

博士論文

音楽教育における〈図形楽譜としてのソノグラフィ〉
音環境と音楽表現を取り結ぶ記譜法として

Sonography Considered as Graphic Notation in Music Education
Connecting Acoustic Environment and Creative Music Making

指導教員 : 今田 匡彦 教授
副指導教員 : 杉山 祐子 教授
副指導教員 : 山田 巖子 教授

弘前大学大学院 地域社会研究科

地域社会専攻 地域文化研究講座

18GR102 金崎 惣一

Soichi KANAZAKI

目次

序	4
第 1 章 音楽教育における図形楽譜	6
第 1 節 音楽教育における楽譜／サウンドスケープ研究における記譜	6
第 2 節 「音の視覚化」という錯覚：西洋音楽の記譜の変遷から	13
第 3 節 図形楽譜と音楽教育	18
3.1 西洋音楽へのアンチテーゼとしての図形楽譜	18
3.2 図形楽譜の音楽教育への援用	26
まとめ	32
第 2 章 サウンドスケープの視覚化：ソノグラフィーを図形楽譜へ	33
第 1 節 明治期における西洋音楽の移入による影響と今日の音楽教育	33
1.1 唱歌と五線譜の移入	33
1.2 「音楽とは何か」を問いかける音楽教育	38
第 2 節 サウンドスケープの視覚化	41
2.1 サウンドスケープ・デザイン，サウンド・エデュケーション，音楽教育	41
2.2 〈点々とした聴取体験の集積〉から〈連続的な聴取体験〉の記述へ	44
第 3 節 図形楽譜としてのソノグラフィー	49
3.1 聴覚的・視覚的情報の非言語的な共感的な比喩表現	49
3.2 「図形楽譜としてのソノグラフィー」の音楽教育的立ち位置	53
まとめ	54
第 3 章 図形楽譜としてのソノグラフィーを用いたプログラム：学校から地域まで	56
第 1 節 子どもたちの実践の観察から	56
第 2 節 教師へのインタビューおよび KH CODER を用いた計量テキスト分析	59
2.1 計量的テキスト分析	59
2.2 インタビュー内容および KH Coder を用いた分析	61
2.3 インタビューの分析を経て	69
第 3 節 地域での実践：アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—	69
3.1 「アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—」における音楽活動	70
3.2 各グループの音楽づくりとワークショップ全体に関するコメントの分析	74
まとめ	77
終章	79
引用・参考文献	81

参考 URL.....	85
参考資料・譜例	85
資料:インタビュー文字起こし	86
謝辞.....	97

序

われわれは、多様な音が鳴り響く環境で生活している。カナダの作曲家 R.マリー・シェーファー(2006, p.28)は、われわれと取り巻く音の環境との関係性について、次のように述べた。

今日すべての音は、音楽の包括的な領域内にあつてとぎれのない可能性の場を形成している。新しいオーケストラ、鳴り響く神羅万象に耳を開け！
音を出すすべての人々、すべてのものが音楽家なのだ！

現代の日本において、多くの人々が「音楽」という言葉から連想するのは、いわゆる J-POP や K-POP、洋楽などといった音楽であろう。それらの音楽の多くは、全音階、すなわちドレミファソラシドで構成されている。明治期における西洋音楽の移入、その後の音楽教育での唱歌教育を源流とし、現代まで脈々と続き、今や物珍しかったはずである西洋音楽を基盤として独自の様式に発展を遂げた音楽は、現代を生きるわれわれにとって、当たり前すぎるほど身近な存在となっている。今日に至るまでに、この影響は、公教育の指針である学習指導要領にも通じている。しかしながら、1980年代以降、音楽教育研究の領域で広まった新しい音楽学習の指標は、従来の音楽学習にはあまり見られない創作経験を与える機会を生んだ。この指標は学習指導要領へも影響を与えたが、それによって生じた問題の一つが、従来の音楽教育において用いられている楽譜では、新しい音の要素、すなわちわれわれが生活する中で意識的に聴くことの少ない自然の音に対応しきれない、ことであった。先のシェーファーの主張は、現実環境にあふれる音と今日さまざまな用語に区分された〈音楽〉において用いられる音との2分立の垣根を取り払うものである。

本研究では、新しい音の要素に対応しうる記譜である図形楽譜を用いることで、身の回りのさまざまな音の聴取—記譜—音楽創作を連関する活動の提案、音楽教育における有効性を検討することを目的とする。

本論文の構成は次の通りである。第1章では、音楽教育における図形楽譜の活用およびその有用性を検討した。これまで、音楽教育研究では〈楽譜〉、〈読譜〉に関して、さまざまな議論が行われてきた。この議論の中で扱われる楽譜の多くは西洋音楽に由来する五線譜であり、それゆえに現実環境において鳴り響く音と記譜との関連について論じられることはなかった。しかしながら、学習指導要領にて記載されている自然音や環境音との関わりについて考えたとき、五線譜では対応しきれない場面が存在する。そこで、現代音楽の文脈に構想された図形楽譜の導入により解決を図ろうとする。図形楽譜が有する〈解釈の多様性〉は、この楽譜を用いた活動を行うにあたって有用なのではないかと考えられる。そこで、図形楽譜を用いた音楽教育実践に関する先行研究を通覧し、本論文における図形楽譜の捉え方を見出し、音楽教育での活用における有用性について示した。

第2章では、まず明治以後の音楽教育が、規範的表記である五線譜を中心として展開されてきたことについて整理した。既存の音楽作品を前提としてしまう規範性のある活動が多い音楽教育では、「音楽とは何か」という問いについて子どもたち自身が考える機会が少ない。そこで、音楽とは何かという思考を促すために、身の回りの音をきっかけとした音楽活動の機会が必要であると考え、シェーファーが構想したサウンドスケープ思想およびサウンド・エデュケーションならびに第1章で考察した図形楽譜を組み合わせた活動を考察した。図形楽譜をつくるための手立てとして、サウンドスケープ研究における記譜法である〈ソノグラフィー〉について分析を行った。そして、ソノグラフィーを図形楽譜として扱い、音楽教育における活動プログラムの提案を行った。

第3章では、これまでで論じてきたプログラムが、実際に小・中学校で行われた実践とそれに関わった教師へのインタビューを行い、その分析をした。さらに地域におけるワークショップでの実践から得た知見を踏まえ、音環境との関わりと創作行為を連関する図形楽譜を用いた活動の教育的有効性を示した。

第1章 音楽教育における図形楽譜

第1節 音楽教育における楽譜／サウンドスケープ研究における記譜

これまで音楽教育学では、音楽教育における「楽譜」の活用について、さまざまな議論がなされてきた。国立情報学研究所が運営する学術情報データベース「CiNii」において、「音楽教育」「楽譜」をキーワードとして検索をかけると、検索結果が109件検出される。そのうち、歴史研究や関連メディア機器の開発に関する報告等を除き、学校音楽教育へと関連付けられる文献は、67件検出された(2021年10月15日時点)。その多くは、小学校ならびに中学校学習指導要領音楽科の中で区分されている指導領域および分野(すなわち、鑑賞領域および表現領域[歌唱, 器楽, 音楽づくりまたは創作分野])に関わる、具体的な指導方法に関するものである。

以下の表1(該当部分**下線太字**)に示すように、学習指導要領音楽科の中で「楽譜」という用語は、小学校編では5件、中学校編では1件出現する。それぞれ、用語の前後には「ハ長調」や「イ短調」といったように、調性を示す音楽用語が添えられている。このことからわかるのは、学習指導要領において想定されている楽譜が、楽音に基づく音楽を示す記述物、すなわち五線譜ということである。「五線譜」という用語自体は、小学校編においては1件、中学校編において0件のみの出現である。また、〈五線譜を読む行為〉を意味する「読譜」という用語は、小学校編では0件、中学校編では1件出現していた。

表 1 学習指導要領音楽科における「楽譜」「五線譜」「読譜」

楽譜	小学校	<p>[第3学年及び第4学年]2 内容 A 表現</p> <p>(1) 歌唱の活動を通して、次の事項を指導する。</p> <p>ア 範唱を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして歌うこと。</p> <p>(2) 器楽の活動を通して、次の事項を指導する。</p> <p>ア 範奏を聴いたり、ハ長調の楽譜を見たりして演奏すること。</p> <p>[第5学年及び第6学年]2 内容 A 表現</p> <p>(1) 歌唱の活動を通して、次の事項を指導する。</p> <p>ア 範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと。</p> <p>(2) 器楽の活動を通して、次の事項を指導する。</p> <p>ア 範奏を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして演奏すること。</p> <p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>オー(3) 我が国や郷土の音楽の指導に当たっては、そのよさなどを感じ取って表現したり鑑賞したりできるよう、音源や楽譜等の示し方、伴奏の仕方、曲に合った歌い方や楽器の演奏の仕方などの指導方法を工夫すること。</p>
	中学校	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>2 第2の内容の指導については、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(5) 読譜の指導に当たっては、小学校における学習を踏まえ、\sharpやbの調号としての意味を理解させるとともに、3学年間を通じて、$1\sharp$、$1b$程度をもった調号の楽譜の視唱や視奏に慣れさせるようにすること。</p>
五線譜	小学校	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(6) ウ つくった音楽については、指導のねらいに即し、必要に応じて作品を記録させること。作品を記録する方法については、図や絵によるもの、五線譜など柔軟に指導すること。</p>

表 1 学習指導要領音楽科における「楽譜」「五線譜」「読譜」(続き)

読譜	中学校	<p>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</p> <p>2 第2 の内容の指導については、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(5) 読譜の指導に当たっては、小学校における学習を踏まえ、\sharpやbの調号としての意味を理解させるとともに、3 学年間を通じて、$1\sharp$、$1b$程度をもった調号の楽譜の視唱や視奏に慣れさせるようにすること。</p>
----	-----	--

森下修次(2009 p.25)は、音楽教育における楽譜の活用について、その「重要な意図・必然性を理解した上で使用すべきもの」であることを主張している。演奏を構築していく過程における楽譜の使用の有無は、その進捗へ大きな影響を与える。この楽譜の活用が学習過程において効率的か否か、という尺度が、森下が主張する「必然性」へとつながっている。また畑中浩美(2009 p.36)は、子どもたちにとっての楽譜の有用性として、次の2点を挙げている。

- ① 楽曲の設計図としての楽譜: 表されている情報を読み取り、そこに自分が表現したいイメージや思いをのせて再構築して表現するための設計図として、表現を深める過程で活用する。
- ② 記録としての楽譜: 自分が作った曲を忘れないように記録しておくことができる。または、共通の情報として、自分以外にも演奏してもらうことができる。

①は楽譜(=五線譜)の一般的な扱い方であるが、②に関する活用は、主として鑑賞活動や創作活動においてである。上記のように、音楽教育における「楽譜」の活用については、上記のような議論が行われてきた。対して、楽譜(=五線譜)を読む行為、すなわち「読譜」についての議論は混迷している状態にある。その原因を、尾見敦子(2009 p.76)は次のように指摘している。

読譜が音楽の表現と理解に不可欠であるという認識を、小学校学習指導要領の中に読み取ることができない。なぜ読譜が必要か。この問いに対する答えを確信できないと、方法論の必要性も生まれない。

学習指導要領に出現する読譜という語は、中学校編の1件のみである。このことを鑑みると、小学校学習指導要領のみならず、学習指導要領全体を通しての語の出現自体が極めて少ない。このような状況であるにもかかわらず、読譜が音楽教育において必要であるということが、不思議なことに、多くの研究者・実践者の中で、共通認識として共有されている。杉江淑子(2009)の研究によると、多くの教師が、近年の子どもたちの「読譜能力の低下」を指摘している。それに対して、子どもたちの「音楽を耳

で聞いて模倣する能力が向上している」ことを認識している。しかし、そのような状況にありながら、「なぜ読譜指導が必要なのか」ということに関しては、明確に認識できていないという。尾見の指摘にもあったように、「なぜ読譜が必要か」という疑問は、教師のみならず、音楽教育研究においても、曖昧なままにされている状態にある。この原因の一つを、杉江(同上 p.14)は次のように報告、推察している。

...「移動ドでの読譜指導は難しいので、固定ドでもかまわない」という考え方に対して、小学校教師、中学校教師ともに約 84%が「そう思う」あるいは「ややそう思う」と回答していることと併せ(中略)児童生徒に身につけさせたい読譜力として、「楽譜を見て階名で歌う力」よりも「楽譜を見て楽器で演奏する力」のほうが重視されていることから推察される。

移動ド、すなわちドレミファソラシドを音名ではなく階名で考える、または歌う方法では、調の主音となる音を基軸として、第二音、第三音、下屬音、属音、第六音、導音の順となっている。これに対し、固定ド、例えば一般的に使われるクラリネット(B \flat ;変ロ調)では、B \flat がシ \flat (:変ロ音)と呼ばれる。固定ドにおいては、1オクターブ内にある12の音それぞれに1つの名称がついているに対し、移動ドでは、調によりその呼び方が変化する。

先に示した表において、小学校ではハ長調、イ短調のみの学習で、それ以外は中学校に繰り上げられていることがわかる。現在の学習指導要領におけるこの記述は、平成10年に改訂された内容のままである。吉田孝(2012 p.113)は次のように指摘する。

...我が国では学校教育においても民間の音楽教育機関においても、読譜指導はハ長調からはじめるという傾向が強い。(中略)児童は学習の初期の段階から最初の数年間においてハ音を「ド」と読まされることになり、事実上「固定ド」的な感覚にならざるを得ない。それまで「ド」と読んでいた音をへ長調を学習する段階になって突然「ソ」と読まされれば、混乱がおきるのは当然であろう。

若尾裕(2014 pp.36-38)は、幼稚園や保育園での音楽教育でも同様に、ハ長調からの学習が多く行われていることを問題視する。ハ長調からの学習の開始が多い理由は、上記までに述べてきた事柄と相違ない。また幼稚園や保育園では、音楽を専科としない教諭による音楽教育が行われていることもあり、伴奏や読譜が容易なハ長調が採用されやすいことも要因として挙げられている。また、民間の音楽教育の例としては、ヤマハ音楽教室で行われている音楽教育を挙げることができる。「ドレミファソラファミ・レ・ド」というフレーズは、長年ヤマハ音楽教室のテレビコマーシャルとして採用されており、多くの人々が一度は見たことがあるだろう。この曲は、ドイツ民謡の『池の雨』にアレンジを加えたものであり、同教室においては幼児科の学習の中で歌

われる。ドイツ語音名における C 音(日本語音名におけるハ音)から開始し、フレーズの終わりには同じ音へと回帰する。このことから示唆されるのが、読譜指導に限らず、公的・民間の音楽教育における学習の多くがハ長調からはじめられる、ということであり、吉田の推論は説得性のあるものとして考えることができる。

教師が「楽譜を見て階名で歌う力」よりも「楽譜を見て楽器で演奏する力」を重視することは、転じて考えると、移動ド(階名唱)で教えるよりも、固定ドでその都度教えることのほうが便利である、ということである。事実として、杉江の調査では、小学校教育において、上記以外の調を教えなくてもよい、と考えている教師が大半を占めている。このことによる弊害が、吉田が指摘しているように、他調の学習の際に起こる音の名称のずれである。

杉江(2009 p15)は以上の現状を踏まえ、次のような教育方法について提言している。

...「耳で聴いて模倣する力」が優れている現代の子どもにとって、(中略)むしろ、聴取による模倣の力を活かすほうが、「音楽の姿」を効果的につかみとることができるであろう。

現代の子どもたちが「耳で聴いて模倣する力」に長けていると推測されていることについては、さまざまな要因が考えられる。杉江の研究においては、ポピュラー音楽のバンドを組んでいる若者のグループが紹介されていた。この若者たちは、新曲を練習する段階において、まずモデル音源とともに演奏し、曲の拍感をつかみ取っていた。ここでは、楽譜が用いられることはなく、聴いて模倣すること、いわゆる「耳コピー」が行われていた。同様の行為が行われる状況として、日本の大衆文化の象徴としてカラオケがある。そこで歌う人たちは、楽譜を読んで、練習してカラオケに臨むわけではなく、バンドの若者と同様に「耳コピー」をベースとして、歌っているのである。今日では、YouTube や Tik Tok といったビデオプラットフォームなどで、さまざまな音楽に触れる機会が多いだろう。モバイル端末向けのショートビデオプラットフォームである Tik Tok は、その著作権的な善し悪しを抜きにして、既存曲のカバーや音楽に合わせたダンスなどがアップロードされている。小学生高学年から中学生にかけての個人のスマートフォン利用率や、テレビやビデオプラットフォームの利用頻度の多さ(NTT ドコモ モバイル社会研究所 2021)から考えられるように、音楽を気軽に視聴することのできる環境が急増していることも要因の一つなのではないかと考えられる。永井純一(南田ほか 2019 pp.33-34)の調査によると、ユース層(16~29 歳)とミドル層(30~49 歳)では、「好きな音楽の CD を購入する」という問いへの回答として、どちらの層でも 40% 前半の数値が算出されている。「動画サイト(YouTube やニコニコ動画など)で音楽作品を鑑賞する」や「音楽専門プレイヤー(iPod や walkman[原文ママ]など)を持ち運ぶ」などの問いへの回答は、ミドル層では 40% 付近の数値が算出されているのに対し、ユース層では 75% 付近の数値が算出されている。調査には含まれていないが、

今日では、サブスクリプションタイプのクラウド音楽配信サービス(Spotify や Apple Music)が流行している。これらのことからわかるのは、1) 世代が若くなるにつれて、商品としての音楽を消費する媒体が CD などのモノから、音楽プレイヤーやインターネット(ダウンロードファイルやストリーミング)へと移行しているということであること、2) このことにより、時と場所にこだわることなく、持ち運びできるものとして、音楽がより日常生活に根付いているということである。

では、学校における音楽教育は、上記のような大衆文化に倣った音楽だけで構成され、実施されるべきかという、そうではない。学習指導要領音楽科中学校編 3.2-(1)には、次のような内容も記載されている。

ア 音楽活動を通して、それぞれの教材等に応じ、音や音楽が生活に果たす役割を考えさせるなどして、生徒が音や音楽と生活や社会との関わりを実感できるよう指導を工夫すること。なお、適宜、自然音や環境音などについても取り扱い、音環境への関心を高めることができるよう指導を工夫すること。

この項目は、平成 10 年に告示された学習指導要領音楽科中学校編における新設項目である 3.2-(11)が再々改正されたものになっている(表 2)。

表 2 3.2-(11)に関連する旧学習指導要領の変遷

平成 10 年度	(11)各学年の「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導に当たっては、適宜、自然音や環境音などについても取り扱うとともに、コンピュータや教育機器の活用も工夫すること。
平成 20・21 年度	イ 適宜、自然音や環境音などについても取り扱い、音環境への関心を高めたり、音や音楽が生活に果たす役割を考えさせたりするなど、生徒が音や音楽と生活や社会とのかかわりを実感できるような指導を工夫すること。また、コンピュータや教育機器の活用も工夫すること。

この項目が新設された背景には、1980 年代以降活発化した、創造的音楽学習 Creative Music Making の導入およびそれに関わる諸実践の影響がある。新設項目に出現している「自然音」や「環境音」といった用語には、カナダの作曲家 R.マリー・シェーファーが創始したサウンドスケープ思想およびサウンド・エデュケーションの影響が見受けられる。また、創造的音楽学習の日本への導入に深くかかわっている、山本文茂や坪能由紀子をはじめとした音楽教育家による数々の研究発表および諸実践の影響をうけ、1989 年に公示された学習指導要領から、この学習と関連づけられた項目が記載されるようになった(島崎 2010)。

創造的音楽学習に関わる潮流から学習指導要領に記載された項目に対して、現在の音楽教育において広く用いられている楽譜、すなわち五線譜は、対応できるのだろうか。シェーファー(2006 p.268)は、次のように述べる。

鳥の声のように甲高い音は空から聞こえ、低い音は大地から聞こえるというようにも言われることはよくあるが、雷がソプラノで話しかけるわけではないし、ねずみがバリトンでガラガラヘビがティンパニ奏者というわけでもないのだ。

現実環境にあふれる音を、それが鳴る位置の関係そのままに五線譜に記すことは、シェーファーが指摘している通り、無意味なことである。たとえば、天井を小突いたとしても甲高い音になるわけではなく、床を歩くたびに低く重々しい音が鳴るわけでもないだろう。音が鳴る位置と実際に鳴る音を記譜すること、そこに相関関係はない。シェーファー(同上 p.269)は続ける。

今日の伝統的な記譜法がかかえているジレンマは、音楽表現と音環境の二つの世界のからみあいこまかく対応できないところにある。

サウンドスケープ **Soundscape** という言葉は、「音」を意味する **sound** と「眺め」を意味する **-scape** のシェーファー自身による造語である。『世界の調律』(同上 p.558)では、以下のように説明されている。

音の環境。専門的には、研究のフィールドとしてみなされていた音環境の一部分。現実の環境をさす場合もあれば、特にそれがひとつの環境として考えられた場合には、音楽作品やテープ・モンタージュのような抽象的な構築物をさすこともある。

この文章を書いている筆者の周りでは、キーボードをタップする音、やかんに入れた水が沸騰する音、階上に住む人の足音、外の鳥の鳴き声などが聞こえている。筆者を定点とし、さまざまな方向・位置で音が奏でられている。現実環境にて鳴っている音は、その場所や状況によってきこえてくる種類やダイナミクスなどの様相が変化する。これらを包括的に表現する言葉が、サウンドスケープなのである。シェーファーは、本来、自然のサウンドスケープと切り離せない関係にあった音楽が、今日においては、既に忘れ去られていると考えている。彼のいう「ジレンマ」は、自然の音環境から切り離された五線譜を基盤とする音楽表現と、サウンドスケープ研究における記譜法であり、自然の音環境そのものを記述しようとするソノグラフィー **Sonography** との乖離を示唆する。つまり、これはシェーファーが考える音楽の本来性との乖離でもある。今田(2014 pp.35-36)は、シェーファーの考えを次のように説明している。

スカルラッチェの時代、生態学的な調和が保たれていた作曲家と自然界の関係が、ドビュッシーの時代には変化した。そしてシェーファーが暮らす今日のサウンドスケープはさらに劣化した、ということなのだろう。(中略)シェーファーのサウンドスケープ思想は、その本来性を取り戻すための音楽思想に他ならない。

かつて保たれていた自然と人のある良好な音の関係は、ある時期を境に変化し、今日に至るまで悪化し続けている。サウンドスケープ研究、そしてサウンド・エデュケーションは、この関係を、そしてそれに伴う音楽の本来性をつなぎなおそうとする試みである。シェーファーがサウンドスケープ研究において用いたソノグラフィーとは、「音」を意味する接頭語 *sono-*と「記録法」を意味する *graphy* が組み合わさった用語である。この用語は、医学用語における「超音波検査」や、フランス軍の砲兵大尉であるシャルル・バルビエ *Charles Barbier* が考案した暗号「夜の文字(ソノグラフィー)」(広瀬 2010)のように、サウンドスケープ研究のみならず、さまざまな場面で用いられる。シェーファーが提案したソノグラフィーには、地形図の作成方法を借用し、等高線を環境音の音圧レベルへと置き換えた「等音圧地図 *isobel countour map*」や、身の回りの音の分布や頻度を地図上に布置していく「音のイベント地図 *sound event map*」などがあるものの、それらは五線譜とは逆に、音環境を記述しようとすることは可能であつても、音楽表現へとつながることはない。

第2節 「音の視覚化」という錯覚: 西洋音楽の記譜の変遷から

聴覚的な出来事である音を視覚的に表現しようとする試み、すなわち表記は、これまでどのように行われてきたか。シェーファー(2006 pp.267-268)は、今日、音の研究で用いられる表記を音響学、音声学、音楽の3つの研究領域に分類し、その上で、さらに2つの指標に区分した。

音響学、音声学: 記述的 (*descriptive*) ; すでに起こった音響の記述

音楽: 規範的 (*prescriptive*) ; これから鳴らされるだろう音響の規定

音響学および音声学における表記では、2次元的に時間、周波数(≒音高)を、また、それに振幅(≒強度)を加え3次元的に表す。例えば、電気信号の波形観測に用いられるオシログラフは、「ピッチ、ダイナミクス、持続時間、音色に関する情報を全て正確に記録できるため、グラフィック表記の中で最も正確である」(*Schafer 1975 p.103* 筆者訳)。理科の実験などで用いられるオシロスコープの波形は下記図1のように表される。

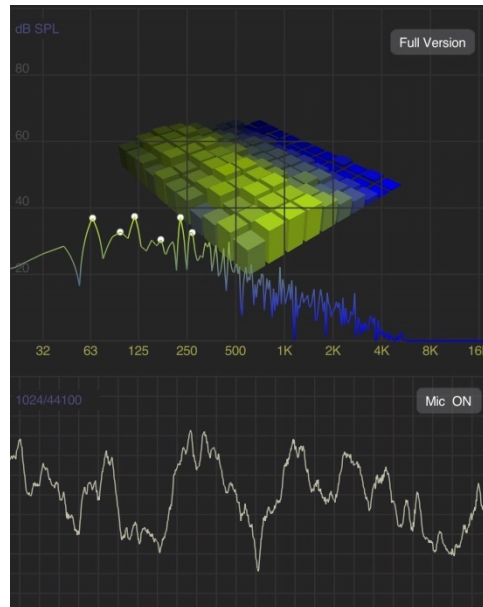


図 1 iPhone のアプリケーション「iAnalyzerlite」を用いた波形観測の例

つまり、音響学および音声学における表記は、図に示されていることからわかるように、音が実際にどのように聞こえたかを示すことから、「記述的」と考えられる。音響学および音声学における音の捉え方は、サウンドスケープ研究における音の捉え方の区分のうち、「音響体=サウンド・オブジェクト」という概念に相当している。すなわち、音を認識する過程において、それが生み出されたサウンドスケープの社会的、環境的コンテキストから切り離して音を捉えると、その音は「音響体」として位置づけられる。これに対して、コンテキストから切り離さず、その中で音を捉えた時、その音は「音事象=サウンド・イベント」として区分されるが、これに関しては後章において言及する。

シェーファーによる音の表記に関する区分のうち、音楽における表記は「規範的」と区分されている。ここで想定されている音楽は、西洋音楽であり、その記譜法である五線譜は、総じて〈これから鳴らされるであろう音響〉を想定していることから、「規範的」と考えられている。

シェーファー (Schafer 1975) は、音楽の記譜が図形的な要素と記号的な要素によって構成されていると指摘する。今日、最も古いとされている記述物は、イラク南部に位置する歴史地理的領域バビロニア南部の地方であるシュメールの人々によって創られた楔形文字といわれている。しかしながら、それは「単一の音符ではなく、音符群や動機を表す記号のように見えるため、判読できない」(同上 p.100 筆者訳)。現代の音楽の記譜へと関連するのは、古代ギリシャで開発された記譜である。そこでの音楽についてプラトン(1979 p.232)は以下のように述べた。

「いずれにしても君は」とぼくは言った。「まず第一に、次のことはよく納得できて、言えるはずだ—歌というものは三つの要素、すなわち言葉(歌詞)と、調べ(音階)

と、リズム(拍子と韻律)とから、成り立っているということは」(中略)「そして調べとリズムは、言葉に従わなければならない」

古代ギリシャのフォキス地方のデルフォイにある宝物庫の石壁には、神への信仰をつづった賛歌が記されており、歌詞には音高を示す文字が添えられている(皆川 1985 p.3)。神を賛美する言葉、それに伴う音程の動きは、口承で受け継がれる。それゆえ音の動きを示す記号は、音楽を〈記憶する〉ための補助的手段であり、記述的である。このように、西洋世界における楽譜のはじまりは、人々が口でつづる信教的な言語を後世へと伝え続けることを目的としたところにある。

