

「民主的教育法—イギリスの音楽民族学およびワールド・ミュージック^{※1}教育の観点から」

シモース・クリューガー リヴァプール・ジョン・ムーア大学
訳 西 村 純 子

音楽民族学者や音楽教育者は、西洋の音楽学習に支配的なエリート主義的観念を疑問視する一方、音楽教育は世界的な音楽性を認めるべきだとしばしば指摘する。あらゆる音楽と人々に対する普遍救済論者の態度（Blacking 1987:126）、そして文化的寛容さ（Oehrle 1996）が、音楽教育の核心であるとも彼らは信じる。このような見方は包摂的かつ民主的な立場へと向かい、必然的に音楽教育がカリキュラムやコンプライアンスを超えて、自律的で思慮ある学生の育成へとつながる（McGettrick 2005:5-7）。音楽教育は、単に知識を与えるだけでなく、自己や他者に対する思いやりやいたわりの気持ちを涵養させるべきであり、文化的差異、ひいては個人的、社会的変化を認識しながら偏見を排除することに与すべきである（Blacking 1987:131）。このことに着目しながら、本論文では音楽民族学が民主的な社会の中で極めて重要な役割を担うと指摘していきたい。なぜなら、教育者という役割の中で音楽民族学者は、政治的存在、倫理的主体として、音楽、政治、教育、その他の社会的価値を論じることを通し、民主的目的を追求しうるからである。まずは、私の議論を筋だてる短い体験から始めたい。

マンチェスター大学（イギリス）での 民族誌的体験

2008年、私はマンチェスター大学での研究訪問計画を実施した。私は、そこで音楽民族学の正規授業を見学し、学生たち（特にエマ、ホリー、ジェス）と音楽を含む様々なことについて、彼らがどう認識し経験しているかじっくり話を聞いた。この3人の学生は、音楽学士号取得プログラム（学部）に在籍する音楽専攻の3年生で、西洋クラシック音楽を中心に学んでいるが、選択科目として一連の音楽民族学/ワールド・ミュージック¹関連科目も受講している。この科目の担当は、私の音楽民族学の同僚キャロリン・ビッチェルである。この学位プログラムに入ってくる大半の学生同様、エマ、ホリー、ジェスも西洋クラシック音楽の理論、歴史、演奏、および/あるいは、作曲の訓練を十分に受けてきた学生だ。また比較的、社会経済的に裕福な環境で育った白人であり、中にはプライベート・スクールで教育を受けた学生さえいる。このプログラムに在籍する学生の多くは、クラシックの演奏家として訓練を受けながら、GCSEないしレベルAの学習段階²で、既にワー

ルド・ミュージックに出会うことになる。尤も、GCSEやレベルAで重視されているのは、おおよそ限られたワールド・ミュージックの伝統に関する音楽分析的研究である。エマ、ホリー、ジェスも例外ではなく、西洋クラシック音楽を専門とし、ワールド・ミュージック文化に関する知識や興味は、ごく限られたものか、全く無いかである。ジェスは振り返って言う。

私は、この大学にクラシック音楽の演奏者として入ったし、演奏のほうに重点を置いている。[しかし]ここに来て早々とても嬉しかったのは、単に演奏だけに専念する訳ではなかったこと。というのも、この大学の学問的側面がとても魅力的で、しかも、最初からワールド・ミュージックの方に魅かれている。（ジェスへのインタビュー、2008年11月12日マンチェスターにて）

この3人の学生がマンチェスターに入学した際、一般主要科目の中で音楽民族学/ワールド・ミュージックに関する講義は7つ開講されていた。それらは、「音楽とそのコンテキストA」と「音楽とそのコンテキストB」（各20単位）で、口承伝統の音楽研究と音楽民族学の課題と方法論に関する入門を内容とする。3人の学生は全員、次

の年に音楽民族学に関する一連の授業を選択した。それらは、音楽学位一般に必要な科目であり、他にも2年次の3科目「ワールド・ミュージック」(20単位；各種音楽の主題に関する研究)、「ガムラン」(10単位；演奏を中心とした科目)、そして「コンテキストの中のディラン」(10単位；アメリカのフォーク・リバイバルと反体制運動)がある。続く3年次には、「音楽民族学における特定の主題：アフリカのワールド・ミュージック」(20単位；特に現代のジャンルに注目して)を選択し、そして音楽民族学的なテーマを扱う「博士論文」(40単位)を完成するに至る。ジェス、エマ、ホリーとの会話で真っ先に受けた印象は、彼らがワールド・ミュージックとの出会いを通して、ポジティブで、おおらかな気持ちになったとしきりに強調していたことである。例えば、ホリーにとっては、ワールド・ミュージックに接したことで、世界に対する関心が増し、文化的意識も高まり、また寛容にもなった：

私は、実際全く政治的意識がない。ワールド・ミュージックを通して、私は世界を一層理解できるようになったし、ニュースにも関心が出てきた。先日、ニュースに目を向けたが、それは世界で何が起こっているかということについて、私の関心を刺激するものだった。そして、そこから離れたくない、と思うような別世界にいつも簡単になったように思う。(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

一方ジェスは、自分たちとは異なる未知の音楽を体験したことで、どこか音楽民族学のアプローチにつながる、感じ方や見方の変化が彼女の中で生じたようだ。

私は、異文化について学び、異文化の音楽を聴くことには何かがある、と気づいた。私の眼前に巨大なドアが開いていることにも。単に「私はピアノを弾く」のでは、もはや無い。そんな感覚が実際に起こった。(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

エマは、彼女個人の変化について、より明確な要因を述べた。

ワールド・ミュージックには、全く興味がなかった。一つには私が理解しようとしなかったせい。マンチェスターに来てから、おそらく人類学的で社会的な側面に興味を引かれたのだと思う。それによって、様々な人やその人々の文化を尊重するようになった。少しは自分の考え、イギ

リス的な考えだけに囚われなくなったように感じる。(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

音楽を人類学的に研究することによって、音楽文化活動がより深く理解できるのは、音楽民族学者の間で広く認識されていることだ。エマにとって、音楽を文化の中で、また文化として学ぶことは、人々や、その人々の文化を深く尊重することにつながるとともに、自己を超えて他者を理解し尊重することにも通じるのである。このことは、私がイギリスの各大学で実施した調査体験とも大いに重なる。というのは、あるワールド・ミュージック体験で大きな衝撃を受け、その音楽に関わる人々に対して、ある種のいたわりや責任感、そして思いやりの気持ちを抱いた学生もいるのである。本論文では、この点に主な関心を向け、ワールド・ミュージックとその担い手に対する学生たちの感じ方や見方が変化する点に注目する。尤も、「音楽教育が、貧しい人々との連帯につながるような人道主義的な役割を大いに持つ」(Fock 2009:386)という大胆な主張については強調しなければならないが、音楽民族学が文化に対する寛容さを育むという考えを一般化することについては、注意をもって論じなければならない。確かに、音楽民族学教育が一部の学生たちの本質主義的、また人種差別的想像力に共鳴したり、強化したり、見本にすらなりうるケースがあったのも事実である。比較的まれではあるが、調査と授業を通して私が出会った学生のなかには、例えば、「異なる」文化は、伝統的、原始的、そして遅れているという認識を持ち、「異なる」文化や音楽の活動を体験した結果、容赦ない自民族中心主義の世界観を披瀝する者も未だに存在する。したがって、ここでは学生たちの普遍救済論者的な見方を全て紹介していきこうというのではなく、音楽民族学の学習によってポジティブで、偏見の無い感じ方や見方を持つに至った学生たちの一コマをイギリスの二つの大学を例にとって紹介する³。しかし、まずは本論文を支える私の実施した調査について明確にしたい。

音楽民族学の“音楽民族学”※2

前述したように、本論文はイギリスの大学で実施した音楽民族学の伝達に関する調査に基づいている。音楽民族学者自らがそうであるように、音楽の伝達を通して人々の経験や認識が形成される過程を理解しようとするのである⁴。今日、多くの音楽民族学者が注目しているのは、音楽を聴いたり、考えたり、制作したり、作曲したり、公演したり、あるいは学習したりすることを通して、音楽に関わっている人々である。多くの音楽民族学者（全てとは言わないが）は、音楽民族学とは、一定の主題を扱う分野ではなく、音楽に関わる人々を研究するアプローチである、と認識している（Titon 1997:91; Reyes 2009）。より具体的には、マイケル・バカンが定義するように、音楽民族学とは「音楽を作り経験する生活の中で、音楽が人々の中にどう生きているのか、そして、自ら作り出す音楽の中で人々がどう生きているかについての研究」（1999:7-18）である。私の研究も、同様に、イギリスの大学における音楽民族学とワールド・ミュージックの伝達に注目しながら、社会文化的文脈の中で人々の経験を理解し、それが音楽的、また個人的に何を意味するか考察することである。学生がワールド・ミュージックについて、またそれによって音楽的、個人的、文化的に何を学んだかという問いを通して、彼らの感じ方や見方に対する音楽民族学の影響を明らかにする。したがって、本論文では参加した学生たちによる実際の声を広く活用する。

音楽学者による、大学での音楽民族学の伝達に関する考察は、最近まで、殆どなされなかった。ヘンリー・キングスベリー（1988）は、音楽伝達について初めて考察した音楽民族学者であるが、その研究はアメリカの音楽院での西洋クラシック音楽を対象とするものであった。これは後に、ブルーノ・ネトル（1995）によって、アメリカの音楽学校における西洋クラシック音楽文化の音楽民族学的分析として、引き継がれた。西洋の大学における音楽民族学の伝達に関する研究は、近年著しい。テッド・ソリスによる大著（2004）は、大学における演奏活動に関して主要な（主に）アメリカの音楽民族学者が行った報告をまとめたもの

