

三味線の稽古場面における師匠と習い手の相互行為

—マルチモーダルな指導における発話形式の使い分け—

名塩 征史 (静岡大学)

1. はじめに

近年ではダンス (Keevallik, 2010), 格闘技 (Råman, 2018), 楽器演奏 (Stevanovic, 2017; 山本・古山, 2018) といった特定の身体的技術の教授・練習場面を取り上げた研究が盛んに行われている。その中で、こうした身体的技術や身体知の一部は言語化が難しく、その教授には言語だけでなく、非言語的、環境的資源の利用やそれらに特定の認知的枠組みが必要であることも明らかになってきた。本研究は、こうした潮流に同調し、師匠と習い手が対面で向かい合って行う三味線の稽古場면을会話分析的手法を用いて分析するものである。本発表では特に、師匠によるマルチモーダルな指導を構成する発話形式の多様性とその継時的・場当たりの組織化に焦点を当てた記述を試みる。またそうした師匠による指導から学ぶ習い手の認知的手続きについても一考を加え、当該の活動を習い手による能動的で探索的な参与を前提とする相互行為として捉え直す。

2. データの概要

分析対象となった三味線の稽古は、静岡市内の某マンションの一室で月に2度行われるものである。毎回の稽古は、8畳ほどの広さの部屋で、師匠Sと習い手L (いずれも成人女性) が小さなテーブルを間に向かい合って正座し、互いの演奏が観察可能な状況で行われる (図1)。Lは稽古を始めて10ヶ月未満の初心者で、一回の稽古時間は30分程度である。本研究では2017年12月から2018年4月までに収録された6回分 (約3時間) のデータのうち、3回目の稽古から2分前後の場면을2つ選定し、分析の対象とした。

基本的には、習い手は自宅で課題曲を練習してくるようになっており、ここでの稽古は師匠の前でその練習の成果を披露する場として捉えることができる。本発表で取り上げる稽古場面での課題曲は「末廣がり」と呼ばれる比較的難易度の低い初心者向けの楽曲であり、Lにとっては二曲目の課題曲となる。

本研究では、Elanを用いて当該の稽古場面における発話と身体動作を分析し、トランスクリプトを作成した。ただし、本稿で取り上げる演奏中の場面でLが発話を行うことはない。また、Lの視線は常にSに向けられており、目立った身体動作も観察されなかった。したがって、本稿のトランスクリプト[†]では、Sによる発話と身体動作を中心に書き起こされている。

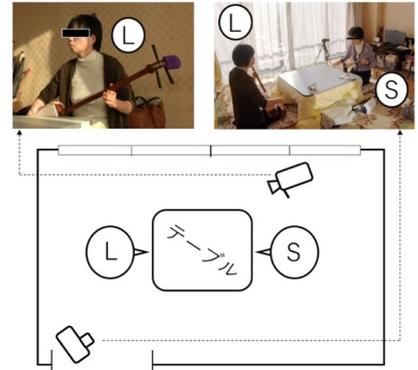


図1: 稽古中の配置

3. 分析

3.1 師匠Sの指導を構成する多様な発話と身振り

まず稽古全体の様相からは、次のような特徴が指摘できる。Lは譜面を見ず、見聞きできるSの演奏と指導だけを頼りに課題曲を弾くことが求められており、Sもまた、Lの奏でる音、演奏する手指の動きを資源に指導を行っている。しかも、LはSの模範演奏なしに単独で演奏することがなく、Lに対するSからの評価や指導も演奏と並行して継時的・場当たりので行われる。つまり、ピアノレッスンでも観察される同時演奏 (山本・古山, 2018) が終始継続するような様相となり、そうした同時演奏の中で互いに奏でる細かな音の一致/不一致を逐一評価、修正しながら、不格好でも演奏を継続することに志向して稽古が進められている。