中世のころになると、ネウマと呼ばれる線状の記号が用いられるようになる。これは、旋律の上行下行を表しており、その記号の形は地域によって異なるものであった。ネウマの役割は、あくまでも旋律の動きを示すことにあったが、10世紀から11世紀にかけて、ネウマに譜線(横線)が用いられるようになったことにより、音程の判別がより容易になった。ここでは、特定の音(F音やC音)を表す赤、緑の線が引かれていたが、12世紀中頃以後には、4本ないし5本の譜線が用いられるようになる。5本の譜線は、現代のわれわれにとっては見慣れた楽譜像ではある。では、なぜ4本の譜線が用いられていたのか、ということについてはグレゴリオ聖歌の唱法に関連している。グレゴリオ聖歌の語法の特徴は、主に順次進行をとる点にある。また音程の跳躍はあるものの、オクターブをこえる跳躍がまれであった。それゆえに用いられる譜線が、4本で事足りていた。13世紀後半には、「黒符定量記譜法」が考案される。上記までに整理してきたネウマでは、徐々に音程の判別が容易となったが、リズムについては曖昧なままになっていた。リズムを明確化するために、黒符定量記譜法では、音符の長／短(ロング／プレヴィス)の区別を基準として、そこからより長い、または短い音符が考案されることとなった。15世紀中ごろになると、黒塗りされていた符頭部分を白抜きにした「白符定量記譜法」が登場し、音符の種類およびその判別がより容易となった。

皆川(同上 p.51;68)や白石美雪(久保田 2020 p.8)によると、現代のわれわれが見慣れている五線譜は、上記までに整理したさまざまな記譜法に主たる源流があるのではなく、15世紀ごろから開発されてきた鍵盤楽器のための奏法譜で用いられた要素によっているという。鍵盤譜においては、例えばピアノの譜面にみられるような上下2段の大譜表や、小節線の使用がみられる。またネウマにおける音価分割では、ロングは3つのプレヴィス(完全分割)ないし2つのプレヴィス(不完全分割)といったように、3分割法が優位性を有していたのに対し、鍵盤譜においては、2分割法が優位性を有している。鍵盤譜は、古代ギリシャを起源とした聖歌に関する記譜と平行的に発展してきたとされている。17世紀初頭になると、鍵盤譜において用いられていた記譜の特徴が幅広いジャンルで用いられることとなる。音楽史上では、この17世紀はバロック音楽のはじまりであり、オルガンやリュートなどの器楽曲の作曲が盛んとなる時期でもある。またルネサンス期の作曲手法の主流であった対位法による作曲から、和声を主体とする作曲への転換期でもある。われわれが親しんでいる音楽が大まかに

長調、短調と区別できるのは、和声の機能によって調性が明確なものとなっているためである。

口頭で教え継がれていた音の連なりを、より簡潔にかつ広い範囲に伝承するために記譜が改変されていった。西洋にて発明された音楽の記譜は五線へと至るまでの過程において、記述的な記譜から規範的な記譜へと変化してきた。宝物庫の石壁に記された文字から細やかに変化しつつ、発展していった記譜の果てに位置するのが、現代のわれわれにとってはもっともなじみ深い記譜、すなわち五線譜である。

上記までに論じてきた、西洋における記譜の発展は、次のシェーファー (Schafer 1975 p.102 筆者訳) の指摘に集約することができる。

音楽の歴史を振り返ると、あらゆる表意文字がそうであるように、図形が様式化され、最終的には記号化されるという一般的な傾向が見られる。

これまで整理してきたことから浮上するのが、すでに鳴った音を記述する音響学・音声学の記譜、記述的な記譜から規定的な記譜へと変化していった音楽の記譜、つまり「音」と「記されたもの」がどのような関係性にあるのか、という問いである。皆川 (1985 p.68 [内筆者補筆]) は次のように述べる。

…十七～十九世紀のヨーロッパから時代的にも地域的にも遠ざかれば遠ざかるほど、この記譜法[五線譜]は制約を生じる。(中略) 非ヨーロッパ圏の音楽では、音の高さや長さよりも、半音以下の微細な音程のゆれとかアクセントとか、音色とかがより重要な意味をもつことが少なくないのである。

西洋音楽における記譜法の地位を確立した五線記譜法は、あくまでもそれが関わるいくつかの体系のもとでのみ、有効である。それゆえに、非ヨーロッパ圏の音楽を五線記譜法によって記そうとしても、「決定的な変容ないし変質を伴うことは否めない」(皆川 同上)。事実として、五線譜を用いて〈半音以下の微細な音程のゆれ〉を示すことは困難であり、アクセントや音色に特徴を持つ音楽の伝達も、口承による伝達でなければ困難である。このことから示唆されるのが、音響とその表記の関係性は、あくまでも恣意的な関係にある、ということである。書かれた文字と発話された音が異なる現象であるように (e.g., Saussure 1966), 記譜と音の関係も恣意的である。それにもかかわらず、西洋音楽と楽譜の関係について論じるとき、湯浅譲二(トランソニック同人 1974 p.2) が次に述べたような問題がたちあがってくる。

…記号が定着してくると、今度は、仮の姿であったはずの記号によって、音楽という実体を考えてしまうようなことが起こってくる。

口頭伝承の補助的な役割として用いられていた記号が、いつしかその役割を捨て、音楽を成り立たせるための重要な地位に居座ることとなった。人々が自らに刻んだ旋律の記憶を補完することを目的としてトレースされただけだったはずの記号は、いつしかその役割が固定化され、細分化され、複製され、さまざまな地域へと音楽とともに波及した。それゆえ、われわれは、シェーファーが指摘した前提へと一度立ち返る必要がある。すなわち、「音の視覚化はすべて勝手に定めたつくりごとである」(シェーファー 2006 p.273)。

17～19 世紀の西洋音楽において覇権的な地位にあった機能と声に基づく音楽およびそれを支えるために重要な役割を果たした五線譜を尻目に、20 世紀以後の作曲家は、独自の手法でそれらの音楽様式を開拓しようとした。ポール・グリフィス(1984 p.5 []は筆者による補筆)は指摘する。

...現代音楽の主要な特徴のひとつをあげれば、それは 17 世紀以来ほとんどすべての西洋音楽に動機を与え、首尾一貫性を用意してきた長・短調の体系に依存していないということである。この点ドビュッシーの《前奏曲》[牧神の午後への前奏曲]は疑いなく現代という時代を予告している。

音楽史における時代区分では、17～19 世紀は古典派およびロマン派の時代とされている。この時代の先は、近代音楽ないし現代音楽と区分されている。その先駆けとなったのが、フランスの作曲家クロード・アシル・ドビュッシー Claude Achille Debussy である。ドビュッシーの《前奏曲》の冒頭で提示される半音階進行は、それまでの西洋音楽の中心的要素であった調性を想起させない。「調性」という用語は、その成り立ちや言説から多義的であるとされている(伊藤 2021 pp.145-147)。近代的な 1 つの調は、1 オクターブの中に 7 つの音が存在する。和名においてもそれぞれに名称が割り振られていることは先述したとおりであるが、ここでの属和音と主和音の一方性が「調性」を調性たらしめる重大な要素の一つである。ドビュッシーの試みは、従来音の連なりの果てに主和音へと回帰するという調の特性を破却することであった。すなわち、彼は調性音楽という体系の核である仕組みを意図的に脱構築することで、音響へと人々の意識を移した。ドビュッシー以後の作曲家も同様に、音楽の仕組みを脱構築することで、新たな仕組みを作り上げていった。ヨーロッパにおいて流行となった十二音技法、それに連なるトータル・セリエリズムはその一例である。十二音技法は、1 オクターブ内にある 12 の音からなる音列を用いて、平等にそれらの音を用いようとする作曲技法をさす。19 世紀までの西洋音楽においては、全音階(オクターブ内の 7 つの音が主に扱われる)による作曲が主流であったのに対して、十二音技法ではこれらは西洋音楽で用いられる音、すなわち楽音の域を出るものではなかった。また、用いられる楽譜も、規範的な性格を変わず引き継いでいた。

現代音楽の記譜にみられる前時代との相違としては、バルトーク・ベーラ Bartók Béla の作品にみられる、オクターブ内の 12 の音をさらに細かく区分した微分音の表

記や、アルノルト・シェーンベルク Arnold Schönberg の作品にみられる「シュプレヒシュティンメ Sprechstimme」、エリック・サティ Eric Satie の作品にみられる小節線の撤廃などが例として挙げられる(久保田他 2020)。これらの試みは、あくまで五線譜の延長線上で行われた試みであるが、第 2 次世界大戦後のアメリカにて、これらとは異なる試みがなされた。次章ではこのことについて論じる。

第 3 節 図形楽譜と音楽教育

3.1 西洋音楽へのアンチテーゼとしての図形楽譜

「ローファイなサウンドスケープは、産業革命によりもたらされ、それに続く電気革命によって拡張された」とシェーファー(2006 p.167)は述べる。ローファイ Lo-Fi とは「低忠実度 low fidelity」の略。S[信号]N[雑音]比の悪いもの(同上 p.561)を指す。音環境がローファイであることとは、すなわち、音響信号が過密になり、過大な音響により周囲の音響がマスキングされてしまうことである。例えば、地下鉄に乗っていると、あまりにも駆動音が大きすぎて、車内の自分の周りの音が聞こえない、聞こえづらくなる。この状況では、自らの周りがある程度静かな状態なら本来聴こえているはずである人の話し声や動く音が、地下鉄の駆動音にマスキングされてしまっている状態である。

先のシェーファーの言及から読み取れるのは、産業革命以前の音環境はハイファイなものであった、ということである。ハイファイは、ローファイとは対照的に、「高忠実度 high fidelity」の略。S[信号]N[雑音]比のよいもの(同上 p.561)を指す。彼の著書である『世界の調律』において描かれるハイファイな音環境は、海や風といった大昔から現代まで形を変容させながらも残る自然環境、鳥や虫などの生物、農耕・狩猟生活に携わる人々が奏でる音などの、音風景を直接体験した〈耳の証人〉の記述によって語られている。シェーファー(同上 p.109)は、ハイファイなサウンドスケープには「前景と後景といった遠近法がある」という。サウンドスケープ研究におけるこれらの用語は、ゲシュタルト心理学における「図」と「地」の概念ならびにサウンドスケープの音の特徴を区別する〈基調音〉、〈信号音〉、〈標識音〉に関連を持つ。〈基調音〉は、視覚的知覚における「地」に相当し、サウンドスケープの背景として、めったに意識的には聞かれないものの、人々の生活に根付いた音として分類される。対して、〈信号音〉、〈標識音〉は「図」に相当する。〈信号音〉はさらに、前景として意識的に聴かれる音を指す。ハイファイなサウンドスケープにおいては、意識的に聴かれる信号音(:前景)と、聴覚的「地」である後景の区別を、はっきりと聴き取ることができる。

サウンドスケープ研究において産業革命は、この関係性に大きな打撃を与えた象徴的出来事として記録されている。すなわち、産業革命は、ハイファイからローファイな音環境への変化、田舎生活から都市生活への移行、自然の音や人間の音が新しい音響の拡張によりくすんでしまうといった大きな変化の要因となった(シェーファー 2006)。18 世紀末から 19 世紀はじめにかけてイギリスで起こった産業革命の大きな特徴といえば、「工業化」にある。工業化は、角山栄(1979 p.19)によると「工業生産が

無生物的資源を広汎に利用するとともに、近代科学技術の進歩と応用を基礎として高度に発展する歴史的過程」を指している。イギリスの革命における注目すべき変化を遂げた産業は、綿工業と鉄工業とされている。革命以前のサウンドスケープへの影響としてシェーファーは石炭や蒸気といった新たなエネルギー源、銑鉄や鉄鋼といった新たな金属の使用を例示している(シェーファー 2006 p.167-168)。

産業革命を大きな要因として生み出された新しい音響は、西洋音楽の作曲家へも大きな影響を与えた。音素材の拡張によって、それまで非楽音とされていた音素材が、音楽の中に取り入れられるようになる。それは同時に、自然音と音楽の記譜の間に築き上げていた(のかもしれない)友好的な関係に亀裂を生じさせた。シェーファー(同上 p.232)は述べる。

...描写的な音楽作品は、コンサートホールの壁を窓に変え、聴衆は田舎に触れる。この隠喩的な窓割りを通して、われわれは都市による監禁から、はるか彼方の自由な「風景」へと脱出するのだ。

西洋音楽における二分法としてたびたび議論に持ち上がるのが、「絶対音楽」と「標題音楽」である。シェーファー(同上 p.231)は前者が「作曲家は精神の理想的なサウンドスケープを形づくる」のに対し、後者は「環境を模倣」したものであると説明する。ヨーロッパにおいて、宮廷貴族のみならず、市民階級までもがコンサートホールで催される演奏会へと足を運ぶ機会が増加しだすのは、18世紀から19世紀にかけてである。市民革命を発端とする近代市民社会の成立は、さまざまな分野へと影響を与えた。音楽もこの例に漏れず、「コンサートホールの規模に対応した音楽作品の作曲」や「通俗性と独創性を兼ね合わせた作品の作曲」という影響が見て取れる(大崎 1993 pp.61-63)。この状況下で生み出された室内での音楽形式がソナタや交響曲である。従来の作曲家が彼らの周囲の音環境、音素材と無縁であったわけではない。たとえば、アントニオ・ヴィヴァルディ Antonio Vivaldi, ゲオルク・フリードリヒ・ヘンデル Georg Friedrich Händel, フランツ・ヨーゼフ・ハイドン Franz Joseph Haydn といったように、音楽作品としてハイファイな音環境を描いた作曲家もいる。シェーファー(2006 p.234)は、次のように述べる。

ヘンデルやハイドンの描いた風景は、ブリューゲルの絵画と同じくらい細部まで鮮やかで、いかにも注意深く構成されている。(中略)それらは広角の^{タブロー}絵画であり、作曲家は遠くから風景を見つめている。主要な仕事をするのは自然で、作曲家は秘書なのである。

作曲家たちは、音環境から聞こえるさまざまな音の特徴を捉え、音楽作品へと昇華させることによって自然との友好的な関係性を保った。西洋音楽では、長い間、「自

然の音(とりわけ風と水の音)」や「鐘, 小鳥, 鉄砲, 狩猟ホルン」(シェーファー 2006 p.235)が頻繁に描写された。

産業革命によって、田園的な音環境から都市の騒々しい音環境へと変化する中で生じた新しい音環境と音楽の記譜との間に生じた亀裂を乗り越え、革新的な試みを行ったのがサティである。彼が作曲した『家具の音楽 *musique d'ameublement*』およびそのコンセプトは、シェーファーやジョン・ケージ John Cage といった音楽家、アンビエント・ミュージックなどの音楽ジャンルへと影響を及ぼしている。ケージ(1996 p.146)は次のように述べた。

サティに興味を抱くためには、まずもって無関心でなくてはならない、音は音であり、人間は人間であることを受け入れ、秩序とか感情表現などの概念についての幻想、その他われわれが受け継いできたありとあらゆる美的な見せかけを捨てなくてはならない。

1958年、『アート・ニュース・アニアル』に掲載され、ケージとサティの間で交わされた架空の対話は、西洋において受け継がれてきた音楽のドラマ性などといった〈美的な見せかけ〉、そして当時、ヨーロッパにおいて主流であった12音音楽やトータルセリーによる作曲技法への反論であった。榎矢令明(2001)は、後にアンビエント・ミュージックを開拓したブライアン・イーノが、『家具の音楽』のコンセプトに影響を受けたと推察する。榎矢(同上 p.72)は、『家具の音楽』について次のように述べた。

音楽が、もし人をとりまく環境の雰囲気の一部であるならば、そこには、音楽的に意味づけられた「始まり」も「終わり」も不要であろう。そして、それが光の色や雨の音と同様に聴かれるものならば、方向性、規則性、運動、発展、クライマックスは無用である。(中略)人をとりまく環境の雰囲気とは、まさに、永続的、無指向的、無発展的なものではないか。

1920年、パリのバルバザンジュ・ギャラリーにおけるコンサートの休憩時間に演奏された『家具の音楽』、その狙いは、コンサート会場という箱の中で演奏される音楽、そしてそのことにより一線が課されてしまった人々の周囲を取り巻く、さまざまな音響を同視することにあつた。意識的に聴かれない環境音と意識的に聴かれる音楽、その境目を取り外そうとしたのが、『家具の音楽』によるサティの試みである。

『家具の音楽』とは異なるサティの功績として、彼が音楽を担当し、バレエ・リュス *Ballets russes* (ロシア・バレエ団)により上演された《*Parade*》(図2)における音素材の活用が挙げられる。サイレンやタイプライター、ラジオの雑音、ピストル、回転式のくじ引き装置、空き瓶やパイプをたたく音など、それまでの音楽とは無縁だった音素材が作品の中に組み込まれた。《*Parade*》で用いられた楽譜は、従来までの音楽と同様

に、五線譜であり、楽曲中に組み込まれた新しい音素材は、総譜における打楽器のパートの枠組みに配置された。



図 2 《Parade》より 2 幕「中国人の奇術師」
(黒枠で囲まれた部分がサイレンのパートとなっている)

サティの試みから 30 数年の後、アメリカの地にてエドガー・ヴァレーズ Edgar Varèse は、電子音楽による作品を発表し始める。彼の最初の電子音楽作品である《Desert》は、オーケストラとテープに録音された音響が交互に演奏される。1940 年代フランスでピエール・シェフェールにより創られたミュージック・コンクレートの概念を導入したこの楽曲の初演は「ヤジと怒号、そしてその間にまばらに挟まった支持の拍手といった混乱状態の中で演奏された」(沼野 2019 p.5)。下記に示す指示書き(図 3)にもあるように、テープ(interpolation of organized sound)に録音された内容は、非楽音(工場の音と打楽器の音)から成り、それがオーケストラ(Instruments)の演奏の中に挿入される。

The instruments and the interpolations of organized sound are never heard simultaneously, but must follow each other without a break, alternating as follows:

1. Instruments — from beginning to bar 82
2. 1st interpolation of organized sound enters on 4th beat of bar 82
3. Instruments enter bar 83 ($\frac{3}{4} = \text{♪} = 100$)
4. 2nd interpolation of organized sound enters on 2nd beat of bar 224
5. Instruments enter bar 225 ($\frac{7}{4} = \text{♪} = 132$)
6. 3rd interpolation of organized sound enters on 4th beat of bar 263
7. Instruments enter bar 264 ($\frac{5}{4} = \text{♪} = 84$)

図 3 《Desert》の指示書きより一部抜粋

ヴァレーズによる功績について、ケージ(1996 p.150)は次のように述べた。

他の作曲家たちが、まだ「楽音」とノイズを区別していたときに、ヴァレーズは知覚に心理的な偏見を持ち込んで音を 2 つに分けたりせずに、音そのものの領域に踏み

込んだのである。ノイズを生んだということ(中略)によって、ヴァレーズはウィーン楽派以上に今日の音楽の要請に関わっている。

楽音とノイズの二分立は、あくまでも西洋音楽の伝統的な価値判断であるにすぎず、どちらも〈音そのもの〉であることには変わらない。ヴァレーズは従来、区別されていた音たちを平等に音素材として扱うことで、音楽作品を制作することを試みた。

この〈音そのもの〉に着目するというヴァレーズの試みの延長線上で、ケージを中心としたアメリカ実験音楽に関わる作曲家たちは、新たな記譜として図形楽譜を構想した。モートン・フェルドマン Morton Feldman (Feldman 1967 筆者訳)は、当時を次のように回想する。

1950年の冬、私は、おそらく最初の不確定性音楽の小品を書いた。ジョン・ケージ、デイヴィッド・テュードアと私でディナーをとっていた時、私は、別の部屋へ行き、そしてチェロのための多少の不確定さを持った音楽を方眼紙に書いた——そこには音符はない。ただ、高いと低い、真ん中、短い、長い、強く、弱くといった指示をただけだ。

独奏チェロのための《*Projection 1*》(図 4)にて「音高の不確定性」を初めて導入した。この図形楽譜は、マス目状に区切られており、垂直軸には奏法と音高、水平軸には音価が示されている。この作品で確定している要素は、指示記号がある速度、音価、奏法、強弱であり、不確定な要素は音高となる。図形的な表記により音高が曖昧に示され、演奏者は自ら音程を設定し、演奏する必要がある。フェルドマン (Feldman 1962 pp.5-6 筆者訳)は次のように述べる。

ここでの私の望みは、作曲するのではなく、時間の中に音を投影することだ。作曲のレトリックは無用で、それから自由となる。記憶(の関係)に演奏者(例えば自身)を巻き込まないようにするために、そして、音が固有の象徴的形態を持たないように、私は、音高に関しての不確定性を許した。

前節で既に示したように、西洋における記譜法は記述的書法から規定的書法へと変化していった。この過程には、対位法を基盤とした音楽様式から、和声を基盤とした音楽様式への変化も関連している。五線譜は、音の垂直的な重なりと水平的なつながりの連続、すなわち和声に関わるシステムを支える重要なものである。音高の不確定性の導入によるフェルドマンの試みとは、西洋音楽における修辭法を廃し、〈音の固有の象徴的形態〉、つまり、調性のシステムによる音同士の線状的で、一方向的な関係を断ち切り、音そのものとして作品に溶け込ませることであった。

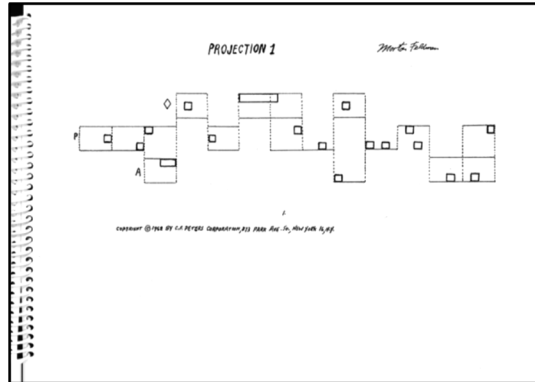


図 4 《Projection 1》

フェルドマンと同時期の作曲家であるアール・ブラウン Earle Brown は、《December 1952》(図 5)において、「形式における不確定性」を導入した。この作品では、奏者の数や演奏する楽器の種類、どの方向から楽譜を読めばいいかといったことが指示されておらず、演奏者の手によって、それぞれが選択される。すなわち、楽譜としての形は確定しているものの、音楽を創り上げていく過程における楽譜の読み方や、音素材の選択が不確定である。

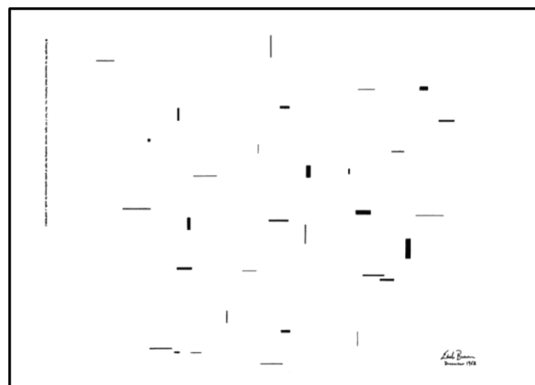


図 5 《December 1952》

図形楽譜を構想したアメリカの作曲家たちは、同時期の現代美術におけるさまざまな技法に多大な影響を受けている。例えば、ブラウンが構想した不確定性は、彫刻家・現代美術家として知られるアレクサンダー・カルダー Alexander Calder が発明した動く彫刻「モビール」の発明に影響を受けている。この影響から編み出されたのがブラウンの作品にみられる〈開かれた形式〉という特徴である。奥田(1970, p.280)はブラウンの作品について、以下のように述べる。

彼はカルダーの彫刻や前衛画家ジャクソン・ポロックの絵画にみられる「制御できないものの機能」(カルダーの場合は彼のモビールの運動、ポロックの場合は予想の

及ばない絵具の散り方)と作品を作っていくに当たって「その作品の視角(アスペクト)を見出す」ことに意味を認めている…

モビールとは、紙や木の板などの軽い素材が糸や棒でつるされている彫刻品である。つるされたものは、特定の位置になるとバランスを取って安定するようになるが、素材そのものが軽く、一カ所でつるされているため、動きやすい。この動きは、複雑で予想しがたいものである。〈開かれた形式〉とは、つまり、素材としての楽譜はあるが、それをどの方向、順で読んでもよく、その演奏は演奏されるごとに形状が大きく異なることをいう。「与えられた材料」としての楽譜は、選択された異なる素材によってさまざまな〈音楽〉へと具象化されていく。

日本の作曲家による図形楽譜の作品のなかにも、音楽と美術の複合的な作品を例示することができる。その一例として、武満徹と杉浦康平による合作《ピアニストのためのコロナ》(1962)が挙げられる。ケージの不確定性の概念が日本に紹介された1960年代、武満もそれを吸収し、実験的試みを模索していた。デザイナーである杉浦は、この作品に日本におけるデザインと縁が深い「円」を取り入れた。このことについて杉浦は、クララ・フルヴァティンとの対談の中で、次のように述べた(フルヴァティン2013 p.296)。

「日本の文様」、とりわけ紋章のデザインの基本は、円と四角なんですね。日本の国旗も赤い円ですが、神道にも円が登場し、禅の悟りの象徴も一円相になる。太陽や月の円輪のイメージも重ねられて、日本と円という主題は深い結びつきがあるようです。

《ピアニストのためのコロナ》は、青・赤・黄・灰・白の5色の円形の楽譜にさまざまな記号が重ねられており、多様な楽譜の組み合わせの可能性を有している。次に示すように、5色それぞれにその意義と時間の指定が設けられている(Takemitsu 1972 筆者訳)。

青 = 響きの練習, 可能な限り遅く
赤 = イントネーションの練習, 2分か4分
黄 = アーティキュレーションの練習, 可能な限り速く
灰 = 表現の練習, 1分か3分か5分
白 = 対話の練習, 時間制限なし

色の組み合わせ、開始・終止が自由であり、わずかに与えられている幾何学図形の読み方以外の解釈も、演奏者に任せられている。一柳慧(1984 p.71)は以下のように語る。

不確定性の音楽では、しばしば(中略)図形楽譜が使われる。次に来る音を予測させず、方向性も喚起しない不確定な演奏行為を記譜するためには、従来の音の意味性や、連続性を前提にした五線記譜法では限界があるのと、楽譜としてのイメージの上で開きがあるからである。

ケージが考案した不確定性は、それまで作られてきた対象物としての音楽からの解放のためのアンチテーゼである。作られた楽譜をもとに毎回同じように鳴り響く西洋音楽、それに作曲者が与える論理性からの脱却である。不確定性の下では、この論理性はあくまでも演奏者が与えるものであり、しかしその論理性も、西洋音楽におけるそれよりも安定性という意味合いでもろい。

西洋芸術音楽がその特徴の一つとして有していた音同士の線状的・一方向的な関係性を排除し、音を自由にするという目的を持って図形楽譜は考案された。しかしながら、後年にあつては、作曲家が図形楽譜を用いた目論見に沿わなくなったこと、演奏者に負担を強いることになったことから、図形記譜法による作品は日の目を見なくなる。第一に、図形楽譜は、演奏者にとっては過度な解釈の自由を与えてしまうこととなった。現に、フェルドマンは自身の図形楽譜作品が演奏家によって自由に解釈されすぎたために、一時期、図形楽譜による作品を放棄している。マイケル・ナイマン(1992 p.136)は述べる。

グラフィックな音楽を何年間か書き続けた後で、フェルドマンは、その最も重大な欠点に気づき始めた。それは、音を自由にするだけではなく、演奏者も同時に開放してしまうのだ、ということが分かったのだ。彼は、グラフィックな技法を「即興の技術」として考えたことは一度もなく、むしろ、「完全に抽象的な音響の冒険」と考えていた。

ナイマンの研究やデイヴィッド・クライン(Cline 2016)の研究に示されたことによると、フェルドマンは、図形楽譜が音を自由にするという利点を有すると同時に、演奏者も解放してしまう欠点に気づいてしまった。譜面が確定的な要素ばかりからなる音楽の演奏になれた演奏者は、作曲者の目論見とは異なる形で図形楽譜を即興的に解釈してしまうようになる。

第二に、後年の視覚的複雑さが増した図形楽譜は、演奏者に過度な技術的負担を強いるようになったことが見て取れる。エルハルト・カルコシュカ Erhard Karkoschka がまとめた『現代音楽の記譜』(1978)には、数々の図形楽譜作品が掲載されている。カルコシュカ(1978 p.79)は、図形楽譜の特徴を次のように区分した。

