

Title	ドイツ語で行なわれるレッスン会話の構造と教授者- 学生間における質問発話に見られる特徴
Sub Title	An analysis of the structure of violin lesson conversations in German
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	2021
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.17, (2020.) ,p.59- 76
JaLC DOI	
Abstract	<p>In this case study, the structure of conversations during violin lessons between a native German professor and a Japanese graduate student was explored. The teacher-student interrogative conversations were analyzed by examining the transcriptions of the audio recordings of the lessons.</p> <p>The results revealed the presence of abstract questions that explored the student's expressive intentions. Some of the utterances were based on impressions from listening to the student's performances and asking the student about expressive intentions. The student attempted to verbalize abstract details, such as the pitch and timbre. When the student was unable to understand the teacher's question or intentions, multi-layered conversations were observed. It is imperative to address misunderstandings.</p> <p>It is important for students to become aware of the importance of language in understanding music and to verbalize such in their mother tongue. This will allow them to express the interpretation of sounds in various languages, thus helping them to understand and behave appropriately in a different culture such as instrumental lessons in German. It is hoped that the findings of this study will be employed as part of future teaching methods.</p>
Notes	研究論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20200000-0059

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.

ドイツ語で行なわれるレッスン会話の構造と 教授者－学生間における質問発話に見られる特徴

牛 山 さおり

Abstract

In this case study, the structure of conversations during violin lessons between a native German professor and a Japanese graduate student was explored. The teacher-student interrogative conversations were analyzed by examining the transcriptions of the audio recordings of the lessons.

The results revealed the presence of abstract questions that explored the student's expressive intentions. Some of the utterances were based on impressions from listening to the student's performances and asking the student about expressive intentions. The student attempted to verbalize abstract details, such as the pitch and timbre. When the student was unable to understand the teacher's question or intentions, multi-layered conversations were observed. It is imperative to address misunderstandings.

It is important for students to become aware of the importance of language in understanding music and to verbalize such in their mother tongue. This will allow them to express the interpretation of sounds in various languages, thus helping them to understand and behave appropriately in a different culture such as instrumental lessons in German. It is hoped that the findings of this study will be employed as part of future teaching methods.

1. はじめに

本研究は、ドイツ語を母語とする教授者と日本語を母語とする大学院生の間で行なわれるヴァイオリンのレッスンにおける会話の構造と、その中でも質問発話がどのように行なわれるのかを探るため、レッスンを録音した音声資料に拠って分析を行なうケーススタディである。

レッスン会話とは、教授者と学生という異なる役割をもつ会話参加者が関わり、互いに調整、協力することで「演奏をより良いものにする」という特定の目標に向けられるものであ

る。そして特徴的なのは、教授者と学生のやり取りが、会話と演奏によって成立している点である。例えば教授者が学生の演奏を一定時間聴いたのちに、コメントをすることがあるが、そのコメントは純粋な言語的やり取りにとどまらない。模範演奏、楽譜を基とした韻律的な特徴をもつ歌唱、ジェスチャーなどの非言語コミュニケーションなどが多用される。今までにもオーケストラのリハーサル (Weeks 1996 Parncutt 2002、丸山 2001)、音楽レッスン (Tolins 2013)、器楽のマスタークラス (Haviland 2007, Szczeppek Reed et al. 2013)、合唱団の練習 (Merlino 2014) といった特定の文脈で、指揮者あるいは指導者の言語・非言語コミュニケーションが、マルチモダリティの観点からも研究対象となっている。

上記の研究は、母語話者同士によるコミュニケーションを取り上げたものであり、母語話者－非母語話者間における研究は極めて少ない。そこで今までに、ドイツ語で行なわれた公開レッスン、マスタークラスなどの映像資料を調べた結果、実際の会話に焦点を当て、分析を行なった研究は見当たらなかった。

外国語で行なわれるレッスンにおいて、日本語を母語とする学生はどのように振る舞い、会話を展開しているのだろうか。実際に参加しようと考えている学生であれば、今まで母語で無意識に行なっている様々な振る舞いに、改めて意識を向ける必要があるだろう。外国語で行なわれるレッスンの特徴を知るとは、異文化理解という側面から極めて重要であると考えられる。

在独日本人留学生のドイツ語力に関する先行研究は、中野 (2015) で指摘されるように、未だに少ない。近年、第二言語習得研究の成果をまとめたものが増加傾向にあるが、大半は教授者側の視点によるもので、学習者の立場に立ったものは少ない (廣森 2015)。そのような学術的背景より、本研究ではドイツに音楽留学をしている大学院生の、実際の言語使用に着目する点に特色があると言える。

