

2015 年度 東京藝術大学博士論文

エドガー・ウィレムスの音楽教育の意義
——その思想および実践の考察を通して——

2013 年度入学 学籍番号 2313911

大学院音楽研究科博士後期課程

音楽専攻音楽教育研究領域

若林 一恵

目 次

目次	i
凡例	iv
序章	1
第 1 節 研究の目的と背景	1
第 2 節 研究の方法	4
第 3 節 先行研究の検討	7
第 4 節 エドガー・ウィレムス (Edgar Willems) について	11
第 1 章 ウィレムスの音楽教育の成立背景	14
第 1 節 新教育運動とペダゴジー・アクティヴ	14
第 1 項 新教育運動の発端と展開	14
第 2 項 ペダゴジー・アクティヴとメトード・アクティヴ	16
第 3 項 音楽教育領域のペダゴジー・アクティヴとメトード・アクティヴ	17
第 2 節 ウィレムスの音楽教育とアーツ&クラフツ運動の関係性	18
第 1 項 ウィリアム・モリスのアーツ&クラフツ運動が各国に与えた影響	18
第 2 項 アーツ&クラフツ運動とウィレムスの活動との類似点	20
第 3 節 考察	22
第 2 章 ウィレムスの音楽教育に関わる人的交流と普及活動	24
第 1 節 人的交流によって直接受けた影響	24
第 1 項 レイモンド・ダンカンの思想と活動	24
第 2 項 リディー・マランとエミール・ジャック＝ダルクローズ	26
第 2 節 音楽教育家ウィレムスの活動と国際ウィレムス連盟の創設	28
第 1 項 音楽教育家としての歩み	28

第2項 ジャック・シャピユイら普及のための協力者	30
第3項 国際ウィレムス連盟の前身の発足と活動	33
第3節 考察	34
第3章 ウィレムスの音楽教育思想	37
第1節 理念的な基礎	37
第2節 「人間の生の三要素」と「音楽の三要素」との関連と発展	41
第3節 ウィレムスの音楽教育における聴覚育成の重要性	50
第1項 演奏において「何を」聴くべきか	50
第2項 「聴く」ことに対する意識	54
第3項 「内的聴感」の育成に向けた提言	56
第4節 考察	58
第4章 ウィレムスの音楽教育実践	61
第1節 『教育の覚え書き帳 (<i>Carnets pédagogiques</i>)』の概要と分析	62
第1項 全体像	62
第2項 各本の概要と分析	63
第3項 『教育の覚え書き帳』全体の考察	81
第2節 ウィレムス国際会議とウィレムス国際セミナーにおける教育実践例	83
第1項 第1段階	85
第2項 第2段階	89
第3項 第3段階：ソルフェージュの準備	92
第4項 第3段階：楽器演奏の準備	95
第5項 第4段階	97
第3節 教育実践における『教育の覚え書き帳』の反映	99
結	102

第1節 総括.....	102
第2節 結論.....	104
第3節 今後の課題と展望	107
引用・参考文献.....	109
初出一覧	115
謝辞	116
資料	118
1. ウィレムスの生涯と活動年表	
2. 『教育の覚え書き帳』より「No.0 子どもたちの音楽の導入」p. 6-9 邦訳	

凡 例

- (1) 引用文、訳出引用文については、「 」で示した。
- (2) 訳出および引用について原語を提示する際には（ ）で示した。
- (3) 音高については音名表記とし、オクターヴ表記の必要がある場合には「一点ハ音」のように日本式で示した。

序章

第1節 研究の目的と背景

本研究の目的は、20世紀のスイスやフランスを中心に活躍した音楽教育家エドガー・ウィレムス¹（Edgar Willems, 1890-1978）の音楽教育について、教育実践とその基礎となる教育思想の両側面から立体的に明らかにし、ウィレムスが行きた時代と隣接する時代の社会背景や教育学、音楽教育の歴史的な背景や関係性をも踏まえた上で意義づけることである。