- a) 骨組みが精密で図形的効果が従属的に付加されているもの。
- b) 図形的効果が優位であつて、いくつかの精密な記述を伴うもの。
- c) 図形。

- 1 音高および音の持続の枠のあるもの
- 2 音高および音の持続の枠のないもの
- 3 1 および 2 を自由にえらぶ

掲載されている作品の傾向として、図形楽譜作品の草創期である 1950 年代前中期、アメリカで発表された作品は、カルコシュカの分類では c) にあたる。比較的簡素な図形で構成され、かつ作曲家が示す指示書きが簡潔であった。対して後年、すなわち 1960 年代には、不確定性の概念とともに図形楽譜がヨーロッパへと伝えられ、そこで作品の制作をしていた作曲家が図形楽譜を用いるようになる。フランコ・エヴァンジェリスティ Franco Evangelisti, ローラント・カイン Roland Kayn, ローマン・ハウベンシュトック＝ラマティ Roman Haubenstock-Ramati などの作曲家による作品の多くは、カルコシュカの分類では a) ないし b) にあたる。彼らの作品は、アメリカの作曲家による作品と比較して、図形が複雑化しており、かつ作曲家による指示書きが多くなっている。ここで注意しなければならないのが、アメリカの作曲家による図形楽譜が、簡素な図形で構成されていることにより、演奏者にとって負担にならない、というわけではないことである。これまで論じてきたように、アメリカ実験音楽の作曲家たちは、音同士の線状的で一方向的な関係性を排除し、音を自由にする、という目論見のもと図形楽譜を用いた。図形楽譜の思想背景を理解しきれていないという意味合いで、演奏者に負担がないわけではない、と論じることができる。対して、ヨーロッパの前衛音楽の作曲家たちの作品には、この目論見は見えず、あくまでヨーロッパで脈々と続いてきた〈音楽〉の延長線上に図形楽譜を捉え、その書式の自由性に重きが置かれている。それゆえに、楽譜に記述された内容における作曲者によるコントロールの比重は大きく、また相当な技巧を要することになっている。これは、ハウベンシュトック＝ラマティの《*Mobile for Shakespeare*》(1960)などを見ると明らかである。

現代音楽的文脈における図形楽譜は、五線譜と比較して、解釈のある程度の自由さは持ち合わせている。しかし、解釈に際しての選択および演奏を作り上げていく技術、また制約のある楽譜への対処などを考慮すると、演奏者に対して相当の負荷をかけるものであると考えられる。現代音楽的文脈では、このように図形楽譜は限界に突き当たった。それゆえに、1970 年代ごろを境に、図形楽譜に関する記述が音楽史上で語られることが減少した。言い方を変えると、現代音楽の中で、図形楽譜は廃棄物と化してしまった。しかし、音楽教育の場では、この〈自由に解釈できる〉という側面に着目し、図形楽譜を再活用することができる。そこで次節では、音楽教育の場で用いられた図形楽譜に関して通覧し、本研究における図形楽譜のとらえ方、その活用について論述する。

3.2 図形楽譜の音楽教育への援用

日本の音楽教育において図形楽譜が用いられるようになったのは、創造的音楽学習が紹介された 1980 年代にさかのぼる。島崎篤子 (2010) によれば、日本における創

造的音楽学習に関連する動きは、山本文茂、坪能由紀子、橋詰みどりによる、ジョン・ペインターとピーター・アストンの『Sound and silence : classroom projects in creative music』(1970;邦訳は 1982)と、高橋悠治によるシェーファーの『The rhinoceros in the classroom』(1975;邦訳は 1980),各書の翻訳を契機としている。創造的音楽学習について、島崎(2010 p.77)は次のように説明する。

子どもが多様な音素材を活用して即興的に音を探求しながら経験創作によって音楽を創る学習であり、子どもの主体性や聴く力の育成、多様な音楽様式の追究による音楽観の拡大を促すことができる学習である。

『音楽の語るもの』におけるプロジェクトの多くは、20世紀の現代音楽の諸要素それぞれを子どもたちに配慮した形で含めている。例えば、プロジェクト⑩は、図形楽譜の要素を取り入れたものとなっている。このプロジェクトでは、五線を基盤としつつも、一般的な音符ではなく、線状の図形が示されている。この図形によって、それを解釈し、即興的な音響を作る体験が企図されている。その延長線上で既存の作品、ここではカールハインツ・シュトックハウゼン Karlheinz Stockhausen の《打楽器のためのツィクルス》やコーネリアス・カーデュー Cornelius Cardew の《ジャスパー・ジョーンズのための8重奏曲》では、どのような表現がなされているのかを鑑賞する機会が設けられている。このように、音楽教育において主流となっている音楽体系と、新たに考案されつつある音楽の諸要素を組み合わせることで、新たな音楽体験の機会、学びを得ようとするのが、『音楽の語るもの』における目論見である。『教室の犀』は、シェーファーがその出版以前に著した4冊『教室の作曲家』、『耳のそうじ』、『あたらしい音風景』、『ことばがうたうとき』において記された実践、その根拠について論じられたものである。『音楽の語るもの』が主に子どもたちの新しい音楽的要素の学習のために書かれているように読むことができることに対して、『教室の犀』は、教室の中できわだつ存在、すなわち〈犀〉である教師に向けた内容として読むことができる。

日本の音楽教育において、創造的音楽学習の流れをくんだ例として、星野圭朗が著した『創って表現する音楽学習 音の環境教育の視点から』(1993)における諸実践が挙げられる。星野は、日本の音楽教育研究においてドイツの作曲家であるカール・オルフ Carl Orff による教育的作品である「シュールヴェルク Schulwerk」に関する第一人者として知られる。1979年には、『オルフ・シュールヴェルク理論とその実際』を上梓し、オルフ教育の確立に励んだ。『創ってー』の出版経緯として星野は、1980年に日本学術会議より発表された『騒音問題の重要性を訴える』に起因していると述べている。星野(同上 p.9)は、この声明が発表されるに至った経緯を、次のように述べた。

わが国における騒音を規制する施策は、1971年に厚生省が騒音環境基準を出したものにより、(中略)その基準を達成することを目指すというものである。(中略)そ

の達成度は 21 パーセントであり、さらに七年後の 1978 年には 17 パーセントと、かえって減少の傾向にあり、悪化していることが分かった、

厚生省が騒音規制に関する基準を設定したにもかかわらず、実態として、音環境は悪化した。このことへの懸念として発表された日本学術会議による声明を発端とし、星野は音楽教育において環境教育を取り入れた実践を考案、実施することとなる。

星野は自らの実践を「複合的表現活動」と称し、ここでは「音楽や図工、国語などといった他教科とのクロスオーバーしたアプローチやコラボレーション、あるいはマルチメディア的アプローチ」(谷中 2014 p.68)がとられている。彼は、映像に関する技法・編集方法であるモンタージュ(Montage)、そのうち「トーキーtolkie」の性質と図形楽譜の性質が照応関係にあると主張する。星野(1993 p.153 括弧内筆者補筆)は次のように述べた。

この技法(モンタージュ)には一種の図形楽譜とも考えられるものが使用されている。それは、画面に並行して、譜面(音の流れ)、そして画面の長さ、画面の構成、動きの図表等が並行して書かれているものである。

小学校中学年を対象とし、図形楽譜を取り入れた活動である「音地図を作ろう」(1993 pp.125-130)は、全 5 校時で行われる。この活動では、シェーファーのソノグラフィのうちの、「音のイベント地図」の手法が取り入れられている。また、活動において、①遊びの要素、②子ども同士または子どもから教師への働きかけ、③楽しい、おもしろい活動である、④子どもたちの自由に表現、⑤表現の良し悪しではなく、その価値に注目する、といった諸条件が考えられており、あくまでも活動を主導するのは、子どもたちであることが前提とされている。活動は、子どもたちが校舎内で聴いた音を校舎の白地図に記入することから始まる。それらの音をオノマトペに置き換える。次に置き換えられた言葉の表情に合わせた線や形、模様をデザインする。その音をすぐに思い出せるように図形楽譜を作り、声に出して表現しながら作品としてまとめるというものである。この実践では図形楽譜として記録するまでのプロセスで、その後の演奏のための子どもたちの共通理解とルールが設定されている。この実践での図形楽譜は、ネウマ譜がはじめ歌を記憶するための補助として用いられるようになったのと同様に、再現的な役割の指標が高い。本来の図形楽譜では排除されたはずの規範的な役割を負っているものの、環境から聴いた音(:校舎内で聞こえた音)を図形化し、記述する、という点では日本の音楽教育における先駆的実践である。

近年の事例では、保育者養成課程で行われた石田陽子(2014)の実践が挙げられる。その内容は、学生に対し、3 種類(○, △, □)を用いて楽譜を製作してみる指示があり、そこで完成した楽譜を用いて器楽アンサンブルをするものである。この実践に関して石田は、図形楽譜の制作・演奏双方の場面において発生する問題について指摘している。制作の場面では、「図形楽譜をつくる」という指示が、ダイナミクスの

変化や進行の連続性といった五線記譜法に対する固定観念、すなわち「楽譜＝五線譜」を想起させるという問題がある。制作に影響を与えるこの固定観念は、石田が異なる実践で「絵をつくる」というアナウンスをした際に、楽譜の構成がより非線状的で動きの少ないものになった、という経験から報告されている。また、「楽譜をつくる」というアナウンスがあった実践で、ほとんどが制作の際に再現する音のイメージがあったということが、学生を対象として行われた事後調査から明らかとなっている。対して絵としてつくられたものは、画面全体を俯瞰的に見ることで、バランスについて考慮されていたと石田は述べている。さらに石田は、「楽譜＝五線譜」という固定観念が、音を創作する場面においても見られることを指摘している。学生のほとんどが、西洋音楽の基本的要素を音楽の前提としている。それゆえに、それらが明記されていない図形楽譜から音を読み取ること、また演奏する作業が困難になっている、という指摘である。五線譜には、拍子や音程、音価、リズムの長短が明確に示されている。しかし、図形楽譜にそれらが明確に示されることは、稀である。この指摘は、従来の音楽科教育の教育内容の影響、つまり、西洋音楽の影響を大きく受けた学生が図形楽譜の演奏で使用する音や楽曲の進行などが、非西洋音楽的な活動をする際にも当然のルールとして根付いてしまっていることを示唆している。

創造的音楽学習の潮流とは異なる形で、音楽教育へと図形楽譜を導入したのは、ロバート・ウォーカー Robert Walker の *Sound projects* (1976) である。ウォーカー (Walker 1976 p.v 筆者訳) は序文の中で、以下のように述べる。

.....われわれの年代における音楽(他の年代も同様であるが)は、分析調査に依存し、そこから多くの全く新しいアイデアが生みだされてきた。沈黙はいまや、音楽の成分である音と同等の重要性を持つようになった。同様に、シンセサイザーのような機械は、ある単音の基礎構造を破壊し、変形させることを可能にした。間違いなく、学校における音楽づくりは今日の音楽と関係づけられるべきであり、過去の音楽のみと関係づけられるべきではないのではないだろうか？

今日の音楽、すなわち現代音楽は、19世紀までの西洋音楽に取り入れられることなどなかった新しい要素を含んでいる。引用中に例示されているものでは、「沈黙」、そして「シンセサイザー」をはじめとした電子楽器、機械が挙げられる。ウォーカーは、20世紀以後の音楽に関わってきた音楽の要素が、学校の音楽教育と結びつけられる必要があるということを主張している。電子機器を用いた音楽教育という点では、まだ発展途上ではあるものの、今日、活発になってきている ICT、例えば、PC やタブレットなどを取り入れた教育内容に通ずるものがある(例えば、木下・金崎 2018, 清水 2021)。

Sound projects においてウォーカーは、図形の読み方を指定はしていない。しかしながら、図形の中でも、西洋音楽にみられる記号と類似した読み方も可能であることを示唆している。例えば、音量の増加を示すクレシェンドの記号は、その本来的な役

割を踏襲して、解釈することが可能である(図 6)。もちろん、図形を解釈するのは子どもたちであるので、教師はそれを強制したり、誘導したりするべきではない、ということも彼は主張している。さらにウォーカー(1976 p.28 筆者訳)は次のように述べる。

このステージで重要なのは、作曲を終結させることであり、それらを正確に図形楽譜に反映させるわけではない。音楽創造の出発点としてシンプルに考えるべきだ。

図形楽譜を用いた活動は、子どもたちが音楽について考えるためピースを与える。この活動は、子どもたちはその時点に出しうる音楽的能力によって作品を完結させ、新たな学びに歩を進めていくことを促すだけである、ということがウォーカーの論から示唆される。

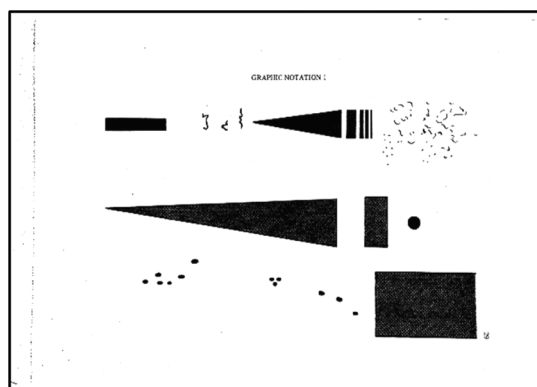


図 6 Sound projects より GRAPHIC NOTATION 1

オーストラリア連邦東南部に位置するニュー・サウス・ウェールズ州(NSW)での音楽教育では、stage4-5の学生(中学校1年生～高校1年生相当)を対象として、図形楽譜を用いた単元が設けられている。ここでの活動の狙いは、次のように示されている(NSW Government 2020, 筆者訳)。

生徒たちは批判的思考スキルを用いて図形楽譜を解釈する。楽譜を記述し、サウンドスケープを演奏することで、創造性とコミュニケーション能力を高める。

アメリカのケージやジョージ・クラム George Crumb, ヨーロッパのクシユトフ・エウゲニウシュ・ペンデレツキ Krzysztof Eugeniusz Penderecki やシュトックハウゼンをはじめとする図形楽譜を用いた作曲家の作品を探索し、伝統的な楽譜(:五線譜)との比較について考える。生徒はペアになって、与えられた図形楽譜(例えば図7)を、どのように解釈し、どのように演奏したかについてクラスメートへと説明する。

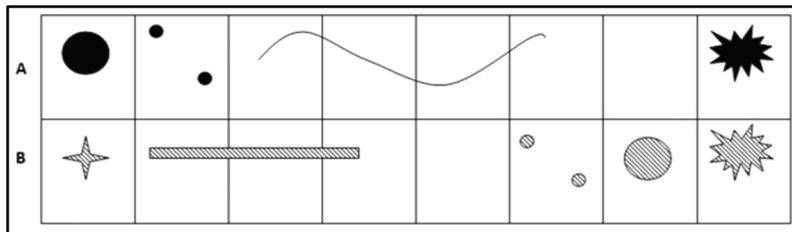


図 7 生徒たちに与えられた図形楽譜の一例
(NSW Government ホームページより)

その後、作曲家をはじめとし、写真家、グラフィック・デザイナー、俳優などさまざまな肩書を持つアレックス・チャーリー Alex Chorley の作品 *Thunderstorm: a graphic notation* を鑑賞し、楽曲の構成や種々の記号の特徴、音の特徴などを議論する。さらに生徒たちは、自ら図形楽譜を記してみたり、作曲家の作品では記号と音の特徴がどのような関係にあるか調べたり、サウンドスケープ(NSW のカリキュラムにおいては、「場面を描写する音の構成」という意味合いで用いられている)を作曲し、図形楽譜として表し、3~4 人のグループで演奏したりする。NSW では、既存の図形楽譜作品を分析したり、音楽のさまざまな要素(:持続や音程、テクスチャ、音量など)を、図形楽譜を通して学んだりすることが想定されている。試行錯誤して分析、創作させようとする試みがカリキュラムの中に組み込まれていることが日本の音楽教育にあってはみられないという点で、NSW で行われているカリキュラムは注目に値する。また、”How is THAT music?” と単元タイトルに記されているように、五線譜の代替物としての図形楽譜ではなく、「音楽とはなにか」という根源的な問いを投げかける内容となっていることから、さまざまな音楽の特徴を均等に扱い、体験させようという思惑が見て取れる。

上記までに論じてきた、創造的音楽学習やウォーカー、そして NSW での実践とは異なる図形楽譜の活用の仕方では展開されているのが、小島律子(2011)の実践を基盤とした「図形楽譜づくり」である。日本の音楽教育において図形楽譜を用いたという報告の多くは、この実践に依拠しているのが現状である。小島は「図形楽譜づくり」を、ジョン・デューイ John Dewey のオキュペーション概念に基づく「構成活動」と定義づけている。オキュペーション、すなわち「仕事」という言葉を、デューイ(1957 p.137)は、次のような意味合いとして想定している。

...子どもがおこなう一種の活動であって、それが社会生活においていとなまれる或る形態の作業を再現したり、ないし、それと対応しておこなわれたりするものことである。

小島(2020)は、このオキュペーションを「生活における遊び(play)や作業(work)を、それらが備える潜在的な教育的意義を生かして、学校での意図的な教育のために組織しなおしたもの」として捉え、鑑賞活動における「図形楽譜づくり」を展開する。

この活動は、「音楽を聴きながら、色紙を切って、知覚し甘受したことを表す図形をつくり、音楽の構成に対応させて模造紙に貼っていく活動」(同上 p.19)である。図形楽譜は楽曲鑑賞を経た後に、楽曲形式についての理解を視覚的に分かりやすくするためのツールとして扱われる。鑑賞楽曲から視覚的に把握しやすい要素を抽出し、音楽形式の理解の手助けとする活動は、一方法論として否定するわけにはいかない。しかしながら、本研究において想定している図形楽譜の活用とは異なる潮流にあることは述べておかなければならない。なぜなら、「図形楽譜づくり」は、第1章で引用した畑中の指摘、すなわち楽譜の有用性に関する区分のうち、「記録としての楽譜」としての側面が強く、あくまで既存の楽曲の構造を視認しやすいようにしているに過ぎないからである。本研究における図形楽譜は、記録・記述的側面と、音楽創作のためのヒントとしての役割を併せ持つものであり、「図形楽譜づくり」におけるそれとは、その役割が明確に異なる。

まとめ

今日の学校音楽教育における楽譜に関する議論は、その活用についてよりは、それを読む行為、すなわち読譜に重きが置かれているものの、その必要性の明確な指針がないままにある。また、1980年代以降に導入された創造的音楽学習に関わる諸実践の影響をうけて、学習指導要領は新しい音の要素を取り扱うことを推奨し始めた。さまざまな取り組みがあるなか、現実環境の音と音楽表現を架橋するような楽譜は、音楽教育、サウンドスケープ研究双方において開発のさなかにある、という問題が浮かび上がる。そこで本研究では、現代音楽の文脈で考案された図形楽譜に焦点をあてた。1950年代のアメリカで図形楽譜が誕生した背景には、楽音-非楽音といった区別を取り除き、〈音そのもの〉として平等に開放しようとする現代音楽の作曲家たちの試みがあった。その試みの結果として作品が包摂する特徴は、その書式の簡素さや、演奏における制約の少なさ、そして演奏行為の一回性とも言える再現性のなさである。この制約の少なさは、同一の作品名であってもさまざまなパフォーマンスを生み出すきっかけとなり、演奏者の解釈を促進することにつながった。図形楽譜が内包する解釈の自由性が音楽教育にとって有用であることは、数々の先行実践から実証されている。この点については、本研究においても継承している。

本研究では、音楽教育における図形楽譜を用いた先行実践との差別化を図るために、図形楽譜を用いた音楽創作のみならず、「図形楽譜をつくる」ということに関しても考察する。このことに関しては、すでに音楽教育においては星野の実践があるが、それ以外の前例はおそらくない。そこで第2部では、サウンドスケープ研究においてソノグラフィーの用いられ方を参照し、「図形楽譜をつくる」ための手立てについて論じていく。それを踏まえ、音環境と音楽表現を架橋する教育プログラムを考案する。

第2章 サウンドスケープの視覚化:ソノグラフィーを図形楽譜へ

第1節 明治期における西洋音楽の移入による影響と今日の音楽教育

1.1 唱歌と五線譜の移入

学習指導要領において想定されている楽譜は、五線譜である。自明のことではあるが、この楽譜およびそれに関連付けられる音楽は、元々日本にあった記譜／鳴り響いていた音ではなく、西洋からもたらされたものである。それらが、今日においては当然のようにわれわれの生活に根付いていて、一般的な音楽として受け入れられているのはなぜか。また、このことはどのような問題を引き起こしているのか。

奥中康人(2014)が指摘している通り、西洋音楽移入以前の日本の音楽文化、今日では「邦楽」と総称されるさまざまな音楽に記譜法が存在しなかったわけではない。奥中(同上 p.15)は述べる。

もちろん、近世までのさまざまな伝統邦楽にも、音楽を記録するための譜面はあった。しかし(現在でも)伝統邦楽の世界では、基本的には口伝が主であり、従としての譜面には備忘録的な役割しか与えられていない。

日本の伝統音楽における最古の記譜として伝承されているのは、古代宮廷社会にて権勢を誇った藤原北家の嫡流にあたる近衛家が伝世し、陽明文庫が所蔵されている『琴歌譜』(図8)である。平安時代初期の歌謡譜本であるこの楽譜は、さまざまな研究者の手により、その内容の解釈が行われており、今日においても続けられている。この理由を、林謙三(1965)は次のように述べた。

それが寥寥であるのは、この譜のもつ独自の表現や、それについての解説(序文)の不備や、類本の欠如などから、楽譜としてもすでに生命を全く失なった死譜と化しているからであろう。

林は、この譜が歌謡文学史や日本音楽史などさまざまな研究に重要な史料価値をもたらしたことについて言及しつつも、当の音楽的研究においては、あまり成果が挙げられていないことを嘆いた。それは、この譜に記される記号の解釈が定式化されておらず、さらに引用にもあるように、不備や類本の欠如によって死譜と化してしまったことに起因している。

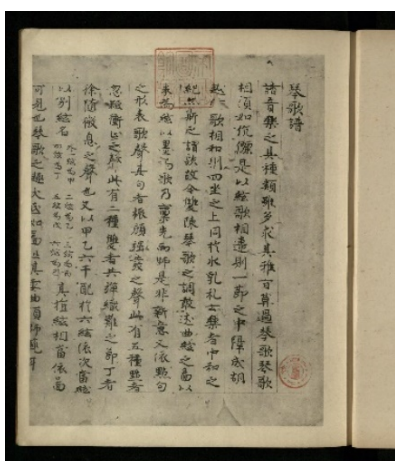


図 8 『琴歌譜』

琴歌譜とは異なり、その音楽・記号解釈が伝承されているのが、平安中期頃に成立した神楽歌の一つである『阿知女作法』(図 9)である。この譜面を見ると、文字の左横に破線状の記号が記されている。

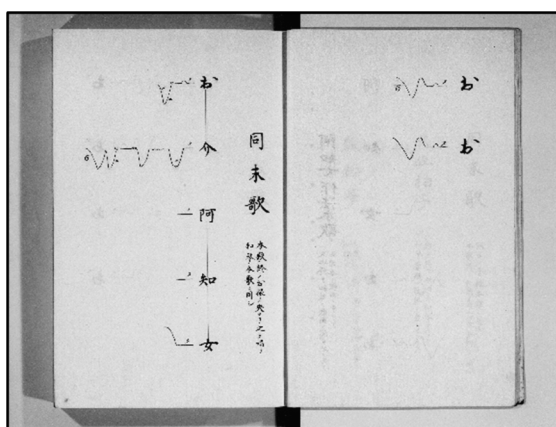
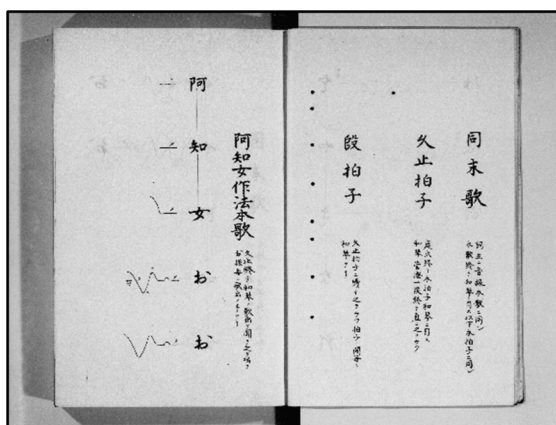


図 9 『阿知女作法』本歌

また、箏曲の歴史、楽器、奏法、記譜法その他の伝承が記された文献『箏曲大意抄』(図 10)には次のような記譜が収められている。

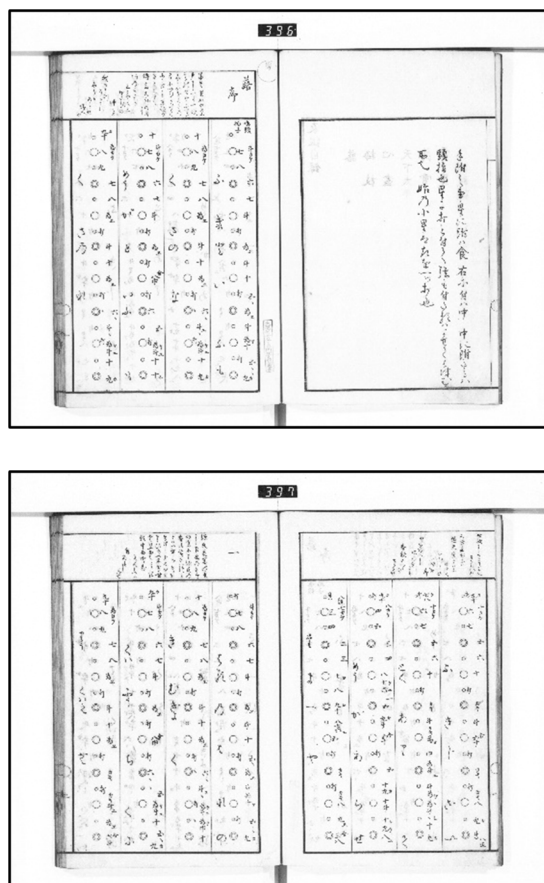


図 10 『箏曲大意抄』

伝統邦楽では、その様式により、さまざまな記譜が用いられる。しかしながら、五線譜とは異なり、実際の音に表れている音の高低や拍子などの要素は記されない。伝統音楽の文脈においては、あくまでも口伝が音楽の伝達における主たる手段であり、譜面は備忘録的に扱われる。このように、五線譜移入以前の日本にも楽譜は用いられており、現在においても形を変えながら受け継がれている。

現在の日本の音楽文化および音楽教育の源流は、明治期にさかのぼる。鳥越けい子(2008 p.113)は述べる。

「文部省唱歌」は、日本政府が「音楽」という感性の窓を通じて日本人の西洋化に役立つものとして開発したものですから、そのモデルを、当時の「現代音楽」である「芸術音楽」に求めたのは、ごくごく当然のこと。当時の音楽教育が国家による「近代化＝西洋化」の方策だったという意味では、それはまさに正しい選択だった、と考えられます。

近代化を目的とした明治政府は、江戸時代の鎖国状態から転じて、その「モデルとなったヨーロッパやアメリカなどの先進諸国から日本はさまざまな文物をとり入れ、模倣することになった」(奥中 2008 p.vi)。西洋音楽の移入の系譜について、戸ノ下達也(2005 p.111)は、次の4点に集約している。①音楽取調掛の設置、②軍楽隊における洋楽の活用、③キリスト教布教を目的とした讃美歌の活用および学校教育での唱歌の活用、④メディアやほかの文化領域との融合による洋楽の多様化・大衆化、である。

今日の音楽教育の源流には、文部省内に設けられた近代音楽と音楽教育の調査研究機関である音楽取調掛の伊澤修二および音楽教育家ルーサー・ホワイトニング・メーソン Luther Whiting Mason による活動の影響がある。明治8年、伊澤はアメリカ、マサチューセッツ州ブリッジウォーター師範学校へ留学する。師範学校における科目「唱歌」は、日本と西洋の音律の相違から、留学した日本人の多くが苦手とし、伊澤もその例に漏れなかった。そのため、翌年にメーソンへと師事し、唱歌を学んだ。帰国後、お雇い外国人として日本に招聘されたメーソンとともに、伊澤は日本で最初の五線譜で書かれた教材である『小学唱歌集』を編纂することとなる。教育内容として導入された唱歌について、奥中(2013 p.15)は次のように述べる。

唱歌は学校という近代的な制度と、五線譜というメディアを介して日本国中に流通した音楽であり、しかも、そうして広まった音楽は日本の歴史上ほとんど類例のない、実質的に初めてのことであったことは、もっともっと強調されてよい。

小学唱歌集に収められた唱歌は、スコットランド民謡や、モーツァルトの作品、アメリカで用いられていた讃美歌集から抜粋され用いられている。例えば、現代においてショッピングモールや学校内の終礼におけるBGMなどでよく聞かれる「蛍の光」も、このうちに含まれている(図11)。

