

博士論文

音楽科における〈試行錯誤〉に基づく創作指導の理念
～「こと」と「もの」の関係性に着目して～

芸術系教育講座

清水 稔

目 次

序論	1
0. 1 研究の目的	1
0. 2 研究の背景	4
0. 2. 1 公教育における創作指導に対する見解の問題	4
0. 2. 2 指導者における音楽観の問題	6
0. 2. 3 音楽とイメージと関係性についての問題	9
0. 3 研究の方法	11
0. 4 論文の構成	14
0. 5 研究の範囲	16
第1章 創作教育の流れと本研究の意義について	17
1. 1 戦後から1960年代までの創作指導の意義と方法	
—「方法」としての創作教育	17
1. 2 「ふしづくり教育」における意義と方法	
—系統的なソルフエージュ教育としての創作	22
1. 3 創造的音楽学習の意義と方法	
—規範的価値への教育	25
1. 4 構成的音楽教育の意義と方法	
—自己が既に在るとした前提	30
1. 5 スタンスが混在する中での創作指導と研究における問題	32
第2章 自己と音楽の関係について	43
2. 1 「空間」と「時間軸」について（音楽における空間性と純粹持続）	44

2. 2	時間軸上における自己の存在について	48
2. 2. 1	ラカンの「鏡像段階論」に基づく自己と他者の関係	49
2. 2. 2	自己を認識する自己存在の3つの根拠	52
2. 2. 3	〈私〉を形成する第4の根拠としてのメタノエシス	58
2. 3	音楽と〈自己の存在原理〉との関係性	63
2. 3. 1	木村による音楽行為における時間軸上の3つの契機	64
2. 3. 2	時間軸上における音の認識と主体による分節の関係	66
2. 4	「音」と「音楽」の定義	70
2. 5	自然の「音」に対する音楽行為	73
第3章	音楽と言語・イメージとの関係について	77
3. 1	音楽と言語の共通性と相違性	77
3. 2	音楽とイメージの相違性	83
3. 3	創造行為の契機としてのイメージと言語	88
第4章	創作の意義と作品との関係について	97
4. 1	音楽行為の意義	98
4. 2	創作行為における欲求～自己と他者の関係性における創作行為の契機	107
4. 3	音と出会うための〈試行錯誤の技術〉	118
4. 4	音楽行為の〈技術〉を助ける「もの」～様式と作品の意義	124
4. 5	音楽教育の領域の再定義	125
4. 6	〈音楽をつくること〉における「もの」の役割と〈出会い〉の原理	128
第5章	創作行為における〈試行錯誤〉の理論	135

5. 1	〈試行錯誤〉の意義	135
5. 2	音楽行為における共時性と意味作用の関係	137
5. 3	「音そのもの」への意識化による〈私〉の因果からの離脱	144
5. 4	〈私〉から〈ヒト〉の持続としての〈音楽をつくること〉の転換 ～協働による創作	148
5. 5	〈試行錯誤〉の理論	151

第6章 創作のカリキュラムと指導法 155

6. 1	ソルフェージュ的な創作による〈試行錯誤の技術〉を学ぶ活動	158
6. 1. 1	指導の方法と意義	158
6. 1. 2	「ふしづくり教育」のソルフェージュ的な創作活動としての 有効性と課題	163
6. 1. 3	リズムの創作	168
6. 1. 4	リズムと記譜を関連させた学習活動	172
6. 1. 5	音階を用いた創作	176
6. 2	「創作そのもの」を学ぶ創作指導の方法	186
6. 2. 1	音楽的な「もの」によって〈技術〉を補助する創作活動	186
6. 2. 2	共時性としての音の〈出会い〉が生じる協働的な学び	189
6. 2. 3	協働学習による創作活動における「他者の承認」の有効性について	197
6. 3	「創作そのもの」を味わう活動と〈技術〉における「体系」との関係	203
6. 4	創作指導のカリキュラムの在り方	209

第7章 結論 213

引用文献

序 論

0. 1 研究の目的

「ホモ・ファベル homo faber」とは、ベルクソン (Henri-Louis Bergson) が人間に対して述べた言葉である¹。人は、「創造」という言葉のもとに、「もの」をつくり続けてきて現在に至る。誰に見せるでもなくノートに落書きを描くとき、あるいは、無意識に鼻歌を歌うとき、私たちは自らの生物的根源であり生命の持続からの欲求によって行為しているのであり²、そのような小さな出来事から、巨大な建造物やハイテクノロジーの製品、コンサートやイベントに至るまで、私たちは、「もの」をつくり、「もの」から生じる「こと」を目指して何かをつくり続ける。〈つくること〉は、生きることに他ならない。〈音楽をつくる〉ことも、そのような〈つくること〉の喜びに満ちた時間と空間である。また、そうでなければならない。

もともと、音楽行為は、多くの民族音楽がそうであるように、即興演奏であったと考えられる。そもそも、何かを鳴らしてみる。声を思うがままに出してみるといった、音楽の根源的な行為は、ルールのない、そのとき限りの行為であることから、音楽の原初は即興表現であるとも言える。そして、演奏者と作曲者は区別されることなく、ともに一緒であった。やがて繰り返し演奏される作品が生まれ、その作品に対する欲求が拡大していく中で、作曲を専門とする者が現れ、作曲家が誕生した。そこに17世紀の西洋音楽における芸術音楽という思想により、作曲行為は特別視され、作曲は身近な行為ではなくなった。

しかし、現代のテクノロジーは、その作曲行為を再び個人のことへと戻してくる。それは単にパソコンやスマートフォンといった電子媒体などハードウェア的なことではなく、「ものより思い出」のコピーに代表されるように、「もの消費」から「こと消費」の時代へと変わった現代社会において、既存の「もの」を繰り返すのではなく、自らがつくり出す「行為」を楽しもうとする欲求の変化が生じた。そして、ソーシャルメディアの普及とインターネットの発展により、「誰もが主役」

¹ アンリ・ベルクソン (1859-1941) はフランスの哲学者。「われわれの種を定義するのに、人間と知性の変わらぬ特徴として有史時代と先史時代が提示するものだけで我慢して、それ以外のものには決して頼らないならば、われわれはおそらく、ホモ・サピエンス (知恵のある人) とは言わず、ホモ・ファベル (工作する人) と言うだろう。」(ベルクソン 2010, p. 179) と述べるように、ベルクソンは、生命一般の進化を純粋持続の上での事象であるとした上で、動物と人間との違いを本能と知性の在り方から説いた。「知性は、人工物、とりわけ道具を作るための道具を製作し、そしてその製作を無制限に変化させる能力である。」(ベルクソン 2010, p. 179) とした上で、人間を道具の視点から、動物より知性的なものとして定義している。

² ベルクソンは、物質が「自己解体していく事物」(2010, p. 312) であるという特性を有しているとした上で、生命は、「それを遅らせることに成功」(2010, p. 313) しており、物質性の運動とは逆の方向を有する「同じ恐るべき推進力」(2010, p. 344) である「生命の本源的な弾み (エラン・ヴィタル)」(2010, p. 119) が在ると論じる。

になれる時代となり、その傾向は、消費者の要求となって強くなっている。すなわち、自らがつくり出し、発信をする時代となっている。また、平成 30 年度から試行されている新しい学習指導要領では、人工知能（A I）の進化における予測される社会の変化にも触れた上で、「人工知能がどれだけ進化し思考できるようになったとしても、その思考の目的を与えたり、目的のよさ、正しさ、美しさを判断したりできるのは人間の最も大きな強みである」（文部科学省 2018, p.1）として、自ら問題を見つけ、解決していく主体性ととも、自らが美しさを見出していく文化の創造の重要性にも触れている。その根源には、〈つくること〉そのものが、人間の本質的な欲求に基づいた行為であるということがある。それは、音楽行為にとっても何ら変わることはない。

そのような時代の流れにありながら、学校の音楽教育では、楽曲を中心に歌唱し、器楽を演奏するという活動が中心であるのは、大きくは変わっていない。日本が明治時代になってから、西洋音楽の語法を取り入れ、国家の目的として音楽を学ぶことにおいては、西洋の文化遺産を中心に模倣によって学ぶ、文化の再現によって学ぶということで良かったと言える。しかし、そのことによって、西洋音楽の語法が日本の社会に浸透し、その体系でもって日常の音楽環境がつくられるようになった。その上で、メディアの発達による情報のグローバル化によって様々な価値の多様化が見られるようになった現在、西洋音楽の模倣だけではない、また、その価値に向かっていくだけではない、自ら文化を創造していく力の育成が必要である。同時に、個々の生活の水準においても、日常的に音楽や音楽環境の創造と関わり、創造的、文化的な生活を営むことが必要である。

すなわち、西洋音楽を中心として規範とされる音楽を学び、それを伝承していくのではなく、自らが創造し、自らが「音」や「音楽」に新たな価値付けをしていく音楽教育が構築されなければならない。そのためには生徒が〈音楽をつくること〉の喜びを〈実感〉する学びが必要である。また、その学びとしての〈試行錯誤〉が成立するための〈技術〉も必要である。そのためには、創作そのものにおける音との関わり方を学ぶ〈創作を学ぶ〉活動と、創作に必要な音を現前させ、〈試行錯誤〉をするために必要な〈技術〉を学ぶ〈創作で学ぶ〉活動の両方が必要である。創作活動では、「比較聴取」が自然と行われ、要素の働きを、総合的に体感しながら学ぶことができることから鑑賞としての学びが常に含まれる。よって、ソルフェージュとしての学び、演奏技術としての学び、鑑賞としての学びと関連させながら総合的なカリキュラムとして創作は機能する。創作という領域を、そのような視点で捉えたときに、創作活動が、これまでの音楽教育における問題を解決し、これからの時代に必要な音楽教育として位置付けられるようになる。

しかし、創作教育にそのような価値が予見されるにも関わらず、現状はどうであろうか。創作

の領域は、学習指導要領に戦後になってから新しく加えられた領域である。その後、学習指導要領が改訂を繰り返す中で常に創作が小、中、高と音楽科教育の一領域であったにもかかわらず、現行の学習指導要領に至るまで実際の教育の現場での表現の領域における扱いは決して多くはない。現行の学習指導要領において改訂の指針となった中央教育審議会³では、年間指導時数における創作の指導時間が他の領域に比べてカリキュラムの中で少ないことが指摘されている。そのため、音楽科教育において先の第8次学習指導要領から、創作の重点化が求められている⁴。

このような、現場において創作の扱いが少ない要因の一つとして、指導者が創作教育に対する教育的意義を明確に見出せていないことが考えられる。創作教育がこれまでも様々なアプローチがありながらも、「小・中・高における現場の声として、音楽科授業における創作（作曲）の取り扱いの困難さを耳にすることが多い」⁵という指摘や「やっても音楽的な力につかない」⁶などの疑問があがるのは、指導者が創作の本質を捉えきれていないと考えられるのである。生徒は教師の予想通りには反応しない。その場での指導者による修正や即興的な指導が求められるのが現場の授業である。そのため、その時に必要なのは指導者の中の確固たる理念であって、即興的な指導が求められる現場において、理念を欠いた方法論だけに頼る行為は、固有性を失い、結果として、その場における学びの達成感や音楽の喜びとの齟齬を生み出していく。その積み重ねは教育的意義の喪失につながり、他の領域に重点が置かれることになるだろう。また、研究会や書籍などにおいて創作指導の事例も紹介されているが、授業は様々な文脈の中で存在しており、ある特定の条件で成功した方法が他の場所においても一致するとは言えない（小川 2015, p. 6）。そのため、授業の成功には、指導者が意義を理解し、指導に対する理念をもっていることが欠かせない。意義を理解し必要性を感じることによって、時代や地域など諸事情にかかわらず実践され、先に述べた年間指導計画における扱いが少ないという現状ではなくなるはずである。すなわち、創作教

³ 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 芸術専門部会 第2回 2005年8月30日の資料2「児童生徒の感性をはぐくむ鍵活動となる創作が、年間指導計画の中で十分に時数を割り当てられていない傾向が見受けられる。（指定校調査）」と記載されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryo/05111501/002.htm (2015年5月11日閲覧)

⁴ 平成19年9月4日 文部科学省 中央教育審議会 初等中等教育文科会 教育課程部会 芸術専門部会 (第6回) 配布資料4「音楽科、芸術科(音楽)の現状と課題、改善の方向性(検討試案)」で、現状の課題として創作と鑑賞の領域への充実が必要であるとされた。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/025/siryo/_icsFiles/afielddfile/2014/06/04/1212811_001.pdf (2015年5月11日閲覧)

⁵ 小野貴史ほか(2004)「音楽科教育における創作領域の現状—教科書の分析を中心とした考察—」での指摘(p. 31)。

⁶ 坪能由紀子(2012)「先人の実践に学ぶ」『音楽づくりの授業アイデア集』音楽之友社で取り上げられている学校教育の指導者からの声(p. 118)。

育は理念を構築するための原理から問い直されなければならない。本研究は、そのための創作における理念となる〈試行錯誤〉の理論化を哲学的なアプローチによって構築するとともに、創作のカリキュラムの構築や指導法における知見を得ることを目指すものである。

0. 2 研究の背景

0. 2. 1 公教育における創作指導に対する見解の問題

なぜ、これまで創作指導が領域の一つでありながら現場では扱われてこなかったのか。第8次学習指導要領において創作指導の重点化が図られてはいるものの、これまでの創作指導における問題点や、その解決の手立てが示されているわけではない。単に創作指導を扱う授業時数を増やすだけでは創作指導の定着と発展にはならない。現在の創作指導が抱えている問題の背景と原因は、公教育における創作教育の歴史を俯瞰することで見えてくる。

公教育の音楽科に創作の領域が加えられたのは、戦後に学習指導要領が制定されるようになってからであることは前述のとおりである。戦後の日本の教育を監督したC I E⁷の指導のもと作成された試案期の第1次学習指導要領は、作曲家の「諸井三郎の考えに基づいて日本側主導で」作成されており（島崎 2009, p. 87）、創作の領域が新しく加えられた。諸井は『音楽教育論』の中で「今後の音楽教育は、歌唱、器楽、和音、鑑賞、創作の各面を含むものでなければならない」（1947, p. 21）とし、「創作の体験を持つことは音楽の理解・鑑賞の大きな力になる」（1947, p. 42）と述べている⁸。ここでは、創作の意義としてそれが音楽の理解につながるとだけ述べられているが、諸井は、簡単な作曲の力が多くの人に身に付くことを望んでおり（p. 46）、諸井の思想が、創作領域を現在まで学習指導要領の一領域として確保する足がかりを作ったと言える。

続く第2次試案では「第1次試案の時とは状況が一変し」、C I Eの指導のもと、アメリカの音楽教育学者であるマーセル（James L. Mursell 1893-1963）⁹の音楽教育論が反映されたものとなった（島崎 2009, p. 89）。そのマーセル（1967）は、音楽心理学者の立場から音楽を「自分のいいことや感じたことを、音によって表現する芸術的行為」（p. 53）とし、「作曲とは音楽的メッセージの伝達」（p. 68）であると論じている。マーセルの思想は、創作の領域においてもその後に影響を与えていると思われる。1969年（昭和44年）告示の第4次学習指導要領¹⁰の『中学校指導書音

⁷ Civil Information and Education Section, GHQの特別参謀部である民間情報教育局。1945年に創設され1952年に廃止。

⁸ 諸井の『音楽教育論』からの引用に際して原文の旧字体は新字体に改めた。

⁹ ジェームズ・L、マーセル（1893-1963）は、アメリカの音楽教育学者。音楽教育に心理学の分野を取り入れて、公教育における音楽の必要性を論じた。

¹⁰ 『中学校指導書音楽編』 昭和45年4月 文部省

楽編』では、創作領域で「自己の自由な気持ちを表出すること自体を目的としており」と記述されており、創作において自分のイメージ¹¹と作品とを一致させていくことに主眼が置かれている。

そして、1994年（平成6年）の第6次学習指導要領になると、創作教育は、1960年代から欧米を中心に広がってきた「創造的音楽学習」の影響を受けることになるが、そこでも「自分の考えを表現する」ことが強調されている。日本における創造的音楽学習の導入の発端となったのは、ペインター（John Peynter）¹²とアストン（Peter Aston）¹³による『音楽を語るもの』（1982）である。同書では創作教育に対する考えが、16の創作プロジェクトにおいて、具体的な方法と譜例、資料とともに示されている。その前書きでは、「子どもが自分を意識し、周囲を意識して育つべきものであるならば、子どもは自分の考えを表現する必要があるだろう。自分の考えを表現するようになるという過程そのものが、その子どもの認識を深化させるのだ」（p.3）と記述されている。その理念は、五線譜や形式にとらわれないイメージに合った音づくりや、図形などを使って記述するといった現代音楽の手法を用いた創作活動として現行の教科書で扱われており、その後の創作教育にも大きく影響している（島崎 2010）。

こうして見てくると、大まかではあるが、創作は「自分を表現するもの、考えを表出するもの」という認識を戦後の音楽教育の流れ中に見ることができる。そして、従来よりも「音を音楽へと構成する」ことが強調され、言語活動とともに音楽づくりが重視されるようになった2008年（平成20年）改訂の第8次学習指導要領においても、その認識は大きく変化はしていない。その現行の学習指導要領における音楽づくり（小学校）や創作（中学校、高等学校）の目標では、「思いや意図をもって」「表現したいイメージをもって」といったイメージと関わる文言が、どの学年にも出てくる¹⁴。この創作の目標における「表現したイメージをもち」という文言について『中学校学習指導要領解説音楽編』¹⁵では、「生徒が自己の内面にあるイメージをもちながら学習を展開すること」（p.49）という説明がされており、現行の学習指導要領においても自己表現として創作が捉えられていることが窺える。それを裏付けるように、国立教育政策研究所の作成した『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』¹⁶では、創作の活動例において「イメージした

¹¹ イメージに対する概念は、様々な論考と見解があるが、ここでは、敢えてイメージという言葉の多義性を残したまま、捉え直すことで、創作におけるその質を明らかにするのが目的である。

¹² ジョン・ペインター（1931-2010）は、イギリスの音楽教育学者、作曲家。ヨーク大学で教鞭を取る。

¹³ ピーター・アストン（1938-2013）は、イギリスの作曲家。イーストアングリア大学の名誉教授。

¹⁴ 小学校の第5学年及び第6学年の目標及び内容においてだけ、「思い」や「イメージ」という文言が使われていないが、「発想」と「見通し」という文言が使われ、「思い」に類似したものとして捉えられる。

¹⁵ 『中学校学習指導要領解説音楽編』文部科学省 平成20年9月

¹⁶ 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』（中学校音楽）平成23年11月 文部科学省 国立教育政策研究所

言葉と作品との一致」が生徒を評価する評価規準の例として挙げられている(p. 51)。すなわち、文部科学省は、学習指導要領において創作指導でのイメージとの関連を重要視しており、イメージに向かって音楽をつくることを求めているのである。そのため、現場の指導者は、そのことに疑問をもつことなく、創作活動をするためには、先ずもってイメージをつくること、話し合わせることが音楽をつくる上での〈前提〉となるのである。

0. 2. 2 指導者における音楽観の問題

そのような学習指導要領のもとにありながら、指導者は授業を構築するが、もう一つ、指導者自身の音楽観の違いという問題も、創作教育の背景には存在する。ひとつは「本質主義的なスタンス」、もうひとつは「構成主義的なスタンス」であると阪井は指摘する(阪井 2009)。

前者は「優れた秩序・構造という規範を、プロの作曲家・芸術家の作品をはじめ、伝統的・文化的に評価の安定した音楽に求める」(p. 46) というスタンスであり、後者は「みずから規範を提示することなく、それを子ども達に投げかけ続け」(p. 46) ることで、子どもたちの中から外界の音との関わりの中で表現が生まれてくることを求めるスタンスである(阪井 pp. 45-46 参照)。

この創作教育における二つのスタンスの対立は、吉野が指摘する音楽教育の理念における二つの立場として提示した「認識の立場」と「行為の立場」とも重なる。つまり、この二つの音楽観の違いは、音楽教育全体における問題も内包しているのである。吉野(2013)は次のように述べる。

音楽教育の理念をめぐるのはこれまで大きく二つの立場、すなわち音楽を「認識」の対象と見なし、認識の変容・進展を目的とする「認識の立場」と、音楽を「行為」そのものと見なし、音楽行為の充実を主眼とする「行為の立場」が採用されてきた。(吉野 2013, p. 37)

「認識の立場」は、吉野の論から推察するに、認識の客体、すなわち「もの」の進展を目的とすることから、伝統、文化の中に規範を見出し、その継承をするための理解と学びを通して「もの」の発展を目指す立場である。それは、1990年代のアメリカの音楽教育において、エリオット(David J. Elliott)¹⁷が「作品中心主義」として批判したリーマー(Bennett Reimer)¹⁸に代表される「美的教育としての音楽教育(music education as aesthetic education: MEAE)」の立場である。

¹⁷ デイビット・エリオットはアメリカの音楽教育学者。哲学に基づく実践的なプラクシスの音楽教育を提唱する。ニューヨーク大学の教授。

¹⁸ ベネット・リーマー(1932-2013)はアメリカの音楽教育学者。『音楽教育の哲学』(1970)において美的教育としての音楽教育を提唱した。

吉野は、戦後の学習指導要領に MEAE の思想が大きく影響していることを読み取り、「学習指導要領の音楽観は全面的に『認識の立場』に依拠している」と指摘している（吉野 2012, pp. 21-26）。ここでは、鑑賞をはじめ、演奏においても音楽を要素の集合として捉え、働きを知ること、理解することが目的とされる。そのことから、良き鑑賞者を育てる教育であるとも言える。創作における「本質主義的なスタンス」は、この音楽観の流れに在ると考えられる。

一方、「行為の立場」は、行為に機能的な本質が在るとする。吉野は、「主体と客体が分離されず、〈いま〉〈ここに〉、〈そのつど〉生成する現在進行的に主体がコトとして（モノに対してではなく）行為に与っていく」（2013, p. 37）のが、「行為の立場」であるとする。1990年代のアメリカにおけるこれまでの「作品中心主義」への批判から提示された「行為中心」の音楽観は、この「行為の立場」を求めた音楽論だと言える¹⁹。エリオットは、「音楽は根本的に人々が行う何かであって、作品や制作物ではない」（Elliott 1995, p. 39）と述べて、それまでの音楽の在り方が、作品中心主義であり、西洋音楽の美学に基づいた狭い捉え方であると批判し、スモール（Christopher Small）は、「音楽の本質とその根本的な意味とは、対象、すなわち音楽作品のなかにあるのではまったくなく、人びとの行為の方にある。」（スモール 2011, p. 29）と述べ、西洋音楽の体系における「作品」を中心にした考え方を批判し「行為」が音楽の本質である主張した。この立場では、「演奏・即興といった音楽行為の充実に置かれる」（p. 37）ことになり、表現者と鑑賞者の区別という前提は無くなる。表現することが鑑賞そのものであり、自らの音楽をつくりだす行為が音楽本来の姿なのだとする。特定の音楽様式に囚われず行為に意義を見出す「構成主義的なスタンス」は、この「行為の立場」の音楽観の流れに在ると考えられる。

さて、創作教育の方に話を戻そう。この二つの対立的なスタンスは、言い換えれば、〈創作で学ぶ〉のか〈創作を学ぶ〉のかの違いであるとも言える。〈創作で学ぶ〉は、創作によって音楽の規範や文化を学び、既存の作品の理解へと至ること、すなわち、規範とされた音楽の学習を教育の主眼とする立場である。〈創作を学ぶ〉は、創作行為の意義を行為の主体の内に認め、行為そのものの価値や意味を学ぶことである。一見すると創作学習や創作行為そのものが「行為の立場」であるように見えるが、そうではない。指導する側に、どのような音楽観があるかで、指導の目的とすることも、方法も評価も変わってくるのである。創作の本質理解に対する曖昧さが、指導者も学習者も創作活動に対する誤解や不満を招き、本来の〈音楽をつくること〉の価値から目を背

¹⁹ ただし、吉野（2013）は、エリオットが行為中心の音楽論を提示しながら、反省的に知ることを求めていることを理由に結果的には「認識論の拡充」であるとしている（p. 42）。しかし、やはり外側の「もの」への認識中心ではなく、主体の行為の側へと教育の意識を戻そうとしている点において、本論では「行為の立場」の側としてここでは取り上げる。

けることになってしまうのである。構成する過程での〈私〉への問いは「つくること」の本質に基づく行為であり、そのことを活動の理念とすること自体は正しい。だから〈創作を学ぶ〉ことに創作教育の本来の姿が在ると言える。創作活動を通して、音楽の知識や、規範となる作品の素晴らしさを学ぶ（例えば〈私〉には出来ないことが、芸術作品では出来ているという驚き）ということではなく、自らの求める音を見出し、音楽を作り出す喜びへと至らなければならない。

だが、「行為の立場」に創作の本質が在るとして、構成主義的な立場で創作活動をしたときに、「ぐちゃぐちゃな音楽」になることがしばしば見られる。物語や情景と結びついた音楽づくりにおいて、「子どもたちのつくる音がぐちゃぐちゃ」であるという先生方からの疑問の声があることを坪能は指摘し（2012, pp. 117-118）、また、先の阪井の論文（2009）では、「音楽づくり」の活動で、「ぐちゃぐちゃな音楽」になったことに対して、音楽的な深まりも高まりもなかったと評価した小学校教師のコラムを取り上げ、「音楽づくり」における指導者の悩みを紹介している（p. 38）。さらに、阪井は星野圭朗の音楽観を構成主義的であると論じているが、その中で坪能の星野の授業に対する感想を取り上げ、『グチャグチャな音』『音のカオス』が際限なく生み出されていった」（坪能 1997, p. 78）としている。つまり、構成主義における創作は、しばしば「ぐちゃぐちゃな音楽」という評価が指導者の側から為されるのである。

阪井は、そのような評価に対して、本質主義的な立場でいるために生じる評価だと述べるとともに、二つのスタンスが混在しているために指導者が悩むのだと論じている。すなわち、純粹に構成主義的な立場であれば、行為そのものに意味を見出し、その活動に学習者主体の表現を見出すということである。事実、星野は、「ぐちゃぐちゃな音楽」と評された創作を良いものとして活動を提示してきたはずである。しかし、立場を変えて理論的に本質を見出して納得すればそれで良いことだろうか。前段において述べたように、本質には、概念として普遍化された本質だけではなく、東洋の哲学には、「ものの個別リアリティー」と言うべき「個体的実在性の結晶点」としての本質が在る。すなわち、「ぐちゃぐちゃである」と感じた〈実感〉が存在した事実がある以上、その実感を理論的に棚上げにしたところで、「自己の自己性」としての〈私〉に生じている「こと」と齟齬を来すことになる。〈実感〉がある以上、何らかの本質的な問題がそこには存在する。

この問題についても、本研究の目的とすることが内包されている。事象が一つであるにも関わらず、スタンスが異なる状況が生じるのは、現象学における信念対立である。

先の中村雄二郎がその限界を指摘してきた「近代科学の客観性」は、自己が既に在るものとして扱われ、それを〈前提〉とすることで、客観性を導く思考法である。しかし、信念対立が生じるように、音楽という事象では、自己の認識世界が関係するために、自己そのものの固有性を棚上

げして論じることは出来ないのである。つまり、信念対立が生じる事実を受け止め、それを踏まえた上で、世界の認識を「信憑構造」として捉えることで、その共通構造を見出し、一般化できる部分を見出していくことが、この問題も含めて創作指導の問題を解決する手立てとなる。

0. 2. 3 音楽とイメージとの関係性についての問題

その創作指導の問題を解決する手立てとして筆者が着目したのは〈試行錯誤〉という行為である。現在の創作指導の問題、広くは音楽教育における諸問題を解決するための理念となる得る理論を構築するにあたり、本研究では音楽行為における〈試行錯誤〉に着目する。研究の発端は教材への疑問と、自らの作曲行為における分析である。筆者は中学校の教員として20年間、現場での音楽教育の実践に勤めてきた。その中で、教科書の教材を扱ったときに生徒の関心が薄く、活動をしていても表現の深まりや感動が感じられないことがあった。最初は、教材に意欲を喚起する魅力や表現を深めるものがないのではないかと考えられ、新しい合唱教材の開発に取り組んだ。技術的に易しい中でも音楽的な深まりを実現するという問題を解決するために、自身の作曲行為を記録して分析するという研究をした。そこで明らかになったことは、言葉や音といった創造行為の諸要素が、自己と関係する中で、互いにつくりつくりされる関係の中で深まっていくプロセスが見出され、〈試行錯誤〉をすることの重要性であった。

しかし、中学校の現場において〈試行錯誤〉のプロセスを活用しながら創作の授業を進めたときに、新たな問題が生じた。それは、イメージをたくさん話し合わせても、創作行為における〈試行錯誤〉がうまく機能しないということである。その時の自身の事例を以下に挙げる。

8小節の作曲の授業で「冬」をテーマに学習活動を計画したときに生じたときのことである。つくりたい曲のイメージを話し合わせた後に創作活動をするのを試みた授業で、ピアノを習っている生徒、吹奏楽部員の生徒がいるグループは活発に活動が進むが、最初にまったく進まないグループがあった。進まないグループにイメージを問うと、しっかりとつくられていた。そこで「それをもとにいろいろ鳴らしてみてごらん」と助言したが、いっこうに進まなかった。理由を尋ねると「思い浮かばない」という答えである。「教師が教えては生徒の表現したいことを決めつけてしまうのではないかと迷ったが、そこで、1小節目だけを提示し、その後のつくり方を例示すると、活動が進むようになった²⁰。

²⁰ 筆者の秋田県鹿角市立花輪第一中学校での授業実践における記録をもとに文章として新たに書き起こした。

このことは、単に技術的なことではなく、イメージと音楽、さらに言語と音楽との関係性が明確にされていないからではないかと考えられた。そこから、創作教育において〈試行錯誤〉を学習に取り入れるには、学習者の音楽行為とイメージ、言語との関係性を明らかにしなければいけないという考えに至った。

自己の内面にイメージが先に在り、それを音楽にするのが創作であるという〈前提〉は正しいのだろうか。これまでの学習指導要領や音楽教育の研究を見ると、イメージがあることによって音楽がつくられるということが疑われずに用いられている。

『中学校学習指導要領解説音楽編』（文部科学省 2008, p. 49）では、創作活動において「生徒が自己の内面にあるイメージをもちながら学習を展開すること」の重要性について述べられており、「創作活動の源」（p. 49）としてイメージが必要不可欠なものとして扱われている。また、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』（国立教育政策研究所教育課程研究センター編 2011, p. 51）では、創作の活動例において「イメージした言葉と作品との一致」が評価規準の例として挙げられており、自己の内面に在るイメージを音楽にして伝達するのが創作であるという考えが基盤となっている。さらに、創作の研究、特にイメージと音楽の関係性を扱った先行研究の多くは、児童、生徒の発言や行動をもとにした分析と推論に拠っており、自己の内面にイメージが〈既に在るもの〉としてアприオリ的に論じられている。

しかし、そのような「思考する自己が既に在る」ことを前提とする考え方は、場所と時間という文脈を棚上げにしており、行為主体の固有性を排除していることに他ならない。行為主体である〈私〉を既に在るものとして論理の〈前提〉とする思考法は、中村雄二郎がその限界を指摘してきた「近代科学の客観性」である。それは、「基本的に主観と客観、主体と対象の分離・断絶を前提している」（中村 1992, p. 9）のである。

デカルト（René Descartes）の「我思う、ゆえに我あり Cogito ergo sum」に代表される近代科学の思考は、〈自己が既に在る〉ことを前提としており、事象の関係性の変数から自己を切り離すことで、客観的な関係を見出してきた思考である。イメージが既に在るという〈前提〉もそのようなものではないだろうか。そこでは主体の、〈今、ここ〉における対象との関わりの中で自己がどのように生じているか、という固有性が排除されているのである。その思考法は、〈私〉という固有な世界の現象として、多くの文脈の上に成り立っている「音楽」や「創作」といった事象を捉えるには適さない。そうすると、これまでの「自己の内面にイメージが先に在り、イメージから音楽がつくられる」という前提を、我々は問い直す必要がある。そのためには、自己も「変

数」とした上で、イメージと音楽との関係性から創作行為を捉え直さなければならないのである。つまり、〈私〉として認識している自己も、時間軸上での存在そのものから問い直す必要が在るということである。

よって、これらの創作教育の現状を踏まえた上で、その解決の手立てとして、研究では現象学的な視点を用いることで〈試行錯誤〉の理論化を図ることにする。さらに、その理論をもとに、創作教育の方法やカリキュラムの構築をすることが目的である。本研究の成果は、指導者におけるスタンスの混在による迷いを解消すると同時に、イメージや言葉と創作行為との正しい関係性は、授業における生徒のつまづきを解消すると思われる。そして、結果として、創作を学ぶということが、本来の〈つくることの喜び〉をもたらす学習であることを取り戻し、創作で学ぶ〈技術〉は、これからの時代において、主体的に音楽へと関わる生徒を育成することにつながると思われる。以上が本研究の目的と問題の背景である。

0. 3 研究の方法

これまでの研究は、思考する自己が既に在ることを前提とすることで、場所や時間における文脈を棚上げにしてきた。本研究では、現象学的な視点を用いて事象の関係性を捉え直すことによって、音楽行為の本質を捉え直すことを目的としている。

例えば、イメージが在ることによって、創作が成り立つ、あるいは、内的なイメージを具象化、形象として現前させるのが創作行為であるという思想は、「近代科学」的なロジックである。ここで問題になるのは、〈自己が在る〉ことと〈イメージが既に在る〉ことは別の次元ではないかということである。「イメージ」が「主体の側」にあり、それが運動の契機となって、音楽となって現前するという一方向的で、因果的な思考は、主体を「絶対的主体」として措定している近代科学の思考法だと言える。つまり、主体が、能動的に外部の「音」を「つくり出している」、その源は、内的な「イメージ」であるという自己中心的な考え方である。デカルト (René Descartes) ²¹の座標軸は、事象の位置関係を主体から切り離れたところで客観的にすることで、一般性の法則を見出すことに成功している。しかし、そこでは、自己は〈既に在る〉ことが保証され、座標軸の原点として押し込まれているのである。

例えば、〈私〉は目の前の〈りんご〉を見たときに、〈りんご〉を認識する。その時、窓の外に遠くの木が見えて、〈りんご〉より小さく見えたとしても、〈私〉は〈りんご〉が〈木よりも小さい〉

²¹ ルネ・デカルト (1596-1650) はフランスの哲学者、数学者。近世哲学の祖とされる。

ということを「知識」によって了解している。主体を既に在るものとして排除することで共通世界を見出す科学的な思考は、一般化される「知識」の体系をつくり出した。しかし、一般化された「知識」を体系づけているのは、〈そのとき、その場所〉で生じている〈実感〉ではない。「知識」だけを一般性が在るとして取り上げて論じると、〈そのとき、その場所〉の〈実感〉が失われてしまうことになる。音楽の機能を論じるときに、〈私〉の固有な〈実感〉を棚上げにはできない。

フッサール (Edmund Gustav Albrecht Husserl) ²²の現象学は、意識作用と認識対象の関係から存在を捉えることによって固有性を排除しない思考の方法である (竹田 2004, pp. 25-88 参照)。竹田 (2004) は、そのような現象学視点をを用いることで、「客観化され表象化された世界像を再検証する」ことが可能になるとする (竹田 2004, p. 76)。具体的には、分析する側が、主体によって異なる意識体験の共通構造を取り出すことである。そこから、音楽が時間軸上での事象であることを踏まえて、時間軸上での意識体験の共通構造を見出すことが必要となる。

ニュートン (Sir Isaac Newton) ²³の物理が一般的に正しいとされているところに異を唱えたゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe) ²⁴が『色彩論』(1810)の中で主張したことは、主観と客観は分離されずに「両方が成立する領域」によって成立しているということであった (畑 2017, p. 186)。「固有な世界」と文脈によって成り立つ〈今、ここ〉の〈私〉を捉えるには、その主観と客観の分離から問い直す必要があると考えられる。同様に、〈私〉という固有な世界を切り離さずに、その構造を捉えるにはどうするか。そこには、デカルトの座標軸的な位置関係ではなく、トポロジー的な、主体も位相する変数として捉えることで、その構造に一般性を見出す哲学が有効である。感情という〈私〉に直結する音楽という事象だからこそ、そのような固有性は、排除されるべきではない。すなわち、思考する自己の言葉が、自己のものではなく、他者のものであり、それが存在を保証しているという考え方である。そこから導かれるのは、時間軸上において固定化された自己は無く、〈今、ここ〉における関係性から絶えず生じている現象なのだということである。ハイデッガー (Martin Heidegger) ²⁵が時間軸上での自己存在の証明で指摘しているように、デカルトは思考する〈私〉の实在を命題としたが、「どのように」という点での視点が欠けていた。箱は実是不在で、イメージや音、あるいは言葉といった存在によって絶えず紡がれることで形を

²² エドムント・フッサール (1859-1938) はオーストリアの哲学者、数学者。意識が必ず対象を志向し、意識と対象が相関関係にあることを論じた。

²³ ニュートン (1643-1727) は、イングランドの数学者、自然哲学者、物理学者、天文学者。物理学の基礎を構築した。

²⁴ ヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテ (1749-1832) は、詩人、小説家として有名であるが、自然科学者としての功績も大きい。『色彩論』(1810)で色彩は光と闇の相互作用で生じるとしている。

²⁵ マルティン・ハイデッガー (1889-1976) は、ドイツの哲学者。実存主義の影響を受けながら、解釈学的現象学によって独自の存在論を確立した。

変える「こと」の集合体であるという転換が、〈私〉のことを問うには必要であるという転換である。過去から現在、他者から他者といった時間と空間の途切れることのない関係性の中で、一瞬、一瞬が成り立っているというところから始めないと、事象に対して視点だけを変えたことになり、単に対象の見る位置を変えたから違うことになるのではないか。言い換えれば、「多義性」のある事象こそ、様々な固有性と文脈を有しているのであり、自己が箱であることから脱却した関係性の中の自己を見出す必要があるし、関係性の中の自己こそ、存在の原理である。

つまり、音、言語、イメージを認識している〈私〉が「どのように」という所まで、時間軸上での関係性を問い直す必要が在る。そこから、イメージが主体の側に思考として存在し、それを自律している自己が存在しているという、存在の前提から問い直す必要がある。

そこで、現象学のフッサールが説いた判断停止（エポケー）により、〈実在〉を一度カッコに入れて、保留し、対象を〈私〉がどのように意識することで、〈私〉が実在しているかという現象学的還元の方法を用いることにする。〈私〉は過去の堆積された〈私〉と未来に先取りされた〈私〉が絶えず、〈今、ここ〉における知覚によって〈今、ここ〉の運動を起こすことによって、時間軸上での存在が保証され、同時に時間の存在も認識している。時間が存在するか否かは、とても語れる範囲ではないが、ユクスキュル（Jakob Johann Baron von Uexküll）²⁶が生物の中に見た環世界との関わりの中で主体が知覚と運動が連続し、それぞれの連続性の中に、それぞれの時間が在ることからも、時間もまた、主体の認識を切り離せない領野だということは言える。

主体が時間から切り離されて存在している「もの」として認識されてきたのかもしれない。しかし、〈私〉だと思っている「もの」が、過去の〈私〉も含めて、世界との関わりの中で、絶えず生じている知覚と運動のプロセスに過ぎず、そこで生じている「言葉の世界」や「認識の世界」が〈私〉と〈思わせている〉ことであるとすれば、「イメージが既に在る」という前提や、行為の前提が、異なるものになってくると考えられる。

人間の事象は、あまりにも多くの「関係」が在り、問いを立てるには多くの限界が在る主題である。創作という行為を捉え直すには、根源的な「音楽」と「自己」の関係そのものについて論じる必要がある。なぜなら、人々が音楽について論じる時に、〈音楽をすること〉が、人々にとってどのような意味をもつのか、それが問われずに語られることが多いからである。私たちは、しばしば音楽の必要性を示すために、その意味を見出そうとする。例えば、「音楽は仲間づくりである」「音楽によって心が豊かになる」「音楽によって美しい感性が育つ」などといったものである。だ

²⁶ ヤーコブ・フォン・ユクスキュル（1864-1944）は、ドイツの生物学者。環世界の概念は、その後の哲学に影響を与え、生物学においても生物記号学という分野を創出することになった。

が、それらは、音楽を手段として捉えた働きの一部にしか過ぎず、様々な働きのひとつに焦点を当てて、その場において有益だと考えられることに音楽を用いているに過ぎない。「音楽でなくても成り立つ」ことは本当の必然性とは言えない。私たちは「音楽」と「自己」の関係について、その時々によって価値を生じる以前の原理的な部分で、その意義を見出す必要がある。

筆者は、この「音楽」と「自己」の関係を見出す上で重要なのが「時間」であると考えている。音楽が成立するには時間が必要であり、自己が存在するのもまた時間が在るからである。すなわち音楽は、時間から切り離された普遍的な「もの」(物体)ではなく、自己との関係によって、その性質を明らかにするべき時間軸上の「こと」(行為)としてその働きを捉えていかなければならない²⁷。

人は、歴史や地域、社会や文化といった様々な時間と空間、あるいは人と人における自己と他者の関わりなど、数えきれないほど様々な文脈(context)の上に成り立っている。音楽もまたその上での現象であるからこそ²⁸、本論は、それらの変数に関わる前の関係式を見出すために存在論からアプローチするものである。すなわち、時間軸上における「自己」と「音楽」の関係性をこれまでの時間論、存在論から捉え直すことで、音楽の本質的な働きを見出し、「これからの音楽教育」を考える上での新たな知見を得ることが目的である。

0. 4 論文の構成

本論文は次のような構成になる。第1章では、これまでの創作教育における流れを本研究の主題にそって分析、先行研究のレビューとすることで、本研究の意義と立場を明らかにする。続く第2章では、時間軸上において自己が存在を他者との関係についてどのように認識しているかを明らかにし、それをもとに、音楽と自己との関係性について明らかにする。本研究の基盤となる音楽行為の定義となる部分である。第3章では、第2章の知見をもとにしながら、音楽と言語の相違性、音楽とイメージの相違性について明らかにする。音楽と言語、そしてイメージとの関係性の曖昧性が音楽教育の問題になっていることもここでは同時に述べることになる。次に、第4章では、それらの性質と関係性をもとに、音楽行為の意義について明らかにし、行為と作品の関

²⁷ 「もの」と「こと」の差異については、木村敏(1982)の『時間と自己』で詳しく論じられている。本論では、基本的に意識の対象物として空間に在る存在を「もの」とし、自己の存在や感覚と常に関わりながら輻輳して起きている無意識の事象を「こと」としながら、両者の性質も含めて論じる。

²⁸ 音楽教育の哲学者であるD. エリオット (David J. Elliott) は次のように述べている。「Musical encounters cannot be adequately conceived without considering music making and listening in relation to the places, spaces, actions, and interactions in which and for which they are made and experienced.」(2014, p. 74)

係性について再定義をすることによって、音楽教育における領域を捉え直すことを提案する。これによって音楽行為における創作の位置が明らかになり、〈試行錯誤〉と音楽行為の関係性が導かれることになる。第5章では、第1章から第4章までの知見をもとに、学校教育における創作指導を捉え直し、指導体系を構築するための基盤となる〈試行錯誤〉の理論を構築する。ここまでは理論編ともいうべき部分であり、哲学的なアプローチによって一般化された命題として機能する。その上で、第6章は、実践編であり、理論編をもとに導かれる学校教育における指導方法とカリキュラムの構築方法の提示である。本研究の姿勢でもある人間の事象の固有性を生かすには、理論をもとにした学校現場での指導者による指導法の構築が必要である。本論での方法は、理論をもとにした実践の例示であり、その方法をもとにしながら、様々な実践が構築されることが望ましい。論文の構成を図示すると以下ようになる（図0-1）。これは、そのまま、それぞれの定義や命題の位置関係を示すと同時に、本論を読み終えた後に、再び見ることで理解されるものである。

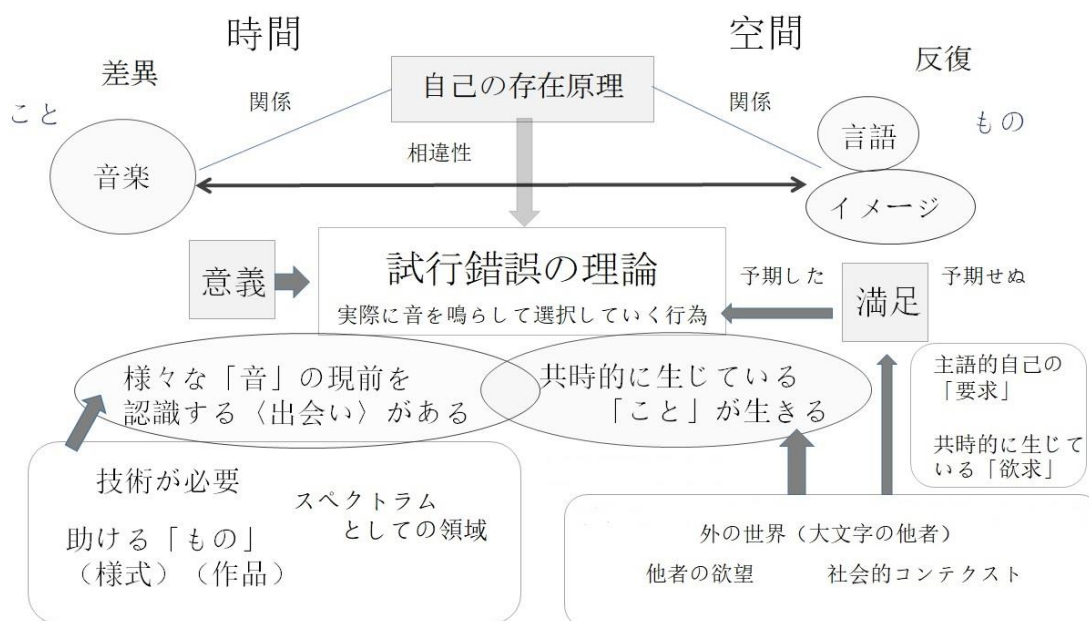


図0-1 論文における論理の構成

人間の事象は複雑であるが、一方で、本質的な領域で反復されている性質や関係性が在るはずである。本研究での哲学からのアプローチによる命題は、時間軸上での流動する世界における、

多義性と固有性の中での、言わば理論的仮説である。本理論をもとに、それぞれの場における実践の成果を積み重ねていくことが、固有性の中での一般性を確実にしていく方法であるとする。

0. 5 研究の範囲

本研究は、哲学的なアプローチによる音楽行為における音と自己との関係性を導き出すことと、それに基づいた〈試行錯誤〉の理論をもとに、創作指導の体系を構築することである。そのため、脳科学や心理学といった医学的なデータや実験に基づく量的なデータについて考察したり、論じたりするものではない。論拠として参照することはあるが、哲学的な文献に基づく論考である。そのため、形而上的な論理的仮説の性質をもつ。

人間の事象は、多義性と固有性を備えているため、近代科学の論理的な一義性では表しきれないことを前出の中村は指摘している（1992, p.8）。しかし、一方では、事象における一般性を見出していくことに研究の意義があるのであって、本論では、そのための哲学的な考察である。そのため、ここに本研究の結論の限界が在る。だからこそ、むしろ、論理的な仮説に基づいて事実を積み重ねながら、真理へと近づいていくことが、絶えず変化する環境と自己との関わりの中で進化し続ける持続において必要な研究であるとする。研究も時間軸上における思考の連鎖における契機であって、反復性の中で、真理が導かれていく事象であることを踏まえれば、固有性や多義性を踏まえた上での論考だと考える。

第1章 創作教育の流れと本研究の意義について

創作における実践や研究は、理論から実践に向かう研究、また、実践から分析を通して一般性を見出す研究、さらにカリキュラムや方法を構築すること自体を目的とする研究に分けられる。ここでは、創作教育において、どのような理論や意義を背景に、どのような指導が行われてきたが、それを時系列にまとめた上で、本研究の意義と位置を明らかにしたいと思う。

学校教育における創作は、戦後に加えられた領域である。その後、様々な時流の影響を経て、現在、学習指導要領での重点化も受けて創作指導に対する関心が高まっている。創作指導の歴史的な変遷については、島崎（2009, 2010, 2012）の論文において、様々な社会的な変化との関連性の考察も含めて詳細に述べられている。また、その流れを受けて、現在の日本の音楽教育では、創作指導の領域において、2つのスタンスの流れが研究や実践に存在していることを阪井（2009）は指摘している。そのため、指導者の中には2つのスタンスが混在していることになり、創作指導においてジレンマとして生じていると言う。そのような文脈にある創作指導は、現在、どのような問題を抱え、その上で、本研究がどのような意義を持つことになるのだろうか。以下に、島崎の歴史研究を手掛かりに、時系列にこれまでの創作指導のカリキュラムにおける意義や方法についての先行事例や研究について検討していく。

1. 1 戦後から1960年代までの創作指導の意義と方法—「方法」としての創作教育

まずは、戦後最初の公教育における創作のカリキュラムとしての意義と方法は、諸井三郎の「音楽論」の中に見られる。諸井は、作曲家でありながら、終戦後の教育改革にあって教科書局図書監修官として第一次学習指導要領試案の作成に関与し、「この時期の音楽教育界を牽引した人物」（島崎 2009, p. 86）である。そのため、「この時期の諸井の考え方が戦後の新しい音楽教育にも濃厚に反映され、現在までその影響を残している」（2009, p. 86）と島崎は指摘する。

諸井は、戦時中の軍国主義的な情操から芸術教育としての音楽教育への転換を目標として、歌唱だけでなく、器楽・鑑賞とともに創作を新たな分野として取り入れた。その創作教育に対する意義と方法については、諸井自身が著した『音楽教育論』（1947）¹に述べられている。諸井は「どんなに初歩的な創作であっても、創作の体験を持つことは音楽の理解・鑑賞に大きな力になることは明らかである」（p. 42）と述べ、作曲の困難性を「音楽が全然具象性を持っていない」という

¹ 本文の引用にあたって、原文の古典的仮名遣いを現代的仮名遣いに改めた。

ことを理由に指摘した上で、「最初は模倣から出発する」のが良いとか、「旋律の内の或る部分を空白にしておいてこれを子供達の手によって連結する」など具体的な方法を示している (p. 44)。第 1 次試案の「作曲の体験を持つことによって音楽美の理解を深めればよい」という文言は、諸井の思想を反映していると考えられる。すなわち、創作は、音楽美を体験できれば良いのであって〈手段としての創作教育〉なのである。

手段ということは、その目的があることになる。それが「音楽美の理解」ということになるが、諸井は、そこに聴衆を教育することが一般教育であるという考えを置いている。以下にその部分を引用する。

音楽教育のうちには二つの大きな面のあることが考えられる。すなわち、一つは音楽の直接的生産者であるいは芸術家の教育であり、他の一つは音楽的社会を形成する一般人、すなわち余り好ましい言葉ではないが聴衆に対する教育である。(諸井 1947, p. 7)

つまり諸井は、芸術家と聴衆、生産者とそれを受け取る側という二分化を前提として、音楽教育を組み立てたのである。諸井は、「今日最も重要視しなければならないのは一般社会の音楽教育である」(p. 8) として、公教育を受け取る側として設定する。その上で、諸井は、「ただ単に受身の立場である聞き手ということだけでなく」(p. 7) という注釈を付けくわえ、文化向上のために公教育では、「音楽に対する知識及び技術の習得を通じて批判的に分析する能力を持つようにする」(p. 14) が必要であるとした。すなわち諸井にとっては、良き聴衆を育てることが公教育の目的なのである。そのこと自体が西洋における 17 世紀以降の音楽の考え方であり、「音楽美にふれることによって直ちに人間性が高まるのである」(p. 10) として、先に「もの」化された音楽は、規範的、普遍的な地位を与えられる。そのような音楽が先に在って、公教育では、それを理解できる人材を育てることが目的とされた音楽教育の下では、創作は手段でしかない。

その諸井の思想は、当時の音楽教育を主導する立場の人々にとって、共通した考えであったことが当時の指導書を見ると分かる。例えば、1950 年の『教育大学講座』の 24 巻として『音楽教育』では、中学校の音楽教育の部分を井上武士が執筆しているが、「音楽教育は、生徒の音楽的性に立脚し、その音楽生活を指導することによって達成される」(p. 196) とし、生活を豊かにするための音楽が、「正しい音楽」という普遍化させたものであることが、井上の文章から伺える。各領域の指導は関連していることを述べる部分での「歌を正しく…楽器を正しく、美しく演奏したり、また正しく、美しい楽曲を創作したり、さらに音楽を正しく、そして楽しく鑑賞する性能

を養い育てる」(p. 157) といった表現は、その思想の現れであり、また、そこで提示されている創作の方法によって捉えられるのは、それが西洋音楽であるということである。この本の著者が、文部事務官の眞篠をはじめとする指導要領委員などの4人が執筆者であることから、当時の音楽教育に対する考え方が西洋音楽を普遍的、一般的価値があるものとして、その理解を公教育の目的としていたことが伺える。

さらに、その指導書の中で井上は、創作の指導方法として5つの方法を具体的に提示している(pp. 208-215)。創作指導の方法として、歌詞を読んだ後に節をつけていく「唱謡構成法」、楽式的な構成を理解させてから、それを基に作曲する方法として「楽式構成法」、歌唱教材の一部や、楽式構成法でつくった曲を元に、リズムの変化の方法を練習して、リズムを構成する要領を会得させるという「リズム構成法」、リズムを固定して、旋律のうごきを変化させて旋律構成の要領を会得させる「旋律構成法」、和声の終止形を教えることで楽曲構成まで展開させる「和声構成法」の5つである。

結局は、一方では体験が重要であるとしながら、これだけ高度な作曲の指導手引きがあるのは何故だろうか。それは、西洋音楽を規範的なものとして、捉えていることに理由が見出せる。西洋音楽を規範的なものとして捉え、それを〈正しい〉音楽として捉えている故に、その理解を求めるが故に、その体系における技法を体験し、それを技法によって構成していくことの困難性を体験することが、既存の作品の凄さを認めざるを得なくなる。すなわち、理解させたいということは、認めさせたいということの言葉の変換である。

勿論、そのようなことを明言している訳では無く、また、当時の様々な創作の指導書が、どのように作曲の技術を身に付けさせるかということ、具体的に示し、かつ高度な技術まで求めていることからすれば、決して創作教育を軽んじている訳でもない。

1952年の諸井三郎監修の音楽教育講座全3巻の「器楽と創作編」では、岡本敏明が「自動作曲の手引き」を著した。旋律創作の前提として即興作曲やリズム訓練を重視し、平井康三郎の『音楽教室作曲指導』、1955年の、音楽教育講座全5巻の中にある初等教育課文部事務官の眞篠将による『創作指導』、小学校音楽指導資料第4巻『創作の指導』、1964年松本民之助『音楽創作の指導』、第3次学習指導要領では、「旋律創作学習が中心になっている」(島崎 2012, p. 117)

小学校の各学年の目標における創作内容については、創造的に音楽表現する能力と旋律創作の能力の2つに分類され、系統性のあるものになっている(島崎 2012, pp. 116-117)。その上で中学校では、旋律に対する伴奏付け、和声付けまで求めた上で三部形式の旋律創作を求めている。

しかし、これらの指導書が西洋音楽の体系であり、それを高度な技術として求めれば求めるほ

ど、現場では、第1次試案の「作曲の体験を持つことによって音楽美の理解を深めればよい」という文言が金言として用いられることになっていったことは推察できるし、その体験によって生徒が学ぶのは、作曲は難しい、鑑賞で聴く音楽を作曲する人は凄い、ということなのである。そして、規範的な音楽を前提とすると、正しい、正しくないが生じ、〈私〉の価値観が阻害される、またある一つの体系において技術的なものが身につけてないと、創造活動が否定される。結局は、過去の作品の繰り返しが良いということになり、それらの価値を理解し、鑑賞者を育てるのが公教育であるとするならば、何も創作でなくとも良いことになるのである。

そのように戦後の音楽教育における創作での意義や方法は、西洋音楽の書法一辺倒であった一方で、西洋の手法を取り入れながら、日本人としての音楽文化への模索も生じている。1967年に国立音楽大学の教授であった林静一の著した『創造的音楽教育法』では、「明治以後の日本人の作曲も日本音楽である。という説もあるが、いささか納得しがたい。日本音楽とは古来よりの邦楽と解釈している」(p. 93)とした上で、「その音楽文化をいかに保存し継承するか。そして現代と将来に発展適合する新しい国民音楽をいかに創造するか、これが最大の問題である」(p. 93)と述べている。林は当時としては革新的な考えを持っており、「三味線を基本楽器に含んではどんなものかと提言するのである」(p. 94)というように、邦楽と西洋音楽を同列に扱い、また、流行歌やジャズなどにも触れ、それらの価値を認めながらも、お菓子に例えて、教育で統制し、効果的に活用されなければならないと主張する(p. 103)。その考えの根本には、「いつ創造されるかわからない日本国民音楽を、ぼんやりと待っているほどばかげていることはない」(p. 94)という、単なる過去の音楽的財産の繰り返しだけではない、日本ならではの音楽が創造されていくことの布石として公教育の音楽への期待が存在しているのである。そして、そのような考えの中に、日本人という文脈にありながら、西洋の文化、西洋の音楽の書法を取り入れていることへのジレンマを垣間見ることができる。島崎は1960年代の音楽教育を「明治以来の洋学偏重の音楽教育に対する反省から自国の音楽に目を向けようとする動きが活発化した」(2012, p. 115)とまとめている。

1960年代は、1963年7月に東京で行われた第5回国際音楽教育会議(ISME)で紹介されたコダーイの音楽教育の影響もあり、わらべうたへの関心が高まっていく。音楽学者の小泉文夫によるわらべうたの研究と、わらべうたを音楽教育の出発点とする思想が、創作教育にも影響を与えていくことになる(島崎 2012, pp. 118-121)。

その流れを受けて作成された第4次学習指導要領は、オルフやコダーイの音楽教育の影響を受けて日本音楽を重視したものとなっており(島崎 2012, p. 124)、同時に「全体的にかなりレベルアップして」(島崎 2012, p. 124)いるものとなった。1971年に真篠が編集して出版した『小学校

音楽科指導細案』を見ると、即興演奏や鑑賞、また歌唱と器楽の表現活動が、単一時間の中にも交互に関連して行われており、綿密に構成された内容となっている。わらべうたや唱歌を中心にしながら、聴唱、歌詞唱、ときには旋律の聞き取りなどもあり、創作に関する活動では、リズム創作から楽器を選び、演奏を相互に鑑賞する(p. 198)、問いと答えによるリズムの即興演奏(p. 221)、など、高度な内容でありながら、目指すところが西洋音楽の書法でありながら、導入において、言葉の即興からリズムを教えていくように、母国語から始めているところに他国の文化を導入しながら自国の文化を創り出そうとする苦心や意図が感じられる。

しかし、そのように力を入れようとすればするほど、創作は難しい、間違いのない音楽は何か、という表現に対する壁を自ら作り出していったとも言える。1958年の園部三郎が編集した『中学校音楽科の新教育課程』での「かなり無理がある。系統がデスクプランすぎるきらいがある」という当時の指導要領に対する批判的な文言は、現場の声を代弁したものであろうと推察される。そうすると既存の曲を模倣すること、もしくは反復すること、すなわち演奏することが生徒にも教師にも安心感を与えることになる。結果的に、演奏や鑑賞が中心の教育となるのである。そして、鑑賞においても正しい聴き方とそうでない聴き方のような差別化が生じ、そのことに、満足感を得ようとする人々が出てくるのである。

また、「日本人としての音楽」への模索という動きが生じるのも、既に在るものに対しての価値付けから出発しているところに起因しているのではないだろうか。その仮定に対する答えは、後の述べることにして、普遍化された価値を前提としているところから、私たちは事象を捉え直す必要がある。戦後から1960年代にかけての音楽教育における創作の意義と方法は、様々な指導法を提示しながらも、それが「机上の空論」として批判され、やがて、「難しい」だけの活動になってしまったのは、西洋の音楽文化における成果を一般化し、普遍的な価値として前提条件にしてしまったところにあったのではないかと推察される。音楽も行為主体である〈私〉も時間軸上に存在をしている中で生じる事象である。そのためには、既に在るとする前提ではなく、時間軸上での音と自己の関係性における〈今、ここ〉の事象から、創作の意義を捉え直す必要があるのである。

そのような中で、実際に創作の領域で成果を上げた実践研究があった。それが岐阜県の「ふしづくり教育」である。それまでの創作指導の研究を土台としながらも、ふしづくり教育は、学校教育の9年間を見据えた発展的、系統的なカリキュラムであり、それまでの、単に方法を提示した教師向けの指導書と異なり、創作活動を中心とした総合的なカリキュラムであった。現在も岐阜県において実践と研究が継続されているこのカリキュラムに対して「第8次学習指導要領告示

後は、以前より一層、音楽的能力が高まる系統的なふしづくり教育を見直し、再評価しようとする動きが見られる」（島崎 2012, p. 130）という。しかし、強い話題を集めながら、全国的な運動とはなり得ず、その後の創造的音楽学習へと創作の領域における主役の座を移したのには、何らかの問題点があったのだと考えられる。過去の成果を再評価するには、その本質を見極めた上でないと、現実との齟齬を来す可能性がある。そこで、「ふしづくり教育」の成果と課題について次にまとめる。

1. 2. 「ふしづくり教育における」意義と方法—系統的なソルフェージュ教育としての創作

「ふしづくり教育」の指導法については、山本弘自身の指導記録をもとに、その理念と方法を TOSS²の関根朋子によってまとめられた著作がある（山本・関根編 2005）。また「ふしづくり教育」の概要と歴史的な考察については、島崎の論文（2012）がある。ここでは 1960 年代の歴史的な背景と共に、理論の概要と、成果と課題について述べられている。これらをもとに「ふしづくり教育」の概要を述べると以下のようなになる。

岐阜県の指導主事であった山本弘は、小学校教師の音楽教育に対する力量不足と意欲不足という現状を改善したいと考えていた。そのためには「音楽の能力」とは何であるかという「明確な指標」と、教える内容を「系統性のある」具体的で明確なものにするべきあると考えた。つまり、授業をシステム化することで、全ての小学校の音楽教育が一律に等しい水準で音楽教育をできるようにしたのが「ふしづくり教育」である。この「ふしづくり教育」の特徴は、均等な教育成果を目指したシステムティックなカリキュラムにある（図 1-1）。カリキュラムは 25 段階で系統的・発展的に構成される。その 25 段階はさらに細かい 80 のステップに細分化されており、明確に指導内容が指示されている³。

この系統性をもったカリキュラムは、前述の「音楽の能力」は何であるかという山本の問いが反映されたものである。山本は「音楽感覚学年別能力表」というのをづくり、まずは児童の実態を調査する。そして、他の教科を参考にカリキュラム作りを行うのだが、その際、最も参考にしたと思われる教科が国語である。それを窺える部分は、山本が当時の文部省（今の文部科学省）に送った檄文の中に見られる。山本は音楽を「ことば」として身に付けさせて文にしていく学習

² TOSS (Teacher`s Organization of Skill Sharing) は、向山洋一を代表とする、1980 年代の「教育技術法則化運動」を基盤とする教育技術の提唱をする集団のこと

³ この指導計画は、1963 年に岐阜県教育委員会指導主事として着任した山本弘と飛騨教育事務所指導主事の中村好明等の依頼を受けて 1966 年から岐阜県指定校としてふしづくりの音楽教育を研究していた古川小学校で作成されたものである。1967 年に初めて発表されたときは 30 段階 102 ステップであったが、実践の中で再検討されて、1981 年に 25 段階 80 ステップに整理された（島崎 2012, pp. 126-128）。

が、音楽でも可能だと考えるのである（山本・関根 2005, p. 32）。つまり、児童が「音楽をつくる」という活動を通して音楽を学習していく系統的、発展的カリキュラムと、パターン化された活動による創作学習が「ふしづくり教育」の主軸となる部分である。この山本自身が述べる「子どもが音楽を再構成する教育観」（山本・関根 2005, p. 30）のカリキュラムは、それまでの作品中心の音楽活動から脱却する、生徒主体の学習活動カリキュラムであったと言える。また、教える内容がシステム化された、つまりマニュアル化された教育法は、様々な専門性をもつ小学校教師にとって学習成果の均一化をもたらした。すなわち、全ての教師が同じ水準で教えることを可能にしたことで、達成度を均一にできたことが一つの成果である。そして、実践後の結果として多くの児童が高い音楽能力を身に付けることができたという事実によって、「ふしづくり教育」は、実践校であった岐阜県古川小学校の名前を冠して「古川詣で」と言われるほどの、全国からの参観者を集める注目の研究実践となったのである（山本・関根 2005, p. 67）。

ふしづくりの一本道 一覧表		育つ音楽能力							
指導項目	段階	指導内容	(1) 乗る力	(2) 真似る力	(3) 再現力	(4) 即興力	(5) 抽出力	(6) 変奏力	(7) 記譜力
リズムに乗ったことばあそび	①	1 名前よびあそび	○	○	○	○			
		2 動物・果物等の名前よびあそび	○	○	○	○			
		3 鳴き声あそび	○	○	○	○			
		4 リズムあそび	○	○	○	○			
ふし問答とリレー	②	5 問答あそび	○	○	○	○			
		6 ことばのリレーあそび	○	○	○	○			
		7 音あてあそび	○	○	○	○			
		8 頭とりあそび	○	○	○	○			
		9 数あてあそび	○	○	○	○			
		10 お店やさんごっこ	○	○	○	○			
		11 あそびましょ	○	○	○	○			
		12 しりとりあそび	○	○	○	○			
		13 物語のふしづけあそび	○	○	○	○			
原形リズムのリズム唱	③	14 ことばのリズム唱あそび4	○	○	○	○			
		15 タンタンのことばあてっこ	○	○	○	○			
		16 3字のことばでふしのリレー	○	○	○	○			
リズム分割 (i)	④	17 リズム書きっこ	○	○	○	○			○
		18 かけあしリズムのことばあそび	○	○	○	○			
		19 かけあしリズムのリレー	○	○	○	○			
リズム分割 (ii)	⑤	20 かけあしリズムの書きっこ	○	○	○	○			○
		21 スキップリズムのことばあそび	○	○	○	○			
		22 スキップリズムのリレー	○	○	○	○			
リズムのまとめ 1拍単位 ()	⑥	23 スキップリズムの書きっこ	○	○	○	○			○
		24 リズムのあてっこ	○	○	○	○			
		25 カードあそび	○	○	○	○			
模奏唱	⑦	26 リズムの書きっこ	○	○	○	○			○
		27 まねぶきあそび	○	○	○	○			
		28 リズムかえっこ	○	○	○	○			
		29 2人組のリズムかえっこ	○	○	○	○			
ふし問答とリレー	⑧	30 好きなふし探し	○	○	○	○			
		31 ふしのリレー	○	○	○	○			
		32 2人組の問答あそび	○	○	○	○			
階名唱	⑨	33 好きなふし探し	○	○	○	○			
		34 ドレミあてっこ	○	○	○	○			
続くふし 終わるふし	⑩	35 ドレミとリズムあてっこ	○	○	○	○			
		36 続くふしと終わるふし	○	○	○	○			
3音のふしの記譜	⑪	37 終わるふしづくり							・終止感
		38 指あそび							・階名抽出力
		39 おはじきならべ							・記譜力
		40 ふしづくりの記譜 (○符)							

指導項目	段階	指導内容	育つ音楽能力
3音より7音のフレーズへ	⑫	41 3音と7音のふしづくり	・フレーズ感
		42 7音の模奏唱とリレー	・終止感
リズム変奏(2拍単位) (3)	⑬	43 リズム変奏	・流れに乗る力
		44 2人組のリズム変奏	・変奏力
		45 ♪と♪を使ったリレー	・抽出力
		46 つくったふしのリズム唱と階名唱	・抽出力
		47 ♪と♪に交差しリズムと階名を記譜	・フレーズ感
リズム変奏のまとめ () () () ()	⑭	48 3音のふしを4種類に変奏	・流れに乗る力
		49 つくったふしのリズム変奏と記譜	・変奏力
		50 () () () () を使ってリレー	・抽出力
		51 カードあそび	・フレーズ感
7音のふしづくりと記譜	⑮	52 7音のリレーでまとめたふしづくり	・流れに乗る力
		53 7音のふしを音符で記譜	・再現力
旋律形を味わう	⑯	54 ふしづくりと記譜	・フレーズ感
		55 まとめたふしづくり	・形式感・旋律感
7音のふしのリズム変奏	⑰	56 7音のふしを4種類のリズムで変奏	・再現力
		57 ふしをつくり好きなリズムで部分変奏	・旋律感
		58 好きな変奏運びと模奏唱	・形式感
拍子変奏	⑱	59 つくったふしを3拍子に変奏	・変奏力
		60 つくったふしを6拍子に変奏	
自由なふしのリズムと階名を抽出して記譜	⑲	61 7音のふしのリズム・階名を記譜	・抽出力
		62 2人の問答唱奏のふしを記譜	・記譜力
		63 一人でふしをつくらせて記譜	
合う音探し	⑳	64 主音保続で、合う所と、にぐる所を探す	・ハーモニー感
		65 属音保続で、合う所と、にぐる所を探す	
短調のふしづくり	㉑	66 短調の曲の模奏唱	
		67 長調のふしを同主短調に変奏	
		68 短調のふしづくり	
		69 合う音探し	
日本魔法のふしづくり	㉒	70 陽魔法の曲の模奏唱	・4調の作曲
		71 陽魔法のふしづくりと歌詞つけ	
		72 陰魔法の曲の模奏唱	
		73 陰魔法のふしづくりと歌詞つけ	
		74 合う音探し	
作曲	㉓	75 短いふしに歌詞をつける	・形式感
		76 まとめたふしをつくり歌詞をつける	・旋律感
		77 短いことばにふしをつける	・和音感
伴奏づくり	㉔	78 副旋律づくり	・伴奏づけ
曲の完成	㉕	79 和音伴奏・分散和音づけ	
		80 深まりのあるふしづくり	・作曲の完成

図 1-1 「ふしづくり教育」の指導項目と指導内容の一覧 出典：山本・関根 2005, pp. 58-59

だが、パターン化された授業は、教師が主導的に授業をしなくても児童たちの手によって学習

が進行するまでの水準へと学校を変えた一方で、教育活動を停滞させる原因ともなった。1980年になって、ペインター（John Peynter）とアストン（Peter Aston）による「創造的音楽学習」が話題となり、第6次学習指導要領にその理念が取り入れられると、当時の個を尊重しようという気運と相まって、イメージと自由な発想による音楽づくりが創作の主流となった。そのため、旋律に特化された「ふしづくり教育」は、系統性の不明確な音楽教育の現状を変えようとの思いで行った山本による文部省への度重なる具申にも関わらず、全国的な流れに成り得ず、やがて下火となっていくのである（2012, p. 129）。そして、現行の指導要領である2002年告示の「第8次学習指導要領」において、「創造的音楽学習」の流れを受けて構成する過程が重視される（構成主義）とともに、創作教育での重点化が示されると、創作教育への関心の高まりから再び「ふしづくり教育」が見直される気運が生じるなど（島崎 2012, p. 130）、創作教育に対する摸索が現場では続いている。

この「ふしづくり教育」が下火になった理由を、島崎（2012）は、歴史的な背景から考察しており、その考察をまとめると次のようになる（p. 130）。

1. 教員の自主的運動でなく指定校からスタートしたものであった。
2. 全校一斉に取り組まない限り十分な成果が得られない。
3. 現在の創作には創造的音楽学習が導入され、多様な創作活動が行われ、旋律創作に特化した教育では対応できなくなった。
4. システム化が教師の没個性化になり意欲を削いだ。