だ。一方、リース・フィリップとグッツウィラー（1995）、パトリシア・シェハン・カンパベル、他（2005）、そしてニンジャ・コース（2007）は、21世紀の音楽教育における文化的多様性に関する広範な関心のもと、世界中の音楽民族学者や音楽教育者による見識をまとめている。少し名前を挙げるだけでも以下のように多くの人物によって重要な貢献が成された。パトリシア・キャンパベル（2007）、ジョン・ドルムンド（2005）、トレヴァー・ウィギンズ（2005）、フィブ・シッパーズ（2005, 2007）、ピーター・デューンバーホール（2005）、キース・ホワード（2005, 2007）、そしてマーク・スロービン（2007）。ごく最近では、フィブ・シッパーズ（2010）が、同じく重要な、大いに自己回帰的で実践的な報告を行っている。それは、音楽伝統を反映した演奏活動と音楽伝達を対象としたもので、より一般的に言えば、グローバル化した世界における音楽教育の文化的多様性の実践と概念に関するものである。

音楽民族学（Krüger刊行予定も参照）、および音楽教育（Floyd 1996も参照）、両方の視点からこのテーマに関する研究が数多くなされるようになった背景には、西洋の大学での音楽民族学とワールド・ミュージックに関する関心の高まりがある。しかしながら、これらの記述の多くは、まさに音楽民族学者が出会い、教育し、接し、成長させる、学生たち自身の生の声が欠けている。ただ、僅かではあるが注目し値する例外もある。例えば、キャサリン・マーシュの研究で、オーストラリア上級教育における学生の変化に関するフィールドワークの役割（2005）と、トレヴァー・ウィギンズによる、演奏活動に関わるイギリスの学生の体験を調査したもの（2005）、及び筆者自身によるイギリスとドイツの大学で行った調査で、学生が鑑賞や演奏、また音楽民族学を作り上げる経験について論じたもの（2009）が挙げられる。学生の反応に関するこのような考察は稀であり、筆者の研究に対しては何かと興味深い反応があった。例えば、ある音楽民族学者は困惑や懸念を表明し、またこの研究は不必要で脱線的であると退けられることもあった⁵。とは言え、私たち音楽民族学者は、アカデミックななりわいの中で、

公式非公式に知識の伝達を通して学生に大に関わっているのではないだろうか？ また、私たちは講義やゼミ、個別指導、ワークショップ、ミーティングなど、殆どエンドレスな関わりを通して、学生の感じ方や認識、経験に何らかの影響を与えていないだろうか？

以上のような問いを抱きつつ、私は学生の感じ方や認識を変化や転換へと導く潜在的影響力、とりわけ、ワールド・ミュージックに接した学生に備わる民主主義的要素に関する考察に興味が増していった。例えば、西洋の教育では、音楽的多様性について学ぶことにより、新しい音楽に対して心を開くようになるなどの肯定的な影響があると論じる研究者 (Campbell 2004:xvi) や、人種の寛容さ (Volk 1998:129)、また、あらゆる人々とその音楽に共感する感覚を養う (Blacking 1987; Koskoff 1999:558; Fuck 2009:386)、などの点を強調する研究者も存在する。そうした主張には根拠があるとは言え (例えば Volk 1998; Campbell 他2005; Schippers 2010) 理想化された見方を多少懐疑的にも感じる。しかし、このように極めて肝要な主張は、経験主義的に、実証的な調査によって追求を深めていくことが非常に重要であると私は考える。そして、以下のような問いによって、この理論的考察は深められている。音楽民族学的テーマの伝達はよりグローバルで、最新の、そして民主的な音楽やその作り手の感覚を学生の中で高めていくことができるだろうか？ 音楽民族学の伝達は、より文化的、社会的、そして音楽的に包摂的で折衷的な感じ方と見方を自己と他者に対して涵養することが可能だろうか？ これらが、本論文で扱う大まかな問いである。そこにおいて、民主主義と音楽民族学教育が共生できるかどうか追求していく。

民主主義と音楽民族学教育

音楽民族学者は、長年音楽民族学の体系化と伝達の両方に関連した民主主義に関心を払ってきた。確かに、音楽民族学そのものが、音楽学における民主主義的運動の中から生まれてきた。それは、それまで偉大な西洋クラシック音楽の正典^{カノン}に対して周縁に位置づけられてきた「他の」音楽の

価値を正当に評価するためであった。この文脈で、エレン・コスコフは教育における音楽民族学の役割について以下のように記している。

私たち教員の主たる責務は、音楽を正典化する^{カノナイズ}ことなく伝えることだと私は感じる。その代わり、私たちは学生たちが自らの方向性を発見できるよう手助けするべきである。そこには、あらゆる価値、例えば如何なる人も音楽も、誰かにとって、またどこかの地域にとって等しく意味があるという根本的な哲学を持ったうえで。それに加え、私は教育を通して、自らの音楽を良く知ることが出来るだけでなく、この世界において良き音楽的市民となるような新たな価値観を教えていきたい。また、あらゆる種類の差異に対するおおらかさ、平等意識、そして共感意識を養うための方法を教えたい。私たちが、このような価値観を学生に教えるのなら、究極的には、どんな音楽を教えようと殆ど関係ない。(Koskoff 1999:558-59)

では、なぜ私たちは民主主義と音楽民族学教育を取り巻く議論について再び取り上げる必要があるのだろうか？ 確かに、私たちの多くは、音楽だけでなく、社会正義のため、また差異に対する寛容さを促すために音楽民族学者になっているのであり、これらの価値を教育の中で活かしたいと考えている。また、特に人類学の側面で音楽民族学が社会的善のために用いられ、学生が社会的、音楽的差異に遭遇することによって色々な意味で変わっていくことは、全く驚くべきことではない。私の音楽民族学の同僚キャロリン・ピッチェルは、音楽民族学教育の目的を明確に述べる。

それは、もっとリベラルな教育であり、単に音楽だけのことではない。生活全般に関っており、倫理についてであったり、人類の存続についてであったり、音楽はそれらにとって極めて中心的なものだ！ (2008年12月12日、マンチェスターでのインタビュー)

しかし、高等教育における音楽民族学教育の大きな役割については同意する一方で、共有すべき教育哲学については、未だ殆ど実体化されていない。同時に、民主主義と音楽教育の共生に関して活発に論じられるようになったのは、ポール・ウッドフォードによる『民主主義と音楽教育——自由主義、倫理、そして活動の政治』(2005)の刊行が顕著であるが、ごく最近のことである。ウッドフォードにとって、「今日、民主主義はあらゆる場所で後退している」(前掲書:80)が、とりわけ同族意識やグローバリゼーションが社会を断

片化し、弱体化させている状況においては、正しい主張である（前掲書）。彼は続ける、「私たちの公的機関は、効率……と組織主義の名のもとに非力となり私有化されてしまった」（前掲書）、このことは音楽教育に関わる問題を周縁化し、より質的なものにした。私は、ウッドフォードの議論を、大学の領域に広げ、特にイギリスの状況について論じていきたい。このように、昨今の音楽教育による民主主義的目的への追求に対する関心の再燃に、私は大きく影響を受け、21世紀の音楽民族学が担う政治的、道徳的、そして倫理的役割について再び考えることとなった。また、最近のティナ・ランナリンの議論にもいくらか触発された。彼女は、「教育的行動主義」^{アクティヴィズム}（2009:87）と呼び、教育現場から声を発していく役割について論じている。民主主義は社会文化的に形成された概念（Woodford 2005:79）であり、新しい現代の状況において様々な意味を持ちうるため、私の議論は音楽民族学者や音楽教育者の若手からベテランに至るまで、大学における音楽民族学教育に関する方向性を提示できるかもしれない。しかし、恐らく一層重要なこととして、この分野における調査が、政策立案や大学運営に関わる人々に対して、カリキュラムにおける音楽民族学的重要性と価値を説明するのに有効となることだろう。とりわけ、近年高等教育における深刻な財政削減の中で、多くの研究プログラムが廃止されている状況⁶を鑑みると、尚のことである。

今日の民主的教育

イギリスで、大学生との対話を行っていく中、私は、シェフィールド大学の大学院生であるリチャードと出会ったが、彼の意見は痛烈なものであった。

ワールド・ミュージックを学ぶことによって、例えば、人種的な緊張がほぐれます。ただ、その音楽が他の誰かにとっては重要であることを学生が本当に理解した場合のみですが。（2003年12月8日、シェフィールドでのインタビュー）

リチャードの意見は、音楽の背後にある意味や、音楽を単に音楽としてではなく、それを越えた真の意味を理解するのに適した学びとなり得る

ことを証明するものだ。音楽を文化の中で、また文化として研究するという、とりわけ音楽民族学の人類学的関心によって、学生たちは他の音楽やその作り手に対するそのように深い理解へと導かれる（Elliot 1995:197-98; Campbell 1996を参照）。この考え方は、アラン・メリアムによって導入され、イギリスを本拠とするジョン・ブラッキングによって強力に主張された⁷。ネイル・ソレルはヨーク大学での自らの授業について振り返りながら、こう説明した。「[学生が] 音楽の社会文化的文脈についても学ぶというのは、事実、重要で興味深いことだ……それによって、[学生は] 全く異なる物の見方をするようになる」（2004年5月6日、ヨークでのインタビュー）。音楽とは、社会・文化的体系において人間経験を表現したものだということが認識できるように、慎重に構想して学生に伝達していくことが、多くの音楽民族学者の目標である。ここで「民主的教育」と呼ぶ音楽教育法は、あらゆる人々と、その人々の音楽に対する深い理解、気遣いや思いやりを学生に抱かせるような教育方法を意味する⁸。

