

# 上野学園教育研究紀要

第5号  
2019

JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE

Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College

No. 5, 2019



# 上野学園教育研究紀要 第5号

## 目 次

### I 原著論文

- Ch.ケクランの《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品80 第一楽章のソナタ形式  
——構成比・動機労作・和声構造—— 川上啓太郎 1

### II 研究報告

- 教職課程履修生が考える音楽の授業における歌いやすいピアノ伴奏の条件 山内雅子 17
- 探究的な見方・考え方を働かせる「総合的な学習の時間」の現状と課題解決に向けての提言 山内雅子 33

### III 教育実践報告

- 実作品を用いたソルフェージュ授業 中島 彩 47
- サクソフォン演奏法の指導に関する考察  
——集中力の認識から演奏法指導へ—— 彦坂眞一郎 57
- 日本と西洋音楽の伝承方法における比較研究および音楽教育における「相対音感」の重要性についての一考察  
——日本の伝統芸能“能”の特別講座と体験ワークショップを通して（後編）—— 高 島 亜 生 69

### IV 演奏実践報告

- メシアンの「音による情景描写」 安田正昭 81  
——音楽鑑賞における新たな可能性をめぐって——

JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE  
Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College No.5

CONTENTS

I Articles

- Sonata Form in the First Movement of Charles Koechlin's Quintet for Piano and Strings, op. 80: Proportion, Motivic Work and Harmonic Structure      Keitaro Kawakami      1

II Research Note

- What makes a piano accompaniment easy to sing in music lessons from a point of view by music students on a teaching training course      Masako Yamauchi      17

- The present status and the proposal for solution of the problem of the Comprehensive Learning Time which uses an inquisitive view and thinking      Masako Yamauchi      33

III Education Practice

- Solfege lessons using actual musical works      Aya Nakashima      47

- Notes on Coaching of Saxophone Playing Methods:  
Coaching method based on recognition of the status of concentration      Shinichiro Hikosaka      57

- Comparative Study of Traditional Methods of Japanese and European Music and Study on the Importance of Relative Pitch and Rhythm in Music Education      Aoi Takabatake      69

IV Performance Practice

- Messiaen's scene description: New approach for music appreciation      Masaaki Yasuda      81



# I 原著論文

---

Articles



# Ch. ケクランの《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品 80

## 第一楽章のソナタ形式

### ——構成比・動機労作・和声構造——

川上 啓太郎

#### 要旨

本稿はシャルル・ケクラン Charles Koechlin (1867-1950) の主要作品のひとつである《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品 80 について論じたものである。現在「ソナタ形式の諸規則とは程遠い」と評されているこの作品の第一楽章の構成比・動機労作・和声構造について分析し、この作品がむしろベートーヴェンの《交響曲第 5 番 ハ短調》作品 67 の第一楽章を思わせる精巧な「ソナタ形式」であることを示した。教職課程履修者においては、履修科目のひとつである和声法が実作の楽曲構造を解き明かす重要な手段であることへの理解を促すことで、音楽科の教材研究能力の向上を目指している。

キーワード： 和声 ケクラン ケックラン ソナタ形式 《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品 80

#### はじめに

フランスの作曲家シャルル・ケクラン Charles Koechlin (1867-1950) は、生前から教育者・理論家・批評家として非常に高名であり現在も一定の知名度と評価を保ち続けているが、肝心の主要作品の受容は十分とは言いがたい。同時代のドビュッシー Claude Debussy (1862-1918) やラヴェル Maurice Ravel (1875-1937) とは似て非なるケクランの作品の先駆的な和声法や管弦楽法は、ミヨー Darius Milhaud (1892-1974) に影響を及ぼし、時にメシアン Olivier Messiaen (1908-1992) を先取りし (Nies 2010: 26)、さらに後の世代に属するデュティユール Henri Dutilleul (1916-2013) も賛意を示している (Dutilleul 1981: 11-12)。しかしケクランの弟子で彼の良き理解者であり続けたソーゲ Henri Sauguet (1901-89) が述べているように、ケクランの作品は「慣習によって定着した形式の諸概念に一致しないがゆえに、注意深く非順応主義者の精神を持つ聴き手しか、美しさへと向かうその進行を辿ることができない」(Sauguet 1975: vi) ののである。

ケクランの作品研究は 1970 年代にオーリッジ Robert Orledge の *A Study of the composer Charles Koechlin (1867-1950)* (Orledge 1973) を嚆矢としていくつかの博士論文 (McGuire 1975 ; Kirk 1977) が発表されるなどの進展を見せ、1989 年には当時の研究成果が反映された *Charles Koechlin(1867-1950): His Life and Works* (Orledge 1989) が出版されている。ではこれらの研究を経てケクランの作品に対する認識に何か変化はあっ

たのだろうか。2017年にケクランの生誕150周年を記念してティンパニ・レーベルから発売されたCDの楽  
曲解説では「この見事な作品〔《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品80〕は、ソナタ形式の諸規則にはま  
ったく当てはまらない。〔……〕ケクランの音楽では形式は想像によって形作られるのであって、前もって決  
められた構想に応じるようなことはしないのである」（Fleury 2017: 6）と述べられている。いわゆる「ソナ  
タ形式」は当時の「交響曲」や「ソナタ」に分類される多楽章制の楽曲に用いられる形式の中でもとりわけ重  
要なものであり、ソーゲの言うところの「慣習によって定着した形式」の最たるものであった。この解説文  
を執筆したフルーリは、ケクラン友の協会 L'Association des Amis de Charles Koechlin の幹事を務め、これまで  
もケクランの楽曲が収録されたアルバムに多数の寄稿をしてきた人物である。ソーゲのそれとほとんど変わ  
りないこのフルーリの見解からケクラン研究の現状を伺い知ることができるだろう。何故ならこの《ピアノ  
と弦楽のための五重奏曲》の第一楽章は実際には「ソナタ形式の諸規則にはまったく当てはまらない」どこ  
ろか、きわめて精巧な「ソナタ形式」だからである。本稿ではこの第一楽章について主題・動機・和声とい  
った諸要素について詳細に分析しそれを示すことで、ケクランの作品研究に一石を投じることを狙いとして  
いる。尚「ソナタ形式」の定義については現在でも議論がなされており、例えば「主題」ではなく「群（グ  
ループ）」とするなど構成要素の用語や概念についても見解の統一はなされていない。本稿ではそのような議  
論には踏み込まず、広く知られた一般的な概念を用いるに留めたい。

## 1. 《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品80の概要

ニースはケクランの創作期を6つに区分している（Nies 2010: 22）。1890～99年の第1期（作品1～20）は  
ケクランが歌曲作曲家としてそのキャリアをスタートさせた最初の期間である。これに1900～09年の第2期  
（作品21～48）が続くが、この期間は歌曲の作曲数は減少の傾向を示し、代わりに多数の交響詩が生み出さ  
れるようになる。第1期と第2期はケクランが詩や物語などから得られるインスピレーションに頼って作曲  
していた時期であり、したがってジャンルが歌曲と交響詩に偏るのは自然なことであった。しかし1910～21  
年の第3期（作品49～80）は、ケクランがピアノ曲や室内楽曲に専心する「室内楽期」とも呼ぶべき時期で  
ある。この時期に独奏楽器とピアノのための全9曲のソナタうちの7曲と、3つの弦楽四重奏曲のすべてが  
作曲されている。《ピアノと弦楽のための五重奏曲》作品80はこの時期の集大成として生み出された。現存  
するケクランのいくつかのメモからはこの作品を作曲するにあたってヴェルレーヌ Paul Verlaine（1844-96）  
の『叡智 Sagesse』の「覆面の良き騎士 Bon Chevalier Masqué」からインスピレーションを受けていることが  
伺える（Nies 2010: 38）。

現存する最も古い草稿は1908年と1911年のもので、それらは1915～17年に再び着手された後、1920～21  
年にかけて暫定的な完成へと漕ぎ着けている。初演は1934年の4月24日に、ブリュッセルのバレ・デ・ポ

ザール Palais des Beaux-Arts にてベルギーのピアニスト、ポール・コレール Paul Collaer (1891-1989) とブリュッセル弦楽四重奏団によってなされた。コレールは音楽評論家あるいは 20 世紀の音楽のコンサート・シリーズの主催者やラジオの音楽部門のディレクターなど多岐にわたる活動を展開しており、ベルギーにおけるケクランの受容に大きな役割を担った。《ピアノと弦楽のための五重奏曲》の初演も、コレールの強い希望により実現したのである。初演にあたっては徹底的な改訂が行われた (Nies 2010: 37)。

楽譜は 1974 年にエシック社 Max Eschig から出版され、その後 1985 年に復刻しているが、この現行のエディションはおびただしい数の誤りに満ちている。新しいエディションはニースによって準備され前述の生誕 150 周年記念に合わせて出版される予定であったが、ユニバーサル・ミュージック・パブリッシング合同会社の組織再編が原因で遅れている (Nies 2017: 7)。残念ながら現在も出版される気配は無いが、演奏や録音など必要に際した場合にはケクラン友の協会へアクセスすることで、ニースの校正が書き込まれた現行版の複写を入手することが可能である。譜例はあくまで 1985 年の復刻版の楽譜を基にしているが、本稿の分析に際してはこのニースの複写についても参照した。

この作品は 4 つの楽章によって構成されている。各楽章にはそれぞれ〈来るべきものへの暗い予感 L'attente obscure de ce qui sera〉(第一楽章)、〈敵の急襲、傷痕 L'assaut de l'ennemi, la blessure〉(第二楽章)、〈慰めの自然 La nature consolatrice〉(第三楽章)、〈喜び La joie〉(第四楽章) と副題が付されている。第一楽章は当時慣習的とされた急楽章 (アレグロ) ではなく、緩徐楽章 (アダージョ) である。このような設定は《ピアノとフルートのためのソナタ》作品 52、《ヴィオラとピアノのためのソナタ》作品 53、《弦楽四重奏曲第 2 番》作品 57 などの前例が見られ、その他の作品でもケクランは第一楽章に緩やかなテンポの曲を置くことが多かった。これについてケクランは「室内楽期」を振り返る形で以下のように述べている。

それは室内楽作品の長いシリーズの始まりであった。[.....] 彼 [ケクラン] は自分自身に自由を宣言した。それは彼の思うままに転調する自由、あるいは着想に基づいて形式を形作る自由—本質的に柔軟なプランを思いつく自由—、そして各作品に応じた多様性である。「古典的な展開」や、さらに (ベートーヴェンの《熱情 [ソナタ]》でさえ選択の余地のなかった) 義務的な冒頭 [楽章] のアレグロさえ忘れて、そしてそれは上手くいったのだ。(Koechlin 1939, 1947: 55)

一方で第二楽章はスケルツォだがこれはフォーレやドビュッシー、ラヴェルといった先達同様ベートーヴェンの流れを汲んだものであり、ケクランはこの時期の四楽章制の作品ではすべて第二楽章にスケルツォを配置している。《ピアノと弦楽のための五重奏曲》ではこれに中庸なテンポであるアンダンテの第三楽章が続き、最後はアレグロ・モデラートの第四楽章で曲を締めくくっている。

## 2. 第一楽章の概観と構成比

第一楽章はソナタ形式であり、提示部・2つの展開部（I, II）・再現部の4部分からなる（表1）。まず注目すべきは各セクションのプロポーションである。拍数（四分音符を1拍で換算）を集計したものを比較してみると、きわめて均整がとれているのがわかる。特に提示部と再現部は115:114と著しい近似を示し、展開部Iと展開部IIに至っては123と完全に一致している。このような構成比は合奏のために便宜上設けられた小節線や拍子記号によって覆い隠されてしまっている。

表1 《ピアノと弦楽のための五重奏曲》の第一楽章の全体図

	提示部		展開部 I			展開部 II			再現部	
	主題 A	主題 B	主題 A の展開			主題 B の展開			主題 A	主題 B
リハーサル番号		1	2			4	5	7	9	10
小節番号	1	10	22	30	38	44	57	63	74	82 89
小区分	A	B	D <sup>I-1</sup>	D <sup>I-2</sup>	D <sup>I-3</sup>	D <sup>II-1</sup>	D <sup>II-2</sup>	D <sup>II-3</sup>	A'	B' (Coda)
中心音	(C)	A	C	-	C	-	C	-	(C)	C
拍数	56 + 59 = 115		46 + 50 + 27 = 123			52 + 25.5 + 45.5 = 123			48 + 66 = 114	
(比率)	(100.0%)		(107.0%)			(107.0%)			(99.1%)	

提示部はさらに2つに分割されるが、これはいわゆる「主要主題」と「副次主題」である。便宜上本稿では前者を「主題A」、後者を「主題B」と表記する。展開部I（D<sup>I</sup>）では主題Aが、展開部II（D<sup>II</sup>）では主題Bがそれぞれ展開されるが、この2つの展開部はどちらも中心音Cの存在の有無によって3つの小区分に分割可能である（例えば展開部Iを分割したものはD<sup>I-1</sup>、D<sup>I-2</sup>、D<sup>I-3</sup>と表記される）。再現部では主題Aが再現された後、主題Bに基づいた結尾（コーダ）で曲を閉じている。

提示部の主題Aと主題Bは中心音の変化によって差別化されているが、再現部ではC音に統一されることでそうした対比が解消されているのがわかる。この提示部と再現部における主題Aと主題Bの中心音の関係性は「ソナタ形式」における調にまつわる「諸規則」を想起させる。しかし2つの主題のコントラストは中心音の相違よりも、それぞれの主題を構成するテクスチャの根本的な差異に因るところが大きい。この主題間のテクスチャの差異を明らかにするためには、提示部に焦点を当てて両主題を構成する動機と和声について詳細に分析する必要がある。

### 3. 動機

提示部の主題A（第1～10小節）の主たる構成要素は和音の連なりによる静的なテクスチュアと、それに伴われて現れる2つの動機である。本稿ではこの動機をそれぞれ「動機x<sup>1</sup>」、「動機y<sup>1</sup>」と定義する。動機x<sup>1</sup>は第1小節でチェロのパートに現れる（譜例1-a）。これは四分音符と二分音符のイアンブ（短・長）格に付点二分音符が後続するという特徴的なリズムによってグルーピングされた3つの音の半音階の上行である。動機y<sup>1</sup>は第3小節でピアノの上声部の3つの四分音符（gis→fis→e）と内声部の八分音符の分散和音（cis→ais-g→e→H→E）という2つのラインによって複合的に示される下行音型である（譜例1-b）。

譜例1 動機一覧

The image contains three musical examples labeled a, b, and c. Example a shows a bass clef staff with a 6/4 time signature, marked *pppp*, containing a triplet of notes (F#2, G2, A2) with an upward arrow and the label 'x<sup>1</sup>'. Example b shows a grand staff with a 6/4 time signature, marked *pp*, with a treble clef line containing notes G4, F#4, E4 and a bass clef line containing notes C#3, B2, G2, E2, with an upward arrow and the label 'y<sup>1</sup>'. Example c shows a grand staff with a 5/4 time signature, marked *ppp*, with a treble clef line containing notes E5, D#5, C#5 and a bass clef line containing notes G#2, F#2, E2, with a downward arrow and the label 'y<sup>2</sup>'. The text 'très lié' and 'ppp mystérieux et très lié' are also present in example c.

主題B（第11～21小節）もまた2つの動機によって構成されている。これらをそれぞれ「動機x<sup>2</sup>」、「動機y<sup>2</sup>」と定義する。動機x<sup>2</sup>は第11小節のピアノ・パートの左手バスに現れる半音階の下行音型（A→Gis→G→Fis→以下略）、動機y<sup>2</sup>はピアノ・パートの右手に現れる音型（e<sup>1</sup>→a<sup>1</sup>→e<sup>2</sup>→dis<sup>2</sup>）である（譜例1-c）。動機x<sup>2</sup>は動機x<sup>1</sup>を反行形にしてリズム要素を省いたものであるが、動機y<sup>1</sup>と動機y<sup>2</sup>の場合はどうだろうか。この2つを比較すると、どちらも完全4度と完全5度で分割されたオクターヴの上・下行を含む音型であるという点に類似性を指摘することができるだろう。しかしこの2つの動機の真の関連性を明らかにするには、提示部における主題Aから主題Bへの推移における動機の変容の過程を辿る必要がある。

譜例2はこの流れを示したものである。まず第1小節から動機x<sup>1</sup>によって上行を続けていたチェロの旋律は、第5小節でc音に達すると第3小節で現れた動機y<sup>1</sup>に影響を受けたかのように分散和音的な動き（c→G→Es→F→C→Fis）へと変化するが、これは最終的に第9小節で3つの四分音符の下行音型（c→G→C）へと簡素化される。オクターヴを完全4度と完全5度を分割したこの音型はy<sup>1</sup>の後半部分の拡大形と一致するが、同時に動機y<sup>2</sup>の音型の反行形の一部でもある。この音型に応答する形で現れるピアノの上声部の音型（a→c<sup>1</sup>→h）も、最後の短2度の音程という共通要素によって動機y<sup>2</sup>の出現を示唆している。続く第10小節のピアノの上声部の和音はy<sup>2</sup>の構成音が折りたたまれている。すなわち第9～10小節には動機y<sup>2</sup>の布石となる3つの要素が現れており、それは第3小節に一度だけ現れた動機y<sup>1</sup>を起点とした展開の産物と言える。

譜例 2 主題A全体と主題Bの冒頭（第1～12小節）

**主題A**

① **Andante très calme presque Adagio**  
*con sord.* ↓  $x^1$

和音タイプ: 1      2<sup>5</sup>次      1      2      2<sup>2</sup>転      2 + 3

④

↓先取音

*toujours très calme pppp*

↑第4小節  $y^1$  を受けて  $x^1$  から変化 *poco cresc. ma sempre pp (et sans presser)*

←変位音

*pppp sempre*

*à peine cresc.*

court

court

和音: 4      2<sup>1</sup>転      1      2<sup>1</sup>転      2      2      1      5

**主題B**

⑧

↓  $y^1$  の後半部分の拡大形 **Rall.**

① **Adagio**

*pp*

*smorzando*

↓折り畳まれた  $y^2$

↓  $y^2$  (先行する  $y^1$  の拡大形を含む)

**Rall.**

↑  $y^1$  への応答

*ppp*

*très lié*

*ppp*

*ppp mystérieux et très lié*

和音: 4      1      5      3

C: I → (異名同音転調) → a: I

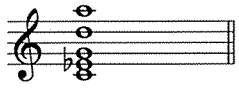
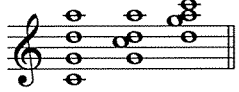

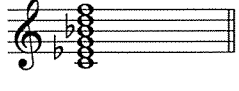
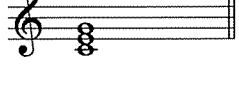
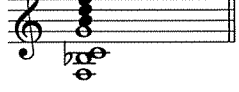
↑  $x^2$  (リズム要素を廃した  $x^1$  の反行形)



#### 4. 和声と中心音

主題Aを構成する和音は5つのタイプに分類することが可能である。これについては先の譜例2の各和音の下にそれぞれ該当するタイプの数字を付記し、表2に一覧で示した。例えば第1～2小節は長6度および長9度が付加された短3和音（タイプ1）と、完全5度の堆積による和音（タイプ2）の基本形との交替で構成されている。全18個の和音のうちタイプ1と2が計12個と過半数を占めていることがわかる。

表2 主題Aを構成する和音の種類一覧

タイプ	譜例	基本構成音	備考	出現数
1		短3度+完全5度+長6度+長9度	短三和音に長6度と長9度を付加したもの	5
2		完全5度+長6度+長9度（基本形の場合。和音によっては更に堆積音が増える場合がある。）	5度堆積和音（第1、2転回形含む）	7
3		完全5度+長7度+長9度+完全11度+短13度	主音上の短属九の和音	1
4		短3度+完全5度+短7度+長9度+完全11度	短七の和音に第9音と第11音を付加したもの	2
5		長3度+完全5度	長三和音	2
2+3		タイプ2の完全5度上にタイプ3を堆積	複合和音	1

その他注釈が必要ないいくつかの和音について触れておきたい。第3小節の2つめの和音ではタイプ2の第1転回形と、それに遅れて現れる減七の和音を分散和音の一部として内包する動機y<sup>1</sup>との組み合わせによって多調的な響きが形成されている。これは後に現れるタイプ3の和音（第9小節の2つめの和音）との複和音（ポリコード）となっているため、便宜上これを「タイプ2+3」と定義し表2に加えた。第4小節のひとつめの和音（Cis-Gis-dis-e-h-f<sup>1</sup>）はタイプ4に分類されるが、このように完全5度と長9度からなる和音を短10度で重ねた配置は特有の響きを持ち、ケクランが好んで用いた。第7小節のひとつめの和音は新しいものというよりは、あくまでタイプ1の和音の長6度の付加音（ais）が半音下（a）に変位されたものとして分析の方が自然であるため、そのように分類した。実際に再現部のこの箇所（第80小節）では元の和音とされるaisへと変更されている。

また主題Aは明確な調性こそ持たないものの、旋律と和声の両面でしばしば中心音がCであることを仄めかしており（第2小節あるいは第4～5小節など）、主題Aの末尾の第9小節ではハ長調の長三和音がはっきりと表れている。主題Aはこのハ長調の和音に続いて現れる主音上の減七の和音（いわゆる短属九の和音の根音省略形）をイ短調の中音上の減七の和音に異名同音で読み替えることで、後続する第10小節の主題Bのイ短調の主和音（ただし空虚五度）に直接転じている。古典的な「ソナタ形式」の楽曲に多く見られる「移行部」を欠いた形と言えるだろう。

このように主題Aが常に和音を伴うテクスチャで構成されているのに対して、主題Bの前半部分（第10～17小節）は動機  $x^2$  と動機  $y^2$  による複数の線的なテクスチャによってのみ構成されている。ここでは動機  $y^2$  がオスティナートとして常に存在する（第16小節を除く）ことで中心音がAであることを示している。後半部分（第18～21小節）からは再び和声的なテクスチャが現れるものの、形成されている和音はいずれも前述の和音タイプに該当するものではなく一様に多調・無調的である（譜例3）。主題Bの末尾である第21小節のピアノ・パートのバスにイ短調の第1転回形（C-A-e）が現れている点も留意する必要がある。これは中心音をAとした主題Bから中心音をCとする展開部Iの冒頭への橋渡しを担っていると考えられる。

譜例3 主題Bの最後の4小節（第18～21小節）

The musical score for Example 3 consists of three staves. The top two staves are in treble clef, and the bottom staff is in bass clef. The music is in 4/4 time. The score includes various dynamic markings: *ppp*, *pp*, *dim.*, *smorz.*, and *très étouffé*. A specific instruction *ces 2 notes presque liées* is written in the bass staff. The score shows a transition from a 4/4 time signature to a 3/4 time signature in the final measure.

## 5. 展開部と再現部

### 5.1. 展開部I（主題Aの展開）

提示部におけるこのような2つの主題のコントラストは、2つの展開部に受け継がれている。すなわち主題Aの構成要素（ $x^1$  及び  $y^1$ ）が展開される展開部Iは提示部の主題A同様和声的なテクスチャを、主題Bの構成要素（ $x^2$  及び  $y^2$ ）が展開される展開部IIは主題Bの無窮動的線的テクスチャを、それぞれ踏襲している。以下に形式分析の論拠となる要素を示したい。

まず展開部 I の最初の部分である D<sup>1-1</sup> (第 22~29 小節) は展開部の導入部分であり、動機 x<sup>1</sup> が提示部の主題 A の冒頭と同じ音高で現れている (譜例 4)。動機 x<sup>1</sup> に対して常に動機 y<sup>1</sup> に基づく分散和音の下行型が応答するようになり、和声付けも提示部とは異なっている。またこの第 22~26 小節ではつねにオスティナートとして C<sub>1</sub> 音が現れ、第 27~29 小節の経過的なフレーズの両端のバスも C 音であり、中心音の存在が提示部の主題 A よりもはっきりと示されている。

譜例 4 展開部 I の冒頭 (22~25 小節)

展開部 I の中央のセクションである D<sup>1-2</sup> はこの中心音から解放され第一楽章を通して最も美しい和声が動機 y<sup>1</sup> に基づく分散和音の音型によって展開されている。第 30 小節から 36 小節まで続く第 1 ヴァイオリンとヴィオラの互いに反行する息の長い旋律も、決して単調にならないようリズムや音程に細やかな工夫がなされているのがわかる。ここでは対位法的な手法も見受けられる。例えば第 30~31 小節には動機 x<sup>1</sup> の拡大形 (譜例 5-a) が、同じく第 32 小節には動機 x<sup>1</sup> の逆行形 (譜例 5-b) が、それぞれヴィオラのパートに現れている。

譜例 5 展開部 I に見られる動機 x<sup>1</sup> に基づく音型の例 (30~31 小節及び 32 小節のヴィオラ・パート)

続くセクション D<sup>1-3</sup> (第 38~43 小節) ではまず冒頭で動機 x<sup>1</sup> が基本形で復帰し、中心音の C が再びバスを支配するようになる。その後遅れて現れた動機 y<sup>1</sup> を伴いながら展開部 II へと移行する。

## 5.2. 展開部 II (主題 B の展開)

展開部 II の最初のセクションである D<sup>II-1</sup> (第 44~56 小節) では第 1 ヴァイオリンとヴィオラのユニゾンが半音階で上行しており、一見動機 x<sup>1</sup> と酷似している (譜例 6)。しかしグルーピングが一定のリズムに拠らない点や、主題 B と同様のアトモスフェールを作り出しているという点から動機 x<sup>2</sup> の反行形として解する方が自然である。ピアノの左手パートの新しい八分音符の下行音型は動機 x<sup>2</sup> (半音階下行) と動機 y<sup>2</sup> (八分音符) の両方の要素を含んでいるが、より直接的な類型としては提示部の主題 B の中盤 (第 16 小節) のピアノの上声部の音型が挙げられるだろう (譜例 7)。このセクションは終始この 2 つの動機によって展開される。バス下行音型が第 55~56 小節で再び動機 x<sup>2</sup> へと還元されるとともに、クレッシェンドによってこの楽章で初めての *mf* に達するものの、これは第 57 小節で突如中断され、次のセクションへ移行することとなる。

譜例 6 展開部 II の冒頭 (第 44~46 小節)

4 *ppp très lointain*  
↑動機 x<sup>2</sup> の反行形 *ppp très lointain*  
*ppp très lointain*  
*ppp très égal et sans presser*  
*très éteint, très lointain*  
↑動機 x<sup>2</sup> と動機 y<sup>2</sup> の両方の要素を含む音型 (あるいは第 16 小節のピアノの上声部の音型)

譜例 7 第 16 小節のピアノの音型

この突然の中断と c<sup>1</sup> 音の同音連打によって開始されるセクション D<sup>II-2</sup> (第 57~62 小節) ではこの同音連打から派生した保続音 (第 57~59 小節) と、ピアノ右手に現れる C 音上の長三和音の保続 (第 60~62 小節) によって、直前までの緊張が増す一方であった展開を一時的に停止・弛緩する効果がもたらされている。この長三和音の保続に伴い動機 y<sup>2</sup> が現れるが、これは次のセクションで展開される。

D<sup>11-3</sup> (第 63~73 小節) では第 63 小節でチェロに再びこの動機  $y^2$  が現れると、これがヴィオラ、第 2 ヴァイオリン、第 1 ヴァイオリンと順に受け継がれていく。第 67 小節でピアノに無調的な和声のテクスチャが現れるとともに音量が増していき、弦楽パートは 3 連符やトレモロが現れさらに音量を増していき、第 70 小節でようやくこの曲のクライマックス (*fff*) に達する。

### 5.3. 再現部 (主題 A の再現と主題 B に基づくコーダ)

再現部ではケクランの楽曲には珍しく、主題 A が細やかな差異を伴いつつもほぼ忠実に再現されている (譜例 8)。提示部で主旋律を担っていたチェロの独奏はすべての弦楽パートによる 5 オクターヴの合奏となり、デュナーミクも *pppp* だったものが *ppp* から始まって徐々に音量を上げていくよう指示されている。この動機  $x^1$  には展開部 I の冒頭 (譜例 4) 同様、動機  $y^1$  の応答がピアノのパートに追加されている。和声も五度堆積和音 (タイプ 2) は提示部と比較するとどれも堆積数が増加しており、より豊かな響きを伴っている。第 1 小節の 2 つめの和音で欠如していた第 5 音 B は第 74 小節では補填され、逆に第 4 小節の 2 つめの和音は第 3 小節ではバスを担っていた第 5 音の  $E_s$  が欠如することで基本形へと変化している。タイプ 2 の和音にタイプ 3 の和音が分散和音で徐々に混入されるという形を取っていたタイプ 2 + 3 の和音も、第 76 小節では同時に打ち鳴らされており、拍も四分音符ひとつ分削除されている。また第 4 節で述べたように第 7 小節の変位和音が 80 小節では通常のタイプ 1 へと変更されている。

譜例 8 再現部の冒頭の主題 A (第 74~76 小節)

The musical score for Example 8 shows the beginning of Theme A in the recapitulation (measures 74-76). It is written for four string parts (Vn. I, Vn. II, Va., Vc.) and piano. The time signature is 6/4. The key signature has two sharps (F# and C#). The dynamics are marked *ppp*. The tempo is marked *ma sost., cresc. poco a poco*. The score shows the first three measures of the theme, with various chordal textures and melodic lines.

