

# 研 究 紀 要

XXXIX

創立 70 周年記念号

エリザベト音楽大学

Elisabeth University of Music

2019

# 研 究 紀 要

RESEARCH BULLETIN

XXXIX

創立 70 周年記念号

Commemorative Issue  
Celebrating the 70th Anniversary  
of the Founding of the University

エリザベト音楽大学  
Elisabeth University of Music  
2019



# 刊行によせて

学長 川野 祐二

エリザベト音楽大学は、原爆投下により廃墟と化し、人々の心が混迷の状況にある敗戦直後の広島において、音楽をとおして人々の心を癒すことを願ったベルギー出身のイエズス会士エルネスト・ゴーセンス神父（1908-1973）により、1948（昭和23）年4月1日に設立され（県公認広島音楽学校）、2018（平成30）年に創立70周年を迎えました。

建学の精神そしてイエズス会教育方針に従い、「教養・実力・慈愛のある音楽家の育成」を目指して、音楽の実技指導に偏ることなく、グレゴリオ聖歌をはじめとする宗教音楽、一般教育科目及び外国語科目にも注力し、一人ひとりを大切にする大学教育を実践してきました。

音楽大学では、学生・教職員による演奏活動が盛んなことは当然です。さらに本学では、教員の研究活動の成果を学内外（国外）に発信するべく、紀要『芸術と神秘（Ars et Mystica）』誌を1957（昭和32）年から1973（昭和48）年まで19巻刊行しました。その後、しばらく紀要の刊行は途絶えましたが、教育・研究活動をより高度なレベルに引き上げると同時に、1981（昭和56）年から『エリザベト音楽大学研究紀要』を毎年刊行し、現在に至ります。1963（昭和38）年に短期大学から4年制大学への昇格、さらに1990（平成2）年大学院修士課程及び1993（平成5）年大学院博士後期課程が設置されるに際しては、紀要の存在と果たす役割は非常に大きいものとなりました。

創立70周年を迎え、理論系専任教員にはこの研究紀要への投稿を、演奏系専任教員には70周年記念コンサートシリーズへの出演を呼びかけたところ、数多くの教員の参加が得られました。39巻の『エリザベト音楽大学研究紀要』の歴史において、これだけ多くの教員が投稿したことは初めてではないでしょうか。これからも、研究紀要をとおして日々の研究成果を学内外の方々に発信し還元するべく、なお一層研究を深化させることが期待されます。

創立70周年記念号の刊行にあたり、研究紀要委員会委員長及び委員の皆さまに心より感謝を申し上げます。

# 目 次

日本人の平和認識に関する予備的研究	木谷智子	1
	上手由香	
融化ネウマとテキストの関連性 2		
— 死者のためのミサにおける固有唱を中心に —	佐々木 悠	9
「読むこと」の授業における教師の形成的評価とフィードバック		
— 教師の〈即応的発問〉に関する検討を中心に —	高瀬 裕人	23
性格的小品に関する一考察		
— 「旅」、「思い出」をタイトルにもつ作品を中心に —	馬場 有里子	33
インドネシアにおけるリユート音楽		
— イスラームの儀式ではどこまで許されるのか? —	フランシス・プルハスタント	45
	* * *	
初心者（大学生）を対象とした音楽基礎能力の育成に関する研究		
— 「〈音楽家の耳〉トレーニング」システムを導入した授業例を通して —	岡田 陽子	59
大学1年次における短期インターンシップ実施の意義と効果について	竹 信 ひとみ	71
幼稚園教諭養成課程における音楽教育のカリキュラム開発		
— 協同的な学びを目指して —	藤尾 かの子	75
	柿本 因子	
音楽大学における外国人留学生の日本語学習の現況とニーズ調査		
— 日本語指導の改善を目的として —	前田 由樹	81
	伊藤 賀与子	
こども夢コンサートの軌跡		
— 大学教育とアウトリーチ実践に寄せて —	壬生 千恵子	89
	折河 宏治	
	* * *	
蛇食鷲（2018）	川上 統	99
《木目Ⅱ》— クラリネット、テューバ、ピアノのための	平田 裕子	113
	* * *	
修士論文要旨		127

# CONTENTS

The Preliminary Research of Japanese Peace Recognition .....	Tomoko Kitani..... 1 Yuka Kamite
The Relation between Liquescence and Lyrics in <i>Proprium in Missa pro defunctis</i> .....	Yu Sasaki..... 9
The Formative Assessment and Feedback in Reading Classes: The Use of Teachers' Contingent Question .....	Yujin Takase.....23
A Study of Character Piece with Titles Referring to 'Voyage' and 'Souvenir' .....	Yuriko Baba.....33
Lute Music in Indonesia: How Far is It Allowed in the Islamic Worship? .....	Fransiskus Purhastanto.....45
* * *	
Research on the Cultivation of Basic Music Ability in Beginner University Students: Based on Examples of the "The Musician's Ear Comprehensive Training in Musicianship" Introduced in a Classroom Setting .....	Yoko Okada.....59
On the Significance and Effectiveness of Short-term Internship Implementation in the First Year of University .....	Hitomi Takenobu.....71
Curriculum Development for Music Education in Kindergarten Teacher Training Courses: Toward Cooperative Learning .....	Kanoko Fujio.....75 Yoriko Kakimoto
Status of Japanese Learning and the Necessary Japanese Learning Skills for International Students at a Music University: For Improvement of Japanese Teaching as a Second Language .....	Yuki Maeda.....81 Kayoko Ito
The Track of the "Children Dream Concert": Higher Education and Outreach Program .....	Chieko Mibu.....89 Hiroharu Orikiawa
* * *	
<i>Secretary Bird</i> (2018) .....	Osamu Kawakami.....99
<i>Grain of Wood II</i> , for a Clarinet, a Tuba and a Piano .....	Hiroko Hirata ...113
* * *	
Summaries of Master's Theses .....	127



# 日本人の平和認識に関する予備的研究

木谷 智子・上手 由香

(2018年9月24日受理)

## The Preliminary Research of Japanese Peace Recognition

Tomoko Kitani and Yuka Kamite

In recent years, research on peace has received attention in psychological research. This research examined the characteristics of Japanese peace recognition. The survey participants were 51 college students. As a result of this investigation, the following two features were observed. First, for the Japanese, the word of "Peace" has a similar meaning to words of happiness and satisfaction. Second, as the dimension of recognizing peace changes, the aspect of seeing peace changes, for example, international peace was recognized from the violent aspect, and personal peace was recognized from the harmonious aspect. The number of participants in this research being limited, generalization was difficult. In the future, it is necessary to investigate by increasing the number of participants.

Key Words : Peace Recognition, Peace Psychology, Qualitative Research

## I. 問題と目的

心理学の領域において、平和に関する研究は近年注目されるようになってきているものの、日本における研究はまだ少ない。

そこで本研究では、平和に関する概念整理を行ったうえで、日本人大学生を対象に、平和に対する認識について多様な側面から実証的調査を行い、今後の心理学的研究、介入の可能性を見出すことを目的とする。

### 1. 平和の定義

「平和」という概念は、文化的背景によって意味が異なる。例えば、西洋文化においては、戦争がない状態、暴力の欠如といった意味を持つものに対し、東洋文化では、平等性や公平性といった調和的意味合いを持つことが多い (Anderson, 2004)。日本においても、本来、平和という言葉は、「平」と「和」という漢字が表すように、平等や調和を意味しており、暴力の欠如という意味合い

よりも、調和的な意味合いが強い。

このように、平和という概念は文化的背景によって異なるため、国際的に平和について考え、研究を行っていく際には明確な定義が必要となる。研究者ごとに多様な定義がなされ、研究が行われてきたが (Galtung, 1969; Groff, 2002 etc.)、近年では、細かな点まで整理がなされ、包括的な定義がなされるようになってきている (Anderson, 2004; Galtung, 2009)。

先行研究を概観すると、平和を包括的に定義する上では、平和を認識する側面と平和の水準が重要となっている。

### 平和認識の側面

平和という概念は、平和に関する研究が始められた当初は、暴力の側面に注目が置かれていた。平和研究の定義として広く用いられている Galtung (1969) の定義において、平和は「暴力の不在、つまりあらゆる種類の暴力がないこと、あるいは減少すること」とされていた。しかし、研究が進む中では、暴力の不在を意味するだけで

はなく、東洋文化が持つ平和の認識と近い、よりポジティブな関係性の構築や維持も平和の定義に含まれるようになってきている (Anderson, 2004; Galtung, 2009)。

Galtung (2009) は、平和を消極的平和と積極的平和からなるものとして再定義し、消極的平和を、争いなどの否定的な関係性を減らしてなくしていくこと、積極的平和を、積極的に他者との関係を構築していく姿勢であるとして区別している。そして、平和を維持、構築していくためには、その双方が必要であるとしている。Anderson (2004) も、多様な平和の定義を概観したうえで、平和の定義には「暴力などの要素の欠如」と、「平等、調和、壊れていない (unbrokenness) 存在」というように、2つの要素が含まれるべきであるとしている。

つまり、国際的な平和の定義には共通して、戦争や紛争がないといった「暴力の欠如」という要素と、平等や相互理解といった「調和」という要素の2つの要素があると言える。

### 平和の水準

また、平和にはいくつかの水準が存在することも示されている (Galtung, 1969; Groff, 2002; Anderson, 2004)。

例えば、Groff (2002) は、平和に関するマルチ

システムレベルモデルを提唱し、平和をマイクロレベル (「個人内レベル」) からマクロレベル (「自然界」レベル) における複数の水準で捉えている。

また、Anderson (2004) は、これらの先行研究をまとめ、個人的、文化的、国際的という、より簡易的な水準に分け平和の水準を示している。平和の水準を Figure 1 に示す (Figure 1 は、Anderson (2004) の表を基に、筆者が日本語訳を作成したものである)。

以上のように、国際的な平和の定義には「暴力の欠如」と、「調和」という2つの要素が含まれ、平和を捉える水準として、いくつかの水準があると言える。例えば、「暴力」から平和を捉える場合、個人的レベルには「いじめ、けんか」などが含まれ、国際的なレベルには、戦争などが含まれるといえる。一方で、「調和」から平和を捉える場合、個人レベルには、身近な他者との良好な関係が挙げられ、国際レベルでは、人種差別的なさや国際理解といったものが含まれるといえる。

### 2. 日本における平和教育

日本における平和研究はまだ少なく、日本人が平和をどのように認識しているかについて実証的な研究はほとんどなされていない。一方で、平和教育に関する知見は、第二次世界大戦後、多く積

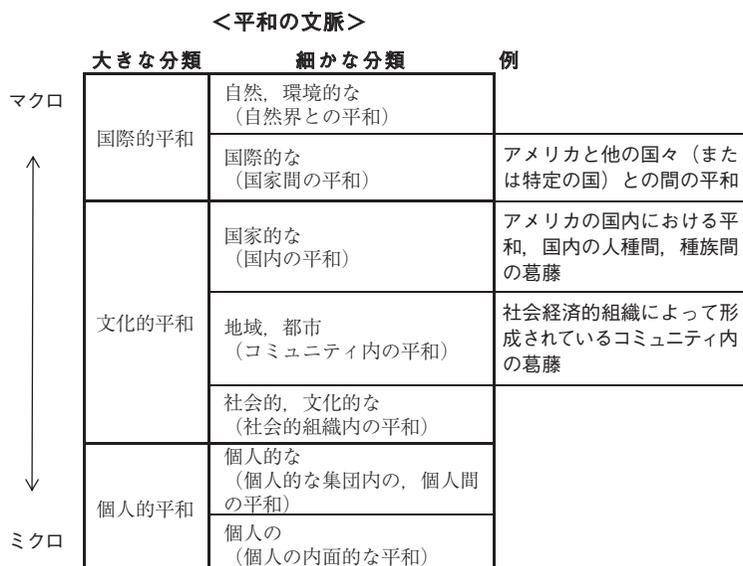


Figure 1 平和の水準 ※Anderson (2004) の図を筆者が訳したもの

み重ねられている。平和の認識はそれぞれの国の教育に影響されると考えられるため、平和教育の歴史を概観することで、日本人の平和認識について仮説を立てることは可能であると思われる。よって、日本人の平和意識に影響すると思われる平和教育の変遷をまとめ、現代の平和教育の特徴を述べておく。

日本における戦後の平和教育は、戦争に関する教材を題材とし、戦争をはじめとする国際的問題について考えさせる教育が主流であったが、90年代までに、平和教育で取り上げる教材は、差別やいじめといった身近なレベルの暴力や対立にも徐々に拡大していった。平和教育で取り上げられる問題が拡大する中では、単に取り上げる範囲を拡大するだけではなく、ミクロなレベルからマクロなレベルに至るまでの問題を連続的に捉え、教えることが重要視された。例えば、佐貫(1988)は、「方法としての平和」という概念を示した。つまり、平和を単なる争いのない状態という現象として捉えるのではなく、争いや矛盾や対立を、武力と暴力によってではなく、処理していくことのできる状態とした。そして、平和教育では、暴力や葛藤を解決する具体的な方法を学び、それが身近なレベルから国際的なレベルまで汎用可能なものとして学ばせている。

90年代以降は、Reardon (2002) による「包括的平和教育」という考えが日本においても取り入れられ、戦争などの暴力的側面だけではなく、環境問題、人権など、それまで以上に広範囲の問題が取り上げられるようになった。現代までに取り扱われる教材や課題は多様になり、それに対しては、教える内容の多様化による混乱を招いているという指摘もある(村上, 2009)。

以上のように、日本の平和教育で教えられる内容は拡大しており、現代の日本人の多くは暴力的側面と調和的側面の双方から、またミクロな水準からマクロな水準に至るまで包括的な意味での平和を学んでおり、平和の認識も広範囲にわたっていると考えられる。

### 3. 平和心理学

近年では、心理学の領域においても、平和につ

いての研究が注目されるようになってきている。

「平和心理学は、21世紀の最初の10年をかけてその理論的な枠組みを整えてきた」(杉田・いとう, 2011) とされるように、心理学の分野においても比較的新しい領域である。平和心理学は、直接的および構造的暴力を予防、または緩和するための実践と理論構築を目指すことを目的とするものであり(Christie, Wagner & Winter, 2001)、平和の暴力的側面に焦点が当てられている。

心理学的観点から暴力の構造を明確にしていくことのメリットは、複数の水準の暴力を心理的構造によって、同一のスペクトラム上で捉えることが可能となる点にある(Christie & Montiel, 2013)。個人間の暴力やコンフリクトを、個別の事象だけではなく、社会や文化的構造による構造的暴力と同一のスペクトラム上で位置するものとして捉え、個々の暴力事象の解決と、構造的暴力の構造変化の双方によって、暴力の予防と緩和は可能となる。例えば、いじめやDVといった問題は、平和の水準で言えば、身近な他者との間で起こる個人的水準の暴力や葛藤であるが、それらの暴力が生じる背景には、差別意識や、男女間の経済的格差といったマクロなレベルの構造的な暴力の要因が関連してくる。構造的暴力構造が維持されている場合、個々の事象を解決したとしても、暴力事象が再発する危険があるため、個別事象の暴力を解決すると同時に、構造的暴力を変革していく必要がある。

心理学の先行研究においては、「平和」という概念はほとんど扱われていないが、個別レベルの平和に位置すると思われる概念は多く扱われている。

Figure 1の平和の水準モデル(Groff, 2002; Anderson, 2004)を基に考えれば、個人レベルや文化レベルの平和に位置する差別や偏見といった問題は社会心理学の分野で研究されており、平和の水準で最もミクロなレベルである個人内の平和は、臨床心理学分野で研究されているメンタルヘルスや、QOLといった観点とも一致する。しかし、それぞれの研究は、各水準の研究に留まっており、それぞれの相互性を捉えるような研究はまだ少ない。心理学の分野に平和というマクロな視点を取り入れることによって、今までに心理学研究が積

み重ねてきた数々の知見をスペクトラム上で捉えることも可能となるだろう。そのことによって、今までは個々の事象の解決にとどまっていた心理学的介入だけでなく、新たな形で社会へ貢献することも可能となるのではないと思われる。

また、平和の各水準間のつながりを、心理的構造から明らかにすることは、平和教育に対しても役立つのではないかと考えられる。現代における平和教育は範囲の拡大に伴い、混乱が生じている(村上, 2009)とされているため、心理学的観点から、平和の各側面や各水準のつながりを示すことで、平和教育の拡大による混乱を解消する一助となるとと思われる。

以上のように、心理学的観点から、平和を研究することは、個々の暴力事象への社会的介入の方法や平和教育の混乱の解消法を考える上で役立つと思われるが、日本においては、ほとんど研究がなされていない。心理学的研究もまだ少ないが、それ以前に、日本人の平和意識に関する実証的なデータはほとんど見られない。平和の認識は国や文化によって大きく異なるため、日本において国際的な定義を用いて研究を行っていくためにも、国際的な認識と日本人の認識の共通項と差異を明確にしておく必要がある。

よって、本研究においては、日本人大学生の平和認識を調査することによって、日本人の平和意識の特徴を検討することを目的とする。

## Ⅱ. 調査の方法

### 対象者

大学1年生51名。平均年齢は、18.4歳 ( $SD=0.83$ )であった。

### 手続き

2015年度後期に開講された「キャリア教育」を受講した学生に対し、講義時間内に集団実施した。質問紙の配布と回収は、その場で行った。

### 質問紙の構成

①平和認識の質的特徴と、②水準別の平和認識を検討するために、それぞれ以下の質問を作成した。

まず、①平和認識の質的特徴に関する質問は、平和は状況であるという定義 (Anderson, 2004)

に即して、「Q1 平和とはどのような状況をイメージしますか?」という質問を作成した。

②水準別の平和認識に関する質問は、水準別に2つの質問を作成した。先行研究には、国際レベル、文化レベル、個人レベルという3つの水準が規定されているが、本研究では対象者である大学生が想像しやすいと考えられる文化レベル、個人レベルの2つの水準に絞り、質問項目の作成を行った。まず、文化レベルの平和を測定する質問としては「Q2 現在の日本は平和だと思いますか」という質問を作成した。回答は、全く平和ではない(1点)～とても平和である(5点)の5段階評定とした。

次に、個人レベルの平和を測定する項目としては、「Q3 現在、あなたの周りは平和だと思いますか」という質問を作成し、回答は同じく全く平和ではない(1点)～とても平和である(5点)の5段階評定とした。

また、上記の質問項目に加えて、平和に関しての考えを書くための自由記述欄を設けた。自由記述は分析には使用せず、考察を行う際の参考として使用した。

### 倫理的配慮

回答は無記名で行い個人が特定されないこと、回答は任意であること、回答に同意しないことで不利益を受けないことを説明し、質問紙への回答をもって参加者の同意を得たものとした。

### 分析方法

#### 1. 平和認識得点の分析

Q2, Q3の項目に関しては、HAD (清水, 2016)を用いて分析した。

#### 2. 平和の認識に関する質的分析

Q1の「平和とはどのような状況をイメージしますか」に対する回答は、KJ法 (川喜田, 1969)を用いて分析を行った。分析は大学で心理学を教えている大学教員2名で行った。

KJ法は以下のプロセスで行った。まず、解答欄に複数の文を書いている場合は、文ごとに回答を分け、それぞれカードに記入した。次に、回答を記入したカードを類似した内容ごとに分類した。分類を行う中で、類似解答が見られないもの(グループが形成されず、1枚だけ残ったもの)と、質問に沿わない回答のカード(例:「折り鶴」という

回答は状況という質問に即していない)は除外した。分類によって形成されたカテゴリに、カテゴリ名をつけ、それぞれのカテゴリの定義を作成した。

次に、平和の要素として、「暴力の欠如」と「調和」があるとされているため (Anderson, 2004; Galtung, 2009), それらの基準を参考にカテゴリをさらに大カテゴリに分類した。また、平和には Figure 1に示したように複数の水準があることも示されているため (Groff, 2002; Anderson, 2004), カテゴリを各水準別に分類した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. 異なる水準間の平和認識の相関の検討

まず、Q2を国内平和得点、Q3を個人平和得点として、それぞれの平均値 (標準偏差) を算出した。結果を Table 1に示した。

Table 1

個人的平和得点と、国内平和得点の平均値 ( $N=51$ )

	M (SD)
個人平和得点	3.98 (0.91)
国内平和得点	3.45 (0.95)

また、個人平和得点と国内平和得点の認識がどの程度関連しているかを検討するために、相関分析を行った。結果、 $r=.37$  ( $p<.01$ ) の中程度の正の相関が見られた。

#### 2. 平和の認識に関する質的分析

KJ法 (川喜田, 1969) による分類の結果、8個のカテゴリに分類された。8個のカテゴリの定義と具体例を Table 2に示した。

次に、8個のカテゴリを、平和認識の要素から分類すると、【破壊的・暴力的構造がない状態】、【他者と相互に尊重しあう関係】、【安心感・満足感】の3つの大カテゴリが見出された。まず、【破壊的・暴力的構造がない状態】は、〈核兵器のない世界〉、〈戦争のない世界〉、〈争いのない状態〉といった3つの下位カテゴリによって構成された。次に【他者と相互に尊重しあう関係】は、〈平等〉、〈相互交流が可能な関係性〉、〈適度な距離感〉といった3つの下位カテゴリによって構成された。最後に、【安心感・満足感】は、〈安心・安全で平穏な日常〉、〈幸福感・満足感〉の2つのカテゴリから構成された。

さらに、Figure 1に示した平和の水準 (Anderson, 2004) から、得られた8個のカテゴリを分類すると、国際的平和の水準には、〈核兵器のない世界〉と〈戦争のない世界〉が、文化的平和と個人的平

Table 2  
平和の認識に関するカテゴリ

カテゴリ名	定義	具体例
核兵器のない世界	世界に核兵器がない状態	核がない/核兵器のない世界
戦争のない世界	世界に戦争・武力行使が生じていない状態	戦争がない世界/戦争が無く安全に住める世界
相互交流が可能な関係性	意見の相違が見られた際に、話し合いなど、相互交流を持つことで解決ができる状態	話し合いができること/意見が食い違ったりする際に、武力行使ではなく、話し合いで解決できるような状態
適度な距離感	他者との関係性において、相互に侵害せず、適度な心理的距離感を持つことができている状態	大多数の人には干渉しすぎず、ほどよい距離間で付き合える/多少のわだかまりやストレスがあってもスルー出来ること
安心・安全で平穏な日常	平穏な日常生活を送ることができ、安全感・安心感がある状態	安心/安心して暮らせる/いつも通りの日常/当たり前前のことが当たり前に出る
幸福感・満足感	誰もが日々の暮らしに、幸福感や満足感を持つことができている状態	みんなが幸せに暮らしている状態/みんなが笑顔で幸せな状態/みんなが楽しいこと、嫌なこと、幸せを実感できて、おいしいものを食べられる
争いのない状態	争いが生じていない状態	争いの起こらない、争いなく穏やかに過ごせる状況
平等	誰もが平等である状態	みんな平等、みんな平等に幸せな日々を過ごせる

和の水準には、〈相互交流が可能な関係性〉と〈適度な距離感〉が、個人的平和の水準には、〈安心・安全で平穏な日常〉と〈幸福感・満足感〉が分類された。また、すべての水準にまたがるカテゴリは〈争いのない状態〉と〈平等〉の2つであった。

#### IV. 考察

##### 1. 異なる水準間の平和認識の相関の検討

個人水準の平和度を表す個人平和得点と、文化レベルの平和度を表す国内平和得点の間には、中程度の正の相関が見られた。これらの結果から、自らの周囲が平和であると認識している場合、日本国内も平和であると認識しやすいといえる。つまり、平和における複数の水準が連続するものとして捉えられていると考えられる。

しかし、相関が中程度であるという点からは、関連していても、その関連度は強くはないといえる。補足的に実施した自由記述の回答の中には、“私たちが平和を望んでも、国のトップがどうするか分からないから平和が続く分からない”といったものも見られたことから、周囲の平和と国内の平和は関連してはいるものの、どこか乖離が

あるものとして認識されている可能性もある。

この点については、他の国との比較や、インタビュー調査などによって今後、検討していく必要がある。また、本研究においては、平和の水準として、個人レベルと文化レベルの2つの水準のみを用いたが、自由記述において、国際レベルの平和について言及している学生が多く見られたことから、個人、文化に加え、国際レベルの平和を入れた3水準で検討を行っていく必要がある。

##### 2. 平和の認識に関する質的分析

KJ法で得られた8つの小カテゴリを国際的な基準と比較しながら、考察を行う。国際的な基準と比較するための表として、Figure 2を作成した。

##### 平和認識の側面

まず、先行研究において、平和という概念には、「暴力の欠如」と「調和」といった2つの要素があることが示されていた (Anderson, 2004; Galtung, 2009)。

本研究で見られたカテゴリには、暴力の不在を表すカテゴリ (【破壊的・暴力的構造がない状態】) と、調和を表すカテゴリ (【他者と相互に尊重しあう関係性】) という先行研究の2つの要素に対応す

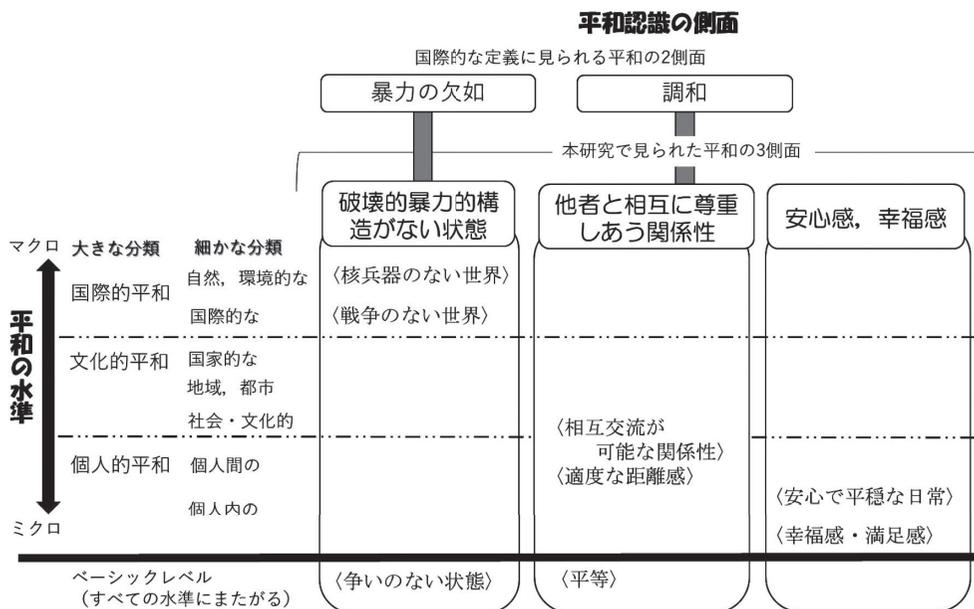


Figure 2 平和認識の側面と平和の水準からのカテゴリ分類の結果

るカテゴリが見られ、国際的な定義とも一致していた。しかし、具体的な下位カテゴリからは、先行研究では示されなかった特徴も見出された。

【破壊的・暴力的構造がない状況】の下位カテゴリにおいては、単なる戦争にとどまらず、〈核兵器のない世界〉というカテゴリが見られた。日本は世界で唯一の戦争被爆国であり、平和教育においても核の恐ろしさを伝える教育がなされてきたと考えられる。その影響もあるためか、平和と核が強く結びついているのではないかと思われる。また、核兵器の使用は、戦争による武力行使の中でも、放射能被曝による人体への長期にわたる被害、さらに広範囲に及ぶ地球環境の破壊ももたらす。そのため、国家間の戦争という次元を越えた、地球レベルでの危機的状況として、戦争とは別に区分されて認知された可能性も考えられる。

【他者と相互に尊重しあう関係】の下位カテゴリである〈相互交流が可能な関係性〉と〈適度な距離感〉はどちらも相手とのよい関係を示すものであるが、その在り方は逆の方向性を示している。〈相互交流が可能な関係性〉が、相手と話し合い、相手のことを理解してよい関係を築こうとするのに対し、〈適度な距離感〉は、相手の権利を侵害せず距離をとることでよい関係を築いていこうとする関係の取り方である。平和を考える際に、他者との調和という大枠の認識は共通していてもその状態像のイメージは異なる可能性がある。今後の研究においては、調和がどのような関係性としてイメージされるのかについても検討していく必要がある。

また、本研究においては、先行研究では想定されていなかった平和を認識する新たな側面が見出された。先行研究においては、暴力の不在と調和という2つの要素のみが示されていたが (Anderson, 2004; Galtung, 2009)、本研究では、その2つの要素に加え、【安心感・満足感】というカテゴリが見られた。平等、調和といった側面と類似した概念であると思われるが、平等や調和よりも、より満足度の高いものを表す概念であると考えられる。日本における平和認識は、「幸福」や「満足」という概念とも近い意味合いを持つと考えられる。

## 平和認識の水準

平和を認識する水準は、国際的なレベルから個人的なレベルを表すものまで多様であった。しかし、平和を認識する水準は、マクロな水準である国際的平和とミクロな水準である個人的平和のどちらかに偏っており、文化的平和の水準に位置する記述が少なかった。つまり、日本人は平和を認識する際、国際的水準と個人的水準のいずれかの水準を認識しやすく、国内や地域といった文化的水準は認識しにくい傾向があると考えられる。このような背景には、政治や経済への関心の乏しさなどの影響が考えられる。

また、平和の水準において平和を認識する側面が異なっている点も特徴的である。以下、それぞれの水準の特徴について考察する。

まず、平和の水準 (Anderson, 2004) における国際的水準に分類されたカテゴリは、〈核兵器のない世界〉と〈戦争のない世界〉の2つのカテゴリであり、どちらも【破壊的暴力的構造がない状態】に分類されるカテゴリであった。理論上は、国際レベルにおいても、環境保護や国際交流といった調和を表すカテゴリが見られる可能性も考えられるが、本研究においては、調和に関するカテゴリは見られなかった。これらの結果から、世界や国家間の平和をイメージする際には、調和的側面よりも、暴力的側面を認識しやすいと言える。

次に、文化的水準から個人水準の平和水準における平和認識に言及しているカテゴリとしては、〈相互交流が可能な関係性〉と〈適度な距離感〉が見られ、どちらも【他者と相互に尊重しあう関係性】に分類されるカテゴリであった。国際的なレベルの平和をイメージする際に、暴力的な側面を認識しやすい一方で、身近な社会や関係性における平和をイメージする際には、他者と争うといった暴力的側面よりも、他者との調和といった側面を認識しやすいと考えられる。

最もミクロな水準である個人内の平和に分類されたカテゴリは、〈安心で平穏な日常〉と〈幸福感・満足感〉の2つのカテゴリであった。これらのカテゴリは、どちらも【安心感・幸福感】に分類されたものである。【安心感・幸福感】は本研究で新たに見られたカテゴリであり、調和よりもより

幸福度の高さを示す概念である。つまり、個人内の平和は、自己が傷つかないことや健康であるということだけでなく、より高次の安心感や幸せによって認識されると考えられる。

最後に、すべての水準にまたがった平和の認識として分類されたカテゴリは〈争いのない状態〉と〈平等〉の2つであった。この2つのカテゴリはそれぞれ、国際的な定義に含まれる、暴力の欠如と調和に最も対応する概念であると考えられる。個人の人権が守られ、人々が平等な存在であること、争いをしないことは、平和な世界を支える基盤と言えるだろう。今後の研究においては、基盤となる平和イメージと、具体的な水準を想定する具体的な平和イメージを分けて捉える必要があると考えられる。

## V. 本研究の成果と今後の展望

本研究の目的は、日本人大学生を対象に、平和に対する認識について多様な側面から実証的調査を行い、今後の心理学的研究、介入の可能性を見出すことであった。本研究の対象者は少なく、一般化は困難であるが、日本人の平和認識の特徴として、以下のような特徴が見出された。

まず、日本における平和の概念には、「暴力の欠如」や「調和」といった要素だけではなく、「安心感や幸福感」という要素も含まれる可能性が考えられる。特に、個人の内的なレベルでの平和を考える際には、単に健康、不健康の水準だけではなく、より幸福な要素によって平和を認識している可能性が考えられる。

また、平和の水準によって、平和を認識する側面が変化している点も特徴として挙げられる。本研究においては、国際的な平和は、暴力的要素と結びつく一方で、文化的、個人的な平和は、調和的要素や幸福感といった要素と結びついていることが明らかとなった。このような、水準による認識の違いは、平和を連続して捉えることの困難を引き起こす可能性がある。Christie & Montiel (2013) が提唱した理論は、暴力的な行為を、複数の水準のつながりから、説明するものであったが、日本において平和の水準間のつながりを考え

る際には、暴力的要素に加えて、調和や幸福といった要素がどのようにつながり、影響しているのかといった点を取り入れていく必要があるだろう。

最後に、本研究の限界としては、人数が少数であること、地域が限定されていること、対象が大学生であることなど、一般化の困難が挙げられる。

よって、今後は本研究で得られたカテゴリを基により広範囲で調査を行い、日本人の平和意識についてさらに検討していく必要がある。また、今後の課題として、本研究においては、日本における平和の捉え方が国際的な基準と異なる可能性も示唆されたため、国際比較を通して日本人の特徴や共通項を見つけていくことも必要である。

## 引用文献

- Anderson, R. (2004). A definition of peace: peace and conflict. *Journal of Peace Psychology*, 10 (2), 101-116.
- Christie, D. J., & Montiel, C. J. (2013). Contributions of psychology to war and peace. *American Psychologist*, 68, 502-513.
- Christie, D. J., & Wagner, R.V., & Winner, D. D. (2001). *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21<sup>st</sup> century*. Prentice Hall.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 3
- Galtung, J. 千葉尚子 (訳) (2009). 消極的平和と積極的平和のグランドセオリーにむけて 村上陽一郎・千葉真 (編) 和解のグランドデザイン——東アジアにおける共生を求めて——風行社
- Groff, L. (2002). Intercultural communication, interreligious dialogue, and peace. *Futures* 34 (8), 701-716.
- Reardon, B. A., & Cabezudo, A., (2002). *Learning to abolish war: Teaching toward a culture of peace teaching*. Hague Appeal for Peace (リアドン, B. A., & カベスード, A., 藤田秀雄・浅川和也 (訳) (2005). 戦争をなくすための平和教育 明石書店)
- 川喜田二郎 (1967). 発想法——創造性開発のために——中公新書
- 佐貫浩 (1988). 学校を変える思想——学校教育の平和的原理の探求——教育資料出版会
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフトHAD——機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究 1, 59-73.
- 杉田明宏・いとうたけひこ (2001). 平和心理学の理論 (平和を作る心理学——第2版 私とあなたと世界ぜんたいの幸福をもとめて——心理科学研究会
- 竹内久顕 (2011). 平和教育を問い直す——次世代への批判的継承——法律文化社

## 融化ネウマとテキストの関連性 2 — 死者のためのミサにおける固有唱を中心に —

佐々木 悠

(2018年9月21日受理)

The Relation between Liquescence and Lyrics in *Proprium in Missa pro defunctis*

Yu Sasaki

Liquescence is a key point of Semiology that is a basic method of research in Gregorian chants. We already discussed the liquescence in *Proprium in Nativitate Domini ad Missam in Nocte*. In this presentation I try to examine *Proprium in Missa pro defunctis* which are included in *Graduale Novum*. The structure of this presentation is as follows: First, reconstructions of chants in *Graduale Novum* are discussed referencing “Beiträge zur Gregorianik”. Secondly, the chants of *Proprium in Missa pro defunctis* are analyzed regarding the relation between liquescence and lyrics. The results are: the chants in *Proprium in Missa pro defunctis* have not so many liquescent neumes as expected. But the use of liquescence is similar within each other, and it is related to Aurelius Augustinus’s theology.

### はじめに

本論<sup>1)</sup>は、前回の論考「融化ネウマとテキストの関連性——主の降誕・夜半のミサにおける固有唱」<sup>2)</sup>の継続的研究である。今回の対象は、「死者のためのミサ (Missa pro defunctis)」の固有唱であり、その多くは初期のアディアステマタ写本群<sup>3)</sup>に見られる。したがってグレゴリオ聖歌成立期(8世紀前後)の融化ネウマとテキストの関係を推察することが可能であり、研究の対象とした。なおこの聖歌について、融化ネウマとテキストの関連を述べた研究は確認されていない。

本論の構成は次の通りである。はじめに、旋律修復の状況を整理し、考察対象とする曲の選択基準を述べる。その上で、検討対象とした聖歌の融化ネウマとテキストの関係について考察し、その特徴を検討する。

### 1. 本論における考察対象

『グラドゥアーレ・ノーヴム』(以下『GrN』)<sup>4)</sup>には、『グラドゥアーレ・トリプレックス』(以下『GT』)<sup>5)</sup>

とは異なる旋律や唱句の選択が見られる。死者のためのミサの固有唱もその一つであり、旋律の相違(入祭唱、拝領唱)、アレリヤ唱の削除、唱句の変更(昇階唱)が行われている。このような差異は、1996年以降の旋律修復作業に起因しており、その過程は『グレゴリオ聖歌学論集』(以下『BzG』)<sup>6)</sup>に記されている。

それゆえ本章では、考察を始める前に、その旋律修復作業を整理する。そして本論における考察対象の選択理由を明らかにする。

#### 1.1 写本と旋律修復の現状

『BzG』では、死者のためのミサに関して、次の旋律が修復されている。

- ① 入祭唱 *Requiem aeternam* [40/41]<sup>7)</sup>
- ② 昇階唱 *Requiem aeternam* [49/23-25, 51/56]
- ③ アレリヤ唱 *Requiem aeternam* [62/35-37]
- ④ 詠唱 *Absolve* [40/29-30]
- ⑤ 詠唱 *De profundis* [49/25-29, 50/33, 59・60/65]
- ⑥ 拝領唱 *Lux aeterna* [40/42-43]

旋律修復には12の写本 (*C, E, B, G, L, Ch, A, Y, K, Mp, R, V*)<sup>8)</sup> が用いられ、原型の旋律を探るといふ試みが行われている。本論の対象に関して、写本の有無を整理すると [表1] になる。この表からは、次の点を指摘することができる。第一に、『GT』に掲載されているうち、アディアステマタ写本に見られるのは①, ②, ⑤の3曲である。その中で、最も古い写本は①と②に関しては*L*であり、⑤に関しては*C*である。第二に、③と④は下記に挙げた13世紀までの写本には含まれていない。④は他の*An, Mo*には見られる。第三に、⑤のみは*B*以外の写本全てに含まれている。

旋律線の修復<sup>9)</sup>に当たっては、具体的に次の写本が用いられた。

- ① 交唱 : *L* 唱句 : *G38I*<sup>10)</sup>
- ② 交唱 : *L* 唱句 : *L*
- ③ *An*, 第8旋法の典型旋律によるアレルヤ唱 (*Nimis honorati sunt, Haec dies*)
- ④ *An* ⑤ *L*と*C*
- ⑥ なし \*アディアステマタ写本には含まれず、他の *An, MR*<sup>11)</sup>にもテキストのみが見られる。しかし、ディアステマタ写本には存在し、長い歴史の中で親しまれてきた。それゆえ、ディアステマタ写本を比較し、2つのヴァージョンを提示している。

なお奉納唱 *Domine Iesu Christe* に関しては、数多くのアディアステマタ写本、ディアステマタ写本<sup>12)</sup>に

含まれているが、相違点が多く、現在まで未修正のままである。したがって『*GrN*』では、旋律修復した形で、①, ②, ④, ⑤, ⑥ と奉納唱 *Domine Iesu Christe* (『*GT*』のママ) が収録されている。

## 1.2 考察対象の選択

先に示したように、死者のためのミサにおける固有唱は、現在知られているその全てをグレゴリオ聖歌の成立期にまで遡ることができない。そしてその由来を明らかにすることも容易ではない。ゲシュル(J. B. Göschl)はこの問題について、次のように述べている<sup>13)</sup>。

グレゴリオ聖歌の初期の資料において、死に関する典礼歌はほとんど見当たらず、統一性もない。8世紀に書かれた歌詞だけによる写本にも、それらの歌は含まれていない。同様のことは *C* や *E* といったザンクト・ガレン系ネウマの写本にも当てはまる。

しかしこの事実が、当時、死に関する典礼が存在しなかったことを意味しているのではない。むしろ、その典礼には拘束力がなく、まさに「家の典礼 Hausliturgie」というプライベートな性格を有し、地域毎に独自の発展が見られた。10世紀以降には、次第に聖歌の「カノン」となり、死の典礼へと組み入れられていった。

以上を踏まえ、本論では死者のためのミサに関して、『*GrN*』の中から、初期のアディアステマタ写本に含まれる曲を取りあげる [表2]。なぜなら本論の

種類	アディアステマタ写本 (ネウマのみによる表記のもの)						ディアステマタ写本 (四角型音符などによる音程を明記したもの)							聖歌集
	<i>C</i>	<i>E</i>	<i>B</i>	<i>G</i>	<i>L</i>	<i>Ch</i>	<i>Bv</i>	<i>A</i>	<i>Y</i>	<i>K</i>	<i>Mp</i>	<i>R</i>	<i>V</i>	
写本														
時期	922-925	964-996	ca.1000	11 c	930	10 c	11/12 c	11 c	11 c	12 c	11c	12 c	13 c	1979
①	-	-	-	○	○	○	○	○	○	-	-	○	○	○
②	-	-	-	○	○	○	○	○	○	-	-	○	○	○
③	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	○
④	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	○
⑤	○	○	-	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥	-	-	-	-	-	-	○	○	○	-	-	○	○	○

[表1] 死者のためのミサの固有唱とその写本における収録状況

テーマである融化は、アディアステマタ写本のネウマに特徴的であり、4線四角譜には詳細に表現されていないからである。そして、先に引用したゲシュルの考え方——当初は地域的な独自性を有していた——に沿って、写本ごとに唱句の異なるものも検討する。

曲名	参考とする写本	
	交唱	唱句
In. <i>Requiem aeternam</i>	G, L, An	G 38l, An
Gr. <i>Requiem aeternam</i>	G, L, An	G: Converte anima L: Anima ejus An: In memoria
Tr. <i>De profundis</i>	G, L, An	
Of. <i>Domine Iesu Christi</i>	G, An	

\*In: Introitus, Gr: Graduale, Tr: Tractus, Of: Offertorium

[表2] 本論における考察対象

## 2. 死者のためのミサにおける固有唱の融化ネウマとテキストの関連性

本章では、前回の研究と同様に、先行研究<sup>14)</sup>を基に、そこで議論されていない点——考察対象における融化の考察、グループ化された固有唱内における統一性や共通点、An との比較——を検討する。具体的には、テキストの融化が3つの写本 (G, L, An)<sup>15)</sup>においてどのように融化ネウマとして処理されているかを検討する。さらに、ネウマ上の融化処理に関する背景をアウグスティヌス (A. Augustinus) 神学の観点からも検証する。

### 2.1 入祭唱 (Requiem aeternam)

#### 2.1.1 交唱

##### テキストの融化<sup>16)</sup>

テキスト下部の括弧書きは、注16に示した融化の条件を示している。

Requiem aeternam dona eis Domine:  
(B) (A-1)(B) (A-2)(B)

et lux perpetua luceat eis.  
(A-1) (B)

##### ネウマによる融化

融化ネウマの有無の比較は [表3] の通りである。テキストの融化に対して、2つ以上の写本に共通する融化ネウマの付加は43% (テキストの融化が7箇所に対して、ネウマの融化は3箇所) である。

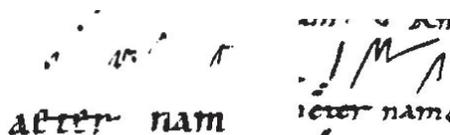
		G	L	An
a)	Requiem	×	×	×
b)	aeternam (r, m) episema	×/×	○/×	○/×
c)	eis	×	×	×
d)	Domine	×	×	×
e)	et	○	○	○
f)	perpetua	○	○	○

\*一つの単語内に2箇所以上の融化対象がある場合、本論ではそれを括弧内に示している。

[表3] 写本における融化ネウマの比較1

##### 考察

b) 「aeternam 永遠の」には、An の r に拡大融化ヴィルガが見られる。また G には、融化ネウマでないものの、エピソードの付加が見られる。これらはアクセント音節 ter の語尾 r の融化であり、拡大融化ネウマである。



[譜例1] G 144,20 An 149v,7

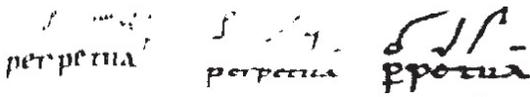
c) 「et そして」には、3つの写本に融化ネウマがある。しかしその種類は異なっている。G はケファリクス、L と An はエピソードである。前者は、後続の「lux 光を」にエネルギーを集中させる機能を持っており、縮小融化ネウマである。具体的には、エピソードとluxの2つのネウマはクレントであり、その3つの音がluxの第3番目の二ヒトクレントなネウマに向けてエネルギーを進める。

後者は、下行を示すケファリクスであり、etの冒頭音と同度で始まるluxのクレントのトルクルスに接続する。この場合、luxにetの融化を受け止める音が無くなるため、拡大融化ネウマである。しかしetは接続詞であるため、その必要性に少なからず疑問が生じる。



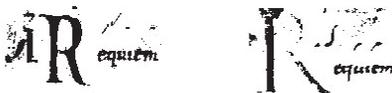
[譜例2] G 145.1 L 148.8 An 149v.8

f) 「perpetua 断続的な」には、GとLに、ペスの第2番目の音の融化が見られ、Anには拡大融化ヴィルガが見られる。これは、perpetuaのアクセント音節を強調する働きがある。さらに、perpetuaの第2音節と第3音節は二ヒトクレントなネウマで構成されており、第1音節の融化はその拡大を導き出す。

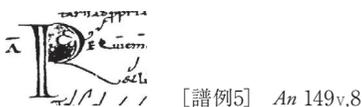


[譜例3] G 145.1 L 148.8 An 149v.8

a), d) はいずれも「Requiem 安息を」、「Domine 主よ!」という重要な意味を持つ単語であるが、GとLに融化ネウマは見られない。Anに関しては、[譜例5]のように冒頭にケファリクスが見られるが、そこはテキストの融化箇所ではなく、その意味は定かでない。



[譜例4] G 144.1 L 148.8



[譜例5] An 149v.8

このGとLにおける融化ネウマの不在は何を意味しているのだろうか。テキストの「Requiem aeternam」は、エズラ記(ラテン語)2章34-35節からとられている。このエズラ記(ラテン語)は、冒頭の2章と最後の2章が後の時代に書き加えられ、その他の箇所も改変された。その目的はユダヤ人の

文書をキリスト教化することにあつた。つまりエズラ記(ラテン語)には、時代に関する矛盾や、イエスを具体的に指し示す記述が、他の旧約聖書の預言書よりも多く見られる<sup>17)</sup>。次に示すのは、エズラ記(ラテン語)における「Requiem aeternam」を含む前後の箇所である<sup>18)</sup>。

わたしエズラは、ホレブの山で、イスラエルへ行けという命令を主から受けた。そこでわたしはイスラエルの人々のもとに行ったが、彼らはわたしを拒み、主の言いつけを軽んじた。だから、わたしは言う。「聞いて理解する異邦の民よ、あなたたちの牧者を待ち望みなさい。彼はあなたたちに永遠の休みを与えてくださる。世の終わりに来られるはずの牧者は、近くにおられるからである。報いとして王国を受ける準備をなさい。やがて永遠の光が永久にあなたたちを照らすからである」

エズラ記(ラテン語)2:33-35

この記述からも明らかなように、エズラ記(ラテン語)は黙示録的な文書であり、そこにはキリストの再臨が待望されている。したがって「永遠の休み」が直接的に肉体的な死そのものを指しているわけではない。ラテン教父神学においてこのエズラ記が直接的に取りあげられている例はほとんど見当たらない。しかし作曲者がこのエズラの特徴を前提としていたとするならば、次の解釈が可能となるのではないだろうか。RequiemとDomineにおいて融化ネウマが付けられておらず、クレントと二ヒトクレントなネウマの混合により、音楽的な流れに注意が払われている。つまりエズラ記(ラテン語)に書かれたRequiemとDomineが持つ肯定的な側面、すなわち復活・再臨の意味が表されているのである。

