

琉球大学学術リポジトリ

子どもとco-performer 協働のミュージック・シーン 暗黙知の聞こえ (1)

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2008-04-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 透, Nakamura, Toru メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/5642

子どもと co-performer 協働のミュージック・シーン 暗黙知の聞こえ(1)

中村 透*

CHILDREN AND COPERFORMER, Collaborative Activities in Educational Music Scene ～Listening by Tacit Knowing～

Toru NAKAMURA

緒言 (要約に代えて)

「学校音楽」の時間、学校というシステム化された教育現場で枠組み化された音楽学習の場に、学校外で活動する音楽家が登場することは希である。一方で、音楽教師が必ずしも広い領域の優れた演奏家であるという保証はない。それに関わらず、多くの場合音楽教室という場は、子ども自らが音楽表現を行うだけでなく様々なシーンをとおして音楽文化を享受する場である。

校舎内ではその音響上の理由から一般教室から隔離されたところに配置され、子どもたちは住み慣れた学級の教室からはるばると橋懸かりのような廊下を渡ってくる。音楽室には整然と置かれた楽器の数々と高品質の音響装置、壁や天井に貼られた歴史的な音楽家の肖像や謎めいた音符記号の掲示物が子どもたちを見下ろしている。

これらの仕掛けは、“音楽室”を異次元の神話的密室へと演出し、音楽室がいわば学校のなかでも音楽芸術に占有的に閉ざされた非日常の場として映るものとなっていることだろ

う。あるいは主要五教科とは異質の目的をもった学習空間、音楽体験を通して「情操を陶冶する」という素朴な神話が支えている空間であるのかもしれない。そして多くの場合、ここでは生きたアーティストの代わりに“教材音源”という名のコピー産物、擬似的なアートとアーティストが姿を見せないまま音響機器とともに暗躍するところとなる。

“教材音源という名の擬似的なアート”と述べたが、それはよくある鑑賞教育のあり方について二つの反語的意味を含む。ひとつは、理想的な音楽受容のあり方としては、音楽産業的産物 copy products の聴取だけでなく、演奏行為 performance が本来的にもっている身体の、または身体と楽器とのリアル・タイムなインターフェースのありようそのものを見つめ、多様な身体感覚を通して演奏する者との心理的・感覚的な共感を創出する時間の場であってほしいということ。いいかえれば、モノにパッケージ化された音響の“文化遺産”は子どもにとってはあくまでも仮想体験 virtual の音楽受容でしかないという意味である。

*琉球大学教育学部

第二に、音楽学習を複製音源中心ですすめる場合、教授者は音楽そのものではなく、その音楽をめぐる周辺情報を言語等で与えるしかなく、しかしそのときすでに音楽は不在なのである。子どもの側には耳を通した音楽知覚のシーンからタイム・ラグが生じ、結果的に言語化された情報をいわばそれ自体で音楽とは分離された知識として集積しがちである。

とくに小学校児童にあっては、認知心理学で定説となっている「パフォーマンス系が先に発達して、その上に認知系あるいは表象操作系が形成される」のだとすれば、「認知系はパフォーマンス系の上に徐々に構築されていく。たえず変動している状況に応じて認知を新たにし、新しいパフォーマンスを創造していかなければならない」(梅本)¹ という知見は、鑑賞教育が受動的な学習方法ではなく、子どもが能動的に参加するあり方を強く示唆している。いわば音楽享受の喜びを子どもとともにつくるミュージック・シーンのデザイン化といった方向への発想転換が必要だと考える。

音楽を享受する際に陥りがちなもどかしいばかりの受動的スタンスから子どもを解放し、どのようにしてその子どもたちを能動的なパフォーマンスの音楽体験のステージへ立たせるか。一見矛盾に満ちたこの命題は、当面 M.ボラニーが「暗黙知の次元」で論じた知識の成立過程への前提論に、その行先を求めたい。

すなわち、

「ゲシュタルトは、我々が知識を探求するときに経験を能動的に形成する活動の結果として成立する。人間が知識を発見し、また発見した知識を真実であると認めるのは、すべて経験をこのように能動的に形成、あるいは統合することによって可能となるのである。

この能動的形成、あるいは統合こそが、知識の成立にとって欠くことのできぬ偉大な暗黙的な力である。」²

これを音楽学習のシーンに置き換えていえば、創作・鑑賞という知的情報獲得の学習と、表現行動 performance とを分離した学習シーンとして構築するのではなく、それらを一体化しより能動的な音楽活動を促す子どものためのミュージック・シーンをデザインできないかというという発想に至る。

H.フリードリッヒのいう創造の美学と受容の美学の二者択一という考え方からの脱却、「いわば、予測のつかないものが出現して、これをめぐって互いの話のやりとりが進むうちにその方向が次第に見えてくるという、本当の意味での対話 (dialogue)」³ という回路を、教師をふくむ音楽家と子どもとの間に創出できないかという提案である。

