する。

現代は……解釈の試みが主として反動的、抑制的に作用する時代である。都市の大気を汚染する自動車の排気ガスや重工場の煤煙と同様、芸術に対する解釈の横行が私たちの感受性を毒している。……そればかりではない。解釈とは世界に対する知性の復讐である。解釈するとは対象を貧困化させること、世界を委縮させることである。そしてその目的は、さまざまな「意味」によって成り立つ影の世界を打ち立てることだ。

マルクスやフロイトによる「今日の解釈」では、〈芸術〉がその中の要素を掘り起こされ、それを別のものに翻訳することに専念されてきた。そして、この俗物根性的な〈解釈〉、すなわち〈サブ・テキスト〉によって、〈芸術〉を飼い馴らしてきたのだった。

このことは、〈音楽〉においても同様のことが言える。Cook（2000）によると、音楽学者であるフレーリヒは、ベートーヴェン作曲《交響曲第9番》の第1楽章を、〈音楽〉におけるある種の自己肖像画だと見なしたという。第1楽章では、絶えず変化する対比的な響きの連鎖を、難聴による苦悩やベートーヴェンの矛盾した感情を表現したものだ

と〈解釈〉した。そして交響曲全体を通じて、難聴による心理的打撃に対するベートーヴェンの奮闘を描き、最終楽章では、シラーの「歓喜の歌」に曲をつけ、苦悩を超えたベートーヴェンの勝利を表現したと〈解釈〉した。つまり、フレリヒは、《交響曲第9番》の第1楽章から掘り起こされた〈サブ・テキスト〉から、その作品の〈根源〉や〈真理〉を追求しようとしたのである。

ソントグ（1996）は、このような「今日の解釈」によって、「われわれの感覚的経験は着実に鋭敏さを失い」（p.33）、「形式へのこれまでにない詳しい注目と徹底的な描写は少なくともそののぼせ上りを冷やし、黙らせるだろう」（p.31）と、〈芸術〉に対する批評や作品論の在り方への警鐘を鳴らすのだった。

このようなソントグの主張は、デリダの〈差延〉や〈戯れ〉という概念を踏まえると、納得のいく主張であることが分かる。というのも、〈芸術〉を理解するということが、そこから〈サブ・テキスト〉を掘り起こし、そこからその作品の〈根源〉を見出すことであるとするならば、〈サブ・テキスト〉を掘り起こす際に生じる〈差延〉や〈戯れ〉によって、〈形式〉としての〈芸術〉から常にズレが生じてしまい、そこに〈芸術〉そのものなど存在し得ないからである。つまり、〈言語〉によって何重にも浸食されている〈サブ・テキスト〉を見出すことが、〈根源〉としての〈芸術〉を理解することとはなり得ないのである。

1.4 「透明」な批評としての〈反解釈〉

それでは、今日求められている批評や作品論とは何であろうか。〈芸術〉そのものを
套奪することなく奉仕するための「〈声〉の対話」とは、一体どのようなものなのだろ
うか。ソントグ（1996, p.32）は、「透明」という用語を用いて以下のように述べる。

透明——これこそ今日芸術において、また批評において、最高の価値であり、最大の
解放力である。透明とは、もの自体の、つまりあるものがまさにそれであるというこ
との、輝きと艶を経験することの謂である。

また、ソントグ（1996, pp.32-33）は以下のようにも述べる。

むかしむかしのことならば（高度な芸術が稀少だったころならば）、芸術作品を解釈
するということは、革命的な創造行為であつたに違いない。今日では、そうではない。
……われわれの仕事は、芸術作品のなかに最大限の内容を見つけだすことではない。
ましてすでにそこにある以上の内容を作品からしぼり出すことではない。われわれの
なすべきことは、ものを見ることができるよう、内容を切りつめることである。

ソントグ（1996）は、「かくあるべしと命令する用語ではなく、かくあると描写する用語」（p.31）や、「内容への考察を形式への考察のなかに溶解せしめる種類の批評」（p.31）など、〈芸術〉そのものの〈形式〉を「透明」に写し取ること、そして、そのために〈内容〉をでき得るかぎり切りつめていくことの重要性を主張している。

この主張を援用すると、今日求められている「〈声〉の対話」とは、「作品が何を意味しているか」という〈芸術〉に内在する最大限の〈内容〉を見出すための〈解釈〉ではなく、「作品がまさにそのものである」ということを明らかにするための、すなわち〈芸術〉そのものの〈形式〉を「透明」に写し取るための〈反解釈〉なのである。

第2節 ガブリエルの「新実在論」

2.1 「本質主義」と「相対主義」

ソントグの主張を援用したことにより、今日求められている「〈声〉の対話」とは、〈芸術〉そのものの〈形式〉を「透明」に写し取るための〈反解釈〉だという結論に至ったのだが、ここでガブリエルの「新実在論」という思想を援用し、「〈声〉の対話」の在り方について、さらに検討していく。

第1章でも述べたように、「世界は客観的に存在する」ことを暗黙の前提とした〈主

観／客観〉、〈認識／対象〉といった二元論は、近代哲学における最も根本の問題だった。

このような前提のもと、形而上学が成立してきたのだが、ガブリエル（2018）によると、この「世界」という言葉を用いる際、「この言葉によって考えられているのは、現実に成立していることがらの総体、言い換えれば、この現実それ自体」（p.10）だという。そして、ここで問題となるのは、この「世界＝現実に成立していることがらの総体」という等式において、「人間」が抹消されているということである。というのも、「わたしたちにたいして現われているかぎりでの事物と、現実に存在している事物それ自体とのあいだに区別があることが、じっさい暗に想定され……，現実に事物がどのように存在しているのかを確かめるには、いわば認識のプロセスに人間が加えた作為のいっさいを取り除かなければならない」（ガブリエル 2018, p.10）からである。

これに対し、フッサールの現象学では、客観的な「世界」があるという態度を「遮断」することで残される「純粹意識」こそ、現象学における〈真理〉だとした。この考え方こそ、「人間」が「世界」を構成していく過程を、誰もが客観的に学びとれる方法で記述することを保証する「厳密な学としての哲学」（フッサール 1969）としての「現象学」の根底となるものであった。さらにデリダは、このフッサールの現象学が、伝統的形而上学の〈言語〉の中でその還元の操作の諸成果を提示しているということを指摘し、〈差延〉や〈戯れ〉という概念から、フッサールの現象学を〈脱構築〉していった。時間の流れや歴史的な変化、すなわち〈差延〉を考慮しない固定された「世界」という構

造を分析しようとする「現象学」を含めた形而上学的な思想が、リアルタイムで進行しつつある〈戯れ〉を扱い得ないものである、とデリダは主張したのであった。

この近代哲学における形而上学の在り方と、フッサールの現象学およびデリダによるフッサール現象学の〈脱構築〉との間には、次のような二項対立が内在する。すなわち前者には、個別の〈対象〉は必ずその本質を有し、それによってその内実が規定されているという「本質主義」的な考え方が、後者には、個別の〈対象〉を〈言語〉によって〈認識〉し、価値付けすることには必ず〈差延〉が生じるため、個人で「〈声〉の対話」を行うしかなく、故に誰に対しても相対的であるという「相対主義」的な考え方である。そして、この二項対立が解決されないまま残存され、とりわけ人文学においては、科学的世界像も含め、「あらゆるものは幻想である」という相対主義的傾向が強まり、「本質主義」への批判が繰り返し行われてきたのだった。

2.2 「新実在論」という〈脱構築〉

この二項対立や相対主義的傾向の風潮について、ガブリエル（2018）は、「人間の存在と認識は幻覚集団ではありませんし、わたしたちが何らかのイメージないし概念システムに嵌まり込んでいて、その背後に現実の世界があるというわけでもありません」（p.13）と批判し、この二項対立の図式から抜け出す新たな道として、「新実在論」と

いう「世界」に対する新しい考え方をもたらしたのだった。このことについて、ガブリエル（2018, p.15）は、「ヴェズーヴィオ山」による4つの視^{パースペクティヴ}点を例に挙げて説明している。

1. 〈形式〉としての「ヴェズーヴィオ山」
2. ソレントから見られているヴェズーヴィオ山（Aさんの視点）
3. ナポリから見られているヴェズーヴィオ山（Bさんの視点）
4. ナポリから見られているヴェズーヴィオ山（Cさんの視点）

この4つの視点は、「本質主義」「相対主義」「新実在論」それぞれの考え方によって、現実の〈対象〉の存在の仕方が大きく異なる。

「本質主義」の主張によると、これら4つの視点に存在する現実の〈対象〉はたったひとつ、〈形式〉としての「ヴェズーヴィオ山」だけである。ヴェズーヴィオ山は一方でソレントから、他方ではナポリから見られているが、これは単なる偶然であり、ヴェズーヴィオ山にとってはどうでもよいことである。また、同じ地点での視点であったとしても、ヴェズーヴィオ山に関心を寄せているのがBさんなのかCさんなのかなど、ヴェズーヴィオ山にとって問題ではない。このような考え方が「本質主義」である。

これに対して「相対主義」の主張によると、このシナリオには3つの〈対象〉が存在

する。すなわち、Aさんの視点でのヴェズーヴィオ山、Bさんの視点でのヴェズーヴィオ山、そしてCさんの視点でのヴェズーヴィオ山である。これらの背後には、現実の〈対象〉、すなわち〈形式〉としての「ヴェズーヴィオ山」など存在していない、若しくはそのような〈対象〉を〈言語〉によって〈認識〉することなど、到底期待できないというわけである。フッサール現象学によると、〈意識〉によって与えられた「ヴェズーヴィオ山」こそが〈真理〉であり、3人の誰もが客観的に学びとれる方法で記述することを保証することができる、と。また、デリダの主張によると、「ヴェズーヴィオ山」を的確に言い当てる再現作業などできず、〈戯れ〉のなかで3人それぞれが「〈声〉の対話」を追求していくしかない、ということとなる。

しかし、ガブリエルの「新実在論」では、この2つの思想をオーバーラップしていくこととなる。そこでは、少なくとも以下の4つの〈対象〉が存在する。すなわち〈形式〉としての「ヴェズーヴィオ山」、Aさんの視点でのヴェズーヴィオ山、Bさんの視点でのヴェズーヴィオ山、そしてCさんの視点でのヴェズーヴィオ山である。ガブリエル（2018）によると、3人それぞれの視点におけるヴェズーヴィオ山が実在するのは確かであるが、そもそも〈形式〉としての「ヴェズーヴィオ山」の実在は、「何らかのもの、つまりもろもろの特定の対象が、何らかの特定の仕方で現象してくる領域」（p.102）、すなわち特定の「意味の場」と切り離すことができず、それは単なる主観的な構築ではなく、それぞれが実在的であるという。つまり、ヴェズーヴィオ山とは、これら諸々の

実在的な視点の交差であり、「意味の場」から独立したヴェズーヴィオ山「自体」とは考え得ないのである。ガブリエルは、「現実年成立していることがらの総体」としての「世界」を追求しようとする「本質主義」と、「人間」それぞれの視点を相対化しようとする「相対主義」との二項対立を、「新実在論」によって〈脱構築〉したのであった。

