

音楽構築の視点から捉えた他者との相互行為分析研究の展望と課題

教育内容開発コース 小林 剛 志

A Review of Studies in the Interaction for Music Making

Takeshi KOBAYASHI

The purpose of this paper is to review the trend of studies in the interaction for music making. In this paper, the inquiry is focused on the linguistic praxis related to musical praxis. The keyword is the languages of craft on the music making process.

目 次

- I. はじめに
 - A. 問題の所在
 - B. 目的
- II. 音楽構築過程の様相と成立基盤となる文化的道具
 - A. 海外における実証的研究
 - B. 日本における実証的研究
 - C. 実践を成立させる文化的道具とその機能
- III. まとめと考察
 - A. 特殊な知の様態の存在
 - B. 今後の課題

I. はじめに

A. 問題の所在

音楽を所与の対象とせず構築の過程として捉える視点が提出されてきている。

通常、音楽を音楽として成立させるためには、音楽内容を音の鳴りとして場に立ち現わさなければならない。したがって演奏という行為一つを取ってみても多くの契機から成り立っている。まず演奏者は作品に対して享受者の立場であり、演奏行為は第一次的には作品の「追体験」でなくてはならない。次に演奏者は聴衆に対しては創造者の位置にあるが、作曲家の創造に対しては二次的なため「追創造」である。追体験において演奏者は作品の本質的性格を正しく把握し作品に忠実であろうとするが、追創造においては作品を自由に創造し演奏家の個性を発揮しようとする（国安、1981）。さらに合奏は複数の演奏者が演奏を構築する協同的創作行為であるため、音楽構築過程においては演奏者同士の相互行為が展開される。

このような性格から、音楽は様々な水準において

「他者」との対峙を余儀なくされる芸術であると言える。音楽に関する活動実践における思考過程は、個人内に生じる内的なものに止まらず、個人間における対話的応答による作用を受けるものであり、知や身体的振る舞いを構築し直していく力動的なものとして具体化される。したがってその過程を出来合いの知識の伝達や習得の過程としてではなく、対話に基づく相互のリアリティの変化が導出される活動として捉える時、その過程の質と構造のあり方が問題となる。

このような力動的な活動の過程は、近年エリオット（Elliott, 1995, 2005）などプラクシス（= praxis）の思想的立場から音楽教育に関する哲学的論考を行う研究者らにより、音楽実践の様相と展開についての議論が活性化していることを受けて、音楽内容を現実の音の鳴りとして具体化する際の成立基盤となる要因として注目することができる。プラクシスとは、慣習や実践を意味し、単なる行為や実行を意味しない。アリストテレス（Aristotle, 1967）は著書『詩学』の中で、プラクシスとは、或る取り組みにおける特定の前後関係に埋め込まれ、それに反応した行為を意味する用語であるとしている。

音楽構築過程は、ミュージシャンシップ（Elliott, 1993, 1995）を育成する契機となる活動実践である。ミュージシャンシップは、音楽を創り上げようとする実践者が、その実践特有の音楽知との関連において、現前する音楽的サウンドに対してどのように働きかけたらよいかを知る知の様態を意味する。それは行為によってしか明らかにされ得ないものから言葉によって十全に説明され得るものへと亘る連続体を成した知であり、芸術的な演奏の根底を成す複雑な知の統合として位置付けられる。ミュージシャンシップの有効性や適応性や運用性は、現前する状況との対峙において、

採用する方略的判断 (Howard, 1982) を批判的に検討することに依存する。ミュージシャンシップは、自発的に音楽的問題解決をすることを通して発達し、その詳細は、音楽をよりよく創り上げていくために、行為における優先順位を設定することや、行為を採用した選択に一致させるべく近付けようとする事、行為に対して芸術的結論としての評価をすること、代案となる方略を検討すること等が含まれる。したがって実践者は音楽構築過程の渦中にある場合、絶えず音楽的規範や伝統、伝承的知識、到達指標、音楽に関するシンボル体系、所作などに向き合うことになる。特筆すべきは、ミュージシャンシップが現前する状況に鳴り響く音楽的サウンドを注意深く聴き吟味することによって成長するため、絶え間ない内的対話を必要とすることである。当然音楽構築過程における他者との対話的応答は、個人の内的対話の契機となり得る。したがって音楽構築過程を捉えるとは、当事者が実践において何とどのように対話しているのかを読み解くことであり、ミュージシャンシップの学習過程を把握することである。