なお本論で用いる co-performer (共演者) とは、一定程度以上の演奏技術と芸術性を持ち、子どもとともに演奏し、そのレディネス学習のシーンをも組み立てる協働者を指す。したがって、ときとして音楽教室を訪れるプロフェッショナルな音楽芸術家のみ指すのではなく、通常の授業を担当しながらも、高度な音楽表現力と知的情報をつねに追究する姿勢の教師や社会人をもさしている。本来なら、子ども、教師、そして専門的 co-performer との三者が不断に協働できる音楽教育環境が望ましいことはいうまでもない。

1. 音楽は人と人とを非言語 non-verbal communication の知で結ぶ

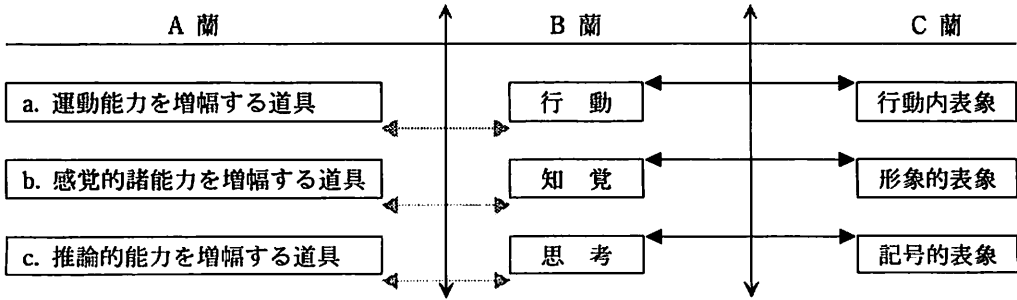
表象様式の発達初期段階に関するブルーナー (Bruner, J. S., 1915~) の提起した三段階の表象、すなわち行動内 (動作) 表象 enactive、

¹梅本堯夫「認知とパフォーマンス」東京大学出版会1993 p13~14

²マイケル・ボラニー 佐藤敏三訳「暗黙知の次元」紀伊国屋書店1980 p18

³H.フリードリッヒ 神林常道訳 「芸術の終焉・芸術の未来」p32

図 1



形象的（映像的）表象 iconic、記号的（象徴的）表象 symbolic をとりあげたい¹。ブルナーは、約50万年にわたる人間の主要な変化の因を人間の形態上の変化というよりは、「新しい外在的な道具供給体制との連結」が変化を及ぼしたとし、「人間とは、技術的諸道具を使用することによって分化された種」だと論じて、その技術的道具種と人間の行動や知覚・思考との関係をゆるやかに対応させている。

この視点は音楽の歴史を人間文化の系統発達の視点に置き換えることができるが、一方で発達段階にある子どもの学習プロセスの視点に応用してデザインする可能性を示唆している。次表 A 蘭 B 蘭はブルナーの対応を、C 蘭の諸表象との関係は筆者が敷衍的に解釈したものである。

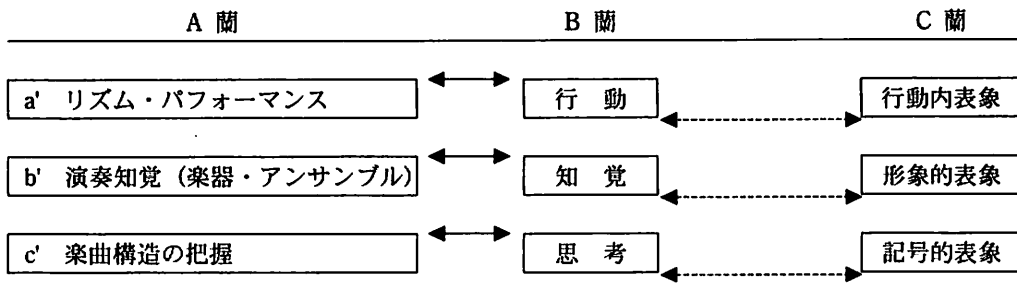
上図のうち横の矢印は項目相互の親近性を表し、縦の矢印はこれら三つの項目が遡及的

関係あるいは脳科学でいう反回性回路の関係にあることを示した。音楽ツールでいえば、a.運動能力の道具を身体に、b.感覚能力の増幅道具を楽器に、c.推論的能力の道具を、言語、文字、楽譜等にたとえることができよう。

音楽行動に擬していえば、「行動」はパフォーマンスつまり文字通りの演奏行動で、「知覚」はそれをより高次な行動あるいは聴取してイメージ化し、「思考」は楽譜を仲立ちにして行う各種の音楽思考、読譜による楽曲構造の認知等を意味する。厳密にいえばここでの「知覚」＝形象的表象は視覚的な知覚を前提としているが、角度を変えてみれば演奏行動に不可欠な視覚や触覚の知覚も含まれよう。そして音響的時間として次々と現出する音楽は、その様々な要素が個別的にはなく、ひとつの形態・ゲシュタルトとして感受されるのが一般的である。

