

# ワールド・ミュージック・アンサンブルにみる

## 諸外国の音楽の学習の指導法と意義

金光真理子

Examining and Evaluating the Multicultural Approaches to Music Education  
in World Music Ensemble

Mariko Kanemitsu

### 0. はじめに

本稿の目的は、日本の小・中学校の音楽科において諸外国の音楽を教える方法と意義を、先行研究の知見から追体験し、実践的な指導の一助とすることである。音楽科の教材の中で、日本の伝統音楽や郷土の音楽を含む「我が国の音楽」と、アジア諸民族の音楽を始めとする「諸外国の音楽」は、特別な位置づけにあると言ってよい。音楽の学びを通じて感性や人間性の陶冶をめざす音楽科において、この2つの音楽分野は、純音楽的というよりも文化的、民族的な観点から学習の意義が見出されてきたからである。

とくに諸外国の音楽を学ぶ意義は、国際理解、異文化理解、多文化教育といった理念によって論じられてきた。桐原（2011、2012）や八木・磯田（2013）が研究動向や系譜を整理しているように、諸外国の音楽は、音楽科の教材として早くも戦後から「各国の民謡」が取り上げられ、民族音楽学の研究成果と共に導入の幅を広げてきたが、とくにグローバル化が進んだ1990年代以降、学習が本格化した。国際理解教育の観点から世界の文化の多様性がクローズアップされ、異文化理解の観点から、音楽の学習を通じてものの見方を更新させ、自文化への気づきを得る重要性（桐原2009他）や、異文化を理解できないショックから自省を経て理解へ至るプロセスの重要性（谷2007）が論じられてきた。また、米国の多文化教育の観点から、音楽の学習を通して、身近な外国籍の子供たちを始め、文化的・民族的マイノリティの理解や尊重を促す必要性が論じられてきた（磯田2010、川村2011他）。

先行研究が示すような、諸外国の音楽の学習を通じて、国際理解や異文化理解を深め、多文化共生社会をめざす意義は、理念としては十二分に理解できるし、新学習指導要領（平成29年告示）が子供の多様な可能性やニーズを掲げているように、社会の多様性が求められる近年では、その必要性がより実感できるだろう。しかし、いざ諸外国の音楽を取り上げるとなると、その音楽文化を知らない・演奏できない非ネイティブの教師がどこまで指導できるか、不安や負担を感じたとしても不思議ではない。そこで実際に諸外国の音楽を指導してきた教師の体験談——どのような目標をもって、どのように指導し、その過程でどのような課題があり、最終的にどのような子供の変化や成長を見とることができたかを共有できれば、それを参考にしながら、より自信をもって指導に臨むことができるだろう。

そこで本稿では、米国を中心に諸外国の音楽教育として実績のあるワールド・ミュージック・アンサンブルの先行研究を考察していく。取り上げるのは、米国を始め英語圏の大学で教鞭を執る16人の民族音楽学者による研究書 *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*（『演奏する民族音楽学：ワールド・ミュージック・アンサンブルにおける教育と表象』）（Solís ed. 2004）である<sup>1</sup>。英米の音楽学部を擁する大学では、長年諸外国の音楽の演奏を授業として取り入れてきた実績があり、ワールド・ミュージック・アンサンブル World Music Ensemble（以下、WME）と呼ばれる。後述するように、WMEは民族音楽学者フッドがカリフォルニア大学ロサンゼルス校（UCLA）で始めた勉強会に端を発するが、その後UCLAから米国各地の大学へと広まり、学校音楽教育の多文化教育プログラムの発展へとつながった。国や学校種の違いはあるが、WMEの学生はプロの演奏家になるわけではなく、選択教養科目の一つとしてWMEを学んでいるという点で、日本の学校で諸外国の音楽を学ぶ子供たちに通じるところがある。また、WMEの教師は、ネイティブの音楽家が講師として招聘されることもあれば、非ネイティブの民族音楽学者／大学教員が指導することもある。とくに本書の執筆者の半数は、1950年代末から

---

<sup>1</sup> 本書の基となったのは、1999年にオースティン（テキサス）で開かれた民族音楽学会 Society of Ethnomusicology 第44回大会のパネルで、早朝にもかかわらず多くの参加者があり、パネリストの発表後、1時間あまりフロアとの議論が続いたという（Solís: 2）。高い関心が集まった背景には、研究者と大学教員の2つの顔を持つ民族音楽学者の実生活がある。民族音楽学者の多くは、研究者として研究対象の音楽文化を調査する一方、大学の教員としてそれをWMEにおいて指導している。しかし、これまで学会では研究の話が中心で、WMEの教育は議論されてこなかった。それゆえ、本書の意義はWMEの指導と活動の検討そのものにある。

英米で盛んになった非西洋音楽のアンサンブルを大学で学び、研究者になった「第二世代」と呼ばれる人々である (Weiss 2005 : 483)。非ネイティブとして外国の音楽を「学ぶ側」から「教える側」へとシフトした民族音楽学者／大学教員による議論を整理することによって、諸外国の音楽の学習と教育を長期的なスパンで評価する示唆も得ることができるだろう。

以下、WME の歴史・コンテキスト・目的を整理した上で、諸外国の音楽を教える方法と意義を2つの観点から考察していく。一つは WME の当初の目的とも関わるパフォーマンスを通して学ぶという「身体的な学び」について、もう一つは異文化から新たな価値観を学ぶという「異文化理解」について、WME の教師たちの指導の方針と方法、学生の反応と成長を複数の論考から比較考察していく。

## 1. ワールド・ミュージック・アンサンブルという学びの場

WME の歴史は 1950 年代後半、カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA) でマントル・フッド Mantle Hood (1918-2005) が始めたジャワ・ガムランの勉強会に遡る。フッドは、西洋人が非西洋の音楽を実践的に学ぶ重要性を訴え、大学教育へ WME を取り入れた最初の研究者である。フッドが立ち上げたアンサンブルは、ジャワ・ガムランに続き、日本の雅楽、ガーナのフォントムフロム (宮廷太鼓音楽)、インドの古典音楽などがあり、その後アメリカの大学で唯一の民族音楽学の学部設立 (1960 年) へと結実した (Conner 2011)。

