

東京音楽大学リポジトリ

Tokyo College of Music Repository

指導言語に見るピアノ指導者の特徴：
——ゴールドベルク山根美代子のレッスンに着目して——

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-06-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 後藤, 友香理, Goto, Yukari メールアドレス: 所属:
URL	https://tokyo-ondai.repo.nii.ac.jp/records/1293

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



指導言語に見るピアノ指導者の特徴

——ゴールドベルク山根美代子のレッスンに着目して——

後藤 友香理

**Characteristics of piano teachers based on instructional language:
focusing on Miyoko Yamane-Goldberg's lesson**

Yukari GOTO

1 緒語

ピアノ演奏の学習手段として個人レッスンが最も一般的かつ有効であることは、音楽大学のカリキュラムや町にあふれるピアノ教室が証明している。書物や講義、オンラインなど様々な学習方法が可能の中、なぜ演奏の上達には個人レッスンが不可欠なのだろうか。

ピアニストで教育者でもあった園田高弘 (1928-2004) は、師であったレオ・シロタ Leo Sirota (1885-1965) の指導について「一種の口頭伝承で、生きた演奏法を伝承された」(園田 2005:14)、そしてマルグリット・ロン Marguerite Long (1874-1966) の指導については「フランス音楽の息吹を直伝で受け取っていく感覚だった」(園田 2005:76) と回想している。この「生きた演奏法」を教わるからこそが演奏の学習には何より大切であり、それはレッスンという一種の「口頭伝承」を通して師から「直伝」されるものなのだということが園田の言葉から読み取れる。

甲斐によると、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、多様な意味を持って」おり (甲斐 2014:13)、そこでは「さまざまな言葉を用いたやりとりがなされる (甲斐 2012:37)。つまり、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」となるのであり、生徒はそこから多様な意味を受け取りながら自らも演奏者として「変容」していくのだと考えられる。したがってレッスン研究においては、言語的・非言語的を問わず、どのようなやりとりが行われているのかを詳細に見ていく必要があるのではないだろうか。しかし、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えず、あったとしてもそれらは弟子たちへの聞き取り調査や史料調査によって得られた証言の分析が大半である (国府 2000、山下 2011 など)。実際のレッスンの場、及びそこで行われる師弟のやり取りを対象にした先行研究はほとんどないと言ってよい。

そこで本稿では、ピアノ・レッスンにおける指導言語に着目し分析することで、その指導者の個性や指導の観点、本質を明らかにすることを試みる。

2 研究の方法

本稿は文献研究と事例研究の二つからなる。文献研究では、本稿のキーワードとなる「指導言語」の定義づけを行う。指導言語についての先行研究に適宜触れながら、実技指導に

における指導言語の意味・役割・効果を考察する。事例研究では、ゴールドベルク山根美代子（1939-2006、以下山根）の実際のレッスンにおける指導言語を分析することで、山根の指導の特徴を明らかにすることを試みる。ここで山根を取り上げたのは、彼女が「それまでに耳にしたことの無い単語」（大木 2016:29）と生徒たちに言われる、独特な言い回しをレッスンで多用していたからである。また、後述するように山根は自らが身につけた音楽的エッセンスを、指導する立場になった時になんとか言語化しようと努力を重ねてきた人物であることから、指導言語を論じる上でふさわしい指導者であると判断した。その際には、比較対象としてハンス・ライグラフ Hans Leygraf（1920-2011）のレッスンを取り上げ、両者のレッスンにおける指導言語の在り方を検討する。

3 指導言語とは

3.1 ダンス指導における「指導言語」

「指導言語」という言葉は、実技指導に関する研究でこれまで主に使用されてきた。特にダンスの分野においては指導言語に関する言及が多く、山崎らはダンス指導において「指導者の発言する指導言語の根底には、学習者の動きの良し悪しを見抜く鋭敏な観察眼や判断力」があるとし、一過性の動きを見て瞬時に良し悪しを判断し、指導言語を発することが重要となると述べている。また、学習者がコツを理解するためには、「指導言語の表面的な言葉の意味ではなく、その指導言語の本質、すなわち『指導言語の意味』を読み解くことが手がかりになる」とも述べている（山崎ら 2014:204）。