このように考察すると、縦の線が示す反回性

図 2



¹ブルナー「認識成長の過程 The Course of Cognitive Growth 1964 平沼昭久訳『ブルナー認識の心理学』明治図書1978」

回路の現象は演奏・鑑賞・作曲を問わず、人が音楽と能動的に関わる際の情報のループを描く関係を示している。演奏者は、自らが紡ぎ出す音楽への注意深い聴取を伴い、後続するセクションのイメージを予知し、あるいは開始部分のテンポや音色へ遡及して楽曲全体の美的な整合性をはかりつつ現在をすすめる。作曲行為には記譜の作業をしながらその音楽を内語的に inner listening 演奏し、音楽進行が構成的に「成功しているか」「失敗しているか」を批評する“音楽行動”が不可欠である。鑑賞も、それがより能動的な音楽行動である場合はなんらかの身体反応を随伴するし、静的な鑑賞態度であっても内的な捉えで音楽とともに、つまり作品の進行に沿ってその演奏を疑似的に体験しているといえる。

いずれの場合も、弾く・書く・聞くという行動は、それぞれ演奏・創造・鑑賞という究極の目的表象に随伴しながらしかし意識されることはなく、暗黙知の作業として進行する。

たとえば、いま身体によるリズム・パフォーマンスから他者の演奏との楽器アンサンブル、そして楽曲構造の把握という過程を往来する学習行動を、三つの表象過程の枠組みで捉えてみよう。(ブルーナーは、環境のなかでの一区切りの行動、たとえば自転車に乗る、結んで結び目をつくる、車を運転する諸操作等を「適当な運動反応によって過去の諸でき事を表象する様式」とし、習慣的で一生を通じて損なわれることのないものと定義している。さらにこれらは「筋肉によって表象される」とし、ダルクローズのいう、「リズムは筋肉の記憶である」を想起させる。)⁵

譜1に示したリズム楽句は、教師または子どもの発案によってまずは読譜なしで、身体のあるいは素朴な打楽器のリズム表現として play 遊ばれる。集団のなかから個別に立ち上がってきてもよいし、また co-performer の

動作する身体表現 body percussion への模倣によって開始されてもよい。リズムへの同期反応は幼児段階においても見られる行動であるから、小学校児童にはとっては決して難しい音楽行動ではない。いずれにしろ当面は、このリズム・パフォーマンスそのものが「行動」に目的化されて展開される。

譜 1

||♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩

ついで、このパフォーマンスを継続するなかで co-performer の楽曲演奏が予期せぬまま開始され、重ね合わされた一曲のアンサンブル形式への進入を試みる(譜2)。その際両者間の、同期する、あるいは同期させようとする無意識の協働パフォーマンスは、子どもたちを衝動的で無秩序な身体動作のレベルからよりコントロールされたリズム反応へおのずと変貌させることが期待できよう。子どもと co-performer との共感が用意されていればその効果はより大きい。デルタイ(Dilthey, Wilhelm 1833-1911)のいう、潜入 dwell in 「人間の心を理解するには、その働きを体験することによってのみ可能」であり、「美学的鑑賞とは作品の中に入り、作者の心のなかに潜入することである」⁶ ということが、ここでは子どもと co-performer との音楽を仲立ちとした身体動作の協働によって実現するからだ。

なお譜2は便宜的に大譜表で表記されているが、リアルタイム音響のもつダイレクトな感染力と、co-performer が子どもや演奏者同士に放射する“気”が深く感知されるためには、様々な楽器での共演、たとえばマリンバ(A)とピアノ(I&W)、あるいは金管楽器群、打楽器群のアンサンブル等が効果的である。

⁵ 前掲書4 III-p29

⁶ 杉野正「生の哲学の美学」/『美学事典』p.88 1961 弘文堂

譜2

楽器ア
楽器イ

Tempo di marcia

複数の楽器が同時に鳴るための注意力の向け方は、音響のカクテルパーティー効果によって選別される。現在のステレオ装置では聞き手の耳の中間にしか音が聞こえてこないし、この種の感染効果が演奏者不在の録音音源に期待できないのは明白であろう。

子どもたちは演奏者の曲想に応じて臨機応変に音楽の表情を変え、ことによっては楽曲のエンディングを指示のないまま緩やかなアゴーギクで共有することも可能だ。そしてこれらの作業は、あくまでも非言語の情報環流、すなわち音楽的時間とともに推移する明確な演奏表現とその変化、アンサンブル時の重要なシグナルでもあるアイ・コンタクト、お互いの身振り交信などによって実現されるとこ

