

琉球大学学術リポジトリ

学級集団における即興の音楽創造

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: 2009-04-13 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/20.500.12000/9667

学級集団における即興の音楽創造

中村 透¹

Creative Musical Activities with Collective Improvisation in School Education

Toru NAKAMURA

音楽の根源的な性質と意義は、対象物としての音楽や音楽作品にあるのではなく、人間が行う行為そのもののなかにある。(スモール *Small, Christopher* 1998)

はじめに

音楽創造の活動でもっとも典型的な“作曲”は、一般的には特別な音楽技能をもつ者が内化された自己の音楽経験と交信しながら“書く”作業 *écriture* (仏) とともに行うこと、あるいは演奏 *performance* しながらそれを再現しつつ音楽作品へと固定化 *recording* してゆく作業と考えられてきた。今日ではさらに、ミュージックソフトの普及によって、必ずしも特別な技能をもたない者でも、コンピューターやデジタル機器の利用によって作曲行為が可能である。いずれのケースも、各々の作曲方法を技術的に習得する必要があり、かつその作業過程は概ね極めて個人的なものである。したがって、こうした技術や音楽創造の学習条件をもたない子どもたちが、なおかつ集団学習を前提とする場面においては、このような意味での作曲という行為は少なくとも原理的には成立しない²。

しかし、特別な技能をもたない学習集団にあっても、集団性、すなわち子ども対子どもの関係

系という学習条件の枠組みを生かし、なおかつ子ども個々のもつ独自の発想や、音楽行動への多様な参加意欲を梃子とすることによって、音楽の創作的学習を展開する方法がいくつか考えられる。その一つは、学習者誰しもがもっている〈声〉と〈からだ〉、あるいは素朴な〈楽器〉等を素材とし、即興性を維持しながら音楽を常に“鳴りひびく”時間として実在させつづけ、その過程で集団の成員がもつ多様な発想を即興のコンテクストのなかへ触発しながら音楽を変容しつづける方法である。

この方法を採用する場合、音楽素材(教材)・学習者・教師との関係は、双方向的にシンクロしながら即時的に展開される必要があり、授業そのものが〈音楽的時間〉として動的に推移していくことになる。そのためには、可能な限り楽譜を介在させず、口頭伝達によるやりとりのなかで、学習行動をリアルタイムに促進する方法が効果的となる³。

* 琉球大学教育学部

1. 口頭性による音楽の相互環流的学習

口頭伝達 *oral transmission*⁴ とは、楽譜や文字を介しない、伝え手が声や身振りで受け手に直接働きかけてことばや音楽の情報を伝える方法である。多くの伝統音楽は、この方法を通して一定の社会や地域の人々に伝播・伝承されてきた。口頭伝達でもっとも有力な手段は話しことばである。竹内は、からだと世界の関係を結ぶものとしての話しことばについて、話者が身体全体で受け手へ働きかけていくことの重要性を述べている（竹内1981：15）⁵。オングは、口頭で発せられることばは、常に「全体的なく人間の生存状況」のある様相なのであり、そうであるがゆえに、つねに身体をまきこむもの」だとし、そのコミュニケーションのありかたは書かれたことばとちがって、「単なることばだけからなるコンテキストのうちには決して存在しない」（オング邦訳1991：144）とする。竹内やオングのいう他者に働きかけることばが、音高やリズムとともに一定の規則性を得ると、それはくうたとなる。さらに、外界に働きかけるからだの動きが、サウンドを生み出す道具と関係し合うと＜楽器の音楽＞となる。ことばが、何らかの意味を伝えるものであるとすれば、声や楽器は、サウンドやサウンドによって構造化された音響の時間として、発信者と受信者とを結ぶものとなるのである。

口頭伝達を、音楽教育の場面に置き換えると、教師の「範唱」「範奏」、それらを模倣する児童・生徒の学習行動に置き換えることができよう。しかし、一般に範唱・範奏は歌唱・器楽表現のために既成の楽曲を「まね」させて、その楽曲を再生する表現学習へと導いてゆく手段に止まることが多い。

本論は、口頭性が本来もっている送り手と受け手との関係を、即興的な作曲や創作の音楽学習の方法として位置づけ、両者の相互環流的な関係を軸とする動的な音楽創造を提唱する。こうした実践方法を通して展開される双方向的なやりとりは、さまざまな音楽変容を創出させるだけでなく、音楽学習を超えた教育的意義を生み出すと考えるからである。

以下、この考え方による学習行動を各種の＜パフォーマンス＞とし、その狙いと展開方法を詳述する。これらはいずれも、筆者が学校、大学、地域文化施設等で多様な年齢の子どもや市民を対象にして実践してきたことを整理したものである。したがって、どのパフォーマンスも同年齢の学級集団による必要はなく、経験上はむしろ異年齢の集団によって行われる方が多様な表現行動を誘発しやすく効果的でさえある。