フッドが WME を始めた当初の目的は、演奏を通じた異文化理解にあった。フッドは、オランダの比較音楽学者ヤーブ・クンストの下で、ジャワ・ガムランの旋法体系を研究した後、インドネシアで2年間 (1957-58) 暮らしながら調査した経験から、異文化理解には、実際に音楽を演奏し、舞踊を踊り、儀礼を体験し、現地の文化に浸ることが不可欠であると悟る。帰国後、フッドは演奏からアプローチする「パフォーマンスに基づく研究」を訴え、母語も第二言語も体得しているバイリンガルになぞらえて、複数の音楽様式を習得する「バイ・ミュージカリティ Bi-Musicality」(複音楽性) の必要性を主張した (Hood 1960)。異文化の音楽研究といえば録音資料の分析が主流だった当時、フッドの主張はパラダイム転換をもたらし、パフォーマンスと研究を結びつける WME のプログラムはアメリカ各地の大学をはじめ世界へと広がった (Trimillos : 24-25)。

WME の誕生から半世紀以上経った現在、各地域、各大学に多様な音楽文化を対象とする WME が存在する。表 1 に本稿で対象とする先行研究の 16 本の論考について、「章番

号」、「執筆者名」、執筆者の「勤務大学」、執筆者が「WME で教えている音楽」、そして執筆者の「教える立場（ネイティブ／非ネイティブ）」をまとめた。さまざまな音楽が教えられているが、WME の歴史とも結びついたガムランの多さが目立つ。また、ネイティブ（半ネイティブを含む）として教えている執筆者が 6 名、非ネイティブとして教えている執筆者が 10 名いる<sup>2</sup>。

16 の論考から WME の共通点として分かるのは、「大学のカリキュラム・場」という条件である。まずは、大学の授業である以上、WME の指導・活動は半期・週一回など期間・時間が限られている。バイ・ミュージカリティの獲得という観点からすれば、一つの音楽文化を長期間・集中的に学ぶことが望ましいが、WME では不可能である。そして、受講する学生は、数ある受講科目の一つとして WME を履修しているため、かならずしも学ぶモチベーションは高くなく、予習・復習に多くの時間を割けない学生も多い。また、大学のキャンパスは、現地の習得環境とは異なる。現地では、音楽を演奏する場が屋外か屋内かを始め、建物の構造、周囲の環境音、祭りや儀礼等のコンテキスト、そこに集まる人々のふるまい等、音楽に付随するさまざまな要素があるが、WME では音楽だけを切り離して演奏せざるをえない。そのため、音楽を文化の一部として学ぶ現地の環境とは必然的に大きく異なる。こうした大学のカリキュラムや場は、WME の教師が従わざるをえない、変えることができない前提条件であり、これは日本の音楽科の教員にも共通する条件である。

また、WME の共通点は、授業の目的あるいはゴール設定にも認められる。2 つのタイプがあり、一つは演奏の質やレベルを重視する「成果志向アンサンブル realization ensemble」、もう一つは学びのプロセスを重視する「体験志向アンサンブル experience

---

<sup>2</sup> 本書は WME の基礎研究と呼ぶにふさわしく、その歴史や主要なトピックスが網羅されている。監修者ソリス Ted Solís による序文に続き、15 章の論考があり、フッドへのインタビューのあとがきで終わる。15 の章は大きく 4 部分に分けられ、第 1 部では主に歴史的観点からみた大学の WME（第 1～4 章）、第 2 部では大学というアカデミズムの中で WME を行うための妥協や挑戦（第 5～7 章）、第 3 部では WME の指導・活動を通して学生と聴衆へ文化を表象する問題（第 8～11 章）、そして第 4 部では WME による演奏の正統性や即興の問題にどのように折り合いをつけながら指導するか（第 12～15 章）が論じられている。論じている対象は同じ WME でありながらも、切り口や問題となる観点は複数あり、事例もそれぞれ異なるため、統一された結論や見解はなく、本書の多様な議論が WME をアカデミックに議論するための出発点になっているといつてよい。

ensemble」である。「成果志向」タイプは、学期末に観客の前で演奏する成果発表会を目標に、授業時間は音楽的な学びに集中する。文化的な学びは発表会のプログラム・ノートを執筆する活動に留まり、より高いレベルの演奏を目指して演奏者の演奏技術や表現力を磨いていく。他方、「体験志向」タイプは、初めてのピアノ・レッスンと同じように、新しい音楽文化と出会う学生を手取り足取りレッスンするという (Solís : 6-7)。この2つのタイプは理念型で、実際にはその中間のアンサンブルが無数にあるとしても、成果としての演奏を重視するか、それとも学びのプロセスを重視するか。両者のバランスは WME を指導する大学教員に共通する問題である。

なお、この学習目標の「成果（演奏）対プロセス」の問題を生む要因として指摘されているのが、学期末の発表会である。多くの大学の WME は、学期末を迎えると、学内外のホールでコンサート形式によるパフォーマンスを披露している。プロのコンサートとは異なる無料の発表会とはいえ、ハレの舞台でのパフォーマンスだからこそ、教師は限られた授業時間内で純音楽的な演奏の指導を優先してしまう、発表会のプレッシャー問題があるという。しかし、より本質的な問題は、このコンサート形式という西洋近代のシステムが孕む植民地主義にある。クラシック音楽のコンサートでは、聴衆が音楽にじっと耳を傾けて、美しい音色や高度な演奏技術などを鑑賞することが求められる。この西洋の美的音楽観を前提としたコンサート形式に諸外国の音楽をはめ込むことは、結果として学生や聴衆へ西洋のもののさしによって異文化の音楽の良し悪しを評価するように促す危険性を孕んでいる (Vetter : 121-124 他)。日本の学校教育において、コンサート形式の発表会は、たとえば校内合唱コンクールのような音楽科が関わる校内行事として長年行われてきた、とくに問題視されることもない音楽活動と考えられる。しかし、音楽科へ諸外国の音楽の学習を取り入れ、音楽の価値観を拡げ、相対化させていこうとする時、コンサート形式の功罪をあらためて考えてみる必要がある。少なくとも諸外国の音楽を教える WME の指導者たちは、それを痛烈に実感している。

