

Title	「音楽知」を高めるピアノ・レッスンの研究
Author(s)	大島, 千佳
Citation	
Issue Date	2001-03
Type	Thesis or Dissertation
Text version	author
URL	http://hdl.handle.net/10119/710
Rights	
Description	Supervisor:小長谷 明彦, 知識科学研究科, 修士

修 士 論 文

「音楽知」を高めるピアノ・レッスンの研究

指導教官 小長谷明彦 教授

北陸先端科学技術大学院大学
知識科学研究科知識システム基礎学専攻

950016 大島 千佳

審査委員： 小長谷 明彦 教授（主査）
佐藤 賢二 助教授
本多 卓也 教授

2001年2月

目次

1	はじめに	1
1. 1	本研究の目的.	1
1. 2	本研究の背景.	2
1. 2. 1	レッスンは抱える問題と理想的な演奏への助言.	2
1. 2. 2	学生の音楽的発達を調査した研究について.	4
1. 2. 3	情報と認知科学分野における音楽の研究について.	5
1. 3	演奏について.	7
1. 4	本論文の構成.	9
2	「音楽知」の習得に関する質問票調査の分析	10
2. 1	はじめに	10
2. 2	実施要綱	11
2. 3	回答の分析	12
2. 3. 1	大学の先生の指導方法の傾向.	13
2. 3. 2	大学の先生に替わったことによる変化	14
2. 3. 3	指導方法の差異と学生の受けとめ方	15
2. 3. 4	指導方法の差異と学習効果	17
2. 3. 5	学習効果を上げる指導方法と学生の資質	22
2. 3. 6	学生が期待する指導方法	23
2. 4	考察	25
2. 5	おわりに	27
3	ピアノレッスンのケーススタディ	29
3. 1	はじめに	29
3. 2	実施要綱	30
3. 3	データの分析	31
3. 4	結果	32
3. 4. 1	主観評価の結果	32
3. 4. 2	生徒と先生の差	35

3. 4. 3	フレーズ 1 st A におけるフレージング	4 3
3. 5	考察	4 4
3. 6	おわりに	4 6
4	考察	4 8
5	おわりに	5 1
	謝辞	5 2
	参考文献	5 4
	発表論文	5 6
	付録	5 7

目 次

1. 1	「音楽知」とは	8
2. 1	指導方法の差異と「差異」の有無を感じたこととの関係	1 6
2. 2	指導方法の差異と「戸惑い」の有無を感じたこととの関係.	1 7
2. 3	指導方法の差異と技法の上達との関係.	1 8
2. 4	指導方法の差異と解釈の深みとの関係.	1 9
2. 5	指導方法の差異と練習のしかたがわかるようになることとの関係.	2 0
2. 6	指導方法の差異と仕上がりが速くなることとの関係.	2 1
2. 7	学生の期待する指導と大学の先生の実際の指導の違い.	2 7
3. 1	先生の演奏との差と主観評価の推移(生徒 A)	3 6
3. 2	先生の演奏との差と主観評価の推移(生徒 B)	3 7
3. 3	各々のフレーズにおける生徒 A と先生の演奏の推移(velocity).	3 8
3. 4	各々のフレーズにおける生徒 B と先生の演奏の推移(velocity)	3 9
3. 5	各々のフレーズにおける生徒 A と先生の演奏の推移(IOI).	4 0
3. 6	各々のフレーズにおける生徒 B と先生の演奏の推移(IOI).	4 0
3. 7	フレーズ 1st A における四分音符単位の velocity の推移(生徒 A、先生)	4 1
3. 8	フレーズ 2nd B における四分音符単位の velocity の推移(生徒 A、先生)	4 2
3. 9	フレーズ 1st A における四分音符単位の velocity の推移(生徒 B、先生)	4 3
3. 10	フレーズ 1st A における四分音符単位の IOI の推移(生徒 A、先生)	4 4

表 目 次

2. 1	質問項目	1 2
2. 2	それぞれの指導方法の平均値	1 3
2. 3	それぞれの指導方法の増加と減少	1 3
2. 4	大学の先生に替わったことで指導方法に差異を感じたり戸惑ったりした か	1 4
2. 5	大学の先生に替わったことによる学習効果	1 5
2. 6	学習効果に最適な指導方法と学生の資質	2 2
2. 7	各々の指導方法における大学の先生と入学以前の先生との差による相関係数及び検定結 果	2 3
2. 8	大学の先生と入学以前の先生の差による因子分析	2 4
3. 1	生徒 A の演奏に対する主観評価	3 3
3. 2	生徒 B の演奏に対する主観評価	3 4
3. 3	生徒 A、生徒 B そして先生の演奏に対する評価	3 5
3. 4	Fantaisie-Impromptu 中間部における 6 つのフレーズの特徴	3 8

第 1 章 はじめに

1. 1 本研究の目的

本研究の目的はピアノ・レッスンにおいて、生徒が「創造的な演奏」をできるようにするためには、どのような指導方法が適切かを解明することである。指導方法と学生の資質との関係が学習効果に及ぼす影響について分析するために、ピアノを専攻する学生を対象とした質問票調査を実施した。この結果を踏まえて、指導方法の変化が生徒の演奏にもたらす効果を生徒の資質も踏まえて明らかにするために、定量的な観測をピアノ・レッスンのケーススタディにおいて行った。

ピアノは、ほかの楽器と比べて幼少のころから習い始める例が多く、身近に感じやすい楽器であるせいか、ピアノを専攻するために音楽大学等へ入学してくる学生は毎年全国で 4000 人以上に達しているといわれる[1]。ピアノを専攻する学生の多くは、幼少のころから数々の作品を学習して、指導されたことを次回のレッスンまでには必ずこなしていられるような生徒であったといわれる。ところが大学へ入学する頃から、多くの学生が様々な問題や課題に突き当たる。技法的に大差のない、大勢の学生の中に身を置いたときに、「自分らしい演奏ができない」と自覚する学生が多いという。この理由の一つにクラシック音楽の特徴が関係している。

クラシック音楽での演奏とは、先人が作曲した作品の再現である。しかし楽譜に表わされた音の長さ等に忠実に演奏しただけでは、つまらない音の羅列に過ぎない。楽譜にはアーティキュレーションやフレージング、そして強弱記号や表情記号が存在し、それらをどのように表現して聴き手に伝えるかということが音楽の楽しさとも言える。同時に作曲者の意図や時代様式も考慮することが望ましい。よって本来演奏の目指すべきところは、作品に潜む作曲者の意図を汲み取り、それを創造的に表現することであると言えよう。しかし作品を解釈することも、適切な音として表現することも、最初からできることではない。音楽を専攻する学生を始め多くのピアノの生徒、演奏者が作品の解釈のしかたから、それを表現するための音楽的技法について先生から指導を受けている。しかし思い通りの表現ができないことの原因として、生徒によっては指導方法との相性の良し悪しを挙げる。演奏を作る過程で「作品の解釈」に重きを置く先生や生徒と、「音

樂的技法」に重きを置く先生や生徒という傾向の違いが指導方法や生徒の資質に表れていると思われる。

本研究では「創造的な演奏」へ導く指導方法を解明するにあたって、このような指導方法と生徒の資質との関係に着目した。

1. 2 本研究の背景

1. 2. 1 レッスンが抱える問題と理想的な演奏への助言

寺西[31]は日本の音楽教育において、ピアノの先生は 10 代の生徒に対して先生がつくった音楽を教え込むケースが多いことを指摘している。そのために 20 歳を超える頃には、説得力がゼロに近い演奏になっているという。教える時には生徒がもともと裡にもっているもの(音楽でいえば音感や音楽性など)をいかに彼らが自分で伸ばしていけるか、その手助けをすることがもっとも根本的で大事なことではと問いかけている。カヴァイエ[1]も音楽を演奏するにあたっていちばん大切なことは、自分自身を表現することであり、「芸術的解釈」というのは人間の内面世界の表現にほかならないと言っている。西山[1]も「音楽的テクニック」とは音楽作品をもっとも効果的にする演奏技術だという。それは美しい音色を出す技術であり、その「美しい」とは個々の芸術作品に即した音楽的要素を十分に満たしたものでなければならないといっている。ピアノの先生である Taub[29]はインタビューの中で、指導の目的は生徒達が自分達で、納得のいくように演奏方法を考えられるようになることであり、言い換えれば先生から独立して作品を仕上げることができるようになることだと言っている。Huang[4]はテクニックの指導について触れ、先生の話すことすべてを信じるのではなく、試してみても役に立てば使い、駄目ならば捨てれば良いという。そして指導されたこと以上に、解決方法を探すようにと学習者に指示している。

ここで音楽美学における演奏の考え方を記す。国安[9]は楽譜は文芸作品の本のように現実の存在の代用物ではなく、現実の存在「鳴りひびき」との間に意味的変換という断絶が存在しているものと解釈している。楽譜が必要不可欠であったのは西欧の近代音楽からである。特に 1830 年頃を境にして楽譜は多くの記号・言葉を用いることで完全な記述を目指すようになった。ここに楽譜は鳴りひびきの「処方」から、予め構想された鳴りひびきの「記録」に変貌し、演奏家の即興的要素が介入する余地がなくなったという。演奏は作曲家により作りあげられ、楽譜に固定化された鳴りひびきの「再現」となった。しかしそれに留まらず、演奏とは他者としての作品と、中心が私であるところの鳴りひびく世界との間を統合し創出することであると考えられる。この在り方により同

一の作品に対する多様な演奏を可能にする。まず演奏者は作品に対して享受者という立場があり、作品の本質的性格を正しく把握し、作品に忠実であろうとする「追体験」という側面があると指摘する。もうひとつの側面として、享受者(聴衆)の前に創造者として立つのは演奏者であり、作品への忠誠を超えて自由に創造し、作品を演奏者による再創造物たらしめる「追創造」があると指摘している。この両側面を調和させることで芸術的表現としての演奏行為が成り立つと考えられている。しかし実際には演奏はそのいずれか一方の契機に重きをかけ、その側面へ傾斜するため、演奏には対立的な方向をもったタイプが生じると国安は述べている。

実際にピアノ・レッスンにおいてどのような指導を心がけたらよいか、といった内容について述べている文献も数多く存在する。

指導方法の要点について米元[36]は具体的に記述している。演奏は音符や記号を正確に弾いてもそれだけでは音楽にならず、その中に意味がなければならない。どのように音を切るか、休符の次の音にどのように入っていくのか、また、それぞれの記号をどの程度に表現するのか、ということに自分なりの解釈が必要であると述べている。様式については作曲当時の慣習を考慮し、楽器の変遷により音質を選んで演奏することが望まれるという。ソアレス[25]は音が音楽になるのはその曲の裏にある哲学的な思想や、内面的な意味合いが浮かんできたときだと述べている。そして具体的に楽譜からどのように作品を解釈し、それらを伝えるための多彩な技法について文献にまとめている。井上[8]は演奏者が「自然で、生きた演奏」ができるように、いろんなことを覚え、そこから自分なりに解決し、音楽を作っていけるようにさまざまなアドバイスを述べている。このような経験の深い先生方にレッスンを受講することが望ましいが、著書を読むことで体系的にピアノ・レッスンの目指すべきことが捉えられる。

山岸[35]は成人しても、自分の心からの音楽を奏でることが難しいのは、先生に教わって演技をするというパターンを繰り返してきたからだと指摘し、大脳生理学からその原因を述べている。指を動かす、楽譜を見て鍵盤を叩くだけの指の使い方は運動連合野が司る。しかしピアニストがピアノを弾く場合は前頭連合野という創造、思考などを司るところが使われているという。そこで初歩の段階からこの2つの連合野を結ぶ回路を発達させるようなピアノ・レッスンをしていかなければならないと述べている。谷口[27]は、指揮法の学習では楽譜に書かれているものを読み取り、頭の中で音楽として創り出す訓練を行っている」と記している。そこで「音をイメージする」という技能は指揮に限らず、演奏や歌にも肯定的な変化をもたらすのではと考えた。「音をイメージする」という指導を受けたグループと受けていないグループで実験したところ、前者の方が音楽的に表現できるようになったことがわかった[28]。阪井[14]は演奏の学習過程において、1.心に抱くイメージの在りかたを、音楽固有のものにしていく過程、2.「イメージを抱くこと」と「それにコントロールされたパフォーマンスそのもの」とが同時に起こるようになっていく過程、という2つの過程があると指摘している。そして実際に初心者の子

どものヴァイオリン・レッスンを通して、イメージを高める言語を用いることで上達を促すことに成功した。生田[6]は伝統芸道の伝承過程では、明示的な記述言語の使用を避け、修辭的ともいえる特殊な言語を使っていることに注目し、それらを「わざ」言語と呼んでいる。そのような言語は学習者にイメージを喚起させることができ、内的な対話活動を活性化させることができるという。しかしその「わざ」言語は誰にでも通用するわけでないので、双方の「伝え合う力」こそ育成されるべきだといっている。ピアノ・レッスンでも指導者が学習者にイメージを膨らませるような言語を使用することが重要であろう。

このような研究は、生徒や先生がそれぞれの問題点に気づくきっかけになる。先生がこれらをもとに具体的にレッスンに活かすことが望ましい。そして経験の少ない先生にとっては、生徒達がどのように上達しているかという結果を、自分の生徒においても客観的に判断できれば一層良いであろう。

1. 2. 2 学生の音楽的発達を調査した研究について

音楽教育を研究するにあたり、音楽を専攻する学生に対してのアンケート調査が行われている。梅本[32]は音楽的発達は後天的な環境、過程、社会といった影響が大きいという仮説をもとに、音楽専攻学生と一般女子大学生に音楽的発達についてのアンケート調査を行った。発達において飛躍する転機になった要因や、練習の工夫をし始めた年代について問うている。音楽発達の過程で一番悩むのは教師との人間関係であるという結果や、先生の一言から音楽が変わったという回答も出た。次に梅本と三雲[32]は、音楽的発達について質問票を設定し、さらに明確に調べた。日本の音楽教育では演奏技能の習得に重点を置き過ぎていることが指摘されているが、それを受けて、即興演奏ができるかどうかの質問を設けている。それによるとピアノ専攻者では25.0%の学生しかできないという結果が出た。次に音楽的発達を家庭環境から調べた研究がある。Sloboda&Howe [24]によれば、優秀な学生は概して音楽を職業としない両親を持っているという。一方で平均的な学生は両親または、そのいずれかが職業として音楽家であることが多いという。両親の影響はピアノ教育においては大きく、先生と面談を行ったり、子どもの練習に立会って手助けをしたりしている実態もわかっている。

このような質問票調査は、多くの学生がどのような過程を辿って音楽的発達をしてきたかを知る手がかりになっている。ほとんどの質問が過去を振り返って回答するようにできているが、発達過程にあるピアノの生徒に対して、どのようなことに留意して指導を行うべきかということが示唆されている。本研究では学生自身のことを問うだけではなく、先生の指導方法がどのようなものか、そしてそれを学生がどう受けとめているかという実態を調査するために質問票調査を行った。

1. 2. 3 情報と認知科学分野における音楽の研究について

ピアノ奏法について下道[20]が、MIDI(Musical Instrument Digital Interface)と画像観察により研究している。打鍵と離鍵のタイミングから熟達者の方が音の流れがスムーズな理由を突き止めようとしている。今までピアノ指導者の経験に基づく主観に任せられていたピアノ奏法を、このように客観的に手の動きを調べて指導に役立てようとしている。

MIDI 及びその前身にあたる、打鍵を記録する装置を使った研究は数多く行われている。ピアニストによる演奏の個人的、性格的な違いを測った研究は C.E.Seashore[16]を始め多くの研究者が取り扱っている。Seashore はピアノ演奏の中でそれぞれの音の強さ(intensity)と時間(time)をハンマーの動きから捉えて、ピアノに取り付けたカメラにより記録している。それにより同じ曲でもピアニストによりさまざまな解釈を行って演奏していることがわかった。そして1人のピアニストは何度弾いてもほぼ同じ解釈で弾いていることが確認された。L.H.Shaffer[18]は、ピアノのアクションをコンピューターによりデジタル化し、音の強さと長さを記録した。右手と左手の音量差や音量を増やしていく傾きを計算したりして、ピアニストの技法を表わした。L.H.Shaffer & N.Todd[19]の研究では音楽的な構造やフレーズを表現するのにピアニストはテンポを部分的に変えていることがわかった。又、その曲を練習していない場合はたとえ同一のピアニストであっても、弾くたびに違う解釈で弾かれていることもわかった。N.Todd[30]は、音楽が階層的にできていることに注目し、Time-span reduction を用いてリズムの構造から作品の階層を実証した。J.Sloboda[23]は、調性音楽と無調音楽での記憶の違いを取り上げて、階層的な音楽や調性音楽の方が記憶しやすいことを述べている。M.Clynes&J.Walker[2]は、弦楽四重奏で4人の演奏者が演奏する時に相互に合うように無意識に計算していることに注目し、その心理的な時計はテンポの安定性が示しているという。

演奏の実際の音量の変化や音の長さは上記のような手法で明らかになってきた。そして演奏者が行っている作品の解釈の一つとして、構造を表現するために音量や音の長さに変化をつけていることがわかった。これを始めとして、まだ採取できるデータは少ないが、音量や音の長さのデータにより、二者の演奏の違いを見ることが出来る。ピアノ教育の研究について言えば、先生の演奏方法と生徒の演奏方法の違いを見ることが出来るから役立たせることができる。

最近ではピアニストの演奏に負けない演奏をコンピューターにさせることを目的とした「自動演奏生成」の研究もさかんになっている。五十嵐[5]他 Psyche のグループでは、楽曲構造分析や曲想記号、発想記号を表現する一般的な演奏ルールと、それらを人間がどのように解釈し演奏しているかを分析し、具体的なパラメータ値を決定している。それを未知曲に適用し、芸術的な自動演奏を目指している。星芝と堀口[3]はコンピュー

ターに人間らしい演奏をさせるために、複数のピアニストの演奏値から平均値を出して、標準的な演奏を求めている。

これらの研究は、演奏者が考えてることや、表現しようとしていることを明らかにすることから始まる。よってピアニストに負けない演奏をコンピューターにさせることに留まらず、ピアノ教育において生徒が上達していく過程とも大いに関係していくであろう。

村尾[10]によるとアメリカの音楽教育研究は、60年代は演説草稿のようなものだったというが、70年代後半には心理学的研究の傾向が認知研究としての方向へ唱えられるようになったという。80年代前半には M.Serafine[17]がもっともラディカルに認知研究としての方向を主張し、構造としての音楽のわかりかた、学習のプロセスの研究の重要性を主張した。そして80年代後半には認知科学ブームが起こった。心理学や音楽教育だけではなく、コンピューターサイエンスから言語学、文化人類学、音楽分析理論、記号学といった専門家が音楽認知と学習について学際的アプローチをした。その頃 J.Sloboda[22]は、音楽を理解していく上で今後どのようなことに着目すべきか述べている。波多野誼余夫編集の認知科学の著書において大浦[11]は、音楽科の大学生を対象に作品の理解について研究している。演奏記号をすべて消した楽譜で初見演奏をさせ、その20分後には演奏記号を各自記入させて再度演奏を行うというものである。その記述から転調や曲の構造を理解した様子が覗えたという。認知科学分野で音楽研究が進んでくると、情報科学分野の音楽研究では演奏者が作品を解釈したことを、どのように表現しているかという分析を強弱や速さに注目して行うようになった。それは演奏者の習熟にも関係しており、作品を理解するほど強弱や速さの変化が何度弾いてもほぼ同じになるということがわかった。

このように情報科学のアプローチによる演奏の研究は、もちろんまだ人間の演奏そのものを再現したり、人間の感情がどのように演奏に反映されるか、といった課題には答えきれてはいない。しかし演奏者がどのように音楽を認識し、作品を解釈しているかを部分的にであれ捉えることができる。音楽教育においても情報科学のアプローチを使うことで、客観的な討論ができると考えられる。音楽教育の実践の場では、先生は生徒に対してどのような指導方法が有効かを知りたい。前述にあった演奏技法の習得方法だけではなく(セクション 1.2.1)、各々の生徒が「創造的な演奏」を行うためには、先生が生徒の資質や上達具合を知り、それに合わせた指導方法を施すことが理想である。本研究ではピアノ・レッスンのケーススタディにおいて、指導により変化していく生徒の演奏と先生の演奏を比較する際に MIDI も用いることにした。分析においてはこれらの客観的な MIDI による結果だけではなく、主観的評価の結果も取り入れていく。

1. 3 演奏について

スワンウィック[26]は、ポランニー[13]の「我々は、語ることができるより多くのことを知ることができる」という文章で表わされた「暗黙知」に触れている。音楽は全体的な特質によって印象づけられるが、その印象に貢献しているメロディー、リズム、楽器の響きなどの詳細のすべてについても、ただ暗黙に知るだけだと述べている。またスワンウィックは幼児期以後の音楽における8つの発達モードの螺旋状モデルを提示している。まず音をならす「感覚的モード」から始まり、技術的な工夫を始める「操作的モード」という社会参加を意識したモードへ移行する。続いて直接的な表現を行う「個人的モード」から、社会参加を意識して単調な表現になってしまう「日常的モード」へ移行する。次に個人的に構造上の探究を始める「思弁的モード」を通して、一般に認められている演奏の真似をする「慣用的モード」へと進行する。これらを経て、音楽に対する価値を考える過程や感情の過程を意識する「象徴的モード」に入り、ついには歴史的、音楽的、心理的、哲学的な方法で概念化することができる「体系的モード」へ行き着くという。新しい楽曲に直面したときにも、この発達モードの過程が再活性されると考えることができる。

生田[7]は日本の伝統芸道において「技」に狭く限定せず、目指すべき「対象」全体について「わざ」という表記を用いて論じている。日本の伝統芸道には、学習者が一つの作品を全体的な模倣の繰り返しにより習熟していく特徴がある。クラシックのピアノの学習のように、作品に段階性があり易しい曲から難しい曲へと配列されているのとは違い、非段階的な学習方法であるという。学習者は「善いもの」として価値を認める「形」を模倣し、やがて「形」の中でどの動きが必然的であり、どの動きが偶発的であるかなどの事柄の意味を身体全体で納得し、全体的活動の意味へと移行していくという。「形」の中の必然の部分については自分なりに変化させることは許されず、偶然の部分については自分に合った工夫をすることが可能である。この「型」へのプロセスはピアノ演奏の過程と同じではないだろうか。Schön [15]は音楽のレッスンには、模倣の段階と創造の段階という2つの段階があるという。模倣の段階では先生の演奏を通じて今までにない演奏方法を学び、その中でどこが作曲者の意図として捉えるべきところか、又はどこが先生の創造であり、生徒自身が創造してよい部分なのかを捉えることが模倣の段階で期待されることである。

本研究を行うにあたり、クラシック音楽における「創造的な演奏」への過程について図 1.1 にあるように考えた。大浦[11]は、優れた演奏を行うには曲の理解が的確に行われていても、それを十分に表現できなければ聴き手に伝わらないことを指摘し、それには演奏解釈だけではなく演奏技能の熟達も必要であると言っている。ある1つの作品を演奏するという事は、言葉で明確に説明することのできない2つの「知」を統合していくことであると考えられる。

1つめの「知」は「音楽的技法」である。これは指を速く動かす、大きな音量を出す、といったメカニカルな技法ではなく、フレージング(楽句の区切り法)やリズム、アーティキュレーション(スタッカート、レガートなどを表現)、アゴーギグ(速度法)、デュナーミク(強弱法)[16]などを表現できる技法や、さまざまな音色を操れる技法である。しかしどのような力加減で、又は身体の各部分をどのような形にすれば表現できるかということは、演奏者自身にも明確には説明のつかないものである。2つめの「知」は「作品の解釈」である。作品の背景、時代様式、そして楽譜に書かれた音符の配列や表情記号等により、その作品はどのような演奏が理想であるかを解釈する「知」と言える。演奏者がその時点までに習熟し、独自のものとして兼ね備えてきた2つの「知」が適切に統合されたときに「創造的な演奏」が生まれると考える。この2つの「知」を統合する力を「奏作力」と呼ぶ。生徒が指導されたことをもとに、自分なりに作品を解釈して「創造的な演奏」をできることが理想であり、本研究のテーマである。

本研究では「音楽的技法」と「作品の解釈」、及びこの2つの「知」を統合する「奏作力」の3つに対して「音楽知」と呼ぶことにする。

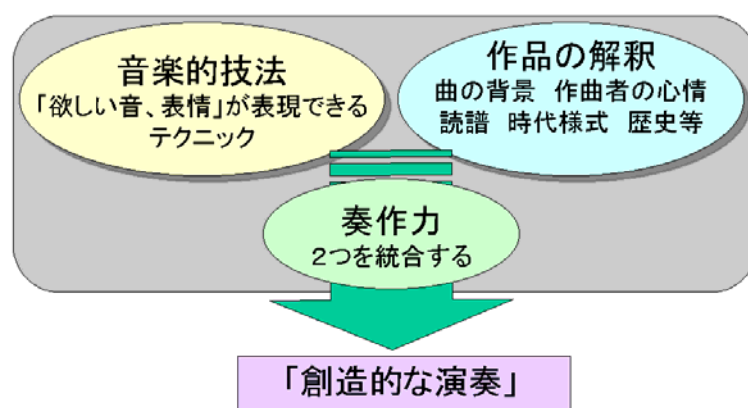


図 1.1 「音楽知」とは

「音楽知」とは「音楽的技法」「作品の解釈」及びこの2つを統合する「奏作力」のことである。

1. 4 本論文の構成

第2章では指導方法と学生の資質との関係が学習効果に及ぼす影響について分析するために、ピアノを専攻する学生へ行った質問票調査について述べる。分析によると、相性が悪いと思われる指導方法と学生の資質の組み合わせにより、学習効果が上がっていた。加えて、多くの学生が期待する指導方法と、大学における指導方法との違いが戸惑いを生む要因になっていると示唆された。多くの学生が期待する指導方法とは、先生がレッスンを通して導こうとしている事柄について、学生ができるようになるまで手取り足取り指導をすることである。一方で大学の先生は作品の解釈や音色といった表現のしかたについては、学生の期待通り指導を行っていることがわかったが、学生がそれらを表現できるようになるまで、手取り足取り指導する傾向はないことがわかった。

第3章では第2章の結果を踏まえて、模倣の段階を想定した手取り足取りの指導方法から創造の段階を想定した指導方法への変化が、生徒の演奏にもたらす効果を生徒の資質も踏まえて明らかにすることを目的に、定量的な観測をピアノ・レッスンのケーススタディにおいて行った。記録はMIDI、VCRとDATで撮った。レッスン終了後には生徒と先生が演奏日を伏せた状態で10段階の主観評価を行った。結果から手取り足取りの指導方法を行っている間は、生徒の演奏は先生の演奏に近づいていくことが確認された。主観評価からは、生徒が「創造的な演奏」を求めているのか、又は先生が提示した演奏方法をきちんと習得しようとしているのかといったことがわかった。そして演奏差の推移と生徒の目指している演奏から、創造の段階へ移行するように指導方法を変えるタイミングの概要を掴むことができた。

第4章では第2章と第3章の結果から考察を行う。本研究ではプロフェッショナルの演奏家を目指す生徒と、楽しみで演奏することを目的とした生徒との差異を考慮せずに、ピアノ・レッスンを行う以上どのような生徒でも各々の資質に合わせて創造的な演奏ができるという考え方をもとに行っている。本研究の結果と日本の伝統芸道における「わざ」の習得方法を参考に、生徒の資質により創造の段階へ移行するタイミングを考慮する必要性と、その前の模倣の段階における指導の留意点について述べる。続いて第5章では今後の抱負にも触れて「おわりに」とする。

第 2 章

「音楽知」の習得に関する質問票調査の分析

2. 1 はじめに

大学の音楽学部でピアノを専攻する学生のほとんどは、幼少の頃からピアノ・レッスンに励んできているが、幼少から大学在学時まで同じ先生にレッスンを受けている例は稀である。音楽学部に進学を希望した時点で、大学の先生によるホームレッスンに通うようになることも多い。当然入学後には大学の先生に替わるが、場合によっては入学前から指導を受けている先生と並行してレッスンを受けることもある。学生の中には、先生が替わったことで戸惑いを感じたり、どのように演奏してよいかわからなくなったり、コンクールや試験の成績が悪くなったりといった混乱を生じることがあるという。その理由の一つに、先生と学生の演奏に対する考え方の違いが、学習効果にも影響を及ぼしているのではと考えられる。本研究では、演奏方法は言葉で明確に表せられない「知」であることを前提に、「音楽知」というコンセプトにより「創造的な演奏」を説明した(セクション 1.2.1)。

演奏は「音楽的技法」と「作品の解釈」という2つの「音楽知」を統合する「奏作力」で行われると考える。しかしこの2つの「音楽知」が平等に統合されているとは限らない。「音楽的技法」を重視して指導する先生や学習する学生も存在するであろうし、「作品の解釈」を重視して指導する先生や学習する学生も存在するであろう。前者は音色やアーティキュレーションを上手に表現する技法を習得するために、部分的な指導や練習を好むと考えられるし、後者は全体的な作品のイメージを実現するために、全体を通した指導や練習を好むかもしれない。これらのような作品への取り組み方の違いを、それぞれ「指導方法の差異」と「学生の資質」とした。

調査では音楽学部でピアノを専攻する学生に、大学で指導を受けている先生と大学入学以前に受けていた或いは現在並行して指導を受けている先生の指導方法について質問した。大学の先生に替わったこと或いは違うことで「差異」を感じたかという質問に加え、変化のあった学習効果について、そして学生自身の資質について質問した。

回答から大学の先生と入学以前の先生を比較して指導方法の差異を取り、どの指導方法の差異に「差異」として感じたのか、また一方では学習効果を上げたのかという分析を行った。次に指導方法の差異と学生の資質を説明変数とし、学習効果を目的変数とし

た重回帰分析を行い、どのような組み合わせが学習効果を最大にするかということ調べた。

分析の結果、大学の先生に替わったことで作品の解釈が深くなったと回答した学生が多かった(57.1%)。この学習効果に関係したと思われる指導方法には、作品の時代背景といった説明だけでなく、音色や表現について説明をすることも含まれていた。また重回帰分析の結果によると、学生の資質と対照的な要素を持つと思われる指導方法により、学習効果があがっていることがわかった。

次に学生が着目している指導方法の因子を調べた。結果は部分的指導方法、説明的指導方法、先導的指導方法という因子が強いことがわかった。ここから学生は目指すべき演奏ができるようになるまで、手取り足取り指導してもらうことを期待していることがわかった。

以上の結果から学生の資質と指導方法、それぞれの持つ要素が対照的でありながら良い学習効果が出ることと、大学の先生の指導方法が、大多数の学生が期待する指導方法から外れた場合に「差異」を感じる要因になっていることが示唆された。

本章はセクション 3.2 で実施要綱について述べ、セクション 3.3 ではデータの分析方法と結果について、セクション 3.4 では考察について述べる。最後のセクション 3.5 では「おわりに」と題し、問題点と次の研究との関係について述べる。

2. 2 実施要綱

大学の音楽学部ピアノ専攻の学生を対象に質問票調査を行った。実施は 2000 年 7 月初旬から郵送による回答形式で行われ、締切は 7 月 20 日に設定した。調査対象は音楽学部ピアノ専攻の学生で、今回 2 校の大学の協力を得た。1 校めが愛知県立芸術大学 音楽学部 器楽専攻 ピアノコース全学年で、2 校めが京都市立芸術大学 音楽学部 ピアノ専修 全学年である。回収率は愛知県立芸術大学が 34.4%(90 名中 31 名)、京都市立芸術大学が 41.2%(60 名中 25 名)で、全体では 37.3%(150 名中 56 名)であった。

質問項目は表 2.1 にあるように、学生の戸惑いや学習効果が指導方法や学生の資質と関係があるかを分析できるように設定されている。

表 2.1 質問項目

Q1	(1) 回答者(学生)の属性について (2) 学生が指導を受けている(或いは受けていた)先生の属性について 大学の先生： 現在大学で指導を受けている先生 入学以前の先生： 過去に指導を受けた先生の中で1番印象が強い先生、又は現在並行して指導を受けている先生
Q2	大学の先生と入学以前の先生の関係について
Q3	15 項目の指導方法について ・大学の先生、入学以前の先生それぞれがどのくらいの頻度でその指導方法を行っているか(或いは行っていたか)。
Q4	指導者が替わったことでの(或いは違うことでの)指導方法の差異と戸惑いについて
Q5	指導者が大学の先生に替わったことでの(或いは違うことでの)学習効果について
Q6	回答者(学生)の資質について

2. 3 回答の分析

回答をもとに分析を行った。まず大学の先生が行う指導方法にどのような傾向があるかを知るために、大学の先生と入学以前の先生(或いは並行して指導を受けている先生)それぞれにおける5段階評価の平均値と、大学の先生に替わったことによるそれぞれの指導方法の増加の割合をとった(セクション 2.3.1)。次に大多数の学生が大学の先生に替わったことで差異を感じたり、戸惑いを感じたりしたか、そしてどの学習効果が上がったかを分布により調べた(セクション 2.3.2)。それを受けてどの指導方法が差異や、戸惑いを感じる要因になったか(セクション 2.3.3)、どの指導方法が学習効果をもたらす要因になったか(セクション 2.3.4)を知るために、差異、戸惑い、学習効果に関する質問に対してそれぞれの回答者群が、15 項目の指導方法にどのような変化があったかを調べた。次に学生の資質や指導方法が学習効果に及ぼす影響があるかを知るために、15 項目の指導方法における大学の先生と入学以前の先生との差と、学生の資質のうち1項目ずつを説明変数として、学習効果を目的変数とした重回帰分析を行った(セクション 2.3.5)。最後に因子分析を用いて回答者である大多数の学生がどのような指導方法を期待しているかを調べた(セクション 2.3.6)。

2.3.1 大学の先生の指導方法の傾向

大学の先生の指導方法にどのような傾向があるかを調べるために、質問票 Q3 の 15 項目の指導方法に対する回答の平均値と分散値を出した(詳細は付録参照)。15 項目の指導方法について 5 段階による頻度(5 は「全くその通り」)を大学の先生、入学以前の先生それぞれに対して回答してもらったがその平均値の一覧を表 2.2 に示す。また大学の先生はこれらの指導方法の頻度が多い(5 段階評価の 4 と 5)か、または少ない(5 段階評価の 1 と 2)か、その割合の一覧を表 2.3 に示す。

表 2.2 それぞれの指導方法の平均値

	Q3a	Q3b	Q3c	Q3d	Q3e	Q3f	Q3g	Q3h	Q3i	Q3j	Q3k	Q3l	Q3m	Q3n	Q3o
	全体を通す	部分的にさらう	音楽的技法の指導	部分練習の教示	背景・イメージの説明	時代様式の説明	「まとめて」と言う	「うたって」と言う	「音を聴いて」と言う	実演しながら指導する	隣のピアノで同時に弾く	先生がピアノに合わせて歌う	手振りを使う	音色の出し方の指導	表現・音色を比喻で説明
大学の先生	3.5	3.8	4.3	2.9	3.9	3.4	3.0	4.0	4.1	4.2	2.9	3.3	3.0	4.2	4.1
入学以前の先生	3.2	4.3	4.4	4.0	3.7	3.3	3.1	4.3	4.2	4.1	3.0	3.5	2.9	4.0	4.0

表 2.3 それぞれの指導方法の増加と減少

	Q3a	Q3b	Q3c	Q3d	Q3e	Q3f	Q3g	Q3h	Q3i	Q3j	Q3k	Q3l	Q3m	Q3n	Q3o
	全体を通す	部分的にさらう	音楽的技法の指導	部分練習の教示	背景・イメージの説明	時代様式の説明	「まとめて」と言う	「うたって」と言う	「音を聴いて」と言う	実演しながら指導する	隣のピアノで同時に弾く	先生がピアノに合わせて歌う	手振りを使う	音色の出し方の指導	表現・音色を比喻で説明
評価5, 4 (%)	37.5	17.9	23.2	12.5	33.9	35.7	19.6	17.9	17.9	30.4	33.9	23.2	33.9	41.1	37.5
評価1, 2 (%)	21.4	44.6	23.2	62.5	32.1	35.7	33.9	30.4	28.6	25.0	26.8	33.9	28.6	25.0	28.6

その結果、大学の先生と入学以前の先生との平均値の差が大きかったのは「Q3d. どのような部分練習を行えばよいかを教示する」という指導方法であった。大学の先生が平均 2.9 で、入学以前の先生は平均 4.0 であり(表 2.2)、大学の先生では、この指導方法が少なくなったと感じた学生は 62.5%に及んだ(表 2.3)。「Q3b. レッスン中、部分的にさらうことが多い」という指導方法についても、大学の先生が平均 3.8 で、入学以前の先生は平均 4.3 であり(表 2.2)、大学の先生では、この指導方法が少なくなったと感じた学生は 44.6%に及んだ(表 2.3)。

理由として大学生はメカニカルな技法についてある程度習得できているために、このような部分的にとりあげる指導は必要なくなっていると考えられる。しかし音楽的技法は、大学生には依然難しいことなので、部分的にとりあげる指導があっても良いように考えられる。この事実から、大学の先生はあえて手取り足取りともいえるような指導を行わないようにしているのではとも考えられる。これについてはセクション 2.4 の考察にて討論を行う。

また「Q3n. さまざまな音色の出し方について指導する」と「Q3o. 比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法については大学の先生、入学以前の先生とも平均が 4.0 以上であったが(表 2.2)、大学の先生では、この指導方法が多くなったと感じた学生は前者(Q3n)で 41.0%、後者(Q3o)で 37.5%に及んだ(表 2.3)。

ここから大学の先生が、音色について指導を行おうとしていることや、学生が音色に気遣えるレベルに達していることがわかる。このような指導は部分的に取り上げて行われると思うが、前述の結果では、部分的にさらったり、部分練習の教示は少なくなっていた。

2. 3. 2 大学の先生に替わったことによる変化

(1) 差異や戸惑い

質問票 Q4 への回答によると、82.1%の回答者が大学の先生(大学の先生)に替わった時に差異を感じていた。しかしそのうち 46.4%の回答者は戸惑いはなかったという(表 2.4)。

表 2.4 大学の先生に替わったことで指導方法に差異を感じたり戸惑ったりしたか

		戸惑い		合計
		あり	なし	
差異	あり	35.7%	46.4%	82.1%
	なし	5.4%	12.5%	17.9%
合計		41.1%	58.9%	100.0%

(2)学習効果

質問票 Q5 の入学以前の先生から大学の先生に替わったこと、または違うことでどのような学習効果があったかという質問の中で、「Q5b. 作品に対する解釈が深くなった」という問いに対し、57.1%の学生が「その通り」「全くその通り」と回答した(表 2.5)。

表 2.5 大学の先生に替わったことによる学習効果

	あてはまらない	どちらとも言えない	その通り
技法の上達が速くなった	12.5%	57.1%	30.3%
作品の解釈が深くなった	7.2%	35.7%	57.1%
練習のしかたがわかるようになった	14.2%	53.6%	32.1%
仕上がりが速くなった	16.1%	50.0%	33.9%

この結果から大学の先生が、作品に対する知識を多く持っていることがわかった。そして学生が作品の解釈について、意識が大きくなっていると受け取れた。

2. 3. 3 指導方法の差異と学生の受けとめ方

このセクションでは入学以前の先生から大学の先生に替わったり、違ったりしたことで差異や戸惑いを感じたのは、どの指導方法が要因かをさぐる。そのために質問票の Q4 「指導者が替わったことで差異や戸惑いを感じたか」という質問と Q3 の 15 項目の指導方法との関係を調べた。まず Q3a~o それぞれの指導方法について、大学の先生と入学以前の先生の 5 段階による頻度の差を出した。次に Q4 で「差異を感じた」と回答した回答者群と「差異は感じなかった」と回答した回答者群に分けて、それぞれの群で Q3a~o における大学の先生と入学以前の先生の差の平均値を出した(図 2.1)。同じように Q4 で「戸惑いを感じた」と回答した回答者群と「戸惑いを感じなかった」と回答した回答者群に分けて、それぞれの群で Q3a~o における大学の先生と入学以前の先生の差の平均値を出した(図 2.2)。