これは演奏においても同じことが言える。音楽は時間軸を伴った情報である。つまり、指導者は瞬時に消えてしまう音の中から、指導に必要な情報を見つけ出し、指導言語を発している。また、音楽そのものを言葉で表すことは不可能なことから、学習者は指導者の音楽に対する考え方に共感能力を働かせながら、その指導言語の意味するところを翻訳し直す作業が必要となる。

3.2 能の稽古における「指導言語」

指導言語を通して、能における型の習得のプロセスの記述的説明を試みた研究に中西（2013）が挙げられる。中西は能の稽古における指導言語を「具体的説明による指示」（作品の背景に関する説明など）、「比喩的表現による指示」（日常的な言語とは異なる特殊な表現を用いた指示）、「動作を示す指示」（特定の動作へと誘導する指示）に分類しているが、そのいずれの場合においても「弟子は『何故に師匠はこのような表現を用いるのか』という疑問を持ち」、師匠が伝えようとしているものについての「認識活動を活性化させていく」という（中西 2013: 114）。つまり師匠の指導言語は、文字通りの意味としてだけ弟子に受け取られるのではなく、弟子は師匠の言葉の背景にあるものを探る活動を通して、能に対する自らの認識を変化させていく。

これをピアノ・レッスンに置き換えるとどうだろうか。レッスンにおいても、作品の背景に対する説明は、単なる知識の受け取りだけでなく「先生はなぜこの話をしたのだろうか」「先生はどのようにこの作品を捉えているのだろうか」といった疑問を生徒に生じさせる。また能の稽古と同じくレッスンにおいても、意味は通るものの日常的な使いまわしとは異なる特殊な表現が用いられることが多いが、生徒はなぜ師がその表現を用いたのか、

何を表そうとしたのか、自分の中の語彙と一致させながら理解しようとする。

すなわち、実技における指導言語は、指導者と学習者間の相互作用であり、指導者は学習者のその場その場の状態に瞬時に反応しながら適切な指導言語を選び出している。しかし、動きや音楽の本質を言語化することは不可能であるため、学習者は指導者の発した言語の根底にある意味を探る必要がある。その作業を通じて、学習者は言語化できない核心部分があることを改めて認識し、それを理解しようと自らに問い直す。つまり、指導者の発する指導言語は、言葉という限界を抱えつつも、結果的には、言語化できない本質を学習者が理解することを促す効果を持っている。

4 ハンス・ライグラフのレッスンにおける「指導言語」

ピアノ・レッスンの内容を吟味した先行研究として、ライグラフのレッスンを取り上げた田舎片の研究が挙げられる(2017)。ライグラフは多くのピアニストを育てた名教師であり、日本人の生徒も多い。この研究は、ライグラフの生徒たちへのインタビューと、DVDにまとめられたメソッドの検討を通して、ライグラフのメソッドの本質や指導の特徴を明らかにしたものであり、ライグラフが実際に発した指導言語自体の研究ではない。しかし、そこで明らかになった指導の特徴の中には指導言語に関わる観点があるため、山根のレッスンでの指導言語を論じる際の比較対象にしたいと考えた。

ライグラフの指導の特徴として田舎片が結論づけたものの中で、言葉と密接に関わる観点として①共通語、②問答法が挙げられる。

4.1 共通語

ライグラフは「生徒に自身との共通語を獲得させるため」に、独自のメソッドを全員に課していた(田舎片 2017:35)。そのメソッドとは、J.S.バッハの《インベンション》、ハイドンやベートーヴェンの《ソナタ》、ショパンの《ノクターン》などピアニストにとってごく基本的なレパートリーを用いながら、鍵盤とのコンタクト、旋律表現、腕の重さを使うといった技術の習得を目指すものであった。そしてそのメソッドで使われている用語を生徒自身も日常的に用いることによって、スムーズな対話を成り立たせていたという。

その共通語の例として、田舎片は「鍵盤との密着」「先の方の関節」「旋律的」を挙げている(田舎片 2017:34)。生徒は「どういう音で演奏したいのか」と問われ、「先の方の関節」を使うことで「鍵盤との密着」を感じ、レガートになるようにすると答えていた。この「先の方の関節」と「鍵盤との密着」はメソッドで扱われていた指の動きであり、生徒はそこで使われていた言葉を自らも使うことによって、ライグラフへ自分の表現の意図を伝えようとしている。

