

教員養成課程における指揮法講義 Conducting teaching in a school teacher-training course

西尾 洋
Yo NISHIO

1. 指揮法講義の目的

学校教員に求められる指揮法の技術は、オーケストラの指揮者のそれとまったく同じではない。複数の演奏者の前に立って身振りにより音楽の諸要素を明示する点においては共通するが、その目的は大きく異なる。オーケストラの指揮者の場合は、それぞれが一家言を持つ個性豊かな一流演奏家を束ねる強力な指導力と天性の魅力を兼ね備えつつ、確かな技術と音楽性で全体を率いていかなければならない。加えて入場料金を支払って会場を埋めることになる聴衆をどれだけ集められるかという知名度と人気も問われる。一方、学校教員の場合は学習指導要領の意図するところを十分に理解し、それを児童生徒に伝え、彼らの中に何らかの音楽的イベントを惹起させることが主要な目的である。学校教員には、これから音楽を学び、また音楽を通して全人的な成長をしていこうとする、非音楽家である児童生徒に対する、包括的で文字通り教育的な視点が求められる。もっともこれは指揮の実際的な技術を学ぶ必要がまったくないということではない。技術なしには何も伝えられない。しかし技術だけでもまた何も伝わらない。

教員養成課程の学生が学ぶべき指揮法は、学習指導要領と教科用図書（以下教科書と記す）に基づきながら、それを授業実践に落とし込む実際的な手法であり、音楽科教育法と一定の程度で重複する内容となる。本報告で紹介する授業実践は、2017、18年度に岐阜大学教育学部音楽教育講座で実施した、指揮法という切り口から考えた教育法の具体的な例である。

2. 主要な指導法教本の検討

日本語で読むことのできる指揮法の書籍としては、斎藤秀雄の『指揮法教程』が第一に挙げられる。斎藤は小澤征爾、秋山和慶ら著名な指揮者をはじめ数多くの音楽家を育て、また桐朋学園大学音楽学部（1961年）とその前身である「子供のための音楽教室」（1948年）の設立に関与した。英語学者である斎藤秀三郎を父として1906年に生まれ、チェロを学び、ドイツに留学して指揮を修めた。斎藤の教程は「斎藤メソッド」と通称され、日本国内のみならず英訳を通して海外にも知れ渡っている。

斎藤はその序論において「従来、指揮に関する本は、非常に少なく—Max Rudolf の名著等があるけれども—、個々のテクニックについての練習に関する本に至っては殆どみられなかった。」と述べている。実際、斎藤は「叩き」「しゃくい」「撥ね上げ」「引っ掛け」などの具体的な指揮技術の紹介と訓練とその応用練習に大半を費していることから明確なように、指揮における腕の扱い方をいくつかの技術に分類し、それを習得することを主眼としている。目次は次のとおり。

第一部 基礎篇

（中略）

第1章 間接運動

第1節 打法(叩き)

第2節 平均運動

- 第3節 しゃくい
- 第2章 直接運動
- 第1節 撥ね上げ運動
- 第2節 瞬間運動
- 第3節 先入
- 第4節 引っ掛け
- 第5節 手首に依る引っ掛け
- 第二部 応用練習篇

斎藤の導入位置に置かれる教本が高階正光の『指揮法入門』である。序において高階は「この本は、恩師斎藤秀雄『斎藤秀雄・指揮法教程』の実習に、入門書として役立ちたいという念願から書いた」とし記している。目次は次のとおり。

第一部 基礎篇

- I 打法
- II 平均運動としゃくいの技法
- III 先入法
- IV 撥ね上げと1拍4分割の一族
- V 1拍3分割の一族

第二部 実践篇

- I Dynamik(音量の増減性)に対応する図形
 - II アクセントに対応する図形の変化
 - III Agogik(音律の速緩性)に対応する図形
- 「指揮法教程練習題」実習への助言
「指揮法教程練習題」実習への助言(続き)

巻末楽譜

以上は主に「バトン・テクニック」と呼ばれる指揮棒の振り方を主題としている。その他に刊行されている教本の大半も、記述の中心かつ大半はこれに類した肉体的な技術論である。本報告執筆時点において岐阜大学図書館に所蔵されている書籍のうち「指揮法」で検索して探し出すことのできるものは20件(実際には25件だが5件は重複)¹あり、そのうち技術論のみもしくは技術論が紙数の3分の2以上を占めるものが15件、分析に基づくものが3件²、随筆が2件であった。