(1) どの指導方法の差異が「差異」と感じるきっかけになったか

入学以前の先生から大学の先生に替わったことで「差異を感じた」と回答した回答者の群は、「Q3a レッスン中、曲全体を通して弾くことが多い」という指導方法が入学以前の先生よりも大学の先生の方が多くなったときと、「Q3d どのような部分練習を行えばよいかを教示する。」という指導方法が入学以前の先生よりも大学の先生の方が少なくなったときに、指導方法に「差異がある」と感じたことがわかった。

逆に「Q3j 先生はピアノで実演しながら指導をする。」という指導方法が多くな

ったときには、それを「差異がある」とは感じていないことがわかった(図 2.1)。

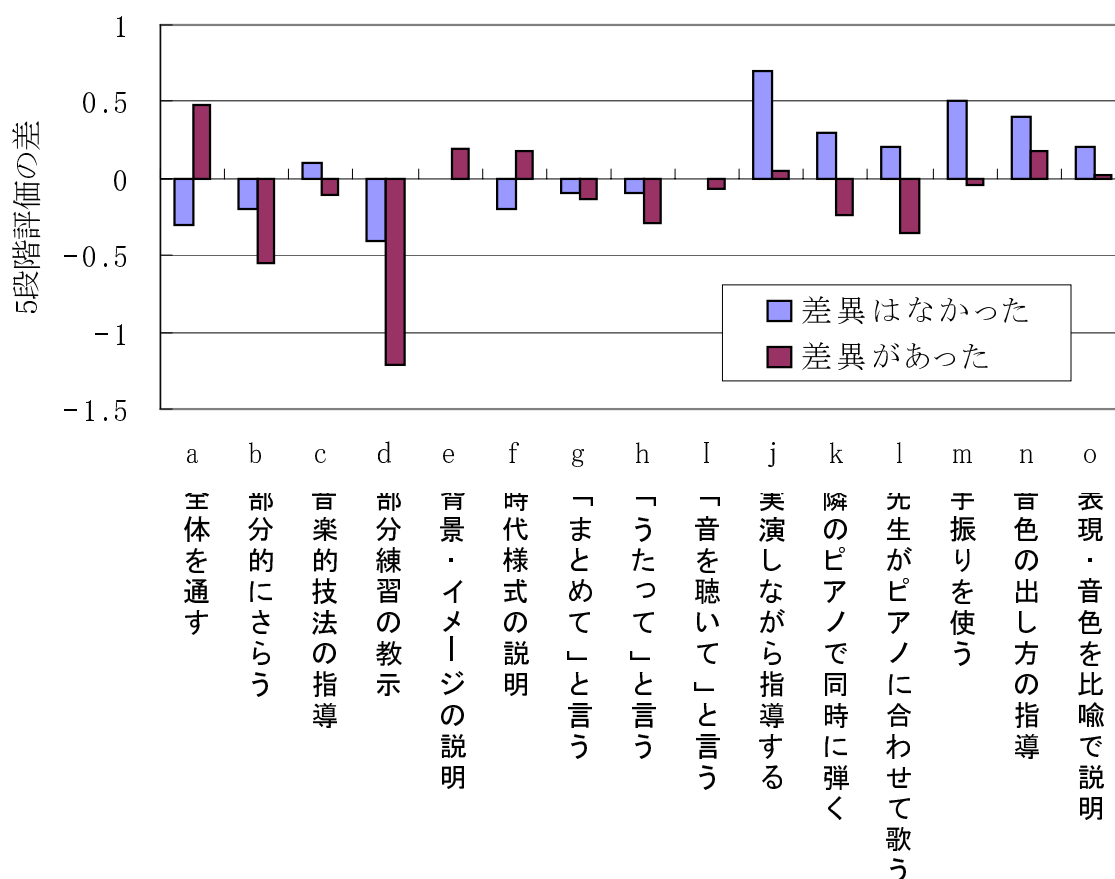


図 2.1 指導方法の差異と「差異」の有無を感じたことの関係

a:両側棄却率 15%で有意 d:両側棄却率 5%で有意

※図の見方： 「Q3a 全体を通す」という項目について説明する。大学の先生に替わったことで「差異があった」と感じた学生にとっては、レッスンでこの「Q3a 全体を通す」という指導方法が行われる頻度が、入学以前の先生よりも平均 0.48(5段階評価)上がっていたということである。

大学の先生は部分練習の教示が少ないという傾向があるが(セクション 2.3.1)、今回の分析では、部分練習の教示が少なくなると、学生は差異を感じるという結果が出た。差異を感じるということは、それだけ学生にとって意識の高い指導方法であると考えられる。ところが大学の先生はこの指導方法で行うことが少ない。

(2) どの指導方法の差異が「戸惑い」を感じるきっかけになったか

「Q 3 f 時代様式について説明する。」という指導方法が多くなったときに「戸惑い」を感じ、逆に「Q 3 j 先生はピアノで実演しながら指導する」という指導方法が多くなってもそれは「戸惑い」と受け取られなかったようである(図 2.2)。

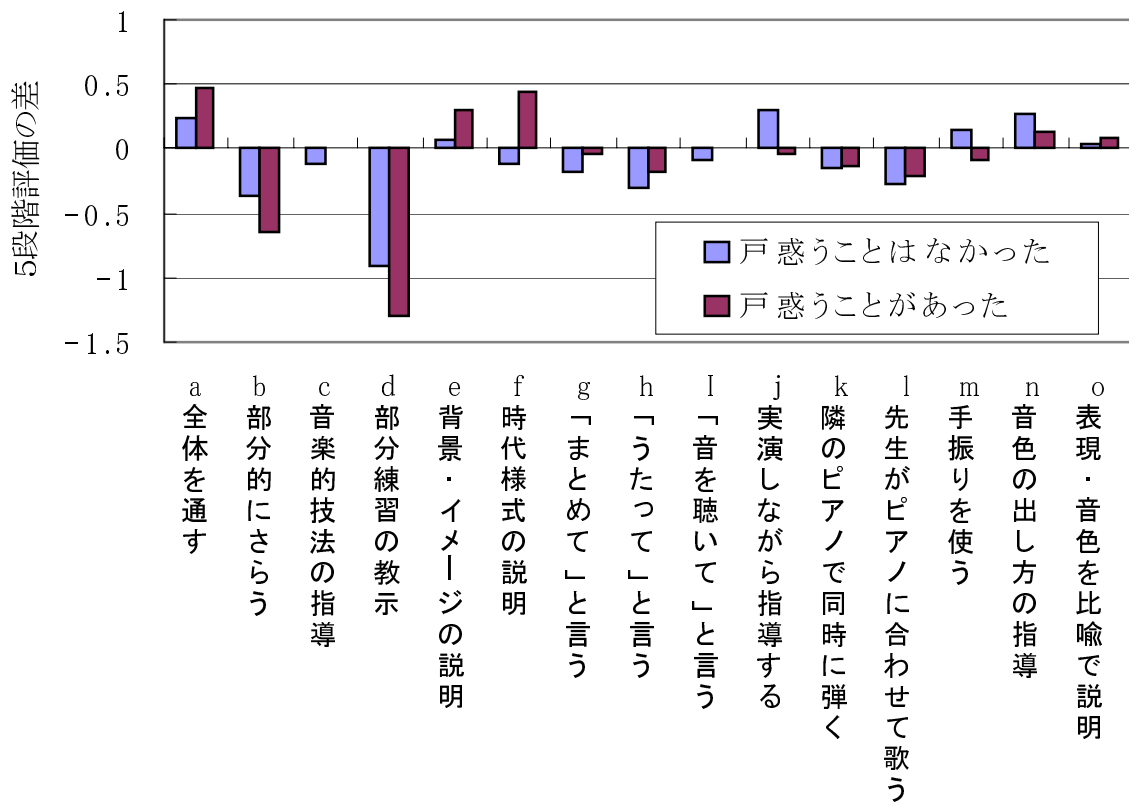


図 2.2 指導方法の差異と「戸惑い」の有無を感じたことの関係

2. 3. 4 指導方法の差異と学習効果

このセクションではどの指導方法が学習効果をあげたかを知るために、Q5 の学習効果に関する質問と Q3 の 15 項目の指導方法との関係を調べた。まず Q3 のそれぞれの質問項目での大学の先生と入学以前の先生に対しての 5 段階(5 が「全くそのとおり」)による評価の差を出した。次に Q5a 「技法の上達が速くなった」という質問に「速くなった(評価 5、4)」と回答した回答者群と「速くはならなかった(評価 3、2、1)」と回答した回答者群に分けて、それぞれの群で Q3a~o における大学の先生と入学以前の先生の差の平均値を出したものを図 2.3 に示す。同じように Q5b、c、d それぞれで評価 5、4 に回答した回答者群と評価 3、2、1 に回答した回答者群に分けて、それぞれの群で Q3a~o における大学の先生と入学以前の先生の差の平均値を出したものを図 2.4~2.6 に示す。

(1) 技法の上達はどのような指導方法の差異が影響したか

「技法の上達が速くなった」と認識した学生には「Q 3 c 曲の部分での音楽的技法の効果について説明する」「Q 3 n さまざまな音色の出し方について指導をする」「Q 3 o 比喻を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が入学以前の先生よりも大学の先生の方が多くなったという傾向が見られた。また「Q 3 l あなたが弾くピアノに合わせて歌う」「Q 3 m 指揮者のように手振りを使う」という指導方法が少なくなったという傾向も見られた。

「技法の上達は速くはならなかった」と認識した学生には「Q 3 b レッスン中部分的にさらうことが多い」「Q 3 c 曲の部分での音楽的技法の効果について説明する」「Q 3 d どのような部分練習を行えばよいか教示する」「Q 3 o 比喻を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が大学の先生に替わったことで少なくなった傾向がみられた。また「Q 3 m 指揮者のように手振りを使う」という指導方法が多くなったという傾向も見られた(図 2.3)。

技法が上達が速くなるには、部分的に音色や音楽的技法について指導されることが有効であることがわかった。一方で先生がピアノに合わせて歌ったり、指揮者のように手振りを使ったりという、曲全体を通したときに行われ易いと思われる指導方法では、技法の上達が速くはならないことがわかった。

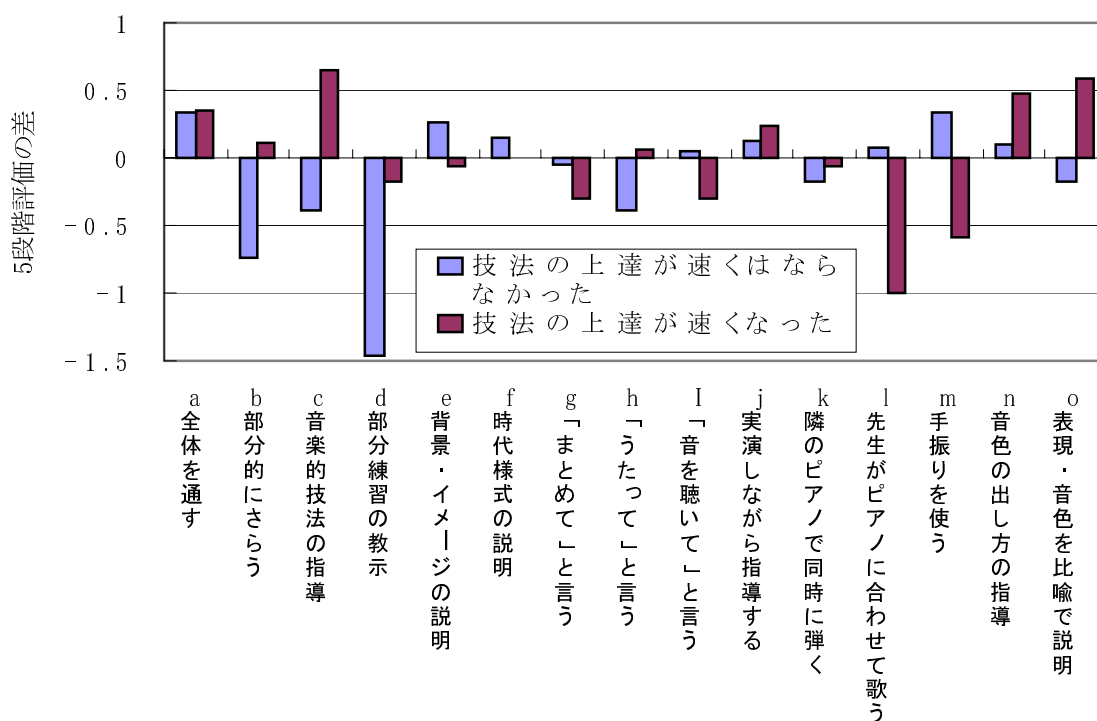


図 2.3 指導方法の差異と技法の上達との関係

l:両側棄却率 10%で有意

(2) 作品の解釈の深まりはどのような指導方法の差異が影響したか

「作品の解釈が深くなった」と認識した学生には「Q 3 e 曲全体の背景、イメージを説明する」「Q 3 f 曲の時代様式について説明する」「Q 3 n さまざまな音色の出し方について指導する」「Q 3 o 比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が入学以前の先生よりも大学の先生の方が多くなったという傾向が見られた。

また「作品の解釈が深くはならなかった」と認識した学生には「Q 3 a レッスン中、曲全体を通して弾くことが多い」という指導方法が多くなり、「Q 3 d どのような部分練習を行えばよいかを教示する」「Q 3 o 比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が少なくなったという傾向が見られた(図 2.4)。

この結果から、「作品の解釈」とは曲の背景やイメージ、時代様式といったことだけではなく、楽譜に記されたものからどのような音色が良いか、どのような表現をしたらよいか、といったことも含まれていることがわかった。

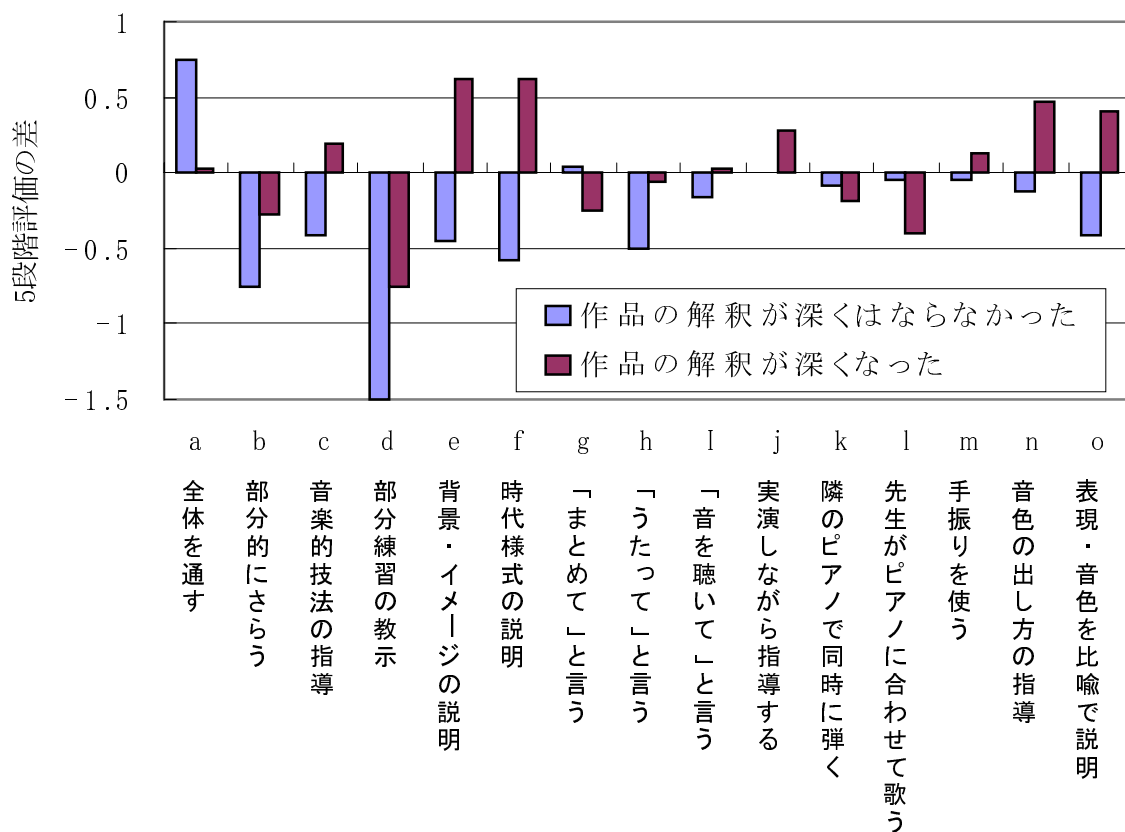


図 2.4 指導方法の差異と解釈の深みとの関係

n:両側棄却率 20%で有意 a:両側棄却率 10%で有意

d,f:両側棄却率 5%で有意 g:両側棄却率 1%で有意

(3) 練習のしかたがわかるようになるということにどのような指導方法の差異が影響したか

「練習のしかたがわかるようになった」と認識した学生には「Q3j 先生はピアノで実演しながら指導をする」「Q3o 比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が入学以前の先生よりも大学の先生のほうが多くなったという傾向が見られた。その一方で「Q3l あなたが弾くピアノに合わせて歌う」という指導方法が少なくなったという傾向が見られた。

「練習のしかたがわかるようにはならなかった」と認識した学生には「Q3b レッスン中部分的にさらうことが多い」という指導方法が少なくなったという傾向が見られた(図 2.5)。

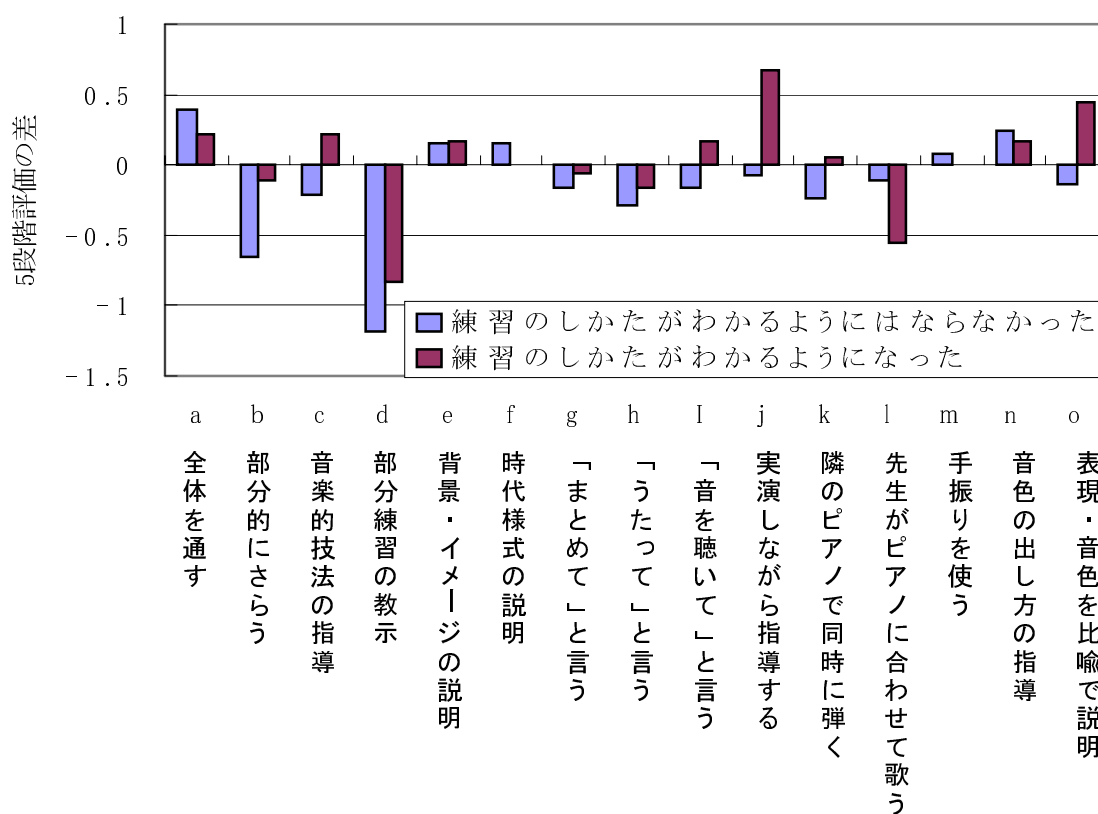


図 2.5 指導方法の差異と練習のしかたがわかるようになることとの関係

l:両側棄却率 20%で有意 a,c:両側棄却率 10%で有意

e:両側棄却率 5%で有意

この結果から、学生にとっての練習とは部分的に表現や音色について取り上げることであり、それは先生の実演による指導が有効であると考えていることがわかった。

(4) 曲全体の仕上がりが速くなることにどのような指導方法の差異が影響したか

「仕上がりが速くはならなかった」という認識をした学生には「Q3 j 先生はピアノで実演しながら指導をする」という指導方法が入学以前の先生よりも大学の先生の方が多くなる傾向が見られた(図 2.6)。

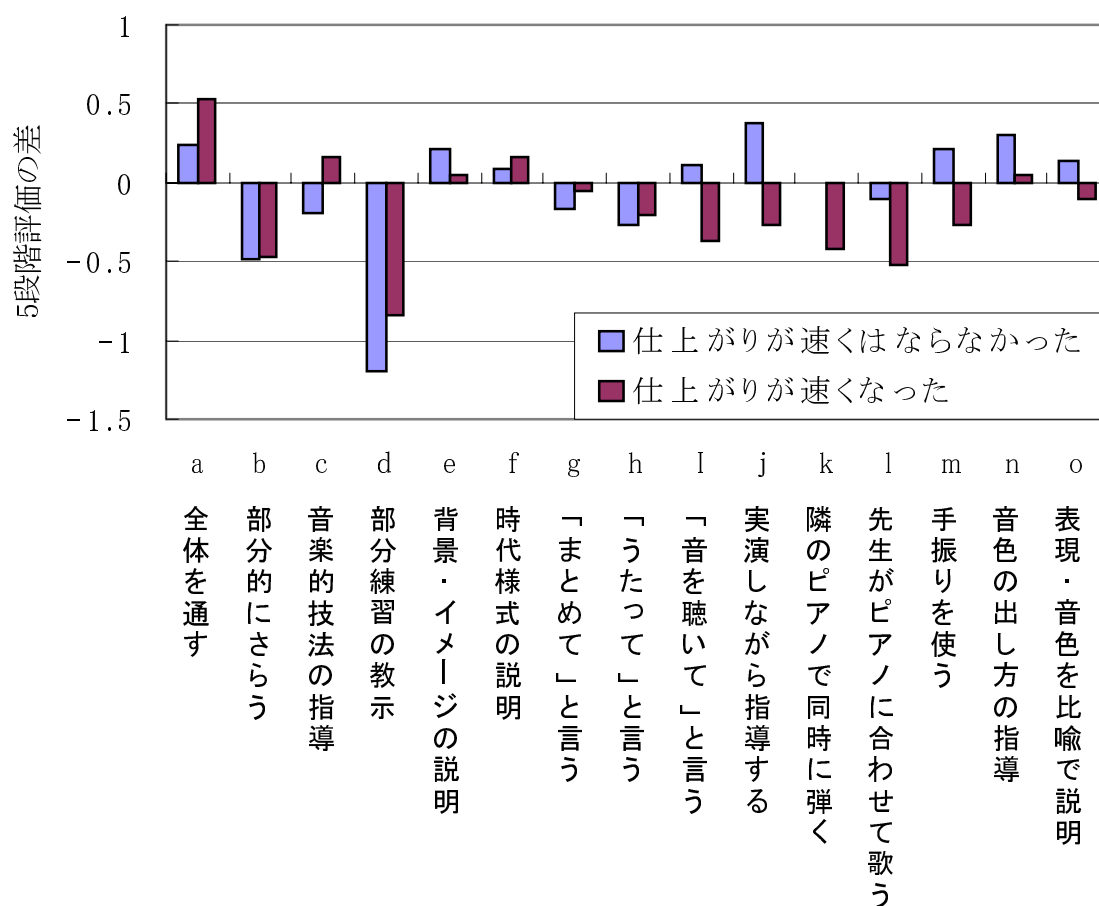


図 2.6 指導方法の差異と仕上がりが速くなることとの関係

d,j:両側棄却率 10%で有意 m:両側棄却率 5%で有意

学生が仕上がりが速くなるには、先生が実演してみせてくれることが関係していると考えているということから、仕上がるという意味は、先生の提示する演奏方法を習得することであると考えていることが示唆された。

2. 3. 5 学習効果を上げる指導方法と学生の資質

指導方法と学習効果の相関は見えだが、学生の資質との関係を調べるために Q5 の学習効果を目的変数とし、Q3 の大学の先生と入学以前の先生の差と Q6 の学生の資質を説明変数として重回帰分析を行った結果を表 2.6 に記す。

表 2.6 学習効果に最適な指導方法と学生の資質

		係数
切片		2.883
Q3ad	全体を通す	0.064
Q3bd	部分的にさらう	0.245 *
Q3cd	音楽的技法の指導	0.046
Q3dd	部分練習の教示	0.146
Q3ed	背景・イメージの説明	0.114
Q3fd	時代様式の説明	-0.064
Q3gd	「まとめて」と言う	0.195
Q3hd	「うたって」と言う	0.189
Q3id	「音を聴いて」と言う	-0.093
Q3jd	実演しながら指導する	0.000
Q3kd	隣のピアノで同時に弾く	-0.027
Q3ld	先生がピアノに合わせて歌う	-0.255 **
Q3md	手振りを使う	-0.071
Q3nd	音色の出し方の指導	0.113
Q3od	表現・音色を比喻で説明	0.027
q6g	自習では弾き通す	0.208 **
R ²		0.660
F		5.48E-05
y=Q5a		

「技法の上達が速くなった」

**棄却率 1%で有意 *棄却率 5%で有意

棄却率が 1%~5%の範囲で調べたところ、Q5a「技法の上達が速くなった」という学習効果を最大に上げるのは、Q6g「自習では 1 曲を弾き通すことが多い」という資質をもつ学生に対して、Q3b「レッスン中、部分的にさらうことが多い」という指導方法が多くなり、Q3l「あなたが弾くピアノに合わせて歌う」という指導方法が少なくなるという変化が生じたときであることがわかった。Q3b「レッスン中、部分的にさらうことが多い」という指導方法は「部分」に重きを置き、一方 Q3l「あなたが弾くピアノに合わせて歌う」という指導方法は「全体」に重きを置いている。Q6g「自習では 1 曲を弾き通すことが多い」という学生の資質も「全体」に重きが置かれている。よってここに補完関係が成り立っていることがわかった。

2. 3. 6 学生が期待する指導方法

回答者である学生がどのような指導方法を期待しているかを知るために、15 項目の指導方法における大学の先生と入学以前の先生の差を取り、その差をもとに相互の相関係数を出した。そしてその結果をもとに因子分析を行った。

(1) 指導方法の差異による相関係数

Q3 のそれぞれの質問項目において、大学の先生と入学以前の先生の差を取り相関係数を出し、検定を行った結果を表 2.7 に示す。

表 2.7 各々の指導方法における大学の先生と入学以前の先生との差による相関係数及び検定結果

		Q3a	b	c	d	e	f	g	h
		全体を通す	部分的にさらう	音楽的技法の指導	部分練習の教示	背景・イメージの説明	時代様式の説明	「まとめて」と言う	「うたって」と言う
Q3a	全体を通す	1.0000							
b	部分的にさらう	-0.4760**	1.0000						
c	音楽的技法の指導	-0.2101	0.3979**	1.0000					
d	部分練習の教示	-0.2339	0.4658**	0.4426**	1.0000				
e	背景・イメージの説明	-0.0474	-0.0030	0.2009	0.0914	1.0000			
f	時代様式の説明	-0.0065	-0.0123	0.1388	0.0685	0.7371**	1.0000		
g	「まとめて」と言う	0.3791**	-0.3925**	-0.3114*	-0.2930*	0.0372	0.1836	1.0000	
h	「うたって」と言う	-0.1949	0.0227	0.2699*	0.3457**	-0.0695	-0.2654	-0.2385	1.0000
i	「音を聴いて」と言う	-0.0469	0.0303	-0.1211	0.2424	0.2623	0.2120	0.4098**	0.0546
j	実演しながら指導する	-0.0478	0.1940	0.2708*	0.2425	0.3234*	0.1986	0.0581	0.0088
k	隣のピアノで同時に弾く	0.0890	0.1637	0.2329	0.0358	0.2253	0.0960	-0.1822	-0.0055
l	先生がピアノに合わせて歌	-0.0749	0.0295	-0.1140	0.0192	-0.1539	-0.1464	0.2588	0.1408
m	手振りを使う	-0.1877	0.1873	0.0010	0.1163	0.2519	0.1336	0.1013	-0.0960
n	音色の出し方の指導	0.0622	0.0819	0.3766**	0.2023	0.3365*	0.3674**	0.0865	0.0035
o	表現・音色を比喩で説明	-0.2705*	0.2876*	0.4077**	0.2365	0.4577**	0.3967**	0.0257	0.2047

		i	j	k	l	m	n	o
		「音を聴いて」と言う	実演しながら指導する	隣のピアノで同時に弾く	先生がピアノに合わせて歌	手振りを使う	音色の出し方の指導	表現・音色を比喩で説明
Q3a	全体を通す							
b	部分的にさらう							
c	音楽的技法の指導							
d	部分練習の教示							
e	背景・イメージの説明							
f	時代様式の説明							
g	「まとめて」と言う							
h	「うたって」と言う							
i	「音を聴いて」と言う	1.0000						
j	実演しながら指導する	0.4604**	1.0000					
k	隣のピアノで同時に弾く	0.0374	0.4100**	1.0000				
l	先生がピアノに合わせて歌	0.2995*	0.1576	-0.2989*	1.0000			
m	手振りを使う	0.4428**	0.4623**	0.0218	0.4896**	1.0000		
n	音色の出し方の指導	0.0976	0.5774**	0.0652	0.2498	0.2307	1.0000	
o	表現・音色を比喩で説明	0.2835*	0.3858**	-0.0487	0.1518	0.3216*	0.4137**	1.0000

*棄却率 5%で有意 **棄却率 1%で有意

(2) 指導方法の因子分析

それぞれの指導方法の特徴を考えるために、7つの因子(全体的指導方法、部分的指導方法、実演的指導方法、説明的指導方法、身体表現的指導方法、自己反省的指導方法、先導的指導方法)を列挙した。その上で15項目のそれぞれの指導方法がその7つの因子にあてはまるかどうかを先に検討した。そして表2.7から導き出された相関係数が±0.4以上の組み合わせについて、それぞれにあてはまる共通因子を表2.8に記した。これらから部分的指導方法、説明的指導方法、先導的指導方法の3つの指導方法の因子に対して学生が指導方法として関心を寄せていることがわかった。

表 2.8 大学の先生と入学以前の先生の差による因子分析

因子		全体的	部分的	実演的	説明的	身体表現的	自己反省的	先導的
a	全体を通す							
b	部分的にさらう							
c	音楽的技法の指導							
d	部分練習の教示							
e	背景・イメージの説明							
f	時代様式の説明							
g	「まとめて」と言う							
h	「うたって」と言う							
l	「音を聴いて」と言う							
j	実演しながら指導する							
k	隣のピアノで同時に弾く							
l	先生がピアノに合わせて歌う							
m	手振りを使う							
n	音色の出し方の指導							
o	表現・音色を比喻で説明							
(a-b)								
b-d								
c-d								
c-o								
e-f								
e-o								
g-l								
l-j								
l-m								
j-k								
j-m								
j-n								
l-m								
n-o								

2. 4 考 察

はじめに、大学の先生にどのような指導方法の特徴がみられ、その指導方法を学生がどのように受け止め、学習効果が上がったかという結果について考察する。

大学の先生の指導方法には、入学以前に指導を受けた先生或いは現在並行して指導を受けている先生と比較して、どのような特徴があるかを調べたところ、「どのような部分練習を行えばよいかを教示する」と、「レッスン中、部分的にさらうことが多い」という指導方法が少なくなり、「さまざまな音色の出し方について指導する」と「比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が多くなる傾向がわかった(セクション 2.3.1)。

これらのうち、「どのような部分練習を行えばよいかを教示する」という指導方法が少なくなると、学生は入学以前に指導を受けた先生や現在並行して指導を受けている先生と比較して、指導方法に「差異がある」と感じる要因になっていることもわかった(セクション 2.3.3)。またこの指導方法が少なくなった学生は、大学の先生に替わった(或いは違った)ことで、「技法の上達が速くはならなかった」と感じていたり、「作品の解釈が深くはならなかった」と感じている傾向もみられた(セクション 2.3.4)。

2つめの特徴である、「レッスン中、部分的にさらうことが多い」という指導方法が少なくなったという学生も、大学の先生に替わった(或いは違った)ことで、「技法の上達が速くはならなかった」と感じていたり、「練習のしかたがわかるようにはならなかった」と感じている傾向がみられた(セクション 2.3.4)。

以上の結果から、学生が部分練習の方法を教示されたり、部分的にさらいながら指導されることが少なくなると、学習効果にはつながらないと考えていることが示唆された。しかし実際には大学の先生の方が、この2つの指導方法を行うことが少なくなっていた。部分練習の方法を教示することが少なくなっている理由の1つに、大学入学前であれば習熟年数との兼ね合いからみても、メカニカルな技法が不得手である場合が多く、先生が部分練習の方法を教示し、速く熟達できるように手助けしていることが考えられる。2つめの、レッスン中部分的にさらうという指導方法が少なくなっている理由の1つに、学生の弾く作品が大曲であり、大学の授業時間内では部分的にさらう時間が取れないからであろうと考えられる。

大学の先生の指導方法の全般的な特徴の3つめ、4つめとして、「さまざまな音色の出し方について指導する」と「比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が多くなる傾向がわかった。この2つの指導方法が大学の先生に替わった(或いは違った)ことで多くなった学生は、「技法の上達が速くなった」「作品の解釈が深くなった」と感じている傾向がみられた。加えて「比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法が大学の先生に替わった(或いは違った)ことで多くなった学生は、「練習のしかたがわかるようになった」と感じている傾向もみられた(セクショ

ン 2.3.4)。

「さまざまな音色の出し方について指導する」という指導方法は大学入学前のピアノ学習者に施すのは難しいと考えられる。また大学入学前の学習者を指導している先生方の中には音色の出し方の指導に困難を感じている場合も考えられる。大学の先生はこの指導を行う力を持っているということが、この結果から考えられた。

「比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」という指導方法は大学入学前の学習者を指導している先生でも可能と考えられるが、やはり前述したように大学入学前の学習者の力量からか、音色に焦点をおいた指導を施す余裕がないために、大学の先生の方がこの指導方法が多くなったという結果が出たのではないかと考えられる。

次に技法の上達という学習効果を最大に上げる学生の資質と指導方法との関係について考察する。自習で1曲を弾き通すことが多いという「全体」に重きのある資質をもつ学生に対して、部分的にさらうことが多いレッスンを行い、先生がピアノに合わせて歌うという「全体」に重きのある指導方法が少なくなる時に、学習効果を最大に上げていることがわかった。要するに学生の資質と対照的な傾向を持つと思われる指導方法により学習効果が上がっているということである。この質問票を作成するにあたって、指導方法と学生の資質が、両者の演奏への考え方により傾向が違くと、学習効果にも影響を及ぼすのではないかと考えていた。しかし違う傾向の指導方法と学生の資質という組み合わせで、学習効果があがるという興味深い結果が出た。(セクション 2.3.5)。

最後に学生の期待する指導方法に関して考察する。学生に回答してもらった、大学の先生と大学入学前もしくは現在並行して指導を受けている先生についての指導方法に関する5段階評価の差異をもとに因子分析を行ったところ、考えられる7つの因子のうち、部分的指導方法、説明的指導方法、先導的指導方法という3つの因子が強く関係していることがわかった(セクション 2.3.6)。この結果から、図 2.7 に示したように、学生が作品の背景や時代様式、音色の出し方といった説明をしてもらうことだけではなく、どのように弾けばよいか、どのように練習を行えばよいかというように、先生の示唆する演奏に先導してもらえる指導をしてもらうことに期待していることがわかった。一方で大学の先生は「さまざまな音色の出し方について指導する」と「比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する」といった指導方法で作品の解釈を深める効果を上げており、これらは学生の期待に沿うものであることがわかっている。しかしレッスンでは部分的にさらったり、学生が自習でどのように部分練習を行うとよいかという教示をしたりということを行わない傾向があった(セクション 2.3.1)。この結果から大学の先生がさまざまな音色の出し方や表現のしかたを学生に呈示はするものの、学生がそれらを習得して、演奏へ統合する「奏作力」を高める指導まではしていない傾向がわかった。要するに学生の期待する部分的、先導的指導方法は行わない傾向にあるということである。

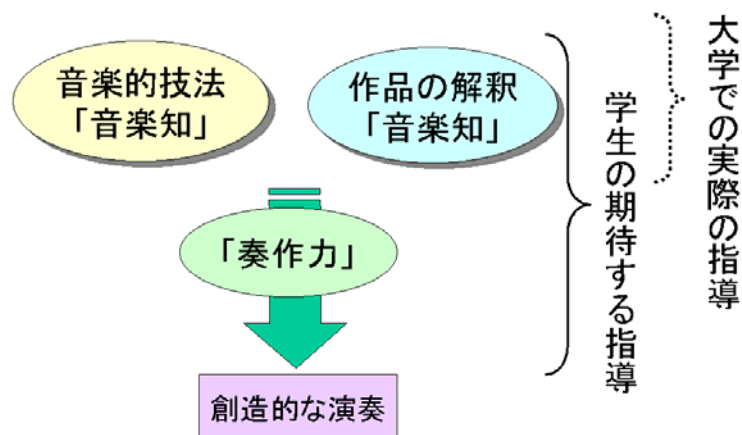


図 2.7 学生の期待する指導と大学の先生の実際の指導の違い

以上の結果から、先生が替わることで戸惑いを感じたり、どのように演奏してよいかわからなくなったり、という問題が起きる理由は、大学の先生が行う指導方法と大多数の学生が期待する指導方法に差異があったからと言えるであろう。そして学習効果をあげる指導方法と学生の資質との関係は、同じ傾向であれば良いというわけではなく、違う傾向により効果をあげているという結果が示された。

2. 5 おわりに

大学の音楽学部でピアノを専攻する学生を対象に質問票調査を行った。大学の先生と、大学入学以前或いは現在並行して指導していただいている先生、それぞれがどのような指導方法を多く用いてレッスンを行っているか(或いは行ったか)という質問に対して学生に回答してもらった。次に先生が替わったこと(或いは違うこと)で学生が戸惑いや、差異を感じたかということと、学習効果が上がったかという質問に回答してもらった。最後に学生の資質についての質問も設け回答してもらった。

その結果から相関係数を出し、因子分析、重回帰分析、及び独自の手法で分析した。質問

票を作成するにあたって、先生と学生の演奏への考え方の違いが指導方法や学生の資質に表れ、傾向の違う組み合わせでは学習効果にも影響を及ぼすのではという仮説を掲げていた。今回の分析では要素の違う指導方法と学生の資質という組み合わせにより、技法の上達に最大の効果をあげているという結果が出た。

