

音楽学習としてのサウンドウォーク

Soundwalk for Music Learning Activity

石 出 和 也*

Kazuya ISHIDE*

要旨

現在、音楽づくりや創作をはじめ、音楽科教育のさまざまな場面において、身の周りの音（環境音）を教材化した学習活動が実践されている。実践事例集などを俯瞰する限り、屋外で環境音を聴取して、それを言葉や視覚的素材にあらわす学習活動や、音地図を作成する学習活動などは数多く示されている。だが、サウンド・エデュケーションの活動の1つであるサウンドウォーク（引率者にしたがって参加随行者たちが環境音を聴取・探索しながら歩く活動）については、ほとんど示されていない。本小論の主眼は、どのような条件のもとで授業者がサウンドウォークを「音楽学習にする」ことが可能となり、学習者にとって「音楽学習になる」ことが可能となるのかを追究していくための、基礎的な視点を得ることである。授業者がサウンドウォークを音楽学習にするためには、サウンドウォークを「音楽的時空間の持続」としてみる視点が必要最低限の条件となる。他方、学習者にとってサウンドウォークが音楽学習になるためには、サウンドウォークに取り組む際の意識を「わたしは【何を】聴取しているのか」から「わたしたちは【どのように】聴取しているのか」へと転換することが条件となる。

キーワード：サウンドウォーク、音楽学習、開かれた作品、擬似同時性、相互的同調

1. 研究の背景

現在、音楽づくりや創作をはじめ、音楽科教育のさまざまな場面において、身の周りの音（環境音）を教材化した学習活動が実践されている。こうした発想の源泉の1つとしては、サウンド・エデュケーションの考え方を挙げるができる¹⁾。そして、その考え方にもとづく活動には、「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」が含まれている。

さて、環境音を導入した音楽科教育に関する実践事例集などを俯瞰する限り、屋外で環境音を聴取して、それを言葉や視覚的素材にあらわす学習活動や、さまざまな環境音を探索して音地図（sound map）を作成する学習活動などは数多く示されている²⁾。けれども、「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」については、ほとんど示されていない。すなわち、学校での音楽科教育を想定した活動モデルとして、環境音の視覚化や音地図を作成する活動はいくつも示されているが、音地図づくりに向けて「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」や、音地図づくりを踏まえて「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活

動」についての学習過程は、ほとんど示されていないのである。

他方、学校教育以外の場面に目を向けると、こうした「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」に類する機会はいくつか見られる³⁾。けれどもその多くは、子どもではなく成人を対象としていたり、あるいは、生涯学習や環境教育の発想にもとづく活動であったりするなど、学校における音楽科教育とは別文脈の事例である。また、「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」を分析対象とした先行研究もわずかに見られるものの⁴⁾、音楽科教育に即した研究や、音楽科教育への置き換えを視野に入れた研究は稀有である。

2. 研究動機と研究目的

サウンド・エデュケーションにおける活動名に従い、この「屋外で環境音を聴取・探索しながら歩く活動」について、本論考ではサウンドウォークと呼ぶことにする。ところで、もし仮に「サウンドウォークは音楽教育活動である」という言い方をすれば、すでにサウンドウォークは学習者にとって音楽学習として成

*弘前大学教育学部音楽教育講座
Department of Music, Faculty of Education, Hirosaki University

立することが自明視されていることになる。しかし現実の音楽科授業というものを考えた場合、授業者がサウンドウォークを「音楽学習にする」のであり、その結果として、学習者にとってサウンドウォークが「音楽学習になる」と考えるべきであろう。こうしたプロセスに先立つ形で、あらかじめサウンドウォークが音楽教育活動であるという言い方はできないはずである。そうであるならば、どのような条件のもとで授業者がサウンドウォークを「音楽学習にする」ことが可能となり、学習者にとって「音楽学習になる」ことが可能となるのか。それを追究していくための基礎的な視点を得ることが、本小論の主眼である。

3. サウンドウォークを音楽学習するための条件

3-1. 論考の起点

「歩く」というのは日常的な行為であるが、多くの場合そこには、駅に向かう、買い物に行くなどの「目的」があるだろう。その「目的」を括弧に入れ、環境音を聴取するという目的を新たに与えることにより、「歩く」という日常的な行為はサウンドウォークになり、音風景 (soundscape) が立ち現われてくる。つまりここにあるのは、歩くという行為からその目的を〈切り離す〉操作と、環境音の聴取という新たな目的を〈付与する〉操作である。そのためサウンドウォークは、距離的にも心的にも、点と点を最短距離で結ぶような、合目的な「歩くこと」とは、その根本において異なっている。

