

ルドルフ・シュタイナーにおける子どもの 音楽教育に関する一考察

馬場 結子

(2011年10月14日受理)

要約

本稿は、ルドルフ・シュタイナーにおける子どもの音楽教育について、幼児の音楽教育を中心に考察するものである。シュタイナーは子どもの音楽的素養を見出し、「音楽家としての子ども」という考えを表明した。子どもの身体においてはリズム機構が優勢であり、それは3歳から4歳の子どもが踊りを好むという傾向に示されている。また、この時期の子どもの心においては意志の作用が強く働くが、これはリズムカルな音を繰り返し聴くことによって育てられていくものである。シュタイナー幼稚園では、こうした点を考慮して幼児の音楽教育が行われている。幼児期の子どもの音楽教育の特徴は、子どもの本質を考慮して、音楽芸術よりも子どもを主体にしながら音楽教育を構成していくところにあるといえるだろう。ペントニック・スケールの楽曲や幼児オイリュトミーを推奨しているのはその表れであると考えられる。

キーワード シュタイナー、音楽教育、リズム、ペントニック・スケール、
オイリュトミー

1. はじめに

本稿は、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner 1861~1925) の音楽教育について考察するものである。シュタイナー教育は、周知のように、幼児教育から始まり、学校教育や成人教育に至るまで行われているが、そのなかで音楽教育の位置づけは大きい。前稿においてはシュタイナーの幼児教育について取り上げたが、シュタイナー幼稚園がフレーベルの教育思想を基盤にしながらも、とりわけ芸術教育を重視しているところにシュタイナー教育の特徴があると述べた¹⁾。そこで、今回は、シュタイナーの芸術教育のなかでもとりわけ音楽教育を取り上げ、どのような根拠からシュタイナーが音楽教育を重視しているのかを考察し、そこから、なぜ子どもに音楽教育が必要であるのか、またどのような音楽教育が子どもに良い影響をもたらすのかを考えていきたい。

これまでシュタイナーの音楽教育について論述されてきたものには、シュタイナー学校における音楽教育について考察されてきたものが多く、幼児を対象にした音楽教育について論究したものは殆ど見られない²⁾。そのため、本稿では、シュタイナーの音楽教育について、特に幼児期の音楽教育を中心に論じていきたいと思う。

2. 子どもと音楽

本稿では、上記の理由から幼児の音楽教育を中心に論述していくが、シュタイナー自身もまた幼児教育をとりわけ重視して次のように述べている。「真の教育においては、単に子どもの現在を見るだけではなく、むしろ死に至るまでの人間の生涯を見ることが重要です。私たちは幼児期において人間の萌芽が潜んでいることを知らなければなりません³⁾。シュタイナーは、幼児期を人間の生涯全体のなかで位置づけ、そしてこの時期を人間のあらゆる成長の土台をなすものと考えたのである。

そして、シュタイナーは幼児期の教育を特別なものとして捉えていた。彼は次のように述べている。「精神の理解にまで人間を教育しようとするならば、いわゆる知的な形での外見上の精神をできる限り遅くにもたらさなければならないし、現代文明においては人間が後の人生において十分な目覚めに至らなければならないのですが、子どもは穏やかな、夢見るような体験のなかでできる限り長く過ごし、想像、具体的なもの、非知性的なものの傍にできる限り長く過ごす必要があるのです⁴⁾。このように、シュタイナーは、子どもは幼いときからイメージ豊かな世界のなかでゆっくりと過ごしながら、少しずつ覚醒して大人になればよいという考えをもっていた。そうしてはじめて精神的なものが獲得されるのである。このような考えから、彼は幼児期の子どもには芸術教育の必要性を示したのであった。

シュタイナーによれば、芸術教育は子どもの自然本性に適っている。彼は次のように述べている。「子どものなかにある芸術的なものを育てることに、私たちは最初から大きな価値をおかなければなりません。芸術的なものは、人間の意志本性に特に影響を与えます⁵⁾。子どもはすでにその内部に芸術的なものをもっているのであり、子どもはいわば芸術家といえるのである。そして、子どものなかにあるその芸術的な要素は、子どもの意志に強く働きかけるものである。前稿においては、幼児期の子どもにおいて意志が著しく発達すること、そして子どもの意志を育てるには芸術が必要であることを明らかにしたが、シュタイナーによれば、子どもが繰り返し美的なものに触れることにより、喜びが溢れ、さらに体験したいという意志表示がみられるのである。シュタイナーは次のように述べている。「私たちは、意志を間違った方法で本末転倒な方向に導くのではなく、むしろ芸術的な手段によって意志を強めることが重要です。そのために、最初から、絵画や音楽を教えるべきなのです⁶⁾。「芸術的なものが育成されなければならないだけでなく、むしろ授業の全体が芸術的なものから引き出されなければならないのです。すべての教授法は芸術的なものに浸されなければなりません。教育や授業は真の芸術でなければなりません⁷⁾。子どもの意志を育てるためには芸術を教育の手段にすること、音楽や美術はそのために必要な教育方法であることがシュ