島崎の考察は、歴史的な背景をもとにした推論であるものの、山本の願った音楽教育全体の変革とは成り得なかった理由を示している。項目1と4の、自主的な運動ではなくシステム化が教員の意欲を削いだという推察は、自己決定の阻害から衰退の要因としては十分に考えられる。なぜなら、システム化による授業のマニュアル化は、自己の持つ有能感への欲求を満たす場を阻害し、自律性の低下による意欲減退を招くことになるからである（デシ・フラスト 1999, p. 94-95 参照）。項目2の全校体制を基盤とするカリキュラムであったことも、総合学習などではない一教科としての役割を考えると、そのことが理念の理解において足並みを揃えることの困難へとつながったのも推察できる。

だが、項目3は少し様相が違う。旋律創作に特化したことが衰退した原因であるとするならば、その原因には、学習者側の要因も含まれるため、単に歴史的経緯だけではない問題点がそこに在

る。なぜなら、絶えず変化する認識世界との関わりにおいて、自己が次の行為を選択する契機は、他者との関係から生じる欲求である。尚、ここで言う他者とは、自己以外の全ての認識対象のことである。旋律創作に特化した「ふしづくり教育」が創造的音楽学習に取って変わるようになった要因は、自己と、音楽という他者との関係性から考察しないと事象は正しく把握されたことにはならない。「ふしづくり教育」が、着目されて多くの成果を出しながらも、後の創造的音楽学習へと流れを映してしまった。その原因を、「自己が音と関係する中で、どのようなことが生じているのか」という音楽行為の原理的な部分からの論証が必要である。

1. 3. 創造的音楽学習の意義と方法—規範的価値への教育

第6次学習指導要領における「創造的音楽学習」(Creative Music Making: CMM)が導入された。「創造的音楽学習」は、「子どもを音楽を生み出す存在として認識し、自ら音を探し、自由に創作する活動を音楽教育のなかに位置づけたもの」(『日本音楽教育学会事典』2004, p. 535)である。「欧米では1960年代から音楽教育に導入されていたが、日本では第6次学習指導要領で制度的にその内容が導入された」(島崎 2010, p. 77)ものである。日本への導入は、ペインターとアストンの『音楽を語るもの』(原題 *Sound & Silence* 1970 以下, S & S)の邦訳がその契機となっている(島崎 2010, p. 77)。それ以来、常に学習指導要領の創作領域に取り入れられてきた活動であるが、まずは、その運動の契機となったS & Sについて、どのような意義と方法が用いられているがまとめることにする。

ペインターとアストンは、先の著書の中で、音楽教育は、「一般教育と専門教育の本質的な違いに目を向けるところから始めるのがよい」とした上で、学校の教師の仕事は「子どもたちの一般的な教育に寄与することである」と位置付ける(p. 2)。その上で、「教育は子どもが中心に置かれるべきであり、1人1人の子どもの欲求から出発するべきである」(p. 2)として、音楽教育を既存の作品を演奏や鑑賞を通して学ぶのではなく、子ども自身が、自らの欲求のもとに音楽をつくり出していくプロジェクトを提案している。J. ペインターとP. アストンは、音楽教育の意義を、「人間存在としての子どもの可能性を目ざめさせるものでなくてはならない」(p. 3)とした上で、自ら音楽を創造する過程を通して音楽に対する認識を深めていく方法であるべきだと次のように提示するのである。

音楽は言葉だ。表現手段としてある程度だれにも使える。子どもが自分を意識し、周囲を意識して育つべきであるならば、子どもは自分の考えを表現する必要があるだろう。自分の考え

を表現するようになるという過程そのものが、その子どもの認識を深化させるのだ。この意味から、学校での創造的音楽作りは、今以上に強調されるべきではないか？ 音楽は豊かな表現手段であり、私たちは、子どもたちがこれを使う機会を決して奪ってはならない。(ペインター・アストン 1982, p. 3)

この文章から読み取れるのは、ペインターとアストンが、音楽を表現の「手段」として、〈既に在る〉自分の「考え」を表現する行為として捉えていることである。そのため、「機会を決して奪ってはならない」とする。そのような「表現したいこと」が〈既に在る〉とし、学習者に前もって内在する「もの」を引き出すことが創作であるとする思想は、他の文章にも見て取ることができる。

創造的音楽作りとは一体何であろうか？ 何よりもまずそれは、個々の生徒にとって個性的であるようなことを表現する方法である。また、創造的音楽には、選んだ素材を探求し、決定する自由がある。教師はこの作業にできるかぎり口出しをするべきではない。教師のつとめは、生徒が考えを進めていくきっかけを作り、自らの批判力や洞察力を発達させる手助けをすることである。(ペインター・アストン 1982, p. 7)

その考えは、西洋音楽の機能と声に対しても、〈既に〉備わっているとして、学力に関係なくすべての子どもに感覚は身に付いているのだとする。

和声の探求は、音楽の専門コースに限定される必要はないと私たちは信じている。すべての子どもには、一般的学力の程度に関係なく、和声に対する潜在的本能がそなわっているからだ。

(ペインター・アストン 1982, p. 9)

これらの文言から読み取れることは、一般の音楽教育では「子どもの主体性」を生かすことが何より大切なことであり、その主体性は、子どもの中に既に表現したいことが内在しており、その実現を、教師は阻害しないようにすることが必要であるという思想である。

このペインターとアストンの『音楽を語るもの』(原題 *Sound & Silence* 1970 以下, S & S) は、山本と坪能による邦訳によって日本に紹介された。それ以降、日本では、第6次学習指導要領において「音楽をつくって表現できるようにする」という指導事項によって導入され、現在の

小学校の「音楽づくり」として、その理念が受け継がれている（阪井 2009, pp. 37-38）。また、中学校においても、第8次学習指導要領の創作指導の重点項目に掲げられた「音を音楽へと構成していく体験を重視する」（『学習指導要領解説』文部科学省, p. 6）という文言は、「創造的音楽学習」の理念である「自分の考えを表現するようになるという過程そのものが、その子どもの認識を深化させるのだ」という理念が基になっていると考えられる（島崎 2010, p. 85）。すなわち、日本の音楽教育において、小学校と中学校と共に、学習指導要領の中で「創造的音楽学習」の理念は創作指導内容として引き継がれているのである。

だが、現在の日本で、大きな影響力を有している「創造的音楽学習」であるが、その理念をもとに発展した「音楽づくり」には、指導者に迷いを生じさせるスタンスの混在があるという（阪井 2009, p. 37）。そこで、現在の創作指導における問題を理解するために、まずは、「創作的音楽学習」に対して、どのような意義を見出して導入したのかを捉える必要があるだろう。なぜなら、日本の文脈において生じたのではなく、他国における音楽教育の現状を踏まえて生じたものを自国に取り入れるためには、日本の音楽教育における必要性和有効性が提示されなければならないからである。そのときに、どのような意義を見出したのかを知ることは、現在の創作教育の底流に在るものと、問題の因果を知ることになる。それは、記者である山本の当時の『‘Sound and Silence 研究 (1) - 〈Creative Music〉の今日的意義—』という論文に見出すことができる。

S & Sの理念を日本での創作教育に取り入れる意義について述べた山本(1977)の論文の中で、山本は3つの意義があると述べる、一つは「音楽教育現代化の指針」として意義があると紹介し、様々な様式を踏まえながら「古典的・普遍的西洋近代音楽へとアプローチしていく」（p. 31）学習が可能であると述べている。創造性の育成が、その当時の教育課題であるとした上で「音楽を通しての創造性の発現」が第2の存在理由、3つ目は、「音楽の生活化の促進」である。以下に、山本が、S & Sを紹介した当時の歴史的な背景を紹介し、それを踏まえて、3つの教育的意義がどのように述べてられているかをまとめる。

山本がS & Sを紹介した当時の歴史的な背景は、山本(1977)の論文の中で述べられているように、「教育の現代化」と重なっている時期である。1957年のスプートニク・ショック(Sputnik crisis)に端を発し、1960年代にアメリカで起った教育改革の流れは、世界的規模の教育課程改革となり、日本でも、ブルーナー(Bruner, J. S.)の『教育の課程』や、当時のアメリカの研究報告書である『教育の現代化』の邦訳を受けて、教育の思想的な転換が試みられた時期である。すなわち、山本の論文の背景、また、創造的音楽学習の導入の背景には、音楽教育の時流もあるが、当時の教育を取りまく、科学技術において共産圏に後れをとったとする焦りと、その問題点を教育に見

据え、学習そのものを理念や方法から見直すことによって、より高い水準に引き上げなければならないといった、言わば人間の力を引き上げなければならないといった使命的な色合いを帯びているのである。

そのような時流の中で、山本は音楽科教育の果たすべき役割を模索する。その改革の旗手として S & S に、その可能性を見出すのである。山本は次のように主張する。

音楽それ自身のための音楽教育は、その方法原理を音楽教育の本質化という方向で求めていなくてはならない。本質化とは、子どもと音とのかかわりに主体性と探求性を発揮させ、そこから、子ども自らによる価値判断の物尺を構築させることであつた。(山本 1977, p. 36)

山本は、子どもと音のかかわりを本質化させることを「子どもが主体的に音に立ち向かい、音を探求するなかで、自分にしか言えないことを言う方法を学ばせることを意味する」(p. 30) とした上で、「子どもが自己表現における価値判断の物尺を自ら構築することであり、子どもが音楽的な価値観を自ら形成することである」(p. 30) とする。そのような考えから導かれたのが、S & S の日本への導入である。そこから山本は、S & S の第 1 の存在理由が「わが国音楽教育現代化の指針の役割を果たすことが出来る」(p. 31) とする。すなわち、教育全体で「教育の現代化」が問われている当時の状況で「音楽科として果たすべき役割は何か」といった、言わば使命的とも言える意義が見出されているのである。

そして山本が 2 つ目に掲げる意義は、「音楽を通しての創造性の発現」である。山本は、創造的音楽学習の意義における理論的な根拠を Wallas の 4 段階論を上げて、S & S の各プロジェクトにおける学習過程の構成が、以下のようにマッチングしているとする(山本 1977, pp. 33-35)。

(S & S の各プロジェクトにおける学習過程の構成)

- (1) project の紹介, 素材・技法の概観, 探求課題の指示, グループ作り
- (2) 探求課題 (assignment) による実験作業
- (3) 他の生徒作品の聴取・分析による作品推敲のための刺激づけ
- (4) 作曲家作品の鑑賞・研究を通しての創造的作業の徹底

(Wallas の 4 段階論)

1. 準備 (preparation)

2. あたため (incubation)
3. 啓示 (illumination)
4. 検証 (verification)

その上で山本は、「創造性の育成」という「現代教育の課題」に対して、「積極的に応えうる内容をもっている」とするのである(山本 1977, p. 35)。すなわち、スプートニク・ショック以降、大幅に教育の見直しが行われ、現代における課題は何か、その課題に対する各教科における教育の有効な方法は何か、という探索がなされる中で、当時の社会における課題は「創造性の育成」であるとし、その上で「音楽を通しての創造性の発現」⁴をS&Sの2つ目の存在理由として挙げているのである(山本 1977, p. 35)。

そして、第3の意義である。山本は1970年代の音楽文化の現状を、「産業構造の変化、人口移動と郡市集中、マス・コミの発達、科学・技術の躍進」という社会の捉えから、「音楽の自立性」を喪失しているとし、「音楽的文化状況の危機がある」として、娯楽や商業、産業としての音楽を批判する(山本 1977, p. 29)。そして、S&Sは、「極めて多様な音楽的価値体系と価値レベルを子どもに提供することが出来る」として、「子どもの価値形成を客観性と主観性の弁証法的発展」によって「ネガティブな音楽の生活化を教育的に改造し、真の生活化に止揚することを可能にする」⁵と山本は結論づけている(山本 1977, p. 37)。それが第3の存在理由であると言う。山本は、多様な価値体系と価値レベルを提供することが出来るとしながらも、「真の生活化」という言葉を掲げ、規範的な音楽へと向かわなければならないという価値観を持っていた。S&Sが「歌謡曲・演歌・フォークなどのレベルを固守する子どもに厳しい自己変革を迫り、その固定的・閉鎖的価値観を粉砕するであろう」(山本 1977, p. 38)と述べるように、山本は、S&Sによって、最終的には、西洋音楽の体系を導入して以来の流れである規範的音楽の理解を目指すものであったと言えるのである。山本は、子どもの主体性を発揮させることを第一義としながら、その学習の意義を「普遍的西洋近代音楽」へと向かわせることを提唱するのである。そのことを明確に述べている部分を引用する。

現代音楽を起点として、自然民族の音楽や日本音楽、インド音楽、さらにBeatlesやRolling Stonesらのポピュラー音楽など、極めて広大な音楽とかかわりながら、古典的・普遍的西洋近

⁴ 傍点は原文ママ

⁵ 傍点は原文ママ

代音楽へと創造的にアプローチしていく」(山本 1977, p. 31)

要するに、先に「本当の価値」と言われる音楽が存在し、主観と客観の対立の中で、弁証法的に、その「本当の価値」に自ずと気付いていくということである。これは、商業音楽ではなく、規範的な音楽、普遍的に価値のある音楽を前提とした思考であることから来る考えである。そもそも「音楽の自立性の喪失」という前提事態の根拠が無いのである。

このように、山本が導入したS&Sは、生徒の主体性を促すというところで大きな役割を果たすとともに、現代的なプロジェクトがもつ手法によって、創作の表現、また記譜における五線からの脱却など創作の可能性を広げたと言える。しかし、阪井は、山本の理論には「規範性」があり、学ぶ意味としての「優れた音楽、本物の音楽」が「子ども(理解者)の外部にある」と指摘する(阪井 2009, p. 44)。つまり、S&Sが創始されたイギリスでは、自国の文脈に沿ったものであった。しかし、日本への当時の現状を踏まえての意義であったが、そこには、山本自身に「規範としての音楽」という前提が在り、その前提のもとに構築された意義であったと言える。しかし、先のペインターとアストンの言葉に見られるように、本来は、創作そのものを教える活動を目指す学習が理念としてあったはずである。創作そのものを教える学習でありながら、規範としての音楽を設定してしまったこと、さらに、西洋音楽という異国の地の文脈で生じたものを規範としなければならないで生じた創作で教えるということから脱却しきれなかったのではないかと推察される。そのため、事実として、創造的音楽学習から生じた「音楽づくり」は、2つのスタンスを混在させることになり、指導者にジレンマが生じていると阪井は指摘する。

1. 4. 構成的音楽教育の意義と方法——自己が既に在るとした前提

この「創造的音楽学習」の理念が、導入されたことにより、教師の主導から、児童、生徒の自発性や主体性を生かそうというところに創作の意義を見出したことは、「創作で教える」から「創作を教える」という側へとシフトする役割を果たしたことは間違いない。単に体験を通して鑑賞の理解を深めるといった「創作」を手段とするのではなく、「音楽をつくること」自体の楽しさを追求する活動は、創作という領域の存在意義をより明確にし、引き上げたのである。だが、現在、日本においては、その文脈の違いから意義や方法が定まらず、指導者の間では、活動や評価に対するジレンマを生じることになったと考えられる。阪井は音楽科教育における「音楽づくり」の現状について、次のように指摘する。

授業における活動の様子を概観する限りはどれも類似しており、一枚岩の活動であるかのように見える。しかし、そのねらいや目的の捉え方においては、全く異なる立場のものが混在している（阪井 2009, p. 37）

阪井（2009）は、その「音楽づくり」全体におけるスタンスの混在は、そのまま指導者の迷いへとつながっており、ほとんどの教師が授業の評価において次の2つのベクトルをもっていると言う。

子どもたちといっしょに考えていけば、十分意味のある活動にできると考えたり、同時に「ぐちゃぐちゃではなかったか」、「音楽的な深まりや高まりに欠けるのではないか」という観点から悩んだりする。（阪井 2009, p. 38）

阪井は、このベクトルの違いは「何のための〈音楽づくり〉か、という考え方の差異」であり、その背景には2つのスタンスによる理論的な差異があると論じるのである（2009, p. 39）。それが、先のJ. ペインターとP. アストンの『音楽の語るもの』（原題 Sound & Silence 1970 以下, S&S）の訳者である山本文茂と坪能由紀子らが推進してきた「創造的音楽学習」と、小島律子に代表される「構成的音楽表現」であると言う（阪井 2009, p. 40-41）。

前者の山本の理論には先に述べたように「規範性」があった。学ぶ意味としての「優れた音楽、本物の音楽」が「子ども（理解者）の外部にある」のである（阪井 2009, p. 44）。対して、後者の小島に代表される「構成的音楽表現」は、その対極にある。「表現（自己の外側）」と「思考（自己の内側）」が関連しているか」が評価の対象であり、「子どもの内的世界が再構成されること」という体験そのものが重要であって、その過程における「他者との関わり」が重視される（阪井 2009, p. 44）。

小島（1999）は「音楽づくり」の方法原理と教育的意義を、J. デューイ（John Dewey）の「オキュペーション」の概念をもとに論じており、そこでは、音楽の創作がイメージを媒介に「自己の情報の枠組みの組み替えが、感情も取り込んで為される」（p. 74）と定義されている。そこから小島は、「これまで何のイメージのもてなかった事象にも、イメージをもって意味付けることができるようになったりする」（p. 74）として、体験そのものに意義があることを主張している。このスタンスは、小島が「音楽づくり」を「特定の音楽様式にとらわれることなく自由に構成して音楽作品をつくり出す活動のことである」（p. 65）と述べているように、「規範」となる特定の音楽

に向かった山本のスタンスの対極にある。この小島のスタンスからすれば、どのような作品であっても、それが自己の内側にある思考を現前させたものであれば「十分意味のある活動」として捉えられ、「音楽的な深まりや高まりに欠けるのではないか」という悩みからは解放されることになる。すなわち、「ぐちゃぐちゃな音楽への迷い」は無くなるように見える。

だが、指導者の実感を抜きにして論理的に帰結することで果たして良いのだろうか。なぜなら、「ぐちゃぐちゃ」であるとして満足しなかった感覚自体は事実である。その感覚の裏には、本当は「より良い音楽を教えたい」あるいは「つくらせたい」という欲求があるはずである。そこに目を伏せるように、実感を棚上げにして理論の構築をしても、事象に対する価値の後付けであり本質からは離れる可能性がある。では、「規範」の音楽に意義を見出し、そのスタンスに立って問題の解決に向かえば良いのかと言えば、そこにも疑問が残る。多くの文脈の上に成り立っているのが音楽であり、固定した「規範」を設けることは、「創作」が「方法」として用いられることになると同時に、自己の固有性を阻害することになる。つまり、どちらも〈実感〉や文脈に立脚した〈自己の固有性〉を棚上げにした論になっているのである。この問題を解決するためには、「自己」も要素とした上で、現象を捉えるところから導かれなければならないのである。

歴史的な背景と、創作の意義を、先行研究の主だったものを取り上げながら概観を述べてきたが、現在は、スタンスの混在にある。それは、阪井の言葉を借りれば「何のための〈音楽づくり〉か、という考え方の差異」（2009, P. 39）である。そのため、本研究では「創作の意義」から問うことにするのだが、次は、そのような文脈と意義の上で、指導法そのものの研究についてまとめることにする。

1. 5. スタンスが混在する中での創作指導と研究における問題

これまで述べてきたような中で、現在、創作の研究や実践が行われているが、近年の創作教育の重点化と相まって、その数は増加している。先の島崎（2009, 2010, 2012）による戦後の日本の創作教育における歴史的な研究、森山と伊藤（2015）によるシンガポールでの創作教育の研究、らによる「ふしづくり教育」や丸林実千代（2010）によるサティス・N・コールマン（Satis N Coleman）⁶の研究など過去の創作指導の再評価、そして、実践を分析することで指導技術の向上を図る指導法の研究である。当然ではあるが、世界に様々な音楽の様式があり、また時代によっても異なる以上、様式や書法に特化した創作の研究は多様である。そして、それらの研究の多くが、

⁶ サティス・N・コールマン（Satis N. Coleman, 1878-1961）は、20世紀前半にアメリカで活躍した創作活動を思想の中心とする音楽教育者。

創作を学習者にとって平易にするためには、どうするかという着眼点で様式の選択や課題の設定が行われているように見受けられる。いくつか以下に例を挙げてみる。

森下修次、三浦勲、清水研作（2003）らは、12音技法を用いた創作授業の実践研究を行っている。12音の音列を、逆行と反行、反行の逆行の4パターンを作り、それらを12音それぞれから始まる音列にすることで48のパターンのマトリックスを作成することで、中学生でも12音技法を用いて作曲できるようにした実践である。12音技法そのものが、感性を抜きにしても形づくられてしまう理論的な作曲法であるため、音の選択ではあまり迷いがないように思われる。

また、栗木陽子（2015）は、アメリカの教科書を参考にしながら12小節のブルースを創作する実践を行っている。12小節のリズムのテンプレートをもとに音高とブルーノートの部分で創作する活動である。これも、音を選択できる要素をかなり絞り込んでいるため、それほど戸惑いはなかったと思われる。

中村透（2011）は、音楽科教育専攻4年生を対象と、琉球大学教育学部の附属中学校の3年生を対象に、反復と変化を学習の主題として創作と鑑賞を組み合わせた授業実践を分析している。具体的には、音列からの旋律の創作や、ルールを決めて基本となるリズムパターンを反復する中で変化させながら発展させていく学習活動である。その活動は、指導者から提示された手順に沿って創作していくため、音の選択にあまり迷うことなく創作することが出来たのではないかと思われる。この活動は、鑑賞との関連が図られていることもあると思うが、「音楽・作曲の仕組みがわかってすごく楽しかったです」という生徒の感想が示すように、自分の表現を楽しむというよりも、構造の理解が目的となっていると考えられる。

これら指導法の研究は、スタンスが混在している現在において指導者がとまどいを感じている事実が示すように、方法だけを取り上げた研究は、理論の検証がないまま、それぞれが問題を生じている。具体的に2つの実践例を挙げる。

自身が作曲家でもある松井孝夫の実践研究は、聖徳大学附属助詞中学校で行われた創作の実践記録と考察である。中学校2、3年生24人の特設クラスでの実践である。実際の授業でのワークシートも提示されており、具体的な記録と分析である。自身が作曲家ということもあり、作曲のプロセスを細分化して、スモール・ステップで、4小節か、8小節の1部形式にまとめるという活動となっている。アルトリコーダーを用いて五線紙に記譜をしていく活動である。言葉の抑揚や、沖縄音階、民謡音階、提示されたコード進行をもとにした創作である。

松井の実践研究も、学習者が創作という活動に対して困難を感じないようにする手立てとして音階やコード進行が提示されている。松井は、五線譜を用いたが、五線譜以外の記譜の工夫をす

れば良かったといった反省点を次のように述べている。「楽譜を書く作業に入って気づくことは、基礎的なリズム学習をしても、それでも尚、生徒は、正確なリズムを書き表すことに苦勞しているということである」(松井 2013, p. 19)。また、歌詞をつけながらも、歌わずにリコーダーだけで作成してしまったこと、「ただリコーダーで吹いて作っておしまいとならないよう、必ず生徒に作った曲を歌わせるような指導をするべきであることを痛感した」(松井 2013, p. 19)

それらの課題を上げながらも、松井は自身の実践を振り返って、次のように創作活動の意義をまとめている。

実際に身近に聞いたり、歌ったりしている音楽はどのようにできているのか？ また、作曲家はどんな工夫をして作品を完成させているのか？ このような視点から作品にアプローチして、それを表現し、鑑賞して確かめ、もう一度、生徒自身の創作活動を振り返ってみることは、意味のあることとなるだろう。そのようにしたならば、必ずやそれまで気づけなかった「曲づくりの仕掛け」や「音楽の仕組み」、「作曲家の思いや意図」などを発見できるであろう。それこそが、創作活動を経験した者が味わえる音楽の奥深さであり、醍醐味ではないか。(松井 2013, p. 19)

ここから分かるように、松井の実践は、創作そのものを目的とした実践ではない。先に挙げた多くの実践研究がそうであるように、創作活動が学習者にとって難しい活動にならないような手立てとして、様式や作曲法が選択されているのであって、様式そのものの味わいや質感から来る、音楽として形づくられることの喜びが目的とされてはいない。実際の作曲者が、その様式を用いるのは、その様式自体がもつ味わいが行為の目的として在るのであって、様式や作曲法自体も、作曲する人間の欲求から選択される、あるいは、その欲求の結果から生じた作曲の方法であったことが、棚上げにされているのである。松井の実践は、論文中で述べてはいないものの（無自覚であるから前提なのである）、作品の理解を深めるといった普遍的な価値、規範的な作品が在るという前提であり、「作品中心主義」である。このような最初から価値を一般化した創作の活動は、それは、生徒の作品に対する価値付けも前提として含むことになり、規範化された作品によって、生徒の作品は比較され階層的な位置づけをされることになる。そうすると、規範となる作品の前に自身の作品が（自分にとっては価値あるものであるはずなのに）、一般化、普遍化された作品の前にその価値を貶められ、「体験できて良かった」「鑑賞する作品の理解が深まって良かった」というような価値付けで納得させるような本質から離れた自己防衛的な評価になってしまうのであ

る。それでは、新しいものが生み出される創造そのものの発展性は失われてしまう。すなわち、方法論だけの研究になると、何かが〈前提〉となってしまい、創造行為を阻害することになるのである。

もう一つ実践例を挙げる。尾藤弥生（2010）の『『ことば』を音楽表現の素材とした創作活動の意義』という研究では、「いわみざわ」という5文字の言葉を基に、「いわ」や「ざわ」あるいは逆にして「わーい」や一文字の「ざっ」など、様々な再構成からリズムの基となる語群を作成して、言葉による音楽作品をつくっている。活動自体は、音と関わりながら構造化していく活動で興味深い記録となっているが、分析の視点が定まっていないために、学習指導要領の提示する、諸要素が多く使われている、あるいは工夫されていることを好意的に評価し、イメージとの一致が教師によって判断され、一致が感じられれば良い工夫がされていると評価している。そのイメージとは映像であり、物語である。それでは、音楽が映像の伝達、物語の伝達として評価されることになり、ジェスチャーゲームとしての価値付けに他ならない。この研究では、無意識に「イメージの伝達としての音楽」が前提になっているのである。すなわち、理論の提示がないところでの授業分析は、誤った一般性を生じることになる。

これらの実践研究から浮かび上がってくる問題点は、現在にまで続く明治以後からの西洋音楽を規範とする音楽への価値観である。それは、国家を挙げて西洋化に踏み切った日本の音楽教育という文脈における中で生じたことであり、規範的で一般化された音楽は、あらゆる音楽行為の〈前提〉となって無意識に思考判断を規定している。そして、西洋音楽が自国の文脈において発生した体系ではない、という歴史的な経緯による文化的なジレンマからの模索を経て、原初に戻ろうとする、あるいは教育思想における主体性の模索などの流れも含みながら、創作教育では〈スタンスの混在〉する中で指導者は、創作の授業をどのように行うべきか模索している。「何を教えるべきか」という問いを棚上げにする—すなわち理論的な背景を敢えて含ませずに—ある様式や作曲法を取り上げて、方法の平易化を目指すことで、創作の学びを成立させようとする創作活動が出てくる。しかし、様式や作曲法自体が持つ機能、質感の学びがないまま、様式や作曲法自体を目的とすることは、すでに価値が〈前提〉として決められており、そのことから生じる自己の音楽の創作行為や作品に対する階層的評価は、「創作は難しい」「創作は楽しくない」という思いを生じさせるに至ることになる。結果、「創作」は理解するための方法で良い、だから経験すること自体に価値があるという教育行為に対する弁護的な理由付けになってしまうのである。

だが、自分がつくり出した「もの」を否定的に捉え、既存の「もの」に対して畏敬の念を持たせることが、本当に「つくること」の目的であろうか。誰もが、自分のつくった「もの」に愛着を持

ち、そこに上下は無く、自分の世界を向き合うことの、そのものの楽しさ、つくること自体の喜びにあふれる活動が、本来のつくることではないだろうか。そして、そうでなければ、単に一般化された過去の作品の価値を追うだけの活動になってしまう。それは新しいことを創造していく、創造性の阻害ではないのだろうか。今の私にとって、必要な「こと」を生じるものをつくれる喜びが、つくることの本質ではないだろうか。そうでなければ、誰に見せるわけでもなく、目的もなく意味もなく落書きをして満足する行為や、知らないうちに鼻歌をしている人、あるいは、始めて出会った音の鳴る玩具を、無造作に鳴らして喜ぶ幼児の行為は、そこに生じている幸福感や満ち足りた思いが棚上げにされることになる。それを芸術ではないとして否定することが、音楽の本質だろうか、音楽教育の本質だろうか、人々は、音楽への問い、創作への問いを根源的なところ、すなわち音と人との関わりからもう一度問い直す必要がある。方法だけが無意識の前提や価値観から始めて語られることは一度止めなければならない。方法は、理論から導かれる理念⁷の上で論じられなければならない。

これらの研究から見えてくることは、一般性を排し、音楽と私の関係から紐解く研究が必要である。つまり、様々な〈前提〉となる無意識の「これはこうだろう」といった因果的な意識を排除して事象を捉えようとしたときに、残るのは、「音がつくられる」ということ、音に対して何かを感じている〈私〉がその都度存在しているということ、それは時間軸上での現象であるということ、という〈私〉と「音」との関係そのものから問う必要が在るということである。哲学的に「音」と自己との関係において、何が存在しているのかという存在論—そのことは認識論と、時間論を含むことになる—からアプローチした上で、曖昧にされている「イメージ」と「言語」との関係を明らかにした上で、方法を確立していくことが必要である。

だが、理論を構築した上での創作の研究は少ない。前述の小島はデューイ（John Dewey）⁸の思想をもとにした研究（1999）はあるが、それは、主体と音との関わり、人が世界とどのように関わり、時間軸上で存在しているか、という存在論から問わずに、自己が既に在るものとして、論じられているために、意識の外に在る「こと」が疎外されている。そのため、「自己の情報の枠組みの取り換えが、感情も取り込んで為される」（p. 74）ということに創作の意義を見出しており、学習者の中と外だけで理論が完結してしまっている。「音楽づくり」において「社会的衝動が働き、人とつながろうとする」（p. 73）と後付け的に述べているが、理論的な根拠は示されていない。

同じようにデューイの思想を基盤とした実践研究に兼平佳枝（2011）の論文がある。兼平は、

⁷ 行為や行動の基本となる考えを理念とする。理念もまた一般性をもつ理論をもとに構築される必要がある。

⁸ ジョン・デューイ（1859-1952）は、アメリカの哲学者・教育学者。プラグマティズムを代表する思想家。

デューイの探求理論を手がかりに創作授業の分析を行っている。兼平は、芸術的探求を「質的素材に働きかける行為と、働きかけられた結果との連続的な質的關係性を認識して問題を解決していく活動」(p. 27) と定義した上で、探求における問題は、「探求者が身ぐるみ巻き込まれている問題であり、探求の主体自身によって設定される問題であり、現実の経験的状況から生まれてきたものでなければならない」(p. 28) とする。つまり、創作活動は、問題解決の過程として捉えられ、そこに学びが在るといっているのである。だが、音楽の活動、とくに創作活動を「問題解決過程」として捉え、思考の問題解決として定義しているところに、問題がある。

それは、デューイの思想を基盤として起きた児童中心主義が抱える問題とも重なる。教育における系統主義と児童中心主義の対立は、創作教育におけるスタンスの混在にもつながる問題である。デューイの思想と、その思想を基盤に発展したアメリカの「進歩主義」教育を批判したアドラーとの思想的な関係を論述した安藤(2007)は、経験科学では、決して教育目的をめぐる問題を解決することはできない、として批判するアドラーの主張を次のように纏めている。

経験科学では、決して教育目的をめぐる問題を解決することはできない、とアドラーはいう。何故なら、教育目的に纏わる根本問題は、規範的なものであり、経験科学は、規範(morms)ではなく事実(facts)を探求するものだからである。この点、アドラーは、『科学におけるすべての進歩(advance)は、人類が直面する道徳的、政治的問題を変化させては来なかった』と述べ、「経験科学」は、教育方法をめぐる問題の解決にわずかに貢献しうるにすぎないのだ、と批判する。(安藤 2007, p. 4)

このアドラーの批判を、そのまま音楽科教育に当てはめることは出来ないが、事実を探求する問題解決のプロセスが、学習の主体を教師から学習者の一方向ではなく、認識の主体である学習者の側にもってきたことは評価され得る。しかし、このアドラーが指摘するように、一方では、規範という社会的に認められたところ—すなわち人間が集団において求めるところ—に向かわないと、個々の中での問題であり、その解決の域を出ないことを示唆している。また、アドラーは科学の問題も指摘しており、「道徳的、政治的問題」というのは、人間の「生き方」の選択であり、個別(道徳的)にしても集団(政治的)にしても、自己だけでなく、〈ヒト〉という〈集団としての生の持続〉の〈主体性〉が棚上げにされている問題点も示唆しているのである。すなわち、アメリカにおいて「進歩主義教育」として発展する思想基盤となった児童中心主義が、それまでの系統学習への批判から生じたものであったにせよ、児童中心主義が、「個人主義的で、教育の社会

性への認識の甘さがある」という非難を受け、それが解決にはなり得なかったのは、その基盤となったデューイの思想にも、「うまくいかなさ」の契機となる何かがあったのも、デューイの言葉を借りれば、探求すべき事実だということになる。苫野（2011）は次のように指摘する。

経験主義教育における「経験」概念の曖昧さは、先にも述べたようにデューイの教育思想にもそもそも見られるものである。…（中略）…教育学の観点からすれば、そのことが、これまで経験主義と系統主義の対立の一つの大きな要因となってきたことは否めない。（苫野 2011, p. 183）

苫野は、デューイの「学習・探求の原理としての『経験』」の概念は、私たちの学習・探求は、何らかの経験においてしかなされ得ないということをいい表したものである」（p. 184）と述べた上で、現象学との類似性を指摘する。そして、その上で、哲学的な「経験」の概念と、教育の方法としての「経験」の概念は区別されなければならないとする（苫野 2011, pp. 184-185）。本研究の手法ともなる現象学では、個々の認識する世界は異なるという事実を棚上げにせず、「正しい世界観」という「普遍性」を括弧に入れることから考察を始める。それは、宗教、政治、思想など、それぞれの「正しい世界観」という信念の対立が存在している事実からも「普遍性」の前提は困難であることは確かである（竹田 2004, p. 60）。しかし、それでも、それぞれが世界を「確信するにいたる『条件』がある」とし、そこには「一定の構造的条件」があるとし、その「共通構造」を取り出そうとするのが、現象学の思考法である（竹田 2004, pp. 62-67）。苫野は、絶対的な真理がないとするところで現象学との類似性を見出している。ところが、日常の教育活動の「経験」と、哲学的な「経験」を混同してしまったと苫野は指摘し、それは、社会で生きてくための知識の習得の機会を失い、学力の社会階層間格差を招いたとしている（苫野 2011, p. 180）。

苫野の指摘の是非をここでは、深入りしないが、デューイの問題解決を論理の基盤とすることの危うさを示している。すなわち、自己の中に表現する目的が、その時の関係性から発見されるにしろ、合目的な行為は、自己の因果から抜け出すことは出来ずに、自己完結の創造活動に終始してしまう危険性が在る。デューイの問題解決の論理は、時間軸上の相互作用としての「経験」を基盤にしたのは良かったが、それ故に、社会や歴史的な文脈が求められるところでの「規範」が棚上げにされたのである。

つまり、経験していないところでも世界は持続していることを棚上げに論理を進めても、齟齬が生じると考えられる。それは、無意識の排除である。〈私〉は「音楽」を聴いているとき、足の

裏のことを考えてはいないかもしれないし、手を後ろに動かしたこと、指をにぎっていたこと、思い出せないことも、そのときに生じているのである。そして、それらの「こと」は、〈私〉を存在させる、感情や思考を触発する、生きている「こと」と無関係ではないのである。言い換えれば、私たちが「意味」という認識を見出す以前の持続、つまり「目的」や「問題」という認識外の世界が在ることも、棚上げにはしてはいけない。それも踏まえた上で、自己や規範といった〈前提〉とされる固定をいったん括弧に入れて、〈私〉という認識主体の〈ある・ない〉から始める必要があるのである。すなわち、現象学的な視点を用いて、存在論、認識論から、創作の在り方を問い直す必要が在る、ということである。

よって、兼平の論文の問題点は、デューイの理論を援用することで、創造行為を思考としての「問題解決」として捉えたところである。つまり「表現したいこと」や自己が「作り変えられる」ものとして、固定化された主体が〈前提〉となっているのである。そこには、無意識の領域や、偶然性の出来事が排除されている。「思考」という自己の時間軸上における因果だけを捉えると、結果として排除されることになるのである。現象は、主体と主体の関わりも含め、意識の外にも生じているのであって、そのことも含めて認識の過程が構造として捉えられなければならない。〈私〉は主体の集合である〈ヒト〉との関係によって〈私〉という固有な主体としての存在が認識されるのである。

兼平の論文(2009)の中で小島の「表現の原理」をもとに「音楽的思考」を捉え直し、「音楽づくり」についての考察をしているが、小島の論理(1999)もデューイを論理の基盤としているため、同じような問題点を指摘することができる。そこでは、イメージや感情といった自己の内界にあるものが、外界と表現の世界との相互作用によって成長していくとするのである(兼平 2009, p. 52)。ここでもまた、意識化された「もの」にしか焦点を当てていない。「もの」と「もの」だけの因果だけを見るのは、共時的に存在している可能性を否定することになる。

このデューイの概念を援用することは、先の「創造的音楽学習」の概念が曲解され、音楽作りにおいて「音がグチャグチャになる」という問題と根は同じところにある。つまり、創作指導において、先のペインターとアストンと同じように、指導者は「教えない」ことが、自己表現を阻害しない良い指導として同定されてしまうのである。しかし、それでは、自己に生じる因果関係だけで学習が完結してしまう。人と人は互いに作用しあうことで、自己も予測しない学びと成長が生じる場所に教育の機能が在るのではないだろうか。一方的な教授行為でなく、学習者の学習の面へと光を当てたことは評価されるべきであるが、教師が教える、学習者が学びあい、教え合うという間主観性が棚上げにされているのである。

つまり、創造行為における問題は、自己の時間軸上の因果関係だけに留まるのではなく、個と個の間で生じているのであって、問題も、それに対する満足も、他の主体との関係なくしては生じることはない。後述するが、〈私〉の欲求は、ラカン (Jacques-Marie-Émile Lacan)⁹の言葉を用いれば「他者の承認」によって満たされるのであって、事象の認識には常に他の主体との関係が存在するのである。他の主体がつくり出した「音」や「音楽」を聴いたとき、因果に捕らわれない新しい創造が在るのではないだろうか。すなわち、「教師」と「学習者」として対立的に事象を捉えて、中心をどちらかに置いて論考することが、誤りなのである。デューイの思想の援用は、それを論述の定義として用いると「行き過ぎた児童中心主義」という誤りを繰り返す可能性を含むのである。

兼平の研究 (2011) では、小学校5年生を対象に「黒御簾音楽を参考に雪の音楽をつくろう」という題材が設定されていた。そこでは、物語の効果音をつくることに終始しており、既存の経験から音を選択したに過ぎない。生物は、生きる間、学び続けているのであって、どのような時間の経緯であっても学びは存在する。経験主義が陥りやすいところであるが、学びと自己の変容は、分析をすれば必ず分析に用いた尺度に沿って抽出されるのである。しかし、それをそのまま教育行為としてみなすことには賛成できない。自ら音を選択する「つくること」の喜びはあっても、新しい音の世界を自ら作り出す、自身の中に今までなかった可能性が付与されることによって、新しい音の世界と、新しい自己を得る喜びが、そこにはないからである。

今や、日常は「音楽」に溢れている。西洋音楽も含め、多くの様式、多くの作品が〈既に在る〉中で、児童、生徒は生まれ、育っている。主体の外界の音楽環境が、効果音以上に構造化された音世界の中で、「つくること」を楽しめる、音楽との関わりを楽しめることを教えなければ、児童、生徒の未来に資する教育とは言えない。すなわち、〈音楽そのものの意義〉も含めて、「音楽をつくること」の意義を理論化した上で、学習の方法を考察することが必要なのである。

教育も音楽も、〈ヒト〉という社会の中で、〈私〉という人間主体の内的な「こと」に関係する営みである。その問題を解決するには、〈私〉が世界とどのように関わっているか、という存在と認識から問われなければならない。木村は、次のように述べる。「言語的に分節された意識をもっていようと、われわれ人間も所詮は生きものなのであり、あらゆる知的営為は生きるための方策なのだとなれば、人間の学はなによりもまず生命の学でなくてはならないだろう」(木村 2005, pp. 17-18)

⁹ ジャック・ラカン (1901-1981) は、フランスの精神分析学者、構造主義、ポスト構造主義に影響を与えた哲学者である。

そこで、本研究は、「音楽」そのものと、自己との関係に立ち戻り、音と自己とが時間軸上においてどのように関係し、どのような契機によって行為が生成されるのか、そのとき、イメージや言語といった、内的にも外的にも思考や認識と関係する、音楽以外の体系とはどのように関係しているのか、また、それらの関係性は、主体のどのような欲求に基づいて生成されているのか、それらの関係性と性質を見出すこと自体が、〈前提〉となる社会的な文脈や、〈私〉として認識している自己の固有な文脈との関係性を問うことにもつながる。そこから、音楽行為自体が有している人間主体にとっての意義、創作の意義と機能を明らかにすることによって、創造行為における〈試行錯誤〉の理論化を図るとともに、その理論を基にした指導方法とカリキュラムをつくるための「創作指導の理念」の構築を目指すものである。

第2章 自己と音楽の関係について

自己と音楽の関係を見出す上で重要なのが「時間」である。そもそも、すべての事象において時間は排除できない。一般に空間芸術とされる絵画や彫刻においても、時間は関係している。「作品」である〈それ〉と対峙する〈私〉¹は、絶えず時間の中で変容しているのであって、その中で〈それ〉は留まり続けるから空間を強く認識するのである。一方、音楽は、時間の中で絶えず生成されることで成立する。すなわち音がつくられ続けなければならない。その意味で、音楽には、時間という領域が深く関係していると言える。言い換えれば、音楽は、時間軸上において自己が絶えず変容する中で、つくられ続けることで主体と関係しながら成立している芸術である。それゆえ、音楽という事象を考察するには、時間から切り離して空間的な「もの」(物体)としてではなく、自己との関係によって、時間軸上の「こと」(行為・出来事)としてその働きや性質を捉えていかなければならない²。

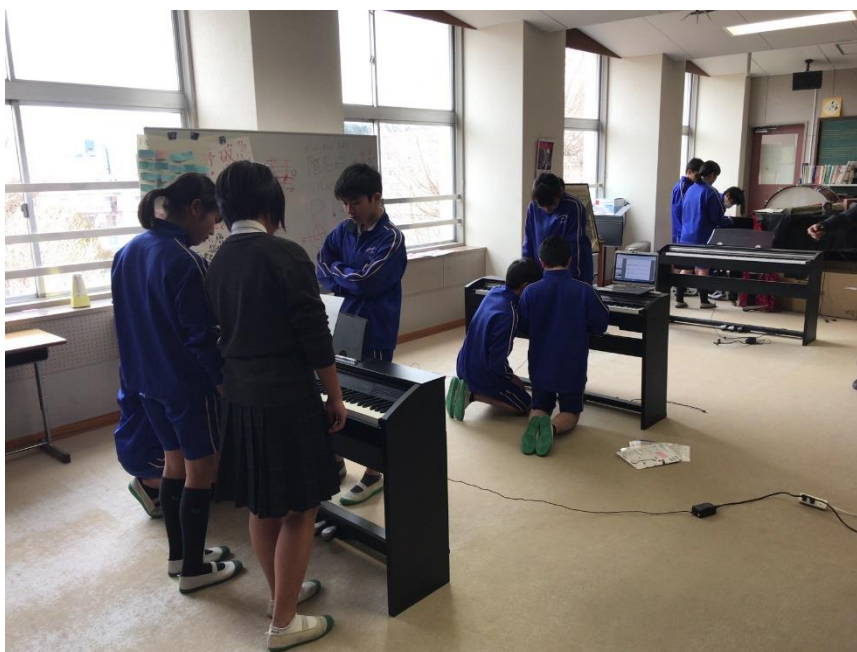


写真 2-1 創作活動での音を鳴らしながら試行錯誤をする様子³

¹ 本論では、主体によって意識された自己を〈私〉として扱い、「自己」は無意識の自己も含まれるものとする。また、〈私〉と同様に〈自我〉は「意識された自己」として解釈して用いる。

² 「もの」と「こと」の差異については、木村敏(1982)の『時間と自己』で詳しく論じられている。本論では、基本的に意識の対象物として空間に在る存在を「もの」とし、自己の存在や感覚と常に関わりながら輻輳して起きている無意識の事象を「こと」としながら、両者の性質も含めて論じていく。

³ 横浜国立大学附属横浜中学校の音楽における創作活動での様子(2018年2月11日)

創作の活動において、「音」を聴きながら取捨選択をしていく、それは通常〈試行錯誤〉と言われる行為である（写真 2-1）。そのとき、どのような関係性の中で「音」の取捨選択が為されるのか、その認識と欲求、あるいは意味作用等の構造を、認識論・存在論から明らかにする。そこで明らかになった音楽行為における〈試行錯誤〉の性質をもとに、創作指導においてどのような活動や授業をデザインすべきであるかを見出していく。そのことは、創造行為における人間の認識と行為のプロセスの解明でもある。それにはまず、時間軸上での音と自己との関係という原初的なところから問う必要がある。

本章では、時間軸上における「自己」と「音楽」の関係性をこれまでの時間論、存在論から捉え直すことで、音楽の本質的な働きを見出し、音楽をつくる行為（music-making）における〈試行錯誤〉（trial and error in music-making）の理論化の基盤とする。

2. 1 「空間」と「時間軸」について（音楽における空間性と純粹持続）

これから論を進めるにあたり、始めに時間軸と空間について定義する。本論では、時間の中における自己と音楽、言語やイメージ等の関係性を、時間軸と空間の座標によってモデル化していく。ここで用いる時間軸は、ベルクソン(Henri-Lois Bergson)の純粹持続としての時間であり、時間軸上の空間は、思考や意識の作用としての空間を示すものである。そもそも「存在」は、持続としての時間軸だけでも成り立たず、思考や認識としての空間だけでも成り立たない。両局面は相互に必要不可欠であり、両者の関係から存在の在り方を論じたのが、ハイデッガー (Martin Heidegger) である。そして、我々が認識する「時間」も時間軸と空間の両方の局面を必要としている。これから論じる音楽も時間軸上において成立する事象である。音楽を論じるにあたって時間についての考察を抜きにして論を進めることはできない。

我々が日常的に言葉として用いる時間は、空間化された時間である。「本番まで、あと 2 時間」と言ったときの時間は、思考としての時間であり、「昨日のこと」や「明日のこと」といった時間について考えているとき、それは既に純粹な時間ではない。そこから、本当の時間とは、空間性を排除したところに在るとして「純粹持続」という時間の概念を提唱したのが、ベルクソンである。ベルクソンは、「われわれは実在的な時間を思考してはいないのだ。しかし、われわれはその時間を生きる」(2010, p. 71) として、量としての空間性を排除し、純粹に不可逆性としての持続が時間の本質であるとした。次元の問題として捉えるならば、空間性を排除した時間の本質を定義するにはベルクソンの主張が適切であると言える。つまり、空間性を 0 とする時間軸の定義にはベルクソンの「純粹持続」が適用され得る。だが、固有性を排除しないように、自己との関係

から世界の現象を捉えようとしたとき、時間もまた、ベルクソンの純粹持続だけでは成立しない。

〈私〉という存在は「時間」を認識することで「存在」を認識しているのであって、「時間」の認識のためには、空間は排除できない。木村（1982）は精神病理学者としての事例を踏まえながら自己と時間の関係について緻密な論を展開している。その中で、ベルクソンの純粹持続について次のように批判する。

純粹持続の中には、動いているもの、変化しているものはなにひとつない。それは真の時間であるどころか、完全に動きのない無時間的な状態だといってもよいだろう。動きや変化のないところでは、時間に出会うこともできない。…中略…われわれが生きているということは、絶えず動きや変化を感じとっているということである。そして、そこから始めて時間の実感が生まれる。無時間の世界とは、死の世界でしかありえない。（木村 1982, p. 43）

木村は〈時間の本質〉が「外部空間や内部空間をしめるものではないという意味でなら、彼の意見は文句なしに正しい」（p. 38）としてベルクソンの主張を擁護しながらも、前出の引用にあるように、動きや変化という空間的な働きがあって、時間の実感が生まれるとしている。すなわち、動きや変化といった認識によって、時間の実感が在るのであって、木村が「無時間の世界」を「死の世界」という言葉で表現しているように、時間というのは、〈私が生きている〉という自己の存在に対する認識の上に成立しているのである。

そこで本論では、時間を自己が存在を認識する上での「時間」として定義し、その中で関係性を論じるにあたって、空間性を排除した時間の持続を、時間軸として横軸に設定し、空間を対立軸として縦軸に設定する（図 2-1）。

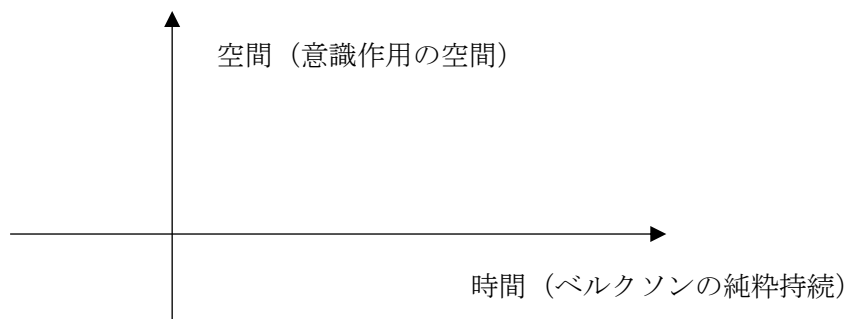


図 2-1 時間における関係性をモデル化する上での時間軸と空間

横軸の時間軸は過去から未来へ絶えず継起的に持続し続け、不可逆性の性質であるとして、左から右への方向性と順番性を意味する。縦軸が示す空間は、距離はあるものの、本論では、数値的な距離を扱わないため、空間としての方向性と位置関係を表すものとする。

〈私が生きている〉という自己の存在と認識の上に成立している時間とは、どのようなことであろうか。常に差異が生じるベルクソンの純粹持続において、〈私〉という主体が意識を時間軸上の「こと」に志向することによって意識対象の「もの」となることで時間の認識が成立しているということである。木村の次の言葉から、その関係性が見えてくる。

純粹持続がある種の空間性、もの性のうちに投影されて「不純」になったときにはじめて、そこから時間の実感が生まれてくる。いいかえれば、ことがこと自身においてではなく、ものとの存在論的差異を構成しながら現れ出るときにのみ、そこから時間ということが成立してくる。(木村 1982, p. 42)

木村の言う「存在論的差異」とは、どういうことであろうか。「ことがものとの差異において見えてくるためには、われわれ自身の生きた意識がそこに立ち会っていないとてはならない。」(木村 1982, p. 42) と述べているように、意識作用における運動の認識であって、〈私が生きている〉という自己の存在と認識は、現象学的な意識作用と意識対象の問題として立ち現れるのである。

〈私が生きている〉という自己の存在を認識することと時間は不可分である。時間を認識するから〈私が生きている〉のであり、〈私が生きている〉という存在を認識するから時間が存在するのである。そこには、運動や変化がなければならない。運動や変化のない世界は「死の世界」である。

運動や変化は同じ「こと」の反復の中に差異を認識することから生じる現象である。「もの」として同一な「こと」を保ちながら、違う「こと」が生じるから運動が認識されるのである。それは、時間という常に進行している次元があるから可能な現象である。時間というのは進行していなければならない。止まるということがないから常に進行していなければならない。すなわち純粹持続というのは、常に瞬間、瞬間が継的に差異として生じていなければならない。ベルクソンの純粹持続として定義する時間軸は、差異の数直線であると言える。しかし、それが運動、変化として認識されるには、空間による反復が必要なのである。数字で考えると次のようになる。

0から1への時間軸上での変化は、その一点において捉えると変化の認識には成り得ない。0は、その瞬間だけの出会いであれば0でしかない。1もまた、その瞬間だけの出会いであれば1でし

かない。反復される「もの」と比較してはじめて差異は認識されるのである。つまり、意識が時間の純粹持続において、1に出会ったときに0を反復的に想起していないとその差異を認識できない。〈私〉の運動は、〈私〉という主体による意識の反復の上に成り立つのである。

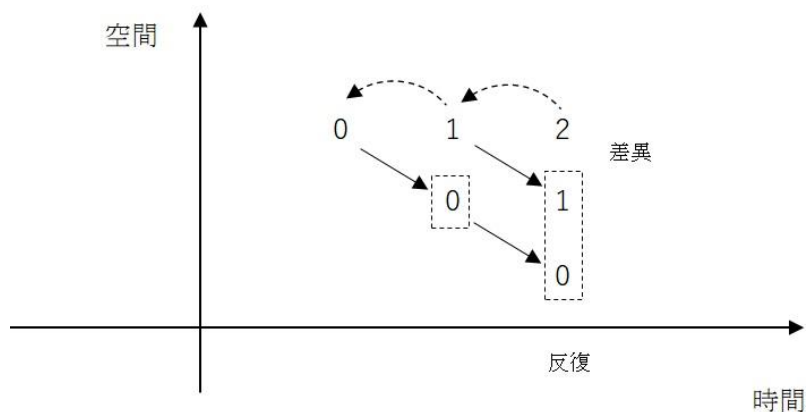


図 2-2 時間軸上における反復と差異の関係

時間軸上の差異は、空間的な反復によって支えられおり、反復の認識もまた、時間軸上の差異を認識するから、反復として認識される。このような相互作用を支えるのは、〈私〉という主体の意識作用であり、そのことは回帰的に〈私〉の存在を保証することにもつながっている。つまり、〈私〉が存在するから時間軸上の差異における運動、変化が認識され、その認識されることが〈私〉の存在を保証していることになるのである。空間において反復されるからこそ、〈私〉が絶えず差異が生じる時間軸上においても同一の〈私〉として存在するこの原理が、〈音楽をつくること〉に関係するのである。

ここまで、時間というのは、〈私が生きている〉という自己の存在と認識の上に成立しているのであって、その〈生きている〉時間の認識は、時間軸と空間における差異と反復によって成立する関係性であることを述べた。そのことは、絶えず差異として不可逆的に進行している時間軸上にあっても、自己の存在は、主体の意識作用による反復によって成立していることを意味する。

そこで、ここまでの反復と差異の関係をもとに、自己の存在認識について、時間軸上での意識作用と意識対象との関係性を、現象学的な視点から明らかにする。現象を自己の意識作用とその対象との関係から捉えたのはフッサール (Edmund Gustav Albrecht Husserl) であるが、木村敏は「こと」と「もの」という日本語の用法から捉えた。本論では、木村による「こと」と「もの」の関係性を基に、音楽行為における自己と音楽の関係性を紐解いていく。次にその理由を述べる。

最初に「こと」と「もの」の用法を哲学として考察したのは、和辻哲郎である。それを更に、時間と自己との関係性として、認識と存在を論じたのが、精神病理学者で哲学者の木村敏である。自己の意識とその対象から事象を捉えようとする試みはフッサールによる現象学に代表されるが、フッサールの用語を用いれば、「こと」はノエシスであり、「もの」はノエマと置き換えることも可能でなくはない。しかし、「こと」と「もの」によって表されていることは、意識作用と意識対象だけではない。「こと」は、「食べること」、「歩くこと」、「江戸時代におきたこと」、「海で日焼けしたこと」といった行為や出来事から、「りんごということ」、「書くということ」といった性質や概念も示している。また、外部的な「もの」は触れることができるが、「こと」は、「りんご」に触れても「りんごということ」は〈私〉の理解や感覚など「触れられないもの」が関係し、「幸福というもの」は無いが、「幸福ということ」は出来事として生じる。何よりも、木村が「こと」は同時に成立している（木村 1982, p.17), と言うように、同じ時間の中で「りんごがあるということ」、「机の上にあるということ」、「私が見ているということ」など、「こと」は事象の同時性を表している。そこから「こと」は、主体の意識作用と深くかかわる点でノエシス的であるが、単に意識作用だけの表象ではないことが分かる。

このように、木村の論じる「こと」と「もの」の関係性から捉えた時間軸上における自己の認識論は、ノエシス（意識作用）とノエマ（意識対象）という一対一の関係だけではない。「こと」と「もの」は、事象の同時性も含めた用法である。時間軸上における世界の持続は、意識していない「こと」も常に進行しているのは、時間軸上の関係性を論じる上で棚上げにできない事実である。その理由から、本論では、木村の「こと」と「もの」の関係性を引用しながら論じていくことにする。

2. 2 時間軸上における自己の存在について

意識されない「こと」も含めて、時間軸上の「こと」が絶えず止まることなく差異として進行するとき、主体が〈私〉として捉えている自己は、どのように成立しているのだろうか。まずは、時間軸上における自己の存在認識の「意識作用」と、「意識対象」である「他者」との関係性について述べる。

私は〈私〉であることを述べるときに、常に〈私以外のもの〉を得ないと成り立たないように、自己は意識対象である「他者」との関わりにおいて存在している（神宮 1995, p. 144）。絶えず消え去る差異が求められる純粋持続において、認識対象との鏡像的關係によって自己の認識世界が成立していると措定する必要がある。そこで、ラカンの他者を鏡像として自我を得るという「鏡

像段階論」を論拠としながら、意識作用と意識対象から事象の関係性を捉えるという現象学的視点で自己の認識と存在を論じることにする。その上で、同じく意識と意識対象との関係性を論理の基盤にした木村敏の時間論をもとに四つの根拠を挙げ、自己の存在原理としてまとめた。それを以下に述べる。

2. 2. 1 ラカンの「鏡像段階論」にもとづく自己と他者との関係

これまでの近代科学は、自己を〈既に在る〉ものとして主観を切り離すことで客観的に世界を捉えて発展してきた。だが、科学証明の基盤としてのデカルト (René Descartes) の「我思う故に我あり」(Cogito ergo sum) は、精神と物体を切り離し、主観を排除したところに客観世界が存在としたため、固有性や多義性を含む〈現実〉における人間の事象を捉えるには不十分である(中村 1992, pp. 8-10)。そこで、〈現実〉世界における固有性や多義性を棚上げにせず世界を捉える方法として、意識作用とその対象との関係性から事象を捉える方法が考えられる。それは、フッサールによって体系化され、その後の哲学者によって理論の基盤とされている〈現象学的な視点〉である。

フッサールは、意識とは常に「或るものについての意識である」として、対象に対して志向性をもって知覚するからこそ存在を認識している点を指摘している(フッサール 1984, pp. 86-87)。そのため、主体の意識の志向性が事物の認識に関わることから、存在や事象は主観を通して成立していることになる。そこからフッサールは、客観はお互いの認識世界の中での信憑構造であると主張する(竹田 2004, pp. 65-66)。フッサールによって意識作用はノエシス、意識対象はノエマと名付けられ、その関係性を基に、主観と客観を分断することなく事象の構造に一般性を見出す思考は、その後の哲学における基盤となった。本論では、この意識作用と意識対象の関係性から事象を捉える方法を〈現象学的な視点〉とする。そのような〈現象学的な視点〉によって自己の認識を言語活動と他者との関係性から論じた人物が、フランスの哲学者のラカン (Jacques-Marie-Émile Lacan) である。ラカンによる他者を鏡像として自己を認識するという関係性が本論での論述における基盤の一つとなる。

ラカンは、精神分析学の立場から、言語の構造や欲求を踏まえて、他者の関係性から自己がどのように表出するかを論じた。ノエシスを向けられた「こと」は、ノエマという「もの」になって認識が可能になる。しかし、認識をする自己は意識の起点である以上、自己そのものを見ることはできない。自己を認識するためには、意識作用の中心である〈私〉から離れた場所に「他者」をつくるしかなく、自己を同一視できる「何ものか」を見立てることによって、自己に向けること

ができる（ラカン 1998, p. 119）⁴。つまり、私は「他者」の存在がない限り、あるいは、つくらない限りノエシスとノエマという関わりが存在せず、自己は失われてしまうのである。主体は「他者」を通してでしか〈私〉という「自己」を得ることができない。主体は、絶えず消失する不安定な存在であり、それゆえに、時間軸上において常に「他者」を求める存在が〈私〉である。

このような「他者」を鏡像的に〈私〉と見立てることによって成り立つ関係性は、まずは言語によって説明される。なぜなら、「私は何々である」という説明が、常に私以外のものを持ってこないで成り立たないように、自己を説明する言葉を自己自体は有していないからである（新宮 p. 144）⁵。新宮はそのことを「自己言及の不完全性」としてラカンの「主体と主体を示す言葉との関係」の概念を次のように説明している（新宮 pp. 112-117）。

主体を示す言葉というものが在るにしても、主体がそれを用いて「私は何々である」という真理の形で己を示そうとするや否や、主体は己自身であることから疎外される。したがって、主体は己れ以外のもの、すなわち他者でなくてはならなくなる。（新宮 1995, p. 144）

つまり、自己は普遍のものとして在るのではなく、私のことを説明するのに、「私は何々である」と常に他から借りてこなければ成り立たない、というのがラカンの理論である。それは、幼児が鏡の中の自分に自己を見出す「鏡像段階」に導かれた自己認識のプロセスである。「鏡像段階」は、ラカンがそれまでの心理学や精神分析学を背景に主張した「六ヵ月から十八ヵ月の幼児の行動観察の上に見出し、人が人となっていく」（福原 1998, p. 56）過程であり、「自己の全体像を、神経系の統合を先取りするかたちで、鏡の中に一挙に見出す」（福原 1998, p. 57）行為である。そこから導かれた自己と他者の関係を示した構造を、ラカンはシェーマ L と呼ばれる図（図 2-3）によって示した。この図によって示されているのは、主体である S（エス）が〈私〉と認識する自我 a を、他者 a' に投影する形で手に入れる関係性である。

⁴ ラカンは「私たちが自我の似た人（semblable）を呼んでいる者を自我が見ることになるのは、鏡の他者の形（la forme de l' autre spéculaire）においてです」（Lacan 1978, p. 285）と述べているように幼児が鏡の中の自分の姿に自己の全体像を見出す発達段階から他者に自我を投影する「鏡像段階論」を提唱した。

⁵ 同様に、このような自己の在り方をハイデガーは、その絶えず認識主体である〈私〉の問いに対して、認識対象である〈私〉が実存である、と意識の主体が了解していると論じている（2013, pp. 115-116 参照）。すなわち主体は、自らの思考において常に〈私〉が存在していることを無意識に了解している。

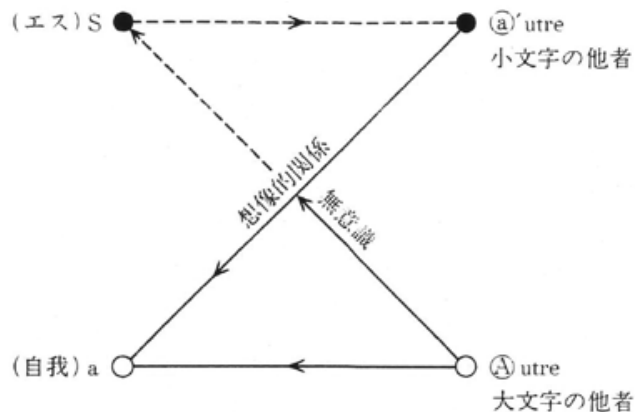


図 2-3 シェーマ L

出典：ラカン， J (1998, p. 118)

ラカンが「主体は自らの位置を『a』の位置に見ます」（ラカン 1998, p. 119）と述べているように、己自身であることを疎外された主体は〈自分ではない何か〉である「他者」と向き合うことで自我を手にする。この「小文字の他者」と名付けられた他者 a'（autre）が、自己を映す「鏡」である。新宮はこの関係について次のように述べている。

「鏡」は物理的な鏡でもよく、「私はあなたと同じ〇〇だ」と言いに来る具体的な他者でも良い。この「鏡」 a' に自分を映したとき、主体はやっと媒介を手に入れ、「自分はこのなのだ」という自己認識を得る。（新宮 1995, p. 206）

つまり、他者を〈私〉と見立てることによって主体は自我を手に入れるのであるが、このとき、「我々サンブラブルが自我の似姿と呼んでいる者を、自我が見ることになるのは、鏡像的な他者の形においてです」（ラカン 1998, p. 119）とラカンが述べているように、主体が〈私〉だと思い込んでいるのは、他者との関係によって生じた〈私〉のようなものであって〈私〉ではない。その想像的な自我を〈私〉であるとして思い込むためには、「自分であるものと自分でないものとを区別する作用を、受けていなければならない」ため、認識世界を分節する言語の体系が必要になる（新宮 1995, p. 207）。それが「大文字の他者」と名付けられた他者 A（Autre）である。

「大文字の他者」は、〈私〉という主体が生を受ける以前から在る体系であり、長い時の中で分節され続けながら〈今、ここ〉（hic et nunc）⁶にある体系である。このように、主体 S が自分

⁶ ラテン語で「今、ここ」の意味。今、この瞬間の「ここ」という唯一の現在性は、哲学において古代から意識されてきた。主体の認識世界において、絶えず過ぎ去りながら、絶えず意識作用の「今」という感覚で現前し

以外のものである小文字の他者 a' を鏡像として、無意識のうちに大文字の他者 A の働きを得ながら、自我 a を〈私〉として想像的に手に入れるのがシェーマ L の示す自己を認識するプロセスである。

2. 2. 2 自己を認識する自己存在の4つの根拠

このような常に他者を介して〈私〉を了解することでしか存在し得ない自己は、時間軸上において存在する以上、自己も世界も運動していなければならない。そのため、常に他者が入れ替わる事態となる。このような、他者に依存しないとイケない非常に不安定な〈私〉が、時間軸上において〈私〉である「根拠」はどこからくるのであろうか。木村敏（1982）は、その根拠が過去の「反復」にあるとして、次のように述べている。

未来が、ハイデッガーのいう将来の資格で、つまり自己の自己自身への到来として、自己の存在可能性を構成する契機となりうるのは、それが今までに通過された自己の自己性によってすでに確実に裏打ちされている場合に限られる。つまり、自己の述語作用が反復的に自己自身のもとに立ち戻って自己を認知し続けてきたという自己の確実な事実性が、主観的自己の歴史的な同一性として保持され、そのつどの述語的自己生成の背後にある反自己的な死の原理が、この同一性の歴史によって、いわばあらかじめ保護膜をかぶせられて遮光されている場合に限られるのである。（木村 1982, pp. 95-96）⁷

木村は、過ぎ去った「こと」に意識を向けると「……は、私だ」と繰り返し認識できるとし、このような認識作用を「自己の述語作用」と名付ける（木村 1982, p. 83）。この「自己の述語作用」と名付けたその「反復」の作用により、繰り返し〈私〉を認識できるという「自己の自己性」が「存在可能性」を構成する契機となる。時間軸上の「こと」は輻輳して生じ、主体の身体と意識を持続させていく。この意識上でも、無意識上でも、過去の他者との出会いによって生成された自己を「反復」していることが〈自己が存在するための第一の根拠〉となる。

だが、それだけでは時間軸における自己は成り立たないと木村は指摘する。絶えず、他者が入れ替わり「差異」が生じる中で「同一の私」が持続するためには、何らかの「一貫性」が必要であると、その連続性を喪失した精神医学の事例として、「自分自身の自己がなくなってしまった」

続ける「現在」を表す言葉として〈今、ここ〉という言葉を用いる。

⁷ 傍点は筆者による。

という感覚に襲われる離人症 (dépersonnalisation) の症例を木村は挙げている (1982, pp. 25-26)。この「一貫性」が失われると主体の連続性は喪失し、〈私〉としての根拠を失うことになる事例から、木村は「一貫性」を得るためには、主体は「述語作用」による反復だけではなく「主語的自己」が必要であるとしている。

私が私と呼びうるものとしては、まず第一に、私がこれまでそれであり続けてきたもの、これまでつねに私とみなし続けてきたものがある。… (中略) …一般に「私は……である」という言表の主語になりうるような「私」は、つねにこのような私のことを指していると考えてよいから、まずこの私のことを主語的自己と呼んでおこう。(木村 1982, p. 80)

つまりこういうことである。差異の反復だけでは、連続に「一貫性」は見いだせず、過去の〈私〉を同一に反復するためには、「主語的自己」による認識の方向づけがなければならない。これが、〈自己が存在するための第二の根拠〉である。

では、この〈私〉という「一貫性」を成立させている「私は…」という「主語的自己」は、どこから得られるのだろうか。木村はそれが、先の第一の根拠である「自己の述語作用」による〈私〉の認識から導かれていると主張する。

木村は、「無心に音楽に聞きほれている」状態を例に挙げる。木村は、「音楽と私の区別が全くない」、「ことばにならない漠然とした感触」、「これは私なのだ、としか言いようのない感触」という未分節の「こと」の状態が、音楽を〈私〉ではない「もの」として意識した瞬間、言い換えれば〈音楽を聴いているのは私だ〉と述語的に認識した瞬間に、「私の主語的な同一性は継続される」と説明する (1982, pp. 81-82)。

つまり、「主語的自己」としての〈私〉が認知的に存在するためには、〈私〉でない「もの」を認識する必要があり、未分化の「こと」の状態から、述語的に分節されることによってそれが成り立っているということである。

そうすると、「自己の述語作用」と「主語的自己」の両者の働きは、お互いがそれぞれに完結しているように見えるが、そうではないことが分かる。木村は、述語作用が独立して、主語的な自己を生成しているわけではないと言う。前述したように「……は、私だ (私でない)」という分節は、主語的同一性の側から明確な方向を与えられることが必要であった。そして、また、主語的自己も、自己の述語作用によって反復的に〈私〉がつくられるのであった。つまり、主語的自己と述語的自己は、どちらかが先行して一方向的な因果関係にあるのではなく、「互いに一方が他

方の成立の根拠となっているような関係」⁸ (p. 84) であって両者は「円環関係」のうちに在るのである。木村は次のように述べる。

私の同一性が成立しうるためには、そのつどの述語作用がつねに同一の目標に向っての反復的な復帰でなくてはならない。述語作用は、自らの反復的な遂行の軌跡として自分の手で樹立した主語的同一性の側から明確な方向を与えられない限り、主語的同一性を継続するような仕方では私を算出することができない。つまり主語的な自己と自己の述語作用とは、互いに一方が他方の成立の根拠となっているような関係のうちに在る。(木村 1982, p. 84)

この「自己の述語作用」と「主語的自己」の相互作用による「円環関係」が、自己が存在するための第三の根拠である。つまり、〈今、ここ〉の〈私〉が時間軸上において、絶えず差異を強要され、変容しながらも、〈私〉としての持続を成り立たせる一貫性として成立するには、「自己の述語作用」と「主語的自己」の両者の働きが必要であり、その意識作用の機能によって、〈私〉の存在を自らが保証しながら存在しているのである。

これらの時間軸上における関係性をモデル化すると図 2-4 のようになる。

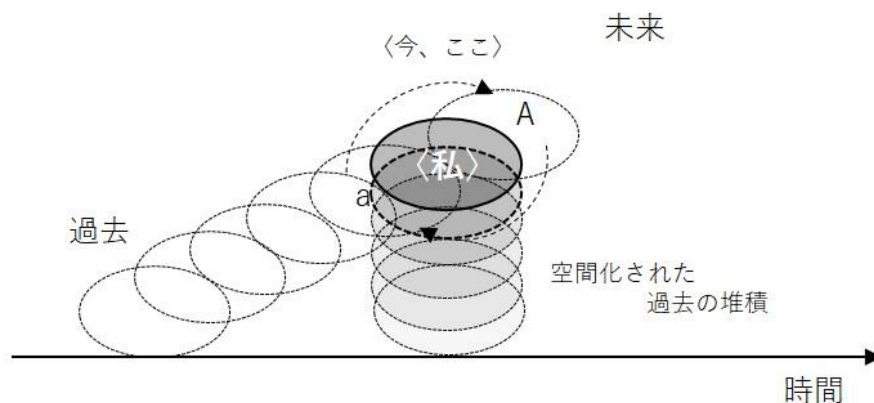


図 2-4 時間軸上における「自己の述語作用」と「主語的自己」の関係性

現在は絶えず次の瞬間には過去となる純粹持続の上に生じる。そのような消え去りが規定された中で人は記憶として過去を堆積していく。その過去の堆積を基にした「あれが私 (a) だ」という〈今、ここ〉への反復的な作用が、自己の連続性を保証する。その過去の堆積は輻輳する「こ