ただし、これから先の論考を進めるにあたっては、サウンドウォークについての定義を再確認しておく必要がある。なぜなら、「環境音を聴取しながら屋外を歩く活動」として一括りにされることも多いが、サウンド・エデュケーションの活動としてはリスニング・ウォーク (listening walk) とサウンドウォーク (soundwalk) が明確に区分されているからである。マリー・シェーファー (1986) によれば、リスニング・ウォーク (音聴き歩き) とは「聴くことに集中して単に歩くこと」であり、①ゆっくりとした歩調で行うべきであること、②複数人で行う場合は前を歩く参加者の足音がちょうど聞こえなくなる距離を保つこと、の2点が補足されている⁵⁾。一方、サウンドウォーク (音の散歩) については上記①②に加えて、「ガイドとしてスコアを用い、特定の地域のサウンドスケープを探索すること」とあり、「スコアは、聴者がそこに書かれた道を辿っていくうちに、聞き慣れない音や周囲の音に注意を向けていくように仕組んだ地図」で

あるとされている⁶⁾。つまりサウンドウォークの場合は、単に環境音を聴取しながら屋外を歩くということではない。たとえそれが、紙媒体による音地図であれ、引率者 (リーダー) の記憶内部に留められている状態のものであれ、引率者が事前に構成した何らかのスコアにもとづいて参加随行者たちがコースを歩くことにより、周囲のサウンドスケープに耳をひらいていくことになる⁷⁾。したがって上述した類義語的定義になれば、サウンドウォークとは、引率者によってデザインされた音の時空間を、参加随行者たちが〈たどる〉ことにより生起する音体験であると言えよう。ここで、サウンドウォークに関するヒルデガード・ウエスターkamp (2011) の言及に目を向け、論考の起点としたい。

最も重要なことは、マイクロフォン、ヘッドフォン、レコーダーなどを通さず、裸耳 (naked ear) による聴取体験をすることだ。このようなサウンドウォークでは、聴き手と環境が融合し、ユニークな「作品」を創造することができる。歩いているときに一度しか起きない体験である。しかし聴き手と環境との間にとっても強い絆が生まれるのだ。これは恐らく、聴取の本質が、時間の流れとともに生まれては消えていく音に向けられた、深い意識にあるからだろう。同じ音は二度と繰り返されない。私たちの耳はそれらの音をレコーダーのように捉える。すべての音事象 (sound event) は、私たちの聴覚なくしては存在し得ない⁸⁾。

上記引用中の末尾に示されている「音の存在と不在」をどのように問うべきであるのかという点も、本来は重要な論点である。ただしその議論は別の機会にゆずるとして、今回は「作品」という部分と、「聴取の本質が、時間の流れとともに生まれては消えていく音に向けられた、深い意識にある」という部分の2点を注視していく。

3-2. サウンドウォークの作品性

まずは、サウンドウォークにおける聴取体験を「作品」として捉える部分についてである。先述の引用箇所直後においては、「最終的な「作品」のより大きな表現を知るために、リーダーはまるで作曲するようにサウンドウォークの構造を作ることができる」と述べられており⁹⁾、さらに別の箇所においては、「リーダーは環境音が「演奏」するであろうことを最後の最

後までコントロールすることはできない」とも述べられている¹⁰⁾。このように、サウンドウォークを「音楽作品」に準えることができ、かつ、「作曲家」「演奏者」「聴き手」という区分を設定できるということは、作業仮説的なものとして十分に役割を果たすものであろう。そして、この場合のサウンドウォークの作品性とは、ウンベルト・エーコが言うところの「開かれた作品」に近いイメージをともなうものとみなすことができる¹¹⁾。

ただしこの場合、留意すべき点が2つある。第一に「環境音」を「楽音」に準えているのではなく、事前のデザイン行為を担う引率者（リーダー）を「作曲家」、実際に鳴り響く環境音を「演奏者」、参加随行者を「聴き手」とみなすことにより、サウンドウォークという場それ自体を、音楽作品における機能分化に見立てているという点である。

