拓殖大学北海道短期大学研究紀要 第 4 号：1-13（2024）

暗黙知を具現化するピアノ演奏指導の研究

中村佐知子*・木村貴紀*

Embodying Tacit Knowledge in Piano Performance

Sachiko Nakamura　Takanori Kimura

概要：本学の保育学科では、1 年次での履修科目である「ピアノ表現Ⅰ」で「バイエル教本」、2 年次の「ピアノ表現Ⅱ」では「保育のピアノ伴奏　子どもの大好きなうた 150 曲」の使用によるレッスンが規定されている。講義要項には各々、「簡単な子どもの歌の伴奏ができる技能を身に付ける」「コードを用いて簡易的、即興的な伴奏ができる」ことが到達目標として掲げられている。2 年次の弾き歌いのテキストには音名が書いてあり、その音名のカナをなぞれば、ピアノによる発音は確かに可能ではあるが、単に音を間違わずに弾くことのみがここで標榜されているわけではない。筆者はともに、学生が難しいという意識を持つことなく奏するスキルを身につけ、ひいては将来的に保育者として、子どもたちの顔を見ながら演奏と表現が併せてできるだけの、いわば「余裕のある演奏」が可能になるためにはどのようなピアノ指導が求められるのかを、ゲシュタルトの法則及び暗黙知と重ね合わせて探る。

キーワード：暗黙知、ゲシュタルト、手ぐせ、伴奏

１．はじめに

本学に限ったことではないが、保育者養成機関には、専門学校・短期大学・4 年制大学という校種を問わず、これまでピアノの学習経験がなく、ピアノに触れたこともなく、読譜もままならないという初心者が多く入学してくることは決して珍しくない。

高校までの期間に吹奏楽や合唱などの音楽体験を持っているのであれば、殊に読譜については入学後も一定程度有効に作用する。だが、そのような過程も踏んでおらず、ひいては後述する音楽的「型」も持たないまま、必要に迫られてピアノ学習に取り組むことを余儀なくされる場合は、最も簡易に音を出せる楽器であることを理由に取り組むという流れに、ある意味で乗らざるを得ない。しかしそれでは、ピアノという楽器の特性を勘案した取り組みへと至るには困難を伴う。どの楽器も特性を持つことは言うまでもないが、「猫が歩いても音が出る」とも揶揄されるピアノという楽器での「音の出しやすさ」という一側面のみに特化して取り組んだ場合、ピアノという楽器の特性を看過しがちになり、学習者にとって不利にも働きかねない。

それでは、先にも挙げたピアノ以外の音楽体験を持つ入学者に目を向けると、そこでのピアノの演奏技能の習得に於いては、ピアノという楽器の特性を根幹とするピアノに特有の技能との相関的な学習が求められる。つまり、ピアノ演奏に於いては、読譜した情報がピアノに対する適正な技能の上で具象化されて、初めて現場で有用なピアノ技能として結実する点に於いて、読譜力はそれなりに優位に働く要素として認められる。しかしやはりここで

*：保育学科　連絡先： saccianne@gmail.com

も、現段階ではピアノそのものの技能が切り離されて考えられていることで、読譜力がピアノの技能習得またはその上達には直結していない。

一方で、幼少期からピアノに触れてきている学生も少数在籍するが、そのような経験者は本稿では対象としない。それは、いわば「意識下に潜在しているスキル」を既に無意識的に体得し、その活用も同様に無意識に近い状態で表出しているからである。的確な指導ができる人材との邂逅があり、その指導を幼少期特有のスポンジが水を吸収するような柔軟さで咀嚼し血肉化したこの経験者たちは、これから対象としようとしている初心者の目標という位置づけにあるといったん言える。そこには、然るべき時間をかけることで累積され構築されてきた結果が、学習者の上に表れているからに他ならない点が理由として挙げられるからである。

ところが、そのような既習者と同等の成果を得るために、初心者に対して 2 年間という限定された期間中に、あたかも圧縮したかのような指導を行うということは、まったく現実的ではない。

また本稿は、クラシック音楽演奏では金科玉条と化しているほどの、楽譜に忠実にという題目のもとでの、細大漏らさない音化を目指しているわけではない。繰り返しになるが、講義要項に記載されている「コードを用いて簡易的、即興的な伴奏ができる」ことを現実化させるためには、楽曲を記譜されている情報として受け止めるのではなく、楽曲の本来的な姿を自分なりに咀嚼し、それを自分の感性と力量との兼ね合いの中での表明という手続きはどうしても欠かせない。そこには指導者の援用が不可欠ではあるが、それはこの取り組みに限ったことではなく、関わる度合いが習熟度に伴って変化を生じさせるのは、極めて自然な成り行きでもある。

ピアノの技能をはじめとして、とかく実技の習得は感覚に依拠しがちではあるが、本稿ではマイケル・ポラニーの提唱する「暗黙知」を、その感覚で捉える行程上に導入し、ピアノ指導またはその技能の習得にどのような所産をもたらすことができるのかを追う。