2. 先行研究

2.1 器楽レッスンに関する研究

この数十年のうちに、レッスンに関連する科学的な研究は、音楽心理学や神経科学の発展と共に充実してきている (山下 2013:31)。器楽演奏で専門家のレベルに到達するには一万時間以上の練習を必要とすること、そして他の認知技能の発達と連動しながら、学習過程と演奏過程の両方が自動化する必要があることが広く知られるようになった。さらに、演奏者自身が高次のレベルで自らの演奏を振り返る、分析するためのメタ認知能力を身に着けることが、極めて重要となる (高橋 2019)。このような能力を習得し、器楽演奏をより向上させる経験を通して、学習者自身が自律を高めることは、多種多様な経験に対応できる自己効力感 (self-efficacy) を形成することにつながる。自己効力感とは、心理学者 Albert Bandura によって提唱された概念で、自分が目標を設定し、ある結果を生み出すために正確な行動を選び取り、実

現・遂行できるだけの能力を持っていることを確信できることを意味する。一般的に自己効力感が高い学習者は、自信がない学習者に比べるとより多くの努力をしたり、タスクを持続的に行なうことができると言われている。このことを本研究と照らし合わせると、すでに高度な演奏技術と自己調整能力を持ち合わせているであろう学生が、留学後に外国語で受けるレッスンを通して自己効力感をさらに高めることが出来れば、より盤石な自信を持った演奏が可能となると考えられる。

2.2 演奏家のレッスンに関する研究

現時点において、プロの演奏家養成を目的としたレッスンの研究は、量・質ともに十分とは言いがたい。ただし関連領域として、名教師と言われる演奏家の弟子たちから得られた証言を基に、レッスン内容あるいは指導方法を分析する研究が挙げられる。

アルフレッド・コルトーのピアノレッスンを研究した甲斐（2012）によれば、レッスンは「その場における技能の習得や向上に留まらず、異なる楽曲を仕上げる過程や音楽に向かう姿勢、ひいては音楽家としての生き方に至るまで、多様な意味を持つ」場である。師弟関係における技術の伝授に留まらないということが示唆されており、そこではさまざまな言葉を用いたやりとりがなされることで、「レッスンで指導者が発する言葉、身振り、音などは学習者にとって一つの「モデル」となることで、生徒はそこから多様な意味を受け取りながら、演奏者として『変容』していくこと」が予想できる。

また、田舎片（2017）は多くのピアニストを育てたハンス・ライグラフの弟子たちを対象としたインタビュー調査を行ない、指導方法と特徴を分析した。その結果、音色を引き出す打鍵技術についての指導が行なわれていたこと、個性を重視した教育内容が展開されていたことが明らかになった。その上で1) 指導者－学生間で通じる共通語を構築する、2) 学生が自分で思考しながら表現できるようになるために、「どう弾きたいのか」という問いかけを行なう、の2つをライグラフのレッスンにおける特徴として位置付けている。

2.3 演奏・パフォーマンス場面における相互作用に関する研究

演奏やパフォーマンス場面を対象とした会話分析研究は、純粋な言語での研究と比較すると、未だに少ない。歌唱や発声を用いてのコミュニケーションに焦点があてられることが稀であることが、要因の一つとして挙げられる。

Weeks（1996）はオーケストラの指揮者の発話に注目し、歌う、鼻歌を歌う、詠唱する、数えるといった図解的表現と口頭での指示、例えば望ましい音楽効果の説明、技術的な指示とそれを実行する方法を比較した。その結果、指揮者が口頭表現の限界に達したときに、歌や鼻歌を歌うほうが指示を出しやすく、同時に複数の異なるモダリティを使用することで、修正が必

要な部分を強調できることを明らかにした。

丸山 (2001) はオーケストラのリハーサル場面における、日本人指揮者の言語を分析した結果、全体の59%において「声を楽器として使用する方法 (voice instrumental)」が使われていた。同様の方法を用いて、ロックバンドの練習を分析した結果、楽器を演奏しながらの発話、発話の代替として演奏のみのやり取りによる「楽器使用対話 (conversation by playing instrument)」も確認されている。

歌唱を伴うコミュニケーションに関して、Stevanovic/Frick (2014) は日常会話、器楽レッスン、教会で開催された集会という3つの環境で比較を行なった。楽譜に基づいた韻律的な歌唱は、器楽指導において相互作用的な性格を持ち、要求するとき、知らせるとき、説明などの場面で重要な役割を果たす。Merlino (2014) は、英語の歌を題材とした合唱団のリハーサルにおける指示の出し方に着目し、単語の正しい発音の交渉場面を取り上げた。合唱団の指揮者—合唱団員—その他の歌手の間という三項関係において、何を歌うかではなく、発音面も含めてどのように歌うか、歌が相互作用の中でどのような機能を持つかということが重要であると述べた。

音楽以外の領域に関しては、Keevallik (2015) はダンス教室でのデモンストレーションにおける発声および歌唱と、身体の相互作用に注目した。構文的な枠組みが確立されていなくても、発声が身体のリズムを表す長さ、強さ、ピッチなどを自由に調整しているため、通常の会話と比較すると韻律的な効果が様々な形で表れることが明らかになっている (Keevallik 2015: 317-318)。