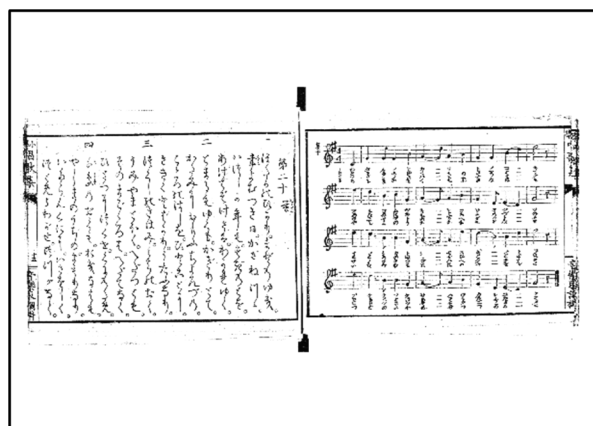


図 11 『小学唱歌集』初編より「蛍」

明治 21 年には、箏の伝統的な曲節を改良して普及させるため、『箏曲集』を刊行される。例えば、箏の手ほどきのための曲として作られたとされている『さくらさくら』(図 12)は、今日においてもよく知られた童謡である。『箏曲集』においては、第 2 曲として、片仮名およびローマ字の歌詞ならびに五線譜が記載されている。

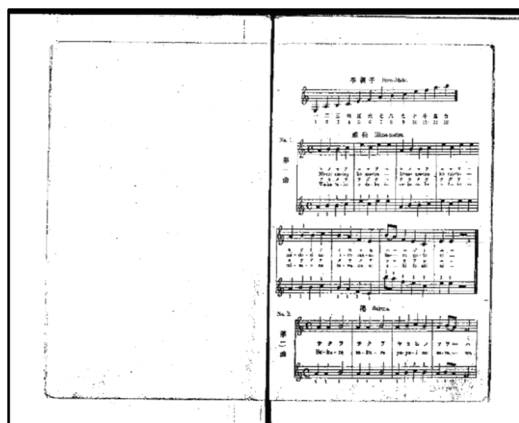


図 12 『箏曲集』より第 2 曲「さくらさくら」冒頭部分の楽譜

先にも述べた通りではあるが、明治以前の日本にも記譜は存在していたが、あくまでも音楽の伝達手段は口伝が主であった。紙媒体では、音楽が有する細かいニュアンスやタイミング等は伝達できない。しかしながら、西洋音楽および五線譜の移入以後、『箏曲集』の例にもみられるように、日本ですでに親しまれていた楽曲が翻訳され、五線譜に記されることとなる。『小学唱歌集』、そして『箏曲集』ともに、その出版背景にあると考えられるのは、西洋音楽の普及であり、五線譜はそのために用いられた。奥中(2013 p.16)は述べる。

ある意味では、唱歌が五線譜として印刷され、文部省の管轄下にある全国の小学校に配布されたことによって、地理的な日本という国家のスケールに相応しい、文字通りの「日本音楽」が初めて誕生したといえなくもない。

唱歌が五線譜に記されることで、日本全国の音楽教育の教材として用いられるようになった。明治期の西洋音楽受容に関する先行研究においては、唱歌は、キリスト教の布教を条件とした日米間の取引(安田 1993)や、その歌詞を通したナショナリズム育成のため(奥中 2014; 2015)などとして語られている。五線譜に関していえば、後者の論述に深くかかわっており、伊澤が目論んだ「国民音楽」の創成および「教学大旨」に関わって唱歌に徳育的な性格が与えられるようになったことと関連を持つ。

こうしてみると、ヨーロッパにおける音楽様式の拡散、一般化ならびに日本における西洋音楽の移入およびその伝播の過程は、どこか通ずるものがある。すなわち、

西洋では記号の定型化により五線譜が形づくられ、さらに印刷技術の向上が伴って、表出される音響、音楽様式がさまざまな地域へと伝えられることとなった。対して日本では、出来合いの西洋音楽を移入し、西洋の音階と日本語の歌詞を組み合わせ、教育において用いるため、それぞれを楽譜(:五線譜)に記述し、印刷し、配布した。どちらの過程にも五線譜が重要な役割を持っている。

1.2 「音楽とは何か」を問いかける音楽教育

明治期に為された西洋音楽の移入は、西洋列強へと近づくための近代化政策の一部であった。今日に至るまで、少しずつ形を変えながらも、その根本的な要素を中心とし脈々と続く音楽教育について、三宅榛名(1995 p.124)は次のように指摘する。

日本の近代化は、西洋の文化に追いつくための近代化だったわけだから、それが相変わらず、意識のなかに残っている、あるいは、その中に住みついているのかもしれない。だから、日本人である自分たちが、今、西洋の古い音楽を演奏しているのは一体、自分にとってどんな意味があるかなどについて、一生、ほとんど何も考えずにいられる。

西洋音楽が移入され、音楽教育により普及し、今日の日本においては、至極当然のものとして、音楽教育の中心的位置に存在している。また商業的側面においても、西洋の音律を系譜とした音楽があふれ、耳なじみよく、市井の人々が「音楽とは何か」と問われたとき、それらの音楽に連なる言葉がでてくるのは疑うまでもない。今田匡彦(2015 pp.12-13)が指摘している通り、明治期よりはるか昔から日本の音響文化として存在していた、雅楽や俗楽などのいわゆる伝統音楽は、それ自体が細々と存続しているものの、現在の多くの日本人の生活とは深い関係にはないことは事実である。第1部第1章に示したように、学校における音楽教育では、西洋音楽をルーツにもつ音楽が教育内容の中心的位置を占めている。そして、これに対して、日本の伝統音楽は周縁的な立ち位置にある。例えば、森田信一(2010 p.175)による、次のような指摘がある。

わが国の音楽教育は、明治の学制以来、全面的に西洋音楽を取り入れたカリキュラムが続いてきた。忘れられてきた日本の伝統音楽を、もう少し取り戻すべきであるとの反省から、学校教育への導入が図られてきたが、平成14年の学習指導要領からは、鑑賞だけでなく、器楽や歌唱などの表現においても実施されることになっており、次の平成23年版にも受け継がれている。

平成元年改訂の学習指導要領は、歌唱・鑑賞教材として、唱歌や日本古謡の教材としての採用が推奨されていたが、現行の学習指導要領に記載のある「我が国の一」といった日本独自の音楽を、また諸外国の音楽を広く教材として用いるように促

すような表現がされるようになるのは、平成 10 年における改訂以降のことである。このように、さまざまな文化の音楽を学ぶことで、個々の子どもたちが学習指導要領に示された音楽教育の目標に到達できるよう、さまざまな教材研究が行われてきた。ここで問題となるのは、子どもたちがさまざまな文化の音楽を読み解こうとする際に、無意識に想定してしまう〈音楽〉の存在である。今田(2015 p.2)は指摘する。

ヒトは当然、ある特定の時代、ある特定の地域に生まれ落ちる。ゆえにヒトの耳も、目も、いわゆる〈文化〉に染まる。純粹無垢に音を体験することは、おそらく不可能だろう。

今日の学校音楽教育は、西洋クラシック音楽およびそこで扱われる和声を基盤とした J-POP、合唱曲を中心としてカリキュラム構成されている。そこでの主流は、既成の音楽、そしてその音楽を再現するような規範的な音楽教育である。西洋音楽移入期は、モデルとなる西洋列強で広くたしなまれ、近代化のために必要となる〈理想的な音楽〉として、日本風の歌詞と組み合わせた唱歌が規範となった。そして、それを理解し、身に着け、日本人を疑似的に西洋化させようとしたのが、明治期に行われた近代化政策の一つであり、日本の自己植民地化の過程であった(今田 2015 p.94)。教育内容こそ多少の変化はあれども、教育としての根本的な指標は、明治期から今日まで大きな違いはない。このような学校音楽教育におけるカリキュラム構成の偏りに影響を与えている一因として、音楽教科書の存在がある。8 県の小・中学校の音楽科教員を対象として行われた杉江(2012)の調査によると、調査対象となった内の 9 割の小学校教員、また 5 割の中学校教員が、教科書にそって指導計画を構成していることが明らかとなった(教科書の使用率に関する問に「ほとんどすべて」また「ほぼ」と回答していた割合の合算)。教科書はその作成過程で、学習指導要領を踏まえながら各出版社がそれぞれの特徴を出した編集方針を持っているとともに、教員の要望がリサーチされ取り入れられる。そうして検定を経た教科書は、学習指導要領の方針や改訂、教員としての経験年数に応じて、日本各地区で採択されることになる。

このような要因から誘発されている問題が、既存の楽曲を練習し、発表し、鑑賞することが音楽活動の中心にあり、〈音楽〉の知識は蓄え続けられるものの、〈〉のつかない音楽を、音楽とは何か、ということ思考するまでには至らない、という弊害である。若尾(2014)の言葉を借りると、学校音楽教育で教えられているのは、「リアリティのない音楽の標本」である。このことは、音楽について思考するのではなく、日本社会で考えられている〈音楽〉を押し付けていると言い換えることができる。「西洋クラシック」、「ポピュラー」「民族」などさまざまな接頭辞のつく〈音楽〉が氾濫する今日、20 世紀以前の音楽のシステムに依存し、思考停止の状態にある学校音楽教育において、子どもたちが音を通した学びから、音楽とは何かを思考するためには、どのようなアプローチが必要であるのか。

学習指導要領音楽科では、鑑賞分野、表現(歌唱、器楽、創作分野)が特定の活動に偏ることなく、満遍なくかつ相互に関連を持って構成されるよう求められている。しかしながら実態としては、歌唱・鑑賞・器楽分野の活動数は多く、創作分野の活動数は比較的少ない。またこれらの活動は多くが相互に関連がない。創作活動が学校現場で扱いにくいとされてきたのは、そこに明確な指針がないためと思われる。鑑賞や歌唱といった既存の楽曲を用いる授業では、分析対象があり、音楽的背景があり、言語的に説明がしやすい。楽曲はいわば説明書のような役割を果たしている。高須一(坪能他 2012 p.12)は次のように述べる。

お話や具体的なイメージは音楽をつくるきっかけとはなっても、音楽をつくる技法は提供してくれません。つまりそれらは、音楽を「受容する聴き手」にとっては音楽を聴く手がかりとなりえますが、作曲家にとっては「何ら作曲技法とはなりえない」ことは明らかです。題名や標題がなくても音楽は聴けるし、音楽をつくることもできるのです。

すなわち、音楽を言葉によって説明する事は、音楽そのものとは異なる別物を作り上げてしまう。同様に言葉を前提にする事は、創作のきっかけとはなっても技法とはなり得ない。今日、主流である規範的音楽教育は、音楽の聴き方を固定化させ、全体としての音楽(そのようなものがあるとすれば)について考えるようなことはさせない。それゆえ、音楽とは「かくあるもの」として教え込まれているのが現状である、といえる。

第1部第3章にて引用したペインター、アストンの『音楽の語るもの』に導入されている現代音楽の作曲技法は、創作活動のきっかけとなっており、既存の音楽の要素を通して音楽について思考することが企図されている。これと比較してシェーファーの『教室の犀』ならびにサウンド・エデュケーションは、より根本に立ち返り、身の回りの音環境と人の関係について問いかけ、人がどのように環境へと音を返していくか考えるように企図されている。『教室の犀』における「教育者のための規範」という章にて、シェーファー(1980 p.4)は次の10の項目を掲げた。以下に一部引用する。

- 2 教育では、失敗は成功より重要だ。成功物語ほどみじめなものはない。
- 7 古いアプローチでは、先生が情報を持ち、生徒の頭はからっぽ。先生の目標は、生徒のからっぽの頭に情報をおしこむこと。観察—はじめは先生がバカ、最後は生徒がバカになる。
- 8 反対に、授業は無数の発見の時間であるべきだ。このことがおこるためには、先生と生徒はまずおたがいを発見しなければならない。

従来西洋音楽中心の音楽教育により生じてきたさまざまな事柄(例えば、音の調子外れ、楽典に関する知識の有無による読譜の問題)は、授業の中でなされる音楽的行為が〈正しい-正しくない〉という奇妙な二項対立を過剰に築き上げてきてしまっ

た。それゆえに正しくないとされる音楽的行為を矯正するような教育も行われてきた。狭い枠組みにおける選別は、教師にとっても子ども達にとっても思考停止へとつながる重大な問題である。学びの出発点である学校教育においては、それによる弊害が多すぎるのである。第 1 部で論じた図形楽譜は、現代音楽の文脈においては、その活用が衰退化したが、音楽教育の場でこそ、スクラップアンドビルドが可能となる。表象される音響を持たない図形は、それゆえに多様な解釈の可能性を内包する。それゆえに不合理な二項対立を解消し、「音楽とは何か」という問いを子どもたちに与えることができる。そして、これは同時に、この問いを共通点としサウンド・エデュケーションと図形楽譜を組み合わせにより、シェーファーが主張した記譜における音環境と音楽表現の乖離というジレンマを解決する可能性を示唆する。そこで、次章では、多くの作曲家たちがした記譜の改良とは異なる形で音と記譜の関係について論じたシェーファーのソノグラフィーについて整理し、そこから「図形楽譜をつくる」ための方法のヒントを得て、「図形楽譜としてのソノグラフィー」を媒介とした音楽活動プログラムを立案した。

第 2 節 サウンドスケープの視覚化

2.1 サウンドスケープ・デザイン、サウンド・エデュケーション、音楽教育

シェーファーが創始したサウンドスケープ思想、その背景には騒音問題がある。騒音の科学的測定は、1929 年のニューヨークにて初めて行われた。それまでは、騒音を測定する適当な方法がなかったがために、行政からのアプローチができずにいた。騒音計や音叉、聴力検査で用いられるオージオメーターを利用したデジベル (dB) 単位の科学的測定が行われたことにより、指標となる数値を獲得することが可能となった。この調査結果を基盤として、ニューヨークでは 1930 年に騒音規制委員会が立ち上げられることとなる(ゴールドスミス 2015 pp.166-169)。

シェーファーが騒音問題に強い関心を持つことになった理由は、彼自身の経験に由来する。シェーファーは述べる(2006 p.14 訳は今田 2015 参照)。

記述すべきことばを持たない現象、あるいは活動は、実際のところ存在し得るのだろうか。私が最初に音響環境について考え始めたとき、その研究に宛がうべきことばはなかった。そこでサウンドスケープということばを使い始めたのだが、私の意図は他人にはなかなか理解されなかった……1960 年代は、まさに騒音の時代だった。ジェット機が商業ベースに登場し始め、ロック・コンサートはこれまでにないくらいのヴォリュームで鳴り響き、都市は昼夜を問わず工事の音であふれていた。

1965 年当時、彼が住んでいたヴァンクーヴァーの家の近くは、おびただしい数の水上飛行機が飛び交っていた。また勤務していたサイモン・フレーザー大学は開校まもなくだったこともあり、至る所で建設工事が行われていた。1968 年に教育学部から、新設されたコミュニケーション学科へと移ったシェーファーは、そこで音環境の調査を

開始した(鳥越 1997 p.35-37)。そのうえで彼は、騒音公害への対処法がデジベル単位で数値化された規制のみであると指摘し、この対処法がネガティブなアプローチであると非難した。シェーファー(2006 p.25)は次のように主張する。

どの音を残し、どの音を広め、どの音を増やしたいのか？これがわかれば、退屈な音や破壊的な音の正体もはっきりしてくるし、それらを排除しなければならない理由も明らかになる。このように音環境を総合的に理解してはじめて、世界のサウンドスケープのオーケストレーションを改善する方法が得られる。

現存するサウンドスケープに対して、騒音規制という消極的アプローチを採るのではなく、環境音響学を積極的な研究プログラムとする必要があるとシェーファーは述べる。シェーファーは、サウンドスケープ研究を科学(音響学、音響心理学)、社会(人が音に対してとる行動、音が人に与える変化)、芸術(音楽)の三者にまたがる学際領域であると考えた。音楽家、音響学者、心理学者、社会学者らが、音環境の改善を目指すために、シェーファーは同時に〈サウンドスケープ・デザイン〉を提唱し、その実践のために〈イヤークリーニング〉によって得られる聴く力、すなわち、〈透聴力〉の獲得の必要性を主張した。〈イヤークリーニング〉は、1日会話をするのをやめたり、自らが音を発するのをやめ、他人の発する音を傾聴したりする課題に取り組むことで、聴き手に沈黙を尊重するように促す。また〈透聴力〉は、このようなエクササイズを経たのちに獲得できる、自らの周囲の環境音に対する聴取能力を意味している(シェーファー 2006 p.418-419)。〈イヤークリーニング〉のための課題集として『サウンド・エデュケーション』(シェーファー 1992)や『音さがしの本』(シェーファー・今田 1996)がある。そこで紹介されている100の課題は、次のように分類することができる。

- ① 聴覚および聴覚的想像力のための課題
- ② 音づくりに関する課題
- ③ 社会における音に向けられた課題

①は日常を取り巻く音に耳を傾ける活動とした、音(音楽)の聴取についての活動である。聞こえた音のリストをつくり、分類する課題(課題1・2)や自身が印象的に感じた音を音日記として記す課題(課題15・16・17)がある。②は、各自でおもしろいと思う音を持ち寄ったり、その音と対照的な音を持ち寄ったりして、音を分類する。また、声や紙を使ったり、視覚と聴覚に働きかけたりすることで、実際に音をつくる課題が含まれている。③には、音環境の変遷、そしてサウンドスケープ概念の根底にある騒音についての問題、〈サウンドスケープ・デザイン〉に関する課題が提示される。これらの課題は、系統的である必要はなく、さまざまな場面で用いることが可能である。

騒音規制が音環境に対する外部からのデザインであるのに対し、サウンドスケープ・デザインは、人々の批判的・注意的聴取によって達成される「内側からのデザイン」

である。「聴く」ことがあまりにも習慣的行為であるがゆえに、人々は深く考えずに、聴き方を忘れてしまっているのではないかとシェーファーは指摘する(シェーファー 1992)。このサウンドスケープ・デザインの考え方を、子どもたちの手にゆだね、子どもたち自らが音環境へとアクセスし、そこから新たな音楽を創成するために考案されたのがサウンド・エデュケーションである。さまざまな領域の専門家による学際的研究であるサウンドスケープ思想に関わる諸活動は、若尾(1986 p.270)も指摘しているように、音楽教育と類縁的である。日本における音楽教育では、規範的な活動が多く、これに対して、子どもたち個人の創造性に働きかけるような活動が少ない。

サウンド・エデュケーションにおける諸課題は、活動者に対し「極めてピュアな感性と創造性」を要求し、さらに、音楽の気楽な受け手にとどまらせることなく、「常に自分が自分の音楽のパフォーマー」であることを要求する(同上, p.270)。すなわち、自らの体験を立脚点とし、周囲の音環境について思考を巡らすことを促す。若尾(同上 p.271)は述べる。

こういった活動が、現代芸術なのか、セラピーなのか、教育なのか。考えてみても、このジャンルの切り方自体の古さしか私には感じられない。あるいは、これから将来、どう発展するのかもわからない。しかし、少なくとも言えることは、これが昔から中世、近世と長い時間をかけて合理化され、制度化されてきた音と音楽の世界の桎梏から一旦脱却し、かつて存在したであろう生き生きとした音とのコンタクトを取り戻そうとする動きであることである。

西洋音楽の歴史において、排除されてきた非楽音は、実際には、我々の実生活を取り巻く音響のほとんどである。限られた音響しか許容しないのではなく、純粹に〈音そのもの〉への注意を向けさせることが目的であるとともに、それがサウンドスケープ・デザインの入り口に立つ方法でもある。

今田(2019)は、建築家ロナルド・メイスの提唱した **Universal Design** の諸原理とサウンド・エデュケーションには親和性があると述べる。**Universal Design** の諸原理は公平性、柔軟性、簡素であること、直観性、ミスに寛容的であること、身体に対し過負荷ではないこと等である。今日の音楽教育の多くは、個々人の音楽的能力・知識に左右される。つまり、歌がうまい、楽器が弾ける／吹ける、楽譜が読めるなど。これに対し、今田は「既成の音楽(クラシック音楽、商業音楽、伝統音楽等すべてを含む)の再現を基盤とせず、子どもたちが簡素で直観力に富む自らの音楽、失敗に対して寛容で身体に負担をかけない音楽を創作することが音楽教育の **Universal Design** の探究に繋がる」(2019 p.78)と主張する。

音楽教育の **Universal Design** の考えは、ウォーカー(Walker 1976 p.28 筆者訳)の主張にも通ずる。

この学習は、組織化や解釈といった抽象的な原理を理解する機会として、または音楽的イテラシー、もしくは多くの生徒の音楽的経験の不足につけ込む鎖からの解放として見るべきである。

既成の音楽を前提とした表現活動は、読譜力や記譜力などの高度なスキルの習得・習熟が前提とされ、個々人の音楽的能力によって活動内容のクオリティが左右される。これはウォーカーの述べる「音楽的イテラシー」および「音楽的経験の不足」によるものである。これに対して、図形楽譜を活用した活動は、そういったスキルを要求せず簡素であり、直観的にでき、またその結果として失敗するという感覚は希薄化され、よりポジティブな思考で活動を行うことが可能である。

2.2 〈点々とした聴取体験の集積〉から〈連続的な聴取体験〉の記述へ

西洋音楽における記譜法は、音楽表現を規定するという意味で規範的な記譜であり、音環境を記述することは目的としていない。こうした前提がありながらも、20世紀フランスの作曲家オリヴィエ・メシアン Olivier Messiaen は、「鳥の鳴き声」という音環境の一部の要素を抽出し、それを音楽表現へとつなげることを試みた。メシアンの記譜は、採譜したさまざまな種類の鳥の声から導き出せる旋律、リズム、音色を五線譜上に巧みに移し替えたものである。この成果は《鳥のカタログ Catalogue d'oiseau》や、《異国の鳥たち Oiseaux exotiques》といった作品の中に表れている(グリフィス 1984 p.142)。鳥越(1997)は、従来行われていた音に関する研究が、メシアンの採譜と同じ要領で、個別の音をピックアップし、研究対象としたものであったということを指摘する。それに対し、サウンドスケープ研究の考え方では、同じ場における特定の音とそれ以外の音がともに鳴っているという関係性、すなわち、場のコンテキストとしての音風景全体を研究対象としていると述べる。この考え方において、音の単位を表す言葉である〈音響体〉と区別し、サウンドスケープ研究では一つのサウンドスケープの中の独立した最小単位として〈音事象〉という言葉が用いられる。われわれが生活する場において、特定の音のみが聞こえるという状況は数少ない。実際には、多様な音々が諸所で鳴り響いている。それゆえに、場における多様な音同士がどのような関係性にあるのかを探るのが、サウンドスケープ研究における音のとらえ方となる。

シェーファーは、聴覚的事実としての音の研究は、視覚的アプローチからも恩恵を受けることができると主張している(シェーファー 2006 p.279-280)。サウンドスケープ研究では、視覚的アプローチとして、「等音圧地図」や「音のイベント地図」などのソノグラフィーが提案されている。地形図における等高線を音圧レベルのつながりに置き換えた「等音圧地図」は、音の強度を地図上に配置することで、音の静／騒が一目でわかるような構図となっている。シェーファー(同上 p.280)は、この地図の中で記される線について「…騒音形の何百あるいは何千という指示値の平均値の等価なものを線で結び、あたかも観察者が調査地の上空にいるがごとく投影される」と説明している。等音圧地図の例として、シェーファーが構想した世界サウンドスケープ・プロジ

エクト World Soundscape Project が報告したカナダのブリティッシュコロンビア州ヴァンクーヴァーにある都市公園であるスタンレーパーク Stanley Park の図表がある(図 13, WSP 1974)。

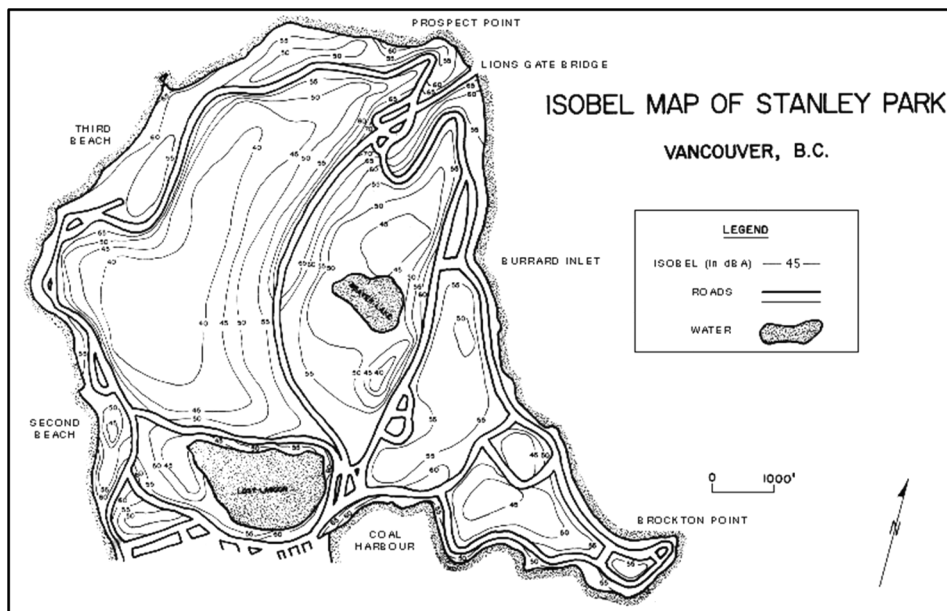


図 13 ブリティッシュコロンビア州ヴァンクーヴァー
スタンレーパークの等音圧地図
(出典: *The Vancouver Soundscape, No. 2* より)

「音のイベント地図」では、音の分布・頻度などが調査され、記述される。例えば、下記図 14 においては、校庭で聞こえているであろう音がピックアップされ記述されている。この図中では、単一の音のみがピックアップされているが、どのような状況下でも同様に音が鳴るとは限らず、時間によっても変化する。裏を返せば、この図表は、場所と時間を限定することで、日別の比較を行うことも可能である。サウンドスケープ研究では「ある状況の場で、音と音が(あるいは音と人が)相互に影響や変化を与え合っていく様態を確認する」(2006 p.279)ことが重要である。このことから、「音のイベント地図」は、等音圧地図と比較し、サウンドスケープ研究において、より実地的な体験と記述物の関係のあり方を示唆する。

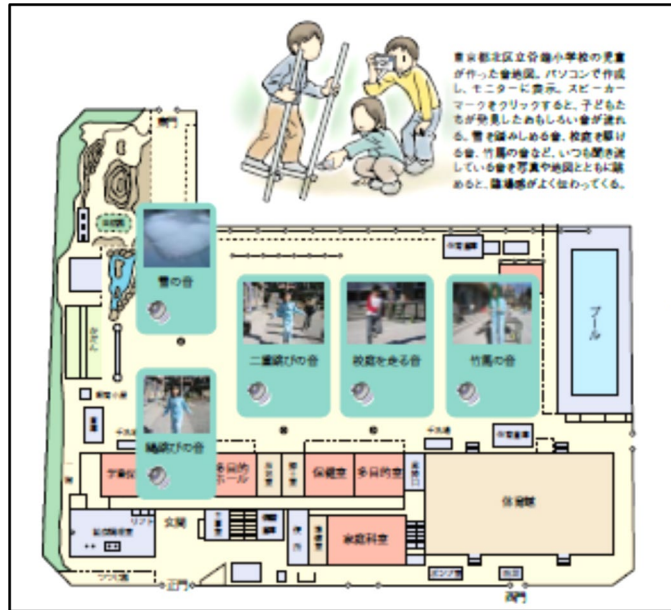


図 14 音のイベント地図の例
(サイエンスウィンドウ編集部 2012 p.16)

ソノグラフィーは、この確認作業のプロセスにおいて、音楽家や音響学者、建築家、都市問題研究者、社会学者、心理学者などさまざまな領域の専門家たちの中での相互理解を産むためのツールとして用いられる。この表記は「サウンドスケープ研究と直接に関わりをもった領域の専門家(中略)がすぐに読め、理解できるような何らかの表記法」(2006 p.280)が前提として、考えられている。鳥越(1997)によると、これらのソノグラフィーの開発には、「従来の音楽の表記方法である「五線譜」や先に紹介した音のスペクトログラムなどが音楽家や音響学者の独占物となるような専門的のもの」といふ反省があった。