## 2. ワールド・ミュージック・アンサンブルとパフォーマンスの学び

### 2-1. 口頭伝承の重視と楽譜の活用

16 の論考から WME の指導の実態を見ていくと、どの教師も演奏すること、合わせることに、パフォーマンス自体を重視していることが分かる。これは実技の授業として当然のように思われるかもしれないが、WME の授業は決して専門教育ではない。演奏家の育成を目標

としていないにもかかわらず、パフォーマンスの指導に注力するのは、その歴史でみたように、演奏を通した異文化理解の理念にある。それゆえ指導の方法も文化の伝統に忠実であろうとする教師が多い。

全員に共通すると言ってよい指導の基本は、口頭伝承である。古来、音楽の教習は、先生と生徒の対一で行われてきた。生徒は先生が演奏する音をよく聴き、その身振りや息づかいをよく見て感じて、そっくりそのまま真似する。生徒は、いわば写経のように、手本となる先生をひたすら模倣しながら、音楽のレパートリーや様式を体得していく。集団レッスンで時間も限られた WME において、口頭伝承の対一の教習方法をそのまま踏襲することはできないが、どの教師も口頭伝承の「聴く→真似る」のプロセスを指導の基本とするのは一致している。

たとえば、ユダヤ系の伝統音楽であるクレズマーを教えるネツキーは、ユダヤ人と同じようにクレズマー音楽を学ぶアプローチを目指す。基本的に楽譜は使わず、まずは音源を聴きながら学生と一緒に歌い、クレズマー音楽の様式に馴染んだ後、各学生が演奏できるヴァイオリンやギターなどの楽器で旋律を真似しながら演奏し、アンサンブルへ挑戦すると言う (Netzky : 194)。アラブ古典音楽のアンサンブルを教えるラシーは、アラブ音楽に特有の微分音を教える際、なるべく言葉で説明せず、まずは演奏して聴かせ、自分の音をよく聴いて真似るように指示すると言う (Interview with Racy : 160)。アラブ音楽には西洋音楽の長調・短長と異なる旋法体系があり、半音よりも狭い四分音などの微分音を含む。ラシーは、アメリカ人の学生が四分音を低めにとる傾向があるため、学生がその音を本当に低めに聴いているのか、正しく聴いていても演奏できないのか、それとも聞きなれた音程に修正してしまうのか等、問題を見究めながら指導していると言う (Interview with Racy : 160-161)。一方の学生は、ラシーが演奏する音をよく聴き、真似して出した自分の音をよく聴き、一音一音を聴くために集中することで、新たな感覚が研ぎ澄まされるだろう。

アフリカ音楽を教えるロッケもまた「聴く」プロセスを重視している。ロッケが教える西アフリカのエウェ族のアグベコー Agbekor は、複数の太鼓とベルとガラガラアンサンブルに歌と踊りも加わる儀礼の音楽である。ロッケは、アグベコーを教える際、ベルをはじめ他のパートをよく聴いて、ポリリズムのパターンに心地よくのるように伝え、太鼓のパートを一つずつ教えていく。その際、たとえ学生がまだ一つのパートを演奏できるようになっていなくとも、次のパートへと進んでいく。ロッケ自身が習ったアフリカ人の先生は、学生を混乱させないため、一つのパートを習得するまで別のパートを教えていなかったと言う。に

もかわらず、ロックが学生へ次々と違うパートを教える理由は、そうして学生と一緒にアンサンブルすることによって、アフリカの子供たちと同じように音のシャワーを浴び、ポリリズムを聴く耳が養われるからだと言う (Locke : 173-175)。ロックの教え方は、一見するとネイティブの教師の教え方と反するところもあるが、その実は「聴く」という口頭伝承の本質を重視していることが伺える。

伝統的な口頭伝承の学びを重視する一方、新たなメディアである楽譜を合わせて利用している教師も多い。楽譜は、音楽文化やジャンルによっても異なるが、西洋式の五線譜やリズム譜、五線譜をアレンジした楽譜、音名を数字やローマ字で表す記号譜などがある。ヒューズによれば、ロンドン大学 (SOAS) でタイの古典音楽を教える教師は、まずは自分が演奏するさまざまなフレーズを学生に模倣させているが、各楽器パートの楽譜を用意して、学生が望めば使えるようにしている (Hughes: 268-271)。上述のロックも、まずは学生が他のパートの音をよく聴くことを重視しているが、慣れてきたら楽譜を利用して、視覚的にもポリリズムの構造を認知させると言う (Locke : 173-175)。

WME の教師が楽譜を活用する背景には、現地の新しい教習方法がある。たとえば、アラブの音楽院では五線譜が用いられており、WME でアラブ音楽を教えるラシーは伝統的な口頭伝承と現代の音楽院の教習方法とを組みあわせ、始めは自分の演奏を模倣させて耳を訓練するが、慣れてきたら楽譜を使い、エチュード (練習曲) や楽曲を演奏させると言う (Interview with Racy : 160-161)。インドネシアの音楽大学でも、数字譜や文字譜が導入されている。ジャワ・ガムランを教えるヴィッツレーベンは、当初口頭伝承にこだわっていたが、ネイティブの教師が楽譜を使いながらガムランの舞踊音楽を効率よく教える様を見て、考えをあらためたと言う (Witzleben : 148)。バリ・ガムランを教えるハーニッシュは、近年バリの音楽大学でも楽譜を使っていることに言及した上で、彼自身はジャワ式の数字譜を使ってガムラン音楽の骨格旋律とその拍節構造を示していると言う (Harnish : 132)。