続くセクションは提示部における主題Bの再現に相当する(譜例9)。主題Aのような忠実な再現ではなく、展開部IIで発展・変容した動機 $y^2$ が第82~86小節にかけて徐々に元の形へ戻り、第86小節で動機 $x^2$ が再び現れるという構成をとっている。当然ながらこの間のバスは大部分がハ音の保続になっており、主題Bの再現と同時に結尾(コーダ)の役割をも担っている。曲を閉じる最後の2小節では第1ヴァイオリンに動機 $x^1$ の音価の不規則な拡大形が現れていることに注目したい。

譜例9 主題Aの最後(第81小節)と主題Bに基づくコーダ(第82~87小節)

10 (♩=♩)

Vn. I  
pp sempre.

Vn. II  
pp

Va. *dimin.*  
p

Vc.  
pp

↑徐々に元の姿へと戻っていく動機 $y^2$

ppp ↓中心音Cによる保続

ppp *legatissimo*

più p

8va

(sempre. ♩=♩) ↓動機 $y^2$

Poco Rall.

↓動機 $x^1$ の拡大形

Vn. I  
ppp

Va.  
ppp

Vc.  
smorz.

↑動機 $x^2$

↑動機 $x^2$

ppp smorz.

(8va)

## 結

以上、限られた紙面の中ではあるが《ピアノと弦楽のための五重奏曲》の第一楽章の「ソナタ形式」としての分析の概要と、その妥当性を主張するにあたって必要な諸要素は過不足なく示すことが出来たのではないだろうか。すなわち提示部における2つの異なる主題の動機的要素とその巧みな変容、テクスチャの差異によって作り出された主題のコントラスト、展開部における動機の徹底的な労作とクライマックスの形成、再現部における主題の再現、調（この楽曲では中心音）の相違の解消を経ての楽曲の終結などである。加えて4つの各部分が単なる偶然の産物と断ずるにはあまりに興味深い構成比の一致を示しているのは先に述べた通りであるが、これは「ソナタ形式」の造詣的な作品の例として歴史上に名を残すベートーヴェンの《交響曲第5番 ハ短調》作品67の第一楽章をも想起させる。

《ピアノと弦楽のための五重奏曲》は作曲者自身が「おそらくすべての作品の中で最も重要な作品である」（Koechlin 1939, 1947: 55）と見做し、研究者たちからもその重要性が十分に認知されていたはずの作品である。その作品の形式分析が何故これまで等閑に付されていたのだろうか。理由としてはまずケクランの作品とそれにまつわる生前の作曲者本人が遺した言葉の数々が、あまりに膨大であることが挙げられるだろう。ケクランは作品番号が付いたものだけで226もの作品を残しており、この時代の作曲家としてはいわゆる多作家に分類されるが、それは言論についても同様に自身の作品に関してはとりわけ饒舌であった。ゆえにこれまでの研究ではまずその作品の全体像を把握することや、それらにまつわるケクラン自身の無数の言質を蒐集・引用・考察することに多くの時間と労力が割かれてきたのである。

確かにケクランは当時のフランス楽壇の碩学であったが、その見識も現在の形式論と比較した場合には「時代遅れ」なものである。そもそもかつての和声論についてのラモーがそうであったように、形式を論ずる際の理論家ケクランは、実践者としての作曲家ケクランよりもずっと慎重で前時代的であった。

まず彼〔ケクラン〕は「細胞 *cellules*」と「橋渡し [=移行部] *Pont*」を伴う「男性的な〔主要〕主題」と「女性的な〔副次〕主題」によるソナタを作ることができなかった。つまるところ彼は自分が書いているものを分析しながら作曲することができないため、決して主題がどこにあるかなど自問するようなことはなかった。歌うこと、自由に歌うこと！これは秩序がないことを意味するのではないが、かといって時に明確に定義された動機があることを意味するわけでもない。そうではなくて実際には彼の諸作品のそれぞれは主題と感性の生き生きとした発展、その命そのものによって決定づけられるユニークな楽曲である。時に大きな流れの場合（例えば《弦楽四重奏曲第1番》〔作品51〕の冒頭〔楽章の〕アレグロ）を除けば、そしてそれは前もって決められることはなかったのである。（Koechlin 1939, 1947: 55）

本稿の分析と照らし合わせてみると、この19世紀的価値観を色濃く残す述懐はむしろ《ピアノと弦楽のための五重奏曲》の第一楽章の構造を正確に言い表していることがわかる。確かにこの楽章には「橋渡し〔移行部〕」を伴う「男性的な〔主要〕主題」も「女性的な〔副次〕主題」も見当たらない。変容し続けるがゆえに「明確に定義」し得ない「動機」による「主題と感性の生き生きとした発展、その命そのものによって決定づけられている」。そして「時に大きな流れの場合」には「(形式が) 前もって決められる」可能性も示唆しており、その例としてここで挙げられている《弦楽四重奏曲第1番》作品51の第一楽章が「再現部がいくぶん自由なソナタ形式」であることは、ケクラン本人が1929年の評論で言及している (Koechlin 1929: 339)。

21世紀の我々は、ローゼン Charles Rosen の『ソナタ諸形式 Sonata Forms』(1980) に端を発する近年の「ソナタ形式」の再考によって得られた様々な知見に恵まれている。例えばリストによってもたらされたとされる同一性・変奏・発展による強化によって組み立てられた「並列的原理」は、本稿で分析した第一楽章の形式について洞察を深めるためには避けて通れない概念である。また《フルートとピアノのためのソナタ》作品52や《ヴァイオリンとピアノのためのソナタ》作品64、そしてこの《ピアノと弦楽のための五重奏曲》の各最終楽章に見られるような、3つの主題からなる巧妙な形式を語るにあたっては、シューベルトの「三調システム」や、それを継承・発展させたブラームスを読み解く必要があるだろう。あるいは《ヴィオラとピアノのためのソナタ》作品53の最終楽章の、「通作歌曲形式」と「ソナタ形式」の見事な融合の例も見逃さず。自作の歌曲のパラフレーズと循環動機的手法の両立はシューマンを思わせる。この「楽章間の循環動機的手法」と「作品間における主要動機の類似」という個別に語り得ない2つの要素については、作曲者の存命中すでにカルヴォコレッシが指摘している (Calvocoressi 1924)。しかしその後、議論が深められた様子は見受けられない。

これらについては、いずれまた稿を改めて論じたい。いずれにせよケクランの「ソナタ」楽曲における驚くべき形式的多様性は、現在の西洋音楽史に名を連ねる大家たちの作品の豊かな作例に通じている。過去の類い稀なる博学に基づく作品は、現在のより豊かな見識と交わることで、定説とは異なる新たな一面を見せることもあるだろう。このような試みが作品の演奏や鑑賞の一助となり、一層幅広い受容へと発展することを願いつつ本稿の結びとしたい。

## 引用文献

Calvocoressi, Michel Dimitri (1924). "Charles Koechlin's Instrumental Works", *Music & Letters*, Vol. 5, No. 4. Oxford University Press, 357-364.

Dutilleul, Henri (1981). "Hommages & Témoignages", *Charles Koechlin, 1867-1950, « Koechlin par lui-même » (texte inédit)*, *La Revue Musicale*, n° 340-341. Paris: Richard-Masse, 11-12.



- Fleury, Michel (2017). “De la forêt légendaire à la nature consolatrice”. Timpani: 1C1241, 4-6.
- Kirk, Elise Kuhl (1977). *The Chamber Music of Charles Koechlin (1867-1950)*. Ph. D. diss. The Catholic University of America.
- Koechlin, Charles (1929). “Esquisse sur la musique de chambre contemporaine”, *Le courrier musical*, le 15 mars 1929, 164-165, *Esthétique et langage musical. Écrits Vol. I*. Présentés et annotés par Michel Duchesneau. Hayen: Mardaga, (2006), 336-344.
- Koechlin, Charles (1939, 1947). “Étude sur Charles Koechlin par lui-même”, *Charles Koechlin, 1867-1950, « Koechlin par lui-même » (texte inédit)*, *La Revue Musicale*, n° 340-341. Paris: Richard-Masse, (1981), 39-72.
- McGuire, Thomas Howard (1975). *The Piano Works of Charles Koechlin (1867-1950)*, Ph. D. diss. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Nies, Otfrit (2010). “Le Rêve des horizons lointains: un parcours de l’œuvre de Charles Koechlin”, *Charles Koechlin, compositeur et humaniste*. Philippe Cathé, Sylvie Douche, Michel Duchesneau & al. Vrin: Librairie Philosophique, 17-62.
- Nies, Otfrit (2017). “Pour une nouvelle édition du Quintette de Koechlin”. Timpani: 1C1241, 6-7.
- Orledge, Robert (1989). *Charles Koechlin (1867-1950): His Life and Works*. London: Harwood Academic Publishers.
- Sauguet, Henri (1975). “Introduction”, *Catalogue de l’œuvre de Charles Koechlin*. Paris: Eschig, v-viii.

#### 参考楽譜

- Koechlin, Charles (1975. 1985). *Quintette pour piano et instruments à cordes opus. 80*. Paris: Sénart.

# Sonata Form in the First Movement of Charles Koechlin's Quintet for Piano and Strings, op. 80: Proportion, Motivic Work and Harmonic Structure

Keitaro Kawakami

This paper discusses one of the principal works of Charles Koechlin (1867-1950), Quintet for Piano and String Quartet, op. 80, whose structure is currently described to be “far from answering to the canons of sonata form.” By analyzing the first movement in terms of proportion of components, motivic work employed, and harmonic structure, it is revealed to possess an elaborate sonata form recalling the first movement of Beethoven's Symphony No. 5.

The first section provides an overview of this work. The second section shows that the first movement has a well-balanced four-part structure (Exposition / Development I / Development II / Recapitulation + Coda). The Exposition and Recapitulation, in particular, have almost the same number of beats (115: 114), while Development I and Development II have exactly the same number of 123.

Section 3 shows that the principal and secondary themes are composed of two common elements: a chromatic line and an arpeggio chord. We also examine the generation process of motives in the Exposition. In Section 4, an analysis of the principal theme's harmony reveals that it has a harmonic structure centered on C of chords classified into five types. Here, the secondary theme contrasts with the principal theme to create the linear texture with the two-note ostinato pattern (A and E) or atonal harmony.

Section 5 explains how the motives discussed in Section 3 are worked out in the two Developments. Development I develops the characteristics of the principal theme, while Development II develops the characteristics of the secondary theme. Modifications to themes in the Recapitulation (and Coda) are also discussed.

## II 研究報告

---

Research Note



# 教職課程履修生が考える音楽の授業における 歌いやすいピアノ伴奏の条件

What makes a piano accompaniment easy to sing in music lessons  
from a point of view by music students on a teaching training course.

山内 雅子

Masako Yamauchi

## 要旨

上野学園大学では、中学校教諭一種免許状（音楽）並びに高等学校教諭一種免許状（音楽）を取得するための教職課程を設けている。その学びの山場は4年次に設定されている教育実習であるが、毎年ピアノ伴奏の技能への大きな不安を抱えたまま実習に向かう学生がいる。そこで教職科目担当教員として、教職の視点から、歌唱指導場面での歌いやすいピアノ伴奏の条件を明らかにし、指導に生かすことを目的として、教育実習を終えた4年次生を対象として調査を行った。大変歌い易いと学生が評価する伴奏は、曲想や音楽の構造についての支えが伴奏の中に複数関わり合って表れており、それは確かなピアノ演奏の技能と豊かな音楽性に支えられている。しかし、十分なピアノ演奏の技能を有していなくても、的確な生徒役の学生への働きかけにより、曲想を生かして主体的に歌おうとする学習意欲が高まることから、調査から明らかとなった。音楽の授業においてピアノ伴奏の技量は、単にピアノの演奏技能によるものではなく、音楽の授業の構築と深く関わり合う中で、総合的に生み出されるものである。

キーワード： 音楽の授業 ピアノ伴奏 曲想 音楽の構造 働きかけ

## 1. はじめに

### 1.1. 研究の背景と目的

上野学園大学では、教職課程の履修により中学校教諭一種免許状（音楽）並びに高等学校教諭一種免許状（音楽）を取得することができる。その中でピアノを専門としない学生は、ピアノに関する専門教育科目として副科ピアノI（2単位）、副科ピアノII（2単位）、ピアノ伴奏法B（2単位）の計6単位を必修科目として履修する。ピアノ伴奏法Bは、「正しい和声感・リズム感を持って、幅広いスタイルに対応できる伴奏技術を身に付ける。特に、教育実習や音楽教育の現場で必要とされる適応力の習得を目標とする」という到達目標が設定されており、教材には日本歌曲・イタリア古典歌曲・ドイツ歌曲・フランス歌曲が用いられる。授業

概要には「伴奏の役割を分析することで、優れた伴奏に求められる諸要素を考察する。また、簡単な楽曲による初見力の育成も図っていく」と講義要旨に明記されている<sup>1</sup>。

一方、ピアノ専門の学生は、専門科目としてのピアノ実技を年間8単位×4年間、その他にピアノアンサンブル2単位×3年間、伴奏法Aを4単位履修し、ピアノ実技に関する授業だけで卒業までに42単位を履修する。さらにピアノ専門の学生は、4年間の学生生活の中で、管楽器・弦楽器・声楽を専門とする学生のピアノ伴奏を、学内試験や大学内外の多くの演奏会で受け持ち、実践的な学びも重ねる。これだけの学びの差が、両者の間にピアノ演奏に関するスキルの習得状況の差として生じるのは当然といえよう。大学で「教育実習」の授業を担当する中で、教育実習先でのピアノ伴奏について、学生から切実な相談を受けたり、実習先の学校から学生のピアノ伴奏について課題を寄せられたりすることがあるが、いずれもピアノを専門としない学生がその対象となっている。

優れた音楽教師を教育現場に送ることは、教職科目を担当する教員の使命である。ピアノ演奏が極めて堪能な学生と、普通に表現できる学生と、非常に苦手とする学生が混在する中で、教育実習という大きな教員への登竜門に、教職を志す全ての学生が希望を抱いて挑むことができるようにするために、音楽の授業におけるピアノ伴奏に関して学生にどんな力を付けることが課題であるのかを、筆者は改めて考えさせられるようになった。

そこで本研究は、本学の教職課程履修生が歌いやすいと感じるピアノ伴奏の条件について調査し、その結果を教職の授業に生かすことで、学生が自信をもって教育実習に出向くことができるようにすることを目的とする。

## 2. 本研究における「ピアノ伴奏」の捉え方と位置づけ

### 2.1. 音楽の授業における「ピアノ伴奏」についての基本的な考え方

音楽教師にとって、ピアノ演奏の技能が高いことは、音楽の授業を行う上で強い武器となる。このことは筆者の経験上確かなことである。ピアノ演奏の技能が高い教師の場合、ピアノを弾く指は自然に動いてくれる。そこには、ピアノ伴奏ではなく生徒の歌唱表現に神経の多くを注いだり、伴奏を弾きながら生徒とアイコンタクトをとったり、間奏部分で適切な助言を投げかけたり、生徒の声に合わせて移調が自在にできる、などの利点がある。さらに、授業準備の中でピアノ伴奏の練習に時間を多く割く必要がないこともメリットである。しかし、音楽教師が豊かな人間性と音楽性、そして教育的な情熱と生徒への愛情をもち、指導法の工夫を惜しみなくすることができれば、ピアノを弾かなくても良い授業はできるということも、同時に筆者の経験の中で感じてきたことである。

拙いピアノ伴奏を弾くことで、せっかくの生き生きとした児童・生徒の歌唱表現を壊してしまう授業もあ

る。指導者はピアノから離れ、アカペラで指導するか、プロが演奏しているCDを用いた方がよいと、もどかしい思いをもって授業を参観した経験もある。筆者自身も、経験を積むにしたがって、特に合唱指導では授業中ピアノから離れるようになった。なぜならば、例えば互いの声を聴き合って美しいハーモニーを創りあげる学習では、ピアノの音がない方が、ハーモニーの精度が高まり、児童・生徒のハーモニーの感覚を育て磨いていくからである。キーボードに予め録音しておけば、自動演奏を流しながら、教師は児童・生徒の中に入っていき、一人一人の声を聴いて助言したり評価したりすることも容易にできる。つまり、歌唱伴奏の技量というものは、単にピアノの演奏技能によるものではなく、音楽の授業の構築と深く関わり合う中で、総合的に生み出されるものと筆者は考えている。

筆者は教職科目の担当教員であり、ピアノ専門の教員ではない。本学でもピアノ演奏のプロによる「ピアノ伴奏法」の授業はあるが、本研究はあくまでも教職の視点からのアプローチであるため、敢えて本稿のタイトルを「ピアノ伴奏法」ではなく「音楽の授業における歌いやすいピアノ伴奏」とする。

音楽の授業におけるピアノ伴奏は、教師のピアノ演奏の技術と音楽性によってのみ生み出されるものではなく、人と人との心が通い合う時間と空間の中で、音楽の授業の構築、つまり音楽の授業をどうつくりあげていくか、ということと深く関わっている。従って筆者は、ピアノ伴奏そのものだけを切り取っては語ることはできないと考えている。調査に参加する学生が、自由記述の中で「音楽の授業におけるピアノ伴奏」を、音楽の授業の構築との関わりの中で捉えているか、或いはピアノ伴奏そのものとして捉えているかも注意深く見ていきたい。

## 2.2. 先行研究における「ピアノ伴奏法」との比較の中での本研究の位置づけ

「ピアノ伴奏法」について先行研究を一覧したとき、大きく4つに分類できると筆者は読みとった。

1. 小学校教員養成課程・並びに幼稚園教諭・保育士養成課程での、コードによる支えをベースとしたピアノ伴奏技能習得に関する研究。
2. ピアノ専門教員による中・高教員（音楽）の免許状取得のための研究。学校の授業実施に必要なピアノ演奏の技能指導に関する研究。
3. 中・高教員（音楽）の免許状取得のためであるが、演奏技能の習得方法ではなく、授業の場面での歌唱指導に焦点をあてたピアノ伴奏の研究。
4. 授業との関わりはなく、プロのピアニストの視点からのピアノ伴奏に関わる研究。

1の視点の研究は、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭の養成課程で、ピアノの専門教育を受けていない学生が歌唱共通教材等を教育現場で対応出来るレベルで弾けるようになることを目的として行われるもので、

「ピアノ伴奏法」と題する教則本も多数出版されている。例えば『教師のためのピアノ伴奏法入門』（鈴木，2009）があるが、ここには楽曲理解や呼吸などへの注記は一箇所も見当たらず、歌唱共通教材にコード伴奏を付け、それを初級編・中級編・上級編に分けて編曲譜を提示し、学習者のピアノ演奏技能にあった伴奏を選んででもっばら練習する、という内容である。保育士養成のためのピアノ伴奏法の研究論文も多数あるが、保育における表現活動は、音楽教育とはねらいが異なるため、それをそのまま教員養成に生かすことは難しい。小学校教員養成課程での論文には、「ピアノが苦手な学生」の「つまずき」の分析」（高木，2003）、「教員養成課程学生に対するピアノ弾き歌い指導法の研究」（平井，2016）等、前述のピアノ伴奏教則本と同様の視点のものが多くある。

2の視点の論文に分類される「中学校・高等学校音楽教員育成に必要な技能育成について——ピアノ演奏技術の習得過程を通して——」（大野他，2018）では、教職課程におけるピアノ実技を初級者・中級者・上級者に分け、ピアノの構造の説明から演奏時の身体の使い方まで、演奏技能の習得に関して丁寧に述べている。その中で重要な点は、教職課程におけるピアノ指導は、単にピアノの技能を習得させればよいというものではないこと、ピアノ演奏の取り組み日数が浅い初級者でも、自己管理能力を身に付け、計画的に最低限必要なピアノ演奏技能を身に付けることが精神的成長にもつながり、教職者たる「誇り」となること、よってピアノ演奏の技能習得でも教職の学びに向かう姿勢が重要であることを、指導の前提として押さえている点である。

3の視点の研究は、よりよい歌唱表現を創り上げることを目的として行われるもので、ピアノ伴奏というキーワードは用いながらも、歌唱指導に重きが置かれた研究であり、ピアノの専門家と音楽教育の専門家、両者からのアプローチがある。「合唱におけるピアノ伴奏活用に関する研究（1）——大学生のピアノ伴奏に対する意識調査をもとに——」（友清他，2016）では、「ピアノは単なる伴奏ではなく音楽づくりの大切なパートナー」と捉え、丸山論文（1990）を基に、ピアノ伴奏を「I 支之型」（和音の支え、リズムの支え、旋律の支え、アカペラの補助、デュナーミックの助長）、「II リード型」（曲の内面性への導入）、「III 共同型」（ピアノと合唱の対等の演奏形態）として整理し、分析している。

また「保育者・教育者養成におけるピアノ学習に対する意識変容に関する調査と分析」（今井，2013）で今井は、「音楽的な成長を促がす学習支援は、同時に精神的な成長をも視野に入れた学習支援である」とし、同氏はまた「ピアノ伴奏の習得技術と同時に必要なのは、保育者・教育者を目指す学生の、相手の心を思いやる、学生自身の心の成長であろう」（今井，2014）と述べるなど、ピアノ伴奏に関する論文の中で、ピアノの演奏の専門性と保育・音楽教育への洞察が独自の視点で的確に述べられている。

4の視点では、ピアノ伴奏者として名高いジェラルド・ムーア著の『お耳ざわりですか』（萩原和子・本澤尚道共訳，1982）から示唆を受けることができる。伴奏者はソリストに従属したものではなく、ソリストに



勝るとも劣らぬ確かな演奏技能と音楽性をもっているべきであること、またソリストと伴奏者が互いに敬意をもちあっていることが重要であるというムーアの考えが随所から読みとれる。

また、教職課程のピアノ教育に関わりながらも、プロのピアニストとしての立ち位置を大事にする今井は、ピアノ伴奏はピアノ・ソロとは違った技術が要求される専門分野の一つとして「ソリストの音楽の細やかなニュアンスの違いを聴き分けられる敏感な耳や、目に見えない微小な変化を感じとる感性を持ち合わせ、さまざまな状況下で臨機応変に対応する器用さも要求される」（今井，2014，p. 26）と述べている。

さらにその上でソリストを精神的に支える役割についても言及し、詩・言葉・ブレスの3つの実践的観点から分析し、最終的に「伴奏」ではなく、歌とピアノという専門分野に関わる両者の「協働」であると主張している。4の視点は、基本的に音楽大学におけるピアノ専門の学生への「ピアノ伴奏法」等の授業内容とも共通した視点といえよう<sup>2</sup>。

本研究は、これらのうち3の視点に属する。

### 2.3. 上野学園大学のコース組織について

以下の調査研究の中には、演奏家コース、器楽コース、声楽コース、グローバル教養コースという表記がある。

演奏家コースには、ピアノ専門、弦楽器の各専門、管打楽器の各専門、声楽専門があり、世界に通用する音楽家の育成を目指して、演奏技術の鍛錬はもとより演奏家としての生き方の指南も行っていく。専門実技は週120時間、学生1名に対して2名の教員が担当することで演奏の幅を広げられるよう配慮している。器楽コースには、ピアノ専門、弦楽器の各専門、管打楽器の各専門があり、同じ教師陣のレッスンを受けるが、専門実技は週60分となる。声楽コースも専門実技は週60分である。グローバル教養コースには、文化創造マネジメント専門、音楽学専門、音楽教育専門があり、演奏実技は主な学びとはなっていない。

以上を踏まえて、「教職課程履修者が考える音楽の授業における歌いやすいピアノ伴奏の条件」について調査を行い、考察する。

## 3. 教職課程履修者についての調査研究

### 3.1. 調査研究の方法

本研究は以下の様な方法で行った。

教育実習を経験した4年次の学生に、教育実習中に歌唱指導におけるピアノ伴奏で自身が気を付けた点を問い自由記述をさせる。その記述内容について数人のグループで意見交流し、次に全体で各グループの考えを共有する。その後、再度「授業でピアノ伴奏を行うとき気を付けること」を各自でまとめさせる。学生の

記述内容は筆者が授業後に整理する。次に、各自が考えた留意点に気を付けながら、履修学生を生徒に見立てて、《ふるさと》の歌唱伴奏を行う。生徒の役割を担う学生が、それぞれの演奏に対して「どのような伴奏だと歌唱者は歌いやすいのか」についての評価と自らの考えを記述する。伴奏実践調査では学生が順番に授業者（伴奏者）となり、《ふるさと》の歌唱をリードし、生徒役の学生は授業者のピアノ伴奏について「A<sup>+</sup>：最高に歌い易かった」「A：歌い易かった」「B：普通」「B<sup>-</sup>：歌い易いとは言えなかった」の4段階で評価をした上で、評価の根拠について記述する。

筆者は進行役を務めると同時に、長年音楽教師としてピアノ伴奏について常にこだわりをもって意識的に取り組みながら授業実践をすると共に、多くの歌唱授業を参観してきた者として、学生のピアノ伴奏を評価する。

最後に、学生が行った評価とその根拠を分析し考察する。尚本研究は、上野学園大学で教職免許状を取得見込みの4年次の学生26名に限定した授業内での実践研究である。調査結果は、本稿で報告をする許諾を得て調査を行った。

本研究では、《ふるさと》を課題曲として選び、蒔田尚昊編曲の楽譜を用いた。理由は以下の通りである。

- 1) 調査対象学生の全員が知っている曲である。
- 2) 小学校第6学年の「歌唱共通教材」であるが、中学校、高等学校の教科書にも掲載されていると同時に、文化庁の調査でも「次の世代に伝えたい日本の歌」に選ばれている曲である<sup>3</sup>。
- 3) 1番2番3番の歌詞の内容に変化があるため、それぞれに歌詞の内容に応じて伴奏の弾き方を工夫することができる。
- 4) 蒔田尚昊編曲の《ふるさと》の伴奏譜<sup>4</sup>は、前奏から歌への誘いを工夫しやすく、かつ音楽の構造をリードしやすい伴奏の編曲がなされている。
- 5) 音の動きが自然で無理がなく、ピアノ演奏に苦手意識をもっている学生にも演奏し易い編曲である。
- 6) 名曲であり、何度歌っても飽きることなく味わって表現を工夫できる曲である。

### 3.2. 調査についての詳細

伴奏実践研究前にアンケート調査を行った。回答した学生の内訳は以下の通りである。

- ・演奏家コースピアノ専門：6名   ・器楽コースピアノ専門：4名
- ・演奏家コース器楽専門：6名   ・器楽コース器楽専門：9名
- ・声楽専門：1名   ・グローバル教養コース：1名

アンケートの質問項目は以下の3点である。

- (1) 教育実習で扱った歌唱教材は何ですか。
- (2) 実習の授業でピアノ伴奏をするときに心がけたことはありますか。
- (3) 授業でピアノ伴奏を行うとき、気を付けることはどんなことだと思いますか。

尚、(3)の項目については上述の通り、(2)の記述内容を基に、教育実習中の伴奏経験についての意見交流後に記載させた。

### 3.2.1. (1)の質問項目について

アンケート結果は以下の通りである。上記調査の時期は前期授業の終盤である7月であったため、秋に教育実習を行う予定の3名の学生は上記質問(1)についての記載はなく、さらに歌唱指導の経験をせずに器楽指導のみで教育実習を終えた学生も、記載はなかったことを付け加える。

表1 教育実習で指導した曲名とその数

校歌 (7)	夏の思い出 (4)	夢の世界を (4)	ふるさと (2)	大切なもの (2)
マイバラード (2)	Caro mio ben (2)	早春賦 (1)	浜辺の歌 (1)	時の旅人 (1)
風の中の青春 (1)	カリブ夢の旅 (1)	明日のために (1)	大地讃頌 (1)	HEIWAの鐘 (1)
手紙 (1)	帰れソレントへ (1)	見上げてごらん夜の星を (1)	あすという日が (1)	
ほたるこい (アカペラ) (1)	夏の日贈り物 (1)	Gifts (1)	YELL (1)	O sole mio (1)
Andeie Music (1)	Hail Holy Queen (1)	On my road (1)		

( )内の数字はアンケートにその曲目を書かれた総数である。

「歌唱共通教材」を取り上げることが多いと認識していたが、調査からこの年度の実習先では「歌唱共通教材」を指導した学生は14%未満であることがわかった。さらに、中学校では、教育実習生に対しても校内合唱コンクールの歌唱指導を、高校では高等学校の教科書に掲載されている外国曲の指導を課す学校が多かったことがわかった。また、平成30年度は教育実習の前の打ち合わせで、合唱祭の自由曲並びに課題曲十数曲を全て弾けるようにしてくることを指示された学生が26名中2名おり、いずれもピアノ専門でない学生であったため、彼らにとっては大きな精神的な負担となったが、実際には弾かずに実習を終えた。