特に注目すべきなのは、Sによる指導行為の様相である。まず断片(1)からもわかる通り、稽古中のSの発話は、①曲に合わせて歌う長唄 (♪斜字♪)、②習い手に向けた言語による指導、③三味線の音 (調子) を声で表現する「口三味線」(カタカナ) の三つに分けられる。本来、当該の課題曲は長唄の伴奏であるため、Sは長唄を歌うことで曲の進行や展開を示唆しながら稽古を進めることになる。その他の発話については、習い手の演奏に指導が必要と判断さ

[†] トランスクリプト内の表記について、“[”が重なった発話の開始時点、“#”が聞き取れない発話、“:”が伸ばす音、[]内の数字が沈黙した秒数を表す。また、()内にその他の振る舞いに関するメモを記す。

れたタイミングで、その指導に適切な発話形式を選択しつつ行うことになる。しかし、Lがまだ初心者であるということもあり、ここでのSの発話は、その多くが指導と口三味線で占められている。

曲としての体裁を崩さない程度に同時演奏を継続するためにも、Sの指導はその演奏のわずかな隙間を縫うように常に端的な発話によって行われているような印象を受ける。しかし、Sによる場当たりの判断によるシンプルな発話は、幾分の曖昧さを伴うことにもなる。例えば、断片(1)では、15行目と19行目で同じ「戻って」という発話がなされているが、これらはそれぞれ異なる意味を持っている。15行目の「戻って」は、直前で演奏された14行目のメロディーに戻ってもう一度弾き直すことを指示する発話であるが、19行目の「戻って」は、長唄の一つ前の節（-06行目：「(声) 張上げて」）から次の節へと移行した直後の音（08行目冒頭：<チン>）と同じ音を弾くこと（20行目）を指示している。しかし、この両者の違いをこの場で観察可能な要素から判断するのは難しい。

また、音程の修正を行おうとするSの指導は「上下」、すなわち、三味線の棹に張られた糸を押さえる左手指の位置を誘導することで行われている。しかし、他の場面でも頻りに観察されることであるが、この「上下」を用いた誘導は、時にLを混乱に陥れることがある。例えば、断片(1)の26行目では、「もうちょっと下」とSから指導がなされるが、この「下」は棹の下部（三味線の胴に近い位置）を押さえるように指示するものである。しかし、この指示が実際に意味するところは、「音程を上げる（高い音を出す）」ということになるため、初心者のLにとっては混乱の種になりかねない。実際に26-27行目では、Lの左手指が思うように動かず、Sが繰り返し同じ指示を出しているのがわかる（28行目）。しかも26行目の発話に伴い、Sは自身の右方向に首を捻り（図3）、さらに28行目では「下、下」と繰り返しながら左手人差し指で自身の右斜め下を指し示している（図4）。し

断片(1)：複数の発話形式によって構成される指導の様相

01 <テ レ>	10 <チン ツン>
02 二の糸.まんなく	11 もうちょっと下, うん
03 <テ レン ツ トン>	12 <ツン トツ ツン>
04 ♪はり::: :: ♪	13 ちょちょん
05 <ツ>	14 <チチチン チン ツン>
06 ♪あ:::げ:::て♪	15 戻って
07 <ヨーイ>	16 <チチチン チン ツン>
08 <チン ツン>	17 もうちょっと
09 ね, こっから, <u>こっこしか使いませんよ</u>	18 <ツン ツン トツツン ツン>
	19 戻って
	20 <チン>
	21 ♪たろ:::か:::じゃ:::♪
	22 ♪ある:::か:::♪
	23 <ヨー>
	24 そこで三入れて:
	25 <チ>
	26 <u>もうちょっと下</u>
	27 <チ>
	28 <u>下, 下</u>
	29 <チ>
	30 よ, 4回
	31 <チリ チリ [1.0] チリ>
	32 <ト ツ ツン ツン>
	33 上がって:
	34 <ツン>
	35 ♪おん:::ま:::え:::♪
	36 二の糸
	37 ♪に:::[0.5]:::♪
	38 んで, 二の糸から:::
	39 <トチチリ チン>
	40 <イーヤー>
	41 <トチチリ テン>