口頭伝承と楽譜については、ワルター・オングの研究 (オング 1991) を音楽の伝承論へ援用した、徳丸の「口頭性 orality」と「書記性 literacy」の対概念によって論じられてきた。徳丸は音楽の伝承には、口頭の記憶を媒体として身体に記録する手段と、楽譜や文字や図形などに記して記録する 2 つの手段があるといい、それぞれ口頭性と書記性と呼んでいる (徳丸 1996 : 93-94)。川口はこの対概念によってスンダの芸術教育機関におけるガムラン教育を分析し、口頭性の重要性和、口頭性を補い支える書記性の補完的な機能を論じている (川口 2002)。口頭伝承と楽譜を二項対立的に捉えると、二者択一の関係にあるかのように

みえるが、楽譜に対するネイティブの評価は決して否定的ではない。WMEでジャワ・ガムランを教えるスマルサムは、現地ジャワでも楽譜はガムラン音楽を分析し、演奏を学ぶのに有効であるといい、口頭伝承と楽譜に基づく学びがより良い成果を生んでいると言う (Sumarsam : 88)。とくに WME の指導では、楽譜は口頭伝承を否定するものではなく、むしろさまざまな制約のある WME において学びを補完し、その効率を高めるとポジティブに捉えられている。

## 2-2. 身体的な学びと記号的な学び

指導の方法は、WME を受講する学生の音楽性によっても左右される。学生の音楽性は、個々の学生の音楽能力だけでなく、大学の地域性や学生の民族性とも結びついている。トリミッロスは、フィリピンの国民的な民俗音楽、ロンダーリャ *rondalla* の弦楽合奏を、ハワイとサンタ・クルーズ（カリフォルニア州）の2つの大学で教えているが、大学によって WME の指導の方法が変わってくることを考察している。ロンダーリャは、さまざまな民族的ルーツを持つ「ハワイ人」の学生たちにとっては耳馴染のある音楽だが、白人男子学生のみで多様性に欠けたサンタ・クルーズの学生たちにとってはエキゾチックな音楽である。トリミッロスは、どちらの学生にもまず録音を聞かせ、耳から音楽のモデルを学ばせた後、自分が演奏して見せる。すると、ハワイの学生はトリミッロスの演奏を真似るだけでなく、それをモデルとしてアレンジを加えていこうとするが、サンタ・クルーズの学生はトリミッロスの演奏を忠実に真似しようとする。また、みんなでアンサンブルすると、ハワイの学生は言葉よりも目線でコミュニケーションを取ろうとするが、サンタ・クルーズの学生は演奏を止めて話しあい、言語化することが授業の大事なプロセスになる。総じて、ハワイの学生はアンサンブル感覚をつかむのが早いので、教師であるトリミッロスは監督のように演奏を指導できる一方、サンタ・クルーズの学生は楽譜を使用して学びも早く、個々人の演奏レベルは高いが、一緒に合わせるのが苦手であると言う (Trimillos : 28-33)。学生の個性や集まったメンバーによるダイナミクスがあるとはいえ、大学の地域性、個々の学生の民族性や音楽経験によって、同じ音楽であってもアプローチはまったく異なることが分かる。

ハワイとサンタ・クルーズの2つの学生の事例は、学生が音楽を身体化していくプロセスは一つではなく、学生の音楽性に応じて教師も指導の方法を柔軟に変えていく方がよいことを示している。対象とする音楽ジャンルにもよるが、まずは耳から音楽を学び、真似するという口頭伝承を基本としながらも、学生たちに耳馴染のある音楽であれば、教師は学生たちが自由にアレンジしたり、目線でコミュニケーションを図ったりと自発的に行うアンサ



ンブルを適切にサポートすればよい。逆に、学生たちに馴染みのない音楽であれば、教師はモデルを示し、必要に応じて課題を話しあったり、楽譜を使ったりしながら、アンサンブルを適切な方向へ導くことができる。諸外国の音楽の多くは、日本の子供たちにとっても「エキゾチックな音楽」であり、サンタ・クルーズの学生と同じような反応が返ってくるのではないだろうか。とすれば、「聴いて真似る」を基本としながらも、教師のモデルや話しあいや楽譜を活用した指導の方法が、より適しているかもしれない。

学生が音楽を身体化するプロセスをみると、身体的な学びと記号的な学びの2つのアプローチがあることが分かる。互いの音を聴き、アイコンタクトも使いながら息づかいを合わせるハワイの学生の学びは多感覚的で身体的であるのに対し、音楽を言葉に置きかえ、楽譜を抛りどころとするサンタ・クルーズの学生の学びは知的で記号的である。前節でみたように、口頭伝承と楽譜は二者択一というよりも、口頭伝承を重視しながらも楽譜を活用する補完的な関係にあった。学生を主語としてみたとき、身体的な学びと記号的な学びも、どちらか一方ではなく、両者をうまく組み合わせることが重要であり、そのバランスは学生の音楽性によって決まってくるだろう。対象とする音楽文化に馴染みがあればあるほど、ネイティブに近ければ近いほど、身体的な学びがスムーズに進み、記号的な学びは補足的になるが、逆に対象とする音楽文化に馴染みが薄い非ネイティブほど、身体的な学びは難しく、記号的な学びで補完する割合が高くなると考えられる。

### 2-3. ネイティブの学びと非ネイティブの学び

非ネイティブの学びという観点から、WMEの学習を外国語の学習になぞらえる教師は多い。WMEの創始者フッドも、WMEの意義を尋ねる問いに対して、外国語の知識が異文化を理解する扉を開くように、音楽や舞踊や儀礼を通して文化を理解する意義を述べている (Interview with Hood: 287)。ジャワ・ガムランを教えるヴェッターは、ジャワ・ガムランを学ぶ最善の方法は、現地でネイティブと同じように母語として習得することだとしながらも、大学の授業ではそれが不可能だからこそ、外国語の授業と同じようにWMEを教えると言う。外国語の教師が文法構造の大枠を示し、ボキャブラリーとあわせて文章の作り方を教えるように、ヴェッターはガムラン音楽の構造を示し、旋律やリズムの例を教え、それをつないで演奏する統語法を教えていると言う (Vetter: 119-120)。