他方、アウグスティヌスは『告白録』の中で、「そのためわれわれの心は、あなたのうちに憩うまでは安らぎを得ません」<sup>19)</sup>、「われわれがあなたがたのうちに、永遠の生命の息に憩うように」<sup>20)</sup>と述べている。これは『告白録』全体を貫くテーマであり、「死ぬまでは」<sup>21)</sup>本質的な精神の安らぎを得られないというのが、「古代キリスト教において一般的な考え」<sup>22)</sup>であった。したがって、曲中の「Requiem aeternam」

がアウグスティヌスの指し示すものであるとするならば、融化ネウマの不在が、神のもとにおける憩いの静けさと、神の慈悲深さを表していると考えられることもできる。曲全体に漂う柔らかな響きも、ここに由来しているのかもしれない。

### 2.1.2 詩編唱句

#### テキストの融化

Te decet *hymnus Deus in* Sion,  
(A-2) mn(A-1)(A-3)(D)(A-1)  
ymn(B)

*et tibi reddetur votum in* Jerusalem  
(A-2) (A-2) (A-1) (B)(A-5)

Ps. Exaudi orationem meam, ad te  
(D) (A-1) (B) (A-2)

*omnis* caro veniet.  
(B) (A-3)

#### ネウマによる融化

GやLには詩編唱句が見られず、同系統の写本G 381に詩編唱句が残されている。そのため、G 381とAnを対象とし、融化ネウマの比較を行った。その結果は[表4]の通りである。テキストの融化に対して、2つ以上の写本に共通する融化ネウマの付加は7% (テキストの融化が15箇所に対して、ネウマの融化は1箇所) である。

		G 381	An
g)	decet	×	×
h)	hymnus (m,s)	×/×	×/×
i)	Deus	×	×
j)	in	×	×
k)	et	×	×
l)	reddetur (d,r)	×/×	×/×
m)	votum	×	×
n)	in	○	○
o)	Exaudi	○	×
p)	orationem	×	×

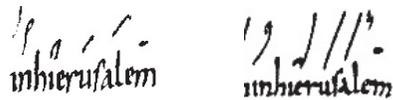
q)	meam	×	×
r)	ad	×	×
s)	omnis	×	×

[表4] 写本における融化ネウマの比較2

#### 考察

詩編唱句には、融化ネウマが一箇所のみ共通して見られる。それはn)「in ~の中に」である。その言葉に、「Jerusalem エルサレム」が続く。このエルサレムの旋律線には動きがあり、inの融化ネウマはエルサレムという言葉とその旋律線を強調する役割がある。したがって拡大融化ネウマとなる。

アウグスティヌスはこの唱句を含む詩編65編に関する注解において、第1コリント10:1と第2コリント5:6を引用し、バビロン捕囚とエルサレムの関係を「2つの都市が2つの愛を形作っている。エルサレムは神の愛を、バビロニアはこの世の愛を作っている」<sup>23)</sup>としている。そして「そこから父は私たちに書簡を送り、神は私たちに聖書を与え、その書簡によって、帰還の渴望が私たちに燃え上がったのである」<sup>24)</sup>と述べ、この詩編のエルサレムという言葉の意味を記している。これに従うならば、エルサレムにつけられた全てのクレントなネウマは、エルサレムの意味が重苦しいものではなく、「愛」にあることを物語っていると考えられる。融化ネウマの処理は、歌い手にそのイスラエルの持つ意味を強く意識させる。



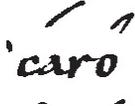
[譜例6] G 381 124,10

An 149v,9

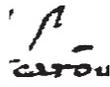
この詩編唱句は音節的であり、融化ネウマが見られず、多くがクレントなネウマで書かれている。しかしその中で、他と比較して動きが見られる箇所がある。先述したJerusalemと「Caro 肉」である。

Caroは詩編の3節「祈りを聞いてくださる神よ すべて肉なるものはあなたのもとに來ます」<sup>25)</sup>の中にある。この肉について、アウグスティヌスは燔祭と収穫の関連から指摘している。当時の権力者は誰よりも初めに初穂を得ることができた。すべての肉が來

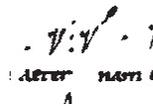
るとはこの状況を比喩したものであり、主なる神にこそそのような権力があることを指し示している<sup>26)</sup>。Carolにクレントながら動きが付けられ、他の部分と差が付けられているのには、このような背景がある。



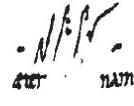
[譜例7] G 381 124,12



An 149v,10



[譜例8] L 148,9



An 149v,15

## 2.2 昇階唱 <Requiem aeternam>

### 2.2.1 応唱

#### テキストの融化

Requiem aeternam dona eis Domine:  
(B) (A-1)(B) (A-3)(B)

et lux perpetua luceat eis.  
(A-2) (B)

#### ネウマによる融化

入祭唱と同様に、融化ネウマの有無について比較を行なった。[表5]はその結果である。応唱に関しては、3つの写本とも、融化の処理がほぼ一致している。テキストの融化に対して、2つ以上の写本に共通している融化ネウマの付加は17% (テキストの融化6箇所に対して、ネウマの融化は1箇所) である。

		G	L	An
a)	Requiem	×	×	×
b)	aeternam (r, m)	×/× episema	○/×	○/×
c)	eis	×	×	×
d)	Domine	×	×	×
e)	et	○	○	○
f)	perpetua	○	○	○

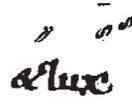
[表5] 写本における融化ネウマの比較2-1

#### 考察

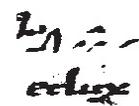
b) 「aeternam 永遠に」にのみ、LとAnに融化ネウマが見られる。前者はベスに融化が付けられて

おり、後者は拡大融化ヴィルガである。アクセント音節の語尾 r に付けられたものであり、Lにおいても二ヒトクレントなウンチヌスが後続することから、拡大融化ネウマである。

その他の部分には、融化ネウマが見られない。しかしe) 「etそして」には、融化の役割を想起させるネウマが見られる。Gでは、2音のヴィルガに両方ともエピソードが付いている。後続luxにはクレントなトルクルスが2つ置かれている。これに対して、Lではetに「a」= augete (拡大する) の指示があり、後続のluxには二ヒトクレントなウンチヌスが見られる。これらを見ると、Gはluxに軽やかなイメージを投影し、Lはluxにそれとは逆のイメージを重ねていることがうかがえる。

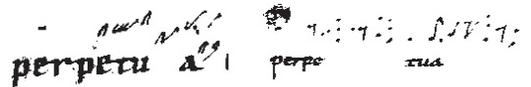


[譜例9] G 145,1



L 148,9

またf) 「perpetua断続的に」のperに関しても、同様の状況が見られる。Gではクレントなトラクトゥルスが付けられているのに対し、Lでは二ヒトクレントなウンチヌスが付けられている。ここからも、luxに対する2つの写本の差を見出すことができる。



[譜例10] G 145,1

L 148,9

### 2.2.2 唱句

#### テキストの融化

G: Convertere anima mea  
(A-1)(A-1) (B) (B)

in requiem tuam quia dominus benefecit tibi.  
(A-1) (A-1) (A-1) (B) (A-3) (A-2)

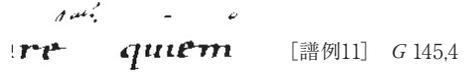
An: *In* *memoria* *aeterna* *erit* *iustus*:  
(A-1)(B) (A-1) (A-5)(A-3)

ab *auditione* *mala* *non* *timebit*.  
(D) (B) (A-1)(B)

L: An: *ma* *ejus* *in* *bonis* *demorabitur*  
(B) (E) (A-1) (A-3)(B)

*et* *semen* *ejus* *hereditabit* *terram*.  
(A-1)(B) (E)(A-3) (A-2)(A-1)

がって、この融化ネウマは拡大融化ネウマである。

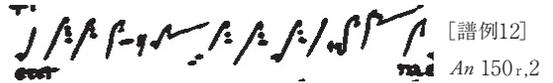


アウグスティヌスはこの詩編における「安らぎに」について、マタイによる福音書の意味を反映させながら、次のように述べている<sup>27)</sup>。

これはつまり、死から買い戻されたという理由によって、安らぎに向かうべきだということになる。しかしわたしたちは通常、死においてこそ安らぎがあると言うのではないだろうか。そうだとすると、生が安らぎであり、死が不安であるような活動とは、いったいどんな活動であろうか。それは不安に満ちた労苦を増やすような魂の活動ではなく、不安のない安らぎへと向かう魂の活動ではないだろうか。(中略) つまりこの世における眠りとは、新たな活動へとわたしたちを備えさせる休息であるが、それとは違って、善い活動とは常に目覚めている安らぎへと導くものなのである。

アウグスティヌスが注目した「安らぎ」は、この世における善い行いがもたらすものであり、人はこの詩編からそのことに気づく必要がある。requiemにおける融化ネウマはそのことを強調している。

An: この詩編において、融化ネウマはr)「aeterna 永遠に」とw)「non ~なしに」に見られる。いずれも拡大融化ヴァルガで書かれており、拡大融化ネウマである。



アウグスティヌスはこの詩編の「永遠に」について、マタイによる福音書6:20「宝を天に積みなさい」との関連から、裁きの時において「正しい人は永遠に記憶され」、そうでない人がマタイによる福音書25:41にある「悪魔とその手下どもに用意されている永遠の火に入れ」られと述べている<sup>28)</sup>。ここからは、「永遠」のイメージとして2種類——ポジティブなものと同ネガティブなもの——を想像することが可能である。融化ネウマが付けられた「永遠に」は、前者であることが明らかであり、高い音域(mi re do

ネウマによる融化

Gが14%, Anが22%, Lが10%であった。

G			An		
g)	Convertere	×	p)	In	×
h)	anima	×	q)	memoria	×
i)	mea	×	r)	aeterna	○
j)	in	×	s)	erit	×
k)	requiem	○	t)	astus	×
l)	tuam	×	u)	auditione	×
m)	dominus (m. s)	×/×	v)	mala	×
o)	benefecit	×	w)	non	○
L			x)	timebit	×
y)	Anima	×			
z)	ejus	×			
aa)	in	×			
ab)	bonis	×			
ac)	demorabitur	×			
ad)	et	×			
		augete			
ae)	semen	○			
af)	ejus (j, s)	×			
ag)	herediabit	×			
ah)	terram	×			

[表6] 写本における融化ネウマの比較2-2

考察

G: この詩編において、融化ネウマはk)「requiem 安らぎに」にのみ見られる。これはエピフォヌスであり、次の言葉「tuam あなたの」のアクセント音節tuを導き出す役割がある。その前後を見ると、requiemのtuにはエピゼマのクリヴィスが付けられており、その後にも複数の音が付けられている。した

re)において、かつ拡大融化をすることによってポジティブなイメージを印象付けている。またアウグスティヌスは「～なしに」について、前節「彼は永久に揺らぐことはない」との連続性を主張しており、拡大融化ネウマはそれを強調している。



【譜例13】 An 150r.3

L: 融化ネウマは ae) 「semen 子孫は」にのみ付けられている。アウグスティヌスは、この言葉が含まれる詩編について、「キリストが、しかし教会の在り方で語るのである、なぜなら、語られる事柄が、神へと回心したキリストの民にいっそう関わるからである」<sup>29)</sup>としている。それゆえ、該当の「子孫は」に続く「彼の ejus」はキリストを指す。したがって、融化ネウマはメリスマの動きを持つ ejus を導き、歌い手の呼吸のエネルギーを準備させる役割があることから、拡大融化ネウマである。



【譜例14】  
L 148,11

### 2.3 詠唱 〈De profundis〉

#### テキストの融化

1. De profundis clamavi ad te, Domine:  
(A-1)(A-3)(B) (A-2) (B)

Domine, exaudi vocem meam.  
(B) (D) (A-1)

2. Fiant aures tuae intendentes in  
(A-1)(D)(A-3) (A-1)(A-1)(A-1)

orationem servi tui.  
(A-1)(A-1)

3. Si iniquitates observaveris, Domine:  
(A-1) (A-3)(B)

Domine, quis sustinebit?  
(B) (A-3)(A-3)

4. Quia apud te propitiation est,  
(A-2)

et propter legem tuam sustinui te, Domine.  
(A-2) (A-1)(C)(A-1)(A-1)(A-3) (B)

#### ネウマによる融化

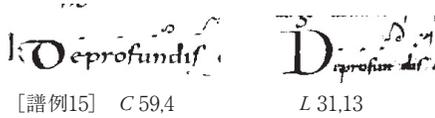
融化ネウマの有無については、[表7]の通りである。テキストの融化に対して、2つ以上の写本に共通する融化ネウマの付加は37% (テキストの融化30箇所に対して、ネウマの融化は11箇所) である。

		G	L	An
a)	profundis (n, s)	○/×	○/×	×/×
b)	clamavi	×	×	×
c)	ad	○	○	○
d)	Domine	×	×	×
e)	Domine	×	×	×
f)	exaudi	× episema	×	× ex拡大ヴ イルガ
g)	vocem	×	×	○
h)	Fiant	○	○	○
i)	aures	○	○	○
j)	tuae	×	×	×
		拡大トルク ルス+tenete	エピフォ ヌス+augete	
k)	intendentes (n, n, n)	○/○/○ in: orisus	○/○/○	○/○/○
l)	orationem	× episema	×	○
m)	servi	○	○	○
n)	observaveris (r, s)	○/×	○/×	○/○
o)	Domine	×	×	×
p)	Domine	×	×	×
q)	quis	×	×	×
r)	sustinebit	×	× augete	○
s)	apud	○	○	○
t)	et	×	×	×
u)	propter	○	○	○
v)	legem (g, m)	×/×	×/×	×/×
w)	tuam	× episema	×	○
x)	sustinui	×	×	×
y)	Domine	×	×	×

[表7] 写本における融化ネウマの比較3-1

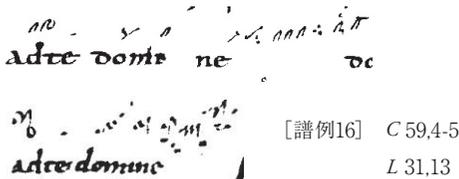
## 考察

a) 「profundis 深き淵」には、両写本においてfun上にクレントなトルクルスの融化が見られる。それはアクセント音節上にあり、拡大融化ネウマである。

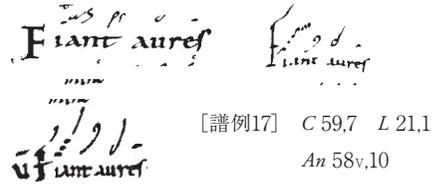


このテキストは詩編130:1-4から取られている。アウグスティヌスは深き淵について、ヨナの姿(ヨナ2:1-11)を引き合いに出し、「深き淵は我々人間の生命」<sup>30)</sup>であるという。ヨナは、巨大な魚に呑み込まれるが、そこは到底地上へ声が届く範囲でもなく、まして神がその中で挙げられた声を聞くことなど想像することができない。しかし神は、魚の中で嘆き、祈るヨナの声の確かに聞いていた。つまり神は、人間が救ってくださらないと思うような深淵であつても、そこに目を向け、愛を注いでくださる。アウグスティヌスはこのヨナを救った神の愛と、イエスの愛を重ねている<sup>31)</sup>。したがってprofundisにおける音程差の少ない動きにはこの深淵の神から見た浅さを、拡大融化ネウマには神の愛の広さを見て取ることができる。

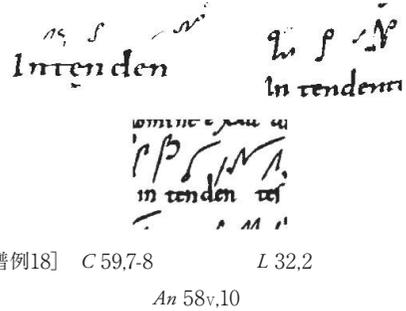
c) 「ad ～に」に関しては、Gはエピフォヌスに、Lはポレクトゥスに融化ネウマが付加されている。これは後続の「te あなたに」にエネルギーを集中させる役割を持っており、縮小融化ネウマである。神であるtelはトラクトゥルス(G)、ウンチヌス(L)であり、重くもなく、親しみ・慈しみの神を表している。その反対に、続くDomineのメリスマは、偉大な神を指し示している。



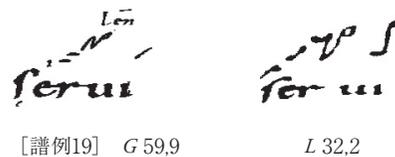
h) 「Fiant ～される」とi) 「aures 耳を」には、3つの写本に、ケファリクスとエピフォヌスが見られる。これらは「tuae あなたの」のtu音節冒頭のエピゼマに向かう働きを持っており、縮小融化ネウマである。



k) 「intendentes ～に注意を向ける」は、それぞれG[長いオリスクス、ケファリクス、ケファリクス]、L[クリマクス語尾に融化、パスに融化、ポレクトゥスに融化]、An[閉じられたネウマ、拡大融化ヴィルガ、拡大融化ヴィルガ]となっている。denはアクセント音節上にあることから、拡大融化ネウマとなる。inとtenの融化は、アクセント音節denへのエネルギーを集中させることから、拡大融化ネウマとなる。

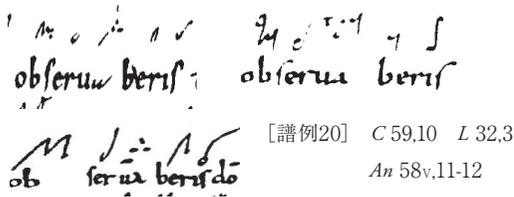


m) 「servi 私が言う」は、GとLがポレクトゥスに融化、Anが拡大融化ヴィルガとなっている。アクセント音節上serにあり、拡大融化ネウマである。



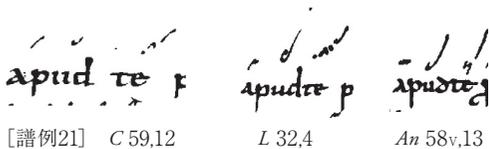
n) 「observaveris あなたが見ようとするなら」は、3つの写本ともエピフォヌスになっている。これはアクセント音節vaに向けてエネルギーを集中させ、vaの第1音に繋げる役割がある。したがって縮小融化ネウマである。さらにこの単語には融化を含め、全体がクレントなネウマで構成されている。アウグスティヌスは「あなたが間違ったことを見ようとするなら、主よ、主よ、誰が持ちこたえられるのだろうか。彼(詩編作者)がこのように言っている訳ではない。つまり、私が持ちこたえられないのではなく、誰が持ちこたえられるのか。つまり彼は、完全なる人間

の生命は罪にまみれ、神の正義に委ねようとする純粋な心は見つからないことを見据えている」と述べている<sup>32)</sup>。彼は、テキストの作者が、神の何事をも見透かす力を強調している。しかしそれは、決して権威主義的な力ではなく、愛に満ちている。それが *observaveris* のネウマのクレントな動きと、柔らかくもエネルギーの集中した縮小融化ネウマによって示されている。

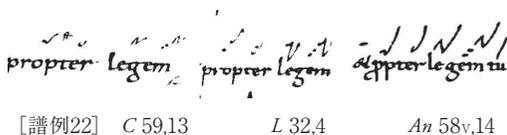


s) 「apud ~のもとに」は、3つの写本ともエピフォヌスになっている。これは次の「te あなた」を導く役割があり、そこに向けてエネルギーを集中させることから、縮小融化ネウマである。

アウグスティヌスは「しかしなぜ希望なのだろうか。あなたのもとに贖いがあるからであり」<sup>33)</sup>、「あなたの律法がゆえに、私はあなたを待ち望んでいた、主よ」<sup>34)</sup>と指摘している。その律法は、「神の慈悲の律法であり、神の贖いの律法」<sup>35)</sup>なのである。このような神の本質を表すために、te へ向かう *apud* の融化は柔らかさとエネルギーの集中が意図されている。



u) 「propter ~のために」は、3つの写本ともエピフォヌスになっている。これは次の「legem 法律」を導くとともに、二ヒトクレントな *tu* までのクレントな動きの始まりでもある。律法の性格は先に指摘した通りであり、それは単語全体がクレントなネウマで構成されていることに表れている。したがって *ter* の融化も縮小融化ネウマである。



## 2.4 奉納唱 〈Domine Iesu Christe〉

### 2.4.1 交唱

#### テキストの融化

*Domine Iesu Christe*, Rex gloriae,  
(B) (E) (A-3)

libera *animas omnium* fidelium  
(B) (A-1)(A-1) (A-1)

*defunctorum* de poenis *inferni*, et de  
(A-1) (A-1) (A-1)(A-1)(A-2)

*profundo* lacu:  
(A-1)

libera *eas* de are *leonis*, ne absorbeat  
(A-3) (A-3) (A-1)

*eas tartarus*, ne cadant in obscurum:  
(A-3)(A-1)(A-3) (A-1)

*sed significat sanctus Michael* representat  
(A-2)(A-4)(A-1)(A-1)(A-3)(A-1) (A-1)

*eas in lucem sanctam* :  
(A-1) (A-1)(A-1)

*Quam olim* Abrahae promisisti, et *semihi eius*.  
(B) (B) (B) (A-2)(B) (E)

#### ネウマによる融化

〔表8〕は、交唱における融化ネウマの有無である。テキストの融化に対して、2つに共通する融化ネウマの付加は約17% (テキストの融化36箇所に対してネウマの融化は6箇所) である。

		G	An
a)	<i>Domine</i>	×	×
b)	<i>Iesu</i>	×	×
c)	<i>Christe</i>	×	×
d)	<i>animas</i>	×	×
e)	<i>omnium</i> (m, m)	×/×	○/×
f)	<i>idelium</i>	×	×

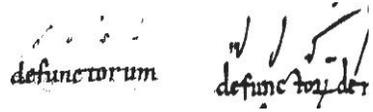
g)	<i>defunctorum</i> (n, m)	o/x	o/x ctに括弧
h)	<i>inferni</i> (n, r)	x/x	o/o
i)	<i>et</i>	x	x
j)	<i>profundo</i>	o	x
k)	<i>eas</i>	x	x
l)	<i>eonis</i>	x	x
m)	<i>absorbeat</i>	x	x
n)	<i>eas</i>	x	x
o)	<i>tartarus</i> (t, s)	o/x	o/x
p)	<i>cadant</i>	o	x
q)	<i>sed</i>	o	o
r)	<i>signifier</i> (gn, r)	o/x	x/x
s)	<i>sanctus</i> (n, s)	o/x	o/x
t)	<i>Michael</i>	x	x
u)	<i>represented</i>	x	x
v)	<i>in</i>	o	o
w)	<i>lucem</i>	x	o
x)	<i>sanctam</i>	o	x
y)	<i>Quam</i>	x	x
z)	<i>olim</i>	o	x
aa)	<i>promisisti</i>	x	x
ab)	<i>et</i>	o	o
ac)	<i>semini</i>	x	x
ad)	<i>ejus</i>	x elに有	x elに有

[表8] 写本における融化ネウマの比較4-1

## 考察

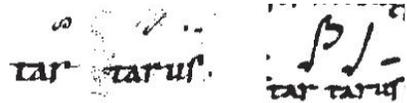
g)「defunctorum 死者の」には fun 上にエピフォヌスが見られる。これはアクセント音節toへエネルギーを向かわせることから、縮小融化ネウマである。Gの場合この単語のネウマは、de 音節の第3音にエピゼマが付けられ、to には二ヒトクレントな拡大トルクルスがある。その間に置かれた fun のエピフォヌスは、アクセント音節 to のスピード感を先取りす

ると同時に、「死者」という言葉を柔らかく静かなものにしていく。



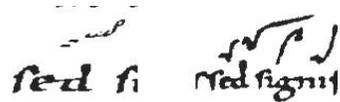
[譜例23] G 145,7 An 150r,11

o)「tartarus 冥府の」には、Gにおいてトルクルスの融化、Anにおいてペスの上部が閉じた状態が見られる。アクセント音節上にあることから、拡大融化ネウマである。アウグスティヌスは『告白録』の中で、「肉の欲に飲み込まれていたわたしをその淵から呼び戻したのは、死と来たるべきあなたの審判にたいする、恐怖からにはほかありませんでした」<sup>36)</sup>し、「死後に魂の生と功罪の応報が存在しない、と信じることが出来るなら」<sup>37)</sup>と述べている。その審判を受けるのが冥府であり、それにたいする恐怖がいかに大きなものであったかが分かる。tartarusを含む一文が、クレントなネウマで構成されていることは、その恐怖を感じさせるものではない。その中で融化ネウマは、冥府の暗さを暗示させる役割がある。



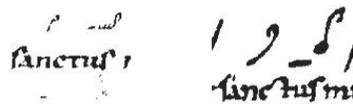
[譜例24] G 145,7-8 An 150r,12

q)「sed しかし」には、Gのケファリクス、Anの拡大融化ヴィルガが見られる。4音からなる sed は、前の2つの文章を否定する接続詞であり、強調される。したがって拡大融化ネウマである。



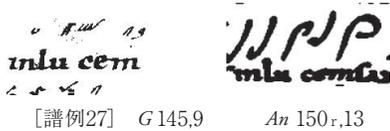
[譜例25] G 145,8 An 150r,13

s)「sanctus 聖なるかな」は、共にケファリクスである。アクセント音節上にあることから、拡大融化ネウマである。また c と t の文字をスラーのような記号が付されている。



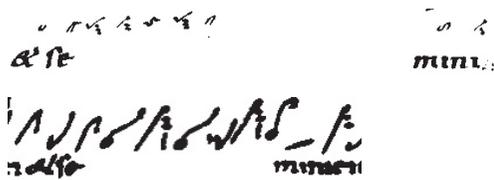
[譜例26] G 145,8 An 150r,13

v) 「in ~の中に」は、共にエピフォヌスである。これは次の「lucem光」の lu へエネルギーを向かわせる働きがあるため、縮小融化ネウマである。



[譜例27] G 145,9 An 150r,13

ab) 「et そして」も、共にエピフォヌスである。これは次の「semini 子孫に」のエピゼマ付き se へエネルギーを向かわせる働きがあるため、縮小融化ネウマと考えられる。「Abrahae アブラハムに」と seminiは並列の関係であるが、前者はクレントなネウマで、後者はニヒトクレントなネウマが多く、かつメリスマになっている。つまり作者は後者を強調しようとしており、それを融化ネウマがさらに補強している。



[譜例28] G 145,11  
An 150r,14

## 2.4.2 唱句

### テキストの融化

Hostias et preces tibi Domine laudis  
(A-3) (A-2) (A-3) (B) (D)

offerimus: tu suscipe pro animabus  
(B) (A-3) (B)

illis, quarum hodie memoriam facimus:  
(A-3) (A-1) (eme:B)(emo:B)(A-1)(B)

fac eas, Domine, de morte transire ad vitam.  
(A-3)(B) (B)(A-1)(A-2)(A-1)(A-2)

### ネウマによる融化

唱句に関しては、An のみにネウマが見られる。それは、32% (テキストの融化22箇所に対してネウマの融化は7箇所) である。

		An
ae)	Hostias	×
af)	et	×
ag)	preces	×
ah)	Domine	×
ai)	laudis	○
aj)	offerimus	×
ak)	suscipe	×
al)	animabus	× bus有
am)	illis (l, s)	×/×
an)	quarum	○
ao)	memoriam (m, m, m)	○/×/○
ap)	facimus	×
aq)	eas	○
ar)	Domine	×
as)	morte (m, o)	×/×
at)	transire (t, n)	○/×
au)	ad	○

[表9] 写本における融化ネウマの比較4-2

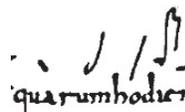
### 考察

An: ai) 「laudis 賛美」 auの融化はケファリクスであり、アクセント音節lauに置かれている。そして「offerimus 捧げる」の内容を表す laudisは重要な意味を持っており、融化ネウマはそれを強調している。したがって拡大融化ネウマである。



[譜例29] An 150r,15

an) 「quarum ~のものを」の融化はケファリクスである。次の単語「hodie 今日」に向けてエネルギーを向かわせる役割があることから、縮小融化ネウマである。これはhodieを強調することになり、前回の考察とは逆の例である<sup>38)</sup>。



[譜例30] An 150v,1

ao) 「memoriam 記念を」は、meがエピフォヌス、amがケファリクスである。前者はアクセント音節morへ、後者は次のfacimusへのエネルギーを向かわせる働きがあるため、縮小融化ネウマである。



[譜例31] An 150v.1

aq) 「eas 彼らを」はエピフォヌスである。これは次のdomineへのエネルギーを向かわせる働きがあるため、縮小融化ネウマである。



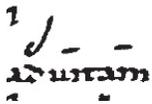
[譜例32] An 150v.1

at) 「transire 移せ」は、ケファリクスである。これはアクセント音節siへエネルギーを向かわせる役割があることから、縮小融化ネウマである。



[譜例33] An 150v.2

au) 「ad ~に」は、エピフォヌスである。これは次の「vitam 生」へのエネルギーを向かわせる働きがあるため、縮小融化ネウマである。死は復活の過程であり、vitamが重要な意味を持つ。それを強調する役割が、adの融化ネウマにはある。



[譜例34] An 150v.2

### 3. おわりに

本論では、死者のためのミサの固有唱におけるテキストの融化とネウマの融化に関して、写本を比較し考察を試みた。その結果は次の通りである。

- テキストの融化に対するネウマの融化処理は、全体として決して多くはない。歌詞の融化が旋律の融化ネウマと一致している割合は平均で22パーセントである。これが死者のためのミサの固有唱に限ったことなのかどうかは、他の検討が必要である。

- ネウマにおける融化処理に関して、10世紀に書かれたLと、11世紀に書かれたG、Anには、同一の処理を多くの部分で確認することができた。

- 重要な言葉——Requiem (3箇所中2箇所)、Domine (10箇所全て)、Iesu, Christe——において融化ネウマが見られない。それはテキスト解釈に依るものと考えられる。

- いくつかの箇所において、アウグスティヌスの著作——『詩編注解』と『告白論』——から、テキストと融化ネウマの関係を説明することができた。

- テキストが同じ入祭唱の交唱と昇階唱の応唱では、融化ネウマの有無は異なっていた。

- 昇階唱の唱句に関しては、3つの異なるものを検討したが、animaにはどの写本においても融化が見られなかった。

- ベッテライの提起した融化ネウマの分類に関する疑問<sup>39)</sup>は、今回対象とした聖歌においても確認されなかった。

以上のことから、死者のためのミサにおける固有唱の融化処理に関して、10世紀から11世紀にかけて、その扱いはある程度正確に伝承されていたと推測される。また融化ネウマをどの言葉に付けるかという問題についても、ある程度の共通認識が存在したことを窺わせる箇所が見られた。したがって死者のためのミサの固有唱にも、レパートリーとしての一定の統一性を見ることができのではないだろうか。引き続き、他の固有唱も検討して行きたい。

### 謝辞

本論文の執筆に当たり、日本グレゴリオ聖歌学会前会長の高橋正道氏(グレゴリオ聖歌)、東北学院大学名誉教授の佐々木勝彦氏(神学)、国際グレゴリオ聖歌学会会長A. シュヴァイツァ氏(グレゴリオ聖歌および神学)より貴重な助言・資料提供をいただいた。ここに感謝する。

## 注

- 1) 本論文は、日本グレゴリオ聖歌学会第20回大会における研究発表 [2018年9月16日 エリザベト音楽大学] にて、口頭発表を行ったものである。
- 2) 佐々木悠「融化ネウマとテキストの関連性——主の降誕・夜半のミサにおける固有唱を中心に」『エリザベト音楽大学研究紀要』38 (2018) : 1-14.
- 3) ラン 239 (L), ザンクト・ガレン 339 (G), アンジェリカ 123 (An) など
- 4) *Graduale Novum* (Con Brio, 2011)
- 5) *Graduale Triplex* (Solesmes, 1979)
- 6) *Beiträge zur Gregorianik* (Con Brio, 1985-). 旋律修復は1996年から掲載されるようになった。
- 7) 括弧内は『BzG』の巻/頁数。
- 8) 旋律修復に用いられた写本については、H. Rumphorst. "Zusammenstellung der für die Melodierestitution herangezogenen Handschriften", *BzG* 40 (Con Brio, 2005): 45. を参照。表中の略称は次の通り。  
C : Cantatorium, Cod. 359, E : Cod. Nr. 121, der Bibliothek von Einsiedeln, B : Cod. Lit.6, der Staatsbibliothek Bamberg, G : Cod. Nr. 339, der Stiftsbibliothek von St. Gallen, L : Cod. Nr. 239, der Bibliothek von Laon, Ch : Cod.47, der Bibliothek von Chartres, Bv : Cod. VI, 34, Bibliothek Capitolare von Benevent, A : Cod.lat.776, der Nationalbibliothek von Paris, Y : Cod.lat. 903, der Nationalbibliothek von Paris, K : Klosternburg Graz 807 Hs 807 der Universitätsbibliothek Graz, Mp : Cod. H 159, der medizinischen Fakultät Montpellier, R : Hs Leningrad O v I 6, Graduale von Notre-Dame in Rouen, V : Cod. Verdun 759, Missale v. Saint-Vanne in Verdun その他、本文中に取りあげた写本に関しては次の通り。G 381: Cof. Nr. 231 der Stiftsbibliothek von St. Gallen, u.a. Versicularium, An : Cog. 123 der Biblioteca Angelica in Rom, Mo : Modena, Bibliotheca Capitolare O. I. 7, MR : Hs von Mont-Renaud.
- 9) これは、ネウマのみが記されているアディアステマタ写本に基づいて行われる。音程の修復は音程の明確なディアステマタ写本に基づいて行われる。
- 10) GやLには詩編唱句が見られず、同系統の写本 G381に詩編唱句が残されているため、それが参照されている。G381: Cod. Nr. 381, der Stiftsbibliothek von St. Gallen.
- 11) MR: Cod. von Mont-Renaud.
- 12) G, MiW, G 376, An, Bv, A, Y, V, Ch520, Th, Msb, Bv40, Mo, Mo13, Köln 1001b, G338. 写本の略記に関しては、注8のH. Rumphorstを参照。
- 13) J. B. Göschl. *Stivit in te anima mea*. (EOS, 2016) : 12-13. [CD解説, 筆者訳]
- 14) L. Agustoni, J. B. Göschl. "Kapitel 8 : Die Liqueszenz im Gregorianischen Choral," *Einführung in die Interpretation des Gregorianischen Chorals*, vol.2 (G. Bosse, 1992) : 481-551, D. van Betteray. *Quomodo cantabimus canticum Domini in terra aliena. Liqueszenzen als Schlüssel zur Textinterpretation* (Olms, 2007). A. Stingl junior. *Die Konjunktion „et“ als Schlüssel zur Liqueszenz* (EOS, 2017).
- 15) G : <https://www.e-codices.unifr.ch/en/csg/0339/33>,  
L : 現在オンラインでの閲覧は諸事情により不可。国際グレゴリオ聖歌学会会長 A.M. シュヴァイツァ氏よりデジタル写真のデータをいただいた。  
An : <https://archive.org/details/palographiemusic18macq> (20180912).
- 16) テキストにおける融化条件 : 旋律が付加される場合、融化される子音や母音だけでなく、それを含む音節全体が影響を受ける。本論では、融化される子音や母音を示す際に、それを破線の □ で囲む形で明確にする他、それを含む音節全体を斜字で強調する (例 *sal-vi* : 斜字かつ太字 l = 融化される子音, 斜字・太字 = 融化される子音を含む音節, *l-vi* = l を融化と見做す条件 v を含む部分)。具体的な融化条件は次の通り。A) 2つあるいは3つの子音が隣接している場合、基本的にその最初の子音が融化される; A-1) 最初の子音が流音 [l, m, n, r], A-2) 2つの子音が隣接し、最初が歯音 (d, t) による破裂音, A-3) 2つの子音が隣接し、その最初が歯擦音 (s), A-4) g と n が結合される場合は、そのいずれもが融化される, A-5) 2つの子音が隣接し、その2番目が j であり、かつその最初が [b, d, m, n, r, s, t, l], B) 2つの母音に挟まれた m, C) 2つの母音に挟まれ、明音母音 (ei) が後続する g, D) 二重母音 au, ei, eu, E) 2つの母音に挟まれた j。
- 17) 秦剛平「14 ラテン語エズラ記」『旧約聖書続編講義』(Lithon, 1999): 307-310.
- 18) 『聖書 - 新共同訳 旧約聖書続編付き』(日本聖書協会, 1991): 335.
- 19) A. アウグスティヌス『告白録』宮谷宣史訳 (教文館, 2012): 25.
- 20) 同上, p. 516.
- 21) 同上, p. 621.
- 22) 同上
- 23) A. Augustinus. *Über die Palmen*. ed. H. U. von Balthasar (Johannes Verlag Einsiedeln, 2016) : 130. 『アウグスティヌス著作集』(教文館, 1979-) の詩編注解は未出版のものがある。それゆえ、その箇所に関する本論における引用は、ドイツ語訳をもとに筆者が翻訳をした。
- 24) 同上, p. 130.
- 25) 注18の前掲書, p. 896.
- 26) 注23の前掲書, p. 131.
- 27) A. アウグスティヌス『詩編注解5』中川純男他訳, 20/1 (教文館, 2011): 371-372.
- 28) 同上, 333-334.
- 29) A. アウグスティヌス『詩編注解1』今義博他訳, 18/1 (教文館, 1977): 234.
- 30) 注23の前掲書, p. 302.
- 31) 同上
- 32) 同上, pp. 302-303.
- 33) 同上, p. 303.
- 34) 同上
- 35) 同上
- 36) 注19の前掲書, p. 196.
- 37) 同上, p. 197.
- 38) 注2の前掲論文, p. 7.
- 39) 同上, p. 4.

# 「読むこと」の授業における教師の形成的評価とフィードバック — 教師の〈即応的発問〉に関する検討を中心に —

高瀬裕人

(2018年9月21日受理)

The Formative Assessment and Feedback in Reading Classes :  
The Use of Teachers' Contingent Question

Yujin Takase

This study examines formative assessment and feedback in reading classes. Maureen P. Boyd and Lee Galda, literacy educators in the US, emphasize that real talk and teachers' contingent stance are important to promote students' exploration through reading books.

Through some examination of their assertion about real talk in reading classes, this study clarifies two points: (1) Successful teachers provide immediate feedback based on formative assessment; therefore, teachers need to listen to students' talk and find out cognitive markers of understanding, and (2) Successful teachers use the contingent question in order to take students' inquiry one step further and to share what teachers expect and value about reading and classes, so students discover and demonstrate what counts in terms of reading and learning in reading classes.

Key Words : Reading, Teacher's Feedback, Contingent Question

## 1. 研究の目的

小学校の「読むこと」の授業において、児童のリテラシーを育成することを目的として、話し合いが積極的に取り入れられている。しかしながら、話し合いを取り入れた実践を志向しようとする多くの教師が直面するのは、単に話し合う場を設定したり、児童に自由に話し合わせたりすれば、ただちに児童の理解が深まったり、広まったりしていくわけではないという問題である。

そこで、教師がどのように評価し介入していくのかという問題が前景化されることになる。こうした即時的評価と介入の重要性については、つとにわが国の研究者によっても指摘されている(松友一雄・大和真希子, 2014; 松友一雄, 2015など)。

これらを踏まえつつ、本稿では、即時的評価と介入の方法の一つとして、話し合いにおける教師

の即時的な発問に着目する。それは、教師の即時的な発問が、教師が効果的な介入をするために、話し合いにおける児童の様子を見取ったうえで行う教育評価にもとづくものだからである(Afflerbach, P., 2012)。

これまで、即時的な発問は、話し合いにおける児童の思考を活性化するためのものであることが明らかにされてきている。一方で、児童のリテラシーの発達というより長期的な視点から見たとき、どのような効果があるかという点については、十分に明らかにされてきたとは言い難い現状にある。

そこで本稿では、このような課題に対して、授業における教師の即時的な発問に話し合いを活性化させるなどの即時的な効果とは異なる水準で、児童のリテラシーの発達において重要な意味をもつという、米国のリテラシー教育研究者であるモーリーン・ボイドとリー・ガルダによる提案を

手がかりとして、教師の即時的な発問とはどのようなものなのか、教室において用いることにどのような意味があるのかという点を明らかにしていきたい。彼女たちの提案を分析・考察することで、「読むこと」の授業において、児童が問いをもちながら読み続けていくことができるようになるための教師の指導・支援の在り方を明らかにすることにつながると考えるためである。

## 2. 「読むこと」の授業における教師の〈即時的発問〉の効果

### 2.1 「読むこと」の授業における〈リアル・トーク〉

ボイドとガルダが、「読むこと」の授業における教師の即時的な発問の重要性を指摘するうえで大きく関係しているのが、「読むこと」の授業観である。ボイドとガルダが想定しているのは、当然のことながら、講義形式一辺倒の「読むこと」の授業でも、教師主導一辺倒の「読むこと」の授業でもない。むしろ、彼女たちは、こうした「読むこと」の授業に対して痛烈な批判を加えたうえで、「読むこと」の授業において児童たちが充実した話し合いを行っていくことこそが、児童のリテラシーの発達に大きく寄与すると言うのである。

そして、彼女たちは、「読むこと」の授業における充実した話し合いは「その瞬間の発話であり、聞き手からの即時的なフィードバックを伴う」〈リアル・トーク〉だと言うのである。

では、〈リアル・トーク〉とは、どのようなものであり、またそれはどのようにして生まれるのだろうか。この点に関して、彼女たちは、次のように述べる。

優れた教師は、リアル・トークの機会を提供する。リアル・トークは教室実践の状況を示すものであり、意味のある探究的な話し合いでもある。…中略…まさにその本質から、リアル・トークは、広がりをもったものであり、反応に満ちたものである。リアル・トークに、台本は存在しない。むしろ、リアル・トークは、教師のよく練られた計画、そして児童

たちの熱心な参加から生まれるものであり、話し合いが行われているその瞬間に起こっていることにもとづく偶発的な実践である。リアル・トークが生まれることにより、参加者は思考したり、関係を築いたり、リテラシーを発達させたりすることができる。<sup>1)</sup>

この言及をもとにすると、〈リアル・トーク〉とは、広がりをもった話し合いであり、さまざまな反応によって織りなされるものである。また、ここには、〈リアル・トーク〉の複雑な性質が示されている。それは、教師の思慮深い計画のもとで生まれるものであるとともに、偶発的に生まれるものでもあるという点である。これは、〈リアル・トーク〉が単に教師の計画した通りの内容を話し合ったり、教師が想定した解釈に辿り着いたりすることによって生まれるものではないことを示している。そうした〈リアル・トーク〉においては、児童たちは安易な考えの一致を目指すのではなく、必要な情報を付け足したり、異なる視点から考えたりすることで、自分たちで考えをより精緻化していくことが求められることになるからである。ボイドとガルダによれば、教師が即時的なフィードバックをしながら協働的な思考の場である話し合いをうまく創り出し、そこに児童たちが熱心に参加していくことによってこそ、児童のリテラシーがより確かに育まれていくと言うのである。

したがって、ボイドとガルダの問題意識は、教室の中でこうした〈リアル・トーク〉が生まれるために、教師は即時的なフィードバックとして何をする必要があるのかという点に向けられることとなる。この点に関して、ボイドとガルダは、次のように述べる。

効果的な話し合いは、どんな教室においても「自然に」起こるものではない。むしろ、それらはしっかりと計画を練った教師の仕事から生まれるものである。協働して取り組める環境を創ること、知識も興味関心ももった者だという児童観をもつこと、話し合いを通して様々な考えを探究する機会を提供するこ

とが、効果的な話し合いには必要である。教室での話し合いを形づくるうえで教師が用いる最も効果的なツールの一つは、発問である。<sup>2)</sup>

ここにあるように、〈リアル・トーク〉は、どのような教室において起こるものでも、自然発生的に起こるものでもない。そのため、ボイドとガルダは、教師が意図的・計画的に〈リアル・トーク〉を生み出していくことが必要であると言うのである。そして、彼女たちは、そこで教師が行うフィードバックの仕方の一つとして、教師の発問に注目しているのである。それは、教師の発問は、協働して取り組める環境を創り出したり、探究する機会を提供したりすることができるものであると考えているためである。

もちろん、ボイドとガルダはあらゆる教師の発問がそのような性質をもっていると言っているわけではない。したがって、教師が発問をどのように用いることが、〈リアル・トーク〉を生み出すことになるのか、あるいは阻害してしまうのかという点について明らかにしておく必要がある。

## 2.2 リアル・トークを支える〈即応的発問〉

では、具体的にどのように発問を用いることが〈リアル・トーク〉を支えることになるのだろうか。この点に関して言えば、ボイドとガルダは、IRE構造<sup>3)</sup>を生み出すような発問に対してきわめて批判的である。このようなIRE構造が繰り返されると、児童は正解到達のスタンスを採ることになり、話し合いが活性化されることもない。なぜなら、こうした話し合いは、児童の思考を穴埋め式のものや、記憶の想起に制限してしまうものだからである。また、常に教師から問われるものに対して児童が答えるという形で展開されることを意味するため、教師と児童の関係性も、教師が答えを知っていて児童が知っているかどうかの評価を下すという関係性に固定化されてしまうことになる。

ガルダとボイドは、多くの論者と同様に、そうしたIRE構造による話し合いを繰り返すよりも、児童たちが開かれた問いについて探究する方が、話し合いは活性化され、結果的に児童のリテラシーの発達に寄与することになるというのである。

しかし、これだけであれば、ボイドとガルダの主張は、何ら特徴的なものであるとは言えない。ボイドとガルダの主張の焦点は、むしろ、それとは別のところにあるとさえ言ってもよい。この点に関して、ボイドとガルダは、発問研究の動向を踏まえながら、教師の即時的な発問を〈即応的発問〉と呼び、その重要性について、次のように指摘している。

多くの研究者は、話し合いを開かれたものにするため、そして児童が考えをより詳しく述べるように促すために、本物の発問<sup>4)</sup>を効果的に用いることを推奨し、記憶提示型の確認発問を制限して用いることを過小評価している。しかしながら、ウェルズによるIRF<sup>5)</sup>構造に関する研究、ボイドとルビンの研究やリーの研究は、どのような種類の問いなのか、あるいは問いの形式になっているかコメントの形式になっているかということが、〈第3ターン〉<sup>6)</sup>を決定づける要因ではないということを示している。むしろ、その発問がどのような機能をもっているのか、児童に何を求めているかという点が重要である。…中略…開かれた質問であれ閉じた質問であれ、児童の発言を受けて、さらに探究したり説明したりするように児童に促すような発問がなされた時、その発問は児童がより詳しく述べようとするのを妨害することなく、支える機能を果たすものとなる。私たちはそのような質問のことを即応的発問と呼んでいる。<sup>7)</sup>

ここにあるように、ボイドとガルダが話し合いを活性化し、話し合いを通した学びを豊かなものにするために注目したのは、児童の発話に対して応答していく〈第3ターン〉における教師の発話である。彼女たちがIRE構造に対してきわめて批判的なのは、〈第3ターン〉において安易な評価活動が行われることにより、児童の探究活動を抑制してしまうからに他ならない。そうした安易な評価活動ではなく、その場の見取りを活かして児童の探究し続けるのを支える機能を果たす〈即応的発問〉をすることの方が効果的な教育評価と

フィードバックの在り方だと言うのである。さらに、ボイドとガルダは、次のように続けている。

本物の問いは、しばしば話し合いのテーマを広げたり新しくしたりする。即応的発問は、この探究をさらに一歩先へと導くことができるものである。…中略…一見したところ、本物の問いや開かれた問いではなくとも、即応的発問をすることにより、児童の思考活動と調査活動は促進されることになり、そこでの探究は継続され、深まりを増していくことになるのである。<sup>8)</sup>

確かに、本物の問いや開かれた問いは、児童たちの様々な反応を誘発することができるという点で効果的な発問であると言えるだろう。しかし、実際の「読むこと」の授業において、そうした問いだけでは、児童たちが様々な反応を示しても、広がりも深まりもせず終わる場合も少なくない。

