

ピアノ指導における非言語的諸要素と 言語的諸要素との関係についての一考察 — 現職幼稚園教諭への指導事例をもとに —

総合教科教育専攻 安江 真由美¹⁾

1 問題の所在と研究の目的

筆者は従来より幼稚園や音楽教室などで行ってきたピアノ指導での経験から、レッスンにおいて言葉以外の要素が与える影響の重要性を感じていた。またレッスンの受講者やその保護者が発する非言語的諸要素についても同様に感じていた。しかし自身のレッスンでそういったことについて考察や反省、それに基づいた改善などを行う機会を持つことが出来なかった。

そこで、本稿ではレッスンの受講者とピアノ講師との間に成立するコミュニケーションの関係を明らかにし、レッスンにどのように影響を及ぼすかについてレッスン受講者の反応を基に考察を行うことにした。その際に、筆者自身のピアノ指導を、非言語的諸要素並びに言語的諸要素の概念を用いて分析することで、それらの有用性について考察することを目的とする。この研究を通して従来のピアノレッスンの質をより向上させることが出来ると考えられる。またこの研究は、現職幼稚園教諭、ひいては園児の音楽教育にも有益な示唆を与えると同時に、教育者を目指す学生へのピアノ指導においても応用できると考える。

2 研究の方法

本研究は文献研究と事例研究の2つからなる。

文献研究としては、まずこの研究のキーワードとなる非言語的諸要素と言語的諸要素について定義する。続いてこれに関係する文献や先行研究を調査する。一方、事例研究としては、岐阜県内 A 幼稚園で筆者が行うピアノ指導を受講している教諭へのレッスンを対象とした。これら2つの方法から非言語的諸要素、言語的諸要素の関係について考察を行う。

3 非言語的諸要素、言語的諸要素についての定義

昨今、非言語コミュニケーションを含む非言語行動は多分野において注目されている。しかし、教育、その中でも音楽においては、先行研究を調べてみてもほとんどこれに関する論文を見つけることが出来なかった。したがって非言語行動は音楽教育の分野ではまだまだ未開拓な内容であると考えられる。

そこでまず、本稿において使用する非言語（的）行動（言語行動）、非言語（的）コミュニケーション（言語コミュニケーション）、非言語（言語）メッセージなどの用語についての概念規定を行い、整理する。

（1）非言語的諸要素について

「ノンバーバル・コミュニケーション」と言う言葉は『新版現代学校教育大辞典』によると「伝達されるメッセージが言語以外の記号や信号によって構成されるコミュニケーションを言う」²⁾と記されている。また、同時に「表情や身体動作が特定の意味を喚起することを指す、身体言語 body language である。」³⁾とも記されている。しかし、一口に非言語といっても、そこには様々な概念が存在するため、明確に定義することは難しい。

一方、『国際教育辞典』では「ノンバーバル・コミュニケーション」について、「言葉による伝え合い（バーバル・コミュニケーション）以外のコミュニケーションを指す。」⁴⁾とある。そしてその領域を、人体・動作・

目・周辺言語・沈黙・身体接触・人的空間・時間・環境要因等に分類している。また「ノンバーバル・コミュニケーションは、人間が身体として存在しているがゆえに起きているコミュニケーションだということができる。」⁵⁾と述べている。

リッチモンドとマクロスキーによると、非言語メッセージは「主として、感情的、関係的な機能を果たす」⁶⁾と示されている。一方、非言語コミュニケーションは「コミュニケーションメッセージとして解釈される可能性を持つような幅広い多様性を持つ人間の行動」⁷⁾と記している。

また、パターソンによればこれまで述べてきたような言葉にできない想いを伝えることについて「非言語コミュニケーション」という用語を用いている。その定義は「物理的環境、身体、非言語行動を通じて行われる、情報の送受信」としている。そしてその働きについて次の5つを挙げている。すなわち①言語とは異なって、社会的状況において常に『発動』されていること、②送信と受信チャネルは同時に働くこと、③ほとんどの非言語コミュニケーションは自動的で、意識しないままに生じること、④自動的になされる結果、非言語コミュニケーションは認知的に効率がよいこと、⑤非言語コミュニケーションは、現在進行形の対人接触の仕方を管理することに焦点が当てられていることの5つである⁸⁾。

(2) 言語的諸要素について

「バーバル・コミュニケーション」という言葉は、『新版現代学校教育大辞典』によると「伝達されるメッセージが言語によって構成されるコミュニケーションを言う」⁹⁾と記されている。また、「言語によるコミュニケーションにも音声の高低、強弱、速さ、文字の書体、配列、大きさなど、非言語的な要素が伴う。」¹⁰⁾と記されている。つまり、コミュニケーションは言語だけで成立するのではなく、そこに非言語的な要素が含まれているのである。

一方、『国際教育辞典』には「ノンバーバル・コミュニケーション」の意味は載っていたが、「バーバル・コミュニケーション」の意味は掲載されていなかった。

またリッチモンドとマクロスキーによると「言語メッセージは主として、内容の機能を果たす」¹¹⁾と示されている。またパターソンは「非言語コミュニケーション」以外のコミュニケーションを「言語コミュニケーション」と呼んでいる。その中で「言語コミュニケーションは間欠的で、規則に強く依存した事象」¹²⁾であると、さらに「言語コミュニケーションは、互いに発言権を交代し合う際に典型的に働くような規則によって運用されているものです。互いに同時に発言権を得ようとする際にはこの規則がうまく働かないという例外も、時にはあります。」¹³⁾と述べている。

