慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	器楽レッスンのドイツ語発話分析のための予備調査 : あるホルン個人レッスンの場合
Sub Title	Analysis of German horn player's utterance in performance instruction
Author	牛山, さおり(Ushiyama, Saori)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2018
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.15, (2018.) ,p.93- 102
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	研究ノート
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20180000-0093

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

器楽レッスンの
ドイツ語発話分析のための予備調査

―― あるホルン個人レッスンの場合 ――[1]

牛　山　さおり

1．はじめに

器楽のレッスンにおいて、学生は、教授者と感覚を分かち合う瞬間を重ねながら楽譜に書かれた情報を再現しようとすることによって、演奏上の課題を修正、克服する。器楽を専攻する学生がドイツ語を母語とする奏者の指導を受ける場合、ドイツ語を未習、あるいはA1～A2レベルの時点から、ドイツ語母語話者による個人・公開レッスンに参加することが多い。筆者が一昨年度より、日本とドイツの両国で器楽演奏を専攻し、現在は日本で器楽演奏教育に携わる日本人４名にインタビューを実施したところ、ドイツ語で行なわれる器楽のレッスンでは、演奏を通じて表現したい世界観などを積極的に言語化する必要性が高いことが指摘された。学生はレッスン中、言語での明確な意思表示、あるいは演奏での意思表示が求められ、時には教授者との議論によって楽曲の理解を深めることもあるという。

本研究はこのような所見を客観的に検証するための予備調査のひとつである。東京藝術大学音楽学部に招聘されたドイツ語母語話者のホルン奏者が、ドイツ語で行なった個人レッスンの様子を録音した音声資料に拠って教授者の発話を分析し、器楽演奏教育にドイツ語教育が今後どのように貢献できるのかを考える一助としたい。

2．ホルンの個人レッスンに関する調査

2.1　概要

今回筆者が参観して発話を録音したのは、上述のとおり、金管楽器であるホルンの個人レッスンである。教授者は、ベルリン・フィルハーモニー管弦楽団の首席ホルン奏者（50代男性、ミュンスター出身）で、東京藝術大学が卓越教授として招聘し、2018年６月中旬から７月初旬に学内コンサートとレッスンを担当された。演奏活動に加え、ベルリン・フィルハーモニー・カラヤン・アカデミーでも指導に当たり、世界各地のマスタークラスにも招聘されている方である。

海外から招聘された教授者によるレッスンは英語で行なわれることが多いが、今回は通訳を

介することを条件としてドイツ語でレッスンを実施してもらった。レッスンは教授と学生、時間帯によっては学生の指導教員とその門下生、通訳などが同席する形で進行した。調査の対象とした学生２名のプロフィールは、以下の通りである。

学生Ａ：男性。ホルン歴11年。課題曲：ホルン協奏曲２番（モーツァルト）。
音声資料は演奏を含む42分間。前日にも同じ教授者にレッスンを受けていた。

学生Ｂ：女性。ホルン歴10年。課題曲：ホルンと弦楽合奏のためのソナタ２番（ケルビーニ）。音声資料は演奏を含む44分間。

この個人レッスンでは、まず、学生が課題曲の一部分を弾いたところで教授者が止めて、修正点、改善点に関するフィードバックを行なう。教授者の演奏すなわち範奏、ないしは説明などが行なわれた後、学生が演奏するということが繰り返された。

２.２　手順

レッスンは遮音性の高い練習室で行なわれ、演奏と発話をICレコーダー、マイクロフォン内蔵型Roland R-07を使用して録音した。録音したデータは44.1kHz、16bitで量子化し、文字データ化した。

今回は通訳を介したレッスンであり、学生がドイツ語を使う場面はなかったため、分析に使用したドイツ語の発話は、すべて教授者の発話である。その内訳は、学生Aに対する総発話数254（総語数1602）、学生Bに対する総発話数284（総語数1558）であった。文字データを、先行研究（Broomhead 2006, 菅 2012）を参考にして、表１および表２に示すカテゴリーに分類した上で、発話に見られる特徴を分析した。[2]

