

内的／外的にきくことが一体的に生じる教育場面の検討

—アイディの「経験のポリフォニー」に着目して—

神 林 哲 平

はじめに

小学校教育におけるきくこと⁽¹⁾の研究は、国語や外国語活動といった言語教育領域での「言語を聞く」ことと、音楽教育領域での「音楽を聴く」ことのように個別領域的に発展してきた。もう一つの視点として、外界の物理的な音波としての音や声をきくのか（以下、「外的にきくこと」）、脳内で生じる音や声をきくのか（以下、「内的にきくこと」）、という捉え方から整理できる。本稿では、この内的／外的にきくことという視点から、教育場面の検討を試みたい。

先行研究においては、音声言語や音楽、環境音を対象とした外的にきくことが大勢を占めている。一方で、内的にきくことを対象とした教育研究は相対的には少ないもの見受けられる。次に示す表記を見ても、内的に言語をきくのか、音楽をきくのかといった前提によって、それぞれが個別領域的に発展してきたと言える。

言語教育領域でいえば、内的にきくことは *inner speech* や *inner voice*、*inner dialogue* に該当するものとして、内言、内言語、内的発話、心内語、心の声、内的対話、自己内対話といった用語で記述される。例えば、国語教育学者である倉澤栄吉（1911-2015）は、『聞くこと

の学習指導』（1974）において「聞き分け」「聞きひたり」といった段階を経て「窮極には、この沈黙——自分に問い続ける、静かさの内にももる激情——に至らなければならない」（p. 19）というようにきくことの指導の究極の段階に沈黙を位置づけた。そして、沈黙においては「自分と語っている。心内語を生き生きとさせているといってもよい」（同上書、p. 18）というように内的にきくことを第一義的に捉えている。この沈黙概念は、自己内対話という点で高橋（1994）や田中（1994）によって高く評価されている。

音楽教育領域では、内的にきくことは *inner hearing* や *inner listening* に該当するものとして、内的聴感、内的聴取力、内的聴覚、内なる耳、内なる心の耳といった用語で記述される。例えば、身体の動きを通して音楽を学ぶ教育法の「リトミック」を提唱したスイスの音楽家である J=ダルクローズ（Émile Jaques-Dalcroze, 1865-1950）は、リトミックを生み出した背景について、当時の音楽学校の子どもは、たとえ高い演奏技術があっても楽器を用いなければ作曲することができない（心の中でメロディを的確に想像することができない）という実態を挙げている。その問題点を克服する教授法が見当たらないことから、「全身の機能を使って脳、耳、喉の間に内なる耳とでも称すべきものをつ

くり上げるのに必要な回路を創り出すことを目的とした訓練の創案に没頭した」(J=ダルクローズ, 2003/1898, p. 3) という。リトミックもまた、内的にきくことを重視した教育法であると言える。板野(2007)は、リトミックと同時代に考案されたコダーイ・メソッドが、J=ダルクローズの方法に大きく影響を受けていると考察した。

このように教育分野における内的にきくことの研究は発展してきたが、これもまた言語か音楽かといった対象によって個別領域的に捉えられてきた。こうした言語／音楽、内的／外的にきくことを包括的に捉える枠組みとして、シェーファー(Raymond Murray Schafer, 1933-2021)の提唱した「サウンドスケープ思想」が挙げられる。これは、身の回りの音に耳を傾けることで、楽音／非楽音という西洋近代音楽の二項対立的な枠組みを解消し、環境全体を一つの音楽作品として包括的に捉え直す概念である。シェーファー(2006/1977)はこの思想によって聴覚文化の回復を目指し、教育面にも注力した。

一方で、現象学的に言えば生活世界⁽²⁾や生きられた経験といった現実場面においては、そもそも内的／外的にきくことは時系列的、段階的に生じるとは限らず、一体となって生じる場合があると思われる。そのような状況については、個別領域的な研究はもちろん、サウンドスケープ思想においても十分に深められているとは言えない。教育場面で言えば、例えば「周りの音や声気が気になって集中できない」といった状況は、内的／外的にきくことが一体となっているために生じる現象ではないかと考えられる。それでは、こうした一体となった内的／外

的にきくことには、どのような構造が見られるのであろうか。本稿では、アメリカの哲学者・現象学者であるアイディ(Don Ihde, 1934-)の『聴くことと声』(2007)における「経験のポリフォニー⁽³⁾」に着目して、内的／外的にきくことが一体的に生じると考えられる具体的な教育場面と関連づけ、言語教育や音楽教育といった個別領域にとどまらない構造や意義を紐解いていきたい。