ボイドとガルダにとって、先の言及にもあったように、どのような種類の発問をするのか、すなわち、開かれた問いなのか閉じた問いなのかではなく、〈第3ターン〉における教師の発問がフィードバックとしてうまく機能しているかということの方が重要なのである。そのため、教師が計画段階において構想していた発問をそのまま問うことや、教師から一方的に問い続けることよりも、話し合いの場で起こっていることに応じる〈即応的発問〉が重要になるのである。

### 2.3 〈即応的発問〉を実現する教師の評価力

〈第3ターン〉において、教師がそれまでに起こったことに応じるための一つのツールとして〈即応的発問〉を用いたとして、実際に児童の探究活動を促進させることができるかどうかは、それぞれの話し合いの状況に依存する。その意味において、教師の即時的な見取りや価値判断が重要な意味をもつ。

このように考えたとき、教師が何に注目しながら児童たちの話し合いを見取る必要があるのかを明らかにしておく必要がある。この点に関して、ボイドとガルダは、次のように述べる。

児童たちが考えや見方を共有し、物事の本質に迫る理解や疑問について述べたり、それらをつないだりするとき、最善の推測を生み出してもいるのである。そのようにして、彼らは理解に関わる具体的な認知的指標を提示している。そこで、教師は動的な評価を行うことができるのである。児童たちが、他の児童の発言を聞き、それに反応したり、他の児童の見方や発言のつながりを考えたり、新たな理解を形作るために協働して推論したりする際、彼らは、一般化して考える、拡張して考える、つなげて考えるといった、認知的負荷を共有しているのである。<sup>9)</sup>

この言及からも分かるように、ボイドとガルダが重視しているのは、予め決めていた解釈に到達できたか否かという尺度で評価することではない。むしろ、彼女たちが〈動的な評価〉という概念を用いているのは、実際の話し合いの中での児童が理解を深化拡充させるのを支えるきわめて即時的な教師の評価こそが重要だからである。そして、そのような教育評価を実現するためには、児童たちが話し合う中に示される〈認知的指標〉を、教師が児童たちの発言の中からつぶさに読み解いていくことが必要である。

さらに、こうした〈認知的指標〉をもとにした児童の発話の読み解きに加えて、ボイドとガルダが重視するのが、教師からの応答の位置づけである。この点に関して、ボイドとガルダは、次のように述べる。

児童たちが想起して終わることから、探究したり、より詳細に説明したりするようになるために、教師は、自分の発話を、情報を提供することを目的とした発話や、その情報を想起できるかどうかを評価することを目的とした発話以上のものへと拡張し、対話を目的としたものにしていくことになる。<sup>10)</sup>

ここに示されているように、ボイドとガルダがIRE構造に対して痛烈に批判するのは、〈第3ターン〉における教師の発話は、単なる情報提供

に終始するもの、あるいは児童が想起したものに対して一方的な評価を下すものではなく、児童と対話していくための大切なツールだからである。

このように考えたとき、話し合いの中でそれまでに起こったことの中から〈認知的指標〉を読み解いたうえで、どのように応答していくかが問われることになるというのである。ボイドとガルダはこうしたことにこだわることについて、次のように述べる。

話し合いにおける発話パターンを通して、児童たちが知識や学ぶということ、知るということにおいて何が重要なかを発見すると同じように、教師は自分が何を期待しているのか、また何に価値をおいているのかを発見したり示したりすることになるのである。<sup>11)</sup>

このように考えたとき、教師は自分の発言が「読むこと」の授業において大切にしているもの、あるいは児童たちに期待していることを反映したものであることを認識し、それがより適切な形で児童たちに伝わるように応答していくことが重要だということになる。

以上のことから、ボイドとガルダの言う〈即応的発問〉は、児童の発話から〈認知的指標〉を見取ったことに応じて即時的になされたものであるとともに、教師が大切にしているものや、期待しているものといった、「読むこと」の授業にまつわる価値観を反映したメタ・メッセージとしての機能をも果たすものだと考えることができる。それは、教師の〈第3ターン〉における発話が、児童たちの「読むこと」観の形成につながるものであるということの意味するものでもある。

## 2.4 小まとめ

ボイドとガルダは、「読むこと」の授業における〈リアル・トーク〉が、児童のリテラシーの発達のうえで重要な意味をもつと言う。そして、その〈リアル・トーク〉は、IRE構造のように、情報の取り出しや単純な思考や推論に留まったり、教師が一方的に価値づけて終わるようなもの

でもなく、児童たちが探究活動を通して理解を深化拡充させるのを促すものだと言ってよい。

「読むこと」の授業の中で、そうした〈リアル・トーク〉を実現するために、ボイドとガルダは、探究活動における教師の見取りと介入、すなわちそれまでの話し合いにおいて児童たちの発言から〈認知的指標〉をつぶさに読み解くこと、そして〈第3ターン〉における適切な〈即応的発問〉を行うことがきわめて重要な意味をもつと言うのである。この〈第3ターン〉での教師の発言によって、児童たちの探究活動は促進されたり、また逆に抑制されたりすることになるためである。

そして、ボイドとガルダは、この〈第3ターン〉において、教師が児童の発言に対して安易な価値づけを行うよりも、〈即応的発問〉を行うことの方が、話し合いを促進するために、ひいては児童たちのリテラシーを発達させるうえで効果的であると言う。それは、そうした〈即応的発問〉が、話し合いの展開を即時的に見取り、介入するための具体的な手立てであるだけでなく、教師が「読むこと」の授業をどのように捉え、何に価値を置いているかといった教師の価値観を伝えるものでもあるためである。

以下では、「読むこと」の授業における〈即応的発問〉の活用の実際について見ていくことを通して、この点について、いま少し掘り下げて考えていくこととする。

## 3. 〈即応的発問〉の活用の実際

実際の「読むこと」の授業における〈即応的発問〉は、どのように活用されているのであろうか。また、それはどのような機能を果たすことになるのだろうか。ここでは、「読むこと」の授業における話し合いの様子を取り上げながら、〈即応的発問〉の活用の実際について見てみたい。

この話し合いで児童たちが読んでいる絵本は、サイモン・ジェームス作・絵『親愛なるブルーベリーさんへ (Dear Mr. Blueberry)』(未邦訳)である。

この作品は、エミリーという少女とブルーベリーさんとの手紙のやりとりが展開される作品で

ある。エミリーが家の前にある池にやってきたクジラについて手紙を使ってブルーベリーさんに相談するところから物語は始まる。一方で、ブルーベリーさんはクジラではないはずだといって、たとえば池は塩水ではないことを返信するが、エミリーは自分が見たのがクジラであることを信じてやまない。こうした二人のやりとりが、見開きでエミリーからブルーベリーさんへの手紙、次の見開きでブルーベリーさんからエミリーへの返信という流れで展開している。

以下で取り上げる話し合いは、児童たちが登場人物の一人である「ブルーベリーさん」の人物像について探究している場面である。

表1 「読むこと」の授業における話し合い<sup>12)</sup>

児童1：彼は誰に会ったの？男の人、それとも別の何かかな？  
 児童2：彼女よ。  
 児童3：ブルーベリーさん？  
 教師①：ブルーベリーさんは誰だと思えますか？  
 児童2：くじらよ。  
 児童4：男の人だよ。ねえ、先生、先生。  
 児童3：えっと、ちょっと待って、かんがえているから。  
 児童5：クジラでしょ。  
 児童3：青いクジラだと思うよ。  
 児童2：そうだね。  
 児童4：ブルーベリー。  
 児童2：ブルーベリーみたいな色ってことだと思うわ。  
 児童5：ちがうよ。見てよ。  
 教師②：ちょっと待ってください。児童3さんの意見を聞いてみましょう。あなたは どう思いますか？  
 児童3：彼はしたいんだと思う、えっと、ブルーベリー、そうブルーベリーさんは何かについて書きたいんだと思うんだ。たぶん彼はクジラかな。それで彼はクジラについて知っているんだよ。クジラが青いってことをね。

教師③：あなたは彼女がクジラに向けて書いていると考えたということかしら？あなたたちはどう思いますか？

児童2：ブルーベリーの色をしている。

児童1：彼はわくわくしていたんだと思うよ。クジラのことをよく知っている男の人だと思うな。「私はクジラのがとても好きです。今日、池の中にクジラがいたのを見たような気がします。えっと、池の中で。今日池の中で」(エミリーからブルーベリーさんへの手紙の部分を読みあげる。)

教師④：いいですね。その後は何と言っていますか？

児童1：(絵本の続きを読む)「クジラについて教えてください。私はクジラがおなかですいているのではないかと考えています。」

児童3：けがをするかもじゃないっけ？

教師⑤：彼女がブルーベリーさんにしてほしいのはどんなことですか？

児童5：たぶん、ブルーベリーさんはお医者さんだと思うんだ。だから、彼は手紙に書いたようなことを言えるんだと思うし、それを書いてエミリーに送ったんだよ。だから、エミリーも彼に手紙を送り返すことができると思うんだ。

児童2：だから、彼女が手紙を送り返すことができるんだ。

この話し合いは、児童の疑問から始まっている。児童1が示した疑問の後になされた児童2の発話は、エミリーのことを「男の子」とした児童1の「彼は誰に会ったの？」という発話について、エミリーが「女の子」であることを指摘・訂正したものである。これに児童3の「ブルーベリーさん？」という発言が続いている。これに対して、教師は、児童3の発話に対して即時的な価値づけを行う代わりに、「ブルーベリーさんは誰だと思えますか？」という〈即応的発問〉を投げかけている。この場面において、児童たちの思考は、エミリーが出会った人物が誰かに関してテキスト情報の取り出しを行って終わりかねないと思われる。そのため、児童たちが確認したことをもとに、教師

は児童たちの探究活動を継続させるために〈即応的発問〉を用いたのである。

このように考えると、この〈即応的発問〉の背後には、児童1の疑問を起点にすることで他の児童たちを探究活動へと誘うものだという教師の判断があると同時に、児童1の疑問のままでは児童たちの探究活動が継続されにくいのではないかと教師の判断があったと考えられる。そこで、児童1の疑問に対する児童2や児童3の発話に対して、教師が明示的に価値づけを行う代わりに〈即応的発問〉をすることで、児童たちの探究活動を継続し続けるように誘っていくのである。

この教師①の〈即応的発問〉の後に展開されている児童の発話を見てみると、「くじら」と「男の子」という二つの考えが出されている。その中でも、児童4の発話は、自分の考えを述べたうえで教師の承認を求めるものである。しかし、これに教師がすぐさま応じることはない。なぜなら、こうした児童の呼びかけにすぐに応じてしまうと、話し合いはいきおい教師が正解を知っていつて、その正解を探るものになってしまうと考えられるからである。したがって、この時、教師が〈即応的発問〉も、コメントもしないという判断が下されていると見ることができるだろう。

一方で、はじめは「クジラ」と「男の子」という二つの考えが出ていたにもかかわらず、児童たちが立て続けて発言しているため、同じような考えが並列しているだけのようにも思われる。また、児童3の「えっと、ちょっと待って、考えているから」という発言のように、話し合いの流れから自分の考えを言い切ることができない児童も出てきている。こうした状況を見取り、教師②の〈即応的発問〉では、もう一度児童3に「あなたは どう思いますか？」と聞き返しているのである。確かに、この教師の〈即応的質問〉を行う前に児童3は、「青いクジラだと思うよ」と発言しているものの、それまでに考えていたことを述べたものであると言うよりも、直前の児童5の発言にある「クジラ」の特徴について情報を追加しただけであるとも考えられる。したがって、この時の教師の〈即応的発問〉は、児童3が考えを十分に述べていることができていないのではないかと、そしてもう少し説

明させる必要があるのではないかと判断をもとにしたものであると考えられる。

しかし、この〈即応的発問〉の後の児童3の発言を見てみると、はっきりとした考えを述べるに至っているとは言い難い。このようになってくると、教師は従来のIRE構造にもとづく話し合いのように、児童の考えが正しい／間違っているといった評価を下したいという思いが生まれることともあるだろう。しかし、ここでもあえて教師④にあるように、明確な評価を下すことはなく、児童の発言をまとめたうえで、児童たちに対して〈即応的発問〉を行っている。ここで教師が評価を下してしまうと、いきおい話し合いは正解到達志向となるためだと思われる。したがって、そのようなのを避けるために、教師はあえて児童3の発言を評価せずに、クラス全体に問いかけるという形で〈即応的発問〉を用いていると考えることができる。実際、この後の話し合いを見てみると、児童がそれぞれ本文から証拠となる部分を引用しながら、自分の考えを裏付けようと試みていることが分かる。

このように考えたとき、ここでの教師の〈即応的発問〉は、教師が児童の発言を価値づけて終わらせるのを徹底的に避け、児童たちの考えをつなぐためのものと見ることができる。そして、そのことにより、児童たちの協働思考の場として話し合いが継続され、児童たちに自らの手で解釈を精緻化していくように促しているのである。したがって、ここでの教師の〈即応的発問〉は、児童たちを話し合いにおける探究者として位置づけ続けるためのものだと考えることができるだろう。

このように、実際の「読むこと」の授業における〈即応的発問〉の活用について見てみると、これらの発問は、教師からの明示的な評価を下す代わりに、児童の発言を明確化したり、それぞれの発言をつないだりしながら、話し合いを継続させていく機能を果たすものであると言えるだろう。また、それにより、児童たちをその話し合いにおける探究者として位置づけ続けることを実現しようとする試みであると言ってよいだろう。

一見すると、教師が即時的に価値づけを行ったり、訂正したりしながら、話し合いを展開した方

が効率的に思われるかもしれない。しかしながら、こうした教師による価値づけが行われる話し合いは順調に展開していくように見えても、ともしれば教師が決定権をもち、教師が話し合いのかじ取りをし続けていくことになる。また、そこでは、たとえば話し合いのテーマは教師が決めるものだといったメッセージや、正解は教師が決めるものだといったメッセージを、暗黙のうちに児童に対して送ることにもなるのである。

したがって、上で見た話し合いのように、教師が〈即応的発問〉を用いながら、児童の発言を即時的に価値づけすることを避けるのは、そうした状況に陥らないようにするための教師の指導・支援の一つの在り方なのである。そして、その背後には、〈即応的発問〉のメタ・メッセージに対する認識にもとづく教師の長期的な視点からの判断がある。

以上のことを踏まえると、教師の〈即応的発問〉には、大きく二つの機能があると言える。一つは、「読むこと」の授業における話し合いにおいて、児童たちの話し合いを活性化し、すなわち、そこでの児童たちの思考を活性化し、形作られる理解を精緻化したり拡張したりするという機能である。いまひとつは、協働思考の場における一人の探究者として児童を位置づけ続ける機能である。

一つ目の機能については、これまでの発問に関する研究においても指摘されてきたことである。したがって、むしろ、ボイドとガルダの提案は、この二つ目の機能に関わって〈即応的発問〉を用いることの意味を明らかにしている点にあると言ってよいだろう。それは、教師が〈即応的発問〉を用いて実際に協働思考の場において児童を一人の探究者として位置づけ続けること、そしてそこでの〈即応的発問〉のメタ・メッセージの意味を明らかにするものでもある。

もちろん、教師が〈即応的発問〉を通して送るメタ・メッセージが直ちに児童の「読むこと」の学習観や学びに向かう姿勢を決定づけるわけではない。それは、こうしたメタ・メッセージもまた児童によって読み解かれ、解釈されることになるからである。しかし、児童のリテラシーの発達を考えたとき、実のところ、この二つ目の機能がき

わめて重要な意味をもつように思われる。それは、こうしたメタ・メッセージを送ることにより、長期的な視点から見て、あるいはより深層の部分において、児童がより確かな「読むこと」の学習観や学びに向かう姿勢を形づくることに対して働き掛けることを可能にするためである。

したがって、「読むこと」の授業において、教師が〈即応的発問〉を用いる、あるいは〈即応的発問〉を用いないことが、即時的な意味においてどのような効果や意味をもつのかという視点から吟味・検討するとともに、長期的な視点から、あるいはより深層の部分において、児童たちに対してどのような効果や意味をもつのかという視点から吟味・検討していく必要があるであろう。こうした点についてしっかりと吟味・検討したうえでこそ、〈即応的発問〉は、児童が問いをもちながら読み続けるうえで、そして児童のリテラシーを発達させていくうえで、その営みを支える有効なツールとなりうると言うことができる。と考える。

#### 4. 結語

本稿では、「読むこと」の授業における即時的評価と介入の在り方として、教師の即時的な発問に注目して考察を進めてきた。「読むこと」の授業において話し合いを取り入れれば、また、児童たちに自由に話し合わせれば、児童のリテラシーが発達していくわけではない。だからこそ、教師が意図的・計画的に「読むこと」の授業の中に話し合いを位置づけることが重要な意味をもっている。

そして、実際の「読むこと」の授業における話し合いを児童たちが探究活動を行うものにしていくためには、教師が児童の発話から〈認知的指標〉をつぶさに読み解き介入することが、児童のリテラシーの発達のうえで大切なものであると思われる。

その際、ボイドとガルダが示した〈即応的発問〉という視点は、「読むこと」の授業において展開していく最中にある話し合いにおいて、教師が何を見取り、どのように介入していくことが、児童が話し合いを通して理解を深化拡充させていくうえで、またひいては児童のリテラシーの発達のう

えで、効果的な指導、支援になりうるのかという点を明らかにしていくうえで、少なからぬ示唆をもたらしてくれるものであると考える。

それは、ボイドとガルダの提案は、即時的な効果に着目したものに留まるものではないからである。もちろん、どのように〈即応的発問〉を用いれば、その場の話し合いを活性化することになるのかを解明していくことも重要である。しかしながら、〈即応的発問〉のもつ長期的な視点から見たときの意味や効果に対して無自覚であると、児童のリテラシーの発達を促進するどころか阻害してしまうことさえあると考えられる。それは、〈即応的発問〉には、児童たちを探究者として位置づけ続けることができるという長期的な視点から見たときの意味や効果があるためである。したがって、〈即応的発問〉は最適な場面を見極めたうえで用いられることにより、児童たちは自分たちが意見を述べ合いながら考え続けることが大切なのだという「読むこと」観や、「読むこと」の学びに向かう姿勢を形づくっていくことにつながるのである。

このように考えたとき、ボイドとガルダの〈リアル・トーク〉や〈即応的発問〉に関する提案は、「読むこと」の教育における話し合いの形式的な取り入れという課題を乗り越え、「読むこと」の授業における話し合いの中で教師が何を見取り、どのように指導・支援することが、児童たちのリテラシーの発達に寄与するのかという問題領域への新たな取り組み方を示してくれるものだと考える。

付記 本稿は、JSPS科研費（研究活動スタート支援 課題番号JP18H05757）の助成を受けたものである。ここに記して、感謝申し上げる。

## 注

- 1) Boyd, M. & Galda, L. (2011) *Real Talk in Elementary Classroom*, The Guilford Press, p. 5
- 2) 同上書p. 14
- 3) IRE構造とは、まず教師が働きかけ (Initiation)、次に児童がそれに応答し (Replay)、最後に教師が児童の評価を行う (Evaluation)、という形が続いている教室談話の構造のことを指す。
- 4) ここで言う「本物の問い」とは、複数の解答をもつなど開かれた問いのことを指す。
- 5) IRF構造とは、IRE構造とは異なり、児童の応答の後に教師による価値づけが行われるのではなく、フィードバック (Feedback) が行われるような教室談話の構造のことを指す。
- 6) 第3ターンとは、教室談話における3番目の発話のことを指す。ボイドとガルダが、評価やフィードバックという言葉を用いず、第3ターンという言葉を用いるのは、実際の「読むこと」の授業における話し合いにおける第1ターンが教師による働きかけに限定されるものではないためである。さらに、ボイドとガルダは、この第3ターンという概念を、ひろく児童たちの反応に対する教師の発話・応答という意味で用いている。
- 7) 同上書p. 17
- 8) 同上書p. 18
- 9) 同上書p. 3
- 10) 同上書p. 10
- 11) 同上書p. 3
- 12) 同上書pp. 92-93

## 参考・引用文献

- Afflerbach, P. (2012) *Understanding and Using Reading Assessment K-12*, International Reading Association.
- Boyd, M. & Galda, L. (2011) *Real Talk in Elementary Classroom*, The Guilford Press.
- Galda, L., Rayburn, S. & Stanzi, L. C. (2000) *Looking Through the Faraway End*, International Reading Association.
- 松友一雄・大和真希子 (2014) 「言語活動を活性化する教師のインターベンションを支える『見取り』に関する研究」『福井大学教育実践研究』第39号, pp. 49-57
- 松友一雄 (2015) 「国語科の授業における教師の『見取り』とインターベンション——効果的なインターベンションを生み出す即時的評価」『国語科教育研究』第56号, pp. 86-95



# 性格的小品に関する一考察

## —「旅」, 「思い出」をタイトルにもつ作品を中心に—

馬 場 有 里 子

(2018年10月9日受理)

A Study of Character Piece with Titles Referring to 'Voyage' and 'Souvenir'

Yuriko Baba

The Character Piece is one of the important genres in the Romantic era. This paper focuses on the character pieces with titles referring to 'voyage' and 'souvenir' to consider the context of their creation, their general characteristics and transition. In Europe from the eighteenth to the nineteenth century, many landscape paintings and literature were born, inspired by landscapes and experiences in the journey, which became very popular since the vogue of Grand Tour. In music, character pieces containing words related to 'voyage' in their titles, as Liszt's *Album de voyageur*, appearing in the 1830's, could have been created in the same context. As for pieces with the word "souvenir" (or Erinnerung, recuerdo, etc.), starting to appear from the same period, we notice an interesting change in their objects: if most of the pieces are related to the memories of a journey or specific places, the ones with an introspective nature or those related to the memories of the past gradually appear.

Key Words : character piece, voyage, grand tour, souvenir, Albumblatt

### 1. はじめに

「性格的小品 (キャラクター・ピース)」は、特に19世紀初め以降、ピアノ曲を中心に隆盛をみたジャンルであり、周知のとおり、ロマン派のピアノ音楽における重要な一分野となっている。

外形的な特徴としては、多楽章によらない小品、またはそれらを数曲まとめた曲集の形を取ること、3部分形式で書かれることが多いが基本的には自由な形式であること、といった点が挙げられるが、より本質的な特徴をなすのが、曲を通して、ある何らかの雰囲気や感情、あるいはイメージなどが表現されているという点である。

一方、作品のタイトルという観点から見ると、そのあり方はさまざまである。まず最初に、のちに総称として用いられるようになった「性格的小品」(character piece [英], Charakterstück

[独])、ならびに、形容詞としての「性格的な(または、特徴的な)」(characteristic [英], charakteristisch [独], caractéristique [仏])という語をタイトルに含むものを挙げておこう。もっとも、これは実際には複数の曲をまとめた形(《〇つの性格的小品》)で使われることがほとんどで——その際、その中の個々の曲には、次に挙げるものを含めた何らかの個別のタイトルが付されている——、かつ、総数としてもあまり多くない<sup>1)</sup>。次に、「バガテル」、「即興曲」、「プレリュード」、「ノクターン」といったタイプの、曲種名をタイトルとするものが挙げられる<sup>2)</sup>。ここにはさらに「ロマンス」、「カプリス」、「練習曲」をはじめ、各種の踊りや行進曲等も含めた種々の曲種も加わることになり、これらが全体として、「性格的小品」に分類される作品群のかなりの部分を占めている。そして三つめに挙げられるのが、ある雰囲気

気や感情を示唆・喚起する言葉（「たわむれ」, 「森の静けさ」）なり, 具体的な事物や情景（「羊飼の娘」, 「炉端にて」）なりを表す, 何らかの短い標題的なタイトルを伴ったものである。

この最後のタイプについては, その先駆的な例として, 少なくともフランス・バロック時代のF. クープランやラモーのクラヴサン曲などが広く知られている。しかしその後の古典派の時代における作品リストに並ぶのは, 「ソナタ ○○調」や, せいぜい「△△の主題による変奏曲」といった, 判で押したような定型スタイルのものとなる。無論, このような定型性は同時代の他の器楽作品においても共通することであるが, いずれにせよ, そのきわめて機能的であると同時に無機的・無個性とも言える古典派のタイトルに比して, 19世紀ロマン派の性格的小品におけるそれは, まさに著しい好対照をなす多様性と自由さを見せている。

このような現象は, それ自体, 興味深いことがらといえよう。なぜなら, タイトルの有り様に見られるこうした変化は, その時代を生きた作曲家たち自身の意識や関心の変容を映し出すものとも考えられるからである。しかしながら, 性格的小品をめぐるこれまでの研究においては, 例えばR. シューマンに関するものにしても, 曲中での（音楽的）モチーフの扱いや調性・和声上の特徴などをはじめとする, 音楽的側面が取り上げられることが多く, タイトルそれ自体の特徴やその背景について論じたものはあまり見当たらない。

そこで本研究では, 性格的小品における「タイトル」の付けられ方に着目し, それによって, ロマン派の時代に何が作曲者らの意識のなかで前景化し, 興味ある表現対象として立ち現れてきたのかを探るとともに, そうした変化と同時代の社会的背景, および絵画や文学などの文化的事象との関連性についても合わせて考察することとした。

性格的小品のタイトルの分類を行った本格的な研究として筆者が唯一見つけることのできたものに, Ellisによる「19世紀および20世紀初期のフランスの性格的ピアノ小品」<sup>3)</sup>がある。対象がフランスの作曲家による作品に限定されているものの, ここでは, 作品の音楽的分析とともに, それ

に先立って行われた, 総計1,200点あまりにも及ぶ曲のタイトル（曲集中の個々の曲についても個別に集計）の分類結果が呈示されている<sup>4)</sup>。分類にあたって, Ellisは, 4つの大区分（Ⅰ. 自律的なカテゴリー, Ⅱ. 自律的—他律的カテゴリー, Ⅲ. 他律的—自律的カテゴリー, Ⅳ. 他律的カテゴリー）とその下位区分（計31タイプ）を設けており, いわゆる標題的なタイトルをもつものは, 「他律的カテゴリー」（下位区分として, 「模倣的タイプおよび描写的なタイプ」, 「絵画的（または記憶などを喚起する）タイプ」, 「詩的（または瞑想的）タイプ」など）に入れられている。またこれとは別に, こうした非音楽的（音楽外的）主題要素について, 「田舎および村の生活」, 「自然界の要素」, 「場所の名前」, 「国」, 「子どもの関心対象」などを挙げた, 部分的リストの作成も試みている<sup>5)</sup>。

こうしたEllisによる分類法には一定の合理性があり, その結果も大いに示唆に富むものといえる。しかしながら, Ellis自身がいわば別立ての分類可能性も同時に示しているように, とりわけ「他律的」なタイプのタイトルについては, 他にも, さまざまな角度からの切り取り方が可能であろう。その一つとして例えば, 「旅」および「思い出」という語をタイトルにもつ作品は, Ellisの研究をはじめ, これまで取り立てて考察の対象になっていないようであるが, 19世紀ロマン派的な特質がきわめて色濃く現れた, 興味深い事例であるように思われる。そこで本研究では, こうした作品が書かれた背景にあると思われる社会的・文化的事象もふまえながら, これらの語をタイトルに含む, 主に20世紀の初め, 1930年代辺りまでの性格的小品の作品群に着目し, 全体的な変遷と傾向について, 美学的観点を変えた考察を試みたい。なお, 対象となる作品の抽出にあたっては, 差し当たり『クラシック音楽作品名辞典 第3版』（井上和男編, 三省堂, 2009）を参照し, そこに欠落している事例については, 適宜, 可能な範囲で補うこととした<sup>6)</sup>。また, 本文中での作品名の表記は, 同辞典に記載のあるものについてはそこでの日本語タイトルにしたがい, 必要に応じて適宜原題も併記している。

## 2. 18, 19世紀のヨーロッパにおける「旅」の広がり と 絵画・文学作品

「旅」, 「思い出」の語をタイトルにもつ性格的小品についての考察を試みるにあたり, まずは, その登場に関わりが深いと思われる, 社会的・文化的背景に触れておこう。

### 2.1 グランド・ツアーの流行

18世紀を中心に, イギリス上流階級の間では, 子弟らが家庭教師などを伴い, 古典的教養の修得を主な目的とした「グランド・ツアー」と呼ばれるヨーロッパ旅行に出かけることが大きな流行となった。なかでも, ルネサンスや古代ローマの歴史的・文化的な遺跡や遺産の宝庫であるイタリアは, ときに数年間にもわたった大旅行の主要な目的地であった。その後, この旅行ブームはヨーロッパ諸国の人々, また中流階級, 市民などにも広がり<sup>7)</sup>, 旅行者らが訪れる土地も, 地中海地方からスコットランドやアイルランド, さらにインドや新大陸にも及んでいく<sup>8)</sup>。

そうした旅先で出会った, もの珍しく風光明媚な景観や, 旅のさまざまな経験は, 同時代の数多くの絵画作品や文学作品を生み出す豊かな源泉となるとともに, 人々の美的感性や意識にも変容をもたらしていくこととなる。

### 2.2 絵画作品との関わり

まず注目されることとして, 景観や風景に対する関心の高まりと, それを背景とした風景画の発展がある。ヨーロッパの絵画史において, 風景画は長らく, 宗教画や歴史画よりも下位のものと位置づけられていたが, 17世紀のオランダでの, 台頭する市民階級からの人気を背景に, 独立したジャンルとしての発展を始めていた。18世紀には, イタリア旅行ブームから「ヴェドゥータ」と呼ばれる都市景観画の流行が生まれる。遺跡や運河, 祝祭の様子など, ローマやヴェネツィアの町の景観が描かれたそうした絵画は, 写真がまだ存在しなかった当時, 旅の記念に旅行者らがこぞって買い求めたものである。

18世紀後半にはさらに, E. バーク, W. ギルピ

ンによって, 風景や景観に関わる「崇高」や「ピクチャレスク」といった美的概念が提唱され, 新たな美的範疇として成立するに至る<sup>9)</sup>。とりわけ1770年代以降に多く描かれた, (グランド・ツアーの旅行者らも目にした) アルプスなどの山岳の絶景や, 火山の噴火, 荒れる大海原といった, 人間に恐怖や畏怖の念すら感じさせる大自然の巨大さや, 不規則で奇抜な趣をもつ風景や幻想的な廃墟などを題材とした絵画の数々は, こうした新しい感性の表れといえよう。

19世紀に入ると, ピクチャレスク<sup>10)</sup>な旅は, ロマン主義的との結びつきを深めつつ, さらに広がりを見せていく。同時に, この時代には, 自国の史跡や景勝の探訪に対する関心の高まりと, その紹介や記録化の動きも見られるようになるのだが<sup>11)</sup>, こうしたことも, 当時の芸術家らにとって多かれ少なかれ創作上の刺激をもたらした可能性が想像される。

### 2.3 文学作品との関わり

グランド・ツアー流行以後の旅行者の意識や感性に生じた変化とその影響は, 当然ながら文学の領域にも及んでいる。18世紀後半になると, ヨーロッパでは旅行の手引書の出版が急増し<sup>12)</sup>, また, 旅行者による紀行文や旅行記も盛んに書かれるようになる。それらの文章には, 中世以来の聖地巡礼記のそれとは異なり, 旅先で目にする風景や風物を, 書き手が新しい視線や感性で, いわば「風景を美的感性で眺めるように」(ミラーニ 2014, 35) になってきたことを窺わせる記述が多く見られ始める。1816年から刊行の始まったゲーテの名著『イタリア紀行』は, まさにその好例といえよう。

興味深いことに, それらの旅行記のなかには, そうした美的感性を通して眺め, 観察した旅先の自然や風景を綴った文章に加えて, 書き手自身の手によるスケッチや水彩画が添えられている例も少なからず存在している。

ミラーニは, そのような旅行者らの意識の有り様について, 次のように推察している。

初期の上流階級の旅行者の視点においては、自然を観察することは取りも直さずそれを想像すること、つまり自然をデッサンや水彩画、アクアティント版画によってそれを表現し、日記や手紙のなかに描写し、あるいは頭の中でそのイメージをふくらませることをも意味していたのである。(ミラーニ 2014, 100)

数あるそうした実例のなかから、ミラーニは特にゲーテの『イタリア紀行』<sup>13)</sup>とシンケルの『イタリアへの旅』、および、ピクチャレスクな旅を唱道した前出のギルピンによる旅行記に言及しているが(ミラーニ 同上)、同時に、この時代の旅行者たちの、風景に対峙する心の様にも着目し、彼らの表現の背後にあるものについて、次のような考察を示している。

風景はむしろ、絵画や文学において、新しい「ロマン主義的」感性を決定づける様々な効果や調子を通じて発見されている。旅行者は自身が様々な国々の固有性、つまり地域的、歴史的、民族的、また芸術的な特質に魅了されていることを感じる。スケッチや記述など多様な心理的反応を示そうとする意思は、そこに由来するのである。[…]

風景に対する感情とは、概して言えば、感動と共有の原理による情緒の表出である。

(ミラーニ 2014, 92) [傍点筆者]

ここで重要なのは、こうした旅行者たちの記述やスケッチにおける動機が、単なる「対象の描写」ではなく、対象に魅了ないしは触発された自身の「心の動き」や「感動」・「情緒」の表出にあったということである。このすぐれてロマン主義的な要素と、旅および旅行者との密接な結びつきは、18世紀後半にイギリスの小説家ローレンス・スターンが著した旅行記『センチメンタル・ジャーニー』(1768)を契機として一気に世に広まり、強調もされることとなった(ミラーニ 2014, 90)。その後も、旅と心情とのつながりは、記憶や内省といったものとも結びつきながら、19世紀を通してさらなる展開をみせていくことになる。

### 3. 「旅」, 「思い出」をタイトルにもつ性格的小品

ここからは、本稿での本題となる性格的小品に目を移し、「旅」および「思い出」をタイトルにもつ作品例を取り上げて、考察を行っていく。それに先立ち、まずは、前章までのキーワードとなっていた「風景」と性格的小品の関わりについて触れておこう。

#### 3.1 「風景」および「情景」をタイトルにもつ作品について

「風景」(Landschaft [独], paysage [仏] など)をタイトルにもつ性格的小品としては、19世紀前半に、R. シューマン《森の情景》(1848-49)の第5曲〈親しみのある風景 *Freundliche Landschaft*〉や、リスト《超絶技巧練習曲集》(1851)の第3曲〈風景 *Paysage*〉、19世紀後半にシャブリエ《10の絵画的小品》(1880)の第1曲〈風景 *Paysage*〉などがあるが、数は少なく、またいずれも、(少なくともそのタイトルだけからは)異国の風景や旅との結びつきが窺えるものではない。

なお、「風景」に類する語として「情景」(Szene [独], scène [仏] など)もあり、曲によってはこれが「風景」と訳されていることもある。この語をタイトルにもつ作品は、R. シューマンの《謝肉祭「4つの音符による面白い情景」 *Carnaval 'Scènes mignonnes sur quatre notes'*》(1833-35)や《子供の情景 *Kinderszenen*》(1838)など、少なくとも1830年代から存在するが、これらの例からも分かるように、「風景」や自然の描写に相当するものはあまりない。ピアノ曲における該当例としてはR. シューマンの上出の《森の情景 *Waldscenen*》(1848-49)や、ヘラー<sup>14)</sup>の《田園の情景 *Scènes pastorales*》(1844)、ネヴィン<sup>15)</sup>の《水の情景 *Water scenes*》(1891)が挙げられる程度で、特定の土地についての音楽的描写は、むしろ管弦楽曲(マスネの一連の組曲のなかの第2番「ハンガリーの風景」(1871)、第5番「ナポリの風景」(1876頃)、第7番「アルザスの風景」(1881))に例が見出せる<sup>16)</sup>。

いずれにせよ、多種多様な標題が存在する性格

的小品において、このように、タイトルに直接「風景」や「情景」の語が含まれる作品は決して多くなく、あっても、旅や旅先の土地との結びつきのあるケースがなかなか見当たらないのは、それ自体興味深いことでもある。逆に、これらの語が使われる場合には、シューマンの〈親しみのある風景〉といったタイトルが示唆するように、それが、強い感興をそそる異国の風景というよりもむしろ、作者にとって身近で愛着のある風景なり情景なりであることの方が多くのように思われる<sup>17)</sup>。このことは、あるいは、19世紀の近代風景画の展開に重要な役割を果たした、自国の農村や田園の風景を描いたイギリスのコンスタブルや、パリ近郊のやはり農村の自然や日常を描いたミレーやコロローといったフランスのバルビゾン派の画家たちの作品に見られるような、身近な風景への眼差しや関心に通じるところがあるとも考えられよう。

### 3.2 「旅」をタイトルにもつ作品

リストの《旅人のアルバム *Album d'un voyageur*》(1835-36)は、「旅」に関連する語をタイトルにもつピアノ曲および器楽作品全体における、おそらく初めての例であると思われる。それぞれ「印象と詩」、「アルプスの旋律の花」、「バラフレーズ」と題された3巻からなるこの曲集は、1835年から1836年にかけてマリー・ダグー伯爵夫人と訪れたスイスの印象をもとに書かれたもので、そのうち7曲は、のちの《巡礼の年報 *Années de pèlerinage* 第1年 スイス》(1848-55<sup>18)</sup>)に改訂のうえ再録されている。

この《旅人のアルバム》は、特にその第1巻での収録曲のタイトル自体が、旅の出発地の〈リヨン〉に始まり、〈ワレンシュタット湖〉、〈ウィリアム・テルの礼拝堂〉など、さながら旅の絵ハガキや記念写真を思わせるものとなっており<sup>19)</sup>、〈ジュネーヴの鐘〉のような耳による印象によるものも含めて、風景などから受けた心象や、あるいは〈オーベルマンの谷〉<sup>20)</sup>のように文学的連想をもとに描かれた作品となっている<sup>21)</sup>。

《巡礼の年報 第2年 イタリア》(1837-49)は、ルネサンス発祥の地ということもあってか、ラファエロやペトラルカ、ダンテなど、イタリアの

美術や文学作品から想を得た作品で構成されており<sup>22)</sup>、風景・風物の描写を中心とした第1巻とは異なる、歴史ある文化への眼差しが色濃く現れていることが特徴となっている。

リストの「巡礼」はその後、第2年への追加である《ヴェネツィアとナポリ》(1859)、および同曲集《第3年》(1867-77)と続いていく。「旅」ないしそれに相当する語をタイトルにもつピアノ曲は、1870年代以前では、他の作曲家による例が見当たらない。そうしたなか、その質・規模の両面において、これらのリスト作品がもつ重要性には非常に大きなものがあるといえる。

1870年代以降には、「旅」をタイトルにもつピアノ曲として、以下の例が見られるようになる。

- ヘラー 《私の部屋を旅して *Voyage autour de ma chambre*》(1875)
- パデレフスキ 《旅人の歌 *Chants du voyageur*》(1884)<sup>23)</sup>
- アルベニス 《旅の思い出 *Recuerdos de viaje*》(1887)<sup>24)</sup>
- ダンディ 《旅の画集 *Tableaux de voyage*》(1889)<sup>25)</sup>
- トゥリーナ 《旅のアルバム *Album de viaje*》(1916)<sup>26)</sup>

このうち、ヘラーの《私の部屋を旅して》は、旅の対象が、通常のそれとは全く異なる、「自分の部屋」という極めて日常的かつプライベートな内的空間に設定されたタイトルとなっている点で、非常に珍しく、注目される<sup>27)</sup>。

なお、上記の作品に加え、作曲者の演奏旅行の経験から生まれた曲例についても触れておこう。

リストの《旅人のアルバム》に先立つ1820年代末の作品として、ヘラーの《ハンブルクの魅力 *Les charmes de Hambourg*》(1829)がある。これは、1828年のピアニストとしてのデビュー成功後に行われた、ハンガリー、トランシルヴァニア、ポーランド、ドイツを回る約2年間の演奏旅行の折に書かれた作品と思われる。また、ムソルグスキーの《クリミア南岸にて》(1879)(全2曲)は、同年のウクライナ、クリミア地方への演奏旅行の旅

日記として、この地方の名勝旧跡を題材に作曲されたものである。

ここまで、ピアノ曲における「旅」をタイトルにもつ作品を取り上げてきたが、参考まで、その他の器楽曲に目を向けてみると、興味深いことに、19世紀にはそれに該当する例が見当たらない。ようやく目に留まるのは、1920年代に入ってからイベールの《寄港地—3つの交響的絵画 *Escales : 3 tableaux symphoniques*》(1922)、およびグローフェ<sup>28)</sup>の《ミシシッピ組曲「音の旅」*Mississippi suite (A tone journey)*》(1926) (いずれも管弦楽曲)である。ただし、対象範囲を、「旅」と題されてはいないが「旅の経験をもとに生まれた」作品に広げてみるならば、いずれも1830年代初めの、メンデルスゾーンがよく知られた交響曲第3番「スコットランド」や交響曲第4番「イタリア」、さらに序曲「フィンガルの洞窟」(別名「ヘブリデー諸島」)が、作曲者のイギリスおよびスコットランド旅行、またイタリア旅行の所産として挙げられるし、1880年代にも、R. シュトラウスの交響的幻想曲「イタリアにて」(1886)や、G. シャルパンティエの管弦楽曲、組曲「イタリアの印象」(1887-90)といった例がある。

なお、この項を閉じるまえに、上に挙げてきた作品のなかに登場した、「アルバム」という語について、付記しておきたい。

このアルバムという語は、日本での音楽事典の見出し語となっているドイツ語の「アルバムブラット *Albumblatt*」や、「アルバムの綴り、アルバムのページ *Feuille d'album* [仏], *Albumleaf* [英]」という形で、性格的小品のなかによく見かけるものである<sup>29)</sup>。『ニューグローヴ世界音楽大事典』の「アルバムブラット」の項目には、「元来は、友人や後援者の記念帳(アルバム)のなかに入力された作品で、通常はその人に献呈された。」(Brown 1993, 350)とあり、アンナ・ケーニヒのために書かれたシューベルトのアルバムブラット ト長調 D844 (1825) が例に挙げられている。そのうえで、「19世紀を通して、アルバムブラットは他の多くの語と同様、単なる便宜上の表題となった。時にはそのような作品から成る一連

の曲集がアルバムという表題で出版された。[…]やがてこのような作品は、単に『ブラット』と呼ばれるようになる。」(Brown 1993, 350-351)とし、例として、R. シューマンの《アルバムブラット集》(1832-45)や《色とりどりの小品 *Bunte Blätter*》(1836-49)、チャイコフスキーの《子供のアルバム》(1878)、レーガールの《ひとひらずつの作品 *Löse Blätter*》(1894)などを示している。

この説明はたしかに、タイトルに“Album”なり、「一葉、ページ」を意味する“Blatt”, “feuille”, “feuillet”, “leaf”などを含む作品の多くに、概ね当てはまるものと言えるだろう。しかし、これまで見てきたような、「旅」に結びついた作品における《旅人のアルバム》や《旅のアルバム》といったタイトルについては、さらに別の背景があるように思われる。

英国人のグランド・ツアーに関する小林の論文には、旅とアルバムとの興味深い関係が紹介されている。すなわち、16, 17世紀のイギリスを含むヨーロッパの国々では、“Album Amicorum” (友情の本)と称される白い紙をまとめた冊子<sup>30)</sup>が、旅の訪問先で出会った知人や著名人などからの署名や格言、メッセージを記入してもらい、いわば旅の思い出を記録する「サイン帳」のようなものとして流行し、現存する史料のなかには、「装飾された紋章、訪問場所や記念碑のスケッチ、細密画なども描かれ、色彩があざやかなものもある」(小林 2010, 38)という。

こうした歴史を踏まえるならば、上に挙げた19世紀前半のリストの《旅人のアルバム》や20世紀初頭のトゥリーナの《旅のアルバム》もまた、いふならば「音楽による旅のスケッチの記録」として、16, 17世紀のそれとは形を変えながらも、小林が紹介するようなアルバムの伝統の延長線上にあるものと考えられるのではないだろうか<sup>31)</sup>。

### 3.3 「思い出」をタイトルにもつ作品

「思い出」(*souvenir* [仏], *Erinnerung* [独], *recuerdo* [西]など)をタイトルにもつ性格的小品は、前項で挙げた作品中のアルベニス《旅の思い出》のような、旅ないし旅で訪れた土地に結びついたものをはじめ、それなりの事例を見出す

ことができる。

1830年代から1840年代にかけて書かれたものには、以下のような作品がある。

- C. シューマン 即興曲「ウィーンの思い出」*Impromptu 'Souvenir de Vienne'* (1837/38)
- リスト《小さなお気に入りのワルツ「ペテルブルクの思い出」*Petite valse favorite 'Souvenir de Pétersbourg'*》(1842)
- フランク《エクス＝ラ＝シャペルの思い出*Souvenir d'Aix-la-Chapelle*》(1843)
- スメタナ ポルカ変ホ長調「プルゼニウの思い出」*Polka 'Erinnerungen an Pilsen'* (1843頃-1844)

即興曲、ワルツといった曲種名に添えられた副題の形をとるものが多いが、いずれせよこれらのすべてが、特定の町、すなわち場所に対する思い出という形になっている。

1850年代の作品においても、同種のものとして、

- ゴットシャルク<sup>32)</sup>《アンダルシアの思い出*Souvenirs d'andalousie*》(1851), 《プエルト・リコの思い出*Souvenir de Porto Rico*》(1857)
- スメタナ《ポルカの形式によるボヘミアの思い出*Souvenir de Bohême en forme de polka*》(1859-60)

があるが、これに加えて、次のような新しいタイプのものも見られるようになる。

- リスト〈回想*Ricordanza*〉(《超絶技巧練習曲集》第9曲) (1851)
- ムソルグスキー《子供の頃の思い出*Souvenir d'enfance*》(1857)

前者はその対象が聴き手には明示されておらず、そのことによって、「回想、思い出それ自体」ないしは「回想という行為それ自体」がクローズアップされると同時に、より内省的あるいは思索的な性格の強いものとなっている。また後者は、特定の「場所」ではなく、「過去」、それも「子供

の頃」という特別な意味をもつ過去に対する思い出が主題となっている点が注目される。

1860年代以降については、該当例の仔細な列挙は割愛するが、年代による数のばらつきはあるものの、性格のうえでは上記のものと同様の作品、すなわち、特定の場所に結びついた思い出、および、対象の明示されない「思い出」をタイトルとするもの(ブルックナー《思い出*Erinnerung*》(1868頃)など)が継続して書かれている(子供の頃の思い出に関するものは、以下に記すムソルグスキーの1点のみ)。ちなみに、ロシアの作曲家によるもののうち、A. ルビンシテインの〈思い出*Souvenir*〉(《ペテルホフのアルバム*Album de Peterhof*》第1曲)(1866)はタイトルがフランス語となっているが、チャイコフスキーとムソルグスキーの作品(それぞれ、《ハープサルの思い出(3つの小品)》(1863-67)、《子供の頃の思い出より》(1865))では、ロシア語(あるいはロシア語とフランス語の併記)で書かれており、同様に、チェコのドヴォルジャークの作品(《詩的な音画》第6曲〈悲しい思い出*Vzpomínání*〉(1889))やフィビフ<sup>33)</sup>の《気分、印象、思い出 第1集*Nálad, dozmz a upomínsky I*》(1891-94)はチェコ語で記されている<sup>34)</sup>。なお、1880年代には、前項で挙げたアルベニスの《旅の思い出*Recuerdos de viaje*》(1887)や上出のドヴォルジャークの〈悲しい思い出〉のほか、シャブリエの《ミュンヘンの思い出*Souvenirs de Munich*》(1885-86)(4手作品)、サン＝サーンス《イタリアの思い出*Souvenir d'Italie*》(1887)、フォーレとメサジェの合作による《バイロイトの思い出*Souvenirs de Bayreuth*》(1888?) (4手作品)と、多くの曲例がある。

1920年代の作品では、ミヨーおよびヴィラ＝ロボスによる、いずれも「郷愁」と訳されている“Saudade”という語が付されたポルトガル語タイトルのもの(ミヨー《ブラジルの郷愁*Saudades do Brasil*》(1920-21)<sup>35)</sup>、ヴィラ＝ロボス《ブラジルの密林への郷愁*Saudades das selvas brasileiras*》(1927))に触れておこう。ヴィラ＝ロボスは《奥地の思い出*Lembrança do sertão*》(1930)という作品も書いているが、この“Saudade”(郷愁)という感情は、「思い出」のそれとも重なり合うとこ

