



ヴァイマル期の「音楽教育劇」：学校オペラ”Jasager”成立をめぐって

大田，美佐子

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 特別:89-95

(Issue Date)

2016-06-21

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/E0041057>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/E0041057>



ヴァイマル期の「音楽教育劇」 —学校オペラ《Jasager》成立をめぐって— “Learning musical theatre” in the Waimar Era - About the establishment of School Opera “Jasager”

大田 美佐子*

Misako OHTA*

要約：日本の音楽教育において「総合学習」が求められるなか、「オペレッタ」や「ミュージカル」の創作や上演が学校でも取り組まれ、学校全体の年中行事に位置づけられているところもある。西洋音楽の歴史的観点から、「音楽教育劇」が脚光を浴びたのは、バロック時代のイエズス会劇と20世紀大戦間期のドイツ、ヴァイマル時代に作られた「音楽教育劇」が例として挙げられる。本論文では、ヴァイマル時代に作られた「音楽教育劇」のなかでも、ベルトルト・ブレヒトが台本を書き、クルト・ヴァイルが作曲した《Jasager》(イエスマン)を取り上げる。ブレヒトの「教育劇」の狙いとは何だったのか、あるいはヴァイルの「音楽教育劇」の課題とは何であったのか。《Jasager》は日本の能《谷行》を翻案としているが、ウェイリーの訳を参照したブレヒトは少年の「救済」ではなく、厳しい掟の「了解」を主題とした。ヴァイルは一世を風靡したソング劇《三文オペラ》と教育劇の音楽のあり方を「ひとつの発展」と位置づけているが、そこにどのような「連続性」があるのか。また、教育劇と音楽教育劇の理念の接点を言説から整理し、実際の楽譜からも音楽教育劇の「創造の理念」を明らかにする。

序 ヴァイマル期の「音楽教育劇」の成立背景が今日の音楽教育に照射するもの

ここ20年ほど、日本の学校教育では、複数の科目にわたって学びを進める「総合学習」が注目を浴びている。そのなかで「オペレッタ」や「ミュージカル」の創作や上演が、積極的に学校の音楽教育のなかに取り入れられるようになってきているⁱ。音楽教育の専門誌で特集が組まれるなど、教育現場では、実際に全校生徒が参加するような年中行事に位置づけられているところもあるようだⁱⁱ。

音楽文化史の観点からみると、オペラはルネッサンス的文芸復興の理想とバロック時代の絶対王政を背景に発展してきた「貴族文化の象徴」であった。そのオペラを「時代の変化に呼応する」芸術表現として改革する必要があると声を上げたのは、第一次世界大戦に敗北し目まぐるしく変化する社会のなかで、新しい芸術を模索していた大戦間期ドイツ、ヴァイマル時代の作曲家たち、批評家たちであった。ヴァイマル期の「オペラ改革」のコンテキストのなかで、「音楽教育劇」は位置づけられたのである。なぜならば、当時の創作界と音楽教育界では、双方が「音楽のモダ

ニズム志向によって、現代音楽が一般聴衆と縁遠いものになってしまった」という認識を共有し、その打開策を模索していたからである。現代日本の教育現場においても無論、「新作」のオペレッタ、オペラというような音楽劇を通して、現代の作曲家の作品を上演し、理解を深めたいという問題意識はあるかもしれない。しかしながら、今日の音楽教育の実践では、生徒自身による「創作音楽劇」という側面が重視されてきたようであるⁱⁱⁱ。そこには、劇の長さや演奏のレベルなど、様々な点で上演に制約があり、現代の作曲家による音楽劇は敷居が高いという事情があるのかもしれない。

本小論では、大戦間期のドイツでオペラ改革を掲げて「新しい音楽劇」を次々と発表していた作曲家クルト・ヴァイル(1900-1950)の創作の軌跡を整理し、その中に位置づけられた「音楽教育劇」の理念に着目する。まずブレヒトの「教育劇」の理念とヴァイルの「音楽教育劇」の理念について、その相違点を明らかにしたい。《Jasager》(邦題: イエスマン)など具体的な作品成立の背景については、当時の出版社と交わされた往復書簡などの一次資料を精査し、そこからヴァイマル時代の末期を背景に「音楽教育劇」に期待された役割について検証する。また、音楽の構成について、

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

ヴァイルが施した音楽の「仕掛け」が実際の音楽教育劇の理念とどう関わっているのかについても、考察したい。

1. クルト・ヴァイルと「音楽教育劇」

1.1. 「音楽教育劇」の背景 — 「観客論」と「現場主義」

クルト・ヴァイルの創作が「音楽教育劇」へと繋がる道筋には、彼の育った環境と音楽家としての問題意識が深く関わっている。まず、育った環境としては、デュッセルドルフで活動するユダヤ教の聖歌隊指導者である父の影響があった。幼少時から宗教的なコミュニティのなかで育ち、その結果として、歌を通じて人々が時空間を共有する意味、コミュニティにおける音楽の役割を身をもって実感していた。彼の創作の関心は、多くの人々が関わって作り上げる「舞台」に向き、生涯を通じて舞台作品が作曲活動の中心に置かれることになった。舞台作品の多くは「言葉」と「音楽」の協働であり、新しい表現の技術的コンセプトだけではなく、言葉を通じてつねに社会へ何らかの「メッセージ性」を持つことになる。この点に関しては、ヴァイルがブレヒトをはじめ、イヴァン・ゴッ、ゲオルク・カイザー、フランツ・ヴェルフェルなど、当時のアクチュアルな現代の作家たちの戯曲を積極的に採用していることも深く関わる。時代を共有する作家たちと一緒に「現代」の聴衆にメッセージを発するという発想は、やがてブレヒトの社会改革への意志に影響を受け、彼の音楽劇作品の「形式」に反映されていった^{iv}。

