研　究　紀　要

XLI

エリザベト音楽大学
Elisabeth University of Music
２０２１

研　究　紀　要

RESEARCH BULLETIN

XLI

エリザベト音楽大学
Elisabeth University of Music
２０２１

目　　次

M.ブリュエンニオスのテトラコルド理論
— ビザンツ音楽理論研究の一環として —
……片　桐　　功…… 1

保育者の表現指導を支える思想と今日的課題への対応
— モンテッソーリ教育の幼稚園での観察と半構造化インタビューを通して —
……藤　尾　かの子……15
甲　斐　万里子

全面的セリー音楽はどう聴くべきか
— セリー作曲家たちの見解をめぐって —
……丸　山　千　鶴……27

よこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴と成果
— 保育士の学びに着目して —
……三　村　真　弓……41

＊　　＊　　＊

M.ラヴェル《高雅で感傷的なワルツ》の演奏解釈についての一考察
— 調性感と非調性感の観点から —
……魚　住　　恵……53

＊　　＊　　＊

日常場面における幼児の自他の理解に関する研究
— 幼稚園での事例分析を中心に —
……井　筒　敦　子……67

＊　　＊　　＊

修士論文要旨……75

CONTENTS

Tetrachord Theory of M. Bryennius:
As a Part of Byzantine Music Theory Research
…… Isao Katagiri…… 1

The Relationship between Nursery Teachers' Action in Expression Activities and the Philosophy
in Montessori Kindergartens
…… Kanoko Fujio……15
Mariko Kai

How to Listen to the Total Serial Music?:
The Serialists' View
…… Chizuru Maruyama……27

The Characteristics and Results of "The Rhythm Play of Sakura-Sakuranbo", of Yokohama Rhythm Workshop:
Focusing on The Learning of Nursery Teachers
…… Mayumi Mimura……41

* * *

A Study about the Interpretation of M. Ravel's *Valses nobles et sentimentales*:
in Terms of Tonal and Non-tonal Sounds
…… Megumi Uozumi……53

* * *

Analysing on Preschool Children's Understanding of Themselves and Others in Everyday Situations:
A Case Study on a Kindergarten
…… Atsuko Izutsu……67

* * *

Summary of Master's Thesis ……75

M.ブリュエンニオスのテトラコルド理論
― ビザンツ音楽理論研究の一環として ―

片　桐　　功

（2020 年 9 月 1 日受理）

Tetrachord Theory of M. Bryennius:
As a Part of Byzantine Music Theory Research

Isao Katagiri

Some streams of Byzantine music theory are directly linked to the genealogy of ancient Greek music theory. Among the music theorists belonging to such a trend, M.Bryennius is considered to be the greatest. In this paper, all three volumes of his *Harmonika* are taken up and discussed with a focus on tetrachord theory. The reason is that tetrachord forms the basis of ancient Greek music theory, and various problems in music theory were considered on the basis of tetrachord. How is tetrachord theory treated in Bryennius? In this paper, I started from1.the position of the fourth, then proceeded to 2. tetrachord division, 3.tonos theory, and 4.oktoechos theory, and came to the conclusion that the problem of tetrachord would have been very important in Bryennius.

序

ビザンツ音楽理論の流れの中には古代ギリシア音楽理論の系譜に直接繋がるものがあり，当時の音楽実践とはあまり関わりがないところに特徴がある。そうした流れに属する音楽理論家にミカエール・プセルロスΜιχαὴλ Ψελλός［偽プセルロス］[1]，ゲオールギオス・パキュメレースΓεώργιος Παχυμέρης[2]，マヌーエール・ブリュエンニオスΜανουὴλ Βρυέννιος[3]，テオドーロス・メトキテースΘεόδωρος Μετοχίτης[4]，ニケーポロス・グレーゴラースΝικηφόρος Γρηγορᾶς[5]，ゲオールギオス・ゲミストス・プレートーンΓεώργιος Γεμιστὸς Πλήθων[6] 等がいるが[7]，とりわけブリュエンニオスが最大の人物と考えられ，ここでも彼の『ハルモニア論 Ἁρμονικά』全3巻を取り上げ[8]，テトラコルド理論に焦点を絞って考察を進めてみたい。なぜならテトラコルドは古代ギリシア音楽理論の基礎をなすもので，テトラコルドを基にして音楽理論上の様々な問題が考察されたからである。

一体ブリュエンニオスにおいてはテトラコルド理論はどのように扱われているのであろうか？以下の考察では，まず1. 4度の地位から始めて，2. テトラコルドの分割，3. トノス論，4. オクト･エーコス論，と稿を進めながら，ブリュエンニオス音楽理論の特徴を考えてみたい。

1. 4度の地位

1.1 序列化された3種の協和音程

テトラコルドの外枠である両端は完全4度の音程をなすが，4度は古代ギリシアにおいては重要な協和音程であった。ブリュエンニオスでは4度の協和は一体どのように扱われているのであろうか？この問題から考えてみよう。

『ハルモニア論』第1巻の第6章において，ブリュエンニオスは4度，5度，オクターヴ，オクターヴ＋4度，オクターヴ＋5度，2オクターヴの6つの協和的音組織を認める一方で（J.版p.104），その序列化も推し進める。これらの6つは以下の3種類に

序列化されている。まず第1巻第5章では協和音程が次の3種に整理される（J.版 p.98,100）。

ἀντίφωνον（アンティポーノン）……オクターヴ，2オクターヴ
παράφωνον（パラポーノン）……5度，オクターヴ＋5度
μόνως τῷ γενικῷ ὀνόματι σύμφωνον（単に一般的名称によるシュンポーノン）……4度，オクターヴ＋4度

第2巻に入ると第2章では諸音を次の3種に整理している（J.版 p.146）。

γενικῶς μέν σύμφωνοι, εἰδικῶς δὲ ἀντίφωνοι εἴτουν ὁμόφωνοι（一般的にはシュンポーノイだが，特別にはアンティポーノイ又はホモポーノイ）……2：1，4：1の比にある音（即ちオクターヴ，2オクターヴ）
γενικῶς μέν σύμφωνοι, εἰδικῶς δὲ παράφωνοι（一般的にはシュンポーノイだが，特別にはパラポーノイ）……3：2，3：1の比にある音（即ち5度，オクターヴ＋5度）
γενικῶς ἅμα καὶ εἰδικῶς σύμφωνοι（一般的にも特別にもシュンポーノイ）……4:3, 8:3の比にある音（即ち4度, オクターヴ＋4度）

第6章では正確な音程測定器カノーン κανών 上で諸音程をどんな比に置いたかを論証しようとして，第1巻第5章と同様に協和音程を次の3種に整理する。

ἀντίφωνον 即ちオクターヴ，2オクターヴ
παράφωνον 即ち5度，オクターヴ＋5度
σύμφωνον 即ち4度，オクターヴ＋4度

さらに第3巻第7章で単位1を倍加して過分数比のいわゆるエピモリオスἐπιμόριος[9]の自然な連なりを求めていく中で，1を2倍すると2を生じ，その2が元の1に対し2：1の比となり，アンティポーノンに即したオクターヴの調和的音組織を含み，1を3倍すると3を生じ，その3が2に対しては3：2の比となり，パラポーノンに即した5度，他方1に対しては3：1の比となり，パラポーノンに即したオクターヴ＋5度の調和的音組織を含み，1を4倍すると4を生じ，その4が3に対しては4：3の比となり，シュンポーノン4度の調和的音組織を含み，他方1に対しては4：1の比となり，再びアンティポーノンに即した2オクターヴの調和的音組織を含む，としている（J.版p. 330, 332）。

ここでオクターヴ＋4度への言及がないのは，それがエピモリオスの比にも多数倍をなす比にも属さないからだが[10]，それ以外第1巻第5章，第2巻第2章，第6章の記述と矛盾はない。

このように協和音程／協和音を ἀντίφωνον ／ ἀντίφωνοι（又はὁμόφωνοι），παράφωνον ／ παράφωνοι，σύμφωνον ／ σύμφωνοιの3種に分ける考え方は，パキユメレースの『算術・音楽・幾何・天文の四学科便覧 Σύνταγμα τῶν τεσσάρων μαθημάτων, ἀριθμητικῆς, μουσικῆς, γεωμετρίας, καὶ ἀστρονομίας』の第2部「ハルモニケー即ち音楽についてπερὶ ἁρμονικῆς ἤτουν μουσικῆς 」の稿[11]，第10章にある図の中にすでに同様のものが見られる[12]。

ἡ κατ’ ἀντίφωνον διὰ πασῶν συμφωνία
ἡ κατ’ ἀντίφωνον δὶς διὰ πασῶν συμφωνία
ἡ κατὰ παράφωνον διὰ πέντε συμφωνία
ἡ κατ’ ἀντίφωνον διὰ πασῶν καὶ διὰ πέντε συμφωνία
ἡ διὰ τεσσάρων συμφωνία
ἡ κατ’ ἀντίφωνον διὰ πασῶν καὶ διὰ τεσσάρων συμφωνία

ここでは一見してδιὰ πασῶν（オクターヴ），δὶς διὰ πασῶν（2オクターヴ）がἀντίφωνον（アンティポーノン），διὰ πέντε（5度）がπαράφωνον（パラポーノン），διὰ τεσσάρων（4度）が単なるσυμφωνία（シュンポーニアー）と理解される。問題はδιὰ πασῶν καὶ διὰ πέντε（オクターヴ＋5度），διὰ πασῶν καὶ διὰ τεσσάρων（オクターヴ＋4度）の解釈であるが，κατ’ ἀντίφωνονをδιὰ πασῶν καὶ διὰ πέντε あるいは διὰ πασῶν καὶ διὰ τεσσάρων の全体ではなく，διὰ πασῶν だけ

に係ると解釈すれば，ここは「アンティポーノンに即したオクターヴ」＋5度，「アンティポーノンに即したオクターヴ」＋4度と理解され，これらが決してアンティポーノンなのではなく，オクターヴ＋5度がパラポーノン，オクターヴ＋4度が単なるシュンポーニアーであることが容認されていると考えられる。実際ブリュエンニオスにも『ハルモニア論』第3巻第9章の図のところで，ἡ κατ’ ἀντίφ. διὰ πασῶν καὶ διὰ πέντε συμφωνία，ἡ κατ’ ἀντίφ. διὰ πασῶν καὶ διὰ τεσσάρων συμφωνίαと記載しているのである[13]。

1.2 協和理論の歴史

さてここで協和理論の歴史を振り返ってみよう。古代ギリシアの音楽理論においては協和音程をどこまで認めるかの問題は重要なものであったからである。

まず数を根源的なものとし，数比に基づいて音程比を組み立てるピュータゴラース派[14]では，原初のピュータゴラースの徒（前6世紀）の段階でオクターヴ，5度，4度の3つとされていたものが，教団が解体された後もアルキュータース Ἀρχύτας（前5世紀末～4世紀前半），エウクレイデース Εὐκλείδης（前300年頃），エラトステネース Ἐρατοσθένης（前3世紀後半），ディデュモス Δίδυμος（前1世紀後半），ニーコマコス Νικόμαχος（後2世紀）等の理論家に継承されていく中で，協和音程はオクターヴ＋5度，2オクターヴまで容認されていく一方，オクターヴ＋4度だけはなかなか認められないという歴史があった。オクターヴ＋4度をなす8：3の比に含まれる8という数がテトラクテュス τετρακτύς（1＋2＋3＋4＝10）に含まれないからである[15]。

他方で数比を否定し聴覚に依存するアリストクセノス Ἀριστόξενος（前4世紀後半）では，オクターヴ＋4度は感覚的に響きあう音として協和音程に容認されていた。アリストクセノス『ハルモニア基礎論 Ἁρμονικὰ στοιχεῖα』第2巻d.R.版p.56，Mb.版p.45で彼は次のように述べている[16]。

> 協和音程の大きさは8つある。最小のものは4度である。それは旋律の本性そのものによって最小であることが生じている。その証拠に我々は4度より小さい多くのものを歌うが，しかしながらすべては不協和音程である。第2の協和音程は5度である。これら（4度と5度）の間にある大きさはすべて不協和音程となろう。第3は上述した協和音程から合成されたオクターヴであり，これら（5度とオクターヴ）の間にあるものは不協和音程となろう。［中　略］さて最初に述べなければならないのは，あらゆる種類の協和音程はオクターヴに付け加えられるなら，それらから生じた音程は協和音程の大きさを作るということである。こうした性質はこの協和音程（オクターヴ）に固有のことである。なぜならオクターヴに対してそれより小さいか，等しいか，大きい［協和音程］が付加されると，その合成から生じる音程は協和音程となるからである。しかし最初の協和音程（4度と5度）においてはこうはならない。［後　略］。

また d.R.版 pp.25-26，Mb.版 p.20 にも同様の議論があり，結局アリストクセノスは4度，5度，オクターヴ，オクターヴ＋4度，オクターヴ＋5度，2オクターヴ，2オクターヴ＋4度，2オクターヴ＋5度の8つを協和音程に認めているのである。

その後アリストクセノス派のクレオネイデース Κλεονείδης（後2世紀），バッケイオス Βακχεῖος（後3～4世紀），ガウデンティオス Γαυδέντιος（後2世紀あるいはそれ以後に活躍。後5世紀説もある。）になると，完全音組織の中に6つの協和 συμφωνίαι（4度，5度，オクターヴ，オクターヴ＋4度，オクターヴ＋5度，2オクターヴ）を認める一方で，反アリストクセノスの理論家によって協和音程の序列化が始まってくる。その一人は偽アリストテレース Ἀριστοτέληςであり，もう一人はスミュルナのテオーン Θέων ὁ Σμυρναῖος（後70頃－後135頃）で，さらにプトレマイオス Κλαύδιος Πτολεμαῖος（後83頃－後168頃）もいた。前3世紀後半－前2世紀前半に書かれたと見られる偽アリストテレースの『問題集 Προβλήματα』第19巻から検討しよう。この『問題集』がアリストテレース自身の著作でないことは広く認めら

れ，多くの資料が後代のペリパトスの徒から得られていることは明白とされる。特に第19巻の音楽理論に関してはヴェルデンやリヒターはこの書がピュータゴラース派の理論に属するものと考えている[17]。協和理論に関連する箇所をあげるなら，次のようになる[18]。

> 14「何故にオクターヴは目立つことがなく，まるでホモポーノンὁμόφωνονであるかのように思われるのであろうか？［後略］」（918b7-8）
> 16「何故にアンティポーノンἀντίφωνονはシュンポーノンσύμφωνονよりも快いのであろうか？」（918b30）
> 39「何故にアンティポーノンἀντίφωνον[19] はホモポーノンὁμόφωνονよりも快いのであろうか？あるいはまた，アンティポーノンがオクターヴの協和であるが故であろうか？」（921a8-9）

これらを見ると39でアンティポーノンがホモポーノンよりも，16ではシュンポーノンよりも快いことが述べられており，また39ではアンティポーノンがオクターヴの協和であることも示されている。さらにホモポーノンがここでは同音の意味であることは，39の問答で数行後に「τὸ ὁμόφωνον δὲ ἁπλοῦν ἔχει φθόγγον.（ホモポーノンは単一の音をもっている）921a13」とあることから明白である。するとシュンポーノンがオクターヴでも同音でもない協和音程の5度，4度であることはもはや明らかであろう。ここでは協和音程の序列化が図られているのではないだろうか。

次にテオーンを見てみよう。テオーンは『プラトーン読解に有用な数学の知識 τὰ κατὰ τὸ μαθηματικὸν χρήσιμα εἰς τὴν Πλάτωνος ἀνάγνωσιν』H.版p.48で次のように述べる[20]。

> 諸音程のうちあるものは協和音程で，あるものは不協和音程である。アンティポーノンἀντίφωνον に即した協和音程は例えばオクターヴ，2オクターヴ。またパラポーノンπαράφωνονに即した［協和音程］は例えば5度，4度である。［後　略］

テオーンにおいては協和音程の序列化が明確にされ，特にアンティポーノンという用語は偽アリストテレースと同様にオクターヴを指し，さらに2オクターヴも含めているのが特徴である。ところが偽アリストテレースでシュンポーノンになっていた5度，4度がここではパラポーノンπαράφωνον に代わっている。もっともその5度と4度という2つの協和音程の中に序列の違いはなかった。この点が後のパキュメレースやブリュエンニオスとの違いである。パラポーノンという用語はその後アリストクセノス派のバッケイオス，ガウデンティオスにも登場するが，ガウデンティオスを見ると3全音や2全音がパラポーノンになるなど[21]，後のパキュメレースやブリュエンニオスとは大きく異なっている。

さらにプトレマイオスも見てみよう。プトレマイオスは『ハルモニア論 Ἁρμονικά』第1巻第7章で諸音を次のように分類する[22]。

> そのような誤りを比の能力のせいにするのでなく，しかるべく仕方でその比をたてなかった人々のせいにすることが必要であろう。そしてまず第1には等しく緊張していなく，また限定された諸音を3つの種に分類することによって，真実でより本来的な比を取り出そうと試みなければならない。まず先んじてあるものはその卓越性の故にホモポーノンὁμόφωνον に属する種である。第2にシュンポーノンσύμφωνον に属する種である。第3にエンメレス ἐμμελές に属する種である[23]。

この議論をさらに読み進めると，ここに分類された3つの種のうちホモポーノンにはオクターヴと2オクターヴが，シュンポーノンには5度，4度，オクターヴ＋5度，オクターヴ＋4度が，エンメレスには全音等，即ち4：3（4度）の下位にあるエピモリオスな比[24] が含まれていることが分かる。こうしてプトレマイオスにおいても協和音程の序列化は一段と進み，ここには偽アリストテレースやテオーンにあったアンティポーノンという用語

が消え，代わってオクターヴ，2オクターヴを指すものとしてホモポーノンが登場する。ホモポーノンは偽アリストテレースでは同音（即ち１度）を指していたわけだから，大きな変化である。バーカーもHomophōnosは多くの著者においてはユニゾン（同音）を意味し，その主たる例外がオクターヴに対してそれを用いるプトレマイオスであると指摘している[25]。その一方偽アリストテレースで5度，４度を指していたシュンポーノンという用語が再び登場し，オクターヴ＋5度，オクターヴ＋4度にも適用されている。しかしここでも5度と4度には序列の差はなかった[26]。

このように見てくると，偽アリストテレースではアンティポーノンがホモポーノンと明瞭に区別されていたが，その後その違いは継承されず，上述したようにテオーンはアンティポーノンをオクターヴ，2オクターヴに適用する一方，プトレマイオスはホモポーノンをオクターヴ，2オクターヴに適用しているのである。

ビザンツ時代になってブリュエンニオスはオクターヴ，2オクターヴをアンティポーノイ又はホモポーノイ（即ちアンティポーノン又はホモポーノン）としてテオーンとプトレマイオスの折衷を図る一方で，パラポーノンという用語を復活させ，それをシュンポーノンとも区別して，5度，オクターヴ＋5度をパラポーノン，4度，オクターヴ＋4度をシュンポーノンとして，4度の地位低下を容認する独自の見解を打ち出し，協和音程の序列化を完成したと考えられる。

但しその理由は今のところ不明である。もしかして実践の場においては4度よりも5度の方がオクターヴに次ぐ重要な協和音程になっていたのかもしれないが，ここではただ事実として4度の地位低下だけを指摘しておきたい。

2. テトラコルドの分割

古代ギリシアの音楽理論で音組織の基礎をなすテトラコルドは完全4度の両端が固定し，2個の中間音が変化するものと考えられていた[27]。そこからテトラコルド分割の問題が生じ，エンハルモニオン ἐναρμόνιον，クローマティコン χρωματικόν，ディアトノン διάτονον（又はディアトニコン διατονικόν）の3つの類（ゲノス γένος ）や，さらにそれを細分化したクロア χρόα の問題が議論されたのである。ではブリュエンニオスではテトラコルド分割はどのように扱われているのであろうか？次にこの問題を検討してみよう。

ブリュエンニオスにおいてはテトラコルド分割の問題は『ハルモニア論』全3巻の全体にわたって詳細に論じられている。その立場はプトレマイオスに倣うものである。第1巻第7章で類 γένος は4つの音のある種の区分で，クロア χρόα は類の特別な分割であるとした上で，プトレマイオスによる合理的でよく知られたクロアは8つあり，エンハルモニオン類に1つ，クローマティコン類に2つ，ディアトノン類に5つあるとする[28]。それは以下の通りである[29]。

（5:4）×（24:23）×（46:45）……エンハルモニオン
（6:5）×（15:14）×（28:27）……クローマ・マラコン
（7:6）×（12:11）×（22:21）……クローマ・シュントノン
（8:7）×（10:9）×（21:20）……ディアトノン・マラコン
（9:8）×（8:7）×（28:27）……ディアトノン・マラコン・エントノン
（10:9）×（9:8）×（16:15）……ディアトノン・シュントノン
（10:9）×（11:10）×（12:11）……ディアトノン・ホマロン
（9:8）×（9:8）×（256:243）[30]……ディアトノン・ディトニアイオン

ここに示されたテトラコルド分割は，確かにプトレマイオスの『ハルモニア論』第1巻第15～16章の記述[31]と合致しており，ブリュエンニオスがプトレマイオスの影響を受けていることは間違いない。若干の違いはディアトノン・マラコン・エントノンというブリュエンニオスの表記が，プトレマイオスではディアトニコン・トニアイオンに

なっているだけである。

第2巻に入ると第1章で8つのクロアの性格付けがなされる[32]。エンハルモニオンはアリストクセノスの述べるように残りのすべての類よりも最も高貴なもの，クローマ・マラコンはディアトノン類とは異なり，［クローマ・シュントノンよりも］より感情的で嘆き悲しむ性格，クローマ・シュントノンはクローマ・マラコンほどではない嘆き悲しむ感情的な性格，ディアトノン・マラコンは静かで平和な性格で，ディアトノン・マラコン・エントノンよりもっと穏やかでずっと控え目，ディアトノン・マラコン・エントノンはディアトン類のように力強く男性的な性格でも，クローマティコン類のように控えめで男らしくない性格でもなく，静かで自由な性格，ディアトノン・シュントノンは高貴で力強く激しい性格，ディアトノン・ホマロンはディアトノン･ディトニアイオンとディアトノン・シュントノンよりも少し穏やかに魂を高揚させる性格，ディアトノン・ディトニアイオンは高貴で力強く激しい性格であるとしている。

続く第2章では4度即ちテトラコルドを構成する3つの音程 διάστημα が15のエピモリオスの比（5:4, 6:5, 7:6, 8:7, 9:8, 10:9, 11:10, 12:11, 15:14,16:15, 21:20, 22:21, 24:23, 28:27, 46:45）からのみ成り立ち，それ以外のものでは3つを組み合わせて4度にはならないと言う。唯一の例外がディアトノン・ディトニアイオンに出てくる256:243のレインマ λεῖμμα である。レインマは実際にはエクメレス ἐκμελές（旋律に適さない）であるが，レインマと21:20（レインマの近似値であるエピモリオスの比）の違いを感覚 αἴσθησις は把握できず，昔のムーシコイとハルモニコイ[33]によって容認されていたと言う。ここには感覚のもつ曖昧さが都合よく利用されており，興味深い[34]。

さらに第8章～第15章ではヒュペルミクソリューディオス調（a^1-a）の高い方のテトラコルド（a^1-e^1）と低い方のテトラコルド（e^1-h）を例にして8つの各々のクロアによるテトラコルド分割を詳細に示していく。

そこではテトラコルド内の最大の音程は常に支配する場 ἡγούμενος τόπος，次により大きい音程は真中の場 μέσος τόπος，最小の音程は最低の場 ἔσχατος τόπος[35]を占めなければならないのに，ディアトノン・シュントノン［(10:9) × (9:8) × (16:15)］とディアトノン・マラコン・エントノン［(9:8) × (8:7) × (28:27)］では何故により大きい音程が支配する場，最大の音程が真中の場を占めるのかが問題とされ，聴覚と関連づけて答えが導かれる[36]。つまりディアトノン・シュントノンにおける9:8と10:9の比の違い及びディアトノン・マラコン・エントノンにおける8:7と9:8の比の違いは聴覚には全く知覚できず，実際上これら2つの比はほぼ等しいので，これらの2つの音程がそれぞれ上にあるか下にあるかを聴覚は悩まないのである[37]。ここにも感覚（聴覚）のもつ曖昧さが都合よく利用されていることが窺える。

他方でディアトノン・ディトニアイオン［(9:8) × (9:8) × (256:243)］に出てくる256:243のレインマが再び問題とされ，第2章での議論が繰り返される。ここでも2つの9:8は15のエピモリオスに属する比でエンメレス（旋律に適する）である一方，最小の音程（256:243）のレインマは，そうではなくエクメレスとして除外すべきだが，聴覚は正しい違いを明らかにすることができずにエンメレスと受け取ってしまうので，昔の人はこれを受け入れてきたと言う[38]。

第3巻に入ると第8章で分割されたテトラコルドの各々がピュクノン πυκνόν（密集，緻密，濃密）であるかアピュクノン ἄπυκνον（非密集，非緻密，非濃密）であるかが議論される。これは古代ギリシアの音楽理論でもしばしば扱われた問題である。4つの音からなるテトラコルドの内部には3つの音程が含まれるが，その3つの音程の関係が議論されるのである。ブリュエンニオスによればピュクノンとは，「テトラコルドの最低音近くにある2つの音程が最高音近くにある［残りの］1つの音程よりも小さくなるもの」であり[39]，また「4度の内部で2つの音程の合計が残りの［1つの］音程よりも小さい音程を含むもの」であり[40]，他方アピュクノンとは，「４度の内部で2つの音程の合計が残りの［1つの］音程よりも大きい音程を含むもの」である[41]。その結果，エンハルモニオンとクローマ・マラコンとクローマ・シュントノンの3つはピュクノンであり，ディアトノン・マラ

コンとディアトノン・マラコン・エントノンとディアトノン・シュントノンとディアトノン・ホマロンとディアトノン・ディトニアイオンの5つがアピュクノンと判定されている。

3. トノス論

3.1 接合テトラコルド＋全音の構造

トノス τόνος の問題は古代ギリシア音楽理論にとって重要なもので，アリストクセノスもハルモニケー ἁρμονική を構成する7つの部門の1つに数えている[42]。ブリュエンニオスにおいてトノス論はどのように扱われているのであろうか？今度はこの問題を検討してみよう。

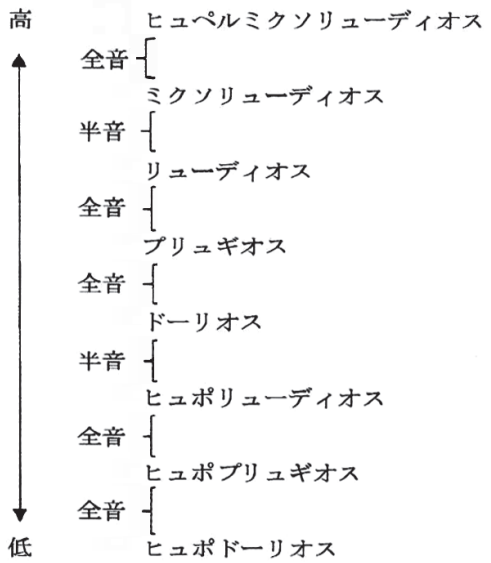
トノスの問題もブリュエンニオスにおいては『ハルモニア論』全3巻の全体にわたって論じられており，重要なものであったことが窺える。トノスが最初に扱われるのは第1巻第8章である。そこではまずトノスに4通りの意味があることが述べられる。音 φθόγγος，音程 διάστημα，音声の場 τόπος φωνῆς，音高 τάσις の4つであるが，ブリュエンニオスとにとって一番問題にしたいのは音声の場即ち調のことである。その意味でのトノスについて彼は，アリストクセノスによると13（ヒュポドーリオス，ヒュポイアスティオス，ヒュポプリュギオス，ヒュポアイオリオス，ヒュポリューディオス，ドーリオス，イアスティオス，プリュギオス，アイオリオス，リューディオス，ミクソリューディオス即ちヒュペルドーリオス，ヒュペルイアスティオス，ヒュペルミクソリューディオス即ちヒュペルプリュギオス），プトレマイオスによると8（ヒュポドーリオス，ヒュポプリュギオス，ヒュポリューディオス，ドーリオス，プリュギオス，リューディオス，ミクソリューディオス，ヒュペルミクソリューディオス）あると言う[43]。

これに対してプトレマイオス自身はトノスの数はオクターヴ種 εἴδη τοῦ διὰ πασῶν に等しく7つと明言し[44]，第8トノスは過剰であり，初めのトノスと同じものとなってしまい重複を避ける意味で除かれたのである[45]。ではプトレマイオスが拒絶する第8トノス――即ちヒュペルミクソリューディオス調――を加えてまで，ブリュエンニオスが8つのトノスにこだわる意図は一体どこにあるのだろうか？

第2巻に入ると第3章で8つのトノスが具体的に説明される。そこではトノスの各々がそれ自身の音域をもち，共通のテトラコルド分割をもっていることをまず知るべきであり，次に各調は2つの接合テトラコルドと下に全音を加えたものからなることを知るべきだとした上で，8つの各調をもっとも低いものから並べていく[46]。

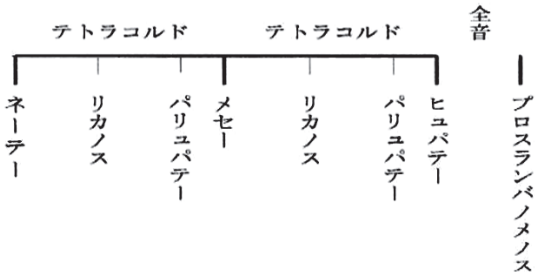
a^1 —— a　ヒュペルミクソリューディオス
g^1 —— g　ミクソリューディオス
fis^1 —— fis　リューディオス
e^1 —— e　プリュギオス／ヒュポヒュペルミクソリューディオス
d^1 —— d　ドーリオス／ヒュポミクソリューディオス
cis^1 —— cis　ヒュポリューディオス
h —— H　ヒュポプリュギオス
a —— A　ヒュポドーリオス

この8つの各調の各々が「2つの接合テトラコルド＋全音＝オクターヴ」の構造をもっていることがブリュエンニオス理論の特徴であるが，第4章では各調がどのような間隔にあるのかが問われ，次のような間隔からなっていることが説明される[47]。



ここで全音に該当する原語は τονιαῖον，半音は ἡμιτονιαῖον である。まとめとしてレインマ λεῖμμα[48] は2つ合計すると全音 τόνος より小さいが，これは耳に気づかぬほどであるので，ここでは全音にほぼ相当するものと考えるとあり，聴覚のもつ曖昧さがここでも都合よく利用されている。そして最後にアリストクセノスによって考えられた他の5つのトノス（ヒュポイアスティオス，ヒュポアイオリオス，イアスティオス，アイオリオス，ヒュペルイアスティオス）は余分で無駄なものとして切り捨てられる[49]。

こうしてトノス論は第3巻に入り，第1章で山場を迎える[50]。そこではまず各トノスは互いに類の分割に関して違いはなく，音声の場の高いか低いかに関してのみ相違すること，また8つの各トノスが2つの［接合した］テトラコルドと全音からなり，プロスランバノメノス，ヒュパテー，パリュパテー，リカノス，メセー，パリュパテー，リカノス，ネーテーの8つの音をもつこと等が述べられる。



ブリュエンニオスはさらに8つのトノスのそれぞれの音の相互関係を詳細に検討しており，それらを整理すると下図のようになる。

1　**a**[1]　g[1]　f[1]**e**[1]　d[1]　c[1]**h**　**a**
2　　**g**[1]　f[1]es[1]**d**[1]　c[1]**b**　**a**　**g**
3　　**fis**[1]　e[1] d[1]**cis**[1]h a**gisfis**
4　　　**e**[1]d[1]　c[1]**h**　a　g　**fis**　**e**
5　　　　**d**[1]　c[1] b　**a**　g　f　**e**　**d**
6　　　　　**cis**[1]h a**gisfis**　e **discis**
7　　　　　　**h**　a　g　**fis**　e　d **cis** **H**
8　　　　　　　**a**　g　f　**e**　d　c **H**　**A**

網掛・太字は固定音

1　ヒュペルミクソリューディオス
2　ミクソリューディオス
3　リューディオス
4　プリュギオス
5　ドーリオス
6　ヒュポリューディオス
7　ヒュポプリュギオス
8　ヒュポドーリオス