ろに意味がある。あくまでも言語的表象による身体知覚への指示操作を排除し、視覚・聴覚・触覚等を媒介とした身体反応全体の感知能力に強く集中するためである。逆説になるが、優れた初見能力が「聴覚フィードバックの干渉を排除する方が初見視奏の情報処理を助ける可能性大」であり、故に「意識的資源の確保と有効活用のためには、不要な情報への注目は最小限におさえることが重要」であるという大浦の知見⁷もある。

ただしアンサンブル開始早々に、子どものリズム・パフォーマンスが同期することは必ずしも期待できず、子どもたちはその注意を突然現出した楽器の音色や音楽へ、あるいはco-performerの眼前での演奏身振りへと拡散的に注意を奪われる。リズム・パフォーマンス

譜3

Tempo di marcia 子どもR.P.

スという自己の行動表象から、他者の音楽を聞くあるいは演奏を見るという知覚表象のステージとがオーバーラップし始めるからである。一時的にテンポは混乱し、リズムや音色の混濁が生じる。しかし、co-performerが迷わず演奏スタイルを維持することで、子どもたちは暗黙のうちに自らのリズム・パフォーマンスでの参加を了解し、そこへ参加し始めて調和したアンサンブルのステージへ上る(譜3)。子どもが先験的に体得し、潜在化している音楽力の覚醒を待つシーンであり、いわば「行動」と「知覚」とを同時に作動させ始めるシーンでもある。

譜3は、子どものリズム・パフォーマンスとco-performerとのアンサンブルが調和的に成立したシーンを譜面化したものである。このとき子どもは、メロディーとハーモニーを聴覚的に共有しながらも、以下のリズム構造をゲシュタルトなものとして運動・知覚表象したことになる(譜4)。

2小節単位に分節化された子どもR-P.のリズム単位は、より高次のメロディーとベース・コード(これらは一体となってハーモニック・リズムを刻印し、この楽曲のマーチという基本的性格を表現している)と一体化し、構造的なリズム現象の一要素としての表象を明確に促すこととなる。繰り返すが、ここまでの過程は楽譜や言語での指示を介在させず、あくまでも子どもの能動的なリズム・パフォー

マンスを動力としてすすめられる。遊びplayモードで推移してゆくこの過程を、事前に言葉でシミュレーションさせてからパフォーマンスに移ると音楽的に成功しないのである。必要な場合は、図形やイラストでイメージ的に認知させるか、そのシナリオを示唆する程度にとどめて音楽そのものを聴かせ、後続する音楽行動を子ども自身の直感的な判断、暗黙知に委ねた方が効果は大きい。

子どもにとって、言語的な認知とパフォーマンスの往復運動が未発達なためか、あるいは言語脳と音楽脳の機能分化が要因だとも推測される⁸。

ところで、本来R-P.を中心目的として展開されてきた図2のa'(R-P.)は、譜3の段階で、暗黙のうちにb'、そして一部c'に侵入していることになる。2小節リズムの反復がアンサンブルとの調和を得て、より高次の音楽構造の一部としての存在意義をもち始めたからである。このレベルでの子どもは、その2小節リズム句をもはや単純なリズム遊びのツールとしてではなく、より包括的な音楽構造のなかの一要素として知覚することになる。

再びボラニーの概念を借りれば、「包括的存在を制御する原理の活動は、その包括的存在の諸細目自身を支配する法則に依拠して行われる」⁹のだから、音楽を制御する原理の活動は、音楽を構造化する諸細目、すなわちリズム・旋律・和声・音色のおのおのを支配

譜4

⁷大浦容子〈演奏に含まれる認知過程〉「音楽と認知」東京大学出版会 p.69

⁸筆者の経験でも、また多くの演奏家の体験談からも一般に言語表象と音楽表象の同時同居性は難しいようである。むろん例外もあろう。

⁹前掲書2 p.58

している法則に依拠して行われる。その際、それぞれの細目が具体的に反応できるスキームとして子どもの側に備わっていることが必要なことはいうまでもない。

同時に、「その諸細目自体を支配している法則は、諸細目の全体が形成するより高い存在の組織原理を説明することはない」とすれば、前述した学習方法を次のように説明できる。

すなわち、ある楽曲のリズムの要素を抽出して一定時間個別に学習させる場合、その学習活動は必ずしもそのリズム的性格のより高次にある楽曲の包括的性格に結びつかず、リズム要素とその学習行動のみが目的化しそれ自体が行動表象される。しかし、そのリズムを内包する楽曲の演奏が聞かされ、かつ子どもの側に擬似的な包括的楽曲のパフォーマンスが無意識に行動されていけば、暗黙知によってその統御関係は予見され得る。

さらに、その時間推移の延長上に本来の楽曲が重なりあわされたとき、双方のパフォーマンスは構造化された楽曲、つまり包括的な存在として知覚されることになり、個別のリズム学習はアンサンブルの中にその存在を融解してゆく。