第二として、参加随行者は「聴き手」のみを担っているのではないという点である。参加随行者は、ただ単に環境音を聴取しながら歩くだけでなく、音を生み出す存在でもある。この点については、足音や風の音を想起すると考えやすい。サウンドウォークの条件「前を歩く参加者の足音がちょうど聞こえなくなる距離」は、今まさに歩いている自分自身の足音への傾聴を促すことになる。つまり参加随行者にとっては、足音を聴取している自分自身と、足音を発している自分自身が連続している。あるいはまた、歩いている際に、顔の向きを少し変化させるだけでも、自分の耳に当たる風音の微妙な変化が生じることだろう。この場合もやはり、自分自身の動きに伴って音とその変化が生じていることになる。このように考えると、参加随行者は決して、環境音の「演奏」を、単なる受動態として「聴取」しているわけではないと言えるだろう。つまり参加随行者は、「聴き手」であると同時に「演奏者」にもなり得るのである。

3-3. 聴取体験の継時性

次に、「聴取の本質が、時間の流れとともに生まれては消えていく音に向けられた、深い意識にある」という部分である。音は固定化されたモノとして在るわけではなく、生起したのち一定の持続を経て、やがて減衰していくといった継時的な出来事として在る。さらに、そうした音の集合体としての反復や変化などもまた、継時的な出来事として起こる。したがって、そのような音に向けられる聴取もまた、継時的な営為であり、それは音楽作品の聴取においても、環境音に向

けられた聴取においても同様である。

さて、環境音を導入した活動は、しばしば音楽教育としての意義が不明瞭であるという疑問を投げかけられることがある。また、環境音を導入した活動は、音楽教育の側からすれば、環境教育への逸脱として映ることもある。もちろん、シェーファーのサウンド・エデュケーションには「社会における音に向けられた課題」も含まれており¹²⁾、環境教育と緊密な関係にあることは事実である¹³⁾。ただしそれらは、あくまでも環境音を導入した音楽教育の結果としての環境教育であるか、あるいは、音楽教育に向かうための環境教育なのであって、決して「社会における音に向けられた課題」のみが単独で強調されているわけではない。いわばサウンド・エデュケーションは、音楽教育の部分集合としての環境教育的活動なのであって、環境教育の部分集合としての音楽活動ではない。この包含関係を誤認してしまうと、環境音を導入した活動は、音楽教育としての位置づけを素通りしてしまい、環境教育に絡めとられるという罠に陥ってしまう。これはサウンドウォークに関しても同様である。前述のように、音が継時的な出来事であり、聴取が継時的な営為であることを踏まえて、サウンドウォークを「音楽的時空間の持続」として見る視点が重要であろう。この視点が欠落してしまえば、サウンドウォークもまた、上述の罠——環境教育としての理解は得られるが、音楽教育としての意義は不明瞭になってしまう——に陥ることとなる。

このことを、音楽科授業の場面に照らして素描し直してみたい。確かに、音地図を作成する過程に見られる児童生徒たちの〈調べる〉活動や、作成した後の〈考える〉活動などは、授業としては「映える場面」であるのかもしれない。ただしそうした活動は、あくまでも音地図を作成する過程での〈聴く〉場面や、作成された音地図を用いて〈聴く〉場面に関連づけられない限り、音楽教育とはならない。もちろん、サウンドウォークを「〇〇の音」として語る場面に〈置き換える〉ことを一面的に否定するわけではないが、その段階での学びには、当然ながら「音楽的時空間の持続」は存在しない。その不在を〈埋め立てる〉ために、例えば「環境」「地域」「自然」などの用語を尽くしても、音楽教育からは遊離していく恐れがある。

以上に見てきたような、サウンドウォークを「音楽的時空間の持続」として見る視点はまた、本小論の冒頭で述べた、授業者がサウンドウォークを「音楽学習にする」ための条件を意味している。よりゆるやかな

言い方をすれば、授業者は、サウンドウォークにおける着眼点を「児童生徒が発見した環境音」から「環境音を聴取している児童生徒」へと転換しなければならないのである。その意味では、サウンドウォークを音楽学習にするための条件は、授業者のわずかな意識に左右されると言えるだろう。

