

吹奏楽, 独奏器楽, 声楽指導における 熟練指導者の音楽表現に関する指導方略

菅 裕*

Strategies for teaching musical expression by expert instructors
of a symphonic band and instrumental and vocal music.

Hiroshi SUGA*

要旨

吹奏楽, 声楽, ピアノ, フルートの4名の熟練指導者に対して, 演奏表現に関する指導に焦点を当て, PAC分析に基づくインタビューを実施するとともに, レッスンまたは合奏指導場面をVTRに録画し, 指導内容及び指導方法についてカテゴリー分析を行った。その結果, 演奏表現指導において「適切な」あるいは「正しい」知識や技能を習得させることを重視する指導者は, 単純な指示・評価または近似値型隠喩的指導が比較的多く用いているのに対し, 生徒自身の理解に基づく主体的な表現を重視する指導者は, 想像型隠喩的指導を多く用いる傾向が見られた。

はじめに

本研究の目的は, 吹奏楽, 声楽, ピアノ, フルートの4名の熟練指導者の演奏指導について, 特に演奏表現に関する指導に焦点を当て, その特徴を明らかにすることにある。ここで言う演奏表現とは, 音色や強弱, 速度などのパラメーターを演奏者が調整することによって生まれる情緒的あるいは美的な趣意の表出を指す。

演奏表現は, 演奏の質を決定する最も重要な要素であると一般的にみなされているにもかかわらず (Laukka 2004; Lindström *et al.* 2003), その指導方法についての実証的な知見は少ない。特に上級者レベルの演奏指導については, 有効な教授モデルは示されておらず, 指導者自身の経験や伝統的な方法に依存しているのが現状である (Persson 1996)。演奏表現指導について有効な教授モデルを構築していくためには, まず優れた指導者たちが, どのような方法で表現を教えているのかについての知見を蓄積していく必要がある。

演奏表現の指導は, 主に指導者によるモデル提示, メタファーの使用, 感情の言語的説明に

* 宮崎大学大学院教育学研究科

よって行われる。言語的説明よりもメタファーやモデル提示の方が指導効果が高いこと (Ebie 2004; Lehmann 1997), 教師自身もメタファーやモデル提示が効果的であると考えていること (Lindström 2003) が明らかとなっている。その一方で, モデル提示は指導者の望む演奏を正確に模倣させるには効果的だが, 必ずしも演奏者の自律的な表現変化を引き出すことができず (Woody 2006b), 場合によっては演奏者のより高度な音楽的思考を阻害したり (Laukka 2004; Lehmann 1997), 指導者の要求が微妙な表現の修正である場合には, 意図が演奏者に伝わらなかつたりすることが指摘されている (Woody 2002)。またメタファーによる指導についても, 演奏者の表現上の大きな反応を引き出す可能性を持つ反面 (Woody 2006a), 演奏者を混乱させ動機づけの低下やフラストレーションにつながる恐れも指摘されており (Woody 2006b; Persson 1996), 効果的な演奏表現指導についての見解は一致していない。

さらに演奏表現の拠り所となる演奏解釈の内容についての見解も分かれている (Laukka 2004; Juslin 2003)。Juslin(2003)は, これまで演奏表現を単一的な実体と捉えることがそれを説明する上での障害になってきたと指摘し, 演奏表現を5つの側面を持つ多次元的现象と捉える GERMSモデルを提唱している。これは演奏解釈の内容について, 1. 生成規則 (Generative Rules) 2. 感情表現 (Emotional Expression) 3. ランダム変動性 (Random Variability) 4. 運動原理 (Motion Principle) 5. 様式的意外性 (Stylistic Unexpectedness) の5つのコンポーネントによって説明するものである。しかしながらこれらの表現コンポーネントが指導者の指導法選択とどのように関連しているのかについての知見はない。

また指導者の指導スタイル, つまり指導方法や指導内容のある程度一貫したパターンは, 指導者が指導者自身の音楽的スキルや知識の伝達を重視するか, あるいは演奏者自身の自律的・主体的な表現を重視するかによって変わる (Laukka 2004) ことがわかっている。一般的に熟練指導者は, 自身の演奏表現の単純な模倣を生徒にさせることを避け, 生徒自身による表現の探究活動を促進しようとする傾向にあることが先行研究から明らかとなっている (菅 2009; 北村他 2007; Schippers 2006)。その一方で, Jørgensen (2000) は, 大学の演奏指導者と学生へのインタビュー調査に基づき, 生徒に対して過度に支配的なレッスンや, 逆に生徒の練習についての教師の放任的態度が, 結果的に生徒の学習上の自律性や音楽的意志決定についての責任感を育てることを阻害していると指摘している。

そこで本研究の関心は以下の2点にある。

1. 熟練した指導者がレッスン場面においてどのような方法で表現指導を行っているか?
2. 指導者の指導方法の選択は, 演奏表現に関する生徒側の自律性についての考え方や演奏解釈の中心的内容とどのような関連性があるか?