	内　　容
指示	演奏で修正すべき点や、こう弾くようになどの方向性を伝える
説明	指示したことの根拠や効果を理論的に説明している
モデリング	ハミングや口笛、非言語手段によりメロディを提示する
フィードバック	演奏に対する評価、および修正がどの程度達成されたかを話す
質問	演奏者への問いかけ
その他	練習方法についての提案、自身の演奏を基にした助言など

表１：指導方法に関するカテゴリー

指示	奏法：身体の使い方、呼吸
	テンポ・リズム
	強弱
	速度変化
	音色・音質
	その他

表２：演奏方法に関するカテゴリー

２.３　結果

２.３.１　指導方法に関する発話の特徴

教授者は直接的、間接的・比喩的表現を用いた言語的な指示、あるいは範奏、表情、身振りを含む非言語的な指示を、学生の状態や環境に合わせて展開する。図１が示すように、学生Ａへの発話では、発話例（1）のように学生の演奏を聴いて修正点を提示する「指示」と、発話例（2）に見られるような「説明」を含む指導がそれぞれ２番目に多い67、ないし最多の72あり、この２カテゴリーだけで、総発話数254の54％以上を占めた。

（1）　Mehr einatmen. Das ist wichtig, weil... sonst bleibt man immer ohhhh ....
もっと息を吸って。これが重要なんだ、そうしないといつも苦しくなってしまう

（2）　Ja, das Problem ist nur, wenn man immer fixiert auf die, auf das Papier. Da hat man keine Zeit, sich selber zuzuhören. Es gibt nicht so viel zu tun, lieber ein bisschen Zeit zu nehmen und selber zu hören.
問題は、いつも譜面に注目してしまうことだけだ。自分の音を聴くという時間がなくなってしまう。やることはそれほど多くない、少し時間を取って、自分の音を聞こう。

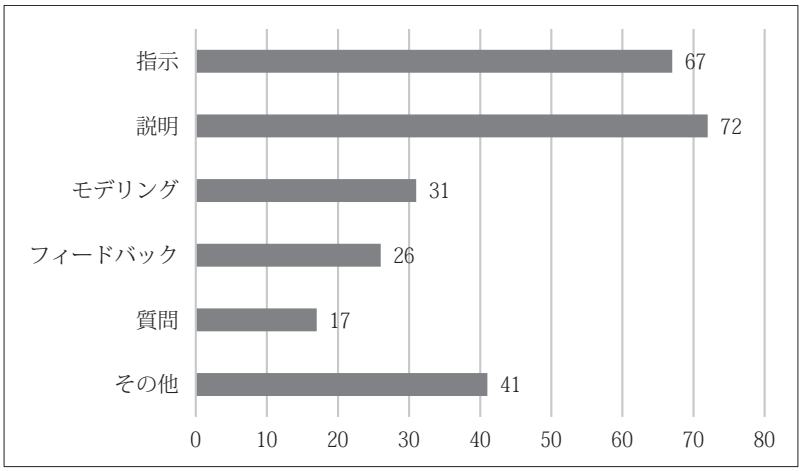

図１：学生Ａに対する発話内容（指導方法）

一方、学生Ｂに向けた発話では、「指示」（61）と「モデリング」（55）が、「その他」（62）を除くと最も頻度の高い２カテゴリーで、両カテゴリーの合計は総発話数284の約41％にあたる116となった。