タイナーによって説かれたのである。

さて、シュタイナーは子どもの音楽教育について次のように述べている。「私たちは人間の本性がいわば音楽家として生まれたことに気付かされます。大人が軽快な動きであれば、小さな子どもと実際に踊ったり、何らかの方法で子どもと運動することができます。人間は自分の身体を音楽的なリズム、音楽的な関係で世界に関わるように生まれています。そして、この内なる音楽的な才能は、3歳と4歳の間に最もみられるのです。両親がこのことに気付き、外からの音楽的なものをより少なくして、むしろ子どもの体質、踊りに関係づければ、両親は多くのことを子どもにしてやることができます」⁸⁾。「人間のなかで誕生のときから生きている音楽的要素は、私がすでに述べたように、特に子どもの場合3、4歳に踊りの愛着で表れますが、生命を支える意志の要素といえましょう」⁹⁾。子どもは生まれながらの音楽家であるということ、そしてそれは、子どもが3、4歳のときに踊りたがるという傾向で特に表現され、そこに子どもの意志が強く表れていることが示唆されている。確かに、3、4歳頃の子どもは音楽に合わせて身体を動かすことに夢中になる傾向がある。この時期の子どもは、音楽のリズムを自分なりにとりながら、飛んだり、跳ねたりして快活に動きを楽しむのである。しかしながら、シュタイナーは同時にこの音楽的傾向に注意も払っている。「おかしな感じを与えますが、次のことは本当です。意志の要素は、子どものなかで強い生命として十分に生きて、意識を容易に麻痺させるのです。子どもの発達は、この強い音楽的なものによっていとも容易く何らかの麻痺を生じさせます。そこで私たちは次のように言わなければなりません。音楽教育は、人間の本性からほとぼしり出るディオニュソスの要素をアポロ的要素によって常時調和させなければならないのです。彫塑的・造形的なものによって死にゆくものを蘇生する一方で、音楽的なものにおける生命は人間に強く影響を及ぼさないために抑制させなければなりません。これは、音楽的なものを子どもにもたらすときの感性です」¹⁰⁾。子どものなかの音楽的要素は天性であり、大切に育てなければならないが、それが時として熱狂的なものにならないように、心身のバランスを保たせる必要があるといえるだろう。

3. 子どもの気質と音楽

さて、子どもはこのように音楽家に譬えられる存在であるが、子どもの音楽的素質はまた子どもの気質にも関連している。そこで、ここでは、子どもの音楽的要素を気質の側面から考えてみることにしたい。シュタイナーは、古代ギリシアの精神を重視する立場から、子どもを気質に従って四つのタイプに分類している。「古くから人間の気質は、多血質、憂鬱質、粘液質、胆汁質の四つの基本型に類別されました。どの子どもの性格上の特質もこの気質に帰属させることに私たちはいつも気付くでしょう」¹¹⁾。

まず、四つの気質について基本的に説明しながら、それぞれの気質の特質を探ることにしたい。

最初に、多血質の性質について考察する。シュタイナーはこれを次のように分析している。「子どもがあらゆることに対して短時間だけ興味を持ったり、その興味をすぐに失う場合、

私たちはその子どもを多血質と呼ばなければなりません。この説明は徹頭徹尾重要です。私たちは多くの子どもを教育する場合、どの子どもがすぐに外の印象に対して興味を持ち、そしてこの興味をすぐに失うのかを確かめなければなりません。この子どもは多血質です¹²⁾。多血質の子どもは新しいことにはすぐに興味を示すが、それを持続できないのである。

次に、憂鬱質の子どもについて取り上げる。シュタイナーは次のように述べている。「どの子どもが思い煩ったり、悩み続ける傾向があるのかを私たちは厳密に知るべきです。この場合は憂鬱質の子どもです。この子どもには外の世界の印象に対して敏捷性がありません。この子どもは自分のなかで悩み続けますが、しかしその子が本来内的に不活発であるという印象を私たちは一度も持っていません。私たちはその子が内的には活発であるという印象を持っているのです¹³⁾。憂鬱質の子どもは心の内部であれこれと考え過ぎる傾向が強いのであり、外の世界に対して気持ちがすぐに向きにくいといえるのである。

さらに、粘液質の子どもについて考察する。シュタイナーは次のように述べている。「子どもが内的に不活発であり、自分に没入して外のことに共感を示さないという、これまでとは違った印象を持つ場合、私たちは粘液質の子どもであるとしています¹⁴⁾。粘液質の子どもは、外の世界に対して全く無関心な態度であり、自分のなかにじっともぐり込んでいるといえるだろう。

そして、胆汁質の子どもについて考察すると、次のような特徴がみられる。「自分の強い意志を暴れまわることによって表現する子どもは胆汁質の子どもです¹⁵⁾。胆汁質の子どもは自分の気持ちを適切に表現できず、何かがあると狂暴性をあらわすのである。