音楽教育においてソノグラフィーを用いた実践として、小林田鶴子(2011)の「音地図」を用いた実践が挙げられる。音楽教育の現場における音地図の実践例として多いのは、主観的な聴取体験による音の記述である。これに対し、小林は「音の出る地図」と称し、PC 上に表示させた実際の地図に、音が鳴っている個所を示し、実際にその場で聞こえた音を録音しデータ化したものをリンクさせる活動を取り入れている。これは、音のイベント地図の書法を派生させたものであり、ICT 機器の配備が進みつつある今日の学校教育の状況下だからこそなせる試みであるといえる。小林(同上 pp.51-52)は、音地図を用いる教育的意義として、次の4点を挙げている。

- ① 鑑賞や表現時に音に耳を澄ます
- ② 音楽づくりへの発展
- ③ 地域の音楽や伝統音楽に親しむ
- ④ 地域の音のアーカイブとして

音地図を作成する際に、普段聞き逃しているであろう音を意識的に聴くことになる。身の回りの音を傾聴する活動を行うことは、間接的にほかの活動(すなわち鑑賞や歌唱、器楽など)における聴く力を育むことにつながる。音地図を作成する過程にみられる録音や編集などの試行錯誤が、身の回りの音を素材とした音楽づくりへの橋掛けともなると小林は述べる(①, ②)。地域の音環境を調べ、音地図にすることで、その土地の伝統芸能に親しんでいくことができる。例えば、筆者が現在住む青森県弘前市は、毎年8月初旬に「弘前ねふたまつり」が行われる。この時期が近付くにつれ、市のいたるところから、ねふた囃子を練習する音が聞こえてくる。ねふた囃子が鳴っている場所を地図上に記録し、音地図とすることができる。さらには、地域の音風景をアーカイブ化するという意味合いで、音地図として保存する利点がある(③, ④)。

サウンドスケープ研究における既存のソノグラフィーに共通するのは、シェーフアーが述べる「空からのソノグラフィー」、すなわち上空からの〈俯瞰的なサウンドスケープ〉という点である。既存の地形図やマップを上から見て、それに音響情報を布置させていくことで、各ソノグラフィーは構成される。また実際に音を聴取し、データ化するという意味で、人々の音響体験が生かされている。しかし、これらの図表は、〈点々とした聴取体験の集積〉といった印象が強い。鳥越(1997 p.108)は述べる。

一般に「音＝サウンド」というとまずイメージするのは、「何かの物音を聞いた」といった時のような、個々の音である。つまり、認識・把握の単位となるのは、ひとつひとつの個別の音である。これに対して、「サウンドスケープ＝音の風景」としてイメージするのは、それら個々の音が組み合わされた音環境全体である、

既存のソノグラフィーの構成過程で積み重ねられる〈点々とした聴取体験〉は、たしかに「部分」から「全体」を捉えようとするサウンドスケープ研究における音環境分析においては有用である。しかしながら、ここに音楽教育的な視点を混在させたとき、すなわち、仮に「サウンド・エデュケーションの一環として音環境を聴取しソノグラフィーを作成してみる」という課題を設定したとき、図表の作成に携わっている人のうち、例えば、聴取者 A は、図表に記される範囲の音環境のうち、どれだけ自らの耳で、身体で体験したのだろうか。体験外の情報は、完成された地図上から把握できるが、それに関わって実際に鳴り響いていた音響を、聴取者 A がついぞ知ることはない。シェーフアー(2006 p.281)は述べる。

...サウンドスケープに関する限り、音のない投影図はもともと不十分なのだ。原則は常に「聞くことができなければ疑え」である。

集団で〈点々とした聴衆体験〉を集積させるようなソノグラフィーの構成にどの程度、個人の〈聴取の連続的体験〉が関与するだろうか。われわれは俯瞰的位置に立って生活しているのではなく、周囲には音を取り巻いており、周囲の環境と触れ合うなか

で、われわれ自身も音を発している。〈聴取の連続的体験〉により個人の中で完結する表記は、サウンドスケープ研究における表記法の考察の範疇に含まれないのか。この点において、サウンドスケープ研究における新たな視座として、音楽教育の場における個人の〈聴取の連続的体験〉を記述したソノグラフィーによる音環境探索の可能性は、サウンドスケープ研究における新しい視点として、おそらくこれまで考えられなかった方法として浮かび上がってくる。また、図形楽譜として用いることで、シェーファーが指摘した「ジレンマ」、すなわち音環境と音楽表現の絡み合いに対し、記譜がどのように関与するか、という問題の解消にも寄与する。本来の文脈における図形楽譜と本稿における図形楽譜の相違は、活動プロセスにおける用いられ方である。前者は、作曲家が楽譜を作成し、演奏家がそれを解釈し演奏する(あるいは演奏家自身が作曲家となり変化する場合もある)ものであるが、後者は、作曲家が楽譜を作成し、演奏家がそれを解釈し演奏する(あるいは演奏家自身が作曲家となり変化する)ものである。一方、後者は活動を行う各人が「聴く」「書く」「創る」というさまざまな行為の潤滑油として使用される。図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた活動の手順は次の通りである。

- 1) サウンド・エデュケーションのエクササイズの一つである、リスニングウォーク／サウンドウォーク／サウンドリスニングを行う。
- 2) 上記 1)の活動で聴いた音の形や印象を白い紙に書き出し、ソノグラフィーを作成する。
- 3) 制作したソノグラフィーを図形楽譜として用い、音楽創作を行う。

1)は、両者とも、歩きながら周囲の音を探索する活動である。これらの活動をシェーファー(2006 pp.428-429, []内筆者補筆)は次のように区別する。

〈音聴き歩き[リスニングウォーク]〉というのは、聴くことに集中して単に歩くことである。これはゆっくりとした歩調で行われるべきだし、グループで実施する場合に良い方法は、めいめいの参加者を前にいる人の足音がちょうど聞こえなくなる距離をおいて散らすことである。(中略)〈音の散歩[サウンドウォーク]〉とは、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である。

両エクササイズの相違は、音を聴く活動の行程が事前にコントロールされているか否かである。前者は、一人々々の動線、聴取に委ねられているのに対して、後者ではガイドがあらかじめ構想したルート、聴かせたいと考えられた音々また、これらの活動をアレンジした「サウンドリスニング」を行うこともできる。これは、ある場所に立ち止まり、数分間周囲の音響を聴く活動である。図形楽譜としてのソノグラフィーに関わる活動では、活動者の〈聴取の連続的体験〉を重視する。

2)は、聴取体験を紙の上に落とし込んでいく活動である。ここで図形楽譜を採用しているのは、「等音圧地図」や「音のイベント地図」のような科学的・厳密なマップを作るためではなく、音環境のさまざまな要素をよりシンプルな形で記録することを試みるためである。ここでの制約は、記述が聴取体験に由来する事柄に限定することのみであり、具体的なフォーマットの方法については特に制約を設けない。音を聴取した体験を、紙へとトレースする、すなわち「辿る」行為は、その経験を想起していると言える。音響体験を振り返り、紙の上へなぞるという作業は、われわれを取り巻く音響を再認識することにつながる。「どの音を残し、どの音を広め、どの音を増やしたいのか？これがわかれば、退屈な音や破壊的な音の正体もはっきりしてくるし、それらを排除しなければならない理由も明らかになる」（シェーファー 2006 p.25）というサウンドスケープ・デザインのための導入として、個人が自分の周りのサウンドスケープについて考えを深めるきっかけになる。このプロセスの果てに作り上げられた図形楽譜が、継続的聴取体験の模写のみならず、音を取捨選択したのちに記述されたものでも構わない。また、時間の経過などさまざまな形式を生徒自身が判断して記述していくため、完成した楽譜を見返したとき、オリジナリティに富んだ楽譜を見ることができる。

3)は、サウンド・エデュケーションの100の課題を分類したうちの「音づくりに関する課題」に当てはめることができる。シェーファー(2006 p.281)は述べる。

...図表はヒントを与えてくれるにすぎない。だが、それがたぶん音の視覚化に期待できることのすべてなのだ。すなわち少しの手がかりが得られたら、あとは耳がその独自のやり方でそれを追求するのだ。

聴取体験の後に作られた図形楽譜が、シェーファーのいう「手がかり」となり、それをもちいて音響を作り上げる作業が「独自のやり方」と言い換えることができる。そして作成した図形楽譜を用いて、表現された音は、周囲の音環境に戻って解きほぐされていく。「人間は言語と音楽でサウンドスケープにこだまを返す」とシェーファー(同上 p.100)は指摘する。活動者は一連の活動を通して、サウンドスケープへと立ち合い、図形楽譜による聴取体験の視覚化と、それを用いた音の表現により、環境→impression→expression という往還を体験する。従来のソノグラフィーとの比較から、図形楽譜としてのソノグラフィーは、聴取、記述、創造という連続的な活動を可能にする点で、サウンドスケープ研究に有益であると考えられる。すなわち「等音圧地図」や「音のイベント地図」のように、図表として完成させるのではなく、創造行為のきっかけとなる。

第3節 図形楽譜としてのソノグラフィー

3.1 聴覚的・視覚的情報の非言語的な共感覚的比喩表現

音楽教育におけるサウンド・エデュケーションと図表を組み合わせた活動自体は、星野の実践をその代表例として、すでに行われているものである。そもそも、サウンド・

エデュケーションのエクササイズにおいても、そのような課題が設定されている。シェーファーが著した課題集である『サウンド・エデュケーション』（シェーファー 1992 p.181）には、次のような活動が示されている。

- 43) 音と形の組み合わせ。いくつかの音をとりあげ、それがどう見えるかを思い描く。
- 44) 音に色はあるか？
- 45) 図示された形や構造に合う音を探す。音は丸や三角になるか？

これらの課題では、視覚情報を音へ、または音響情報を視覚化することが行われる。課題[43]では、音がどのように視覚化できるか、[44]では、音がどのような色をしているか、といった聴覚によって知覚した情報を、視覚化する取り組みである。これに対して、課題[45]は、視覚情報である図形を音へと変換する、視覚から音へのアプローチである。これらの活動の目的は、ある感覚を、それとは異なる感覚へと変換させること、活動主体の想像力へと働きかけることにある、と読み解くことができる。これらのサウンド・エデュケーションにおける諸課題を、本稿にて提案している活動以前に実施することで、音響情報を視覚化することを前もって体験することができる。シェーファーも述べているように、音を視覚的に認識することは不可能である。「音が見える」といったような言い回しは、あくまで比喩表現であり、実際に視覚情報として音を捉えているわけではない。鳴り響く音からは、われわれが聴くことができるのは、その音の構造や輪郭、リズムなど、音そのものの形式などである。

ある感覚を基盤として、別の感覚へ変換しようとする試みを、われわれは日常生活の中でも普段から行うことがある。すなわち、言葉による共感覚的比喩表現である。フランスの哲学者であるミケル・デュフレンヌ(1995)は、共感覚の観念的解釈のため、「眼が聞く」や「耳が見る」といった表現を〈語る主体〉に着目した。デュフレンヌ(1995, pp.152-153)は述べる。

……共感覚は、主体がそれを口にせずとも、語られることがある。言語がひとりですべてそれを語り、それを語る人間の口の中に押し込むのである。そしてそのことによって、われわれは共感覚の真理性の基盤を探し出すように促される。(中略)だが、言語はそれ自体で自足しているものではなくて、人間がそれを引き受けるのだ。つまり言語の中で語られることに責任を持つべきは人間であって、いずれにせよ人間が言葉を誇張するのである。誰にでもそれぞれの共感覚があるのだ。

デュフレンヌは、ここに現れる主体を〈想像する主体〉と呼ぶ。モーリス・メルロ＝ポンティがかつて語った「ガラスの硬さやもろさを見る」(メルロ＝ポンティ, 1974, p.40)という表現に見られる「硬さ」は本来、触覚的なものである。ここでは、想像力的な共感覚が働いているといえる。この想像力とは、つまり「想起する力」と「連合させる力」である。デュフレンヌ(1995, p.154)は続ける。

想像力はこうして、思考対象にその厚みを与える。ある感官が現前させる (présenter) ものに、想像力はみずからが再現前〔表象〕する (re-présenter) ものを結びつけ、分厚い布地の視覚にその柔らかな熱の表象を結び付ける。さらに、よく知られた例を挙げるなら、赤い辰砂の視覚にその重さの表象が結びつくのである。

デュフレンヌ(1995, pp.154-155)は、さらに続ける。

辰砂は気まぐれではなく、みずからの本性に忠実である。だからこそそれが私に与えられ、私の知覚がそれを受け入れるのだ。想像的なもの (l'imaginaire) が潜在的なもの (le virtuel) によって定義されるかぎり、この知覚には想像力が密接に結びつく。想像力の役目は、与えられるものをこの潜在的なもので補完し、ある一つの感覚の記録簿に局限される知覚の欠陥を正すことである。

物体そのものにある〈潜在的なもの〉を知覚する過程で、ヒトの中では〈想像的なもの〉が湧き上がる。感覚的知覚は〈想像的なもの〉によって支えられており、物体の〈潜在的なもの〉と厳密には言わないまでも、何らかの結びつきがあると考えられる、というのがデュフレンヌの言である。

色聴などの単一の刺激から異種の感覚が複数生じるような心理学的意味合いにおける共感覚とは異なり、言語学において「共感覚的比喩」という表現の研究がなされている。デュフレンヌ自身は明言していないものの、彼の共感覚に関する論述も、この共感覚的比喩表現に関する論議であるといえる。武藤彩加(2015)によると、言語学研究における共感覚的比喩は、心理学における共感覚とは別物でありながら、その心理的現象を基盤とした比喩であると捉えられているという。武藤(同上 p.16)は、従来までの研究において、共感覚的比喩表現がどのように捉えられてきたかを、次のようにまとめている。

- (i) ある感覚領域を表す語が別の感覚領域に転用されるという比喩表現をいう。
- (ii) 死喩であり、メタファーの一種である。
- (iii) 通時的な観点からみた五感の発達過程と、共時的にみた「共感覚→原感覚」の修飾の方向性に相関性がみられる。
- (iv) その転用の方向性には、言語の違いを超えた共通性が認められる。
- (v) われわれ人間の感覚器官に基づいて成立する比喩であり、その理解のメカニズムについて具体的に説明するのは難しい。

日本語の共感覚的比喩表現研究では、語と語の修飾／被修飾関係にある一方向性が、肯定的／否定的に捉えられている現状にある。すなわち、「明るい声」が耳なじみある表現であるのに対し、「響く臭い」といったような表現は、耳慣れず不可能的な

表現であるとされる。このことによって、1) 比喩表現の修飾には、ある方向性があるという仮説を肯定する立場、2) 〈不可能的な表現〉とされる言葉を新しい表現であると認めようとし仮説を否定的にとる立場である。山梨正明(2007 p.59)は、この肯定的立場として、視覚と聴覚双方向の比喩表現における制約を、次のようにまとめている。

- ・視覚は、聴覚の共感覚とはなり得るが、他の感覚の共感覚とはなり得ない。
- ・聴覚は、他の感覚の共感覚とはなり得ない。

「明るい声」という共感覚的比喩表現は、視覚的感覚である「明るい」と聴覚的感覚である「声」から構成される。この表現では、原感覚である「声」により主観的表現をより鮮明に表現するために、「明るい」という共感覚的表現が修飾される。このような慣用的な比喩表現に対して、「響く臭い」は、聴覚的表現である「響く」と、嗅覚的表現である「臭い」から構成される。山梨(同上 pp.60-61)は、このような表現を「論理的には可能であるが、共感覚の比喩表現としてはみとめられない」とするが、これは共感覚的な比喩表現が、五感に基づく言葉の発展過程において慣用化されてきたことを基盤としている(すなわち、「響く臭い」は慣用化されていない)。


共感覚的比喩表現の一方向性仮説を否定する立場にある諸研究は、武藤(2015 pp.30-31)によると、それらは「日本語の包括的データをもとに検証されたもの」ではなく、より検証が必要なプロセスにある。その一方で、仮説を部分的に否定する立場として小森道彦(1993)の指摘が挙げられる。小森(1993 p.64)は次のように述べる。

共感覚表現の共感覚→原感覚の組み合わせは、これまでの研究である一定の方向性があることが指摘されてきた。しかしこの方向性は決して完全なものではなく、また、Aの感覚の表現を表現するのにBの感覚に固有の語彙を用いるといっても、Bの語彙のすべてがAの表現に使うことはできない。それぞれの表現は方向性や慣用性の点で柔軟さをもっており、これが新しい共感覚表現を生む可能性を秘めている。

すなわち、共感覚→原感覚の順で構成されるあらゆる比喩表現は、仮説の肯定派が主張する「言葉の発展過程における慣用化」に関わらず、新たな共感覚表現として成立する可能性を内包している。

音を視覚化する、図形を音にする過程は、表層的にはあるものの、言語における共感覚的比喩形成に相似性があるといえる。すなわち、音を視覚化しようとする、または記述されたものを音響化しようとする試みは、一種の比喩表現であるということが出来る。本研究における音からの視覚化、視覚情報からの音への変換に際し、この共感覚的比喩についての研究から得ることのできる知見は、慣用化されて使い古された死喩である比喩表現と、その対極にあるとされる非慣用的な創造的な比喩につい

てである。第 1 部第 3 章にて引用した *Sound projects* の中で、ウォーカー (Walker, 1976 p.28 筆者訳) は次のように述べている。

図形楽譜における輪郭と形態は、かなり自由に解釈することが可能である。いくつかの輪郭、例えば  は、正しく明らかな音楽的な使い方が示唆されている。一方で、多くは不明瞭であろう。子どもたちは自由な議論の中で、それらの景色に考えを注ぐだろう。

もちろん、ウォーカーのように、西洋音楽で慣習化されているような図形を、その意味のままに音楽表現へとつなげることもできる。しかしながら、これはあくまでも死喩としての図形表現のあり方と解釈することができ、それ以外の音楽表現の可能性が排除されているわけではない。それゆえ、図形の印象という原感覚から、それを音にするという共感的比喩表現は、パターン化されうるものではなく、読み手により多様な解釈が可能となる。これは、音環境の印象という原感覚から、それを図形化する過程においても、同じことがいえる。この点において、図形楽譜が元来有している書式の自由性、図形の解釈の自由性を活かすことができる。図形楽譜としてのソノグラフィーを用いることで、子どもたちは、身近な音環境の印象を記す、記された図形を音へ再変換する一連のプロセスを自ら考え、行うことができる。

3.2 「図形楽譜としてのソノグラフィー」の音楽教育的立ち位置

図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた活動は、前節にて引用した音楽教育の *Universal Design* の考え方に照らし合わせたとき、次のような 3 つの特徴に分類できる。

1) 活動全体の特徴:

- ・一連の活動が想像的であり、直感的でもある(≒生徒自身の創造性によるものである)。(直感力に優れている)
- ・失敗が見えづらい(失敗に対して寛容である)

2) 楽譜制作の特徴:

- ・すでに自身が有している情報をもとに活動に参加できる(身体に過度な負担をかけない)

3) 音楽創作の特徴:

- ・楽譜の読み方を生徒たちに委ねることができる(使用の公平性、柔軟性の担保、簡素である)

この活動は、音楽的知識の有無にかかわらず、参加ができる。また、一連のプロセスは、音楽的経験を問わず、直感的に行うことができる。さらに、活動のいかなる部分においても〈正解—不正解〉といった二項対立はなく、活動者が自ら思うままに表現

することが可能である。音を聴き、視覚化し、それを用いて音楽創作を行うというプロセスは、シェーファーの区分に倣うと、楽譜が記されるプロセスが記述的であるが、音楽表現は、一般的に楽譜を用いる音楽体系と比較すると、非規範的である。音楽創作に際して、繰り返し練習したりするその時・その場限りにおいて、活動者たちの中で、規範は作られるが、五線譜にみられるような歴史的継続性はない。サウンドスケープの印象を基盤として作成されたソノグラフィーを図形楽譜として用い、活動を媒介する教材として用いることで、環境音を素材としつつも、再現性に拠らない創作活動におけるプロセスを円滑化させることが可能になる。

繁下和雄・坪能由紀子・村尾忠廣(1998)は、仮想の聴衆をつくりあげる音楽教育(クラブ型学級合唱など)を〈ステージの音楽〉と呼称し、「仮想された聴衆を必要としない、自分達が自分達に向けて表現する〈自己充足的な音楽〉」として〈広場の音楽〉の必要性を提言した。〈広場の音楽〉は、1980年代以降、日本の音楽教育に影響を与えている創造的音楽学習が例として挙げられるが、図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた音楽活動も、〈広場の音楽〉としての音楽活動を期待できる。音環境に身を没入し、その印象を視覚化し、再び音環境へと自らの身体で音を還していく。この過程は、誰かに披露することを目的しない、自己充足的な営みであるといえる。無意識的に誰かに披露することを義務付けられていた従来の音楽教育における多くの音楽活動とは異なり、音を、音楽を思考するプロセスに満ちた活動であると位置づけることができる。

まとめ

明治時代の日本の近代化の中で、それまで日本の音環境にあった音が排除され、西洋で使われていた音階が導入された。西洋の音階と日本語の歌詞を組み合わせた「唱歌」は、伊澤やメーソンら音楽取調掛によって導入され、五線譜によって日本の多くの教育機関に広まった。唱歌によって広まった西洋音階に基づく音楽教育は、教育内容こそ変わったものの、大きな変化はなく今日に至っている。今日の音楽教育では、J-POPや合唱曲などの既成の音楽作品を教材として取り扱い、あたかも誰かに聞かせることを目的とした授業構成が主流となっている。また同時に、明治以前の音環境の中で鳴り響いていた音響、すなわち伝統音楽は、教育内容の周縁に位置することとなった。幾度かの学習指導要領改訂は、日本の伝統音楽や諸外国の音楽を教育内容として取り扱うことを推奨したが、今日の日本において、それらの音楽を聴く際には、無意識的に〈西洋の音階〉というフィルターを通してしまうこととなる。これらの事柄により誘発されるのが、〈音楽〉の知識は蓄え続けられるものの、そもそもの「音楽とは何か」ということ思考するまでには至らない、という問題である。

図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた音楽活動は、仮想の聴衆を必要としない、自己充足的な音楽活動となりうる。サウンドスケープ研究における既存のソノグラフィーは、局所的な音の事象を観察し、研究に関わるさまざまな分野の専門家が容易に共有できるように記述されてきた。しかし、これらのソノグラフィーは俯瞰的記述であり、

個々人の聴取経験だけの記述ではなかった。図形楽譜としてのソノグラフィーは、聴取体験の俯瞰的記述ではなく、聴き手を中心とした人を取り巻く音環境を記述する試みである。この表記法を用いることで、音を聴くこと、音を記述すること、音を創ることに関わる活動を行うことができる。第 3 部では、中学校の音楽の授業における実践の観察、分析を行い、さらに小・中学校でそれを用いた教師へのインタビューについて分析した。それを踏まえ、図形楽譜としてのソノグラフィーが教育現場において、どのように機能したかを示し、この活動の教育的な有効性を明らかにする。

第 3 章 図形楽譜としてのソノグラフィーを用いたプログラム：学校から地域まで

第 1 節 子どもたちの実践の観察から

本節では、図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた実践を、子どもたちの活動の参与観察に基づいて分析する。ここでは、弘前大学教育学部附属中学校で 3 時限にわたって実施された授業の様態を記述する。この授業は、平成 29 年度弘前大学教育学部附属中学校公開研究会にて行われたものである。授業は弘前大学教育学部の今田匡彦教授によって進められた。筆者は、授業の記録を行うために、ビデオ撮影を主とした参与観察を行っていた。弘前大学教育学部では、毎年 4 月から 12 月の火曜日に、3 年次の教育実習の一環である通称 Tuesday 実習を行っている。実習期間を前期・後期に区分し、前期は学部の実習担当教員が、後期は実習生が附属中学校の生徒を対象として授業を行う。公開研究会の担当クラスとなった生徒たちは、限られた回数ではあるが、前々年度まで勤務していた教師や Tuesday 実習の授業内容から、絵画や図形楽譜などの五線譜以外の視覚的媒体を活用した授業実践の経験を持っていた。そのため公開研究会で行われた、今日の学校音楽教育においてはあまり体験することのないような図形楽譜を用いた音楽活動をためらいなく、受け入れる下地はあった。

1 時限目は、音楽室での導入から始まった。授業者は生徒たちに向けて、「この中で音楽が得意じゃない人いる？」と問いかけた。この問いに対し、半数以上の生徒が「音楽が苦手」と答えたのである。詳しく掘り下げていくと、彼らがイメージしている「音楽」は、合唱曲やピアノ曲など調性をベースにした音楽であることがわかった。授業者と生徒との対話から、生徒たち自身がこの授業以前の鑑賞授業において、ケチャやガムラン、歌舞伎といった非西洋圏の伝統音楽に触れており、さらには地域の祭囃子である「ねふた」に慣れ親しんでいることが明らかとなった。だがしかし、それでも音楽という言葉から連想されているのは、やはり調性に基づく音響であった。

導入が終わり、校庭へと場所を移した。授業者の指示を合図として生徒たちはさまざまな場所に散らばっていった。各々が選んだところで立ち止まり、始まりの合図とともに周囲の音を 3 分間聞く活動（：サウンドリスニング、図 15）を行った。枯葉同士が風により擦れ合う音、近くの教室から聞こえてくる生徒たちの声、遠くで稼働しているチェーンソーの音、鳥の鳴き声など、聞こえてきた音々は、分析することにより、細分化し、命名することができる。しかしながら、この活動を行なっている最中、それらは動き、重なり合い、近づき、離れていく、“音そのもの”全体として我々を取り巻いていた。



図 15 サウンドリスニングの様子

音楽室に戻り、活動のフィードバックを行った。「特徴がある音は？」という教師の問いに対して、ある生徒はグラウンドから離れた校庭で作業していた「チェーンソーの音」と答えた。それを踏まえて教師は「その音はあんまり好きじゃなかった？」と、さらに質問を重ねる。質疑応答を繰り返しながら、環境に現れる音から、音の持続時間や遠近感、強弱の変化といった形式的な要素や、個人の音の好み抽出できることを確認した。その後、フレデリック・ショパン Frédéric Chopin の《24 の前奏曲作品 28 第 6 番 短調》(通称: 雨だれ) を題材に、西洋音楽が自然の音環境からどのような靈感を受け、作曲されてきた、ということについて説明があった。そのうえで、音環境からの靈感が、調性音楽の体系、すなわち全音階や、ドミナントとトニックの関係性に押し込まれた西洋音楽における音楽活動とは異なり、本時を含み行われる一連の活動は、聴いた音々を図形に置き換えてみるという活動の説明がされた。

生徒たちは、聞いた音を図形楽譜へとトレースしていく活動に移った。生徒たちは、それぞれに与えられた画用紙一枚と自分で選んだマーカーペンを用いて、生徒自身の体験やフィードバックから明らかとなったさまざまな要素を基盤とし、書き方に制約を設けず書いていた。すぐさま書き出す生徒もいれば、ペンを持ちながらしばらくの間悩みこんでいる様子の生徒もいた。多くの生徒が、左から右に流れる線を書いていたが、一方では、一見不思議な模様を描いていたり、紙の外枠から図形を記述していたりと、さまざまな書法がみられた。画一的な答えのある活動ではないため、出来上がった楽譜は、生徒それぞれ異なるものであり、工夫に満ちていた。図形楽譜の制作は、1 時限目後半から 2 時限目前半を費やして行われた。2 時限目の後半は、NHK E テレで放送された『スコラ 坂本龍一 音楽の学校』において、図形楽譜の特集が組まれた番組を視聴した。

3 時限目には、完成した楽譜を使った、グループでの音楽制作へと活動を移行した。なお、生徒一人々々が作成した楽譜は、自らのグループで用いないようにするために、シャッフルし、再配布された。活動で用いられていた楽器は、トライアングルやシェイカーといった既成の楽器、ステンレス製のボウルやバットといった日用品、事前に用意された手作り楽器である。生徒たちの創作プロセスは、1) 楽器を鳴らしながら図形に合うような音を探していくグループ、2) 楽譜を読んでいく順番を先に決めるグループ、という 2 種類に大別できた。さまざまな種類の音を鳴らし、話し合いを深めていくことで、生徒たちはグループ独自の音楽を作り出していく試行錯誤をしていた。

