

音楽の「学習」とは何か？

——行動主義的観点から

ト 田 隆 嗣*

SHIMEDA Takashi

On Learning of Music: from a Behavioristic Viewpoint

1. はじめに

このたび学習指導要領の改訂が決まった。音楽科に関してもさまざまな変更がみられるが、とりわけ教材面で、民族音楽を取り上げるようになった点が注目される。ここでは、これまで常にそうであったように、音楽の「学習」とは何か、音楽を「学ぶ」というのはいったいどういうことなのか、という本質的な問題は棚上げにされたままである。たんに教材の内容を拡張すれば、それで音楽教育が改善される、と信じて疑わないような姿勢がそこに垣間みえる。そもそも音楽の「学習」なるものが成立し得るのだろうか。もし成立し得るとするならば、それはどのような視点からであろうか。

音楽を「学ぶ」と言った場合、当然のことながら、誰が、何を、いかにして学ぶのか、が問題となるはずである。誰が、という問題は、とりあえずここでは問わないでおこう。基本的には、いかなる社会であってもその社会の成員はすべて、なんらかの形で音に関わるに違いないからである。それでは、「音楽の学習」とは、何をいかにして学ぶことなのだろうか。何を学ぶか、という問いは、一見して自明な問いのように思われるが、実際にはこの部分を曖昧なままにしている場合が多い。

たとえば、われわれが数学を学ぶのは、たんに四則演算の能力を獲得するとか、ケーレー・ハミルトンの公式を使いこなせるようになるとかいった目的のためだけではない。こうしたことは、枝葉末節とまでは言えないにしても、少なくとも最終目標ではない。むしろ学ぶべきことは、この人間が積み上げてきた学問の体系そのもの

であり、数学の体系をとおして人間がどのように世界をとらえてきたかを理解することなのである¹⁾。同様に、音楽についても、視唱ができるようになるとか、移調ができるようになるとかいった能力・技術を習得することは最終目標ではない。音表現という人間の営みをとおして、どのように世界をとらえ、解釈しているかを知ることが重要なのである。したがって、いかに「学ぶ」か、についても、たんに技術的な習得のレベルを超えて、どう世界をとらえていくのか、という点が問題にされなければならない。

このようなものとしての音表現のあり方を解きあかそうとするのが音楽学の一つの役割である以上、音楽教育学は音楽学の中に含まれる、あるいはかなりの部分が音楽学と重なりあうことになる。この点をもう少しはっきりさせるために有効なのは、音楽学の領域でどのように研究対象をとらえてきたかをふりかえることである。とりわけ、当初から音表現に関わる人間の営みを広く全体的にとらえる方向に向かってきた民族音楽学の分野は、重要である。特に、1960年代にこの分野で導入された行動科学的視点は、音楽教育学に深い関連をもつものである(徳丸1970a:126参照)。この時期を代表するアラン・P・メリアム(MERRIAM)の著書『音楽人類学』も、行動主義的な立場、あるいは行動主義の音楽研究への適用がその大きな特色となっている。以下では、彼の著作にみられる、音楽研究のためのモデルを考察し、そこで学習がどのように位置づけられているかを検討することをとおして、音楽の学習とは何か、を考えたい。

* 島根大学教育学部音楽研究室

2. メリアムの学習モデル

メリアムは『音楽人類学』の中で、音楽研究のためのモデルを、以下のように提示している（メリアム1980：48-52）。彼のモデルは、分析上の三つのレベルに関する研究を含んでいる。それは、音楽についての概念化、音楽に関する行動、そして楽音そのものの研究である。メリアムによれば、第三のレベルである「楽音は、構造をもっている。それはひとつの体系であるかもしれないが、人間から独立して存在することはできない。楽音は、それを創り出す行動の所産としてみなされなければならない」。楽音を生み出すのは人間の行動だ、としたうえで、さらに、こうした行動は身体的行動、社会的行動、言語行動の三種に大別される、とする。身体的行動は、音を出す側と受け取る側が、音に関係してとる行動である。社会的行動は、音楽に関係して出す側と受け取る側に要求される音楽外的な行動であり、言語行動は音楽体系について言語によって記述・分析する行動である。そして、これらの行動は、彼によれば、「もうひとつのレベルである音楽に関する概念化のレベルによって支えられている」のであり、「音楽体系の中で行動するためには、個人は、どのような種類の行動が望ましい音を創り出すかをまず概念化しなければならない」。したがって、「音楽についての概念がなければ行動は起こらない。行動がなければ音は創り出されない」ということになる。彼のモデルの特徴であると同時に、もっとも批判を浴びた部分は、この三つのレベルの線的な関係であるが、それについては後に詳しく論じることにして、ここではこのモデルの中で「学習」がどう位置づけられていたかをみていこう。

