

# ジャズの即興演奏学習場面における演奏者の「音の協働探索」 “Collaboratively Exploring Nice Sound” by Players in Jazz Improvisation

蓮見 絵里<sup>†</sup>

Eri Hasumi

<sup>†</sup>立教大学大学院文学研究科

Graduate School of Arts, Rikkyo University

er317hsm@hotmail.co.jp

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the characteristics of the interaction between a teacher and student while making nice and comfortable musical phrases in jazz improvisation lessons. The study focused on the use of speech and instrumental sounds. Video data showing one-on-one interaction was analyzed.

The analysis revealed six methods of interaction: (1) the teacher extracted a part of previous student's performance on assessment using the sound of the instrument; (2) the teacher improved a phrase made by the student; (3) the student expressed her point of view using the sounds of the instrument; (4) the teacher played musical phrases contrasting with the student's previous one; (5) the teacher used jazz theory to rework the musical phrase; and (6) the teacher designed a musical phrase with self-assessment.

**Keywords** — Improvisation (即興演奏), Collaboration (協働), Situated Action (状況的行為)

## 1. 問題と目的

### 1.1. ジャズの即興演奏での「快適な音の探索」

ジャズの即興演奏では、パフォーマンスのなかで前もって作曲された素材を改訂しつつ、予期しなかったアイデアのデザインを行う[1]。その際、前もって作られた曲のメロディーやコード(和音)が、おもに即興演奏のための構造を提供する[9]。これは、演奏者がオリジナルの曲に対して崩しを行うことを意味する。

しかし、オリジナルの曲に対して単に崩せばよいというわけではなく、快適さを持った音であることも必要である。即興的にメロディーを作り出すならば、それが曲のコードに対して快適な音である、あるいはメロディーという一つのまとまりが快適なものである必要がある。しかし、あるコードに対して、毎回決まったアプローチを行えばいいというわけでもない。なぜなら、直前までどのような演奏が展開していたのかによって、次に求める快適な音は異なるからである。

このように、ジャズの即興演奏では、その瞬間のコードや、直前までの演奏の展開といった状況によって快適

な音を探し続けることが課題となる。ジャズの演奏者になるためには、楽器のスキルももちろん必要ではあるが、変化し続ける状況にとって快適である音を見つけること、すなわち「快適な音の探索」を学習しなければならない。では「快適な音の探索」とは、どのようにして可能となるのだろうか。本研究では、ジャズの即興演奏の教授学習における「快適な音の探索」を「状況的行為」[12]ととらえ検討する。状況的行為は「すべての行為のコースは、本質的なあり方で、物質的・社会的な周辺環境(circumstances)に依存したものだ」という見方を強調する概念であり、「そのアプローチの目的は、どのように人々が知的な行為を達成するために自分の周辺環境を用いるかを研究する」(邦訳 p.49)ことである。したがって、複数の演奏者がより快適な音に迫るために、その場にあるどのような資源をどのように利用し相互行為を行うのかといった、快適な音の協働的な探索過程に焦点を当てる。

### 1.2. ジャズの教授学習に関する研究

ジャズの教授学習に関する実証研究では、一つ目に、ある教授方法の効果を検証する研究がある。そこでは、練習の際に楽器を使用するか否か、聴覚教材か楽譜教材かでの効果の違い、そしてある教育プロジェクトの効果などを検討している。教授方法の効果の検証は、教授前後の演奏の比較(たとえば[2][15])、あるいは参加者への聞き取り調査(たとえば[6][8][14])によって行われているが、相互行為の分析は行われていない。

二つ目に、教授学習の相互行為を記述した研究がある。Sudnow[13]は、教授学習でのフレーズづくりにおいて、学習者の演奏にたいして、指導者が発言によるアドバイスとフレーズの作り方を示す演奏を行い、その指導者の演奏で利用されている規則を学習者は聴こうとする様子を記している。Berliner [1]は、師弟関係にある二者が演奏の録音を聴きながら、それをもとに演奏や表情を用いて演奏を変化させることで、録音からアイデアを吸収する様子を記述した。Haviland [5]は、ジャズのマスターク