作品のメッセージを受け取る「聴衆」との関係性は、「音楽教育劇」を作る基盤にもなり、ドイツ時代のヴァイルの作品だけでなく、アメリカ亡命後の作品でも、大きな意味をもつようになった。たとえば、アメリカ時代に作られた《Down in the Valley》(邦題＝あの谷を下って 1947 年作曲)は、その創作の契機をみるとドイツ時代の「音楽教育劇」を基盤に構想されている。両者の共通点は簡潔に言えば、「観客が観るだけでなく、演技者となる点」である^v。しかしながら、「音楽教育劇」は「社会」と音楽との関係性という問題意識に根ざしていたことから、大戦間期ドイツとアメリカの社会の違いを反映して、作品理念の点では相違点も多い。ヴァイマル期の音楽界では、序で述べたように「一般大衆と現代音楽の乖離」が問題意識としてあった、「音楽教育劇」にはパウル・ヒンデミットが提唱していたような「素人の音楽」の可能性を引き出し、演奏者としてアクティブに現代の作品に関わる事で^{vi}、良き聴衆を作るという意図もあった。そのために、大戦間期の試みとして注目されていたのがバーデンバーデンやベルリンなどで開かれていた「音楽祭」であった。音楽祭は、新しい実験的な作品を奨励しつつ、それを世の中にいかにアピールするかを模索していた^{vii}。ブレヒトとヴァイルの音楽教育劇《イエスマン》は、ベルリン新音楽 1930 という音楽祭で初演されることになっていた^{viii}。それに対して、アメリカで作られた《Down in the Valley》は、企画の始まりは民衆のメディアである「ラジオ」であり、取り上げられた素材としての「民謡」は、国家としてのアメリカの文化的求心力を高めるものとして着目され、民謡の中で語られたドラマを物語に活かした「フォーク・オペラ」という形式をとった。

ドイツ時代とアメリカ時代に作られたヴァイルの「音楽教育劇」をテキストの視点から比較してみると、そのテキストに記された「教育」の意図には、明らかな相違点がある。つまり、ブレヒトの台本による前者は「社会変革」への理想に向けた「議論」を巻き起こすための場を作るために、新しい演劇のかたちである「教育劇」を呈示することが目的であった。サンガード台本による後者の意図は、国民の求心力となるための文化的記憶としての「民謡」の発掘と、音楽劇を演ずることを通じた民謡の普及である^{ix}。次章以降では、これらのテキストの意図の違いと展開を明らかにしたうえで、ヴァイルがテキストの意図をどのように受け取り、音楽に反映させたのかを具体的に論じたい。

また、音楽教育劇には、ヴァイルの「現場主義」の作曲家としての資質も貫かれている。ヴァイルは幼少時代から劇場の現場に触れ、学生時代にはリューデンシャイトの劇場などですでにコレペティートルとして活動し、「現場主義」の立場を育んできた。「現場主義」とは、作品を作るだけにとどまらず、どのような舞台を成立させるのか、という舞台の実践に関しても深く関わる姿勢であり、場合によっては作曲そのものも現場の意見を取り入れて柔軟に改変している^x。またブレヒトとの共同作業以降は、俳優術や聴衆論などの点で彼の演劇論から受けた影響も大きかった。ちなみに、ブレヒトも「ワーク・イン・プログレス」の作家と評されているが^{xi}、元来ヴァイルの創作活動にとって「作品」は静的な作品の概念を超えたもので、「プロセス」や「パフォーマンス」そのものも重視されていた^{xii}。「教育劇」において、ブレヒトはその特質を「観客を必要としない」ものと位置づけ、演技者を学習者と設定しているのも、舞台の視点は作品として完成したものを「観せる」ことから、「学びのプロセス」に重点が置かれている。「現場主義」のヴァイルはブレヒトの教育劇の理念に共感しながらも、二人の「教育劇」の捉え方には大きな相違点がある。そのひとつは「改作」のプロセスにある。ブレヒトは、作品の「上演プロセス」を「学びの場」と位置づける以上、テキストも社会の動きと学びに合わせて柔軟に改変するべきもの、と主張してきた。たとえば、《リンドバークの飛行》の場合、歴史に名を残す英雄の成功物語から、名もなき人々の協力で偉業が達成されたことを報告するため、《リンドバークの飛行》を後に《リンドバーク達の飛行》(下線は筆者)と変更し、最終的には「リンドバーク」という固有名詞を「抹消」して《大西洋横断飛行》と改名した。《イエスマン》では、その中心となるテーマは「了解」である。病気の母の治療薬を求めため、山伏の修行について山林入りした子どもが途中で挫折し、一行の安全のために谷に落とされる結末を「了解すること」を描いた台本である。後に、その残酷な結末を「了解しない」という少年の決断を対置した《イエスマン》《ノーマン》という対の作品になった。《リンドバークの飛行》と《イエスマン》のどちらに対しても、ヴァイルはオリジナルの音楽のかたちを尊重、主張して、音楽自体の改変には応じなかった。後にロバート・ウィルソンなどブレヒトのテキストを使用し、ヴァイルの音楽を使用せず、新たに曲付けして上演される舞台も出てきた^{xiii}。2014 年に、アウクスブルク、大阪、シカゴの各グループが、能と《イエスマン》、《イエスマン／ノーマン》を独自の演出を施して公演を行っている。作品解釈の地平は対話的でグロー