概念→行動→音という流れの終点に位置するようにみえる音楽「作品」は、実は終点ではない、とメリアムは言う。「作品は聴衆に影響を及ぼし、「聴衆は演奏者の能力と演奏の正確さを、概念的価値観から判断する」。この判断が肯定的であれば、音楽に関するその概念は強化されるが、否定的であれば、「行動を変更するために、そして、その文化のなかでの音楽にとって適当だと考えられるものに、より接近するような（それが演奏者の願いである）音を創り出すために、概念を変えなくてはならない」。こうした、絶え間ない作品から概念へのフィードバックの作用が、学習過程を代弁するものであると位置づけられるのである（図1）。

と同時に、メリアム・モデルに示された概念や行動もまた、学習されねばならない。「なぜならば、全体としての文化は学習された行動であり、各々の文化がそれ自身

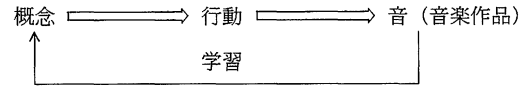


図1 メリアムの音楽モデル

の理想や価値観に見合った学習過程を形成しているからである」（メリアム1980：182）。ここで、メリアムは「学習」という行動を、前述の三種に大別した行動からは独立させ、ある意味では特権的な地位を与えている、と捉えることもできる。実際、「文化の中の音楽」という彼の視点にたてば、文化全体の学習過程としての「文化化」enculturation、その中で特に人生の初期におこなわれるものとしての「社会化」socialization、そしてなんらかの方向づけがより明確な学習としての「教育」education、さらにその教育の中でもより限定されたものとしての「学校教育」schooling、といった学習の階層が想定されるのである。

このように位置づけられた学習は、文化の安定と持続性を保証するものであると同時に、文化変化を生み出す源でもある、とメリアムはしている。学習によって多くの成員は既存の体系に編入されるのであり、文化を維持しようとする方向に向かう。だがその一方で、音楽の学習過程とは作品から概念へのフィードバックであるため、常に文化に対して、多くの場合微細で漸次的ではあるが、変化をもたらすのだ、というのである。

3. メリアム・モデルの問題点

メリアムが提示したモデルは、「文化の中の音楽」という彼の基本姿勢の明確な表明とともに、音楽研究の分野で非常によく取りあげられるようになった。実際これは、1960年代を代表するこの分野での理論的モデルであり、さまざまな問題をはらみながらも、行動主義的な観点の導入など、音に関わる人間の営みを考察するうえでの参照枠を簡潔明快に提示したものとして、一定の評価を与えることができるものである。

だが同時にこのモデルは、『音楽人類学』が発表された1960年代の状況の中での産物であることも否定できない。この時期は、ようやくアメリカで人類学的視点からの音楽研究がその形を整え始めたところであり、その後のこの分野での研究の広がりや深まりからみれば、今日ではメリアムの役割は終わったとも言えなくはない。それでも、音楽教育学にとってメリアムの業績を無視するわけにはいかない。2.で示したように、彼の学習理論には音楽教育学にとっても示唆に富んだ部分があるのであ

る。以下では、メリアム・モデルの問題点を指摘しつつ、音楽の「学習」についてさらに検討する。

彼のモデルでまず奇妙なのは、すべての前提として音楽に関する概念があり、それに基づいてさまざまな行動が生まれ、その結果として音楽が生み出される、という直線的な図式である。この図式は同時に、メリアムにとっての音楽研究のための道筋を説明するものでもある。つまり、「便宜上、私達は第三のレベル、すなわち楽音そのものから始めるとよい」のである（メリアム1980：49）。こうして、いわば表層レベルの楽音から、その基底にある概念へと掘り下げていくのが音楽研究であるという姿勢が示される。

この直線的な図式は、作品から概念へのフィードバックによって、閉じた円環となるが、それでも音に関わる人間の活動が一方であると考えられていることに変わりはない。これはどうもおかしなことである。もし、人間の行動がすべて、概念化を前提としているならば、結局のところわれわれに残るのは概念だけではないか。それならば、人間を相手にする学問はすべて、概念化のレベルを問題にすれば事足りるということになる。だが現実には、われわれは常に概念に基づいて行動しているわけでは決してない。人間の諸行動は、その人間が考えていることを示唆しているかもしれないが、しかし考えていることと行動とが一対一に対応していると想定するのはあまりにも単純すぎる²⁾。さらに、どのレベルについても、社会や文化を一枚岩的にとらえ、そこに個人という視点が（少なくともモデルをみる限りでは）欠落しているところが、ますますこの欠陥を浮き上がらせている。