「音楽」を教えること、とりわけ「聴く」ことに学習者の注意を促すことは、決して容易なことではない。私的な音楽教育は多くの場合、例えば「ピアノのレッスン」や「ヴァイオリンのレッスン」というように、「楽器ありき」で始められる。このため、学習者は楽譜を読むことや演奏表現に関わる音楽的な語法を、必然的に演奏の技術的な側面と同時に獲得していかなければならない。楽器を学び始めたばかりの学習者の多くは、楽譜を読むことや身体の使い方、奏法などに注意が向きがちであり、その中で「どのように演奏したいか」という音楽的な着想をもつことは容易ではない。さらに、身体の使い方や技能自体を仕上げることも決して容易でないことに加え、それらの善し悪しや変化は視覚的にも捉えやすいため、教える側も言及しやすい。レッスンには時間的な制約もあるため、ともすると指導そのものが音楽を置き去りにした身体運動に留まってしまう危険を抱えている。どれほど長期にわたって楽器のレッスンを継続しようとも、学習者自身の中に音色や音楽的な流れの善し悪しを判断できる美意識と繊細な聴覚が育っていないことには、生理的に「聞こえて」いるだけの音を「聴いて」と勘違いし、楽譜を目で追うのと同時に身体の動きが伴うことを「弾けて」と捉えるに留まってしまうだろう。このように、音楽を感受し、学習者が自発的に「表現したいもの」をもち得るような真の「音楽」教育を実現することは、決して容易なことではないのである。この危険性に

¹ ‘Willems’ の日本語表記については、先行研究では「ヴィレムス」、「ヴィレーム」、「ウィレム」などがあり、統一されていない。本研究では、彼の出生地であるベルギーのフランドル地方で用いられているフラマン語の発音に基づき「ウィレムス」を採択する。なお、国際ウィレムス連盟の関係者たちも、「ウィレムス」あるいは「ヴィレムス」と呼んでいる。

については、すでに坂田（1993）が、「教師が学習者の内的な耳の代わりを務め続けるならば、学習者の内的聴感、その発達形成の必然性を失うことになる。」²と指摘している。楽器の奏法と読譜、音楽性までも同時進行で満遍なく育成しようと試みる音楽教育の在り方は、筆者自身の経験に省みても、教える側にも習う側にも負担の大きい作業である。

この困難な問題に応える一つの方法として、本研究ではウィレムスの音楽教育に着目する。ウィレムスの音楽教育実践は、最初に「音楽を愛することを学ぶ」ための期間が2～3年間設けられており、ここで聴覚やリズム感、即興演奏や音楽の身体表現などの音楽的な感覚を十分に育成する。子どもたちの内側から音楽が湧き出るような「音楽ありき」の状態を作り出してから、その感覚を裏付けるものとして理論や読譜を学んでいく。楽器を演奏するようになるのは、さらにその後である。本論では、ウィレムスの音楽教育が「音楽ありき」の状態をどのように育成していくのかを明らかにしたい。

ウィレムスの音楽教育は、日本では昨今に至るまでほとんど注目されてこなかった。しかし、ヨーロッパや中南米を中心とする海外の音楽教育家たちからは高く評価され、普及している。フランスやスペインを筆頭にヨーロッパの主要な都市にはウィレムスの音楽教育を実践する音楽教室が設けられ、それらの教室での指導資格を与えるディプロムの試験や、ウィレムスの音楽教育を修めたことを証明する証書が存在する。また、フランスのリヨンに本部をおく国際ウィレムス連盟（Fédération Internationale Willems®）³が主催するウィレムス国際会議（Congrès International Willems）やウィレムス国際セミナー（Le séminaire international Willems）は毎年開催され、各国でウィレムスの音楽教育に携わる指導者たちが一同に会するなど、現在にわたり活発な活動が展開されている。さらに、ウィレムスの音楽教育実践に関する昨今のひとつの成果として、スペインの幼小一貫校であるペラアントン校の事例も紹介されている⁴。ペラアント

² 坂田薫子（1993）「内的聴感の本質とその形成過程——演奏行為における心的作用の考察を通して——」『音楽教育学』第23-2号、6頁。

³ <http://www.fi-willems.org/index.php>（2015年10月8日閲覧）

⁴ この事例は、2014年10月26日に聖心女子大学にて開催された日本音楽教育学会第45回大会の共同企画「子どもが育つ音楽教育——スペイン・カタルーニャ州グラノリエス市のペラアントン校における実践——」において、提言者である広島大学の三村真弓、吉富功修、伊藤真、同大学大学院生のジュゼプ・フェラン・ガリシアらがペラアントン校のルネ・マルティネスとアナ・ファレスを招き、ウィレムスの教育実践の実演も伴い

