原著論文

様式的規範に束縛されない集団即興演奏における演奏者の習熟過程

―サウンドペインティング実践者に対するインタビューと SCAT によるテキスト分析を通して―

Learning Process in Group Improvisation Unconstrained by Stylistic Norms

：Utilizing Interviews with Soundpainting Practitioners and SCAT Text Analysis

長谷川　諒
神戸大学（非常勤講師）

Ryo HASEGAWA
Kobe University

概要

本研究は，指揮付き集団即興演奏であるサウンドペインティングの実践者に対するインタビュー調査とテキストデータの分析を通して，様式的規範に束縛されない即興演奏において演奏者がどのように実践に習熟していくのか明らかにしようとするものである．サウンドペインティングとはサウンドペインターと呼ばれる指揮者兼作曲家がハンドサインを用いて指示を出し，その指示を受けて演奏者が即興演奏する集団即興演奏の技法である．本研究では，音楽大学の授業の中で実践されたサウンドペインティングの実践を 4 ヶ月にわたって参与観察し，13 名の演奏者に対して半構造化グループ面接を実施した上で得られたテキストデータを SCAT で分析した．その結果，演奏者は「記憶・反応の難しさ」，「即興的創作の難しさ」，「自己開示の難しさ」に直面していたこと，そしてサウンドペインティングにはそれらの克服を支援するような機能が内在していたことが明らかになった．教育現場等において集団即興演奏をファシリテートする際には，演奏者がどの「難しさ」に直面しているのか冷静に判断した上で，適切な支援をする必要があることが示唆された．

Abstract

This study aims to elucidate how performers become proficient in Soundpainting, a type of conducted group improvisation, through interviews with practitioners and analysis of text data. Soundpainting is a technique in which a Soundpainter, acting as both a conductor and composer, gives instructions using hand signs, which performers respond to with improvisation. In this study, I conducted participant observation of Soundpainting sessions practiced in a music university course over four months, and held semi-structured group interviews with 13 participants. The text data obtained was analyzed using the SCAT method. The results revealed that participants faced the 'challenge to memory response', the 'challenge to improvisational creation', and the 'challenge to self-disclosure'. Furthermore, it became clear that Soundpainting inherently has functions to help overcome these challenges. The findings suggest that when facilitating group improvisation in educational settings, it is necessary to calmly assess which 'challenges' participants are facing and to provide appropriate support.

Key words: improvisation, music education, scat, soundpainting

1. 研究の背景と目的

本研究は，指揮付き集団即興演奏であるサウンドペインティング（Soundpainting）の実践者に対するインタビュー調査とテキストデータの分析を通して，集団即興演奏において演奏者が実践に習熟していくプロセスを明らかにしようとするものである．

今日の音楽教育に最も大きな影響を与えている音楽教育学者の 1 人であるデヴィッド・エリオット（David Elliott）の教育思想は，音楽教育を単なる「音についての教

育」から歴史やコミュニティの人間関係をも包含した「文化的・社会的音楽教育」へと拡張した点で重要である．エリオットは，学習者が特定の音楽文化に没入し，歴史や伝統，そして音楽コミュニティの人々との関わりを肌で感じながら「音楽する（musicing）」ことの重要性を強調し，音楽教育を社会的実践（social-practice）という枠組みで捉え直したのであった（Elliott & Silverman, 2014）．

しかし，エリオットの主張は今日の音楽教育に革新的影響を与えた一方で，音楽教育に伝統的に存在する根本的な問題を解決できていない．それは特定の音楽文化に存在するオーソリティ／オーセンティシティの問題である．エリオットが推奨する社会的実践としての音楽教育は，その音楽文化の伝統や過去の音楽家の偉業をリスペクトするので，学習者は「オーソリティ（その音楽文化の中で権威とされる人）」が作り上げてきた「オーセンティシティ（良さや美しさの規準）」を参照しながら音楽的価値判断をせざるを得ない部分が少なからずある．特定の演奏表現を審美する際の規準は，予め文化的に規定されていることになる．つまり，エリオットの音楽教育には常に「他者（文化的・様式的規範）からの評価の目」が潜在しており，それが学習者の主観的価値判断を阻害しているのである．この点については長谷川他（2016）がすでにその問題点を指摘していることに加え，Allsup（2016）もオーソリティが学習者の自由な発想を抑制してきた従来の音楽教育を音楽教育哲学の立場から痛烈に批判している（p.24）．オーソリティ／オーセンティシティ問題は今日の音楽教育における世界的課題であると言えよう．

音楽文化が「継承されるべき遺産」である限り，オーソリティ／オーセンティシティは敬意をもって参照されなければならない文化的美質でもある．例えば，西洋音楽を含む多くの音楽文化はローカルな伝統芸能なのであり，その継承者になりたいと望む音楽大学の学生等にオーセンティックな表現の技能を獲得させることはごく自然であろう．一方で，公教育は伝統芸能の継承を目的とする音楽大学とは事情が異なる．公教育の現場における子ども達は，特定の文化を正当に継承することのみならず，既存の音楽文化を発展的に捉えたり，新たな音楽文化を萌芽させたりする権利を有している，と言ってよいだろう．

にも関わらず，ほとんどの音楽教育で使用されているのは特定の文化で醸成された楽曲であり，公教育の場でもオーセンティシティによる束縛の力が自動的に発現してしまっているのが現状である．そして，オーセンティックな表現に関する知識や技能の獲得を保証しようとすればするほど，教師は不可避的に新たなオーソリティになってしまう．オーソリティとしての先人が築き上げたオーセンティックな美の規準に束縛されることなく，個人として主観的に，グループとして間主観的に自身の音楽実践の価値・質・意義等を積極的に判断できることができるような実践，すなわち主観的（間主観的）価値判断が生起しうるような実践が，公教育の音楽教育には必要なのではないだろうか．そして，そのような実践を公教育の場に導入するためには，オーセ

ンティシティに束縛されない音楽実践の中で学習者が何をどのように学んでいくのか，質的に明らかにする必要があるのではないだろうか.

以上のような問題意識から，本稿ではサウンドペインティング（Soundpainting）と呼ばれる実践に注目する．サウンドペインティングとはアメリカの音楽家ワルター・トンプソン（Walter Thompson）が開発した指揮付きの集団即興演奏である．指揮者兼作曲家的な役割を担うサウンドペインターがジェスチャーによるサインを提示し，演奏者はそれを解釈して音を出す，という実践で，サインが指示する内容は適度に大綱的なので，演奏者には常に即興的創作の余地が残されている．また，サウンドペインティングにおいて最も重要な理念とされる失敗不在の原則は，演奏者に対してエラー・フリーの場を保証すると同時に，サウンドペインターに自己の権威性を相対化させる契機として働く．筆者の実施した予備調査においても，演奏者がオーソリティ／オーセンティシティから自由な状態で価値判断をしていることが明らかになっている（失敗不在の原則や予備調査の概要については後述する）．オーソリティとしての教師やオーセンティックな「あるべき表現」からの束縛が抑止されるような場において，演奏者は何を感じながら演奏し，どのようなプロセスを経て即興演奏に習熟していくのだろうか．本研究では，サウンドペインティング実践への参与観察と実践者へのインタビュー調査，そしてそこで得られたテキストデータの質的分析を通して，サウンドペインティング参加者が様式的規範に束縛されない即興演奏の実践に習熟していくプロセスを明らかにする．そして最終的に，本研究で明らかになった参加者の習熟プロセスを踏まえ，指導者やファシリテーターのような立場で集団即興演奏を主催する際の留意点，及びそこから導かれる音楽科教育の新たな目的論にも言及したい.

2. サウンドペインティングおよび先行研究について

2.1 サウンドペインティングの概要

サウンドペインティングという造語は，「音楽家，役者，ダンサー，そして視覚芸術家のための，ユニバーサルで学際的なライブ作曲のサイン言語（Thompson, 2006, p.2）」およびそれを用いた演奏を意味する．開発者であるトンプソンが即興演奏を部分的に含む楽曲を指揮していた際に演奏者と意思疎通を図るために即座にハンドサインを発案したのが着想のきっかけとされている（Thompson, 2006, pp.12-13）．指揮者兼作曲家的な役割を担うサウンドペインターが演奏者の前に立って即興的にサインを出しながら演奏の骨格を形作り，演奏者はそのサインを解釈しながら即興演奏を行うというのが基本的な演奏のフォーマットである．したがってサウンドペインターが音楽の構成に対して大きな影響力を有することになるが，一方で表現の詳細を演奏者に任せてしまうサインも多く，音楽表現の実態はサウンドペインターと演奏者によって相互依存的に構築されていく．また，演奏者はどのような媒体でも参加できる点も特徴で，トランペットやサキソフォンといった西洋の楽器から，声やモノ，さらには音の

出るパソコン等でも参加できるため，サウンドペインティングという形態に固有の響きを見つけることは難しい．

2.2 サインのシステム

サインは①Who，②What，③How，④When というカテゴリーに基づく一種の構文構造を有しており，各カテゴリーのサインを連続させることでサウンドペインターと演奏者が意思疎通を図れるよう配慮されている．例えば，全員同時に大きな音量でロングトーンを演奏させたければ，サウンドペインターは「①Who: 全員で〈whole group〉，②What: ロングトーンを〈long tone〉，③How: 大きな音で〈volume fader〉，④When: 今演奏してください〈play〉」のようにサインを出してく．サウンドペインターはこのように①Who から始まる構文構造の中でサインを組み合わせて音楽創作の場をデザインすることになる．具体的なジェスチャーはトンプソン本人の YouTube チャンネルを参照するのがわかりやすい[i]．次項の図 1 は，トンプソンによる動画資料や書籍に依拠し，サインが①Who，②What，③How，④When の順番に連続するプロセスを図示したものである．

先程例示した「①〈whole group〉，②〈long tone〉，③〈volume fader〉，④〈play〉」という一連のサインにおいては，〈long tone〉のサインによって音の形が，〈volume fader〉によって音の大きさが規定されているが，音高や音色については規定されていない．演奏者は楽音・非楽音に関わらず，大きいと思われる音量で音を伸ばしさえすればよい，という意味において即興的な選択の余地が残されている．音の伸ばし方についても，西洋音楽的な意味合いにおいてのロングトーンに加え，トレモロや同音連打によるロングトーンでも許容されうる．

また，〈minimalism〉は，サウンドペインターが規定したテンポと拍子の中で演奏者に自由にフレーズを創出させるサインである．例えば〈minimalism〉のサインで 4 拍子が指定された場合，演奏者は 1 拍目に強烈な音を演奏することも選択できるし，全ての拍に渡って小さな音でなめらかなフレーズを演奏することも可能である．ただし拍子とテンポは規定されているので，演奏者は緩やかな枠の中で即興演奏をすることになる．こちらはサウンドペインターの意図と演奏者側の自由度が拮抗するようなサインだと捉えることもできる．

一方で，音のパラメーターを一切指定せず演奏者に全く自由に即興させるサインも存在する．例えば，〈improvise〉は What に属するサインで，完全に自由な即興演奏を演奏者に求めるものである．また，〈point to point〉は，指を指されている間特定のアイディアに基づく自由な即興演奏を行い，人差し指によるサインが取り除かれたタイミングで演奏を止める，というサインである．これらは演奏者にとって比較的自由度の高いサインの例だと言えるだろう．