さて、このように四つの気質の子どもが存在すると考えられるが、シュタイナーはこの四つの気質をさらに人間の発達段階においても次のように類別している。「私たちは一人ひとりの子どもの気質を熟考することと同様に、人間が発達段階にあることも深く考えなければなりません。一人ひとりの子どもにおいては粘液質であろうと胆汁質であろうと、すべての子どもは主として多血質なのです。すべての青年期の男女は本質的には胆汁質ですが、この時期にそのような気質がない場合には不健全な発達をしているのです。中年の男女の場合は憂鬱質です。そして高齢者の場合は粘液質です¹⁶⁾。人間の発達は多血質、胆汁質、憂鬱質、粘液質の段階を経ることが示唆されている。それに従うと、ここで取り扱う子ども期は多血質ということになる。これについて、シュタイナー学校の教師であったカロリーネ・フォン・ハイデブラント女史は次のように説明している。「子ども本来の気質は多血質です。ですから、多血質がほかの気質に混ざっているのです。稀なことではあっても、憂鬱質の子どもが時折、多血質のように遊ぶことがあります。しかし、多くの子どもは多血-胆汁質、多血-粘液質です。とくに多血-粘液質がひんぱんに見られます。多血質が粘液質にまざっている場合も、粘液質が多血質にまざっている場合もあります。子どもらしい多血質は、ほかの気質を軽くし、より自然に、より単純にします¹⁷⁾。つまり、すべての子どもは基本的に多血質であり、そのうえでより強固に多血質の性質を有していたり、胆汁質や憂鬱質、粘液質の性質が多血質に混ざりあっていると考えられるのである。そして、多血質の性質は他の気質を和らげる傾向があり、それが子どもの多血質の性質を際立たせることになると考え

られる。

そして、ハイデブラント女史は多血質について次のように述べている。「息を吸ったり吐いたりをくりかえすように、多血質の子どもは生活と遊びのなかでリズムカルな交換をします。日常生活のなかに静かなリズムを作ることが、教育にとってもっとも重要なことです。多血質の子どもにとって、そのようなリズムを作るとは、生命の要求なのです（そして、多血質の子どもが、本来の子どもなのです。多血質という気質は、子ども本来のものなのです）。リズムが子どもの本質であり、子どもの身体がリズムを要求するのです」¹⁸⁾。多血質の子どもにおいてはリズム機構が支配的であり、子どもの生の営みのなかで律動的な動きが絶え間なく続けられている。それはまた子ども全般にみられることでもある。したがって、前述したように、3、4歳の子どもの踊りたがる傾向にあるのはこのリズム機構に支配されているからであり、子どもの身体がリズムを要求しているからであると考えられる。子どもの音楽的要素はこのように、リズム機構が優勢である多血質という気質からも説明できるのである。そして、ハイデブラント女史は次のように続けている。「ただ、このリズムは大人の場合よりも速いものです。子どもは大人よりも速く呼吸しますし、脈拍も速いものです。ひとつのものに長い時間集中していることができません。自分に集中するというのは、息を吸うことに匹敵します。すぐに息を吐く必要があるのです。つまり、自分に集中するのをやめて、周囲に出ていくのです。気まぐれなのは、不道德なことではなく、この気質および年齢の特性なのです」¹⁹⁾。前述したように、シュタイナーはこの多血質の子どもは何かに興味を持ってそれを続けることができないと判断していたが、そうした要因は子どもの身体上のリズム機構のしくみに深く関連していると考えられよう。

さて、このように子どもには自然と音楽的要素が備わっているが、シュタイナーはまたこの音楽的素質には子どもによって差異性があること、つまり音楽的要素が強く表れる子どもとそうでない子どもがいること、しかしながらそれは次のように対処すべきであることを叙述している。

この子どもは音楽的ではなく、この子どもは音楽的であると強調すべきではありません。確かに、そうした事実ではありますが、音楽的ではない子どもにあらゆる音楽的なものを遠ざけたり、音楽教育を音楽的な性質をもつ子どもにだけ行うということは絶対に間違いであり、全く音楽的でない子どもであっても音楽的なことが行われる際にはその場にいなければならないのです。音楽の演奏では、実際に音楽的な子どもだけが演奏することが確かに正しいといえるでしょう。しかし、音楽的でない子どももまたそこにおいて、感受性を育てるべきですし、音楽的でない子どもの場合にも深いところにある音楽的才能を、愛情深く教えることによって掘り起こすことができることに私たちは気付かされるのです。このことを見逃すべきではありませんし、シェークスピアの作品のなかで「音楽を自分自身のなかで持っていない人は裏切りと強奪と策略に値するのであり、そのような人物を信じてはならないのだ！」と書かれていることは、人が思う以上に真実です。これはきわめて基本的な真実です。音楽的なものは、さしあたり音楽的ではないとみられる子どもにも到達

させられることを決して見逃すべきではないのです²⁰⁾。

たとえば上記のような気質の面から考えれば、子どもは一般的に多血質であり、リズム機構に支配されていることはすでに述べたとおりであるが、そこに他の気質が混じり合うことによって、多血質が緩和されることもあり、どの子どもも多血質が優勢であるとは限らないことが明らかである。したがって、どの子どもの内部にもあるはずの音楽的要素がすぐに表れる場合もあれば、そうでない場合もある。ある子どもは表情豊かに歌うであろうし、ある子どもはたどたどしく歌うかもしれない。しかし、後者の子どもにも音楽に触れる機会を十分に与え、その埋もれた音楽の素質を見出すことができれば、音楽に精通していくことが十分可能になるのである。そこで、以下では、どの子どもも音楽を享受できるようにシュタイナーが考案した音楽教授法について考察する。

4. シュタイナーの音楽教育の方法

－ペンタトニック・スケールとオイリュトミー－

ここでは、シュタイナーの音楽教育の方法について考察する。まず、シュタイナーが考案した音楽教育の方法を提示し、それからシュタイナー幼稚園で行われている音楽教育の方法について具体的に考察する。特に、シュタイナー幼稚園の音楽教育の特色である、ペンタトニック・スケールとオイリュトミーを取り上げることにはしたい。