2. 声とことばのパフォーマンス

＜声＞は、人間の＜からだ＞から発するもともと原初的な音の材料である。しかし私たちが日常聞く＜声＞は、多くの場合＜ことば＞としての意味を付与されているために、必ずしも声、音声そのものとして受け入れられているとは限らない。

川田は、声の独自性を「言語として分節的に意味を伝えるもの」としながらも、同時に声は「超分節的、韻律的な側面をもっていて、それによっても意味を伝える」とし、原初的な文化にあっては、声が「何かを喚起したり、招き寄せたりする力。何かを排除する、追い払う力」として捉えられているという（川田1988：148）。私たちの日常では、声のもつこうした独自性を意識することはあまりない。多くの場合、声や声の調子を意識せずに、発せられたことばをメッセージとして受け止め、その意味に優位性を置くからである。しかし、音楽素材としての声を扱うとき、ことばにからめとられた声を、文字通り＜音声＞の声として復権させ、聴くことのできる経験がまずは必要となる。たとえば、次のようなブラインド・リスナーのパフォーマンス⁶によって、声の原初的な存在感を感じることができる。

ブラインド・リスナーはアイ・マスクを装着して、声群の中に位置する。声の送り手は、その回りを周遊しながら「だみ声、叫び声、物売り声、金切り声、震え声、裏声、歌声、（ときには沈黙）」等を、ブラインド・リスナーに投げかけるのである。

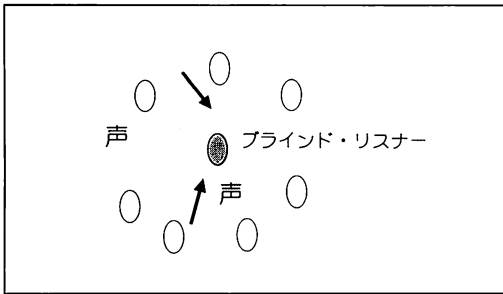


図1. パフォーマンス1<ブラインド・リスナー>

ブラインド・リスナーは視界を奪われるために、次々と繰り返される他者の声に集中するしかない。このように声が聴かれたとき、声自体のもつ音響としての表現は予想以上に刺激的である。ブラインド・リスナーの感想からは、原始の森、暗闇の洞穴、海、嵐等、実に多様なイメージを声そのものから喚起している状態が確認できるからである⁷。<ブラインド・リスナー>は、集団や個人の声、ことばとしてではなく声そのものとして受け止めることでその潜在的な力を感知する。

音楽学習にとって「聴く力」の重要性はいうまでもない・・・と一応は措定できるのだが、学校音楽の学習場面では必ずしもこのことが実現されているとはいえないことがある。たとえば歌唱表現の場面で、子どもたちはしばしば「元気な声」で歌うことを求められ、自己の表現行動そのものに集中するため、必ずしも他者の声を充分聴き取っていないことがある。この傾向は、操作性が要求される楽器演奏ではいっそう強くなる。合奏全体の音響に埋没しがちな自分の楽器の音を確認したいために、音量の競い合い現象が生ずるのである。合奏であれ合唱であれ、音楽を統一的な全体像としてつくりあげるためには、他者の音を注意深く聴きながら、自己の音をコントロールすることが不可欠である。一人の子どもが発信する音楽コードは同じ子どもの受信する音楽コードと表裏一体の関係で重り合う必要があるのだ。しかし、演奏行動に牽引される子どもにとっては、この関係を維持することが極めて難しい。互いの声や音を聴きあい、全体の響きを共有しつつ自分も表現参

加するという関係づくりの経験には、<ことばのシェアリング>というパフォーマンスが効果を発揮する。

その方法は、

1. はじめに文字を介在せずに、口頭伝達でのみ定型的な詩文等を唱える。
2. 伝達の際、送り手1人対受け手全員という一極支配的な位置取りではなく、図2のように送り手1人に対して数組のグループが、グループ単位ごとに分散して受け手となる配置をとる。
3. 送り手の唱える詩文を、グループ全体で模倣しながら暗唱する。

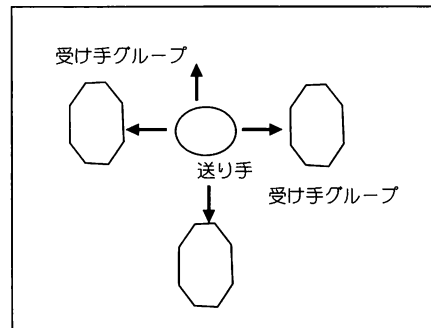


図2 パフォーマンス2<ことばのシェアリング>

規則的なリズムによる定型詩文は口承による記憶がしやすい。また、受け手をグルーピングする理由は、口頭記憶に優れた者がグループをリードし、後続することばのシェアリング作業を円滑に進められるからである。図2の配置は、この作業を円滑にすすめるためのものである。なお、これ以降も提示されるさまざまなパフォーマンスでは、その配置のとり方が極めて重要である。とくに、送り手と受け手、受け手と受け手とが相互に関係しあい、刺激しあうような学習条件は、隊形の取り方と密接に連動するからである。題材には、語感が楽しくリズムのある定型的な詩として、ここでは木島始の「らっば」をとりあげる。