以上がサウンドペインティングにおけるサインのシステムである．サウンドペインターが構文構造上にサインを並べ，その範囲で演奏者が即興演奏をする，というのが

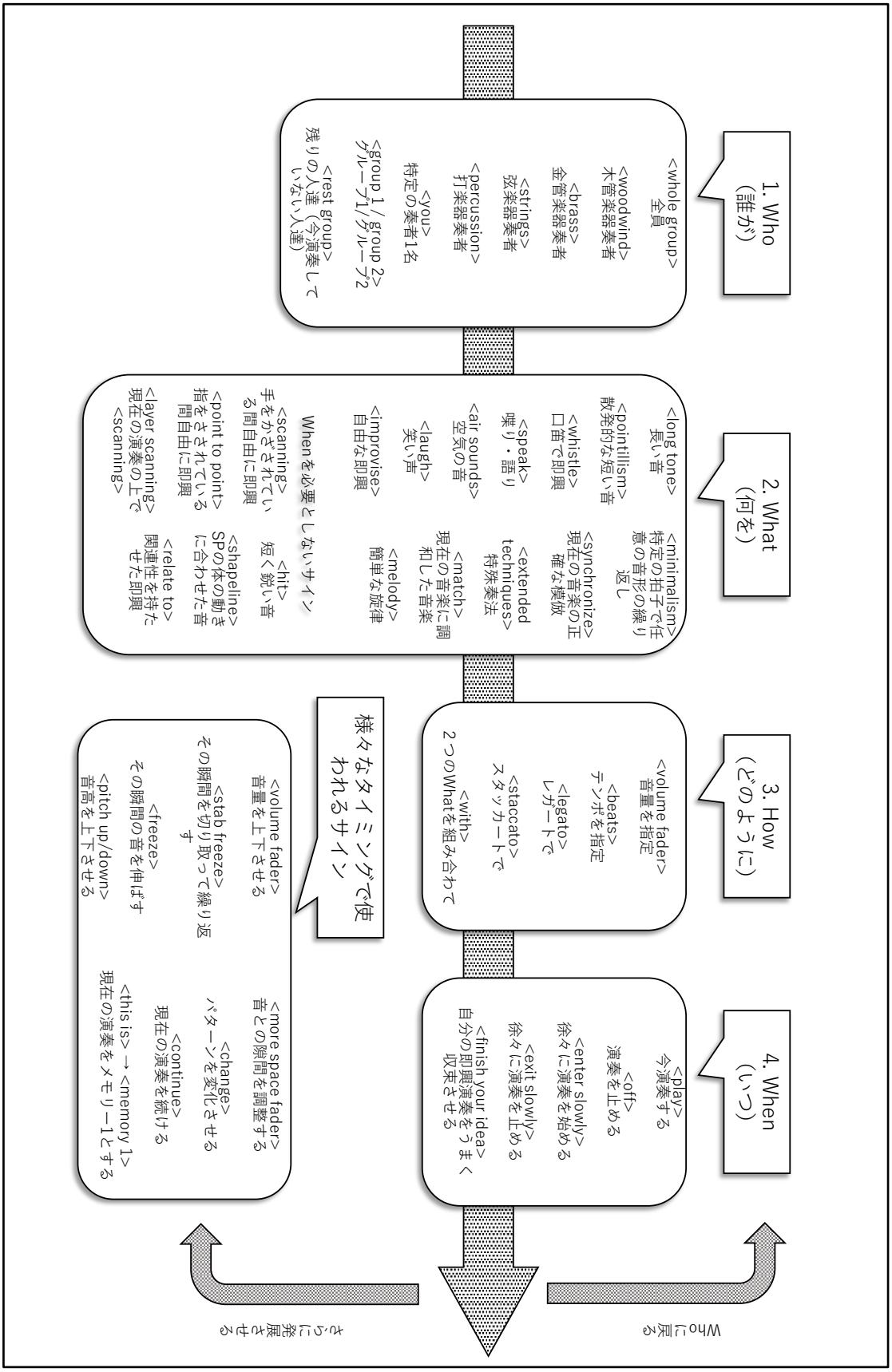

図 1 サウンドペインティングにおけるサインの循環

集団即興演奏としてのサウンドペインティングの基本的な形式であり，そのサインの種類によって演奏者の即興演奏における表現の幅が規定されることになる．

2.3 先行研究の検討

サウンドペインティングに関する先行研究で最も包括的かつ大規模なものは Duby（2006）による *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance* である．この研究は，サウンドペインティングにおけるサインの構造をソシュールやパース，ヴィトゲンシュタインらの理論を援用しながら分析することで，音響の固定的性質よりもその創作プロセス自体に注目することの重要性を明らかにしたものである（p.7-2）．論文全体の趣旨としては，サウンドペインティングに参加した人の内的変容を明らかにしようとするものではなく，むしろ音楽分析における構造主義的，ポスト構造主義的視点の有用性と限界を指摘するためにサウンドペインティングの協働的創作システムが参照されている．Duby の研究の成果において本研究にも関わる重要な点は後に触れることとする．

一方で，本研究はサウンドペインティングに参加する演奏者の語りをデータとして取り上げ，様式的な規範に束縛されない即興演奏における演奏者の習熟過程を質的に明らかにしようとしている点で独自的である．サウンドペインティングのシステムそれ自体ではなく，サウンドペインティングに参加した演奏者の認識から音楽実践の意義を明らかにすることは，本研究の根本的な問題意識である教育現場のオーソリティ／オーセンティシティ問題を解決する上で重要になる．

2.4 予備調査の結果

本調査に先立ち，筆者は 2018 年の 4 月から 7 月にかけて関東の音楽大学に所属する大学生を対象に，本調査とほとんど同様の方法で予備調査を行った．彼らは「現代の音楽表現」をテーマにした前期の授業の中でサウンドペインティングに演奏者として参加しており，15 名の履修者のうち，サウンドペインティングに初めて取り組む学生が 8 名であった．前期の授業の中でサウンドペインティングが実践されたのは 4 回で，それらの実践を踏まえ 2018 年 7 月 14 日（土）に授業の成果発表会に当たるコンサートの演目のひとつとしてサウンドペインティングが披露された．筆者はそれらの実践およびコンサートを全て観察している．コンサートの直後に，1 名の欠席者を除く 14 名の履修を対象に 55 分間の半構造化グループ面接を実施し，そこで得られたテキストデータを質的データ分析の手法である Steps for Coding and Theorization（SCAT，詳細は後述）で分析した．

SCAT での分析の結果，演奏者はサウンドペインティングに「オーソリティ／オーセンティシティ不在性」を感じながら実践していること，そして，それぞれの実践は，演奏者自身による「主観的（間主観的）価値判断」を通して評価されていること等が明らかになった．例えば「クラシック音楽における音色の良さ」や「モーツアル

トのソナタにおけるペダリングの妥当性」はクラシック音楽文化のなかで培われてきた良さや美しさに関わる美の規準，すなわちオーセンティシティを参照しなければ判断できない．そのような事実を鑑みると，オーソリティ／オーセンティシティ不在のサウンドペインティングにおいて「今の演奏は良かった」等の主観的（間主観的）価値判断が生起するのは特筆すべき事項である．

本調査は予備調査と基本的に同様の方法を取っているが，本調査において筆者は実践を参与観察している．本調査では演奏者がサウンドペインティングに習熟していくプロセスを明らかにすることを目的に改めてデータを取った．

2.5 サウンドペインティングにおけるオーソリティ／オーセンティシティと本研究の範囲

2.5.1 サウンドペインティングにおける失敗不在の原則

上述した通り，本研究では予備調査のインタビューで参加者がサウンドペインティング実践に対してオーソリティからの抑圧やオーセンティックな価値観からの束縛を感じていなかった旨の発言が得られたことを根拠に，サウンドペインティングが音楽教育におけるオーソリティ／オーセンティシティ問題について考察する上で重要な対象になる，という仮説を基盤に本調査を行っている．ただし，言うまでもないことだが，このことは「全てのサウンドペインティング実践にはオーソリティ／オーセンティシティが存在しない」ことを保証するものではない．教師がサウンドペインティングにおける「良い表現」を仔細に規定し，例えば〈improvise〉のような自由度の高いサインを指示する場合でさえも，演奏後に否定的なフィードバックをすれば，その実践の場にはオーソリティとしての教師が現前し，学習者はオーセンティックな美の規準に束縛されることになるだろう．

また，特定文化の音楽を用いる教育が直ちに学習者の主体性を侵害するわけでない．例えば，モーツアルトのピアノ曲を用いながら，楽譜の指示を逸脱した音高やリズムで演奏する生徒をむしろ評価するようなオルタナティブな西洋音楽教育実践を想定できないわけではない．あるいは，学習者の「したい表現」と楽譜の規定する「すべき表現」が一致している場合も学習者自身の表現的意図が楽譜上の指示に抑圧されるような事態は生じないと考えてよいだろう．つまり，歴史的に醸成されたオーセンティシティが強く機能すると考えられる音楽ジャンルを用いたとしても，オーセンティシティ・フリーな状態に限りなく近い教育をすることも理論上は可能になる．教育を実践レベルで評価する上では，教師と学習者の関係性を含めた社会的なコンテクストを考慮する必要があることは自明である．つまり，「教育におけるオーソリティ／オーセンティシティは実践レベルにおいてのコンテクストに依存する」と言えるだろう．その意味で本稿が依って立つ仮説は非常に頼りないものである．

しかし，そのような教育における権威の状況依存性を認めたとしても，音楽教育におけるオーソリティ／オーセンティシティ問題に取り組むためにサウンドペインティ

ングを対象に考察することは有用である．まず，サウンドペインティングはその基本理念として「プレイヤーの失敗が存在しない」ことがトンプソン本人によって強調されている点で重要である（Thompson, 2006, p.8）．この原則はトンプソンの複数の書籍の中で言及されており，Thompson（2014）では「サウンドペインティングの基本理念（the basic philosophy of Soundpainting）」として「サウンドペインティングの言語を学ぶ上で最も重要な側面のひとつは，『ミスのようなものは存在しない』というサウンドペインティングの理念に慣れることである（p.14）」とまで述べられている．具体的には，例えば〈long tone〉のサインが出されたにも関わらず演奏者が誤って〈minimalism〉のような演奏をしてしまったとしても，その演奏者はそこから直ちに〈long tone〉に戻る必要はない．演奏者がサインの解釈を誤った場合でもサウンドペインターはそこから新たに音楽の舵を切れば良し，演奏者は自身の誤解釈を失敗だと捉える必要がない．トンプソンは「失敗はひとつの機会であるというサウンドペインティングの理念に演奏者が親しむようになれば，創造性の新たな世界がサウンドペインターにとっても演奏者にとっても開かれるだろう（p.14）」と述べている（Thompson, 2014）．

トンプソンが掲げたこの失敗不在の原則は，演奏者にとってのエラー・フリー性を強調するのみならず，サウンドペインターに自身の権威を省察させる契機にもなり得る．サウンドペインターは表現に対する決定権の多くをもっており，その意味で演奏者に対して権威的な立場となり得るが，トンプソンの理念は，サウンドペインターに対して演奏者のエラーや逸脱をポジティブに捉えるよう要求することでその非対称性にアプローチする．Duby（2006）は，次のように指摘する（p.6-44-45）．

> *著者の見解では，オーケストラの指揮におけるこのコミュニケーションのプロセスは，この種のミュージッキングを緊張に満ちたものにする．それは作曲家の願いに仕える意欲的な奴隷の集団を指揮者が雇用するという文字通りの主従関係として機能する限り，19 世紀の階級制度の究極的な形を反映している．同様に，サウンドペインターもイベントとしてのサウンドペインティングの結果に対して少なくない責任を負っているが，トンプソンは音楽的シニフィアンに対するリスペクトを伴う民主化プロセスを許容することにより，自発的な集団創造のプロセスが，広い意味で，全員（聴衆を含む）の責任となることを認めている．サウンドペインティングでは，これらの関係は相互依存的であると理解されており，演奏者からのフィードバックに対するサウンドペインターの寛容さは，明確に認められている．演奏者はコンサートホールにおいてオーケストラを指揮するのと同じくらい儀式化された関係の中で個人として参加してい*