### 3.2.2. (2)の質問について

学生がそれぞれ自分の言葉で自由に質問用紙に記載した言葉を、筆者がキーワードをもとに、以下のように整理した。キーワードを太字とした。

#### I 歌い出しの誘い及びプレスでの支援 (13 件)

- ・歌唱者のプレスに注意して、伴奏者も一緒にプレスをする。
- ・歌に入るとき、「さんはい！」など、伴奏を弾きながら声をかける。

#### II 曲想や音楽の構造の理解を伴奏を通して支援できるよう、音楽表現をリード (19 件)

- ・曲想の変化を感じさせるために、違いをはっきりと弾く。
- ・強弱記号には忠実に、大げさなぐらい表現する。
- ・曲の形式をわかった上で、曲の構造を生かした伴奏を弾く。
- ・フレーズに気を付けて弾く。

#### III 旋律を弾いて支援 (7 件)

- ・導入時は、左手で伴奏を弾きながら、メロディラインを浮きだたせたりする。
- ・生徒の声が小さくなったら、メロディーを弾いて支援する。

#### IV リズムやテンポを明確にして支援 (4 件)

- ・急がずに、生徒が歌い易いテンポや、一定のテンポで弾く。

#### V 言葉かけ・歌唱の周辺的な働きかけ (生徒との信頼関係の確立) (20 件)

- ・楽譜を見続けるのではなく、生徒の顔を見ながら弾く。
- ・イメージをもって歌えるよう、写真等を用いて生徒の曲想へのイメージを膨らませてから弾く。
- ・歌い終わったら、必ずよかった所をほめる。

#### VI その他 (5 件)

- ・間違えないように弾く。
- ・間違えても止まらない。

幼稚園や小学校全科の免許状取得の学生に対して行われている「コードを中心とした歌唱の支え」について記述した学生が一人もいなかったことから、音楽学部と教育学部との学生の意識の差異が読み取れた。

I～IVは全てピアノ伴奏そのものについての記述であるが、Vはピアノ伴奏そのものではなく、言葉かけや周辺的なアプローチに関する記述で、20件と最も多かったことに着目したい。

### 3.2.3. (3) の質問について

質問(2)の振り返りと、音楽の授業におけるピアノ伴奏についての学生間での自由な意見交流の後、質問(3)では「音楽の授業におけるピアノ伴奏で気を付けること」を各自に自由記述させた。意見交流を通して、Vの言葉かけや周辺アプローチへの記述がさらに増えていることに着目したい。以下、I～VIの視点

の記述人数と、視点Vの記述内容を記載する。

I 歌い始めの誘い並びにプレスでの支援 (4件)

II 曲想や音楽の構造の理解を伴奏を通して支援できるよう、音楽表現をリード (15件)

III 旋律を弾いて支援 (2件)

IV リズムやテンポを明確にして支援 (2件)

V 言葉かけ・周辺の働きかけ (22件)

※ピアノ伴奏前後、あるいは伴奏中の言葉での働きかけには二重下線を、言葉以外の働きかけには波線を施した。

- ・弾くことに集中するのではなく、生徒の様子を確認する。
- ・音楽が好き、嫌い、得意、苦手な人に関係なく歌うことを楽しんでもらえるよう、自分自身が楽しんで歌いながら弾く。
- ・前奏や間奏の部分で、演奏しながら、生徒の気持ちを前向きにする声かけをする。
- ・楽しくピアノを弾くこと。楽しく先生自身が音楽をしている姿勢をみせることが最も大切。
- ・生徒の声を引き出せるよう、一人一人を見極め、クラスの雰囲気に合わせて伴奏を変えたり、声の出し方を変えることにより、生徒たちのやる気を引き出す。
- ・弾いている教師ではなく、歌っている生徒がメインであることを意識し、難しいパッセージがあっても、一生懸命弾くだけでなく、生徒の状態や歌声を確認しながら進める。
- ・歌い終わったら、必ず良かったところを褒める。
- ・表現について、全員が主体的に考えるような発問をする。
- ・生徒を安心させ、歌いやすい弾き方をする。
- ・生徒の声をよく聴きながら伴奏する。

VI その他 (4件)

### 3.2.4. 教育実習でのピアノ伴奏に関するアンケートの結果と考察

表2 「ピアノ伴奏をするときに気を付けること」アンケート結果

分類項目	Iの視点	IIの視点	IIIの視点	IVの視点	Vの視点	VIの視点
意見交流前の視点	19.1%	27.9%	10.3%	5.9%	29.4%	7.4%
意見交流後の視点	8.15%	30.6%	4.1%	4.1%	44.9%	8.15%

(%)

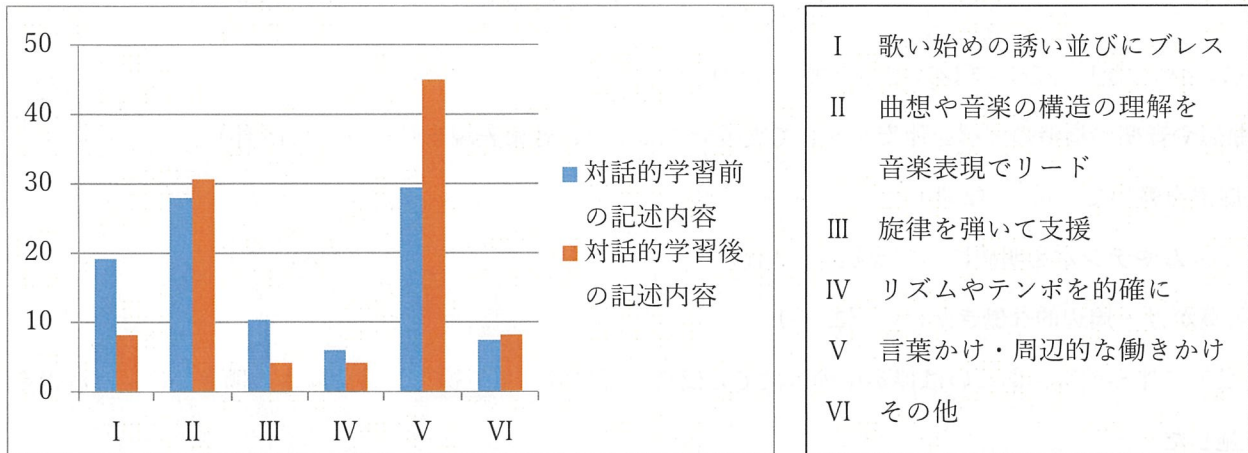


図1 意見交流の前後での記述内容の比較

図1から、以下の2点を読み取れる。

- 1) 「ピアノ伴奏法」や「音楽科教育法」の授業を中心に学んできた曲想表現を支えるIIの視点について、意見交流の前後共に大切な視点であると学生は認識している。
- 2) 意見交流後は、「授業でピアノ伴奏を行うとき、気を付けること」に関して、プレスを誘うIの視点は減少し、生徒を主体的に歌う気持ちに誘うVの視点が著しく増加している。

合唱のピアノ伴奏において、歌手のプレスを意識することは極めて重要である。しかし学生同士の意見交流を通して、言葉かけや周近的な働きかけで生徒の学習意欲を高め、歌唱活動への構えを形成することはさらなる要であることを、学生たち自身が強く認識したことが看取される。この学生間の意見交流は近隣の座席の学生と自由に行ったもので記録を取らなかったため、明確に述べることはできない。但し、本授業の指導者である筆者自身が「歌うときは、まず心が動く。それが声になる」「いい歌を歌う基本はリラックスとお腹」という2点<sup>5</sup>を学生たちに日頃から伝えているため、影響を与えている可能性はある。以上の結果から、音楽教師にとって、生徒の心を開き、生徒の心に語りかけ、信頼関係を築いていくことが、音楽の授業におけるピアノ伴奏のベースにあることを、学生たちが教育実習を終えた時点で認識しているといえる。

### 3.4. 調査2「歌い易いピアノ伴奏」の実践調査について

#### 3.4.1. 「歌い易い伴奏」の実践調査の方法

アンケート調査の翌週と翌々週を用いて、伴奏実践調査を行った。方法は次の通りである。

伴奏実践調査では学生が順番に授業者（伴奏者）となり、《ふるさと》の歌唱をリードし、生徒役の学生は



授業者のピアノ伴奏について「A<sup>+</sup>：最高に歌い易かった」「A：歌い易かった」「B：普通」「B<sup>-</sup>：歌い易いとは言えなかった」の4段階で評価をした上で、評価の根拠について自由記述する。調査後、評価とその根拠を筆者が分析し、考察する。

### 3.4.2. ピアノ伴奏実践調査の結果と考察

前述の方法で行った調査の結果は、表3の通りである。演奏はランダムな順序で行ったが、調査分析を明確にするために、個人が特定されない配慮をして整理した。表3の縦軸には演奏家コースピアノ専門の学生をA-1~A-6、器楽コースピアノ専門の学生をB-1~B-4、演奏家コース器楽専門の学生をC-1~C-6、器楽コース器楽専門の学生をD-1~D-8、声楽コースの学生とグローバル教養コースの学生をE-1~E-2の番号で記述する。表3の横軸のア~ハには、26名の各回答者各自の評点を記した。

表3 「生徒が歌い易いと感じるピアノ伴奏」の得点表

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ	ス	セ	ソ	タ	チ	ツ	テ	ト	ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ	ハ	合計	人数	得点	順位	授業者
A-1	0	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	0	0	4	3	89	23	3.9	1	3
A-2	4	0	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	3	4	4	4	3	0	0	4	3	85	23	3.7	5	3
A-3	4	3	0	4	4	4	3	3	4	3	0	4	4	4	3	4	4	2	4	3	4	3	0	0	4	2	77	22	3.5	7	4
A-4	0	4	0	0	4	0	0	4	4	0	4	4	4	4	0	4	0	3	4	0	4	0	3	3	4	3	60	19	3.2	10	3
A-5	0	0	0	4	0	0	0	4	4	0	3	4	4	3	0	4	0	4	4	0	4	0	3	3	4	4	56	15	3.7	4	4
A-6	4	4	3	4	4	0	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	0	0	4	3	88	23	3.8	2	4
B-1	4	4	4	4	4	4	0	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	0	0	4	3	86	23	3.7	3	4
B-2	0	0	0	4	4	0	0	0	2	0	3	3	3	4	0	3	0	4	3	0	3	0	3	3	4	3	49	15	3.3	8	3
B-3	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	3	2	3	3	0	2	0	2	3	0	3	0	2	2	4	2	40	15	2.7	13	2
B-4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	0	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	0	0	4	3	81	23	3.5	6	4	
C-1	0	0	0	3	2	0	0	2	2	0	0	2	2	2	0	3	0	2	2	0	3	0	2	0	4	2	33	14	2.4	17	3
C-2	0	0	0	3	2	0	0	3	2	0	0	0	3	2	0	3	0	2	2	0	2	0	1	2	4	2	33	14	2.2	20	1
C-3	0	0	0	3	2	0	0	2	2	0	2	2	0	2	0	3	0	2	3	0	3	0	2	2	4	2	36	15	2.4	18	3
C-4	0	0	0	4	3	0	0	3	2	0	0	3	3	0	0	4	0	3	3	3	3	0	2	2	4	3	45	15	3	12	3
C-5	0	0	0	2	2	0	0	3	2	0	2	2	2	3	0	2	0	2	3	0	3	0	2	2	4	2	38	16	2.4	16	1
C-6	0	0	0	2	1	0	2	2	1	0	1	2	2	1	0	0	2	2	0	2	0	1	1	4	2	28	16	1.8	23	1	
D-1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	0	2	2	2	2	2	0	0	4	1	40	23	1.7	24	1
D-2	0	0	0	4	4	0	0	3	3	0	3	3	3	3	0	3	0	0	3	0	3	0	3	2	4	3	47	15	3.1	11	3
D-3	0	0	0	4	3	0	0	3	3	0	3	3	4	4	0	3	0	3	0	0	3	0	3	3	4	3	49	15	3.3	8	4
D-4	1	1	2	2	2	2	2	2	1	3	2	1	1	2	1	2	2	2	2	0	2	2	0	0	4	1	42	23	1.8	22	1
D-5	0	0	0	3	2	0	0	3	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	3	0	0	0	2	2	4	2	35	15	2.3	19	1
D-6	1	1	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	0	0	0	4	2	48	23	2.1	21	2	
D-7	0	0	0	2	1	0	0	2	1	0	1	1	1	2	0	2	0	2	1	0	2	0	0	2	4	1	26	15	1.7	25	1
D-8	0	0	0	2	2	0	0	3	2	0	2	2	2	3	0	3	0	3	3	0	3	0	2	0	4	2	38	15	2.5	15	3
E-1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	2	1	1	1	0	2	0	2	1	0	1	0	1	2	0	1	20	15	1.3	26	1
E-2	0	0	0	2	2	0	0	3	2	0	3	2	3	2	0	3	0	2	3	0	3	0	2	2	4	0	39	15	2.6	14	3

※全ての学生が、自己評価はB、B<sup>-</sup>と謙虚に記載していたが、上記の表には、赤字で「0」と記載した。

それ以外の「0」表記は、欠席者と中途退出者で、評価に加わらなかった者である。調査日は学内演奏会リハーサルと重なり、中途退出者、欠席者が多かった。

### 3.4.3. 伴奏実践調査の考察

#### 3.4.3.1. 一覧表から読みとれること

前述のように、「A<sup>+</sup>：最高に歌い易かった」「A：歌い易かった」「B：普通」「B<sup>-</sup>：歌い易いとは言えなかった」の4段階で評価をしたが、表3にはA<sup>+</sup>を4点、Aを3点、Bを2点、B<sup>-</sup>を1点として評価者全員の得点を合計した。2週間にまたがって行ったこと、演奏会リハーサル等で授業中の学生の出入りが多かったことなどから、単純な合計点で比べることができないため、合計得点を評価者人数で割り、一人の評価者の平均点を得点欄に示した。

以下の1)～5)は、表3の数値を見て単純に読みとれることできる。

- 1) 得点の1位から10位までは、全員ピアノ専門の学生が占めた。
- 2) 学生の評価と授業者の評価は概ね一致している。
- 3) 全員から同じ点数の評価を得た学生はいないが、以下の3パターンが見られた。
  - ① A-1の学生のようにほとんどの学生による評価がA<sup>+</sup>であるが、一部A評価もある。
  - ② [A<sup>+</sup>とA] [AとB] [BとB<sup>-</sup>] というように、隣接する2評価内での評価である。
  - ③ 同じ伴奏に対してA<sup>+</sup>からB<sup>-</sup>までの評価を得ている。
- 4) ノの評価者は、全ての被験者に対しA<sup>+</sup>の評価を行っている。
- 5) 全体的に厳しい評価をつける学生と全体的に甘い評価をつける学生がいるが、それぞれの学生の中で、一定の基準をもって評価している。

表3の中で、ノの評価者が全ての伴奏者に対してA<sup>+</sup>評価をしていることについて、以下の理由からデータから外さずに残した。A<sup>+</sup>とした根拠として、「生徒に対して考え、また自分が弾きやすいように伴奏を変えていた」等の表記がそれぞれの伴奏者に対して書かれている。ベース音のみで途中で音が途絶えたが、なんとか再開した伴奏に対しても「続けようとした」ということで、高い評価を記している。当該学生の伴奏については、筆者の評価は「1」であり、得点も26位であることから、自身より弾けている伴奏者への敬意だったとも読み取れるが、本人なりに真剣に考えた結果であろうと解釈した。

#### 3.4.3.2. 伴奏実践調査結果についての考察

前節3)③の評価に着目したい。D-6が該当するが、評価の根拠の記述は以下のように記されている。

- ・「最初の話しで一気にふるさとの世界に引き込まれた。バスだけを弾くと和声感を養えるから、1小節に一つの音でも弾けるとよかった」と記した評価者は、説明A<sup>+</sup>、伴奏Bと分けて記入した。
- ・「自分のイメージの説明が良かった。おもしろかったので興味が湧いた。もう少し音数を増やした方がよ



い」とコメントした学生は、説明部分を言葉で高く評価しつつも、伴奏はB<sup>-</sup>の評価をした。

- ・「イメージの説明はよかった分、バスの音だけでも引き続けられたらよかった」と書いた評価者の評定はA。ベース音のみで途中その音も途切れたが、「歌いやすかった」と評価している。
- ・「ベース音を弾いていたのはよかったがメロディラインもほしかった」と記した評価者も「ふるさとのことを語っていたのがよかった。イメージすると歌も歌いやすくなる」と記してAの評価を行った。
- ・「生徒をひきつけるのがとても上手。この曲のイメージをたくさんふくらませる要素を言ってくれた。メロディではなく、他のパートを弾いてくれたのがとても工夫していた」とした評価者はA<sup>+</sup>評定を記した。

ピアノ伴奏の演奏技能は決して高いとはいえないこの伴奏者が、生徒役の大半の学生心を動かし、前向きに歌おうという気持ちを引き出したことは特記すべきことと考える。また、A<sup>+</sup>の評価を得た学生への評価の根拠には、「フレーズ感を感じて歌えるテンポ感と曲想で、歌いやすく、前奏も後奏も音楽的だった」等、複数の音楽的要素の記述が併記されるものが多かった。同時に以下の周辺的な働きかけに対するコメントが書かれていた。代表的な内容を転記する。

「一瞬で〇〇さんの雰囲気をつくっていて、生徒をやる気にさせるのが上手だった」「歌う気になるような、明るくハリのあるかけ声がよかった。進め方が上手」「生徒の気持ちを考えた上で、できるべき姿勢のことなどを意識させ意味のある時間になった」「声が大きくはっきり話していた。優しいかんじだが引っ張っていているような伴奏だった」「今までを振り返って、よいところを引き出してよかった」「とても親しみやすく、愛情を感じられた」

上記の1)～5)の結果と考察から、以下の4点が結論として言える。

- ① ピアノ専門の学生の伴奏の得点が高いことから、ピアノの演奏技能は、生徒が歌い易いピアノ伴奏を弾くために重要な条件であるといえる。
- ② 特に優れたピアノ伴奏では、曲想や音楽の構造に関して、複数の音楽の要素が絡み合うことで効果を上げ、さらに歌いやすい伴奏となっている。
- ③ 歌唱前の声かけや教師の声の大きさや明るさ、話の内容等、ピアノ伴奏そのものではなく、音楽科教育法での、音楽授業の構築の視点からのコメントが多出していることから、歌い易い伴奏の条件として、歌唱前の教師の言葉かけや働きかけもピアノ伴奏そのものと同様に重要であるといえる。
- ④ ピアノ伴奏の技能は不十分であっても、生徒の心を揺り動かすアプローチができる指導者は、生徒に曲想と音楽の構造との関わりを知覚・感受させ、思考力・判断力・表現力を培う歌唱指導を行うことができる。

#### 4. 研究のまとめと今後の課題

音楽の授業における「ピアノ伴奏」の基本的な考え方の項(2.1.)で、「歌唱伴奏の技量というものは、単にピアノの演奏技能によるものではなく、音楽の授業の構築と深く関わり合う中で、総合的に生み出されるものと考えている」と筆者の考えを述べた。本調査結果は、正にそれを裏付けるものとなった。また、そのような結論に至った要因の一つとして、指導者の音楽教育観が教職の授業を通して、教職を目指す学生たちに浸透していったともいえよう。音楽教師が音楽の授業の中で行うピアノ伴奏と、指揮者が存在する合唱におけるピアノ伴奏は同等ではない。たとえピアノ伴奏の技術が未熟であっても言葉かけなど、生徒に寄り添った指導が的確にできれば、歌いやすい歌唱指導を行うことも可能であることが本研究によって明らかになった。

今後の課題としては、引き続き「音楽科教育法」「教育実習」を中心とした音楽教育に関する授業で、学生の歌唱指導のスキルを高めると共に、教職課程を履修する学生には、入学当初からピアノの演奏技能を高める努力が必要であることを伝え、さらにピアノ科の教員と連携して、特にピアノ演奏の技術が未熟な学生については、学びに向かう姿勢を強化していくことが挙げられる。

#### 註

- 1 上野学園大学(2018)「ピアノ伴奏法B」『平成30年度 上野学園大学 講義要旨』p.208
- 2 ピアノ専門の学生対象の「ピアノ伴奏法A」の講義要旨に同様の記述が見られる。  
註1に同じ。「ピアノ伴奏法A」pp.106-107,「ピアノアンサンブルI~III」pp.103-105
- 3 「親子で歌い継ごう日本の歌百選」文化庁主催 <http://www.bunka.go.jp/uta100sen/> (2019.8.25 アクセス)
- 4 「ふるさと」文部省唱歌 平岡均之合唱編曲 蒔田尚昊伴奏編曲 (奥付なし1988か)『新編新しい音楽伴奏編6』東京書籍 pp.38-39
- 5 劇団こんにゃく座の歌役者、大石哲史の歌レッスンを受ける中で学んだ内容である(山内,2003,p.55)

#### 引用文献

- ・今井由恵(2013)「保育者・教育者養成におけるピアノ学習に対する意識変容に関する調査と分析」『北海道文教大学論集』第14号 pp.97-112
- ・今井由恵(2014)「アンサンブルにおける音楽の創造——歌のピアノ伴奏に関する考察——」『北海道文教大学論集』第15号 pp.25-37
- ・上野学園大学(2018)「ピアノ伴奏法B」『平成30年度 上野学園大学講義要旨』p.208
- ・大野由加, 笈川潤子, 大澤美紀, 磯矢玲子(2019)「中学校・高等学校音楽教員育成に必要な技能育成につ

- いて：ピアノ演奏技術の習得過程を通して」『洗足学園音楽大学教職課程年報』第2号 pp. 17-29
- ・ジェラルド・ムーア，萩原和子・本澤尚道共訳（1982）『お耳ざわりですか』音楽之友社
  - ・鈴木 渉（2009）『教師のためのピアノ伴奏法入門』東洋館出版社
  - ・高木夏奈子（2003）「「ピアノが苦手な学生」の「つまずき」の分析」『植草学園短期大学紀要』第4号  
p. 93-102
  - ・友清祐子，平野桃子，高橋雅子（2016）「合唱におけるピアノ伴奏活用に関する研究（1）——大学生のピアノ伴奏に対する意識調査をもとに——」『山口大学教育学部研究論叢』第65号 pp. 213-222
  - ・平井李枝（2016）「教員養成課程学生に対するピアノ「弾き歌い」指導法の研究」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』第2号 pp. 91-98
  - ・丸山繁雄（1990）「合唱におけるピアノ伴奏の役割」『佐賀大学教育学部研究論文集』第38号 pp. 35-45
  - ・山内雅子（2003）「日本の伝統的な歌の指導法の研究——小学校における実践を通して——」東京学芸大学大学院修士論文



## 探究的な見方・考え方を働かせる

### 「総合的な学習の時間」の現状と課題解決に向けての提言

The present status and the proposal for solution of the problem of the Comprehensive Learning Time which uses an inquisitive view and thinking

山内 雅子

Masako Yamauchi

#### 要旨

「総合的な学習の時間」は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目標としている。平成 11 年に学習指導要領に位置付けられて以来、二度の改訂を経たが、その趣旨は変わらないものの、平成 29 年告示の学習指導要領では、「探究的な見方・考え方」が前面に打ち出され、これからの時代に必要な探究的な力を育てるための要の授業であるとされた。

筆者は、平成 11 年に「総合的な学習の時間」が学習指導要領に位置づけられた当初から、本学習に関心をもち、実践研究を継続してきた<sup>1</sup>。また、2012 年から 2016 年までは主幹教諭・副校長として教科横断的な「総合的な学習の時間」の全体計画作成や地域・専門家とのパイプ役を担ってきた。それらの経験の中で、「総合的な学習の時間」の意義を、児童の姿を通して認識すると同時に、現実の教育活動の中での課題意識を強くもつようになっていった。

そこで、筆者が小・中学校の教育現場から離れて 4 年目を迎え、新学習指導要領が告示されて 2 年を経た現在、ネット等で配信される最新情報や研究指定校での取り組みと同時に、一般的な小・中学校の実態をその年間指導計画等から観察し、「総合的な学習の時間」の課題解決に向けての提言を行なう。

キーワード： 探究的な見方・考え方 総合的な学習の時間 教科横断的な学習 年間指導計画  
教員養成

#### 1. はじめに

##### 1.1. 研究の目的

「総合的な学習の時間」が教育課程に位置付けられてから 20 年になる。小・中学校の教員であった筆者は教育課程に位置付けられた当初からその趣旨を学び、多くの実践を重ねる中で、教科を横断した探究的な学

びで子供が大きく育つことを実感してきた。しかし同時に、「総合的な学習の時間」の実践の現状について多くの課題も意識してきた。教育課程に位置付けられて 20 年が経過するが、なぜ同じ課題が改善されずに今日に至っているのか、また平成 20 年の改訂でも平成 29 年の改訂でも指摘されているように、なぜ大きな学校差が生まれるのか。本稿ではその要因を推察し、課題解決への提言を行う。

## 1.2. 研究の方法

本稿では次のような方法によって、学校差が生じる要因の解明を行う。即ち、一般的な小・中学校における「総合的な学習の時間」の、今年度の年間指導計画を検討すると共に、Web 発信による最新の「総合的な学習の時間」の実態、研究会助言者の立場で遭遇した教育現場での課題の検討、そして筆者自身による様々な立場での「総合的な学習の時間」の教育実践の振り返り等を総合的に行う。

その上で、小・中学校の最前線の教育現場で懸命に教育実践にあたってきた教員の目線で、20 年間解決されてこなかった課題の解決に向けての提言を行う。

## 2. 「総合的な学習の時間」の現状と課題

### 2.1. 研究の背景となった実践の概要と課題

公立小・中学校の教育現場に長く身を置いた筆者自身が「総合的な学習の時間」の実践を行う中で、課題意識をもつことが何度かあった。はじめにその実践の概要と筆者が課題と感じていた事象について述べる。以降の下線部分は、筆者が課題と捉えている内容である。

#### 1) 鼓笛隊の指導に「総合的な学習の時間」を充当する

筆者が勤務していた当時、鼓笛パレードに力を注いでいた渋谷区では、鼓笛指導の時間 20 時間分を「総合的な学習」の時間を用いてよいとの指示が区の教育委員会から出され、音楽科の教科指導の中に鼓笛パレードのための指導時間が組み込まれていた。教育委員会の中では、「総合的な学習の時間」の教育活動としての意義を明確にもっていたものと推察するが、実際に教育活動に当たる音楽教師は、吹奏楽とドリル演奏の指導時間が教育課程内に少しでも確保できて助かったという認識しかもっていなかったことは課題である。しかし、毎日の早朝練習や週何度かの放課後の練習を通して校内や区の行事のための演奏指導の時間を生み出していたため、児童と指導に当たる教員にとっては、大変ありがたいことであった。

#### 2) 弟子入り体験の学習を通して

筆者が勤務していた当時、キャリア教育に力を入れていた渋谷区立本町東小学校では、地域の多大な協力

を得て「弟子入り体験」から探究活動をスパイラルに高めていき、最終目標として研究発表会を位置付けていた。発表会には、お世話になった地域の方々も招待する。体験学習の後、発表会を目標に正に主体的で協働的な学習が展開され、全ての児童がグループの取り組みの中で役割をもち、探究的な見方・考え方を働かせて活動している姿が見られた。探究的な見方・考え方とは「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」である（『学習指導要領解説総合的な学習の時間編』2018, p. 10）。実施当時は、まだこの見方・考え方について文科省から発信されていなかった。そうした状況において子供たちの主体的な探究活動の中で、例えば相手に伝わる言語活動の学びをも深めていったのだが、課題は2点あった。発表会が近づくと学級担任は各教科の学習時間のほとんどを、発表会の準備に注ぎ込んでいた。それが、横断的な各教科との関わりに位置付けられた計画の中で行われていたものであり、授業時数も適切にカウントされているものであったならば、「多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続ける」教科横断的な学習として特筆すべき事例といえるが、実際には「運動会前は全ての授業時間が体育で、運動会の表現活動の指導に充てられていた」「学芸会前は一日の全ての授業時間が学芸会の劇の準備にあてられていた」一昔前の学校の実態<sup>2</sup>と同じ流れの中にあったことは、単学級の小規模校で5・6年の副担任をしていた筆者には見えていた部分である。また、同じ校舎で学ぶ渋谷区立本町中学校で設定されていた職場体験学習との学びの重複は、年度末に課題として両校から出された。両校の閉校に伴い、小学校でのこの取り組みは終了し、新しく開校された小中一貫教育校渋谷本町学園では、4年生でキッズニア<sup>3</sup>での職場体験が位置づけられた。

### 3) 音楽科を中心とした「総合的な学習の時間」の実践

日本の伝統音楽の学びを音楽科経営の中核においていた筆者は、歌舞伎・能等の総合芸術や、お囃子・郷土芸能など音楽科としての範疇を越えた題材に取り組むことが多く、学級担任や他の教科担任、専門家や地域人材との協働で多くの教科横断的な学習を行ってきた。しかし「総合的な学習の時間」に位置付けるとしながらも、地域・専門家との関わりを含めすべての実務と指導は音楽科教員が担い、学級担任が殆ど関わらないことも少なからずあった。それでも、真に教科横断的な探究活動が実施されていたのであれば問題はないが、数多い実践の中には、「専門家を招聘しても伝統的な所作の稽古であったり、伝統芸能の体験学習にとどまり、探究的な学習にまでは到らないものもあつたりしたことを反省する。」

