

自由ヴァルドルフ学校の音楽教育

——低学年の教育方法理論を中心に——

大久保佐知子

Sachiko ŌKUBO

Die Musikerziehung in der Freien Waldorfschule

—Die Methodiktheorie für das Schulkind vom Schulantritt bis zum neunten Jahr—

はじめに

自由ヴァルドルフ学校の教育実践ならびに、その背景にあるルドルフ・シュタイナー (Steiner, R. 1861～1925) の教育理論に対する関心が、近年急速に高まっている。音楽教育の内容と方法を研究する立場からも、この学校の教育理論と実践には心惹かれるものがある。

自由ヴァルドルフ学校は、1919年、ルドルフ・シュタイナーの指導のもとに、12年制の私立学校として設立された。この学校は、シュタイナーの人間認識と、それに基づく教育学上の創見を支柱とした教育実践を、創立当初から一貫して行ってきた。その60年余にわたる学校の歴史の中で、途中ナチス政権による閉鎖を余儀なくされたが、この難をのりこえて近年増えつづけ、今日世界的な規模で発展するに至った。その数は現在西ドイツをはじめ世界23ヶ国に設立されており、あわせて300校近くに達しようとしている¹⁾。

更に、現代の教育の荒廃とその危機が叫ばれる中で、この学校の教育実践は、その改革の方向性を示すものとして様々な方面から注目を集め、いくつかの批判はあるものの概ね好意的に受けとめられており、書物、辞典などにも顕著に記述されるようになった²⁾。このような状況は、この学校の60年余にわたる教育実践の力強さを示すものであり、その背景にあるシュタイナーの教育理論が、今日においても十分に傾聴に値するものであることの証左といえよう。

本稿で検討しようとするこの学校の音楽教育の理論と方法も、極めて注目すべきものである。固有の人間観のもとに全体の人間の育成を目ざすこの学校の教育の中で、低学年の段階においては、音楽は、単に教育内容の一つであるにとどまらず、あらゆる教育の基本的な方法原理としても位置づけられており、この位置づけそのもの

のが、自由ヴァルドルフ学校における音楽教育の大きな特徴となっている。一方、低学年においては教科としての音楽の枠をこえて、各教科の中に方法原理として浸透している音楽的な要素と共に、この学校固有の教科である「オイリュトミー」(Eurythmie) を通じて、教育内容としての音楽教育も独自のあり方を示している。

本稿では、この学校における音楽教育の独自の位置づけと共に、その内容、方法の固有のあり方に注目し、シュタイナーの原典に即してその理論の根拠を明らかにしようとするものである。

1. 低学年における音楽教育の位置づけ

欧米にせよ、わが国にせよ、学校における音楽教育は、「音楽科」という教科枠の中で行われるのが一般的である。音楽科は他の算数科や国語科と並立される一つの教科であり、他の教科と同様に、科学・文化としての一定の音楽理論を背景、前提とした階梯が、子どもの発達、学習可能性を考慮して配列されている。

しかし、自由ヴァルドルフ学校の音楽教育、授業は、これとは全く異なった認識から出発している。音楽教育は単に音楽の理論や技術の習得にとどまるものではなく、全体的人間の育成という広く深い課題から捉えられている³⁾。すなわち、シュタイナーにあっては低学年（7才から9才までの時期）におけるすべての教育は、芸術的なもの、つまり音楽の一詩的なもの、及び彫塑的一絵画的なものによってはじめられなければならないのである⁴⁾。

シュタイナーは、12学年までの授業内容を構造的に把握し、次のように述べている。「重大な転期は9才頃に起こります。9才までが小学校の第一段階であると言えます。この時期に私たちは何を教えるのでしょうか

か。その出発点は芸術の領域となるでしょう。私たちは今まで検討してきた方法で子どもたちと音楽、絵画、フォルメンをします⁵⁾。」

9才までの授業段階において、このように音楽が重視されているにもかかわらず、第2学年又は第3学年以下の学年には音楽の教科はない場合さえある⁶⁾。それでは、この時期には音楽教育はどのような形でカリキュラムの中に生きているであろうか。

自由ヴァルドルフ学校においては、授業は基本授業(Hauptunterricht)と専門授業(Fachunterricht)に分けられている。基本授業とは、毎日の午前中の1時限と2時限を合わせた比較的長い時間の中で主要な教科内容を扱う授業であり、この授業は一つの教科内容(例えば算数)をふつう3~4週間集中して学習するという形態をとっている。このためエポック授業とも呼ばれるものである⁷⁾。専門授業は、基本授業と大休憩の後、ふつうの45分授業の形で週に何度かくりかえされ、主として芸術教科、体育、外国語などが扱われる⁸⁾。