(3) 非言語的諸要素と言語的諸要素の定義

以上のことから本稿では非言語(的)行動、非言語(的)コミュニケーション、非言語メッセージなどの用語すべてを「非言語的諸要素」と定義し論ずることとする。また、これとは対照的に、言語(的)行動、言語(的)コミュニケーション、言語メッセージなどの用語すべてを「言語的諸要素」と定義し論ずることとする。

4 岐阜県内 A 幼稚園のピアノレッスンにおける実践事例

A 幼稚園では、日常歌われる歌に加え、七夕発表会、音楽発表会、生活発表会(劇)、卒園式の4つの発表会や儀式が音楽と関係している。日常歌われる歌、そしてそれぞれの発表会や儀式では、音楽が演奏され、ピアノ伴奏として幼稚園教諭が当たる。このピアノ伴奏の指導に筆者は関わっている。今回は、その中の音楽発表会に向けての幼稚園教諭へのピアノ指導について述べる。

音楽発表会は毎年12月末に行われる。年少・年中・年長、全て3クラスずつで構成されている。演奏する曲目は年度によって変わることもあるが、概ね次のようになっている。

年少クラスは学年曲として、日本語の歌詞のものを2曲、英語の歌詞のものを1曲の計3曲を斉唱することになっている。そして各クラスごとに日本語の曲を2曲斉唱することになっている。これに加えて各クラスごとに日本語の歌を歌うことになっている。この曲については1番は斉唱、2番はリズム打ちという演奏

形態をとることになっている。

年中クラスは学年曲として、日本語の歌詞の曲を1曲、英語の歌詞のものを1曲の計2曲斉唱することになっている。そして、各クラスごとに日本語の曲を2曲斉唱することになっている。これに加えて各クラスごとに日本語の歌を歌うことになっている。この曲については1番は斉唱、2番は器楽による合奏という演奏形態をとることになっている。

また、年長クラスは学年曲として、日本語の歌詞の曲を2曲、英語の歌詞の曲を1曲斉唱し、さらに鍵盤ハーモニカによる演奏を行うことになっている。それらを合わせると学年では計4曲演奏することになっている。そして、各クラスごとに日本語の曲を3曲斉唱することになっている。それに加え、合奏曲も1曲披露することになっている。

曲の選定から発表会当日までには4つの工程がある。すなわち、曲の選定、伴奏のアレンジとクラス曲の練習、他クラス曲の練習、他クラスとの合わせ練習である。以下、各段階の時期を記載する。

曲の選定の中には早めに準備をし始める幼稚園教諭もいるが、基本的には10月初旬からである。そして、伴奏のアレンジとクラス曲の練習は10月中旬から11月末、他クラス曲の練習は11月下旬から行う。また、他クラスとの合わせ練習は12月初旬から取り掛かることになっている。本当ならば12月末に音楽発表会が行われることは事前にわかっているので、早くから遂行することが望ましいが、前の行事との兼ね合いでこの時期に始めることをよしとしている。

①曲の選定

各クラス担任が各々のクラスの曲目について学年主任、主任、声楽講師、ピアノ講師等に相談し、曲の選定を行う。その際、あらかじめクラス担任が他クラス担任と曲が重ならないように相談をすることもある。

②伴奏のアレンジとクラス曲の練習

曲の選定の後、各クラス担任は声楽講師、ピアノ講師にピアノ伴奏のアレンジを依頼する。クラス担任によっては、声楽講師、ピアノ講師に相談しつつ自力でピアノ伴奏のアレンジを行う場合もある。

さらにピアノ伴奏のアレンジに加え、各クラスの園児の声の高さに合わせ、移調も行う。書き換えについては、ここ2、3年は各クラス担任が自らの手で行っている。それはピアノ講師がいなくても自主的・自発的に思考し、発表会の準備やその練習を行えるようにするためでもある。また、ピアノレッスンでは弾き歌いができることで合格となる。

③他クラス曲の練習

各クラス担任はクラスの伴奏曲に加え、さらに他クラス曲のピアノ伴奏の練習を行う。

年中クラスについては各年中クラス間で割り振る。しかし、年長クラスは年中クラスに比べ、曲数が多いことに加え、曲の難易度も高い。そのため、年少クラス担任も年長のクラス曲のピアノ伴奏補助を行う。というのも、このA幼稚園ではクラス担任は音楽発表会当日には指揮をするため、ピアノ伴奏を行うことができないからである。尚、年少クラスは2人担任制のため、同クラス内で指揮と伴奏を行うことが可能である。そのため、年長クラスのピアノ伴奏を担当することになった年少クラス担任以外の年少クラス担任は各クラスのピアノ伴奏のみで良いこととなっている。

④他クラスとの合わせ練習

各クラスの園児と他クラス伴奏担当教諭の合わせ練習が始まる。

音楽発表会までの日々、ピアノ講師は週に1度のピアノレッスンを続ける。そこでは、前項の③「他クラス曲の練習」に引き続き、ピアノ伴奏のテクニカル面の指導を行う。また同時に、初めて音楽発表会でピアノ伴奏を行う幼稚園教諭やピアノ並びに人前で伴奏をすることに苦手意識を持つ幼稚園教諭、また練習を怠りがちな幼稚園教諭等のメンタル面のサポートも行う。