バルなものになってきている。本論の後半で、ヴァイルの音楽をもとにテキスト改作と音楽の問題も取り上げたい。

1.2. 《三文オペラ》以後の戦略としての「学校オペラ」

「音楽教育劇」の成立プロセスとして、ヴァイルとブレヒトの共同作業の歩みを振り返るとき、芸術カヴァレットの要素をふんだんに取り込んだ大ヒット作品《三文オペラ》(1928)の次の作品が「教育劇」である事実は何を物語っているのか？そこには、二人の作家の「強い意志」を感じずにはいられない。現実の社会を異化して、モラルを逆転してみせた作品《三文オペラ》から、弁証法的な議論をしかける「教育劇」へと、それは一見、まるで別の方向へと進んだように捉えられるかもしれない。ヴァイルとブレヒトの実験は、1927年にバーデンバーデン音楽祭で上演された《マハゴニー・ソングシュピール》から始まり、1928年のベルリンのシッフパウアーダム劇場のこけら落としとして上演された《三文オペラ》を経て、1930年にライブツィヒで初演されスキャンダルとなった《オペラ マハゴニー市の興亡》へと繋がっていく。その過程のなかで生み出されたヴァイルの「音楽教育劇」の理念には、当然ながら、ブレヒトという作家が求めていた志向が大きく影響していたものの、ブレヒトとは違うヴァイル独自の解釈と幅があったことについては先述した改作プロセスをはじめ、看過されがちだ。この点においては著作権の問題とも深く関わっている。そればかりではない。ヴァイルは「オペラへの信仰告白」という文章で新しい音楽劇に相応しい器となる「形式」を模索すべきだとしていて、その点で教育劇はヴァイルにとって新しい音楽劇形式の実験場であった。

ヴァイルとブレヒトが共作した教育劇は、《リンドバークの飛行》と《イエスマン》である。《リンドバークの飛行》ははじめヒンデミットと共作された版が1929年7月のバーデンバーデンの音楽祭で初演された後^{xv}、ヴァイルが単独で作曲した版が12月にベルリンのクロールオペラでotto・クレンペラーの指揮で初演されている。新しいメディアと音楽というテーマの枠組みで上演された音楽祭での公演は、「ラジオ・カンタータ」という曲種が記され、ヴァイルのスコアには「カンタータ」とだけ記されている。もう一方の教育劇《イエスマン》は、二幕の「学校オペラ」で、ライブツィヒのスキャンダルになったオペラ《マハゴニー市の興亡》の指揮者を務めていたグスタフ・ブレッヒャーに捧げられ、1930年にベルリンの学生、生徒たちが参加して上演された。

1.2.1 《三文オペラ》後の出版社との往復書簡について

ヴァイルの創作のプロセスを研究するうえで重要な足がかりとなるのは、1924年以来ヴァイルと作品に関する様々なやりとりを記してきた出版との往復書簡である。特に、30年代近くになると、時の政治状況も背景にして、出版社のあるウィーンとヴァイルが活動していたベルリンにおける音楽文化の温度差が感じられる^{xv}。レビューや社会派演劇など芸術音楽と大衆文化との距離感が近いベルリンに対して、UEのハンス・ハインスハイマー

は、「ウィーンでの戦略」という視点を強調し、書簡においてヴァイルとの議論を深めている^{xvi}。

特に《三文オペラ》から教育劇へと移行する時期に往復書簡で話題になったのは、爆発的なヒットとなった《三文オペラ》から次の作品へとどう展開していくのかという点であった。オペラ《マハゴニー市の興亡》のライブツィヒでの初演がスキャンダルになり、その後のヴァイルの手紙で《Jasager》についてあえて「非政治的で純粹に人間的なテキスト」^{xvii}と語られているのは、スキャンダルの火消しという意味もあったのかもしれない。また、出版社から《三文オペラ》のヴァイルといった印象を払拭するために、「娯楽作品ではなく、オペラ座で上演してもらえるような大きい作品」の作曲を薦められたヴァイルは、「《三文オペラ》以後に、すでにソング様式から脱皮している」と反論した。確かに音楽教育劇では、筋の流れを断って独立して歌われるような「ソング」のあり方^{xviii}を封印し、全体的なドラマに対して、音楽がより密接で不可分な関係性を構築している。また当初、《Jasager》を舞台作品としてベルリンのクロールオペラの舞台にもかけようと試みていた出版社は、批評家の否定的な見解を懸念し、結果的に興行的な成功よりも「音楽教育劇」としての作品と作曲家の位置づけを優先した。つまり、「劇場でやるなら、30の学校で演奏してから」と、学校での上演を積極的に推進したのである。背景には、オペラ劇場の作品検閲が厳しくなったという環境からの脱却という現実もあった^{xix}。