２．ゲシュタルトの法則と暗黙知の近似性とピアノ指導への転化

日本語で「形態」と訳されるドイツ語の「ゲシュタルト Gestalt」だが、ここではマックス・ヴェルトハイマーによって提唱された「ゲシュタルトの法則」に立脚して、この点をこれまで特に音楽的素地を持たない保育者養成機関の学生にどのように適応させることができるかを追う。

この「ゲシュタルトの法則」とは、外見的な特徴を認知するにあたって、本来的には個別に認識するものと目される局面にありながら、実際には対象となる個々よりもその集合体である全体像として捉える形態心理学である。細部に対する感知を統合して全体的な特徴の認識に至るとも換言できるが、これを近接・類同・連続・閉合・共通運命・面積・対称性という７つの項目からアプローチするというものである。本稿で取り上げるのはこのうちの「近接の法則」だが、これは大きさ・色・形状などの違いがあっても、そこで集合体をなす個々の互いの距離感が近ければ、個別的要素に対するよりも、個々によって形成された集合体の方での認識が勝るという心理傾向を指す。それは、「人間には外界に無秩序に存在するものを秩序づけて『まとまり』として知覚する傾向がある。（中略）このまとまりとして知覚する傾向を『群化』」（水野 2010 : 160）と呼ぶと定義づけがされているが、そこでは、

同じ内容をもつ情報であっても、配置の違いによる伝達の正確さや速度などの面に顕著に表れていることから、この近接を踏まえた配置の方に、認識や理解などの点で格段の優位性が確認されるのである。

それでは次に、掲題の「暗黙知」をピアノ演奏に適用させるという問題について考察を進める。

「暗黙知」とは、個人の経験や勘などという言語化できない内容を指しており、ここから言語化や数量化ができない身体的作動を指す「身体知」が派生している。いわゆる芸事とカテゴライズされる技能はおしなべてこの性向があるといえ、古来より「芸（の技）を盗む」などと形容されるものである。音楽もその例外ではなく、ノンバーバル・コミュニケーションとしての位置づけからも、そもそもすべからく暗黙知の理解に基づいているものである。よって、「ある技能を実行することのために、我々はさまざまな筋肉活動の集合について感知していることに依拠する、と言おう。我々は、筋肉の個々の要素的な諸活動から、それら諸活動が共通に奉仕している目標の実現へと、注目するのである。したがってふつう我々は、これらの要素的な諸活動を明確に語ることはできない。我々はこれを暗黙知の機能的構造とよぶことができるだろう」（ポラニー 1980：24）との指摘でも明らかなとおり、暗黙知と近接の法則との間に共通項を見出すことができる。

往々にして初心者に見られがちな傾向は、視覚から取り入れた情報に対して的確な指令が出されず、それが行動として反映されないという点が挙げられる。つまり、読譜した内容の具現化である音化に際して、手指が相応の適切なポジションをとることができないという、情報と理解と行動のいずれに於いても分断が見られるという例である。これらを滑らかに接続させるには経年に伴う習熟の累積が欠かせないのだが、「はじめに」の項でも触れたように、2 年間という限られた年月の中で行うには、度々議論の俎上に乗せられる、「何の教材（楽曲）を使うか」よりも、「いかに教材（楽曲）を扱うか」に尽きるだろう。よってここでは、「コードを鳴り響かす、という問題に関して、（中略）まず手始めに位置を探して、目をつける、ということを相当量経験する必要がある。それは第一に、必要なひとまとまりの音が埋まっているあたりを何度も見返して、その様子がみえてくるようにする。（中略）目が動くと同時に手も対応して動くようになった時、初めて、手は存在する、と言える」（サドナウ 1993：10〜11）という指摘の中に、まさに先の「近接」での原理が生かされており、同時に「いかに扱うか」についてのエッセンスが凝縮されていることがうかがえる。

1 年次で使用する「バイエル教本」は、主に右手の練習を主体として書かれていることで、低音部譜表の読譜や左手の独立性などがいずれも副次的にしか学習できないなどの批判があることは否めないが、それは極めて簡素化されていることで、初心者の学習用としての使用に耐え得る点が逆説的に挙げられる。同時にその左手に於ける簡素性は無駄な動きを極力排除してもいて、和音の遷移時に至近距離で移行できるという、跳躍の省力化がはかられている。それだけに、左手の訓練としては先述したような十全さを著しく欠く局面があることも否定できないが、本稿で狙いとする、理論ではなく「型」からのアプローチには便宜的でもある。よって、主要三和音という限定的で、かつ基盤をなす和音にのみ暗黙知の理解を重ね合わせるのであれば、その対象が習熟度の十分でない学生であったとしても、技能的な向上につなげられるものと考えられる。