⁸ 引用の傍点は、筆者による。

と」の集合であって、その中から〈私〉を見出すには、「私が何者か」という「私は・・・」という主語的に自己が必要である。すなわち、「私（A）はこれだ」という主語的自己によって「あれが私（a）だ」が見出される。そして主語的な〈私〉として象徴化された〈私〉は、過ぎ去った過去から反復的に見出されることで生成される。現在の〈私〉は、常に「今、今・・・」とその瞬間において立ち現れながら過去に過ぎ去るのであり、〈私〉を了解するのは常に事後においてであるが、一方で、「今」は、〈私〉という過去の持続から導かれた方向性に向かって立ち現れるのであって、「私はこれだ」という主語的な自己は、先だっている必要がある。ハイデッガーが現在の自己の在り方を「じぶんをじぶんへと到来させること」（ハイデッガー 2013c, p. 452）と表現して、自己を「被投的な存在」（ハイデッガー 2013c, p. 137）として扱っていることも先だった〈私〉へと「今」が現前することを意味している。その意味で主語的自己は、「今」の〈私〉として現れながら、先立つ性質も含んでいなければならない。つまり「今」の「こと」が生じる方向性としての〈私〉でもある（すなわち A の位置として主語的自己は表される）。そして、「あれが私だ」という〈私〉と「私はこれだ」という〈私〉は、一致しながらも不一致でなければならない。そのような絶え間ない矛盾によって成立する。そうでなければ〈私〉の運動、あるいは認識される時間の進行は止まってしまう。

すなわち、外部空間の鏡像的な他者との出会いにおいて異なる a と A の関係において、差異を含みながらも同一の〈私〉がその都度、反復的に見出されながら持続していくのが〈私〉として認識される自己である。哲学者の西田幾多郎が「絶対矛盾的自己同一」という言葉で表現した自己の在り方は、「主語的自己」と「自己の述語作用」の関係に見られる、差異と反復の関係による自己の在り方を表した言葉だと言える（西田 1989, p. 7-9）。

先に述べたように、0 から 1 への時間軸上での変化は、その一点において捉えると変化の認識に成り得ない。純粹持続である時間軸上において 1 に〈出会った〉ときに 0 を反復的に想起することで差異を認識し、そこから〈私〉という存在の了解と「他者」の認識、運動や変化の認識が生じる。絶えず差異が生じ、絶えず他者という鏡像によって生じる〈今、ここ〉の〈私〉が消え去る中で、「同一の〈私〉である」として自己の存在を認識させるのは、「あれが私だ」という自己の術語作用と「私はこれだ」という主語的自己の円環関係による〈私〉の反復性にある。反復があることによって、差異を「変化」として感じ取り、認識する。それが「運動」である。運動があるからこそ、世界は止まっているのではなく、生きている時間として認識される。〈私〉と対象との関係は、そのような〈私が生きている〉という絶え間なく自己存在を了解する〈実感〉(actual feeling) の上に成り立っているのである。

ここから木村は、主体が「時間」を認識するためには持続だけを時間とするのは不十分であるとし、むしろ空間性があるから時間の認識が存在すると主張する。つまり、反復し、円環関係を成立させる内的な「空間」が必要なのである。木村はその空間を「あいだ」と名付け、時間軸上における自己存在の重要な概念とする(1982, p. 55)。つまり、〈私〉として認識する「自己」は、時間軸の進行によって存在するが、逆に、〈私〉の認識において「時間」が生成されることによって〈私〉が存在する〈つくりつくれる関係〉であるとも言える。ベルクソンが生命の進化について論じた『創造的進化』において「われわれは連続的にみずからを創造しているのだ」として用いた「自己の自己による創造」という表現は、このような「自己の存在原理」と「時間」との関係を表したものだと言える(2010, p. 25)。そのことは、音楽が時間軸上において成立する事象であることを踏まえたとき、主体である〈私〉が時間を創造することによって成立しているならば、音楽は、音楽だけで成立することではなく、〈私〉がつくり出す「時間」においてその都度相互嵌入の関係において成立することになる。それは、音楽が〈私が生きている〉という〈実感〉と切り離されることではなく、音楽という事象が〈私〉という固有性とその文脈を抜きにして論じることができないという証明でもある。

以上、自己の存在認識は、「あれが私だ」という過去の反復と、そこから導かれる「私はこれだ」という現在の〈私〉を投機する未然の〈私〉との相互関係による絶えざる「今」の現前によって成立していることを述べてきた。つまり、〈私〉は絶えず〈私〉自身に関係しながら時間軸上に存在しているのである。それは、キュルケゴール (Søren Aabye Kierkegaard)⁹が「自己とは自己自身に関係するところの関係である」(1939, p. 22)と述べ、続けて「関係が自己自身に関係する」(1939, p. 22)と述べるように、「自己の述語作用」と「主語的自己」の両者の働きという円環関係の仕組みの上で、〈私〉を形成しながら持続しているのである。先の木村が述べた「自己の自己性」とは、この関係性であり、「あなたではなく〈私〉」という〈世界でたった一人の〉固有な〈私〉を認識するシステムであると言える。

その上で、キュルケゴールは次のようにまとめる。人間の自己は、「自己自身に関係するとともにかかる自己自身への関係において同様に他者に対して関係するところの関係である」(1939, p. 22)。ここまで述べてきたのは、主体の内部空間における認識作用であった。その上で、この関係性は主体の内部空間において生じながら、その都度、外部空間の意識対象と関係しながら鏡像的に生じていることを次に考えなければならない。先にラカンのシェーマLで示したように、主

⁹ セーレン・オービエ・キュルケゴール (1913-1855) は、デンマークの哲学者。実存主義の創始者として評価されている。

体は他者との出会いにおいて、他者を自己の鏡像とすることで想像的な自我を得ているのである。そうすると、主体の意識作用は、外部空間に向きながら、同時に主体の内部空間においても「今、ここ」の〈私〉を生成する関係性において意識作用をするという二重の構造が示されることになる。キュルケゴールの「関係するところの関係」は、意識作用と意識対象の関係が二重に嵌入していることを示唆していると捉えられる。ここに「音楽」に対峙したときの自己の関係性の構造が在る。

主体の外部空間に働く主体の運動は、意識の先にある何らかの「他者」—〈私〉でない「もの」—に変化を与える。自己が運動するということは、外部空間の「もの」が変化することと直結する。すなわち外部空間である環境をつくり変える。つくり変えられた何らかの「他者」は、主体の知覚へと作用し、次の主体の運動を生じる。このように主体の外部空間に生じる知覚と運動の円環関係は、時間軸上において絶えず連続し、そのこと自体がそれまでの「自己の自己性」に基づき、新たな「自己の自己性」をつくるという運動が継起的に連続することになる。よって、自己は、世界との関わりにおいて常に、「自己の自己性」の働きによって、主体固有の過去の〈私〉と常に関わりながら、〈私〉だけの〈つくりつくられる関係〉を持続させているのである。この二重の関係性を図で示すと図 2-5 のように示される。

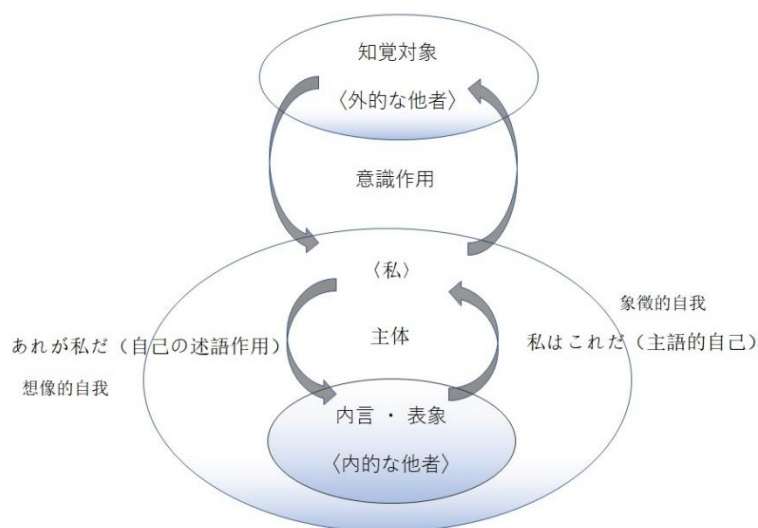


図 2-5 自己の存在における二重の「つくりつくられる」関係

この二重の関係性で〈私〉の認識が自己自身によって時間軸上に成立しているとき、主体の中で私でない「もの」を〈私〉と見立てて引き受ける訳だから、「ずれ」いうべき差異が生じる。そ

のとき、「ずれ」とも言うべき差異を導く〈何か〉が必要である。その〈何か〉は、これらの意識作用に先立ってなければならない。ラカンのシェーマLは、外部空間での他者との鏡像的な自己の関係性も示しながら、主体内部における言語への象徴化も示している。ここまで述べた〈私〉という自己の認識は、文字通り〈私〉という言語であって、〈私〉を指し示す「もの」が常に他者を借りてくるように、主体の「私が生きている」という〈実感〉は「内言」の持続によって成立している。

そのとき、「あれが私だ」という過去の「こと」から〈私〉を見出す—〈私〉と〈私でないもの〉を分節する—ときに、「大文字の他者」が必要であった。そして、その「大文字の他者」という既に語られた世界というのは人間がつくり出した体系も含め、自己がそれまで認知してきた体系であり、それらの作用が先だっていることになる。木村は、そこに「生命一般の原理」という働きの存在について論じている。その関係性について次に述べる。そうでなければ、時間の差異と物体の運動が生じない。そして、「自己の自己性」を導く作用は、未来を志向する契機であり、すなわち「欲求」として後に音楽行為の考察へと関係することになる。

2. 2. 3 〈私〉を形成する第4の根拠としてのメタノエシス

これまで述べてきた自己が時間軸上に存在するための二重の〈つくりつくられる関係〉が前進するためには、差異の要因ともいうべき意識作用に先立つ「もう一つの作用」が必要である。その作用は、ラカンの「大文字の他者」による分節と、木村が「あいだ」論において述べている「生命一般の原理」に求めることができる。

先に述べたように自己の外部空間における行為は、意識対象である他者を知覚し、そこから生じる運動によって生じている。その関係はお互いに「つくりつくられる関係」にあった。その知覚と運動の関係は、「自己の自己性」と関係しており、二重の円環する関係性の嵌入によって生じるのが主体の行為であった。

そのような事態において外部空間で生じる知覚は、絶えず変化する時間軸上の進行にあって知覚しているのであって、予期する「もの」も予期しない「もの」も、混在しながら留まることなく現前するのであって、〈私〉にとっての意識対象としての「もの」を〈今、ここ〉において知覚する瞬間は、〈出会い〉という表現が相応しい。因果によらない偶然性に満ちた知覚を〈出会い〉と本論では表現するが、偶然性については後に述べることにして、ここでは言葉の用法に留めておく。

さて、木村は自己の存在と行為の原理をヴァイツゼッカー (Victor von Weizsäcker) ¹⁰の「ゲシュタルトクライス論」をその論考の基盤にしているが、この「主語的自己」と「述語作用」の円環関係と、それによる〈今、ここ〉の〈私〉の生成における〈つくりつくりされる関係〉は、その「ゲシュタルトクライス(Gestaltkreis)」の原理と重なる。ゲシュタルトクライスは、ヴァイツゼッカーが生命一般の世界と出会いの原理として「有機体」と「環界」¹¹の関わりにおける、知覚と運動の円環関係を述べた言葉であり、それは、次のように説明されている。

この両者の^{ヴェクセルヴァイルクング}作用的共存の中にはどちらが^{プリウス}先でどちらが^{ポステリウス}後かというような順序づけはないのであるから——なぜならば、もしそのような順序があれば、それは^{グラウヒツァイティヒカイト}同時性の前提に矛盾することになる——その限りにおいてこの形式発生は閉じられた^{クライス}円として表せるはずである。そこでわれわれは、有機体の運動形式の発生をゲシュタルトクライスと呼ぶことにする (ヴァイツゼッカー 1975, p. 221)

ここで示す「有機体の運動形式」とは、先に述べた「つくりつくりされる関係」であり、それが、生命一般の原理に導かれているとするならば、内部空間における「主語的自己」と「述語作用」の円環関係が、生命一般の原理に導かれていることになる。木村は「ノエシスに働くノエシス」として次のような「先立つ」作用の存在を指摘する。

木村は、現在の〈私〉を生成する過去と未来の自己に対するノエシスの働きが、「生命の根拠とのつながりを直接に感知する一種の感覚によってつねに一定の方向に導かれているに違いない」(2005, p. 67)として、「共通感覚」¹²として作用する「メタノエシス」の存在を挙げる。それが、自己が存在するための第四の根拠として働くことになる。それは、「ノエシスに働くノエシス」であり、「個々のノエシス的行為を方向づける共通感覚ないし構想力として、個々のノエシス的行為に先立っている」として、未来に向かって現在の自己が入れ込まれていくための、時間軸上における「ずれ」である (木村 2005, p. 86)。

この「ノエシスに働くノエシス」は、言い換えれば「ヒト」としてのノエシスであると解釈される。生命の根拠としての方向性は、それぞれが擁している方向性であって、鳥にしても、魚に

¹⁰ ヴィクトーア・フォン・ヴァイツゼッカー (1886-1957) は、ドイツの生理学者・哲学者。医学的人間学という構想をもって、生命としての知覚と運動の関係性を論じた。

¹¹ 「環界」は、有機体にとっての知覚・作用の世界である。ユクスキュルは、様々な生物における知覚と運動を研究することで、その多様性を示した。

¹² 中村雄二郎は、デカルトやアリストテレスらの「共通感覚」論をもとに根源的で諸感覚を統合する働きとしての「共通感覚」の存在を提唱している (中村 1992, pp. 94-109)。

しても、あるいは植物にしても、生命としての運動をもつものは、「生命一般の原理」に基づくのであって、ヴァイツゼッカーもゲシュタルトクライスをも人間だけに限ってはいない。

ヴァイツゼッカーは「生命一般の根拠」について次のように述べる。

この「生命一般の根拠」というのは個体の生命活動を越えたレベルのものであって、個体それぞれの生死には関知しない。この根拠を客体として対照的に認知することは不可能であるが、われわれの存在がこの根拠とつながっているということは、さまざまな客観的事実から推測することができるし、それだけではなく、われわれが備えているある種の感覚（後に述べる共通感覚）は、この根拠とのつながりを直観的に捉えるための感覚としてしか理解しようがない。だからそれは、合理的・客観主義的な自然科学的方法によってその存在を直接に実証することができないだけのことであって、われわれが世界や自己自身について不断に行っている実際の経験を、科学的あるいは哲学的な理論や先入見にとらわれることなく、事実のままに説明するためには、どうしてもその存在を仮定しなくてはならないようなものなのである。（木村 2015, pp. 12-13）

世界の持続と言えるこの根拠は、在ると仮定しなければ世界の持続や進化を説明することができない根拠である。「個体それぞれの生死には関知しない」が、「個体の生命活動を越えたレベル」であって、例えば、咄嗟に親が子を救うために命を投げ出す場面などは、自身の思考を越えたところにある。その行為が道徳的、倫理的なものに裏付けられた無意識の反応であったとしても、道徳や倫理もまた人間のつくり出した体系なのであって、その体系をつくり出した行為もやはり〈何か〉への方向性の結果である。人間以外の生物の世界にしてもカマキリのメスが交尾中に 25 パーセントの確率でオスを食べてしまうのも、その時に得た栄養が、多くの卵を産み、子供への栄養素となることへつながっているという事実がある（Brown・Barry 2016）。そうだとすれば、「個体のそれぞれの生死」を越えた持続への〈何か〉が種を越えて、あるいは種としては共通してあるのだと考えられるのである。

生命一般には、単に個体の生命を維持する欲求として一般化されない運動の契機が在るという措定をするのはヴァイツゼッカーや木村だけではない。事象は常に固有な文脈の上でありながら、世界の持続において生命がそれぞれ何らかの方向に向かって運動しつづけていることを、ベルクソンは「エラン・ヴィタル élan vital」（生の弾み）と名付け、ラカンが「ファルス」を根源的な

欲求として性の差異と関連させながら理論の中心的な概念とした¹³。未来を選択する上での根源となる一般化しつくされないが、現に〈何か〉として仮定されるべきものが在る。

後の章の「欲求」に関するところで述べるが、教育や学習、広くは人間の行為を論じる上で、根源的な志向を抜きにしては論じることはできない。古くはアリストテレスが「エウダイモニア」（幸福）として述べている、そのもの自身が「目的」であり、「あらゆる働きや選択においての目的であるところのもの」（アリストテレス 1971, pp. 35-36）と考えられる「生命一般の根拠」である〈何か〉は、単純に一般化できないが措定が必要な〈何か〉¹⁴であり、ここではその存在を措定する必要性を論じるだけに留めておくことにする。

さて、外部空間において、「生命一般の根拠」に導かれて知覚と運動の円環関係に基づいて主体の行為が生じているとき、その関係性に関係する主体の内部空間の「自己の自己性」にも「ノエシスのノエシス」として先立って作用している関係が在る。それが「大文字の他者」である。

先に示したラカンのシェーマLは、外部空間における他者との〈出会い〉において、他者を鏡像として生じる自我の関係性を示した図であるが、シェーマLという図は、内部空間における象徴化を示してもいる。その内部空間における象徴化のプロセスを、シェーマLをもとに図示すると、次のようになる（図2-6）。

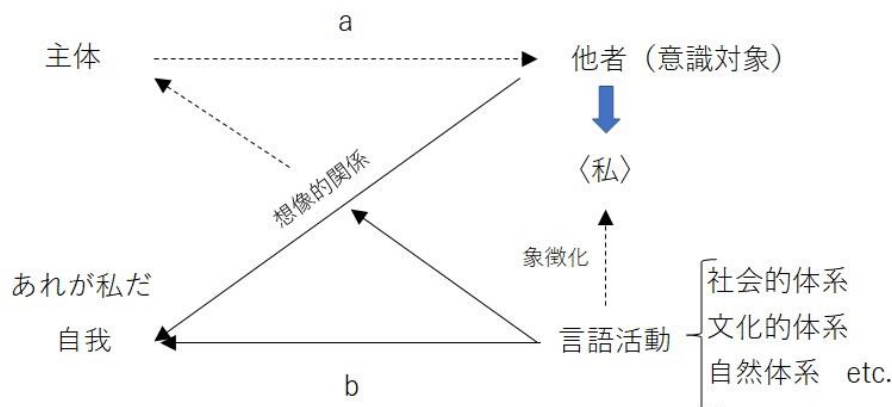


図 2-6 シェーマLに基づいた自己の象徴化における関係性

他者を意識対象として立ち上がった想像的な自我は、鏡像的な他者の形において見るとラカンが述べるように（p. 119）、共通のランゲージュ（言語活動）によって分節させることで象徴化さ

¹³ 「エラン・ヴィタル」と「ファルス」の概念や働きについては後の章で取り上げる。

¹⁴ 本論文中に用いられる〈何か〉という言葉は、このような「生命一般の根拠」であり、「エラン・ヴィタル」としての生命が進化し、持続し続けるエネルギーであり、「ファルス」のような人間主体の無意識の領域において生じる「欲求」の根源的なものとして措定する。

れることで認識される (p. 120)。このランゲージを構成するのが「大文字の他者」であるとする。ラカンが到達できない「真の他者」(p. 120) と名付ける「大文字の他者」は、体系をつくりだしてきた、あるいは現在もつくりつつある社会的体系、文化体系、なぜなら、言語によって体系がつくられ認識される以上、言語活動はそれらの体系の作用を含むことになる。そして、過去の堆積において身に付いた反復性が「大文字の他者」として象徴化における分節に機能しているとすれば、自然体系も「大文字の他者」に含むことが出来る。

この「生命一般の根拠」と「大文字の他者」が意識作用において「先立って」いることによる「ずれ」が、時間軸における方向性を決めると同時に〈今、ここ〉の変化を生じさせることになる。すなわち、時間軸上における前進となる。

木村は次のように述べる。

このメタノエシスの原理は、個々のノエシスの行為を方向づける共通感覚ないし構想力として、個々のノエシスの行為につねに「先立って」いる。だからこの時間的な「ずれ」はつねに未来へ向かっての「ずれ」だということになる。(木村 2005, p. 86)

このとき、主体は過ぎ去った「過去」の堆積から「先立って」作用することで現在を生み出すことになるが、「過去」でありながら「先立つ」とはどのようなことだろうか。過去は未来へと先立つ作用をする一方で、過去は先立つ主語的自己に導かれた現在が現前しない限り過去とはならない。一見すると矛盾するようであるが、そうではない。

つまり、「先立つ」というのは、先に作用する意味ではある一点から見て過去でありながら、作用としては現在を方向付けることとして未来になる。つまり、先立つ「ずれ」とは、時間を絶えず前進することとして、時間軸上に置いたときの方向性であり、〈今、ここ〉が現前するという一点に対して「先立つ」という関係における未来である。過去は不可逆性なのであって、堆積され空間化された「こと」を常に反復させながら、〈今、ここ〉に「先立つ」作用として関係性としては未来に置かれるということである。このようなパラドックスに、木村はニワトリやゼノンの話を用いて、「客観化」された時間と「運動としての時間」の混同を原因としているとするが (2005, pp. 83-85), 「生命にとっての唯一の時間は未来への前進であって、過去は時間ではない」(2005, p. 85)¹⁵と木村が述べるのと同様、本論では、ベルクソンが純粹持続という概念で示した、生命現

¹⁵ 引用にあたり引用部分の傍点を省略した。

象の進化としての時間において現象を論じていく。

ここで問題にしたいことは、主体が「あれが私だ」と過去の堆積から〈私〉を見出すときに、主体が生まれる前から既に他者によって体系化された「大文字の他者」が関わり、さらには、それらの体系が人の欲望からつくられたものである限り、その根源となっている欲求が「生命一般の根拠」として、さらに原初的な体系が関わっているという構造である¹⁶。つまり、〈私〉が行為するその瞬間の選択は、自らの過去というフィルターを通して、その裏側にある他者の欲望や、さらに奥底にある生命一般の根拠とつながりながら生じているということである（図 2-7）。

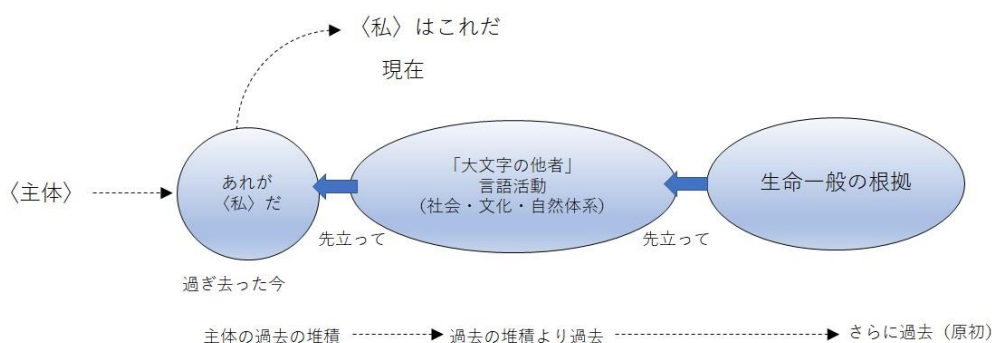


図 2-7 主語的自己と述語的自己の関係に作用するメタノエシスの関係

音楽も、この自己の存在認識がつくり出す時間軸上に生じるとすれば、絶えず消え去る不可逆性にありながら、空間による過去と未来に関わりながら、その「あいだ」に生じている事象であると言える。音楽も次の時間の原理の上に成り立つ。

絶えず連続する現在としての〈今、ここ〉に「運動」が生じるためには、差異が必要であり、差異が生じるには反復が必要である。「今」の「運動」を認識するには、過去と今との同一の私を認識した上での差異がなければならず、同一という「一貫性」が成立するには空間が必要になる。その空間における主語的自己と述語的自己の認識の円環運動は、どちらが失われても成り立たず、相互作用の関係として成立するには、メタノエシスとしての「大文字の他者」と「生物一般の根拠」に導かれる「欲求」の先取りが必要となる。先取りによる「主語的自己」と「述語作用」の差異（ずれ）が、〈今、ここ〉の運動を生じて「純粹持続」を成立させていく。

これが木村の時間論から導かれる〈自己の存在原理〉であり、音楽が時間軸上で成立するための認識の基盤となる「自己と音楽の関係性」の構造である。

¹⁶ 木村は『これまで』の生命活動の全部を過去に属するものとみなして自分の後ろにしている」（2005, p. 85）と述べている。

2. 3 音楽と〈自己の存在原理〉との関係性

それでは〈自己の存在原理〉によって時間軸上に存在している〈私〉は、具体的に「音」と「音楽」とどのように関わっているのだろうか。木村の時間論をもとに「他者」を「音」に置き換えて、音楽の機能と関係性について次に考察する。

音の〈ある・ない〉、あるいは音楽の構造から情動の差異が生じるのは、時間的な前後の関係をその都度認知しているからである。具体的には、音楽を聴いたときの感情が〈過去の自己の堆積〉を基盤としながら、音の持続や変化、音の関連や構造を空間的に認知する働きの上に成り立っていることによる。それは、言い換えれば、「大文字の他者」に基づいた過去の反復による「自己の自己性」によって音楽の機能が成り立っていることを意味する。つまり、身体における感情といった情動の変化は、過去の堆積の上での反復に成り立つが、時間が前進するためには、未来が先行するものとして機能していなければならない。自己の自己性の働きによって生成された主語的な自己は、先行する「未然の音」を抱えた自己であり、その予期された音との差異もまた、感情を生成する契機となっている。

このように、音楽を聴いているとき、演奏しているときに生じている和声の機能、リズムや旋律などから生じる運動感覚や感情の動きといった様々な「音楽の機能」は、〈自己の存在原理〉の働きを基盤に成り立っていると考えられる。その関係性は互いに「つくりつくられる」という嵌入の関係性であることから、逆も真なりとなる。すなわち、音の持続がもつ質感やエネルギー、音楽として構成された構造の中に、自己を生成する運動が内包されていることになる。

木村は、自身の時間論に基づきながら、音楽行為における自己と音楽の関係性を『あいだ』(2005)においてまとめている。そこでは、「空間」と「時間軸」に分けて「音楽の演奏は少なくとも三つの契機から成り立っている」として次のように音楽行為を論じている。

2. 3. 1 木村による音楽行為における時間軸上の3つの契機

木村(2005)は、第一の契機として「瞬間瞬間の現在において次々と音楽を作り出してゆく行為」を挙げ、第二の契機として「自分の演奏している音楽を聞くという作業」、第三の契機として「これから演奏する音や休止を先取りの予期することによって、現在演奏中の音楽に一定の方向を与えるという作業」を挙げている(pp. 29-30)。

その上で木村は、「空間的なイメージに汚染されることのない」、「そのつどの現在における時間生成の働き」をする時間、すなわち「純粹持続」としての時間をノエシ的な時間と名付けた上で、第一の契機がノエシ的な面であるとし、一方、ノエマ的な面は「空間的」であり、第二、第

三の契機がノエマ的な面であるとする(p. 33)。木村のこの論理も、第一の契機が「現在」であり、時間軸上の行為そのもの、そして、第二の契機が「過去」の堆積に成り立つ〈私〉であり、第三の契機が演奏を予期する「未来」である。

つまり、第二、第三のノエマ的な空間の関係(知覚)によって、時間軸上の行為(運動)である第一の契機が成り立つ意味で、〈自己の存在原理〉と同じ「知覚と運動の円環関係」を、音楽行為に見ることができるのである。木村は、「音楽が音楽として維持されるためには、刻々変化する音楽的世界にそのつど対応する主体的原理が働き続けていなければならない」(p. 34)と結論づけているように、「音楽行為」もまた主体の中に在る〈自己の存在原理〉の上に成り立っていると木村は主張する。

この木村がまとめた音楽と自己の関係性は、これまで述べてきた「自己の存在原理」と重なるが、ここで、木村は時間論における「こと」と「もの」の関係性から、もうひとつの関係性を提示したい。木村自身が音楽との関係においても過去と未来のゲシュタルトクライスの運動を見出しているように、言語になる前の「こと」の領域においても「述語作用」と「主語的自己」と同様の関係性がそこには存在しているはずである。そうでなければ主体の意識以外の「こと」は運動や変化が生じないことになる。それは事実としてあり得ない。

人は言語によって思考し、言語によって〈私〉の認識が成立している。しかし、人は意識している部分だけで生を維持しているわけではない。つまり、言葉にならない状態である「これは私なのだ、としか言いようのない感触」である音楽と〈私〉がひとつになっている間も〈私〉は持続しているのである。私が〈私〉であることを成立させている「過去」と「未来」の円環関係と、その中で生じている一貫性は「言葉」の領域だけの運動ではない。

ヴァイツゼッカーのゲシュタルトクライス論は、J.ユクスキュル(Jacob von Uexküll)の「環世界」における「知覚世界」と「作用世界」による「機能環」に影響を受けている¹⁷。ユクスキュルは、様々な生物の知覚する世界を研究し、その世界における運動について論じた人物である。「機能環」は、ゲシュタルトクライスと同様に、知覚と作用の円環関係である。すべての生物は、それぞれが、その持っている機能によって知覚した世界の中で生きており、その知覚に対して自ら作り出した世界に作用し、運動を生じているのである。

そのとき、内的な言語体系のような機能をもたない生物であっても、世界を知覚し、何らかの

¹⁷ ヴァイツゼッカーは、主著「ゲシュタルトクライス」において知覚を論じる際にユクスキュルのダニの知覚と運動の働きを引用し、生物それ自体の知覚世界が運動を決定していることを論じている(1975, pp. 170-171)。

「一貫性」の中で運動を生じているのだから、言葉ではない領域でも「自己の存在原理」は生じているはずである。すなわち、「述語作用」と「主語的自己」の円環関係は、輻輳する「こと」においても働いているのであって、意識を向けたところが「もの」として〈私〉の内部を占めることになるのである。そのことは内部の「もの」がその背後に多くの「こと」を抱えている事実と同時に、それが時間軸において絶えず過ぎ去りながら、過去として堆積してゆき、後から意識を向けたときに「もの」になる可能性があることを意味している。このとき、音楽を聴いているときの〈私〉には、どのような「述語作用」と「主語的自己」の原理が働いているのだろうか。

2. 3. 2 時間軸上における音の認識と主体による分節の関係

音楽が主体の外部に現前しているとき、〈私〉は「音」という「もの」によって内部を占められる。音楽に没頭すればするほど、言語活動を成立させているルール付けられた意味作用から離れていく。音楽と、言葉の相違については後に具体的に言及するが、ここでは、音を認識したときに生じる意味作用の〈度合い〉について言及する。

言語学者のソシュール (Ferdinand de Saussure) は言語記号 (signe) を概念 (concept) と聴覚映像 (image acoustique) が恣意的に組み合わせられて機能しているとした (1940, pp. 96-97)。ソシュールは、前者をシニフィエ (signifié), 後者をシニフィアン (signifiant) と名付けているが、音の差異でしかないシニフィエに対して、意味付けるのは主体の側であって、それは言語体系によってルールづけられているから成立するのである。主体の側から意味付けるゆえに、そこには当然差異が生じるが、それでも同程度の意味を伝達することが可能なほどに、言語には最大公約数的に特定のシニフィエが在る。

つまり、外部空間にしる、内部空間にしる「音」の差異に対して、概念を恣意的にルールづけたのが言語体系であって、その体系を共通に認識しているから意志の伝達によるコミュニケーションが成立するのが、言語活動である。そして、体系づけられているが故に、言葉は連鎖していくことになる。言語が、単語だけでなく、文として構成することで、意味作用が生じることも体系化されているが故に、言葉との出会いは、常に連鎖を必要とする。辞典において言葉を説明するのに言葉を用いるしかなく、また、その言葉から新たな言葉がつむがれるように、人の思考は体系と、自らの過去の体験や固有な文脈によって連想されていくのである。ラカン は、言語活動におけるそのような特性を「シニフィアンの連鎖」と名付けて、人間の精神活動への影響を論じている。

つまり、言語は「シニフィエーシニフィアン」という体系づけられた構造を持つゆえに、「シニ

フィアンの連鎖」によって言葉という「もの」で絶えず内的な空間が埋め尽くされていくことになるからである。思考という事態によって説明されるが、思考しているときの主体は、「内言」と言われる内的空間における言葉が、止まることなくつながっていく。それは、「あれが私だ」という過去の堆積と、その背後にある「大文字の他者」、そして「生命一般の根拠」によって導かれる連鎖である。

だが、音楽は、特定のシニフィエを持たない。つまりシニフィエの連鎖による意味作用から逃れ、意識が内的な表象よりも外部空間の「音」そのものに向かうことを可能にし、また、内部空間も外部空間の「音」の構造を捉えることに巻き込まれるとき、感情を含む身体的な「こと」を遮蔽する言語思考から離れると考えられる。意識対象との〈出会い〉から生じる「こと」は感情や身体と密接に関わっており、言葉といった内部空間の表象は事後的な「もの」であるから、その「もの」が外部空間の「音」へと意識の志向を強く促されたとき、音楽を聴いているときに生じる身体的な「こと」が主体にとって露わになる。それは主体の意識が「音楽そのもの」に近づくことで、「音楽」と〈私〉が一体となる状態であると比喩的に言える状態が生じていると考えられる。

具体的には、次のような時間軸上での関係性が考えられる。



図 2-8 音の持続を認識する主体の空間的な意識作用

音は空間的な物質ではなく、時間軸上での出来事の連続性に成立している故に、その瞬間の知覚だけで成立する事象ではない。過去の堆積を基づきながら、「私はこれだ」という主体の固有な方向付けが生じるとき、〈私〉は「音の始まり」に出会ってから、反復される持続に「音の一貫性」である「同じ音が持続している」という認識をしつつ、「やがて終わるだろう」という「音の終わり」を想起しながら聴いていることになる。そして、「音の終わり」に出会ったときには、持続の間も想起し続けた「音の始まり」からの感覚によって「音の長さ」を〈実感〉することになる。そしてこれらは、時間軸上の「自己の存在原理」による過去と未来の円環関係に基づいて認識されるのである。すなわち「あれが私の聴いている音だ」という術語的な作用と「これが私の聴く音

だろう」という主語的な作用によって認知する「音が持続している」という〈今、ここ〉があって音の認識が可能になるのである（図 2-8）。

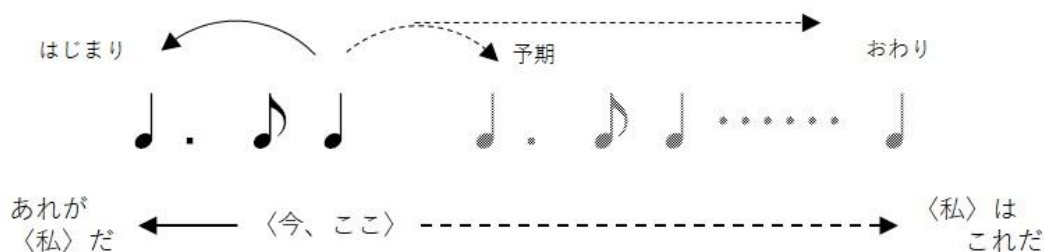


図 2-9 構造化された音楽における時間軸上の認識

では、そのような音の認識の上に、構造化された音楽を聴いている主体はどのように認識していくのだろうか。いくつかの音が組み合わされて認識されると、空間的な過去と未来の関係性は、多層的で輻輳的な複雑さを呈すると思われる。

音楽における術語的な作用と主語的な作用による現在の認識が成立するには、やはり「大文字の他者」が「先立って」作用することで、空間的な認識をしていると考えられる。音楽という文化における「既に語られた」ことによって体系化されたスキーマによって、知覚された様々な音の連続は、グルーピングされ、そのグルーピングと、構造の体験から、「やがて終わるだろう」という終わりに向かっての「私はこれだ」という方向性を、その都度、修正を余儀なくされながら（予測と常に現前する音が一致するとは限らないため）、空間的に予期しつつ、〈今、ここ〉に現前する音を認識することで、主体の身体における情動を変化させていくのである（図 2-9）。

この構造は、主体自身が音を出すにしても、他の主体が音を出すにしても、「聴く」という行為において生じることであるから、その行為の形態に関わらず一般化される。

鑑賞であれば、経験した曲であれば、それに基づいた予期が生じるか、そうでなくても、過去の堆積から予期されるだろう。また、即興であれば、それに予期された音に向かいつつ、その都度、主体によって音が選択されるだろうし、楽譜に基づく演奏であれば、楽譜に示された音を予期しながら、どのような演奏にするかといった予期された音が、その瞬間までの自らが作り出した音から紡がれるように、「あれは私が聴いた音だ」という、その都度過去へと積み重なる述語的な〈私〉によって「私はこの聴くだろう」という、方向性が主語的な〈私〉によって示されるのである。

予期される未然の音は、活動によって異なるのは、未然の音の中で規定される、あるいは確実

性が付与される〈度合い〉が違うということであって、明確に行為の形態によって分節されるものではない。予期される音に〈度合い〉の違いがあったとしても、次の本質的な働きは変わらないだろう。音や音楽に「自己の存在原理」が巻き込まれ、意識が「音そのもの」に強く志向したときに、〈私〉は、情動の変化による感情をはじめとする身体的な「こと」が、思考から離れて主体に作用するのではないかと考えられる。

ここで導き出された音楽の機能は、音、あるいは構造化された「音楽と〈私〉との関係」という原理的な部分の機能であるため、これもまた、独奏や重奏、あるいは楽器の相違といった音楽の諸形態の違いには左右されない。また、歌唱も言葉を用いるが、言葉を用いるがゆえに、その言葉の中に含まれる音楽としての質（音程やリズム、音色など）が表出されことによって「言葉であって言葉でないもの」とそこから生じる「こと」を感じるため、反射的により強く、ここで言う「音楽」としての機能を感じているはずである。

これをモデル化すると次のような図になると考えられる（図 2-10）。

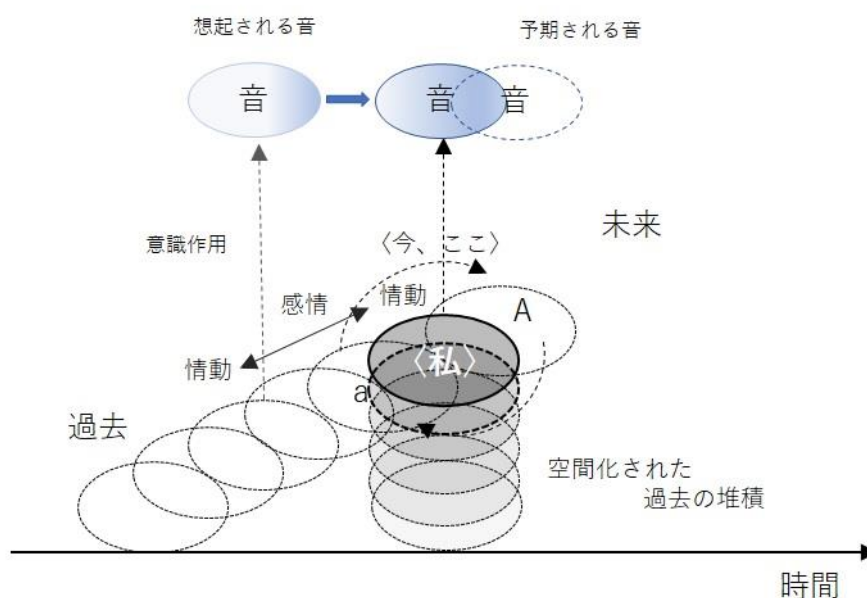


図 2-10 時間軸上における音楽と自己の存在認識の関係図

この図 2-10 に示されるように、音を他者として出会った自己は、情動が生じる。そして、絶えず進行する時間軸上において、音の差異から生じる情動の変化が、心の動きである感情となって、〈私が生きている〉という主体の持続を認識させていく。主体が、現前する音や音楽に対して、意識が巻き込まれれば巻き込まれるほど、音楽による感情をはじめとする身体の変化が、絶えず過ぎ去る時間軸上における運動として〈実感〉され、〈私〉が〈生きていること〉、すなわち持続を

言葉による〈私〉ではないところで感じているのだと推察される。

木村の次の文章は、そのような意識についての叙述である。

私が無心に音楽に聞きほれている。音楽と私の区別が全くない、ベルグソンでいえば「純粹持続」のままの状態がしばらく続く。音楽の舞台は空白で、登場人物はいない。というよりもむしろ、舞台そのものが存在しない。意識は醒めているのだが、この意識は意識されていない。突然われに返る。音楽を聴いているのだということが意識される。そのとたんに、音楽は一步退き、こちら側にはなにかしらまだことばにならない漠然とした感触のようなものが残る。強いてことばにすれば、これは私なのだ、としか言いようのない感触である。(木村 1982, pp. 81-82)

音楽に意識が巻き込まれている間、〈私〉という言語的な認識は、意識作用から離れていくことになる。感情と身体が一体となって、「音楽的な述語作用」に裏付けされた「音楽的な主語的自己」に向かうことになる。そして、このモデルは、「音楽」と「自己」との関係性における原理であることから、音楽を演奏する、作る、あるいは聴くという行為の違いに関わらず、目的や他者の目に映る行為の違いはあれ、全ての音楽行為に成り立つ図式であると言える。つまり、音、あるいは音楽に向き合い没頭していくときに、意識せずに涙を流したり、背筋に電流が走ったりするような身体的な状態が起こりうるのは、どの音楽場面においてもあり得るのである。

2. 4 「音」と「音楽」の定義

だが、このような音と自己の関わりは「音楽」だけであろうか。私たちは、「音楽」でなくても、常に「音響」の世界に在り、自己も存在し続けている。私たちは、音楽にとって特別の耳を持っているわけではなく、日常でも私たちは、音を聞き、情動があり、感情を認識している。しかし、ただ〈在るがまま〉の世界である「自然」の音世界に生きるのではなく、人は「音」をつくり「音」を構成していく「音楽行為」を始めた事実がある。「音楽」をつくる創作活動を考える上で、「音楽」とは何か、「音」との違いは何かということを踏まえることも重要な点である。

創作の授業研究会では、とくに、「音楽づくり」において、児童の作品に対して「これは音楽と言ってよいのだろうか」といった声を聞くことがある。そもそも私たちが「音楽」と言っている

ものは何なのだろうか。音楽学者のジョン・ブラッキング (John Anthony Randall Blacking)¹⁸ は「音楽が、人間によって組織づけられた音響である」(1978, p. 34) と述べ、マリー・シェーファー (R. Murray Schafer)¹⁹は、作曲家のジョン・ケージ (John Milton Cage Jr.)²⁰が「音楽は音である。コンサートホールの中と外とを問わず、われわれを取り巻く音である。」と述べていることを取り上げて、「サウンドスケープ」²¹の創造を提唱した (シェーファー 2006, p. 27)。

在る事象に対して人が名付けているのだから、名が先にあるのではない。音は常に外部空間にも内部空間でも鳴っているのであって、そのときに主体が情動を変化させているという図式には何ら変わりにはない。だが、人々が「これは音楽だ」と何かしら意味作用している状態があることは事実である。

ここでは、「音楽」という定義ということではなく、音や音楽に対して、人がどのように認識しているかという場面における特性を示した上で、本研究での扱いを示しておく。

まずは、ブラッキングが、民族音楽を研究する視点から述べた「音楽が、人間によって組織づけられた音響である」という言葉について考えてみたいと思う。確かに私たちは人為的につくられた「音楽」を聴いたときに、それが初めて聴く「音楽」であっても「音楽を聴いている」と認識をする瞬間がある。そこには、どのような差異があるのであろうか。経験や学習によって得られるスキーマ²²が、認識において差異を認めるのは何かということである。言い換えれば「自然にはない機械 (機能を働かせる仕組み)」のどこに人は差異を認めているのかということである。

それは、「人が作った」と認識されるような「反復」であると考えられる。人の意思や動的作用によって「整頓」され、「組み合わされた」結果できた構造であり、目的に合わせて何らかの働きをもった仕組みである。同じ長さに揃えられた家屋の柱や、左右対称な洋服の生地、美しい曲線の道や直線の道路、そのような人間の手のかからないところでは認められない「反復」された構造が、人為的なものでは多く用いられる。私たちは日常の中で、そのような既に作られた体系の世界で過ごし、それらの経験や学習が、スキーマとして認知を可能にするのである。このような

¹⁸ ジョン・ブラッキング (1928-1990) は、イギリスの民族音楽学者。

¹⁹ マリー・シェーファー (1933-) は、カナダの作曲家。サウンドスケープの提唱者である。

²⁰ ジョン・ケージ (1912-1992) は、アメリカの作曲家。現代音楽における偶然性の音楽の代表的な作曲家。

²¹ 音が音楽として環境から切り離されて扱われてきたことに対して、もう一度、環境の音に意識を向けて、音を風景として捉えたときに、どのようにデザインしていくべきかを研究するサウンドスケープ・デザインを提唱した (シェーファー 2006, pp. 24-42)。

²² スキーマ (schema) は「知識を体制化する心的な枠組みであり、関連した概念を組み合わせ、意味のあるまとまりを作り出す」(都築誉史 2010, p. 198) 働きのこと。ピアジェ、ラメルハート・オートニーに代表される概念。

恣意的に並べられている、人の意思や動的作用を感じる「並べ方」や「組み合わせ」によって、「自己の存在原理」による過去の堆積から得るスキーマを基盤にして私たちは、そこに「構造」を見出していく。勿論、自然の風景にも構造はある。しかし、「人がつくり出した」という構造、あるいは「自然ではない人為的な」音の構造が現前したとき、私たちはそこに「音楽」を捉えるのである。

視覚の世界の「人的な構造物」が「建築」であるとすれば、聴覚の世界の「人的な構造物」が「音楽」である。例えば、「人の会話である」あるいは「人の会話のような」と感じる音があるとすれば、それは繰り返される言語的なリズムや統語構造など「人為的」な音の構造を見出すからであろう。つまり、自然ではない「もの」に「人（他者）の存在」を感じるのである。

ここで述べる音楽の「反復」は、リズムや旋律の「反復」だけではない。音の持続も「反復」であって、音の反復による連続が「持続」として認識される。自然にはない「持続」が感じられたとき人為的な「音」の行為を感じ取る。会話も人為的な行為であるが、音楽としての意図がないという意味での自然状態ならば、会話では見られない音の「持続」が生じたとき「音楽」的な行為へと変容していく。

では、その上で、「人為的に音が構成された時間」に対して、「これは音楽だ」と意味付けるとき、「これは音楽ではない」と意味付けるときがあるのは何か。それは、先に示したラカンのシェーマL（図2-3）における「大文字の他者」による象徴化であるとあると考えられる。すなわち主体が過去に関係してきた社会的、文化的体系によって立ち上がる意味作用だと考えられる。意味作用は、時間軸上において主体がおきた「こと」に対して、事後的に空間化されて認識される「もの」に対して行われると考えられる²³。その認識される「もの」は、「あれは私だ」という術語作用に対する「私はこれだ」という象徴化による主語的な〈私〉である。だから、〈私〉が考える「音楽」は、それまでの固有な「大文字の他者」との関係によって、象徴化された形で生じさせられてしまうのだと考えられる。

だから、はじめて聴いた異文化の「音楽」であっても、それまでの主体にとっての「音楽」として価値付けられたスキーマで捉えやすい部分が、その音響世界にあれば、音色や様式が異なっても「これは音楽だ」という認識になるだろう。しかし、大きくかけ離れると「これは音楽か」という疑いが生じるのだと推察される。言葉による分節の力は強いのは、我々が言葉によって事象を分節し、認識していることによる。しかし、「大文字の他者」は、固定されたものでなく常に主体

²³ この時間軸における「こと」と「もの」の関係性については、第5章で詳しく述べる。

の過去の堆積によって変化し、またそれだけでなく、同時性において世界は時間軸を進行しているのだから、他の主体の言語活動（詳しくは、文化活動によって生じる言語活動）によって、変化する。だから、新しい音楽の体系であっても、「これは音楽だ」として体験を積み重ねて、新たな価値として「大文字の他者」の中で承認されていくと、「これは音楽だ」という感覚—「こと」の象徴化—に認識構造が変容していくと考えられる。

だから、ストラヴィンスキーのバレエ音楽《春の祭典》(1913)が初演されたときに「これは音楽ではない」という感覚が生じた人々がいたのも、それが今では、多くの人々にとって音楽以外の何ものでもない価値付けとなっているにも理解できる²⁴。人間の音楽事象に対する認識には、「大文字の他者」による主体内部における象徴化が関係しているのである。音楽教育における事象も、そのことを踏まえる必要がある。

2. 5 自然の「音」に対する音楽行為

では、「自然の音」は、あるいは、「人為的に構造化されない音」は、音楽としての機能は生じないのだろうか。

断っておくが、ここでも、「何を音楽とするか」という問いを設定することでも、その答えを目指すことでもない。本研究は、「言語」や「音楽」といった分節や機能の違いも含めて音と人との関係性を見出すことが目的の一つでもある。だから、問題を棚上げにするということでもなく、目的が異なるということである。事象を「音楽」という言葉でどのように分節している違いが分かれば、あとはどう名付けるかの問題であり、文脈によって異なるだろう。ここでは構造を見出すことが目的である。

要は、時間軸上において「音」の世界は持続しているのであって、名付けているのは人間の側である。「音楽」も「言語」も、そして、「音楽ではない」とするかもしれない、寺の鐘の音や、グラスのぶつかる音、そして、自然がつくり出す風や葉擦れの「音」に対しても、私たちは〈心が奪われる〉ときがある。あるいは〈味わう〉ときがある。旅先のルポライターが文章に音の描写を入れるとき、その音の世界を味わっているからこそ写し取っているのであって、意味作用を伝達しようとしているのではない。そこにあるのは空間化された「音の世界」であり、そこから想起されるのは、自然の音から快や不快にしる、〈何か〉を感じ取っている人の姿である。人は「音」

²⁴ 1913年にパリのシャンゼリゼ劇場でピエール・モントゥーの指揮によって初演された際には、途中で嘲笑や野次が起り、賛成派と反対派で殴り合いが生じるなどして演奏を一時中断しなければならなかった。しかし、翌年、同じ指揮者で同じ場所で行われた演奏会は大成功であった。

に対して、意味を求めるのではなく一意味作用をするのではなく一ただ、あるがままに受け取っている瞬間がある。

「音」に〈心が奪われる〉とき、時間軸上に構造化されない「音」はある意味空間的である。前後の関係なしに持続として生じる。時間軸上の前後関係は、その「音」の〈ある・ない〉と〈始まり〉と〈終わり〉の間の持続である。そのような「音」そのものに〈心が奪われる〉とき、言葉のように特定のシニフィエがないとき、それもまたシニフィアン連鎖という意味作用から逃れ、ただ情動や感情が露わになる時間が生じていると考えられる。それは、風景に目が奪われる、絵画から目を離せない。茶碗の質感に魅入られる。空間的な意識対象に〈心が奪われる〉のと同様の事態であると考えられる。そうすると、先の音楽行為の本質としての働きとして定義した「シニフィエーシニフィアンからの逃れ」が在るならば、作曲家のジョン・ケージが「音楽は音である。コンサートホールの中と外とを問わず、われわれを取り巻く音である。」と述べたことも、また音楽行為の本質的な働きに基づいた定義だと言える。

つまり、一方では文化的な文脈による「大文字の他者」の働きを踏まえつつも、そこから抜け出て、「音」そのものの質感を味わい、そこから新しい「音」を創造していく感覚も創作活動には、必要だと言える。なぜなら、新しい「こと」を生じるところに創造行為があり、〈私〉も知らない「音」の世界に、〈私〉が欲していた「音楽」があるかもしれないからである。新しい「もの」を生み出す「こと」というのは、これまでにない「こと」が生じるのだから新しいのであって、過去と未来の円環関係の因果だけでは、「ない」という意識のなかった「こと」や「もの」が生じるからこそ、「製造」ではなく「創造」だと言える。だから、あらゆる音世界を「前提なく」試してみることが必要である。考えて試さないのは「前提」である。

そうは言っても、やはり主体の「満足」は必要なものであって、「あれが私だ」から生じる〈私〉を疎外して「つくる」ことも、けっして「幸福な創造」にはならないだろう。「満足」という精神的な〈実感〉がなく、論理的に〈納得〉では、幸福感には至らない。主体の「満足」という音楽行為と「欲求」の関係性については 章で述べることにする。

「音」から生じるこの「質感」が、意識の対象として自我を鏡像的に創出し、そのときに生じている「こと」が、主体の意識作用を捉えて離さない状態も、音楽行為であることを述べてきた。その条件としては、主体が意味作用から離れるという〈心が奪われる〉時間の〈始まり〉と〈終わり〉があることである。この事態が音楽行為として成立するには対象そのものの「質感」が主体の意識を志向させる力量もあるが、主体の意識作用の在り方、一「大文字の他者」の束縛から離れる一もあるもので、言い換えれば、主体の内側から「音楽をつくる」行為としての鑑賞的な能力

が関わる部分が大きいとも言える。

では、先の構造化された「音楽」はどうであろうか。主体の側からの意識作用もあるが、音楽の側が、意識作用を引き込む部分が大きいのではないかと、これまでの論理から推察される。構造化された「音楽」は、「大文字の他者」という因果によって、「私はこれだ」という未然の音の世界が予期されやすい。つまり、構造化された「音楽」はスキーマによって捉えてしまう作用を利用した、意識の引き込みだと考えられる。

構造をもつ、「もの」としての音楽、音楽が次はどこへ行くのか、小さな〈始まり〉と〈終わり〉がある中で、それらが組み合わされ、時間軸上の前後にも、空間的に同時的な重なりにおいても、関連が見出され、有機的な構造として認識される「音楽」は、主体の「自己の自己性」における「大文字の他者」における音楽体系の働きによって、主体の言語における意味作用の因果関係から意識をより奪いやすいと考えられる。

つまり、迷路に入り込んだ人が、出口を目指して、壁や道に反応して行動していくように、出会った構造以外のところに意識が志向しにくくなるよう、意識の空間においてアフォード(afford)²⁵されるのである。それは、内言によって思考が連鎖していくのを、遮り、音楽がもつ音の質感、そして音の差異から生じる情動の変化そのものへと〈私〉を引き込むのであると考えられる。

つまり、「音」や「音楽」と人との関係において、自然が人為的か、質感そのものへの意識の捉えか、構造による巻き込みか、という差異が、音楽的作用における〈度合い〉として次の図のように示される。事象の性質を言葉で分節するとき、事象は多くの「こと」が輻輳して生じていることから、明確に境界線で区切られることではない。そのため、〈音楽をつくること〉も明確にカテゴライズされることなく図 2-11 で示されるような〈度合い〉として捉えられる。



図 2-11 音楽行為における対象の差異

²⁵ 知覚心理学者のジェームズ・ギブソン (James Jerome Gibson 1904-1979) による造語。ギブソンは「環境に存在する事物の『価値』や『意味』が直接的に知覚されることを示している」(1985, p. 137) として、環境が動物の行動を規定していることを主張し、そのとを環境が動物にアフォードしているという表現を用いた。

この図 2-11 で示されるように一すでにジョン・ケージの言葉に示されているが、^①全ての音との関わりの中で、音楽的な作用の可能性があると云えるが、どのような「音」によって、どのような「音楽」によって意味作用 (signification) の束縛から逃れるかは、一般化できない。なぜなら「大文字の他者」の作用の上で〈私〉が成立している以上、それは個々の時間軸上の文脈に基づくことである。しかし、意味作用の束縛、固定化されたシニフィエ、思考によるシニフィアン^②の連鎖、それらのことから逃れたいという欲求は、絶えず生じてきてここに至っているのは事実である。後に述べるが、その欲求は、「生命一般の根拠」の関わりと、時間軸上において他者を〈私〉として鏡像的に見たてなければならぬ差異によって生物としての進化が時間軸上の進行と関連していることに拠る。娯楽にしても、スポーツにしても、舞台鑑賞、絵画鑑賞、そして音楽行為といった様々な文化事象において〈心が奪われる〉時間があるのは事実である。そうでなければ、言葉の世界でも、特定の意味作用から逃れようと、詩人や小説家の隠喩や修辞法の試みが行われてきた事実はないであろう。

よって、ここでは音楽の機能的な本質を次のように定める。音との関わりによって、固定化された意味作用の束縛や連鎖から逃れると同時に、身体的な「こと」そのものとしての〈私〉の持続を得ること一言でないところの〈生きている〉という〈実感〉一とする。そして、そのための音楽行為を、時間軸上に〈始まり〉と〈終わり〉を規定することによって生じる音の体験を生み出すこと、として音との関係性の部分を論じていく。その間の音楽行為を触発する「もの」として作品があるだろうし、音楽行為自体が、やはり、「今、音楽行為をしている」という認識の中で〈始まり〉と〈終わり〉があるのであって、音そのものの質感の作用を生かしつつ、学びとしては〈始まり〉と〈終わり〉の間を構成していくことが「音楽を形成すること」であって、自然の音など他者や偶然性を生かすにしても、〈現に在る〉音世界も含めながら、人為的な方法としての音楽をつくることをここでは論じていくことにする。そのため論中では「音」と「音楽」行為をその長さや前後の関係性、構造化されたものか否かという視点で使い分けることとし、どちらも、音楽行為の対象となる時間軸上の空間的な音響として汎用的に用いる。

そのことを踏まえながら、本論では、創作における指導の在り方を、試行錯誤が、なぜ生じているのかという原理と、試行錯誤を踏まえた創作活動はどのようにあるべきか、といった点で、その指導法を探求していくことにする。

第3章 音楽と言語・イメージとの関係について

自己と音楽が時間軸上において、互いに「つくりつくれる関係」であることが、現象学的な視点から導かれた。音楽をつくる行為 (music-making) における〈試行錯誤〉 (trial and error in music-making) の理論化には、さらに、言語活動との関係、イメージとの関係を明らかにする必要がある。序論でも述べたように、言語活動と、イメージ、音楽との関係性が曖昧であるがゆえに、学校の授業では、教師が評価に悩んだり、生徒が創作活動につまずきを感じたりしているのである。本章では、第2章で述べた「自己の存在原理」と、自己と音楽の関係性のモデルをもとに音楽と言語、及びイメージとの相違性について明らかにする。

3. 1 音楽と言語の共通性と相違性

第2章では、絶えず差異が生じることで進行し、過ぎ去る時間軸上において、主体が意識を向けた対象を認識することによって〈私〉の存在を保証していることを述べた。そのことは、音楽行為が、既に在る「他者によって語られた世界」(大文字の他者)の体系によって、「あれが私だ」という過去のことから、述語的な〈私〉を見出す分節の働きによって、「私はこれだ」という主語的な自己を生成していることを意味する。言い換えれば、主体が「音」をつくり、その「音」が構造化されていく中で、「新たな音」が予期されたり、意識上に現前したりすることで「自己の存在」が創造されていく「つくりつくれる関係性」である。人は〈音楽をつくること music-making〉によって自らを創造しているのである。

このような〈音楽をつくること〉に〈私〉の存在を感じる行為という意義が見出される時、日常生活において、「音」をつくる行為が「音楽」だけではないことに私たちは気付く。私たちが日常生活の中で最も聴いている人為的な音はおよそ「会話」である。あるいは、主体の内部で、自己の存在を常に可能にしているのは「内言 inner speech」である。そして、「内言」が音を用いている以上、内的な音世界が自己を存在させていると言っても良い。その内的な音世界は、内的にも外的にも、存在そのものに関わる音世界である。つまり、「音」は思考における〈自我〉の存在そのものに関わる要素なのである。その意味でも、音をつくり続ける行為である音楽行為は、時間軸上における「自己の存在」を認識する意義を、まずは有していると考えられる。

そのような事態によって自己が時間軸上に持続している事実が在る。音楽も言語活動も、時間軸上に〈音をつくること〉として共通する行為であるならば、音楽行為を論じるためには、言語と音楽の違いについて明らかにする必要がある。そのことは、音楽教育における「話し合い」や

「思考」といった言語活動と、〈音楽をつくること〉との活動を考える上での示唆を得ることになる。

本研究では哲学的なアプローチによって、時間軸上の自己と音の関係性から音楽行為を見直してきた。そこから導き出された結論は次のようなものである。

言語活動と音楽行為の相違点は、「音」に意味作用としてのシニフィエが付加される〈度合い〉の差異である。デリダ (Jacques Derrida) ¹が次のように述べているように、言語は体系によって、特定のシニフィエが意識上に立ち上がるように組織付けられているのである。

事実上、言述記号は、したがって意-味することはつねに指標的な体系の中にもつれ、拘束されているのだということが、すでにわれわれにはわかっている。(デリダ 2005, p. 44) ²

例えば「海」という言葉は、「う」と「み」の音から成っているが、その音と、それが意味する内容に必然性はない。ソシュールが指摘するように、言語はある音のくみ合わせに対して、主体の側から恣意的に意味付けられているものであることは既に述べた。

それが、言語活動として人々の間でコミュニケーションが成立するのは、ヴィットゲンシュタイン (Ludwig Wittgenstein) ³の論じる「言語ゲーム language game」の理論によって示されるように、言語を用いることによって同程度の行為を聞き手にもたらすからである。そして、それは「^そういうふう^にに反応するように、と教育される」(ヴィットゲンシュタイン 2013, p. 10) ことによって成立するのである。ヴィットゲンシュタインは「規則 (ルール) に従った、人々のふるまい」を「言語ゲーム」と名付ける⁴。橋爪 (2009) は、ヴィットゲンシュタインの『哲学探求』(1953)で示されている石材で建物を建てるときの棟梁と見習いの行為における言語ゲームを「この世界 (社会) のモデルなのである。それは、最简单の世界 (社会) モデル (the simplest model of the world(or society)) なのだ」とする (pp. 122-124) ⁵。やはり言葉のように、新しい言葉も、最初の一部で同じ意味作用をしていたのが、多くの語らいの中で一般化していくと、やがて言語とし

¹ ジャック・デリダ (1930-2004) は、フランスの哲学者。書く行為 (エクリチュール) の差異から言葉と意味の関係について論じ、構築された意味から脱する「脱構築」の意義について述べた。

² デリダの意-味は、Bedeutung に対する林好雄による訳語。デリダが論考の基盤とするフッサールがノエマ的な意味 (Sinn) と「語られる言述のアイデアの意味内容」としての意味 (Bedeutung) を分けていることに基づいた訳し方である (デリダ 2005, pp. 40-42)。

³ ルートヴィヒ・ヴィットゲンシュタイン (1889-1951) は、オーストリアの哲学者。「言語ゲーム」の理論は、その後の哲学者に大きな影響を与えた。

⁴ 橋爪 (2009) による「言語ゲーム」の定義 (p. 116)

⁵ ヴィットゲンシュタインによる棟梁と見習いの話は、『哲学探求』の最初の部分で、「言語ゲーム」の定義において用いられている (ヴィットゲンシュタイン 2013, pp. 8-12)。

て認知されていくようになる。ラカンの大文字の他者による語らいは、言葉の裏にある、意味作用の体系化へのプロセスを論じたものであると言える。

例えば、「さくら」という言葉に出会ったとき、私たちは、桜を映像として思い浮かべる。あるいは、そこに桜を触った時の感触もあるかもしれない、あるいは、桜の木々の中の匂いを思い浮かべているかもしれない。あるいは、桜にまつわる出来事や話を思い出しているかもしれない。音である「Sakura」という「もの」から、私たちは桜の「こと」を想起するのである。それは、既に人によって体系づけられた「こと」であり、また、人々の桜に対する多くの語らいの中で、反復される行為、反復される意味によって、絶えず一般化される「大文字の他者」の語らいによって、裏打ちされているのである。〈私〉という意識の主体は、外界に意識対象としての音を認識したとき、その音に対して、主体の側から意味を恣意的に付加している。

日常の中で、その働きを考えてみよう。雨の音を知覚すれば「雨だ」と認識し、街のカフェからBGMが聴こえてくれば「音楽だ」と認識する。店内の人の声には「会話をしている」と認識しつつ、店員の前まで行く。そして、店員の呼びかけに意識を向けたときに、「大文字の他者」の働きによって、同程度の一般化された「こと」、すなわちシニフィエが生じることで、〈私〉は意味を捉えるのである。

だが、このとき会話は、先に述べたように「音」として主体の意識の前に現前している。前川（1995）が「音と、それが意味する概念との二重性の上に、言語は成り立っている」（pp. 34-35）と述べているように、シニフィアンにおける分節と体系の構築を可能にしているのは、空間化された文字の体験があったとしても、基本は音響としての「音」である。そして、会話は「音声」を用いてシニフィアンを表現している以上、そこには「音楽の体系」が生じる。つまり、人が会話をするとき、言語の体系によるシニフィアンによって一般化されたシニフィエを聞き手に生じさせながら、そのときに生じる音響としての差異（物理的な音高やリズム、音色などの変化）は音楽の形成行為を含んでいるのである。

つまり、聞き手は、「Sakura」という言葉に出会ったときに、言葉の体系によるシニフィエの付加と同時に、音楽的な「こと」を感じている。「大文字の他者」によって、体系づけられ、一般化されたシニフィエによって生じた意味作用に、音楽的な作用によって生じた感情も作用して、シニフィアンの連鎖に影響していると考えられる。そのような複合的な働きの中で、主体は、会話の意味を捉えようとして、意味作用の中に共通な「こと」、あるいは、伝えようとしている「こと」を読み取ろうとする。そのため、主体に生じている様々な「こと」は、再び内言という「もの」となって、聞き手の中で構造化されていく。会話は、認識した言葉だけでなく音に触発されながら

も、基本的には意味を捉えることが目的であるため、主体の中で意味作用の言葉を紡いでいくのである。

そのため、音楽的な「こと」は、差異の持続の中で、主体に身体的な足跡を残しながらも消えていく。木村が「二つのものが同時に同じ空間を占めるということとはありえない」（木村 1982, p. 16）と述べているように、意識作用によって「もの」として認識された「言葉」のシニフィエによって、主体の内部空間は、意味作用によって紡がれ続ける「言葉」によって埋め尽くされていく。そのとき、会話の中に含まれている音楽的な「こと」は、言葉が言葉を紡いでいく意味作用に影響を与えながらも（例えば、その音色や抑揚によっては意味作用が逆転することもある）、言葉の連鎖によって、意識の外へと消え去ることになる。木村は次のように述べる。

私があるイメージを思い浮かべているときに、私がそれと同時に別のイメージを思い浮かべることはできない。内部的に表象されたものでも、私の内面空間を占有していて、他の表象を排除する。音楽を聞きながら時間のことを考え、その考えを表現するための文章を探している、というような複雑な意識活動をいとなんでいる場合でも、意識は絶えず動いて、それらのうちのどれか一つを意識野の中心に持ってくる。そしてそれ以外のイメージは意識から消されるか、すくなくとも背景的な周辺部に置かれる。同時に二つの表象が意識野の中心部を占めるということとはありえない。（木村 1982, pp. 16-17）

つまり、人が言語活動から生じている「こと」は、音の働きの中でたくさんあるが、意識によって「もの」となっているのは、その一部なのである。「音楽を聞く」と「時間のことを考えること」と「文章を書いていること」は、同時に進行しながら、それらのうち、どれかひとつを意識野の中心にもってくるのは主体の意識作用である。人が会話をするとき、言葉のシニフィエから生じる働きと同じように、音から生じる働きは、感覚器官を通して身体的に生じているが、そこには主体の意識作用の志向性が在るのである。そこに、〈私〉ならでの意味作用における固有性が存在している。

しかし、だからと言って、人が会話をしているときに主体が恣意的に自由に意味作用をしているかと言えば、そうではない。各々が勝手気ままに意味を決めていたのではコミュニケーションが成立しない。恣意的な意味作用の中でもコミュニケーションが成立するのは、言語活動の中に一般化された体系があるからである。各々がその〈既につくられた体系世界〉の中に参入することによって、社会という人と人の関係性の中へと組み込まれるのである。つまり、人は言語活動

において、〈そのとき、その場所〉における文脈と固有性によって意味作用すると同時に、一般的な意味の縛りを言語から受けるのである。そのことは、時間軸上において〈私〉を生成する主体の意識作用が、言語活動という〈既に語られた世界〉である他者のつくった体系によって、縛られていることも意味する。

このように、人が言語活動において一般的な意味作用と状況的に固有に生じる意味作用が多層的に生じていることを論じたのが、ロラン・バルト (Roland Barthes)⁶である。バルトは、『記号学の原理』(1964) という論文において、シニフィエーシニフィアン⁷の関係は、多層的に意味を生じていることを示した。言語活動において、同じふるまいを促す、もしくは最大公約数的に同じ意味作用を生じるレベルを「デノテーション denotation」とし、同時に暗示的な意味、あるいは、個人的、感情的、状況的な意味が階層的に生じているとして、そのレベルを「コノテーション connotation」として言語の働きを多層的に捉えることで言語活動が機能していることを捉えた (バルト 1971, pp. 195-201)。このような言語活動における階層性・多層性と、そこに巻き込まれながらも、同時に生じている「こと」から「もの」として〈私〉のところにもってくる主体の意識作用に、言語と音楽の関係性と性質を見て取ることができる。

バルトによる言語活動への指摘は、ラカンの用語である「シニフィアンの連鎖」という言葉によって説明される。精神分析には、自由連想法という手法がある。それは、主体の内的世界において、シニフィアンはどこまでも連鎖していくのである (Lacan 2006, p. 578)。例えば、「海が…」という言葉の前に色を表す語を加えて、「青い海が…」としたときと、「灰色の海が…」とした時では、聞き手は後に異なる言葉を予期するだろう。言葉と出会ったとき主体は、言葉に導かれるように次の言葉を紡ぎだすのである。それはあらかじめ、言葉自体が「大文字の他者」によって紡がれた連鎖を持っていて、その連鎖の網目の中で主体は、〈私〉を生成する時間軸上の「自己の存在原理」のシステムによって、言葉の連鎖を止めることで〈私〉だけの言葉の意味作用をするのである。この事態を例えるならば、意味はどこまでも意味を求めて彷徨っていくのである。それは尽きることがなく、いつも正解を探し求める。なぜなら、言語自体が、正しく理解することを要求してくる「もの」—そのような体系の中で成立している記号—だからである。〈言葉〉が、日常的にコミュニケーションの道具として用いられる以上、そのような使命を帯びている⁷。

⁶ ロラン・バルト (1915-1980) は、フランスの哲学者、批評家。文学や表現媒体におけるメッセージに対して、受け取る側の解釈の可能性について論究した。

⁷ その無意識の束縛から解放しようとするのが、詩人であり、小説などの領域であると言えるのだが、ここでは論旨から離れるので深くは述べない。ただ、誤解のないように〈言葉〉の領域にも、シニフィアンから離れることを触発する世界もあるということだけ述べておく。

では、そのような「シニフィエーシニフィアン」の関係として体系づけられた言語活動の中で、会話に含まれる「音楽の形成行為」は、どのような意味をもつのであろうか。精神科医の新宮は、ラカンの鏡像段階論における鏡像の役割が「自己の象徴化」にあるとして次のように述べている。

普遍の中で自己とは何なのかを問い、それに答えることが自己を象徴化するということである。それによって自己の位置を確かめ、それによって自己の意味を把握するようなもの、それが自己の象徴である。鏡像段階において現れる鏡像も、このような象徴の役目を担う。(新宮 1995, p. 182)