1. モノラルにきくことからポリフォニーへ

アイディ(2007)は『聴くことと声』の第9章にて経験のポリフォニーを論じるが、その前章までを聴覚的領域の予備的な検討とし、「〈世界〉の声に注意を向けてきた⁽⁴⁾」(p. 115)と述べる。これは、前章まできく対象として環境音をはじめとする外界の音を中心に取り上げてきたことを示している。アイディ(2007)は、自己の話すことに対するきくことの先行性という点から、その方向性が現象学的に適切であることに触れ、理由として発達段階的な個人史(人は話し始める以前に他者や〈世界〉の声をきくこと)や、ノエシス(=意識作用。ここでは「きくこと」が該当する)を取り上げる前にノエマ(=意識対象。ここでは「音や声」が該当する)から始まるといった現象学の手続きを挙げている(Ibid.)。この現象学の手続きについては、ジオルジ(Giorgi, 2013/2009)が「フッサールが、人はノエマ的(noematic)な手がかりを用いて、ノエシス的(noetic)分析へと遡ると書いた」(p. 113)と端的に指摘するように、フッサールが源流である。ラングドリッジ(Langdridge, 2016/2007)もまたノエマの先行性について述べ、アイディ(1986)のノエシ

スーノエマの関係図式について、超越論的現象学と実存的現象学との区別をつけるために有益だと評価した。

アイディ（2007）は、聴覚的領域のさらなる検討に向け、「実存的意義への接近を加速させる」（p. 115）という。アイディは「経験」「本質」「構造」「現在（現前）」がキーワードとして挙げられるフッサールの現象学を第1現象学（前述のラングドリッジにおける「超越論的現象学」が該当）、「言語」「実存」「歴史」「解釈」がキーワードとして挙げられるハイデガー的な現象学を第2現象学（ラングドリッジにおける「実存的現象学」が該当）と捉えており、ここからは第2現象学的な方向を加えて論じることが示される。「私たちが聞く諸々の音は、「単なる」音や「抽象的な」音ではなく、意味を有する音である」（Ibid.）という記述からは、物理的に測定される無味乾燥な音波としての音ではなく、人は音をきいて意味づけする存在であることが読み取れる。そして、第2現象学的な方向性がうかがえる記述として、ここでアイディはハイデガーの言説を引き合いに出す。ハイデガー（Heidegger, 2008/1960）は、物の概念を検討する文脈において、「われわれは家のなかで戸がバタンバタンと鳴るのを聞くが、けっして音響学的な感覚あるいはまた単なる騒音だけを聞くのではない」（pp. 26-27）と述べ、人は意味づけをしない物理的な音波としての音をきくわけではないことを示した。ここからアイディ（2007）は、「実存的に、諸々の事物は「語る」」（p. 115）という言語観から諸事物や他者、神々もまた各々の声をもつと述べ、人はその声をきいて意味づけをする存在であると論じた。

このような実存的意義をもつ声をきくことを

踏まえ、次にアイディはその検討をどこから始めるのかを明確にする。アイディ（2007）によれば「既に意味があるものとして聞かれる諸々の音は、私たちに「失われた」始まりを示すことはない」（p. 116）という。記録に残る文字言語とは異なり、音声言語においては、その歴史的な起源をはじめ、個人がいつからどんなことをきいているのかという発達の観点によっても、その起源を示すことは困難である。それゆえアイディ（2007）は、「もし私が聴くならば、私は言葉の中心から始めるだろう。というのは、私の経験に対して言語が中心にあるためである。……言語の中心は、言葉が言われたり聞かれたりする音の中に位置づけられる」（Ibid.）と述べる。ここでいう中心とは、志向性（関心）が向けられているという意味での中心であると言える。デュフレンヌ（Dufrenne, 1995/1991）は、アイディの検討が言語の中心から始まるという位置づけについて「もっとも豊かな思想の一つ」とし、「言語と言葉を前言語学的なものから理解すべきではない」（p. 105）と評した。

アイディ（2007）の『聴くことと声』という著作名はノエシス（聴くこと）－ノエマ（声）関係に対応しているが、ここまでは主にノエマ（〈世界〉の声）が中心に論じられ、ここからは実存的意義を含めた検討に向けて言語の中心から始めるという方向の妥当性が確認された。

以上の方向性を論じたうえで、アイディ（2007）はここまで述べられてきた「〈世界〉の声」をきくことが「モノラルとして特徴づけられる」（p. 117）と述べる。そして、「全てを語ったわけでも聞いたわけでもない経験者として、聞くべきことがある。とりわけ、進行中の経験の第二の様式、すなわち想像様態に対し