あるいは、もう少し好意的にとらえるならば、円環状のモデルである以上、分析のための三つのレベルには、その重要性に大小はない、とみることができるかもしれない。だがそれでも、各レベル間の関係が一方であるという問題は残る。音が概念を経由せずに人間の行動に影響を及ぼすことが決してない、などと断定できないし、行動そのものが概念に影響を与えることも十分に考えられることである。

これに関連して、もう一つの問題点が指摘できる。それは学習の扱われ方である。2.で概観したように、学習は、音から概念へのフィードバックの部分を担当と同時に、概念や行動の獲得をも意味している。モデルに即して考えるならば、学習のこの後者の働きは、円環状連鎖の中には組み込まれず、その外にある、あるいはこの連鎖全体を支えるのものであるとみることができる。ところが彼は、『音楽人類学』の第二部「概念と行動」の中で、身体行動・社会行動・言語行動を扱った二つの章の後に、

「学習」と題する1章を設けており、これをみる限りでは、学習も行動の一つととらえられるし、メリアム自身も学習を行動としてとらえていることは明らかである。この点で、学習行動は、すでに指摘したように他の三つの行動とは別の扱いを受けている。そしてこれこそが、メリアムの思考が自らのモデルのもつ欠陥を突いているところである。連鎖の中にあるのか外にあるのか、はっきりしない学習の位置づけは、それ自体彼のモデルに与えられた一方性の矛盾を解消する手がかりでもある。

この手がかりを掴みかけていながら、メリアムはそれ以上先に進めなかった。すでに当時、子供の音楽学習に関してジョン・ブラックング（BLACKING）はアフリカを事例に注目すべき研究をおこないつつあったが、それが音楽研究の分野全体に影響を及ぼすようになるまでには、もう少し時間がかかった³⁾。

発達心理学や認知心理学の分野で確立されてきたように、概念化とは認知過程の一部である。したがってフィードバックの作用が学習過程であるというメリアムのモデルは、もう一步踏み出せば学習とは認知の問題に他ならない、という結論に到達し得た。そして、認知という観点に立てば、彼が設定した三つのレベルは、いずれも個人にとって認知の対象であり⁴⁾、分析のために便宜上分けられた各レベルは、相互に作用しあいながら、歴史的に組み立てられ、社会的に維持され、個人によって運用されるものとしての音楽の形成に関わるものとしてとらえることができる（RICE1987参照）。

メリアムが設定した分析上の三つのレベルは、それ自体としては、まず最初に音楽の分析の対象とするべき問題をほぼカバーするものであり、分析の方向が明確にされたという点では有効なものであった。だが、その明確さは反面、過度の単純化という犠牲を払っていた。「実際、このモデルは単純すぎ」、「メリアムの複合的な思考をきちんとは反映していないし、『音楽人類学』の他の章で彼が示している音楽研究に関するさまざまな提言をそのままあらわしているものでもない」（SEGER1987：491）。とはいえ、学習過程を認知・解釈の問題と位置づけ、これら三つのレベルの相互作用を考慮に入れる視点が欠けていたことは否めない。これらのレベルの相互作用を考えると、行き着くところは個々の成員がどのように自分たちの社会や文化をとらえ、それらをどのようなものとして解釈しているか、である。こうした観点から学習をとらえるならば、この問題をより今日的な文脈の中で改めて検討し直すことができる。

4. 学習の位置づけの再検討

それでは、音楽の学習についてみた場合、成員は何を認知し、解釈するのだろうか。音楽についての概念や行動、そして音そのものなのか。メリアムが提示したモデルを好意的に読みかえればそういうことになるし、もちろんこれらも認知と解釈の対象であることに間違いはない。だが、それだけでは音楽教育学にとって意味があることは言えない。