2.3 なぜ世界は存在しないのか

ガブリエルは、この「新実在論」によって、「現実年成立していることがらの総体」である「世界」が「なぜ存在しないのか」という大胆な問いを解き明かしている。ガブリエル（2018, pp.17-18）は、「世界」が存在しない理由を述べる上で、「宇宙」を対比対象として例に挙げ、以下のように述べる。

今日では、何らかの特殊な意味を込めて「宇宙」という言葉が用いられます。この言葉が指しているのは、ひとつの無限な拡がりにはかなりません。……もちろん宇宙も事実として存在しています。わたしは、銀河もブラックホールも存在しないと主張したいのではありません。わたしの主張は、宇宙はすべてではないということです。厳密に言えば、宇宙はごく特殊な限定領域……、実験によって開拓できる自然科学の対象領域にはかなりません。

ここでガブリエルが主張していることは、「宇宙」という概念が自然科学の対象領域だということ、すなわち数多くある対象領域のひとつにすぎず、したがって存在論的な限定領域にほかならないということである。このことを踏まえ、ガブリエル（2018, pp.18-19）は、「世界」について以下のように述べる。

世界には、国家も、夢も、現実しなかったさまざまな可能性も、芸術作品も、それにとりわけ世界についてのわたしたちの思考も含まれているのだとすると、世界は自然科学の対象領域と同一ではありえません。……したがって、世界を有意味に定義しようとするば、すべてを包摂する領域、すべての領域の領域とするほかありません。

ここから、「世界」とは、数多くある対象領域と同一のものではなく、すなわち〈対象〉ないし物の総体でもなければ、事実の総体でもなく、すべての領域の領域にほかならないということが分かる。また、ガブリエル（2018, pp.23-24）は以下のようにも述べる。

わたしが世界について考えているとき、この思考自体が、世界のなかの非常に小さな出来事、わたしの小さな世界内思考にほかなりません。……したがって、……わたし

たちは、決して全体としての世界を捉えることができません。全体というものは、どんな思考にとっても原理的に大きすぎるのです。しかしそれは、私たちの認識能力のたんなる欠陥のせいではありませんし、世界が無限であることに直接関連しているのでもありません。……むしろ世界は、世界のなかに現われることがないから原理的に存在しえないのです。

このことから、ガブリエルの「世界は存在しない」という主張の所以が明らかとなる。「新実在論」における「存在すること」とは、「何らかの意味の場のなかに現われること」（ガブリエル 2018, p.97）、そして「世界」とは、すべてを包摂する領域の領域、すなわち「すべての意味の場の意味の場、それ以外のいっさいの意味の場がそのなかに現象してくる意味の場」（ガブリエル 2018, p.109）である。つまり、「世界」が、実在のすべての領域を包括する最大の集合を意味するのだとすれば、存在するものすべては、「世界」のなかでしか存在し得ないこととなる。換言するならば、「世界」の外界には何も存在しないということとなる。とすると、「世界」そのものが「存在すること」を規定するためには、その「世界」を内包するさらなる「意味の場」が必要となり、さらにその「意味の場」を規定するためのさらなる「意味の場」が必要となり……、と実在的視点が際限なく増加するので、そのような総括などできず、全体的な「世界」など存在し得ないということになる。ガブリエル（2018, P.142）は、以下のように述べる。

わたしたちの生きている世界は、意味の場から意味の場への絶え間ない移行、それもほかに替えのきかない一回的な移行の動き、さまざまな意味の場の融合や入れ子の動きとして理解することができます。全体としての冷たい家郷など問題ではありません。「全体として」というようなものは存在しないからです。

このように、「現実」に成立していることがらの総体としての「世界」が存在するのではなく、「世界」という「意味の場の意味の場」は、さまざまに存在するものであり、それと同時に、このさまざまに存在する「世界」は、往来したり融合したりするものとして捉えることができる。

また、ガブリエルは、この「新実在論」によって、特定の「意味の場」を特権化し、自然科学こそが唯一実在にアクセスできるとする「科学主義」に対して警鐘を鳴らしている。とはいうものの、ガブリエルは自然科学を真っ向から否定しているのではない。ガブリエルが否定しているのは、自然科学が唯一の「意味の場」となることによって、そこから「人間」が排除されてしまうことであり、むしろ事実を認識して知識を獲得する手段としての自然科学については、「人間」が道徳観を形成する上で、絶対的に重要であるとしている。

2.4 「新実在論」と〈音楽〉

これまでの流れを〈音楽〉に当てはめると、「本質主義」的な考え方では、〈音楽〉は鳴り響く空気としての〈音楽〉でしかなく、そこから「人間」は淘汰される。それに対し、「相対主義」的な考え方では、〈音楽〉そのものなど存在せず、それぞれの視点での〈音楽〉が「相対的」に認識し得るにすぎないとする。しかし、もし「人間」が排除されるならば、誰が鳴り響く〈音楽〉を認識するというのだろうか。また、鳴り響く〈音楽〉が存在しないならば、「人間」は何を聴いているというのだろうか。

そこで、ガブリエルの「新実在論」を〈音楽〉に援用すると、次の通りである。ある〈音楽〉を聴いたとき、聴いた人それぞれの視点における〈音楽〉が実在するのは確かである。（勿論そこから派生した〈内容〉とは異なる。）しかし、そもそも鳴り響く〈形式〉としての〈音楽〉の実在は、特定の「意味の場」と切り離すことができず、それは単なる主観的な構築ではなく、それぞれが実在的である。つまり、〈音楽〉という「意味の場」は、鳴り響く〈音楽〉の実在とともに、聴く人のさまざまな視点においても存在するものであり、それと同時に、それらが往来したり融合したりするもの、すなわちこれら諸々の実在的な視点の交差として捉えることができ、故に「意味の場」から独立した〈音楽〉「自体」とは考え得ないのである。

教育現場での音楽科の指導において、「これぞまさに音楽である」とか「音楽とはこ

うあるべきだ」という主張を押し付ける様子を目の当たりにしたことがある。確かに、それはそれぞれの視点で存在する「世界」のなかでは通用するかもしれない。しかし、デリダの〈脱構築〉を踏まえると、その〈音楽〉とは、「人間」にとってさまざまな〈意味〉の〈対象〉となって現れてくる総体であり、それを〈言語〉によって〈再現前〉している時点で、〈戯れ〉にすぎないと非難できよう。さらに、ガブリエルの「新実在論」を踏まえると、〈音楽〉という「意味の場」は、鳴り響く〈音楽〉の実在とともに、聴く人のさまざまな視点においても存在し、それと同時に、それらが往来したり融合したりするものであり、さまざまな「世界」における〈音楽〉を排斥している時点で、お門違いも甚だしいと誹議できよう。

第3節 〈反解釈〉、そして「新実在論」から見た〈脱構築〉

〈音楽〉と〈言語〉の関係性について、序章では「音」という起源を視座として、第1章ではデリダのフッサール現象学における〈脱構築〉を視座として検討してきたが、ソントグとガブリエルの2人の思想を援用しつつ、音楽教育に当てはめて整理すると、次の通りである。

「この曲には、実は作曲家のこのような意図が込められている」、「Aがこう表現するのは、Bという文脈（歌詞、社会背景など）によるのだ」など、〈音楽〉そのものから

派生した「イメージ」や「感情」若しくは〈サブ・テキスト〉によって得られた〈内容〉を〈解釈〉に専念することが、〈音楽〉そのものの〈根源〉とはならない。むしろ、そのことによって〈差延〉を生じさせてしまうとともに、〈音楽〉そのものの艶や肌理までも喪失させてしまう。そして、このような事態を阻止するために、音楽教育が求められるのだ、と。このことから、今日音楽教育に求められている〈言語〉とは、〈音楽〉を「まさにそのものである」と「透明」に写し取る語彙のことであり、「意味の場」としての〈音楽〉と聴く人それぞれの視点での〈音楽〉を「相対化」する「〈声〉の対話」を追求していく必要がある。

では、今日謳われている「言語活動の充実」とは、一体どのようなものなのだろうか。それは、〈音楽〉を「透明」に写し取るための、なおかつ「意味の場」としての〈音楽〉と聴く人それぞれの視点での〈音楽〉を「相対化」するための「〈声〉の対話」となっているのだろうか。第3章では、「言語活動の充実」に至るまでの経緯を辿るとともに、音楽教育における「言語活動の充実」の問題点について言及していく。

第3章 「言語活動の充実」における問題点

第1節 「言語活動の充実」の経緯

1.1 PISA 調査の「読解力」

「言語活動の充実」が謳われるようになった背景のひとつに、PISA 調査があるということは言うまでもない。

PISA 調査とは、OECD（経済協力開発機構）によって実施された「生徒の学習到達度調査」（Programme for International Student Assessment）の英語の頭文字をとって名付けられたものであり、2000 年に第1回目の調査が実施されて以降、3年毎のサイクルで調査を継続している。

PISA 調査の背景として、経済のグローバル化等の進展による社会の急激な変化に対応できる人材育成のための教育の重要性が問われてきたことが挙げられる。そこで、「実社会や実生活に活かせる学力が身に付いていること、そして身に付けた学力が国際的な水準に見合うものになっているかどうかということの評価すること」（岩間 2014, p.10）を目的として、このような調査が実施されるに至った。それ故この調査は、「義務教育修了段階の15歳児の生徒が、その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もの」(文部科学省 2006, p.1)であり、特定の学校カリキュラムの習熟度を把握するものではない。また、思考プロセスの習得、概念の理解、そしてさまざまな状況でそれらを生かす力を重視し、「読解リテラシー(読解力)」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」の3分野を調査するものとなっている。したがって、ここで用いられている「読解力」とこれまで日本における国語教育等で用いられていた読解若しくは読解力とでは、それぞれの意味するところが大きく異なるということに注意する必要がある。

2000年におけるPISA調査での「読解力」は、英語では〈Reading Literacy〉と表記され、以下のように定義されていた。

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。

ここで重要となってくる文言は、「効果的に社会に参加するため」、そして「理解し、利用し、熟考する能力」であろう。

「効果的に社会に参加するため」では、社会において必要とされている能力について想定されている。学校教育において、卒業した後に社会の中でいかに役立つ能力を身に付けるかということは、PISA調査が実施される以前にも問われてきた。しかし、この

調査では、学校という枠を超えた実社会での具体的な課題解決の場面を想定して必要な能力を問おうとしているところに特徴があり、問題作成の考え方に日本との違いが示されている。さらに、「参加する」という文言から、今後の社会において個人がどれだけ社会に貢献していくことができるのかという視点が組み込まれており、今後一層グローバル化が進む中での個人の在り方が問われていることが分かる。