3. 分析方法

本研究ではドイツ語を母語とする教授者 (PK) と、日本語を母語とする大学院生 (TS) の間で行なわれたレッスンの会話を対象とする。教授者はドイツ・ハンブルク出身の50代男性で、世界各国からの留学生を受け入れて教育を行ないながら、コンサートツアーも行なうヴァイオリン奏者である。大学院生は20代女性で、日本の大学入学後にドイツ語学習を開始、修士課程からドイツに留学し、録音当時で在住3年目であった。過去の語学試験結果などに基づくと、この時点でのドイツ語能力は B2 ~ C1 レベル相当と推定される。

レッスンは遮音性の高いレッスン室で行なわれ、1回のレッスンは1時間から1時間30分で、今回は9時間分の分析を進めた。共通する課題曲は Johannes Brahms 作曲 ヴァイオリン協奏曲ニ長調、および Niccolò Paganini 作曲 24のカプリースであった。録音したデータは 44.1 kHz、16 bit で量子化し、音声情報を基に GAT 2 (Selting et al. 2009) による転記作業を行なった。なお、転記方法については文末の付録を参照されたい。当初、マルチモダリティの観点から映像も収集予定であったが、COVID-19 の流行に伴って予定を変更したため、音声

データを中心に検討を進める。会話転記者の聴覚印象に基づいて転記された文字化データを基に、不明瞭な点に関しては音声分析ソフト Praat (Boersma/Weenink 2020) を使用して音響音声的にも確認を行なった。本稿では実際の自然会話を録音、文字化し、データに内在する証拠を経験的に見ていくことで、会話参加者間における相互行為の内容を明らかにすることを試みる。

以下(1)には、学生の質問を含む会話例を示す。話者 PK, TS の同時発話で重なっている部分は [] で示し、(summt Melodie) では韻律的な歌唱、Spiel/話者は、演奏部分を意味する。

(1) Transkript Nr. 40, 525–544

- 01 TS: darf ich bisschen VOR[her sp]ielen ?
02 PK: [naTÜRlich klar] ja sehr gut.
03 TS: ahm (-)
04 Spiel/TS
05 PK: [Gut,] wenn du so lange das ist ja sehr AUdrucksvoll (-)
06 (summt Melodie) wenn wir eine permaNEnte wenn immer drücken.
07 TS: pe permaNEnt?
08 PK: also wenn äh permanent heißt Immer.
09 TS: hm hm,
10 PK: wenn du immer drückst ist schLEcht.
11 TS: [okay,]
12 PK: [also] (summt Melodie) BIss[chen]so sprechen mit dem ja sonst(-)
13 TS: [ah,]
14 PK: klingt der KLANG irgendwann NIcht gut.
15 Spiel/TS
16 PK: [ja SÜper] ein ganz toller KLANG jetzt sehr klar, sehr strahlend und sauber.
17 TS: [ERnstlich?]
18 PK: [Mehr brauchst du] NIcht, ja?
19 Dann ist schon perFEkt, okay?
20 TS: Ja, ((lacht)) DAnke.

1行目の学生による質問 „Darf ich bisschen vorher spielen?“ は、文字通りであれば「少しその前に弾いていいですか?」という意味である。しかし音声データを聴く限り、学生は当該箇所より数小節前から弾き始めている。つまりこの発話で学生は、少し前の小節から演奏することを提案していたと考えられる。教授者は学生のドイツ語には慣れているため、彼女の発話意図を解釈し、次の発話 „Natürlich klar“ で示されるように彼女の提案を受け入れ、学生が数小節前から弾くことに対して良い反応を示したと予想される。

教授者は学生の演奏を聴いた後に、5-6行目でコメントをしている。その発話に用いられた語彙 permanent の意味を学生が理解できなかったため、次の発話で „Pe, permanent?“ と聞き返した。教授者は8・10行目で permanent の意味を別の語彙 immer に置き換え、5-6行目の内容を説明したことで、7行目で示された学生からの質問に対する応答が行なわれた。その後も会話は展開し、14行目で、演奏の響きに関する修正が教授者によって提案された。この発話を受けて、再度、学生は演奏を行なったところ、16行目で教授者はその演奏の響きが非常によかったと評価している。一連の会話が収束に向かい、21行目以降は、次の演奏箇所に移行する。

このように、会話は話者交替などの様々な規則に基づいている。理解上の問題が発生すれば聞き返し、修復するといった仕組みも関わり、複数の発話が連鎖、結びついていくことでやり取りが展開されている。産出された発話に関しては、従来「隣接応答ペア (Schegloff and Sacks, 1973)」単位を中心に分析されることが多かった。これは前後する2つの順番を成分として捉え、発話がペアを構成することで、意味のあるやり取りが行なわれるという考え方である。しかし本研究は会話の間に演奏が入ってくるという点が特徴であり、純粋に言語的なやり取りでの隣接ペアという形で分類することは難しい。さらに会話と演奏を厳密に区別することも難しい場合が散見された。本稿ではこういった発話の内容と流れを把握するため、指導者の言語に焦点を当てた先行研究および、ヴァイオリンの特性に関する研究を参考にした。