表1 ヴァルドルフ学校における音楽

＜第1-8学年＞	
毎日	いわゆる基本授業(又はエポック授業)の「リズム構成部分」において、クラス担任によって教授される。 約10-30分間 練習の方法:クラスの中での歌、演奏、リズムの練習、ブロックフレーズは全員に課せられる。多くの学校ではキンダーハーブ又はキンダーライアも課せられる。
週二回	教科担任による音楽の授業 (第2又は第3学年以上)
週二回	オイリュトミー
＜第4学年以上＞ 週一回の合奏(フルート、ヴァイオリン、ライア)	
＜第8学年＞ 民族舞踊 大がかりな曲のクラス演奏 年間の研究:それぞれの生徒が自主的に一つのテーマを専門的に取り扱う。その中には楽器の制作も含む。 以下 省略	
Musikpädagogische Forschung Band 5 S83「Lernorte」による。	

第2学年又は第3学年以上になると、音楽はこの専門授業の中の一教科として位置づけられるが、それ以前には、教科としての枠がない場合もあり、かわりに他のほとんどすべての教科の中で、歌唱、器楽演奏、更に後述するオイリュトミーなどによる音楽表現が取り扱われている⁹⁾。このような音楽表現の要素は、授業の中心テーマと関連させて構成され、頭を使って考える部分と、身体を使って実際に何かに取り組む部分を好ましい形で循環させることを意図してなされる¹⁰⁾。また、このような音楽表現の要素は、外側からかぶせられるのではなく、

授業そのものを、活気にみち、ダイナミックな展開を持った一つの芸術的な作品として形成しようとする試みでもある。すなわち、低学年においては、音楽はいわば教育方法の基本的な原理として位置づけられているのであり、このことが、シュタイナーにおける低学年の音楽教育の第一の特徴であるといえよう。

自由ヴァルドルフ学校におけるもう一つの特徴的なものは、第1学年から専門授業の中に位置を占めているオイリュトミーである。

オイリュトミーとは、シュタイナーによって創始された運動芸術であり、身ぶり(Gebärde)の芸術である¹¹⁾。しかしその身ぶりはいわゆるパントマイムのようなものでも、また単なる舞踊のようなものでもない。それは、音楽と言語の諸法則にもとづいてすぐれて芸術的な視点で構成された身ぶりである。

オイリュトミーの内容は、主として言葉のオイリュトミー(Lauteurythmie)と音楽のオイリュトミー(Toneurythmie)に分けられる。音楽のオイリュトミーにおいては、音の高さ、リズム、タクト等が、それぞれに対応した身ぶり(「形」ではなく「動き」により重点がある)によって表現される¹²⁾。これによって子どもは音楽を心身全体で受けとめ、また表現することを第1学年から学ぶのである。更にこのオイリュトミーは、そのすぐれて教育的な作用によって、前述の音楽表現の要素と同様、様々な教科学習の導入、深化にも用いられ、シュタイナーの教育における固有の方法としての位置をも占めている¹³⁾。

7才から9才までの教育においては、このようにほとんどすべての教科は音楽的表現、そしてオイリュトミーを源泉として生みだされ、これらを通して学習される。そしてこのような音楽活動は、教科として音楽教育が位置づけられる前段階の、低学年における音楽教育内容としての意味も持っている。低学年の教育において、音楽は、あらゆる教科の教育方法でもあり、また教育内容の一つでもあるというこの二重の位置づけが、この学校の教育を極めて特色あるものに行っているといえよう。

ところで、この特色ある教育は、単に学習の効率が上がるから、とか、子どもの意欲をひきだしやすいから、というような理由に支えられたものではない。人間を一貫したものとして理解しようとするシュタイナーの人間学、全体の人間の育成をめざす発達観によって裏付けられた教育方法なのである。

子どもの発達についての彼の見解がどのようなもの

か、ここでは極めて概略的にしか述べることはできないが、これは人間の全体的構造を、肉体 (Leib)、魂 (Seele)、精神 (Geist) からなるものとする伝統的な見方にのっとっている。これらの総体としての人間の本質、そしてその発達を捉えようとするならば、この三つの面から人間を考察しなければならない。そして教育というものはとりわけ精神の観点から、すなわち精神的な営みによって行われなければならないのである¹⁴⁾。

ところで、精神の観点からの教育は、物質性の面での依存という意味において、まず物質的肉体機構の成長に注目する¹⁵⁾。そしておよそ7才頃に生じる「歯牙交代 (Zahnwechsel)」と14才頃における「性的成熟 (Geschlechtsreife)」を、子どもの肉体、魂、精神の総合的变化の顕著なあらわれとして捉え、発達の画期としてとりわけ重視するのである。何故ならこのような肉体機構上の成長は物質的なものであると同時に、その内奥にある精神的、心意 (魂) 的なものの作用だからである¹⁶⁾。