より具体的に言うと、「民主的教育」とは、カリキュラムというよりも、ある教育方法に関わる。それは、「何のために」また「何を目的に」大学の授業の中で音楽を教えていくのか、という問いを通して、音楽を伝えることの価値を質的に考えることである。このように、音楽民族学は、単に知識を教えることではない。そうではなく、民主的教育としての音楽民族学は、学生に人生を歩む心構えや、他者に対する思いやりといったわりを教えるのである。民主的教育は、美德（友情、愛、同胞意識、相互尊重）や価値（誠実、克己心、勇氣、そしてより偉大な善に対する貢献）を含意する（Woodford 2005:84）。より民主的教育において、学生は偏見や本質主義を排斥し、過去と現在、自己と他者という二項対立を超越しようとする文化的差異を認識するのである。民主的教育という考え方は、ものの考え方や見方の多様性を促し、あらゆる音楽やその作り手に対する包摂的で民主的な立場を促進するポストモダンの考え方に大きく共鳴する。このような教育の中心的な目的は、自律的で思慮ある学生を育成することである。そ

れは、権力と表象、^{オーセンティシティ}と自民族中心主義、ポストコロニアリズムとグローバリゼーションに関する言説、同様に音楽文化との出会いを通して自らの社会的、個人的経験に関わることによって可能となる。民主的価値を伝えることの究極的な目的は、学生にとって「自らの仲間に対する愛」(Woodford 2005:84)を含む、自己や他者への感じ方や見方が、個人的、社会的に転換することにある。文化的差異と同様、あらゆる音楽の共通点を認識することができれば、学生たちは全ての音楽性は普遍的であり、全ての人々は本来的に平等であることに気づくだろう。このような教育は、蓄積されていくだけでなく、転換していくものでもある。そして、意味、価値、見方、そして人間性に注目した学びを促進する。

音楽民族学教育をモデリングする——イギリスの観点から

私は、これまで「民主的教育」は博愛主義の基本的美德や価値を伝え、学ぶことを意味すると述べてきた。ジョナサン・ストックは、自らの教育哲学について考える中で、以下のように同意している。

音楽民族学者は、人々が音楽の担い手として何を思い、なぜ音楽を行い、また音楽とは一体何なのか、ということ、そして何が人々の核心にあるのか……それは恐らく言葉、感覚、あるいは感情であると思うが……などを追求していく。理想だと思うが、私は最後にこれらのことを再度強調する。つまり、これらのことは実は音楽についてではなく、音楽を作る人々、そして全ては人間性についてである。最終目的地は人間性なのである。(2003年10月6日、シェフィールドでのインタビュー)

しかし、民主主義的美徳や価値は「個人的な経験、感情、そして認識に関わるため、知的に処理し教えていくのは難しい。[その代わり]理解を得るためのモデルを作り、経験も重ねなければならない」(Woodford 2005:84-5)。では、民主的教育とはどのようなものだろうか？ イギリスの大学で、音楽民族学は幅広い教育方法が採られている。それは、音楽の鑑賞、演奏、民族誌的調査、そして文章の作成、採譜、民族誌的フィルム作成であり、これらの体験を通して、学生の音楽的、文化的知識は積極的に形成されていく。アカ

デミックな作業として、音楽民族学者は、聴き手、あるいは音楽の制作者として積極的に参加し、民族誌的記述、採譜、あるいはフィルム作成(各種作業の中でも)などによってフィールドでの経験を表現するのである。そうしながら、私たちは今日なお、音響中心の音楽研究と社会文化的音楽研究とを区別している(この分岐に関する最近の議論についてはReyes 2009を参照)。イギリスの大学においては、この異なる方法によって、音響経験としての音楽、あるいは社会経験としての音楽を学習する枠組みが形成されている(図1)。このように、ワールド・ミュージックを音楽学的に理解していくか、人類学的に理解していくかによって、イギリスを拠点とした音楽民族学者は、鑑賞、演奏、構造化、という3つの大きな分類のもと、様々な活動を展開している。より具体的に言うと、「鑑賞」は、積極的聴取によるワールド・ミュージックの音響中心的、そして/あるいは文化中心的学習を意味している。そして「演奏」は、演奏に関する随時のワークショップ、演奏学習、そして演奏民族誌を通した積極的な学習を意味する。一方、「構造化」は、音楽の採譜や、民族誌的調査、また文章や音楽民族学的フィルム作成の作業を通した学習を意味する。

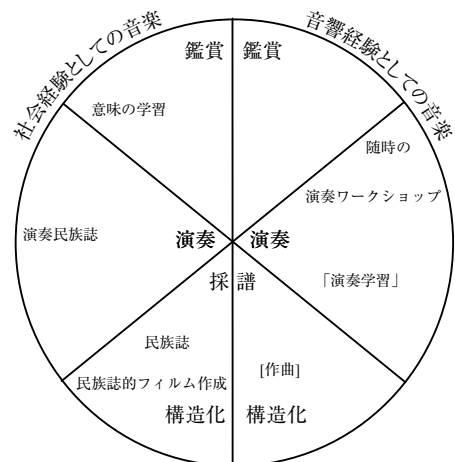


図1：音楽民族学教育の概念モデル
(シモース・クリューガー『音楽民族学を経験する』
2009年p.211より転載)

図1にある、鑑賞、演奏、構造化という3つの行為は、イギリスの大学で実際に実施されているものだ。これは、音楽民族学教育に関する最初のモデルであり、イギリスの高等教育における現在の音楽民族学教育を反映している。鑑賞、演奏、そして構造化を通して積極的に音楽に参加するという(Swanwick 1979:43も参照) 効果的な音楽学習に対する教育的関心を示すとともに、単なる対象(尤も、概念モデルの中では明確に重要となっている)としてではなく、人々の生活の中で音楽を理解するというアプローチに対する音楽民族学的関心の両方を融合したモデルである。読者は、私が主張する「最初の」モデルということに当然困惑するだろう。確かに、根底にある考え方に新しさは無い。他にも、ワールド・ミュージックと音楽民族学を教えるに当たって、同様に、価値、経験、意味の伝達に着目した適切なモデルやアプローチが既に存在する。ここで、その一部を紹介したい。

例えば、ティモシー・ライス(1987)は、大学教育に応用可能な音楽伝統学習に関する3つからなるアプローチを提唱している。それによって、学生は歴史的に構築され、社会的に維持され、そして個人的に採用(または経験)された音楽について学習する。他には、特に主題に重点を置いた音楽民族誌を記述することが目的となった有用な概念もあり、それはライスによる「音楽経験の3次元的空間」(2003)というモデルだ。特にジョナサン・ストック(1996)、ボニー・C.ウェイド(2004)、テリー・E.ミラーとアンドリュー・シャリアリ(2006)は、ワールド・ミュージックの学習に、より音楽中心のアプローチを好む音楽民族学者である。彼ら全員、音楽的な要素と構造の研究に重点を置いている。一方、ブルーノ・ネトル、他(2004)は、アラン・メリアムの「音響、振る舞い、考え」のモデルを、3部構成のアプローチに適用しており、音楽文化の研究、したがって特定の地理的地域の音楽に関して文化中心の研究を進めている。同様の文化的アプローチは、グローバル化の推移を考慮した上で、人々の生活や共同体の中でワールド・ミュージックが担う役割について理論的な研究を行った、ケイ・カウ

フマン・シェルメイ(2006)によっても推進されている。同様に、マイケルB.バカン(2007)が、多様なグローバル状況における音楽文化の伝統と転換について独特の手法に着目する一方、ジェフ・トッド・ティトンは音楽文化を調査することによって「音楽を作る人々の研究」(2009:xvii)を、推進している。最後に、パトリシア・シェハン・カンパベル(2004)によると、「ワールド・ミュージック教育」は、音楽民族学と音楽教育という2つの分野の融合と考え、「諸文化の中で、音楽が如何に教えられ/伝達され、受容され/学習されるか、そして何が最良のプロセスなのか……そういう問いが教室の中で繰り返される」(前掲書:26)ことに関心を持っている。

ここで提示した音楽民族学教育のモデルは高等教育における音楽民族学教育に関する以上のような言説を補完するものである。さらに、図1のモデルは、鑑賞に留まらない演奏や構造化も含めた多様で多面的な学習活動に対応している点で、より包括的である。例えば、上述した音楽民族学活動のモデルとアプローチは、演奏ないし構造化よりも、最初のカテゴリーである鑑賞(音楽中心、および/あるいは文化中心の)に大きな比重が置かれている。尤も、演奏とフィールドワークとの統合は、いくつかの著作によって明確に試みられている(例えば、Campbell 2004; Wade 2004; Bakan 2007)。さらには、上述したアプローチやモデルは、私の言う「モデル」(例えばStachowiak 1973)という用語を意味する視覚的概観というような現実の表象よりもむしろ「活動のモデル」と定義できよう。他の視覚的モデルは、フィブ・シッパーズによる「12の連続的な伝達の枠組み」(TCTF)と彼が呼ぶものである。このモデルは、しかも音楽伝達特有の状況を表現する分析的ツールとして、音楽伝統をより良く理解するために、とりわけ有効だと感じる(Kruger 2010)。したがって、音楽民族学教育のモデル(図1)は、音楽民族学の教育法に関する最初の表象であり、事実イギリスの大学において実施されたものと言える。