るかもしれないが，伝統的な意味でのコントロールの要素は根本的に問い直されている．

Duby は，演奏者とサウンドペインターの関係性を伝統的なオーケストラにおける指揮者と演奏者の関係性と比較してその類似性を指摘しつつも，サウンドペインティングにおいては実践の中で生起する音楽的なシニフィアン[ii]が民主化されている点を強調している．つまり，サウンドペインターが発するジェスチャーと演奏者が発する音とのつながりはあくまで恣意的なものであり，シニフィアンとしてのジェスチャーに対する解釈，すなわちシニフィエの創造（あるいは新たなシニフィアンの創造）は演奏者に開かれていることが強調されているのである．このような場において演奏者によるサインの誤解釈は問題にならず，またサウンドペインターへの忖度的態度は意味を成さない．必然的に，サウンドペインターは演奏者からのフィードバックに対して「寛容さ（openness）」を示すことになる．Duby は，指揮者と演奏者の 19 世紀的主従関係がサウンドペインティングにおいては瓦解していることを強調しているのである．

サウンドペインティングにおける失敗不在の原則は，サウンドペインターと演奏者という非対称な関係性に対するある種のアファーマティブ・アクションである．失敗不在の原則が実践の場で尊重されるとき，演奏者が支配から開放されるのみならず，サウンドペインターは「演奏者を失敗させてはいけない」というメッセージを受け取ることになる．その意味で，サウンドペインティングは音楽教育実践に内在するオーソリティ／オーセンティシティ問題を克服するためのひとつの可能性を示唆していると言えるだろう．

2.5.2 サウンドペインティングにおけるサインの不完全性

Duby はトンプソンへのインタビューに依拠しながら，サウンドペインティングにおけるサイン構造の不完全さをトンプソン自身が認めている点にも注目する．先述したとおり，サウンドペインティングにおけるサインは①Who，②What，③How，④When というカテゴリーに基づく一種の構文構造を有しているが，Duby が指摘するように，いくつかのサインはこれらのルールを逸脱している．例えば〈synchronize〉のサインは②What に属するサインであるが，そのサイン自体に演奏の開始が含意されているので，④の When のサインを必要としない．このようなサインの構造の一貫性の無さに関して，Duby はトンプソンが「サウンドペインターの目的を達成するためにはそれらルール自体が破られなければならないという事実を認めている（p.6-38）」と指摘する．そして，さらに Duby はそのようなサインの一貫性の無さが個別具体の実践に従事する演奏者に対する敬意として機能することを下記のように主張する（p.6-39）．

トンプソンは，言語やシステムの自己一貫性という問題に対し，演奏者の貢献に対する理解と共感をもって接近しており，人間という要素が介在する限りどのようなシステムや言語も完全であることは不可能であると認めている．

トンプソンは，サウンドペインティングにおけるサインの体系の不完全性を自覚しつつも，それを積極的に許容していた．そしてそれは，演奏に関わる個別具体の人間や，その人間によって生み出されるローカルな実践に対する開かれた態度でもある．このようなトンプソンの態度は，上述した「シニフィアンの民主化」とも一致する．一貫性の無さを忌むべき対象として排除するのではなく，むしろ演奏の当事者が主体的に音楽する上での余白として捉えるローカリティへの視座は，サウンドペインティングが失敗不在を原則とする民主的音楽への憧憬をもってデザインされていることの証左であろう．

繰り返しになるが，サウンペインティングの失敗不在の原則やサインの不完全性に起因するローカリティへのリスペクトがサウンドペインティング発案者の理念として存在することを認めたとしても，それが個別具体の実践に直接的に反映されるかどうかはわからない．これらの理念上の特性は，教育におけるオーソリティ／オーセンティシティの状況依存性を超えるものではない．それでも，サウンドペインティング実践において最もオーソリティ化しやすい人物である発案者自身が，その権威性から距離を取る姿勢を見せている点は重要であろう．Duby の指摘は，サウンドペインティングという実践の場において，サウンドペインターがオーソリティ化しにくい構造にあること，そしてサインの不完全な構造ゆえにサイン自体がオーセンティシティ化しにくいことを示唆している．

サウンドペインティングにおいては，①演奏者にとってエラー・フリーの場であることが明文化されている点，そして②演奏者の誤解釈やサインの不完全性に起因して偶発的に生じる音楽的現象がサウンドペインターとしての教師に自己の権限を自覚させる契機になりうる点で特筆すべきである．これらは，多くの現状の教育の場で不可避的に生じている「教える／教えられる」という非対称な関係を完全に打ち崩すものではないにしても，既存の音楽文化を用いた教育実践と比較すれば，オーソリティとしての教師がオーセンティックな「あるべき表現」を規定する抑圧的教育実践を予防するような機能を内包しているといってよいだろう．そして，筆者の参与観察の範囲において，サウンドペインティング実践中の授業者の立ち振るまいとそれによって生じた音楽は，トンプソンの理念を踏襲したものであったことを付記しておく．

2.5.3 サウンドペインティングにおけるイディオム

ここまでに，サウンドペインティングにおいては，失敗不在の原則がサウンドペインターのオーソリティ化を予防している点，そしてサインの構造の不完全さ故にオーセンティシティが樹立されにくい点について確認してきた．しかし，多くの即興演奏がそうであるように，同じメンバーで集まって即興演奏実践を重ねる過程で自然とイディオムが醸成されることは想像に難くない．そしてそのようなイディオムこそがオーセンティックな表現とされ，その再現を無意識に志向するような意識，あるは逆にそのイディオムを避けなければならないかのような意識が参加者の表現を抑圧する可能性も払拭できない．つまり，実践の過程で生じるイディオムが，原理的に存在しないオーセンティシティを形成する可能がある，ということである．オーソリティ／オーセンティシティ問題について考察する上で，サウンドペインティングにおけるイディオムやイディオムのオーセンティシティ化についてはどのように捉えればよいのだろうか.

即興演奏とイディオム，あるいは様式との関わりについてはすでに様々な議論がある．ベイリー（1981）は，即興演奏の種類を，ジャズやフラメンコのような特定のイディオムに結びつくイディオマティック・インプロヴィゼーションと，いわゆるフリーの即興演奏のような非イディオマティック・インプロヴィゼーションに分類して論考を展開した（p.13）．また，Nettl（2015）はこれまでの即興演奏研究を 2 つの視点から整理し，創作の「出発点（point of departure）」としての「モデル（model）」に注目した Nettl 本人の業績を含む研究の系譜と，教師・生徒間における社会的関係性を包含した学習プロセスに注目する研究の系譜をピックアップしている（p.60-61）．後者に該当する Campbell（2009）は，即興演奏への習熟過程や即興演奏家の語り，あるいは即興演奏教育に関わる様々な言説を多角的に取り上げ，主として西洋音楽的な学びを統合するための「音楽を学習するための即興（improvising to learn music）」，特定文化における即興演奏それ自体を学ぼうとする「音楽を即興するための学習（learning to improvise music）」，そして人間の社会的成長をも視野に入れた音楽的行為としての「学習のための音楽即興（improvised music to learn）」の 3 つの概念で即興を説明した（p.120-121）．ごく簡単に分類すれば，即興演奏という現象を主として音響構造に注目することで捉えようとしたのがベイリーであり，即興を「モデル」概念によって創作との関連の中で包括的に捉える視座を提供したのが Nettl であり（田中，2013, p.44），人間にとっての価値や意義を包含する広義の学習のプロセスの視点から即興を論じたのが Campbell である，といってよいだろう．

いずれにせよ，これら複数の立場の存在は，即興演奏という現象や概念を分析する上で決定的な枠組みが確立されていないことを案に示唆している．即興演奏を分析する際には，自身の研究に必要な分析的枠組みを積極的に選択する必要があるが，本稿においてはベイリーのイディオマティックと非イディオマティックという二分法から論を始めるのがよいだろう．

ベイリーの二分法に妥当性があるかどうかは当然議論の余地がある．若尾（2017）は「ベイリーの演奏は，フリー・インプロヴィゼーションを聴き慣れた人なら，すぐにベイリーだとわかる独特の流れとサウンド感があるし，手くせもある」と指摘する（p.136）．若尾の指摘は，ベイリー自身が非イディオマティック・インプロヴィゼーションとして行った演奏にイディオムがあったことを示唆している．そして，若尾はさらに論を進め「これもまた，フリー・インプロヴィゼーションとしての様式感があるということなのだから，ひとつの矛盾である」と述べている（p.137）．

若尾の指摘は，イディオムや様式について考える上で重要である．まず，ベイリーの即興演奏にイディオムがあったことはおそらく否定できないだろう．若尾の指摘する「手くせ」は，ベイリーのフリー・インプロヴィゼーションに対する理念と身体が結果として生み出したイディオムであると言える．また，ベイリーが特定のジャンルの響きを意図的に避けようとし，例えば三和音の響きを慎重に回避していたのだとしたら，そのような表現的意図によって生じるフレーズの偏向をイディオムと言って良いかもしれない．そして，そのようなイディオムの存在をもって「フリー・インプロヴィゼーションには様式がある」というテーゼが成立する，と仮定しよう．

ここで本稿の問題意識に立ち返りたい．本稿が様式やイディオムに注目するのは，「オーセンティックな美の規準に束縛されることなく，個人として主観的に，グループとして間主観的に自身の音楽実践の価値・質・意義等を積極的に判断できることができるような実践」について考えるためであった．では，ベイリーは実践の中でイディオムを「遵守すべき美の規準」として捉え，それに抑圧されていたのだろうか．彼は自著の中で「スタイルやイディオムでどうしても守らなければならないものであるわけではない（ベイリー，1981，p.181）」と述べつつも，同書の中で共演者のギャヴィン・ブライヤーズの発言を取り出し，特定のフレーズが常套句（クリシェ）になってからは意図的にそれを避けるようになった，とも記述もしている（ベイリー，1981，p.189）．ここで注目しなければならないのは後者の記述であろう．ベイリーやブライヤーズが「常套句の回避」を「絶対に守らなければならないルール」として規範化しそれに抑圧されていたのか，それともそれをポジティブな制約として捉え即興演奏のインスピレーションに昇華していたのか，非当事者である我々が検証することは難しい．同様に，サウンドペインティングにおいても，自然発生的なイディオムが参加者の表現を抑圧するのかどうか，客観的に明らかにすることは難しいだろう．より精緻に考察するのであれば，主観と客観の分離を前提とするデカルト的心身二元論の取り扱いに立ち戻って論じる必要さえ出てくるが，その議論は本稿の範囲を超える．ここで確認できることは，「演奏に第三者が観測可能なイディオムが存在している」という事実から「演奏者が規範に抑圧されている」という演奏者の主観的認識のあり方を導くことはできない，ということであろう．本稿において考えなければならないのは，イディオムが発生した際にそれが規範化しないような仕組みが実践に内在しているかどうか，という点である．

以上を考慮した上で強調すべきは，サウンドペインティングにおいては実践の中でイディオムが生起したとしてもそのイディオムの編集権限が今ここに同席する参加者に開かれている点であろう．Allsup（2016）が指摘するように，あらゆる音楽的伝統は，非論理的な（paralogical）現象として始まっている（p.10）．原初の音楽には，音楽する身体が紡ぐ純粋な形式がただ存在していた．そこに第三者が測定可能な特定のイディオムが生じていたとしても，それが非論理的な現象として蓄積されている限りにおいてその音楽は常に書き換え可能でオープンな形式である．しかし，そのオープンな形式が閉じられる時，すなわち「オーソリティやオーセンティシティが『発見』された時」，固定的で書き換え不可能でクローズドな「法（the Law）」[iii]としての伝統が誕生するのである（Allsup, 2016, p.10）．