て、私は注意を払ってこなかった。経験の第二の様式の導入に伴い、前支配的に知覚主義者の強調してきたことを加えるならば、経験はポリフォニックになる」(Ibid.)と、物理的な音波としての音や声だけではなく、脳内で生じる想像の声を含めて考察していくと述べる。そうした様相をアイディは「ポリフォニー」と捉え、「ポリフォニーには、知覚的と想像的な形式の二重の様式性における声の二重奏がある」(Ibid.)ことに言及した。アイディはこの知覚／想像という枠組みから論を展開するが、想像的な様式については「空虚な」推測から思考による最も具体的な「観念」にまで及び、非常に広範に考察されうる」(Ibid.)とし、脳内で生じる諸活動を全て含んだ概念として想像を捉えている。ここでの知覚／想像という二様の形式が、本稿における外的／内的にきくことと関連する。つまり、知覚によって外的な音や声をきき、想像によって内的な音や声をきく、ということである。

この経験のポリフォニーの包括性は、授業分析の枠組みとして発展していく可能性を有している。例えば倉澤（1974）は、授業における話し合い活動の様相について「沈黙を媒介として、よく聞きわけつつ発言を待ち、発言すべきか否かを判断し、発言の内容を整え、発言ののちの満足感や挫折感を味わい、さらに次の聞くことに身を入れる」(p. 10)と記述した。これは、ある子が発言している声をききながら、自身は内的な声をきくことによって思考しているといったポリフォニーが生じていると言える。そこで外的な発言内容と、その発言をきいている子の内的な声の一部が反映されたメモとを照らし合わせたり、必要に応じてその場面

について振り返る面接調査等を付加したりすることで、その関連性を探ることが可能となるだろう。

2. 経験のポリフォニーにおける内的／外的にきくことの関連性

アイディの経験のポリフォニーにより、内的／外的にきくことを包括的に捉えられることが示され、個別領域的な研究では捉え難い教育場面についての記述が可能となった。しかしながら、これだけでは内的／外的にきくこと双方の関連性が十分とは言えない。アイディはここからさらに、両者が一体的に生じる状況、すなわち共現前について論を展開していく。

アイディはその手立てとしてフッサールによる「自由想像変容⁽⁵⁾」を用い、三つの具体的な状況を記述する⁽⁶⁾。第一に、自身が椅子に座って沈黙思考しているような次の状況である。

私は自分の椅子に座っており、ある問題について一連の想像変容を試みながら深く思考に耽っているといたところである。全体として、私の周囲の知覚意識は「素描され」、特性として周縁のような状態となる。……私は自身の思考の中に非常に深く没頭しているため、身体的に私の経験と周囲は「ほとんど忘れられて」いる。その「内側の注意」は、現在の潜在的な「外側の」周縁とは対照的に、全体経験の焦点である。ところが突然、私の娘が学校で最近うまくいったことを伝えに部屋の中へ急に現れる。私は跳び上がり、焦点のほとんど瞬間的な「転換」とともに、「外側に」向

けられた自分の全体経験に気づく。(Ihde, 2007, p. 125)

アイディは焦点－周縁構造⁽⁷⁾を用いることで、内的／外的にきくことを関係づけている。この状況では、ある問題について内的にきくことを含めた想像（アイディは思考することもまた想像様態の一部と捉える）が焦点に位置づけられ、外的にきくことを含めた知覚は周縁に追いやられている。そこに自分の娘が「ねえ、パパ」というように近況を伝えにやってくる、その外的にきくことを含めた知覚が焦点へと移行する様子が描かれている。こうした状況は、共現前において想像か知覚のいずれかが焦点化される日常的な経験であるとアイディは述べる(Ibid.)。

第二の変容もまた日常的な経験であるが、第一の変容とは対照的に知覚経験が焦点となる次のような状況が描かれている。

私は、バーモントで夜にたき火をするために木を叩き切る。私の活力と体力が薪へ向けられるように、ここで私は斧「の中に」いる。もし私の注意がそれほど集中していないならば自分の足を切り落としてしまうだろう、という非常に明らかな理由のために、気を逸らさないよう私は自分の「内的」自己の「外側」にいる。ここでは、ある「内的」意識もまたある一方で、それは叩き切ることによる活動的な身体化に関しては周縁にあるように思える。(Ibid.)