学習行動、ことに音表出に直接関わる部分についてみた場合、多くの社会で「何を」「いかにして」学ぶかがはっきりと、あるいは暗黙のうちに制度化されている。それは、メリアムが数多く引用しているさまざまな事例からも明らかである(メリアム1980:184-200)。そこでは、子供が模倣や、弟子入りなどといった形で音楽能力を獲得していく過程が示されている。だが、同時にその記述には、文化化のレベルと音楽の学習のレベルとの間で大きな落差がみられる。文化化のレベルについては非常に一般的で抽象的な議論がおこなわれる一方で、音楽の学習についてはさまざまな文献を引用して、個別具体的な話となる。「あらゆる社会におけるすべての学習のメカニズムを理解することなしに」「音楽の知識が累積されてゆく全過程について述べることなど、とうてい不可能」だが、「音楽家の行動としてはもとより、響きとしての音楽が世代から世代へ、あるいは同世代の個人から個人へ伝えられるその過程に関して、私達がどのような情報を得られるかを検討することは無駄ではない」からである(メリアム1980:182)。

メリアムがこう考え、このような論述の形となった背後にあるのは、音楽を文化の中の一部と位置づけようとする姿勢である。実際、音楽の学習は必然的に文化全体の習得(文化化)を必要とするのである。そして文化全体の習得など、大きすぎてとても簡単に扱いきれるものではない、ということになる。

だが、1964年以降、現地地点までに音楽研究が手に入れてきた成果は、彼の「文化の中の音楽」という視点を修正あるいは拡張する方向を指し示すものである。それは、言ってみれば「文化としての音楽」という視点である。たとえば、フェルドがパプアニューギニアのカルリ社会で見いだしたように(フェルド1988)、その社会で意味ある音表出として位置づけられている体系に習熟し、社会的に妥当な音楽家あるいは聴き手になることだけが音楽の学習なのではなく、音楽という象徴体系をとおして、それがなんらかの形で示しているその文化の根源的な部

分を認識し感じ取ることが重要なのである。それは何も、音楽が文化を習得するための道具だ、ということではない。音表現は文化であり、同時に文化は音によって表現される⁵⁾。

したがって、人間が音そのものや、音楽に関わる行動・概念を認知することは、まさしく、その人間が属する文化体系を認知し、解釈していく行為に他ならない。そして、文化とは、文化項目の総和といったものではなく、意味の体系である。この意味の体系を、どうとらえ、どう解釈していくかが学習であり、同時にそれが研究者の行為でもある。結局、メリアムの学習モデルが抱えている限界は、彼の文化観によるものである。文化の中の一項目としての音楽、そしてその音楽に関連する行動と概念、といったとらえ方は、それらの項目間の相互関係を想定したとしても、結局のところ原子主義的な文化観である。文化を要素に分解し、それらの結びつき方を解明することで文化理解が達成できるならば、やがて人文・社会科学は文化の元素表を手に入れることができるというおめでたいことになる。

われわれが相手にしているのは、見る角度によって多様な現れを示す文化である。それに向かう入り口がたまたま音楽であるか、言語であるか、といった違いがあるだけで、目指すところは同じである。特定の文化の成員が、その誕生以来ずっとおこない続ける、自分の文化をどのようなものとしてとらえ、どう理解するか、という解釈行為と同じようなことを、われわれはおこなっているのである。

もちろんこれは、まったく同じ行為だというわけではない。たとえ、自文化を研究対象とするにしても、そのように対象化する時点で研究者の位置は、文化の成員の位置とは微妙にずれたものとなる。だが、それはいつてみれば解釈のレベルに相違がありうる、といったことに過ぎない。人びとの解釈を反映したのものとしてあらわれる音をとらえ、解釈する行為は、同時にまたそれ自体新たな解釈の対象となる。このようにして常に人間はさまざまなレベルで解釈し続ける。そうした多重的な解釈の層を、さらにもう一段別の視点から解釈しているのが研究者である。だが、そうした別の視点から解釈している人間が、文化の担い手の中にいないとは断言できない。このように、いかに意味を読みとるか、という行為、つまり学習過程は、またそれ自体が文化として認知され、解釈されるものなのである⁶⁾。

このように考えると、音楽研究上のモデルの問題は、新たな視点からとらえ直すことができる。モデルは、研究者が研究を進めるうえで、対象をどのようなものと考

え、どのように切り込んでいくか、その方法を見定めるためのものであると同時に、それは「民衆の側からの評価と分析的評価、文化的・社会的背景、社会科学と人文科学の関連した側面、そして、象徴的・審美的・形式的・心理学的・物理学的等々の局面をもつ音楽の多面性を考慮に入れなければならない」(メリアム1980:49)。だが、そのモデルどおりに文化の担い手が行動し考え、感じているとは限らない。そして、このモデルと実際の人びとの行為との隔たりをどこまで埋めることができるか、が問題とならざるを得ない。