では，本来的に非論理的でオープンな現象として始まった音楽をクローズドな「法」にしないためにはどうすればよいのか．Allsup は，Gucci や Fendi といったハイブランドの商品をパッチワーク的につなぎ合わせる手法で hip-hop アーティストにオーダーメイドの洋服を提供した Dapper Dan の事例を取り上げる（p.2-6）．Dan は「Gucci のブランド・ロゴ＝白人富裕層」のような伝統的なファッションにおけるシニフィアンとシニフィエの関係性をパッチワーク的創作により倒錯させ，hip-hop のファッションに新たな意味を再構成したのである．Allsup は Dan の態度を「コミュニティは，自己表現の目的や代替の政治的アイデンティティの想定のために，いつ，どのようにして確立された規範や文脈に違反することができるのか（p.4）」という音楽教育に対する問題提起として捉えているが，彼が Dan 的なオープンな形式の音楽教育を目指していることは自明であろう．

Allsup は Dapper Dan を「ブリコルール（bricoleur）」[iv]と形容し，バルトの「作者の死」[v]を引用するなど，構造主義やポスト構造主義の知見を援用しながら徹底して「オーソリティとしての作者」を相対化する．そして，Allsup の主張とサウンドペインティングにおける実践は見事に符合すると言ってよいだろう．例えばサウンドペインティングにおいても西洋音楽的，ジャズ的なイディオムが用いられることは多分にあり得るし，実際本調査の対象となった演奏者達もサウンドペインティングでの即興演奏に際して自分たちが普段取り組んでいる音楽を積極的に参照していた．しかし，そもそもサウンドペインティングにおいては参照元の音楽文化におけるオーセンティックな表現を遵守する必要性がない．彼らは西洋音楽的イディオムを再解釈・再構成し，Dapper Dan 同様のブリコラージュ的パッチワーク音楽に参与することができる．また，例えば〈improvise〉を指示された演奏者が西洋音楽的イディオムを演奏したとしても，集団即興演奏というアンコントローラブルな場において合奏全体がオーセンティックな西洋音楽的音響に帰着することは想定しにくい．サウンドペインティングにおいては，特定文化のイディオムが参照されたとしても，そこにはバルトが言うところの「作者」は存在しない．サウンドペインティングにおけるイディオムは，その編集権限が参加者に開かれている点で「法」になりにくい，と言えるだろう．

教育におけるオーソリティ／オーセンティシティが実践レベルにおいてのコンテクストに依存するのと同様に，即興演奏におけるイディオムの存在が実践レベルにおいて演奏者を抑圧するかどうかもコンテクストに依存する．しかし，ベイリーの即興演奏に関する二分法に依拠することで，本稿において注目すべき点が「イディオムの有無」ではなく「イディオムと演奏者の関係性」であることが弁証法的に導かれた点は重要である．特定の音楽実践に「第三者が観測可能なイディオムが存在している」という状態と，「イディオムの存在が演奏者の表現を抑圧している」という状態はイコールではない．そして，サウンドペインティングにおいては，イディオムの編集権限がブリコルールとしての演奏者（あるいはサウンドペインター）に付与されることで，「イディオムと演奏者の関係性」が効果的に調整されている点で特筆されるべきであろう．

2.5.4 演奏者の習熟過程に注目する意義

サウンドペインティングについて研究する際，①サウンドペインティングにおけるサインのシステムに関する研究と，②サウンドペインティング実践を対象とする研究の 2 つが想定されることになる．以上のうち，前者に取り組んだのが Duby による先行研究だと言えるだろう．Duby の指摘する「サウンドペインターに求められる寛容さ（openness）」やサインの不完全性およびそれに対するトンプソンの自認等は本研究を支える重要な視点になっている．一方，Duby は現象としてのサウンドペインティング実践に参与する人間それ自体の認識には注目していない．Duby の研究の射程は，あくまでサウンドペインティングのシステムであったということだろう．トンプソンによって「ライブ作曲のサイン言語（Thompson, 2006, p.2）」と定義されるとおり，サウンドペインティングは集団即興演奏に関するひとつの技法に過ぎない．その技法を客観的に分析することまでを研究の範囲にしたのが Duby であった．

しかし，ここまでに繰り返し言及してきたように，サウンドペインティングのサインのシステムにファシリテーターに権威の自己省察を促す原則が内包されていたとしても，それが実際の実践においてどのように機能するのかどうかはどこまでも状況依存的である．サウンドペインターに求められる「寛容さ（openness）」やサインの不完全性等が実践においてどのように立ち現れ，演奏者にどのような影響を与えるのか，具体的に検討してみる必要はあるだろう．筆者の問題意識が様式的規範に束縛されない実践の場における演奏者の意識である以上，本研究が個別具体の実践者を対象にしたインタビュー調査に行き着くのは妥当だと言える．

その上で，本研究が「演奏者の習熟過程」にフォーカスした分析を行った理由についても説明しておきたい．本稿の冒頭で論じたように，筆者の問題意識は音楽教育におけるオーソリティ／オーセンティシティ問題である．そのような前提を鑑みれば，本稿が明らかにすべきはサウンドペインティングに参加する「演奏者の習熟過程」ではなくオーソリティ／オーセンティシティ問題に対するサウンドペインティングの教

育的「効果」なのではないか，という疑問が生じてもおかしくはない．そこで本稿が教育的「効果」ではなく「演奏者の習熟過程」に注目する理由について論じておく．

ビースタ（2016）が繰り返し強調するように，「『効果性』とはひとつの道具的価値である（p.27）」．近年の教育における測定主義やエビデンス至上主義は，教育目的を吟味するプロセスを覆い隠し，検討の不十分な目的に対する効果ばかりを強調する傾向にある．「何がよい教育なのか」という教育の目的論は，教育方法論に関する議論の台頭によって相対的に軽視されている（ビースタ，2016，p.12）．しかし，本来我々に求められるのは，個別具体の教育実践に直面するたびに学習者が何を目指し教師がそれにどのように関わるべきかローカルに思考することである．ビースタはそのような教育のあり方を「応答責任（responsibility）」という言葉を用いて論じる（pp.77-107）．昨今過度に強調される「説明責任（accountability）」は，行政から与えられた目標に対する経営的接近について説明しているに過ぎない（p.78）．「誰に対する何のための教育なのか」という倫理的目的論は排斥されているのである．それに対し「応答責任」は教育の当事者である生徒と保護者に対して個別具体の関わりを要求する．ビースタ（2016）は「ルールに従うことは―それがどんなに誠実であれ―応答責任を引き受けることから我々を免責しない（p.93）」という厳しい問題提起を行っている．ビースタの教育観には，トンプソンと同様，ローカリティへの視座が垣間見られるだろう．

オーソリティ／オーセンティシティ問題も，応答責任的な立ち会い方が必要になる領域である．オーソリティ／オーセンティシティ問題がどこまでも状況依存的である以上，サウンドペインティングの教育的「効果」を測定することはビースタが危惧するアポリアに陥ってしまう．そもそも，多くの音楽教育がオーセンティックな美の規準を学習者に継承させようとする目的的側面を内包しているのだから，これまでに述べてきたようなトンプソンの思想を有するサウンドペインティングを用いることで音楽教育にどのような目的を設定することが可能なのか，改めて考察する必要がある．状況依存的なオーソリティ／オーセンティシティ問題について考察するには，オーソリティ／オーセンティシティ問題を克服する可能性のある実践の具体を質的に考察する必要がある，ということである．そのような意味でも，演奏者がサウンドペインティングという集団即興演奏の技法に慣れ親しんでいく過程をそのまま写し取ることができれば，音楽教育の目的論形成に寄与することが可能となり，それは結果的にオーソリティ／オーセンティシティ問題にアプローチすることになるだろう．本研究では，サウンドペインティング実践に触れた学習者の内的変容を明らかにすることで，「よい音楽教育」についての目的論的議論を促進するための参考資料を提出したい．

3. 本調査の対象と方法

3.1 研究の対象と方法

本調査の研究対象は，予備調査と同様の音楽大学に所属する大学生で，2019 年度の前期（４月~7 月）に「現代の音楽表現」をテーマにした授業を履修した学生 14 名で

ある．当該授業を初めて履修する学生が 9 名，2 回目が 3 名，3 回目が 2 名であり，半数以上がサウンドペインティング未経験の状態であった．履修者の専攻も多様で，管楽器専攻や打楽器専攻の学生に加え，作曲専攻，音響デザイン専攻等，様々な音楽的バックグラウンドをもつ学生が集まっていた．結果的にサウンドペインティングの実践で使用された楽器も多様なものになった．インタビュー調査に関しては，2019 年 7 月 24 日（水）のインタビュー実施時に同席不可能だった 1 名を除いて 13 名を対象とした．表 1 は履修者を匿名化してアルファベットで整理したものである．

表 1 参加者の使用楽器と専攻一覧

参加者名	主な使用楽器	専攻	学年	履修回数
A	打楽器	打楽器	1	1
B	サキソフォン	サキソフォン	2	1
C	タブレット（GarageBand）	音響デザイン	1	1
D	エレキギター	音響デザイン	3	1
E	サキソフォン	サキソフォン	4	1
F	キーボード等	音響デザイン	3	1
G	打楽器，声等	音響デザイン	3	1
H	ピアノ	作曲	1	1
I	サキソフォン	サキソフォン	1	1
J	バンブーサックス，打楽器等	音響デザイン	3	2
K	打楽器	打楽器	4	2
L	打楽器	打楽器	4	2
M	エレキギター，ノイズ等	音響デザイン	3	3
N	サキソフォン	音響デザイン	3	3

当該授業の中でサウンドペインティングが実施されたのは 6 回で，それに加え 7 月 20 日（土）に授業の成果発表会に当たるコンサートの演目のひとつとしてサウンドペインティングが演奏された．筆者は授業の中での実践 6 回のうち 5 回と学期末のコンサートに演奏者あるいはサウンドペインターとして参加し，参与観察を行っている．

3.2 研究の方法

本調査では下記のようなプロセスでデータの収集および分析を行った．

① 上記の実践に対して参与観察を行いながら映像記録を撮る
② 学期末に履修者を対象とする半構造化グループ面接を実施して録音データを採取する
③ ②で得られたデータを文字起こしして Steps for Coding and Theorization（SCAT）のメソッドで分析する

サウンドペインティングは授業の中で実践されたので，サキソフォニストでもある授業担当者が主にサウンドペインターを担当することで進められた．その場合筆者は演奏者の役割を担いながら参与観察を行った．授業担当者の提案で筆者がサウンドペインターを担当する場合もあり，その際は授業担当者が演奏者側に入ることもあった．サウンドペインティングを初めて経験する学生もいたため，基本的なサインの構造を説明するところから授業が始まったが，そのような説明は全て授業担当者が行った．参与観察の目的は映像記録を撮ることと，その後の半構造化グループ面接で使用する質問内容のインスピレーションを得ること，効果的な面接を実施する上で必要になる参加者とのラポールを形成することであったので，観察記録等をフォーマルに作成することはなく簡単なメモを作成するに留めた．実践の様子は定点カメラで全て映像記録に残し，半構造化グループ面接での質問内容を検討するために繰り返し視聴した．

半構造化グループ面接では，「サウンドペインティングを半期の間やってみてどうでしたか？」のようなアイスブレイク的質問からはじめ，参加者自身の自由な発話に委ねてディスカッションした．その上で，参与観察中に録画しておいた映像から参加者の演奏の変化が顕在化しているように思われる部分を抜粋した映像記録を見せ，「サウンドペインティングにおける上達ってなんだと思いますか？」のようなやや踏み込んだ質問に繋げた．半構造化グループ面接で筆者が積極的に提案した議題は以下のようにまとめることができる（表 2）．

表 2 半構造化グループ面接において筆者が積極的に提案した議題

- やってみた感想
- 難しいと感じた点
- 実践に慣れるまでの過程
- 普段やっている音楽（クラシック等）との違い
- サウンドペインティングにおける「良い演奏」の規準
- サウンドペインティングにおける上達の定義
- 本番での演奏における緊張の有無
- 去年の実践との差

半構造化グループ面接で得られたデータを文字起こしした後に，本研究ではそれを SCAT で分析した．SCAT とは，開発者の大谷（2011）によれば「比較的小規模の質的データの分析にも有効（p.155）」なメソッドであり，また「SCAT の表には，分析の過程が明示的に残る（p.157）」ので，常に反証可能性（falsifiability）を確保することが求められる質的研究において妥当な分析方法である．本研究は，様式的規範に束縛されない即興演奏における熟達過程や主観的（間主観的）価値判断が生起する条件，さらにその判断規準の具体を仮説的に理論化しようとするものであるため，生成的コーデ

ィングによって新たな概念を創出しつつ分析プロセスの妥当性を担保することが可能な SCAT は適切な分析方法であると判断した.