2. 記号的表象は音楽の知を強化するか

認知が「情報を集約して内へ内へと求心的に取り込む方向の活動」であるのに対し、パフォーマンスは「人間が内から外へと遠心的に拡散して環境世界の中にその意図を実現する活動」（梅本）なのだとなれば、文字通りのパフォーマンスである演奏行為は、この両方の活動が断続的あるいは同時に進行する行為であると指定できる。

たとえば、ある楽曲を読譜しながら演奏するレベル practice の過程では、楽譜に編み込まれた情報を読み、その情報を耳や目で確かめながら筋肉運動に変え、ときには立ち止まっ

て情報の読み返しを行うという断続的な時間特性をもつ。いわば「認知とパフォーマンス」の往復運動が何度も繰り返されるのである。

それに対してパブリックな演奏の場、コンサートの本番では殆どのソリストが楽譜を用いない。そこでは演奏者の集中が、もっぱら聴覚と筋肉コントロール、音楽の内容に伴って不可避免的に湧き上がる情動との折り合いやその制御といったことがらに集中する必要があるからだ。ときには聴衆の側から放射される演奏受容の空気を五感で受け止めようとするかもしれない。このレベルでは認知とパフォーマンスとの絶え間ないフィードバック作業が同時的に生起しているともいえる。そして、演奏行動に関するいくつかのレベル、弓を操る、左手でポジションを探る、フレーズ間で呼吸する等の行動はほとんど意識されることなく行われる。これらの行為は、暗黙知として意識のなかに潜在化され、その先にある音楽表象そのものに向かって意識が投影され、行動が遂行されるからだ。

こうした演奏行動によって得られる達成感と自己解放感が、極めて重要な表象の体験であることは論をまたないであろう。演奏者の達成感は聴衆と共有されることでさらに共鳴を広げ、その行動の社会的意味がいつそう増幅されて響くはずである。そして技術的レベルはどうあれ、学校の音楽教室にあっても音楽学習をこうした次元での体験を数多く積む場としてデザインすることは充分可能なはずである。

ところで、記号的表象のひとつとして読譜学習を考えてみたい。

図2の最下段に示された「思考」レベルでの「楽曲構造の把握」は、図1の「推論的能力を増幅する道具」と同レベルの位置づけとなっている。思考的な音楽行動や学習にとって、記号化された音楽、とくに五線表記法は、それが楽器と身体とのインターフェース見取り

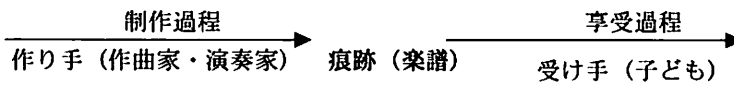
¹⁰松本正『日本音楽教育事典』日本音楽教育学会編 音楽の友社2004年 P.612

図という曖昧なものではなく、結果として「鳴るべき音響の設計図」という機能からみても、かなり精度の高い教育的ツールに違いない。「シンボルとしての楽譜を読む行為、つまり読譜とは音楽作品のなかの音楽的知識や能力を、文化的遺産として自己のなかに取り込み、発展させていく過程」¹¹ という音楽教育上の位置づけも、我が国の洋楽導入の歴史過程をふまえ、かつ上述した教育的ツールとしての特性を鑑みてのことであろう。子どもにとってあまりに謎めいたシンボル、意味

が不明だからこそ「教えなければならない」という論理でもある。

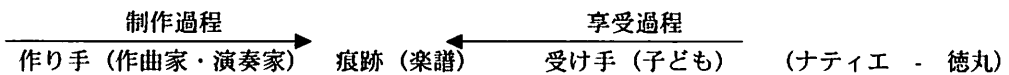
しかし、歴史的に獲得されてきた記譜法が、「その本質的な意味を知ろうとするとき、その背後にあるものをも探らなければならない」(ibid.10) のだとすれば、子どもの音楽行動と結びついたシンボルとしての象徴的意味を超え、読譜指導そのものが西洋音楽の歴史的文脈で学習されるという新たな学習ステージが必要となろう。このケースを徳丸の言う間用すれば、

図 3



テキスト性に関するナティエの三分法¹²を緩のように、歴史的遺産として「痕跡」化された文化を、基本的には受動的な関係でしか子どもの側に位置づけざるを得ない。しかし、子どもの表現活動という音楽行動、パフォー

マンスを動力にしてそれが向かう方向に認知という思考レベルを位置づければ、子どもが能動的に楽譜（歴史的痕跡）へ向かう可能性が生じる。



この場合、楽譜という存在が子どもの側から必要な記号として位置づけられるのは、いうまでもなく、音楽の身体行動をシグナル化し、共有しあうことでより高次の音楽行動へ向かうことが明確に保証されまた期待されるからだ。