最後に発表を行なった。発表前に生徒 A は、彼らのグループの音楽創作の過程を次のように説明した(彼らが使用した楽譜は図 16、括弧内筆者補筆)。

僕たちの班は、こう進んでいくのですが(3 枚の並べられた楽譜の左から右に)、だんだん図形や線が増えていって、白の部分が減っていく。白ってなんか無のイメージがあるので、無が減っていく、つまり音が増えていくことだとおもって考えてみました。

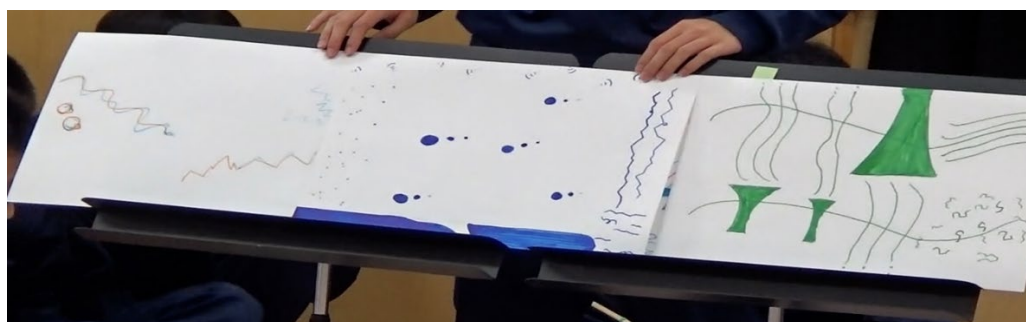


図 16 生徒 A のグループが用いた図形楽譜

生徒 A のグループでは、楽譜が 3 枚用いられていた。沈黙の部分(白地)と音のなる部分(図形)といったような読みの解釈がなされていた。用いられていた楽器は、風船が筒状の何かの先端にくくりつけられた手作り楽器、粒状の何か複数入った紙コップ、ステンレス製のボウル、ギロであった。発言からもわかるように、音がなる部分／ならない部分、図形の多い部分／少ない部分といった構造が明確になっていた。

生徒 B のグループでは、また異なる図形楽譜で音楽が創作されていた(彼らが使用した楽譜は図 17、括弧内筆者補筆)。

こちら側(右側の楽譜)は細かい音、こちら側(左側の楽譜)は外側から内側に入っていくような音を表現してみました。



図 17 生徒 B のグループが用いた図形楽譜

このグループは、複数の線や形の集合を一つの図形として捉え、外周から内側へと進行するという手法をとった。前提として楽譜をどう読み進めるか、ということについても制限をしなかった。生徒 B のグループの読み方は、五線譜を使用しているときには考えにも及ばない、図形楽譜を用いたときにしか考えつかないような読み方である。

音楽を創作している過程で子どもたちは、互いの音を聴きあいながら、どの音が記されている図形にふさわしいかを選択していた。この協働的営みは、間主観的な発想への刺激を生む。つまり、互いのアイデアを出し合い、そこからさらに発展させて新たな音を持ち寄る、という光景から、子どもたちの「聴く力」と創造性が新たに拓かれる可能性を見出すことができる。

第 2 節 教師へのインタビューおよび KH Coder を用いた計量テキスト分析

2.1 計量的テキスト分析

本章では、小学校または中学校において図形楽譜を用いて実践を行った教師 2 名へのインタビューを分析した。インタビュー内容はテキスト化したのち、ソフトウェア KH Coder を用いて分析した。

このソフトウェアの開発者である樋口耕一(2014)は、量的データと比較して、社会調査における質的データの利用の困難さを指摘している。社会調査データの分析に適した方法であり、文章や音声といった質的データを計量的に扱う内容分析 content analysis は、その分析手続きの多さにもかかわらず、分析結果が明らかとなるまで長期間を要することや、分析手続きそのものが難しいとされている。そのため、日本においては、内容分析を用いた研究そのものが諸外国と比較し少ない。それに対し、近年、研究手法として注目を集めているのがテキストマイニング text mining である。テキストマイニングとは、「コンピュータによってデータの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を用いた探索的な分析」(樋口 2014 p.1)を行うことを指している。比較的安価なテキストマイニング用のソフトウェアが販売・頒布されており、その普及の効果としては内容分析を上回っているのが現状である。

樋口は、テキストマイニングを用いた分析において、その文脈における PC や自然言語処理・統計解析などの進歩が無視できないことは認めつつも、内容分析の文脈で蓄積されてきたさまざまな問題も考慮されるべきであることを主張する。樋口 (2014 p.2) は述べる。

自動要約が目的であれば話は別だが、分析という営みには人間の判断が必然的に含まれる。当然そこには、客観性ないし信頼性の維持という問題や、質的なデータを量的に分析することで得られるものと失うものの兼ね合いという問題、さらに、分析プロセスのどの部分までをコンピュータによって自動化するのかといった問題が生じる。

内容分析における課題に関する蓄積を、テキストマイニングの文脈で再考察、発展させたのが、「計量テキスト分析」である。樋口 (同上 p.15) は次のように定義する。

計量テキスト分析とは、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析 (content analysis) を行う方法である。計量テキスト分析の実践においては、コンピュータの適切な利用が望ましい。

計量テキスト分析は、内容分析の文脈を疎かにせず、かつデータを量的・質的どちらも接合するために「整理または分析」と定義づけられている。この分析の成立背景として質的な事柄に対して計量的指標が必要となるのはなぜか。質的データの分析における算出結果の「曖昧さ」に起因する。樋口 (同上 p.6) によると、どの程度、算出された結果が「客観性・信頼性」を有するのか、という観点で質的データ分析の手法は議論の的にされてきた。この議論の中で、「客観性・信頼性」を向上させるために量的手法が用いられるようになった。

計量テキスト分析を行うために作られたのが、KH Coder である。KH Coder は、近年、さまざまな研究領域にわたって利用頻度が増加している。例えば、鈴木秀樹他 (2015) では、看護学生が経験する早期体験実習の教育評価を行うため、課題レポートの分析に KH Coder が採用されている。また、山田芳明他 (2019) では、小学校図画工作科における「造形遊び」に関する、学習指導要領に示されている内容と、現場の教員が理解している内容との相違を明らかにするため、教員への自由記述による質問紙調査が行われている。このように計量テキスト分析では、多大な質的データから、全体像を得やすくすることが必要となることから、KH Coder は、他のソフトウェアよりも簡単かつ扱いやすい操作性を前提とし、設計されている。

2.2 インタビュー内容および KH Coder を用いた分析

インタビュー調査は以下の概要に基づいて行なった。

調査対象者: TS (中学校教員), TK (小学校教員)

日時: 2020/9/8

場所・インタビューの形態: 各教員の勤務する学校の音楽室にて、一人ずつ行った

事前に用意したインタビュー項目:

1. 図形楽譜を用いた活動を行うこととなったきっかけ、その時の印象
2. 実践内容について(どのような背景で行うことになったか、授業構成を立案する際にどのような試行錯誤があったか、どのような改善点が考えられるか)
3. 実践前後での先生ご自身の図形楽譜に対する印象や変化
4. 活動中の子どもたちの様子について

インタビューに要した時間: インタビュー項目のみの時間は、どちらも 40 分ほどであるが、その前後の雑談を含めると 1 時間ほどとなった

まず、1) TS, 2) TK のインタビューそれぞれの内容をテキスト化した。文字起こしは、まずビデオ記録のデータを音声ファイルへと変換し、Google ドキュメントにて音声入力でのインタビュー内容の全体を文章化した。その後、音声を聴きながら人力で入力、修正を行った。その際、会話の内容には直接関係ないと判断した不要な言葉を削除・修正する「ケバ取り」を行った。テキスト化した後、KH Coder にかけて、共起ネットワーク Co-occurrence Network を算出した。これは、「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク」(樋口 2021 p.70)を指す。インタビュー内容の頻出語や、共起ネットワークにおける語句と語句の関係性に特徴のある部分に特に注目を置き、分析を行った。なお、下記に引用するインタビュー部分は、内容に変化をもたらさない形で一部文章の改変を行っている。

TS, TK は、附属小・中学校における図形楽譜を用いた実践機会が多かった。筆者は、インタビュー以前の両名の実践を、校内外を対象とした公開授業や、教育実習の記録データから、その様子をうかがうことができていたため、このことに関する話題提供も比較的容易であった。このことから、筆者は、インタビューを両名に依頼することとした。

TS へのインタビューと分析

TS へのインタビューから算出された共起ネットワーク(図 18)および頻出語 50 語(表 3)は次の通りである。

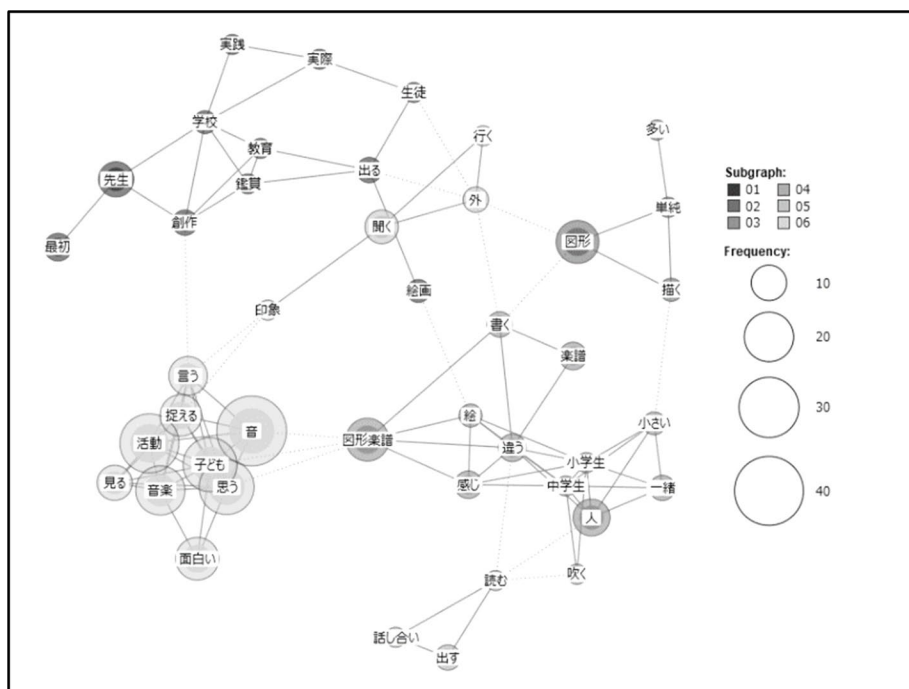


図 18 TS のインタビュー内容からの共起ネットワーク

表 3 TS のインタビュー頻出語 50

音	41	最初	6	印象	3
活動	29	一緒	5	解釈	3
思う	25	外	5	環境	3
子ども	24	出す	5	鑑賞	3
音楽	20	出る	5	教育	3
図形	15	書く	5	行く	3
図形楽譜	15	創作	5	実際	3
面白い	15	聞こえる	5	実践	3
捉える	14	絵	4	吹く	3
言う	12	絵画	4	生徒	3
人	11	学校	4	多い	3
見る	10	小さい	4	単純	3
先生	10	描く	4	読む	3
聞く	9	変わる	4	話し合い	3
違う	6	それぞれ	3	サウンドリスニング	2
楽譜	6	サウンドウォーク	3	一つ	2
感じ	6	一番	3		

TSは、インタビュー時点の勤務校以前から図形楽譜は知っていたものの、授業の教材として扱ったことはなかった、と述べていた。これを踏まえたうえで、TS自身の考えを表し、またインタビュー中で25回使われていた「思う」という動詞について着目すると、図形楽譜を用いた活動がポジティブなものとして捉えられていることがわかった。この一例として、次のような発言があった。

でもそうじゃなくって、この活動は幼児期からそういう勉強していない子どもたちでも取り組めるだろうと思います。

図形楽譜を活動の基軸に据えることで、幼児期から多くの民間音楽教育で主流となっている西洋音楽中心の「勉強」ではなく、「聴く」、「考える」、「自分の身体で音を表現する」といった音楽の基本動作を学ぶことができるのである。TSのコメントからも、この活動が実際の教育現場で大きな効果を発揮していることが伺える。その反面、次のような言及もあった。

例えば他教科の先生がこの活動を見た時に、「これって音楽なの？」って言われちゃう活動でもあるから、私個人面白いと思っている。

この発言は、明治時代から続く西洋音楽中心の音楽教育によって、〈音楽〉という概念が定着していることを示唆している。この点から、非西洋的な音楽活動は、音楽教師以外の立場からすると、学校音楽教育では馴染みのないものと考えられている。この点、TSは「地道に活動を行い、理解を得るしかない」と述べている。同様に、創造的音楽学習の導入の先駆者である星野も、同僚の教師の理解を得るのに苦労したことが報告されている(島崎 2010 p.5)。

活動中の子どもたちの様子について、次のような言及があった。

生徒の反応として、面白くなかったっていう子はいなかった。ただ何をしているかわからないっていう子は実際にいるので、万人ウケするのかって言われるとそうでもなくて、なんかその辺りはちょっと難しいなっていう印象は持っています。

教師たちにとって、学校音楽教育では馴染みのない活動であると同時に、子どもたちにとっても馴染みのない活動である。しかしながら、子どもたちにとっては、既知の視点とは異なる音の捉え方ができる新鮮な活動であり、面白いと感じていることが窺える。これに関連して、TSの発言から算出された共起ネットワーク図中左上に「捉える」という語が現れているが、これに関しては次のような言及があった。

図形楽譜を見て音にするっていうのが、人それぞれ捉え方が違うからおもしろかった。(中略)全部声でやっていたので、音のだけかた、図形楽譜の捉え方が線で捉える子もいれば、形の真ん中を突っ切るっていうふうに捉える子もいた。

共起ネットワーク上では、「音」「音楽」という言葉が「捉える」という言葉と関連している。音をどのように捉え視覚化するか、または図形をどのように捉え音に変換するか、ということには〈正解-不正解〉、〈成功-失敗〉と言った二項対立はない。この言及から、この活動が子どもたちそれぞれの考え方を生かし、表現の多様性を担保するものであることが実証された。インタビューのあとの会話の中で、本稿にて分析を行った実践とは異なる授業の話をしてくださった。そこでTSが子どもたちに与えた課題は、周囲の音環境から聞こえてくる音を、自然音と人工音に区分し、聞こえた音それぞれがどのように図形化できるかワークシートに記述する、というものであった。例えば、生徒Aは、聞こえてきた複数の虫の鳴き声に対し「重なって聞こえて、うるさかった」という印象をもったという。この印象を生徒Aは、それらの鳴き声を複数の図形で表現し、交差させる記述の方法をとっていた。それらの音がアトランダムに記述されているのに対して、人工音の記述には「なんらかの形やかたまりの音のくりかえし」といった印象から、規則性のある図形とパターンを記述していた。いくつかのワークシートを拝見させていただいたが、生徒一人々々、聴いた音を図形化する際の印象や記述の方法に差異があり、かつそれぞれが考えられたうえで記述されていることから、表現に富んだ活動が展開されていることの裏付けが確認できた。

「図形楽譜」という語に着目したとき、先のように捉え方が多様であるという言及の他に、活動のプロセスにおける難しさも浮き彫りとなった。

音を図形楽譜にするって難しくて。単純に聞こえた音を図形楽譜にしてっていうと絵画になってしまう子どもたちが多い。

例えば、鳥の鳴き声を聞いたとする。教師が想定しているのは音のうねりや強弱とのような音の特徴を図形に変換して書くことであるが、子どもたちはその意図とは異なり、実物の鳥を模倣したようなイラストを描いてしまう、といったようなことである。TSはこの問題に対し、逆方向のアプローチ、すなわち図形を音にするという活動を挟むことによって、その後の音を図にする活動をやりやすくしたという工夫を提供してくれた。

図中右下に「小学生」「中学生」「一緒」という共起関係がある。これに関しては、インタビュー項目からは逸れた対話の中で現れたものである。併設している小学校にて同様の実践が行われたことがあった。その時、小学生によって書かれた図形楽譜を後に中学生が演奏してみる取り組みが行われたと言う。ここから派生して、TSは次のようなことを述べた。

発達段階というかどんな人とでも一緒にできる、多分、年代を問わず。子どもとお父さんとおじいちゃんが一緒にできるというのも実は面白いことなのかなと思う。

この言及については、過去に筆者が関わったワークショップでの実践にも関連性がある。このワークショップには、インタビューであるTSも参加していたが、詳しくは後節にて論じる。

TK へのインタビューと分析

TK へのインタビューから算出された共起ネットワーク(図 19)および頻出語 50 語(表 4)は以下の通りである。

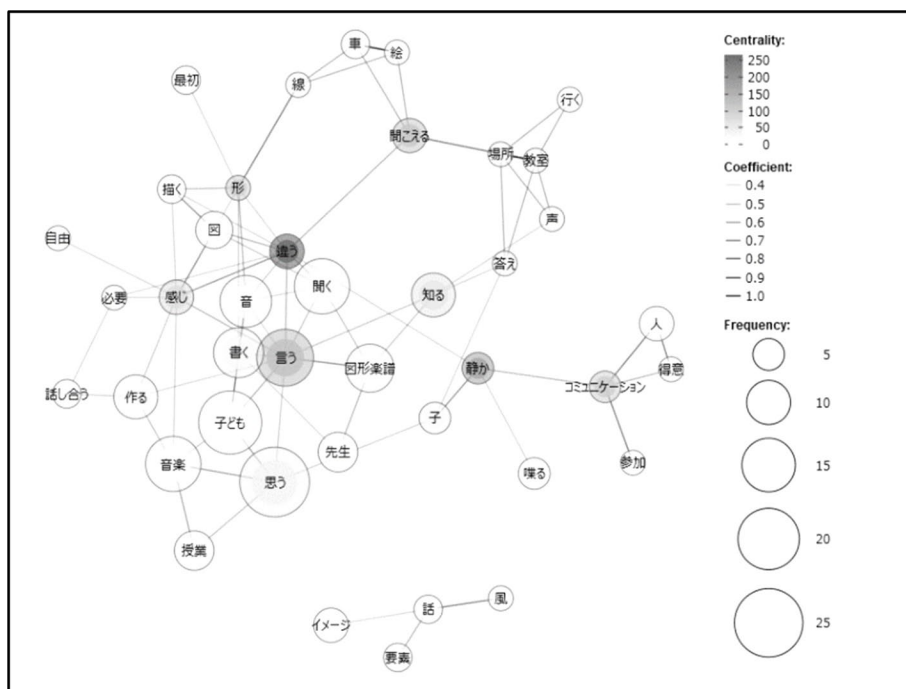


図 19 TK のインタビュー内容からの共起ネットワーク

表 4 TK のインタビュー頻出語 50

する	57	知る	10	かう	5
ない	45	すごい	8	たつ	5
思う	26	授業	8	コミュニケーション	5
やる	22	先生	8	子	5
こう	21	いい	7	静か	5
子ども	21	できる	7	喋る	5
なる	18	ほか	7	分かる	5
言う	17	図	7	みる	4
音楽	16	いう	6	やっぱり	4
聞く	16	ちょっと	6	見る	4
ある	14	ない	6	最初	4
音	14	もう	6	車	4
書く	13	イメージ	6	描く	4
いい	12	違う	6	要素	4
図形楽譜	12	感じ	6	話	4
そう	10	人	6	話し合う	4
作る	10	聞こえる	6		

TKは、実践に関わるまで、図形楽譜の存在そのものを知らなかった。そのため、実際に教材として用いることになった際、どのように用いればよいのかとても試行錯誤したという。TS のインタビュー分析と同様に「思う」という言葉に注目すると、TK 自身も同様に、この活動をポジティブなものとして捉えていたことがわかる。

最初はほとんど何も知らないでやったから、いろいろ書かせてみると、子どもたちはいろんな音を、色とか線とか形で表現するし、「楽器とか声で音楽を作って」と言うと、考えながら作るのですね。ちゃんと理由をつけながらなんか。私がやるって言われたら無理って思うようなことを、子どもたちはちゃんと創作するのだなあってすごいなあって改めて思いました。

この発言にも見えるように、TK 自身の図形楽譜に関する経験が乏しい状態でも、教材としては機能していて、TK、子どもたち双方にとって音楽的学びがあったことが見受けられる。

TK とのインタビューを通し、印象的であった言葉として「静か」がある。インタビュー中の出現回数としては5回ではある。例えば、TK は次のように述べた。

サウンドウォークをすると、すごい子どもたちは音をよく聞くようになりました。(中略)教室の中で静かにするだけでも聴けるし、外に行って同じ場所でずっととどまって、音聞くこともできるし、歩いて、その場所、その場所で聞こえる音が違うみたいな時間帯で違うみたいなそういうのも聞けるようになるし、音を聞く意識が変わったと思うのですね。それまでの知らなかった時代に比べると。「こういうことがあるのだ、できるのだ」みたいな発見をしたと思うのですよね。

前章で取り上げたサウンドウォーク(またはサウンドリスニング)は、サウンド・エデュケーションの初歩的な活動である。音環境にて鳴り響く音は、それを聞く場所でその様相が異なる。TKも述べているとおり、たとえ同じ場所で聴いていたとしても時間によって聞こえてくる音も異なる。これらの活動は、もちろん単体で行ったとしても、同じように音を聴くように意識づけることはできる。また、シェーファー(2006 p.100)が、「人間は言語と音楽でサウンドスケープにこだまを返す」と述べているように、音環境→人間という一方向的な活動に限らず、音環境→人間→音環境といった還元を生む活動を行うことでも、深く音への意識付けが可能になる。

「静か」という単語について、上記とは異なる文脈で言及があった。活動は、音を聴いて、図形楽譜として書き表すまでは基本的に個人の活動になるが、図形楽譜を用いて音楽を創作するプロセスでは、グループでの活動となる。TKは述べる。

図形楽譜を使った活動だと、その人によって解釈違うから話し合わなきゃだめになる。感性と言葉のやり取りみたいな感じで。それを譲らない人もいる。でも、それはそれでありかなって思っ。静かな子は静かですけどね。でも自分たちの音楽を創るっていうことには参加している。コミュニケーションをとる機会、それを育てようとする機会にはなっていると思う。

コミュニケーションの得意不得意は、子どもたちに限らず、人間の個性である。問題は、そこに優劣を生じさせて、一方を貶めようとする点である。自分の考えを主張するしないにかかわらず、子どもたちが意見を出し合っって一つの活動に取り組もうとする点で、この活動はコミュニケーションを育むとTKは述べる。

インタビュー項目から逸れた雑談の中で、このことに関連した活動の異なる側面での難しさについて言及していた。昨今の流行している新型コロナウイルス感染症の影響から、文部科学省から「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～学校の新しい生活様式～」が提示されている。このうち、各教科での活動について、次のような予防対策が掲げられている(文部科学省 2020 p.46)。

各教科等に共通する活動として「児童生徒が長時間、近距離で対面形式となるグループワーク等」及び「近距離で一斉に大きな声で話す活動」

この点から、話し合いや音楽創作を対面形式で常に感染予防を考えなければならぬため、活動が困難になっているようである。事実として、TK によると、新型コロナウイルス感染症の流行以後、この活動を行うことができない状態が続いているという。

2.3 インタビューの分析を経て

2 者へのインタビューの内容から、本稿で提案した活動は、現在の学校音楽教育では珍しいものではあるが、活動の内容そのものや、それによって期待される効果という点では十分なものであることが示される。意識的に「音を聴く」という活動そのものが、取り入れられることが少なく、そして、それが創作活動に関わる活動となると、学校音楽教育における同様の実践は限られたものとなってしまう。現在の音楽教育から見れば、活動そのものが斬新であることから、先生も子どもたちも戸惑うのは至極当たり前のことである。しかしながら、そのような状況下でも、子どもたちは音環境や図形楽譜から得られる情報をもとに、グループ活動を通じてさまざまな試行錯誤を行っていたことがインタビューから伺える。

音環境からの情報をソノグラフィーとして書き写す際に生じる問題への対処は、TS が指摘するようにいくつかの方法がある。いずれにせよ、「音の視覚化はすべて勝手に定めつつくりごとである」(シェーファー 2006 p.273)というシェーファーが主張する前提から出発する必要がある。視覚化されたものと音の関係性は、決して一義的な関係ではなく、恣意的な関係に過ぎない。教師が子どもたちに示唆する重要な点は、音の体験を図形楽譜にする際、音響体を具体的に描かないこと、例えば、鳥のさえずりを表記する際、鳥そのものを描かないこと、である。子どもたちは、自ら聞いた音を、カリグラフィーのように自由に描いていく(今田 2019)。

TS の発言から、図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた活動が、さまざまな年代の人々が集まって協働的に行えることが示された。そこで、次節では、インタビューの数年前に行ったワークショップである「アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—」について分析を行う。このワークショップは、幅広い年代、異なる職業など、さまざまな属性をもつ人々が集まって活動した。ここまでは、学校音楽教育における活動として論を進めてきたが、図形楽譜を用いた活動が地域におけるボーダーレスな実践としても機能する可能性について考察する。

第3節 地域での実践:アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—

本章では、過去筆者が関わったワークショップである「アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—」(以下、「みる・きく・つくる」と記す)を分析する。なお、このワークショップの分析は、筆者の修士論文ですで行っているため、それを踏まえたうえでの再分析となる。そして、図形楽譜を用いることで、参加者の年代、職業など属性に関わらず、音楽活動が行うことができるか、ということについて検証する。

3.1 「アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—」における音楽活動

「みる・きく・つくる」は、以下の概要に基づいて実施された。

ワークショップ名:アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—

日時:2017年9月18日

場所:SPACE DENEGA(青森県弘前市大字上瓦ケ町11-2)

講師: 今田匡彦氏(弘前大学教育学部教授, 同大学院地域社会研究科教授)
高橋憲人氏(弘前大学大学院地域社会研究科 *当時)
前田一明氏(弘前大学大学院地域社会研究科 *当時)
金崎惣一(弘前大学大学院教育学研究科 *当時)

対象:一般市民26名(小学校教師, 中学校教師, 大学教員, 小学生, 大学生, 飲食店経営者等, 2名)全4グループ

内容:視覚・聴覚融合型ワークショップとして, 1)現代美術の技法であるフロッターージュを用いた活動, 2)サウンドウォーク(聴き歩き), 3)図形楽譜を用いた音楽づくりの順で活動を行った。

アート・プロジェクト —みる・きく・つくる—

2017年9月18日(月・祝)

SPACE DENEGA 弘前市上瓦ヶ町11-2

open 12:30 start 13:00

参加無料

生活環境のなかでの〈みること〉〈きくこと〉を基盤とした
芸術ワークショップと、ミニ・コンサート。

—ワークショップ内容—

サウンドウォーク(聴き歩き)
フロッターージュ(擦り付け)による作品づくり
図形楽譜による音楽づくり

—演目—

E.サティ

《冷たい小品》より「3つのゆがんだ踊り」“3 Danses de travers” à partir de “Pieces froides”
《舞踏への小序曲》“Petite ouverture a danser” pf. 今田匡彦 他

講師:

今田匡彦(弘前大学教育学部教授)
高橋憲人(弘前大学大学院地域社会研究科3年)
前田一明(弘前大学大学院地域社会研究科2年)
金崎惣一(弘前大学大学院教育学研究科2年)

参加申し込み

定員:20名(先着順)

締め切り:9/15(金)

申込先・お問い合わせ:高橋 ✉tonke1205@gmail.com

平成29年度大学コンソーシアム学都ひろさき活性化支援事業費補助金対象事業

図 20 「アート・プロジェクト—みる・きく・つくる—」のポスター

本ワークショップは、2016年8月28日に同所で行われた、今田、高橋、前田、前田美樹氏による「哲学音楽カフェ」の反省点をふまえて行われたものである。筆者は、

このワークショップの企画・進行に名を連ねてはいないものの、今田が作曲した作品の演奏メンバーという形で携わっていた。「哲学音楽カフェ」についての詳細と報告については、前田(2019)を参照されたい。

弘前大学教育学部音楽教育講座で図形楽譜を用いた実践が行われるようになったのは、2016年頃からであり、同時期に弘前大学教育学部附属小学校・中学校でのTuesday 実習や、研究授業においても取り入れられた。この時系列から明らかとなるのは、研究機関としての大学と学校での相互的な取り組みが、一般市民を対象とした地域へと、実践の場が展開した、ということである。このワークショップの参加者には、インタビューであり、小・中学校での図形楽譜の実践に取り組んでいたTS、TKも参加していたが、主催者側が参加を半強制的に促したのではなく、自主的な参加であった。