たき火のための薪割りをするというような身体的活動をする状況である。とりわけ、目の

前の知覚経験に集中力が求められるような状況が想定されていると言えるだろう。アイディはここでは外的な視覚経験を中心に記述しているが、外的にきくことに即して考えるならば、例えば、音楽をよくきいてリズムに合わせてダンスをする、バンド演奏で周りの音をよくききながらそれに調和した演奏をする、バードウォッチングで歩きつつ鳥の鳴き声から種類を特定するといった身体的活動が想定できる。

上記のような知覚、もしくは想像のどちらかが重みづけられる経験は日常的であるが、アイディは第三の変容として、両者の比重がより均衡を示すような日常の状況を描く。

私は、「知覚的に」目の前にある本を読むために座る。すると私は、それらが私にもたらすであろう思考を言葉の中に「見る」に違いない。もちろんそれは、私が注意を払っている文字の「形」や「表面」ではなく、言葉の中の「意味」である。しかしこの活動が続く一方、私は自分が自身の思考の中へ「迷うこと」がわかるだろう。おそらく私が読んだことによって刺激され、やがて私が言葉の中の意味から私自身の「内的」な意味の思考へ移動するにつれて、その読むことは減衰し「機械論的に」なる。(Ibid.)

本を読む経験において、知覚と想像が一体的に捉えられる様子を記述している。知覚としては本を読むという視覚経験であるが、内的な想像（思考）は視覚だけでなく聴覚的な経験も含むだろう。こうした記述は、内的／外的にきくことの関係性を考察する手がかりとなる。

アイディの上記の事例はきくこと以外の経験が記述されている。これは、人間に直接経験されるあるがままの世界である生活世界を出発点とする現象学の視座に加え、全体経験の多様性の中に焦点－周縁構造があることを示す意図のためだろう。本稿の研究関心はきくことにあるため、アイディの事例を手がかりとしていっそうきくことに焦点化し、内的／外的にきくことが共現前するような教育場面を考えてみたい。

具体例として、ここではリトミックの三つの柱である「リズム運動」「ソルフエージュ」「即興演奏」をそれぞれ取り上げる。まず、「ソルフエージュ」において、J＝ダルクローズ（2003/1914）は「音の高さの段階と相互関係（調性）の感覚とそれぞれの音色を識別する能力」が目覚めるとし、その活動について具体的に「この学習は、生徒たちに、すべての調でのメロディとその随伴旋律、あらゆる性質のハーモニーとその組み合わせを聴いて、頭の中で思い浮かべ、楽譜で読んですぐに即興で声に出して歌ったり、記譜したり、作曲したりすることを学ばせる」（p. 79）とまとめている。こうした活動内容では、基本的には外的なメロディをきいて、内的に頭で思い浮かべる、といったように段階的にきくことが展開されている。

一方で、知覚と想像の共現前を踏まえるならば、その様相は必ずしも段階的であるとは限らない。外的なメロディをきくのと一体的に、頭の中で内的にメロディを思い浮かべるといった展開も考えられる。例えば、外的なあるメロディをききながら、それに3度の音⁽⁸⁾を脳内で想像的に付加して和音をつくりだす、といった活動では、その一体性が必要不可欠であると言える。そして、こうした共現前の状態に

おいては、アイディの第三の自由想像変容のように、知覚と想像はどちらかが焦点でどちらかが周縁、という位置づけではなく、両者の比重がより均衡を示している様相であると考えられる。

リトミックの残る柱である「リズム運動」と「即興演奏」においても、内的／外的にきくことが共現前する状況は想定可能であると思われる。「リズム運動」では、一定のリズムを外的にききながら行進しつつ、内的に強拍をきくことによって、よりリズムを意識することができるだろうし、「即興演奏」においては、実際に弾いている音を外的にききながら、「次はどのように展開しよう」といったメロディ以外の言葉を内的にきくことも想定できる。

小学校教育の音楽では「音楽的な見方・考え方」として「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること」（文部科学省、2018, p. 10）と示されている。とりわけ着目したいのが、「音楽に対する感性」である。これは、「音楽的な刺激に対する反応、すなわち、音楽的感受性」（同上書）であり、「児童が、音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取れることを支えとして、自ら音や音楽を捉えていくとき、児童の音楽に対する感性が働く」（同上書）とされている。「音楽的な刺激に対する反応」というのはいわゆる刺激－反応理論に呼応していると考えられるが、きくことはかならずしも物理的な刺激－反応だけであるとは限らない。

J＝ダルクローズの提唱したリトミックもま

た、刺激－反応理論の影響を受けていることが推察されるが、経験のポリフォニーによって外的／内的にきくことが共現前するといった様相は、時系列的な刺激－反応理論にはとどまらない。前述のように外的なあるメロディをききながら、それに3度の音を内的に想像して付加するといったように、時系列的な刺激－反応ではなく一体的に活動がなされる場合もある。こうした内的／外的にきくことの共現前によって、既存の見方・考え方に異なる視点をもたらすだろう。