「理解し、利用し、熟考する能力」では、「読解力」が単にテキストを「理解」するだけの能力ではないということを示唆している。つまり、テキストの内部の理解だけでなく、テキストを介在として自分の考えや経験とを関連付ける能力のことを指している。この PISA 調査における「読解力」と国語の授業で身に付けようとしている読解力との違いに、当時の教育現場は困惑していたようだった（岩間 2014, p.11）。

そして、「読解力」の定義は、2009 年の PISA 調査以降、以下のように変更された。

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、熟考し、これに取り組む能力。

この変更は、「読みへの取り組み〈engaging with written texts〉」を重視しているためであり、「PISA 調査の「読解力」がたんなる読む知識や能力だけでなく、様々な目的を意識して、読むという行為がより積極的に活用されていくことが求められている」

(岩間 2014, p.12) ことを示している。

さらに、2015 年調査より、筆記型調査から学校のパソコンを使用したコンピュータ使用型調査に移行することとなり、この「読解力」の定義は、2018 年の PISA 調査から、以下のように変更された。

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと。

この変更では、コンピュータ使用型に移行し、Web サイト、投稿文、電子メールなど、オンライン上の多様な形式を用いた「デジタルテキスト」を踏まえた設計となったため、「書かれたテキスト」から「テキスト」に変更された。また、議論の信憑性や著者の視点を検討する能力を把握するため、テキストを「評価する」という用語を追加した。

1.2 PISA 調査の特徴

上記のような「読解力」の定義のもと、PISA 調査の「読解力」の調査問題は、3つの側面から構成されている。1つ目は「テキストの形式」、2つ目は「読む行為のプロ

セス」，そして3つ目は「テキストが使用される用途，状況」である。

1つ目の「テキストの形式」では，「連続型テキスト」と呼ばれている文章で表されたもの（物語，解説，記録など）だけではなく，「非連続型テキスト」と呼ばれているデータを視覚的に表現したもの（図，地図，グラフなど）も含まれている。」（文部科学省 2006, p.1）例えば，実際に出題された「チャド湖」の問題は，サハラ砂漠にあるチャド湖の水位の変化に関するグラフを示す図1と，サハラ砂漠にある洞窟に描かれた動物とその時代に関するグラフを示す図2とを組み合わせた「非連続型テキスト」の典型的な問題となっている⁴。今でこそ国語科の問題の中にも，図やグラフを使用したものが当然のように入るようになっているが，PISA 調査の理解が進んでいなかった当初の日本の教育関係者の多くがこの問題を見たとき，「これは社会科の問題であり，どうして国語科の読解力を問うものになるのか」（岩間 2014, p.13）というような驚きを感じたようだ。しかし，このような図表を取り入れた問題が PISA 調査の「読解力」を踏まえたものだということを鑑みれば，その意義は一目瞭然である。

2つ目の「読む行為のプロセス」では，「単なる「テキストの中の情報を取り出し」だけでなく，書かれた情報から推論して意味を理解する「テキストの解釈」，書かれた情報を自らの知識や経験に位置付ける「熟考・評価」の3つの観点を設定し，問題が構成されている。」（文部科学省 2006, p.1）PISA 調査では，「読解力」における「読む

⁴ cf. 文部科学省（2005）『PISA 調査（読解力）の公開問題例』（accessed: 2020/1/7）
<http://www.oecf.ne.jp/linksyu/pisatimss/dokkairiyoku.pdf>

行為のプロセス」をこの三段階で捉えているが、国立教育政策研究所（2004，p.103）によると、実は「情報の取り出し」「幅広い一般的な理解の形成」「解釈の展開」「テキストの文脈の熟考・評価」「テキストの形式の熟考・評価」という5つ目のプロセスで構成されている。しかし、実際の「問題の分類に際しては、3つのプロセスで示されている……ため5つのプロセスについての理解が一般的なものとはなっていない。」（岩間 2014，p.15）なお、「幅広い一般的な理解の形成」と「解釈の展開」は「テキストの解釈」へと、「テキストの文脈の熟考・評価」と「テキストの形式の熟考・評価」は「熟考・評価」へと統合されている。さらに、2009 年から開始した「デジタル読解力」では、「情報へのアクセス・取り出し」「統合・解釈」「熟考・評価」の3つのプロセスとして捉えられるようになり、これを受けて 2012 年の PISA 調査では、「読む行為のプロセス」を、この形で示されるようになった（国立教育政策研究所 2010）。

3つ目の「テキストが使用される用途、状況」では、手紙や小説、伝記などの「私的な用途」、公式の文章などの「公的な用途」、マニュアルや報告書などの「職業的な用途」、そして、教科書やワークシートなどの「教育的な用途」など、さまざまな用途別のテキストが出題される。ここからも、日本の国語科の教科書に載っているものとは異なり、「実社会における状況に応じた能力を見るためのものになっていることが明確である。」（岩間 2014，p.16）

これら3つの側面から、PISA 調査の「読解力」が国語科で育成してきた読解力と大

きく異なっていたことが分かる。「こうした違いを明確にするために、PISA 調査の「読解力」について、カギ括弧付きの「読解力」という言葉を使い、従来の国語科や英語科で使ってきた読解力と区別する形をとるものも多い。」（岩間 2014, p.16）現在では、PISA という言葉を付けずとも、「読解力」自体が PISA 調査の「読解力」を示すことも一般的となっている。

1.3 PISA 調査による日本の教育への影響

1.3.1 「読解力」の育成

PISA 調査の「読解力」が日本の教育関係者に認知されるようになったのは、2003 年に実施した第 2 回の調査の結果が発表された 2004 年の 12 月からである。

第 1 回の調査は 2000 年に実施され、翌年にその結果が発表された。そのときの調査では 28 ヶ国／地域が参加したのだが、日本は其中で 8 位という順位だった。この調査では、参加国でも日本は上位であったことに加え、「上の国との差があまりなかったこと、抽出ということで調査そのものが知られていなかったこと、調査問題の意義套について理解が十分でなかったこと」（岩間 2014, p.27）という理由もあって、とりわけ着目されなかった。

しかし、第2回の調査において、8位から14位に順位が下がったことがマスコミで大きく取り上げられた。というのも、「数学リテラシー」「科学リテラシー」「問題解決能力」の得点については、いずれも1位の国とは統計上の差がなかったのに対し、「読解力」の得点については、OECD 平均程度まで低下している状況など、大きな課題が示されたからであった（文部科学省 2006）。そして、「国語で読解に関する授業にかなりの時間をかけているにもかかわらず、生徒に十分な読解力を身に付けさせていなかったのではないか」（岩間 2014, p.27）という疑念が生じたのだった。

上記でも述べたように、当時の教育関係者の多くは、PISA 調査の「読解力」とこれまで学校教育で育んできた国語科の読解力とを同一視していたということもあり、そのマスコミや報道によって、日本の子どもたちの学力の低さを要因としたクローズアップがなされ、重大な問題として認識された。これが所謂「PISA ショック」と呼ばれるものである。これを受け、教育誌などでは、PISA 調査の「読解力」に関する特集（e.g. 宮地, 甲斐 2006）などが組まれたり、研究発表会（e.g. FX プロジェクト横浜国立大学教育人間学部附属横浜中学校編 2006）が開催されたりするなど、教育現場では、PISA 調査の「読解力」の育成を図る動きが見られるようになった。

ところで、この「PISA ショック」が起こる前に、実は 2004 年 2 月の文化審議会答申『これからの時代に求められる国語力について』において、「国語力」の育成の重要性が提言されていた。この答申では、これからの時代にとって必要な「国語力」を、「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」と「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つの領域に区分した。そして、前者の領域を「国語力の中核」とし、「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 2004, p.7）と明示した。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へとつながるとし、この「国語力」を向上させるためには、「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、この答申では、学校教育の基本的な方向性も明示している。学校における国語教育の基本的な考え方として、「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 2004, p.15）と示され、国語科とそれ以外の各教科その他教育活動全体との関係について、以下のように提言している（文化審議会 2004, 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。

ここで重要なのは、国語科以外の各教科その他教育活動全体で「国語力」の育成が求められるということである。つまり、「国語力」は「国語教育」や「読書活動」などの国語科を中心としつつも、それ以外の各教科その他学校教育全体でも育むことも可能であるとした。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、算数科、理科、社会科の3教科のみであり、音楽科における「国語力」については提言されていない。

この「国語力」が提言された中での第2回の PISA 調査の結果だったため、その後 PISA 調査の「読解力」における分析や検討が徹底的に行われた。文部科学省は、第2回の PISA 調査の結果が発表された 2004 年 12 月に、前年に実施された PISA 調査及び国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の評価や分析、指導資料の作成を行うとともに、中央教育審議会における学習指導要領の検討に必要な資料を作成するために、PISA・TIMSS 対応ワーキング・グループを設置した。そして、この学際的な学力調査の結果を踏まえ、教育委員会や各学校で自己評価や授業改善が行えるよう、『PISA 調査（読解力）の分析結果と改善の方向（中間まとめ）』を作成し、翌年の1月に臨時全

国都道府県・指定都市教育委員会指導主事会議でそれを配布した。その後、さらに分析、検討を行い、具体的な指導例を加えて、『読解力向上に関する指導資料 ～PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向～』（以下、副題省略）を作成するに至ったのだった（文部科学省 2006）。

この『読解力向上に関する指導資料』は、「日本における PISA 調査の「読解力」を育成するための国としての指針を、小中高の教育現場に広めるという役割を果たした」（岩間 2014, p.29）という点で、大きな意義があった。この『読解力向上に関する指導資料』（文部科学省 2006, p.4）では、当時の課題について、以下のように指摘する。

今回の調査結果の分析及び 2000 年の公開問題の内容検討から、読解のプロセスとしては「解釈」「熟考・評価」、出題形式としては「自由記述形式」に課題があり、具体的には次のような問題に課題がみられた。

- ア テキストの表現の仕方に着目する問題
- イ テキストを評価しながら読むことを必要とする問題
- ウ テキストに基づいて自分の考えや理由を述べる問題
- エ テキストから読み取ったことを再構成する問題
- オ 科学的な文章を読んだり、図やグラフをみて答える問題

そして、このような課題から、『読解力向上に関する指導資料』（文部科学省 2006, pp.15-18）では、PISA 調査の「読解力」を身に付けるための授業改善の取り組みとして、以下の指導のねらいを示した。

ア テキストを理解・評価しながら読む力を高めること

（ア） 目的に応じて理解し、解釈する能力の育成

（イ） 評価しながら読む能力の育成

（ウ） 課題に即応した読む力の育成

イ テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること

（ア） テキストを利用して自分の考えを表現する能力の育成

（イ） 日常的・実用的な言語活動に活かす能力の育成

ウ 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を充実
すること

（ア） 多様なテキストに対応した読む力の育成

（イ） 自分の感じたことや考えたことを簡潔に表現する能力の育成

PISA 調査の「読解力」が謳われ始めた当時の教育関係者の多くは、PISA 調査の「読解力」とこれまで学校教育で育んできた国語科の読解力とを同一視していたが、上記の