また、別の場面では、生徒が「旋律的」に弾きたいがうまくいかない、という意味を示すと、ライグラフは「それはレガートにという意味ではなくこうですね？」と生徒の意図する演奏をライグラフなりに解釈しタッチの提案をしていた(田舎片 2017:35)。メソッドには「旋律的表現」を習得するメニューがあり、生徒とライグラフが使用している「旋律的」という言葉は、このメソッドに沿ったものであると考えられる。つまり、両者の間にはこの言葉が内包する音楽表現の内容がある程度一致しているのだと言える。

ライグラフと生徒たちが使っていたこのような共通語は、師弟間でこそ正確に通じる言

葉であったため、ライグラフの指導言語の一種として機能していたと言える。しかし、これらの言葉は、身体の使い方や音楽の要素を指す比較的抽象度の低い言葉であり、「なぜ先生はこのような表現を用いるのか」と言葉の意味を読み解く必要性はそこまで高いとは言えない。しかも、メソッドという「教科書」がある上で提示されたこれらの言葉はすでにライグラフによって定義づけが完了しており、言葉自体に多様な意味の可能性があるわけではないだろう。

4.2 問答法

すでにこれまでの例に表れていたが、ライグラフはレッスンの中で常に生徒たちに質問を投げかけていた。その質問とは主として「どう弾きたいのか」という、表現の意図やプロセスの説明を求めるものであり、その質問に演奏ではなく、メソッドで培われた共通語を使いながら言葉で答えることによって、生徒たちは表現意思を意識化することができたという（田舎片 2017:35）。つまりライグラフの問答法自体が、生徒に音楽を言語化させ、その作業を通して音楽の本質への理解を促すという意味で、指導言語の役割を担っていたと考えることができる。そして共通語はその問答法をスムーズに進める上でのツールとして機能していた。

ライグラフの指導の目的と特徴を、指導言語と絡めて整理すると以下ようになる。

ライグラフの指導のゴールは、生徒たちが自分で思考しながら音楽を作れるようになることであり、そこへ生徒たちを導くために頻繁に表現意図を問う質問を普段から行っていた。その対話こそ、生徒たちに音楽の本質を意識させる指導言語であった。そしてその対話の際の材料や指針として、メソッドを課し、その中のキーワードを使用させた。それにより、生徒たちはライグラフの音楽上の価値観に沿って思考し、自分勝手な解釈を防ぐことで音楽の本質へと近づくことができた。

それでは次に山根のレッスンを、この①共通語、②問答法、という観点に照らしながら指導言語と指導法の特徴を見ていく。

5 ゴールドベルク山根美代子のレッスンにおける指導言語

ゴールドベルク山根美代子は前述のライグラフとほぼ同時代に生きたピアニスト、教育者である。ヴァイオリンの巨匠、シモン・ゴールドベルク Szymon Goldberg (1909-1993) の妻、そして共演者としても有名であった。山根の没後 10 年を記念して作成された冊子（大木 2016）をもとに、まずは山根の経歴を見ていこう。

山根は安川加寿子(1922-1996)らの指導を受けた後、ラザール・レヴィ Lazare Lévy (1882-1964) の招聘により 14 歳で渡仏、パリ国立高等音楽院で学んだ。その後、ルドルフ・ゼルキン Rudolf Serkin (1903-1991) の招聘により渡米。ルドルフ・フィルクスニー Rudolf Firkušný (1912-1994) にも師事し、タングルウッド音楽祭やマールボロ音楽祭に出演した。ゴールドベルクとは 1987 年に桐朋学園大学が彼を招聘した際の通訳として出会い、「自問自答し、探し求めてきた音楽上の疑問点、確信が持てなかった点などに対するすべての答えをそこに見付けたような思いを持った」という（大木 2016:12）。

高等教育機関における指導歴では、1977 年から亡くなるまで仁愛女子短期大学、1984 年から 2005 年まで桐朋学園大学、そして 2002 年から 2006 年までの東京藝術大学でのピア

