

# JASMIM ジャーナル（日本音楽即興学会誌）第 11 卷

## 目次

### 巻頭言

日本音楽即興学会編集委員会委員長 若尾 裕  
・・・・・・・・・・1

### 原著論文

音楽科教育と技術科教育の協働による手回しオルゴールの開発と音楽創作活動の実践  
—モノから出せる音の探究活動において創作された音楽及び演奏過程の分析—  
古田 このみ  
千葉 玲遠  
木下 和彦  
・・・・・・・・・・2

身体サウンドスケープ—「身体できく」ことから「身体で応える」ことへ—  
沖中 春志郎  
・・・・・・・・・・23

### JASMIM 助成イベント実施報告

2025 年度日本音楽即興学会助成事業「ガムラン音楽で遊ぶ」事業報告  
若尾 裕  
・・・・・・・・・・41

### 書評

ジェニ・ゴチョーク（杉本拓、若尾裕訳）『実験音楽 1970 年から現代まで』フィルム  
アート社  
若尾 裕  
・・・・・・・・・・43

## 巻頭言

日本音楽即興学会編集委員会委員長  
若尾 裕

JASMIM ジャーナルは、オンライン学術誌としての公開に向けた基盤整備を完了しました。国際標準逐次刊行物番号 (ISSN) を取得し、学術情報を広く発信する電子ジャーナル基盤である J-STAGE の審査を経て、2025 年度 10 月に掲載許可を得ました。ISSN は学術雑誌を国際的に識別するための番号であり、継続刊行物としての公的な位置づけを示すものです。J-STAGE は国内の多くの学協会誌が利用する電子ジャーナル公開プラットフォームであり、研究成果を安定的かつ継続的に公開するための基盤となっています。現在、編集委員会において論文の最終確認および J-STAGE へのアップロード作業を進めています。論文の公開をもって、JASMIM ジャーナルは正式にオンライン学術誌として発信を開始します。本誌が、日本音楽即興学会会員の皆様の研究成果を広く社会に共有し、即興音楽研究の蓄積と対話の深化に資する媒体となることを目指します。

原著論文

音楽科教育と技術科教育の協働による

手回しオルゴールの開発と音楽創作活動の実践

—モノから出せる音の探究活動において創作された音楽及び演奏過程の分析—

Developing a Hand-Cranked Music Box through Interdisciplinary  
Collaboration between Music and Technology Education and Practice  
of Music-Creation

-Analyzing Music Created and Performance Processes in the Exploration of Sounds  
Produced by Objects-

古田このみ\*<sup>1</sup> 千葉玲遠\*<sup>2</sup> 木下和彦\*<sup>3</sup>

\*1 奈良教育大学教育学部

\*2 奈良教育大学専門職大学院

\*3 宮城教育大学教職大学院

Konomi FURUTA \*<sup>1</sup> Reon CHIBA \*<sup>2</sup> Kazuhiko KINOSHITA \*<sup>3</sup>

\*1 Faculty of education, Nara University of Education

\*2 Professional Degree Program, Faculty of Education, Nara University of Education

\*3 Professional Schools for Teacher Education, Miyagi University of Education

### 和文要約

急速な技術の進展に伴い、学校教育において探究的な学習の充実が求められている。そこで著者らは、オルゴールに音楽科教育及び技術科教育の要素を見出し、手回しオルゴールを開発した。学校現場で取り扱うことを想定し、1周で演奏できる音楽の長さや一度に鳴らす音の数、仕組みを理解しやすい構造など、双方の教科の視点から検討を行った。さらに、学校教育での活用へ向けた知見を得ることを目的として、本教材を用いて大学生を対象に音楽創作活動の実践を実施した。演奏及び演奏後のインタビューを記録した動画やアンケートの分析から、手回しオルゴールは同時に複数のモノを鳴らせる構造や、手回しのみによって演奏可能であることが、多様な視点で試しながら表現を探究し、即興的に演奏することに寄与していたことを明らかにした。

### 英文要約

With rapidly advancing technology, there is an increasing need to enhance inquiry-based learning in school education. Therefore, we identified elements of music and technology education in music boxes and developed a hand-cranked music box as a teaching device. To explore its potential for use in a school setting, we examined the duration of music that could be played in one rotation, the number of notes that could be played simultaneously, and the ease of understanding of its mechanism from the perspectives of both music and technology education. In addition, we conducted music-making activities with university students as participants to gain insights into the educational application of this teaching device. Analysis of video recordings of performances, post-performance interviews, and questionnaires revealed that the hand-cranked music box encouraged exploratory expression through trial and error, as its structure allowed multiple objects to be sounded simultaneously and enabled performance solely by hand-cranking.

**Key words: Creative Music Making, Cranked Music Box, Interdisciplinary Collaboration, Inquiry Activity, Teaching Material Development**

## 1. 緒言

学校教育における探究活動の充実は、全教科のカリキュラム開発に関わる重要な論点である(文部科学省, 2018a, pp.76-80). いかん「知識及び技能」と「思考力, 判断力, 表現力等」の育成とのバランスをとりながら, 各教科にてどのように探究活動を展開するのか. 本稿は, 著者らの協働により開発した手回しオルゴールが, 音楽科教育及び技術・家庭科(技術分野)(以下技術科とする)教育における探究活動に活かされる可能性を, 大学における音楽創作実践を通して考究するものである.

音楽科において, 「子どもが感性を働かせ, 他者と協働しながら音楽表現を生み出す活動」(文部科学省, 2018b, pp.3-6)を充実させる中で, 様々なモノから出せる音の響きを探究する創作活動(以下, 「モノから出せる音の探究活動」)が広く行われてきた(石出, 2013). この活動は, 小学校学習指導要領音楽編における[共通事項]の「音色」の解説における身の回りの音を扱うことへの記述や(文部科学省, 2018b, p.135), 中学校学習指導要領音楽編における「声や楽器の音のみならず, 自然音や環境音など私たちを取り巻く様々な音も含まれる」(文部科学省, 2018c, p.25)という記述にも示されているように, 学校種を超えて実践が期待される内容である. こうした探究活動は, 楽器/楽器以外, 楽音/楽音以外という二項対立的な発想ではなく, 音を鳴らす対象としてのモノから鳴り響く「音そのもの」を聴く活動として位置づけられる. このことは, 対象が有する文脈や意味に捉われず, 音の響きに迫る点で意義深い. 従来のモノから出せる音の探究活動では, 学習者がモノの音を様々な鳴らし方を試して発見し, その中にはそれらを音素材として即興的に試しながら音楽を創作する活動へとつながるものもある(坪能ら, 2012, pp.50-51). しかし, そこで対象とされるモノは, 学習者が身体で保持できる範囲(大きさや個数等)や, 同時に鳴らすことのできるモノの総数に限定される.

これに対し, Songmaker やカトカトーン等の音楽 Web アプリは, 身体で保持できるモノの範囲(大きさや個数等)や総数, 演奏にあたっての学習者の身体の巧緻性に関わらず音楽を創作できる点で教材的価値を有している(Kinoshita et al. 2023). 但し, 我々が多様なモノと自らの身体を通して関わることは, 音楽 Web アプリを用いた創作活動とは異なる身体的な音楽経験である. 例えば同時に複数のモノを鳴らすことができたり, 学習者の身体の巧緻性や演奏技能に関わらず演奏することができたりする可能性を持つ教材が開発されれば, モノから出せる音の響きを探究する創作活動の展開に示唆を与える可能性がある.

そこで筆者らは, 手回しオルゴールに着目する. 一般的なオルゴールは, 特定の楽曲が自動で演奏される機械であり, 使用者が演奏行為に直接関与しない. 一方, 手回しオルゴールは, 使用者がハンドルを回すことで特定の楽曲を演奏する機械であり, かつ使用者が演奏という関わり方もできる点で楽器としての側面も持つ. あらかじめ特定の楽曲が設定されているとはいえ, 回転の速さや回数は使用者に委ねられており, 演奏には即興的な側面もある. ただし, 設定外の楽曲を演奏することはできない点で, 即興演奏とは隔たりがある. もし, 鳴らす対象が可変かつ同時に複数の対象を演奏できる手回し

オルゴールが開発されれば、モノから出せる音の探究活動や学習者が自ら発見した音素材を用いた即興的な創作活動にも発展させることができる。また、モノから出せる音の探究、探究した音素材を用いた音楽の構造の創作、そして手回しによる演奏という一連の過程は、学習者の即興的な営みに根ざしている。故に、鳴らす対象が可変かつ複数の音を同時に奏でられる手回しオルゴールの開発は、演奏可能な範囲を広げるとともに、オルゴールに新たな即興的表現の側面を生み出す可能性がある。

さらに、手回しオルゴールの開発過程は、技術科における機械分野と直接的に関わる点で、教科横断的な側面をも有している。学習指導要領解説技術・家庭科編(技術分野)においては、2017年の改訂に伴いすべての領域で「開発の経緯や意図を調べる活動」を取り入れることが求められた(文部科学省, 2018d, p.6)。「C エネルギー変換の技術」においては、「懐中電灯や自転車など生活で使用する簡単な製品を観察、分解・組立したりすることが考えられる」(文部科学省, 2018d, p.42)とあり、向田(2018)の研究では掃除機、小倉・森山(2022)による研究では手動発電機の分解・組立を取り入れた授業実践が実施され、機械の分解・組立を含む学習活動は、開発者が製作に込めた意図を知ることにつながることを示唆された。松永・渡辺(2023)による研究では、ゼンマイ式オルゴールには歯車や動力源としてのゼンマイ、速度調節器であるガバナー等、多くの機械要素が含まれていることから、機械分野の内容を学習する教材としての価値を見出している。

このように、モノの音を鳴らすことのできる教材は、音楽科教育に留まらず、技術科教育と接続し、教材の開発過程や仕組みへの着目を通して、ものづくりへの興味・関心を育むことにも繋がり得る。さらに、技術・家庭科の技術分野が設定されていない小学校においても、生活科や図画工作科との内容へ接続する可能性も期待される。

そこで本研究では、音楽科教育及び技術科教育を専門とする筆者らの協働により開発した手回しオルゴールを用いて、同オルゴールが有する教材としての有用性を音楽科教育の視点から検討する。小・中学生を対象とした実践に先立ち、教材としての有用性に関する知見を得るため、教員養成課程の大学生を対象者としたモノから出せる音の探究活動を実践し、学生らが創作した音楽、インタビュー、事後アンケートを対象に分析した。

## 2. 手回しオルゴールの開発

本章では、手回しオルゴールの開発について述べる。

一般的なオルゴールとして示されるシリンダーオルゴール(図1)は、ゼンマイを動力とし、円柱状のシリンダーに取り付けられたピンが櫛歯をはじくことで音を奏でる構造を持つ。玩具としては、Smartivity(2024)シリーズの「作曲できるオルゴール」や、Ugears(2023)から販売されている「メカニカルチェレスタ」のように、音楽創作が可能な手回しオルゴールが販売されている。これらの動力は手回しであり、ハンドル部分とシリンダーに取り付けられた歯車がかみ合うことでシリンダーが回転する。シリンダ

一に取り付けられたピンがハンマーを跳ね上げ、そのハンマーが鉄琴を打つことで音を奏でる。シリンダー上のピンを抜き差しすることで音楽を創作でき、一度に動作可能なハンマーの数は 8 個、シリンダー一周につき、32 音もしくは 40 音を取り入れられる。

一方で、これらの玩具を学校教育において教材として活用する際には、以下の課題が存在する。まず音楽科教育の観点からは、ハンマーが叩く対象はいずれも付属の鉄琴に限られるため、学習者がモノから出せる音を探究したり、多様な音を用いて創作したりすることができない。すなわち、音階に基づく旋律創作活動に用途が限定されてしまう。また技術科教育の観点からは、玩具のパーツ数が 100 を超えることや玩具の内部に複数の歯車やチェーンが用いられていることは、構造が複雑かつ観察が困難である。このことは学習者が構造を観察し理解する活動を妨げる要因となりうる。

これらを踏まえ、筆者らは新たに手回しオルゴールを開発した<sup>1)</sup>。開発した教材を図 2、材料表を表 1、各部品の設計図を図 3 に示す(千葉ら, 2023)。オルゴールの動作には精度が求められるため、既存玩具と同様にレーザー加工による精密な切断を行った。レーザー加工は設計図に従って正確な加工がされる一方で、焼き切る際にわずかな寸法の誤差(0.1mm 程度)が生じる。そのため、本教材は 2.5mm の材料を使用したため、材料を挟み込む部分の寸法は 2.3mm~2.45mm とした。

まず、音楽科教育における課題を踏まえ、本オルゴールではハンマーで叩く対象を固定せず、ハンマーの下には学習者がモノを配置できる空間を設けた。学習者が置くモノの高さによってハンマーの高さが変わることとを考慮し、ハンマーの可動範囲  $h$  を約



図 1 18 弁シリンダーオルゴール

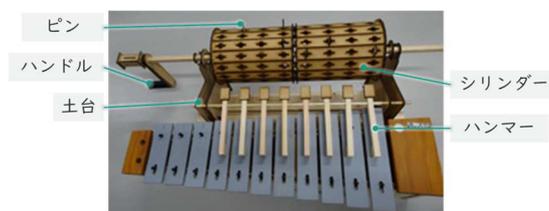


図 2 手回しオルゴールの各部名称と部品図(鉄琴を用いた場合)