図2：(1)-09行目



図3：(1)-26行目



図4：(1)-28行目

しかし、Lが奏でる音の音程を修正するならば、左下方向（Lにとっての右下方向）を示すべきであると考えられる。これでは、本来ならLの理解を補完するはずの身振りが、Lに対してさらなる認知的負担を強いることにもなりかねない。この他にも、Sは音程の修正に際して「6番」などの稽古本に記載された数字を言う場合や、「真ん中/元（最初）の位置」などの相対的な位置を言う場合、さらには身振りをもって直接ある範囲を指し示す場合（09行目/図2）もあるが、これらの形式の選択に特に決まりはなく、同時演奏の継続に伴う場当たりの指導の実践を可能にするために、咄嗟の判断で指示形式を選択しているものと見るべきだろう。断片(1)からは、こうした形式での指導を十分に他者（習い手）本位の相互行為として組織化することが、熟練者の技術をもってしても困難なことであり、実際には指導者の自己志向的で主観的な側面が見え隠れする様相となるということが窺える。

3.2 稽古全体の構成

一対一で常に向かい合ったまま移動しない三味線の稽古では、ダンスや格闘技の練習とは異なり、参与者間の配置（陣形）の組み替え等によって境界づけられるような練習段階の移行や、観察する側/される側の交代といった変化がない（cf. Keevallik, 2010; Raman, 2018）。約30分に及ぶ稽古の構成は、断片(1)のような同時演奏と、その同時演奏の終了から次の同時演奏が開始されるまでの5分弱のインターバルといった大きく二つの局面に分けることができる。インターバルの局面では、先行するLの演奏に対するSの簡単な総評や助言、次に行う同時演奏（主に演奏する範囲）に関する提案等が行われるが、同時演奏が一旦始めると、断片(1)に見られるような様相が終始継続する。ここでは常に互いに演奏し、互いに観察し合う関係性が保たれ、特に同時に演奏するという形式が崩されることは極め

て稀である。また、Stevanovic (2017) は、ヴァイオリンのレッスンで指導者が二人称単数主語の命令口調 (second-person singular imperatives) と一人称複数主語の勧告口調 (first-person plural hortatives) を使い分け、習い手が各練習活動に抱く義務感 (deontic authority) を正当化したり、逆にごまかしたりしながら、習い手の意識を管理し、レッスンを巧みにリードしていることを示唆した。本稽古では、インターバルの際に、次の同時演奏に関する提案として勧告 (「後半だけ演奏してみましようか」) や問いかけ (「同じところもう一度引いてみますか」) の発話が観察されるが、同時演奏中の発話については、その多くが二人称単数主語の命令口調である。またこうした発話の特徴からも分かる通り、本稽古においては、「習い手が師匠の演奏に追従して演奏する」というのが活動の軸であり、習い手の義務感、同時演奏の継続に強く志向するという前提のもとに一定に保たれていると考えられる。その中で、習い手が奏でる音が師匠の奏でる音に一致すれば演奏が続き、一致しなければ一致するまで弾き直すという繰り返しによって稽古は進行していくのである。

3.3 模範演奏の挿入

ただし、初心者であるLの稽古場面においては、この様相が常に一定して保てるわけではない。断片(2)は、課題曲のある局面において、Lが同じ間違いを繰り返してしまうことにSが気づき、Lの演奏を一旦止めて、S単独での模範演奏を含むまとまった指導が挿入される場面である。Sは04行目の発話と同時に視線を上空に上げ、演奏を止めて自分の三味線を少し体に引き寄せる(図5)。続く05行目で「あ、これ二回あるのね」と言いながら、三味線の棹を完全に手放した左手を何かを軽く叩くように前に差し出す(図6)。つまり、同時演奏での指導