3. 経験のポリフォニーにおける隔たり、妨げ

アイディは知覚と想像が共現前する様態の考察を押し進め、「隔たり（distance）」と「妨げ（resistance）」という概念を用いて記述していく⁽⁹⁾。端的に言えば、「隔たり」とは同じ対象を知覚と想像によって捉える際に生じる差異や不一致であり、「妨げ」は隔たりが生じる際に、知覚か想像の一方によってもう一方が円滑に機能しにくくなる現象である。アイディはまず、ヨットの写真を見つつ内的な声をきいてヨットのことを考えるという想像変容を示す。

私は、目の前の壁にあるヨットの写真を見る。そうしたヨットをいくらで買いたいか考えている間ずっと、一方で私はまた自分自身に、これは豪華な夢だと伝える。……ここではまだ、焦点と周縁の可変性の一般的な構造の中に、共現前の対比がある。というのは、思考と知覚現前双方の意識がいくらかあるためだ。想像と知覚との間には、「隔たり」がある。しかしその「隔

たり」は、想像と知覚的な様態の「隔たり」以上であり、それはまた次元的側面の「隔たり」でもある。私はヨットを見る一方で、私がヨットについて考えることとは何かについて、「内言」によって「考える」。(Ihde, 2007, p. 126)

ここでは、視覚的な知覚（ヨットの写真を見ること）と、聴覚的な想像（内的な声をきくことによってヨットについて考えること）が共現前しているが、二つの視点による隔たりが述べられている。第一に、ヨットの想像と知覚による隔たり（差異）であり、第二に、その視覚と聴覚という違いを「次元の」隔たりとしている。

一方で、次のようにヨットの写真を見ながらヨットの視覚的な想像をする事例でもまた、想像と知覚の対立があることを指摘し、一方がもう一方の妨げになることに言及する。

もし今私がヨットを見ると同時に視覚的に想像しようとするならば、私はいくつかの仕方によって現れる妨げを見つける。何より先に、私はその試みにおいて想像されたヨットと知覚されたヨットとの間に、捉えにくいものの発見できる交互の入れ替わりがあるだろうということに気づく。経験の同じ次元の中に、想像と知覚との対立がある。(Ibid.)

アイディは視覚による知覚と想像に関して論じているが、きくことでは、例えばヨットの話を知人からきいているときに、ヨットのことを内的な声によって考えようすると、その思考は「妨げ」にあうということが言える。

そして、前者における聴覚と視覚のような異なる次元よりも、後者のように同じ次元の知覚と想像の方が、妨げが大きくなるということについて、次の具体例を出しながら論じている。

音楽を聴いている間、私は色が流れるのをよく想像するだろうし、また反対に絵を見ている時、自分が思うバロック音楽が光景とともに流れるのを聴覚的に想像するだろう。しかし、同時に同じ事柄を想像し、知覚しようとする時、経験の同じ次元において、私は即座に前述の交互の入れ替わりによってかわられる妨げにあう。 (Ibid., pp. 127-128)

このように、隔たりと妨げについても、アイディは自由想像変容によっていくつかの具体的な状況を描きながら論を展開している。こうした経験のポリフォニーにおける隔たりと妨げの概念を手がかりに、きくことにより焦点化した教育場面について考察していきたい。

国語教育において、倉澤（1974）の沈黙に関する記述を取り上げると、次のような内的な音声によるポリフォニーが「妨げ」を生じさせると考えられる。

重要なことは、黙すべきことの有無である。今気にかかっていることがある。黙ってもう少し聞き続けなければならぬ。黙って聞こう。そのことはまだなっとくがいかぬ、かれの意見に質問せねばならぬ、そのためにはしばしば真意を確かめることだ。黙って聞こう。はてどんなことが展開するのだろう、黙って聞きつけよう。……こ

のように沈黙しようとするときは、常に抵抗がつきまとう。(p. 23)

倉澤の沈黙においては、黙って他者の発言をききながら、その内容を自分自身で解釈し、その解釈を省察的に検討している状況が想定されている。文にすると時系列的にならざるをえないが、実際はこうした内的な音声に加えて外的な音声も共現前し、それらの交互の入れ替わりが生じて一方がもう一方の「妨げ」となり、一方に集中することを困難にさせる。また、他者の意見を外的にききつつ、その内容を内的な音声によって吟味する際、その差異が「隔たり」となって生じることとなる。内的な音声をきくこととは、こうした「隔たり、妨げ」が現前する様相だと言える。

こうした「隔たり、妨げ」といった概念から、倉澤（1974）が「沈黙を聞くことの地平でとらえることを正しいと信じた」(p. 24)との意味合いを考えたい。倉澤は、きくことと読むことを取り上げながら、きくことと思考の結びつきを次のように述べる。