### 4) 子供に課題を選択させることで、課題解決学習をしている錯覚に教師が陥った実践

学習発表会の指導時間を「総合的な学習の時間」に位置付け、児童が自ら選択した課題を追究したという

「フォーム」にはめて研究発表を行う実践を行った。教師が設定したいくつかの課題の中から児童が選択し、それを教師が人数調整してチームに分け、それぞれに教師の指導の下で課題を追究する形をとった。

このような一見探究的な学習に見える「総合的な学習の時間」の実践は、他校でも経験したが、課題選択後の学びは体験学習の域を出ておらず、課題を選択させること自体が学びの質の差異にもつながり、子供に対して公平ではないと感じた。児童・生徒が真に課題を自らのものとして捉え、スパイラルに課題を追究していく授業を構築するには、教師の側にそれ相応の強い思いと周到な準備が必要である。

#### 5) 環境問題をテーマとした「総合的な学習の時間」の取り組み

地域に根差した環境問題に取り組んだときに起こりやすいと考えられる課題の例をここで挙げる。小金井市立小金井第一小学校在職中、学校の近くを流れる野川の美しさに感動し野川沿いに家を建てるほどの思いをもった教員が中心となって、「総合的な学習の時間」に「野川の自然を守ろう」という実践を行った。子供たちと何度も現地に足を運び、子供たちは自分が住む地域に流れる野川について学び、美しい環境を守るために自分たちができることを一人一人考えて主体的に探究活動をしていたことが深く心に刻まれている。また、学校の校庭に美しい矢川が流れる国立市立国立第六小学校に勤務しているときも、同様に環境教育に心血を注ぐ教員がいた。矢川で蛍を飛ばそう、と蛍の餌となるカワニナを飼育し、矢川に放つなど、地域の農家の方や蛍の研究者の援助も得ながら、子供たちへの環境教育を「総合的な学習の時間」に行っていた。しかし、両事例共に、中心となるその活動への深い思いをもった教員の異動と共に、活動は残っても子供たちの学びは浅くなる実態を肌で感じていた。

## 2.2 「総合的な学習の時間」の目標とその背景、並びに成果と課題

平成10年告示の学習指導要領において、「生きる力」の育成を目指して「総合的な学習の時間」が新設された。教育課程審議会答申(1998.12)の「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるような時間を確保」「社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保」を受けたものである。平成10年告示の「総合的な学習の時間」の目標は以下の通りである。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。



- (3) 各教科，道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け，学習や生活において生かし，それらが総合的に働くようにすること。

しかし、平成 20 年告示の中学校学習指導要領の改善の基本方針には、中央教育審議会答申が指摘した「総合的な学習の時間」の課題について、「大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」「小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる」「特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている」等と記載されている（2008，p. 6）。

それを受けて平成 20 年告示の学習指導要領では、「探究的な学習」と「協同的な学習」が「総合的な学習の時間」の活動の柱となって、「①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現」問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく一連の学習の形が示された。また、内容と指導の取り扱いでは、「探究的な学習としての充実」「学校間の取組状況の違いと学校段階間の取組の重複」「体験活動と言語活動の充実」が示された。

その 10 年後、平成 29 年告示の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」は「探究的な見方・考え方」が前面に押し出される形となり、目標は次のように示された（2017，p. 8）。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

この目標は、平成 20 年 1 月の中央教育審議会答申で「探究的な学習の過程を一層重視し、各教科で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとする」とともに、各教科等を越えた学習の基礎となる資質・能力を育成する」と示された趣旨と変わらない。この背景について、中央教育審議会答申（2018.12）の初等中等教育分科会では、教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループで成 26 年 6 月 17 日に開催された第 9 回の会議資料<sup>4</sup>において、「総合的な学習の時間」の成果を踏まえ

つつ、いまだ十分でないと考えられることや、さらなる充実が期待されることとして、次の4を挙げている。即ち、「総合的な学習の時間と各教科との関連を明らかにするという点での学校差」、「カリキュラム・マネジメントの視点からのさらなる改善」、「探究のプロセスの中での「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取り組みの充実」、「協働的（協同的）な学習を進める中で、集団としての学習成果に着目するのではなく、探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上ということをより一層意識した指導の充実」である。

同時に同資料では成果として、「総合的な学習の時間」の取り組みが、全国学力・学習状況調査や PISA（Programme for International Student Assessment：国際学習到達度調査）における好成績につながったことその他、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして、OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development：経済協力開発機構）を始め国際的にも高く評価されていることなどが述べられている。国立教育政策研究所から出されている「平成30年度全国学力・学習状況調査の結果」でも、クロス分析を通して、「総合的な学習の時間」における学びの実態と国語・算数・数学の正答率との相関関係が詳しく述べられているが、平成28年告示の学習指導要領でもこの調査結果を示しており（2018, p.6）、あるべき横断的・総合的な学習の充実を図ろうとする文部科学省の意図が読み取れる。

### 2.3. 探究的な見方・考え方を働かせた、横断的・総合的な学習

『学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』は、予測困難な時代に、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創」っていくために、「学校と社会が連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現」の必要性を述べている。さらにそれを受けて、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」ことを、「総合的な学習の時間」の目標として明記している。

大分県教育委員会は、2019年3月に教員向けの『待ったなし！次年度から？いえいえ今から！！総合的な学習の時間の充実に向けて』（大分県教育庁義務教育課，2019.1）で、「重要！」として、教員に向けて、組織とその活動内容を明確にすることで、以下の不適切な扱いをなくし、学校全体の「総合的な学習の時間」の質を高めることが重要であると発信している。同県教育委員会が示している不適切な扱いとは、「行事の練習の時間となっていないか」、「体験活動をそのまま総合的な学習の時間でカウントしていないか」、「進路指導の時間として扱っていないか」の3点であるが、これらは、筆者が平成27年まで公立の小中の学校現場において肌で感じていた実態と同じである。そこで、以下、20年間課題が解決されずに今日に至っている要因を考察する。

### 3. 「総合的な学習の時間」の課題の解決が困難である要因

#### 3.1. 近隣の小・中学校の年間指導計画から要因を検討する

本学近隣の台東区内小・中学校3校から、平成31年度の「総合的な学習の時間」の年間計画他を入手した。筆者がこの3校を選んだ理由は、先進的な「総合的な学習の時間」の研究を特に行っていない、一般的な学校であることが理由である。本稿ではこのうちA中学校・B中学校の2校を取り上げる。筆者はまた、東京都の研究指定校として、「総合的な学習の時間」も含めてオリンピック・パラリンピック教育に取り組んでいた学校の年間指導計画ならびに学びのマトリックスを入手した。この学校を選んだのは、筆者が「総合的な学習の時間」に行われる伝統文化の学びに関わり、実態を筆者なりに把握していたためである。

#### 3.1.1. 台東区内中学2校の年間指導計画の検討

表1はA校の「総合的な学習の時間」の年間指導計画である。この指導計画のねらいとして以下の3点が記載されている。これは、A校の学校教育目標と「総合的な学習の時間」のねらいを照らし合わせて、独自にA校が作成した目標である。

【表1】A校 総合的な学習の時間 年間指導計画1年

- (1) 自ら設定した課題を追求し、問題をよりよく解決する力を育成する。
- (2) 言葉を学び、感性を磨き、想像力を豊かなものにする。
- (3) 体験活動を通して、自己の生き方を考える指導の充実を図る。

年	月	活動のねらい	指導内容	行事など
1	4	今年度の流れを把握し、自分の目標を設定する	総合的な学習のオリエンテーション 学校生活のルールやマナーを学ぶ	入学式 新入生歓迎会
	5	体力測定を実施し、自己の体力を確認しあいの向上に努める	体力測定の意義と事前指導	家庭訪問
	6	霧ヶ峰オリエンテーションを通して集団活動の意義を学ぶ	オリエンテーションの心構え オリエンテーションに向けての集団活動の取り組み オリエンテーションの事前学習	霧ヶ峰オリエンテーション
	7	自他の健康に関わることから、食に関する健康を踏まえながら学ぶ	生活習慣に関するアンケート 食生活に関するアンケート 食と健康について学習する ・食事内容、食事時間、食事回数	運動会
2	9	働くことの意義や身近な職業について学ぶ (1) 自分を知ろう	自分を知ろう ・性格、特技、趣味、長所と短所 ・学校生活、家庭生活を点検する ・学習方法を振り返り、工夫する	期末考査
	10	(2) 身近な職業を知ろう	身近な職業調べ(夏休みの宿題) ・身近な職業調べ発表会 ・働くことの意義について学ぶ	中間考査
	11	オリンピック・パラリンピックの学習を通して、国際理解について学ぶ	世界とつながるプロジェクトの各国について学ぶ ・調べ学習 ・文化祭で発表する	文化祭
	12	学習方法の点検に取り組みせ、学習効果の向上に努めさせる	学習方法の点検 効果を高める学習方法を学ぶ	期末考査 三者面談
3	1	自他の健康に関わることから、運動や食に資する健康を踏まえながら学ぶ	運動や食事と健康について学習する 自分の健康の点検 ・生活リズム ・生活を振り返り、健康チェック	校外学習
	2	学年全員の協力を得て、スポーツ大会を実施する	スポーツ大会の企画と実施	学年末考査
	3	1年間のまとめをして、来年度に向かわせる	総合的な学習の反省とアンケート	三年生を送る会 卒業式

次に同じ台東区内にあるB校の全体計画、並びに各学年の年間指導計画をしてみる。次頁の表2がB校の「総合的な学習の時間」の全体計画である。

学校の教育目標の他、地域の実態、保護者の願い、教師の願い、生徒の実態、そして関連法令等踏まえて、B校独自の「総合的な学習の時間」の指導目標がたてられている。更に、各教科と「総合的な学習の時間」と関連で身に付けたい能力・態度も明記されている。校内の「総合的な学習の時間」の担当者が、学習指導要領の真意を理解して作成した全体計画であることが推察される。「探究的」というキーワードこそ入っていないが、各教科との関連の項目では、例えば理科には「自ら課題を見つける。観察や実験から課題を発見できる。課題を解決する方法を見通す」、家庭科では「身近な生活に問題を見出し、よりよく解決する」などの記述があることから、探究的な学習を意識していることは明白である。

【表2】B校「総合的な学習の時間」の全体計画

<b>関連法令等</b> ・日本国憲法 ・教育基本法 ・学校教育法 ・学習指導要領 ・東京都教育委員会教育目標 ・台東区教育委員会教育目標 ・台東区アクションプラン	<b>学校の教育目標</b> ③高い知性と感性に富んだ実践力のある人間を育てる。 ④心身ともに健康で、思いやりのある人間を育てる。 このことの達成のために、校章に込められた願いから 『仁』思いやりの心をもとう 『義』規律正しい生活をしよう 『礼』礼儀正しくしよう 『智』学力を見につけよう 『信』互いに信頼しあい、仲良くしよう を実践する。	<b>保護者・教師の願い</b> <保護者の願い> ・他人に迷惑をなさない子 ・粘り強い根柢のある子 ・思いやりのある優しい子 <教師の願い> ・何事にも積極的な子 ・自然や生命を尊ぶ子 ・集団のために尽くす子 ・目的に向かってやり抜く意志の強い子 ・協調性のある子
<b>総合的な学習の時間の指導目標</b> ・自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。 ・学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。 ・体験的な活動を通して、自己の生き方を考える態度を養う。		<b>地域の実態</b> ・保護者の学校への関心や期待が高く、協力を惜しまない
<b>総合的な学習の時間の指導の重点</b> ・「調べ学習」をテーマに、行事や身近な活動を題材にして、自ら課題を見つけ、調べ、体験し、まとめ、発表することを通して、より良く問題を解決する能力や資質を育てる。また、紙上発表やパソコンなどを利用したプレゼンテーション能力を身につけさせる。 ・校外学習や職前工業との連携授業、進学指導を通して「キャリア教育」の推進を図る。 ・オリンピック・パラリンピック教育の精神にふれながら、高い志を醸成し立派な志で発表する。おもてなしのこころを育成するために地域清掃を実施する。 ・職場体験を通して進路について考えさせる。 ・朝のスピーチを実施して、大勢の前で自分の考えを表現する力を身につけさせる。		<b>生徒の実態</b> ・明るく元気があり、協調的である ・行事に一所懸命に取り組む
		<b>学校・学級環境の整備・充実</b> ・教育環境づくり
<b>教科</b> 「総合的な学習の時間」との関連で身に付けさせたい能力・態度 国 ・自分の考えを的確に表現する。 ・自分の考えを論理的な文章で書く。 ・自分の考えを分かりやすく伝える。 社 ・課題を解決する調べ方を身につける。 ・図書館やインターネットなどの多くの情報の中から、必要な情報を収集する。 数 ・事象を論理的に考察する。 ・推論できる。 学 ・筋道をたてて、分かりやすく説明する。 理 ・自ら課題を見つける。 ・観察や実験から課題を発見できる。 ・課題を解決する方法を見通す。 音 ・感動する心をもつ。 楽 ・表現の基礎的な技能を身につける。 美術 ・造形活動に主体的に取り組む。 ・形として表現する方法を身につける。 保健 ・課題に沿って自ら解決のために努力する。 ・課題を克服することにより、自己にあった運動を見出す。 体育 ・健康について考えながら生活する。 技 ・身近な生活に問題を見だし、よりよく解決する。 ・学習成果を生活に生かそうとする。 家 ・工夫し、創造しようとする。 英語 ・コミュニケーション能力の基礎を身につける。 ・ディベートやスピーチなどで自己を主張する。	<b>各 学 年 の 学 習 内 容</b> 第1学年 ・「コミュニケーション能力の育成」 ・「調べ学習」 地域調べ、職業調べ 等 ・オリンピック、パラリンピック教育 ・「キャリア教育」 自分を知る（エゴグラム） 都立蔵前工業高等学校との連携（学校施設見学 等） 第2学年 ・「コミュニケーション能力の育成」 ・「調べ学習」 移動教室 等 ・オリンピック、パラリンピック教育 ・「キャリア教育」 都立蔵前工業高等学校との連携（授業体験実習 等） 職業体験学習 第3学年 ・「コミュニケーション能力の育成」 ・「調べ学習」 修学旅行 等 ・オリンピック、パラリンピック教育 ・「キャリア教育」 都立蔵前工業高等学校との連携（夏休体験実習 等） 将来への進路点としての上級学校を考える ※既の先生の話を聞く会	
<b>道徳</b> 人権感覚を育て、人との関わりの中で、自己の生き方を考える。規範意識と思いやりの心を育む。 <b>特 活</b> ・集団運動や、体験を通して心身の発達を図る。 ・活動を通して、自主性や社会性を養う。	<b>評 価 の 観 点</b> ① 表現力を身につけ、相手に適切に伝わるよう表現できたか ② 課題解決のための資料や情報を自ら集め、課題を追究できたか ③ 自分の意見や考えをまとめ、分かりやすく発表することができたか ④ 体験や学習を通して自分の生き方を見つめ、考えることができたか <b>評価方法</b> 意欲・姿勢、作品、発表内容・態度、自己評価 など	

誌面の都合上B校の他の資料は掲載しないが、各学年の指導計画ではA校と同様、移動教室や修学旅行も「総合的な学習の時間」でカウントをしている。例えば「霧ヶ峰移動教室のねらいを捉え、「霧ヶ峰」及びその周辺の歴史、産業、自然、文化の中からテーマを一つ設定し、調査活動を行い、冊子にまとめる。移動教室後は、実際に体験してきたことをまとめる学習を行う」とある。さらに修学旅行については、「修学旅行のねらいを捉え、各自で「京都・奈良」の歴史、産業、自然、文化などの中から個人テーマを設定し、調べ学習を行う。修学旅行後は、実際に体験してきたことなどをまとめる学習を行い、各自で画用紙等にまとめる。文化祭にあわせて廊下に掲示する（後略）」等、「総合的な学習の時間」に引き寄せて、プログラムが組み立てられていることが読み取れる。また、B校近隣の高等学校における体験授業を通じたキャリア教育が、「総合的な学習の時間」における学びの核の一つとなっていることも読み取れる。各学年の詳細な年間計画には、自己理解能力の育成やコミュニケーション能力の育成、情報活用能力の育成を目指した具体的な活動が位置づけられ、キャリア教育に関わる諸能力の育成がB校の「総合的な学習の時間」の学びの中核にあるようにも読み取れる。他には文化祭での研究発表の他、合唱祭の練習時間や救命救急講座等、進路指導、オリンピック・パラリンピック教育も「総合的な学習の時間」にカウントされているが、この学習内容についての考察は、既に2章で筆者自身の経験を基に述べた通りである。つまり、指導者が探究的な学習の意義と内容を理解して、意図的に指導を展開しているかどうか重要であり、その如何によって探究的な学習にも成り得るし、単なる体験活動や行事の準備時間として消化される可能性もあると筆者は考えており、最後の提言につながるところである。

### 3.1.2. 台東区内中学2校の年間指導計画比較と考察

A校とB校の年間指導計画を、学習内容と他教科との関連、及び探究的な学びになっているかどうかの視点から比較したとき、両校とも、一般的な公立中学校の年間指導の中での、「総合的な学習の時間」の位置づけは類似しており、生徒にとっても教員にとっても過重な負担を課さない配慮が読み取れる。しかし、例えば文化祭に向けての探究活動で、B校では「整理・分析」「まとめ・表現」までが記されていることや、各教科との関わりも年間指導計画上に明記している点など、年間指導計画作成担当教員が、探究的な見方・考え方を生かした教科横断的な「総合的な学習の時間」の趣旨を理解した上で作成していることが、資料から読み取れる。教師の仕事量の増加という視点から見ると、長く教育現場にいた者として、両校の先生方の負担はそれほど変わらないのではないかと推察する。例えば校内で「総合的な学習の時間」についてのスペシャリストが1名でもいて、リーダーシップをとっていけば、無理なく実現していく可能性を読み取った。要するに、生徒の「なぜ」を探究活動の推進力の源とした実践を行うことが要なのである。そのことだけでも、全ての教職員が真に理解し、実践に生かすことが大切であることを、本研究を通じて考えさせられた。

### 3.2. 「総合的な学習の時間」を用いたオリンピック・パラリンピック教育の実践

オリンピック・パラリンピック教育は、東京都の全ての公立学校で実施が義務付けられ、その多くは「総合的な学習の時間」が用いられている。オリンピック・パラリンピック教育は、多角的なアプローチが可能であり、東京都のホームページでも、「総合的な学習の時間」20時間を用いた「地域との連携～おもてなしの心を育てる～」(武蔵村山市立第七小学校)、「総合的な学習の時間」他10時間を用いた「障害者理解の促進～みんな大切・みんな幸せ～」(文京区立大塚小学校)他、東京都の支援を受けて実施している多くの実践事例が紹介されている。筆者自身も管理職の立場で東京都のオリンピック・パラリンピック教育に関わってきたが、多くの学校と同じように、「総合的な学習の時間」として実施してきた。

オリンピック・パラリンピック教育は、教科横断的な「総合的な学習の時間」として設定することは妥当である。例えば、先進的な研究を行っていた千代田区立お茶の水小学校では、全教科との横断的・総合的な取り組みを通して、組織的に目標に迫ろうとマトリックスを作成している。オリンピック・パラリンピック教育の目標を5つの柱と4つの視点に整理しており、具体的でわかりやすい。学びの4つの視点は以下の通りであり、全ての視点が「総合的な学習の時間」と関わって実施されている。(千代田区立お茶の水小学校研究紀要 2017, p.3)

**運動・スポーツ：**スポーツがもつ価値から学び、それを自己の生涯スポーツや生き方につなぐ。

**伝統：**日本文化のよさを見出し、日本の誇りをもつと共に、日本文化を発信する。

**国際理解：**異文化への理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育む。

**心の教育・環境：**人を大切にする思いやりや目標をもって努力する心、環境保全を重視する心を育む。

例えば、「運動・スポーツ」については、体育科が中心となるが、障害者スポーツを通しての障害者理解は、「総合的な学習の時間」に位置付けて、障害者スポーツ交流会を企画するなどの活動を行っている。

「心の教育・環境」は道徳科・生活科とリンクし、「国際理解」は国語科や特別活動とリンクしての事例が紹介されている。「伝統」については、社会科、国語科、音楽とリンクした実践事例が示されている。

### 3.3. 探究的な学びにおける課題と教員養成での可能性

例えば「伝統」に関する領域は、「総合的な学習の時間」でも教科の指導時間でも取り込まれることは多い。筆者の研究専門分野の一つであることから、校内研究等の助言者として、「伝統」の学びの実践に関わる機会が多いが、ほとんどの学校で共通した課題に遭遇する。それは「日本の伝統文化のよさを知ろう」などの題材で児童・生徒の体験的な学びが始まるが、では日本の伝統文化のよさとは何か、という題材の根底にある

課題について、教師自身が探究していないことである。

単に、茶道や華道や和太鼓を体験すれば日本の伝統文化のよさがわかるか、といえど否である。教師自身がまずその文化の背景に関心をもって探究的に学び、実感をもって認識するからこそ、授業実践の中で、そのよさを確実に子供たちが感じ取れるようにする工夫が生まれる。それがあってこそ児童の深い学びを生み出すと筆者は考えている。例えば音楽科であれば、音楽はその背景となる文化の理解が深い学びには不可欠である。「なぜ、日本の音楽は単旋律のものが多いのだろうか」「なぜ、余韻が大切にされるのだろうか」「なぜ、噪音を好んで用いるのだろうか」「なぜ、三味線にはサワリがついているのだろうか」等々、これらの特徴をよさとして子供たちが認識するためには、文化の背景を理解することが不可欠である。茶道も、すべての「型」に意味があり、それを無視してお菓子とお茶をいただいても、茶道を体験したことにはならない。教育基本法の教育の目的の5項に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と明記されている。真にこのような教育が実現できたら、どんなによい社会が実現されることであろうか。

「総合的な学習の時間」に関する学びが教職課程のコアカリキュラムに位置づけられ、2019年度の入学者から教職の必修の授業科目となった。学習指導要領が現状の課題を解決していくために理念と道筋を示しても、教員一人一人がその趣旨を理解し、高い意識をもって臨まなければ、実を結ぶことはない。なかなか趣旨の浸透に至らない「総合的な学習の時間」であるが、血の通った授業を通して学生が真に理解できるようにしていくことは、我々教員の使命である。教員養成の責任の重さを痛感する。教師一人一人が「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」という使命感をもって子供と対峙することで、表面的な学びではなく「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」深い学びが達成されるのである。教師は学び続けなければいけない。

## 4. 全体の考察と今後の課題

### 4.1. 「総合的な学習の時間」の趣旨が広く理解されず、課題が解決に到らない要因

筆者の経験、実践、大学近隣の小中学校における「総合的な学習の時間」の年間計画からの検討、研修会講師の立場で見える課題、また紙面の都合で割愛したが、探究的な見方・考え方を働かせ、探究的な学びを成功させた実践<sup>5</sup>等を総合的に丁寧に振り返ることによって、「総合的な学習の時間」が教育課程に位置付けられて20年たった今も、その趣旨の理解が十分に浸透せず、実践の内容に大きな差異が生じている要因を考察する。

1) 教員が抱える仕事量が膨大であり、新学習指導要領を読み込む時間を生み出すことが困難である。

「教員勤務実態調査（平成28年度）の集計（速報値）」（文部科学省，2016）によれば、小・中学校教諭の

約6割が、過労死ラインとされる「月に80時間以上の時間外労働」を余儀なくされている。しかもこれは、持ち帰りの仕事を含まない調査である。

- 2) 「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」のスパイラルな学びを繰り返しながら探究を深めていく学習を実現するためには、指導する教師自身が探究的に教材研究をしていくことが必要であり、その教材研究に情熱をもって臨む時間を生み出すには、優先順位の高い題材への思いが原動力となっていることが過去の実践からよみとれる。教師自身に強い「思い」がない実践の中で、児童・生徒の中に「なぜ」という課題意識を芽生えさせるには限界がある。
- 3) 相次ぐ学校行事の事前指導の時間を生み出すゆとりが教育課程の中で十分に確保できず、「総合的な学習の時間」を用いることが、生徒にとっても教師にとっても無理のない落としどころとなっている現実が推察できる。

理論と実践の往還は教育研究では重要である。しかし、20年間をかけてもその趣旨が徹底されていない教育現場に、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示して、発展的な繰り返しの学習の過程を重視するように、と通達を出せば改善していくだろうか。私は否と答えた。

#### 4.2. これからの時代の「総合的な学習の時間」実施に向けての提言

以上を踏まえ、以下を提言する。

- 1) 小・中・高等学校を通じて「総合的な学習（探究）の時間」を専門とする教員を各都道府県や政令指定都市は採用し、校内のカリキュラムを見直すと共に、探究的な見方・考え方を働かせた学習指導のプロとして、他の教科とも連携を図りながら、今の時代に必要な授業実践を主導していく。或いは、教育委員会が主導し、各校で一人は総合的な学習のスペシャリストを育成する。
- 2) 学校外の機関が、「総合的な学習の時間」の専門家として、総合的な学習の実践的なプランを作成し、各学校の実態に応じて修正を施しながら、学びの深まりが得られる実践を支援していく。
- 3) 真に探究的な見方・考え方を生かした題材（単元）は、各学年1～2題材程度は行いたい。しかし、多忙を極める学校教育の中で、現在行われている運用も許容する柔軟性を認めていくことも必要。
- 4) 教員養成においては、専門分野を探究する姿勢と「総合的な学習の時間」の学びについて深い理解を図る。同時に、教職科目全般の学びの質を高めていくことにより、志の高い教員を輩出していく。
- 5) 各校に総合的な学習のスペシャリストを一人は配置する（育てる）。それと共に、児童・生徒の思いや「なぜ」を探究活動の推進力の源とした実践を行うことが重要であることを、全ての教職員が真に理解し、実践に生かすこと。



## 註

- 1 山内雅子 (1999) 『音楽で拓く「総合的な学習」』分担執筆筆頭者佐野靖 東京：教育芸術社  
山内雅子 (2018) 「総合的な学習の趣旨を生かした日本の伝統音楽の指導の有用性——小学校における尺八の授業を通して——」『上野学園教育研究紀要』第1号
- 2 小学校においては学級担任が全ての教科を担当するため、学級担任と学年の裁量で、表記のような現状は筆者の勤務校で特に1990年代には当たり前のように行われていた。これらの実態は中央教育審議会からも指摘されていることから、筆者の勤務校に限られた事実ではないといえる。
- 3 キッザニアは、2004年にKCJ GROUP 株式会社が立ち上げたこどもの職業・社会体験施設であり、こども達があこがれの仕事にチャレンジし、楽しみながら社会のしくみを学ぶことができる「こどもが主役の街」を目指し、約3分の2のこどもサイズに作られた街の中で、大人のようにいろいろな仕事をするという体験型の施設である。
- 4 中央教育審議会>教育課程部会>生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ (第9回) 配付資料>生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ議論のまとめ〔総合的な学習の時間〕  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/1379012.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryu/1379012.htm) (2019. 9.10 アクセス)
- 5 筆者自身が、熱い思いをもって成功させた「能」に関する探究的な学習 (山内, 2002) について検証する予定であったが、紙面の都合で割愛した。また、「東北支援ボランティア」の体験を通して課題意識をスパイラルに高めて埼玉県立上尾橘高校の実践他、生徒に「なぜ？」の思いを抱かせ、探究的な学びを深めている多くの実践も、同様に紙面の都合で具体的に分析を記述することができなかつたため、別の機会に譲りたい。

## 参考文献

- ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総合的な学習編』
- ・文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領 (平成20年告示) 解説 総合的な学習編』
- ・文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領 (平成20年告示) 解説 総合的な学習編』
- ・東京都公立小学校・中学校 (2019) 「平成31年度総合的な学習の時間 全体計画 並びに年間指導計画」台東区内協力校3校 (小学校1校・中学校2校) 千代田区協力校1校
- ・千代田区立お茶の水小学校 (2017) 『21世紀をたくましく生き抜く子供の育成—オリンピック・パラリンピックを通して—』東京都オリンピック・パラリンピック教育推進校研究開発校平成27・28年度
- ・山内雅子 (2002) 『日本の伝統的な歌の指導法の研究』東京学芸大学大学院教育学研究科 修士論文
- ・中央教育審議会答申 初等中等教育分科会 資料2-1 教育課程部会におけるこれまでの審議の概要

2007.10.5 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1403802.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1403802.htm)makusesu

(2019. 9. 10 アクセス)