「みる・きく・つくる」は、今田が全体のコーディネートを務め、高橋、前田、金崎が、ワークショップのタイトルにもある通り、「みる」・「きく」・「つくる」それぞれのテーマに基づく活動の概要説明や進行を行った。活動は、高橋進行の下、フロッタージュ *frottage* の実践から行われた(図 21)。フロッタージュとは、シュルレアリスム *surrealism* の代表的な画家であるマックス・エルンスト Max Ernst が始めたとされる技法であり、フランス語の *frotter*、つまり「～をこする」に由来する言葉である。この技法では、壁や地面をはじめとした凹凸のある物体に紙を押し当て、その上を鉛筆やパステルクレヨンでこすりつけることで、物体の表面のテクスチャを写し取るものである。実践では、参加者たちはワークショップ会場内外のさまざまなテクスチャを写し取って、それぞれ異なる模様を特徴とした作品を制作していた。

前田進行のもと、続けて行われたサウンドウォークでは、4 グループに分かれ、ワークショップ会場周辺で実践を行った。筆者が帯同したグループは、ワークショップ会場の裏路地から多くの商業施設が並ぶ土手町のメインストリートにでた。そこから再び道を外れ、飲食店の立ち並ぶ鍛冶町の通りへと出た。その通りは川沿いに面している。鍛冶町から山道町にかかる川沿いを歩き、吉野町煉瓦倉庫(現:弘前れんが倉庫美術館)や日本聖公会弘前昇天教会教会堂付近を經由し、ワークショップ会場のある裏通りへと戻った。各グループが会場へと戻った段階で、サウンドウォークを通して聴こえた、BGMや車の音、雨風や水の流れる音など、さまざまな聴取体験から、音楽的要素についてのフィードバックを行った。

最後のワークショップでは、金崎進行のもと、視覚型ワークショップにおいて作成したフロッタージュ作品を図形楽譜とし、音楽づくりを行った。グループ毎に楽譜として用いるものは、個人が作成したフロッタージュ作品の中から選択した。当日、参加者の一人である青森県総合学校学校教育センター指導主事(2017年9月18日時点)の宮本由紀乃氏が持参した数多くの手作り楽器(図 22)や、個人で持ち寄ったおもちゃ、既存の楽器等、さまざまな媒体を用いて演奏した。この活動では、情景描写をはじめとした「物語」をもとに音楽を作らないことを前提として確認した。グループに分かれ、時間をとって練習し、発表した。

最後に、各々が作成した図形楽譜を一つなぎの巻物にして、全参加者によるピアノの即興連弾を行った。

本ワークショップで行われた実践の手順として、前節までに論じてきた、図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた活動と異なる点は、図形楽譜を作成する方法が、聴覚的方法(サウンドウォーク/サウンドリスニング)か、視覚的方法(フロッターージュ)かという身体動作の相違である。「聴く」、「視る」という身体的な動作の相違はあれども、自らが探求し、発見した身近な素材(音/テクスチャー)を用いて、楽譜を製作し、音楽創作へとつなげていく、という意味で、2つの実践の間に本質的な違いはない。



図 21 フロッターージュによる作品制作の様子



図 22 宮本氏持参の手作り楽器の数々

3.2 各グループの音楽づくりとワークショップ全体に関するコメントの分析

本項では、「みる・きく・つくる」の視覚的ワークショップで作成したフロッタージュ作品を、図形楽譜として捉えて音楽創作を行った場面を分析した。当日、ワークショップ全体をビデオで記録していた。音楽づくりに関する発言は、ビデオ記録から文字起こしを行った。分析は、構成員、図形の捉え方に相違が見られた3グループを対象として行った。

どのグループも、基本的な活動の形態として、楽譜を中心に置き、サークル状に座って音楽づくりを行っていた。時折、ほかのグループの活動を見聞きしながら活動を進めていた。

グループ A:

グループ員の構成: 大学生 2 名, 音楽系の教員 2 名, 大学教員 1 名, 飲食店経営者 1 名, 製造業経営者 1 名

グループ A の構成員は、その大半が普段から専門的に音楽に関わる属性を有していた。それゆえに日常的な音楽経験を持たない構成員との意思疎通がどのようになるか筆者自身注視していたグループであった。しかしながら、図形楽譜を用いた音楽づくりでは、「音楽的イリテラシー」および「音楽的経験の不足」に大きく左右されずに、活動を行うことができることが確認できた。このグループは、一枚の図形楽譜を選択し、それに書かれている数々の図形を一つ一つ吟味しながら、どのように音にしていくかということ話し合いながら活動を進めていた。音楽づくりで用いられた楽器は、フィンガーシンバル、トラベルカホン、洗濯板、小物の入った瓶などであった。

書かれている図形を厳密に音にトレースする時、時間軸の設定の仕方によっては、作品の演奏時間は極端に短いものとなる。実際、他のグループの演奏と比較したところ、グループ A の演奏だけが極端に短いものであった。

グループ B:

グループ員の構成: 現職教員 4 名と大学院生 1 名と小学生 1 名

このグループでの活動中に見られたのは、音楽経験に長けた大人が主導するのではなく、それぞれのメンバーが発した音に着目し、それらのさまざまな音について話し合いながら、音楽を作り上げたことであった。学校音楽教育で行う活動は、年齢が同じ、もしくは学年横断の授業であっても、年齢に大差はない。しかし、このような市民参加型のワークショップとなると、途端に年齢差が開く。本活動が、音楽経験の差異による影響を感じさせず、一つの音楽を作り出すことのできる場として機能することが示唆された。このグループで用いられた楽器は、空き缶や段ボール、金属など様々な素材で作られた手作り楽器、笛、新聞紙、ビニール袋などであった。

構成員である小学生は、先のインタビューである TS の息子であった。この時の様子について TS は次のように話していた。

あの活動で面白かったのは、知らない人といきなり音楽を奏でたときに、息子が「あ、今違う」って思って止めた瞬間。笛を吹きたかったけど、音がだんだん小さくなって行って、周りが皆鳴らすのをやめていっている。これで「あ、これで終わりなのだ」ってハッと気がついてやめたっていうのが面白いなって思った。音楽として捉えていたかどうかわからないけど、彼が自分で判断してやめた瞬間に、「ああ、なんて面白い活動なのだろう」って私は母親として思って見ていた。

グループ C:

グループ員の構成: 小学校教員、大学院生、大学生、

このグループは、グループ A と同じく、一枚の図形楽譜を選択し、それに書かれている数々の図形を一つ一つ吟味しながら、どのように音にしていくかということ話し合いながら活動を進めていた。用いられていた楽器は、フルート、ラップの芯、タンブラーとそれを叩く棒、ビニール袋などであった。

このグループでは、図形から受けた印象を、情景描写やイメージへと変換して音楽を創り上げる為の手立てをしていた。ある音楽が、このような情景、つまり、ある種のイメージを表す。この関係性は偶然性によるものであり、音楽そのものが、情景やイメージを指示しているわけではない。このことに関しては、音楽づくり実施前に注意を喚起していたのだがうまく伝わっていなかったようである。図形楽譜の解釈は、その自由度ゆえに、このように書かれている図形とイメージを過度に結び付けた演奏に陥りやすい。しかし、このプロセスでは描画されている図形そのものが無視される傾向にある。

このほか、参加者からのコメントとして、以下の内容が報告された(今田他 2018 p.99)。

アート・プロジェクト終了後、一部の参加者たちへの聞き取り調査を行った。図形楽譜の見方(左から右, 上から下, パターンのピックアップ)と, 点, 線等, 形状へのこだわり, 定数と変数(システムティックで音創りに貢献し易い図形と, 不規則な図形の違い)への反応, 色と音との関連など, 参加者たちのコメントの多くが視覚と聴覚の形式へのアプローチについてであった。

TS のインタビューでの言及にあったように, 図形楽譜を用いることで年代や職業などさまざまな属性を問わず, ボーダーレスに同一の活動が行われていた。音楽教育において用いられる図形楽譜は, ウォーカーの主張にもあったように, 音楽的イリテラシー, 音楽的経験の不足に関わらず, 活動者が赴くままに表現することを促すのである。また, 前田(2019 p.83)は, 本ワークショップでの音楽活動について次のように述べた。

…演奏している「私」は, 弘前市という地域社会の共同体における表現の主体としての「私」である。したがってグループによる演奏は, 共同作業によって出来上がったコミュニティにおける自己の再確認の場, そして自己表現の場としても機能し得る。

弘前という場において, 研究機関としての大学と学校での活動から, 地域へと実践の場が展開した。そして, ワークショップに集まったさまざまな属性からなる参加者たちは, 視覚的・聴覚的, そしてそれらの複合的な活動を共同, 協働しながら行っていた。その中でも, 自らの考えたことを発話したり, おもむろに音にしたりする場面は見られた。他者との関わりの中にもありながらも, 自らの表現を試行錯誤していくことで, その場における「私」を捉えていたように見えた。



図 23 音楽づくりに用いられたフロッタージュ作品の一例

まとめ

インタビューを通して明らかになったことは、身近な音環境と学校での授業内容の結びつきについて、子どもたちや教師たち双方が馴染みないと感じていること、それでありながらも、活動自体は新鮮で、自らの周囲の音環境への注意力が向上していること、さらには、多様な視覚的表現、音楽表現が可能となることであった。また、小・中学校での実践、「みる・きく・つくる」の実践から、さまざまな属性の人々が協働的に活動を行うことができることが実践者・参加者の視点から明らかとなった。

シェーファーが問題提起した音環境と音楽表現に関わる記譜は、はじめに音響情報を記述した記譜から、次第に記述された情報が定型化し、記号化されたことによって生じた問題であった。図形楽譜としてのソノグラフィを用いた活動では、音を聴き、視覚化し、音楽表現を行う一連の流れが形成される。この活動の音楽教育的な有効性とは、普段気に留めないであろう自らの周囲を取り巻く音環境と音楽の関係性を、一連の活動を通して問い直すことができることにありと結論付けることができる。

研究の場である大学と義務教育の現場である小・中学校での相互の取り組みは、従来の環境では生まれなかった教育的な展開を生んだ。取り組みに動機づけられた教師は、地域で行われる一般市民を対象としたワークショップへの参加を通して、新たな学びとして経験を積んだ。ワークショップで過ごした一時は、インタビューの中で語られていたように、巡って自らの実践へと昇華され、そこから新たな実践を行うにあたって着想となる経験を生んだ。そして授業の場へと立ち返り行われた活動を通して、子どもたちは、身の回りの音環境に触れ、自らの実体験として知識や経験を積み重ねていく。こうして、シェーファーが構想したサウンドスケープ研究およびサウンド・エデュケーションの前提として掲げられている、「音を出すすべての人々、すべてのものが音楽家なのだ！」という言葉は、本稿で論じてきたような音楽活動が、さまざまな行

先へ展開していくことによって、人々に培われ、変化していく営みの中で現れ、地道にその根を伸ばしていくこととなる。

終章

第1章においてはまず、これまで音楽教育研究において検討されてきた楽譜に関する事柄を整理し、日本の音楽教育が限られた調性の学習から開始されることによって引き起こされている弊害について論じた。さらに、音楽教育において多く用いられている五線譜では、1980年代以降日本に導入された創造的音楽学習などの新しい音楽教育論から波及した学習指導要領の改訂項目、すなわち自然音や環境音などといったわれわれの身の回りに鳴り響いている音への対応が難しくなっていることが明らかとなった。産業革命以後の西洋の作曲家は、新たな音素材を取り入れ、そのために必要になった記譜の改良を行い、図形楽譜を構想した。音楽教育の視点から見た図形楽譜は、その書式の自由さ、解釈の多様さから、音楽創作を容易なものとすることを示した。

第2章においてはまず、今日の音楽教育の源流が明治期における西洋音楽の移入にあり、五線譜が日本においてはじめて全国的に用いられた楽譜であることを整理した。そのうえで、第1章において考察した図形楽譜を「つくる」側面にフォーカスをあてて、サウンドスケープ研究における記譜法であるソノグラフィーについて分析した。「部分」から「全体」へと音環境の情報を整理しようとする既存のソノグラフィーは、点々とした聴取体験の集積物であり、個人が連続的に体験した音響情報を記述することには向かない。また音響情報を記述するにとどまり、それが音楽表現へと昇華されることはない。そこで、「音環境を記述する」というソノグラフィーの特性を維持しつつ、それを音楽表現へとつなぐために、ソノグラフィーを図形楽譜としてあつかうこととした。現代音楽の文脈において用いられる機会が少なくなった図形楽譜は、その本来の文脈から切り離されることで、サウンドスケープ研究および音楽教育で再活用となる。図形楽譜としてのソノグラフィーは、音環境の聴取－記述－音楽表現を連関するための媒介として機能すると考え、それをを用いた音楽教育プログラムを構想、実践の観察を行った。

第3章では、中学校における実践および小学校、中学校に勤務している音楽教師へのインタビュー調査から、本プログラムの特性について考察した。これまで成されてきた音環境と音楽活動のかかわりに関する研究を踏襲しつつも、ソノグラフィーを図形楽譜として捉えるという新たな視点を取り入れることにより、現実環境に鳴り響く音の聴取、音環境を記すソノグラフィー、音楽創作を容易にする図形楽譜の連関を可能にした。これらを組み合わせ、音環境と音楽表現を取り結ぶことは、サウンドスケープ研究においてシェーファーが提起した〈ジレンマ〉を克服する記譜として成立しうる。また同時に、インタビュー調査において提起され、過去のワークショップを分析したところ、ボーダーレスな活動としての可能性も見いだすことができた。

三宅榛名(1977 p.38-39)は述べる。

ふつう「わかる音楽」とは、たいていはクラシック音楽と呼ばれ、「わからない音楽」は現代音楽と呼ばれていますが、「わからない音楽」は、「わかる音楽」と人々が信じているものから何か欠落しているのであって、その欠落物とは、例えば、「調性」という正確に描かれたリンゴの姿であったり、「メロディ」という、それらしくわかるところのリンゴだったりするのです。

西洋音楽の音律に慣れ親しんだわれわれの耳は、ドレミファソラシド(:わかる音楽)と現代音楽を含むそれ以外の音響(:わからない音楽)を無意識のうちに分別してしまう。音楽教育においても、教育内容のベースとなっているのは「わかる音楽」であり、それ以外の音楽は、すでに指摘してきた通り、周縁的に扱われている。学校教育や3章で分析した市民参加型のワークショップは、「わかる音楽」を専門的に学ぶ場ではなく、「そもそも音楽とは何か」を問いかける、考え続ける場としてある必要がある。シェーファーも述べているように、あらゆる音をだす人・事物は、平等に音環境へと携わる音楽家である。あらゆる音を平等にとらえようとするためには、明治以後、脈々と続いてきた西洋音楽を基盤とした音楽教育のみでなく、これまで音楽教育で日の目を見なかった音を生かした活動も必要となる。

本研究で提案した図形楽譜としてのソノグラフィーを用いた活動では、今日の音楽教育と比較して、活動が容易でありながら、身の回りのさまざまな音響を体験し、新たな音楽を創造することを、自らが考え、試行錯誤しながら行うことを可能とする。活動者は、普段自らが意識して聴くことがないであろう音を聴き、自らの音楽表現へと昇華させていく過程で、音楽とは何か、自らが考えていた〈音楽〉はどのようなものだったのか、という前提を問い直していく。

引用・参考文献

- Cline, D. 2016. *The Graph Music of Morton Feldman*. Cambridge: Cambridge University Press
- Feldman, M. 1967. The Avant Garde: Progress or Stalemate? *The New York Times*. 5 March, Section Arts & Leisure, Page 135.
- Feldman, M. 1962. *Give My Regards to English Street: Collected Writings of Morton Feldman*. Exact Change, Cambridge.
- Saussure, F. (1966) *Course of General Linguistics*. London: Peter Owen.
- Schafer, R.M (1975) The Graphics of Musical Thought, *SOUND SCULPTURE*. A.R.C. Publication, Vancouver, pp.98-125
- Schafer, R.M (2006) “Keynote Address.” *In The West Meets the East in Acoustic Ecology*. (Imada, T.et al, Eds) Japanese Association for Acoustic Ecology & Hirosaki University International Music Centre. pp.14-15
- Walker, R. 1976. *Sound projects*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, R. 2007. *Music education: Cultural values, social change, and innovation*. Illinois: Thomas
- カルコシュカ, エルハルト(1978)『現代音楽の記譜』, 入野義朗訳, 全音楽譜出版社
- グリフィス, ポール(1984)『現代音楽小史 ドビュッシーからブルーゼンツまで』石田一志訳, 音楽之友社
- ケージ, ジョン(1996)『サイレンス』, 水声社
- ゴールドスミス, マイク(2015)『騒音の歴史』泉流星・府川由美恵訳, 東京書籍
- サイエンスウィンドウ編集部(2012)「音を知り 音を使う」『Science Window 2012 10-12』第6巻3号, 独立行政法人科学技術振興機構
- シェーファー, R・マリー(1980)『教室の扉』高橋悠治訳, 全音楽譜出版社
- シェーファー, R・マリー(1992)『サウンド・エデュケーション』鳥越けい子・若尾裕・今田匡彦訳, 春秋社
- シェーファー, R・マリー・今田匡彦(1996)『音さがしの本 リトル・サウンド・エデュケーション』春秋社
- シェーファー, R・マリー(2006)『世界の調律 サウンドスケープとはなにか』鳥越けい子他訳, 平凡社
- デューイ, ジョン(1957)『学校と社会』宮原誠一訳, 岩波書店
- デュフレンヌ, ミケル(1995)『眼と耳 見えるものと聞こえるものの現象学』みすず書房
- トランソニック同人(1974)「討論・記譜法における問題点」『季刊 トランソニック』2 春号 pp.1-13, 全音楽譜出版社
- ナイマン, マイケル(1992)『実験音楽 ケージとその後』椎名亮輔訳, 水声社
- プラトン(1979)『国家(上)』藤沢令夫訳, 岩波文庫
- フルヴァティン, クララ(2013)「デザインを聞く——杉浦康平と武満徹の図形楽譜」『ARENA』vol.16, 齋藤桂訳, pp.291-301

- ペインター, ジョン・アストン, ピーター(1982)『音楽の語るもの—原点からの創造的音楽学習—』山本文茂・坪能由紀子・橋都みどり訳, 音楽之友社
- メルロ＝ポンティ, モーリス(1974)『知覚の現象学 2』武内芳郎・木田元・宮本忠雄訳, みすず書房
- 石田陽子(2014)「色彩や形に響きを聴く—図形楽譜を用いた音楽表現活動の試み—」『天王寺大学紀要』第 57 号, pp.257-268
- 一柳慧(1984)『音を聴く』岩波書店
- 伊藤友計(2021)『西洋音楽の正体 調と和声の不思議を探る』講談社
- 今田匡彦(2015)『哲学音楽論 音楽教育とサウンドスケープ』恒星社厚生閣
- 今田匡彦(2019)「子どもたちのための哲学音楽論:音楽教育とユニヴァーサル・デザイン」『日本哲学史研究』16 号
- 今田匡彦, 高橋憲人, 前田一明, 金崎惣一(2018)「Indirect Approaches —アート・プロジェクトとしての小さな芸術—」『音楽教育学』vol.47, no.2, pp.98-99, 日本音楽教育学会
- 大崎滋生(1993)『楽譜の文化史』音楽之友社
- 大友良英(2014)『学校で教えてくれない音楽』岩波書店
- 小川博司・庄野泰子・田中直子・鳥越けい子編著(1986)『波の記譜法 環境音楽とはなにか』, 時事通信社
- 奥田恵二(1970)『アメリカの音楽—植民時代から現代まで—』音楽之友社
- 奥中康人(2008)『国家と音楽 伊澤修二がめざした日本近代』春秋社
- 奥中康人(2014)「五線譜というメディア:近代日本の音楽文化と唱歌」『音楽文化の創造:cmc:音楽文化と生涯学習の総合情報・研究誌』第 67 号, pp.15-18, 公益財団法人音楽文化創造
- 奥中康人(2015)「五線譜と「国民音楽」:伊澤修二と明治の音楽教育」『環:歴史・環境・文明』第 60 号, pp.240-244, 藤原書店
- 小田博志(2010)『エスノグラフィー入門 〈現場を質的研究する〉』春秋社
- 小野貴史他(2004)「音楽科教育における創作領域の現状—教科書の分析を中心とした考察—」『信州大学教育学部紀要』第 113 号, pp.31-42
- 小野貴史他(2005)「音楽科創作領域への現代音楽理論の援用」『信州大学教育学部紀要』第 116 号, pp.93-102
- 尾見敦子(2009)「提言「読譜教育」の 4 つの視点—ハンガリーの音楽教育に学ぶもの」『音楽教育実践ジャーナル』vol.7, no.1, pp.76-86, 日本音楽教育学会
- 久保田慶一他(2020)『楽譜でわかる 20 世紀音楽』アルテスパブリッシング
- 小島律子編著(2011)『子どもが活動する新しい鑑賞授業 音楽を聴いて図形で表現してみよう』音楽之友社
- 小島律子(2020)「デューイの「オキュペーション」における芸術的側面の意義とその展開」『大阪教育大学紀要』第 68 巻, pp.133-145

- 小林田鶴子(2011)「音楽教育における音地図の活用とその意義」『音楽教育実践ジャーナル』vol.7, no.1, pp.48-53, 日本音楽教育学会
- 小森道彦(1993)「共感覚表現のなかの換喩性」『大阪樟蔭女子大学英米文学会誌』第29巻, pp.49-65
- 繁下和雄・坪能由紀子・村尾忠廣(1998)「授業に〈広場の音楽〉をとりもどそう」『音楽教育学』vol.27, no.4, pp.13-24, 日本音楽教育学会
- 島崎篤子(2010)「日本の音楽教育における創造的音楽学習の導入とその展開」『文教大学教育学部紀要』第44巻, pp.77-91
- 清水稔(2021)「DTMによる作曲体験を用いたクリエイティブ・ラーニングの実践— 歌声合成ソフト「UTAU」やシーケンスソフト「MUSE SCORE」などによる Co-writing の試み」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』第5号, pp.17-31
- 杉浦康平(2014)『時間のヒダ, 空間のシワ...[時間地図]の試み 杉浦康平ダイアグラム・コレクション』鹿島出版会
- 杉江淑子(2009)「子どもや若者の『聴く力』と読語の役割」『音楽教育実践ジャーナル』vol.7, no.1, pp.6-15, 日本音楽教育学会
- 鈴木秀樹・庄司幸恵・板垣恵子・林圭子・小野八千代(2015)「看護学生の早期体験実習における教育評価(1)」『東北文化学園大学看護学科紀要』第4巻第1号, pp.59-71
- 角山栄他(1979)『講座西洋世界史 II産業革命の時代』同文館出版
- 谷中優(2014)「星野圭朗の理論と実践についての考察」『千葉敬愛短期大学紀要』36号, pp.57-73
- 坪能由紀子(1985)「創作的音楽学習の国際的潮流」『季刊音楽教育研究』第28巻, pp.48-59, 音楽之友社
- 坪能克裕・坪能由紀子他(2012)『音楽づくりの授業アイデア集 音楽をつくる・音楽を聴く』音楽之友社
- 徳丸吉彦(1989)「耳を開く」『教育音楽中学・高校版』第3.4巻第3号, pp.38-43, 音楽之友社
- 戸ノ下達也(2005)「戦時下のオーケストラ 日響・東響・大東亜響の活動にみる」渡辺裕・増田聡ほか『クラシック音楽の政治学』, pp.109-141
- 鳥越けい子(2008)『サウンドスケープの詩学 フィールド編』春秋社
- 中村雄二郎・武満徹(2001)「表現としての音・音楽」『現代芸術の戦略』, pp.48-66, 青土社
- 沼野雄司(2019)『エドガー・ヴァレーズ 孤独な射手の肖像』春秋社
- 畑中浩美(2009)「読譜指導は必要か--楽譜のよさに気づかせて学ぶ意欲につなげるために」『音楽教育実践ジャーナル』vol.7, no.1, pp.33-41, 日本音楽教育学会
- 林謙三(1965)「琴歌譜の音楽的解釈の試み」『東洋音楽研究』18号, p.67-102
- 樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

- 樋口耕一(2021)『KH Coder3 リファレンス・マニュアル』
- 広瀬浩二郎(2010)「“点字力”の可能性—多文化共生社会における点字の役割—」
『社会言語科学』第13巻第1号, pp.70-80
- 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
- 前田一明(2019)『地域アート・プロジェクトを生成する 小さな音楽, ことばの実践の場としての架空哲学音楽カフェ』弘前大学地域社会研究科博士論文
- 梶矢令明(2001)「音のきこえとしての音楽:B・イーノのアンビエント・ミュージックをめぐって」『美学』第52巻第1号, pp.70-83
- 皆川達夫(1985)『楽譜の歴史』音楽之友社
- 南田勝也・木島由晶・永井純一・小川博司(2019)『音楽化社会の現在 統計データで読むポピュラー音楽』新曜社
- 三宅榛名(1977)『アイヴスを聴いてごらんよ』筑摩書房
- 三宅榛名(1995)『作曲家の生活』晶文社
- 武藤彩加(2015)「日本語の共感的比喩」『ひつじ研究叢書〈言語編〉』第124巻, ひつじ書房
- 森田信一(2010)「音楽科における伝統音楽の教材化について」『富山大学人間発達科学部紀要』第4巻2号, pp.175-181
- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領』
- 文部科学省(2020)『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～学校の新しい生活様式～』 https://www.mext.go.jp/content/20200903-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- 文部省音楽取調掛編(1881)『小学唱歌集』 DOI: 10.11501/992051
- 安田寛(1993)『唱歌と十字架 明治音楽事始め』音楽之友社
- 山田芳明・大西洋史・西尾正寛(2019)「教科内容としての「造形遊び」の認識に関する一考察～教員及び学生へのアンケートをもとに～」『美術教育学研究』第51号, pp.345-352, 大学美術教育学会
- 山梨正明(2007)「比喩と理解」『コレクション認知科学5』東京大学出版会
- 吉田孝(2012)「音楽科における「ドレミ」の扱いに関する一考察」『教育学論究』4巻, pp.109-116
- 若尾裕(2014)『親のための新しい音楽の教科書』サボテン書房

参考 URL

- NSW Education Standards Authority. *Music: Exploring Graphic Scores*
[<https://arc.nesa.nsw.edu.au/go/stage-3/arTS/activities/music-exploring-graphic-scores>]
- World Soundscape Project (1974) *The Vancouver Soundscape*, No. 2, Music of the Environment series [<https://www.sfu.ca/sonic-studio-webdav/handbook/index.html>]
- weblia 英和辞典, 「graphy」[<https://ejje.weblia.jp/content/graphy>]
- weblia 英和辞典, 「sonography」[<https://ejje.weblia.jp/content/sonography>]
- NTT ドコモモバイル社会研究所 (2021) 『モバイル社会白書 Web 版』, https://www.moba-ken.jp/whitepaper/wp21/pdf/wp21_chap5.pdf
- ヤマハ音楽教室『ヤマハ・メソッド』<https://www.yamaha-ongaku.com/music-school/on-iku/yamaha-method.html>
- 中学校学習指導要領第 2 章第 5 節音楽(平成 10 年度改訂) [https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320075.htm]
- 中学校学習指導要領第 2 章第 5 節音楽(平成 20, 21 年度改訂) [https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/on.htm]

参考資料・譜例

- Brown, E (1954) *Prefatory Note; December 1952*, Associated Music Publishers, Inc.
- Debussy, C. (1985) *Prélude à l'après-midi d'un faune*, [[https://imslp.org/wiki/Pr%C3%A9lude_%C3%A0_l'apr%C3%A8s-midi_d'un_faune_\(Debussy%2C_Claude\)](https://imslp.org/wiki/Pr%C3%A9lude_%C3%A0_l'apr%C3%A8s-midi_d'un_faune_(Debussy%2C_Claude))]
- Satie, E. (1917) *Parade*, [[https://imslp.org/wiki/Parade_\(Satie%2C_Erik\)](https://imslp.org/wiki/Parade_(Satie%2C_Erik))]
- Varese, E (1959) *Desért*, [[https://imslp.org/wiki/D%C3%A9sert_\(Var%C3%A8se%2C_Edgard\)](https://imslp.org/wiki/D%C3%A9sert_(Var%C3%A8se%2C_Edgard))]
- 古典保存会編(1927)『琴歌譜』: 国立国会図書館デジタルコレクション所蔵
- 文部省音楽取調掛編(1888)『箏曲集』文部省編集局: 国立国会図書館デジタルコレクション所蔵
- 『雅楽譜』: 国文学研究資料館所蔵, クリエイティブ・コモンズ 表示 4.0 ライセンス CC BY-SA, DOI: <https://doi.org/10.20730/100270332>
- 『箏曲大意抄』: 国文学研究資料館所蔵, クリエイティブ・コモンズ 表示 4.0 ライセンス CC BY-SA, DOI: <https://doi.org/10.20730/100075122>

