



伝統音楽における学びのプロセス : イランを事例に

谷, 正人

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 11(2):75-79

(Issue Date)

2018-03-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010291>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010291>



伝統音楽における学びのプロセス：イランを事例に Learning Process in Traditional Music: In case of Iran

谷 正人*
Masato TANI*

要約：本論はイラン伝統音楽を事例として、その特徴である即興演奏を学習者がいかに理解してゆくのかを考察する中から、その学習プロセスの特質を浮き彫りにするものである。イラン音楽の伝統的な学習の場ではまず、数百ある旋律型群が口頭伝承されるが、即興演奏の体得には、個々の旋律型の特徴を所与のものとして捉えるのではなく、他の旋律型と関係性からそのように形作られるという認識が必要である。従来の徒弟制的な環境においてはこの点について触れられることは一切なかったが、逆にそうした「謎」によって弟子たちは実社会の実践に対して注意深い観察眼を注ぎ、旋律型同士の関係性に対する気付きを得、また師匠の音楽家としての振舞いを観察する中から即興演奏を体得していった。一方20世紀前半より順次導入された、楽譜や教則本の使用などによる「近代的」な教授法は、そこでの学びの内容を技術や既成曲の習得など予め具体化・項目化できるもの（教えられるもの）へと限定させ、結果学習者にとっては目の前に楽譜としてある素材をこなすことが主要な関心事となり、即興演奏など実際の社会での使われ方についての探求（状況依存的学び）は学習の前面からは失われる方向へと作用した。こうした点から本論では、学習プロセスに適度に「謎」を残しておくことこそが、より深い学びを発動させる契機に成りうることを主張したい。

キーワード：民族音楽学、イラン伝統音楽、即興演奏、状況依存的学び

Keywords：Ethnomusicology, “Iranian Traditional Music” Improvisation, “Situational Learning”

0. はじめに

音楽教授の現場では学ぶということがどのように捉えられているのか—本論ではこのことを伝統音楽、とりわけ、筆者のフィールドであるイラン音楽を事例として考えてみたい。前半ではまず、イラン音楽の伝統的な学習の様子を報告し、それらがイランの教育全般とどのような類似性を持っているのかを考えてゆく。次に、音楽の近代化によって生じた教授法（学びのありかた）の変化を、それに反対したイラン伝統音楽保存普及センターの理念を参照しながら考えてゆくことで、伝統的な音楽教授法のなかに通底していた教育観や知識観について明らかにしてゆく。そうすることによって、私たちは伝統音楽から音楽それ自体だけではなく、学びのありようについても豊かに学ぶことができるということを示したい。

1. イランの暗記型教育

ここではまず、イラン音楽の学習の様子から記述を始めることにしよう。イラン音楽には伝統的に、ラディーフ *radif* とよばれる旋律型群が音楽家たちの間で伝承されてきている。このラディーフは、グーシェ *gūshe* と呼ばれる比較的小単位の旋律型同士が演奏順に並んだものだが、伝統音楽の入門者は必ずこのラディーフを学ぶことから学習をスタートさせねばならない。つまりそれは具体的には、旋律型をひとつひとつその順序と共に、暗記してゆ

く作業のことを指している。

このような学びのあり方は、専門とする楽器を問わずほぼ共通したものであり、そこでは師匠から教えられた旋律型をそのまま憶え演奏できるようになることが求められている。筆者が1995年から98年にかけてイランにおいてラディーフ学習現場のフィールドワークを行なった際も、まず重要視されるのは師匠が伝える通り正確に弾けているか、暗記できているかということであった。一つの旋律型を正確に暗記できたなら次の旋律型へと進み、一つの旋律型が終われば次の旋律型へとという具合に、学ぶ材料には事欠かなかったものの、学ぶ手順自体に一向に変化はなかった。つまりイラン音楽の学習の現場では、学ぶということはまず何よりも旋律型というテキストの暗記を指していることがわかるだろう。

実はこのようなありかたは音楽に限らず、イランの教育全体に広く見られるものである。イランの学校教育をその方法や評価面から研究している森田豊子によれば、現在公立小学校で行われている授業方法は、大きく3つの段階に分かれているという。それは「教える（*dars dādan*）」「読む（*dars khāndan*）」「問う（*dars porsidan*）」と呼ばれる3段階である。以下、それぞれの段階を彼女の論考（森田 2008）に従って要約してみよう。