ミュージシャンシップには行為によってしか明らかにされ得ないものを含むと上記に述べた。それならばなぜ私たちは非言語的なものを理解し、意思の疎通をすることができるのだろうか。或る人間が何らかの教育的環境で得られた知識や概念あるいは技術を、その知識が実際に関連のある新たな事例や状況に応用することができる場合、その人間は理解しているとガードナーは主張する (Gardner, 1991, 1993) が、音楽の実践におけるその際の知の様態はどのようなものなのだろうか。

B. 目的

上記の問題関心から、音楽構築過程を対象としている研究の中で、音楽を所与の対象とせず構築過程として捉えることで、他者と共に音楽を創り上げるとはどのようなことかを考察している研究の動向をレビューする。この探究を通して、音楽の実践特有の知の様態を捉える際に必要とされる視点と課題を浮き彫りにすることが本稿の目的である。

II. 音楽構築過程の様相と成立基盤となる文化的道具

本節では上記の目的に基づき、他者との対話的応答による相互行為の展開が認められる音楽構築過程を分析したいくつかの先行研究を検討し考察を加え

る。この研究分野においてその後の研究に影響を与える知見を提出している先行研究はある (例えば、大島, 2004; 大浦, 1998; 仁平, 2001; Hendel, 1995; Kostka, 1984; Mackworth-Young, 1990) が、本稿では現実の相互行為過程の様相を詳細に把握することを意図しているため、統制を与えられている実験的要素を持たない自然状態の相互行為場面を分析している研究に限定して取り上げる。

先行研究の選定に際しては、個人内に生じる内的なものに止まることなく、個人間における対話的応答を通して知や身体的振る舞いを構築し直していく過程を分析対象にしている実証的研究に焦点を当てた。その結果、海外の研究としてショーンの研究 (Schön, 2001/1983, 1987) を、国内の研究として阪井の研究 (阪井, 1997) と大地・岡田の研究 (大地・岡田, 2001) を取り上げる。いずれの研究も1980年代以降の、音楽構築過程の実態観察を分析した研究である。

続いて事例において共通して認められる音楽の実践と不可分な文化的道具としての言語的実践に注目して、どのように音楽構築過程の成立基盤としての役割を担うかを考察する。

以下、思想的論考に対して、実態観察に基づく分析を行っている研究を実証的研究として扱う。

A. 海外における実証的研究

ショーンは (Schön, 2001/1983, 1987) は、音楽構築過程をリフレクションの過程として捉えている。

ショーン (Schön, 2001/1983) におけるリフレクションの概念は、「省察」と「反省」の二つの意味を併せ持つ。状況の中で遂行される思考としてのリフレクション、すなわち行為を中断しないリフレクションに該当する概念を reflection in action (行為の中のリフレクション) と呼ぶ。ただしショーンの研究 reflection in action には、実践の事後に出来事の意味を振り返る意味の reflection after action や実践の事実を対象化して検討する意味の reflection on action が含まれる。音楽構築過程にみられる特質に共通する点を抽出すると次の2つの特質が挙げられる。第一の特質は、reflection in action の特質である、必ずしも言語の媒介を必要とせず実践者自身にとって即興的で無自覚的な知であるという特質である。第二の特質は、行動への即応性という特質である。