ラスにおいて、指導者が、楽器演奏と言語といった複数の表現を重ねて演奏で何が行われていたのかを説明することで、音楽の要点を示すことを指摘した。教授学習の相互行為において、演奏者は発話や演奏で応答すること、また発話がなくとも表情を伴った演奏のみでも相互行為が可能であること、そして演奏と発話とを重ねて相手に対して説明を行うことといった、演奏の音を利用した相互行為の複数の方法の存在を示している。しかし、演奏の音の内容の記述については、Havilandの指導者の一回の演奏のみであることから、これらの研究では教授学習での音の探索において重要だと考えられる演奏の音の検討が不十分であるといえる。

### 1.3. ジャズのパフォーマンスの資源

ジャズのパフォーマンスにおける資源としては、演奏者自身のこれまでの経験を経て長期記憶となった音楽の素材や抜粋などの知識[9]、演奏者により産出された先行する音[1][4][5][7][11]、発話[7]、身体動作[3]、演奏する場所の雰囲気[10]、楽器と身体との配置の関係[13]などがある。

これらの資源のなかでも、即興演奏の教授学習において、演奏による音が重要であると考えられる。それは、教授学習で演奏を利用しているという記述から、また、Berlinerの研究のなかで、ジャズ演奏者は、演奏のすべてを言葉によって語りつくすことは困難であるとインタビューで述べていることから示唆される。そこで、以下ではジャズのパフォーマンスを扱った先行研究から、演奏者がどのようにその場で生み出された音を利用するのかについて検討したものを取り上げる。

Berliner[1]は、ジャズの学習者は、自身で産出した演奏の発展のさせ方を学ぶとして、どのような発展の方法があるのかを、多数のプロの演奏のレコーディングを用いて示している。そして、演奏者は、先行する演奏の音高(pitch)、音域、リズム、輪郭、音色、アクセントといったものに注目するとともに、先行する演奏を利用して変化させるときには、ある注目箇所について変化させる、あるいは新たな音をその演奏の一部と差し替えたり、間に挿入したり、前後に足したりすることを指摘した。

また、共演者の音の利用についても指摘されている。Graiter[4]は、ギターとドラムによるコンサートでの演奏を分析し、音の繰り返しやシンクロ、相手の音の隙間埋めや引き継ぎによって、音楽のまとまり、演奏者間の精神的な結びつき、演奏の予期を作り出すとした。Berliner[1]は、一貫性と変化を程よく持った曲となるように、先で示した同一の演奏者の場合による音の利用と

類似のもの、さらに先行する演奏の感情的な色合いなどの利用、あるいはそれとは対照的な演奏を行うことを示した。

ジャズのパフォーマンスの研究は、演奏者が演奏のどこに注目し、どのように音を変化させたり加えたりするのかについて詳細に示している。しかし、快適な音の協働的な探索において、これらがどのように用いられるのかは不明である。

ジャズの教授学習とパフォーマンスの研究では、快適な音の探索はジャズ演奏者の重要な課題であるにもかかわらず、その過程については重要な資源である音を含めて記述し検討されることが十分ではなかった。そこで本研究では、発話そして演奏された音といった資源の利用のあり方を解明することによって、いかにして快適な音に迫るのかを明らかにする。

## 2. 方法

ジャズピアノレッスンの指導者と学習者(レッスン歴2年)の一对一の教授学習場面をビデオカメラにて撮影した。学習者は月2回、各1時間のレッスンを受けていた。電子ピアノが2台設置され、二人が同時に演奏することが可能であった。曲《But not for me》を使用した学習が行われた4回分のレッスン(1回約1時間)を利用した。学習場面において、指導者と学習者による音の探索が、より明確な形で頻繁におこなわれる事例を検討するため、学習者の演奏と指導者の評価・演奏のセットを「フレーズの探索学習エピソード」として抜粋した。このエピソードは、以下の3つの基準をもとに選出した。

- ・ エピソードには、指導者が学習者の直前で演奏したフレーズを評価したのち、該当する小節のフレーズを演奏することを必ず含む。
- ・ エピソードの開始は、指導者が評価を行った学習者のフレーズの演奏からとする。
- ・ 該当する小節以外を評価したり演奏する場合、あるいは該当する小節を演奏していても、指導者の演奏を学習者が模倣するといった課題の移行が見られた場合、その直前でエピソードの終了とする。