- ・大分県教育庁義務教育課 (2019) 『待ったなし！次年度から？いえいえ今から！！総合的な学習の時間の充実に向けて』 <http://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2041521.pdf> (2019. 6. 10 アクセス)
- ・東京都教育委員会「東京都オリンピック・パラリンピック教育」  
<https://www.o.p.edu.metro.tokyo.jp/> (2019. 6. 11 アクセス)
- ・文部科学省 (2010) 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (中学校編)』
- ・JTB 修学旅行を「探究的な学び」に変える 中学・高校生用学習 教材「修学旅行探究ノート」ポータルサイトの併用で主体的・対話的で深い学びを 実現 (2019. 3)  
[https://www.jtbcorp.jp/scripts\\_hd/image\\_view.asp?menu=news&id=00239&news\\_no=234](https://www.jtbcorp.jp/scripts_hd/image_view.asp?menu=news&id=00239&news_no=234) (2019. 6. 11 アクセス)
- ・教育実践研究オフィス F 「現場でがんばる先生を応援します」 (2018. 12)  
[http://blog.kyouikujissen-ofcf.jp/201606/article\\_12.html](http://blog.kyouikujissen-ofcf.jp/201606/article_12.html) (2019. 6. 11 アクセス)

# III 教育実践報告

---

Education Practice



# 実作品を用いたソルフェージュ授業

## Solfege lessons using actual musical works

中島 彩

Aya Nakashima

### 要旨

本稿は、平成 30 年度に筆者が上野学園大学に於いて担当した通年授業「ソルフェージュIIA」の講義報告である。ソルフェージュとは、本来は音楽家が楽曲を深く理解し、自分の解釈や演奏表現につなげられるようにするための勉強であるはずなのだが、授業を受けてきたはずの学生が、実際にはその成果を演奏や解釈に役立てられていない状況をよく目にする。この講義では、ソルフェージュが試験のための基礎訓練で終わらず、楽譜を深く読み取り、作曲家の意図に少しでも近づくこと、作品により愛着を持って接することができるようになることをまず目的とした。講義の対象は本学演奏家コースの 2 年生で、専門楽器を問わない。

キーワード： ソルフェージュ 総合的学習 スコアリーディング 楽曲分析 初見

### 1. はじめに（本講義の概要）

「ソルフェージュの勉強」というと、いまだに楽典、聴音、新曲視唱、リズム読み、クレ読みなどの受験や試験対策としての訓練を連想する人が多いように思う。これらは確かに、音楽を専門的に学ぶ者にとってある年齢までに高めておくべきスキルではあるが、本来は何よりも、作曲家の気持ちに近づき、作品への愛着を深め、自分の演奏に確信が持てるようになるための勉強でなくてはならないはずだ。

筆者は平成 26 年度から本学で演奏家コースのピアノ専門実技を担当しているのだが、「ソルフェージュの授業を受けてはいるものの、肝心の演奏に生かせない、意義がよくわからない」と訴える学生の多いことに驚いた。指は良くまわり、音数の多い難曲をこなしているのにも拘わらず、和声感がなかったり、楽曲の構造を理解しないまま音を鳴らしていたりするのである。他にも、暗譜ができない、どの時代のものを弾いても同じに聴こえる、初見が遅い、などといった問題がレッスンを進める上で浮き彫りになった。ソルフェージュの授業は何故必要なのか。どのような授業を受ければ、より多彩で確信を持てる演奏に近づくことができるのか。生徒一人一人の立場に立って考え、分析等の助言を行ううちに、28 年度よりソルフェージュの講義についても担当することになった。

本講義は、各々の音楽基礎能力を高めつつ、それらの能力を総動員して作曲家が何を伝えたかったのかを

楽譜から より深く読み取ること、そしてその情報を実際の演奏に最大限生かせることを目標とする総合演習科目である。そのために課題は所謂市販のソルフェージュ教材ではなく、全て大作曲家の作品、それも様々な編成の曲から採用した。さらに課題で学んだ和声、スコアリーディング、分析等の勉強が他の作品においても応用できるように、常に例は多く引くように心がけた。

学生たちが講義を楽しみに出席し、年度末には講義の成果が自分の演奏や解釈に役立ったと話したことから、実作品を用いた多角的な授業の有用性が確認できた。

## 2. 実践報告

### 2.1. 講義で扱ったテーマ

- I 合奏（連弾、2台ピアノ、室内楽）
- II スコアリーディング
- III 楽曲分析
- IV 初見
- V 歌唱
- VI その他（数字付き低音の理解、DVD鑑賞、即興演奏など）

### 2.2. 講義内容

通年30回の授業に於いて、上記のテーマを適宜組み合わせで行った。課題として選んだ主な楽曲は、以下のとおりである。

#### 前期（全15回）

- I 合奏（連弾）      バッハ      「ブランデンブルグ協奏曲」全6曲、「管弦楽組曲」第2番  
「交響曲」第38番、第40番
- II スコアリーディング、クレ読み練習  
エマヌエル・バッハ      複数のコラールより  
バッハ      「ブランデンブルグ協奏曲」より  
モーツァルト      「ヴァイオリンとヴィオラの為の二重奏曲」ト長調、変ロ長調  
「ディヴェルティメント」変ロ長調（K.Anh.229, No1）
- III 楽曲分析      バッハ      「インヴェンション」、「シンフォニア」より数曲

		「平均律クラヴィーア曲集第1巻」より第13番
		「平均律クラヴィーア曲集第2巻」より第1番
IV 初見	モーツァルト	「ピアノ4手連弾のためのソナタ」より数曲
	バッハ	「無伴奏ヴァイオリン組曲」、「無伴奏チェロ組曲」より
		「ゴールドベルグ変奏曲」、「フランス風序曲」より
	クーブラン	複数のオルドルより
V 歌唱	エマヌエル・バッハ	複数のコラルより
		パレストリーナ、ダンスタブル、デュファイ等の合唱曲より
	バッハ	「オブリガート楽器付きカンタータの編曲」より複数曲のアリア
VI 数字付き低音	バッハ	「ブランデンブルグ協奏曲」第5番、「マタイ受難曲」より
その他		自分の専攻楽器についての口頭発表
		軽い即興演奏
		DVD鑑賞「バロック・ダンスへの招待」

## 後期（全15回）

### I 合奏（連弾、二台ピアノ、室内楽）

バッハ	「音楽の捧げもの」よりトリオ・ソナタ
モーツァルト	「交響曲」第41番
ラヴェル	「マ・メール・ロワ」、「ピアノ協奏曲ト調」

### II スコアリーディング

バッハ	「音楽の捧げもの」より5度のフーガ カノニカ
モーツァルト	「クラリネット五重奏曲」、「オーボエ四重奏曲」
ラヴェル	「弦楽四重奏曲」より第1楽章

### III 楽曲分析

バッハ	「平均律クラヴィーア曲集第1巻」より第16番
	「インヴェンション」より第5番、第11番
	「シンフォニア」より第3番
ラヴェル	「ソナチネ」、「ピアノ協奏曲ト調」

### IV 初見

バッハ	「パッサカリヤとフーガ」ハ短調、「幻想曲とフーガ」ト短調
	「パストラル」へ長調、「前奏曲とフーガ」ホ短調、イ長調

（以上はオルガン曲の連弾編曲版）

	バッハ	「音楽の捧げもの」より様々なカノン
	ラヴェル	「ヴァイオリンとピアノのためのソナタ」より第2楽章
V 歌唱	バッハ	「オブリガート楽器付きカンタータの編曲」より複数曲のアリア
	ラヴェル	「ドゥルシネア姫に想いを寄せるドン・キホーテ」全曲

### 2.3. 講義の実際

平成30年度の履修生はピアノ専攻4名、オーボエ専攻1名であった。全員成績優秀であり、またクラスの人数が少なかったため、課題は専攻楽器によって変えることをせずに、全て同じものとした。各授業においては、前述のテーマを適宜組み合わせ、毎回の課題がマンネリ化しないように意識しながら進めた。

#### I 合奏

自分の専攻楽器以外のレパートリーになるべく多く親しみ、また個人練習の多い演奏家の卵たちにも気楽に合奏できる機会を持って欲しいと考えたために、合奏課題を多くとり入れた。

##### a. 連弾

オーケストラ曲の編曲作品を毎週宿題という形で練習してもらい、クラス内で合奏した。理由は、オーケストラ内で演奏する者にとっては、オーケストラ作品をピアノ連弾で弾いてみることで曲の全体像をより明確に把握でき、一方でピアノ科の学生でオーケストラの作品をそれほど多く知らない者にとっては、視野を拓けるのに格好の教材となるからである。例えばバッハのブランデンブルグ協奏曲については以下のように授業を進めた。

- ① 毎授業一曲ずつを練習し、楽曲の構成等についてもざっと把握してきてもらう。
- ② 授業内で連弾し、合奏を楽しみながら、構成や和声、リズムなど特徴的な点について言及し、大まかに分析する。
- ③ 協奏曲の成り立ちや発展、及び形式について音楽史的観点から復習し、また協奏曲成立時のヨーロッパの歴史的背景についてコメントすることで様式感を形成するように試みる。
  - (ア) 理論ばかりでなく、筆者の演奏家としての経験から実際の合奏において表現上の助言もする。
  - (イ) オーケストラ作品の編曲ものを演奏する場合には、必ずスコアを参照する。

##### b. 初見課題としての合奏課題

初見課題として連弾ソナタ、オルガン作品の連弾編曲等を取り上げた。



## II スコアリーディング

スコアをより正確に素早く読めるようになるための勉強として、一年を通じてスコアリーディング、クレ読み課題を取り入れた。クレ読みは受験の準備期から始まり、大学1年次にも勉強しているはずであるが、何か一つの譜表を読むならばスラスラと問題なくできる学生も、複数の譜表を同時にとなると途端に参ってしまうことが多いため、異なる譜表を同時に読む練習をたくさんした。

### a. クレ読み課題

連弾課題でスコアを参照するときには、オーケストレーションの確認をした後、頻繁に移調楽器(クラリネットA管、B管、ホルンF管、ヴィオラ、チェロ)パートを使ってクレ読み練習をする。数小節のみを抜き出して掲載している教材ではなく、敢えてスコアを用いることによって、曲に対しての親近感が湧き、授業内ではたとえ一つの譜表しか読まなかったとしても、常に他の声部に目が行くようになるという大きな利点がある。

### b. スコアリーディング

ピアノを用い、多声の室内楽作品を弾く(例えばモーツァルトのヴァイオリンとヴィオラのための二重奏曲の場合、両手でト音譜表とアルト譜表どちらも弾く)。楽曲に於いては譜表を一つだけ理解できれば良いということは少なく、常に複数の譜表を同時に読めること、譜表の変化に対応できることが求められるからである。授業は以下のように進めた。

- ① 毎授業、宿題としてある楽章を設定して練習してきてもらう。
- ② 授業時にランダムに学生を指名し、曲を大まかに区切りながら交代で弾いていく。その際スコアを読むだけではなく、和声の復習をし(トニック、サブドミナント、ドミナント、和音外音、ドッペルドミナント、ナポリ和音など)、またフレーズを選んで移調の練習もする。和声を正しく理解していなければ、移調がスラスラとはできないからである。

## III 楽曲分析

アナリーゼ(楽曲分析)は、演奏者にとってとりわけ必要不可欠なスキルであるために、授業内では特に多くの時間を割いた。分析することにより、作品構造の理解が明確になり、作曲家が何を望んでいたかが見えてくる。その過程を経ることで、演奏家が本当の意味で確信を持って演奏できるようになるのである。連弾やスコアリーディング等の課題でも大まかな分析はしたが、特に時間をとって課題に据えたものは、前期は主にバッハの対位法作品、後期は主にラヴェルの作品である。その理由は以下のような事情による。

対位法、特にフーガ作品を弾くのが苦手だという学生の声をよく耳にする。しかしながらバッハの対

位法作品について理解を深めることが、後世の作曲家の作品演奏にどれだけ重要な意味を持つかは広く認められるところであろう。従って、前期はバッハ以前の多声の声楽作品や、フーガの前身であるカノンに親しむことから始め、インヴェンション、シンフォニア、平均律クラヴィーア曲集第1巻、第2巻から数曲を分析した。フーガの分析においては、主唱や対唱、答唱などの主要な要素をみつけるだけでは不十分であり、むしろ自由声や、主題提示部分以外のつなぎの部分（嬉遊部）にこそ作曲者の創意工夫が溢れていること、及びその理解次第で演奏者各人の個性がより発揮されうる、と特に強調したことを述べておきたい。分析課題に於いては、学生各々が解釈を発表する機会を設けた。この試みは、より主体的に考えるきっかけになったと思われる。

後期にラヴェルの作品を取り上げたのは、彼の作品が非常に理論的で明快に作られているにも拘わらず、その工夫を知らないために、斬新な音使いから演奏や解釈に不安や躊躇を感じる学生が少なくないからである。従って講義では、楽典の勉強でひと通り覚えた教会旋法なるものが、実際の作品の中でどのように使用されているか、またびっくりするような和音が倚音の重ね方によって作られていること、古典的な和声進行を少し捻り、半音ずらして進行する技法などについて解説した。課題の多くはピアノ作品からとったが、偏りをなるべく減らすために、室内楽、歌曲、オーケストラ作品からの例もなるべく多く引くように心がけた。

#### IV 初見

初見視奏、視唱も一年を通じて意識的に取り入れた課題である。一つの曲を長く練習して仕上げることは得意な学生も、新しい曲をパッと見て全体像を把握して弾くことに慣れているとは限らない。「初見ができる＝良い演奏家になる条件」ではないが、初見能力を上げることにより、膨大に存在する作品に迅速に親しむことができる。作品の全体像を素早く捉え、作曲家の偏愛するリズムや和声などに目が行き届くようになれば、作曲家の技法をより深く理解するために時間を使うことができる。

初見の練習に於いては初めに調性、拍子を確認し、楽曲を大まかに形作って演奏することを目標とし、止まらない、和声の基本であるバスを取りこぼさない、重要声部を優先する、などの助言をした。

#### V 歌唱

器楽奏者（特に管楽器以外の奏者）は、自分で声に出して歌うことがあまり多くないように見受けられる。歌うことは音楽の最も根源的なところであるが、歌うというよりも楽器を弾きこなすことにまず目が行ってしまうのであろう。歌の作品も課題に入れたのは、名曲を紹介することと同時に、カンタービレの意識を育てること、自然なフレーズ感を身に着けることをねらったものである。

## VI 数字付き低音

数字付き低音については、バッハのブランデンブルグ協奏曲や音楽の捧げものを弾く際に例を引いて基礎的な勉強をし、授業回を変えてマタイ受難曲から抜粋したアリアに各自伴奏付けをしてくることで復習をした。数字の基本的な読み方を覚えることにより、メロディーと通奏低音、そして数字のみの楽譜から和声を判断できる。ピアニストは即興で伴奏をつけられるようになるし、旋律楽器奏者は伴奏にどのような和声が来るかを理解して音程を作り、吹いたり弾いたりすることができるようになる。数字付き低音の知識を生かして演奏する場は少ないため、時間を多く割くことはできなかったが、それでもかつて演奏家が即興演奏者でもあり、譜面に書かれていることがすべてではない自由度の高い時代があったことを意識させることができた。バスの上に和声積み重なるという在り方をより自然に理解してもらえたことと思う。

### 2.4. 講義の成果について

本講義で認められた成果については以下のようにまとめられる。

#### 〈レパートリーの拡大〉

- ・一年を通して編成の異なる様々なレパートリーに親しみ、専攻楽器以外の楽曲も多く知った。

#### 〈視野の拡大〉

- ・普段何気なく弾いている楽曲はどのような起源、背景をもっているのかをより意識するようになった。
- ・協奏曲、ソナタ、カンタータ、組曲、フーガなどを練習する際に、音を並べる練習のみならず、音楽史、世界にも目を向け、楽譜の向こう側に想いを馳せる勉強もするようになった。

#### 〈合奏能力の向上〉

- ・合奏課題を通じて、相手の音を良く聴くようになり、バランス感覚が育った。

#### 〈スコアリーディング能力の向上〉

- ・スコアをよく読んだことから、様々な楽器の音色をより意識できるようになった。
- ・異なる音部記号を同時に読む訓練により、音部記号が以前よりも楽に読めるようになった。

#### 〈和声感の向上〉

- ・移調の訓練により、和声や、カデンツに対する感覚が高まることが確認された。

#### 〈分析能力の向上〉

- ・カノンやフーガの分析を自分なりに行うことができるようになった。
- ・ラヴェルの作品に用いられている作曲技法について理解することができた。

### 〈歌心の意識向上〉

- ・クラス内で多く歌ったことから、自然なブレス、フレージングの感覚が育った。

## 2.5. 平成 30 年度ソルフェージュ授業の受講生の感想から

以下、講義の成果の証左として学生の感想を収載する。

### (学生 A)

- ・この授業を受けるまで、ソルフェージュとは何かというのが曖昧なまま、今まで授業を受けてきた。  
(中略) ソルフェージュとは何なのか、なんで必要なのかがわかった気がする。
- ・ピアノの初見と連弾であるが、毎週ピアノ科の皆と一緒にやれたことで初見能力はピアノを弾くことに限らず上がったのではないかと思う。連弾という普段はやらないことを体験、そして経験できたことも非常に良かった。
- ・スコアリーディングをしっかりとやったおかげで、各作曲家の特徴を深く沢山知ることができたし、知ったうえで楽典的要素を含んだ演奏法を学ぶことができた。
- ・旋法や和声などを詳しく教わったことにより、これからの演奏を改善させることができると思う。

### (学生 B)

- ・はじめは、ソルフェージュは正しい音程で歌ったり、リズム感をつけたりすることを重点的にやることだと思っていたので、正直つまらない印象を持っていた。また、無意識にソルフェージュと自分の演奏をわけて考えており、全然専攻に活かせず、特に意味を感じなかった。でも今年一年間、授業を通して、専攻はソルフェージュと繋がっていることを体感することができ、とても楽しい授業だった。
- ・普段ピアノ曲しか弾かないので、交響曲や弦楽四重奏曲などの曲を連弾などでやったのは、とても楽しかった。
- ・弾くことに苦勞し、弾くことで精一杯のときもあったが、毎週やっていたことによって自然と前より譜読みが早くなってきていたし、何より初見が速くなり、嬉しく感じた。実際に弾くことによって理解も深まったし、自分が知らなかった多くの曲を知ることが出来て、知識が広がった。
- ・様々な楽器をピアノで演奏することによって、もちろんピアノ曲を演奏する時の音色の幅も広がったが、オーケストラの伴奏をするときなどに楽器をイメージしやすくなり、凄く勉強になった。
- ・バッハの分析もみんなで発表しあったりしたことで、自分の考えにはなかった発見だったり、みんながどういう風に考えて演奏しているかを知れて面白かった。
- ・今までのソルフェージュの考え方を改めて下さり、専攻につなげて下さった先生には感謝している。

(学生 C)

- ・この授業を受けて、フーガの仕組みや主にラヴェルの作品で使われているような旋法を知ることができたり、今まで自分の中でよく分からなかった数字付き低音、フランス式和声を勉強しなおしたり、DVDではあるが自分の目でバロックダンスを見ることができ、自分の中での音楽的な知識が深まった。例えばラヴェルのコンチェルトの伴奏をしたときに、ジャズのブルーノートが使われていたり、どここの部分にどんな旋法が使われているかというのをちょうどこの授業で習ったため、理解して弾くことができて役だった。
- ・バッハの分析では、答え合わせのときに他の人の考えや質問からも学ぶことが出来て良かった。
- ・初見に関しても4月の初めに比べると少しずつ良くなってきたと思う。絶対に止まらないで弾くという意識が強くなったところが、授業前と比べて特に変化したと思う。

(学生 D)

- ・これまで私が受けてきたソルフェージュの授業は、音大受験対策用がメインの授業内容となっていたり、また『音楽基礎科目』という事で、普段勉強している実技や、実際に作曲家が作曲した楽曲から少し離れている授業が多かったように思う。もちろん基礎的なソルフェージュ能力は非常に大切なものだが、自分がソルフェージュで学んだことを実践的なものとして生かせていないと感じていた。ソルフェージュIIの授業では、様々なジャンルの曲を勉強し、またそれらの中で、ソルフェージュの基礎的な部分だけでなく、それぞれの作曲家の曲の雰囲気や特徴的な音使いなども同時に感じられるような実践的な授業内容だったため、興味を持って取り組むことができた。
- ・年間を通して初見やスコアリーディングなど準備してきて実際に弾くという時間が多くあったが、このような勉強をしたことによって、以前よりも初見能力を伸ばせたと思う。例えば伴奏の譜読みをする時、以前だと譜読みにかなり時間をかけていたが、比較的短い時間で弾けるようになったことで、複数の曲を一気に譜読みしなければならない時に役立った。1年生のときにクラリネットの伴奏を初めて経験したときには、実音で記譜されていない楽譜に戸惑ったが、今年伴奏をした時には苦勞せず慣れることができた。
- ・バッハの平均律フーガと、ラヴェルの作品をいくつか取り上げた楽曲分析の授業は、これから自分の実技に生かせる勉強になったと感じた。
- ・ラヴェルの作品を今まで何度か弾いたことがあるにも関わらず、時代が近現代のため分析は難しいイメージが強く、なかなか自分の能力だけでは出来ないと感じていた。(中略)特に教会旋法に関しては、今まで受験の楽典の問題で出題された時に答えられるように覚えた、程度の把握しかしておらず、自分

が耳で旋法による変化を全く把握できていないことに気づいた。(中略)いくつか曲を授業内で勉強していくうちに、ドリア旋法はこんな音がする、といった感覚が少し出てきた。

- ・ソルフェージュの教材を使うのではなく実際の曲で勉強することによって、作曲家と近い距離で、実践的な内容を学べたと感じた。

(学生 E)

- ・実技試験の練習では、授業でやったように曲について理解する努力をした。(中略)曲の構造を理解して弾くことは音楽表現だけでなく、自分の暗譜の助けにもなるし、私にとってはこれだけ入念に練習したから大丈夫、という精神的な面での助けにもなる。

## 2.6. 講義の実際を振り返って

ピアノ科以外の学生にもピアノ科と同じように準備を要求したために、進度が乖離しないか不安であったが、幸いにもそのような私の懸念は払拭された。皆で同じ課題に取り組んだことにより、授業に対する一体感が生まれ、互いの興味や質問も共有し合えたようである。しかしながら、筆者の専門がピアノ演奏であるために、自ずと課題がピアノ曲寄りとなったことについては今後改善したい。和声法、対位法の規則や、フーガ分析については更に知識を深め、今後は質問に対しても十分に対応できる、さらに周到な準備を心がけたい。ともあれ、学生たちがソルフェージュという勉強の真義を知り、個々の演奏や解釈に役立ててくれるようになったことは大きな喜びである。

## 3. まとめ

演奏家が聴衆に向けて誠実な演奏をしたいと願うときに、曲を深く理解し、より愛着を持って奏することができるようになるための総合的音楽勉強をソルフェージュと考えることができる。しかしそれだけでなく私は、先人から残された宝物のような芸術作品を味わいたいと望む者が行う学びのすべてについても、広義の意味でソルフェージュと呼びたい。それは演奏家に限られるものではない。したがってソルフェージュは、文化を継承する全ての者にとって有意義な学びと言える。時代が目まぐるしく移り変わる中、文化や芸術を如何に良い形で伝えていくことができるかが今の日本では真に求められている。西洋音楽を起点として興味や視野を広げた学生たちがいずれ大学を巣立ち、自分らしい道を見つけて音楽に寄り添ったときに、周りの者、後に生まれてくる者と如何に文化、芸術を分かち合い、己の使命を果たせるか。そのような彼らの将来の活動に少しでもヒントを残せるような授業をすることを自分の責任と認識し、より一層の研鑽を積みたいと思う。

# サクソフォン演奏法の指導に関する考察 ——集中力の認識から演奏法指導へ——

Notes on Coaching of Saxophone Playing Methods:

Coaching method based on recognition of the status of concentration

彦坂 眞一郎

Shinichiro Hikosaka

## 要旨

サクソフォンの演奏法指導の実践経験から見出した指導の内容とその方法を具体的に記し、どのような指導が必要なのかを明らかにする。またその指導過程で障害となるものは学習者自身の集中力に問題があるためであるが、そもそも集中力とはどのようなことを意味するのか、実際の演奏に生かすためにはどのように指導すべきかを考察する。さらに、我々指導する立場にある者がしばしば陥りやすい、ステレオタイプの認識による指導の姿を知り、効率的かつ説得力のある指導の実践に役立つ資料としたい。

キーワード： サクソフォン演奏法 アンブシュア 指導法 集中力の認識 演奏行為の順序

## 1. 音楽とは

### 1.1. 音は物理現象である

初めに音楽とは何であるか、いたって単純である私の考えを述べることにする。すなわち音楽とは音による物理現象を人が聴いたときに感じる気持ちや印象のことであり、音そのものを指しているのではない。また演奏とは、その音という物理現象を生み出す行為を指している（演奏行為）。簡単に言えば音楽は人の心の中に生ずるもので、音そのものは音楽ではないという認識の仕方があるということである。また、作曲という行為も楽譜になっている状態のままではただの模様や図形、記号のようなものであり、これをそのまま音楽であるとは言えない。しかし作曲者の心の中で生まれたものは、その時点では音楽であり、それが楽譜（物体）となり、演奏者によって音（物理現象）となり、再びその音を聴く者の心の中に入り、心が感じたものが音楽である。あくまでも音楽は心の中に存在するのである。このことから、演奏とは音という物理現象を生み出すために身体が行う行為に他ならず、さらに演奏法指導とは、楽譜の読み方の指導はもちろんだが、身体をどのように使って音を生み出すかの指導を抜きにしては成り立たないということが理解できる。

今日までの音楽教育の現場における指導の状況は、音楽の精神的側面、すなわち音楽的と言われる感覚

の指導や、音楽史、楽典などの知識の習得に重きが置かれているように感じられるが、「演奏者を育てる教育現場」から見たこの状況は、効率が悪いばかりでなく、演奏、ひいては音楽そのものを習得させることにも届かないと感ずるのである。このことを簡単に言うならば、「もっと感情をこめて」「愛おしく」「悲しげに」「張り裂けるように」などの言葉を並べるだけで、実際に身体でどうしたらそれが実現できるのかを指導しないのであれば、その指導者は、とても大切な要素が抜け落ちたまま演奏者を育てる指導をしている、ということなのである。

## 2. 演奏行為に必要な認識

### 2.1. 認識に内在する問題（壁）

私たちは己に立ち現れるすべての物事を自分なりに認識している。それは正しいか間違っているか、あるいはそれらのどちらでもなく、分からないという場合であったとしても何らかの認識をし、記憶している。

認識のもとになっているものは、自らの経験によるその時々印象や気分などといった好き嫌いの記憶、あるいは様々な情報や知識などである。これらは視覚、聴覚、味覚、触覚、嗅覚などの五感からの刺激として入り、それらの情報を脳が処理をすることによって認識が生まれ、記憶として蓄積される。そうして作られた記憶を用いてさらに我々は認識し、新たな記憶を作り続けている。

ここに厄介な問題が起こっている。同じ事象でも認識の仕方が人によってまちまちであるということがそれである。認識によって生まれた個人所有の知識も一人一人異なっていることがあり、しばしば物事の本当の姿の理解を阻害することがある。例を挙げればきりが無いが、音楽や演奏法の指導現場で使用される教科書や指導者の言葉を例として、その問題点をいくつか挙げてみることにする。

( ) 内は問題点である。

一般的な楽典の指導においては

- アクセントとは強調することである（結果的にそういう効果がある場合もあるが、説明不十分である、そもそも音楽における強調とは何か補足が必要である）
- アンダンテとは歩くような速さで（歩く速さは人によって違う）
- スタッカートとはその音を短く切って、半分の長さで、等（説明不十分であるか、適切でない場合がある）
- マルカートとは、一音一音ごとにアクセントをつけて演奏することである（アクセントの認識の差異によって異なった表現になる）



またサクソフォン演奏法の指導の場合には下記の例がある。

- アンブシュアを固定する（音量や音色の変化の範囲が限定されてしまう）
- リードはマウスピースの先端から髪の毛一本分下げて取り付ける  
（そのような決まりはない、他の可能性が排除されている）
- 指をキーから離してはいけない（そうとは限らず、表現が限定されてしまう、練習段階では指が動くようにならないという弊害を生む可能性がある）
- 強く嘯みすぎてはいけない（そもそも適切な嘯み加減は状況によって変わる、弱い方が良いような誤解を生む、限定するべきではない）

まだまだ思いつくのだが、おしなべて感じるのはその限定的なものの言い方である。

このような問題は、ある音の状況を言葉で表すことの難しさや、あやふやさから起こる認識の差異によって生じている。そもそも、音楽や音の現象を言葉で完全に置き換えることはできないことであり、どのように言い方を変えても、それは音楽ではなく言葉でしかない。ここに音楽教育の難しさがあることを知り、私たちは、しばしば意味のないことや役に立たない、あるいは間違った知識を学習者に植え付けてしまうという過失を回避しなくてはならない。