ろがありながら、ノスタルジー性の度合いがはるかに強いことが特徴である。

以上、「思い出」をタイトルにもつ性格的ピアノ小品について見てきたが、同様の作品は、他の器楽曲にも、数は少ないながら例がある。最も時期の早いものはすでに1840年代に見られ、スウェーデンの作曲家ベールヴァルト<sup>36)</sup>の管弦楽作品《ノルウェー・アルプスの思い出 *Erinnerung an die norwegischen Alpen*》(1842)、ベルギーのヴァイオリニスト、ヴェータンの、演奏旅行の所産である《アメリカの思い出(ヤンキー・ドゥードルによる、おどけた変奏曲) *Souvenir d'Amérique (Variations burlesques sur 'Yankee doodle')*》(1844)、《ロシアの思い出、幻想曲 *Souvenir de Russie, fantasia*》(1845頃刊)(いずれもヴァイオリン曲)が挙げられる。それ以降の例<sup>37)</sup>においても、基本的には特定の土地に結びついた思い出を主題とする作品が多いが、いくつか特記すべきものとして、土地への「愛着」を表した、チャイコフスキーのヴァイオリン曲《なつかしい土地の思い出》(原題はロシア語。仏題として *Souvenir d'un lieu cher*) (1878)、過去の思い出(記憶)、および対象の明示されない「思い出」に相当するものとして、スコット<sup>38)</sup>の〈過ぎ去った思い出 *Bygone memories*〉(ヴァイオリンとピアノのための《タラハシー組曲》第1曲)(1910)、シベリウスのヴァイオリン曲〈思い出 *Souvenir*〉(《6つの小品》第1曲)(1915)を挙げておこう<sup>39)</sup>。これらのタイプの作品はいずれも、同様のタイトルをもつ性格的ピアノ小品よりもかなり遅くなってからのものである。

上述してきたように、「思い出」をタイトルにもつ性格的小品においては、最も数多く書かれ、また少なくとも1830年代から見られるものとして、特定の土地や場所との関わりをもった作品がある。ここには、演奏旅行を含めた、旅や休暇などで訪れた土地の思い出が創作の契機になったと考えられるものから、古くからのなじみある土地への愛着やなつかしさを表したもの、ある土地への強い郷愁に基づくものまで、創作のきっかけや対象の種類、またそれとの心理的・心情的距離において、それなりの違いや幅が見受けられる。こ

れらの違いについては、今後、各曲の創作背景、音楽的な内実を含めて、さらに詳細に見ていく必要があるだろう。

1850年代以降には、これらの作品に加えて、数としてはずっと少ないものの、リストの〈回想〉をはじめとする、対象の明示を伴わない「思い出」という単独のタイトルがつけられた、より内省的、思索的な趣を感じさせる作品が現れるようになる。また、子供時代など、「過去の追憶」という形で思い出を表現対象とする作品も、さらに数は少ないながら書かれている<sup>40)</sup>。これらはいずれも、それぞれに性格は異なりながらも、外的なものに関する思い出を契機として、自己の内部に投影される心象を見つめ、描こうとする点において、その創作上の共通姿勢に通底するものがあるように思われる。

なお、上記の「過去の追憶」としての「思い出」を取り上げた作品については、“Nostalgia”概念の成立と変遷をめぐって津上が提示する「歴史的三段階」に照らしたときに、興味深い事例であると思われる。「第一段階」は、「望郷苦」を表すものとしてスイスの医学者ホーファーが用いた造語を始まりとする、19世紀までの精神異状としての「負のNostalgia」であり、それが、20世紀前半からの、快苦入り交じった過去思慕である「両価的Nostalgia」(第二段階)、そして20世紀後半以降の英語における「正のNostalgia」(第三段階)へと推移するとされる<sup>41)</sup>。この第二段階において、思慕の対象は、空間概念である故郷から時間概念である過去へと転化したというのだが、ムソルグスキーの《子供の頃の思い出》(1857)のような作品は、まさにそうした過去の時間の想起であり、また、曲集に5曲収められた各曲のタイトルも、〈最初の罰 *Die erste Strafe*〉(第3曲)や〈いたずら *Schelmerei*〉(第5曲)のように「快苦入り交じった」性格のものであることを窺わせる<sup>42)</sup>。と同時に、19世紀半ば過ぎというその創作年は、津上の区分に示される時期よりかなり早いことにも驚かされる。もっとも、津上の論じる“Nostalgia”概念と「思い出」のそれとでは、重なり合う部分はあっても単純に同一視できるものではないため、より詳細な検討については別稿に譲ることとしたい。

#### 4. 結

本稿では、ロマン派の時代を特徴づける重要なジャンルの一つである性格的小品について、これまで取り立てて考察の対象となつてこなかったように思われる、「旅」および「思い出」をタイトルにもつ作品に着目し、荒削りながらも、その全体像とそこに見られる傾向および変遷を示すことを試みた。これらの作品が生まれるに至った背景には、グランド・ツアーの流行を発端とする18、19世紀のヨーロッパにおける旅の広がり、そこから生まれた絵画・文学作品の先例があった。

音楽においては、19世紀前半のリストの《旅人のアルバム》(1835-36)を恐らくは皮切りとして、その所収曲の改訂も含む一連の《巡礼の年報》が1870年代末にかけて書かれ、その後は特に1880年代以降に、アルベニス《旅の思い出》(1887)、ダンディ《旅の画集》(1889)、トゥリーナ《旅のアルバム》(1916)といった、「旅」をタイトルにもつ作品が現れるようになる。なお、リストとトゥリーナの作品タイトルに用いられている「アルバム」の語は、「アルバムブラット」、「アルバムの綴り」といった名称によって、それ自体、性格的小品の一つのジャンルとなったものであるが、その「旅」との関係は、グランド・ツアーが流行した時代からの「旅の思い出、ないしスケッチの記録」としてのアルバムのあり方に由来している。

「思い出」は、上記の、旅の思い出の記録としてのアルバムにも示唆されるように、「旅(ないしそこで訪れた土地)」とのつながりが非常に強い語である。「思い出」をタイトルにもつ性格的小品は、1830年代からその例が見られ始めるが、当初は、特定の土地、すなわち場所についての思い出、という形によるものが多く書かれている。1850年代に入ると、それらに加えて、対象が明示されない、「回想」や「思い出」というタイトルのも(リストの〈回想〉(1851)、ブルックナー《思い出》(1868頃)など)や、空間的对象ではなく、「過去」という時間的な対象への思い出に関するもの(ムソルグスキーの《子供の頃の思い出》(1857)など)といった、新しいタイプの作品も現れるようになる。このような作品については、

より内省的、または思索的な色合いの強い、自己の内面の投影といった性格を帯びたものになる傾向があると考えられる。

「旅」や「思い出」をタイトルにもつ性格的小品は、その事例数においては、例えば、おそらく膨大な数にのぼるであろう「ロマンス」や「カプリス」、「プレリュード」の類、あるいは練習曲の形を取る同時代の数多の作品群などに比べて、際立って多いわけではない。しかし、それらを集合的に、また、それに先立つ絵画や文学作品の例に照らしつつ眺めるならば、他の性格的小品とは異なる、固有の成立背景と意義をもって立ち現れてくるように思われる。ミラーニが絵画や文学において指摘したような、訪れた地の歴史的、民族的、また芸術的なさまざまな固有性や特質に魅了された旅行者らの、そこで感じた多様な心理的反応をスケッチや記述などに示そうとする意思是、音楽においてもまた、本論で取り上げてきたような、19世紀前半以降における一連の作品として形を成してきたのである。旅や思い出の語をタイトルにもつ器楽作品は、性格的ピアノ小品のみならず、管弦楽曲など、他の器楽曲においても見られるが、総じて性格的小品における例の方が時代的には先行しており、数のうえにおいても、概して性格的小品に多くの例がある。これは、このジャンルが、例えばソナタのような楽曲上の緻密な構築性を必ずしも必要としない、比較的自由的な創作の余地のある性格のものである点にも拠るところがあると考えられるのではないだろうか。

なお、本研究では、差し当たり外形的に判断が容易なものとして、「旅」、および「思い出」がタイトルに明示された作品を対象を限定して考察を行ってきた。そのことには、そうしたケースにおいては、作曲家の意識のなかで「旅」なり「思い出」それ自体が明瞭に主題化ないし前景化していることが客観的に見て取れるため、という理由もある。しかし、当然ながら、これらの語が掲げられなくとも、その標題にそれらとの関連性が窺える作品は少なからず例がある。あるいはまた、特定の土地や場所がタイトルになっている場合にも、遠く離れた旅先ではない、郷里・郷土の風物や風景を描いた例などが、やはり少なからず存在する。こ

これらの事例についても、今後、作曲の背景も含めて個々に仔細に調べていくことで、新たに見えてくるものがあるだろう。また、「思い出」を主題とする作品については、さらに、実際の曲調など音楽的特徴の分析も行ったうえで、美的質に関する考察を試みることも今後の課題としたい。

## 引用文献

- 小林麻衣子. 2010. 「英国人のグランドツアー——その起源と歴史的発展」. 『Booklet』(慶応義塾大学アート・センター) Vol. 18 : 36-50頁.  
ミラーニ, ラッファエレ. 2014. 『風景の美学』. 加藤磨珠枝 ほか訳, ブリュッケ.  
Brown, Maurice J. E. 1993. 「アルバムブラット」. 『ニューグロヴ世界音楽大事典』第1巻所収, 350-351頁. 講談社.

## 注

- 1) モシエレスの《性格的ソナタ》(1814)は「性格的」の語が付されたおそらく最初期のピアノ曲の例と思われるが、小品については、19世紀前半における代表的なものとして、メンデルスゾーンの《7つの性格的な小品》(1827)、モシエレスの《性格的な練習曲》(12曲)(1836)、R. シューマンの《ダーヴィト同盟舞曲集 (18の性格的小品)》(1837)が挙げられる。1870年代以降で目に留まるものとしては、アルカンの《12か月、12の性格的小品》(1872頃刊)、スメタナ《夢—6つの性格的小品》(1874-75)、チャイコフスキー《四季—12の性格的描写》(1875-76)、アルベニス《12の性格的小品集》(1888-89刊)などがある。なお、音楽作品において「性格的」の語を用いた最初期の例として指摘されるのは、ベートーヴェンの序曲「レオノーレ」第1番(1806-07)で、彼はこれを「性格的序曲」と呼んでいた。
- 2) これらの名称については、スメタナの《バガテルと即興曲》op. 6 (全8曲)のように、曲集のタイトルに用いられ、所収の個々の曲にはそれぞれ〈無邪気〉、〈おとぎ話〉といったタイトルが別に付されるといった例もある。
- 3) Mildred Katharine Ellis, “The French Piano Character Piece of the Nineteenth and Early Twentieth Centuries” (Ph. D. diss., Indiana University, 1969)
- 4) Ellis, 904-951.
- 5) 同上, p. 716. 他にも、「曜日、月および四季」、「文学に関するもの」、「生き物」、「物の名前」などがあり、全部で17タイプが挙げられている。
- 6) 「中世から現代までのクラシック音楽の作曲家、作品名を集大成した」と謳うこの辞典においても、データの欠落や疎密はそれなりに見受けられる。その一方、組曲や曲集に含まれる個々の曲のタイトルについて

は、例えば『ニューグロヴ世界音楽大事典』における作曲家別作品リストよりも詳細に掲載されるケースも多いという点が、本稿での目的にとってはメリットといえる。なお、同辞典に採録されていない作曲家および作品も含めたさらなる網羅的な調査については、今後の課題としていきたい。

- 7) 例えば、小林麻衣子「英国人のグランドツアー——その起源と歴史的発展」, 『Booklet』(慶応義塾大学アート・センター) Vol. 18 (2010), 垣本せつ子「18世紀ドイツ市民の旅の広がり——旅の笑いと海外植民地、文明と文化」, 『東洋大学人間科学総合研究所紀要』第8号 (2008) を参照。
- 8) 当時の蒸気機関車や蒸気船の発展・普及も、そうした旅先の拡大に拍車をかけたことは言うまでもない。
- 9) E. パークが1757年に世に出した『崇高と美の起源』, W. ギルピンが1782年に出版した南ウエールズなど自国イギリスの景観のピクチャレスクな美に関する著作は、崇高、ピクチャレスク概念が広まる重要な契機となった。なお、これらの概念は、よく知られるとおり、19世紀前半に活躍したターナーの絵画にも大きな影響を与えている。
- 10) フランス語ではピトレスク (pittoresque)。
- 11) 例えば、ジュスタン・テロール (テイラー) 男爵らを中心に1820年から78年にかけて制作された、豊富な石版画付き紀行文『古きフランスのピトレスクでロマンティックな旅』(全19巻)は、「ロマン主義時代を代表する大型挿絵入り出版物」である。尾関幸、陣岡めぐみ、三浦篤『西洋美術の歴史7 19世紀近代美術の誕生、ロマン派から印象派へ』(中央公論社, 2017年): 157-158頁。また、1839年にダグレオタイプの写真技術が発表され、その後も次々と新しい技法やその改良が進むなか、1851年にはフランス政府により、自国の歴史的建築物や遺跡を撮影・記録するための「ミッション・エリオグラフィック」が組織された。飯沢耕太郎ほか『カラー版世界写真史』(美術出版社, 2004年): 26, 187頁参照。
- 12) 垣本せつ子, 前掲論文: 131頁。
- 13) 1786年から88年にかけての同地への旅行における旅先での日記や知人らに送った書簡をもとに、旅行記としてまとめられたものであるが、その書簡に水彩画とスケッチが添えられていた。またそもそも、ゲーテ自身、この紀行を当初、絵日記として出版しようと試みていた。牧野宣彦『ゲーテ「イタリア紀行」を旅する』(集英社新書, 2008年): 2-3頁を参照。
- 14) Stephen Heller (1813-88)。ハンガリー生まれのフランスのピアニスト、作曲家。
- 15) Ethelbert Woodbridge Nevin (1862-1901)。アメリカの作曲家。
- 16) 「風景」の原語はいずれも'scène'。これらの作品は、マスネが1863年のローマ賞受賞後のイタリア留学や、ドイツ、ハンガリー各地への旅行の経験から生まれたものである。
- 17) なお、このことは、直接に「風景」や「情景」の語を

- 含まない情景描写的な標題の性格的小品(例:〈炉端にて〉(チャイコフスキー《四季》より)、〈村の教会〉(シベリウス《5つの特徴的な印象》より))にも当てはまる。
- 18) 第7曲〈牧歌〉のみ、1835-36年に作曲。
- 19) 第2巻「アルプスの旋律の花」では、対照的に、収録曲のタイトルがすべて、アレグロ、アレグロ・パストラーレなど、速度標語や発想標語となっている。
- 20) セナンクールの小説『オーベルマン』(1804)にちなむ。フランス革命後の現実に失望してスイスの山中で放浪生活を送る主人公オーベルマンの孤独な内面を描いた自伝的小説で、ロマン派の世代に大きな影響を与えた。《巡礼の年報 第1年 スイス》に収められた改訂版には、曲の冒頭に小説からの引用が掲げられている。
- 21) なお、《巡礼の年報 第1年》には、バイロンの長編物語詩『チャイルド・ハロルドの巡礼』(全4巻、1812-18)からの引用を掲げた曲もあるが、この作品もまた、作者バイロン自身の旅をもとに書かれた旅行記となっている。
- 22) ペトラルカのスネットによる3曲(第4曲から第6曲)は、過去に歌曲として作曲したもののピアノ編曲を、さらに改訂している。
- 23) 〈メロディ〉ほか全5曲。この第3曲のみよく演奏されているが、作品の背景を含めた詳細は確認できていない。
- 24) 〈アランブラ宮殿にて〉、〈入江のざわめき(マラゲージャ)〉ほか全7曲。
- 25) 〈道すがら〉、〈ボイロン〉ほか全13曲。なおダンディは、自ら絵筆を取る絵画愛好家でもあり、南仏をはじめ、スイス、ドイツなど、訪れたヨーロッパ各地の風景をデッサンや水彩画に残している。
- 26) 〈ジブラルタル〉ほか全5曲。
- 27) もっとも、「アレグロ・ヴィヴァーチェ」などすべて速度・発想標語がつけられた全5曲からなるこの作品は、音楽的な面においては、特に内面的、内省的な性質の感じられるものではない。
- 28) Ferde Grofé (1892-1972)。アメリカの作曲家、ピアニスト。
- 29) 筆者が調べた限りにおいては、19世紀のとりわけ1840年代から1880年代にかけての作例が多いが、20世紀に入っても、1930年代まではコンスタントに書かれ続け、その後も1965年にハチャトゥリアンの《子供のアルバム 第2集》がある。なお、ピアノ曲以外の器楽曲では、室内楽曲に数例あるのを除いて、管弦楽曲では該当例が見当たらない。
- 30) そもそもalbumとはラテン語で「白い」を意味する単語に由来する。
- 31) なお、タイトルに特定の土地の名と「アルバム」との組み合わせが見られる作品としては、A. ルビンシテイン《ペテルホフのアルバム》(1866)、パデレフスキ《タトラ山のアルバム》(1883頃)、プゾーニ《3つのアルバムの綴り》(各曲のタイトルはそれぞれ〈チューリヒ〉、〈ローマ〉、〈ベルリン〉)(1917-21)がある。
- 32) Louis Moreau Gottschalk (1829-69)。アメリカの作曲家。
- 33) Zdeněk (Zdenko) Fibich (1850-1900)。
- 34) もっとも、フィピフの曲集においては、(相当数にのぼる)所収各曲のタイトルにはドイツ語やフランス語によるものもある。
- 35) 序曲を加えた管弦楽編曲版(1921)もある。
- 36) Franz Adolf Berwald (1796-1868)。この作品は音詩または交響詩に分類されている。
- 37) H. ヴィエニャフスキのヴァイオリン曲《モスクワの思い出 *Souvenir de Moscou*》(1853刊)、ビゼーの《交響的幻想曲「ローマの思い出」*Fantaisie symphonique : Souvenirs de Rome*》(1966-68)、チャイコフスキーの弦楽六重奏曲「フィレンツェの思い出」(原題ロシア語。仏題として*Souvenir de Florence*) (1887-90、改訂'91-92)など。
- 38) Cyril Scott (1879-1970)。イギリスのピアニスト、作曲家。
- 39) スコットの〈過ぎ去った思い出〉については、組曲のタイトルに掲げられたタラハシーが地名(アメリカ、フロリダ州の州都)であるため、特定の場所との結びつきもあるだろう。
- 40) なお、「子供」を主題ないし対象とした作品は、19世紀以降に相当数が書かれており、それ自体、19世紀以降の社会における、子供という存在への新たな関心の高まりを窺わせる現象といえよう。
- 41) 津上英輔『あじわいの構造——感性化時代の美学』(春秋社、2010年): 92-102, 112-113, 138-140頁を参照。
- 42) 一方、セナンクールの小説の主人公オーベルマンの、故郷アルプスへの強い望郷の念に想を得たリストの〈郷愁 *Le mal du pays*》(1848-54)(《巡礼の年報 第1集》第8曲)は、まさに第一段階の「負のNostalgia」に該当するものといえる。



# インドネシアにおけるリュート音楽 — イスラームの儀式ではどこまで許されるのか? —

フランシスクス・プルハスタント

(2018年9月21日受理)

Lute Music in Indonesia :  
How Far is It Allowed in the Islamic Worships?

Fransiskus Purhastanto

The lute music is well known as an Islamic music in the Middle East and Southeast Asia. In the 19th century, especially in Indonesia, it played a major role in introducing Islam to local people. Islamic missionaries used the lute music as well as the local music, such as gamelan music, to convey the teachings of Islam. In the contemporary society, this lute music is frequently performed in various Muslim events like wedding and circumcision ceremonies. It indeed plays an important role in deepening the Islamic faith. However, no matter how much this music is flourishing, the use of lute music is prohibited in the Islamic worships. In what reasons and why the use of music (which is not only limited to the lute music) is not allowed during the Islamic worships, will become the main topic to be discussed in this article.

## I. イスラームの普及：ガムランとリュート音楽

インドネシアという国は世界で最もイスラーム教徒（ムスリム）の多い国として知られている。人口全体（約2.5億）の9割はムスリムで、ムスリムだけで約2.2億人となっている。この状態になったのは、12世紀前後に行われたスンニ派の商人たちによる宣教活動の成果であると考えられている。彼らはインドのグジャラート州を経由してインドネシアに入ったアラブ系のムスリムである。インドネシアでは、彼らは商売をしながら、イスラームを様々な方法で紹介していた。その方法の一つは楽器の使用であった。この宣教師たちは地元楽器であるガムランを利用し、イスラームの教えを紹介していた。このガムランという楽器はジャワ島やバリ島に古くから伝承されている楽器

で、図1に示したように、金属の打楽器が主に使われている。単独の演奏はほとんどなく、2人以上の演奏者がいないと演奏にならない。

ジャワ島の歴史の中では、ガムランとイスラームの普及の親密な関係が記されている。1つの記

図 1



録によると、スナン・カリジャガというイスラームの宣教師がガムランを作り、マシド(モスク)<sup>1)</sup>で地元の人たちにガムランの演奏を見せた。このガムランの演奏を通して、少しずつイスラームの儀式と教義を教えていた。まず、マシドに入る前に、清めの儀式であるウドゥーを行わなければならない。ウドゥーは、特定の箇所の水を用いて手、足、頭などを洗浄することである。次に、マシドでガムランの演奏を見ている地元の人たちにシャハダト・カーリーフ(2つの信仰告白)を証言させた。このシャハダト・カーリーフの内容は「アシュハドゥ・アン・ラーイラーハイツラッラー・ワムハンマダンラスールッラー」である。意味は、「アッラーの他に神はなく、ムハンマドは神の使徒であることを私は証言する」となる。イスラームの信仰から見れば、このシャハダト・カーリーフを証言することによって、その時点で証言者がムスリムになったと見なされる。宣教師たちはこのようにして、ガムランを通じてイスラームを伝え広めた。<sup>2)</sup>

19世紀には、別のルートからの商人たちがインドネシアにやってきた。彼らはハドラミ(現在のイエメン)から直接にインドネシアに入ったと考えられている。ハドラミ人は何世紀にもわたってアフリカ、インド、東南アジア全域で有名な商人であり、イスラーム宣教師として知られていた。彼らは、大勢の地元の人たちをムスリムに改宗させた。イギリスの侵略の影響でイエメンを去ったハドラミ人の多くは、マレーシアやインドネシアなどに移住するようになった。インドネシアでは、彼らは地元の人と結婚し、地元の文化を学びながら、イスラームの宣教活動を行った。彼らはイスラームの普及に大きな役割を果たしていた。このハドラミ系のコミュニティの中で、リュート音楽が発展してきた。<sup>3)</sup>

インドネシア語では、木製のリュートという楽器はガムブスと呼ばれ、音楽はムスィークと訳されている。そのため、リュート音楽はムスィーク・ガムブスという名称を付けられた。ムスィーク・ガムブスにはさまざまな楽器が使われるが、中心的な楽器はガムブスである。ガムブスという楽器は中東の国々のリュートと似ているが、インドネ

シアのガムブスにはフレットがない。ムスィーク・ガムブスは、熱心なムスリムであるハドラミ系のコミュニティの中で発展したため、次の世代にはイスラーム音楽として知られるようになった。このハドラミ系のコミュニティで発生したムスィーク・ガムブスはオルケス・ガムブス(ガムブス・アンサンブル)とも呼ばれるようになった。これは他のムスィーク・ガムブス(地元のムスィーク・ガムブス)と区別するためである。

図 2



オルケス・ガムブスはガムブスと様々な小型の手持ちドラムを組み入れたアンサンブルである。図2のように、小型のドラムにはドゥムブク、マルワスとタムタムが一般的に含まれている。現代において、このオルケス・ガムブスには、ガムブスと小型のドラムだけではなく、図3に示したようにレバーナ、ヴァイオリン、ギター、エレクト

図 3



リックキーボードも組み入れられている。

インドネシアのオルケス・ガムブスにはザフィーン、サラー、ザヘファーという3種類の音楽と踊りのスタイルがある。ザフィーンの音色はゆっくりして堅くない印象を与えるので、預言者ムハンマドに対する讚美歌の伴奏によく使われている。サラーとザヘファーは強くて活発なリズムをもっているが、サラーの方がザヘファーよりゆっくりしている。サラーの音色は結婚式での花嫁のパレードのためによく似合うと思われる。ザヘファーはこれらのスタイルの中でテンポが一番早いので、舞台演奏の伴奏にはよく使用される。<sup>4)</sup>

図 4

0=ドゥムの音      X=タックの音

**ザフィーン**

- ・ 問いかけ : XOXOXO' XOXOXO' XOXOXO
- ・ 答え : XOXOXO' XOXOXO' XOXOXO

**サラー**

- ・ 問いかけ : XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- ・ 答え : XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**ザヘファー**

- ・ 問いかけ : 0' XXOXOXOXOXOXOXOXO
- ・ 答え : 0' XX' XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

ザフィーン、サラーとザヘファーの区別は、テンポの速さと使用目的以外に、音の出し方にも見られる。この場合は、マラウイスの使用(複数のマルバス)が必要である。図4に示したように、それぞれのマルバスには「問いかけ」と「答え」の役割がある。これは正に人間の会話と同じように、「問いかける側」と「答える側」がいる。この「問いかけ」と「答え」の語り合う中で、「ドゥム」の音と「タック」の音が出されることによって、美しいリズムが生まれる。

## II. オルケス・ガムブスはイスラーム音楽であるか?

過去において、ガムラン音楽のようにオルケス・ガムブスもイスラームの信仰を紹介するために大きな役割を果たしていた。現代においても似たような役割はまだ感じられる。図5に見られるよう

に、オルケス・ガムブスの伴奏でアラビア語の歌を聞かせることによって、人々の心は神に近づき、また預言者ムハンマドのメッセージに耳を傾けるようになる。要するに、オルケス・ガムブスは神あるいは預言者ムハンマドに対するショラワット(讚美歌)<sup>5)</sup>の伴奏として演奏される。場合によってクルアーン(コーラン)<sup>6)</sup>の朗読と共に伴奏され、コンパクトディスクの形にして宗教音楽として販売される。<sup>7)</sup>

図 5



下記の讚美歌はジャワ島中部に生まれた歌手、ハダド・アルウィによって演奏されたショラワットである。<sup>8)</sup>このショラワットを聴かせること、またはそれを一緒に歌うことによって、預言者ムハンマドに対する愛を深めることができる。

Yâ nabî salâm 'alaika,  
 預言者よ (ムハンマド), あなたの上に平和,  
 Yâ Rosûl salâm 'alaika  
 使徒よ, あなたの上に平和,  
 Yâ habîb salâm 'alaika,  
 最愛の人よ, あなたの上に平和,  
 sholawâtullâh 'alaika  
 神の恵みがあなたの上に。  
 Asyroqol badru 'alainâ,  
 満月が私たちを照らし出し,  
 fakhtafat minhul budûru  
 他の満月を退ける。  
 Mitsla husnik mâ ro-ainâ,  
 私はあなたのような美しさを見たことがない,

gotthu yâ wajhas-surûri  
陽気な顔をしている人よ。

Anta syamsun anta badrun,  
あなたは太陽のようであり、満月のようであり、  
anta nûrun fauqo nûrin  
あなたは最高の光である。

Anta iksirun wa ghôli,  
あなたは高価な純金のような存在であり、  
anta mishbâhush-shudûri  
あなたは心のランプである。

ショラワット(讚美歌)の伴奏以外に、オルケス・ガムブスは結婚式、割礼式、イスラームの祭日のイベントのためにも使用される。以前には、結婚式を迎える女性はほとんどが若かったので、様々な緊張感が伴っていた。若い女性にとって、結婚生活は人生の転換である。それまでの生活は両親が全て保護してくれた。ある意味で責任感も自立感もない。男性と異なり、女性の場合はお金を稼ぐための仕事を体験せずに結婚することは普通である。人生の経験不足のため、新しい人生を始めるのには特別な勇気が必要である。この若い女性に勇気づける方法の一つはオルケス・ガムブスを聴かせることである。割礼式の場合も同様である。割礼を受けることによって、ある意味で少年は新しい人生を始める。それまでは両親の判断に任せてきたが、これからは自ら責任感を持ち、自分の判断で行動を始めなければならない。新しい人生を迎えるのには勇気が必要である。オルケス・ガムブスの歌を聴くことによって、その勇気または新しい人生の始まりの意味を見出すことができる。

オルケス・ガムブスの歌の多くはインドネシアに輸入された中東(主にエジプト)のポップ・ミュージック・カセットからコピーされたものである。北スラウェシ島のオルケス・ガムブスに人気のある曲はエジプトの2003年のエル・バース・アルバムである。<sup>9)</sup> 下記の歌詞は2003年のエル・バース・アルバムの中で最も人気のある曲である。この歌を聞かせることによって、イスラームという宗教は平和な宗教であることを紹介することができる。

Killa hadzil ard mataqfii masahah  
この地球全体が狭く感じるであろう。

lau na'isibila samahah  
許容なしで生活している場合

Winta'ayasna bahub  
しかし、愛の気持ちで生きているなら  
lau todiqil ardi naskin kalli qolb  
地球が狭くても、わたしたちは幸せになる。

Abtahayyat wabsalam  
高貴で平和な行動を通じて  
ansyaru ahlal kalam zainuddin yahtirom  
甘い言葉を広げ、尊敬して世界を飾れ。

Abmahabbat wabtisam

愛と笑顔で

ansyaru bainil anam

人々の間に広げ

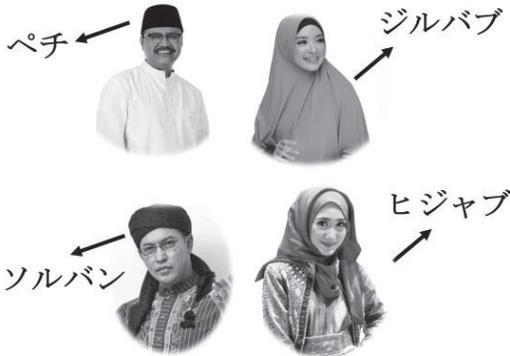
hadahu din assalam

これ(イスラーム)は平和の宗教である。

そのエジプトのアルバムを少し変形して、インドネシアの文化に合わせたのが最近のオルケス・ガムブスのスタイルである。この変形されたオルケス・ガムブスのコピーは各町の街頭で販売されている。オルケス・ガムブスの普及には販売の結果だけではなく、メディアの放送も大きな役割を果たしている。特にイスラームの祭日に、オルケス・ガムブスは頻繁に全国放送されている。このように、オルケス・ガムブスはイスラーム的イベントの中で使用され、イスラーム音楽として普及するようになった。<sup>10)</sup>

このオルケス・ガムブスがイスラーム音楽と思われていた理由には、まず演奏者がほとんどムスリムだということがある。彼らは演奏の時に必ずイスラームの服装をしている。図6に見られるように、インドネシアのイスラーム衣装は、男性の場合は襟なし長袖の白い服を着て、帽子のようなもの、ベチカソルバンを被っている。女性の場合も長袖のドレスを着て、ベールのようなもの、ジルバブかヒジャブで頭を覆っている。ジルバブとヒジャブは、見た目では似ているが、ヒジャブの方がジルバブよりもっとファッショナブルである。

図 6



2つ目の理由は、オルケス・ガムブスの中で使用される歌の歌詞はイスラームの信仰と結びついていることが多いからである。オルケス・ガムブスの伴奏で歌うことによって、イスラームの中心的な信仰であるタウヒードを深めることができる。タウヒードは、イスラームの中では主要な基本的教義である。意味は、唯一の神であるアッラーを信じることである。ムスリムはアッラーのみを信じており、人間とアッラーとの間には仲介者が存在しないと考えている。カトリック信仰のように神と人間の間の仲介者であるイエス・キリストの存在は一切認められない。人間の運命は全てアッラーの意思と計画によって既に定められている。それゆえに、日々の生活の出来事も全てアッラーの摂理である。例えば、結婚の相手、又は人間の出会いは神がすべて計画してくださったと思われる。下記のオルケス・ガムブスの歌は結婚式のためによく使われるが、その歌詞を分析するならば、意味深いタウヒード、すなわち「唯一のアッラーへの信仰」が表現されている。<sup>11)</sup>

Nawarti ayyami  
 私の日々を明るくし、  
 ragati ahlami  
 私の夢をもどしてください。  
 Gayarti laun, wathoam wasyakil  
 色、味、形を変えて  
 lil haya  
 この命のために  
 Allah, Allah, Allah, Allah, ya Allah 3X  
 アッラー、アッラー、アッラー、アッラー

Allah gaba ainak fi'aini  
 アッラーは私たちを合わせた。  
 habibi  
 私の最愛の人よ  
 Allah ghama bainak wabaini  
 アッラーは私たちを一緒にされた。  
 habibi  
 私の最愛の人よ

オルケス・ガムブスはいつもアラビア語の歌を使っている。この理由で、オルケス・ガムブスはイスラーム音楽として見なされている。アラビア語で表現されるものは、イスラームと関係があると、インドネシア人の多くは考えている。確かに、イスラームではアラビア語は聖なる言語とも思われている。イスラームの聖典であるクルアーンもアラビア語で書かれている。預言者ムハンマドは610年から632年にかけて神の啓示を受けていた。すべての啓示はアラビア語で伝えられていた。その意味で、アラビア語は神とのコミュニケーションの中で必要とされる言語である。その信念に従って、毎日5回の礼拝もアラビア語で行わなければならない。

演奏者の多くは、オルケス・ガムブスはハラールと考えられ、イスラーム法の下で許可されると発言した。このハラールというアラビア語の用語は「許されている」という意味である。反対に「禁じられている」と言う意味の言葉が「ハラーム」である。イスラームの教えでは、物事を実行する前に、ハラールとハラームという識別を行わなければならない。オルケス・ガムブス演奏の仕方をハラールと判断した理由は、イスラームの生き方に反しないからである。オルケス・ガムブスの演奏者は、前述の通りにイスラームの服装を着用する。最低限の規範は身体の卑猥な領域が覆われることである。また、演奏所では男性と女性の座席が分離される。

インドネシアの歴史の中では、1920年代にシャイフ・アルバール、セガーフ・アセガーフとムスタファ・アブドウラーの演奏活動によって、オルケス・ガムブスは初めて盛んになった。その結果、インドネシアの都市の多くでは、小さなオルケス・

ガムブスが生まれた。今日において、ジャカルタでは、新しいグループが誕生した。その中には、シュッパヌル・アクヤール、エル・アスル、アル・リヤーツ、フィクラムル・アジープ、ナフダトゥル・ファンナンなどが知られている。最近、サビヤン・ガムブスというグループが有名になり、ユーチューブでもアクセスする人が大勢いる。

### Ⅲ. イスラームにおける音楽の歴史

イスラームの歴史の中では、9世紀頃に少なくとも6人のイスラーム学者が人体と楽器との関係について記録を残した。その一人、アル・ムファッダル・イブヌ・サラマ（830年没）はキターブ・アル・マラーヒでリュートの歴史を記した。リュートの発明は次のように語られた。ノア<sup>12)</sup>の父親であるラメクは長い間、子供が生まれなかった。死ぬ10年前に息子が生まれたので、彼は非常に喜んでいた。残念ながら、生まれた息子が長生きすることできず、5歳の時に死んでしまった。ラメクにとっては、それは悲惨な出来事だった。自分の息子の死でひどく悲しんだラメクは、息子の遺体を抱き上げ、木に掛けた。何日もラメクはその掛けられた遺体をずっと見つめていた。その後、息子の遺体は部分的に骨から落ち始め、最後に残っていたのは大腿、下腿と足であった。次に、彼は木片をとり、それを薄く裂いて、裂かれたものを組み立て始めた。

図7に示したように、ラメクは大腿、下腿と足を表すための楽器を作り、そこに腱索のように弦をつけた。そして、彼はその楽器を弾いて、盲目

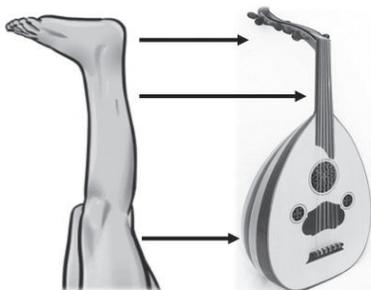
になるまで泣いて嘆き続けた。後の時代に、ラメクが作った楽器はウッドと呼ばれるようになった。なぜなら、その楽器はウッド（木）で作られたからである。<sup>13)</sup>

15世紀においてペルシアとイエメンでは、ウッドは中心的な楽器であった。ペルシア音楽やイエメン音楽には様々な楽器が使われていたが、ウッドはどのような演奏にも使われていたと考えられている。その後、この中東の音楽はスペインに知られるようになった。スペイン人が「アル・ウッド」を正確に発音できなかったので、アル・ウッドが「アリユート」になり、最後に「リュート」になったと考えられる。<sup>14)</sup> この中東の音楽は古典音楽、宗教音楽、民謡音楽に分類することができる。古典音楽では琵琶のような楽器、タンバリン、太鼓、縦笛が使われる。この意味でリュート音楽はこの古典音楽のジャンルに入っている。<sup>15)</sup>

人体と楽器の関係に対する研究を除いて、音楽の研究はイスラームの歴史の中で記録されていた。イスラームでは、音楽はムースィーカー、ムースィーキという用語で知られている。この用語は古代ギリシャ語のムースィケーに由来したと考えられる。この音楽の研究に関連して、アッバース朝第7代カリフ、マアムーン（833年没）の時代から11世紀まで、3人の学者が登場し、音楽論を記した。彼らはキンディー（866年没）、ファーラービー（950年没）、イブン・スィーナ（1037年没）である。

キンディーは、西欧ではアルキンドウスとして知られていた。彼の『知性論』、『五本質論』、『光学』、『夢と幻覚』、『医薬合成階梯』などがスペインでラテン語翻訳された。音楽については、『旋律の作曲法』はアラビア語で書かれ、最古の音楽理論とされた。<sup>16)</sup> ファーラービーは、西欧ではアルファラビウスとして知られていた。『音楽大全』という本の中で、音楽とは何かを説明した。彼によると、音楽は歌、曲、旋律などの意味をもつ。さらに、彼は音楽の利点を詳細に記録した。音楽を通して、人の魂に心地よい、安らかな感覚を与えたりする役割を持つことはその音楽の利点である。それと関連して、特にリュートについて、人の声に近い自然な音が最も多く出せる完全な楽器

図 7



として記されていた。<sup>17)</sup>

イブン・スィーナはアヴィケンナとして知られていた。『治癒の書』、『医学典範』以外に、彼は『叡智の泉』という本を著し、その中では、音楽について詳細に語っていた。彼にとって、音楽の学問とは音楽、調和、音程、「マカーム」<sup>18)</sup>、「ジンス」<sup>19)</sup>、旋律の展開、楽器を扱うものである。具体的に、音楽とは数学の学問である。彼の研究の内容は音楽の調和と不調和を、そして音楽の時間を問題にし、旋律の規則を明らかにするものである。<sup>20)</sup> リュートに関して、民衆の間で最もよく知られ、盛んに演奏される楽器であるという彼の記述がある。もしこれより高級な楽器があったとしても、おそらくこれほど普及しなかったに違いない。『治癒の書』の中には、リュートが理論を導き出すのに最適な楽器であったことを示す記述もある。<sup>21)</sup>

#### IV. イスラームにおける音楽の使用

イスラームでは、音楽に対する見方は多様であるが、それらを単純に分類するならば、サマーとギナーに分けることができる。サマーというのは宗教音楽として考えられている。アラビア語のサマーを直訳するならば、「聴く音楽」の意味になる。楽器の演奏、生声の歌、または両様のやり方で特定のリズムと雰囲気を作ることによって、我を忘れて神との一致を目指す音楽がこのサマーの特徴である。これはスーフィーの儀式の中でよく使用されている。2つ目の種類であるギナーは世俗的特徴を持っているため、民謡音楽として扱われている。リュート音楽や、その中のオルケス・ガムプスはその例である。ギナーのテーマは幅広く、場合によってイスラームの信仰とクルアーンのメッセージもそのテーマになる。<sup>22)</sup>

何世紀にもわたって、イスラーム法学者、スーフィー指導者、宗教指導者は音楽の使用に対する議論を続けていた。この議論は様々な意見を生み出した。その範囲は幅広く、完全な否定から、楽器の伴奏や踊りを含む様々な形の音楽を全て受け入れることまでが含まれる。ここでは、極端な立場も見られる。生の声で歌われることは許される

が、楽器の使用は禁止になる。他に、歌と特定の楽器（太鼓、リュートのみ）は許されるが、それ以外の楽器の使用は避けるべきである。勿論、踊りも認められないという立場も出された。

イスラームでは、音楽の使用が禁止されるか禁止されないかはシャリーア（イスラーム法）に基づいて定められている。シャリーアの法源は基本的にクルアーン、ハディース、イジュマーとキヤスという順番で考えられている。物事を判断するときに、ムスリムは必ずクルアーンを参照する。そこに明白に書かれていない場合は、ハディースを見る。そこに曖昧なことが起こった場合にはイジュマー、次にキヤスを調べる。このような順番で、イスラーム法の内容を確認することができる。

まず、第1シャリーアの法源はクルアーンである。クルアーンというのは預言者ムハンマドが610年から632年までの23年間の間に受けていた啓示の記録である。その長い期間、定期的に天使ジブリール（天使ガブリエル）が現れ、神の啓示をアラビア語で預言者ムハンマドに伝えていた。次に、預言者ムハンマドはそれらの啓示を暗記して、周りの人々に教えていた。預言者ムハンマドの死後、657年に第3後継者であるカーリーフ・ウスマンが最終的にそれらの啓示を編集して、114章で構成した。主な内容は神の唯一性、超越性、絶対性、神と人の関係、預言者の物語、人間同士の関係、イスラーム教徒が守るべき規範などが記録されている。要するに、クルアーンというのは、正に記録された神の言葉そのものである。

ムスリムにとって、クルアーンは最高基準である。クルアーンの中に禁止と書いてあれば、それはムスリムにとっては絶対的な禁止事項、要するにハラームである。例えば、豚肉食、窃盗、姦通は明白に禁止されている。しかし、音楽の使用に関してはどうであるか。クルアーンには喇叭という楽器は出ているが、それは音楽と関係なく、それは単なる終末と最後の審判の知らせである。その他、クルアーンの中では音楽と関係していると思われる記録はいくつあるが、どれにしても音楽の使用が明示されていない。その結果、賛成の解釈も反対解釈も、両方が生まれている。<sup>23)</sup>

クルアーン第35章「天使章」の第1節に、下

記のように書かれている。

アッラー、天地の創造主、天使らを使者に立て給う。その翼は二つ、三つ、また四つ。数を増して創造なさるは御心のまま。まことにアッラーはどのようなことでもおできになる。<sup>24)</sup>

当時の天使たちのイメージは、喇叭を吹くこと、または綺麗な声で歌うことであった。要するに、神は楽器の使用とその綺麗な声の存在を否定しなかったので、天使たちを創造したわけである。このように、音楽の使用に賛成する側は考えている。

他方では、反対の意見を持っている人々は別の箇所、クルアーン第31章「ルクマーン章」の第5節を引用した。

人々の中には、たわいもない「馬鹿話」を買ひ込んで、それで（他人）をアッラーの道から誘い出そうとしているものがある。なにも知りもしないくせに。（アッラーの道）を頭からばかにしてかかっている。こういう者どもは、いまに必ずひどい罰を受けて、両目をつぶすことになる。<sup>25)</sup>

ここで出ている「馬鹿話」は、当時の社会における詩人の演奏のことで、音楽と関係していた。詩人は詩を語る時、場合によって楽器を使用していた。楽器の伴奏がなくても、歌うようなやり方で詩を読み上げていた。いずれにしても、両方とも音楽として考えられていた。この文脈では、音楽（ここでは「馬鹿話」）はアッラーへの道から逸脱させるので、音楽の使用は必ず神罰を受けることになる。すなわち、音楽の使用は禁止されている。

その他、音楽の使用に対する反対のニュアンスはクルアーン第26章「詩人の章」の224-226節に書かれている。

次に詩人たち。あれ、迷わされた人間どもがぞろぞろ後についていく。汝見たことはないか。彼らが谷間のあたりをさまよい歩いて、

自分では決してやりもせぬことをやたらに口走っているところを。<sup>26)</sup>

この詩人はサタン（悪魔）に取り憑かれた者として見なされていた。人々を迷わせる存在とも考えられていた。この啓示の背景となっているのは、クルアーンの啓示が下った時代、即ち7世紀のアラビア半島での詩人のことに過ぎないはずである。しかし、一部のムスリムたちはこの詩人を現代の歌手や音楽家の姿として解釈している。その結果、この章句は音楽を否定する証拠になった。<sup>27)</sup>

このような否定の解釈の影響で、イスラーム世界では、音楽の使用を制限されたことがある。イランでは、ホメイニ氏が政権を持っていた時代に娯楽性のある音楽は禁止されていた。西洋音楽の演奏、歌手たちの活動も制限されていた。厳格なスンニ派を擁するサウジアラビアでも、音楽活動、特に女性に対する活動が制限されていた。女性が人前で姿を現すことへの忌避の根底はイスラームの教義にある。それを正当化するために、女性の演奏者の活躍は制限されていた。その他、音楽の制限はアメリカ文化への対抗にもあったと考えられている。<sup>28)</sup> 他のイスラーム国でも過激な政策が見られた。1996年にアフガニスタンの首都カブールを制圧したターリバーンは、楽器やカセットテープなどを焼却し、音楽全般への弾圧姿勢を取った。<sup>29)</sup> さらに2001年には、同国では音楽の使用が禁止されるようになった。言うまでもなく、過激派組織であるアル・カーイダやイスラーム国も音楽の使用を禁止した。

次にハディース中に記録されている音楽の使用を見てみよう。ハディースはクルアーンに次ぐイスラームの基本文献である。預言者ムハンマドの言行それ自体はスンナと呼ばれるが、ハディースはスンナの正式な記録として一定の形式をもつものである。クルアーンがイスラームの始祖である預言者ムハンマドが受けた啓示、要するに神の言葉の集合体であるのに対して、ハディースは、預言者ムハンマドが人間として語った言葉および行いの記録の集大成である。イスラームの、特にスンニ派にとって、最も権威のあるハディースは

アル・ブカーリ（870年没）とムスリム（874年没）によって制作されたものである。これらのハディースの中では、音楽の使用はどのように語られているか。ハディースにおいて音楽の使用と関係する記録は、場合によって正反対の解釈を生み出している。その他、同じ出来事であっても、2つのハディースでは正反対の立場が記録されている。要するに合法的に受け入れる立場と否定する立場がある。<sup>30)</sup>

正反対の立場の具体的な例は、次の出来事の記録である。ある時に預言者ムハンマドの妻であるアイシャの家では、2人の若い女性がバアツ（615年にマディーナ市で起こった部族争い）についての歌をドラムの伴奏で演奏した。その時、第1後継者であるカリフ・アブ・バカルはアイシャの家に入ったときにその演奏をやめるようにと彼女らを叱責した。しかし、その傍に座っていた預言者ムハンマドは「そのようにさせてください」と言った。他のハディースでは、同じ演奏を見たアブ・バカルはアイシャを叱って、2人の女性が演奏した歌に対して、「それは悪魔の葦笛だ」と大声で叫んだ。同じ場所で葦笛を聞いた預言者ムハンマドは両耳を塞いでいた。音楽の使用に対する賛成の立場の人は最初のハディースの記録を利用するわけである。その記録の中では、預言者ムハンマドは賛成の合図を示したからである。しかし、反対の立場の人は後者のハディースの記録を参考にする。そこでは、預言者ムハンマドは音楽に対して、悪魔の仕業を防ぐために両耳を塞いでいた。要するに、預言者ムハンマドは音楽に対して否定の姿勢を示したからである。<sup>31)</sup>

別の出来事の記録では、音楽を鳴らして歌いながら街を歩く巡礼の一群が通り過ぎるまで、預言者が耳を塞いでいたという記録もある。耳を塞いでいたという行為からは、預言者ムハンマドが邪教の吟遊詩人を批判したかどうかを判断するのは難しいことである。<sup>32)</sup> 要するに、ここで音楽に対する預言者ムハンマドの立場は曖昧である。実際に預言者ムハンマドは歌う行為、歌手、楽器などを非難することなく、逆に容認している記述が多いと思われる。それにも拘らず、楽器を姦通や酒などと同列に並べる預言者ムハンマドの発言が伝