2. 「音楽教育劇」の理念

2.1. ブレヒトの「教育劇」の理念

《Jasager》で示された音楽教育劇の理念を考察する前に、ブレヒトの教育劇の理念を整理したい。谷川道子は論文「ブレヒト演劇における教育劇の位置」^{xx}において、後期の作品への「過渡的作品」という評価に疑問を呈し、その意義と特質を述べている。叙事的演劇の構想のなかで、「観客が学ぶ舞台とはどういうものか、観客に何を提示し、それによって何を生み出すのかという問題を受けとめたのが1929年から1930年を中心とした教育劇の試み」であり、なかでもブレヒト演劇全体に一貫する特徴として、「学びの場」としての演劇の一貫性を強調している。

ここで重要なのは、「学び」のスタイルである。《イエスマン》で問われる死の「了解」について、この作品では最初に「何よりも重要な学習は了解する事だ」と歌われるが、「ブレヒトは死をストレートに了解しろと観客に要求しているのではない。「抹殺」「没収」「了解」の問題、自己否定の問題を提起し、各自の思考に委ねる。共同体のために個人は犠牲になれとはどこにも刻んでいないのである。判断の根拠を作品に求めてはならない。自らに求めるのだ。」とし、その学びはあくまで教条的なものではなく、「思考の柔軟な訓練の場」であり、教育劇が「自由な思考を喚起するための素材提供」であったと解釈している。橋本信之もテキストは「弁証法的に書かれ、弁証法的に読まれること」を前提としていると指摘している^{xxi}。

もうひとつ重要なのは、その上演形式である。教育劇は観客を必要とせず、「肝心なのは観客のためでなく、参加者のために芝

居が催される事であり、ここで重要なのは生産者のための芸術でもあって、消費者のための芸術ではない」^{xxii} ことであるという。観客を必要としないことは、「娯楽、消費用に書かれたものではなく、消費者を前提としない」ことである。

2.2. ヴァイル作品における「教育劇」の意味

《Jasager》について、ヴァイルは「学校オペラ」という名称を用いている。プレヒト研究での位置づけとは異なり、ヴァイルの作品のなかでも《Jasager》の音楽に積極的な意味を見出す論考は多いとは言えない。エルンストクシェネクなどは自伝のなかで、《マハゴニー市の興亡》と比較して弱く、音楽的でもない、と酷評している^{xxiii}。しかし、ヴァイルにとってこの「教育劇」プロジェクトは色々な意味で重要な意味を持っていた。同じく「教育劇」に分類される《リンドバークの飛行》は初演時にラジオを念頭においたプロジェクトだったため、「ラジオ・カンタータ」（ヒンデミットとの共作について）とメディアを意識したタイトルがつくが、そこにバロック時代の重要なジャンルである「カンタータ」というタイトルがつけられている。この点にヴァイルの「音楽教育劇」へのこだわりがあった^{xxiv}。ヴァイルのスコアと創作の理念に関する言説から、タイトルに付されたジャンルは作品の理念と密接に関わっている。ヴァイルにとって、「音楽教育劇」の理念とはどのようなものか？ドイツ語では *musikalische Lehrstück* ではなく、*Schuloper*。英語訳は *Musical learning piece* ではなく *School Opera* であった。1930年にヴァイルは「学校オペラ」の「*Schulung*」（＝訓練）について三つの多層的な解釈を示している^{xxv}。

ひとつめは、オペラがジャンルを超えて脱皮するための「試行錯誤」の必要性である。つまり、ここでは形式と内容を従来のオペラから一新するためのオペラの原形「Urform」を呈示することを重要な課題とした。オペラの原形を呈示している作品例として挙げているのは、ブゾーニの《アレルクキーノ》、ヒンデミットの《行って帰って》、ミヨウの《哀れな水兵さん》であり、《三文オペラ》も含まれていた。

二番目には、オペラの表現を学ぶために、演技者の「訓練」が挙げられている。もちろん、「訓練」には練習（＝エチュード）に適した素材が用意されなければならない。そして、その両方を取り込むような第三の視点が、「学校のために作られたオペラ」、つまりある組織のために設えられたオペラであった。ここでヴァイルは、「コンサート、劇場、ラジオ」に向けた作品の次にくるのは「労働者の合唱運動」と「学校」のために作られた音楽であると指摘した。そこで作曲に重要な点は、「演奏のレベルを考慮すること」であった。

《Jasager》についてヴァイルは具体的な創作理念を述べた^{xxvi}。つまり1. コーラス、オーケストラ、ソリストのどのパートも、学生が演奏するために書かれた。2. 学生が舞台美術も衣装も考える。3. 学校のオーケストラが対応できるような編成にした。ピオラなしの弦楽オーケストラに、二台のピアノ、そして任意の三管編成（フルート、クラリネット、サキソフォン）、打楽器、撥弦楽器。3. 技術的にも学生のレベルを考慮してはいるが、「子

どもっぽい」「すぐに歌えるような」という意味ではない。演奏技術のレベルを上げることも学校オペラの課題であり、その点で観客に対して演奏を「披露する」よりも演奏者の能力を上げることにその目的がある。学校オペラにおける「訓練」はまずは純粋に「音楽」の訓練である。4. まずは音楽の訓練が重要ではあるが、内容としても知的で倫理的な思考の訓練を求める。つまり、音楽の教育的効果は、音楽を集中的に学ぶことによって、本から理念を学んでいるよりも、より強く実感できるように、音楽がその内容を具体的に表現するのである。