最初の「教える」段階では、教師は児童を指名して教科書を声に出して読ませるなかで、難しい言葉の解説を行ったり、判りにくい表現について内容を説明したりする。つまりこの段階では教

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

（2017年9月30日 受付）
（2017年10月31日 受理）

科書に何が書かれてあるのかを理解させることが目的となっている。そして次の「読む」段階は帰宅後の作業となる。児童は宿題として教科書の内容の暗記に勤しむのである。特徴的なのは、これが書き取りなどの作業を伴うのではなく、家族（特に母親など）をチェック役に見立てて、教科書の内容を一言一句口頭で再現することができるようにという観点からなされることである。そして最後の「問う」段階とは、児童が教科書の内容を暗記できているかどうか教師がチェックする段階となる。ここでも特徴的なのは、教師が教科書の内容について質問する際に、児童に一語の解答で済むような問い方をするのではなく、むしろ教科書の2, 3行から成る部分をまるごと、口頭で一字一句そのまま答えることを要求するということである。森田はこうした観察結果をもとに、「イランでは、このような、口頭で教科書の内容をすばやく言えること、それが小学校で育成される能力となっている」（同p.224）と指摘している。

更にこうした教育のありかたは、筆者の経験からしても小学校だけに留まらずその後の教育課程にも根強く見られるものであり、ひいてはコンクール *konkūr* と呼ばれる全国共通の大学受験システムにおいても、このようなタイプの暗記能力が重要視されているほどである。こうしたイランの全体的な状況は、森田の次のような指摘からもうかがい知ることができるだろう。

「イランにおいては……知識もまた、みんなの前で朗々と語れるということがとても重要視されているのです。……何も見ずに朗々と、詩なり知識なりを詠う（ここで重要なのは「詠う」ということです）ことが大事なのだと、教育現場にいると感ずることができます。」（注1）

このようにイランにおいては、何かを学ぶことの中心的作業とはまず暗記であり、そして社会のあらゆる側面に、暗記した内容をそのままそらんじることが出来ることを重要だと考えるメンタリティが広く存在していることが判る。

しかし、このように学ぶことの最終的な目的は、実際には暗記作業それ自体のみにあるわけでは必ずしもない。話を音楽に戻せば、学習者によって正確に記憶された旋律型は、実際の音楽活動においてそのままの形で演奏されるわけではないのである。それは次のような事例に端的に現れよう。筆者が現地で師事していた師匠は、こうした旋律型の暗記作業の合間に弟子たちに向かって何らかの旋律型名を挙げ弾くよう命じることがしばしばあったが、そこで師匠が求めていたのは、覚えた旋律型を再現することではなかった。もし弟子がただの再現に終始するならば即座に師はその演奏を遮り、ラディーフそのままではなく自分自身のヴァージョンを弾くよう指示するのである。

ここで学習者には大きな疑問が突き付けられることになるだろう。それは、正確に記憶した旋律型は一体どのように自身の演奏に役立つのかという疑問である。なぜなら既に述べたように、学びの現場においてはもっぱら暗記作業ばかりで、このような疑問に具体的に答えるような指導が行われることはまずないからである。しかし一方で実際の音楽活動では、暗記したものそのままではなく演奏者自身の音楽が奏でられ、また即興演奏を特徴とする

がゆえに同じ演奏が繰り返されることもない。

2. 暗記作業の背景に一実体的認識から関係的認識へー

本稿はイラン音楽それ自体に詳細に踏み込んでゆくことを目的としているわけではないため、ここでは以下の点だけを指摘しておこう。それは、彼／彼女らの即興演奏が個々の旋律型それ自体を単独で捉える実体的認識からではなく、むしろ旋律型間相互の関係性に対する認識からなされているということである（注2）。ここでいう実体的な認識とは例えば、ある特定の旋律型を対象として、さまざまな音楽家による複数の「変奏」を比較するなかから、それ自体の持つ規範性や特徴を抽出しようとする認識のことである。言い換えれば、ラディーフを学習材料として学習者が丸暗記するために起きる、旋律型を「聖典」や実体として把握しようとする傾向のことである。