「歯牙交代」は人間の形姿形成の基本的な作業の完了を意味する。すなわち、それまで肉体の健康的な発達に向けてその作用を注いでいた魂が、今度は自ら発達をはじめ。シュタイナーは、「7才からほぼ14、5才にかけての子どもは、……すでに全く魂そのものに化しております¹⁷⁾。」と述べるのである。このように、肉体、魂、精神は、相互に密接に作用しながら、それぞれに異なる時間単位において成長、発達を遂げてゆく。

ところで、シュタイナーは魂のはたらきの根底にある肉体機構上の組織もまた、重層的なものであると捉え、教育実践上の基本的な課題をひきだす前提として、人間の魂と肉体の結びつきを三層構造としてみる見解を提起した¹⁸⁾。彼は、表象 (思考)、感情、意志、という三つの基本的な魂のはたらきをとりあげ、それぞれのはたらきの根底となっている肉体的、物質的な現象、ないしはそれの生ずる組織を問題とした。それによれば、表象 (思考) 作用は肉体機構中の神経-感覚組織と結合しており、感情作用はリズム組織、すなわち呼吸組織、血液循環組織、また、意志作用は運動組織と物質代謝組織を基盤としている。そしてこれら魂の作用の根底をなす肉体機構上の組織もまた、逐次的にかつ重層的に発達していくものとみなしている。

このような観点から子どもを見た場合、歯牙交代に到るまでの子どもは、「全肉体機構をあげて感覚器官 そのもの¹⁹⁾」すなわち神経-感覚組織が主導的な役割を果たしているのに対して、歯牙交代期から性的成熟の間にある子どもの中で優勢を占めるのは、リズム組織 (呼吸、血液循環組織) である。この時期に子どもは、単なる外

的な感覚的印象を受けとめるだけでなく、その中に内在する魂 (心意) 的なものを受容することができるようになる²⁰⁾。授業実践上の課題は、このような人間学的な前提からひきだされるのである。

シュタイナーはいう。「この時私たちは、すべての授業とすべての教育活動によって、何よりもまずリズム組織に働きかけているのであるということを知らねばなりません。……それでは一体何がリズム組織に働きかけ、またその中で活動しているのでしょうか。それは諸々の芸術的なもののフォルムの中で、又芸術的な営為の中で、人間に作用を及ぼしていくものに他なりません。すべての音楽的なものは、リズム組織と結びついているということの思い起こして下さい。……私たちは……すべての教材を芸術的に教授する必要があるということを知っていなければなりません²¹⁾。」すなわち、この時期子どもの本性が芸術的な営みを必要としており、また、子どもの内部の魂に呼びかけて、その発達を促すことができるのが、芸術的なもの——音楽的なものと絵画的なもの——なのである。

このようなシュタイナーの見解は、後にヴァルドルフ教師集団によって補足され、授業計画要項としてまとめられているが、そこでは入学時から最初の三年間 (9才まで) の教材と教授法について次のように述べられている。「子どもはその歯牙交代に至るまでは、四肢の運動を通して、もっとも顕著に自分の心意 (魂) の生活を表現するものである。……歯牙交代の後には、主として呼吸と血液循環の中で自我体験が行われる。したがって子どもは、韻とリズムとタクトから形成されるすべてのものに対し、本能的に近親感を持つ。歯牙交代の時期が終わってもなお、身振りや四肢を使つてのゼスチュアによって自己表現をしたいという欲求と、教育者の身振りやゼスチュアの中に内面生活の表現として表われているすべてのものを模倣し、その模倣をとおしてそれを自分のものにしたいという意志が相変らず子どもに認められるのである²²⁾。」

このような考え方を基礎として、7才から9才までの子どもの教育は、芸術的なものを、その基本的な方法原理としなければならないのである。

2. 低学年の音楽教育方法

既に述べたように、自由ヴァルドルフ学校においては低学年の段階では、音楽は教育方法原理であり、あらゆる教科の中で音楽的なものが取り扱われている。それはこの時期の子ども本性を芸術的なものと捉え、あらゆる

る教科の源泉を音楽的なものや絵画的なものに求め、芸術的な営為をとおして学習に導かねばならないとするシュタイナーの見解によるものであった。子どもは9才を節目として少しずつ論理的、客観的なものに目を開き、受け容れていくようになる。しかしそれまでは、音楽的な響きやリズム、絵画的なフォルム、色彩等々に満たされた芸術体験として、すべての教科の学習がなされるべきなのである。