ところが、学習過程を認知と解釈の営みであると位置づけると、研究者の側でモデルを設定することにどれだけの意味があるのか、という疑問が生じてくる。少なくとも、文化の担い手は生まれ落ちて文化化される過程で、なんらかの、その社会にすでに存在しているモデル(民俗モデル)をまず習得しようとすることになるが、同時にこの行為は、その与えられたモデルをとらえなおし、自分の独自な形に作り替えていく過程でもある。そうすることによって、彼(女)は自分の置かれている世界を認知し、その世界に対して自分の解釈を表明していくのである。同じように、研究者もそうした対象社会のモデル(のどれか一つ)をとらえ、理解することから仕事を始めることになる。その場合、事前になんらかの理論的モデルを設定していたとしても、それ以後の作業はそのモデルを常に修正し、場合によっては破棄する方向に向かわざるを得ない。つまり、理論的モデルは「前理解」の表明ではあっても、「理解」の表明ではない⁷⁾。

とはいえ、人間は物心ついた頃から、常に自分の参照枠をもち、それに基づいてさまざまな事象をとらえ、判断しようとする。それなしにはなかなか対象に向かえないし、実際向かうことはまずないであろう。したがって、モデルを設定すること自体に過度の意味を与え、過度の期待をすることさえ慎めば、誰がどんなモデルを提案しようが、それほど問題にすることもないのである。

5. 結 び

学習が、成員自身による自分の文化の認知・解釈であるという視点に立つと、音楽の学習は教材レベルでの些細な議論で片づけられるものではなくなる。むしろ、教材などなんでも同じなのであって、われわれにとって重要なのは、そうした教材をとおして考えさせ、感じ取らせるべき文化が、意味の体系として存在している、ということである。

これまでの、ある種一般的、抽象的な議論をもう少し

具体的にしてみよう。たとえば、マレーシアのプナン社会では、主要な音表現の手段である歌唱の習得にあたっては、まず、カミのことばを告げているとされる鳥の鳴き声を認知することが必要である。何種類かの鳥の鳴き声については、その音のボタンにプナン語をあてはめて「聞きなし」がおこなわれる。そして、ことばの音節をどのようにあてはめるかについて、音のボタンとの関係で厳密な規則がそこに存在する。この限りでは、プナンの人びとが歌唱の学習に際して習得すべきことは、歌唱に関連した別の音と、それに関連した人びとの行動だけである。だが、なぜ鳥の鳴き声の聞き方を学習しなければならないのかをさらに考察すると、われわれはプナンの人びとの他界観やカミ認識、つまりは世界観を問題にせざるを得なくなる(Shimeda1986参照)。

プナンの人びとが歌唱を習得し、あるいは歌唱の聞き方を習得することは、同時にプナン文化の根元的な部分ともいえるカミの世界を認識することである。そして、歌唱が人間からカミへのコミュニケーション手段として位置づけられているこの社会では、うたうことはカミの認識なしには成り立たない。

もちろん、このように音表現がそれ以外のものと密接に結びついてはいないようにみえる社会もある。西欧の場合は特に、それにあてはまりそうである。たしかに、教会と結びついた音楽の伝統は綿々と続いているが、その一方で音楽外的なものに意味の源泉を求めることが難しいような音表現も数多くある。そうした表現の場合、われわれはその表現自体の中に意味を見いださなければならない。ここに美学が成立する根拠があった。そして、「美的教育」という発想もここから生まれるのである(徳丸1970b:138参照)。

だが、「美」なるものを問題とすること自体、西欧の(独自ではないとしても)文化である。「美」という概念の内包は、あきらかに西欧以外の社会の、それに近い概念とは異なる部分をもっている。したがって、その音楽を学習することは、同時に「美」の概念を自分なりにとらえることであり、その概念自体、その文化のあらわれとして位置づけられ、認知・解釈の対象となるのである。

つまり、音楽の体系を学ぶことは、その文化に入り込んでいくことである。そして、音楽教育学の役割は、こうした文化の認知・解釈をおこなうための参照枠を、つまりはモデルを提示することに他ならない。しかもそれは、音楽学的成果を前提としなければ成り立たない行為である。しかもそのモデルは、決して完全であるということがない。認知し、解釈するという営みは、結局は個人的なものだからである。だが、こうした営みは個人的