## 2.2. 認識の壁を超えるために

私たち指導者は、人の認識には各人に差異があり、そのことによって様々な障害・弊害が起こることを理解したうえで指導をするべきである。音楽の指導をするためには、どうしても言葉への置き換えも必要であるため、現象に名前をつけて限定化しなくてはならなくなる。実はそのことが一番問題なのである。ペーパーテストを例にとると、ペーパーテストの問題を作ることはできるが、言葉としてその答えを答案用紙に書き込んでも、決して正解にはならない。なぜなら、それは言葉であり、音楽の現象を完璧に示したことになるからである。よってこのようなペーパーテストの得点が高くてもあまり価値はないと私は考えている。設問に対する正解は、実際に音を出して表現して見せること、あるいは時間の経過とともに身体を使ってその変化を表現することであると私は考えているからである。音という物理現象には時間の経過が必要であり、表現はその中に存在する。聴者が感じる音楽も、奏者が表現する音楽も、瞬間ごとに音の現象が変化する様子のことを指しているからである。音楽の現象を言葉で表すとき、それはあるひとくくりの連続した時間に起こることを指すことが多いため、うまく言語化される場合もあればそうではない場合もある。言葉の問題はそのことによって出現するのである。

音楽において言葉がうまく機能しない原因は、私たち人間の時間に対する認識の仕方にあると私は考えている。私たちは過去にも未来にも生きておらず、今という現在の瞬間にしか生きていない。そのことに気が付くことがまず初めに必要な認識なのである。

### 3. 集中力について

#### 3.1. 演奏行為とは何か

音楽が存在する時間には、音を生み出す演奏者と音を聴く聴者が存在する。聴者は音を聴くだけなので身体による行為は伴っておらず、集中力が過去や未来にさ迷っても支障ないのだが、演奏者はそうはいかない。聴者と演奏者で確実に異なっている点は、身体による行為を伴っているかないかという違いである。演奏者は、身体を使って音を生み出す。演奏すること、それはあくまでも瞬間瞬間で移り変わる行為によって音を生み出し操作して行くことであり、それぞれの瞬間にやるべき行為は様々に違っているのである。このことは大変重要なのだが、多くの人はそのことに気づいていないように思う。特に演奏をうまくできない学習者にとっては、移り変わっていくべき行為に「集中」することができず、瞬間ごとに自分は何をするべきかを理解していない人が多い。よって、演奏を指導するものはその状況を理解し、それぞれの瞬間に身体でどのような行為をするべきかを学習者に理解させ、その瞬間に「集中」させるようにしなくてはならない。そうしてその瞬間が終われば、すぐさま次の瞬間へと絶え間なく集中力を移動させ続けなくてはならないことを理解させ、その認識が実感として己に定着するまで、日々反復させる必要がある。

#### 3.2. 演奏行為に必要な集中力

果たして集中力という集中とは何であるのか。私の経験として、集中とは、一般的に考えを集中すること、すなわち頭の中で行き交う思考の流れを統一し一つに束ねることを指しており、尚且つそれを持続させることであると考えている人が多いように感じているが、身体を使って行う演奏行為においてはそうではないと考えている。むしろ全く逆である。つまり、演奏とは音を生み出すために身体が行う行為であるので、その瞬間瞬間に自分が何をするかを明確に認識して臨まなければ、この行為が成し遂げられなくなるということになる。わかりやすく言えば、息を吸う、息を吹き込む、吹奏感を感じ調整する、中指を上げるなど、一連の演奏行為の各要素はそれぞれ違う行為であり、それを確実に達成し結果である音を生み出すためには、瞬間ごとの行為に集中し、順序良く的確に行為を並べていかなければならないということである。思考の方に集中したまま行為に集中しないで演奏をすれば、多くの場合失敗することになるだろう。

このように演奏中に思考すること自体が演奏行為の障害になることを知らなくてはならない。しかし、多くの人はそのことに気づいていない。

集中を理解するためには、先ず私たちの感覚について知る必要がある。私たちは外からの刺激を眼、耳、舌、皮膚、鼻などに存在する感覚器官から受け取り、記憶と照合してそれがなんであるのかを認識する。視覚、聴覚、味覚、触覚、嗅覚によって生まれた認識である。ここで知っておかなくてはならないことがある。それは、それらの認識は一度に一つだけしか生まれえないということである。瞬間的に感じ、認識できることは一つだけであり、二つ以上を同時に感じるができないということであるが、それを例え話で言い換えるなら、景色の良い溪流にある硫黄臭の強い温泉露天風呂に浸かりながら、激辛のソーセージを食べているようなときに、「景色」「せせらぎの音」「香り」「温かさ」「辛さ」を同時に感じることはできず、どれか一つだけということである。「辛い」と感じている間は「せせらぎの音」は聞こえず、硫黄の「香り」も温泉の「温かさ」も感じておらず、眼を開けているのに、見えている美しい「景色」も認識されていない。が、一度他のこと、例えば温泉の「温かさ」に気を取られるとその間は「温かさ」しか感じていないことになる。ただし、一つの感覚に留まっている時間に制約がないとすれば、瞬時に素早く全ての感覚を移動し続けた場合、同時に全てを認識しているように感じることもできるかもしれない。が、しかしそれは、集中する感覚を違う対象へ移動させるスピードが、「同時」と感じてしまうほど極めて速いということではしかない。このように、実際に感じ生まれる認識は一度に一つだけである。私はそのように感じ、認識し、実践している。

さて、集中の話である。私たちは身体に入ってきた刺激を各感覚器官で受け取り認識するのだが、多くの場合自らの意志を伴わず自動的に認識してしまう。次々に起こる新しい刺激へと、常に新しい刺激に対する認識が勝手に生まれ続けてしまうのである。集中とはその逆の状態のことだと私は考えている。すなわち、受動的にではなく、自らの意志をもって、能動的に感覚器官を使うことである。「今」見る、あるいは見ている。「今」聴く、あるいは聴いている。「今」息を送り込む、送り込んでいる。「今」人差し指を上げる。このように、「今」何をするか、何をしているかを自分自身がはっきりと気づいており、その行為を認識している状態を集中している状態といい、その状態を作る力を集中力というのである。

### 3.3. 瞬間の認識

「今」という瞬間に集中するために、先ず瞬間とは何かを理解しなくてはならない。

瞬間とはとても短い時間のことである。一瞬ともいう。また、刹那という言葉もある。「今」という言葉も、ある時間の状況のことを表す言葉であるが、瞬間を理解するためにこの言葉を例にとって考えてみよう。

そもそも「今」とは一体何なのだろうか。私たちは日常会話の中でこの言葉を何気なく使っているが、本当に理解しているのだろうか？考えてみよう。「今」とは、私たちが生きているその瞬間のことであるが、その時間とはいったいどのくらいの長さを指すのであろうか。1秒過去に私は生きていないし、1秒未来にも私は生きていない。生きて存在しているのは「今」に限られている。ならばそれは1秒より短い時間であると

言える。ところで1秒という時間の長さはどのくらいなのか、ほとんどの人間はそれをたやすくイメージすることができるだろう。我々音楽家にとってはテンポ60が1秒なので分かりやすい。時計の秒針が1メモリ動く時間である。2分の1秒は8分音符の音価でその長さ。10分の1秒ならば、そのテンポの1ビートを10連符で割った音符1つ分であるから、これも認識可能だと分かる。また、その10連符の中の音符1つを取り出して操作して演奏することも可能であるから、その瞬間を認識していると証明することもできる。しかしそれが一気に100連符だとしたらどうだろう。明らかに生身の人間には演奏不可能であるし、演奏を通じてその瞬間を認識していると証明することもできない。人間の認識能力に個人差があるとしても、100分の1秒を認識することは不可能のように思える。が、ひょっとしたら訓練によって可能になるのではないかと、希望的に想像してみる気にもなれる時間（相対的な感覚としては速さ）かも知れないのだが。

ところが一気にこれが1000連符、10000連符ともなれば明らかに演奏不可能と感じ、その時間を認識できないとあきらめるのではないだろうか。

理論上は1億分の1秒、1京分の1秒も存在する。時間はどこまでも小さく短くスライスしていけるので、1京分の1秒過去、1京分の1秒未来ということも言うことができる。だとするなら、私たちが生きていて感じているこの「今」という一瞬は、果たして存在しているのだろうか？という疑問が起こるのだが、どうなのだろう。実に興味深いことである。

さて、これらのことから、私たちが認識可能な最短の時間がその人にとっての瞬間ということであり、「今」として認識できる時間もその長さと同じであると言えるのではないだろうか。そして、私たちが指導しなければならない演奏行為とは、「今」その瞬間に集中力を用い、身体を使って行う行為に他ならないのである。その瞬間に為すべきことをせよという、言葉にしてしまえば単純なことなのだが、肝心の「今」を認識する能力が無ければ成り立たないのである。この「今」を認識し、正にその瞬間に的確に身体を動かすことができるためには、それを連動させる「集中力」が不可欠なのである。

## 4. 認識と集中力に着目した演奏法指導

### 4.1. ステレオタイプの認識にとらわれない指導

演奏法は、すでに決まっていることのように指導されることが多いため、そのことが多くの学習者の自由で発展的な演奏法の習得を妨げる結果を招いている。これは指導者のステレオタイプの認識による弊害である。

指導者は固定観念にとらわれず、演奏行為とは演奏者が「今」という瞬間を認識し、その都度集中力を使って音を生み出す行為の連続であると知り、その方法を学習者へ指導しなくてはならない。

次からは、ステレオタイプの認識にとらわれないサクソフォン演奏法の指導実践例を挙げていく。

## 4.2. 道具類の選択とそのセッティングについて

楽器やマウスピース、リガチュアやストラップの選択についても、多くのステレオタイプの認識が存在するが、中でも代表的なものはマウスピースにリードを装着するときの固定観念である。これは、「リードはマウスピースの先端から髪の毛一本分下げて取り付ける」というもので、私の知人が調べたところによれば、とある楽器店の教則本コーナーに置かれていた初心者用の6冊にこの文言が記載されていたそうである。このようなことが要因となり、我が国の小・中・高等学校の吹奏楽部でサクソフォンを吹いている生徒達のほとんどに、この文言が浸透してしまったのである。そしてあたかもそれを規則のように実践し続ける演奏者で溢れかえる現状を招いた。その後その生徒たちが社会人演奏者になった後も同じ状況であった。実際私も全国各地での指導の際に、そのことを目の当たりにし続けて今日に至っている。

「リードはマウスピースの先端から髪の毛一本分下げて取り付ける」というこの文言は、出版されている教則本に記載されていたので正にステレオタイプの認識となり、誰もが疑わず実践してしまったわけであるが、学習者にとって軽くはない弊害を招く結果となった。たった一文によって、リードの取り付け方はマウスピースの先端より下げてつけないてはならないという方向性に限定されてしまったのである（下方限定）。本来リードの取り付け方に決まりなどなく、息を吹き込んだ時に音が鳴ればどのように取りつけても良いのである。マウスピースの先端にぴったり合わせたり、上にはみ出させても良く、また左右に傾けても良いのである。もちろん髪の毛一本分下げて取り付けることも可能である。リードの硬さやリガチュアによっても状況は変化するのである。それぞれの方法は、それぞれ違った音色と吹奏感を生み出すので、学習者はそれらの特徴を理解したうえで、リードの取り付け方を選択する能力を習得しなくてはならないはずであるのに。

指導者は自分の好みを押し付けることなく、これらのことを指導しなくてはならない。全ての物事は無限で無段階の組み合わせによって「今」成り立っているのであるから、ある特定の状態こそ唯一の正しい状態であるというような指導は、絶対に避けなければならない。少なくとも、自分が採用している方法の好ましいところを説明することはあっても、それは無限にある組み合わせの一つに過ぎず、学習者に正誤を押しつけるような指導をするべきではない。なぜならそれは、学習者の選択する能力を奪ってしまうことになるからである。学習者に様々な組み合わせを試させ、変化の状態を経験・認識したうえで選択させるという指導法が望ましい。

他にもマウスピースやリードの硬さの選択、楽器の材質やメッキの種類、製造メーカー、製造年など、多くのことにステレオタイプの認識が存在するが、いずれにおいても、無数の組み合わせによって成り立つ事象であると認識しなくてはならない。

### 4.3. サクソフォン演奏法の指導

次に音を生み出す一番基本的で重要なアンブシュア（口の形や機能）を例にとり、その指導について述べることにする。

まず最初に指導者が指導すべきことは、音が出る仕組みである。サクソフォンの音は息を吹き込むことによって、マウスピースとリードの隙間が密閉と開放を繰り返すことから生み出される。しかし実際に見て確認することが難しいので、密閉状態が生まれていないと認識してしまう指導者も多いのが現状である。このステレオタイプ的な認識の指導者は、マウスピースとリードの隙間は常に開いていると誤認しているため、穴が開いた状態のアンブシュアをイメージし固定してしまう傾向がある。穴の大きさを変化させる必要性を認識していないために、その形を保持したまま変えてはいけないと指導してしまうのである。実際には穴の大きさを変化させなくては発音、音量や音色をコントロールできないのである。

次にアンブシュアに必要な口の状態を指導する必要がある。クラシックの演奏に適しているとされるシンリップを用いて説明する。

シンリップでマウスピースを咥えた後、両サイドの隙間を口の筋肉で塞ぐ。この時点で強く嚙んだり、口を強く絞らせないように注意させる。口の中は「お」の母音のような広めな状態が良いだろう。ここまでの行為（動作）を、急がず丁寧に、順序を守りながら組み上げていくように指導する。順序とは集中力を用いて行う行為の順序のことである。すなわち、上の歯をマウスピースに当てる、その位置を決める、下唇を歯の上に巻き込むように被せる、どれくらいか？どのようにか？にも集中し、嚙む、口の両サイドにできた隙間を「う」の形にしていきながらそっと塞ぐ。これらを一度にではなく、一つずつ積み重ねて作り上げなくてはならない。その後、そっと静かに息を吹き込ませて何が起こるか観察させる。この観察するということがとても重要である。この状態のアンブシュアではサクソフォンの音は鳴らず、スーッと静かな息の音だけが聞こえるはずである。音が鳴らなければ演奏ができないので、次に音を生み出す方法を考えさせる。その後、二つある方法をそれぞれ試させるが、まず初めは息を力いっぱい吹き込ませることが望ましい。それによって生み出される音はどのような音でも構わない。学習者が全くの初心者であっても必ず何らかの先入観を持っているものだが、できる限り結果を想像させないことが望ましい。そうすることで、自分が行った行為によって生み出される音をありのままに観察することができるからである。口の中が狭く潰れていたり、強く嚙んだり、強く絞ってなければ、生み出されたその音はとても大きく、破裂音のように感じられるかもしれないが、まぎれもなくこれもサクソフォンの音である。ここで良い音、悪い音という判断をさせてはならない。良い音悪い音という、好き嫌いのバイアスをかけてしまうと、ありのままに観察することができなくなるからである。これは音という物理現象でしかないという気持ちで聴かせるようにしなくてはならない。

次に、発音の瞬間に集中させて繰り返させてみる。弱い力の息からだんだん強くしたり、いきなり力いっ

ばい息を吹き込んでみたりさせるのも良いだろう。いずれの場合も強く嚙んだり、口を強く絞っていないければ、音が出る時は同じ音色の大きな音がいきなり出るのである。そのことを十分に観察させ認識させた後、音を生み出すもう一つの方法を指導する。

軽く息を吹き込んだまま息の強さを変化させずに、口の両サイドを前へ突き出すようにして、口の中も「お」から「う」というように狭くし、絞っていく。あくまでも息を強くしないことに注意しなくてはならない。うまくいけば、口を絞ることで音を生み出せることを実感・認識させることができる。

つまり、口を絞る行為が、リードとマウスピースとの隙間を密閉することを助けるということである。また、口を強く絞っていない状態のアンブシュアでは、いきなり大きな音しか生み出すことが出来ない事実から、アンブシュアの穴の大きさ（絞り加減）が、音の大きさをかなりの割合で決定してしまっているということがわかる。

小さい音は弱い息で、大きな音は強い息でというステレオタイプの認識や、アンブシュアの形、特に穴の大きさを固定してしまっているべきというこの二つのステレオタイプ認識では、極小音量、極大音量の領域での表現が不可能となり、表現の幅が中間的な領域に限られてしまうことになるのである。またアンブシュアの穴の大きさに対して、許容範囲を超える息をどんなに押し込もうとしても、響きは潰れていき、どんどん小さい音になってしまう。反対に、穴の大きさに対して弱い息で音を鳴らすと、これは小さい音にならず、豊かに響いて大きな音になってしまうこともある。このことは、音の大きさと響きの量のことであって、息を送り込むときの力加減を変えることが、音量変化を起こすとは限らないことを示している。つまり、小さい音は小さいアンブシュア、大きな音は大きなアンブシュアが必要なのであって、決して息の強さを変えればいいということではない。その認識だけでは、強弱の表現を成し得ないのである。サクソフォンは息の量や口の中の状態、口の筋肉の状態、これらを組み合わせて音を生みだしている。出すべき音、出したい音は、瞬間ごとに変化していくので、それに合わせて各要素の組み合わせ方を集中力によって変えていかななくてはならない。すなわち、アンブシュアは決まった形を維持するわけではないということである。また、息の強さを変化させることが音量を変化させることであるという認識だけでは、表現が実現しない可能性があるのである。

そもそもアンブシュアとは何か。それは結果としての音を生み出すための原因を作る、口腔内も含む口周辺を主としたシステム全体を指す言葉である。このシステムには息の力、舌の形、舌の位置、上の歯をマウスピースに当てる位置、下唇を巻き込む量や方法、嚙む顎の力の強さ、口の両サイドの筋肉の力の量や方向など、多くの要素が内包されている。これらの要素を一つに組み上げ、「形成された状態」をアンブシュアというのである。しかし残念なことに、各要素の存在を別々に認識できない指導者も多く、例えば口の中は全く関係ないと認識している場合もあるようだ（例えば舌の向きやタンギング時の動かし方が上下か前後か等）。

あるいは、唇の巻き加減は少ない方が良い、強く噛んではいけない、口を絞らなければいけない、口の中を開いてはいけない、のどの開きすぎはダメ、などなど、限定的に固着を促す指導者の言葉は、枚挙にいとまがない。

全ての物事は「今、形成された状態」として存在しているが、先に述べたように「今」は瞬時に次の「今」へと更新され続けている。形成された物事の各要素が同じであれば同じ事象を維持したまま存在し続けることになるが、要素のどれか一つが変化しただけでも、物事はその一瞬で違う形成物になる。しかしながらその事実を理解せず、アンブシュアの形は一定に保つものであると言い切ってしまうのは、変化することを否定する意味合いが強いため、指導者の言葉として使うべきではない。一定に保つこともあれば、変化させなくてはならない時もあるのである。

#### 4.4. 楽曲の演奏法指導

どのような楽曲であれ、全ての音は順番に現れる。演奏者側の視点から言えば、全ての音を生み出す行為は順番に行うということである。あるメロディーをサクソフォンで演奏するとき、たとえ一瞬で成される行為に感じられることでも、その中には必ず順序が存在している。発音の瞬間一つとってもそうである。最初の音を発音し終わるまでの流れは、すなわち次のような順序になる。順序良くアンブシュアを準備して啣える、必要な容量の息を吸う、出したい音量と音色が得られるように力を調節しながら隙間を絞って塞ぐ、舌の先端を下に向けたままりードにつける（舌とリードの接し方にも注意する）、適正に息の圧力をかける、舌を「よ」と言う動きでリードから離す、出したい音量と音色が得られる位置で舌を止める。演奏者によって順序や加減が異なっている場合もあるが、その場合は結果である音も違うということである。このことに気づくためには、超スローモーションで行ってみるとよいだろう。瞬間ごとに何かの行為をするのであるから、「今」自分は何をしているのかという集中力を持って行為をしなくてはならない。ロングトーンの表現のさなかにあっても、息を吹き込む私、口をコントロールする私、舌を感じる私という風に、集中力の所在によって「今この行為をしている」ということは変わるのである。

#### 5. 結論

うまく演奏できない学習者のほとんどは、「今」を認識できず、集中力が過去と未来にさ迷っていることが多い。しなくてはならない行為の順番も覚えていられない、楽譜を見ているにも関わらず楽譜通りに演奏できない（多くの場合、暗譜したものを思い出している状態で、今、見て認識する集中力は使っていない）。それは思考することに囚われて自由ではなくなり、「今」しなければならない行為を見つけることが出来ない状態である。この思考の迷走傾向をもつ学習者を「今」の行為に集中させることは極めて難しいのだが、今何



をしているか確実に感じながら、ゆっくり何度も訓練することで、少しずつ改善されることが期待される。

演奏法指導の現場において大切なことは、音楽の精神的な要素に偏りすぎず、物理的な側面に気づき、着目することであり、行為が原因となって生まれる結果を観察し理解することである。このようにして習得された演奏法に関わる学習者の経験は、物理的な原因と結果の関係を理解したということであり、それには正誤を超えた、否定することが出来ない、価値ある認識を得たことになるだろう。



日本と西洋音楽の伝承方法における比較研究および  
音楽教育における「相対音感」の重要性についての一考察  
——日本の伝統芸能“能”の特別講座と  
体験ワークショップを通して（後編）——  
Comparative Study of Traditional Methods of Japanese and European Music  
and Study on the Importance of Relative Pitch and Rhythm in Music Education

高島 亜生

Aoi Takabatake

## 要旨

前編では、日本の音楽教育の現状を踏まえて、大学で能講座を行う目的、上野学園と能との関係、平成30年9月に実施した能楽特別講座と同年12月に実施した“特別体験ワークショップ 能楽”の前半について、その内容と考察を述べた。後編では能管と能面体験の報告と考察を始めに述べた後、前編の結果も含め、謡体験による相対音感のソルフェージュ訓練の可能性を検証する。また「声については、我が国や諸外国の様々な言葉の特性が関わって、それぞれに固有の声質や声域がある。また、曲種によって、固有の発音法、発声法、歌唱法が見られ、演奏者の表現意図もそれらに影響してくる」（中学校新学習指導要領，p.28）とあるように、能の謡には実に様々な「声」の種類がある。今回は謡を五線譜で表したが、謡そのものは決して音高のみで捉えてはならず、音素材の質感を感じ取ることが重要であるとの気付きも学生達から見て取れた。

キーワード： 能楽 謡 能管 ワークショップ 相対音感 ソルフェージュ教育

## 1. “特別体験ワークショップ 能楽”

### 開催記録と概要

平成30年12月11日 16:00～17:30 “特別体験ワークショップ 能楽”

於：上野学園大学オーケストラ・スタジオ

上野学園大学音楽学部「楽典：発展」履修生20名、他大学及び短期大学部の聴講生対象30名

講師：シテ方宝生流 藤井秋雅師（助手講師：高島亜生）

監修：シテ方宝生流 藤井雅之師（波吉雅之 改メ／重要無形文化財総合指定認定者）

## 1.2. ワークショップの内容

### (1) 能管体験の報告

参加者にフルート専門の学生も多いため、能管（笛）体験”を実施した。3名の学生（演奏家コース／フルート専門2年2名、短期大学部／GLA音楽教育1年1名）が体験した。藤井雅之師が予め「一般大学や海外ワークショップでもほとんど音が出た事はなく非常に音の出にくい楽器です」と話した。一番手はフルート専門の男子学生が挑戦した。藤井秋雅師が見本に一クサリ吹奏後、学生は指定された指使いを与えられて音が出るまで何回か吹き、秋雅師に歌口の角度を調整してもらおうと「ピ〜！」と音が出た。その後必要な各運指を伝授して、学生はその運指通りに少しずつ音を出してみる方法が用いられた。この方法により、次第に各音を繋げて幾つかの音を出せるようになり、最後には「オーハーラーイー」という唱歌の一部分を吹くことが出来た。

秋雅師によると、能管は一本一本長さも少しずつ違い、指孔の間隔も厳密には一定でないため、同じ音階や唱歌の運指で吹いても楽器ごとに音律が違い一音以上違うこともあるとの解説があった（譜例1参照）。また能管は同じ邦楽器である篠笛や龍笛と長さもほぼ等しく七孔であるが、能管の特徴は、歌口と指孔の間の管内に「喉」と呼ばれる短い竹が嵌め込まれていて、この工作により「ヒシギ」という最高音も出やすくなっているとの解説があった。先程の男子学生も高難易度の最高音である「ヒシギ」は何度か頑張って挑戦したが、吹けなかった。しかしフルートの学生であれば、練習を重ねれば必ず出せるようになるとのことである。

次にトランペットの男子学生が挑戦したが、金管の歌口はフルートと全く違うため苦戦した末、音はほとんど出なかった。最後はフルート専門の女子学生が挑戦したが、先程の二名の学生の体験を観察していたため、コツを得ており、比較的直ぐに「オーハーラーイヒヒョウーイウリー」の唱歌の一クサリを吹けて、「ヒシギ」も奇跡的に一回吹くことができた。

能管の音の一例

●呂（フクラ）                      ●甲（セメ）

譜例1 金尊碧右衛門、増田正遠監修（1973）『能楽偏子体系-レコード解説』p.18 『能管の音の一例』

秋雅師によると、能管は、他に小鼓、大鼓、太鼓と共に囃子方に属する。また各楽器と組んで様々な手があるが、能の演目や場面により、また地謡（正確にはその中の地頭）やシテの舞の微妙な間合いにより、拍の伸び縮みが生じるため、同じ手でも、常にお互いの音を聞き合いながら奏することが要求される、との補足説明があった。

## (2) 能面体験

稽古用の面<sup>1</sup> 三面を用意した。その中には秋雅師が修業の一環として製作した稽古用の面も含まれていた(本誌第3号、2019年3月、21頁、写真2-2参照)。何百年間も代々受け継がれた能面は命より大切なので、必ず一礼してから面を掛けるということを教わった。希望者三名に先生方が丁寧に面の掛け方を教えた。面のこめかみ位置の紐が付いている箇所のみ触ってよいため、学生は緊張した面持ちで面を掛けていた。体験した学生は面の目の孔が小さくて足元も前方も横の視野も全く見えず、正面しか見ることが出来ないため、三名の学生は、前後も分からなくなり不安そうに立ち往生していた。また秋雅師により、面には全部で二百種類程あると解説があった。また、本番前に一度しかない申し合わせでは装束や面は一切着けることができず、本番にのみ装着できるという話もあった。面は少女や大人の女性などを、額の髪毛の僅かな筋の違いで区別している。例えば「増女」の面は熟女で前横に一本の乱れ髪がある。また面の僅かな角度の違いや光の反射による表情の変化を利用して、同じ面で悲しみや喜びの心情という両極を表すことができるとの解説があり、実際に秋雅師が手に「増女」を持ちながら上下に僅か数ミリ単位で動かした。上向きにすると「微笑みのある喜び」下向きにすると「泣いているような悲しい」表情になった。学生達は思わず声を上げながら感じ入っていた。

面を外す際、決して面の表裏には触れず、左右真ん中の一点のみに触れて能面を慎重に外すという指導があった。受講生全員の能面体験が理想であるなか、時間の都合で今回は数名の体験にとどまったが、他の学生も真剣に鑑賞していた。

## (3) 講師の能楽師による実演

謡体験でも行った『羽衣』キリの仕舞を藤井雅之師の仕舞、秋雅師と学生全員の地謡により実演した。

### 1. 3. ワークショップ後の学生達のレポート

ワークショップ後、筆者の担当する「楽典：発展」(選択科目)の履修生20名<sup>2</sup>のうち、当日参加者14名<sup>3</sup>を対象に、「12月11日の能楽体験ワークショップの感想」(資料1：但しワークショップの内容は、前編の謡体験も含む)及び、半期授業の総まとめ課題の一つとして「西洋と日本における音楽の伝承方法の相違について」(資料2)という題でレポートを課した。稿末(資料1、2)に全12名<sup>4</sup>のレポートを紹介する。

### 2. 学生レポートの分析と考察

#### 2.1. 資料1「12月11日の能楽体験ワークショップの感想」集計結果

「楽典：発展」履修生のうち、当日参加者12名を対象に、授業内アンケートを実施した。以下にその結果を

示す。

(1) 能の鑑賞について

- ①以前に能公演を生で鑑賞したことがある (1名)
- ②TV や VTR で鑑賞経験があるが、「能、歌舞伎、雅楽」などの区別が付いていない (4名)
- ③全く能の鑑賞経験がない (7名)

(2) 能楽への興味やワークショップ後の変化について

- ① 能楽には興味があったが、体験後、更に興味を持ち能楽公演を鑑賞希望 (5名)
- ② 能楽には興味があったが、体験後、興味が無くなった (0名)
- ③ 能楽に興味は全く無かったが、ワークショップ鑑賞後、新たに興味を持ち能楽公演を鑑賞希望 (7名)
- ④ 能楽に興味は全く無かったが、ワークショップ鑑賞後も、興味は出なかった。(0名)