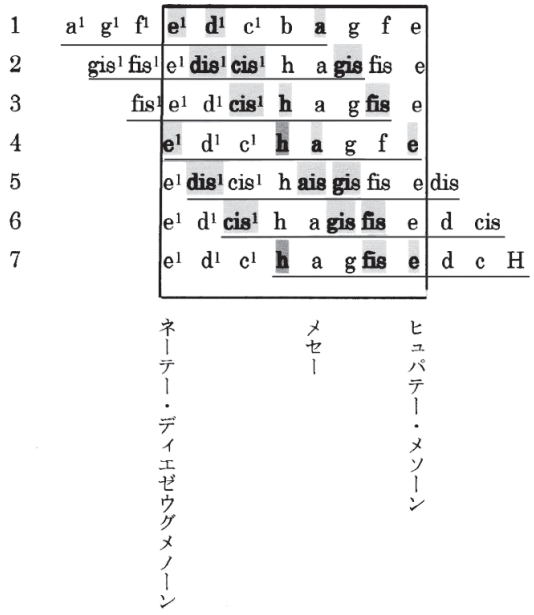
このうちネーテー，メセー，ヒュパテー，プロスランバノメノスは固定音 ἑστῶτες，残りの4つの音（リカノス，パリュパテー，リカノス，パリュパテー）は変化音 κινούμενοι であるが，しかしあるトノスの固定音でも別のトノスでは変化音になってしまうのである。例えばドーリオスの下のテトラコルドの固定音の a（メセー）と e（ヒュパテー）はヒュポリューディオスではどちらも変化音のパリュパテー，ヒュポプリュギオスではどちらも変化音のリカノスとなるのを見れば，そのことは十分に理解できよう。

また一番高いヒュペルミクソリューディオスと一番低いヒュポドーリオスを結合するなら2オクターヴとなり，これはいわゆる完全音組織 σύστημα τέλειον となるのは興味深い[51]。ブリュエンニオスがプトレマイオスの意に反して第8トノスのヒュペルミクソリューディオスを加える理由はここにあるのではないだろうか。

3.2　プトレマイオスの性格オクターヴ

ところでそもそもプトレマイオスのトノスとは一体どのようなものであったろうか？今度はこの問題を考えてみよう。プトレマイオスにおいてトノスの問題は彼の『ハルモニア論』第2巻の後半部で詳細に論じられる。その要点を整理してみると，第8章で各トノスの両端はオクターヴによって規定されること，第9，10章でトノスの数はオクターヴ種に等しく7つとされること，第11章で完全音組織の真ん中の場，即ちヒュパテー・メソーンからネーテー・ディエゼウグメノーンまでのいわゆる性格オクターヴ内[52] に基礎づけられること，第13章でドーリオス調に基づいて設定されること，が述べられる。クルト・ザックスによる解

釈等を参考にして，これらを図示してみよう[53]。



網掛・太字は固定音

1 ミクソリューディオス　2 リューディオス

3 プリュギオス　4 ドーリオス

5 ヒュポリューディオス　6 ヒュポプリュギオス

7 ヒュポドーリオス

この図はテトラコルドを2つ分離してオクターヴをなすドーリオスのトノスがそっくりそのまま上へ下へ移動してヒュパテー・メソーンからネーテー・ディエゼウグメノーンの性格オクターヴ内に区切られているのだが，興味深いことにe^1－eのオクターヴ内では各々のトノスは各々のオクターヴ種と同じ配列になっていることはよく知られている。するとプトレマイオスのトノスとブリュエンニオスのトノスの違いは7調か8調かの数の違いだけでなく，メセーの位置は同じであるもののテトラコルドの組み合わせが違うことが理解できるだろう。プトレマイオスは分離型，ブリュエンニオスは接合型になっているのである。しかもプトレマイオスでは性格オクターヴ内に縛られるために分離型テトラコルドの構造がドーリオス調以外見えにくくなるのに対し，ブリュエンニオスでは接合型テトラコルド構造が7つの各トノスにしっかり維持され，かつ8調とすることで一番高いヒュペルミクソリューディオスと一番低いヒュポドーリオスを結合する時，2オクターヴの完全音組織が完成するのである。これこそまさにブリュエンニオスが意図した独自性と言えるのではないだろうか。

4. オクト・エーコス論

これまで見てきたブリュエンニオスのテトラコルドの分割，トノス論は結局のところ古代ギリシア音楽理論用語を援用しての議論であったが，彼の『ハルモニア論』には唯一それらに縛られない新しい用語のエーコス ἦχος（複数形はエーコイ ἦχοι）を用いた議論もある。エーコスの種類は8つあるため一般にオクト・エーコスの名称でよばれ，ビザンツ聖歌の旋法とか旋律類型に該当するものとされ，特に西方の8つの教会旋法との関連において注目されてきたのである。果たしてブリュエンニオスにおいてはどのようになっているのだろうか？この問題についても検討してみよう。

エーコスという用語が最初に出てくるのは第2巻第5章においてである。そこでは「旋律の8つの種，即ち旋律の作り手（作曲家のこと）によって共通してエーコスとよばれるものについて真実を詳細に語らねばならない[54]。」と述べ，エーコスに8つの種があることが示される。その詳細が明らかになるのは第3巻第4章である。

「旋律の8つの種について」と題された第3巻第4章の冒頭で，ブリュエンニオスは旋律の種 τῆς μελῳδίας εἴδη に触れ，それはトノスでもトロポス τρόπος でもあると言う[55]。そして各トノスの違いは声や楽器の高低の場に基づき，それ以外の何ものでもないとした上で，旋律の第1の最も高い種はヒュペルミクソリューディオスのトノスに符合し，旋律の作り手 μελοποιοί によって共通して第1エーコス πρῶτος ἦχος とよばれ，第2種はミクソリューディオスのトノスに符合し，第2エーコス δεύτερος ἦχος，第3種はリューディオスのトノスに符合し，第3エーコス τρίτος ἦχος，第4種はプリュギオスのトノスに符合し，第4エーコ

ス τέταρτος ἦχος，第5種はドーリオスのトノスに符合し，変格第1エーコス πλάγιος πρῶτος ἦχος，第6種はヒュポリューディオスのトノスに符合し，変格第2エーコス πλάγιος δεύτερος ἦχος，第7種はヒュポプリュギオスのトノスに符合し，低いエーコス βαρὺς ἦχος，第8種はヒュポドーリオスのトノスに符合し，変格第4エーコス πλάγιος τέταρτος ἦχος とよばれると述べている[56]。整理して考えるなら，旋律の8つの種とは次のようになる。

種	トノス	エーコス
第1種	ヒュペルミクソリューディオス	第1エーコス
第2種	ミクソリューディオス	第2エーコス
第3種	リューディオス	第3エーコス
第4種	プリュギオス	第4エーコス
第5種	ドーリオス	変格第1エーコス
第6種	ヒュポリューディオス	変格第2エーコス
第7種	ヒュポプリュギオス	低いエーコス
第8種	ヒュポドーリオス	変格第4エーコス

続けてブリュエンニオスは，旋律の8つの種又はエーコスはメセーから上行しネーテーで頂点に達し，［他方メセーから下行し］プロスランバノメノスに至るが，ネーテーを越えて進む時にはより高い他の種へ転調するのであり，プロスランバノメノスを越えて進む場合にも同じことが生じると言う。

このように見てくると，エーコスとはトノスと同じものなのであり，違いはトノスがオクターヴをなす8つの音に対応して8つの異なる名称（ヒュペルミクソリューディオス，ミクソリューディオス，[…] ヒュポドーリオス）をもつのに対し，エーコスはテトラコルドを構成する4つの音に対応して一番高い音から第1，第2，［…］第4エーコスと名づけ[57]，続いて別のテトラコルドに移って[58] 変格第1，第2，［…］第4エーコスと命名する点にある。

つまりブリュエンニオスにとってはオクターヴよりもテトラコルドが重要なのである。もっとも疑問が1つある。それは第7種を変格第3エーコスとせずに，低いエーコスとよんだのは何故であろうか？ブリュエンニオスの答えは，ピュータゴラースとテルパンドロス Τέρπανδρος（前710頃生－前7世紀頃没）以前に7弦リラを用いて作曲をしていた旋律の作り手が，旋律の種をこの音組織の音の数に等しいものと考えて，第7種を低い過度な息吹を必要とすることから「低い」という特別な名称を与えたことに因む，と言うのである[59]。結局，音組織がヘプタコルド ἑπτάχορδον の7音だった時代の名残りと言うわけである。

続く第5章ではトノスに代わってトロポスが登場し[60]，各トロポスのもつ2つのテトラコルドに注目して，それぞれのトロポス間ではどのテトラコルドを互いに共有しあっているかが議論されているが，そこでもトロポスとエーコスとの次のような対応関係が垣間見られる。

トロポス	**エーコス**
ヒュペルミクソリューディオス	**第1エーコス**
ミクソリューディオス	**第2エーコス**
リューディオス	**第3エーコス**
プリュギオス	**第4エーコス**
ドーリオス	**変格第１エーコス**
ヒュポリューディオス	**変格第2エーコス**
ヒュポプリュギオス	**低いエーコス**
ヒュポドーリオス	**変格第4エーコス**

結局，その名称（ヒュペルミクソリューディオス，ミクソリューディオス，［…］ヒュポドーリオス）を見ればトロポスとトノスとは全く同じものである。従って音程関係は同一でありながらオクターヴの8つの音に対応して命名されたトノス，トロポスに対して，ビザンツ時代に新たに登場するエーコスはテトラコルドの4つの音に対応して命名されたものであるという違いは明らかであり，それだけテトラコルドの存在が重要になっているのである。

結語

さて，これまでの考察でブリュエンニオス音楽理論の特徴を述べてきたが，ここでまとめをしておきたい。

第1章では4度の協和がどのように扱われているのかを考察した。そこでは協和音程の序列化が推し進められ，4度の地位低下が明らかになった。ブリュエンニオスにおいては4度は単なるシュンポーノン／シュンポーノイとして，オクターヴ，5度よりも地位が明らかに低下したのである。

第2章ではそうした4度のテトラコルドとしての扱われ方を検討した。古代ギリシアの音楽理論ではテトラコルドは両端が固定し，中間音が変化するものと考えられ，その中間音の位置に応じて類やクロアの問題が論じられたからである。ブリュエンニオスにおいては『ハルモニア論』全3巻の全体にわたってテトラコルド分割は扱われていたが，果してブリュエンニオスの立場はプトレマイオスにほぼ完全に倣うもので，エンハルモニオン類に1つのクロア，クローマティコン類に2つのクロア，ディアトノン類に5つのクロアがあることが判明し，4度はテトラコルドとして相変わらず重要なものであることが分かった。

第3章ではトノスの問題についてさらに考察を進めた。トノスは古代ギリシアの音楽理論最大のテーマの1つで，ブリュエンニオスも『ハルモニア論』全3巻の全体にわたって論じているが，そこにはプトレマイオスからの影響が極めて濃厚であると同時に，違いも鮮明になった。

プトレマイオスのトノスでは真ん中に全音を挟んだドーリオス調の分離型テトラコルドを上へ下へ移動して性格オクターヴ内に区切った結果，オクターヴ種も垣間見られるものとなったものの，分離型テトラコルドの構造がドーリオス調以外見えにくくなった。これに対しブリュエンニオスでは接合型のテトラコルドと下に全音を加えて1オクターヴを構成したものをトノスと称し，上へ下へ移動させた結果，オクターヴ種の存在は全く見えないものの，接合型テトラコルドの構造がしっかり維持されており，テトラコルドの重要性が浮き彫りになった。結局，両者ではメセーの位置は同じだが，テトラコルドの配置が違うのである。さらにブリュエンニオスはプトレマイオスの7つのトノスをあえて8つに拡大し，一番高いヒュペルミクソリューディオス調と一番低いヒュポドーリオス調を結合した時，いわゆる完全音組織となるように作り上げた。

第4章では新しい用語であるエーコスの問題を検討した。エーコスは8つあり，いわゆるオクト・エーコスとなったが，これはブリュエンニオスがプトレマイオスの7つのトノスをあえて8つに拡大し，プトレマイオスの反対する第8トノスのヒュペルミクソリューディオス調を加えて，それを当時の作曲家に従ってエーコスの体系に結び付けたからである。エーコスとは実体はトノスと同じものであるが，命名法の点で違いがあり，テトラコルドを構成する4つの音に対応して第1エーコス［…］第4エーコス，変格第1エーコス［…］変格第4エーコスと命名されている。そこにはテトラコルド重視の姿勢が垣間見られ，ブリュエンニオスにとってそれだけテトラコルドの存在が重要になっているのである。

こうして見ると，4度は協和としては地位が低下したが，テトラコルドとして接合・分離で積み重ねれば5度やオクターヴ等にもなり，より広い音域に拡大可能で[61]，トノスやエーコスの問題にも対応でき，それだけテトラコルドとしての使用が重要だったのではないだろうか。

以上の考察から，ブリュエンニオスにおいてはテトラコルドの問題が極めて重要であったろうとの結論が理解されたと思うが，最後に本論文第1章から第4章までを通じて得られたブリュエンニオス音楽理論の要点を整理して，締めくくりとしたい。

1　ブリュエンニオスの4度はオクターヴ，5度よりも地位が低下した。しかしテトラコルドとして相変わらず重要なものであった。

2　テトラコルドの分割が重要で，クロアはプトレマイオスに倣って8つあった。

3　トノスの扱いに対しては分離型のテトラコルドを考えるプトレマイオスに対し，ブリュエンニオスは接合型のテトラコルドと下に全音を加えて1オクターヴを構成し，これをトノスとよんだ。

両者ではメセーの位置は同じだが，テトラコルドの配置が違うのである。

4　ブリュエンニオスはプトレマイオスの7つのトノスをあえて8つに拡大することとし，それを当時の作曲家に従ってエーコスの体系に結び付けた。

5　エーコスは8つあり，いわゆるオクト・エーコスとなったが，そこにも命名法などでテトラコルド重視の姿勢が垣間見られた。

6　それ故に，ブリュエンニオスにとってテトラコルドを基本に音楽理論を組み立てることが重要だったのではないだろうか。

注

1）1018ニコメディア生－1079コンスタンティノープル没。『数学的四学科便覧 Σύνταγμα εὐσύνοπτον εἰς τὰς τεσσάρας μαθηματικὰς ἐπιστήμας』はプセルロスの作ではなく著者不明の作である。おそらくや1008年頃にゴレゴリオス・ソリタリオスという修道士によって書かれたものと考えられている。

2）1242ビテュニアのニカイア生－1310コンスタンティノープル没。『算術・音楽・幾何・天文の四学科便覧 Σύνταγμα τῶν τεσσάρων μαθημάτων, ἀριθμητικῆς, μουσικῆς, γεωμετρίας, καὶ ἀστρονομίας』（1300頃）を執筆し，第2部で音楽を論じる。

3）1275頃－1340頃。1300年頃コンスタンティノープルで活躍。ビザンツ帝国の学者，音楽理論家であったと思われる。政治家テオドーロス・メトキテースに数学，天文学，そしておそらく音楽も教えた。『ハルモニア論 Ἁρμονικά』全3巻が現存。

4）1270生－1332没。政治家。ブリュエンニオスから天文学を学び，後にニケーポロス・グレーゴラースの教師になった。

5）1295生－1359/60没。メトキテースの弟子。その博識さにおいては師を凌ぐ。メトキテースに刺激を受けてプトレマイオスの研究に専念する。

6）1360頃生－1452没。東ローマ帝国末期パレオロゴス王朝時代のプラトーン学者で，ビザンツにおける最後の古代音楽理論継承者。『音楽理論の諸原理 κεφάλαια ἄττα λόγων μουσικῶν』を執筆。

7）ビザンツ音楽理論の流れを説明したものには次の研究が参考になる。
Lukas Richter,“Antike Überlieferungen in der byzantinischen Musiktheorie,”*Deutsches Jahrbuch der Musikwissenschaft für 1961*, Jg.6, 1962. pp.75-115.
Lukas Richter, *Momente der Musikgeschichte: Antike und Byzanz*. Anif/Salzburg:Verlag Mueller-Speiser, 2000. 270p.（Wort und Musik , Salzburger Akademische Beiträge, Bd.45.）

8）ブリュエンニオス『ハルモニア論』のギリシア語テキストとして次のウォリスが編集した古典的版とヨンカーによる近代版があり，私はヨンカー版に基づいて研究したが，ウォリス版も適宜参照した。
J.Wallis,“Manouēl Bryenniou harmonika,”*Operum mathematicorum*, vol.iii, Oxford,1699. pp.357-508.（以下W.版と略す。）
G.H.Jonker, *The Harmonics of Manuel Bryennius*. Groningen: Wolters-Noordhoff Publishers,1970. 454p.（以下J.版と略す。）
全3巻の内容についてリヒターは，第1巻が大部分アリストクセノスと彼の学派に基礎づけられるが，しかし第2巻は新ピュータゴラース派の伝統に基づき，パキュメレースの論文同様に，テトラコルドの分割を（異なる秩序で）比較し，結論を出しており，第3巻はピュータゴラース派とアリストクセノス派の伝統を統合し，旋律を構成する理論で頂点に達している，と述べる（Lukas Richter, “Bryennius, Manuel,”in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, edited by Stanley Sadie. vol.3, London: Macmillan,1980. p.400.）。

9）エピモリオスとは（n＋1）：nをなす数比の意味。

10）オクターヴ＋4度をなす数比は8：3であり，これはエピメレース ἐπιμερής な比［（n＋1＋m）：n］とよぶ。

11）パキュメレースの『算術・音楽・幾何・天文の四学科便覧』のギリシア語テキストとして私は次のヴァンサン版を用いた。
M.A.J.H.Vincent,“Notice sur divers manuscrits grecs relatifs à la musique,”*Notices et extraits des manuscrits de la Bibliothèque du roi et autres bibliothèques*, xvi/2, Paris, 1847. pp.384-560.

12）Ibid., p.447.

13）J.版 p.358. なおW.版 p.501では，ラテン語で Antiphonum Dia-pason & Dia-pente, Antiphonum Dia-pason & Dia-tessaronと記載している。

14）リヒターはピュータゴラース派をKanoniker，アリストクセノス派をHarmoniker,として両者の理論を8つの観点に整理している（Richter, op.cit., 1962. pp.85-86.及びRichter, op.cit., 2000. pp.201-203.）。また我が国でもピュータゴラース派をカノーニカー，アリストクセノス派をハルモニカーと説明している（平凡社『音楽大事典』第1巻の「アリストクセノス」p.53.及び「音楽学」の＜歴史・古代＞p.384.の項を参照）。
しかしブリュエンニオス『ハルモニア論』を詳細に検討していくと，J.版第2巻p.144，150，152，264，第3巻p.352で ἁρμονικοί（ハルモニコイ），J.版第2巻p.132，144，178で κανονικοί（カノニコイ），J.版第2巻p.144，150，152，264で μουσικοί（ムーシコイ）という言葉が出てくるが，内容的に見てハルモニコイ及びカノニコイがピュータゴラース派，ムーシコイがアリストクセノス派を指すと考えられる。するとピュータゴラース派はカノーニカーのみならずハルモニカーともよばれているわけで，従来ピュータゴラース派をカノーニカー，アリストクセノス派をハルモニカーとする見解はビザンツ理論を含めてもっと大局的な視点から再吟味の必要があると思われる。

15）ピュータゴラース派とアリストクセノス派の協和理論の問題を私は次の論文で取り上げた。
拙稿「古代ギリシアの音楽理論と数」,『音楽芸術』第43巻第6号, 1985. pp.23-27.

16）アリストクセノス『ハルモニア基礎論』のギリシア語テキストにはいろいろな版があり，私は次のダ・リオス版に基づいて研究をしたが，メイボミウスの古典的版の頁数も参考として付記する。
Rosetta da Rios, *Aristoxeni elementa harmonica*. Roma, 1954. 189p.（以下d.R.版と略す。）
Marcus Meibomius, *Aristoxeni harmonicorum elementorum libri Ⅲ*.（Antiquae musicae auctores septem, graece et latine, vol.1, Amsterdam, 1652. 132p.）（以下Mb.版と略す。）

17）B.L.van der Waerden,"Die Harmonielehre der Pythagoreer,"*Hermes*, Bd.78., 1943. p.172.
Richter, op.cit., 1962. p.83.
Richter, op.cit., 2000. p.198.

18）偽アリストテレース『問題集』のギリシア語テキストとして私はヘット版を用いたが，引用箇所には古典的なベッカー版（*Aristoteles graece*, ex recognitione Immanuelis Bekkeri, edidit Academia Regia Borussica. Berolini, 1831. pp.859-967.）の頁数をあげておく。
W.S.Hett, *Aristotle, Problems, Ⅰ*（*Books Ⅰ－XX Ⅰ*）. London:Heinemann, 1961. pp.384-404.（The Loeb Classical Library, no.316.）

19）ヘット版ではσύμφωνονになっているが，σύμφωνονでは意味が繋がらない。ヤーンに従って ἀντίφωνονの読みを採用したい。
Carl von Jan（Carolus Janus）, *Musici scriptores graeci*. Leipzig, 1895.（Reprint: Hildesheim, 1962.）p.100.

20）テオーン『プラトーン読解に有用な数学の知識』のギリシア語テキストとして, 私は次のヒラー版を用いた。
E.Hiller, *Theonis smyrnaei philosophi Platonici, Expositio rerum mathematicarum ad legendum Platonem utilium*. Leipzig: Teubner, 1878. 216p.（以下H.版と略す。）
なおリヒターはこの箇所をトラシュロス（後1世紀頃？）に由来するものと考え，トラシュロスに由来する協和度に応じたテオーンの音程の分類は，プトレマイオスの同様の分類のように，プセルロスやブリュエンニオスなどのビザンツの理論家たちに影響を与え，テオーンの没後千年もの間，彼の作品を介して生き続けたことを指摘している（Lukas Richter, "Theon of Smyrna," in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, edited by Stanley Sadie.vol.18, London: Macmillan, 1980. pp.738-739.）。

21）Jan, op.cit., p.338.を参照。

22）プトレマイオス『ハルモニア論』のギリシア語テキストとして，私は次のデューリング版を用いた。
Ingemar Düring, *Die Harmonielehre des Klaudios Ptolemaios*. Göteborg, 1930. 147p.（以下D.版と略す。）

23）Ibid., p.15.

24）4：3の下位にあるエピモリオスな比とは5：4（長3度），6：5（短3度），7：6，8：7，9：8（大全音），10：9（小全音）等を指していると考えられる。

25）Andrew Barker, *Greek Musical Writings, volume Ⅱ*：*Harmonic and Acoustic Theory*. Cambridge:Cambridge University Press, 1989. p.409, n.59.

26）但し，プトレマスオス『ハルモニア論』第3巻第5章では人間の魂と音楽の関係が論じられ，魂には第1に3つの部分即ち思考能力 νοερόν・感覚能力 αἰσθητικόν・栄養能力 ἐκτικόν があるとされ，最高のものである思考能力にはオクターヴ，次に思考能力に近い感覚能力には5度，さらに下位に秩序づけられる栄養能力には4度が調和されたり，他方で魂を別の仕方で理性能力 λογιστικόν・感情能力 θυμικόν・欲求能力 ἐπιθυμητικόν の3つの部分に分類されるすぐ次の箇所でも，最高のものである理性能力にはオクターヴ，理性能力に近い感情能力には5度，下位に秩序づけられる欲求能力には4度が適合されている。ここからはオクターヴ→5度→4度の序列がすでに意識されているように思われる。

27）但し最初期の段階では中間音を1個省く，オリュンポス Ὄλυμπος（前7世紀？）によって発見された欠如的テトラコルドの存在もあった。これについては次の文献を参照。
Théodore Reinach, *La musique grecque*. Paris, 1926. pp.16-17.
François Lasserre, *Plutarque, De la musique*. Olten & Lausanne: Urs Graf–Verlag, 1954. pp.115-116, 160-161.
Jacque Chailley, *La musique grecque antique*. Paris, 1979. p.28, 54.

28）J.版 pp.112-114.

29）ブリュエンニオスは下行形，上行形の両方で記述しているが，ここでは下行形のみ示す。

30）原文では ἡμιτονιαῖον λόγον（半音分の比）になっているが，明らかにレインマ λεῖμμα 即ち256:243の数比のことである。

31）D.版 pp.33-40.

32）J.版 pp.132-144.

33）ムーシコイとハルモニコイの解釈については注14）を参照。

34）第3巻のJ.版 p.350にもレインマはエクメレスだが，聴覚ἀκοήにはエンメレスと受けとめられ，21:20の比の印象を与えるとある。

35）プトレマイオスでは最低の場は ἑπόμενος τόπος（最低音にすぐ続く場，下属する場）とよんでいる。
D.版 pp.34-36.

36）この問題は第3巻第7章でも同様に議論される。
J.版 p.328, 330.参照。

37）J.版 p.200, 202, 212.

38）J.版 p.262, 264.

39）J.版 p.338, 340.

40）J.版 p.338.

41）J.版 p.342.

42）d.R.版 pp.44, 46-47, Mb.版 pp.34, 37-38.を参照。

43）J.版 p.116, 118.

44）プトレマイオス『ハルモニア論』第2巻第9 〜 11章参照。D.版 pp.60-66.
なおプトレマイオスにおけるオクターヴ種の構造説明は第2巻第3章及び第5章にある。D.版 p.50, 53.

45）拙稿「プトレマイオスにおける天体のハルモニア――完全音組織との関係を中心に――」,『エリザベト音楽大学研究紀要』Ⅰ, 1981. pp.3-4.を参照。

46）J.版 pp.152-160.

47）J.版 pp.160-164.

48）このレインマは前後の繋がりから見て半音の言い換えであろう。レインマは256;243であることから，半音を数比で具体的に示したものと思われる。

49）正確にはアリストクセノス自身はトノスの数を明確に示しておらず，後代のアリストクセノス派のクレオネイデースが13と説明し，その後15に拡大されたようである。これに関しては記譜法の発明と関係づけて解釈するシャイエーの論考と拙稿を参照。
Chailley, op.cit., pp.82-94.
拙稿「アリストクセノスにおける完全音組織の問題」,『音楽と音楽学――服部幸三先生還暦記念論文集――』音楽之友社, 1986. pp.128-132.
なお，アリストクセノスの5つのトノスの問題は第3巻第2章でも再び取り上げられ，詳述されている。

50）J.版 pp.284-302.

51）ブリュエンニオスも「トノスのうちでこれらのトノス（ヒュペルミクソリューディオスとヒュポドーリオス）だけが互いに接合されると，不変音組織（即ち完全音組織のこと）のすべての音程を欠けるところなく占めることができる。(J.版 p.286.)」と述べている。

52）性格オクターヴcharakteristische Oktaveの概念はゴンボシが最初に表明し，ドーリオスのオクターヴ空間内に残りのオクターヴ種を設定するもので，調であると同時に旋法の要素ももつ。以下の文献を参照。
Otto Johannes Gombosi, *Tonarten und Stimmungen der antiken Musik*. Kopenhagen: Ejnar Munksgaard, 1939. pp.31-32, 83-86.
角倉一朗「ギリシア」,『音楽大事典』第2巻，平凡社, 1982. p.727.
「ゴンボシ」,『音楽大事典』第2巻, 平凡社, 1982. p.957.

53）古代ギリシア音楽理論に出てくるトノスの解釈は難解である。概ね2通りある。1つはドーリオス調を$e^1d^1c^1h$ a g f eとするもので（eシリーズとも，またメセーがaにくるのでa－ドーリオスとも言う。），以下の文献を参照。
Ingemar Düring, *Ptolemaios und Porphyrios über die Musik*. Göteborg,1934. p.92, 235.
Curt Sachs, *The Rise of Music in the Ancient World, East and West*. New York: Norton, 1943. pp.224-225.
Isobel Henderson, “Ⅸ. Ancient Greek Music,” in *Ancient and Oriental Music*, edited by Egon Wellesz. London: Oxford University Press, 1969. pp.354-355.（The New Oxford History of Music, vol.1.）
Isobel Henderson and David Wulstan, “Ⅰ Introduction: Ancient Greece,” in *Music from the Middle Ages to the Renaissance*, edited by F.W.Sternfeld. London: Weidenfeld & Nicolson, 1973. p.38.（A History of Western Music, vol.1.）
Claude V. Palisca, “Theory, Theorists: 4 Hellenic Period,” in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, edited by Stanley Sadie. vol.18, London: Macmillan, 1980. p.743.
もう1つはドーリオス調を$f^1es^1des^1c^1b$ as ges fとするもので（fシリーズとも，またメセーがbにくるのでb－ドーリオスとも言う。），以下の文献を参照。
Reinach, op.cit., pp.56-60.
Solon Michaelides, *The Music of Ancient Greece: An Encyclopaedia*. London: Faber and Faber Limited, 1978. pp.336-339.
Chailley, op.cit., pp.97-98.
さらにゴンボシはプトレマイオスの7つのトノスはa－ドーリオス，アリストクセノス派の15のトノスはb－ドーリオスと解釈する。
Gombosi, op.cit., pp.9-10.

54）J.版 p.164.

55）J.版 p.312.

56）J.版 p.314.

57）ブリュエンニオスでは不変音組織（即ち完全音組織）の最も高いオクターヴ（a^1－a）の低い方のテトラコルド（e^1－h）を例にして説明している。J.版 p.318.

58）不変音組織の最も低いオクターヴ（a－A）の高い方のテトラコルド（a－e）を例にして説明している。J.版 p.318.

59）J.版 p.318, 320.

60）古代ギリシアの音楽理論ではトロポスはそれほど多く登場せず,「τῶν τρόπων οὓς καὶ τόνους ἐκαλέσαμεν（私たちがトノスともよんだトロポス）R.P.Winnington-Ingram, *Aristidis Qvintiliani de Mvsica libri tres*. Leipzig: Teubner, 1963. p.112.」や「εἰς τοὺς λεγομένους τρόπους τε καὶ τόνους, ὄντας πεντεκαίδεκα τὸν ἀριθμόν.（数において15あるトロポスとかトノスとよばれるものへ）Jan, op.cit., p.367.」のように時々トノスと同義語として用いられたにすぎない。ブリュエンニオスにおいてもトロポスを用いた具体的説明は，この第3巻第5章（特にJ.版 p.322, 324.）だけである。

61）ブリュエンニオスは第3巻の終章（第11章）でも諸々のテトラコルドの積み重ね方として7通り（シュナペー，ディアゼウクシス，ヒュポディアゼウクシス，ヒュペルディアゼウクシス，エピシュナペー，ヒュポシュナペー，パラディアゼウクシス）列挙し，それらが完全音組織のどこに形成されるかを説明している。J.版 pp.364-370.

保育者の表現指導を支える思想と今日的課題への対応
― モンテッソーリ教育の幼稚園での観察と半構造化インタビューを通して ―

藤　尾　かの子・甲　斐　万里子

（2020 年 9 月 14 日受理）

The Relationship between Nursery Teachers' Action in Expression Activities and the Philosophy in Montessori Kindergartens

Kanoko Fujio and Mariko Kai

This study aims to clarify the response process of nursery teachers to the ever-changing issues and demands of childcare in kindergartens basing their practice on specific tenets, focusing on Montessori education.

In this study, we analyzed the observational data of the musical activities conducted by nursery teachers, and the semi-structured interviews conducted with them in kindergartens providing Montessori education in Hiroshima Prefecture.

As a result, the following three practices principles were clarified: starting the musical activities according to the children's wishes and interests, responding to their developmental process, and prioritizing the satisfaction and accomplishment of the children over the results. Such attitudes of nursery teachers are consistent with the doctrine of early childhood education in Japan, which aim to balance the independence of children with the intentions of nursery teachers in childcare.