また大多数の学生は部分的、説明的、先導的指導方法を先生に期待していることがわかった。しかし大学の先生は部分的、先導的指導方法を行わない傾向にあることがわかり、この差異が学生の戸惑いに通じているのではと示唆された。

大学の先生が部分的、先導的指導方法を行わない傾向にあること理由に、学生に「創造的な演奏」をしてほしいために、あえて手取り足取りといった指導を行わないのではと考えられる。よって今後の課題として、指導方法と生徒の演奏効果について調べることにより、大学の先生と学生との関係について、より深く考察することができるように思う。それには実際のピアノ・レッスンにおいて、指導方法によって生徒の演奏にどのような変化が生じるかを定量的に追っていくことが望ましいと考える。

第 3 章

ピアノ・レッスンのケーススタディ

3. 1 はじめに

第2章の質問票による調査では、ピアノを専攻する大多数の学生は部分的指導方法、説明的指導方法、先導的指導方法を好むという傾向がみられた。これら3つの傾向からは、学生が作品に対しての深い解釈を望んでいるだけでなく、その解釈されたものが実際に表現されるようになるまで、手取り足取りの指導を先生に期待していることが示唆された。

D. A. Schön [13]はチェリストのP. Casalsが自分の演奏方法を完全に模倣するよう指示したレッスンの事例を取り上げた。それは生徒に自分のコピー演奏を求めていたわけではなく、生徒が教えられたことをもとに、自分なりに演奏を創り上げることを期待していたのだという。前者は模倣の段階であり、後者は創造の段階であると言えよう。

前述の大多数の学生が望む指導方法は、どちらかといえば模倣の段階における指導方法であり、大学の先生が行う指導方法は創造の段階における指導方法ではと考えられる。学生も創造の段階において、自分らしく演奏できることを目指しているはずであるが、期待している指導方法は意に反して模倣の段階に留まってしまうものではないだろうか。

そこで次に2つのピアノ・レッスンを行い、先生が途中で意図的に創造の段階を目指して指導方法を変えた場合と、継続して指導方法を変えなかった場合とでは、どのように生徒の演奏が違ってくるかを研究した。記録として演奏のデータと全レッスン終了後の主観評価、及び各レッスンでの生徒の感想を集めた。先生と生徒の演奏差の推移により生徒がどちらの段階にいるかがわかった。演奏差と生徒の全レッスン終了後の主観評価の結果を照らし合わせることで、それぞれの生徒が目指している演奏がわかり、その上模倣の段階から創造の段階への移行するタイミングが示唆された。この結果から生徒が目指している演奏といった資質を考慮して、どのような指導方法を行っていくことが望ましいかについて考察を行った。

次のセクション3.2ではピアノ・レッスンの実施要綱について、続いてセクション3.3ではデータの分析方法について述べ、セクション3.4では結果、セクション3.5では結果に対する考察について、そしてセクション3.6では今後の展望について述べる。

3. 2 実施要綱

ピアノ・レッスンは1人あたり約3週間にわたって5回のレッスンを行った。曲目はF.Chopinの”Fantaisie-Impromptu Op.66の中間部”Moderato cantabile”(43-82小節)を使用した。なお被験者には37小節目から練習してもらい、通して演奏する際には37-82小節を演奏してもらった。この曲を選択した理由は被験者に好まれていること、構造的に理解しやすいこと、そしてロマン派の作品のため感情を入れて表現しやすいことである。先生役は筆者が行った。5回のレッスンが終了して1ヵ月後には、生徒は発表会として3回続けて通して弾いた。この日は指導を行っていない。被験者は2名(生徒A、生徒B)で両者とも幼い時からピアノ・レッスンを受けていた。生徒Aは音楽大学への進学を考えたほどの腕前である。ピアノ・レッスンが始まる前までに、それぞれの生徒は間違えずに弾けるようになるまで、各自で練習した。

どちらの生徒にも第1回のレッスンでは作品の背景、作品の形式(A,A',Bの3種類のフレーズから構成されていること)、及びその各々のフレーズに書かれた強弱記号、表情記号の確認を行った。第2回のレッスンでは生徒の弾くピアノに合わせて先生が歌うという指導方法を主に行った。また先生が模範演奏として生徒の前で弾いた。第3回のレッスンではメカニカルな技法と音楽的技法、両方を解決するためにどのようにして力を抜けばよいかといった問題を、実際に指、手、腕の動きを先生が生徒に指導した。そして譜面に書かれた記号をもとに具体的にどのような弾き方をしたらよいか、部分的に取り上げて指導をした。

第4回、第5回のレッスンは生徒A、Bそれぞれ違う指導方法で行われた。生徒Aの第4回のレッスンでは生徒の演奏を録音した。その場で再生し生徒A、先生が聴きお互いが感想を言い合った。ほとんど細かい指導は行わずに通して弾くことを繰り返した。第5回のレッスンでは生徒Aはほとんど暗譜をしており、この回も何度も通して弾いた。先生が発言した内容は第1回から第3回のレッスンで指導したことの復習であった。対照的に生徒Bには第4回、第5回とも第1回から第3回までのレッスンと変わらずに細かい指導を行った。

レッスンは両者とも学内の施設にて、YAMAHA Silent Grand Piano C5を使用した。このピアノはコンピューターに繋がられ、MIDIデータが採取できる。ワークステーションによりMIDIデータ(Note-on/off, velocity, pedal message)を記録し、ほかにVCRとDATで記録を取った。生徒には毎回のレッスンの最初と最後に曲を通して弾いてもらった。レッスン後には生徒にその日のレッスンでの指導方法や演奏の印象を書いてももらった(付録参照)。先生はこの記述を1ヶ月後の演奏が終わるまで読んでいない。また先生は生徒達には聞かれない状況で生徒と同じように曲を通して弾き、記録した。

5回のレッスンの最初と最後に弾いてもらった各々の生徒の演奏、合計10の演奏録音を集めて、生徒と先生にはいつの演奏かわからないように順序を変えた。これらの演奏

録音を 3 回にわたり生徒と先生が聴いて、10 段階(10:大変良い)の主観評価を行い、合わせて感想を記述した。ある 1 つの演奏を基準に評価するように指定したのではなく、それぞれ 10 の演奏をシャッフルしたものを 3 ターム用意して、1 ターム目で点数をつけながらどんな演奏が入っているかを知り、2 ターム目でそれぞれの被験者が持った基準により点数をつけ、3 ターム目で再度その基準で点数をつけるという意味で 1 曲につき 3 回にわたり聴いた。その後時間を経てから、2 人の生徒の演奏の中で良い評価を得たものと、1 ヶ月後の演奏、先生の演奏、合計 10 の演奏録音を用意した。先と同じ方法で誰のいつの演奏かわからない状態にして、生徒 A、B、先生が聴いて、コメントを重視した評価を行った。

3. 3 データの分析

まず MIDI format を右手のデータと左手のデータに分けた。その両手に分けたデータから IOI(the inter-onset interval)を得た。これは 1 つの note on message(音が始まったという信号)から次の note on message の間を測ったものである。それらのデータを楽譜を見ながら四分音符単位の IOI として計算した。次に velocity のデータを note-on message から取った。velocity とは鍵盤を押す速さである。そのデータを四分音符単位の平均値を割り出した。そして四分音符単位の IOI と velocity のデータを式(1)により正規化した。

$$\tilde{x}_i^{(n)} = \frac{x_i^{(n)} - \bar{x}^{(n)}}{s^{(n)}} \quad (1)$$

$\tilde{x}_i^{(n)}$ は n 番目の演奏の i 番目の四分音符の正規化された IOI 又は velocity である。

$x_i^{(n)}$ は n 番目の演奏の i 番目の四分音符の IOI 又は velocity の生データである。 $\bar{x}^{(n)}$ は n 番目の演奏の IOI 又は velocity の平均値である。 $s^{(n)}$ は標準偏差である。今後この論文の中で使われる”IOI” ”velocity”は特に断りのない限り正規化された IOI, velocity である。そして生徒の演奏と先生の演奏を式(2)により比較した。

$$d^{(n)} = \sqrt{\frac{\sum_i^N \left(x_i^{(t)} - x_i^{(s,n)} \right)^2}{N}} \quad (2)$$

$d^{(n)}$ は n 番目の生徒の演奏と先生の演奏の曲全体における差異である。 $x_i^{(t)}$ は先生の演奏の最初から数えて i 番目の四分音符(単位)の正規化された IOI 又は velocity である。

$x_i^{(s,n)}$ は生徒の n 番目の演奏の最初から数えて i 番目の四分音符(単位)の正規化された IOI 又は **velocity** である。 N は曲の研究に使われている部分の四分音符(単位)総数である。

先生の通して弾いた演奏、3回分を記録にとり、その3回を式(2)により差異を計算した。同一人物の演奏による差異を求めることにより、他人の間での差異の最小値を予測するためである。結果は次のようになった。IOI の $d^{(n)}$ は 0.36~0.54、**velocity** の $d^{(n)}$ は 0.37~0.48。先生の3回の演奏は聴く限りでも大変に似ている。よって IOI、**velocity** とも他人である生徒と先生の差の最小値は 0.6 ぐらいであろうと主張できる。0.6 になったときに模倣の段階の終了を意味していると言えそうである。

3. 4 結果

3. 4. 1 主観評価の結果

(1) 生徒 A の演奏に対する主観評価

表 3.1 は先生と生徒 A の主観評価の結果とそれぞれの演奏に対する感想を記している。表 3.1 からは3回目のレッスンの最初の演奏の評価が、先生も生徒 A も最低になっていることがわかる。生徒 A の評価は3回目のレッスンに向かって評価が低くなっていき、最後のレッスンに向かって評価が高くなっている。先生の演奏へ近づいていくということは、指導を通じて新しい演奏方法を取り入れられるように努力している時期であるといえる。しかし指導されたことを頭で理解して、おおよそ言われたとおりに弾けたとしても、演奏として自分のものになるには時間が必要である。それは生徒 A と先生の、2回目のレッスンから4回目のレッスンの最初の演奏にかけての感想からも推測される。生徒 A の感想から生徒 A が目指している演奏とは先生の指導したとおりの演奏ではなく、生徒 A のイメージを自然に表現した演奏であることが示唆された。

先生の主観評価は、2回目のレッスンの最後と4回目のレッスンの最後で高くなっている。2回目のレッスンの最後の演奏には「躍動感がもうひといき。」と記されているので、丁寧な演奏であると評価しながらも、それ以上に生徒 A らしさが演奏に見られない、大人しい演奏であると評価しているようにとれる。4回目のレッスンの最後の演奏については、「メロディが上手に繋がっている。」「メロディがうたえている。」という感想を出している。「メロディを繋げる」ということを5回のレッスンで中心的に教えてきたことの一つであるので、生徒 A がそれを習得したことがわかる。また、「メロディがうたえている。」という感想を持っていることから、生徒 A が技術的にも余裕が出てきていることがわかる。

表 3.1 生徒 A の演奏に対する主観評価

レッスン	演奏	平均点 (生徒A)	平均点 (先生)	コメント(上段: 生徒A) コメント(下段: 先生T)
1回目	1st	5.67	6.00	A:完成度は低いですが曲に対して素直に感じたままに弾いている。 T:うたわせている。メロディが一様な感じ。
	last	6.67	7.67	A:まとまりはないが、メロディラインは好きなどところがある。 T:テンポ感が良い。1つのフレーズのまとまりがあまりない。
2回目	1st	6.00	7.67	A:記譜通りに弾こうとして力みすぎている。重い。 T:力が入ってしまい、音量差がでずらい。不自然。
	last	4.00	8.67	A:無難に弾こうとしていてつまらない、ppの右手は良い。 T:メロディが丁寧。躍動感がもうひといき。
3回目	1st	2.33	7.00	A:先へ急いでしまって耳障り。音の透明度はわりと好き。 T:速すぎる。フレーズ間に変化がある。硬い。ゆとりがない。
	last	4.67	7.67	A:言われるままに弾いている。メリハリをつけようとしている。 T:ppのフレーズがきれい。気を使いすぎている。のろい。
4回目	1st	5.00	7.33	A:全体に速すぎて表現力に乏しいが、音質は好き。 T:細かい音符がうたいきれしていない。あわてぎみ。
	last	6.33	9.33	A:弾きこなしているがつまらない。音質は好き。 T:メロディが上手につながっている。メロディがうたえている。
5回目	1st	6.67	8.60	A:全体に明るくて好き。上滑りしていて軽く感じる。 T:テンポ感はいい。メロディに乾いた感じがある。
	last	8.00	8.00	A:自分の弾きたい形に近い。表現が好き。 T:少しのろいがうたわせている。寂しげ。
* 発表会	2nd	8.67	10.00	A:惹かれる。イメージがある。Pの部分が宝石箱のよう。 T:自己主張が感じられる。フレーズの意味するものがほかとは違う。
* 先生	2nd	10.00	9.67	A:音がclear。ストーリー性をもっとあるといい。 T:音から音へつながっている。一見多様だが、主張がわからない。

注: *印は2回目の主観評価の結果による。

(2) 生徒 B の演奏に対する主観評価

表 3.2 からは生徒 B の主観評価が 2 回目のレッスンに向かって高くなっていき、その後 4 回目のレッスンに向かって低くなり、再び最後のレッスンに向かって高くなっていくのがわかる。生徒 B はパートごとの変化があったかということと、全体的に抑揚があるか、平板かということが評価の基準になっていることが感想からわかる。生徒 A、B どちらに対しても先生は各々のフレーズごとに変化をつけて表現するように指導していた。生徒 B の感想からは生徒 B が目指している演奏とは「先生の演奏」と考えていることが示唆された。しかしながら、先生の主観評価は生徒 B とは違い、たとえフレーズごとに変化がなくても、「大らか。」「ノリが良い。」という 3 回目のレッスンの最後の演奏に対して高かった。その後 4 回目以降のレッスンでの演奏について先生は、「考えながら弾いているよう。」「きちんと弾こうとしている。」「重い、迷っているようだ。」というように、感想を述べている。ここから生徒 B が指導されたことを習得しようと、毎回考えながら弾いている様子が覗える。

表 3.2 生徒 B の演奏に対する主観評価

レッスン	演奏	平均点 (生徒B)	平均点 (先生)	コメント(上段: 生徒B) コメント(下段: 先生T)
1回目	1st	3.67	5.33	B:機械的、全体の印象が同じ。 T:テンポ感は悪くない。長くのびる音が次へつながっている。
	last	5.33	6.67	B:メロディはうたえているが全体の印象が同じ。 T:自然で流れている。1曲の中での変化を感じない。
2回目	1st	7.33	6.33	B:パートごとの違いが出ている。流れが良くなっている。 T:落ち着いて丁寧。変化があまりない。
	last	6.67	6.67	B:メロディがうたえてきているけど、スムーズでない。 T:フレーズの終わり方が良い。
3回目	1st	6.00	6.33	B:パートごとのメリハリがない。うたえているところもある。 T:ちょっと乱暴だが演奏はおもしろい。
	last	6.00	9.00	B:パートごとの違いは出ているが、パート内はスムーズでない。 T:前へ前へといく感じ。大らか。ノリが良い。
4回目	1st	5.67	6.33	B:譜面通り弾いている感じ。全体として平板。 T:メロディがうたえている。考えながら弾いているよう。
	last	6.33	6.00	B:メロディがもたついている。抑揚はある。 T:きちんと弾こうとしている。伴奏との音のバランスが良い。
5回目	1st	7.33	5.33	B:パート内ではうたわせている。だんだん平板になっている。 T:重い、迷っているようだ。しかし丁寧である。
	last	7.67	7.00	B:ppの部分が良かった。パートごとの違いが出ている。 T:メロディの方向性を感じる。今ひとつ面白みがない。
* 発表会	2nd	8.00	6.00	B:間の取り方が良い。時々まどろっこしい。まとまっている。 T:フレーズの感じ方が独特。工夫の跡がみられる。おもしろい。
* 先生	2nd	9.60	9.67	B:曲に入っていきやすい。時々フレーズの切り替えにあれっと思う。 T:音から音へつながっている。一見多様だが、主張がわからない。

注: *印は2回目の主観評価の結果による。

(3) 生徒 A, 生徒 B 及び先生の演奏に対する主観評価

1ヶ月後の発表会を終えてから、再度主観評価を行った。今回は1回目の主観評価で順位の高かったもの(それぞれの第1位、第2位)と、1ヶ月後の演奏、そして先生の演奏を含めている。なおそれぞれの生徒は自分自身の1ヶ月後の演奏と、先生の演奏に10段階による評価を行い(表3.1、3.2)、ほかの演奏にはコメントによる評価を行った(表3.3)。三人三様の評価の基準があるのがわかる。生徒Aは音の響き、指導されたことに沿った演奏か又は独自のおもしろい演奏かといったことで評価している傾向があった。生徒Bは間の取り方やフレーズごとの変化について評価している傾向があった。先生は全体的な表情、自己主張があるかという点で評価している傾向があった。生徒A、生徒B両者ともそれぞれの1ヶ月後の演奏には満足しているということだった。

表 3.3 生徒 A、生徒 B そして先生の演奏に対する評価

番号	演奏者	演奏	1回目の評価	コメント(上段:生徒A) コメント(中段:生徒B) コメント(下段:先生T)
1	生徒A	5回目Last	生徒A:1位	A:音が輝きを持っている。カんでいるがまとまっている。 B:まとまりがある。間や弱い部分があるともっと良い。 T:流れている。突慥な所があるが、後半は懐かしい雰囲気。
2	生徒A	1回目Last	生徒A:2位	A:方向性は決まっていないが、全体的な表情があり音もclear。 B:全体の雰囲気が出ているが、フレーズの切り替えに違和感。 T:雰囲気がある。部分的にのびのある音がしている。
3	生徒A	4回目Last	先生:1位	A:好きな演奏。響きがきれい。左手が少し大きすぎる。 B:メロディが単調に感じる。 T:ひととおり弾けているが、表情がない。
4	生徒A	2回目Last	先生:2位	A:無難にこなしていて面白みがない。音の響きはきれい。 B:メロディがきれい。飽きない。 T:明るい。トリルがきつい。演奏の構築が感じられない。
5	生徒B	5回目Last	生徒B:1位 先生:2位	A:右手の音はきれい。教えられたことに忠実という感じがする。 B:後半から変化が出た。フレーズごとに違いを感じる。 T:ひととおり弾けている。やわらかい。整頓されている。
6	生徒B	2回目1st	生徒B:2位	A:指導者のカラーが出ている。 B:単調でつまらない。強弱の変化は意識しているようだ。 T:強弱を意識しすぎている。真摯さを感じる。表情がもうひとつ。
7	生徒B	3回目Last	先生:1位	A:弾けている。何とか形を作ろうとしているように感じる。 B:最初のフレーズが良い。テンポに変化がない。 T:温かみがある。これはこれで作品の解釈がされている。
8	生徒A	1ヶ月後2回目		A:惹かれる。イメージがある。Pの部分が宝石箱のよう。 B:全体的に「強い」という印象。左手が大きい。 T:自己主張が感じられる。フレーズの意味するものがほかとは違う。
9	生徒B	1ヶ月後2回目		A:音や強弱を強調しようとしているのでは。 B:間の取り方が良い。時々まどろっこしい。まとまっている。 T:フレーズの感じ方が独特。工夫の跡がみられる。おもしろい。
10	先生	2回目		A:音がclear。ストーリー性をもっとあるといい。 B:曲に入っていきやすい。時々フレーズの切り替えにあれっと思う。 T:音から音へつながっている。一見多様だが、主張がわからない。

3. 4. 2 生徒と先生の差

(1) 曲全体におけるの差

図 3.1 と 3.2 は曲全体における生徒 A、B の演奏と先生の演奏の差を示している。そのグラフに主観評価の結果を表すグラフを合わせて示した。これらの図の x 軸はいつの演奏かを示す。「1.1」は1回目のレッスンの最初の演奏を表し、「2.L」は2回目のレッスンの最後の演奏を表す。そして「M2」は1ヶ月後のリサイタルの時の2回目の演奏であることを表す。左の y 軸は式 2 により求められた velocity の差の値を表している。右の y 軸は表(主観評価の2つの表)で示した主観評価の平均値を表している。どちらのグラフも右手と左手に分けて”simple right” “simple left”としてそれぞれの四分音符単位における、正規化された velocity の単純平均値を示している。

図 3.1 では velocity の差が3回目のレッスンに向かって小さくなり、最後のレッスン

に向かって大きくなったことがわかる。興味深いことに、生徒 A による主観評価の推移が velocity の差の推移と同じ動きをしている。要するに velocity の差が小さくなるとともに、主観評価が低くなっている。逆もまた同様である。一方で図 3.2 からは生徒 B と先生の velocity の差は最後のレッスンに向かってだんだん小さくなっていることがわかる。その上、差がだんだん小さくなるにつれて、生徒 B の主観評価が大きくなっている。このように、先生と生徒の差と、生徒の主観評価の関係は生徒 A、生徒 B で反対になっていることがわかる。これはセクション 3.4.1 で示したようにそれぞれの生徒が目指している演奏の違いからきていると示唆された。

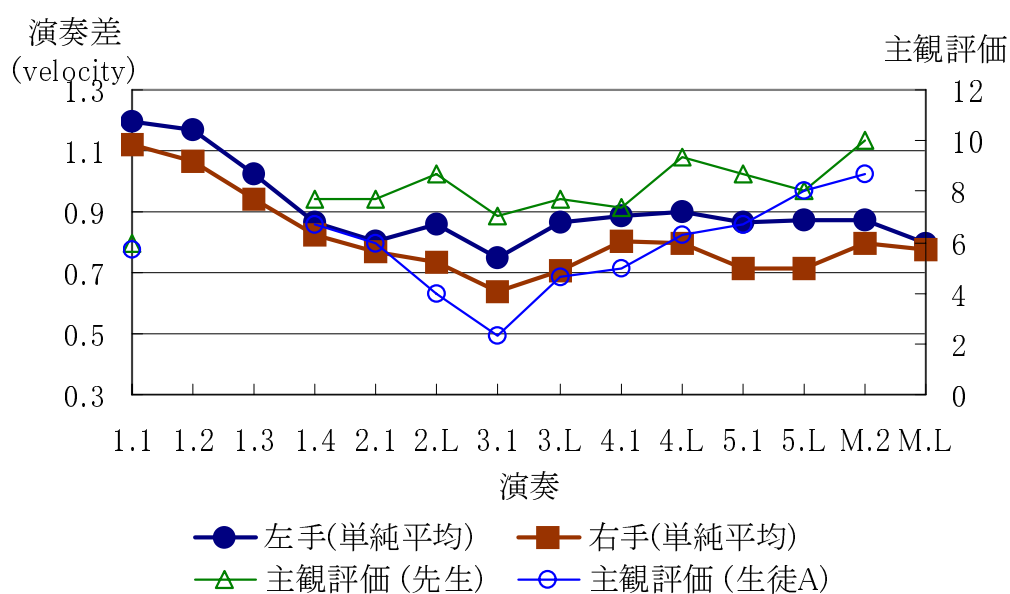


図 3.1 先生の演奏との差と主観評価の推移(生徒 A)

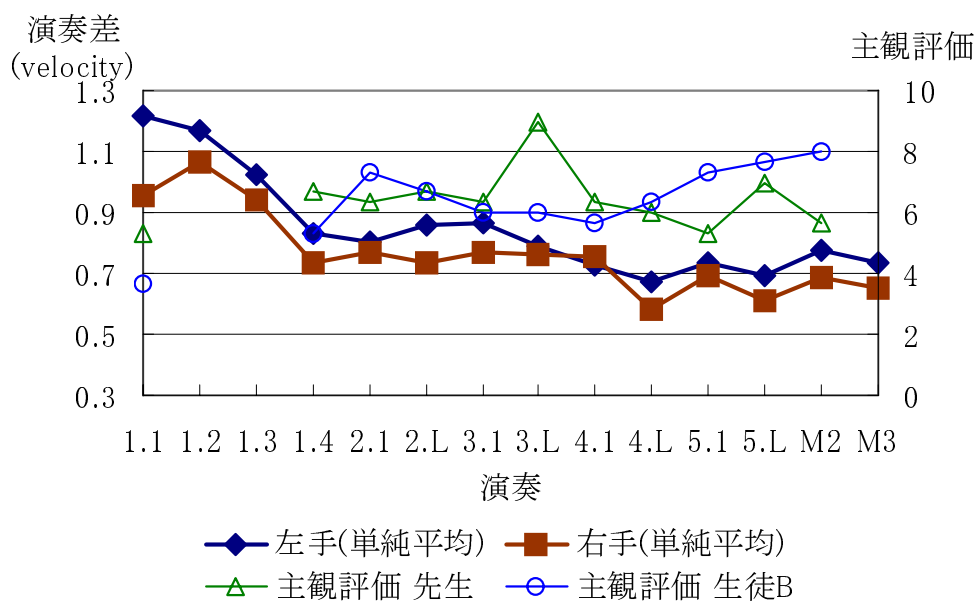


図 3.2 先生の演奏との差と主観評価の推移(生徒 B)

(2) フレーズごとによる差

表 3.4 は”Fantaisie-Impromptu Op.66”の中間部”Moderato cantabile”(43-82 小節)を 6 つのフレーズに分けて、それぞれに名前をつけて、楽譜に記されている主な強弱記号と表情記号を表示したものである。この 39 小節間の中間部には 3 つの種類 of フレーズ、A,A',B がある。フレーズ A と A' は 1 フレーズ 8 小節で作られ、フレーズ B は 1 フレーズ 4 小節で作られている。フレーズ A は八分音符の 3 連符の伴奏にのって、流れるようなメロディを右手のパートが歌う。フレーズ A' はほとんどフレーズ A と同じであるが、最後の 2 小節が違い、終止を感じさせるように作られている。フレーズ B はテクニックの面でフレーズ A と A' より難しい。3 箇所 of 跳躍進行と 6 つの音の断続的な下降型のメロディがある。その上フォルテ(強く)、スフォルツァンド(その音を強く)という強弱記号がついている。

表 3.4 Fantaisie-Impromptu 中間部における 6 つのフレーズの特徴

	名前	小節	強弱・表情記号
1	1st A	43-50	sotto voce
2	1st A'	51-56	なし
3	1st B	57-62	forte
4	2nd A'	63-70	pianissimo
5	2nd B	71-74	forte
6	3rd A'	75-82	なし

注・Paderewski 版を使用

図 3.3-3.6 は 6 つのそれぞれのフレーズにおいての、生徒と先生の velocity(鍵盤を押す速さ)及び IOI(1 つの音が出てから次の音が出るまでの長さ)の差を表している。図 3.3 からは生徒 A のほとんどのフレーズにおいての差が、3 回目のレッスンにむけて小さくなっていく様子が見られる。一方で図 3.4 からは生徒 B のほとんどのフレーズにおいての差が、4、5 回目のレッスンにむけて小さくなっていく様子が見られる。その上図 3.3 と 3.4 両方からはフレーズ 1st A、1st A'を除くフレーズの velocity の差が、1 回目のレッスンの中で小さくなっていったことがわかる。

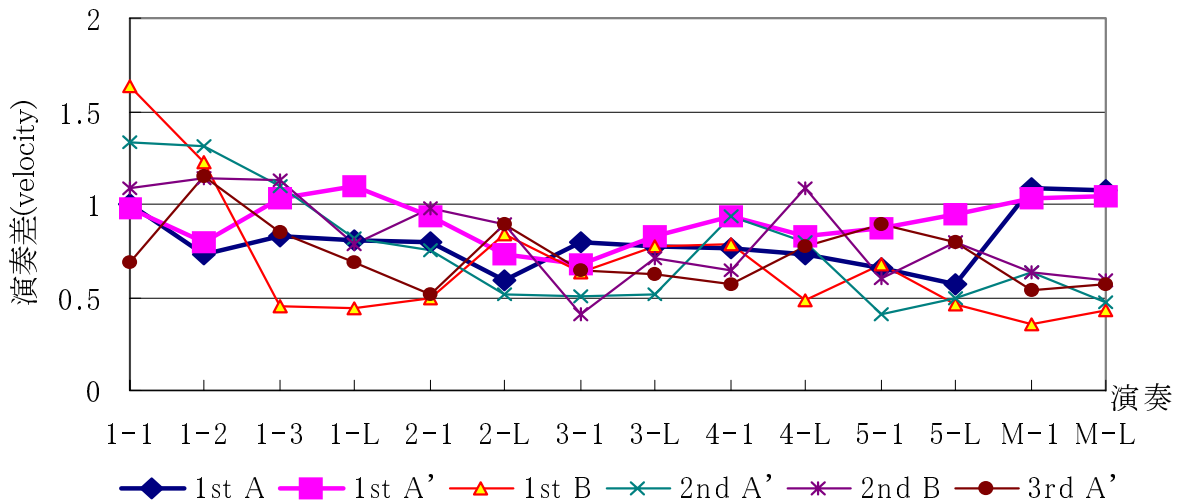


図 3.3 各々のフレーズにおける生徒 A と先生の演奏の推移(velocity)

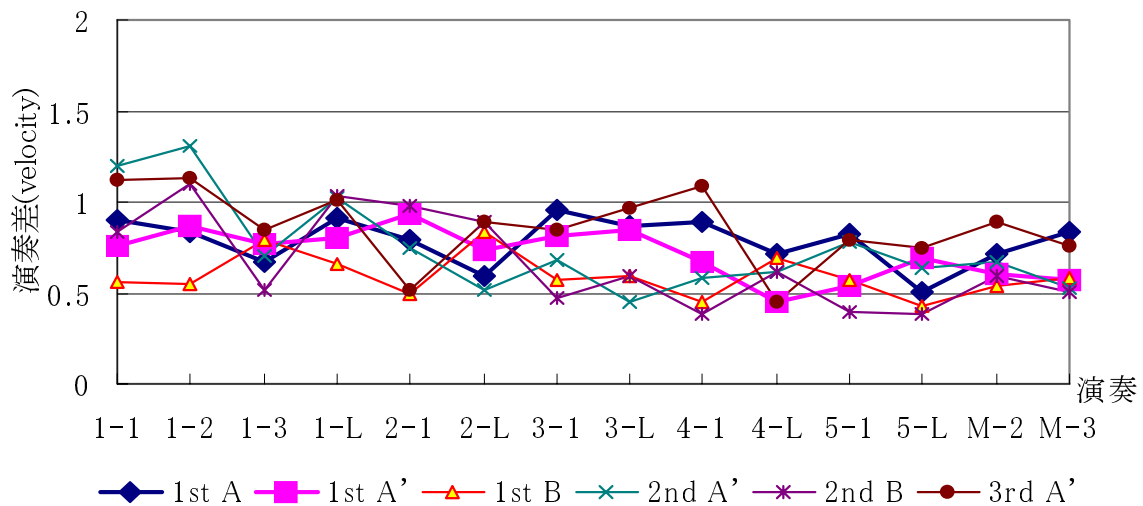


図 3.4 各々のフレーズにおける生徒 B と先生の演奏の推移(velocity)

図 3.5 は生徒 A の IOI の推移があまり変わらなかったことを表している。ところが図 3.6 では生徒 B の IOI が特にフレーズ 1 st B と 2 nd B で大きく推移していることがわかる。また図 3.5 でわかるように、生徒 A の 1 ヶ月後の演奏のフレーズ 1 st B と 2 nd B の値が 1.0 まで高くなっている。ほかのフレーズは 0.7 未満である。

B タイプのフレーズはテクニク的にかなり難しい。生徒 A、B 両者ともフレーズ B は弾くのが難しいとコメントしている。しかし生徒 A は 2 回目のレッスンまでには完全に弾けるようになっていた。生徒 B は 2 回目のレッスンに先生との差の最小値を記録しているが、5 回のレッスンの間は弾けたり、弾けなかったりしていた。しかし 1 ヶ月後には苦労なく弾けるようになっていた。3 回目のレッスンで先生は両生徒に、フレーズ B タイプを分析的に、技法に注目して手取り足取り教えている。ところが両生徒ともそれを境に先生との IOI の差が最後のレッスンにむかって大きくなっていった。

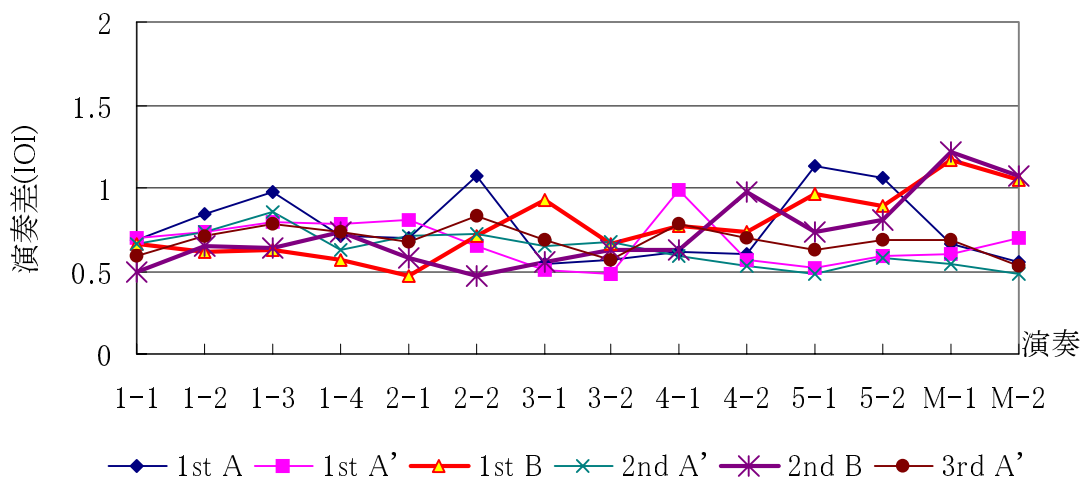


図 3.5 各々のフレーズにおける生徒 A と先生の演奏の推移(IOI)

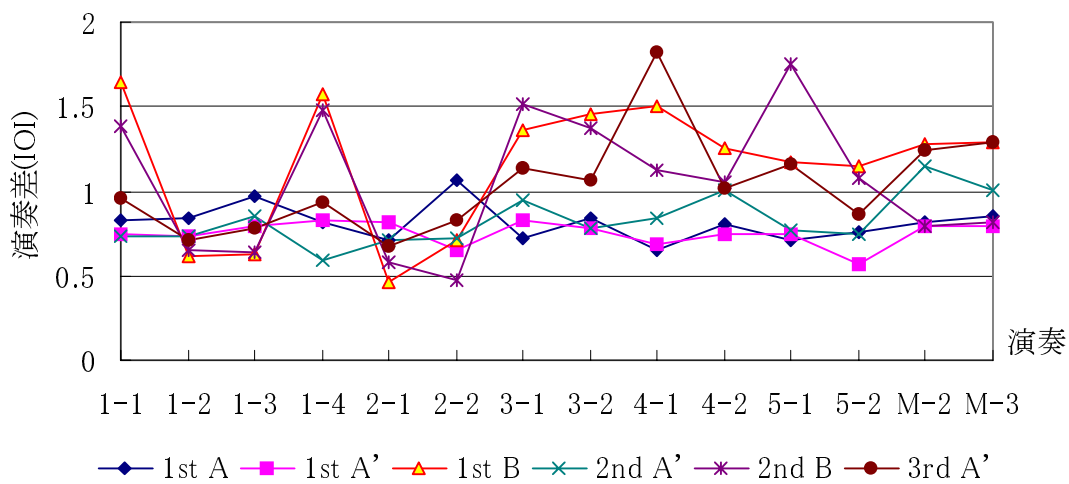


図 3.6 各々のフレーズにおける生徒 B と先生の演奏の推移(IOI)

(3) 四分音符単位の差

(2)でフレーズ単位での先生と生徒の差を見てきた際に、同じ値を取りながら、実際に録音を聴くと明らかに違う演奏と解釈されることがいくつかあった。そこでそのようなフレーズをここでは四分音符単位で比較することにした。

図 3.7 は生徒 A と先生が弾いた、フレーズ 1 st A の四分音符単位の velocity を表したものである。生徒 A の 1 回目のレッスンの 1 回目の演奏(1-1)、5 回目のレッスンの最後の演奏(5-L)、1 ヶ月後の最後の演奏(M-L)、そして先生の演奏という 4 つの演奏である。x 軸はフレーズ 1 st A の 2 小節め 1 拍目から四分音符単位で数えた通し番号である。y 軸は正規化された velocity の値である(先生と生徒の差ではない)。

図 3.3 によれば、演奏 1-1 と M-L の 1 st A における velocity 値(先生と生徒の差)は同じ約 1.1 である。ところが図 3.7 は演奏 1-1 と M-L が違う形のグラフになっていることを表している。演奏 1-1 のグラフは先生の演奏のグラフと比べても形が全く違うが、図 3.3 でわかるように演奏 5-L での velocity の差は小さくなり(0.57)、図 3.7 でのグラフの形も先生の演奏のグラフにとっても似てきている。その後演奏 M-L では先生との差が再び 1.1 にまで大きくなっているが、グラフの形は差が同じである演奏 1-1 とは異なり、演奏 5-L に似ている。しかし変動幅は狭くなっている。

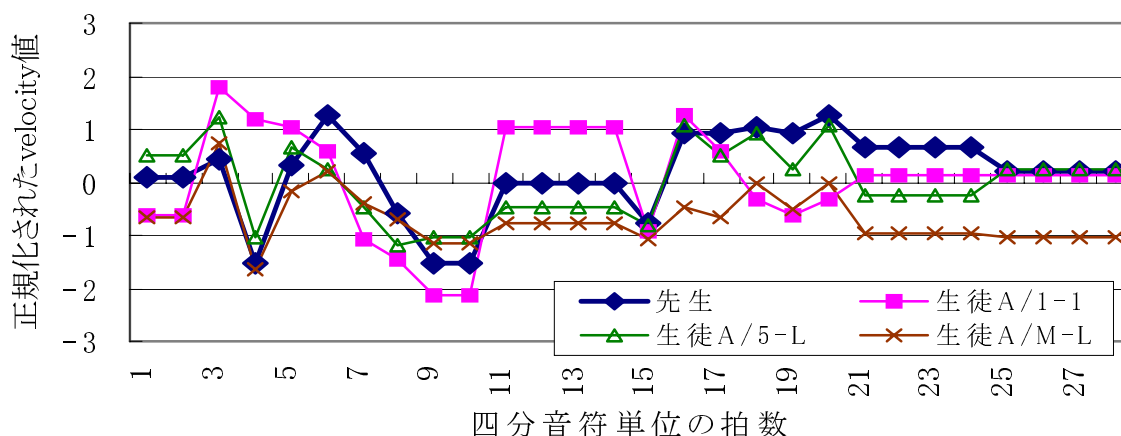


図 3.7 フレーズ 1st A における四分音符単位の velocity の推移(生徒 A、先生)

これらの結果は生徒Aが5回目のレッスンまで先生の演奏の模倣をしていたことを示唆している。しかしその後、生徒Aは教えられたことを全部模倣するのではなく、教えられたことの本質をつかみつつ、その上で生徒Aの表現をしていることが、1ヶ月後の演奏から推測できる。たとえば、フレーズ 1st A 中での表情記号を解釈して大事な音を把握したり、息継ぎを考えて音から音へ繋げたりということが、velocity のグラフを比較してわかるように先生の演奏と同じになっている。しかしそれらの表現の度合いに生徒Aの解釈が表れたため、velocity の変動幅が先生と違ったのではと考えられる。