題材1. 「しんぱいいらないらっばふきたい
いっさいがっさいらっばふきたい
りっばらっばるっばっば

りりっばららっばるっばば
ふんすいっばいおっばいのみたい
(木島始「らっば」)

詩を提示された後の、パフォーマンスの手順は以下である。

1. 受け手グループは口頭で聴き取ったことばを、声に出して模倣しながら復唱し、暗唱する。
2. 暗唱の過程で、各グループの成員が輪になって手をつなぎ、リズム動作をとりながら暗唱練習することをすすめる。
3. グループの全員が暗唱したら、眼をつぶり、単語を1拍ごとにシェアリングして分担唱する。その際、できるだけ滑らかに詩文が流れることを求める。

しんばい→いらない→ラッパ→ふきたい →
→いっさい→がっさい→ラッパ→ふきたい→
→りっば→らっば→るっば→ば→りりっば→
ららっば→るっば→ば→
→ふんすい→いっばい→おっばい→のみたい

4. 次第にテンポを速めたり、声のトーン変化を求めたりしながら即興的な変奏をすすめる。
5. 各グループのやり方を発表し、聴きあう。

このパフォーマンスの理想は、グループの構成員全員が、多様なテンポ、声の調子（音調）を共有しながら、あたかも一人で全詩文を唱えているような、よどみのない朗唱の状態に至ることである。あえてここで、意味のない詩文を用いた理由は、ことばから意味を離脱させ、聴くことに徹し、〈声とことば〉の受け渡しそのものに意識を集中し、次第に音楽的に共有しあうという体験に至るためである。眼をつぶって、手を握り合うのは、声のやりとりを「皮膚の経験、からだ全体の経験として音声的に聴く／聴き合うことを復権しようとする試み」（鷺田1999：200）⁸のためでもあり、可能な限り声とことばの受け渡しに集中して余計な意識を介在させないためでもある。

3. 模倣による即興演奏〈メロディー・リレー〉
と〈発見のカノン〉

模倣行動が乳幼児にとってばかりでなく、児童・生徒の発達にとっても欠くことのできない学習行動の一つであることは論をまたないであろう。歴史的に価値づけられた科学や芸術をさまざまな教科の指導目標として設定し、それを学ばせるという意味では、学校教育は「歴史的文化的価値の模倣」という性質も併せ持っている。教授・学習行動そのものが模倣的行為を含む場合も多い。たとえば、ある子どもの考えを、他の子どもが一度復唱（模倣）してから別の観点を提唱する学習行動、あるいは教師の発問に対する子どもの「吹き」を、教師が意図的に模倣して再現し、そのうえにさらなる問いを積み重ねる等の教授行動である。音楽教科において、新しい教材を提示するときは、教師の範唱や範奏によって導入されることが主である。

音模倣の自然現象にはこだま *echo* があり、エコー効果をそのまま映し出したラッソー (Lasso, Orlando di, 1532頃-1594) のマドリガーレ (伊語の世俗的合唱曲)、〈ほうら、楽しいこだまが聞こえてくるよ *Ola! o che bon echo!*〉は、今日もなお合唱音楽の人気作品のひとつである。演奏行動や音楽作品における模倣的な音楽技法の例は数多く、角倉はそれらを「楽曲の内部で使われる音形態相互の特殊な類似性や反復」と概括している (角倉1983：2591)。インドの伝統音楽であるシタールとタブラーの即興演奏における模倣的リズムの対話、浄瑠璃における義太夫節と太棹三味線の模倣的掛け合い、ジャズの即興シーンでしばしば見られる異種楽器間の楽句模倣の対話等、これらは模倣というものが音楽様式のジャンルにかかわらず普遍的に行われている表現形式であることを示している。そもそも「音形態相互の特殊な類似性」「反復」という視点に立てば、模倣的技法は音楽の本質的な特徴でもあり、音楽創造の原点に位置づけることもできる⁹。

西洋芸術音楽では、12世紀末のノートルダム楽派からその意識的用法がみられるが、以降その歴史過程でさまざまな様式変化を経ながらも

模倣的技法が用いられてきた。そのもっとも明確な例が、ポリフォニー様式におけるフーガの声部間模倣であり、楽句全体を後続して模倣するカノン *canon* であろう。ここでは、まねる *imitate* という行動的側面に照準をあてた模倣的な即興演奏の例をあげる。