Key Words : nursery teachers' action, musical activities, expression activities, Montessori

1. 研究の背景と目的

本研究の目的は，特定の思想を基盤として保育を実践している幼稚園において，保育者がどのように日々変化する保育現場での課題や要請に向き合っているのかを明らかにすることである。幼児教育家であるM. モンテッソーリ（1870－1952）が考案した教育法に着目し，保育者が今日的な教育課題をどのように捉え，それをモンテッソーリの思想とどのように調和させながら実践に活かしているのかを検討する。なお，本研究では，具体的な実践が各園に委ねられている音楽活動を分析対象とする。

現代のわが国の幼児教育においては，「環境を通して行う教育」を基本としており，幼児期の発達の特性に照らして，子どもの自発的な活動としての遊びを重要な学習として位置づけている。また，幼稚園教育要領において音楽活動と特に関わりの深い領域「表現」では，表現したいという子どもの気持ちを尊重しながら，表現するプロセスを大切にすることが重要だとされている（文部科学省，2018，p. 246）。

このように，子どもの主体的な遊びを中心とした教育が目指される中で，特定の教育思想家の理念に基づき，長きにわたって教育を実施している園がある。モンテッソーリ教育に対しては，その活動の方法が細かく定められていることから，一般保育との乖離や活動が形骸化してしまうことなどの課題が指摘されている（天野，2001，pp.72-73）。しかし，たとえ教育方法が厳格に定まっていたとしても，保育者たちは，それぞれの子どもの様子から，時代とともに変化してきている幼児教育における課題を見出した上で，現代の感覚や価値観をもってその都度適切に判断し，保育に繋げ

ているはずだろう。

以上のことから，前述の基本的な教育の方針と，厳格なメソッドとの間における保育者の実践を検討するのにモンテッソーリ園が適していると考えた。本研究では，広島県内でモンテッソーリ教育を実施しているA幼稚園とB幼稚園を対象に，音楽活動の実践の観察，および保育者らへの半構造化インタビューを実施する。それらを分析することによって，保育者らが現代の教育界の要請に特定の思想を軸とする保育実践をどのように適応させているのか明らかにする。

2. 研究の方法

2.1　方法と対象

対象は，広島県内でモンテッソーリ教育を実施しているA幼稚園とB幼稚園である。2020年8月現在，A幼稚園はモンテッソーリ教育を導入して20年以上になる。他方，B幼稚園は40年以上が経過している。いずれの幼稚園においても，クラス担任ならびに音楽指導を行う教諭らはモンテッソーリ教師としての資格を有しており，モンテッソーリ教育の理念を理解し，その教育方法を習得している。

研究の方法は，保育者による音楽活動の実践の観察および半構造化インタビューである。A幼稚園では，2019年2月27日（水）に，B幼稚園では2019年2月28日（木）に，筆者ら2名がフィールドワークと半構造化インタビューを実施した。いずれの園においても，インタビューは実践の観察後に，30分から1時間程度で行った。

インタビューの対象は，園に少なくとも10年以上勤務し，園の教育方針に明るく，各決定に一定程度責任のある人物と，実際に音楽の指導を行う2名とした。A幼稚園では，園長および音楽担当の教諭から，B幼稚園では，主任教諭および音楽担当の教諭から話を聞いた。音楽の活動場面を記録した映像はフィールドノーツに，インタビューデータは逐語録に書き起こした。

音楽の実践については，A幼稚園は3歳児から年長児を，B幼稚園は年長児を対象とした。

それら2つの園を比較することを通して，保育者の独自の判断や方法とはどのようなものかを検討し，モンテッソーリの思想が音楽の指導の中でどのように位置づくのか，ある特定の思想が現代においてどのように調和し得るのかを考察した。

2.2　倫理的配慮

本研究の実施にあたり，研究協力園の園長，主任教諭，音楽担当の教諭に対し，本研究の目的と内容や個人情報の遵守などを説明し，承諾を得ている。

2.3　方法と対象

インタビューの質問項目は大きく3つの部分から成る。基盤となる質問項目は表１のとおりである。インタビューデータは逐語録に書き起こし，KJ法を参考にしながら分析した。フィールドノーツは，2園の実践を比較し，異なる部分を抽出した。これらのデータを照合することで，モンテッソーリ教育の理念と，実際に具現化された実践との関係を検討した。

表1　基盤となるインタビュー項目

観点	具体的な質問項目
教諭の基本的な教育方針	モンテッソーリの理念のうち，特に大切に思っていること，日々意識していることについて教えてください。
	どのような時に，モンテッソーリの思想を基盤とした園でよかったと思いますか。
	モンテッソーリの幼児教育は，どのような面で特に優れていると考えますか。また，そのことを実感する場面は，どのような時ですか。
今日的な課題	子どもの行動，発言，保護者，幼稚園教諭，環境等について，先生が勤務してから，あるいは，昔からの状況をよく知っている人物からの伝聞などを通して，過去の課題と近年新たに感じる課題にはどのような違いがあるか教えてください。
	園として，特に対応が急務だと感じる課題はありますか。

今日的な課題	その課題への対応にあたり，モンテッソーリの理念と相反するようなことに悩むことはありますか。
音楽実践の意図	今回の実践のねらいや意図について説明をお願いします。
	今回，予想外のことはありましたか。
	今回，音楽の活動場面において先生が独自に行ったことはどのようなことでしょうか。また，どの先生であっても同じように音楽活動を実践するであろうことをそれぞれ教えてください。

2.4 音楽活動の概要

まず，A幼稚園では，3歳児から年長児までの音楽活動を観察した。A幼稚園では，クラス担任が保育室内で音楽活動を実施するのではなく，音楽担当の教諭がホールで音楽指導を行っている。また，A幼稚園はモンテッソーリ園であるため，クラスに異年齢の子どもが同人数程集まり，共に生活するという保育形態であるが，音楽活動においては，子どもの発達段階に沿い，同年齢の子どもを対象に実施している。以下は，実施された音楽活動の概要（表2）および音楽活動の様子を表す図（図1 ～ 5）である。

表2 A幼稚園の活動内容

クラス	活動
3歳児 （D組）	①拍打ち 教諭と子どもは向かい合って座り，《どんぐりころころ》を歌いながら膝で一定に刻まれる拍（以下，基本拍）をたたく。 ②音楽に合わせて歩く 教諭はピアノで《どんぐりころころ》を演奏し，子どもは1人ずつ基本拍に合わせて歩く。音楽が止まると動きを止める。 ③ウッドブロック 教諭と子どもは向かい合う。その際，教諭は子どもと同じ目線になるように椅子に座る。教諭は言葉を発さず，撥の握り方を見せる。教諭が机の上に配置されているウッドブロックを 1 回たたくと，子どもも同じようにして1回たたく。
年少児 （C組）	①拍打ち 教諭の演奏するピアノの曲に合わせて，子どもは座った状態で，膝で基本拍をたたく。 ②音楽に合わせて歩く・ジャンプする（教諭は拍打ちと同じ曲をピアノで弾き，子どもは1人ずつその曲の基本拍に合わせて歩く。また，曲の後半部分から，子どもは曲に合わせてジャンプをする。 ③ウッドブロック 教諭と子どもは向かい合う。その際，教諭は子どもと同じ目線になるように椅子に座る。教諭は言葉を発さず，撥の握り方を見せる。教諭が机の上に配置されているウッドブロックを 1 回たたくと，子どもも同じようにして1回たたく。
年中児 （B組）	①拍打ち：3拍子 教諭と子どもは向かい合って座り，3拍子の童謡を歌いながら，その拍子に合わせて 1 拍目を膝，2，3拍目を手拍子で打つ。 ②ピアノの演奏に合わせて3拍子をたたく 教諭のピアノ伴奏に合わせて，子どもは座った状態で，上記①のようにして3拍子をたたく。 ③ウッドブロック 男児 A の場合：教諭と子どもは向かい合う。その際，教諭は子どもと同じ目線になるように椅子に座る。教諭は言葉を発さずに，机の上に配置されているウッドブロックを 1 回たたくと，子どもも同じようにして 1 回たたく。同じように，2 回打ち，3 回打ちと続ける。／女児Bの場合：男児Aと同じように向かい合う。教諭の歌う《どんぐりころころ》に合わせて，歌のはじめから最後まで基本拍に合わせてウッドブロックをたたく。その際，教諭は左右の打

年中児 （B 組）	順がわかるように，音は出さずに手を動かして見せる。 ④木琴 教諭と子どもは向かい合って立つ。教諭がハ長調の階名を 1 つずつ歌うのに合わせて，子どもはハ長調の音階を鳴らす。その際，教諭は音を鳴らすタイミングが分かるように，撥を打って見せる。 ⑤音楽に合わせて動く 教諭がピアノで演奏する行進曲に合わせて歩く。
年長児 （A 組）	①木琴 教諭がピアノで演奏する《きらきら星》および《森の音楽家》に合わせて，2 人の女児が木琴でメロディーを演奏する。 ②合奏（教諭のピアノ伴奏とクラス担任の指揮に合わせながら，《おもちゃの兵隊のマーチ》を集団で演奏する。

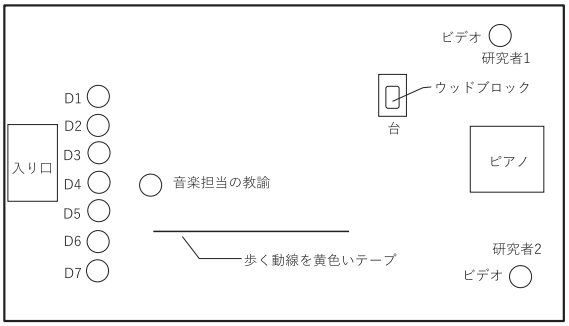


図１　D組（３歳児）拍打ち

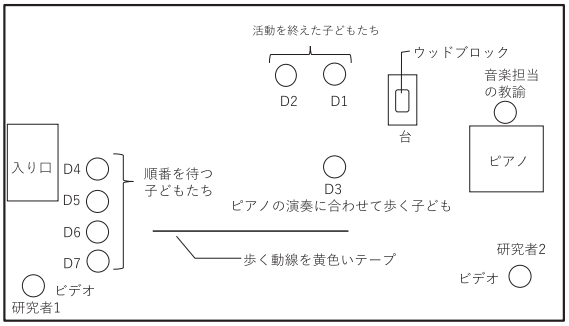


図２　D組（３歳児）音楽に合わせて歩く

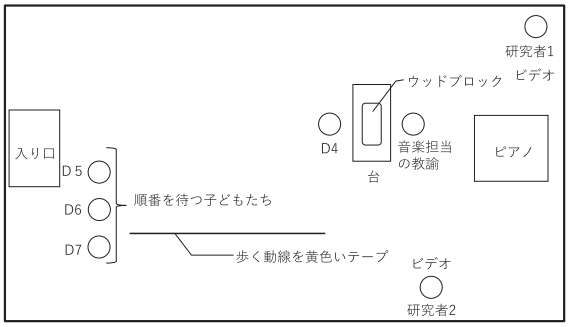


図３　D組（３歳児）ウッドブロック

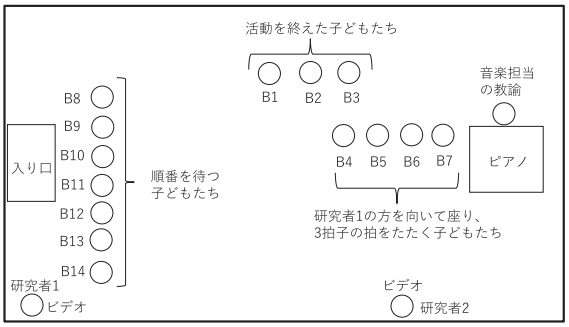


図４　B組（年中児）３拍子をたたく

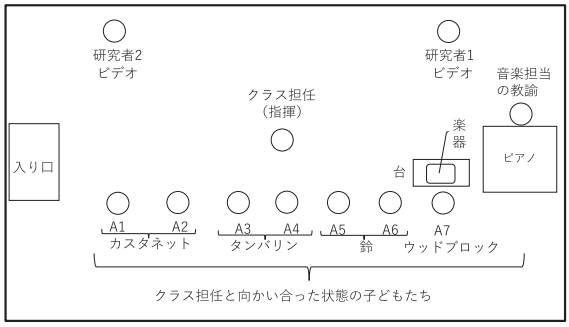


図５　A組（年長児）合奏

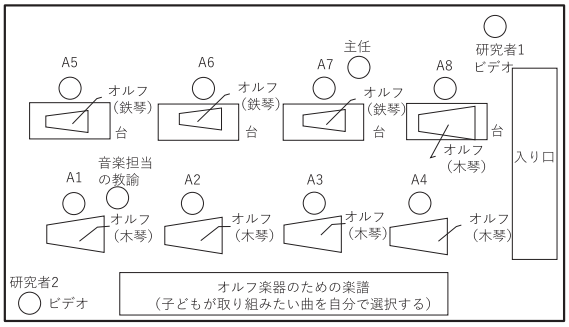


図６　A組（年長児）オルフ楽器

一方，B幼稚園では，年長児（A組）がオルフ楽器で演奏する姿を観察した。B幼稚園もA幼稚園と同じように，普段の保育形態は異年齢であるが，音楽活動は年齢別に実施している。また，年長児になると，オルフ楽器を体験する音楽のカリキュラムが編成されている。筆者らが観察した日は，子どもが個人でオルフ楽器の練習に取り組むという活動であった（図6）。子どもは保育室に入ると，自ら取り組みたい曲の楽譜を選択し，その楽譜を見ながらオルフ楽器で曲の練習を行うというものである。その際，音楽担当の教諭と主任教諭は，子どもに呼ばれたり，困難そうにしていると判断した場合には援助に入り，子どもは納得するまで練習すると，保育者を呼び，演奏して聴かせるという流れであった。

調査日に子どもが取り組んでいた曲は，《きらきら星》やわらべうたであった。

3. 結果と考察

インタビューを分析した結果，大きくは「モンテッソーリの思想に基づく指導」と「保育者独自の判断と方法」のカテゴリに分けられた。以下，各カテゴリの内容について説明する。

3.1 モンテッソーリの思想に基づく指導

「モンテッソーリの思想に基づく指導」カテゴリは，さらに「子ども中心の教育観」と「提示の理論の適用」の2つのまとまりに分かれた。それぞれに含まれる小カテゴリおよび項目を一覧にしたものが以下の表3である。

表3 モンテッソーリの思想に基づく指導

中カテゴリ	小カテゴリおよび項目
子ども中心の教育観	○自由選択 ・音楽活動を行うかどうか自分で決める。 ・手で拍を打つか，ジャンプをするか子どもに尋ねる。 ・挑戦したい子どもにはジャンプしてみるよう促す。 ・個々の子どもの発達段階に合うように自由選択ができる。 ・子どもが本当に興味を持つ（ことを大事にする）。 ・子どもは自分の発達に合うと（音楽活動を）やりたくなる。 ○待つ ・子どもを待つ。 ・できるようになるのを待つ。 ・時が来たらやりたくなる。 ○見守る ・（音楽活動をするように）強制しない。 ・やらない自由がある。 ・（他の子どもが音楽しているのを）見ているだけでも良い。 ・（音楽活動を）無理やりさせなくて良い。 ・子どもが自主的に行う。 ・（音楽活動を）やりたそうな子からやる。 ○子どもの満足感・達成感の重視 ・発表会でも子どもが納得して自分で動く（ことが大切）。 ・「できた」という感じを大切にする。 ・自分で本当に分かるという感覚が大事。
提示の理論の適用	○感覚を通した学び ・子どもは興味があるとみて吸収する。 ・弾き方や鳴らし方を見せる。 ・音を聴かせる。 ・先生はもっとこうしなさいということを極力言わない。 ・（自分の番が来るのを）待っている子どもも見て学ぶ。 ・C組（年小児）とD組（3歳児）はひたすらやって見せる。

提示の理論の適用	○動きを分析して見せる ・モンテッソーリの日常生活のやり方で分析して見せる。 ・楽器の持ち方をきちっと伝えないといけない。 ○モンテッソーリ教育の「お仕事」のスタイルを導入 ・指導は基本的に個人で行う。 ・（音楽をする部屋に）来た順番に開始する。 ・子どもが自分で始めから終わりまでする。 ○子どもに合うサイズの楽器を使用 ・子どもが自由に扱えるものでないと意味がない。 ・子どもの手に合うからこそ楽器を扱うことができる。

「子ども中心の教育観」とは，保育者が個々の子どもの発達段階や興味・関心に寄り添い，子ども自身の判断を重要視するという教育観を意味する。ここでまず着目したいのは，子どもが音楽活動に取り組むかどうかの決定について，子どもの意志が尊重されるという点である。このことについて，B幼稚園の主任教諭は以下のように述べている。括弧内は筆者による補足の説明である（これより以下の発言内容においても同様）。

> 今日は何時から何時までなら（音楽活動を行なっても）いいよーと時間提示はちゃんとしてあるので，そのクラスに行くとホワイトボードに今日の流れっていうのが，クラスに先生の手書きであるので，（子どもは）それを見て，この時間なら音楽行こうとか，今日（工作の）ニス塗りがあるんだってーとか，そういう風に自分で見て，（活動が行われている教室へ）移動っていうのはしている。

上記のように，B園の主任教諭は，子どもが音楽活動に取り組む場合には，子どもが自分で挑戦したい活動内容や演奏したい課題曲を選択することのできる自由を与えていた。また，A 園も同様に，子どもが自ら選択できるようにする工夫が見られた。このようなプロセスを踏み，自己選択した活動を自分のペースですすめていく子どもは，自らの音楽表現に納得し，満足感や達成感を味わうという姿が見受けられてきているという点も，両園で共通していた。すなわち，ここには，①活動の自己選択，②子どもが納得するまで活動に取り組む自由，③子どもの満足感・達成感の重視，という流れがある。この3段階の流れに，モンテッソーリ教育における子ども中心主義をとる保育の理論が成り立つ。

次に「提示の理論の適用」とは，保育者が音楽活動において，モンテッソーリ教育の「提示」と呼ばれる理論を適用しているということである。ここで言う「提示」とは，子どもが初めて扱うモンテッソーリ教具の使い方を，保育者が手本としてやって見せることを言う。具体的に述べると，保育者が教具の扱い方の手本を示す際には，必要最低限の言葉しか使用せず，活動を円滑に行うために必要な動作を分析し，それらをスローダウンして示す（モンテッソーリ教育用語辞典，p.216）。両園とも，とりわけ楽器を使用した活動時において，保育者らはこの「提示」の理論を適用して，子どもが楽器と正しくかかわり，良い音色が出るように支援していた。

また，特筆すべきは，「提示」に至るまでの前段階の学びとして，保育者らは，子どもが実際に活動を行っていなくとも，別の子どもが活動をしている子どもや保育者らの支援を観察することに価値を見出している点である。このことについて，A幼稚園の音楽担当の教諭は次のように述べている。

> （次に行うウッドブロックの活動を）待ってる子たちも，ただただあそこ（ウッドブロックの前。図2を参照。）で時間を潰してるんじゃなくて，やっぱり（他の子どもや保育者の鳴らす）音を聞いてるし，見てるしー，で，あのCの活動，まあちょっと見ていただいてあれなんですけど，なが一い列ができてもみんなじーっと（ウッドブロックを鳴らしている子どもを）見てるんですよねー。なので，やっぱり，やってることに興味がある段階がまあ合ってたら，あれが合ってないともう

見ないんですよね。（子ども自身の興味の）段階が合ってないと。だけど，やっぱり，段階に合ってることを目の前でやってると，すごく興味深く見て，その吸収の仕方はそれぞれが違うんだけれども，やっぱりそこから見て吸収するってことはすごく大きな，あの，やり方。その場に来てやる何倍も吸収して，自分の（ウッドブロックを鳴らす）番が来るっていう感じですかねぇ。【中略】待ってる子たちが，あ，今出た，とか，今の音いいよ，とか言うこともあるんですよね。

この音楽担当の教諭の発言から，子どもは興味を持っている活動を「見る」という行為を通して，その活動の持つ要素やプロセスを学んでいると保育者らが認識していることが分かる。一見すると何もしていないように思える子どもの姿であっても，保育者らはそのような子どもの姿を見守り，子どもの学びの過程において「見たことを内面に吸収する」という行為を重要視している。これは,「吸収する精神」[1)]と呼ばれるモンテッソーリ教育の理論と一致しており，保育者らの音楽指導観の根底に据えられているためであることが明白である。

3.2 保育者独自の判断と方法

「保育者独自の判断と方法」カテゴリとは，保育者らが子どもらを対象とした長年の音楽指導の経験を積み重ねる中で得た音楽指導観を意味する。このカテゴリは,「生活に根付いた音楽活動」,「個の尊重」,「適切な演奏方法への導き」,「段階的な指導」の4つのまとまりに分かれた。それぞれに含まれる小カテゴリおよび項目を一覧にしたものを以下の表4に示す。

表4 保育者独自の判断と方法

中カテゴリ	小カテゴリおよび項目
生活に根付いた音楽活動	○どの保育者でもできる音楽指導 ・クラス内で練習することができる。 ・音楽が専門の教諭ではなくてもできる部分で関わる。 ・音楽担当の教諭にしかできない音楽教育ではない。 ・音楽担当の教諭は基礎作りをする。 ○発表会に対する固定概念からの脱却 ・行事への考え方が全く変わった。 ・行事のために何かを仕上げる必要はない。 ・学期の最後にできた部分を（子どもの家族に）見てもらう。 ○新たな合奏スタイルの確立 ・（発表会のための）立派な器楽合奏を撤廃した。 ・一人ひとりが参加する合奏のスタイルにした。 ・一人でできたら人数を増やして合わせる。 ・年によって目指すラインが異なる。
個の尊重	○発達に即した指導 ・子どもによって曲を変える。 ・子どもの様子を見て（音楽活動の）内容を決める。 ・個々の子どもの様子で声掛けを変える。 ・できない子はその曲ができるように支援する。 ○個々の子どもの表現の尊重 ・自然な形の表現が大事である。 ・一人ひとりの表現を大切にする。 ・ジャンプの仕方も一人ひとり違う。
適切な演奏方法への導き	・楽器や撥の基礎的な持ち方ができるようにする。 ・手首を柔らかくするように見せる。 ・ウッドブロックの響きを求める。
段階的な指導	○易しいものからスタートする ・難しいことを訳も分からずやらない。 ・複雑なことは大きくなってからする。

段階的な指導	・複雑な方が良いわけではない。 ・（リズム活動において）自信のない子どもは手で打っても良い。 〇拍感の形成を基盤とする ・演奏するには拍が大切だと思う。 ・音楽では拍が基本になる。 ・納得するために大事なのが拍である。 〇歌から器楽合奏へと展開する ・（器楽合奏の前段階として）基本は歌えるようになることが大事。 ・保育者が必ず歌にする。 ・歌のない器楽曲は歌をつくる。 〇階名で曲を演奏したり歌ったりする ・階名が分かることが小学校の土台になる。 ・階名になっていることを子どもが発見すると，どんな曲でも弾ける。 ・歌を階名唱する。

第1に「生活に根付いた音楽活動」とは，園生活において，保育者が音楽活動を特別なものとして捉えるのではなく，その他の活動の価値と同等のものとして位置付けている保育者の思想を指す。これが具現化される背景には，両園に共通して，音楽に苦手意識を持つ保育者であっても，普段の保育の中で音楽活動を実践することができるように，指導方法や体制を整えていた。具体的には，音楽を得意とする保育者らが中心となり，音楽の基礎的な指導方法を考案した上で，それらを担任保育者に提示するという方法を採っていた。このような体制をとることで，担任保育者の負担が軽減され，かつ，日常の保育の中で，保育者が音楽指導を行う際に，自信を持って子どもと関わることが可能となるだろう。

それに加えて，このカテゴリには，保育者の音楽発表会に対する意識も含まれている。このことについて述べている，A幼稚園の音楽担当の教諭（枠内，「保A」と示す）と園長（枠内，「園A」と示す）の発言を以下に示す。

> 保A：発表会を見ていただいたら，子ども達がモンテッソーリの（教育理念が）ベースですけど，納得して，自分で動いて，本当に分かってる姿っていうのは，やっぱり見てて，一つ感動的というか。難しいことをわけわからず（に行う）じゃ悪いけど，大人がやったものとは違うー
> 園A：引きずられてやったとは違う。
> 保A：（発表会における子どもの音楽活動は）違う迫力というか，その見応えがあるので，そこはやっぱりあの，物足りないと思われる方はあんまりいないんじゃないかな。特に，（個々の子どもの発達）段階を追うので。【中略】子どもの表情で，やらされてる音楽と，本当に分かってやってる音楽って違うと思うので，（発表会を観た保護者も）やっぱりそういうものを喜んで，ちゃんと理解してくださってるっていう感じですかね。

上記の発言から，A幼稚園では，発表会を子どもの側に立って開催していることが分かる。すなわち，A幼稚園では，保育者の主観で音楽発表会のプログラムを編成したり，子どもの発表を観る保護者側の視点を重要視するのではなく，個々の子どもの発達段階や興味・関心を重んじることを土台とした上で，音楽発表会を，日々の音楽活動を通して成長した子どもの姿を発表する機会として位置付けているのである。派手な器楽合奏を発表会のプログラムとして取り入れ，それをやり遂げることを子どもの学びにおいての最終段階として設定している園が多くある中で，このようなA幼稚園の子どもの主体性を重んじるという発表会のスタイルは，毎日の生活の中から子どもの表現したい気持ちを大事にするという，現代の幼稚園教育における表現の領域で目指されている方向性にも一致するものである。

第2に「個の尊重」とは，それぞれの子どもの発達に即して指導することや，子どもによって異なる表現を尊重するという保育者の意識が含まれる。ここでは，初めにB幼稚園の音楽担当の教諭

の発言を取り上げ，続けてA幼稚園の音楽担当の教諭の発言を取り上げる。

すぐやってできたって（演奏を）見てくださいって言う子もいれば，じっくりじっくり何回もやって，やっとできて見てくださいっていう（子どももいる）。なんかやっぱりその子その子でやっぱり違うなって思って，はい。

その子の発達を見守るというかー，教え込むんではなくて，今できるところからスタートする。お仕事（モンテッソーリ教育における子どもの自己活動）と一緒ですよね。だから，あの，一斉に同じ曲をしないとか。だからできる子はどんどんどんどん難しくなるけど，できない子に，それをあの，その曲ができるようになるようにするんではなくって。

上記の発言から，保育者らは，子どもに見られる発達の多様性を認めた上で，個々の子どもに合わせて課題曲や指導内容を決定しているということが分かる。このような指導のスタイルを可能とする背景にあるのは，保育者と子どもが一対一で関わる時間を確保しているという教育的な配慮である。それにより，保育者は個々の子どものレベルを把握することが可能となり，それぞれの子どもの発達段階に適切なプログラムを提供することができるのである。

第3に「適切な演奏方法への導き」とは，音楽体験には，音色の良い音が必然であるという保育者の理念をもとに，子どもに楽器を適切に演奏することができるような指導法を確立しているということである。この項目に特に関係する実践場面について見ていく。以下は，A幼稚園における音楽担当の教諭が3歳の男児に対して，一対一でウッドブロックの鳴らし方を提示している1分程度の場面である。男児は「D」とし，音楽担当の教諭は「保A」として示す。なお，この場面は図3に該当する。

保A：男児と同じ目線で向かい合うようにして座る。
D：ウッドブロックの前に立ち，保育者に援助されながら撥を握る。
保A：言葉を使わずに撥の持ち方を見せる。その際，指をゆっくりと動かしながら撥を握る方法を提示する。そして，机の上に置かれたウッドブロックを演奏する姿勢をとる。
D：保育者の撥の握り方を集中して見る。その後，保育者を見て，楽器の演奏するための姿勢を模倣する。
保A：ウッドブロックと撥の距離を適切に保ちながら左手で1回音を鳴らす。
D：保育者と同様のステップを踏み，右手で一回音を出す。この時の音はよく響いている。
保A：上述したのと同じように，左手で1回音を出す。
D：保育者と同じように右手で音を出す。
保A：上述した内容と同じ方法で，左手で1回音を鳴らす。
D：適切なタイミングで音を鳴らすものの，かすれた音が出る。
保A：先ほどの手本よりも空間をとり，左手で1回音を鳴らす。
D：しっかりと空間をとり，右手で1回音を鳴らす。安定した良い響きの音である。
保A：左手を用いて，先ほどよりも軽く叩き，柔らかな音を出す。
D：右手で1回音を出す。 柔らかい音色が出る。
保A：手でウッドブロックを持ち上げ，活動の終了を知らせる。
D：撥を慎重に机の上に置き，活動を終える。

上記の場面において特徴的なのは，音楽担当の教諭は指導する上で，言葉を全く発さず，身体の動かし方を見せることに徹底している点である。例えば，撥の握り方を示す際には，撥に指を1本ずつ巻き付ける様子を見せていた。また，ウッドブロックの音がよく響くように，撥を持つ方の手首を柔らかくすることや，ウッドブロックから撥の距離を適切に保つことを見せるという工夫がな

されていた。そして，これらの提示に共通しているのは，子どもが楽器を適切に鳴らすための身体の使い方を理解することができるように，動き方をスローダウンして見せるという点である。さらに，物的な環境における工夫として，子どもの身体のサイズに合う撥が使用されていた。このような指導上の工夫が施されることにより，男児Dは，良い音色が出るように，自らの身体の動かし方に意識を向けながら，自分の出すウッドブロックの音色を探求していた。

第4に「段階的な指導」は，「①拍感の形成を基盤とする」，「②歌から器楽合奏へと展開する」，「③階名で曲を演奏したり歌ったりする」，というプロセスを踏むことを意味する。「①拍感の形成を基盤とする」とは，子どもが音楽活動を行う上で，拍が最も基礎となる音楽的要素であるため，年齢の低い時期から，一定の拍が刻まれる感覚を獲得することが重要であるということである。そのために，A幼稚園は，子どもがピアノで演奏された音楽に合わせて歩く活動や，拍に合わせて手をたたく活動を導入していた。「②歌から器楽合奏へと展開する」とは，演奏するためには，その旋律やリズムをまずは歌えるようになることが必須だということである。保育者の工夫点として，子どもが取り組んでいる曲等を歌にして提示していた。そして「③階名で曲を演奏したり歌ったりする」とは，子どもが活動を通して感覚的に捉えてきた音高に，音名を一致させるということを意味する。この段階に達するのには，子ども自身の音高感覚が定着していることが重要だとされている。このように階名を学ぶことが，小学校以降の学びにも結びつくと考えられていた。

ただし，このような指導のプロセスは存在するものの，それぞれの子どもの実態に合わせて音楽指導するということを，両園とも意識的に行っていた。このことに関するB幼稚園の主任保育者の発言は以下のとおりである。

> 自分が（音楽指導を）担当してた時に，やっぱりこう，すごく簡単すぎるかなって思うことが（あって），やっぱり，心地よいところまでいった時に，あと，（子どもに）どれだけここを挑戦させようかっていう，あんまり高いところを望むと，後が続かなくなるので，まず楽しんでできるところまでやった上で，プラスしていくっていう挑戦の，うーん，伸びしろを取っておかないとっていうのは，悩みのところですかね。

上記の発言から，保育者は，子どもが音楽を楽しむことを最も優先すべきことだと考えており，その上で，それぞれの子どものレベルに合わせて課題を設定していることが読み取れる。そしてその課題の提示の仕方についても，子どもがスモールステップを踏みながら徐々に上達していくことができるような仕組みになっている。

4. 結論

本研究では，モンテッソーリ園の保育者らが，現代の教育界の要請に特定の思想を軸とする保育実践をどのように適応させているのかを検討してきた。その結果，以下の3点が明らかになった。

1点目は，子どもの意思や興味を音楽活動の出発点としていることである。音楽活動に参加するか否かの段階から，子どもの意思が尊重されている。一般的に，幼稚園における音楽活動においては，保育者が子ども全員の活動への参加を促す。しかし，本研究の対象園はいずれも強制的な参加は求めず，子どもの主体性を尊重しているということが分かった。さらに，実際に音楽活動に参加していない子どもであっても，「活動をしている子どもや保育者の動き方を見ることや，活動を通して出る音を聴くことも学び」だとする保育者らの意識が保育に根付いていた。

2点目は，それぞれの子どもの発達過程に沿って対応するということである。上述したように，保育者は，子どもが音楽活動を行うか否かに対する決定の自由を与えることから始め，音楽活動に参加した子どもに対しては，それぞれの実態に適応した課題を提示していた。個々の子どもの発達の状態を把握するために，対象園では，音楽活動においても，保育者と子どもの一対一での関りを重視していた。幼児期の子どもがたどる発達の道

筋やその順序性にはおおむね共通するものがあるとされているものの，子どもの発達過程は，一人ひとりの個人差がある。したがって，対象園のように，個々の子どもに適した方法や内容で音楽指導を行うことは，教育的な配慮であると言える。

3点目は，成果主義ではなく，子どもの満足感・達成感を重要視するということである。幼稚園によっては，音楽発表会に向けて楽曲を仕上げるということもある。そして，その発表内容は，子どもの発達や興味に沿ったものというよりむしろ，大人の目線で設定された難易度の高い楽曲の演奏であったり，また，派手なパフォーマンスに重点が置かれたものであることも少なくない。そうすると必然的に，幼稚園では音楽発表会のために時間を費やすことになり，日常の保育時間が大幅に削減されることとなる。しかし，本研究の対象園では，発表会は園の行事として設定されているものの，その内容は，子どもの日々の園生活での音楽経験を切り取った形であった。すなわち，大人目線で設定された内容ではなく，子どもが自ら表現したいことや，子ども自身のこだわりに重点が置かれたものであった。そして，そのような形式での発表会を実施するに至ったのには，保育者らの，子どもを中心とした保育観によるものであった。しかもそのスタンスへの転換こそが，保育者が日々の子どもの姿を一層細やかに見つめることや，子どもの興味の対象を共有することにつながっていったのである。これこそが，日々子どもと共にいる保育者だからこそ実現できる，音楽的な発達を育むということではないだろうか。

以上から，本研究が対象としたモンテッソーリ園の保育者らは，日々の保育の中で，一人ひとりの子どもの主体的な音楽経験を大事にしていることが明らかとなった。こうした，その子どもならではのこだわりや，子ども自身の表現したい気持ちを汲み取りながら展開する音楽指導の在り方は，子ども一人ひとりの発達を踏まえながら，子どもの主体性と保育者の意図がバランスよく絡み合って成り立つ保育を目指すわが国の幼児教育の方向性にも一致するものである（文部科学省，2018，p. 29）。したがって，モンテッソーリ教育を軸として保育を実施している保育者らは，モンテッソーリ教育のメソッドの独自性を担保しつつも，日々変化を見せるそれぞれの子どもに柔軟に対応し，その都度判断しながら保育を展開させているのである。

注

1）「吸収する精神」とは，①子どもが環境の中にあるものを無意識的に吸収する創造的な能力，ならびに，②子どもが自分を取り巻く環境の中にあるものを利用して自らを創造する力を指す。

引用・参考文献

天野珠子.（2001）.「幼稚園におけるモンテッソーリ教育の今日的課題」『モンテッソーリ教育』第34巻, pp. 68-77.
ルーメル，クラウス（監）.（2011）.『モンテッソーリ教育用語辞典』学苑社.
文部科学省.（2018）.『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.