しかし実際の演奏では、個々の旋律型はそれ自体が単独で存在しているわけではない。本稿の冒頭において「旋律型同士が時間順に並んだもの」と述べたように、具体的には属する旋法内で音域が次第に上昇してゆくという時間的配列（関係性）の中でのみ存在している。従って、ラディーフ習得の本来の目的とは伝統的な旋律型をただ機械的に数多く覚えることではないし、むしろ学習者は旋律型間相互の関係性に対する気付きを、誰かに教えられことなく暗記作業の中から自ら見出してゆかねばならないのである。つまりラディーフ習得の目的とは、旋律型同士の「列（＝ラディーフの第一義）」としての繋ぎ合わされ方からイラン音楽の緩急を学び取り、そのことによって最終的に即興演奏を可能にすることなのだ—このような気付きへと至る変化を、学習者たちは内面にて徐々に起こしてゆくのである。

ここで着目すべき点は、当初そして表面的には単なる暗記作業にしか見えなかった学習者の認識が、何らかの契機によって、「個々の旋律型それ自体を単独で捉える実体的なものから旋律型間相互の関係性に対する学習へとシフトした」ということである。ではこのようなシフトへの契機は一体、何によってもたらされているのだろうか。

3. 学びが変化するための要件—場からどのような作用を受けているのか—

ではそもそもイランにおいて音楽の学習とはどのように行われていたのかを考えてみよう。ここで思い起こされるのが、かつてイランにおいて実践されていたという徒弟制的な学びのありかたである。イラン伝統音楽の学習は、そのイロハを体系的・段階的に教えるのではなく、師匠の示す形だけをまず模倣すべしというような徒弟制的な教育システムの中で行なわれてきた（前述した旋律型の暗記作業がそれに相当するだろう）。しかしそれは、形だけを覚えれば済むわけではない。むしろ師匠の生活を弟子が間近で観察できるという、徒弟制でしかなかなか得ることができない、形の背景に対する気付きこそが実は重要だという、学びの状況（文脈）依存性を示しているのである。

徒弟制のように師匠と弟子が日々生活を共にするなかで何かを学ぶというのは、観察し盗むという状況が必然的に伴うことだろう。つまりそこでは、具体的な指導（＝テキスト）だけが屹然と

浮かび上がって存在しているのではなく、状況に溶け込んだかたちで存在している—その本質的な意味を学習者に知らしめる機会が、具体的な指導以外のところにも溢れるかたちで両者が不可分に存在している—といったほうが適切だろう。

このことを前述の旋律型の暗記作業に置き換えるなら、師匠から覚えるよう指示された旋律型は、師匠の前で暗記作業のみを重ねるだけならば、それはいつまで経っても固定的なテキストではない。しかし伝承の場以外で他の音楽家の実践を見ることによって、学習者にはそうしたテキストを現前させているところの旋律型同士の関係性が見えてくる。つまり実際の即興演奏を可能にする関係性に対する認識というものは、そうした、師匠の面前ではない、実際の即興演奏を実践している音楽家社会全体に対する着目によって獲得されるのである。もちろん弟子が師匠の前で旋律型そのものを暗記することそれ自体は不可欠なプロセスではあるものの、そのことだけが即興演奏を可能にしているのではない。弟子たちは師匠と行動を共にするなかから、伝承の場以外での、師匠の一音楽家としての行動をつぶさに観察することによって、暗記した旋律型そのものの意味・意義を理解してゆくのである。

こうした徒弟制的な教育観や知識観についてはこれまでも、学校教育との違いという観点からしばしば説明されてきた（生田 2001など）。それは以下のように要約することができるだろう。ある知識を、その有用性（意義）や使い方というものも含めて、それだけを抽出して教えることができるという考え方に近代教育が立脚しているのに対し、徒弟制においては、ある形は伝授されるものの、それを具体的にどう用いるのか、それがどのような原理のもとにそのような形となっているのかなどが教えられることは決してなく、それは伝授（暗記作業）以外の場で、師匠の或いは師匠が属する社会の実践を学習者が主体的に観察し盗むことによって個々人が獲得してゆくものとして捉えられる。つまりこのプロセスは、知識として個別に取り上げられる（切り取り可能な）、教授可能なモノではないということになるだろう。