5 実践事例

ここではB教諭に対する指導事例を検討する。

(1) B教諭について

B教諭(以下Bと記す)に対しては平成22年4月から指導している。当初はツェルニー30番が弾けるレベルであった。

(2) 実践記録

T: B先生、こんばんは(a)。(目を見て笑顔で)(b)

B: こんばんは。

T: 今日はずっとと雰囲気が違いますね!髪型を変えられましたか?(c)

B: はい、変えてみました。

T: 前の長い髪型も好きでしたが、短いのも爽やかでお似合いですよ。(c)

B: わあ!ありがとうございます。うれしいです。

T: ピアノの練習の状態はどうですか?(d)

B: はい、今日は音楽発表会の曲目をいろいろと考えてきました。それで相談したいことがあります。

T: (頷く) いいですよ(e)。何か考えはありますか?(f)

B: 元気な曲として「〇〇」を音楽発表会で行いたいなと思っています。

T: (頷く) いいと思いますよ(g)。

B: 良かったです。ありがとうございます。でも、「〇〇」はリズムが難しそうです。「おかあさんといっしょ」を見ている子なら歌えるかもしれませんが。

T: (頷く) そうですね 「おかあさんといっしょ」を見ているお子さんは曲に取り組みやすいですね。それ以外の子のためにも環境を整えることから始めるのはいかがですか?給食の時間に音楽をかけ、耳から入るのはいかがですか?B先生も曲の感覚を掴むのがより速くなると思いますよ。(h)

B: わかりました。そうしてみます。静かなものでおすすめの曲はありますか?

T: (首を傾げつつ頷く) そうですね、B先生のクラスの子どもたちはどの高さの音まで声を出せますか?(i)

B: 高いレまでです。

T: (頷く) 皆がバランス良く歌うことができるクラスですか?(j)

B: はい。怒鳴って歌うような子もいません。

T: (頷く) 全体的に優しい声が出せるクラスということで大丈夫でしょうか?(k)

B: そうですね。

T: 静かに聴かせる曲について〇〇はいかがですか?他には△△という曲もありますよ。(l)

B: △△が良いです。

T: (頷く) わかりました。優しい声が出せるクラスならば、雰囲気を合わせて、前奏と後奏は両手とも高い音域に変更しても良いかもしれません。優しくオルゴールが鳴っている様子、又は星がキラキラとしている様子などのイメージを持ち、弾いてもいいですね。もちろん既成の楽譜のままの音域で弾かれてもいいですよ。落ち着いた様子が表現できるので。お考え下さいね。(m)

B: 迷います。考えてみます。

T: (頷く) はい、考えてみて下さいね。少し弾いてみますか?今、譜読みをしておくで後で楽ですよ。B先生でしたら初見でできますよ。そしてアレンジも少し考えましょうね。(n)

B: はい。(弾く)

T: (頷く) さすがB先生!譜読みが速いですね。この部分はB先生の中でどのようなイメージですか?(o)

B: ウィンドチャイムをゆっくりと鳴らしている感じです。

T: (頷く) いいですね。ウィンドチャイムをゆっくりと鳴らしている感じにするには、ペダルは使いますか?(p)

B: はい、使います。

T: (頷く) どのように使えば効果的だと思いますか? (q)

B: 量 (ペダルの踏み具合) は10のうちの5ぐらいにするのがいいかなと思います。他の場所ではペダルの量を2ぐらいにすることで曲想を変化させようと思います。

T: (頷く) はい、そうですね。いいと思います。ではそのように弾くとどうなりますか? (r)

B: (弾く)

T: (頷く) どうでしたか? (s)

B: 他の部分との変化が感じられてよくなったと思います。どう思われますか?

T: (頷く) そうですね。私も他の部分との変化が感じられてよくなったと思います。そのスタイルでやってみましょう。子どもたちにもその雰囲気が伝わるといいですね。そしてそのようにクラスで曲想作りを行えると良いですね。 (t)

B: はい。伝わるように弾きますね。

T: (頷く) やはり、ここの箇所は既成の楽譜では音が少なすぎますね。B先生、どう思いますか? (u)

B: そうですね。アレンジしたいです。

T: (頷く) はい、そうしましょう。案はありますか? (v)

B: はい、こういうのはどうですか? (弾く)

T: (頷く) いいですね。他に、B先生が得意な音域を広めにとるタイプのアルペジオといった伴奏形も合いそうですね。いかがですか? (w) (弾く)

B: それもいいですね。

T: (頷く) 日により考えやイメージは変わることがあるので、次のレッスンまでにどちらが適切か、またB先生が子どもたちとどのように音楽創りをしていきたいのかも踏まえ、考えてきてくださいね (x)。

B: わかりました。それと、もともと歌いたいと言っていた、元気な曲〇〇のアレンジを少し考えてきました。弾いてみていいですか?