レッスン会話の構造を探ることに併せて、本稿では、会話の中で非常に重要で多様な働きをされると言われてきた質問発話に焦点を当てる。質問発話は文タイプ、イントネーションなどによって産出され、相手に問いかけることで相手から何らかの情報を得ようとするという働き以外にも、依頼、提案、非難といった行為を行なう際に使用される役割を果たす。

ただし、本研究で対象とするデータには、必ずしも文法的に完璧とは言い難い発話、断片的な発話、演奏を含む発話も含まれる。そのため本稿では、文法的に語順から判断できる発話に加え、さらに発話の流れなどを考慮し、以下のような要素をもつ発話を質問発話として定義づけ、分析を行なった。

－ 決定疑問文、補足疑問文

例：Kennst du den Ausdruck „melancholisch“? Wie singst du das?

－ 平叙文の語順あるいは付加疑問文だが、文末イントネーションが上昇調

例：Mehr brauchst du nicht, ja?

－ 単語のみから構成される質問で、語のイントネーションが上昇調

例：Pe, permanent?

－ その他：2つの演奏を比較し、「AかBか」のような発話。(以下の例では、前後の文脈からの流れ、および2つ目の演奏を含む前の語のイントネーションに着目して判断)

例：Aber das ist äh entweder (演奏) oder (演奏)?

なお先行研究(牛山 2018)では、日本で行なわれたホルンのレッスンにおける教授者の発話に焦点を当て、課題曲の特徴、学生の資質と課題に合わせて、指導内容に変化を持たせていたことが示唆された。そこで今回は学生の発話にも着目し、どのような質問発話が見られるのかも分析対象とする。

4. 結果

4.1 レッスン会話の基本構造

会話を時系列に沿って分析した結果、本研究においては以下のような構造が確認された。

- | | |
|-----|---------------------------------|
| 導入部 | (A) 演奏に入る前の会話、調弦などの演奏準備 |
| | (B) 教授者から学生に向けた質問(弾く曲、楽章など) |
| | (C) 学生の応答 |
| 展開部 | (D) 学生の演奏 |
| | (E) 教授者のコメント、提案、質問など(模範演奏含む) |
| | (F) 学生の応答、(E)を聞いてから再度演奏、次の箇所へ進む |

導入部は最初の数分で終わることが多く、コンクールの日程や、コンサートの情報などを確認する発話が見られた。本項では、主に展開部の傾向を述べていく。

展開部は「課題曲」の内容に基づいて、弓と弦の使い方、強弱・速度、ヴィブラートなどの技術面、音色、曲調などに関する発話を中心に構成されている。演奏箇所、拍数、小節番号など、楽譜に基づく情報のやり取りに加え、曲が書かれた時代、作曲家の背景、宗教的な側面など、曲の内容から派生する様々な話題が取り上げられていた。レッスン中に頻繁に数字が出てくる点は特筆すべき点であり、学生が数字および年号を瞬時に理解できるようになる必要性は

高いと見られる。

学生の演奏を聞いた直後の発話において、教授者は全体に対する感想を、そして詳細な箇所に関する意見を述べるという傾向が見られた。とりわけ修正点・改善点について、以下のような段階を追って説明していた。

- (i) 学生に、これから修正・改善点を話すことを前置きする
- (ii) 修正・改善を必要とする箇所を述べ、なぜ必要なか理由を説明する
- (iii) 奏法などに関する細かい指示をする
特定のフレーズを短く演奏するなどして、修正・改善の提案をする

すでに学生が弾いた演奏と、教授者がこれから学生に弾いてほしいと願う演奏を、よりわかりやすく対照的に示すことは、一般的な指導法である (Weeks 1996:275)。本稿で扱うデータにおいても、教授者は修正・改善したい内容を局所化および具体的に伝達し、学生の演奏に関する意見を(2)から(4)のように述べていた。今回のケースでは、教授者が学生の演奏を受け入れ、その後(3)のように、「*Ich würde ...*」を用いた「私だったらこのように弾くだろう」という提案、さらに(4)に挙げた「*Aber was wir noch machen können, ...*」のように、主語に *wir* を使う発話も頻繁に確認された。ここには学生と教授者が共に演奏を良くする目的に向かうという意味がこめられていると想像される。

- (2) *Ginge auch, aber ich glaube, dass das Andere besser ist.*
- (3) *Ich würde wahrscheinlich den ersten Schlag wichtiger nehmen als den zweiten.*
- (4) *Aber was wir noch machen können, ähm, ich bin noch nicht ganz glücklich mit deiner Bogenhaltung.*