WMEの学習に外国語の学習との類似性を見出すのは、もっぱら非ネイティブの教師であり、非ネイティブの教師の強みとも言えるのが、音楽を言葉によって説明する言語化・概念化である。実際、WMEの教師たちは、研究者だからこそ対象とする音楽の構造や美学を言

語化して解説できるという側面もあるが、非ネイティブだからこそ、自身が現地で音楽を学んだ経験から、学ぶ立場にある学生の感覚を理解できることは大きい。バリ・ガムランを教えるハーニッシュは、バリの伝統的な模倣と反復に基づく学習方法をアレンジして指導しているが、演奏の合間に互いのパートの聴き方や合わせ方を解説する際、バリ語の概念を使うのを避け、西洋音楽の用語で説明することもあると言う（Harnish：131-133）。このように、音楽の学びを観念的に捉えなおし、言葉を通じて音楽の構造やしくみを説明できるのは、異文化へ飛び込み意識的に音楽を学んだ非ネイティブの教師の強みであろう。

一方、ネイティブの教師の強みは、個人差もあるが、ネイティブならではの卓越した演奏技術や知識、そして音楽を含む文化全般に通じた見識にあることは間違いない。しかし、ネイティブの教師であれば確立した指導法があるかというところではなく、教師は非ネイティブの学生に合わせて柔軟に指導せざるを得ない。学生に合わせた指導の工夫がよく分かるのが、それぞれの大学でアメリカの学生へジャワ・ガムランを教えるスシロとスマルサムの事例である。ガムランはさまざまな楽器が入れ子のように組み合わさって出来るアンサンブルであるため、一人ひとりの学生が異なる楽器を演奏しながら互いに合わせなければならない。スシロは当初一人一パートで担当する楽器を決めていたが、そうして各学生が自分のパートを演奏できるようになり、全員で合わせても、硬い響きのアンサンブルとなり、誰かが間違えて拍節構造からズレても分からず、正しい拍節の流れに戻ることができないでいた。そこで教え方を変え、今では難しい楽器も含めて学生にさまざまな楽器を体験させ、楽器間の関係が大事だと強調していると言う（Interview with Susilo: 55-57）。一方、スマルサムは当初ジャワの王宮があるソロの音楽大学で教えるのと同じように、学生全員にすべての楽器を学ばせていたが、WME ではうまくいかなかったため、学生に好きな楽器を2つ以上選ばせ、学生の意欲に応じて個人レッスンを行い、さまざまなレベルの学生と一緒に演奏するようにしたと言う（Sumarsam: 82-83）。

このように同じジャワ・ガムランの WME においても、当初一人一パートを担当させたスシロと全員に全パートを教えたスマルサムとでは教え方が異なり、しかもそれぞれが学生の状況に応じて一見すると真逆の教え方へと進んでいったことは興味深い。2人ともネイティブの音楽家として理想とするアンサンブルはあるに違いない。しかし、時間やモチベーションの制約がある WME の授業では、スシロは「自分が辛抱強くないと学生がいなくなる」（Interview with Susilo：61）と妥協しながら、それでも現地ジャワの演奏のように各パートが互いに聞きあい、流れにのって、自然と次へと変えるような相互関係を目指して指

導してきた (Interview with Susilo : 60)。スマルサムは、大学にジャワ・ガムランの WME の伝統を築いていき、初心者から経験者まで、さまざまなレベルの学生・卒業生・スタッフが教えあい、演奏できる体制を整えてきた (Sumarsam : 85-87)。このように、ネイティブの教師であっても、同じ音楽を対象としても、指導法は一つではなく、個々の教師が授業の条件や学生の音楽性を考慮に入れながら、目指すアンサンブルに向かって指導の工夫を図っている。したがって、口頭伝承を重視しながらも学生にあわせて指導を工夫する点は、ネイティブか否かにかかわらず WME の指導に共通すると言ってよい。

以上、WME の指導の考察を通して、WME の教師が口頭伝承を重視しながらも新しい学習方法として楽譜を活用していること、学生の音楽性に応じて身体的な学びと記号的な学びを組みあわせ、両者のバランスを取っていること、非ネイティブの教師ならではの音楽の言語化・概念化、一方でネイティブの教師の柔軟な指導が明らかになった。

### 3. ワールド・ミュージック・アンサンブルと異文化理解

#### 3-1. ロンダーリャから学ぶフィリピンの集団的アイデンティティ

本稿の冒頭でみたように、諸外国の音楽を学習する意義は異文化理解にあり、異文化理解とは新しい価値観との出会いを通じた自文化への気づきや自身の価値観を問い直すプロセスにあると論じられてきた。この異文化理解が音楽の学習を通してどのように果たされるのか、WME の事例から具体的にみていきたい。WME の教師の論考から分かるのは、各音楽文化に特有の価値観とそれを指導する教師の信念、一方の学生にとっては既知の価値観から抜け出す難しさである。

先述のフィリピンのロンダーリャを教えるトリミッロスは、WME の目標に、フィリピン音楽を演奏する能力、スタンダードレパートリーの経験に加えて、フィリピン文化の理解を挙げている。トリミッロスによれば、米国の教育では個性を尊ぶが、フィリピンの伝統的な価値観では、フィリピン語で *pagkapwa* すなわち「常に他者を意識すること」が大事にされると言う。個人の評価は、あくまでも集団との関係において決まる。したがって、ロンダーリャのアンサンブルにおいても、個々の奏者に求められるのは、個人技よりも、全体に耳を傾けながら変化や展開についていく能力である。それゆえ、フィリピンの音楽家はアンサンブルの良し悪しを、西洋的な美的な演奏の質によってではなく、メンバーが互いに調整しあって演奏できているかによって判断する。アンサンブルがうまくいかなかった時、「自分は演奏出来ていた」という発言は考えられないと言う (Trimillos : 32)。