本研究の成果は, 専門的な音楽指導のみならず, 学校の音楽の授業における教師の表現指導方法の改善や, 大学における教員養成カリキュラムの再検討に示唆を与えるものとなることを期待できる。

1 研究の方法

1.1 調査対象者

調査対象者は, 次の4名である (表1)。いずれも20年以上の演奏指導歴を持つとともに, リサイタルやコンクール等で高い評価を得ている。

表1：調査対象者

指導者A	フルート奏者。女性。個人でフルート教室を開いている。
指導者B	ソプラノ歌手。女性。教員養成大学で声楽指導を担当している。
指導者C	ピアノ奏者。女性。教員養成大学でピアノ演奏指導を担当している。
指導者D	高校音楽科教員。男性。一般吹奏楽団の指揮者として指導に当たっている。

1.2 PAC分析に基づくインタビュー

各指導者の指導の背後にある考え方について調査するため、4名の指導者に対しPAC分析に基づくインタビューを実施した。

PAC分析は、個人別の態度構造を測定するために内藤哲雄が開発した手法である（内藤1997）。PAC分析では、まず被験者に当該テーマ、本研究では「指導する際、演奏を向上させる上で重要だと考えていること、あるいは指導者として心がけていること」に関する自由連想を行わせる。次に連想された各項目間の類似度を評定させ、その評定値に基づく類似度距離行列をもとにクラスター分析を実施する。さらにそれによって得られた樹形図を被験者自身に見せ、クラスターのイメージや解釈をインタビューによって収集する。

1.3 指導場面の分析

この4名の指導者によるレッスンまたは合奏指導場面をVTRに録画し、指導内容及び指導方法についてカテゴリー分析を行った。指導者A・B・Cのレッスンにおいて指導を受ける生徒の人選については各指導者の判断に委ねた。指導者Aは高校生、指導者BとCは大学生に対するレッスンが分析の対象となった。また指導者Dの合奏指導は、大学生によって構成された吹奏楽団に対して実施されたものである。

指導内容についてのカテゴリーは、Juslin (2003) によるGERMSモデルに基づいて設定した。彼は、演奏解釈の内容について、1. 生成規則 (Generative Rules) 2. 感情表現 (Emotional Expression) 3. ランダム変動性 (Random Variability) 4. 運動原理 (Motion Principle) 5. 様式的逸脱 (Stylistic Unexpectedness) の5つのコンポーネントによって多次的に説明している。

生成規則は、聴手に対し音楽的な構造を明示することを意図して生まれる表現コンポーネントである。これは保科 (1998) が、演奏表現を音符のグルーピングに基づく表出パワーの増減として説明するやり方とほぼ同じ内容である。

感情表現は、演奏を通して喜びや悲しみなどの特定の感情イメージを聴手に対して与えることを意図するものである。Laukka (2004) は、大部分の器楽教師が演奏表現を感情の伝達であると考えていることを明らかにしている。

ランダム変動性は、演奏の中にわずかに生じる揺らぎによって演奏に生気を与えることを指す。しかしながらこれは、ほとんどの場合意図的にコントロールされるものではない。したがって演奏指導において指導の対象となることは考えられない。

運動原理は、人間やそれ以外の事物の運動との関連性によって演奏をコントロールするものである。特に演奏者の身体の自然な動きは、楽器を物理的に操作するためだけではなく、音楽についての表現的なアイデアを生み出す上で重要だと考えられている (Davidson *et al.* 2002)。

様式的逸脱は、聴手の期待が何らかのやり方によって裏切られることによって生じる情動的反応と関連している (Meyer 1956)。

指導方法のカテゴリーについては、先行研究を参考にし (Karlsson *et al.* 2008; Bloomhead 2006; Woody 2006; Laukka, 2004; Young *et al.* 2003; Tait 1992), 分析の中で統合・再編を行った。

この結果、指導方法カテゴリーは大きく「指示」「モデリング」「対話」の3つのカテゴリーに分類された。

指示はさらに3つのサブ・カテゴリーに分類された。「単純な指示・評価」は、理由や意図を説明することなく音色・強弱・速度などの表現要素を直接的に方向づけたり、その結果について評価したりすることである。「説明を伴う指示・評価」は、なぜその演奏法が望ましいのか、あるいは望ましくないのかについての理由の説明が行われているものである。「隠喩的な指示」は、いわゆるメタファーやイメージ言語を含む、表現要素についての具体的な言及をせずに間接的に演奏を方向づけようとする指示である。隠喩的指示は、後述するように指導者の感覚の近似値的な伝達を試みる「近似値型隠喩」と、あえて別種の言葉かけにより生徒側の想像力を刺激する「想像型隠喩」に分割した。