始めに、指定された楽句の模倣を続けることをリレー唱と称して、子どもたちを円形に座らせ、歌いつないでゆくように指示する。図3のように、一人 *solo* を円の中心に置いて、リレーの終わらせ役、エンディング・ソロであることを伝える。つづいて以下のように指示し、譜1から譜6までを連続して行うように教師も歌いながら促す。

こえが水平に上下動しながら息の流れに乗って動けば節（メロディー）になる。

メロディーは、音高とリズムをもった音の流れである。あるメロディーをそのままに何拍かおくれてまねる（ここではリレーに比喻する）。すると、そこにはいつまでもつづく

まねの歌>が現れて、ところどころに重なった声の響きが生じる。

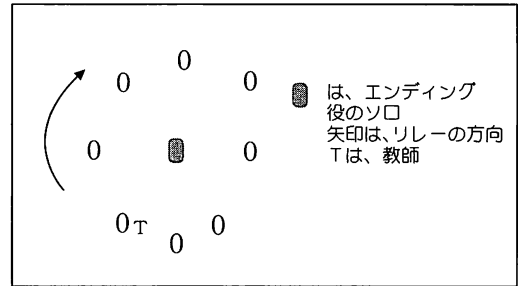


図3：パフォーマンス3<メロディー・リレー>

パフォーマンスの手順は以下である。

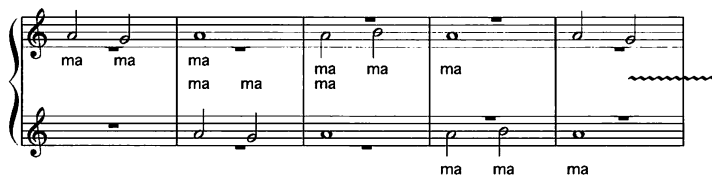
1. 三つの音を、<やま型><たに型>のおと（メロディー）で歌おう。

譜1



2. <やま型>のメロディー、<たに型>のメロディーを（1回～2回づつ）まねしながらリレーしよう。

譜2



3. いつまでもつづくネ……。

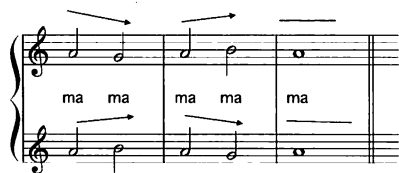
エンディング・ソロが、たとえば次を（こう）歌って終わらせようか。

譜3



4. <たにやま>と、<やまたに>のメロディーをそれぞれ歌おう。

譜 4



5. <たにやま>と、<やまたに>を、1回ずつまねしながらリレーしよう。

譜 5



6. <たにやま>だけをどんどんまねしながら、重なり合うようにリレーしよう。

譜 6



7. いつまでもつづくネ・・・。

エンディング・ソロが、終わらせかたを自分で工夫しよう。

譜 7



譜1から譜7までのリレー唱は、教師のハンドサインや簡潔な指示によって音楽的な時間を中断しないで継続する。声とメロディーという音楽表現への集中を維持するためである。譜1上段の<たに型>は下降するメロディー、下段の<やま型>は上昇するメロディーの比喩的表現である¹⁰。冒頭の指示にある「重なった声の響き」とは、譜2の2小節目、3小節目の第3

拍目に出現するラーソ、ラーシの2度の重なりを意味する。同度（ユニゾン）の垂直音程は、異なった声部の歌い出しを感知しにくいので、2度の響きで後続するメロディーとの重なり合いを感知させ、垂直な音関係、水平な音関係の重層的な音楽構造を感じながら即興表現を試みるのである。

エンディング役は、リレーする円のカノンを

聴きながら、ほどよいところで終わらせるシグナル役をつとめる。継続的なメロディー・リレーを終わらせる役なので、決然とした判断のもと明快な声で歌い出される必要がある。パフォーマンスの初め、円のリレー（*canon*）唱たちは、中央にいるエンディング役の歌い出しを視覚的に注目して終わりのタイミングを測ろうとするであろう。しかし耳への集中からエンディングの音を聴き取るためには、目をつぶって中心にいる者の声に集中させる方が効果的である。注意深く聴き合うことを通して模倣によるカノンのメロディー即興が成立し、さらに意志的な決断によるエンディング・ソロの即興的音づくりが行われることになる。

慣れるにしたがって、譜8のように、より拡大した節へと展開することも可能である。

<メロディー・リレー>のパフォーマンスは、カノン形態の即興演奏である。カノンは、先行するメロディーを真似しながら追いかけるという面で、遊技的要素もあるが、音楽的には多声部に分かれたメロディーが模倣しながら重なりあうことで垂直関係の響きを創り出し、和声感を醸成することができる音楽学習でもある。カ

ノンの後続声部は、あらかじめその開始部分を指定されて予定調的に歌われることが多い。しかし、<メロディー・リレー>の学習経験を持つ子どもには、後続声部の開始を指示しないで、先行する声部（パート）のどこから始めると和声的に充実した響きを生み出すことになるのかを、子どもたち自らに発見させる学習がよい。