教授者のコメントに対して、学生は理解を示したり、さらなる質問を投げかけたりと、一方的に聞くだけに留まらず、積極的に会話を続けようとする姿勢が見られた。自分が弾いた音が良い響きだったのか、曲としてはどう聴こえるのかということも瞬時に意識し、問題点を把握して修正・改善するために必要となる会話を展開し、学習者として適切な振る舞いが確認されたと言えるだろう。

課題曲によっては、小節単位を丁寧に何度も繰り返すこともあったが、問題点が解決されたといった場合には次の演奏箇所に進む。このような会話と演奏の連鎖が繰り返し観察され、課題曲の楽章ごとに展開部を繰り返す構成が明らかになった。レッスン時間が終わりに近づくと、会話参加者が互いにその状況を了承し、会話も終了へと向かっていた。

4.2 教授者から学生への発話において、どのような質問が見られるのか

展開部において、学生の演奏を聴いたのちに教授者が話す内容を流れに沿って観察したところ、1) 演奏された内容を振り返るコメント、2) これからどういう演奏が可能かという予見的な意見、に区分できる。それらに含まれる学生への質問発話を詳細に分析した結果、課題曲の中からある箇所までを一区切りとしてより詳しく扱うことを提案する(5)、もう少し先の箇所まで弾くかどうかを学生に問う(6)、教員の説明・模範演奏の後、学生がその提案に基づいて演奏したいかどうかを尋ねる(7)のような質問などが、多く確認された。ただし内容としては学生の自発的な意見をそれほど引き出す質問ではないため、これ以上詳しく扱うことはしない。

- (5) Wollen wir bis dahin erstmal?
- (6) Oder möchtest du ein bisschen weiterspielen?
- (7) Willst du mal probieren?

最も少なかったのは、教授者が発話で用いたドイツ語の語彙の意味を学生に確認する(8)、あるいは演奏経験を問う(9)のような発話である。そして、学生が目の前で進んだ演奏に関してではなく、これから実際に弾く状況を確認する(10)のような発話なども見られた。

- (8) Kennst du den Ausdruck „melancholisch“?
- (9) Hast du das schon mal früher gespielt?
- (10) Nur bisschen dran denken, du spielst in der Kirche, ne?

そして、学生の表現意図を探る質問は、(11)や(12)のように産出されていた。

- (11) Transkript Nr. 1:718-726
- 01 PK: ja hier habe ich eine FRage (-)
- 02 PK: was DENkst du über den charakter?
- 03 PK: ist das sehr WEIch (summt Melodie)?
- 04 TS: ja;
- 05 PK: ich emPFInde es eher (summt Melodie).
- 06 TS: [ach SO;]
- 07 PK: und dann als konTRAst (summt Melodie)
- 08 TS: das ist intereSSAnt.

- 09 PK: willst du mal proBIERen?
 10 TS: ja, das find ich schon SCHÖner.

1行目の発話は2行目の質問の前に置かれた発話で、学生の注意をこの後のことに向けるのに役立っている。ちなみに音響分析の結果、冒頭部分の *ja* のピッチは高く、新しい話題が導入されたことを意味している (Couper-Kuhlen 2004)。2行目で教授者がこの演奏箇所の特徴に関して „*Was denkst du über den Charakter?*“ と学生に問いかけた後、3行目で韻律的な歌唱を用いながら、柔らかさ (*weich*) を表現したことで、次に続くであろう学生の返答をサポートしたように見える。学生は6行目で今までにそのような演奏を想定していなかったという反応を見せるが、7行目に行なわれた教授者の発話に対して、8行目で学生が理解を示している。学生は教授者の提案にも納得し、11行目以降の演奏を少し変更することが出来たと解釈できる。

(12) Transkript Nr. 1:1251-1262

- 01 PK: wie SINGst du das?
 02 oder wie FÜHlst du das?
 03 TS: es...
 04 PK: ist es schWER?
 05 TS: also MEInen sie die atmosphäre, oder?
 06 PK: da spIElst du aber auch nicht (summt Melodie)
 07 TS: ach SO.
 08 PK: ich gLAUbe, dass das Obere ist recht leicht,
 so auch AUftaktig, ja (summt Melodie).
 09 TS: STImmt, ich spiele (summt Melodie).
 10 PK: genAU, genau.
 11 TS: ja okay, verSTEhe.