一方、教育内容としての音楽を見た場合、それは既に述べたリズム練習や、オイリュトミーなどの、自由ヴェルドルフ学校の独自の形式によって基礎的な学習が行われている。ここでは、教科としての音楽教育への橋渡しとしてのリズム練習、オイリュトミーについて述べる。

(1) リズム練習 (基本授業のリズム的構成部分)

リズム練習は、毎日の基本授業のはじめに10分から30分程度行われ、基本授業の一構成部分として位置づけられている²³⁾。その内容は言葉—リズム練習 (朗唱)、又は音楽—リズム練習 (歌唱、楽器演奏) である。この練習は、基本授業で扱われる重点的なテーマと充分に関連づけて構成されなければならない。すなわち、国語、算数など基本授業の、中心的なテーマとかかわりをもつ小詩、箴言、格言などの朗唱、歌唱、即興的な小旋律のブロックフレーテ奏などがこれにあてられる。

この際に重要なことは、ここでとりあげられる小詩、小曲などの素材は、基本授業のテーマとの良好な関連があるべきことは勿論、更にリズム、メロディー、レトルム等すぐれて音楽的な要素を持ったものでなければならないことである。

幼児期から低学年にかけての教育においては、五官で捉え得る現象そのものの美しさがとりわけ重視されている。「幼児期にとってとくに必要なのは、たとえば子どもの歌をとおして、美しい、リズムカルな音楽的印象を感覚に与えるようにすることです。その際に、意味よりも、美しい響きに価値がおかれなくてはなりません。目や耳にさわやかに作用するものほどよいのです²⁴⁾。」と、朗唱や歌唱における音楽的な要素をシュタイナーは強調してやまない。

ブロックフレーテやキンダーライア、キンダーハーブの学習が、一年生の段階からこの「リズム練習」の中ですべての子どもに課せられていることは、このこととも関連している。これらの楽器の音色は、ピアノのようなメカニックなものとは違って、演奏会用楽器の多くが失った素朴で繊細な響きが十分に残されており、これらの楽器によって、「心を集中して音を聴くこと²⁵⁾」を十全

に育てることができるのである。

「リズム練習」におけるブロックフレーテやライアの演奏は、更に、楽器との出会い、そして楽器の初歩的な奏法の学習の場でもある。楽器によって子どもは主観的な音楽表現からより客観的な表現に徐々に近づいていく。この段階では子どもは楽器を自らの五官の延長として用い、自然の音を模倣したり、自由な即興表現をしたり、また先生の演奏をその指使いをまねて模倣したりする中で、次第にその奏法を習得する²⁶⁾。この際に、d. e. g. a. hの五音音階 (ペンタニック) からはじめられ徐々に調性 (とりわけ長調) に移行する という道すじを辿ることが多い。これは後述するように音楽的なものと子どもの魂の発達にとってふさわしい流れであるとするシュタイナーの見解によるものである²⁷⁾。

このように、基本授業の中に組み込まれた「リズム練習」によって、音楽は遊びの領域から学習の領域へ、すなわち主観から客観の世界へとゆるやかに、徐々に、橋渡しされるのである。

(2) オイリュトミーの学習

シュタイナーによって、もともとは舞台芸術として成立したオイリュトミーは、そのすぐれて教育的な作用によって、自由ヴェルドルフ学校の教育実践における固有の方法となり、また同時に固有の教科としても位置づけられている²⁸⁾。教科としてのオイリュトミーは、週一回から二回の専門授業の中で、12年間とおして学習される²⁹⁾。

オイリュトミーは「魂のことばとしての運動³⁰⁾」などとも呼ばれ、いわゆる「体操」ほど身体そのものに重点がおかれるものでもなく、また「舞踊」のように主観的解釈や恣意性に依拠するものでもない。オイリュトミーの動きは「立つ」ことと、そのことによって解放された「手の自由さ」という、人間の決定的な特徴を示すこの事実から出発する³¹⁾。そして「歩み」と「腕の動き」によって、上下、左右、前後の三次元空間の中に可視的な動きの軌跡を刻むことが、言葉のオイリュトミー、音楽のオイリュトミー、また幾可や文法などの様々な教育オイリュトミーに共通の根底的なことがらである³²⁾。

音楽のオイリュトミーは、リズム、タクト、メロディー、更には音程、長調、短調、協和音、不協和音などに対応した身ぶりを与えられている。低学年においては、これらの中で主としてリズム、タクト、メロディーの極めて簡潔な動きが学習される³³⁾。子どもは例えばよく知られたハイドンの交響曲の第二楽章のリズムを歩む、あるいは簡単な三音の旋律を腕のあげおろしによっ