この pagkapwa の精神に基づく集団的アイデンティティの体験こそが、米国の学生にとって重要な学びであり、WME の目標であると、トリミッロスは考えている。そこでトリミッロスは、フィリピンの家庭料理アドボ作りやフィリピン人コミュニティ訪問を、WME の活動に組み入れている。ここでも pagkapwa の精神は重要で、アドボには豚肉を使うことが多いが、WME のメンバーの中にはユダヤ教徒やイスラム教徒の学生もいることから鶏肉を使い、みんなで味わうことを大事にする。また、みんなでフィリピン人コミュニティを訪ね、ロンダーリャを演奏した後、ホストの自宅を訪問し、会話を交わしながら会食したり、ハンモックに寝かせてもらったりする。こうした経験を通じて、文化人類学者ターナーが言う非差別的で平等的なコミュニタスの意識が高まると、WME の授業においても学生同士で遅刻した仲間の世話を焼いたり、調弦を手伝ったりするようになるという。トリミッロスはハワイとサンタ・クルーズのどちらでもこの課外活動を取り入れ、学生の絆を深めているが、とくにハワイの WME には固い絆が生まれた結果、メンバーの 2 人が結婚し、結婚式ではメンバー全員がロンダーリャを演奏したと言う (Trimillos : 32-33)。互いにコミュニケーションを取りながらアンサンブルできるのは、前述の通りハワイの WME の学生である。

このように WME の授業におけるロンダーリャの学習は、表面的にはフィリピン音楽を演奏できるようになることを成果としているが、その演奏を通じて学ぶフィリピン人の pagkapwa の精神、集団的アイデンティティの獲得こそが重要と言える。ハワイの学生とサンタ・クルーズの学生では学びのプロセスが違ったように、地域性や民族性によってフィリピンの音楽文化という異文化への距離も異なる。私たち日本人は同じアジア系ゆえにフィリピンの音楽文化がより身近に感じられるかもしれない。あるいは、トリミッロスがアンサンブルの意義として、音楽を美的に評価する西洋の価値観への警告と、そうした既成概念への問いかけを挙げているように (Trimillos : 47)、すでに西洋的な音楽観に馴染んだ私たちはむしろサンタ・クルーズの学生に近いかもしれない。

### 3-2. ジャワ・ガムランから学ぶジャワの協働性

西洋的な音楽観、価値観からの脱却を目指すのは、バリ・ガムランを教えるハーニッシュも同様である。ハーニッシュは学生時代からジャズやロックのギターを演奏する傍ら、アジアの文化や宗教に興味を抱き、バリ・ガムランの研究者となった教師である。バリ・ガムランを学ぶ際、ギター奏者としての音楽性は、耳で聴いて音がすぐに分かる利点となった一方、音数の多いパートをソリストのように一人で目立って演奏してしまう欠点ともなったと言う。後に自身が全体の一部となるバリ・ガムランのアンサンブルの美しさを学んだ経験から、

WME の指導においてもアンサンブルの共同体を重視している(Harnish: 127-129)。ハーニッシュと同様、西洋音楽に親しんだ学生にとって、共同体の一員として他のパートと合わせるアンサンブルはけっして簡単ではない。たとえば、ガムランの拍節構造は最終拍がもっとも重要で、最終拍で打ち鳴らされるゴングの音をよく聴く必要がある。しかし、西洋音楽に馴染んだ学生はゴングの音を強拍すなわち第一拍と感ずるため、拍節が分からなくなってしまう。そこでハーニッシュは学生が混乱していたら、ゴングをよく聴くようにと指示しながらも、最終拍を1とカウントするなど、妥協しながら指導を工夫している。(Harnish: 132)。

このように西洋音楽とは異なる原理に基づくバリ・ガムランの学習を通して、バリ・ガムランの原理やコンテクストを学び、ひいてはバリ社会の協働性や平等主義を知ることこそが重要だとハーニッシュは考えている。大学の WME において伝統的なバリ社会のような共同体を創ることは難しいが、そっくり真似できずとも、それに倣うことで、ガムランが新たな学生の共同体を創るという。トリミッロスと同様、ハーニッシュもまた音楽を通して異文化の価値観を伝えることによって、学生の既成概念を取り除き、自己啓発を促すことを重視している (Harnish: 127、133-134)。

同じくジャワ・ガムランを教えるヴィッツレーベンも、音楽の理解は文化の理解に他ならないと考えている。たとえば、ガムランのさまざまなパートの中で、ゴングは先述の通り拍節の周期を閉じるもっとも重要なパートであるが、演奏する音の数から言えばもっとも単純なパートである。そのため演奏志向の学生はゴングのパートをつまらなないと感じたり、一種の体罰のように感じたりすると言う (Witzleben : 146)。また、ジャワ・ガムランの拍節構造の「難しさ」について、ボナンのパートを例に説明している。ボナンのパートは他のパートのあいだを埋めるように演奏するが、西洋音楽あるいは中国音楽に親しんだ耳で聴くと、拍節の頭を強拍のように感じてしまうため、演奏しているうちに「正しい」と感じる拍節へ合わせると、結果として全体からずれてしまう。学生時代のヴィッツレーベンがジャワ人の先生からずれを指摘されたように、WME の学生も演奏の途中からずれていき、ずれたことに気がつかなかったと言う (Witzleben : 147)。

ボナンの事例は、頭では他のパートを聴くことや合わせることの重要性を理解していても、身体が聴き方や合わせ方を体得していなければ、実践できないことを示している。ジャワ・ガムランの多くのパートは、一見したところ音数が少なく簡単そうに見えたとしても、それは西洋的な価値観からの判断に過ぎない。身体にとって「自然」に感じられる既知の価値観を抑えて、新たな価値観に身体をぎこちなくも集中させていくことによって初めて、身

をもって異文化を体験し、理解することができる。ガムランを教える教師たちが掲げる協働性の学びは、言葉にすれば一言であるが、WME の学生たちのようにガムランの原理を学び、既知の価値観とのあいだで格闘しながら少しずつ演奏できるようになり、仲間とのアンサンブルを通して実感することによって初めて意味のある生きた学びとなるだろう。