T: (頷く) いいですよ。どうぞ。 (y)

B: (弾く)

T: (頷く) そうですね。曲の雰囲気が効果的に出ていていいと思います。さらに、はつらつとした曲想にするために、始めの部分と終わりの部分のペダルを少なくする、もしくは無くすのはいかがですか? (z) (2パターン弾く)

B: 少なくする方が好きです。

T: (頷く) 大丈夫ですよ。ではその方向で練習をしましょう。 (A)

B: はい。今週は、△△ではアレンジをどうするか考え、〇〇ではペダルの練習をしてきますね。

T: (頷く) はい、また来週ピアノを聴かせてもらうことを楽しみにしていますね (B)。

B: はい。

6 事例分析

以上、Bに対する指導事例を述べてきた。この指導事例をもとにBと筆者とのやりとりを考察しているうちに、「非言語的諸要素」と「言語的諸要素」にはそれぞれテクニカル的な面とメンタル的な面があることが分かってきた。そこで、筆者からの言動に関しては「非言語テクニカル指導」と「非言語メンタル指導」、および「言語テクニカル指導」と「言語メンタル指導」とに分けることにした。また、Bからの言動に関しては「非言語テクニカル反応」と「非言語メンタル反応」、および「言語テクニカル反応」と「言語メンタル反応」とに分けて考察することにした。

なお、考察するに当たっては、実践例中、分析の視点となる部分にaからz及びAからBまでのアルファベットを付した。

①分析視点 (a)、(b) について

ここでは筆者が「B先生、こんばんは。」と声を掛けた(a)。これは、そのBの名前を呼びかけ、挨拶をした方が、名前を呼びかけなかった時よりも心を開くような笑顔やはにかんだ笑顔、また、明るく穏やかな目、高めの声色になりやすい。これは非言語メンタル反応である。

また、語りかけるときに、Bの目を見て笑顔で語りかけた(b)。

表情は自然に伴うことであるが、その日、会った時から非言語メンタル指導及び非言語メンタル反応の交流も同時に始まるため、筆者から笑顔で話しかける。そうするとBも同じような笑顔になる。しかし、Bが日により、何かを伝えたいような顔・泣きそうな顔やそのような目や声色をしていることがある。その場合は、ピアノ伴奏や他の様々なことに対し何らかの思いを抱えているときであることが、その後の会話の中からわかる。つまり顔の表情によりBの心理が読み取れるのは非言語メンタル反応によるものであると言える。

②分析視点 (c) について

その後、筆者は「前の長い髪型も好きでしたが、短いのも爽やかでお似合いですよ。」とBの髪型を褒めた。これは弾く前に心を開かせるために行ったものである。これは時と場合により話す内容を変える。例えば髪型だけでなく、「今日は◎◎なのですね!似合っていますよ。」「体調が悪いのですか?」等と服装や顔色又、天気などについても話しかける。内容によりBの反応は様々であるが、表情を緩めたり、はにかんだような笑顔をしたりし、心を開く面持ちとなる。さらに声色も弾むようであったりし、高めである。

このような会話によってレッスンに臨む緊張感をほぐし、リラックスして受講できる体勢を作る。ここでは筆者の言語によって引き起こされるBの反応が非言語メンタル反応であると言える。

③分析視点 (d) について

レッスンを始めるにあたり、B本人が行う前回から今回までの練習過程を確認するために「ピアノの練習の状態はどうですか?」と問うた。その後、Bとのやり取りを経て今後の練習を自主的に行えるように一緒に検討した。ここでは言語テクニカル指導及び言語テクニカル反応が見られた。

Bの場合、その日に聴くピアノ伴奏の出来はこのときの反応によって察しがつく。例えば、出来が良いときは、満足げな自信のある笑顔や澄んだような目、落ち着いた声色、もしくは高めの声色である。一方、出来が芳しくない時や疑問がある時は、それに伴った面持ちや目、低めの声色、少し迷いがあるような声色である。また声の強さも、前者より後者の方が小さめである。さらに声の張りも後者の場合、前者よりも少ない。これら一連のBの反応は非言語メンタル反応である。

④分析視点 (e)、(f)、(g) について

今回のレッスンは、ピアノ伴奏に関してでは無く、選曲の相談がBから出された。選曲については静かな雰囲気曲の曲、元気な雰囲気曲の曲、そして童話の3曲を選ぶことになっていた。そこで、筆者は「いいですよ(e)」と頷き、続けて、温かな笑顔とゆったりとした口調で「何か考えはありますか?」と問うた(f)。

するとBはリラックスした面持ち、かつ安心したような目で話し出した。このとき筆者が行った問いかけは言語メンタル指導であるが、「温かな笑顔とゆったりとした口調」には非言語メンタル指導も含まれている。これに対してBは「元気な曲として『○○』を音楽発表会で行いたいと思っています」と答えた。このとき、Bはリラックスした面持ちで、しかも安心したような目で話し出した。この表情を作り出したのは筆者による言語メンタル指導だけでなく非言語メンタル指導が大きいと考えられる。Bが示した反応は非言語メンタル反応である。

今回の場合は以前からBが弾きたいと希望していた曲であるため、選曲について必要以上に筆者の考え等を述べることは控えた。つまりBに選曲を委ねたのである。その後、Bが安心感のある表情や目になったのはBの考えを認められたためであると考えられる。また、返答をする際には自信のある顔つきが見られた。それに加え、発言中は声にも張りがあった。これらは筆者の指導に対する非言語メンタル反応である。