て示す。このことで、本来耳に聞こえるものであるはずの音楽の要素が、空間の中の「動き」として可視的に表現される。これは外側から見れば、音と、人間の動きのフォームを形式的に結びつけたものと見えるかも知れない。しかし、まだ音名も、音階の法則も知らない一年生の子どもたちにとって、オイリュトミーは、ひたすら音そのものを心身全体によって聞き、それを四肢の動きにゆきわたらせる体験なのである。幼児期の「模倣衝動」がまだ残っている低学年の子どもたちは、まず模倣や遊びを通して、リズム、メロディーの基本的な動きを学ぶ。

ところで、シュタイナーによれば、メロディー、タクト、リズムの音楽の三要素にそれぞれ対応するのが、上下、左右、前後、の三次元空間の動きである。「人が音楽的体験をオイリュトミーに移入しようとするとき、彼はそれを動きに変えるのです。そして、動きというものは、いかなる方法によってもこの三次元空間の中以外に選択の余地はありません。動きの中に音楽的なものを移入しようとするれば、何らかの方法でこれら三次元空間の助けを借りなければなりません。つまりこれら三次元空間は人間の動きの可能性をあらわすのです。人間の動きの可能性はオイリュトミーの中でこそ実現すべきなのです³⁴⁾。」このようにシュタイナーは述べている。

ここで重要なことは、音楽の三要素と三次元空間の動きの対応は、単なる方法として形式的に結合させられたものではない。シュタイナーによれば、メロディーは上昇と下降の動きとして知覚され、長、短のリズムは、背後空間への広がりやと前の空間への収縮、更にタクトは、重力の平衡を求める左右の動きとして知覚されるものである³⁵⁾。

以上を要約すれば、オイリュトミーは、人間の音楽の知覚と合致した動き、身ぶりであり、音楽を人間の形姿によって体現するのにふさわしい身ぶりである。それ故に子どもは極めて自然にこれを受け容れ、音楽を理屈として頭で把握するのではなく、心身全体にゆきわたる動きとして捉えることを学ぶ、とされているのである。

3. 音楽教育方法の理論的基礎

シュタイナーが、肉体、魂、精神の総体としての人間を捉え、これらの総合的变化を示す時期としての歯牙交代期と性的成熟期を発達上極めて重視するということは既に述べた。これらの発達上の画期にはさまれた時期の初期には、子どもの中に造形的なもの、音楽的なものへの欲求が著しく増大する。すなわち子どもの本性が芸術

的なものを欲するが故に、授業が芸術的な要素に満ち、また授業そのものも芸術的に形成されなくてはならないのである。先に述べたリズム練習、オイリュトミーは、この課題にこたえるのにふさわしい方法であった。

一方、このリズム練習とオイリュトミーは、シュタイナーにおける音楽教育の基礎的な内容でもある。そして低学年の段階におけるこれらの内容は、彼の音楽的な発達についての見方、及び、音楽的なものの本質についての見解に依拠するものである。

以下、音楽教育を支えるこの二つの見方について明らかにしたい。

(1) 子どもの音楽的な発達

7才から9才における音楽的な発達の方向は、既に触れたように、主観から客観への大きな流れの中での、全身から部分への方向である。それは言い換えれば、リズムに代表される音楽的要素の造形的、具象的な受容から、より内的な受容への流れでもある。シュタイナーはいう。「音楽的なものの受容について、9才と10才間の生活年齢までの子どもを観察すると、音楽的なものもまた、いかに子どもの中では本来造形的に生きているか、そしてそれはいかに肉体的内的な造形性に向かって生じているかということがわかるでしょう。子どもにおいては音楽的なものは、きわだった軽やかさで、踊りや動きにかわっていきます。私たちはそこで、音楽的なものの真に内的な感得は9才と10才の間にはじめて生じるのだということを認識しなければなりません³⁶⁾。」

音楽はこのように、本来まず心身全体にゆきわたる人間総体を用いての活動なのである。例えばより幼い時期に基本的なオイリュトミーをすることによって、手足の中にある或る種の「重さ」を克服することができる³⁷⁾、とシュタイナーは述べている。このことが子どもの内部に音楽的なもの全体のための基礎を育み、そこから個々の感覚、例えば音楽を聞く耳が生じる。音楽的なものを受けとめる個々の感覚は、音楽の人間全体の特殊化したもの³⁸⁾として把握されているのである。

音楽的な発達の第二の点は、五音音階（ペンタトニック）から調性への方向である。

コダーイ（Kodály, Z）やオルフ（Orff, C）も、民俗的、伝統的な音楽から西洋音楽へ、という視点から、音楽教育におけるペンタトニックから調性への流れを提起した。しかしシュタイナーにあってはこれもまた「魂の発達」の視点から発するものである。