### 3-3. 異文化理解から多文化教育へ

このような異文化理解の学びを積み重ね、対象を拡げていくことが、多文化教育へとつながる。米国や英国では、多文化教育が実社会と結びついた重要な課題であり、人種的マイノリティの人々との共生が大きな目標にある。中東音楽を教えているマーカスは、アラブ文化の多層性を伝えたいと、WME ではアラブ音楽の中でも芸術音楽、民俗音楽、キャバレーの舞踊音楽の3つを分け隔てなく取り上げ、さらにアルメニア、ギリシア、ペルシア、トルコセファルディー（ディアスポラのユダヤ人）などユダヤ人の音楽も取り入れている。これに対して、学生からは現代のポピュラー音楽のヒット曲を取り上げないことへ不満の声が上がり、ネイティブの演奏家からは伝統を軽視していると注意されたと言う。また、大学があるサンタ・バーバラには中東からの移民が多数暮らしており、各民族のコミュニティ意識が強く、ときに民族間の緊張関係もあることから、成果発表会で中東のさまざまな民族のレパートリーを演奏すると、プログラムの内容や順序をめぐる批判を受けることがあると言う（Marcus: 206-211）。地域にもよるが、日本では諸外国の音楽の学習が政治的な問題へとつながることはまだ少ないと考えられるが、さまざまな立場からの評価は多文化教育を考える一つの観点となるだろう。

また、アフリカ音楽を教えるロッケは、アンサンブルを通じて人種差別問題を考える意義を訴えている。いわゆる白人の学生にとって、WME の学習を通じてアフリカの音楽を演奏し、成果発表会においてアフリカの民族衣装をまとうて人前でパフォーマンスを披露することは、アフリカ人という「他者」の感覚を体感する初めての機会になると言う（Locke: 181-182）。アフリカ音楽の研究・学習は、西欧の植民地主義・帝国主義と密接に関係しているからこそグローバルな政治問題と不可分であるが、ロッケは音楽の「変革の力」をポジティブに主張している（Locke: 184-187）。なお、16 の論考では、WME の活動によって欧米人が異文化の音楽を模倣する問題や、そうして欧米人が異文化を演じた結果が孕む西洋中心的な表象の問題についても論じられているが、文化の表象の問題についてはまた機会をあらためて論じたい。

#### 4. 終わりに

本稿では、日本の小・中学校の音楽の授業における諸外国の音楽の実践的な指導に向けて、英米の大学のワールド・ミュージック・アンサンブル（WME）の先行研究を考察し、諸外国の音楽を教える指導法と意義を検討した。異文化理解を目的として始まった WME は、半世紀以上の歴史を経て、米国各地から世界の大学へ普及した。多様な WME が存在するが、共通する前提条件として「大学のカリキュラム・場」があり、授業の目的あるいはゴール設定は、演奏の質やレベルを重視する「成果志向」か、学びのプロセスを重視する「体験志向」かによって、大きく2つの方向性があった。先行研究から WME の指導を考察した結果、その特徴を次の4点にまとめることができる。

1) 口頭伝承と身体的な学びの重視：WME の教師は、口頭伝承の基本である「聴いて真似る」という方法を、WME の指導においても重視している。学生は教師や仲間の音をよく「聴き」、互いに視線や息づかいも感じながら音を合わせていくことで身体的な学びを深める。

2) 楽譜の活用と記号的な学びによる補完：WME の教師は、WME の時間の制約も考慮に入れて、現地の新しい教習方法として活用されている楽譜を指導に取り入れ、効率化を図っている。身体的な学びに困難を覚える学生には、楽譜や言葉による説明などの記号的な学びによって学びを補完できる。

3) 学生の音楽性に合わせた指導法のバランス：口頭伝承と楽譜、あるいは身体的な学びと記号的な学びは、二者択一の方法ではなく、学生の音楽性に合わせて組みあわせることができる。

4) 非ネイティブにあわせた指導法の工夫：WME の学習は外国語の学習に喩えられ、とくに非ネイティブの教師は音楽の言語化・概念化によって、音楽の学びを観念的に捉えなおし、言葉を通じて音楽の構造やしくみを説明できる。

さらに諸外国の音楽を学ぶ意義である異文化理解について、とくにフィリピンのロンダーリャとバリおよびジャワのガムランの WME の事例を考察した結果、以下の2点を指摘することができる。

1) WME の教師が WME の目的としてめざす異文化理解は、学生がアンサンブル活動を通して、既知の音楽観（西洋的な美的音楽観）から脱却すること、対象とする音楽文化の価値観（集団的アイデンティティ、協働性など）を会得すること、ひいては自己啓発を促すことにある。

2) 学生の音楽性にもよるが、既知の音楽観からの脱却は決して容易ではない。それでも、音楽のパフォーマンスを通じて、身をもって異文化の価値観を学ぶことが、学生の実感を伴う生きた学びにつながる。

本稿では民族音楽学の研究書を日本の音楽科教育へ活かすことを念頭に考察を進めた。民族音楽学者の多くは研究者と大学教員の2つの顔を持ち、研究の傍ら大学生を指導している。研究と教育を同じ一人の人間の中で分けることはできず、大学の教員養成課程で教える筆者もまた研究と教育をつなぐ重要性を感じている。今後は学校教育現場の課題にも耳を傾けながら、同じ教師として学び高めあえる研究を志していきたい。

## 参考文献

Harnish, David. 2004. ““No, Not ‘Bali Hai’!”: Challenges of Adaptation and Orientalism in Performing and Teaching Balinese Gamelan.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 126-137. California: University of California Press.

Hood, Mantle. 1960. "The Challenge of "Bi-Musicality"." *Ethnomusicology* 4(2): 55-59

Hughes, David W. 2004. ““When Can We Improvise?": The Place of Creativity in Academic World Music Performance.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 261-282. California: University of California Press.