表 1 各部名称と材料

部品の名称	材料
シリンダー, ピン, 土台	MDF t2.5
ハンドル	MDF t2.5, ヒノキφ10, 塩ビパイプ HI-VP (外径: φ22, 内径: 16φ)
ハンマー	MDF t2.5, ヒノキφ10, 丸棒 φ5

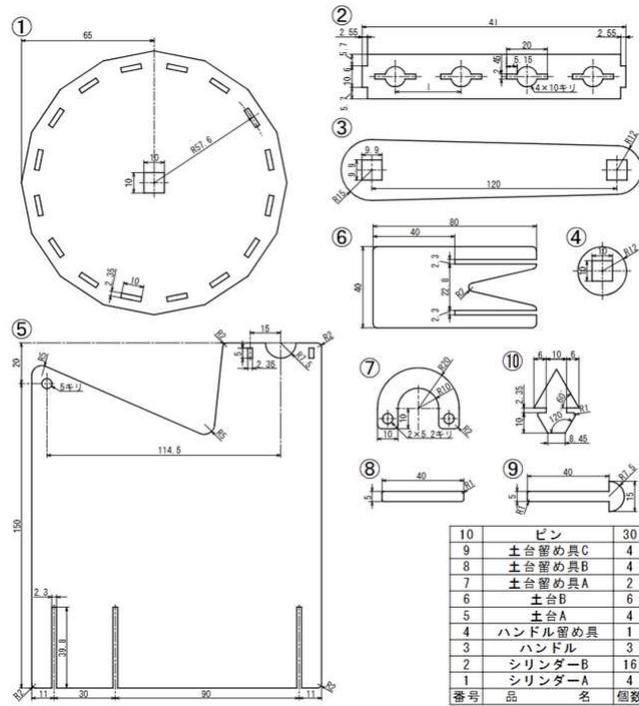


図3 各部分の設計図 (JW-CAD 図)

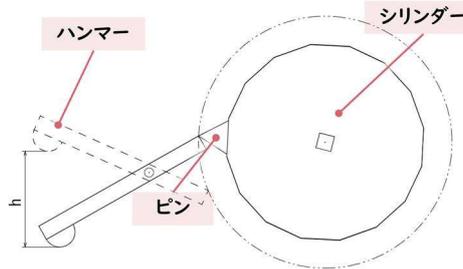


図4 オルゴールを横から見た際のハンマーの動作

60mmとした(図4)。これにより、異なる高さの対象物を叩くことが可能となり、多様な音素材を取り入れた創作活動が展開できる。叩く対象が選択可能であることは、探究の幅を拡張することにつながる。また、創作する音楽の長さについても検討を行った。教科書に掲載された音楽づくり・創作の活動のうち拍子を伴うものは、2拍子あるいは4拍子に基づくものが多い(新実ほか, 2024, p.47, 小原ほか, 2024, pp.24-25など)。これを踏まえ、本オルゴールの一周を16音に設定し、本2/4拍子や4/4拍子の基礎的なリズムパターンを鳴らすことができる最小単位とした。

次に、技術科教育の課題を踏まえ、開発したオルゴールでは、歯車を使用しない簡易化した構造であり、ハンドルを回すとシリンダーが一体となって回転する。また、歯車を介さないことにより一度に動作させるハンマーの数(負荷)によって回転に必要な力は大きく変化するため、ハンドルの長さについても検討した。動作させるハンマーの数が多いほど、回転に必要な力は大きくなり、演奏の速さが遅くなることが想定される。

演奏者が意図する速さで演奏するためには、より少ない力で回転させることが必要となる。そこで、シリンダーの回転軸からハンドルの回転軸までの距離を、教材の大きさに対して使用者がハンドルを回せる最大限の長さ（120mm）に設定した。

### 3. 大学生を対象とした実践

本章では、筆者らが開発した手回しオルゴールを用いて大学生を対象とした実践の概要やアンケート項目及び実践の分析について述べる。

#### 3.1 実践の概要

実践の概要を以下に示す。

【日 時】2023年10月5, 12日, いずれも16時20分から17時50分

【授業者】著者3名

【対 象】M大学教育学部 学生14名

【授業名】作曲演習

本研究において開発した手回しオルゴールと様々な楽器や音素材を用いた創作活動を、M大学教育学部における作曲関連の授業において実施した。対象の14名は全員が音楽を専攻しており、将来的に中学・高校の音楽科教員や小学校音楽専科教員を志望している。本教材を用いた実践は、著者らにとって初めての試みであり、小・中学生を対象とした実践に先立ち、教材としての有用性に関する知見を得ることを目的とした。そのため、本実践では教員養成課程の大学生を対象者とした。なお、本実践は、研究協力者として参加した学生に対し、研究の趣旨、活動内容、データの利用目的、プライバシー保護、および研究協力の任意性について十分に説明を行い、同意を得た上で実施した。

1回目の授業では、全15回の授業の初回ということもあり、受講生同士の関係性を構築するため、導入として手拍子回しや受講生の名前を用いたコール&レスポンスといった音楽遊びの活動を行った。その後、手回しオルゴールの説明及び手回しオルゴールと鉄琴もしくは木琴を用いた活動を行った。手回しオルゴールの説明では、開発の経緯や意図を学習者に理解してもらうことを目的として、開発の背景や過程、動く仕組みについて解説した。また、説明の中ではレーザー加工機による加工の様子を観察する時間も設けた。次に、手回しオルゴールを用いた活動を行った。鍵盤を入れ替えることが可能な卓上鉄琴・木琴を用いて既存曲（《きらきら星》もしくは《チューリップ》）の構造でピンを挿す練習をした。その後、卓上鉄琴・木琴を用いた音楽づくりを行った。1～2台の手回しオルゴールを用い、2～3人のグループで旋律と伴奏に分かれて創作活動を行った。ここでは、つくる音楽だけでなく、演奏の速さや終わり方なども考えることとした。最後に、つくった音楽及び工夫点を発表した。

2回目の授業では、冒頭に前回と同様の音楽遊びを行った後、2～3人のグループに分かれ、学校内外から持参したモノから出せる音を探究した。学生は、手回しオルゴールのハンマーの下に持参したモノを置き、モノの材質や叩く箇所の違いによって音色や強弱などが変化することに気づきながら、多様な音の響きを探究した。その後、見出され

た音を素材とし、グループでモノの配置する位置や各ハンマーを動作させるピンの配置を考え、全体の構造を創作した。演奏の速さや始まり方・終わり方については、特に指定せず、任意につくって良いこととした。最後に各グループがつくった音楽を発表し、それぞれの演奏終了後に T1 (第二著者) がその場で工夫点等に関するインタビューを実施した。

本研究では、各グループが創作した音楽の構造や、創作の意図・工夫について、演奏及び演奏後のインタビューを記録した動画から分析した。音楽の構造については、使用されたモノと学生らがつくった構造を把握するためにピンの位置を分析した。また、演奏の長さや演奏過程での速さの変化を把握するために、ハンドルの回転数と1回転あたりの所要時間を算出した。使用されたモノやピンの配置については、写真及び動画から明らかにした。演奏中のオルゴールの回転数と回転速度の算出方法は以下の通りである。

- ・ 各グループの演奏を記録した 30fps の動画を GOM Player を用いて 1/30 秒単位のコマ送り画像に分解
- ・ 最初にハンマーが動き出す瞬間を演奏の始まりとし、1 回転に要したコマ数をカウント
- ・ 1 回転に要したコマ数に 1/30 をかけることで、秒数を算出

2 回にわたる活動の終了後に、本教材を用いた実践は学生らにとってどのような経験であったのかを把握し、その記述内容から音楽科教育の実践における活用へ向けた知見を得るため、表 2 に示す項目でアンケート調査を実施した。項目 1) では 4 件法 (とてもそう思う・そう思う・あまり思わない・まったく思わない)、項目 2) では、「自由度」、「発展性」についてそれぞれ 3 件法 (高い・同じ・低い) による回答とし、項目 1), 2) は回答の理由について自由記述欄を設定した。項目 3) は自由記述による回答とした。自由記述については、学生の記述内容をコード化し、析出されたコードから 4 件法及び 3 件法の回答に至る背景を分析した。本アンケートは Google Form を用いて回答を収集した。調査対象者 14 名のうち、提出期限までに回答が得られた 9 名 (有効回答率 64.3%) を対象として分析した。また、設問 3) については、全ての記述内容が分析目的と合致しない記述であったため、分析対象から除外した。

表 2 アンケートの項目

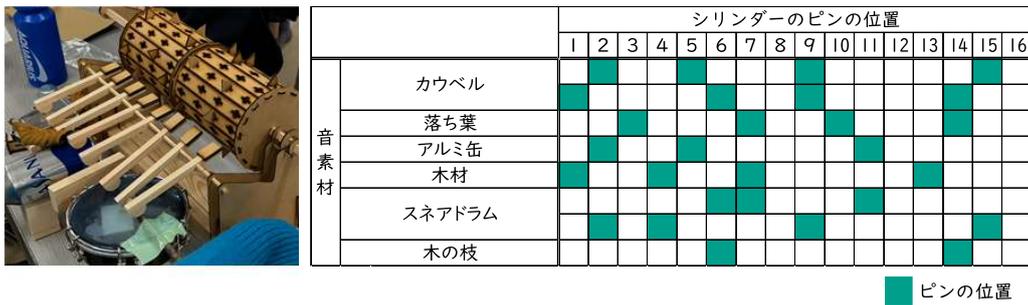
項目
1) この授業は楽しかったですか。 回答の理由を記述してください。
2) これまで学習してきた音楽づくりと比較して、自由度や発展性に関してどのように感じましたか。
3) 教材や授業について改善すべき点はありましたか。

## 3.2 グループごとの分析

### 3.2.1 グループ 1

グループ 1 が創作した音楽を図 5、演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転

に要した時間を表 3, 演奏後のインタビュー内容を表 4 に示す. グループ 1 は, カウベルやスネアドラムといった既存の楽器や, 落ち葉やアルミ缶, 木材といったモノを取り入れている. 彼らは, 自然のものを取り入れる, 楽器に頼らないというように, つくりたい音楽の内容を決め, その後に鳴らすモノを探している. また, 「これ (ピン) は適当に入れて」とあるように, ピンの配置において規則性を意識している様子は見られず, ピンの組み合わせを試しながら「適当にやる」という偶然性のもとで創作がなされている. さらに, 回転数及び回転に要した時間からは, 5 回の回転の間に, 徐々に速くなり, その後再び遅くなっていくというテンポの変化を読み取ることができる.



(a) 使用された音素材の配置

(b) ピンの配置

図 5 学生が創作した音楽 (グループ 1)

表 3 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s] (グループ 1)

	回数				
	1	2	3	4	5
時間	7.8	6.6	4.8	5.2	6.4

表 4 工夫点に関する発言 (グループ 1)

T1: 第二著者, T2: 第三著者, S1: 学生 A  
 ~演奏を終えて~  
 T1: 「何か工夫した点があれば (教えてください).」  
 S1: 「工夫した点は, 自然のものを取り入れたくて, ちょっと楽器にはあんまり頼りたくなくて, こういう葉っぱとか空き缶とか枝とか使ったのと, あとこれ (オルゴールのピン) は適当に入れてわーってやっただけなので, ってやったらこんな感じになりました.」  
 T2: 「この葉っぱ本物?」  
 S1: 「本物です.」  
 T2: 「あ, そうなんだ. きれいですね, いやなんかすごいかすかな音 (葉っぱの音) だけどさ, これ結構ね, かすれてね, 何かちょっと惹かれるものがありましたね.」

### 3.2.2 グループ 2

グループ 2 が創作した音楽を図 6, 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間を表 5, 演奏後のインタビュー内容を表 6 に示す. オルゴール A は内容物が入っているピンと空のピンをそれぞれ用いて, 音色の変化を活かそうとしている. オルゴール B は, ベースの 4 つの弦にそれぞれ一つずつハンマーが当たるように配置されており, 音高の変化が活かされる構造となっている. また, ベースの弦が鳴らされる



(a) 使用された音素材の配置

		シリンダーのピンの位置															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
音素材	オルゴールA	ピン(未開封)															
		ピン(空)															
	オルゴールB	ベース4弦															
		ベース3弦															
ベース2弦																	
ベース1弦																	

■ ピンの位置

(b) ピンの配置

図 6 学生が創作した音楽(グループ 2)

表 5 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s](グループ 2)

	回数		
	1	2	3
時間	10.6	10.4	8.4

表 6 工夫点に関する発言(グループ 2)

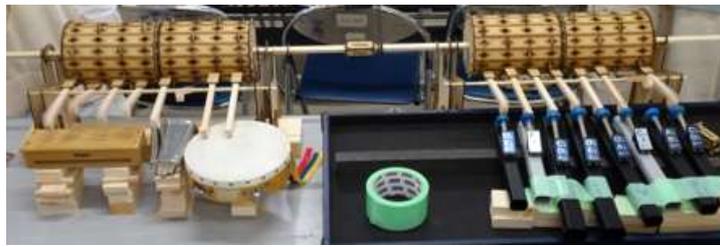
T1: 第二著者, T2: 第三著者, S2: 学生 B, S3: 学生 C  
 ~演奏を終えて~  
 T1:「何か工夫した点はありますか。」  
 S2:「これ(瓶)が, 中身が入っているのと入っていない。」  
 T2:「入ってるのそれ(瓶)！」  
 S2:「未開封。」  
 T2:「あ, そうなんだ。」  
 S2:「栓がちゃんとついています。なので, 音の高さがちよつと違うんですよ。」  
 T2:「へえ。」  
 S3:「こっち側(ギター)は, まあちよつとこうベースを斜めに置いたら, うまいこと全部の弦が鳴る仕様になるようにちよつと斜めにしてっていう工夫がなされています。」