3. 《Jasager》の成立と音楽

3.1. 《谷行》から《Jasager》へ

トーマス・インモース『神話からマルクスへ－プレヒトの教育劇と能の谷行』^{xxvii}では、プレヒトの教育劇と能の谷行の関係性が時代を追って述べられている。インモースの解説では、《谷行》は「メルヒェンや説話の類いではなく、祭儀と密接に関連する真の意味での神秘劇（ミステリー）」であり、原初の意味において、日本の古い習俗と神道信仰に根ざす、再生・成年儀礼である。

そして翻案となった《谷行》と《Jasager》の顕著な違いについて、プレヒトの《Jasager》の元になったウェイリー訳の《谷行》が文学的粉飾を行い、西洋人には理解できないとの判断から「最後の鬼神の顕現と少年の蘇生の場合」という結論の部分が短い注で補われたとしている。そのうえで、ウェイリーが「哲学的啓蒙主義」の観点から、宗教、祭儀、迷信に関して尊重せず、奇蹟的解決（死者の蘇生）について何の関心も払わなかったのではないかと、また「少年の運命を前世の罪業の報いと説く仏教理念に関する箇所を削り、少年の死の理由づけを放棄した」と述べている。つまり、「鬼神の顕現」はこの能の存在理由ともいえるべきものであったが、「神仏の救いを省略し、無惨な死で劇をぶった切ってしまった」というのである。

インモースは、「プレヒトの《谷行》による学校劇の翻案は、いってみれば新参のマルクシズム信徒のお供えもの」と評しているが、市川明は、「名乗りの手法」やギリシャ劇のコロスのような謡いの機能など、プレヒトが上演面で能の影響を受けていたことに着目している^{xxviii}。ヴァイルはプレヒトのテキストについて「非政治的で純粋に人間的なテキスト」と評した。実際に音楽はテキストのどのような側面を重視し、どのような意図を持っていたのだろうか^{xxix}。

3.2. 《Jasager》の音楽 — 音楽を読む「音楽の身ぶり」を学ぶ

プレヒトのテキスト《Jasager》につけられた音楽は、《三文オペラ》や《ハッピーエンド》のような「ソング様式」ではない^{xxx}。《リンドバークの飛行》などとともに教育劇のジャンルに分類されるこの作品は、楽譜ではラジオ・カンタータと名づけられている。16曲で構成される《リンドバークの飛行》では、曲の切れ目に語りが入るが、《Jasager》ではナレーションも一切入らず続けて演奏される。

構成は2幕で11曲。最初の幕は、少年が病気の母の薬を買い、

看病をするために、山の研究旅行に帯同することを決心し、母親と教師が認めるまで。後半の二幕では、山のなかで懸念していたように、少年が病になり、一行の修行の妨げにならぬようにこれまでの掟を了解し、谷に落とされる。特徴的なのは、1 番の歌「何よりも重要な学習は了解することだ。イエスと言っておきながら了解していないことが度々ある。よくたずねられもしないのに、早のみこみをして納得しているものが多い。だからこそ－何よりも重要な学習は了解することなのだ」が、二幕の最初（7 番の前）、最後（X 番の後）と 3 回繰り返されることだ。戯曲にはこの繰り返しはないことから、これは「オペラ化」特有の手法であり、繰り返す事によって、この作品のもっとも重要なテーマを認識させる効果がある。1930 年に書かれた文章では、日本の能の「谷行」を翻案とするなかで、このオペラのオリジナリティは、「少年の了解」を求める点であった、とヴァイル自身が強調している。

新しく作られた《Neinsager》では、少年は谷に投げられることを「了解せず」に、新しい状況には新しい答えが必要として、一行とともに引き返すという結末になっている。《Neinsager》の最後のコーラスでは、「こうして友の手をとり、新しい決まりを作り、新しい掟を定めた。恥辱や嘲笑に耐えるために、目をつぶって、誰も隣のものより臆病にならぬよう一列に並んで腕を組み少年を連れ戻した」（岩淵達治訳「プレヒト教育劇集」未来社、1988 年より）と歌われる。

ではなぜ、ヴァイルは少年を谷に投げ入れるという過酷な結末とは別の解決法を音楽にしなかったのか。もちろん、作曲の時間が取れなかったという時間的物理的な制約もあったかもしれない。ただ、ヴァイル自身、音楽教育劇をテキストの内容とともに変容させていくことに積極的でなく、《リンドバークの飛行》ではかたくなに固辞している側面もある^{xxxx}。そこで思い起こされるのは、ヴァイルの論考「音楽の身ぶりについて」である。この論考は《三文オペラ》が一世を風靡した後の 1929 年に書かれ、享楽と結びつき過度な感情を引き起こし、人間や出来事を積極的に描こうとしない 19 世紀的オペラからの脱却として、リズム、旋律、ハーモニーのすべてを使って、ドラマの重要な事柄と人物を描き出すことの必要性が述べられている。そこで引用されているのはオペラ《マハゴニー市の興亡》の《アラバマ・ソング》で、プレヒトが自作したバージョンから、どのようにヴァイルが音楽に身ぶりをつけていったのか、そのプロセスが記されている。言葉のもつリズムだけでなく、音高、ハーモニー、ダイナミクス、そのすべてを使って音楽を「身ぶり化」していく。この音楽教育劇は、ヴァイルが理論化した「音楽の身ぶり」の徹底した実践例と捉えることができる^{xxxx}。つまり、テキストにドラステックな変化が加えられた場合は、もちろん音楽もそれに合わせて、構成を含めて精巧に設計され直されなくてはならない。それゆえに、ヴァイルはテキストに合わせた変更を固辞したのではないだろうか。実際、《Jasager》を全体として見ると、最後に少年が谷に投げられるところまで「了解」という中心のキーワードを音楽的に補強し、最後の「葬送行進曲」まで音楽自体が主体的に物語っていることが分かる。次に、《Jasager》の構成（拍子、速度、強弱、登場人物、特徴）を「身ぶり」という観点から、音楽とテキストの関係性を一曲ずつ確認してみたい。（使用楽譜は、