(12) では、1-2行目で教授者が „*Wie singst du das? Oder wie fühlst du das?*“ と、学生の表現意図を尋ねるが、学生は3行目で即答していない。4行目 „*Ist es schwer?*“ と教授者に問われ、学生は „*Also meinen Sie die Atmosphäre, oder?*“ と聞き返すことで、1-2行目で問われている内容を確認している。教授者は学生に向かって *du* で話しているが、質問の際に学生は *Sie* を用いて尋ねるといふ、人称の使い方に不均衡な会話が行なわれている。この発話を受け、教授者が6行目で学生の演奏で実現されていないことを歌って伝えたことが、7行目の

学生の理解につながったと見られる。9行目で学生は自らの演奏を韻律的な歌唱を伴う形で振り返っており、10-11行目の内容から会話は収束に向かったと解釈できる。

ここでは1-2行目で問われた内容が、11行目で最終的な理解に至るまでに、相互理解のための確認の発話が挟まれた、いわば重層的な会話の連鎖が見られる。会話参加者間で理解が不十分である状況が発生したが、質問意図の確認という連鎖が行なわれ、相互理解が達成されたと考えられる。

(13) Transkript Nr. 40, 171-179

- 01 PK: am besten Üben, ja.
02 PK: okay machen wir den ANfang nochmal
das wird sehr GUT jetzt.
03 TS: hm hm,
04 Spiel/TS
05 PK: [okay] da die möchtest du KLArer haben ne?
06 TS: ja.
07 PK: das find ich SUpEr(-)
08 ja, dass du dann sozusagen NIcht zufrieden bist, das ist
super.
09 PK: das hEIsst wir suchen mal wIE kann man das klarer machen.

そして純粋な言語的なやり取りによる質問ではない例として、(13)を挙げる。ここでは教授者が学生の演奏を聴いた印象を基に、5行目で „Okay, da die möchtest du klarer haben ne?“ と、音の明るさに関する表現意図を確認している。学生が表現したい音の明るさが演奏で伝わっていることが前提となるが、このような発話こそが、器楽演奏を扱う場面に特有なコミュニケーションの形なのであろう。

6行目で学生が肯定の返答をしたことを受けて、教授者は学生が演奏を改善しようと思っていると判断したと考えられる。この後で、改善に向かう提案が9行目以降で行なわれる。教授者は学生に自らの考えを伝え、学生の意見も聞いた上で、最終的には学生がどちらの演奏をするかを自律的に選択するよう促していた。

4.3 学生は教授者にどのように質問をしているのか

4.2と同様、ここではレッスン展開部における学生の発話における教授者への質問に着目して分析した結果を述べる。(1)には演奏位置、単語の意味を問う質問発話が含まれていた

が、実際に演奏が含まれる発話例として、(14) を挙げる。

(14) Transkript Nr. 40, 1322-1331

01 PK: geNAU.
02 Spiel/TS
03 PK: [Lass dir diese ZEIt] (summt Melodie).
04 TS: aber das ist äh entWEder (Spiel/TS) (-)
05 oder (Spiel/TS) ?
06 PK: ich DENke immer (summt Melodie).
07 TS: oKAY.
08 Spiel/TS
09 PK: also wirklich tREnnen zwei unten und einer oben.
10 TS: hm hm;

(14) では、すでに前の文脈で学生が自分の弾き方に迷っているという背景がある。そして学生は4-5行目で „Aber das ist äh entweder (Spiel) oder (Spiel) ?“ というように、会話内に2パターンの演奏を組み合わせることで、どちらの演奏が適切かを教授者に確認している。その質問に対して、6行目で教授者は自らの考える表現を、韻律的な歌唱を用いて伝えている。7行目で学生が理解を示し、8行目以降に続く演奏につながったと見られる。このような場合、「学生の質問」→「教授者の応答」→「演奏の改善」という形で、問題点は解決に至ったと考えられる。

(15) Transkript Nr. 42, 423-434

01 PK: ja immer bisschen versichern die dREI.
02 TS: also was MACHen (-)
was MACHen sie?
03 PK: [nur BIsschen] (-)
04 TS: was MACHen sie danach drei da-da-da,
dann machen sie zuRÜck oder e einfach diREkt dort?
05 PK: ja also ich FAng (Spiel/PK) also ich bleib DA (Spiel/PK).
06 TS: [ja].
07 Spiel/TS
08 PK: [GUt ja.]

- 09 Spiel/TS
10 PK: nur BIsschen dran denken du spielst in ner KIrche ne?
11 TS: [in der KIrche.]
12 PK: ja genAU.

(15) では 1 行目に教授者から 3 つの音に気を配るよう促されたため、2 行目から 4 行目にかけて、学生がうまくいかない箇所について、教授者がどのように弾くのかを Siezen を使って質問している。ここで用いられた *drei da-da-da* のような発話は楽譜に基づく提示方法で、演奏箇所を詳しく説明するより相手に伝わりやすいと考えられる。その問いに対し、5 行目で教授者は演奏を伴う形で説明を行なった。その内容を学生は適切に理解し、7・9 行目の演奏において修正できたと解釈できる。13 行目以降では、教会で弾くと音が響き過ぎることがあるという話題が提供され、弾き方を調整する必要性があることが伝えられている。