しかし、音楽における近代化の影響—とりわけ、五線譜の導入によって登場した『タール（楽器名）教本』（1921）などの教則本や、それに引き続く20世紀半ば以降の五線譜の定着は、このような学習のあり方を大きく変化させてゆくこととなる。例えば『タール教本』においては、五線譜による微分音表記・練習曲概念の導入・西洋風アレンジ・より弾きやすい楽器の構え方などの様々な工夫によって学ぶべき（とされる）内容が予め項目化（数値化）されており、それまでの、師匠の模倣に専念するなかから自ら問いを立てその答えを各自で模索するというような徒弟制的教育に対して、より具体（直接）的で体系的な指導という近代教育的な意味での知識の伝授段階をもたらすことになるのである。そこで次節では、このような学びのあり方の変化を、それに反対したイラン伝統音楽保存普及センターという機関の理念も参照しながらより詳細に考えてみることにしよう。

4. イラン伝統音楽保存普及センター設立とその理念

1906年の立憲革命以来のイラン社会における近代化は、伝統音楽の分野にも西洋音楽の思考や教育手法を様々な形でもたらした。例えば、本来口伝えであった音楽の伝授には五線譜が導入され、

また伝統的な旋律型の伝承のみを目的としていた音楽の現場では、技術的な鍛錬を目的とした練習曲の概念が導入された。その一方で、五線譜の使用を頑なに拒み、音楽の雰囲気破壊するものとして練習曲の導入に否定的な立場をとる勢力は今なお存在している。そうした勢力の活動経緯を歴史的に追ってゆくと辿り着くのが、1968年に設立された伝統音楽保存普及センターという機関の存在である。柘植元一によれば、同センターはイラン国营放送局の尽力によって、「近代化によって破壊されてしまった」「ペルシア音楽の正しい伝統」を「復興・再生」させるために創設された機関であるという（柘植 2000, pp.37-40）。

当時のパハラヴィー政権下とりわけ1960-70年代においては、1979年のイスラム革命によって誕生した現在の体制とは異なり、脱イスラム化を図っていた親米派である国王の近代化政策によって、社会には西洋文化が満ち溢れていた。そうした社会環境のなかでセンターが担っていた役割は、当時強い意味を持つものであったように思われる。柘植によれば同センターの設立は「伝統音楽の近代化・西洋化を、『純粋』なイラン古典音楽の伝統を『汚染』するものとして苦々しく思っていた知識人・音楽家の巻き返し」（同 p.39）であり、「同時に、これは一時代前のユネスコ（およびその傘下にある国際音楽評議会[IMC]）の東洋音楽の近代化に対する警告……安易で無定見な洋楽化（五線譜による教習、洋楽器やハーモニーの導入、楽器「改良」、大規模なオーケストラ化など）によって貴重な東洋の音楽遺産を消滅させないようにというIMCの勧告ともマッチした」（同 p.40）ものであった。結果として彼らの活動は「近代化の犠牲になった古典的なアーヴァーズ（引用者注：声楽）の復興、アクロバティックな技巧は持たないが地味で知的で奥深い音楽家に再び光を当て、こうした俗世から離れた神秘的な伝統音楽を復興させた」（同 p.40）と評価されている。

本稿が着目したいのは、上記のような理念を背景として持つ彼らが五線譜を用いたレッスンではなく、口頭伝承の方法で実技を教えていたということである。この事実は、そうした教育方法採用の背後にある教えること・学ぶことについての彼らの捉え方—知識観や教育観—が、五線譜・練習曲という方法論やそこに内在する近代教育の考え方を受け付けなかったということに他ならないだろう。では、彼らは五線譜や練習曲の何に抵抗し、また何を守ろうとしたのだろうか。言い換えるなら、教習に五線譜が用いられることによって、前述のような学びの状況（文脈）依存性はどのような影響を受けると考えられたのだろうか。

5. 変容する、学びの状況（文脈）依存性

イラン音楽が五線譜表記されるようになってまもなく、前述した『タール教本』をはじめとした数々の教則本が登場するようになる。このことは、弟子が師匠と生活をともにするという状況から離れたところで知識が抽象化され、伝授が可能になったことを意味する。しかし、ここで伝授される知識とは、個別の楽器の奏法に関する知識が主であることには留意せねばならないだろう。前述したように、学ぶべき内容として予め項目化されているのは、五線譜表記による微分音理解・練習曲による演奏技術の向上・西洋風アレンジ・より弾きやすい楽器の構え方などであり、即興演