4-1 子どもの音楽教育の方法について

シュタイナーはまず音楽教育の方法について次のように述べている。「音楽的なものを基本的なやり方で育成すること、つまり、よくわからない理論はなしで音楽の基礎的な事実から子どもに教えることが社会的な観点において最も重要です」²¹⁾。シュタイナーの音楽教育ではこのように最初から音楽の理論を子どもに教えることはないのである。一般のあるいは専門の音楽教育とは異なり、シュタイナー教育では幼児期の子どもに楽譜のなかの音符を読ませることはない。そうした教育は学童期の子どもにおいてはじめて行われる。たとえば、シュタイナーは学童期の音楽教育について次のように述べている。「1年生、2年生そして3年生においては基本的に簡単な音楽の理解ができるようにします。そしてこの簡単な音楽的な理解は、成長しつつある子どもの発声法と音感を教育することになります。発声法と音感の正しい育成、そして正しい聴覚を呼び覚ますことが音楽的なものを用意することになるのです」²²⁾。さらに、シュタイナーは次のように述べている。

さらに4年生、5年生と6年生では、音楽の記号を理解できるように、音符を読めるようにします。子どもは音階においてすでに練習できるようになるでしょう。特に5年生と6年生では調に理解を示すことができるでしょう。子どもは二長調やこれ以外のものに理解を示すことができるでしょう。短調については出来る限り長く待たせなければなりません

んが、この時期に子どもになじませることはできます。しかし、その上で問題にしているすべてのことが、今度はある程度逆の方向に向かうのです。つまり、子どもを音楽的なものの必要条件に適合させ、授業をよりいっそう美的な方向に推し進めます。最初は子どもが中心であるべきです。子どもが聴くことや歌うことを学べるように、すべてが用意されるべきなのです。しかし最初の3学年においてそのように優遇されたあとで、子どもは音楽芸術の芸術的な必要条件に適合すべきなのです。これは考慮されるべき教育学上の問題です²³⁾。

学童期において音符を読ませるのは小学校低学年ではなく、4年生以降つまり10歳頃からであるが、この時期においてはじめて子どもは楽譜のなかの音符を読み、それが何調の音楽であるのか、シャープ（＃）やフラット（b）はあるのか、どのような速さで楽曲が演奏されるのか、スタッカートやレガートはあるのかといった音楽の記号ひいては楽典の問題に直面する。それ以前において子どもにはこうした楽典は必要ないのである。つまり、音楽の授業における音楽の規則、すなわち楽典が中心になるのは10歳以降であり、この時期からはじめて音楽芸術の内容が授業の中心的課題になる。それまでの時期は子どもが中心であり、子どもから発するものや子どもの内部にあるものを音楽によって育てることが目的になるのである。つまり、子どもが歌うことや聴くこと、発声や聴覚といった子ども自身の音楽的素養を伸ばすことに音楽の授業は力点をおくことになる。いわば子ども自身が主体なのである。また、専門の音楽教育では幼少の頃から偉大な音楽家の曲に取り組みせる傾向があるが、シュタイナーによれば、10歳以前の子どもにはまだそうした経験は必要ではない。彼は次のように述べている。

そして、最後の2学年、つまり7年生と8年生では、子どもがとにかく手なずけられたという感情を持つのではなく、むしろ音楽が楽しみをもたらすからとか、音楽を楽しみたいからとか、自己目的として、喜びのために音楽に夢中になるという感情を持つことを私は求めます。そこにいわゆる音楽の授業は影響を与えなければなりません。そこからこの二つの学年では子どもが音楽的なものの判断をつけるように訓練されるのです。この音楽的な作品がどのような特色をもっているか、あの音楽的な作品がどのような特色をもっているかを注意深く検討できるようにします。ベートーヴェンの作品がどのような特色を持っているか、ブラームスの作品がどのような特色を持っているかを注意深く検討できるようにするのは、わかりやすい形で子どもに音楽的な判断をもたらすべきなのです。この7年生と8年生になる前は音楽的な判断を控えなければならないのですが、この学年ではそれを育てなければならないのです²⁴⁾。

子どもが音楽を分析するのはシュタイナー学校では7学年と8学年、つまり13歳と14歳以降である。子どもは10歳になってから楽典について十分に取り組むからこそ、それを生かして楽曲の性質を考えたり、その特質について意見をまとめたりすることができるので

ある。

このように、学童期の音楽教育も子どもの年齢を考慮しながら基礎から発達段階的に進められるが、就学前教育にあたる幼児期の音楽教育は実際にどのように行われるのだろうか。シュタイナーは幼児期の音楽教育の方法について次のように述べている。「幼年期において、たとえば童謡のような教育手段ができるだけ美しいリズムの印象を感覚にもたすことが特に重要です。歌の意味よりもむしろ美しい響きに価値がおかれるべきです。目や耳を新鮮にすればするほどそれはそれだけますます良いのです。たとえば踊りの動きが音楽のリズムに応じて器官形成力になることを軽視してはなりません²⁵⁾。つまり、幼児期の音楽教育では、小学校1学年の音楽教育（発声や音感、聴覚教育）よりもさらに前の段階にあり、音のもつ美しい響きやリズムといった音楽の基本に注目し、それがいかに子どもに良い影響をもたらすかを考えることが重視される。つまり、幼児期においては低学年の子どもと同様に、音楽芸術そのものよりも子どもの本質が中心的なものになるのであり、音の美しい響きによって子どもの感覚がいかに研ぎ澄まされるかを考えることに重点がおかれる。このため、低学年の子どもと同様に、幼児が楽譜を見ながら音楽の原則や歌の意味を分析することはない。先述したように、そうしたことは学童期の後半に行えば十分であろう。幼児期の子どもには、そうした音楽教育よりも子どもの感受性や身体の動きに注目しなければならない。また、そのためには美しい音の響きや踊りが重要なポイントになるのである。