ノや室内楽の指導が挙げられる。

山根は音楽の勉強のほとんどを海外で受け、レヴィやゼルキン、フィルクスニー、ゴールドベルクといったヨーロッパの巨匠たちに学んできた。そしてゴールドベルクの死後は、「知的な勉強と技術の具体的な方法論が融合された勉強を、自分が関知できた分だけは人に伝えよう」と、自分が感覚的に受け取ってきた音楽のエッセンスを客観的な言葉に直す作業に「伝道師のような真面目さで」没頭したという（大木 2016:13）。山根はゴールドベルクの死後、音楽祭を開催するなど教育活動に一層力を入れていくようになるが、その山根がレッスンで発した言葉は、単に自分が身につけてきたヨーロッパの伝統を反映させたものであるだけでなく、彼女が「言語化できない音楽の本質」を認識した上で、それを後世に伝えようと努力して生まれたものなのだと考えられる。

山根がゴールドベルクの死後に始めた継続的な教育活動として、1995 年から山根が亡くなる数か月前までの約 10 年間にわたって続けられた東京・トモノホールでの連続公開講座に注目したい。これはピアニストにとって基礎となるレパートリーを作曲家ごとにシリーズ化し、毎月 1 曲取り上げながらレッスンの形で行われたものである。具体的にはバッハの《インベンションとシンフォニア》、ハイドン、モーツァルト、ベートーヴェンの《ソナタ》、ショパンの《ノクターン》などがあり、前述のライグラフのメソッドで題材となった曲目と共通するところが多い。ライグラフも山根も、すでに一定のレベルに達したピアニストであっても、こういった古典と言える作品を通して基礎をしっかりと学び直すことで、そこで体得した音楽の本質をほかの作品を弾く際にも応用することができるのだと考えていたと思われる。

今回分析対象としたのはこの公開講座におけるレッスンであり、日時などの情報は以下の通りである。録音をもとに逐語録を作成し、分析を行った。

- 日時：1998 年 12 月 20 日
- 会場：東京・トモノホール
- 曲目：ベートーヴェン作曲《ピアノソナタ第 1 番》へ短調 Op.2-1 全楽章
- レッスン時間：約 3 時間 15 分
- 受講生：音楽高校 2 年生女子

5.1 共通語

前述したように、生徒たちは山根のレッスンについて「耳にしたことの無い単語」ばかりであったと述懐している。そして、その例として「重ねる」「中心」「裏」といった言葉を挙げている（大木 2016:29）。これらは決して日本語として難しい単語ではなく、むしろ日常的に使用される言葉である。生徒が「耳にしたことの無い単語」と言ったのは、「音楽のレッスンの中では」これまで聞いたことがなかったという意味であろう。確かにこれらは強さや速さを表す言葉とは違い、視覚的な意味合いの強い言葉であり、それが音楽表現の指示として用いられた際には、一体どのような意図で使われたのかを読み解く作業が必要になるだろう。山根がレッスンで頻発していた独特な言い回しとは、このような言葉であったと思われる。

本当にこのような言葉が山根のレッスンで頻繁に使われていたのか、そしてそれは何を

意味していたのかを知るため、1 回のレッスンで山根が 5 回以上発した単語を取り出した（表 1）。ただし、「ベートーヴェン」などの人名、「ピアノ」などの楽器名、「ff」「cresc.」「スタッカート」などの楽語は、ごく一般的な音楽上の言葉であり、多様な意味の可能性を持つとは考えられないため、どれだけ多く使っていたとしても本稿で注目する「指導言語」には当たらないとして除いてある。

表 1 山根のレッスンで発せられた単語と回数

単語	回数	単語	回数
up beat	17 回	先取り	15 回
拡大	14 回	飾り	11 回
作る	8 回	裏	6 回
単位	6 回	寸法	5 回

今回は紙面の都合上、最も多く登場した「up beat」と、次に多かった「先取り」の 2 つに絞り、その意味するところを考察する。

5.1.1 up beat

up beat という言葉は、日本語に訳すと上拍、弱拍であり、例えば 4 拍子の曲であれば 2 拍目、4 拍目を指するのが一般的である。しかし山根は、up beat をこのような単純な意味で使用していない。

レッスンで扱われたベートーヴェン《ピアノソナタ第 1 番》の第 1 楽章は 2/2 拍子であるが、レッスン受講生の弾き方が 4/4 拍子のようになっているとして、山根は冒頭部分の弾き方を以下のように指示している。