断片(2) : S単独での模範演奏を含む指導の挿入

01 <リン リン>	12 一回目と二回目の区別がつく
02 最初は中指で:	13 <トツ[ツ]>
03 <チン>	14 [(L: 遅れて二の糸を弾く)]
04 <テチチン>	15 <[トツ]>
05 あ、これ二回あるのね、て	16 [(L: 二の糸から弾き始める)]
06 <トツツルツツテチ チン リン リン>	17 一の糸ひいて
07 あとの時は:	18 <トツツ>
08 <チン>	19 <トツツル>
09 て、動くの	20 <ツツテチ>
10 最初は動かないで長い#	21 <チン リン>
11 そう覚えると:	22 最初中指で:



図5: (2)-04行目



図6: (2)-05行目



図7: (2)-15行目

において欠かすことのできない参照点であったLからも目を離し、自らの演奏からも一旦完全に離れてしまうことで、先行する同時演奏とは異なる指導フェーズの開始を境界づけているのがわかる。また、ここを境に始まった指導は、同時演奏の再開をもって終了することになるが、この終了を境界づける過程はより相互行為的である。Sは12行目で当該の問題の解決に役立つ助言を言い切った直後、問題の一音(03, 08行目で言及されている<チン>)へと続くメロディー(06行目)を再び弾き始める(13行目)。この時まで演奏をやめてSの指導に傾聴していたLは、この13行目の演奏と口三味線が同時演奏の再開であることにやや遅れて気づき、すかさず演奏を再開する。しかし、この同時演奏再開の口火を切るのは一の糸(一番上の糸)で奏でる音であるにも関わらず、Lは、慌てていたのか、二の糸から弾き始めてしまう(14行目)。その遅れと音の不一致に気づいたSは弾き始めたメロディーの冒頭部分<トツツ>で演奏を一旦止め(13行目)、15行目で同じ音を繰り返し、Lの右手を見つめ直すように軽く頷く仕草を見せる(図7)。それでもLが再び二の糸から弾き始めてしまったため、最終的にはSが「一の糸ひいて」と口頭で修正し(17行目)、一時的な混乱を治めて同時演奏の再開を達成している。ただ、ここでのSの振る舞いにも、幾分の主観的・自己中心的な側面が認められる。Sは12行目の発話を一つの区切りとし、13行目から同時演奏が再開されることを期待していたように見受けられるが、この12-13行目で観察可能なSの振る舞いからその意図を咄嗟に読み取るのは困難である。14, 16行目のLの振る舞いには、そうした困難さに起因すると思われる一時的な混乱が見受けられた。結果的にこの認識の齟齬は、そうしたLの混乱に対するSの気づきと言語発話による修正、さらにその発話に基づくLの振る舞いの修正といったプロセス(15-18行目)によって、相互行為的に、漸次的に解消されている。当該の稽古は、こうしたSによる積極的で緻密な、しかしどこか主観的で自己中心的な指導が、Lによる積極的で従順な学びに支えられ、利用されることで相互行為的に進められる活動であると捉えることができるだろう。

4. 考察: 習い手Lの立場からの捉え直し

ここまでの分析では、主にSの指導行為に焦点を当て、その多様な発話形式と非言語行動との協調によるマルチモ

一ダルな側面を明らかにした。しかし、そうしたマルチモーダルな指導が、学習効率を高めていると言えるかどうかについては疑問が残る。実際に、断片(1)の分析からは、発話による指示の曖昧さを助長するような身振りも観察された。本稿では、こうした問題点を自ずと解消し、当該の活動を概ね円滑な相互行為へと治める要素として、習い手Lの参与にも注目したい。