際には, 必ず 1 つのハンマーしか動作しないようにピンが配置されていた。4~7 では高い音が出る弦へ一つずつ変化し, 11~14 では逆に低い音が出る方へ一つずつ変化する構造になっていた。演奏前に, S2 は S3 が音楽をつくっていたオルゴールのハンマーが上に跳ね上がった形になっているのを指さして, 「これは?」と聞くと, S3 が「それ大丈夫です」, S2 「そういう仕様?」, S3 「そういう仕様, そこ(ハンマー)が(弦に)当たらないように」と言っていた。この発言のように, それぞれがつくった構造はお互

いに共有されないまま演奏がなされていた。演奏は3回転で行われ、3回目が2秒ほど短くなっている。

### 3.2.3 グループ 3

グループ 3 は、2 台のオルゴール (A・B) を連結して創作した。創作した音楽を図 7、演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間を表 7、演奏後のインタビュー内容を表 8 に示す。オルゴール A はトーンチャイムで任意に選んだ高さの音が、オルゴール B にはタンバリン・カウベル・ウッドブロックといった小物打楽器が配置された。トーンチャイムの音高は無作為に選択されたが、結果的に A# 音を主音とするマイナースケールを構成する音になった。また、その配置は、音階上の音を低音から高音へと配置するのではなく、入れ替えられた状態となっていた。つくる過程では、単独のモノだけだと (音楽が) 「つまらない」、「いまいち」と感じたが、同時に複数を組み合



(a) 使用された音素材の配置

		シリンダーのピンの位置																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
音素材	オルゴールA	トーンチャイムC#6																
		トーンチャイムA#5																
		トーンチャイムC6																
		トーンチャイムG#5																
		トーンチャイムD#5																
		トーンチャイムC#5																
		トーンチャイムF6																
		トーンチャイムD#6																
	オルゴールB	タンバリン																
		カウベル																
ウッドブロック																		

■ ピンの位置

(b) ピンの配置

図 7 学生が創作した音楽 (グループ 3)

表 7 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s] (グループ 3)

	回数						
	1	2	3	4	5	6	7
時間	5.3	3.6	1.7	1.7	1.7	3.9	7.1

表 8 工夫点に関する発言 (グループ 3)

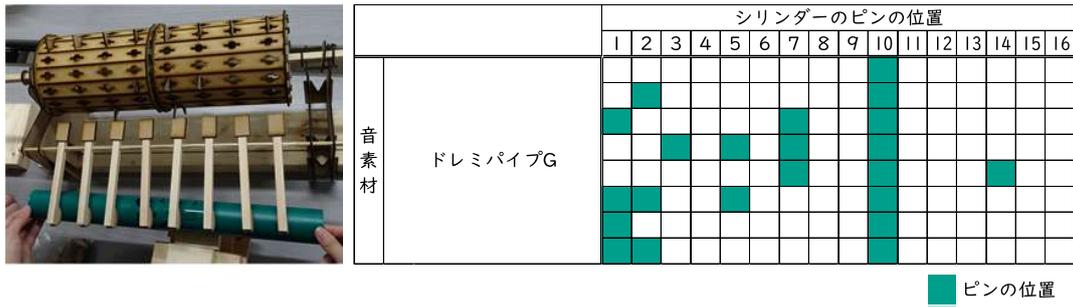
<p>T1: 第二著者, T2: 第三著者, S4: 学生 D          ~演奏を終えて~          T1: 「何か工夫した点があれば (教えてください).」          S4: 「えっと, 音階がある楽器 (トーンチャイム) と打楽器 (タンバリン・カウベル・ウッドブロック) を組み合わせたら, 何かいい感じになりました.」          S4: 「みんな (グループメンバー) とも言っていたんですけど, この打楽器 (タンバリン・カウベル・ウッドブロック) だけでも, トーンチャイムだけでもなんかつまんないっていうか, いまいちだなんて, 2 つがいい感じに組み合わせると, オルゴールっぽいというか曲っぽくなりました.」          T2: 「このトーンチャイムの音選びって何か (意図しましたか.)」          S4: 「適当です.」          T2: 「適当なんだ.」          T1: 「なぜ途中で (手回しオルゴールを回す) テンポを速くしたり遅くしたりしたんですか.」          S4: 「なんか, テンポが変わるだけでイメージっていうか, 曲の雰囲気が変わるなと思って, (手回しオルゴールを演奏して) 最初に雨っぽいねって話になったから, 土砂降りだったりとか, 小雨だったりとか, だんだん (雨が) 上がるんじゃないとか, まあ雨だとしたらですけど, かなって思ったので, ちょっとやってみました.」</p>
---

わせると納得感のある音楽になったことを述べており, 演奏して試しながらモノを選んでいったことが読み取れる. ピンの配置については, オルゴール B ではウッドブロックを4つのハンマーで鳴らしたり, 1つ間隔を開けてピンを配置したりするなどといった点が特徴として指摘できる. 一方, 1~16拍目全体にわたる反復や順序的な配置などの規則性は希薄である. 演奏は, ゆっくりとした速度で始まり, 途中から速くなり, 最後は再びゆっくりとした速度となり終了した. 演奏のインタビュー内容を踏まえると, 本グループの演奏の形式は3つに分けられる. 第1段階 (1回目) では, 演奏する際の回転速度を抑え, 雨の降り始めや小雨の情景を想起させるような表現がなされていた. 第2段階 (2~6回目) では, 回転速度を上げることで, より強い雨, すなわち土砂降りの状態を想起させる演奏が展開されていた. 第3段階 (7回目) では, 再び回転速度を落とすことで, 雨が次第に弱まり, やがて止む様子を表現しようとする意図が見られた. このように, 本グループは2台の手回しオルゴールを用い, 打楽器的要素と音階的要素を併せ持つ音響構造を活用しながら, イメージをもって回転速度を変化させることで, 天候の変化を表現していたことがわかる.

### 3.2.4 グループ 4

グループ 4 が創作した音楽を図 8, 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間を表 9, 演奏後のインタビュー内容を表 10 に示す. グループ 4 は, ドレミパイプの G の音のみを用いており, どのハンマーであっても同じ音が鳴らされる仕組みになっている. 様々なモノを鳴らすことができる可能性がある中で, あえて単一のモノを対象とし, その中で形式感を感じさせる音楽を創作している.

このように, 音色が限定される一方, ピンの配置による変化によって全体を構成しようとしている点が特徴である. 具体的には, 8・9 で何も鳴らされない箇所があり, 続く



(a) 使用された音素材の配置 (b) ピンの配置

図 8 学生が創作した音楽 (グループ 4)

表 9 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s] (グループ 4)

	回数							
	1	2	3	4	5	6	7	8
時間	5.1	11.6	5	4.2	4.7	5	4.3	5.1

表 10 工夫点に関する発言 (グループ 4)

T1: 第二著者, T2: 第三著者, S5: 学生 E, S6: 学生 F  
 ~演奏を終えて~  
 T1: 「何か工夫した点があれば (教えてください).」  
 S5: 「あの, お気付きの通り, (オルゴールのピンを差して) 8 個全部『ボン』となるとところがミソなんですけど, 楽器が一つしかないで, このこま (ピン) の多さで, 微妙な何か音量の変化でちょっと音楽が創れたらいいかなと思って創りました.」  
 S6: 「あと, (教員から) アドバイスもらって (ハンマーに) 貼ってたコルクはがして, 音を鳴らしてみました.」

10 で全てのハンマーが打たれる. このグループは, 鳴らす部分と鳴らさない部分, 一斉に鳴らす部分と 1 音のみ鳴らす部分といった, 対比に着目してつくりたい音楽を探究している. 回転数は 8 回であり, 2 回目にハンマーが落下するハプニングがあり, 1 周にかかる時間が長くなっているものの, 3 回目からは安定した速さになっており, 一定の速さで演奏しようとする意図を読み取れる.

### 3.2.5 グループ 5



(a) 使用された音素材の配置 (b) ピンの配置

図 9 学生が創作した音楽 (グループ 5)

表 11 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s] (グループ 5)

	回数			
	1	2	3	4
時間	5.7	4.9	4.2	4.9

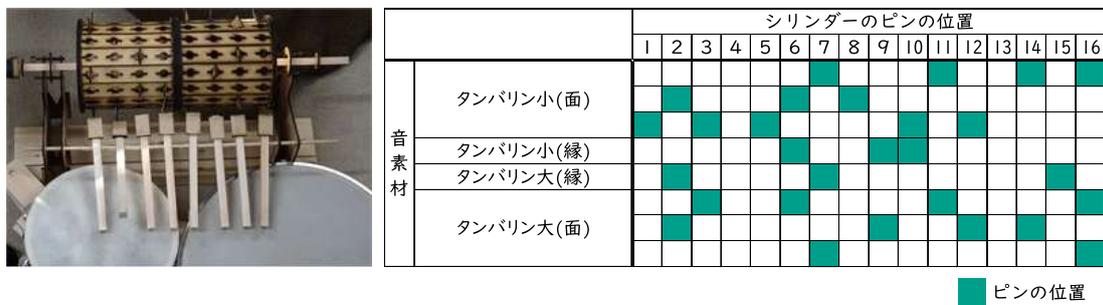
表 12 工夫点に関する発言 (グループ 5)

T1: 第二著者, T2: 第三著者, S7: 学生 G  
 ~演奏を終えて~  
 T1: 「何か工夫した点があれば (教えてください).」  
 S7: 「(演奏の途中で車のキーが落ちたことに対して) この落ちるのも仕様.」  
 T1: 「本当ですか.」  
 S7: 「本当です. だから, それも無常感というか, あとはまあ, 自分の身の回りにあるものとか, 食べたごみとか, 買い物の容器とかを入れてみました.」

グループ 5 は既存の楽器を用いず多様なモノを組み合わせて創作した. 創作した音楽を図 9, 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間を表 11, 演奏後のインタビュー内容を表 12 に示す. 車のキーと木材は 4 拍を 1 まとまりとしたパターンの反復となっているほか, 鍵と落ち葉は交互にキーと同じ箇所でもらされる点でこちらも反復的である. また, お菓子の包み紙と落ち葉は 5 拍目で同時に鳴らされ, 全体の流れの中にアクセントをもたらしている. このように, グループ 5 は多様なモノを素材としながら, 創作された構造の全体に反復性が見出される. 演奏中, 4 周目で金属製の鍵が落ちたが, これに対して, 鍵が落下したことについて「仕様」であり意図した演奏方法であると述べていた. さらに, 鍵が落ちたところから 1 周で演奏が終わったことから, 鍵が落下することを演奏の主要なポイントとしていた様子であった. 演奏の速度の変化については特になかったものの, 鍵が落ちることによる演奏の変化を取り入れていた. 演奏の回転数は 4 回であり, 3 回目にかけて徐々に早くなり, 4 回目で速度が落ちていることから, 速さを変化させて演奏しようとしていたことを読み取れる.

### 3.2.6 グループ 6

グループ 6 はタンバリンのみを用いて創作した. 創作した音楽を図 10, 演奏におけ



(a) 使用された音素材の配置

(b) ピンの配置

図 10 学生が創作した音楽 (グループ 6)

表 13 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s] (グループ 6)

	回数	
	1	2
時間	5.6	7.0

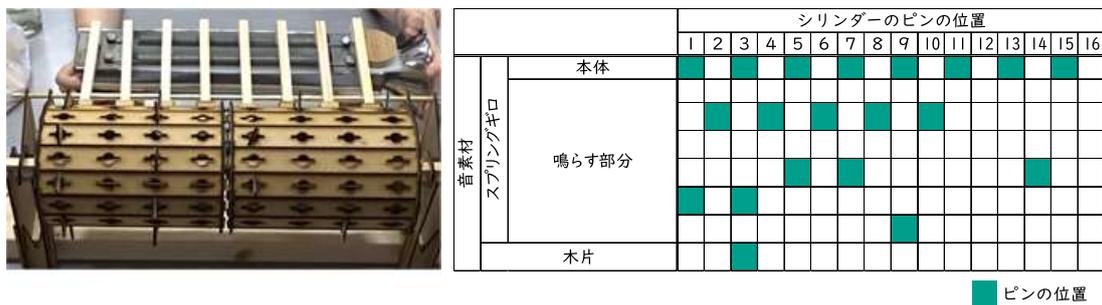
表 14 工夫点に関する発言 (グループ 6)

T1: 第二著者, T2: 第三著者, S8: 学生 H ~演奏を終えて~ T2: 「何か工夫したことがあれば. 工夫っていうか意識したこととか.」 S8: 「(タンバリンのふちに当たっている部分を指して) ここだけ『カッ』なんですよ. はい. ですね.」
---

るハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間を表 13, 演奏後のインタビュー内容を表 14 に示す. 工夫点に関する発言は少ないものの, タンバリンの種類による高音と低音を使い分けていたり, 面と縁を分けて叩いたりすることで, 音色の変化がもたらされていた. ピンの配置では, ハンマーごとにみると明確な規則性を読み取ることは難しいものの, タンバリン小(面)とタンバリン大(面)はそれぞれ3つのハンマーによって連続的に鳴らされる配置になっていることや, 4, 13 拍目で全体が休符であることによって, 音楽的なまとまりの感じられる構造となっている. 演奏は2回転で行われており, 2回目は1回目より方がゆっくりとした速度になっている.