4-2 ペンタトニック・スケールについて

ここでは、シュタイナーが重視する音の響きの効用性について考えていきたい。美しい響きや音色はどのように構成されるのであろうか。たとえば日本のシュタイナー幼稚園を設立した高橋弘子女史は次のように述べている。「シュタイナー幼稚園の歌には、ラ音を中心にした独特の五度音階がつかわれます。これはシュタイナー教育では「五度の気分」と呼ばれるもので、シュタイナーの示唆にもとづいています²⁶⁾。「シュタイナーは、レ・ミ・ソ・ラ・シ・レ・ミという、ラ音を中心とした音階を与えました。いわゆる五度音程にはいろいろな種類がありますが、シュタイナー教育でいう「五度の気分」は、シュタイナーが与えたこの音階を指しています²⁷⁾。音階は通常、ド(c)・レ(d)・ミ(e)・ファ(f)・ソ(g)・ラ(a)・シ(h)・ド(c)で示されるが、シュタイナーの幼児教育では限定的にレ(d)・ミ(e)・ソ(g)・ラ(a)・シ(h)の五音音階(ペンタトニック・スケール)のみが使われる。これについて高橋弘子女史は続けて次のように述べている。「さて、どうしてこの音階なのか、ということですが、私たちの幼稚園を訪れたシュタイナー音楽治療教育の先生、アルベルト・ベーゼ氏は、だいたい次のように説明して下さいました。この音階はラ音を中心としています。シュタイナー教育では、ラは「太陽の音」と言いますが、赤ちゃんが最初に挙げる産声もラの音だと言われます。ラ音は、いわば人間にとって中心の音なのです。このラ音から上下五度の空間のなかに、「五度の気分」のメロディーは展開します²⁸⁾。つまり、誕生時の産声がラ(a)の音である故にこの音を中心に展開した五音音階が成立したと考えられる。また、私見ではあるが、このラ音はしばしばメロディーを口ずさむときに「ラ・ラ・

ラ・ラ…」と使われるように自然な音でもある。この場合、そのほかの音はあまり使用しない。ラ音は音階のなかで主要な音である。つまり、美しい響きとは子どもが生み出した音、子どもの心身に適合した音色であり、シュタイナーの幼児期の音楽教育は子どもの本質を考慮しながら音を選択して使用すると考察できよう。

さて、こうしたラ音を中心としたペンタトニック・スケールは楽曲のなかで実際にどのように生かされているのであろうか。シュタイナー幼稚園では歌の時間以外にも「お片付けの時間です」とか、「お外へ出かけます」といった、保育の区切り、新しい保育時間の合図がすべて、やさしい鈴の音とともに、先生がやわらかく歌うメロディーによって告げられるのです²⁹⁾と高橋弘子女史が説明するように、ペンタトニック・スケールの音楽が幼児教育の全体において浸透している。以下では、シュタイナー幼稚園で使われている楽曲の一部を紹介する。

楽譜1 水彩あそびの前の
手あそび

お絵かきの うた

作詞・作曲 A. キュンストラー
訳詞 高橋弘子

お そ ら の に じ の は し お そ ら に い っ ぱ い き れ い な い ろ お そ ら の に じ さ ん

お り て こ い わ た し の お さ ら に お り て こ い わ た し は お ま え と お え か き し た い の

楽譜2

ことりの ゆりかご

作詞 C. ディーフェンバッハ
作曲 P. M. リーム
訳詞 山本典子

し ず か に ふ ー け よ え だ を と お り ふ く か ぜ

ゆ う ら り ゆ ら れ て こ と り ね む る ゆ り か ご

楽譜1は保育遊びの歌であり、楽譜2は季節の歌である。どちらの歌曲もペンタトニック・スケールで構成されている。口ずさんでみるといずれも子どもが夢のなかに浮遊しているよ

うなイメージを彷彿とさせるような優しい柔和な音色である。また「先生と子どもの歌声に、そっと奏でられる鈴やシンバル、そしてやはりシュタイナー幼稚園によくみられる「キンダーハープ」の響きが合い和して、静かで美しい雰囲気が辺りを満たしていたのです」³⁰⁾と高橋弘子女史が述べるように、こうした歌曲に楽器が加わることもある。補足すると、シュタイナー幼稚園でよくみられる「キンダーハープ」とは、シュタイナーが考案した竖琴（ライアー）であるが、これは素材としてさくら、白樺、かえで、菩提樹が使用された弦楽器であり、シュタイナー教育にもとづく養護施設において製造され、障害をもつ人々の手でほとんどがつけられている³¹⁾。これはきわめて穏やかな響きが空間全体に拡がる楽器である。