鏡像となる他者が自己を象徴し、失われた自己を取り戻す役目をする。そのことは、どのような体系であれ創造行為は「他者」をつくり出し、「鏡像」を得る行為であることを意味する。つまり会話は、相手に語りかけていながら〈私〉を認識するための日常的かつ必然的な行為である。そして、そこに音楽の体系の形成行為が含まれることから、音楽の創作もまた同様の重要性をもった意義をもつことになる。それは、言語の体系がシニフィエの部分での象徴化を担うことに対して、言語では象徴化し得ない感情的な部分での自己の象徴を音楽が担うという意義である。すなわち、絶えず自己が消失する世界の中で、「音楽をつくること」が、シニフィエという論理的な部分ではなく、感情というより身体性をもった部分での〈私〉を認識させる生得的な重要性をもつ行為であることを意味する。これらの関係性は図3-1のようになる(図3-1)。

言葉には、体系づけられた「シニフィエーシニフィアン」の世界があり、また同時に、感情と密接に関連した抑揚とリズムの音世界である「音楽の体系」も含まれている。一方は意味作用に直接的に作用する部分が強く、一方は感情的、身体的な変化に作用する部分が強い。だが、それら是一对一で対応する関係性ではないし、二分化されることでもない。〈度合い〉の関係性であって、主体の側からの意識作用が、どの領域において強く働くかということである。そして、主体の意味作用(図の下部右側)と、感情といった身体的な「こと」(図の下部左側)は、お互いに作用し、共時的に成立している関係にあると考えられる。そうでなければ「意味」によって感情が触発され、感情によって意味が変化するという現象は生じない。そして、先に言語はデノテーションの奥でコノテーションが生じている階層性について述べた(第2章を参照)。「シニフィアンの連鎖」から生じる、〈今、ここ〉における主体の意味作用は、「自己の存在原理」を基に音の差異と反復によって生じることも既に述べた通りである。そのことは、会話などの音声言語(文字も読んでいるときは「音」として生成されている)において、そこに含まれる「音楽的なこと」が、同時的に情動に作用し感情を生成していることを意味する。それが意味作用において共時的に関

係することからコノテーションに作用していることは、構造から導かれる事態である。

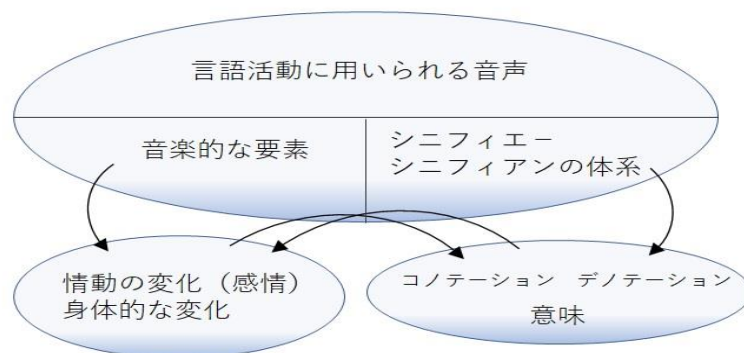


図 3-1 音声言語に含まれる音楽的要素と意味作用の関連

ただし、ここまで述べてきた「音楽行為」と「言語活動」の関係性について、踏まえておかなければならないのは、音楽行為と言語活動の違いは、単純に二分化されることではないという点である。音楽もまた、感情と関連した体系でありながら、シニフィエの世界も少なからず含む。例えば、マーラー (Gustav Mahler) の《交響曲第 1 番ニ長調》(1889) における郭公の鳴き声を模倣した旋律、ヴィヴァルディ (Antonio Lucio Vivaldi) の《ヴァイオリン協奏曲第 1 番ホ長調「春」》(1725) における嵐の描写や、ベルリオーズ (Louis Hector Berlioz) の《幻想交響曲》(1830) などの標題音楽における「怒りの日」の旋律など、音によるメタファ的表現がある。聴衆は、体系や文脈において意味付けられた「こと」が在り、多くの聴衆が、その音楽と対峙したときに、共通の意味作用を生じるだろう。つまり、両者の分節は明快な境界線ではなく、曖昧な部分と度合いを持ち合わせていると考えるのが妥当である。また、この度合いの違いが、主体の側からの意味作用という働きに在ることが、試行錯誤や言語活動を考察する上で、重要な点になることも、ここで付記しておきたい。

音楽行為と言語活動の違いについては、まだ多くの側面を残しているが、この意味作用におけるシニフィエの度合いである点を相違点の第一義として本章ではここまでにする。それ以外の性質的な差異については、この後の論述で述べることにする。

3. 2 音楽とイメージの相違性

次に音楽とイメージの相違性についてまとめる。イメージは、創作活動のみならず、音楽教育の活動において、しばしば用いられる用語であり、「イメージに向かって」とか「イメージを大切

に」など、音楽行為の目的とさえなるときがある。事実、『中学校学習指導要領解説音楽編』（文部科学省 2008, p.49）では、創作活動において「生徒が自己の内面にあるイメージをもちながら学習を展開すること」の重要性について述べられており、「創作活動の源」（p.49）としてイメージが必要不可欠なものとして扱われている。また、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』（国立教育政策研究所教育課程研究センター編 2011, p.51）では、創作の活動例において「イメージした言葉と作品との一致」が評価規準の例として挙げられており、自己の内面に在るイメージを音楽にして伝達するのが創作であるという考えが基盤となっている。だが、自己の内面に表現したいイメージが先に在り、それを音楽にするのが創作であるという前提は、これまでの論から否定される。絶えず差異が生じる時間軸上においては、固定された自己という「もの」は存在しない。絶えず外界に生じる「こと」との関係性から、その都度、生成されるのが〈私〉であって、外界との絶えず「つくりつくられる関係」によって成立している事象の一つである。そこから、表現したいイメージが自己に既に在って、合目的に音楽がつくられていくという前提は、時間軸上における〈私〉の存在原理を棚上げにした論理になるのである。

それにもかかわらず「イメージ」を先につくり、あるいは膨らませることが重要視されてきたのは何故か。その問いには三つの答えが考えられる。一つ目は、イメージが外部空間に形成物として現前する前の段階として用いられてきたこと、二つ目は、イメージという言葉自体が有している多義性による誤解、三つ目は、自己が科学的な思考において〈既に在るもの〉としてデカルト座表軸において固定的に捉えられてきたということである（序論参照）。

一つ目の、イメージが外部空間に形成物として現前する前の段階として用いられてきたことは、具体的には次のようなことである。例えば、「絵のイメージは、心の中に在る」とか、「洋服のイメージが決まらない」とか、何かつくり出したり、表出したりする前の内的な段階として用いられる。また、外部のものに用いるときも、建築物において「これが建てるビルのイメージです」と言ってイラストを見せる、「これが商業のイメージです」と言って絵コンテを見せる、などそのものが現前する前の形を何か別の形で表すこともある。

どちらにしても、そのものではなく前段階のものとしてイメージという言葉は用いられる（図 3-2）。もともと「イメージ」という言葉は、西洋からの外来語である。そこには西洋での思想が入っていることになる。これは、西洋の芸術において思想の底流にあるギリシア哲学の「芸術は模倣（ミメシス）である」という考えが見て取れる。プラトン（Plato）⁸は、事物の本質がイ

⁸ プラトン（BC427-327）は、古代ギリシアの哲学者。

デアという内的な世界にあり、それを模倣として形成することが芸術であるとした。前述の「エウダイモニア」としての善を求める人の在り方を説いたアリストテレス (Aristotle) ⁹にしても芸術に対しては同様の見解をしている。すなわち、心の中に、まずは形成される前段階の「もの」があって、合目的に形成されるのが「つくる」という行為であるという捉え方である。そこから、現在用いられている「イメージ」の語義の一つである「対象そのものがそれを知覚している人物の現前に存在していない」(松枝 2012, p. 74) という概念の部分に光が当てられ、外部空間に形成する前に、主体の内部思考に形成されるもの、あるいは形成行為前の何らかのもの全般に用いられていることになっていると考えられる。形成行為によって現前する形が時間軸上に反復される「もの」であるかぎり、目的としてのイメージは、空間的な「もの」なのである。だが、音楽は、時間軸上の「こと」であって、絶えず消え去る差異の中に生じる。

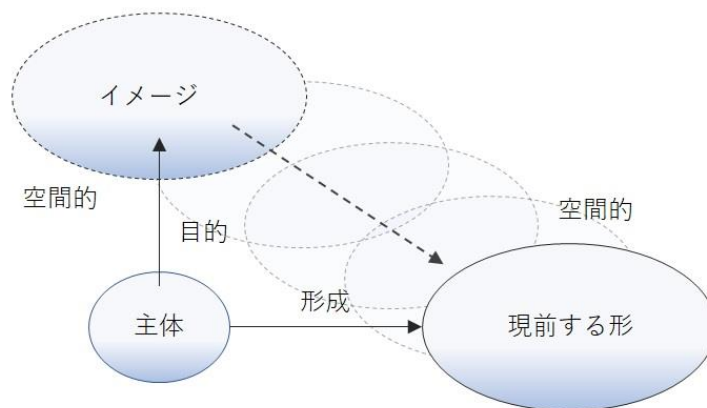


図 3-2 形成される「もの」の前段階として合目的に用いられる「イメージ」

二つ目の、イメージという言葉自体が有している多義性による誤解は、一つ目とつながるが、「前段階」という意味の方が一人歩きしてしまい、様々な場面で用いられることから多義的になってしまったということである。水島と上杉は、「イメージ」という言葉が、その多義性ゆえに定義が困難な言葉であることを指摘している(水島・上杉 1983, pp. 2-4)。なぜなら、イメージは知覚との関連から、視覚イメージ、聴覚イメージ、触覚イメージなどの分類がなされ(上杉 1983, p. 8), 広く用いられている。そのために異なる体系であるにもかかわらず、曖昧な性質となって同質のもののように捉えられているからである。しかし、様々な場面で用いられる一方で、我々

⁹ アリストテレス (BC384-322) は、古代ギリシアの哲学者。プラトンの弟子にあたる。

は一般的には「イメージ」というと視覚イメージとして想起している。語源が、「ラテン語の *imago* で、『似ていること』『像』を意味する」（林他監 1971, p. 95）のものであり、イメージの研究もほとんどが視覚イメージを問題にしたものであることが指摘されているように（水島・上杉, p. 5）、私たちは実際には、「イメージ」という言葉を空間的な性質の強いものとして認識しているのである。そのことは、「イメージ」が、響きの特質や構造化において時間の体系を重要な要素にもつ「音」や「音楽」とは、性質が異なるものであることを意味する。それにも関わらず、ここでも私たちは、「音」と「イメージ」の性質をしばしば混同している。ベルクソン（Henri Bergson）は、「人はなお時間について語るし、時間という語を発しているが、時間という事象のことをほとんど考えていない」（2010, p. 61）として、時間が空間化されて用いられていることを指摘し、純粹に持続していくのが本来の時間であると論じている（2010, p. 71）。同様に、「イメージ」が「音」になるという論理思考では、「音」や「音楽」が空間化され、時間軸上での体験であることが棚上げされている。音楽の体系は純粹に時間軸上にしか存在し得ない。10分の楽曲は、10分の時間がなければ成り立たず、ベルクソンが時間の本質とした空間化されない「純粹持続」の時間概念において成立する事象である。もし、「イメージ」と「音楽」が同じ次元であるとすれば、同じだけの時間を共有しなければならないだろう。つまり、私たちが「音のイメージ」と言うとき、それは既に時間軸上での「音」ではない。それにもかかわらず、同質のものであるかのように混同しているのである。

そして三つ目の、自己が科学的な思考において〈既に在るもの〉としてデカルト座表軸において固定的に捉えられてきたということは、内部にあるイメージが自己の「もの」として固定化され、外部空間が動く世界として、自己の内部から外部へと合目的に形成される考え方となるということである。序論でも述べたように、自己が既に在るとして、合目的な行為として人間の行為を捉えることは、自己の因果から抜け出すことは出来ずに、自己完結の創造活動に終始してしまう危険性が在る。それは、苫野（2011）が、デューイの問題解決の思想を批判して、哲学的な「経験」の概念と、教育の方法としての「経験」の概念は区別されなければならないと指摘したように（苫野 2011, pp. 184-185）、認識以外の「こと」や、共時的に生じている自己以外の時間軸上の「こと」を疎外することになる。そこで、イメージが既に自己に存在し、イメージに向かって問題解決的に音楽がつくられていくという前提を取り去って、時間軸上の〈音楽をつくること〉における、イメージの性質と関係性を問い直す必要がある。「音楽」をつくる時に私たちが「イメージ」と呼んでいるものの位置と性質は、どのように見出されるのだろうか。

それは、これまで述べた時間軸上での自己の存在原理（第1章参照）における「大文字の他者」

の働きによって明らかにされる。ラカンのシェーマL図によって示されるように、意識対象としての他者を鏡像として手に入れた想像的自我のイメージは、〈私〉の写像として機能するためには「それは〈私〉である」と見立てると同時に、「〈私〉そのものではない」と認識するための大文字の他者による働きを必要としている（斎藤 2012, pp. 52-60）。互いが互いを保証する関係であるが故に、〈私〉ではないと認識することが〈私〉の認識を了解するパラドキシカルな関係になるのである。そして、ラカンが、鏡像関係の「最初の効果は主体の譲渡(alienation)」(1972, p. 244)と述べているように、音楽によって手に入れた想像的自我は、言葉によって分節される前の〈私〉と他者が一体となっている状態である。それが、言語活動による象徴化の働きで、「私ではないもの」として〈私〉から離れることで、認識可能な「イメージ」となっていると考えられる。

この作用には、木村敏が述べる「こと」が「もの」になる働きと通じるものがある。木村は、「私たちが『自己』とか『自分』とか『私』とかの名で呼んでいるものが、実はものではなくて『自分であること』、『私であること』といったことであり、それ自身ははっきりした形や所在をもたない不安定なもの」(1982, p. 9)と述べる。そこから、写像によって得た想像的自我は、木村の述べる「こと」の性質をもっていると解釈される。そして自我のイメージが〈私〉の写像であることを確信するために、大文字の他者の作用を受けて象徴化される働きは、木村が「わたしたちの自己は、ことの現れに出会うやいなや、たちまちそこから距離をとり、それを見ることによってものに変えてしまおうとする」(木村 1982, p. 9)と述べるような「もの」として対象化される働きであると捉えられる。この認識の働きは、次のように表すことができる(図3-3)。

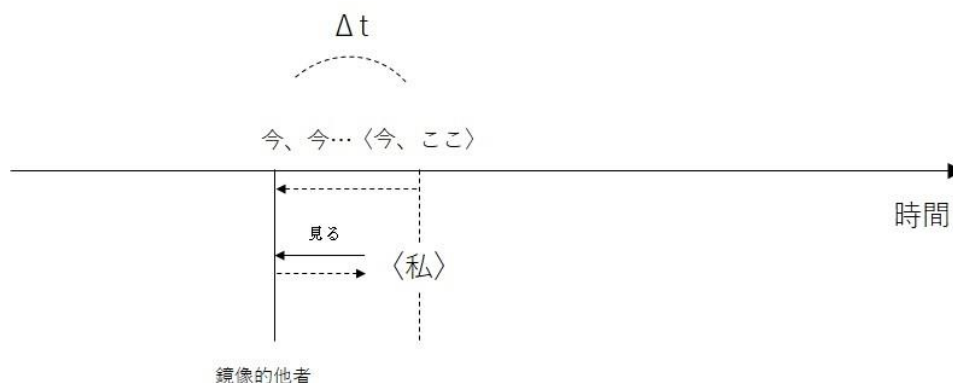


図3-3 時間軸上における鏡像的他者(自我イメージ)の分節

つまり、他者と出会った〈今、ここ〉の瞬間の私は、他者と〈私〉の距離が無く、〈そのもの〉との〈つながり〉を同時に感じているのであって(そうでなければ、世界と〈私〉の間に何もない

空間が在ることになる), その瞬間の〈私〉を過ぎ去った〈私〉として離れて「見る」ことによって〈私〉でないものを認識し, 同時に〈私〉を実感することで運動と時間を認識しているのであると考えられる。そのことは, 絶えず進行する時間軸において, 〈今〉は, その瞬間には過去になっているのであり, 意識が働くための空間は, 過去を「見る」という意識作用によって, その都度成り立つしかない。その瞬間と瞬間の間は, 限りなく 0 でありながら 0 であっては止まってしまうことから, $\Delta t \rightarrow 0$ の微分として考えるしかない。だから, 本論の認識論における基盤とした木村は, このような主体の在り方を「あいだ」という言葉で示しており, 木村が影響を受けた哲学者の西田幾多郎もまた, 「絶対矛盾的自我同一」¹⁰という言葉によって示したのである。西田は, 自己と世界の在り方を, 〈私〉は〈私〉でないものとの対立の中で弁証法的に生じている運動として捉えている(西田 1989, p.8)。つまり, 〈今, ここ〉の瞬間に鏡像としての他者と対峙する自我は, 輻輳する「こと」の世界であると同時に, 〈私〉が「イメージ」として捉えているものは, 鏡像的自我が「大文字の他者」による象徴化を受けることで認識可能になった「もの」であると言える。それは, ラカンが用いる想像的自我のイマージュ(像)とは異なり, 体系によって分節され, 認識可能となった「もの」である。そのため内的な表象は, 分節された体系によって異なる「もの」となる。音によって分節される「もの」は音でしかない。先に述べた通り「イメージ」という言葉は, 空間的な性質が強い。このことから, 主に空間的な体系の大文字の他者によって象徴化されることになる。だから「イメージ」は, 映像や言葉といった形で現前するのである。そして, この象徴化の働きには, 意識作用によって分節されることから, 〈私〉という固有性がそこに生じる。つまり, 私たちが「音のイメージ」と言うとき, 「音」を鏡像として「これが私だ」という術語作用と「私はこれだ」という主語的自己からイメージを形成している。よって, イメージもまた, 音楽の体系とは異なる, 〈私〉を映す「鏡像」として機能する自らが作り上げた「他者」となるのである。

3. 3 創造行為の契機としてのイメージと言語

そこで, この主体におけるイメージと「音」(音楽), 自己と他者の関わりを時間軸上に図示して, 時間と空間の視点からもう一度考察する。これまでの「イメージに基づいた」創作行為は, 時間軸上において創作行為の目的としてイメージが行為の評価の対象とされる。そのときの関係図は, 図 3-4 において示される。

¹⁰ 西田幾多郎(1870-1945)は, 日本の哲学者。

このとき、「音」はイメージを外部空間に形成するものとして、イメージに対する評価を受けながらつくられていく。イメージは〈私〉の内側から生成されるという捉え方によって、音楽行為は主体の自己表現として用いられることになる。そのため、完成した作品には作者のメッセージが内在しており、それを読み解くことが作品を正しく解釈するという考え方を生み出すことになる。また、イメージが音楽行為の合目的な「もの」となるため、イメージを発展させる、広げていくことが、「音楽」の形成に直結し、つくることの前段階として不可欠だという解釈になる。

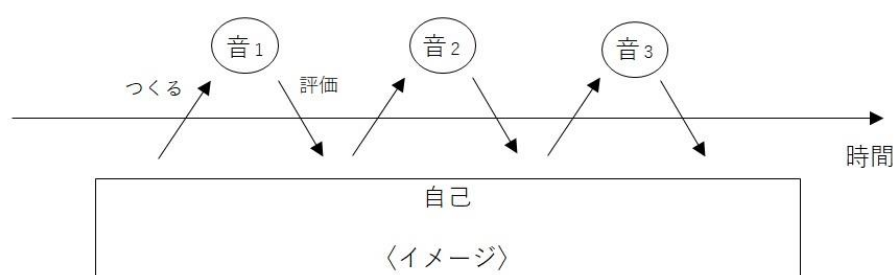


図3-4 「音」になるイメージが自己の内面に〈既に在る〉としたときの関係図

この図3-4のような関係性と事象の捉え方が、これまでの音楽行為におけるイメージの解釈である。そのため、音楽教育でも「イメージをもって」つくることが求められ、「イメージと作品の感想の一致」が行為の評価となる¹¹。

このようなイメージを目的に、〈音楽をつくること〉が合目的な形成行為として捉えられると、創作の授業では、イメージをもとにした「音楽づくり」や創作が行われることになる。とくに第8次学習指導要領からの「言語活動の重視」によって、話し合い活動が授業に取り入れられることが多く、筆者も創作の授業における最初の段階で、〈イメージづくりのための話し合い〉を学習活動に取り入れたことがある。

しかしイメージをどんなに広げたところで、音楽をつくることには直結しない。資料AとBは、筆者が中学校で創作の授業を実践したときの生徒作品である。活動は次のような内容である。グループごとに話し合いをしながら歌詞をもとに作曲をするという活動である。先にテーマを決めて、イメージを話し合った。そのイメージを基に歌詞を考えて、言葉の抑揚を意識しながら8小

¹¹ 『評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料』（中学校音楽）平成23年11月 文部科学省 国立教育政策研究所 p.51 を参照。

節の旋律をつくる活動である。歌詞の作り方として、言葉の語数の反復や統一といったことを指導し、その手順を踏んだ上で、キーボードやリコーダーで音を探りながらつくるといった活動を行った。

タイトル (Summer)

あおいや ら しるくも かかやくすなはま かけていく

あおうみ 日本海 かかやく太陽 ふしんせい

資料 3-1 生徒作品 A

タイトル (オムライス ~ ニョウズヤム(食) 作)

ふ、くら じや じや じや じや あ きい ろいほうせき アッ ケテ エ

ト ト ト じや じや じや あ な が い す き オムライス

資料 3-2 生徒作品 B

生徒作品 A (資料 3-1) は、男子生徒 3 名による作品である。記譜における音価の関係が身に付いていないだけでなく、音を鳴らして、拍を感じながら旋律をつくるということが出来なかった。「歌ってみてごらん」と言っても、実際の音として上手く示すことが出来なかった。もしかすれば未知の旋律を提示することへの気恥ずかしさもあったのかもしれないが、拍に合わせて音高やリズムを選んでいくという活動が成立しなかった。楽譜に示された音高は、実際に鳴らしたとかではなく、抑揚を五線上に乗せただけのようであった (終わりの音も導音で終えている)。

その逆に、生徒作品 B (資料 3-2) は同じ授業の中で、「上手くできました」と言って作品を見せに来たグループの作品である。音楽系の部活動経験がある女子 3 名のグループは、リコーダー

を使いながら、まとまりのある旋律をつくることが出来た。そのため活動を終えた後も「活動が楽しかった」という感想を残したグループである。

指導者の課題設定と学習者のレディネス (readiness)¹²との問題も当然指摘されることではあるが、この実践を振り返って言えるのは、言葉を一生懸命につくったところで、音楽がつくられることには直結しない、ということである。むしろ、言葉が先にあるために、音や音楽が生まれる可能性を規定してしまい、逆に困難な状況を生み出してしまったのではないかと推察される。

これでは、活動における新しい「音」や「音楽」—予期していなかったが求めていた—が活動音中で生じる可能性も、予期しなかった〈私〉が意識上に立ち上がることも、固定化されたイメージに阻害されて、失うことになる。そして作品は、〈正しい、正しくない〉という正解を〈前提〉としたイメージに向かって音楽を「解釈」するような活動になるのである。そのことは言語的な思考に囚われ、発想が広がっていく可能性を狭めてしまうことを意味する。

そのような合目的に設定したイメージや言語に囚われる活動は、「音そのもの」をシニフィエ—シニフィアン—の連鎖から逃れて、言語ではなく身体で〈生きている〉ことを実感する時間を失うことになる—いわゆる〈音楽の心地よさ〉であるが、この点については第4章で後述する。

この創作学習における失敗は、イメージと音楽との関係性を、イメージを形成行為の前段階として必要不可欠な「もの」として捉え、創造行為を合目的な行為として捉えたことに原因が在ると考えられる。先に述べたように、そのような活動は、新しい「こと」を生じ、新しい「もの」を生み出す創造性に乏しい。そして、その原因は、〈自己が既に在るもの〉として時間軸上での他者との関係性を棚上げにしたことと、前述のイメージの性質を言葉の多義性から曖昧に捉えたところから問題が生じたことが、これまでの論理から推察される。

では、音楽とイメージの関係性をどのように捉えた上で、創作の学習を考えれば良いのだろうか。世界と関わりながら、文脈の中で存在している私たちは〈自分以外のもの〉という認識された他者との関係によって自己が存在しているのである。我々は、音楽もイメージも、自己を投影する鏡像とすることで、音楽行為における関係性を理解する必要がある。その関係性は図3-5によって示される。

図3-5においては、主体は〈既に在るもの〉として未来に向かうのではなく、外部空間や内部空間の他者と関わりながら、過去の「自己」を鏡像として意識主体が絶えず「見る」ことによって〈私〉という存在が成り立つ (先の図3-3を参照)。そのような常に失いつける〈今、ここ〉

¹² 学習する際の基礎条件となる一定の知識・経験・身体などができあがっている状態のこと (『大辞泉』小学館)

において、他者と出会いながら過ぎ去る過去との間に〈私〉は成立しているのである。ベルクソンが「純粹持続」として定義した絶えず進行する時間軸上において、〈私〉は留まることはなく、「われわれは連続的にみずからを創造しているのだ」（ベルクソン 2010, p.25）という言葉に示されるように、他者をつくり続けることで〈私〉を保っているのである。それを踏まえて、この構造において「音のイメージ」と言ったときの関係性について考えると次のようになる。〈私〉が、「音₁」をつくったとき（出会ったとき）、〈私〉は「音₁」を鏡像として〈私〉'を手に入れることになる。そのときの〈私〉'は、自我イメージともいべき内的に輻輳している「こと」から「もの」へと、「大文字の他者」による象徴化の働きでもってイメージ a を生成する。そのイメージ a もまた鏡像として自己を投影することで、〈私〉' は新たな〈私〉''を手に入れることになる。このような時間軸上での進行が在る中で、主体は過去の〈私〉における連続性を反復作用によって意識していることから（第 1 章を参照）、「これは、音₁のイメージ a である」という認識が〈私〉の中で成立する。そこで初めて、イメージは、「音」に対して次の「音」を触発するイメージとなるのである。音楽が時間軸上に構成していく事象であることと、また、一つの音であっても時間軸上での持続が〈私〉の存在において「こと」として生じる以上、「音のイメージ」という言葉は「音」の時間軸上での〈実感〉があってはじめて成立するのである。

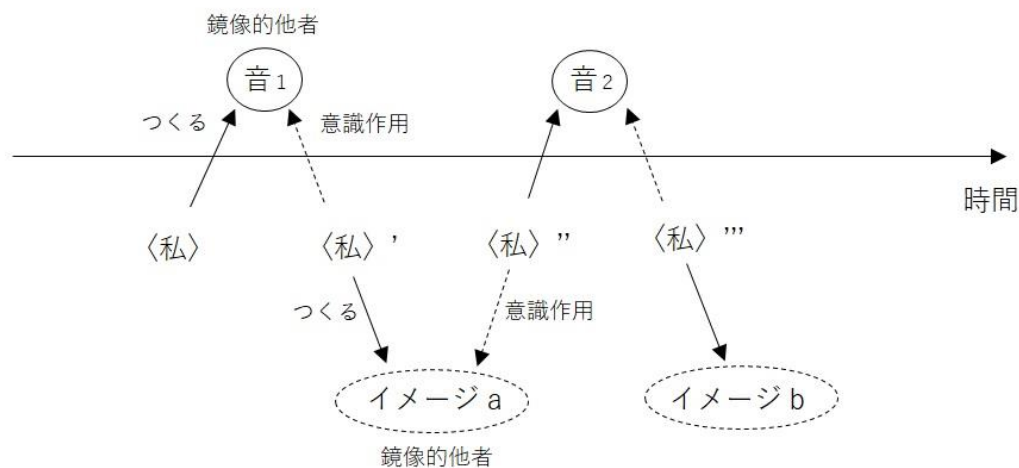


図 3-5 「音」もイメージも自己を投影する他者として機能するときの関係図

以上の関係性の真偽を次のような仮定から考察してみた。もしも、「音₁」がない状態で、主体が何らかの他者からイメージをつくり出し、そこから「音₂」をつくり出そうとしたときはどうなるか。〈私〉はイメージ a から〈私〉''を手に入れるが、そのときの〈私〉''がつくり出した「音

2) から〈私〉''' を得た主体は、前述の過程で、イメージ b を生成するが、そのイメージ b は前もって用意されたイメージ a と合致するものか、という問いかけが必要となる。

つまり、「音」を抜きにして合目的にイメージに囚われると、「音」が意識上に現前したことによって生じた「こと」の中に、最終的な形成物として主体の欲求を満たすような次の「音」の〈きっかけ〉が生じていたとしても、取り逃がす可能性が生じることになる。音楽行為は、聴くにしても、演奏するにしても、最終的に〈始まり〉から〈終わり〉までの時間軸上の構造によって「こと」が完結するのであって、〈終わり〉まで構造化されて、はじめて〈始まり〉の意味が有機的な関連として留められるのである。

「音楽」は時間軸上において構造化される性質をもつ体系である。そのため、いくつかの音が構成されていく度に、そこに投影される自我も異なることになり、主体が生成するイメージはその度に異なるものになっていく。

つまり、「音」を構造化する度に、イメージへの問いかけに対する再認が必要となり、この場合も、「音」の〈実感〉を抜きにして、イメージを固定化して合目的に思考することが、現前した「音」によって、次の「音」が予期されていく、その連続性によって音楽が創造されていく、「音そのもの」による形成行為を阻害する可能性が生じるのである。

無論、作曲行為をするときには、何らかの演奏場面を想定したり主題に向かって作ったりするときがある。言語の世界でも、その都度、話の主題や方向性が、その場の関係性において生じる「会話」と、主題をあらかじめ決めて、その主題を支えに話していく「スピーチ」がある。音楽行為でも「会話型」の〈音楽をつくること〉と「スピーチ型」の〈音楽をつくること〉がある。何も決めずに、偶然性を生かしながら音との〈戯れ〉を楽しむ行為と、主題を設定しつつ、偶然性を生かす行為と、主題から構成から決めていく中で音を構成したり現前させたりすることを楽しむ行為、そして、その方向の最たる行為は、作品を間違いなく演奏しようとする行為であろう。これらの行為の相違は、また、演奏者と聴衆の役割が明確か、あるいは、全員が演奏者であり聴衆か、あるいは、作曲する側と演奏する側が分かれているか、といった役割の相違とも関係してくるため、カテゴライズはより多岐に渡る。

これらの〈音楽をつくること〉の違いは、明確に分節されることではなく、これも〈度合い〉の違いであり、どれが正しいということではない。ただ、本章での主張は、音楽行為においては、主題を設定することと、固定されたイメージに向かうこととは異なるということである。空間的な「もの」は、時間軸上の反復によって成立していることから、音楽のイメージは、事後性を伴う。すなわち、〈終わり〉まで到達して、そのとき、〈始まり〉からの「こと」が、音楽行為から生

じたイメージとして空間化されるのである。だから、音や音の差異からその都度生じる「こと」やイメージを、あらかじめイメージを設定してその都度参照することは、形成行為を縛ることになる。主題を支えに創作行為をするときは、主題はそのままに、その都度、様々なイメージが主題から生じる状態の留めておくことが必要なのである。それを、敢えて他の言語に書き表したり、解釈したりすることが音楽教育では「言語活動」として行われている。あるいは、音からイメージが広がっていく、音を構成していく度に生じる「こと」が変化していく、そんな〈音楽をつくる〉という創造的な活動が、「イメージをもって」という問題解決的な活動にすることで、正解を求められる学習的な活動へと転換されてしまうのである。創造は、〈つくること〉自体が〈生きていること〉と〈実感〉させる、そのこと自体が楽しい活動でなければならない。

何らかの主題があり、そのイメージが創造行為のきっかけとなる標題音楽や言葉をもとにした作曲も一般に存在しているのも事実である。しかし、そこから誤解してはならない。イメージは音楽へと変質するようなものではないのである。図 3-5 が示すように、「音」を「音楽」へと構成していく行為自体は、音の体系における〈技術〉、あるいは「音」が「次の音」を紡ぐような「音そのもの」との関わりでなければ成立しない。イメージも主体がつくり出した別の体系の「もの」である。「音」を構造化することによって初めて、主題との問いかけが意味をもつようになるのである。

このことは、イメージの形成がなくても「音楽」の形成は成り立つことを意味している。例えば、ジャズのインプロヴィゼーションは、その直前、あるいはそれまでの「音」に反応して「自己」が意識的にも、無意識的にも判断、選択しているのであって、その場での「音」に触発された形成行為である。つまり、現行の学習指導要領では、「言葉で表してみることによって、イメージを膨らませることも考えられる」（文部科学省 2008, p. 46）とした上で「言語活動の充実」を求めているが、イメージだけを取り上げて広げていくことは、「音楽」の形成を深めていくことにはならない。むしろ、様々な「音」を創出することで、多様なイメージと〈出会い〉(recognition with actual feeling or internal-encounter)¹³、自ずとイメージの形成行為も充実していくの

¹³ 本論において〈出会い〉は、主体にとって「もの」が外部空間の意識上に現前し、内部空間に「こと」が生じる〈今、ここ〉の瞬間を指し示す言葉として用いる。すなわち〈実感〉という「こと」を伴う「もの」との関係性である。言い換えれば、〈内的な偶然性の出来事〉である。同時性や共時性によって世界は持続していることから、空間的に離れた、あるいは意識上から離れた「こと」が「もの」として現前することも含めて、主体は常に主体にとっての偶然性の中に存在している。また、思考という「もの」によって予期していた「こと」でも、実際に現実の「もの」として〈出会い〉を生じたときに、主体の内部空間では予期しない「こと」が同時性、共時性において、やはり生じる。それが〈実感〉と言われる事態であり、〈今、ここ〉でしか生じない出来事である。そのような〈今、ここ〉の関係性が継起的に持続することで、主体は持続しているのである。主体の意識と意識対象は、常に邂逅の中で存在している。

である。そのことは音楽行為における〈試行錯誤〉の有効性を示す理由の一つとなる。

よって、「音楽」の創作に必要なことは、イメージを広げる力でも、映像や言葉の想像力でもない。

「音楽」の創作には、様々な「音」を意識上に現前させて、それによって生じる「こと」に〈出会う〉ための〈実際に音を鳴らし取捨選択していく〉という〈試行錯誤〉という行為が有効である。

また、同時に、様々な「音楽」を意識対象として現前させるためには、〈音を音楽へと構成していく〉という〈技術〉が必要なのである。その〈技術〉によって生み出される「音」と〈出会う〉ことと、それによって〈私〉の存在が立ち上がり、事後的に〈実感〉として、新しい〈私〉が創造されたという喜びが、創作の活動における創造的な時間をつくっていくのだと言える。

第4章 創作の意義と作品との関係について

音楽における創作の意義とは何であろうか。最初に自己の中に何らかのイメージがあり、そのイメージに向かって合目的に音楽がつくられていくことが、これまでの音楽教育における創作活動への考え方であった（第1章参照）。だが、時間軸上において、イメージも音楽も意識対象としての「もの」であるとき、イメージと音楽は異なる性質の「もの」であり、イメージは空間性が強い「もの」であるのに対して、音楽は時間軸上の構造化されていく「もの」であることが第3章では示された。

その都度、「こと」が生じている時間軸上の持続において、〈私〉が、自己の文脈に基づいた意識作用によって「もの」として捉えることで、内部空間に「音」や「イメージ」が生成される。その原理を基盤として、〈私〉によってつくられた「音」が、時間軸上に構成されて「音楽」となることで〈私〉は、その都度「音」と「つくりつくられる」関係となって持続している。すなわち「音楽のイメージ」は、〈音楽をつくること〉によって、〈そのとき、その場所〉での音楽に対するイメージが生成されているということになる。時間軸上の差異が在ってはじめて、空間上の「もの」が生じてくると言ってもよい。言い換えれば、その都度、〈今、ここ〉の「音」をつくらないと、その「音」から生じる次の「音」も、その「音」に対する「イメージ」も生成されないのである。そこから、「音」との〈出会い〉(recognition with actual feeling or internal-encounter)¹が次の音の契機になると定義される。すなわち、〈音楽をつくること〉それ自体に意義が存在する。

では、その行為に、行為主体である〈私〉にとって、どのような意義が在るのであろうか。それを明らかにしないと指導者は、創作の学習に意義を見いだせず、学習指導要領における創作の重点化にも関わらず、再び、現場では扱われない領域となっていくことだろう。〈音楽をつくること〉は、音楽の本質でもあり、自己の存在原理においても本質的な営みとして機能している。〈私〉という存在は、言語という音を用いた思考の持続であり、日常的には、会話として声を用いて「音」をつくることで他者とのコミュニケーションを営んでいる。そこからすると、言語活動は〈音楽をつくること〉を内包し、音をつくる行為は、言語活動を内含しているとも言えるだろう。両者を分節するものは何か。それは、言語体系の意味作用におけるシニフィエの機能が在るか無いかの違いである（第3章参照）。音楽は、意味作用としてのシニフィエを消失していくことから、感

¹ 前章でも述べたが、本論において〈出会い〉は、主体にとって「もの」が外部空間の意識上に現前し、内部空間に「こと」が生じる〈今、ここ〉の瞬間を指し示す言葉として用いる。

情や、そのとき身体に生じている「こと」をシニフィアンの連鎖に遮断されることなく味わうことができる」と措定される。本章では、これらの共通性と相違性を踏まえながら、言葉ではない〈音楽をつくること〉そのものの意義はなにかを、創造行為における〈試行錯誤〉を踏まえながら本章では明らかにしていく。ここで述べる知見は、〈試行錯誤〉の理論化と音楽教育のカリキュラムを構築していくための基盤となる部分である。

4. 1 音楽行為の意義

言葉の世界（会話も含めて）には、すでに音楽がある。自己を存在させている内的言語の連続は、言い換えれば音楽の世界の持続でもある。主体は、音の体系によって生じる感情といった身体的な「こと」に深く関わることで〈私〉の持続を認識する。内的な音世界を持つことで時間軸上に存在を認識している私たちが、外側の世界に「音楽をつくる」のは、どのような意義があるのだろうか。

私たちは絶えず「自己の述語作用」と「主語的自己」の円環関係による「自己の存在原理」によって〈私〉を「持続」させている。〈私〉が時間軸上で持続するには、絶えず立ち上がる「あれが私だ」という過去の堆積による反復に保証されながら、〈今、ここ〉における「他者」との〈出会い〉を常に必要とすることを意味する。そのような事態に主体が置かれているということは、意識的にも、無意識的にも「自分は何者であるか」ということを「世界」に問い続けている存在として捉えることができる。そのような主体の捉え方をしたのがハイデッガー (Martin Heidegger) である。ハイデッガーは、人間が常に存在を問い続けることで「他の存在者からきわだっている」(2013a, p. 112) として「現存在 (Dasein)」という概念を打ち立てた。

実存の問いはつねに、実存することそのものによってのみ決着がつけられなければならない。

このばあい現存在自身の主導的な了解が、実存的了解と名づけられる。実存の問いは、現存在の存在的な『関心事』なのだ² (ハイデッガー 2013a, p. 115)

人間は、自分は何者かを常に問い続ける。その問いによって、存在していることそのものを了

² 原著における「関心事」を含む部分は、「Die Frage de Existenz ist eine ontische » Angelegenheit « des Daseins.」(Heidegger 2006, p. 12) である。「関心事」と訳された Angelegenheit は、語源的に「心にかかる」とか「重要な」という意味が在ることから (仲正 2015, p. 64), 語感を含めると、「我々 (現存在) は、存在についての (ontische) 解決すべき重要な事柄 (Angelegenheit) を常に問題 (Die Frage) にしている」と捉えられる。

解することで存在が成立しているとハイデッガーは主張する。人も世界の中で生きる生命体であることから、その問いと答えの円環は、ユクスキュル (Jakob Johann Baron von Uexküll) の示す生命の環世界における知覚と運動の円環関係の延長線上であると言える。ただ、その中で、人は、〈言葉〉をもっている点で他の生命体と機能を異にする。私たちは言葉の体系をつくり出し、その中に在る以上、言葉によって〈私〉を存在させることになってしまったのである。

人は〈言葉〉によって思考を可能にした。主体の内部における表象は、〈言葉〉によって外部の「もの」や「こと」を代理させて、思考を可能にし、過去の分析や未来の予測を可能にしていると言える。だが、その言葉の体系には危険が含まれている。

本論における「自己の存在原理」は、木村敏の理論が下地になっているが、歴史的な文脈としては、ハイデッガーの存在論からの現象学的な論考がその底流に在る。ハイデッガーは、自己をその都度存在を了解する「現存在」とし、「その根源的な存在論的根拠は時間性である」(2013c, p. 71) と述べているように、時間を認識する中での存在の在り方について論じた。絶えず過ぎ去る差異の連続である時間軸上において、人間は、他者との関係において絶えず自己の連続性を認識する必要がある。そのような事態において、ハイデッガーは人間の「気づかい *solge*」のうちに存在の在り方が見られるとする (2013b, pp. 383-388)。それは「じぶんに先立って」おり、その未来の可能性が、意識の先にある物事の可能性であり、同時に自己の存在の了解につながるのである (2013b, pp. 462-467)。だが、そのことは、「現存在にとっては、現存在自身の存在可能としてなお現実化されていないものがあり、それがなお未済となっている」(2013c, p. 23) ことを意味している。それをハイデッガーは〈なお～ない *non-nicht*〉として、表現をする。それは、存在を了解することが、同時に、時間軸上での認識の在り方から、未来への可能性として死を考えることに他ならないことを意味する。

もっとも極端な〈なお～ない〉は現存在がそれへとみずからかかわる或るものという性格を有している。おわりは、現存在にさし迫っているのである。死は目のまえにはなお存在しないものではない。最小限に縮減された最後の未済でもない。むしろさし迫っていることなのである。

(ハイデッガー 2013b, p. 133)

〈私〉が「ある」ことを基盤としてすべての現象が成り立つというのは、そういうことなのである。常に〈私〉があるがどうか、が了解されているということは、その可能性についての考えていることの中に在るのであって、〈なお～ない〉という「まだ死してない」ということの可能性

のうちに在るのである。人は、言葉を手にすることによって、絶えず過ぎ去る「こと」を反復可能性のある「もの」として思考することを可能にしている。それによって、過去を思考し、未来を思考することを可能にしている。だが、言葉の思考によって過去と未来を思考しつつ、その連続の中で〈今、ここ〉を生きている人間は、「死」の概念を言葉として理解することによって、常に「死」の了解の上に〈私〉の了解が在るのである。ある年齢において、人間は、言葉の発達とともに、ある時点において死を理解する。すなわち「死とは…である」というシニフィエーシニフィアンの体系における理解である。そして、その時点から、人は「やがて死ぬかもしれない」可能性の中での「今、生きていること」としての〈私〉になるのである。哲学者の丸山圭三郎は、「イメージがコトバとなるのではなく、コトバと意識がさまざまなイメージを生むのである」（丸山 1992, p. 151）として、言葉との〈出会い〉がイメージを触発していることを踏まえた上で（後述するが、ここに言葉の連鎖が在る）、人間の「死」について次のように述べる。

私たちにとっての死とは、肉体的機能の停止であるとともに、あるいはそれ以上に、生きている人々が抱く死のイメージである。（丸山 1992, p. 135）

〈死の意識〉を生み出しているものは、本能図式をはみ出した象徴化能力としてのコトバ、見えないものを名づけてそれを実在とみなす第二の器官なのだ。（丸山 1992, p. 136）

人は言葉を覚えることによって、自己の中の〈私〉に出会う。その〈私〉との二重のゲシュタルトクライスによって、未来を先取りする「私はこれだ」に向かって〈今、ここ〉の在り方を決めている（第2章参照）。その運動が行為となって世界と関係し続ける。人が自己存在を理解する上で、内なる〈私〉が語りかける「死すべきもの」としての問いを常に了解しながら、未来を選択していかなければならないのである。それは、キュルケゴール（Søren Aabye Kierkegaard）が「絶望は死に至る病である」（p. 32）として、「人は絶望することで、生きている」（p. 37）と述べた状態として理解される。キュルケゴールは、「絶望とは自己自身に關係する關係としての自己（綜合）における分裂關係である」（p. 27）として主体の二重性を指摘した上で、「絶望による死はいつも自己を生の中のなかに置き換えるのである」（p. 33）とした。言語による思考は、〈私〉の了解において、思考による未来の選択を可能にするのと同時に、常に死と向き合う危険性を含んでいるのである。

そのような言語との関係性にあって、音楽はどのような意義をもつのであろうか。そこで、言

語活動における主体との関係性と、意識の志向性、人間の欲求から、時間軸上における音楽の意義が見えてくる。なぜなら、絶えず進化、変容する時間軸での人間の文化において、音楽は〈ヒト〉の営みとして生じ、継続されてきたからである。そこには、音楽としての意義がなければならない。

精神分析家であるラカン (Jacques-Marie-Émile Lacan) は、精神病や神経症の臨床事例をもとにしながら、人間の認識や欲求を言葉の構造と哲学によって明らかにしようとした。そのラカンの理論と、これまで述べてきた言語と音楽の相違性をもとに考察すると、音楽における欲求と意義が見えてくる。以下に、その考察による知見を述べる。

ラカンは、言語の体系を〈私〉が存在する前から在る体系 (既に語られた世界) であるとして「大文字の他者 (L'Autre)」と名付けた。そして、意識対象である「小文字の他者 (petit a)」と語らうことは、無意識的に「大文字の他者」に触れていることであるとした (ラカン 1998, p. 120)。

言葉の体系は、現在の〈私〉が〈今、ここ〉の世界に出現する以前から在る体系である。それは不特定多数の他者によって〈既に語られた世界〉である。その体系には、人や社会、あるいは歴史の中で生じた多くの概念や意志が内包されている。

音楽は、言語が内包している危険性から解放し、主体が無意識に求めていることを満たす行為として機能していることが、ラカンの欲望論から導かれる。以下にラカンの欲望論をまとめながら、言語との相違性でもって音楽の意義を論じていく。

言語を通して思考、あるいは会話をしているときに、無意識的に「大文字の他者」である不特定多数の他者による〈既に語られた世界〉に触れる。そのことは、第1章でも提示したラカンのシエーマLによって、図によって関係性が示される (図4-1)。ある体系を用いて意識対象を認識するということは、その体系をつくりあげている (もしくは、今、つくりつつある) 他者の思考を引き受けることになる。

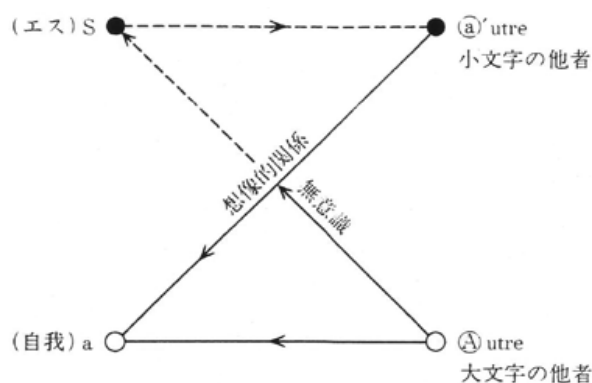


図4-1 シエーマL

出典：ラカン, J (1998, p. 118)

言語活動において、この「大文字の他者」という〈既に語られた世界〉に触れるのは、どのような原理に基づくのか。それは、ラカンの理論の一つである「シニフィアンの連鎖」の働きが生じることに依る。精神分析における「自由連想法」が裏付けるように、主体の内的世界において、それぞれの操作の局面においてシニフィアンはどこまでも連鎖していく (Lacan 2006, p. 578)。

このシニフィアンの連鎖は、時間軸と空間軸における主体内部の文の生成における働きである。その理論は、言語活動における「隠喩 metaphor」と「換喩 metonymy」が在るという事実によって導かれた理論である (Lacan 2006, p. 578)。ラカンは、主体が言語活動において「置き換え」と「結合」の二軸において恣意的な操作をしていることを主張する (Lacan 2006, p. 578)。つまり、〈私〉が、思考でも会話でも、言葉を文として紡いでいるとき、空間的にも、前後の時間軸上的にも、言葉は〈連鎖して〉生じている「こと」から恣意的に選択しているということである。

例えば、「ダイヤ」という言葉に出会ったとき、空間的には、「宝石」、「輝き」、「大切なもの」といった言葉が空間として隠喩的に生じ、「ダイヤ」の前後に、「気品のある」「貴族の」「権力」「貴金属」「女性」といった言葉は換喩的に生じることが考えられる。それらの言葉の連鎖から、主体は選択をする。そして、その〈連鎖〉は、言葉が言葉をつむぐ運動を起こしているのであって、そこに〈既に語られた世界〉における他者の欲望が混在しているのである。「ダイヤ」を「気品のある」とするのは、「大文字の他者」が欲望した結果であり、その欲望が主体の自己認識に無意識的に作用することで、〈シニフィアンの連鎖〉や、言葉の恣意的な選択にも作用しているのである。

すなわち、主体の言語活動は、大文字の他者に生じている欲望を抱えていることになる。それゆえラカンは、「無意識は他者の語りである」として、「人々の欲望は他者の欲望である」と定式化するのである (Lacan 2004, p. 689-690)。つまり、我々、人間主体は、それまでの文化や、思想、社会規範といった〈既に語られた世界〉における人々の欲望を無意識に引き受けながら、言葉を選び、文へと構成していく。同様に、木村は主体の意識作用において、志向性を方向付ける高次の働きとしての作用を「メタノエシス」という言葉で論じる。メタノエシスが主体の意識作用 (ノエシス) に「先立っている」ことから、それが時間と不可分であり、「生命一般の根拠」がそこに働いているとする (2005, p. 91)。その上で次のように述べる。

この刻々のノエシ斯的行為は、そのつど意識の中に認知対象として個々のノエマ的表象を送り込む—中略—このつながりが個々のノエシスを包む高次のメタノエシスとして作用する際にも、個々のノエマ的表象の複合的な全体、つまり世界表象のようなものが制御の標識の役目を果たすことになる。(木村 2005, pp. 107-108)

ノエマ的表象の複合的な全体、すなわちラカンで言うところの「大文字の他者」がメタノエシスとして作用すると木村は述べる。その上で、「自己」というノエマ的表象が、言語機能と不可分であるとし、それが「現実に出会ってくる個々の他者の背後に広がる非自己性ないしは他者性のようなもの」であるとして、「対人関係を維持しなければ個人の生存を全うすることができない」という「生命の根拠」に基づいたメタノエシスとして機能している、と木村は論じる(2005, p. 111)。

そのような「大文字の他者」との関係性から、次のことが言える。「大文字の他者」は言語活動や人間のつくり出した体系だけでなく、主体がそれまで関わってきた世界の体系、環世界におけるルールも含むとすれば、他者の欲望には、あらゆる生命体はその生を紡ごうとする〈世界の欲望〉も含まれると考えられる。すなわち、生命のルールもまた「大文字の他者」が内容する〈世界の意志〉だと言える。それは、すなわち、〈生命は死へと向かわなければならない〉という、時間軸上の持続における進化のルールにおける〈だから生きる〉というエネルギーである。

ラカンは、大文字の他者を「すべてのシニフィアンの集合」として定義し、言語活動の場であるとする(フィンク 2015, p. 189)。その言語活動の場に対して、ラカンは「象徴界」という言葉を当てた。そのラカンが「象徴界」と名付けた言語活動の体系におけるシニフィアンの意味は、「究極的にはすべてファルスへと還元される」とされている(松本 2015, p. 206)

ファルス(phallus)は、通常は男性の性器を意味する言葉である。ラカンの理論では、想像的、象徴的に機能し、ヒトの欲望や精神構造における重要な役割を果たすシニフィアンとして、理論の術語(term)として用いられる。ラカンの理論は、父と母におけるファルスの「在不在」が欲求や言語の根源であるとして理論が展開される。そのことから、ファルスというシニフィアンは、根源的には性的欲求の意味合いを帯びているが、フィンクによって「社会的に価値を与えられ、定められ、欲望されたものである」(フィンク 2015, p. 195)と説明されるように、様々な「もの」に象徴化されて日常の行為、文化、権威など様々な事象や創造物において現出する。父なくしては〈私〉は生まれず、母からの分離なくしては〈私〉は存在しない。父と母、男性と女性における欲求から、人間の精神構造を理論化したラカンの理論は、人間の存在と言語活動との関係を〈ある・ない〉の哲学的な視点によって捉えており、精神分析家としての臨床事例による事実を基に、人間の認識における構造を精緻に捉えた理論である。

このファルスがシニフィアンの原初として、すべてのシニフィアンの根源として位置付けられることによって、空間的なシニフィアンの連鎖である隠喩の機能において、「象徴界」の全体に「ファリックな意味作用が波及するようになる」(松本 2015, p. 204)。そのため、言語を用いて思考

する人間は、常に、その言語活動の彼岸には同じシニフィアンであるファルスがあり、すべての事象が「ファリックな意味作用」をシニフィアンの連鎖として空間の彼岸に生じることになる。そこから、生の持続の〈ある・ない〉を主体は常に問われているのである。

そのことは、ベルクソンが時間を意識の持続によって成立しているとしたのと同様、キュルケゴールが、人間を精神と捉え、「自己とは自己自身に関係するところの関係である」(1939, p. 22)とした上で、絶望していることも、絶望していないことも、どちらも意識している以上、絶望しているのであって、人間は絶望しながら生きているとしたのと同様の事態である。その上で、絶望を死に至る病であるとしたキュルケゴールは、実存としての人間の在り方を言葉として巧妙に表していると言える。

「私は何者か」という自己自身への問いは、絶えず消え去る時間軸上における生の持続である。人は意味を問う。そのことによって生きる意味を見出す社会的な地位、仕事の意義、子育て、何かの蒐集や、人それぞれの意味を見出し、それが〈生きがい〉として生の持続のエネルギーに対する一つの契機となる。それが無ければ「生きる価値」が、〈私〉は何者かの問いとして出てこないであろう。そのような言語活動の中で、ファルスそのものは、生の持続、生命のルールそのものであり、意味を問われない。〈ある・ない〉の象徴であり、生命の〈ある・ない〉の意味であり、意味作用に関わらず、生の持続の欲求として機能するシニフィアンである。

そこから、ラカンの言う「ファリックな意味作用」は〈生きること〉のエネルギーであるとも言える。世界の時間軸上における持続は、つくりつくられる関係の上で持続している。ベルクソンは、絶えず消え去る純粋持続において、自らを創ることで持続する生物的進化の理論の中で、その運動の契機として「エラン・ヴィタル *élan vital*」(生命の弾み)の存在を主張した(2010, pp. 119-131)。世界が絶えず運動の連続であり、その進化の持続にある理由を問われれば、究極的には〈何か〉としか言えない。言葉は違えども、ラカンが人間主体の行為の欲求が、生の持続に関係するファルスに根源を置く思想と、ベルクソンの「エラン・ヴィタル」の意味するところは同義であると言えるだろう。言い換えれば、ファルスは、〈生きること〉における〈つくること〉の運動の契機だと言える。

だが、そのことは、〈私〉が、死へと向かう存在であることを同時に捉えていることも意味する。〈生きること〉を考えることは、〈死ぬこと〉を考えることの裏写しである。人は、常に言語活動におけるシニフィアンの連鎖の彼岸に、死への欲動と生へと欲動を抱えているのであり、常に〈生きること〉への欲求として、意味作用を生じ、同時に〈死ぬこと〉の事実と理解を迫られているのである。

それでも、人が死ぬことに慄かず、日々の生活を営むことができるのは何故か。それは、意識の対象となる「他者」との出会いによって、〈私〉という自我をその都度、鏡像的に成立させているというのがラカンの主張である。新宮一成（1995）はラカン論において、他者との語りによって自我を得ることで、その向こうに在る「大文字の他者」に直接触れることを回避していると説明する。外部空間における他者との出会いは、他者がつくり出す「こと」に巻き込まれる形で、自己が、大文字の他者の中だけに留まることを回避しているのである。つまり、言語は一方で危険でありながら、言語自身によって回避をしているのである。それは、連鎖を途切れさせる〈出会い〉であると推察される。他の主体との〈出会い〉や新たなシニフィアンを触発する出来事は、主体の内部でシニフィアンが彼岸へと一方向に連鎖し続けるのを、その都度遮ることになるだろう。

だが、外部空間の他者との出会いが上手く機能しなくなったとき、主体は、どうなるのだろうか。それは、自らの言語活動の連鎖へと巻き込まれていくことを意味する。つまり、この〈既に語られた世界〉だけに触れることは、主体に無意識に作用している生命の根源的なルールである「死の本能」を直視することになるのである（ラカン 1977, p. 316-317; 木村 2005, p. 88）。

すなわち、「私が何者であるか」の答えは、「私は私である」では社会の中での固有な存在としての差異が成り立たない。そこに何らかの他者が入り込まないと〈私〉の存在の問いとしての答えには成り得ないのである。さらに、その問いの答えとして選択されたシニフィアンには〈他者の承認〉がないと、自らが問い続けることになり、やがては、シニフィアンの彼岸へと辿り着くことになる。主体内部の言語活動のみに留まることは、精神病への接近を意味するのである。

よって、言葉の体系だけでは、反復される知識ゆえに私たちは死をみつめてしまう危険性がある。人間は、言葉を手に入れることで、過去と未来という時間の〈今、ここ〉性を越えて、思考、判断を可能にしたが、同時に、「もの」の反復性によって自らを精神の危険と隣り合わせにしたのである。

ここに、言語活動の抱える危機と、音楽との相違性、そして音楽行為の意義が見出される。そのとき、私たちは言葉という「もの」の世界から離れ、音楽から生じる「こと」の世界、すなわち、無意識の領域で、感情といった身体的な「こと」による自己を手に入れることが必要になる。つまり、音楽は、「私が何者であるか」という、人間が「存在を問い続ける者」としての「現存在」である限り、生命の働きと関わりつつも、「現存在」として生じるシニフィエーシニフィアンの世界から逃れるための「こと」の世界を生じる契機として、必然的に生じる行為だと考えられる。原始的な音楽では、音楽は即興であり、「無常」として、常に移ろいゆく時間とともに在る行為で

あった。それは身体的な音の持続であり、言語活動が有している〈他者の語らい〉の反復から逃れるための行為であったと言える。

人が無意識のうちに、「喜びに声を上げ」、「悲しみに声を漏らす」という事実は、声（音）をつくることで自己を取り戻してきたとも言える。あるいは、赤ん坊が笑い声をあげ、鳴き声をあげるのは、他者への応答だろうか、自己の認識だろうか。自然界の音の世界だけでは得られない音の世界への欲求は、自然では得られないから「作り出す」ことをしてきた「ホモ・ファベル」³としての人類の技だと推察される。生きる必然として生じた「音楽」は、人為的な音の世界である。構造化された音の世界に「人為的なこと」を感じ取り、その繰り返しの中で音の構造に巻き込まれるようになっていく。音楽行為によって生じた「こと」の世界は、言語ではない「他者」との出会いを実現させ、そこに自己の持続を見出した〈私〉は、他者とのつながりを感じながら「生きている」という生命の喜びに浸ることができるのである。

だとすると、音楽科の教育における「言語活動」は、その認識や用い方を誤ると、音楽の本質を阻害する危うさを持っていることになる。人とのコミュニケーションにおいて、音楽という文化における言語活動も必要な行為であるが、インターネットを介した顔も見えない、現実の感覚も希薄化された言語がより大きな力をもった世界が広がりつつある現代において、言語の縛りによる影響は大きい。「大文字の他者」を直接に触れないようにする「想像的關係」による遮断が困難な状況が生まれつつある現代だからこそ、「こと」としての「私」に戻らせてくれる「音楽」は、なくてはならない「行為」であると言える。

では、そのような〈生きること〉という、生得的にもっている「生への欲求」を常に背景として生じさせながら、主体は、音楽行為において、音に対して欲求をどのように生じさせているのだろうか。

人は音楽をつくるときに、それが創作であっても、演奏であっても、試行錯誤をする。すなわち「私はこれだ」として選択する音と、「私はこれではない」として排除する音があるのである。そこには〈私〉なりの要求が在ることを意味している。試行錯誤の〈誤り〉は、〈私〉の要求する音に対する誤りである。主体が音との関わりにおいて、欲求をどのように生じさせながら、〈音楽をつくる〉行為をしているのか、その構造を明らかにすることによって、〈試行錯誤〉における音の選択の意義と性質を見出すことにする。

³ ベルクソンの造語。人間は知性という点で、他の動物と分けられるとし、知性は、人工物、とりわけ道具をつくるための道具をつくり、変化させることができる能力であると定義づけている。(2010, p. 179)

4. 2 創作行為における欲求～自己と他者の関係性における創造行為の契機

作曲という行為では〈試行錯誤〉が行われる。それは、鳴らしてみた、歌ってみた、など音楽となる断片をつくってみたが、「私はこれではない」という思いから他を考えてみる、という行為である。そのような時間軸上における音の選択の〈誤り〉は、主体の「欲求」に対しての〈誤り〉であり、鳴らしてみても知る〈誤り〉である。だから、〈実感〉が伴わなければならない。

なぜ、自分でつくったにも関わらず、欲求を満たさないのか、なぜ鳴らしてみないと分からないのか。その理由は、時間軸上に生じている「こと」の輻輳性にある。

時間軸上の「こと」が「もの」化されて認識されるとき、輻輳して無意識の「こと」が同時に存在している。音楽行為における欲求や、音の選択の〈誤り〉の性質を明らかにするには、その無意識の「こと」も含めて考えなければならない。音楽行為における「音」と主体の「欲求」の関係を見出すために、無意識の「こと」を含めて、時間軸上における「こと」と「もの」の関係から見出すと、〈試行錯誤〉における〈誤り〉とは何か、音を選択する行為は、どのような欲求に基づいているのかが導き出される。

創作指導で問題になっている指導者における2つのスタンスの混在は、この音楽における欲求のプロセスを探ることで明らかになる。「ぐちゃぐちゃで良いのだろうか」という指導者の〈実感〉を棚上げにしないためにも、その〈実感〉は、なぜ生じたのか、どこから生じているのか、を指導者が理解することで、評価も指導も適切なものへと変わることになる。

では、その主語的な自己の「欲求」とはどのようなもので、どのように音楽行為に関係しているのだろうか。意識作用が主体の志向性を有している以上、「欲求」が時間軸上の区切りに作用し、「こと」の「もの」化を可能にしている。そのことに着目し、時間軸上の区切りにおける〈私〉の「欲求」について自己の関係性から紐解くことにする。そこで試みたのが、ラカンの「欲望の弁証法」を用いることで、無意識の「こと」を含めた「音」と「欲求」の関係を考察することである。

「欲望の弁証法」は、時間軸上の作用を踏まえて、無意識の領野における欲求と言語の構造化の関係を構築した理論である。主体に内的な「こと」が生じるプロセスは、音楽も言語も主体の外部空間に音の差異を認識対象とし、内部空間で「もの」として構造化していく点で同一である。その共通点から、音楽における「こと」の「もの」化と欲求との関係性が導かれる。また一方で、「こと」の「もの」化から生じる意味作用は、言語体系では、日常用いられる機能ゆえに固定的であるが、音楽ではそのような固定化された意味作用は、本質的には存在しない。音楽から生じる感情や意味作用は、人それぞれの文脈における〈そのとき、その場所〉で生じることである。

言語のように「水を取ってほしい」という音の現前が同じ行為を触発する、というようなデノテーションとしての機能は、閉店時に流れる《別れのワルツ》のように社会的文脈によって付加されない限り生じないことである。これらの音楽と言語における共通点と相違点を踏まえることで、音楽行為と欲求の関係性が「欲望の弁証法」から見出される。

「欲望の弁証法」は、シニフィアンの連鎖と無意識の領野における言語活動の作用が理論の基盤になっている。シニフィアンは言語記号における意味を表す「もの」である。既に述べた通り、私たちは、日常、シニフィアンに対して意味内容であるシニフィエを主体の側から恣意的に関係付ける意味作用 (signification) をしている。ラカンはその主体の側からの恣意的な意味作用の働きに、言語と欲求との関連を見出した。

まずは、その言語と欲求の関連をまとめよう。その都度生じるシニフィアンの連鎖を区切りながら、主体は言葉を文として構造化をしていく。そのときの分節する意識作用は、主体にとって純粹に自律的な生成ではない。「こと」を「もの」化しながら文を構造として認識しつつ、構造として組み立てるためには、一般的に法則化された体系が必要である。それを可能にしている体系は、人間の語らいによって絶えずつくり出され、お互いに承認されている必要がある。そのような語らいをつくり出す場所が、前述の「大文字の他者」である。

すなわち、それをを用いて「分節」すること自体が、「大文字の他者」自体が有する体系づけられた連鎖の作用に触れることになる (Lacan 1988, p. 244)。体系をつくるためには、そのための人間の意志が必要である。体系がつくられる過程での人間の様々な欲望を抱えながら言葉と言葉は関連付けられていく。そのため、シニフィアンの連鎖は、体系が構築されたときの欲望が契機になっていると言える。言葉が言葉を紡いでいくような、主体とは別のエネルギーが生じているのである。それゆえラカンは、「人々の欲望は他者の欲望である」と定式化するのである (Lacan 2004, pp. 689-690)。

その上でラカンは、その「大文字の他者」による分節作用を基盤に、人間の〈欲望〉が、〈欲求〉と〈要求〉の対立・矛盾を介して弁証法的に発生すること理論化した。それが「欲望の弁証法」である。ラカンは人間の欲望を、「欲求 *besoin*」と「要求 *demande*」と「欲望 *désir*」の三段階に分け、弁証法的に成立するとしてグラフ化して体系化している。ここでは、そのグラフをもとに、音楽行為における主体の欲求と行為の関係性を明らかにしていく。

最初に、私たちは、〈私〉の存在を保証している言語活動において、ラカンの言う「シニフィアンの連鎖」の上に成り立っていることを踏まえる必要がある。私たちは言語活動をする際に、時間の流れの中で、言語単位を「選択」し、「結合」という二つの同時的操作を行っている (ド

ール 1989, pp. 24-26)。「選択」は空間的な連鎖の操作であり、「結合」は時間的な連鎖の操作である。また、言語活動において前者は隠喩を可能にし、後者は換喩を可能にしている。その隠喩と換喩が言語活動において〈ある〉という事実と、それぞれの操作の局面（時間軸と空間）においてシニフィアンはどこまでも連鎖していく可能性から、「シニフィアンの下でシニフィエが絶え間なく滑走していく」(Lacan 2006, p. 419) とラカンは言語の特性を命題化する。それが「シニフィアンの連鎖」である。そこから、シニフィエとシニフィアンは一对一の関係ではなく、その連鎖の可能性を止めて意味作用を形成するのは、言語体系の構造的特性における主体の意識作用ということになる。

この通時的な作用が意味することは、主体の言表行為が、〈私〉も知らない〈私〉を見つけることを可能にしているということである (Lacan 2006, p. 707)。なぜなら、意味の滑走を止めるのは主体の側であり、シニフィエからシニフィアンを生じるのではなく、言語体系のもつ連鎖の構造を主体が遡及的に区切ることで意味作用を事後的に生じるのだから、主体の選択したシニフィアンと出会うことによって主体は〈私〉を回帰的にシニフィエとして〈知る〉からである。そして、そのシニフィアンの奥には、連鎖によって「無意識のシニフィアン」が存在している。シニフィアン自体は差異の体系であり、それ自体は何も意味はしない。しかし、主体はそれらの差異の体系と、換喩（時間）と隠喩（空間）の局面で関係することによって主体独自の区切りをするということである。この作用をラカンは、言語活動における「クッションの綴じ目」(point de capiton) と名づけ、その作用を基に言語活動と主体の関係をグラフ化したのが GRAPHE2 (図 4-2) である。

ここでは、まだ主体の無意識の領野は図に表されていない。シニフィアン (Signifiant) から声 (voix) へと左から右へのベクトルで生じている「シニフィアンの連鎖」は、主体の意識 (sからの突起物のようなベクトル) によって言語活動 (A) に出会うことによって、遡及的に連鎖を区切る。意識が言語と〈出会う〉ことは言語活動と〈出会う〉ことである。それによって、主体はシニフィエ (s) を手に入れて、「私はこれだ」という主語的自己 I (A) を得るのである。この遡及的に連鎖を区切る意識作用のベクトルが「クッションの綴じ目」(point de capiton) と名付けられている。

このグラフで説明されるのは、「他の不確定な意味作用の滑走をシニフィアンが止めるということ」(Lacan 2006, p. 681) である。ラカンは次のように言う。「このクッションの綴じ目の通時的な機能は、文がその意味作用を最後の単語によってのみ閉じるという事実がある限り、文の中に見出すことができる」のであって、「それぞれの単語は他の単語によって構成された構造によって

予想され、また逆に、その遡及的な効力によってそれらの意味が密封されるのである」(Lacan 2006, p. 682)。つまり、時間軸上で主体の側から区切られることで、「あれは私だ」と「私はこれだ」という自己存在を保証する鏡像的な関係としての意味作用が成立しているのである。

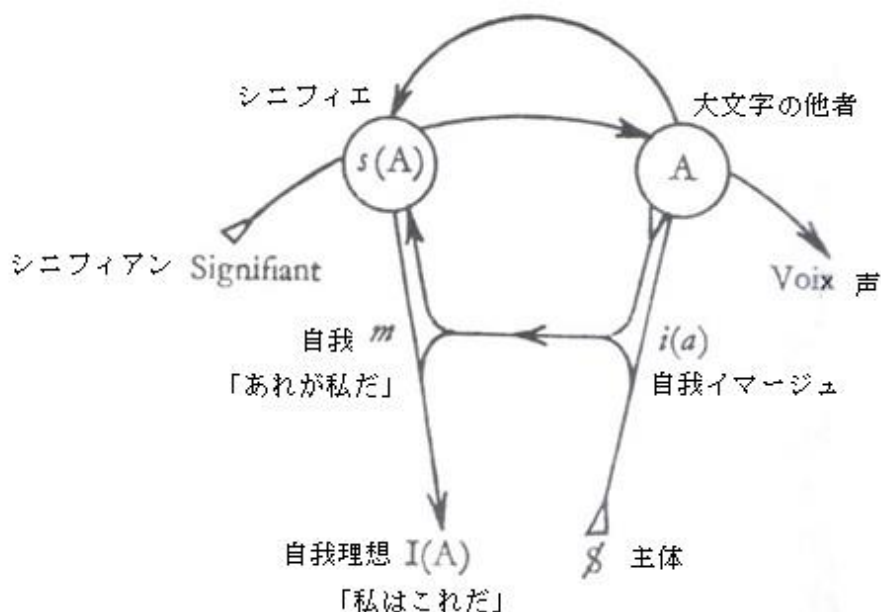


図 4-2

GRAPHE 2

出典：ラカン, J. (1966, p. 808) ⁴

さて、我々はここで、このグラフにおいて主体が会う「言語活動 (A)」が〈音の差異の体系〉であることを踏まえる必要がある。それは、音素から始まり、文、文章と拡大していくにしても、常に遡及的に区切り、保持し、関係性を生じながら意味生成が為されているという事実である。

ラカンは主体の意識が言語の体系と出会う中で、それを物質的な「音」であることを重視している (アスン 2013, pp. 65-66)。A の右側にある Voix (声) は視覚的な文字ではなく、物質的な音響としての連鎖と解釈される。

つまり、言語の「音韻的な物質性」が遡及的な区切りに作用しているのであって、そこにラカンが言うところの「シニフィアンの優位性」が在るのだと考えられる。この言語体系が、音の差異によって主体も気付かない遡及的な働きが生じて意味生成がされていく通時性が、音楽の体系との共通点であることに我々は注目しなければならない。「音楽」もまた、遡及的に区切ることで構造を把握し、主体における認識が成り立っている体系である。つまり、この言語の体系と、「時