音楽構築過程についてショーン (Schön, 1987) は、チェロ奏者であるパブロ・カザルスのマスタークラスでのレッスンにおける相互行為過程を初め、ピアノ奏

者であるフランツのマスタークラスでの、シューベルトによるピアノ曲「さすらい人幻想曲 Op.15」のレッスンにおける相互行為過程を分析している。カザルスは生徒に対して、ボーイング、フィンガリング、フレーズング、強調など、どのように演奏するかという音楽的テクニックについて、カザルス自身の演奏と細部に至るまで全く同じに模倣するように要求する。そして生徒がそのような音楽的テクニックによって演奏できるようになると、カザルスはこれまで示してきた演奏とは完全に異なった音楽的テクニックによって、以前に示した音楽的テクニックによるものと比較しても音楽的価値に劣らない演奏を提示し、その後のレッスンでも同様のことを繰り返す。このことから、カザルスは、演奏者は技術的な手段と音楽的な効果を通して演奏を生み出しているということへの認識と可能性を自覚すべきであり、演奏表現の可能性を常に探究すべきであるということを通して生徒に対して伝えたかったのではないかと、ショーンは分析する。ここにショーンによる演奏者自身の絶え間ないリフレクションが音楽構築過程にとって重要であることへの示唆を読み取ることができる。

フランツの事例からは、演奏のニュアンスを伝達するために「*Cantabile, fortissimo but cantabile.*」のように楽典用語を用いて、あるいはさすらい人幻想曲の冒頭3小節を「*Ya-ramp-pa-pa ya-ta-ta ramp-pa-pa ra-pa-pumpum!*」のように言語化して歌うことによって、音楽構築過程を言語的实践と密接に一体となったものとして表現して捉えている。このことからショーンにとって音楽構築過程は言語的实践の過程として自明なものでありそれ自体を疑っていないことがわかる。したがってショーンにおいては、音楽の演奏におけるリフレクションの過程についての事例が引用される時、その事例から言語的な要素が削ぎ落とされることはない。

B. 日本における実証的研究

阪井（阪井, 1997）は、ヴァイオリンのレッスン場面を題材に、音楽構築過程において比喩的な言語使用によってイメージが抱かれ、そのことにコントロールされてパフォーマンスが変容していくことを捉えている。阪井では上記のショーンの場合とは研究のアプローチが異なり、音楽構築過程をリフレクションの過程としては捉えていない。

阪井は、ハワード（Howard, 1982）やエリオット（Elliott, 1993, 1995）を引きながら音楽教育の哲学の動向と照らし合わせて、音楽の学習における「イメー

ジ形成」の在り方について実態を観察し分析している。音楽、特に演奏の学習過程の中核には、第一に心に抱くイメージの在り方を音楽固有のものにしていく過程、第二に「イメージを抱くこと」と「それにコントロールされたパフォーマンスそのもの」とが同時に起こるようにしていく過程があるとして捉え、ハワードが著書『*Artistry*』の中に記述している *heuristic imagination* の概念（Howard, 1982）に焦点を当てる。そして自らの娘であるヴァイオリン歴2年の小2女兒Mのレッスンにおける音楽構築過程の事例を分析することによって、それらの実態を明らかにしようとしている。阪井によると、*heuristic* という形容詞は一般に「発見的」と邦訳されるが、「自らの個人的な発見や経験による学習に基づく」という意味である。阪井が重要性を強調する、ハワードが *heuristic imagination* と呼ぶある種の想像力については、エリオットも著書『*Music Matters*』において、ミュージシャンシップを育てるための要素として、「音楽をつくる前、最中、後に、心的に適切なイメージを投射し抱く能力」に注目している（Elliott, 1995）。阪井の事例では、初め譜面の音を出すだけでどのような音を出すのかというアイデアを構成しようとはしておらず、したがって音のイメージを作ることもできていないMが、母親である阪井による「ねえ、そこのとこ。この間ニワトリが放し飼いになってたでしょ。あの大っきいやつがこっこっこっこっこっこっこっこっこっこっこ寄ってきたよね。あんな感じで、どうかなあ。」というニワトリの比喻によってイメージを喚起し、その後のレッスンにおいて、その音を出すための弓の使い方に関する指示を目的に合った意味のあるものとしてすんなり理解し、その後3日ほどの間にほぼ満足すべきところまで弾きこなせるようになったことが報告されている。また阪井は、このときMのイメージがどのようなものかはMにしかわからないだけでなく、Mに尋ねてもMの表現が伝えることはそのイメージではないとしながらも、抽象された何らかの音のイメージがヴァイオリンで出したい音と重ね合わされるということがMに生じていると述べ、これが上記の第一の心に抱くイメージの在り方を音楽固有のものにしていく過程であるとしている。この過程は、Mが或るイメージを抱くこともできない状態からニワトリというイメージを抱き、そのイメージから変換の観点を選び取り、何らかの音のイメージや特にヴァイオリンという楽器のテクニック特有の身体運動の感覚と重なった音のイメージを抱く過程として説明されている。したがって阪井による