### 3.2.7 グループ 7

グループ 7 はスプリングギロと木材を用いて創作した. 創作した音楽を図 11, 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間を表 15, 演奏後のインタビュー内容を表 16 に示す. スプリングギロのスプリング部分とそれ以外(本体)の部分で音が異なることを活かし, 本体部分と鳴らす部分で一定の拍を刻み, 鳴らす部分と木



(a) 使用された音素材の配置

(b) ピンの配置

図 11 学生が創作した音楽 (グループ 7)

表 15 演奏におけるハンドルの回転数とそれぞれの回転に要した時間[s] (グループ 7)

	回数												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
時間	6.2	5.8	6.1	5.9	6.0	5.6	5.6	6	6.1	5.7	5.6	5.6	6.0

表 16 工夫点に関する発言(グループ7)

<p>T1: 第2 著者, T2: 第3 著者, S9: 学生 I</p> <p>S9: 「工夫したところは, (シリンダーの縦 1 列を指して) ここが実は一個空きで, 一定のビートを刻んでいる. ちょっとここ (スプリングギロのふち) がここ (スプリングギロのギロ部分) と音が違って, カンカンしてて, ここ (スプリングギロに木を当てている部分) に木を当てるようにして, 」</p> <p>T2: 「これ自分で木を当てるところ作ったんだよね. 」</p> <p>S9: 「作りました. 」</p>
--

片は不規則なタイミングで打たれるように構成されていた. オルゴール 1 週の演奏の中で, 11~16 の間は 1 か所しかピンが配置されていないなど, 後半へ向けて鳴らされる音が減っている. このようにビートを刻むなどのピンの配置や, 鳴らす部分の違いによる音色などの様々な視点で工夫をしている. 回転数は 13 であり, いずれも 6 秒前後で一定の速さで演奏しようとする意図を読み取れる.

### 3.2.8 分析の総合考察

2 回目の音素材を用いた音楽創作活動では, 既存の楽器に加え, 様々なモノが活動に用いられた. 既存の打楽器を用いる中で, ギターの弦を叩いたり, スプリングギロの本来演奏に使用しない部分を叩いたりするといった鳴らし方も見られた. 他にも学生らは, 空き缶や空き瓶等の容器, 車のキーや硬貨等の身近な物, 自然物等のモノから出せる音を探求していた. このように, 学生らは既存の楽器の演奏方法に捉われずに鳴らし方や音の響きを探求しようとしていたことが読み取れる. また, その探究は, 回すという平易な行為のみによって行うことができ, さらに回すだけで想像していなかった響きをもつ構造に出会うことが, 更なる探究心や面白さの実感につながっていた. つくられた音楽は, ピンの配置をみると反復性や形式が明確なものから希薄なものまで様々であった. 演奏に関しては, 回転数や回転の速さがグループによって様々であった. このように, 回すという単純化された行為によっても, 各々のグループで演奏の創意工夫が可能であることが示された.

## 3.3 アンケートの分析

### 3.3.1 楽しさに関する記述

アンケート項目 1) 「授業の楽しさ」については, 9 名中 8 名が「とてもそう思う」, 1 名が「そう思う」と回答し, 全ての学習者が活動に対して肯定的に感じていた. 回答の理由の記述を表 17 に示す. 学生 A・E・H・I は「多様なアイデアとの出会い」を挙げていた. 創作や鑑賞の中で, 既存の楽器や多様なモノを用いていたこと, 鳴らし方を工夫していたこと, 様々なアイデアが出てきたことを楽しさとして体験していた. また, 学生 C・D は「創作の自由」, H は創作活動において「不正解がない」点を挙げていた. すなわち, モノの叩き方について規範に捉われず, 音の響きを試すことに意識を向けられることが活動の楽しさとして実感されていた. さらに, 学生 G・I は「試行錯誤」したことを挙げていた. すなわち, 多様なモノを選び, 叩き方を工夫し, 複数のモノによ

表 17 授業の楽しさに関する理由の記述内容及びコード [n=9]

学生	記述内容及びコード
A	リズム、音階、使う素材、どこを鳴らすか、など音楽の多くの要素一つ一つの違いによってできる音楽が変わっていくのがとても面白かった。(多様なアイデアとの出会い)
B	自分たちの音楽に向き合う楽しさと、周りが作った音楽を聴く楽しさはおなじく聞いたのしいと思ったから。(他グループの鑑賞)
C	とにかく自由にできたから。みんなの考えを楽しんで聞けた。(創作の自由)
D	「これはダメ」というようなルールが無く、自由に取り組めたから。(創作の自由)
E	自分では考えられない意見が沢山出てきて多角的な視点で音楽作りをすることができた。様々な素材を使って、偶然の音楽を作ってるメンバーもいれば、計画的に拍を合わせて曲を作っているメンバーもいて、音楽的な視点も広がって面白かったです。(他者との協働・多様なアイデアとの出会い)
F	自分にはなかったアイデアを見て、すごく面白いから。(多様なアイデアとの出会い)
G	鳴らす材料を模索する活動も他のグループの発表を鑑賞する活動もとても充実していた。(試行錯誤・他グループの鑑賞)
H	アイデアが無限に出てくるし、何をしても不正解ではない、他の人の発表を聞いて得るアイデアもありいいインスピレーションを受けれるのでとても面白かったと感じております。(不正解がない・多様なアイデアとの出会い)
I	グループのメンバーで、どんな音が出るか、どうしたら欲しい音が出るか、音をどう組み合わせるかなど、いろいろなことを試してみながら考えることがとても面白かったから。(他者との協働・多様なアイデアとの出会い・試行錯誤)

って鳴り響く音楽を試しながらつくれることが、楽しさとして感じられていた。以上から、本教材は、鳴らす対象や音素材、つくる音楽に制約を設けなかった点により、学生が多様な内容を自ら探究することを促した。このように、本教材は、様々なアイデアや気づきを探究活動や鑑賞の活動を通して引き出し、そこに楽しさを感じさせた点で意義深いものと考えられる。

### 3.3.2 自由度と発展性に関する記述

アンケート項目 2) では、これまでの音楽創作活動と比較して「自由度」については

表 18 自由度と発展性に関する理由の記述内容及びコード [n=9]

学生	記述内容及びコード
A	今まで習ってきた授業に比べて自由度と発展性の高さを感じたから。(自由・発展)
B	発展性においては、今回の技術×音楽のように、教科横断的な学習の可能性が広まると感じた。(教科横断)
C	何を使っても楽しんで個性を出すことができた。(個性)
D	誰も嫌な思いをせずに音楽づくりができる点が面白く、まだまだ可能性があると思ったため。(嫌な思いの回避)
E	自由に楽しかったから。(自由)
F	自由度がとても高く、いろんな音楽を作れると感じたから。(自由)
G	個性が現れる活動なので、子供一人一人をよく知ることができる取り組みに感じた。多様すぎてこれ以上の発展的な活動が思いつきづらい。(個性・発展)
H	五線譜に囚われている音楽よりも自由度が高く、技術教育とのコラボレーションということでこれからやりようによっては無限に発展できる可能性があると感じているからです。(自由・教科横断・発展)
I	音が出るものなら何を使っても良いこと、必ずしも楽器に限られないこと、音を鳴らすタイミングも簡単にえられること、から、上記のように考えた。(自由)

全員が「高い」と回答し、「発展性」については 9 名中 8 名が「高い」、1 名が「同じ」と回答していた。回答の理由の記述を表 18 に示す。学生 A・E・F・H・I は自由度の高さについて記述していた。特に、学生 H は「五線譜に囚われている音楽より自由度が高い」と記述し、「創作上の自由さ」を感じていた。このことは、ピンの配置によって五線譜の記譜をすることなく全体の構成を試しながら創作できる活動であったことに起因していると考えられる。学生 I は鳴らす対象に「何を使っても良いこと」を記述し、取り入れられる音素材の自由さについて感じていたことがわかる。このことは、制約を感じずにモノの音の響きを試せることに起因していると考えられる。学生 B・H は「教科横断」の学びに可能性を感じたことを記述していた。学生 H の記述では、発展性の高い活動であった点について、音楽科と技術科とのコラボレーションに起因すると考えており、教科を横断した学びの可能性の広さを感じたことが読み取れる。以上より、学生は鳴らす対象や音素材、つくる音楽に制約を設けなかった今回の学習活動デザインにより、創作活動の自由度と発展性を感じ、かつ教科横断によってこれまでとは異なる音楽体験が生み出せる可能性を実感した。

#### 4. 結言

以上の結果を踏まえ、筆者らが開発した手回しオルゴールが有する教材としての価値を、音楽科教育の視点から検討する。本研究では、音楽科教育の新たな実践を生み出す可能性が見出された。以下に本実践およびアンケートの結果から得られた知見を述べる。

第一に、本オルゴールは、学生が多様な視点で試しながら表現を探究することに寄与していた。具体的には、多様なモノの活用、鳴らす箇所の工夫など、取り入れるモノの数の選択、鳴らす順序や重なりといった音楽の構造、演奏の速さといった視点で探究が行われていた。そして、グループ 5 の演奏では、演奏中に金属製の鍵が落下するという予期せぬ出来事を、意図した演奏の一部として捉えるなど、偶発性を受け入れ、新たな表現として価値づける様子が見られた。「音を鳴らす対象自体を落とす」という表現方法は、20 世紀以降の現代音楽を除けば、一般に意図的に用いられることは少ない。グループ 5 の学生らが、予期せず出会った「落ちる」という出来事を表現方法として採用していたことは、本オルゴールの構造と今回の学習活動デザインが、学習者にとって新規性のある表現方法を創出する機会を提供していたことを示すものである。

第二に、本オルゴールは、「ハンドルを回す」という行為のみで演奏できる構造により、学生らは鳴り響く音を聴く中で、速さを調整しながら即興的に演奏することを可能にしていた。一般的な従来の手回しオルゴールでは、拍節感をもった楽曲の演奏を行うため、通常ハンドルの回転速度は一定である。これに対し本オルゴールは、モノを配置しピンを設定した後に実際にハンドルを回すことでどのような音楽が鳴り響くかが確認され、各々が音を聴きながら演奏する速さを探究していく。この平易な構造が、音を聴きながら複雑な構造や演奏を工夫することにつながっていた。

このように、本オルゴールは、学生が各々の関心からモノの可能性に迫り、音の響きを聴き試しながらつくる活動に有用であったと考察できる。そして、本オルゴールは、音楽科教育を専門とする第三著者と技術科教育を専門とする第一著者が、それぞれの教科の課題を語り合う中で創発的に生み出されたものであった。結果として、本オルゴールが上述のような実践の方法と創作過程の新たな展開をもたらしたことは、異なる専門領域の研究者による協働によって新たな実践方法や学習内容を切り拓かれる可能性を示している。

最後に、今後の課題について述べる。音楽科教育の視点からは、次のような課題が考えられる。まず楽器について、本実践で用いた手回しオルゴールは、同時に8つ音を鳴らすことができるが、小・中学校における音楽づくり・創作の活動では、8つのパートを作成することは多くはない。同時に鳴らすことができる音の数を少数にすることで、現実的に小・中学校の創作活動に活用しやすくなることも考えられる。

技術科教育の視点からは、次のような課題が考えられる。今回は活動の過程でオルゴールの製作背景を知ったり実際の加工現場を観察したりしたが、その経験が実際の創作内容や創作活動中の思考にどう反映されたかを、創作した音楽やアンケート等から読み取ることができなかった。今後の課題は、技術科教育の専門的内容を学習の中に取り入れることが可能な教材への改良や、学習内容「機械分野」と中学校音楽科の音楽創作活動とを融合した実践や、小学校生活科や図画工作科などの教科で本オルゴールを活用した実践をどのように展開するか、目的や方法を考究することである。例えば、オルゴールの製作背景を知る活動として、教材の組み立てができるだろう。教材の組み立てを取り入れた活動にする場合、穴あけや溝入れなどの木工作業が必要となり、教材全体を学習者が製作することは難しい。そこで、組み立てだけで製作可能な教材に改良することで、学校現場での活動の実現可能性が上がると思われる。一方、専門的な技術科教育の内容に踏み込むならば、組み立てだけでは不十分であるため、技術科教育に関わる学習内容を取り入れて活動を再構成する。現状、製作に必要な材料や構造の簡素化のために歯車を使用していないが、既存のオルゴールと同様にハンドルからシリンダーに回転を伝える部分に歯車を使用することが考えられる。また、使用する歯車の組み合わせを変えることが可能な教材に改良することで、ギヤ比やトルクについても実感を持って理解する活動を実施できる。

## 付記

教材の開発、実践の実施および分析、ならびに本論文の執筆は、すべての著者が共同で行った。

本稿で取り上げた手回しオルゴールは、著者らによる先行文献 (Chiba et al, 2025) の実践でも用いられている。しかしながら、同文献における実践は、本稿で取り上げた実践の後に、オルゴールの仕組みを改良し、小学生を対象に実施したものである。したがって、本稿と先行文献の内容は重複するものではない。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP24K16776 の助成を受けたものです。

## 注

i 本稿で開発した手回しオルゴールは 2023 年度日本産業技術教育学会東北支部大会において報告した手回しオルゴールの仕組みを基盤とした(千葉ら, 2023)。

## 文献

千葉玲遠, 古田このみ, 木下和彦 (2023), 小学校音楽科「音楽づくり」に向けた手回しオルゴールの開発—試行錯誤による即興的な演奏を目指して—。日本産業技術教育学会東北支部大会講演論文集, 41, 23-24.