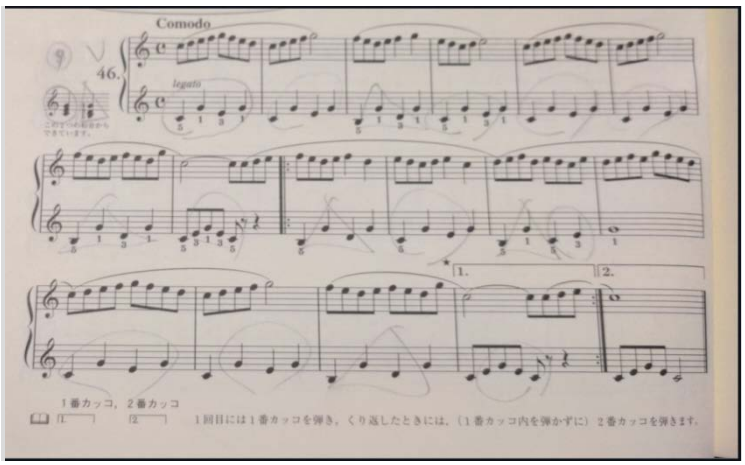
３．１年次に於ける「バイエル」の中の合理化された「手ぐせ」

ここでは、1 年次に使用する「バイエル教本」中の楽曲を取り上げ、そこでの扱い方を追う。

初心者にとっての喫緊の課題は、読譜とそれに伴うポジションの確保の習熟である。この、型の識別の作業に際して、楽譜を追うことにのみ血道を上げていては、標榜する地点にまでなかなか至ることはない。「はじめに」の中でも指摘したように、これが経時的な作業であることに鑑みた時、指導者による施策次第である点を本章では第 46 番と第 49 番を取り上げ、考察を試みる。

第 46 番で用いられる和音として、Ｉ（ドーミーソ）とＶ（シーレーソ）の 2 種類が挙げられる。ただ実際には和音で奏されるのではなく、それぞれの構成音で形成されたアルベルティ・バスによっている。また指導にあたっては、「Ｉを『ドーミーソ』と理解する」という、従来的に行われてきたような根拠を明らかにしての理論的な側面には敢えて触れない。それは度々繰り返しになるが、今次の狙いが、限定された時間の中でいかに効率的な手法によるかを狙いとしていることで、そこに理論を絡めることなく、それでいて実地に耐え得るスキルの体得を目的としているからに他ならない。

譜例 1



まずＩ－Ｖ－Ｉの連結を例として引き、その連結時でのＩは「気をつけ」または「直れ」、Ｖは「礼」という、誰もが経験として記憶に刻まれている響きを想起させ、確認させる。その後楽譜上に、Ｉに該当する小節には〇を、Ｖの構成音と認められる小節には△を書かせる。ここで本来身につけさせるべき和音記号などには抵触せず、一見音楽的な狙いとは齟齬を生じさせるような〇と△のみ使用するのだが、これは〇や△という「顔」を識別するゲシュタルトの法則を、音楽の読譜上に適用させる狙いがあるからである。

このあと、左手のヘ音譜表上のみに着目させ、どの小節に〇と△のどちらが該当するのかを探し、発見した箇所に〇と△のいずれかを書き入れさせるが、ここまでが実際に弾くにあたっての前段階となる。

そうして演習の段階に移行するのだが、次はピアノ奏法に於けるいわゆる「手ぐせ」を導入する。

この「手ぐせ」は、本研究を長年行っている本稿著者のひとりである中村が、自らが受講したかつてジャズのレッスンで「手ぐせ」を奨励された時、その指導方法に驚きを隠せなかった体験に端を発しているのだが、それは、理論による音の積み重ねで考えるよりも、まず身体で覚えるという身体知からの導入である点に対する驚きゆえである。

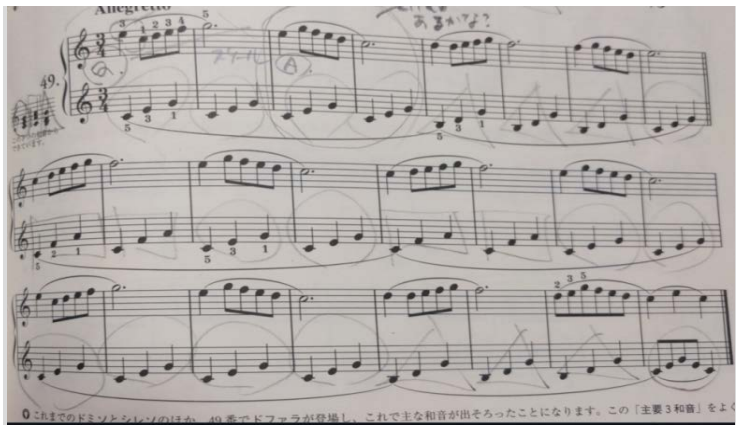
ピアノで「音を作る」作業に於いては、ピアノという楽器の特性上、押せば音が出るという機能が既に設えられていることで、他の楽器よりも特別な意識を持たずとも、時に無造作に音を出しがちである。それだけに、そのような楽器に於いての一連の動作の反復は、時間の経過とともに洗練度を増す。確かに動作としては時間とともに一層の滑らかさが確保されてくることもあり、この段階を「慣れてきた」と形容できるところでもある。しかしこの「慣れ」は諸刃の剣でもあり、一方で特段意識せずとも、あるいは無造作であったとしても、反復の累積によってそれらしい型が形成される。そしてやはり、無意識または無造作にこの型をなぞることで一応は楽曲として一定程度の造形に至りはするが、それもピアノという楽器が、もうひとつの側面として手ぐせによる演奏をも許容し得る特性を兼ね備えているからでもある。