学習者が即興的に演奏するメロディーは、ピアノの比較的高い音域、つまり鍵盤の右側で右手を用いて演奏された。したがって、ここでは、「フレーズ」を「右手を使用して、単音で2音以上の音を並べたもの」とした。

その結果、表1に示される8つの「フレーズの探索学習エピソード」が抽出された。今回の分析では、演奏回数が最も多いエピソード6について、音の探索過程を十分に検討できると予測し、詳細な分析を行った。

### 3. 結果と考察

今回詳細に検討するエピソード6では、4分の4拍子、2小節間のフレーズの探索学習が行われた。コードは1小節目はFm7、2小節目はBb7である。全部で22のフレーズが見られた。フレーズは出現順から、P-1~P-22とした。以下では、そのトランスクリプトの一部である図1~7をもとに相互行為の検討を行う。

表1 フレーズの探索学習エピソード

Episode No.	Student	Teacher		Total
	Play	Play	Sing	
1	2	1		3
2	2	5		7
3	2	9		11
4	2	4	2	8
5	2	3		5
6	8	14		22
7	4	7		11
8	2		1	3

- (注) ・Playは楽器によるフレーズの演奏を示す。  
 ・Singは声によるフレーズの演奏を示す。  
 ・Play, Sing Totalの数字は演奏回数を示す。

#### 3.1. 演奏による評価箇所の抽出

指導者はP-4のフレーズにおいて、学習者のP-1の3小節目以降のフレーズの輪郭とリズムを利用した。輪郭の利用は、P-1の3小節目のフレーズの音高の推移(Ab→G→Bb)と、P-4のフレーズの音高の推移(G→F→Bb)が、いずれも、1音目から2音目で下行し、2音目から3音目で上行し、さらに3音目は1音目よりも上の音高であることから示される。また、リズムの利用は、P-1の4小節目、P-4の1小節目を見ると、いずれも、フレーズ1音目とベース1音目がほぼ同時であり、フレーズ2音目はベース3音目と4音目の間に位置し、フレーズ3音目がベースの5音目とほぼ同時に演奏されることから示される。

そしてP-4の直前に「ここ(の)」、直後に「ちょっと単純すぎたかな?」という発話が見られた。このことは、指導者のP-4を評価していることを示しているが、P-4はP-1のフレーズの輪郭とリズムを利用していることから、学習者のP-1の評価として聞くことができる。

以上のことから、指導者は、学習者のフレーズの一部の輪郭とリズムを利用した演奏を行い、さらにその演奏

に評価を与えることで、学習者の演奏の一部を抽出し評価を行ったといえる。このように、2小節間のフレーズの探索は、学習者の演奏から、その一部が取り出され評価されることで始まった。したがって、どの箇所でもフレーズの探索学習を行うかは、学習者の演奏の前には決定していない。それは、学習者あるいは指導者どちらかによって決まるものではなく、学習者の演奏と、指導者の聴取のあり方の関係によって決まるといった状況に依存したものであった。

#### 3.2. 指導者によるフレーズの改良

指導者は、P-4において、学習者のP-1の3小節目以降を取り出し、「単純すぎ」という否定的評価を行った。その後の指導者のP-6は、その直後に「とか」という発話から、例示として示されたといえる。

指導者はP-6において、P-4のフレーズの音高の一部を利用した。音高の利用は、P-4とP-6のフレーズの1、2音目のG, Fの一致から示される。またリズムにおいても、P-6はP-4一部を利用していた。まず1小節目のベースの1~3音目の隣り合う音の時間の間隔は、P-4では0.6~0.7秒であり、P-6では0.6秒であることから、P-4とP-6は、ほぼ同じ速さで演奏されたといえる。そして、P-4のフレーズ1音目と2音目の時間の間隔(G, F)は1.5秒、P-6のフレーズの1音目と2音目(G, F)では1.6秒であり、このことからフレーズのリズムの一部の利用が示される。