謝辞

本研究の調査にご協力くださいました，A幼稚園とB幼稚園の皆様に心より感謝申し上げます。

全面的セリー音楽はどう聴くべきか
― セリー作曲家たちの見解をめぐって ―

丸　山　千　鶴

（2020 年 9 月 12 日受理）

How to Listen to the Total Serial Music?:
The Serialists' View

Chizuru Maruyama

Total serial music had been criticized on the perception of the music: in theory this is music of total order, but in practice it sounds like music of total disorder.

What did the composer who writes total serial music think about this matter ? This paper covers Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen and Milton Babbitt, who were the representative composers of total serialism and authored many papers on music perception, and gives light on their views by reading carefully their articles.

So far, most of the criticism towards total serial music on the perceptual issue has been focused on whether the serial organization is perceptible or not. Meanwhile, little has been examined how to listen to serial music. Boulez and Stockhausen refer to this point. This research clarifies a manner of listening proposed by Boulez and Stockhausen and examines the new way of listening of music.

はじめに

全面的セリー音楽は，音高だけでなく，音価や強度，さらにスタッカートやテヌートといったアタックの仕方や音色や音域などまで，音楽のあらゆるパラメータをセリー化し，それを組織的に曲の構造に関与させる。そうした組織的作曲技法によって，曲に構造的一貫性と秩序が形成されるが，その構造が極めて複雑であるために，皮肉にも，実際には音がただ無秩序に，あたかも偶然に散らばっているようにしか聴こえない。ヤニス・クセナキス［Iannis Xenakis（1922-2001）］が論文「音列音楽の危機」（Xenakis 1954）の中で，そうした組織構造と聴かれる音楽の齟齬を，セリー音楽の矛盾点として指摘したことは，よく知られている[1)]。このような聴取の問題に，演奏の難しさも加わって，セリー音楽は，今日でも演奏の機会は限られ，あまり聴かれていない。

全面的セリー音楽を書いた代表的な作曲家の一人であるピエール・ブーレーズ［Pierre Boulez（1925-2016）］は，そうした実態を踏まえた上で，「秩序の統一性は，直接的かつ意識的に知覚される必要があるのだろうか？」（Boulez 1989, 285），「（作曲者の）意図や計画の全てではないとしても，それらの一部を知覚しようと是が非でも努めるべきなのだろうか？」（Boulez 1989, 298）と問うている。全面的セリー音楽と知覚の問題は，切り離せない問題であり，全面的セリー音楽にはブーレーズが問うたような疑問が終始付きまとう。それは，全面的セリー音楽を作った他の作曲家たちにとっても同じで，知覚に関する論考をいくつも残しており，それらからセリー音楽を書いた作曲家自身の考えを知ることができる。本論文では，全面的セリー音楽を書いた代表的な作曲家であり，中でも知覚の問題に触れた論考を多く残した3人の作曲家，ブーレーズと，カールハインツ・シュ

トックハウゼン［Karlheinz Stockhausen（1928-2007）］と，ミルトン・バビット［Milton Babbitt（1916-2011）］を取り上げる。

バビットは，1958年に「聴く人がいなくても気にしない」という意味のタイトルの論文“Who Cares if You Listen?”を出版した（Babbitt 1958）。この論文では，元々バビットが付けたタイトルが「専門家としての作曲家 」“The Composer as Specialist”であったように[2]，一般の人々からは,「先端的な現代音楽」(全面的セリー音楽）はせいぜい専門家の，専門家による，専門家のための音楽であると見做されるにすぎないが, これはやむを得ないことであると言っている。何故なら，高度な数学や科学的研究が一般大衆には理解されないように，専門家である作曲家が書いた音楽も少数の専門家にしか理解できないのは当然だからであると言う（Babbitt 1958, 40）。

シュトックハウゼンは, その創作活動において，彼が「点の音楽」,「群の音楽」,「モメンテ形式」などと呼ぶ様々な形式の音楽を創作した。そして，それらの音楽に関する論考も数多く残している。中でも,「どのようにして時間は過ぎるか［…wie die Zeit vergeht…］」（Stockhausen 1957）では，シュトックハウゼンの時間に対する独特な考え方が展開されている。それらの論考には，音楽の聴取の問題が常に根底にあり，全面的セリー音楽をどう聴きとるかについて，いくつもの聴取の可能性が示されている。

ブーレーズも，数多くの著書を残しており，中でも，ブーレーズがコレージュ・ド・フランスの教授として行った講義を収集し編集した『標柱 音楽思考の道しるべ［ *Jalons* (*pour une décennie*), *Dix ans d'enseignement au Collège de France* (*1978-1988*)］』（Boulez 1989）では，知覚の問題を頻繁に取り上げており，全面的セリー音楽の聴取に関するブーレーズの考えを知ることができる。

作曲家であり，音楽学者，哲学者でもあったレナード・メイヤー［Leonard B. Meyer（1918-2007）］は，現代音楽批判をしたことでも知られている。中でも, 著書『音楽と芸術と理念［*Music, the Arts and Ideas*］』（Meyer 1967）では，バビットが“Who Cares if You Listen?”の中で述べた見解への反証を交えながら，全面的セリー音楽について批判している。

ブーレーズが問うたような全面的セリー音楽の聴取の問題に，セリー音楽を書いた作曲家はどう向き合ったのだろうか？作曲家の論考を読み解くことで，セリー音楽を聴くということは何を聴くということなのか，さらには作曲という記述行為と音楽の聴取の関係をどう捉えているのか，それぞれの見解や立場を明らかにしていく。

1. 全面的セリー音楽の一般的な特徴とその知覚について

1.1 構造の知覚について

バビットは，全面的セリー音楽は何ら共通の慣習に従うものではなく，その上，作品の構造に共通の一般的な特徴といったものもないため，それがこの音楽のわかりにくさや聴き取りにくさの原因になっていると述べている（Babbitt 1958, 39）。したがって，聴き手には，そうした真に新しい音楽を知覚しそれが何であるかを捉える能力を新たに要求されるのだと言う（Babbitt 1958, 39）。

シュトックハウゼンは,「点の音楽」について書かれた論文「技法（手仕事）の状況―『点の音楽』の特徴［Situation des Handwerks（Kriterien der punktuellen Musik）］」で，一つの音の構造とその知覚について述べている（Stockhausen 1952）。彼は，そこでは全面的セリー音楽を「徹底的に構造化された音楽」と呼ぶ（Stockhausen 1952, 17）。そして，音を構造化するとは，音を統一的な原理の下へ構造化することであり，さらに個の構造と全体の構造の無矛盾性を実現するものであるという（Stockhausen 1952, 18）。個の構造と全体の構造の無矛盾性とは，言い換えると，素材構造と作品構造の一致である（Stockhausen 1958, 37）。「個（素材）」とは，音高，音価，強度，音色の4つの次元をもった「音」のことであり（Stockhausen 1952, 19），音はそれらの音高，音価，強度，音色の構造原理が互いに作用し合ってはじめて生じる（Stockhausen 1952, 22）。そして，生じる音はこれら4つのパラメータの構造規

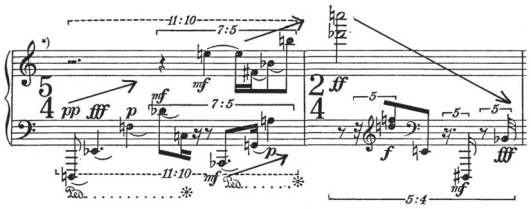
則の相互作用の結果なのだから，どのような音が生じるのかは，聴いてみるまでわからないというのが，シュトックハウゼンの見解である。シュトックハウゼンは「音楽は作曲家の眼の前で生じるのであって，もはや作曲家が音楽を自分の内部から絞り出すのではない」と述べており（Stockhausen 1952, 22），彼が構造とその結果聴かれる音は別のものとして捉えていることがわかる。

また，シュトックハウゼンは，1950年代初めの音楽言語に非常に典型的な特徴として「伴奏の付いた旋律がなく，主声部も副声部もなく，単なる対立・解決よりもさらに複雑あるいは単純な和声法もなく，規則的なリズムへ解消されるシンコペーションのリズムもない」ということを挙げている（Stockhausen 1955, 65）。全面的セリー音楽は，音高や音価や強度などあらゆるパラメータが均等に作品の構造に関わるように作られていて，個々の音は独立しており，どれかの音が他の音より支配的になるということがない音楽である。だから聴衆がそうした音楽を聴くと，細部の構造は聴き取れず，全体的な印象が感じ取られるのだと言う（Stockhausen 1955, 66）。

彼は，例として，石を全体として把握するのに，石の線や層など，石の構造的な特性を表す細部に注目するのではなく，石の全体を眺めるはずであることを挙げ，音楽においても同様に，どの個別の要素が変化したかについては，たいていの場合言えないのであり，音楽の細部ではなく，運動の方向や密度や速度など音楽的な様相を異にするまとまり（シュトックハウゼンはそうしたまとまりのことを「群」と呼んでいる）が感覚的に体験されるのだと言っている（Stockhausen 1955, 66）。

例えば，彼の《ピアノ曲Ⅰ［*Klavierstück I*］》（1952-53）の第1小節と第2小節は，次のように聴かれる。これは，シュトックハウゼン自身がこの曲のリスニングガイドとして解説したものである（Stockhausen 1955, 64）。

譜例1：シュトックハウゼン《ピアノ曲Ⅰ》より第1 ～ 2小節



細部には音程，音価，強度などの細かい特徴があるが，第1小節は全体として上昇し，第2小節は全体として下降していく運動方向が聴こえる。そして，4分音符5個分と4分音符2個分という時間の違いや，打鍵数の違いから，第1小節はゆっくりと上昇し，第2小節は急速に下降するように聴こえる。第2小節の冒頭の2音からなる和音は，上昇の到達点として聴かれるのと同時に，下降の出発点としても聴かれ，これら2つの小節を結び付けている。このように，第1小節と第2小節は，対照的な運動形態として関連づけて聴取される。

シュトックハウゼンの説明どおりに聴かれるならば，ここで聴かれるのは，前作曲的に決められたセリー的な構造ではなく，それとは全く別の構造である。

実は彼は《ピアノ曲Ⅰ》を作曲したときには，上述したような聴き方を想定して作曲したのではなく，「ただ，一定の基準と関係だけを用意して，それに従って作曲した」そうである（Stockhausen 1955, 74）。このことこそ，シュトックハウゼンが，セリー的組織化によって形成される構造と知覚される構造とは別のものとして捉えていたことを裏付けている。

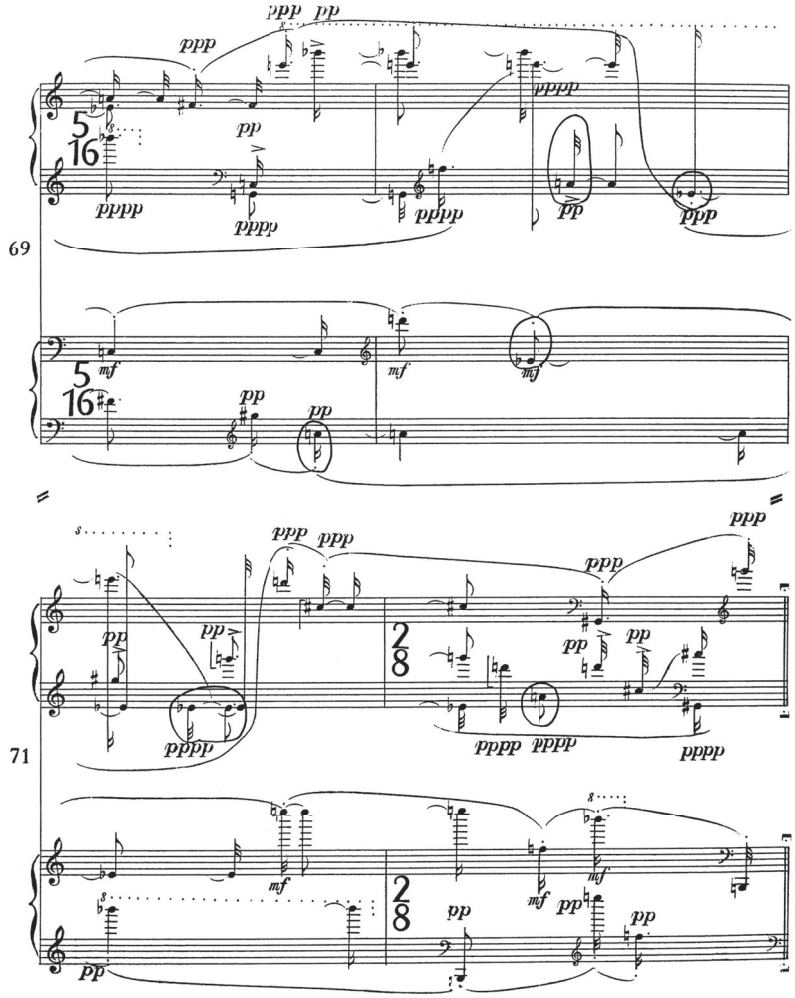
ブーレーズは，『標柱』の中で，1950年代初めの厳格なセリー技法による秩序への意思とその知覚との間の矛盾や，知覚されるものの予見が不可能であることに言及している（Boulez 1989, 301）。例として，全面的セリー技法による彼の最初の作品である《ストリュクチュール第1巻［*Structures Ia*］》（1951-52）の場合を挙げている。中でも特に，5つのセリーが同時に進行し，セリーを構成する12の音が同じ音域に固定されている（つまり，あるセリーは高い音域で演奏され，別のセリーは低い音域で演奏されるというのではな

く，5つ全てのセリーが同じ音域で，しかも同じ音は同じ高さで演奏される）部分では，それぞれのセリーを個別に知覚することは全く不可能になる（Boulez 1989, 421）。つまり，《ストリュクチュール第1巻》のセリー構造は，「音響的な結果の中に発見されるものではなく，楽譜を読んで発見される，純粋に概念的なものである。」（Boulez 1989, 260）。

このような場合には，聴取はもはやセリー構造の知覚の方には全く向けられず，同じ音が同じ高さに固定されていることから容易に知覚できるもの，すなわち，短時間に反復される音符を聴き取ることになると述べている（Boulez 1989, 421）。

ブーレーズは，例として，《ストリュクチュール第1巻》の中で5つのセリーが同時進行する部分に言及しているが，次の譜例ではそのうち第69小節から第72小節を聴いて，具体的に何を知覚するのかを示す。

譜例2：ブーレーズ《ストリュクチュール第1巻》より第69 ～ 72小節



この部分では，5つのセリーが同時に進行しているが，それぞれのセリーを個別に聴き取ることはできない。この部分で聴き取れるのは，同じ高さで比較的短い時間内に続けて現れる変ホとイの音（譜例の〇で囲んだ音）であり，目立って聴こえるこれら2つの音高が作る三全音の響きが，こ

の部分の独特の性格として認識されるだろう。

ブーレーズは，「我々の知覚は，最も際立った出来事に関係したものを選び，相互の関係がもっと不確実に思われる出来事を影に追いやる。」（Boulez 1989, 424）と述べているが，このことは譜例の部分の聴取の結果からも明らかである。さらにブーレーズは聴取によって知覚されるものと書法との関係について，「我々の知覚は多かれ少なかれ統計学的であり，書法が我々に提供するものはほとんど関係を持たない。」（Boulez 1989, 421）と述べ，そしてまた，セリー構造は，「たとえ我々がそれを知っていて，それらを分析したことがあっても，どうしても潜在的なものにとどまり，他方，結果として生じる現実的な諸関係の方が，構造的な諸関係を隠してしまう。」（Boulez 1989, 422）とも述べている。

そこでブーレーズは，ひとつの構造は，それがあるがままに聞き取れなくなるや否や，無用なもの，統一性に欠け，不条理なものなのか？と問う（Boulez 1989, 422）。このような問いに対するブーレーズの答えは，最もわかりやすい構造を持つ作品が，より優れているとは限らないということである。構造が複雑であるため情報があまりにも大量になると，我々の知覚はそれら大量の情報を秩序づけられなくなるが，構造が単純なため情報があまりにも単純であると，我々の知覚は予測可能な秩序に関心を失ってしまうだろうと指摘する（Boulez 1989, 431）。聴取によって聴かれる構造が，セリー技法によって作曲者が考える構造ではなくても，それはどうでもよいことであり，優れた作品というのは，意味方向に富み，聴取の可能性は多様で曖昧であり，ただひとつの正解があるのではないと言う（Boulez 1989, 306）。そしてブーレーズは，「（聴取の）結果が，それを結晶させるのに役立った技法的手段を，深遠な意味作用において，凌駕することもあるのだ。」と結論づけている（Boulez 1989, 306）。

1.2　あらゆるパラメータのセリー化とその知覚について

全面的セリー音楽は，音高以外のパラメータ，すなわち音価，強度，音色，アタック，音域などの要素にも，音高と同等の組織化をし，作品の構造に組み込む。あらゆるパラメータはそれぞれ首尾一貫した構造を作り，さらにそれらの構造はしばしば，他のパラメータによって作られる構造と一致している。

あらゆるパラメータを音高と同等に扱い，組織化に組み込んだことは，音楽の知覚に何らかの影響を及ぼしたのだろうか？そうであるならば，どのように作用したのだろうか？この点について，作曲家はどう考えていたのだろうか？

バビットは，音高を除くパラメータはどれも知覚したり記憶したりすることが困難であり，そのことが作品全体の構造の曲解を招くと指摘している（Babbitt 1958, 39）。バビットによると，音楽的事象の細部構造を決定するパラメータやパラメータが作る構造が，全面的セリー音楽を決定づけるものであるため，例えばポピュラー音楽のように音域や音色などを変えて演奏することはできない。強度一つとっても，正しく演奏されなかったり，正しく知覚されなかったりすると，結果として，作品全体の強度の構造を破壊してしまうことにつながるとバビットは言う（Babbitt 1958, 39）。

ブーレーズも，音高以外のパラメータはどれも孤立した状態では知覚できないことを認めている。ブーレーズは知覚できない理由をパラメータごとに詳しく論じている。音高の知覚は客観的で絶対的なものであるのに対し，音価の知覚は本質的に主観的で，多数の外部的な要因に従うと言う（Boulez 1989, 401）。ブーレーズはわかり易い例を挙げて，このことを説明している。音価の場合，30対2の関係を計測するのは，拍動があるとしても本能的には無理で，拍動が無い場合には大いに困惑する。それに対し，音高の場合，2つの音が音域的にどれほど離れていても，非常に正確にそれらの音高を知覚することができる（Boulez 1989, 402）。つまり，音高の知覚は，隔たりがどのようなものであれ絶対的なものであり，音価の知覚は，極めて相対的である（Boulez 1989, 402）。

強度は，強弱の相対的な関係しかなく，音高や音価のように数値では計れない，極めて大雑把な

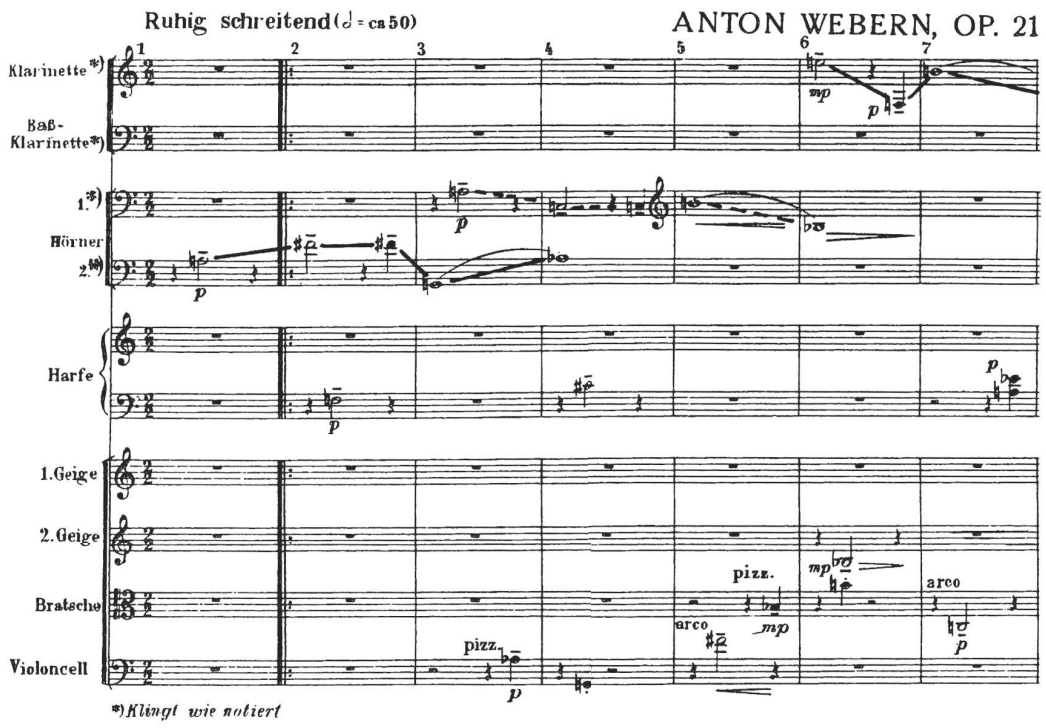
ものである（Boulez 1989, 403-404）。そもそも強度は，慣習的に情緒と結び付いており，次第に強くなったり，次第に弱くなったりするような連続的な変化は，情緒の変化を表現するものであった。そのため，一つ一つの強度に分離し，他のパラメータと同じ法則に従わせようという試みは，いざ実践してみると，演奏家の側からも聴衆の側からも，そうした情緒から切り離して考えるのには限界があったと，ブーレーズは指摘する（Boulez 1989, 404-405）。だから，強度を一つの独立したパラメータと見做すことは，実際には困難であり，我々は他のパラメータと混ざり合った状態においてしか強度を知覚しないと結論づけている（Boulez 1989, 405）。

音色は，スケールを作ろうとする時に，より明るいとかより暗いという比較はできても，それは極めて主観的であり，状況によって，より明るいとかより暗いという印象も変化する可能性がある。その上，たとえ音色のスケールを作ろうとしても，結局は，同じ系統の音色にグループ化することになるだろうと，ブーレーズは指摘する（Boulez 1989, 405）。だから，音色のスケールを確立しようという試みは，失敗とはいかないまでも不安定なものに終わらざるを得ないだろうと述べている（Boulez 1989, 407）。

しかし，これら音色や強度のような音高以外のパラメータは個別にははっきりと知覚できないが，そうしたパラメータによって，ある点ではより明晰さを創り出し，またある点では何か不明瞭さを齎すものが創り出されると言う。（Boulez 1989, 310）。

このことは，ブーレーズが挙げているアントン・ヴェーベルン［Anton Webern（1883-1945）］の《交響曲［*Symphonie*］》作品21（1928）の例によって明らかになる。

譜例3：ヴェーベルン《交響曲》作品21より第1楽章冒頭



この《交響曲》の第１楽章は，4つのセリーからなっている。この譜例の部分は，2つずつのセリーが 対になって，二種類のカノンが同時に進行している。第1のセリー（譜例では実線で示した）は，第2ホルン → クラリネット → チェロによって演奏され，第2のセリー（譜例では点線で示した）は，第1ホルン → バス・クラリネット → ヴィオラによって演奏される。これら2つのセリーは，長い音符で連なっていることと，4音ずつ同じ楽器で演奏されることから，聴取によっても容易に知覚できるし，カノンであることも認識できる。一方で，残りの2つのセリーは，短い音符で切り離され，音色も不規則に変わるため，知覚できない。このような楽器の配置だと，最初の2つのセリーははっきりと知覚できるが，もしこの《交響曲》が全て同じ音色（一種類の楽器）で演奏されたら，たちまち全てのセリーを知覚できなくなるだろう。

この例からも，音色や音価などのパラメータが，音楽の聴こえる構造を明瞭にしたり，また逆に不明瞭にしたりすることがよくわかる。ブーレーズは，そうして知覚の豊かさが生み出されるのであり，「認識の傾き，聴取の見込み，ひとつの作品の価値と成功を作っているのは，そうしたもの」であると述べている（Boulez 1989, 310）。

シュトックハウゼンは，様々なパラメータの中で，なかんずく音価に関して独特な考えを持っていた。それは論文「どのようにして時間は過ぎるか」で詳しく論じられている（Stockhausen 1957）。

正しく演奏されないことが曲の構造の曲解を招くとバビットは述べていたが，シュトックハウゼンは，演奏者による演奏の不確かさを許容した。記譜の複雑さが増すほど，演奏の不確かさも増す。そして，演奏の時間も曖昧になる。

譜例4：シュトックハウゼン《ツァイトマーセ》より第29小節

例えば，譜例4の《ツァイトマーセ［*Zeitmaße*］》（1955-56）の第29小節では，イングリッシュホルンの声部が「できるだけ速く」と指示されている。

このように跳躍が多く，リズムも複雑な音のグループをできるだけ速く演奏するとなると，演奏の不確かさが増し，演奏される時間は曖昧になる。

シュトックハウゼンは，そうした演奏の不確かさの度合いによって変わる時間の増減も，時間のパラメータとして曲の組織に取り込んだのである。シュトックハウゼンはそうした時間の長さを「時間の領域」（Stockhausen 1957, 33）と呼んで，その広さのスケールを作っている。

1.3　メイヤーによる批判

メイヤーは，全面的セリー音楽を次のように批判している。「理論上，また操作上は，全体的に秩序立った音楽であるにもかかわらず，知覚上，また経験上は全体的に偶然の音楽のように聴こえる。」（Meyer 1967, 283）。「全面的セリー音楽と完全にランダムな音楽は非常によく似ている。」（Meyer 1967, 292）などという批判である。このことは，確かに全面的セリー音楽の実態であり，直面せざるを得ない問題である。

全面的セリー音楽は，バビットが述べているように，作品ごとに単独の構造を持っている。だからバビットは，曲ごとに異なる構造を持っていても，それを知覚し理解できる能力を聴き手に求めた。しかしメイヤーは，セリー音楽を知覚し理解する能力を習得すること自体が困難だと言う（Meyer 1967, 279）。というのは，全面的セリー音楽が，共通する一つの様式や一つのシステムからなっているのではないということだけでなく，音楽史上初めて，音高間の関連が意図的に何の機能も持たないものにされているからである。つまり，言語の構文法は，状況や文脈の中で，何を言おうとしているのか，ある程度予測できることを保証するが，それに対し，曲ごとに独自の構文法からなるとすれば，聴き手はそれを知覚することも理解することもできないからだと述べている（Meyer 1967, 280）。

さらに，メイヤーは全面的セリー音楽の知覚や理解が困難な理由として，聴取のための記憶を助けたり，聴取のガイドになったりするような典型的で伝統的な図式がないことを挙げている（Meyer 1967, 287）。記憶できる要素や図式がないと，知覚される音楽は，孤立した様々な特徴的な要素が寄せ集まっているにすぎないものになるからである（Meyer 1967, 290）。

また，聴き手の情報処理能力が過負荷になるせいで，知覚も理解もできず，全面的セリー音楽がランダムな音楽のように聴こえてしまうのだと言う（Meyer 1967, 292）。つまり，聴取可能な秩序や記憶できるパターンがないと，聴き手にとっては耳慣れない要素が密集して押し寄せてくるため，聴き手の情報処理能力が過負荷になり，聴こえてくる情報を処理できないからだと，メイヤーは説明している（Meyer 1967, 291）。

さらにメイヤーは，パラメータのセリー化についても，その知覚の観点から，否定的な見解を示している。メイヤーの見解を，先に見てきたブーレーズの見解と比較すると，彼らの考え方の違いが明らかになる。

メイヤーもブーレーズも，音のパラメータは知覚上，等価値のものではないことを認めており，その点では二人の見解に相違はない。ここではメイヤーによる説明を見てみるとしよう。音高は客観的に知覚できるので，ある音高の連なりを反行形や逆行形にしても，その原形の変化形として認識できるが，音価の場合は，ある音価の連なりを逆行形にすると，変化を加えて繰り返されたものとして知覚しない（Meyer 1967, 284）。メイヤーは「時間の矢（時間の一方向性）」が音価の逆行の理解を困難なものにしていると説明している（Meyer 1989, 340）。音色や強度やアタックなど他のパラメータは，そもそも知覚できる個別の均整のとれたまとまりに分割できない（Meyer 1967, 284）。

これらの理由から，メイヤーは，「あらゆるパラメータをセリー化することによる全面的な秩序は，単に知覚するのが難しいだけでなく，まさにその観念が音楽以前の幻想なのだ。」と結論づけ，あらゆるパラメータのセリー化そのものを否定した（Meyer 1967, 285）。

一方でブーレーズは，そうした二次的なパラメータのセリーが曖昧で不安定なものであることは認めながらも，音色や音価などのパラメータが，音楽の聴こえる構造を明瞭にしたり，不明瞭にし

たりすることによって，知覚の豊かさを生み出すのだと，組織化と切り離した音楽の聴取の可能性を示唆した。

ブーレーズもシュトックハウゼンも，セリー組織を知覚されることを望んでいなかったし，ブーレーズはそもそも作曲技法を解読されること自体を望んではいなかった。このことは，次のブーレーズの言葉からも明らかである。「作曲家は必ずしも自分のテクストの完全な解読を望んでこなかった。この解読ほど，創造の秘密を見抜いたという幻想を与えるものはない。」（Boulez 1989, 295）。そうして彼らは，記述行為とは切り離した音楽の聴き方を提唱する。

次の章では，ブーレーズとシュトックハウゼンの提唱する全面的セリー音楽の聴取法について，具体的にみていく。

2. 全面的セリー音楽の聴取法について

ブーレーズとシュトックハウゼンは，作曲技法上の構造とは別に形成される，知覚上の形式に言及している。音楽を聴いて形式を知覚するとはどういうことかについて，彼らはそれぞれ次のように説明している。ブーレーズは，我々が耳にする音楽的な出来事の連続を，我々の本能的あるいは論理的な制御によって，ひとつの包括的な図式に頭の中で全体的にも瞬間的にも要約することであると述べている（Boulez 1989, 428）。また，シュトックハウゼンも，聴取したものの認識において形式を発明したり，発見したりすること，つまり，独自の形式を考え出したり，予想もしていなかった形式に遭遇することだと述べている（Stockhausen 1961, 226）。

どちらにせよ，知覚上の形式は，音楽が鳴り響くに任せて，受動的に音の後を追うだけという聴取によって齎されるものではなく，積極的な聴取によって齎されるものであり，シュトックハウゼンはこれを「創造的聴取」（Stockhausen 1961, 226）や，「構造的な聴取」（Stockhausen 1955, 65）と呼んだ。

2.1　構造的な聴取（シュトックハウゼン）

シュトックハウゼンが提案する聴き方は，細部にこだわるのではなく，全体に耳を傾けて，包括的な印象を抱きながら聴くという聴き方である。これは，なかんずく彼が「群の音楽」と呼ぶ音楽を念頭に置いたものではあるが，彼も述べているように（Stockhausen 1955, 63），他の作品の理解にも役立つような，聴き方の一つとして捉えることができるだろう。

群とは「類縁関係にある比を通じて，経験される上位の特性へと結び付けられている，一定数の音」を意味する（Stockhausen 1955, 63）。シュトックハウゼンは，出発点は個々の音だが，それらを群として聴くのだと言う（Stockhausen 1954, 76）。つまり，「あるときは個々の音を ― 点を ― 聴き，あるときは ― 統計的な ― 運動形態を聴く。」（Stockhausen 1954, 77）。シュトックハウゼンはそうした聴き方を，「構造的な聴取」（Stockhausen 1955, 65）と呼んだ。統計的な運動形態を聴くとは，平均的に，だいたい，総じて，というような用語によって表現されるような近似的な規定を用いて聴くことだと言う（Stockhausen 1954, 77）。

シュトックハウゼンは，彼が提案する聴取法によって，何を聴くのかについて，すなわち経験される上位の特性について，詳細に説明している（Stockhausen 1954, 78-85）。

まず，密度（密度には水平密度と垂直密度がある）は，高密度の音塊から点状の音の散在まで，あらゆる密度がある。様々に異なる密度が同時に現れる場合は，その平均密度を聴く。知覚される密度の変化は，増大，安定，減少の3つのタイプがある。

音域は，最も高い音域から最も低い音域まで，あらゆる高さの音域がある。異なる音域を同時に組み合わせると，それらを平均した音域の印象を受ける。音域の変化は，上昇，一定，下降という運動の方向を知覚させる。

速度は，テンポ表示とは関係なく，音群中の密度と音価で決まる。知覚される速度の変化には，加速，一定，減速の3つのタイプがある。

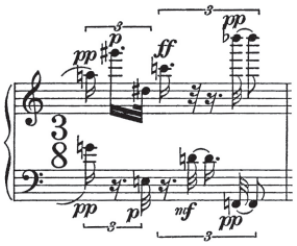
強度は，音群の全体としての強度であり，弱い

音と強い音の統計的な割合によって，その平均強度が知覚される。知覚される強度の変化には，増大，安定，減少の3つのタイプがある。

その他に，音色は，最も暗い音色から最も明るい音色まで，あらゆる明度の音色が知覚される。また，音程も，特定の音程が全般的に用いられると，3度の場や4度の場というような特定の音程が強調される場として知覚される。