真の沈黙は思考である。間合いをとった思考である。ところで間というものは、読むことにもある。注意深い読みには間がある。……しかし、聞いている時こそ最も思考（言語的思考）を働かせる。……聞いているとき、子どもの目は最も輝き、思考の純度を示す。古来、かしこい子にするためによく聞かせたのは、故なきことではない。(同上書, p. 24)

ここでは、きいている時に最も言語的思考が

働く」とされるが、その根拠は十分に述べられているとは言えない。そこで、「妨げ」を手がかりに、倉澤と同様に「読むこと」と対比させ、子どもの思考におけるきくことの意義を考察する。

高橋（2013）は、成人における音読と黙読での読解過程を検討したが、その知見を子どもにおける音読と黙読での読解過程に援用し、言語理解の「聴解→読み聞かせ→音読→黙読（つぶやき読み）→黙読」といった熟達化や、それに伴う認知プロセスについて提案した。その言語理解の熟達化に示された各段階においては、「聴解」がきくことに、「音読、黙読（つぶやき読み）、黙読」が読むことに、「読み聞かせ」が両者の中間的な位置づけに該当する。

読むことは、小学校低学年では音読が中心であり、高学年になるにつれて黙読が優位となる。高橋（2013）によれば、音読においては認知プロセスとして「内的な音声化」を経て「外的な音声化」がなされ、理解に至るとされており、黙読においては「自動化された内的音声」と、読み戻りや読み飛ばし、処理の難しい箇所での停留時間の増大といった「効果的な方略使用」により理解に至るといふ。音読にせよ黙読にせよ、読むことでは主体が内的もしくは外的な音声化をする必要がある。一方、きくことでは主体が内的、外的な音声化をする必要がなく、他者の外的音声をきくことで理解に至る。例えば、国語の教科書に取り上げられている文学教材を授業者が範読するのをきく場合には、主体が授業者の声を内的に音声化しなくとも内容は理解可能だが、その文学教材を読む場合には、小学校の発達段階においては基本的に主体が外的もしくは内的な音声化をし、それをきき

ながら理解をする必要がある。

以上のような理解に至る過程に加え、小学校の発達段階では主体が外的、もしくは内的な音声化をしながら、それをきいて思考することが想定される。このように考えると、主体が外的、もしくは内的な音声化をするのが思考過程のみであるきくことと、理解過程にも思考過程にも主体が音声化する必要のある読むことでは、妨げの度合いが異なる。具体的に示せば、きくことにおいては、文学教材の授業者による範読を外的音声としてききながら、主体が外的または内的な音声化によって思考するという様相となる。読むことにおいては文学教材を主体が外的または内的に音声化すると同時にききながら、さらに主体がその意味を思考するという様相となる。両者を比較すると、読むことにおいては、外的または内的な音声化を思考に焦点化できないという点で、「妨げ」がより大きくなるのではないかと考えられる。話し合い活動において、他者が話しているときに「私もそう思った。だってね……」と、他者の話を遮るような形で容易に自分の考えを話し始める子どもは低学年に顕著に見られるが、裏を返せば他者の話をきく場面では「妨げ」が少なく、思考に焦点化できている事例でもある。一方、自分自身で音読をするときに、それを中断してまで自分の考えをはさむ子どもは稀であるが、これは「妨げ」による、読みながらの思考の難しさを示している。

そういった意味では、倉澤のいう「純度を示す」といった記述は、きくことが読むことに比べ「妨げ」が少なく、思考に没頭できるということに関連づけられる。速読といった特殊技術や、黙読における高度な方略を展開できる成人

ではなく、「子どもの目は最も輝き」「かしこい子にするため」と、倉澤はあくまで子どもを対象としている。このように、子どもという発達段階において、同じ沈黙であっても読むことよりきくことに意義を見いだした倉澤の主張が、アイディの「妨げ」を手がかりにすることでいっそう明確になったと言える。内的／外的な音声を一体的にきくことから沈黙の価値を見出すことが可能であるという点において、国語教育に新たな見方・考え方を提供しうるだろう。

音楽における教育場面については、どうだろうか。アイディ（2007）は、音楽における「妨げ」について次のように述べる。

知覚された音楽に対して想像的な音楽を「付加」する例の「潤色 (embroider)⁽¹⁰⁾」の現前に巻き込まれるならば、私は、私の内言が消え去るのに気づく。私は音楽「の中に」いる。ここで発見されるのは、「言語による思考」と想像的に現前している音楽とに対する同時的な妨げである。対照的に、想像的な現象の多次元性の全体に焦点が合わせられるならば、私は内言による「思考」を続けながら、哲学者のケンタウロスを容易に想像できるのに気づく。(Ibid., p. 135)