ピアノに於ける「手ぐせ」という言い回しは、相応しくない運指などにネガティブな意味で使われることが少なくないが、逆手にとった発想を以て、「手ぐせ＝悪癖」と安易に結びつけるのではなく、身体知と暗黙知の双方から取り入れ、それらによる適切な運指や筋肉の使い方の指導を今後標榜する。

ここでは、〇と△を顔に見立て、それを飽くまでも手の形と連動させ、更には人の顔を識別するかのように〇と△の音の違いとして認識させる。だからこの楽曲内での〇と△の認識から掘り起こしに至るまでと、そのあとの反復によって一定の型を習得するまでという各々のプロセスは、前者が発見で後者が経験とそれぞれを読み替えることができるのだが、そこでのその両者の結びつきこそが、まさに暗黙知的な力でもあるのである。

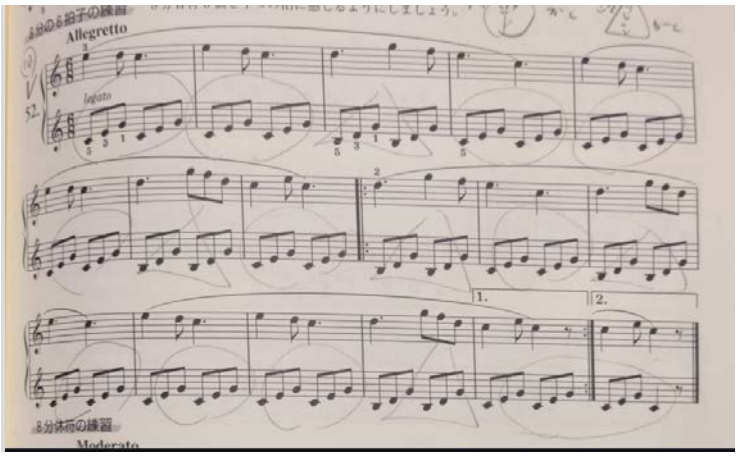
この第 46 番での要領を踏襲して、第 49 番も同様に取り組ませる。ここでは新たにⅣ（ドーファーラ）の和音が加わることになるので、Ⅳのある小節には□を充当させることとし、該当箇所に記入させる。

譜例 2



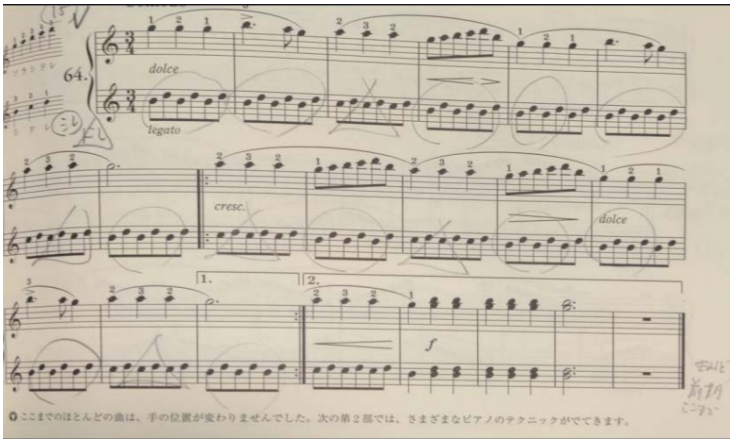
こうして主要三和音としての○△□が揃った。学生の習熟度によっては、副三和音も含む楽曲も適宜検討する機会もあると思うが、本稿で対象とする学生の力量に鑑みた時、主要三和音のみで構成される楽曲に限定した上で今後も考察を試みたいと思う。なによりこの三つの顔のみに絞ることで、初心者にとっての理解を容易にすることにとどまらず、冒頭に掲げた「簡易的、即興的な伴奏」が、今後現場などで求められた際にも対応し得るスキルとして有用となることが推測されるからである。

譜例 3



○であるⅠ（ドーミーソ）と△に当たるⅤ（シーレーソ）で構成されている例として、この第 52 番は第 46 番以上に卑近と言えるだろう。それは各和音記号を形成する構成音がそのまま伴奏形として用いられているからである。第 46 番では、さほど時間がかからないとはいうものの、構成音を 1 音ずつ追っていきⅠに到着するプロセスを辿るが、第 52 番ではそれがより直接的だからである。このあたりは学習者の力量に応じて、2 曲に於ける正副の匙加減が問われるところでもある。