4. サウンドウォークが音楽学習になるための条件

4-1. 大学におけるシミュレーションの概要

ここまでの考察は、授業者がサウンドウォークを音楽学習にするための条件であった。ここからは、筆者が担当している弘前大学教育学部の音楽科教育研究室での取り組みを参照しながら考察を進めたい。2011年度に、小中学校の教員を目指す大学生を中心としたゼミ活動の一環として、小中学校における教材化を視野に入れたサウンドウォークのシミュレーションに取り組んだ。実施場所は青森県弘前市郊外の公園敷地内であり、2011年11月26日の夜(21:00~21:30)と27日の朝(9:00~9:30)の2回、同一のルートで実施した。公園敷地内を一周する円環状のルートを設定したため、参加者はそれぞれに引率者を擁する2つのグループに分かれ、両グループが同じスタート地点から逆向きに進むという方法をとった。そのため、サウンドウォークの途中で2つのグループがすれ違う地点が生じることになる。

4-2. 引率者と参加随行者の「擬似同時性」

以下は、夕刻時に公園内でサウンドウォークのルート探しを担当した引率者による、振り返りの言葉である¹⁴⁾。

私はグループのリーダーとなり、事前のルート決め(下見)と、参加者の先導をした。1回目の時は道の先に何が待ち受けているか分からず、とにかく怖かった。闇への恐怖が音に勝手に意味を与えた。音が私の中へ飛び込んで来るようだった。ボイラーのヴォーっという音はおぼけの声のようだったし、絶えず聞こえる低くてぼんやりした音は、得体の知れない者が私を包み込んでいるように感じられた。あらゆる音が生命体の音のようで、敵意が感じられた。真に全身が耳になったような感覚だった。

上記に「1回目の時」とあるように、引率者は事前にリスニング・ウォーク(スコアによらない音聴き歩き)を実施し、実際のサウンドウォークにおいて参加

随行者たちができるだけ興味深い音体験を実現できるように、歩き進める方向の取捨選択や、歩く速度の調整をする。これらが、サウンドウォークにおける主なデザイン作業である。

一方、参加随行者たちは、引率者によってデザインされた音体験を〈たどる〉ことによって、歩きつつ周囲のサウンドスケープに耳をひらいていく。今回のサウンドウォークは約30分間の「音楽的時空間の持続」であったが、参加随行者たちは聴き手として、そして時には自らも演奏者として、引率者がデザインした音体験を「追体験」することになる。こうしたサウンドウォークへの参与の仕方は、環境音が〈聞こえる〉ことによって自分自身の〈聴く〉を絶えず更新しながら、引率者によってデザインされたであろう音風景を再構成していく過程でもある。かつてアルフレッド・シュッツは、音楽作品を受容する聴き手の聴取過程を、作曲者の音楽的思惟の流れを再遂行する過程とみなし、それを、聴き手と作曲者の内的時間における「擬似同時性」と言い表した¹⁵⁾。こうしたシュッツの言を借りれば、作品としてデザインされたサウンドウォークにおける〈たどる〉という営為は、引率者と参加随行者たちの「擬似同時性」として定式化されることになるだろう。

ここで再び、サウンドウォークについて述べられたヒルデガード・ウエスターkamp(2011)の言説に接続したい。下記引用においては、参加随行者たちの聴取について、その「動機」の問題が暗示されている。

その環境はあまり面白くないのではないかとか、参加者の興味を引くことができないのではないかとか、心配になりがちである。隅々まできちんと準備されたサウンドウォークでさえ、リーダーは環境音が「演奏」するであろうことを最後の最後までコントロールすることはできない。聴くこととリードすることを経験すればするほど、負担は参加随行者も同じだということに気づく。聴き手の注意力と意欲が無ければ結局サウンドスケープはなにも聞こえないのだ。良く計画されたサウンドウォークでも即興的なサウンドウォークでも、リーダーと参加者両方の聴くことの質こそが、成功の秘訣となる¹⁶⁾。

参加随行者たちは聴き手として、そして時には自らも演奏者として、引率者がデザインした音体験を「追体験」する。その際、そうした音の時空間の作曲者である引率者自身は、あらかじめデザインしておいた音