図 3.8 は生徒Aによるフレーズ 2nd B の演奏の velocity の推移を表している。1回目のレッスンの最初の演奏(1-1)、3回目のレッスンの最初の演奏(3-1)、4回目のレッスンの最後の演奏(4-L)、1ヶ月後の最後の演奏(M-L)の4つの演奏と先生の演奏である。演奏 1-1 と 4-L はフレーズ単位での velocity 値(先生との差)が 0.9 と同じである。そして演奏 3-1 と M-L もフレーズ単位での velocity 値(先生との差)は 0.5 と同じである(図 4.3)。フレーズ 2nd B の 5 番目の音は長い跳躍の直前の音にあたる。先生はこの音をその前後の音(4 番目、6 番目)よりも弱い音量で弾いている。生徒Aは演奏 1-1 のときにこの音を前後よりも強い音量で弾いていたが、演奏 3-1 や 4-L になるにつれて前後の音よりも弱い音量で弾くようになった。ところが演奏 M-L では再び 1-1 と同じように前後の音よりも強い音量で弾くようになった。

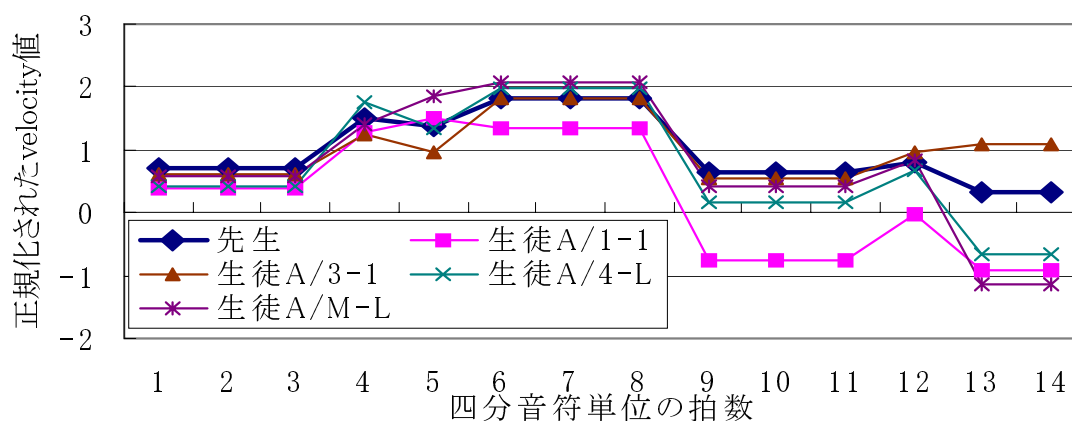


図 3.8 フレーズ 2nd B における四分音符単位の velocity の推移(生徒 A、先生)

この事実から生徒 A がひとたび先生の模倣を達成していたにもかかわらず、生徒 A の“くせ”やスタイルといったものが戻ってきたと示唆される。しかし生徒 A のスタイルに基づく演奏は決して悪いものではない。よって先生と生徒の単純な比較だけではなく、先生と解釈が違う演奏を行った場合にそれが音楽的に良いか、良くないかの判断が必要といえる。

図 3.9 は生徒 B によるフレーズ 1 st A の演奏の velocity の推移を表している。2 回目のレッスンの最後の演奏(2-L)、5 回目のレッスンの最後の演奏(5-L)そして先生の演奏である。演奏 2-L,5-L の先生との velocity の差は同じ 0.5 である(図 3.4)。しかし 2 つの演奏のグラフの形はかなり違っている。その上演奏 5-L は先生の演奏のグラフに大変に似ており、変動幅もほぼ同じといえる。よって生徒 B は先生の演奏の方法を習得していったといえる。特に 10 拍目から 11 拍目はスラーの切れ目にあたり、演奏方法としてスラーの終わりである 10 拍目にかけて音量は少なくなり、次のスラーの始めである 11 拍目は 10 拍目より音量が多くなる。生徒 B はレッスンを通じてこの演奏方法を習得していたことがわかった。

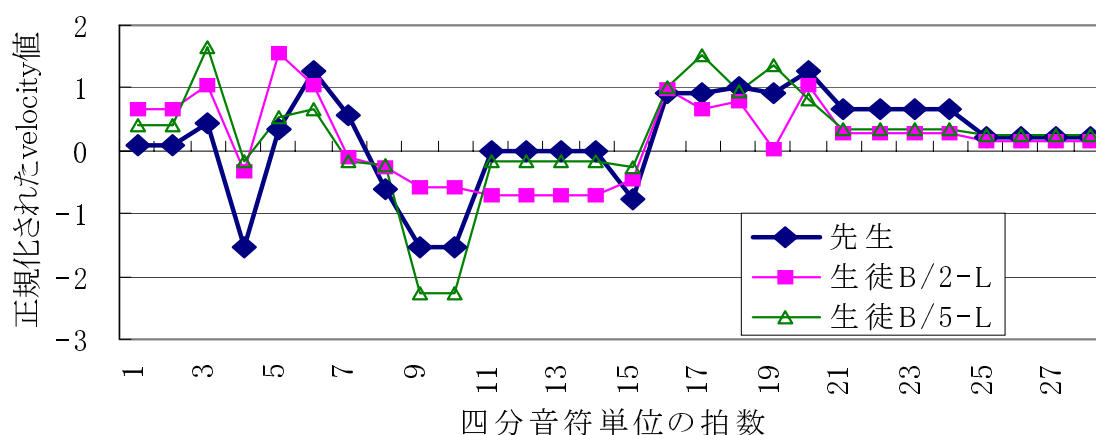


図 3.9 フレーズ 1st A における四分音符単位の velocity の推移(生徒 B、先生)

3. 4. 3 フレーズ 1 st A におけるフレージング

先生は 2 人の生徒に 1 つのフレーズを歌わせて、一息に感じて弾けるようにと指導していた。特にフレーズ A,A'タイプはそのように弾くのが難しい。生徒 A の最初のレッスンの時、先生は生徒 A の弾く A,A'タイプのフレーズはフレーズの途中で止まるようなもどかしさを感じていた。図 3.10 は生徒 A のフレーズ 1 st A の四分音符単位におけ

る IOI の推移である。1 回目のレッスンの 1 回目(1-1)、3 回目のレッスンの最後(3-L)、1 ヶ月後のレッスンの最後(M-L)、そして先生の演奏である。5 拍目から 8 拍目にかけては四分音符が 4 つ並んでいる。このような音価の配列はピアノという楽器の性質上ブツ切れに聞こえやすく、なめらかに聞こえるように弾くことは難しい。生徒 A は 1 回目のレッスンでは、5 拍目と 8 拍目(4 つの連なる四分音符の 1 つめと 4 つめ)を前後よりも長めに弾いていた。この事実を先生はすべてのレッスンが終わるまで知らなかった。2 回目のレッスンで先生は生徒 A の弾くピアノに合わせて、先生の弾き方に近いフレーズのまとめ方で歌った。その後の演奏、3-L、M-L の IOI を見てみると先生の演奏方法に近くなっているのがわかる。実際にレッスンで先生が生徒 A の演奏を聴いた際も 3 回目のレッスン以降、1 つのフレーズがひとまとまりに聞こえ、もどかしさがなくなっていた。

IOI の結果がリアルタイムに見ることができたならば、生徒の問題点に両者が早く気がつくことができると考えられる。また指導後に結果を見ることで、その指導方法で効果が上がったかどうかを聴取の主観評価だけでなく、視覚による評価ができると期待できる。

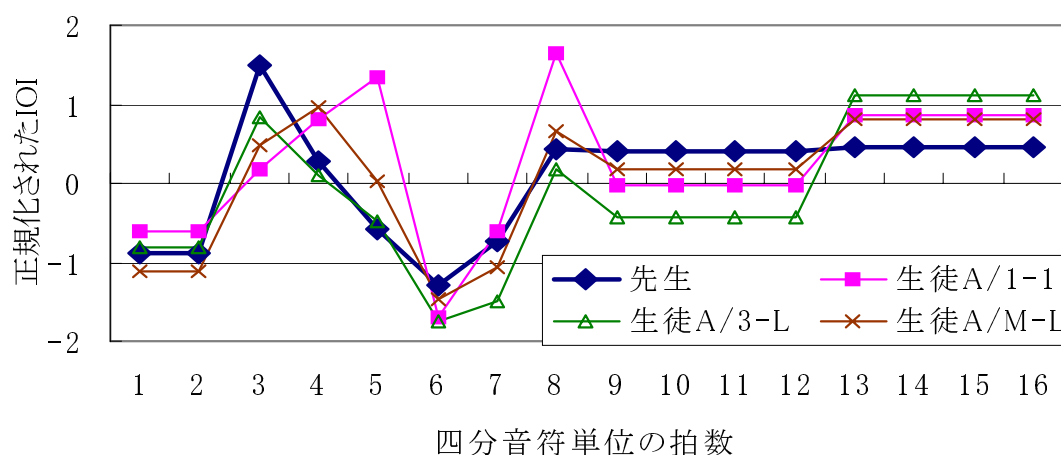


図 3.10 フレーズ 1st A における四分音符単位の IOI の推移(生徒 A、先生)

3. 5 考察

ピアノ・レッスンの真の目的は先生の演奏にできる限り近づけることではなく、作品を解釈した上で生徒らしく表現ができるようにすることであろう。しかし先生の指導をもとに、一つの作品の解釈を知り、どのように演奏を行うかがわかって、それをただの模倣に終わらせないことは難しい。ピアノ・レッスンのケーススタディでは模倣の段階と創造の段階それぞれを想定した指導方法と、生徒の演奏の変化について分析した。

2人の生徒の5回にわたるピアノ・レッスンを追っていったところ、詳細な指導がされている間はどちらの生徒も先生との演奏差が小さくなっていった(図 3.1、図 3.2)。演奏差の MIDI データをもとにした最小値が生徒 A、B ともに 0.6~0.7 ぐらいになっている。この値は 2 人の異なる人物が演奏した場合の最小限度の差と考えられる(セクション 3.3)。このように先生との演奏差の推移を見ることで生徒の演奏が先生の演奏方法を模倣している、模倣の段階であるかがわかった。

生徒 A に対しては 4 回目、5 回目のレッスンにおいてそれまでの模倣の段階を想定した手取り足取りの指導方法をやめて、レッスン中に録音して生徒が演奏を客観的に聴くようにしたり、暗譜をしたりして、何度も全体を通して弾くというレッスンを行った。その影響か、4、5 回目のレッスンでの演奏は先生との差は開いていったが、演奏自体は主観評価の際のコメントからわかるように、両者にとって好印象なものになっていった(表 3.1)。差が開いていったのは先生に指導されたことをもとに生徒 A が自分なりの表現を求めて工夫しているためだった(セクション 3.4.2)。生徒 A は「創造的な演奏」を目指していることがコメントから予測がつく。しかしそれは全く指導を受けない状態での自分らしい演奏ではなく、指導をもとに工夫をした「創造的な演奏」である(表 3.1、図 3.7)。ここからも模倣の段階が決して悪いことではなく、先生が詳細に教え込む期間が必要であることがわかった。指導されたことがすでにマスターされていたと考えられる 3 回目のレッスンの最初には、先生との演奏差が最小であるにもかかわらず、両者の評価は低かった。この時点で生徒 A はある程度弾けるようになり、先生の求めている指導内容も把握していたが、自分らしい演奏ができずにジレンマが起きていたと考えられる。このように「創造的な演奏」をしたいという欲求の高い生徒の場合は、たとえ先生との演奏差がしきい値に達しなくても、適切なタイミングで創造の段階へ移行するよう指導方法を変える必要がある。

生徒 B には 5 回のレッスンすべてにおいて詳細にわたって指導を行ったためか、最後のレッスンまで先生の演奏に近づいていった。ところが先生は 3 回目のレッスンの最後の演奏に最高の評価を出していた(図 3.2)。生徒 B は教えられたことができるようになるよう努力している模倣の段階にいたと思われるが、先生が「大らか。」「ノリが良い。」と評しているところから、生徒 B なりの表現が出始めていた演奏だったのではと推測できる(表 3.2)。生徒 B の記述(付録参照)では、3 回目のレッスンの前後から「消化できない(生徒 B、6.1)」「『こうしたいけどできない』状況(生徒 B、9.2)」という感想が現れ始め、練習すればするほど、「弾けない」という印象を深めていったようである。その後 4 回目のレッスンからは演奏差がさらに小さくなっていったことから、指導されたことをより詳細に習得していこうとしていたことがわかる(図 3.2)。気になるのは生徒 B の主観評価は先生との演奏差が小さくなるにつれて上がっていき、先生の評価はそれほど上がらなかったことである。ここから生徒 B が目指していた演奏は、まずは先生の演奏方法ができるようになることだったと捉えられる。特に生徒 B は指導されたことを深

く研究する姿勢があった(付録参照)。しかし指導されたことをほぼ習得できてからも、詳細に指導が続けられていた。楽譜の解釈や音楽的技法を生徒 B が納得して自分のものになる前に、次から次へと教え込んでいた。それは指導されたことを演奏として統合することを難しくしてしまい、作品の解釈と音楽的技法のバランスが取れなくなることである。それは一層、どう演奏していいかわからなくなり、混乱をきたすと思われる。3 回目のレッスンでは演奏差の縮小が一段落し、4 回目のレッスン前後の記述にも「ようやく部分部分を気にせず弾けるようになった(生徒 B、10.2)」「こんな風に弾きたいというイメージに近づいてきた(生徒 B、11.1)」「まとまりが出てきた(生徒 B、12.2)」といったように、教えられたことを全体として、メタ的に捉えようという意識が芽生えてきていることがわかる。これらから生徒 B が「創造的な演奏」を創り上げることができるようにするためには、4 回目のレッスンから指導方法を変え、生徒 B が目指す演奏できるように導くべきだったと推測される。

このように生徒の技術的な進捗と、生徒が目指している演奏を考慮することにより、先生は各々の生徒の創造の段階へ移行するタイミングが推測された。

3. 6 おわりに

2 人の生徒のピアノ・レッスンを追っていき、MIDI、DAT、VCR により記録した。全レッスン終了後には演奏日を伏せた状態でそれぞれの生徒と先生が 10 段階による主観評価を行い、合わせて両者がコメントを記録した。レッスン終了後 1 ヶ月後には発表会としてそれぞれの生徒が 3 回通して演奏をした。

生徒の各レッスンでの演奏と先生の演奏の MIDI データの差を取ることで、詳細な指導が行われている期間、生徒が先生の演奏に近づいていく模倣の段階の様子が視覚的にわかった。そして生徒の主観評価を先生との演奏差の推移に照らし合わせることで、各々の生徒が目指している演奏がわかり、創造の段階へ移行させるためには指導方法を途中で変える必要があり、そのタイミングも主観評価と演奏差の推移から推測できることが示唆された。

生徒がその時点までに習熟し、独自のものとして兼ね備えてきた作品の解釈や音楽的技法を駆使して、創造的に演奏をすることがピアノ・レッスンで求められる。それにはまず先生が詳細に指導を行う模倣の段階が必要であり、そこで指導されたことをもとに創造の段階へ移行するためには、指導方法を変える必要があることが再認識できた[13]。今回の研究ではそれ以上に、創造の段階へ移行するタイミングが生徒と先生の演奏差と主観評価の推移から推測された。それは生徒が目指している演奏、言い換えれば、資質を考慮した上での指導方法が可能になることを示唆しているといえよう。

今後の課題としては、クラシック音楽の難しいところといえるが、「創造的な演奏」を目指す生徒の演奏が「創造」とみなされる範囲を判断するには、どのようにしたらよ

いかということが挙げられる。現時点ではひとたび先生の演奏方法が模倣できて、どこが必然的な要素で、どこが偶発的で自分らしく表現していいのかを捉えることができたならば、指導されたことをもとに「創造的な演奏」ができると考えている。創造の段階とは模倣の段階において先生の言われるまま演奏してきたことをメタ的に捉え、それをもとに自分なりに解釈し演奏する段階である。この様子は生徒 A のレッスン終了後 1 ヶ月後の発表会の際の記述からもわかる(付録参照：生徒 A の記述 6.1)。今回の分析の中で生徒 A が指導されたことをもとに「創造的な演奏」をしていることを、グラフにより示した。しかしそこに表れた先生の演奏方法との違いが、模倣の段階から脱していない中でのことか、創造の段階でのことかの判断は、分析者である「先生の知」に頼っている部分が大きかった。これらのことがある程度一般化できると、経験の少ない先生への支援にも繋がると考えられる。

第 4 章 考 察

日本の西洋音楽教育の問題点として、演奏に個性が感じられないということは、コンクールの評価や書籍等でも取り上げられている。西洋音楽における芸術的内容を真に理解するということは、ヨーロッパ文化全体を理解することともいえる。しかしそれと並行して或いはその前に大事なことは、いかなる初心者であれ、若年者であれ、自分らしくその作品を表現することである[1]。それはクラシック音楽の演奏美であり、演奏者の楽しさが一層増すことであろう。人それぞれの演奏の違いは、楽譜や時代様式、作曲者の心情から作品をどのように解釈したかということと、解釈したものを表現するとき、楽器を奏でる“音楽的技法”の多様さの違いから来ている。

Schön[15]によれば、ピアノ・レッスンには2つの段階があるという。模倣の段階と創造の段階である。模倣の段階では手取り足取りの指導方法により、先生は自分の解釈を含めた演奏方法を生徒に伝えようとする。ある程度伝わったところで先生は手取り足取りの指導方法を止めて、生徒が創造の段階へ移行できるようにする。創造の段階で生徒が「創造的な演奏」をできるようになるには、模倣の段階において先生の演奏方法や指導することの中で、どの部分が先生の創造であり、必然的な部分であるかわかるようになることが必要である。模倣の段階の役割はそこにあるのではないだろうか。このようなことがわかるようになるには、どのような指導が有効であろうか。

カヴァイエ[1]は西洋のピアノ教育では先生が模範演奏を行い、それを生徒が模倣するという構図のレッスンでは生徒が「創造的な演奏」を創るのは難しいのに、なぜ日本の伝統芸道では可能なのかということが不思議だという。伝統芸道の模倣の段階で師匠は弟子に、自分のコピーを求めて「形」を見せているわけではない。能の師匠である渡邊[34]は、頭から「この『型』はこうだ」という教え方はせずに、弟子の可能性を見つけて引き出していき、今の段階の“一つ上”ができるように指導を行うという。模倣の段階での指導方法の意味に着目すれば、決して西洋音楽における指導方法と日本の伝統芸道での指導方法に大きな違いがあるとは思えない。

ピアノ・レッスンにおいて先生演奏方法の創造的な部分を、例えば楽譜と照らし合わせて、フレージングのもって行き方や、アーティキュレーションの表現のしかた等、いくつかは明示できるかもしれない。しかしそのような創造的な表現を行う理由、内にあるものまでは、先生本人ですら無意識の域に入り明示できないことが多い。生徒は先生

の創造的な演奏方法を「形」として明示的に指導されたら、それを模倣してみるかもしれない。しかしその創造的な表現の内にあるものがわからない限り「創造的な演奏」には繋がらないのではないだろうか。「作品の解釈」と「音楽的技法」を「形」として模倣できたとしても、その内にあるものがわからなければ、それらを統合することは難しいのである。

そこで考えなければならないのは、「作品の解釈」と「音楽的技法」を演奏として統合する「奏作力」を高めるためにはどのような指導方法が良いかということである。本研究では生徒の資質と指導方法について研究した。もし、ある生徒が指導されたことをすべてできるように努力して、一層細かく研究するタイプであれば、手取り足取りの指導を早めに切り上げることも必要ではないかという考察が行われている。「作品の解釈」や「音楽的技法」について詳細に指導を行えば、このような資質の生徒は、明示できる範囲で最大限に習得するであろうが、それらを演奏として統合する「奏作力」は同時には高められないために、飽和状態が起きると予測される。創造の段階へ移行しようとしても、指導されたことの内にあるものが掴めずに、結局は指導された通りの「形」を演奏しようとすることで精一杯になってしまう。

この事実から教える時には 前述の“一つ上を”という概念は重要であると思われる。以前よりも、少し高められた「作品の解釈」や「音楽的技法」を統合して、内なるものを理解した上で「創造的な演奏」ができるようになることである。それは部分的な「創造的な演奏」と言える。要するに小さな模倣の段階と創造の段階を行ったり来たりしながら、大きな創造の段階へ移行することが望ましいのではないだろうか。

次に明示的に教えることを避けるために、日本の伝統芸道の「わざ」の習得方法が参考になると考えられる。模倣の段階では表面的に先生の模倣を作り上げることが目的ではなく、たとえ歪な出来具合であっても、その作品の必然的な部分と先生の創造の部分を捉えることが必要だという。言葉で明示するのではなく、暗黙的に捉えられるようにすることが大事だと思われる。そこで生田[7]が示している「わざ言語」のようなイメージを起こす助けになる言語が望ましい。阪井[14]が記している研究でもイメージを起こす助けになり、子供の演奏が飛躍的に伸びている。多くの場合、生徒は自分の演奏の未熟さには気付けない。メカニカルな技法の範囲では気付くかもしれないが、一通りその作品を弾けるようになった時には、弾きながら、自分の演奏を客観的に聴くことはできず、理想の演奏が耳に鳴り響いていることがほとんどであろう。その理想と現実のギャップにも習熟具合が関係している。そのような生徒の場合にはただ「善いもの」を示しただけでは、「善いもの」と自分の演奏の違いにはあまり気付けないであろう。指導の第一歩は、生徒の耳を開かせることであろう。そこには言語が介入する。しかしその内容は、強弱、アーティキュレーション、といった記号に分類される言語ではなくて、上記のような「わざ言語」が指導されたことの内にあるものを捉える促進力になるとと思われる。

多くの経験の少ないピアノの先生は、生徒に対して様々なことを指導しようとする。しかし明示的で詳細な手取り足取りの指導を多く行くと、表面的な技法や解釈しか生徒は身につけられないと考察を行ってきた。又、短い期間に指導する量が多いと、生徒は教えられた通りに、「形」として弾けるようになることで精一杯になり、その内なるものを理解して「創造的な演奏」を創造することができなくなるのではと考えられる。ところで、なぜ経験の少ない先生は熱心に、すべてを教えようとするのであろうか。それは持っている知識をできるだけ全て伝えようとしている姿勢とも言える。考えられることは、先生自身もその作品の内にあるものがわかりきっていないために、レッスンを始めてみないと、どこにポイントを押さえて生徒を導けばいいのかわからないのではないかということである。よって先生は自分の演奏方法を分解して、言葉で説明していこうとするのではないだろうか。一方で何となく音楽的な演奏になるように、大まかな指導で生徒を導こうとする指導方法もあるが、これと本質を掴んだ上での手取り足取りではない指導方法とは全く違うと考えられる。それは多分、生徒が各々の作品の意図を捉えて「創造的な演奏」を行うか、それともどの作品でも同じような印象のある演奏を行うかという結果でわかるのではないだろうか。生徒の演奏が果して指導したことの本質を掴んでいるかどうかの判断も、経験の少ない先生には難しいであろう。生徒がその指導されたことの内なるものがわかって演奏できるようになるには、その場で何回も演奏させて、評価することが大事である。その時にその演奏が「形」としては指導したことと違っていただけとしても、生徒が本質を掴んだかどうかを見抜く力が先生には必要であろう。

第 5 章

おわりに

ピアノを専攻する学生に質問票調査を行い、指導方法と学生の資質は学習効果に及ぼす影響について分析した。現在受講している大学の先生と入学以前又は現在並行して受講している先生の指導方法について質問した。学生は大学の先生に替わったことで、指導方法の差異を感じ、作品の解釈が深まったと感じていることがわかった。また、演奏への過程における考え方が違う指導方法と学生の資質により、最大限に学習効果が上がっているという補完の関係が成り立っていることがわかった。そして学生は「作品の解釈」と「音楽的技法」を統合して、先生が良いものとして呈示している演奏ができるようになるまで先導的に指導されることを望んでいることがわかった。しかし大学の先生は「作品の解釈」と「音楽的技法」についての指導は入学前の先生よりも多く行うけれどもそれ以上に演奏として2つを統合する「奏作力」までは指導をしない傾向にあることがわかった。この双方の見解の違いは学生の戸惑いになると示唆された。そしてピアノ・レッスンにおける、模倣の段階と創造の段階という2つの段階の違いと対峙していると考えられた。

次に指導方法の変化が生徒の演奏にもたらす効果を生徒の資質も踏まえて明らかにするために、定量的な観測をピアノ・レッスンのケーススタディにおいて行った。その結果、主観評価から生徒が目指している演奏が2タイプあることがわかった。「創造的な演奏」を早く行いたいと思っているタイプの生徒と、先生から指導されたことをまずはきちんとできるように研究するタイプの生徒である。これらの生徒の資質は創造の段階へ移行するタイミングを決定する時に反映されることが望ましい。今回は生徒と先生の演奏差と主観評価の推移を照らし合わせることで、模倣の段階から創造の段階へ移行するタイミングも推測できた。

上記の研究から創造の段階へ移行するには、模倣の段階での指導方法が大事であることと、創造の段階へ移行するタイミングを生徒の資質を踏まえて適切に捉えて、指導方法を変える必要があることがわかった。今後は模倣の段階での指導方法と創造の段階へ移行するタイミングについてより深く研究することが望まれる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、音楽について様々な角度からの研究方法をご提案下さり、実質的な研究へ導いて下さいました小長谷明彦教授に心からお礼申し上げます。平日頃より、先々の研究を目指した御指導を下さりました。そして研究を行う場とピアノをご用意下さいました。

研究を行っていく上で大切な発表の仕方や文章の書き方を始め、貴重な御助言を頂いた佐藤賢二助教授に心からお礼申し上げます。博士前期課程最終審査では、温かな御助言を戴きました。

副テーマでは能を題材に「わざ」の伝承という見地から温かいご指導を下さいました永田晃也助教授に心からお礼申し上げます。副テーマで実施したインタビューの内容は本研究の考察を行うにあたり参考になりました。また本研究、質問票調査では質問票作成に貴重なご助言を賜り、協力校を探すことにもご尽力を下さいました。及び「音楽知」のコンセプトについて多くのご示唆を頂きました。

本研究、ピアノ・レッスンのケーススタディにおきまして、研究手法及び考察に関しまして多大な御助言を頂いた上、毎回のレッスンでMIDIによるデータ採取をお手伝い頂いた西本一志助教授に、心からお礼申し上げます。研究の一環としてピアノ演奏を行う際にも、温かく励まして下さり無事に弾くことができました。また音楽情報科学分野の研究者、学生と意見を交換する場を設けて頂きました。

本研究による博士前期課程最終審査にて、音楽の本質について御意見を下さいました本多卓也教授に心からお礼申し上げます。日頃よりピアノという楽器についてもご教授下さりました。

本研究による博士前期課程最終審査にて、今後の研究の方向性も含めた御意見を下さいました林幸雄助教授に心からお礼申し上げます。入学試験の時から審査員としてさまざまな角度からご意見を戴きました。

本研究を始める以前から、研究手法について貴重な御助言を頂き、本研究の中心となる文献をご紹介下さった梅本勝博助教授に心からお礼申し上げます。

日頃より音楽について貴重な御助言を下さり、激励を下さいました情報科学研究科の嵯峨山茂樹教授に、心よりお礼申し上げます。

日頃より分析方法を始め多くの御助言を下さいました高橋勝利助手に、心からお礼申し上げます。

本研究を進めるにあたり、英訳を始め多くの御助言を下さいました Xavier Defago 助手に、心からお礼申し上げます。

質問票調査にあたり、快く引き受けて下さいました、愛知県立芸術大学 音楽学部、京都市立芸術大学 音楽学部、両校の教官、学生の皆様に心から感謝致します。

質問票作成におきまして、お忙しい中快く相談に応じて下さり、御助言を下さった植村祐己子様、梅田果江様、山崎昭子様心から感謝致します。

ピアノ・レッスンのケーススタディにおいて、ピアノの生徒役としてレッスンに参加して下さい、多大な御援助を下さいました本大学院研究生の荒木俊子様、博士前期課程の内宮大志様、黒田名里子様、濱下健生様に心からお礼申し上げます。真剣にレッスンへ取り組んで頂き、発表会には素晴らしい演奏をお聴かせ下さいました。この場を借りて拍手をお贈りしたいと思います。又、レッスンにおけるピアノ演奏だけではなく、研究の貴重な資料となりました全レッスンの感想、及び演奏への主観評価を長い時間を掛けてご協力下さいましたことを心より感謝申し上げます。

日頃より研究室のメンバーの統率をはかるだけでなく、本研究の進展について御助言下さり、本論文作成にあたっては論文の筋立てから文章校正、及び英文要約作成において多大なご尽力を下さいました博士後期課程の金大心様に心から感謝致します。

日頃より激励と御援助を下さり、温かな雰囲気を作って下さった当研究室の皆様に厚く御礼申し上げます。

ピアノを通じてご家族で激励を戴いております、平田様ご家族、下平様ご家族、そして和泉様ご家族に厚くお礼申し上げます。日頃より心穏やかなひとときを戴いております。

以前より長い期間にわたり温かな激励を下さいました、諸先輩方に心より感謝致します。

本大学への入学を希望する際にも心強い激励を下さり、研究中也幾度となく御助言を下さいました、土井浩義先生ご夫妻に心からお礼申し上げます。

研究及び音楽について多くの御助言を下さいました、北澤一善様ご夫妻に心からお礼申し上げます。

この2年間を通じて、音楽の素晴らしさを思い出させて下さった、多くの教官、学生の皆様に心から感謝致します。

最後になりましたが、研究を行うきっかけを作って下さいました長兄、大島学様に心よりお礼申し上げます。そして協力と援助をしてくださいました両親と激励をしてくれた親戚、そして次兄家族に感謝の意を表しつつ、本論文の結びと致します。

参考文献

- [1] カヴァイエ.R, 西山志風, 日本人の音楽教育, 新潮社, 1987.
- [2] Clynes.M&Walker.J, Music as time's measure, *Music perception*, Vol.4, No.1, 85-120, 1986.
- [3] 星芝貴行, 堀口進, ピアノ自動演奏のための階層的楽曲構造解析, 日本音響学会音楽音響研究会資料, MA98-15, pp.1-8, 1998.
- [4] Huang.H, On teaching piano technique, *The piano education page*, <http://www.unm.edu/~loritaf/pnotecha.html>, 1996.
- [5] 五十嵐滋, 演奏を科学する — 人工知能が創る音楽創らない音楽 —, ヤマハミュージックメディア, 2000.
- [6] 生田久美子, 「伝え合う力」とは何か — 学校「言語」を超えて —, 日本フエジ学会誌, Vol.12, No.4, pp.501-506, 2000.
- [7] 生田久美子, 「わざ」から知る, 認知科学選書 14, 東京大学出版会, 1987.
- [8] 井上直幸, ピアノ奏法 — 音楽を表現する喜び —, 春秋社.
- [9] 国安洋, 音楽美学入門, 春秋社, 1981.
- [10] 村尾忠廣, 音楽教育研究としての近年の哲学・認知科学の動向, 音楽教育の研究 — 理論と実践の統一をめざして —, 東京芸術大学音楽教育研究室創設 30 周年記念論文集編集委員会, 1999.
- [11] 大浦容子, 演奏に含まれる認知過程 — ピアノの場合 — :波多野誼余夫編, 音楽と認知, 第 3 章, 69-95, 東京大学出版会, 1987.
- [12] パデレフスキ編ショパン全集IV 即興曲, 財団法人ジェスク音楽文化振興会, 1991.
- [13] ポランニー.M, 佐藤敬三訳, 暗黙知の次元 — 言語から非言語へ —, 紀伊国屋書店, 1980.
- [14] 阪井恵, 音楽の学習におけるイメージ形成を考える — ハワードの 'heuristic imagination' を手がかりに —, 音楽教育研究ジャーナル, 第 7 号 Spring, pp.1-11, 東京芸術大学音楽学部音楽教育研究室, 1997.
- [15] Schön.D.A. , A master class in musical performance, *Educating the reflective practitioner*, Chapter eight, 175-216, The Jossey-bass higher education series, 1987.
- [16] Seashore.C.E. , *The psychology of music*, New York: McGraw-Hill, 1938.
- [17] Serafine.M.L. , Music as cognition : the development of thought in sound, New York : Columbia university press, 1988.
- [18] Shaffer.L.H. , Performance of Chopin, Bach, and Bartok: Studies in Motor Programming, *Cognitive Psychology*, 13, 326-376, 1981.

- [19] Shaffer.L.H.&Todd.N.P. , The interpretive component in musical performance : Gabrielsson.A(Ed.) , Action and Perception in Rhythm and Music, Publications issued by the Royal Swedish Academy of Music No.55, 1987.
- [20] 下道郁子, ピアノ奏法にみられる非熟達者と熟達者の相違 — MIDI データと画像観察による比較 —, <http://www.yamaha-mf.or.jp/>, 財団法人ヤマハ音楽振興会, 1999.
- [21] 新音楽辞典 楽語, 音楽之友社, 1997.
- [22] Sloboda.J.A, Music as a Language, in F.Wilson&F.Roehmann(Eds.) , *Music and development*. St.Louis:MMB.
- [23] Sloboda.J.A, An exceptional musical memory, *Music perception*, Vol.3, No.2, 155-170, 1985.
- [24] Sloboda& Howe , Biographical precursors of musical excellence : An interview study, *Psychology of Music*, 19, 3-21, 1991.
- [25] ソアレス.C, 演奏と指導のハンドブック, ヤマハミュージックメディア, 1995.
- [26] スワンウィック.K, 野波健彦他訳, 音楽と心と教育 — 新しい音楽教育の理論的指標 —, 音楽之友社, 1992.
- [27] 谷口雄資, 楽譜から音楽の創出へ — メンタルトレーニングを活用して —, 武蔵野音楽大学研究紀要, x x iv, 109-127, 1992.
- [28] 谷口雄資, 楽譜から音楽の創出へ — その 2 : 指導法への実験的考察 —, 武蔵野音楽大学研究紀要, x vi, 133-144, 1994.
- [29] Taub.R, Artist/Educator interview, *The piano education page*, <http://www.unm.edu/~loritaf/pnointer.html>, 2000.
- [30] Todd.N, A model of expressive timing in tonal music, *Music perception*. Vol.3, No.1, 33-58, 1985.
- [31] 寺西春雄, やわらかな音楽教育, 春秋社, 1993.
- [32] 梅本堯夫, 音楽的発達過程の研究(その 1) — 音楽大学生と一般女子大学生の事例研究 —, 発達研究, 8, 163-177, 1992.
- [33] 梅本堯夫, 三雲真理子, 音楽的発達過程の研究(その 2) — 音楽大学生と一般女子大学生の比較研究 —, 発達研究, 9, 99-110, 1993.
- [34] 渡邊容之助, インタビュー: 大島千佳, 伝統芸道における技能伝承について, 北陸先端科学技術大学院大学知識科学研究科, 博士前期課程副テーマ報告書, 第 4 章 「型」の模倣と「型」からの解放, 2000.
- [35] 山岸麗子, あたまで弾くピアノ — 心を表現する手段 —, ムジカノーヴァ叢書, 1986.
- [36] 米元えり, ピアノ教育—自己表現への道のり—, 音楽教育の研究—理論と実践の統一をめざして—, 東京芸術大学音楽教育研究室創設 30 周年記念論文集編集委員会, 1999.

発表論文

- [1] 大島千佳, 西本一志, 小長谷明彦, ピアノ指導方法の差異が及ぼすピアノ学習への影響について, 情報処理学会研究報告, ATR 知能映像通信研究所, 10月12, 13日, 2000.