なものであっても、意味は常に公的なものである。誰でもそれに接近し、把握することが可能なものである（そうでなければ、そもそも人文・社会科学の成立基盤はないことになる）。この、意味を追求し、つかみとろうとする行為が、「学習」と呼ばれているものの主要な部分なのである。

注

- 1) したがって当然のことながら、「論理的思考を身につけるため」に数学を学ぶ、といったいわば「道具主義」的な発想は数学の学習の本質ではないだろう。数学という学問そのものをわかり、そしてその根底にある人間の世界認識と解釈のあり方を知ろうとする営みが数学の学習であると考えられる。残念ながらこうした道具主義的な発想は、たとえば「情操を高めるため」、といったように、音楽教育においても依然として根強い。
- 2) 概念と行動が、一対一に対応するような単純な関係ではないことは、すでに山田（1980）が指摘している。
- 3) ブラッキングについては別の機会に取りあげたいと考えている。メリアムは『音楽人類学』の「学習」の章で、何度かブラッキングの論文を引用しているが、メリアムの立脚点が人類学的にみればイギリスの構造機能主義にあったため（RICE1987：471参照）、ブラッキングのベンダ社会に関する記述も、学習方法としての「模倣」のあり方や、学習のための制度・機関のあり方を例証するためだけに用いられている。
- 4) この個人とは、文化の担い手でもあり、研究者でもある。
- 5) こうした視点から音文化を研究した最近の例として、たとえば山田（1988）があげられる。
- 6) こうした解釈の多重性については、ギアーツ（1988）が詳しく論じている。また、卜田（1988）でも、ギアーツを参照しつつ、音表現を中心にしてこの問題が論じられている。
- 7) 理解と前理解の問題については、WATSON-FRANKE/WATSON（1975）で詳細に論じられている。

文 献

フェルド, S.

- 1988 『鳥になった少年—カリ社会における音・神話・象徴』。山口修・山田陽一・卜田隆嗣・藤田隆則訳。東京：平凡社（FELD, Steven, 1982,

Sound and sentiment: birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression. Philadelphia: University of Pennsylvania Press).

ギアーツ, C.

- 1988 『文化の解釈学 I・II』。吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳。東京：岩波書店（GEERTZ, Clifford, 1973, *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books).

メリアム, マラン・P.

- 1980 『音楽人類学』。藤井知昭・鈴木道子訳。東京：音楽之友社（MERRIAM, Alan P., 1964, *The anthropology of music.* Evanston, IL: Northwestern University Press).

RICE, Timothy

- 1987 "Toward the remodeling of ethnomusicology." *Ethnomusicology*, 31/3 : 469—488.

SEEGER, Anthony

- 1987 "Do we need to remodel ethnomusicology?" *Ethnomusicology*, 31/3: 491—495.

卜田隆嗣 (SHIMEDA, Takashi)

- 1986 "Patterned listening as a basis of the music tradition of the Penan, Sarawak, Malaysia," In TOKUMARU, Yosihiko/YAMAGUTI, Osamu (eds.), *The oral and the literate in music*, pp.180—192. Tokyo: Academia Music.

- 1988 「無文字社会における音楽理論—ブナンの民俗モデルと解釈」。In 蒲生郷昭・柴田南雄・徳丸吉彦・平野謙次・山口修・横道萬理雄（編）『講座・日本の音楽・アジアの音楽(6) 表象としての音楽』, pp.275—295. 東京：岩波書店。

徳丸吉彦

- 1970 a 「音楽教育学研究ノート① 音楽学と音楽教育学」。『音楽教育研究』48 : 122—128。
1970 b 「音楽教育学研究ノート⑦ 哲学的研究」。『音楽教育研究』55 : 134—139。

WATSON-FRANKE, Maria-Barbara/WATSON, Lawrence C.

- 1975 "Understanding in anthropology: a philosophical reminder." *Current anthropology* 16/2 : 247—262.

山田陽一 (YAMADA, Yoichi)

- 1980 "Emics and etics in ethnomusicological research: application of an anthropological view." In KOIZUMUMI, Fumio/TOKUMARU,

- Yoshihiko/YAMAGUCHI, Osamu (eds.) ,
Musical voices of Asia, pp.185-194. Tokyo:
The Japan Foundation & Heibonsha.
- 1988 「神話がつくる『うた』」。In 蒲生郷昭・柴田
南雄・徳丸吉彦・平野謙次・山口修・横道萬理
雄(編)『講座 日本の音楽・アジアの音楽(2)
成立と展開』, pp.211-230. 東京:岩波書店.