⁴ 図中の日本語による注釈は、筆者による。

間軸上における音の生成」という点で共通する音楽の体系も、主体の意識作用と意味作用において、同様のプロセスが在ることが想定されるのである。

では、言語と同様に、時間軸上で音によって〈私〉を認識する音楽の体系では、どのような関わりが生じているのだろうか。

「過去の〈私〉の堆積」を他者として、自己の存在が不連続の連続によって持続している。そのとき、主体が経験してきた過去の「音」の体系が大文字の他者（既に語られた世界）として機能する。その体系によって分節、構造化された「音」が、自己を投影する他者として認識されていくことによって、主体は言語の体系ではないところで自己の存在を保証していく。この遡及的に〈始まり〉と〈終わり〉を時間軸上の差異を連続において区切ることで音をグルーピングし、主語的自己を見出していくことが、次のグルーピングへと作用していく、結果的には主体の行為の契機となる構造は、音楽の認識と同一のものとして捉えることができる。ここで異なるのは、音楽が言語のシニフィエのように一対一で対応する構造を有していないことである。そのため、時間軸上に音の動きと対応する形で持続しながらも、シニフィエの縛りがなく、シニフィアの連鎖にも捕らわれず、〈私〉は〈私〉という言葉から逃れて自己の存在を得ることが出来るのである。音そのものの持続と一体となるような感覚である。音と身体が一体となり、時間そのものを味わっているとも言える感覚である。そこには〈私〉や〈死〉という意味としての概念はなく、ただ、〈今、ここ〉における持続を感じる関係である。ここに、音楽行為の意義が在る。

では、このような時間軸上での区切りが、主体と大文字の他者との関係において生じているとき、どのような契機によって、その意識の志向性が生じているのだろうか。次に、意識作用の契機とも言える主体の欲求と音楽行為の関係を、ラカンの理論をもとに明らかにする。時間軸上において〈私〉の存在が時間軸上に維持されているとき、主体がその時間軸上において前進するためには、メタノエシスという意識作用を方向づける何らかの〈先取り〉が在ることを先に述べた。その主体の意識に〈先立って〉働いている無意識の領野と、「大文字の他者」との関係をラカンは「欲望の弁証法」として理論化している。

ラカンは、主体の「欲求」が、他者に向けて「要求」として成立するためには、大文字の他者の体系を通過しなければならないとする。その上で、その体系から「汝、何を欲するか Che vuoi ? 」という無意識の問いが現れるように、「欲求」と「要求」の関係から生じた「欲望」が主体の意味作用へと回帰する構造が在ると主張している。

つまり〈私〉は、時間軸上に存在するものとして「私が何者か」を常に他者に問い続けることで存在を保っているが、その問いが「既に在る体系」を用いることで、その体系に潜む見知らぬ

他者からの「欲望への問い」も同時に抱えているということである。大文字の他者は、ラカンの定義では、「無意識の（他者の）言語活動」（Lacan 1966 p. 814）であり、言語の体系が「人の要求」を満たす必然性から分節され（通時的に）発展している以上、言葉がつくられ、用いられる中で、多くの「他者の欲望」が潜むことになる。ラカンが「人間の欲望は他者の欲望である」（Lacan 1966 p. 814）と述べているように、〈人のつくった体系〉を用いることは、他者の欲望の作用を主体が受けることを意味している。

例えば、「金色」という言葉は、最初は純粹に「金色」という色のシニフィアンでしかないが、権力者が用いるようになる、あるいは通貨として高価な取引に用いられることで、そこには権力や価値が高いという意味が生じるようになる。また、競技などの順位や賞賛で用いられると、勝利の意味も付加される。言葉は、人々が用いる中で、反復されることで意味が拡大、あるいは変質していく。そこには人間の用い方、すなわち欲望が背景として在るのであって、言葉と出会ったときのシニフィアンの連鎖は、他者の欲望を含むことになるのである。

そのような言語活動という「大文字の他者」から「汝、何を欲するか Che vuoi ? 」という問いを受けて作られる無意識のシニフィアンの連鎖は、クッションの綴じ目のプロセスの延長線上に構造化されることになる。ラカンは、その構造を GRAPHE COMPLETE として提示した（図 4-3）。

この隠喩と換喩の働きに支えられた無意識のシニフィアンの連鎖によって生じている意味の二重性は、一方が隠されることで言語の恣意的な意味作用としての関係が成立することになる。そのために、上部にある連鎖の方が〈先立って〉遡及的にひっかけて回帰的に作用することから、上部のシニフィアン S (A) が隠されて主体の可能性に〈先立って〉作用していることが分かる。そこから導かれるのは、無意識の領野に構造化されている意味作用にこそ、主体の（届くことのない）真実の欲求が在り、それを意識対象とできるのは、現前する言葉の構造化（言表行為）だけだということである。それが、ラカンの主張する「シニフィアンの優位性」であり、主体は自律的につくっているつもりで、つくられた「もの」によってつくられているのである。

グラフを見ると、この無意識の領野に存在するシニフィアンの連鎖は、「享樂 Jouisssance」から「去勢 Castratio」への連鎖によって示されている。シニフィアンの連鎖の根源（グラフ左側）は、要求が満たされている状態、母と同一し、分離される前の始原としての〈私〉としての「享樂」であり、「去勢」（グラフ右側）は、母の不在を乳幼児が、シニフィアンによって満足させる状態を意味している（斎藤 2012, pp. 58-59）。その乳幼児にとっては世界そのものであった「享樂」の状態に、母の「在—不在」が生じるように介入してくるのが現実的父だとされる。そのため、母の「在—不在」の関係が、乳幼児の思考の中で想像的なファルスへとつながり、母の欠如を補う

ためにシニフィアンの体系に参入した主体は、「享楽」の位置にファルスというシニフィアンを与えることになるというのがラカンの論理である (Lacan 2006, pp. 696-697)。ここから、ラカンは無意識のシニフィアンの連鎖は、常に「ファリックな意味作用」⁵が生じていることを主張する (松本 2015, p. 206)。すなわち、グラフ上部の隠された連鎖は、時間軸上における有機物が、反復と差異による存在原理において、反復に〈私〉を保証されながら死への差異へと持続する中での、再生へと向かう生物学的な欲求に基づく隠れたシニフィアンの連鎖である。

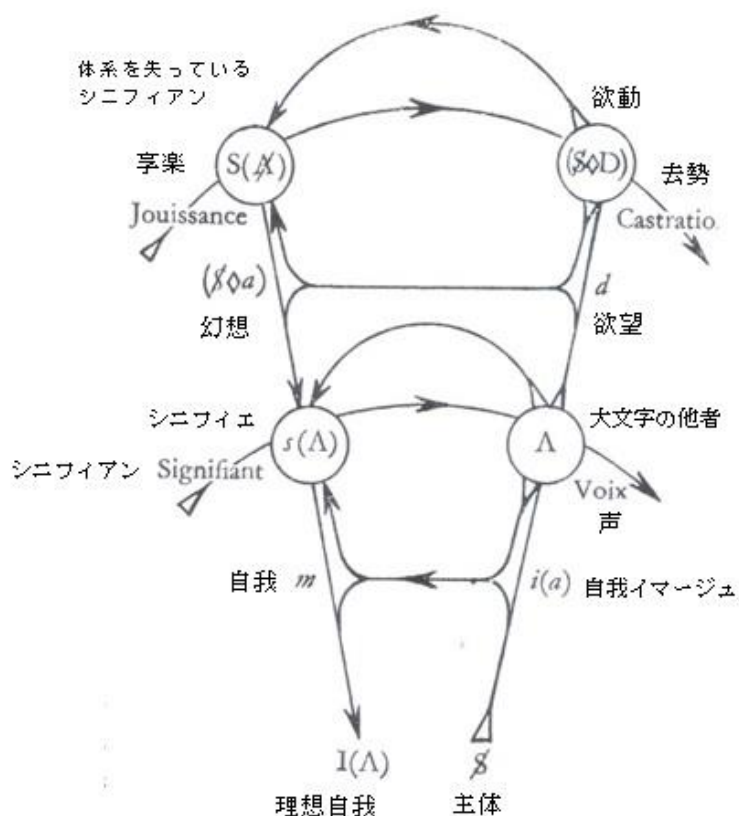


図 4-3 GRAPHE COMPLET 出典：ラカン, J. (1966, p. 817) ⁶

このとき、その上位の欲求と、下位の声 voix として現前する要求の間に、「裂け目」として現れるのが「欲望 désir」であるとラカンは主張する (グラフ上部の右 *d*)。その「欲望は満足を求

⁵ ラカンの述べる「ファリックな意味作用 signification phalique」は、フロイトが神経症の症状や夢、機知、失錯行為はすべて性的な意味をもっていると述べたことに相当する (松本 2015, p. 205)。ラカンは「父の名」(Nom-du-Père) というシニフィアンの作用によって、あらゆるシニフィアンが「ファリックな意味作用」を孕むことを意味しているとした (Lacan 2006, pp. 464-465)。

⁶ 図中の日本語による注釈は、筆者による。

める欲求ではなく、愛の要求でもなく、後者から前者を引き算した結果の差異であって、それらによる裂け目の現象そのものである」(Lacan 2006, p. 691) と説明されるように、グラフの上部と下部の間に生じる「いかようなものによっても、適当に埋められるような穴」(新宮 1995 p. 146) であると同時に、「有理数の世界に開いた無理数の開口部」(新宮 1995 p. 146) であり、けっして掴むことの出来ない「現実界 Le Réel」である。人は、虚数のような、実態のない世界である「現実界」に飲み込まれるのを避けるために、対象 a によって欲望が生じ、隙間を埋めようとするのである。その対象 a という開口部を埋めるために鏡像関係として生じているのが、「幻想」である(グラフ左, $\$ \diamond a$)。それによって主体は、その存在を守っているとされる(松本 2015, p. 286)。そして、実生活の中で、主体にとって欲望を満たそうと現前するものは、その幻想によって(例えば、石に過ぎないものが宝石となり、あるいは、海辺で拾った貝殻が主体にとって特別な意味をもつように)、主体の隙間を埋める意味をもつようになるのである。

では、このような構造が言語との関わりにおいて生じているとき、自己と音楽との関係はどのようなものだろうか。もう一度、前述の「対象 a」との関係によって生じる欲望から順を追って考えることにする。ラカンは、その欲望は、原初において一つであった主体が、シニフィアンシニフィアンの介入という去勢によって失われた享樂を取り戻そうとする欲望であると言う(松本 2015, p. 281)。それは、開口部が生じるそもそもの原因が、原初においてシニフィアンによる分節が生じたことに拠るからだと考えられる。しかし、一度手にしたシニフィアンはもはや手放すことは出来ない。そこで、喪失において残された「残余」に、ラカンは「対象 a」と名付け、到達可能な「主体の欲望の支え」として導入しているのである(松本 2015, p. 281)。

この対象 a が残余であるという考えは、木村敏が論じる「こと」と「もの」の定義から捉えらるゝと理解できる。「もの」は常に多くの輻輳する「こと」に支えられているが、「もの」として現れるときに常に「もの」にならない「こと」を同時性の中に私たちは残しているのである。「言葉」は「もの」として現前した「ことの葉」であり、我々は世界に現れたときから「音」によって存在を手にするが、同時に切り離される前の「こと」の世界を隙間として抱えているのであり、そこから生じる「こと」だけになりたいという「欲動 $\$ \diamond D$ 」は、「対象 a」としての幻想を纏う「もの」によって無意識に遮断されることで、〈私〉を時間軸上に「世界」と関わらせながら自己を保っているのである。

つまり、(言葉のない)「こと」だけの世界である「享樂」へと戻ることは、主体として「もの」を捨てることであり、フロイトの言葉を借りれば、「死の欲動」に他ならない。主体は言葉によって〈私〉を手に入れたときから、「私に常に関わる関係」という枷を嵌められ「死に至る病」を常

にもっているのである。そのとき「音楽」は、言語と同様に〈音を用いる差異の体系〉でありながら、「シニフィエ」の有無で、その体系を分かつことになる。すなわち、ほぼシニフィエをもたない音楽の体系は、グラフにおいて、主体の意識のベクトルが回帰してきたときに、 $s(A) \rightarrow g(A)$ （限りなくシニフィエの無い状態へ近づく）として作用する。それは二本の連鎖の差が欲望を生じている言語活動において、 $s(A)$ の存在によって無意識へとはいじかれた「ファリックな意味作用」⁷を生じている連鎖において生じたシニフィアン $S(A)$ を取り戻すことになる。言い換えると、シニフィエによって明確に分節された二本の連鎖の間に生じる距離を縮め、失われたファルス（享楽）を取り戻す部分に出来るだけ近づくのである。

この状態は、木村敏が「私が無心に音楽に聞きほれている」とき、「音楽と私の区別が全くない」と述べた状態に他ならない。それは「もの」から離れ、「こと」に満たされた状態であり、「享楽」、全てのシニフィアンの根源である Φ (Phallus) へと向かう状態である。だが、上部だけになることは、欲動による意味の区切りを直接捉えてしまうことになる。それを防ぐには、主体は「こと」に近づきながらも〈私〉としての分節（すなわち時間軸上の差異）を保つ必要がある。それが〈音としての差異〉をもつ音楽のシニフィアンである。すなわち、私たちは音の行為に我を忘れていくとき（シニフィエとしての〈私〉が消えるとき）、心の「隙間」である対象 a は「音楽」によって「幻想」を生じることで、現実界として開いた穴を埋めると同時に、「音楽」によって、シニフィエの分節から逃れることで、失われた享楽へと自己存在の鏡像関係 ($i(a) \rightarrow m$) は近づき、「音」というシニフィアンによって〈私〉を「象徴界」に留めながら、「欲望」を出来る限り満たしていくのである。

だが、このとき、最終的に回帰してきた自我理想 $I(A)$ が主語的自己「〈私〉はこれだ」として働くとき、現前する音の世界が主語的自己として手に入れた音の世界を満たさないと、前述の作用と構造が成り立たないことになる。つまり、「これではない」、あるいは、音楽と〈私〉がひとつにならない「もの」が生じる「こと」（行為・出来事）は、グラフにおける二本の連鎖を分離していくことになる。それによって再び現実界の穴は拡がり、埋め切れない穴となって「割り切れない」思いを残すことになるのである。

また、日常の言語は、この二本の連鎖を分離する事態を常に生じさせながら、欲望を生じさせている。そこに音楽行為の本質的な意義も存在する。

はじめに生物的で根源的な〈欲求〉が主体には在る。その〈欲求〉が解決されるには「声」とし

⁷ 前出 (p. 113) の脚注を参照。

て現前されなければならない。それゆえ〈欲求〉は、言語という体系を用いることで〈要求〉として象徴化される。だが、言語は、(後に述べるが)「父の名 Nom du Pere」を機能としてもっているがゆえに〈欲求〉をすべて象徴化しない。それゆえ、〈欲求〉は、その言語がもつ特性によって、意識上の〈要求〉と無意識上の〈要求〉とに二重化 (splitting) される。その二重化による矛盾から生じるのが〈欲望〉である。それは、「大文字の他者」である言語活動を主体の意識が通過するがゆえに生じる主体の行動の契機である。

そのとき、〈要求〉の二重化によって生じる〈欲望〉を真に満たすためには、無意識の〈要求〉を生じさせている〈欲求〉へと近づかなければならない。そこで、主体は、「もの」として現前させる〈要求〉を、出来る限り〈欲望〉を満たす「もの」にしようと「言語活動」を駆使することになる。人は、言葉自体が〈欲望〉を生じさせながら、それを契機として解消のために言葉を紡ぎ続けるのである。しかし、言語活動には、言語であるが故に〈欲望〉を満たすには、限界が在ることがラカンの理論から導かれる (フィンク 2015, p. 171)。人間が言葉の世界に参入し、社会化するプロセスをラカンは「エディプス」として論じる。内田 (2002) によって端的にまとめられた文を次に引用する。

「エディプス」とは、図式的に言えば、子どもが言語を使用するようになること、母親との癒着を父親によって断ち切られること、この二つを意味しています。これは「父性の威嚇的介入」の二つのかたちです。これをラカンは「父の否=父の名」(Non du Pere/Nom du Pere) という「語呂合わせ」で語ります。(内田 2002, p. 187)

言語の本質的な機能は、理性という言葉に置き換えられるように、〈欲求〉に対して禁止するものである。言語体系という既に語られた世界の中に、人々が要求し合う中で作り出した「こと」が内包されている。社会、倫理、イデオロギー、慣習といった、それらの内包されている〈他者のまなざし〉が言葉には在る。それがないと主体の生物的な〈欲求〉はむき出しになり、言語の無い動物的な生の持続、あるいは〈私〉が生じる以前である自然の持続の一部へと還ることを欲するようになる (フィンク 2015, p. 167)。すなわち〈要求〉において言語を用いる以上、見えないうちにも常に〈要求〉に作用する「こと」として語り続け、〈欲求〉は常に主体の意識の裏に隠れてしまうのである。それが〈要求〉に二重化を生じ、矛盾となって弁証法的に〈欲望〉を生じているのである。だが、そのことは、主体に「欲求不満 frustration」を知らずに堆積させることになる。

では、言語によって〈私〉になる〈私〉は、常に〈欲望〉を抱えながら、〈欲求〉へと近づけずに「欲求不満」を抱え続けるしかないのだろうか。ここにおいて、「音楽」の意義が改めて明らかになる。それはラカンの言葉を用いれば「対象 a」を遠ざける、あるいは叶えるための音楽の意義である。

人は、常に〈何か〉を〈欲望〉し続ける。生活の様々な場面で、物や出来事、目に見える価値まで、それぞれの形で〈何か〉を目指す。そのことは、〈既に在る世界〉に参入したときから、二重化による矛盾を課せられる人の宿命であると言える。ラカンは、言葉にならなかった「こと」の部分（要求の二重化によって生じた〈ずれ〉）を埋めようとする欲望の対象を「対象 a」と呼び、到達可能な「主体の欲望の支え」として論理に導入した（松本 2015, p. 281）。「対象 a」は主体によって異なる。石に過ぎないものが宝石となり、あるいは、海辺で拾った貝殻が主体にとって特別な意味をもつように、主体は「対象 a」が生じると〈何か〉を無意識に〈欲望〉し、主体固有の「幻想 *fantasum*」を抱くことで、主体の隙間を埋める意味をもつようになる。

言葉にならなかった残余である「こと」だけの世界は、ラカンによって「現実界」と呼ばれる。それは、精神病の原因となる領域である。「対象 a」の顕現は「現実界」の接近を意味しており（松本 2015, p. 285）、普段は言語による「もの」化の象徴的作用と〈何か〉への〈欲望〉と「幻想」によって覆い隠されている（松本 2015, p. 286, p. 386）。しかし言語の正常な機能が失われて、主体の意識が「現実界」に触れるようになると実際の世界と空想の区別がつかない事態となる。そのため言語体系が「〈私〉が何者であるか」という存在への問いの応答として常に「もの」化されている必要がある。一方で、そのような、自己の存在を保証するはずの言語体系も「シニフィアンの連鎖」ゆえに、生と死という生物学的な原理の反復に出会う可能性がある。人は言語によって未来の〈私〉の「こと」を思考することを可能にする。死を概念として捉えることを可能にする言語は、未来という死の可能性と約束を〈今〉に引き寄せる。「生きたい」という欲求の自覚は、死の可能性の背理法的認識である。そのため、人間はときとしてスポーツや芸術など、何らかに没頭することで言葉から離れる必要がある。

そのとき「音楽」や「音」が、言語の体系と同様に時間軸上の音のシニフィアンを有する体系として、私の鏡像としての言語の位置に代入される。すなわち、「こと」の「もの」化によって生じる「〈私〉はこれだ」とする主語的な自己は、言語による象徴化ではなく、音によって表象されるところに、言語からの離脱が在る。そのことは、意識化された「もの」として、主体が〈私〉の存在を保証する「鏡像 *specular image*」となりながら、残余に生じる〈欲望〉の世界を満たす「幻想」を生じさせる。それは「現実界」へと引き込む「対象 a」の顕現の妨げを同時に果たしている

と考えられる。つまり、〈私〉の意識が音楽に向かえば向かうほど、言葉から離れることになり〈欲望〉を埋めていく。この状態は、木村敏が「私が無心に音楽に聞きほれている」とき、「音楽と私との区別が全くない」と述べた状態に他ならない（木村 1982, p. 81）。そして、主体が没頭した音楽行為を終えたとき、〈始まり〉から〈終わり〉までの時間の分節が生じる。同時に、〈私〉が「音楽」から離れて「音」が〈私〉ではない「もの」として認識される。いわゆる〈我に返る〉状態になる。そのとき主体は、音楽行為を「もの」として反復し、言葉による意味作用(signification)が行われ、「作品」や「行為」は、言葉としての意味、すなわちシニフィエを持つことになる。演奏を終えたのちに、あるいは聴いたのちに「良かった」とか「感動した」と口にする瞬間である。

だが、音楽の構造に巻き込まれて、「無心に音楽に聞きほれて」「音楽と私との区別が全くない」という木村の示す状態になるためには、音を時間軸上に生成する行為に夢中になる必要がある。それは、「音楽をつくること」であり、そのためには、「私はこれではない」「私はこれだ」という主語的自己の〈私〉が生じる中で、主体の欲望を満足させる「こと」に近づいていくだけの音（もの）を現前させる〈技術〉が必要である。「私はこれではない」の連続では、主体は不満足で終わり、音の世界から意識作用の志向が離れていくことになるのである。

4. 3 音と出会うための〈試行錯誤の技術〉

では、主体の欲望を満足させる「こと」に近づいていくための音楽行為における〈試行錯誤の技術〉とは何か。まずは、音楽行為において〈試行錯誤〉をするためには、次の2つの〈技術〉が必要であると考えられる。

-
- a) 外部空間に物質的な「音」を現前させる〈技術〉と、内的聴感やソルフェージュとしての〈技術〉（すなわち「音」をつくることの技術）
 - b) 「音」を用いて〈始まり〉から〈終わり〉までの時間を「音楽」として構成する〈技術〉
-

前者（a）については、例えば次のようなことである。声であれば、音程を正しく出す技術、その体系で求められる音色を出す、あるいは、その体系で求められるリズムをつくることができる。このようにaの〈技術〉は、「音」を外部空間に現前させていく〈技術〉である（performance skill and solfege skill）。後者（b）の「音楽」として構成する基となる〈技術〉でもある。そのため、このaの〈技術〉は、文化の体系や時代の様式を伴う部分が在る。それはbの〈技術〉も同様であるが、日本の伝統音楽には、その中で形成されてきた「音」を現前させる〈技術〉があり、各

国の民族音楽でも同様である。そのため、文化の体系や時代の様式といったことを抜きにして、一義的に定義できないところが、この〈技術〉という言葉にはある。それを踏まえた上で、学校教育では、どのような〈技術〉の学びを考えるべきであろうか。人間の欲望が、「大文字の他者」との関係から生じることを考えれば、〈今、ここ〉における音楽の環境を考えると良い。日本で言えば、伝統音楽の持続に上に西洋音楽の体系が在り、グローバル化の中で民族音楽など多様な体系が環境として在る。中でも、西洋音楽の語法が日々の音楽環境で耳にすることが多いことを踏まえれば、西洋音楽のソルフェージュを中心にしながら音を現前させる〈技術〉を学ぶことが学びやすいのではないかと考えられる。ただし、創作行為は、〈新しい「もの」をつくること〉であって、それは、既存の「もの」を繰り返す「こと」ではない。そのとき、主体である〈私〉が、〈私〉の求めている「こと」に向かって選択していくことであって、「音」を現前させる〈技術〉も、何らかの体系や様式に向かっていくことではない。だから、西洋音楽のソルフェージュ的な学習を〈借りる〉が、その目的とすることは、〈選択する〉ための〈技術〉を学ぶことである。すなわち、「未来」を選択することが「創作行為の目的」であって、そのためには〈試行錯誤〉が必要であり、そのための〈技術〉として「音」を現前させる〈技術〉を学ぶのである。それが創造するということであって、未来を選択する力になるのだと言える。

だから、音を現前させる〈技術〉も、ソルフェージュ的な学びでありながら、〈試行錯誤の技術〉として学習されなければならない。すなわち、「比較聴取」ができる〈技術〉として学ぶのである。音楽における〈試行錯誤の技術〉とは、〈私〉の求める「音」を選択するための「比較聴取」の場を生み出すことのできる〈技術〉である。そのために、即興による「比較聴取」を伴う活動などを通して音感やリズム感といった〈技術〉を身に付けることが有効なのである。

また、児童・生徒が〈美しい〉と感じる「音を現前させる〈技術〉」を教えることも重要である。教師の中で「もっと良い音の世界が在る」と感じる瞬間が在るとすれば、その「音」との〈出会い〉をつくる行為を行っても良い。同じ文化の文脈の中に在る集団は、同様の「大文字の他者」を抱えている可能性は高い。すなわち、個人の文脈は違っても、「大文字の他者」の関係性は共通点が多いことから、「美しさ」への志向も共通している可能性が在るということである。つまり、児童・生徒が〈美しい〉と感じるかどうかであるが、教師が「もっと良い音の世界が在る」と感じたとき、その「音」や「音楽」が児童・生徒にとっても、〈より良い出会い〉である可能性が高いのである。だから、例えば、教師が歌って聴かせる、演奏してみる、あるいは演奏家のCDを聴かせてみる、などが考えられる。〈試行錯誤〉という視点から教師の役割を考えると、教師は〈出会い〉をつくる音楽の「場」のプロデューサーなのである。これまでの、「学習者の中に表現した

いことが既に在り、それを阻害しないことが教師の役割だ」とする考え方は（第1章を参照）、むしろ児童・生徒の自身を知らなかった「欲求」を満たす可能性を失う可能性が在るのである。

例えば、筆者には次のような経験が在る。筆者は、中学生のときに吹奏楽部でトランペットを担当していた。楽器を学び始めて2年ほど経った頃、筆者は自身の上達を実感し、大きな不満を抱いていなかった。しかし、ある時、モーリス・アンドレ (Maurice André)⁸の演奏を聴いて、筆者は大きな衝撃を受けた。これまで想像したこともなかったトランペットの音色であり、演奏であった。初めて聴いたトランペットの音であった。全く予想していなかったアンドレの音との出会いは、その後の練習を変えた。自身の演奏する音を聴く度に「これではない」という思いが生じた。その出会いがなければ、「私はこれだ」で済んでいたかもしれない。出会いは未来を変える。そして、出会いがないと、「ない」ではなく「 」⁹なのである。〈ある・ない〉の議論は、〈ある〉を前提にしているのであって、人間の意識は、すべて〈出会い〉によって生じている。現実にはない空想の「もの」であっても、何らかの〈出会い〉が契機になっているのであって、主体の欲求は、多くの出会いの中で継起的に生じている、満たされない「こと」である。何らかの新しい出会いを常に待っている状態だと言える。それゆえ、人間は絶えず〈何か〉をつくり続けるのである。

問題解決的に学びを捉えると、最初に目指す「もの」が設定されて、それが形成されれば、そこで満足するだろうという考え方になる。生徒は、出会わなければ「それでよい」となってしまう（筆者のトランペットの体験のように）。因果だけでつくることを捉えると、新しい出会いは生じない。一度〈出会い〉が生じると、「あれが私だ」という反復がされて、「私はこれではない」という主語的自己における否定、すなわち〈試行錯誤〉における〈誤り〉が生じる。否定は、次の創造の契機となるが、否定がないところには、〈次の〉という未来の創造行為の運動は生じない。

また、次のような経験もある。筆者が教師となつてからのことであるが、リコーダーを用いて創作の授業を行ったとき、リコーダーを演奏する技術がないために、音楽をつくることよりも、指使いや楽器を鳴らす練習に時間が費やされ、音よりも、考えだけで音楽をつくることになり、活動や作品に満足のかないグループがあった。

楽器を用いて創作活動をする場合は、次の点を指導者は気を付けなければならない。その楽器の演奏技術 (performance skill) がなければ、「私はこれだ」という肯定的な主語的自己を生じるための〈出会い〉を待っている「こと」を、児童・生徒が抱えながらも、その「こと」に出会っ

⁸ モーリス・アンドレ (1933-2012) は、フランスのトランペット奏者。

⁹ 「ある」も「ない」もない「こと」を表すための空白である。

て気付くための「音」や「音楽」を意識上に現前させることはできないのである。それは、あたかも「違う、違う」と言いながら焼き物を作り続ける陶芸家のように、言葉や、それに代替する「もの」を提示することもできなく、そのために漠然とした「こと」を抱えながら、〈技術〉を磨き続けるしかないのと同様の事態である。

よって、創作活動では、楽器の技術、歌唱の技術、ソルフェージュの技術、これらのことを含めて、よりよい〈試行錯誤〉をするために、「音を現前させる〈技術〉」を有していなければならないのである。（もしくは、教師も、である。教師自身が有していることの重要性もここでは付記しておきたい）それが、aで示した〈技術〉の意味である。

次に2つの〈技術〉として提示したうちの、後者（b）の「音楽」として構成する〈技術〉は、諸要素の働きを感じながら、〈私〉に生じた「こと」をもとに「音」を選択し「音楽」へと形成していく〈技術〉である。

外部空間に実際に「音」として鳴らせても、ある体系の歌声を出したり、楽器で演奏したりすることが出来ても、時間軸上に「音楽」として構成していく〈技術〉がなければ、最終的に、主体が求めている「音楽」と〈出会う〉ことはできない。つくられた「音楽」が、主体にとって満足できるか否かは、その過程で「音」が〈私〉の欲求を満たす「もの」として形成されていくように選択をされたかどうかである。そして、難しいのは、「その選択が良かったか、どうか」は、〈終わり〉とするところまで至って、初めて決定するのである。そのときに、「私はこれだ」という「音楽」に至るためには、その過程において、「〈私〉はこれだ」という予期する「音の世界」を広げながら一すなわち次第に音楽としての「全体像」を空間的に形成しながら、それに基づきつつ「あれが私だ」という想起によって比べる「比較聴取」をしながら、「音」が選択されていく必要が在る。その過程が成立するためには、「音と音を組み合わせる」という〈技術〉が必要である（composition skill）。「音」の組み合わせた「もの」として「比較聴取」できなければ、「音楽」へと構造化していくことはできない。諸要素の働きにおいて「比較聴取」ができるような形成する〈技術〉が必要なのである。そのような「音楽の断片」を形成し、「比較聴取」した上で選択をして、最終的に〈始まり〉から〈終わり〉までの時間を、選択した結果として〈私〉の求めている「音楽」にできることが、音楽の創作における「音」を「音楽」へと構成できる〈技術〉（b）なのである。

では、創作の〈技術〉について「学習指導要領」ではどのように示されているだろうか。平成29年に告示され、平成33年から完全実施となる新しい「中学校学習指導要領」の「音楽」では、第1学年の創作の目標として、次のような文言が掲げられている。

(3) 創作の活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 創作表現に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、創作表現を創意工夫すること。

イ 次の(ア)及び(イ)について、表したいイメージと関わらせて理解すること。

(ア) 音のつながりの特徴

(イ) 音素材の特徴及び音の重なり方や反復、変化、対照などの構成上の特徴

ウ 創意工夫を生かした表現で旋律や音楽をつくるために必要な、課題や条件に沿った音の選択や組合せなどの技能を身に付けること。

この創作の目標は、第2, 3学年の目標においても、アの創意工夫に「まとまりのある」という文言が加わり、イの(ア)が「音階や言葉などの特徴」に変わるだけで他は同じである。そして、『中学校学習指導要領解説音楽編』(文部科学省 2018)には、アは「思考力, 判断力, 表現力等」に関する資質・能力であり、「創作表現を創意工夫できること」を示し、イが、「創作表現に関わる知識」、そして、ウが「創作の技能」とであると解説している (p. 49)。この「創意工夫を生かした表現で旋律や音楽をつくるために必要な、課題や条件に沿った音の選択や組合せなどの技能を身に付けること」で示されている〈技術〉は、筆者が論じるbの、「音を音楽へと構成する〈技術〉」を示していると考えられる。

だが、『中学校学習指導要領解説音楽編』(文部科学省 2018)では、その〈技術〉について、次のように解説されている。

音の選択や組み合わせなどの技能とは、自分の思いや意図を、旋律や音楽で表すために、適切に音を選んだり、組み合わせたりできることである。(p. 54)

すなわち、音を選び、組み合わせる〈技術〉が、「自分の思いや意図を表すための手段として」(p. 55) 捉えられているのである。この文言からは、表現したい「もの」が先に存在し、その「もの」に向かって、問題解決的に行為が行われるように解釈される。最初に〈きっかけ〉があつて、行為は生じることから、何らかの〈私〉が思っている「こと」から始まることではあるが、ここまで論じてきたように、「創造」は〈新しいもの〉を〈つくること〉であり、自身も知らない〈私〉の「こと」に〈出会う〉行為である。その〈何か〉との〈出会い〉を求めて、様々な音をつくることに創造の楽しさが在るのであつて、自ら〈出会い〉をつくりながら、新しい〈私〉を見出していく、「新しい音の世界」をつくっていく「場」として機能しなければ、「創造の学びの場」にはならない。ゆえに、筆者は、〈試行錯誤〉によって構成していくこと、そして、そのための〈試行錯誤

の技術)として「音」や「音楽」を現前させる〈技術〉を身に付けることを提案するのである。

また、「学習指導要領」では、「創作の技能」が、筆者が掲げるbの〈技術〉にだけ言及されており、「音を現前させる〈技術〉」については触れられず、その〈技術〉は、「表現の技能」として創作の目標とは分けられている。ここには、領域として分けることの問題が見られる。後に述べるが、音楽行為は、本来、領域として分節されることではない。分けて考えることで、創作活動では、「創作の目標」だけを達成すれば良い、という発想になってしまう。そのことは、学習行為をあらかじめ決めた目標—評価という単一線上の行為として捉えてしまし、その場で生じる教えるべきことのタイミングや、関連性を見失う危険性が在る。創造行為の契機となる〈出会い〉のためには、「表現の技能」も必要となる瞬間も、当然、存在するのである。

また、「学習指導要領」の「創作の目標」イで示されている「知識」についても、〈試行錯誤の技術〉として捉えておく必要がある。

より良い〈試行錯誤〉によって「音」を選択するには、「空間的なつながり」を予期する〈知識〉もまた〈技術〉となる。音階や、楽曲の形式も、また反復される中で体系化された「もの」である。歴史の中でつくられた音楽の体系は、繰り返し用いられることで、「大文字の他者」として機能していく。すなわち、ある音楽文化における「体系」という「反復性」自体が「もの」として〈音楽を聴くこと〉に機能する。そのため、ある音楽の体系における理論や書法を〈知識〉として知っていること、それに基づいて「音楽の断片的なもの」を形成できることも、音楽の〈試行錯誤〉において、より良い音との〈出会い〉をつくる可能性を高めるのである。

私たちは、「音楽」を質感として〈味わい〉ながら「構造」としても聴いていく。それは空間化によって差異を認知する時間軸上の自己の存在原理に基づく。そのときの音楽の認知におけるグルーピングは、ゲシュタルト心理学に基づいてマイヤーとナムアによって研究され、それを基にした村尾の研究が在る(波多野編 1987, pp. 1-40 参照)。それぞれが結論としての原則を心理学の認知理論から導いているが、同じ理論の中でも、原則によってはグルーピングの不一致が生じる事実を認めているのは、主体の側での分節の仕方が、主体の存在における文脈によって異なるから当然のことである。そのようにグルーピングは法則化できることではないのだが、グルーピングすること自体は、共通項として用いることが出来るだろう。人は無意識のうちにグルーピングしながら、その都度、「もの」として認識をしながら反復し、構造的な関連付けを行うことで音楽を知覚していることは間違いない。瞬間、瞬間が消え去るだけであれば、同じ旋律が戻ってきた瞬間の感触、旋律のコントラストによる効果、連続したリズムが変化したときの驚きなど、構造から来る情動の変化と感情の想起は、起こりえないからである。

つまり、〈音楽をつくる〉にしても、〈音楽を聴く〉にしても、「音楽行為」は、「音」から生じる「こと」をもとに、数々の「もの」を複合的に関係させて構造を捉えることに基づく。主体はそこから生じる「私はこれだ」という主語的な自己を運動の契機とすることで、即興、作曲、演奏、そして全てに関わる、聴くといった行為を生成しているのである。

音楽の構造を認知しているのはスキーマとしての「もの」であり、スキーマとして身に付けていくことが必要である。多くの「音楽」に触れている現代において、音楽をグルーピングしながら認識していく働きは自然と学び身に付けていることであるが、鑑賞の活動を通して、空間的に構造を捉えていく学習も、創作における〈試行錯誤の技術〉の学習として必要なものである。

4. 4 音楽行為の技術を助ける「もの」～様式と作品の意義

「私はこれだ」、「私はこれではない」という〈試行錯誤〉を踏まえて〈音楽をつくること〉における〈技術〉との関係性を捉えたとき、「作品」の機能と意義も明らかになる。それは、音楽行為の〈技術〉を補う「もの」としての機能と意義である。主体が音楽行為をしているとき、内的にも外的にも意識上に現前する音と、そのときに生じている無意識の〈要求〉とが乖離するとき、〈欲望〉は満たされない。それは、主体にとって〈割り切れない思い〉を生じさせる契機となる。言い換えれば、意味作用によって感情が象徴化されたとき、「これではない」という言葉が心に浮かぶ事態である。

現在、私たちが耳にする音楽は、人間の文化が発展し、もはや個人や平易な技術ではつくり得ない音の世界である。その音の世界は「既に語られた世界」として、主体の誕生から〈今、ここ〉まで関わる。それによって、主体は、平易な技術では成し得ない音の世界を無意識に〈要求〉していると推察される。すなわち、音楽行為をするとき、音や音楽を現前させる主体の技術が〈要求〉を満たす水準でないと、主体は「欲求不満」を生じることになるのである。これは、主体の内界と外界の両方に言える。まずは、主体の内界に音がつくられること（内的聴感）において技術が必要であり、その内的な音が無意識の要求を満たしていたとしても、外界に現前させる技術が必要である。

このような主体に〈音楽をつくる〉技術が不足しているとき、技術的に満たされた音の選択をなぞって、音を現前させる「演奏」という行為が、その要求を満たす可能性となる。ここに、〈作品（もの）としての音楽の価値〉が在る。他者によってつくられた音の世界が、主体の欲望を満足させるのである。

〈音楽をつくること〉における「もの」としての様式と作品の意義をまとめると、次のことが

言える。言語から離れるためには、「音」を「音楽」へと構成していくことが、主体の知覚と運動の構造に巻き込まれることが必要である。そこから、〈私〉が行為主体として〈今、ここ〉において音を現前させていく即興が、音楽行為の本来の姿であったと推察される。しかし、時間軸の持続の中で、音楽行為から生じる「こと」が、主体の満足と乖離していったと考えられる。なぜなら、主体が認識するためには、時間軸上の「こと」を「もの」化する〈区切り〉が必要であり、そこには「大文字の他者」という〈既に在る体系〉による分節を必要とするからである。無意識で生じる「音」や「音楽」の〈要求〉は、つくられる「音の世界」が、文化や社会が進化する中で変化していくことによって連関的に変化していく。音楽によって満たされる〈欲望〉は、物質的他者として現前させる〈技術〉を求める。〈技術〉が現前を可能にしているうちは良い。しかし、人は言語によって〈私〉が鏡像的に生じている以上、〈私〉は常に「そのもの」ではない。〈欲望〉は二分化され、満たされることのない〈何か〉を求め続けることになった。その〈何か〉が行動の契機となる人間の宿命によって、時間軸上で絶えず変化し、進化する環世界において、「音楽」の体系の〈私〉の〈技術〉は乖離を生じていくことになるのである。

そこで人は体系をつくることになる。音階や構成などのルールが生成されると、即興演奏が可能になる。音楽をつくるのが平易になるのである。和声学といった体系や、文化によって異なる音楽の様式も、反復性をもった「もの」である。その「もの」を借りて、行為という「こと」が生じる。「もの」は、世界と自己が関わる中で生じる〈要求〉と現前する「音」が接近するように、乖離していくのを埋める〈技術〉を助けるのである。一方、即興演奏では成し得ない「音楽」の世界が、その〈技術〉によって「もの」化されたとき、その「もの」と出会った主体は、〈要求〉を満たしながらも、他者の〈欲望〉を知らずに引き受ける。そのため、主体も気付くことのない〈欲望〉を呼び起こしながら新たな〈欲望〉を生じる。それゆえ、〈技術〉としての「もの」は、人の音楽行為を支えながらも、それ自体も、社会の変化と連関しながら、体系や様式を変化させていったのだと考えられる。

4. 5 音楽教育における「領域」の再定義

音楽教育においては、次のことが言える。すなわち、表現や鑑賞など、音楽行為の違いは、「音を現前させる技術の違い」ということである。音楽行為はすべての領域が明確な分節を持たず〈音楽をつくること〉における〈技術〉の度合いの差異による連続体の範囲（スペクトラム）として再定義される必要がある。

音楽行為における「音」と〈私〉の関わりに本質的な機能が在る。それは、お互いが構造におい

て絡み合うことによる言語の網目からの離脱である。そのことによって得られる喜びは、「音」との出会いによって得られるものであり、「音」や「音楽」を現前させる主体は自他を問わない。言い換えれば、お互いに人は、「もの」化によって〈技術〉の差を助け合っているのである。また、主体自身の〈欲望〉を満足させることは、他者の〈欲望〉を充足させることと同一である。自身も知らない〈欲求〉が〈要求〉になるときに通過する「大文字の他者」には他者の〈欲望〉が在るというのがラカンの論理であった。本当の〈欲求〉は、自身も分からない。そこに会いたくて、「もの」をつくる。だが、「もの」は常に他者の〈欲望〉を抱え込む。〈欲望〉を満たすことで、見えない〈欲求〉を満足させるには、「もの」を現前させるだけではなく、「他者による承認 to be recognized by the other」(Lacan 2006, p. 222)が必要である。

すなわち、他者の〈欲望〉を叶えていることが、他者によって認められることで(拍手をもらう、称賛されるなど)分かったときに、主体は満足するのである。主体は常に自己へと向かいながら他者に向かい、他者に向かいながら自己へと向かう。ラカンの他者を鏡像として自我を得る理論は、ナルシシズム (the narcissistic relationship) に裏打ちされていながら、その実、他者を愛することの欲望としての写像(the specular image)である(Lacan 2006, pp. 461-463)。自己と他者は同一である。例えば、宗教における無償の愛としての行為が、同時に、その行為自体が自己の宗教的欲求を満足させる自己愛にもつながっているのと同様である。

ここにおいて、次のことが言える。「音」を「音楽」へと構成する中で、「もの」は〈要求〉や〈欲望〉を満足させるために必要な「技術」を支える「もの」である。そして、「もの」化された「作品」は、自己と(人の)他者を時間と空間を越えてつなぐ〈他者の承認〉のきっかけとなる、〈私〉の存在を保証する「もの」である。(体系なども含めて)「作品」は、再び、その選択された音に基づいて「演奏」という音をつくる行為を可能にする。それは、高度な「技術」の「音の世界」が日常に溢れるようになった現代において、他の主体の〈要求〉や〈欲望〉を満たす音楽行為を可能にしていくのである。

主体は、自己の存在を知ることとして、生物学的な欲求から、音楽行為を欲し、音が音をつむぐ要求によって音を選択し、その行為によって、ほぼシニフィエではない、感情という身体性の部分で、時間軸上で不連続となる主体の存在を保証していく。だが、このとき、現前する音と、そのときに生じる無意識の要求が、乖離するとき欲望は満たされることなく、フラストレーションを生じる。人間の文化が、大きく発展し、もはや個人や、平易な技術ではつくり得ない音の世界が、既に語られた世界として主体の誕生から、これまでに関わってきたときに、現前した音から生じる、上位にある無意識の要求は、現前した音と離れたところに生じる可能性がある。

そうすると、即興演奏は、〈今、ここ〉において生じた要求において行われているのであって、主体のいま、ここに関わる行為ゆえに、音楽の本質的な行為であると考えられる。一方、作品として他人という他の主体にも演奏出来るように「もの」化された音楽は、〈試行錯誤〉というプロセスを可能にし、主体の要求を満たす音楽となるように要求の引き算の値が小さくなるように構造化された「もの」である。主体のいま、ここからは離れているものの、ある時点での主体の要求を出来る限り満たす「もの」として存在する。「もの」化された音楽は、再び、その選択された音に基づいて演奏という音をつくる行為を可能にし、ある一定の情動を呼び起こす働きをもった音楽作品は、目的や用途に合わせて用いられることになる。

すなわち、作品は、空間と時間を越えて人間の〈音楽をつくること〉に関わることを可能にし、主体の〈音楽をつくること〉の〈技術〉を補う役割を果たすことになるのである。そして、音楽行為は、すべて音を現前させるという「音楽をつくる行為」であり、即興、作曲、演奏、鑑賞という行為の差異は、自己がつくる「もの」、他者がつくる「もの」が、どれだけ行為に関わっているかという割合のレベルの差異から生じているという捉え方で再定義をすることが可能になる。すべては、〈私〉の生成を目的として行為としての「音楽をつくること」であり、それは、「自己を投影する他者として「音と向き合う行為」としての「聴くこと」をすべての基盤とした行為である。すなわち、行為の差異は、自己の技術において、どれだけ他者（他の主体）による行為や語法、書式、あるいはルールや様式、作品を借りるかの差異であり、その「もの」の上で、主体は即興、すなわち「過去」と「未来」の二重のゲシュタルトクライスによって「現在」の運動を生じる「音」を〈今、ここ〉において生成するかどうかなのである。この定義を表で図示すると図4-4のようになる。

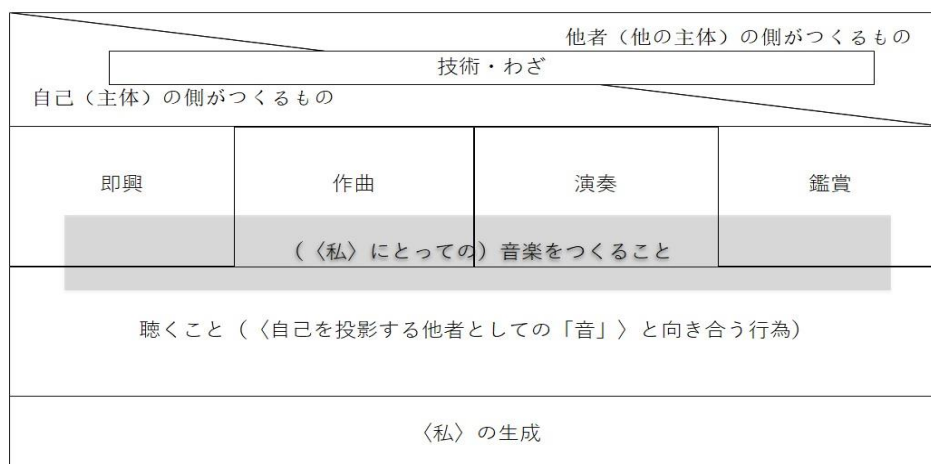


図4-4 音楽科教育における領域のスペクトラム

つまり、この定義では、鑑賞も「音楽をつくること」に含まれる。演奏という作品を音に現前する、あるいは、何らかの音を現前することを「聴く」ことによって、自己の欲する「音」の世界を、内的に「つくること」によって満たすのである。鑑賞において、自分の好きな「音楽」を探す行為は、自分の技術では現前出来ない音の世界、しかしながら、〈私〉は欲する「音」の世界を求める行為なのである。

そして、演奏は、他者のつくった「もの」に拠って〈私〉の音の生成原理に基づいて生じた「私はこれだ」という世界を「即興」をしているのであり、演奏者の側からすれば、身体性を伴った「鑑賞」であるとも言える。すなわち、知覚と運動のクライスによる〈音楽をつくること〉を音の現前に絡ませた行為であり、〈私〉の欲望する音の現前を（主体の持っている技術において）出来る限り可能にする鑑賞行為であると言える。

即興は、自己の存在原理における音楽行為の原点であり、欲望を満たすための構造化は、ルールとして形成されていき、歴史と文化において持続すると様式して成立していき、様式の中での〈音楽をつくること〉による〈生きること〉（存在と欲望の解消）の〈技術〉の支援として「作品」が存在する。高度に文化技術が向上した社会においては、鑑賞の度合いが大きい行為（CDやI-pod、様々なメディアや、演奏会、コンサートなど）によって人々は欲望の解消を欲求するのである。

すなわち〈音楽をつくること〉は、主体の存在の持続である〈生きること〉として、常に他者との関係において成立している事象である。言わば自己と他者の集合的主体の中で生じる〈音楽をつくること〉において、〈私〉が生成し、〈技術〉や「もの」が関係する度合いの中で行為の相違が生じるのである。

4. 6 〈音楽つくること〉における「もの」の役割と〈出会い〉の原理

このように、音楽の本質は、時間軸上における行為「こと」そのものにあるが、「もの」もまた、音楽にとっては不可欠の存在である。そして、「もの」をつくり出し、よりよい「もの」を目指す「芸術」という行為や認識、あるいは思想が誕生したのは、人間の欲求から自然と生じた、必然的な事象であったと言える。また、物質化された「もの」には、もう一つの役割が時間軸上において与えられる。それは、主体の時間を超えて、他の主体と関わることでできる役割である。人は絶えず生成と消失を繰り返している。生成したものは必ず消失へと進み始め、生成は消失からの変化でもある。物質化された「もの」は、それが、有機物の生命としての消失速度よりも遥かに消失速度が遅い場合に、主体個人の生命としての消失を超えて他の主体と関わる事が可能と

なる。すなわち同種の生命体である人類として何千年という長い時間で持続する中で、互いにつくり出した「もの」が—反復性によって—空間と時間を越えて関係し、知覚と運動の契機と成り得るのである。そのことによって、生成と消失の連続において、主体個人の持続時間を超えて、文化や社会、あるいは様々な象徴化の体系において「こと」の変化、発展を促しているところに「もの」の意義が在るのだと言える。

人間は、お互いに「もの」を生み出している。それが〈技術〉を補いながら、道具も機械も主体の欲求を満足させるための〈技術〉を補う「もの」である。言い換えれば、個として生きながら〈ヒト〉として生き、空間的にも時間的にも、〈技術〉を共有しているのであって、お互いに存在を承認しながら、「一即多、多即一」の世界の持続を生きている。

すなわち、個である〈私〉としての持続の欲求から「私の音」を欲求する「音楽行為」が（様々な形で）つくられ、全としての〈ヒト〉の持続から、コミュニケーションと〈他者の承認〉を欲求していくために「音楽行為」が機能する。これも、それぞれの関係が分節されることではなく、すべてが絡み合い統合的に生じていると考えられる。それが、場面によって一面的に見えるのは〈度合い〉の相違である。なぜなら、個の持続も、全体の持続も、互いが互いを成立させているのであって、西田が「一即多、多即一」と表すように、個の関係性は常に全体の関係性を内包し、その逆も然りなのである。それは、空間的にもそうであるし、時間的にも「大文字の他者」や「生命一般の根拠」という「全」を背負って〈今、ここ〉の〈私〉が生じるのである（第2章参照）。

その〈私〉は、時間軸上において、常に〈私〉ではない「もの」を〈私〉として見立てる「こと」によって持続し、時間が進行している。そのような鏡像的な関係性によって成立していることを「自己の存在原理」として述べた（第2章参照）。そして、そのことは、過ぎ去る「こと」の空間性によって対象化される「あれは私だ」と事後的に捉えられることから、常に意識から逃れたところにあった〈私〉との差異を生じていることになる。それが、時間軸上での進行を裏付けていると同時に、主体に「私が欲していることは何か」と問い続けることが課せられる。

これは、意識作用と認識、そして運動の円環関係から生じている。認識が「空間」を必要とし、意識という時間軸上における持続との関係から生じていることを考えれば、意識作用と認識の事後性から時間軸上の〈ずれ〉と鏡像的關係における「矛盾」、輻輳する「こと」における選択された「もの」から説明される。そして、この知覚と運動の関係性は、生理学者であるヴァイツゼッカーが主張したように、生命一般について当てはまる関係性である。そうでなければ生物における運動や変容が生じる事実は存在しえなくなる。人間にあっては、内的に他者を認識する構造が在るために、その差異は大きく、時間的な変容も速いのだと考えられる。この部分についての議

論は、他の領域を巻き込むため、ここでは哲学の知見に留めておくが、行動の契機と欲求の関係は、意識作用における意識対象との二重性から生じているのが本論における主張である。ヴァイツゼッカーによる生物一般の行為についての洞察を以下に引用する。

生命あるものは、実際絶えず何か新しいことを開始しているように見える。私の犬が今起る、今あくびをする、今体を搔く、今飼主の所へ行く、今飼主から離れる、といった場面においては、或る時には反射が、或る時には本能が、或る時には一つの客体が犬の行動を規定していることが恐らく見てとれるだろう。われわれはまた、運動と静止、覚醒と睡眠、接触と消化、出産と生殖と死などのリズムの根底にある基本旋律を聞き出すこともできる。だがしかし、何故に他ならぬ今、他ならぬここでこの行為が生じたかについては、われわれは通常知らない。この偶発性^{コンテインゲンツ}、この「今はこうなのだ」Nun-einmal-so-Sein は結局常に秘密であり、ここでは偶然と秩序が境を接し、観察者の中とを植物の動きからも見出すだろう。生物学的な法則や秩序については一歩進んだところまで判ったといっても、この一連の出来事の規範はわれわれの手中にはない。(ヴァイツゼッカー 1975, p. 279)

〈私〉がどのように〈私〉であったのかは、事後的な認識であって、行為の因果関係は、生じた「こと」に対する事後的な理由付けに他ならない。だが、今、この瞬間の行為は、常に生じているのであって、それは主体の因果を越えて、他者との同時性の中で生じている。だから、分かりようがなく、常に世界はお互いの差異の中で、運動を生じているところの「時間」と「運動」の中で持続しているのである。そうすると、私たちは〈つくること〉を根本的にどのように捉えると良いのだろうか。

或る物体の知覚、或る目標への運動、それはすべて堅固に構成された行為であり、いかなる行為においても知覚と運動は固くからみ合っている。しかし個々の行為を先行する行為から導き出すことはできない。これらの個々の行為は諸機能の恒常性ではなくその変動に基づいて成立っている。簡単に言うと一切の行為^{アクト}は即興 improvisation である。(ヴァイツゼッカー 1975, p. 281)

私たちは、生まれたときから〈既に語られた世界〉に放り込まれる。自らが望むか否かに関わらず、〈既に在る〉中で持続することを課せられる。その中で未だ来ぬ〈世界〉と〈私〉を創造す

するには、輻輳する可能性から〈より良い〉選択をしていく力が必要である。ヴァイツゼッカーは、時間と存在の本質を、次のように述べる。

この即興はまた、生物体の個別化 Individuation を示す範例としても挙げられる。すなわち移ろいやすく脆い、しかも計画的に制御できない作業は、生命には何といたっても固有のものである一回性 Einmaligkeit の源泉でもある。主体はもろもろの一回性から構成されており、しかもこの一回性を乗越えて連続して行かねばならぬものである。(ヴァイツゼッカー 1975, p. 282)

絶えず私たちは、その都度自らが互いにつくり出す世界との関係から、音楽行為を捉えなければならぬ。音楽行為だからと言って、〈生命一般の根拠〉を棚上げにした特別な思考や一般性が在るわけではない。

イメージを形成の前段階的として捉えて合目的に向かうことが、この一回性と絶えず〈私〉が変化する—「自己性」が変容する—時間軸上において、創造行為の可能性を阻害することになる主体が〈何か〉を創造しながら、そのことによって〈自ら〉を創造し、そこで生じる差異に隠れた社会や文化的な〈私たち〉、種としても〈ヒト〉、そして生命としての〈エラン・ヴィタル〉という途切れることのない持続に押し出された〈何か〉を満たしたいという契機の中で〈私〉は〈今、ここ〉にいるのである。

先のラカンの「欲望の弁証法」が示すことも同様である。ラカンによる GRAPHE 3 (図 4-5) は、〈ヒト〉が絶えず〈求め続ける者〉であることを示していたのだと、ここにおいて理解される。GRAPHE 3 における「Che vuoi?」¹⁰ (お前は何を欲するか) は、言語活動という「大文字の他者」(A) を介して意識対象を認識しているとき、主体の固有の欲求とも言える「欲望」が生じる契機を表している。人間が常に意識対象である他者 (他の主体も含めて) との関係において、「大文字の他者」と「生命一般の根拠」を抱えながら、〈私〉が欲している「こと」や「もの」を求め続けることを課せられている—絶えず「つくりつくられる自己性」においても、その構造から逃れられない—のである。

このとき、主体は「大文字の他者」(A) と絶えず持続する意識 (横のベクトル) —純粹持続—の中で〈出会い〉ながら「あなた (私) は、何を欲しているのか」と問われ続けながら〈生きること〉を前に進めている。それは「何のために生きるのか」を問い続ける契機であり、その時々の

¹⁰ ジャック・カゾット (Jacques Cazotte 1719-1792) の小説『悪魔の恋』(Le Diable amoureux) 中のセリフをラカンは引用している。

了解の中で、求め続けること自体が〈生きること〉の契機となっていると言える。〈音楽をつくること〉は、単にそれだけではなく、〈生きること〉を根幹にその都度の「欲望」において満足を得ることに向かっているのである。そのことは、学習することでも同様であるし、友人と話をしているその瞬間でも同様のことである。学習者ばかりではない、教師にとっての〈教えること〉も同様であって、互いの関係で個別の見えない〈何か〉、求める〈何か〉が変化する以上、個別の充足だけが〈より良い〉ことにはならないことも踏まえていく必要がある。

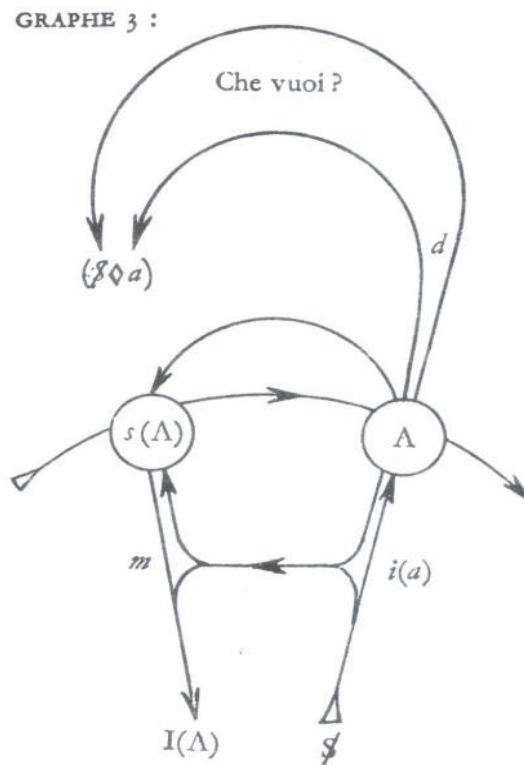


図 4-5 ラカンの「欲望の弁証法」で示される GRAPHE 3 出典：ラカン, J. (1966, p. 815)

〈ヒト〉は問い続け、〈私〉は問い続け、その欲していた「こと」や「もの」が「幸福」であるとすれば、「幸福」を求め続けている存在であるとも言える。そして、それは、いつまでも分からないのである。分からないが、その都度、〈見つけた〉と思う瞬間があり、〈見つけた〉ような気がしながら、「まだ、あるかもしれない」という思いが生じるのは、「何を欲するか」という問いが常に生じる。

音楽行為の中には、自らの持続として「音」を欲し続け、「他の主体とのつながり」を欲し続ける欲求と、〈今・ここ・私〉という固有な欲望が存在している。それを契機として他者や環境とい

った〈世界〉と関わっていく運動が「主体性」であると言える。そして、そのことを踏まえて事象を捉えていくことが、音楽の行為や、教育の行為を考える拠り所になる。「主体的な学び」は、他者との関係と〈出会い〉から生じるのである。音楽の学習における「対話的な学び」は、主体の欲求を背景に、〈音楽をつくること〉から言葉が生じるのである。

〈私〉が欲している「こと」や「もの」は、常に分からない。分からないが、その瞬間、出来る限りの満足において「これだ」と思える「こと」や「もの」があり、それを探すところに〈他者（他の主体）とつながりたい〉という欲求が在る。お互いに探していることも、つながりたいことも分かっているから、〈何か〉をつくり出すときに、人はコミュニケーションが生じる。それは「音」とも〈ヒト〉とも〈出会い〉を求めているからである。その〈出会い〉を求め続けることに「幸福」が在る。そのような〈出会い〉をつくるには〈試行錯誤〉しかない。〈ヒト〉も〈私〉も答えが無く、そのときにしか得られないことを求めている。ゆえに、〈試行錯誤〉は、「創造」という〈出会い〉の方法である。

第5章 創作行為における〈試行錯誤〉の理論

自己も音楽も時間軸上に生成される事象であることから、意識作用と意識対象という現象学的な視点から、その関係性を探ることによって、音楽をつくることの意義とその機能的な本質を、イメージや言語活動の関係性ととも、その問題点も明らかにしながら述べてきた。それらの知見をもとに、本章では〈試行錯誤〉の理論について、その意義と方法をまとめる。

5.1 〈試行錯誤〉の意義

音楽は時間軸上につくられる。それゆえ、時間の関係を抜きにして考えることはできないという事実が、本論における理論の基盤の一つである。

第1章では、時間軸上において、〈私〉という自己が、絶えず消え去る中で、その都度、意識作用によって他者を認識することで持続していることを明らかにした。自己は〈時間軸上の箱〉のようなものである。そのような例えからすると、そこに意識を向けることで認識された他者が、絶えず入れ替わり空間を占めることで、箱の底から過去へと「もの」がすり抜ける中で〈私〉の存在を保ち続けているのだと言える。その際の意識作用は、志向性をもっており、空間を運動しているという事実には主体の自律性が在る。そのベクトルの向きを決めているのは、意識対象となった「もの」が、それぞれ契機として働いているのであって、そこに「つくりつくられる」ことで〈私〉が持続しているという時間軸上における関係性が在る。そのように他者である「もの」との関係性で、〈音楽をつくること〉という事象を捉えると、音が音をつくる行為の契機となること、音楽を構造化していくことであって、自己に内在するイメージを目的として、音へと変化するような表現行為ではないことが命題として定立される。もし、そのイメージという漠然とした「もの」を絵や言語として表したとすれば猶更〈音楽をつくること〉という行為からは離れることになる。映像化されたイメージや言語で表そうとした「こと」は〈音楽をつくること〉とは異なる行為であって、「音楽」とも違う。音楽は時間軸上の行為であって、〈音楽をつくること〉によって成立する事象である。空間的な「もの」として機能するイメージや、意味作用によって空間的な「もの」と固定的に体系化されている言語とは、次元の異なる体系である。それらは、〈音楽をつくること〉の契機とはなるが、音楽そのものではない。音は時間軸上に構築されるが、イメージは空間的なものである。5分間の音楽は、5分間の音から音へと持続以外の何ものでもなく、およそ音楽をイメージ化したときに5分の持続はない。音楽を聴いた後にイメージされる「こと」も、5分間の堆積した〈私〉に生じた「こと」を空間化して「もの」として捉えているにすぎない。

両者は違う領域の「もの」であって変換する性質のものではない。音楽のイメージは、音から生じることで形成されることはあっても、それも音そのものではない。イメージを広げても音を現前させることが可能になるのではない。「音」を「音楽」へと構成するには、形成する行為を行う以外にはなく、形成するための〈技術〉がなければ成立しない。

時間は「こと」と「もの」の関係性で成立している。ベルクソン (Henri-Louis Bergson) の純粹持続は、空間 0 を考えたときに、差異の連続であって、それ自体は認識されないものである。しかし、自己は空間の中で持続しており、絶えず過ぎ去る空間の中で、意識によって空間的に反復するからこそ、持続を認識し、差異の認識も可能になる。そこに運動と変化もまた認識されるからこそ、〈私〉は〈私〉としての同一の存在と運動を自覚するのである。そこに〈生きている〉という実感が生じる。時間もまた空間的な認識によって、持続と進行が認識されるのである。音楽は、そのような純粹持続の時間軸において、音という「もの」をつくり出す「こと」の連続によって成立しているのである。音楽は〈音楽つくること〉以外の何ものでもない。

だが、どのような形成でも良いわけではない。つくることの意義は、つくることによって、主体が満足しなければならない。なぜなら、人は時間軸上で〈生きること〉を継続させているのであって、単に生きるのではなく〈より善く生きること〉を求めている。その欲求を継続させるためには、〈生きること〉の実感と喜びの連続が必要である。

だが、主体は自己の存在を言葉で問う。ハイデッガー (Martin Heidegger) の言葉を借りれば「現存在」である (第 2 章参照)。そのとき、言葉は、その体系ゆえに言葉が言葉を連想させ、どこまでも連鎖をしていく。その連鎖を止めつつ、あるいは、連鎖の勢いに乗りながら、言語活動をしているが、その連鎖の彼岸には、人間が死すべき存在であることの実実がある。

言葉自体が、常に意味と解釈を要求してくる体系である以上、その苦しみから逃れ、身体そのものの持続を、絶えず消え去る時間軸上で、〈私〉が生きていることの喜びを味わう、言葉ではなく、身体が求めている「こと」があり、生の欲求、無意識の欲求、を満足させる行為が必要である。そのような事態に人間という主体が置かれている。音楽が、意味作用から逃れ、身体そのものの「快」を味わうことのできる行為であるとき、〈試行錯誤〉は、音楽行為において、有益であり、必要不可欠な行為となる。

しかし、授業では、シートにイメージを書かせたり、話し合いを行ってから、合目的に創作活動を行ったり、そのイメージとの一致で評価をしたりしている。行為には思考的な目的がなければならぬとする思想が見える。学習指導要領の解説編 (2018) では、「イメージをもとに」とか、「イメージを膨らませて」という文言があり、思考・判断を目的としてイメージへの合目的的

に用いられていることも原因にある。言葉で思考している時点で、それは創作の本質からは離れている。

音楽における試行錯誤は、例えるならば〈音が音を紡ぐ〉行為としての試行錯誤である。試行錯誤している行為自体が、音楽行為として成立していなければならない。なぜなら、日常の音楽は、人々の生活を彩るものであって、今を生きる身体的な行為であるべきだからである。例えば、練習自体は純粋な音楽行為であるはずなのに、〈本番のための練習〉として切り離されることが音楽の喜びを阻害するように、創作行為においても試行錯誤が「作品」を終着点として切り離されると、「つくること」自体の楽しみは色褪せたものになる。知識はこれまで、分断すること、分節することによって意味を明確にし、論理思考を可能にしてきた。しかし、本来、創造行為に終わりはない。終わりはないが、ある一点に向かって、音を紡ぎ続けたとき、その始まりと終わりが、ひとつの「もの」として反復性を有するのである。それは、「こと」の後に生じるべきものであって、最初から約束されることではない。約束は偶然の〈出会い〉を阻害する。

即興演奏が創作行為として「こと」を残しながら消え去る中で、「作品」として形に残す「試行錯誤」を伴う創作は、〈誤り〉を許容する。

その〈誤り〉を許容する中で、音を取捨選択し、ひとつの「もの」として形成する行為は、選択における〈私〉との対話として楽しいことのはずである。言わば、〈宝探し〉のときに生じるような高揚感、期待感であり、メーテルリンク (Maurice Maeterlinck) が『青い鳥』の中で問いかけている〈追い求め続けること〉そのものに生じている「幸福」でもある。それ自体が目的であり、それ自体が生きる喜びであり、意義なのだと考えられる。

例えば、砂遊びをするとき、試行錯誤しながら、形が変わること自体を、〈私〉の事態として楽しみながら時間を過ごした思い出は誰しも有るだろう。それが〈誰か〉を巻き込み、互いの〈承認〉のきっかけとなるとき、喜びはより大きなものとなる。そのような〈誤り〉の許される中でいつも新しい出会いに満ちているのが、本来の試行錯誤の楽しさだと言える。

これまでの「こと」と「もの」の関係性から、音楽の試行錯誤の意義と在るべき姿を論じてきた。その中で得られた知見は、音そのものへの向き合い方と、偶然性に在る創造の契機である。そこから〈音が音を紡ぐ〉、〈音が人をつなぐ〉、そのような試行錯誤の学びを提唱する。

5. 2 音楽行為における共時性と意味作用の関係

音楽行為の本質が、言葉の体系における「シニフィアンの連鎖」から逃れることであるとき、〈誤り〉を見出しながら、よりよい音を求めるそのこと自体が〈生きること〉へとつながるのが

音楽行為における〈試行錯誤〉である。そのためには、音を実際に鳴らしながら選択しているとき、夢中になって音のことだけを考えて音の持続や形成行為、形の変化を楽しむことが必要である。それは、あたかも砂を見つめながら、砂遊びをするように、「音」と〈私〉が「つくりつくりされる」関係にある事態である。そのためには、まずは意味作用において生じている問題を明らかにする必要がある。

人は「もの」に出会ったときに、意味作用を求める。「生き延びるためだけなら、意味するものとそれによって意味されるものの因果関係を見て取れるというのは大事なこと」（ホール 2013, p. 32）と言うように、人間が言語で思考するとき、「もの」を意味として捉えることは日常的に生じている。人の行為が生を持続を根底においているとしても、言語の体系が意味においてルールづけられている以上、人間が言葉を用いてコミュニケーションを取るときに意味作用は、当然生じることである。私たちは意識せずに意味作用の働きを日々の言語活動の中で鍛え続けているとも言える。そうして常態化した「もの」に出会ったときの意味作用は、芸術一般においても起り得る事態である。私たちは作品に出会ったときに「意味」を見出そうとする。

しかし、ソントグ（Susan Sontag）¹は「解釈とは世界に対する知性の復讐である。解釈するの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」（1971, p. 18）として、作品を内容として捉え、芸術を解釈する人々の行為を厳しく非難する。そして、「批評の機能は、作品がいかにしてそのものであるかを、いや作品がまさにそのものであることを、明らかにすることであって、作品が何を意味しているかを示すことではない」（1971, p. 25）と述べる。つまり、作品に対峙するときの人々の在り方は、意味作用ではないところに在るのだと言う。

それは、どういうことであろうか。東洋哲学を研究した井筒俊彦²も、言葉ではない「もの」の本質把握があると述べ、芭蕉やリルケ、マラルメなどを引き合いに出しながら、芸術的行為の姿勢を前言語的な事物の本質に対する関心であると述べる（1991, p. 50）³。井筒が詩人の在り方から論じるように、言葉自体に意味作用の前段階がなければ、作家が同意語から語感によって語を選び、詩人が比喩などの技法で、その味わいから言葉を選ぶ行為は存在しないだろう。すなわち

¹ スーザン・ソントグ（1933-2004）はアメリカの作家。

² 井筒俊彦（1914-1993）は、言語学者であり、東洋思想の研究者である。古今東西の形而上学を踏まえて、独自の哲学を構築した。

³ イスラム哲学では、一般的意味での「本質」（言葉による普遍化）をマーヒーヤと、具体的、個体的な「本質」（そのものの性）をフウィーヤとして分けることで、次元の異なる本質の認識を Technical term（術語）として区別していることを井筒は取り上げ、現実に唯一として存在するはずの個物に、二つの「本質」があるということは「少々おかしいのではなからうか」と述べた上で、本質について論じていく。その中で、井筒は、「多くの詩人にはフウィーヤにたいする以上に強い関心がある」（p. 50）として、俳人や詩人の姿勢を分析している。

言葉という「もの」になる前のなんらかの「こと」を私たちは捉えているのであって、芸術においては、その言語的な意味作用の前段階とも言うべき事態に行為の本質があるのだと言える。そうでなければ、人は「山は緑、海は青」といった、鉄格子のように固定化された、ドクサ的に普遍化された意味の世界にしか生きられない。果たして、私たちは言語に依りかかるあまり、音楽教育の世界を、そのような意味の世界、解釈の世界に追い込んではいないだろうか。私たちは、その関係性を知った上で、音楽教育を語る必要がある。