これらに対して、P-4からP-6では、フレーズ3音目以降はP-4ではBbであったが、P-6ではE, F, Abとなった。このことは、P-6では音数が増加し、より複雑なフレーズとなったと考えられる。さらに、P-4とP-6のフレーズの一番最後の音は、2小節目にもその音が鳴っているが、P-4の3音目Bbに対し、P-6の5音目Abとなっている。両者を比較すると、P-6は2小節目のコードであるBb7に対してより緊張感を与える音である。このことから、P-4はP-6に比べて、フレーズの終わりの音高をより緊張感があるものへと変更したと考えられる。

以上のことから、指導者は、学習者のフレーズの音数と音高を変え、より緊張感がある複雑なフレーズとして例示したといえる。この緊張感と複雑さの増加は、学習者のP-1への評価である「単純すぎ」に基づいたものであると考えられる。つまり、P-4において学習者の演奏の不十分な点を、指導者が引き受けて改良したものが例示されたといえる。

1. T: じゃあB7フラットフラアイン2小節やって次行くっていうとこ  
 2. T: やってみましょう  
 3. S: はい  
 4. T: せーのー

P-1

0.3 0.2 1.0 1.7 2.4 3.2 3.9 4.4 4.6 5.3 5.6 5.9  
 B C# D# F G A B C#D#F G A B A G F Eb D C  
 Chord

図1 エピソード6トランスクリプト(1)

(注) P-1 フレーズ番号を示す.

T: 指導者の発話を示す.

S: 学習者の発話を示す.

TP: 指導者によるフレーズパートの演奏を示す.

TB: 指導者によるベースパートの演奏を示す.

SP: 学習者によるフレーズパートの演奏を示す.

SC: 学習者によるコードパートの演奏を示す.

[ 二人の発話の重なり始めを示す.

{ 発話と演奏の重なり始めを示す.

( ) 聞き取りできない、あるいは不明瞭な発話を示す.

h 笑い声を示す.

各音符の上の数字は、発音時間を0.1秒単位で示す. 発音時間はフレーズの始まりを0秒とし、始まりから経過した秒数を示す.

- 音符の上のアルフベットは音高(pitch)を示す.
- 音符の配置の間隔は、発音時間と対応している.
- リズム表記、音の長さ、小節線は著者の聴取を基に判断した.

6. S-P: 6.1 G 8.2 G 9.0 Bb  
 S-C: 6.2 Chord 9.2 Chord  
 T-B: 6.2 Bb 6.9 C 7.7 D 8.5 F 9.0 9.2 Bb Bb 10.0 Ab 10.8 G 11.6 F  
 7. T: 12.4 Chord  
 S-C: 12.4 Chord  
 8. S-C: 12.4 Chord  
 9. T: (そうだね) 0.0 0.2 0.9 1.1 1.4 D C# B Bb Ab  
 S-P: 0.1 Eb 1.2 G 2.1 F 2.7 Bb  
 T-P: 0.1 Eb 1.2 G 2.1 F 2.7 Bb  
 T-B: 0.1 Eb 1.2 G 2.1 F 2.7 Bb  
 10. T: ここ(〇)  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G  
 11. T: ちよつと単純すぎたかな? hhhh  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G  
 12. T: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G  
 13. T: ちよつと単純すぎたかな? hhhh  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G  
 14. T: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G  
 15. T: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G  
 16. T: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-P: 0 G 1.5 F 2.0 Bb  
 T-B: 0 Bb 0.6 F G 0.9 1.2 F G

図2 エピソード6トランスクリプト(2)

Figure 3 shows musical notation for measures 17-28. It includes vocal lines (T-P, T-B) and piano accompaniment (S-P, S-C, T-B). Lyrics are in Japanese. Chord diagrams are provided for the piano parts.

Lyrics for Figure 3:  
 17. { }  
 18. T: ちよつとそのへん ま(あ)悪くは  
 19. T: (ないんだけど  
 20. T-P: { }  
 21. T-P: { }  
 22. T: [もう一回いこう もう一回  
 23. S: [(うんうんうんうん)  
 24. T: な[んか違(う)もん( )出てく[るよ [きつと  
 25. S: [はい [はい [hh  
 26. T: hhソントカースリーフオー  
 27. S-P: { }  
 28. S-P: { }  
 T-C: { }  
 T-B: { }

図3 エピソード6トランスクリプト(3)

Figure 4 shows musical notation for measures 29-38. It includes vocal lines (S-P, S-C, T-B) and piano accompaniment (S-P, S-C, T-B). Lyrics are in Japanese. Chord diagrams are provided for the piano parts.