表 5 TS へのインタビュー

筆者	ここ数年、中学校で図形楽譜を使った実践をやってこられたと思うんですけど、どのような背景があっちはじめられたのでしょうか。
TS	きっかけは Tuesday 実習で、今田先生の実践を見てっていう感じです。公立の学校では、図形楽譜は使ったこともなかったし、私自身見たことはあったけれど、それをなにかしようということにはなかったです。今田先生が実際にサウンドウォークをして、それを図にさせたのが最初だったと思います。
筆者	その時の印象についてですが、先生はどのように思われましたか。
TS	単純に面白いと思いました。一番いいのが、音楽に触れたことのない子どもたちができるっていうのが一番の魅力だと思いました。附属中学校の子どもたちは、音楽の基礎的な勉強してきた子どもたちが、例えばピアノ、バレエとか、芸術に関わっている子どもたちが割合として多くなって来た年に感じていました。その子どもたちだからできるのかっていう視点で、私はいつもこの実践を様々見ています。でもそうじゃなくって、これは公立のそういう音楽的な幼児期からそういう勉強していなくても、そういう子どもたちでも取り組めるだろうなと思います。
筆者	実際に授業を実践される側になったときに、授業構成について何か試行錯誤されたりしましたか。
TS	最初は今田先生のやっていたとおり、サウンドウォークをして、聞こえてきた音を図形楽譜にするっていうことをスタートしたと思うんですけど、音を図にするって難しくって。単純に聞こえた音を図にしてっていうと絵画になってしまう子どもたちが多いのです。例えば、空を描いたり、地面を書いたり、鳥、カラスの鳴き声とか。あと木の葉の音だったら葉っぱ書いてみたり。絵になるってところがちょっと違うなと思ったので、まず音を図にするっていうところから入りました。例えば、○を見せて、これを音で表現するとしたらどんな音になるか。聞こえたものを図にするのじゃなくて、図を見て音にするっていう活動。逆の活動をさせて図を楽譜として捉えるっていうか、音として捉える活動を生徒にさせましたね。それをしないとやっぱり絵になっちゃうから。しかも外に出て聞こえたことをいうとやっぱり外に出て、見えたものを絵にするっていう活動になってしまっていたので、色をまず限定して黒一本で書く、黒のペンしか子どもたちにあたえなくて、本当に聞こえた音を図にする感じですかね。音楽の楽譜の中にも、クレッシェンドやデクレッシェンドとかは実際図じゃないですか。その図のイメージ、図を音にするっていうことをやってみたら、図形楽譜っぽい感じにはなってきたかなっていう感じですね。

表 5 TS へのインタビュー(続き)

筆者	実践を通して、図形楽譜に触れてきたと思うのですが、先ほどおっしゃっていた印象とはまた別のお考えはありますか。
TS	<p>一見するとなにやっているかわからない活動なのですね。一般的な音楽教育の中にたぶん日本の楽曲の中にはあまりないものだと思うので。でも音をちゃんと聞くとかっていうその活動で考えた時には、すごい有効というか、でもその意味を分かっていない、例えば他教科の先生のぱっとこの活動を見た時に、「これって音楽なの？」って言われちゃう活動でもあるから、私個人面白いと思っていて、それを伝えようとして生徒と一緒に楽しんでやっていたし、生徒の反応としてもこれも面白くなかったっていう子はいないので、何をしているかわからないっていう子は実際にいるので、万人ウケするののかって言われるとそうでもなくて、なんかその辺りはちょっと難しいなっていう印象は持っています。だから公立の学校に行った時に音楽の授業なのに外に出るとか、なんか「あの先生なにしているのだろうか」とか言われるのだろうか。ちょっと思うので、普段やっている音楽活動とどう重ねてとか、リンクさせて、繋げていくのかっていう。今ここでは、創作と鑑賞を一つに捉えて一緒に活動、一つの活動で創作活動も鑑賞活動もできるっていう風に捉えてやっていますけど、果たしてこれで大丈夫かなっていう不安はあるので、ここをでて、公立学校に行ったときにどうやっておろそうかなっていうことちょっと思っていますね。うん。</p>
筆者	現時点で、何かその対策というか、こうしたらいいのじゃないかな、といったことはお考えとしてありますか。
TS	<p>ちょっとずつやっていくしかないですよ。これって音楽活動なんだよ、っていうことをちゃんと広めていって言ったらずいぶん変ですけど、「あの先生なにしているんだろう」と言われた時に、ちゃんと説明できる、子どもたちも言えるっていうようにしていけば、「なんか訳わかんないことしている先生と子どもたち」じゃなくて、音として、環境の音を捉えて楽譜まで落としていく、それをもう1度自分たちの手で音楽として創作していく。地道にやっていくしかないと思う。多分突拍子もないことしているのだから最初は思われると思うので。</p>
筆者	出来合いの音楽に普段から触れている子どもたちが多いからこそ…
TS	<p>そうそう。でも今は、教科書も変わるし、時代の流れが変わってきているから、きっとこういう活動もどんどん受け入れられやすくなってきていると思う。一昔前の音楽の授業と比較して。</p>
筆者	実践の中での子どもたちのご様子はどうでしょうか。

表 5 TS へのインタビュー(続き)

TS	さっきも言った通り、何やっているかわかんないなーって思いながらやっている子もいるけど、そこの面白さも捉えながら。でもそんなに子どもたちがすごい活動だ、面白かったって印象に残る活動ではないって私を思っていて。分かりやすい例えばバレエを見た後とかのような感想はないけど、そういう風に音を聞いたことがなかったから、すごい新鮮だったっていう感想の子は多かった。
筆者	新鮮。
TS	うん。音楽として捉えていないからその環境音を。でもそういう音とかも音楽なのだって考え方が変わったっていうのはすごく大きい。
筆者	私が実際に授業を見学できていたのは、2 年ほど前までのことでしたが、最近でも図形楽譜を用いた活動は行われているのでしょうか。
TS	やっています。その次の年にやった活動は、かなり話し合いを多めにした活動だったと思います。図形楽譜を見て、音にする活動を 1 時間いっぱいやったあと、外に出て。図を見て音にするっていうのが、人それぞれ捉え方が違うからおもしろくて、単なる○を出しただけなのに、「わー(円全体を表現)」と出す人もいたり、「わー(書かれた線状をなぞって表現)」する人もいた。全部声でやっていたので、音のdashしかた、図の捉え方が線で捉える子もいれば、形の真ん中を突っ切るっていうふうに捉える子もいた。人それぞれ感じ方、捉え方が違うよねってことを学んだ上で、話し合いをしながら、線の上に○二つあったらどうだすってこう横に楽譜としてみていくのか、下から読んで行くのかとかっていうのは、子ども達で話し合いをさせながら、4 人グループくらいで。この音、誰が出すからずっと流しておくことにしようという班もあれば。子どもたちそれぞれの考えの違いとかを見ながらやって、外に出て音を聞いて何かすごく印象に残った音を図にしてみようって。図にした物を合わせた。その時は。だからそれが何の音って説明はしてないのですよ。道路の車の音ですとか救急車の音とかは言わないで図形楽譜にしたものだけを書いて、演奏した。去年それをやりましたね。
筆者	先生のお話を聞いていると、音を図にする過程、図を音にする過程、それぞれのプロセスをすごく大事に丁寧に扱っているように感じました。そこは意識的になさっているのでしょうか。

表 5 TS へのインタビュー(続き)

<p>TS</p>	<p>聞いた音を図形楽譜におこすって活動を最初やった時、理解できないから子どもたちが、最初は。物質の音として聞いてしまうから。鳥の声だったら鳥を描いてしまうとか。どうしてもそうになってしまうから、逆に図から音を、っていう連想を一回挟んだ。それがあったからこそ、音を聞いて図にする活動もうまく行った。外の音とか環境音を聞いて、図にするプロセス。物質的に記述するのじゃなくて、聞いた音を自分で解釈して記述することに価値があると思う。ここ数年やっていたこと、最初はだから鳥とか言葉ばかりだったけどそうじゃない他の音の質とかも図形楽譜で表したりしている子どもたちもいたりとかして。質、単純に大きい小さいだけじゃなく、地面のじやりじやりとした音を細かい点で表してみたりとか。物の音じゃなくて、「こういう音だからこういう図」というように解釈して描いてくれたのは、以前までの活動より面白かった。</p>
<p>筆者</p>	<p>子どもたちが何をしているかわからない、というお話がありましたが、教材として図形楽譜を使うことによる困難さなどについて思いつくことなどはありますか。</p>
<p>TS</p>	<p>私は学校の教員なので、学校の音楽教育にそういう活動が浸透していないことが1番のデメリットじゃないか(笑)だからなにしているんだろうってなっちゃうから。子どもたちは年間指導計画とか関係ないし、教科書に載っていないことでも先生がやれって言ったからやっているだけなのだけれど。図形楽譜で創作するっていうのが、日本全国の音楽の先生がやっているかって言ったら絶対やっていないわけであって。</p>
<p>筆者</p>	<p>そうですね。</p>
<p>TS</p>	<p>義務教育の中の音楽教育にそれが組み込まれてもいないから。カリキュラムとしてそこに組み込まれていないことが一番、しょうがないのかな。教科書を使おうとすると、それは絶対出て来ないわけだし、でも絵画、展覧会の絵とか、絵画を音楽にしたっていう例もあるから、無理くり結びつけようとしたらそういうこともできるのかな。そこを音楽の先生が、解釈を面白い、鑑賞と創作の繋がりってのを考えるようになると変わるのかなあって。</p>
<p>筆者</p>	<p>地道にやっていくことが、とにかく一つキーになると。ほかの授業では難しいけれども、この活動だと簡単にできる、といったようなことは実際に実践されてお考えになったことはありますか。</p>

表 5 TS へのインタビュー(続き)

<p>TS</p>	<p>いつの実践か曖昧なのですが、小学生の絵を借りてやったのもおもしろかった。小学校 1 年生が書いた図、完全にお絵描きな感じでも 1 年生とか 2 年生とか。その小さければ小さいほどすごく独自の世界をクレヨンで表現していて、それを中学生が音にするっていうのもやっています。それもすごく面白かったのですが、やっぱりこう誰かが作ったもの、、、だからちょっと狙っていることは違うのかな。出来上がったもの音にしているからちょっと違うのかもしれないけど。でも発達段階とかどんな人とでも一緒にできる、多分、年代を問わず。子どもとお父さんとおじいちゃんが一緒にできるというのも実は面白いとこなのかなと思うけど。</p>
<p>筆者</p>	<p>それこそ、以前 SPACE DENEGA で行ったワークショップ。</p>
<p>TS</p>	<p>そうそう。あれも面白かった。クレヨンで塗ってやったのも。自分の子どもで行ったけど、あの活動で面白かったのは、音楽的なことはもちろんそうなのだけど、知らない人といきなり音楽を奏でたときに、息子が「あ、今違う」って思って止めた瞬間が、グループの中での、笛をすごい吹きたかったけど、音がだんだん小さくなって行って周りが皆鳴らすのもやめているなか、「あ、これで終わりなんだ」ってハッと気がついて鳴らそうとしてやめたっていうのが何かあれものすごい面白いなって思って。空気読むじゃないけど全然知らない人とよくわかんないけどなんかやるって言われて、ここ吹くのだって思って、でも吹いていることが子どもって楽しいからもっとひどくなるのだけど音楽として捉えていたかどうかわからないけど、彼が自分で判断してやめた瞬間に、「ああ、なんて面白い活動なんだろう」って私は母親として思って見ていたから、いろんな人と一緒に活動するっていう、おもしろさとか雰囲気を読んで、「今こうしたいのかなこの人」とかっていう、どんな年代の人たちとでもできるっていうのが面白いと思いました。小学生が描いた絵も、中学生はすごい苦悩しながら、「これなに？なに？」って言いながらも図形楽譜として捉えて、「これこういう感じかな？」とやっていうふうにして音にしていたのも結構面白くて。いつもの仲間だけじゃない人ともいきなりやれる活動ってところには図形楽譜を作ったり、演奏したりという独自性はあるのかなと思いました。</p>

表 6 TK へのインタビュー

筆者	ここ数年、中学校で図形楽譜を使った実践をやってこられたと思うんですけど、どのような背景があっちはじめられたのでしょうか。
TK	今田先生から提案があったからですね。
筆者	ちなみにその提案以前に、図形を使った事とかは？
TK	ないですよ、ないです。私たち基本的に公開研の授業の時は、今田先生にいつもお聞きして、何かこう？何だろう、どういう授業がいいかなって共同研究者なので、毎年そうやって御相談に行つてあのやっていたので。今田先生から図形楽譜って言われなければ、「え、何それ」みたいな。言われたことを必死にやるみたいな。そんな感じで図形楽譜ってどうやってやるの？って思いながらやりました。
筆者	実際にその授業、ご自身が立案して行く際に、試行錯誤があったと思うんですがいかがでしょうか。
TK	まず図形楽譜のイメージがないのでなかったの。
筆者	そもそも存在を知らなかった？
TK	そう。しらなくて、(同じく小学校で勤務する音楽教師の名前)先生知っていたんだろうか？どういう物をイメージして今田先生がおっしゃっていたのかも最初分からなかったし、そんないろんな種類のもがあるっていうのも知らなくて。何だろうな、何か見せていただいたのかな。大学の方で。例えばこういう感じのみたいな。
筆者	おそらくロバート・ウォーカーの図形楽譜ではないでしょうか？
TK	多分なんか見たのだと思いますね。子供が書いたり、私たちが書くのはそのとおりじゃなくていいの。そんなマネっこしなくていいから、その音を聞いて、なんかこう図にしてしたものだったらいいのじゃないみたいな。なんとなくのこうイメージが分かって。これでいいのかな、これでいいのかなと。思いながらやりました試行錯誤して。
筆者	具体的に何か困ったこととかあっていうのがありましたか？
TK	私たちが心配したのは、あの例えばなんだろうな？鳥の鳴き声が聞こえたら、鳥の絵を描いたりされたら困るなって違うのだからって言うことを、子どもたちにまずあのちゃんと教えないといけないねって。車が通ったら車の絵を書くんじゃないで、そのなんだろうな。音の質感とかそういう感じ。線だったり図にして書けばいいっていうのを、色々やりました。でも、いきなり外に出てやるんじゃないで聞くんじゃなくて、音楽室でタンバリンやトライアングルの音を聞かせたり、これを線にしたり図にしたりしたらどうなるって、子供たちにこう小さい紙を渡して、クーピーとかクレヨンでちょっと書かせて。1個ずつ「今日はこれやるよ」とか言って、「色とか形とか自由でいいんだよ」とか言ってやりました。
筆者	昨年の授業では図形楽譜は使いましたか？

表 6 TK へのインタビュー(続き)

TK	去年は使ってないです。一昨年使いました。
筆者	実際、図形楽譜を使った実践をやる前とやった後では先生の図形楽譜の印象というのはどのように変わったでしょうか？
TK	最初、何も知らないでやったから、いろいろ書かせてみると、子どもたちはいっぱい、いろんな音をいろんな色とか線とか形で表現するし、それを使って楽器とか声で音楽作ってって言うと、色々考えながら作るんですね。ちゃんと、理由をつけながらなんか。私なんか無理とか思って、私がやるって言われたら無理って思うようなことを子どもは創作するんだなあってすごいなあ。子どもってって改めて思いました。
筆者	2017 年にスペースデネガでやったワークショップには、先生もご参加されていたと思うんですけども、その時も実際に体験してみてどう思いましたか？
TK	あのフロッタージュをやった…
筆者	そうです。
TK	あれは凄く面白くて、いろんな業種の方が参加されたのも新鮮で。今田先生がおっしゃる、インクルーシブ的な、誰でも、誰でもこうできる参加できるっていうので、こういうのがあるんだなと思って面白かった。あとは音楽作るときにやっぱりコミュニケーションしないと、どこで始まるとか、どこで誰が入るとか、どういう風に終わるとかコミュニケーションしないと、なんか音楽がすごく長けている人が、でもそうじゃないような子供たちとかでも、お互いにこう意思表示しながら作るっていうのが、得意不得意関係なくできるのが楽しいなあっていうか。仲間意識っていうか？いいなって思ったのです。
筆者	活動中の子どもたちの反応を、お聞かせいただけますか？
TK	授業をする時に、例えばサウンドウォークをして図形楽譜を書いて、それを使って音楽作りしてっていう流れをやる、そのずいぶん前にはこの音聞いてみようって言って、ちょっと図にしてみようとか、この図を見て、みんなだったらどういう音を出すとかやってみたりとか、ちょこちょこしてきたんですね。その中で、子供たちも最初「うん？」って思いながらやったり、「そっか、先生はこういうことが言いたかったんだ」とかって、お互いにこう分かり合いながら、こういうこと書けばいいのかとかって思いながら書いてるっぽくて、だんだん形になってきた感じ。私の方はお試しで一度参観日の日に TS もいらしたんですけど、あの小さなこの A4 判の紙に自分が適当に描いた図形楽譜、マジックか何かで、これをグループに 1 枚ずつ違うのを渡して、グループで話し合っって音楽作ってって言った時にすごい困ったんですよ。3, 4年生の子どもたちが「ええええ？」とかって。だからもうちょっとほかのもう 1 つ、何か図形と音っていうの間に、なにか手立てが必要だったのかなって思って、TSと終わってから今日どうすればよかったんだろうねとかっていっていたのは思い出しました。

表 6 TK へのインタビュー(続き)

筆者	クッションが必要ということでしょうか。
TK	ペアで活動させるとか、それをみんなで聴き合うとか。聞きあってアイデアを出し合うとか。感想を言い合うとか、何か何かが必要だったんだろうなって。
筆者	その学年は前の年とかにはやっていたのでしょうか？
TK	やってないですね。
筆者	このインタビューの直前に行った TS とのお話でもあったんですけど、やっぱりちょっと地道に最初はやっぱり難しいよねっていう話をされている。
TK	そう、なんですよ。その学年はもちろん、ちょっと前からやりだしたし、一昨年の私が担当していた 4 年生の子たちも、公開研究会の時は、その 4 月から持った子達だから、3 ヶ月でいきなり図形楽譜を作るっていうのをやって。なかなかこうイメージ通りにいなくて難しかったのです。けど、10 月の県教委の訪問の時に全体授業をやったんですけど、同じクラス、同じ学年使ってやったら、すごいいい音楽を作ったんですよ。だからやっぱりそのなんか経験っていうか、積み重ねっていうか、すごい大事な大事だったのだからって思っ。正解はないんじゃないですか？
筆者	それがいいところでもあり、反面、難しいところでもある。
TK	子供は正解を知りたいし、間違えたくないし、みんなに「え？」とか言われたくないし、どうせやるならはすごいって思われたいのですよね。私たちもそうですけど。まあ、そんなの別にいいじゃんって思いながら、自由に出来る事の方が本当は大事だと私は思うんですけど、なかなかそう思っている、実際子供たちはやっぱりいい子でいたいし、いい答えを言いたいし、正しいものをこう求めるといふかね、そんな感じがします。
筆者	活動自体は結構活発に取り組んでいる様子ではある感じでしょうか？
TK	自由でいいのだとか、自分たちがこう話し合っ決めていけばいいのだというのが分かったら、いろいろ喋るようにもなったし。つくるようになりました。
筆者	TS とのお話の中で、音を図にする過程、図を音にする過程、それぞれのプロセスをすごく大事に丁寧に扱っているということがありました。鑑賞と音楽づくりの間を図形楽譜でつなぐということについて、実際に授業を通して、先生はどのようにお考えになりますか。
TK	サウンドフォークすると、すごい子どもたちは音をよく聞くようになりました。普段でもやれば聞くのですけどね。教室の中で静かにするだけでも聴けるし、外に行って同じ場所ですずっとどまっ、音聞くこともできるし、歩いて、その場所、その場所で聞こえる音が違うみたいな時間帯で違うみたいなそういうのも聞けるようになるし、音を聞く意識が変わったと思うのですね。
筆者	普段の生活と比較して？

表 6 TK へのインタビュー(続き)

TK	<p>そうですね。それまでの知らなかった時に比べると。「こういうことがあるんだ、できるんだ」みたいな発見をしたと思うのですよね。まあどこだって普段じゃそんなに音聞いているかとそうでもなくて。1年間の中で前もやったけど、冬になってもう一回やるよって言えば「あれだね～」とかって言いながらやり方もあって、やるわけですね。あの夏に聞いた時と違うとか比べて聴けるし、面白さも見つけられるし、聞き方上手になるのだからって思っ。それを図形楽譜に起こすのですけど。私はわざと、「呼びかけ」と「答え」とか聞かせたくて、どこに行ったらそれが聞こえるのだろうと思っながらウロウロしたことがあって、うまく見つからずに歩いていた時もあったのですけど。子どもたちは喋るのですよね。あそこからの聞こえてきたって、どここの教室から先生の声と子どもの声がかわりばんこに聞こえてきて、「呼びかけ」と「答え」みたいだったっていう子もいたりして。</p>
筆者	<p>なるほど。話を少しそらすのですが、附属小学校の音楽の教科書は何をお使いになっていますか？</p>
TK	<p>教育出版ですね。</p>
筆者	<p>教芸の教科書の中に、「お菓子の好きな魔法使い」という教材があるのですが、ご存知でしょうか？</p>
TK	<p>ここに来た時、はじめは教芸だったから、教材自体は知っています。それもあつたような気がするけど、何かそれで音出したりを作ったりとかしたことはないですね。</p>
筆者	<p>私自身は、この教材での図形の扱われ方は否定的な見解を持っていますが、先生はどのように考えますか。図形楽譜を使った活動との違いとか。</p>
TK	<p>私たちがだって教芸選ばなかったもんね。教育出版の方が良いよねって。イメージダメとかっていう話になるけど。ここはなんかこう例を出しちゃってるのが、なんか子供達、引っ張られちゃうかなって。でも普通の子達は例があつたり、設計図があると安心するんすよね。普通の子ってばおかしいけど、一般的に。そう思うから、あとは活動をスムーズにするために、そういう風にはしていると思うのです。最初から子供たちが悩みながら考えると時間もかかるし、色々試行錯誤するで、みんなて話し合ったりするから。でも私たちはそれがいいと思っ。</p>
筆者	<p>色々な授業実践あると思うんですけども、それらと比較して、この図形楽譜を用いた実践だからできること。ざっくりと、いいところですね。思いつくようでしたらお聞かせいただけないかなと思います。</p>

表 6 TK へのインタビュー(続き)

TK	<p>今田先生の目指すインクルーシブな授業にはすごく有効だと思いますよね。その何が得意、何が不得意っていうんじゃないくて、誰が書いても、書いたものでも音楽にも出来るし、この音をこういうふうにしてみようって、みんな思ってそれを表現すればいいんだから間違いもないし。あとは、最近コロナの状況で、グループでは話し合いとかさせてないんです。去年までは、お隣さんとお話してみてもか、ちょっとお互いにこうやって見てとかってしてたのが、もう今はやってなくて。</p>
筆者	<p>ほとんど個人作業のような感じになってしまっている？</p>
TK	<p>おおっぴらにこう授業の中でペア学習とかはしてない。席も離して。許されるんだったら、図形楽譜見ながらみんなでああでもないこうでもないって喋りながら、1つの音楽を創るとか、聞き会った時に発表しあうは、別に距離が保たれてるは別に今までもできるんですけど、そういうなんかよさ。みんなでこう読み解くっていうか。コミュニケーションして作り上げるっていうか。それはどこかの音楽づくりでもできるのか？いや図だから、やっぱりコミュニケーション必要なのかな？ほかの音楽作りだと仕組みとか言っちゃってなんかやってとか。ここで繰り返しようとかゆってやっちゃいますけど、図形楽譜だと、なんかこうその人によって解釈違うから話し合わなきゃだめになる。感性と言葉のやり取りみたいな感じで。それをね、譲らない人もいる全然、もう喋りたくて。でもほかの人たちもうん。って聞くけど、いやでもねとかって、またこう喋ったりしていいから早く音楽作ってという場面もあつたりとか。でも、まあそれはそれでありかなって思って。誰でもしゃべれる。うん、得意な人だからとかじゃなくて、喋れる人だからうんってわけでもないのかな？</p>
筆者	<p>音楽の習熟度によらないみたいな感じですかね。</p>
TK	<p>静かな子は静かですけどね。そうやって一応自分たちの音楽を創るっていうことには参加しているからいいんですかね？永遠の課題ですかね。静かな子はずっと静かっているのは。ただコミュニケーションをとる機会、それを育てようとする機会にはなっているとは思う。そうできているのかはよく分からないですけど。勝手に育っているみたいな。案外、そうなのかもですね、子どもって、ほかの授業とかでも。</p>
筆者	<p>何か音楽的にどういう学びがあるかっていうの、先生方で指標にして出されたことがありますか？</p>

表 6 TK へのインタビュー(続き)

<p>TK</p>	<p>音楽の要素で話をするんで。ただのイメージとかじゃなくて、なんだろうね、こう強弱とか仕組みとか音色とか。図を読み取りながら、その音楽の要素で話していけるから、結局そこはほかの音楽の授業、ほかの学習とも繋がってくるので。充分なんか育つじゃないかなって。鑑賞もそうだし、表現、歌唱でも器楽でも、要素が全部みんな共通なので。図形の中にも、その要素を見つけて、こういう風に描かれているから、ちょっとこの辺強くしてみようよとか、だんだん強くしようよとか、そういう話はされていたと思います。</p>
<p>筆者</p>	<p>図形楽譜を架け橋にすることによって、その鑑賞と創作を1つの流れでできることについて。</p>
<p>TK</p>	<p>珍しいというか知らないんで、あんまりほかの学校の実践とかでも見たことないし、自分も知らなかったし。今田先生から図形楽譜って言われなかったら、全然その存在は知らなかった。知らなかったし、シェーファーの図形楽譜も拡大して、あの私にこう引きながらこう見せたりしたのですけど、こういう図形楽譜もあるんだってわかって、それをまたこう1つ知識にして子供たちが書いたりとかもしましたね。つくった音楽が、シェーファーの作品に似てきたりとかして、面白かった。</p>

謝辞

本論文は、筆者が弘前大学大学院地域社会研究科地域社会専攻博士後期課程に在学中の研究成果をまとめたものです。同研究科教授今田匡彦先生には、大学院生からの6年間に渡って、指導教員としてご指導いただきました。筆者の研究において最も重要なキーワードである「図形楽譜」は、学部学生時代に今田先生の授業で行われた、学習指導案の発表の際に、筆者が取り入れたものです。その時点では、筆者は音楽教育における図形楽譜の先行研究については全くと言っていいほど無知でしたが、後に今田先生が先行実践の一つであるロバート・ウォーカー著 *Sound projects* を提供していただきました。この書は、今となっては、筆者の研究においては必要不可欠であり、研究を進める過程で大変参考となる実践が記されていたとともに、「音楽経験の浅深に依存しない音楽活動」を構想するためのベースとなる考えが記されていました。文章を書くことが苦手かつ遅筆であった筆者を見放さず気にかけてくださったこと、誠に感謝いたします。また、お忙しい中、拙論をご精読、ご指導くださった同研究科教授杉山祐子先生、並びに山田巖子先生にも感謝いたします。また同研究科客員研究員である高橋憲人氏には学内での関りのみならず、筆者がパートタイムで働いている職場でも関わりがあり、そこでの会話の内容や、彼の取り組みに対して多大な影響を受けました。誠に感謝いたします。そして、淑徳大学総合福祉学部教育福祉学科准教授木下和彦先生には、本論文とは異なる共同研究の傍ら、筆者の研究にもご助言いただくことができました。誠に感謝いたします。最後に、コロナ禍において学校の運営、授業の構想にご尽力され、ご多忙な中、本研究のために時間を割いてくださった先生方、ワークショップ等でお会いした参加者の方、論文を執筆するにあたりこれまでお世話になったすべての方に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。