先述の通り、当該の稽古場面においてLはほとんど発話することなく、身振りについてもSの指導に何度か軽く頷く程度である。しかし、そうした観察可能な様相の認知的背景には、Sから発信される種々雑多な情報群から自己の演奏を修正するのに必要なものを取捨選択し、利用し、学び取るという能動的/探索的な手続きを想定することができる。そもそもLにとってこの活動の主軸は「Sの演奏に追従して演奏すること」であり、自分が奏でる音をSの音と一致させることを目指して行われる。また、岡田・柳町(2008)やKeevallik(2010)などでも指摘されるように、身体的技術の教授場面における習い手の振る舞いには指導への理解を示すものが観察されるが、本稽古における同時演奏場面ではLが(Sの求める)望ましい音を奏でることこそが、指導への理解を示すことに当たると考えられる。つまり、一見、同時演奏と呼ぶにはやや不恰好な活動は、原則として互いの演奏そのものが、それぞれ指導と指導への理解を示す行為を兼ね、互いに奏でる音の一致/不一致について共有し、共に修正しようとする試行錯誤の過程としても捉えることができる。そしてこの過程において、Lにとって最も重要な情報は、聴覚的には「Sが奏でる三味線の音」であり、視覚的には「Sの右手の撥さばきと左手指の動き」である。もちろん、そのほかの発話や身振りも、補足的な情報としては常に利用可能でたいはいは有効なものであるが、積極的なコミュニケーションは、時に情報過多で冗長なものになりがちである。そのため、当該の稽古場面でも、Sの指導者としての意図とその積極的な発信とは裏腹に、多種多様な情報の共起が常にLにとって有意に機能しているとは限らない。そうした中で、習い手であるLの学びが効率よく達成されるためには、指導する身体としてのSが繰り出す様々な情報群から必要な情報を抽出し、必要のない情報を要領よく無視することであると考えられる。LがSとの同時演奏に強く志向し、それを通して音の一致/不一致を探る活動に従順であれば、他の曖昧な情報に惑わされることなく、上記断片(1)(2)で確認されたような稽古中のさまざまな歪みや混乱を解消することもできる。当該の稽古場面の組織化には、観察可能な相互行為からわかること以上に、(認知的に)複雑な相互作用が関連しているものと想定される。

5. 今後の課題

本稿での分析と考察は、あくまである特定の三味線稽古場面のみを取り上げた事例研究に過ぎない。今後は習い手の熟練度や曲調の違いなどによって稽古の様相がどのように変容するのかなど、異なる条件下にある複数の稽古場面を比較する方向性が考えられる。また、指導に用いられる各発話形式が担う役割については、さらに詳細な議論が必要である。特に口三味線は、基本的には実際の三味線の音と同じ意味を持つ聴覚的な記号でありながら、演奏と同時に発信されても競合することなく聞き取ることができるという特徴を持つ。この点は、同時演奏を基調とする三味線の稽古において重要な役割を果たすものと考えられる。

さらに、Sの指導行為に見られる曖昧さや情報の過不足、それに対する習い手の適切な情報の取捨選択については、稽古場面に限らず、他の様々なコミュニケーションや相互行為にも少なからず見受けられるものである。特に「観察可能だが利用されない情報」に焦点を当てた議論は今後の課題の一つとして挙げておきたい。

謝辞 本研究は科学研究費助成事業 基盤研究(A)「日常場面と特定場面の日本語会話コーパスの構築と言語・相互行為研究の新展開」(17H00914・研究代表者：傳康晴)の助成を受けている。

参考文献

- Keevallik, L. (2010). Bodily Quoting in Dance Correction. *Research on Language and Social Interaction*, **43**, 401–426.
- 岡田みさを・柳町智治 (2008). インストラクションの組織化—マルチモダリティと「共同注意」の観点から—. *社会言語科学*, **11**(1), 139–150.
- Råman, J. (2018). The Organization of Transitions between Observing and Teaching in the Budo Class. *Forum Qualitative Social Research*, **19**(1).
- Stevanovic, M. (2017). Managing Compliance in Violin Instruction: The Case of the Finnish Clitic Particles -pA and -pAs in Imperatives and Hortatives. In Sorjonen, M-L., Raevaara, L. & Couper-Kuhlen, E. (eds), *Imperative Turns at Talk: The Design of Directives in Action*. John Benjamins, pp. 357–380.
- 山本敦・古山宣洋 (2018). ピアノレッスンにおける演奏表現の共同的達成—相互行為構造の反復に着目して—. *社会言語科学会第41回大会発表論文集*, 210–213.