えられており、それは音楽に対する否定的な態度として受け取られることもある。

クルアーンとハディース以外、シャリーアの法源にイジュマーとキヤスを加える場合もある。イジュマーというのは、複数のイスラーム学者の意見のことである。要するにイスラーム学者たちが音楽について何を語っているかがイジュマーの判断になる。キヤスというのは、新しい事象が起こった時にその事象に関してクルアーンとハディースを参照にして、類推して出てくる解釈のことである。残念ながら、音楽の使用を判断する時にはキヤスを使うケースは殆どない。なぜなら、音楽の分野には新しい事象があまり生まれなかったからである。

イジュマーの中でも、音楽の使用を否定する立場とこれを容認する立場が分かれていた。否定する立場の学者たちは、音楽は酒と麻薬と同じように人の心を酔わせて理性的な働きを麻痺させる危険なものだと考えられていた。音楽は官能的快楽と極端な興奮を生み出すので、音楽を聴くことによって、聴く者は自分の理性と行動をコントロールできなくなる。<sup>33)</sup>

『邪悪な道具の非難の本』の中で、イブヌ・アビー・ドゥンヤー（894年没）は音楽に対する激しい非難を書き残した。彼にとって、音楽は信心深い生活から墮落した生活へ導く傾向があるので、音楽の使用は禁止されるべきである。アル・タラビー（904年没）が書いた『預言者たちの物語』の中でも、音楽は悪魔に吹き込まれる呪文として見なされている。<sup>34)</sup> その他、イブヌ・ジャマア（1388年没）は音楽と踊りを、世俗の快楽として考えていた。「それらは信心深い人に誤りと精神的な破滅を導く」と彼は語った。イブヌ・タイミーヤ（1328年没）は「音楽、特にサマーを利用する人は異教徒と多神教徒である」と述べた。当時の社会における異教徒または多神教は宗教儀式の中で必ず音楽と踊りを使用していたので、当然音楽と踊りは多神教のイメージが伴っていたわけである。彼の非難の対象は神秘主義のスーフィー派である。スーフィーの儀式の中では、サマーは不可欠な要素である。この儀式は正に異教徒と多神教徒の儀式とはあまり変わらないからである。<sup>35)</sup>

『悪魔の妄想』の中で、イブヌ・アッジャウジー(1200年没)は「音楽は基本的に悪魔の誘惑だ」と主張した。音楽は情熱と世俗の快樂を誘発することによって人を酔わせる。次に、イブヌ・ラジャブ(1392年没)は音楽を2つに分類した。1つ目は快樂としての音楽である。2つ目は神への信仰を固め、また心を浄化するための手段としての音楽である。彼によると、好色な感情を刺激するすべての歌は禁じられなければならない。さらに、彼はすべての楽器の使用が禁じられるべきであると考えている。<sup>36)</sup>

最後に、偉大なイスラーム神学者であるアブー・ハーミド・ガザーリー(1111年没)は『宗教学の復興』の中で神秘主義と正統主義を統合しようと試みた。彼の議論では、音楽と歌は心の中にあるものを呼び起こす手段として考えられていた。音楽と歌の影響で、心は自然に自らの中身を表す。言い換えると、人間に対する音楽の影響の性質は聴取者の意図および音楽の使用目的に大きく依存する。音楽の使用が許されるのは次の4つの目的、(1) 神に対する愛を呼び起こす目的、(2) 喜び・悲しみを呼び起こす目的、(3) 巡礼者を励ます目的と(4) 戦いの時に勇気を呼び起こす目的である。それに対して、音楽の使用が禁止されるのは次の機会、(1) 淫らな格好の女性が歌う(踊る)時、(2) イスラーム礼拝の中で使用する時、(3) 音楽の内容がイスラームの教えに反する時と(4) 聴取者が欲望(性欲)によって支配されている時である。<sup>37)</sup>

## V. クルアーンの朗誦は音楽であるか？

イスラームの教えでは、様々なイスラーム礼拝と儀式の時に聖典クルアーン(コーラン)を朗誦することが義務付けられている。クルアーンというアラビア語の原義そのものは「誦まれる」、或いは「声を出して誦まれる」ということである。イスラーム世界、特に中東において、クルアーンの朗誦家は原則としては男性だが、東南アジアにおいては女性の朗誦家もしばしば存在する。ムスリム(イスラーム教徒)は誰でもクルアーンを原文のままに暗記して朗誦する習慣を持っている。

優れた専門家(宗教指導者)の下で特定の訓練を学ばなくても、ムスリムの多くはどのようにクルアーンを朗誦するかを知っている。その理由は、彼らが小さいときから両親又は地元のイスラーム教師から学び、毎日の礼拝の時に実践していくからである。

クルアーンの朗誦は高く低く強く弱くすることによって、聴く者の感情を喚起する。一般の信徒たちは誰でもその音に親しんでいる。イスラーム国の多くでは、朗誦家を育てる機関や制度がある。東南アジアの場合、特にインドネシア、マレーシアとタイの南部にはプサントレン(イスラーム寄宿学校)というイスラーム教育施設がある。このプサントレンで、生徒たちはクルアーンの朗誦を学ぶことができる。彼らは聖典の規範的な形を長い時間をかけて、師匠からの口伝の相伝によって体得し、自らの生涯を通じて、修練し、新たな技能に探究を重ねる。卒業した後、多くの生徒が朗誦家になり、一般社会に大事な役割を果たす。彼らの役割はクルアーンのあるべき姿を精査し、確認し、伝達し、洗練し、保持することである。<sup>38)</sup>

クルアーンには言葉上、採用される旋律に制約がある。朗誦規則を十全に守った上で付けることのできる旋律は下記の7つの旋律だけである。<sup>39)</sup>

1. バヤーティー：この旋律の曲調は柔軟なさまで悲しくも喜ばしくもあるものである。これはどの機会でも使える。
2. シャバ：この旋律の雰囲気はやや悲しいものである。エジプトでは頻繁に使われるが、インドネシアではあまり使わない。
3. ヒジャーズ：朗誦の仕方は心が穏やか、あるいは悲しい雰囲気を作る。朝の穏やかさと静寂に合うので、早朝礼拝の呼びかけ(アザーン)に相応しいと考えられている。
4. ナハワンド：旋律の流れは悲しいものである。
5. ラスト：旋律の曲調は喜びのあるものである。特にエジプトとアラブでは愛国的な歌に使用されている。
6. ジハルカ：朗誦の雰囲気は穏やかであると同時に悲しいものである。インドネシアでは、断食明けの祭の儀礼(タクビール)に使われている。

7. スィカ：朗誦の仕方はラストの曲調と同様、喜びを表すものである。イスラームの結婚式などでよく使われている。

特に、エジプトとインドネシアの事例から言えば、結婚式や誕生祭の場合、舞台と客席が野外に配置されるので、朗誦の仕方は聴衆者全体に声が届くように、華々しい旋律を使って、声量も大きくする。葬式の時はずべての儀式が室内で行われるので、朗誦の曲調は大きい声や高い声を使わず、物悲しい旋律で章句を朗誦する。

このクルアーンの朗誦は音楽との類似性があるので、音楽的な旋律を伴っている。印象的には、音楽のように聞こえる点がある。しかし、イスラーム世界には、クルアーンの朗誦がどれほど音楽的に聞こえようと、それを音楽とは呼んではいけない。クルアーンを音楽としては語れないというイスラームの教えが存在する。人々に礼拝時刻を知らせるために唱えられる「アザーン」という呼びかけもそうである。アザーンとクルアーンの朗誦以外、イスラーム礼拝の中ではすべての音楽が禁止されている。音楽は人間の虚栄心を示し、主に世俗的関心をさらに高めると考えられているからである。<sup>40)</sup>

イスラームでは、音楽（ミュージーカー）と朗誦とは、意識的に区別され、それぞれ独立したものとして理解されている。要するに、クルアーンの本文に旋律を付けても、音楽にはなれないという教義がある。さらに、アザーンとクルアーンの朗誦には楽器を一切使わない決まりがある。それらの朗誦はどんなに高度に音楽的であろうとも、声音のみで行われる。楽器の伴奏はまったく受け入れられていない。<sup>41)</sup>

## VI. スーフィーと音楽：一言

イスラーム国、特にトルコ、インド、マレーシアとインドネシアには、スーフィー派の団体が存在している。このスーフィー団体の多くはスンニ派にも属している。彼らの儀式では、特定の踊りと音楽は著しい役割を担っている。イスラームの歴史の中では、このスーフィー派はイスラーム神秘主義者の団体として、8世紀に生まれた。スー

フィー派という用語はアラビア語の羊毛（スーフ）に由来し、元々粗い羊毛の服を着た特定の禁欲主義者に適用された。この粗い羊毛というのは、敬虔さと世俗性の放棄の象徴である。日々の生活を通じて、スーフィー派の人たちは肉体と世俗の物事との関係を超え、様々な悪魔の働きから魂を浄化しようとする。要するに、スーフィー派の目的は、神とより密接な関係に入ることである。<sup>42)</sup>

図8のように、特に音楽と踊りによって、彼らはその地上の存在から神の家へと上昇し、そこで恍惚な神の愛を体験することを目指している。彼らが使っている音楽はアッラーを祈念して思い出して踊るために使用される音楽の種類である。場合によって、使われる頌歌、繰り返される言葉はともクルアーン的なモチーフが強く出ている。このようにスーフィー世界では、音楽、この場合はサマーという種類の音楽と踊りが一般に使用されている。<sup>43)</sup>

図 8



## VII. 結論

イスラーム音楽の種類は多様であるので、正確に定義することはできない。オルケス・ガムブスに関しては、中東と東南アジアではイスラーム音楽としてよく知られている。イスラーム音楽として認識されたことには3つの理由を挙げることができる。

1) 演奏者はほとんどがムスリムである。他の宗教の信者はオルケス・ガムブスを一切使わない。特にインドネシアでは、オルケス・ガムブスの演奏者は必ずムスリムの服装をしている。女性の場合は、ジルバブ、又はヒジャブというベールを被り、男性の場合は頭の上にベチ、又はソルバンという帽子を被っている。

2) オルケス・ガムブスはイスラームの信仰を深める、或いはイスラームの教えを普及するためによく使われている。オルケス・ガムブスの歌詞の内容はほとんどイスラームの教えと関係している。

3) オルケス・ガムブスはいつもアラビア語で演奏されている。アラビア語での表現はイスラームとの親密な関係があるという印の一つである。勿論、これは正確な理由ではない。なぜなら、中東のキリスト教の信者もアラビア語を使っているからである。しかしアラビア語での演奏は多くの場合、イスラームのものとして思われている。

特に19世紀のインドネシアでは、このオルケス・ガムブスはイスラームを普及するために大きな役割を果たしていた。イスラーム宣教師たちはイスラームの教えを伝えるのに、地元のガムラン音楽と並んで、オルケス・ガムブスも使用していた。現代社会においても、この音楽はイスラームの信仰を深めるほか、様々なイスラーム教徒の行事の中で頻繁に演奏されている。しかし、どれほどこの音楽が盛んになっていても、イスラーム礼拝の中ではオルケス・ガムブスを含めて、すべての音楽が禁止されている。

毎日5回の礼拝の中で音楽の使用が禁止されていることはイスラームの教義において既に定められている。その理由はあまり明白にされていないが、音楽の使用は官能的快樂と極端な興奮を生み出すことができるので、礼拝の時に音楽を使用することによって、聴く者（礼拝者）は自分の理性と行動をコントロールできなくなる危険性があると、イスラーム学者の多くは考えている。この理由で、イスラーム礼拝が逸脱しないように、全ての音楽の使用は禁止されることになっている。

## 注

- 1) マスジドとモスクは同じ意味を持ち、イスラームの礼拝場を指す。マスジドはアラビア語の単語から、モスクは英語の単語から来た用語である。
- 2) R.T. Warsadinigrat, 'Serat Weddha Pradangga' in *Source Reading in Javanese Gamelan and Vocal Music*, vol.3, ed. Becker and Feinstein. Susan Walton, trans. (original work, 1944), p. 55.
- 3) Birgit Berg, 'Authentic Islamic Sound? Orkes Gambus Music, the Arab Idiom, and Sonic Symbols in Indonesian Islamic Musical Arts' in *Devine Inspirations*, edited by David Harnish and Anne Rasmussen, New York: Oxford University Press, 2011, p. 217.
- 4) *Ibid.*, pp. 212-213.
- 5) ショラワットというアラビア語の用語は単数形のアラビア語「ショラート」から来た用語である。ショラートはお祈りという意味を持つ。このショラートの複数形がショラワットである。要するに、ショラワットというのは、様々な祈りを合わせ、神、預言者たちに対する讃美歌になる。
- 6) クルアーンとコーランは同じ意味合いを持ち、イスラーム聖典を指す。クルアーンはアラビア語の単語から、コーランは英語の単語から来た用語である。
- 7) Birgit Berg, 'Authentic Islamic Sound? Orkes Gambus Music, the Arab Idiom, and Sonic Symbols in Indonesian Islamic Musical Arts' in *Devine Inspirations*, edited by David Harnish and Anne Rasmussen, New York: Oxford University Press, 2011, p. 221.
- 8) *Ibid.*, pp. 224-225.
- 9) *Ibid.*, p. 215.
- 10) *Ibid.*, pp. 207-208.
- 11) *Ibid.*, p. 215.
- 12) ノアという人物はキリスト教においてもイスラーム教においても有名な人物である。彼に関連する有名な物語がノアの箱舟である。これはイスラーム聖典にもキリスト教の旧約聖書にも記録されている。
- 13) Anmon Shiloah, *The Dimension of Music in Islamic and Jewish Culture*, Aldershot: Variorum, 1993, pp. 400-401.
- 14) 関口義人, 『アラブ・ミュージック：深遠なる魅力に迫る』, 東京: 東京堂出版, 2010, p. 74. 新井裕子, 『イスラームと音楽：イスラームは音楽を忌避しているのか』, 東京: スタイルノート, 2015, p. 22.
- 15) 関口義人, 前掲書, p. 12.
- 16) 西尾哲夫, 堀内正樹, 水野信男 (編), 『アラブ音文化：グローバル・コミュニケーションへのいざない』, 東京: スタイルノート, 2010, p. 52.
- 17) *Ibid.*, pp. 59-60.
- 18) アラビア語のマカームとは旋律型の集合体、旋律の型・パターンの集まりを意味する語である。
- 19) ジンス（旋律の種）とはマカームの構成要素である。マカームはいくつかのジンスから組み立てられており、ジンスは3つの音、4つの音あるいは5つの音からできている。

- 20) 西尾哲夫, 堀内正樹, 水野信男 (編), 『アラブ音文化: グローバル・コミュニケーションへのいざない』, 東京: スタイルノート, 2010, pp. 61-62.
- 21) Ibid., p. 63.
- 22) Amnon Shiloah, *Music in the World of Islam*, Detroit: Wayne State University Press, 1995, p. 31.
- 23) Ibid., p. 32.
- 24) 井筒俊彦 (訳), 『コーラン (下)』, 東京: 岩波書店, 2001年, p. 20.
- 25) 井筒俊彦 (訳), 『コーラン (中)』, 東京: 岩波書店, 2001年, p. 276.
- 26) Ibid., pp. 226-227.
- 27) 中町信孝, 『アラブの春と音楽: 若者たちの愛国とプロテスト』, 東京: ディスクユニオン, 2016, pp. 8-9.
- 28) Ibid., pp. 6-7.
- 29) Ibid.
- 30) Amnon Shiloah, *Music in the World of Islam*, Detroit: Wayne State University Press, 1995, p. 32.
- 31) Ibid.
- 32) 関口義人, 『アラブ・ミュージック: 深遠なる魅力に迫る』, 東京: 東京堂出版, 2010, pp. 64-65.
- 33) Amnon Shiloah, *The Dimention of Music in Islamic and Jewish Culture*, Aldershot: Variorum, 1993, p. 21.
- 34) Amnon Shiloah, *Music in the World of Islam*, Detroit: Wayne State University Press, 1995, p. 37.
- 35) Ibid., p. 35.
- 36) Henry George Farmer, 'The Religious Music of Islam' in *Journal of Research in Ayurvedic Sciences* (JRAS), 1952, pp. 60-65.
- 37) Amnon Shiloah, *Music in the World of Islam*, Detroit: Wayne State University Press, 1995, pp. 43-44.
- 38) 西尾哲夫, 堀内正樹, 水野信男 (編), 『アラブ音文化: グローバル・コミュニケーションへのいざない』, 東京: スタイルノート, 2010, pp. 150-151.
- 39) Ibid., pp. 158-161.
- 40) Amnon Shiloah, *Music in the World of Islam*, Detroit: Wayne State University Press, 1995, p. 37.
- 41) 西尾哲夫, 堀内正樹, 水野信男 (編), 『アラブ音文化: グローバル・コミュニケーションへのいざない』, 東京: スタイルノート, 2010, pp. 153-154.
- 42) Fritz Meier, 'The Mystic Path' in *The World of Islam: Faith, People, Culture* edited by Bernard Lewis, London: Thames and Hudson, 1992, p. 117.
- 43) 西尾哲夫, 堀内正樹, 水野信男 (編), 『アラブ音文化: グローバル・コミュニケーションへのいざない』, 東京: スタイルノート, 2010, p. 271.

### 参考文献

- Shiloah, Amnon (1993).  
*The Dimention of Music in Islamic and Jewish Culture*. Aldershot: Variorum.
- \_\_\_\_\_. (1995).  
*Music in the World of Islam*. Detroit: Wayne State University Press.
- Warsadiningrat, R.T. (1987).  
'Serat Weddha Pradangga' in *Source Reading in Javanese Gamelan and Vocal Music, vol.3, ed. Becker and Feinstein, 1-170. Susan Walton, trans. (original work, 1944)*.
- 新井裕子 (2015).  
『イスラームと音楽: イスラームは音楽を忌避しているのか』, 東京: スタイルノート.
- 関口義人 (2010).  
『アラブ・ミュージック: 深遠なる魅力に迫る』, 東京: 東京堂出版.
- 中町信孝 (2016).  
『アラブの春と音楽: 若者たちの愛国とプロテスト』, 東京: ディスクユニオン.
- 西尾哲夫, 堀内正樹, 水野信男 (編) (2010).  
『アラブ音文化: グローバル・コミュニケーションへのいざない』, 東京: スタイルノート.



〈実践報告〉

初心者（大学生）を対象とした音楽基礎能力の育成に関する研究  
—「〈音楽家の耳〉トレーニング」システムを導入した授業例を通して—

岡 田 陽 子

(2018年9月21日受理)

Research on the Cultivation of Basic Music Ability in Beginner University Students :  
Based on Examples of the “The Musician’s Ear Comprehensive Training in Musicianship”  
Introduced in a Classroom Setting

Yoko Okada

In recent years, many students are entering this university who have never studied the basics of music education such as music theory or solfège, or who need to relearn what they have learned before. The goal of this research is to look into how beginner students can learn music theory, what abilities are necessary for them to learn music theory, read music, perform, and how these abilities can be cultivated.

The purpose of this paper is to examine putting into practice the comprehensive method of education for students who entered Elisabeth University of Music in the 2018 academic year that looks at both their knowledge and sense of music theory, and to consider the results and challenges of the method. This method of education called the “Musician’s Ear Comprehensive Training in Musicianship” that was developed by this university will not only help students gain knowledge of scales and harmony, but also aims to foster the ability to get an intuitive sense of scales and harmony by listening to musical compositions. In order to help the understanding of music theory, cadence was adopted, and the results and different aspects arising from that are also considered.

As a result of the analysis of the content of the classes held, the results of the first semester exams, and the results of a questionnaire for the students, it was suggested that the obtainment of music theory intuition and knowledge is possible through the implementation of a method of education, in which students listen to real musical compositions, develop musical theory intuition and gradually tie that knowledge together. Also, it has shown clearly that the musical theory obtained by listening to compositions was reflected when performing music, therefore showing the importance of listening to music.

## 1. 研究の背景と目的

近年本学では、入学前に音楽理論やソルフェージュ（聴音・視唱）などの音楽基礎教育を受けたことのない学生や、学び直すことが望まれる学生も入学している。しかし、入学前にピアノや声楽等の個人レッスンは受けている場合や、吹奏楽部等のクラブ活動で楽器を演奏する経験をしている

場合もあるため、入学後に初めて音楽に触れる訳ではない。そのため、ここでの「初心者」の意は、音楽理論やソルフェージュを学ぶ際の初心者を指す。

入学後、彼らが音楽を専門的に学ぶためには、様々な音楽の基礎的な能力を身につけていく必要がある。そこで、初心者の学生が音楽理論やソルフェージュを学び、楽譜を読み、演奏するために

必要となる能力とは何か、また、その育成方法について研究を行う。

ソルフェージュの意については「本来は、音階や音程、練習用旋律を階名で歌うことを指す語」<sup>1)</sup>であった。しかし、「この用語は、時代を経て、意味する範囲を広げ現在に至って」<sup>2)</sup>おり、大まかな流れについては、「1784年にパリ音楽院が創立され、カリキュラムの基礎としてソルフェージュが採用され、《音楽院のソルフェージュ Solfèges du conservatoire》(1975)が編纂された。19世紀につきつぎと開校した各地の音楽学校にもそれは引き継がれ、上記のソルフェージュの訓練に楽典(音楽理論・読譜法)、聴音(音楽的聴覚形成・楽譜の正書法)の学習を加え、音楽家の基礎教育として組織化され、その基礎教育そのものをソルフェージュとよびならわすようになったのである」<sup>3)</sup>と説明されている。

日本においては音楽を専門とする高等学校、短期大学や音楽大学だけではなく、教育学部等の教員養成過程、保育者養成過程等においても音楽の基礎教育科目としてソルフェージュの教育は行われている。一方、楽器のレッスンと並行して幼児や児童を対象とした音楽教室や個人レッスンの中でも行われてきた。このように、幼少期の子どもから大人に至るまでソルフェージュ教育は様々な機関で行われている。

ソルフェージュの早期教育における音感教育の問題点として新山(1994)は、個々の音を捉えることができても、認識した音と音楽理論の知識が結びついていない点や和音の機能等を捉える感覚が乏しい点をあげている<sup>4)</sup>。この問題点の原因は、聞こえた音を単体で捉えてしまい、認識した音が音楽理論の知識や感覚と結びついていないことが考えられる。小杉(2018)は、ソルフェージュ教育は、機械的にすばやく音を知覚する力を習得することを目指すのではなく、音と音との関係性を認識し、音楽の構造を聴く力を獲得することを目標として、リズム打ち、聴音、視唱等の授業を展開した。授業後には、学生の音楽に対する意識の変化について調査を行っている<sup>5)</sup>。

前述の先行研究から、ソルフェージュの教育を行う際には、単に個々の音を機械的に認識するだ

けの教育に終わるのではなく、音楽を聴き音楽の表情や構造等を知識と感覚の両面から捉える力の育成を目指したいと考える。そのためには、まず実際の音楽作品を聴き感覚を捉えることから始め、捉えた感覚を音楽理論の知識と結びつけていきたいと考える。しかし、その具体的な教育方法についての先行研究はまだない。

本稿では、初心者が音楽理論を知識と感覚の両面から総合的に学ぶための教育方法を実践し、その成果と課題を考察することを目的とする。

教育方法としては、音楽理論を学ぶ際、音階や和音等についての知識を得るのみではなく、実際の音楽作品を聴き、音階や和音等を耳でも感覚的に捉えることを可能とする能力の育成を目指す。

また、音楽理論を導入する際は、学生の理解を促すために、カデンツを取り入れ、その成果と課題についても考察していく。

## 2. 研究の方法

2018年度にエリザベト音楽大学に入学した学生のうち、入学前に音楽理論やソルフェージュを学んだ経験が全くない、または余りない、あるいは基礎から学び直すことが望まれる学生等を対象に、必修科目である「ソルフェージュ」と「音楽理論」の授業を実践する過程で行う。その際には、「〈音楽家の耳〉トレーニング」システムを導入する。

授業内容について分析する他、授業終了後に行った前期試験の結果と、学生へのアンケート結果を基に考察する。

### 2.1 「〈音楽家の耳〉トレーニング」システムについて

授業を実践する際に、「〈音楽家の耳〉トレーニング」システムを導入する理由は、実際の音楽作品を教材に使い、オーラルトレーニング(Aural training)を重視し、ソルフェージュと音楽理論を統合して学び総合的な能力を育成するためのシステムだからである。システムの概要、特色、運用方法について以下に順に述べる。

### 2.1.1 概要

エリザベト音楽大学では、2000年に「基礎教育システム開発プロジェクト」を設け、音楽の実践に必要な総合的な能力を育成するためのシステムの開発に着手した。2年後の2002年には開発したシステムによるトレーニング課題を取めた『〈音楽家の耳〉トレーニング』（Part1, Part2）が春秋社より出版されている。ソルフェージュと音楽理論を別々に学ぶのではなく、一体化させて学ぶことにより、総合的な音楽能力を育成することを目指している。

### 2.1.2 特色

このシステムは3つの特色を持つ。

第1の特色は、中世・ルネサンスから現代に至る音楽作品を教材として用い、音程、音階、和声進行、形式、構造などの理論を体験的に学習することである。様々な音楽に親しむことにより学習者の音楽性を豊かにし、同時に音楽様式の間も養うことを目指している。

第2の特色は、楽譜を用いずに音楽を「耳」のみで捉える「オーラルトレーニング」（Aural training）を重視していることである。従来行われてきた視唱や聴音等、楽譜の読み書き中心のトレーニングに留まらず、音程やリズム、そして音楽の表情や形式等を「耳」で瞬時に捉え、それに即座に反応できる能力を養うことを目指している。

第3の特色は、学習段階を14のグレードに分け、子どもにも対応可能な初歩の段階から、大学卒業以上の高度なレベルに至るまでの内容を網羅していることである。

### 2.1.3 システムを用いた授業内容

実際の授業では上記3つの特色を活かしソルフェージュと音楽理論を統合させている。従来行われてきた聴音と視唱の他、楽譜を見ない、耳のみの訓練による課題も行い、耳で捉えた感覚と音楽理論を結びつけ総合的に学ぶ。一方、楽譜を見る課題についても、音楽理論とあわせて総合的に学んでいる。

楽譜を見ない、耳のみの訓練によるものと、楽譜を見るものの課題項目は以下の通りである。

### 課題項目

【楽譜を見ない、耳のみの訓練によるもの  
（オーラルトレーニング）】

- ・ 拍子をたたく
- ・ リズムをたたく ・ 真似して歌う
- ・ リズムパターンをたたきながら真似して歌う
- ・ 曲の表情を感じる/音楽の表情と形式の理解/  
音楽の構造と様式の理解
- ・ 覚えて演奏する ・ 違いを見つける
- ・ 2声・3声の記憶唱と記憶演奏

【楽譜を見るもの】

- ・ 視唱 ・ 2声・3声の下のパートを歌う
- ・ 移調 ・ 楽譜との相違点の認識
- ・ 即興/伴奏の即興/自由即興
- ・ 通奏低音

### 2.1.4 システムの運用方法

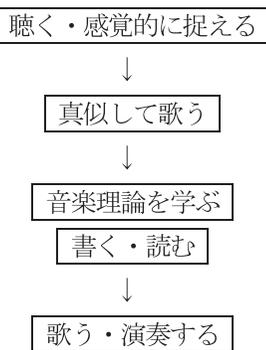
実際の授業では、「ソルフェージュ」と「音楽理論」を統合させ、「〈音楽家の耳〉トレーニングシステム」を導入した授業を行っている。1年次の初回の授業でクラス分け試験を行い、学生のタイプに応じて4つのクラスに分けるが、習熟度に応じて途中でクラスを移動することは可能である。1年生は週2回、2年生は週1回この授業を履修している。入学前にソルフェージュと音楽理論を学んだ経験について、クラスのタイプは以下の通りである。

### クラスのタイプ

- A: 入学前にソルフェージュ（聴音・視唱）と音楽理論の学習経験が十分にある
- B: 入学前にソルフェージュ（聴音・視唱）と音楽理論を一通り学習している
- C: 入学前にソルフェージュ（聴音・視唱）と音楽理論を少し学習している
- D: 入学前にソルフェージュ（聴音・視唱）と音楽理論の学習経験が余りない、あるいは全くない

## 2.2 「〈音楽家の耳〉トレーニング」システムを導入した授業の実践方法について

音楽理論を知識のみに留めず、耳からも感覚的に捉える点を重視するため、まず、実際の音楽作品を聴き、そこから音楽理論の理解へと導いていく。具体的な方法としては、音楽を聴き、真似して歌い、その構造（音楽理論）について学び、楽譜で確認し理解を深め、身につけた感覚と知識を活かして再度歌うという段階を経る。学習内容や状況により順序は変更することもある。



## 3. 実践授業について

### 3.1 実践授業の概要

今回研究対象とした実践授業の概要は次の通りである。

- (1) 対象、人数：1年生Dクラス、10名
- (2) 実施期間：2018年4月12日～7月12日
- (3) 授業回数：24回（1回：115分）
- (4) 学生の状況

入学前に学生が音楽理論・ソルフェージュを学んだ期間については、学習経験がない学生が2名、1年未満（1週間、3か月、半年、1年弱）が4名、2年間（音楽の授業・選択）が1名、3年間（音楽コース）が1名、短期大学音楽科卒業生が1名、再履修者が1名である。初心者のクラスではあるが、短期大学の音楽科卒業生と再履修者をそれぞれ1名

ずつ含んでいる。

学生の専修・学科は、音楽文化専修2名、幼児音楽教育専修2名、演奏学科6名である。

#### (5) 前期に学ぶ音楽理論の主な学習内容

前期に学ぶ音楽理論の主な内容は次の通りである。拍子、リズム、音の役割（主音、属音、導音）、音程、長調と短調の音階、調号、主要三和音、和音記号、和音の機能、和音の種類、終止形（全終止、半終止）、固有和音、和声分析（I度とV度中心）、関係調、旋律の再現された箇所、音楽用語、楽器の名前、おおまかな音楽史の時代区分等である。西洋音楽の中から通常よく耳にする調性音楽の様式を身につけて学ぶことから導入する。

教材には実際の音楽作品を用い、作品の時代様式についても感覚的に身につけることを目指す。

授業では、「リズムパターンをたたきながら歌う」等のオーラルトレーニングや、楽譜を見て歌う「視唱」等も行いが、本稿では扱わない。

### 3.2 実践授業の内容

前期に学ぶ音楽理論の主な学習内容は、前述した通り基礎的な音楽理論一般で多岐にわたるが、本稿では、「音の役割（属音→主音、導音→主音）」、「和声進行（V度→I度）」、「終止形（半終止、全終止）」に焦点を当てる。

「終止形」は、「楽曲・楽句などの終止や段落に際して句読点の役割を果たすところの旋律または和声の定型をさす」<sup>6)</sup>ため、音楽の流れを捉える上で重要であると考えられる。また、「終止形」を理解するためには「音の役割」、「和声進行」の理解が必要であると考え重視している。

これらについての理解を促すために「楽句や、楽段、楽曲を締めくくるための一定の型」<sup>7)</sup>を示すカデンツも活用する。カデンツの進行は、I度→V度→I度とする。まず、第3回目から第6回目に行った授業内容を表1に示す。

表1 第3回目から第6回目の主な授業内容

項目	第3回目の内容	第4回目の内容	第5回目の内容	第6回目の内容
1. 聴く	音楽を聴く	音楽を聴く	音楽を聴く	
2. 違いを見つける	・旋律の音が変わった箇所 で手をあげる	・旋律の音が変わった箇所 で手をあげる	・バスの音が変わった箇所 で手をあげる	
3. バスのパートを真似して歌う	・拍子を捉える ・バスのパートを聴き、覚えて歌う（4小節ずつ） *学生が「同じ音が多い」と答える(主音が多い) ・フレーズは途中で、終わっているのか感じる	・覚えて歌う(8小節) ・様々な高さに移調して歌う	・音程の幅を感じて歌う	
4. バスのパートを捉える	・音符は用いず、音の高低・音価は記号や言葉で示す。 *音楽の仕組みを捉える	・音符ではなく言葉(主音・導音)で示す ・音符を用いて書くために、楽譜の書き方について学ぶ	・リズムについて ・バスのパートを楽譜に書く	・バスのパートを楽譜に書く(続き)
5. 音楽理論	・長調の音階を歌う ・音の役割を感じる 導音→主音 属音→主音 *主音→導音で止めた時、こどのような感じがするの *音の役割を感覚と知識の両面から捉える	・音名(日本語) ・譜表、音部記号 ・五線の仕組み ・音符の書き方 ・バスのパートのリズム ・音の役割を感じて音階を歌う(導音→主音) ・長調の音階の仕組み ・音程(長2度・短2度)	・音名、調名(日本語) ・復習:長調の音階の仕組み、譜表、音部記号、五線の仕組み、音符の書き方等 ・音の役割を感じて音階を歌う ・音程(長2度・短2度)の幅を感じて歌う	・復習:音名、調名 ・音の役割や音程(長2度・短2度)の幅を感じて長調の音階を歌う
6. バスのパートを歌う	・導音→主音、属音→主音の進行に気づく *導音のまま停止するとどのような感じがするの	・導音→主音、属音→主音を感じて歌う ・拍子を感じて歌う ・音程の幅を感じて歌う	・導音→主音、属音→主音を感じて歌う ・音程の幅を感じて歌う	・導音→主音、属音→主音を感じて歌う ・音程の幅を感じて歌う
7. 移調	・様々な調で歌う			
8. 旋律を歌う		・音階の一部が用いられている箇所をさがす ・音程の幅を感じて歌う	・音程の幅を感じて歌う 音階の一部分:順次進行 それ以外の部分:跳躍進行	・和音の響きを感じて歌う
9. 旋律を捉える		・主音から始まり音階の一部が下行し主音で終わる	・音階の一部が下行し主音で終わる箇所を楽譜に書く	*音階の一部が用いられていない箇所はどのようにできているの
10. 音楽理論		・音程:旋律が跳躍している箇所の旋律を歌い、音程を相対的に捉える(5度, 3度)	・伴奏の響き:伴奏の和音の種類は多いのか少ないのか(2種類) ・伴奏の和音:和音は同じか異なるか、前後を比較しながら聴く(伴奏の和音が変わった箇所です手をあげる)	・伴奏の和音:和音は同じか異なるか前後を比較しながら聴く *学生が「わからない」と言う ・主音、属音、導音を含む和音 ・V度→I度の和音の機能 ・音階と固有和音
11. 旋律を歌う		・音程の幅を感じて歌う(順次進行・跳躍進行)	・歌いながら和音の変化を捉える	・和音の機能(V→I)を感じて歌う ・和音の響きと旋律の関係を捉える
12. 移調				・様々な調で歌う(後に学ぶ調号や、全調の音階の理解に繋げる)

表1は、第3回目から第6回目の主な授業内容である。まず、第3回目の主な授業内容について述べる。教材には、D. G. テュルクのピアノ初心者のための60の小品、《はじめは、何でもむずかしい》を用いた。この教材の選曲理由は、バスのパートは主音、導音と属音のみが用いられ、和音は、I度とV<sub>(7)</sub>度で構成されているため、音の役割や和音の機能について耳から感覚的にも、理論的にも捉えやすいと考えたためである。拍子は4/4、調性はハ長調、小節数は8小節である。第3回目の授業ではあるが、この作品を用いるのは初回である。

最初に、筆者がピアノで全体を通して1～2回演奏し、学生は楽譜を見ずに「1. 聴く」ことから始めた。

次に、全体をおおまかに捉えているか確認するために、「2. 違いを見つける」を行った。「違いを見つける」は、実践者がピアノで2回演奏し、3回目には旋律の音を1箇所変化させるのだが、学生はその箇所です時に手をあげる課題である。

次に、バスのパートを真似して歌った。「3. バスのパートを真似して歌う」は、曲全体を聴き、バスのパートを覚えて歌う課題で、4小節ずつ行った。歌ってすぐに学生が「同じ音が多い」と答えた（主音が多い）。前半の音の進行は、主音→導音、後半の音の進行は、主音→導音→主音→属音→主音である。この段階では真似してハミングで歌うのみである。また、前半のフレーズは半終止で、後半は全終止であるため、学生には、全終止の箇所で終わった感じがするか途中の感じがするか尋ね、半終止の箇所でも同じように尋ねた。全終止、半終止という言葉はまだ用いないがフレーズの終わりでのどのような感じがするか感覚的に捉えさせ、終わった感じがする箇所ではそのように歌うように促した。

次に、歌ったバスのパートを記録させた（「4. バスのパートを捉える」）。ただ、音符を書くことには慣れていないため、「同じ音が多い」、「音が変わる」等の言葉や、同じ音には同じ記号などを用いて書かせ、バスのパートの仕組みを自分なりに捉えさせた。

次に、「5. 音楽理論」として、覚えたバスの一部分は音階の音を用いていること、音階の中には

役割（導音→主音、属音→主音）を持つ音があることを説明した。導音が主音へ進む感覚を捉えるために、歌っている最中に導音で停止させ、導音は主音へ向かうという音の方向性を感じとらせた。同時に主音で安定する感覚も捉えさせた。

次に、旋律に合わせて再度バスのパートを歌い（「6. バスのパートを歌う」）、導音→主音、属音→主音の進行が用いられている箇所では、歌っている時にそれを感じ、音の持つ役割や方向性を感じながら歌うよう促した。導音や属音の箇所ですべての感じか尋ねると「中途半端」、「次に行きたい」等と答えた。

最後に、様々な調で歌い（「7. 移調」）、様々な調性についてこれから学ぶことを示唆した。

このように、音楽作品を聴き、真似して歌い、音の役割などの音楽理論を感覚的に捉え知識と結びつけていった。

第4回目の授業は、第3回目の授業を復習しながら進めた。特に大きく異なる点は、「4. バスのパートの仕組みを捉える」で、楽譜の書き方を導入した点である。第3回目は、覚えた旋律を音符は用いずに自由に記号や言葉等で記録したが、第4回目では、譜表、音部記号、音符の書き方等について学んだ。

次に、「5. 音楽理論」では、導音→主音を歌う中で、2度の音程（長2度、短2度）についての説明を導入し、長調の音階の仕組みへと繋げ、実際に2度の音程の幅を感じながら長調の音階を歌うように促した。また、旋律にも意識を向けた（「8. 旋律を歌う」）。これまでに何度もバスのパートを歌っていたため、旋律のパートは自然に覚えているようであった。旋律を歌う中で、フレーズの最後に長調の音階の一部が下行して主音へ向かう箇所を確認した（「9. 旋律の仕組みを捉える」）。

第5回目の授業もこれまでの授業の復習をしながら進めたが、上記の作品について行う前に、リズムに関する内容を取りあげている。筆者がたたくリズムを均等に2分割させ、さらにそれを2分割することを何度か繰り返し、たたいたリズムを音符で示し、覚えて歌ったバスのパートのリズムの書き方へと結びつけた（「4. バスのパートの仕組みを捉える」）。

また、「10. 音楽理論」では、和音にも目を向け、バスのパートが主音の時にはⅠ度の和音を、バスのパートが導音・属音の時にはⅤ度の和音を伴奏として演奏し、伴奏の響きは常に同じなのか、異なるのか、和音の響きにも注目させ、和音の変化を感じて旋律を歌うよう促した。

第6回目の授業でも引き続き和音の響きを比較しながら作品を聴いていたが（「10. 音楽理論」）、その時に、学生が「わからない」と発言したため、和音のみを取り出して比較した。この点については、「3.3 カデンツの導入」の項で詳しく述べる。

また、旋律に音階の一部分が用いられず、音程が跳躍している箇所についても捉えるために、固有和音について学んだ。Ⅰ度の和音を歌い、冒頭の旋律と似ているかどうか歌い確かめた。冒頭の旋律がⅠ度の和音の構成音から成ることを捉えた後には、Ⅰ度の和音の響きを感じて歌うように促し、他にもⅠ度の和音の構成音から成っている箇所がないかどうか歌いながら探した（「11. 旋律を歌う」）。

第7回目の授業については、表1に掲載していないが、第3回から第6回目までの内容を大まかに復習している。これまでに身につけた感覚と知識を活かして、この作品の両パートを歌うよう促した。音の役割、和音の響きや機能、拍子等を感じて歌うのである。

拍子を感じるためのトレーニングは、前述のD. G. テュルク作品の他、別の作品も用いてトレーニングを行った。主な作品は、W. A. モーツァルトのホルン協奏曲 第1番 二長調 K412、第1楽章、G. ビゼーの《アルルの女》第二組曲、〈メヌエット〉、E. サティの《びっくり箱》、〈終曲〉、A. ヴィヴァルディのヴァイオリン協奏曲 ホ長調 Op. 8-1、第3楽章等である。

第8回以降の授業は、これまでの内容を復習しながら進めた。短調の音階等、新しい内容について導入する際は、これまで同様に様々な音楽作品を聴き、捉えた感覚を音楽理論と結びつけていった。

### 3.3 カデンツの導入

前述の通り、第6回目の授業の際に、旋律を支

える伴奏の和音の響きが同じなのか、異なるのか、和音の響きを比較しながら聴いている時に、学生が「わからない」と発言した。旋律も聴こえる中で、伴奏の和音をどのように捉えてよいかわからず戸惑ったようだ。また、本人はわからない理由は「音名がわからないから」と発言し、筆者が演奏している手の形を見て判断したいと考えたようであった。

和音の変化を捉える課題を、音名を考えて答える課題だと捉えていたことが判明したため、音名を考えるのではなく、和音の響きの変化を捉えていく課題であることを伝えた。

そこで、和音の響きの変化を捉えることと、和音の機能を感じることを可能とするために、第8回目の授業の際に、カデンツ（Ⅰ度—Ⅴ度—Ⅰ度）を導入した。カデンツを学ぶことにより、旋律を伴った実際の音楽作品を聴いた際に、和音の変化や機能と終止形を耳で捉えられるようになることを考えるからである。

終止形（表2を参照）については、まず、筆者が演奏するⅠ度—Ⅴ度—Ⅰ度の和声進行（4声）を聴き、終わった感じがするか、途中の感じがするか尋ね感覚で捉えるよう促した。後の授業の中で、それぞれⅤ度—Ⅰ度での終止を全終止、Ⅴ度の和音で停止している状態を半終止という音楽用語と結びつけていった。

実際、小学校等でお辞儀をする際に用いられる響きであるため、耳にしたことのある学生も多く見られた。このように、旋律を伴わず、和声進行のみ取り出したカデンツであれば、和音の変化は捉えやすいようであった。

表2 終止形

全終止	→ Ⅴ度 → Ⅰ度
半終止	→ Ⅴ度

また、学生が自分でもカデンツを演奏するために2声のカデンツを導入した（表3を参照）。終止形やカデンツの和声進行が音の役割と関係していることに気づかせるためである。

表3 カデンツの和声進行と音の役割

和声進行	I度 → V度 → I度
ソプラノのパート	主音 → 導音 → 主音
バスのパート	主音 → 属音 → 主音

導入方法はこれまで同様に聴くことから始め各パートを歌った。ただ、2声のカデンツにはI度の和音に第3音が含まれていない。そのため、主和音を歌い、調性を感じることを重視した。第18回目の授業で短調のカデンツを導入した際に、ホ短調のカデンツを聴いた学生が、「ホ長調と同じに聴こえる」と言い、「ホ短調に聴こえない」と発言した。同主調の関係にあるホ長調とホ短調では、主音、属音、導音が共通する音であるため、同じ音の進行となる。そこで、前述の2声のカデンツの場合、I度についてはソプラノの音もバスの音も主音となり、和音の第3音が含まれていないため和音の種類（長三和音、短三和音）が明確でないことがわかると納得した。この時、調性を決定づける主和音の響きの重要さを認識した学生たちは、その後、カデンツを演奏する際に、2声であっても調性や和音の種類を感じて演奏しようとする姿勢が見られた。

また、カデンツを演奏する際は、各パートを機械的に演奏するのではなく、音の役割を感じることで、V度の和音がI度の和音に進行する和音の機能、終止形等を感じて演奏することを促した。最初は学生同士のアンサンブルを導入し1つのパートを歌い演奏することから始めたが、最終的には両パートとも一人で演奏できるように促した。2声のカデンツのソプラノとバスのパートは全調で歌い、楽譜に書き、覚えて演奏することを課題とした。

このように、カデンツ導入し、終止形、和声進行、和音の機能、音の役割、主和音、和音の種類等について感覚と知識の両面から学んだ。また、2声のカデンツを全調で学んだことによって、学生は、調号、楽譜の書き方、移調等についても学んだ。

カデンツの導入後は、実際の音楽作品を聴いて、主音と主和音を捉えて歌うトレーニングへと

発展させた。トレーニングに用いた主な作品は、P. I. チャイコフスキーのバレエ《白鳥の湖》Op. 20, 第3幕, No. 21 〈スペインの踊り〉, W. A. モーツァルトの《アイネ・クライネ・ナハトムジーク》K525, 第1楽章, J. ハイドンの弦楽四重奏曲, ニ短調, Op. 76-2, 《五度》Hob.Ⅲ:76, 第3楽章等である。

## 4. 成果

成果については、前期試験の中から、今回焦点を当てた「音の役割（属音→主音、導音→主音）」、「和声進行（V度→I度）」、「終止形（半終止、全終止）」の結果と、学生のアンケートの結果から述べる。

### 4.1 前期試験の結果

前期試験の中から、カデンツの試験と実際の音楽作品を用いた試験の2種類の試験を取り上げる。まず、カデンツの試験の結果から述べる。

#### 4.1.1 カデンツの試験の結果

カデンツの試験は、筆者がピアノでI度—V度—I度のカデンツを聴き、ソプラノとバスの音と和声進行を書き取る試験と、学生がI度—V度—I度のカデンツを演奏する試験の両方を行った。

まず、ソプラノとバスの音と和声進行を書き取る試験では、変ロ長調とホ短調のカデンツを取り上げた。変ロ長調のソプラノとバスについては10名中9名が正しく書くことができていたが、残りの1名は書けていなかった（和声進行は書き取れていた）。和声進行については、10名中9名が正しく書くことができたが、残りの1名は間違えていた（ソプラノとバスの音は書き取れていた）。

ホ短調のソプラノについては導音の臨時記号が落ちている学生が10名中6名であった。バスについては10人全員が書き取れていた。和声進行については、10名中9名が正しく書くことができていたが、残りの1名は間違えていた（ソプラノとバスの音は書き取れていた）。

カデンツの進行を聴いて書き取ることは、ほとんどの学生ができていたが、短調の導音に必要な

臨時記号が落ちている学生が多かったため、短調の音階の理解については今後の課題としたい。

カデンツを演奏（調号4つ以内）する試験については、長調と短調のカデンツをそれぞれ1つずつ演奏することとし、調性は当日指定した。10名中8名が演奏することができ、その内4名は、拍子や和音の機能まで感じて演奏していた。残りの2人は、緊張もあり短調の導音などを外してしまっていた。

#### 4.1.2 実際の音楽作品を用いた試験の結果

次に、実際の音楽作品を用いた試験の結果について述べる。

実際の音楽作品には、S. C. フォスターの《ローラ・リー》と、L. v. ベートーヴェンの交響曲 第9番、第4楽章の冒頭4小節を課題に用い、「音の役割（属音→主音、導音→主音）」、「和声進行」、「終止形（半終止、全終止）」を書き取る試験を行った。

フォスターの作品は、1小節に1つの和音が用いられているため和声進行（I度とV度）を捉える課題として選曲し、筆者がピアノで演奏した。10名中7名が和声進行を正しく書き取ることができていた。

ベートーヴェンの作品は、旋律が主和音の分散和音から始まり、バスには主音と属音が用いられ、和音はI度とV<sub>(7)</sub>度の和音が用いられているため、これまで身につけた感覚と知識を活かすことができれば、これらについて書き取ることが可能でないかと考え選曲した。音源にはCDを用いた。