3.3 データ収集におけるコンテクストと倫理的配慮

本研究では，実践事例の映像記録作成及びインタビュー調査に先立ち，授業担当者からのガイダンスに加え，筆者からも筆者の所属大学の倫理審査委員会の規定に基づく説明を行った．具体的に筆者から説明した内容は，筆者が音楽におけるオーソリティ／オーセンティシティ問題に関心をもっていること，本研究の目的が即興演奏参加者の主観的意識を対象にしたものであり映像記録作成やインタビュー調査に協力してもらいたいこと，研究協力を拒否する余地があること，インタビューでの発言内容が授業実施者に個人を特定できる形で伝わることはないので成績に影響はないこと，得られた個人情報は研究のために用いること，等である．了承が得られた学生には研究参加への同意書に署名してもらう形で同意をとった．授業担当者と筆者は既知の仲であり，授業担当者が当該授業でサウンドペインティングを実施していることを筆者が知った段階で本研究の問題意識を共有し，調査協力依頼を行った.

上述したように，本研究は筆者の所属大学における「人を直接の対象とする研究審査」を通過しているが，調査を行った大学は筆者の所属大学とは異なる．したがって，調査対象校の担当窓口に調査実施の可否および実施する際の倫理的配慮について問い合わせたところ，研究主体が所属する大学の倫理審査を通過しているのであれば当該校で研究をすることに問題ない旨の回答を得た.

4. SCAT による分析

4.1 コーディングのプロセス

SCAT では，テキストデータを「<1>テクスト中の注目すべき語句」,「<2>テクスト中の語句の言いかえ」,「<3>左を説明するようなテクスト外の概念」,「<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）」の 4 つの段階で脱文脈化し，そこから得られたコードからストーリー・ラインを構成して理論記述を作成する．本調査では約 67 分間に渡って実施された半構造化グループ面接の記録すべてをデータとして用いているので，コーディングの全プロセスを掲載することは難しい．よって，本稿では 4 段階のコーディングプロセスの一部を抜粋して掲載しつつ，SCAT での分析方法についても説明する.

表 3 は，サウンドペインティングに初めて取り組んだ学生である I が今期の実践を振り返っている部分の語りの分析である.「テクスト」の列に書かれている文章は I とインタビュアーである筆者の対話をそのまま文字起こしし，一定の意味の単位でセグメント化したものである．表 3 の最上段である 61 の行では，I は即興演奏に対する抵抗感を吐露している．筆者は,「<1>テクスト中の注目すべき語句」として,「即興を今年入ってから始めた」,「楽譜を見て吹く以外選択がなかった」,「最初すごい抵抗」を

表 3　SCAT でのコーディングの例①即興演奏初学者の変容過程

番号	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
61	I	即興を今年入ってから始めたので，そもそも楽譜を見て吹く以外選択がなかったので最初すごい抵抗があって，	即興を今年入ってから始めた　楽譜を見て吹く以外選択がなかった　最初すごい抵抗	即興演奏初学者　再現以外の演奏に感じるハードル	再現芸術への慣れがもたらす楽譜依存状態	即興的創作の難しさ
62	I	お名前をお借りしてJさんがギターで弦をスポンジでこすってるのとか見てこのゼミ何やってもいいんじゃねぇかって思った.	Jさんがギターで弦をスポンジでこすってるのとか見て　何やってもいいんじゃねぇか	非慣例的奏法の探求　他者へのまなざし　自分が持つ自由へ気づき	非慣例的奏法の探求が許容される場としての即興演奏	他者のチャンレジに対する気づき　被受容感 自由の体験的理解
63	I	そこからは，何をやっても，皆さんが聴いていてうまい方向に持っていこうとしてくれるていうのがあって，そうなるのが面白いってことに気づいてからは，割と抵抗がなくなりました.	皆さん　うまい方向にもっていこうとしてくれている　そうなるのがおもしろい	周りのプレイヤーへの信頼 他者に音楽を任せることへの面白さ	演奏家の裁量の大きさ	音楽的他者信託
64	筆者	じゃあ即興のために何かフレーズを練習したわけではないんですよね？				
65	I	そうですね. 全然ですね.	全然	事前に個人練習をしていない状態	個人練習前提の他ジャンルの合奏	個人練習の必要性に対する意識の欠如

選択している．「テクスト」に示される文章で用いられている語彙は発話者が即興的な語りの中で偶発的に選択したものであり，口語的な表現を含んでいる場合も多々あるので，SCAT では「<2>テクスト中の語句の言いかえ」でこれらの発話をより適切な言葉へと変換する．開発者の大谷の言葉を借りれば，「分析者は，偶然によって選ばれたそのようなことばによる制約から解放されなければらない」のである（大谷，2019, p.288）．61 の行では「<1>テクスト中の注目すべき語句」として選択した「即興を今年入ってから始めた」，「楽譜を見て吹く以外選択がなかった」，「最初すごい抵抗」という語を「即興演奏初学者」，「再現以外の演奏に感じるハードル」と言い換えている．

「<3>左を説明するようなテクスト外の概念」では，発話者の語りの背景にある概念や原因となっている事象等を記入する．「<1>テクスト中の注目すべき語句」，「<2>テクスト中の語句の言いかえ」にはあくまでテクスト内で語られていることを元に語句を記入することになっているが，「<3>左を説明するようなテクスト外の概念」にはテクスト外の概念を積極的に探し出して記入することが求められるので，ここでデータの脱文脈化を進めることができるのである．この 61 の行に関して言えば，筆者は I がクラシック音楽の演奏を専攻していることを把握しているが，そのことはテクスト内では語られていない．そして 61 の行において I が語っている言葉は，I がクラシック演奏を専攻していること，そしてそれゆえに楽譜の再現という形での音楽経験が常態化していることが背景にある，と考えることができる．そこでテクスト外の概念として「再現芸術への慣れがもたらす楽譜依存状態」という語が記入されている．

そして「<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）」の欄には，それまでの<1>から<3>までの語句を全て踏まえ，最終的なコードを記入する．ここには「即興的創作の難しさ」という概念が記入されているが，これは I が語る「即興演奏に対する抵抗感」が「楽譜のない状態で何かしらのフレーズを創作することの難しさ」によるものであることが<1>から<3>のプロセスで明らかになった，ということを示して

いる．後述するが，「即興演奏に対する抵抗感」を構成する要素としては「演奏したいフレーズを思いついていたとしてもそれを人前で披露することに対する恐怖感」も存在する．これを本研究では「自己開示の難しさ」とコーディングしているが，「楽譜を見て吹く以外選択がなかった」という発言からも明らかなように，61 の行で I が語っている内容の主眼は「自己開示の難しさ」ではなく「楽譜のない状態で何かしらのフレーズを創作することの難しさ」，すなわち「即興的創作の難しさ」であると解釈できる．以上を踏まえ，61 の行における I の即興的な語りは，4 段階の脱文脈化のプロセスを経て「即興的創作の難しさ」とコーディングされた．

同様に，もう一つコーディングの例を示しておく．表 4 は上記でも触れた「自己開示の難しさ」に関わる語りの部分の分析である．筆者がサウンドペインティングにおける上達について質問したところ， J の「臆さず弾けるところ」という発言をきっかけに M と F がそれぞれに語っている場面である．表 3 について説明したのと同様のプロセスで，インタビュイーの語りを 4 段階にわたって脱文脈化しながらコードを創出している．

表 4　SCAT でのコーディングの例②サウンドペインティングにおける上達

番号	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）
69	J	臆せず弾けること	臆せず弾けること	演奏に対するチャレンジ	即興を披露することに対する恐怖感	リスク・テイキング
70	筆者	なるほど，すごいかっこいいですね．他に？				
71	M	他の演者と自分の距離とか，そこにある間，狭間みたいなところを知るっていう感じですかね．	他の演者と自分の距離 狭間みたいなところを知る	音や人の関係性の把握	集団即興演奏における他者関係の重要性	間主観的上達観
72	筆者	なるほど名言ばっかりですね，すごい言ってることは分かります				
73	F	自分を技術的に高めるていうのは，耳を肥やすていうのがすごく大事．いろんな音楽聴くとか，実際にサウンドペインティングをやってる最中でも他人の音をちゃんと聴くとか，そこの耳を肥やすっていうのはすごい大事だと思うし，	技術的に高める 耳を肥やす いろんな音楽聴く 他人の音を聴く	技術を支える聴取経験 アンサンブルの中での聴取	サウンンドペインティングのジャンル横断的性質	インプット主導のイディオム形成
74	F	あとはメンタル的なところを，臆さず弾けるってあったと思うんですけど，自由にやっていいよって言われて，そこで出さないといけないから，それって自分の意見をいうのと一緒で結構そこにはリスクがあるちゃあることで，それを自信を持ってできるっていう事とそういう風にどこまでそこにメンタルを持っていけるか，っていうのと，	自分の意見を言うのと一緒 リスクがある どこまでそこにメンタルを持っていけるか	意見の発露としての表現 自己主張に伴うリスク 即興演奏に付随するメンタル的な課題	即興を披露することに対する恐怖感	自己開示の難しさ
75	F	ただそこでみんなが自己主張だけしちゃったらぶつかり合いになるから，自己主張できるメンタルとか自分が信じているものを発信できるそこの自信と，いい耳を持って自分がそれを発する場所をちゃんと選んで，引くときは引くとかそういうところの判断を耳でちゃんとできて，ていうそこの二つのバランスをいかに取れるか．	自己主張できるメンタル 自分が信じているものを発信できるそこの自信 引くときは引く 二つのバランス	いいと思うのものを発するための自信と勇気 発現の場を選択する耳	即興を披露することに対する恐怖感 聴きあうことの重要性	音楽的自己肯定感 音楽的役割に対する俯瞰的視座

以上のようなプロセスで，約 67 分に渡って実施された半構造化グループ面接での語りを全てコーディングした．上記の表のうち，「<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）」の列に記載されているのが，SCAT での分析を通して得られるコー

ドである．なお，本来の SCAT の分析フォームにおいては「<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）」の右隣に「<5>疑問・課題」の列が存在し，特定の行のコーディングプロセスで疑問に思ったこと等が記載されることになっているが，直接的なコードではないので，紙面の節約のために本稿では割愛している．