Chiba, R., Furuta, K., Kinoshita, K. (2025), Practice Using a STEAM Teaching Material "Hand-Cranked Music Box" to Support the Exploration of Sounds in a Japanese Elementary School. *Proceedings of International Conference on Technology Education (ICTE) 2025*, 582-590.

石出和也 (2013), 「身の回りの音を聴く活動」における学習内容の分析。弘前大学教育学部紀要, 110, 37-46.

Kinoshita, K., Nakamura, A., Nakamura, N., Nanjo, Y. (2023), J-POP Style's Melody Making Using Pentatonic Scale. *International Journal of Creativity in Music Education*, 10, 8-29.

松永泰弘, 渡辺大地 (2023), ゼンマイ式オルゴールの動力で動くオートマタ教材の開発。日本産業技術教育学会誌, 65 (4), 289-298.

文部科学省 (2018a), 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編。

[https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt\\_kyoiku02-100002180\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf), (アクセス 2025.7.7)。

文部科学省 (2018b), 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説音楽編。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_007.pdf), (アクセス 2025.7.7)。

文部科学省 (2018c), 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説音楽編。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_006.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_006.pdf), (アクセス 2025.10.27)。

文部科学省 (2018d), 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説技術・家庭編。

[https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt\\_kyoikujinzai02-000033059\\_04.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoikujinzai02-000033059_04.pdf), (アクセス 2025.7.7)。

向田識弘 (2018), 設計に込められた意図を身近な製品から読み取る分解・組立学習の提案。中等教育研究紀要, 64, 103-111.

新実徳英ほか (2024), 小学音楽 音楽のおくりもの 2. 教育出版, 東京.

小原光一ほか (2024), 小学生の音楽 4. 教育芸術社, 東京.

小倉光明, 森山潤 (2022), 中学校技術科内容「C. エネルギー変換の技術」における技術の見方・考え方が問題発見・課題設定力に与える影響. 日本産業技術教育学会誌, 64 (1), 31-41.

Smartivity (2024), *Music Machine* | 8-14 years | *DIY STEM Construction Toy*.

[https://www.smartivity.in/products/music-machine?srsltid=AfmBOooyw1Ap6i25YNTzuvABhrw8uW19\\_H1xWTOF6uNs892O0Oc6q2Q8](https://www.smartivity.in/products/music-machine?srsltid=AfmBOooyw1Ap6i25YNTzuvABhrw8uW19_H1xWTOF6uNs892O0Oc6q2Q8), (accessed 2025.7.30).

坪能克裕, 坪能由紀子, 高須一, 熊木眞見子, 中島寿, 高倉弘光, 駒久美子, 味府美香 (2012), 音楽づくりの授業アイデア集 音楽をつくる・音楽を聴く. 音楽之友社, 東京, 50-51.

Ugears (2023), *Mechanical Celesta*. [https://ugearsmodels.com/products/mechanical-celesta?srsltid=AfmBOoquitq\\_oEW0-RI-2o4RiTK0WgLNAb3OfY2QFz62H7s7SDnD-V1U](https://ugearsmodels.com/products/mechanical-celesta?srsltid=AfmBOoquitq_oEW0-RI-2o4RiTK0WgLNAb3OfY2QFz62H7s7SDnD-V1U), (accessed 2025.7.30).

原著論文

## 身体サウンドスケープ

— 「身体できく」ことから「身体で応える」ことへ—

The Embodied Soundscape

: From Listening with the Body to Responding with the Body

沖中 春志郎

エリザベト音楽大学大学院 音楽研究科博士後期課程  
音楽専攻 音楽学研究領域 音楽教育学研究

Harushiro Okinaka

Graduate School Student in Music Education, Elisabeth University of Music

### 和文要約

本研究は、音響環境と人間との関係性を深く問い直した R. M. シェーファーの「サウンドスケープ」論が持つ、豊かな〈身体性〉に着目し、日本の現代舞踊家・教育者である石井漠（1886–1962）の舞踊教育概念「自然運動の模倣」と接続することで、音と身体が有機的に交差する学びの在り方を探究し、これまで具体的に言及されてこなかった、幼児期における「サウンドスケープ」の〈身体性〉を検討し、テキストを介さない「即興」による、ヒトと環境および他者とのコミュニケーションのあり方を明らかにすることを目的とする。とりわけ本稿では、今田匡彦によるクリティカルなサウンドスケープ論を援用しつつ、幼児教育における「芸術系教育」の在り方に着目する。その結果、石井の自然観察に基づいた即興的アプローチが、シェーファー理論が示唆する音と環境、そして身体感覚との「幸せな関係」に、能動的な〈身体性〉をもたらすことがわかった。本研究は、即興性を伴う身体的学びの新たな可能性を提示し、幼児教育における芸術と身体を論証するものである。

### 英文要約

This study focuses on the rich embodiment inherent in R. M. Schafer's theory of the "soundscape," which profoundly re-examines the relationship between the acoustic environment and human beings. By connecting Schafer's theory with "the mimicry of natural movement," a dance education concept by the modern Japanese dancer and educator Baku Ishii (1886–1962), this paper explores a mode of learning where sound and body organically intersect. The primary aim is to examine the embodiment of "soundscape" in early childhood—a topic that has been largely under-theorized. Specifically, drawing upon the critical soundscape theory of Tadahiko Imada, this thesis clarifies the role of arts-based education in early childhood. The findings show that Ishii's improvisational approach, grounded in the observation of nature, introduces an active embodiment to the "happy relationship" between sound, environment, and bodily sensation suggested by Schafer's theory. This research presents new possibilities for embodied learning involving improvisation and provides a new theoretical argument for the role of art and the body in early childhood education.

**Key words: soundscape, embodiment, R.M. Schafer, Baku Ishii, improvisation**

## 1. はじめに: 音楽教育と〈身体性〉の接続に向けて

技術革新が加速する現代において、私たちの身体経験は大きな変容に直面してきた一方、人間は身体への応答をやめようとはしなかった。例えば、テーマパークでは仮想的な視界と物理的な運動が融合し、またミュージカル『ウテルス』<sup>1)</sup>のように、仮想空間での戦争がリアルな身体の喪失へと反転する物語が描かれていた。こうした現象は、デジタル技術の渦中であってなお、私たちが自らの身体を現実の環境に投じ、そこに没入することに根源的な価値を見出していることを浮き彫りにしている。このような状況は、私たちの存在を常に包み込む音環境と身体の関係性にも、デジタルと身体との関係における新たな問いを投げかける。とりわけ、人間の成長の原点である幼児教育の現場において、この「身体」という問いの重要性は増え続けるだろう。筆者自身の経験からも、子どもたちが音に対して全身で応答し、身体を介して他者や環境と対話する姿は、アコースティックな現実世界と深く響き合う体験の価値を示していると再認識した。

「芸術系教育」と〈身体性〉の重要性は、国内外で広く議論されてきた。藤尾(2025)は、モンテッソーリとリトミックの比較から、モンテッソーリ教育では「子どもを『動きながら学びを深めていく存在』」(p.9)とし、ダルクローズの教育では「人間が知的な活動を行うにあたって、意志に基づいて働く随意筋肉による運動の重要性を説いた」(p.9)とし、両者に通底するのは「『意志に基づく身体の動き』を重要視する思想」(p.9)であると指摘した。サウンドスケープと〈身体性〉の課題に最も深く接近するのが今田(2018)である。今田(2018)は、小説のテキストの分析を通して「風景(あるいは自然)とことばと幸せな関係を取り持つことができるのは、もちろん身体だけである」(p.73)と述べ、身体と環境の応答的關係を指摘した。

これらの重要な先行研究は、〈身体性〉の価値を確立した一方で、探究されるべき課題も残されている。とりわけ、R. M. シェーファー(1933-2021)が提唱した「サウンドスケープ」という聴覚環境の概念と、日本の舞踊思想に根差した身体論とを理論的に架橋する試みは、未だ十分になされてこなかった。本稿がその架け橋として注目するのが、舞踊家の石井漠(1886-1962)である。石井は、ことば以前の人類の営みとしての「原始舞踊」を探求し、その思想を「自然運動の模倣」という、子どもが全身で自然に応答する即興的な教育実践へと昇華させた。この石井の思想こそ、シェーファーや今田が問いかけた、人間と環境との幸福な関係を、「きく」身体から「応える」身体へと拡張するための、決定的な鍵となりうるのではないか。聴覚体験が仮想化されがちな現代において、このリサーチ・ギャップを埋めることは急務である。

そこで本研究の目的は、シェーファーが切り拓いた「きく」身体の探求を、石井漠の「応える」身体の実践によって拡張し、両者を「身体のサウンドスケープ」という一つの循環的な学びのモデルとして理論的に架橋することにある。この試みを通じて、幼児期の芸術系教育における身体的な経験の根源的な意義を問い直し、その新たな可能性を提示する。

## 2. シェーファーのサウンドスケープ

### 2.1 シェーファーの「サウンドスケープ」論

シェーファーは、サウンドスケープ（音風景）を構成する主要なテーマとして、「いわゆる〈基調音〉，〈信号音〉，そして〈標識音〉を区別することによってサウンドスケープのいくつか主要なテーマを分類することで十分だろう」（シェーファー 2022, p.36）と述べている。本稿では、これらのキーワードを手掛かりに、シェーファーの「サウンドスケープ」論を、具体例を交えて検討する。ここで取り上げる例は現代社会に焦点を当てるが、シェーファーの提唱するサウンドスケープは、はるか昔から人類の生活環境に溢れていたあらゆる〈音〉を包含する概念であり、同時に未来において創造され続ける〈音〉をも射程に入れている<sup>ii</sup>。

#### 2.1.1 〈基調音〉:最背面的サウンド

〈基調音〉（Keynote Sounds）は、特定の音環境の背景に常に存在し、意識されることは少ないものの、その空間の基盤を形成する音である。シェーファー（2022）によれば、〈基調音〉とは、「特定の社会において絶えず聞こえているような音、あるいは他の音が知覚される背景を形成するのに十分なほど頻繁に聞こえているような音である」（p.573）と示されている。（シェーファー 2022, pp. 36-37, 573, 570）

例えば、例年通りの夏であれば、田舎で虫や蛙の鳴き声が溢れ返るはずが、今年は全く聞こえず、その消滅した音に違和感を覚えることがある。これは、〈基調音〉が環境の健全性や変化を示す重要な指標であることを示唆する。これらの基調音は、私たちヒトの身体感覚や心理状態に無意識のうちに影響を与え、その環境における体験の「舞台」となる。

#### 2.1.2 〈信号音〉:〈基調音〉の意識より手前にあるサウンド

〈信号音〉（Sound Signals）は、特定の情報を伝えることを目的とした、意味内容を含む音である。これらは、意識されることなく背景に存在する〈基調音〉とは異なり、聞き手に明確なメッセージを伝え、注意を促す。シェーファー（2022）によれば、〈信号音〉とは、「人が注意を向けるすべての音」（p.570）と示されている。（同上 pp. 37, 570）

例えば、車のクラクションや電話の着信音は、緊急性や連絡の必要性を伝える典型的な〈信号音〉である。

#### 2.1.3 〈標識音〉:場所を特徴づけるサウンド

〈標識音〉（Soundmark）は、特定の場所や地域を象徴し、人々の記憶に刻まれる独特の音である。これらは、〈基調音〉や〈信号音〉とは異なり、その音を聞くことで特定の場所性を強く意識させる働きを持つ。シェーファー（2022）によれば、〈標識音〉とは、「陸標 landmark」という語から来ており、「その共同体の人々によって特

に尊重され、注意されるような特質を持った共同体の音を意味する」(p.571)と述べている。(同上 pp. 38, 571)

例えば、都市部でよく耳にする音の鳴る信号機の独特なメロディや音のパターンは、その交差点の位置や方向を知らせる強い〈標識音〉として機能する。これは視覚障がいのある人々にとって移動を支える重要な音のランドマークであると同時に、その場所に住む人々や訪れる人々双方にとって、日常の音の風景の一部として記憶されているため、多くの役割を所有する音である。

#### 2.1.4 サウンドスケープ論の目的と姿勢

シェーファーが区別したこれらの3つの概念は、固定的な分類ではなく、相互に重なり合う「入れ子構造」を持つ。ある音がある人にとっては〈信号音〉であっても、別の人にとっては〈標識音〉や〈基調音〉になりうるからだ。例えば、教会の鐘の音は、時間を知らせる〈信号音〉であると同時に、その街を象徴する〈標識音〉でもあり、さらには音楽として認識されることもある。この音の機能の揺らぎは、音がそれ自体で意味を持つのではなく、環境と聴き手の身体的な関係性の中で初めて意味づけられることを示唆している。したがって、サウンドスケープを分析することは、単に音を分類することではなく、音と身体との相互作用を読み解く行為に他ならない。

以上から、シェーファーは、サウンドスケープにおいて、積極的に騒音問題を解決するために、人間が耳をひらくことで音と真摯に向き合おうとしていた。これは、人類のテクノロジーが発展していく上で、切り離せない課題であったが、シェーファーは、加速度的に膨張していくこの難題に、“きく”という行為から、ゆっくりと確実に、力強く、長期的に克服しようとする姿勢が見える。