Lyrics for Figure 4:  
 29. S-P: { }  
 S-C: { }  
 T-B: { }  
 30. T: あ左手 Bブラット  
 31. T: テ(ツン  
 32. S-P: { }  
 S-C: { }  
 T-B: { }  
 33. T: (そう そうそう  
 34. T: (トカーライツね うん まあいいですよ  
 35. T: もう一回いこう セーのー  
 36. S-P: { }  
 S-C: { }  
 T-B: { }  
 37. S-P: { }  
 S-C: { }  
 T-B: { }  
 38. T-B: { }  
 うん

図4 エピソード6トランスクリプト(4)

39. S-P: うん そうね やっぱちよつと音が少なくなってきた  
 はい なんかこう 逆に 何ていうのかな 取りとめがなくなっちゃった  
 うん うん だか(ら) なんかちよつと曖昧さが残りつつ  
 今のね [ねっ] てとこが [hhあるでしよ  
 悩んじゃった [うん] [あー] [hh  
 だ(から)こう (な)ってきて こう(な)ってきたじゃん  
 40. T: うん  
 41. S: はい  
 42. T: なんかこう 逆に 何ていうのかな 取りとめがなくなっちゃった  
 43. S: うん うん  
 44. T: 今のね [ねっ] てとこが [hhあるでしよ  
 45. T: 悩んじゃった [うん] [あー] [hh  
 46. S: だ(から)こう (な)ってきて こう(な)ってきたじゃん  
 47. T: うん  
 48. T: うん  
 49. T-B:

50. T: したらじゃあFマイナーセブン Bフラットセブンのところって  
 51. T-P:

52. T: どういう一フレーズが思い浮かぶ?  
 53. S-P:   
 Chord: 0 Ab 0.8 G 1.5 2.0 2.3 Eb D C 2.8 Bb 4.1 B 4.5 C#  
 S-C:   
 Chord: 0 0.2 Bb 0.9 F 1.6 Bb 2.3 F 3.1 Bb  
 T-B:   
 Chord: 0 0.1 G 0.9 F# 2.0 G 2.5 Eb 3.1 C 3.4 Ab 3.6 3.9 G  
 T-P:   
 Chord: 0 0.1 G 0.9 F# 2.0 G 2.5 Eb 3.1 C 3.4 Ab 3.6 3.9 G  
 T-B:

54. T-B:

図5 エピソード6トランスクリプト(5)

55. T-P:   
 Chord: 0 Ab 0.7 G  
 T-B:   
 Chord: 0 Bb 0.7 Bb

56. T: もう一回 せーの  
 57. S-P:   
 Chord: 0 0.5 0.9 1.4 1.8 2.1 2.5 2.8 3.3  
 Ab G Eb C Bb Ab G Ab Bb B  
 S-C:   
 Chord: 0 0.7 1.4 2.1 2.5 2.8  
 Bb F Bb F Bb Bb  
 T-B:

58. T: やっぱり ジャズっぽいそのリズム フレーズのリズム  
 59. T: そこがちよつと足んなかった(の)さっ [きはね  
 60. T: いまぐらい こう来るといいかもしんない [うんうん  
 61. S: で シャープにやろうと思ったら 1.6 1.8 2.2 2.4 2.9  
 62. T: 1.6 1.8 2.2 2.4 2.9  
 63. T:   
 Chord: 0 0.1 0.7 1.2 1.8 2.5  
 Bb Bb F Bb Bb  
 T-P:   
 Chord: 0 0.1 0.7 1.2 1.8 2.5  
 Bb Bb F Bb Bb  
 T-B:

64. T-P:   
 Chord: 0 0.3 0.8 1.1 1.6 2.0 2.1  
 Ab G Eb B Ab G  
 T-B:

65. T: とかさー  
 66. S: うんうん  
 67. S:   
 Chord: 0 0.3 0.8 1.1 1.6 2.0 2.1  
 Ab G Eb B Ab G  
 T-P:   
 Chord: 0 0.3 0.8 1.1 1.6 2.0 2.1  
 Ab G Eb B Ab G  
 T-B:

68. T: とかさ  
 69. S: うんうん  
 70. T: やっぱり こども( )Bフラットセブンどつかでその オルタードとか  
 71. T: コンディミ感を出してあげると 嬰はGセブンの ね?  
 72. T: [うんうん  
 73. T: [あの一 コンディミだつたりするわけじゃない?  
 74. S: はい  
 75. T: その辺出してあげるといい

図6 エピソード6トランスクリプト(6)

76. T: {か(もしれない?)  
 77. T-P: 1.7 2.1 2.6 2.9 3.7 4.2  
 Ab G D C B Ab  
 T-B: 0 1.1  
 Bb Bb

78. T-P: 0.1 0.5 1.0 1.3 1.6 2.2 2.5  
 Ab B D B Ab F D  
 T-B: 0  
 Bb

79. T: これちょっとやりすぎだね  
 80. T-P: 0 0.2 1.5 1.9 2.2 2.6 2.8 3.2  
 A G D B Bb Ab G G#A Bb G D B  
 T-B: 0 2.9  
 Bb Bb

81. T: ( )やりすぎだね もっとね  
 82. T-B: 0 0.2 0.5  
 Bb F Bb

83. T: {hhhh  
 84. T: [難しいんだこの辺は  
 85. S: [うんうん  
 86. S: うんうんうん  
 87. T: うん そうでーじゃあ  
 88. T: えーと もう一回頭からやって そこまで行ってみる?  
 89. S: はい  
 90. T: ね? えー うん まあ行ってみましょう じゃあ それで  
 91. T: ワントゥースリーフォー

図7 エピソード6 トランスクリプト(7)

### 3.3. 学習者の注目箇所の表現

学習者による P-12 にたいして、指導者は「音が少なく」「取りとめがなく」「曖昧さが残りつつ悩んじゃった」といった評価を行った後、学習者は P-13 で再び演奏をする。その後、特に発話はなく指導者の P-14, 15 が続き、学習者に「もう一回」と演奏を求め、P-16 にて演奏する。

指導者は P-14 において、学習者による P-13 の音高の一部を利用した。これは、P13 の 1~3 音目と、P-14 の 2~4 音目が Ab, G, Eb で一致していることから示される。その後さらに P-16 において、学習者は指導者の P-14 の音高を利用した。これは、P-14 のフレーズ 2~8 音目と P-16 のフレーズ 1~7 音目の音高が Ab, G, Eb, C, Bb, Ab, G と一致していることから示される。これらのことから、P-13, 14, 16 において音高の利用が連続で行われたといえる。

それに対して、P-13 と P-16 のフレーズのリズムを比較すると、冒頭部分に違いが見られる。まず、P-13, 16 とともに、1 小節目のベースの 1~4 音目の隣り合う音の時間の間隔は、0.7 秒であることから、ほぼ同じ速さで演奏されたといえる。そして、P-13 のフレーズ 1~4 音目 (Ab, G, Eb, D) において、隣り合う音の時間の間隔は、0.8, 0.7,

0.5 秒であった。P-16 では、1~4 音目 (Ab, G, Eb, C) において、いずれも 0.2 秒であった。これらのことから、P-13 に比べ P-16 では、冒頭部分の音同士の時間の間隔をより狭めて演奏したといえる。このような、P-16 のフレーズ冒頭のリズムの変更は、P-14 では確認されなかった。P-14 の 2~5 音目 (Ab, G, Eb, C) の時間の間隔は、1.1, 0.5, 0.6 秒となっており、P-16 の 1~4 音目の 0.2 秒とは大きく異なる。したがって、冒頭部分の音同士の時間の間隔を狭めることは、P-16 において行われたと考えられる。このような音同士の時間の間隔を狭めるという変更は、P-12 にたいする指導者の「音が少なく」という評価に対応していると考えられる。つまり、学習者は指導者に指摘された自身の演奏の不十分な点を、先行するフレーズを利用しつつリズムの変更を行うことにより補おうとしたと考えられる。