シュタイナーによれば、幼い子どもの魂はまだ両足を大地にしっかりつけた存在ではない。魂はまだ重力と無

関係なところで水平に浮遊している。「9才頃までの子どもが……長調，短調の気分を正しく理解することは，ほんとうはまだむりなのです。……子どもは……本質的には五度の気分の中に生きています。もちろん，学校で扱う教材として三度の音程を取り入れることもできます。しかし，正しく子どもに近づこうとするならば，何よりもまず五度の音楽的理解を助長すべきなのです³⁹⁾」

彼によれば，これはまた音楽の歴史的発展，すなわち五度音程を基調とする旋法から調性への発展に即したものである。しかしだからといって，教師は音階の発展過程を厳密に研究してそれを授業の中に忠実に再現し，子どもに追体験させる必要はない。ペンタトニックから調性への流れは，水平に浮遊する子どもの魂が，大地に両足をつけるのをたすける，すなわち主観から客観の世界へとつながるおおよそのゆるやかな道すじであるといえる。

(2) 音楽的なものの本質と音楽教育の課題

自由ヴァルドルフ学校における音楽教育の実践は，シュタイナー固有の人間観，発達観にもとづくものであることを述べてきた。しかしこれらの教育実践を支えるものは，それだけではない。もう一つの重要な柱として，シュタイナーにおける音楽についての見方がある。

それでは，シュタイナーの音楽観とはどのようなものであろうか。

彼によれば，音楽以外の他の芸術がほとんどすべて，その範例を現実の物質界にもっているのに対して，音楽は通常感覚では知覚し得ない高次の認識領域の中にその原像を持っている。「そもそも物質界における万物の基礎にはこの精神界の音が存在しているのです。」「すべてわれわれの意識の対象物はその存在の基盤において精神的な響きをもっているだけでなく，われわれ人間自身がその本性の最奥部分において，この同じ精神的な響きであるのです⁴⁰⁾」

シュタイナーは更に，芸術的なものの二つの流れ，すなわち彫塑的一絵画的なもの，音楽的一詩的なものを対極的な作用をなすものと捉え，次のように述べる。「彫塑的一絵画的なものでは，私達は美しいものを眺めたり体験したりしますが，音楽的なものにおいては，私たち自身が美しいものになるということを忘れてはいけません。……人間界と天上界の最高の模倣は彫塑的，絵画的な世界の模倣です。でも音楽的なもの場合は人間自身が創造者です。……もちろん音楽的なものは例えば波のざわめきや，うぐいすの歌を単に音楽的に模

倣することによって，つくりだすことができます。しかし真に音楽的なものと真に詩的なものは新たな創造なのです。……音楽的なものに結びつくことによって，私達は，存在の「無」から実在中へと入っていくのです⁴¹⁾」

従って彼にあっては音楽教育の第一の課題は，物質的な存在の根底にある「音楽的なもの」に対する印象を目ざめさせ，音楽的なものに対する喜びと欲求を育てることである⁴²⁾。そして，世界の中にある音楽的なものと結びつくことによって，一人一人の中に可能性としてある「よりよい人間」を実在化させることができる，というのである。このような音楽的なものと結びつきたいという欲求はまた，子どもの本性でもある。

「人間の本性というのは，ある程度，音楽家として生まれついているようなものだということに私たちは気付くでしょう。……人間は自分の体を音楽的なリズムや，世界との音楽的なかわりの中におきたいと思うように生まれついているのです⁴³⁾」

すなわち，子どもの心身全体が，その本性に従って，世界の中の音楽的なものと結びついていく能力を育てあげることが音楽教育の重要な課題である。

ところで，このように四肢の動きを好む，という形であらわれてくる子どもの音楽的な欲求，意志は極めて強力なエネルギーを持っていて，とへわけ幼い時期においては，「子どもの生命を圧倒し」「意識を麻痺させて⁴⁴⁾」しまう。シュタイナーはそこで次のように提起する。「私たちが音楽的要素を用いることによる教育的な影響というものは，人間の本性から湧き出てくるディオニソスの要素を，アポロ的な要素で常に調和させていくことにあるのです⁴⁵⁾」

音楽的なものの作用は時として人間にとっては極めて陶酔的，眩惑的である。シュタイナーにあってはこうしたディオニソスの無意識的作用を，表象を創造するアポロ的意識によって現実化することが極めて重視されている。そしてそれは「根源的な教育方法⁴⁶⁾」によってなし得るのである。「そこで大切なことは，子ども達がハーモニーやメロディ等根源的に音楽的なものはっきりとしたわかりやすい表象を持つことです。つまり根源的に音楽とは何かをはっきりわかるようになることです。……このようにすれば音楽も根源的に教えることができます。そのことによって音楽的なものに非常に強く働きかけるディレクティブな作用というものがやわらぐでしょう⁴⁷⁾」このことは，音楽教育の第二の重要な課題であるといえよう。