研究は、比喩的な言語の介在によってイメージが形成され、そのことによって身体的変容がもたらされることを明らかにした研究であると位置付けることができる。また阪井は、第二の「イメージを抱くこと」と「それにコントロールされたパフォーマンスそのもの」とが同時に起こるようにしていく過程については、その過程は音のイメージによりコントロールされた実際の音や音楽の産出する過程、つまり演奏という行為をより高い水準で行う過程であり、反復練習や筋肉の基礎トレーニングによってしか得られないまた別の要素が関係していることを指摘している。

大地・岡田(大地・岡田, 2001)は、音楽の実践において使用される比喩的な言語使用を生田(生田, 1987)の「わが言語」として捉え、それと照合しながらピアノのレッスン場面を題材に音楽構築過程を分析している。

大地と岡田は、ピアノの演奏におけるタッチを音の長さ、デュナーミク、アタックなどの相互作用から生じる総合的な音のニュアンスに関わるものとして捉え、音創りとしてのタッチを問題にする。大地と岡田は、日本のピアノ学習者が楽譜に書いてある音が鳴ったという次元で満足してしまい、どのように音を鳴らすかという問題に考えをめぐらせることもままならないままより正確に弾けるように日々邁進している者が多いのが現状なのではないかという問題意識を述べる。ピアノは楽器としてみた場合に、他の大半の楽器や声楽のように楽器を演奏するためには音創りから始めなければならないものとして、同じような仕方では意識化されにくい楽器である。しかし他の大半の楽器や声楽にとってその音創りが音楽構築において重要であると同様に、タッチの問題はピアノにおける音創り、延いては演奏にとって重要な要素である。そこで大地と岡田はタッチの問題を扱っているピアノ教本を素材として、タッチについて次の3つに分類し、それぞれについて実践における有効性を検討する。第一の分類は楽典用語による分類であり、「レガート」、「スタッカート」、「ポルタメント」などの用語によるタッチの表象がこの分類に含まれる。第一の分類に分類されるものの長所としては、出てくる音のイメージがある程度学習者に予測できるため、そこで要求されるタッチないしは身体の使い方の見当が付き易い点である。しかし短所として、これらの楽典用語があまりに一般的でありすぎるため、音色や身体感覚についての微妙なニュアンスを伝えることができない点が挙げられる。またこれらの用語が音価に関わる語彙として