引用 1¹

要するに、フレーズの寸法というのは、up beat の寸法が変わるわけね。そうすると、up beat が決して 1 拍とか 1 小節でない良い例だと思うのが、この曲の最初だと思う。ですから、この 1 小節目のアウフタクトで始まる所から、(a の部分を弾きながら) 次の 1 小節目の 2 拍目の頭まで (up beat に取る)。それから、これ (b の部分を弾く)。※譜例 1 参照

譜例 1² 第 1 楽章 第 1~2 小節

The musical score shows the first two measures of the first movement of Beethoven's Piano Sonata No. 1. The tempo is marked 'Allegro' and the dynamics are 'p'. The score is in 2/2 time. The first measure is marked 'a' and the second measure is marked 'b'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings.

1 引用 () 内の補足事項は筆者による。その他の引用箇所についても同じ。

2 本稿の譜例は全て、ヘンレ版の楽譜の上に筆者が書き込みを加えたものである。

また、第 2 楽章の、右手の 32 分音符の弾き方については次のようにアドバイスしている。

引用 2

ですからそこ（第 42 小節）もファーミファミレミっていうのが、ファーミ（a）、までが本体。その次から up beat にとると左手もうまく乗るわよ。※譜例 2 参照

譜例 2 第 2 楽章 第 42～43 小節



どちらの場面においても、up beat の「箇所」と「長さ」が通常とは異なっている。譜例 1 においては、冒頭のアウフタクトのみが up beat、次の音は小節の 1 拍目となるため down beat と感じるのが一般的ではないだろうか。また、譜例 2 においても、楽譜通りにいけば、1 拍目が down beat、2 拍目の頭の音から up beat と捉えるのが普通である。しかし、山根は拍の途中から、そして通常より長い範囲を up beat に取ることを推奨している。

ある部分を up beat に感じて弾くということは、その箇所が重さを持たずに軽やかに進むということである。つまり、フレーズの中で up beat をどこで、そしてどのくらいの長さを感じて取るかによって、フレーズ全体における up beat と down beat の分量が変わる。そして軽やかに進む up beat の分量が多ければ、それによってフレーズ全体の印象もより軽やかに、テンポを変えずとも進みが速く感じられることだろう。up beat の位置と長さを演奏者が操作することは、聴き手が感受するフレーズ全体の長さの感覚を操作することにもつながるのである。

拍子や音価は誰でも楽譜から読み取ることのできる情報である。しかし、それを演奏として説得力のある形で具現化するためには、楽譜には書ききれない様々な演奏上の工夫が必要なものであり、その工夫の一つを言語化したものが up beat であると考えられる。

5.1.2 先取り

「先取り」という言葉は第 2 楽章の、右手の細かいパッセージが続く場面で頻繁に発せられた。受講生のこの部分の演奏が「ツラツラ行ってしまって」いるとして山根は次のような指導を行っている。

引用 3

これは私が勝手に思うことよ。だけど、そういうふうにするか取らないかで、表情が随分変わってくると思えるから。私だったらね、アコードの変わり目を先取りしたいわけ。ですから、この (a の部分を演奏)、ここまで。次のシはここまで (b の部分を弾く)。で、次の (左手で C: IV の和音弾きながら) ここに寄る。それから (c の部分を弾く)。で、こう (d の部分を弾きながら左手で II' の和音を弾く)。それから (e の部分を弾きながら左で V₇ を弾く)。ここまで行ったら (f の部分を弾きながら左手で I² の和音を弾く)。そうすると、ここでアコードをちょっと先取りすることがなんとなく、真珠のような、原色だけで行かない感じになるのよね。こんなこと言ったって、誰も聴いてないかもしれない。ただ、これがあることによって、ここが非常に、こんな色彩を増したものになるか、ただの音階になるかの違いなの。※譜例 3 参照

譜例 3 第 2 楽章 第 24~27 小節

楽譜上の和声	C:V ₇	I'	IV	II'	
山根による先取り	V ₇	I'	IV	II'	V ₇

楽譜上の和声	I ²	V ₇	I
山根による先取り I ²	V ₇	I	

山根の言うことをまとめると次のようになる。楽譜からごく普通の情報を読み取るのであれば、第 24 小節の 1・2 拍目では C-dur のドミナント、3 拍目では I²、第 25 小節の 1・2 拍では IV、3 拍目では II' を左手は弾いており、右手はその上で細かく動いている。しかし、