旋律を書き取ることができたのは10名中7名で、残りの3名の状況については、主和音（I度）の中で音が入れ替わってはいたが同じ響きの中にいることは捉えているか、I度の和音の箇所のみ和音内の音を書いている等の状態であった。書き取れない箇所があってもI度の和音の箇所については書き取ることができたのは、音楽作品を聴き主和音と主音を歌うトレーニングの成果ではないかと推察される。

バスの動きをほぼ書き取ることができたのは10名中7名で、残りの3名は、旋律の動きにつられて、I度の箇所のみを書き取っている等の状

態であった。

和声進行については、全て正しく書き取ることができたのは、10名中2名で、残りの8名の内5名はI度の箇所はほぼ書けていたが、他の3名の内1名は最後の終止のI度を捉えておらず、残りの2人は空欄であった。

バスの動きと和声進行については、途中でリズムが変化し、V<sub>(7)</sub>度とI度が頻繁に交代する箇所では捉えることが難しくなったことが推察される。

終止形を捉えるために、CDを途中で止め、半終止か全終止か答える課題（2箇所）については、10名中8名が正しく捉えることができた。間違えて捉えていた学生は2名（1人は1箇所間違い、もう1人は2箇所とも間違えていた）とも、音楽を聴く際、音名が聴こえてくる学生であった。オーケストラ作品であるため、音名を捉える間がなく、混乱してしまったのかもしれないことが推察される。

## 4.2 アンケートの結果

筆記試験終了時にアンケートを行い、カデンツに関する内容と、実際の音楽作品を教材に用いることに関する質問をした。

まず、カデンツに関するアンケートの結果から述べる。

### 4.2.1 カデンツに関するアンケートの結果

10名中9名から回答を得た（1名無回答）。「この授業でカデンツについて学び、カデンツを歌い、2つのパートを演奏することにより、わかるようになったこと、できるようになったこと、身についたと感じることを具体的に自由に述べてください」と伝え、自由記述で回答を求めた。

記述から7つのキーワードが浮かびあがった。結果を表4に示す。

表4 カデンツに関するアンケートの結果

キーワード	学生の回答
音の役割	・属音や導音を理解しやすくなった ・導音は主音に進むことがわかるようになった
音程	・音楽を聴いた時に、音がどのくらい離れているかわかった(3度)
終止形	・終止感がわかるようになった
調性	・長調が短調にかわることがわかるようになった
和音	・和音の感じがわかるようになった
和声進行	・V度の和音はI度の和音に行きたい性質があることを知った ・和声進行などがわかるようになった ・和音の進行を気にするようになった ・カデンツの導音と属音の響きが聴き取れるようになってきた
演奏	・演奏して音を確認することで確信をできる ・和音を感じながら歌ったり弾いたりできた

抽出したキーワードには、身につけて欲しいと考えていた音楽理論の内容が含まれていた。音の役割等知識に関するものの他、音程、終止形、和声進行等については、感覚が身についたことがうかがえる回答を得た。また、演奏に関する内容もあり、身につけた知識と感覚を、演奏に活かそうとしている姿勢もうかがえた。

#### 4.2.2 実際の音楽作品を教材に用いることに関するアンケートの結果

10名全員からの回答を得た。「この授業では、実際の音楽作品（ハイドン、モーツァルト、チャイコフスキー等）を教材に用いてきました。実際の音楽作品を聴きながら音楽理論を学ぶ場合と、『楽典』のテキストのみを用いて音楽理論を学ぶ場合では、やる気に違いはありますか」と質問し、「実際の音楽作品の方がやる気が出る」、「どちらも余り変わらない」、「楽典」のテキストの課題の方がやる気が出る」の中から選択してもらい、その理由については自由記述の回答を求めた。結果を表5に示す。

表5 実際の音楽作品を教材に用いることに関するアンケートの結果

回答	人数	回答を選択した理由に関する自由記述
実際の音楽作品の方がやる気が出る	5	・身近に感じるから ・知っている曲をすると楽しい ・音楽を聴いた方が時代の感じとかがわかる ・音楽の作品を聴きながら学ぶことで音楽の表情、拍子感の意識を持つことができてきた ・『楽典』は難しく書いてある、理論だけ学んでも実際にできないと意味がない気がする ・文章だけでは理解が難しい
実際の音楽作品『楽典』のテキストの両方ともやる気が出る	1	・幅広い知識が学べるから
どちらも余り変わらない	4	・余りクラシックに慣れていないから ・両方とも同じだから
『楽典』のテキストの課題の方がやる気が出る	0	

「実際の音楽作品の方がやる気が出る」を選択した学生は、10名中5名、両方を選んだ学生が1名、「どちらも余り変わらない」を選択した学生は4名であった。両方を選択した学生は、「幅広い知識が学べるから」と回答している。実際の音楽作品の方を選んだ学生からは、時代や拍子の感覚を捉えることに関する回答も見られた。

## 5. 考察

カデンツの試験（I度—V度—I度）の結果からは、I度とV度を用いた和声進行と音の役割（導音→主音、属音→主音）については、ほとんどの学生が理解していることが明らかとなった。

カデンツに関する学生のアンケートからは、カデンツを導入したことにより、音の役割等、音楽理論の理解に役立っていることその他、終止感や和声進行については、知識と感覚の両方が身についたことがうかがえる回答を得た。また、和音を感じて歌う等、身につけた知識と感覚を、演奏に活かしていることについての回答も得た。これらの結果から、音楽理論についての理解を深めるために、カデンツを導入したことは有効であったと考えられる。また、実際のベートーヴェンの作品を聴き、ほとんどの学生が終止形を正しく捉えることができていたこととの関連性についても今後探究していきたいと考える。

ただ、カデンツ同様に、一定のリズムで進行するフォスターの作品の和声進行を捉えることはできても、ベートーヴェンの作品のように、リズムが変化する箇所を捉えることが困難な例が見られたように、様々な音楽作品での経験が必要であることが明らかとなった。

実際の音楽作品を教材に用いることに関する学生のアンケートからは、音楽作品を教材に用いることは、学生の学習意欲を高めると同時に、音楽的な感覚が養われていることもうかがえた。

前期試験の結果と学生のアンケートの結果から、実際の音楽作品を聴き、和声進行や終止形等の音楽理論の感覚を捉え、知識と結びつけていく教育方法を実践することにより、和声感、終止感等の感覚と理論を身につけていくことが可能であることが示唆された。

本稿では、初心者が音楽理論を知識と感覚の両面から総合的に学ぶための教育方法を実践したが、聴くことにより得られる音楽理論の感覚は、学生のカデンツの演奏を聴く中で、演奏する際にも活かされていることが明らかとなった。

このように、聴くことにより身につく感覚は、音楽理論の理解だけではなく、演奏等の音楽活動においても基礎となる感覚であることが示唆され、聴くことの重要性も浮かび上がった。

一方、和音の機能ではなく音名を捉えてしまい、終止形など音楽全体を捉えることが困難なタイプの学生については、別のアプローチが必要であることが明らかとなった。

## 6. まとめと今後の展望

実際の音楽作品を聴き、音楽理論の感覚を捉え、知識と結びつけていく教育方法を実践することにより、音楽理論の感覚と知識を身につけていくことが可能であることが示唆され成果を得た。

また、実際の音楽作品を聴くことにより得られる音楽理論の感覚は、音楽理論の理解だけではなく、演奏の際にも活かされていることが明らかとなった。このことから、聴くことにより得られる感覚の重要性を認識すると同時に、聴くことの重要性についても再認識した。

以上のことから、今後も音楽理論を学ぶ際には、音楽を聴き感覚を捉えることを重視すると同時に、身につけた感覚と知識を演奏にも活かしていく教育方法についての研究も継続して行う。また、音楽を聴くことから得られる感覚に関する研究を行っていきたいと考える。

### 注

- 1) Jander, O.(1994) 斎藤令(訳)「ソルフェージュ」『ニューグローヴ世界音楽大事典』第10巻, p. 118, 講談社
- 2) 永富正之(2000)「ソルフェージュ」『新訂標準音楽辞典アーテ』第1版, p. 1030, 音楽之友社
- 3) 同上
- 4) 新山真弓(1994)「ソルフェージュ教育に関する一考察」『実技教育研究(兵庫教育大学)』8号, pp. 37-42
- 5) 小杉裕子(2018)「音楽的なイメージについての研究(2)——ソルフェージュによる音楽理解との関連から」『椋山女学園大学研究論集』第49号(人文科学編), pp. 13-23
- 6) 長谷川良夫, 早川正昭(2000)「終止法」『新訂標準音楽辞典アーテ』第1版, p. 812, 音楽之友社
- 7) 渡鏡子(1989)「終止法」『音楽大事典』第3巻, p. 1106, 平凡社

### 参考文献

- エリザベト音楽大学編(2008)『新版〈音楽家の耳〉トレーニング』(Part1), 春秋社
- 木村充子(2005)「音楽学習の基礎」河口道朗監修『音楽教育史論叢 音楽教育の内容と方法』第Ⅲ巻(上), pp. 42-56, 開成出版
- 田中晴子, 吉田直子(2018)「〈音楽家の耳〉トレーニングを活用した幼児期の音楽基礎教育「聴く活動」に関する研究——保育者養成校の学生との実践から」『エリザベト音楽大学研究紀要』第38巻, pp. 29-42
- 平田裕子, 森藤みこ(2016)「音楽理論とソルフェージュの統合的学習——音楽基礎教育システム〈音楽家の耳〉トレーニングを用いて」『平成27年度全日本音楽教育研究会大学部会誌』pp. 22-28



〈実践報告〉

## 大学1年次における短期インターンシップ実施の意義と効果について

竹 信 ひとみ

(2018年9月18日受理)

On the Significance and Effectiveness of Short-term Internship Implementation  
in the First Year of University

Hitomi Takenobu

For college students, the first year's short-term internship is an enlightening experience that brings a great awareness to the growing students and encourages personal growth.

### 1. はじめに

2011(平成23)年,大学設置基準が改正され「社会的・職業的自立に向けた指導等(キャリアガイダンス)」が義務化された。これにより,大学は,生涯を通して持続的な就業力の育成を目指した教育課程の,大学内外での社会的・職業的自立に向けた指導等の取組が求められるようになった。

大学のキャリア教育では,講義で哲学や理論を学び,社会や自己についての理解を深める。それ以外に,環境理解としてのインターンシップの機会を設定する。インターンシップは,大学での学修と社会経験を結びつけ,学修の進化や学習意欲の喚起,職業意識の醸成等が期待される有効な教育手法のひとつである。

本学では「教師論」の講義の開始前に,履修予定の1年次生を対象に,近隣の7つの小学校で1週間の短期インターンシップを実施している。この取組は,前任者の棟本満喜恵教授が始めたものである。筆者はその指導を引継ぐと共に,キャリア教育Ⅲの授業で学生のインターンシップをコー

ディネートしている。本稿では,短期インターンシップの意義を示し,実施結果からその教育効果について考える。実施の意義は,次の通りである。

第1に,「現場を体験することで,教職課程の授業を学ぶ意義を理解する」ことである。本学は,音楽の中・高一種免許を取得する学生の方が小学校二種免許を取得する学生より多いが,教職の全体像と仕事内容を理解するには,小学校現場の方が学級担任制という特性からふさわしいと考えている。学修意欲を喚起できれば尚よい。

第2に,「職業意識の醸成」である。教職の全体像を学び,教師や児童と接した体験から,自身の適性やその理由について考える。また,全体を通し,児童に対する教育的愛情の醸成を期待する。

第3に,「自己肯定感や主体性の育成」である。音楽大学に学ぶ学生として,最終日に各小学校でミニコンサートを行う。そのため,各グループを,声楽,鍵盤,管弦打楽器,音楽文化,幼児音楽教育等複数の専攻の学生で構成している。自分達で企画・準備したミニコンサートを行い,感謝の気持ちを伝える。当日の聴衆の反応から,音楽

を専攻してよかったと感じさせ、自己肯定感を高める。また、以降の演奏意欲の向上を期待する。

## 2. 実践と考察

2018（平成30）年度の短期インターンシップを振り返る。実施時期は9月3日から7日の5日間、対象学生は教職課程履修希望の1年学生39名である。受け入れ先は、近隣の7つの小学校で、この活動は、受け入れ校の「社会貢献」「後輩の育成」と考えての取組への理解と協力で成り立っている。実施後レポートを書き、自身の体験を言語化することで、啓発的体験として捉えるよう図っている。

終了後、実施したアンケートとレポートを元に、今回の短期インターンシップを振り返る。

第1の「現場を体験することで、教職課程の授業を学ぶ意義を理解すること」についてである。「教師の一日の仕事の流れ」については、97%（38名）、「教師の仕事の多数・多様性」については、100%（39名）の学生が理解できたと回答している。レポートには、「これから3年半、しっかりと知識を身に付け、じっくり将来について考えていきたい」、「この体験を経て、より教職に興味・関心を抱いたので、学修を積み重ね、もっと心や体を磨いて良い人材になり、社会に貢献していきたい」とあった。

次に、第2の「職業意識の醸成」についてである。「自分に教職への適性があると感じた」と回答した学生は、90%（35名）であった。その理由で主なものを挙げると、「児童と接するのが好き」67%（26名）、「仕事に興味を持てた」56%（22名）、「教えることが楽しい」46%（18名）等である。レポートには「私は子どもが好きだということであらためて実感し、1人1人にあった教育をしていきたいと思った」「何事にも一生懸命な児童の姿は私の目に輝いて見えた」とあった。学生が体験した活動は、「授業の中での個別指導」95%（37名）、「授業の中での配慮を要する児童への個別支援」85%（33名）、「掃除の指導」100%（39名）、「休み時間に児童と触れ合う」100%（39名）、等である。その他に体験したことは、「給食指導の指導補助」、「宿題・プリントのマル付け」、「授業準備」、

「授業観察」等が挙げられる。配置された学級や学生の専攻にもよるが、26%（10名）の学生は、教諭の指導の下、授業の一部を任されるという貴重な経験をした。レポートにも、「音楽の授業で、初見であったが『朝のリズム』という歌を範唱として歌った時に、児童が『すごい。歌のお姉さんみたいだ』と言ってくれ、先生にも児童にもほめられたことがとても嬉しかった」、「授業でピアノを弾いたら、その後『僕、先生も先生のピアノもとても好きです』と話しかけられ、本当にうれしかった」とある。受け入れ校でのプラスの体験が、この後、学校支援ボランティアや実習校でのインターンシップへの意欲に繋がる例もある。昨年度は、短期インターンシップ実施後、6名の学生が実習体験校での学校支援ボランティアを申し込んできた。同様に、インターンシップは、翌年2名が実習体験校での就労体験を希望してきた。

第3に「自己肯定感や主体性の育成」についてである。学生達で準備したミニコンサートは、おしなべて好評だった。レポートには「楽しんでもらえるよう何度も曲を選び直し、不安もあったけれど、演奏中の手拍子、演奏後の大拍手に達成感を感じることができた。終わった時に児童が手紙をくれたり声をかけてきてくれたりして、あらためて、音楽を続けてきてよかった、実習に来てよかったと思った」と、演奏への反応を直接感じた喜びが伝わっている。

全体を通して、「この短期インターンシップを体験してよかった」と97%（38名）の学生が回答している。レポートには、「自分の将来に結びつく大切なことを学ぶことができた」、「働くことは楽ではないけれど、やりがいを感じる仕事だと思った。この実習体験はとても貴重なもので、私を大きく成長させてくれた」、「最終日の帰りの会で児童から手紙をもらい、涙を我慢しながら下校を見送った。エリザベトに入ってよかったと思った。これからも音楽を届け、誰かを元気づけていきたい」、「自分が最終日に児童との別れで涙が出そうになった時、離任式で涙を流していた先生の気持ちが分かった」とある。

この短期インターンシップは1年次半ばの実施であり、進路や自分自身についての自覚が不十分

なことにより受け入れ校に迷惑をかけた例もある。しかし、この取組が、成長期の学生にとって、大きな気づきをもたらす啓発的体験となり、人間的な成長も促していることは実施結果から明らかで、実施は有意義だと考える。

### 3. 今後について

2005（平成17）年に、広島県教育委員会は「求められる教職員像」を示した。また、2006（平成18）年に経済産業省は「社会人基礎力」を示した。これらは、やがて社会に出て行く学生に、大学内外での様々な機会を通して育成すべき能力で

ある。今後、本学のインターンシップを通して育成できる能力、進路との関連等を整理し、受け入れ先の7校と取組の意義やアンケート結果等を共有し、今後の取組のよりよい在り方について考えていきたい。

#### 参考文献

- 1) インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会議『インターンシップの更なる充実に向けて 議論の取りまとめ』, 2017.
- 2) 経済産業省編『社会人基礎力育成の手引き－日本の将来を託す若者を育てるために－』朝日新聞出版, 2010.
- 3) 広島県教育委員会『「人材育成の基本方針」及び「求められる教職員像」』, 2005.



〈実践報告〉

## 幼稚園教諭養成課程における音楽教育のカリキュラム開発 — 協同的な学びを目指して —

藤 尾 かの子・柿 本 因 子

(2018年9月19日受理)

Curriculum Development for Music Education in Kindergarten Teacher Training Courses :  
Toward Cooperative Learning

Kanoko Fujio and Yoriko Kakimoto

In this study, we focused on the concert held by students of Elizabeth University of Music specializing in early childhood music education. The purpose of this study is to clarify their task points in order to raise the students' own musical expressiveness through analyzing the students' reports on this concert. From this viewpoint, the current study aimed to develop future classes.

The result of this study shows the following three points. 1) In particular, students in the 1st and 2nd grade are inspired to review their own musical expression and find their new problems by the musical expression of upper class students. 2) Each student finds importance in music approach to children. 3) Each student objectively looks back on what is required to express music that resonates with the minds of people.

### 1. 研究の背景と目的

筆者らの所属するエリザベト音楽大学の幼児音楽教育専修は、「教養・実力・慈愛のある音楽家の育成」という本学の教育理念に基づき、音楽教育を深く追求する幼稚園教諭の育成に取り組んでいる。具体的には、日本音楽から西洋音楽までを含む、幅広い音楽文化の学びを通して、学生自らが豊かな感性、創造性、及び表現力を培うことを目的として掲げている。その目的のもとに編成されたカリキュラムの中でも、本専修の理念をとりわけ体現しようとする授業の1つに「幼児音楽教育特殊研究Ⅰ・Ⅱ」（以下、特研）がある。この

授業は、幼児音楽教育専修のカリキュラムにおいて1年次から4年次の全てのタームを通して開設されており、1年生から4年生までが合同で行うことで学年を越えた協同的な学びの場となっている。現行の体制で特研を開設してから、今年度で4年目を迎えたわけであるが、学生自身の声から本授業の今後のより良い在り方を探ることは重要な課題であると考えている。

以上を前提として、本研究では、今年度における前期の最終回に開催した特研の演奏会「幼響」に焦点を当てる。本研究では、この演奏会に対する学生の振り返りレポートを「ミックスドメソッドアプローチ」を用いて分析することによって、

学生がこれまでの学びを通して身に付けた音楽の技術・知識の実際を検証すること、及び、音楽の表現力を深めるにあたっての学生自らの課題点を、質的かつ量的に明らかにすることを目的とする。それによって、本学の幼稚園教諭養成課程の音楽教育における協同的な学びの在り方に対する示唆を得たい。

## 2. 幼児音楽教育特殊研究Ⅰ・Ⅱのカリキュラム

特研の全体的な目的は、学生が質の高い音楽表現力を身に付けると同時に、幼児を対象とした「音楽あそび」の教材について、多角的な視点から研究する力を養うことである。そのために、音楽文化を様々な体験を通して、聴く・歌う・動く・創る、という4つの音楽的技術を養うための授業のプログラムを編成している。また、学生の主体的な活動となるように、授業形態を授業の内容によって変化させることを意識的に行っている。具体的には、学年ごと、学年の混合、及び本授業の履修者全員など、少人数の活動から集団活動まで様々である。

2018年度前期における、本授業の到達目標、各回のテーマは以下のとおりである。なお、授業のテーマによっては、その分野の専門家を招集して授業を展開している。

### 到達目標

- ① 幼児の音楽体験について理解し説明できる。
- ② 子どもの音楽能力の発達について理解し、説明できる
- ③ 音楽指導および音楽学習の構造について概略的に説明できる。
- ④ 「教材とは何か」および「教材研究の目的」を理解し説明できる。
- ⑤ あそび活動による音・音楽概念の再構成という視点から、幼児にふさわしい教材を選択し、あそびの展開を熟慮した実践活動ができる。
- ⑥ 音楽という文化財を理解し説明できる。

### 各回の授業テーマ

歌あそび（輪唱・子どもの歌）／和楽器で楽しく（箏体験）／教育楽器（ハンドベル・ブームワッカー・トーンチャイム）／パイプオルガン体験／オルフ楽器／音あそび（声・身体・モノを用いた表現）／身体表現あそび（世界のフォークソング・日本の伝統あそび・日本の伝統的な踊り）／本専修学生による演奏会

毎回の授業で重視している点は、各回のテーマのもとで、学生自身に音楽表現の方法を考えさせ、実際に発表する時間を設けていることである。さらに、学生が他者の表現を客観的に評価したり、自らの表現を省察する力を身に付けさせるために、発表後には、教員によるコメントのみならず、学生が自らの意見を述べる時間を設けている。

## 3. 演奏会「幼響」の概要

前期の最終授業回では、これまでの学びの総まとめとして幼児音楽教育専修の全学生による演奏会を開催した。演奏会のテーマは、4年生の学生が考案した「幼響 ～響け、幼教サウンド～」である。これは、4年生が自らの学びを積み上げる中で想起されたテーマだと言える。以下は、この演奏会の概要である。

- 開催日時：2018年7月19日（木）  
14:30～15:30
- 開催場所：エリザベト音楽大学  
ザビエルホール
- 演奏会のねらい：授業での学びの成果を発表することを通して、学生が自らの課題点を見つけ、音楽の表現力を高めていく。  
プログラムを構成する4つの演奏項目（輪唱、いろいろな楽器、オルフ楽器、合唱）、及び、学年配当は教員が予め提示した。なお、演奏項目は、全て授業内で取り扱ったものである。それらをもとに、学生が主体となって曲目や演奏形態などを決定し、練習に取り組んだ。

表1 「幼響」～響け、幼教サウンド～ プログラム

演奏項目	プログラム内容
第1部 輪唱	①1・2年生〈夏がきた〉作詞：小山章三 14世紀イギリス曲 / 〈小鳥の音楽〉作詞・作曲：岡本敏明
	②3年生〈水車〉作詞・作曲 岡本敏明 / 〈花火〉作詞：岡本敏明 フランス曲
	③4年生〈風車〉作詞：五十嵐勝治 作曲：小林福子 / 〈Ave Maria〉作曲：モーツァルト / 〈青い空 白い雲〉作詞：岡本敏明 ドイツ曲
第2部 いろいろな楽器 (学年混合)	①ハンドベル〈夏の思い出〉作詞：江間章子 作曲：中田喜直 編曲：大石由紀子
	②トーンチャイム〈さんぼ〉作詞：中川李枝子 作曲：久石譲 / 〈たなばたさま〉作詞：権藤ばなよ 補詞：林柳波 作曲：下総皖一
	③ブームワッカー〈しあわせなら てをたたこう〉作詞：木村利人 作曲：一宮道子 / 〈こぶたぬきつねこ〉作詞・作曲：山本直純
第3部 オルフ楽器	①1・2年生〈えんやらももの木〉 〈あんたがたどこさ〉 わらべうた
	②3年生〈えんやらももの木〉 〈おちゃらかほい〉 わらべうた
	③4年生〈えんやらももの木〉 〈なべなべそこぬけ〉 わらべうた
合唱 (全学生)	〈旅立ち〉作詞・作曲：石井亨 / 〈友達だから〉作詞・作曲：石井亨



写真1 輪唱



写真3 オルフ楽器でのわらべうた



写真2 ブームワッカーの演奏

#### 4. 調査方法

##### ①調査対象者

演奏会「幼響」に出演した幼児音楽教育専修の学生、32名を対象として調査を行った。各学年の人数の内訳は、4年生:12名、3年生:10名、2年生:6名、1年生:4名である。

##### ②調査時期

学生には演奏会終了直後にレポートを配付し、7月25日(水)13時まで提出するよう求めた。

##### ③最終レポートの構成

この最終レポートは、学生の音楽的な技術・知

識の修得、及び、学生自らの音楽表現における課題点に、どのような傾向と共通項が見られるのか、また、どのような差異があるのかを明らかにすることを意図している。ここから得られる知見は、特研の現状を浮き彫りにし、授業のあり方につい

て再考するための重要な手掛かりとなるものと考ええる。

レポートの構成は、5件法による7つの設問、及び2つの自由記述による設問である。この詳細は以下のとおりである。

\* 以下、1から7は5件法による設問。

1. 教材（手順・動作・歌詞・メロディー等）を研究した上で歌ったり、演奏しましたか。
2. 母音と子音をはっきりと発音しましたか。
3. リズムの要素を感じながら歌うこと・演奏することができましたか。
4. 音楽表現を工夫しながら歌うこと・演奏することができましたか。
5. 観客の反応を見ながら実施できましたか。
6. 準備や練習には積極的に取り組みましたか。
7. 演奏会を楽しんで実施できましたか。

\* 以下、2つの設問は自由記述。

- 実施してみて学んだこと及び感想
- 今後の音楽表現へ向けての自分自身の課題点あるいは目標

#### ④調査方法

本研究において用いる「ミックスドメソッドアプローチ」は、量的手法と質的手法を統合したものである。量的手法では、前節で示した選択肢による設問の1から5までの項目ごとに記述統計法を用いて、平均値（標準偏差、以下SD）を算出し、レポートから得られた結果の概要を示す。その後、学生の学習内容に対する理解度及び習熟度の違いによって、自由記述による振り返りの内容が異なっているかを検討するために、高群と低群に分類する。なお、ここでは、平均値+SD以上の学生を高群とし、平均値-SD以下の学生を低群とする。

### 5. 最終レポートの結果と考察

#### (1) 最終レポートの結果

前章の最終レポートの各質問の記述統計量は、表2に示すとおりである。

表2 各質問の記述統計量

1. 教材研究への取り組み	3.94 (SD : 0.70)
2. 発音に対する意識	4.16 (SD : 0.80)
3. リズムに対する意識	4.16 (SD : 0.67)
4. 音楽の表現力	4.09 (SD : 0.68)
5. 客観性	3.72 (SD : 1.05)
6. 積極性	4.59 (SD : 0.61)
7. 充実感・達成感	4.81 (SD : 0.54)

表2に示す各質問の中でも、「7. 充実感・達成感」の平均値は4.81であることから最も高いと言え、さらに、この平均値のSDは0.54であることから、学生全体が高い評価をしていることが分かる。反対に、最も低い平均値は「5. 客観性」の3.72であった。ただし、この平均値のSDは1.05であり、振り幅が広い。この項目を学年別に見ると、3年生及び4年生の値は全体的に高い傾向がみられた。

次に、各尺度の高群と低群を表2に示す。なお、ここでは、表2の「2. 発音に対する意識」及び「3. リズムに対する意識」を「音楽の基礎的技術」としてまとめ、値を算出した。これら2つを合算した上で算出した記述統計量は、4.16 (SD : 0.70) である。

表3 各尺度の高群と低群

項目	高群	低群
1. 教材研究	5 (4.66)	1~3 (3.22)
2. 音楽の基礎的技術	5 (4.86)	1~3 (3.46)
3. 音楽の表現力	5 (4.77)	1~3 (3.41)
4. 客観性	5 (4.77)	1~3 (2.67)
5. 積極性	5 (5.2)	1~4 (3.98)
6. 充実感・達成感	5 (5.35)	1~4 (4.27)

各尺度の高群と低群の結果から特徴的だった点を以下に述べる。

まず、「1. 教材研究」の高群に位置する学生の記述からは、「歌や楽器演奏では素材の良さを活かすために言葉の理解を深めた」という内容が目立ち、深い理解のもとで演奏しようとする学生の姿勢が見受けられた。一方、同項目の低群に位置する学生の記述は、「楽曲分析が不得意である」という内容が目立った。したがって、予め理論的に楽曲に対する理解を深めるといよりは、練習を重ねる中で感覚的に解釈するという傾向だと言える。

「2. 音楽の基礎的技術」の高群に位置する学生からは、「輪唱では、全員でハーモニーを響かせるととてもきれいなので、そのためには、テンポの感じ方、拍感、メロディーの感じ方をお互いに話し合って共通させることが重要だと思う（原文ママ）」という記述や、「伴奏において、テンポ、拍、強弱を意識して取り組むことは、子ども達と歌を一緒に歌う弾き歌いや今後の実習でとても大事であると分かった」という記述がみられた。一方、同項目の低群に位置する学生からは、「歌ったり話したりする際に、母音と子音をはっきりと発音することを幼稚園教育実習でも活かしていきたい」という記述がみられた。

「3. 音楽の表現力」の高群に位置する学生の記述には、観客を惹きつける場面展開を目指したという内容が多くみられた。また、3・4年生の大多数が高群に位置するという結果だった。一方、同項目の低群に位置するのは、1・2年生が多い傾向にあった。低群の学生には、「曲を生かすための表現能力及び思考力が足りておらず、輪唱はただ

歌うだけになっていた」、「歌唱では、リズムを感じるために身体が動いてしまった」という記述がみられた。

先述したように、「4. 客観性」の平均値は3.72であり、全項目の中で最も低い数値であった。とはいえ、高群に位置する学生が少なかったのではなく、3・4年生と1・2年生とで数値が2極化した結果であると言える。同項目の高群の学生からは、「ステージに上がっている人の気持ちはすぐに客席に届くということを実感し、お客さんに楽しんでもらうには演奏者がまず楽しむ必要があると改めて学んだ。（原文ママ）」、「演奏する際には、観客の反応を見ながら実施することに気を付けた。そうすることで、手話の指導の際のピアノ伴奏のテンポなど工夫することができた。（原文ママ）」という記述がみられた。一方、低群の学生からは「観客を見ながら演奏できるポイントは多々あったが、上ばかり見てしまった。普段の保育にも通ずる所だと思うので気をつけたい。（原文ママ）」という記述がみられた。

「5. 積極性」及び「6. 充実感・達成感」に関しては、全体的に高い値が算出され、練習日程の調整を積極的に行ったことや、会場全体で音楽を楽しむことができたことなど、演奏会に対する積極的な姿勢と肯定的な記述が際立っていた。一方で、「6. 充実感・達成感」の低群に位置する学生には、「100%の演奏会で終わっていないように感じ、心残りがある。各チームにそれぞれの課題点や反省すべき点があると思う。後期の最終演奏会では悔いのない120%の演奏会をして気持ちよく終えたい。（原文ママ）」という記述がみられた。

## (2) 考察

以上の結果から、次の3点が明らかとなった。1点目は、とりわけ1・2年生は、3・4年生の音楽表現に触れることで、自らの自己表現を省察し、新たな課題点を見出しているということである。2点目は、各々の学生が自らの音楽表現の質を高めるための気付きに加え、幼児に対する音楽のアプローチにおいて重要となる点を見出していることである。3点目は、人の心に響く音楽表現をするためには、どのような点が肝要であるのかという

ことを、客観的に省察していることである。

上記の3点を総括すると、特研の特色の1つである、学年を越えて協同して学び合うことは、学生自身が音楽表現の新たな可能性を見出すとともに、自らの表現の幅を広げることにも効果的であるということが明らかとなった。また、他者や自

らの自己表現を振り返る経験を通して、客観的な視点を持つことにも通ずると言える。今後も、学生自身が主体的かつ協同的に学び、また発表する機会を継続的に設け、さらに充実した授業を展開していきたい。

〈実践報告〉

音楽大学における外国人留学生の日本語学習の現況とニーズ調査  
— 日本語指導の改善を目的として —

前田由樹・伊藤賀与子

(2018年9月26日受理)

Status of Japanese Learning and the Necessary Japanese Learning Skills for  
International Students at a Music University :  
For Improvement of Japanese Teaching as a Second Language

Yuki Maeda and Kayoko Ito

This report examines and clarifies the current status of international students' Japanese language learning and the attainment of Japanese Language Proficiency Test (JLPT) levels, as well as the necessary Japanese learning skills in University academic life. The research focused on international students who are currently enrolled in a music University. Through this research the following 7 characteristics appeared:

1) Compared to the students majoring in Music Education, students majoring in Music Performance tend to start learning Japanese earlier, as preparation for University entrance. 2) JLPT N5 level students' Japanese have potential to pass JLPT N3 after one year of studying. 3) Students feel difficulties in Japanese grammar, listening comprehension, and reading comprehension. 4) About 25 % of students do not feel much of a problem with communication in Japanese with faculties and friends. 5) As well as students who need to write a thesis in Japanese, students majoring in music performance generally want to learn Japanese formal writing skills. 6) International students think their conversation skill and listening comprehension in Japanese are improved after entering the University, while admitting that those skills should be improved more. 7) Most international students think that conversation ability, musical terms in Japanese and Japanese academic writing are important.

Key Words: International Students, Japanese as a Second Language, Music University, Status of Japanese Learning, Necessity of Japanese Learning Skills

## 1. はじめに

日本の大学および大学院に留学している留学生は、日常生活に必要な日本語に加え、専攻した専門領域に必要な日本語力が要求され、その学習範囲、深さともに高い日本語能力が求められる。とりわけ、芸術分野に属している留学生にとっては、実技と学術面双方において高度な日本語運用能力が必要となる。本稿では、日本で音楽を専門とし

て学ぶ留学生に焦点をあて、日本語学習の現況とニーズ調査を行い、日本語指導の改善に向けて考察する。

調査対象とした音楽大学は1991年から2018年現在に至るまで、提携校をはじめとする海外12か国の大学から、136名の外国人留学生（以下、留学生とする）を受け入れている。一部の学部生や交換留学生を除き、ほとんどの留学生が大学院修士課程に在学し、2年から3年の修学期間を経て修了

に至っている。留学生が大学における演奏活動および研究活動を行うために、日本語の運用能力が求められることは言うまでもないが、近年、留学生の入学者数の増加に伴い、専攻する専門領域の範囲が広がり、求められる日本語能力も多様化しつつある。調査対象大学における日本語指導体制を改めて検討する時期を迎えているといえるだろう。

調査対象大学では、1991年から2009年にかけて入学した留学生68名中、63名が演奏研究を主とする器楽専攻、声楽専攻、宗教音楽学専攻に所属し、音楽学専攻の所属者は5名のみであったが、2010年以降、音楽学を専攻する留学生数が増加の一途をたどっている。このことは演奏の能力に加え、論文の執筆および口頭試験に必要な上級レベルの日本語能力が求められるようになったことを示している。

近年の留学生の専攻分野の変化に対応する日本語指導として、現在、調査対象大学における日本語の授業は、初級が2コマ(115分)を週5回、中級が2コマ(115分)を週3回、上級が2コマ(115分)を週1回に加え、ライティングクラス、日本語能力試験対策クラスを設けている。

本稿では、2018年8月現在在学している留学生を対象とし、日本語学習の現況および日本語レベルの到達度、さらに留学生にとってのニーズを調査し、その報告を行う。

## 2. 調査方法

### 2.1 調査参加者

2018年に在学している留学生26名中24名であった。日本語授業を履修していない学生1名、および調査実施時期に長期帰国中であった1名は調査対象としなかった。内訳は、男性11名、女性13名であり、国籍は中国20名、フィリピン3名、タイ1名であった。

### 2.2 材料と手続き

質問紙を用いて小集団形式で行った。留学生の属性、学習状況、日本語到達度および目標、大学授業への希望、将来の進路に関する質問を主とし、

13項目を設定した。理解可能である日本語表記または英語表記での質問紙を用いた。回答方法は、選択形式および自由記述形式であった。問3、問4、問5、問6、問7、問8、問10、問11は複数回答の形式とした。回答時間は15分から20分程度であった。質問紙の13項目を要約し、次頁の表1に示す。

## 3. 分析方法

13の質問項目から得られた回答のうち、主に上位3位までの特に顕著な結果または傾向がみられた回答について分析する。その際、項目によっては、演奏系グループ14名(器楽専攻、声楽専攻)と論文系グループ10名(音楽学専攻)に分類してそれぞれ分析を行う。回答の結果は回答数(人)および割合(%)で示す。

## 4. 結果と考察

結果とその考察は項目ごとに述べ、さらに全体を概観する。

### 4.1 問1. 専攻、学年、国籍、来日した時期／卒業・修了予定時期

専攻は、器楽・声楽専攻者が14名、音楽学専攻者が10名であった。国籍、学年、来日時期、卒業・修了予定時期を、次頁の表2に示す。

### 4.2 問2. 日本語学習歴とその学習形式。来日前および来日後

来日前の日本語学習歴に関する質問に対し、演奏系で最も多かったのが、1年半から2年未満の5名(36%)で、続いて3ヶ月から6ヶ月未満が4名(29%)、次に1年から1年半未満が3名(21%)であった。論文系の留学生は、1年から1年半未満が4名(40%)、6ヶ月から1年未満が3名(30%)であり、3ヶ月から6ヶ月未満が2名(20%)、1年半以上の学習歴をもつ留学生は1名(10%)であった。以上の結果から、演奏系の留学生の方が論文系の留学生よりも早く日本への留学を意識して準備を開始し、日本語学習を長く行っている傾向がみられた。

表1 日本語学習の現況およびニーズ調査における質問項目

問1.	専攻, 学年, 国籍, 来日した時期／卒業・修了予定時期
問2.	日本語学習歴とその学習形式。来日前および来日後
問3.	日本語能力試験受験の有無。取得レベルとその時期
問4.	日本語の困難点は何か
問5.	指導教員や職員, 友人との日本語によるコミュニケーションに問題があるか。ある場合, それはどのような場面や状況か
問6.	現在の日本語学習時間（大学授業内／独学・その他）
問7.	卒業・修了するまでにどのような日本語能力を身につけたいか
問8.	大学内での日本語授業内容とその他必要な日本語学習 a. これまで大学で受講した日本語クラス b. 大学で受講している授業科目以外で必要な日本語学習の有無
問9.	日本語の学習方法を自分でよく理解しているか。学習方法の指導を希望するか
問10.	音楽大学で特に必要な日本語能力は何であると思うか
問11.	自分の日本語の能力について a. 日本に来てから, 実力が伸びたと思うのは, どのような技能または運用力か b. まだ不足している（十分でない）と思う技能または運用力は何か
問12.	大学卒業および大学院修了後は帰国予定か, あるいは日本滞在を希望するか * 日本に滞在したい場合, 就職または進学を希望しているか
問13.	大学卒業および大学院修了後も日本語の学習を続けようと思うか

表2 調査対象大学の留学生の国籍, 学年, 来日時期, 卒業・修了予定時期

国籍	人数	学年	人数	来日時期	人数	卒業・修了予定時期	人数
中国	20	学部3年	1	2015年4月	1	2018年9月	2
フィリピン	3	修士課程1年	12	2015年9月	1	2019年3月	8
タイ	1	修士課程2年	8	2016年4月	2	2019年9月	4
		修士課程3年	2	2016年9月	5	2020年3月	8
		博士課程1年	1	2017年4月	3	2021年3月	2
				2017年9月	9		
				2018年4月	3		

#### 4.3 問3. 日本語能力試験受験の有無。取得レベルとその時期

問3の日本語能力試験受験の有無および取得レベルの結果を, 次頁の表3に示す。

日本語能力試験の受験者数および取得レベルは, N3は9名中5名(56%), N2は9名中6名(67%), N1は5名中3名(60%)となっている。留学生24名のうち, 18名(75%)が入学時にN5レベルの

表3 日本語能力試験受験の有無, および取得レベル

合格級	論文系 (10名)			演奏系 (14名)			全体 (24名)		
	受験者(人)	合格者(人)	合格率	受験者(人)	合格者(人)	合格率	受験者(人)	合格者(人)	合格率
N1	3	2	67%	2	1	50%	5	3	60%
N2	6	4	67%	3	2	67%	9	6	67%
N3	7	4	57%	2	1	50%	9	5	56%
N4	0	0	—	1	1	100%	1	1	100%
合計	16	10	63%	8	5	63%	24	15	63%

\*受験者数は、延べ人数であり、一人の留学生在異なるレベルを重ねて受験している場合もある。

実力であった。その他6名の入学時の実力は、N4レベルが1名、N3レベルが2名、N2レベルが3名であった。

入学後1年以内の到達度は、全体でN3合格者が4名、N2合格者が1名であり、N1合格者はいなかった。以上の結果から、N5レベルで入学した留學生は、入学後1年以内でN3レベルに到達できる可能性があり、その後、1年から1年半の学習期間を経て、N2、N1レベルに到達する傾向があることが示唆された。日本語能力試験のN3レベル以下は、国籍を問わず受験する留學生がいるが、N2以上の受験者は、ほとんどが漢字圏出身である中国人であり、非漢字圏出身の留學生は少ない傾向がある。

さらに、論文系の留學生の方が演奏系よりも全体的に受験者数が多く、合格率もやや高い傾向にある。全体としてN3の合格率がやや低く、N3レベルの合格がまずは最初の関門であるといえる。

#### 4.4 問4. 日本語の困難点は何か

問4の回答は全体として「文法」が13名(54%)、「聴解」が10名(42%)、「読解」が8名(33%)であった。このうち、演奏系は「文法」、「聴解」とともに7名(50%)で、「読解」が3名(21%)であり、論文系は「文法」が6名(60%)、「読解」が5名(50%)、「聴解」が3名(30%)であった。

ほとんどの留學生が、まだ基本的な文法学習で困難を感じていると考えられる。また、アウトプット(取り込んだ言語情報の発信および産出)としての発話やライティングより、まずインプット(言語情報の取り込み)としての聴解・読解に難しさ

を感じていることがわかる。日常生活では、相手の話す内容を理解すること、また文章の運用においても理解の必要が優先であることを実感していることの表れであろう。現在の日本語授業では文法、会話、聴解、ライティングを主に行っているが、今後は読解力を養うため、日本語の表現形式の指導も必要になるだろう。

#### 4.5 問5. 指導教員や職員、友人間の日本語によるコミュニケーションに問題があるか、問題がある場合、どのような場面か

問5の回答は、全体で「時々ある」は13名(54%)、「あまりない」が6名(25%)、「よくある」が4名(17%)であった。そのうち、演奏系では「時々ある」は7名(47%)、「あまりない」は4名(29%)、「よくある」は2名(14%)であった。論文系では、「時々ある」は6名(60%)、「あまりない」は2名(20%)、「よくある」が2名(20%)であった。「時々ある」、「よくある」の回答内容として、「相手の話すスピードが速すぎる時」が4名(17%)で最も多く、次に、「相手が未知(高レベル)の表現を使用した時」、「相手が未知の語彙を使用した時」がともに2名(8%)であった。続いて「音楽の専門用語」、「論文に用いられている表現」、「敬語」などが順に挙げられた。

対話する相手の話す速度が速い場合や未知の表現に遭遇した時、理解が困難であることをその場で相手に伝えているか、あるいは自分が理解できていないことを伝えられないまま対話が続いているかは本調査では明らかではないが、そのような場面で留學生がどのような行動(方略)を取り、

後にそれを補う学習が行われているかが重要である。コミュニケーションには言語能力に加えて問題解決に対応するアクションが求められていることを認識する機会になっているといえるだろう。

注目すべき点は、「あまりない」と回答している留学生が24名中6名であり、全体で25%を占めていることである。留学生の実際の日本語能力は、半数以上がN3レベル以下であることから考えると、自分自身の日本語によるコミュニケーションの問題に気づくことができている可能性はある。この回答の妥当性を検討するには、指導教員や職員に対しても留学生の日本語に関して同様に問題が「あまりない」と感じているかどうかを調査する必要がある。

#### 4.6 問6. 現在の日本語学習時間（大学授業内／独学・その他）

全体では、1週間の日本語学習時間は、大学内では、4～6時間が8名（33%）で最も多く、続いて1～3時間と7～9時間が共に6名（25%）、10

時間以上が3名（13%）の順であった。自宅での学習時間は、1～3時間が11名（46%）と最も多く、続いて4～6時間が7名（29%）、10時間以上が4名（17%）、7～9時間が1名（4%）の順であった。自宅学習が1週間に「10時間以上（最大18時間）」と回答した学生は、4名中3名が音楽学を専攻しており、日本語能力試験N2、N1の合格者であった。一方、最も短時間であった1～3時間と回答した学生11名のうち、8名（73%）が演奏系の学生であった。この結果から、論文系の学生は、自宅で日本語学習を長時間行った場合、その成果が表れているケースが多いが、演奏系の学生は、自宅学習の時間が短く、大学内で学習した内容も十分に復習できていないことが考えられる。

#### 4.7 問7. 卒業・修了するまでにどのような日本語能力を身につけたいか

問7の「卒業・修了するまでにどのような日本語能力を身につけたいか」という質問に対して、以下の回答が得られた。結果を表4に示す。

表4 大学卒業および大学院修了時までに身につけたい日本語の能力

身につけたい日本語能力	演奏系 14 名中 人数 (人) と割合	論文系 10 名中 人数 (人) と割合	学生全体 24 名中 人数 (人) と割合
演奏活動とレッスンに必要な日本語	10 (71%)	4 (40%)	14 (58%)
論文作成のための日本語	2 (14%)	9 (90%)	11 (46%)
一般的なライティング	6 (43%)	4 (40%)	10 (42%)
日本語能力試験 N2 取得	6 (43%)	1 (10%)	7 (29%)
日本語能力試験 N1 取得	3 (21%)	2 (20%)	6 (21%)

全体では、「演奏活動とレッスンに必要な日本語」が14名（58%）で最も多く、続いて「論文作成のための日本語」が11名（46%）、「一般的なライティング」が10名（42%）、「日本語能力試験N2取得」が7名（29%）の順であった。このうち、演奏系では、「演奏活動とレッスンに必要な日本語」が10名（71%）で最も多く、「一般的なライティング」と「日本語能力試験N2取得」がともに6名（43%）であった。論文系では、「論文作成のための日本語」が9名（90%）で最も多く、続いて「演

奏活動とレッスンに必要な日本語」、「一般的なライティング」がともに4名（40%）であった。

以上の結果から、演奏系は、「演奏活動とレッスンに必要な日本語」が、そして論文系が「論文作成のための日本語」が卒業及び修了までに身につけたい日本語の最上位であることがわかり、これはそれぞれの専門性に対応している。しかし、一般的なライティングに関しては、論文系学生はもちろん、演奏系学生も学びたいと考えている。ライティングはその学生の日本語レベルに関わら

ず、初級の時点から積み上げていく必要があり、そのためには、どのような内容のライティングが必要であるかを把握し、日本語授業で指導する必要がある。

また、N2以上に合格する必要があると考えたのは、論文系学生が3名(30%)、演奏系学生が9名(64%)であることがわかった。論文系は、論文作成に必要な日本語の学習が優先であり、必ずしも日本語検定試験の上級レベル合格を目指しているわけではない。これに対し、演奏系は日本語能力試験の上級レベル取得を希望している回答が比較的多いものの、問6の結果を踏まえると、それに必要な実際の日本語学習時間と検定試験の受験が伴っていないといえる。

#### 4.8 問8. 大学内での日本語授業内容とその他必要な日本語学習

a. 「これまで大学で受講した日本語クラス」の回答は、「初級・中級・上級日本語クラス」が17名(71%)、「日本語能力試験対策クラスN3」が9名(38%)、「ライティングクラス」と「日本語能力試験対策クラスN2」が6名(24%)、日本語能力試験対策クラスN1が4名(17%)であった。b. 「大学で受講している授業科目以外に必要な日本語学習の有無」に関しては「ある」が15名(63%)であり、その内容は、「音楽の専門用語の指導」が最も多く、次に「会話」、「漢字の読み書き」の順であった。

その他、少数ではあったが、「書道」、「アルバムに必要な日本語」という回答もあった。音楽の専門用語は、アジア圏出身の場合、母国独自の表現や知識で学習している場合が多々あるため、来日直後はレッスンや受講が円滑に進まないという問題がある。日本語授業では、音楽記号などのカタカナ読みはハンドアウトで配布しているものの、日本語の教員は音楽家ではないこと、また学生の各専攻分野によって必要な情報、知識も異なるため、日本語授業内で専門的に指導するのは困難である。したがって演奏学科および音楽文化学科の教員との協力により、各留学生のサポートを検討する必要がある。

#### 4.9 問9. 日本語の学習方法を自分でよく理解

##### しているか。学習方法の指導を希望するか

問9の質問に対して、「理解していると思う」が21名(88%)であり、学習方法の指導に関しては、「希望する」と回答したのは3名(13%)であった。ほとんどの留学生は自分に適した学習方法を得ていると感じていることが示された。

#### 4.10 問10. 音楽大学で特に必要な日本語能力は何であると思うか

問10の回答は、全体では「音楽の専門用語」が10名(42%)、「教職員とのコミュニケーションをとる日本語、会話」が6名(25%)、「演奏やレッスンに必要な日本語」が5名(21%)であった。その他、「ライティングの力」という回答もみられた。「音楽の専門用語」という回答は、演奏系で6名、論文系で4名であり、先述した問8の回答と同様に、専攻分野に関わらずその必要性を感じていることが認められた。

#### 4.11 問11. 自分の日本語の能力について

a. 「日本に来てから、実力が伸びたと思うのは、どのような技能または運用力か」という問いに対して、全体では「聴解」と「会話」がともに16名(67%)で最も多く、次に「読解」11名(46%)の順であった。b. 「まだ不足している(十分でない)と思う技能または運用力は何か」に関しては、「会話」が9名(36%)で最も多く、次に「聴解」が5名(21%)、「論文執筆」と「一般的なライティング」がともに4名(17%)であった。演奏系では、上位から「会話」が5名(39%)、「聴解」が4名(29%)、「語彙」が2名(15%)の順であったのに対して、論文系では、「会話」と「論文執筆」がともに4名(40%)で最も多く、次いで「一般的なライティング」が3名(30%)であった。以上の結果から、来日前は日本人とコミュニケーションを取る機会が少なく、言語知識中心の学習であったため、会話や聴解に自信がなかったが、来日後は教職員や友人と対話する中で、会話や聴解の上達を感じていると考えられる。しかしながら、まだその力が不十分であると感じている留学生が多いことも示された。また、演奏系では、対面のコミュニケーションで多く用いる技能として、「会話」、「聴解」

の力不足が認識されているのに対し、論文系では、「会話」と「論文執筆」が多く、日常生活や研究に必要な対話力、および文章執筆の実力不足を感じていることが窺える。

#### 4.12 問12. 大学卒業および大学院修了後は帰国予定か、あるいは日本滞在を希望するか

問12の回答は、「帰国したい」は、12名（50%）で最も多く、「日本に滞在したい」が6名（25%）、「未定」が6名（25%）であった。日本に滞在することを希望している留学生の中で、「進学希望」の留学生、「就職希望」の留学生はともに4名（17%）であった。従来は卒業後、修了後に日本に滞在を希望する理由は進学が多かったが、就職を希望している留学生が、少数ではあるが増加しつつある。

#### 4.13 問13. 大学卒業および大学院修了後も日本語の学習を続けようと思うか

問13の問いに対し、「思う」が23名（96%）であるのに対し、「思わない」は1名（4%）であった。日本語の学習を続けたい理由として、「日本語そのものが好き」が6名（25%）、「将来の進学やキャリアに役立てたい」が4名（17%）、その他「日本の文化が好き」、「演奏を通じて国際交流を行いたい」という回答があがった。就職や進学のツールとして日本語の学習を続けたいという理由より、日本語という言葉、日本の文化に関心があるという理由で学習の継続を希望する回答が多かった。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、2018年8月現在、調査を実施した音楽大学に在学している外国人留学生を対象とし、日本語学習の現況および日本語レベルの到達度、さらに留学生にとってのニーズ調査を行った。その結果の特徴を以下にあげる。

1) 論文系に比べ、演奏系の学生の方が早く日本への留学を意識して日本語学習の準備を開始

している傾向がある。

- 2) N5レベルで入学した学生が入学後1年あればN3レベルに到達できる可能性がある。N2、N1の取得には、2年以上を要する。
- 3) 文法や聴解、読解に困難を感じている。
- 4) 自分自身の日本語によるコミュニケーションの問題をあまり感じていない学生が25%いる。
- 5) 論文系留学生のみならず、演奏系留学生も一般的なライティングの力を身につけたいと考えている。
- 6) 大学入学後は、会話や聴解の能力が向上しているが、まだ不十分であると考えている。
- 7) 論文系留学生、演奏系留学生ともに会話力が必要であると感じ、重要視している。また、音楽の専門用語、論文作成に必要な日本語知識の学習を求めている。

留学生は、基礎的な会話力、および聴解力の向上に加え、音楽の専門用語、演奏やレッスン、論文執筆に必要な日本語表現、一般的なライティングの学習を強く求めていることが明らかになった。専門領域に関係する表現の学習は、入学直後のN5レベルの日本語学習者には難易度が高く、中・上級レベルに到達してから指導される傾向があったが、限られた留学期間で必要に迫られている留学生の現状を考慮し、日本語の基礎学習項目と並行して、可能な範囲で早い時点から音楽に関する表現、論文や一般的なライティングの学習を取り込むことも検討する必要がある。また、留学生が自分の会話力や聴解力を確認できる方法や教材も工夫し、実践すべきであろう。

本調査は探索的なものであるが、留学生の現状を把握することで、今後の日本語指導の方向を考察する一助となった。今後は、この結果に至った経緯や課題を具体的に探り、日本の音楽大学に在学する留学生の修学および生活の向上につながるよう日本語指導を改善していきたい。



## 〈実践報告〉

## こども夢コンサートの軌跡 — 大学教育とアウトリーチ実践に寄せて —

壬 生 千恵子・折 河 宏 治

(2018年9月24日受理)

The Track of the “Children Dream Concert” :  
Higher Education and Outreach Program

Chieko Mibu and Hiroharu Orikiwa

The “Children Dream Concert” is a series of outreach concert programs, co-held by Elisabeth University of Music and NPO Kokoro 21, and 2018 marked the 7th year with its predecessor in 2012. This program can be counted as one of the first models of university cored outreach program run in collaboration with non-profit organization as an intermediary in the early stage, and has delivered operatic performances to the children in the nurseries and kindergartens in Hiroshima City. This essay gives a brief track and consideration to it for the special occasion of 70th anniversary Bulletin, looking back the program and process from the viewpoints of production, education, and social contribution.