《Der Jasager》School Opera in 2 acts UE8206/UE8223、ピアノ譜とスコア）

1. 4 分の 3 拍子。♩ = 132 合唱。落ち着いたテンポだが f から決然と始まる。「もっとも大事な事は了解すること（以降「了解の合唱」と表記）」。a-moll から e-moll に転調して終わる。連打が続き下降上昇音形（歩みを表現する）が組み合わされた特徴的な旋律。4 度のカノン。《三文オペラ》の序曲を彷彿とさせる力強さをもつが、序曲は作品全体の雰囲気表現と言われることから重要な意味をもつ。
2. 2 分の 2 拍子 二分音符が 92（落ち着いたテンポ）。先生 / 少年 / 母 山にでかける学校の先生が、父をなくした生徒を思いやり、家庭訪問に来る。生徒が玄関に出て、受け答えをする。受け答えは教師、母、子が同じ音形を使用しているため、場の繋がりを感じさせる。e-moll H-A-Fis-G-G 下降音形 空虚 5 度のオスティナートが特徴的。
3. 4 分の 4 拍子 早い（♩ = 120）先生 / 少年 / 母 揺れる調性のなかで先生と母が対話する。明確な調性（G-Dur）と ♯♯ 基調となるリズムが設定され、研究旅行を前に逸る気持ち。最後に別れの挨拶。
4. 4 分の 4 拍子 ♩ = 88（ちょっと落ち着いた）。先生 / 少年 少年の問いかけ 上昇と下降音形で、応答をかたちづくる。G-Dur（先生）- C-Dur（少年）。
5. 4 分の 4 拍子 ♩ = 138（早め）。先生 / 母 / 少年 - アウフタクトで始まる十六分音符の二連符と八分音符の二連符から成る伴奏のオスティナート音形に注目。リズムは山登りと心の焦りを表象している。ドラマトゥルギーに沿って音楽も変わり、刻々と状況が移り変わっていくのが実感できる。
g-moll の母の語りに付けられた叙情的な旋律（「父親を亡くしてから、息子だけが側にいた」という懇願の歌は、《七つの大罪》との共通項。プロローグの「妹と私の生まれはルイジアナ（…）」）。73 小節目から対位法的処理で（少年 - 母 - 先生）淡々と繰り返され、三人が異口同音に、同じ思いを共有している様が描かれる。
6. 4 分の 4 拍子 ♩ = 74。合唱。D-Dur - (e-moll) - d-moll（不完全終止）。中間部（先生と母の少年に対する驚き）を際立たせる。ドッペルドミナント効果。
冒頭の合唱の Tutti「どんな忠告にも、少年の心は揺らぐ事はなかった。」は G-Dur で、解放感を演出する。
中間部分、先生と母の二重唱「なんと深い了解だろう。間違った了解をする者も多い中で、病気を受け入れず、病気が治ることにかけてとは」。Des で揺らぎを表わす
- 1b 二幕の始まりに 1「了解の合唱」の繰り返し（強調と予言）
7. 4 分の 4 拍子 ♩ = 120（早い）。合唱。d 音上の和音の連続に、研修旅行の厳しい道のりを象徴する特徴的な伴奏の繰り返し（f-Ges-h-C-d-Eis）。打楽器の強い拍節感。拍子は違うものの、下降して上昇する音形が「了解の合唱」と似ている。この音形は歩みを象徴している。状況を淡々と説明する。
8. 4 分の 3 拍子 ♩ = 116。先生 / 少年 / 三人の生徒 三人の特徴的な伴奏（伴奏は場面を作るうえでとても重要。何かが起

こりそうな気配)。ドラマが一気に進む。先生と少年（30小節までは旋律を二人で繋ぐ）－三人の生徒（三重唱：わざと不協和音をぶつける）－コーラス（そうだ、（先生に）聞いてみたまえ。Tuttiで皆の総意を表す）。

三人の生徒は、モーツァルトの《魔笛》の三人の童子を彷彿とさせる。

教師の沈黙（69-75小節）の後、三人の生徒（ア・カペラの三重唱－76-103小節 アカペラで歌わない場合は管楽器が伴奏）－三人の生徒が少年に問いかけ－少年（病気でないと答える）。少年への問いかけは学校オペラ特有の構成。9番に移行する「一小節の休み」が重要。

9. 4分の4拍子 ♩ = 166。三人の生徒／先生／合唱 早さの点からも、ただ事でない雰囲気を作り出し、クライマックスということが分かる。アウフタクトの利用（次の拍に重心を持っていくことで、逸る気持ちを表現する）。三人の生徒－16小節ユニゾン（同じ音形を繰り返しつつ、上昇していくという特徴的な伴奏）－25-27小節（伴奏だけ）－先生（三人の生徒に対して核心の問いかけ「少年を谷に投げ出したいのか」）－三人の少年－先生の戸惑いと決意－合唱（59小節、61小節。8と同じ音形でTutti。先生に決断を促す同じ身ぶりの音楽）