音同士の時間の間隔を狭めた P-16 の直後、指導者はフレーズのリズムにたいして肯定的な評価を行った。つまり指導者は、学習者がリズムに注目し変更を行ったと解釈した。

以上のことから、学習者は先行する音高を利用しつつ、音同士の間隔を詰めるといったリズムの変化を行うことにより、先ほどの自身の演奏で不十分とされた点を補い、

そのことはリズムに注目し変更したと指導者に解釈されたといえる。

### 3.4. 指導者による対照的な演奏

指導者は、P-16のフレーズのリズムに対して肯定的な評価を行った。その後のP-17では、その直前に「シャープにやろうと思ったら」、直後に「とかさ」という発話が見られる。指導者はP-17を、学習者とは異なる方向性の演奏の例示として位置づけたといえる。

そのP-17では先行する演奏の音高を利用していた。P-17における音高の利用は、P-16、17のフレーズの1~7音目とP-14の2~8音目の一致(Ab, G, Eb, C, Bb, Ab, G)から示される。

一方、リズムにおいてP-17はP-16とは異なっている。まず、ベース1音目から4音目までの音同士の時間の間隔はP-16では0.4秒、P-17では0.5~0.7秒の間であった。したがって、ほぼ同じ速さで演奏されたといえる。P-16、17の1~4音目(Ab, G, Eb, C)の隣り合う音同士の時間の間隔をみると、P-16では、すべて0.2秒であるのに対し、P-17では0.4、1.2、0.2秒であり、P-16よりも時間の間隔の広がりが見られた。したがって、P-16とP-17では、P-16では音同士の間隔を詰めたのに対して、P-17では、音同士の間隔を大きくあけたと考えられる。

以上のことから、指導者はP-17の例示において、P-16の評価したリズムについて、さらに変更を加えたといえる。さらに、リズムの変更の仕方は、学習者が音同士の間隔を詰めたのに対して、音同士の間隔を大きく空けるといった対照的な方法で行われた。学習者は、リズムについて工夫を行ったが、同じフレーズであってもリズムの工夫のあり方は複数の可能性があることが、指導者によって示された。

### 3.5. フレーズの改変過程における理論の利用

P-18の演奏の直後、指導者は「オルタード」「コンディミ」を利用することを推奨する。この二つはいずれも、音階を表す理論的な言葉である。そして、これらの音階を象徴する音は、該当する箇所コードにおいては、B, C#, E, F#である。

指導者による演奏のなかで、P-14, 15, 17では、これらの音は含まれていないが、理論的な言葉の直前のP-18、そして直後のP-19において、Bの音が含まれている。このことから、演奏の途中から「オルタード」「コンディミ」といった音階に基づいて演奏を行ったといえる。また、この事実は、P-16とP-17におけるリズムへの注意の

ち、新たに音高の選択に注意を向けたことを示している。

さらにP-18は、P-17の音高を利用している。このことは、P-17とP-18の1~3音目(Ab, G, Eb)と、5~7音目(Bb, Ab, G)の一致により示される。

以上のことから、指導者はフレーズを繰り返し演奏するその途中で、先行するフレーズを音階の理論という新たな観点をを用いて変更を加えるようになったといえる。

### 3.6. 指導者の自己評価を伴うフレーズの構築

指導者のP-19は、例示として示されたP-17, 18と1, 2音目の音高が一致している(Ab, G)。P-19とP-20は、1~3音目の音高が一致している(Ab, G, D)。その後のP-20とP-21では、1~4音目の音高が一致している(Ab, G, D, B)。つまり、指導者は自身の前の演奏の音高を利用しているが、演奏をするたびに利用する数を増加させていた。このことから、先行するフレーズに変更を加えつつ、また先行するフレーズを手掛かりとして、フレーズを構築していたと考えられる。

そして、P-20とP-21の直後において、指導者はそれらの演奏にたいして「やりすぎ」という否定的な評価を行っていた。自身の演奏にたいして自ら評価を行うということは、その言葉が発話者自身にも向けられた言葉となっていることを意味する。