4.2 ストーリー・ラインとその解説

4.2.1 ストーリー・ライン

上述したように，SCAT の表においては，「<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）」の列に書かれた概念がコードとなる．SCAT では，このコードをさらに再文脈化してストーリー・ラインを作成する．下記表 5 には，得られたコード全てを使って作成したストーリー・ラインを示した．比較的長いストーリー・ラインになったので，4 つの部分に分けて整理して示している．なお，ストーリー・ラインを作成する際には生成されたコードを一語一句そのまま用いる必要があるので，日本語として読みにくい箇所が必然的に生じてしまう．概念の独立性を維持するために必要な処理であるので，本研究ではストーリー・ラインについては慣例的方法で示しつつ，ストーリー・ラインが示唆する意味については参与観察で得られた情報と合わせて別途論じることとする．

SCAT の開発者である大谷（2019，p.311）の表記方法に従い，ストーリー・ライン中に出てくるコードは［　］で括った上で下線を引いてある．

4.2.2 ストーリー・ラインが示唆する意味

上述したように，SCAT では生成されたコードを一語一句変えずにつなぎ合わせてストーリー・ラインを作成するために，コード同士の関係性については明らかになるが日本語として理解しにくい部分がどうしても出てくる．さらに，生成的コーディングによって得られたコードは具体的な出来事を示すものではなく抽象化された概念なので，ストーリー・ラインを読むだけではそのコードが創出された経緯やそのコードが内包する意味を読み取ることはできない．表 3 と表 4 で示したような SCAT の分析フォームを全て掲載できればそれらの問題は解消されるがそれは現実的ではない．したがって，ここでは本研究で明らかにしたい「参加者が即興演奏に習熟していくプロセス」に直接関わる部分であると推察されるストーリー・ラインの①について，参与観察で得た具体的なエピソードを踏まえながら解説することとする．

【ストーリー・ライン①演奏者の習熟過程】

このストーリー・ラインではサウンドペインティング参加者が［戸惑いのフェイズ］から［チャレンジのフェイズ］へと移行する際の具体的なプロセスが語られている．具体的には，参加者が［戸惑いのフェイズ］において直面するのは［記憶・反応

表 5　ストーリー・ライン

①	サウンドペインティングでは［サインに対する即時反応］が基本なので，参加者は［記憶・反応の難しさ］に直面した．しかし，時間経過とともに［サインに対する漸次的適応］が起き，［サインへの排他的集中状態からの脱却］が起きると，他者の［個性の際立ち］に気づくようになり，それぞれが［非没個性的表現への欲求］を抱くようになった． また，参加者は即興演奏における「イディオムの必要性」に気づき，［即興的創作の難しさ］に直面した．しかし，［サインの「創作の足場かけ」的性質］を頼りに，［観察学習を通した連想的イディオム形成］や［インプット主導のイディオム形成］を行うことで［即興的創作の難しさ］を克服し,最終的に［個性的表現のポジティブ受容］をきっかけとする［探究心の連鎖］にも繋がっていた．一方で，即興演奏における［イディオムの必要性］を自覚しながらも［個人練習の必要性に対する意識の欠如」も表面化した． 即興演奏に伴う［自己開示の難しさ］に直面した参加者は，実践の中で［他者のチャンレジに対する気づき］を得ることで，［自由の体験的理解］に至り，［音楽的他者信託］のマインドで演奏することができた．その結果［音楽的自己肯定感］や［被受容感］の獲得に至り，［自己開示の難しさ］を克服していた． 以上のようなプロセスで，参加者は［戸惑いのフェイズ］から［チャレンジのフェイズ］へと［即興演奏経験のフェイズ移行］を経験した．一方で参加者は［自己集団の変容過程に対する中立的認識］も持ち合わせていた．
②	参加者は［即興演奏経験のフェイズ移行］を経験する過程で［予定調和的表現への不満］を実感し，［予測不可能性への憧憬］をもって［逆張りマインド］で［リスク・テイキング］な演奏を目指すようになった．また，参加者は［他者との関係性を前提とする自己評価］を行う傾向にあり，［協働的グルーヴ感］や［能動的／受動的同期感］を伴う［脱文化規範的な一体的表現］ができたとき，そして［音楽的役割に対する俯瞰的視座］に基づいて［多様な音楽的役割へ順応するための楽器選択］ができたときに自分たちの実践を高く評価するなど，［間主観的上達観］をもって［グループとしての協働的熟達］を振り返った．一方で［非生産的不連続表現に対する否定的視座］も持っており，［非合理的評価規準］での自己評価も顕在化した．
③	参加者はサウンドペインティングに［義務的タスク不在感］を覚えており，演奏の場を十分な［音楽的余白］を備える［やりたいことをやれる場］だと捉えていた．参加者は［価値判断に対する当事者意識］をもち，［表現の自己決定性］を重視しながらサウンドペインターとの［音楽的鳥瞰図の共有］を図りつつ，［コミュニケーション成立条件の恣意性が生むスリル］を楽しんでいた．その過程で［演奏者の多様性とアンサンブルのしやすさの相関］や［自由と緊張

	の相関］，そして，［演奏者と聴衆の一元化による緊張の相殺効果］にも気づきながら［自身の緊張傾向に対する遡行的理解］を得た．
④	参加者はサウンドペインティング実践を振り返りながら，［緩やかな統制が生む即興的構成感］や［緩やかな統制が可能にする協働経験］をポジティブに評価し，［サウンドペインターの統制力に対する肯定的評価］をするに至った．その上で，［拮抗したリーダー・フォロワー関係］が可能にする［ブリコラージュ的創作過程[vii]］やその結果としての［ヴィジュアルアーツ的偶発表現］，そして［ジャンル横断の経由地点的性質」等のサウンドペインティング理解に至った．また，サウンドペインティングを通して［即興演奏における大綱的指針の必要性］を知り，結果的に［フリーインプロヴィゼーションにおける方向性の欠如］に思い至った．また，［クラシック音楽の非日常性］や［クラシック音楽に対する前時代印象］を参照しながら［クラシック音楽に内在するオーセンティシティ］や［非即興的楽曲の固定的モノ性］に気づいた．

の難しさ］，［即興的創作の難しさ］，［自己開示の難しさ］であることが示唆されていた．

先述したように，サウンドペインティングでは①Who，②What，③How，④Whenのサインを組み合わせた指示が出されるので，演奏者側はこれらの構文構造を理解し，素早く反応することが求められる．演奏者はまずこの［記憶・反応の難しさ］に直面することになる．しかし，この［記憶・反応の難しさ］は時間経過とともに訪れる慣れ，すなわち［サインに対する漸次的適応］により次第に解消される．一旦サインに慣れると「とにかくサインに対してすぐに正確に反応しなければならない」というような過集中状態から開放されるので，周りの演奏者の音やアンサンブル全体の表現に注意が向くようになる．これが［サインへの排他的集中状態からの脱却］と他者の［個性の際立ち］に対する気づきである．結果的に，サインへ適応した後の参加者は，演奏を通して相互に刺激し合いながら［非没個性的表現への欲求］を抱くようになった．

サウンドペインティングの構文的なサイン構造に慣れた場合でも，〈improvise〉のように演奏者にフレーズ創作の全てを任せてしまうサインを指示された場合，即興演奏に慣れていない演奏者は何かしらのフレーズを創出できずに戸惑ってしまう．これが［即興的創作の難しさ］である．そこで，演奏者は「フレーズを創出するための何かしらのアイディア」を準備しておく必要性，すなわち［イディオムの必要性］に思い至るようになる．しかし，演奏者は「イディオムを準備するために個人練習をしよう」という思考には至らない．これが［個人練習の必要性に対する意識の欠如」である．演奏者は，〈minimalism〉のサインで決まった拍とテンポの中で即興的に音楽を作る経験や，〈long tone〉のサインで音高や音色を選択する経験を通して，合奏中に自分なりのイディオムを自然と獲得していく．つまりサウンドペインティングには［サイ

ンの「創作の足場かけ」的性質］が内在しており，演奏者のイディオム獲得を自然とサポートする機能があった，ということになる．また，他者が即興演奏している様子を観察しながら「自分ならどう演奏するか」想像することでイディオムを形成する［観察学習を通した連想的イディオム形成］や，直前に聴いていた音楽をインスピレーションに［インプット主導のイディオム形成］を行うことで，演奏者は［即興的創作の難しさ］を克服していた．最終的に他の演奏者のチャレンジングな即興演奏を聴いて「そういう表現もありだな」と認めるような［個性的表現のポジティブ受容］が起き，グループとしてもっと良い演奏をしたいという［探究心の連鎖］が起きていた．

サインにも慣れ，即興的にフレーズを創出できるようになったとしても，人前で自分の意見を発信することに対して困難を感じるように，思いついたフレーズを演奏することに抵抗を覚えることがある．それが［自己開示の難しさ］である．これはサウンドペインティングに限らず多くの即興演奏に付随する難しさであろうように思われるが，サウンドペインティングに関しては［自己開示の難しさ］についても実践の中で自然と克服できるような機能が内在していた．演奏者はファーストペンギン的にチャレンジする他者を目の当たりにし，［他者のチャンレジに対する気づき］を得ることで「サウンドペインティングでは本当に何をやってもいいんだ」という［自由の体験的理解］を得ることができていた．さらに，「自分が何かチャレンジングなことをやっても，周囲の演奏者がそれに合わせてくれることで音楽になる」という［音楽的他者信託］のマインドを持つこともできるようになっていた．その結果，自分の音楽に対する自信である［音楽的自己肯定感］や，アンサンブルへの帰属意識とも言える［被受容感］の獲得に至り，［自己開示の難しさ］を克服していた．

以上のようなプロセスで，参加者は［戸惑いのフェイズ］から［チャレンジのフェイズ］へと［即興演奏経験のフェイズ移行］を経験した．一方で参加者は，過去の自分達の演奏を「未熟で価値のないもの」という断定的な認識をしていなかった．つまり彼らは自分たち演奏の変化それ自体を認識しつつも，その変化を「未熟な状態から成熟した状態への直線的な変化」だとは捉えていなかった．彼らは，［自己集団の変容過程に対する中立的認識］を持ち合わせていたことになる．以上が，［即興演奏経験のフェイズ移行］である．

4.3 理論記述

SCAT では，深層の意味の連続であるストーリー・ラインを短く分断し，より端的な理論記述を作成する．理論といっても，多くの量的研究が依拠する客観主義的認識論における一般的・普遍的理論ではなく，あくまで本研究の分析対象であるテクストから得られた理論であることは改めて確認されるべきである．しかし，即興演奏のような定式化しにくい事象を分析する上では，個別の実践にフォーカスして仮説的な理論を提示することにはむしろ価値がある．ここでは，本研究の主眼である「サウンド

ペインティング参加者が即興演奏に習熟していくプロセス」に関わるストーリー・ライン①から抽出された理論記述のうち，特に重要だと思われるものをピックアップして提示する（表 6）.