具体例として，シュトックハウゼンによる《ピアノ曲Ⅰ》のリスニングガイドから，第4小節を取り上げる（Stockhausen 1955, 67）。

譜例5：シュトックハウゼン《ピアノ曲Ⅰ》より第4小節



この第4小節では，右手の音は平均して高音域へ向かい，左手の音は低音域へ向かう，2つの異なる運動方向が知覚される。強度は弱い音が優勢で，速度は比較的速く，終わりに向けてやや減速する。

この第4小節の特性を説明するために用いられている「平均して」や「優勢」や「比較的」という用語は，近似的に，あるいは統計的に知覚されることを表している。そして，この部分で知覚される音楽的特徴には，音域の変化，平均強度，速度の変化があり，シュトックハウゼンの言う，経験される上位の特性のいくつもの具体例を見ることができる。

もう一つの例として《ツァイトマーセ》の例を挙げる。

譜例6：シュトックハウゼン《ツァイトマーセ》より第37 ～ 40小節

《ツァイトマーセ》のこの部分では，5つの声部が全て異なるテンポで演奏される。すなわち,「できるだけ速く」や,「速く－だんだん遅く」や,逆に「遅く－だんだん速く」など，全ての声部にそれぞれ異なった変動するテンポが指定されており，同じ空間に5つの異なる時間が流れる。そのためリズムの縦の線が揃うことはなく，個別の声部を聴き分けることもできない。

先に見たように，メイヤーは，聴取可能な秩序や記憶できるパターンがないと，聴き手にとっては耳慣れない要素が密集して押し寄せてくるため，聴き手の情報処理能力が過負荷になり，結局のところ知覚も理解もできず，ランダムな音楽のように聴こえてしまうと批判した。この譜例で示した部分は，メイヤーの批判の矛先となる音楽のまさに典型的な例であると言えよう。しかし，そうしたメイヤーによる批判にも納得せざるを得ない程に，極めて複雑に音が入り組んだ，この譜例の部分を,シュトックハウゼンの提唱する聴取法,すなわち，全体に耳を傾けて，包括的な印象を抱きながら聴いたり，統計的な運動形態を聴いたりすると，いくつかの上位の特性を知覚することができる。

この部分で第一に知覚できるのは，細かく動く音と長く伸ばす音の二種類の対極的な運動形態である。また，楽譜上ではイングリッシュホルンの声部の音密度はそれほど濃くないが，5声部全体を聴くと，総じて密度は極めて濃く聴こえる。そして後半では密度がだんだん薄くなり，速度がだんだん遅くなるのを知覚できる。

シュトックハウゼンは，個々の音程とか音価といった個別のことはあまり記憶に残らないが，感覚的に体験される上位の特性，すなわち，一定数の音によって作り出される運動形態や密度や速度などの特性は記憶に残るのだと言う（Stockhausen 1955, 65-66）。そして，同じタイプの特性が再帰するとき，関連性が生まれる。シュトックハウゼンは，そのようにして曲の形式的な関連性が明瞭になり，知覚上の形式を発見できると考えたのである。

2.2　知覚可能な指標（ブーレーズ）

先に述べたように，メイヤーは全面的セリー音楽の知覚や理解が困難な理由として，聴取のための記憶を助けたり，聴取のガイドとなったりするような典型的で伝統的な図式がないことを挙げていた。一方でブーレーズは,「作曲家は聴き手の注意を集中させるための幾つかの目立った身振りによって（聴き手を）導かなければならないと感じている。」（Boulez 1989, 303）と述べているように，作曲家が直接聴取可能な音や現象を用いて知覚可能な指標を作ることによって，聴き手を導いていけると考えた。聴き手は，その知覚可能な指標を知覚し認識することで，知覚上の形式を形成することができる。ブーレーズは知覚可能な指標として,「標識［signaux］」と「外皮［enveloppes］」を挙げている（Boulez 1989, 267）。ブーレーズの言う標識とは「点的なもの」であり,「一つの展開や一つの形式の分節点を表示するのに役立つもの」である。また，外皮とは「全体的な性格に関わるもの」である（Boulez 1989, 267）。

ブーレーズは標識の例として，アルバン・ベルク［Alban Berg（1885-1935）］の《室内協奏曲［*Kammerkonzert*］》（1923-24）の第2楽章を取り上げている（Boulez 1989, 268, 304）。この第2楽章は，2つの部分からなり，第2部分は第1部分の逆行形である。これら2つの部分の境目では，ピアノが低音域で12回嬰ハ音を鳴らす。ピアノが演奏されるのはこの部分のみである。ブーレーズによれば，このピアノの音が，楽章の中心，すなわち逆行を開始する時点，すなわち分節点を示す標識の役割を果たしている。

ブーレーズが例として挙げたベルクの《室内協奏曲》に見られる標識の例と非常によく似た例が，シュトックハウゼンの《クロイツシュピール［*Kreuzspiel*］》（1951）にも見られる。《クロイツシュピール》は3つの部分からなり，その第1部分はさらに前半と後半の2つの部分に分かれる。シュトックハウゼン自身が解説しているように，後半では前半の音高や音域などを含めた全ての過程が逆行する（Stockhausen 1964, 11）。その堺目ではウッドブロックが12回音を鳴らす。第1部分で（《クロイツシュピール》全体でも），ウッドブロックの

音が鳴らされるのはこの部分のみである。明らかにこのウッドブロックの音は，ベルクの《室内協奏曲》におけるピアノの音のように，逆行を開始する第1部分の中心点，すなわち形式の分節点を示している。つまりシュトックハウゼンも《クロイツシュピール》において，知覚上の形式形成に役立つ知覚可能な指標を作っていたと言える。

ブーレーズは他にも分節点を示す標識の例として，「連続性の裂け目」，「時間的な展開の断絶」（Boulez 1989, 268）を挙げている。そうした標識を作るものには，例えば，フェルマータによって長く伸ばされることによって音楽の流れから切り離された音や，休止すなわち「すべての音響現象が消滅し，完全に沈黙した停止」（Boulez 1989, 268）などがある。ブーレーズはそうした音楽の流れを停止させるものは，聴き手がそれを意識しなくても，知覚は難なくその分節点を認識することができると言う（Boulez 1989, 268）。

このように標識は，「異物として現れ，その特異性によって即座に見定められ，主要なテクスチャーから識別される」ものであり，「そうしたことによって，私たちはまさに標識を分節点として知覚するのだ。」とブーレーズは言う（Boulez 1989, 387）。

ブーレーズはもう一つの知覚可能な指標として，外皮を挙げている。標識が点的な特徴であったのに対して，外皮とは，一つの包括的な特徴である。つまり，一定の間，一定数の音によって形成される外在的な特徴である。外皮を形成する要素は，音程や音価といった量的なパラメータだったり，音域，速度，強度，密度のような質的なパラメータだったり，さらには連続性，方向性などといった現象だったりする（Boulez 1989, 269）。またそれらの総合的な諸関係によっても，外皮が形成される。

例えば，これまでに譜例2や譜例3で見たような知覚上の音楽的特徴も，ブーレーズの言う外皮になる。すなわち《ストリュクチュール第1巻》の譜例2の部分で，特定の音高のみが特に強調して知覚されることや，譜例3のヴェーベルンの《交響曲》の冒頭で，認知可能な音型と，それに比べて認知が難しく影の中にとどまる音型があるように聴こえることが，それらの部分の外皮となる。

その他の外皮の例として，ブーレーズは《ストリュクチュール第1巻》の密度について取り上げている。《ストリュクチュール第1巻》では，1つから6つのセリーの組み合わせにより，様々に異なる密度からなる部分ができる。それはさらに，テンポが変化することによって，単一時間内の密度が変化する（Boulez 1989, 261）。つまり，テンポが二倍速くなると，単一時間内に知覚される密度も二倍になる。そうして《ストリュクチュール第1巻》では，様々な密度からなる部分ができ，同じような密度からなる部分の回帰が知覚されたり，異なる密度からなる部分の対比が知覚されたりする。このような外皮が，形式を導き，知覚を方向づけるのだと，ブーレーズは言う（Boulez 1989, 262）。そして，我々が形式を知覚するために，技法的な詳細よりもずっと重要で，何よりも大切ですらあるものであると述べている（Boulez 1989, 309）。

結び

バビットの関心は記述行為，つまり組織的作曲技法の追求に向けられており，聴き手がそれを聴き取るかどうかについては二義的でしかなかったと言える。そしてメイヤーも，こちらは否定的な立場ではあるが，組織的作曲技法に目を向けており，聴取に関しては，作曲技法組織を知覚できるかどうかに焦点を当てている。そうした観点から，メイヤーは全面的セリー音楽の書法の矛盾点や知覚の矛盾点を指摘し，批判したのである。

一方，ブーレーズやシュトックハウゼンは，記述行為と聴取を切り離して考えていた。そして，彼らは記述行為とは切り離した音楽の聴き方を提唱した。全面的セリー音楽をいかに聴くのか？何を聴くのか？という問いに対するシュトックハウゼンとブーレーズの答えはよく似ている。シュトックハウゼンの言う「経験される上位の特性」とブーレーズの言う「知覚可能な指標としての外皮」の意味するものは，同じである。どちらも，一定数の音によって作り出される包括的な特徴，あるいは統計的な運動形態のことを意味する。

ブーレーズとシュトックハウゼンの提唱する聴取法は，聴こえない細部にこだわるのではなく，直接聴取可能なものを基に，より包括的に統計的に聴くのである。そうすることにより，様々な特性からなる「上位の特性」あるいは「外皮」が知覚され，頭の中で，同じようなタイプが回帰したり，異なるタイプが対比されたりして，知覚上の形式を形成する。ブーレーズとシュトックハウゼンが提唱する聴取法は，つまるところ同じであり，これまでに全面的セリー音楽の聴き方の案として出されたのは，今のところこれが唯一の方法である。

シュトックハウゼンは，全面的セリー主義に基づいた作曲の開始後まもなく群の概念を導入し，1950年代半ばには既に，統計的な聴取法に言及していた。一方で，ブーレーズは50年代には，そうした聴き方を否定的に論じていたのである。

ブーレーズの1950年代の論考[3]では，組織的作曲技法に主眼が置かれており，聴取の仕方については論じられていない。唯一知覚について触れられているのは，分析の見地からであり，そこではまさに「外皮」や「標識」に相当する知覚が否定的に論じられている（Boulez 1954）。当時彼は，音響現象を研究することは，作品を一つの分解できない全体として知覚することによって有効になるが，そうした音響現象の研究は現実的ではないと考えていた。それは，作品の知覚というものは，それほど総括的なものではないからだと言い，その根拠として次の二点を挙げていた。

一点目に，ある音楽が切り離すことのできない一つの全体として知覚される唯一の機会は最初の聴取の時であり，2回目以降は，記憶力によってそれが妨げられることを挙げていた。つまり，記憶力によって，音響現象の様々な位相を相互に比較し，それらの同質性あるいは非同質性を検討することが可能になるが，その能力が作品全体に亘って及ぼされることはなく，むしろ散発的だからであると言う（Boulez 1954, 191）。二点目に，聴き手はしばしばハーモニーやリズムなどの知覚しやすい特定の要素に注意をひきつけられ，一つの全体を知覚することはめったにないことを挙げていた。ブーレーズは，このように知覚することをアマチュアが聴取する際によくあることだと，否定的に論じている（Boulez 1954, 192）。

つまり，50年代当時には，どうしてもそう知覚してしまうと否定的に捉えていたことを，後になって，「外皮」や「標識」と呼び，これらを直接知覚可能な指標として聴くという聴取法を提唱したことになる。

それには次のような理由が推察される。つまり，全面的セリー音楽は無秩序に点在する音や音の塊にすぎないものにしか聴こえないという，メイヤーやクセナキスらの批判に対し，自らの作品を正当化するために，後から導き出したのではないだろうか。そして，全面的セリー音楽をいかに聴くかについて考える時，結局そういう聴き方しかできないのである。

この聴取法は，全面的セリー音楽に限らず，調性機能が崩壊した後の，伝統的な形式や音楽語法に因らないあらゆる音楽にも適用され得るだろう。したがって，統計的に音楽を聴くという聴き方は新しい聴取法の一つである。そして1960年代以後の新たな音楽の多くが，そうした聴き方を前提として作曲されてきているとも言えるだろう。

全面的セリー音楽は，その知覚という問題に関してクセナキスやメイヤーの激しい批判を呼んだ。しかし見方を変えれば，まさにその全面的セリー音楽こそが，そうした新しい聴取法を齎すきっかけとしての歴史的な役割を果たしたのである。

注

1） クセナキスは，線的な多声法に基づいていながら，結果的には面や集団としてしか聴こえないことを，セリー音楽の矛盾点であるとして指摘し，その代わりに，数学的な統計理論に基づき，多くの音の集積である音群の内部構成を決定するような音楽（「推計統計的音楽［musique stochastique］」と呼ばれる）を提案した。

2） この論文はHigh Fidelity 8, no. 2（February 1958）: 38-40, 126-127において,最初に出版された。元々バビットが付けたタイトルは “The Composer as Specialist” だったが,出版の際に編集者によって “Who Cares if You Listen?”と付け替えられた。

3） ブーレーズが書いたこの時期の論文には，「偶々……」“Éventuellement…, ” in *Relevés*, 1952, pp. 147-182.（邦訳：「偶々……」『ブーレーズ音楽論――徒弟の覚書』所収 船山隆, 笠羽映子訳　東京：晶文社, 1989, pp. 149-185. ＊以下，*Relevés*,『覚書』と記す。）や，“…Auprès

et au loin," in *Relevés*, 1954, pp. 183-203.（邦訳：「……傍らにそして遠くに」『徒弟』pp. 186-205.）などがある。

引用・参考文献

Babbitt, Milton. 1958. "Who Cares if You Listen?" *High Fidelity Magazine* 8, no. 2: 38-40, 126-27.

Boulez, Pierre. 1954. "……Auprès et au loin." In *Relevés d'apprenti*. Paris: Seuil. pp.297-332.
（邦訳：「……傍らにそして遠くに」『ブーレーズ音楽論――徒弟の覚書』所収 船山隆, 笠羽映子訳　東京：晶文社, 1989. pp. 186-205.）

-------. 1989. *Jalons* (*pour une décennie*), *Dix ans d'enseignement au Collège de France* (*1978-1988*). Paris: Christian Bourgois.
（邦訳：『標柱 音楽思考の道しるべ』笠羽映子訳　東京：青土社, 2002.）

Meyer, Leonard B. 1967. *Music, the Arts and Ideas: Patterns and Predictions in Twentueth-Century Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

-------. 1989. *Style and Music: Theory, History, and Ideology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Stockhausen, Karlheinz. 1952. "Situation des Handwerks (Kriterien der punktuellen Musik)." In *Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik*, Band 1: *Aufsätze 1952-1962 zur Theorie des Komponierens*. Herausgegeben von Dieter Schnebel. Köln: DuMont, pp. 17-23.
（邦訳：「技法（手仕事）の状況――『点の音楽』の特徴」『シュトックハウゼン音楽論集』所収　清水穣訳　東京：現代思潮新社, 2001, pp. 10-17.）

＊以下, *Texte*, Band 1および『シュトックハウゼン音楽論集』と記す。

-------. 1954."Von webern zu Debussy: Bemerkungen zur statistischen Form." In *Texte*, Band 1, pp. 75-85.
（邦訳：「ヴェーベルンからドビュッシーへ――統計的形式のためのノート」『シュトックハウゼン音楽論集』, pp. 81-95.）

--------. 1955."Gruppenkomposition: 'Klavierstück I' (Anleitung zum Hören)." In *Texte*, Band 1, pp. 63-74.
（邦訳：「群の音楽『ピアノ曲Ⅰ』リスニングガイド」『シュトックハウゼン音楽論集』, pp. 64-80.）

-------. 1957. "…wie die Zeit vergeht… ." *Die Reihe*, Vol. 3, pp. 13-42.

-------. 1958."Arbeitsbericht 1952/53: Orientierung." In *Texte*, Band 1, pp. 32-38.
（邦訳：「作業報告1952/53――オリエンテーション」『シュトックハウゼン音楽論集』, pp. 29-35.）

-------. 1961. "Erfindung und Entdeckung: Ein Beitrag zur Form-Genese." In *Texte*, Band 1, pp. 222-258.
（邦訳：「発明と発見――形式生成のために」『シュトックハウゼン音楽論集』, pp. 249-290.）

-------. 1964. *Texte zu eigenen Werken, zur Kunst Anderer, Aktuelles. Band 2: Aufsätze 1952-1962 zur Musikalischen Praxis*. Herausgegeben von Dieter Schnebel. Köln: DuMont.

Xenakis, Iannis. 1954. "La crise de la musique sérielle." Gravesaner Blätter 1 : 2-4. Repris dans *Kéleütha : Ecrits*. Paris : L'Arche, 1994, pp. 39-43.
（邦訳：「『音列音楽の危機』より」『音楽と建築』所収　高橋悠治訳　東京：全音楽譜出版社, 1975, pp. 2-3.）

よこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴と成果
― 保育士の学びに着目して ―

三　村　真　弓

（2020 年 9 月 14 日受理）

The Characteristics and Results of "The Rhythm Play of Sakura-Sakuranbo", of Yokohama Rhythm Workshop: Focusing on The Learning of Nursery Teachers

Mayumi Mimura

This study examined the Yokohama rhythm workshop approach to shed light on the teaching style employed by nursery school staff. The Yokohama rhythm workshop, established in 1989, is a voluntary study session for nursery and kindergarten teachers.

The findings showed that nursery teachers learn (i) the inevitability of them enjoying the workshop; (ii) the importance of praising and acknowledging children's voluntary activities without directing and denying them; (iii) the importance of sharing a deep bond with other staff members based on a shared appreciation for "the rhythm play of Sakura-Sakuranbo ."

This study concluded that as the nursery school teachers' interest and will increases, there will be a concurrently expanding viewpoint on how they can aid a child's development as it grows. The Yokohama rhythm workshop approach contributes to the physical and mental development of a child, engenders an affinity for music, and contributes to an improvement in the overall quality of childcare during their development.

Key Words : Yokohama rhythm workshop, The Rhythm Play of Sakura-Sakuranbo, Child independence, The learning of nursery teacher

1. はじめに

乳幼児教育の実践において，ねらいを持って子どもを指導するという傾向は強い。幼稚園や保育園で音楽活動を行う際に，保育士や幼稚園教諭が「ねらい（到達目標）」を達成することを意識すると，型にはめた指導となってしまい，子ども自身の主体性が失われ，自己表現が低下してしまう事例が数多くある。しかし，筆者は，横浜市の私立 X 保育園にて，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の「公開リズム」を視察した際，これまでに見たことのある「さくら・さくらんぼのリズムあそび」との違いに驚愕した。用いている曲，動き等は，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」そのものであるが，活動は子ども主体であり，保育士は指示，指導を一切しない。子どもは 1 時間半にわたり，集中して主体的に非常に楽しくリズムあそびをしていた。保育士も子どもと一緒に競い，そして楽しそうにリズムあそびをしていた。この「公開リズム」は，よこはまリズム研修会の活動の一部である。

保育士がどのような研修によって，子どもの主体的な活動を実現できるのか，子どもの姿から保育士は何を学んでいるのかを明らかにすることは今後の乳幼児教育にとって重要なことである。

そこで本研究では，よこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴と成果，及び保育士がどのような学びをしているのかを明らかにすることを目的とする。研究方法として，よこはまリズム研修会設立当時の中心人物へのイ

ンタビュー調査，現在のよこはまリズム研修会に参加している園長へのインタビュー調査，「公開リズム」に参加した保育士たちの「振り返り・感想」の分析・考察を行う。

「さくら・さくらんぼのリズムあそび」に関する先行研究はいくつかある（村地 1985，南 2004，和久田 2013，高橋 2015，惟任 2018，等）。多くが，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴，実践から見る子どもの姿に関する研究等である。しかし，実践をしている保育士に関する研究は，管見の限り見当たらない。

本研究によって，子どもの主体性を保持しつつも，子どもの心身の発達をどう支援するのか，そのためには保育士にどのような学びが必要なのかを明らかにしたい。

2. 斎藤公子の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴

さくら・さくらんぼ保育園の創始者である斎藤公子は，子どもの発達が母体の中で生命を受けてから進化していくことに気づき，きちんと成長過程を踏んでいないと脳の発達や心身の仕組みに異常が出てきてしまうと考え，メロディーに合わせて体を動かしていくことにより，未発達な部位を刺激し，発達を促すことを目的とした「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を創作した（よこはまリズム研修会 2018，1）。斎藤公子は，就学前の 0 歳から 6 歳までの体育・スポーツを，単に身体をつくるという目的のみではなく，脳の発達のため，つまり知的発達のために非常に重要なものとして位置づけている。なぜならば，運動神経は感覚神経とともに脳中枢神経でつながり，両神経の発達が脳中枢の発達を促すからである（斎藤公子記念館監修 2011，20）。したがって，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」は，発達理論を重視し，脳中枢の発達に繋がる身体の動かし方，年齢に応じた単純な活動から複雑な活動への進化，発達を目指すために活動の順番を重視すること等に特徴がある。

例えば，足の親指の蹴りを大切にするため，床や土に直接足指を触れさせることが必要なので，リズムあそびをするときには，室内でも室外でも裸足にする。「とんぼ」や「とんび」等は，4，5 歳以上の子どもの運動とし，3 歳以下の子どもには「めだか」「つばめ」「汽車」等で何回も走らせる。歩けない 0 歳の子どもたちのリズムあそびでは，「どんぐり」「両生類のハイハイ」「こうま」等を子どもの発達に即した動きでさせる。

斎藤公子が指導している「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の映像では，子どもたちの年齢に即した身体活動が行われ，子どもの身体の動かし方は非常に美しく，理想的である。

3. よこはまリズム研修会の取り組み

3.1 よこはまリズム研修会の概要

横浜市は，1975（昭和 50）年から保育園における障害児保育事業をスタートさせた。横浜市公立保育園では，障がい児をはじめて受け入れるにあたり，「障がいのある子に必要な保育は何だろう」「健常児と共に育つためにどんな保育をしたらいいのだろう」と悩み，よりよい保育を求めて，保育士たちが数多くの講義や実践研修を受けた中で，積極的に取り組んだのが「さくら・さくらんぼのリズムあそび」であった（よこはまリズム研修会 2018，1）。

1978（昭和 53）年頃から数名の保育士がさくら・さくらんぼの保育園に視察にいき，1982（昭和 57）年頃に保育士会へ斎藤公子を講師として招いた。そして，1989（平成元）年によこはまリズム研修会が設立された。設立当初は横浜市公立保育園の保育士のみで構成されていたが，現在は公立保育園に加えて私立保育園や私立幼稚園からも数多く参加している。よこはまリズム研修会は，子どもの発達を中心に様々なあそびを仲間と学ぶ自主勉強会である。

3.2 研修会の目的と内容

よこはまリズム研修会は，斎藤公子の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を基本にして身体の育ち，リズム表現・あそび，子ども同士の育ち合い等を目的とした研修を行っている（よこはまリズム研修会 2018，22）。

研修会のねらいは，「リズムの実践や理論を学び合いながら，総合的な保育の向上を目指す」，「楽しいリズムあそびで保育士の感性を磨く」というものである。月１回の研修会，「公開リズム」，「宿泊リズム」，DVD 鑑賞会，交流会，障がい児保育の学習会，絵の勉強会，自然あそびの学習会等を行っている。研修会の内容は，基本運動，講師である木崎正義氏の伴奏による「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の体験活動，様々なリズムあそびやゲーム，理論（発達とリズム），交流会と「公開リズム」報告会等で構成されている。

表１ 2019 年度 よこはまリズム研修会の内容

月　日	内　　容
４月18日	木崎先生のピアノで～
５月16日	基本運動パート１ 親子で楽しむリズム
６月20日	木崎先生のピアノで～
７月18日	基本運動パート２ プール，異年齢 運動会に向けてのリズム
９月19日	戸外のリズム，秋のあそびやゲーム 運動会の実践，動きのポイント等
10月17日	木崎先生のピアノで～
11月21日	おたのしみ会のヒントになるリズム （表現リズム，集団リズムなど）
12月19日	木崎先生のピアノで～
１月17日	理論「発達とリズム」
２月21日	交流会＆「公開リズム」報告会
３月20日	つくしんぼ保育園卒園式参観

一方，「公開リズム」は，研修会に参加している園が木崎正義氏を講師として招き，より多くの子どもや保育士，保護者にリズムあそびを体験してもらうことを目的としており，皆で一緒に活動した後，協議会を行って意見交換する。

研修会で使用される資料『リズム運動あそび～よこはまの子どもたちの健やかな育ちを願って～』には，「【生命誌】～基本運動編～」「リズムあそび　基本的運動の動き」「リズムあそび２足歩行の動き」「リズムあそびで広がる・つながるトピックスウェーブ」「楽譜」等が記載されている。「リズムあそび　基本的運動の動き」では，それぞれのリズムに関して，【進化の過程ポイント】【ねらい】【動きのポイント】【援助の仕方】が書かれており，また絵や写真で具体的な動きがわかりやすく示されている。例えば「こうま」に関しては以下である。

「こうま」

○ こうま（Ⅰ）
【進化の過程ポイント】六ツ足［ママ］ハイハイ・両生類　手で身体を浮かせるハイハイができるようになる状態
【ねらい】
８ヶ月で首を上げるのは，頭を支える首の筋力を自然と鍛えている状態。ハイハイは，頭を支える筋肉を作り，首の筋肉の中に血液が流れるため，ハイハイをする子は，血液が流れ脳をよく働かせることができて，頭がすっきりする。
【動きのポイント】
掌をしっかりと広げて両手両膝をつき，両足の指をしっかりと床につけて，足の親指の蹴りを意識し，床をバタバタならさないでハイハイする。顔はしっかりと前方を見る。
【援助の仕方】
何回もモデルを示して遊ぶようにする。

○ こうま（Ⅱ）
【進化の過程ポイント】四ツ足ハイハイ・哺乳類
手足で身体を支えるようになる。踵が形成されるが，まだ小さく，体重を支える役目はしていない状態である。
【ねらい】
膝をしっかりと伸ばし，お尻をできるだけ高く，顔は上げることで，咀嚼力があがる。あご，首，肩の筋肉の力と足の筋肉は繋がっていて，肩にぐっと重心をかけることで，ゴックン，声，言語，等もしっかりする運動である。
【動きのポイント】
膝をしっかりと伸ばし，お尻をできるだけ高く，顔は上げる。掌をしっかりと広げ，足の親指の蹴りを意識し四ツばいで進む

【援助の仕方】
　音の変化を聴き取って，子ども自身が気づくようにする。（よこはまリズム研修会 2018，6）

上記は，斎藤公子の主張と全く一致している。基本的運動では，発達理論をもとに，進化の過程をしっかりと把握した上で，正確な動き方を示している。

「リズムあそび　2 足歩行の動き」では，それぞれのリズムに関して，【動き方】が書かれ，いくつもの絵によって動き方の具体が示されている。例えば，「あひる」に関しては以下である。

「あひる」

【動き方】
　しゃがみ腰で，手は脱力，肩は動かさない。胸を張り，踵をあげて，足のつま先で上体を支えて前進する。膝は自然な形で開くことが大切。股関節は，45 度に開くとバランスが良い。
- 4 歳児頃に，踵が上がり，上体も起きて，胸を張れる。←ここで褒める。
  発達途上で十分に股関節が回らないため，バックで肩を振ったり，お尻をついたりする。バランスをとるために膝が寄ってくる。
- 股関節が完成するのは 6 歳。6 歳で，前進→バック→足だし前進→バックが可能
- 大きくなると 1 つの曲の中で，色々イメージして遊べるので，曲の途中でトレモロや違った感じの曲を入れて，「ごはんを食べよう」「おしゃべりしよう」と，アレンジしてもいい。

（よこはまリズム研修会 2018，8）

上記の動き方は，やはり斎藤公子の主張と一致している。しかし，それをもとに，子どもが楽しめるよう，アレンジを推奨しているのが，よこはまリズム研修会の特徴である。

この資料集には，斎藤公子，真当哲博，中村桂子，小内康寛の理論系著書が引用・参考文献として使用されており，丸山亜希監修の曲集から楽譜が引用されている。よこはまリズム研修会は，斎藤公子の理論と実践を重視していることがわかる。

よこはまリズム研修会は，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を基本にしながらも，保育実践の中でアレンジしたり発展させていくことで，子どもたちの主体性や自己肯定感を高めていく活動にも取り組んでいる（よこはまリズム研修会 2019，1）。

子どもたちは，楽しいからリズムが大好きであり，保育士は「楽しい，大好き」という子どもの気持ちを大切にしながら，子どもの発達や動きの意味，根拠についても学ぶ必要がある。その上で，保育士もモデルとなって，子どもと一緒にリズム運動を楽しんでほしいと願っている（よこはまリズム研修会 2018，22）。

以上のことから，発達理論の学習を大切にしながらも，実際の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」は，子どもの主体性を重視した活動を目指していることがわかる。よこはまリズム研修会は，理論と実践のバランスが良い研修を行っているといえるだろう。また，講師だけに頼らない自主勉強会であることも特徴的である。

4. よこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼリズムあそび」の特徴

4.1 「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の変容の経緯

よこはまリズム研修会の特徴である理論と実践のバランスの良さは，どのような経緯で生まれたのだろうか。ここでは，1989（平成元）年によこはまリズム研修会を立ち上げた岡本さとみ氏と，それに関わっていた土田黎子氏と木崎正義氏に行ったインタビュー調査をもとに探究する。

岡本氏と土田氏は，1977（昭和 52）年から障がい児指定園だった同じ保育園に所属していた。1978（昭和 53）年からさくら・さくらんぼ保育園に視察に行き始め，何度も通って発達理論やリズム運動を学習し，そこで学んだ「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を，園で週に 2 回 1 時間ずつくらい行うようになった。土田氏は，「始めた当初は，リズムの本を読んで一生懸命やっていたが，リズムが嫌な子どもがお母さんに訴え，お母さんからうちの子はリズムが嫌です，やらせないでくださいっていわれた。私たちは，職員会議

で随分話し合い，やはり楽しくなければだめだということになって，そこから色々な工夫をした。やんちゃな子が今日おれはやらないといっても，みんなが楽しくやっていれば，おれもやってみようかな，というような雰囲気を作っていこうということになった。」と述べている。岡本氏は，「リズム運動を通して障がい児に関わることで，自分たちの保育がやさしくなった。これは障がいのある子どもだけではなく，すべての子どもたちの発達支援の原点だということをみんなに気づかせてくれた。障がいがあるお子さんの支援をすることで，自分が本当にゆっくり待てるようになり，やさしさを学んだ。」と述べている。つまり，始めた当初は，斎藤公子の理論と実践に基づいた，型にはめた「さくら・さくらんぼのリズムあそび」であったが，子どもの様子から，次第に「楽しむこと」を優先したり，「待ちの姿勢」を大事にするようになったといえるだろう。保護者たちにも理解してもらうために，群羊社出版の『さくら・さくらんぼのリズムとうた』をもとに，保育士みんなで資料をつくり，まず保護者へ，そしてたくさんの人に配布した。岡本氏は，次の園に異動してから，1989（平成元）年によこはまリズム研修会を立ち上げた。その頃に知り合い，園に時々呼び，ともにリズムあそびをするようになったのが木崎氏である。岡本氏は，いつもは動かなかった子どもが，木崎氏のリズムあそびによって，すごく輝いて遊んでいるのを見て，普段やっているリズムあそびと，木崎氏のピアノの弾き方や子どもたちへの働きかけとの違いに気づいた。

木崎氏は，小学校教師になった1980（昭和55）年に，さくら･さくらんぼ保育園に視察に行った。同年，神奈川音楽教育の会が立ち上がり，そこに関わった。数年後から，丸山亜希を神奈川音楽教育の会で講師として呼んだ。丸山は「さくら・さくらんぼのリズムとうた」の曲を作曲した人物で，当初は斎藤公子と一緒に活動していたが，後に斎藤とは疎遠になり，群馬県のつくしんぼ保育園に深く関わるようになった。つくしんぼ保育園は，丸山の指導のもと，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」に力を入れて取り組んだ園である。以降，木崎氏は，丸山とともにつくしんぼ保育園の保育士たちを神奈川音楽教育の会に呼ぶようになった。木崎氏は，最初の頃はさくら・さくらんぼ保育園で実際の「さくら・さくらんぼリズムあそび」を視察したり，斎藤の発達理論も深く学んだが，どちらかといえば丸山からの影響が大きかったといえる。木崎氏は，「音楽的な理由だよね。さくら・さくらんぼは，発達を重視しているため，リズムの順番も大切で，今はこれをやらなければならない，今これをやっちゃいけないとか，次にこれをやるためには今はこれとか，発達からのしばりが強い。音楽家として考えると，音楽はそれを飛び越える。音楽の力は発達を乗り越える色々なものがあり，いっぱい出てくる。そういうことで，つくしんぼの方に自分は動いた。」と述べた。しかし，丸山との違いとして「つくしんぼも，やはりさくらんぼに近いところがある。自分は音楽から入っているから，表現としてとらえる。丸山さんも同じように，自由が大事だっていってたけれど，やはり発達理論にこだわっている部分があった。」「発達理論は大事なことで，きちんと学ぶべきことは本当だ。でもその理論が全面に出て，子どもを全部それに当てはめることは違う。」「いろいろなリズムとか踊りとかある。踊ったらうんと楽しくなって，違う踊りを子どもたちが作って，すばらしい動きをしてくる子もいる。やらない子もいるけど，そのばらつきは大事である。」と述べている。木崎氏は，小学校でもずっと「さくら･さくらんぼのリズムあそび」を行っており，子どもの主体性，表現力を重視していたといえる。