Bの回答に対して、筆者は頷いて「いいと思いますよ」と返答した(g)。するとBはほっとした顔で「良

かったです。ありがとうございます」と答えた。このときほっとしたのは自分の考えが認められたからであり、それまで自信のなかったことが認められたからである。これは言語メンタル反応である。

しかしその後すぐにBは楽譜を見て「でもこの曲はリズムが難しそうです」と筆者に訴えた。このときBはそれまでの表情から「うーん」と考える表情に変わり、声も低くなった。このときBは言葉には出さないがこの曲がクラスに合っているのかどうか不安な様子が感じられた。このときBは自分の気持ちを言葉ではなく表情で表したことになる。これは非言語メンタル反応である。

⑤分析視点 (h) について

前項Bの不安な様子に対して、筆者は頷きながらも考え込むように「そうですね」と語りかけた。そして「それ以外の子のためにも環境を整えることから始めるのはいかがですか?」と筆者の意見を押し付けるのではなく、提案する形で導いた。また給食の時間に曲をかけることも提案した。このとき同時に「B先生も曲の感覚を掴むのがより速くなると思いますよ」ということでメリットを示した。すると、Bは「わかりました。そうしてみます。」と自然な笑顔で答えた。この笑顔を生み出したのは単に提案するという形だけではなく、「B先生も曲の感覚を掴むのがより速くなると思いますよ」ということでBにとってもさらに上達できるという希望を示したことも大きいと考えられる。つまり言語によって安心感とさらなる希望を見出したことが要因として挙げられよう。これは言語メンタル指導である。これに対してBが示したのは非言語メンタル反応である。

⑥分析視点 (i)、(j)、(k) について

こちらの考えを押し付けず、あくまでBを導く姿勢を保ちつつ上記(h)同様に温かな笑顔とゆったりとした口調で「B先生のクラスの子どもたちはどの高さの音まで声を出せますか? (i)」や「皆がバランス良く歌うことができるクラスですか? (j)」、さらに「全体的に優しい声が出せるクラスということで大丈夫でしょうか? (k)」と問いかけた。そうするとBは1つ1つの質問に対し、落ち着いて考え、言葉を選ぶようにして答えていた。この様子を見る限り、この筆者による発問によってBの脳裏にはクラスの子どもたちの様子が浮かんだはずである。これは子ども達の実態を踏まえて選曲する方法を学ぶという観点での言語テクニカル指導であるといえる。

⑦分析視点 (l) について

前項で元気な雰囲気曲が決定したので、もう1曲静かな雰囲気曲を選ぶことになった。Bは具体的な曲を知らなかったため、筆者は「静かに聴かせる曲について〇〇はいかがですか? 他には△△という曲もありますよ。(l)」と提案した。これは後に行うピアノ伴奏アレンジの土台作りの発問を意図したものである。ここで示したように、筆者の指導場面においては、自分の考えを押し付けるのではなく、可能な限り二択などの方法で受講者が自ら選べるような形でレッスンを進めていく。そうすることで、選曲の場合は多くの曲を一度に選ぶよりも限定された中から選択をすることが容易になる。仮に筆者が提示した二択の曲がどちらも気に入らない場合、あるいは2曲中1曲について難色を示した場合には、別な曲を提示して選ばせるという方法をとる。その方が深く思考することも直観的に考えることも可能であり、選択しやすい。これは言語メンタル指導であると考えられる。実際に、Bは彼女特有の首を傾げるような考える動きをしてから質問に応答する。この反応は非言語メンタル反応と言える。また、今回のようにすぐにBから答えが返ってくるのではないときには、筆者は、各々の曲の特徴を伴奏の仕方を踏まえ説明したり、範奏をしたりする。前者は言語テクニカル指導であり、後者はBが後に耳による模倣が行えるため、非言語テクニカル指導ともいえる。

⑧分析視点 (m) について

分析視点(m)では、Bの発言を受け入れる意味でも、まず頷くことで非言語メンタル指導を行う。そして「わかりました」とその後の言語テクニカル指導である提案を快く聴いてもらうためにも、言語メンタル指導の意味合いも兼ねて、明るい笑顔かつ温かな目で言葉掛けを行う。その後、ピアノ伴奏のアレンジ例を提案する。この場合は、「優しい声が出せるクラスならば、雰囲気に合わせて、前奏と後奏は両手とも高い

音域に変更しても良いかもしれません。優しくオルゴール鳴っている様子、又は星がキラキラとしている様子などのイメージを持ち、弾いてもいいですね。もちろん既成の楽譜のままの音域で弾かれてもいいですよ。落ち着いた様子が表現できるので」と提案した。

ここでも前項⑦と同様、選択肢が多いと当時の B には判断基準が明確ではなく、迷う恐れがあった。そこで、自発的に考え選択させるため、2種類のパターンの中からアレンジのパターンを選択してもらうことにした。もちろん、提示した2種類が気に入らなくても別の数曲を順に2種類ずつ提示し、選択出来るよう、配慮した。その際、筆者は楽譜を基に説明をしたり、範奏をしたりした。この楽譜を見せる行動は非言語テクニカル指導であり、その際の説明は言語テクニカル指導である。一方、範奏を行うことは聴覚的に曲想等を確認する意味でも、視覚的に筆者の手の動きを知る意味でも非言語テクニカル指導と言えよう。