指導のねらいによる「読解力」では、ほぼそのまま PISA 調査の「読解力」の内容として理解されていることが分かる。さらに、この指導のねらいに対して、小学校及び中学校での音楽科を含む全教科における学習指導要領との整合性を踏まえた具体的かつ短期間で実践可能な指導例が示されている（文部科学省 2006, pp.18-42）。また、2004 年 2 月の文化審議会答申における「国語力」の育成の在り方と同様に、PISA 調査の「読解力」の育成を国語科だけでなく全教科を通じて図るとしたところは、その後の日本の学校教育における「言語活動」の在り方を大きく変化させるきっかけとなった。

1.3.2 学習指導要領と「言語活動の充実」

この「国語力」及び PISA 調査の「読解力」を国語科だけでなく全教科を通じて図るという観点については、2008 年 1 月の中央教育審議会答申『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』で引き継がれることとなった。この答申では、言語は理論や思考といった知的活動の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性、情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要であるとしている。このような観点から、言語に関する能力の育成を重視し、「各教科等における言語活動の充実」が示された。

このことに加え、2007 年に改定された学校教育法第 30 条第 2 項（第 49 条で中学校

に準用 第 62 条で高等学校に準用)を踏まえ、各学校で子どもたちの思考力・判断力・表現力を確実に育むことが重要であるとし、「各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、……それぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させること」(中央教育審議会 2008, p.24)の重視が示された。

これらをもとに、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「学習意欲」を〈学力の 3 要素〉とし、これを受けて、2008 年 3 月に『学習指導要領』が改訂、告示された。『中学校学習指導要領』の〈第 1 章 総則〉(文部科学省 2008, p.1)の目標では、下記のように示されている。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。その際、生徒の発達の段階を考慮して、生徒の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、生徒の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。

ここから、学校教育法第 30 条第 2 項並びに 2008 年 1 月の中央教育審議会答申の文言を受けた形で、2008 年 3 月に告示された『学習指導要領』の総則が作成されていることが分かる。そして、生徒の発達段階を考慮しながら、〈学力の 3 要素〉を育成するための方策として、「言語活動の充実」を重視することが明示されている。この「言語活動の充実」では、国語科を中心としながらも学校教育全体での充実が求められ、記録、説明、論述、討論といった学習活動の充実を図ることとした。

しかし、実際に中学校において「言語活動の充実」における具体的な内容が示されたのは、2008 年告示の『学習指導要領』から 4 年後の 2012 年に文部科学省が出版した『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～』（以下、副題略）である。ここでは、各教科における言語活動の目標や指導事例が示されており、「言語活動の充実」の基本的な考え方とは、PISA 調査の「読解力」と同様に、国語科で培った能力を基盤として、各教科において言語活動を充実しなければならないということだった。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」による「思考力・判断力・表現力等」の育成も掲げられた。

また、2016 年 12 月中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』では、これまでのコンテツ・ベースからコンピテンシー・ベースへと基本的なコンセプトが転換した。これは、知識基盤社会、AI の発達、グローバル化の進展などによる社会変化に対応するた

めの能力育成を重視した教育改革だと言える。このような観点から、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」が提言された。これを受けて、2017年3月に『学習指導要領』が改訂され、同年7月に『中学校学習指導要領解説 総則編』が告示された。そこでは、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）」（文部科学省 2018c, p.77）の推進が示された。

「アクティブ・ラーニング」とは、「能動的な学びのことで、学習者である子供が主体として学び、知識を構成し、また協働的に活動し、その学んだことをその後の活動で活かし、そして学び続けることである。」（無藤隆 2016, p.20）このような学習方法を実現していくためには、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」という各教科の特質に応じた見方・考え方を働かせ、それに基づいて言語活動を行っていくことが求められる。つまり、国語科では「言葉による見方・考え方」を、理科では「理科の見方・考え方」を働かせるのと同様に、音楽科においても「音楽的な見方・考え方」を働かせ、それぞれどのような言語活動を行えば良いのかを吟味した上で充実させていく必要がある⁵。

⁵ cf. 中央教育審議会（2016）『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申） 別紙』（accessed: 2020/1/7）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_2.pdf

第2節 音楽科と「言語活動の充実」

2.1 音楽科の目標

音楽科における「言語活動の充実」を考察するにあたって、まずは「音楽科の目標」について整理していく。2017年に告示された『中学校学習指導要領』〈第2章 第5節 音楽〉（文部科学省 2018a, p.99）における「音楽科の目標」は、以下の通りである。

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- （1）曲想と音楽の構造や背景などとの関わり及び音楽の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。
- （2）音楽表現を創意工夫することや、音楽のよさや美しさを味わって聴くことができるようにする。
- （3）音楽表現の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情を育むとともに、音楽に対する感性を豊かにし、音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな

情操を培う。

「音楽科の目標」は、表現領域と鑑賞領域の幅広い活動を通して学習が行われることを前提とし、前述の通り「音楽的な見方・考え方」を働かせた学習活動によって、生活や社会のなかの「音」や〈音楽〉、音楽文化と豊かに関わる資質・能力を育成することを目指すことである。その上で、育成を目指す資質・能力として、(1)では「知識・技能」の習得に関して、(2)では「思考力・判断力・表現力等」の育成に関して、(3)では「学びに向かう力、人間性等」の涵養に関して明示されており、新たな〈学力の3要素〉のもとに「音楽科の目標」が構成されている。

この「音楽科の目標」において、重要となってくる文言は、(1)(2)の音楽表現における「創意工夫」、そして(3)の「楽しさを体験する」「愛好する心情を育てる」「感性を豊かにする」「親しんでいく態度を養う」「豊かな情操を培う」であろう。

(1)(2)における「創意工夫」は、2017年告示の『学習指導要領』において新出の文言であり、「評価規準に盛り込むべき事項等」においても、「創意工夫」という文言や「音楽表現の創意工夫」という項目などが明示されている⁶。これは、『中学校学習指導要解説 音楽編』（文部科学省 2018b）の〔共通事項〕に示されている音色、リズム

⁶ cf. 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2011）『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料（中学校 音楽）』（accessed: 2020/1/7）
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyokahouhou/chuu/0205_h_ongaku.pdf

ム、速度、旋律、テクスチャ、強弱、形式、構成といった「音楽を形づくっている要素」(pp.116-119)を知覚するとともに、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受することで、音楽表現の「創意工夫」が充実するという趣旨である。そこで、「音楽を形づくっている要素」を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ受しながら音楽表現を試行錯誤していくなかで、どのように〈音楽〉を表現していくのかという思いや意図を明確にもつことができるよう育成していくことが明示された。

(3)における「楽しさを体験する」「愛好する心情を育てる」「感性を豊かにする」「親しんでいく態度を養う」「豊かな情操を培う」は、「体験する」「育てる」「豊かにする」「養う」「培う」という5つの動詞と、それに伴う〈楽しさ〉〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉という5つの対象に区分することができる。そして、それらの求心力となるのが〈音楽〉ということとなる。

ここで〈楽しさ〉〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉という5つの対象について整理する。序章から第2章に至るまで述べてきたように、〈言語〉はあらゆる事象を理論的に模写しようとする。これらの基盤となるのが、〈知性〉や〈理性〉、すなわち「ロゴス」である。そして、〈言語〉によって意味付け、価値付けする際に必要となるのが、「ロゴス」以前の「体験」から得られる〈感性〉である。つまり、音楽科では、〈音楽〉の〈楽しさ〉を「体験する」ことによって、理論的思考を支える〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉を育成することを目指しているのである。

以上のことを整理すると、「音楽科の目標」は、〈音楽〉の「創意工夫」や〈楽しさ〉を「体験」することによって、〈言語〉による意味付けや価値付け以前の混沌を「音」を通じて感じ取り、それを〈知性〉や〈理性〉、すなわち「ロゴス」を通じて洗練させることによって、理論的思考を支える〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉を育成していく、ということとなる。

2.2 音楽科における「言語活動の充実」

では、この「音楽科の目標」を踏まえた上で、音楽科における「言語活動の充実」はどのような位置付けとなっているのだろうか。『中学校学習指導要領』〈第5節 音楽〉の〈第3 指導計画の作成と内容の取扱い〉（文部科学省 2018b, p.104）では、以下のよう示されている。

音楽によって喚起された自己のイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽に対する評価などを伝え合い共感するなど、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう指導を工夫すること。

このことから、言語活動は音楽科全体で扱うこととなっていることが分かる。さらに、『中学校学習指導要領解説 音楽編』の〈第4章 指導計画の作成と内容の取扱い〉（文部科学省 2018b）によると、「音楽活動は言語活動とは異なる独自の特徴をもっているが、音楽科の学習においては、言語活動を適切に位置付けることによって、音楽活動を充実させることができる」（pp.100-101）としている。そして、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていく学習の充実を図る観点から、上記のような工夫を、『中学校学習指導要領』〈第5章 音楽〉の〈第2 各学年の目標及び内容〉の「A 表現」「B 鑑賞」それぞれの領域の指導に当たっての配慮事項として示したとしている。

ここで、『中学校学習指導要領解説 音楽編』の「イメージ」や「感情」という文言に着目してみる。〈第3章 第1節 2 内容〉における「A 表現 (3)創作」(文部科学省 2018b, p.50) では、創作活動の学習における「イメージ」について、以下のように記載されている。

創作の学習におけるイメージとは、「楽しく生き生きした感じ」、「小春日和の暖かな日に窓辺でまどろんでいるような感じ」、「静かに始まって、中ほどで盛り上がり、最後は落ち着いた感じ」などのように、心の中に思い描く全体的な印象であり、創作の活動の源となるものである。

また、「B鑑賞」（文部科学省 2018b, p.57）では、鑑賞の授業において、音楽を言葉で説明することについて、以下のように記載されている。

音楽について言葉で説明することは、生徒にとって、音楽によって喚起された自己のイメージや感情を意識し、確認することになり、その過程で音楽に対する感性が豊かに働くのである。

ここから分かることは、音楽教育において、「心の中に思い描く全体的な印象」や「喚起された自己のイメージや感情」を、音楽活動の拠り所としているということである。このことについて、山下（2017）は、「音楽表現に対する思いや意図、音楽を聴いて感じ取ったことを、言葉に喩えるなどして伝え合うことで、イメージや感情を自覚したり、友達と共感し合ったり、価値判断したりすることにつながる」（p.223）としており、この「言葉に喩えるなどして伝え合う」というような言語活動を、音楽活動と併せて行うことによって、音楽科における「主体的・対話的で深い学び」に資するものとなる、と主張している。

しかし、もし言語活動が、このような「イメージ」や「感情」に偏った、若しくは限定された活動であるとするならば、〈音楽〉そのものではなく、〈音楽〉の「イメージ」

や「感情」から派生した、若しくはそこから〈サブ・テキスト〉を掘り起こした〈言語〉に〈音楽〉の価値を置く活動を行うということとなる。学校教育におけるこのような音楽活動には、言語活動を行うための「ツール」として位置付けられる危険性が孕んでいる。もしこのような位置付けのもとで、言語活動が行われるとするならば、果たしてそこに鳴り響く〈音楽〉は存在しているのだろうか。このような活動が、音楽科の特質に応じた「主体的・対話的で深い学び」に資するものであるとすることができるのだろうか。