10. 4分の4拍子 ♩ = 80。先生の説明（1-37小節。一人であるかのような静けさ（ひとり語り《リンドバークの飛行》との類似）－少年（「分かった」）－音量ff先生の問い「引き返すべきか？」－音量p少年「引き返さなくていい」（nichtを強調するために5度上昇）－先生の音量はffで「谷に投げられることを受け入れるのか」－少年「はい」（音量はp）－先生が報告－三人の生徒（79-86小節 少年に語りかける 不協和音を響かせつつ）－叙情的な少年の旋律（「見えないところで」というト書き。90-106小節 C-Dur c-moll 変化音によるメロディーのずらし）－合唱 葬送行進曲となるリズム（107ページと108ページ：《マハゴニー市の興亡》との共通性）幕が閉じる

1c 幕が閉じた後に1の繰り返しが指示されている点に注目。

このように、構成の内容を追っていくと、先生、母親、少年、三人の生徒、合唱などの登場人物が歌う音楽、あるいは伴奏のなかで、旋律の音形の意味、合唱やアカペラなどの演奏形態のあり方、あるいは全員で斉唱するのか、輪唱するのかなどによって音楽の「身ぶり（＝ジェスチャー）」が明確に示されていることが分かる。叙事的音楽劇は、「情感を拒否した即物的な表現」に限られているわけではない。特にそのなかでも、構成する楽曲ひとつひとつに舞踊のリズム（たとえばタンゴやハバネラなど）がつけられているわけではないので、単調に見える楽曲の連りのおかげで、各部の速度設定は物語の進行に重要な役割を果たしている。《Jasager》の様式としては、ロマン派や後期ロマン派以降の情感過多な表現は使用されず、もちろんベルカントの歌唱法を要求するわけでもないが、母親の「昔語り」の部分や先生が少年をかばおうとする表現などにおいて、ここでは必ずしも情感は否定されていない。ヴァイル作品で指摘されることの多い「自己引用」も、

《リンドバークの飛行》とは「ひとり語り」、《七つの大罪》とは「昔語り」、《マハゴニー市の興亡》とは「葬送行進曲」というかたちで、単純な繰り返しとして旋律やリズムを借用したのではなく、そこに音楽の「身ぶり」としての重要な役割が課せられていることが分かるのである^{xxxiii}。ひとつひとつの音に意味を付与する態度に、バロックの宗教曲の「音画技法」を想起することもできるだろう。《三文オペラ》との関係性では、第一章第二節で出版社と交わされた往復書簡からみると、一方で大ヒットした「娯楽」作品から「教育」作品へという戦略的な展開であったことが分かる。しかしながら、他方でヴァイルは《三文オペラ》はパロディーが鑲められただけの娯楽作品ではなく、真剣に思考された作品であり、その様式は「まじめでアイロニーに満ちたもの」と称している。また、「音楽の身ぶり」の点では《三文オペラ》から教育劇への展開は「あるひとつの路線の発展である」と語っている^{xxxiv}。その内実は、「音楽の身ぶり」で示されたようなバロック時代以降の「音による言葉の象徴化」であった。ヴァイルもハンス・フィッシャーとの学校オペラに関する対談の中で、16世紀から17世紀のドイツ語圏のラテン語学校で行われていたイエズス会の音楽劇との歴史的な繋がりを語っているのである。

結びに

ヴァイマル期に社会との関係性で演劇が抱えた課題は、「議論する場」をもたらすような「教育劇」の可能性へと導いた。一方、新しいテキストが求める音楽は、「人物」の感情を表現するのではなく、テキストが表現している内容に相応しい形式をもつことであった。

ここから今日の音楽教育での音楽劇の質や指針について引き出す事ができる点は、その素材から「何を学ぶべきなのか」という原点である。もちろん、音楽の楽しさに触れることは第一に重要である。ヴァイルも音楽を楽しむという、音楽特有の「合奏、合唱のカタルシス」を否定していない。たとえば《Jasager》の一幕目の最後、6番の合唱はD音から下降する旋律だが、9の和音など美しいハーモニーのカタルシスがある。

しかし「音楽教育劇」は、「なぜこの言葉にこの音楽がつけられているのか」という、より深い次元での音楽表現の理解を求める。アカペラで歌われる合唱では、「叙事的に」少年の希望が語られる。「声」の力を前面に出す事によって、オーケストラで奏でられていた音響空間の意味を一瞬にして変えてしまう「アカペラ」の言葉とハーモニーの効果。実際の鳴り響きの背後にある音楽象徴の歴史的意味を学ぶ必要もあるだろう。音楽表現は「個人的」な意味に留まらず、歴史に連なっている。その点においてヴァイルの「音楽の身ぶり」の論考は示唆に富む。言葉と音楽との関係性をより深い次元で学ぶことは、「音楽」そのものの表現の可能性と出会うことになる。また音楽劇の鑑賞教育にとっても、ひいては音楽劇の「批評」をする時も、言葉を音にした音楽を、もう一度言葉にする作業を通じて、トータルに音楽教育劇の効果を捉えていく重要な訓練の場となるのではないだろうか。