また、レッスンという限られた時間内であるため選曲の時間は可能な限り短いほうが良い。そういった意味でも選択肢は二択などにして少ないほうがよいと考える。

しかし、筆者は様々な助言を行うが最終的な決定は B 自身に委ねる。それは B の場合、自分で決めた方が忍耐強く取り組むことができると考えるからである。ここでも筆者は落ち着いた笑顔やジェスチャー等で非言語メンタル指導を行いつつ、言語メンタル指導とし「お考えくださいね」と語り掛けた。そして判断を B に任せた。すると B は、微笑みながら頷き、少し考える仕草をしつつ、「迷います。考えてみます」と発言した。このとき、非言語メンタル反応と言語メンタル反応とが同時もしくは僅差で行われていたと考える。

⑩分析視点 (n) について

「はい、考えてみて下さいね。少し弾いてみますか?」と筆者の意図を指示ではなく、誘導の形で伝える。その後「今、譜読みをしておくで後で楽ですよ」とレッスン後の練習を踏まえ、言語メンタル指導を行う。さらに B の場合、筆者が「B 先生でしたら初見でできますよ。」「大丈夫ですよ。」等の前向きになれる言語メンタル指導を行うことにより、落ち着いた優しい表情や目から非言語メンタル反応をしていることが視える。場合によっては「大丈夫かな?」と言語メンタル反応をしつつも弾くことが出来ることが多く、その後の満足げな表情と目から非言語メンタル反応と感じられるものをする事が多々ある。しかし、稀に不安そうな表情や手や下半身の動きを少し変える非言語メンタル反応を行うこともあり、そういった時には、具体的に「〇〇のときに行われた曲に似ています。あの時出来たので、基礎力は付いています。できますよ。」等と言語メンタル指導かつ言語テクニカル指導を柔らかな声質で語りかけるように、かつ、温かな笑顔、要は非言語メンタル指導を同時に行う。すると B は思い出したかのような表情、かつ懐かしみつつも納得をしたような目の非言語メンタル反応をし、熱心に取り組んでいる。

しかし、比較的、譜読みが速い B であっても曲によっては、旋律から譜読みをするように提案する。それは園児との始めの練習は確かな音程を覚えていくため、旋律を単音で弾くことが望ましいと考えるからである。さらに発展的課題も B であれば初見に加え、出来るといったメッセージも兼ねて、「アレンジも少し考えましょうね」と言語テクニカル指導を行う。その時、明るい声色で話しかけることによって非言語メンタル指導を行い安心して弾くことができるようにする。これは結果的に非言語テクニカル反応を示すことにつながる。

⑪分析視点 (o) について

実際に初見ができたので「さすが B 先生! 譜読みが速いですね。」等と身振り手振りを交えて褒めた。すると B は、嬉々とした表情をし、かつ綺麗な目をした。そこから筆者の発言は言語メンタル指導であり、B は非言語メンタル反応を示したといえる。

次に、「この部分は B 先生の中でどのようなイメージですか?」と問いかけた。これは、自発的に B が考えを構築していくため、そして自主的な練習を意図を持って行うことができるようになるために行ったものである、これは言語テクニカル指導である。

⑫分析視点 (p) (q) (r) (s) (t) について

B のイメージを聞いた後、筆者は「ウィンドチャイムをゆっくりと鳴らしている感じにするには、ペダル

は使いますか？(p)」と問いかけた。すると「んー」と声にならない声を発しながら、考えつつ、少し迷いのある重たい言い方で「はい、使います」と非言語メンタル反応を織り交ぜながら言語テクニカル反応をした。

そこで筆者が「はい、そうですね。いいと思います」と答えると、Bは、何も話さなかったが安堵の表情を見せた。このとき、ペダル操作についても能動的に行うことを望むため、「どのように使えば効果的だと思いますか？(q)」等といった質問も行った。これらの質問の後、「ではそのように弾くとどうなりますか？(r)」と問いかけ、ピアノを弾くように促した。

そして弾いた後「どうでしたか？(s)」等、B自身のピアノ伴奏を振り返るように発問した。すると、Bは「他の部分との変化が感じられてよくなったと思います」と自己評価した。それが確かなものであることを筆者は確認したため、「そうですね。私も他の部分との変化が感じられてよくなったと思います。そのスタイルでやっていきましょう。子どもたちにもその雰囲気伝わるといいですね。そしてそのようにクラスで曲作りを行えると良いですね。(t)」と答えた。

以上から、あくまでBが主体となるようにしつつも、筆者の意図するところから外れることのないようにルールを敷く形で言語テクニカル指導を行う。Bもそれぞれの質問に答え、ピアノ伴奏を行う。このときにペダルの踏み具合やタッチの違いについて口頭で筆者に答えながら弾くため、言語テクニカル反応をすることになる。そしてそれに基づいたピアノ伴奏は非言語テクニカル反応といえよう。

これら一連の会話を終えるとBは納得した確かな顔つき、丸みのある落ち着いた声色、温かな中にも真っ直ぐな目を見せる。これは非言語メンタル反応である。

⑬分析視点 (u) (v) (w) (x) (y) (z) (A) について

上記のようにレッスンを進めてきたが、筆者はある部分で音が薄すぎることが気になった。そこでBに「やはり、ここの箇所は既成の楽譜では音が少なすぎますね。B先生、どう思いますか？(u)」と問いかけた。この問いかけは言語テクニカルである。しかしそのときの表情には非言語メンタルな部分も含まれていた。