ン校は、教育組織が再構成されなかったために人気は低下し活気を失っていた。そのため移民の子どもたちが集中し、学校の人気はさらに低下するという悪循環に陥っていた。この悪循環から脱却することを目指し、ウィレムスの音楽教育をはじめとする音楽教育を学校教育全体の中心に位置づけて全体の立て直しを図ったことにより、いくつもの成果が現れ始めている。ここで重視されていることは、「身体を通した体験は納得できる」ということである。

このようなウィレムスの音楽教育は、ウィレムスより少し前のエミール・ジャック＝ダルクローズ (Emile Jacques-Dalcroze, 1865-1950) や同時代のゾルターン・コダーイ (Zoltán Kodály, 1882-1967)、カール・オルフ (Carl Orff, 1895-1982) らの音楽教育と並び、フランス語圏で子どもの自発性を促すことを目指した教育法の総称である「ペダゴジー・アクティヴ (les pédagogies actives)」や「メトード・アクティヴ (les méthodes actives)」⁵ の代表的なものに挙げられている。しかし、ジャック＝ダルクローズ、コダーイ、オルフらの音楽教育がすでに日本国内に普及し、それぞれの教育研究機関において多数の研究や実践が蓄積されているのに対して、ウィレムスの音楽教育はほとんど取り上げられておらず、先行研究もあまりに少ない。この事実は不自然にさえ思われる。日本において、ウィレムスの音楽教育とその意義は、これまで十分に検討や議論がなされることのないまま忘れ去られた存在になっているといえる。

以上の状況に鑑み、本研究ではウィレムスの音楽教育思想と実践の両側面に着目することによって全体像を明らかにする。さらに、ウィレムスの活動と接する時代の社会背景や教育学、音楽教育の動向も踏まえた上で、その意義について考察する。このことは、今後ウィレムスの音楽教育が特に同時代あるいは隣接する時代の他の音楽教育研究との比較、批判対象になり得る点において学術的な貢献があると考ええる。また、ウィレムスの教育思想と教育実践は、公的

ながら紹介した。2015年10月3日にも、日本音楽教育学会第46回宮崎大会の共同企画において同提言者によって「子どもが育つ音楽教育(2)——ペラアントン校におけるウィレムの聴取力指導、及び即興ダンス——」が取り上げられた。

⁵ 20世紀の新教育運動における「子ども主体の」教育実践の一つの形態を、フランス語圏では「メトード・アクティヴ」または「ペダゴジー・アクティヴ」と総称している。例えばフランスの代表的な新聞ル・モンド (Le Monde) には2012年5月29日に「Ne pas confondre éveil et apprentissage. (目覚めることと手習うことを混同しないように)」という記事が掲載され、この中で「méthode actives」という用語とともに、マルトノ、ウィレムス、ジャック＝ダルクローズ、コダーイの名が挙げられている。他にもこれらのキーワードを用いた複数の雑誌記事や論文が見つかるため、第1章第2節に詳述する。

および私的な音楽教育現場における指導者に対して直接的に有益な情報となり得るであろう。

第2節 研究の方法

本研究は、①ウィレムスの原典資料に基づく思想的側面の明確化、②ウィレムス国際会議およびセミナーへの出席を中心とする実地調査、③『教育の覚え書き帳 (*Carnets pédagogiques*)』の分析、④ウィレムスの活動時期と隣接する時代の社会思想や教育学、音楽教育に関する文献調査と、直接関わりをもった人物から受けた影響についての調査、の4点の手続きによって進める。以下に、上記の各項目について詳述する。

①原典資料に基づくウィレムスの思想的側面の明確化

ウィレムスは生前、11冊の著書と17冊にのぼる指南書『教育の覚え書き帳』などを出版している。全て原書はフランス語で書かれており、他にいくつかのヨーロッパ諸国の言語に翻訳されているが、日本語で読めるものは存在しない。ウィレムスは、自らの作品を出版するために、スイスにプロ・ムジカ出版社 (Editions Pro Musica) を創設しており、ウィレムスの音楽教育に関する著書や教具としての楽器といった素材のほとんどがこの出版社から販売されている。ウィレムスの著書はいずれも音楽教育に関するものであるが、例えば2巻にわたる『音楽的な耳 (*L'oreille musicale*)』や『音楽のリズム——リズム、リトミック、メトリック (*Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique*) ——』など音楽的な諸要素について述べたものから、『音楽教育の人間的な価値 (*La valeur humaine de l'éducation musicale*)』、『音楽教育の心理学的基礎 (*Les bases psychologiques de l'éducation musicale*)』など哲学や心理学的見地に立って音楽教育を論じたものまで幅広い。さらに、これらの著書の全体にわたり、音楽教育思想を述べるだけでなく具体的な教育実践例も記述されており、主に教育実践に関する『教育の覚え書き帳』と相互補完的に読み合わせることができる。これらの著書から、ウィレムスが音楽教育において重視していた点と、その根底にある思想を読み取る。