モデリングのサブカテゴリーは「音楽的モデリング」「音声的モデリング」「身体的モデリング」の3つである。「音楽的モデリング」は、楽器または歌声によって、望ましい演奏や逆に望ましくない演奏を生徒に対して提示するものである。「音声的モデリング」は、ハミングやシラブルなどの音声的な方法によって演奏方法の特定の強調点を伝えようとするものである。「身体的モデリング」は、指揮や顔の表情その他の身ぶりによる指導を指す。

2 結果

2.1 PAC分析に基づく指導者へのインタビュー

2.1.1 指導者A

指導者Aの樹形図は、大きく3つのクラスターに分かれた(図1)。1番目のクラスターは、美しい演奏のための具体的なテクニックに関することである。この中で指導者Aが最も重要視していることは「リラックスした美しい音」であり、「1音だけで『ああ』と思わせる」ことが最終的に素晴らしいと述べている。そのために、身体の仕組みについて正しく理解し自然な呼吸で力まずに「楽そうに」演奏することが必要だと考えている。

2番目のクラスターは、テクニックによって到達する目的に当たる内容とAは説明している。一番上の「楽譜を読む力」が最も具体的で、下に向かってより抽象的で高度な目標となっている。いわば指導者Aのフルート指導についての教育信念の根幹にあたる内容であるといえる。

3番目のクラスターは、教えるための指導者自身の指導スキルである。

2.1.2 指導者B

指導者Bの樹形図は、大きく2つのクラスターに分かれた(図2)。1番目のクラスターは言葉を中心にまとまっている。まず自然に話される言葉としての発音やイントネーションがあり、そこから「ひとりよがりではない」聴手に納得してもらえる感情表現が生まれてくるとBは考えている。

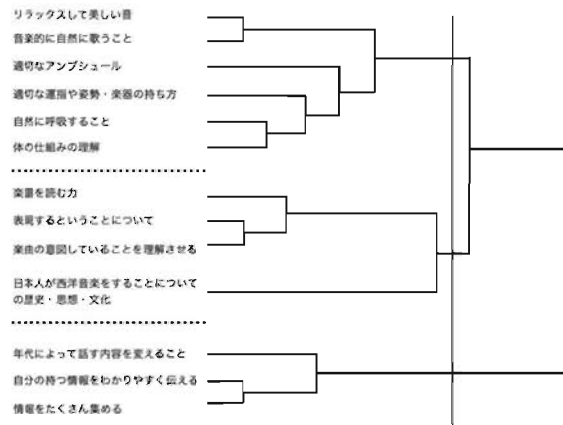


図1：指導者Aの樹形図



図2：指導者Bの樹形図

2番目のクラスターは、「声づくり」でまとまっている。美しい響きのある声を作るためには、声帯を含む適切な発声器官の働きによる「正しい声のあり方」が基礎にあると考えている。

2.1.3 指導者C

指導者Cの樹形図は、大きく4つのクラスターに分かれた(図3)。1番目のクラスターは、「作曲家への尊敬と感謝」を中心にまとまっている。作曲家が残した作品を「演奏させてもらう」という気持ちで向き合うことが、正確な読譜や曲に対する理解につながるとCは考えている。Cの言う「正確に」とは必ずしも正しいリズムや音程ということだけでなく、旋律の持つエネルギーの推移や終止形の和声感覚のような楽曲の構造的な理解を含むものである。

2番目のクラスターに分類されている「生徒との音楽的な信頼関係」と「音を聴くことの重要性」は、一見関連性が薄いように思われる。このことについて指導者Cは、次のように述べている。

「だから音を聴かなくちゃいけないよってことを知らせても、でもそれを生徒が私のいつててくれるかどうかってすごく大事だと思うんですよ。で、それは上ともつながってるんですけど、人間的な信頼関係ができてくるかどうかはわからなくても、音



図3：指導者Cの樹形図

樂的にこの先生は信頼できるぞと思ってもらえたら、そのことをまず、あ、そうなのか、と思って、まず信用すると、ほんとかなっていう風にはならないんじゃないかと」

3番目のクラスターは、個々の生徒の能力に応じて適度なチャレンジを与え生徒の学習意欲を維持することによってまとまっている。

4番目のクラスターは、指導のために求められる指導者自身の能力に関する内容でまとまっている。

2.1.4 指導者D

指導者Dの樹形図は大きく4つのクラスターに分かれた(図4)。1番目のクラスターは、「曲を理解すること」を中心にまとまっている。「楽しむこと」も、和声進行などの構造的な仕組みをわかった上で、それを面白いと思うことだとDは述べている。