これに対してBは「そうですね。アレンジしたいです」と答えた。その時Bも同じことに気がついていたと見えて、我が意を得たりという顔になった。これは答えたときの口調と表情から言語メンタル反応と非言語メンタル反応の両方が含まれていると判断した。

そこで筆者は頷いて「はい、そうしましょう。案はありますか？(v)」と問いかけた。これに対してBは「はい、こういうのはどうですか？」と答え、自分の考えを弾いてみせた。筆者はこれを聴いて再び頷き、「いいですね。他に、B先生が得意な音域を広めにとるタイプのアルペジオといった伴奏形も合いそうですね。いかがですか？(w)」と言って、参考となりそうな弾き方をピアノを弾いて示した。するとBは「それもいいですね」と同意した。筆者は「日により考えやイメージは変わることがあるので、次のレッスンまでにどちらが適切か、また、B先生が子どもたちとどのように音楽創りをしていきたいのかも踏まえ、考えてきてくださいね(x)」と言ってBの判断に委ねた。

ここまでのプロセスで筆者の3つの発言(v)(w)(x)は言語テクニカル指導である。また(w)で弾き方を示範したのは非言語テクニカル指導も含んでいる。一方、Bは(v)に対して「はい、こういうのはどうですか？」と答え、自分の考えを弾いてみせたのは言語テクニカル反応と非言語テクニカル反応とが同時に発現されたものである。同様に、(w)や(x)に対する反応も言語テクニカル反応である。と同時にそのときの表情からは非言語メンタル反応も読み取ることが出来た。

この後、Bが、もともと歌いたいと言っていた、元気な曲のアレンジを考えてきたので、それを聴いた。これに対して「そうですね。曲の雰囲気が効果的に出ていいと思います」とBの弾きかたを褒めた。しかしさらに向上の余地があると判断したので「はつらつとした曲想にするために、始めの部分と終わりの部分のペダルを少なくする、もしくは無くすのはいかがですか？(y)」と提案し2パターン弾いて示した。するとBはしばらく考えた後「(ペダルを)少なくする方が好きです」と答えた。筆者は頷いて「大丈夫ですよ。ではその方向で練習をしましょう(z)」と答えた。このとき筆者は言語テクニカル指導によってB

に選択出来るようにした。

最後にBは「はい。今週は、△△ではアレンジをどうするか考え、○○ではペダルの練習をしてきますね」と言い、筆者は「はい、また来週ピアノを聴かせてもらうことを楽しみにしていますね (A)」と言ってこの日のレッスンを終えた。ここでBの発言からは、練習に対する課題意識を持ち、前向きに取り組もうとする姿勢を感じ取ることができた。すなわちBは言語メンタル反応を示したことになる。また表情からは非言語メンタル反応も読み取ることができた。

7 考察

以上の実践分析を踏まえた結果、次のことが明らかになった。

(1) 非言語的諸要素と言語的諸要素の分類について

これまでピアノレッスンを非言語的諸要素と言語的諸要素とに分けて分析してきた、分析の過程で、それぞれの要素にはテクニカルな面とメンタルな面があることが明らかになった。そこで、それぞれを指導する側と指導される側とに分けてそれぞれ[指導][反応]とした。

その結果として非言語的諸要素は「非言語的テクニカル指導」「非言語的メンタル指導」「非言語的テクニカル反応」「非言語的メンタル反応」に分けられ、言語的諸要素は「言語的テクニカル指導」「言語的メンタル指導」「言語的テクニカル反応」「言語的メンタル反応」に分けられた。すなわち8つのカテゴリーに分類することができた。

(2) 言語・非言語の関係性

(1)で述べた非言語的諸要素と言語的諸要素に含まれる8つのカテゴリーは、互いに独立して現れるものではなく、互に関連しあっていることが明らかになった。

言語を発する時には様々なニュアンスを含むため、非言語的諸要素が同時に現れることが多い。したがって、相手側が非言語的諸要素を読み取るセンサーを働かせていれば、表に現れる言葉とは違う意図をも読み取ることが可能となる。そういったことから、言語的諸要素から単に「はい」、「そうですね」等と言っていたとしても非言語的諸要素が発現する際に表出される声の質や強弱、テンポ等や目の使い方、また、様々な身体の動きから様々な返答の可能性を汲み取ることができる。つまり言語として現れた返答とは正反対の意志を感じ取ることもできるのである。一方、言語として現れることはなくても、対象が示す非言語的諸要素だけからも、その意思を読み取ることができる。それは例えば「頷き方」、「目の使い方」、「様々な身体の動き方」等から読み取ることができる。

(3) 非言語的諸要素と言語的諸要素を用いたピアノレッスンの可能性について

ピアノレッスンを行う場合、同じ曲を練習するにしても、手の大きさや得意な指運びが異なるため、各々に応じた助言を行うことが必要である。また、受講者により性格やこれまでの音楽歴、ピアノ指導者などが異なるため、これまでの弾き方の癖がなかなか矯正しにくい人もいる。そのため人によって毎回レッスンのたびに助言内容は変えるようにしている。つまり一人一人の実態に応じた言語テクニカル指導や言語メンタル指導を行うのである。またそれぞれの指導場面で一人一人が安心して受講できるように非言語テクニカル指導や非言語メンタル指導を行うことが重要となる。