付 録

1. 質問票調査

1. 1 質問票

1. 2 回答の分析結果(平均、分散) ※公開しておりません。

2. ピアノ・レッスンのケーススタディ

2. 1 生徒 A による記述

2. 2 生徒 B による記述

2. 3 生徒 A ピアノ・レッスン

第1回 2000年6月19日

第2回 2000年6月22日

第3回 2000年6月26日

第4回 2000年7月 6日

第5回 2000年7月10日

2. 4 生徒 B ピアノ・レッスン

第1回 2000年10月16日

第2回 2000年10月19日

第3回 2000年10月25日

第4回 2000年10月27日

第5回 2000年11月 6日

(秘)

音楽知の習得に関するアンケート調査

(学生用)

北陸先端科学技術大学院大学

知識科学研究科小長谷研究室

担当：大島千佳

* ご回答は統計的に処理し、個別に取り上げることは一切ありませんので、ありのままをお答え下さい。

Q1. まず、あなたご自身についてお聞きします。お名前は、お差し支えなければご記入下さい。

氏名： _____ 性別： 1.女 2.男 年齢： _____ 歳

ピアノを習い始めてから現在までの年数： _____ 年

(途中に空白がある場合は、その期間を差し引いてお答え下さい。)

これまでピアノを1年以上ご指導頂いた先生の数： _____ 人

Q2-1. 以下の質問では、あなたがこれまで指導を受けた先生についてお聞きします。

あなたが大学で現在レッスンを受けている先生 (I) と、過去にレッスンを受けた (あるいは現在並行してレッスンを受けている) 先生の中で影響を強く受けた先生 (II) について、各々その受講期間、受講頻度をご記入下さい。

I (現在レッスンを受けている先生)

先生の性別： 1.女 2.男

開始時の先生の年齢： 1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳代 5. 60歳代～

受講期間：あなたが _____ 歳から現在まで

受講頻度：月 _____ 回程度 (備考 _____)

II (Iの先生以外で、過去にレッスンを受けた先生、又は現在並行して受けている先生の中で、影響を強く受けた[受けている]と思われる先生)

先生の性別： 1.女 2.男

開始時の先生の年齢： 1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳代 5. 60歳代～

受講期間：あなたが _____ 歳から _____ 歳/現在まで

受講頻度：月 _____ 回程度 (備考 _____)

Q2-2. Iの先生とIIの先生、お2人のご関係はどのようなものですか。

1. 師弟関係である。 2. 全く関係はない。 3. その他 (具体的に： _____)

Q3. 以下の質問には、Q2のIとIIにご記入頂いたそれぞれの先生についてご回答下さい。

下記のような指導方法の特徴は、あなたが指導を受けられた先生についてどの程度当てはまりますか。それぞれの先生について、最も適当と思われる選択肢1つに○をご記入下さい。

	Iの先生					IIの先生				
	全くしない	どちらとも	よくする	言えない	5	全くしない	どちらとも	よくする	言えない	5
a. レッスン中、曲全体を通して弾くことが多い。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b. レッスン中、部分的にさらうことが多い。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
c. 曲の部分での音楽的技法(フレージング、アーティキュレーション等)の効果について指導をする。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
d. どのような部分練習を行えばよいかを教示する。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
e. 曲全体の背景、イメージを説明する。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
f. 曲の時代様式について説明する。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
g. 「曲全体をまとめて」と言う。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
h. 「(ピアノで)うたって」と言う。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
i. 「自分の音を聴いて」と言う。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
j. 先生はピアノで実演しながら指導をする。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
k. 隣のピアノで同時に弾く。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
l. あなたが弾くピアノに合わせて歌う。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
m. 指揮者のように手振りを使う。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
n. さまざまな音色の出し方について指導をする。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
o. 比喩を使って表現のしかた、音色などを説明する。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
p. 印象的な言葉がありましたら () () 記述してください。										

Q4. Iの先生とIIの先生の、上記Q3のような指導方法の差異について、あなたはどのようにお感じになりましたか。下記の選択肢のうち最も当てはまるもの1つに○をご記入下さい。

1. 指導方法に差異はなく、先生が替わっても戸惑うことはなかった。
2. 指導方法に差異はなかったが、先生が替わることによって戸惑うことがあった。
3. 指導方法に差異があり、先生が替わることによって戸惑うことがあった。
4. 指導方法に差異はあったが、先生が替わっても戸惑うことはなかった。

Q5. 先生が替わること（違うこと）によって、あなたのピアノ演奏はどのような影響を受けたと思われますか。最も適切と思われる選択肢1つに○をご記入下さい。

全くあてはまらない どちらとも言えない 全くそのとおり

- | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|
| a. 技法の上達が速くなった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 作品に対する解釈が深くなった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. 練習のしかたがわかるようになった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. 曲全体の仕上がりが速くなった。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Q6. 以下の記述は、あなたご自身にどの程度当てはまると思いますか。最も適切と思われる選択肢1つに○をご記入下さい。

全くあてはまらない どちらとも言えない 全くそのとおり

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| a. 初級の頃から、指を速く動かすといった
メカニクなこと苦勞したことがない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. 音楽的技法(タッチ、アーティキュレーション等)
を習得するのに苦勞しない。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. 練習する作品については複数のピアニスト
の演奏(CD等)により研究する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. 作曲者のメッセージを読み取るために練習する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. 曲への自分のイメージを表現するために練習する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. 練習中、よく自分の演奏を録音する。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. 自習では1曲を弾き通すことが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. 自習では部分的に弾くことが多い。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. 部分的に音色の出し方等、指導して
もらう方がわかりやすい。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| j. ピアノを弾くと自己表現の解放を感じる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| k. ピアノ曲以外の作品もよく聴く。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| l. 音楽を聴くと具体的なイメージを思い浮かべる。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| m. ピアノを習い始めたのは、自分の希望による。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| n. 卒業後は主に演奏活動を行う仕事に就き
たいと考えている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o. 卒業後は主にピアノ教育に関連した仕事
に就きたいと考えている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| p. 卒業後も生徒としてピアノ・レッスンを
続けたいと考えている。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ご協力ありがとうございました。

生徒 A 記述による 各回のレッスンの内容及び感想について(抜粋)

第 1 回ピアノ・レッスン(6 月 19 日)

指導方法に関して

1. 1 曲をつかむところから入ったのはわかりやすかった。時代背景とか主題の対比とか。
1. 2 唐突に質問がくるのは焦った。簡単に説明したあとで聞く方が早く導けるのではないかな?
1. 3 弾き方を教わったあとに 1 分でも練習する間があるといい。
1. 4 弾き直しの時、「小さく」「ゆっくり」と声に出すとか、ジェスチャーで指示がほしい。
1. 5 主題を 4 通りに弾き表す際に具体的なイメージがつかみやすい説明であった。

生徒自身の調子、演奏への感想について

1. 6 ものすごく緊張した。

第 2 回ピアノ・レッスン(6 月 22 日)

指導方法に関して

2. 1 前回と教え方ががらっとかわったように感じられた。
2. 2 前よりもポイントがはっきりしていてわかりやすかった。
2. 3 実際に弾いてもらったのが良かった。

生徒自身の調子、演奏への感想について

2. 4 ピアノ(p)の部分はコントロールがきかなくて、薄い音になってしまう。

第 3 回ピアノ・レッスン(6 月 26 日)

指導方法に関して

3. 1 レッスンが難しかった。
3. 2 crystal のようなきれいな音を聴くことができ感動した。
3. 3 力の抜き方
3. 4 今日はダメなところをはっきりと指摘していた。
3. 5 43 小節目の右手を 3 の指で弾くと音が出しやすくなる。
3. 6 指の力の入れ方や上げて、下ろす位置などにより音が変わってくる。
3. 7 音のつかみ方。「詩的な表現」、単に「弱く」「pesante」ではなくて。
3. 8 pp をスタッカート(?)気味で弾く技法。

生徒自身の調子、演奏への感想について

3. 9 イメージをどんどん捉えることができた。
3. 10 力が入ってしまうと余計に 1 つ 1 つがばらばらになる。

3. 1 1 音の捉え方が **Organ** と似ているような気がする。
3. 1 2 **clear** な音が 1 つ、2 つ 弾けるととても嬉しくなる。
3. 1 3 41 小節目の左手の入り方が難しい。
3. 1 4 早く力を抜いて 1 つ 1 つはっきりと弾きたい。
3. 1 5 「詩的な表現」がわかりやすい。

第 4 回ピアノ・レッスン(7 月 6 日)

指導方法に関して

4. 1 イメージを変えることによって音やリズム、テンポが変わってくる。
4. 2 演奏の再生を聴いた。

生徒自身の調子、演奏への感想について

4. 3 とにかく面白かった。
4. 4 まだ流動的で自分の演奏というものができていないかもしれない。
4. 5 与えられた課題の通りに弾くことができたらいいなと思っているうちに、自分なりの形からははずれていったような気がする。
4. 6 ある箇所はとてもスムーズに表現できるようになったり、弾き方のコツのようなものはわかったように思える。
4. 7 再生を聴いて細かいところに目を向けなければ、とりあえず形になってきたかなと思った。

第 5 回ピアノ・レッスン(7 月 10 日)

指導方法に関して

5. 1 今日は暗譜であった。

生徒自身の調子、演奏への感想について

5. 2 **Best condition** ではなかったのが残念である。
5. 3 どんどん変わっていくのがわかった。
5. 4 どう弾くべきか、まだ毎回は上手くいかないにしろ、わかってきた。
5. 5 力の抜き方も体得できてきた。
5. 6 この 3 日間位ずっと曲を頭の中でイメージしていた。
5. 7 もう少しまともに弾きたかった。
5. 8 5 回目のレッスンにきて、どう弾きたいかがまとまりをなくしてしまったような気がする。
5. 9 テンポの揺れ、表現力が消化しきれなかった。
5. 1 0 少し間をおけば自分なりの解釈が 1 つになるような気がする。
5. 1 1 音を聴こうとすることはできるようになったかもしれない。

1ヶ月後 演奏会(8月21日)

自分なりの解釈について

6. 1 sotto voce の1回目(1st A)は春のすごく淡い恋心のような静かなイメージである。2回目(1st A')は、それに呼応するようなやや男性的。1回目は革命の場から戻ってきた恋人なり、家族を迎えている女性の少しの戸惑いとあたたかさのようなイメージで、2回目はそれに応える男性の大らかさであろうか。どンドン f (1st B)、sf で喜びにあふれていって、少しはしゃいだ様な再会後のややお祭りムード的イメージである。pp(2nd A')はかわいらしい女の子たちの恋している喜びとか、ささやき、おしゃべりがきこえていて平和なイメージそのものである。そしてだんだん革命の足音が近づいてきて(2nd B)、今度は家族や恋人の支えを受けて、勝利を確信した人たちの悲痛さではなく、争うことの革命というよりは、改革のための革命と言うか、自信に満ち溢れた次の(3rd A')喜びへの軌跡で、ritten.していくといったところである。

生徒自身の調子、演奏への感想について

6. 2 解釈とおりに弾けなかった。前回までは同じフレーズを変えていくことが、つかめないままだったが、昨晚ふっと思いついて、自然な形でフレーズ1つ1つ意味を持つようになった。
6. 3 テンポ、速さの揺れなど、どの程度勝手に表現していいものを迷った。今回はかなり我を通したが、そのように表現するにしても、基本の弾き方を教えてもらっていたことがとても役に立った。
6. 4 いつでも、同じように表現できるように、自分なりの解釈を見つけることが大切なのだと思う。

生徒 B 記述による 各回のレッスンの内容及び感想について(抜粋)

第 1 回ピアノ・レッスン(10 月 16 日)

指導方法に関して

1. 1 最初の指導としてパートごとの強弱を入れた。

生徒自身の調子、演奏への感想について

1. 2 緊張したが影響はなかったと思う。
1. 3 “s f” はどう弾くのか、疑問である。
1. 4 “p p” のとき(2nd A')左手の音が消えてしまう。
1. 5 A(1st A)と A'(1st A')の弾き分けがわからない。A のパートを弾くだけで四苦八苦である。

練習(10 月 17 日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

2. 1 A(1st A)の左手がどうしても元気よくなってしまう。
2. 2 A(1st A)と A'(1st A')の弾き分けがうまくいかない。A(1st A)の左手が解決するとすんなりいくかもしれない。
2. 3 “p p” (2nd A')の左手が消えてしまったり、強くなりすぎる。
2. 4 “f” “f f” の部分は弾きやすいという気持ちがある。そこは気分がよい。
2. 5 わずか 3 頁(課題の部分)の中で、悲喜交々である。

練習(10 月 18 日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

3. 1 今日は A(1st A)と A'(1st A')の弾き分けに力を入れてみた。A'(1st A')に入る前に “riten.” やアクセントがあり、A'(1st A')で “a tempo” だからという理由で、A(1st A)はテンポにめりはりをつけて、A'(1st A')は少しはやめで、あまりテンポかえずに弾いてみることにした。

第 2 回ピアノ・レッスン(10 月 19 日)

指導方法に関して

4. 1 先生が弾くのを初めて聴いた。
4. 2 パートの中のまとまりを中心に教えてもらった。

生徒自身の調子、演奏への感想について

4. 3 先生の演奏により、スピードなど納得した。
4. 4 頭ではわかっていても指が動かない。
4. 5 B の弾き分け(1st B と 2nd B)は先生の演奏でわかった。

4. 6 先生の演奏を聴いたあと、トリルが入れやすくなったような気がする。

練習(10月20日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

5. 1 「うたわせる」にはある程度のスピードがないと、私の場合はもたない。
5. 2 A(1st A)の途中でデクレッシェンドしすぎないようにする。
5. 3 間をあけるところに気をつける。
5. 4 B(1st B)に入る前2小節、ゆっくりしすぎないようにする。
5. 5 B(1st B)の最初のトリルに力を入れすぎない。デクレッシェンドのあとのアクセントを弱くならない程度の弾き方にする。
5. 6 A(2nd A)の左手の弾きかたに注意する。
5. 7 B(2nd B)にはクレッシェンドも s f もないので、もっと“きかせる”。
5. 8 B(2nd B)で間をあけるところは、全体で±0になるようにすると、次のトリル部分に入りやすい。

練習(10月23日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

6. 1 うまく消化できずに次のレッスンに突入してしまうような気がする。全体的にいい加減、バラバラのような気がする。
6. 2 左手が強くなること、トリルなどがいい加減になること、メロディが「うたえない」ことが気になる。

練習(10月24日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

7. 1 昨日よりマシになったような気がするが、何だか違うという印象から逃れられない。

第3回ピアノ・レッスン(10月25日)

指導方法に関して

8. 1 ハードな内容のレッスンであった。
8. 2 弾き方により音色が変わることを実体験した、できた！のが印象的だった。

生徒自身の調子、演奏への感想について

8. 3 A(1st A)の部分で、全体の音(右手)を1つずつはっきりと弾かない！
8. 4 A(1st A)の部分で、トリルは軽く、クレッシェンド確実に
8. 5 スラーが切れる時の弾き方が難しい。
8. 6 B(1st B)の八分音符は軽くてよい。

8. 7 先生の演奏では A'(2nd A')の部分が強弱を意識せずに p p のままでちゃんとメロディがふんわりと伝わってきた。

練習(10月26日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

9. 1 何だか全然弾けなくなってしまった。特に A(1st A)の部分で、2小節めの4の指が前の小節のクレッシェンドを引き継げない。さらにスラーが切れての5の指の音色に気をとられて小さくなり、3小節めの4の指も小さくなり、いもづる式に2小節めからディミヌエンドしてしまう。
9. 2 時間をあけて再度練習したところ、とりあえずつなげて弾けるようには回復した。しかし、「こうしたいけど、できない」状況に変わりはない。

第4回ピアノ・レッスン(10月27日)

指導方法に関して

10. 1 ペダル

生徒自身の調子、演奏への感想について

10. 2 ようやく部分部分を気にせず弾けるようになった。
10. 3 部分的な音色は改善されないままである。しかし音色についてはあとにしようかと思う。
10. 4 A(1st A)で4の指が弾きやすいようにタメをつくる。
10. 5 A'(1st A')の途中から B(1st B)にかけては軽く。
10. 6 A'(3rd A')は前半(1st A')とは別物。

練習(10月28日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

11. 1 肩の力が抜けてきたせいか、だんだんとこんな風に弾きたいというイメージに部分部分では近づいてきた。
11. 2 A(1st A)のためを作るところや、p pの部分は常に意識できるようになった。しかしほかの部分では、弾いているうちに(教わったこと等を)思い出したり、忘れていてあとで「シマッタ」と思ったりすることがまだまだ続いている。
11. 3 とにかく弾きこまないといけないのだろう。

練習(10月31日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

12. 1 中2日で練習したが、毎日あれこれむより、間があいてかえって弾きやすくなったかもしれない。
12. 2 曲としてのまとまりがだんだんとでてきたようだ。

練習(11月4日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

13. 1 (都合により)中3日の練習であったが、下手なりにもここまでうまくなったという感慨と、やっぱり下手でという情けない気持ちと複雑に混じっている。
13. 2 気分的にはとても楽に弾けている。

第5回ピアノ・レッスン(11月6日)

指導方法に関して

14. 1 姿勢・・・上体をおこして、肩の力を入れすぎないように。
14. 2 A(1st A)の部分の1拍ずつの弾き方(4つの四分音符の弾き方)

生徒自身の調子、演奏への感想について

14. 3 A(1st A)の部分の1拍ずつの弾き方はレッスン前からずっと気になっていたところで、ようやく目標、頭にあった音に近づいてきたような気がする。

主観評価(11月8日)

生徒の録音された演奏への感想について

15. 1 自分が弾いているときに思っている速度より、録音はかなり遅く聞こえるときがある。まどろっこしい時がある。
15. 2 間を入れているつもりが、ほとんどなかったりする。
15. 3 パートとパートの間が切れていないことが多かった。
15. 4 回を重ねるごとに、うまくなっているわけではなさそう。
15. 5 どうしても左が強くなってしまう。

練習(12月9日)

生徒自身の調子、演奏への感想について

16. 1 (1ヶ月間練習を続けてきたが)A(1st A)の最初の部分、スラーが切れたあとの音を良くしたいと思い、指をおく練習をしたら、キーにうまく指がのらず、ぐちゃぐちゃになってしまった。
16. 2 部分部分が気になって、全体の流れが悪くなったような気がする。

1ヶ月後 演奏会(12月11日)

工夫した点について

17. 1 3ページめのf(2nd B)に入るところ。だらだらゆっくりすると、次のA(3rd A')に入ったときに音が小さくなったり、まのびするような気がしたので、どこでスピードを戻すかを考えた。

生徒自身の調子、演奏への感想について

17. 2 曲全体の流れにのることができなかった。
17. 3 前日の練習で考えていた部分は、手をあげてスラーの切れるところも出して、いい音も出すという欲張りをやめたところ、「ラ」の音に早く入りすぎてしまった。

このレッスンで学んだこと

18. 1 音色は弾き方で変わるものだ。
18. 2 伝え方(音の表現の教え方)はいろいろある。先生の演奏だけではわからなかったことも、「こだまのように」と喩えて教えてもらうことでわかった。

先生 こちらからお願い致します。

生徒A ひっかかっても…

先生 はい、そのまま行ってください。

生徒A(演奏：30"~2'46")

先生 はい、ありがとうございます。まずこの曲のイメージからなんですけども、あの一、どんな感じをお持ちですか？

生徒A 曲ですか？

先生 そうですね、この曲、まずは簡単などころから、優しい感じとかそんな言葉からでいいんですけども。

生徒A 曲として？弾くことではなくて？曲として？

先生 曲として

生徒A このパートとして？

先生 全体のこの1曲でもいいですし

生徒A そうですね。

先生 あの、確か1834年ですよ、24歳といいますと、あの、確か31年にワルシャワ蜂起で、そのワルシャワの暴動の起こる前にウィーン、パリにちょうど渡ってきたころなんですね。そんなお話はあまり（笑）はいそうですね、この曲ってあまり背景について説明が書かれている本ってないんですよ。なぜか出版を嫌っていた、よくわからないんですけども、まあパリの時というのはどうも裕福になっていたときでサロンに出没するようになったというか、あの金銭的にもとても裕福な時代みたいで、あの、リストとも出会っていて、リストのあの激しさとは自分は違う、ヴィルトオーズにはなれないなっていう実感をしてサロン向きの曲に徹し始めているころの作品のようなんですね。そうですね、どっからイメージを捉えたらと思うんですけども、まあ前半ももちろんご存知でいらっしゃるかと思うんですけど、例えばこういう激しい下り方とか、こういうところで何かほかのショパンの曲を思い浮かべることがありませんか？

生徒A そうですね、ちょっと違うかもしれませんが激しさというと革命のエチュードとか。

先生 私もそうなんですよ。ちょうど時代的にも同じころというか、どうも「革命」という題名はどうも本人が付けたわけではないんですけどねえ。でもワルシャワ蜂起のあの激しさからイメージをされて作られた曲で、多分この曲（幻想即興曲）もこの要素が入っていると思うんですよ。その激しさとこの真ん中（中間部）の対照的な部分。そういったときにその多分ただ優しいとかだけじゃなくて、なんか激しくて、自分の祖国がやられてしまうという悔しさとともに、それに対する祖国への愛情とか。

生徒A うん。

先生 なかなか日本人じゃ、平和に育っている私にもよくわからないんですけど

も、そういうまずイメージがあるかなと思います。で、そうですね。あと、とても家族思いのショパンだったので、生徒Aさんだったらお子様もいらっしゃるので多分そういうこういう、子供に対する愛情とか人間、家族に対する愛情とかというのをこの辺でもしかしたら共鳴することがあるかなって思いました。はい、いかがでしょうか。

生徒A はい。(笑) あ、そうですね、曲のイメージが掴み易くなるかなって気がしますけど。

先生 せっかくですので、この変わり目をやってみたいので、こちらから(4小節前)弾いていただけますか？

生徒A はい。

生徒A(演奏) 中間部4小節前からラルゴの終わりまで

先生 ちょっと止めてください。そこなんですけど、ま、ちょっとここからだと弾きづらいと思うので、すっごく激しくて、あの何調とかお判りになりますか。

生徒A ごめんなさい、急には出てこないですね。

先生 はい、えっと。

先生(演奏) ラルゴ直前

先生 えっとこれで終わる短調、嬰ハ短調だったんです。そしてここからなんですけど、そして変ニ長調になります。さてこの関係はですけど、あ、その前にもっと簡単に、もっとわかりやすいところからいきましょう。

先生(演奏) Des の音を弾く

先生 (弾きながら) ここは私達は目でレのフラットになっていて、ああ、長調に変わったとわかるんですけど。

先生 実際に聴いてる方はどこで長調になっているとお感じになると思いますか。そう、ここ(ラルゴ)から始まってどこの音から

生徒A ここですか？

先生(演奏) Des-As-Des の音を弾く

先生 これはレラレと書いてありますが、ドソドでもあります。まだ前の調のままでそうするとどこの音から。

生徒A じゃあ、ここですか？

先生 じゃあちょっと弾いてみましょう。ここから。

生徒A(演奏) ラルゴの部分

生徒A そういう意味からいくと、この音ですね。

先生 そうですね、ここからですね。もう一息説明しますと嬰ハ短調の同主調って言って嬰ハ長調

先生(演奏) 嬰ハ長調の音階を弾く

先生 という親戚があるんですね。

先生(演奏) Des-Es の音を弾く

先生 で、この嬰ハ長調が結局は変ニ長調と異名同音

先生(演奏) Des-F-As-Des の音を弾く

先生 ですよ。

先生(演奏) 音階を弾きながら解説。

先生 レミファソラシドレでもドレミファソラシド

先生 無関係に見えるんですけど、実はそういうふうに親戚の親戚になっています。じゃあ、えっと、ここにリテヌートも書いてありますので、変化をつけるためにもうちょっと落ち着かせて、

で、まだこの辺は

先生(演奏) Des-As-Des の音を弾きながら

先生 まだ暗いんですよぐらいにほのめかしておいて、実は

先生(演奏) F-As-Des の音を弾きながら

先生 この辺から明るくなる。その辺の変化を付けてみましょう。ではもう 1 度ここから

生徒A(演奏) 中間部 4 小節前から 10 小節めまで

先生 落ち着けて (生徒A 演奏 中間部 1 小節め)

先生 はい、止めましょう。さっきよりとても柔らかい感じが出てきました。でえっと、この部分 (中間部) というのは同じメロディが何回も出てくると思うんですけど、例えば今弾いていただいた、1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 小節、これとほぼ似た部分というのはあと次から何回出てきますか？

生徒A (笑)

先生 落ち着いて。1 回目、また 2 回目出てきましたよね。で、次が。そうですねそこにありますね、3 回め、そうよね 4 回目がそこに。4 回も同じものを弾くというのは、ピアニストにとっては非常に大変なんですけども。あの、何か変化をつけたいなと思いますね。今日はとりあえず、イメージを、イメージを変化させてみたいと思います。ええ、そうですね、まあ、最初の部分というのはその前の激しさから受け継いでいるので、まあ、激しくよりは、がらっと変えたほうがいいですね。どちらかという、で、変え方なんですけど、もう 1 つ言わせてもらおうと、ラルゴ、まあ幅広くゆっくり、と勉強されていますが、そのラルゴからモデラートなんでここここでも変えることができる、ここはリテヌートでとてもゆっくり落ち着かせて、で、次が始まるのかなあとおぼえておいてここからはカンタービレ、歌えるぐらいの速さでもっていきなさいと思います。柔らかく、ソット・ボーチェ、柔らかい音色で、あの、特別にピアニッシモでという必要はないと思うんですけど、柔らかく。この後、ここはどんな雰囲気でもっていきましようか。2 回目なんですけど。

生徒A 少し山にむけて盛り上げつつという感じでしょうか？

先生 はい、じゃあ、そういってみましょう、そうしますと次のパートは A-A ‘といけば B になりますね。ここはまあフォルテが出てきますので盛り上げましょう。この次なんですけども、突然ピアニッシモですね。そうしますと今までピアニッシモって出てないのにわざわざ出してくる。そうすると優しさの中でも何というか、何かイメージ。

生徒A かわいらしさとか華奢さ？

先生 ああ、そうですね、かわいらしさっていうイメージがいいかもしれませんね。そのスフォルツァンドがまたもう 1 回 B の部分が出てきますね。その後最後の A の部分、A ‘の部分なんですけども、あの～、強弱記号がないんです。どうしましょうね？

と行ったところなんですけど (笑)

生徒A (笑) これはもうあと予測するということですか？

先生 そうですね、そういう捉え方もできますね、確かにこっちも強弱記号がないんですけどもあきらかに違いますよね。そういうふうに捉えることができると思います。じゃあ、それでもう 1 回通してみましようか。それではこの激しいところから (4 小節前)。はいお願いします。

生徒A(演奏 : 13'56"~16'25")

先生　そうですね。さっきよりもどうでしょう、ご自分で弾いていて。

生徒A　（笑）少し掴み易くなったように思います。

先生　よかったです。ではピアノシモの部分なんですけど、出だしはとってもよかったのでちょっと音量が他と比べてピアノシモってもうちょっと小さめというか、かわいらしさが欲しいと思うので、まずは左手を練習してみたいと思います。

生徒A　ペダル使っていていいですか？

先生　はい、いいです。

生徒A(演奏)　PPの部分の左手

先生　そうですね。あまり硬くならず。もう1回いきましょう。

生徒A(演奏)　PPの部分の左手

先生　そうですね。じゃあ、両手で。同じところから。

生徒A(演奏)　PPの部分　両手

先生　いいのではないのでしょうか。とても良くなっています。え〜っと、それではこの最後の部分なんですけど、もう1回やってみましょうか。タタ〜ンから始まって、その勢いで最後まで行ったほうが　もうちょっと差が出るかな。　タタ〜ンからお願いします。はい、ここです。

生徒A(演奏)　2回目のBから（弾きずらくて弾けない）

生徒A　前からでいいですか？

生徒A(演奏)　2回目のBから

先生　この辺はまだ弱く。このスフォルツアンドはピアノシモの中ですから。

生徒A(演奏)　2回目のA　‘から中間部最後まで

先生　ええ、変化ができてきたと思います。そうしましたら、ちょっとテクニク的な問題を解決していきますね。まずここなんですけど、

先生(演奏)　中間部最初のメロディ右

先生　トリルがなければこうですね。

先生(演奏)　中間部最初のメロディ両手

先生　もう一息、こう平均的に出きるといいかなと思うんですが。え〜っと右手だけお願いします。

生徒A(演奏)　中間部最初のメロディ右（左は先生）

先生　私が左を弾きます。

生徒A(演奏)　中間部最初のメロディ右（左は先生）

先生　それではもう1回

生徒A(演奏)　中間部最初のメロディ右（先生は歌いながら4分音符の手拍子）

先生　そうですね。ここは付点でいいです。もう1回いきましょう。

生徒A(演奏)　中間部最初のメロディ右（先生は歌いながら4分音符の手拍子）

先生　では両手で。

生徒A(演奏)　中間部最初のメロディ両手（2回弾きなおす）

先生　トリル無しでやってみましょう。

生徒A(演奏)　中間部最初のメロディ両手（トリル無し）

先生 もう1回行きましょう。

生徒A(演奏) 中間部最初のメロディ両手(トリル無し、3回弾きなおす)

先生 うん、ここは今良かったですね。ちょっと分割しますと

先生(演奏) 1拍分の右8分音符2つ、左3連符(2回)

先生 このラの後に

先生(演奏) 1拍分の右8分音符2つ、左3連符(2回)

先生 これだけできますか?

生徒A(演奏) 1拍分の右8分音符2つ、左3連符(2回)

先生 よくなっています。

生徒A(演奏) 1拍分の右8分音符2つ、左3連符(2回)

先生 そうそうそう。そうですね。

生徒A(演奏) 2拍分。右8分音符2つ、左3連符(1回)

先生 そうそうそう。もう1回行きましょう。

生徒A(演奏) 2拍分。右8分音符2つ、左3連符(2回)

先生 そうですそうです。じゃあここから

生徒A(演奏) 中間部分3小節めから(弾き直しあり)

先生 そういう、そういう練習のしかたを。

先生(演奏) 2拍分の右8分音符2つ、左3連符

先生 2と3だけに絞って練習してみてください。あと、こちらなんですけど、できているんですけども、でも、うん、(笑)

生徒A (笑)

先生 とても怖そうに弾いているので、ちょっとやっておきましょう。え〜っとそうですね、どこから行きましょう、あ、弾き易いところから普通に弾いてみて下さい。

生徒A(演奏) fの2小節前から

先生 大丈夫ですね。右手だけ

生徒A(演奏) fのところから右手だけ

先生 よ〜く、あの分割はまあ難しいんですけど(弾きながら)

先生(演奏) fのところから両手

先生 なんかズズズとずれるぐらいなので、落ち着いてゆっくり弾けますので。あとトリルの方はどこか心配なところがありますか?

生徒A 多分ここのトリルと途中が違っているような気がするんですけど。後はこの出方ですね。

先生 タラーン(Bの終わり)ですか?

生徒A どっちかが早くなって、どちらかが遅くなっている。均一じゃないんです。

先生 どっちかというのは?

生徒A こことここありますよね。自分で弾いていてどっちかに余裕がないんです。

先生 ああ、飾りがあるがために余裕がないんですね。

生徒A 多分前後同じですよ、箇所としては。

先生 そうですね。

生徒A 多分、ここすごく緊張するんです。

先生　そうですね。多分ここはつけ加えのようなパートにも見えますからね。　　じゃあ、その辺も聞かせてもらいながら。なんかショパンの場合、トリルと書いてあってもほとんど数はいらないそうなので、

先生(演奏)　トリルの部分

先生　これぐらいでよいと思います。で、あと不思議なのは、これは4つの飾りが32分音符。3本ですね。ところがこちらは16分音符だったりするんです。　　ええ、調べてはいるんですけど、すみませんが弾き方がどうこうとは書いてないのであんまり、まあ、ショパンの場合はトリル1つ1つの音も歌わせましょうという彼の意思があるので、そんなに急ぐことはないかと思います。じゃあ、もう一度お願いします。ここの部分、最初の部分はとっても良くなっています。切り替えがとっても良くなっています。

生徒A　ここはどのくらいのテンポに落として良いですか？

先生　そうですね。そこは先ほど聞かせていただいた限りでは気にならない程度だったので、まあ、ラルゴまで行ってしまうので、けっこう落としても大丈夫です。

生徒A　質問していいんですか？

先生　はい

生徒A　このアクセントの3つの関係はどうなるんですか？

先生　このスフォルツアンドと？

生徒A　ここでディクレッシェンドしてますよね。そうするとこの後のこの音というのはどこら辺の音まで出しているのですか？

先生　音量のバランスですよ？多分この音が1番高い音でありスフォルツアンドがついているので、ここが山、大きいのがきていると思うんですけど。多分このアクセントというのは、ここはつつい弱くしたくなるんですけどもここま

でフレーズが、レミラまで行きますよということをお願いがためにここで弱めないで下さいねという意味合いじゃないかと受けとっているんですけども。ええ、あとは低音が1番下までいきますよね。というわけでこのミとミで

先生(演奏)　ミとミ（右と左）

先生　（弾きながら）とても深い音が欲しいところだと思うんですね。

先生　だから音量差からいえば単純にこちらよりこちらが小さくなって、タラ〜ンで弱くなって、ラは16分音符ですし、1番最後にかかる拍なので、気持ちはタ〜ララン、タラ〜ンでこの音はまだ続きますよっていう息の長い音にしてほしいなっていう意味だと思います。、特にここの低音はかすれず出るように気をつけてみてください。イメージ的にはここでは高い方に気をつけてこちらでは低い方に気をつけてという感じでいいかもしれません。

はい、あと先ほどこのリテヌートはあまりしなさ過ぎると、寸づまりでうっと、こう急ブレーキになりますので、まあその辺はリテヌートというと急激に遅くなっていいという意味合いがあるのでゆっくりしてみてください。はいじゃあ、もう一度はじめから、1回通してみます。

生徒A(演奏：28'17"~30'46")

先生　それでは次回に向けて、この辺のことなんですけど。スフォルツアンドってこの辺を強くって言う意味があるので、まわりは強くないんですね。で、これがフォルテの中に出てくるスフォルツアンドとP Pの中に出てくるスフォルツアンドって音量からいったらレベルが違って、

で、多分この場合はですね、タイがついているので少し強めに弾いておかないとこのドシミアにつながらないんですよ。それで息の繋がりに強くして下さいといっているんであって、まだここはピアノシモの中にいて下さい。そしてその後のフォルテにあの～、対比させて、ここから、えーっとそうですね、持っていった方がいいかなと思います。じゃあ、そこだけもう一度やってみましょうか。とても良い音がでていましたね。ここから弾いてもらえますか？このラはここはまだあの～終わった感じはしますけど、これって

先生(演奏) Des-F-As-Des を両手でアルペジオで弾く。

先生 Desdur の中というか変二長調の中で主音でもなくって、

先生(演奏) A ‘の始めを弾く

先生 (弾きながら) といきたいところなのに

先生(演奏) A ‘の始めを弾く

先生 また違うものが始まっちゃうところなので、弱く終わった感じにしないほうがいいかもしれませぬ。それよりもテンポの揺れというか、息継ぎで調節できる音量差ではなくて息継ぎで操作できる。この辺の弾き易いところからいきましょう。

生徒A(演奏) Bから2回目のA ‘のところで先生 の手を押さえるような仕草で止まってしまう。

先生 ごめんなさい。音量下げて。

生徒A (笑)

先生 じゃあ、ここから

生徒A(演奏) p pの部分から終わりまで

先生 (途中で) 続けましょう。

先生 (途中で) 続けましょう。

先生 はい、良くなっていると思います。

生徒A ここですね。

先生 ああ、この、そうですね。

先生(演奏) トリル

先生 (弾きながら) 弾きずらいですかね？ それと左との兼ね合いが弾きずらい？ じゃあ、もう一度やってみましょう。

生徒A ごめんなさい。

先生 いえいえ。じゃあもう 1回ここから

生徒A(演奏) トリルの部分 両手 3回弾きなおし。

先生 そうですね。落ち着いて、ここからは出来ていると思います。次回まで、2と3の練習をしていただいて、次回はもうちょっとイメージの話が続けたいと思います。あとは、その～、はっきり言えば同じメロディがこう続くのは非常に、ある意味だらだらしやすくなり、そのフレーズの1つのフレーズが終わって、その次のフレーズへの持っていきかたが難しいところなのでこのあたりをやっていききたいと思います。では最後にもう 1回通しましょう。落ちついてやってみてください。ではそこからお願いします。

生徒A(演奏：36'46"~39'18")

先生 ありがとうございます。

先生 まずここから最後まで通してください。

生徒A はい。

生徒A(演奏:15"~2'46")

先生 ありがとうございます。このリズムの2と3の関係もよくできています。

最初の出だしは今突然に始まってしまいましたので、気持ちが乗らなかったと思うのですが、もう1回最初からいきたいと思います。

生徒A はい。

生徒A(演奏:3'04"~5'40") 先生歌いながら

先生(演奏を聴きながら)

重みをつけて。やまびこのように。(ラルゴの部分)

次へつなげて。(AのAsの跳躍)

まだ盛りあがって。少しゆっくり。(Aの終わり)

落ち着かせて。(A'の終わり)

弱く。あんまり遅くならないで。(2度目のA'、ppの部分)

少し盛りあがって。(2度目のBの始め)

先生 そうですね。メロディを見てもいろいろリズムがまじっていると思うんですけど、長い音が、2分音符がならんでいるときには先へ行くようにいったほうがいいかもしれませんね。で、8分音符が4つ並ぶというところは、すこし溜めを持って歌ってみると変化がつくかなあと思います。で、4分音符で下りてくるところなんかは、毎回同じような溜め方ではつまらないので、その場その場で変えていくと面白いと思うんですけど、少しこうプラスとマイナスが最終的に0になればいいかなあ。そういう気持ちでいってみましょう。とても最初の出だしは良くなりました。そういう勢いで。そうすると前との対比がわかりやすいです。じゃあ、もう1度いきます。今度は途中で止めさせていただきます。

生徒A(演奏) 中間部4小節前からAの終わりまで。先生歌いながら

先生 (演奏を聴きながら)

柔らかく。(ラルゴの終わりで)

止めます。(Aの終わり)

先生 まず最初のラの音なんですけど、1拍目なんで、多分緊張して手が硬くなってしまったかと思うんですけど、もうちょっと意識して出してください。それからこの ラーシラレミファの後に、とりあえずスラーが離れているので息つぎして、あの、次のラのアクセントに備えてみるようにしてください。メロディなんですけど、ラーソファミファレラというリズムとラーソファミレラがあります。で、アクセントが付いているこちらが中心かなという気がしてしまうんですけど、まあショパンというのは同じメロディが出てくるとどっちが強いかなというのを考えることによって変化をつける演奏家も多いと思うんですけど一応、まあ最初は上のメロディを大事にして下は上に厚みをつけるぐらいで、あまり下だけを中心とは考えない方がいいかもしれません。はい、じゃあもう一度、今度はここからいきましょう。

生徒A(演奏) 中間部からAの終わりまで

先生 (演奏とともに歌いながら) そうですね。ちょっと(席を)替わってもらっていいですか。
生徒A どうぞ

先生(演奏) 中間部からAの終わりまで

先生 ちょっと今大げさに弾いてみたんですけど。そうそう例えば最後の部分はシードシミファソファミファレー(最後のほうを弱く)と終わるとちょっと具合が悪い。レーミレドレファーマミまでもっていきたいので、このレを弾いているときに左がゆっくりしてしまうと、非常にきつくなる。少しくこう考えて弾いてみてみましょう。慣れてきたら無意識に出来ると思うので、まずは策略を練ってやってみましょう。ではもう一度ここからお願いします。

生徒A(演奏) 中間部～Aのおわりまで

先生 そうです。さっきよりもまとまりが出てきました。同じように最初の部分のラーシラレミファラ なのですが、確かにスラーは切れています。切れてはいるんですけどフレーズは繋がっているの、ファアラにもっていかないと。ここでラーシラレミファラ と持って行ってしまおうと。違いがわかりますでしょうか。伸ばしているときにピアノという楽器は一度弾いた音はどんどん弱くなってしまうので、後は左手で錯覚を起こすという必要も出てくるので左はあんまりここでのんびりしない。その分例えばここでのんびりしないで、急かせるために、前のところで少し溜めておくとかしても別に構わない。後でここで溜めとくとかプラスマイナス0でいきましょう。あと、ここはとても良く。ここまでもってくるというのができていたと思います。ではもう一度お願いします。

生徒A(演奏) ラルゴ～Aの途中まで

先生 もう一回ここモデラートからいきましょう。

生徒A(演奏) Aの部分

先生 そうですね。良くなりました。

生徒A ここが外れますね。

先生 そうですね、左手シシレ、えーっと、ここのトリルなんですけどとりあえずクレッシェンドの始まる最初の地点なのに、トリルのためにほかの3つの音よりも音が大きくなりますよね。

その分

先生(演奏) シドシのトリル

先生 あんまり

先生(演奏) シドシのトリル

先生 アクセントしてしまうと

先生(演奏) シドシのトリル

先生 バランスがとれなくなるので

先生(演奏) シドシのトリルから

先生 こういうふうに

先生(演奏) シドシのトリル

先生 軽く。やってみましょうか。まずはこのトリルだけ。

生徒A(演奏) トリルから

先生 よくなっています。それではここからいきましょう。

生徒A(演奏) Aの途中、トリル前から

先生 (演奏とともに歌いながら)

先生 もう一度、あとこの辺ですけど盛り下がるのが早い。

生徒A(演奏) トリル前からAの終わりまで

先生 とてもいいです。何か違いがわかりますか。

生徒A はい。

先生 はい。とても良くなっています。それではもう一度このフォルテッシモから行かして、先へすすみたいと思います。ここは盛りあがって

生徒A(演奏) 中間部4小節前からA‘の終わりまで

先生 そうですね。ここはAとA‘ぐらいの差しかないのですが、違いは最後の方のメロディに出てきますよね。シードシミファソファミファレファーミミレと行きますよね。ここは強弱記号が変わっているんです。シードシミファソファミ、さっきはまだクレッシェンドと書いてあったのが何も書いていなくて、ソラシラファーミミーレで終わっていいですよ、とディミネンドが書いてあります。こちらはクレッシェンドでアクセントまでついている。ここでAかA‘という雰囲気の違いが出ています。ここがさっきとの違い。あと、そうですね。ここはご自分でも気付いていらっしゃると思いますが、アクセントのバランスのとり方が難しいですよね。それから右手のラーソファミファレラの後のシは2分音符ですけど、タイが繋がっているので結局は全音符と同じだけ伸ばさないといけない、で、シードシミファソって繋がっていかなくてはならないので、ある程度息の長い音色が欲しい。まあ、鍵盤にぶつけるわけではないんですけど、入り方が大変ですけど頑張ってみてください。前半良くなっています。また後でやりますから、じゃあ、1回目とは違うというところをやりたいので、2回目の、A‘から

生徒A(演奏) A‘から。

先生 そうですね。そう言う感じで1回目との違いをつけて。全体的な変化はどうでしょうか。

生徒A ここで悩むのがこれってこの音にかかりますよね。ここからいきなりフォルテにしてしまっているのか、こちらは押さえぎみで2回目はもう予測してしまっているのか。

先生 そうですね。譜面づらからいくと、このさっきのクレッシェンドで行ってしまうかディミネンドで終わるか。2回目は少しほのめかさないで弱くしていいのかなと思います。これはいろいろ解釈があると思うので、どれが正解とは言えないんですけども、また、こっちはこっちでフォルテッシモの激しいところからいきなり、ラルゴそしてモデラート、カンタービレになるところですからまずタイプが全く違って来る。この中間部分全部と前半、後半が違うということは前提でその違う中でも違いをどうつけるかということ、まあソットヴォーチェなんで先ほどの音ですと、ちょっとうるさくなくなってしまいかもしれませんね、今はまだフレーズをつなげるといことに重点を置いているのでまたあとでそれはやります。そうですね、じゃあ、前半後半で後半は一段静めてやってみましょうか。フォルテッシモの4小節前からいきましょう。

生徒A(演奏) 中間部4小節前からBの終わりまで

先生 (演奏とともに歌いながら)