②ウィレムス国際会議およびウィレムス国際セミナーへの参加による実地調査

筆者は、2014年8月にイタリアのローマで一週間にわたって開催されたウィレムス国際会議（Le 36ème Congrès International Fédération Willems）および2015年7月にスロベニアのリュブリャナで三日間にわたって開催されたウィレムス国際セミナー（Le séminaire international Willems）のそれぞれに唯一の東洋人として出席した。日本ではウィレムスの教育実践が行われていないため、それまで本研究はウィレムス自身の著書および先行研究から得られる情報によって進めていたが、その記述内容は簡潔に過ぎたり抽象的であったりするために、実践の場の様子が浮かび上がってこず、子どもたちが楽しみながら音楽を習得できるような雰囲気を捉えることは困難であった。さらに、ウィレムスの教育実践では初期の段階から微分音程や音高をもたない音の違いを聴き分けていることも特徴的であり、その内容が高度であることから、全ての子どもに音楽教育を与え、好きにさせることは困難なのではないかと推察していた。しかし、国際会議と国際セミナーに出席し、公開レッスンやワークショップを聴講することによって、打ち解けた雰囲気の中で子どもたちが楽しく音と触れ合うことに特化しながら、教えるのではなく導く「音楽」教育を実現していることを目の当たりにした。つまり、そこには記述から得られる情報を補って余りある「暗黙知」⁶が存在していたのである。本研究では、これらの実地調査の成果をまとめるとともに暗黙知の言語化を試みることによって、ウィレムスの音楽教育実践について具体的に明らかにする。

③『教育の覚え書き帳（Carnets pédagogiques）』の分析

ウィレムスは、17冊にのぼる『教育の覚え書き帳』も遺している。これは、音楽教育に携わり始めたばかりの若い指導者に向けた指南書として記された一連の著作である。17冊は、音楽教育実践を総括したものが1冊、子どもたちの導入に関する諸要素（歌、聴覚育成、リズムなど）を目的別に分けたものが9冊、ピアノ演奏の導入に関するものが5冊、身体の動きを通し

⁶ マイケル・ポランニー（2003）『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、ちくま学芸文庫。「人は言葉にできるより多くのことを知ることができる」（p. 18）

て音楽性を育むための指導者向けのピアノの楽譜が2冊というように系統立てられている。この『教育の覚え書き帳』は、楽譜が主となっているものもあれば、文章が主となっているものもあり、特に文章が主となっているものについてはウィレムスの音楽教育思想が存分に盛り込まれた内容であることから、すでに①で記したようにウィレムスの他の著書と相互補完的に読み合わせることができる。

第4章では、この『教育の覚え書き帳』の各本の内容分析を行い、ウィレムス国際会議および国際セミナーで得られた現在の教育実践内容と照らし合わせることによって、ウィレムスの音楽教育実践の実態を明らかにする。

④ウィレムスの活動時期と隣接する時代の社会思想や教育学、音楽教育に関する文献調査と、直接関わりをもった人物から受けた影響についての調査

ウィレムスの音楽教育には、18世紀から19世紀にかけて起きた産業革命の影響によって生み出された、「アーツ&クラフツ運動」と「新教育運動」という二つの世界的な運動との関連性を見出すことができる。さらに、「新教育運動」はこの時代の他の音楽教育にも影響を及ぼしたと考えることができる。そこで、これらの時代背景に基づく文献調査によって、ウィレムスの音楽教育がそれらから受けたと考えられる具体的な影響、同時代および隣接する時代の音楽教育との共通点と相違点に着目することによって、ウィレムスの音楽教育の独自性について考察する。