指揮の技術を身につけたうえで問題になるのは、第一にそれをある音楽作品のどこでどのように活用すべきかという判断である。第二に、指揮者の重要な業務である練習(リハーサル)をどのように構成し進行していくかという運営的な側面がある。これらについては、回顧録や随筆のような自由記述の文章で触れ

¹ 所蔵図書は出版年の古いものに偏っており、近年刊行されたものがあまり含まれていない。また「指揮」で検索すると随筆を中心に音楽以外のものもあわせて121件が抽出され、そのうち指揮者本人または聞き書き等による随筆や記録11件を含む(2018年12月26日調査)。

² トーマス(1965)、山田(1966)、山本(2016)。

られていることはあるものの、教本の角度からはあまり扱われてこなかった。

そのような中で、山本訓久の『新版 学ぼう指揮法』は斎藤に準拠した技術論を展開したのち、数多くの譜例を引用しながらその音楽構造や歌詞の特性を説明し、それに即した指揮の技術を紹介している。山本は「指揮者の仕事は大別して、以下の2つに分類できる。『指揮台に立つ前の仕事』そして『指揮台の上での仕事』である」とし、その前者を具体的に

- ・楽器の知識（さまざまな楽器の演奏法）
- ・声の知識（発声法、発音、歌詞の取り扱い、語学）
- ・スコアの知識（スコアの読み方、版の選択）
- ・楽曲分析（フレーズの把握、和声、リズム、様式など）
- ・指揮のテクニック

と細分化している。

山本は作品を分析し、読者にその構造をおおまかに理解させようとして「斎藤メソッド」の用語による指揮技術の解説に導いている。従来の指揮法教本は作品例を掲載したものも多かったが、それらの著者は分析を当然の前提と考えていたのか、あるいはいなかったのか、分析についての記述がみられなかったことを踏まえると、山本の視点は少なくとも教本のつくりとしては新しい。しかしながら、山本は一般の幅広い読者層を想定しているため、扱われている曲は義務教育で実際に教えられているもの以外も多く含まれている。なかには歌劇の序曲や交響曲など、やや本格的なものもあり、これから指揮を学び、学校の教育現場でそれを生かしていこうとする学生への教材としては難易度がやや高い。

惣田三四司の『小・中学校教材を主とした指揮法の理論と実際』は学校教材を題材にしている点に限れば山本より教育現場に近い。ところがその記述は分析に基づかず（基づいているかもしれないが読者にはそれが示されていない）、具体的な指揮の動作のみにとどまっている。たとえば「ぞうさん」については、次のように書かれている。

3 拍子

曲の初めは図のような準備拍で行なう。（図省略）

この曲は全体的に図のようにやや表情のあるレガートな指揮をする。

3小節目は図のように曲線を描き「おはなが」を明確なリズムになるように振る。この時3小節目の3拍目、4小節目の1、2拍目が遅くならないように特に注意したい。

曲の終りの8小節目は、3拍分じゅうぶんに保ち次の1拍目の頭で止める。

演奏表現は対象の分析を解釈したものにに基づく³ものであるから、分析を経ないこのような解説は読者をただ思考停止に陥らせるのみで、何ら有効な学びをもたらさない。さらに憂慮すべきは、そのような暗記に始まり暗記に終わる「学び方」が次世代の生徒らに不本意な形で継承されていくことである⁴。

³ 記号としての楽譜に意味は記述されていない。意味は読み手があらかじめ学習しておくべきものである。分析を経ない演奏は、文章を発音記号で読んですべて理解したと勘違いしているようなものである。分析はそれほどまでに観察者が対象に入り込むための当然の一連の作業であり、わざわざ「分析をして演奏をしなければならない」と声高にいうことがほんらいはおかしいのである。指揮法教本は指揮法を扱うので分析はほかに譲るという主張も成り立つように思えるが、作品例をあげておいて分析をしないのならば、作品例は例としての本質的意味をなしていない。

⁴ 伝統芸能の伝承に典型的な、「つべこべ言わずにとにかく覚える」方式に利点がまったくないわけではない。しかし学校教育がそれに終始するのは大きな問題であり、また時代の趨勢にそぐわない。

飴屋善敏の『実践的指揮法入門—作品の音楽性と自己表現を生かすテクニック』は、譜例の下に指揮棒の動きが長い縮れ毛のような線で延々と記されており、映像なしに指揮の身振りを伝えようとしている⁵。動きの輪郭は伝わるものの、なぜそのように手を動かすのか、そして演奏者や聴衆に作品の何を浮き彫りにして伝えたいのかについては触れられていない。そのため、読者は指揮とは振付を覚えることであると勘違いする危険性を孕んでいる。