2番目のクラスターは、よい演奏のための雰囲気づくりに関わる内容である。厳格に統制された集中力ではなく、リラックスした中で演奏者一人ひとりの自然な表現を引き出すことをDは常に意識している。

3番目のクラスターは、サウンドづくりに関する内容でまとまっている。これはD自身のトランペット奏者としての経験が強く反映している。

4番目のクラスターは、「周りを聴くこと」を中心に、アンサンブルの技術的な内容でまとまっている。この内容についてDは、次のように述べている。

「でも結局、曲をよく理解できれば、ここは、自分たちのパートはこういう役割なんだっていうのも理解できるわけだから。それを周りを聴くことで、自分たちの今の役割を感じるっていうのもできるようになると思うし」

つまり重要なことは演奏者側の楽曲の構造的な理解であり、楽曲構造上の自分の楽器の役割を理解の上にハーモニーを作り、バランスを整えることがアンサンブルの基本だとDは考えている。

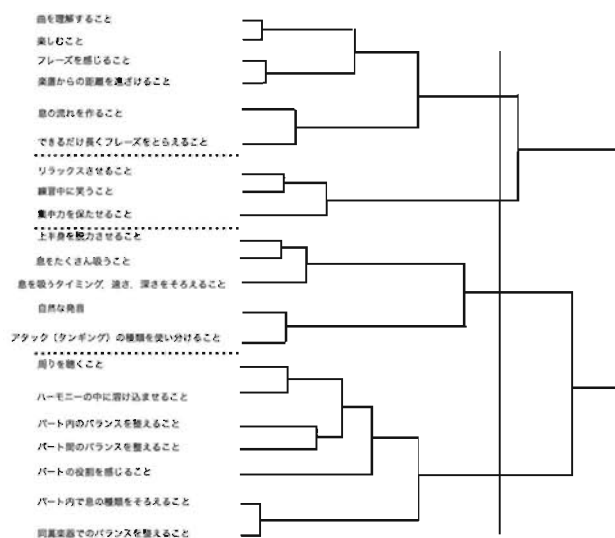


図4：指導者Dの樹形図

指導者AとBが、美しい演奏の基礎として呼吸や発声などの身体の使い方に関わることを重視しているのに対し、指導者CとDは「楽曲の理解」を指導の根幹にあげている点が共通している。

2.2 指導場面の分析

2.2.1 指導時間

全体の6割から8割の時間が指導者による指導に当てられていた。また指導時間の大部分は指導者の発言によって構成されており、指導場面の構成は教師による発言が支配的であると言える。この結果はKarlssonら（2008）による研究結果とも一致している。

2.2.2 指導者Aの指導

フルート奏者である指導者Aのレッスンは、単純な反復音型からなるエチュードによる技術的指導を中心とする前半と、より旋律的なエチュードを使った後半の大きく2つの場面に分かれる。前半の場面で指導のテーマになっているのは、正確な音程や美しい音色で演奏するための身体の使い方である。このことはPAC分析に基づくインタビューの中で、指導者Aが「身体の仕組みの理解」や「自然な呼吸」による「リラックスして美しい音」を重要視していたことと関連していると考えられる。指導方法としては、詳細な説明を伴う具体的な指示によって行われることが多い。

身体の使い方を中心にレッスンを進めていく姿勢は、後半の旋律的なエチュードの場面でも一貫している。次に示す場面では、生徒に指揮をさせて指導者が演奏することで、旋律の抑揚に沿った自然な強弱表現を体得させようとしている。

T:「ちょっと指揮してごらん。先生が吹くから指揮してごらん。オザワセイコ。あな

たはオザワセイコ。セイジじゃなくて。いくよ。4拍子振ればいいわけだから。先生に楽譜見せてね。もうちょっと離れて。準備からしないと、拍子感がわかりません。(呼び拍を示して) ってするよね。(生徒に指揮をさせながら演奏) 先生だったら(身体的モデリング)、この大きさで、強さとか、こうしちゃうと小っちゃいでしょ、こうしたら大きいと思わない？」(身体的モデリング)

この場面以外にも、実際に身体を動かすことによって音楽の流れをつかませようとしたり、生徒の演奏中に指導者が指揮や身ぶりで表情を引き出そうとしたりする身体的モデリングによる指導が頻繁に行われている。また指導者Aの表現指導では、GコンポーネントおよびMコンポーネントに焦点を当てるが多かった。

指導者Aの指導では、単純な指示または説明を伴う指示が多く、隠喩的な指示はあまり行われていない。生徒は指導者からの明確な指示に基づいて自身の演奏を変化させていた。全体的に1回あたりの指導者の発言時間が非常に長く、詳細な説明によって生徒の理解を促そうとする姿勢が見られた。しかしながら生徒側が自律的な表現やそれに関わる思考を指導者から要求される場面はほとんど見られなかった。