## 2.2 サウンド・エデュケーション論

シェーファーは、『サウンド・エデュケーション』や『音さがしの本』にエクササイズを紹介、『教室の犀』には音楽教育者の心得を記している。音を聞き分けるスキルだけでなく、どのように感じ、捉え、考え、扱うのかを、学習者の内から問いかけようとしていた。

彼は、なぜ「音楽教育」をするのかについて、次のように述べている(シェイファー, 高橋訳 1980, p.28)。

音楽のおかげで私たちをつらぬき振動する宇宙のこだまが感じられるのだ。これらの振動をとらえるためには大胆な音楽が必要になる。精神を刺激し、発見にみち、想像力ゆたかな音楽、心とからだからだが自律と発見の行為に参加するような音楽。知的・筋肉的・精神的刺激と調整にとっての重要さによることなしには、音楽の根本的

*な正当性に根拠をあたえることはできず, 非音楽的なやり方で結局は解決されてしまうことになるような問題をつくりだすだろう。*

シェーファーは、音楽の根本である「知的・筋肉的・精神的刺激」が必要であることを示した。これは、音楽教育が、頭・身体・心を部分的ではなく全体的に教育できることを示唆する。

### 2.3 「きく」身体:シェーファー理論における〈身体性〉

シェーファーが「耳をひらく」ことを重視したのは、単なる聴覚訓練を意図したのではない。この行為は、Imada (2005) が言うように、「文化は同じ聴き方を共有しているわけではなく、文化と耳の数だけ聴く方法がある」(p.2) という多様な聴覚世界への洞察とも重なる。Imada は、この「耳」を単なる聴覚器官に留まらず、人間が世界を認識する「精神」そのものであると述べている (Imada 2005, pp. 2-4) 。たとえその解釈に議論の余地があったとしても、音を知覚する「耳」が、まさしく私たち自身の精神と深く結びついているという考えは、シェーファーのサウンドスケープ論が内在する〈身体性〉の一端を示唆している<sup>iii</sup>。

しかし、ここで重要なのは、シェーファーの「耳」や Imada の「精神」と、本研究が求める〈身体性〉とがいかにして接続されるのか、という点である。さらに、シェーファーは、変化するサウンドスケープの中で個々人の「声」を強調する (シェーファー, 今田 2009, p. i) 。

*サウンドスケープはいつも変化している——昔々よりも今の方がずっと早いスピードで。あなたのまわりで毎日のように新しい音が生まれていく。そして、あなた自身が作る音、例えばあなたの声でさえ、同じではない。*

この文章は、私たちを取り巻く音環境が絶えず変化する中で、「あなた自身が作る音」、すなわち個々人の「声」が他ならぬ声であり、その声が、かけがえのない身体表現の1つであるかを示している<sup>iv</sup>。しかし、シェーファーと今田は、この「声」さえも、現代社会の合理主義やロゴスに馴化され、個としての表現が失われる可能性を懸念しているだろう。つまり、私たちは「声」と「身体」、そして「自己」との間に生じるわずかな差異を見出す必要があり、この差異こそが人間の身体性の奥深さを示すものとなる。

これまで、シェーファーのサウンドスケープ/サウンド・エデュケーション論の概要から、彼の論における〈身体性〉の断片を見てきた。シェーファー・今田 (2009) 『音さがしの本』は、10歳から12歳の子どもをターゲットにしている (p. ix) 。

現在取り上げたシェーファーの理論から、環境を感受し「身体で聴く」という受容的な〈身体性〉を深く探究したが、そこから能動的に表現を生み出す創造的な〈身体性〉については、さらなる探求の余地を残している。この理論的空白を埋めるため次章では、身体表現そのものを教育の中心に据えた石井漠の思想に焦点を当てる。

### 3. 石井漠の「自然運動の模倣」

#### 3.1 石井漠の舞踊観

石井は、秋田県出身の舞踊家で、作曲家・山田耕筰と共にユーリズミックス<sup>2</sup>を基盤とした新しい舞踊（舞踊詩など）を創出し、多くの作品を発表した。1923年には、義妹・小浪とともにドイツに渡り、高評を博しながら欧州を巡業したのち、1926年に帰国する。そして彼は、「石井漠舞踊研究所」を設立し、自身の新しい作品を発表したり、後進の育成をしたりしつつ、舞踊教育についての講演や執筆を数多く行ったりと、石井は日本の現代舞踊において舞踊の多くの貢献をし、「日本の現代舞踊の始祖」（片岡 2015, p.32）とされている。

教育活動の一環として「子どもの舞踊」（童踊）があり、戦前の雑誌『ツバメノオウチ』には、1934年から1937年の間に、27作の子ども向け舞踊作品を発表している。石井の舞踊教育は、この「子どもの舞踊」の前に「自然運動の模倣」がある。石井は、「舞踊教育」について、次のように述べている（石井 1933, pp.141-142, 旧字体を変換している）

*学校舞踊といいダルクローズのユーリズミックスといい、みなリズムを失った人間の動作にリズムを与える運動であります。リズムに調和した動作が、どれほど人生を快活に幸福に優美にするか、その本質を忘れては、舞踊教育の意義はないものと言わねばなりません。舞踊の本質にかえれ、舞踊の本質に出発せよ、私は凡ゆる舞踊運動について、先づそう言いたいのであります。*

石井の「リズムに調和した動作」が「人生を快活に幸福に優美にする」ことが「舞踊教育の意義」であるが、これは、シェーファーや今田が問いかけた、サウンドスケープによる人間と環境との幸福な関係を想起させる。本章では、石井の言うように、まずは、石井の舞踊教育において重要な概念である原始生活における舞踊、すなわち「原始舞踊」から論考する。

#### 3.2 石井漠の論じる「原始舞踊」

石井は著書の中で、舞踊とは、原始時代から無意識のうちに肉体的・身体的な快楽を求めていたものと述べている。また舞踊とは、肉体運動全てとも述べているが、とりわけ自分にも他人にも快感を与え、肉体がリズムカルな運動を伴うことであるとしている。

特に、舞台上でよく見られる、クラシックバレエをはじめとするような種々の「舞踊芸術」は、舞踊者の表現意欲の発動から肉体のリズム運動としての出力装置であるだけでなく、向かうべき行き先は精神的な快感に昇華する舞踊である。さらに、一般生活者の表現意欲からの欲求である「郷土舞踊」や「民族舞踊」もまた舞踊の一部であって、人間の舞踊的本能に出発し、舞踊的歓喜への欲求に根差している身体表現は、すべて「舞踊」としたのである。(石井 1933, pp.1-6, 一部加筆) まず、原始生活と言え、狩猟や採集生活が思い浮かぶ。石井によると、現在遺されている最古の舞踊の遺跡は、スペインのアルペラの洞窟の壁画であるとしている。そこに描かれている舞踊は、旧石器時代の踊の姿であると言われており、また約2万年前から3万年前のスペイン及び北アフリカ一帯を漂浪していたカプシアン人の舞踊であろうと記述している。また、この絵画の説明として、裸体で、酋長格は頭部に羽毛を付け、片手に弓、片手に矢を持ち、股を広げ、足踏みをしていると思われる格好をしていると述べている。(石井 1944, p.1) では、この原始生活の中で、どのようなことが「原始舞踊」であるかと言うと、石井は「狩猟舞踊」を具体例として挙げている。「狩猟舞踊」は、士気を高めたり、また実績報告をしたりする際に、人間は身体で表現してきたこととしている。特に石井は、言葉での説明に行き詰った所から、舞踊が誕生したと述べている(石井 1944, p.1)。要するに「原始舞踊」の一つである「狩猟舞踊」は、動物を「誑かす」こと、士気を「鼓舞する」こと、「神に祈る」こと、部族民に「報告する」ことの意味が含まれているわけである。これらの原始舞踊は、原始人の功利的目的の変化につれ種々に変遷し新しい様式を付け加えてきたと述べている。(石井 1933, pp.11-23)

以上が石井の「舞踊の本質」の一部である「原始舞踊」である。上記の「狩猟舞踊」における、動物を「誑かす」こと、士気を「鼓舞する」こと、「神に祈る」こと、部族民に「報告する」ことは、「自然運動の模倣」の観察し、即興舞踊することに関係するが、「狩猟舞踊」はより、舞踊を提供する他者が明確である。この舞踊の根源的な本質を踏まえた上で、石井は近代の舞踊教育をどのように捉え直そうとしたのか。次節では、その具体的な教育論に迫る。

### 3.3 石井漢の「舞踊教育」論:『子供の舞踊』(1936)における言及

石井が『子供の舞踊』(1936)をリリースした当時、世間で行われていた「児童舞踊」や「舞踊教育」に対して、石井は、一定以上肯定する姿勢を見せた。しかし、子どものためにあるべき「児童舞踊」が、大人のミニチュアとして扱われていることを指摘し、次のように述べている(石井 1936, pp.1-8, 旧字体を変換している)。

一体、舞踊はリズムを基調とし、肉体の動きによって構成される純感覚的な芸術である。それは飽くまでも感覚的、官能的であり、我々の感覚器官を通じての外、これは味わい鑑賞する術なきものである。

舞踊教育が一般に官能的訓練の最上の手段である所以は実にここにある。私が年来児童教育の分野に於ける教育舞踊の最重要を強調してきたのは、これがためであって、児童に舞踊を教えることは、結局に於て知育、体育に偏した現代教育制度の弊を矯め、今まで不当に閑却無視されて来た正しい官能生活への道を、彼等を開いてやることに他ならないと考える。

石井によると、「舞踊教育」は、「知育、体育」に偏らず、リズムを根底とした肉体運動から「感覚的、官能的」訓練になるようにと述べている(石井 1936, pp.1-8)。では、この近代教育への批判的視座から、石井は具体的にどのような教育メソッドを提唱したのだろうか。

### 3.4 石井漢の「自然運動の模倣」と「自然運動法」:『子供の舞踊』(1936)における言及

石井は、「自然運動の模倣」をする際に、「自然運動法」という人間の運動と重力に則った、基盤としての身体に耳を傾け、子どもの身体的未熟ゆえの限界と挑戦可能性について示した(石井 1936, p. 6, 旧字体を変換している)。

私の言う自然運動法とは、要するに身体を安全に支えるという目的を失わずに、意志通りに肉体を動かすことの出来る方法である。

この方法を子どもたちに伝える時、気を付けるべきは、子どもの身体を理解し、できる運動に寄り添うこととしている。そして、具体的な運動(前進の仕方、飛び方、回転の仕方、拍子の取り方など)を指導する際は、子どもの身体を理解し、わかりやすく説明する。このことによって、子どもは、自身のやりたい身体運動を、無理なく楽しくできるようになるのである。その身体運動が、大人/指導者から見て、教えた通りでなくても、子どもが楽しんで活動できていれば、「舞踊の萌芽というべきものが、すでに子供の心に植付けられた訳である」(同上 p.7)とし、「舞踊教育」の本来の使命を達した状態になる。

### 3.5 「自然運動の模倣」の教育的特徴

「自然運動の模倣」は、子どもたちが海の波や風によってゆれる木々の自然現象、鳥などの動物の動きを観察し、即興舞踊をする教育実践である。この活動の際も、教え込んだり、違ふと決めつけたりせず、子どもの表現意欲に則って行うのである(石井 1936, p. 7, 旧字体を変換している)。

しかしいつまでも子供の自由だけに委して置いたのでは、一つの纏った舞踊作品ともなり得ないし、それ以上進歩することも難かしい。

そこで大人の指導が必要になってくるのであるが、その指導は、どこまでも子供の内から引出すという意味のものであるべきで、決して大人が一人よがりの老婆心からのものであってはならない。

このように、石井は、子どもの内にあるモノを舞踊の根源にしようとしていたのである。そのために、大人／教師側のエゴは徹底的に排除しようとした。しかし、その「引き出す」といった姿勢もエゴにならないと言えるのか、といった議論の余地を残すことにも、大人／教師が舞踊教育を考える意味を見出せるのではないだろうか。

石井はさらに、三者三様を認める「自然運動の模倣」が次のように発展できると示す(石井 1936, p. 7, 旧字体を変換している)。

(前略) 雀の表現にまで大人が干渉するのは全く余計なことである。ABC 三人の子供が表現した運動を主題として、これを首尾一貫して巧く繋ぎ合わせ、一つの子供の作品として纏めてやるだけで十分なのである。子供らしい動きを子供自身の中に発見し、これを破綻なく調和あるものとして整理してやるのが、大人の、教師の任務なのである。大人が考え、大人が作り出した舞踊を、天降りのように子供に強制することは、どの点からいっても絶対排撃されなければならぬ。

石井は、子どもたちの内から生じた「自然運動の模倣」を基盤にし、大人／教師が再編集し、舞踊作品にすることを示した。これは、大人／教師による高いレベルでの子ども理解と舞踊理解がなければ難しいだろう。だが、「自然運動の模倣」がすでに舞踊であることを強く訴えていると考えられる。また、「舞踊教育」のみならず、山田耕筰や小山内薫と行っていた「新劇場」を雑誌で批判されると、石井は、次のように反論する(石井 1916, pp.130, 旧字体を変換している)。

吾々の舞踊は、従来の舞踊のように、まず技巧なり型なりを拵えて置いて、それに自分の思想感情を盛るのではなくて、吾々の舞踊における技巧の型は、思想なり感情なりが発酵して、それ自身が自然(ひとりで)にその時々技巧と肩を生むのである。