(3) ワークショップの中で特に関心や興味を持ったこと

体験や鑑賞の中で学生が特に関心や興味を持ったことを、レポートから抽出し、内容の多い順に挙げてみる (詳細は資料1参照)。

- ① 能楽師による『羽衣』キリの仕舞と一緒に謡った体験が最も受講生にとって印象深く楽しいものだったようだ。五線譜を用いたことでリズム、音程をイメージしやすくなったとの意見が多くみられた。  
しかし、五線で謡った結果と能楽師の謡との相違から口伝の重要性を感じ取ったようだ。
- ② 二百何十曲もの曲を幼少の頃からずっとお稽古し、全て頭に入れている事や自分の役割以外にも全て覚えて理解していることで、リハーサルがなくても本番で完璧に合わせられるという事実には驚くと共に、その才能と努力に感心したようだ。
- ③ 面の角度や向き、またそれによる影等、「少し」の動きで悲しみや喜びの表情を出している事、またそれが昔から現在まで続いているのは非常に興味深いとの意見が多く見られた。
- ④ 謡本を初めて見る事ができたことに感動し、また能の楽譜の記載の仕方や読み方は、以前からとても興味があり詳しく知りたかったため、それを知ることが出来たのは本当に良かったとの感想があった。
- ⑤ 謡だけでなく能楽師の話言葉も含め、声量のすごさに驚いた学生が多かった。
- ⑥ 能管体験を見て、フルート専門学生でも簡単に鳴らなかったため、西洋楽器より難しいのだろうと感じた学生がいた。

## 2.2. 資料1 についての考察

特筆すべきことは、『羽衣』キリの謡体験で、能楽師の仕舞と実際に合わせて謡えたことが学生達にとって、非常に大きな充足感を与える学習体験になった事だ。また、謡は本来、五線譜には採譜し難く、そのような楽譜から人生初めての謡体験をすべきではないのは重々承知している。しかし、前編でも述べているが、一回のワークショップの中でのほんの30分程の謡体験を通して、謡本の補助記号の多少の理解まで持って行くためには、音楽大学では非常に有用性があったと手応えを感じた。その中で学生も五線譜に採譜し難い部分を実際に能楽師の謡を聞いて実感できたようなので、初回のアプローチとしては良い方法の一つだったと感じた。しかし、実演の際に、五線譜や謡本にばかり目を取られ、肝心の能楽師の仕舞を見られなかったことが、残念だったという学生の意見も見られたため、今後の課題である。

## 2.3. 資料2 「西洋と日本における音楽の伝承方法の相違について」の要点

学生達の考察の中で、特に筆者が意義深いと思ったものをいくつか要点をまとめ、挙げる。

- ① 能では最初に口伝、後に楽譜が作られ、西洋では楽譜を通して音楽が伝承していると思う、との解釈が見られた。
- ② 能の音には“調子”というものがあり、音高が厳格ではなく、リズムも一定でなく揺らして演奏している。流れるような独特のメロディーや揺れの激しいリズムは五線譜のような記譜法では表しづらい。西洋の音は厳格で、リズムはメトロノームがある事からも分かるように厳格なため、五線譜で表すことが可能だ、との考察があった。
- ③ 能は口伝の他、音の形を表現した図形楽譜（謡本の補助記号かと思われる）があり、西洋は規範的な楽譜である。（中略）日本の音楽は音程がすごく繊細なため、違いを明確に楽譜の中で記すことは難しい。そのため、旋律のフレージング表示や暗譜に便利な唱歌譜のようなものが用いられている。
- ④ 能での楽譜はあくまでも手引きであり、師からの直接的な教えが必要で絶対的なもの。一方、西洋音楽では楽譜が絶対的であり、作曲者が演奏者に伝えたいことが盛り込まれている。
- ⑤ 日本の声を使う音楽では、声域によって始まりの音をどの高さから歌っても構わない（中略）。そのため正確な音高や音程を表す五線譜ではなく口伝が多いとの考察があった。
- ⑥ 西洋音楽では、多くの人が演奏できるため読みやすい楽譜になり、観ることが楽しまれた能では演奏者のみが読めれば良いので、指示の少ない楽譜になったとの考察があった。
- ⑦ 日本では昔から伝承は口伝で師匠から弟子へと受け継ぐ形が根付いている。日本人は何か学ぶ時は誰かから直接聞き習うというのが、上手く伝承する方法なのではないかとの考察があった。
- ⑧ 武士が、戦場で楽器が持ち歩けなくても唱歌があれば学ぶことは可能であると考えたので、楽器にも唱

歌も取り入れたのではないかと考える、との意見があった。

## 2.4. 資料2 についての考察

12名の学生レポートを検証した結果、特に2.3.①～⑥（楽譜に関する記述）に見られるように、8名は「日本音楽は音も音程もリズムも非常に繊細で定まっておらず、音高や音程やリズムが厳格な西洋音楽等を表すような五線譜の楽譜には表しづらい。そのため伝承のための楽譜は文字譜等が多く、それはあくまで手引き書でもあり、細かな部分を伝承するには多くは口伝を用いている」と解釈している。特に、日本は“繊細”な音楽、西洋は“厳格”な音楽、日本は“口伝”の教えが“絶対”であり、西洋は“楽譜”こそが“絶対”という記述にも見られるように、日本と西洋はアプローチも相反していると直感したように見受けられる。しかし2.3.①で学生は「能では最初に口伝、後に楽譜が作られ、西洋では楽譜を通して音楽が伝承していると思う」と解釈したようだが、筆者は世阿弥自筆の謡本は現存しており、「能」を日本の重要な芸能文化として集大成して後世に残せるようにまとめ上げたと理解している。しかし世阿弥以前における文献等については、今回研究するまでに至らなかった。また「西洋では楽譜を通して音楽が伝承」と学生は述べているが、西洋でも現存する最古のオルガヌム曲集は11世紀の半ばに成立したと言われている<sup>5</sup>。ルネサンス音楽学者の金澤正剛氏の著書の中で「この手稿本の楽譜はイングランド独特のネウマ符で記されていて、旋律の上下は記されているものの、実際の音の高さを判読するのはほとんど不可能な状態である」（金澤、2015）と述べられているように、この頃の声楽曲の伝承方法は口伝えに頼っていたのかもしれない。12世紀後半になるとパリのノートルダム大聖堂を中心に活躍した音楽家たち<sup>6</sup>を中心に、「音符の長短を何らかの方法で譜面上に表示しようという工夫が試みられるようになった」（金澤、2015）と述べられているように、「リズム記譜」の萌芽や原点と思われる試行錯誤が行われ始めたとはいえ、やはり未だリズムは明確に表記できていない。また、日本と西洋音楽の歴史や能における再確認が必要と感じた記述も見られた。一例を挙げると、ある学生の感想レポートには「現代のヒップポップのようにリズムカルではないから、（中略）拍がない音楽はなかなか難しいと感じた。お囃子の唱歌の楽譜も（後略）」とあったが、「拍がない」という認識は不適切である。能には「拍子合と拍子不合」があるからだ。また、謡本を「お囃子の唱歌の楽譜」と勘違いしてしまったようだ。このように西洋音楽史の認識の曖昧さの原因は、音大生は受験前も受験後も主に古楽器専門の学生以外はバロック時代晩年のJ.S.BACHの音楽から勉強することが多いからであろう。認識の誤りを補うためには、例えば音大では合唱演習を1～4年生まで必修として、その授業の中で中世からルネサンス期の声楽曲にも積極的に取り組みながら、西洋音楽史で勉強する中世からルネサンス期の歴史を身近に体験できるようなカリキュラムを考えるのはどうであろうか。

また学生たちの考察で、主に謡を音階として捉えてしまったのは、謡の実践前に弱吟音階の譜例（前編【譜



例3-a】能の謡 弱吟音階 作成：高島亜生 参照)を配布して少し解説を試みたからであろう。筆者の反省を踏まえれば、例えば小学校などで行われる謡のワークショップなどのように、まずは謡本を手がかりに能楽師の口伝により学生には耳から覚えて復唱させて、その後採譜した五線譜で確認する方法も一案だろう。その際、弱吟音階の譜例も示さず、学生自らに音高や音の長短について謡本から推測させてみる。その後手がかりとして採譜した五線譜を示すというのはどうだろう。一般的に初めて体験する際の第一印象は体に強烈に残っていくと思われるため、一回のワークショップだと時間の制約があるため効率よくプログラムを進めなくてはならない場合でも、やはり慎重に手順は計画することが必要だと切に感じた。この点については能楽師の先生方も近年は文化庁主催での学校ワークショップで多くの経験値をお持ちなので聴き取りをして、今後の実践におけるアプローチ方法や手順を対象年齢や専門、目的別に対策を練っていききたい。

### 3. 実践のまとめと今後の課題

同じ体験を通して、各学生が具体的に何に興味を持ち、それらをどのように認識したかについては十人十色の結果が出た。それは、各専門楽器や関心の相違も、知識や経験も影響していると思われる。

2.4. で述べたように学生達の認識の誤りの理由は様々考えられるが、一番の原因はワークショップを行った筆者の担当講義半期の内、日本音楽や能を取り上げたのは授業の構成上2回程に限定されたことにある。今回はその中の1回で能楽ワークショップを実施したため、事前授業や実施後のフィードバック等が少なかった事が挙げられると思う。本来は、10回程度は連続して授業演習形式で実践しないと、本来の正しい理解や全員の体験まではいかないと思われる。しかし、現状における筆者の大学での担当授業は、西洋音楽の音楽理論(和声法や対位法、楽曲分析、オーケストレーションや編曲法、作曲法)やソルフェージュ科目等である。日本の伝統文化や日本音楽のワークショップ授業は担当してないため、前述した筆者の授業枠で充実した能のワークショップを実践することは現段階では不可能である。また筆者の専門は作曲やピアノ弾き語りであるが、何故このような日本の伝統芸能の実践ワークショップを計画したか理由を挙げると、近年は作曲上の楽器研究の一環で和楽器研究を行い、また日本での弾き語りの原点は何であるかを求めた結果、琵琶語りに行き着き、その後、日本の語りについてもっと深く研究できないかと謡の体験研究に行き着いた経緯がある。今では謡の本来のあるべき姿を知るべく仕舞を勉強している。まだまだ研究過程の途上である。日本の語りの原点は声明を学ばなければならないとの専門家の意見もある。このように筆者の専門は作曲家であるが、和楽器や能などに関しての学びは長い道のりでも、是非、専門レベルまで学びたいとの探求心を持っている。これらの探求心と、各専門の先生方や芸能者を結びつける企画力を駆使して、音楽大学の学生達にできるだけ豊かで有意義な体験を与えるワークショップを、音楽大学を中心に内外の各専門の先生方と連携して行えないか、今後も模索し続けるつもりだ。

ところで、平成 29 年度中学校学習指導要領解説 音楽編 8 頁「音楽科改定の趣旨及び要点」の中で以下のような記述がある。

#### ⑥我が国や郷土の伝統音楽に関わる指導の充実

中央教育審議会答申において、「我が国や郷土の伝統音楽に親しみ、よさを一層味わえるようにしていくこと」の「更なる充実が求められる」とされたことを踏まえ、次のように改訂した。

歌唱や器楽の指導において、我が国の伝統的な歌唱や和楽器を扱う際の配慮事項として、「生徒が我が国や郷土の伝統音楽のよさを味わい、愛着をもつことができるよう工夫すること」を新たに示した。

近年は中学・高校、教員養成大学などでは、上記のような要領に沿って様々なワークショップ型の教育の取り組みが行われているようだが、それらの中学・高校の音楽科の指導教員を養成するのは、日本の音楽大学や教員養成大学である。しかし、日本の音楽大学では主に西洋音楽を主体に勉強している。音楽大学には必ず音楽教育専門が設置されており、また演奏系、作曲系専門の学生でも教員免許取得の科目を履修する学生は多い。また、教員免許を取得しない学生であっても大学卒業後、専門楽器での演奏の他に音楽大学や音楽専門学校などで指導する立場になることもある。これらの将来に備えて音楽大学ならではの西洋音楽の専門性を生かして、体験機会の少ない郷土の伝統音楽を学べる機会を、特に一般的なワークショップとは違った、もう一歩専門的な深い学びを学生に提供してあげたい。実践の目的は①音楽家としての感性や芸術性を磨くための一環として、②日本人のルーツを知る一環として、③日本の伝統芸能の鑑賞力を付けるため、④海外留学をした際に自国の文化をきちんと理解して外国人に正しい説明や解説ができるようにするため等が、挙げられる。少なくとも最低一年に 1、2 回でもこのような「能ワークショップ」を大学主催で開催できたらと願う。ところで、筆者は本大学で 2016 年秋に和楽サークルを立ち上げその顧問をしている。現在「箏、三味線、篠笛」の現役演奏家の外部講師を招いて部員 11 名の定期的なお稽古（月 2 回各 80 分グループ稽古）を実施している。今年で 3 年目に入るが、部員達は西洋楽器の経験があるためメキメキ上達している。しかし問題は学生たちの部費のみで運営せざるを得ないため、講師の先生方へは微々たる交通費程度の謝礼しかできない。このため、このサークルで能楽師を招聘してお稽古依頼することは不可能に近い。この和楽サークルの実践報告は、また別の機会に項を立てて報告したいと思う。

さて、能の謡の本題に戻るが、そもそも謡は語りであって音階的に捉えるのは不適切である、とする専門家の意見もある。本実践における学生の記述を、「体験ワークショップ能楽と相対音感の関連」の視点から考察していきたいと当初考えていたが、これも今後の課題として引き続き研究を継続し、また前編で予告した 2019 年 5 月に初演した謡、能管、西洋楽器による拙作の報告も紙面の関係上、別の機会に報告する。

## 註

- 1 “面（オモテ）”と言う。決して“お面”と「お」を付けてはいけない。今回実践背で使用した三面とは熟女役の「増女」、少女役の「小面」、青年役の「中将」という各名前の面である。
- 2 「楽典：発展」（選択科目）の履修生 20 名の内訳は、（大学 1 年 2 名、2 年 9 名、3 年 1 名、4 年 2 名、高校生 4 名、聴講生大 3 年 2 名）である。
- 3 当日参加者 14 名の内訳は註 2 の「楽典：発展」履修生 20 名の内、以下の 6 名の学生を除く（大 4 年 2 名は卒業試験期間、高校生 4 名は期末試験期間のためワークショップ欠席）。
- 4 稿末（資料 1. 2）の全 12 名とは「楽典：発展」履修生の当日参加者 14 名から、レポート提出義務無し  
の聴講生 2 名を除いた学生のこと。
- 5 西洋でも現存する最古のオルガヌム曲集は「ウィンチェスターのトロープス集」と言われている。
- 6 ノートル・ダム楽派のこと。1190～1210 年頃にパリで活躍した音楽家たちに対して現代の研究者が用いている呼称。主な音楽家はペロティヌスやレオニヌス（ニュー・グローヴ世界音楽大事典第 12 巻 p.385）
- 7 資料 1 の 8 の学生レポート中に出てくる「第一リハーサル室」とはオーケストラ・スタジオのこと。
- 8 曹洞宗「藤谷山 慈恩院」公式 HP より「館山市震災記念聖観世音菩薩御詠歌「梅花楽譜」、この HP の中に掲載されている画像が添付されていた。

## 譜例出典

金春惣右衛門、増田正造監修（1973）『能楽囃子体系—レコード解説』ビクター音楽産業株式会社 p. 18

## 引用文献

- ・文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説』【音楽編】
- ・金澤正剛（2015）『中世音楽の精神史』河出書房新社 pp. 111-118

## 参考文献

- ・尾藤弥生（2008）「教員養成における「謡曲」学習の実践効果に関する考察」『北海道教育大学紀要 教育科学編』第 59 巻 1 号
- ・山内雅子（2014）「伝統的な歌唱を生かした歌唱指導の教育的意義——小学校における実証的研究を通して——」東京学芸大学大学院学校教育学研究科 博士学位論文
- ・留学生によるレポート（2016）『日本の良さを知ろう：「伝統文化を学ぼう！」実践編 能』於早稲田大学留学生対象授業中の 2 回で行われた藤井雅之師・秋雅師による能楽ワークショップ 森下雅子先生監修

資料1 「12月11日のワークショップの感想」 学生達のレポート (12名)

1	<p>今から600年もの昔からある芸能の素晴らしさに驚きました。能の楽譜の記載の仕方や読み方は、特に私自身、一番詳しく知りたかったので、それを知ることが出来たので本当に良かったです。又、拍子の取り方や楽器を合わせるのに指揮が無くてどうしているのかと色々不思議に思っていたことを、とても分かりやすく楽しく解説して下さいましたので良かったです。また、二百何十曲もの曲を小さい頃からずっとお稽古し、全て頭に入れている事、その才能と努力がすごい物だと思いました。能「羽衣」の話の内容は謡本の訳と解説がないと難しいものだなと思ったけれども、歴史と能の役割を知って、訳付きで観ることが出来たので良かったです。また、楽器も日本の楽器はとて鳴るまでが難しいと感じました。良い経験でした。(3年 ピアノ専門)</p>	2	<p>能について、今まで正直に言うともあまり興味がありませんでした。しかし今回のワークショップを受けて自分の気持ちが変わりました。自分は能に興味が無かったというより、能のことが分からなかったで、そのように感じたのだと思います。日本の音楽は、日本に住んでいる私たちでも知らない事が多いと思います。それどころが西洋の音楽の方が親しみがあるかもしれません。なので今回は母国の音楽について学べて良かったです。能について始めて驚いたことは楽譜です。西洋と違って音符や五線がなく、どのように演奏するのが全く分かりませんでした。しかし、説明を受けていく中で、少しだけですが、読み方が分かった気がしました。それでもやはり西洋音楽を中心に学んできたからか、とても難しかったです。高島先生が作って下さった楽譜のおかげでリズムや音程などはイメージできてとても良い経験になりました。真似して謡うのと、先生方が謡うのでは大きな差があり、すごいと感じました。また、西洋とは違う音階や音楽の捉え方を聞いて、もっと日本の音楽について学びたいと思いました。機会があればもっと学んで、作曲などもしてみたいと思います。今回学んだことを自分の音楽に取り入れて、より良い音楽性を造り上げて行こうと思います。(1年 ピアノ専門)</p>
3	<p>能に使われている楽曲を歌うという新鮮で楽しい体験をすることができました。能を近くで観てみて、お話を聞いて、能についてより深く知ることが出来、興味を持ちました。ワークショップに参加して能が好きになったので実際に能の舞台を観に行きたいと思いました。(2年 ピアノ専門)</p>	4	<p>謡と舞、音楽が一つも、ぶれることがなく縦の糸がしっかりとつながっているのが強く伝わってくるにも関わらず、窮屈な印象を受けることもなく、寧ろそれぞれが自由でとても美しく感じた。舞台上立つ全ての人が一人一人の動きを全て把握している、という話を聞いて、とても納得した。また能面での表情を顔の向きやそれによる影、手の動きで素人にも分かるような表現を出す工夫が昔から今現在まで続いているのは、非常に興味深い。能楽の世界では、ほんの小さな時に入ったら死ぬまで一生、休み無しで練習と舞台が繰り返されることを知り、本当に厳しく、努力が重要だという印象を受けた。しかし、だからこそ選い昔から今まで、この美しい芸術が伝えられているのだらうとも考えた。今回はあまり普段は聞かない自国の文化を知り、ふれあう良いきっかけとなった。機会があったら観に行ってみよう。(2年 ピアノ専門)</p>
5	<p>私は能楽を初めてホールで観た時から声量のすごさに驚いていました。マイクを使わないで、あれだけ声が通っていてびっくりしました。言葉は昔の言葉で話しているけれど、声の上がり下がりや心情のようなものを伝えてるように感じた。能面の少しの角度で悲しみ、泣いているなど「少し」で表現が表れていて凄いなと思った。「動作」「言葉」「話し方」の大切さに気付いた。(2年 ピアノ専門)</p>	6	<p>ワークショップでは、先ず初めに能で使われる音階について知ることが出来た。西洋の音階とは違った音階で日本を感じられるような音階だとも思ったが、不思議な感じもした。謡本にもこの音階の音を示す漢字や言葉が書かれているということが分かった。実際に羽衣キリを謡ってみたが、拍子の取り方が慣れるまでは難しかった。細かな部分は謡本だけでなく実際に口承で伝えてもらった方が分かりやすく、きちんと伝承されていくのではないかと実際にやってみて感じた。次に能で使われる笛について学ぶことが出来た。フルートと同じような感じもしたが、学生がやらせて頂いているのを見ると難しいということが分かった。唱歌と実際に吹いているフレーズがきちんと同じになっていることも確認できた。能では自分の役割以外も全て理解していないといけないうことに驚いた。自分の役割以外も全て理解して、伝承が昔から同じように続いているからこそ、リハーサルがなく、本番で初めて一緒にやる人もいる舞台でもきちんと合わせることができるのではないかと考えた。最後に能面を間近で見せていただいた。目の部分に空いている穴が小さく、視界が狭くなるということが分かった。さらに、面が少し傾くことで悲しげに見えるたりすることが実際に見て感じる事ができた。このワークショップを通して多くのことを学ぶことができた。(2年 ピアノ専門)</p>
7	<p>知れば知るほど面白い、とはまさにこのことだと思いました。高島先生の起こした楽譜が分かりやすく感動しました。謡うことに集中してしまい舞をじっくり見ることが出来なくて悔しかったです。でも自分の謡で舞って頂けて、能を身近に感じる事ができ、とても嬉しかったです。(2年 ヴァイオリン専門)</p>	8	<p>体験ワークショップということで、実際に見たり聞いたりすることができ、能について詳しくなりましたが、とても分かりやすく面白かった。特に羽衣を実際に謡ったことがとても印象に残っている。まさか、自分が能を謡えると思わなかったのも、五線譜の楽譜を見て謡うことができて、難しかったが、とても貴重な経験だった。また先生の舞をとて近い距離で見て思わず息を飲んだ。舞った途端に空気が張り詰め緊張感漂う雰囲気は、第一リハーサル室7)とは思えないほどだ。普段、西洋音楽を勉強しているが、西洋音楽とは違う日本独特の音楽、能楽の良さを改めて感じられ、もっと能の世界に触れてみたいと思った。特に前から気になっていた道成寺の演目を生で観てみたい。(2年 ヴァイオリン専門)</p>
9	<p>能楽ワークショップに参加して、能について知らなかったことを更に深く知ることができました。能の謡い方はとても難しいのに、それを大量に覚えないうけないのかと思うと、私の中でまたことですが、自分の専攻しているフルートの楽譜は簡単に読めちゃうものなのだなと思った。(2年 フルート専門)</p>	10	<p>今回、能に触れることができたため、今まで観ることのなかった世界観を他見できた。クラシックの西洋音楽と違い、自然音も音楽として捉える事に、日本人ならではの感性があるのだと感じました。(1年 サキソフォン専門)</p>
11	<p>能楽ワークショップでは、様々な驚きを発見することができた。特に腹式呼吸についてだ。私のイメージでは、能は西洋の発声と違って細く、喉から声を出していると思っていた。しかし実際は、私たちが声楽で習っているものと同じで、横隔膜を引き下げ、安定した空気を供給し、楽な姿勢で遠くまで声を届けていた。音楽は文化や場所が違っていても、根本的なところは等しいものであることを改めて知ることができた。とてもいい機会だった。(2年 声楽専門)</p>	12	<p>能楽のワークショップは初めての体験ですごく面白かった。中学3年生の時、修学旅行で京都に行き能を実際観たことがあったので勝手に親近感を持ってしまったり楽しんでいた授業だった。100を超える歌を覚え、毎日毎日練習の日々は想像以上のものなのだろうと思った。舞踏家の舞の一家に生まれて幸せでもあり、その反面、といった部分もきつとあるのあろうとも思った。笛であったり、歌の他に舞踊と組み合わせられていて、また、現代のヒップホップのようにリズムカルではないから、普段五線紙を使う身からすると、拍がない音楽はなかなか難しいと思った。お雛子の唱歌の楽譜も、これが楽譜とは思えないようなものだった。200を超える唱歌の楽譜がああ形であることを考えると、本当に小さい時から練習があるからこそなんだなと思った。また、すごく面白かったのは、面の表情が変わることである。角度を変えて喜びや悲しみなど、喜怒哀楽を表現しているのと知った。眉毛が上向か下向かで年齢を区別したりしているとも分かった。お化粧の仕方も違うと聞いた。歩き方も独特だった。つま先の角度や歩幅などもおそろく決まっているのだろうと思った。小道具、扇の使い方はとても繊細できれいだった。なかなかこういう機会はないので本当に楽しかった。もっと日本音楽に触れる機会が増えるといいと思うし、自分自身でも動いて観に行ってみよう。(2年 音楽教育専門)</p>

資料2 「西洋と日本における音楽の伝承方法の相違について」学生達のレポート（12名）

1	<p>能・歌舞伎・雅楽は出来た時代が違う。そこが楽譜の伝承方法や記載の仕方に違いが生まれてくる一つの原因ではと思う。琵琶は盲目のお坊さんが弾いていたり、琴は中国から来ていたり、三味線も中国一沖繩一日本と各国、各地域での解釈や処理の仕方があるんだと考えた。 (3年 ピアノ専門)</p>	2	<p>能のワークショップの際に、直接言葉を通して音楽を伝承すると言っていたので、その後作られたのが、楽譜なのかなと思いました。反して西洋は楽譜を通して音楽を伝承しているのではと思いました。また日本と西洋では紙の発展に差があったことも理由だと思う。音楽の起源が違うため異なる。また日本は中国と類似する点がいづつか見つかる(三線≡三味線)。日本の音は調子というものがあって、西洋と違って決められた音ではない。西洋でいうところの音と僕は似ているように感じる。最後に西洋と日本のリズムの違いについて考えた。西洋は厳格というようなイメージが強いような感じがした。メトロノームなどが開発されている所からもそう感じる。日本ではリズムをととてもゆらして演奏しているように感じた。合わせる面では西洋の方が簡単なイメージがあった。日本の音楽は合わせる時、大変だなと思っていただけ、能のワークショップを聴いた際、合わせる人が決まっていて、その人が間違えるとそれに合わせる、と聞いた時は、とてもびっくりした。(1年 ピアノ専門)</p>
3	<p>日本は音楽を伝承するにあたり、口承による方法の他、音の形を表現した図形楽譜が用いられてきた。それに対し、五線譜という規範的な楽譜を発達させてきた西洋音楽の二つの違いは何故か考えてみましたが、それは楽器の違いだと思います。まず、日本の音楽は、音程がすごく繊細で、違いを明確に五線譜の中で記号のように記すことが難しいので、旋律のフレーズの表示や、暗譜に便利な唱歌譜や尺八譜のようなものを用いられているのではないかと考えました。 西洋音楽は、音の高さ、音程、和声法などが明確なので、伝承の際にも五線に音の高低などを記すという合理的で明確な五線譜が使用されたのではないかと思います。(2年 ピアノ専門)</p>	4	<p>西洋の五線譜は作曲家が演奏者に伝えたいことが盛り込まれており、原則的に譜面は従うものとされており、譜を深く読み込み、一条違わず表現することが可能であれば、おおむね問題はない。 つまり、どちらかと言えば間違いなく楽譜こそが絶対的であるといえる。一方で、日本音楽の伝承方法はそもそも譜ではなく師から弟子への唱歌である。譜面も存在はするが、五線譜とは異なり、独学で読み解くのは大変困難であり、仮に読み込んだところで演奏上で不足する面が発生してしまい満足に演奏することが不可能である。日本音楽では楽譜はあくまでも手引きであり、どんな形であれ、師からの直接的な教えが必要で、絶対的なものである。日本のこの伝承方法は、古来からの秘密主義的なものであり、芸能者が金銭を稼ぐにあたり、他人に技術を盗まれることを避けるためだと考えられる。 (2年 ピアノ専門)</p>
5	<p>西洋と日本の比較では、日本の場合、楽譜や何かに記したりする伝え方ではなく、昔から伝承は口で視唱から弟子へと受け継ぐ形が根付いている。この点において私は、何か自分が学ぶ時は誰かから直接聞き習うというのが、日本人の中では上手く伝承できる方法なのではないかと思ったから、口伝で受け継がれているのではないかと思った。また紙があまり日本で普及していき、希少価値が高かったのも影響していると思う。日本人には独特の几帳面さも理由の一つではないかと思う。(2年 ピアノ専門)</p>	6	<p>西洋の五線譜と日本音楽の各楽器等の伝承方法が相違しているが、西洋音楽の初めには教会で歌われるような音楽が多くあったため、教会にきた人が誰でもすぐに歌唱できるように五線譜に表したのではないかと考える。また、西洋音楽では口承で人から人へ伝承するという考えよりも、楽譜に表すなどして書き残すという考えが日本よりも強かったのではないかと思う。 日本音楽の能にも謡本はあるが、それは武士が戦場に行った際も、本なら持ち歩いて学ぶことができるため作ったのではないかと考える。しかし謡本だけでは細かい部分までは学べないと思う。細かい部分でもきちんと伝承するために日本音楽では口承を西洋より重視しているのではないかと思う。 また楽器の伝承において唱歌を用いての伝承方法もあるが、戦場が持ち歩けなくても唱歌があれば学ぶことは可能であると考えたので楽器にも楽譜を使う伝承方法だけでなく、唱歌も取り入れたのではないかと私は考える。 (2年 ピアノ専門)</p>
7	<p>伝承方法が全く相違している理由は、その音楽の楽しみ方が違ったからではないかと私は考えます。西洋音楽の楽しみ方は、聞くことも楽しみですが、やはり一番は演奏することに楽しみがあります。それに対して日本音楽は見ることも楽しみであり、日本音楽は西洋音楽とは違い、間違っても貴族の遊びではなかったと思います。演奏することが楽しまれた西洋音楽では、多くの人が読めるように、細かい指示がたくさん書き込まれた読みやすい楽譜になり、観ることが楽しまれた日本音楽では、演奏する特定の人が読めれば良いので、指示の少ない楽譜になったのではないかと考えます。 (2年 ヴァイオリン専門)</p>	8	<p>日本音楽はリズムが一定でなく揺れが激しい。流れるような独特のメロディーは五線譜のような記譜法では表しづらい。西洋音楽とは違うその特徴は日本独特の美的感覚のように思う。例えば日本音楽は独奏で演奏することがあまりなく、舞楽や管弦楽が多い。西洋音楽は独奏で演奏することもあり、自分を主張し個性を重視した演奏だが、日本音楽は個性を出さず周りと息を合わせ主役を引き立たせるような一歩引いた姿勢というのは日本の民族性に関係すると思った。また、西洋音楽の五線譜は知識があれば誰でも演奏することができるため多くの人に広めることが可能だが、日本音楽は家元制度があり、口伝でしか教わるができないものもあるため誰でも演奏できるわけではなくとも範囲が限定的だ。日本が島国ということもあり広める必要もそこまでないとも思ったが、西洋音楽よりも厳格で格式高いように思った。 (2年 ヴァイオリン専門)</p>
9	<p>西洋の五線譜はもちろんだが、日本音楽の各楽器等の伝承方法が違うのも、それぞれの楽器の形や奏法が海外の楽器を参考に作られたものだからだと私は思いました。(2年 フルーツ専門)</p>	10	<p>西洋と日本の各楽器の楽譜が違うのは、文化の違いにあり、西洋は音楽の理論に基づいて書かれているが、日本は自然の音も音楽として捉えたため、楽器の演奏方法などが書かれている。 (1年 サキソフォン専門)</p>
11	<p>ほとんどの音楽家にとって楽譜は必要な存在である。しかし、今となっては日本でも五線譜が使用されているが、実は五線譜は西洋発祥のものであって、日本の楽譜はまた別のものだったのだ。つまり、伝承方法が異なるということになるのだが、何故このようになったのだろうか。そこで同じ声を使う音楽として歌曲と、私自身が昔、少しだけ習っていた御詠歌を比較してみる。調べてみると、この二つには大きな違いがあった。それは、声以外に使用される楽器の違いだ。歌曲だと主にピアノが用いられる。ピアノは様々な音階を持っていて、和音によって曲の音色が作られる。派手という印象が残るだろう。一方で御詠歌では、鈴と鉦鼓が用いられる。これらは打楽器に近いものでドレミのような音階がなく、静けさという印象を与えるだろう。ピアノはあらかじめ音が決まっているが、鈴と鉦鼓は決められた音がない。地元のお坊さん曰く、始まりの音をどの高さから始めても構わない、ということだ。つまり御詠歌を歌う時は、それぞれ声域に合う音高から始めることができる。御詠歌の楽譜(画像参照)8を見ると、音程が感覚的に書かれているだけで、どの音から始める、などのような指示は書かれていない。 (2年 声楽専門)</p>	12	<p>西洋の楽譜はなかなか思い浮かばなかったが、日本音楽の楽譜は色々考えられる。日本音楽は、種目や流派によって異なる記譜法をしていると思う。簡単な例を挙げると、ソーラン節だ。ソーラン節にはいくつもの楽譜が存在し、まるっきり同じ楽譜はないと聞いたことがある。そのソーラン節は、五線譜より文字譜のイメージが定着している。西洋は「人に聴かせる」よりも「自分自身の周りからの評価を得る」いわば完璧な記譜法を目指し、楽譜がたくさん書かれたらという思考があったのかなど考える。その一方で日本は、「人のために」の楽譜であるような気がする。能の楽譜も決して簡単とはいえない素人が見たら読譜はほぼ不可能に近い楽譜になっている。しかしそれは、役者の人のためだけというは響きが悪いが、後世にそのままの形を伝承するためのものだと考える。いまいちピンとくる伝承方法の違いの理由は思いつかないが、興味はあるので機会があれば調べてみようと思う。 (2年 音楽教育専門)</p>