第3節 「言語活動の充実」に関する指導事例

3.1 ブルタバ（連作交響詩《我が祖国》から）

これまでに、『読解力向上に関する指導資料』や、『言語活動に関する指導事例集』、『最新 中学校・高等学校教員養成課程 音楽科教育法』（以下、『音楽科教育法』と表記）など、さまざまな指導事例が提示されてきた。この節では、スメタナ作曲「連作交響詩《我が祖国》より第2曲〈ブルタバ〉」と、ヴィヴァルディ作曲「ヴァイオリン協奏曲集《和声と創意の試み》第1集《四季》より第1曲〈春〉第1楽章」の指導事例に焦点を当て、そこでの言語活動がどのような位置付けとなっているのか、そして、その位置

付けがどのように変遷しているのか検証していく。

《我が祖国》は、チェコの民族運動を背景に作曲された作品であり、6つの交響詩、すなわち標題音楽の一形式を用いて書かれ、各曲にはそれぞれの標題が付けられている。その中でも最も有名な作品である第2曲〈ブルタバ〉は、鑑賞教材でよく取り上げられる教材であり、『読解力向上に関する指導資料』と『音楽科教育法』の指導事例においても提示されている。

『読解力向上に関する指導資料』（文部科学省 2006）の指導事例では、PISA 調査における「読解力」の結果を踏まえた指導の改善を目的として提示されている。改善の方向としては、「目的に応じて理解し、解釈する能力の育成」（p.22）に該当し、具体的な活動としては、楽器の組合せによる管弦楽の響きを聴き取る鑑賞指導を行う。その際、楽譜を見て各声部の役割を考えると、「2つの源水」「狩猟の角笛」「村人の踊り」「月の光に輝く水面、水の精の踊り」など、音楽で描こうとしている情景を手がかりにすることで、批評文を書く活動を行う。このような音楽活動や言語活動によって、楽曲のよさや美しさを主体的に聞き取り、解釈する力を育成することを、指導のねらいとしている。

ここでの言語活動の位置付けは、「各声部の役割」や「作曲者が音楽で描こうとしている情景」について話し合い活動を行うこと、そして楽曲に対する自分の解釈をもち、批評文を作成することである。まず、「各声部の役割」という点では、「旋律、音と音と

のかかわり合いなどを理解して聴き、音楽の構造的側面の知覚と曲想の感じ取りを深める」(p.22) 学習としているが、「役割」という時点で、自ずと「音楽で描こうとしている情景」と関連させて考えていることが示唆される。そして、この「音楽で描こうとしている情景」を手がかりとして言語活動を行う時点で、〈音楽〉そのものの〈形式〉ではなく、標題による「情景」によって派生した〈内容〉の〈解釈〉を軸とした活動となっていることが分かる。

また、『音楽科教育法』(小林 2019) の指導事例では、「音楽と情景との結びつきを味わおう」という題材名で、全3時間扱いの授業計画が提示されている。ここでは、楽器の音色、速度、旋律、強弱など、「音楽を形づくっている要素」やそれら要素同士の関連に着目しながら曲想の変化を感じ取り、楽曲のよさや美しさを味わうことを指導目標としている。指導のポイントでは、「スメタナ自身による標題を生徒に提示する前に、まずは生徒自身の耳で〈ブルタバ〉のサウンドに浸り、曲想の変化を捉えたり情景を思い浮かべたりするよう指導する」(p.123) としており、それが「音楽を形づくっている要素」とどのように関連しているのかを考えさせることを重視している。そして小林(2019) は、「このように、生徒が知覚したことと感受したことを往還させることは、音楽的な見方・考え方を働かせる学習となり、自分なりの解釈や評価へとつながっていく」と主張する。

題材の指導計画は、表1の通りである。

表1 〈ブルタバ〉の指導計画

| 時 | 主な学習活動 |
|---|--|
| 1 | ○楽曲全体の鑑賞とブルタバを表す旋律の把握 ○「ブルタバの2つの源流」「森の狩猟」「農民の結婚式」の鑑賞 |
| 2 | ○「月の光、水の精の踊り」「聖ヨハネの急流」「幅広く流れるブルタバ」「ビシエフラトの動機」の鑑賞 ○スメタナの標題と音楽との結びつきの把握 |
| 3 | ○〈ブルタバ〉が作曲された背景の理解 ○楽曲全体の鑑賞と批評文の作成 |

(小林 2019, p.123 より抜粋)

第1時では、楽曲全体および「ブルタバの2つの源流」「森の狩猟」の鑑賞を行う。

楽曲全体の鑑賞では、さまざまに場面が移り変わっていくことを感じ取る。また、ブルタバを表す旋律を把握し、その旋律が楽曲の中でさまざまに展開されることを把握する。

「ブルタバの2つの源流」では、2つの源流が合流し、ブルタバを表す旋律へと移り変わる様子について、音楽を聴きながら確認する。ブルタバの流れが次第に平坦になると、

「森の狩猟」における「狩の角笛（ホルン）」が聴こえてくるので、情景の変化を想像しながら、ホルンの音色を聴き取る。「農民の結婚式」では、4分の2拍子による踊り

の音楽へと移り変わるのを、旋律などに着目しながら、これまでの曲想との違いを感じ取る。

第2時では、「月の光、水の精の踊り」「聖ヨハネの急流」「幅広く流れるブルタバ」「ビシェフラトの動機」を鑑賞し、スメタナの標題と音楽との結びつきを把握する。それぞれの標題の鑑賞では、標題に描かれている情景毎に楽曲を区切って鑑賞し、主旋律を演奏する楽器の音色など、「音楽を形づくっている要素」がどのように変化しているのかを考えたり、情景を思い浮かべたりする。また、音楽を聴いて思い浮かべた情景と「音楽を形づくっている要素」とがどのように関連しているのかを考える。スメタナの標題と音楽との結びつきの把握では、スメタナの標題と描かれたブルタバ河の情景が、音楽によってどのように表現されているのか、音楽を聴くことや楽譜を見ることによって把握する。

第3時では、〈ブルタバ〉が作曲された背景を学習し、その後、楽曲全体の鑑賞と批評文を作成する。〈ブルタバ〉の作曲背景では、当時のチェコの社会勢力、チェコ国民楽派の作曲家であるドボルザークの音楽などに触れ、〈ブルタバ〉が作曲された背景について理解する。楽曲全体の鑑賞と批評の作成では、生徒が知覚・感受した「音楽を形づくっている要素」や、スメタナの標題と音楽との結びつき、作曲された背景を踏まえ、楽曲全体を通して鑑賞する。そして、本題材での学びを総括して、〈ブルタバ〉の批評文を作成する。

ここでの言語活動の位置付けは、音楽を聴いて思い浮かべた情景と「音楽を形づくっている要素」との関連や、スメタナの標題と音楽との結びつきについて話し合い活動を行い、さらに〈ブルタバ〉が作曲された背景を学習することで、自分なりの解釈や評価へとつなげ、批評文を作成することである。楽曲全体の鑑賞をする際、〈ブルタバ〉そのもののサウンドに耳を傾けさせることや、旋律の確認を行うことは、〈音楽〉の〈形式〉を「透明」に描写するものであり、理に適っていると判断できる。しかし、その後の標題の変化に伴い、「情景を思い浮かべること」「情景の変化を想像すること」といった印象や情景の想起について、小林（2019）は「音楽を形づくっている要素（音色、速度、旋律、強弱など）に関連付けて生徒に考えさせることが重要である」（p123）と主張する。換言すると、ここで必要となってくる言語活動とは、「音楽によって喚起された自己のイメージや感情」を「音楽を形づくっている要素」を根拠に説明することであり、〈音楽〉としての〈ブルタバ〉や「音楽を形づくっている要素」は、それらを「意識し、確認する」ための「ツール」となっている。このことに加え、「〈ブルタバ〉が作曲された背景」から自分なりの解釈や評価へとつなげ、批評文を作成するということは、〈ブルタバ〉から派生した「感情」や「イメージ」を〈解釈〉する「古典的解釈」だけでなく、そこから〈サブ・テキスト〉を掘り起こして〈本質〉を見出そうとする「今日の解釈」を行うことにもなりかねない。

3.2 春 —第1楽章—

このような指摘は、〈春〉第1楽章においても共通して言える。《和声と創意の試み》第1集《四季》より第1曲〈春〉は、急—緩—急の3つの楽章からなり、各楽章には14行詩の「ソネット」が付されている。演奏は、独奏ヴァイオリン、弦楽合奏、通奏低音からなる。その中でも最も有名な第1楽章（以下、〈春〉と表記）は、〈ブルタバ〉と同様に鑑賞教材でよく取り上げられる教材であり、『音楽科教育法』の指導事例においても提示されている。

『音楽科教育法』（勝山 2019）の指導事例では、「ソネットと音楽との関わりを感じ取って聴こう」という題材名で、全2時間扱いの授業計画が提示されている。ここでは、①「〈春〉の曲想と音楽の構造との関わりを理解すること」、②「〈春〉の音色、旋律、強弱、構成などを知覚、感受しながら、曲や演奏に対する批評とその根拠について自分なりに考え、〈春〉のよさや美しさを味わって聴くこと」、③「〈春〉のソネットと音楽の構造との関わりに関心をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・対話的に鑑賞の学習活動に取り組むこと」の3つを指導目標として掲げている。指導のポイントでは、①の指導目標を「知識・技能」、②の指導目標を「思考・判断・表現」、そして③の指導目標を「主体的に学習に取り組む態度」として捉え、この3つの評価規準の観点から指導を行うこととしている。

題材の指導計画は、表2の通りである。

表2 〈春〉の指導計画

| 時 | 主な学習活動 |
|---|--|
| 1 | ○演奏形態と使われている楽器の把握 ○各ソネットを表す部分の音楽の構造（音色，旋律，強弱，構成など）と，気持ちや想像した情景との関わりについての意見交流 ○本時のまとめ |
| 2 | ○楽曲全体の構成の理解 ○楽曲全体の鑑賞と批評文の作成 |

（勝山 2019, p.113 より抜粋）

第1時では、演奏形態と使われている楽器について学習した後、各ソネットを表す部分の音楽の構造と、気持ちや想像した情景との関わりについて意見を交流する。演奏形態と使われている楽器の学習では、曲名と作曲者を確認し、使われている楽器に着目して〈春〉を鑑賞する。その後、各弦楽器とチェンバロについて確認し、それぞれの音色を知覚、感受する。各ソネットを表す部分の音楽の構造と、気持ちや想像した情景との関わりについての意見交流では、ソネット毎に鑑賞した後、選択肢からどのソネットが

当てはまるかを考え、ソネットを選んだ理由(音楽の構造、気持ちや想像した情景など)をワークシートに記入し、意見交流する。そして、それぞれ当てはまるソネットを把握し、ソネットの内容と音楽の構造との関わりを理解して〈春〉を鑑賞する。