石井は、山田と模索した新しい舞踊のことを「舞踊詩」と呼んでいたが、その「舞踊詩」は、これまでの舞踊が積み重ねてきたものをそのまま踊るのではなく、身体が「自然(ひとりで)」に踊りを生成し続けることを目指していた事がわかる。

### 3.6 石井漠の教育観と舞踊観の〈身体性〉

石井は、心身二元論でなく、両軸としての「心身」にこだわっていたことが見えてくる。石井(1951)は、次のように述べている(石井 1951, p.16, 旧字体を変換している)。

*この反対に私達の言葉以前, 言葉以後のデリケートな心情を動きより表現しようとする時, 最も近代的な洗練された舞踊が生まれて来るのは当然のことです。即ち私達は感動の最も原始的なものと, 最後のなものとの最もうるおい多き両極の王座を舞踊にゆだねているのだという事ができます。*

上記では、両軸としての「心身」を「両極の王座」と述べ、舞踊教育がどちらか偏ることを拒んでいたようだ。さらに、若者を鼓舞するような雑誌のアンケートには、このように応えている(石井 1952, p.62, 旧字体を変換する)。

*これならと思う, 自分の進路を決定すること。よし, それが, 至難な仕事であったとしても, 心身をその一点に集中することによって, 自らそこに興味が伴って来るものと私は信ずる。生き甲斐のある生活。これ以外に求むることは困難である。*

このことから、石井は心身を分離させずに、両方を存在させようとしていた。石井は、舞踊がいかに自然的であるかを述べている。子どもたちの内から生じた「自然運動の模倣」を基盤にし、大人／教師が再編集し、舞踊作品にすることを示した。これは、さらなる大人／教師の高いレベルでの子どもや舞踊理解がなければ難しいが、「自然運動の模倣」がすでに舞踊であることを強く訴えていると考えられる。

本性は、以上のように、石井漠が子どもたちの自発性や創造性をいかに重視していたか、また、その即興的なアプローチがどのような教育的意図を持っていたかの詳細を明らかにした。「自然運動の模倣」は、舞踊を通じた自己と世界の開示であり、石井の思想は、舞踊が個人の内面を解放し、自然や他者、そして世界と深く結びつく営みであることを示している。第2章で明らかにした、シェーファーの“きく身体”と、本章で探求した石井の“応答する身体”。この、一見異なる二つのアプローチは、いかにして接続されうるのだろうか。次章では、この二つの実践を架橋し、その教育的価値を統合的に考察する。

## 4. 統合的考察:「きく」身体と「応える」身体

### 4.1 両者の身体性

2章ではシェーファーを、3章では石井をそれぞれ検討し、それぞれの〈身体性〉を探究した。シェーファーの特徴は、音環境を感受するため、創造性を内包する受容的な〈身体性〉としての「きく身体」である。石井の特徴は、自然／環境という世界に応答し表現を生み出すための受容性を内包する創造的な〈身体性〉としての「応える身体」であった。では、両者を貫く〈身体性〉は何であるか。

今田(2018)は以下のように述べている(p.75)。

*サウンドスケープに耳を傾ける。聴く、という行為は、とても積極的な動詞ではあるが、別段、そこに意味や価値を見出す必要はない。身体がなにかを感じたなら、そのインパクトを透明に写し取り、新たなシニフィアンを創っていく。ことば、音楽、身体をめぐる幸福な営みである。*

今田(2018)は、身体で感じ取ったインパクトを脚色せず受け取り、新たな「ことば」になる前の「シニフィアン」を生成することを示唆する(今田2018, p.75)。石井の「自然運動の模倣」もまた、観察した自然の動きという「インパクト」を、脚色することなく「即興舞踊」という新たなシニフィアンへと向かっていく実践であり、両者の思想は、この創造的な行為において、深く響き合っている。

そして、両者ともに、「知育、体育」に偏るような近代的な心身を分離させるような身体観を共通の敵として持ち、「幸福な関係」(サウンドスケープ)と「人生を快活に幸福に優美に」(舞踊教育)するという、共通する理想があった。さらに、その源泉として、シェーファーは音環境がいい状態な(例えば田舎などの)「ハイファイ」なサウンドスケープがあり、石井は人類が経験した「原始舞踊」に見出していた。これらが、両者を貫く〈身体性〉である。

### 4.2 「身体のサウンドスケープ」としての「自然運動の模倣」

本研究は、両者を貫く〈身体性〉から、サウンドスケープと舞踊教育が、幼児期における理想的な「芸術系教育」の1つではないのか、と考える。なぜなら、サウンドスケープが理想とする「幸福な関係」の状態としての「身体のサウンドスケープ」、即ち身体を介したサウンドスケープとして、石井の「自然運動の模倣」を再定義する、ことが本稿の主たる試みである。次に、1. 「きく」、2. 「応える」、3. 「再び、きく」というモデルを示す。

1. 子どもはまず、シェーファーが説いたように、全身の感覚をひらき、自然の音、動き(運動)、またリズムを「きく」。これは、「自然運動の模倣」の観察の段階である。
2. 次に、その感受した「インパクト」に対し、石井が導いたように、即興的な舞踊として「応える」。これは、「自然運動の模倣」における即興舞踊の段階である。
3. そして、自らが「応えた」ことによって生まれた新たな響きや身体感覚を、「再び、きく」。これは、「自然運動の模倣」における教師が子どもの即興舞踊を肯定し、共に整理し、リミックスする段階である。

この「きく→応える→再び、きく」という、終わりなき探究こそ、本研究が提唱する「身体のサウンドスケープ」である。そして、この循環運動は、本質的に、即興演奏家が即興演奏中に自己と他者と環境との間で繰り広げている対話そのものである。

#### 4.3 幼児教育への提案:循環を育むということ

この「身体のサウンドスケープ」という探究は、ロゴス(言語)による思考が未発達で、また身体そのものも発達段階である幼児が、全身で世界を知覚し、応答する学びのあり方の1つである。さらにもう1歩踏み出して言及してみると、身体で知ることとは、言葉という事象のラッピングの内容物を豊かにすることに他ならない。つまり、シェーファーと石井が、心身の両方を重要視したように、(そして、多くの保育者が信じている通り)身体での経験や体験を大切にする教育的営みは、逆にロゴス(言語)の成熟を後押しする。つまり、「新たなシニフィアンを創っていく」(今田 2018, p.75)ことである。逆に言うと、幼児にとって、音楽活動も身体活動も、またはことばによって伝えることも大した差ではないのである。

教師の役割は、シェーファーが言うように教師自身も学習者であり(若尾 1990, p.13)、石井の言うように「出鱈目ながら自分の動作を楽しむ」(石井 1933, p.140)ように引き出して整理することに徹することである。つまり、子ども自身が、この「身体のサウンドスケープ」を円滑に循環できるように、探究を支える伴奏者のような存在になることが教師の仕事として望まれる。

#### 5. おわりに:幼児教育における「身体できくこと」への展望

本研究が明らかにした新規性は、石井の「自然運動の模倣」に見られる即興性が、子どもの外側から刺激し、内側に語りかけ、そして内側から外側に現れる「表現意欲」であった点にある。それは、シェーファーの耳から騒音公害を見つめ直す仕事と共鳴し、サウンドスケープの〈身体性〉として石井を取り出すことで、サウンドスケープが過去、現在、未来にひらかれていたように、我々人間の即興性も子どもの身体の未来の表現、そして未来の人間へと確実に繋がっていることを理論的に示した点である。

現代社会において、人間が発展させたテクノロジーが生活を豊かにする一方、人間自身が五感を研ぎ澄まし、アコースティックな世界にしがみつき、デジタルとも共生することが人間の重要なスキルになっていく。テーマパークの最新アトラクションや古典的な「シアター」において示唆された通り、本研究では、シェイファーと石井の主張から、「身体のサウンドスケープ」として言及し、即興を用いた子どもの内面から表現を導き出す教育であることが示唆され、膨大なデータを処理する最新テクノロジーを拒まず、ロゴスに飼い慣らされたモノになることなく、〈身体性〉を基盤とする、人間本来の欲求に根ざした「探究する力」(生きるための重要スキル)を育むことができる。

石井は以下のように述べている(石井 1916, pp.129, 旧字体を変換している)。

*吾々の望んでいる舞踊は、国境と人種を超越した真の舞踊である。  
混じり気のない純粹舞踊である。一国人としての舞踊ではなくて、世界人としての、人間としての舞踊である。真の舞踊の精神は此処にあるのだ。是が舞踊の極地である。*

石井は、20世紀を代表する国際的に活躍した日本の舞踊家であると同時に「ことば」として書くロゴスも、卓越していた事がわかる。

しかし、このようなありきたりな結論を、若尾(1990)は「平和なエコロジカルな共生状態」(p.170)と言う。結局のところ「どんどん目まぐるしく変わるのは頭の先のところだけであって、根っこのところはなかなか変わるものではない」(p.179)と言う。さらに、若尾(1990)は以下のように語りかける(p.171)。

*僕にはまだシェイファーのように躊躇なく言い切る自信はない。*

このような見解は、まさしく「オープンエンド」的であり、この課題が一つの解のみを生成し得ないことを示唆する。故に人間は、「あなたと奏でたい」(若尾 2017, p.230)と、最も力強く〈身体性〉に立ち返り、アコースティックに響き合う。

本研究の今後の課題として、ここで示した〈身体性〉を基盤とする芸術系教育が、一人ひとりの学習者自律性を育み、他者と協働する社会を形成していく上でどのような役割を果たしうるか、さらなる実践的研究や検討が必要であろう。

## 注

- i 『ウテルス』(劇団東のボルゾイ, 2025年9月公演, 中目黒キンケロ・シアター)は、若者の問いや現代の社会問題を背景に、性別を超越し学生運動を扇動するヒロインと、ヴァーチャル戦争に興じる若者たちがリアルな死に直面する様を描くコメディ―社会派ミュージカルである。筆者が注目したのは、本作がラテン語で「子宮」を意味するタイトルに象徴されるように、ジェンダーや死生観といった主題をポリフ

オニックに扱いながら、最終的に「生」への執着へと回帰する点である。とりわけ、セリフや社会的主題といった〈ロゴス〉と、性別の超越、仮想と現実の往還、時間の移動といった〈非ロゴス〉とが対置されることで、シアターという物理的空間において、現代における〈身体性〉のあり方を多層的・複層的に鋭く問いかける様は、本稿の問題意識と深く共鳴する。

- ii シェーファーは、自身の著作において一貫してサウンドスケープの「変化」について言及している。例えば、「世界のサウンドスケープは変化しつつある」(シェーファー 2022, p.24), 「サウンドスケープはいつも変化している——昔々よりも今の方がずっと早いスピードで」(シェーファー, 今田 2009, p.i), 「世界のサウンドスケープは絶え間なく変化している」(シェーファー 2011, p.6), 「今、世界中のいたるところで、サウンドスケープは変化している」(シェーファー 2009a, p.3) と述べているように、サウンドスケープは、〈耳〉の歴史とともに歩んできた、〈音〉と〈環境〉の歴史そのものであり、シェーファーの理論の優れた点の一つである。
- iii この問いに対して、石井の舞踊作品である《さまよえる群青》(1948)や《人間釈迦》(1953)で協同し、三男・眞木の師でもある伊福部(2016)は、「私たちの耳は、眼における瞼(まぶた)に相当するものをもたない」(p.145)と非常に力強く踏み込んでいる(伊福部 2016, pp.141-142, 145)。

私たちはかつては、農耕には農耕の歌を、漁(いさ)りには漁りの歌を、馬を追うには、馬子唄(まごうた)を、また少年時代にはさまざまな遊びに伴った童(わらべ)歌を、冠婚葬祭や年中行事にはそれに伴った多くの歌や音楽をもっていたのですが、近代の機械文明は、この私たちから、そのようなもののすべてを取り上げてしまったのです。

モーターやエンジンによる私たちの労働には、歌は全く必要なくなりました。(中略)いわば、私たちの生活から生まれる音楽は徐々に否定されてきているのです。

一方、機械文明の生んだレコード、ラジオ、映画、テレビ等によって、強制的に私たちの心境とはなんら関係のない音楽が、暴力的に私たちに朝から晩まで降りかかってくるのです。

(中略)いわば、音楽は私たちの生活を無視し始めているのです。

このような状態では、私たちはもはや、音楽を精神の糧として受け取る態度を持することが出来なくなるのです。

伊福部(2016)の「生活から生まれる音楽」(p.141)は、農耕や漁といった、身体的労働と分かち難く結びついた音楽であり、その「精神の糧」(p.142)である以前に、

身体による営み(生活/労働)の一部であったと指摘する点は、シェーファーのサウンドスケープ論と一致する箇所がある。これに対して、メディアから降り注ぐ音楽は、私たちの身体的(アコースティック)な生活から放り離された「暴力」になり得るのである。「精神の糧」(p.142)としての音楽を十分に受け取る「耳」は、身体的な生活から切り離された精神ではなく、具体的な生活世界の中で活動する身体に根差していなければならないのである。したがって、シェーファーが「耳をひらく」ことを通じて探究する「精神」への問いは、必然的に、その精神を支える〈身体性〉そのものへの問いへと繋がらざるを得ないのである。