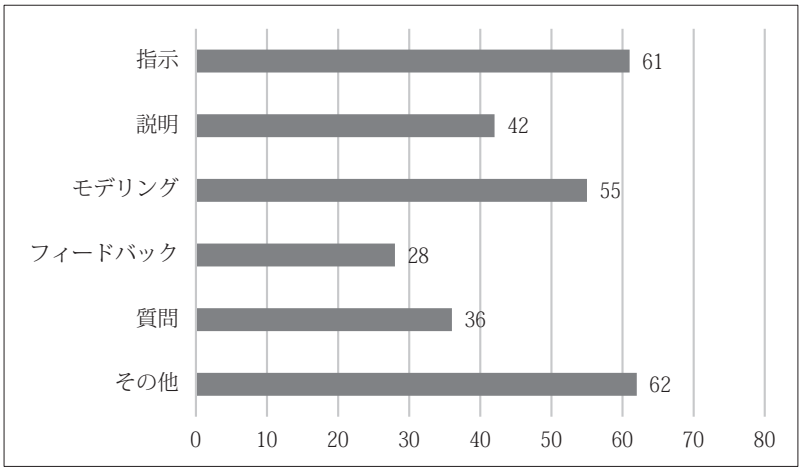

図２：学生Ｂに対する発話内容（指導方法）

Lehmann/Ericsson（1997）は、演奏指導の際、理論的な説明よりも「モデリング」に関わる発話、あるいは発話例（3）にあるような比喩的な表現が重要な役割を果たすと主張する。学生Ｂへの発話に見られた傾向は、先行研究の所見にも合致する。教授者は、学生に修正の対

象と方向性を伝える際、学生の状況に応じて、複数の指導方法を組み合わせていた。

（3） Zum Beispiel, der Speerwerfer, man macht immer die optimale Bewegung. Sobald man, was falsch macht, ist der Speer im Schiedsrichter. Dieselbe wie Hornist, die Position ist wichtig.
例えばやり投げの選手は常に最適な動きをする。間違った動きをしてしまうと、やりは審判のもとに向かう。ホルン奏者も同じ、ポジションは重要だ。

さらに発話例（4）のような「フィードバック」に関する発話は、学生 A および B の総発話数538の10％に確認された（26, 28）。その内容を分析した結果、各学生に対する「フィードバック」の発話には相違が見られ、１．発話を構成する語数は、学生 B に対する発話のほうが少ない、２．学生 B に対して、「フィードバック」後に範奏する頻度が高い、の２点が明らかになった。[3]

（4） Gut, der Klang ist schon besser, für sie ist es wahrscheinlich zu hell. Und im großen Raum ist es immer noch dunkel genug. Keine Angst, weil die Klangfarbe ist nicht hell oder dunkel, im Moment ist sie...ist sie frei oder gedeckt.
いいね、音はもっと良くなった、自分で聞くと、ひょっとしたら明るすぎるかも。大きい空間だとこれでまだまだ暗いね。心配しないでいいよ。
音色が明るいとか、暗いではなくて、開かれている、あるいは閉じてる感じだから。

そして「質問」の発話は、学生 A に対しては総発話数の約７％にあたる17、学生 B に対しては総発話数の約13％にあたる36確認された。発話例（5）のように、説明と毎日の練習に関する質問などを通して、教授者は学生の演奏に対する内省も促していると考えられる。

（5） Es geht um bewusst atmen, je mehr laut übt, desto bewusster wird es auch. Macht sie lange Töne oder etwas für atmen?
自覚して息を吸うということだね。より大きな音で練習すると、その分自覚することにもなる。ロングトーンとか、何か息の練習をしているかな？

最後に、「その他の発話」は、発話例（6）や（7）のように経験に裏打ちされた助言、あるいは発話例（8）のように、基礎練習の方法を再考させる内容であった。

（6） Einfach ist immer richtig. Man muss nicht alles im Leben schwer machen. Also, immer mal, mal zuhören, ah das ist kompliziert, aber eigentlich nicht. Also, immer mal, mal zuhören, ja? Immer, wenn man Probleme hat, dann das Probleme erst kleiner machen.