このように、音楽を知覚的にきくのと一体的に音楽的な想像を付加している際には、内的な声をきくことによる思考は「妨げ」にあう。これは、音楽と言語とによる同じ次元の想像、つまり聴覚的な想像を同時にするのは困難であるという事例を示している。一方で、異なる次元、

すなわち視覚的な想像をしながら、聴覚的な想像をするのは比較的容易と考えられる。

このことを踏まえ、視覚的イメージの含まれる「リズム運動」における内的にきくことを考察する。「ソルフェージュ」や「即興演奏」における前述の活動例のような状況で、外的な音をききながらそれに想像した音を重ねているとき、そこで内的な声をきくことによる言語的思考をするのは難しいが、「リズム運動」のように、リズムをききながら自分の行進する姿を視覚的に想像し、そこに言語的思考を付加するのは比較的容易である。そういう意味で、視覚的な想像と内的にきくことが一体的になされる「リズム運動」は、「ソルフェージュ」や「即興演奏」と比較すると、出発点としては取り組みやすい活動だと言える。J＝ダルクローズが、「リズム運動」を「ソルフェージュ」や「即興演奏」に先立って位置づけているのは、こうした取り組みやすさも要因の一つとなっているのではないかと思われる。このように、同じ次元の知覚と想像（例えば外的な音と内的な音）を組み合わせるか、異なる次元の知覚と想像（例えば外的な音と内的な視覚イメージ）を組み合わせるかによって、学びの難易度は大きく異なるのである。

おわりに

本稿は、アイディの経験のポリフォニーに着目して、内的と外的にきくことが一体的に生じると考えられる具体的な教育場面と関連づけながら、その構造や意義を検討してきた。これらの検討から、明らかになったことを三点挙げる。

第一に、現実の教育場面は内的／外的にきく

ことが個別領域的には捉えきれない場合があり、その際に包括的に捉える枠組みとして経験のポリフォニーは有効だということである。例えば授業の話し合い活動でも、ある子の発言をききながら、自身は内的な声をきくことによって思考するといった場面が想定できる。特定の教科教育に限らない授業分析の枠組みとして発展可能な知見が示されたと言える。

第二に、内的／外的にきくことが共現前する教育場面において、経験のポリフォニーは時系列的な刺激－反応理論とは異なる、内的／外的にきくことの相互関連を捉える見方・考え方を提供することである。本稿では「音楽的な見方・考え方」が刺激－反応理論に影響を受けていることに触れたが、例えば外的なあるメロディに内的なメロディを付加するといった活動は同時になされる場合があり、そうした一体的な状況を捉えるには経験のポリフォニーが有効であることが考察された。音楽教育において、刺激－反応理論に基づく行動主義的な見方・考え方とは異なる、生活世界に基づいた一体的な見方・考え方という新たな学習論を提起できるだろう。

第三に、内的／外的にきくことの相互関連を捉える際には「隔たり、妨げ」といった概念を手がかりにすることで、より有効な学習方略に示唆を与えることである。本稿では、例えば倉澤の沈黙概念での検討のように、想像の中でのポリフォニーが重なる場合（ある文章を内的に音声化してききながら、内的な音声によって思考すること）には妨げが大きくなること、また、J＝ダルクローズのリズム運動での検討のように内的に見ることときくことといった異なる次元の組み合わせの場合には妨げが少ないことを

示した。こうした妨げの度合いを考慮することで学習の難易度を設定できるという点から、国語教育、音楽教育双方における具体的な授業づくりに寄与する知見となるだろう。

このように、本稿で考察された知見は単一の教科教育にとどまらない学習論を提供しようと考える。一方で、本稿は理論的な検討にとどまり、実際の教育現場における有効性を検証するまでには至らなかった。今後はそうした実際の教育現場における検証を課題としたい。

注(1) 本稿では、「聞く」「聴く」を包括的に捉えるためにひらがなで「きく」と表記する。ただし、引用についてはその限りではない。

(2) 「一切の個別的経験の普遍的基盤として、経験の世界として、一切の論理行為以前に直接まえてあてられるような世界」(フッサール, 1975/1939, p. 33) のように、ある対象が分析される前のあるがままの世界を指す。

(3) ポリフォニー (polyphony) とは、元来音楽用語であり、多声音楽や複音楽と訳される。音楽領域以外においては、ある概念を表すメタファーとして用いられ、ロシアの文芸学者のバフチンやポーランドの現象学者のインガルデンは、文学作品の構造を捉えるためのメタファーとしてポリフォニー論を展開している。論者によって意味合いは異なるが、本稿はアイディのポリフォニー論に着目することを前提とする。