当時の実際の現場での保育士の気づき・成長に関して，岡本氏と土田氏は，「子どもは，自分はできないと思ったらやらないけれど，リズムあそびをずっと見てて，ある日やるようになる。」「子どもたちの運動に対して評価をしたくて，子どもをよく見つめ，褒め上手になった。」「グループで遊ぶ，そういうことをすぐに受け止めて，あれやこれがよかったと評価できるようになった。」「うちのクラスはどうしてこんなにリズムが好きなんでしょうかねと先輩に言ったら，あなた自身がリズムを好きだからだよと言われた。」など，保育士たちのたくさんの事例を語ってくれた。保育士たちは，子どもの姿から，無理にやらせなくても

リズムあそびを見ているだけで学んでそのうちリズムあそびができるようになるから保育士は待ちの姿勢になること，子どもの頑張りを評価し褒めること，保育士自身がリズムあそびを楽しむこと，の重要性に気づいたのである。上記に関連して，岡本氏は，保育士が目指すねらいとして，褒め上手（発達を捉える目），競って遊び上手（発達を促す力，楽しむ力）等を挙げている。

以上のことから，発達理論を認識しながらも，子どもの主体性を大事にすること，保育士自身がリズムあそびを楽しむことの重要性等に気づいて，よこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」は変化していったといえる。

4.2　よこはまリズム研修会設立当時の園における実際の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴

1991（平成 3）年に行われた横浜市の幼保小の研究大会で，岡本氏は「みんなと思いっきり歌ったり動いたりすることが楽しい」というテーマで，園での実践報告を行った。ここでは，発表資料に記載されている内容から抜粋し，当時の実際の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴を示す。

【さくら・さくらんぼのリズム運動】

週 2 回の一斉活動は，個々の生活に無理があるのでは…との提案も幾度もありましたが，子どもは本来，歌うこと，動くことが大好きである。障がいを持つ子どもたちもみんなと楽しめている，等の理由でずっと続けてきました。

身体を思う存分動かすことによって，身体中の筋肉を十分に発達させ，自分の思う通りに動かすことができるようにという願いのもと，いろいろな曲に合わせて，動いて遊びます。一応のスタイルはありますが，動く子どもたちの力によって，それぞれの満足があります。

例えば，「トンボ」…思いっきり羽（両手）を広げてホールを駆けた後，片足で止まるのですが，5 歳児は胸をそって見事なバランス，3 歳児は片足があげられると嬉しくて一瞬のバランス，1 ～ 2 歳児だって床に両手をついて片足あげ，得意気。どの子も“うまくできたでしょ！！”と目で訴え，満足しています。みんなが“すごい！”“上手！！”と絶賛しています。終えて戻る子どもたちは自然とスキップになります。

取り組みの経過の中では，1 つ 1 つの動き方を重要視しすぎたため，注意や待ち時間が多くなったり，ピアノで子どもたちを動かせるので，1 人の保育者に任せ，次の保育の準備をしたりという場合も多くなり，保育者の方の気持ちの負担が多くなっていました。そこでまず自分たちが楽しもう（思いっきり動いて，歌って），子どもたちと競い合って遊ぼう，と確認し合いました。今までの取り組みを整理する，子どもとの関わり方を確認する意味でカリキュラムをつくりました。

【楽しい工夫と私たちの悩み】

素晴らしい音楽家がいるといい。保育者と子どもとのくりなす生活の中で，思いは山ほどあっても，ピアノがうまく弾けない，流れをうまくリードできない，悠々と歌って聴かせてあげられない等々，悩みもそれに劣りません。そういう日々の中で見い出してきた楽しい工夫をまとめてみました。

① 楽しい表現，ゲームあそびをいっぱい入れる
　→素晴らしいピアノ，動き，声掛け
② 頑張ったところを認めていっぱい褒める
　→よく見て適確な評価
　元気いっぱい歌う，特に注文しない
　→きれいな歌声をいっぱい聴かせてあげたい
③ 嫌な子，楽しめない子への多面的働きかけ
　→なかなかできず…

的を得た評価をしたくて，子どもをよく見つめ，褒め上手になったと自負しています。

斎藤公子は，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を子どもの脳や身体の発達を進化させるために開発し，活動内での身体の正確な動かし方を重視していた。しかし，よこはまリズム研修会は，子どもの楽しさ，喜び，自己表現，自己肯定感等の方を重視し，子どもを見守り，褒め，自分たちも一緒に楽しむという改善を行った。これがよこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズ

ムあそび」の特徴である。

4.3　木崎正義氏の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴

上記のように，岡本さとみ氏を中心として，よこはまリズム研修会に参加している保育士たちはそれぞれの園で，子ども中心の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を実施してきた。当初から関わっていた木崎正義氏は，現在も研修会で保育士たちと一緒にリズムあそびをしたり，園の「公開リズム」に招待されて，子どもや保育士たちと一緒にリズムあそびを行っている。

印象的なのは，各園で普段行っているリズムあそびの子どもの姿と，木崎氏が行うリズムあそびの子どもの姿が違うと気づく保育士たちが数多くいることである。木崎氏は，こうするようにと指示はしない。様々な言葉で具体的に褒めることによって，子どもの活動の質が向上する。また，各リズムあそびを途切れることなく続ける。曲と曲の間に音の空白はほとんどない。褒めるときも音楽は途切れない。ピアノの弾き方は，曲によって変わるだけでなく，子どもの年齢や様子によって，音の高さ，音量，速度等が変化する。集団のリズムあそびの次に「1 人でやりたい人？」というと，子どもたちは長蛇の列を作って，自分の出番をワクワクしながら待っている。木崎氏は，1 人ずつの動きに合わせて，速度や音量，曲想を変化させる。

2019（令和元）年度に行われた，ある園の「公開リズム」当日の記録は以下である。リズムあそびは，9 時半から 10 時 45 分まで行われた。

当日は，3 歳児から 5 歳児までの 6 クラス，約 97 名が参加する。乳児クラスの観覧スペースを作り，0 ～ 2 歳児クラスの子どもや保育士も順次見学，内容によっては参加し，同じ空間でリズム運動を楽しむ。リズム運動の内容は子どもの反応や様子に合わせて展開され，「うさぎ」や「ザリガニ」，「両生類のハイハイ」，「とんぼ」等様々な動きを行う。子どもたちはピアノの音に耳を澄ませ，とてもよく反応し楽しく身体を動かしていた。子どもたちは，普段のリズム運動の活動の時よりも，積極性や意欲，興味，関心を強く持って取り組んでいることが感じられた。また，木崎先生の声や言葉を受けて，褒めて戴けたことを喜び，さらに生き生きと表現したり，自ら考えて手の伸ばし方や姿勢を工夫するなど，子ども自身が持つ力を発揮している様子が見て取れた。最後に皆で歌を歌う。「森から森へ」や「そんごくう」等，友だちと声を合わせ，大きな声で気持ち良く歌う。ホールに響く声に聴き入る子どももいた。

活動後の木崎先生と幼児組担任との振り返りでは，「公開リズム」での子どもの姿からの気づきや日頃のリズム運動の活動での悩み等をお話しさせて頂く。本保育園でのリズム運動への取り組みを振り返り，木崎先生からのアドバイス（子どもの姿の捉え方等）を元に，今後の実施の仕方を学ぶ。活動に参加しない子ども，興味が持てない子どもなど様々な姿があるが，きっと音楽は届いており，心の中で楽しく感じていたり元気に踊っているかもしれない。参加の仕方はそれぞれにあり，その時々の 1 人 1 人の姿を受け止めることをより大切にしていきたい，と職員一同学ぶ。子どもが“やってみたい”と思えるような働きかけやきっかけ作りは，工夫して色々行っていく。

当園の保育士の気づきは以下である。

- 子どもたちが楽しんでリズム運動に参加していたことが印象的でした。今日のリズム運動の木崎先生の指導を見て，1 人 1 人の表現を認め，正しい動きにとらわれ過ぎず，楽しみながら行っていくことが大切だと改めて感じました。リズムの歌も，日々の保育の中で歌っていきたいと思います。
- 活動始まりの時に，子どもたちがピアノの音に反応し，テンポに合わせて足踏みをし，リズムを刻んでいる姿に驚きました。少し違った動きがあってもプラスの声掛けで認めてあげたり，子どもたちから発したものを取り入れたりして，全員で楽しんで行っており，学ぶことがたくさんありました。

- 木崎先生の弾いて下さるピアノの音が素晴らしく，子どもと一緒に聴き入ってしまいました。リズム運動の流れが，子どもの興味を引く内容になっており，木崎先生の「あそこに大きいカエルが跳ねたぞ」「かっこいいめだかさんはぶつからないんだぞ～」「池に落ちてる子がいるな～」等の声やピアノの音に子どもたちが反応し，次の動きに展開していく様子がとても勉強になりました。汽車の“ブレーキ”や“後退”等も子どもの動きを見ながら音を鳴らし，「膝をつかないで立てるかな？」という変化も入れながら，ピアノの弾き手も子どもと一緒に楽しみ，活動を作り上げているように感じました。今回，活動の展開の仕方を木崎先生の実践を見て知り学ぶことができたため，自身の保育でもできる所から取り入れていきたいと思います。
- 子ども１人１人の表現をよく見ること，褒めたり認めることをリズム運動の中でもたくさんしていきたいと感じました。「リズム運動」をきっかけとした子どもとのコミュニケーションを，保育士，職員皆で大切にしていきたいです。リズム運動を行うことで，子どもの育ちに繋がることが本当にたくさんあると学び，実際に子どもの姿からも感じているため，リズム運動をはじめとした音楽・表現あそびを日々の生活の中に溶け込ませて，“身近にある楽しいあそび”として親しめるようにしていきたい。
- リズム運動の組み立て方として，木崎先生からアドバイスを頂いたように，序盤は隙間を作らずに動きを行うこと（集中して行える→終わった後も自然と子どもが話を聞く姿勢になれる），多少人数が多い空間でも子ども自身でぶつからないように気にしながらリズム運動が楽しめること，内容によってはある程度テンポよく次に進んでいき，「きんぎょ」や子どもが好きそうな動き（反応が良いもの）は時間を取って行うなど，メリハリをつける等を実践していきたいです。
- リズム研修会や「公開リズム」で学んできたことを，園に持ち帰って園内研修等で伝え，職員間でも広げていく試みをして参りました。その中で今回木崎先生の行って下さるリズム運動の様子を多数の職員が見学し，子どもの姿を含め楽しそうな雰囲気を肌で感じてもらう事が出来ました。実際の様子を見ることで，これまで伝えきれなかった部分を感じてもらう事が出来たように思います。また，同じ内容でも木崎先生の表現，言葉で伝えて頂く事で，職員の心によく響いていたと感じました。たくさんの学びと，楽しい時間をありがとうございました。

木崎氏のピアノ伴奏は即興性があり，子どもの動きに合わせて柔軟に対応している。子どもたちと心底楽しんで活動し，「自分は子どもたちや保育士の人たちからたくさんのことを学んでいる」という，彼の「学びは双方向」という考え方が保育士たちに大きな影響を与えている。木崎氏の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」の特徴は，子どもの主体的な活動を重視すること，子どもを色々な言葉で具体的に褒めること，子どもの身体の動きに合わせてピアノを演奏すること，音楽を途切れさせないこと等，音楽の特性を活かした子ども主体の活動であることである。

5.「公開リズム」による保育士の学び

5.1　園長へのインタビュー調査から見た保育士の学び

2018（平成 30）年 12 月 19 日に，X 保育園の園長にインタビュー調査を行った。当園は公立から私立へと移行した保育園である。「さくら・さくらんぼのリズムあそび」は公立の頃から行われていたが，リズムあそびをやらない子どもをやらせようとする先生，友だちのリズムあそびを邪魔しようとする子ども等がいた。

数年前に初めて木崎氏を講師として招き，リズムあそびを行った日に，保育士たちは「楽しかった」と感動した。協議会において，保育士から「やらない子をやらせるにはどうしたらいいか」「邪魔する子はどうしたらいいか」と質問があり，木崎氏は，「やらせるのじゃない，やってみる。」「子

どもにはやらない権利はあるけれど，やりたいことを邪魔する権利はない。」と答えた。その後，保育士の子どもの見取り方が変わり，枠にはめて指示するのではなく，待ちの姿勢が見られるようになった。以上のことから，園長は，保育の質が向上したことを実感したと述べている。

当園の保育士たちは，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」は，X保育園のみんな（子どもたちや保育士たち）が知っている共通言語であるといっている。

5.2　公開リズム」の「振り返り・感想」から見た保育士の学び

「公開リズム」は，必ず木崎正義氏によって行われる。活動の後には協議会が行われ，当園の保育士や視察に訪れた他園の保育士たちは「振り返り・感想」を記載する。そこに書かれた中で，保育士の気づいたことをいくつか抜粋し，①子どもの様子からの気づき，②保育士の様子からの気づき，③ピアノの弾き方からの気づき，④リズムあそびの良さ，⑤活動に必要なこと，に分けてまとめ，保育士の学びがどこにあるのかを検討したい。対象は，2019 年度を含めたここ数年の「振り返り・感想」である。4.3 で取り上げた園の報告書はここには入れていない。

①　子どもの様子からの気づき

- 年長の動きを年中・年少が見て真似ている姿から，子どもは子どもから学んでいると感じた。
- 子どもはそれぞれ個性のある表現をしていた。どんな形の表現でも認め，プラスの言葉がけをすることで伸び伸びとできるのではと感じた。
- じっと見ている子ども，身体を揺らしている子ども，それぞれ様子は違っていたが，リズムに興味を示している様子が分かり，個々の参加の仕方を今後も大切にしていこうと感じた。
- 楽しむだけでなく，1つ1つの動きに自信を持ち参加する年長児の姿から，小さいころからの積み重ねが大切であると実感した。
- やりたくない子（じっと座っている子）に無理にやらせようとしないこと。じっとしていても心の中では踊っているのかもしれない。
- 見ている子も曲を聴いて動きを覚えていくから，そっとしておいても良い。年長，出頭の子とアイコンタクトすると，子どもの目つきが変わる。視覚から吸収する。褒められたことで自信につながっている。
- 子どもが，ピアノの音色が普段と違うことを不思議に思い，興味津々でピアノを見つめる姿を見て，リズムの表現でない面白さも見い出していると感じた。
- 子どもたちが音の大きさや速さ，リズムをきちんと耳で聴き，参加している姿が見られた。
- リズムあそびを通して，自然に手を繋いだり，2人組になったり，異年齢の交流ができていたと感じた。
- 0歳児で歩行ができなくても，リズムに合わせて体を揺らし楽しむ姿が見られ，入園してから繰り返し行ってきたことが繋がっていると改めて感じた。
- 「○○ちゃんの△△がステキ」と良い所を見つけて褒めることで，言われた子はもちろん，周りの子もさらに良くなるプラスの連鎖がステキだった。
- いつもは，1つのリズムが終わって席に戻って来ない子どもを「戻るよ」とつい手を引いていたが，音楽の違いに気づいて自分たちで席に戻っていったり，十分満足すると戻っていった。

②　保育士の様子からの気づき

- 保育士が楽しんでいることが伝わってきた。保育士自身が，自分も楽しいと思うことが大事。
- 子どもと共に保育士も全力で楽しんでいる姿が印象的であった。歌や手拍子など共に行うことで一体感が出ていた。
- 保育士も本気で動くことの大切さを感じた。
- 子どもたちがとてもいきいきと動いていた。保育士の言葉がけが少ない。たくさん褒めている。指導にならないように気をつけたいと反省している。

③　ピアノの弾き方からの気づき

- 木崎先生の音に子どもたちが自然と吸い込まれるように楽しんでいて，言葉掛けはもちろん，ピアノの音でも雰囲気を作り出せるのだと思った。
- ピアノの音の大きさやリズムの取り方，速さなども，子どもの様子を見ながら行っていて，子どもたちがとても気持ちがのっているのが伝わった。
- 木崎先生のピアノが生き物のように飛んだり跳ねたりして，音を聴いて子どもたちも同じように飛んだり跳ねたりすることを心から楽しむ姿が見られた。
- スキップでは，「もっと高く！」ということをピアノの音で表して自然と促していく様子が素敵だった。
- ピアノを弾いている木崎先生も，子どもの目線まで視線を下げたり，体をゆらしていて，ピアノを弾いていても一緒に活動に参加しているようだった。
- 木崎先生のピアノのめりはりが大きく，子どもたちと対話しているように感じた。単調ではなく，どんどん変化していく。速さ，転調等がより一層リズム体操の楽しさを盛り上げ，“静と動”の動きが強調されているようだった。
- テンポが速く，次々と流れるような動きが印象的だった。
- 曲と曲の間隔がほとんど空かないことで，流れるように動きが繋がっていった。
- 子どもたちが自分から参加しようとしていて，いきいきと楽しそうな姿が印象的だった。ピアノが途切れることがなく，速度や音の大小，言葉がけで，子どもたちも引きつけられることが感じられた。

④リズムあそびの良さ

- リズムの力を借りて，職員も繋がり合えるものになっているので，リズムの会があってありがたいと感じる。
- 職員同士の共通認識（褒めること，認めること），共通の視点（よくなったことを褒める）を持つことが本当に大切である。
- 子どもたちが上手になった点を職員同士が共有していると良い共通理解が生まれる。
- 子どもたちの主体性が育っているだけでなく，保育士の意欲の高さも感じた。リズム研修会は素晴らしいと感じた。
- リズムあそびによって褒められ，自己肯定感，人間の土台作りを行えることがわかった。

⑤活動に必要なこと

- まずは保育士が楽しむ→そうすれば子どもも楽しんで参加できるということを改めて感じた。
- まず保育士が楽しみ，子どもの興味・関心を引き出し，動きや楽しさを共有することが体幹を鍛え，バランス感覚を養っていけると実感した。
- 大人が楽しむことは，リズムあそびだけでなく，保育の中のすべてに繋がっていることだと思った。
- 子どもに“教える”“やらせる”ではなく，保育者がまず楽しくやる様子，姿を子どもに見せることが大切である。
- 子どもに教えるのではなく，まず自分が楽しむこと。子どもから子どもへ，代々，見て伝わっていくもの。まずは自分が楽しもうと思う。
- 保育者の心が弾んでいれば，子どもたちの心も弾み，身体も自然と弾むのだと感じた。
- 教える立場ではなく，子どもから教えてもらう気持ちで関わっていきたい。
- 「かたち」から入ろうとせず，子どもたちの表情や様子を見ながら集中力を保ちつつ進めていくことの大切さを感じた。
- なかなか前に出ない子どもや，身体が動かない子どもたちを引っ張って前に出すのではなく，子どもが楽しそう，身体を動かしたいと思うまで待つことが大切。
- 始めから最後まで流れを絶やさない。しなさいとか，否定の言葉をいかに使わないかが大

事。たくさん褒めることが大事。
- リズム（保育もそうだが）は，強要するものではなく，ともに楽しく自発的にしていくものだなと改めて感じた。
- 注意や動きの指導をしてしまいがちだが，楽しくできることを優先に進めていきたい。
- 子どもたちが活き活きと動いていくためには，保育士が「こうやるんだよ。」という言葉がけを減らしていくことが大切だと思った。
- 手の動き，足の形がどうかではなく，いかに楽しんでいるかが大事である。他の子の邪魔をしない限り，否定語は使わない。１人ずつの良い所を見ていこうとすることが大事。
- 新しい曲や動きを子どもに伝える際，「こう教えなくては」という気持ちがあったが，木崎先生の「保育士自身が楽しいと思えるような伝え方をすることがポイント」という話を聞き，今後の保育に活かしていこうと思う。
- 「こうする」「それは違う」「はやく」など指示するような言葉は使わずに，「音楽に合わせて」の一言で十分子どもたちには伝わるのだなと感じた。
- 声掛けが「高く飛んでるね」「腕がピーンと伸びているね」「おもしろいワニがいたね」と具体的に褒めることで，子どもたちもより意識し，表現することができるのだなと思った。
- 「褒める」「認める」が，それ以上のことを生む。
- 良いところを褒めてリズムをやっていきたい。リズムだけではなく，すべての保育に通じることだと思う。
- 子どもたちが，「次は何をやるんだろう」と期待が膨らむような言葉掛けや，ストーリー性のあるリズムの進め方がとても楽しくて良かった。
- 子どもたちを褒める時は，「上手だね」だけではなく，具体的に何が上手かを伝える。
- ストーリーのように動きを繋げて行うこと。ストーリー性のあるリズム体操。
- 違った動きや，はみ出すことが許されるのがリズムであり，子どもの表現を認めたり褒めたりすることが大切である。
- 細かい動きを指導するのではなく，流れが最初から最後まで止まることなく，楽しんでいた。都度褒める→自信をつける→子どもから子どもへ伝わっていく。
- 私は「上を見てごらん」「ジャンプするよ」と声掛けしているが，木崎先生の声掛けは「お空を見て泳ぐよ」「いろんな跳び方があるね」等，表現が広がる声掛けだと感じ，取り入れていこうと思った。

保育士たちは，様々な視点からたくさんのことを学んでいる。主たる学びは，保育士自身が楽しむことが重要であること，子どもに指示をせず待ちの姿勢であること，子どもの活動の良さをよく見て評価し具体的に褒めることであり，これは，先述した，よこはまリズム研修会設立後の保育士たちの気づきと同じである。加えて，木崎氏の声掛けの仕方やピアノの弾き方やリズムあそびのストーリー性等からは，過去にはなかった学びを得たといえよう。

上記の記述以外でも，「楽しい」「楽しく」という言葉が非常に多い。しかも，子どもの楽しさよりも，大人（保育士）自身が楽しんでいる記述が数多くある。各園の方針にしたがって「さくら・さくらんぼのリズムあそび」をしなければいけないと思っているのではなく，研修会や「公開リズム」で体験することによって，よこはまリズム研修会の「さくら・さくらんぼのリズムあそび」を真に理解し，楽しんでいることがわかる。保育士たちが楽しむことによって，その姿を見て子どもたちも楽しみながら活動をすることになったのであろう。保育士の学びは，子どもの学びにも繋がっているのである。

6. おわりに

よこはまリズム研修会は，設立当初から斎藤公子の発達理論と実践を重視し，「さくら・さくらんぼのリズムあそび」に取り組んできた。しかし，子どもの姿から，どうしたら子どもが楽しめるかという課題に悩み，活動の工夫を行った。そ

こで重視するようになったのが，まず保育士自身が楽しむこと，指導しないで待ちの姿勢になること，子どもの活動を評価し具体的に褒めること等であった。これは，現在もずっと続いている。

子どもの主体性や楽しみ･喜びを重視しつつも，心身の発達を補助するためにはどうしたらいいのか。保育士が理論や実践を確実に把握し，自分自身が正確な身体活動を行うことによって，子どもの活動の模範となる。当然のことながら，保育士が心底楽しみながら活動しないと，子ども自体も興味を示さないし，楽しく活動することができない。また，保育士が子どもの活動の様子をしっかりと捉え，評価し，具体的に褒めることで，子どもの身体活動は良くなり，他の子どもにもそれが伝わる。子どもから子どもが学ぶのである。つまり，子ども→保育士→子ども→子どもという学びのサイクルが生まれるのである。さらに，ピアノの弾き方を工夫することによって，ピアノの音楽表現自体が子どもに伝わり，それに合わせた身体表現に繋がっている。

よこはまリズム研修会では，保育士たちが，子どもから多くのことを学んでいった。「さくら・さくらんぼのリズムあそび」に関して共通認識を持つことによって，職員同士の繋がりが深まることもできている。これらによって，保育士の意欲が高まり，子どもに対する見方･考え方が変容し，子どもに対応する力が育ったといえる。よこはまリズム研修会の取り組みは，子どもの心身の発達や音楽能力の育成にとどまらず，保育全体の質の向上にも寄与しているといえるだろう。

引用・参考文献

惟任泰裕（2018）「斎藤公子の保育実践に関する一考察」『教育科学論集』第 21 号，pp.15-25。

斎藤公子記念館監修（2011）『DVD ブック 映像で見る子どもたちは未来－乳幼児の可能性を拓く－ 第Ⅲ期：ブック「斎藤公子のリズムと歌」／ DVD「斎藤公子 最後の卒園式」』かもがわ出版。

斎藤公子（2018）『改訂版 さくら・さくらんぼのリズムとうた－ヒトの子を人間に育てる保育の実践－』群羊社。

高橋うらら（2015）「子ども一人ひとりの表現を大切に～さくら・さくらんぼの「リズム」をのびのび・生き生きと～」『女子体育』57，pp.16-21。

南曜子（2004）「ももの木保育園にみる『斎藤公子のリズムあそび』」『音楽教育実践ジャーナル』1(2)，pp.22-27。

村地稔三(1985)「幼児教育内容の課題と教育改革－さくら・さくらんぼ保育園の実践から－」『教育』No.455, 国土社，pp.114-122。

よこはまリズム研修会（2018）『リズム運動あそび 資料集～よこはまの子どもたちの健やかな育ちを願って～』よこはまリズム研修会。

よこはまリズム研修会（2019）『リズム運動あそび 資料集～よこはまの子どもたちの健やかな育ちを願って～』よこはまリズム研修会。

和久田佳代（2013）「発育発達過程に沿った子どもの運動あそび」『聖隷クリストファー大学社会福祉学部紀要』No.11，pp.46-54。

〈研究ノート〉

M.ラヴェル《高雅で感傷的なワルツ》の演奏解釈についての一考察
― 調性感と非調性感の観点から ―

魚　住　　恵

（2020 年 9 月 14 日受理）

A Study about the Interpretation of M. Ravel's *Valses nobles et sentimentales*:
in Terms of Tonal and Non-tonal Sounds

Megumi Uozumi

This study illustrates the interpretation of M. Ravel's *Valses nobles et sentimentales* from the viewpoint of a pianist. This piece contains both tonal and non-tonal sounds. Upon focusing on semitones and tritones as non-tonal sounds and analyzing them along with the tonal sounds, I found many aspects of this piece align with the composer's instructions and some comments of V. Perlemuter, who took lessons directly from the composer. I also pointed out that the octatonic scales with semitones and tritones as a characteristic interval in the fourth and fifth waltzes are likewise related to the expressions of this piece. Therefore, I claim that this analysis can be applied to mediate between the instructions on the score and pianists' interpretations, which lead us to more autonomous and active performances.

Key Words : M. Ravel, Valses nobles et sentimentales, Interpretation, Tonal Sounds, Non-tonal Sounds

1. はじめに

モーリス・ラヴェル（1875-1937）のピアノ作品を演奏，及び指導する際に，分析や歴史的背景などを考慮した上で，どのようにすれば自然な流れと音色を作る事ができるのかを常に悩み，考えている。

まず楽譜をよく読み，少なくとも書かれてある指示に従う事は，どの作曲家の作品を演奏する場合であっても当然である。しかし，それだけを目標にすれば自発性に乏しい不自然な演奏になるのではないか。そこで，作曲家の意図にできるだけ近づきつつ，演奏家の自発性や個性を発揮できる方法論の一つを導き出せればと考え，研究を試みるものである。

《高雅で感傷的なワルツ》を選んだ理由としては，次の2点が挙げられる。

①熟達した書法で書かれているため，ラヴェル作品としての特徴が顕著に表れていると考えられる。

②性格が異なる8つの小品としてのワルツが一連の繋がりで形成されているが，演奏解釈が明確でない演奏に出会う事があり，それは自分自身の演奏及び指導においても課題となるからである。

2. ラヴェルの作品にみられる特徴

2.1 ラヴェルが受けた影響について

ラヴェルは幼い頃から鋭敏な耳を持ち，様々な音楽から影響を受けたと自らが語っている[1)]。彼が受けた影響について述べる時に，スペイン人ピアニストのリカルド・ヴィニエスの存在は大きい[2)]。彼らは同じ年にパリ音楽院に入学し，ラヴェルの母親がスペインのバスク地方出身だったこともあって気の合う友人同士となった。彼らは共に

ピアノソロや連弾作品の楽譜を演奏しながら研究し，クラヴサン作品やモーツァルト，シューマン，リスト，ショパン，ロシア五人組など，また同時代のフランス人作曲家であればシャブリエ，サン＝サーンス，フォーレの作品に強く惹かれていったという[3]。

特にシャブリエに関しては1893年，ラヴェルとヴィニエスがシャブリエ宅を訪れ，彼の《3つのロマンティックなワルツ》を作曲家本人に弾いて聴かせたという[4]。3つのワルツのうち，特に第2曲とラヴェルの《高雅で感傷的なワルツ》第7曲との間には類似点を見出す事が出来ると指摘されている[5]。

シャブリエ宅の訪問ののち，ラヴェルは父親を介してサティとも知り合い，彼の影響も受ける事となる[6]。

2.2　作品にみられる特徴について

天性の耳の良さもあって，様々な音楽作品の特徴を吸収しながらも，ラヴェルは最終的には独自の作風を確立していった。既に指摘されているラヴェルの作品にみられる様々な特徴のうち，本稿では特に以下に着目したい[7]。

①調性に根ざしてはいるが，同時に旋法的な変化がみられる。即ち，いわゆる長短調の音階以外に，5音音階や全音音階，また旋法を用いて作曲している。

②調性として解決されない，即ちそれ自体が独立した響きとして7度や9度の音程や和音が使用される。

その上で，①と②を別の言葉に置き換えれば，彼の作品には調性感と非調性感が存在するといえる。

3.《高雅で感傷的なワルツ》について

《高雅で感傷的なワルツ》は1911年に作曲されたピアノ独奏用作品で，8曲のワルツ小品から成る。当作品は同年，独立音楽協会[8]のコンサートにおいてルイ・オベールによって初演され，彼に献呈された[9]。なお，そのコンサートでラヴェルはわざと自分の名前を伏せ，演奏を聴いた聴衆に作曲家を推測させる方法をとったが，正解者は約半数だったという[10]。

この作品は1911年にDurand社より初版譜が出版され，楽譜の冒頭にはフランスの詩人・小説家アンリ・ド・レニエ（1864-1936）による「無益な事で時を過ごす，このうえなく甘美で，常に新鮮な喜び」という一節が置かれている。

ラヴェルは「《高雅で感傷的なワルツ》の題は，シューベルトを手本に一連のワルツを作曲するというわたしの意図を十分しめしている。」[11]としている。この場合のシューベルト作品とはタイトルの類似性から，《感傷的なワルツ》op. 50, D 779と，《高雅なワルツ》op. 77, D 969 を示していると指摘する事は可能であり，これらの2作品と，ラヴェルの《高雅で感傷的なワルツ》の間に次の共通点がある事が，先行研究で指摘されている。即ち，いずれも2部形式ないし3部形式で書かれている事，《高雅で感傷的なワルツ》の第1曲め冒頭のリズムと，シューベルトの《感傷的なワルツ》第1曲目冒頭のリズムとの類似点である[12]。しかし一方で，ラヴェル本人はモデルとした作品名を断定していないことも事実である[13]。

またシューベルト以外に，シューマンの《蝶々》や《謝肉祭》の影響も指摘されている[14]。特にこの点については，《高雅で感傷的なワルツ》は第8曲〈エピローグ〉以外の各ワルツにタイトルが付けられていないため，演奏する際には非常に参考になる指摘であると考える。

4.　各ワルツの分析と，演奏解釈の考察

分析と演奏解釈を試みるにあたっては，これまでの考察と併せて，実際にラヴェル本人のレッスンを受けたピアニストの証言が重要である。本稿では，ヴラド･ペルルミュテールとエレーヌ･ジュルダン＝モランジュとの対話が書籍化されたものと，Henriette Faureによる著書を用いる[15]。また考察と，譜例にも使用する楽譜は，音楽之友社から出版されている『ラヴェル　ピアノ曲集Ⅵ　高雅で感傷的なワルツ　ヴラード・ペルルミュテール唯一の校訂・監修版』岡崎順子注釈・訳（2012）である。ラヴェルのレッスンを受けたペルルミュテールが書き込んだ注意，及び指示が譜面上にフ

ランス語と共に日本語に翻訳されて印刷されているためである。本論文での譜例は全て，この楽譜の写譜である。

最初に，当然ながらどのワルツにも共通する大事な留意点として，形式やテンポ設定を含め楽譜を正確に読んで忠実に演奏する事を挙げたい。これが何より肝要である事をラヴェル自身が強く望んだという記述が見られる[16]。