奏に必要な旋律型同士の関係性ではない。言うならばむしろそれは、努力すべき内容が明示され、得られる成果が予め数値化されているような学びのあり方であると言えよう。つまりそこでは「何かを汲み取る」という状況（文脈）依存的なあり方よりも、楽器の奏法の伝授というより具体的・直接的な知識の伝授がむしろ前面に押し出されているのである。本来、旋律型同士の関係性の体得を目的として行なわれていた音楽の伝授が、まずある楽器の奏法の指導からスタートするというような、質的に大きな変化を遂げていることを示しているのである。

以上のような学びの内実の変化は、前述の、保守的な観点から「イラン音楽の破壊」として指摘されていた現象—西洋楽器や和声の導入、楽器の「改良」、大規模なオーケストラ化、器楽のヴィルトゥオーゾ化など—toに比べると見過ごされがちである。またそうした目につく現象は、西洋音楽や楽器の直接的な導入の結果としてのみ捉えられ、センター側の意図もそうした表面的・可視的な現象に対する抵抗としてより解釈されがちである。しかし実際にはそれらの現象も、伝統音楽の学びの内実の変化と深く結びついている。

例えば器楽のヴィルトゥオーゾ化は、練習曲概念の導入によって、本来は声の模倣という側面を有していたイラン音楽が、楽器独自の技法の追及へと向かった結果であると言えるだろう。また前述したような、学ぶべき内容が予め項目化されているために起こる旋律型同士の関係性への気付きの遅れや後景化は、関係性に対する深い理解からのみ可能な即興演奏よりも、覚えた旋律型それ自体を単独でモチーフにするような、作曲行為というベクトルにも繋がってゆくだろう。すなわちこの、即興から作曲へとという流れとは、そこで示されるものの「新しさ」の意味が、「伝統的なものの再生産」から、作曲というかたちで人と違うものを提示しようとする、より近代西洋的な価値観を帯びてくるような変化なのである。したがってセンターの抵抗とは、単に和声の導入や、大規模なオーケストラ化などの表面的かつ判りやすい現象に対してだけではなく、本質的にはむしろ上記の価値観を生み出す学びのプロセスの変化に対するものだったとも考えられるのである。

6. 学びを発動させる契機とは

さて、このようなイランの事例—音楽を学ぶという営みの変化やそれに対する反応—から、私たちは一体何を学び取ることができるのだろうか。本稿はセンターのように伝統を単に守るべきものの、止まったものとして捉える立場を取るわけではない。それでもやはり上述の徒弟制的な事例のなかには、ただ音楽を学ぶという言い方だけでは見過ごされがちな、教育や学びの本質を示唆するような何かがあるように思われる。

既に見たように教則本などの登場によって、学びの内容は予め具体化・項目化できるものを中心となる。そうすると、学習者にはある感覚が生まれることとなるだろう。それは、予め教えられる項目として具体化されているものだけに注意が払われ、それ以外には学ぶべきもの、汲み取るべきものがあたかも無いような感覚が生まれてくることである。一方徒弟制においては、一見学ぶべき対象ではないような、取るに足らない現象や状況に対しても、弟子たちの注意深くそして幅広い観察眼が注がれていた。そ

して学習者たちはまさにそこから、旋律型同士の関係性に対する気付きを得、また師匠の音楽家としての振る舞いを観察し、結果として即興演奏を体得していったのである。

しかし上記のように、伝授されるテキスト以外に汲み取るべき材料が無く、状況に対して注意が払われないならば、学びはどのようなベクトルへととはなかなか進展してゆきにくい。筆者自身のフィールドワークの経験からも、五線譜（や教則本）を用いた学習者の多くはイラン音楽の学習自体をレパートリー（旋律型）の蓄積と考える傾向が強く、いつまでたっても「与えられた曲の習得に勤しむ」という図式に留まり、そこから抜け出ることが少なかったように思われる。与えられたものだけで安心してしまい、それを実際の社会がどう使っているのかという視点へはなかなか広がりにくい。つまりそこでは、学びの状況依存性が失われているということになるだろう。