体験を「再体験」する——つまり〈たしかめる〉——ことになる。けれども、「開かれた作品」としてのサウンドウォークにおいては、環境音の鳴り響きを厳密に再生することは不可能である。それどころか、何の予備知識も無い状態では、聞こえた音が事前に引率者によって意識的にデザインされた音であるのかどうかを参加随行者たちが峻別することはできないし、そもそもサウンドウォークは、そうした峻別を目指す活動でもない。引率者と参加随行者の「擬似同時性」とは言っても、デザインされた作品としてのサウンドウォークは「開かれている」がゆえに、聴き手に対しては一種の「枠組み」や「仕掛け」のようなものとして現前する。そのため、実際に参加随行者たちがどのように環境音を捉えるのかは、彼らの創造的な聴取や発見的な聴取に委ねられている。重要なのは、そうした創造的な聴取や発見的な聴取を維持するための「動機」であろう。

4-3. 参加随行者の「相互的同調」

すでに述べたように、参加随行者は「聴き手」とすると同時に「演奏者」にもなり得る。そこでさらに、音楽作品についてのシュツツの論点——演奏者同士の「相互的同調」——を経由することで、サウンドウォークのもう1つの様相を確認することができる¹⁷⁾。すなわちそれは、参加随行者の一人ひとりが「わたしのサウンドウォーク」を遂行していると同時に、「わたしたちのサウンドウォーク」という音体験も遂行しているということである。当然ながら、サウンドウォークは孤独な活動ではない。ある意味では、リコーダーアンサンブルなどの器楽や、合唱を含む歌唱の授業場面と同様の形態なのである。ここで取り上げているサウンドウォークのシミュレーションの場合には、7名の大学生が参加した。

さて、この2名の引率者と5名の参加随行者たちが、約30分間の「音楽的時空間の持続」の中でどのような外的時間を体験したのかを素描することは、ある程度可能である。夜に実施した1回目のサウンドウォークにおいては、辺り一面を静寂が支配している中で、自動車の走行音などが遠くのほうで薄らと鳴り響いており、雪や氷を踏みつける足音、道路脇の側溝を流れる水音などが、際立って耳に入ってきた。また、翌朝に実施した2回目のサウンドウォークにおいては、強く降りしきる雨音が常に基調をなしており、走り去る自動車の音や、すれ違う人たちが会話をしている声、鳥の鳴き声などが時折耳に入ってきた。2回

とも、ちょうど中間地点にさしかかる頃、しだいに近づいてくる相手グループの足音を聴取することになった。

このように、引率者と参加随行者たちの外的時間についての観察記録であれば、「〇〇の音」という記述を羅列していくことによって、ある程度再現することはできる。けれども、サウンドスケープを「〇〇の音」として分節化していくことと、サウンドウォークを「音楽的時空間の持続」として捉えることとは、その根本において矛盾してしまう。学習者である児童生徒にとって「サウンドウォークが音楽学習になる」ための条件を探るにあたっては、サウンドウォークと「単なる環境音の観察」との差異化をはかり、内的時間に意識を向ける必要がある。その手掛かりを、参加随行者たちによる振り返りの言葉に求めてみたい。

夜は視界が限られているためか、人工音が朝よりも目立った気がした。人工音は何の音であるかが目で見なくても大体わかるから目立ったのではないかな。

昼と夜の活動を比べると、私は夜のサウンドウォークで自分の体に音がしみ込んでくるような感覚をおぼえた。もちろん昼も音が体に入ってはきたのだが、終わった直後の感覚は夜の方が、音が体に残っているように感じた。活動終了後に音を想起した時も、夜の方がすんなりと自分から出てきた。

傘をさすのをやめてみると、また違う世界があった。たくさんの音が聞こえた。そして、今までで最も、自分が音に囲まれているような感覚がしたのである。それは音が近くに聞こえているからだろうか。音に包まれているという表現でも合っている気がする。自分が音に包まれていると感じることは今までなかった感覚で、初めて体験できた。そして、その感覚はとてつもない気持ちのよいものであった。

無論、このようにして語られた個人による振り返りの言葉は、サウンドウォークにおける彼らの内的時間の実像の全てを代弁しているわけではない。それでもなお、これらの言葉は、彼らの内的時間の在りように迫り得るものと判断できる。なぜならこれらの言葉は、「発見した音」ではなく、「聴くことについての

発見」を語っているからである。「発見した音」が外的時間に属するとするならば、「聴くことについての発見」は内的時間に属している。そして、サウンドウォーク実施後にこうして言葉を介することにより、引率者と参加随行者たちが「聴くことについての発見」を共有することは、確かに可能である。けれども本当は、「わたしたちのサウンドウォーク」が音楽作品の演奏のような「相互的同調」として成立していれば、たとえ言語を介さずとも、足音の加減や速度、顔を向けている方向や表情、身振りなどを通じて、参加随行者同士による「聴くこと」ないし「聴き方」の交換・共有は少なからず展開されているはずであろう。