この意味作用の問題は、日本語の「こと」と「もの」の関係から読み解くことで、その性質と関係性が明らかになり、芸術への対峙の仕方が見えてくる。なぜなら、「こと」と「もの」の関係は、時間軸上における主体の認識を機能させる関係性そのものだからである。言葉による意味作用が「もの」との出会いに生じていることであり、「言葉」という「もの」を用いる以上、認識の原理の上に機能している。つまり、「こと」と「もの」の関係から、言葉の意味作用について考えることが、試行錯誤における知見を得ることにつながる。そこで、あらためて「こと」と「もの」の関係と性質についてまとめた上で、意味作用についての関係をまとめる。

まずは、「こと」の性質についてである。和辻は1935年に発表した論文『日本語と哲学の問題』の中で、「こと」の語義は3つの方面があるとする(2016, pp. 32-50)。一つは動作と状態、出来事と歴史的事件、そして、「こと」自身は動作や状態でもなく、「もの」によって示されるので、「もの」を「もの」たらしめる基礎であると言う。そして、出来事としての「こと」は「どこよりか出で来る」のであって、「どこへか過ぎ去って行く」⁴のであるように、時間を本質とするものである(2016, p. 39)。そして、3つ目は、「言」を意味し、「こと」が「言」によって「人々の間に分かち合われる」という語義である。木村は、言葉は「ことのは」であり、「本来のこののごく表面的な一端を表現するにすぎないものと考えられるようになった」(1982, p. 14)とも指摘している。

これらの和辻の日本語の「こと」の用法への洞察から、「こと」の性質と「もの」との関係性が見えてくる。木村は、和辻の視点の影響を受けたことを前置きしながら、「こと」の性質について、自己と時間との関係へと考察を深めている。木村は「こと」について次のように述べる。

私が存在するということ、机の前に座っているということ、音楽を聞いているということ、時間について考えているということ、それを文章にして原稿用紙に書き込んでいるということ、

⁴ 「どこへか」は原文ママ

これらすべてのことは全部同時に進行している。それに志向的な意識を向けてものとして対象化しないかぎり、それらのことはすべて、なんら相互に排除しあうことなく、私がいま現在ここにあるということの中に融合して同時に成立している。(木村 1982, p. 17)

すなわち、「こと」は時間軸上で輻輳し、同時に成立しているのが「こと」である。そして、「こと」は「もの」として対象化することで意識の内部空間を占め、排除されることから内部の「もの」を基礎づけている。出来事は、一つとして同じことはないことから、差異の性質をもつ。その中で、留まり得るものが「もの」として認識される。「もの」は「こと」の反復であると言いかえることができるのではないだろうか。反復によって「こと」は消え去る性質から逃れ、過ぎ去る時間を越える。だから、「もの」は内的にも外的にも、常に〈現在〉へと現れる。

一方、「もの」はいかなる性質だろうか。和辻が言うように「もの」とは、「志向せられるもの、心の指すものにほかならぬ」(2016, p. 35) のであって、認識の対象である。木村は次のように述べる。

ものはわれわれの内面的・外面的な空間を占めている。外部的なものが存在するためには一定の空間的な容積が必要であって、だからものともものとは空間的に相互排他的である。二つのものが同時に同じ空間を占めるということとはありえない。

内部的なものについても同じことがいえる。…中略…同時に二つの表象が意識野の中心部を占めるということとはありえない。(木村 1982, pp. 16-17)

「もの」は、時間軸上に留まる。「こと」の反復によって留まる。だから、ベルクソン (2010) の述べる、意識が絶えず持続し、継起する中で、「もの」として対峙することが可能になる (2010, pp. 18-19, p. 70)。

このような差異と反復の関係性によって、「こと」と「もの」の関係が成立していると見るとき、「こと」は、「こと」だけで成立せず、「もの」は「もの」だけで成立しない相互依存の関係にある。それは、ノエシス、ノエマの関係と同様であり、その性質的な関係は「差異」と「反復」である。そして、両者の関係を成立させるのはベルクソンの時間軸の持続と空間による認識である。反復によって個体的な「もの」がある。「もの」の反復は差異を含み、その度合いによって、変化があり運動がある。「こと」は、消え去りを本質としている。そのため、認識の網目からすり抜けた「こと」は、ときには身体に足跡を残しながらも過去へ流れる。しかし、〈事実〉として〈今、

ここ)に生じる。一度生じた「こと」は、生じなかったのではなく、認識の〈ある・ない〉に関わらず、世界に跡を残している。その「こと」の世界の中で、時間の進行の中で、意識によって「こと」は反復され「もの」として取り出される。私たち人間主体が、時間軸上で、「こと」を、主体の側から、認識するには、「もの」として時間軸上にとどまる瞬間がないと認識されない。「こと」の「もの」化とは、主体の内なる世界につくるのが認識であり、行為によって外の世界につくり出した「もの」が、空間世界における物質的な変化である(図5-1)。

そのとき、思考は内的な「こと」の「もの」化として機能する。認識という「もの」化によって外部空間の「こと」を捉えた主体は、その「もの」から内的な「こと」が輻轉して生じる(図5-2)。

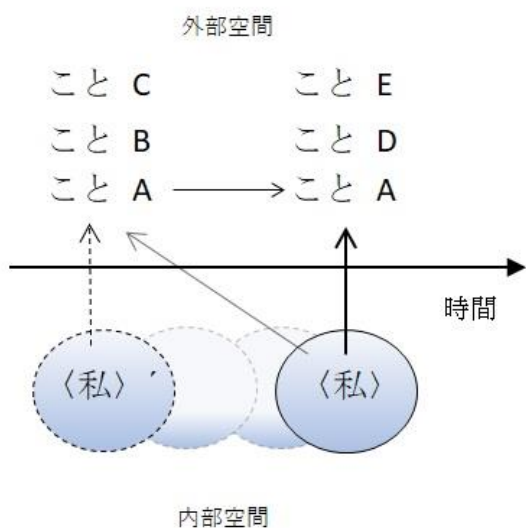


図 5-1 「こと」の反復による「もの」の認識

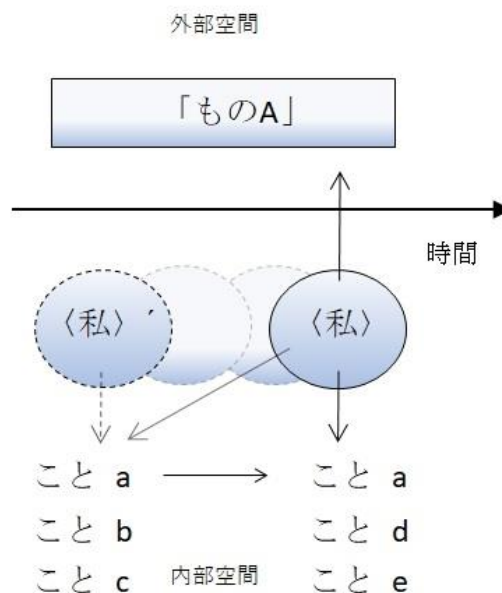


図 5-2 外部空間の「もの」の認識から生じる内部空間の「こと」

世界と主体を分節しないのであれば、世界に生じる「こと」と〈私〉に生じる「こと」もまた、同時性の中に輻轉して在る。その〈今、ここ〉に同時に生じている「こと」が主体の意識作用によって反復が認められたとき、「もの」として主体の内部空間の意識の先に現れる(図5-3)。それが「表象」となって現れる。

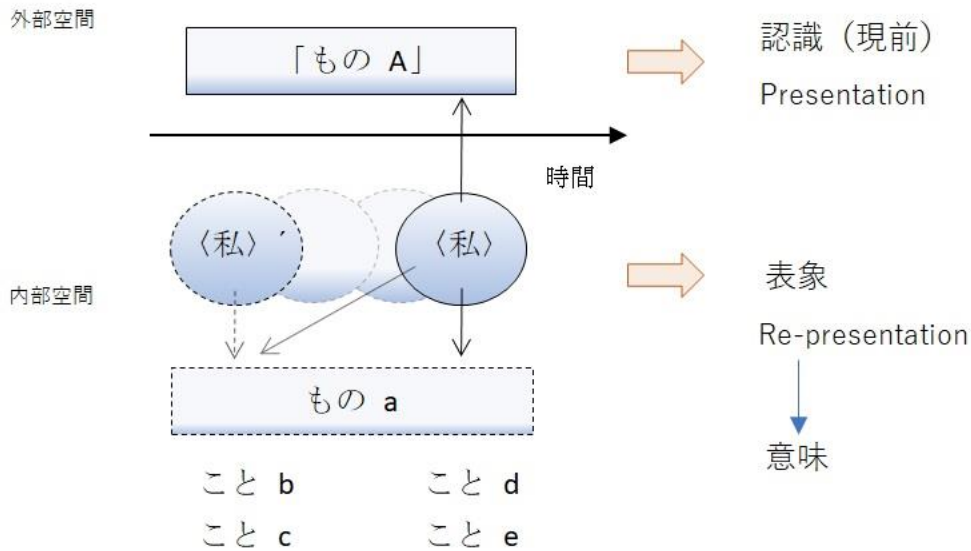


図 5-3 内部空間の「こと」の「もの」化

このように、主体の外の世界において生じている「こと」が（音声的なものであれ、映像的なものであれ）反復によって「もの」として認知されるならば、それが外界の空間的に持続する「もの」の認知を可能にする。〈私〉が志向している「もの」は、意識を留める間、「こと」が反復している「もの」は留まり、差異が生じる「こと」は運動となって時間（持続と変化）を認識する。次に、その「もの」の認知から生じた「こと」も、主体の意識作用によって「もの」化が生じている。主体の内部空間において「見る」という働きを受けた「もの」が言語的な象徴化をされるならば、言語的な意味作用となる⁵。その意味作用は、「私は」という主語的な自己によって未来を思考し、行動の契機となっていると考えられる。未来は、現在に降りたときに、先取りした思考は過去になっていることから、行動の契機である主語的な自己は、合目的性をもった過去の〈私〉に常に裏打ちされていることになる。そのような過去、未来、現在の関係性にある〈私〉によって「もの」化は志向される故に、言語の意味作用は因果的な持続を伴うことになる。つまり、二重の「もの」化によって（「もの a」と「もの A」）、主体が〈内言〉による思考を可能としている

⁵ 視覚だけでなく、内言や内的聴覚などの音としての表象も、鏡像的に自我の生成に作用するという意味から〈見る〉という言葉を使用する。

とき、言葉による意味作用は、「こと」の「もの」化が有する主体の志向性と反復性ゆえに、主体の因果関係を必然的に伴うことになるのである。

このとき、これまでの述べてきた関係性を振り返って見ると、文字通り、〈見落としていること〉が在ることに私たちは気付く。それは2つ在る。ひとつは、主体における意味作用の言語的な因果関係による恣意的な作用、もうひとつは、外部空間に共時的に潜む無意識の「こと」や、主体の外部に生じている「こと」の存在である。前者の言語的な因果関係は、「音が音を紡ぐ」という音の契機を阻害する。後者の外部空間に共時的に潜む「こと」は、主体も気付かなかった、求めていた「音」との〈出会い〉や、新しい音楽の創造や可能性を阻害する。

前者の言語的な因果関係は次のようなことである。意味作用による因果関係は、言語がもつ体系化された概念や縛りによって、「音」から生じる〈私〉との〈出会い〉を阻害する。絶えず差異を生じる時間軸上において行動の契機となる〈出会い〉は偶然性に満ちていることは、これまで述べてきた。そして、主体が意識の外で〈欲していること〉は因果を越えたところに在るという可能性について述べてきた。つまり、創造的な〈出会い〉は、様々な可能性を固定しないところに在る。そのためには言葉の思考や、言葉の因果から離れることが有益だという主張である。

例えば、人が何かに〈恋焦がれる〉瞬間も事実として在るのは、そのような偶然性と、主体も知らない〈私〉の欲求が在ることの事実ではないだろうか。絵画の前から目を離せないとき、美しい景色に心奪われるとき、音が鳴った瞬間、その美しさに我を忘れるとき、ピアノを弾いたとき、いつもと同じ曲なのに、夢中になって弾いてしまうときがあるとき、それらは、〈そうだろう〉として予期していた「こと」でも、合目的に行為をして立ち上がった「こと」でもない。〈そうなって〉、〈そうであったことに〉気付くのである。それらは、事後的であり一般的、機械的な論理ではない。

この「こと」と「もの」の関係について、同様のことを、デリダは次のような示唆に富む文章で述べている。

もし出来事という語が、かけがえのない、取り返しのきかない経験的な唯一性を意味するのだとすれば、記号は決して出来事ではない。たった「一度」しか生じないような記号は記号ではないだろう (デリダ 2005, p. 113)

出来事は、「取り返しのきかない」性質をもった「こと」なのである。そして、記号という「もの」はけっしてそれを全て表象することはできない。「こと」から「もの」が生じるが、言語とい

う「もの」は、そのときの「こと」そのものではないのである。

ソントグの言葉である「作品が何を意味しているかを示すことではない」とした批評の捉えは、そのまま「音」への向き合い方に通じる。音楽そのものを味わう「こと」が、音楽から生じた「こと」の純粋な味わいである。意味作用に囚われ、音楽を言語的な自己の因果から思考しはじめたとき、主体が得た「こと」は過ぎ去り失われてしまう。考えた音は、「音」に出会ったときの「こと」は何も示すことはできない。音に出会って初めて、生じるのである。そして、主体は自己の文脈において持続していることから、その因果から未来が予期されてしまう。主語的な自己は、合目的に、あるいは約束されたこととして、現在が生じていくのである。しかし、新たな創造、新しいものとの出会いは、そこから抜け出たところに生じる。それまでの因果から予期された音、「〈私〉はこれだ」という意味作用の契機となる自己了解のないところから生じるのである。「これが〈私〉か」という驚きは、予期していなかった創造の契機となる。そこに創造の喜びがあると言える。

すなわち、ひとつは、意識を対象に、むしろ強く向き合わせることで、〈私〉の意味作用から抜け出て、対象「そのもの」がもつ可能性を取り戻すことができる。そのことによって、まずは言語的な〈私〉の因果から抜け出た創造行為を行うことができる。方法は、事象の性質から受け手が考えることが固有性を棚上げにしない行為の選択ではあるが、筆者が考える「音楽行為」における意識の在り方について提言的に述べる。

5. 3 「音そのもの」への意識化による〈私〉の因果からの離脱

「こと」の反復による「もの」化から、音について考察すると以下ようになる。

どのような音も認識されるためには、必ず時間軸上での持続がなければならない。極限まで瞬間を切り抜いても、音が持続している認識が在るということは、「時間が変化している」という差異の中で、同じ音が反復されているのであって、時間軸上で切り取られた音の連続——言い換えれば、〈始まり〉と〈終わり〉が在るのである。

このような、〈始まり〉と〈終わり〉の時間上の経験が、〈私〉の「こと」として認識されるためには、意識対象の「もの」として空間上に立ち上がらなければならない。なぜなら絶えず消え去る「こと」の連続が時間軸の性質であるとき、音の持続の認識は、常に過去の〈始まり〉を想起することによって成り立っているのであり、それを〈今、ここ〉において同時に成立させるための空間が必要である。それが〈終わり〉として区切られたときには、一つの「音」として「もの」が空間に立ち上がり、意識を向ける対象となるのである。そのような「もの」化された音が在るこ

とによって、時間軸での縛りを超えて他の「音」と関連することが可能になる。

それらのことから、時間軸上の音の認識において生じている働きについて、次のことが言える。
〈始まり〉と〈終わり〉という二重の空間的な時間における意識作用と、それによる「もの」化の認識がその都度行われ、それらが互いに関係し、また輻輳的に多重な「もの」化が行われていると推察される。それを図式化すると、図 5-4 のようになる。

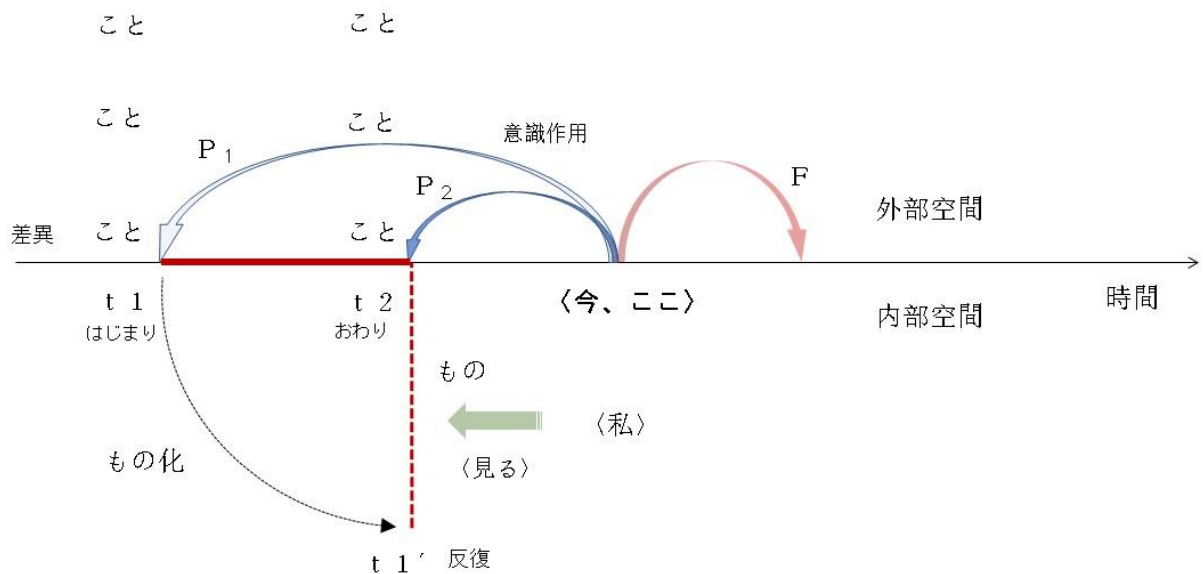


図 5-4 「こと」の「もの」化による認識

この図 5-4 で示すように、時間軸の P1, P2 の意識作用によって時間軸上の「こと」を分節し (t1→t2), その差異を空間的に位相することで「もの化」(t1' →t2) をすることが、外部空間の「もの」の認識を可能にする (木村の言葉を借りるなら「見る」という作用, 「聴く」ということも当てはまる)。「もの」を認識することで回帰的に〈私〉の存在を認識するこの働きは、その対象である「もの」に自我イメージを見出し, 「私はこれだ」という未来を先取りする自己 (木村の言葉を借りれば「主語的な自己」) が生成され, 〈今, ここ〉の〈私〉をつくり出す契機となる。

さらに, 上記の〈私〉に生じた時間軸の P1, P2 の意識作用は, 知覚した「こと」を, 「もの」化することで成立した認識である。その認識した「もの」から〈私〉に生じた「こと」は, 主体の内部で同様の分節によって「もの」化されると考えられる (図 5-5)。

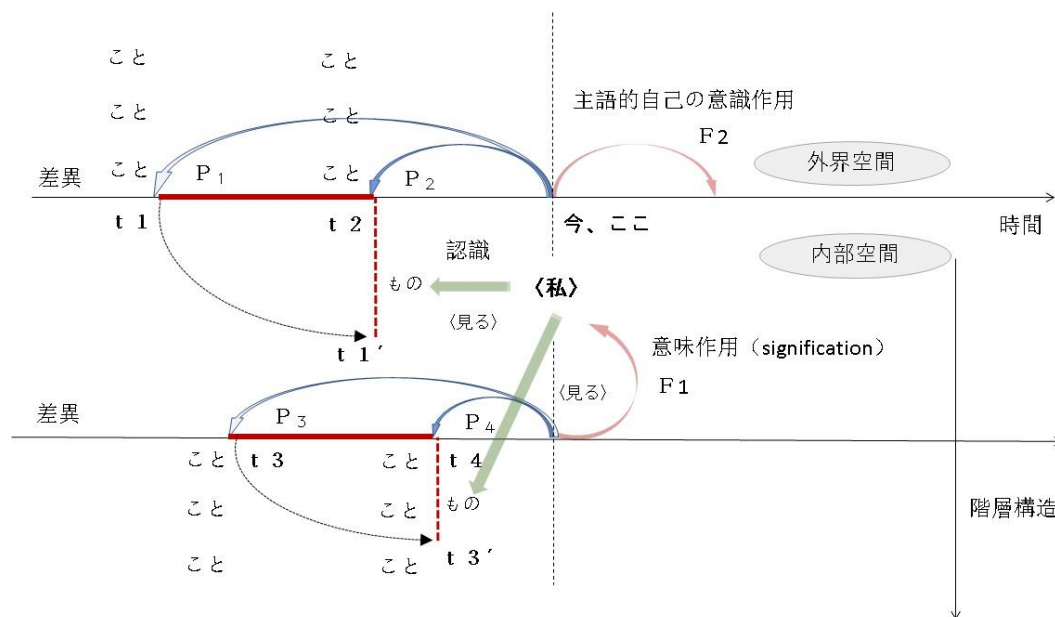


図 5-5 外部空間の認識と内的他者による〈私〉の生成

その内部空間の「こと」が分節されることによって生じる「もの」化は、過去の堆積から生じる自我イメージの生成であり、「もの」の写像として生じる「こと」であると言える。それが、象徴化による主語的な自己だと考えられる。それが、言語体系で分節、構造化されれば「内言」となり、音楽の体系で分節、構造化されれば「内的聴感」となる。つまり、二次的な「もの」化は、分節体系によって「表象 representation」となる「もの」が変わるということである。この内部空間の「表象」は、意識が有する志向性を生じる契機でもあることから、〈私〉は主語として〈今、ここ〉を先取りする意識作用 F となり、「あれは〈私〉だ」と想起される自己の P1, P2 の分節を回帰的に可能にしていると考えられる。このような輻輳して「こと」が「もの」化されていく構造と回帰的な〈つくりつくりされる関係〉によって、言語における統語的な「意味作用 signification」を生じているのだと考えられる。これが、〈私〉として〈生きている〉(自己の持続の認識) ことへの理解を支える原理である。

私の意識によって言語的な因果的に捉えられ分節し、内的に「もの」化した「もの」は、多くの「こと」を捨て去り、なおかつ言語として一般化された「もの」は、より〈私〉としての自由な創造の契機となる「こと」を失っていると考えられる。音楽という事象を考えたとき、意識を強く音に向け、音と混然一体となることで言語的な〈私〉を離れる (図 5-6)。

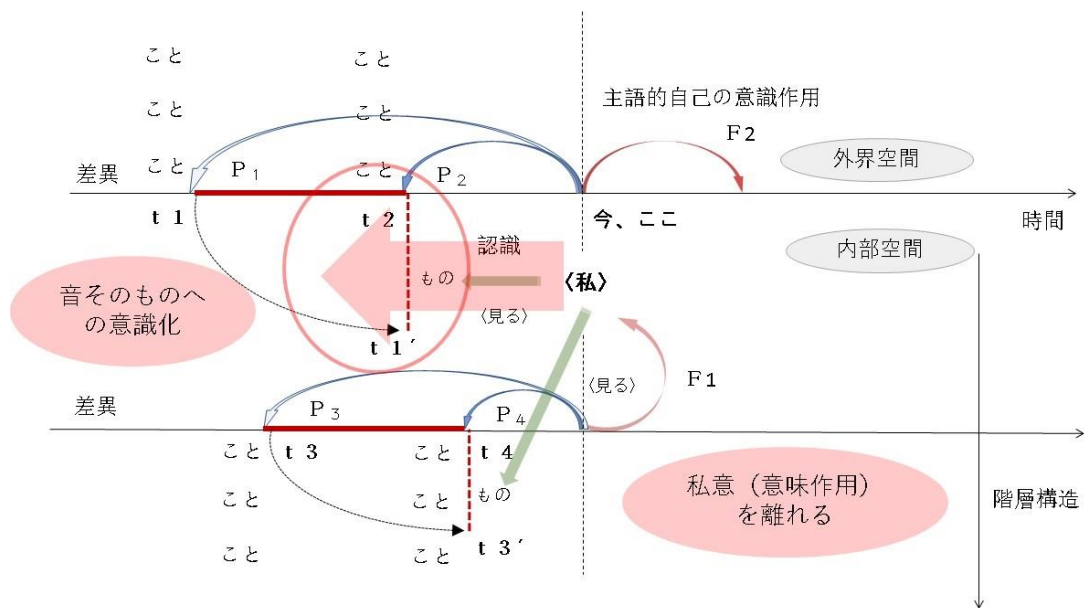


図 5-6 「音そのもの」への意識化による私意からの離脱

そのとき、主体の分節による「こと」の「もの」化をしなくとも、「こと」の中で生じている反復から世界の変化を感じ、言葉でない「質感」ともいべき「こと」を主体は捉える。そうして、音楽と私にとって生じている様々な「こと」そのものを味わうとき、言葉によって狭められず、通時的な因果にとらわれない、新しい〈私〉と出会う瞬間があるのだと言える。つまり、言葉の網目から一度離れて、目の前の事物に向き合ったときにこそ、分節の自由がある事態を手にできる。そのとき、前述の「山は緑、海は青」という、言わばクリシェ的な思考から抜け出した創造性の自由がそこにはあり、純粋な「つくること」の楽しみがあると言える。音楽教育は、そのことを踏まえる必要が在る。

さて、このように音に向き合うことで、言語から離れ、「音」から生じた「こと」が次の「音」を想起させる、あるいは次に現前した「音」を純粋に感じる「音そのもの」と向き合う活動となる。そのような活動に、創造性の自由があり、純粋に〈つくること〉の楽しみがあることを述べた。それによって、主体はシニフィアンの連鎖からも逃れることになり、音楽の機能的な本質、音楽のもつ意義を果たすことにもなる。しかし、それだけでは、創造の喜びは不十分である。思考という因果からは離れているが、音の因果に捉われている可能性が在る。音の構造に巻き込まれることで、言語的な〈私〉から離れることは、これまで述べてきたことである（第2章、第3章を参照）。それは、あたかも、海辺に行ったときに、砂の形状に出会って砂遊びが触発されるよう

に、何も考えずに身体が動いているような楽しさである。

しかし、創造の楽しさは、意識を対象に強く働きかけて巻き込まれるだけではない。さらに外部空間の意識されなかった「こと」にも目を向ける必要がある。なぜなら、そこに主体も意識していなかった創造の契機が在るからである。聴いた「音」から予期される次の未然の「音」は、主体の意識の持続における現象である。だが、意識にはない「こと」が主体の内部には在り、主体の外部にも意識されなかった「こと」が在る。そうでなければ、世界は持続しない。意識しているところだけが過ぎ去る時間軸において存在するのであれば、音楽を聴いているときに、意識していなかった〈足の裏〉は消え去ることになる。主体は他の主体との関係性で〈そのとき、その場所〉を生きている以上、他者の「欲望」も〈私〉の「欲望」である。

主体の音楽的な因果では、見出せなかった、主体に生じていた「こと」、出会いたかった「音」の可能性が、その時間と空間には在る。他者との出会いの中で〈私〉は持続しており、それは音楽の体系だけではない関係性の中で〈私〉は生きている。人も含めて、多くの他者が生きている世界の中で〈私〉は生きているのであって、〈私〉だけではない、数限りない因果の中で世界が持続し、〈私〉は出会い続けている。それが、〈他者の承認〉が必要だとするラカンの主張にある事実だと言える。お互いに〈他者〉の承認を得ながら、〈私〉として何かを〈つくること〉が、互いに〈つくること〉で世界が持続している「欲求」だと考えられる。

主体が「音」を想起する。その「こと」から予期される「音」が在る。その主体に生じる「音」と「音」の因果は、音楽を構造化するのを助けるが、一方で、偶然性による「音」との〈出会い〉による創造や、主体の満足を阻害することも考えられる。体系における事象の発展と、それ以外のことの発展は、常に不一致である。しかし、それ以外のことの発展も主体は自らの内にあることを変化させるために、同じものに対して、不満を抱くようにもなる。「私はこれだ」として生じた音を選択して構造化していくことで、言語から離れる作用もあるが、創作においては、新しい音を探す喜び、よりよい音を探す喜びが可能な世界である。たくさんの「こと」を内部空間で生じている私は、たくさんの「こと」を生じている外部空間との関わりの中で、因果を越えたところの「こと」に、新しい出会いと、〈私〉も出会うまで気付くことのできなかつた主体の満足感が在る。

5. 4 〈私〉から〈ヒト〉としての〈音楽をつくること〉への転換～協働による創作

では、そのような事態において、どのようにして、私たちは、創造の喜びである偶然の〈出会い〉を創出することができるだろうか。

その一つの方法としては、主体ではない「他の誰か」（他の主体）がつくる「もの」と出会う方法が考えられる。その方法は偶然の〈出会い〉をつくる。だから教師が何かしらの「音」を与えることは、主体の創造性を阻害することではない。また、他の作品との出会いも、〈私〉の創造の契機となる。人は、〈私〉ではなく〈ヒト〉として主体同士が関係する中で文化が創造されているのである。作曲家という固有な世界が作品を生むという思考は、幻想であると言っても過言ではない。偶然の出会いは自然の音にもある。鳥の鳴き声、風がつくる風鈴の音との出会いは、いつも予期せぬ魅力に満ちている。ドビュッシー（Claude Achille Debussy）がガムランの音に出会ったのは主体が意図していない意味での偶然であろう⁶。新しい創造は、主体の因果を越えたところにある。あるいは、海岸で砂遊びをしているときに、突然、波が来て砂山の形を変えたとき、それをむしろ面白いと感じたことはないだろうか。〈私〉の因果にはないところでも、「こと」は生じながら世界は持続している。その「こと」と私のことが出会ったときの、偶然の出会いは、音楽の因果に捉われないで〈私〉の「こと」を満足させる可能性がある。

もう一つの方法は、主体自身で偶然の出会いをつくることである。〈私〉がつくる「もの」でも、偶然の出会いは可能である。それは音の連鎖から離れることである。「できるだけ違うことをしてみる」「思いもつかないことをしてみる」など、今、取り組んでいる〈そのこと〉から敢えて離れてみて、音を鳴らしてみたり、違う「もの」をつくってみたりしたとき、何か今につながる音との〈出会い〉があるかもしれない。そのために〈試行錯誤〉が必要なのである。〈試行錯誤〉は、〈私〉も気付かなかった音との〈出会い〉を見つける方法なのである。

時間軸上で主体が持続し続けるとき、世界との関わりにおいて輻輳して主体の「こと」を生じながら、〈私〉として「もの」化されない「こと」が主体そのもの、身体へと関わりながらある。それら主体の「こと」の中で反復される「こと」は「もの」化されずに身体の変化、運動として情動、感情の契機として働いていると推察される。木村は次のように述べる。

この同じ瞬間に私の知らないところでも無数の事件が起っていることだろう。どこかでだれかが死んでいるかもしれないし、だれかが生まれているかもしれない。私の身体内部でも、絶えずさまざまな生理学的・生化学的な変化が起きているだろう。それらの無数の事件の中には、身体的な変化や気象の変化のように、私の気分や意識活動に直接影響を及ぼしているものもたくさんあるはずである。しかし、それらの事件や変化は、私がそれに気づき、意識的に私の存

⁶ ピアノ曲「版画」の中の《塔》は、1889年のパリで行われた万国博覧会で聴いたジャワのガムラン音楽を聴いたことが作曲のきっかけになっている。

在に、つまり私がいまここにあるということのうちに組みこみうるのではないかぎり、私のとつてのこととはならない。(木村 1982, pp. 17-18)

つまり、創造行為の原理として、偶然性の「音」をはじめとする「もの」との〈出会い〉が因果に依らない創造の契機となる、あるいは、主体が無意識に求めていた「こと」を充足する可能性の創出としてある。そのとき、音楽の創作においても、〈試行錯誤〉によって、新たな音との出会いを楽しむことができる。そのとき思考や論理の因果、あるいは、「こうでなければならないのでは」といった価値概念からの逸脱をも試行錯誤できることが、新しい出会いや、〈私〉も気付いてなかった欲求の充足につながるのだと言える。そのとき、新しい音と出会う喜びがある。予期せぬ音との出会いに、何が生まれるのだろうか、どんな音の世界との出会いがあるのだろうかという期待一言わば「わくわく感」といった感覚がある。そのような一人の主体の試行錯誤とともに、他の主体と音を介してともに試行錯誤し合い、互いに予期せぬ音との出会いを楽しむ。そこには、つくり出した音に対する「他者の承認」が生じる安心感と満足感もある。音楽という事象が、時間軸上に生成されるからこそ、創造の契機と喜びは、共時性の空間に在る。木村は次のように述べる。

人間たちがまだ自然との一体性から目覚めておらず、個々の共同体成員がまだ自他の区別を前提とするような理想的な原始共同体における「生きられる共時性」とは、要するにベルクソンのいう「純粹持続」と同じものであって、まだあまりにも純粹すぎて「時間」というような観念を許さないような状態ではないだろうか。(木村 1982, p. 60)

音楽をつくる行為は、音も人も、個人も他人も分断されず、ともに同じ時間軸上に生きる「もの」として、「こと」の中に持続し続ける。音は〈ヒト〉が生きる喜びを味わう契機としてそこにあるのであって、音が音を紡ぐ、音が人をつなぐ、活動が創作の活動では可能になる。そこでは、〈試行錯誤〉自体が、音楽であり、活動そのものが作品である。

つまり、〈試行錯誤〉とは、「思考」という〈私〉の因果から抜け出て、音そのものと戯れる行為なのであって、そうでなければいけない。探し求めること、そのこと自体に音楽の楽しみがある。言い換えれば未完成は美しいのである。「より善いもの」の予感を感じ、それを求めて探し始めるから、楽しいのである。

5. 5 〈試行錯誤〉の理論

ここまで〈試行錯誤〉の原理について、これまでの知見をもとに論じてきた。まとめると次のようになる。

〈試行錯誤〉はそれ自体が音楽行為でなければならない。それは、〈より善く生きること〉⁷を探し求めること自体が、生きる喜びであるのと同様の事態である。そこには予期せぬ「音」の世界と〈私〉との出会いがあり、人と人が音楽を通して、理屈でなくつながる時間が生まれる。そこには理由はない。その戯れの時間に意味を求める必要もない。そのとき、その場所で生まれる音とともに人と人がお互いに生きていることを〈実感〉していることが〈音楽をつくること〉だと言える。〈試行錯誤〉は方法ではない。そのこと自体が「音楽」であって、〈私〉がまだ知らぬ、しかし「こと」として出会いの可能性を帯びている共時的に在る音を探し求める行為である。〈試行錯誤〉自体に喜びがあるというのは、メーテルリンク (Maurice Maeterlinck)⁸が『青い鳥』(1908)で問いかけた幸福と同様、それほどどこかに在りながら、無いために探し求める「こと」自体に喜びがあるのと同じである。〈青い鳥〉は音であり、思考から離れて出会ったときに、追いかけて始める。音楽行為を哲学的なアプローチによってサウンドスケープの意義を論じた今田 (2015) の『哲学音楽論』での次の一文は、誰もが体験する「音」との〈出会い〉を伝えている。

このときの〈ぼく〉は、きっと思考の途中だったのだろう。もしかしたらなにかを考えすぎていたのかもしれない。そこになにかが聞こえてくる。なにかが聞こえてきたことにより、そのどこにも行き先がなさそうな思考の迷路から解き放たれたのだ。(今田 2015, p. 143)

「音」との遭遇から、探し求める、感じた「こと」からつくることが触発されて次の「音」を探し求め始める。その「音」から「音楽」をつくり出していく過程そのものを「音楽行為」として楽しむことが〈試行錯誤〉である。

まとめると次のようなことになる。「音」そのものに意識を向けることで、言葉や知識の因果から抜け出て、音から触発される「こと」を契機とする〈音楽をつくること〉の行為になる。様々な

⁷ 人々は「よりよい」ということを求めるが、この「よい」は、日常的には「良い」であるが、個人の「良い」を越えて、〈ヒト〉としての「よりよい」であり、また、アリストテレスの「幸福」(エウダイモニア)とも関連する「よい」として、すなわち究極的な目的としての「善」として「より善く」という表記をする。これは本論における生命一般の根拠としての〈何か〉と関連する〈ヒト〉が志向する事態としての志向性としての「より善く」である。そのため道徳的な、倫理的な事柄も含むが、単純な善悪としての「善」でもない。善悪は状況において生じることでもあるためである。

⁸ モーリス・メーテルリンク (1862-1949) は、ベルギーの劇作家。『青い鳥』は、5幕10場の童話劇で、死と生命の意味を主題としている。

試行錯誤をすることで、主体も意識していなかった音との〈出会い〉から、主体を満足させる創造行為が生じる。他者と協働で創作活動をすることで、新しい創造の契機となる音と出会うことができる。他者の承認があって、創造の喜びは、〈ヒト〉として生きている〈実感〉すると同時に、他者の欲望を自己が欲望していたことを満たすことになる。

以上のような姿勢で、学習活動を構築することで、これまでの音楽教育における諸問題は、解決されると考えられる。そのためには、指導者のパラダイムシフトが必要である。人は常に様々な因果や前提に捉われている。例えば、創造行為を「知識」が阻害してしまうことがある。もちろん、作曲において「条件」という制約はあるが、思考による阻害が無意識に働き、音との出会いを疎外していることがある。「和声学的に間違いではないか」といった考えや判断は、自身の音から生じる情動に純粹さを失わせ、また気付かないふりを確信的に行わせる。

筆者は、以前、自らの作曲行為を記録し、分析をするという研究をおこなったが、その際に、「教材としての音楽をつくる」という思考から、付加音のない単純な I や IV といった和音の使用で作品を書き上げたことがある。しかし、当時の指導教員からの作品に対する否定的な見解と助言から、付加音のある和声を用いたところ、音楽への深まりが感じられる作品になった (pp. 24-32)。その体験が示していることは、「他者の承認」が得られなかったこと、そして「音との出会い」が最初はなかったこと、など、思考が前提として創造行為を阻害していたという事実である。

また、創造行為の喜びは共時性の中にある。人と環境が互いに「つくりつくれる」働きをしながら関係する中で、意識作用によって〈私〉を生成する主体の感覚は、「私はこれだ」を追い求めながら変化しているのである。日々の生活におけるその感覚の差異は僅かであるが、それが長い期間になると明白になるときがある。以前、街中のテレビに 20 年前の番組をやっていた。テロップや画面の構成、出演者の服装が古いと感じられ、今、それを着たいとか、その番組を見たいと好意的に感じられなかった。だが、当時は、〈私〉は、その画面の世界に違和感や不服はなかった。むしろ、満足さえしていた。モード (mode) というのは、〈そのとき、その場所〉の世界との関わりである⁹。

音楽も、知識的な体系として普遍化して捉えたとき、知識として正しいということに固執すると、感覚を阻害することになる。人は「幸福」をもとめて〈より善く生きる〉ために、常に世界と関わりながら自己を認識する中で、つくることを続ける。外に現前する「もの」は、他の多くの

⁹ 鷺田 (2012) は、「他者の視線を〈鏡〉としてセルフ・イメージを調整しているわたしたち」は、その服が傷んでなくても、今年は着られないといった感覚が生じるとして、「機能性から遊離したところで決定する因子」をモードであるとしている (p. 48)。

「こと」を抱えながら現前するのであって、主体の感覚は、快—不快の連続の中で、快を求めて行為が生じている。主体を満足させる創造行為は、その体系の因果から抜け出る必要があり、世界が常に「一即多，多即一」で持続時している以上、共時的に生じている「こと」の中に、その契機が存在しているのである。

音楽をつくることは、〈生きること〉の持続にありながら、言語の苦しみから逃れる本質的な機能を持ちながら、それを真に機能させるためにも、外界との不一致に生じる物足りなさを満足させる音楽行為であるためにも、創造する行為として〈試行錯誤〉が必要である。

それは、常に未だ知らぬ「こと」との〈出会い〉による高揚感を伴う時間である。世界は「こと」の共時的な網の目の中で生じている空間をもつ。それゆえに、因果にとらわれない出会いが存在する。運動と存在の関係は、時間と空間の関係に関わり、無い「こと」が在る「こと」を可能にし、それはいつでも因果を越えた出会いを待っている。

イギリスの作家、ヴァージニア・ウルフ (Virginia Woolf) ¹⁰の文章には、次のような言葉に対する考え方が述べられている。

言葉は私達と同様、気楽に生きることにプライバシーを必要としている。確かなことは、彼ら、文字は私達に考えることを要求し、そして、それを使う前に感じることを要求するのだ。(Woolf 1973. pp. 206-207)

詩人も作家も言葉を単に思考のものとしめない。思考するではなく、味わうのである。音楽における創作の場も、考える前に「まずやってみる」ということが自然と生じるような場の設定が問われているのである。

〈試行錯誤の技術〉は、急速に変化する社会において「音楽」に限らず〈より善く生きる〉ための「創造の原理」として必要なことである。音楽活動における創作行為は、〈試行錯誤〉を基盤に行われなければならない、また、〈音楽つくること〉の本質を学べる創作を基盤としながら、今後の音楽教育は構築されるべきである。

¹⁰ ヴァージニア・ウルフ (1882-1941) はイギリスのモダニズムを代表する小説家、評論家。

第6章 創作のカリキュラムと指導法

第1章では、これまでの創作指導における歴史的な背景から指導理念における問題点を考察し、第2章から第5章まで、〈試行錯誤〉の理論として、時間軸上における自己の存在原理と、それに基づく言語と音楽の相違性、イメージと音楽の関係についての再定義を図った。本章では、その理論を基に、学校教育におけるカリキュラムをどのように構築するか、その方法と実践例について提示する。

第3章で述べたように、音楽行為は、〈音楽をつくること〉によって、言葉から離れて自己の存在を認識することに意義がある。言語の体系におけるシニフィアンの連鎖は、時に精神病の契機となる現実界の扉を開く可能性がある。音楽の構造に巻き込まれたり、音そのものの質感に意識を奪われたりすることで言葉の連鎖から離れる時間は、生きる力を取り戻させる行為だと考えられる。そのためには、根源的な生の欲求と、大文字の他者から生じる欲望を満足させていく必要がある。主体の欲望が、大文字の他者によって生じていることから、「自己の欲望は他者の欲望である」と定式化したのがラカンであった。そこから「他者の承認」を得ることが、欲望を満たす要件の一つになる。そこで、社会と文脈に基づいた体系の中での音楽をつくる「創造力」とそのための〈技術〉が必要となる。

すなわち、音楽の本質的な意義に基づく、〈音楽をつくること〉自体に満足を見出す創作の活動と、その活動を成立させるための〈技術〉が必要である。人は音との〈出会い〉がなければ自己が求めていた「こと」に気付かない〈何か〉を常に抱えながら存在している。その求めていた音に出会うためには、その場の音楽の体系における〈試行錯誤〉ができなければならない。そのとき、主体の内部空間での表象も含めて、外部空間に「音」や「音楽の断片」を現前させる〈技術〉が必要である。それら〈試行錯誤〉ができる〈技術〉と、「音」や「音楽の断片」を現前させる〈技術〉をまとめて〈試行錯誤の技術〉とする。具体的には、西洋音楽におけるソルフェージュの〈技術〉(solfege skill)や、楽器や歌唱といった演奏の〈技術〉(performance skill)、そして諸要素の働きを体験知として理解を深め感覚を身に付けていること、さらに、音楽を空間として捉えて思考するための記譜の〈技術〉(notation skill)を含みながら、効率よく「比較聴取」できる〈技術〉である。

そして、〈試行錯誤の技術〉が部分を組み立てていく時々用いる〈技術〉だとして、〈始まり〉から〈終わり〉までの音楽行為を、空間的に俯瞰しながら「音」を「音楽」へと構成していく〈技術〉(composition skill)がある。この構成する〈技術〉は、試行錯誤にも影響する〈技術〉であ

るが、振り返ったときに「作品」と成り得る音楽行為の〈始まり〉から〈終わり〉までを体験して初めて〈実感〉を通した技術になることから〈音楽をつくること〉自体に満足を見出す創作の活動での学びとなる。この〈構成する技術〉と、その時、求めている「こと」を見出していく〈試行錯誤の技術〉の両方を含めて〈音楽をつくること〉の〈技術〉(music-making skill) だと言える。

そして、これらの〈技術〉を支える〈技術〉として〈音楽を聴くこと〉がある。それは、意識の志向力であり、外部空間の「こと」に気付くと同時に、内部空間の「こと」を純粹に〈音楽のこと〉として捉える力である。言い換えれば、言語体系のシニフィアンの連鎖から離れて、音から生じた「こと」を志向できる技術である。「耳を傾ける」という言葉があるが、木村の言う「音楽と私の区別が全くない」という状況(第2章参照)は、主体的な意識の志向力にも拠る部分が在ると考えられることから、それも〈技術〉であると言える。すなわち、自己がつくり出す音に「耳を傾ける」こと、他者がつくり出す音に「耳を傾ける」ことによって、音から生じた「こと」を純粹に感じ、〈何か〉が生じてくるのを意識することで、より良い〈試行錯誤〉が触発されるのである。

結果として、創作の授業を行うためには、単純に「音」を「音楽」へと構成する〈技術〉だけを考えていけば良いということではない。指導者の考えた活動において、上記の全てに目を向けていなければならない。そして、活動が成立するだけの〈技術〉を達成していることが、活動を成立させる条件として必要なのである。それは、音楽の〈試行錯誤〉を学習者が「音楽行為」として楽しむための条件でもある。即興演奏が、音が音を紡ぐ行為の持続であり、音楽の本質的な機能に基づいている行為だと言えるが、それが成立するためには、上記の〈技術〉を達成していることが必要であり、その達成の水準は身体的に身に付いていることが必要なのである。しばしば、即興的に音を出すことが、創作活動の基本的な活動のように扱われることがあるが、そうではない。何らかの体系を用いることを求められる場においては、自由に活動をさせることが学習者にとって平易とはならない。それは、何の体系において音をつくることを求められるか、という場の設定に拠るのである。少なくとも西洋音楽の体系が求められる場においては、技術を達成していない状況での即興的な創作の場の設定は、満足のある音楽行為にならない可能性が大きいのである。

そこで、〈音楽をつくること〉自体に満足を見出す創作の活動と、その活動を成立させるための〈技術〉を育てることを「創作教育の原理」として念頭に置きながら、指導カリキュラムとしては、「音」を「音楽」へと構成することを〈試行錯誤〉を通して、〈音楽をつくること〉の楽しさを味わい、創造力を培う活動(図6-1のAの部分)と、そのとき〈私〉が求めている「音」に〈出会

う) ための〈試行錯誤の技術〉を、ソルフェージュ的な創作を通して学ぶ活動(図 6-1 の B の部分)の 2 つを関連させるという理念のもとでカリキュラムを構築することを提案する(図 6-1 を参照)。

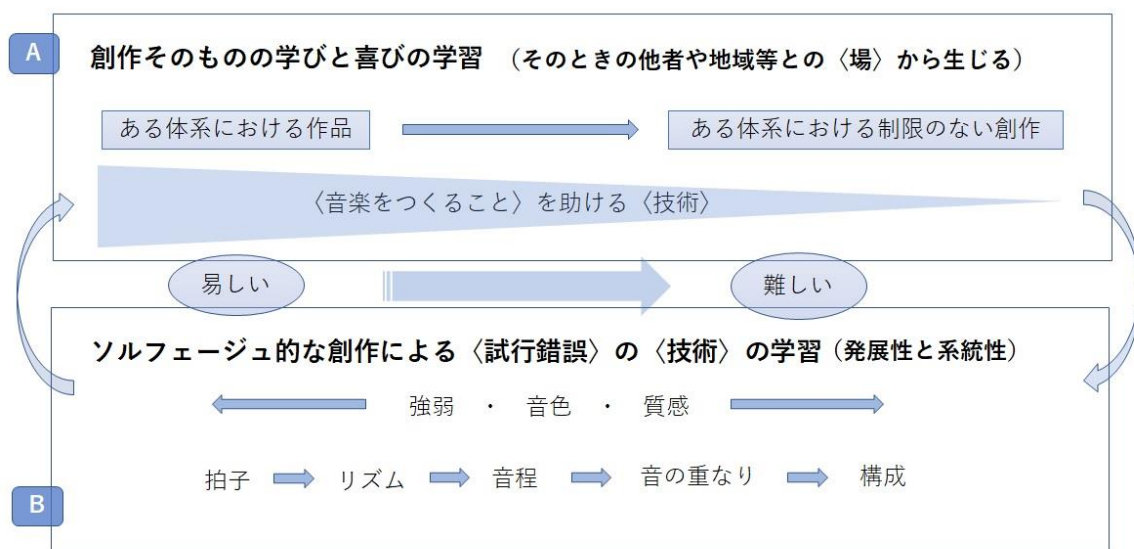


図 6-1 創作のカリキュラム・マネジメントの基盤となる理念図

図 6-1 で示される理念図は、学校教育で創作のカリキュラムを構築するための基盤となるものである。学校教育としては限られた時間の中での学びの時間であることから、計画的に授業を実施することが求められる。一方では、学習者の学びと指導者の教えと相互の関わりの中で生じていることから、単純に固定的なプログラムを組んで実施する形式にはできない。指導者は、その都度、「学習者を診断的に評価」しながら学習を組み立てていくことが必要となる。学習者の中に生じていることは、〈私〉だけのことである。求めている音楽も、そこで生じる満足も、文脈に基づく固有なことである。そのため、一般化してマニュアル的にカリキュラムを提示することは、教師の場を見取ったカリキュラムの作成を阻害する可能性がある。

本章では、これまでの〈試行錯誤の理論〉をもとに、〈創作を〉通して「創造力」を培う活動と、そのための〈技術〉を〈創作で〉学ぶ活動の二つの創作指導を関連させた「カリキュラム・マネジメントの基盤となる理念」について、具体的な指導例を、必要に応じて実践例も参照しながら提示する。

6. 1 ソルフェージュ的な創作による〈試行錯誤の技術〉を学ぶ活動

創作をはじめ〈音楽をつくること〉は、言葉から離れて自己の存在を認識することに意義がある。そのためには、その場に固有な〈私〉が欲している「音楽」に向かうことが必要である。先に述べたように、〈私〉の欲求していた「こと」は、その「こと」が反復的に想起される「もの」に出会って初めて知ることになることから、〈私〉が求めていた「こと」に出会うためには、〈試行錯誤〉が必要であり、そのための〈技術〉が必要である。答えのない〈何か〉に〈出会う〉ためには、「この音ではない」を繰り返しながら、よりよい「もの」を見つけていくことが必要である。そのとき音楽行為の〈試行錯誤〉では、「比較聴取」が生じることが有効となる。空間的な思考を平易にする記譜力も含めて、ソルフェージュ¹の〈技術〉を基盤にしながら、諸要素における比較ができるよう「音」や「音楽」の断片をつくる能力と、それによって得られた体験知が〈試行錯誤の技術〉である。

ソルフェージュの技術は、音を現前させる技術として、これまでは演奏のための基礎的な力の学習として行われてきたが、本論における〈試行錯誤の技術〉やソルフェージュ的な創作活動によって身に付けようとする〈技術〉は、より幅広いものである。ソルフェージュ的な創作行為を通して学ぶことによって、音楽の諸要素の働きに対する理解や感覚を深め、「音」や「音楽の断片」を現前させることも含めた〈試行錯誤の技術〉を身に付けることができると思う。

まずは、2本立てのカリキュラム・マネジメントの理念における「ソルフェージュ的な創作」による〈試行錯誤の技術〉の学習について、具体的な方法を例示するとともに、その理論的な背景を述べる。

6. 1. 1 指導の方法と意義

試行錯誤は「音」と出会いながら「音」を選んでいく行為である。「音」を選ぶために、いろいろな「音」や「音楽の断片」をつくる行為であり、その行為そのものが、楽しい行為でなければならない。それは、主体が時間軸上で〈私〉を手に入れようとするとき、常に満ち足りない〈何か〉があるために、より善い〈私〉を得ようと探し求めること自体に〈生きていること〉の喜びと実感が在ることを基盤としている。そのためには、快—不快の連続の中で、成立する持続であり、その持続を感じるための行為を自らつくり続けているところに文化的行為が存在するのである。

¹ ソルフェージュ (solfège) とは、「総合的な基礎教育を意味する。主として楽典、聴音、視唱などの学習を通じて楽譜の全体的な理解と正確な表現能力を得ることを目的とし、さらにそれらの能力を高める訓練を行う」(『新音楽辞典』1977 浅香淳編) ※引用元にある () 内の補足は省略した。

快—不快の連続を遊戯的行為と捉えるならばホイジンガーの「ホモ・ルーデンス」という人類に対する呼び名は適切であると言える。音楽行為の〈試行錯誤〉は日常的な行為として在る。人々は、常により善い〈私〉を感じさせる音の世界を手に入れようと、音を選ぶことを日常的に行っている。何か良い曲がないかと iPod や動画サイトを検索しているときも、演奏家がより良い音を目指して練習をするときも、人々は常に〈試行錯誤〉しているのである。そのような〈試行錯誤〉を創作行為で成立させるためには、音を現前させる〈技術〉が必要である。その〈技術〉は、〈試行錯誤〉での快を得るための、〈今、ここ〉の〈私〉にとっての、より善い〈出会い〉が成立する〈技術〉でなければならない。そのため、単に楽譜を再現するための〈技術〉ではなく、「自ら音を選んで現前させる」という〈試行錯誤の技術〉の学びが必要なのである。そこから、ソルフェージュや諸要素の働きを、創作行為を通して系統的に学ぶ、言わば〈創作で学ぶ〉という指導体系が必要なのである。

では、具体的には、どのような学びが考えられるのだろうか。〈今、ここ〉の〈私〉にとっての、より善い〈出会い〉が成立するためには、音を求めている主体が、大文字の他者を介して〈私〉という自己が時間軸上に立ち上がっていることから、現代の環境における音世界を抜きに考察することはできない。日本においては、古代からの日本の伝統音楽を文脈に置きながら、西洋音楽の体系をもとに教育を進めてきた。その文脈にあって〈今、ここ〉の音楽環境は、西洋音楽の語法を基盤に置きながら、様々な様式を取り入れた音楽に溢れている。伝統音楽や、民族音楽を除けば、西洋音楽の和声体系や語法、あるいはそれに基づいた楽器が一般的に用いられており、伝統音楽の分野でも西洋音楽の体系を用いた楽曲がつくられるなど、西洋音楽を基盤にした語法がスタンダードとして扱われている。このような音楽的な環境の中にあつて、我々は、日本人という意識と、切り離すことのできない文化体系の文脈を抱えながら、これまでも〈西洋音楽〉という「もの」に対してどのように対峙するべきか、という問いを立ててきた（第1章参照）。この点について、作曲家の阿部亮太郎（2005）は、西洋音楽を学んで日本に気付いたという武満徹の言葉をもとに次のような興味深い見解を示している。やや長いが次に引用する。

「日本」は、単にそこに前からあつたのではなく、西洋音楽を学んで初めて、発見、ないし気づくものだと言っているのである。…中略…これは遠近法の絵画のありようと非常によく似ている。もちろん遠近法で描かれたものだけが、絵画（美術）なのではない。実際、遠近法による古典的絵画からは離れたものからも、大きな感動を与えられる。しかし、遠近法の重要な働きの一つは、異次元空間でも、遠近法の構成に組み入れられると、こちらの世界と同じ次元に属

しているように見える，ということである。今，考えれば，現実に遠近法以前から絵画はあり，また絵画の歴史を述べることもでき，そこでは遠近法そのものも，歴史的なものとして扱われるだろう。それは間違っていないのだが，しかし様々な技法，時代，民族の行為が，絵画として同列に見えてくるには，遠近法的なものに我々が感染して，様々な異次元のものを同じ次元に感じる力を持っている必要があるのである。（阿部 2005, p. 28）

阿部が述べるように，西洋音楽の語法を「遠近法」的な「もの」として捉えるならば，それが，様々な様式を認識する上での座標軸として機能していることになる。つまり，それに感染した（既に環境として在り，人為的でありながら自然となっている）我々は，すでに日本とか西洋とかという枠組みや分節ではなく，西洋音楽の体系を「音楽」を捉える際，認識における一つのパースペクティブとして捉えることが必要なのである。そのことは，本論の言葉を用いれば，「大文字の他者による事象の分節として西洋音楽の体系が機能している」とも言い換えることもできる。その意味では，〈西洋音楽〉という言い方ではなく〈音楽〉として論じるべきかもしれない。

そして，そのような認識のパースペクティブとしての意味においても，また，実際の学習内容としても，西洋音楽の語法におけるソルフェージュは，ピッチマッチ²や模唱，拍を感じながらリズムを演奏するなど，どの音楽体系においても通じるトレーニングである。すなわち，ここで述べる「ソルフェージュを基盤にした体系的な創作の学習」は，（西洋音楽の様式に基づいた学びでありながら）西洋音楽を演奏するための学習という捉えではなく，「音楽行為のための基礎的な技術の学び」として捉えるべき学習である。そして，その認識の上で，体系的・発展的に創作を通してソルフェージュを学ぶことが，諸要素の働きを感得しながら〈試行錯誤の技術〉を身に付けていくことになるのである。

このような〈創作で学ぶ〉というソルフェージュの学習と創作活動を関連させた学習プログラムは，これまでも存在している。例えば，ジャック＝ダルクローズのメソッドは，身体的な経験（ユーリズミックス）と結び付けながら，ソルフェージュを学び，それらが即興演奏へと集約されていく（チョクシー他 1994, pp. 86-109）。また，コダーイ・メソッドもソルフェージュを系統的に学びながら，即興や作曲へと結びつけたカリキュラムが構築されていく（チョクシー他 1994, pp. 111-139）。そして，カール・オルフのシュールベルク（Schulwerk）は，人間全体の発達を一個人の発達として見立て，舞踊と音楽でもって，原初から発展的に音楽の要素を学んでいく。

² 楽器の音や他の人の声に自分の声の音高を合わせること

それは、空間と時間における身体と音の創造は、〈つくること〉による総合的な音楽の学びの体系である（チョクシー他 1994, pp. 141-156）。ソルフェージュ的な学びだけでなく、「音楽をつくること」自体の喜びを味わい、模倣や問いと答えなど、音を音楽へと構成する技術も学ぶ教育プログラムである（宮崎 2013, pp. 60-71）。これらの音楽をつくること自体を楽しみ、そのための技術を段階的に学んでいくプログラムは、本研究において導かれた理念にも合致するものである。

だが、これらの音楽教育のプログラムが、音楽の学びや創造性を培うことに有効なことが導かれる一方、日本の学校教育においては、指導する際の視点を変える必要がある。先に述べたように、我々には、切り離せない自国の文化体系が在る。西洋音楽の書法が文化体系として日本に広く根付いたのは、明治以降のことである。それ以前の音楽の体系もまた（すなわち感染する前のこととして）大文字の他者として関係してくる以上、それらが混在する中で私たちの認識や意味作用は機能している。神社の雅楽の音、飲食店で聴く三味線の音や、わらべ歌の体験は、日本人であるという自己認識とともに、大文字の他者として自己認識の構造に組み込まれる。すなわち、「音」との〈出会い〉において〈私〉に生じる〈何か〉は、日本における環境との関わりを踏まえて、考えていかなければならない。学びとしては西洋音楽の体系を借用するが、〈音楽をつくること〉の満足には、様式や語法に制約をもたない創作のカリキュラムが必要なのである。

そのためには、ソルフェージュ的な学びを通して〈技術〉を学ぶことが、〈音楽をつくること〉よりも先行してはならない。それは、規範的な音楽が先に在ることを前提にすることになる。西洋音楽の文脈に在る地域は、それで良いだろう。しかし、様々な文脈が混在した日本では、これから創造される音楽のために、開かれておくべきであると考え。学校教育で身に付けるべき〈技術〉は、〈音楽をつくること〉において自己が満足するための〈技術〉であって、〈技術〉を身に付けることが先に目的として在るのではない。あくまでも〈私〉に生じる〈何か〉を満足させる音の世界と〈会う〉ことが目的である。だから、そのための〈音楽をつくること〉の方が学習活動の根幹となるのである。それを明確にする意味から、二本立てのカリキュラムという構造が必要なのである。

また〈音楽をつくること〉が、〈私〉の中に生じた〈何か〉に向かっていくとき、自己が鏡像的に他者との関係から生じることから、主体は、既にある固定された「もの」としてではなく、他者との関係から生じる「こと」として解体され消失する。そのような意識主体が自己として捉えている〈私〉は、他者とその背後にある不特定多数の「大文字の他者」との中で生じていることは既に述べた（第2章を参照）。すなわち主体は、共時的に他者との関係から生じているのであ

て、〈私〉は〈私たち〉と同一である³。主体は、どこまでも広がっていくのであるが、日本という社会的な文脈を負うとき、新しい音楽が創造されることが、〈私たち〉の〈何か〉を満たす創作活動にするために必要だと考えられる。音楽体系の混在に在る日本では、これまでも踏まえながら「これから」に重点を置くべきである。すなわち、何をつくるか、何を求めるかは、児童、生徒が選択していくのである。第一に必要なのは、音楽が生きることの力を取り戻し、自己の持続のために機能することである。そのための〈技術〉としての学びを関連付けるのである。技術を助けるための「もの」は、現在、溢れている。自分の代わりに歌唱する Vocaloid も、今、必要なのは他者の〈技術〉を「もの」として用いながら、音楽をつくる活動によって〈私〉の〈生きる力〉が増すための、試行錯誤から生み出される創造力である。今だ〈ない〉ものをつくり出すには〈試行錯誤〉しかない。

〈技術〉の学びが先行して、つくることの喜びの実感や学びが阻害されたときに、音楽本来の美しい力は失われてしまうであろう。このような、創造力を培うための〈試行錯誤の技術〉に学習の目標を置いていることが、これまでの創作メソッドとは、似て非なる点である。だから、ソルフェージュ的な学びも、ソルフェージュを身に付けることで完結するのではなく、諸要素の働きの感得も含めて、試行錯誤へとつながることを指導者は念頭に置かなければならないのである。

我が国においても、方法としてのソルフェージュ的な創作指導は、系統主義の流れの中で、行われてきた「ふしづくり教育」がある。現在、時数の問題や構成主義や創造的音楽学習が創作指導の中で一般的になっていることもあり、発祥である岐阜県をはじめ一部の地域でしか行われていないが⁴、わらべうたや日本語に基づいたリズムの創作なども含むことから、日本におけるソルフェージュとしての創作には、自国の文脈から生まれたプログラムである点において適している部分がある。そこで、ソルフェージュや諸要素の働きを、創作行為を通して系統的に学ぶ方法を考えるに辺り、まずは「ふしづくり教育」の問題点を見直し、本研究の理念から捉え直すことにした。

³ 有元典文・岡部大介（2008）は、現代における日常の様々な文化事象を心理学の視点から分析し、主体を「社会的な文化的で歴史的、つまり集合的なものと捉える」（p. 20）としているように、あらゆる行為において〈私〉は〈私たち〉や〈ヒト〉を内包している。これまで本論でも述べてきたように、意識作用の主体は、意識対象との関係において同時に成立しているものであり、また、ラカンの欲望論や木村敏の時間論から導かれるように、「大文字の他者」と「生命一般の根拠」を抱えながら認識対象を分節し、意味作用をする関係の中で欲望を生じるのである。主体は個でありながら全であり、全でありながら個である。それは空間的にも時間的にも関連しており、空間と時間軸における連鎖の結節点として〈私〉が絶えず生じるのである。

⁴ ふしづくり教育の発祥地である岐阜県では、今なおふしづくり教育が継続して実践、研究されている（島崎 2012, p. 130）。また、広島県では、「ふしづくり教育」を取り入れた授業の実践研究が近年行われている（長澤 2017, pp. 103-110）。

6. 1. 2 「ふしづくり教育」のソルフェージュ的な創作活動としての有効性と課題

「ふしづくり教育」は、松永（2005）が「山本がめざしたのは、子どもたちに作曲させることではなく、子どもの音楽的な能力を育てることであった」（p. 168）と論じているように、創作を通して、西洋音楽の語法を、発展的、系統的に学びながら読譜力、記譜力を身に付けることができるように構築されたカリキュラムである。すなわち創作の活動でありながら、その根本はソルフェージュのカリキュラムである。つまり「ふしづくり教育」は、〈創作を学ぶ〉には〈技術〉が先行していることから、その活動だけでは、本研究の理念からは問題点を有することになる。つまり、〈創作で学ぶ〉は在るが、〈創作を学ぶ〉という点で不足しているのである。先に、そのことについて踏まえておく。

現在の音楽環境は、シンコペーションのリズムをもつ旋律やアウフタクトから始まる旋律の多いポピュラー音楽、いわゆる大衆音楽を耳にすることが多い。しかし、「ふしづくり教育」では、基礎理論として「音楽ことば」という考えを用いているためにリズムの発想が平易なものに限定されやすい。そのため、指導者の側から課題設定の工夫がないと発展性は乏しくなる。

「ふしづくり教育」は、言葉のリズムから音楽を構成する単位的なリズムをつくり出し、言葉のように組み合わせることを重視している。この「音楽ことば」によって「リズムの全てをつくることができる」という山本の考え方は（山本 2005, pp. 51-56 参照）、当時の東京芸大教授であった松本民之助の創作教育法に基づいているのだが、正しく松本の考えを捉えているとは言い難い。もともと松本民之助の教育法では、言葉によるリズム創作は作曲の導入の一部であって、拍子の枠内に音符を納めようとすることによってリズムをつくり出すことを目的とした、作曲の系統学習における初期の学習方法に過ぎなかった（松本 1964, pp. 7-11 参照）。しかし、それを山本が「音楽ことば」として日常の「ことば」をリズム化し、それが音楽、とくに西洋音楽の根本と成り得るとするような捉え方をしたところに齟齬が生じている。

その理由は、西洋音楽の体系におけるリズムの原点を、言語体系の違いから日本語のもつリズムに求めることはできないということである。ヨーロッパの言語が音節言語なのに対して、日本語は、モーラ（mora）言語である。日本語はかな一つが 1 モーラになり、同じ長さで認識するため、定期的の子音と母音が繰り返される単調なリズムとなりやすい性質をもっている（窪園・太田 1998, p. 24）。つまり、言葉のリズムから音楽のリズムを作成してしまうと、単調なリズムへと限定されたり、一音に 1 シラブルの旋律になったりしてしまう。たしかに会話の中の音の差異は音楽的要素を含み、音楽と言語活動は時間軸上において相関性が在る。だが、そのとき言語体系における音声言語の生成方法は、日本と西洋とでは異なることを指導者は踏まえなければならな

い。

日常の会話におけるリズムや抑揚を音楽の原点と捉えて、音楽教育の基盤にしようとする思考は、1960年代の日本の音楽教育に影響を与えていたコダーイの思想から影響を受けていると考えられる。「わらべうた」を音楽の基本にしようとする思考もそうであろう。コダーイには、社会的コンテストを音楽の基礎におくべきであるという思想が在るからである。そのこと自体には、固有性を棚上げにしないという考え方と合致することから同意を持つが、人間が日常、耳にすることで自己を分節する「大文字の他者」となる音の世界は、会話や「わらべうた」だけではない。言語以外にも音の世界は広がっている。人間と自然を分けた時点で、問題を生じる原因となっているのであり、人間も自然の一部であって、相互に作用しながら現象を生じている中での一つの知覚と運動のゲシュタルトクライスをしているに過ぎないのである。あらゆる音楽体験から人は、音を認識し、音をつくり出しているのであって、そこに分節はない。一つは同時に全てにつながっていて、全ての中の一つであり、その分節された一つを取り上げ、他を排除して考えると失われることがある。そのことは、全ての事象において踏まえておく必要がある。リズムは、言葉の中に存在しているリズムが言葉の中にある音楽的な部分を、むしろ引き出すために、会話の中にはないリズムを〈つくること〉によって音楽の機能を生み出してきたのではないだろうか。

例えば、西洋音楽でも会話では生じないような音の長さが言葉の音節に与えられるし、日本の伝統音楽では、言語の持っているモーラリズムが、それぞれ恣意的に伸ばされ、節回しを加えながら、むしろ言葉からモーラリズムを引き剥がして音楽の原理へと演奏者と聴き手を誘うのである。

そして、現代においては、複雑なリズムの音楽を既に文脈として持ち、それを棚上げにすることは、分節された一つを取り上げた思考へと嵌まり込むことになる。自己の意志とは関係ないところで生じていることが自然であるとするならば、音楽に溢れた環境が既に自然なのであって、環境世界は、人為的な音楽で既に溢れ、人為的な音楽は、人々にとって自然音へとなっていると言える。

結論として、言葉から生じるリズムが平易であることから、ソルフェージュの学習として初期の段階では有効であろう。しかし、児童・生徒の音環境が、複雑なリズムの音楽環境にある現代では、〈私〉の欲求する「音楽」は、言葉のリズムに限定されないのではないことが予想される。そして、寧ろ日常のモーラリズムから引き離されたリズムの世界に入り込んだときに、感情の起伏が生成されるのではないかと考えられる。その意味から、〈技術〉の学びとしては良いが、創作行為の本質である、〈試行錯誤〉を通して〈私〉の求める〈音楽〉を見出すには、それだけでは物

足りないのである。教師が、そのときに、言葉がもつ本来のリズムを越えてリズムをつくることを促したときに、その異なる文脈にある音楽体系であっても、活動が有効に機能することになる。だからこそ、本研究から導かれた理念が、創作指導において指導者には必要なのである。

このように〈創作を学ぶ〉という視点からは、課題が見出される〈ふしづくり教育〉であるが、前述の松本が指摘するように、〈創作を学ぶ〉ことが主眼ではなく、音楽的な能力を育てることが目的であったことから、〈創作で学ぶ〉という点で有効なカリキュラムである。そして、実は、創作活動を学習の基盤としていることから、創作行為の基盤となる「音」や「音の断片」を現前させる〈技術〉であるソルフェージュの力を身に付けるだけでない有効性が〈ふしづくり教育〉には在る。それは、創作活動を用いていることで、自然発生的に「比較聴取」⁵を通した学びが展開されることから、単なるソルフェージュの学習ではなく、〈試行錯誤の技術〉を学ぶ活動となっていることを見直されなければならない。

なぜなら自分の「こと」を〈試行錯誤〉によって「もの」として見出すには、「諸要素の働き」を論理的な「もの」ではなく、身体的な「こと」として見出す〈技術〉が必要となるからである。

「比較聴取」は、理屈ではなく実際に聴くことによって音の違いから生じる働きの差異を感じる。そのことは、先の井筒が論じる東洋哲学における本質、「ものの個別リアリティー」と言うべき「個体的実在性の結晶点」としての本質、すなわち意識されない「こと」としての差異を通して音の差異を捉える方法として有効であることを意味する。「もの」を通して求めていた「こと」を見出すには、「こと」の部分で試行錯誤をしなければ、「こと」を見出す「もの」への構造化を達成できない。つまり、単に言語的思考、体系の知識でもってリズムの違いや和声の違いを知覚し、言語や記号、あるいは概念として理解するのではなく、音から生じる「こと」そのものの差異を際立たせて判断できる〈技術〉を身に付けることを、創作行為によるソルフェージュ学習は可能にしているのである。

松永(2005)が「ふしづくり教育」に対して「単なる創作のためのシステムではなく、感覚を通して子どもの内的な身体感覚を育むことから始まる音楽教育のシステムである」(p. 170)と述べているように、創作学習を通して「比較聴取」をすることは、ソルフェージュの学習を単に知識としてではなく、創作に必要な〈試行錯誤〉を成立させる〈技術〉として身に付けることが出来

⁵ 「比較聴取」とは「ある点で共通性を持ちながらもある点で異なる面を見せる複数の音楽を提示し、対比的にその違いを目立たせて知覚・感受させる方法」(衛藤・小島 2006, p. 30)であり、音楽の働きを知覚する学習過程において用いられる方法である。先の「美的音楽教育」の中心人物であったリーマーが編者になっている音楽教科書『MUSIC』(1978, Silver Burdett)においてよく用いられた方法である(衛藤・小島 2006, p. 30)。しかし、ここでは、ある共通部分を持ちながら比較して聴いて差異を感じる体験そのものを表わす言葉として用いる。

ることを意味しているのである。それが、ソルフェージュよりも寧ろ（様式や文化体系に左右されない）普遍的な〈音楽をつくること〉ための基本となる〈技術〉である。音楽の指導者は、そのことを理解した上で創作活動を指導する必要が在る。