2.2.3 指導者Bの指導

指導者Bは、指導者Aと同様に、響きのある歌声と正確な音程のための身体の使い方についての指導を頻繁に行っている。ただし指導者Aが身体の構造や働きについての詳細な説明と身体的モデリングによって指導しているのに対し、指導者Cは、隠喩的指示と音楽的なモデリングによって指導する場面が多かった。

次の場面は、広い跳躍音程を安定した音色で歌うことを指導している場面である。

T:「音符の行ったり来たりが見えた。見えないように。あのね、(音楽的モデリング) ポイントはこの鼻の下あたりでいいんですよ。ここから下に音があったとしても、目の、この端っこで見てるぐらいの歌い方でいいのよ。今ちゃんと見つめてるもん(音楽的モデリング) って。歌うんだけど、(音楽的モデリング) 目の端っこに見えてればいい。(右側を指さして) こっちの方が、どちらかといったら大事だと思っていい」

こうした隠喩的な指示について、指導者Cは、「いろんな理論的な言葉で説明をしても、それが果たして言葉にしたからといって、正しい、というか具体的な言葉にしたからといって生徒に理解されるとは思わないので、イメージで言ったほうが学生もイメージで受け取りやすい」と述べている。

指導者Bの表現指導は、インタビューの中で自然な話し方に基づく感情表現を重要視していたことからわかるように、その大部分がEコンポーネントにフォーカスされている。楽譜上の音符や記号に注目させる場面もあるが、それらはすべて表現感情に関連付けられて説明されていた。

T:「はい、この休符は何を表現してると思いますか？この16分休符は。なくてもいいよね、今の歌い方だったら」

- C: 「うーん」
(中略)
C: 「気持ちの、高ぶ？」
T: 「高ぶり」
C: 「鼓動？」
T: 「はいはい。いいでしょう。正解かどうかは知りません。でもそのように、自分でそのように思うんだったら、そのように表現するプレスをしないと」

この場面では楽譜に示された記号の意図する感情表現についての対話が行われているものの、具体的な表現方法について明確な指示は行われていない。このことについてBは、レベルの高い生徒に対する特別な事例であり、普段の指導では「手をかけて、歌って真似をさせて」指導をすると述べている。

2.2.4 指導者Cの指導

指導者Cの指導は隠喩的指示が多く、その意図が一見曖昧で、演奏者にとって非常に難解であるように思われることがある。例えば、レッスンの冒頭で、指導者Aは、演奏者に対し「FmollのF」を出してという指示を与えるのみで、具体的に何を变化させるのかということを含く伝えていない。この指示について、指導者Aはインタビューの中で、オクターブで演奏する3つのF音間のバランスを低い音寄りにすることで「すっきりした音にならないように」音色を变化させることと答えている。

こうした具体性を欠く指導法についてBは次のように述べている。

「やっぱり具体的に言うということは、言ったことをなぞってやるわけですよ。だけど具体的ではないことを言ったときには『じゃあFdurじゃなくてmollっぽくするにはどうしたらいいんだろう』って自分の中で葛藤が起こるわけですよ」

この「FmollのFを」という指示は、「師匠が学習者にある「形」を学ばせるにあって、たとえそれが記述できる事柄であっても、あえてそれとは別種の言葉かけを実践している」という間接性において、生田の言う「わざ」言語（生田 1987）や「学習者の中に、幅広い関連領域の適用によって解決可能な認知的不協和を生み出すことを意図するSchippers (2006) の想像的メタファーに近い。

また指導者Cの表現指導は、Gコンポーネント、すなわち音楽の構造にフォーカスすることが多い。このことは指導者Cがインタビューの中で、正確な読譜と楽曲の理解を強調したことと関連していると思われる。多くの場合、楽譜上の記号や指示について構造上の意味の説明や生徒との対話をすることによって指導が行われている。次の場面は、冒頭に現れた主題が、異なる和声づけで再現される部分について生徒と対話している場面である。

- T: 「そう。で、このリズムパターンはここと一緒、だよ。タン、タンタラタン（音声的モデリング）一番最初と一緒。でも何が違う？ 2回目と」
C: 「アクセント」

T: 「が？」

C: 「アクセントが1と3」

T: 「そう、1と3になったことによって？」

C: (無言)

T: 「現象だけですか。見つけたのは。それによって何が変わったかまで行きませんかね」

(中略)