第2時では、楽曲全体の構成を学習し、楽曲全体の鑑賞と批評文を作成する。楽曲全体の構成の学習では、ソネット「春がやって来た」の部分を聴き、前半後半2つの旋律が、それぞれ反復し強弱が変化していることを知覚、感受する。その後、全曲通して聴き、ソネット「春がやって来た」の後半に登場する旋律がどのように変化したのかをワークシートに記入し、意見交流する。そして、ソネット「春がやって来た」の後半に登場する旋律がソネット毎に繰り返し現れ、場面に合わせて音高などが変化することを把握する。楽曲全体の鑑賞と批評の作成では、これまで学習したことを踏まえて、楽曲全体を通して鑑賞する。そして、自分なりの解釈や評価をまとめ、〈春〉の批評文を作成し、発表し合う。

ここでの言語活動の位置付けは、演奏形態や使われている楽器を把握し、その音色を知覚、感受すること、各ソネットを表す部分の音楽の構造と、気持ちや想像した情景との関わりについてワークシートに記入し、意見交流すること、ソネット「春がやって来た」の部分の旋律の変化についてワークシートに記入し、意見交流すること、そして、そこから自分なりの解釈や評価へとつなげ、批評文を作成することである。〈春〉を鑑賞する際、演奏形態や使われている楽器を把握することは重要なことではあるが、〈ブル

タバ)の事例のように、〈春〉そのもののサウンドに耳を傾けさせた上で、どのような演奏形態か、そしてそのような楽器が使われているのか発問した方が、より「透明」に音色を知覚、感受することができると指摘できる。また、各ソネットを選択肢としてあらかじめ提示してしまうことにより、「音楽の構造」よりも「気持ちや想像した情景」に着目して鑑賞してしまうことになる。つまり、ここでも〈ブルタバ〉同様、〈音楽〉としての〈春〉や「音楽を形づくっている要素」は、それらを「意識し、確認する」ための「ツール」となっているのである。

第4節 音楽科における「言語活動の充実」の問題点

音楽科では、「心の中に思い描く全体的な印象」や「喚起された自己のイメージや感情」を音楽活動の拠り所としており、『読解力向上に関する指導資料』から『音楽科教育法』に至るまでの指導事例からも分かるように、鳴り響く〈音楽〉や「音楽を形づくっている要素」は、「イメージ」や「感情」を「意識し、確認する」ための「ツール」となっている。しかし、第2章でも述べたように、〈音楽〉そのものから派生した「イメージ」や「感情」によって得られた〈内容〉の〈解釈〉に専念することが、〈音楽〉そのものの〈根源〉とはならず、むしろ、その〈差延〉から〈音楽〉そのものの艶や肌理までも喪失させてしまう。だからこそ、今日求められている音楽教育とは、〈音楽〉

そのものを「透明」に写し取ることであり、今日求められている〈言語〉とは、〈音楽〉を「透明」に写し取るための、なおかつ「意味の場」としての〈音楽〉と聴く人それぞれの視点での〈音楽〉を「相対化」するための「〈声〉の対話」であった。このことから、今日求められている音楽教育や〈言語〉と音楽科における言語活動の在り方には、大きな齟齬があると言える。

また、上記でも述べたように、「音楽科の目標」とは、〈音楽〉の「創意工夫」や〈楽しさ〉を「体験」することによって、〈言語〉による意味付けや価値付け以前の混沌を「音」を通じて感じ取り、それを〈知性〉や〈理性〉、すなわち「ロゴス」を通じて洗練させることによって、理論的思考を支える〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉を育成することである。しかし、「心の中に思い描く全体的な印象」や「喚起された自己のイメージや感情」を音楽活動の拠り所とし、鳴り響く空気としての〈音楽〉や「音楽を形づくっている要素」を、それらを「意識し、認識する」ための「ツール」だとするならば、そこには〈音楽〉の「創意工夫」や〈音楽〉の〈楽しさ〉の「体験」など存在していない。とすると、〈知性〉や〈理性〉といった理論的思考を支える〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉を育成することなどできない、ということとなる。

これまでの約 20 年間、PISA 調査による「読解力」の変遷、中央教育審議会の答申やそれに基づく学習指導要領の改訂、「言語活動の充実」に関する指導事例など、さまざまな議論や検討が行われてきた。また、『読解力向上に関する指導資料』から『音楽

科教育法』に至るまでの13年間、さまざまな指導事例が提示されてきた。それにもかかわらず、依然として「読解力」や「言語活動」の根本的な問題解決には至っていないように思われる。このことは、2018年のPISA調査の結果から見ても明瞭である。「数学的リテラシー」および「科学的リテラシー」は、これまでに引き続き世界トップレベルであったのに対し、「読解力」は、OECD平均より高得点のグループに位置するものの、前回より平均得点、順位ともに統計的に低下することとなった。長期トレンドとしても、「読解力」に至っては、統計的に有意な変化が見られないとOECDは分析した⁷。

日本の「読解力」の結果と、日本で実践されてきた音楽教育と言語活動の在り方との関係性から鑑みると、〈知性〉や〈理性〉といった理論的思考を支える〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉を育成することがより一層重要となることが分かる。これこそまさに、義務教育で「国語」等の主要教科と同様に、「音楽」という教科を学習することの存在意義であり、そのために、〈音楽〉を「透明」に写し取るための、なおかつ「意味の場」としての〈音楽〉と聴く人それぞれの視点での〈音楽〉を「相対化」するための「〈声〉の対話」を追求していく必要がある。このことを踏まえ、第4章では、このような「〈声〉の対話」を追求した授業実践を分析し、音楽教育における言語活動の在り方を再考する。

⁷ cf. 国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント』(accessed: 2020/1/7)
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyoukahouhou/chuu/0205_h_ongaku.pdf

第4章 〈脱構築〉を視座としての授業実践

第1節 研究方法

令和元年7月3日に弘前大学教育学部附属中学校で実践された公開研究授業における参与観察の結果を分析する。参与観察とは、調査者が対象者のフィールドへ直接参加し、インフォーマントへインタビューを行い、その記録を分析する調査方法論である(Denzin 1965)。授業者は、弘前大学教育学部附属中学校の鈴木千明先生、インフォーマントは、弘前大学教育学部附属中学校第2学年のうちの1クラス、31名である。

第2節 授業の構成と分析

2.1 授業の構成

音楽の豊かさや美しさを感じ取り、創造的により良い表現を求める生徒の育成を目指し、「図形楽譜と創作」という題材名のもと、全4時間の授業を行った。

昨年度実施された公開研究授業では、3分間好きな場所で静止して音環境を聴く「サウンドスタンディング」を行い、そこから聴き取った「音」の特徴を、班員全員で1つ

の模造紙に表現して図形楽譜⁸を作成し、それをもとに音楽の創作活動に取り組んだ。

鈴木は、図形から感受した肌理を、「音楽を形づくっている要素」から捉え直し、その

「音」の艶を意識して音楽表現することを目指していた。しかし、実際に生徒たちが創

作した作品では、図形そのものの肌理から得た音楽表現ではなく、実際に聴き取った「車

の音」や「人の話し声」の模倣が多く見られ、「イメージ」を払拭して「音」を表現す

ることに難色を示す様子が見られた。鈴木は、事前に誰ともしゃべらず独りの空間を保

ち、周囲の「音」すべてを聴きながら歩く「サウンドウォーク」（今田 2015, p.124）

から聴こえた音をもとに作成した図形楽譜を、作成した生徒自身がそのまま用いて創作

活動を行ったことによって、実際の環境音から派生した「イメージ」が先行した作品と

なってしまったのではないかと考えた。そこで、他者が作成した図形楽譜を用いること

で、図形そのものの肌理から「音」の艶を捉え、「音楽を形づくっている要素」を意識

しながら演奏を試行錯誤し、「創意工夫」された創作活動ができるのではないかと考え

た。

今回は、「サウンドウォーク」は事前に実施したものの、創作活動には取り組んでい

なかった2学年を対象とした。また、創作活動に取り組む際、弘前大学教育学部附属小

学校の1年生が「サウンドウォーク」から描いた図形楽譜を用いることとした。

⁸ 図形楽譜とは、図形や図柄、テキスト等によって記譜された楽譜であり、音楽のジェスチャや方向性を描く、あるいは示唆する記譜と、演奏を指示するスクリプトとしての記譜の2つの側面を有する。

各班が用いた図形楽譜は、図4から図8までの以下の通りである。

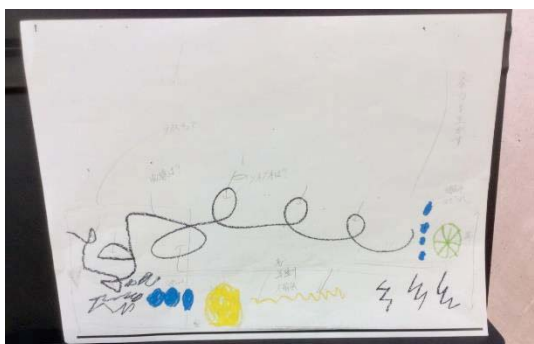


図3 1班の図形楽譜

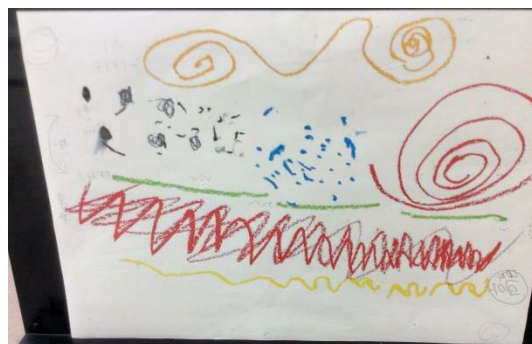


図4 2班の図形楽譜

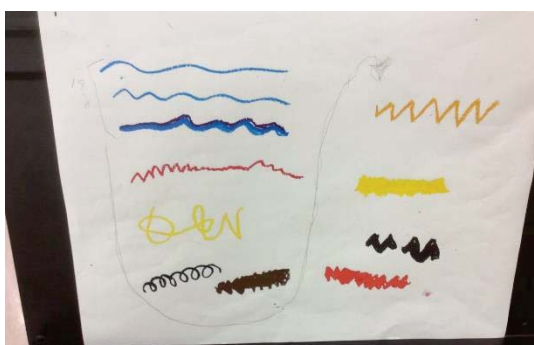


図5 3班の図形楽譜

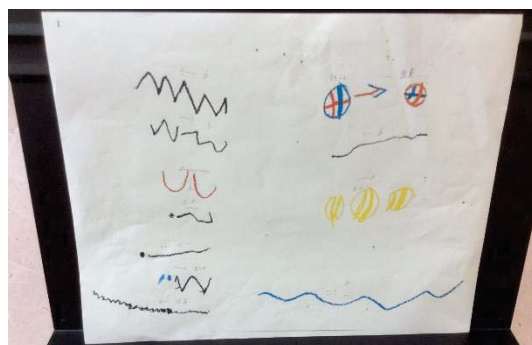


図6 4班の図形楽譜



図7 5班の図形楽譜

また、題材の授業プランは、表3の通りである。

表3 題材の指導プラン

| 時 | 主な学習活動 |
|---|--|
| 1 | ○「音楽を形づくっている要素」の確認 ○身体や身の回りの物を使って、図形を「音」にする活動 |
| 2 | ○1班5～6人で図形楽譜から作品の創作 ○配布された楽譜の分析、自分がどの「音楽を形づくっている要素」を表現する のか班員と共有 |
| ③ | ○完成した作品の披露 ○各班の演奏の鑑賞と批評 |
| 4 | ○マリー・シェーファー作曲「月光への碑文」を、図形楽譜を見ながら鑑賞 ・各班の録音した演奏を聴き、全体の活動の振り返り |