譜例 4



第 64 番は、本学の「ピアノ表現Ⅰ」に於ける、後期の初心者用到達目標として設定されている楽曲である。この楽曲は、調号上でこそハ長調に見えるものの、実質的にはト長調の

楽曲である。これまではすべてハ長調で進められていたところを、第65番以降は漸次、調の種類を増やしていく構成がとられている。よってこの曲は、今後様々な調にわたっていく橋渡しの役割を担っており、同時に新しい調へと遷移していく際の契機ともなっている。

この曲は第1小節目での「シーレ」と、第3小節目に現れる「ドーレ」の各連続した音型の2種類のみで構成される。これまでの手順に則って、前者には〇、後者には△を記入するところから始めさせるが、この楽曲での狙いはその類型を反復させることにとどまるのではない。従来どおりに進めるとしたら、むしろこの曲以前に掲載されている楽曲の方が難易度が高いものもあるほどであることから、ここで主眼とするのは、別の切り口からアプローチされているという、突如現れたト長調の楽曲に対する触手感である。ここで感覚に依拠するような触手感によっているのは、既述したように、調に対しての予備知識的な前段を取り払うことをここでも例外なく前提とするからである。そしてそのような先入観なしに型のみを受け入れることが、そのまま今後も頻出することになるト長調に対する端緒でもあり、同時にそれこそが暗黙知そのものでもある。

４．2年次に於ける、刷り込まれた「手ぐせ」の応用

2年次では、ピアノに馴染むという単なる練習の段階から更に一歩踏み込み、より実地に即した弾き歌いの演習を中心として展開する。

学習者にとってのモチベーションを高める材料は様々に考えられるが、既知的な内容に親和性を感じるという、学習者とその当該内容との距離の短縮がそのひとつとして挙げられる。つまり、1年次の「バイエル教本」中の楽曲は決して難解な旋律を使用しているわけではないものの、やはり学習を大命題とする練習曲という域を出ないとの印象は否めない。それはなによりも、バイエルで使用されている旋律が特段声楽的ないしは歌謡的とは言えない点に起因しているからである。それが 2 年次で取り扱う童謡をはじめとする子どもの歌は、かつて学習者自身もが親しんだであろう馴染み深い楽曲が多いことで、古い思い出を呼び覚ますなどの、楽曲をより身近に感じながら接することができるというアドヴァンテージを備えている。幼児を対象として、「（前略）自然に口ずさむ歌や、ことば遊びがあることに気づくだろう」（井口・水崎 2024：11）との指摘があるが、これはなにも幼児に限ったことではない。

次に、高い難易度の弾き歌いとは、歌・右手・左手の三者各々がまったく異なる動きによりながらも、バイアスがかかることのない共立であると言える。よって今般取り上げる最も難易度の低い弾き歌いとは、歌と右手が同旋律を扱い、左手が簡易な音型で支えるという図式になる。

それでは 2 年次の学習者の実態はというと、ヘ音譜表上の音型がいかに簡便化されてはいても、音楽の流れを止めてしまったり、または右手と合致した動きを確保できないなどの不都合を生じさせるのが実情である。それは学習者が、右手で奏する旋律に対しての思い入れや親和性があるだけに、バイエルの学習時のような右手と左手のみならず、そこに歌も並立させる必要に迫られている弾き歌いという形態での状況に対する、しがらみのような感情にも捉われかねないという点を含有しているからでもある。

ならば、左手を単音のみ奏すると割り切る方が学習者にとってもわかりやすいのではないかとの仮説が立てられる。そこで使用するのは、先の三和音のうちの根音のみであり、こ

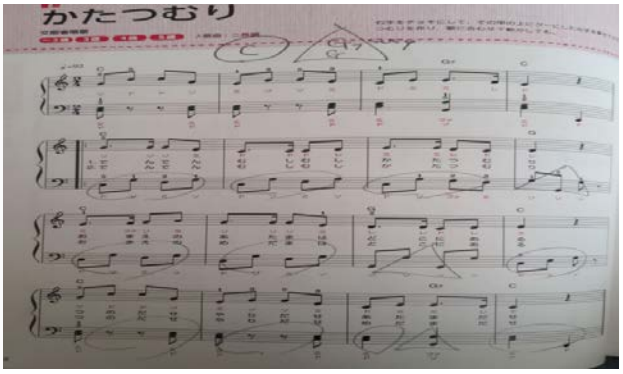
れなら学習者自身の弾きやすさにもつながるのではないかと期待されるところだが、それにはコードネームの素地を備えていないと根音を導き出すことすら叶わないことが指導をとおして確認された。

そこで、2 年次の「ピアノ表現Ⅱ」で使用する「保育のピアノ伴奏　子どもの大好きなうた 150 曲」の各曲に付されているコードネームを用い、コードネームと既習の○□△とを紐づけした学習として取り組ませる。そしてここでもやはりコードという理論面のみに依拠することなく、そのコードを手ぐせの型が援用する形をとることで、より安定的な伴奏の標榜を試みた。