山根は第 24 小節 2 拍目の最後の音（右手の h）から次の拍の P の響きを「先取り」して感じるべきであるという。同様に、3 拍目の右手の最後の 3 音（h、a、g）は次の小節に左手に現れる IV の響きを、そして第 25 小節 1 拍目の最後の音（右手の e）からは 1 拍以上先取りして II の響きを聞くべきである。さらに、第 25 小節 3 拍目の後半からは、楽譜のどこにも書いていない V₇ の和音を頭の中で補って鳴らすという。

実際には、楽譜上でも音響上でも、縦の線でそろった和音が鳴り響いているのであり、山根の言う通りに演奏者が頭の中で次の和音を先取りして（あるいは実際に書いていない和音を補って）鳴らしたところで、意味がないように思える。山根は何のためにこのようなことをやっているのだろうか。

山根の意図は次の二点であったと考える。第 24 小節から 3 小節間、右手は細かい音符が続くが、その中でフレーズの中心となっているのは和音の機能から考えて完全終始の前の P の和音である。そこで、P が登場する前の部分では和音の境目を拍の上ではなく拍の途中に置き、さらに和音の種類をより細やかに感じることで、そこまでの部分全体が何か定まらないもの、漂っているものとして感じることができる。そのような準備を行った上で、第 26 小節でいざ P の和音が出てきた時には小節の頭からしっかりと感じてその和音を鳴らすことで、より P を確固たるものとして強調することができる。

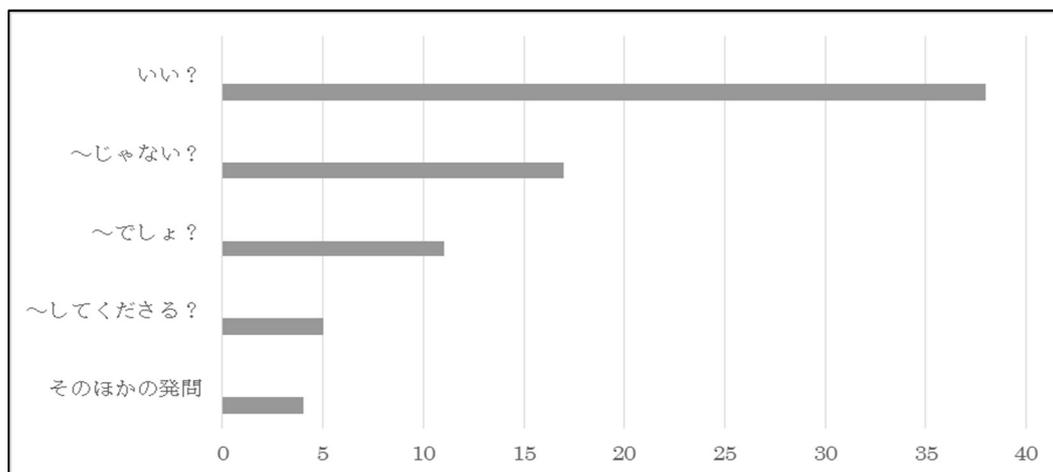
次に、右手の細かい音符の捉え方である。山根はこれらの音符を旋律としてまるでロマン派の作品のように美しく歌うのではなく、あくまで左手の和声の上で奏でられる装飾と捉えるべきだと考えている。そうであるならば、右手の一つ一つの音符は、それぞれ左手の和音に対して和声音と非和声音に分けることができる。そして非和声音を、和声音と同じように弾くのではなく、次のフレーズに行くつなぎの音として感じることで、より右手のパッセージに和声感を与えることができる。

このような山根の意図は、楽譜に印刷された音の羅列の裏にある、ベートーヴェンの音楽の特徴を見出さそうとした結果生まれた解釈である。それは山根の主観的で突拍子もない解釈なのではなく、和声やフレーズの構造、時代の様式といった自然な音楽的欲求に裏打ちされたものである。そしてそれをなんとか説明しようと言語化して生まれたのが「up beat」や「先取り」といった言葉なのではないだろうか。生徒は耳慣れない山根のこうした語彙に、最初は戸惑いながらも次第にそれが意味するところを感覚的に理解するようになる。そして、そのうちに演奏中に「先取り！」と言われただけで、音楽的にどのようなことが求められているのか瞬時に察することができるようになる。山根と生徒たちが共有していたこうした語彙は、指導言語として山根の指導の大きな特徴の一つだと思われる。