譜9の例では、響きだけに着眼すると、それぞれ a, b, c の箇所からの歌い出しを発見することが想定される。しかし、カノンの音楽的特徴である「声部の独立性」と「和声的調和」を、<それぞれのパートが歌い出しからはっきりと聞こえ、なおすべてのパートが重なり合ったときの響きが美しい>ために、どこから歌い出せばよいかと問うと、子どもたちはその解を自分たちで試唱しながら見出そうとするであろう。いうまでもなく子どもたちがまずは全曲を暗唱し、楽曲を確実に内在化したときにこのことは可能となる。<発見のカノン>は、複数のメロディー・パートが、水平的にも垂直的にも、統合された音表象、音の織物としてやがて内在的に知覚される経験への導入でもある¹¹。

譜8：五つの音で



譜9 パフォーマンス4<発見のカノン>

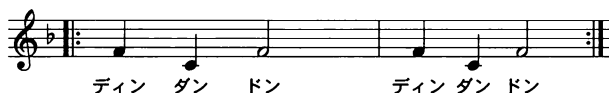


カノンのもつ多声部性、和声的響きの重層性をより明確に認識するために、図4のように各パートが独立的に向かい合った隊形をとって行う。その際、囲まれた空間のなかに、数人の聴き役を配置し、その聴き役に

- ① 後続パート歌いだしのタイミングを発見し、その入りを指示する。
- ② カノン歌声の強弱の変化を指示し、歌声に変化を求める。
- ③ 主和音タイミングで全体が終止するタイミングを発見し、その箇所を指示する。

等、カノンのもつ対位法構造の注意深く聴きを通して音楽完成へ創造的に参加させることができる。筆者の経験によれば、必ずしも年長の聴き役が、的確な発見者や指示者となるわけではないこと、またこのパフォーマンスを繰り返し行うことに子どもたちは飽きることなく、次第に音楽的精度をたかめてゆくこととなる。また、集団によってこの相補的なカノンの完成がいったん経験されると、子どもたちは別のカノン教材を提示した場合も、この聴き役に挑戦したいと願うようになる。

譜10



4. 模倣反復による即興演奏

パフォーマンス 5 <オスティナートによる即興>

オスティナート *ostinato* は、「頑固な」、「しつこい」、「執拗な」という意味のイタリア語を語源とする音楽用語で、同じ音型や同型リズムを執拗に繰り返す楽曲の部分の意味する。バロック時代の変奏曲形式シャコンヌ *Ciaccona*、パッサカリヤ *Passacaglia* などにその例をみることができる¹²。多くは、低音部でオスティナート・バス (*basso ostinato*) として用いられることが多く、いわば模倣反復の単純な形態とい

なお、歌唱の音程とテンポとを安定的に保持するためには、中に位置する聴き役の一人が鉄琴などで歌唱部の最後の楽句（譜10）を演奏しつつ、周囲に音高とテンポを発信しつつあればよい。オスティナート *ostinato* と呼ばれるこの効果を発見するために、<単純なリズムと音の高さですーっと繰り返されるメロディーはどこにある？>と、子どもたちに問い、この応用を発見させることもできる。

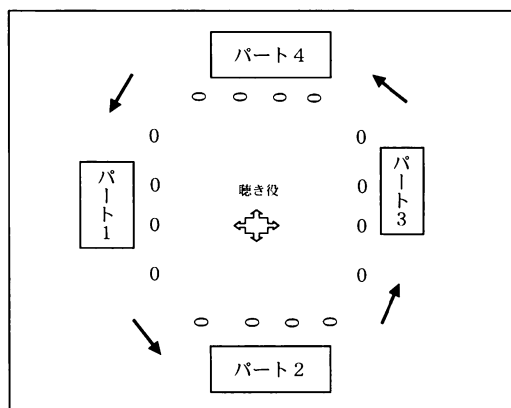


図4 パフォーマンス<発見のカノン>隊形

える。

オスティナート・バスは、楽曲の骨格を強固に枠組み化する印象を与える。一方で、短く音型化されたメロディー断片の繰り返しを執拗に歌い続けていると、吃音にも似た心理的抑圧感があり、その音型からの逸脱や離脱を求めたくなる。オスティナートのこの二面的な特質、「楽曲の強固な枠組み化」と「模倣反復からの離脱」要求を誘発するやり方で集団の即興演奏を設定できる。

譜11は、比較的テンポの速いファ-ミ-レ-ドの4音によるオスティナートである。まずこれを楽器音で与え、それに合うリズムカルなことばを探させる。つづいて選ばれたことばをリレー方式や全員の一斉唱で歌い続ける。図5はその際の隊形である。