例えばハ長調を例に引くと、C=○、F=□、G=△と定義づけるのだが、この雛形を指導者側が示し、学習者には楽譜に書き込ませた上で、識別までの作業を課す。学習者は 1 年次で既に手ぐせを習得してきているので、ここまでの取り組みの段階では特段の問題点は認められない。

しかし一方で△として考えられる和音は 1 種類のみではないことから、△の指導には注意を要するところである。

譜例 5

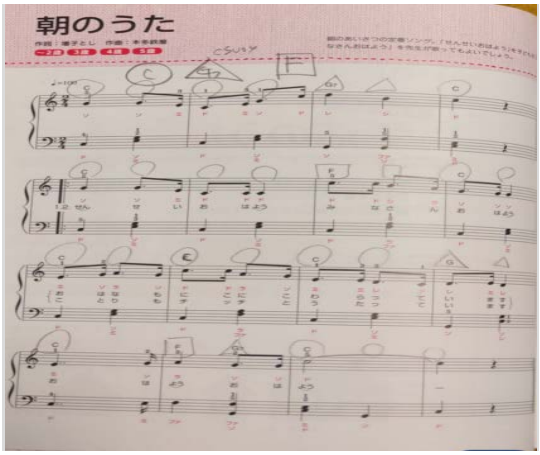


具体的には、譜例 5 での△の箇所で確認できるとおり、△ではあっても G や G_7という異なる類型が示されていることが挙げられる。Ⅴの主音のみがオクターブで反復される（第 8 及び 11 小節）、Ⅴの和音の主音（ソ）から 7 番目に当たる音（ファ）を付加した$Ⅴ_7$の使用（第 15 小節）などがそれで、Ⅴと$Ⅴ_7$の両者は、Ⅴ度という共通項はありながらも、$Ⅴ_7$がⅤに第 7 音を付加していることで、より終止感が強まるという大きな差異を生じさせる。ここでの場合、指導者がⅠ（ドーミーソ）とⅤ（シーレーソ）の共通音（ソ）を残しつつ C の第三音を第四音に変換した結果、○に近い手ぐせにできるという sus4 の特性を踏まえた上での活用の仕方を示すことで、学習者側の理解が一層深まると思われる。sus4 とは、根音から 3 度上の音の代わりに完全 4 度上の音を代替的に使用した手法であり、例えば Csus4（ドーファーソ）であれば 4 番目の音（ファ）は C の 3 番目の音（ミ）へ進みたくなるという性向を持つことで、Ⅰの和音（ドーミーソ）への収束（『解決』）の意向を持つという特徴がある。よってその活用の仕方とは、楽曲中でのⅤもしくは$Ⅴ_7$に着目し、そこをⅠsus4 に変換することで、理解がより容易になるものと目される。

また、指導者が△の周辺の手ぐせを明示する必要がある。そうした作業をとおしてでも、

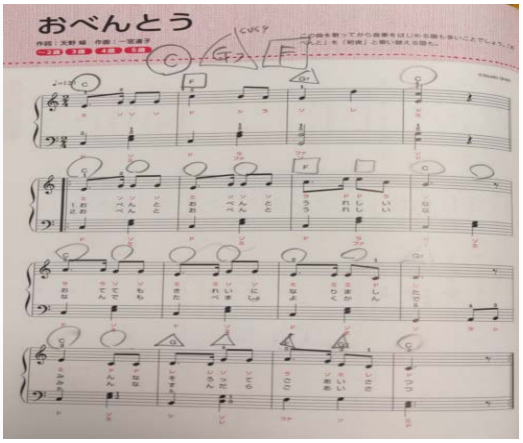
手ぐせとして無理なくポジションをとれるコードとして sus4 が挙げられる。その「無理のなさ」とは、跳躍が少ないというこの和音の特有の型を保有していることが最大の理由と言えるだろう。それは、Ⅰsus4 というコードの配置が、Ⅰの基本形の型と合致して弾き進められるポジションを備えているとも換言できる、合理的な並びによっていることが理由として挙げられる。これは、左手が利き手でない場合には特に顕著で、利き手でない手の跳躍に気をとられなければ、旋律を司る右手に専念できることの有効性が、技術的にも心理的にも大きく作用することは言うまでもない。習熟が十分とは言えない、本稿で対象としている学生の水準に照らし合わせた時、それは特に顕著に認められるところでもある。そしてなによりもここでの優位性とは、その跳躍を必要としないという身体感覚が、近接の法則にフォーカスして重なり合うという点である。そしてこのような事例は、当該テキスト中でも以下のような数々の楽曲で随所に認められる。