以上を踏まえて、学習者である児童生徒にとってサウンドウォークが「音楽学習になる」ための条件を改めて検討してみる。サウンドスケープを「〇〇の音」として分節化することに固執すれば、サウンドウォークは外的時間に留まるものとなる。サウンドウォークを「音楽的時空間の持続」として捉えるためには、むしろ、本当はすでに共有されているはずの内的時間に意識を向かわせる必要がある。そこで鍵となるのが「擬似同時性」「相互的同調」であった。それらを意識することによって、「発見した音」と癒着している【一時停止的な耳】は、「聴くことについての発見」ともなう【継時的な耳】へと変容する。したがって、学習者にとってサウンドウォークが「音楽学習になる」ための条件を、より端的にまとめると次のようになる。すなわち学習者は、サウンドウォークに取り組む際の意識を、「わたしは【何を】聴取しているのか」から「わたしたちは【どのように】聴取しているのか」へと転換する必要がある、ということである。

今回の取り組みは、小中学校における教材化を視野に入れたサウンドウォークのシミュレーションであった。そのため、教材化するための方法についても、その意義や問題点を検討した。以下に示す振り返りの言葉は、上述した条件の意味を再確認するうえでも、重要なものであろう。

サウンドウォークをした後、何が聞こえたのかメモすることになっていた。そのため、後で書き出すことができるように、自分の知っている音ばかりを聞こうとしてしまったのかもしれないと思った。目的がずれてしまっていたかもしれない。忘れてもいいから本当に純粋に、聞こえる音を無心で聞いてみたかった。

「聴くこと」には、その目的による影響を受けやすいという脆弱さがともなう。ということは、ほんの少しの意識の仕方によって、「聴くこと」は変容する可能性を持つということでもある。本論考の中で「意識」という表現をたびたび用いてきた理由もこの点にある。

5. まとめと展望

本小論の主眼は、どのような条件のもとで授業者がサウンドウォークを「音楽学習にする」ことが可能となり、学習者にとって「音楽学習になる」ことが可能となるのかを追究していくための、基礎的な視点を得ることであった。授業者である教師がサウンドウォークを音楽学習するためには、サウンドウォークを「音楽的時空間の持続」として見る視点が必要最低限の条件となる。他方、学習者である児童生徒にとってサウンドウォークが音楽学習になるためには、サウンドウォークに取り組む際の意識を、「わたしは【何を】聴取しているのか」から「わたしたちは【どのように】聴取しているのか」へと転換することが条件となる。

以上を導く過程においては、「開かれた作品」「擬似同時性」「相互的同調」などを経過してきたが、現実の音楽科授業に反映させることを考えると、やや理念的に過ぎる面もあるだろう。サウンドウォークを含むサウンド・エデュケーションに関しては、これまでのところ、学習者に対する動機づけの方法や、指導言（発問、指示、説明、助言など）の方策までをも視野に入れた実践的研究は皆無である。だがこの部分を克服しなければ、サウンドウォークは、楽曲や楽器を用いていないがゆえに特異点として、既存の音楽科授業のあり方に揺さぶりをかけるための装置とはなり得ても、本当の意味で音楽科教育に根差したものとはならないであろう。翻って、この部分を解決していくことが、本研究の継続的課題である。

付記

本研究は、平成23・24年度学術研究助成基金助成金（若手研究（B）「サウンドエデュケーションに関わる発見学習的方法論の研究」課題番号：23730816）の助成を受けた研究成果の一部である。