さて、このようにシュタイナー幼稚園の音楽教育ではペンタトニック・スケールが楽曲に多く使用されているが、このペンタトニック・スケール自体は実際のところシュタイナーの音楽教育独自のものではなく、日本やアイルランド、アメリカ、中国、アフリカなどの音楽にも広く見られる音階である。日本の場合は古くに中国から伝来して民謡に多く使用されたが（例として「草津節」をあげることができる）、たとえば童謡にもペンタトニック・スケールが使用されたものが数多くある。例をあげると、日本の童謡では「かごめかごめ」、「うみ」、「かくれんぼ」、「げんこつ山のたぬき」、「しかられて」、「雀の学校」、「茶つみ」、「はごろも」、「まりと殿さま」、「水あそび」、「あんたがたどこさ」、「おちゃらかほい」、「なべなべそっこぬけ」、「花いちもんめ」などをあげることができるだろう。このなかには文部省唱歌やわらべうた、また、滝廉太郎や中山晋平、弘田龍太郎が作曲したものが含まれている。ペンタトニック・スケールの楽曲は単純で子どもに親しみやすいメロディーであり、とりわけ

楽譜 3

かごめ かごめ

わらべうた

かごめかごめかごのなかの
とりーはいっいでやる
よあけのぼんにつるとかめと
すべったうしろのしょうめんだあれ

10

童謡に生かしやすい音階であるのではないだろうか。つまり、子どもが歌うのに適した音階構成と考えられる。シュタイナーはその点に注目してペンタトニック・スケールの曲を取り入れたのであろう。参考までに日本の童謡「かごめかごめ」をあげることにする。

4-3 幼児オイリュトミーについて

さて、シュタイナーの音楽教育のもう一つの特徴であるオイリュトミー芸術についても考察していきたい。高橋弘子女史はこれについて次のように説明している。「オイリュトミーはルドルフ・シュタイナーが創始した運動芸術です。一九一九年に最初のシュタイナー学校が設立されたとき、このオイリュトミーも、体操とならぶ「正科」として、教科のなかに組み込まれました。シュタイナーは、このオイリュトミーが子どもの心身の発達を促すうえで非常に有効だ、と考えたのです³²⁾。このようにオイリュトミーは学童期の子どもを対象にシュタイナー学校における一つの教科として実践されているが、またシュタイナーはオイリュトミーを幼児の時から学ぶべきものとして考え、幼児オイリュトミーの重要性を次のように述べている。「この3歳と4歳に基礎的なオイリュトミーで子どもの身体を浸透すると、限りなく多くのことを達成することができます。もし両親が子どもと共にオイリュトミーに関心をもって学ぶならば、子どものなかに以前の状況とは何か全く別のものが生じるでしょう。子どもは身体にある重だるさを克服するでしょう。今日多くの人間がそのような身体のだるさをもっています。これは克服されるでしょう³³⁾。多くの人が身体のだるさを訴えるのは人間の身体の構成上の問題や運動不足によるものであり、それを子どもの時から解消するように考えられたのがオイリュトミー運動芸術であるといえるだろう。既述したように、シュタイナーは音楽のリズムに合わせて幼児が踊ることによって子どもの器官形成力が育つことを示唆したが、高橋弘子女史もそれと同様のことを次のように述べている。「幼い子どもたちは、からだを動かすことが大好きです。あたかも深いところから、音楽的な力が湧き出ているかのようです。シュタイナーの音楽教育では、幼い子どもたちが秘めているこの音楽的な力が、身体を形成し、後には思考力やファンタジーに変容する「生命力」と深く結びついていると考えます。そして、シュタイナー幼稚園の先生には、子どもの中の音楽的な力を感じ取り、それを守り、導くことが求められます³⁴⁾。そこで、シュタイナー幼稚園ではオイリュトミー運動芸術が推奨されている。

では、このオイリュトミー芸術とはどのような内容であろうか。たとえば、エミール・ジャック・ダルクローズ (Dalcroze, E.J., 1865~1950) は20世紀はじめにリトミックを考案したが、それは音楽にリズム運動を取り入れ、心身の調和をはかるといえるものである。子どもは音楽を聴きながらリズムカルに繰り返し身体を動かしながら表現力を高めていくのである。これと同時期にシュタイナーによって考案されたオイリュトミーも、実質的にはこのような意味が内包されている。高橋弘子女史は自らのシュタイナー幼稚園でもオイリュトミーを実践しながら、次のように説明している。「生命力の基盤はリズムです。私たちの呼吸や脈拍から、潮の満ち引き、昼と夜、季節の移り変わりにいたるまで、あらゆる生命はリズムのなかで展開します。シュタイナー幼稚園で、「リズム」や「繰り返し」をと

でも大切にしているのはそのためです。「オイリュトミー」という言葉は、ギリシャ語で「美しいリズム」「調和のとれたリズム」を意味します。オイリュトミーの動きは、リズムを通して働く生命力の動きなのです。肉体の基礎が形成される幼児期にオイリュトミーをすることができれば、それによって幼児の生命力は強められます³⁵⁾。そして、高橋弘子女史はとりわけオイリュトミーの特徴を次のように述べている。「オイリュトミーでは、言葉における母音や子音、音楽における音階や音程に、それぞれ特定の身体の動きが対応しています。そしてそれらの動きは、シュタイナーによれば、人間のからだのなかに働く生命力の動きでもあるのです³⁶⁾。子どもの身体がリズムを要求していることはすでに説明したが、人間からうみだされる言葉や音に合わせて身体をリズムカルに繰り返し動かしていくところにシュタイナーが考案したオイリュトミーの特徴があり、そうした動きは幼児の心身に適しているといえるだろう。