このモデルは、イギリスの大学で指導したり伝達したりする際に規範的な原理を有用な形で反映

している。そこには、社会経験としての音楽、及び活動を通して知ることに関心が置かれている。他の様々な原理（本論文では扱えないが）の中でも、これらは、音楽民族学の民主的教育を特徴づけるものだ。より具体的には、ワールド・ミュージックの授業で意味を学習し、演奏民族誌へ関わり、民族誌的調査と記述を実施し、音楽民族学のフィルムを作成し、（ある程度の）採譜を行うのであるが、これらは全てモデルの左側に含まれており、民主的目的を推進するのに好ましい指導法と言える。それは、学生にとって自己と他者に対する感じ方や見方が転換するような肯定的な影響を与える。より詳しく説明するために、私自身の民族誌的調査からいくつか例を挙げ、とりわけ鑑賞活動、即ちワールド・ミュージックの授業における意味の学習に着目する。理由は二つあり、まず鑑賞は、音楽民族学のフィールドワーク（Blacking 1973:10）、及び正規教育（Campbell 2004:9）の両方において、音楽を深く認識するために重要である。そして第二に、聴くことの重要性は、人々に耳を傾けることにもつながるのである。それは、音楽を文化の中で、また文化として理解することであり、ワールド・ミュージックの授業の核心である⁹。

音楽と人を聴くこと

イギリスの大学における音楽民族学教育は種々の授業により特徴づけられる。それらは以下のように区別できよう。ワールド・ミュージック概論、地域研究、テーマ別研究、音楽概念研究（あまり無いが）、音楽民族学に関する授業（多くは、より上級レベルのものを特色とする）であり、これらは全て、音楽学的、そして/あるいは人類学的関心を教えることが目的である（各科目についてのより詳しい議論についてはKrüger 2009:20-35を参照）。しかし、民主的教育を促進するのに、他に比べより相応しいアプローチも見られる。それは、大学の授業で触れた人々や音楽に対して寛容で博愛主義的感覚がより深められるようなものだ。音楽文化の豊かさや活力に関する学生への導入的なものとして、ワールド・ミュージック概論は、とりわけ有効である（例え

ば、Stock 1996;Nettl 2004;Miller and Shahriari 2006;Bakan 2007;Titon 2009)。けれども、ワールド・ミュージック概論は、「全て」をカバーしようと努めるのだが、音楽をより深く理解するために必要な深みに欠けるケースもある（同様の批判については、Campbell 2004;Shelemay 2006;Bakan 2007:xxix-xxx; cf. Massey 1996;18-9,21を参照）。また、ワールド・ミュージック文化の地図作成や分類は概論の中で行われるが、それは比較音楽学の遺産に他ならず（Cooley 1997:8）、音楽民族学は1950年代以降、そうした世界的体系化とは距離を置いてきたのである。音楽民族学者によっては、地域研究を提唱し、広範な地域の中でいくつかの文化、ないし国に特化する。そうすることで、特定の音楽文化活動についてより深く、充分に考察することになり、より大きな教育的価値を持つと言えるだろう（例えば、Oxford's Global Music Series; Routledge's Focus on World Music Series)。地域研究のアプローチは、今もなお大まかに音楽民族学と定義することができる（tokes 2008:209）一方、このことは音楽民族学以外の研究者から批判されてもきた。それは、音楽民族学における継続的な音楽の地理的マッピングは、人類学など他の分野を脱植民地化してきた批評的活動に対して無知であるとの批判である（Bigenho 2008:32）。尤も、概論や地域研究が入念に成されれば、学生たちはより深い文化的、批評的理解を得ることができる。教科書や教科科目は、音楽を一つの「対象」としてではなく、人間の生活を理解する「手段」として扱っているのである。恐らくこの理由により、イギリスの多くの音楽民族学者は、少なくとも1科目はそうした授業を開講している。また、ワールド・ミュージック概論は、世界中の多様な音楽を聴くことができ（Krüger 2009:24-27）、たいいてい学生の興味や楽しみを引き出すのに有効な入門コースだと見なされることも理由である。同時に、概論のコースでは、ワールド・ミュージック教育によって民主主義的目的を促進しうる。私が最初に行った2003年と2004年の調査の間、キャロリン・ピッチェルの共感があった。

〔ワールド・ミュージック概論は〕世界のどこか別の音楽についての洞察、経験、楽しさを与える。そして、音楽の感じ方についてより広く考えるようになり、音楽は固定的な分野ではないという見方を促す。〔そして〕人々への興味を引き出し、博愛主義的関心を高める。人をリアルに実感するのである。(2003年10月8日、バンガーでのインタビュー)

シェフィールド大学（イギリス）での エスノグラフィック 民族誌的体験

この段階で私は、特にシェフィールド大学で1年生のグループを1年間(2003/04)調査した。ここでは、1年生の概論科目で私の音楽民族学の同僚、アンドリュー・キリックによる「世界の音楽」に参加し、観察した。ここで、あるグループの学生と定期的に会うこととなる。彼らは、男子学生2人(グレーメとオリ)と女子学生3人(ジェシカ、サラ、アンジェラ)で、全員、大学入学前にはワールド・ミュージックの経験がほぼ皆無の学生たちである。他に、クリス(男性)とラッチェル(女性)とも出会ったが、彼らは外国の文化、言語、そして旅を好み、偏見を持たない学生だった。シェフィールドの状況は、マンチェスター大学と変わらない。例えば、学生たちは概して若く(18歳-21歳)、西洋クラシック音楽の理論、歴史、演奏、そして/あるいは作曲に習熟しており、比較的社会経済的に裕福な経歴を持ち、殆どが白人である。1人の例外は、中国国籍で香港出身のアンジェラであった。

私が真っ先に衝撃を受けたのは、何人かの学生が初めて聞いた音楽について、どのように変か、そして、ある意味どう「違って」聴こえたか、ということについて、うるさいほど発言していたことだ。アフリカの音楽に関する授業で、初版の『音楽の世界』(Locke 2009)からデヴィッド・ロックの章を引いて、ガーナの太鼓音楽を聴いていた時のことだ。学生グループは強烈な嫌悪感を表し、アンジェラなどは、「最悪!」とコメントした(2003年10月10日、シェフィールドでのインタビュー)。同じ章から、ショナ族のムビラ(親指ピアノ)音楽を鑑賞していた時には、さらにグレーネが「楽器がすごくうるさい。特に金属的な部分[ムビラのガチャガチャいう金属的な部分を指す]が。……この金属的なところを全部取ってしまっ

たら、もっと純粋な音になるし、そっちのほうがずっと良い!」(2003年10月10日、シェフィールドでのインタビュー)。また、学生間の同意がここで重要な役割を果たした。グループ全体がアフリカの伝統音楽に対する嫌悪感(最初の鑑賞での発言)に即座に同調した。彼らは「一体誰がこんな音楽を聴いたり買ったりするんだろう?……友達ちにしゃべってるのを想像してみても「こんなCD買ったんだ、見てみよう!」」(2003年10月10日、シェフィールドでのインタビュー)。比較すると、アフリカのポピュラー音楽であれば、この学生たちはかなり受け入れる。というのも、「一定のフレーズがあり、メロディもはっきりしてるし、楽器もかっこいい。アフリカのポピュラー音楽のリズムは本当に面白い。変な楽器は嫌いだけどね」(同上)。一方、ラッチェルとクリスは、もっと寛容な様子だ。彼らは、「他者性」や「代替性」などを鑑みて自らを見つめる。そして、このような音楽を魅力的だと感じているのだ(同様の議論についてはHarnish 2004:137;Krüger 2009:63を参照)。

鑑賞経験に対する反応として学生たちが示した意見の多くは、彼らの社会文化的アイデンティティに依存している。階級と経済的背景、年齢、そして人生経験、その他の要因によって、新たな音楽との出会いに対するおおらかさや、心構えは形成される(Krüger 2009:57-70)。このことは、たとえ経験のない学生たちがワールド・ミュージックと出会った結果、その音楽により親しみを感じるようになったとしても、そのうちいくらかの学生はその音楽そのものに否定的な見方を持ち続けているのである。音楽民族学者として、私は学生に音楽本来の価値について理解させたいと思うだろう。しかし、一方で音楽教育の最近の考えでは、露骨な批判主義や人種差別、非寛容、無関心、そして/あるいは、ネガティブな自己満足などを増長させない限り、学生に「音楽を批判したり、「真の」選択をする」機会を認めている(Woodford 2005:77)。ウッドフォードは、次のように説明する。

〔学生に〕他の様々な価値について考える機会を与えないとしたら、それは民主的文化に反するであろう。(前掲書)

民主的な観点から言えば、彼ないし彼女の音楽的価値を他者に押し付けるのは、単純に誰にとっても受け入れがたいことである。私たちは誰でも、他人に対して思いやりを持たなければならない。問題は、礼節である。(前掲書: 82)