その上で《高雅で感傷的なワルツ》を演奏する際に強く感じる，

①調性感と非調性感の混在

②特に非調性感を示す音程として，半音音程及び長7度音程と，増4度及び減5度音程

の2点に着目して分析と演奏解釈を行っていきたい。

なお本稿では演奏解釈に伴う具体的な奏法については言及しない。何故なら演奏する際のテクニック等は過去に受けた指導メソッドや演奏者の経験によって異なるからである。よって上記の①と②を「聴く」或いは「気付く」ポイントとして示し，奏法研究は各演奏者に委ねる事とする。

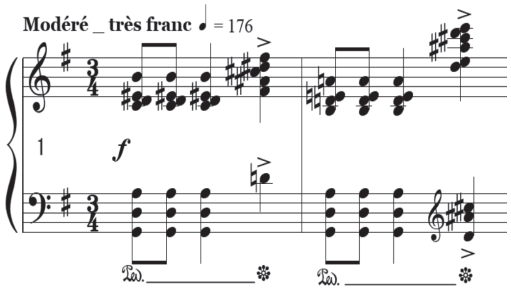
4.1　第1ワルツ

Modéré - très franc「中庸の速さで。とても率直に。」♩＝176。自由な3部形式，A. 1-20小節，B. 21-60小節，A′. 61-80小節。

全8曲のワルツの中でも「イントロダクション（序曲）の趣を持」つ曲である[17]。活発な性格のワルツである。

Aについて

G durが基本の調性だが，不協和音を巧みに利用した曲である[18]（譜例1[19]）。



楽譜にあるペルルミュテールによる「固い音ではなく」「たたかないで」という書き込みは，音質を探る上で大切である[20]。「この第1ワルツで何か荒々しさを出そうとする人がよくいますが（中略），必要なのは，勢いと響きであって，堅さではない（略）」[21]という指摘は重要である。1-4小節では和音の中で垂直方向に生じる減5度音程，あるいは水平方向に生じる半音進行など[22]，非調性的な響きと調性的な響きを常に注意深く聴きながら演奏すると自然に音質を美しく整える事に繋がるのではないだろうか。

Aの終わりにあたる17-19小節はD durの属13の和音（但し導音が省略されている），20小節で主和音なので，ここは調性が決定づけられる場面である。19-20小節のバスのa→dの進行は豊かに決然と響かせる。Sans ralentir（遅くしないで）は，そのためにも重要な指示である[23]。

Bについて

楽譜の書き込みには「フォルティシモだが自然な音で」とある。21小節の和音にあるfとh及びeとf，またバスの水平方向に出来るgisとdの響きを聴きとりながら弾くと良いだろう（譜例2）。

33-44小節は旋律が多い部分であり，特に37小節までは各小節のバスの1拍目がeとhを奏してE durを想起させ，明るい雰囲気である（譜例3）。

一方，旋律線を受け持つ右手の1拍目はfisとhisの8分音符で減5度，続くeとhは完全4度に変わるので，この変化を楽しむように弾く。また2拍目

の左手のcisとgisによる和音は完全4度なので，その直前の右手の減5度と対照を作るため，及びhis（右手）とcis（左手）の半音音程を味わうためにも，左手の和音はテヌートの指示を守る。E durの中での減5度と完全4度，また半音音程をユーモラスな表情として感じると，ペルルミュテールによる書き込み「せっつかないで」の指示を守る事ができる[24]。

39-43小節では各小節のバスの1拍目がcisとgの繰り返しとなるため，どの調性にも属さない状態となる。また右手内声の下降する半音進行も非調性感を表すため指示どおりppで，より神秘的な音色で奏する事が望ましい（譜例4）。

45-48小節の左手には水平方向にfとh及びesとaの増4度音程があり，右手の和音の中にも減5度音程が使用され非調性的である。この響きを楽しめば「固い音でなく」の指示を実現しやすいであろう[25]。

A′ について

この曲の最後は左手にあるG durの属音→主音を意識し，決然とした雰囲気でテンポを遅くしないで終える[26]。

4.2　第2ワルツ

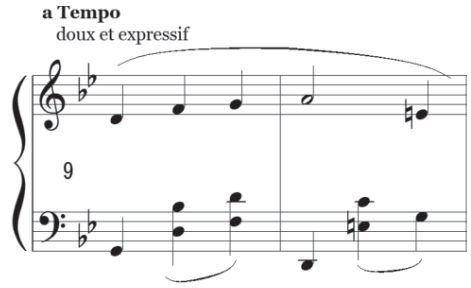
Assez lent – avec une expression intense「とてもゆっくりと－表情を強めに表わして」♩= 104。2部形式，A. 1-32小節，A′. 33-64小節。

基本の調性はg mollで，第1ワルツの同主短調となる。「憂いを帯びて夢をみているかのように，ふんわりとして[27]」という記述は音色を作る際の指針となるであろう。

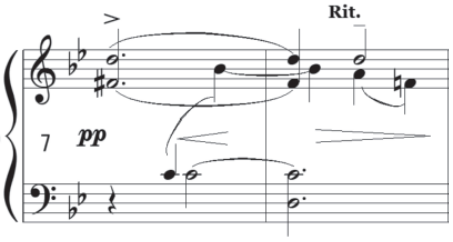
Aについて

下降する和音による音型で，非調性的な響きを持つテーマa（譜例5）。

調性感があり上行形で始まる単旋律のテーマb（譜例6）。これら2つのテーマを指摘できる。



テーマbに入る直前の7-8小節で（譜例7），g mollに向けて内声がfisからfに半音下がる瞬間がある。本来g mollなら属七の際に導音としてfisを用いるが，あえてfに下げて旋法的な響きとしている事を意識すると良い。これを大切に聴きながら奏すると，自然なrit.をかける事が出来る。しかし同時に右手と左手によって属音のdが強調されているので，調性感がはっきりと出る部分である。この後に奏するテーマbもg mollの調性感があるため，テーマaとの違いを音質などで表す工夫が必要であろう。



25-28小節はEs durを想起させる4小節間である。その直前17-24小節のテーマaを用いた非調性的で緊張感のある部分とは対照的である。従って，25-28小節では緊張感を弱める為に脱力して，楽に揺れを感じると「un peu plus lent et rubato 少し遅めに，ルバートをかけて」の指示と一致す

る（譜例8）[28]。

A′ について

41-48小節のテーマbは旋律の2拍目に和音が重ねられる。またAではg mollの響きが強かったが，ここではbがhに変わり，また垂直方向に増4度及び減5度音程が作られ非調性感が強いためmistérieux（神秘的に）の指示を守って音色を作るべきだろう。同時に緊張感も意識すれば49小節にある，この曲唯一のフォルテとtrès expressif（とても表情豊かに）に向かって自然にcrescendoできるのではないだろうか[29]。

最後の小節はbがhに変わりG durで終わるため，まさに1拍目にあたるhを意識して大切に弾くように[30]。

4.3　第3ワルツ

Modéré「中庸の速さで」。自由な3部形式，A. 1-16小節，B. 17-56小節，A′. 57-72小節。

Aについて

最初の16小節間はe mollの響きで書かれ，特に1-4，7-12，15-16小節は調性感が強い。

しかし5-6小節（譜例9）では水平方向に，13-14小節[31]では水平・垂直両方向に減5度及び増4度や半音音程があるため，その前後の調性感が強い部分との響きの違いを味わいながら奏すると[32]，楽譜の書き込みにある「速すぎないで」を守る事が出来る[33]。

Bについて

D durの響きで始まるため，17-32小節は明るい音質が良い（譜例10）。

24小節まではスタッカートが消え，18-24小節はバスの1拍目が常にD durの主音であることから大きなフレーズ感を作ると良いだろう[34]。

33-53小節では，右手は常に減5度及び増4度音程を含む和音を奏し続ける。但し34小節の3拍目のみ例外で，左手のfisと右手のcとの間に減5度音程が生じる。従って33-53小節では調性が決定されないため，不安定で何かを探し続けるような表情を，expressifが示していると解釈して良いのではないだろうか（譜例11）。

A′ について

曲の冒頭e mollから変化して，この曲の終わりはG durの調性感が明確である事を意識して明るく終える[35]。

4.4　第4ワルツ

Assez animé「とても活き活きと」♩.＝80。3部形式，A. 1-16小節，B. 17-30小節，A′. 31-46小節。

このワルツはAs durが主たる調性であるが，これまでの曲と違って，8音音階 Octatonic scaleの構成音によって書かれている部分を指摘できる[36]。8音音階は一般的な長・短音階とは異なり，半音音程と全音音程の交互の組み合わせで出来る8つの音から構成される音階である。その構成音を垂直的に積み重ねると長三和音，短三和音，属

七の和音を作る事が出来るが，一つの音階の中で特定の調の属和音と主和音は作成出来ないため，調性を決定づける事は不可能なのである。しかし，ある調性の響きをほのめかす事はできる音階である。

一方で非調性的な響きとなる増4度音程及び減5度音程，また，それらを組み合わせてできる減七の和音が顕著な特徴として存在する。即ち，調性感と非調性感の両方を表すことが出来るのである。

なお減七の和音同様3回しか移高できないため，8音音階は次の3種類しか存在しない。

oct.Ⅰ：des　d e f g as　b　h

oct.Ⅱ：d es f fis as a h c

oct.Ⅲ：c des es e fis g a b

この音階は，ストラヴィンスキーやスクリャービン，またメシアンなどの作品にもみられる[37]。

Aについて

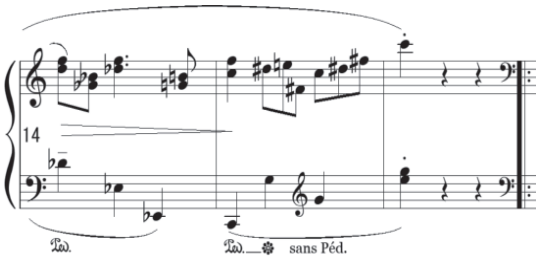
1-4小節及び9-12小節はoct.Ⅰの構成音で作られている（第4小節及び12小節最後のesのみ構成外の音である）。何らかの調性という限定的な捉え方をしないで，8音音階特有の響きを感じながら一息に弾くと，ラヴェルが書いた息の長いスラーの意味が明確になる（譜例12[38]）。

「もたつかないで。またそのためにリズムが鈍くなってはいけません」[39]というペルルミュテールの記述は，上記のフレージングとの関連性もあると思われる。

5-7小節は主に右手内声のdes→c→h（この音のみ左手）→b→h→c の半音進行を聴きながら奏すると，スラーのとおり一息に感じる事ができる[40]。

7-8小節はoct.Ⅱを用いてAs durの主和音の響きを作り出しているが，15-16小節はoct.Ⅲを使用しながら（1拍目，右手のfのみ構成外音）C durの主和音の響きを作っている（譜例13）。

Bについて



17-18小節と，その1オクターブ高い21-22小節にもoct.Ⅲが用いられている（但し17小節及び21小節にあるhは構成外の音である）。続く19小節ではcis mollの主和音を思わせる響きに解決するが，23小節ではE durの主和音を想起させる響きに解決する。このように8音音階の後に用いられる，2つの調性の違いを認識して演奏する事が必要であろう[41]。またそれぞれの主音にcresc.の頂点が来ている事を意識するように。

なお17-20小節を演奏する際には右手から左手に移るc→h→b→a→gis→g→fis→eis→eの半音進行を繋ぐように聴くと，一息に弾く事が出来る（譜例14）。

A′ について

As durの響きで終わるので，ソプラノの最後のasを美しく響かせると良い[42]。

4.5　第5ワルツ

Presque lent – dans un sentiment intime「殆どレントで。心の奥で感じて。」♩＝96。3部形式，A. 1-8小節，B. 9-24小節，A′. 25-32小節。

Aについて

ppの中で繊細な半音変化を表すために軽やかなタッチとバランスをとる聴き方が必要である[43]。

このワルツにも8音音階が用いられている部分

がありE durを想起させる部分と交代で現れる，という特徴がある。具体的には1-3小節の2拍目まではoct.Ⅱ，3小節の3拍目から4小節はバスを中心にE durの響きで書かれている。oct.Ⅱが用いられている非調性的な部分が，E durに解決する部分に引っ張られるように感じながら奏すると，ゆったりとしたテンポであっても4小節で一つのスラー記号の意味が生きてくるのではないか（譜例15）。

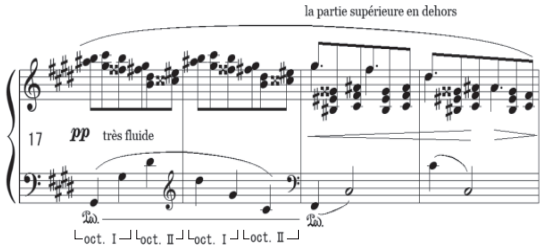
Bについて

9-10小節の2拍目までoct.Ⅲの構成音が使われている（h音のみ構成外の音）。10-11小節の右手内声の和音に生じる半音進行を聴きながら流れを作る（譜例16）。

その後12小節目で，一旦C durの主和音が強調され，バスもC durの属音と主音が用いられるので解決感及び終止感を表すように[44]。

13-14小節の2拍目まで再びoct.Ⅲが用いられ（d音のみ構成外の音），16小節ではe mollで終止する。12，16小節のいずれにも「'」のマークがあるのは調性の終止感を示すためと考えられる[45]。

17-18小節（譜例17）は1小節をちょうど2分して，oct.ⅠとⅡの構成音が交互に用いられている事（但し，18小節1拍目の左手のdisはoct.Ⅰの，また3拍目cisはoct.Ⅱの構成外音）を意識しながら演奏すると，続く19-20小節のソプラノに現れるヘミオラのリズムに繋がりやすいのではないか。なお19-20小節ではFis durの響きに変化する。



以上のように，8音音階を用いながらも，その後に何らかの調性感が現れる事，更にそれらは短い周期で転調している事は大きな特徴ではないだろうか。これらを注意深く感じながら演奏すべきだろうし，この書法が，繊細な作品との印象を与える理由の一つであろう。

21-22小節はoct.Ⅲとoct.Ⅰの構成音が，同じように1小節を二分して交互に用いられている（但し22小節1拍目の左手のfはoct.Ⅲの，3拍目のesはoct.Ⅰの構成外音である）[46]。

A′について

最後の2小節はバスにあるh→eで，E durをしっかり感じて終える[47]。

4.6　第6ワルツ

Vif「活き活きと」♩.=100。3部形式，A. 1-16小節，B. 17-44小節，A′. 45-60小節。

Aについて

1-2小節のバスが水平方向にcis→gの増4度音程だが，3-4小節では同じく水平方向にc→gの完全4度音程に変わる。これらの交代が繰り返されていて，C durの調性感を示しながらもユーモラスな表情を持っている。即ち4小節で一つの文脈と捉えると，自然にVifのテンポに近づく事ができる（譜例18）。

15-16小節目の右手のdis→e，dis→dの変化とfis→gの半音変化も感じながら，16小節で左手C

durの主和音の響きが出来て安定感が生まれる事を意識する（譜例19）。

Bについて

17-18小節では左手のそれぞれの1拍目が gis→dで水平方向に増4度が作られ，右手には dis→e→eis→fis の半音進行があり，非調性的である。しかし19-22小節はg mollの響きが強い。g mollの調性感を味わうように奏すれば，書き込みの「速すぎないで」を守る事が出来よう[48]。

29小節では左手のcisと右手のfisisの増4度で不安定感があるが，31小節では左手のfisと右手のaの3度に解決する。その解決に向かってcrescendo記号が書かれていると感じながら演奏すると良い（譜例20）。

A′ について

注意点は先述のAと同じである。

4.7　第7ワルツ

Moins vif「前よりもゆっくりめに」～ Tempo I「最初のテンポで」。18小節の序奏が付いた3部形式，A. 19-66小節，B. 66小節の1.5拍目-110小節，A′. 111-158小節。

8曲の中で最も規模が大きい，華やかなワルツである。

序奏について

右手は前曲の終結部分と同じモティーフが用いられた4小節ごとのフレーズを3回，違うハーモニーで繰り返す。第1小節の1拍目の和音にはcとfisの増4度音程があるが，二つ目のフレーズの頭にあたる第5小節第1拍目の和音には増4度音程は無い。しかし三つ目のフレーズの頭，9小節1拍目に減5度音程が用いられている。楽譜に書かれてある強弱記号をただ守るだけでなく，増4度及び減5度音程の有無を感じながら，その違いを音色で表現すると良いだろう[49]。

Aについて

基本となる調はA durである。しかし19-30小節では垂直・水平両方向に減5度及び増4度，また半音音程が多用されているので，それらを感じ取りながら演奏すれば丁寧な表情を作り出すことが出来よう。19小節左手の3拍目disのテヌートは，その前後のeとの間が半音音程になっている事を意識して響かせると良い（譜例21）。

24小節は半音音程で和音が上昇するため，指示通りexpressifで[50]。

63小節で突然，F durを想起させる響きで，ファンファーレのように第1ワルツのリズム動機が現れるが，直ちに64-66小節で，バスのe→aへとA durの属音→主音で調性が決定する[51]。更にgis→aの，導音→主音もあるため，A durがはっきり確立される場面である。「このウィーン風ワルツに捧げられたセクションを華やかに終える部分でもあり，和音をオーケストラのように華やかでユーモラスな騒ぎのように響かせて終える」[52]（譜例22）。

Bについて

冒頭の響きの基本はF dur（譜例23）[53]。

突然転調した印象が強いが，直前にあったA durの主和音のaを共通音とし，cisをcに，eをfに，それぞれ変化させるとF durとなる。これら半音音程の変化を耳の中で作りながら演奏すると，AからBのセクションへ自然な流れで移る事が出来るだろう。

ここから書法が変わって，流れるような印象となる[54]。この書法は，先行研究ではショパンのワルツとの類似性などが指摘されている[55]。ラヴェルはその「メロディーをよく浮き立たせるように」[56]指示したという。78小節までは右手の細かい変化に惑わされずに，F durの主和音を想起させる左手のfとcを共通の響きとして捉えて一息に弾く事が大事である。この点は，既にラヴェル自身が言及している[57]。

92-93小節のcresc.とffは音量の変化のみならず，左右の手の広がりと，ソプラノのメロディーにあるgis→dの減5度音程の表情を感じながら奏すると，自然なクライマックスを作る事が出来るであろう（譜例24）。

A′ について

この曲の終わりはAと同じで，A durを意識して華やかに終わり切るように。

4.8　第8ワルツ　Épilogue　エピローグ

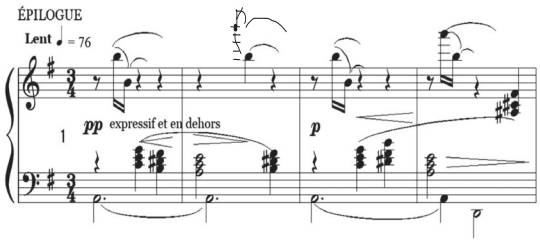
Lent「ゆっくりと」♩＝76。自由な3部形式，A. 1-40小節，B. 41-61小節，A′. 62-74小節。

この「エピローグ（終曲）」の特徴は，ゆったりとしたテンポの中，主にppやpという限られたディナーミクで，これまでのワルツの断片が現れる事である[58]。このため「回想」の音楽としての研究例もあり[59]，他のワルツとは一線を画す内容を持っている。演奏解釈，そして演奏自体が最も難しいワルツでもあると考える。

演奏する際には柔らかく，遠くから聞こえてくるような響きを作る事が求められる[60]。しかし，奏者自身が過度の脱力，或いは夢見心地の状態では演奏はできない。この曲では調性感と非調性感に加えて，第7ワルツまでの断片が再帰する部分に特に着目して，奏者が集中すべきポイントはどこか，を探っていきたい。

Aについて

この曲に繰り返し現れる主要テーマは2つある。まず左手で奏される，和音による順次進行下降形から始まるもので，これをテーマaとする（譜例25）。



次いでテーマbは第5-8小節に右手に，やはり和音で現れる[61]。ここではG durの響きが強い。

13小節目から2度目として現れるテーマbは，バスのfisと和音の中のcによる減5度音程が用いられるため，より神秘的な音色で奏する（譜例26）。

16小節2拍目の左手のaisとe（eは右手にもある）の減5度音程の不安定さが，20小節でH durの主和音として解決する事を意識して表現すると良い[62]。

25小節で初めて，以前に弾いた第6ワルツの断片が回想のようにC durで現れる[63]。その前の部分に注目すると，21小節のテーマaではバスのhと2拍目の和音のfとの間に減5度音程が作られ非調性感が目立つように書かれているが，1-2，9-10小節で同じ箇所に該当する部分にこの音程は用いられていない。この事は，25小節に現れる回想の予兆のように意識しながら弾くと良いだろう（譜例27）。

Bについて

大きな特徴は以下の2点である。

①過去，即ち前曲までに用いられたメロディの断片やリズムモティーフの再帰が目立つ事。

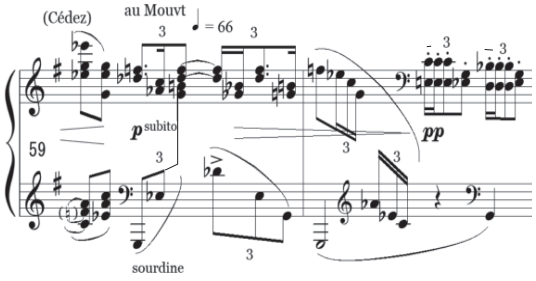
②ここから曲の終わりまでバスにgが繰り返し用いられ，その上で様々なハーモニーや調性感が展開される事。

まず41小節，第4ワルツのテーマが再帰する。原曲では殆ど8音音階で構成され，減5度及び増4度の響きが支配的だった部分だが[64]，ここではEs durとb mollを想起させる。この2つの調性の違いを音色の変化で表現すると良い。続く43小節では第1ワルツの主要リズムが再帰するが，ここは一転して非調性感が強く，スラー記号が消えている。特にfとhで作られる増4度音程の中で，やはり非調性的な響きに変化した第1ワルツの主要リズムを奏する（譜例28）。

50小節で第6ワルツのテーマが半音階を多用して調性がはっきりしない状態で再帰した後，51小節では第7ワルツがgのバスの上でE durの響きで現れる。52-54小節では50小節より長い時間をかけて第6ワルツのテーマの断片がf mollを思わせる響きで再帰し[65]，この曲で初めてCédez（速度を落として）の指示が出た直後，55小節から第3ワルツが，原曲と異なるc mollの響きで現れる（譜例29）。

以上のように調性感がある部分では，その違いを音質などで表現する事が必要ではないだろうか。

59-60小節では，第4ワルツが，バスのg音上でAs durの響きで現れ，直ちに第1ワルツのリズムモティーフが，譜例28と違い，C durを想わせる状態で再帰する（譜例30）。



第1ワルツのリズムモティーフの上にmarqué（際立たせて）というペルルミュテールの書き込みがあるのは[66]，調性感がある事も理由の一つではないだろうか。

以上のように，このセクションでは過去のワルツのテーマが断片的に現れる事だけにとらわれず調性感と非調性感にも注意して奏すれば，単にpやppの中で演奏するだけ，という状態から脱して音色や雰囲気を作っていく事ができると考えら

れる。

A′について

執拗にバスのgが続くセクションである。この最終ワルツの最後に戻ってくるのが第2ワルツのテーマbで，G durがほのめかされる響きの中で用いられている。ラヴェルの指示どおり曲の最後に向けてゆっくりとppの中で進んでいく時に，このテーマだけは目立たせるように奏する[67]。

5. 結論とまとめ

本稿では多くの研究家が指摘したラヴェルの作品にみられる特徴，及び《高雅で感傷的なワルツ》の先行研究を基に，調性感と非調性感に焦点を絞って分析を行い，実際の演奏に役立てる考察を試みた。その結果，調性感と非調性感に着目する事が，特に曲の自然な流れと音色の変化を作る事に関して一つの指針になり得ると示す事ができた。何故なら楽譜にある作曲家の指示，即ち作曲家が望む表現と一致した部分が多いからである。

本稿では調性的響きと非調性的な響きに研究の的を絞ったが，それらがほぼ同時に存在したり或いは短いスパンで入れ替わるため，演奏者は注意深く聴きながら表現しないと，あたかも不協和音が混在しているかのように聴こえる可能性があるだろう。即ち奏者が何にポイントを置いて聴くのか，そして演奏の速度に耳がついていくか否かによっても演奏の出来上がりは左右されるだろう。本稿の分析法が演奏者に新たな気付きを生じさせ，作曲家の意図から遠ざかる事なく，より自発的・能動的な演奏解釈につながるものと考えている。

しかしながら考察や言及を文章化できた範囲は，まだごく一部にとどまっている事も事実であり，力不足を痛感している。また本作品の先行研究の中には演奏家の立場で詳細に考察が為されたものがあり，非常に勉強になった。

今後は演奏者，及び指導者の立場から《高雅で感傷的なワルツ》の研究をより進めると同時に，ピアノ作品にかかわらず，作曲年代が近いラヴェルの作品に共通する響きに関しての研究等も進めていきたいと考えている。

一方で，演奏者が日々の練習と同じように楽曲分析を重視する事により，演奏解釈のみならず，更に効果的な練習に繋がる事を推奨し啓蒙していきたい。たとえ分析に時間がかかったとしても内的な深まりは必ず演奏に表れ，更に指導にも表れるものと確信している。演奏者の立場からの着眼による分析と，その結果を演奏及び指導にも反映させる取り組みや実験的なアプローチを積極的に重ねていきたいと考えている。

最後に，当研究ノートの作成にあたっては，京都教育大学附属図書館から，本学図書館を通して貴重な資料をお借りすることが出来た。また両図書館をはじめ，多くの方々からご助言やご助力を賜った。関係者皆様に，心より感謝申し上げたい。

注

1） アービー・オレンシュタイン『ラヴェル―生涯と作品』井上さつき訳（音楽之友社, 2006）, 171-172. ほか参照。
2） リカルド・ヴィニェス（1875-1943）は，スペインのカタルーニャ地方出身の優れたピアニスト。同時代のフランス，スペイン，ロシアの作曲家の作品を良く演奏した。それらの中には初演も多く含まれ，また献呈されている作品も多い。
3） ハンス・ハインツ・シュトゥッケンシュミット『モリス・ラヴェル―その生涯と作品』岩淵達治訳（音楽之友社，1983），30-31，44-47. ほか参照。
4） ベンジャミン・イヴリー『モーリス・ラヴェル―ある生涯』石原俊訳（叢書･20世紀の芸術と文学）（アルファベータ，2003），22. ほか参照。但し，ウラディミール・ジャンケレヴィッチ『ラヴェル』福田達夫訳（白水社，2002），218では1893年ではなく1891年の出来事として書かれている。
5） ジャンケレヴィッチ，前掲書，56-57. 参照。
6） イヴリー，前掲書，22. ほか参照。
7） オレンシュタイン，前掲書，172-173. ほか参照。
8） 1910年，フォーレを中心に設立されたグループ。彼やラヴェルも加わっていた国民音楽協会よりも開かれた組織を目指したもので，ラヴェルの人生に転機を与えたという。オレンシュタイン, 前掲書, 79-82. ほか参照。
9） ピアノ独奏の初演後にロシア人バレリーナのナターシャ・トゥルハノヴァよりバレエ作品としてオーケストラ用に編曲を要望されたラヴェルは《アデライーデ，または花言葉》というタイトルのバレエ音楽として編曲し自ら台本も手掛けた。バレエはラヴェル自らが指揮して1912年に上演された。オレンシュタイン，前掲書，84. ほか参照。
10） シュトゥッケンシュミット，前掲書，188. ほか参照。
11） ジャンケレヴィッチ，前掲書，245. より一部引用。
12） James Scott McCarrey, “Performance and Analysis

in Practice: A Study of Maurice Ravel's *Valses nobles et sentimentals, Miroirs,* and *Gaspard de la nuit,*" PhD diss., The University of York Department of Music, 2006, 45-46. 参照。

13）Elizabeth McCrea, "Ravel's *Valses nobles et sentimentales*, Analysis, Stylistic Considerations, Performance Problems, " DMA.diss., Boston University, 1974, 121. では，ラヴェルはシューベルトの《高貴なワルツ》と《感傷的なワルツ》のタイトルは借りたが，それらをモデルにしたとは明言していない事を理解するがよい，との記述がみられる。以下，本文及び注における全ての英文・仏文参考文献の日本語訳は筆者が大意を訳したものである。

14）Michael J. Puri, "Ravel's *Valses nobles et sentimentales*, and its Models", *Society for Music Theory*, vol. 23, No. 3（September 2017）.https://mtosmt.org/issues/mto.17.23.3/mto.17.23.3. puri. html（2020.1.30閲覧）〔26〕-〔74〕において，主にシューマンの《蝶々》《謝肉祭》《ダヴィッド同盟舞曲集》との関連性が詳しく検証されている。McCreaは前掲論文, 131-132. で《蝶々》のフィナーレと《高雅で感傷的なワルツ》のフィナーレの類似性を指摘している。

15）エレーヌ・ジュルダン＝モランジュ，ヴラド・ペルルミュテール『ラヴェルのピアノ曲』前川幸子訳（音楽之友社，1984）. Henriette Faure, *Mon maître Maurice Ravel: son œuvre, son enseignement, souvenirs et légendes*（Paris: Corbière & Jugain, 1978）.

16）ジュルダン＝モランジュ，ペルルミュテール，55-56. 参照。

17）モーリス・ラヴェル『ピアノ曲集Ⅵ』，高雅で感傷的なワルツ，ヴラド・ペルルミュテール校訂・監修，岡崎順子注釈・訳（音楽之友社，2012）所収，9.

18）このリズムがシューベルト《高雅なワルツ》第1番との類似点として挙げられている。McCarrey，前掲論文，46. 参照。

19）各譜例の頭の数字は小節数を示す。

20）ラヴェル，前掲楽譜，9. 参照。

21）ジュルダン＝モランジュ，ペルルミュテール，前掲書，56-57.

22）McCreaは前掲論文，5-6. で水平方向の半音進行を指摘している。

23）ラヴェル，前掲楽譜，10. 参照。

24）ラヴェル，前掲楽譜，11. 参照。

25）同上。

26）ラヴェル，前掲楽譜，13. 参照。

27）Faure，前掲書，39.

28）ジュルダン＝モランジュ，ペルルミュテール，前掲書，58-59. ペルルミュテールは「ここはショパン流のロマンティックなルバートというよりは，むしろ《ワルツ》のたゆたいのようなもの」と述べている。

29）ラヴェル，前掲楽譜，15. 参照。

30）同上。

31）ラヴェル，前掲楽譜，16. 参照。

32）McCrea，前掲論文，35-36. においては，13-14小節で右手が奏する和音の，内声二声の音程変化が詳しく指摘されている。

33）ラヴェル，前掲楽譜，16. 参照。

34）Faure, 前掲書，39. にある「表情豊かで波のようなレガートのパッセージがある」との記述は，この部分を指すと思われる。またラヴェル，前掲楽譜，16. には très lié et très soutenu（とてもレガートに　そして充分に音を保って）との書き込みが見られる。

35）ラヴェル，前掲楽譜，18. 参照。

36）McCarreyはこの曲に限定せず，ラヴェルは全音階と8音音階の構成音を使用していることを指摘している。McCarrey, 前掲論文，126. 参照。

37）魚住恵「実験工房のピアノ作品―それらに顕れている8音音階の響きと，その響きを奏するための指と手のポジションの研究―」エリザベト音楽大学博士論文，2000，35-39. 参照。

38）ペダリングもラヴェル，前掲楽譜，19.より引用。

39）ジュルダン＝モランジュ，ペルルミュテール，前掲書，61.