譜例 6



先ほどの定義に従って、1 段目 3 小節目での G_7、3 段目の 4 小節目での G、４段目の 2 小節目での G_7が Csus4 として用いられている。

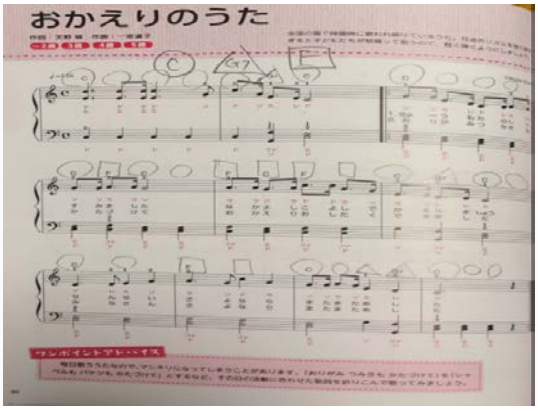
譜例 7



同じく、1 段目 3 小節目での G_7、3 段目の 4 小節目での G_7、４段目の 2 小節目での G、続

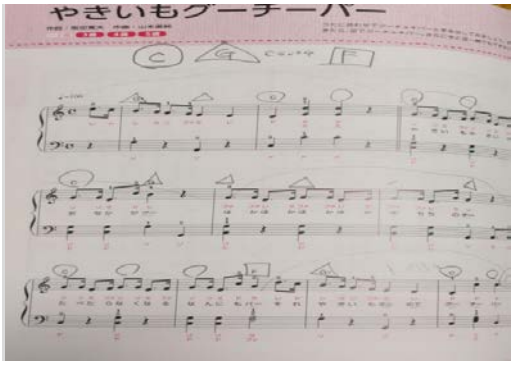
く３小節目での G_7 が Csus4 として用いられる。

譜例８



同様に、1 段目 2 小節目での G_7、2 段目の３小節目での G_7、３段目の３小節目での G_7 を Csus4 として用いる。

譜例９



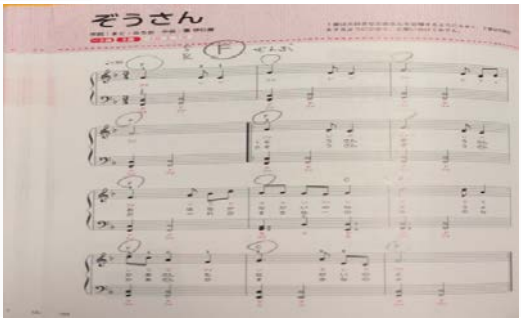
これも同様に、1 段目 1 小節目での G_7、2 段目の 1 小節目後半～３小節目での G、３段目の３小節目での G_7 が Csus4 として用いる。

一方、弾き歌いの楽曲の中にはワンコードのみで弾けるものもある。この点も先の sus4 と同様に、学習者の心理上に安心感をもたらすひとつの材料ともなるが、その作用は決して小さくないことから、ワンコードでどれだけの楽曲を形成できるのかを例示することでそのような事例が多くあることの認識を促すことは、楽曲には様々な類型があることの理解を促す契機として、極めて有用に思われる。

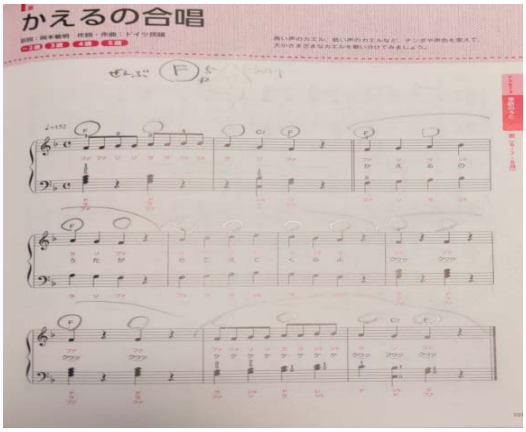
というのは、ワンコードに於いて単調性はどうしても免れない。だがこの点を逆手にとり、またそこに暗黙知を絡めることで、このあと譜例 10 で取り上げる「ぞうさん」という楽曲で対象となっている象という動物の捉え直しの契機にすることが考えられる。それはこれまでに象を見た経験などからの、身体内に浸透しているイメージの呼び戻しでもあり、それによって例えばのっそりした重々しさや、のんびりとした、あるいはゆっくりと歩を進める様子などが、楽曲がワンコードだからこそ、そこになんらかのイメージをまとって加味されることが可能となる。これなら、本学の到達目標とも読める「簡易的、即興的な伴奏」

に向けての最も近似的なアプローチともなり得、ひいては移調への派生的な学習を視野に入れることも可能になるのではないだろうか。

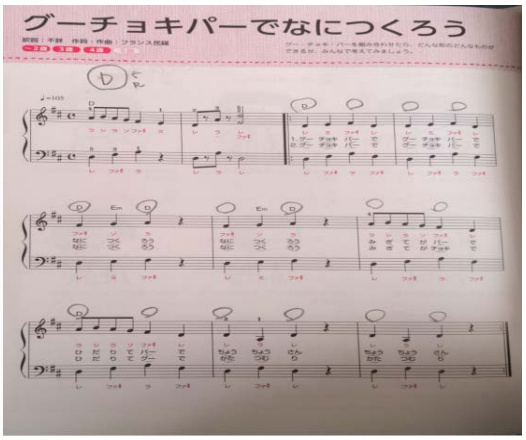
譜例 10



譜例 11



譜例 12



また手ぐせの中で、どの音を省略の対象とするかは、これもワンコード同様、当初指導者が示す必要がある。省略可とされている音は、本来理論的な裏づけをもつものではあるが、これもこれまでと同様に、その理論的な側面を掘り下げることが学習者の知識的な混乱を招くことにつながりこそすれ、その知識を追いながら和音の組み立てを追っていくという