したがって、学生が音楽的嗜好をもつかどうか
が問題なのではない。そうではなく、学生が人々
に対しておおらかな気持ちになることである。それ
は、慎重に考え施した指導の結果、習得できる
ことであり、それによって、学生自身の音楽もより
理解できるようになるだろう。これは、むしろ
緩やかな漸進のプロセスである。それは、個人的
な経験、情緒的な連続性、そして理解力を示唆す
るものであるが、それらは簡単に合理化できるもの
ではなく、教わるものでもない。しかし、「そう
なるように努め、経験を重ねなければならない」
(前掲書:85)。音楽民族学者は、数多くの指導法
を通してこのことを実現する。まず、対象とする
音楽のケース・スタディと音楽そのものの文化的
要素を重視する。例えば、アフリカに関する授業
(例えばガーナ)では文化的表現として、またガー
ナ社会を理解する手段としての音楽を理解するよう
教える。より具体的に言うと、神話的信念が音楽
構造に反映し、音楽構造を形成しているのである。
アンドリュー・キリックによると、太鼓音楽は
周期的なリズムであり、アフリカでの人生に対
する考え方が周期的な(線的と言うより)プロセ
スであることを反映している。ラッチェルは、こ
の点を特に意味深いと感じ、こう述べている。「ア
フリカ音楽が、線的ではなく、どのように反復的
で、周期的であるかを考えるのは面白い。このこ
とは、彼らの社会における、輪廻への強い神話
的信念、あるいは四季の循環について考えさせら
れる」(2003年10月10日、シェフィールドでのイ
ンタビュー)。一方、度々ワールド・ミュージック
それ自体への強い嫌悪感を口にする中国国籍のア
ンジェラは、同様に、音楽は常にその作り手の独
特の観点や基準に応じて作り出される、というこ
とを理解したのである。彼女は、音楽を作り出す

のには様々な方法があることを学び、どの音楽も
等しく価値があり、興味深いものだと考えるよう
になった。

文化的背景に着目すると面白くなる。というのは、音楽
そのものはとてもつまらないし、音楽的ではないから。し
かし、文化とか社会のコンテキストということになると、
より面白く感じる。そうすると、彼らが何をしようとして
いるのかも理解できる。(2003年10月10日、シェフィールド
でのインタビュー)

アンジェラの意見で際立っているのは、「文化
についてもっと理解できれば、なぜそのような音
楽が演奏されているのかが分かる」という考え方
である(2003年12月19日、シェフィールドでのイ
ンタビュー)。(一部のワールド・ミュージックに
明らかな嫌悪感を示した学生もいたが)学生は、
彼らの音楽的好みにならず、なぜ音楽が独特の響
きを持つのか理解した。より具体的には、その
国の経済発展、(自然、技術的)資源の利用可能
性、そして政治的状況、その他の要因が、その国
の音楽の響きだけでなく、音楽に対するその国の
人々の感じ方や考え方にも影響を与えるのである
(Merriam 1964:32)。こう理解することによって、
学生にとって今まで奇異な響きとして聞こえてい
た音楽の中に、意味を感じ取り、様々な音楽を彼
ら自身で価値づけるようになる学生もいた。

アフリカの音楽は、西洋音楽に比べ断然単純だ。完く違
うと思う。それは、音楽が社会だから。私たちが、彼らを
上回っているなどということは全くないと思う。単に全く
異なる文化だ。音楽は社会を表すのだから、ただ完全に異
なっている。〔音楽を〕正しいとか間違っているとか思わ
ない。音楽を調性の観点で考えない。音楽が複雑か単純か
どうかは関係ない。人々が重要なのであり、その人々が何
を正しく、何を間違っていると思ふかが大切だ! (2003年
10月10日と11月20日、シェフィールドでのインタビュー)

結果的に、この学生たちは学習した音楽の担い
手に対して、より寛大になり、敬意を示すようにな
った。そして、このことは民主的価値や信念を
涵養するのに極めて重要である。数知れない会話
の中で、ラッチェルは次のように示唆した。

ワールド・ミュージックを学ぶのは本当に良いことだ。
それは、様々な人々に対する見方が広がるから! (2003年
10月10日、シェフィールドでのインタビュー)

異文化を理解するよう努力しないといけないと感じる。存在するのは、私たちイギリス人だけではないんだ! (2004年3月5日、シェフィールドでのインタビュー)

それから、アンドリュー・キリックは、グローバル化に関する広範で理論的な関心と世界各地の音楽に対する影響を鑑みながら、一つの支配的な文化だけでなく、それ以外の文化的視点からもワールド・ミュージックを教えてきた。このアプローチによって、学生は極めて多様な音楽と有意義なつながりを持つことができると同時に様々な文化やその音楽の力強い特性について考察するようになるのである。より重要なことは、学生自身の音楽を形成してきたものでもあるグローバルなプロセスに対して、深く認識できたことだ。異文化間の影響とそれによる西洋音楽への影響を重視することで、(ポスト)植民地主義、多文化主義、現在の教育や民主的社會において極めて重要な概念であるグローバル化などの複雑な問題について考えることにもつながる。アンドリュー・キリックによると、

授業は、各テーマの歴史的な脈絡も絡めたものになっている。私は、大きな全体像で教えるよう努めている。単に、いくつかの音楽文化を概観するだけでなく、異文化の音楽が彼らとどう関係してくるのか、歴史的関連を示そうとしている。(2003年10月6日、シェフィールドでのインタビュー)

学生の中には、この考えを明確に理解していた。ある音楽に対して嫌悪感をうるさく口にしていたグレーメだが、彼はこう感じるようになっていた。「とてもはっきり分かった。というも、先生が木のアナロジーで説明されたが、根っこの部分が、様々な種類の音楽で、それらが結合して一つの幹になる。それが象徴するのは、西洋のグローバル・ポップだ。多様な音楽の全てが融合したものだったんだ」(2003年10月24日、シェフィールドでのインタビュー)。このように、丁寧に計画された指導法の結果、シェフィールドの学生の中には、音楽を幅広い視野で捉えられるようになった。彼らは、西洋クラシック音楽の正典を越えて考えられるようになったのである。特に、大学で西洋クラシック音楽を専攻している学生(例えば、ジェシカ、グレーメ)にとっては、難しいことだったかもしれない。一方、「外の」文化に対して既に

何らかの経験や親近感を持っている他の学生(例えば、ラッチェル)は、ワールド・ミュージックの経験は開放的だと感じている。

ワールド・ミュージックを学ぶことで、音楽に対する視野が広がると思う。(2003年10月10日、ラッチェルへの、シェフィールドでのインタビュー)

他の文化の音楽はそんなに厳密ではなさそう。ピッチもあまり関係ないし。私たちの小さなト音記号だけではないんだ! (2004年2月20日、ジェシカへの、シェフィールドでのインタビュー)

私たちは、音楽を書かれたもので、そして厳密なものだと考える。とても違っていて、魅力的な間いもある。例えば、人々はどうやって音楽を読むのか、など。(2003年10月3日、グレーメへの、シェフィールドでのインタビュー)

学生の中には、自らの文化を再評価したり、西洋の考え方や信念を新たな視点で見るとにさえた。他の人々の文化を学ぶことによって自らの文化をより深く理解することができることにについては、以前から音楽民族学者によって認識されていた(Blacking 1973:ix-x)。他者を学ぶことにより、オリのような学生は、自己に対する見方や感じ方に同様の転換が生じた。そして、他の人々の音楽文化に反映している自らの音楽的価値、考え方、そして信念に気づくことができたのである。

この授業のおかげで、[アフリカの]文化について少しは理解できるようになった……周期的な生活スタイル、輪廻、そして全て……ヒエラルキーに関して、[クラシック音楽の]オーケストラの類比がとても面白かった。このことによって、自分たちの社会に少し疑問を持つようになった。こんなことは今まで一度も無かったことだ。(2003年10月10日、シェフィールドでのインタビュー)

三番目に、この授業では、学生が鑑賞(口述試問に至る)を通して積極的に学習できるような実践も行われた。また、時々楽器の実演やガンビアのコラやイランのサントウールのワークショップ、小規模なフィールドワーク実習も行った。そうするうちに、学生は新たな知識を得ていったが、より重要なのは、音楽やその作り手に対して個人的で情緒的な経験をしたことである。演奏を通して音楽的他者に触れたというのがとりわけ適切かもしれない。ネイル・ソレルは、ヨーク大学での自らの授業について顧みながら、こう提案し

た。「音楽参加はあらゆる音楽を理解するための秘訣である。[そして] 少しでも演奏してみれば、しないよりましである。何か問題となることがあるように見えても、まずは実際に音楽を体験すべきだ。学生は、音楽と直接関係しないといけない。そして、演奏することが一つの方法だ」(2004年5月10日、ヨークでのインタビュー)。アンドリュー・キリックは、この科目で指導法を計画しているのだが、以下のように同意する。

学生は、座って聴いているよりも、実際に何かが行ったほうが、記憶に残るものだ。だから、私はなるべく実践的で、身体を使うような作業を、毎回学生たちにさせている。(2003年11月12日、シェフィールドでのインタビュー)

音楽民族学では、長年音楽演奏に参加することの価値について認識してきた。そして、大学では同様に、演奏を通した音楽民族学の学習は、学生の音楽的、文化的学びにとって極めて重要である。それは、視覚、聴覚、そして運動感覚に関わる経験となるからである (Solis 2004; Kruger 2009: 105-53)。コラのワークショップを振り返って、ジェシカは以下のように言った。

コラのワークショップは最高だった! [それは] 即興演奏と歌を同時に行っていて、すごく良かった。「もっとやりたい!」と思った。音楽的に体験するのは、本当に大切だ。実際に演奏に関わってみると、音楽の意味が分かってくる。音楽をただ聴いているだけだったら、数ヵ月後には恐らく半分くらいの曲を忘れてしまっていると思う。音楽にもっとつながったと感じるし、音楽の背後にある文化をより理解したと断言できる。(2004年2月20日、シェフィールドでのインタビュー)