子どもに与えられる音楽的素材は，従って詩であれ，即興的な小曲であれ，このような課題にこたえ得るもの

でなければならない。朗唱や歌唱、ライアによるリズム練習、そしてとりわけ音楽の諸要素を身体の動きによって表象しようとするオイリュトミーは、このような課題にこたえるのにふさわしいものといえよう。そしてそこに、ある様式の音楽の習得や、一定の技術の習練を含んでいるにしても、授業の中で真に創造的な音楽体験をする、という事実そのものをつくりだすことの方が、はるかに重視されている。何故ならば、真に音楽的なできごとがおこなわれるならば、それは人間と世界の未来にとって創造の種子が蒔かれたことになる、と捉えられているのであるから。

自由ヴァルドルフ学校における音楽教育の実践は、決して個々の技術的な方法の寄せあつめではなく、シュタイナーによる子どもの本性と発達についての洞察、及び音楽的なものの本質に対する独自の認識に深く支えられているのである。

結 び

以上、自由ヴァルドルフ学校の音楽教育、とりわけ低学年における音楽教育方法とその理論に注目し、これがシュタイナーの人間観、発達観、及び音楽観にその根拠をおくものであることを明らかにしてきた。

しかしながら、このようなシュタイナーの教育方法理論が、教育の画一化、教育内容の膨大化など今日の教育の事態に対して提起するものは、決してその内容の模倣ではあり得ないと考える。結びにあたって確認すべき点として次の点を記しておくたい。

その一は、全面発達を重視する立場からの、教科の配分と教授法のみなおしである。

シュタイナーは、知、情、意を分離し、個別の能力を把握しようとする立場をとらず、常に全体的人間の育成という視点から人間の発達を捉えようとした。全体的人間の育成とは、彼によれば魂（心意）のはたらきである意志、感情、思考を相互に密接な関連をもつものとしてとらえ、その発達の法則にしたがって育成することである。魂のはたらきにとどまらず、それは更に広い意味で、肉体、魂、精神の全体にわたる育成でもある。このことは人間学的な洞察から、首尾一貫した実践的な教育活動を抽き出すことによってはじめて可能になる。シュタイナーにあってはそれは一つ一つの教材を芸術的に取り扱うことをとおしてなされるものであり、また育ちつつある人間が求めているように各教科を配分していくことによってなされるのである。従って、芸術的な授業とは、決して単なる合科授業的な方法を意図したものでは

ない。

このような視点は、今日の教科間の隔絶と内容の膨大化、更にそれによる「発達」の捉え方の矮少化——例えば音楽教育をとって見た場合、一定の音楽理論からひきおろされた個別の事柄（例えば「読譜」）に関する「学習可能性」のみが、内的な意欲や感情の発達とは切り離されて重要視される——に対する重要な問題提起といえるであろう。

その二は、音楽的なものの本質に対する見方に支えられた音楽教育の課題についての提起である。

今日の音楽教育は「音楽を愛好する心情を育てる」という一般的な目標を掲げている。しかしこの「音楽を愛好する心情」の目的化は、様々な音楽の、様々な作用についての価値判断を回避する役割を一面で果たしており、教材の無批判、無制限な拡大を助長することにもなった。何故なら、どのような「音楽」であれ、それを愛好することは良い事だとする考え方は既に用意されているのだから。しかしながらこのことが強調された結果、音楽教育の成立の原点ともいえる、音楽によってのみ成り立ち、表現しうる人間の精神の把握、という点は極めて曖昧になってきている。

シュタイナーは、こうした方向とは反対に、音楽の中にある陶酔的、衝動的なエネルギーを、魂（心意）の全体的な働き、すなわち感情のみならず自律的な意志と、意識的な表象（思考）作用によってやわらげ、調和させることを、音楽教育にとって価値あることとした。更に肉体、魂、精神の全体的人間として、音楽と根源的にかかわることを、オイリュトミーなどの固有の方法の創造によって実施しようとしたのである。彼が意図したのは単にある様式の音楽の習得でもなく、一定の技術の習練でもなく、全体的人間と音楽との本来的なつながりを、教育によって回復することであった。

このような全体的人間の育成、そして物質的なものと精神的なものの循環的把握をめざす彼の包括的な世界観は、一貫して自由ヴァルドルフ学校の教育実践の重要な根拠をなすものであり、一切の授業の根源でもあった。それは具体的な教育方法の提示を含めて、極めて今日的な問題提起と示唆を含むものといえるであろう。