註および引用文献・参考文献

- 1) シューファー, R. マリー (2009) 『サウンド・エデュケーション [新版]』鳥越けい子, 若尾裕, 今田

- 匡彦訳, 春秋社.
- 2) 以下①～⑤は、環境音を導入した音楽科教育に関する実践事例集の一例である。
- ①中島寿 (1992)『〈授業技術実践シリーズ〉7 音楽 つくって表現する』国土社。
環境音を導入した小学校低学年のための活動案として「身のまわりの音をきこう」と「外に出て、季節の音や様子をさがそう」、小学校中学年・高学年のための活動案として「音の地図をつくろう」が示されている。「外に出て、季節の音や様子をさがそう」では、環境音を聴取して児童が感じ取ったことを、楽器音で表現する活動に発展させている。「音の地図をつくろう」では個人による活動案とグループによる活動案の2つが示されているが、これらのモデルにおいては、環境音を聴取・探索しながら歩く活動は授業時間外で行われることが想定されており、授業自体の中心を占めているのは、作成した音地図の発表場面である。
- ②星野圭朗 (1993)『創って表現する音楽学習—音の環境教育の視点から—』音楽之友社。
…「音地図をつくろう」「代々木公園サウンド・ハンティング」などの活動案が示されている。
- ③長谷川有機子 (1998)『心の耳を育てる—音からの教育「イヤ—ゲーム」—』音楽之友社。
…「第7章 音の探検団」のなかで「〈音無しい音〉探し隊」「静けさとやすらぎポイント探し」「やすらぎの建築づくり」「やすらぎの街づくり」という活動案が示されている。いずれの活動も、教室空間から街に出かけて環境音を調査する学習活動であるが、音を聴取・探索しながら歩くこと自体を目的としているサウンドウォークとは異なる活動である。
- ④横川雅之、池田邦太郎、斉藤明子 (2001)『授業にすぐ役立つ! 「音」を楽しむ『音楽』の旅—「聴く」「つくる」で心を育てる—』音楽之友社。
教室の中で環境音を聴く活動に続けて、学校の屋上で環境音を聴く活動が示されている。著書全体の構成としては、環境音の聴取よりも音楽づくりについての実践事例が多く示されている。
- ⑤小林田鶴子 (2003)『みんなあつまれ まちの総合学習がはじまるよ!!—「音の出る地図」をつくってみよう—』ブンテック NPO グループ。
…環境音を聴取・探索したのち、それらを言葉や絵などで記録したり、録音したりする活動案が示されている。これらの一連の学習活動が最終的に目指しているのは、パソコンを使った音地図の作成である。
- 3) 例えば日本サウンドスケープ協会2012年度例会 (2013年3月10日, 青山学院アスタジオ・地下多目的ホール) では、サウンドウォークに関連した活動事例として以下①②が報告された。
- ①鳥越けい子・鷺野宏「「都市を聴く」ためのイベント—〈名橋たちの音を聴く〉を事例として—」
- ②小菅由加里「音風景でつづる家康の散歩道～まちの音に耳をすまして、まちを再発見～」
いずれも『日本サウンドスケープ協会2012年度例会「サウンドスケープのこころ」ポスターセッション&フォーラム要旨集』に概要が掲載されている。
- 4) その一例として、鳥越けい子 (2008) は以下のように述べている。
「サウンド・エデュケーションが、小学校から大学までの学校教育におけるさまざまな現場において有意義なプログラムを提供することは筆者自身を含め多くの人々が確認しているところである。しかし、同時にまた「生涯学習」の、公権力をはじめとするいかなる「外力」からもできるだけ独立した形で行う「個人の自発的な学習行為」という特徴を考えたとき、本事例のような「カルチャーセンター主催のワークショップ」は (個人が負担する参加費が必要であるという経済的バリアを除いては)、個人がその自主性に基づいて参加するという「生涯学習の本質」が発現しやすい現場であると考えられることができる。」
鳥越けい子 (2008)「生涯学習におけるサウンド・エデュケーション事例「都市の音探検：渋谷サウンドウォーク」」『サウンドスケープ』第10巻, pp.26-30. 引用は p.30.
- 5) シューファー, R. マリー (1986)『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, pp.302-303.
- 6) 同上書, p.303.
- 7) 本小論では、ヒルデガード・ウェスターカンプ (2011) における役割分担の表記に倣い、「引率者・リーダー (leader)」「参加随行者 (participant-follower)」という表現を用いた。
ウェスターカンプ, ヒルデガード (2011)「解き放たれた耳—サウンドスケープ・リスニングの40年をめぐる—」今田匡彦訳『音楽教育実践ジャーナル』vol.9 no.1, pp.10-19. 引用は p.14.
- 8) 同上書, p.14.
- 9) 同上書, p.14.
- 10) 同上書, p.16.
- 11) ウンベルト・エーコ (Umberto Eco) は「開かれた作品」について、4つの具体的な音楽作品——カールハインツ・シュトックハウゼンの『ピアノ曲第11番』、ルチアーノ・ベリオの『フルート・ソロのためのセクエンツァ』、アンリ・プスールの『交換』、そしてピエール・ブーレーズの『ピアノ・ソナタ第3番』——を例に挙げて論じている。エーコが「開かれた作品」についてどのように規定しているのかについては、以下の記述に集約されている。
「これらの新しい音楽作品は、完結した一定のメッセージにおいて存するのでも、一義的に組織された形において存するのでもなく、解釈者に委ねられた様々な組織化の可能性において存するのであり、それゆえ、一つの所与の構造的な方向で再生され理解されることを求める完成した作品としてではなく、解釈者によって美的に享受されるその瞬間に完成される開かれた作品として提示されるのである。… (中略) …俗な言い方をするなら、それらは未完成の作品であって、