長い会話の中で、ジェシカはとりわけ音楽体験の情緒的な点を強調した。

すごくエキサイティングで興味深い授業だったので、とても楽しかった。そして、一度も話したことが無い人が多かったのに、クラスメートが一体となった。(2004年2月20日、シェフィールドでのインタビュー)

ジェシカは、音楽とその担い手に直接触れ、体験したという事実に反応し、彼女の属する社会集団の中で感じた楽しいという感情のほとばしりを表現している。大学に所属する音楽学者たちは、楽しさの重要性について認識している。したがっ

て、様々な機会を与えたいと願っている。その機会とは「ほぼ楽しいこと。彼らを、退屈でぼーっとさせない!」(2004年5月17日、ネイル・ソレルへの、ヨークでのインタビュー) ことであり、「多くの学生が演奏することを楽しいと感じ、そのことから学べるような」(2003年11月12日、アンドリュー・キリックへの、ヨークでのインタビュー) 機会である。このような方法は、民主的教育の核心であり、ウッドフォールドも同調する。彼は以下のように批評する。

音楽室やリハーサル・ルームはいつも、とてもさえない、喜びのない場所である。そこでは、探求することより練習問題をこなすことの方が勝っており、学生たちの頭には「事実」が詰まっている。学校で、音楽の練習問題や知識に影響を受けた学生たちは、生きた経験に触れることが殆ど無い。(2005:85)

現行の音楽教育に対する彼の批判は、「私たちは教えることを通して美徳を浸透させるのではないのか? それは、如何に教えるかだ」(Manard 1997, Woodford 2005:85からの引用)。民主的教育は、このように体験することによる学びに関わっており、それはより深く知ることにつながる。音楽を演奏することによって、個人的で情緒的な体験が引き出されたとき、私が話を聞いた学生たちの多くは音楽の所有といった感覚を持っていた。これは、彼らに特有で、非常に特別であると感じる。

マンチェスター大学 (イギリス) への民族誌的回帰

この時点で、私はマンチェスター大学へ戻って再度考察し、再び、キャロリン・ビッチェル、エマ、ジェス、そしてホリーの意見を聞きたいと思った。ここでは、学生の音楽民族学学習は生きた経験が中心となっていた。これは、体験をベースとした音楽民族学のフィールドワーカーに似ている (Barz and Cooley 2008:4を参照)。取材に用いる視聴覚メディアは、大学の教室に生きた音楽文化をもたらす。キャロリン・ビッチェルは、様々な教材を活用した。例えば、(a) 音に多くは言葉や映像を加えたプロ仕立てのドキュメンタリー制作、(b) 人類学的、かつ音楽民族学的なフィル

ムで特殊なタイプのドキュメンタリー、(c) 特定の音楽様式への入門を目的とした教育的ビデオ、(d) 解説を伴わないフィールドでの録音、である。彼女は、通常、様々な短い映像を見せながら、聴視覚メディアを全体的に用い、読み、聴き、議論に関わる総合的な学習を行っている。視聴覚メディアによって議論の主たる論拠を提示して、音楽の文化的コンテキストを説明するのは、音楽民族学者として彼女が頻繁に用いる手法である。ジェスは、この包括的な学習手法をとりわけ有効だと考えている。

キャロリンの講義の良いところは、それ以外のコンテキストを加えてくれるところだ。それで、本編を見る前に準備することができる。コンテキストが頭に入っている。このことは非常に重要だと思う。その後、それを関連づけて話を進める。映像を少し見せておく、というのはとても有効だと思う。(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

授業の中でフィルムやビデオを用いることで、キャロリン・ビッチェルは「音楽が生起するコンテキスト、国、背景、状況、を〔学生に〕見せることで、それらを生き生きと蘇らせる」(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)。フィルムやビデオを見ることによって、3人の学生は新たな未知の場所へ誘われ、取り上げた文化について直接的な体験を得たようだ。視覚的次元は、ここにおいて非常に重要性を持つ。人、現地、行為、動作、^{コレオグラフィ}舞踊、交流、地理などを、あたかも音楽民族学者のように観察し、その音楽のコンテキストについてより深く理解するのである。この方法は、学生が特定の音楽文化の実態についてイメージするのが難しい場合、とりわけ重要である。エマとホリーは、フィルムの印象について次のように語った。

現地には行かないから、十分な体験は得られない。だから、次にベストなのはビデオだ。(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

体験することだ! 体験すれば、もっと良く分かる! (2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

聴視覚メディアによって、明らかに音楽の学習は、より人類学的考察となる。音楽文化を直接的

に体験することを可能にし、コンテキストにおける音楽体験を深める(2008年12月18日、ローダン・ノーシンへの、ロンドン市立大学でのインタビュー)。人々の考え方や、価値観、信念などに対して深い文化相的な視点を得られることも意味する。このことは、キャロリン・ビッチェル自身の教育哲学にも明らかである。彼女は、「生きた音楽家が自らのことを語る」という民主主義的関心を重視する。このことは、学生たちに以下のことを可能にさせる。

……誰か別の人間になったような気持ちや想像をする体験。学生たちに見てもらいたいのは、人々である。それは、音楽民族学者として私たちは何をするのか、ということに関して重要な意味を持つ。人々を見て、関わりを持つことは、音楽を理解する上で〔学生にとって〕非常に有効だと思う。だから、ビデオで見ることは、それが具体化することだ。人々を見ることが、彼らの生活について理解することにつながる。(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)

このような奥深い民主主義的指針は、3人の学生に大きな影響を与えた。「彼を見ていて、彼は真の姿となり、〔文化〕全体がより現実味を帯びた」(2008年11月12日、ジェスへのマンチェスターでのインタビュー)。ビデオで、人々を観察していると、音楽の担い手であるその人々が生き生きとし、現実のものとして具体化された。

そこには顔があり、個性がある。彼が顔を持った瞬間、彼は人になる。単なるページ上の名前ではない。今は、私が考察する一つの対象だとは感じない。彼らは、顕微鏡の下に置かれているようだった。フィルムは直接的な人々とのつながりを与えてくれたと思う。(2008年11月12日、ジェスへのマンチェスターでのインタビュー)

人々の生活に関するより現実的で深い理解を得る為に、3人の学生はカリキュラムの外に出て、政治的、かつグローバルな感覚に目覚めた。そして、このグローバルな意識は、しばしば彼らを活動的に転換した。例えば、ホリーは世界中の文化を訪ね、体験をしたい気持ちにかきたてられた。そして、より世界に関わりたいと思ってニュースに関心を持つようになった。一方、ジェスはフィルムに目を向けるようになり、世界の映画に興味を持つようになった。

旅行に行ったり、直接体験したいと思うようになったし、ニュースも見たいと思うようになった。先日、ニュースが流れていて、私と何か関係があるかも、と思い見ていた。世界で起っていることについて少し関心が出てきた。(2008年11月12日、ホリーへのマンチェスターでのインタビュー)

フィルムを見たことで、今まで一度も行ったことがなかったのに、映画に行くようになった。世界の映画を見ることが多い。私は、今までより受け入れられるようになった。(2008年11月12日、ジェスへのマンチェスターでのインタビュー)

ホリーは、より大きな転換を経験した。彼女は、自分のやり方や置かれた場所について深く考えながら、こう語った。「時々、私を考えさせ、動揺させるようなことがあった」(2008年11月12日、マンチェスターでのインタビュー)。フィルムやビデオは、学生の深く個人的な部分に触れる要素も持っていた。

私の授業に来る学生の中に必ずいるのは、部分的にはフィルムを通してだが、他の世界へ通じる心の窓を持っている。そして、その世界はどんなものであるか質問してくる。彼らは、倫理的なことや、その世界が今後どうなっていくのかということについて悩み始める。そして突然、そこには彼らがそこに間関することができるような意味があり、使命があり、そう呼びたければ戦いがあると感じ始める。それを私は良いことだと思う。それによって、人々は箱の外に出ていくのである。心地よい場所から。それは教育の一つだと思う。世界の中で、また自らの人生の中で、バランスがとれ、意味があり、少しでも勇気を持てるような居場所を見つけられるように手助けをするための。繰り返すが、それはとても人間的なことであり、ただ人々にヴァイオリンの弾き方を教えることではない。実際に、この世界で彼らの道を見つける手助けをするのであり、彼らの、どうしてここにいるのかというとても深遠な疑問に答える手助けをしているのである。(2008年11月12日、キャロリン・ピッチェルへのマンチェスターでのインタビュー)

^{アカ デミア}
大学環境での音楽民族学の役割に関するキャロリン・ピッチェルの哲学は、現在の音楽教育と民主的社会的土台となっている民主的教育の概念や考え方と大いに共鳴する。彼女の教育法によって、3人の学生は「イギリス的^{パブル}泡沫」の外を目にし、彼ら自身の中に落ち着いてしまうことなく、カリキュラムを越えて政治的にもグローバルな感覚にも目覚めるのである。世界に実在する現実を体験することで、この学生たちは、自己や他者に対する感じ方を転換させた。このような転換に影響を