形骸化しており、例えば「スタッカート」について言えば、元来のハサミ等で切る(staccare)という具体的な身体感覚や特定の音色感覚を失ってしまっている点が指摘される。このようなことから第一の分類に含まれるタッチの表象によっては多様なタッチのイメージを広げることは難しいという。第二の分類は運動力学的な分類であり、「肩：弛緩/肘：弛緩/手首：固定/指：固定」などのように表象されるタッチの分類である。このようなタッチの表象は楽器演奏や声楽における身体の使い方について体系化されており明解である。しかしこのような運動力学的な分析は、音楽に関するそれが他のスポーツ科学などの分野に比べて著しく遅れていることもあり、例えば或るタッチにおいて一体ピアニストたちがどの筋肉を使い、どの筋肉を弛緩させ、どの筋肉を固定しているかはほとんど明らかにされておらず、ピアノの学習においては実用的でない。また短所として、このような運動力学的分類は専ら音を出す身体に焦点化されてしまうため、音の鳴りとして具体化される音自体が考慮されにくい点が挙げられる。さらに身体運動の流れとして表象しない限り、演奏において求められる運動の流れのイメージが喚起されにくいことも指摘される。第三の分類は比喩表現による分類であり、「つかむ」、「撫でる」、「ひっかく」といった音楽とは関係のない身体動作に関わる比喩を例えとして出すことで、身体の使い方に関するイメージを伝えようとしたものである。このような比喩表現によるタッチの表象は身体運動の流れを理解するのに有効である。長所としては、このような表現がたとえ直接的には音を出す身体に焦点化されていようとも、暗黙のうちに特定の音響イメージをも含んでいる点が挙げられる。例えば「つかむ」、「撫でる」と言われた時、われわれはそれらを単に身体動作の違いとしてだけでなく、音のイメージの違いとしても理解するだろう。つまり両者の運動イメージは、対象物の質感、例えば「つかむ」が固い固形の塊を、「撫でる」がベルベットのような柔らかい布を、までも連想させることができる。このことを言い換えれば、運動イメージが触覚イメージを誘発し、さらに触覚イメージが音色のイメージを連想させるという具合に、比喩によるタッチの描写が運動と触覚と音色が三位一体になった音作りを生み出す可能性を秘めていると言える。大地と岡田は、このような比喩表現によるタッチの表象という第三の分類が生田の言う「わが言語」とあると同定している。そして現実のピアノのレッスンにおける音楽構築過程の中でどのように「わが言語」

が使用されるかを、事例を分析することによって捉えようとする。ここではピアノ学習歴2年強の小学2年男子、ピアノ学習歴4年弱の小学4年女子、ピアノ学習歴6年強の小学6年女子、ピアノ学習歴10年の中学3年女子のそれぞれを相手にした大地自らの一対一形式のレッスンの様子がその対象に分析されている。これらの分析から、生徒が身体の内側から生き生きと実感できたと感じた瞬間に、自らわざ言語を口にするようになったことが報告されており、実践においてわざ言語が獲得されていくことが示唆される。

C. 実践を成立させる文化的道具とその機能

これまで見てきたように、先行研究では、音楽構築過程の分析において音楽のみが捉えられているのではなく、音楽的实践と一体化した言語的实践も同時に捉えられていることがわかる。さらによく見ると、一見して同じに見える同一の音楽内容が、練習という実践の中で今までは異なる姿として学習者に認知されるように、言語的介在が展開されていることがわかる。このように実践者における認知パターンに変化をもたらす働きが文化的道具である言語的介在の機能である。言語的实践が音楽構築過程の成立基盤となっているのはこの意味においてである。その機能を担う役割を持つ言語的介在として比喩的な言語使用が目目される。特に上記の大地・岡田(大地・岡田, 2001)では、比喩的な言語使用を生田(生田, 1987)による「わざ言語」論と明示的に照合されていた。今後の音楽構築過程研究においても、音楽的实践と言語的实践を実践展開の中で不可分なものとして捉えていくことは、実践者の知の様態を捉えていく上で必要な手続きであると考えられる。

但し生田の「わざ言語」論の原理的展開における理論上の限界は既に倉島(倉島, 2003, 2007)によって指摘、克服されているため、すべての比喩的な言語使用を生田の「わざ言語」論で回収することはできない。生田において「わざ言語」とは、学習者がわざ世界に潜入(「形」の反復練習・「形」への潜入の達成)している時、この潜入をより包括的なものにするための解釈の努力を助け、最終的に世界全体の意味関連を理解すること(「間」と「型」の習得)へと導くものである。しかし生田では、「わざ言語」が特定の共同体の意味を理解することとは無関係に技法の習得を促し得ることを説明することができない。

Ⅲ. まとめと考察

A. 特殊な知の様態の存在

音楽構築過程の成立基盤として、言語的实践が実践者の認知パターンに変化をもたらす機能を有していると述べた。この変化は、知識の保有に関する問題ではなく、実践者における対象の見え方の変化に関する問題であるため、単なる知識の教え込みの様相を把握したのでは問題を解決できない。したがって音楽構築過程において、実践者において同一の対象が姿を変えて捉えられるという現象がどのようなものであるかを把握しなければこの問題は解決できない。このような知の様態が本稿の目的とされる音楽的实践特有の知である。類似する知の様態は他の身体技法に関わる実践にも認められるが、音楽が他の実践とは異なり、目で見ることができず、指差すこともできず、すぐに消えてしまう素材であり、この点が他の実践とは根本的に異なるため、音楽を対象として扱う際の言語的实践は他の実践におけるそれと同一であるとは言えない。