以上のことから、指導者は先行するフレーズを手掛かりとしてフレーズの構築を行った。そして、フレーズの構築は、自ら評価をしながら行われていた。このことは、指導者が学習者と同様のフレーズをもとに音を探索していたことを示す。また、先行するフレーズが、フレーズの構築の手掛かりとなっていたことから、指導者の演奏は、学習者にたいする働きかけだけではなく、指導者が音を探索するうえで支えとなる道具となっていた。

## 4. 結論

フレーズの協働的な探索過程を検討した結果、以下の6点が明らかとなった。

- (1) 演奏による評価箇所の抽出
- (2) 指導者によるフレーズの改良
- (3) 学習者の注目箇所の表現
- (4) 指導者による対照的な演奏
- (5) フレーズの改変過程における理論の利用
- (6) 指導者の自己評価を伴うフレーズの構築

演奏者は、先行する演奏からその一部を利用し変更を



加えていた。このことから、音の探索過程では、先行するフレーズを再構成が行われていたといえる。さらに、先行するフレーズの利用と変更には複数の方法があり、そのことによって遂行されることに(1)~(6)のような違いが見られた。

指導者は、(2)のように学習者の演奏の不十分な点を補うかたちで変更することによって、あるいは、(4)(5)(6)のように、学習者の演奏が「快適な音」となったと判断した場合には、その演奏を対照的な方法や、理論を用いた新たな方法によって再構成を試みた。一方、学習者は(3)のように、先行するフレーズの一部を変更することで指導者から指摘された不十分な点を補った。そのことは指導者の学習者の注目箇所にたいする理解をもたらし、その後の(4)以降の相互行為の進展を可能にした。

このことから、指導者と学習者は、快適な音の探索に向けて、先行する音の利用と変更を通して、演奏の不十分な点を補う、あるいは相手の演奏から、その演奏で注目した箇所の理解を行い、相手の演奏が十分な場合には対照的あるいは新たな方法から再構成を行っていたといえる。

## 参考文献

- [1] Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- [2] Cahn, D. (2007). The effects of varying ratios of physical and mental practice and task difficulty on performance of a tonal pattern. *Psychology of Music*, 36(2), 179-191.
- [3] Davidson, J. W., & Coulam, A. (2006). Exploring jazz and classical solo singing performance behaviours: A preliminary step towards understanding performer creativity. In G. Wiggins & I. Deliege (Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, pp. 181-199.
- [4] Graiter, M. (2008). Grounding in musical interaction: Evidence from jazz performances. *Musicae Scientiae*, Special issue, 71-110.
- [5] Haviland, J. B. (2011). Musical spaces. In J. Streeck, C. Goodwin, & C. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press, pp. 289-304.
- [6] Kerr, D., & Knight, B. A. (2010). Exploring an industry-based jazz education performance training programme. *International Journal of Music Education*, 28(4), 301-312.
- [7] Monson, I. (1996). *Saying something: Jazz improvisation and interaction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- [8] Parsonage, C., Fadnes, P. F., & Taylor, J. (2007). Integrating theory and practice in conservatoires: Formulating holistic models for teaching and learning improvisation. *British Journal of Music Education*, 24(3), 295-312.
- [9] Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. In B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 47-67.
- [10] Sawyer, R. K. (1992). Improvisational creativity: An analysis of jazz performance. *Creativity Research Journal*, 5(3), 253-263.
- [11] Sawyer, R. K. (1995). Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity. *Mind, Culture, and Activity*, 2(3), 172-191.
- [12] Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated action*. New York: Cambridge University Press. (サッチマン, L. A. 佐伯胖 (監訳) (1999). *プランと状況的行為* 産業図書)
- [13] Sudnow, D. (1978). *Ways of the hand*. Cambridge: Harvard University Press. (サドナウ, D. 徳丸吉彦・村田公一・ト田隆嗣 (訳) (1993). *鍵盤を駆ける手* 新曜社)
- [14] Virkkula, E. (2015). Communities of practice in the conservatory: Learning with a professional musician. *British Journal of Music Education*, 33(1), 1-16.
- [15] Watson, K. E. (2010). The effects of aural versus notated instructional materials on achievement and self-efficacy in jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 240-259.