ラルゴは落ち着いて(ラルゴの部分)

入りかた(Aの手前)

次へいきましょう。(Bの手前)

先生 確かにここはまだフォルテではないんですけども、もうちょっとスフォルツァンドの深い

音色というか、あんまりフォルテじゃないからと思わないで、全くがらっと変わる部分なので、ピアノッシモの中のフォルテじゃなくてフォルテの中のスフォルツアンドと思って、ただ繋ぎ目が突然バンと入るとおかしいことはおかしいんですが、手前のファーミミレで落ち着かせて、タターン。あ、なんか始まるなタタタタタータタタタといきましょう。この辺からいきましょうか。

生徒A(演奏) A'の途中から B まで

先生 そうですね。よくなっています。あの確かにディミネンドのミの音なんですけど、アクセントもついているので急に静かにならなくていいです。これは多分弾き方の問題でわかっていらっしやると思うんですけど、じゃあもう一度ここから始めていまの感じで、ここは高い音にジャンプする感じで、

先生(演奏) B の激しい部分

先生 ここでひとつめ、タターンですがもうひとつ。前回は話に出ていましたが、まだもうひとつアクセントがありますという形でこちらはクレッシェンドとかまだ豊かな音量が続いているというイメージでタララータタン ちょっと替わっていただいて宜しいですか。入り方を。

先生(演奏) A'から B、A'の始めまで

先生 今の場合

先生(演奏) A'の繋ぎ目

先生 (演奏しながら) 少しゆっくりしてしまって、ここで入りやすくして、その分ここでスピードアップして、やってしまった分早めに行く。という方法です。

先生(演奏) A'の繋ぎ目

先生 息継ぎしてこれは何事もなかったごとく。いろいろあるんですけど。何回かいろんなのを試してみましょう。じゃあ、今回はこのスフォルツアンド、タターンを

生徒A(演奏) A'の繋ぎ目

先生 そうですね、なかなか良いと思います。あとはペダルですが、ここは離しきれなかった？ そう、ここは離れたほうがいいですね。難しいですけど、頑張ってみましょ。じゃあ、もう一回ここからスフォルツアンドから。

生徒A(演奏) B から

先生 ちょっと極端だったけどそんな感じで、ええあんまりパタっととまるよりは、少しゆっくりめのほうがテヌートぎみの部分が出て、で、この辺の

先生(演奏) A'の1小節前

先生 (弾きながら) タータタタ。よく歌わせて。もう一度。

生徒A(演奏) B から A'の終わりまで

先生 今の入り方よかったのではないのでしょうか。多分ご自分でもタイミングがあったような感じがあったのではないかと思います。ピアノッシモのところなんですけど、本当にピアノ、このピアノという楽器を弾くときにはフォルテを出すよりもピアノッシモをいかに響かせるかというほうが難しいですね。まあ、まずイメージからいきますとこう口笛ぐらいの音量がずっと遠くの人にまで行き渡るといって、空気がふわっとここで終わっちゃうんじゃないで、1本の筋が空気の流れなんだけどもひゅっと届くような、そういうような音色を心がけて欲しいと思います。1音ずつその音色が出れば自然に繋がっていくように聞こえる。ピアノはすぐに弱くなっていく楽器な

んでそれをいかに繋いで聞こえるようにするかというのは大変なんですけども、タ、タ、タ、タって弱い音で1音ずつだったらブツ切れですが、シーレドシラーと息を長く繋いでいく1本でいけるようなイメージでいきましょう。じゃあ、このピアノッシモの部分からいきなりですが行ってみましょう。

生徒A(演奏) A' (p p) から

先生 いいですよ。今はご自分でメロディをお聞きになっているなあというのを感じました。バランスが変わりましたね。で、後はピアノッシモの部分のときに1番左のペダルをずっと押しておくという方法もあるので、ちょっとそれで試してみましようか。はい、ずっと左は踏みっぱなしです。

生徒A(演奏) A'からソフトペダルを踏みながら。

先生 そうですね。あとはご自分のお好みでいいんですけど、今の場合ですと、全体的にくもった音色が出てしまうので、その分左はもっと弱く右の邪魔にならないようにしないとお互いがわんわんわんと曇ってしまう。そうですね。ちょっと替わっていただけますか？

先生(演奏) p pのA'から。(ソフトペダル)

先生 またはペダルを離すと

先生(演奏) p pのA'から。(ソフトなし)

先生 こういうふうな差が出るのですが、客観的にお聞きになってみてご自分のお好きな方で、弾きやすい方を、まあ前後との兼ね合いもあるんですけども

生徒A 左のペダルを使ったほうが気分的には、ピアノで楽なんですけど、音質的には使わないほうがいいかもしれません。

先生 はい、では使わないでいきましょう。

生徒A 技術的には使いたいけど。

先生 そうですね。(笑) 大丈夫です。多分左がもうちょっとこう力が抜けていて右のペダルの伸びる具合に任せられるぐらいに力が抜けるともっと弱い音になるというか、右の邪魔をしなくなると思うんですけど、前回よりもとても良くなっていると思うので、それでは頼らずにいきましょう。それから、らーららららーらー (A 始めの部分) ここなんですけど、一応アクセントがついているということはもっと響が欲しいということなんです。響のきらきらとした音がここで雲の合間から光がひゅっと差してくるようなそんなイメージで落ち着いて音を出してみてください。フレーズを繋げるためにはその音を先へ先へという方法もあるんですけど、たとえどんなに

先生(演奏) A の最初の部分を歌いながら F 音で止める

先生 たとえ音がどんなに長くなくても

先生(演奏) そのあとのAs から

先生 繋げる。繋いでいるように聞こえさせるということはいくらでも可能なんです、弾き方としてだから落ち着いて、受け継いだけでも遠くへぼんと響があるというイメージで弾いてください。じゃあピアノッシモからお願いします。

生徒A(演奏) p pから

先生 そうですね。何とかさつきより良くなっていますよ。

生徒A 左が気になっているので

先生 ここ気になっていますよね。右手だけやってもらいましょうか。

生徒A(演奏) ppから右手だけ

先生 (演奏聴きながら歌う)

先生 やはり弾き易そうですね(右手のみだと)。えっとあと今ここもよかったんですけど、ラッシーと減っていった音量の最後からドシミファソファミ、らー、ららららーらーらという風に聞こえてきました。とてもなめらかになってよかったと思います。じゃあ、もう一度だけ両手で頑張っってそして先へ進みたいと思います。

生徒A(演奏) ppから最後まで

先生 はい、ありがとうございます。

生徒A ちょっと音が強かった。

先生 あのみずppの部分からもう一回Bの場所へ移っていくのですが、ここの弾き方は絶妙でとてもよかったのではと思います。いきなりじゃないし、タターンそしてたーららら、まあ、今度のドはスフォルツアンドがついていない分、差ができてとてもよかったと思います。で、その後はこの間私があんまり弱くならないでなんて言ったものだから、A最後のね、多分強くしなきゃという意識があって、指が硬くなってしまって、音のバランスが崩れたのではと思います。ほんと、豊かな音色になれば、このPPのAの部分と差ができればいいので大丈夫だと思います。あんまり気にせずに行きましょう。それではもう一度タラーン、Bからお願いします。

生徒A(演奏) 2回目のBから最後まで。

先生 さて最後のA'の部分をやってみたいと思うんですけど、最後のA'はもう中間部分の終わりの役目もしめているので最後の最後は次のプレストとの兼ね合いも考えていく必要があります。で、最後の4小節あたりからなんですけど。タタラターターターター。まあここでリテヌートなんですけど、その前の速さのプラス、マイナスを加減を考えてみたいと思います。

生徒A(演奏) 最後の4小節

先生 そうですね、多分この4分音符、ソーファーミーファーレで溜めすぎちゃっているかなあ、するとそのままだらだと、もう1回ゆっくりいきますと1小節おきに、いってしまうのであまり溜めないで逆に先へ先へといって、それから最後の左手の伴奏ですが、とっても難しいんですけども、本当に思いですが、こう消えていくような、うん、あんまり弾くことに一生懸命にならないで、指もとても離れていて弾きづらいですけど、リテヌートですので、ゆっくりとひとつひとつの音を置いていくような、そういうイメージで行きましょう。

生徒A(演奏) A'から最後まで

先生 最後よくなりました。右手なんですけど、右手は先にもう終わるので、その辺で終わる感じを出してください。リテヌートという言葉よりも前ですけど、それはもちろん構わない。もう一度じゃあ行きましょう。

生徒A(演奏) A'から最後まで

先生 とてもよくなっています。繰り返しだけ、2分音符から始まるトリルなんですけども

先生(演奏) A'の前のアウトタクトから

先生 こういう感じのイメージで行きたいんですけど。出だしからお願いします。

生徒A(演奏) Aから

先生 じゃあ、こちら行きましょう。

生徒A(演奏) A'から

先生 それをちょっと気をつけてください。ぶつけると目だってしまうので。

じゃあ、1回通しましょう。出だしは思いっきり前半のイメージで

生徒A 1箇所。どこからリテヌートしたら。

先生 左のメロディがティタタタタタというかこの音が半音下がりますよね。私はそれを強調したくてこのあたりから。その方がブレーキがかけ易いかなと思います。

生徒A それまではテンポのまままで？

先生 そうですね。あんまり早くからは。ちょっといいですか。私はあんまり意識していなかったんですけど。

先生(演奏) 4小節前から始めまで

先生 こういう感じでしょうかねえ。じゃあ、お願いします。じゃあ、最初は盛りあがって。

生徒A(演奏：42'07"~44'32")

先生 はい、ありがとうございました。それでは今日のレッスンはこれで終了させていただきます。お疲れ様でした。

生徒A お疲れ様でした。

先生 じゃあ、始めたいと思います。

生徒A 宜しくお願いします。

先生 今日最初から中間部の最後まで一度通して弾いてください。お願いします。

生徒A(演奏: 42"~2'46")

先生 はい、前よりメロディの流れを自分で追っていけるようになっていると思います。で、今日は音色の出し方をやってみたいと思います。もう一度前の4小節から6小節めまでいきましょう。

生徒A はい

生徒A(演奏) 4小節前からつなぎの2小節まで

先生 そうですね。良くなっていますよ。このレは難しいんですけど、

先生(演奏) D e s 音を弾く

先生 ぶつけぎみなんですね。ここがもう

先生(演奏) 1小節前

先生 激しくくるんですけども

先生(演奏) 1小節前

先生 力を抜いておいて鍵盤の側から肘の重さを落としてやるという

先生(演奏) つなぎ

先生 こう指だけがストンと入るのではなくてここから腕の重みをかけて行ってやる。ではこのレから行きましょう。

生徒A(演奏) つなぎ

先生 だいぶ良いです。もう一回お願いします。

生徒A(演奏) つなぎ

先生 ちょっと失礼して肘をもたせてもらって。弾かないで。こういう感じをイメージしてもう一回いきましょう。

生徒A(演奏) つなぎ

先生 そうですね

先生(演奏) D e s

先生 静かで、そっと水の中に沈んでいくというような。力を抜いて

生徒A(演奏) つなぎ

先生 続けてください

生徒A(演奏) つなぎからそのまま先へAの途中まで

先生 上品な音色になっていると思います。えっと、もう少しふくらませましょうか。

先生(演奏) メロディ 1小節目Fで止める

先生 この音のあとにのぼそうとするとここでこういう風に手首を回したくなるんです。そうするとラーシラレミファで終わってしまっただ、ラーからという音に聞こえ易くなるので。

先生(演奏) メロディ

先生 (弾きながら) そのまま1回(手首)上がって、下りてくると同時に。このアクセント。

1回だけ下りてくる。こう（手首を）揉まない。下りてきたと同時に次を弾く。右手だけお願いします。

生徒A(演奏) メロディ右手だけ

先生 そうそうもう1回いきましょう。

生徒A(演奏) メロディ

先生 そうですね、もちろん離していいんです。

先生(演奏) メロディ

先生（弾きながら）スラーはここで止まっているので、ファで上がって力を抜いて、ファラだけいきましょうか。

生徒A 先生(演奏) ファラだけ

先生 ラをストンと。

生徒A 先生(演奏) ファラ

先生 そうそうそう。

生徒A 先生(演奏) ファラ

先生 そうそう、じゃあちょっと失礼して（手に触れる）

生徒A(演奏) ファラ

先生（笑）これまだ力が入っている状態なんです。入っていないときはだらんとなるぐらい。もう1回いきましょう。

生徒A 先生(演奏) ファラ

先生 そうですね。

生徒A 先生(演奏) ファラ

先生 そうですね。では右手だけいきましょう。

生徒A(演奏) メロディ右

先生 そうですね。最後おとなしくなっちゃいましたね。ファはラに向って行く。もう1度いきましょう。

生徒A(演奏) メロディ

先生 そうそうそう。そうするとフレーズが繋がっていくと思います。じゃあゆっくりでいからですから両手で。

生徒A(演奏) Aから両手

先生 そうですね。今ここ良かったですし、ここも同じようにやって頂いていて良かったと思います。次へ行きますと、

先生(演奏) Aの後半から

先生 この間に比べるととても上手になっていると思うんですけど、シのだんだん弱くなったあとからこのトリルが始まる。

先生(演奏) トリルから

先生 で、ここでかなりクレッシェンドしているので手はきつくなっているんですけども、今みたいに揉まないで

先生(演奏) A最後の2小節

先生（弾きながら）力だけは手の中は抜けていて、抜けないとこの飾りを弾くのがとても大変

なので。じゃあレードレミレからいけますか？

生徒A はい

生徒A(演奏) メロディ最後 (2回)

先生 まだ、あんまり弱すぎないようにして下さい。

生徒A(演奏) メロディ最後

先生(演奏) メロディ最後

先生 この指遣いは3から4になっています。これわざとだと思うんです。

生徒A (笑)

先生(演奏) メロディ最後

先生 弾きながら離していいということですね。アクセントをきちんとつけたほうがいいという

生徒A(演奏) メロディ最後

先生 そうですね。今度はこっちで力が入ってしまったみたい

先生(演奏) メロディ最後

生徒A(演奏) メロディ最後

先生 ここはいきっぱなしではなく下りてくる

先生 なかなか一ぺんにはできませんけど。ではもう1回こっちから沈む感じで。

生徒A(演奏) 中間部最初だけ

先生 ちょっと今のは強すぎますね。

生徒A(演奏) 中間部最初からAの始めの部分

生徒A もう1回やります

生徒A(演奏) 中間部最初からAの最後まで

先生 (聞きながら) ラルゴだからゆったりと。力を抜いて。

先生 そうそうそう。えっとここはまあ、フレーズの終わりではあるけれども、ファーミミと入るときに少し溜めてもおかしくないと思うので、まあ、今よりも溜めて大丈夫かと思います。え、なかなか難しいですよ。でもなかなか良くできていると思います。左手だけここからお願いします。

生徒A(演奏) 中間部最初から左手だけAの途中まで

先生 そうですね。この間より落ち着いてきているんですけど。

先生(演奏) 左手だけ

先生 (弾きながら) あんまりやらないほうがいいかな。ソットヴォーチェだから、もうちょっと音をひとつひとつ置いていきますよという感じで。その時に手首も一緒に動くと均等に強さがいくと思います。ここからこういう状態でいくよりは、こういうのとかいうの、まっすぐに指は入るように。

先生 次のアクセントなんですけども、とても難しいんですけど

先生(演奏) 左親指アクセントのところ

先生 (弾きながら) 親指が自分の力で鍵盤に入っていくというふうに、この手の重みと一緒に入ってしまいましたと、浮き出てこないで、この動きなんですけど。じゃあここから

生徒A(演奏) アクセントのところから

先生 そうそう。鍵盤から出るときも今みたいに意識して出ているとはっきりした音になります

ね。もう1回いきましょう。

生徒A(演奏) 左手の伴奏だけ

先生 そうそう。ではここからペダルをつけて左手だけ

生徒A(演奏) Aから左手だけペダルをつけて

先生 そうですね。それぐらい意識していけば両手になったときにバランスが良くなるかと思えます。ではこのラルゴから両手でお願いします。

生徒A(演奏) ラルゴから両手(弾きなおし)

生徒A 大きい

生徒A(演奏) ラルゴから両手

先生 (聞きながら) 静めるだけ

先生 そうそう今は1つ1つ思い出しながらなので。そうもう1度いきましょう。今度は良く聴いてもらって、右手と左手のバランスを中心に聞いてみてください。ゆったりと。重みをつけて。

生徒A(演奏) ラルゴからA ‘の終わりまで

先生 そうそう。とても丁寧に弾いていただきました。この後テンポは戻ってくるかと思うんですけど。後は

先生(演奏) 4分音符のメロディのところを分散和音を1つの和音にして聴かせる

先生 ここを弾いてみたんですけど、どこでイメージが変わるか。

先生(演奏) 4分音符のメロディのところを分散和音を1つの和音にして聴かせる

先生 (弾きながら) こういうイメージに何か。ここからは明るい。ということでまあ、左手の分散和音にはなっていますが、その響のなかで右手が

先生(演奏) Ges-F-E-F-Des

先生 えっと、ソファミファレという下降型にもかかわらず、クレッシェンドでレに向っていかなければならない。あの、下降型で盛りあがるということはエネルギーを要することなんです。ここからもう1回いきましょう。よく響を聴きながら。

生徒A(演奏) Aの半ばから

先生 そうですね。この下ってくるときに、いろんなことをしたくなっちゃうんですけど。

生徒A ええ

先生 多分それでかな？

先生(演奏) トリルから

先生 変なところで弱くなっちゃうんです。手首はなるべく使わないで指先でなんとか繋げて。1つ1つ多分上から音を出せば、鍵盤を押すと随分違って来るかなあ。ではもう1回お願いします。

生徒A(演奏) Aの半ばから

先生 そうそう。後は1回ずつ手首を回さずできるといいですね

先生(演奏) 4分音符の下降

先生 (弾きながら)入れました、抜けましたと手首を回さずにできるといいですね。

先生 先へいきましょう。スフォルツアンドの、ここからじゃ弾きづらいですよ。じゃあここからいきましょう。

生徒A(演奏) A ‘の途中からBのおわりまで

先生 そうそう。

先生(演奏) Bの半ば

先生 (弾きながら) この後、さっきと同じように挙げたら円の続きで、この曲線の続きで、飛びこむ。まずただジャンプで飛びこむという感じで。

生徒A(演奏) Bの跳躍の部分

先生 そうそう

先生 ちょっと硬くいきましたね。

生徒A(演奏) Bの跳躍

先生 (弾きながら) そうそうこのジャンプしている間はもうおばけのように力が抜いていて、でこの時だけ指先に

生徒A(演奏) Bの跳躍

先生 そうですねちょっとお上品になっちゃいましたね。思いっきりやってみましょう。

先生(演奏) Bの跳躍

先生 (弾きながら) 出せるだけ出してみましよう。

生徒A(演奏) Bの跳躍

先生 そうそう。音が響いてきたのがわかりますか？

生徒A (笑) 言われてみると。

先生 (笑) もう1回いきましょう。

生徒A(演奏) Bの跳躍

先生 そうです。そうしたら最後のラミの前なんですけど

先生(演奏) Bの跳躍

先生 (弾きながら) で、スラーが切れているので、短めに終わっちゃって、ここで力抜いてその勢いでタターンと。

先生(演奏) ラミ

先生 ここからでは難しいのでまずラとミだけ。ここからいきましょう。おばけって感じでラを捕まえてミに行く。

生徒A(演奏) ラミ

先生(演奏) ラミ

*交互に繰り返す。

先生 ここで挙げているので、まっすぐな動き。最初いかになくていいですから。最初上がっていて

先生(演奏) ラミ

生徒A(演奏) ラミ

先生 うんうん。いいんじゃないでしょうか。

生徒A (笑)

先生 難しいんですけど

先生(演奏) Bの跳躍右手

生徒A(演奏) Bの跳躍

先生 そう今ここ (B音) に居すぎてしまった。そこまで居なくていいですよ。

生徒A(演奏) Bの跳躍

先生 そうそう、そういうイメージで。タンタータタタタ。両手はまだ難しいから、ペダル使
っていきましょう。

生徒A(演奏) B右手

先生 じゃあもう1回やっておきましょうか。右手だけ。

生徒A はい。ここもですね。

先生 そうここも1, 2と数えないように

先生(演奏) Bのはじめ

先生 (弾きながら) 数えないで、なんというか響く音にしておいて。

生徒A(演奏) B右手

先生 もうちょっとスフォルツアンドだから出せるかな。

生徒A(演奏) B右手

先生 そういう感じですか。ではBの部分から、左手と合わせてお願いします。

生徒A(演奏) B 両手

先生 1回目なのに良く出来ていると思います。ではもう一度このラルゴからいきましょう。

生徒A(演奏) ラルゴから (すぐ止められる)

先生 もうちょっとゆったりとふわっと景色が広がっていくような感じでお願いします。

生徒A(演奏) ラルゴから p p のA ‘の終わりまで

先生 1回目のAの部分はすごく良くなっています。Bの部分はアクセントに意識が行きすぎて、
ギュっと入っているところがありました。まあ、これはあとでまた。Bの部分のスフォルツアン
ドのところなどはとても良い音していると思います。 で、次のPPですけど、えっと、
ピアノニッシモですし、ペダルも使えるところ、前よりも長めに使ってもおかしくないですよ。
で、左なんです

先生(演奏) PPの左手で出し

先生 (弾きながら) 指はきついんですよね。絶対にここへアクセントがついてしまったり、重く
なったりするんですけど、そういうときは極端な話、テヌートぎみ、マルカートぎみ?になると
ころがあって。今のはすごく極端にやっているんですけど、離しちゃうと、こうやるとすごく強
くなってしまうので。じゃあ、まず極端にスタッカートぎみ、マルカートぎみでお願いします。

生徒A(演奏) p p から左手 マルカートぎみで

先生 (聴きながら) 力抜いて この辺の力、肘を。

先生 この辺(左肘)に力入っていませんか?(笑)どうでしょう、今やってみてこの変とか、すこ
ーしきつい感じとかないですか?

生徒A うーん、毎回ではないですが時々ものすごく疲れます。

先生 多分繋げるのにきゅっと入っていることがあるんでしょうね。じゃあ。ペダルをつけても
うピアノニッシモで、もう1回左手だけ、まあ少し切れぎみで

生徒A(演奏) p p の部分から左手だけ

先生 はい、良いと思います。このアクセントなんですけど、またさっきみたいに親指だけは意
識して。

先生(演奏) アクセントのところ左手

先生 (弾きながら) つなげられるところはつなげていっちゃいましょう。

先生 ここだけ左手お願いします。

生徒A(演奏) アクセントのところ左手

先生 そうですねつなげていくと音が重くなりますね。ちょっと切れぎみで

生徒A(演奏) アクセントのところ左手

先生 ペダルが時々遅れていてかすれちゃうみたい。

生徒A ペダルはこれ静かに離すにはどうしたらいい？

先生 まあ、深く踏まないことと、たとえばバスケットのドリブルをするときに、いつも手にボールがくっついているような感覚ってありますよね。この感覚で足が動くの良いのですが、あとはガクンとなるところまでにはいかにふわふわと

生徒A 半ペダルぐらいで下ろしていいのですか？

先生 そうですね。じゃあちょっとすみません

生徒A (笑)

先生(演奏) ペダルの実演

先生 こう、上まで上げるとがっくんと音がしますね。この動きで

先生(演奏) アクセントのところ左手だけ

先生 上までいかないでいいところ。

生徒A 最後の音ぐらいで離していいのですか？

先生(演奏) アクセントのところ左手だけ

先生 (弾きながら) そうですね。この(楽譜)とおりですと、本当はこういうふうに書かれているわけですね

先生(演奏) アクセントのところ両手

先生 (弾きながら) 私は弾けなくて

先生 こういうふうはこの印のない踏み方、この音と一緒に離してしまうという踏み方にしてしまうんですけど

先生(演奏) アクセントのところ両手

先生 どうでしょう？先ほどですとやはり弾くと同時に離しているんですよね？それがもう一息遅れなければ、そんなに気にならないと思うんです。多分これは3つの音でスラーがかかっているのでこういうペダルを指示されているのだと思いますが、私は正直言って苦手でくっついているほうで弾いているんですけど、これが理想ではあるんですよね。(笑) 両手の方がペダルは踏み易いですかね？じゃあここのラーラからペダルをつけて。

生徒A(演奏) p pの途中から

先生 そうですね。あともう少し右手を聴いてあげてください。私も左ばかりに(意識が)いきやすいんですよ。

生徒A(演奏) p pから

先生 どうでしょう。さっきよりも弾き易くなっているんじゃないでしょうか？はい、後は繰り返しなので。慣れていきましょう。えーっと。やはりここのAとA‘の部分が難しいですね。じゃあ、もう一度ラルゴからお願いします。

生徒A はい。

先生 最初の入り方なのですが、ちょっと難しいですね。

先生(演奏) ラルゴの最初のD e s

先生 (弾きながら) 腕の重みが次へ次へとこう移動していく感じ。ではもう一回最初から

生徒A(演奏) ラルゴからBのおわりまで

生徒A (笑)

先生 (笑) そうですね。なかなか難しいのですが、えーっとじゃあちょっと良いですか？

先生(演奏) ラルゴからBの終わりまで

先生 (弾きながら) 最初良くなっています。手首で入ろうと思わないでこれが自然に落ちてくる。ここ(ラルゴ)ペダルを踏み変えないでいきましょう。(Aの)最初は落ち着いて。ここで速さを戻す。ここも落ち着いて入って。ここは落ち着いて肘から上がればいいのか。私は今ゆっくりしたからやりやすかったけどこういう感じで。(笑)

先生 何となく指揮者の手みたいに、何となくイメージして。こっち行ってこっちでというイメージでつかんでいくといいですね。じゃあラルゴから

これ(肘)が1本の棒と考えて、ペダルを先に押しておいて入ったほうがわかりやすいかな。

生徒A(演奏) ラルゴからBまで(何回か始めの音を弾きなおす)

先生 (聞きながら) 良い音になっています。力抜いて。

先生 そうですね。ちょっとBの部分が大人しくなってしまったので。右手だけタターンからいきましょう。

生徒A(演奏) Bから右手だけ

先生 そうですね。

先生(演奏) Bから右手だけ

先生 (弾きながら) こう半円が描かれる感じで。飛びこみする感じ。もう一回タターンから

生徒A(演奏) Bから右手だけ

先生 そうですねこう入ったときに、入ったときは鋭く上から入りますけど、入ったらすぐ力抜いて、そうしないと多分指が動きづらい。じゃ、ここから

生徒A(演奏) Bの途中から右手

先生 あ、ちょっと硬くなっちゃった。

生徒A(演奏) Bの途中から右手

先生(演奏) Bの途中から右手

先生 思いっきり

生徒A(演奏) Bの途中から

先生 あ、良くなっています。(笑) 難しいですね。えっと後もう1つここ。このシは落ち着いてといたら多分力が入ってしまったと思うんですけど。

先生(演奏) A最初のA s

先生 これほかの指で入ってもいいのかなって思うんですけどね。入っておいて1に変えて、これも1つの手かとも思います。1の指ってほかの指と動きが違うから自分の調節がつく指で入ってもいいし。じゃあここを3の指で始めてみましょうか。

生徒A(演奏) ラルゴから始まりまで

先生 そうそう。とても良くなっています。お嫌じゃなければ3に変えても良いと思います。こ

これは私の独断ですけど、今ここの入り方はさっきより良くなっているんですけど、多分入ったあとに固まっちゃっているから音がもう一息伸びない。

先生(演奏) Aから右手メロディ

先生 (弾きながら) 力を抜いたままで、ここに入ってあとは余力で下りてくる。1 個ずつ、今はやっていらっしゃらなかったけど、この力の余力でくると自然にディミヌエンドがかかってくる。じゃあ、ここから右手だけいきましょうか。

生徒A(演奏) Aから右手のメロディ

先生 ちょっとディミヌエンド意識しすぎちゃったかな。左が入ってくるともうちょっと音が必要だから

生徒A(演奏) Aから右手のメロディ

先生 とっても良いですね。じゃあ、ここは良いので次に P P の部分から両手をお願いします。

生徒A(演奏) p p の部分から

先生 そうですね。音色が揃ってきていますね。とてもきれいです。えっとここなんですけど、さっきはソットヴォーチェといえども p p ではなかったのが結構思いつき弾いていたんですけど、難しいんですよ。

先生(演奏) P P の右手

先生 その辺にある光をひよっと掴んでくる感じ。こっちの A, A 'と違ってはっとするような音ができるかなあ。ちょっと替わって頂いていいですか? できるかわかりませんが。

生徒A はい

先生(演奏) P P から両手

先生 何というかこの弦の 1 点だけを押すというイメージ

先生(演奏) P P から両手

先生 というか、どうぞ、こちらのときは飛びこむという感じだったのですが、もやもやした感じから金色の糸が下りてきている、光を掴むという感じで、イメージで。落ち着いて指先に、小指に神経を尖らせて、ここの 1 点に、(笑) 行ってみましょう。イメージ、イメージ。ピアノッシモからいきましょう。

生徒A(演奏) P P から

生徒A ここもバラバラ。

生徒A(演奏) P P から

先生 そうそうそう。

生徒A ここがすごく小さくなりますね。

先生 あ、おいてきたあれでね。そうですね。ここのクレッシェンドも難しかったぐらいですから

先生(演奏) 4 分音符の下降。

先生 (弾きながら) あとは、何とっていいか 1 回下がってきたものをもう 1 回クレッシェンド。下がってきたものを、もう 1 回クレッシェンドすると。一直線にディミヌエンドじゃなくて、レに向うためにもう 1 回ここで準備する。

生徒A(演奏) p p から

先生 いかがですか?

生徒A はい少しわかりました。

先生 じゃあ、最後のA ‘をやっておきましょう。

生徒A(演奏) A ‘(最後)

先生 そうですね。最後弱くなりすぎましたね。この間溜めないでと言ったせいか、行き過ぎちゃったかな。最後だし、ソットヴォーチェも書いていないし、1番、こう空が広がって、最後に空に浮かんでいる風船が空に向って小さくなっていくというような、晴れ渡ったというイメージで強さからいうと、そんなに強くなっても困るんですけど、今ぐらいでも構わないんですけど、もっと広がったというイメージで。

先生(演奏) A ‘の4分音符の下降

先生 充分歌わせて弾いてみてください。

生徒A(演奏) A ‘から

先生 今のとても良いんじゃないでしょうか。ここは早め力が抜けていれば、準備できるかなと思います。いろんなことを言ってしまったので、通すのは厳しいかもしれませんが、基本的には歌わせることを忘れないで、フレーズを繋げるために力を抜くということと、何回も手で円を描いてしまうよりは1回でいったほうが繋がる。そのあたりだけ確認しながら、じゃあフォルテッシモのところから1回だけ通してみてください。

生徒A(演奏 : 51'00~53'33")

先生 良くなったと思います。では今日はこれで終わりに致します。

先生 これからレッスンを始めさせていただきます。では最初からお願いします

生徒A(演奏:2'00")

先生 はい、ありがとうございました。今日をご自分で弾いたものを一度聴いていただこうかと思っています。

*再生準備中

先生 今日は気分的に、緊張感とかいかがですか。

生徒A まだ朝ボケしています。

先生 まずは全体的な印象を最後まで通して聴いてみましょう。

生徒A(演奏 再生)

先生 全体的なことをご自分で感想とか、もっとこんな風に弾きたかったのということがありましたら、一言何か、一言でもいいし、もし何か感じているものがあつたら、そのままもう一回弾いていただいてもいいんですけど、弾いてみますか？

生徒A はい。弾いているときにはその場所を追っているので少し先をみているんですけど、全体的にはこことこことかというのが形としてできていない。自分の中では。

先生 要するに前半のA‘と後半のA’をどう捉えるかという全体的なことがまだ弾くとなると

生徒A 前後の比較、ここは押さえて、こことこの関係はなんとなく把握できる。弾くのに一生懸命で 全体的にはどうなるか、まだ。

先生 BとA‘の違いはいけるけど具体的にどう組みたてるかがですね。

生徒A はい

先生 そうですね。じゃあ、ちょっと、言葉でいうのは難しいんですけども、その全体的に組みたてるといったときに、今度はこんな風にしてみたいなというところはいかがですか。前半のこちら、A‘と

生徒A やはりまだ前半のA‘と後半のA’という位置付けがまだ私の中でははっきりしていないんですけど。もうちょっと変化が気持ち的にできたらなあと思います。

先生 あの、あとはこの中間部分を、まあ今回はお弾きになっていませんけど、

前半と後半ですね、中間部前の、そっちとの対比としてはどんな風に捉えたいですか。

生徒A 全体で弾くと今度は捉えやすくなるんですけど。どうしても弾くとなると前半部分、最後のところも技術的にかなり、気持ち的にも難しいですけども、それ以外のところでは、前半をのりきったあとは技術的に、乗りきったあとの安堵感と曲自体の前半の波をのりきった後の、弾いた時の、ラルゴですか？入ったときの気持ちの、多分重なるところがあるんで、ほっとした分が何となくこう、現われてきてそしてまた、後半のA‘近くなってくるとだんだん、こちらの最終的なところの技術面が頭に入ってくるのでその緊張感が

先生 緊張感が戻ってくるって感じなんですね。

生徒A そうするとこの前半A‘と後半のA’が曲の中では捉え方が違うかもしれないんですけど後ろはだんだん緊張感を意識しているので、平和な中にもここで平和が終わってしまうという。ちょっと先を予測している。

先生 本当の平和じゃなかった。また蘇ってくる

生徒A ここで弾くのを止めるとここで弾くのが終わるといふ本当にほっとした感じで。

先生 いかがですか。もうちょっと前と後ろを弾けませんか。

生徒A もういいです。

先生 といふかこのあたりが、あ、まだ1度も練習していないんですよ。

生徒A はい

先生 あ、そうですか、じゃあ、そうですね、その策はあとで練るとして、じゃあもう一回通してお願いします。

生徒A はい

生徒A(演奏：10'33"-12'40")

先生 ありがとうございます。さっきよりも右手の力が抜けてきていましたね。やはり1回目はここに掛けこんできて弾いてもらったから、すみません。そうですね、私はもうちょっと、多分自分はゆっくり弾いているかもしれませんね、それはいろいろ解釈あっていいと思います。じゃあ、試しに今度は私が弾かせていただいてそれでまた1回通して弾いて頂きます。じゃあ、どうぞ今度は長いので座ってください。

先生(演奏) 4小節前から最後まで

先生 じゃあもう1度お願いします。

生徒A 影響されていていいんですよ

先生 思ったとおりに自分はこうよでいいんですよ。

生徒A(演奏：16'10"~18'22")

先生 ありがとうございます。じゃあもう一度今弾いていただいたのを、録音をきいてみたいと思います。ご自分ではいかがですか。何か気持ちの変化があったみたいなんですけど

生徒A 一番最初に、多分曲を載いて弾いたときは、その時自分で決めたテンポはかなりゆっくりだったと思います。その後教えていただいて、その中で何と申しますか。

先生 じゃあ聴いてみましょうか

生徒A(演奏 再生)

先生 (再生を聴きながら)左の伴奏が歌わせられていますよね。そうですね。ところどころに左の伴奏をこう、うまくコントロールして、ちょっとこうお休みといふか、息がつけるといふか、バサッと切れるといふ意味じゃなくて何となくほっとする部分を入れていくと、もうちょっと落ち着いて、聴いているほうがお休みがとれるかなあ。

先生 えっとそうですね。左手をもうちょっと、もう一息、歌わせられる心といふのはとっても大事なことで、これが最初のレッスンと比べるとどんどん膨らんできていて、良いんですけども、今一度、ゆっくりと落ち着かせてみようかなって気がします。でもすごく前へ前へまとめようといふところは進歩ですよ。あ、さっきのテンポの話の続きを聴かせていただいて、こうレッスンを

生徒A 重ねるうちに、一旦こう、何と申しますか、譜面通りといふかなくてもそういうテンポに戻りましたよね。たとえばここで落とさないとか。それで得たものは大きかったですけど。あと、ゆっくりすることで技術的に逃げてしまったことなどももう一度見つめなおしてま少しだけ、なんか自信を感じながら弾けるようになったといふことでテンポも変わったと思うんですけども。先生がさっきおっしゃったみたいに、確かにじゃ、今ここへきて、今日弾いたテンポが私の

イメージのテンポになっているかというはまだ、そうじゃないという気がするんです。どうしてもまだここに気をつけながら、気をつけなくちゃとポイントを置いたところに目がいくので。

先生 ああ、なるほど

生徒A そんな風に

先生 弾こうという、はい。じゃ、やっぱりご自分で録音を聴いてもう一息ちょっと違うなという。

生徒A そうですね。

そうですね、とても1回めから回を重ねるごとに変化がみられて、ここはまとまってねというところをととも一生懸命考えて下さっているのがわかりました。で、もうご自分でも右のメロディを耳でずっと追っていらっしゃるんですね、ちゃんと。だからこそまとまって弾けると思うので、今度はそれを忘れてほしいなと思います。で、最初から弾きずらいですが、左手だけラルゴのところから真ん中あたりまでいってみたいと思います。ラルゴですからゆっくり、これぐらい(手拍子)から始めてみましょう。

生徒A(演奏) ラルゴから左手だけ。(先生手拍子と歌あり)

先生 そうですね。ここ、左Esの音までかなり跳びますよね。そういうときはゆっくり下りてきて。今手拍子してしまったからですけど。右手もアクセントで多分タタ〜ン、すごい跳躍ですよ。両手一緒に跳躍するところなので慌てず、Esのミのフラットを捕まえにいいです。じゃあこのスフォルツァンドから左手だけ。

生徒A(演奏) 左手だけ

先生 捕まえすぎですね。もう1回いっておきましょうか。不安になってしまうといけないので。

生徒A(演奏) 左手だけ

先生 いいです。それでは先ほどお話してくださった、前半と後半を思い起こさせるために、私がえっと楽譜でいいますと前半の最後の方を私が弾き始めて、でラルゴあたりまで弾いてその後すぐ生徒Aさんに、この下りてくるところから始めてもらうというのをやってみましょうか。二度目のこのメロディから行ってみたいと思います。

先生(演奏) 前半(速い部分)の二度目のメロディが出てくるところからラルゴまで

先生 じゃあ、もう一度ここからお願いします。

生徒A(演奏) 4小節前から最後まで

先生 ありがとうございます。またがらっと変わりましたね

生徒A 変わりましたね(笑)

先生 では録音をもう一度聴いてもらってその後もう一度最後に弾いてもらいます。どうですか、前の部分を聴いてから始めるというのは。

生徒A そうですね。理想的にはもうちょっと前から弾いたほうが良いと思うんですけど。ここにくるまでの気持ち

先生 高ぶり？

生徒A だいぶ前からくると違うんで、そうすると本当にここへ来ると気持ちを引きずっているという。ほっとするとか、ゆったり弾きたくなるという気がするんですけど。

生徒A(演奏 再生)

先生 (聴きながら) メロディの表情ががらっと変わって、ついてきて、落ち着いてきてますね。

先生 はい。じゃあ、前半の激しさを思いださせるためにもうちょっとこの下りてくる4小節を、激しさを気持ちに蓄えるために、この4小節をまず1回練習したいと思います。あの技術的にはほとんど問題ないところなのであとは気持ちで。まずはこの左のオクターブを掴もうというかはずさないように、とかあんまりそのようなことは考えないで、とにかく、こう、何というか、ポーランドの蜂起があったときという、ダーっと民衆がかけてくる、そんなような気持ちでいきたいと思います。じゃあ、こちらから行きます。4小節だけ