3. 授業実践の例

教員養成課程の学生に必要なのは、教科書に含まれる曲や中学校などで用いられる合唱曲集の曲を、どのように展開していくのかということである。彼らにとっても学校の生徒にとっても身近な曲を題材として指揮を考えることが重要である。現在岐阜大学音楽教育講座で開設している指揮法講義は、中学校で広く使われている合唱曲集『レッツ・コーラス!』を教科書とし、これを用いてどのような授業を繰り広げることが可能かを重視している。

ここでは指揮の具体的な技術論から教えるのではなく、次の順序によっている。まず任意の曲を選ぶ。学生たちが中学生時代に歌ったことのあるものを中心に選ぶようにする。それは、既知の曲に新たな角度から切り込んでいくことで、効果的な学びが成立するからである。とりわけ音楽においては、演奏体験が理論的な考察に先立つべきである。つぎにその曲の歌詞を読み構造を把握する。大半の歌は歌詞がまず作られ、それに則って作曲されるから、曲を理解するためには詞の研究が必須である⁶。そしてその詞の構造が音楽にどのように反映されているのかを調査する。あわせて、詞の言葉ひとつひとつが音楽の何らかの要素に置き換えられていたり、あるいは音楽によって言葉の意味が増幅されていたりする場合もあるので、それを確認する。

以上が教壇に立つまえの段階である。教室で教師が行う指揮は、指揮者の仕事でいえばリハーサルに相当する。指揮者が読み解いたもの、指揮者が想定しているものを演奏者に言葉や身振りで伝え、演奏の練習をしていく作業である。したがって本講義は実際には「リハーサル法」と銘打ったほうがより正確である。リハーサルは、専門的な音楽家の一連の作業のなかできわめて重要な位置を占めている。指揮者の仕事はリハーサルをいかにうまく切り盛りするかにかかっている部分が大きい。ならばそれも指揮法の教本に十分記述すべきであるが、音楽はナマモノ、イキモノであり、その時その人その場所によって大なり小なり演奏の仕方が変化するため、文字で固定するのは難しい⁷。

実際の講義では学生が2人1組となり、1人が指揮者、もう1人がピアノ伴奏を担当する。指揮者役の学生は与えられた数十分を自由に使い、リハーサルを進める。その他の学生は生徒役となって指揮者の指導を受ける。担当の時間が終了すると教員が所感を述べる。1回90分の講義で2組程度が実演し、半期で指揮とピアノ伴奏をそれぞれ最低1回ずつ担当することになる。

⁵ 舞踏譜はこれによく似ている。しかしダンスはそもそも動き方が規定されているのに対して指揮はそうではないこと、そして指揮の目的は動きの型の呈示ではなく、演奏者に対しての有形無形の意味疎通であることを考慮すれば、両者の意図するところの違いは明白である。

⁶ 詞が先に作られることから俗に「詞先(しせん。しききとも)」という。逆に曲を先に作るものは「曲先(きょくせん。きょくさきとも)」である。

⁷ ウィリアム・コックス＝アイフは『現代の指揮法』(原著1964、邦訳1968)においてリハーサルに1章(4ページ)を費やしているものの、心構えについての記述を超えない。

実践例1 「夏の日の贈りもの」 作詞：高木あきこ 作曲：加賀清孝

①詞の分析 詞は4行ごとにひとつの連を構成している。第1連と第2連は文字数、内容ともに対応しており、A-A'である。第3連は読み手に訴えかける言葉遣いであり、Bである。第4～6連も同様に分類ができる。曲をつけた場合、第1～3連を1番、第4～6連を2番とすることが推察される。

②曲の構造 さきにみた詞の構造は曲の構造に反映されている。

第1連：男声、女声ともに主旋律を一緒に歌う。主調の範囲。半終止。8小節

第2連：男声が主旋律、女声が対旋律で始まり、後半で女声が男声に合流する。第1連とほぼ同じ旋律。全終止。8小節

第3連：女声が主旋律、男声が対旋律。全終止。終止部分が拡大されて10小節。強弱は第2連までがおもにmfだったのに対してここではfであること、伴奏の和音が厚くなっていること、副属和音が多用されていること、主旋律の音域が高めであることから、この連が曲全体の頂点を形成しているといえる。

③和声 第1連の後半はそれまでと比べて和声リズムが細かくなっており、1小節に2和音が入っている。また第11小節でドッペル・ドミナントが使われるなど音楽的な変化が表れているため、作曲者はこの部分にクレッシェンドと記している。これに対応する第2連の部分は変更されており、第16小節ではⅡ度調のⅡ、Ⅴを用いて第1連との変化をつけている。第22小節でⅥ度調、第25小節でⅡ度調の和音を使って音楽を不安定化させ、また緩慢になった終止形によって主和音への解決の期待を膨らませている。