対象として経験することはなくても、いつも我々が発する注目の出発点をなしているもの、また注目が向けられている外界というかたちをとって間断なく我々が経験しているもの、それはこの世界のなかで我々の身体をおいてほかにはありえない。我々が自分の身体を外界の事物としてではなく、我々の身体として感じるのは、このように我々の身体を知的な活動の装置として用いることによるのである。」¹²

このことに関して再びポラニーを引用しよう。

生理的にも心理的にも、発達段階という揺らぎのなかにいる子どもにとっては、まず音楽表現という行動内表象 play がふんだんにあり、かつ co-performer との協働などによ

「知的であろうと実践的であろうと、外界についての我々のすべての知識にとって、その究極的な装置は我々の身体である。我々が目ざめているときに、外界の事物に注目するためにはいつも我々は、その外界の事物と我々の身体との接触について我々がもっている感知に依拠している。我々がふつうはけっして

¹¹徳丸 占彦『民族音楽学理論』(財)放送大学教育振興会1996 p.109~110

¹²前掲書2 P.32

る純度の高い演奏がともにつくりあげられ、その延長上に形象表象（知覚）や記号表象（思考）を、いわば一種の道標として位置づけるのが教育的ストラテジーなのだと思量する。

「認知とパフォーマンスは協応関係」（梅本）にあるのだとしたら、図2、3にあるa、bを双方向の学習行動へと当面デザインする必要がある。言うまでもなくこの場合、音楽学習を「表現」「創作」「鑑賞」という並列的な学習行動の領域に仕分けすることはできない。

認知とパフォーマンスの絶え間のない相互還流は音楽行動に特有のものである。こうして培われた多元的な表象の経験とその双方向性が、認知的学習を専らとする他領域の学習に相乗的な学習効果をもたらす可能性を期待したいのである。

3. マリンバとピアノと子どもたちのミュージック・シーン

小学校における音楽情報の認知的学習は、むしろ「音の器」である楽器への直接的なアプローチが効果的である。洋楽器、民族楽器を問わず楽器は、その構造もメカニズムも多様で、かつ様々な民族文化の象徴でもあるからだ。たとえばマリンバ Marimba をとりあげてみよう。

マリンバは、語源的にはアフリカ・バントゥー語属の方言「リンバ rimba, limba=突き出た平たい物体、あるいは1音板の木琴」を指す語と、「ma=多くの」が接頭された言葉であるとされる。つまり、marimba=多くのリンバ、音板からなる楽器である。元来は、瓢箪を共鳴装置とする素朴なアフリカ起源の音板楽器であったものが、中南米で改良を加えられ、20世紀に入ってからコンサート用、オーケストラ用として今日の楽器構造になった。

マリンバは、不思議な楽器だ。多くの子どもたちはマリンバをみたとき「木琴」と答え、なかには「ピアノのお化け」と応える幼い子もいる。数十の木片が鍵盤状に並んだ形状にまず視覚上の注意を奪われるからだろう。実際大人が見ても「大型の木琴」にしか見えないマリンバだが、注意深く観察すると、木琴と異なるところがかなりあることに気づく。

その第一は音板の下に並んだ一連の共鳴管の存在と、木琴に比べ相当大型になっていることである。木琴とマリンバとを並べて観察させれば、両者の違いはより明確になるだろう。

第二に、鍵盤（音板）の下には金属のパイプが整然と並んでいることだ。パイプを些細に観察すると、金属の閉管がなだらかな曲線を描いて並んでいることに気づく。そしてパイプの一部は、頭上に鍵盤を頂かないものもある。

「パイプはなんのためにあるのか？」

「頭上に鍵盤をもたないパイプはなぜ？」

高音域のパイプ、共鳴管は一本管だが低音域はU字型に曲げられている。

「それはどうして？」

明らかに楽器と知りつつ、その「音の器」を子どもが手で触り、いろいろな角度から眺め、手や指や撥でこすり叩き、それらの観察をスケッチすることなどで視覚的・触覚的な表象はいつそう確かなものになる。

「マリンバ」という楽器演奏のメカニズムを早く音楽で聞いて（観て）みたい、確かめてみたいという欲求が強まる。

自鳴楽器 idiophone が基本的な振動体（音板）で発音された音を共鳴体によって増幅する音響システムは、楽器の種類に関わらず、発音されたものが「豊かな響き」となって、「耳に届く」ための重要なシステムであることが、子どもたちの実験によって直ちに明らかになるだろう。

譜 5

弦鳴楽器や気鳴楽器の共鳴システムを子どもに理解させるとき、これらのシステムは多くの場合複雑系の音響システムで構造化されていることが多く、その説明は音響物理の理論を子どもの生活体験に擬したメタファーで語らざるを得ない。その点マリンバは、共鳴の原理を含みながら楽器としての音響システムが明快である。たとえば子どもに音板と共鳴管の間に厚紙を挿入させ、その共鳴管の頭上の鍵盤をロール演奏しながらゆっくりと厚紙を引き出させるのである。地の底でうなっていた鍵盤（音板）のつぶやきは、徐々に頭をもたげ始め、やがて驚くほどの輝いた音へと生まれ変わる。