そして、高橋弘子女史はシュタイナー幼稚園におけるオイリュトミーの実践を具体的に次のように説明している。「幼稚園の生活のなかで、オイリュトミーの時間は特別の位置を占めています。実際にオイリュトミーが行われる時期は、週に一回、十五分から二十分くらいですが、そのまえに担任の先生は保育室で、子どもたちの心を静める手遊びなどをして、「心の準備」をしておきます。そこへ、オイリュトミストの先生が子どもたちを迎えにきて、ホールへ連れていきます。ホールがない場合は、保育室でかまわないのですが、オイリュトミーが始まる時、そこは特別の、いわば非日常的な気分が支配する空間になるように配置します³⁷⁾。そして、幼児オイリュトミーが次のように始められる。

幼稚園で行うオイリュトミーには、この生命力の基盤としてのリズムが、具体的なイメージとして取り込まれています。身体の内を流れる体液や血液、肺の呼気と吸気、心臓の鼓動、あるいは胃や腎臓、肝臓などのなかに働くリズムが、大自然の太陽や風、雨、雪、動物や植物のイメージ、さらにはメルヘンのさまざまな登場人物のイメージを通して表現されます。たとえば、子どもたちは手をつないで輪になり、その輪が中央にむかって縮まり、また外へ広がります。この「収縮と拡散」のリズムがオイリュトミーの基本の動きのひとつですが、私たちの呼吸のリズムでもあります。あるいは、のっしのっしと歩く大男と、ちょこちょこすばしこく動きまわる森のこびと、ふわふわと軽やかに舞う妖精とカブトムシ、はちみつをねらうクマさんとミツバチなど、メルヘンの登場人物がもつ特徴的な動きがあります。子どもたちはオイリュトミストの動作を模倣することによって、そうした対照的な動きを交互に行います。ファンタジーの楽しい喜びに包まれながら、静と動、内と外、収縮と拡散といった生命のリズムを体験していくのです³⁸⁾。

子どもの身体におけるリズムの働きが、オイリュトミーの動きによって表現される。そして、あらゆる生命（太陽や風雨、動植物など）におけるリズムの働きが幼児のオイリュトミーを通して想像力豊かに表わされる。そのようにして幼児は生の営みを知り、また自分の内部に生命の息吹を感じ取り、心身のバランスを整えていくのである。

5. 音楽の本質

最後に、子どもに伝えていかなければならない音楽とは何か、音楽自体がどのような構成をもっているのか、シュタイナーが述べる音楽の本質について触れておきたい。

シュタイナーは音楽の構成についてショーペンハウアーの『意志と表象としての世界』を援用しながら語っている。シュタイナーはまず次のように述べている。「今日、音楽にとって、私が思うには歌や器楽ではなく音楽全体にとって中心であるのは、ハーモニーです。ハーモニーは直接的に人間の感情をとらえます。ハーモニーのなかで表現されるものは人間の感情を通して体験されます」³⁹⁾。音楽の中心がハーモニーであること、そしてそこに人間の感情が深く関わっていることが示されているが、音楽の構造はまたシュタイナーによると、さらに次のように説明される。「メロディーは音楽的なものを感情の領域から表象のなかへと導きます」⁴⁰⁾。「ハーモニーが表象へと傾くことができるように、ハーモニーは意志へと傾くことができます。しかし、ハーモニーは意志に下降してはならず、私が言いたいのは、意志の領域のなかで役に立たなければならないのです。これはリズムによって起こるのです。メロディーがハーモニーを上へともたらずことで、リズムはハーモニーを意志へともっていくのです」⁴¹⁾。つまり、音楽はハーモニーを中心としながら、メロディーとリズムにも深く関わっているものであり、表象が強くあらわれるとハーモニーからメロディーに、意志が強くあらわれるとハーモニーからリズムに傾くと考えられるのである。

そして、シュタイナーは、この音楽の構成上のハーモニー、メロディー、リズムについて、子どもがどのように関わるべきかを次のように述べている。「子どもは1学年では5度のみを理解しなければなりません。最大限4度の理解であり、3度を内的に理解し始めるのは9歳からです。それと同様に、子どもはメロディーの要素を簡単に理解しますが、ハーモニーの要素をハーモニーとして理解し始めるのは本質的には9歳、10歳からです。言うまでもなく、子どもは音をすでに理解していますが、本来のハーモニーは子どもの場合9歳、10歳から養うことができます。確かにリズムは、さまざまな形態を受け入れます。子どもは何らかの内的なリズムをすでにきわめて幼いときに理解します。しかしこの本能的に体験されたリズムは別として、子どもにたとえば器楽のリズムを体験させるのは9歳以降であるべきです。このことに注意深くならなければならない。私が言いたいのは、音楽的なものにおいてもまた人が行うべきことは徹底的に年齢から推察することができるのです。私たちのヴァルドルフ学校の教育学や教授法で見出した年齢の段階を、人はおよそ見つけるでしょう」⁴²⁾。このように音楽の構成を教える場合も子どもの発達段階が考慮されるのであり、幼児期の子どもにとってハーモニーの理解は難しいものであり、幼児がすでに内的に理解しているリズムを音楽の中心的課題にすべきであることが理解できる。ただし、器楽はまた別である。幼児の心身で感じるリズムの本質が問題になるのである。