シンプルなこと、それはいつも正しい。生きていくなかで、難しくする必要はない。いつも音を聴いて、ああこれはちょっと複雑だな、でも根本的にはそうでもないとか。そういうことをわかるためにも、いつも音に耳を傾けるんだ、いいね？問題があれば、それをまずは小さくすればいい。

（7） Ja, wenn man so übt, dann das ist eigentlich logisch, dass es besser wird. Wenn man immer wieder spielt, ist es logisch, dass es immer schlechter wird. So, wenn ich zum Beispiel, wenn ich ähm, ein Konzert spielen muss, zweite Strauss, ich muss leider auch immer üben, also muss ich trotzdem üben. Hab schon bestimmt 30mal gespielt.

そうやって練習すれば、上手くなるのは当然のこと。ただ吹くのでは、もっと下手になるのも当たり前。例えば、私が協奏曲、シュトラウスの２番を吹くとする。その場合もやっぱり練習しなきゃならない、いずれにしても練習するわけだ。確実に30回は演奏してるのに。

（8） Das Problem ist, wenn man wenn man nichts übt, dann hat man keine Kondition, ja? Das heißt, wenn man am Anfang so zu üben, ab heute, muss sie erst mal anders üben.

問題はね、何も練習してなかったら、コンディションも整わないでしょう？最初にそういう練習をしているのを、今日からは、ほかのやり方で練習しないと。

2.3.2　演奏方法に関する発話の特徴

教授者は演奏を指導する際、自身の技術が試されるのみならず、学生の演奏を分析し、課題を発見する能力も求められる。Byo（1997）、Cabitt（2003）によれば、エラー発見の難易度には階層性があり、音程よりもリズムのエラーのほうが発見しやすいこと、声部が増えるにつれてエラー発見が困難になることもわかっている。教授者が具体的に演奏のどのような点について修正を指示したのか、今回のデータを演奏方法に基づいて分類した結果を以下に示す。

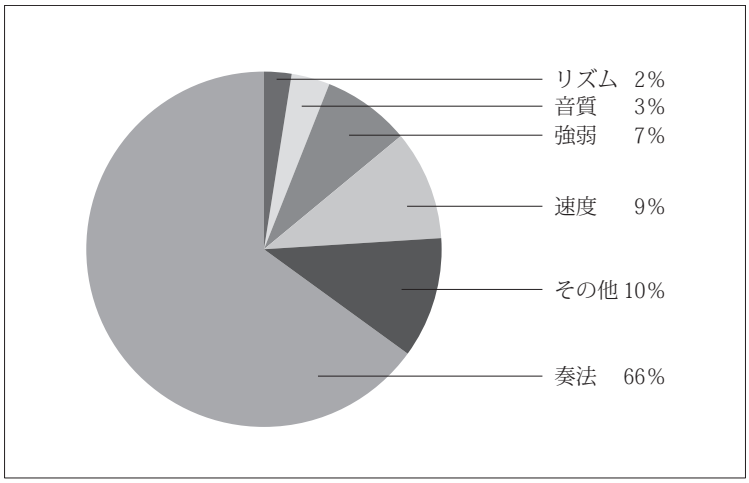

図３：学生Ａに対する演奏の指示

学生ＡとＢに対する演奏方法に関する「指示」発話の内訳は、異なる傾向を示した。図３が示すように、学生Ａに対して最も多く確認されたのは「奏法」に関する発話である。発話例（9）、（10）のような、体の使い方（肩・頭の位置、構えなど）や、呼吸に関する発話が全体の66％を占めた。

（9） Aber das ist wichtig, wenn man wenn man bisschen Probleme hat, dann ist ganz wichtig, Position und Luft. Das hilft immer. Luft hilft immer. Nicht zu obere Lippe bleiben, ein bisschen weg von der Oberlippe.
重要なのは、例えばちょっとした問題を抱えていたとして、姿勢と呼吸がとても重要だ。姿勢と呼吸がいつも助けてくれるもの。呼吸はいつも助けてくれる。（おそらくブレスが強かったため）マウスピースを上唇から少し離してみよう。