T: 「あのね、実はさ、前の(音楽的モデリング) こことこっっていうのは同じ和音で、(音楽的モデリング) 同じ和音(音楽的モデリング) っていう風に、実は最初の部分っていうのも、こうやって(音楽的モデリング) こういう風に3拍目と1拍目は同じ和音でできているわけよ。わかる？前の話よ、ここ(楽譜を指して)の話。ね、同じようにできてる。でもこの場合は、(音楽的モデリング) っていう風に、3拍目と1拍目が和音が変わっているわけよ。だからさっきは1段ずつ階段を下りていってるんだけど、和音の上では3拍目から和音が変わってたでしょ。そこが2小節目の頭の和音なんだよ。だけど、ここは違うんだ。で、3拍目にちゃんとアクセントが来てることによって、1小節1個の階段ではなくなったのわかる？2個ある階段。だから前よりも動きがあるわけよ。前よりも1番最初のテーマよりも動いてる」

こうした課題にフォーカスした生徒との対話が時折行われていることも指導者Cの指導の特徴である。しかしながらこの場面でも、音楽の構造について確認されているのみで、1回目と2回目の主題の演奏をどのように変化させるべきかについては具体的に指示されていない。このように指導者Cの指導場面では一貫して、生徒自身が構造上の理解に基づいて演奏を自律的に変化させることが要求されている。

2.2.5 指導者Dの指導

指導者Dの表現指導は、指導者Cと同様、主にGコンポーネントに焦点を当てたものとなっている。指導方法は、次のように楽曲構造に関する詳細な説明と豊富な音声的あるいは身体的モデリングを組み合わせていることが多い。

T: 「こどもさっき言った変化と統一。Dの繰り返しっぽく見せて途中から転調してるのね。さっき言ったところが今回3回繰り返すじゃない。『ティーラタティーラタ』っていうのが。そこもちょっとやっばりもっと変化を付けた方がいいよな。なんかおもしろくなりそうな気がする。で聴く側からすると、さっきのグリッサンドのときさ、『ティーヤタ』またここあるじゃん。で、さっきはトランペットと一緒にだったんだけど、今回は、新たに加わった仲間としては、チューバ、ストリングベース、とティンパニーもおんなじ関係して、あとテナーサクソとバリトンサクソが入ってるんだけど、1回目もし今ぐらいのテンションでやったら、2回目もっと期待するかもしれない。もっといやらしさみたいな。『また来るぞ来るぞ』みたいな。その期待は裏切らない方が、ここはいいと思うな」

指導者Cと同様に指導者Dも具体的にどのように変化をつけるべきかについての具体的な指示はほとんど行っていない。このことについて指導者Dは、次のように述べている。

「個人が消えていく気がするのよね。じゃなくて、それぞれの考え方一人ひとりの考え方とか感じ方とかっていうのがあって、それが出ていろんな場面で表出してきたら聞いてるほうはおもしろいって思うんじゃないのかな」

インタビューの内容からもわかるように指導者が細部に至るまで演奏者を統制するのではなく、楽曲構造の理解に基づいて一人ひとりの演奏者が積極的に演奏表現を加えていくことによって全体として豊かな表現が生まれてくることを指導者Dは理想としている。また指導者Cと同じく演奏者に対して課題にフォーカスした質問を行い、演奏者側の主体的な思考を促す場面が比較的多く見られた。

3 考察

4名の指導者の指導場面のうち全体の6割から8割の時間が指導者による指示やモデリングに当てられていた。これは、Karlsson *et al.* (2008)らの分析とほぼ一致している。ただしKarlssonらによれば、指導者による指示やモデリング場面において、単語数にして平均27%の発話は生徒によって行われている。これに比べると、4名の指導者の指導場面における生徒の発話は極端に少なく、ほとんどすべての指導が教師の発話によって進行している。この結果から見る限り、4名の演奏指導における指導者と生徒は、Jørgensen (2000)のいう模倣型学習によって特徴づけられる師匠-師弟関係にあると見なすことができる。

しかしながら演奏表現指導において、指導者が生徒に要求しているのは必ずしもJørgensenが指摘しているような模倣型の学習ではなく、生徒に対してどの程度の自律性を求めているかについては個人差があった。このことは特に指導者Bと指導者Cの隠喩的な指導に対する考え方の違いに現れている。

前述したように指導者Bの隠喩的指示は、自分の中の感覚を直接的に生徒に伝えることを目的として使われていた。小池ら(2004)は、音楽教師の技術指導に用いられる比喩表現について、本来的に「名状しがたい性質を持つ」声や音や身振りに対し、指導者が近似値的に接近を試み、語ることによってその意味を自らにも知らせながら、生徒側の了解を可能にするように開示していくものと述べている。指導者Bの隠喩的指示は、ちょうどこれと対応する。