Key Words : Outreach, Community Music, Higher Education, Music Education, Social Contribution

### 1. はじめに

2018年の今年、7年目を迎える『こども夢コンサート』は、エリザベト音楽大学が発信するアウトリーチ・プログラムのひとつで、2012年度よりNPO法人こころ21との協力のもと、舞台制作と企画を担当し、芸術体験を広島市内の子どもたちに届ける活動をおこなってきている。

大学の70周年を記念する特集号の発刊にあたり、この活動をあらためて振り返り、整理を試みる機会をいただいた。本稿は、同プログラムのあゆみを辿るものであり、指導および監督・出演を担当してきた教員2名（壬生・折河）が省察と所感を寄せるものである。

音楽大学によるアウトリーチ活動は、概念的背景をすべて排除して簡単に述べることを許していただくならば、学生や教員による大学主催の学外演奏の実施の全てを包括的に表す言葉であるともいえる。音楽団体によるアウトリーチ活動の黎明

期を経て、このような活動を全く実施していない音楽大学は、昨今、おそらく皆無に等しいであろう。実際、過去数年で研究者による事例報告が増している。

しかしながら、①中間組織（Intermediary）のNPO法人と企画段階から協働し、②教育機関（本ケースの場合は市内の全保育園・幼稚園の園長会）と連携し、大学が発信する③文化的社会貢献のひとつとして、④継続的な活動をおこない、かつ、⑤教育プログラムとして学生のキャリア支援教育へとつなげる、という仕組みをもったアウトリーチ実践を実現している大学は、まだまだ多くはないのか、『こども夢コンサート』シリーズは、初期段階からこのようなモデルをもった最も早い事例の一つとして、方々で取りあげていただくに至っている。

この『こども夢コンサート』シリーズは、多くの実践研究にみられるような、モデル先にありき

の取り組みではなかった。環境の偶然かつ必然のなせる業であり、だからこそ継続できたともいえる。舞台芸術の鑑賞を望む子どもたち、芸術を子どもたちに届けるミッションをもったNPO法人、大学内で演奏を学ぶ専攻生やマネジメントを学ぶ専攻生、そしてその指導にあたる理解ある教員たち……いわば、役者が揃ったのである。ここから、現在にいたる活動の枠組みと意義を整えていく作業が始まっている。

エリザベト音楽大学は、本キャンパスのある広島県、広島市、そして別校舎がある東広島市と協定を結び、社会連携事業として公共文化施設での舞台公演の協創をおこなっている。実演団体と中間組織との連携の重要性については別稿に改めたいが、アウトリーチに限らず、持続可能な活動には、何よりも無理が関係者間で生じないこと——物理的にも、感情的にも——が重要である。一見、簡単そうなことであるが、現実の社会においては意外に難しい。継続には決然とした実行と肅々とした作業が必要である一方で、どこかに突出した意向があれば、うまく作用しないからである。

このプログラムの実現に際し、あえて特記するとすれば、これらを有機的に結び付け、学内外でコーディネートを果たせる機能を、当時、新専修として始まったばかりの音楽コミュニケーションデザイン専修<sup>1)</sup>とその担当教員に持たせていただいたこと、活動に協力的な優れた演奏領域の指導陣に恵まれたこと、そして何より、大学の理解があったことをあげたい。

## 2. 音楽大学とアウトリーチ

音楽大学の学生による学外での演奏は、慣例的におこなわれてきた活動であって、決して目新しいものではない。しかし、「アウトリーチ」活動を、古くからの「出前演奏」という言葉でひとくくりになされていた活動と全く同一視してしまうことも、概念的にはまた不十分であろう。カタカナ化された外来用語に生じやすい、いささか厄介な問題でもある。アウトリーチはもともと社会福祉領域から発展した言葉であるために、社会貢献という枠組みのもとで、時に強いボランティアイズムとの結びつきをみせることがある。この点から、

初期には活動の質や価値に対して高い芸術的価値をもたない音楽活動であるとか、あるいはそれを達成するスキルを持たない音楽家による活動である、といった誤解や議論を招くこともあった。このような意識は、当然、学生にも共有されていた。しかしながら、俯瞰してみれば、その概念のなかに取り込まれることによって、その活動自体に多様な意義が付与されてきたのも事実であり、社会の理解や受容の様々な段階において、紆余曲折を経験しながら現在に至っていることがわかる。

実際、音楽領域のアウトリーチ活動が最初に社会的認知を得たのは、ホールやオーケストラなど、音楽関係団体によるプロフェッショナルの音楽家たちの活動によってである。芸術音楽の鑑賞者数の減少や高齢化に際し、聴衆を増やすことは芸術団体にとって喫緊の課題であった。そうした活動の導入期には、これまで舞台という聖域に守られていた音楽家たちにとって、必ずしも嬉しい仕事ではなかった様子もうかがえる。オーケストラ団員の誰もがアウトリーチを実施できるというわけではなく、常に同じ団員がその役割に担当することで、労働的側面から問題視される時期もあった。しかしながら、文化庁によって学校への芸術家派遣予算が組まれたことも追い風となり、この動きは次第に広い層に、いくつもの文脈をもって波及していった。また、90年代以降の社会環境の変化で、従来の仕事領域を追われたセミ・プロの音楽家にとっては、市民活動のかたちをとったキャリア支援の救済策にもなった。

他方、音楽大学によるアウトリーチ活動は、音楽界のなかでは遅れてやってきたものである。2000年代前半には、まだ学内の教育的意義に関する賛同を得ることが第一義となる状況があったことは記憶に新しい。正規カリキュラム内での実施となれば、なおさらである。

筆者(壬生)は、90年代からの音楽マネジメント実務の経験を活かし、2010年に愛知県立芸術大学音楽学部の授業において試行的に小学校へのアウトリーチに取り組み、キャリア支援教育のカリキュラムへの統合を試みた。この時、解決すべき最初の課題となったのは、やはり教学の場における活動の概念的統合や理解である。これは、実践

した学生たちが得た学びの実感<sup>2)</sup>や、すでに先行論文などで論証されていた学校教育への効果、また受け入れ先となった小学校の児童や教員から得た喜びの言葉とは必ずしも一致するものではなかった。プロフェッショナルによるアウトリーチや座学としてのアウトリーチ教育、あるいは、通常カリキュラムの外での単発の企画の実施ではみえてこない、教育現場ならではの課題である。しかしその後、大学の音楽のアウトリーチ活動の普及は急展開を見せ、研究的実践は飛躍的に増えた。文科省が示した「大学の役割」のなかに地域社会への貢献が入れられたこと、2009（平成20）年度からのキャリア教育の導入も起爆剤となっている。

今、あらためて音楽大学によるアウトリーチ活動を大きく捉えるとすれば、地域社会への文化貢献とキャリア支援を踏まえた専門教育における教育的意義に集約することができるかも知れない。しかし、概念的統一をみているかといえ、まだ難しい。その実施形態や内容は、見かけほど一様ではないからである。このような流れのなかで生まれた『こども夢コンサート』シリーズは、多くの将来的課題を内包しながらも、少なくともひとつの自然な終着点として地域社会の中に存在している。

### 3. こども夢コンサートとの出会い

『こども夢コンサート』との出会いは、2012年の秋、「心豊かな家庭環境をつくる広島21というNPO法人さんから、幼稚園・保育園児を対象にした演奏会実施の依頼がきております。」という、一通のメールだった。音楽コミュニケーションデザイン専修（当時）という、音楽プロデュースやコミュニケーション心理を学ぶ専攻に舞い込んできたこの依頼は、「春に閉園となる幼稚園があり、ぜひ、子どもたちの思い出に残るような芸術体験のプレゼントをしたいのです…」というものであった。対象は、幼稚園の園児、保護者、近隣の住民などで、「惜しまれる春の閉鎖を音楽の思い出で飾る」ことがミッションである。

そして出来上がったのが『こども夢コンサート“～おんがくのもり～”』であった。当初、NPO法人では、音楽大学で一般的におこなわれている

「体験学習形式の音楽演奏」をイメージされていたようだったが、担当者とは何度となく相談を重ねていくうちに、「それをして欲しい」のではなく、「それしか見たことがなかった」ので、アウトリーチに「そのようなイメージしかもっていなかった」ということが伝えられた。このような需要とその背景は見落とされがちな側面である。「ニーズに応える」だけでなく、一緒に「ニーズを創り出していく」ことができるのは、協働、共創ならではの面白さのひとつといえる。

実際、事前事後のヒアリングによれば、それまで広島市内で展開されてきた子ども対象のアウトリーチの多くは、楽器紹介や楽器体験、楽曲の説明と演奏という、いわゆる汎用型の音楽体験学習形式であったようである。アウトリーチの第一期モデルともいえるこのような形式は、すでに長い歴史を持ち、学校教育への補完として一定の教育的意義を果たしてきた。実施の準備も比較的しやすく、大学としても取り組み易い。しかし、対象が幼児とその保護者となれば、もっと自由で多彩なアイデアもある。そこで、閉園記念という最初で最後となる行事だからこそ、少しだけ冒険的な要素を含み、それでいてとにかく楽しい音楽の体験を送り届けること、そして記念行事に相応しく、劇場性を構成に盛り込んでいくこととなった。このような演奏舞台が初めての体験となる学生もいたが、新しいニーズを創り出していくこと、それは創作活動に関わるものが常に対峙しなければならないチャレンジでもある。制作サイドにとっては、学生の時間と能力を測りながらも、地元の音楽大学だからこそできることを改めて考えてみる良い契機となった。

ここで特筆すべきは、中間組織であるNPO法人こころ21の担当者<sup>3)</sup>が、園長経験者であり、幼児保育のエキスパートであったことである。音楽家にとっては冒険的な要素でも、幼児保育の現場では意外に見慣れた光景であったり、またその逆もあつたりする。幼児の音楽体験の潜在的な可能性と限界について、実践的知識を与えていただきながら構成を練るといふプロセスを経ることができたことは、このコンサート・シリーズのその後の展開に大きな影響と意味をもつことになった。

また一方で、舞台制作そのものについては、「専門家にお任せします」と一任してくださったのも、ありがたいことであった。いわゆる子ども向けの音楽作品にこだわらない、繚乱的な構成をもった“おんがくのもり”が実現することになったのは、このような中間組織の担当者の存在があったからこそである。

このようにして2013年3月、安東幼稚園で開かれた“おんがくのもりコンサート”には、園児と合わせ200名近くの人が参加し、プログラムには、オペラから抜粋された歌曲、弦楽四重奏、管楽アンサンブル、斉唱などが取り込まれた。盛り沢山の構成である。さらに当日は、本学教員の甲斐摩耶氏によるゲスト出演があり、無伴奏のヴァイオリン・ソロがプレゼントされた。甲斐氏の「ヴァイオリンの音色に親しんでもらうのには、中高生では遅すぎる」という意向を反映したものである。海外のオーケストラで多くの経験を積んだ熟達演奏者の粋な計らいであろう。ここで演奏されたのもまた、特殊奏法を含むものであり、大人が考える子ども向けの音楽ではなかった。しかし、子どもたちのキラキラと好奇心に満ちた眼差しと、食い入るようにヴァイオリンの音色に聴き入る姿は、静かに聞いていられるだろうか……という園の先生方の心配が杞憂であることを教えてくれた。真摯に届けられる本物の音楽の力が発揮された瞬間である。

このコンサートの最後には、もうひとつのプレゼントが用意されていた。大学院作曲専攻の学生によって大編成に編曲された「園歌」の斉唱である。弦楽器、管楽器の伴奏にのって、はち切れんばかりの子どもたちの歌声が住宅街に響きわたり、“おんがくのもり”の幕は閉じられた。この時どういふわけか、涙目で舞台袖に戻ってきたのは、演奏した学生たち自身であったのだが、彼らもまた、子どもたちとの協創から多くのものを与えられたのであろう。これまで経験した子ども向けの出前演奏と何が違うのか、また何が起こり得るのか。参加した学生たちからは、卒業後も機会があれば実践していきたい、という言葉が寄せられている。

この公演後、期せずして他の園からも依頼をい

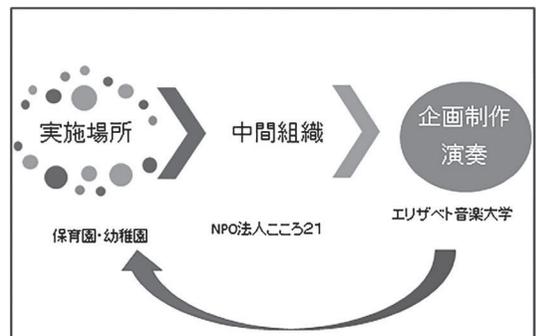
ただくことになり、一回限りのプログラムのはずが、翌年からエリザベト音楽大学とNPO法人こころ21との協力事業『こども夢コンサート』シリーズとして、再出発することになった。終わりが始まりとなったわけである。但し、依頼に対して公平性を保つため、市内の公立幼稚園・保育園すべてを訪問対象とし、順次希望を受けつけていくこと……嬉しい悲鳴となった。

#### 4. シリーズ化への試みと課題

翌2013年度から、『こども夢コンサート』は、NPO法人こころ21の「音楽プログラム」のなかでコンサート・シリーズ化されることになった<sup>4)</sup>。エリザベト音楽大学は、年に5公演、年度末にはフルコンサートと称して、少し大きめの舞台公演を実施している。

単発の企画が多い大学のアウトリーチ・プログラムに、持続的枠組みを持たせていくことは、かねてからの願いであったが、市内の幼稚園・保育園の数は公立だけでも200近くにのぼる。年に5公演ずつおこなっても、40年かかる計算である。必然的に、次世代へ受け継ぐことを前提とした、人材育成の側面への考慮が必要となった。パフォーマーとして舞台を担う演奏人材と、企画・舞台を支えるマネジメント人材の両方である。さらに、潤滑に持続していくため、外部団体との協力体制の枠組みを整えていくことになった。(図1)

(図1) アウトリーチ実施図



人材育成、つまり教育的側面から考えるとき、継続したプログラムがもつ利点は非常に大きい。舞台経験は演奏を学ぶ者にとって比類ない学びの場であるが、学生が同じ演目、同種のプログラムを学外で何度もおこない、その評価や直接の反響をみながらさらに練習を重ね洗練させていく、という機会は意外に乏しい。一回限りの舞台は、学びの集大成としての意義はあるが、演奏者としての意識は、発表の域を出ないこともある。学外の現場での実践的な学びは、個々の専門教員の手に任されてきた部分が大きい。大学の学びのなかで実施され、かつ、試験でも披露でもない演奏の場は、大学と社会との連携がもたらしてくれるもののひとつである。

舞台制作とマネジメントは、教員の指導のもと、学部生と大学院生との混合チームによっておこなわれている。芸術運営においては、一般にPDCA<sup>5)</sup>サイクルと呼ばれるような循環作業が繰り返されるが、ここでも同一企画を繰り返し実施することが活かされている。常に現場の声と感覚を読み取り、結果を反映しながら制作や段取りを調整するだけでなく、それを複数学年が一緒に担当することによって、学びの蓄積を受け継いでいくことができる。作業というものは質があがれば、自ずとその作業効率もあがってくるものなのであろう。学生たちの行動にはこの数年間で確実な変化がみられる。

他方、継続にむけては、制作の内容も再検討された。そして、本シリーズでは、音楽の原点である「声」を主体にしたプログラム作りをおこなっていくことになった。誰でも楽しめる音楽の本質であるというだけでなく、どのような環境や場所にある園の子どもたちにも、同じような質の音楽体験を届けることができるからである。ここから、オリジナルの台本による公演が始まっていく。よく知られた物語にオペラ作品を盛り込み、幼児の参加の楽しみを併せもった舞台台本は、全て学生の手によるものである。

2013年度のシリーズ“まほうのぶたい”は、それゆえ、前年度とは打って変わり、ミニ・オペラとミュージカルが合体したような参加型の舞台作品となった。この回に特別出演をおこなったのが、

本稿の共同執筆者の折河宏治(バリトン)である。オペラ《魔笛》に登場するパパゲーノに扮した演出は、子どもたちの大きな反響を呼び、毎回、終演後にはあちらこちらに小さなパパゲーノが出現する。そしてほどなく、ぜひ毎年、パパゲーノに出演してほしいという依頼が届いた。女性ソプラノ歌手を聴く機会はあるけれども、男性のテナーや迫力あるバリトンの歌声を身近で聞ける機会は、子どもは勿論、保護者もほとんどない、という要望からである。ここでの継続出演の快諾を機に、『こども夢コンサート』シリーズは、現在まで男性の声を含めた構成となっている。

## 5. こども夢コンサートの軌跡

以下は、2012年度から開催された『こども夢コンサート』公演の一覧である。

### 【こども夢コンサート・シリーズ】

#### 〈2012年度〉

“おんがくのもり こんさーと”
① 2013年2月 私立安東幼稚園 (閉園記念)

#### 〈2013年度〉

“まほうのぶたい”
② 2013年10月 市立本町保育園
③ 2013年10月 市立舟入保育園
④ 2013年10月 市立真亀保育園
⑤ 2014年2月 市立山本幼稚園・ 山本保育園 交流事業

#### 〈2014年度〉

“うた!うたっ!!うたっ!!!”
⑥ 2014年10月 市立皆実保育園
⑦ 2014年10月 市立大河保育園
⑧ 2014年10月 市立坪井保育園
⑨ 2014年10月 市立千同保育園
⑩ 2015年3月 市立中筋幼稚園・ 中筋保育園 交流事業



### 〈2015年度〉

“パパゲーノの あるいちにち”	
⑪	2015年10月 市立矢野中央保育園
⑫	2015年11月 市立矢野西保育園
⑬	2015年11月 (社福) 千田保育園
⑭	2015年11月 市立ふくしま保育園
⑮	2016年2月 市立矢賀幼稚園・ あけぼの保育園交流事業

### 〈2016年度〉

えほんのなかの すてきなせかい	
⑯	2016年10月 市立草津保育園
⑰	2016年10月 市立みゆき保育園
⑱	2016年10月 市立戸坂保育園
⑲	2016年10月 市立東浄保育園
⑳	2017年2月 市立船越幼稚園・ 周辺保育園交流事業

### 〈2017年度〉

ヘンゼルとグレーテルとオズのまほうつかい”	
㉑	2017年10月 市立宇品東保育園
㉒	2017年10月 市立宇品保育園
㉓	2017年10月 市立真亀保育園
㉔	2017年10月 市立落合保育園
㉕	2017年2月 流川こども園

### 〈2018年度〉

㉖	2018年10月 市立緑井保育園
㉗	2018年10月 市立古市保育園
㉘	2018年10月 市立鈴峰保育園
㉙	2018年10月 市立美の里保育園
㉚	2019年2月 市立落合東幼稚園

## 6. 子どもの感性

筆者(折河)は、このコンサート・シリーズに、前述のような経緯によって2013年度から関わってきた。演奏家としての主たる活動の場はオペラであるが、プログラム制作においては、声楽および舞台演技の指導者を担当し、かつ出演も続けている。改めてこのシリーズを振り返った時、出演者の視点からまず思い起こされるのは、子どもの感性と音楽的可能性である。本項では、それについての所感を少しつづりたい。

以下は日本声楽家協会に寄せた文章の一部である。

「音楽は好きですか?」「歌は好きですか?」との問いに「大好き~!」。こちらの問いかけの勢いもあるのだろうが、ほぼ100%こういう答えが返ってくる。(中略)

声楽家の声は、子どもたちにとって非日常のもので奇異に映るようだ。児童、生徒が生身の演奏とCDの演奏を聴いた時の違いについて、現場の教師と話す機会があったのだが、鑑賞としてCDを聴いた時の反応は、声楽家の声を滑稽なものとして聴くらしい（もちろんそうでない子もいるが…）。しかし、歌手が子どもたちの前で直接歌いかけることによって子どもたちの感性が花開き、直接語りかけることによって歌手の呼吸、表情を何の抵抗もなく受け取り、受け入れるようだ。

(日本声楽家協会会報 2011より／折河)<sup>6)</sup>

子どもたちの感性の豊かさや柔らかさは、音楽領域の活動に限ったことではなく、また言を俟たないが、幼少時に多くの生の演奏を体験することで、「こういう世界があるのだ」ということを頭の片隅に少しでも残しておいて欲しい、というのが演奏家としての第一の願いである。

実際、初めてのコンサート体験では、声楽家の声を非日常で奇異なものとして捉え、驚き、耳を押さえ、時には泣き出してしまう子どももいる。しかし、次第に物語に引き込まれていく……子どもたちの感性は「敷居」を簡単に越えてしまうのである。このような柔軟で多感な時期に、クラシック音楽をはじめ、さまざまな世界や価値観に触れることは、これからの人生において肥やしになるに違いない。

また、就学前の芸術体験は、作品の鑑賞という狭義の音楽体験ではなく、未来をつくる子共たちへの感性への刺激のプレゼントであると考えている。だからこそ、本物が必要なのである。NPO法人こころ21の理事である金子敏郎氏が撮ったパパゲーノと園児の素敵な写真が手元にある（写真1）。手前味噌で恐縮であるが——この写真の中の園児たちの目は、折河宏治を見ている目ではなく、パパゲーノを見る目である。子どもには、現実の世界とわかっていても、どこか夢を見ることのできる力があるように思われる。その力は成長すればするほど消えていくものではあるが、その愉しみを知っているものだけが、舞台芸術のつかの間の虚構を大人になっても愉しめるのではないだろ

うか。夢の世界にいくスイッチがどこにあるのか、いつ押されるのかは誰にもわからないが、オペラはその神髄であるといえるだろう。

他方、出演者にとって、子どもの感性とのぶつかり合いが成長の糧となることは、体験した学生の成長を見るにつけ、痛感するところである。演奏家、つまり表現者にとって、子どもの柔らかい感性を揺り動かすことは、固まってきた自らの感性を再びほぐしてくれるものでもある。また、園児が壁を取っ払って（もとから無いのであるが）音楽を受け入れる姿は、演奏家に表現者として感じるがままに、音楽づくり、役づくりをしなければならぬと思わせる力がある。まさに原点回帰である。

いずれにしても、音楽が嫌いな子どもを作らないということが、子どもたちの感性に直接訴えかけることのできる演奏をするための、心と技術の精進を心がけていくこと、それが音楽を生業とする我々音楽家のミッションであるといえる。

### (写真1)



© Toshiro Kaneko

「少なくとも私は折河宏治ではなく、パパゲーノになっています。そんな人？が目の前に現れた時、スイッチが入るのか……。最初大きな声に驚いて耳をふさいでいた園児も、物語が進行していけば自然に入りこんでいる、という体験をほぼ毎回しています。」(折河)

## 7. 指導と実践から

前項につづき、もう少し演奏家の視点で、声楽の指導実践について筆を重ねたい。前述のとおり、学外での舞台体験は、演奏を学ぶ学生にとってかけがえのない勉強の機会である。試験やコンクールという、ある基準をもって評価される音楽の世界とは違った、実社会での力が試される場であり、そのような機会は多ければ多いほど、学生はパフォーマーとしての素養を身に付けていくことができる。大学の門を出て初めて、音楽家の卵として実感できることは数多く存在する。そしてそれは、子どものためのコンサートでも変わらない。

子どもは舞台を届けば無心に喜んでくれる。しかしそれは、子どもの方に先述したような夢をみる、あるいは創り出す力があるからでもある。もし本物の舞台を届けようとするならば、演奏家としての基礎を築かずに子どもの前に立つことはできない、あるいは危険であるとさえいえるかも知れない。このことを改めて教えてくれたのも、このコンサート・シリーズである。一方で、音に、演技に、話し方に、魅力がなければ子どもたちはすぐに騒ぎだす——かように子どもの感性は俊敏である。幸い、このシリーズではいまだ体験していないが、もし「しーっ、みんな聴いてー！」と言わなければならないのであれば、その時点で、すでに演奏家としては負けなのである。しっかりとした制作理論に裏付けされた舞台型のアウトリーチ公演には、いわゆるティーチング・アーティストの実践では得られないことも多く含まれている。演奏学生にとっては将来を見据えた贅沢な機会であるが、もし出演者がしっかりとした基礎をもたない表現しかできないのであれば、結局、自己満足の域を出ることはない。

無論、学生たちは発展途上である。それゆえ、できているかいないかは別にしても、基礎を築こうとする気持ちが見えるかどうか、換言すれば、基礎の上に表現という建物が建っているということに、学生自身が気づくことが何よりも大事である。伝えたいという気持ちも持っている、という反論もあろう。しかしながら、気持ちだけでは伝わらないのであり、「表現する術」、つまり、言葉

を発音する術、身体の使い方、立ち方などを学生にひとつひとつ教えていく必要がある。これが表現教育の根底であり、社会で言われるコミュニケーション能力へとつながっていく要素のひとつでもある。

学生が音楽的基礎力を身につけ、表現の術を知れば、聴衆としての幼児の顔も輝いてくる。その顔に触れた学生は、一段と表現者としての自分を磨こうとするのであり、それとともに声楽家としての基礎力の必要性を感じ、日々の積み重ねを自発的におこなうようになる。そして1回目より2回目、2回目より3回目、と成長していく。そのプロセスの実現を導いていくことが、教育の現場に求められる指導力であるといえるだろう。“ノリ”だけではなく、基礎力を土台にしてこそ説得力のある表現ができるようになる。『こども夢コンサート』は、学生がそのことに気づく最初の一步である。

## 8. むすびにかえて

はや7年、いやまだ7年というべきか。『こども夢コンサート』は今年度の公演で、ちょうど30公演を数えることになる。最初に安東幼稚園で見送った園児たちが、来年は中学校になるという。彼らはどのような音楽を傍らにおいて、多感な日々を過ごしていくのだろうか。

『こども夢コンサート』シリーズは、「本物の舞台芸術を子どもたちへ」というNPO法人こころ21の活動目標を大学が協力して具現化したものである。同時に、音楽大学としての、文化的社会貢献、芸術音楽の普及、社会との連携、音楽文化を担う人材の育成、そして専門教育のなかでのキャリア教育との統合という、執筆者（壬生）が掲げてきた取り組みのひとつでもある。これらの内容を吟味しながら実現していることができたのは、少人数制の専門教育機関ならではの。また、演奏学生の教育的意義を大きく前進させることができたのは、本稿のもう一人の執筆者（折河）が自ら出演者となり、学生に自らの背中を見せながら、ともにこのプログラムを進めていくことが出来たことにある。長大な計画であり、未来への課題は山積みである。しかし、良質の挑戦を積み重ねていくことだけが善き発展を呼ぶものと信じている。

アウトリーチで訪れた園の子どもたちが、成長とともに音楽の愉しみを謳歌してくれる日が来ることを願っている。このコンサート・シリーズがその小さな芽を育てる一助となれば本望である。(壬生)

目標は、広島市内の保育園全園を回ること。「石の上にも三年」どころか、ゴールははるか彼方であるが、「念ずれば花ひらく」である。(折河)

## 注

- 1) 現在の音楽文化専修音楽コミュニケーションデザイン領域。
- 2) 授業実施後の学生に対するアンケート調査結果による。
- 3) NPO法人こころ21理事 住田和子氏
- 4) 「音楽プログラム」では、同じ広島市内の文化学園大

学のアウトリーチ部門にも担当いただくことになった。同大学の担当教員である高橋千絵氏もまた、エリザベト音楽大学の大学院でアウトリーチを学んだ卒業生である。

- 5) 芸術運営においては、PDCA (Plan, Do, Check, Act) の提唱者であるデミング・ホイール (Deming Wheel) が後に改めたように、PDSA (Plan, Do, Study, Act) の方がより適している。
- 6) 折河宏治 (2011) 「独りごと」NPO法人日本声楽家協会会報『日本の声 日本の音』8月号・9月号, p. 2.

## 参考文献

- 「こども夢コンサート事業報告書」2012年～2017年度版, エリザベト音楽大学音楽文化学科音楽コミュニケーションデザイン専修 (編).
- 「こども夢コンサート」プログラム, 2012年～2017年度版, エリザベト音楽大学音楽文化学科音楽コミュニケーションデザイン専修制作.
- 「こども夢コンサート」写真, Copyright 金子敏郎 (NPO 法人こころ21理事).



# 蛇食鷲 (2018)

川 上 統

(2018年9月21日受理)

*Secretary Bird* (2018)

Osamu Kawakami

This piece is a duet for Shamisen and Biwa. The title “Secretary bird” refers to a kind of bird that is good at running, and preying on snakes. I was interested in expressing these actions in the musical gestures of this work. A defining characteristic of both instruments’ sound is the strong attack, but with great variety of sound color. In this composition I am interested in exploring the essence of the versatility of these attacks.

This piece was commissioned by Shamisen player Kodai Minoda, and Biwa player Akiko Kubota. It was premiered at the “8th Music Concert by Wagakudan KOU” held at Sumida Triphony Small Hall on May 13, 2018.

Duration: ca. 7 min.

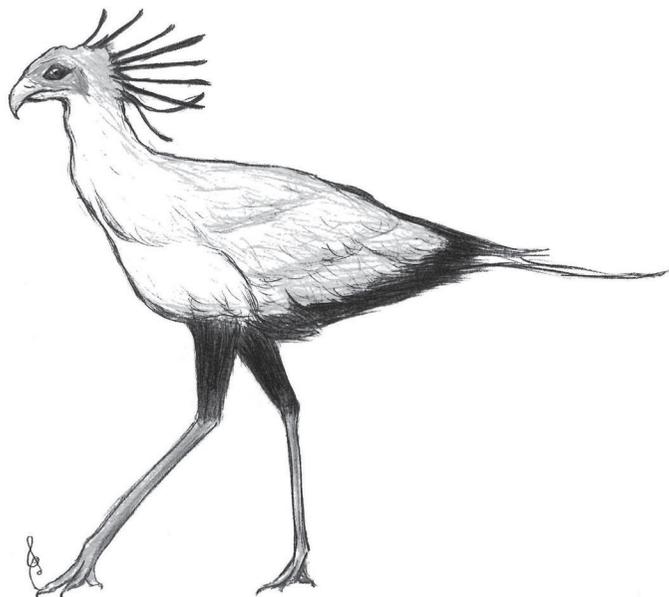
この作品は三味線と琵琶の二重奏曲である。タイトルである「蛇食鷲（ヘビクイワシ）」は走るのが得意な鳥の一種で、蛇を捕食する。この作品はこの鳥の走る様と蛇を捕まえていく様を描いている。三味線も琵琶もアタックの強さを持ち、その色合に違いが見られるように思う。私はその色合いがとても多彩である事に興味があり、その

エッセンスを出そうとこの曲で試みた。

三味線奏者の箕田弘大氏、琵琶奏者の久保田晶子氏より委嘱され、2018年5月13日すみだトリフォニー小ホールにて開催された「第8回 和楽団 煌音楽会」において両氏によって初演された。

演奏時間：約7分

蛇  
食  
鷲



川  
上  
統

蛇食驚  
Notation

✕ ✕ ✕  
= 左手でミュートして  
右手で弦を鳴らす  
(撥使用)

↕  
= 楽器の任意の部位を  
撥を用いて叩く  
= 撥で全弦を叩く  
(響きを殺して)

↑  
= 任意の最高音  
を鳴らす

∞  
= 大きさをけ振幅を  
持たせながらアラート  
= 擦り上げ下げをし  
指定されたリズムで行う

+

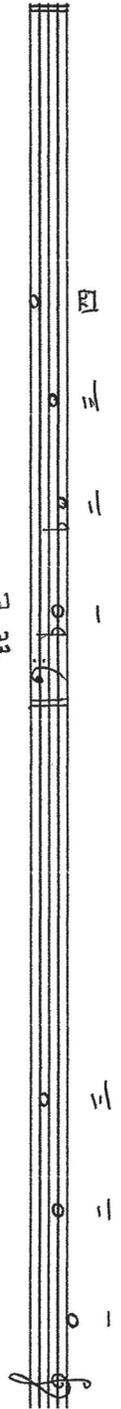
▼  
= 弦と同時に胴を  
叩くアクセント  
= 擦り上げ下げをし  
(上記の例よりも時間をかける)

声: - - 三四 = 声を出し数字を  
唱え  
(任意の器声法で)  
(構わない)

◇  
= ハーモニクス奏法  
(1オクターブ目以降を)  
(第二倍音のみ)

三味線

調弦法  
琵琶





1

三味線  
琵琶

三味線  
琵琶

三味線  
琵琶

三味線

琵琶

33

三味線

琵琶

38

三味線

琵琶

43

七ノ殺

三味線

琵琶

accel.  $\text{♩} = 144 (\text{♩} = 288)$

mf sff f mp sff f

47 (声) 一三四五六七

三味線

琵琶

53

三味線

琵琶

59

x3

sff

f







三味線

琵琶

107 子

mf

f

sf

三味線

琵琶

112 子

mp

sub. sf

simile

sf

揉 (揉)

三味線

琵琶

116 子

p

sf

揉 (揉)

声: 一 二 三 四 五 六 七 八 九

声: 一 二 三 四 五 六 七 八 九

三味線

琵琶

accel. -----

f

f

120

三味線

琵琶

f

f

124

三味線

琵琶

mp

f

mp

f

129

三味線

琵琶

135

mp

mp

f

fff

cresc.

三味線

琵琶

141

f

mp

mp

cresc.

mf

♩ = 144 (♩ = 1)

三味線

琵琶

147

fff

ffff

V

五折

四折

三味線

琵琶

153

三味線

琵琶

157

三味線

琵琶

161

三味線

外丸

accel.

165

琵琶

三味線

180

琵琶

三味線

189

琵琶

173

for  
Kodai Minoda  
Akiko Kubota  
2018.5.6  
Composed by Osamu Kawakami

## 《木目Ⅱ》 — クラリネット、チューバ、ピアノのための

平 田 裕 子

(2018年9月21日受理)

*Grain of Wood II*, for a Clarinet, a Tuba and a Piano

Hiroko Hirata

*Grain of Wood II* was composed to create sounds through amalgamating the notes blended from a clarinet, a tuba and a piano and independent unblended notes. Through the whole piece the sounds are also sometimes disparate, sometimes connected, and sometimes intermingled. The basic idea behind this piece is the same as *Grain of Wood* (2012) which was for two alto recorders and a tenor recorder, but this time I wanted to change the tone by combining different kinds of instruments.

This piece was composed in March 2016, and it was performed by Nozomi Takanishi (clarinet), Miko Morifuji (tuba) and Yoshiko Okamoto (piano) at the Elisabeth Concert given by the Kure branch of the alumni association at Kure City Culture Hall on 8 May the same year.

Duration: ca. 5 min.

《木目Ⅱ》は、クラリネット、チューバ、ピアノの3つの楽器の音が溶けて1つの音の固まりのように聴こえる響きや、溶けることなく独立して聴こえる響きを求めて作られた。また、そうした響きが、点在したり、線のように連なったり、ときにはその両者が同時に混在する様子を描くことが意図された音楽である。2012年に書かれた《木目》—2本のアルト・リコーダーと1本のテノール・リコーダーのためのと同じ着想であるが、《木目Ⅱ》

では異なる種類の楽器の組み合わせによる音色で試みた。

本作品は、2016年3月に作曲され、同年5月8日に本学の同窓会呉支部による「エリザベトコンサート」(呉市文化ホール)において、高西望(クラリネット)、森藤みこ(チューバ)、岡本佳子(ピアノ)によって演奏された。

演奏時間：約5分

# Grain of Wood II

Hiroko Hirata

**A**  $\text{♩} = \text{ca. } 72$       **B**  $\text{♩} = \text{ca. } 144$

Clarinet in B $\flat$

Tuba

Piano

8

**C**

16

23

Musical score for measures 23-29. The score is written for Clarinet (top staff), Tuba (middle staff), and Piano (bottom staff). The Clarinet part begins with a measure rest, followed by notes in measures 24-29. The Tuba part has notes in measures 24-29. The Piano part consists of sustained chords and textures throughout the measures.

30

D

15

Musical score for measures 30-36. The score is written for Clarinet (top staff), Tuba (middle staff), and Piano (bottom staff). A key signature change to D major is indicated by a 'D' in a box above measure 30. The Clarinet part has notes in measures 30-36. The Tuba part has notes in measures 30-36. The Piano part has notes in measures 30-36, with a '15' written above the staff in measure 30.

37

Musical score for measures 37-42. The score is written for Clarinet (top staff), Tuba (middle staff), and Piano (bottom staff). The Clarinet part has notes in measures 37-42. The Tuba part has notes in measures 37-42. The Piano part has notes in measures 37-42.

44 E

52

60 F

68

*ff > mf* *f* *ff* *f*

*f* *ff*

*ff* 8

76

G

*ff* *mf* *ff > mp* *f*

*f* *mf* *mp* *ff*

*p* *f* *mf*

83

*ff* *f* *ff* *ff >*

*ff* *f* *ff* *f*

*mf* 8

90

*p* *f*  
*ff* *f*  
*f* *mp*

8 15

Ad.

97

*mf* *ff*  
*mf*

8 8 8 8

103

*ff* *mp* *mp* *mf*  
*mp* *f* *mp*  
*mp*

8 8 8

H

110

*f* *ff* *mp*

117

*ff* *f* *mp* *f* *mp* *mf*

124

*mp* *mf* *mp* *f*



151

*ff mp ff f*

*f ff p mf mp f*

8 8 8 8 8 8

I  
157

8 8 8 8 8 8

*da.*

163

*mp p*

8 8 8 8 8 8

170

*mf*

*mp* *mf*

*f* *p*

8

3

177

J

*mf* *mp*

3

3

3

8

184

*f* *p*

3

3

3

3

8

8

8

191

*mf*

*mf* *mp* *f* *mf*

8 8 8 8

198

3

8 8 8

205

□

*mp*

3 3

8

212

Musical score for measures 212-218. The system includes a vocal line (treble clef), a bass line (bass clef), and a piano accompaniment (grand staff). The vocal line starts with a triplet of eighth notes and a dynamic marking of *mf*. The piano accompaniment features grace notes in the right hand.

219

Musical score for measures 219-225. The system includes a vocal line (treble clef), a bass line (bass clef), and a piano accompaniment (grand staff). The piano accompaniment continues with grace notes and rests.

226

L

Musical score for measures 226-232. The system includes a vocal line (treble clef), a bass line (bass clef), and a piano accompaniment (grand staff). The bass line has a triplet of eighth notes. The piano accompaniment includes an 8-measure rest in the right hand and a triplet of eighth notes in the left hand. A page number '8' is located at the bottom right of the system.