それでは学びの状況依存性が回復されるためには何が必要なのだろうか。言い換えれば、一体どのような要件が、テキストそれ自体ではない、状況に対する学習者たちの観察眼を成立させていたのだろうか。

学びの状況依存性が保持されるためには、テキスト以外のところに（状況のなかに）、学びを発動させる契機が必要である。それは、逆説的かもしれないが、学びのプロセスのなかにあえて謎を残しておくことだったのではないか。かつて弟子たちが抱いた疑問—正確に記憶した旋律型は、実際の音楽を奏でるうえで一体どのように使えるのか—これこそが実は学びを発動させる装置だったのである。

謎は人を問いのモードにしてくれる。自らが問いのモードにある人間は、周囲にあるどんな微細な情報も逃がさないようになる—これこそが真の学びの姿勢なのである。具体的かつ体系的に教えるあまり、謎を全て取り去ってしまうことは、学びの動機—学びを発動させる契機を取り去っていることにもなるのだ。

そうするとセンターの抵抗も本質的には、五線譜を用いた近代的教育が、謎を学習の前面から取り去ることによって即興演奏への動機付けが失われてしまうことに対する暗黙の抵抗だったとも考えられよう。目の前に五線譜として確固たる伝承材料があれば、学習者たちはそれをこなすことで安心してしまっただろう。なぜならレパートリーが目に見えるかたちで増え、教則本（練習曲）によって進歩や上達が数値化されて感じられるのだから。しかしそれは学びの本質—本当に学ばなければならないのは目の前にあるものではない—という事実から学習者たちを疎外してしまう危険性をも孕んでいるのである。

以上のような事例を通して私たちは、何かを教える際のヒント—学びを発動させるために何をすべきか、あるいは何をすべきではないか—ということについての洞察をも得ることができるだろう。しばしば誤解されがちだが、謎には予め何か明確な、一義的な解答が用意されていなければならないわけではない。それどころか、謎はしばしば大き過ぎる問いを伴い、ゆえに人によって様々な答えが導き出され、往々にして学習者を混乱に陥らせることだろう。しかしそれで良いのである。むしろ謎は謎のままであり続けるほど学びを発動させる効果は持続する。そして謎が厄介なものであるほど、それは大きなパラダイム転換を学習者にもたらす

可能性を秘めているのである。教える側の役割とは、何かを教え過ぎることなく、謎があることを示すことで学習者を問いのモードへと導くこと——これこそが筆者が伝統音楽を学ぶことから得た最大の学びである。

注

- 1) 同氏のメール（2004/4/7付）より。
- 2) イラン音楽は、単なる音階というより旋律型の集合体として説明される。主要な部分に関しては比較的狭い音域しか持たないそれぞれの旋律型が、おおまかには低音域を担う旋律型から高音域を担う旋律型へという時間的流れにそって演奏されてゆき、そして最終的に最高音域に達すると、今度は急速に、ある特定の旋律型（フルード *forūd* 降下、の意）を経てもとの音域へと戻ってゆく。すなわちイラン音楽における演奏とは、こうした時間的配列を組織する幾つかの旋律型の持つ、それぞれの音楽的特徴の集合体として表現される。より詳細については（谷2007）を参照のこと。

引用・参考文献

- 生田久美子 1987 『「わざ」から知る』（認知科学選書14）、東京大学出版会
- 2001 『職人の「わざ」の伝承過程における「教える」と「学ぶ」——独自の「知識観」「教育観」をめぐって』、茂呂雄二編『実践のエスノグラフィ』（状況論的アプローチ3）、東京：金子書房、pp.230-246
- 谷正人 2007 『イラン音楽一声の文化と即興』東京：青土社
- 2008 「異文化理解における「わかりにくさ」の効用——わからない自分への気づきへ——」『音楽教育学』第37巻2号 1-12頁 日本音楽教育学会
- 柘植元一 2000 「イラン音楽への招待（第29回） L. C. ミラー 著『ペルシアの音楽と歌——アーヴァーズの芸術』をめぐって」『chashm』（日本イラン協会ニュース No.93）、pp.34-41
- 森田豊子 2008 「イランと日本の学校教育における教育方法の比較——一声の文化と文字の文化」『イラン研究』第4号 217-230 頁