作者はそれらを多かれ少なかれ組み立て玩具の部品のように解釈者に託し、一見したところ事態がどのような結果になるか、無関心であるように思われる。この事実解釈は逆説的で不正確ではあるが、これらの音楽経験のより外的な相は実際のところこの種の誤解を生じさせる。だがそれは生産的な誤解である。というのは、このような経験のもつこの積然としない側面によって、我々は、今日の芸術家がそのような方向で作業する必要がある理由を理解するように促されるはずであるから。つまり、それは美的感受性のどのような歴史的展開の帰結によるのか。またそれは現代のどのような文化的諸要因に符合しているのか。これらの経験は理論美学に照らして、どのように理解されるべきなのか。」

エーコ、ウンベルト (2011) 『開かれた作品 [新・新装版]』篠原資明, 和田忠彦共訳, 青土社, pp.36-38.

- 12) 前掲書 1), p.6.
- 13) 現状として、サウンド・エデュケーションが環境教育と深い関係に位置するものとして認識されていることは確かであろう。この点については、以下のような文献中でサウンド・エデュケーションが取り上げられていることから窺い知ることができる。
若尾裕 (2000) 「音楽科 (小・中学校) における環境教育」田中春彦編『環境教育重要用語300の基礎知識』明治図書, p.56.
- 14) 2回のサウンドウォークを実施した後、参加者全員による語り合いの場を設けた。そこでは、実際に体験して感じたことや、発見したことについて各自が話すことで、それらの内容を参加者全員で共有することを目指した。本文中の引用は、そこでの内容を踏まえて参加者たち自身が感想や発見について文章化したものを、さらに筆者が整理要約したものである。これ以降本文中で示す参加者の振り返りの言葉については、すべて同様の方法を経たものである。
- 15) 本文中において引用したアルフレッド・シュッツ (Alfred Schutz) の「擬似同時性」と、後述する「相互的同調」の詳細については、以下を参照のこと。
シュッツ, アルフレッド (1991) 「音楽の共同創造過程—社会関係の一研究—」プロダーセン, アーヴィット編『アルフレッド・シュッツ著作集 第3巻 社会学理論の研究』渡部光, 那須壽, 西原和久訳, マルジュ社, pp.221-244. 引用は p.234.
- 16) 前掲書 7), p.16.
- 17) 音楽作品を演奏する演奏者同士の〈合わせる〉関係、すなわち「相互的同調」について、シュッツは次のように説明している。
「各演奏者はそれ自体としては必然的に断片的なままである自分自身のパートを解釈する必要があるだけでなく、他の演奏者が下す自分の——他者の——パートについての解釈も予想しなければならない。そしてさらには、自分自身の演奏についての他者の予想をも念頭におかななければならない。どの演奏者も作曲家の思想を解釈する自由をもつが、その自由は他者にも与えられている自由によって制限をうける。どの演奏者も、他者の演奏を聴きながら、未来把持と予想とによって、他者の解釈がどのように転回するかを予見し、先になったり後になったりする用意がいつでもできていなければならない。自分も相手も、演奏される音楽内容がそのなかで実現される内的持続を共有するだけでない。それと同時に、演奏者はそれぞれ、他者の意識の流れを生ける現在において即時的に共有するのである。このことが可能なのは、音楽の共同創造過程が真の対面関係——共同創造過程に参加する者たちが時間区分と空間区分とを共有しているという意味——において生ずるからである。」
前掲書 15), pp.238-239.

(2014. 1.14 受理)