B. 今後の課題

音楽構築過程における個人の思考過程や認知パターンの変化を捉えることは容易なことではない。音楽的实践においては、共時的に(=その都度の現在において)個人内の思考過程や個人内の認知パターンの変化を追って捉えることができないからである。これを克服するために、音楽的实践に統制を与えることで抽出すべき現象を捉えることも方略の一つである。但しこの方略はありのままの実践の姿を捉えたものではない。

この困難を克服する今後の具体的な方略として、本稿では、一対一対応のそれではなく、グループなど人数を拡大して協同的な活動実践の場面を分析対象にすることの可能性を提案する。数人による対話的応答関係にある相互行為を題材にすることで、その場面における当事者の諸行為が、他者の内的思考過程をその当事者なりの仕方で行き受けたものに対する対話的応答の具現化であることを理由に、その場面に展開される諸行為のつながりを追うことで、その場面において何がどのように思考されているのかを共時的に捉えられると考える。

(指導教員 秋田喜代美教授)

参考文献

謝辞

- 生田久美子 1987 『「わざ」から知る』東京大学出版会。
- 大浦容子 1998 『問題解決としての演奏表現調整過程：熟達者と初級者による演奏の練習過程の比較』（博士論文，慶応義塾大学）
- 大島千佳 2004 『演奏構築における音楽表情の形成過程に関する研究』（博士論文，北陸先端科学技術大学院大学）
- 大地宏子・岡田暁生 2001 「ピアノ教育におけるタッチの問題とわざ言語」『神戸大学発達科学部研究紀要第9巻第1号，pp. 227-237』。
- 国安洋 1981 『音楽美学入門』春秋社。
- 倉島哲 2003 「意味から慣習へ—「わざ言語」再考—」，出会いと文化研究会編『出会いと文化』晃洋書房。
- 倉島哲 2007 『身体技法と社会学的認識』（博士論文，京都大学）世界思想社。
- 阪井恵 1997 「音楽の学習におけるイメージ形成を考える—ハワードの‘heuristic imagination’を手がかりに—」『音楽教育研究ジャーナル，vol.7，Spring，pp. 1-11』東京藝術大学音楽学部音楽教育研究室。
- 仁平義明 2001 「ピアノの個人レッスンでの教授方略に関する研究(1)」秋季研究発表会資料，日本音楽知覚認知学会。
- Aristotle. 1967. *Poetics*. Translated by Gerald F. Else. Ann Arbor: University of Michigan press.
- Elliott, D. J. Eds. Jorgensen, E. 1993. *Music as knowledge*. In *Philosopher, teacher, musician*. The university of Illinois press.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford university press.
- Elliott, D. J. 2005. *Praxial Music Education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford university press.
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind*. New York: Basic books.
- Gardner, H. 1993. *Beyond assessment: The aims and means of education*. In *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic books.
- Hendel, C. 1995. *Behavior characteristics and instructional patterns of selected music teachers*. Journal of research in music education, vol. 43, pp. 182-203.
- Howard, V. A. 1982. *Artistry: The work of artists*. Indianapolis: Hackett publishing.
- Kostka, M. J. 1984. *An investigation of reinforcement, time use, and student attentiveness in piano lesson*. Journal of research in music education, vol. 32, pp. 113-122.
- Mackworth-Young, L. 1990. *Pupil-centered learning in piano lessons: An evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual*. Psychology of music, vol. 18, pp.73-86.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books. (=D. A. ショーン著/佐藤学・秋田喜代美訳 2001 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』みゆる出版。)
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-bass.

ご指導くださいました秋田喜代美教授に感謝いたします。