譜5は、沖縄の子どもたちがよく知っているわらべうた「じんじん（蛭）」である。元来蛭狩りの遊び歌であったが、いまは愛唱歌としてはずむように軽快なテンポで歌われる。

筆者はこの歌を、小学生のリズム・パフォーマンスと co-performer とのアンサンブルを前提にしてマリンバとピアノのために作曲し、隠された教材として小学校5年生の子どもたちとの実践に向かった。マリンバもピアノもともに打鍵楽器であり、音の立ち上がりが明確であるだけでなく、演奏のアクションも腕・手あるいは手の先にある撥 beater の上下動が中心であるために、身体動作の視覚的效果も子どもたちのリズム・パフォーマンスに同期しやすいと考えたからである。

沖縄のわらべ歌から選曲したのは、それがよく知られ歌われている、つまり子どものもつ文化的脈絡と重なりあうという点を期待した。また逆に、よく歌っている歌が、極めて

器楽的な楽曲～実際この作品は、マリンバやピアノの運動性に富む高度なテクニックを発揮するように書かれている～に変容することで、子どもに一種の異化効果が発揮できるようにデザインした。固有の音楽文化が脈絡転換することで、子どもの側に新鮮な刺激が生じることを狙ったのである。

co-performer にはマリンバ奏者屋比久理夏氏、ピアニスト奥平美沙氏を委嘱し、2004年の秋に石垣市登野城小学校と平良市（現宮古島市）平良東小学校の音楽室で行った。なお資料として、この楽曲の正式タイトル「マリンバとピアノのための島歌遊び」の全曲を巻末に添付した(Sc.1～Sc.7)。

子どものリズム・パフォーマンスは

- 1) 4拍のポディー・パーカッション遊び
～身体のかな部位で、言葉遊びと同期しながら→リレー→サイレント・ビート
- 2) 2拍のリズム・パフォーマンス～ポディー・パーカッションとタンバリン→手によるマリンバ叩き、ピーター探しとピーターをもったマリンバ叩き
←いろいろなテンポ探し、音色探し
- 3) 8拍のラ音による同音連打/マリンバ
→ラララと歌いながら→歌わないで
←inner listening も採り入れながら
- 4) 8拍のミ音による同音連打/マリンバ
- 5) 3)と4)の交互奏

1)、2)は集団により、3)～5)は個人(solo, soli)で行ったのだが、後者のシーンではオーディエンス効果のためにソリストのテンポが速くなったり、拍数を見失ったりす

譜6

Allegro (Introduction)

子どもリズム (マリンバ)

Marimba

Piano

子どもリズム

Mrb.

Pno.

子どもリズム

Mrb.

Pno.

る現象がおきた。しかし、一方のオーディエンスである子どもたちはその現象に気づき、ソリストに「正しいテンポと拍数」のシグナルを送りはじめる。

5) を二人の子どもが交互に繰り返すなか、co-performer マリンバ奏者が譜6 **A** から演奏を開始し、子どもとのアンサンブルへと侵入した。すると、既知のメロディーを感知したためか、単純な8拍連打に乱れを生じたが、再度繰り返すことで易々と自己修正。続いてピアノも加わると、今度は別のリズム形態や音色が介入したためか、またしてもテンポの揺らぎとリズム混濁が生じた。ただし、2名のソリストにはかなりの個人差があった。比

較的早く本来のリズムとテンポを取り戻した子どもにそのわけを聞いたら「マリンバだけ聞くようにした」という答えが返った。

このように、複数の音源から発声する音の混合物の中から、特定の音だけを抽出して聴くことのできる現象を「カクテルパーティー現象」¹³と呼ぶが、恐らくステレオ・スピーカーを通した音源では二つのスピーカーの中心に音が位相されるから、このような抽出作業は難しいと思われる。

幾人かのソリストの入れ替えをおこなう内に、徐々に co-performer との8拍連打アンサンブルは音楽的に推移し始めるようになった。なお第17小節から第21小節にかけて

¹³ 『音のなんでも小事典』日本音響学会編 講談社1996 P.66~67

のバリエーションは、筆者の示唆によってオーディエンスの側にいた子どもが発案したものである。

このように、暗黙のうちにデザインされた実演を仲立ちとする音楽行動が、とくに説明的な言語で事前指示しなくても、子どもの側の暗黙知を刺激し、能動的な参加を得て展開できることの発見は収穫であった。むしろその背後には、子どものもつ集団内での心的・身体的同期への希求性が、音楽と同期することで具体的に実現したという喜びもあったことだろう。