与えたのは、音楽を人類学的に考察したことによる。フィルムやビデオは、この学びの側面を明らかに促進している。

民主主義を体験する

明らかに、民族誌的考察によって、音楽民族学教育と学生の自己と他者に対する意識転換の共生は、より意味あるものとして理解できる。これが、本論文の着眼点であり、ここでは音楽民族学教育と、それによって一層民主的で博愛的な視点を学生の中に育むことの関連を明らかにしてきた。このような音楽教育は「思慮深い批評と、他者に対する道徳的義務に通じるあらゆる経験を含意している」(Woodford 2005:xiii)。尤も、最初に注意を促したように、学生の博愛主義、民主的振る舞い、そして文化的寛容を育む働きを普遍化するような音楽民族学の潜在的影響力という大胆な仮説には注意が必要だ。したがって、特に本論文では数人の学生を例に、彼らの民族誌的描写を行ったが、そこでは、音楽民族学を聴くことを通した民主的教育が、音楽民族学者によつて的確に実践されていた。

本論文で明らかにしたこのような手法は、幾つかの音楽文化を取り上げ概観するものであったが、音楽文化の表層的理解や正典化^{カノニゼーション}につながる危険があると、時に批判を受けた。しかし、音楽民族学者として私たちは、大学のコースや授業では内容の選択よりも、指導法や伝達の仕方を注意深く計画するよう努めるべきだ。それによって、学生を、あらゆる人々が、重要かつ意義深い音楽的、文化的価値を持つことを確信し、どんな人々、そして音楽に対しても敬意と責任、いたわりと共感を併せ持つよう導いていくのである。確かに、ワールド・ミュージックを鑑賞しながら意味を学んでいくことによって、多くの学生は自分たちとは著しく異なる信念、価値、感じ方、行動をもつ人々に対して、そのように民主的かつ寛容な振る舞いができるようになる。本論文が、音楽民族学教育について、あらゆる人々とあらゆる音楽に対する、グローバルで、現代的で、また民主的な感覚を学生たちに与えるような新たな考え方を提示できていれば幸いである。私たちの学生に、包摂、平等、

そして世界平和といった基本的な人間的価値を教えることができれば、このような音楽民族学教育は、社会を構成する全ての人の利益のために、より徹底して音楽民族学的になるだろう。

〔^{※2} 謝辞 (Acknowledgements) は割愛〕

¹ 「音楽民族学」と「ワールド・ミュージック」という術語の用法については、本論文の範疇を超えておりここでは議論しない。しかし、明確にしておくなら、1950年代以降アメリカの学術界では二つの異なる主題として分離して扱われてきた経緯があり、私も、大学の音楽民族学で伝えられているように異なる主題を意味するものとして用いている。より詳しく言うと、音楽民族学の主題は、音楽民族学という一分野を超えて、周辺領域の理論や方法論をも包含している一方、ワールド・ミュージックは、世界中の音楽文化を取り巻く、音楽的、また音楽外的な/ 文化的要素を意味している。イギリスにおいて、ワールド・ミュージック研究の音楽的要素ないし概念（例えば、拍子/ リズム、音程/ メロディ、構造/ 形式、その他）については、それほど体系化されていない。むしろ、音楽文化的活動のほうに関心が集中している。例えば、伝統音楽なのか、ポピュラー音楽なのか、または西洋音楽なのか非西洋音楽なのか、など様々な性質や機能についてである。さらに、ワールド・ミュージックは、商業的なワールド・ミュージックを含んでいるとはいえ、その用語は、商業的なワールド・ミュージックと同義とすべきではない（ワールド・ミュージックという用語に関するより詳細な議論については、以下を参照のこと Schippers 2010: 17-28）。

² 中等教育一般修業証書 (GCSE) とは、特定の科目について与えられるアカデミックな資格証明書であり、一般にイングランド、ウェールズ、そして北アイルランドの中等教育に属する14歳から16歳までの生徒が取得する。一方、通常Aレベルと呼ばれる教育上級一般修業証書は、イングランド、北アイルランド、そしてウェールズで授与されるが、イギリスの大学へ入学するための適性を計る登録資格でもある。

³ ここで用いる「音楽民族学の伝達 (transmission of ethnomusicology)」という表現は、大まかにではあるが、具体的には大学での正規教育の中で行われる音楽民族学の知識の伝達を意味している。教育者としての音楽民族学者をこの伝達プロセスの中心に置く一方的なプロセスを含意している訳ではなく、学生の学習体験も含んでいる。したがって、私はこの表現を、例えば「音楽民族学主題の伝達」「ワールド・ミュージックの伝達」あるいは「音楽民族学教育」などの表現と同じ意味で用いる場合もある。

⁴ 本論文で扱う民族誌的な調査の一部は、拙著 (Kruger 2009) のために実施したものである。実施手順は以下の通りである。まず、私は2003年と2004年にイギリス全土、そしてドイツの一部の大学で、授業や演奏活動における参与観察による調査を集中的に計画した（尤も、ドイツのケースについては本論文で論じていない）。次に、そのうちの

一部の大学に対して再び観察とインタビューを実施。それは、電話やネットを通じたインタビューを含む。同時に、2005年と2006年に行った私自身の教育実習について分析。最後に2008年、さらにイギリスの3つの大学での調査訪問とインタビューの追加調査を実施し行った。観察的な部分のデータ収集は、各大学の学生や音楽民族学者に対して公式、非公式に実施した相当量のインタビューによって補充している。より一般的に言うと、この調査は大学における音楽民族学の伝達に関する音楽民族学的研究である。それは、学生たちが音楽的に、個人的に、文化的に何をワールド・ミュージックについて、またワールド・ミュージックを通して学ぶのか、という質問を通じて、学生の認識、経験、そして行動を明らかにする「音楽民族学の音楽民族学」である。

⁵ このような批評は特にイギリス音楽民族音楽学会 (BFE) と音楽民族学会 (SEM) といった国内外の学会の間に成された。しかしながら、私の研究に対する音楽民族学者の反応がすべて否定的なものだった訳ではない。確かに、このテーマやその潜在的な成果に大変関心を持っている研究者も存在し、私の研究は彼らの寛大な支援や信頼に負っているところが大きい。

⁶ 政府による抜本的な改革の結果、イギリスの高等教育は不安定な状況が続いている、というのが現時点の状況である。例えば、実質的に学費が上昇（年間3千ポンドから9千ポンドへ）し、大幅に授業補助金が削減（特に芸術や人文科学系では80%）された。これにより、将来的にイギリスの高等教育システムや構造は根本的な変更を迫られるだろう。

⁷ イギリスの音楽民族学者は、ブラッキングの存命中、彼と直接接した経験のある人もいることから、メリアムについてよりも、ブラッキングの遺産について言及することが多い。彼らは、ブラッキングの著書『人は如何に音楽的か?』(1973) が、イギリスの音楽民族学において人類学的重要性を標榜した画期的著作であると見なしている。

⁸ 「民主主義」は政府の政治的形態を意味するが、ここでは特に民主主義の最も一般的な原理や主たる特性を指すものとして用いている。即ち、平等と自由（の表現）である。したがって、これを教育環境に適用する場合、「民主的教育」は二つの意味をもってくる。(a) 音楽民族学者の教育的哲学。それによって、人々の差異に価値を置き、それを育み、また（音楽に、またそれ以外についても）優劣の感覚を認めない、音楽的平等や芸術的自由の考え方を学生に伝えるのである。(b) 民主主義的な雰囲気のある教室にしていこうという音楽民族学者の指導方針。そこは、あらゆる人々の経験を認め、肯定するような場所であり、学生、教員、地域住民、その他の人々の参加できるような場所である。明記すべきは、「民主的教育」は新しい用語ではなく、30年ほど前から、概ね民主主義や社会正義を推進する教育を意味するものとして用いられてきたことだ。（例えば、Shor and Freire 1987:72, 133; より最近の議論では Freire 1997 and hooks 2003; 民主主義の教え方に関する実践的な報告については Becker and Couto 1996 を参照のこと）

⁹ 勿論、聴く行為は、演奏、採譜作業、あるいは民族誌的調査や記述の過程にも行っている。そして、各教育内容の間で多少重複するのは、やむを得ない。しかし、本論文に

おいては、聴くという活動は、専らワールド・ミュージックの授業で行う鑑賞行為に限定する。

訳者註

*1 従来、ethnomusicologyは、「民族音楽学」と和訳されてきたが、ここでは「音楽民族学」と訳した。柘植元一氏の言うように、この語の厳密な意味は「民族学的音楽学」であり、「民族音楽の学」ではない。氏が言うような誤解を招かないことに加え、著者クリューガー氏が主張するように、この学問は、音楽だけでなく、その担い手も含めたコンテクスチャルな考察を意味することから、そのことをより示唆する「音楽民族学」と訳すこととした。また、world music を「世界音楽」ではなく「ワールド・ミュージック」と訳出したのは、やはり柘植氏の見解にならう、「世界音楽」のコンセプトがわが国の多くの音楽愛好家にはいまだに馴染みがなく、ほとんど理解されていない」現状であるためである。(柘植元一 訳2006年ボールマン著『ワールド・ミュージック』(音楽之友社) 訳者あとがきpp. 226-7)

*2 元の見出しはAn Ethnomusicology of Ethnomusicologyであり、註4で説明されているように、音楽民族学を音楽民族学的アプローチで考察したケース・スタディ、といった意味が込められている。その含意を表現するために、訳者の判断で “を挿入した。

参考文献

- Bakan, Michael B. 1999. *Music of Death and New Creation: Experiences in the World of Balinese Gamelan Beleganjur*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 2007. *World Music: Traditions and Transformations*. New York: McGraw-Hill.
- Barz, Gregory F., and Timothy J. Cooley eds. 2008. *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. Second Edition New York: Oxford University Press.
- Becker, Theodore. L., and Richard A. Couto, eds. 1996. *Teaching Democracy by Being Democratic*. With a foreword by James MacGregor Burns. Westport, CT: Praeger.
- Bigenho, Michelle. 2008. “Why I’m Not an Ethnomusicologist: A View from Anthropology.” In *The New (Ethno) Musicologies*, edited by Henry Stobart, 28-39. *Europea: Ethnomusicologist and Modernities*, No. 8. Lanham, MD: Scarecrow.
- Blacking, John. 1973. *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- . 1987. *A Commonsense View of All Music: Reflections on Percy Grainger’s Contribution to Ethnomusicology and Music Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Campbell, Patricia S. 2004. *Teaching Music Globally: Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.