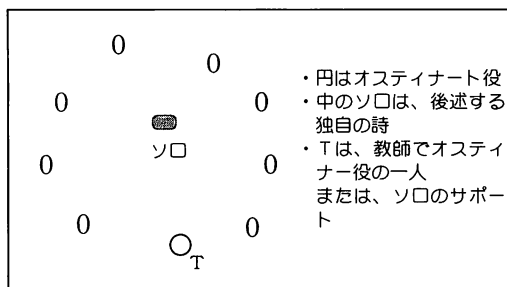


図5 パフォーマンス5<オスティナートによる即興>

1. 何度も繰り返される次のメロディーに、ことばをつけて歌ってみよう。(2拍目裏のアクセントを強調)

以下1～4は、パフォーマンスの展開例である。

譜11

はやめに

2. このメロディー／歌を、リレーで歌いつないでいこう。または、全員で何度も繰り返して歌ってみよう。
3. 円のなかにソロが一人入って、円／オスティナートの歌をしばらく聞いてみよう。

譜12

4. ソロが、円の友だちとはちがうメロディーを、好きなように歌ってみよう。(ヒントとして「知ってる別の歌」、「ながく、のびてゆく声」「タカタン、タカタンのように機械が動いてるような歌」等)

譜13

5. いつまでも終わらないネ?! 終わり方を探して決めよう。

譜14

ソロ
オスティナート

あ - - - -
ホ ホ
ホ ホ
ダ ダ ドン

ディ ダ ドン ドン

上記1への導入として、さまざまなことばをリズムにのせてリレー唱をさせることができる。3、4では、ソロの役を受け持つ子どもが、オスティナートの楽句に引っ張られて立ち往生するケースがままある。その場合は、教師が見本を聞かせ、あるいは数名の小集団がソリストとなってアイデアを出し合いながら創ることで乗り切ることができるであろう。「予測性を希薄化」(稲田2007:170)し、教師の巧みな隠喩 *metaphor* によってソロ・メロディーの創作を

促すことで、子どもの主体性を維持しながらオスティナートによる即興を刺激的に展開することができる¹³。譜12は小学生の行った即興の実例で、譜13は中学生の実例である。

なお譜15は、大学生がグループで創った終結の楽句である¹⁴。オスティナートの終結に際して、① 同じ歌詞を追いかけるように繰り返しながら、② 上に声部を重ねてゆく③ 最後は、オスティナートを拡大し堂々と終わらせる、という示唆を受けてのものである。

譜15

エンディング・ヒント：追いかけるように上に重なり合っていて、延ばした和音でおわる。

ディ
ディ ダ ダ ドン
ディ ダ ダ ドン
ディ ダ
ダ
ドン
ダ
ダ
ドン
ダ
ダ
ドン

さいごに

これまで示したパフォーマンスは、声とことばによるものが中心であった。声とことばとで子どもたちによって即興演奏された音楽が、ときにはあいまいな記憶のままにとどまるとしても、それが教師によって採譜や図形化されて示されれば、より確固とした音楽像へと定着をはかる学習が可能となる。この場合、子どもたちにとっては“印刷された権威”としての未知曲への接近や“読み”とは異なり、自己の身体活動経験をとおして内在化された“わたしの音楽記憶”が、“目に見える音楽情報”として私の前に立ち現れることになる。いわば、読譜の意味が本質的に転換することになり、音楽経験の記憶が記録されたもの、文字どおり *notation* としての本来の意味を発揮することになるのである。

ところで先述した各種パフォーマンスの即興演奏で用いられたことば（歌詞）が、音名や楽器奏法の動作シグナルに置き換えられれば、楽器の即興演奏へと容易に転じることができる。楽器演奏は、自己の呼吸や筋肉運動のコントロールを仲立ちとした音楽行動であり、身体と楽器との調和のとれたインターフェースのありかたを学ぶことでもある。直接的な身体表現の音楽が、ときとして情動に強く引き寄せられてその表現にバランスを失うことがあるのに比べ、楽器の演奏は、身体と物との“関係系技能 *skill*”を介在させることによって、過度の情緒性を中和する音楽行動でもある。したがって、楽器による即興演奏は、その演奏技術に強く束縛される反面、楽器各々のもつ伝統的奏法からの思い切った逸脱を呼び起こすことができることにも留意すべきであろう。

いずれにしろ、口頭性によって双方向的に展開される即興の音楽創造の重要性は変わらない。冒頭で述べたように、学習者／参加者からの提示も巻き込みながら、相互環流的な方法によって即時的に展開される学習方法には、音楽学習を超えたいくつかの教育的価値が見いだされるからである。

その教育的価値とは、以下のことがらである。

- 1) 子どもと子ども、教師と子どもとがさまざまな身体機能を通して音楽創造を直接的に協働することで、調和的な共感を得ることができる。
- 2) 多様な音楽行動で関係しあうので、音楽学習に特有な制約的な達成行動、“良い演奏を完成する”ことへの圧迫感が希薄となり、自由で主体的な参加を誘発できる。
- 3) 伝え手、受け手（個人 and/or 集団）が即興的に反応しあうことによって相互に刺激し合い、双方向的での音楽変容をつぎつぎと創出することで、互いの多様性をみとめあうことができる。