これに対し、指導者Cの隠喩的指示は、あえて別種の言葉かけによって生徒の中に認知的不協和を引き起こし、生徒の主体的な探究活動を喚起しようとするものであった。つまり、意図的に学習者を混乱に追い込むことにより「自分が今まで貯えてきた知識、古い知識と比喩とを関連づけながら、新しい知識を獲得」(生田 1987, 103頁) させることを意図した指導言語である。

次に各指導者が表現指導においてGERMSモデルの5つの表現コンポーネントのいずれにフォーカスしているかを比較すると、指導者AがGおよびMコンポーネント、指導者BがEコンポーネント、指導者CとDがGコンポーネントと、個々の指導者において焦点を当てる表現コンポーネントに偏りが見られた(図6)。このことはある程度、楽器や演奏楽曲のジャンルと関連し

ていると考えられる。例えば声楽指導者Bの指導がEコンポーネントに向けられていることは、演奏曲がオペラの Aria であり、歌詞によって具体的な感情描写が要求されていることと無関係ではない。しかしながらPAC分析に基づくインタビューの内容から伺えるように、これらは同時に各指導者の音楽観や指導観を反映するものであることは明らかである。

今回の指導場面の分析を基に、表現コンポーネントと指導方法、そして生徒に要求する自立性の程度の3つの関係を模式化したものが表2である。隠喩的指導については、求める表現に対して近似値的に接近を試みる近似値型隠喩的指示と生徒の主体的な探究活動の喚起を試みる想像型隠喩的指導の2種に分割している。

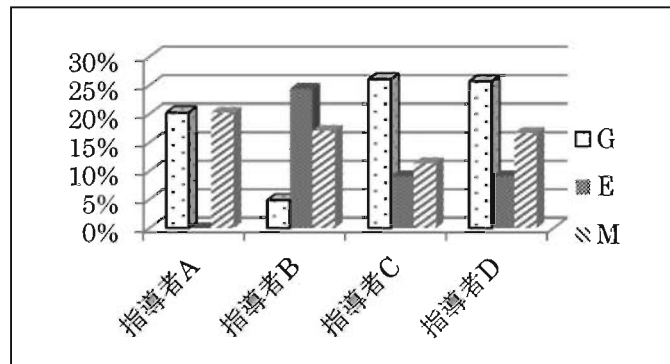


図5：各指導者のGERMS指導頻度

表2：表現コンポーネントと指導方法

	指導の中心となる 表現コンポーネント	主要な指導方法
指導者A	G M	単純な指示・評価 説明を伴う指示・評価
指導者B	E	近似値型隠喩 音楽的モデリング
指導者C	G	想像型隠喩 音楽的モデリング
指導者D	G	想像型隠喩 音声的モデリング

「適切な」あるいは「正しい」知識や技能を習得させることを重視する指導者AとBの指導では、単純な指示・評価または近似値型隠喩的指導が比較的多く用いられているのに対し、生徒自身の理解に基づく主体的な表現を重視する指導者CとDの指導では、想像型隠喩的指導が比較的多いことがわかる。

4 おわりに

今回の調査から、実技指導者によって指導の中で中心的にフォーカスされる表現コンポーネントに偏りがあり、そのことが指導者の指導スタイルと関連していること、また生徒側への表現に関する責任移譲の程度と指導スタイルにもまた関連性がみられることが浮かび上がってきた。

もちろん4名の事例だけでは、どのような指導スタイルが望ましいのかについて評価することはできない。指導者Bが「音楽大学のように声楽だけどっぷり出来る状況だとしたらやり方は少し変えてるかもしれません」と述べているように、今回の指導スタイルの違いは、それぞれの生徒や対象となったバンドの現段階での達成度の違い反映しているのかもしれない。しかしながら指導者によって表現の手がかりとする表現コンポーネントや生徒に要求する自律性の程度が異なっており、そのことが各指導者の指導スタイルを規定する背景要因となっていることに注目したい。

Bauer (2001) の調査により、合奏指揮者を含む大学時代の実技指導者の教授スタイルは、卒業後に生徒自身が教師になったときの教授スタイルに強い影響を与えていることがわかっている。例えば、学生時代のレッスンにおいてほとんど表現について自律的な選択の機会を与えられず、音楽的な表現は他者から与えられるものとして学習してきた学生と、わずかでも選択の機会を与えられ、音楽的な表現を自ら選び取っていくものとして学習した学生では、その後の演奏者としてのあるいは音楽教育者としての考え方に大きな違いが現れてくることは十分に考えられる。