今後、シュタイナーの人間学及び音楽観と、音楽教育方法理論とのかかわりに関する詳しい論究、とりわけオイリュトミーに関する研究を課題としたい。

引用文献 及び 注

- 1) Vgl. C. Heydebrand.[Hrsg]. *Vom Lehrplan*

- der Freien Waldorfschule*. Stuttgart 1983. S. 57f.
- 2) Vgl. *Die Zeit* Nr. 10 など。他に雑誌「シュピーゲル」(Der Spiegel) ではシュタイナーの世界観であるアントロポゾフィー・シリーズの連載を行い、単行本としてまとめている。
 - 3) Vgl. R. Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, Dornach. 1974, (以下 *Methodisch-Didaktisches*……, と略す) S.11 「つねに全体的人間を要求することが, 教育方法における私たちの課題なのです。」
 - 4) Vgl. R. Steiner, *a, a, O.*, S. 37f.
 - 5) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 136
 - 6) Vgl. W. Kugler, *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Musikpädagogische Forschung*. Band. 5 1984 S. 83 (但し, C. Heydebrand. *a, a, O.*, S. 56. によれば第1学年及び第2学年において歌唱(Singen)と器楽(Instrumental-Musik)がそれぞれ1~2時間ずつ専門授業の中に位置づけられており, 学校によってカリキュラムの運用の仕方に多少のちがいはあるものと思われる。
 - 7) Vgl. R. Steiner. *Die Methodik des Lehren und die Lebensbedingungen des Erziehen*, S. 60
 - 8) Vgl. C. Heydebrand, *a, a, O.*, S. 56
 - 9) Vgl. W. Kugler, *a, a, O.*, S. 83
 - 10) Vgl. W. Kugler, *a, a, O.*, S. 82
 - 11) Vgl. A. Dubach-Donath, *Die Grundelemente der Eurythmie*. Dornach, 1981. Vorwort.
 - 12) Vgl. R. Steiner. *Eurythmie als Sichtbarer Gesang*. Dornach. 1975. S. 49f.
 - 13) Vgl. R. Steiner, *Gegenwärtige Geistesleben und Erziehung*. Dornach, 1973. S. 234 ff
 - 14) Vgl. R. Steiner. *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach. 1978 S. 14 新田義之訳「教育の根底を支える精神的・心意的な諸力」人智学出版社 1981 14頁
 - 15) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 56
 - 16) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 62
 - 17) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 20
 - 18) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 58
 - 19) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 59
 - 20) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 19f.
 - 21) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 66
 - 22) C. Heydebrand. *a, a, O.*, S. 15
 - 23) Vgl. W. Kugler, *a, a, O.*, S. 82
 - 24) R. Steiner, *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Stuttgart. 1965 S. 26
 - 25) 「聴くこと」の教育は, シュタイナーの音楽教育の中で極めて重視されている。Vgl. R. Steiner. *Methodisch-Didaktisches*……S. 49. また, 授業においては「創造性の原理」(das Prinzip des Schöpferischen) によって, 音響機器を介した「音」を用いないことを原則としている。W. Kugler. *a, a, O.*, S. 81f.
 - 26) 子安美知子著「魂の発見」音楽之友社, 1981, 22頁
 - 27) Vgl. R. Steiner, *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen*. Dornach 1981. S. 131f.
 - 28) Vgl. E. Froböse. *Rudolf Steiner über Eurythmische Kunst*. DuMont Buchverlag Köln 1983. S. 30ff.
 - 29) Vgl. W. Kugler, *a, a, O.*, S. 83f. 尚, 各学年毎の内容については, C. Heydebrand. *a, a, O.*, により詳細に述べられている。
 - 30) R. Steiner, *Was ist und will die neue Bewegungskunst Eurythmie?* Dornach 1979. S. 29
 - 31) Vgl. E. Froböse, *a, a, O.*, S. 107f.
 - 32) Vgl. R. Steiner, *Eurythmie als sichtbarer Gesang*, A. Dubach-Donath, *a, a, O.*, u. a. m.
 - 33) Vgl. C. Heydebrand, *a, a, O.*, S. 18, S. 20-21
 - 34) R. Steiner, *Eurythmie als sichtbarer Gesang*. S. 51
 - 35) Vgl. R. Steiner, *a, a, O.*, S. 50
 - 36) R. Steiner, *Die Pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*. Dornach 1982. S. 64
 - 37) R. Steiner, *Methodisch-Didaktisches*……S. 18
 - 38) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 18
 - 39) R. Steiner, *Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen* S. 131f.
 - 40) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 14
 - 41) R. Steiner, *Methodisch-Didaktisches*……S. 49
 - 42) Vgl. R. Steiner, *a, a, O.*, S. 46
 - 43) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 18
 - 44) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 44
 - 45) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 44
 - 46) R. Steiner, *a, a, O.*, S. 45
 - 47) R. Steiner. *a, a, O.*, S. 45