さらに、頭では理解していても実際に表現することが難しい受講者もいるため、それぞれの状況により適切な言葉を選ぶ必要がある。

ピアノレッスンにおいては、あるテクニックを習得するのに、様々なアプローチの仕方がある。それは化学反応のようなもので、どの受講者にどの働きかけが効果的か、予想しつつ多方面から指導・助言していくことが大切であると考えられる。さらにそういったものを介し、指導をしていくのならば、相手が全身を使用し伝えようとしていることをピアノ講師が全身で受け取り、想像力を働かせながら、対話していく必要がある。その際に非言語的諸要素と言語的諸要素とを用いることは、一人ひとりに応じた指導を効果的なものにするために有益なものであると考える。

参考文献

- 青島広志 (2009)、『はじめよう!合唱』株式会社全音楽譜出版社
- 阿川佐和子 (2012)、『聞く力』株式会社文藝春秋
- 秋山えりこ (2011)、『コーチングに役立つ音楽理論』株式会社シンコーミュージック・エンタテイメント
- 板場良久 (2011)、『よくわかるコミュニケーション学』株式会社ミネルヴァ書房
- 井上勝義 (2003)、『こどものうた12か月』ひかりのくに株式会社
- 今村光章 (2003)、『ディープ・コミュニケーション』行路社
- 岡野雅雄 (2004)、『コミュニケーション学』三和書房
- 片岡博久 (2010)、『テレビこどものうた大全集』(有)ケイ・エム・ピー
- 川畑大輔 (2010)、『ジャズ・ピアノ練習帳①』株式会社ショパン
- カルチャーランド (2008)、『ピアノ演奏のコツ55』メイツ出版株式会社
- 樹原涼子 (2006)、『ピアノを教えるってこと、習うってこと』株式会社 音楽之友社
- 樹原涼子 (2009)、『いきなり & もう一度!才能以前のピアノの常識』株式会社 講談社
- 下田和男 (2002)、『幼児の音楽と表現』株式会社 建帛社
- ジャン・ファシナ (2004)、『若いピアニストへの手紙』株式会社 音楽之友社
- 谷田貝公昭 (2004)、『保育内容シリーズ⑤【音楽】』一藝社
- デューイ (2013)、『学校と社会』株式会社 岩波書店
- 中田喜直 (2006)、『新版 実用和声学』株式会社 音楽之友社
- 中西雅之 (2008)、『対話力』PHP 研究所
- 日本放送協会 (1999)、『いまずぐ始めるお父さんのためのピアノ講座』日本放送出版協会
- 日本放送協会 (2003)、『楽譜が苦手なお父さんのためのもっとやさしいピアノ塾』日本放送出版協会
- 徳井厚子 (2006)、『対人関係構築のためのコミュニケーション学』株式会社ひつじ書房
- 鳩崎善明 (1998)、『こどものうた200』株式会社チャイルド本社
- 春畑セロリ (2003)、『ポップスと仲良くなる本』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 春畑セロリ (2004)、『ピアノアレンジの謎を解く/大解剖編』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 春畑セロリ (2007)、『コードネームを弾きこなそう Book1』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 春畑セロリ (2008)、『コードネームを弾きこなそう Book2』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 春畑セロリ (2008)、『コードネームを弾きこなそう Book3』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 檜山乃武 (2010)、『音楽家の名言』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 檜山乃武 (2013)、『生徒に伝えたいピアニストの言葉』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 藤拓弘 (2012)、『レッスン力を上げる55の言葉』株式会社ヤマハミュージックメディア
- 本多豊明 (2009)、『こどものうた ベスト曲集』株式会社デプロ
- 松山士 (2002)、『こどもの歌 名曲アルバム』株式会社ドレミ楽譜出版社
- マルコム・テイト (1991)、『音楽教育の原理と方法』株式会社 音楽之友社
- 山下浩 (2008)『ハッピースマイル ともだちのうた』株式会社ドレミ楽譜出版社

註

- 1) 岐阜大学大学院教育学研究科修士課程
- 2) 安彦忠彦 (2002)、『新版 現代学校教育大辞典』、ぎょうせい、p.352
- 3) 同上書
- 4) 西村俊一 (1991)、『国際教育辞典』、教育交流、p.574
- 5) 西村俊一 (1991)、前掲書
- 6) V.P. リッチモンド、J.C. マクロスキー著、山下耕二編訳 (2006)、『非言語行動の心理学』北大路書房 p.11

- 7) 同上書
- 8) マイルズ .L. パターソン (2013)、『ことばにできない想いを伝える 非言語コミュニケーションの心理学』
誠心書、p.14
- 9) 安彦忠彦『新版 現代学校教育大辞典』ぎょうせい2002.8 p.415
- 10) 同上書
- 11) V.P. リッチモンド、J.C. マクロスキー著、山下耕二編訳(2006)、前掲書 p.11
- 12) マイルズ・L・パターソン(2013)、前掲書、p.9
- 13) 同上書、pp.9-10