平成22年学習指導要領における音楽科改訂の趣旨では、「思いや意図をもって」表現することや「音や音楽を知覚し、そのよさや特質を感じ取り、思考・判断する力」の育成が求められており、児童・生徒の自立した音楽的表現や主体的な音楽的な意志決定がこれまで以上に強調されている。しかし実際に小学校や中学校で行われている授業では、子どもが強弱や速度をやみくもに変化させるだけの学習や、運指の習得だけに焦点化した器楽演奏、あるいは歌詞解釈だけを生徒に行わせ、具体的な演奏表現については教師の指示に従わせるのみの合唱が行われていることも多い。こうした授業の背景に演奏表現指導に関する教師の偏った考え方があり、さらに教師の音楽観や指導観に大学時代の実技学習経験が影響を与えているのであれば、これは音楽科教員養成を担う大学が検討すべき重要な課題であるといえる。

今後、小・中・高等学校で行われている表現の工夫の授業についても調査を行い、教師の音楽観と授業スタイルとの関連について分析していくとともに、基礎的な研究の蓄積の上に、大学における演奏指導力開発のための実践的なプログラムの構築も視野に入れる必要があると考える。

引用文献

1. Bauer, W. J. (2001). Influences of Instrumental Music Teaching. *Bulltin of the Council for Research in Music Education*, 150, 53-66.
2. Bloomhead, P. (2006). A Study of Instructional Strategies for Teaching Expressive Performance in the Choral Rehearsal. *Bulltin of the Council for Research in Music Education*.

- 167, 7-20.
3. Ebie, B. D. (2004). The effects of verbal, vocally modeled, kinesthetic, and audio-visual treatment conditions on male and female middle-school vocal music students' abilities to expressively sing melodies. *Psychology of Music*, **32**(4), 405-417.
 4. Davidson, J.W. & Correia, J.S. (2002). Body Movement. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, 237-250. New York: Oxford University Press.
 5. Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, **17**(1), 67-77.
 6. Juslin, Patrik N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, **31**(3), 273-302.
 7. Karlsson, J. & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, **36**(3), 309-334.
 8. Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires. *Music Education Research*, **6**(1), 45-56.
 9. Lehmann, A. C. (1997). The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance. In Deliege, I. & Sloboda, J. (Eds.) *Perception and cognition of music*, Psychology Press, 161-186.
 10. Lindström, E., Juslin, P. N., Bresin, R., & Williamon, A. (2003). "Expressivity comes from within your soul": A questionnaire study of music students' perspectives on expressivity. *Research Studies in Music Education*, **20**, 23-47.
 11. Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning*. The University of Chicago Press.
 12. Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, **28**, 25-36.
 13. Schippers, H. (2006). 'As if a little bird is sitting on your finger . . .': metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, **24**(3), 209-217.
 14. Tait, M.J. (1992). Teaching strategies and styles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Schirmer, 525-534.
 15. Woody, R. H. (2002). The relationship between musicians' expectations and their perception of expressive features in an aural model. *Research Studies in Music Education*, **18**, 53-61.
 16. Woody R. H. (2006a). The Effect of Various Instructional Conditions on Expressive Music Performance. *Journal of Research in Music Education*, **54**(1), pp.21-36.
 17. Woody, R. H. (2006b). Musicians' Cognitive Processing of Imagery-Based Instructions for Expressive Performance. *Journal of Research in Music Education*, **54**(2), 125-137.
 18. Young, V., Burwell, K., & Pickup, D. (2003) Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: A Case Study Research Project. *Music Education Research*, **5**(2), 139-155.
 19. 生田久美子 (1987) 『「わざ」から知る』東京大学出版会。
 20. 北村勝朗・永山貴洋・齊藤茂 (2007) 「優れた指導者のもつメンタルモデルの質的分析: 音楽指導場面における教育情報の作用力に焦点をあてて」『教育情報学研究』**6**, 7-16。
 21. 小池順子・八木正一 (2004) 「音楽の技術指導において教師が用いる比喩表現: メルロ＝ポンティの言語論を手がかりに」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』**3**, 179-189。
 22. 菅裕 (2009) 「経験年数の異なる5名の吹奏楽指導者の演奏指導方法と指導観の比較」『音楽教育学』

39(1), 13-24。

23. 内藤哲雄 (1997) 『PAC分析実施法入門 (改訂版) : 個を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版。
24. 保科洋 (1998) 『生きた音楽表現へのアプローチ : エネルギー思考に基づく演奏解釈法』音楽之友社。

Abstract

This research focused on strategies for teaching musical expression used by four expert instructors of a symphonic band, vocal music, piano, and flute. I interviewed them based on PAC analysis, videotaped their instruction and made a category analysis of their contents and method of teaching musical expression. In the result, the instructors who value to make students acquire adequate or right knowledge and skill tend to use simple prescription, simple feedback and approximating type of metaphor. The instructors who value students' independent minded musical expression based on their understanding of music tend to use imaginary type of metaphor.