5.2 問答法

指導者が質問し生徒が答えるという問答形式がライグラフのレッスンの基本であり、対話を通して生徒が自らの演奏を作り出していくプロセスこそ、ライグラフがレッスンで重視していたことであった。山根の場合はどうだろうか。3 時間以上にも及ぶ山根のレッスンで生徒に疑問形で問いかける箇所を抽出したところ、全部で 75 か所見つかри、それを大きく 5 種類に分類することができた。

表 2 山根がレッスンで行った問いかけ



まず「いい？」という問いかけが一番多く、38回見られた。しかし、これは「いい？sf というのはね…」というように、何か大切なことを言う前に注意を喚起する程度の意味しかなく、ほとんど口癖といっても良いものであろう。続いて、「～じゃない？」が17回、「～でしょ？」が11回あった。この二つの問いかけは、明らかに相手の同意を想定して発せられた問いであり、自分の意見に相手を誘導する目的で使われていると考えることができる。「～して下さる？」は5回あった。「もっと esp.で弾いて下さる？」といった文脈で使われていたが、これが「もっと esp.で弾くべきである」とい山根の 意思が強く働いた発言であることは疑いようがない。ここまでの問いかけは全て、イエスカノーの2択で答える質問であり、しかも相手がイエスと答えることを強く促す問いかけであった。

一方、「その他の発問」は4回あり、その内容は「このフレーズはどこに持って行くの？」「これは何の sf だと思う？」「1回目と2回目の違いは何？」「この記号には何の意味があるの？」であり、生徒の表現の意図を問うものであった。しかし、山根はこれらの問いを発した後も生徒の答えを待つことはほとんどなく、「それはね…」と自らすぐに答えを説明していた。つまり、山根は自分が考える「正解」を始めから用意しており、しかも生徒との対話を通してそれを導こうとするのではなく、初めから「そうあるべきもの」として教え込むスタイルでレッスンを進行していることが明らかになった。

対話を基調としたライグラフのレッスンと比べると、山根のレッスンは一見、生徒の自主性を認めない不自由なものであるように見える。山根にとってレッスンという行為はどのような意味を持つものだったのであろうか。山根の教育観を裏付ける言葉として以下を引用したい。

引用 4

まず、楽譜を見て観察するわよね。何を言おうとしたのかって、ベートーヴェンが何を意図したのだろうかっていうことを観察するわけでしょう。ところが、その観察力っていうのを、まず、その対象物に対して、その人の資質が見合ってるか見合っていないかによって見てるものが違う。だから、たくさん見える人は見合って、何も見えない人は見合っていないわけ。ところが、見合ってるからっていったって、それをカルティベイトしない、つまり耕さなければ、ますます見えるようにはならないわけね。ですから、何か余計に見えるっていうのは、生まれつきの、本能的に資質として持ち合わせているものが大きいものに加えて、それを磨くだけの教養がなければ仕方がないの。じゃあ、教養と教育が何の違いかっていったら、ものごとがどうあるかっていう正体を、いろんな分野で教えていくのが教育なわけ。だけど、それをポリッシュするのは教養なわけ。(中略) ですから、私は、そういうところがここで一緒にやる勉強の一番大事なことじゃないかと思います。「どう読むか」。何をどれだけしたかじゃなく、誰が何をどういうふうに見るか。(中略)

だから、「正体」が何であるかっていうことを少しでも、対象物の正体ね。つまり、ベートーヴェンが何を言わんとしたかっていうことを私なりに、いろんな手掛かりを経て言ってることなんですけども。

山根の言うことを筆者なりに要約する。楽譜という書かれたものの中から「正体」を「読む」ことが演奏家には大切なことである。「正体」と言うからには、「こうあるべき」という実体があるのであり、演奏者が自分の感覚で勝手に解釈して良いものではない。「正体」を自分で見抜けるようになるためには「教養」が必要である。そして「正体」を様々な形で教えていくことこそが「教育」である。つまり山根にとっては、まず音楽の基本的なあり方を徹底的に教育することが自分の役目であり、レッスンで最優先すべきことであった。そのために使用していたのが山根の指導言語である。この指導言語は、山根が自分なりに音楽の「正体」を言語化して生み出した言葉であり、生徒たちがその指導言語を通して得た教養を、その後それぞれの形で試行錯誤しながら演奏に生かしてくれることを望んでいたのではないだろうか。