④演奏表現 ①から③にみた点を生徒にわかりやすく説明したうえで、それが音として聴いて理解できるような演奏を練習していく。その際、音量の変化、場面転換、特別な和音、終止など、音楽構造上の視点を身振りでも伝えられるような指揮の技術と指導法を工夫する。たとえば第9小節からは音楽が動きを見せるため、指揮者は第8小節の後半から動きに変化をつけ始める必要がある。第17小節以降も同様である。第11小節のドッペル・ドミナントのうち、とりわけ「風の中」という言葉の響きが和音の特性や音域の高さとあいまって特別な表現となることを生徒に気づかせる。第22小節の男声は副属和音を特徴づける嬰へに向かう旋律であり、表情の変化を伝えたい。第23小節も同様である。

これらの過程は、平成20年3月に文科省が制定した小学校学習指導要領における「曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする」という教科の目標にも沿っている。

重要なことは、楽譜にフォルテと書いてあるから強く演奏する、あるいは夏の日の贈りもののイメージをみんなで想像してから歌う、という作業が上記の指導要領の意図していることではないという点である。歌詞と曲の構造をじゅうぶんに理解し、そこに基づく発展的な想像を膨らませていくことこそが創造行為であり、音楽表現の根幹である。楽譜にこう書いてあったから、題名がこうだから、というところから生徒らが勝手に想像をしていくことは無駄ではないものの、実際には作品の意図にほとんど基づいておらず、結局は何も理解していないに等しい。

講義がバトン・テクニックから入るのではなく、ある曲の中で必要とされるものについてその都度それを導入することには重要な意味がある。なぜなら技術にはつねに表現の目的がともなっているからである。その目的は言葉または音の持っている力を引き出し、また生かし、それを聴き手に伝えることである。その目的に到達するのであれば学習の順序は問われないが、体験が先立たない学びは困難であることを考慮するなら、本報告の指導手順は学習の段階を適切に追ったものになっている。

実践例2 「友～旅立ちの時～」作詞・作曲：北川悠仁 編曲：相澤直人

①詞の分析 第1、3連が共通の構造をしているのでAとする。同様に第2、4連がBである。第5連はwowという叫びと紋切り型の単語の羅列であることから詞の頂点を形成すると考えられ、Cとする。第6連は第1、3連に準じている。したがって全体はA-B-A'-B'-C-A'となっている。

②曲の構造 さきにみた詞の構造は曲の構造に反映されている。

第1連：まず男声が、つぎに女声が主旋律を歌う。主調の範囲。mp。全終止。8小節（前後に前奏7小節と間奏1小節）。

第2連：女性が主旋律、男性が対旋律を歌う。副属和音の多用。mpからmf。半終止。9小節。

第3連：主旋律はアルトから男声へ。第1連に準じるが、書法が若干複雑になっている。mpからmf。全終止。8小節（続いて間奏5小節）。

第4連：第2連に準じるが、書法が若干複雑になっている。mpからf。半終止。9小節。

第5連：ソプラノが主旋律、他が対旋律を歌う。高音域。fからfff。終止しない。

第6連：第1連の旋律を用いているものの、書法が劇的に変化している。まずこれまで伴奏が刻んでいた4分音符から16分音符のリズムは2分音符になり、合唱の書法は男声と女声の控えめな掛け合いをみせ、強弱はppで開始し、速度が若干遅く演奏される。またそれまで常に入っていたピアノによる低音域が欠けている。後楽節において通常の数値に戻り、伴奏に細やかな動きの対旋律が聴かれる。全終止。8小節（その後合唱つきコーダが5小節、ゲネラルパウゼを経て伴奏のみのコーダが6小節）。

注目すべきは間奏の挿入位置である。詞の構造に素直に従うなら第2連の後に入れるが、ここでは第3連までを続けて演奏し、そこまでにおいて三部形式をかたちづくっている⁸。その後間奏を挿むことにより、第4連がただの「2番の歌詞」という意味を超えたものを含んでいることを示唆させている。つまりその後何らかの展開があるものと期待させている。もしその後の展開がなく第4連で音楽が終了していたら、間奏ののちに演奏される第4連は短く独立した不安定な部分となってしまう。はたして第5連において「サビ」が到来する。そうして第6連で冒頭が再現される。再現というもとのものの繰り返しという意味合いも含むが、時間芸術である音楽で同じことの繰り返しのみに変化を持たせるのは常套手段であり、ここでは形式面での繰り返しが大きな変化を見せている。直前の第5連が大きな頂点を形成してただけに、この再現はたんなる再現を超えた「新しい始まり」と考えることができる。また前奏、間奏、後奏は同じ素材を用いているものの、後奏の前半は第6連の入りと同様に低音域を欠いている。