この「比較聴取」による学びが生じる点について、「ふしづくりに教育」において、具体的にどのような課題や活動によって、「こと」としての働きを含めたソルフェージュ学習として展開されているか、いくつか事例を挙げながら再検討する。

例えば、28 ステップや29 ステップは、楽器を用いて「模唱奏」する段階の課題である（図6-2）。ここでは始めに指導者が演奏したのを聴いて、音を鳴らす活動をする。その活動によって内的聴感が鍛えられる。

28 リズムかえっこ (リズム変奏により、何倍もの音楽ことばをふやす)

29 2人組のリズムかえっこ

図6-2 模唱奏と変奏力を身に付ける課題

出典：山本弘・関根朋子編（2005）p. 126

また、学習者自ら変奏をしていく活動も「比較聴取」としてのソルフェージュの学びがある。「ふしづくり教育」では育てるべき音楽能力として「変奏力」を挙げている。そのため、カリキュラム全体においてしばしば変奏の活動が出てくる。この変奏活動が試行錯誤の基本的な体験となり、その技術を学ぶことになる。聴いて感じた「こと」を基に変奏することで、そのとき感じた「こと」の差異から「自分の気に入る音」を選択して「音楽」へと構築していくことが、試行錯誤を用いた作曲の基本的な〈技術〉となる。差異の働きを感じるためには反復される要素があることが必要条件である。まったく違うとどの部分の何が良かったのかを反省的に理解しにくい。28 ステップや29 ステップでは音程が同じままでリズムを変えた変奏である。このような変奏によって生じる「比較聴取」が、自分にとって〈そのとき〉に求めている「音」を見出すことへとつながっていく。リズム、和声、音程など様々な要素のいくつかを共通項としながら、ある要素の部分を変数として「比較聴取」できるような変奏をする。そのことによって〈私の音〉を見出す

ことを、そのときに生じる「こと」とともに体験的に学ぶことができるのである。その積み重ねによって、音楽の各要素やそれらの統合による働きを、身体的な技能、知識とともに身に付けることが創作に必要なソルフェージュ能力である。この変奏の技術と、そのときの比較聴取の体験をもっていないと、膨大な音の中から〈自分の音〉を見出さなければいけなくなる。そうなると学習者は途方に暮れた末に、満足のない音の選択で時間を埋めて作品としてしまうだろう。どのような音でも時間を埋めてしまえば、「作品」になってしまう。だが、自分が満足したかどうかはそこにはなく〈私の音〉を現前させたという喜びもそこにはない。「ふしづくり教育」では、「どれが自分の好きな音か」問いかける活動も在る。これは図2に示されるように「試行錯誤」の体験そのものである。


<p>30 好きなふしさがし</p> <p>グループ全員のふしの中で、新しいふし、好きなふしがあったら見つけ、みんなで模奏する。発展的な取扱い。</p> 
--

図 6-3 模唱奏から好きなふしを見つける課題 出典：山本弘・関根朋子編（2005）p. 126

創作では、このような「自分の好きな音」を見つける技術と体験が必要なのであって、既存の楽曲を演奏するために視唱や聴音などのトレーニングで終始するソルフェージュは、〈音楽をつくること〉の体験としての〈私〉の「音を選ぶ」ということが棚上げにされるため、創作を通したソルフェージュが創造的な音楽行為につながる学びになるのである。

このように「ふしづくり教育」は、拍節感や音感、リズム感といったソルフェージュ能力を学びながら、そこで生じている、創作によって自然に生じる「比較聴取」によって、「こと」の違いを実感しながら諸要素の働きを学んでいることにこそ、重要な学びが存在するのである。そのことは、創作において〈私〉の求める「音」を見出すのに必要な〈試行錯誤の技術〉を身に付けることを意味している。すなわち〈創作で学ぶ〉という部分において「ふしづくり教育」は、現在でも有効な音楽教育法なのである。

ここまで、「ふしづくり教育」をドラフト的に扱って再検討してきた。そこで得た知見をもとに、ソルフェージュ的な創作活動によって〈試行錯誤の技術〉を学ぶ方法を具体的に提案する。まずは、「ふしづくり教育」でも系統性と発展性のあるステップに分けられているが、ソルフェージュ

的な創作活動は、系統的で、発展的な指導体系をつくる必要があると考える。音楽はリズムや旋律、音の重なりなど、それらが統合されて時間軸上の差異を生み出すことで機能している。そのため、諸要素に分けて、それぞれの機能を論じることは出来ない。音としては要素がバラバラに認知されて機能するのではなく、全てが統合されて主体の側から認識される。A の変化と B の変化を合わせて 2AB となるのではなく、C という全く別の認識になるのである。数字の加算は、違うことでも数字という同じ体系に揃えることで加算を可能にしているのもであって、リンゴが 1 個とみかんが 1 個は数字にすると同じ 1 だが、混ぜた「もの」は、全体として単に合わせただけではない「こと」を認識する。そのことを踏まえつつも、一方で、(主に記譜との関係であるが)ソルフェージュとしての学びには順番性がある。例えば、音の重なりにしても、その変化においても、旋律の抑揚にしても、時間軸に差異をつくり出すことは共通しているため、リズムの学習は、それらの基盤となる。すなわち学びのレディネスとして、リズムの学習は先行されなければならない。同時にソルフェージュの学びとしては、要素に焦点化して操作することで学ぶことも必要である。既存の楽譜を用いるソルフェージュと違い、創作を用いるソルフェージュは、〈試行錯誤〉があることは先に述べた。そのことによって、「比較聴取」による学びが生じる効果は〈つくること〉の技術として必要な学びである。その〈試行錯誤〉の学びを平易にするためには、要素に分けて試行錯誤をするチャンネルを一つにするべきである。「比較聴取」の学びという観点からも、他の要素を反復している中で、一つの要素が差異を生じるから、変化として感じることから、同様のことが言える。このことは、音楽のミキシングに用いる機械のようなものをイメージして要素を捉えると良い。そのとき、一度の学習で 2 つ、3 つのチャンネルのレバー (あるいはつまみ) を操作するのは、試行錯誤の組み合わせは、チャンネル数が多いだけ膨大な数になる。学習者にとって試行錯誤を平易にするには、操作するチャンネルは一つから始めるのが良い。そして、学習の順番はリズムから音程と進むのが良い。

6. 1. 3 リズムの創作

リズムの学習方法を教師が考えるとき、先にも述べた通り、言葉を生かしながらも、そこから発展させることを考えるべきである。その理由には、モーラリズムによって平易なリズムに限定されてしまう問題が生じることと同時に、言葉のシニフィエから離れることが音楽の本質的な機能でもあることが挙げられる。

歌は、日常にはないリズムによって、むしろ言葉でありながら言葉の体系から逃れていると言える。例えば、「あれは会話だ」でなく「あれは歌だ」と感じたとき、その後の認識した人の〈ふ

るまい)は、「あれは会話だ」と認識した人とは違うだろう⁶。「誰か水をください」と聞こえてきて、それが会話のような語り口であれば、そこに水を与えに行くだろう。しかし、音楽的なリズムで聞こえてきて、「あれは歌(音楽)だ」と認識したときに、立ち止まって聴き入るかもしれないし、その場所を過ぎ去るかもしれない。そこに意味作用としてのふるまいの一致は生じないのである。

学習の方法として、リズム唱を用いる、何かの楽器を使うなどが考えられる。音感の育成と組み合わせ、階名のひとつを選んでリズム唱をさせることで、音感の育成も図りながらリズム学習をすることも効果的である。その上で、ソルフェージュ的な創作学習によって、リズムを現前させる力を身に付け、リズムの働きを学ぶには、次のような方法が考えられる。

「音が音を紡ぐ」ことによって、音の構造化に対する〈私〉という存在が生成されることは、先の章で述べた。そのためには〈音との出会い〉が必要である。何も無いところから「では、自由につくってみましょう。さん、はい」では、〈私〉が立ち上がりにくく不安になることが予想される。あたかも、無言で何か言うように促されるようなものである。そこで、教師が問いかけをし、学習者である児童、生徒が答えるという形態が考えられる。

最初は、学習活動を知ってもらうために全体での学びを行う。同じ反復も問いかけに対する一つの答えである。はじめは、反復する摸奏から行うことが、〈つくること〉の平易な方法であり、学び方である。段階的な学びとして一例を以下に示す。

- ① 教師のリズムAを生徒が反復して演奏する(摸奏する)。
- ② 教師のリズムBを生徒が反復して演奏する(摸奏する)。
- ③ 教師の合図を決めて、Aに対してAを演奏したりBを演奏したりする(比較聴取)。
- ④ 次に教師が一人ずつA、Bの好きな方を選んで演奏してもらう(音の選択)。
- ⑤ 次に教師が一人ずつ自由にリズムをつくって演奏する。習得したA、Bのリズムでも良い。

「音」との〈出会い〉が生じている中で、「私はこうしてみたい」といった「こと」が生じてくる。何も「音」との〈出会い〉がないところから新しい「音」や「音楽」の創造は触発されない。日常生活における出来事の変化は、反復している中から生じてくることが多いことから、音も

⁶ この「例えば」の部分は、小川昌文の横浜国立大学大学院における「音楽カリキュラム論講義」(2016)において、前川陽郁(1995)の『音楽と美的体験』を読解する中で、言葉と音楽の違いについての議論したときの記録をもとにしている。

反復行為の中から変化への欲求が生じるのではないかと推察される。

次に学習活動の教師が、活動を導き、体験させた後は、児童、生徒同士の関係に移行するのが良い。他者の承認が〈私〉の満足につながる原理から、教師からの〈私〉の承認だけではなく、学級からの承認が、自己の欲求の満足には大きく関係していることが日常の関係性の深さから推察される。

活動の例としては、図 6-4 で示すように、リズムの創作をする生徒が前に出てリズム打ちをして、他の生徒が摸奏する。生徒が「問い」(call) のリズムを創作し、その「応え」(response) として、そのまま「問い」のリズムを反復する活動である。自分のつくったリズムを他の生徒全員が摸奏することで「他者の承認」となる。言葉はなくとも、自分のつくった「もの」を繰り返してくれることが認めたことになる。そのときに笑顔が見えたり、感嘆する声などが自然と上がったれば、創作した生徒にとってはこの上ない喜びとなるであろう。つくった「もの」が認められるのは、自己の存在を承認されることに他ならない。次の生徒が隣で待つようにして交代すれば全員で一つの音楽を作曲したことになる。

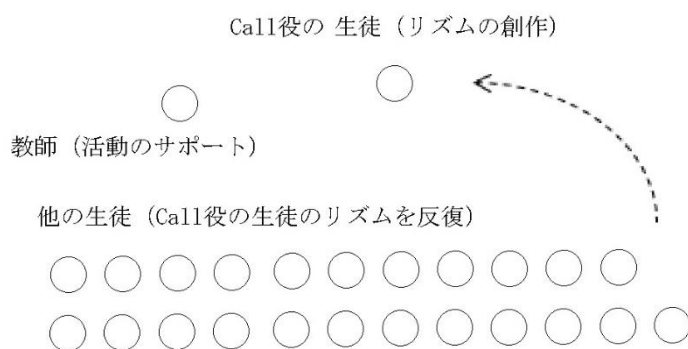


図 6-4 生徒同士によるリズムの創作学習の隊形例

手拍子だけのときは、拍が見えにくいので、メトロノームを用いたり、教師が簡易打楽器（タンバリンなど）を叩いたりしても良い。生徒自身の学びとするならば、足と手で4拍子をリズム打ちしながら、リズムの創作は声でやっても良いだろう。そのときの音韻を生徒自身で選ばせても、次は何だろうという〈わくわく感〉（予期しない音との出会い）があつて、楽しい活動になるだろう（Ta とか Ti とか Po など何でも）。

また、後述するが、手足で拍子を取るボディパーカッションをしながらリズム唱をするのは、2つ以上の作業を同時に行うことになり音楽の技能的にも良いトレーニングになる。このような

チャレンジングの課題設定は、教師の役割である。生徒に活動の主役を移しながらも、教師は診断的評価をしながら、教師の内面にあるカリキュラムに沿って活動をドライブしていなければならない。このような全体でのリズムの創作活動をした後に、グループに分けてさらに生徒同士でコミュニケーションを図りながら、創作活動を能動的（active）に行うことで、学習が深まり発展していく。グループ活動では、例えば次のような活動が考えられる（図 6-5）。

グループで円をつくり、問い（Call）役の生徒が創ったリズムを、グループ全員で反復しながら、問い（Call）役の生徒が交代していく活動（図の右上）や、問い（Call）役の生徒を決めて、その生徒がつくるリズムに対して一人ずつ応え（response）のリズムを創作していく活動（図 6-5 の左下）などである。グループ学習では、生徒たちで活動を選択させても良いだろう。自分たちで学びを選択することも能動的な学び（active learning）である。学びで重要なのは、学びの活動そのものが、児童・生徒にとって喜びや楽しさにつながるものでなければならない。人間の行為には、常に欲求と、それに基づく欲望があることをここまで論じてきた。それは当然、音楽行為だけでなく、学習活動でも生じている「こと」である。学ぶことも「生きること」の持続として、他者と協働する中で生じる「こと」として、〈私〉が選択していくことが必要なのである。

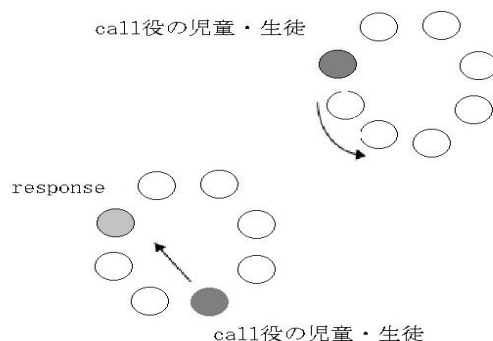


図 6-5 グループによるリズム創作の隊形

学びが〈私〉の行為として主体的に運用されるためには、迷いや戸惑いがあるてはならない。学習者である児童・生徒は、学習の前に活動を理解していることが必要である。「自分たちが今、何をするのか」ということが分からないことは、「学ぶことの答え」が分からないことや、「身に付けることができない」よりも児童・生徒を戸惑わせる。それは、言葉の説明よりも、実際に体系した上で、活動を理解していることが重要である。

そのため、学習形態は、（生徒の実態や、課題によって異なることではあるが）次のような流れで展開することが望ましいと考えられる（図 6-6）。

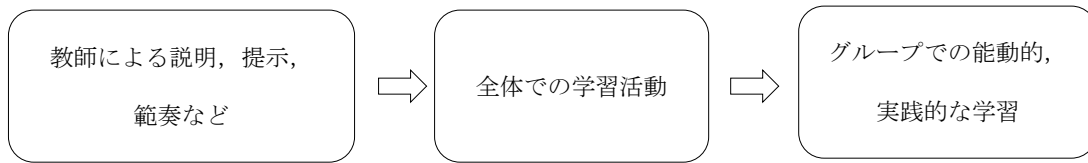


図 6-6 学習形態の流れの例

6. 1. 4 リズムの記譜と関連させた学習活動

先に述べたような記譜の難易度を考慮しないで行う即興は、生徒にとっては表現の制限がなく、「大文字の他者」を背景に、音楽のゲシュタルトクライスに基づいて、音が音を紡ぐ楽しい活動になるだろう。今のポピュラー音楽の語法に親しむ生徒にとっては、16ビートといった細かいリズムのシンコペーション、あるいは連符によるリズムなどを好み、また創作で生じてくるのではないと思われる。それらを記譜にしようとしたときには、生徒に難しい水準が要求される。

しかし、音楽における「時間」と「空間」の関係を視覚的に捉えながら試行錯誤できるためにも記譜が出来る方が良い。なぜなら、書記化された時間軸上の「もの」は記憶を補助し、空間的な操作をしやすくするからである。

創作活動では、この記譜力がしばしば問題となる。なぜなら、記譜の仕方がよく分からないために創作活動が停滞してしまうことは良く見られる。そのため楽譜を用いない活動や、図形楽譜などを用いる活動も見るが、他者と共通理解を図るためには、一般化されている体系である五線譜を学習することは、やはり大切なことである。だが、五線譜は、音符の音価が、図像の違いによって対応付けられているため、それを理解し覚えなければならない難しさがある。

そこで、記譜へとつなげる活動をする場合には、より平易に音をつくれる活動にしつつ、段階的に、課題設定をすることが必要となる。

その例を以下に示していく。まずは、4分音符と8分音符の組み合わせによるリズム唱を模唱する。拍との関係からも、4分音符と8分音符の限定が初学者にとっては平易な組み合わせである（譜例 6-1）。



譜例 6-1

リズム練習で体験知 (knowing-in-action) として身に付けた後、この中でのリズムのパターンを用いて組み替えて創作する。音から感じた「こと」をもとに、組み替えていくことで〈私〉が音の体系における自己のゲシュタルトクライスに基づいて〈音を選ぶ〉ことになる。そのまま反復しても、もちろん良い。生徒が「私の音はこれだ」として選ぶことが、音を鏡像とした自己の生成であり、欲望への気付きなのである。お互いに創作をし、それを聴き合う音の時間から、それぞれの違いを体験することが〈試行錯誤の技術〉の学びに他ならない。



譜例 6-2

ソルフェージュ的な創作学習では、西洋音楽の体系を借りて音を現前させる〈技術〉の学びでもあることから、これまでの系統主義の学習活動としての側面も持っている。そのため〈既に在る体系〉を学ぶことから系統性と発展性が生じる。前述の学習活動の発展として、次にタイで裏拍のリズムを取る練習を行う（譜例 6-2）。

付点音符やシンクペーションを空間的な認識をもとにリズム唱をするには、このプロセスが必要である。前の音のリズム唱の母音を反復してリズムを取ったのちに、内的空間では分節しながら外部空間での音の現前はつなげるという技術が必要である。ゴードン (Edwin E. Gordon)⁷は、内部空間での音楽行為に生じる表象に対して「Audiation」という術語を用いたが、単なる「音」だけではないとして、micro-beat と macro-beat の概念を用いている。リズムを伴う内部空間の「音楽」の表象には、同時に輻輳して異なる拍の分割が行われていなければならない。例えば、上記のリズムを歌ったり、演奏したりするためには4分音符の分節をしながら、同時に8分音符の分節をしていなければ、拍節を必要とする音楽表現はできないのである。このような技術があつてこそ、創作活動が成立し、作品を再現するという演奏行為を支え、その質を上げるのである。



譜例 6-3

⁷ ゴードン (1927-2015) は、アメリカの音楽教育学者。ゴードンの創始した Music Learning Theory に基づく音楽教育は全米で広く実践されている。

その後の発展としては、リズムを細かい課題へと移行させていく（譜例 6-3）。このような学習段階の見極めが指導者の技術であり、児童・生徒に対して診断的な評価を常に行いながら、課題を提示していくことが、教師には求められるのである。そして、先の 4 分音符と 8 分音符の課題と同様に、学んだリズムのパターンをもとに創作をすることで、音を現前させる〈技術〉をトレーニングすることになると同時に、学習者が、学んだ音価を用いて音を現前させる〈技術〉が身に付いたかどうか、教師にとって分かるのである。



譜例 6-4

このように学習活動を発展的に組み立てることで、児童・生徒は、徐々に音を現前させる〈技術〉を身に付けていく。そして、譜例 6-4 に見られるような 16 分音符のシンコペーションのリズムが扱えるようになると、現在のポピュラー音楽で耳にする語法を、創作活動で用いることができるような水準になる。逆に言えば、このような学びのプロセスがないところで創作活動をしようとしても、児童・生徒には技術的な準備がなく、学習活動は失敗に終わる可能性が在るということである。

ここまでは、記譜を伴わずに、〈音をつくること〉を目標の第一義として行うべきである。音を自ら視覚化するのは、先に音の体験がないと、視覚情報を見ても、音が想起されない。また、内部空間に音を反復して現前し、また、組み合わせるなど、〈私〉の内部空間に生じる「こと」に基づいた創造行為が成立するようになってからでないと、視覚的な知識は、児童・生徒に生じる音の世界を阻害することになる。視覚的な知識は、音とは異なる空間的な画像イメージの体系である。それが時間軸での音の生成に先行するという思考は、「音が音を紡ぐ」関係を阻害するということになる可能性がある（第 2 章を参照）。そこで、上記の活動を踏まえた後に、記譜につなげる活動としては、次のような活動が考えられる。

リズムの学びは、1 小節、あるいは 2 拍でも良い。必要なのは、音の長さや拍の関係、そして、それに対応する視覚化された音符の図像を理解することである。そのためには必要最小限の長さに留めるのが、学びを平易にさせる。

西洋音楽の音符は、音価を「量」でなく「図の違い」として記号化しているために、児童・生徒にとっては、分かりにくいものとなっている。そこで、最初は、図 6-7 のようなピアノロールの

ような表を用いることを提案する。これは、現在 Vocaloid のアプリケーションでも用いられている記譜法であり、DTM の技術にもつながる学習である。(様々な設定ができると思うが) この場合は、ブロック一つが 8 分音符の音価であり、その中にリズム唱の音を書き入れる。視覚的に 4 分音符が 8 分音符の倍であり、2 分音符はさらに倍の長さであることが分かる。付点音符や裏拍のタイミングも分かるだろう。この 1 小節を生徒と共に創作するだけでも多くのことを学べる。これを反復すれば、リズム唱の音響的な世界が広がることになる。

soprano	ti	ti	ka	ti	ti	ti	su	ti	ti
alto	ta	——	ta	——	ti	ti	ta	——	——
tenor	ta	——	a	——	ta	——	ta	——	——
bass	ta	——	a	ti	ti	ti	ka	ta	——

図 6-7 ブロック状のピアノロール譜によるリズムの創作

リズム唱もまた音楽であり、音楽的でなければならない。音楽をつくること自体が、音楽であり、音楽行為は、常に〈自己の存在をつくること〉と、〈欲求に基づく欲望〉を抱えていることを踏まえなければならない。本番と練習は分けられることではない。学習が、社会に出るための訓練として捉えられると、苦しみだけになる可能性がある。人は常に学んでいるのであって、学習自体が生きる行為でなければならない。学習も生活であって、生徒が「楽しみたい」と思うのは、人間の「生きること」にもとづく自然な欲求である。

リズム唱が 4 分音符を ta, 8 分音符を ti, 16 分音符を tika とすることで、音響的な響きの変化と、音韻の違いによる音価の認識にもつながる。例えば譜例 6-5 のように、ソプラノ、アルト、テノール、バスと音域に分けて発声させるだけでも、音程は決めなくとも、音響的に幅広いものになり、リズムの違いが空間的に明確になる。繰り返し演奏すれば、ケチャのような音響が生み出されるだろう。また、加わる順番を変える、休みをつくるなどして構成を考えると、さらに音楽的な発展を学ぶことができる。たった 1 小節の繰り返しでも、指導者と生徒がともに試行錯誤し、創造することで、授業自体が様々な音楽が生み出される時間となるのである。そのとき、多

くの音に出会い、比較聴取を通して学ぶ「こと」は、次の創造行為の契機となる。このような全体活動の学習のあとに、グループの活動にすれば、児童・生徒が〈音との出会い〉を通して生じた「私はこれだ」という音を抱えながら、創造行為につなげることができるのである。

このような「ピアノロール譜」を用いて学んだあとに、五線譜に移行すると、音符の種類と音価の関係を学習者は理解できる。自分たちのグループで創作したリズム譜を、最後に「ピアノロール譜」から五線譜に書き写すことができれば、五線譜という体系における記譜の技術を一つ身に付けたことになる。

Soprano $\frac{4}{4}$ ♩ ♪ ♪ ♩ ♩ :||

Alto $\frac{4}{4}$ ♩ ♩ ♩ ♩ :||

Tenor $\frac{4}{4}$ ♩ ♩ ♩ :||

Bass $\frac{4}{4}$ ♩ ♩ ♩ ♩ :||

譜例 6-5 4つのパートによるリズム創作の例

繰り返しになるが、音の体験が先にあると、その後に記譜を学ぶべきである。音楽行為の本質的な機能を働かせるには、「音そのもの」に意識を向けることが必要である。記譜の学習は、音の視覚化を図ることによって、空間的な認識が知識となって体系づけられる点で音楽行為に有効である。しかし、この逆の活動を行った場合、知識が、音が音をつむぐ「こと」的な感覚を阻害する可能性がある。意識作用を音に強く向けることが大事である。視覚に意識が向くと音への意識作用が弱くなる。外部空間の音を聴く、そのときの内部空間に生まれる音に耳を傾けることが重要なのである。

6. 1. 5 音階を用いた創作

リズムの学習の次に、音程を操作する創作の学習を行うことを提案する。階名で歌えることは、創作活動の助けとなる。そこで、音階を用いたソルフェージュ的な創作学習の例を、以下に示す。

音階は、〈音階そのもの〉が「技術」である。反復され使用されてきた「もの」として、その「も

の」を用いてつくられた「音楽」は、それをスキーマとして認識の道具となっている（第2章を参照）。ラカンの言葉を用いれば、「大文字の他者」として、「音」や「音楽」の認識世界を分節しているのである。音階を用いて〈試行錯誤〉するためには、「音」として現前させて〈実感〉することが必要である。そこで、音階を歌唱できる〈技術〉を身に付けながら、諸要素を変化させることのできる〈技術〉を身に付けていることが〈試行錯誤の技術〉になる。音階を用いたソルフェージュとしての創作学習は、例えば、次のような活動が考えられる。図6-8で示すような「音の梯子」(tone ladder)⁸を用いて、まずは階名唱をトレーニングする。

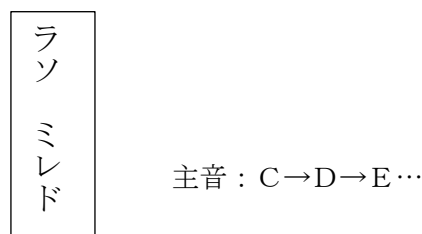


図6-8 音の梯子 (tone ladder)

最初は2つの音高から始めて、長2度の音高感覚を身に付けた後に、ペンタトニック、長音階、短音階と進める。この活動を教師が示す音を歌う活動から、即興的に歌う活動へと移行していく。そのとき、最初はリズムを固定すると良い。与えられたリズムに対して音高を選ぶ活動をすることで、単に模唱するだけではない、音高の違いにおける「比較聴取」を伴いながら「音」を選択し、現前させる〈技術〉を身に付けていく。それは〈私〉の中に生じる「音」との対話でもある。

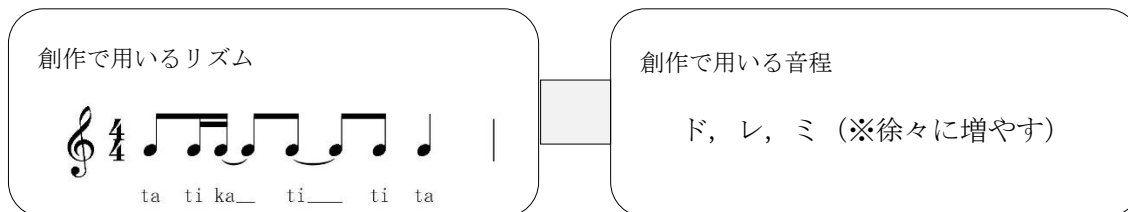
例えば、図6-9の上で示すようなリズムに対して、指導者が設定した音程を用いてリズムに対する音程を選んでいくのである。リズムに出会うことが音の創造の契機となる「音」との〈出会い〉になる。児童・生徒は、そのリズムに触発される形で「私はこれだ」という音を選ぶことで創作の基礎となる〈技術〉を身に付けるのである。その活動から徐々にリズムの創作も加えていくと、創作における選択の可能性は増え、創作において操作できる〈技術〉が増していくことになる。

このようなソルフェージュとしての〈技術〉も学びながら、創作活動をすることによって諸要素の働きを感得しながらの学びとなる。そのことが〈試行錯誤〉の基本的な〈技術〉になってい

⁸ 「音の梯子」については、コダーイ・メソードを参照（L. チョクシー他 1994, pp. 136-137）

く。どの要素に焦点を当てて試行錯誤をさせるかは、指導者の授業における創造性である。児童・生徒の実態に合わせながら、音程の順番を固定して、リズムを創作させるなど様々な活動が考えられる（図 6-9 の下）。

【活動 A】リズムを固定して、音程を選ぶ



【活動 B】音程を固定してリズムを創る

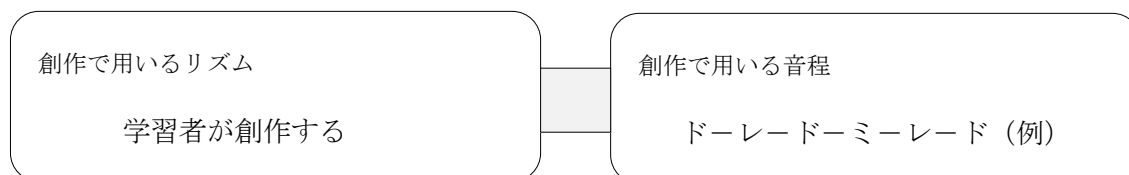


図 6-9 音階を用いた創作の活動例

ここで、一つの事例を示しながら、ソルフェージュ的な創作の学習における教師のカリキュラム・マネジメントの留意点について、〈技術〉の診断的評価とフローとの関係について述べる。

次に示すのは、神奈川県大和市立渋谷中学校における 1 年生を対象にした平石教諭⁹による実践である（平成 30 年度 9 月の実施）。筆者は、授業の立案に関わり、実際の授業を 1 時間参観した（平成 30 年 9 月 11 日）。手拍子によるリズムの即興を行い、そこで身に付けた〈技術〉をもとに、音階を基に音高の変化を加えた即興を行う活動である（写真 6-1）。

参観した授業では、リズムの即興を楽しく活動する様子が見られ、また、拍に乗りながらリズム打ちを演奏することが出来ていた。拍に乗りながら、流れを止めることなく演奏する活動は、音楽に意識を向ける活動であったと言える。それは〈音楽をつくること〉の本質的な意義に基づいた活動である（第 4 章参照）。

⁹ 平石孝太は、神奈川県大和市立渋谷中学校の音楽科の教諭である。2018 年より同校に勤務し、2017 年までは後の事例で取り上げる横浜国立大学附属横浜中学校に勤務していた。



写真 6-1 大和市立渋谷中学校でのリズムの即興リレー

聴いた音に触発されて、次の音をつくろうとするとき、音への意識が集中する。拍を考えながら音を乗せようするとき、主体の内的な意識空間では、音楽の「こと」で満たされる。Macro-beat や Micro-beat が輻輳して意識される中で、手拍子によるリズムを現前させるための音が、主体の内部で先立って予期されながら外部空間に現前する。その主体が認識する外部空間の音と、主体の内部に輻輳して出現する音の表象 (Audiation)¹⁰が、相互嵌入しながら一切り離されることなく一〈音楽をつくること〉を持続させる。その間、意識の束は、「音そのもの」に絡み取られているような関係にある。その主体の「内部空間の音楽」に満たされる時間（満たされなければいけない状況）は、「シニフィアンの連鎖」から離れている時間である（単純な表現にすれば、他のことを考えていられない時間である）。

だが、授業の参観に行く前に、平石教諭から、音階を用いて音高を変化させる即興は、うまくいかなかったために、リズムの創作を中心とする活動に授業の計画を変更したという報告を受けた。筆者が参観した授業では、前半にリズム打ちの創作を復習し、後半に、音階を用いた即興を試みたが、やはり、生徒はうまく音にすることが出来ずに活動が停滞した。

この事例のように、「創作」の課題設定において、音楽行為が成立するために生徒が有している〈技術〉の水準が適合しているかどうか、を指導者が診断的に評価しながら課題を設定していくことが重要である。創作の学習で、音階という「もの」を用いるというルールが加わったときに、リズム創作の試行錯誤からは、難易度が大きく上がる。音階を用いて歌唱による即興をする活動

¹⁰ p. 173 の「audiation」についての記述を参照。

は、音階の内的聴感（inner-hearing）が身に付いていないと難しいことを見取った平石教諭は、予定をしていた活動を変更し、リズムの創作へとフィードバックしたのである。歌唱でなく、楽器を用いて音高の〈試行錯誤〉をする方法もあるが、その場合は、楽器の演奏技術が求められる。それも〈試行錯誤〉が出来る〈技術〉を学習者が身に付けていることが活動の成立する条件となる。つまり、指導者が児童・生徒の様子を見て、課題設定に必要なソルフェージュ力がまだ充分でないと判断されるときは、〈試行錯誤〉が平易になるように、フィードバックをしながら、課題を系統的・発展的に設定していくことが指導者のカリキュラム・マネジメント力として必要なのである。

それでは、ソルフェージュ的な創作活動で〈試行錯誤の技術〉を学ぶときに、どのような点に指導者は留意すると良いのだろうか。一つは「試行錯誤の要素を重ねないようにする」ということ、もう一つは、「それぞれの要素で選択の幅を少ないところから徐々に増やしていく」ということである。

先に述べたが、〈試行錯誤〉は扱う要素が多いと児童・生徒にとって複雑で難しい活動となる。最初は、「試行錯誤の要素を重ねないようにする」のが良い。音楽のミキシングの機械で言えば、他のチャンネルは位置を固定して、変動させるチャンネルは一つにするようなものである。何を固定させて、何を〈試行錯誤〉させるかが、教師の設定する部分であり、児童・生徒の見取りに基づく部分である。音階を用いた創作活動は、〈技術〉が身に付いてきたところで、違うリズムを手拍子しながら創作する、リズムと音程と両方を創作する、拍子によって即興でつくるなど、発展させていくことが考えられる。異なる表現活動を、同時に行うソルフェージュは、コダーイシステムではパートワークと言われ、ソルフェージュ能力の育成として、ひとつの重要なステップになっている。

もう一つの「それぞれの要素で選択の幅を少ないところから徐々に増やしていく」ことは次のようなことである。リズムであれば、音価の種類を次第に増やしていく、また、音階を用いた創作を成立させるためには、音高を変化させる〈試行錯誤〉を、2つの音高、3つの音高と徐々に積み重ねていくスモール・ステップの学習が有効である。

このように、児童・生徒の習得の度合いを見取りながら、教師は、新たな課題を、適時に提示していくことが教師の能力として必要である。先にも述べたように、学習活動は、「楽しい」という思いや「期待感」、あるいは活動を終えてからの「満足感」がなければならない。適切なチャレンジングを活動に与えることが学習者の意欲を持続させることは、チクセントミハイ（Mihaly Csikszentmihalyi）のフローの論理に基づく。チャレンジングの重要性は、コダーイシステムの

理論，エリオットの「プラクシスに基づく音楽教育」の理論でも，同様に述べられている。

チクセントミハイ（2010）のフロー理論は、「スキルがちょうど処理できる程度のチャレンジを克服することに没頭している時に起こる傾向がある」（p. 42）というものである。フローとは，ある事柄に没頭している時間であり，苦もなく行動できる感覚にいたるときであると定義される（p. 40）。その上で，フローに完全に熱中することが，人生に素晴らしいことをもたらす，と主張している（p. 44）。そして，幸福は，そのフロー体験を回想したときに感じるものであって，外因的な事情に依存して生じる幸福とは異なり，自らつくり出す意味で，個人的な成長を促すとしている（pp. 44-45）。このチクセントミハイの考えは，卓越性をもって善く生きることに「幸福」があるとしたアリストテレスの「エウダイモニア」につながることになる（アリストテレス 1971，p. 41）。

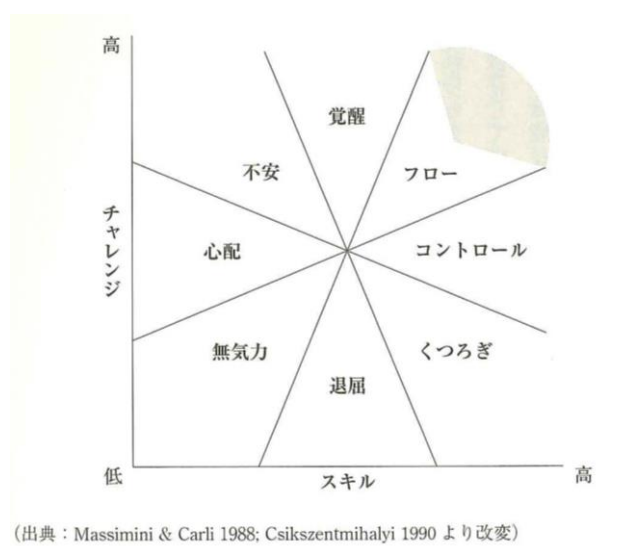


図 6-10 チクセントミハイのフロー図

出典：チクセントミハイ（2010）大森弘訳 p. 43

チクセントミハイ（2010）¹¹は，フローにおけるチャレンジとスキルの関係図を提示しながら（図 6-10），悲しみや恐れ，不安，退屈といった「ネガティブな感情」は，仕事を処理するのに注意力を効果的に用いることができない状態と人はなると言う（pp. 30-31）。覚醒しているときも，コントロールが取れているときも「ポジティブ」な状態であり，そのバランスが取れているとき，フローの状態として，幸福で満足していると感じることになるだとする（pp. 44-45）。この理論を採用したエリオット（2015）は，音楽行為にこそ音楽の本質があるとした上で，その音楽行為がフ

¹¹ ミハイ・チクセントミハイ（1934）は，ハンガリー出身のアメリカの心理学者で，フロー概念の提唱者。

ローの状態であるべきだと主張する。その上で、音楽的な理解と、音楽的なチャレンジとの関係を以下の図 6-11 に示した。

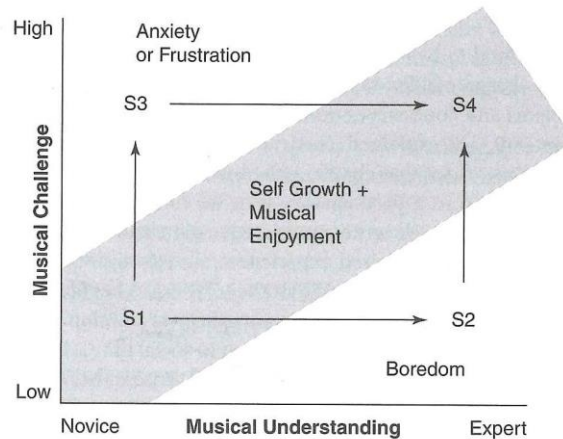


Figure 11.3 Varied Relationships Between Musical Understanding and Musical Challenges

図 6-11 エリオットによる音楽の学習におけるフロー図 出典：Elliott・Silverman (2015) p. 384

学習者である S は、Musical Challenge と Musical Understanding が適切であった場合に、自己成長と音楽的な喜びを得ることになる。そのような音楽的なフローは、学習者のスキルがちょうど課題において処理できる程度のチャレンジを克服することに没頭している時に起こる。そして、できるようになったことを続けていけば、やがては、易しくなりすぎ「退屈」になる。また、課題の設定が難しすぎれば、「不安」や「心配」を引き起こすことになる。指導者は、常に診断的評価、形成的評価を図りながら、チャレンジングの場面をつくり、その緊張と解決の満足感が楽しいとなるのである。学びもホイジンガーのゲーム理論と同様、ルールの中で成立し、緊張と安定の連続によって人の欲求を満足させよう、快を得ようという行為なのである。

以上のことから、次のようなことが創作のカリキュラム作りにおいて留意点として挙げられる。創作の学習では、「音楽をつくること」が成立することが重要なのであって、〈技術〉を身に付けることは、それが成立するための学習なのである。それが逆転すると児童・生徒にとって〈音楽をつくること〉は苦しい活動になってしまう可能性がある。フローにおけるチャレンジングは持っている〈技術〉で到達出来る可能性の範囲でなければならない。つまり、音楽の指導者には、〈試行錯誤〉を伴う創作活動を、どの程度の水準で行う課題を設定するか、そのためのソルフェージュ的な学びを、どのくらいの期間でどのタイミングでリンクさせるか、という見極めをもとにカリキュラムをマネジメントする力量が必要なのである。

このカリキュラムづくりが重要であるという点で、創作に対してこれまで指導者が困難を感じていた要因が在る。演奏や歌唱は、小学校から継続して行われてきているため、新しい課題を設定しても活動が成立しやすい。だが、創作は、継続して取り組んできた学校でない限り、創作を成立させるための〈技術〉が身に付いていないことが多い。そのため、目に見えて成果に出やすい歌唱や器楽へと活動が流れやすかったのではないかと推察される。

創作の学習にとって今後必要なことは、数年がかりで学びの地盤をつくることである。そして、指導者も、すぐには高い〈技術〉を必要とする創作は困難であることを念頭において、そのときの児童・生徒が有している〈技術〉の中でできる創作活動をアイデアでもって考案していくことが姿勢として必要なのである。

大切なのは、二本立てのカリキュラムにおいて創作そのものを学び、「創造力」を養うことである。そして〈音楽をつくること〉の本質的な学びをすることである。技術を身に付けていくことも教育であるが、先立つ目標は、つくること自体である。教育は、基本的にユニヴァーサルデザイン (Universal Design)¹²でなければならない。だから、出来る技術を身に付けている生徒を基準に活動を設定し、それに学習の成果を寄り掛かるような授業はしてはならない。本来は、創作こそ、自分の技術に合わせて音楽をつくることを楽しむことができるのだから、ユニヴァーサルデザインとなり得る音楽活動のはずである。合唱や器楽における作品の演奏は、先に既に「決まった音」があり、そこに人間の方を合わせなければならないため、技術が足りず不安を抱える児童・生徒は、音楽行為を楽しむことはできない。音楽教育における創作の領域は、これまでの偏りを見直され、むしろ今後の音楽教育において可能性に満ちた領域であることが再び語られ、様々な実践が見られ始めたところである。その活動の成果は、長期的なスパンで考えることが重要である。

そして、ソルフェージュ的な創作による〈試行錯誤の技術〉を学ぶ活動において、音階を用いた〈試行錯誤の技術〉の学習活動として、次の実践事例のような活動が学校教育でできることが望ましい。この実践は、弘前大学教育学部の「ソルフェージュⅢ」におけるソルフェージュ的な創作活動である。演習の受講生である大学生4年次の7名を対象にソルフェージュ的な創作活動を行った¹³。2018年の5月から7月までに6回実施した。受講生7名は、音楽科の学生として全員ピアノや楽器、声楽を学び、大学に入学してからも「ソルフェージュⅠ、Ⅱ」の授業を修了し

¹² ノースカロライナ州立大学のロナルド・メイス (Ronald Mace 1941-1998) の提唱した概念。「できるだけ多くの人が利用可能であるようなデザインにすること」を基本コンセプトとする。

¹³ 2018年5月28日、6月4日、6月11日、7月2日、7月9日、7月23日の計6回である。場所は弘前大学教育学部ピアノ室、ソルフェージュⅢの受講生徒7名を対象として実施した。

ている。実践の対象が大学生であるが、研究主題の中心は、音と人の関係性における理論化である。この実践の目的は、音楽を学習する上での基本的なソルフェージュの力が身に付いている状態で、ソルフェージュ的な創作活動が、どのように〈私〉の変化を生むかという検証である。そのため、今回は大学生を対象にしているが、いずれ、学校教育で積み重ねた先の活動として行われるべきであると考え。

実践の詳細は以下の通りである。

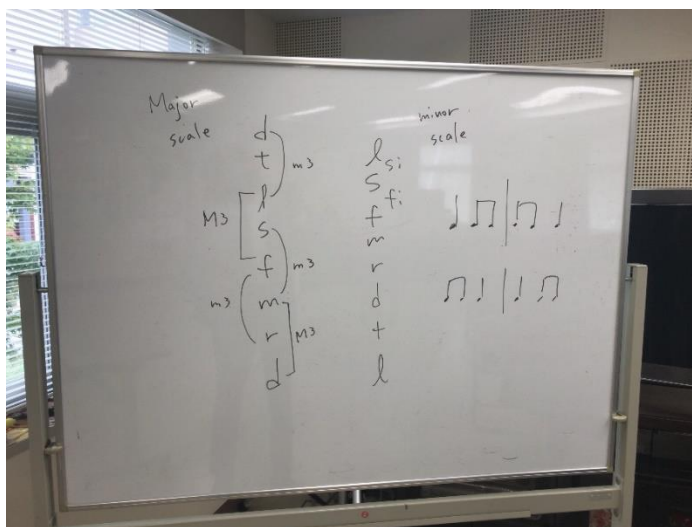


写真 6-2 ソルフェージュ指導に用いた音の梯子 (tone ladder)

ホワイトボードに音階を縦に書く「音の梯子 (tone ladder)」¹⁴を示し (写真 6-2)、それを指導者の指し示した音を、学生は視唱 (sight-singing) する。2 度から 3 度、4 度と跳躍で階名唱をしたり、サイレントシンギングをしたりするなどして、内的聴感 (inner-hearing) の育成を図る。次に、拍に乗りながら指導者の示す音価で視唱するなど、micro-beat と macro-beat との関連を図りながら内部空間に「Audiation」¹⁵としての技能を身に付ける練習をする。そのような活動を下地にした上で、次のような創作活動を行った。4 分の 4 拍子で手拍子をしながら、即興で 1 小節ごとに音階を用いて旋律をつくり、リレーをしていくという活動である (写真 6-3)。そのとき、つくった旋律を全員で模唱しながら進めていく、全員が模唱することによって「他者の承認」が生じる。そして、他者の音をもとに即興をする活動は、音との〈出会い〉から生じる〈何か〉に基づく〈音楽をつくること〉である。そこには、予期せぬ〈出会い〉の楽しさが在る。

¹⁴ コダーイ・メソードのソルフェージュで用いられる方法 (チョクシー他 1994, p. 137)

¹⁵ p. 173 の「Audiation」についての記述を参照。



写真 6-3 リズムの即興リレー

(2018. 5. 18 ソルフェージュⅢにおける活動)

活動の後は、自然とお互いに創作したときのことを振り返り、「〇〇さんのところで旋律をまとめてくれるね」、「〇〇さんの旋律は予測できるけど、〇〇さんの旋律は予測できない」「私のところで、とまどってしまった」といった会話が笑顔で交わされていた。

このような、活動によって会話が生まれ、音楽からコミュニケーションが生まれる。それは、言葉ではない「こと」の世界における「他者の承認」から、言葉という「もの」による「他者の承認」によって〈私〉が何者か、という問いに対する認め合いの瞬間である。音楽行為をしている間は、音楽に夢中になっていたからこそ、「他者とつながりたいこと」や「伝えたいこと」が生じたのだと考えられる。言葉の意味作用から離れることによって、事後的に意味作用への欲求が生じたとき、その体験がフローであれば、ポジティブな意味作用となる。言い換えれば、言葉の連続だけでは生じなかった新しい〈私〉との出会い、新しい〈私〉を生じさせる、他者との関係が生じたということである。既存の曲を用いた合唱活動では、作品を介して、教師と生徒の一方向の関係のもとで、知識や技術の伝達に終始することになりやすく、学習者同士で伝えたい「こと」は生じにくいことが推察される。また、「話し合い活動」自体を合目的的に設定しても何もないところから言葉のコミュニケーションは生じにくいと考えられる。その場における予期せぬ新しい〈私〉が立ち上がり、「他者の承認」を求めあう欲求が生じるのである。そのような「こと」としての時間があるからこそ、伝えたい言葉、あるいは聞きたい言葉が生まれてくるのだと言える。

6. 2 「創作そのもの」を学ぶ創作指導の方法

ここまで、〈試行錯誤の技術〉を、ソルフェージュ的な創作を通して学ぶ活動について述べてきた。ただ、本研究で提案する理念は、先に述べたように〈音楽をつくること〉の喜びに音楽の機能の本質が在り、そのための〈技術〉の学習であることを忘れてはならない。〈技術〉が学習の目的として先に在ると、「技術」が音楽の価値となり、ヒエラルキー的な価値付けを自己に対して行うことになる。本論でも述べたが、音楽行為は〈生きること〉の持続そのものであり、言葉から離れたところの「生きる力」を得るところに本質的な機能が在る。そのためには、他者の〈技術〉である「作品」や「演奏」といった「もの」を用いることが自然な姿であり、そこに、自己に対するヒエラルキー的な〈技術〉の価値付けが生じるのは、本質的な機能を阻害することになる。「音楽は自分にはわからない」や「自分には音楽は難しい」というのは、本来の音楽の姿ではないのである。人は、知らず知らずに鼻歌を歌うことがあり、笑う時には声を発し、声を出して泣いて気持ちを保つように、〈音をつくること〉は、誰にとっても必要で、アリストテレスが「幸福」(エウダイモニア)の例として挙げたように、そのこと自体が目的の行為なのである。次は、2本立てのカリキュラム・マネジメントの理念における「創作そのもの」の学びについて、具体的な方法を例示するとともに、その理論的な背景を述べる。

6. 2. 1 音楽的な「もの」によって〈技術〉を補助する創作活動

現代の音楽環境の違いから、主体に生じる「音楽的欲求」は、平易なリズムや単純な旋律線ではなくなっているということである。例えば上田(2016)が指摘するように1950年から1960年にかけての音楽文化は「戦前以来の土俗的な精神に回帰するかのような傾向も顕著と」(p. 136)なり、浪曲調や民謡調の歌謡が「流行歌として一世を風靡していく」(p. 136)という状況であった。それらの音楽が平易なリズムや単純な旋律線を基調としていたのに比べると、現代の大衆音楽は、多様な様式と共に、複雑なリズムやハーモニーを有している¹⁶。そのような現代の音楽環境にあって、「自己の述語作用」と「主語的自己」の円環関係によって生じる〈私〉、あるいは〈私〉たちは、〈今、ここ〉に関わる過去の〈私〉が、既に複雑なリズムやハーモニーの音世界の中にいることを意味する。すなわち、〈今、ここ〉の〈私〉に生じる音楽に対する欲求は、既に「ふしづくり教育」の頃とは異なるのである。

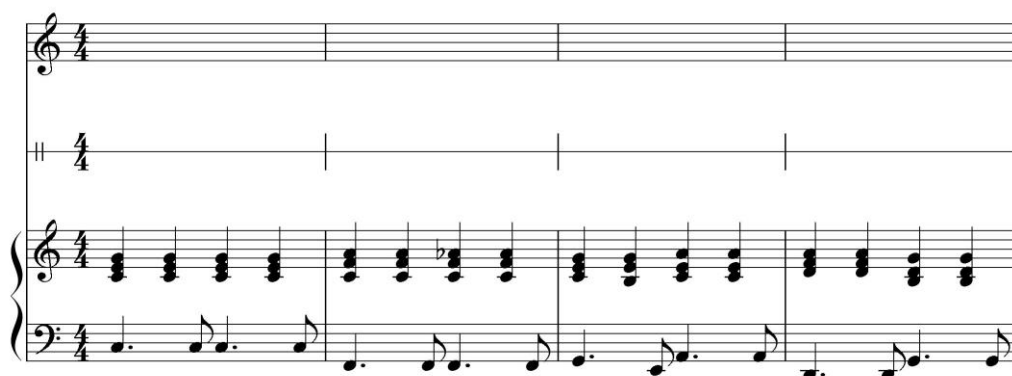
〈私〉が「もの」をつくることで、そこに自己の欲する「こと」を見出し、快の状態を味わうこ

¹⁶ 現代のJ-POPに繋がる日本の流行歌の変遷をリズムやコード進行から佐藤(1999)が詳しく分析しており、1970年代以降をその変化の節目として捉えている(p. 162)。

とが、創作行為の意義であることは既に述べた。すなわち、〈創作を学ぶ〉活動としては、そのシステム化ゆえに平易なリズムや音程に限定される「ふしづくり教育」は、適さない部分をもっているということである。自己の（無意識の「こと」も含む）欲求を満たす「もの」が出来なかった学習者は、創作という行為への興味を無くし、自己の欲求を満たす「音楽」として「自宅でポピュラー音楽を聴いている方が良い」という結論を抱いてしまうだろう。つまり、創作そのものの喜びには至らない学習活動は、創作行為そのものの持続とはならないのである。そこで、〈技術〉を助ける「もの」としての理論から次のような方法が導かれる。

創作の学習で、〈私〉の音との〈出会い〉を探すことを〈試行錯誤〉を通して楽しみながら、「音が音を紡ぐ」ような〈音そのもの〉に意識が巻き込まれる「フロー」の状態になるためには、チャレンジする課題設定 (musical challenge) と学習者の技術 (musical skill) が適合 (matching) していることが必要である。そのためには、学習者である児童・生徒にとって課題が平易になるように、音階や和音の進行、あるいは動機など、「もの」を出来るだけ課題の中に挿入する。そうすることで、試行錯誤の数を減らせると同時に、音楽の創造行為を触発する音との〈出会い〉をつくることになる。

例えば、譜例 6-6 のような課題が考えられる。伴奏が既にあることで、その和声進行との〈出会い〉から、「私はこれだ」という旋律をつくる行為が触発される。



譜例 6-6 伴奏付きの創作課題例 A

最初は記譜に頼らず口ずさむことが大事で、「音が音を紡ぐ」状態に身をまかせるのが良い。記譜の〈技術〉は、〈音楽をつくること〉とは別で、後から生じる行為である。楽譜にすることで、「楽譜」という「もの」に触発される形で、また創作の試行錯誤を促すこともあることは、これ

までの理論から導かれるが、楽譜にすることが「音そのもの」のゲシュタルトクライスを阻害しないことが学習を組み立てる上で重要な点ある。譜例で示した教材は、創作した音楽を楽譜にするときは、最初から五線に書き記しても良いし、中段にある一本線に、リズムだけ書き記しても良いようにしてある。2つの段階に分けることで、学習者の記譜の技術的な負担を減らしている。また、提示する音階や和音の進行、あるいは動機など、創作の〈技術〉を助ける「もの」は、様々な種類を準備して実施すると良い。例えば、譜例 6-7 のように異なる伴奏型や、和声進行に基づく創作を経験することによって、体験を通して伴奏の作り方や、和声の連結について学ぶことになる。そして、異なる音に〈出会う〉ことによって、異なる旋律が触発されることを体験することで、〈試行錯誤〉において、異なる音を試すことで、違う音が紡がれることを学ぶのである。それが〈試行錯誤の技術〉を学ぶことになる。



譜例 6-7 伴奏付きの創作課題例 B

また、創作では〈つくること〉自体を音楽行為として楽しむと同時に、〈つくったもの〉の音の世界を味わい楽しむことも重要なことである。なぜなら、〈私〉の関わった「こと」が、絶えず消え去りを余儀なくされる時間軸上において、「もの」になることで、反復可能性を有するからである。

人はなぜ自己が関わった「こと」を「もの」として残そうとするのか、という問いの答えにもなるが、過ぎ去った「こと」を再び私の「こと」として呼び戻すことで、〈私〉の存在を確かなものにしていく。「もの」に〈私〉の存在を〈見る〉のである。音楽の作品は、それを「こと」として味わわせてくれる。過ぎ去った「こと」に反復可能性をもたせることにより、絶えず消え去る世界の恐怖に怯えている〈私〉は、そこに再生の幻想を見るのである。

また、実際に音にすることで、はじめて出会える音の世界もある。その音との〈出会い〉は、つ

くっている途中では味わえなかった新鮮な喜びを創作した人々に与えるだろう。

6. 2. 2 共時性としての音の〈出会い〉が生じる協働的な学び

また、ここまで、個人と音楽の関係性を中心に論じたが、他の主体との関わりも生の持続と〈つくること〉において重要な関係性である。音楽という「もの」を現前させることは、外界という空間に意識対象の他者をつくり出すことで、主体同士を関係させることを可能にする。他の主体がつくった「音」でも、それが〈私の音〉であれば、〈私〉の試行錯誤を助けてくれる。

創作は自己から表出する表現であるという誤解から、個人的な活動のように捉えられがちであるが、〈私の音〉が実際の「音」として鳴ることが必要な要素なのであって、創作でもグループ学習は有効な手段と成り得る。またグループ活動によって、他の主体の承認があることも創作の過程で有効に働く。それは、〈私〉が時間軸上に持続する「こと」への欲求を満たしていく。なぜなら、「私はこれだ」という主語的自己として現れる〈私〉の同一性は、他の主体によって認められることが世界との関わりにおける保証となるからである。〈私〉は「音」と同時に、主体同士の関係性も求めているのであって、言葉以外の「こと」が他の主体に認められることも、「こと」を「もの」から〈私〉として引き受けるときに有効な要素であり、〈私〉の持続において最終的には必要なのである。

人は因果において〈私〉を認識させていることから、思考は自己の因果に捉われやすい。しかし、世界は様々な「こと」が輻輳していることから、〈出会い〉が、お互いの〈つくること〉に影響している。自らの因果に依らない音との〈出会い〉の場は、予期しない新しい〈私〉との〈出会い〉が在る。

そのような〈出会い〉の活動として、譜例 6-8 に示すグループでの「カノンの創作」¹⁷が考えられる。2 小節の和声進行を繰り返す中で、演奏するときには 2 小節おきに追いかけて演奏することで、カノンにすることを想定して作曲する課題である。活動は、同じ和声進行で旋律をつくることを一人ずつバトンタッチしながら作曲をしていく。同じ和声進行の反復なので、創作していること自体が、同じ和声進行に対する旋律の試行錯誤となる。「私の前の人は、どんな旋律をつくるのだろう」、「つなげたらどんな旋律になるのだろう」、「カノンにしたら、どのような音の世界が広がるのだろう」といった多くの〈出会い〉の機会に満ちている。また、カノンで演奏するこ

¹⁷ ここでの「カノン」は、対位法に基づく厳密な技術を求めているわけではないため音楽学の観点からは「カノン風」という言い方が正しいかもしれないが、コダーイやオルフのメソードでも用いられるような旋律の追従による重なりを意識しながら創作するという意味での「カノンの創作」課題である。

とを想定しながら作曲することは、空間的に重ねることを思い浮かべながら音を選択していくことになる。それは、空間的に過去を想起しながら、その差異に変化を感じ取る時間軸上の認識作用を意識した音の選択になる。そのことは、カノンという形式でなくとも、「音」を想起しつつ「今」との〈出会い〉から、音を予期していくという「音」と「音」の空間的な関連性による音楽の認識を意識した「音」の選択を〈技術〉として学んでいくことになる。

譜例 6-8 カノン創作の課題例

創造行為は、設計図に向かって合目的に向かう問題解決ではなく、常に、〈何か〉との〈出会い〉と気づきによって新しい「もの」が生成される行為である。本当は因果の網目の中で「こと」として生じていながら、〈出会い〉を得ることなく、過ぎ去る時間軸の中で「ある」も「ない」も存在しなくなっていた「こと」に気付いたときに、新しい「もの」が生まれる瞬間が在る。それを人は「インスピレーション」と呼んできたと考えられる。だから、言葉でなく、イメージでもなく、「まず音にしてみる」ところから、徐々に形成されていくのであって、その「もの」と向き合うことによって生じる「私はこれだ」という「思い」によって、創造行為は自ずと発生していく「こと」なのである。

そのため、最初から話し合ったり、イメージを言葉にしたり、目的をつくり合目的に学習の場とする必要はない。つくりたい「こと」は、〈出会い〉から生じるのであって、自らつくり出した「もの」と向き合う中で、自然と次の活動が生じるところに、創造的な学びの活動が在るのだと言える。そのためには、思考の因果から離れて、「音そのもの」に向き合う中で、音との〈出会い〉を見つけることである。道端に美しい花が咲いていても、違うものに気を取られていれば、気付かないまま、通り過ぎ、それは、なかったことになる。「創作そのもの」を学ぶ活動は、そのよう

な〈出会い〉を体験することである。それは、意識が「音そのもの」に向き合いながらも、気付くことのできる集中力を備えているフローの状態において「つくること」の体験から学ぶことである。

次の実践事例は、先に述べた共時的な「こと」を生かした「音」との〈出会い〉によって〈音楽をつくること〉そのものを学ぶ「グループによるカノンの創作」である。先の音階を用いた即興の実践と同じく、弘前大学教育学部の「ソルフェージュⅢ」の受講生である大学生4年次の7名で行った(写真6-4・6-5)。具体的には、数人で旋律を2小節ずつ創作して受け渡していく創作である。移動ドの練習も兼ねて、ハ長調、変ホ長調、ヘ長調、イ短調の課題を実施した。



写真6-4 グループによるカノン創作① (2018.5.18 ソルフェージュⅢにおける活動)

学生は、他の人がつくった音の後につくることになる。だから、自分の見通しや計画などはつくれない。口ずさみながら音を選び、少しずつ、曲としての形になりながら、「最終的には、どのようなになるのだろう」という〈未知の期待〉を膨らませながら活動することになる。

具体的には、ホワイトボードを創造行為の集約の場として機能させる。ボードに示された2小節の動機とコード進行を基に創作をしていく。ペンをもってボードの前で、口ずさみながら試行錯誤をしてつくっていく。記入を終えたら次の人にペンを渡す。創作を見ている他のメンバーに相談する人もいても良く、創作している人に声をかけても構わない(写真6-4, 6-5を参照)。後から書き直すのも構わない。個々がリレーをしながらも、全体で試行錯誤をしているのであって、「そうではないかもしれない」という〈誤り〉を許容するところに「より善い音」を見出していく行為が存在するのである。

ボードに書き込みながら、最初から自分の書き込むところまでの旋律を、何度も口ずさむ。周囲のメンバーも口ずさみながら、次に思い浮かぶ音を考える。自分とは違う音が生じるのに出会いながら、自分の番を待つのである。「それ、いい」、「こうしてみたら」といった声がかかることもある。



写真 6-5 グループによるカノン創作② (2018. 5. 18 ソルフエージュⅢにおける活動)

活動を見て確認できたのは、作品の創作が進むにつれて、「こうした方がいいのではないか」という発想的な発言が増えることである。このことは、「音」が「音楽」へと構成されていく度に、「音」と「音」の関係が増えることによって、その構成から予期される音が生じやすくなるのではないかと推察される。

完成したらカノンで歌うことにしているため、創りながらも歌唱できるように旋律を階名で自然と歌っていた。そのこと自体が、「創造の契機」になっていくと同時に、創作行為そのものが音に触発された音楽行為になっている。他者の歌声に触発される形でお互いに音楽行為が生じさせていると考えられる。完成したのちに階名で、まずは斉唱をする。何度か斉唱した後に、カノンにして重ねた響きを〈実感〉した。そこで、手直しをしようということは生じなかったが、その後、歌詞をつけることで、活動を継続させた。一例であるが、完成した作品は次のようなものである (写真 6-6)。

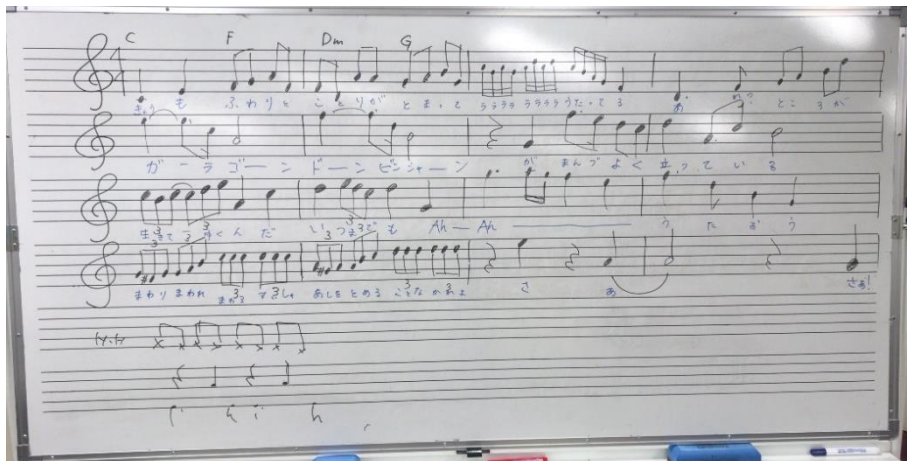


写真 6-6 完成した作品¹⁸

(2018. 5. 18 ソルフエージュⅢにおける活動)



写真 6-7 作品の歌唱と発展

(2018. 5. 18 ソルフエージュⅢにおける活動)

¹⁸ 作品を見て対位法や和声学の知識、あるいは西洋音楽の体系における音楽経験に照らし合わせれば、重なりや進行上の響きとして〈気になる〉部分があるかもしれない。だが、これは創作者にとっての〈この〉時点での「選択した音」である。それが、創作者にとって〈つくること〉の喜び（他者とのつながりも含めて）を生じることであれば、音楽行為としての機能を果たしているというのが本論の主旨である。しかし、一方で自身も知らない「こと」が生じているというのも本論の主張である。学びの場では、教師も〈今、ここ〉の〈出会い〉をつくる共時的な総合主体の一部である。〈気になる〉ことがあったときに、それを提示する「こと」が、創作者にとって「より善い音」や「より善い満足」につながるかもしれない。それを決定するのは創作者であるが、そのような〈出会い〉としての役割を教師は担っているとも言える。だが、〈今、ここ〉の創作者の〈満ちた思い〉を尊重することも大切である。常に〈今、ここ〉にしかない固有な価値に人々は〈幻想〉を抱いているのであることをラカンの欲望論を指摘するのである。

〈音楽をつくること〉の活動が「音が音を紡ぐ」「音が人を繋ぐ」活動となるように、共時的な「こと」を生かしたグループでの創作を実施したが、そのことが、学習者にとって満足のゆく活動になっていることが検証されなければならない。音楽行為が〈生きること〉の持続として機能するところに本質があることを論じてきたが、それが学習活動において機能していたかどうかは、フローの状態であったかどうかという視点から確認することができる。そこで、以下のようなアンケートを実施して、どの程度のフロー状態であったかを検証した。アンケートの項目は、石村（2014）によるフロー尺度の研究をもとに、今回の活動に合わせて改変したものを使用した。前半の10項目がフロー尺度、その後の5項目は、グループ活動について筆者が考えた項目である（図6-12）。

1. 「カノン」の創作は、自分の力量と無理のないレベルでしたか。
2. 旋律が思い浮かびやすかったですか。
3. 何を目的とした活動かはっきりしていましたか。
4. 活動の途中で順調に仕上がっていくのを実感しましたか。
5. 活動に集中して取り組みましたか。
6. 取り乱すことなく、取り組んでいると感じましたか。
7. 自分に関するよりも作品をつくることの方を気にしていましたか。
8. 創作の間、時間の進み方ははやく感じましたか。
9. 創作している間を楽しみと感じましたか。
10. 他の人がつくる旋律を聴くのは楽しいと感じましたか。
11. 他の人がつくる旋律は自分の創作に影響しましたか。
12. いろいろな旋律を思い浮かべながらつくることができましたか。
13. 新しい曲ができるのは楽しいと感じましたか。
14. 何人かで曲をつくるのを楽しみと感じましたか。
15. 曲をつくる時に他の人がいるのは不安ですか（反転項目）。

図6-12 フロー状態を検証するアンケートの質問項目

回答は、「はい」「どちらかという、はい」「どちらともいえない」「どちらかという、いいえ」「いいえ」の五段階で、この順に5, 4, 3, 2, 1と得点化した。その結果を「はい」「どちらかという、はい」をポジティブな回答、「どちらともいえない」「どちらかという、いいえ」「いいえ」をネガティブな回答として、2つに分けた上で、ポジティブの度合いを検証した。結果の信頼度については、ポジティブな回答数を得る偶然確率を「直接確率計算 1×2 (正確二項検定)」で有意検定を行った。以下がその結果である。

設問	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
positive	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	4
negative	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2

15 の設問のうち、参加した全ての人のポジティブな回答を得られたのが 12 問、残りの 3 問も回答が 3 の「どちらともいえない」を全て選択していたことから、選択肢 3 を中落ちさせてポジティブとネガティブに分けると全ての項目においてネガティブは無くなる。この結果から、参加者は、これまでの活動をフローの状態として認識していることが分かる。学習者は、数回行った、この創作活動を楽しみ、集中し、〈音をつくること〉を肯定的な活動として捉え、満足感を得ていたと言えるだろう。振り返って 1 回のアンケートであるが、15 問のうち 12 問、6 人全員が肯定的な結果を選択する偶然確率は、片側確率で $p=0.0037$ であることから、有意な結果 ($p<0.05$) である。

この結果から、グループでのカノンの創作は、ソルフェージュ的な技術的な条件内での課題であれば、〈創作を学ぶ〉活動として有効であったと言える。実際、学生たちは、その活動に夢中になり、充実感を得ていた。また「自分に関することよりも作品をつくることの方を気にしていましたか」という設問でも 6 人全員がポジティブな回答であった。これは、音楽の活動に自己が巻き込まれている状態であると推察される。即興と異なり、活動の途中で言葉が飛び交う場面はあったが、それらは、音楽との関わりの中で生じた言葉であり、「音」に触発されて次の「音」が生じていく中での言語活動は、その瞬間、言語の方が、「音」の構造化から生じる音楽の体系における「音」の連鎖の方に巻き込まれていたのだと考えられる。

また、「何人かで曲をつくるのは楽しいと感じましたか」という回答も、全員がポジティブな回答である。他者との関わりを感じながら、〈私〉が音楽をつくった「こと」が「もの」として反復される中で、他者から承認されたことを〈実感〉する。それは、絶えず消え去る時間軸の中で、

〈私〉が消えることに怯えている自己が抱える「私がいてもいなくても良いのかもしれない」という不安からの脱却であり、「私はこれだ」という未来への可能性への喜びを与える。これらは、「こと」と「こと」として受け取るフローの状態から得られるものであり、振り返って「よかった」と思えることは「幸福」の〈実感〉となる。そこに音楽の本質的な姿があるのではないだろうか。音楽の喜びは、〈つくること〉そのものから生じることが、本論文の理論と実践から導かれる。それは、他者と比べられることで得るものでもなく、競うことでもなく、様々な〈私〉や〈ヒト〉の可能性として生じるのである。それこそが「創造の喜び」に他ならない。

このグループでのカノンの創作活動は、当初はカノンを歌うところで終える予定であったが、歌い慣れたところで、何か更に工夫してみたいことはあるか尋ねたところ、オスティナートを付けたい、ボディパーカッションをつけたいという声が出た。そこで、作品をさらに発展させて音楽活動が何かできないか考えることにしたところ、オスティナートのリズムを考え、手で鳴らす、足で鳴らす、身体の鳴る部分を見つける、など様々な〈試行錯誤〉が見られた。

このように、計画に基づいてつくるのでもなく、説明書に基づいて製品をつくるのでもなく、「それまでなかったもの」が「目の前に現れる」ことを体験するという〈創造の楽しみ〉が、この活動では生じた。出来た「音」という「もの」を受けて、次の音が生じる「こと」が生まれるのである。カノン唱には、演奏をしたときにはじめて出会う響き、「音楽」の世界が在る。先のフローを検証するアンケートの最後に自由記述による設問を設けたところ、図 6-13 のような記述がみられた。このような記述が生じた背景は、ここまで述べてきた現象の論理によって説明されるのではないだろうか。

アンケートの自由記述における問 1 への回答は、新しい「もの」を創造することが出来たという満足感であると考えられる。創造の喜びは、今までになかった「もの」、自分も思っていなかった「もの」を形成させることが出来たという喜びである。

そのことは、「つくりつくられる」関係から裏を返せば、そこから生じた「こと」は、新しい自分の発見でもあると言える。そして、その喜びは、「他者の承認」があつてこそ、価値が定立する（第 4 章参照）。不安から安心への変化は、ホイジンガーによってヒトが「ホモ・ルーデンス」と名付けられた遊戯的な営みの原理である。それは、音となって現前して初めて〈自分のこと〉になる。