6 結語

本稿では、指導言語を「言葉という限界を抱えつつも、結果的には、言語化できない本質を学習者が理解することを促す効果を持つ」言葉と位置づけ、ライグラフィのレッスンと比較する形で山根がレッスンで用いていた言葉を分析してきた。その結果明らかになった、それぞれの指導者が目標にしていたことと、そのための手立てを以下にまとめる。

- ・ライグラフィの指導の目的は、生徒たちが自分で思考しながら音楽を作れるようになることであった。
- ・そこへ生徒たちを導くために、ライグラフィはレッスンで頻繁に表現意図を問う発問を行っていた。それこそ、ライグラフィの特徴的な指導言語である。
- ・生徒たちが思考する際の材料や指針として、ライグラフィはメソッドを課していた。それ

により、生徒たちはライグラフの価値観にある程度沿って思考することができ、自分勝手な解釈を防ぐことができた。

- ・山根のレッスンの目的は、何より音楽の本質そのものを徹底的に生徒に教えることであった。
- ・その言語化にあたって、山根は独特な語彙を多く生み出し、生徒たちはその意味を読み解く中で音楽の本質に近づくことができた。
- ・山根にとって、自分の役割は自らの考える音楽の本質を伝えるところまでであり、それを生徒がどのように受け止め、自分の演奏に生かしていくのかは生徒に委ねていた。

本稿はゴールドベルク山根美代子の指導言語に着目し、彼女が行った実際のレッスンを事例として詳細にみることで、山根の指導言語がどのような音楽的観点から発せられているのか、そして指導者としての山根がどのような特徴を持っているのかを論じてきた。録音からは、山根のレッスンを受ける中で、生徒の演奏が明らかに変化していることを聞き取ることができた。しかし、今回のように指導者の発言のみを分析対象とした場合には、生徒側の「変容」を客観性を持って論じることはできなかった。生徒側の意識や演奏の変容を見るためには、生徒への聞き取りや、観察法などで生徒の身体や表情の変化を見るなど、より適した研究方法を考える必要があり、今後の課題としたい。

付記

本研究の一部は JSPS 科研費 JP18H05560 の助成を受けたものである。

引用・参考文献

文字資料

生田 久美子、北村 勝朗

2014 『わざ言語 感覚の共有を通しての「学び」へ』（東京：慶応義塾大学出版会）

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』 47, 29-42.

大木 裕子 編集

2016 『Marking the 10th anniversary of MIYOKO YAMANE-GOLDBERG 1939-2006 — ゴールドベルク山根美代子没後 10 年を迎えて』

甲斐 万里子

2012 「ピアノのレッスンにおける比喻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』 37, 37-41.

- 2014 「ピアノ演奏における意図の形成過程と過去のレッスンの意味 — インタビューと練習記録および音源の聴取評価を通して」『音楽教育研究ジャーナル』42, 13-23.
- 国府 華子
2000 『レオニード・クロイツァーのピアノ教育 — その理論と日本の弟子に残したもの』東京藝術大学大学院博士論文
- 園田 高弘
2005 『ピアニスト その人生』（東京：春秋社）
- 中西 沙織
2013 「能の稽古における指導言語に関する研究：『わざ言語』を手がかりとして」『北海道教育大学紀要 教育科学編』64/1, 111-119.
- 山崎 朱音、村田 芳子、朴 京眞
2014 「創作ダンスの指導における指導言語の意味と動きをみる観点：教材『新聞紙を使った表現』を対象に」『体育学研究』59, 203-226.
- 山下 薫子
2011 「音楽教育者としての園田高広」『東京藝術大学音楽学部紀要』37, 171-185.
- 渡辺 裕
2001 『西洋音楽演奏史論序説 ベートーヴェンピアノ・ソナタの演奏史研究』（東京：春秋社）

楽譜

Beethoven, Ludwig van.

- 1971 *Klaviersonaten*. Schmidt, Hans von ed. (München: G.Henle)