Interview with Ali Jihad Racy by Scott Marcus and Ted Solís. 2004. ““Can’t Help but Speak, Can’t Help but Play”: Dual Discourse in Arab Music Pedagogy.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 155-167. California: University of California Press.

Interview with Mantle Hood by Ricardo Trimillos. 2004. “Afterword. Some Closing Thoughts from the First Voice.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 283-288. California: University of California Press.

Interview with Hardja Susilo by David Harnish, Ted Solís, and J. Lawrence Witzleben. 2004. ““A Bridge to Java”: Four Decades Teaching Gamelan in America.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 53-68. California: University of California Press.

Locke, David. 2004. “The African Ensemble in America: Contradictions and Possibilities.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 168-188. California: University of California Press.

Marcus, Scott. 2004. “Creating a Community, Negotiating Among Communities: Performing



- Middle Eastern Music for a Diverse Middle Eastern and American Public.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 202-212. California: University of California Press.
- Netsky, Hankus. 2004. “Klez Goes to College.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 189-201. California: University of California Press.
- Solís, Ted ed. 2004. *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*. California: University of California Press
- Solís, Ted. 2004. “Introduction. Teaching What Cannot Be Taught: An Optimistic Overview.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 1-22. California: University of California Press.
- Sumarsam. 2004. “Opportunity and Interaction: The Gamelan from Java to Wesleyan.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 69-92. California: University of California Press.
- Trimillos, Ricardo D. 2004. “Subject, Object, and the Ethnomusicology Ensemble: The Ethnomusicological “We” and “Them”.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 23-52. California: University of California Press.
- Vetter, Roger. 2004. “A Square Peg in a Round HALE: Teaching Javanese Gamelan in the Ensemble Paradigm of the Academy.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 115-125. California: University of California Press.
- Weiss, Sarah. 2005. “Book Review: Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles by Ted Solís,” *Ethnomusicology* 49(3): 483-487
- Witzleben, J. Lawrence. 2004. “Cultural Interactions in an Asian Context: Chinese and Javanese Ensemble in Hong Kong.” In *Performing Ethnomusicology*, edited by Ted Solís, 138-151. California: University of California Press.

磯田三津子 2010 『音楽教育と多文化主義：アメリカ合衆国における多文化音楽教育の成立』 滋賀：三学出版

オング, ウォルター・J 1991 『声の文化と文字の文化』 桜井直文, 林正寛, 糟谷啓介(訳)  
東京：藤原書店

川口明子 2002 「スンダのガムランにみられる口頭性の変容——芸術教育機関における楽

- 譜の導入を中心に――』『東洋音楽研究』67：23－42
- 川村恭子 2011 「米国における多文化音楽教育に関する研究――1967 年以降の多文化音楽教育の指導例を中心として――」8：31－40
- 桐原礼 2009 『世界の諸民族の音楽による異文化理解――自文化への気づきの視点から――』東京学芸大学博士論文
- 桐原礼 2011 「音楽科教育における異文化理解をテーマとした学習の位置づけについて」『学校音楽教育研究』15：125－126, 日本学校音楽教育実践学会
- 桐原礼 2012 「諸外国の音楽の学習における研究動向」『音楽教育学』42（1）：32－39.
- 谷正人 2007 「異文化理解における「わかりにくさ」の効用:―わからない自分への気づきへ―」『音楽教育学』37(2)：1－12
- 徳丸吉彦 1996 『民族音楽学理論』東京：放送大学教育振興会
- 八木正一, 磯田三津子 2013 「音楽科における異文化理解実践の系譜と課題」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』12：15－22

・インターネット資料

- Conner, Ron. 2011. “Institutional Histories Entry: Ethnomusicology at the University of California, Los Angeles” (SEM [https://www.ethnomusicology.org/page/HS\\_InsUCLA](https://www.ethnomusicology.org/page/HS_InsUCLA) 2021 年 9 月 1 日閲覧)

表 1 : Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles (Solis ed. 2004) の著者／勤務大学／WMEで教えている音楽／教える立場

章	著者名	勤務大学	WMEで教えている音楽	教える立場： ネイティブ／ 非ネイティブ
1	トリミックス Ricardo Trimillos	ハवाई大学	フアイピンのロンダーリヤ Rondalla、日本の箏	ネ／非ネ
2	* スシロ Harja Susilo	ハワイ大学	ジャワ・ガムラン	ネ
3	スマルサム Sumarsam	ウェスリヤン大学	ジャワ・ガムラン	ネ
4	アヴェリル Gage Averill	ニューヨーク大学	カリブ音楽（カーニバルの音楽）	非ネ
5	ヴェッター Roger Vetter	グリネル大学	ジャワ・ガムラン	非ネ
6	ハーニッシュ David Harnish	オハイオ州ボークリング・グリーンン州立大学 (BGSU)	バリ・ガムラン	非ネ
7	ヴァイツレーベン J.Lawrence Witzleben	香港中文大学	中国の江南絲竹、ジャワ・ガムラン	非ネ
8	* ラシー Ali Jihad Racy	カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA)	アラブ音楽	ネ
9	ロック David Locke	タフツ大学	アフリカ音楽	非ネ
10	ネツキー Hankus Netsky	ニューイングランド音楽院	クレズマー音楽	ネ
11	マーカス Scott Marcus	カリフォルニア大学サンタ・バーバラ校 (UCSB)	中東音楽、北インド古典音楽	非ネ
12	ラスムッセン Anne K. Rasmussen	ウイリアム・アンド・メアリー大学	中東音楽	非ネ
13	ソリス Ted Solis	アリゾナ州立大学	メキシコのマリンバ音楽	半ネ
14	キスリーク Michelle Kisliuk & K.Gross	ヴァージニア大学	アフリカのバカ BaAka族（ピグミー）の音楽と踊り	非ネ
15	ヒューズ David Hughes	SOAS ロンドン大学東洋アフリカ学院	ジャワ・ガムラン	非ネ
16	* フット Ki Mante Hood	カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA)		非ネ

\* は著者へのインタビューをまとめた論考