（10） Einmal dasselbe, mit der Hand in die Stürze. Aber dieselbe Luftführung.
もう１度同じように、手をベルの中に入れて。同じ息遣いのままで。

一方、学生Ｂに対しての「指示」発話では、図４にあるように、各カテゴリーが約10〜20％の割合を占め、細部の問題を均等に指導したことがデータに反映されている。

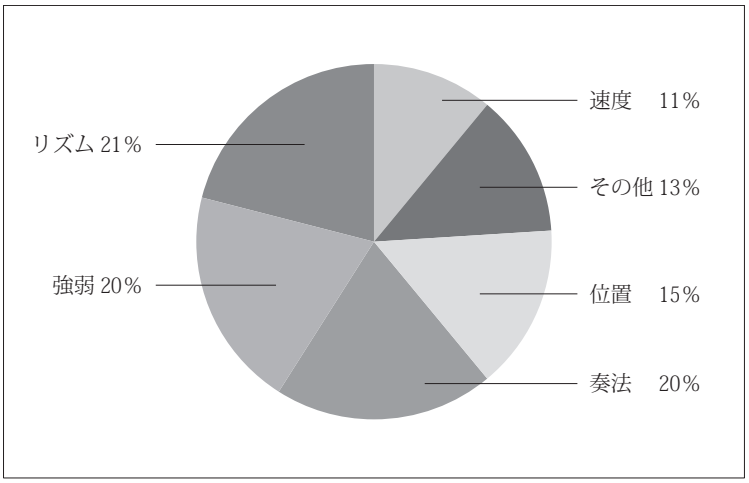

図４：学生Ｂに対する演奏の指示

「奏法」のカテゴリーにおいては、発話例（11）のような呼吸に関する発話が80％を占めていた。（11）の直前には、学生Ｂが息を長く続ける箇所での息遣いに苦労し、大きな音量を持続できないことを学生本人が述べている。教授者が練習室内部だけでなく、コンサートホールでも十分な音量で吹けるようにと指導した結果、呼吸に関する発話の割合が高くなったのである。

（11） Aber mit viel Ausdruck, großen Ton. Die Luft, die Luft, Richtung Konzertsaal bewegen. Nicht auf dem Platz.
でも表現豊かに、大きな音で。呼吸を、コンサートホールの方向に向かわせる。
ここにとどまらないように。

加えて学生Ｂへ向けた指示には、音量の変化に関する（12）、一旦演奏を止めて範奏に注目させる（13）のような発話も見られた。

（12） Auch verschiedene Dynamik üben,(Vorspiel) immer Position mit Luft, ja? Und dann, hat man eine Stabilität.
ほかの強弱でも練習する、（範奏）常に姿勢と呼吸とだ、いいかな？
そうすれば安定する。

（13） Aber nochmal zuhören, nur zuhören. Konzentration.
だけどもう１度聴いてみよう、ただ聴くだけ。集中して。

教授者が学生Bの演奏に関する修正点を指摘し、日々のトレーニングに加える練習を提案する際には、教授者自身が全体を通して範奏した後、部分に区切る形で速度あるいは音量の変化をもたせた範奏を行ない、より明確な形で練習方法を提示していた。

2.4　考察

今回の予備調査はサンプルが非常に少ないため、最終的な結論を述べることはできないが、2.3.1で教授者の発話を指導方法別に6種類に分類して検討した結果、演奏指導の際には主として言語的な「指示」と「説明」を組み合わせる方法と、言語的な「指示」と「モデリング」を組み合わせる方法の2パターンが認められた。また、学生Aに対しては「説明」が「モデリング」より多かったが、学生Bに対してはむしろその逆の傾向が示された。このことは、学生Bに対して、「フィードバック」発話の語数がより少なく、「フィードバック」後の範奏がより頻繁であったことと軌を一にしているように見える。学生Aに対する指導のほうが、学生Bに対する指導より説明が多かったと言えるが、このたびの試みでは、その理由を明らかにすることはできなかったため、今後、調査方法を見直したい。