注

- i 「教育音楽 小学版」1994年3月号では、「オペレッタ活動で変わるもの、引き出せるもの」が特集された。
- ii 味波喜子「童話の世界を歌と器楽アンサンブルで－全校集会のオペレッタ」、「教育音楽 小学版」所収、1994年3月、pp.36-39
- iii 今成満 小山みさお「オリジナル・オペレッタの挑戦」『教育音楽 小学校版』所収、2000年6月、pp.50-52
- iv Kurt Weill “Bekenntnis zur Oper” (1925) のなかで、音楽劇のなかで重要なのは、「Urform = 原形 = ふさわしい形」を与えることだと述べている。
- v 1946年1月21日づけ Letter to Charles McArthur, Weill-Lenya Research Center.
- vi 大田美佐子「ヴァイルとヒンデミットー聴衆に見た夢－《リンドバークの飛行》をめぐる」、『アルバンベルク年報』(1995年) 所収、pp.42-53.
- vii 同上。この論文では、作品とラジオ、音楽祭との関わりを往復書簡から分析した。
- viii David Drew “Kurt Weill A Handbook”, University of California Press, 1987 による記述。
- ix 大田美佐子「アメリカで見た景色－クルト・ヴァイルの社会派音楽劇の軌跡」、『文学』所収、岩波書店、2014年3月、pp.84-98 参照。谷川道子「ブレヒト演劇における教育劇の位置」、「独仏文学研究 / 九大獨佛文学研究会」1975年、pp.137-161 参照。
- x 《マハゴニー市の興亡》の決定稿がないということについては、大田美佐子「マハゴニー市の興亡シンポジウム」、「音楽芸術」所収、1998を参照。
- xi ブレヒトが出版後に何回も改作を重ねたのは、ワーク・イン・プログレスの作家であるからだ。Stephen Hinton (2000), Introduction, in *Kurt Weill Edition vol.5, “Die Dreigroschenoper”* p.21。
- xii Universal Edition から Weill に宛てた手紙。1929年10月10日づけでの議論。
- xiii ロバート・ウィルソン演出の《大洋横断飛行》では、ヴァイルの音楽が使用されず、著作権問題にまで発展したが、裁判でヴァイルの音楽を使用しなくてもよいとされ、新しく創作された。
- xiv 大田美佐子「ヴァイルとヒンデミットー聴衆に見た夢－《リンドバークの飛行》をめぐる」(1995) で、ヒンデミットとの共作について詳述。
- xv 同上
- xvi Universal Edition から Weill に宛てた手紙。1929年10月10日づけでの議論。
- xvii 同上。1930年4月の往復書簡
- xviii ベルトルト・ブレヒト 千田是也訳「ソングを歌うことについて」、「今日の世界は演劇によって再現できるか」所収、白水社1962年、p.245。このなかでブレヒトは「メロディーについていうなら、俳優は決してそれに盲従すべきではない。《音楽にさからって話す》というやり方があるが、これは頑強な、音楽やリズムにとらわれない、ごまかしのない冷静さから生まれる、大きな効果を上げることができよう」と述べている。
- xix Misako Ohta, (2001)、前掲博士論文。往復書簡での議論から。
- xx 谷川道子「ブレヒト演劇における教育劇の位置」、「独仏文学研究 / 九大獨佛文学研究会」1975年、pp.137-161 参照。
- xxi 橋本信之「顔の抹消：ブレヒトの教育劇史論」『学習院大学ドイツ文学会研究論集』(1998) 所収、pp.101-121
- xxii 橋本信之 同上。
- xxiii Ernst Krenek, In *Atem der Zeit*, München, 1998, p.866.
- xxiv この点に関しては大田美佐子「ヴァイルとヒンデミットー聴衆に見た夢－《リンドバークの飛行》をめぐる」(1995) 参照。
- xxv Kurt Weill “Über meine Schulooper Jasager” in *Die Szene* Jg.20 Nr.8 1930.
- xxvi 同上。
- xxvii トーマス・インモース「神話からマルクスへーブレヒトの教育劇と能の『谷行』一」、「ソフィア」(16(4)/1967) 所収、pp.52-73。
- xxviii 市川明「ブレヒトと日本 / 中国－叙事詩的演劇への道」『Arts and Media』創刊号、大阪大学大学院文学研究科アート・メディア論研究室編、2011年3月、pp.8-27.
- xxix Kurt Weill u. Dr.Hans Fisher, “Aktuelles Zwiegespräch über Schulooper” in *Kurt Weill Ausgewählte Schriften*, Suhrkamp, pp.63-70, 1975 のなかでは、ブレヒトのテキストは服従に対して考えさせる点で「政治的」ではあるものの、「党派性のないもの」と発言している。
- xxx Kurt Weill 同上。
- xxxi 岩淵達治「ブレヒト劇ひとつのコンセプトー教育劇《リンドバークの飛行》演出ノート」、「社会評論」(25(2),1999年) 所収、pp.158-166 では、1998年に日生劇場で公演された時の演出時に考慮しなければならなかったヴァイル財団からの上演に際しての条件が述べられている。たとえば、歌詞における「リンドバーク」の扱いなどで、1998年の岩淵達治の演出では、ブレヒトの改作との違いに対応し、作品の前後に新たなプロローグとエピローグをつけるなどの工夫をしている。
- xxxii Kurt Weill, “über den gestischen Charakter der Musik”, in *Kurt Weill Ausgewählte Schriften*, s.61
- xxxiii Kurt Weill, “Aktuelles Zwiegespräch der Schulooper” 参照。
- xxxiv ヴァイルから Universal Edition 宛ての手紙。1929年10月14日づけ。