- . 2007. “Ethnomusicology, Education and World Music Pedagogy: Across the Pond.” In *Networks & Islands: World Music & Dance Education*, edited by Ninja Kors, 33-44. Special issue of *Musike: International Journal of Ethnomusicological Studies* 3(1).
- Campbell, Patricia S., ed. 1996. *Music in Cultural Context: Eight Views on World Music Education*. Reston: Music Educators National Conference.
- Campbell, Patricia S., John Drummond, Peter Dunbar-Hall, Keith Howard, Huib Schippers, and Trevor Wiggins, eds. 2005. *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Cooley, Timothy J. 1997. “Casting Shadows in the Field: An Introduction.” In *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, edited by Gregory F. Barz and Timothy J. Cooley, 3-19. New York: Oxford University Press.
- Drummond, John. 2005. “Cultural Diversity in Music Education: Why Bother?” In *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, edited by Patricia Shehan Campbell et al., 1-11. Brisbane: Australian Academic Press.
- Dunbar-Hall, Peter. 2005. “Training, Community, and Systematic Music Education: The Aesthetics of Balinese Music in Different Pedagogic Settings.” In *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Edited by Patricia Shehan Campbell et al., 125-32. Brisbane: Australian Academic Press.
- Elliot, David J. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Floyd, Malcolm, ed. 1996. *World Music in Education*. Aldershot: Ashgate.
- Fock, Eva. 2009. “Experiences from a High School Project in Copenhagen: Reflections on Cultural Diversity in Music Education.” In *Music in Motion: Diversity and Dialogue in Europe*, edited by Bernd Clausen, Ursula Hemetek, Eva Saether, and European Music Council 381-94. Bielefeld: Transcript.
- Freire, Paulo. 1997. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Harnish, David. 2004. “‘No, Not ‘Bali Hai!’ Challenges of Adaptation and Orientalism in Performing and Teaching Balinese Gamelan.” In *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*, edited by Ted Solos, 126-37. Berkeley: University of California Press.
- hooks, bell. 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Hwaed, Keith. 2005. “Teaching SamulNori: Challenges in the Transmission of Korean Percussion.” In *Cultural Diversity in Music Education: Directions*

- and *Challenges for the 21st Century*, edited by Patricia Shehan Campbell et. al., 133-41. Brisbane: Australian Academic Press.
- . 2007. "Performing Ethnomusicology: Exploring How Teaching Performance Undermines the Ethnomusicologist Within University Music Training." In *Networks & Islands: World Music & Dance Education*, edited by Ninja Kors, 2-31, Special issue of *Musike: International Journal of Ethnomusicological Studies* 3(1).
- Kingsbury, Henry. 1988. *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kors, Ninja, ed. 2007. *Networks and Islands: World Music and Dance Education*. Special issue of *Musike: International Journal of Ethnomusicological Studies* 3(1).
- Koskoff, Ellen. 1999. "What Do We Want to Teach When We Teach Music? One Apology, Two Short Trips, Three Ethical Dilemmas, and Eighty-two Questions." In *Rethinking Music*, edited by Nicholas Cook and Mark Everist, 545-59. Oxford: Oxford University Press.
- Krüger, Simone. 2009. *Experiencing Ethnomusicology: Teaching and Learning in European Universities*. Aldershot: Ashgate.
- . 2010. Review of Facing the Music: *Shaping Music Education from a Global Perspective*, by Huib Schippers (Oxford University Press). *Ethnomusicology Forum* 19(2):273-75.
- . Forthcoming. "The Ethnomusicologist as Pedagogue: Disciplining Ethnomusicology in the United Kingdom." In *Ethnomusicology in the Academy: International Perspectives*, edited by Simone Krüger. Special issue of *The World of Music*.
- Lieth-Philipp, Margot, and Andreas Gutzwiller, eds. 1995. *Teaching Musics of the World*. Affalterbach: Phillip Verlag.
- Locke, David. 2009. "Africa/Ewe, Mande, Dagbamba, Shona, BaAka." In *Worlds of Music: An Introduction to the Music of the World's Peoples*, Fifth Edition, edited by Jeff Todd Titon, 83-144. Belmont: Schirmer.
- Marsh, Kathryn. 2005. "Going Behind the Doors: The Role of Fieldwork in Changing Tertiary Students' Attitude to World Music Education." In *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, edited by Patricia Shehan Campbell et al., 37-47. Brisbane: Australian Academic Press.
- Massey, Ian. 1996. "Getting in Tune: Education, Diversity and Music." In *World Musics in Education*, edited by Malcolm Floyd, 7-23. Aldershot: Ashgate.
- McGettrick, Bart. 2005. *Towards a Framework for Professional Teaching Standards: A Response to the Consultative Document "Towards a Framework for Professional Teaching Standards"*. ESCalate Discussion Series: ESCalate, Education Centre of the Higher Education Academy
- Merriam, Alan P. 1964. *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Miller, Terry E., and Andrew Shahriari. 2006. *World Music: A Global Journey*. New York: Routledge.
- Nettle, Bruno. 1999. "The Institutionalization of Musicology: Perspectives of a North American Ethnomusicologist." In *Rethinking Music*, edited by Nicholas Cook and Mark Everist, 287-310. Oxford: Oxford University Press.
- . 1995. *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Urbana: University of Illinois Press.
- Nettle, Bruno Charles Capwell, Phillip V. Bolman, Isabel K. F. Wong, and Thomas Turino. 2004. *Excursions in World Music*. Fourth Edition. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Oehle, Elizabeth. 1996. "Intercultural Education through Music: Towards a Culture of Tolerance." *British Journal of Music Education* 13:95-100.
- Ramnarine, Tina. 2008. "Beyond the Academy." In *The New (Ethno) Musicologies*, edited by Henry Stobart, 83-94. *Europea: Ethnomusicologies and Modernities*, No. 8. Lanham, Maryland: Scarecrow.
- Reyes, Adelaida. 2009. "What Do Ethnomusicologists Do? An Old Question for a New Century." *Ethnomusicology* 53(1):1-17.
- Rice, Timothy. 1987. "Toward the Remodeling of Ethnomusicology." *Ethnomusicology* 31(3):469-88.
- . 2003. "Time, Place, and Metaphor in Musical Experience and Ethnography." *Ethnomusicology* 47(2):151-79.
- Schippers, Huib. 2005. "Taking Distance and Getting Up Close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM)." In *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, edited by Patricia Shehan Campbell et al., 29-34. Brisbane: Australian Academic Press.
- . 2007. "A Synergy of Contradictions: The Genesis of a World Music & Dance Centre." *Networks & Islands: World Music & Dance Education*, edited by Ninja Kors, 11-19. Special issue of *Musike: International Journal of Ethnomusicological Studies* 3(1).
- . 2010. *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Shelemay, Kay K. 2006. *Soundscape: Exploring Music in a Changing World*. Second Edition. New York: Norton.
- (With) Shor, Ira, and Paulo Freire. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Slobin, Mark. 2007. "The Wesleyan Way: World Music in an American Academic Structure." *Networks & Islands: World Music & Dance Education*, edited

- by Nina Kors, 45-54. Special issue of *Musike: International Journal of Ethnomusicological Studies* 3(1).
- Solis, Ted, ed. 2004. *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation I World Music Ensembles*. Berkeley: University of California Press.
- Stachowiak, Herbert. 1973. *Allgemeine Modelltheorie*. Ewv: Springer Verlag.
- Stock, Jonathan. 1996. *Word Sound Matters: An Anthology of Music from Around the World*. London: Schott.
- Stokes, Martin. 2008. "Afterword." In *The New (Ethno) Musicologies, (Europea: Ethnomusicologies and Modernities, No. 8)*, edited by Henry Stobart, 207-15. Lanham, MD: Scarecrow.
- Swanwick, Keith. 1979. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER/Nelson.
- Titon, Jeff Todd. 1997. "Knowing Fieldwork." In *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, edited by Gregory F. Barz and Timothy J. Cooley, 25-41. New York: Oxford University Press.
- . ed. 2009. *Worlds of Music: An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Fifth Edition. Belmont: Schirmer.
- Volk, Terese M. 1998. *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.
- Wiggins, Trevor. 2005. "Cultivating Shadows in the Field? Challenges for Traditions in Institutional Contexts." In *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, edited by Patricia Shehan Campbell et al., 13-21. Brisbane: Australian Academic Press.
- Woodford, Paul G. 2005. *Democracy and Music Education: Liberalism Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press.

- * この論文は、The Society for Ethnomusicology の学会誌2011年刊行の*Ethnomusicology* Volume55・Number2・Spring/Summer 2011、280頁から305頁に掲載された。
 なお、日本語訳と本誌への再録については、著者および版權を有するThe Society for Ethnomusicology の許可を得た。