(4) Ihde (2007) の訳は筆者による。引用符は鉤括弧で表記し、斜体は下線を引いた。なお、世界を〈世界〉と訳したのは、原書では world ではなく World となっているためである。ここでの〈世界〉とは、フッサールの「生活世界」、ハイデガーの「世界内存在」といった、人間に直接経験されるがままの世界を指している。

(5) これは、「準現前化、例えば、想像というものは、……きわめて完全に明瞭なものであることがありえて、その結果それは、完全な本質把握や本質洞察を可能ならしめるものなのである」(フッサール, 1984/1913, p. 22) というように、想像によって諸々の条件を変更することで、不

変の構造を見いだすという手段である。

- (6) 共現前の記述以前に、アイディは知覚と対比的に想像の特質について仔細に検討している。その際、想像における想起、空想、省察といった諸形態について考察しているが、以下の自由想像変容では、想像を細分化してではなく脳内で生じる諸活動として統合的に捉え、あくまで知覚／想像という枠組みから論じている。
- (7) 後期フッサールに見られる経験の「核－地平構造」について、アイディは、「志向性の中心的な「対象」、もしくは、ある幅をもった対象」(Ihde, 2007, p. 38)を「焦点」とし、それを取り囲みつつ状況づけるのを「周縁」と位置づけている。
- (8) ここでの3度は、音楽の「度数」である。度数とは、2つの音の離れ具合を示し、例えば「ド」の音に対する3度の音は「ミ」となる。
- (9) 現象学の文脈では、「隔たり」はメルロ＝ポンティが自己と自己、存在、他者との合致や融合を批判する概念として、「妨げ（抵抗）」はディルタイが外界の实在性に対する信念の起源の経験として論じている。アイディの展開する「隔たり／妨げ」は、これらの意味とは異なり、知覚と想像の枠組みから論じた独自の概念である。
- (10) あるものに何かを加えて、いろどりを豊かにすること。ここでは、外的な音に内的な音を加え、ハーモニーを生み出すことを指している。

引用文献

- デュフレンヌ, M. (1995/1991). 眼と耳：見えるものと聞こえるものの現象学（棧優, 訳）. みすず書房.
- ジョルジ, A. (2013/2009). 心理学における現象学的アプローチ：理論・歴史・方法・実践（吉田章宏, 訳）. 新曜社.
- ハイデガー, M. (2008/1960). 芸術作品の根源（関口浩, 訳）. 平凡社.
- フッサール, E. (1975/1939). 経験と判断（ラント

グレーベ, L., 編, 長谷川宏, 訳）. 河出書房新社.
フッサール, E. (1984/1913). イデーン I-II（渡辺二郎, 訳）. みすず書房.

Ihde, D. (1986). *Experimental Phenomenology: An Introduction*. Albany: State University of New York Press.

Ihde, D. (2007). *Listening and Voice: Phenomenologies of Sound* (2nd ed.). Albany: State University of New York Press.

板野晴子 (2007). ソルフエージュにおける聴きとりの練習に関する一考察：ジャック＝ダルクローズとコダーイのメソッドの比較を視点として. *ダルクローズ音楽教育研究*, 31, 15-26.

ジャック＝ダルクローズ (2003/1898). 音楽の学習と聴音教育. ジャック＝ダルクローズ, E. (著), *リズムと音楽と教育*（山本昌男, 訳, pp. 1-6）. 全音楽譜出版社.

ジャック＝ダルクローズ, E. (2003/1914). リトミック, ソルフエージュ, 即興演奏. ジャック＝ダルクローズ, E. (著), *リズムと音楽と教育*（山本昌男, 訳, pp. 73-98）. 全音楽譜出版社.

倉澤栄吉（編著）(1974). *聞くことの学習指導*. 明治図書.

ラングドリッジ, D. (2016/2007). 現象学的心理学への招待：理論から具体的技法まで（田中彰吾・渡辺恒夫・植田嘉好子, 訳）. 新曜社.

文部科学省 (2018). *小学校学習指導要領（平成29年告示）解説：音楽編*. 東洋館出版社.

シェーファー, R. M. (2006/1977). 世界の調律：サウンドスケープとはなにか（鳥越けい子・小川博司・庄野泰子・田中直子・若尾裕, 訳）. 平凡社.

高橋俊三（編著）(1994). *聞くことの指導*. 明治図書.

高橋麻衣 (2013). 読解過程における音読と黙読の役割：音韻情報の処理に着目した実験的検討. *東京大学博士論文*.

田中瑩一（編著）(1994). *聞く力が育つ学習指導*. 東京書籍.