ここでいう1)の「さまざまな身体機能」とは、見る、聴く、触る、といった多様な身体行動を意味する。文字や楽譜を仲立ちとした知的な認識学習の介在を極力避け、可能な限り送り手と受け手とが、直接的なやりとりのなかで即時的かつ可変的に反応し合うのであるから、“身の関係”に依拠することとなる。したがってこれらのパフォーマンスは、声とことばと音とを仲立ちにして、集団 *community* に身体協働を復権する位置づけともなる。

2)は、協働の音楽表現が誘発する集団への帰属意識を基盤としながらも¹⁵、なおかつその音楽表現が、必ずしも「優れた演奏」へ、あるいは「完成された音楽作品」へと帰結する必要がないということの意味する。言い換えれば、スモールのいう“完成された音楽作品”へと収斂する必要が必ずしもなく、音楽の行動そのものに意義を見出すことである¹⁶。

3)は、即興であるからこそ個々の自由な表現が保証されるということ、それによって関係づけられてゆく音楽表現の網の目が、予測を超えた音楽像として興味深く集団に受け入れられるということである。そこでは音楽技術の差異が必ずしも有効ではなく、むしろ集団の成員個々の多様な発想が、肯定的に網の目に組み込まれてゆくこととなる。

いうまでもなく、一連の即興パフォーマンス

では「聴く」という音楽行動がその基盤に根強くある。視覚が、現実からある物事を切り離し、限定したパラダイムのなかへと分節化して意味固定をはかるものであるとすれば、聴覚の「統合する感覚」とは、聴き手の内部を外界からの刺激で満たす感覚であり、それを共有し合う共同体への経験でもある。このように、音楽学習が、〈聴く〉ということ、〈聴き合う〉ということを前提に、共同体の一員として自他ともに創りあげてゆく体験でもあるとすれば、それは人対人の共感に満ちた関係形成への学習行動の一つともなる。

註：

- 1 琉球大学教育学部教授、音楽教育専修所属。作曲・音楽理論、芸術文化学。
- 2 PC. による音楽ソフトを用いた作曲・編曲学習のシーンが学校現場で展開されているケースでは、個人学習的な作・編曲作業から開始して集団学習に至り、あるいはそれらの往還のなかで音楽創作が行われるという方式が採られることもある。
なお、新学習指導要領小学校・音楽では、[共通事項]として『「A表現」及び「B鑑賞」の指導を通して、次の事項を指導する』が明記され、以下の事項が取り入れられた。
ア 音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること。
(ア)音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、音階や調、拍の流れやフレーズなどの音楽を特徴付けている要素(イ)反復、問いと答え、変化などの音楽の仕組み。また第3学年及び第4学年の2内容、A表現(3)では、「音楽づくりの活動を通して、次の事項を指導する。」とあり、ア いろいろな音の響きやその組み合わせを楽しみ、様々な発想をもって即興的に表現すること。
イ 音を音楽に構成する過程を大切にしながら、音楽の仕組みを生かし、思いや意図をもって音楽をつくること。
- 3 後述するように、学習内容を定着させる段

階での読譜・記譜学習を否定するものではない。

- 4 Oral transmissionは「口頭伝承」と訳するのが一般的であるが、ここでは学校教育を想定して「口頭伝達」とする。なお、音楽教育用語としては「範唱」というモデルがあるが、後述するように、「範唱」「範奏」の用語が音楽教育の歴史で負荷された意味を避けるために、口頭伝達の用語で統一する。
- 5 竹内は、同書でさらに「私たちはからだとしてこの世界に棲んでいる。精神だけの私というものはありませんし、もちろん肉体だけの私というものもない。精神と肉体の統合したと言いますか、そういうからだとしてこの世界に棲み込み、そして相手のからだに向かい合っている。それが働きかけ、相手に触れることによって自分も、そして当然相手も変化する。そしてさらにその変化が発展する。そういう行動の一部が話しことばである、というふうに私は考えます。」と述べている。
- 6 ブラインド・リスナーのパフォーマンスは、演出家佐藤信との共同によるワークショップによって得たアイデアである。
- 7 川田は、見るものが能動的、選択的であるのに対して、聞くことは、受動的、情緒的であり、「嗅覚と同じように人間の生理の、極めて深いところに染みこむ……大勢の人が同時に一つの音を聞くことによって、ある共同感覚のようなものが生まれる」とする(川田1998: ibid.)。
- 8 鷺田は、声についてさらに「声に触れる。ここではない別の場所から〈声〉が身体のいろんところでわたしに触れてくる。(中略)〈声〉には強度と律動と艶と陰影とがある。強い浸透力がある。だからわたしはそれをはげしく拒むこともある。」と省察している(鷺田1999: 199)。「声に触れる」という捉え方に注目したい。
- 9 角倉は、同一声部における連続的反復を、あるいは広義に比喩的なものとしてヘテロフォニーも模倣の一種としている。日本の民謡における歌唱と尺八、沖縄の琉球古典音楽の歌