233

---

240

---

247

M

---

254

mp

mp

8

261

p

mf

mp

268

*rit.*

p

p

*rit.*

15

15

mf

p

## 〈修士論文要旨〉

# 山西省侯馬市におけるピアノ教育 — その実情と課題 —

音楽学専攻 音楽教育学分野 李 坤亜 (2018年9月修了)

筆者は、山西省侯馬市に生まれ、幼い時からその地でピアノ教育を受けた。山西省侯馬市は中国華北地方南部の小さな行政市で、数十万人レベルの小都市と言われる。したがって大都会と比べ都市の経済発展が遅く、人々の収入が低いいため、教育の面でも様々な課題を抱えている。そこで、その課題の一つであるピアノ教育について実態を調査することにした。

第1章山西省侯馬市の文化的背景では、歴史、文化、経済諸方面から、山西省侯馬市のピアノ教育の背景を紹介した。

第2章では、調査対象を設定し、5人のピアノ教師のプロフィールとインタビュー、その生徒たちへのアンケート調査の結果を整理・分析した。教師へのインタビューからは、教育システムの構築に関して大きな興味・関心があることが明らかになった。また、教師自身が受けた教育によって、生徒への接し方に大きな違いがあることも分かった。70名の生徒へのアンケートからは、教本を用いて、どのように練習すれば良いかという、基本的な問題について悩みを抱えている者が多いことが分かった。また、更に詳しい情報を収集するため、5名の生徒を対象にインタビューを行った。そこからは、ピアノを習うということについて、様々な認識があることが明白となった。

以上の考察から見えてきたのは、次の課題である。

- 侯馬市におけるピアノ教育法は古く、現在の生徒のニーズには必ずしも合っていない。音楽学校でも音楽大学で学んだ先生が非常に少なく、音楽教育全体のレベルは高くない。
- 3人の教師が、以前から侯馬市で普及している「トンプソン教本」ではなく、新しい教本を導入していた。
- ピアノ教育に当たって、生徒一人一人の特性を知ることが必要であるが、それが十分になされないままになっている例が散見された。生徒の年齢、性格、特徴、目的を分析し、それらに相応する計画を立てる必要がある。
- 生徒に限らず、教師がクラシック音楽やピアノ音楽を聴いていない。聴くことの重要性が重要視されていない。また、クラシック音楽を間近で聴くことのできる場が少ない。
- 生徒の自主性と自律性がかなり不足している。70名のアンケート調査を見ると、67%は親の勧めでピアノの学習を始めているが、その後の興味は長く続いていない。ピアノへの興味を育成する方法が必要である。
- ピアノを習う目的が、一過性のものになっている。これは、現在の中国ピアノ教育における最も大きな問題である。改革開放以来、経済が豊かになり、ピアノブームが続いてきたが、音楽に本当の関心があるかは大いに疑問である。多くの保護者は、コンクールで賞を取るといったことばかりに興味があり、音楽が本来持っている情操教育の面に無関心である。

これらの課題は、侯馬市に限ったことではなく、現在の中国国内で数多く見受けられることだと思われる。21世紀に入り、既に20年が経とうとしている中、中国のピアノ教育にも大きな変革が求められている。今後も、ピアノ教育について研究を深めていきたい。

**主要参考文献**

- 王昌達 Wang Changkui (2010) 『中国钢琴音乐文化』 光明日报出版社 (『中国ピアノ音楽文化』)
- 吴燕, 谢晓英 Wu Yan Xie, Xiaoying (2011) 『少儿钢琴教学艺术十论』 山西人民出版社 (『児童ピアノ教育芸術十論』)
- 伍雍誼 Wu Yongxuan (1999) 『中国近现代学校音乐教育(1840-1949)』 上海教育出版社 (『中国近现代学校音楽教育(1840-1949)』)
- 许珊 Xu Shan (2014) 『钢琴教学理论与实践研究』 中国书籍出版社 (『ピアノ教学理論と実践研究』)
- 俞玉姿 Yu Yuzi (2011) 『中国近现代学校音乐教育(1840-1949)』 上海教育出版社 (『中国近现代学校音楽教育(1840-1949)』)
- 郑红 Zheng Hong (2013) 『钢琴人才培养精要』 山西传媒集团.山西省人民出版社 (『ピアノ人材育成要旨』)

## 〈修士論文要旨〉

# N.ミャスコフスキーのピアノ・ソナタ第1番から第4番の分析と考察

音楽学専攻 音楽学分野 江口 莉永 (2019年3月修了)

ミャスコフスキー (1881-1950) は、20世紀に活躍したロシア・ソヴィエトの作曲家の一人であり、カバレフスキーやハチャトゥリアンの作曲教師として知られる他、27曲の交響曲を残すなど、非常に多作な作曲家としてロシア音楽史に名を残した人物である。生前、彼の作品は国内外至る所で演奏され、ロシア・ソヴィエトの音楽界を牽引する一人でもあった。現在の知名度は決して高いとは言えず、ピアノ作品も、演奏される機会は非常に少ない。しかし、彼の全9曲のピアノ・ソナタのうち、第1番から第4番に関する多くのレビューでは、非常に高い評価がしばしば見受けられ、加えて、ロシア・ソヴィエトを代表するピアニスト、G.ネイガウスやS.リヒテルらによって愛奏されてきた。

本研究は、このミャスコフスキーのピアノ・ソナタ第1番から第4番までを対象に、楽曲の構成や主題の扱いについて分析し、さらに、奏法上の特徴や演奏に関わる観点からの考察を行ったものである。それによって、曲のもつ特質を明らかにしつつ、作曲当時は高い評価を受けながら、現在ではあまり知られていないこれらの作品について、より深い理解を得ることを目的としている。

論文は4章からなる。第1章では彼の生涯について、第2章ではミャスコフスキーによる小品等を含めたピアノ作品について概観した。第3章では、ソナタ第1番から第4番の楽曲構成や主題の扱いについて分析し、第4章では、強弱、テンポと拍子感、アーティキュレーション、音域、他の作曲家の作品との類似や影響など、11の観点から考察を行った。

19世紀末から20世紀初頭の西ヨーロッパでは、ソナタというジャンルが次第に敬遠される傾向にあったが、こうした流れに逆らうように、ロシア・

ソヴィエトの作曲家によって多くのピアノ・ソナタが書かれていた。そこでは、本来のジャンルとしてのソナタの個性は薄まったものの、メトネルやスクリャーピンをはじめとした作曲家たちによって、ソナタへの多様な試みを窺うことができる。

まさにそのような時代にあたる、1907年から1925年に書かれたミャスコフスキーのピアノ・ソナタ第1番から第4番は、後期ロマン派のピアノ書法を汲んだ第1番に始まり、無調的でカオティックな雰囲気漂う第4番で、ミャスコフスキーのピアノ音楽における複雑性の頂点を迎える。

音楽院時代に着手されたソナタ第1番 (1909) は、まだ習作の域を出ないものの、ライトモチーフを用いた循環性を伴った壮大なソナタとなっている。演奏時間が約30分に及ぶその規模とスケール感から、演奏には体力と集中力の持続も必要となる。終楽章では、低音域を中心に、重音や和音が連続する、運動的なパッセージが多く見られる。

単一楽章の第2番 (1912)、第3番 (1920) では、悲観的な性格が強められ、低音域を広く使った暗い響きが多々見受けられる。特に第3番での不安な曲想は、メロディーや和声のみならず、変則的な拍子感とテンポと関連している。第3番における、曲全体に亘る拍子記号の欠如と、小節ごとに起こる拍の変動は、頻繁に現れるベザンテやアツチェレランドなどの発想標語と合わさることで、ピアニストにとって、拍感を捉えることを難しくさせる要素となっている。

全3楽章からなる第4番 (1925) は、第1番と同様、演奏時間が約30分にもなる上に、非常にヴィルトゥオーゾ的なテクニックと体力が試されるソナタとなっている。この作品によって、ミャスコフスキーによる悲観的かつ内省的な作風は頂点を

迎えている。特に第3楽章では、運動的なパッセージや多声的書法において、プロコフィエフやショスタコーヴィチのソナタとの関連箇所が見受けられた。

現在の評価では、ミヤスコフスキーは、革新主義者というよりも、保守的傾向の強さから、あまり高くないのが実情であるが、筆者が分析したピ

アノ・ソナタ第1番から第4番には、構成面での珍しい楽章立てや、拍子記号を取り払った書法などの独自の手法が見受けられた。ショパンやスクリャーピン、ラフマニノフの影響が窺える部分もあると同時に、ミヤスコフスキーの独自性や個性はそこに埋もれることなく、非常に挑戦的なピアノ・ソナタが生み出されていると言えよう。

### 主要参考文献

- 田中香月 (2005) 「19世紀後期 (1881) から革命 (1917) までのロシアの作曲家による出版されているピアノ・ソナタに見られるソナタ形式の特徴」(エリザベト音楽大学2005年度博士学位論文)。
- Haeseler, Lynn Cheryl. (1995) "Sonata No.2 in F-sharp minor, op.13, by Nikolai Yakovlevich Miaskovsky: A Detailed Analysis and Comparative Study", DMA dissertation, The University of Arizona.
- Shamray, Konstantin. (2016) "The First Four Piano Sonatas by Nikolai Myaskovsky: Performing in Context, Portfolio of Recorded Performances and Exegesis", Thesis (M.Phil), University of Adelaide, Elder Conservatorium of Music.
- Долинская, Елена Борисовна. (1980) Фортепианное творчество Н.Я.Мяскофского. Москва: Советский композитор. [ドリーンスカヤ, エレーナ, ボリソヴナ 『N.Y.ミヤスコフスキーのピアノ作品』, モスクワ: ソヴィエト作曲家]。
- Кабалевский, Дмитрий Борисович. (1977) С. С. Прокофьев и Н. Я. Мяскофский Переписка. Москва: Советский композитор. [カバレフスキー, ドミトリー, ボリソヴィチ 『S.S.プロコフィエフとN.Y.ミヤスコフスキーの書簡』, モスクワ: ソヴィエト作曲家]

## 〈修士論文要旨〉

## 邦人ピアノ作品に関する調査研究

音楽学専攻 音楽教育学分野

長谷川 智子 (2019年3月修了)

本研究は、指導の場で実践的に用いるため段階別に整理された難易度一覧を作成すること、並びに、邦人ピアノ作品を取り巻く環境と問題点を探り、ピアノ教育における邦人作品の普及の一助となる方策を考えていくことを最終的な目標としている。本論文は、その基盤となる研究にあたる。

1900年(明治33年)に滝廉太郎が邦人初のピアノ作品「メヌエット」<sup>1)</sup>を作ってから、100年以上の年月が過ぎた。しかし、コンクールの課題曲として取り扱われるなど邦人作品への段階的取り組みは目にするものの、今なお演奏者・指導者の間に定着したといえる状況にはなっておらず、ごく一部の子ども向け作品を除き、実際のピアノ学習者が触れる機会が少ないのが現状である。

国際化が進む中で、自国の文化を知り、発信していく力が全ての領域で求められるようになった。文化芸術領域においては、なおさらのことである。今後どのように自国の芸術活動を発展させ、保護していくのかというのは大きな課題である。邦人ピアノ作品には、日本独自の文化や風景などを題材としたものも多い。それゆえ、邦人作品を演奏することは日本文化への理解へとつながるだけでなく、日本人演奏家が活動の場を広げる足掛かりのひとつになると言えるだろう。

第1章では、コンクールの課題曲から見た邦人ピアノ作品の調査を行った。ピティナ・ピアノコンクールは、未就学児から高校生まで幅広い年齢層に邦人作品を取り入れており、カワイ音楽コンクールでは中学2年生以下を対象に、最も多くの邦人作品が用いられていた。浜松国際ピアノコンクールと高松国際ピアノコンクールで使用される邦人作品は全て、コンクールのために委嘱された作品であり、新曲課題としての役割を持っていた。課題曲として取り扱われる邦人ピアノ作品を

対象者の年齢に分けて調査したところ、19歳を境に作品数が途端に減り、それ以上の年齢を対象とした取り組みは国際コンクールだけであることがわかった。

第2章では、邦人ピアノ作品への意識を探るため3つのアンケート調査を実施した。ピアノ指導者を対象としたプレ・アンケート調査では、レベル別に分けられた曲集と指導の参考となるものが求められていることがわかった。また指導の場における問題として、ピアノを持たず、電子ピアノなど鍵盤のあるものでの自主練習も難しい生徒がいることがわかった。

外国人の聴衆を対象とした調査では、日本の音楽の認知度を調べるとともに、筆者が実際に邦人ピアノ作品を演奏し、作品をどのように受け取るかについても調査を行った。知っている作曲家として具体的に名前が挙げられた中で、最も回答数が多く、クラシック音楽に属する作曲家は武満徹のみであった。他に挙げられた日本人の作曲家は全て、映画などの付随音楽で活躍しており、20代の回答者にはゲームやアニメの影響が強く見られた。演奏された邦人作品においては、落ち着いた雰囲気や流れを感じる部分に日本を感じたとの回答が目立つ一方で、日本に伝統的アジア的印象を強く持ち、作品に全く日本を感じないと答えた者もいた。また自由記述では、演奏についての意見が圧倒的に多く見られた。ここから、初めて耳にする作品を楽しめるかどうかは、演奏者の技量によるところが大きいことが明らかになった。

次に、ピアノを専門的に学んできた日本人を対象に、アンケート調査を実施した。知っている邦人作曲家には55名と多くの名前が挙げられ、そのうちの22名はコンクールに課題曲として取り上げられていた。このことから、コンクール課題曲

はピアノ奏者と作品を結び付ける大きな役割を果たしていることがわかる。しかし、ピアノ奏者の邦人作品に対する課題曲としての意識が強く、レパートリーとして根付いていない現状も見えてきた。また、回答者が持つ邦人作品に関する情報量に大きな開きがあり、ピアノを専門的に学んでいても、およそ22%の人が邦人ピアノ作品をひとつも思い浮かべることができないことがわかった。「日本」に対するイメージには、海外と同様に伝統的民族なものと同様捉える人もおり、奏者それぞれが異なる印象を抱いている。しかしながら、多くのピアノ奏者が邦人作品を日本の作品として意識し、個々が持つ日本へのイメージを作品に探し、当てはめていることがわかった。これら3つのアンケートを通して、邦人ピアノ作品に好意的な意見が多数寄せられた。中でも、邦人ピアノ作品に関する情報や触れる機会を求める声が目立った。

第3章では、邦人作曲家によるピアノ作品の一覧となる資料を独自に作成し、そこから分析を行った。作成資料は主に、『日本の作曲家の作品』（サントリー芸術財団出版）や全音楽譜出版社による作曲家別の作品目録、ショット・ミュージックのホームページに基づいている。ここでは、568名の邦人作曲家が3068曲にのぼるピアノ作品を創作しており、うち、出版されている作品は1010曲、その中の約22%はこども向けられた作品であることがわかった。「こども向け」という言葉は、時に初級レベルと同じ意味として用いられる。しかしながら、『こどものための現代ピアノ曲集Ⅰ・Ⅱ』（春秋社）をはじめ、「こどもの

ため」と明記された作品であっても、ある一定以上の技術を要する作品があった。加えて、こども向けと思われた湯山昭の『お菓子の世界』は、こどもだけを対象に作られた作品ではないことがわかった。また、資料調査の結果、多くの邦人ピアノ作品が出版されていることがわかった。が、指導者からは、レベル別の曲集への要望があることがわかった。現在、出版されている曲集はあるものの、その大多数が作曲家別によるものである。

最後に、全3章の内容を総括したものを総合的考察として終章にまとめた。研究全体を通して、多くのピアノ指導者や学習者が邦人ピアノ作品へ取り組むことに前向きであるが、得られる情報や資料に不足を感じていることがわかった。また、邦人作品に関する研究は年々増えているものの、そのほとんどが作品研究であり、教育的視点から言及したものはこれまでほとんどない。また、中級レベルへの取り組みや研究が非常に少ないことも明らかとなった。このことから、邦人ピアノ作品を普及し、発展を促していくためにも、中級レベルと指導の場に向けた研究や取り組みがより一層必要であると言える。

本論文は冒頭に掲げた最終目標のための基盤研究であり、邦人ピアノ作品一覧表も今後さらなる改訂を必要としていくことが想定される。そのため、邦人ピアノ作品の収集・整理を続け、より完成度の高い一覧表を作成するとともに、中級レベルの作品に焦点を当てた研究を続け、指導と普及に寄与することを今後の課題と展望としたい。

### 主要参考文献

- 酒井令子(1989)「現代日本のピアノ音楽の研究(1960年代以降のピアノ作品を中心に)」1989年度東京藝術大学大学院博士論文。  
 平本恵子(2001)「1930年代における邦人ピアノ曲の研究——『新興作曲家連盟』に属する作曲家を中心に」2001年度エリザベト音楽大学大学院博士論文。

### 注

- 1) 平本恵子(2001)「1930年代における邦人ピアノ曲の研究——『新興作曲家連盟』に属する作曲家を中心に」2001年度エリザベト音楽大学大学院博士論文、p. 8を参照。

## 〈修士論文要旨〉

# デジタル鍵盤楽器における編曲の可能性 — ドビュッシーの《2つのアラベスク》を例に —

音楽学専攻 音楽教育学分野 姚 皓玥 (2019年3月修了)

本研究はドビュッシーのピアノ作品《2つのアラベスク》について、デジタル鍵盤楽器の一つとしてのエレクトーン（電子オルガン）における編曲の可能性を研究したものである。

第1章では、《2つのアラベスク》の作品の概要について述べた。作品の特徴を、ドビュッシーの生涯との関連から考察し、その構成を整理した。

第2章では、日本の作曲家、編曲家である富田勲と渡辺睦樹の《2つのアラベスク》の編曲における特徴を考察した。富田勲はモーク・モジュラーを使って、《2つのアラベスク》を製作した。これに対して、渡辺睦樹はエレクトーン用に《2つのアラベスク》を編曲している。第1番では、電子音が採用され、原曲の雰囲気が変えられている。これは富田勲の曲風と非常に近い。第2番はオーソドックスなオーケストレーションによるアレンジとなっている。

第3章では、筆者による編曲について、その概要を述べた。具体的には、クラシック（弦楽器アンサンブル）、ポップスバラード、ボサノバ、電子音楽（シンセサイザー）の4つのスタイルを採用し、編曲における様々な問題の解決法について探求した。各編曲の構成と編曲時の留意点は次の通りである。

### 〈第1番〉

クラシック（弦楽器アンサンブル）：イントロ — 第1テーマ — 第2テーマ — 再現部 — エンディング（統一的な弦楽音色を選んで編曲し、弦楽器ア

ンサンブルのイメージでまとめた）

ポップスバラード：イントロ — 第1テーマ — アドリブ — 第2テーマ — 再現部 — エンディング（ポップスの要素を取り入れたバラードにアレンジしてみようと考え、メロディーを変更した）

### 〈第2番〉

ボサノバ：イントロ — 第1テーマ — 第2テーマ — アドリブ — 再現部 — エンディング（ギターの特徴を活かした。調性に関しては、ボサノバの主属関係にある長調と短調を頻繁に交替させた）

電子音楽（シンセサイザー）：イントロ — 第1テーマ — 第2テーマ — 再現部 — エンディング（声部、音高線、装飾音、メロディーラインなどを変えた。エレクトーンの音色にはパン、ディレイ、リバーブ等様々な効果がある。シンセサイザー風の編曲に当たっては、主にパンを使用してステレオ効果を制御した）

編曲全体を終えて感じたのは、印象派に見られる作曲技法上の特徴をふまえながら原曲のイメージを崩さずに編曲する難しさである。繊細な音色や和声の不安定さをエレクトーンで再現するには、多くの工夫が必要であることが分かった。今後もクラシック作品の編曲を積極的に行なっていきたい。

## 主要参考文献

### 書籍

鶴崎庚一 (2018) 『アナリゼの技法 ドビュッシー /2つのアラベスク』 学研プラス, pp. 46-49.

## 楽譜

C. ドビュッシー (2005) 『ドビュッシー アラベスクとピアノのために』全音楽譜出版社, pp. 3-14.

C. ドビュッシー (2015, 録音1974) 《月の光》 富田勲 (編曲), ソニーミュージック, SICC1835 (CD).

三木渡 (2017) 「アラベスク第1番 (渡辺睦樹編曲)」『Classitronic ～電子音で弾くクラシック～』ヤマハ音楽振興会, pp. 19-27.

渡辺睦樹 (2014) 『STAGEA パーソナル 5～3級 Vol.43 渡辺睦樹 4「音彩 (おといろ) ～ colors ～』ヤマハミュージックメディア, pp. 4-5, 36-44.

## 〈修士論文要旨〉

# 渡辺睦樹の作品における特徴について

音楽学専攻 音楽教育学分野 朱 鏗華 (2019年3月修了)

本研究は、現代日本の電子オルガン界の第一人者である渡辺睦樹の作品をとりあげ、その特徴を分析すると共に、彼の編曲法を用いて実際に編曲を試みるというものである。私は6歳頃からピアノを習い、中国四川音楽学院に入学後、ヤマハのエレクトーンを習い始めた。中国における電子オルガンの教育は始まったばかりで、まだ十分な教材もなく、良い指導者が少ない現状がある。エリザベト音楽大学大学院音楽研究科での筆者の学習の目的は、日本の優れた教育システムについて学ぶことであった。日本では電子オルガンの学習については、圧倒的にヤマハ音楽教育で学ぶ人が多く、彼らはヤマハの教材を用いて学んでいることを知った。筆者は、その教材の独自性に強い興味を持ち、1年目はテキストの研究を行ってヤマハの教材の特徴について分析した。その間、ヤマハの教材を用いてヤマハのシステムで学んだ優れたプレイヤーが数多くいることを知った。中でも渡辺睦樹は子どものときからずっとヤマハで学んだ、電子オルガン界におけるクラシック演奏トッププレイヤーである。演奏者としてだけでなく、作曲・編曲者としても人気が高く、彼のオリジナル曲とクラシックの編曲作品は、ヤマハの教材として、世界の演奏者に使われている。

本研究は、ヤマハのシステムが輩出した渡辺睦樹のオリジナル作品、クラシック編曲作品の特徴を見出すことを主たる目的として始まった。さらに、彼の編曲方法の特徴を用いて、渡辺睦樹のアンサンブル用のオリジナル作品を独奏用に編曲することを試みたものである。

第1章は渡辺睦樹のプロフィールについてまとめている。筆者は、彼がこれまで受けた音楽教育について知るために、実際に渡辺に会い、インタビューも行った。彼は5歳からヤマハ音楽教室に通い始め、小学6年生(11歳)のとき「コミカル・トレイン」と

いう曲で「ヤマハジュニアオリジナルコンサート」に参加した。(この曲の原曲はすでに6歳のときに創作されていた。)彼はこれをきっかけに国内外の数多くのコンサートに出演するようになり、「ヤマハジュニアオリジナルコンサート」には毎年、作品を作って出演した。しかし、高校入学時に渡辺はヤマハ音楽教室を一時退会し、高等学校卒業後、名古屋大学に進学(経済学専攻)した。受験勉強から解放されて再びヤマハ音楽教室に通い始めた。そして1988年にフランスのパリで行われた「インターナショナルエレクトーンフェスティバル'88」に日本の代表として出場し最優秀賞を受賞した。クラシック音楽作品の編曲を始めたのは大学2年(19歳)からである。渡辺は大学での勉学と並行してヤマハでの勉強を続け、卒業後1992年に初めてのリサイタルを名古屋で開催した。その後ドイツに留学し、ハンブルク音楽大学とハンブルク音楽院の作曲理論科で作曲理論を専攻したほか、ピアノや声楽伴奏も学んだ。日本に帰国してからは、現在に至るまで、エレクトーンのクラシックプレイヤーとして、また編曲、作曲家として第一線で活躍している。

第2章では渡辺睦樹のエレクトーンオリジナル作品について分析を試み、作品の特徴をまとめた。続く第3章では渡辺睦樹のエレクトーン編曲作品について分析を試み、そのまとめを行った。

そのようにしてまとめた渡辺の作曲、編曲技法の特徴を用いて、筆者は渡辺睦樹の《Soundcraft PERFECT 4th》というオリジナルのアンサンブル作品をソロ演奏用に編曲することを試みた。第4章ではその編曲について解説を行った。

こうしてプロフィールのまとめ、および、作品、編曲技術の分析と考察を通して、筆者は渡辺の作品の特徴について以下のような結論を得た。

### 1.高い音楽基礎能力(和声, 対位法)と, 原曲への深い理解(読譜力)に基づく編曲

具体的には, 最も明確に聴こえるべきものを右手で演奏するようにしていること, 原曲のメロディー, ハーモニー, リズムのバランスを崩さずに編曲していることなどが挙げられる。さらに, 渡辺は和音の構成音を各声部に置くときに, 原曲の響きをしっかり考慮して重ねており, それによってハーモニーがよく聴こえてくる。また, 多くの声部を再現するために, 別々の声部にある音を意図的に同じ鍵盤で連続して演奏するなど, 両手, 両足への音の配置はかなり考えられている。

### 2.エレクトーンの機能の有効な活用

幼児期からエレクトーンを学び, 楽器の機能については熟知している彼は, それらを十分に活用して, 編曲を行っている。例えば, 音色のフィート数(8' 4' 2')を利用して指が届かない音域の音を低い音の記譜でオクターブ上の音が出るようにすること, さらにNOTE SHIFT(ノート・シフト)を用いて半音単位で1つの鍵盤で異なる音を出すこと, などを駆使し, NOTE LIMIT(ノート・リミット)を使用した鍵盤の分割使用も行うなどである。

また, 音色の決定は, 原曲がオーケストラ作品であれば, 弦楽器, 木管楽器, 金管楽器に持たされたそれぞれの役割をきちんと理解して行い, 組み合わせたときに原曲と同じ響きになるよう意図している。

### 3.演奏しやすい編曲

彼の編曲は, 複雑な多声部の原曲であっても, 比較的演奏しやすいものである。できるだけ原曲の響きを変えずに, 演奏しやすくアレンジすることを意識しているのではないかと推察する。これらの特徴から, 彼の作品が教材として用いられることの意味, 理由が見えてくる。学習者が彼の編曲作品の演奏を通して何を学んでいくのか, 筆者は次のように考える。

### 1)クラシックの様々な時代の作品に触れる, 学習者と音楽との出会いの機会

学習者がポップスやフュージョン, ポサノバなどの人気のジャンルだけではなく, クラシックの作品を知って学ぶことは大変重要である。渡辺のアレンジによって, クラシック音楽に興味を持つ学習者もいると思う。学習者はこれらの編曲を演奏しながら様々な形式を学び, 自分の音楽の基礎的な能力を高めていくことができる。

### 2)原曲の演奏形態を考え, 音色の響きを感じながらの練習が可能

エレクトーンには多種多様な音色が用意されているが, それらの音色の響き, 組み合わせを学ぶ機会として渡辺のアレンジ曲は有効である。オーケストラ, 吹奏楽, ピアノ独奏など, 原曲がどのような形態であるかをイメージして演奏する訓練にもなる。また, 原曲がオーケストラの場合, 木管楽器, 金管楽器, 弦楽器, 打楽器などの役割をエレクトーンの楽譜から読み取る学習は, 学習者にとっては理解しやすいと考える。

事実, ヤマハのエレクトーン教材には, 渡辺のクラシック編曲作品が多数選ばれている。彼の編曲作品の演奏を通して, 子どもたちはクラシック作品をより親しみやすく受け入れられるかもしれない。また, 編曲された彼の楽譜には, 楽器の機能が十分に活用されているので, 演奏者の技術向上を促進し, 最終的に子どもたちの演奏技術も向上すると考える。

今回, このように渡辺陸樹のクラシック編曲作品について研究し, その編曲技術を見出す中で, 筆者も今後クラシック作品の編曲に挑戦してみたいと思った。彼の編曲技術を自分の中で, さらに高めていくことが筆者のこれからの研究課題である。

## 主要参考文献

### 書籍

『最新名曲解説全集 第20巻 歌劇Ⅲ』(門馬直美他編著, 音楽之友社, 1980) pp. 114-119

### 楽譜

『STAGEAパーソナル・シリーズ(グレード5~3級) Vol.48 渡辺陸樹ベスト・セレクション』(作曲・エレクトーン編曲: 渡辺陸樹)(Yamaha Music Foundation 2016)

『アンサンブルゼミ 3』(Yamaha Music Foundation 2009)

『吹奏楽のための第2組曲へ長調 [原典版スコア]』(G. Holst)(校訂・解説: 伊藤康英)(日本楽譜出版社 出版年不明)

『Cavalleria rusticana』(P. Mascagni)(New York: Broude Brothers n.d.)

## 〈修士論文要旨〉

# 「スズキ・ピアノメソードの教本と指導法について」 — 教本収録曲の分析と指導の実際からの考察 —

音楽学専攻 音楽教育学分野 趙 錦 (2019年3月修了)

現在の中国においてピアノ教育をよりよいものにするためには、中国の子どもたちに初歩の段階から行う優れたメソードを普及させる必要がある。「しっかりした音楽理念をもった体系的なピアノ指導法を用いれば子どもの人生にいい影響を与えることができる」そのような考えで、日本をルーツに世界中で用いられている非常に有名な音楽教育法があることを、私は約4年前に知った。それがスズキ・メソードである。子どもの才能を信じるという「才能教育」を基盤にヴァイオリンだけでなくほかの楽器にも応用されていることを知り、特にアメリカの論文等で片岡治子（鈴木鎮一の弟子の一人で、スズキ・ピアノメソードを確立していった人物）の名前を見つけ、スズキ・メソードがピアノ教育にもあることを知った。これをきっかけに、私は大学院でこのメソードについて調べ研究することを決意した。本研究はこの決意のもとに、この教育法と教本についての課題を探ることを試みたものである。1年目は鈴木鎮一の生涯、才能教育理論について理解することから始め、2年目は新、旧のスズキ・ピアノメソード教本における収録曲を比較し、まとめた。また、具体的な指導法については國岡裕子氏に師事して実際に指導を受けることにより、スズキ・ピアノメソードの教育法を実践的に体験することができた。このような体験に基づきながら、筆者はスズキ・ピアノメソードの教本と指導法について考察し、論文としてまとめた。

本論文では、第1章でスズキ・ピアノメソードの成り立ちと学習システムについて述べた。スズキ・メソードの生みの親である鈴木鎮一は、明治、大正、昭和、平成までの激動の時代を生き、音楽教育に生涯を捧げた人物である。彼がどのように才能教育を発見し、それを応用したピアノ教育の

システムがどのように作られているかを調べてまとめた。

第2章ではスズキ・ピアノメソードの教本について分析したことをまとめた。教本には旧版と新版がある。最初の教本である旧版が作られる過程で収録曲の選定にどのような意図があったかを分析し、さらに新版と比較して、どのような改訂の意図があったかを分析した。また、現在使用されている新版の収録曲が、どのような指導観点をもつか1曲ずつ分析した。

第3章においては、スズキ・ピアノメソードの指導方法について述べるとともに自らレッスンを受けた記録をまとめた。スズキ・ピアノメソードの指導方法は大変特徴的で、そこには才能教育との大きな関連があることがわかった。指導者になるには優れた資質が必要であり、鈴木鎮一の理念をよく理解していなければならない。筆者は自らレッスンを受けることにより、そのことを実感しその記録をまとめるとともに、幼い子どもへのレッスン見学の記録もまとめ、考察した。

筆者にとってのスズキ・ピアノメソードの最も大きな魅力は、子どもたちに対する深い愛と真剣さを持っている点である。生徒たちは指導者から認められ、尊重され、愛を受けて育つ。「才能教育」とはそれぞれの子どもの持っている力を才能に変えていく方法であるが、何よりもまず子どもの能力を信じ、子どもたちが愛の雰囲気の中で育つことを大切に考える教育なのである。指導者はそういった環境をつくるのが彼らの自己肯定感を高め、最終的に人生にとって最大の助けとなると信じて指導する。この重要なポイントが音楽教育に応用されて、ピアノ・メソードにおいても技術だけでなく、豊かな感性や人間性を養うことが目標になっていると実感した。

このように、筆者は具体的に自ら学ぶことにより多くの気づきを得たが、それによりスズキ・ピアノメソッドの優れた点はもちろん、一方で疑問も抱くことになった。

第4章では、それらを課題と展望についての考察としてまとめた。

今後の研究として、筆者は中国での普及を念頭にして指導法を考えていくつもりである。スズキ・ピアノメソッドにおいては、指導者が、生徒や親たちとの間のコミュニケーションに注意を払い、音楽とピアノの学習を媒体として、親たちと子どもたち、指導者と子どもたちの関係を確立しようとするが、この方法は筆者の母国である中国ではあまりみられない。このような人間関係をつくる方法であることこそ、スズキ・メソッド、才能教育が世界の多くの国々で認められている理由であり、技術偏重よりも人間教育に直結する指導はこれから非常に重要になってくると考える。

筆者は、今後、中国に帰国したら研究をさらに進めるとともに、この教育法の優れた点を基に、自分の方法を考えていきたいと考えている。

まずはスズキ・ピアノメソッドを広めるために、スズキ・メソッドの母国語理論を活用して言葉と音楽を連動させるような指導を行いたい。また、母国語教育に関連させて、子どもの歌（わらべうたや民謡など）をより多く指導用教材曲として採用するなどの可能性は十分にあると考えた。このように、その国々の子どもの歌を取り入れることは、今後のスズキ・ピアノメソッドの発展のひとつとなるのではないだろうか。

中国でクラシック音楽を学ぶ子どもたちにもスズキ・ピアノメソッドの活用は非常に有効であると筆者は確信している。とにかくこのメソッドの考え方と具体的な指導法を、多くの指導者と保護者に知ってもらうことが大切であろう。筆者は最終的には、中国の子どもたちの実際の状況を考慮し、適切な方法を選択して指導できるようにしたい。音楽を好きになる指導、ピアノを楽しく弾くためのレッスンをどのように行うか、中国の子どもたちのための、才能教育を応用した指導法の研究が、筆者の今後の研究課題である。自分のライフワークにしたいと考えている。

### 主要参考文献

熊谷周子「スズキ・メソッドによる幼児の音楽教育について」『日本保育学会大会研究論文集 (50)』1997, pp.212-213.

熊谷周子「スズキ・メソッドによるピアノ学習に関する一考察」『湘北紀要 (9)』1998, pp.105-128.

熊谷周子「スズキ・メソッドと子供の能力形成」『湘北紀要 (21)』2000, pp.13-26.

熊谷周子「スズキ・メソッドと子供の能力形成:ピアノ指導の場合」『湘北紀要 (22)』2001, pp.59-79.

ビグラー・キャロル・リンデマン, ヴァレリー・ロイド=ワッツ共著『鈴木メソッドによるピアノの学習——先生と親子のための手引書』細田和枝・熊谷周子共訳 全音楽譜出版社 1994, pp.1-87.

〈修士論文要旨〉

## 日中のピアノ検定における比較研究

— 日本における6つのピアノ検定, および中国における6つのピアノ検定を対象に —

音楽学専攻 音楽教育学分野 張 黔秀 (2019年3月修了)

中国では1980年代末からピアノ検定試験が行われ始めた。現在では、ピアノ検定試験は、中国のピアノ文化における非常に重要な教育現象となっている。それに伴い、中国では、ピアノ検定試験に関する雑誌記事および論文が多く書かれており、いくつかのものは日本のピアノ検定試験の状況を説明し、中国のピアノ検定試験との初歩的な比較も行っている。しかし、日中のピアノ検定試験について、より深く比較研究したものはまだない。そこで本論文では、日中のピアノ検定試験の試験制度や課題内容などについて系統的な比較を行うこととし、また、いくつかを実際に受験することで、経験から得られる理解も考察に取り入れた。最終的に、これらの研究に基づいて相違点と類似点を検討することにより、今後の中国におけるピアノ検定試験のさらなる発展にとって有益と思われる点を見出すことを目的とする。

第1章では、日本で行われているピアノ検定試験のうち、民間によるものとして、「ヤマハグレード」、「ヤマハピアノコンサートグレード」、「カワイグレードテスト」、「ピティナ・ピアノ演奏検定(リハーサル)」、「ピティナ・ピアノステップ」、音楽大学によるものとしてエリザベト音楽大学「エリザベト演奏グレード検定試験」の計6つを取り上げ、目的や試験科目などについて述べた。また、指導検定(「ヤマハグレード」の「指導グレード」、「カワイグレードテスト」の「指導(筆記)グレード」、「ピティナ・ピアノ指導者ライセンス」)についても合わせて取り上げた。第2章では、中国の主なピアノ検定試験として、「中国音楽家協会ピアノ検定試験」、「中央音楽学院ピアノ検定試験」、「上海音楽学院ピアノ検定試験」、「上海音楽学院ピアノ演奏検定試験」、「上海音楽家協会ピアノ検定試験」、「上海音楽家協会ピアノ演奏検定

試験」の6つを取り上げ、目的、グレードの種類と課題内容などについて述べた。最後に第3章で、第1章と第2章で述べた日本と中国のピアノ検定を比較し、それぞれの共通点と相違点、特徴を明らかにした。

本論文で取り上げた日中のピアノ検定試験の比較を行った結果、内容に関する共通点と相違点として、以下のことが分かった。

「目的」については、日中のどのピアノ検定も、音楽をする人や学ぶ人を対象に、自分の力を確かめるために、ピアノ実技についてグレードが設定されていることが共通している。ただし、そのうえで、級の特徴と対象については違いも多くある。また、「ヤマハグレード」、「カワイグレードテスト」とピティナには、演奏者のためのグレードに加えて、ピアノ指導者を目指す人を対象にした「指導グレード」検定も設定されている。一方、「ヤマハピアノコンサートグレード」と「ピティナ・ピアノステップ」はいずれも、舞台での演奏を楽しむ、コンサート形式で演奏表現の評価を受けることができる、新しいタイプの検定である。「カワイグレードテスト」の2級および「エリザベト演奏グレード検定試験」のグレード9から10は、それぞれ約30分程度から最長で約60分のプログラムの演奏が求められるが、他の観客のいるコンサートの形ではないため、「ヤマハピアノコンサートグレード」などとは性格が異なっている。コンサート形式で開催され、出演者に舞台での演奏を楽しんでもらうことも目的としている「ヤマハピアノコンサートグレード」や「ピティナ・ピアノステップ」のような検定は、中国にはまだ存在しておらず、これは日本のピアノ検定における大きな特徴といえる。

「試験科目」について、「ヤマハグレード」は、

音楽を指導する人や学ぶ人が総合的な音楽力を身につけるという大きな目的を制定しており、曲の演奏能力に関する科目のほかに、「初見演奏」、「聴奏」、「即興演奏」、「自作曲」という、「ヤマハグレード」のみにある科目が設けられている。「カワイグレードテスト」は、演奏家育成の目的のために、2級はオリジナルプログラム試験形式となっているが、6～3級には、「ヤマハグレード」と同じような「伴奏づけ」の科目も設けられている。その他のピアノ検定の科目は、ほとんどが、「選択課題曲」と「自由曲」の形となっているが、そのうち中国の検定には「技術課題」と「選択課題曲」しか含まれておらず、「自由曲」は含まれていない。また、「技術課題」は、日本ではエリザベト音楽大学「エリザベト演奏グレード検定試験」以外の検定にはいずれも含まれていない。

それぞれの「科目」についての比較をまとめると、「技術課題」については、「エリザベト演奏グレード検定試験」と中国の4つのピアノ検定に、音階とアルペジオが含まれていたが、音階のカデンツと旋律的短音階は、中国の検定には含まれていなかった。分散和音、和音、半音階、反行音階、3度平行音階、6度平行音階、アルペジオの「反行、長調の属七和音、短調の減七和音」は、中国のピアノ検定試験のみに含まれていた。

「選択課題曲」は、日中のどのピアノ検定にも、バロック、クラシック、ロマン派、近現代の4つの時代の曲が含まれていた一方で、時代ごとの割合には、それぞれの検定試験で違いがあった。

「自由曲」については、上述のように、「カワイグレードテスト」の2級と「エリザベト演奏グレー

ド検定試験」のグレード9以上では、プログラムの演奏にすることが求められている。これらは他のピアノ検定には存在しない。一方、演奏者による自作曲や編曲作品を自由曲として演奏することは、「ヤマハピアノコンサートグレード」と「ピティナ・ピアノステップ」の「フリーステップ」では可能だが、これらの試験形式は他のピアノ検定には存在しない。それに加えて、「フリーステップ」では、アンサンブルおよび2台ピアノ、ピアノ以外の楽器の演奏も、全コースで選択できるが、これは「フリーステップ」のみにある特徴である。

研究の結果、日本のピアノ検定における優れた点として以下のことが見出された。1) 「ヤマハグレード」と「カワイグレードテスト」の指導グレード、および「ピティナ・ピアノ指導者ライセンス」のような、専門的な指導者になるための検定の存在。2) 日本のピアノ検定に共通して含まれる「自由曲」は、受験者が選択範囲を広げることができ、また「ヤマハグレード」の「初見演奏」、「聴奏」、「即興演奏」、「自作曲」では、受験生が、演奏力のみならず総合的な音楽力を身につけることができる。「エリザベト演奏グレード検定試験」の「技術課題」での、音階を弾いた後にカデンツをつける形は、受験者に一般的な和音進行を理解させることに役立つ。3) 舞台での演奏を楽しむことを目的にした「ヤマハピアノコンサートグレード」や「ピティナ・ピアノステップ」のコンサート形式の試験は、人前での演奏の経験を積むことができる意義がある。

## 主要参考文献・資料

- エリザベト音楽大学附属音楽園・エクステンションセンター (2012) 『エリザベト演奏グレード検定試験課題集 (2012年度版)』カワイグレード認定委員会 [2018] 『2018カワイグレードテストのご案内——指導者を目指すためのグレード (6～2級)』カワイグレード認定委員会。
- 一般社団法人全日本ピアノ指導者協会 (ピティナ) (2018) 『ピティナ・ピアノステップ参加要項2019』(2019ステップ要項第1版\_web.pdf) (<https://drive.google.com/file/d/1KmLkLSeGuSTZ5cTsMXt1-2Aju5lkQ1jv/view>)
- ヤマハ音楽振興会編 (2015) 『ヤマハ音楽能力検定 ピアノ演奏グレード10～6級 (2015年5月改訂版)』ヤマハ音楽振興会。
- (2017) 『ヤマハ音楽能力検定 (グレード5・4・3級) 要項2017』ヤマハ音楽振興会。
- 黄煉・戴高德 [Huang Jian・Dai GaoDe] (2016) 『上海音乐学院社会艺术水平考级委员会 (钢琴考级曲目2016版)』上海音乐学院出版社。
- 吴迎 [Wu Ying] 主編, 中央音乐学院考级委员会編 (2009) 『中央音乐学院钢琴考级教程』人民音乐出版社。
- 周铭孫 [Zhou Ming Sun] 主編, 中国音乐家协会音乐考级委员会編 (2007) 『全国钢琴考级作品集 (新编第一版)』大众文艺出版社。

## 〈修士論文要旨〉

# 子どものための舞台芸術事業 — 制作および出演を通して —

音楽学専攻 音楽教育学分野 三谷 晴佳 (2019年3月修了)

## 1. 研究の背景・目的

日本における未就学児を対象とする音楽アウトリーチ活動は黎明期を過ぎ、よりニーズに合ったプログラムの吟味が必要とされる段階であると考えられている。先行研究では、公民館や小学校等で実施された、地域と密着した実践例が多く挙げられている。しかし、実践結果からは多くの課題が見られ、今後はそれらを解決していかなければならない。

そのため本研究は、未就学児を対象とする、参加型音楽劇の形式を用いた音楽アウトリーチ活動のモデルプログラムの作成に必要とされる要素を導き出し、今後の音楽アウトリーチ活動に役立てることを目的とする。

## 2. 研究の概要

「アウトリーチ (outreach)」という言葉の持つ意味は英語で「手を伸ばすこと、差し伸べること」である。アウトリーチ活動は、音楽に限ったことではなく、本来は社会福祉の分野で啓発活動の一種や教育普及活動という意味で用いられており、その特徴は、現場へ出向いて活動することなど、受け手の立場に立った手法を取ることである。ここから、音楽分野におけるアウトリーチ活動は、音楽家や音楽団体等が、普段音楽に触れる機会が少ない人々に働きかけ、音楽を普及することであると定義づけることができる (林, 2003)。

日本にアウトリーチという言葉が輸入されたのは、1990年代後半であり、それ以降全国各地で実践が積極的に展開されるようになってきた (地域創造, 2010)。日本でアウトリーチが定着していった過程には、1990年代初頭から試行され、定着し

始めていたレクチャー・コンサートやプレ・トーク、それに続くように増加したワークショップや市民参加型演奏会など、双方向コミュニケーション・プログラムが持つ様々な効用と重要性を社会が認め、それらの定義付けが求められた時期であった (壬生, 2013) という背景がある。

プログラム構成に関しては、様々な方法がとられてきている。長崎 (2016) では、乳幼児を対象としたコンサートを行う中で、特に演奏形態に着目した実践研究がなされており、それに関する結果が得られている。この実践では、演奏形態を、①演奏を鑑賞する<鑑賞型>、②音楽家と一緒に歌う、身体を動かす<参加型>、③舞踊と生演奏を融合させた<視覚型>、④楽器や音楽ジャンルについて演奏者が解説する<解説型>の4種類に分類し、プログラムを構成している。実践後のアンケート調査の結果からは、②の<参加型>と③の<視覚型>が好まれる傾向にあったという結論が出ている。また、新原、茂呂 (2015) はアウトリーチ実践に関する音楽家の語りを分析することにより、3つのカテゴリー (①ジャンルの普及、②プログラムの工夫、③教職員との協働の相互に関連する循環的なプロセス) が生まれることを結論として挙げている。その中の②プログラムの工夫では、経験値のある音楽家はプログラム構成において、子どもが知っているであろう曲や子どもにとって身近なモチーフを取り入れることにより<日常への接近>を図り、他方<日常への接近>と対立する概念<「難しい曲」>を取り入れるといった工夫を行っていることが述べられている。<「難しい曲」>を用いることは、演奏家がそれぞれのジャンルや演奏楽器の特性や魅力を伝えることを重視していることからであり、①と②の相関性がうかがえる。

本研究では、これら先行研究で検討された事項を鑑みながら、筆者の体験に基づいた独自のプログラム作りを行った。そして2017年と2018年で計6回のコンサートを実践、その都度アンケート調査と分析を行い、より高いねらいの到達度を図った。

### 3. まとめ

本研究の実践・調査の結果から、未就学児を対象とする実践では、①観客参加型を用いることで観客の満足度の高いコンサートが実現する、②コンサート内の「親子のふれあい」に関して、親子で「一緒に身体を動かす」アクティビティを多く取り入れることで、よりふれあいを実感できる、ということがわかった。これらの要素を生かしてプログラムを作成することで、より理想的なプログラムの実現に近づくと考えられるだろう。

他方、課題も浮かび上がってきた。アウトリー

チ活動としてのコンサートには、地域の違い、入場料の有無、また実施団体の違いといった細かい因子の違いが大きく結びついていることがわかった。このことから、そのコンサートを実施する現場の背景を知るところから始めていくことが重要であり、その場所にあったプログラムを作成していく能力やスキルが求められていることが、改めて検証された。特に地域の違いは、観客の音楽体験の違いに大きな影響を及ぼしていると考えられ、より繊細な配慮が必要であると言える。

アウトリーチ活動は、様々な場所・人の元へ「手を差し伸べる」活動である。どこで活動を行っても観客の高い満足度が得られるコンサートを実現するためには、本研究でわかったことを実践で具現化できる高度なスキルが、企画者や実演家には必要であるといえる。今後も実践を重ねながら、調査・研究を続けることで、子どもを対象とした音楽アウトリーチ活動におけるプログラム作りを検討していきたい。

### 主要参考文献

- 財団法人地域創造 (2010) 『文化・芸術による地域政策に関する調査研究 [報告書]』
- 長崎結美 (2016) 「乳幼児のためのコンサートによる音楽教育の可能性」『帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要 3 (0)』 pp.5-13
- 新原将義, 茂呂雄二 (2015) 「音楽家はアウトリーチ実践をいかに語るか: 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた検討」『筑波大学心理学研究 (49)』 pp.9-19
- 林 (近藤) 睦 (2004) 「音楽のアウトリーチ活動に関する研究: 音楽家と学校の連携を中心に (平成十四年度博士論文 (課程) 要旨)」『大阪大学大学院文学研究科紀要 44』 pp.99-101
- 林 睦 (2013) 「音楽教育におけるアウトリーチを考える」『音楽教育実践ジャーナル 10 (2)』 pp.6-13
- 壬生千恵子 (2009) 「学校教育へのアウトリーチ活動から見る高等教育機関の役割」『音楽芸術マネジメント (1)』 pp.137-143
- 壬生千恵子 (2013) 「音楽教育におけるアウトリーチを考える」『音楽教育実践ジャーナル 10 (2)』 pp.63-70



# 編 集 後 記

研究紀要委員会

委員長 馬 場 有 里 子

創立から70周年を迎えた2018年、本学ではその記念に、教員と学生たちによる、さまざまな趣向を凝らしたコンサートシリーズが企画・開催され、演奏を通して、これまでの大学の歩みを振り返った。この『研究紀要第39号』もまた、70周年記念号として編集されることになり、こちらには最終的に、論文・実践報告が計10本に作品2点という、例年になく多くの研究成果が収められることとなった。ここにはさらに、学生たちによる修士論文8本の要旨も加わっている。

前回の記念号発刊は創立50周年の折であったが、そこから20年、世の中の、そして学問研究を取り巻く環境は、急速に移り変わっている。文献・資料等の検索・アクセスをはじめとする利便性の飛躍的な向上や、ハード、ソフト両面での諸々の進歩など歓迎すべき変化の傍らで、近年いつの間にか目立ち始めた、人文系の学問研究の存在意義を軽んじる風潮は、憂慮すべきことである。本学は、一地方都市の小さな音楽大学ではあるが、博士後期課程を擁するまでに発展させてきた歴代学長の熱意と努力、そして何よりも、戦後の広島に小さな音楽教室を開設した創立者エルネスト・ゴージェンス師の志を忘れず、今後も、音楽の教育・研究を通して、豊かな文化の醸成に貢献していけるよう願っている。

最後に、本号の刊行にあたりご投稿をいただいた全ての方々、査読の労に当たられた諸先生方、そして、事務局による多岐にわたる細やかなサポートに、心よりお礼申し上げます。

## 執筆 者 紹 介 (掲載順)

木 谷 智 子	専任講師 (心理学)
上 手 由 香	広島大学大学院教育学研究科心理学講座准教授
佐々木 悠	専任講師 (宗教音楽学・パイプオルガン)
高 瀬 裕 人	専任講師 (国語教育学)
馬 場 有里子	教授 (音楽学)
フランシス・ブルハスタント	専任講師 (宗教学)
岡 田 陽 子	准教授 (音楽理論・ソルフェージュ)
竹 信 ひとみ	教授 (キャリア教育)
藤 尾 かの子	専任講師 (幼児音楽教育学)
柿 本 因 子	講師 (幼児音楽教育学)
前 田 由 樹	准教授 (日本語教育学)
伊 藤 賀与子	講師 (日本語教育学)
壬 生 千恵子	准教授 (アートマネジメント・音楽教育学)
折 河 宏 治	准教授 (声楽)
川 上 統	専任講師 (作曲)
平 田 裕 子	准教授 (音楽理論・ソルフェージュ)

## 編 集 委 員 (50音順)

岡 田 陽 子
川 上 統
喜 多 宏 丞
佐々木 悠
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 XXXIX 非売品

Elisabeth University of Music  
RESEARCH BULLETIN XXXIX

2019年3月1日 発行

Date of Issue: March 1, 2019

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