- iv 今田(2015)において、「うたう」と表記する。「うた」の音の解釈として、日本の作曲家である柴田南雄(2013)は、「美しい声」と「自然の声」を「西洋音楽」と「邦楽」、また「ベルカント」と「謡」と分類し、力強く指摘する(柴田 2013, p.10)。

*(前略) 過去の西洋音楽がベルカント唱法という「美しい声」を唯一の理想とし、「自然の声」を排除したのは、彼らの合理主義社会が音楽と騒音を峻別するような美意識を育てた当然の結果であり、さまざまな楽器も、音色の相違があっても、結局はベルカント的かつ能率的な道具として発達した。*

この柴田(2013)の指摘は、時間を逆行する「逆行形」の視点から、シェーファーの「サウンドスケープ・デザイン」の原理である「特定の音の削除や規制(騒音規制)、新しい音が環境の中に野放図に解き放たれる前にそれらを検討する」(シェーファー 2022, p.570)の仕事と深く共鳴する。

- v 石井の「舞踊教育」には、「自然運動の模倣」「子どもの舞踊」「基礎的修練」といったプロセスがあり、「子どもの舞踊」は童謡に石井が子どものために振り付けた作品で、「基礎的修練」は「リトミック」と「クラシックバレエ」である。しかし、石井は、以下のようにダルクローズのメソッドを「リトミック」と「ユーリズミックス」と言い分けていた。石井によると、ダルクローズは、音楽的感覚はリズム的なものであり、リズムは聴覚感覚に限らず全有機的なものであるから、筋肉及び精神的感覚を全く度外視して単に耳のみ訴えようとする従来の音楽教育法は不完全なものであると考えた結果、新しい教育法「リトミック」(Rhytomique)を創始し、さらに単に耳に訴えるだけでなく肉体全体にリズムカルな運動法を施し、これによって心身に正しいリズムの感性を吹き込むべく「ユーリズミックス」(Eurhythmic)という律動運動法を創案したのである。石井は、この「ユーリズミックス」は舞踊練習法として、舞踊の科学的訓練であり、以前から身体と拍子に対する観念を基礎とした舞踊教育に、一躍リズムを把握せしめようとし、ダルクローズの運動が与えた舞踊のリズムに対する再認識は貴重であると述べている。しかし、ダルクローズは「ユーリズミックス」を舞踊とは呼んでいないとも石井は指摘する。ダルクローズにと

っては、音楽教育の一手段であるため、舞踊教育に「ユーリズミックス」を採用しても、肉体の律動運動の基本動作なので、舞踊としての表現はできないと石井は「ユーリズミックス」の舞踊への効果を限定的に述べていたことがわかる。(石井 1933, pp.76-82)

## 文献

- 石井漠 (1933) 舞踊藝術. 玉川学園出版部, 東京, 江崎公子編, (1990), 音楽基礎研究文献集, 第1期, 第9巻, 大空社, 東京.
- 石井漠 (1936), 子供の舞踊. フレーベル館, 東京, 上笙一郎, 富田博之編集 (1988), 児童文化叢書, 30, 大空社, 東京.
- 石井漠 (1951), 舞踊表現と基礎指導. 啓文館, 東京.
- 石井漠 (1952), アンケート 貴方が今二十代なら何をするか?. 希望=L'ESPOIR, 1952年7/8月号, p.62, 東京.
- Imada, T. (2005), Acoustic Ecology Considered as a Connotation: Semiotic, Post-Colonial and Educational Views of Soundscape. *Soundscape : The Journal of Acoustic Ecology*, 6 (2), 1-6.
- 今田匡彦 (2015), 哲学音楽論—音楽教育とサウンドスケープ. 恒星社厚生閣, 東京.
- 今田匡彦 (2018), 音楽, ことば, 身体をめぐる: 高橋洋子『通りゃんせ』を読む. 弘前大学教育学部紀要, 119, pp.67-76.
- 今田匡彦 (2022), 音楽のユニヴァーサル・デザインにむけて. SDGsを足許から考えかたちにする, 弘前大学出版会, 63-78, 青森.
- シェイファー, マリー (1980), 教室の犀. 高橋悠治訳, 全音楽譜出版社, 東京.
- シェーファー, R. 今田匡彦 (2009), 音さがしの本—リトル・サウンド・エデュケーション—. 増補版, 春秋社, 東京.
- シェーファー, R. (2011a), サウンド・エデュケーション. 新装版, 鳥越けい子, 今田匡彦, 若尾裕訳, 春秋社, 東京.
- シェーファー, R. (2011b), Foreword. 今田匡彦訳, 音楽教育実践ジャーナル9 (1), 6-9.
- シェーファー, R. (2022), 世界の調律—サウンドスケープとはなにか—. 鳥越けい子, 小川博司, 庄野泰子, 田中直子, 若尾裕訳, 新装版, 平凡社, 東京.
- 柴田南雄 (2013), 声のイメージ. 岩波書店, 東京.
- 東のボルゾイ (2025), ウテルス—公演プログラム—. 劇団東のボルゾイ, 東京.
- 藤尾かの子 (2025), モンテッソーリ教育のリズム運動とリトミックの比較研究—M. モンテッソーリ及び E.j.ダルクローズの身体論に着目して—. 音楽と動き—リトミック・オンライン・ジャーナル—, 4 (2), 1-10.
- レヴィ＝ストロース, C. (1976), 野生の思考. 第1版, 大橋保夫訳, みすず書房, 東京.

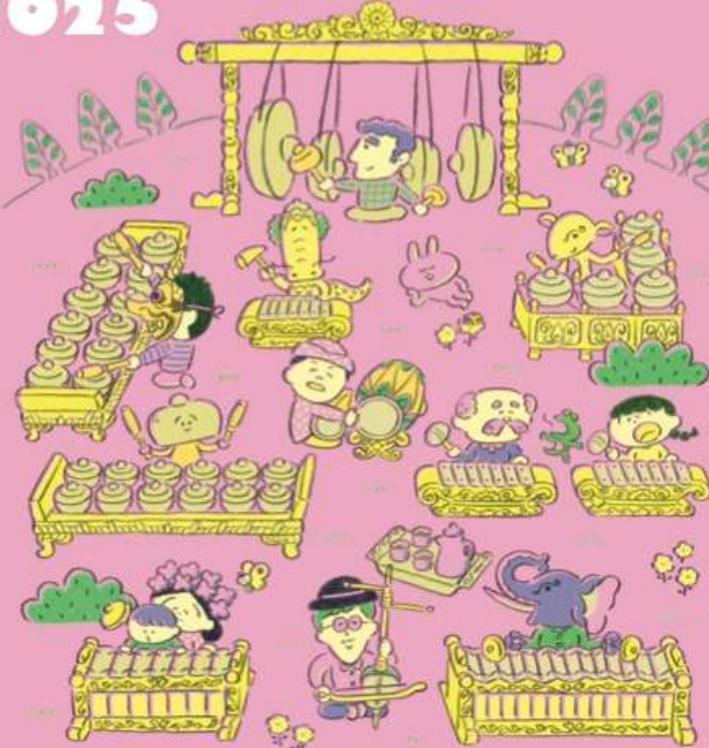
若尾裕 (1990) , モア・ザン・ミュージック—ミュージック・セラピーからサウンドスケープまで—. 勁草書房, 東京.

若尾裕 (2017) , サステナブル・ミュージック—これからの持続可能な音楽のあり方—. アルテスパブリッシング, 東京.

2025 年度 JASMIM 助成イベント実施報告

2025 年度日本音楽即興学会助成事業「ガムラン音楽で遊ぶ」事業報告

若尾 裕



**CREATIVE MUSIC FESTIVAL 2025**

8/10 (Sun) ~ 8/11 (Mon)

**ガムラン音楽で遊ぶ**

**日程**  
2025年8月10日(日)~11日(月・祝)

**会場**  
岡山県赤松市(あがいわし)の個人宅(JR岡山駅からバスで約30分)で開催されます。詳しい場所はお申し込みいただいた方に個別にお知らせします。場所の参考:「こども図書館ほたる」(馬屋下バス停下車)から徒歩可能範囲。

**募集人数**  
約15名(どなたでも参加できます)

**参加費**  
10,000円 2日間のすべてのプログラムと食事(1日目の夕食、2日目の昼食)を含む。部分参加についてはお問い合わせください。

**ファシリテーター**  
**岩本 象一**(いかもと しょういち) 2005-2008 インドネシア政府奨学金を得てインドネシア国立芸術大学シログジャカルタ校に留学。ガムラン演奏や舞踊を習う。帰国後、神戸のジャワガムラングループ代表を経て岡山に移住。2010年よりガムラン教室を開講。インドネシア語通訳や翻訳も行っている。  
**若尾 裕**(わかお ゆう) 誰でも自分の表現を発揮できる新しいアートの在り方を模索しています。広島大学名誉教授、神戸大学名誉特任教授。著書に「大人のための新しい音楽の教科書」(サボテン書房)、「サステナブル・ミュージック」(アルテス(ブリタニカ))他。  
**寺内 大輔**(てらうち だいすけ) 五線譜、コンピュータ、ことば、ルール、即興などで音楽をつくる作曲家・即興演奏家。これまで13カ国で作品発表・即興演奏を行い、楽譜・CD等が国内外で発売中。広島大学大学院准教授。  
<https://dterauchi.com/>

日程：2025年8月10日～11日  
会場：岡山ジャワガメラン教室（岡山県赤磐市）  
参加者：約20名  
講師：岩本象一  
ファシリテーター：寺内大輔、若尾裕

おそらくガメラン音楽を体験できる教室はいくつかあるにちがいない。今回の企画は短い日程であったので、初歩講座ではなくガメラン楽器を自由に使っていかにもオリジナルの音楽を作れるかを主眼とした企画である。

場所の決定にはとても苦労したが、さいわいガメラン音楽家の岩本象一さんが自宅兼教室を提供していただいたので実現することができた。



まずはドビュッシーやラヴェルの作ったガメランもどきの音楽を耳で聞いておなじようなものをまねて作ってみた。その後、レゲエをやったりさまざまな即興演奏を試みってみた。もともとガメラン楽器は即興的な音楽づくりには向いたものであるので、気軽に楽しめたようである。

ただやはり一泊二日の予定では、楽器に慣れるのはたいへんなのはあたりまえのことだろう。そのへんのプログラム内容には大いに反省が残った。ただ、まあこの基礎を無視してなんでもやってみるという姿勢は、Creative Music Festival が始まって以来伝統のようなものである。

## 書評

ジェニ・ゴチョーク (杉本拓、若尾裕訳)

『実験音楽 1970 年から現代まで』フィルムアート社

若尾 裕

これまでで実験音楽について体系的に書かれた本といえばマイケル・ナイマン「実験音楽：ケージとその後」水声社 1992 がある。原著の初出は 1974 年である。それに対してこのゴチョークの本の初出は 2016 年であるので、ナイマンの本のあと、42 年、まあ半世紀ほど経っている。ナイマンの本が出たころは「ケージとその後」(Cage and Beyond) という副題が示すように、ケージとその周辺の人たちの存在はまだリアルさが漂っていた。だがゴチョークの本が出された 2016 年ごろはというと、ケージは 1989 年に京都賞を受賞し安定した名声を持ち、そして 1992 年には亡くなっている。

ナイマンの本ではそうしたケージやニューヨークのひとたち、そしてナイマンが属するイギリスの前衛たちなど英米の音楽家の話が主たるものだった。だがこの本を手にしたときの私の正直な感想は、へえ、まだ実験音楽というものがまだ続いていたんだ、というものだった。ところがこのゴチョークの本を読んでもナイマンの本以後、実験音楽はヨーロッパをはじめ世界各地でさまざまな作品が発表されていることを知り、自身の不勉強ぶりをおおいにおもい知らされることとなった。

こう考えてみるとナイマンの時代の実験音楽のとらえかた、英米中心で「現代音楽」という大きな(といっても小さな)ジャンルのなかの小部門ととらえられていた常識がずいぶん変化してきたように思える。つまり、現代音楽というものができたころの認識、基本的にいわゆるクラシック音楽に属するもので、そのなかで比較的最近作られたものというぐらいの認識はずいぶん変わってしまったことになるのだろう。

それに対してこの本に紹介されている世界各地でいまもおこなわれている実験音楽は、いわゆる現代音楽とは異なる別の音楽ジャンルととらえたほうがよいもののように思えてくる。ゴチョークはそういった広がりをも丹念に資料をあたって位置付けている。

わりに大きな変化として、教育のなかでの、音の落書き、身の回りの音、ノイズ、サウンドスケープといったものが扱われることがあげられる。音楽教育のなかでは、ドレミの音楽とこういう音をどうしてもひとつのジャンルの中で扱うことになってしまったのだ。これは思ったよりむずかしい問題を惹起し始めているように思える。教員の方々のなかには一方で美しいハーモニー、もう一方で日常のなかのノイズによる遊びをもとめられ、さてどうしようかと困ってしまうひとも多いにちがいない。そう考えると実験音楽という大昔から人間がやってきたちょっとした音の遊びという視点はおおいに有効であるように思える。

JASMIM ジャーナル (日本音楽即興学会誌) 第 11 巻

The Journal of the Japanese Association for the Study of Musical IMprovisation, Vol. 11

発行日 : 2026 年 (令和 8 年) 2 月 28 日

編集・発行 : 日本音楽即興学会 編集委員会

若尾 裕 (委員長), 今田匡彦, 金崎惣一、藤尾かの子、松本哲平