表 6 理論記述の抜粋

- サウンドペインティング演奏者は［戸惑いのフェイズ］から［チャレンジのフェイズ］へと［即興演奏経験のフェイズ移行］を経験する.
- 演奏者が［戸惑いのフェイズ］において直面するのは［記憶・反応の難しさ］,［即興的創作の難しさ］,［自己開示の難しさ］である.
- ［記憶・反応の難しさ］は［サインに対する漸次的適応］により自然と克服される.
- ［記憶・反応の難しさ］が克服され,［サインへの排他的集中状態からの脱却］が起きると，他者の［個性の際立ち］に気づくようになり，それぞれが［非没個性的表現への欲求］を抱くようになる.
- 演奏者は「イディオムの必要性」に気づき［即興的創作の難しさ］に直面する.
- ［即興的創作の難しさ］は,［サインの「創作の足場かけ」的性質］をきっかけに,［観察学習を通した連想的イディオム形成］や［インプット主導のイディオム形成］によって克服される.
- 演奏者は，即興演奏における［イディオムの必要性］を自覚しながらも［個人練習の必要性に対する意識の欠如」も合わせ持つ.
- ［自己開示の難しさ］は［他者のチャンレジに対する気づき］を得,［自由の体験的理解］に至ることで克服される.
- ［自己開示の難しさ］を克服した演奏者は［音楽的他者信託］のマインドで演奏することができ,［音楽的自己肯定感］や［被受容感］の獲得に至る.
- ［即興演奏経験のフェイズ移行］を経験した演奏者は，一方で［自己集団の変容過程に対する中立的認識］も持ち合わせる.

5 研究結果の総括と今後の課題

5. 1 結果の総括—音楽教育実践への応用—

ここまでに，サウンドペインティングに演奏者として参加した学生たちの語りを対象に，演奏者が様式的規範に束縛されない集団即興演奏に習熟していくプロセスについて明らかにしてきた．今回の結果は，当然ながら「サウンドペインティングという指揮付き集団即興演奏に演奏者として参加した大学生の語り」をデータにしている点で限定的なものであり，公教育での実践に直接適応できるものばかりではないが，教育現場で子どもたちと即興演奏をする際の有益な視点として活用できる理論記述も得られたように思われる.

まず，教育現場やワークショップのような場でサウンドペインティング的な即興演奏を主催するとき，ファシリテーターは参加者が［記憶・反応の難しさ］，［即興的創作の難しさ］，［自己開示の難しさ］に直面している可能性がある，と認識することは重要であろう．単に「即興できていない」と捉えるのではなく，どのタイプの「難しさ」に直面しているのか想像することで，適切な支援を考案することができるからである．

［記憶・反応の難しさ］については［サインに対する漸次的適応］が起こるので，ある程度時間さえかければ解消されることが示唆されたが，例えば時間の限られている教育現場においては，サインをシンプルなカードに置き換える等の工夫をすることも効果的だろう．実際筆者はカードを使った集団即興演奏である《Group Musical Improvisation with Cards（GMIC）》を発案して小学生から大学生までを対象に実践しているが，サウンドペインティングのように構文構造を用いない分［記憶・反応の難しさ］に起因する戸惑いをよりスムーズに克服させやすいことを実感している[vii]．

また，［即興的創作の難しさ］を克服させる上で［サインの「創作の足場かけ」的性質］が有効であることも示唆深い．例えば何の制約もないフリー・インプロヴィゼーションには「創作の足場かけ」が存在しないので，［即興的創作の難しさ］を抱える参加者にとっては制約のなさが逆に参加のハードルとなるかもしれない．サウンドペインティングにおける〈long tone〉や〈minimalism〉のような音響構造を規定する指示は，［記憶・反応の難しさ］の原因にもなっている一方で，［即興的創作の難しさ］の克服を支援するきっかけにもなり得る，と言えるだろう．

加えて，［イディオムの必要性］を認識している参加者に［個人練習の必要性に対する意識の欠如］が見られた点も重要である．様式的規範が強く機能するジャズのような即興演奏において個人練習はある程度必須のことのように思われるが，サウンドペインティングのような実践には基本的に個人練習が必須ではない．［即興的創作の難しさ］に直面している参加者に対しては，個人練習を促すよりもむしろ合奏の中でいかに［観察学習を通した連想的イディオム形成］を生起させるか配慮したほうが効果的かもしれない．

そして，最も重要なのは，集団即興演奏における［自己開示の難しさ］の存在である．「演奏すべきフレーズ」がスピーチの原稿のように存在する再現芸術とは異なり，即興演奏においては原稿を自分自身で作る必要がある．そして，原稿を作ることのハードルとは別に，それを人前で自分の意見として披露することの心理的ハードルが存在するのである．本研究では，様式的規範に束縛されない即興演奏には「あたかも人前で自分の意見を主張するかのような恐怖感」があることが参加者の語りから示唆されていた．そのような［自己開示の難しさ］に直面している参加者に対して，フレーズの作り方を指導するのは非効果的であるといえるだろう．その参加者が直面しているのは［即興的創作の難しさ］ではなく［自己開示の難しさ］だからである．本研究の結果は，参加者に対して失敗がないことを口頭で伝えるだけでは不十分であり，［自

由の体験的理解］に至らせることの重要性を示唆していた．そのためには［他者のチャレンジに対する気づき］をもたらすような，ファーストペンギン的なチャレンジャーの存在が重要である．教育現場においてチャレンジングな学習者がいない場合には，教師がチャレンジャーとしての振る舞いを見せたり，アウトリーチの機会を利用して外部講師にファーストペンギンを演じてもらったりすることも効果的である可能性がある．教育現場において［自己開示の難しさ］を克服させるための支援をするには，［自由の体験的理解］を提供しうるようなチャレンジャーを意図的に配置する必要がある，と言えるだろう．

5. 2 音楽科教育に関する新たな目的論的議論のための試案

以上がサウンドペインティングのような様式的規範に束縛されない集団即興演奏における演奏者の習熟過程を教育現場における実践の文脈で解釈したものである．彼らは［戸惑いのフェイズ］において直面する［記憶・反応の難しさ］，［即興的創作の難しさ］，［自己開示の難しさ］を克服することで［チャレンジのフェイズ］に至っていた．では，［チャレンジのフェイズ］において彼らは何を学んだのだろうか．

本研究では，［非没個性的表現への欲求］や［音楽的自己肯定感］，［被受容感］といったコードが学習の成果を示唆していた．これらは，教科教育的というより非認知能力的なコンテクストで重要な意味を持ちそうなキーワードである．また表 5 に示したストーリー・ライン④にあるように，演奏者は［クラシック音楽の非日常性］，［クラシック音楽に内在するオーセンティシティ］，［非即興的楽曲の固定的モノ性］に思いを巡らせるなど，他ジャンルの音楽を相対化する視点も得られたようである．これまで親しんできた特定音楽文化の特性を遡行的に理解できる，というのもサウンドペインティングの実践を通して得られる成果として認めても良いように思われる．サウンドペインティングは教育現場で配慮を持って実践される時，Cambell（2009）が指摘するところの「学習のための音楽即興（improvised music to learn）」に近い様相を呈するのかもしれない（p.120-121）．

本稿の前半で確認したように，サウンドペインティングには一般的な意味でのイディオムの獲得を強制する構造が内包されていない．〈long tone〉や〈minimalism〉のサインに対応するための技術は一定程度身に付くだろうが，失敗不在の原則がある限り，特定の技術獲得を確約するような教育実践にはなり得ない．さらに，サウンドペインティングにおいては，演奏者が独自のコンテクストにおいて自由なフレーズを創出したり，他文化のイディオムを非オーセンティックな形で引用したりすることが認められている．サウンドペインティングにおける失敗不在の原則とそこから照射されるサウンドペインター（教師）の非権威性は，学習者に紋切り型で固定的なアウトプットを要求する従来型の測定主義的教育には馴染まないだろう．したがってサウンドペインティング実践を通して学習者に特定の演奏技能や特定音楽文化に関する知識の獲得を保証することは基本的には難しい．その意味で，評価の根拠とその客観性を過

度に求められる説明責任至上主義の慣例的な教育現場においてサウンドペインティング実践は無力に思える．

しかし，音楽教育においてオーソリティ／オーセンティシティ問題を解消し，生徒の主体的な音楽表現を尊重するには，この説明責任のあり方自体を見直す必要があるのではないだろうか．ビースタは言う（2016, p.26-27）．

> *このことは，我々が価値あるものとしているものを実際に測定しているのかどうか，あるいは，我々が容易に測定できるものを測定しており，したがって我々が測定する（できる）ものを価値あるものとしてしまっているに過ぎないのかどうか，という問いと関わっている．*

教育が経営化してしまった測定主義の時代において，我々は測定しやすい成果にコミットしようとするあまり，測定しにくい要素を捨象し，結果的に教育の目的を見失っている．しかし，我々が音楽教育に確かに感じている意義は，「大きな声で歌う」のような測定しやすい技能に比べて圧倒的に測定しにくい．多くの教育実践が「声の大きさ」等の測定可能な項目にチェックマークを入れることを慣習化してしまうのは，測定主義に起因する部分が少ないだろう．そして，測定可能な成果を保証するために，教師は音楽表現のあり方を管理するオーソリティになっていく．我々は，測定主義によってもたらされる説明責任に対応することに必死で，「音楽実践に内在する測定しにくい価値」について議論することすら憚れるようになってしまっている．

しかし，それでも我々は音楽教育の目的を議論することから逃げることはできない．ビースタがいうように，「民主的な社会とは厳密に言えば，教育の目的が所与のものである社会ではなく，議論や熟議を要する絶え間ない問題である社会（2016, p.68）」である．オーソリティ／オーセンティシティ問題を克服しうる音楽教育実践のあり方や，それを可能にする音楽教育の目的論について，個別具体の実践に照らし合わせながら絶え間ない議論や熟議をもたらし得るような柔軟なたたき台を，勇気を持って提出しなければならない．

以上を踏まえ，本稿では公教育における音楽科教育の目的のひとつを「伝統的音楽文化に対する非他律的態度[viii]を体験的に獲得させること」であると仮説的に提案することで目的論的議論に貢献したい．これまでに確認してきたように，オーソリティ／オーセンティシティの問題はどこまでも状況依存的である．筆者は本稿第 2 章において，「モーツアルトのピアノ曲を用いながら，楽譜の指示を逸脱した音高やリズムで演奏する生徒をむしろ評価するようなオルタナティブな西洋音楽教育実践を想定できないわけではない」と述べた．しかし，実際そのような教育を実践する際には，「西洋音楽を教える」ことの意義を根底から考え直す必要があり，あまり現実的ではないだろ

う．また，西洋音楽のような一般的にオーセンティシティが強く機能すると考えられるジャンルを一切取り扱わない，というのもナンセンスである．いくらオーソリティ／オーセンティシティ問題を解消するためとはいえ，特定文化の音楽を積極的に排斥するのは公教育の性質に反するだろう．ここで重要なのは，学習者自身が特定の音楽文化におけるイディオムや様式を「法」として抑圧的に捉えずにすむような実践の場，イディオムや様式を自分の創造的な音楽的行為のための参考資料としてポジティブに活用できるような実践の場を作ることなのではないだろうか．そして，サウンドペインティングの実践はそのような場になりうる，と言えるだろう．

先述したように，本調査の対象である演奏者達は，［即興的創作の難しさ］に直面した際，［サインの「創作の足場かけ」的性質］を頼りにオリジナルのフレーズを創出しながらも，直前に聴いた音楽を参考にしながら［インプット主導のイディオム形成］を行っていた．そして，演奏者は，それぞれに自分の音楽的バックグラウンドに沿ったイディオムを導入しながら，［非没個性的表現への欲求］にしたがってそのイディオムを参照元のオーセンティシティから逸脱するようなチャレンジングな演奏に昇華することで，サウンドペインティング実践における響きを折衷的なものにしていった．また，自分が演奏したイディオムが他の演奏者の演奏によって偶発的に発展させられていくプロセスは，彼らに［被受容感］を感じさせるとともに，普段触れている音楽ジャンルの新たな位相を認識させただろう．演奏者達が［自由の体験的理解］に至ることができた背景には，サウンドペインティングが特定文化におけるイディオムや様式を「法」として絶対視させない場になっていたからではないだろうか．その意味で，［自由の体験的理解］とは，「サウンドペインティングにおける自由」の体験的理解でありながら，さらにその先にある「様々な音楽文化における自由の可能性」についての体験的理解でもあったのかもしれない．