③和声 第10小節の「どんな」という疑問詞に副属和音をあてている。この和音はその後異なる言葉に用いられるが、第61小節の「ふたたび」、第68小節の「同じ」では言葉の意味との関連でとりわけ大きな効果を生む。第24小節の「気づけば」で、主調であるホ長調からみてかなり遠いニ長調の主和音を持ち込んでおり、強弱がそれに連動して変化している。

④演奏表現 ③でみた和音には特別な気持ちに乗っていることを事前の説明と演奏中の身振りの変化で伝える。第11小節で男声が女声へと旋律を受け渡すこと、「見えていますか」という問いかけがそのような音楽の構造に反映されていることを理解させ、表現に落とし込む。第38小節の合唱についている通称「三善アクセント」は、それまでの嬰へ長調和音からイ長調和音へと変化したことを印象づけるねらいがある

⁸ もっともBが半終止するため、結果的には三部形式の形成は音楽的必然ともいえる。詞の構造を反映しない形式を生むBが作曲されているために発生した齟齬であるが、作曲法的には非常に興味深い。

ためについていることを説明し、そのような響きを作る指揮を工夫する。第6連の入りは詞と曲の良さがじゅうぶんに引き出される演奏表現を考え、身振りで演奏者の反応を促す。

4. 結び

学校現場における指揮者に求められるのは、ほとんどリハーサルの技術である。詞と曲の構造を分析して理解し、どのように解釈されるのか、そしてそのように演奏されるのかを考察し、その結果を演奏に結び付けられるよう、演奏者の肉体的な反応を導くための指揮の技術を磨いていくことが重要である。しかしまず指揮の技術から学習を始めた場合、指揮棒がなぜそのように振られるのかを考える過程が抜ける危険性がある。演奏に結びつく分析にかんする実践的な講義が別に用意されている場合は状況が異なるが、そのような恵まれた環境は音楽大学にさえ存在していないのであるから、教員養成系大学ではなおさらである。便宜上設定されている教科の縦割りは、その運用面において柔軟に取り扱われ、科目や分野を横断して、音楽教育のあるべき全体像に近づいていかなければならない。そのうえで、各学生がいずれ教壇に立ち、個別の具体的な問題に遭遇したときに、数多く出版されている指揮法関連書籍のなかに技術的な解決策を見出していけばよい。

学校現場で扱われる音楽は、曲のはじめの合図以外、指揮者の実質的な存在が必要ないものが大半である。児童、生徒らに音楽を教える立場である学校教員には、教材を深く研究し、言葉と音の一つ一つを丹念にひも解き、それらに内在する意味や気持ちなどを彼らに理解させ、また演奏を通してその意味や気持ちなどを表現させる指導能力が期待される。楽譜に書かれている記号や歌詞の文字はあくまで記号、文字であり、そこに意味は記述されていない。しかし芸術作品からは何らかの意味が読み取れる場合がほとんどであり、その意味や気持ちは、鑑賞者（教員も第一の鑑賞者である）の内側にある体験、経験、知識などと連動してはじめて存在していることになる。指揮の技術は、それを体の動きで伝え、表現するものにほかならない。したがって、教員養成課程における指揮法講義でまず重要なのは対象の分析と解釈であり、つぎにそれを鳴り響く音楽にする、指揮者としての技術である。

参考文献

- 飴屋善敏『実践的指揮法入門—作品の音楽性と自己表現を生かすテクニック』 東京：芸術現代社、1992年
- ウィリアム・コックス＝アイフ『現代の指揮法』 東京：音楽之友社、1968年
- 斎藤秀雄『改訂新版 指揮法教程』 東京：音楽之友社、2010年
- 惣田三四司『小・中学校教材を主とした指揮法の理論と実際』 東京：音楽之友社、1964年
- 高階正光『指揮法入門』 東京：音楽之友社、1979年
- クルト・トーマス『合唱指揮教本』（1～3巻） 東京：音楽之友社、1965年
- 山田一雄『指揮の技法』 東京：音楽之友社、1966年
- 山本訓久『新版 学ぼう指揮法 わらべ歌からシンフォニーまで』 東京：アルテス・パブリッシング、2016年
- 『クラス合唱曲集レッツ・コーラス!』 東京：音楽之友社、2014年