本論は、子どものリズム・パフォーマンスを媒介としつつ、その表象レベルの移行エネルギーを暗黙知、あるいは暗黙の音楽知にゆだねながら展開する音楽学習を提言した。言語的な表象が支配的な今日の学校教育にあって、音楽行動が潜在的にもつ身体表象特有の知の意義を再確認できればと願う。

なおこの方法論に基づく研究は、今後視覚・触覚に焦点化した楽器と身体インターフェース論、学校における音楽学習環境の新しい"場"設計という学習空間論、さらには学級単位で行われる音楽学習の社会的意義 human relation にも視野を広げていきたい。

参考文献；

マイケル・ポラニー M.Polani 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店1980年
J.S.ブルーナー J.S.Bruner

平沼昭光訳『認識の心理学』下巻
明治図書1978年

梅本堯夫 認知科学選書6『認知とパフォーマンス』東京大学出版会1987年

波多野宜余夫 認知科学選書12『音楽と認知』東京大学出版会1987年

生田久美子 認知科学選書14『技から知る』東京大学出版会1987年

徳丸吉彦 『民族音楽学理論』財団法人放送大学教育振興会1996年

山口 修 『応用音楽学』財団法人放送大学教育振興会2000年

H.フリードリッヒ他

神林恒道ほか訳『芸術の終焉・芸術の未来』勁草書房1989年

Christopher Small

<Musicking ~THE MEANINGS OF PERFORMING AND LISTENING>
WESLEYAN UNIVERSITY PRESS 1998

Robin Maconie

<THE SECOND SENSE Language, music & hearing >THE SCARECROWPRESS
2002

中嶋俊夫「イタリアの学習指導要領にみる音楽言語 Linguaggio Musicale の理論的基礎」

～音楽教育楽学 vol.30-4 2001～

『日本音楽教育事典』日本音楽教育学会編
音楽之友社 2004年

M.W.アイゼンク編野島久雄ほか訳『認知心理学事典』新曜社1998年

マリンバとピアノのための島歌遊び ~沖縄民謡「じんじん(嶺)、三村」より~

2004, october 5

中村 透作曲

Allegro

Marimba

Piano

Mrb.

Pno.

Mrb.

Pno.

Mrb.

Pno.

-Sc1 -

Mrb. 25

Pno. 25

Detailed description: This system contains measures 25 through 30. The Mrb. part is written in a single treble clef staff. The Pno. part consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The music features a steady eighth-note accompaniment in the piano and a more melodic line in the mallets.

Mrb. 31

Pno. 31

Detailed description: This system contains measures 31 through 36. A rehearsal mark 'C' is placed above the Mrb. staff at measure 34. The Mrb. part continues in the treble clef. The Pno. part continues with two staves. The piano accompaniment remains consistent with the previous system.

Mrb. 37

Pno. 37

Detailed description: This system contains measures 37 through 42. The Mrb. part begins with a change in clef to bass clef for the first two measures, then returns to treble clef. The Pno. part continues with two staves. The piano accompaniment features a mix of chords and moving lines.

Mrb. 43

Pno. 43

Detailed description: This system contains measures 43 through 48. The Mrb. part is written in bass clef. The Pno. part continues with two staves. The piano accompaniment has a rhythmic pattern of eighth notes.

Mrb. 49

Pno. 49

Detailed description: This system contains measures 49 through 54. The Mrb. part is written in treble clef and features a complex, fast-moving melodic line. The Pno. part continues with two staves, providing a harmonic and rhythmic foundation for the mallets.

Mrb. 55 **D**

Pno. 55 *mp*

Mrb. 61 *mp*

Pno. 61 *p*

Mrb. 67 **E** *p* *f* *gliss.*

Pno. 67 *pp* *f* *White Keys gliss.* *Black Keys gliss.* *mf* *cresc.*

Mrb. 73 *mf* *cresc.* *f*

Pno. 73 *f*

Mrb. 79 *poco rit.*

Pno. 79 *f* *poco rit.*

Andante

Mrb. 85 *tremolo cantado*
dolce

Pno. 85

Mrb. 91

Pno. 91 *mp*

Mrb. 97 *molto riten. Presto*

Pno. 97 *molto riten.* *f*

Mrb. 103 **F**

Pno. 103

Mrb. 109

Pno. 109

Mrb. 115 *poco riten.*

Pno. 115 *poco riten.*

Mrb. 121 *a tempo* **G** *ff*

Pno. 121 *a tempo* *ff*

Mrb. 127

Pno. 127

Mrb. 133

Pno. 133

p *cresc.*

Mrb. 139

Pno. 139

Piu lento *tremolo cantado* *molto riten.* **H** **Prestissimo**

f *mf* *molto riten.* *ff*

Mrb. 145

Pno. 145

ff

Mrb. 151

Pno. 151

157

Mrb.

Pno.

163

Mrb.

Pno.

gna bassa

loco

169

Mrb.

Pno.