# IV 演奏実践報告

---

Performance Practice





メシアンの「音による情景描写」  
——音楽鑑賞における新たな可能性をめぐって——  
Messiaen's scene description:  
New approach for music appreciation

安田 正昭

Masaaki Yasuda

### 要旨

20世紀を代表するフランスの作曲家にして教育者でもあったオリヴィエ・メシアン（1908～1992）の膨大な業績の中から、これまで研究テーマとしてあまり取り上げられることがなかった「音による情景描写」に注目し、音楽鑑賞教育への新たな可能性を探る。

メシアンのピアノ作品『鳥のカatalog』の情景描写をとおして、やや敬遠されがちな「現代音楽」への関心を喚起させ、彼の独自の音楽語法や思想を通じて「音楽」の本質を探る。この大作曲家への知識と理解を深めつつ、幅広い感性を育てる鑑賞方法を提案し、音楽教育の発展に想いを馳せてゆく。

キーワード： メシアン ピアノ作品 情景描写 音楽鑑賞 音楽語法

### 序

音楽鑑賞教育における現代音楽の重要性は、1920年代にドイツの音楽教育家フリッツ・イエーデ（F. Jöde）によって提唱され、同時代の作曲家ヒンデミットらにも支持されていたものである。

現代の日本の中学校の音楽鑑賞教育においては、ソビエトのプロコフィエフ『ピーターと狼』やハチャトゥリアン『剣の舞』などが若干の例外として挙げられるが、「現代音楽」が取り上げられることはそれほど多くなく、20世紀後半のヨーロッパを代表するフランスの作曲家メシアンに関しては、鑑賞の機会はあまり与えられなかったであろう。

オリヴィエ・メシアン（1908～1992）の名前や、初期の代表作『トゥーランガリラ交響曲』のタイトルは、中学生向けの音楽参考資料<sup>1</sup>にも記されており、彼の存命中からその名前は広く知られていた。ただ、一般の音楽愛好家にとっては彼の作品は難解というイメージがあり、その作品や理論はむしろ専門の作曲家や音楽学者の研究の対象となっていた。

一方でメシアンの思想や人格には、非常にナイーブで、かつ普遍的な面も存在する。自然を愛し、鳥の声

を愛した彼の人間性が現れた作品は、中学生の感性に多く訴えることを信じる。

本稿ではメシアン研究の中でもこれまであまり取り上げられることのなかった「音楽による情景描写」に注目し、音楽鑑賞授業の新たな可能性を模索する。

## 1. メシアンを用いる可能性と意義

小学生の鑑賞教材にはクラシック音楽入門編にあたるような名曲が多いのに対して、中学生になると、シューベルト『魔王』、ベートーヴェン『運命』、ドビュッシー『月の光』など芸術的内容の高度なものが増えてくる。これらの名曲を「教養」として身につけることにとどまらず、さらなる追求を促す提案をしたい。

中学生は様々な表現の可能性を持っており、もちろん日頃はポピュラー音楽にも親しんでいるのであるが、前述のイエーデが説く通り「児童生徒とはいえ、現代に生活を営む以上、現代の思想、感情を背景にして作曲された音楽作品に対して、当然ながら興味と関心を示す権利がある」<sup>2</sup>のであり、クラシック音楽の延長線上に、作曲家が（実験的なものをも含む）様々な表現の可能性を探し求める「現代音楽」というものがあることを、現代日本の若者たちにも知ってもらう必要があるのではないか。20世紀になって大きく発展した現代音楽、その発展に最も寄与した中心人物がメシアンである。

メシアンはパリ国立高等音楽院の教授として多くの重要な作曲家を育てたが、それだけではなくフランス国外にも積極的に出かけて講演や教育、自作の発表を行った。1949年にアメリカで初演された『トゥーランガリラ交響曲』が1962年に小澤征爾指揮NHK交響楽団によって日本で初演されたことは、日本の西洋音楽史に大きく刻まれていることである。この演奏を聴いて多大な影響を受けた現代の日本の作曲家、演奏家も多い。

メシアンは自身の「音楽語法」を確立し、それによって作曲を行った。メシアンの音楽語法については、すでに多くの専門家によって研究されているが、メシアンの理解のためには、作曲技法だけでなく、人格、宗教、教育者など様々な側面を識ることが必要である。

またメシアンの作曲技法や教育者としての活動が、現代の音楽家たちの基盤を作った事実をふまえて、「音楽鑑賞」に新しい価値観を切り開いたといえるメシアンの全人格的な表現方法を、日本の音楽教育に生かすべく、考察してゆく。

## 2. メシアンの生涯

### 2.1. 少年時代～勉学時代

オリヴィエ・メシアンは1908年フランスのアヴィニオンで生まれた。父は英語教師でありシェイクスピアの翻訳家でもあったピエール・メシアン、母は詩人セシル・ソヴァージュである。父の転勤で2歳の時にグ

ルノーブルに移住し、少年メシアンはここでフランス・アルプスの風景に魅せられる。彼はのちにグルノーブル郊外のプティシェに別荘を持ち、夏の休暇はそこで作曲に専念することになる。彼は9歳の時にナントに移り、またさらにパリに移って本格的に音楽を学ぶ。10歳でパリ国立音楽院に入学し、ポール・デュカスに作曲を師事した。

20歳の時、彼自身が「作品1」と呼ぶ、ピアノのための『8つのプレリュード』を作曲。同級生のアンリエット・ピュイグ・ロジェに献呈する。ロジェは晩年、日本に滞在して東京藝術大学、国立音楽大学などで教鞭をとり、日本の音楽教育に大きく貢献した。

「何を信じているか？これは語るに多くを要せず、次の一言でたちまちすべてを語りつくしてしまいます——神を信じております」<sup>3</sup>（1971年6月25日アムステルダム「エラスムス賞<sup>4</sup>授与式」）

このように語ったメシアンは、パリのトリニテ教会のオルガニストとなり、生涯その仕事を全うした。

## 2.2. 収容所時代——『世の終わりのための四重奏曲』の誕生——

メシアンは、ヴァイオリニスト、クレール・デルボスと結婚し、一児バスカルをもうける。この結婚とバスカルの誕生の光景を、メシアン自身の作詩による歌曲集『ミのための詩』、『大地と空の歌』にまとめており、そこにはメシアンの文学的才能もあらわれている。第2次世界大戦でメシアンは徴兵されたのちドイツ軍の捕虜となり、ゲルリッツの収容所に送られる。そこで出会った音楽家（ヴァイオリン、クラリネット、チェロ）と自身のピアノのために作曲されたのが『世の終わりのための四重奏曲』である。

## 2.3. パリ音楽院教授として

収容所から戻ったのち、パリ・エコールノルマルの教師を経て、メシアンはパリ国立高等音楽院の教授にむかえられる。第一期の門下生の中には、後に作曲家・指揮者として著名になるピエール・ブーレーズがおり、彼は演奏家としてメシアン作品の普及に大きく貢献することになる。そのほかにも、初期の生徒にはカールハインツ・シュトックハウゼン、ヤニス・クセナキス、別宮貞雄などがおり、メシアンとは作曲理念が異なるこれらの生徒たちに対しても、彼は音楽だけではなく人間としての感化を大いに与えた。

1944年に、彼自身の作曲技法をまとめて解説した『わが音楽語法』<sup>5</sup>を著す。その後、彼の初期を代表する下記のような大作を続けて発表する。

- ・ピアノ、オンドマルトノとオーケストラのための『トゥーランガリラ交響曲』（1948）
- ・ピアノのための『みどり児イエスにそそぐ20のまなざし』（1944）

・ピアノ、オンドマルトノと小オーケストラと女声斉唱のための『神の現存のための3つの小典礼』(1944)

また、ダルムシュタット<sup>6</sup>など国際的な講習会でも教鞭をとる。妻のクレール・デルボスが病に倒れて再起不能となり、弟子であったピアニスト、イヴォンヌ・ロリオが事実上のパートナーとなる。ロリオはクレール・デルボスの死後、メシアン夫人となる。

音楽界において、無調音楽、音列主義<sup>セリアリズム</sup>や「電子音楽」などが主流になると、メシアン自身はその探究を前述の弟子たちに委ね、自らの道を歩みだす。少年時代から親しんだ自然への憧憬を軸に、フランス・アルプスの山々、各地の自然の情景、そして鳥たちの声を素材とした、全く独自の作曲法を編み出してゆく。鳥の声を直接採譜する技術を得てからは、ほとんどの曲に鳥の声をきくことができる。ピアノ曲集『鳥のカタログ』はその集大成といえるものである。

## 2.4. 晩年——オペラ『アシジの聖フランチェスコ』——

メシアンは1962年に初来日しているが、その折に軽井沢などで鳥の声の採取を行い、オーケストラのための『7つの俳諧』が生まれた。その後も来日している。1983年には唯一のオペラ『アシジの聖フランチェスコ』を完成。小澤征爾の指揮によってパリ・オペラ座で初演される。主人公が小鳥と語り合う場面が印象的な作品である。

## 2.5. 最晩年

メシアンは世界的巨匠として1985年第1回の京都賞(精神科学・表現芸術部門)も受賞している。1988年には、80歳を記念した会がパリで盛大に催される。1992年パリにて死去。

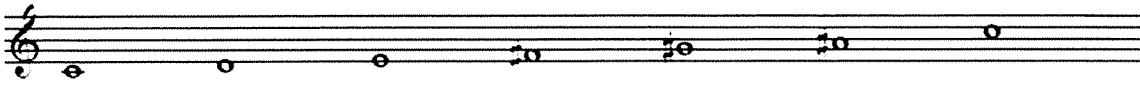
## 3. メシアンの音楽語法について

メシアンは前述の著書『わが音楽語法』によって、自らの作曲語法を発表している。その中には「非可逆リズム」<sup>7</sup>「移調の限られた旋法」などいくつかの項目が整理されているが、ここでは、メシアンの情景描写にもっともかかわりの大きい「移調の限られた旋法」について述べることにする。

「移調の限られた旋法」とは、1オクターヴ内に存在する全12音の半音階を7種類の秩序に基づいて配列した旋法である。普通の音階が12回移調できるのに対して、これらの旋法は、移調できる回数が限られているため、このように名付けられた。

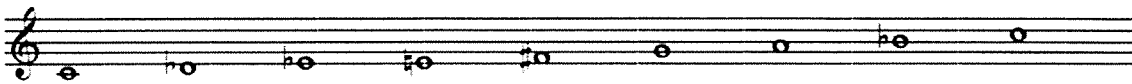
《第1の旋法》は全音階であり、これは2回のみ移調できる(譜1)。

譜1 《第1の旋法》



《第2の旋法》はメシアンを最も特徴づける音階であり、通称「メシアン音階」とも呼ばれる（譜2）。これはメシアンが発案したものではなく、過去にショパンやリストも用いている音階である。主音から始まり、半音・全音を交互に重ねる音階で、2回のみ移調できる。

譜2 《第2の旋法》



このほか、《第3の旋法》から《第7の旋法》まで整理されており、メシアンは作品の中で随時用いている。

#### 4. メシアン作品にみる情景描写について

##### 4.1 『8つのプレリュード』にみる情景描写

まず、メシアンによる色彩描写（表現）の原点といえる、最初期のピアノのための『8つのプレリュード』を挙げる。この作品について、次のようなメシアン自身のコメントがある。

「当時私は20歳だった。私はまだ、私の人生を変えてしまうことになるリズムの研究には手をつけていなかった。私は鳥を熱愛していたが、まだ鳥の歌声をどのように記譜したらよいのか分からなかった。けれども私はすでに音——色彩の音楽家だった」<sup>8</sup>

メシアンは「音」を聴くことによって同時に「色」が見えてくるという能力を持っていた。この『8つのプレリュード』に関してメシアンは各曲の解説に加えて、その曲の持つ色彩を次のように併記している。<sup>9</sup>

【第1曲 鳩】 「すみれ色の木目模様のついたオレンジ色」<sup>10</sup>

譜3



3段目の E-dur のハーモニーがオレンジ色を表現している。また、上段の右手の重音の連なりには、木目模様が第2旋法によって描かれている（譜3）。

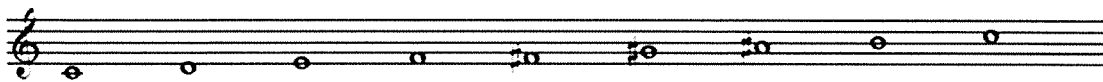
【第2曲 非しい風景の中の恍惚の歌】 「冒頭と末尾はねずみ色、薄紫色、プロシャ・ブルー。中間部はダイヤモンドのようにきらめき、銀色」<sup>11</sup>

【第3曲 軽やかな数】 「むらさき色の木目模様のついたオレンジ色」<sup>12</sup>

【第4曲 過ぎ去った瞬間】 「ピロードの光沢をもったねずみ色。薄紫色と緑色の反射光」<sup>13</sup>

【第5曲 夢の中の触れ得ない音】 「複旋法に依っており、執拗に和音を連続させるブルー・オレンジの旋法が、金属的な響きを与えられたむらさき、緋色の旋法と重なり合う（後略）」<sup>14</sup>  
この作品には第6の旋法も用いられている（譜4）。

譜4 《第6の旋法》



全音 全音 半音 半音 全音 全音 半音 半音

【第6曲 苦悶の鐘と別れの涙】 「(前略) 別れは緋色、オレンジ色、むらさき色である」<sup>15</sup>

【第7曲 静かな嘆き】 「ピロードの光沢をもったねずみ色。薄紫色と緑色の反射光」<sup>16</sup>

【第8曲 風に映える影】 「緑色の木目模様のついたオレンジ色といくつかの黒い斑紋とが交互に現れる。中央の展開部はより輝きに満ちている。(中略) 作品全体を支配する色は、むらさき色、オレンジ色、緋色である」<sup>17</sup>

#### 4.2. 『みどり児イエスに注ぐ20のまなざし』にみる宗教的表現描写

『みどり児イエスに注ぐ20のまなざし』第6曲では、炎の向こうにみえる神の姿が、神を示す和音テーマと、炎をあらわす不協和音の低音で描かれ、続く第7曲では、十字架を背負うキリストの姿が、アクセント

をともなうリズムで描かれている。このようなリズムの表現は、J. S. バッハのマタイ受難曲にもみられる。

やがて、メシアンは本来愛していた鳥たちの研究に没頭してゆき、「鳥の声」を直接採譜するという技をあみ出す。そして集大成といえるのが、ピアノ曲集『鳥のカタログ』である。

### 4.3. 『鳥のカタログ』

このピアノ曲集『鳥のカタログ』では、フランスのグルノーブルやルシヨン県・ソーローニュ地方などを舞台として、主人公である鳥が、昼夜の時の流れや、特有の色彩や温度感をともなって魅惑的に描かれている。この中から数曲を具体的に採り上げてゆく。

『鳥のカタログ』を構成しているのは以下の曲である。

[第1巻] キバシガラス、キガシラコウライウグイス、イソヒヨドリ

[第2巻] カオグロヒタキ

[第3巻] モリフクロウ、モリヒバリ

[第4巻] ヨーロッパヨシキリ

[第5巻] ヒメコウテンシ、ヨーロッパウグイス

[第6巻] コシジロイソヒヨドリ

[第7巻] ノスリ、クロサバクヒタキ、ダイシャクシギ

【第1巻、第1曲 キバシガラス】

譜5



山地の硬い石やくずれ落ちた岩塊がピアノの強音による変拍子のリズムで描かれている。

【第1巻、第3曲 イソヒヨドリ】

譜6



岸壁の様子が硬い不協和音で、またその合間に聞こえる鳥の声が描かれている。

譜 7



また、青い海、色の変化が調性的な和声で描かれる（第2旋法が用いられている）。

譜 8



波がたつ様子が複調 [in F, in F#] による分散和音で描かれる。

#### 【第2巻、第4曲 カオグロヒタキ】

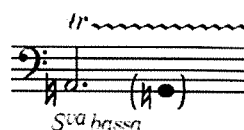
夕日の赤やオレンジ色の色彩があたたかみを帯びた和声によって描かれている。

#### 【第3巻、第5曲 モリフクロウ】

「夜の恐怖」、「モリフクロウの恐ろしい声」が無機質な響き、突然の強音などで描かれている。

#### 【第4巻、第7曲 ヨーロッパヨシキリ】

譜 9



蛙の声がピアノの低音のトリルで描写されている。

#### 【第6巻、第10曲 コシジロイソヒヨドリ】

譜 10



指の形をした岩の様子が描かれており、ピアニストの指の形（メシアン指定の指使いによる）によって岩の形が視覚的にも表現されている。

### 5. メシアンの作品の鑑賞方法

前述の作品をはじめとして、メシアンは自作のすべてに詳細な解説を付している。それは「色彩」や「情景」など比較的分かりやすいことから、かなり高度な作曲理論にまで至っているため、一般的な鑑賞者にはその全てを説明するのは必ずしも必要ではない。

メシアン自身はこの点について音楽評論家クロード・サミュエルとの対話の中でこう語っている。



「私は生涯にわたって多くの解説をしてきました。なぜなら不幸にも私は楽曲分析の教師だったからです。しかしいっさいの解説もせず、聴衆にあの新鮮な第一印象を味わわせた方が、より良いと確信しています」<sup>18</sup>

『鳥のカタログ』全曲録音を最初に行った（1979）のは、初演者イヴォンヌ・ロリオである。それ以来、誰も行わなかった全曲録音に挑んだ（1994）ピアニスト、アナトール・ウゴルスキーはこの曲の鑑賞方法について「まず全体の印象をつかむために、メシアン自身による鑑賞の手引を読むことをお勧めします。その後は、そこに書かれていたことはすべて忘れて、無心にその音楽を聞くことです」<sup>19</sup>と述べている。

以上をふまえ、「鳥のカタログ」の鑑賞方法の一つを提案したいと思う。

- ①まずフランスの地理、風土などを説明し、その曲の舞台となる地方の情景を想像させ、どのような音楽が始まるのか、生徒に自分の想像で語らせる。
- ②演奏を聴く。
- ③生徒に感想を述べさせる。
- ④メシアン自身による解説を各自に読ませ、解説についてやや難解な部分を補足説明する。
- ⑤再び演奏を聴く。
- ⑥1回目と違った印象を受けたところを述べさせる。

## おわりに

これまで、作曲家オリヴィエ・メシアンの音楽語法の中でも、特に「情景描写」関わる部分について論じてきた。調性、ハーモニー、拍子などによって構成される西洋古典音楽の基本的要素を聴き取り、音楽の内容を理解する感性を育てることが教育の大前提である。その一方で、現在は、「音楽」にとどまらない、様々な音によるパフォーマンス、デザイン、インスタレーションなど多様な作品に囲まれている。そうした中で、20世紀に生まれ、今までに無かった新たな表現法を見出した天才メシアンの音楽と思想に向き合うことで「音楽とは何か」という基本的な姿勢に立ち帰ることが出来ると信じる。

メシアンは古今東西のあらゆる音楽に精通し、それを分析して教えた教師でもあり、その作品は一見どんなに斬新な技法を用いているように見えても、決して「音楽」たることを逸脱することはない。

若い生徒がメシアンの音楽と思想に触れ、理解することによって、音楽を生涯の友として、真の意味での鑑賞者に育つことを期待したい。

## 註

- 1 (1975)「保健体育、技術家庭、音楽」『学習百科大事典』第12巻 東京：学習研究社 469頁
- 2 供田武嘉津 (1991)『西洋音楽教育史』東京：音楽之友社 242頁
- 3 アルムート・レスラー 吉田幸弘訳 (2008)『メシアン創造のクレド 信仰・愛・希望』東京：春秋社 36頁
- 4 人文主義者デジデリウス・エラスムスに因んで1958年にオランダで設立された賞で、毎年ヨーロッパの文化、社会、社会科学への貢献者に授与される
- 5 Messiaen, Olivier. *Technique de mon Langage Musical*, Paris: Leduc, 1944, 1999
- 6 ドイツのダルムシュタットで1947年以来現在まで行われている、もっとも権威のある現代音楽の講習会
- 7 回文のように時間的にシンメトリックになっていて、音符を前後逆に並べても同じリズムになるもの
- 8 オリヴィエ・メシアン 笠羽映子訳 CD『メシアンの芸術』ブックレットより「8つの前奏曲」50頁  
CD: Messiaen, Olivier. Erato: B25D-39067~82, released 1989, BMG JAPAN, INC.
- 9 註8に同じ
- 10 註8に同じ
- 11 註8に同じ
- 12 註8に同じ
- 13 註8に同じ
- 14 註8に同じ
- 15 註8に同じ
- 16 註8に同じ、50~51頁
- 17 註8に同じ、51頁
- 18 オリヴィエ・メシアン クロード・サミュエル共著 青柳謙二訳 CD『メシアンの芸術』ブックレットより「オリヴィエ・メシアン語る」123頁  
CD: Messiaen, Olivier. Erato: B25D-39067~82, released 1989, BMG JAPAN, INC.
- 19 Messiaen, Olivier. *Catalogue d, Oiseaux. La Fauvette des jardins*. Anatol Ugorski. Grammophon: POCG-1751/3 (CD), released 1994

## 引用楽譜

Messiaen, Olivier. *Prelude pour piano*. Paris: Editions Durand, 1930.

Messiaen, Olivier. *Catalogue d'oiseaux*. Paris: Alphonse Leduc, 1964.

なお本稿に記載した楽譜は、私に加工したものである

# 『上野学園教育研究紀要』執筆要領

『上野学園教育研究紀要』編集委員会

## 1. 投稿の種類

投稿の種類には、原著論文（査読有り）、研究報告（査読有り）、演奏実践報告（査読なし）、教育実践報告（査読なし）の4種類がある。

## 2. 原稿の分量

下記の形式に則り、原著論文、研究報告は最大13頁（それぞれ表題、要旨、図表、注、参考・引用文献を含む）とする。これを越えた場合、原則として投稿者に調整を依頼する。

## 3. 本文原稿の形式

原則としてA4用紙、横書き、本文は10.5ポイント、46字×32行で日本語あるいは英語とする。

## 4. 第1頁の形式

第1頁は以下の事項を入れて作成する。以下の事項の後は本文原稿の領域とし、本文原稿の形式に従う。

### ① 論文題目

論文題目・副題はMS明朝体（16ポイント、センタリング、2行取り、太字）とする。

### ② 英文題目

論文題目から1行空けて英文題目をTimes New Roman（14ポイント、センタリング）で記載する。

### ③ 著者名

英文題目から1行空けて著者名をMS明朝体（12ポイント、右寄せ）で記載する。著者が複数の場合は、カンマで区切り、横に並べる。英文著者名はTimes New Roman（10.5ポイント、右寄せ）で記し、名、姓（1文字目のみ大文字）の順で記載する。

### ④ 要旨

英文著者名の下に1行空け、要旨(和文400字以内もしくは英文200語以内)で記す。

### ⑤ キーワード

要旨の下にキーワードを3～5語で表示する。

## 5. 本文原稿の体裁

編集委員会が独自で作成した詳細な執筆要領はない。ただし、学術論文としての体裁を保持するため、GLAの卒論・レポート執筆要項や各種学会等の執筆要領に準ずることが望ましい。

2017年12月作成

2018年3月改定



---

## 執筆者一覧

---

- 川上啓太郎 (上野学園大学短期大学部 非常勤講師 / 音楽理論)  
山内雅子 (上野学園大学音楽学部 教授 / 音楽教育)  
中島 彩 (上野学園大学音楽学部 非常勤講師 / ピアノ)  
彦坂眞一郎 (上野学園大学音楽学部 教授 / サクソフォン)  
高畠 亜生 (上野学園大学音楽学部 講師 / 作曲)  
安田正昭 (上野学園大学音楽学部 准教授 / ピアノ)

(掲載順)

---

## 『上野学園教育研究紀要』 第5号 編集委員会

---

- 前田昭雄 (委員長)  
内田有一 櫻井 茂 櫻井利佳 田中里佳 林 直美 星野悦子  
柳澤枝美子 山内雅子 (昇順)  
斎藤双葉 青山 恵 (編集)

## 上野学園教育研究紀要 第5号

---

発行日 2019年9月20日

編集 『上野学園教育研究紀要』編集委員会

発行所 上野学園大学・上野学園大学短期大学部

〒110-8642 東京都台東区東上野 4-24-12

電話 03-3842-1020

JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND PRACTICE  
Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College  
No.5, 2019

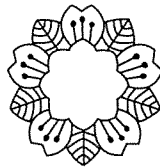
Published by: Ueno Gakuen University and Ueno Gakuen University Junior College

4-24-12 Higashi Ueno, Taito-ku, Tokyo 110-8642 Japan

ISSN 2434-0375

[www.uenogakuen.ac.jp](http://www.uenogakuen.ac.jp)





since1904