と三線とがこの関係にあたる。

- 10 このメロディーの〈たに型〉を直行型とすると、その反行型が〈やま型〉であり、二つを結びつけた節（譜2、譜3）は、同じ動機 *motive* から生じた鏡像型の模倣反復でもある。
- 11 この段階での音表象は、いくぶん漠然としており、いわば“予測的きこえ”のレベルにある。
- 12 オスティナートの楽曲例としては、ブラームス作曲交響曲第一番第4楽章、ムソルグスキー「展覧会の絵」の〈古城〉に聞くことができる。ロック・ミュージックのベース・ギターは、しばしば同じ音型を執拗に繰り返すことで、陶酔感をあおる。
- 13 稲田は、自閉的傾向のある子どもの音楽療法で、クライアントの柔軟性のない音の連なりを「自由な語調」をもつ表現へと移行させる手段として、① 画一的な拍子感を脱して気分の流れにあわせるように、② 自由な筆致で絵を描くかのように音をだしていく、③ 調性感覚に引きずられずにさまざまな音の高さを思いのままに連結する冒険を試みるなどを促す、としている（稲田2007：169）
- 14 筆者の担当する琉球大学教育学部音楽教育専修「音楽理論演習Ⅱ」（平成20年度後期）での実践である。
- 15 音楽を推進する基本的要素はリズムである。リズムのもつ規則性が不可避的に集団に秩序を与える。
- 16 表現活動が中心となる音楽学習では、児童・生徒を演奏要員としてパートに固定し、教師が指揮者となって独占的に完成された音楽に駆け立てるシーンを筆者はしばしば目撃してきた。この場合“完成された”と思われる演奏の全体像を、児童・生徒は聴くことができない。

引用・参考文献

稲田 雅美

2007「こころを語る音の力ー音楽療法の世界ー」

小西潤子・仲万美子・志村 哲編『音楽文化学のすすめ』（京都：ナカニシヤ出版）：161-175

オング、W. J.：櫻井 直文；林 正寛；糟谷 啓介訳 1991 『声の文化と文字の文化』東京：藤原書店

川田 順造 1987 「文化人類学と音楽」岩波講座『日本の音楽・アジアの音楽1』（東京：岩波書店）143-160

コール、マイケル：天野 清訳

2002 『文化心理学-発達・認知・活動への文化-歴史的アプローチ』東京：新曜社（Cole, Michael1996: *Cultural Psychology, A once and future discipline*. Cambridge. The Belknap Press of Harvard University Press.）

角倉 一郎

1983 「模倣」『音楽大事典』第5巻 平凡社 2591～2593

竹内 敏晴

1975 『劇へ -からだのバイエル-』東京：青雲書房

1994 『話すということ-朗読源論への試み-』東京：国土社

中村 透

2006 「子どもと co-performer 協働のミュージック・シーンー暗黙知の聞こえ(1)ー」『琉球大学教育学部教育実践センター紀要』No.13（西原：琉球大学教育学部）。

2007 「子どもと co-performer 協働のミュージック・シーンー暗黙知の聞こえ(2)ー」『琉球大学教育学部教育実践センター紀要』No.14（西原：琉球大学教育学部）

野村 雅一

1983 『しぐさの世界ー身体表現の民族学ー』東京：日本放送出版協会。

フリーデマン、リリ；山田 衛子訳

2002 『おとなと子どものための即興音楽ゲーム』東京：音楽之友社

ペインター、ジョン、アストン、ピーター；山本 文茂ほか訳

1982 『音楽の語るもの-原点からの音楽創

- 造-』東京：音楽之友社
- 山田 奨治
2002 『日本文化の模倣と創造』東京：角川書店.
- 鷺田 清一
1999 『「聴く」ことの力』：臨床哲学試論
東京：TBS プリタニカ
- 渡辺 裕
2004 『聴衆の誕生』東京：春秋社
- FINNEGAN, Ruth
1986 "The Relation between Composition and Performance: Three Alternative Modes". TOKUMARU, Yosihiko; YAMAGUTI, Osamu (eds.), *The Oral and the Literate in Music* (Tokyo: Academia Music Ltd.):73-87.
- SMALL, Christopher
1998 *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, New Hampshire; London: University Press of New England; Wesleyan University Press.
- Joaquim M. BENITEZ
1986 "Collective improvisation in contemporary Western art music". TOKUMARU, Yosihiko; YAMAGUTI, Osamu (eds.), *The Oral and the Literate in Music* (Tokyo: Academia Music Ltd.): 453-462