さらに2.3.2で演奏の修正点などを「指示」する発話を、演奏方法別に分類した結果、学生Aに対しては「奏法」に関する発話が全体の66％を占めていたのに対し、学生Bに対しては、各カテゴリーの発話が約10～20％ずつ確認され、学生Bに各課題をより均等に指導していたことが分かる。学生Aは前日にも同じ教授者にレッスンを受けていたため、この2回目のレッスンでは、前日のレッスンの結果、「奏法」が特に指導の必要が認められたポイントとして、重点的に指導されたということも十分に考えられる。

加えて、学生Aが扱ったモーツァルトのホルン協奏曲2番が低音から高音へと滑らかに上るような演奏技術が必要な曲であることも、「奏法」の指示が学生Aへの発話の過半を占めたことと関係があるかもしれない。一方、学生Bが扱ったケルビーニのホルンと弦楽合奏のためのソナタ2番は、ロングトーンを用いたカデンツァから始まる伸びやかな曲であり、冒頭部分から、呼吸を長く続けなければならない。教授者は、課題曲の特徴、学生の資質と抱える課題に合わせて、指導内容に変化を持たせていたと推測できる。

3．今後の課題

筆者は今後もドイツ語圏から来日する奏者のレッスン、およびドイツ語圏に留学中の日本人学生が受けている器楽レッスンにおける発話の研究を行なう予定である。まず、会話参与者の関係性に着目したSpranz-Fogasy（2014）、Deppermann（2015）などの先行研究を参考にし、ドイツ語学およびドイツ語教育の観点から、器楽レッスンにおける教授者と学生の発話の分析に適した方法を検討したい。演奏指導とは、演奏という非言語的営為の言語化であり、音楽と

音楽教育におけるドイツ語圏の重要性に鑑みて、演奏指導に特化したドイツ語教育の研究は、必須であると言えよう。

参考文献

菅裕（2012）「吹奏楽、独奏器楽、声楽指導における熟練教授者の音楽表現に関する指導方略」『宮崎大学教育文化学部付属教育実践総合センター研究紀要』第20号．153−167.

Broomhead, Paul（2006）. A study of instructional strategies for teaching expressive performance in the choral rehearsal. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 167, 7−20.

Byo, James（1997）. The effects of texture and timbre factors on the ability of music majors to detect performance errors. *Journal of Research in Music Education*, 41, 156−197.

Cabitt, Mary Ellen（2003）. A Descriptive analysis of error correction in instrumental music rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 218−230.

Deppermann, Arnulf（2015）. When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 16, 63−101.

Lehmann, Andreas / Ericsson, Anders（1997）Research on expert performance and deliberate practice. Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology.* 16, 40−58.

Spranz-Fogasy, Thomas（2014）Was denkt der Arzt und wie kommen Gesprächsforscher da dran? Gesprächsanalytische Untersuchungen zu Kognitionen im Gespräch zwischen Arzt und Patient. In: Bose, Ines/Neuber, Baldur（Hrsg.）: *Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive*. Peter Lang, 127−135.

注

[1] 本研究は JSPS 文部科学省科学研究費補助金　若手研究（18K12446）の助成を受けている。この研究調査の実施に協力いただいた東京藝術大学音楽学部ならびにベルリン・フィルハーモニー管弦楽団の方々に、改めてここに深く感謝申し上げる。

[2] 音声データ上に現われるポーズ位置と文字化データの句読点位置を境目とする単位を、１つの発話とした上で、各発話をカテゴリー別に分類した。以下に挙げる各発話例は、当該の発話を文脈の中で示したものである。

[3] 教授者はドイツ語で直接には学生にではなく、通訳者に語りかけているので、発話の中で学生は３人称である。しかし日本語訳は、教授者から学生本人への語りかけとした。(4) 以降の発話例で、学生 B は sie で表わされているが、「彼女」と訳していないのはそのためである。