公開授業が実施された本時は3時間目であるが、そこでは、創作した音楽を互いに聴き合い、批評し合うという、創作分野と鑑賞分野の横断的な活動をねらいとしている。ここでは、演奏者が図形楽譜から読み取った「音楽を形づくっている要素」を、演奏を通して聴衆に伝えられるか、また、聴衆がどのような「音楽を形づくっている要素」を

知覚することができるかがポイントとなる。演奏者は、自分たちの創作にかかる工夫については説明せずに演奏し、聴衆は、その演奏を聴き、図形楽譜からどのように「音楽を形づくっている要素」を読み取り、「音」として表現されていたのかなどを全員で共有する。そこから、「音楽を形づくっている要素」の働きや構造を聴き取る能力を育成することを目指した。

本時の展開は、表4の通りである。

表4 本時の展開

| 段階 | 活動内容 |
|-----|-----------------------------|
| 導入 | ○前時までの復習 ○学習課題の提示 |
| 展開 | ○演奏の最終確認 ○各班の発表（全5班） |
| まとめ | ○次時の確認 |

導入では、前時までの復習と学習課題の提示を行った。前時の復習では、図形楽譜や「音楽を形づくっている要素」がそれぞれどのようなものだったかを、対話を重ねながら確認した。学習課題の提示では、「創作した音楽をお互いに鑑賞して、演奏の工夫を

言葉で伝えあおう」という課題を提示し、演奏後に図形楽譜から読み取った「音楽を形づくっている要素」と鑑賞した音楽との結びつきを伝え合う活動を行うことを伝えた。

展開では、演奏の最終確認と各班の発表を行った。演奏の最終確認では、創作した音楽を班で再度確認する活動を行った。その際、鈴木は机間支援を行い、図形楽譜をどのように読んでいくのか確認した後、「音楽を形づくっている要素」が伝わるように演奏が工夫されているのかを、発問や助言を交えながら話し合い活動を行った。各班の発表では、各班の代表者が図形楽譜の読み方を全体に説明した後に演奏を行った。その後、聴衆は班毎に1分間批評を話し合い、その中の代表者に発表してもらおうという活動を行った。今回は、少人数の班での発表となるため、真剣に取り組むことや演奏での失敗に対して、恥じらいを感じる生徒も少なからずいる。聴衆においても、聴こえる「音」に注目し、構造を図形楽譜から読み取らせるために、演奏者は聴衆の後ろに立たせ、聴衆は目の前のスクリーンに映し出された図形楽譜を見ながら演奏を聴くという形態をとった。

最後のまとめでは、次時の確認を行った。シェーファー作曲の「月光への碑文」を、実際の図形楽譜を見ながら鑑賞すること、そして、今回の演奏の録音を鑑賞し、実際の演奏で使われていた「音楽を形づくっている要素」や構造を再確認することを、生徒に伝えた。

2.2 授業の分析

本研究では、授業者の働きかけに焦点を当てて、展開での演奏の最終確認と各班の発表における言語活動の分析を行った。そして、授業者の発問や助言によって、生徒の反応やその後の言語活動、そして創作活動にどのように影響したのかを、「音楽を形づくっている要素」や「イメージ」、「感情」との関連性から考察した。言語活動の分析においては、本時の授業のVTR録画と授業中の観察記録によって補完した。

第3節 結果

3.1 演奏の最終確認

1班の話し合い活動では、「この余白はどうすることにしたの？」という鈴木問いに対し、「最初音を立てずにやります。」「その後、線や点を演奏していきます。」など、音色や構成における意見が出された。また、「音の重なりはどうするのかな？」という鈴木問いに対し、右下の4つの点を指しながら「ここを重ねます。」「ここは4人で演奏します。」など、テクスチャにおける意見が出された。そして、「それではその部分やその続きは、どのように演奏するのかな？他の人たちはどうするのかな？話し合っ

みよう。」という鈴木 of 助言の後、生徒たちは、図形に沿って演奏を確認し、手拍子や口笛などの音色やテクスチュアをどのように織り交ぜるか議論していた。

2班の話し合い活動では、「楽譜はどうやって読んでいくの？」という鈴木 of 問いに
対し、「上から下に行きます。」「点々とグルングルンしたところと下の緑の線を同時に
演奏します。」「赤（の図形）と黄色（の図形）も同時に演奏します。」など、テクス
チュアや構成における意見が出された。そして、「あとはどんな音色とか強弱とかで演奏
できるか、みんなで考えてみよう。」という鈴木 of 助言の後、生徒たちは、それぞれの
図形の特徴からどのような演奏ができるのか、試行錯誤しながら最終確認を行っていた。

3班の話し合い活動では、「楽譜はどうやって読むの？1本ずつ演奏するの？重なり
は？」という鈴木 of 問いに
対し、「まずは左上3本演奏して、次は…」、「左中央2つを
演奏して、左下に行きます。」など、テクスチュアや構成における意見が出された。ま
た、「左中央2つと左下は、音楽の中で一緒なの？」という鈴木 of 問いに
対し、「いえ、
先に左中央2つを演奏したら左下に行きます。」と、テクスチュアや構成がより明確化
された。その後、生徒たちは、図形楽譜のそれぞれの図形から、音色や強弱の変化をど
のように表現するのかについて話し合い、演奏の確認をしていた。

4班は、図形楽譜をどう読んでいくのか、話が一向に進まない状態でした。テクス
チュアについても、「一つ一つ図形を音の重なりとしては捉えないで、一つ一つの音を演
奏していくっていう意見と、（図形を）重ねていくっていう意見が出ている。」と述べて

いた。その後、「けど、一つ一つだと間違えた時恥ずかしい…」「恥をかくから…」と生徒たちが吐露していたので、鈴木は「恥じゃないよ。後ろで演奏するからみんなは見えていないし、音しか聴こえないし。今色んな可能性が出てきたから、図形楽譜全体を見るときに、みんなはどう読んでいきたいかを考えてみよう。この特徴的な図形をどう捉えるかによって、違いを出していければ良いよね。それがリズムなのか、音色なのか、音の重なりなのか。そこは話し合ってみてください。」とフォローした。その後、生徒たちは、リズムや音色、音の重なりといった「音楽を形づくっている要素」をキーワードとして議論を進めながら、表現を試行錯誤していった。

5班の話し合い活動では、図形楽譜の向きや読み方について鈴木が質問し、縦向きで下から同時に上に進んでいくという時間軸での構成や、その時のテクスチャについて確認した。演奏の最後の構成部分について、「最後に残るのは？何の音？」という鈴木問いに対し、「影」「暗い感じ」というイメージや感情に関する意見が出た。理由を聞いても「分からない。」としか答えが出なかったので、「分かんないか。んじゃどういう音で表現する？これ（黒い図形）とこれ（青い図形）との違いは？」と鈴木が尋ねると、「クレッシェンドで。」「トーンを変える。」など、強弱や音色に目を向けることができた。その後、生徒たちは、下から上へと時系列に沿って、どのような音色の変化やテクスチャで表現するのかについて、話し合っていた。

3.2 各班の発表

1 班に対する批評では、「緑の図形は上から見た図で、横から見ると円錐になっていて、それを声で表現していた。」「緑の図形のところが、うわ！っという声で表現されていた。」など、音色や強弱の気づきが見られた。また、「口笛がとても上手くて、風をイメージさせるような感じでした。」という批評も挙げた。鈴木が「本当に風だったのかな？ちなみにどの図だと思った？」と尋ねると、「ぐにゃぐにゃの線を口笛で表現していた。」と答え、図形と音色の関係についての描写を言及することができた。

2 班に対する批評では、「図形それぞれの形や色を、男性と女性の音色で分けていた。」「図形の動きと声の高さが正確だった。」など、音色や旋律の気づきが見られた。実際には、男性と女性ではなく、1 人とそれ以外のテクスチャで対比を表現していたようだが、テクスチャによる対比があることを知覚することはできていた。

3 班に対する批評では、ある生徒が「Aさんは、どこ（の図形）を表現していたのだろうか？」という疑問を投げかけた。その後の鈴木が発問から、Aさんが表現していた図形とは異なる図形を、Aさんが表現しているのではないかと捉えた生徒たちが多数存在していることが分かった。また、「黄色の1番動きのある図形は、音楽の諸要素からどう感じ取れたかな？」という鈴木が発問に対し、「音の高さで表現していた。」という意見が出た。

4班に対する批評では、「Bさんの波打つような弱々しい声が、1番上の青色の尖っている図形を表現している。」という意見が挙げられた。「波打つとか弱々しいって、音楽的に言うとうちうちうちかな？」と鈴木が発問すると、「音の高さ」「強弱の弱い方」などが挙げられた。また、「黄色い3つの図形は、3回同じ音を出すのかと思いきや鳴らなかったように感じたけど、どう演奏したの？」と鈴木が4班に尋ねると、「3つの音の高さの異なる声で重ねて演奏した。」と答え、演奏者と聴衆との間にテクスチャの感じ方の違いが存在していた。

5班に対する批評では、「黒い図形が長い声で表現されていた。」「黒い図形の周りの緑の点々を、声以外の短い音で表現していた。」など、音色や音の長さでそれぞれの図形を表現していることを知覚することができていた。

第4節 考察

4.1 演奏の最終確認

全体を通して、音色やテクスチャ、構成といった「音楽を形づくっている要素」に準拠した話し合い活動ができていたと考察することができる。その理由として、授業の導入で「音楽を形づくっている要素」の確認を行ったことや、言語活動の中で生徒の言

葉を汲み取りながら、鈴木が発問や助言を投げかけることができたためだと考えられる。

4 班の言語活動では、演奏の工夫や失敗において悩んでいる様子が見られた。しかし、鈴木のリレーと助言によって、「音楽を形づくっている要素」を基盤としながら試行錯誤し、協働する姿勢へと導くことができたことが分かる。

また、5 班の言語活動では、「影」「暗い感じ」など、「イメージ」や「感情」の言及が見られた。しかし、どのような音で表現したり、それぞれの図形の特徴を比較したりすることができるのか尋ねることによって、色による「イメージ」や「感情」に関する言語活動から、それぞれの図形の音色の変化やテクスチャの試行錯誤に関する言語活動へと転換させることができたことが分かる。