生徒A(演奏) 中間部4小節前からの下りてくるところ

先生 うん。右手特にいいです。左手をなんというか、じゃあ、ピアノにグーッと差しこんでいくっていうイメージ。ちょっと今のは軽いかな。タンタンタンじゃなくて、ターターターターというイメージで。はい、じゃあ左手だけ、ゆっくりでいいですから。

生徒A(演奏) 4小節の下りてくるところ

先生 ペダル使っていいですよ。ずっと踏みっぱなし。

生徒A(演奏) 4小節の下りてくるところ

先生 (聴きながら)タンタンタン

先生 ちょっと手を良いですか?(手を持つ)

先生 ここを。ちょっと力を抜いていただいて、指先だけ

生徒A(演奏) G i s のオクターブ(手を持たれながら)

先生 そう、この響。

生徒A(演奏) G i s のオクターブ

先生 そうそうそう。それでもう1回下りてきましょう。

生徒A(演奏) 4小節左だけ

先生 素晴らしいじゃないですか。それで両手で4小節だけ。

生徒A(演奏) 4小節両手

先生 そうそうそう。感覚、すごくいいですよ。これであとは音をどうこうはずすのは気にしないでいきましょう。じゃあ、最後の1回に、頑張れますか。

生徒A はい。

先生 じゃあ、最初から最後まで通してください。

生徒A(演奏: 35'54"~38'15")

先生 はい、ありがとうございました。今日のレッスンを終わりにしたいと思います。来週までにあの今度は暗譜で、最後5回めは暗譜でレッスンをしたいと思いますので宜しくお願い致します。今日はとってもいろんな変化に富んでいて、え、あとはご自分で1番どういう風に弾きたいかというのが、最後5回めに持ってこれたらいいなと思います。じゃあ、ありがとうございました。

生徒A ありがとうございました。

先生 それでは第5回ピアノレッスンを始めさせていただきます。今日は最後に仕上げとして、私のほうでMDに録音をして最後に差し上げるという仕上げをしますので、そのつもりで頑張ってください。じゃ、今日は暗譜でまず1回最初から通していただきたいと思います。お願いします。

生徒A(演奏：暗譜 1'54"~4'15")

先生 はい、ありがとうございます。暗譜がまずすごく久しぶりの経験かもしれないんですけど、いかがですか、譜面を見ているときと比べて

生徒A 練習のときには緊張しないので音が追えるんですけど、ひとたび緊張すると頭の中が真っ白になって次がなんだったっけというに追って行ってしまいます。

先生 確かに人前と 違いますね。大丈夫です。今日は徐々にあの、クリアにしていきたいと思います。じゃ、まずピアノニッシモの部分からなんですけど、もう1回、何というかどういふうに表現したいかということ思い出してもらいたんですけど、この中間部はその速い部分、前半や後半と比べてある意味がらっと変わりますよね。そんな中でもまたピアノニッシモというのをもっと変えましょうというふうにしてきたんですけど、えっと今度は音の弱さとかは本当に上手にお弾きになっているので、もっと今度は自由に表現しても大丈夫なんじゃないかなって思うんですね。

改めて、どんなイメージでピアノニッシモのところはいきましょうか。

生徒A あの、前半というかこのラルゴに入る前は革命というか、ありましたね。ダダーと流れついて徐々に徐々に自分を取り戻そうとしている。ま、弾いていてもそうなんですけどここに入ったところでやっと落ち着けるというか、少しいろんなことを考えながら、落ち着いてもとの生活を取り戻す。精神的にも穏やかになる場所だと思うんですけど。

先生 はいわかりました。じゃあ、ちょっと弾きずらいかもしれませんが、このピアノニッシモの部分から、このピアノニッシモの部分からいってみたいと思います。じゃあ、

生徒A(演奏) p pの部分

先生 そうですね。やはり通して弾くよりも落ち着いてお弾きになっていますがもっと歌わせて大丈夫です。もう1回p pのところから。

生徒A(演奏) p pの部分

先生 そうですね、えっと右手だけ、メロディだけやってみましょう。一番それが難しいとは思いますが。

生徒A(演奏) p pの部分右手だけ

先生 一度歌ってみましょうか。えっと言葉で、口で歌いましょうか。あ、弾きながらの方がいいかな、じゃ、弾きながら、シーレドシラから

生徒A(演奏と歌) p pの部分右手だけ

先生 そうです。じゃあ、もう一度両手でピアノニッシモから

生徒A(演奏) p pの部分両手

先生 そうそうそう。良いと思います。で、あのもう一度最初から通したいと思いますが、通す前にもう1回その4小節前からこの激しいところを、もう一息激しく、そこだけ練習しておきま

しょう。

生徒A(演奏) 4小節前

先生 この間より良くなっています。では右手をゆっくり強く、ペダルをつけて下りてきてみましょうか。

生徒A(演奏) 4小節前右手だけ

先生 そうそう、その時に

先生(演奏) 4小節前 右手少し

先生 (弾きながら)ミドソミドソ 高音部があるのもそうですけど、ここのラソミミファミドソ

先生(演奏) 4小節前

先生 どっちが聞こえてきていますか。

生徒A 高音

先生 そうしたら、その高音を追っていくというか、もっとこう引っ張る、じゃなくて押していく。タンタンタン。耳で追っていくことによってそれを先へ先へと落ち着かせないようにというイメージで。じゃあ、もう1回両手の方がいいかしら。

生徒A(演奏) 4小節前

先生 あの高音が聞こえてきたので、そしたらやっぱりこれで行ったほうが、1拍目で、あの左の1拍目を追っていったほうが弾き易いと思うので、それでどンドン、押して行ってください。

生徒A(演奏) 4小節前

先生 そうですね。そうしたらもうちょっと重く、ダーっと重たいものが来る感じ。あんまり軽くなならない、左手は

生徒A(演奏) 4小節前

先生 そうそうそう。そんな感じで。じゃあ、もう1度通しますが、今回は前半のどこかで止めますが、いきましょ。

生徒A(演奏) 4小節前からA‘の終わりまで

先生 (聴きながら)歌わせて。

先生 そうそうそう。今日の1回目より落ち着いてきたと思います。もっと歌わせていいかな。特にこのラルゴなんですけど1小節めはもっと、ラルゴで重々しく、ペサントなんですけど、もっとぐーっと、こう何か盛り上がっていくような感じでいきましょう。で、あとその前の速いところのミドソミドソソソラソファソ、この辺もよく歌わせて、でリテヌート。リテヌートってだんだんゆっくりよりも、急にこうガッとブレーキを掛けられるような感覚に近いんですね。そしてもっとゆったりと歌わせて大丈夫ですから。はい、じゃ、それからそのメロディのほうも、あのもっとやっいていいかもしれない。はい。じゃ4小節前からお願いします。

生徒A(演奏) 4小節前からBのおわりまで

先生 そうだね、そしたらAの部分とA‘の部分、歌い方が同じようになってきているので、こういうところ(楽譜を指しながら)先へ行ってまとめようというのはとても良いことなんですけど、何かこう同じところで止まりがちかなという気がします。えーっと。確かイメージとしては、こちらのAの方は前をひきずってだんだん落ち着かせたいということですよ。じゃ、そうしますとあまりAの部分では止まらないほうがいいかもしれませんね。もちろん歌わせることは

歌わせるんですけど。止まるというのは同じところで止まりがちなんですよね。タータタタというところが例えば一緒になったりとか。Aはのびのびとおおらかに歌わせよう、A'はなんと
いうか繊細さを女性的に、ちょっと引っ張ろうかなと、Aはおおらかに、豊かに謳い上げるとい
うようにしてみましようか。はい、じゃあ、やはり速いところからのほうがいいでしょうかね。

生徒A(演奏) 4小節前からBの終わりまで

先生 そうですね。ちょっと不安になっていましたね。AやA'を何回もやっているとは怖いかな。
えっとこの辺になったら楽譜を出しますのもう1度いきましょう。では速いところからお願い
します。

生徒A(演奏) 4小節前から最後まで(A~A'は楽譜を見ながら)

先生 (聴きながら)ゆったりと(ラルゴ)メロディを耳で追って。(A)

先生 はい、今最後まで通していただいたんですけど。どうですか、自分で弾いてみてここはも
っとこうしたいとか、

生徒A どうでしょうね。

先生 A'の部分が私がさっき変なことを言ったからだと思うんですけど、引っ張り過ぎかな、
左がもたもたして、あの、中間部全部のまとまりとしてちょっとそこだけ飛び出てしまったかな
という気がしたので。あとはご自分でいかがでしょうか。

生徒A そうですね。大変に申し訳ないのですが、音を追うのに必死で。

先生 暗譜だとあのどういったことが不安になりますか。音を間違えるとか何回めかがわからな
くなるとか。

生徒A そうですね、多分、指摘してくださったところだと思うんですが、以前になんかきいた
ような緊張感が。申し訳ないのですが。

先生 やはり暗譜というものが怖い

生徒A というよりも途中で練習していても追っていないところ。

先生 無意識に弾いていても最後まで行ってしまう。それを意識することによって

生徒A 音がどうこうというよりも、どこかを意識するとそこで止まってしまう。

先生 ああああ。

生徒A アドリブがきかない世界なので。(笑)

先生 わかりました。とりあえず精神案のためにとりあえず置いておきましょう。

生徒A 今度は

先生 そうですね、あんまり楽譜にかじりつかないで下さい。じゃあ、手が痛いとかそういうこ
とはだいじょうぶですか。

生徒A 大丈夫です。

先生 じゃあ、もう1回1番最初の4小節前から。とにかくうたわせてということに集中してく
ださい。

生徒A(演奏) 4小節前から

先生 落ついて弾けましたか。本当に最後は聴いているお客様とかが右のメロディを1番に見え
て入ってきますよね。ですから右のメロディがふっと静かになってしまったとか、そういうのが
ありますと、あのあれって感じになってしまいますね。割と私達弾いているほうというのは意外
にそれはわからないんです。気付かないというか、本当に豊かにメロディが聞こえるだけでも歌

の人が突然息切れしてしまったという感じには聞こえないで済むので、とにかくメロディを追って、歌わせて、歌わせてとにかく、あの、側にいる人に語りかけるようなつもりで行きたいと思います。で、じゃあ私もちょっと邪魔なのでこっちへ移動しますので本番ぐらいのつもりで、まず弾き始める前に本当に気持ちが落ち着いてから、まずこうイメージして気持ちで良いなと思ってから、始めてみてください。

生徒A(演奏：27'43"~30'09")

先生 よくなってきていると思います。心配な部分とかはないですか？

生徒A 全部が不安です。

先生 そんなことないですよ。ちゃんと弾けていますよ。今はメロディがどこかで途切れるということもなく、とっってもすーっと耳に入ってきました。そして音色がしっかりして聞こえてきているってことなんですね。なんというか自分では弾いているつもりでも、力がふっと入った時に音がかすれますよね。その辺がすごく難しいところで気持ちでは繋げたいんだけど音が繋がっていない、それは本当に自分の耳を頼りにすることと、腕をいつも力を抜かして指先だけに集中というのが大事なことかなと思います。、えっと時々ちょっと急きすぎるといふか何気なくさっさっさっさ行ってしまっているところが残念かなと思うんですけど。

えっとAの部分だけ取り出して、もっともっと歌わせたいなと思います。じゃ、ペサント、ラルゴのところからお願いします。

生徒A(演奏) ラルゴからAのおわりまで

先生 左だけいきましょうか

生徒A(演奏) ラルゴの後からAの終わりまで左手だけ

先生 そうですね。ちょっと失礼してここ(肩)力入っていませんか？入っていますね。1回肩上げてそのままその肩を後ろにストンって。そうそうその姿勢でそうすると手をぶらーんと。まだ入っています。まだ入っています。じゃあもう1回肩をぐっと上げて後ろにぼん。そうですね、歌うときの姿勢でだらーんと、そうそうそう、このこれぐらい力抜いて、ここは力入るんですけど、しっかりとね、下にいくんですけど、もう腕は、こんな感じ。そうそうそうこれぐらい重みがあって。はい、もっと豊かにあの指揮者がふわっとやっているような具合に、あのその方が良い音が出てきますかもう1回だけ左手をやっておきましょうか。

生徒A(演奏) ラルゴの後からAの終わりまで左手だけ

先生 (聴きながら)そうそう良い感じ

先生 だいぶ音が良くなっています。歌わせるというときに吸うんじゃなくて全部吐きだそうというイメージで、ふーっとそのイメージでいくと全体的に音が柔らかくなって音が次へと繋がるような動きになっていくと、もう自分の思うままに歌わせられるようになりますのでとにかくリラックスして力を抜いて吐き出すというやってみましょう。では仕上げに通してみましょう。ここは(中間部は)柔らかくて、ほっとするところなので、私発ちに伝えようという気持ちで弾いていただけたらと思います。

生徒A(演奏：13"~2'42")

先生 ありがとうございます。とても良くなったと思います。気持ちよく弾けましたか？

生徒A 緊張してしまって

先生 ほどよい緊張の中でひけたのでは？

先生 第1回ピアノレッスンを始めさせていただきます。宜しくお願いします。では一度ここから最後まで通して聴かせてください。

生徒B(演奏：0'25"-3'07")

先生 はい、ありがとうございました。もう一通り弾けているのですが、ご自分ではいかがですか？もっとこうしたいなあとか。

生徒B 左手がうまくリズムをちゃんと刻んでかつ、こうなめらかに音の強弱をつけたいんですけど、1個1個の音が独立しているのがちょっと気になる。

先生 ああ、1個ずつ、たんたんたんたんという風に自分では感じると。それをたららと弾きたいんですよね。

生徒B (笑)そうなんです。

先生 ああ、なるほど。

生徒B あと右手のこの辺(4つの4分音符)が独立してしまうのが気になります。

先生 そうですね、難しいところですよ。はい、でも一応一通りお弾きになっていて良かったと思います。

生徒B ありがとうございます。ちょっと緊張しました。

先生 そうですね。最初ですからね。で、まずは今日は楽譜をもうちょっと見てみましょう。楽譜と睨めっこしてみようということをしてみたいのですが、楽譜には、まあこの曲はそれほど音符以外のことの情報が書かれていないほうだと思うんですけど、強弱が書かれていますよね。それをまず追っていきたいと思うんですけど、まずは f f、ここが1番この中で1番強く、前の曲からの繋がりもあって激しく始まりますね。その後ラルゴで幅広くという少しゆったりめに、で、モデラートでカンタービレ、歌わせてと書かれています。この辺りは f とか p という強弱らしい強弱は書かれていないんですよね。まあこの辺のクレッシェンドは多分メロディを次へ渡すとか、繋げるとかまとめるためのものであって、あまり強弱の情報とは考えられないものが並んでいます。今度はずっといきますと、まずこの A s、ラのフラットのところで s f と書かれています。この s f というのはこの音を特に強くという意味がありまして、あのアクセントよりももっと強くという意味があるんですね。その後に少しクレッシェンドで入っていてもう一度 s f があって、まさに f があってこのあたり一帯を強くと言う意味の強くなりますね。漸くここで f が出てきました。ようやくここで強弱らしい強弱が出てきました。その後に p p。もうすごく極端ですよ。このあたりまで f を、そして突然 p p。ディミヌエンドも何も書かれていない、で、s f この音を強くという意味でできて、ずっと行って、また s f、f と並びますね。そのあとまた大して何も書かれていないという。フレーズといいまして、まあ、1つのまとまり。

生徒B そうですね。

先生 フレーズという言葉はあまり規定されていない言葉ですが、なんというか人が聴いていて、あ、1つの段落を置いたな、ちゃんと点が打たれたなというような、そのフレーズがこの中でいくつかに分かれているんですね。ここからここまでで、それを今度追っていききたいんですけど。じゃあここから始まったフレーズはどのあたりまでひとまとまりだと思いますか、大きめのサイズで。

生徒B まずここ。

先生 そうですね。ここでひとつですね。このメロディをAとします。次にまた始まりますね。今度はどこまででしょう。

生徒B あえて切るとしたら、ここまでラの音まで。

先生 そうですね。はい、先ほどとほとんど似ているメロディなんですけど。ただラララここから違ってきますよね。ミレかミで終わるかによって。微妙に違うのでA'とします。で、次にターン全く違うメロディが出てきますね。それをBとします。このBはどこまで続くでしょうか。

生徒B ここですか？

先生 そうですね。また、飾りはついていますが、ラーシラレミファですね。これはAか A'かという、どちらかと言えば終わりをを見ていただければわかるんですけど、A'の方ですね。ここまで来てまたBが始まって、そしてここからA'ですね。こんな風に6つのフレーズに分かれています。

生徒B はい。

先生 このフレーズが何度も出てくるのは聴いているほうは意外につまなくなってきたりなんです。同じメロディが何回も何回も出て来て、ショパンの曲ってそういうのが多いんですけど、いろんなピアニスト、ピアニストはいろいろ工夫しているんですけど、ショパンは例えばここ、内声というんですけど、ちょっとこう1番上のメロディじゃないところが浮き出て来たりというような書き方をしているんで、そういうところで違いをつけたりここでは上をあっちでは下をというようにそんな人もいるんですけど、まずは楽譜から簡単に受け取れる情報として強弱が違うなというのがあります。例えばBタイプはおよそフォルテなんですね。

生徒B そうですね。

先生 この難しいところ(A, A')は置いておいて、フォルテというのが明らかになっているところから部分練習をしてみたいと思います。ここから弾けますか？両手で行ってみましょう。4小節間。

生徒B(演奏) 1回目Bから両手…途中で止まる。

先生 そう、じゃあ今度は左手だけ強めにとまってBからいきましょう。

生徒B(演奏) 1回目Bから左手だけ

先生 じゃあもう1回いってみましょう。

生徒B(演奏) 1回目Bから左手だけ

先生 では右手だけいってみましょう。スフォルツアンド、アクセントはもっと強くして

生徒B(演奏) 1回目Bから右手だけ…弾き直しあり、3回挑戦

先生 うん、そうですね。強弱を気にすると音に気がいなくなるから失敗しやすくなりますが、慣れれば大丈夫です。気にしないでください。今度はこの辺の(B始め)クレッシェンドを、まずこれを頑張ってみてください。スフォルツアンドとクレッシェンドを意識してもう1回右手をお願い致します。

生徒B(演奏) 1回目Bから右手だけ

先生 大丈夫ですよ。もう1回いっておきましょう。

生徒B(演奏) 1回目Bから右手だけ

先生 不安になるといけないのでここから右手だけ

生徒B(演奏) 1回目Bの途中から…音間違いを直すため

先生 これが普通のファになってしまっているみたい。

先生 じゃあ両手でやっておきましょうか、Bから。

生徒B(演奏) 1回目B両手で

先生 そうしたらここ(Bの最後の付点)をあんまり弱くしないで下さい。あのここ(右下りてくる
ところ)は下降形のメロディなので、自然に弱くなっていくんですけど、まだ弱すぎないで、ここ
ものびのびとクレッシェンドしてください。あとほかは良くなっています。もう1回行きましょ
う。

生徒B(演奏) 1回目B両手で

先生 よくなっています。それでは同じメロディなんですけど、一応楽譜慣れをするためにこっ
ちを見ながらお願いします。

生徒B(演奏) 2回目B両手で

先生 よくなっています。そうしましたらまた一度通して弾いてみるんですけど、ほかの部分よ
りは明らかに(Bは)強くというところに気をつけてみてください。はいじゃ、最初からお願い致
します。

生徒B(演奏 : 14'03"-16'46")

先生 はい、ありがとうございます。気をつけて弾いていたと思います。では次に今度はp p
のフレーズにいきたいと思います。聴いていて右手のメロディが本当に柔らかくて良い音をして
いるので

生徒B そうですか？

先生 はい、でもなぜか左がちょっと豪華過ぎるかなと思うので、左の練習をしてみたいと思
います。いきなりじゃ難しいかしら、ここから(2回目A')左手だけ聴かせてください。

生徒B(演奏) 2回目A'左手だけ

先生 うん、良くなっています。ずっと同じような左の伴奏が最初から最後まで続いているん
ですけど、フレーズごとの違いを表すために効果のひとつとして同じ風にスラーがついていてもそ
れをすごく強調するときのフレーズもあれば、もっとマルカートぎみというかもっと切れぎめ
になるというか、なんというか音が短くなればそれだけ弱く感じますよね。錯覚として。そう
いう効果をねらうことがあって、すべての音をしっかり弾こうと思わなくて良いです。

生徒B はい。

先生 そんなこと言っても、じゃあどういうことと思うと思うんですけど、とにかくもっとP P
にして手の力を抜いていってみましょう。

生徒B(演奏) 2回目A' 2拍だけ。

先生 もっと落ち着いて静かに。

生徒B(演奏) 2回目A' 左だけ

先生 よくなりました。じゃあ両手でやってみましょうか。

生徒B(演奏) 2回目A' 両手で

先生 そうそう、そんな風にこのフレーズに来たら、気をつけてみてください。

生徒B 質問は、いいですか？

先生 どうぞ

生徒B この辺りなんですけど、気持ち、強くなるのか？もっと強くなるのか？(p pの中 s f)
先生 あ、出来ていたの、言わなかったのですが、ピアノシモの中でちょっと突き出るくらいでフォルテの中にスフォルツァンドと違って、あの心持大事に弾こうというくらいですね。左手は意識すると多分1番低い音なので、ドンと行くと思うので、まあ右が丁寧にB、シのフラットを入れてくださいという程度でいいです。今できていたので大丈夫です。良いですか？

生徒B はい。

先生 そしたらもう1フレーズやっておきたいのですが、最後のA'なんですけども、確かにここは強弱は何も書かれていないんですけど、その2小節前にはまだフォルテと書いてありまして、でこれは解釈はいろいろだと思うんですけど、私個人の解釈としては何も書いていないということと、その前はピアノシモだった(2回目A')ので対比をつけるためにある程度強めでいっていいかなと思うんですね。これはまた後々生徒Bさんが私は違うと思ったならそれが自分の解釈として持ってきてくれていいんですけど、とりあえず今日はそんな風にBのフレーズの影響を受けた感じでそのまま最後に向って行くのをやってみたいと思います。じゃあこの2回目のBのフレーズから最後まで雰囲気似たまま弾いてみてください。じゃあ、ここからお願いします。

生徒B(演奏)2回目B～3回目A'

先生 今日はとりあえずそんな感じでいきたいと思います。最後なんですけど、リテヌートと書いてあって急にゆっくりという意味があって、まあだんだんゆっくりに近いんですけど、少しこう、このプレストに向う前にテンポが変わるので、少し終わったという感じにしてみてください。はい、ではまた通して弾いて、今日はフォルテと特に後半の強弱関係をお願いします。はい、じゃあ、最初から。

生徒B(演奏：23'04"-25'51)

先生 はい、ありがとうございました。だいぶ構造関係が見えてきたのでは？

生徒B そうですね。

先生 「幻想即興曲」もちろん全体をご存知だと思うのですが、あんまりこういわれとか曲の背景についてはそんなに書かれている曲じゃないんですけど、何かご存知なこととかありますか？

生徒B いえ、全然。

先生 そう、意外にCDとか本を読んでいなくても、ショパンはこの曲を表に出したならなきたみたいで、遺作とか亡くなってからわかった曲なんですけど、それでも人気が出たんですけど、えーっと24歳ぐらいの作品でして、その何年か前なんですけど、ポーランド出身なんです、ショパンは。ちょうどそのころってロシアに占拠されて、独立運動が、暴動が起きて、フランス革命を目指したとか、ところが鎮圧されてしまったとか、押さえこまれてしまって、かなり友人も沢山亡くしたということが数年前にあって、自分はその直前に君はピアニストだったので逃げた方が言いといわれ、ウィーン、パリって逃げるんです。それっきり家族や友人と会っていない人が沢山いるわけです。このような心情の中でつくられた曲なんです。特にこの中間部入る前の前半で、もやもやしているんだけど、もう最後なんか本当にもう情熱がこうほとばしるといっかばと出てきますよね。これが、私の勝手な思い方なんですけど、ショパンのエチュードの革命のエチュードってありますよね、あれにこの辺が似ているなあという気がして、まあ時期的にも近いんですけど、ただ、まあ中間部は、その頃のショパンというのはフランスに出

て、社交界デビューをして、リストと一緒に、サロンで弾いていたころですね。まあ、サロン向きにはなっていますよね。ただその前後はがらっと変わるという、その辺の、前半はサロン向きじゃないから、弾かなかったのかなあ、わからないですけど、まあその前半の激しさというのがBのあたりでも、メロディとしては明るいですけど、なんかこう煮えきれない、そういう情熱がもしかしたら出ているのかもしれないと思います。あとこの激しさ(最初の4小節)が終わってラルゴ、ここをととても素敵に弾かれているんですけど、激しい中でもそれと対比した家族への愛情とか温かいものがふっと湧き出てくるような、開けてくるようなイメージが私にはあって、こちらなんて(2回目 A)愛らしい、かわいらしいものというイメージがありますね。あのもちろんこのレッスンをやっていく中で生徒Bさんがこうじゃないか、ああじゃないかと思いついたら、そっちの解釈でお弾きになっていいんですけど。

では出だしから中間部の入りまでをもう一度やってみたいと思うんですけど、弾けば弾くほどお上手になっているんですけど、もう一息こう激しく行ってみましょうか、速さは

生徒B スピードを速くすることではなくて？

先生 そうですねスピードは先ほどので良いので特に左手のミドソミドソというのをもっとドッドドッドと向っていくような感じで試しにやっていただけないでしょうか？そうするとこちらとの対比がもっと出て違うかなとちょっと練習してみてください。

生徒B(演奏)最初から中間部の入りまで

先生 ここ(ラルゴ)は先ほどぐらいの速さで大丈夫です。ちょっと

生徒B はい、ちょっと

先生 遅すぎたかな。

生徒B 間がもたなかったの。

先生 ここ(ラルゴ)も1回目は悠々とクレッシェンド、デクレッシェンドがついていて、山があるんですけど、2回目は次へ向ってこだまのような感じで、雄大なのと、こだまで。

ここも良い音になってきてすごくよいです。それでタンタンタン、ソソラソファソというところが1番不気味というか意外性のある音ですよ。だからここで、ここからリテヌートがついているんですけど、タンタンここを大事に持ってこれにはいっていく。タンタンタンタンタンと全部同じに弾かないで、タンタンタンタンタンぐらいに行ってもいいかなと思います。次に中間部なんですけど、*sotto voce* と書かれているんですけど、柔らかい音色でというイタリア語なんですけど、

生徒B 一番苦手な

先生 それ以上には書かれていないので、どうしたものかと思うのですが、そのままA'も何も書かれていないので、約16小節 *sotto voce* ということになりますが、私なんかは、AとA'で微妙に気持ち的には変えたいなといつも思っているんですけどそのまま *sotto voce* のままで急にBでバンと行ってしまってもいけないなと思うので、せっかくこっち(最初の4小節)は激しいので、ここは柔らかく、そして少しここは何か変えて、でBにはいっていくという風に行きたいなと思います。じゃあ、今度は最初からBの始めぐらいまで弾いていただけますか？

生徒B(演奏)最初～Bの始め

先生 はいありがとうございます。どうでしょう。考えまとまりましたか？AとA'で。

生徒B ええ、ちょっとこちら(1回目 A)を速めに

先生 先へと言う感じですか？

生徒B はい、そういう感じでやろうと思ったんですけど。

先生 わかりました。

生徒B でも気持ちだけで、あんまり指が動かなかったり。

先生 あんまり変わりすぎても良くないので、良いのではないのでしょうか。そうですね、後はもう1つ、左が、あの一、とても立派に弾けているんですよ。1音1音ちゃんと響いていて

生徒B それが(笑)

先生 そうそれが、右、メロディを聴いてあげてください。

生徒B はい。

先生 それだけでですね。ええ。じゃあ今日最後にもう1回最初から最後まで通して終わりにしたいと思います。

生徒B(演奏：0'06"-2'52")

先生 ありがとうございます。それでは今日1回目を終わりにしたいと思います。

ありがとうございます。

生徒B ありがとうございます。

先生 それでは第2回レッスンを始めさせていただきます。よろしくお願ひ致します。今日もまず最初から最後まで通して聴かせてください。

生徒B(演奏：1'26"-4'18")

先生 はい、ありがとうございます。また1回目と全くがらっと変わって、聴いていてもどのあたりを弾いているかというのが構造としてわかるぐらい、変化に富んでいて、とても面白く聴かせて頂きました。ピアノッシモのフレーズはすごく綺麗だなあと思いながら聴いていました。

生徒B 今まで練習した中で1番上手だったと、ちゃんと弾けたかなと

先生 よかったですよね。出だしもほとんど心配なくなっているみたいですし、フレーズ間の構造に関してはこんな感じの流れでいきたいと思うんですけど、今日は1つのフレーズの中をどうまとめるかということを考えて行きます。ではAの部分からもう一度弾いていただけますか？よく歌わせて。

生徒B(演奏)1st A (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 そうですね、ここからここまでで、およそ4小節ぐらいで2つに分かれるかと思うんですけど、歌うというのは、あの、かえって口に出して歌うほうが楽なんですけど、息継ぎをしないで、ずっと一息にひとまとめに歌う、という意味なんです。こういうふうに分れる時とかは、とても難しいんですけど、この音よりもこの音の方がたとえば、大きくなるとぷつと切れたりとか、あとこの辺もクレッシェンドと書いてあるんですけど、これはこの音に向かって、次もこの音に向かって、次へ次へと向かって最後は下りてくる。そういう大きな山があるなという感覚を持ってもう一度やってみましょう。Aから

生徒B(演奏)1st A (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 そうですね、さっきはあれでしたが(よかったんですけど)この辺がゆっくりし過ぎていますので。こちらですとちょうど終わった感じに、A'は終わった感じになるんですけど、実はAのフレーズというのはここにまだアクセントがあるぐらい、もっとここまで引張ってって感じ、だからここで一息しちゃうと終わった感じになって、あれまだあるの？て感じになってしまいます。ちょっと気をつけて下さい。もう一度いきましょう。

生徒B(演奏)1st A-1st A' (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 そうですね、ちょっとゆっくりし過ぎてしまったけど、とっても良くなっています。では今度は私は何も言わないのもう一度Aから行ってみましょう。

生徒B(演奏)1st A-1st A'

先生 そうですね、どうでしょう弾いていて、

生徒B AとA'の違いというのが出せなくてというか、この辺はクレッシェンドが書いてあるので見るだけでもわかるんですけど、どうだっけ、どうだっけ、ああ、そうだったという感じで

先生 とりあえず今はAとA'の違いは置いておいていいです。今はとにかくまとめるだけでいいです。この辺で息継ぎしてこの辺で入りなおしてとか、とても良くなっています。じゃあ、一度右手だけやっておきましょうか、伸び伸びと、強弱は考えずに伸び伸びと右手だけ歌ってみましょう。

生徒B ペダルは？

先生 ペダルつけていいです。

生徒B(演奏)1st A-1st A' 右手のみ (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 ご自分で弾いていて、あつという間に終わっちゃったなぐらいに前へ前へといくと一まとめに感じると思います。そうですね、この辺とかがまだあんまり小さくはなっていないで伸び伸びとこの辺はまだ歌っていて良いと思います。もう一度右手だけお願いします。

生徒B(演奏)1st A-1st A' 右手のみ (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 良くなっていると思います。それでは両手でいきたいと思います。ひとつだけ、この最初の音(As)を弱くならないように、ちょっと強めに弾くぐらいで良いと思います。

生徒B 右手ですね。

先生 多分左手が一番低い音なので強くならないようにと力を入れると、それが右手にも影響しているのだと思います。もしできなかつたらできなかつたで今は良いですけど、それをちょっと意識して、あと今言った歌わせるということ意識して、じゃあ最初から通して弾いてみたいと思います。

生徒B 最初から

先生 最初からで、ほかの部分もひとまとめ、ひとまとめで、目で確認すると、ここはここまで、特にクレッシェンドの最後の音は強く入れるんですけど、その直後の音はふと力が抜いてしまって弱くなりやすいんですよ。それを気持ちでもっともっと引っ張って行って下さい。では最初から行きます。

生徒B(演奏：14'28"-17'16")

先生 ありがとうございます。ご自分で弾いていて気持ちとか変わりましたか？

生徒B このあたりはこう、引っ張っていつているような感じがしたのですが、どうも最初はうまく入らなかった。

先生 そうですね、というのが難しいんですけど、ちょっと一度代わってもらっていいですか？

先生(演奏) 最初から 1st A'

先生(演奏しながら、4つの四分音符) たとえばこうになってしまうんですけど、

先生(1st B 演奏しながら) このアクセントというのはディミヌエンドの後なので、ミは普通ディミヌエンドの後には弱いのに、ここはあまり弱くしないでという意味なので、

生徒B それぐらいの・・・

先生 え、多分それぐらいの意味で良いと思います。飛んだあとにそれ以上にとというのはきついですけど、そこまではしなくても良いです。

先生(演奏) 1st B

先生 盛り上がり、もうひとつ山があるぐらいの感じですね。

先生(演奏) 1st B の終わりから 2nd A' の入り

先生 今までとは違った雰囲気を出すために、わりと私はこのフレーズのまとめかたからして印象を変えていて、多分弾き方も違っていると思います。試しに弾いてみますね。

先生(演奏)1st B の終わりから 2nd A

先生 という感じで、ここはあんまり引っ張る引っ張るという感じではなくてピアノニッシモの中で本当にやわらかい、ポンポンポンと音を楽しむというか、多分そういう気持ちで弾いているん

じゃないかなあと。ではもう1回お願いします。

生徒B 同じ曲とは思えない。

先生 大丈夫です。上手になってます。じゃあ、Aから今度はBの終わりぐらいまでお願いします。

生徒B(演奏) 1st A-1st B

先生 そうですね、ここは意識すると難しいですね。良くなっていると思います。多分今はテンポがさっきより上がっているんで、それでもっと引っ張ろうと思ったときに左がもたつくのは今はしょうがないと思いますけど、あとで弾くときにはもうちょっと落ち着いたテンポで始めてみようかなと思います。じゃあBの部分をもう1回いきましようか？落ち着いた、

生徒B(演奏) 1st B (跳躍のところで失敗しやり直す)

先生 あともうひとつ。このフォルテやスフォルツァンドを際出たせるために、タターンの後のトリル、トリルというのは1つの音に3つも入るからそれだけ大きくなりやすいですよ。それでちょっと軽く

先生(演奏) 1st B トリルのところだけ

生徒B(演奏) 1st B right (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 右手だけここからいきましよう

生徒B(演奏) 1st B right

先生 今度は大人し過ぎちゃったかな。

先生(演奏しながら) タターンとここはかっこ良く入って、あとは盛り上げて

生徒B(演奏) 1st B right (何回か)

先生 トリル良くなってきましたよ。もう1回やっておきましようか。

生徒B(演奏) 1st B right(何回か)

先生 じゃあ両手で

生徒B(演奏) 1st B

先生 どうでしょう、まとまってきたのでは？

生徒B そうですね。違和感なく。

先生 よかったです。ではピアノシモのところからいきましようか。

生徒B(演奏) 2nd A' (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 左手だけピアノシモのところからお願いします。

生徒B(演奏) 2nd A' left

先生 もっとポンポンポンポンポンという感じ

生徒B(演奏) 2nd A' left

生徒B 難しいですね

先生 そうですね。特に離れるところが難しいですね。

生徒B あんまり離れ過ぎないほうがいいかなあ。手をちょっと切って

生徒B(演奏) 3連符の伴奏だけ

先生 こことこの音が

生徒B あんまり離れない方がいいかなと思って

先生 ここが切れない方がいいかということですね。ここはペダルがこういう踏み方をして繋げ

てくれているので、多少離れても気にはならないので、じゃあちょっと代わってもらって

先生(演奏) 2nd A' (説明をしながら)これぐらい触っているだけかな。

先生 今のは極端ですけど、でもここは繋げたいとか？

生徒B いやー、あんまりそうは思わないですけど。

先生 でもここはつなげると難しいですし、いいですよ、次から次にスラーにと思わなくて、こちらでは(2nd A' 以外の A,A') 3つ3つで繋げてほしいですけど、ここは雰囲気を変えるということである程度許されていることだと思うので、じゃあピアノニッシモから両手でお願いします。

生徒B(演奏)2nd A'-1st B

先生 そう、良くなっていますよ、ここ。こういう方向でいってみましょう。B なんですけど、2つありますが、細かく見ていくとここにはあるスフォルツアンドが向こう(2nd B)にはなかったりするんですよ。ここも違いをつけたいなと思うんですけど、私も一応意識して違いをつけているところがあって、ちょっといいですか。1回目のBのときは

先生(演奏) 1st B

先生 とスムーズに行くんですけど、2回目のBのときは、

先生(演奏) 2nd B

先生 という感じで変えているんですけど、

生徒B よくわかりました。(笑)

先生 そんなことも徐々に研究してもらったら面白いかなと思います。じゃあBから最後までいってください。

生徒B(演奏) 2nd B-3rd A' (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 リテヌートなんですけど、右手はここで(フレーズが)終わるのでここに付けたいと思うんですけど、左はここまでなんでここでしていいと思います。そして歌わせる時なんですけど、ゆらぎって速くしたら、ゆっくり、ゆっくりしたなと思ったらプラスしたものをちょっとひっこめる、速くする、結局プラスマイナス0だなと思うんですけど、ショパンはそうのように弾いていいんですけど、たとえばですね、こういう風に1つの音符がずっと長く、全音符分伸ばしていますよね、こういう時というのは、左手がのんきに弾いているとつらくなって繋がらなくなるということが出てくるんですね。こういう長い音符の時はちょっと気をつけるともっと自分が弾き易くなって、逆に次の八分音符のときタタタという風にゆっくり歌わせても構わないし、そんなのがいろいろできると思うんですけど。

生徒B 3ページにいろんな世界があるんだなと

先生 そうなんです、いろんな世界が。じゃあもう1回、通す前にAの部分から聴かせていただけますか？Bの手前までで良いです。

生徒B(演奏) 1st A-1st A' (先生ピアノに合わせて歌う)

先生 あ、良くなっています。気持ち良くなってきました？

生徒B はい。質問しても良いですか？ここなんですけど、かなりアクセントを意識してよいのですか？

先生 実はですね、アクセントというとその音を強くという教科書的な意味があるんですけど、それよりもその音を響かせてというイメージで捉えてほしいです。

生徒B じゃあ、流れの中でというのでいいんですね。

先生 ええ、ここ次回にやりたいなと思っていたんですけど、ここはスラーが離れているんですよ。ということは本当は手も離れなきゃいけないんです。私は必ず離しているんですけど、このラからラまで1オクターブ違うんですね、たった2小節もいかないうちに、というわけで、本当はタータラタラタ

先生(演奏しながら) 本当ならば作曲の技法としては上ったら下がってくるのが、まだ上にいくかという、そこで聴いている人達はああ綺麗と思う瞬間なんですよ、まだ1オクターブもあがるというのは珍しいというか、その感動とかを、響かせてラまで行ったのよ、という響きが欲しいですね。だから本当は強くという意味じゃないんです。

生徒B こっちを強くするとこっちまで強くなってしまふ。なんなんだろうと

先生 そう、おっしゃるとおりに、ここは弱拍なんですけど弱くなるはずなのに、わざわざアクセントが付いているということはラーソファミファレラというメロディがあるですよということを伝えたいだけなんです、このアクセントというのは。だからここから二重唱になるんですよ。本当は音色が変わると、とにかく下は柔らかい太い音色にして上は煌びやかな音色にするとか、そういう2声が良いところなので、両方強いといえば強いんですけど、

生徒B はい、わかりました。

先生 というところをまた次回にやってみたいと思います。今日はまずは音をどうこうよりも、ファーラまで届けてあげてください。気持ちを持って、気持ちでいくらでもいけますから、今、とても良い調子になっていますから、それで全体を通してみましょう。

生徒B(演奏：00'07"-02'50")