- (16) Transkript Nr. 30, 650–661
01 PK: wir müssen alles verSUchen ((lacht))
was man überhaupt HÖrt mit so kurzen saiten.
02 TS: ahh, ich wollte fRagen (-)
03 WIE hat das auf der bühne geklingt?
04 TS: ähm, (Spiel/TS)
05 TS: für mich zu zu ohr diREkt
06 zu... zu ECkig zu eisern.
07 PK: zu sPItz oder zu?
08 TS: EIsern glaube ich.
09 PK: ah verSTEhe, okay.
10 PK: also hier ist Wichtig,
11 dass du ja, dass wir NIcht (Spiel/PK), sondern (Spiel/PK)
also ein (Spiel/PK) sehr LANgen klang.
12 TS: uh hm,

(16) では、まず 2 行目の „*ahh, ich wollte fragen*“ が質問の前置きとして機能している。学生は 3 行目の „*Wie hat das auf der Bühne geklingt?*“ で、教授者には音がどのように聴こえていたのか、舞台での鳴り方を教えて欲しいと依頼しているⁱ。その際には、自分の聴覚印象を演奏を交えながら 8 行目で „*eisern glaube ich*“ というように硬い音に聞こえることを言語

化して伝えている。9行目以降で、教授者は学生の聴覚印象に理解を示し、その後でどのように弾くことが重要なのかを伝えたことが、13行目以降の演奏につながっており、ここでの音の硬さという問題は解消されたと解釈できる。

(17) Transkript Nr. 40, 932-944

- 01 PK: [biss]chen zu HOch diese sechste, ja (summt Melodie) ?
02 TS: hm (unverständlich) HOch?
03 PK: ist zu HOch, hm.
04 Spiel/TS
05 PK: [genAU] sehr gut.
06 TS: wahrscheinlich diese sechste soll immer ein bisschen
DUNKler sein?
07 PK: ja also auf jeden fall ist sie ZU hoch für [mein] gefühl,ja.
08 TS: [hm hm,]
09 PK: BIsschen ja?
10 Spiel/TS
11 PK: [das ist ZU dunkel] jetzt vielleicht.
12 Spiel/TS
13 PK: PERfekt, gut.

(17) では音の高さや明暗といった非常に繊細なテーマが扱われている。1行目で教授者に音が少し高すぎると指摘された学生は、4行目で演奏を行なった。この演奏を聴き、教授者は5行目でとても良いと評価したが、6行目で学生が „*Wahrscheinlich diese Sechste soll immer ein bisschen dunkler sein?*“ というように、音を少し暗めにしたほうがよいかを確認し、10行目で学生が少し暗めの音を出すことを試みた。教授者はこの演奏を聴いて、11行目では音が暗すぎるかもしれないと評価する。そして学生が12行目で弾き直したところ、この演奏に対して13行目で教授者が完璧であるとコメントしていることから、「少し暗い音」の演奏が実現されたと解釈できる。

5. まとめ

音楽は時間芸術であり、全く同じものを再現することは不可能であるが、学生は練習を重ね、レッスンを受けることで課題を克服していく。そしてレッスンの場とは、単に教授者から学生への技術を伝授することだけに留まらず、音楽家同士の目線でよりよい演奏を目指していると

も言える。

本稿で検討してきたことをまとめると、以下のようになる。レッスンは、大きく分けて「導入部」と「展開部」から成る。「展開部」において、「学生の演奏」→「教授者のコメント」→「学生の応答」という会話および演奏の連鎖が、全てのデータに繰り返し観察された。教授者・学生両方の発話には演奏、韻律的な歌唱も頻繁に用いられていたことが特徴である。これらの非言語コミュニケーションは、楽譜に基づく音程、音の長さ、音色、曲の雰囲気などの抽象的な情報を、明確に伝える役割を果たしていたと考えられる。同じ箇所や音を何度か弾き、イメージや考えを交わしながら教授者・学生の両方が理想とする音に近づいていく相互作用のプロセスは、非常に興味深い。

レッスンの間、学生の演奏を聴いた教授者は、瞬時に消えてしまう演奏の中から、指導すべき修正点や改善策を部分的かつ具体的に伝達している。特に学生の表現意図を探る質問に関しては、*„Was denkst du über den Charakter?“* *„Wie fühlst du das?“* といった抽象的な問いかけが確認された。このような質問に対して学生が即答できない場合には、教授者が表現を少し変えて言い直すなどの工夫を施すことで、学生の意見を引き出そうとする、教授者の友好的な態度が見られた。そして学生の演奏を聴いて得た印象に基づいて表現意図を問う発話も見られ、これこそが器楽演奏を扱う場面に特有なコミュニケーションの形であると言えるだろう。

そして学生から教授者への質問発話では、音の高さや明暗といった抽象的な内容に関しても、できる限り自分の考えを言語化して伝えようとする姿勢が見られ、より良い演奏へ向かおうとする会話が展開されていた。教授者の質問に関して不明な点があれば、適切な形で聞き返しが行なわれ、敬意を欠くことがないやり取りであった。相互理解のために聞き返す、あるいは内容を確認する発話を挟むなど、重層的な会話の連鎖も確認された。