4.2 各班の発表

各班の発表においても、演奏の最終確認同様、全体を通して、「音楽を形づくっている要素」に準拠した話し合い活動ができていたと考察することができる。理由も同様に、発表する前に「音楽を形づくっている要素」の確認を行ったことや、批評での生徒の言葉を汲み取りながら、発問や助言を投げかけることなどできたためだと考えられる。

1 班の演奏に対する批評では、「風をイメージさせるような感じ。」といったイメージの言及が見られた。しかし、図形と「音楽を形づくっている要素」の関係に着目させる

鈴木の発問によって、「図形楽譜の真ん中の線を口笛で表現していた。」といった図形と音色の関係についての描写へと転換することができたことが分かる。このことは、4班の演奏に対する「波打つような弱々しい声」という批評から「音の高さ」「強弱」という音楽的要素へと導いた結果からも、同様の考察ができる。

また、3班や4班に対する批評から、演奏と聴衆の感受には差異が生じるということが、「音楽を形づくっている要素」による言語活動から分かった。このことは、デリダによる〈音声ロゴス主義〉の批判の根拠となる事例だと言える。だからこそ、〈音楽〉そのものを喪失させないような「〈声〉の対話」として、今回のように〈音楽〉を「透明」に写し取る言語活動を授業者が導く必要があると考えられる。

第5節 まとめ

本実践の分析から、〈音楽〉を「透明」に写し取るための、なおかつ「意味の場」としての〈音楽〉と聴く人それぞれの視点での〈音楽〉を「相対化」するための「〈声〉の対話」を行っていくにあたって、以下のように整理することができる。

第1に、「音楽を形づくっている要素」に焦点を当てて創作活動を行うことで、「イメージ」や「感情」から得られた〈言語〉による〈内容〉の〈解釈〉を切りつめることができるということである。今回は、授業の根底として「音楽を形づくっている要素」に

着目して授業を展開していたため、演奏の最終確認や各班の発表において、〈音楽〉そのものに耳を傾けることができた生徒が大半を占めていたと考えられる。

第2に、仮に生徒が〈音楽〉から派生した「イメージ」や「感情」を〈言語〉で表現したとしても、それを授業者が「音楽を形づくっている要素」へと導くような発問や助言をすることによって、図形楽譜から得られる音楽的要素へと転換させることができるということである。昨年度は、「車の音」や「人の話し声」などをイメージして表現した作品の批評を、ただ受容するに留まっていたため、「音楽を形づくっている要素」へとつなげることができなかった。しかし、今回のように生徒一人一人の言語表現から、「音楽を形づくっている要素」のキーワードとなりそうな表現を汲み取り、そこから発問や助言をすることによって、第2章でも述べたような「内容への考察を形式への考察のなかに溶解せしめる批評」（ソントグ 1996, p.31）へと導くことができたと考えられる。

第3に、このような「音楽を形づくっている要素」に着目し、〈内容〉による〈解釈〉を切りつめていく若しくは溶解せしめる言語活動によって、〈音楽〉の感受における差異、すなわち〈音楽〉の〈差延〉を生徒それぞれが認識しながらも、〈音楽〉そのものと生徒それぞれの「世界」の中での〈音楽〉とを喪失させない「〈声〉の対話」を追求していくことが可能となるということである。そして、そのような言語活動を行っていくためには、「音楽を形づくっている要素」をどのタイミングでどのように説明するの

かという適切な指導に加え，授業者は一方的な教授をしていくのではなく，生徒にある程度音楽活動や言語活動を委ねていく中で，必要に応じて適切なサポートをしていくことが重要となる。

終 章 Conclusion

本研究では、〈音楽〉と〈言語〉の関係について、デリダの〈脱構築〉の視座を中心として検討し、それをもとに学習指導要領における「言語活動の充実」の問題点を指摘した。そして、その指摘をもとに、弘前大学教育学部附属中学校で実施された公開研究授業での言語活動を分析し、その結果を踏まえて、今日の音楽教育における言語活動の在り方を考察した。

「イメージ」や「感情」から得られた〈言語〉による〈内容〉の〈解釈〉は、〈音楽〉そのものの〈根源〉とはならない。むしろ、そのことによって〈音楽〉そのものの艶や肌理までも喪失させてしまう。このことは、フッサールの「現象学」や〈音声ロゴス主義〉に対するデリダの〈脱構築〉の思想、〈芸術〉そのものの〈形式〉を「透明」に写し取ることの重要性を説いたソントグの〈反解釈〉の思想、そして「本質主義」と「相対主義」の二項対立を〈脱構築〉し、「世界はなぜ存在しないのか」という問いを解き明かしたガブリエルの「新実在論」の思想からも明瞭である。そして、〈音楽〉を喪失させないためにも、音楽教育の中で、〈音楽〉を「透明」に写し取るための、なおかつ「意味の場」としての〈音楽〉と聴く人それぞれの視点での〈音楽〉を「相対化」するための「〈声〉の対話」を追求していく必要がある。

また、音楽教育の中で〈内容〉の〈解釈〉に専念することは、物語を読んでその感想

文を作成する「国語」の学習と同様となる。これでは、「音楽科の特質に応じた見方・考え方」を働かせた言語活動を充実させることはできない。〈知性〉や〈理性〉を洗練させるためには、理論的思考を支える〈心情〉〈感性〉〈態度〉〈情操〉を育成していくことが重要だということを鑑みた上で、なぜ義務教育で「国語」等の主要教科と同様に「音楽」という教科を学習するのか、そういった存在意義に対するアカウンタビリティの要求に、音楽教師は応えていかなければならないのである。

今後は、音楽教師として教育現場で実際にさまざまな授業実践を行い、どのような「〈声〉の対話」が求められるのか、どのようにして「〈声〉の対話」をしていけば良いのかを追求していくとともに、そこから得られた効果や問題点から、さらなるリサーチクエスチョンを探求していく所存である。

引用・参考文献

Cook, N. (2000) *Music: A Very Short Introduction*. ed. Oxford University Press.

Denzin, N. K. (1965) *The Research Act* (3rd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

池田晶子 (2007) 『暮らしの哲学』 毎日新聞社.

今田匡彦 (2015) 『哲学音楽論 音楽教育とサウンドスケープ』 恒星社厚生閣.

岩間正則 (2014) 『〈比較文化研究ブックレット No.12〉 PISA の「読解力」調査と全国学力調査・学習状況調査—中学校の国語科の言語能力の育成を中心に—』 神奈川新聞社.

大杉英昭, 山下薫子他 (2017) 『平成 29 年度 中学校学習指導要領 全文と改訂のポイント解説』 大杉英昭編, 明治図書.

勝山幸子, 小林美貴子他 (2019) 『最新 中等科音楽教育法〔改訂版〕 中学校・高等学校教員養成課程用』 齊藤忠彦, 菅裕編著, 教育芸術社. 国立教育政策研究所編 (2010)

ガブリエル, M. (2018) 『なぜ世界は存在しないのか』 清水一浩訳, 講談社選書メチエ.

カント, I. (1961) 『純粹理性批判 上』 篠田英雄訳, 岩波書店.

国立教育政策研究所 (2010) 『生きるための知識と技能 OECD の生徒の学習到達度調査 (PISA) 二〇〇九年調査国際結果報告書』 明石書店.

国立教育政策研究所 (2018)『OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018)

のポイント』 (accessed: 2020/1/7)

https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf

国立教育政策研究所教育課程研究センター (2011)『評価規準の作成, 評価方法の工夫

改善のための参考資料 (中学校 音楽)』 (accessed: 2020/1/7)

https://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyoukahouhou/chuu/0205_h_ongaku.pdf

グレーブス, R. (1998)『ギリシア神話』高杉一郎訳, 紀伊國屋書店.

北川達夫&フィンランド・メソッド普及会 (2006)『図解 フィンランド・メソッド入門』

三省堂.

シェーファー, R. M. (2006)『世界の調律 サウンドスケープとはなにか』鳥越けい子

他訳, 平凡社.

ソントグ, S. (1996)『反解釈』高橋康也, 出淵博他訳, 筑摩書房.

中央教育審議会答申 (2008)『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の

学習指導要領等の改善について』 (accessed: 2020/1/7)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfil

[e/2009/05/12/1216828_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)

中央教育審議会答申 (2016)『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の

学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』 (accessed: 2020/1/7)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

中央教育審議会『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）別紙』（accessed: 2020/1/7）

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380902_2.pdf

デリダ，J.（1972）『根源の彼方に グラマトロジーについて 上』足立和浩訳，現代思想社.

デリダ，J.（1972）『根源の彼方に グラマトロジーについて 下』足立和浩訳，現代思想社.

デリダ，J.（2005）『声と現象』林好雄訳，ちくま学芸文庫.

デリダ，J.，フッサール，E.（1988）『幾何学の起源』田島節夫他訳，青土社.

ハイマン，S. E.（1974a）『批評の方法 1 現代文学批評』富原芳彰，川口喬一訳，大修館書店.

ハイマン，S. E.（1974b）『批評の方法 2 解釈批評の方法』岩元巖，利沢行夫訳，大修館書店.

林好雄，廣瀬浩司（2003）『知の教科書 デリダ』講談社選書メチエ.

フッサール，E.（1965）『現象学の理念』立松弘孝訳，みすず書房.

フッサール, E. (1969) 『厳密な学としての哲学』 佐竹哲夫訳, 岩波書店.

フッサール, E. (1974) 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』 細谷恒夫, 木田元
訳, 中央公論社.

フッサール, E. (1979) 『イデーン I・I 純粹現象学への全般的序論』 渡辺二郎訳, み
すず書房.

フッサール, E. (2001) 『デカルト的省察』 浜渦辰二訳, 岩波文庫.

プラトン (1967) 『パイドロス』 藤沢令夫訳, 岩波書店.

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』 (accessed:
2020/1/7)

[www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/07/10/121
0851_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/07/10/1210851_001.pdf)

宮地裕, 甲斐睦朗 (2006.6) 「特集 これから求められる「読解力」～PISA 調査の「読
解力」とは何か～」『日本語学』 vol.25, 明治書院.

無藤隆他 (2016) 『「アクティブ・ラーニング」を考える』 教育課程研究会編著, 東洋
館出版社.

文部科学省 (2005) 『PISA 調査 (読解力) の公開問題例』 (accessed: 2020/1/7)
<http://www.ocec.ne.jp/linksyu/pisatimss/dokkairyoku.pdf>

文部科学省 (2006) 『読解力向上に関する指導資料 ～PISA 調査 (読解力) の結果分析

と改善の方向～』東洋館出版社.

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領』東山書房.

文部科学省（2012）『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』教育出版.

文部科学省（2018a）『中学校学習指導要領』東山書房.

文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領解説 音楽編』教育芸術社.

文部科学省（2018c）『中学校学習指導要領解説 総則編』教育芸術社.