作業が現実性を欠くことからも、ここでもどの手ぐせの型にはまるのかを第一義とすることに比重を置く。

５．おわりに

保育現場での音楽で求められているのは、幼少時から高度な音楽的スキルを課すことではない。就学前の音楽活動が遊びと関連付けて行われることが求められている点に鑑みた時、保育者は子どもの様子に注意を払いつつ、多彩な音楽的プログラムが展開されることが望ましい。これは、こと弾き歌いに関してでは、保育者は楽曲の演奏精度の向上に目を向けるのではなく、これまでにも触れてきたように、楽譜の内容に拘泥せず、かつ子どもの嗜好や要求に応えるべく、ともにいきいきと音楽を楽しめる心情を持つことが第一義となる。そしてそのような心情の確保や維持のためには、保育者自身の安定的なスキルが必須となることは論を俟たない。

そのような保育者像を標榜し、2 年間という極めて限られた期間の中で、就職後も可能な限り応用の利く音楽的取り組みを、ここまで列挙してきた。第 2 章で述べたように、1 年次では「バイエル」を使用して合理化された「手ぐせ」の体得に特化し、理論よりも型に対して習熟するという点に多くの時間を割いた。それだけ集中的に学習させる理由は、第 3 章で明らかになる。つまり「刷り込まれた『手ぐせ』の応用」と題名にあるとおり、1 年次での「手ぐせ」の学習が徹底されていて初めて、延長線上にある次のステップでもその成果を表明することができるのである。

「『人は自分の知らないものをどうして探求できるのか』というメノンの問に答えて、ソクラテスは、『探求し学ぶということは、魂が生前に得た知識を想起させることである』」（プラトン：122）あるいは、「われわれは人間としてこの世に生まれてくる前に、すでにあらゆるものを学んで知ってしまっている。だから、われわれは自分が全然知らないことを学ぶわけではなく、じつは、『学ぶ』とか『探求する』とか呼ばれているのは、すでに獲得しながら忘れていた知識を想い起こすこと（アナムネーシス）にほかならないのである」（同：127）という想起説に従えば、現在取り組んでいる事象は既に経験値を得ている内容の再生であり、それを看過していたのが未知の領域に踏み出す前の自分ということになる。

この点に鑑みた時、2 年次はいわば「想起の前段階（貯蔵）」とでも言うべきフェーズに直面しており、手ぐせに身体知が作用して暗黙知化するというステージにさしかかることになるのである。ただこの点については、これまで繰り返し触れてきたとおり理論的な側面には触れないこともあり、学習者は指導者の提示した雛形に合わせて自分で段取りし取り組むことに専心することは、実は単なる再生にもとどまりかねない。換言すれば、指導者の道筋に沿った取り組み以上の成果は考えにくいということでもあるのだが、よって指導者がこの点を踏まえて学習者に課すだけでなく、時に平易な文言によって概要を噛み砕いて伝えるという援用的な補足もが必要なケースもあると言えるかもしれない。

だがいずれにしても、当初は直示的定義的に始めたそのスキルを、やがて学習者なりに能動的に取り組み、吸収して表明するというところまでをひとつのパッケージとして 2 年間の学修とするという点は変わりがない。そしてその習得の成果は、本人も無自覚の中で現場での実地をとおして投影されているかがひとつの表れとして認められる点と考えられるが、それがやがて意識化され想起に至るという行程を辿った時、そこで初めて真の暗黙知とし

て音楽上に反映されることになろう。

【参考文献】

水野伸子『幼児期における音楽理解の発達　―「体制化」の過程―』　2011 年　岐阜女子大学紀要（40）
マイケル・ポラニー『暗黙知の次元』　1980 年　佐藤敬三訳　紀伊國屋書店
デヴィド・サドナウ『鍵盤を駆ける手　社会学者による現象学的ジャズ・ピアノ入門』1993 年　徳丸吉彦・村田公一・上田隆嗣訳　新曜社
井口太・水崎誠　『改訂版　最新・幼児の音楽教育　幼児教育教員・保育士養成のための音楽的表現の指導』　2024 年　朝日出版社
プラトン『メノン』（電子書籍版）　2018 年　藤沢令夫訳　岩波書店

【引用楽譜】

阿部直美監修『保育のピアノ伴奏　子どもの大好きなうた 150 曲』　2011 年　日本文芸社
伊藤康英編『バイエル ピアノ教則本　やさしい楽典付』　2006 年　音楽之友社