問1 「創作している途中で、楽しいと感じた瞬間はどんなときですか」

学生A 「他の人が自分の思いつかない旋律を創った時」

学生B 「自分ではおもいつかなかったメロディが、他の人のものにあったとき」

学生C 「自分とはちがう色の旋律で仕上がった時」

学生D 「みんながつくりたい音と自分の作りたい音が一致したとき、みんなの旋律がステキだと感じたとき」

学生E 「仲間と試行錯誤している時や、これがいいかも知れないと思った時」

問2 「創作が、完成して歌うときに楽しいと感じた瞬間は、どんなときですか」

学生B 「綺麗なハーモニーをつくれたとき」

学生C 「みんなが楽しんでいるのが伝わったとき」

学生E 「自分たちで創った作品に言葉をつけて、一つの曲として歌ったり、きれいなハーモニーが聞こえたりした時」

図 6-13 カノンの創作活動についてのアンケート（自由記述）

問2の回答は、現前する音、〈今、ここ〉に〈私〉という主体が関わって生まれる音と出会う喜びである。創作は、つくり出すのも、音になるのも、人と人が、〈そこ〉という唯一の場所と空間において「こと」を共有するのも、すべてが〈初めて〉である。その喜びは、創作という活動ゆえに生じる「こと」であったと考えられる。

6. 2. 3 協働学習による創作活動における「他者の承認」の有効性について

次に示す実践事例は、中学校の創作活動における授業を観察しての分析である。横浜国立大学教育学部附属中学校の2年生を対象に行われた平石教諭による創作の授業である（2018年2月実施）¹⁹。この観察からは、協働による創作活動の有効性を見て取ることができた。授業後の生徒の

¹⁹ 平成30年2月23日（金）の平成29年度横浜国立大学附属横浜中学校公開研究会に向けての授業。全部で7回の授業構成によるPCを用いた創作活動である。

「振り返りカード」に記入された感想を引用しながら考察を述べる。

授業の具体的な内容は、部分動機をもとに、反復、変化、対照を意識しながら、8小節で1部形式の曲を作曲するというものである。筆者は、3回に渡り授業を参観し、授業者と活動内容に参加すると共に生徒の変容を観察した。授業は、「作品」として仕上げることを目標としており、記譜は、ノートブックタイプのPC（Personal computer）の作曲支援ソフトによって行われた。活動の最初は、音を鳴らして試行錯誤する活動も、PC上で行われた。一人一台PCを使用できる環境にあり、学習形態は、個別に作品を創り、一斉に教師の解説と評価を聞く形態で行われた。

学習活動は、大まかには最初にリズムだけの創作を行い、その後に音高をつけるという試行錯誤のプロセスをリズムと音高で分ける形で行われた。平石教諭の考案した授業は、誰もが馴染みのある三三七拍子のリズムを変奏させる形で自分のリズムを創作するという活動を最初に行うものであった。題材の2時間目でも、その導入において三三七拍子のリズムに続けて即興でリズムをつくる活動が行われ、スムーズに行われていた。また、そのとき生徒が創ったリズムに対して、「今のリズムは、(最初のリズムに対して) 変化か、対照か」という問いかけを教師から行い、知識的な創作の〈技術〉についても学習していた。

生徒たちは、段階を踏んだ細かい課題設定によって、パソコン上での創作を無理なく進めることが出来ていた。そして、創作活動を通して譜例のような同じリズムに対して音高を変えて旋律の創作を〈試行錯誤〉をする中で、諸要素の働きを学んでいた。ある生徒Y（女子）は、その次のような感想を述べている。



譜例 6-9 三三七リズムをもとにした旋律の創作

今日は自分で作曲をした。音に高さを出すとより味わいのある曲になるが、高さを飛ばし過ぎると変にきこえたり、耳ざわりがする曲になってしまう。その力加減がすごく難しいなと感じた。
(1月17日)

生徒は、リズムを入力した後に、音高を変化させて「比較聴取」をすることで、その働きを学習している様子が伺える。創作では、音を選択していく過程において自ずと「比較聴取」が生じて、そこから諸要素の働きを自己に生じる〈実感〉とともに学び取ることになる。それは、〈私〉の中の求めている〈何か〉(「私はこれだ」という主語的自己)に基づいた音の働きの学びであるため、自分にとっての〈試行錯誤の技術〉を身に付けることになる。

その一方で、同じ生徒Yには、次のような記述も見られる。

「自分が伝えたいことを伝えやすくするため、うまく使えるようにしたい」(1月17日)
「問いと答えを意識してより聞き手に伝わる曲にしたい」(1月31日)
「変化や対照の組み合わせを考えることで曲の盛り上がりを作ることが出来ると分かったので活用したい」(2月2日)

授業は最初、全体指導の中で個別に創作活動が行われていた。そのため、個々の学習者にとって、「〈私〉の音の世界が、「他者の承認」を得られるだろうか」という不安や物足りなさがあったのではないかと推察される。上記の生徒Yの感想に見られる「伝えたい」「うまく使えるようにしたい」「活用したい」という言葉の連続は、「他者にどのように伝わるか」ということを知りたい欲求であり、不安でもあると捉えられる。

そこで、一斉指導の形態で行っていた授業を(写真6-8)、授業者は筆者も交えて行った学習活動の振り返りから、グループでの創作活動にした(写真6-9)。個別で創作しながら、相互に意見を交換しつつ、グループでお互いに作品を紹介した後に一つの作品を全体で発表するという活動である。

すると、同じ活動をした2クラスとも、活動への積極性が目に見えて変化した。互いに演奏を聴かせ合う場面が見られ、また、作品の発想も、様々な〈試行錯誤〉をしながら発想を広げていく様子が見られた。



写真 6-8 一斉指導による創作学習



写真 6-9 グループによる創作学習

グループ活動になると前述の生徒Yの感想には以下のような変化が見られた。他者の音に対する評価が記入され、そのことが自身の創作行為の新しい〈きっかけ〉となっていることが伺える。また、同時にこれまでの感想の中で初めて「楽しい」という言葉が出てきた（資料下線部を参照）

²⁰。

班の中ではTさんが、3連符を使っていて、すごく良いリズムを作っていて、Tさんのものを中心に作ろうと決めた。(2月15日)

最後の2小節を終わりに持っていくためにはどうすればいいのか、班で悩んだが、色んな音を試してみても、「この音はいいんじゃない」「この方がいいかも」と話し合うことで、違和感のない終わりを作ることができた。自分たちで作曲するのは難しいことだが、うまく出来ると楽しいと感じた。(2月19日)

対話があることによって、「私はこれだ」という主語的自己が生じ、「他者の承認」への欲求と

²⁰ 資料の下線は筆者によるもの。

ともに、それを得られる場が在ることによって〈つくること〉の楽しさが〈実感〉として生じるのだと考えられる。グループでの聴かせ合いと、その感想を伝え合えるグループの形態にしたところ、生徒の表情は大きく変わった、また、目に見えて学習への意欲的な様子が伺えた。「学級の友人」という身近な社会的な他者に認められることが大きいこと、また、その場面に向けて認められる〈私〉という「幻想」が音に付き纏うのだと考えられる。グループによる創作によって生じたこのような変化が、新学習指導要領で示される「主体的・対話的な学び」の姿であると言える。

この授業の観察からは、グループでの活動が個の創造性を広げ、また学習意欲の面でも有効であることが見て取れた。その都度、「音」を聴いて、「音」に対する評価が他者から在るということは、それを〈きっかけ〉に創作行為への「欲望」が働くことが、これまでの論理から導かれる。また、自分にはなかった「音」や「音楽」と〈出会う〉ことで、創作行為を触発されたとも考えられる。自己の因果にはない音から感じた「こと」や、音から予期される新しい「音楽」の発想は、〈音楽つくること〉の〈きっかけ〉となったのだと考えられる。

さらに、パソコンでも音を鳴らすことが出来るが、試行錯誤の判断となる「比較聴取」が、先に楽譜上に記譜してからになるため、内的聴感がないと画面上の五線譜に音を置くのを決めるのが難しいし、音の〈実感〉がないまま、空間的な思考だけでつくっている状態—あるいはマウスやキーだけで考えずに音を選択している—になっている可能性もあった。

そこで、平石教諭は、キーボードを別の部屋に自由に弾けるようにし、音を鳴らしながら試行錯誤ができるようにした（写真 6-10）。



写真 6-10 グループ別にキーボードを用いて試行錯誤をする

ここにもグループによる創作活動の有効性が在る。キーボードを弾ける生徒によって演奏される様々な音や音楽の断片を比較することで、グループのメンバーにとっての試行錯誤になる。音を選ぶ上で必要なのは、創作行為をする主体が、音を聴いて感じる「こと」であって、音を現前させるのが自己か他者かは問われない（第4章を参照）。そして何より、〈音楽をつくること〉から会話が生じることが、主体の欲求の充足へとつながっている。〈つくること〉は「多である〈ヒト〉の一としての〈私〉」が〈生きること〉の持続のための行為であった。〈音楽をつくること〉もそのための行為の一つであることから（第4章を参照）、一である〈私〉の「音」の選択が、多の〈ヒト〉の持続につながるためには、「他者の承認」が必要なものであって、〈音楽をつくること〉は、その後に対話と承認を求めるのである。

このように、協働的に創作をする形態にし、キーボードを演奏できる生徒の〈技術〉が活きるようにしたことで、〈私〉にない〈技術〉を他者が補って音や音楽を現前させる場が生じた。そのことによって、創作活動の〈試行錯誤〉における「音」や「音楽」との〈出会い〉が充実したと言える。また、PCの創作支援ソフトを用いていることも記譜と音の現前において生徒の〈技術〉を補助している。音価の各小節における整合性は、自動的に拍子を逸脱しないように設定されることから、音価の知識や理解が不足している生徒でも、創作活動における記譜の間違いを無くし、記譜の活動に対する抵抗感を無くしていた。入力した音符を、電子音ではあるが、入力した通りに演奏してくれることも、言い換えれば、AIの演奏者が創作した主体の代わりに演奏してくれるようなものである。〈私〉の「音」や「音楽」を見出していくことに〈音楽をつくること〉の本質があることを踏まえれば、（PCやキーボードの演奏者など）他者の〈技術〉は、本事例の観察で見られるように有効である。

しかし一方で、主体が自身の身体を用いて〈音楽をつくること〉も重要な要素を含むことを指導者は忘れてはならないことを加えておく。それは「身体性」である。

情動と身体は切り離される「もの」でも「こと」でもない。喜んでいるときに、声の音高が高くなることがしばしば生じるように、ある感情のとき生じる身体の変化が在る。そのことは、逆もまた真であり、声を高く出すことで、単に音を聴くだけではない、身体の状態自体から生じる「こと」がある。春木豊（2011）は、鈴木昌夫とともに1992年に行った姿勢の違いとストレスとの関連性を実験と質問紙から測定した結果から、「姿勢の違いが真理や生理に異なった影響をもたらす」という可能性が在ることを論じている（pp. 118-119）。また、同様に二人は、同年に音楽を聴くとき姿勢が、その音楽の知覚に影響することも実験から導き出している（pp. 120-121）。春木は発声により気分が変わることにも言及しているが（p. 114）、すべての音楽行為が身体を用いる以上、

同様の事態が推察される。単に他者の歌声を聴くだけではない、自身が歌う「こと」によって身体が、その状態として生じる「こと」がある。楽器もそうである。ピアノを弾いているときに指を動かす、高音を演奏するときの身体の状態と低音を演奏するときの身体の状態が在る。ヴァイオリンもまた、速いパッセージを弾くときの身体の動きは、単に座って演奏を聴くのと違う「こと」が主体に生じるのである。それは「音」や「音楽」から生じる働きを、身体と同時に認識することになり、意識作用にも、意味作用にも、関係してくることである。そうすると、鑑賞もただ座って聴くのと、身体を動かしながら聴くのとでは、当然、内的に生じる「こと」も意味作用も変わってくるのである。

〈技術〉の学習が目的として先行し、音楽行為で学習者に不満足やヒエラルキー的な価値付けを生じてはいけないが、一方では、出来る限り主体自身が音や音楽を現前させていく〈技術〉を身に付ける学習も大事にしなくてはならない。学習者に不満足が生じないように、他者の〈技術〉を借りながらも、一方では、主体自身の身体と共に〈音楽をつくること〉の価値も踏まえて、〈技術〉の学習を考えることが、指導者にとって、カリキュラムを作るうえで踏まえるべき重要な視点なのである。

6. 3 「創作そのもの」を味わう活動と〈技術〉における「体系」との関係

ここまで、西洋音楽の体系を借りながら二本立てのカリキュラムを作成して活動を考えていくカリキュラム・マネジメントの理念について、それぞれの方法と留意点を、指導事例も交えながら論じてきた。その中で、筆者は、学習の初期の段階において、〈音楽をつくること〉に必要な〈技術〉を平易にする方法として、他者の〈技術〉を用いることを論じてきた。具体的には、他者の作った和声進行やリズムを用いる、あるいは主題を用いるなど、他者のつくった「もの」が〈技術〉を補助する「もの」として機能するのである。だが、ここで創作の学習と、設定する音楽の様式、及び体系との関係について述べておく。

創作も含め〈音楽をつくる〉という場において、「今、何の体系が求められるか」ということによって音や音楽に対する欲求は異なってくる。どのような音楽の体系や書法を用いるかは、それも生徒が選択をしていくことではあるが、児童・生徒にとって「他者の承認」に対する欲求は、「教師が何を求めているか」ということを読み取ろうとするのが自然である。だから、教師の授業における課題の設定や活動における制約、学習者に対する声掛けの影響は大きい。

体系は、それ自体が音楽をつくることを助けると同時に制約となる。体系は時間軸上の反復であり、それを用いることで反復が生じるゆえに機能が生じる。そのため、時間軸上の機能をつく

り出す道具となり得るが、それを用いる〈技術〉を主体に要求するのである。西洋音楽の体系を用いる場であれば、その〈技術〉が求められる中での他者の〈技術〉を補助する「もの」との関係になるし、日本音楽や民族音楽であれば、その体系の中での関係性になるのである。すなわち、制約の少ない音楽の体系である様式を用いたり、場の設定をしたりすることで、学習者の〈技術〉的な壁は小さくなるのである。

例えば、西洋音楽の体系を認識のパースペクティブ（遠近法）として持っている我々にとって、その体系を外していくことによって、技術の難易度を平易にし、創ること自体や、〈始まり〉から〈終わり〉までの時間の中での「音」を「音楽」へと構成することを学ぶことができる。

次の実践事例は、西洋音楽の体系にありながら、音階を用いないという場を設定することによって、技術的に平易な創作活動にした中学校1年生の事例である²¹。活動の内容は、音階を用いずに、リズムの要素だけで言葉のアンサンブルをグループでつくるという活動である。リズムの動機をもとに反復と変化をさせながら、対照的な部分をつくるように二部形式で構成することを条件とした。活動は、手で拍子打ちながら、言葉にリズムをつけて口ずさみ、音や音楽を〈試行錯誤〉をすることで創作をした。

音階を用いないので、「音高を決めて正しく表現する」ということを学習者は求められない。技術的な不安がないので、音階を正しく歌うのが苦手な生徒でも、〈音楽をつくる〉という活動に集中することができる。すなわちフロー体験の条件を満たすことになる。活動への大きな不安は、フロー状態になることを阻害する。音階を用いて音を現前させるソルフェージュ力がまだ身に付いていない段階では、音階を用いた旋律の作品を課題に設定すると「正しい音高を求める」というところで〈技術〉の壁を生じてしまう。

〈音楽をつくること〉自体の楽しみは、音階を用いた音楽の限りではない。ただ、日常耳にする音楽は、階名を基にした旋律のある音楽がほとんどである。そのため、生徒が求める〈つくりたい音楽〉が、音階のある音楽となることが推察される。それは、「大文字の他者」から生じてくる「こと」であって、音階に拠らない音の世界と「音楽」として出会っていけば、生じてくる「こと」も異なることが、本研究の理論における認識の構造と、「こと」と「もの」の関係から導かれる。この活動で生徒が創作した作品は、次のようなものである（図 6-14）。

²¹ 秋田県鹿角市立花輪第一中学校における 2015 年に実施した筆者自身の授業における実践事例。



図 6-14 「言葉のアンサンブル」の活動における作品

エルンスト・トッホ (Ernst Toch) ²²の《地名によるフーガ》²³に見られる言葉のアンサンブルの響きや、現代音楽の体系との〈出会い〉を教師がつくることも必要である。〈私〉の欲望する「音」や「音楽」は、他者との関係から生じる部分が大いなのであって、課題が「言葉のアンサンブル」であって、その体系における「作品」に触れることで、「他者の承認」を得られる音の世界を見出すのである。「このような音の世界が認められる」という意味作用は、欲求の契機となると同時に、その時に生じた「こと」—「あれが私だ」という自己の述語作用—から、その様式における「私はこれだ」という行為の主体が求める「音」や「音楽」が生じるだと考えられる。その意味で、創作活動における鑑賞の場の設定は、重要な役割を果たす。

また、さらに西洋の音楽体系による〈技術〉の壁を低くする方法として、拍子や音階といった規制のない「現代音楽的な表現」や、そのような自由度を許容する図形楽譜も〈音楽をつくること〉における〈技術〉の壁を低くする。

20世紀の「現代音楽」における思想や、音響の世界も一つの体系であると考え。その中の主

²² トッホ (1887-1964) は、オーストリアの作曲家。マンハイム音楽大学の作曲とピアノの講師を勤めた後に、アメリカに亡命した。作品には交響曲や協奏曲から室内楽曲と幅広い。

²³ トッホの1930年の作品。《音声音楽 (話し言葉による音楽) ~3部からなる組曲》の3曲目。

要な流れの一つに、西洋音楽が築いてきた音階と和声による調性音楽を解体していく流れがある²⁴。そのため、「図形楽譜」をもとにした音階や和声、拍子によらない現代音楽的な表現の手法は、創作する側の自由度を高める。五線の楽譜は、西洋音楽の体系から生じた方法であって、音階という音高の分節も含めて、楽譜の記譜法が、拍を用いること、音階を用いることなどを無意識に規定することになる。そのことは、音楽をつくる行為そのものを規定することにもつながる。図形楽譜は、ルールそのものからつくる楽しさがあり自由が在る。それを指導者が理解した上で用いれば、「創作そのもの」の学習において有効な手立てとなる。

だが、そこから生まれてくる音楽は、音階や拍子など「他者」の〈技術〉を用いていないことから（もちろん、用いるのも自由である）、自由度がある一方で、拍子や音階といった体系が感じられない音の世界が表出する。〈私〉の欲望が、大文字の他者から生じてくる「こと」を踏まえれば、18、19世紀の西洋音楽の体系に拠らない音楽との〈出会い〉がないと「音楽」としてではない意味作用が生じる可能性がある。

はじめての「音の世界」との〈出会い〉であっても、「私はこれだ」という主語的自己は、生じてくるが、自由な中でつくられた「音の世界」との〈出会い〉を鑑賞として体験していることも、創作の学習に用いるときには必要である。「音」や「音楽」との〈出会い〉の中で生じる「私はこれではない」の積み重ねから「私はこれだ」という主語的自己が、鑑賞によって次第に形成されていく。自由な「音の世界」というのも、「自由な音の変化によって構成される」という一つの音楽様式であると言える。鑑賞行為も、〈音楽をつくること〉であることは既に述べた。鑑賞の積み重ねは、〈音楽をつくること〉における〈試行錯誤〉なのである。

次の創作の実践事例は、弘前大学附属小学校における木村麻美教諭による小学校4年生を対象にした「図形楽譜から声の音楽をつくろう」という創作の授業である。弘前大学附属小学校では、「サウンド・エデュケーション」²⁵に基づいた創作の実践研究を積み重ねており、「図形楽譜」を用いた創作活動を継続して実施している。

²⁴ 「現代音楽」という語の定義は、その多様性から困難であるが「新しい芸術上の主張を掲げるか、大胆な新技法を用いている音楽を中心にすえてこの語が用いられ」ているとする（『音楽大事典』下中弘編、平凡社、p. 877）。また、作曲家の原博は、「主に調性の否定として現れてきた無調性を基本として十二音技法その他の音列音楽など」があり、必然的に「トーン・クラスター」や「図形譜」、「その他のあらゆる着想による不確定性の音楽など」があるとしている。その上で「技法開発のラッシュ」と述べているが、現代音楽の特徴として、「技法」そのものから、すなわち表現の体系からつくり始めるというところにも特徴があると言える。その意味で、本論では表現の体系からつくるという意味で「現代音楽的な表現」という言葉を用いる。

²⁵ R. マリー・シェーファーによって創始されたサウンドスケープの概念をもとに、よりよい音環境のデザインを実践していくための教育。1992年に発表された『サウンド・エデュケーション』（鳥越けい子他訳、1992）では100の課題が紹介されている。

具体的な活動の内容は、「サウンドウォーク」²⁶を行い、環境音を聴いて感じたことをもとに「図形楽譜」を作成し（写真 6-11）、その「図形楽譜」をもとに「音楽づくり」をするという活動である。



写真 6-11 授業で児童が作成した「図形楽譜」

児童たちは「図形楽譜」をもとに、感じたことを声で表現しようと〈試行錯誤〉し、強弱や音の重なり等を工夫することを意識しながら「音楽」を構成していく。「図形楽譜」を発想の〈きっかけ〉としながら、自由に読み取ることが可能であるように、音もまた、声を用いながら表現の制約のない中で〈音楽づくり〉が行われる。筆者は、各グループの創作の過程と発表を公開研究会の日に参観した（2018年7月24日）。授業では、筆者が観察したときも、声を揺らしてみたり、非常に高い声で伸ばしてみたり、発音を変えてみたりと様々な声を用いた表現の試みがされていた。

「図形楽譜」の役割は、この授業でも見られたように「再現」ではない。どのように読むかというルールづくりも含めて、音楽を根源的な部分からつくることを「図形楽譜」は創作する主体に問いかける。児童たちは、体系という〈技術〉に頼るのではなく、自ら体系をつくり出すのである。それは、子供たちが広場に集まったときに、自分たちでルールを決めて遊び出すようなものである。自分たちの〈技術〉に合うようにルールを決めて、その中で遊ぶ力を子供たちは既に

²⁶ 「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」活動である。参加者はリーダーの後をついて行くが、リーダーが即興演奏のようにコースを決めることで、参加者は、「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」のである（今田 2015, p.125）。

身に付けている。「図形楽譜」は、そのような創作行為の主体に合わせる自由度が在る楽譜なのである。用いる体系を決めるのは主体の側に在るのだから、音楽教育の学習段階の初期に有効であるし、高度な〈技術〉を身に付けた集団であっても、その〈技術〉に合わせた「音楽」の世界をつくるのが可能な楽譜だと言える。

自由に体系を用いることができるとは言っても、〈自分たち〉のつくり出した「音楽」の世界が、「他者の承認」を得るかどうか、「大文字の他者」や、その背景に在る生命一般の欲求を抱える主体にとっては重要な要素となる。この題材の最初の段階で、児童たちはシェーファーが作曲した《ミニワンカー水の諸相一》を鑑賞している。その曲の「図形楽譜」を見ながら鑑賞することで、「図形楽譜」から生まれる音楽や、現代的な書法による音楽の響きを体験していたことが「大文字の他者」として機能し、「私はこれだ」という音の創出につながっていたのだと推察される。児童たちは、音階や拍節に規制されない音の体系を、「他者の承認」が得られる場として認識したのである。また参観したとき、教師の声掛けも〈試行錯誤を〉促す〈きっかけ〉として機能しているのが見て取れた。授業者である木村教諭は、「いろいろ試してみればいいじゃない」、「一斉にやるか、順番にやるか決めて」と、様々な音の可能性を示唆することで〈試行錯誤〉の場における行為の幅を広げていた。教師は、児童たちの様子や、つくり出される音を聴きながら、そのときに必要な「音」との〈出会い〉を与えていた。それが創作の場での教師の役割あると考えられる。

そのような場の設定と、創作の課題、そして教師の手立てを受けて、児童たちは、グループの仲間と、〈つくること〉や、〈音について話し合うこと〉を実に生き活きと楽しみながら行っていた。また、発表の場ではお互いのグループの演奏を聴く中で、自然と称赞の言葉や拍手が起きていた。その音の世界での良さを味わっていなければ、そのような反応にはならない。「図形楽譜」を中心に、現代音楽的な手法を用いることで主体的・対話的な学びが行われた創作活動であったと言える。このように、創作のカリキュラムをつくるときに、どの体系をどのような意図で用いるかということも〈技術〉や〈私〉の「満足」という点で2本立てのカリキュラムに関係してくるのである。

これまで述べてきた点を踏まえた上で、教師が学習の計画を立て、授業を構成したとき、児童・生徒が〈私〉の満足へとつながる「音」を選択し、「音楽」をつくる喜びを味わうことができると考えられる。それが本研究から導かれる主張であり、理念である。

その理念の根幹に在るのは、〈つくる〉という行為において、行為の主体と離れたところに価値があるのではない、ということである。その価値は、教師も含めて、その場における集団の中から〈私〉が生じるのであって、〈私〉の満足も集団との関係性から生じる、いわば集合的主体とで

もいうべき中で事態は成立しているのである。その関係性は、西田の「一即多，多即一」の思想が示していることと同様の事態であって、現象学的な視点から見出された事象の性質は、主体同士が互いに、主体的に関わりながら、対話への「こと」が生じる「もの」をつくっていく中で〈つくること〉は持続し続けるということである。

そのことを学校教育の指導者は、踏まえなければならない。

6. 4 創作指導のカリキュラムの在り方

これまで述べてきたことを理念として、創作のカリキュラムをつくることを、本研究では提案する。カリキュラムは、教育課程と訳され、「教師の実践に先立って定められた系統的な教育内容であり、学校が設定する教育目標や教科の時間割を意味している。(瀧川 2011, p. 26) というのが狭義の意味で用いられているが、現場においては行事、学級での計画や、教科での指導計画など幅広い意味で使われている。語源ではローマの戦車競技での「走路」を語源とし、「履歴」という意味を持っていることから、英米ではカリキュラムを「学びの経験の総体」として捉えていると佐藤は指摘しているように(佐藤 1996, p. 105)、教育課程という訳語が意味する以上に、学校教育における日々の教育実践として捉える必要が在る。

新学習指導要領では、カリキュラム開発における研究と、現在の日本の抱える諸問題を踏まえて、「カリキュラム・マネジメント」という概念が、次期学習指導要領で提示された。文部科学省の示すカリキュラム・マネジメントの3つの側面の一つに次の文言が在る²⁷。

各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと (文部科学省 2015)

これを教科の視点から考えたときに、他教科との関連も図りながら、学校の教育目標を踏まえて、教科の指導計画も固有性を生かして教師が自らつくっていくべきものであることを示している。そのためには、音楽科の教師が、専門性をもって児童・生徒の実態を見取り、理論的な背景をもとにしながら、学習指導要領の目標、学校の教育目標を達成できるようにカリキュラムをマネジメントする技術を有している必要がある。これは、スキルベックの唱える「学校に基礎をおくカリキュラム school-based curriculum」の流れに在るものだと言える。そのことは、同じく文

²⁷ 初等中等教育分科会 (第 100 回) 配布資料 (平成 27 年 9 月 14 日)、文部科学省ホームページから取得 (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/1364305.htm 2018.9.1 取得)

部科学省の示す3つの側面の中に示された次の文章からも読み取ることができる。

教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図るPDCAサイクルを確立すること。(文部科学省 2015)

つまり、教師の中に理念的なカリキュラムがあることが大事であり、それをもとに勤務している学校の実情、生徒の実情に合わせてカリキュラムを作成していくことが真のカリキュラムなのである。カリキュラム・マネジメントの力は、これからの教師に必要な資質である。

新学習指導要領の公示に向けた初等中等教育分科会での資料には「教員への国際的評価と課題」と題して「我が国の教員に対する国際的な評価はもともと高く」「海外からも極めて高い関心が寄せられている」としながらも、次のような一文がある。

これからの教員には、学級経営や幼児・児童・生徒理解等に必要な力に加え、教科等を越えた「カリキュラム・マネジメント」のために必要な力、学習評価の改善に必要な力等が求められる。(文部科学省 2015)

すなわち、耐教師性カリキュラム teacher-proof curriculum ではなくて、耐カリキュラム性教師 curriculum-proof teacher でなければならないということを示している。これは、教育における固有性と、PDCAサイクルによるカリキュラム・マネジメントを踏まえた上で示された教師像であり、本研究から導かれる教育が有する固有性とも合致する。

そのため、本論文では、創作の理論とカリキュラムをつくり出すための方法を示すことにし、これまでのような細かなシーケンスは示さないことにする。言うなれば、「音楽をつくることの理論に基づくカリキュラムを生み出すためのカリキュラム」が、本論の示す創作の指導体系である。

カリキュラムは、〈創作を学ぶ〉体系と〈創作で学ぶ〉体系の2の流れが相互に関連しながら発展していく形をとる。ソルフェージュにおける発展は、順番性から一方向で示しているが、場合によっては、往還しながら、あるいは複合しながら取り組むことが考えられる。音を現前させる技術の体系には、時間軸上の持続における差異として空間的な認識が生じる体系が「音楽」であることから、時間軸上の操作における〈技術〉から空間的な操作における〈技術〉の順番性がある。

る。時間を分節する拍と拍子感から始まり、その上でリズムをつくる技術、そして音高の技術と
 いった順番である。それらのソルフェージュとしての〈技術〉が身に付いているという学習上の
 前提があつて、創作そのものの活動が行われるというカリキュラムが必要だということである。
 例えば次のような活動内容と〈技術〉の関連が見える形で教師は構想すると良い（図 6-15）。

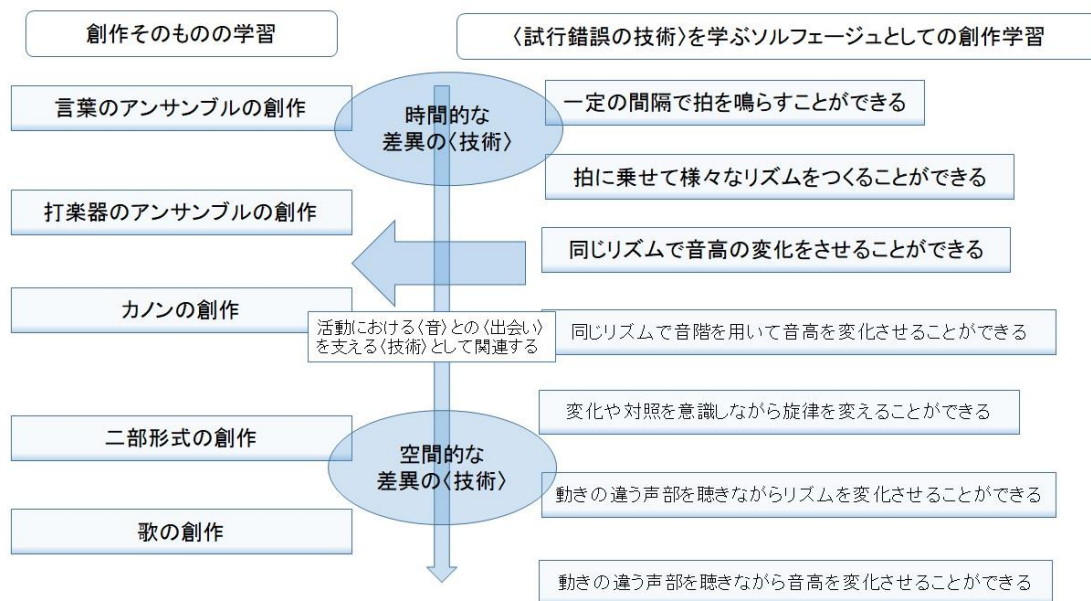


図 6-15 「創作そのものの学習」と「ソルフェージュとしての創作学習」との関連

いずれにしても諸要素は、一つで機能するわけではなく、あくまで活動の視点であつて、関数的な機能として捉える学びの視点ではない。教師は、このカリキュラムをもとに、地域、学校教育の目標、生徒の実態など、多様な文脈を捉えて、教科の指導計画を立案することが望まれる。その上で、各活動において、教師自身が、学習の場面における生徒の様子を見取りながら即興的に課題設定をし、音楽をつくる活動をしていくことが求められる。

このように、これまでの創作教育における「行為の立場」、つまり「構成主義的な立場」からの〈創作を教える〉ことによって〈音楽をつくること〉が〈生きること〉を言葉の連鎖から離れて豊かにし、あるいは、その体験が言葉の連鎖にポジティブな「こと」の世界を付与し、〈よりよく生きること〉を体験として学んでいく。同時にそれは、音楽をつくるための音を現前させる〈技術〉や音を構成する〈技術〉を学ぶ必要性にも気付かせ、〈創作で教える〉というこれまでの「本質主義的な立場」としての学びの意欲へとつながる。両方の学習活動は、そのように関連しながら

ら、ともに学習の両輪として音楽の学びを深めていくのである。ここに、これまで、指導者にとってどちらを選択するかジレンマに立たされてきた音楽教育における2つのスタンスの対立が解消されるのである。

大切なのは、〈私〉が求めていた「音」が現前することであり、それらの「音」を、〈私〉を見出す「こと」として味わいながら、「試行錯誤」を通して「音楽」として構築されることである。その喜びの積み重ねが、創作そのものの喜びとなって、生涯を通しての音楽行為の持続や、新しい「もの」を生み出す創造行為の持続と発展へとつながっていくのだと言える。それは、予測不可能は未来にあって、ますます、その混迷が際立つ21世紀の現在において必要な教育だと言える。創作の教育は、音楽教育のみならず、〈つくること〉という人が持続する上で必要な〈技術〉の学びなのである。

創作学習は、指導者が〈創作を学ぶ〉活動と〈創作で学ぶ〉活動を、意図的に関連づけて成立させることが必要なのである。そのことによって指導者のスタンスにおける迷いはなくなり、〈創作を学ぶ〉活動の課題設定において指導者の独創性が発揮されれば、指導者側の意欲にもつながるだろう。

第7章 結論

これまで、指導者の間では、「創作は困難だ」という声があり、多くは、その方法について論じられてきた。また、音楽づくりでの、児童の作品を前にして、「やっても音楽的な力が身に付かないのではないか」といった疑問の声があがるなどの背景があり、学校の音楽教育において創作はあまり扱われなかった。

しかし、創作は 既存の作品を繰り返すのではなく、新しい「音楽」をつくり出すという活動の特異性から、創造性を培う意味でも、主体的な学習にする意味でも、音楽の学習として有効であり必要な領域である。だからこそ、戦後に領域の一つとして示され、これまでも多くの研究と実践が行われてきたのである。第8次学習指導要領において創作の領域に対する重点化が図られて以来、創作を授業研究会の主題に掲げるところが増えるなど、教員の意識が高まりつつあるが、創作教育における問題を正しく捉え、創作行為がもつ本質的な意義と機能を、学校の指導者が理解した上で教科のカリキュラムや授業を立案しないと、結局は「実践してもうまくいかなかった」「何の力が身に付いたか分からない」ということになり、創作の実践は停滞してしまうだろう。それでは、既存の「作品」を繰り返す活動からの転換はなく、新しい音楽を創造していくという体験や学びが希薄になってしまう。そこで、創作指導の理念から構築することを試みたのが本研究の主題であった。

創作における問題は、「創作は困難だ」という声や「やっても音楽的な力が身に付かないのではないか」という声が上がるといった、教員の意識に内在している2つのスタンスの混在である。それは、作品中心主義と行為中心主義、もしくは、規範とする音楽に向かう系統主義と、つくる行為自体に学びがあるとする構成主義による対立から生じるスタンスの対立である。創作の意義における曖昧性は、指導者の創作学習への疑問につながっている。また、そのことは、作品や行為との関係がそれぞれの立場で論じられていることになり、言語活動やイメージとの関係性を曖昧にし、創作の活動や学習がうまくいかない要因になっているとも考えられる。

この問題に対して、固有性を排除しないように現象学的な視点である「こと」と「もの」の関係性から創作行為を捉え直した結果、次のような答えが導かれた。

それは、創作行為は、音や音楽と出会うことによって〈私〉が求めている「こと」を見出していく行為であり、そのこと自体に喜びが在ることである。そして、そのためには〈試行錯誤〉が必要であり、その行為が成立するための〈試行錯誤の技術〉を身に付けなければならない。そのような行為の本質的な意義と、学習との関係性を指導者が理解することによって、創作は困難

なものでもなく、音楽行為において深い学びができる領域となるのである。以下にこれまで述べてきた本研究の知見をまとめる。

音楽の創作は、イメージがあれば出来るということではない。話し合えば出来るということでもない。イメージに対して合目的的に形成する行為は空間的な「もの」に対して成立することである。そのような空間的な形成物に対するイメージは、イメージという「もの」として既に形成が完結しているのである。しかし、音楽は、時間軸上の「こと」であり、時間軸上の差異に対して生じた「こと」を空間的な「もの」として認識することで機能する事象である。すなわち音楽行為は〈私〉の存在を認識する意識作用の働きの上で成立しているのである。

すなわち、自ら〈出会い〉をつくりながら、「これではない」「私はこれだ」の繰り返しの中で、徐々に形成していく〈試行錯誤〉をするしかない。それが〈音楽をつくること〉であり、今までに「ある」ものを繰り返すのではなく「ない」ものをつくる「創造」という行為である。そのためには、〈出会い〉のための〈技術〉が必要なのである。「これでよい」と思っていたことも、新しい〈出会い〉があると、「もっと良いのがあった」となることもある。そのような様々な「音」や「音楽」との〈出会い〉を楽しむことが音楽の〈試行錯誤〉である。だから、その行為に「終わり」はない。その都度、「私はこの音だ」と決めることで、〈出会い〉に「区切り」をつけながら、形成しつつ、形づくられた「もの」をもとに、次に出会いたい〈何か〉を求めて音を探す行為が〈音楽をつくること〉であり、その結果としての「始まり」から「終わり」までの反復性を有した音楽行為を再現、あるいは触発させる「もの」が「作品」となるのである。そこから、教師に生じる2つのスタンスの混在に対する答えは次のように導かれる。

第一に創作をはじめ〈音楽をつくること〉は、〈私〉が求める〈何か〉に向かう行為である。「音」や「音楽の断片」と出会ったときに生じる「こと」が、音楽に鏡像的に生じた〈私〉であり、その〈私〉が求める〈何か〉を探して次の「音」を選ぶことになる。だから、〈私〉を抜きにして歴史の中で「規範」とされてきた「音楽」のためにつくるのではない。

一方で、「規範」とされる「音楽」も、また人間が選び、価値づけたものである。それは「他者の承認」の結果であり、他者の欲望の結果でもある。だから、それが〈既に語られた世界〉、生の持続を背景に形成された結果であるとするならば、その「音」との〈出会い〉も有効な〈試行錯誤〉の一つであると言える。

ただし、それらを踏まえて、選択をするのは、行為主体の〈私〉であることを教師が踏まえていれば、創作の学習での迷いや創造性の阻害はなくなる。〈私〉という名付け方をすると、自己を他者と切り離しているように捉えられて誤読される危うさがあるが、本論で述べる〈私〉は、そ

のような独立した主体ではない。本研究の主題は、現象学的な視点による行為の捉え直しである。そこで用いた「こと」と「もの」の関係性は、自己と他者との同時的、相互的な関係性を示すものであり、また、その背景には、ラカンの鏡像段階論によって示されるような、他者に投影されることで自我が生じているという関係性である。すなわち、自己は他者であり、他者は自己であって、ラカンが主体を $\$$ で示したように、主体は斜線を引かれ解体する。すなわち、行為の主体は、〈私〉であって〈私〉ではなく、共時的に関係する〈私たち〉として、あるいは、認識していない〈いつかどこか〉の他者に生じた「こと」も引き受けながら、すべてが持続する中で〈今、ここ〉の〈私〉が事象における関係性の結節点として〈私〉は生じ続けているのである。

一方で、系統主義における規範となる価値に向かうスタンスは、どう捉えられるのだろうか。過去に〈ヒト〉がつくり出した「もの」が反復されることも、また事象における事実であって排除されることではない。すなわち〈私〉の「生の持続」は〈ヒト〉の持続を背負っているのである。〈私〉が生まれたときから「生の持続」は始まるのではない。果てしなく過去に遡っての〈ヒト〉としての原初からの持続であり、更に言うなれば、〈生命の原初〉から止まることなく続く生命現象の純粹持続の連続性の尖端に〈私〉の存在は生成されている。

だから、過去につくられ、「他者の承認」の中で選ばれ、反復されてきた音楽の「作品」は、出会う価値が在ると言える。また「作品」だけでなく、その形成における理論的な体系も、反復される「もの」である。その反復される「もの」を知覚対象の環世界として関わる中で、自己の存在が持続している〈私たち〉は、その〈技術〉を学び、その〈技術〉を用いて形成する〈技術〉を身に付けることが必要となるのである。〈私たち〉は〈既に語られた世界〉の中で生きることを生まれた瞬間から約束付けられるのである。

これらの関係性を踏まえると、創作行為における教育のスタンスは、構成主義でもあり、系統主義でもあって、対立することではないのである。すべては、行為の主体である〈私〉の〈何か〉に向かって〈つくること〉がより良い〈試行錯誤〉となるように関係してくるのである。

だから、教師が、「ぐちゃぐちゃだ」と感じたなら、それも関係の結節点として生じた「こと」であって、それを伝えることも、また、その感じたことを受けて、「音」や「音楽」を提示することも、必要なのである。それを受けて、児童・生徒が、何を選択するかは自由であるし、〈そのとき、その場所〉における「他者の承認」も含めて、〈音楽をつくること〉における〈私〉の満足へと向かうことが重要なのである。それが「創造」の意義である。けっして理解をすとか（もちろん副次的にはあるが）、そういうことではなく、〈私〉の生の持続としての「創造」なのである。

だから、カリキュラムの作成や授業の構築など、創作指導を考える上で〈技術〉が先に来ては

ならない。行為の主体である児童や生徒が求める〈何か〉に向かう〈音楽をつくること〉を活動の根幹に据えながら、それが成立するための〈試行錯誤の技術〉を学ぶ活動が、ともに関連して計画的に実施されることが必要なのである。つまり、学校教育において創作指導は、「音」を「音楽」へと構成していく、「創作そのもの」を学ぶ活動と、そのための〈試行錯誤の技術〉をソルフェージュ的な「比較聴取」のための技を身に付ける学びと二つの学習活動を関連させたカリキュラムをつくること、創作の学習では有効であり必要なのである。

そして、このような創作のカリキュラムをつくり、また実施していくためには、次のような音楽行為における自己と他者、行為と作品といった「こと」と「もの」との関係性を、〈技術〉という視点から理解していることが必要である。

音楽教育における活動は現在、領域に分断されているが、すべては、〈私の音〉を探す行為として一元的に捉えられる行為である（図7-1）。すなわち、創作も、演奏も、鑑賞も、すべては行為が〈私〉の内的世界において〈音楽をつくること〉として機能しているのである。

「他者」がつくる「音」であっても〈出会った〉ときの〈実感〉が「私はこれだ」というの「こと」を満たす「音」であれば、主体は満足感を得る。だから、他者が〈試行錯誤〉をした音の足跡である「作品」を自分の音楽行為への欲求を満たすこととして「演奏」という行為が在り、鑑賞も、〈私の好きな曲〉を求めて聴く曲を選ぶところで、鑑賞も〈音楽をつくること〉に含められる。そうすると、領域は明確に分断されるのではなく、音を〈聴く〉という意識作用（こと）と対象（もの）との関係性において生じる自己と、そこに〈音楽をつくること〉の〈技術〉を助ける「もの」として他者の行為がどれだけ関係するかという差異になる。

そうすると、他者の行為や他者のつくった「もの」との関係から、創作行為における〈技術〉を考えることができる。すなわち、他者がつくった「音」が〈私〉の〈試行錯誤の技術〉を補うことが可能であり、また、他者の「作品」の旋律や和声進行など「音楽の断片」が、〈音楽をつくること〉における形成のプロセスを補うことが可能になる。

鑑賞の活動も創作との関連から考えると、諸要素の働きを学ぶ〈試行錯誤の技術〉の学びとして捉えることが可能になる。また、歌唱をする、楽器を演奏するといった表現の〈技術〉も、他者との関係性の中で、「音」との〈出会い〉から捉えると、それぞれの児童生徒が身に付けている〈技術〉の中で、生きるように考えれば良いので、全員が〈技術〉の習得を達成することを求められなくなる。そうすると児童生徒は、〈技術〉の習得におけるヒエラルキー的な自己の価値付けから解放されることになる。音楽の〈技術〉は、〈出会い〉によって〈憧れ〉が生じるところに意義があるのであって、他の生徒と比較されるような意味作用を児童生徒にさせるのではなく、〈憧れ〉

としてお互いに認め合い、自身は、〈私〉だけの発想やアイデアといった〈私〉に生じた固有の〈何か〉に自己の意義を持てるような場をつくることが重要である。それこそが、単なる共同の学習ではない、お互いの良さが活きる協働的な学びである。

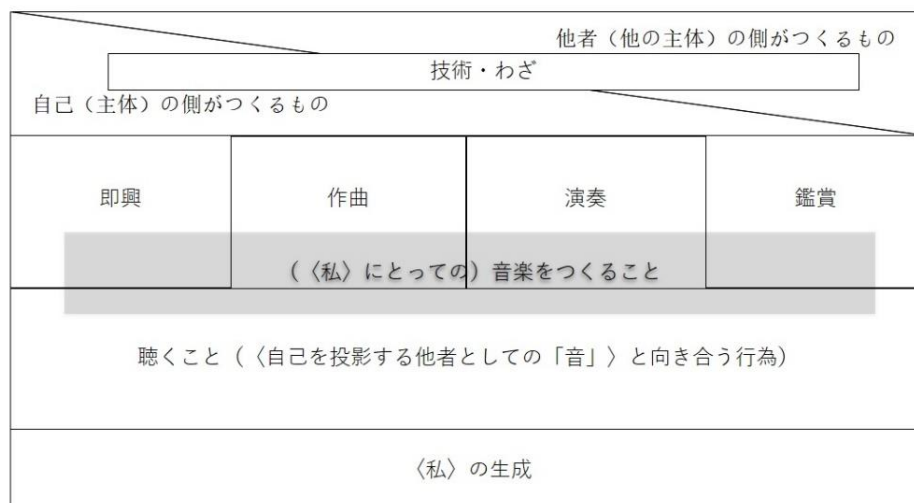


図 7-1 音楽科教育における領域のスペクトラム

〈音楽をつくること〉の本質は、人と人とのつながりの中で音楽がつくられることにある。その中で〈私〉が〈生きること〉の持続として音との〈出会い〉を楽しみながら、他者とともにお互いの中に生じる〈何か〉を求めて探求することを楽しむ行為なのである。その楽しさと見出すための〈試行錯誤の技術〉を、他者とのコミュニケーションも含めて学んだ児童生徒は、これからの社会を生きるのに必要な「創造力」を学んだと言えるのではないだろうか。それは、ともに生の持続としての〈何か〉を求めるための力である。音楽教育は、そのような創造力を学ぶことのできる教科であり、創作の学習こそ、学ぶことのできる領域なのである。

〈私〉は「音」と同時に、主体同士の関係性も求めているのであって、言葉以外の「こと」が他の主体に認められることも、「こと」を「もの」から〈私〉として引き受けるときに有効な要素であり、〈私〉の持続において必要なプロセスである。創作という音楽をつくる行為は、言葉の縛りから離れ、〈私〉を発見し、他者とのつながりをつくり出す人生を豊かにする行為である。

このような関係性の中で〈音楽をつくること〉が生じているとき、指導者もまた、指導者としての関わりが求められる。指導者もまた、その場における固有な存在である。指導者にしか言える言葉、指導者にしかつくることのできない音や音楽が在る。指導者と児童・生徒が場を共有す

る中で、共時的に生じる「こと」に耳を傾けながら、目を向けながら、生じる「こと」を純粹に受け止めつつ、児童生徒と共に〈出会い〉と学びの場をつくっていくことが重要なのである。そこに教師も含めて、お互いがお互いを認め合い、喜べる時間と空間が在るのではないと言える。だから、もし指導者が「ぐちゃぐちゃだ」と感じた瞬間があるのであれば、指導者にとっての〈私〉の「音」や「音楽」をその場に提示して良いのである。何らかの言葉でも良いだろう。そのような「もの」を介した「こと」と「こと」の関わりの中で、児童生徒は、新たな〈私〉と「音楽」を鏡像として〈出会う〉のである。

純粹持続としての時間の概念を唱えたベルクソンが「われわれは連続的にみずからを創造しているのだ」(2010, p. 25) と述べたように〈つくること〉で世界は持続していると言える。西田幾多郎は、そのような世界の在り方を具体的に以下のように述べる。

我々がこの世界において働くということは、物を形成することであり、私が行為直観的に物を見、物を見るから働くというのは、右の如く個物が何処までも表現的に世界を形成することによって個物であり、逆にそれが絶対矛盾的自己同一の世界の自己形成の一角であるというによるのである。(西田 1989, pp. 33-34)

創造することは、自らの中に異なる他者を入れ、その他者を〈私〉として見立てることによって生じる〈ずれ〉を抱えなければならない人間の宿命だと言える。それは輻輳する「こと」によって時間が進行する世界の理において、意識がつかみ反復できる「もの」に、我々が自らを〈見る〉方法を頼らざるを得ないところに起因している。そこには常に〈私〉が取りこぼした「こと」が〈何か〉として生じる。その分からない〈何か〉を現前させるためには、〈試行錯誤〉の繰り返しが必要である。その〈試行錯誤〉をすること自体が〈技術〉として、欲を言えば身体化された〈わざ〉として身に付いたとき、「生の持続」において一すなわち、音楽以外でも一多くの可能性を切り開くことになると考えられる。それは予測不可能なこれから時代に、より求められる力であろう。そして、創造することが人と人の〈つながり〉をつくる。人は持続の欲求として他者との〈つながり〉を求めているし、そうでなければ生きられない。

言葉を越えて人と人が〈音楽をつくること〉を通して〈つながること〉を体験として学ぶことは、争いを通して〈つながること〉の欲求を満たそうとする社会ではない、より豊かな未来の創造につながるのではないだろうか。音楽教育、そして、創作の学習を、実利的ではないというようなことでもって見落とすのは全くの誤りである。本論は理念として、そのような意義も内包し

ている。方法論だけでは、そのような意義は創出されない。

本研究で導かれた理念をもとに、指導者が〈創作を学ぶ〉活動と〈創作で学ぶ〉活動を、意図的に関連づけて成立させること、また常に診断的に評価をしながら、授業をデザインし、実践していくことが本研究の提言である。そのことは、創作の学習を「技術的に難しい」「音楽的な学びがあるか疑問」といった指導者の迷いを無くし、有効な教育活動として認識させることになる。同時に、創作の領域が、今後も、音楽科教育における新しい視座を開く領域として発展していくに違いない。

新しいものを創造する喜び、既存の価値に縛られない喜びが、音楽の創作活動には在る。西洋音楽の語法を取り入れる国家的な目的に為されてきた音楽教育は、音楽の価値や様式が多様化している現在、新しい音楽をつくる教育が、現在の音楽教育が抱える諸問題を解決することになるのではないだろうか。また、新しい音楽の創造すること、あるいは、創造する力自体が、これからの音楽教育の目指すべき方向性ではないだろうか。そのためには、理論に裏打ちされた実践が必要である。本論は、そのための契機とするべき視点であると考え。

引用文献

- 浅香淳編 (1977) 『新音楽辞典』 音楽之友社.
- アリストテレス (1971) 『ニコマコス倫理学 (上)』 高田三郎訳, 岩波書店.
- 有元典文・岡部大介 (2008) 『デザインド・リアリティー—集合的達成の心理学』 北樹出版.
- 安藤真聡 (2007) 「M・J・アドラーの「進歩主義」教育批判とJ・デューイ」『慶應義塾大学大学院社会学研究科研究紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探求』 慶應義塾大学大学院社会学研究科, No. 64, p. 1-12.
- 石村郁夫 (2014) 『フロー体験の促進要因と肯定的機能に関する心理学的研究』 鳳凰書房.
- 井筒俊彦 (1991) 『意識と本質』 岩波書店.
- 井上武士 (1950) 「中学校の音楽教育」『教育大学講座第 24 卷音楽』 東京教育大学教育学研究室編, 金子書房, pp. 155-219.
- 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.
- 上杉喬 (1983) 「イメージの知覚的性質」『イメージの基礎心理学』 誠信書房, pp. 7-49.
- 上田誠二 (2016) 「Ⅲ復興期」『〈戦後〉の音楽文化』 戸ノ下達也編, 青弓社.
- ヴァイツゼッカー, ヴィクトア・フォン (1975) 『ゲシュタルトクライス』 木村敏・濱中淑彦訳, みすず書房.
- ヴィトゲンシュタイン, ルートヴィヒ (2013) 『哲学探究』 丘沢静也訳, 岩波書店.
- 内田樹 (2002) 『寝ながら学べる構造主義』 文芸春秋.
- 衛藤晶子・小島律子 (2006) 「音楽授業において知覚・感受を育てる方法論としての比較聴取—表現の授業の場合—」『大阪教育大紀要第V部門』 第 54 卷第 2 号, pp. 29-40.
- 小川昌文 (2015) 「『マイミュージック』を育て、培い、養う音楽授業」—授業をクリエイトするために不可欠なもの— 『音楽教育実践ジャーナル』 vol. 12 no. 2, 日本音楽表現学会, pp. 7-19.
- 小野貴史他 (2004) 「音楽科教育における創作領域の現状—教科書の分析を中心とした考察—」『信州大学教育学部紀要 No. 113』 pp. 31-42.
- 兼平佳枝 (2009) 「日本の学校音楽教育における『音楽的思考』の展開過程」『北海道教育大学紀要. 教育科学編』 第 60 卷 1 号, 北海道教育大学, pp. 47-54.

- 兼平佳枝 (2011) 「芸術的探求としての音楽創作授業における子どもの問題解決過程に関する教育的実践研究—デューイの探求理論を手がかりに—」『学校音楽教育研究』第15巻, 日本学校音楽教育実践学会, pp. 25-37.
- 栗木陽子 (2015) 「高等学校における12小節ブルースの創作活動—アメリカの音楽教科書における創作の在り方を手がかりとして—」『音楽文化教育学研究紀要XXVII』広島大学大学院教育学研究科, pp. 35-42.
- 小島律子 (1999) 「思考と表現の統合をもたらす『音楽づくり』の方法原理と教育的意義—デューイの『オキュペーション』概念をてがかりに—」『大阪教育大学紀要 第V部門』第48巻第1号, 大阪教育大学, pp. 65-76.
- ギブソン, J. ジェームズ (1985) 『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る』古崎敬他訳, サイエンス社.
- 木村敏 (1982) 『時間と自己』中央公論新社.
- 木村敏 (2005) 『あいだ』筑摩書房.
- キュルケゴール (1939) 『死に至る病』斎藤信治訳, 岩波書店.
- 窪園晴夫・太田聡 (1998) 『音韻構造とアクセント』研究社.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター編 (2011) 『評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料 中学校音楽』教育出版.
- 苫野一徳 (2011) 『どのような教育が「よい」教育か』講談社.
- 斎藤環 (2012) 『生き延びるためのラカン』筑摩書房.
- 阪井恵 (2009) 「〈音楽づくり〉の理論をめぐるスタンスの整理—学習論における客観主義 vs. 構成主義, 『音楽』観における本質主義 vs. 構成主義」『研究紀要』第43集, 国立音楽大学, pp. 37-48.
- 佐藤学 (1966) 『教育方法学』岩波書店.
- 佐藤良明 (1999) 『J-POP 進化論—「ヨサホイ節」から「Automatic」へ—』平凡社.
- シェーファー, R. マリー (1992) 『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子他訳, 春秋社.
- シェーファー, R. マリー (2006) 『世界の調律』—サウンドスケープとはなにか』鳥越けい子他訳, 平凡社.
- 島崎篤子 (2009) 「戦後の教育改革期における音楽科の創作活動」『教育学部紀要』第43集, 文教大学, pp. 85-97.
- 島崎篤子 (2010) 「日本の音楽教育における創造的音楽学習の導入とその展開」『教育学部紀要』

- 第44集, 文教大学, pp. 77-91.
- 島崎篤子 (2012) 「1960年代の学校教育における創作学習～わらべうたとふしづくり教育に着目して～」『教育学部紀要』第46集, 文教大学, pp. 115-134.
- 下中弘編 (1982) 『音楽大事典』第2巻, 平凡社.
- 新宮一成 (1995) 『ラカンの精神分析』講談社.
- スモール, クリストファー (2011) 『ミュージッキングー音楽は〈行為〉である』野澤豊一・西島千尋訳, 水声社.
- ソシュール, フェルディナン・ド (1940) 『一般言語学講義』小林英夫訳, 岩波書店.
- 園部三郎編 (1958) 『中学校音楽科の新教育課程』国土社, p. 76.
- ソntag, スーザン (1971) 『反解釈』高橋康也ほか訳, 竹内書店新社.
- 瀧川淳 (2011) 「学習指導計画」『中等科音楽教育法 (改訂版)』中学校音楽教育研究会編, 音楽之友社.
- チクセントミハイ, ミハイ (2010) 『フロー体験入門ー楽しみと創造の心理学』大森弘監訳, 世界思想社.
- チョクシー, ルイス・エイブラムソン, ロバート・ガレスピー, エイヴオン・ウッズ, デイヴィット (1994) 『音楽教育メソッドの比較ーコダーイ, ダルクローズ, オルフ, C・M』板野和彦訳, 全音楽譜出版社.
- 都築誉史 (2010) 「知識の表象と構造」箱田裕司他著『認知心理学』有斐閣 pp. 191-216.
- 坪能由紀子 (2012) 「先人の実践に学ぶ」坪能克裕ほか『音楽づくりの授業アイデア集 音楽をつくる・音楽を聴く』音楽之友社, pp. 114-120.
- 爪橋大三郎 (2009) 『はじめての言語ゲーム』講談社.
- デシ, エドワード・L・フラスト, リチャード (1999) 『人を伸ばすカー内発と自律のすすめ』桜井茂男訳, 新躍社.
- デリダ, ジャック (2005) 『声と現象』筑摩書房.
- ドール, ジョエル (1989) 『ラカン読解入門』小出浩訳, 岩波書店.
- 中村雄二郎 (1992) 『臨床の知とは何か』岩波新書.
- 西田幾多郎 (1989) 「絶対矛盾的自己同一」『西田幾多郎哲学論集Ⅲ』上田閑照編, 岩波書店. pp. 7-84.
- ハイデッガー, マルティン (2013) 『存在と時間 (一)』熊野純彦訳, 岩波文庫.
- ハイデッガー, マルティン (2013) 『存在と時間 (三)』熊野純彦訳, 岩波文庫.

- 畑一成 (2017) 「ゲーテ色彩論の特征的主題」『国際哲学研究 6 号』東洋大学国際哲学研究センター, pp. 177-187.
- 林達夫他監修 (1971) 『哲学事典』「イメージ」平凡社, p. 95
- 原博 (1996) 『無視された聴衆—現代音楽の命運—』ケンロードミュージック.
- 春木豊 (2011) 『動きが心をつくる—身体心理学への招待』講談社.
- バルト, ロラン (1971) 「記号学の原理」『零度のエクリチュール』沢村昂一訳, みすず書房. pp. 85-206.
- 平井康三郎 (1952) 『音楽教室作曲指導』同学社,
- 福原泰平 (1998) 『ラカン—鏡像段階—』講談社.
- フィンク, ブルース (2015) 『「エクリ」を読む—文字に添って』上尾真道・小倉拓也・渋谷亮訳, 人文書院.
- フッサール, エトムント (1984) 『イデーン I – ii』渡辺二郎訳, みすず書房.
- ブラッキング, ジョン (1978) 『人間の音楽性』徳丸吉彦訳, 岩波書店.
- ペインター, ジョン・アストン, ピーター (1982) 『音楽の語るもの—原点からの創造的音楽学習』山本文茂・坪能由紀子・橋都みどり共訳, 音楽之友社.
- ベルクソン, アンリ (2010) 『創造的進化』合田正人・松井久訳, 筑摩書房.
- ホール, ショーン (2013) 『イメージと意味の本—記号を読み解くトレーニングブック』前田茂訳, フィルムアート社.
- 前川陽郁 (1995) 『音楽と美的体験』勁草書房.
- 真篠将編 (1955) 『創作の指導』全音楽譜出版社,
- 真篠将 (1971) 『小学校音楽科指導細案—低学年』明治図書.
- マーセル, ジェームズ・L (1967) 『音楽教育と人間形成』美田節子訳, 音楽之友社.
- 松井孝夫 (2013) 「中学校音楽科における創作指導の発案と一考察—附属女子中学校での実践を通して—」『音楽文化研究』第 12 号, 聖徳大学大学院音楽文化研究科, 聖徳大学音楽学部文化研究会, pp. 15-24.
- 松枝到 (2012) 「イメージ」大澤真幸他編『現代社会学事典』弘文堂, pp. 74-75.
- 松永洋介 (2005) 「『ふしづくりの音楽教育』が日本の学校の音楽教育に示唆するもの」『“ふしづくり”で決まる音楽能力の基礎・基本』明治図書, pp. 164-176.
- 松本卓也 (2015) 『人はみな妄想する—ジャック・ラカンと鑑別診断の思想』青土社.

- 丸林実千代 (2010) 「サティス・N・コールマンの音楽教育における子どもの楽曲 (音楽) 創作」『日本女子大学紀要 人間社会学部』第 21 号, 日本女子大学, pp. 17-32.
- 宮崎幸次 (2013) 『新装版 カール・オルフの音楽教育—楽しみはアンサンブルから』厚徳社.
- 村尾忠廣 (1987) 「楽曲分析における認知」『音楽と認知』波多野誼余夫編, 東京大学出版会, pp. 1-40.
- 森下修次, 三浦勲, 清水研作 (2003) 「12 音技法を用いた中学校音楽における創作授業の実践」『新潟大学教区人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究』第 2 号, 新潟大学教育学部附属教育実践総合センター, pp. 105-116.
- 諸井三郎 (1947) 『音楽教育論』河出書房.
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説音楽編』.
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説音楽編』.
- 文部省 (1970) 『中学校指導書音楽編』.
- 山本弘・関根朋子編 (2005) 『“ふしづくり” で決まる音楽能力の基礎・基本』明治図書.
- 山本文茂 (1977) 「‘Sound and Silence’ 研究 (1) — 〈Creative Music〉の今日的意義—」『福島大学教育学部論集』第 29 号, 福島大学教育学部, pp. 29-39.
- ユクスキュル, ヤーコブ. フォン (2005) 『生物から見た世界』日高敏隆・羽田節子訳, 岩波文庫.
- 吉野秀幸 (2012) 「音楽教育における『行為の立場』」『メディア・記号・芸術』No. 4, 東北大学大学院情報科学研究科人間社会情報科学先行メディア情報学講座メディア記号論研究室, pp. 14-54.
- 吉野秀幸 (2013) 「音楽教育の理論モデル構想—『認識の立場』を超えて」『大阪教育大学紀要』第 I 部門 第 62 巻 第 1 号, pp. 37-49.
- ラカン, ジャック (1998) 『フロイト理論と精神分析技法における自我 (下)』ジャック・アラン・ミレール編, 小出浩之・鈴木國文・小川豊昭・南淳三訳, 岩波書店.
- ラカン, ジャック (1977) 『エクリ II』佐々木孝次・三好暁光・早水洋太郎訳, 弘文堂.
- 鷺田清一 (2012) 『ひとはなぜ服を着るのか』ちくま書房.
- 和辻哲郎 (2016) 『日本語と哲学の問題』景文館書店.

Brown, William D. ・Barry, Katherine L. (2016) Sexual cannibalism increases male material investment in offspring: quantifying terminal reproductive effort in a praying mantis.

PROCEEDING OF THE ROYAL SOCIETY B. 29 June; volume283. issue 1833.

DOI:10.1098/rspb.2016.0656

Elliott, David J. (1995) *“Music Matters —A New Philosophy of Music Education”* Oxford University Press.

Elliott, David J. • Silverman, Marissa (2014) *Music Matters: A Philosophy of Music Education.* Oxford: Oxford University Press.

Heidegger, Martin (2006) *Sein und Zeit.* Max Niemeyer Verlag Tübingen [First published in 1927]

Lacan, Jacques (1978) *Le moi dans la théorie de freud et dans la technique de la psychanalyse. Le séminaire de Jacques Lacan, livreII (1954–1955).* Paris: Seuil.

Lacan, Jacques (1988) *The ego in Freud’ s theory and in the technique of psychoanalysis 1954–1955* translated by Sylvana Tomaselli, with notes By John Forrester, Cambridge University press.

Lacan, Jacques (2006) *ÉCRITS* translated by Bruce Fink, W.W.Norton & Company, inc.

Lacan, Jacques (1966) *ÉCRITS*

Woolf, Virginia (1974) *The Death of the Moth and Other Essays,* Harcourt Brace & Company.

謝 辞

本研究を振り返ると、筆者が創作を主題とするには、必然的な流れがあったように思います。研究の主題は、創作教育の理念の構築ですが、思えば、学部生のときに、ドイツリートにおけるドイツ語の音韻アクセントの作品の関係性を研究して論文にまとめました。そして、中学校の教員になってからは、自身で教材を作曲することで授業や行事へと生かし、音楽教育における教材や創作の可能性について考えてきました。それらが、修士課程の研究、そして本研究へとつながっていることを考えると、その時々で道は異なっても、研究で問い続けている主題は一貫しているように思われます。その後、上越教育大学の修士課程で、作曲のプロセスを研究したことが、本研究における創作行為における〈試行錯誤〉の理論化の始まりと言えますが、作曲の指導教員であった阿部亮太郎先生からご紹介いただいた木村敏の哲学は、本研究への布石であり、現在も事象を思考する際の基盤になっているように思われます。

以来、10年間、現場において実践を積み重ねて参りました。それらの軌跡の後に、現在の研究と本論文が在りますが、ここに、本論文の執筆を終えるに辺り、多くの方々に感謝を述べたいと思います。

始めに、筆者と同じように中学校教員として音楽教育に携わり、現在も中学校で活躍されている平石孝太先生には、本研究の初めの頃から現在に至るまで、筆者の研究に対する深いご理解とご支援を頂きました。現在も、大和市立渋谷中学校の音楽科教諭として実践への協力を頂いておりますが、横浜国立大学附属横浜中学校に勤務されているときから、授業への参与観察から実践までご協力を頂きましたこと、本当に感謝申し上げます。

筆者もまた、中学校で20年間、音楽教育の実践を積み重ねて来ましたが、その後、研究の道を志し、縁あって弘前大学教育学部にて、音楽教育と作曲の教鞭を取らせて頂くことになりました。そのことも本研究にとって良い環境であったと言えます。サウンド・エデュケーションの第一人者であり、本学教授の今田匡彦先生には、仕事の上でも、また、研究の上でも、多くのご示唆とご教示を頂き、研究の幅を広げてくださいました。学会での今田先生との出会いがなければ、現在の自分がないことを思えば、これもまた縁であったと思われます。今田先生が、いつも教育の場における温かな子どもたちへの眼差しと、現場の先生方、大学生への思いを間近で見させて頂けることは、新米大学教員である筆者にとって大きな道標となっております。

弘前大学での出会いと実体験もまた、本研究における思考に大きく影響しています。音楽科の学生の皆さんには、研究から導かれた方法の実践にご協力を頂きました。学生たちの音楽への情

熱と、明るく、のびのびと活動する姿から、研究への活力を頂いたように思います。また、附属中学校の 附属小学校、附属養護学校の研究授業からは、多くの視点を頂くとともに、本研究の理念である創作の意義を〈実感〉を通して見取ることが出来ました。児童・生徒たちの音楽の授業に生き活きと、笑顔で、活動する姿が言葉以上の事実でした。本論文で取り上げた実践である木村麻美先生には、実践の紹介を快諾して頂きましたこと、感謝申し上げます。

そして、研究と学生の指導に忙しい中にも関わらず、論文を査読して頂き、内容と論述について多くのご助言をしてくださいました東京学芸大学の中地雅之先生、山内雅弘先生に感謝申し上げます。拙論の発表と論文に対して、的確なご意見と、論文をより良いものにするためのご助言を頂き、自身の視野が届かないこと、また、見落としていること、偏っていた部分を見直すことが出来ました。長年のご研究に裏打ちされたご指摘は、量ることのできない価値あるものであると思います。本論文の執筆に、惜しみなくお力添え頂きましたこと感謝申し上げます。

そして、そのような貴重なご指導を、日常的に頂き、研鑽を積むことができた 3 名の指導教員の先生方に感謝を申し上げます。

筆者の指導教員として、研究における考察や見解に、真摯に耳を傾けてくださった横浜国立大学の有元典文先生からは、主体的で対話的な学びをはじめ、他者との関わりという視点において、論理の方向性に多くの示唆を与えてくださいました。

毎週のように有元先生のゼミに参加させて頂き、心理学ゼミの学生の方々と様々な議論が出来たことは、自身の研究主題だけでなく、教育全体に対して考えを深める時間でした。現代の教育問題をテーマに議論が展開し、そのときに助言をされる先生のお話が、いつも教育の事象への新しい視点を与えてくださるものでした。

また、同じく筆者の指導教員として、作曲家としての視点から、創作指導における貴重なご意見を頂きました埼玉大学の鈴木静哉先生からは、筆者の作品に対する作曲の指導を通して、学習者としての創作行為への視点をもつことが出来ました。また論文においては、思考において独善的にならないように、軌道の修正をしてくださいました。

先生の書籍が整然と整った研究室でバッハの楽譜を見ながら、「音」を「音楽」へと構成していく〈技術〉の美しさを学べた時間は、美しさの奥に在る構造に触れることの出来た時間でした。また、現在勤務している弘前大学の面接を受ける際には、親身になって相談に乗ってくださり、直前まで、多くのご助言を頂きましたこと、本当に感謝しております。

このような多くの方々の、これまでの支えと教えがあって、本研究が成り立っていることに、改めて研究が多くの支えで成り立っていることを感じます。そして、何よりも本研究の主指導教

員である小川昌文先生には、感謝しきれない程、研究及び、研究者としての資質向上に対する、ご厚情とご教授を頂きました。

単なる地方の中学校教員であった筆者から、突然の研究への希望を申し出たにも関わらず、研究生として受け入れてくださり、博士課程、大学教員への道筋をつけてくださったこと、一度も筆者の選択を否定することなく、一縷の可能性を信じてくださり、多くの機会を与えてくださったことには、感謝しかありません。教育現場の問題点を見出しながら、「このままではいけない」との思いに押され、道筋のほぼ無い中で、解答を得たいと飛び込んだ筆者に、多くの〈出会い〉をつくって下さいました。数々の講義に参加させていただき、歌舞伎の公演や視察があると言えば、声をかけてくださり、研究の方向性と共に、向かうべき道について、多くの示唆を与えてくださったことが、現在につながっていると思います。グローバルに研究活動をされている先生からは、アメリカで各種公立学校の音楽教育とテンプル大学での講義に参加させて頂いたこと、また、先生の中国の学会での発表に、無理にご同行させて頂き、先生の発表を聴かせて頂きましたことも、研究の視野を広げるものでした。

上越教育大学の修士の頃から、音楽教育を始め、教育について様々な薫陶を受けましたが、一貫しているのは児童・生徒に対する温かな眼差しです。人間を中心として考えること、個々の世界が尊重されなければならない、という「マイミュージック」の概念のもとで、いつも、人が幸福になるには、という視点で音楽教育を考えておられました。それは、人間のあらゆる事象が、本質的に「生きること」から生じていることを踏まえてであるからだと理解しております。本研究でも、振り返ってみると、その概念が、根底に引き継がれているように思います。

私事になりますが、学会賞を受賞した際に、小川先生が筆者にハーモニカを贈ってくださり、祝福して下さったときは本当に嬉しく、言葉にはならない〈何か〉を得ながら、生きる力を得ていることを実感した瞬間でした。

これらの、多くの教えと研究における成果によって、本研究と本論文が在ります。思考が広がる中で、得た成果もありながら、逆に見えてきた課題もあります。筆者自身を反省すれば、まだまだ至らない点ばかりですが、本研究で得たことをもとに、今後も、より研鑽を積み、音楽教育の向上と発展に誠心誠意、努めて参りたいと思います。

ご尊名を挙げさせて頂いた方々はもとより、多方面にわたって支えて頂いた多くの方々も含めまして、あらゆる方々との〈出会い〉に感謝を述べて謝辞と致します。