そして、シュタイナーはこのリズムについて以下のように語っている。「もしあなたがリズムに主として着眼すると次のことがいえるのです。リズムの要素は意志の本質に類似して、そして人間は内的に意志を活動のなかで示さなければならないので、仮に人間が音楽を体験

しようとする場合、リズムの要素は本来的に音楽を呼び起こすのです。リズムの要素は音楽を解放します」⁴³⁾。すでに述べたように、幼児においては意志の活動がきわめて強く働いている。子どもは音楽のリズムを使ってそれをよりダイナミックに働かせるのである。幼児には音楽の構成のうちでもリズムが重要である。リズムは音楽を呼び起こし、活発にし、そしてリズムカルな音楽は子どもの心の働きをより良く作用する力をもっているといえるだろう。

6. おわりに

シュタイナーは子どもの音楽的素養を見出し、「子どもは音楽家である」と表明して子どもと音楽の関わりを強調した。子どもは心身において、とりわけ呼吸や脈拍においてリズム機構が活発であり、また、幼児の心の働きにおいて優勢である意志はリズムと関連しているために、子どもは自然に音楽と結びつきやすいのである。子どものリズムカルな踊りはその表れである。

ところで、ドイツにおいてシュタイナーが活躍した時代には芸術教育運動が展開していた。それは、従来からの知識の注入主義を見直し、子どもの身体や感性を育てることに主眼をおいたものであった。この芸術教育運動の担い手たちのなかで「芸術家としての子ども」という考えが生み出され、同時代に生きたシュタイナーもこうした考えを受け入れていったと推察される。それは、子どもの発達を考慮し、子どもの主体性を生かすための教育指標であったとも理解できるだろう。シュタイナーが創立した自由ヴァルドルフ学校（シュタイナー学校）は芸術教育の学校であり、シュタイナー幼稚園の特色が芸術教育にあるのは時代的要請であったと考察できるのである。

註

- 1) 馬場結子「ルドルフ・シュタイナーの幼児教育に関する一考察」『淑徳短期大学研究紀要』第50号, 2011, P.69-82.
- 2) たとえば、シュタイナーの音楽教育について論究されたものに児童期を中心としたものではあるが、以下の文献をあげることができる。
 Felicitas Muche. 泉本信子・松本やちよ訳『シュタイナー学校の音楽の授業 音の体験から音符・楽譜へ』音楽之友社, 2002.
 Wunsch, Wolfgang. 森章吾訳・解説『シュタイナー学校の授業 音楽による人間形成』風濤社, 2007.
 子安美知子『魂の発見 シュタイナー学校の芸術教育』音楽之友社, 1981.
- 3) Rudolf Steiner. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst, Rudolf Steiner Verlag, 1956 (3.Auflag.1991), S.107. (以下、G.E. と略す)
- 4) G.E.S.119.
- 5) Rudolf Steiner. Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches, Novalis-Verlag, 1932 (2.Auflag. 1948), S.16. (以下、E.M. と略す)
- 6) E.M.S.21.
- 7) E.M.S.17.

- 8) E.M.S.24—25.
- 9) E.M.S.56—57.
- 10) E.M.S.57.
- 11) Rudolf Steiner. Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, Rudolf Steiner Verlag, 1959 (4.Auflag.1984), S.9. (以下、E.S. と略す)
- 12) E.S.S.10—11.
- 13) E.S.S.11.
- 14) E.S.S.11.
- 15) E.S.S.11.
- 16) E.S.S.30—31.
- 17) Caroline von Heydebrand. 西川隆範訳『子どもの体と心の成長』イザラ書房, 1992, P.78—79.
- 18) Caroline von Heydebrand. 西川隆範訳 前掲書17) P.36—37.
- 19) Caroline von Heydebrand. 西川隆範訳 前掲書17) P.37.
- 20) E.M.S.57—58.
- 21) E.M.S.58.
- 22) E.S.S.175.
- 23) E.S.S.175.
- 24) E.S.S.175—176.
- 25) Rudolf Steiner. Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, Rudolf Steiner Verlag, 1969 (7.Auflag.1988), S.26.
- 26) 高橋弘子『日本のシュタイナー幼稚園』（5版）水声社, 2003, P.131.
- 27) 高橋弘子 前掲書26) P.134.
- 28) 高橋弘子 前掲書26) P.134.
- 29) 高橋弘子 前掲書26) P.129.
- 30) 高橋弘子 前掲書26) P.129.
- 31) 高橋弘子 前掲書26) P.136—137.
- 32) 高橋弘子 前掲書26) P.125.
- 33) E.M.S.25.
- 34) 高橋弘子 前掲書26) P.132—133.
- 35) 高橋弘子 前掲書26) P.126.
- 36) 高橋弘子 前掲書26) P.125.
- 37) 高橋弘子 前掲書26) P.127.
- 38) 高橋弘子 前掲書26) P.126—127.
- 39) Rudolf Steiner. Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen, Rudolf Steiner Verlag 1969 (4.Auflag.1989), S.137. (以下、M.T. と略す)
- 40) M.T.S.138.
- 41) M.T.S.138—139.
- 42) M.T.S.139.
- 43) M.T.S.139—140.

なお、楽譜1・2の出典は、高橋弘子編著『シュタイナー幼稚園のうた』（水声社、1993年）である。