さらにこのレッスンにおいて用いられる表現には、2つの特徴があることも明らかになった。第一に、演奏の改善点を述べる際に、教授者が「私たちに出来ることとしては…」など、一人称複数の主語を使っている点である。このような表現には、教授者が学生にだけ演奏の改善を委ねるのではなく、共に良い演奏を目指していこうとする姿勢が表れていると考えられる。第二に、教授者は学生に *du* で話しかけているが、学生は *Sie* で質問をするという不均衡な会話の形式が確認された点である。このような発話が生み出される背景には、学生が社会的な立場を意識して *Sie* を使用していることが想像されるが、理由について今後検討を重ねる余地が多いにある。

今回のケースでは、学生の持つ演奏技術が卓越しており、演奏による表現意図は十分に伝わっていたと想像できる。演奏をしながらの会話は文法的に完璧ではない場合も多いが、非母語話者の話すドイツ語に慣れている教授者だからこそ、学生の発話意図を察し、会話を導いていたとも考えられる。

6. 今後の課題

本研究はケーススタディという位置づけであり、今後、さらにデータ分析を進め、内在する証拠を経験的に見ていくことで、より客観的な考察が可能となるだろう。そして、例えば今回のデータに見られた傾向が、果たしてドイツ語のみに見られる現象なのかを探るためには、対照言語的な観点を取り入れることも必要かもしれない。参考程度ではあるが、同じ学生が日本の指導教授にレッスンを受けた際の音声データ3時間分との比較を行なった。日本の教授と学生の関係はドイツの指導教授との師弟関係より長く、一貫して敬語で話しているというわけではなかった。返答には「うん」と「はい」が混在し、質問時には丁寧語を使用している傾向が見られた。日常会話にみられる口語表現と丁寧語が入り混じる発話であるという意味で、ドイツ語でのレッスン会話との共通点が見いだせる可能性もあり、今後考察を深めていきたい。

本研究の意義は、大学でドイツ語学習を開始し、大学院で留学している学生の言語使用を知ることが出来るという点にある。この研究で得られる知見は、将来的にこれから音楽留学を希望する学生に向けた、いわば「特定目的のためのドイツ語教育」に寄与することが期待される。その一環として、例えばドイツ語の授業で、学生が表現したい音や演奏の解釈を言語化する訓練を積むこと、自分の考えを言語化し議論するという文化的背景を知っておくことは、異文化理解の観点においても、極めて重要であると考えられる。

謝辞

本稿は文部科学省 科学研究費補助金（18K12446）の研究成果の一部である。データ収集に際して Hochschule für Musik Nürnberg、音声データの転記データ作成に関しては Leibniz-Institut für Deutsche Sprache による協力を得られた。この場を借りて心より御礼を申し上げる。

転記方法

GAT 2 Transkriptionskonventionen (Basistranskript) に基づく。

[]	Überlappungen und Simultansprechen
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
((lacht))	Beschreibung des Lachens
akZENT	Fokusakzent
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

参考文献

- 田舎片麻未 (2017) 「ハンス・ライグラフとその弟子におけるピアノリズムの継承と変容－メソッドに始まる指導をめぐる弟子の証言に基づいて」『音楽教育研究ジャーナル』第47号, 29-42.
- 牛山さおり (2018) 「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」『慶應義塾外国語教育研究』15号, 93-102.
- 甲斐万里子 (2012) 「ピアノのレッスンにおける比喩を用いた指導の可能性－アルフレッド・コルトーのレッスンを対象に」『音楽教育研究ジャーナル』第37号, 37-41.
- 丸山慎 (2001) 「指揮者の言葉－オーケストラ・リハーサルにおける指揮者の言語指示についての内容分析から－」『日本教育心理学会 第43回総会発表論文集』117.
- Boersma, Paul and Weenink, David (2020) Praat : doing phonetics by computer. Version 6.1.19. (<http://www.praat.org/>)
- Keevallik, Leelo (2015) Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Deppermann, Arnulf / Günthner, Susanne (Hg.) *Temporality in Interaction*. Benjamins, 309-336.
- Merlino, Sara (2014): Singing in “Another” Language: How Pronunciation Matters to the Organization of Choral Rehearsals. In: *Social Semiotics* 24(4), 420-445.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353-402. (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de>)
- Stevanovic, Melisa / Frick, Maria (2014) Singing in interaction. In: *Social Semiotics*. 24(4), 495-513.
- Weeks, Peter (1996): A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. In: *Research on Language and Social Interaction*. 29(3), 247-290.

注

ⁱ この発話で用いられる動詞 klingen (鳴る、響く) の過去分詞は geklungen であり、geklingt は学生の誤用と言える。しかし学生の語学的に未熟な部分を、教授者は特に問題視していないとみられ、間違いとして指摘してはいなかった。