サウンドペインティングは，その内部に固定的なイディオムを持たないことで，他の音楽文化を相対化することができていた．そこにはサウンドペインティングというひとつの集団即興演奏の技法に習熟すること以上の教育的価値がある．伝統的音楽文化はリスペクトされるべき美質を持つが，それが教育現場において今ここに生きる学習者の音楽的行為を支配してしまっては，何のための公的な音楽教育だろうか．サウンドペインティングのような実践は，一般的意味での音楽学習をすることで漸次的に進行する伝統的音楽文化の内的「法」化を抑止する可能性を秘めている，と言えるだろう．資本主義社会においては西洋音楽を基盤とするポピュラーミュージックが子どもたちの音楽観に対して支配的な立場にあると仮定するならば，音楽科教育がそれらを相対化することも重要である．伝統的音楽文化にリスペクトをもちつつもそれらに対して非他律的であろうとする態度を学習者が身につけることができれば，西洋音楽を再現芸術として演奏する際にさえ，彼らは主体的に音楽することができるのではないだろうか．音楽科教育の目的論は，「文化の継承」を暗に志向する文化中心的立場か

ら，子どもたち自身が音楽文化の当事者になることを前提とする真の意味での学習者中心的立場へとパラダイムシフトした上で論じられる必要がある（長谷川，2021）．

Dapper Dan がブランド・ロゴにこびり付いた既存のシニフィアンとシニフィエの結びつきを再構成することで新たな価値を創造したように，音楽教育の場においても，特定音楽文化のイディオムを「法」として認識させず，それらに対する相対的な見方を提供するような余白のある実践が必要である．失敗不在の原則を始めとするトンプソンの理念を踏襲するのであれば，サウンドペインティングにおいてそれは可能であろう．そして，そのような実践において，演奏者は［戸惑いのフェイズ］から［チャレンジのフェイズ］へと漸次的に移行していく．このプロセスを教師が把握しておくことは実践の助けになる．もちろん，演奏者が［自己集団の変容過程に対する中立的認識］を持っていたことからも明らかなように，サウンドペインティングにおける習熟過程は「未熟な状態から成熟した状態への直線的な変化」ではない．それでも，質的研究の認識論において，演奏者の変化をモデル化して捉えておくことは重要だろう．

以上が，本研究を通して得られた音楽科教育における目的論的議論に対する示唆である．音楽教育におけるオーソリティ／オーセンティシティ問題を克服するには，測定主義にとらわれることなく，音楽教育の目的について絶えず議論し続ける必要がある．我々は，「説明責任（accountability）と標準化（standardization）の時代において，大学や公立学校には Dapper Dan のブティックにおいて象徴されていたスキルの多様性を承認し増幅するような余白が存在しているだろうか（Allsup，2016, p.6）」と，常に問い続けなければならない．

5.3 本研究の課題

本研究ではサウンドペインティングに演奏者として参加した学生を対象とした調査によって，彼らが様式的規範に束縛されない集団即興演奏に習熟していくプロセスについて明らかにすることができた．これは，教育現場にオーソリティ／オーセンティシティ不在の実践を導入し，子どもの主観的（間主観的）価値判断を促進しようとする上で重要な成果であると認識している．一方で，集団即興演奏のような極めて定式化しにくい実践においては，対象者の発達段階や音楽的バックグラウンドが教育的実践の質に大きな影響を与える．今回の研究対象者は音楽大学に所属する大学生であり，筆者の問題意識に直接関わる公教育の場における児童生徒とは大きく異なる性質をもつ．今後は，本研究で得られた習熟のモデルを元に，小学生や中学生を対象にした実践や調査を行う必要があるだろう．

また，教科教育の文脈で集団即興演奏を実践するのであれば，学習指導要領との関連についての理論基盤を作ることも重要である．サウンドペインティングには音響構造を規定するサインが多いので「音楽を形づくっている要素」に対する気づきを促すことができるツールとして授業に取り入れることは容易かと思われるが，それでもも

う少し丁寧な説明が必要になるだろう．また，先述した《GMIC》のような技法についても，サウンドペインティングとの違いを踏まえて改めて検討する必要があるだろう．本研究で得られた知見は，授業というある種特殊な場での音楽実践に即した形で再整理される必要があるが，それは今後の課題としたい．

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K14237 の助成を受けたものです．また，調査に協力してくださった学生達と授業担当者にこの場をお借りして感謝申し上げます．また本研究は神戸大学大学院人間発達環境学研究科における「人を直接の対象とする研究に関する研究倫理審査委員会」の審査を経て，神戸大学大学院人間発達環境学研究科長より承認を得ていることを付記しておきます．

注

i トンプソンによる解説は https://youtube.com/@walterthompson2334 から参照することができる．また筆者による日本語での解説も https://youtu.be/RWR7pFFmaQ8 から見ることができる．

ii ここでのシニフィアンという用語はソシュールの記号論に依拠するものである．Duby（2006）は本論の中でもソシュールの記号論について触れている（p.2-4-7）．ソシュールは，言語をはじめとする記号をシニフィアン（signifier，意味するもの，形式）とシニフィエ（signified，意味されるもの，内容）に分けて分析し，更に両者のつながりは恣意的（arbitrary）だと指摘した．

iii Allsup は，Franz Kafka（1915）の小説「道理の前で（Vor dem Gesetz，英語では Before the Law）」を前提にした上でこの論を展開している．翻訳者の大久保は，Gesetz という語を日本人の持つイメージに合わせて「道理」と訳しているが，趣旨を踏まえた上で「法」と捉え直しても構わないとも述べている．本稿では Allsup の論の趣旨を踏まえ「法」と訳した．なおこの小説は著作権が切れており，翻訳者のコメントも含めて青空文庫で閲覧可能である．

iv ブリコルール（器用人）とはレヴィ＝ストロース（1986）の『野生の思考』において「くろうととはちがって，ありあわせの道具材料を用いて自分の手でものを作る人（p.22）」と定義される概念である．レヴィ＝ストロースは，「仕事の一つ一つについてその計画に即して考案され購入された材料や器具がなければ手が下せぬ（p.23）」人としてエンジニアを挙げ，科学的思考をするエンジニアに対してブリコルールは神話的思考で行動すると指摘する．

v バルト（1979）は「作者の死」の中で，文学作品と作者を過度に紐づけて批評することの問題点を指摘し，作品を多層的な意味をもつ「テクスト」として読む可能性を提示した．作者（author）主体の文学論から読者主体の文学論へパラダイムシフトをも

たらしたバルトの思想は文字通りオーソリティ（authority）としての作者を相対化するものである．

vi　［ブリコラージュ的創作過程］というコードは，レヴィ＝ストロースの概念を援用したものである．SCAT では「〈3〉左を説明するようなテクスト外の概念」において元のテクストにはない分析的枠組みを導入することが推奨されている．ここでは参加者の「サウンドペインターがいるからゼロから出来上がるんじゃなくって，それぞれみんなが持っているものが持ち寄って，それをサウンドペインターが組み立てていくっていう行程が他の音楽にはなくて面白いなって」という発言が，レヴィ＝ストロース（1976）が『野生の思考』において語っている「道具材料と一種の対話を交わし，いま与えられている問題に対してこれらの資材が出しうる可能な回答を全て並べてみる（p.24）」のようなブリコルールの態度と符合していることを加味し，〈3〉に「レヴィ＝ストロースの概念としてのブリコラージュ」という語句を記入し，そこから〈4〉の最終的なコードとして［ブリコラージュ的創作過程］が生成された．

vii　《Group Musical Improvisation with Cards（GMIC）》は，筆者が開発したカードを用いた集団即興演奏の技法である．ファシリテーターは「長い音」，「短い音」，「お好きにどうぞ」，「おもしろアイディア」，「雰囲気合わせて」，「目立つソロ」，「〇拍子」，「パターンチェンジ」といった言葉の書かれた 8 枚のカードを準備し，左手でカードをもって演奏者に示し，右手を西洋音楽における指揮の要領で使ってタイミングを合図する．非常にシンプルなシステムなのでサウンドペインティングほどに多様な音響構造をデザインすることは難しいが，［記憶・反応の難しさ］をスムーズに克服させることは可能である．更に，サウンドペインティングに内在していた［サインの「創作の足場かけ」的性質］を踏襲しつつ［他者のチャレンジに対する気づき］を促進するような仕組みになっているので，教育現場でも使いやすい．カードを使った即興演奏の例としては John Zorn の《コブラ》が有名であり，寺内（2016）を始めとする先行研究が存在している．ここで《コブラ》の特徴について触れることは避けるが，《コブラ》で用いられるカードの指示は非常に抽象的であり，［サインの「創作の足場かけ」的性質］はあまりないように見受けられる．

viii　一般的に「他律（heteronomy）」の対義語は「自律（autonomy）」であるが，「自律」という言葉は自己決定理論（Self-Determination Theory）における自律の概念を想起させる．自己決定理論における自律は他者に与えられた目標を内面化していくプロセスを含むが（Ryan & Deci, 2000），ここで強調すべきは目標の内面化ではなく，伝統の内的「法」化に積極的に抗おうとする態度である．したがって本稿では「非他律的（anti-heteronomy）」という語を用いることとした．

文献

Allsup, R. E. (2016), *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education*. Indiana University Press, Bloomington.

ベイリー，D.（1981），インプロヴィゼーション―即興演奏の彼方へ．第 1 版，竹田賢一，小幡和枝，斉藤栄一訳，工作舎，東京．

バルト，R. （1979），作者の死，物語の構造分析．花輪光訳，みすず書房，東京．

ビースタ，G.（2016），よい教育とはなにか―倫理・政治・民主主義―，第 1 版，藤井啓之，玉木博章訳，白澤社，東京．

Campbell, P. S. (2009), Learning to Improvise Music, Improvising to Learn Music. *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*. Solis, G., Nettl, B., (2009), 119-141.

Duby, M. (2006), *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance*. University of Pretoria, Gauteng Province.

Elliott, D. / Silverman, M. (2014), *Music Matter*. Oxford University Press.

Harris, M., Thompson, W. (2017) , *Soundpainting: A Language of Creativity for Music Educators*. SPing Books, United States.

長谷川諒，木下和彦，前田一明，今田匡彦（2017），若手研究者が考える音楽教育学の今後―音楽教育学の学際生と専門性―，音楽教育学．46（2），65-72.

長谷川諒（2021），音楽科における主体性と主観性 ―「文化の創造」を中心とする新たな音楽教育原理の提案―．学校教育，1250, 14-21.

Kafka F. (1915），Vor dem Gesetz. 道理の前で．大久保ゆう訳（2020），青空文庫，https://www.aozora.gr.jp/cards/001235/files/47213_28180.html , (accessed 2023.11.30).

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．

Nettl, B. (2015), *The Study of Ethnomusicology*, 3rd ed., University of Illinois Press, Illinois.

大谷尚（2008），４ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学），54（2），27-44.

大谷尚（2019），質的研究の考え方．第 2 版，太洋社，日本．

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

田中路（2013），B. ネトル「即興モデル論」に基づく音楽科学習指導の構想―「即興表現」から「即興演奏」へ―．学校教育学研究論集，27，39-53.

寺内大輔（2016），ジョン・ゾーン《コブラ》の作品概念．JASMIM ジャーナル，1, pp.11-24.

Thompson, W. (2006), *Soundpainting: the Art of Live Composition Workbook1*, Sping Books, United States.

Thompson, W. (2014), *Soundpainting*: *the Art of Live Composition Workboo3 Theater & Dance*, Sping Books, United States.

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．アステルパブリッシング，東京．