40）ラヴェル，前掲楽譜，19. 参照。

41）ラヴェル，前掲楽譜，19-20. 参照。

42）ラヴェル，前掲楽譜，21. 参照。

43）Faure, 前掲書, 40. には「とてもひそやかで内にこもっていて，古めかしい気品をたたえた1830年のワルツ」という記述がある。

44）ラヴェル，前掲楽譜，21. 参照。

45）ラヴェル，前掲楽譜，21-22. 参照。

46）ラヴェル，前掲楽譜，22. 参照。

47）同上。

48）ラヴェル，前掲楽譜，23-24. 参照。なお，McCreaは前掲論文，57-59. で詳細な和音分析を行っている。

49）ラヴェル，前掲楽譜，25-26. 参照。

50）ラヴェル，前掲楽譜，26. 参照。

51）McCreaは前掲論文，69. において，e音が3オクターヴにわたって重ねられる事によってA durの属音として強調されていると指摘している。

52）Faure，前掲書，42. 参照。

53）前出の譜例22の，第66小節の1.5拍目からBのセクションとなる。

54）McCreaは前掲論文，71. において右手の書法の第5ワルツ19-20小節との類似性を指摘。

55）Puriは前掲論文，〔19〕. において，この部分の書法とショパンのワルツop. 42との類似性について言及している。

56）ジュルダン＝モランジュ，ペルルミュテール，前掲書，69. 参照。

57）オレンシュタイン，前掲書，173-175. 参照。

58）これらの断片が現れる箇所は全て，ラヴェル，前掲楽譜，32-36. に倣う。

59）Michael J. Puri, "Memory and melancholy in the *Épilogue* of Ravel's *Valses nobles et sentimentals*." *Music Analysis*, 29（2-3）, July-October, 2011, 1-37. 但し，同一

の論文は国際RILMによると，Vol. 30（2-3), 2011, 272-308. と表示されている。
60）ラヴェル，前掲楽譜，32-36. 参照。
61）ラヴェル，前掲楽譜，32. 参照。
62）ラヴェル，前掲楽譜，32-33. 参照。
63）ラヴェル，前掲楽譜，33. 参照。
64）本論，第4ワルツの章を参照されたい。
65）ラヴェル，前掲楽譜，35. 参照。
66）同上。
67）ラヴェル, 前掲楽譜, 36. 及びジュルダン＝モランジュ，ペルルミュテール，前掲書，72. 参照。

〈実践報告〉

日常場面における幼児の自他の理解に関する研究
― 幼稚園での事例分析を中心に ―

井　筒　敦　子

（2020 年 9 月 7 日受理）

Analysing on Preschool Children's Understanding of Themselves and Others in Everyday Situations:
A Case Study on a Kindergarten

Atsuko Izutsu

When do preschool children learn to understand and infer that others have internal feelings? The ability to infer others' feelings is a significant prerequisite for moral development to act appropriately towards others. This research report summarizes the practices from the daily life of kindergarten, including how they understand the relationship between themselves and others in acquiring others' perspectives. This is analized in that how the preschool teacher support and go through these critical processes step by step with the children. From this analysis, the acquisition of an understanding the relationship with others and the acquisition of others' viewpoints increased as the children are older. The teachers provide a series of support for children to notice, infer, and think. In daily life, the understanding of the relationship between self and others is inconsistent in different situations. It is a developmental trait, and the teachers need to understand what children are not rushed.

Key Words : Understanding of self and others, The others perspective, Undersntanding on others, Budding morality, Support from preschool teacher

1. はじめに

幼児は，他者が内的な感情をもっていることをいつ頃から理解し，推測することができるようになるのだろうか。これについては，多くの研究者の観察や実験があるが，溝川・子安によると，その力は，まだ自他が未分化である乳児期を経て，幼児期から児童期にかけて大きく発達するとされている（溝川・子安，2015）。そして，朝生は，4歳頃になると，いろいろな状況や場面で，他者の感情を推測できるようになることを示している（朝生，1987）。

幼児期は，発達の特性として，他者の思いもを含めて，見えていないもの，形のないものを理解したり推測したりすることは難しい。一方で，幼児期が，次第にその力を獲得していく時期でもあることを，私たちは保育現場において，幼児の姿を通して実感しているところである。

「幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集」で，「道徳性の発達のためには　1）他者と調和的な関係を保ち，自分なりの目標を持って人間らしく生きていこうとする気持ち　2）自他の要求や感情，状況を受容的･共感的に理解する力　3）自分の欲求や行動を自分で調整しつつ，共によりよい未来をつくっていこうとする力が必要である」と述べられている（文部科学省，2001，p.8）。

また，平成29（2017）年3月に告示された幼稚園教育要領における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10の姿の中で，（4）　道徳性･規範

意識の芽生え　が挙げられており，「友達と様々な体験を重ねる中で，してよいことや悪いことが分かり，自分の行動を振り返ったり，友達の気持ちに共感したりし，相手の立場に立って行動するようになる。また，きまりを守る必要性が分かり，自分の気持ちを調整し，友達と折り合いをつけながら，きまりをつくったり，守ったりするようになる」と明示されている（文部科学省，2018, p.60）。

このように，他者の思いを推測する力は，他者に対して適切な行動をとることができるようになるための前提条件として，道徳性の発達に大きく関わっていると思われる。

2. 事例の分析にあたって

筆者は道徳性を，他者と調和しながら，人としてよりよく生きるための意識や判断力であるととらえている。

幼稚園は初めての集団生活の場である。家庭から離れ，見知らぬ教師や多くの友達と出会い，共に過ごす生活では，多くの喜びと期待があると同時に，自分の思うようにならない状況，我慢しなければならないことに数多く出会う。友達とのトラブルやいさかいでは様々な葛藤もある。自分を主張したり抑制したりする多様な体験をし，次第に自他の関係や自分とは違う思いをもつ他者の存在に気付くことは，道徳性の発達に必要な感性であり，道徳性の芽生えであると考える。

幼児期は基本的には他律的な道徳性をもつ時期であるが，行ってよいことや悪いことを漠然と感じる自律的な道徳性の実相や育ちも日々の幼児の姿から感じるところである。幼児と大人の善悪の判断の違いは，発達の特性からくる幼児期特有のものの見え方や結果のとらえ方によるものであると思われる。この幼児理解をもとに，幼稚園では，具体的な状況の中で，幼児自身が身をもって体験し実感していくことを重視して実践を積み重ねてきたところである。

前述したように，他者の思いを推測する力は幼児期に著しく発達していく。これはまさしく幼稚園で過ごす時期である。そしてこの発達は，ストーンによって，新しい自己感や他者の視点を獲得しても，それが以前の自己感に取って代わるものでは無いことも示されている（Stern, 1985）。

本実践報告は，幼児がどのように自他の関係を理解しているか，他者視点を獲得しているか等，幼稚園の日常生活の中から実相を読み取るとともに，教師はその大切な過程を共に過ごす者としてどう援助したか，事例の分析を通して探ることを目的とする。

尚，以下の事例は全て，筆者が在職した広島市立幼稚園における2001年から2020年までのものである。

3. 事例と考察

3.1　他者が自分とは違う思いをもっていることに気付く

事例1　「私のところにもどっておいで」

3歳児11月

〈背景〉

A児は入園当初，登園時から激しく泣き，担任のそばから離れなかった。B児は，次々楽しい遊びを見つけ活発に遊んでいた。6月頃からA児とB児は仲良くなり，いつも一緒に遊んでいた。A児が，積極的なB児について遊んでいる姿が見られた。B児の言動を模倣して遊ぶ姿も見られる。

〈エピソード1〉

> A児とB児が保育室の製作コーナーで遊んでいる。A児は，戸外での遊びが気になり，時折保育室と廊下や園庭を行き来していた。B児は一生懸命空箱製作に取り組んでいた。B児は，A児の動きにチラチラと視線を送りながらも，製作中の空き箱から手を離すことは無かった。
>
> A児が保育室に戻ってくると，「Aちゃん，AちゃんはBちゃん（私）のことが大好きなんだから，ちゃんとBちゃんのところへもどってくるんよ」と言い聞かせるように伝えている。

〈考察〉

B児の自他の未分化がよく表れているエピソードである。日頃の遊びの様子を見ていると，B児が積極的にA児をリードしており，ほぼB児の思うように遊びが進んでいる。A児が自分の思いを

もっていること，そしてそれが自分とは違う思いであることには思いが及んでいない。B児の中では，二人の気持ちが同一のものとして存在しているのであろう。

A児もB児のことが好きで，同一視するほど憧れている。入園当初，不安定でなかなか落ち着く場所を見つけられなかったA児が，教師の隣の次に見つけた安心な場所が，B児の隣であった。

B児と遊ぶと，自分の居場所がきちんと確保される。B児の発想は豊かで，一緒に遊ぶと刺激的で楽しい。しかし，A児の思いが生かされることはほとんどないように見受けられた。

教師は，一方的にリードする側，リードされる側に見えるB児とA児の関係が気にはなったが，A児が，この関係に救われ，安定しているように思われたため，見守るようにしてきた。

A児にとって，1学期はそれでよかったのだろう。しかし，2学期になると，A児の自我がはっきりしてきた。他の友達にも遊びにも興味がでてきている。B児と一緒だと，十分に自分の思いをだせないことに窮屈さを感じ始めている様子もうかがえる。数日後，それが行動になって表れた。

〈エピソード2〉

数日後，B児がA児に「シールをあげる」と言い，笑いながらシールを出したり自分の背後に隠したりしてなかなか渡そうとせず，A児の反応をおもしろがっている様子であった。次第にA児が腹をたて，「嫌～」とB児から逃げようとする。B児はあわててA児の手を引っ張りながら，「やっぱりシールをあげるから」と機嫌をとるように話し掛けていたが，A児は逃げようとする。B児は「一緒に遊びたい」とA児を追いかけようとし，次第に地団駄をふんで訴える。A児は「遊びたくない」ときっぱりと拒否する。B児は激しく泣き始める。教師はずっと泣き続けるB児のそばで静かに見守った。

〈考察〉

今までA児は，いつもB児に言われるままに行動していたのに，この場面ではきっぱりと拒否している。B児は，そのことにとても驚き，戸惑っている。地団駄を踏んで訴える姿は悲しいというより，ショックを受けたような様子であった。B児が，A児に自分とは違う別の思いがあることに気付いた瞬間だった。そして，エピソード1の自分の発言とは逆の気持ち――自分がA児のことを大好きであること――にも気付いた一瞬であった。

A児は，同一視の対象であったB児のそばから自分から離れることができた。自分の思いがはっきりわかり，意思表示できたのは，A児の自立であり，大きな成長である。今までのB児との関係があって芽生えた感情であり，B児を慕って遊んだ体験がA児を育てたとも言えるのではないか。A児の成長をしっかり認めるとともに，B児の思いも丁寧に伝えていくことが必要である。

仲良くなってからの両児の様子を思いおこすとB児がこのA児の行動に相当なショックを受けたことは推測できる。一方で，教師は，B児がそのうち何かの形で今日のような気づきを自らが実感として得る体験が必要であることも考えていた。

思いもかけない形でその機会はやってきた。教師は，B児が貴重な体験をしたことをしっかりと受け止め，その心の揺れを支えることが役割であると思いつつ，B児にどう言葉をかけていいかわからず，ただ泣いている背中をそっとさすったり抱き寄せたりするしかなかった。かける言葉を見つけることはできなかったが，すべて言葉で伝える必要はないとも思った。ここで伝えるべきことは，教師がB児の心に寄り添う温かい理解者であるということであろう。

3.2　自分の視点から見えるもの　見えないもの

事例1　「ケーキが壊れた」

3歳児9月

〈背景〉

3歳児が砂場で自分の思いを十分出して遊べるよう道具の種類や数を調整して準備している。

〈エピソード〉

C児が砂場でケーキを作り，砂場の縁に並べていた。D児がそれに気付かず，ケーキを壊してしまった。C児はそれに怒ってD児をたたき，D児は泣き出してしまった。教師が双方に話を

聞くと，C児は「Dちゃんがケーキを壊した」D児は「Cちゃんがたたいた」とそれぞれ繰りかえし訴えている。

教師はケーキが壊れて悲しいC児の気持ちに寄り添いながら，また，D児の激しく様子に気付かせながら，「悲しかったんだね」と，心情に語りかけた。

〈考察〉

自分の視点から見えたものだけで判断するこの時期の発達の特徴が表れており，幼稚園では3歳児に頻繁に起こる姿でもある。C児は，D児がケーキを壊してしまったけれど，そこにケーキがあることに気付かなかったからであるということには思いが及ばず，状況が理解できない様子であった。C児は，時間の経過や因果関係，結果の関係の認知が十分ではないため，教師は見えない事情をC児が理解できるように順序立てて伝えていった。C児には，D児が激しく泣く様子を目の当たりにしながら，D児の気持ちを考えさせるようにした。見えないものを見えるように伝えていくことに教師の専門性が問われるところであろう。

同様のエピソードは幼稚園の日常生活には事欠かない。日常のことだからこそ，一つ一つ丁寧に関わり，意味ある経験として積み上げていく援助が必要である。

3.3　自他の関係は一対一

事例3　「抹茶アイスはいかがですか」

4歳児6月

〈背景〉

6月中旬から7月にかけて恒例で夏祭りを行っている。毎年アイスクリーム屋やかき氷屋が登場し，作っては売り，売りながら作り足し等準備の段階からにぎやかに遊んでいる。

〈エピソード〉

今年も，4歳児の保育室でアイスクリーム屋ごっこが始まった。毎年この時期になると自然に生まれてくる，本園の伝統的な遊びの一つである。遊びのイメージを実現しようと，担任は材料となる色紙やカップなど幼児たちと相談しながら準備し，アイディアを提供しながら一緒にアイスクリーム作りを楽しむ。

売り買いを始めると，圧倒的に売り手が人気で，幼児たちはみんな店の人になりたがる。当然買い手は少なくお客さんはほとんどいない。隣の5歳児の部屋や職員室に「買いに来てください」と呼び込みに行く様子もあった。

そのうち，4～5人の幼児たちがアイスクリーム屋の道具や材料を一式小さなワゴンに積み，ゴロゴロとテラスを移動しながら売り始めた。5歳児の部屋に行った後，職員室や園長室にもやってきた。

園長室に招き入れると，「アイスクリームはいかがですか」と大きな声で話す。「わあ，嬉しい。ちょうどアイスクリームが食べたかったの。何アイスがあるの？」と尋ねると，「抹茶でしょ，レモンでしょ，いちごでしょ・・」と，話が得意な子を中心に，アイスクリームに視線をやりながら答える。

私が，「抹茶アイスください」と注文すると売り手の全員が，一斉に，自分のアイスを食べてくださいと言わんばかりに，私の顔の前に抹茶アイスを差し出した。「わあ，たくさん。おいしそう」と一つずつ受け取り，おいしそうに食べて返すと，満足そうに保育室に帰っていった。

〈考察〉

注文を受けると，どの幼児も待ちかねたように勢いよく，そして一斉に自分の抹茶アイスを差し出した。その様子から，一緒のワゴンを押しながら「私たち」で一つのお店をしているように見えても，そこには「私たち」や，「私たちのお店」は無く，買い手である「あなた」と売り手である「私」の一対一の意識のみがあった。この場面では，自他の関係が，幼児にとってはあくまで一対一であることがうかがえる。「私たち」で注文を受け，「私」がそれぞれ渡すという不自然さは，幼児たちにとっては全く不自然ではなく，この時期の幼児らしい姿であるとも思う。

協同性の育ちから見てみると，みんなで共同経営をしている意識と，個々の幼児が，たまたま同

じワゴンで「私のアイスクリーム屋さん」を開いている意識が行き来しているのであろう。

幼児のこの意識と育ちを大切にしなければならないと感じた。例えばここで，お店の仕組みを整理したり，道具の数を変えたりすることで，協同性をより高めようとしたなら，現在の育ちであれば，幼児の気持ちは，この遊びから離れてしまうのではないだろうか。

個々の幼児の思いと発達の実相をしっかりと見極める必要がある。幼児が「私」と「あなた」の一対一の関係を大切にし，楽しんでいる状況において，教師は発達しようとしている幼児の姿をしっかり捉え，育ちを急がせないように援助していくことが重要である。

3.4　他者理解と共感性

事例4 「好きかと思って」

4歳児7月

〈背景〉

E児は，優しい言動が多く，友達も多い。仲良しのF児が風邪のため，欠席した。

〈エピソード〉

> E児が折り紙を折っていた。「Fちゃんが元気になったら渡してあげるの」と話す。欠席しているF児が登園してきたらプレゼントすると言う。折っているのは，朝顔の折り紙だった。「Fちゃん，好きかと思って」と，折りながら話す。教師は「Eちゃんは，Fちゃんのことがよくわかるんだね。すてきね。きっとFちゃんは大喜びだね」と答える。

〈考察〉

自他が未分化な時期に，幼児が相手に，自分の好きなものを渡すのはよく見られる姿である。

E児は，自分ではなく相手の好きなものに思いを寄せ，折り紙を選んでいた。相手に，自分とは違う思いがあることに気付いている姿である。自他意識の発達は，向社会的な共感行動に関わると思われる。E児の行動には，日頃から相手のことを気にかける言動が多い。その気づきをしっかり受け止め，評価してE児に返すことを大切にしていきたい。

3.5　きっかけがあれば気付く

事例5 「作るのは私たちなのに」

5歳児11月

〈背景〉

11月に来年度の入園者の決定がある。決定日には，入園予定の未就園児が親子で来園する。その際，入園予定児に在園児からのプレゼントとして渡すために，教師がぞうの形のポシェットを作る準備をしていた。

〈エピソード〉

> その様子を見たG児とH児は「私たちが作るのに，どうしてぞうって先生が決めるん」と聞いてきた。
>
> 教師は予期せぬ問いにハッとして「そうだね。何がいいか，みんなで相談しようね。きっといい考えがでるよね」と応じた。
>
> クラスで相談の場をもった。すると「私はうさぎがいいと思う」「犬がいい」「自分の好きなのを作りたい」等のいろいろな意見が出た。
>
> 教師は幼児の意見を聞いていたが，「プレゼントをもらう小さいお友達は何をもらったらうれしいかね」とつぶやいた。
>
> 「かわいいからリスがいいと思う」「やっぱりうさぎがいいと思う」「うさぎが好きじゃない子もいるかもしれん」「何が好きか聞いてみればいい」等入園予定児たちに思いを巡らせる言葉も出て，話し合いは活発であった。結局うさぎのポシェットを作ることになった。

〈考察〉

教師は，幼児の主体性を育てるために，何でも幼児と相談しながらすすめる姿勢を基本としてきたが，この時は深く考えることなく教師側で決めてしまった。主体性を大切にするということは，その相手の思いを大切にするということであることを改めて感じた。

自分たちのことは自分たちで決めたいという意見を頼もしく感じ，教師が考えているよりずっと成長していることを感じた。この成長はしっかりと受け止める必要がある。しかし，ここで思いを一番汲み取るべき相手は入園予定児である。そこに気づくきっかけとなるよう教師がつぶやいた。

幼児の視点を，受け取る側の思いに向けることができたが，振り返ってみると，まだ直接の関わりが薄く，あまり親近感が湧いていない入園予定児の内面に思いが及んでいなかったのは自然な姿であるとも思われた。具体的なイメージのない状況で，入園予定の子供たちへの他者理解を求めたこの援助が適切だったのか，評価に迷うところである。

3.6　仲間によって促される

事例6 「僕が違ってた」

5歳児2月

〈背景〉

日常から，遊びが一区切りしたところで，楽しかったこと，工夫したところ，困ったこと等それぞれ出し合い，幼児たちで思いを共有する振り返りの時間を大切にしている。

数日前からⅠ児，Ｊ児を含む5名程の5歳児が自分たちで作ったおもちゃやゲームを遊戯室に運んで遊んでいた。中心になっておもちゃを作り，遊びをリードしていたのはⅠ児であった。その日の振り返りの時間のことである。

〈エピソード〉

Ⅰ児が「今日は困ったことを言ってもいいですか」と少し緊張した面持ちで手を挙げた。「Ｊちゃんが，独り占めして嫌だったです」という発言だった。より具体的に尋ねると，Ⅰ児が作り，誰でも使って遊んでいいと思っていた牛乳パックのおもちゃを，J児が一人で使い他の子が遊べなかったということだった。Ｊ児は「独り占めしてないよ」と言い，Ⅰ児は「独り占めした」と再度言う。

他の幼児たちは，この平行線のやりとりを関心を持って聞いていたが，そのやりとりがいつどの場面のどういう状況のことかがわかってくると，「ＪちゃんはＫちゃんと遊んでたよ」と言い，Ｋ児も「僕も一緒に遊んだよ」と言う。

それを聞いていたⅠ児は，ハッとした表情になり，「僕が違ってた。Ｊくん，ごめん」と素直に謝る。ホッとしたような空気が流れた。

〈考察〉

Ⅰ児は，保育室と遊戯室を行き来しながら遊んでいたため，Ｊ児の動きをよく見ていなかったようだ。また，自分の作ったおもちゃをみんなに公平に使って欲しいという正義感から，Ｊ児の行動を独り占めと感じ，不満をもったようだ。振り返りの時間に，緊張した面持ちで手を挙げたのは，この振り返りの時間が，できるだけ幼児同士のよいところを認め合う場にしてきた教師の願いを感じとっているからこその行動であることがうかがえた。

Ⅰ児は，今まで，その正義感と真剣さ，自己中心的な視点の強さから，友達とトラブルになり自分の言い分を取り下げないで言い張ったり激しく泣いたりすることが度々あった。教師はその都度Ⅰ児と相手の幼児の思いを，時には周囲の幼児も巻き込みながら，じっくり聞くことを大切にしてきた。

本エピソードでも，周囲の幼児たちは，どちらかの善悪を決めるという気構えではなく，温かい関心を寄せながら友達の話を聞き，自分の思いを伝えていた。

そうした雰囲気の中，Ⅰ児は友達の発言から自分の行動や視線，友達の動き等その時の状況を冷静に思い起こし，自分が見えてない場所，見ていなかった時間に起こったことを想像し，思い違いをしたことに気がついた。そのことにハッと気付く瞬間があり，Ｊ児の気持ちも推し量り，腑に落ちたから素直に謝ることができたのだろう。

幼稚園での仲間とのやりとりが，生活や遊びの必要感と実感を伴いながら，他者視点の獲得を促していると思われる。

4. 事例分析を通して見えてきたもの

4.1　自他の関係の理解や他者視点の獲得の実相

今回あげた事例は，幼稚園の日常生活で頻繁に起こっているもののごく一部であり，この年齢がこうであると決めるものではないが，やはり3歳よりも4歳，4歳よりも5歳，と年齢が上がるにつれ，見えていないものを想像したり，相手の立場になって考えてみたりする場面は増えている。特

に5歳児になると，他者への意識は広がり，状況の把握もできるようになっている。すなわち5歳児は，考えてみる，想像してみることができるようになっている。

とは言え，2でもふれたように，他者の思いを推測できるようになったからといっても，前の段階である自己を中心とした視点が消えてしまう訳でなく，状況によっては，5歳児でも，事例2にあるような因果関係の理解や，結果の関係の認識が十分でなく，自分の視点からみえたもののみの主張で，押し問答が繰り返されることもある。状況によってその理解が大きく異なる場面は多々あり，発達が行きつ戻りつしているように見えることも多い。

幼児たちが出会う状況は，保育という営みの中で，様々な人や条件，様々な思いが絡み合って作り出される状況であり，判断が変わるのは当然であるとも言える。多くの研究者の実験と，今回のような幼稚園の日常場面での幼児の姿を照らし合わせることはとても興味深い。保育が，人と人が作り出す営みであることと，その営みが生きているということを改めて感じるところである。

4.2　教師の援助の仕方

いずれの場合も，教師は幼児の思いに寄り添いつつ，見えないものを見えるように伝えていた。また，幼児自身が気付く，考える，推測する，振り返ること等を重視し，それを促す援助をしていた。幼児が必要感と実感を伴い，具体的な学びの機会に出会うその時を，教師は気づき，逃さないことが重要である。

他者の視点を得ることは，前述の「自他の要求や感情状況を受容的･共感的に理解する力」と大きく関わることであろう。他者の思いを推測する力が，向社会的な共感行動につながるようなモデルとしての教師の役割も大きい。

仲間とのやりとりも，他者視点の獲得に大きく関わっている。幼児同士の温かく受容的な関係を作ることは，他者理解を向社会的な共感行動に結びつけると思われる。

5. おわりに

幼児たちの営む生活には，自己を中心とした視点から，他者の視点を獲得している過程がある。大人から見れば未熟にも見えるような幼児の姿であっても，決して未熟でなく，その時期ならではのものの見え方，わかり方でその子らしく生きている。その世界観を愛おしく思い，大切にしていきたいと強く感じた。育ちを急がせることのないようにしていきたい。

幼児の言動や表情から，幼児の心持ちや思いを読み取ろうとするのは，教師にとっての「他者理解」に他ならない。それをふまえ，だからこそ複数の他者による見取りやカンファレンスにより，その理解がより洗練された，そして深いものになることの意味を改めて感じる。

多くの研究による知見を学びつつ，実践者として，幼児の世界を共有し，受け止め，思いを読み取り，温かい理解者であり続けたいと思う。

引用文献

文部科学省『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』ひかりのくに2001
文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 2018

参考文献

朝生あけみ「幼児期における他者感情の推測能力の発達－利用状況の変化－」『教育心理学研究』第35巻第1号pp.33－40，1987
麻生　武「子供の他者理解－新しい視点から－」『心理学評論』第23号第2号pp.135－162，1980
井上健治・久保ゆかり『幼児の社会的発達』東京大学出版会1997
清水由紀・林　創『他者とかかわる心の発達心理学』金子書房2012
溝川　藍･子安増生「他者理解と共感性の発達」『心理学評論』第58巻第3号pp.360－371，2015
森上史郎・柏女霊峰『保育用語辞典』ミネルヴァ書房2000

〈修士論文要旨〉

［生きる力］を育むために必要な教師の資質・能力に関する研究
― 高等学校芸術科（音楽）を中心に ―

音楽学専攻　音楽教育学分野　　原　房枝（2021年3月修了）

本研究は［生きる力］を育てるという，教育の根源的な目標を果たすために必要な教師の資質・能力について研究を深めると共に，その中で，芸術科（音楽）教師の果たす役割の重要性を導く事を目的としている。

［生きる力］は1999（平成11）年告示の学習指導要領において，明日を生きる子供たちに示された学力観であるが，20余年を経過した今なお，教育の根幹をなす大きな目標である。そしてその要素は，全ての学校における教科学習や活動の中に具体的に分散されながら組み込まれ，取り組みがなされてきた。

しかし，高等学校，特に普通科においては，差し迫った受験への対処法的な教育が主流を占めており，［生きる力］が真に教育の軸になっているとは言い難い。特に芸術科（音楽）においては，履修最低単位の2単位しか受講しない生徒も存在するようになり，その存在意義を見直す時期に来ていると考える。

筆者はかつて41年間音楽教育に携わり，時代の変化を目の当たりにしてきた。そして様々な学校の実態から教育観や指導方法を模索してきた。その経験値を持って，本論では音楽教育だから出来る，または音楽教育にしか出来ない［生きる力］を志向したいと考える。

そのために，まず生徒に育むべき［生きる力］とは何なのかを明らかにするために，学習指導要領における［生きる力］の育成像を示し，［生きる力］を育むための「学力」に対して，「学力とは何か」を問い直すと共に，歴史的考察を踏まえ「学力」の概念を明らかにした。それにより，生徒の根幹のところに生きようとする力や人間力がない場合，本当の意味での豊かな学力は形成できない事，幼くして形成される人としての根の部分がいかに大切かという事に対して確信を得る事ができた。つまり，「学力」がいわゆる「受験」のための単なる記憶するための知識ではなく，未来の主権者として豊かに生きるための［生きる力］を根底に据えたものでなくてはならないと考えるのである。

また「アクティブ・ラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」を考察し，［生きる力］を育もうとする教育手法の大きな流れを実感した。

従来の一斉授業に替わる，これら「アクティブ・ラーニング」や「主体的・対話的で深い学び」の導入によって，子供たちの個としてのアイデンティティを確立し，変化の激しい社会に対応し切り開いていく能力，工夫し創造して人生を豊かに生きる事が出来る能力を育もうとするものであるが，その教育活動を主導していく教師の存在がいかに重要であるかを再認識する事となった。

すなわち考察の中で筆者が導いた答えは，全ての教育活動において，教える側の資質や能力が最も重要であるというという事である。

「アクティブ・ラーニング」も「主体的・対話的で深い学び」も，それぞれの多様な学校実態を把握し（生徒観），どのような教材をどのような内容であるいは形で用意するか（指導観），そしてどのような形で指導するか（指導方法）という俯瞰的考察の下に教師が行うものである。教師の資質や能力の一層の向上無くしては実現できない課題であるといえよう。

本論ではその手掛かりを2つの新しい概念，すなわちキー・コンピテンシーとEQに求めた。

本来，キー・コンピテンシーやEQは，新しい能力尺度としてこれからの未来を背負う子供たちに示された知的概念である。

キー・コンピテンシーとはOECDにおいて提唱された能力概念であるが，個の人生で直面する様々な場面において，正しい判断を決定する主要能力，つまり，国際化と高度情報化社会が進行するこれからの社会に求められている能力であるとし，3つの項目をあげている。

①社会・文化的技術的ツールを相互作用的に用

いる能力　〈個人と社会との相互関係〉
②多様な社会グループにおける人間関係の形成能力〈自己と他者との相互関係〉
③自律的に行動する能力
〈個人の自立性と主体性〉

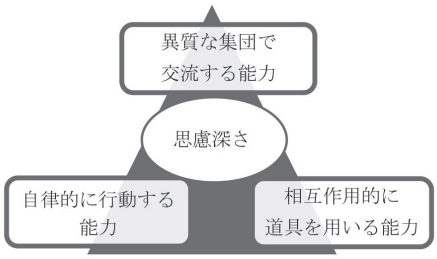


図1　OECDが提唱したキー・コンピテンシー

これらは相互的に関わりあっており，その中心にあるのは，個人が深く考え行動する事の必要性である。

またEQは「Emotional Intelligence Quotient」の略であるが，Emotionalとは情動という意味で，日本ではこころの知能指数と表現されている。EQはアメリカの心理学者であるゴールドマンによって，従来の知的能力IQに変わるものとして提唱された概念である。

ゴールドマンは，EQを「自分の本当の気持ちを自覚し尊重して，心から納得できる決断を下す能力。衝動を自制し，不安や怒りのようなストレスの元になる感情を制御する能力。目標の追及に挫折したときでも楽観を捨てず，自分自身を励ます能力。他人の気持ちを感じ取る共感能力。集団の中で調和を保ち，協力し合う社会的能力」（ゴールドマン1997 p.1 ）とし，この情動教育に関わる教師の資質・能力がいかに重要であるか，教師の態度そのものが情動能力（あるいはその欠如）のモデルだとする考えを説いている。

また立田は，教えられる子供たちではなく，教師自身がいかにキー・コンピテンシーを身につければ良いか，生涯にわたって学び続けるためにどうすればよいか，またキー・コンピテンシーの獲得が教育にどのような効果をもたらすかという事について言及し，その中から，［生きる力］が，明日を生き抜く子供たちのための教育目標であると同時に，実は教師のための重要なキーワードである事を説いている。

キー・コンピテンシーやEQの概念は，すでにアメリカでは実践の段階に進んでおり，日本では「21世紀型能力」として新しい時代を意識した取り組みが始まっている。

その中にあって音楽科の存在意義はどこにあるのであろうか。

筆者は音楽科こそ，それらの概念の核になる部分，すなわち心に働きかけるツールを持っている教科であると考えている。音楽科の得意とする表現の能力は，お互いの心を知覚し，前向きな感情を生み出していく情動教育そのものであり，豊かな感性や情操を育み，「心」を育てるという可能性を秘めた教科であると確信する。それゆえ一層その教育に携わる責任の重さや，子供たちに関わる喜びを感じるのである。

学習指導要領にある芸術科の大きな目標である「心の教育」は，教師の感性，情操，物事に対する価値観，人とのあたたかい関わり，それらを押しなべての豊かな人間性によって育まれていくのであると考える。

また本論では，41年間音楽教師として携わった筆者のあゆみを取り上げた。拙い一つひとつの取り組みの中に，一人の教師のめざしてきた教育観や，望むべき人間像を期せずして読み取る事ができ，その中にある失敗や反省が，生きた教材となり得るのではないかという可能性の基にその取り組みを提示した。

ライフヒストリー法により導いた内容は，初任校から退職に至るまでの教育実践の概要及び足跡である。［生きる力］に関わるささやかな教材となりうれば幸いである。

主要引用・参考文献

天笠茂也（2016）
『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社
梶田叡一編（2015）人間教育研究協議会編
『アクティブ・ラーニングとは何か』金子書房
教育課程研究会編（2016）
『アクティブ・ラーニングを考える』東洋館出版社
ゴールドマン，ダニエル．土屋京子訳（1996）
『EQ　心の知能指数』講談社
志水宏吉（2008）『学力を育てる』岩波新書
諏訪哲二（2008）『学力とは何か』洋泉社
相馬伸一（2019）『しょうせつ教育原論202 x 』晃洋書房
立田慶裕（2016）
『キー・コンピテンシーの実践』明石書店
谷　富夫（2014）
『新版ライフヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社
松下佳代編・著（2015）
『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房
文部科学省（2019）
『高等学校学習指導要領総則編・芸術編』

執筆者紹介（掲載順）

片桐　功	名誉教授（音楽学）
藤尾かの子	専任講師（幼児音楽教育学）
甲斐万里子	和洋女子大学人文学部こども発達学科助教
丸山千鶴	講師（音楽学）
三村真弓	教授（音楽教育学）
魚住　恵	講師（ピアノ）
井筒敦子	講師（保育内容論）

編集委員（50音順）

岡田陽子
川上統
佐々木悠
田中晴子
馬場有里子（委員長）
藤尾かの子
前田由樹
壬生千恵子（副委員長）

エリザベト音楽大学研究紀要　XLI　**非売品**

Elisabeth University of Music
RESEARCH BULLETIN XLI
2021年3月1日　発行
Date of Issue: March 1, 2021

編集　エリザベト音楽大学研究紀要委員会

発行　エリザベト音楽大学
広島市中区幟町4番15号 〒730-0016
Elisabeth University of Music
4-15 Noborichou Nakaku Hiroshima 730-0016 Japan

印刷所　株式会社有文社
広島市中区光南3丁目5番6号 〒730-0825

ISSN 0288-6804