先生 ありがとうございます。

生徒B 前回言われたことが最後できなかったです。

先生 ではそれをミックスして3回目に・・・

生徒B 左手が強すぎるとか、最後

先生 1回目の時よりコントロールしていると思いますけどね。歌わせた満足感とかは？

生徒B 思っているんだけど、あ、やってしまったというような思いが強い・・・

先生 じゃあ次回はこう力を抜くとかいったお話をしたいと思いますので、今日のことはとにかく1つのフレーズにまとめるということに重点を置いて、練習をしてみてください。では 第2回レッスンを終わりにさせていただきます。ありがとうございます。

生徒B ありがとうございます。

生徒 B 第 3 回ピアノ・レッスン
(50'30")

2000 年 1 0 月 25 日

先生 第3回ピアノレッスンを始めさせていただきます。今日も最初から最後まで通して聴かせてください。

生徒B(演奏: 01'29"-4'00")

先生 ありがとうございます。全体的にまとまりがでてきて、ぐっと良くなっています。

生徒B ありがとうございます。

先生 今日は多分前回までにどんな風に弾いたらよいかという感じをご自分でも意識的にわかってきているかと思うので、今日はそうしたらそれをもっと細かく分析的に、どんな風に弾いたらもっとそれに近づけるかというのを、いくつか試してみてその中でまたご自分でやりたいテクニックで試してみて頂いたら、良いと思います。特にこの4小節お上手になっています。

生徒B ちょっと間違えましたが、

先生 うん、出だしはでも勢いや雰囲気が出てきて良くなっています。じゃあ、Aからまたお願いします。

生徒B(演奏)1stA

先生 はい、ちょっと止めます。前へ前へという気持ち、逆に押さえつたくなってくる気持ちとともに指が前へ押すので、その分力が前で入ってしまっていて思い通りの音が出なくなっているんですね。かえって1回目のレッスンで弾いて頂いた時のほうが力が抜けて、こういうアクセントの音が響いていたんですね。だからまたあらたにこの響きが戻ってくるように考えていきたいと思うのですが。大丈夫です。最初の音なんですけど、1の指と書かれています。私もそうですが、弾きづらいんですね。1の指というのはこれだけ動きが少ないのに、黒鍵は高さがあるからぐっと力が入りやすいんですね。それで私は3で入っておいて、(実演しながら)こう移動する。というのも1つの手かなと思います。弾きやすい方で、じゃあここから両手で。

生徒B(演奏)2小節前からAの出だしだけ(やり直し1回)

先生 そんな感じでよいと思います。不思議とこの2回目(1st A)とかは緊張しないせいか、1の指でも音が出ているので、まあほかの場所でも3にさせていただいていいですけど、ここは誰もが緊張して、強すぎずにとすると今度は弱くなってしまうたりするので、もしよければ練習のときによろしかったらこちらにしてください。それから次なんですけど、

先生(演奏)最初の2小節のメロディだけ

先生 もう一息、ファに向かっていきたいんですけど、このトリルをもっと軽く、じゃあ右手だけここからいきましょうか。

生徒B(演奏)最初の2小節のメロディだけ(先生歌いながら)

先生 そうですね、特にこの音を強くしようとする(弾きながら)ここまでは自然にいつてこの音からは指の力で、手の重みでいかないで、指の入りかたでだんだん、この辺まで軽くやって、じゃあここからいきましょう。

生徒B(演奏)最初の2小節のメロディだけ(先生歌いながら)

先生 もうちょっと軽くていいかな

生徒B(演奏)最初の2小節のメロディだけ(先生歌いながら)

先生 さっきより良くなっています。では今度はこれだけやってみましょう。

先生(演奏)des-es-f(弾きながら)今度は高い位置から強弱関係なく指を動かす練習

生徒B・先生(一緒に演奏)des-es-f

先生 それでは置いておいてこれだけぐっと上から落とせますか。

先生(演奏)最初の2小節(弾きながら)トン、トン、これだけ、トン、これだけ

先生 軽く、軽く

生徒B(演奏)最初の2小節

先生 そうですね。

生徒B うーん、難しいですね。

先生 でもさっきよりクレッシェンドになっていて良いと思います。音を弾いたあとに、ここへ行くのに、ここはスラーが切れているので、息継ぎをしていいんですね。

先生(演奏)最初の2小節

先生(弾きながら)息継ぎということは力を抜くことなんですね。力を抜いてそしてそのまま下りてきた力で次を弾く。ぷらっとなっているのをただ上げて、下ろすだけ。じゃあ挑戦してみましよう。

生徒B(演奏)最初の2小節

先生 そうですね。じゃあこういうことやってみようかな。

先生(弾きながら)わざとちょっと高くあげて拍子関係なくていいから、そのまま下ろす。長さはどうでもいいですから、わざと離してみてください。

生徒B(演奏)最初の2小節のトリルから

先生(聴きながら)上げて。

先生 多分今のはここで入らなければと思って力が入ってしまった

生徒B 拍子関係なく。もう一回いいですか。

先生 どうぞ

生徒B(演奏)最初の2小節トリルから

生徒B なんかわざとらしい

先生 えっと

先生(演奏)f-as(弾きながら)ここでファを弾いて。

生徒B(演奏)f-as

先生 (聴きながら)ここはしっかりとして、黒鍵じゃなくて白いところでやりましょう。

生徒B・先生(演奏)f-a 何回も : 生徒Bの手を先生が持ちながら指導

先生 投げ出す感じで

先生(演奏)f-as

先生 それでは黒鍵で

生徒B・先生(一緒に演奏)f-as 何回も

先生 さっきより音が響いてきた

生徒B(演奏)f-as

先生 では試しにこのドから(2オクターブ上の)ドまで円を描くように。じゃあここから行きましよう。

生徒B(演奏)c-c

先生 ここまできたときに力はもう抜いて、もうべちゃと感じで力を入れて

生徒B(演奏)c-c

先生(生徒Bの手を持ちながら)この感覚で、こう下ろして、こう、そう抜けてきた。もっと、それぐらい重みがあれば、この感覚で。じゃあ、音を出してみましようか。

生徒B(演奏)-c

先生 いいですね。そうしたら指先がしっかりとすれば

生徒B(演奏)c-c

先生 そんな感じで。

生徒B(演奏)c-c

先生 そうしたら今度はジャンプした後の小指を少し立てぎみに

先生(演奏)c-c

生徒B(演奏)c-c(2回)

先生 じゃあやってみましよう。ここから右手だけ。

生徒B(演奏)最初の2小節(先生歌いながら)(2回)

生徒B(演奏)c-c

先生 もう一息、思いっきりいっていいですよ。

生徒B(演奏)c-c

生徒B 何となく変な音というか

先生(演奏)c-c

先生 じゃあ、今度はあんまり離れると怖くなって力が入るので、指は用意して

先生(演奏)c-c

先生 こんな感じでやって。

生徒B、先生(一緒に演奏)c-c

先生 だいぶできていますので、両手でいきましょう。

生徒B(演奏)1st A から両手で 4回弾きなおしをする。

生徒B なんか左手が忘れ去られている。

先生 いろんなことを考えないとなので、最初はこんな感じですよ。何回もやっていたらすぐわかるようになりますから。

生徒B(演奏)1st A から両手で

先生 そんな感じ。だいぶ落ち着いてきました。

生徒B(演奏)1st A から両手で

先生 うん。

生徒B もう一回右手だけ

先生 どうぞ どうぞ

生徒B(演奏)A から右手だけ 4回

生徒B(演奏)A から両手で

先生 これでバランスが取れてくるかと思います

生徒B(演奏)A から両手で

先生 今のはひっぱたいてしまったんですね。その1こ手前の方が

生徒B(演奏)A から両手で

生徒B(演奏)A から右手だけ

先生 ただ手の重みが下りてくるだけ

生徒B(演奏)A から右手だけ

先生 今のは意識しすぎてしまった

生徒B(演奏)A から右手だけ

先生 今日の1回目より良くなっています。では先にいきますが、この音のあと力が抜けていますから抜きつつ

先生(演奏)A 2小節めから

先生(弾きながら)ここからもう1個もう1個という弾き方じゃなくて、残りの力で弾いていますという感じで、息を使いきったのであとは下っていただけという感じで

生徒B(演奏)A 2小節めから(先生歌いながら)

先生 あ、この指遣いがいいですかね？

生徒B どうしてもこれだと仕切りなおしという感じで弾きずらくなってしまいます。

先生(演奏)A 2小節目から

生徒B(演奏)A 2小節めから

先生 そうするとカタカタというのがなくなってきて、(弾きながら)重みがなくなっていくというものもありますし、1度下りてまた上るという弾き方もあります。(4つの四分音符)ここでこうなるかどうかは自分の好きなほうで。次ここも同じことですが、さっきより弾きやすいかと思いますが、ラをそっと入って

生徒B(演奏)A の後半から

先生(弾きながら)ここを上げてちょっと落として。奥かどうかを見て

生徒B(演奏)A の後半から

先生 ご自分で気が付いていらっしゃるようなので、もう1回いってみましょう

生徒B 指はこうでいいんですか(トリル)

先生 ええ、弾けないとおもいます。指をずらしてしまっていていいと思います

生徒B(演奏)A の後半

先生 ここなんですけど、Aのフレーズというのはここしか出てこないんですけど、このクレッシェンドというのはここまでもってきてねという意味なんです。

先生(演奏)A の後半右手

先生 難しいんですけど、ラララララ、まずこれはここを目指して、次にここを目指してという風に段階を追うのがいいかもしれません。ここから右手だけ

生徒B(演奏)A の後半右手(先生歌いながら)

生徒B 弱弱しい

先生(演奏)A の後半右手

先生 多分ここはちょっと下がってここから上る。ここから聴かせてもらえますか。

生徒B(演奏)A の後半右手(先生歌いながら)

先生 ここは3拍めなのでここが弱くなってしまうのはおかしい。1拍めの次には3拍目を大事

に

生徒B(演奏)Aの後半右手(先生歌いながら)

先生 今のいいです。

生徒B なんか、頭に入れておかないと忘れてしまう。

先生 それがだんだん違ってくるので大丈夫です。

生徒B(演奏)Aの後半右手(先生歌いながら)

先生 いいと思います。このトリルはここと違って弱くならず歌わせたほうがいいと思います。

とにかく1つの歌なので、たとえば細かく分析したらこんな感じかなとなります。それではAからA'の手前までお願いします。失敗したと思ってもそのまま行ってみてください。とにかく歌だということで、

生徒B(演奏)Aから両手で(先生歌いながら) 左手がひきずらい

先生 今右手に神経がいらっているので、じゃあ右手だけいってみましょう

生徒B(演奏)Aから右手だけ(先生歌いながら)

先生 じゃあ両手で

生徒B(演奏)Aから両手で

先生 いいです、いいです

生徒B なんかわざとらしい。

先生 だんだん自分のものになってきますので

生徒B(演奏)A-B 両手で(先生歌いながら)

先生 どうでしょう。ずいぶん1回目のわりには良くなったというか。ここ(A')はいろいろ書かれていないせいか、余裕を持って弾いているように思います。

生徒B このあたりは同じ気持ちで

先生 ここはAとA'の違いがあって、ここはクレッシェンドが書いてあるけどここにはなくてここが頂点で、私はここ(A'のトリル)は軽く弾こうと思うのです。こっちのほうが弾きやすいと思います。ここは下降なのにまだ盛り上げないとなんですけれど、こちらは下降でそのまま下がっていくので。今本当にここなんて上手だったと思います。じゃあ次Bにいきますね。(弾きながら)ここは問題なかったですね。そしてジャンプなんですけれど、このsfがもっとかっこよい、響きになるかなあとと思います。ここも跳躍の問題なんですけれど、さっきと比べて、長い跳躍ですし、思いつきりできるので弾きやすいかと思います。

生徒B(演奏)Bの跳躍

先生 (手を持ちながら)もっとぶらっとして。そうこの重みがあるんですね。小指だけ支えて。

何もしなくていいですよ。こえだけ投げ出すという感じ

先生(演奏)Bの跳躍

先生 何もしなくてもこれだけ響くのです。これをもっと響かせようとすると小指を立てるといふのがあるんですけど、まだここまではいいので

生徒B(演奏)Bの跳躍

先生 こう絶対Dを見つけようと思わなくていいです。

生徒B(演奏)Bの跳躍

先生 これで指がしっかりしてくれば音になってくると思います。

生徒B(演奏)Bの跳躍

先生 あがるときに力を入れない。肘かなあ。

生徒B・先生(演奏)Bの跳躍

先生 良い音になってきました。肘ですね。

生徒B 指、こうしようと思うと力が入ってしまう。

先生 そうそう、難しいですね。まずは力を抜いて投げ出すということができればずいぶん音色がかわってくるから。うん、肘だ。きっと。良いと思います。Bから

生徒B(演奏)Bから右手 (先生歌いながら)

先生 そうですね、ここは下へ行くのでここでこう気持ち的に切れて、内側の肘にいくと思ってください。

生徒B(演奏)Bの下降

生徒B そうするとあまり強くならなくて

先生 多分、外側いってからまわってきている。こういう感じになっている。こういう時は直で行ってください。じゃあ、もう1回右手だけ

生徒B(演奏)Bみぎてだけ

先生 今これ上手、かっこよかった。

生徒B ちょっといいですか。このクレッシェンド2つをやろうとすると、ここが

先生 この4番めの16分音符が強くなる？

生徒B かつ遅くなるんですよ。で、気をつけていると左だけが強くなって右手は忘れ去られたりして、

先生 良いところ気をつけていますね。

先生(弾きながら)なんというかこういう付点の音符のところはこれはこのナチュラルのラというのは次へいくためのただの通過点というイメージで、これが大事(B)次にこれが大事(2つめのB)、先生(演奏)Bの付点を弾きながら

先生 こっちとこっちのクレッシェンドでは意味が違って、こちらはフォルテに向かって、こちらはピアノに近いんだけど、まだ弱くしないでという感じのものなんで、ここは歌わせるという意味で、あんまり意識して強く、これにもっていかうとは思わなくていいと思います。こちらはフレーズの終わりなので、ゆっくりになってもあまりおかしくないんですけど、こちらはまだ先へ先へといきたいところなので、その差はありますね、似ているんですけど、まあ、それでは解決しませんね、両手でお願いします。

生徒B(演奏)B

生徒B ごめんなさい。今言われたことをすべて忘れていて

先生 大丈夫、自然に弾けています。今日1回ですべてができるわけではないので、気にしないでいきましょう。次、ピアノニッシモへ行ってしまうて良いですか？ここからお願いします。

生徒B(演奏)2nd A'から 途中で失敗

先生 もっと静かにいきましょう

生徒B(演奏)2nd A'

先生 これは私の単なる解釈なんですけど、似たようなメロディが続いていてピアノニッシモの部分はこちら(1st A,A')でお話したようなことは実は考えていなくて、もっとピアノニッシモのピアノ

自体の音色を楽しもうという感じなんです。ですからこのクレッシェンドやアクセントを実はあまり意識していなくて、多分それをやろうとしたらピアノッシモの中では大変なことだと思うので

生徒B そうですね

先生 だからこのところなんかも、向こうからきれいなビー球をもってきて乗せてみましょうというイメージで。ちょっと替わっていただいていいですか？

先生(演奏)2 nd A' 両手で

先生 という風にどンドン、こう山谷をつけないで

生徒B でも強弱はなくても十分あるように・・・どうすればいいんでしょう

先生 大丈夫です。がんばりましょう。ピアノッシモから

生徒B(演奏)2 nd A'

先生 そうですね。じゃあ右手だけいってみましょう。かわいい天使が歌っているという感じで。

生徒B(演奏)2 nd A' 右手のみ

先生 なんですって、鉄琴、そうヴィブラフォンで演奏している感じ

生徒B うーん

先生 クリスマスに合うようなイメージとか、そういう音色を目指してみたら、まあ生徒Bさんお好みが変わったらそれはそれでいいと思います。

生徒B 難しい

先生 それではいろいろ言ってしまったんですけど一度通してみたいと思います。いろいろ細かいことを言ってしまったんですけど、最終的には歌わせてということが言いたくて言っていることなので、細かいことどうこうよりもまずは左を抑えぎみにして右手がどんなことを言っているかを聞いてあげてください。今日1回では無理ですから気にせずに通して弾いてもらいたいと思います。生徒Bさんの歌として表現してもらえれば

生徒B(演奏) 最初のところで止まってしまう

先生 もう1回最初からいきますね

生徒B(演奏：44'17"-46'56") (ミスが目立つ)

生徒B すみません

先生 ありがとうございます。もう一回弾いてみますか？この辺なんて良くなっている

生徒B 申し訳ないです。

先生 なんか悔やまれますね。

生徒B なんか後からあそこが、と弾いているところよりもここがどうだったかということが気になってしまって、あ、今のが、今のが

先生 そうですね。この辺も前をひきずってしまって、せつかなのでもう1回、いいですか？

生徒B 変わるかどうかわかりませんが

先生 あ、いいですよ、

生徒B 変わるというかちゃんと弾けるかどうかわからない。

先生 今のでも弾けていますが、なんか悔しそうだから。

生徒B すみません。

生徒B(演奏：47'58"- 失敗

先生 本当にリラックスして、緊張しないで

生徒B(演奏：48'14"・ 失敗

生徒B ちょっとやめておきます

先生 じゃあ、ラルゴから・・・ああ、ごめんなさい。やはり最初から

生徒B(演奏：48'34"-51'16")

先生 ありがとうございます。よかったです。1回前と比べてリラックスして弾けたので良い演奏だったと思います。

生徒B ありがとうございます。

先生 ではこれで第3回ピアノレッスンを終わりに致します。

先生 では第4回ピアノレッスンを始めさせていただきます。

生徒B(演奏:00:28-3:20)

先生 この間のレッスンから2日あったんですけど、レッスンの後どんな風を感じたとか、何でも良いんですけど。

生徒B まず弾き方で音色が変わるといのが自分でやってみて、そうなんだなというのがわかったんで、わかったらやりたいなと思うんですけど、そこに神経が集中するとペダルも左も動かなくなって。それと細かいところでも良いですか？このところ(Aの八分音符の連なり)4の指がどうしてもクレッシェンドに付いていかなくて、ここで小さくなって、気にするとさらに小さくなってまた4の指がうまく弾けないので、どんどんここから小さくなって、気を取り直してここから大きくして。変な弾きかたになってしまうんです。

先生 最初の2小節めのfの音からですね。なるほど

生徒B それと、あとはなんだか、こう自分でこうしようというのはあるんですけど、消化できていない。ただ後には引きずらなくなりましたが、たとえばここで弾けなかったからといって、後ろへひきずるといことはなくなったと思うんですけど、やっぱり思ったとおりににはできないなという、そうするのが難しいなという印象があります。

先生 まだ期間も短いのではないかなと思うんですけど、それだけすごく気を使って弾いているなというのわかります。で、今日はですね、手のテクニックのことは次回にまわしまして、近いといえば近いんですけど、この4の指をもっと良い音で弾く為にここで溜めを使ってみようと思うんですね。たとえば

先生(演奏)A から右手のみ

先生(弾きながら)テンポどおりですと、・・・というところを・・・ぐらいに、ちょっと待って・・・おおげさにやるとここで溜めでここはさっといくとか、テンポにゆれをうまく使って。ちょっと変わってください。

先生(演奏)A 両手

先生 少しおおげさに弾いてみたのですが、あまりここは溜めていませんが、一緒に歌ってみますので、普通に弾いてみてください。

生徒B(演奏)A 両手 (先生 歌いながら)

先生 そう今かなりおおげさに歌って見たのですが、私はそんな感じで弾いています。もう1回いってみましょう。

生徒B(演奏)A 両手 (先生 歌いながら)

先生 ここは先へいったほうがいいのかもかもしれませんね。というのはA'の前でリテヌートがあるのでいったほうが良いですね。タタタターここだけ溜めてあとは行ったほうが四分音符が並んでいるのが弾きやすいかなと思います。タタタとここ二分音符がありますよね。シードシで繋ぎたいので左手は少し早めにいったほうが右手の援助になるかもしれないです。もういっかいいってみましょう。

生徒B(演奏)A 両手 (先生 歌いながら)

先生 そう、そんな感じです。今度は何も言わないので、歌でするので自分の好きなように弾いて

みてください。

生徒B(演奏)A 失敗

先生 ここは溜めないほうがいいですね。ごめんなさい。最初変なことを言ってしまいました。かえって弾きずらくなってしまうかも

生徒B(演奏)A-A' 両手

先生 そうですね。いいですよ。A'のところなんですけど、こちらと違って終わりに向かっていくところなので、あんまりここは慌てなくていいです。ここで軽くなんて言ってしまったので焦らせてしまいましたけど

生徒B 大丈夫です。

先生 あと、たとえば溜めてみましょうと言ったソのフラットのところなんですけど、イメージ的にはこの

先生(演奏)A 両手

先生(弾きながら)ここぶつかりますよね・・・さっといかないで聞いてからいくとか、イメージをもつとっと弾きやすいかなと、溜めようと思うと大変だと思うので・・・あ、この響ききれいだとか・・・ここなんかも・・・なんとなく左は上昇して右は下降という響きを楽しもうと思って聞いてあげてください。ではもう一度、Aからお願いします。

生徒B(演奏) Aから 失敗

生徒B(演奏) A

先生 ちょっといいですか。ここからもう一息やってみようかと思って

先生(演奏) Aの後半 右手だけ

先生 ちょっと下手だけどこのレまでもっていくようにもっと伸び伸びと豊かな音になるようにと思うので、右手だけここからお願いします。

生徒B(演奏) Aの後半 右手だけ

先生 あ、多分ここが大人しくなってしまうのかな。

生徒B(演奏) Aの後半 右手だけ(先生歌いながら)

先生(演奏) Aの最後

先生 これも大事に、もう一回いってみましょう。だいぶ良くなっています。

生徒B(演奏) Aの後半 右手だけ(先生歌いながら)

先生 いいです。それでは両手で。

生徒B(演奏) Aの後半-2nd A' 両手(先生歌いながら)

先生 今のとってもこの辺素敵だったと思いますけど

生徒B はい、まだよくわからないです

先生 まだわからないですか

生徒B よくわからないというか弾けているかどうかというのが自分で、まだ余裕がない

先生 まだこう自分の気持ちどおりにはいっていないのだと思いますけど、あの1回目弾いていただいたときよりも迷いは少なくなっていると思いますね。けっこうBは今かっこ良く弾けているので置いておきまして、A'からお願いしたいのですが、ピアノッシモの部分でこれ以上弱くとか、特に右手は思わなくて良いです。というのはもっと弱くと思うと力が入ってしまって音がつれてきてしまうので、1音1音大事に響かせようぐらいで、今度の問題というのは、私もそうな

んですけど、弱くと思うとどうしてもテンポが遅くなるんですね。これはもう万人そうなんですけど、こう伸びている音は余計に切れてしまって次に入っているように聞こえてしまうんですね。だからもうちょっと先へ先へと行ってちょうどいいかもしれないですね。それではもう一度ピアノニッシモのA'からお願いします。

生徒B(演奏)2nd A'-2nd B

先生 このところはがらっと変わるので、今みたいにちょっとゆっくりめで入って、ここ最後のA'に入る前はまた溜めてしまうと、ああ、またかという風に聞いているほうに思わせてしまうので、ここは、今のけっこうよかったんですけど、溜めないで次へいったほうが聞いていて飽きないかなあとと思います。こっちはどんどん最後に向かっていくような、高らかに歌い上げるというようなイメージでいきたいと思います。

生徒B ひとついいですか。ここはなんといいですか、消えていくような感じではなくていいんですよね。ついそうしたくなるんですけど。

先生 そうですね、消えていくほどではない、私の解釈ではそこまではいかないです。えーっと、*sotto voce* はこちらにもあるんですけど、もし消えていくんでしたら、スモルトツアンドとかもう一息書くんじゃないかなと、何もなし、でまたここがピアノから始まるので、プレストですけど、だから割と、こう、楽しいにぎやかな雰囲気をもって醸し出して、ここからがらっと始まるというようなイメージかなと思うんです。

生徒B このあたりずっと同じ、同じという雰囲気についてここががらっと変わる。ということですか。

先生 そうです。どうですか？

生徒B ここがですね、何回も弾いているんで、あのそういう気持ちで入れるんですけど、弾いているうちに気分がこっちと同じになってきちゃってどんどん小さくなって

先生 今さっき止めたときもこのところでなんかとても溜めていたなという気がして、

生徒B ここまでは意識が繋がっているんですけど、急にこっちになっちゃうんです。

先生 ええ、譜面ずらはまったく同じなので

生徒B 違うものと思ったほうが

先生 多分ここでまた溜めると、あ、またかという感じになるかなって気がするんです。わりとこっちは先へ先へと行ったほうがいいかな。そのかわり最後のここはもうちょっと丁寧にこういう感じで終わってもらっていいんですけど、ここなんかはディミネンドが付いているんですよね。まあこのあたりは少し弱めになってもいいかもしれませんが、ここまではあんまり溜めないでいてほしいかな。で、ここは溜めないけどのびのびと歌わせてみてください。

生徒B やってみます

先生 それでは2度目のBからお願いします。

生徒B(演奏)2nd B-3rd A'

先生 そんな感じはいかがでしょうか。ちょっと替わってもらっていいですか。途中からいくと気持ちの切り替えができないんですけど

先生(演奏)2nd B-3rd A

生徒B やっぱり聞くのが1番

先生 そうやっていただいてありがたいです。一度通してみましようか。全体ばらばらでやりす

ぎていたので、ここから弾くよりは全体を通したほうが気持ち盛り上がっていくし、じゃあ最初からやってみましょう。

生徒B(演奏：22:45-25:33)

先生 ありがとうございます。どんなこと考えて弾いていますか？部分的に違うと思うんですけど、何かにやっぱり気をつけようとか、

生徒B もう音を間違えないようにというのはないんですけど、どうもここでこの音を気をつけようとするのをやめようと思うんですけど、

先生 なんか部分的なところに

生徒B そうですね、全体までまだいかないですね。

先生 全体的なイメージどうこうよりも、部分的にああ、ここは、ここはという感じですね。

生徒B そうですね。

先生 わかりました。要するに自分の、もし口での歌であればどんな風に歌うかなということがやはり個人的に違いますよね、そういったときにこのあたりの四分音符の並びなんかは歌だったら楽なんですよ。それをどうしたら繋がっているよう聞こえるかというそれは錯覚みたいなことを実は言っているんですけど、ええ、それがすごく極端になればご自分でもおかしいと思うでしょうし、それが慣れてくるうちに、これが1番しっくりくるというのが出てくると思うので、いろいろ細かいことを言ってしまうんですけども、あの最後に弾く前にフレーズごとでもどんなイメージで弾いたほうがいいかということを考えてみたいと思うんですね、たとえばこのピアノッシモの部分なんていうのは、私はすごく愛らしい、かわいらしいというイメージがあって、この間はヴィブラフォンとかって言っていたと思うんですけど、なんかそれ以外にもイメージがあれば、

生徒B イメージというのとはちょっと違うんですけど、自分で弾いていると左手が音がもしかしたらピアノが変なのかなと思うんですけど、

先生 そうかもしれませんが、左手が

生徒B 左手がちょっとイメージというよりも音があんまり大きくならないでということばかりで、

先生 じゃあA'の部分なんですけどペダルなんですけど、一度左のペダルを踏みっぱなしでやってみてもらっていいですか？

生徒B はい。先に踏んでおいたほうが

先生 はいそうです。とりあえず、今試しなんですけど、

生徒B(演奏)2nd A'

先生 そしたら今度は左のペダルをとって左手だけ弾いてみましょう。右のペダルと左手だけで、生徒B(演奏)2nd A' 左手

先生 そうですね。1番左のペダルが入るとどうしても音がにごってしまうんですけど、今2度目に左のペダルをとって弾いていただいたときはよかったと思うんですね。右のペダルがもしかしたら深く踏みすぎかもしれません。もうちょっと浅くで、思いっきり踏むのではなくてちょっとここのこの指のこのあたりでくっくと押すぐらいで、じゃあ4小節ぐらいだけもう一度、両手でやってみましょう。浅めに踏んでみましょう。

生徒B(演奏)2nd A'

先生 かわりましたね

生徒B そうですね、いつもなんかこの辺で遅れるという印象があったので

先生 そう、さっき左の話をなさったときにもしかしたらペダルが遅れるているのかなと思って、今すごく綺麗です。遅れないですね。

生徒B そうですね。

先生 遅れると多分びんという音が出るのではと思います。今急にはすぐできないんですけど、もしよかったらそうやって気をつけて全体的にも浅めで大丈夫かもしれませんね。まあフォルテの部分はもっと思いっきり今まで通り踏んでいいと思うんですけど、ピアノの部分とか浅くで十分ですので、

生徒B よかった

先生 すごくよかったですね。じゃああともうひとつ気になる A だけもう一回やっておきましょうか。

生徒B(演奏)1st A

先生 とっても良いです。

生徒B なんか今は

先生 そう、極端にならないで自然だったし、

生徒B いやー、ペダルだった。

先生 ペダルも結構重要なんです。私も結構ペダルに気を使わない人なんで、気づかなかったんですけど、ペダルは結構重要。とても良くなっているなのでこの調子で、通して弾いてみましょうか。

生徒B(演奏 : 33:05-35:57)

先生 ありがとうございます。どうでしょう、今のは

生徒B 部分的じゃなくて、こうしようというのを考えながら弾けたかなと思います。

先生 今までで1番よかったんじゃないかなと思います。

生徒B ちょっと上達してます？

先生 はい、もちろん良くなっています。ではこれで第4回ピアノレッスンを終わりにさせていただきます。ありがとうございました。

先生 では第5回ピアノレッスンを始めさせていただきます。今日も最初から最後まで通してきかせてください。

生徒B(演奏: 00:17-3:09)

先生 ずいぶん落ち着いて弾かれるようになって上達していると思います。

生徒B 今ひとつ、不満があるのですが、なぜか今日は左手が大きかったかな

先生 けっこう右手が大人しくて、ええ、もっと思いっきり表現していいなという気はしました。今日は今までの復習みたいになるのですが、今聞いていて、AとA'の違いなんですけど、どうもAはもうちょっと思いっきり表現してA'は少し大人しめにするというのが、どうも生徒Bさんの演奏を聞いていると自然なのかなという気がするんですね。細かいことを言いますと、ここをもう一息ららら(4つの四分音符)で上れるといいかな、ちょっとそこだけ気になりました。ピアノシモの部分もテンポが落ちることなく淡々としていて良かったと思います。もう少し差がつけられるといいかなと思います。では1回交代していただいて良いですか?AとA'なんですけど。

先生(演奏)A-A'

先生 あんまり差がるというほどではないんですけど、こっちを強くしてこっちを弱くして、多分逆の方がどうも自然になるみたいなのでちょっと意識してやってみてください。じゃあもう一度ラルゴからお願いします。

生徒B(演奏)ラルゴ-A-A' (先生 歌いながら)

先生 では試しに右手だけやってみましょうか

生徒B(演奏)A-A' 右手だけ

先生 そうですね。今みたいにここからもう一度クレッシェンドを始めるほうがこっちへ行きやすいのかなと思います。じゃあここから両手でいけますか

生徒B(演奏)Aの後半

先生 今のはここまで繋がったような気がします。ここでぷつと切れずに、今のはよかったと思います。じゃあもう一度ここから両手でいきましょう

生徒B(演奏)A-2ndA' 両手 (先生 歌いながら)

先生 AとA'はそんな感じで良いと思います。ここは(A'の終わり)は盛り上がりませんが、もう一息我慢してから下りてきてください。こういう時はあとは指で

先生(演奏)4つの四分音符

先生 多分私も意識しているわけではないんですけど、多分こういう風に弾いていると思います。では5つの四分音符を右手だけお願いします。

生徒B(演奏)5つの四分音符 (先生同時に弾きながら)

先生 まあ、歌わせてということなんですけど、もし弱くなるようでしたら指でいくということを気をつけてください。Bの部分もうまくいくようになりましたし、ここも早くから弱くならずよかったです。ここはもうちょっと早くから終わりというようにリテヌートしてもいいかなと思います。なんとなく入っていくというか

生徒B うまく切り替えできない

先生 あとピアノッシモのところとところどころ遅くなるといいますか、特に二分音符のところは遅いと遅いなと思ってしまうので、ちょっと先にいってもいいかもしれませんね。本当に全体的に良くなってきていますので、もう一回 B の部分から A'へ入って行ってください。

生徒B(演奏)1st B-2nd A'

先生 もう1回 ピアノッシモの部分をやりますが、替わってもらっていいですか？

先生(演奏)Bの終わりから A'

先生 ピアノッシモの部分は弱い音が出ているので、もうちょっと今度はメロディが音になるように、伴奏は今みたいにこもった感じでとても良いので、そこまで左手が弱くできるようになったら、今度は右手を自分の気持ちを反映させられるぐらいに、音を出して大丈夫だと思います。うまく説明できないですが、もう一度 B からお願いします。

生徒B(演奏)1st B-3rd A'

先生 1回前と違って音がたってきたので、え、ちょっと気にしてみてください。左手がそこまで弾けたら右手をもっと表現して大丈夫です。ここのもたつきもなくなったし、これは私の勝ちなイメージですけど、もっと歌わせていいと、とくにこの音とかももっと響かせていいと怖がらず出してしまっていていいです。ここなんですけど、ソファミファここからディミネンドなんですよね。最後だからなんですけど、ここはそんなに頑張らなくていいですけど、タララララで何となく気持ち終わりにしてタラララも歌わせてしまっていていいかもしれない。右手に合わせて左もついていってしまって、まあ左はここでねばっていいかなと、やってみましょう。

生徒B(演奏)3rd A'

先生 そうですね、タララ、いかにも半端ですよ、ミーレで終わってしまう。その辺がかすんでいくような画面がふーっと閉じるような、またぱっと新しい、画面が絞られていってしまうような、小さくなってしまふような、そんなイメージが私はあるんですけど、なんとなく消えていくような、特別そこにディミネンドは書いていないんですけど、私のイメージはそんな感じです。1回通して弾いていただく前に、ここは良く弾けています。間違えは気にせずに。ラに入ったら、ラドミあたりでテンポを決めて、モデラートの、で入って行ってください。多分今のところあまり迷ってもいないので大丈夫かと思いますが、で、AとA'の部分は、Aはもっと抑揚をつけて、A'はこっちとこっちの中間ぐらいに思っていたいて、Bはかっこよく、高らかに歌い上げるというか、男性的とも言えるけど、逆に女性の高い声でとも言えるので、ピアノッシモの部分はかわいらしさとかかわいいけど、音が立っているというか、雪景色なんだけど、そこに光があたっているというか

生徒B 両方こもった、ピアノッシモというところどうでもそういう風に

先生 多分右手のメロディを意識して聞いてみてください。左手は上手になっているので、そんなに左手には気を使わなくて大丈夫です。だから右手のシーレドシを耳で追っていくというか、これは言ってるには簡単ですけど、聞いてあげてください。A'はまた今までにないような、ここまで気持ちをおし留めていたものが吐き出されるというような、で、プレストに戻っていく。じゃあ一度通してもらえますか？

生徒B(演奏：20:12-22:53)

先生 ありがとうございます。とても良くなっていますが、何かありますか？不満な点とか。もうちょっとこうしたいとか、気持ち的にやりきれなかったとか

生徒B この辺の音が入るときに小さくなってしまふのが、何回かあったなというのと、ちょっと多分気にし過ぎるんだと思いますけど、

先生 そうですね。

生徒B あと、思い出しながら弾いているというか

先生 そうですね、なかなか今言っただけにはできないですからね。あの、もっと A の部分は歌わせていいような気がしましたね。

生徒B なんとなく、この辺(3rd A)になると気分良くなるんですけど、ここはまだ気持ちののってこないうちに A に入ってしまったという感じ

先生 そうですね。最後の雰囲気 *sotto voce* にした感じが欲しいですね。やはり最後は気持ちよく弾いていますよね。

生徒B なかなかリセットできなくて

先生 じゃあ何回か弾いてみましょうか。あ、替わっていただいて A と最後の A' の部分を弾きたいと思います。

先生(演奏)1st A

先生 ここだと前へ前へという感じ、あと最後 A' の最後をやりますね。

先生(演奏)3rd A'

先生 ここで助けてあげると、こういう感じになるかな

先生(演奏)3rd A'

先生 じゃあここから先にやってみてください

生徒B(演奏)3rd A'

先生 いかがですか。

生徒B なんとなく今はいけたような気がしただけ

先生 私が言ったとおりにできて

生徒B この辺がですね、ここが小さくなるとバーンと弾いてしまう。

先生(演奏)最後のトリルから

先生 これより強くなって

先生 3拍めだからこのレよりは小さくなったほうがいいんですけど、そうですね、もう一度見てくださいね。どうぞ。

生徒B(演奏)3rd A' 後半

先生 わかりました。これが(トリルを弾いてみせる)速い、もっとこれぐらい時間かけていいですよ。

生徒B(演奏)3rd A'最後のトリル

生徒B 切れてしまうんですよ

先生 多分きらないと力が入ってしまって小さい音はでないの

生徒B・先生(演奏)3rd A'最後のトリル 何回も

先生 手首が先に行くと、キュット力が入らないですむと思います。そこまで意識するほど大きな音は出ていないので大丈夫かと思います。それではもう一度 A の部分だけやってみましょう。

生徒B(演奏)1st A (先生 歌いながら)

先生 いいですよ。これぐらの姿勢で力を抜いて、なんだか自分が大きな体の人になったみたい
に、

先生(演奏)1st A 最初だけ

先生 堂々と肩を広げて、そう、そうするともっと豊かな音が出るかもしれませんね。なんか大
きな音を出すときにこうやると力が、こういくと伸び伸びと移動できてじゃあもう一回 A からい
きましょう。

生徒B(演奏)1st A

先生 そうしたらこのクレッシェンドやデクレッシェンドを忘れてしまって伸び伸びと

先生(演奏) 5つの四分音符

先生(弾きながら)もしここで溜めちゃったら、溜めちゃったで構わない。クレッシェンドってど
んどん前へいきやすいんですけど、タララに何かを渡して上げるという感じで、

生徒B(演奏)1st A

先生 肘に力が入ってしまいますね

生徒B 右手の

先生 そうですね。

生徒B そういう気がします。

先生 1音ずつどどんきゅっと締まっていってしまう。力を抜くのはたとえばこういう感じ

先生(演奏)トリルから 5つの四分音符

先生 (弾きながら)ここで力を抜いてそのまま落としてきて、

先生 ここから右手だけ弾いてみましょう。

生徒B(演奏)トリルから

先生 このミだけは自分の指の力でなんとかしてみてください。

生徒B(演奏)トリルから

先生 なんとなくわかります？

生徒B なんとなく

先生(演奏)トリルから

先生(弾きながら)多分こういう風に(悪い例)入れなきや、入れなきやと思うと力が入ってしまう。

先生 大きな体をしたソプラノ歌手がこう堂々と歌いますよね。そんなイメージで謳い上げてく
ださい。じゃあもう一度両手で A の部分をお願いします。

生徒B(演奏)1st A すぐ止められる

先生 そのラも *sotto voce* と思わずに響かせて

生徒B(演奏)1st A

先生 すごくいいのではないのでしょうか。慣れるためにもう一回やってみましょう。

生徒B(演奏)1st A

先生 それでは 1回通してみましようか。

生徒B(演奏 : 35:32-38-18)

先生 そうしましたら、最後に弾いてもらう前に私がこの前のページを弾くのでそうしたらまた
続けてもらうという感じでやってみたいと思います。

先生(演奏)前半プレスト後半からラルゴまで

生徒B(演奏：00:46-3:27)

先生 ありがとうございました。これで第5回レッスンを終わりにさせていただきます。ありがとうございました。