また、ウィレムスとその音楽教育思想および実践を構築する上で直接影響を受けたことを明言している人物に、レイモンド・ダンカン (Raymond Duncan, 1874-1966) やリディー・マラン (Lydie Malan, 1887-1947)、エミール・ジャック＝ダルクローズらがいる。本研究では彼らとの関係性についても調査する。特に、レイモンド・ダンカンは、ウィレムスが一時期その思想に傾倒し、多大な影響を受けた人物であるが、それにも関わらず、これまでウィレムスに関する先行研究では「イサドラ・ダンカンの実兄」というところまでしか触れられてこなかった。ダンカンに関する先行研究もまた少なく、その存在はこれまでイサドラの影に隠れてきた。しか

し、ダンカンの思想や行動が明らかになることによって、ダンカンがウィレムスに与えた影響の大きさや、それをウィレムスがどのように音楽教育に適用させ発展させていったかということとを明らかにできると考える。本研究ではダンカン自身、ひいてはイサドラに関する文献にまでも目を向け、ウィレムスの思想的背景の追究に努める。また、ウィレムスの著書には多くの音楽家や音楽学者、教育学者、心理学者や哲学者などの言説や文献からの引用文があり、間接的に影響を受けたと考えられる人物は時代や国を問わず膨大であるため、その一部を第3章第1節に記したい。

このように、同時代および隣接する時代の音楽教育や他の領域とウィレムスとの関連性、ウィレムスが直接影響を受けた人物との関わりを確認することによって、ウィレムスの音楽教育の立ち位置を俯瞰する。

第3節 先行研究の検討

学術的な研究としてウィレムスを扱ったものは少ない。その中で、筆者の研究において主要な位置づけとなる先行研究は、ダマチェノ Gerson Gorski Damaceno による博士論文「エドガー・ウィレムスの音楽教育のための方法 (The Edgar Willems Approach to Music Education.)」⁷ である。この論文は、ウィレムスの音楽教育の普及に尽力した弟子であるジャック・シャピュイ (Jacques Chapuis, 1926-2007) に直接インタビューを行っている点や、それに付随して現在では入手が困難となっている文書を参照して記述している点において意義深い。これらの文献調査や弟子たちへのインタビュー調査に加え、1978年にフランスのリヨンで行われたウィレムス国際会議にも出席しており、本文はこれらの成果を存分に盛り込んだものとなっている。また、ウィレムスの没後わずか二年のうちに発表されているため、ウィレムスの生前の活動を基に記述している点においても貴重な資料であるといえる。

この論文でダマチェノは、英語圏、特に北米にウィレムスの音楽教育を紹介し、アメリカ全

⁷ Gerson Gorski Damaceno, "The Edgar Willems Approach to Music Education." Ph. D. diss., The University of Cincinnati, 1980.

体の音楽教育の発展に役立てていくことを目的としている。ダマチェノ自身はヨーロッパ留学中にウィレムスの音楽教育に出会ったが、当時、英語圏ではオルフやコダーイ、ジャック＝ダルクローズや鈴木鎮一（1898-1998）の音楽教育が普及し、ウィレムスの音楽教育は知られていなかった。そこで、北米を中心とする英語圏にウィレムスの音楽教育を紹介するためにこの研究に取り組んだと述べている。そのため、ダマチェノ自身も認めているように、論文全体がウィレムスの伝記のようになっている。まずはウィレムスの学習歴や哲学、心理学的な視点に触れ、その後で教育実践やそこで用いられる教具について説明している。さらに、ウィレムスの音楽教育が他国ではどのように適用されているかについて順に述べていく。一つ一つの項目について掘り下げて記述されているわけではないが、そのことによって、ウィレムスの音楽教育思想と実践の内容が多岐にわたっていることが際立つ。

しかし、ダマチェノの研究はあくまでもウィレムスの音楽教育そのものとダマチェノ自身に関わりをもった人物から得た情報に着目しているため、ウィレムスの音楽教育がどのような背景の下に成立したのか、またはその他の音楽教育との関連性がどこにあるのかについてまでは触れられていない。ウィレムス自身が多くの影響を受けたことを明言しているレイモンド・ダンカンやリディー・マラン、ジャック＝ダルクローズについても記述がみられない。また、全体的に論旨に力点がおかれておらず、ウィレムスの音楽教育が特に何を育てることに貢献するものであるのかは捉えにくい。このため、ウィレムスが音楽教育全体においてどの部分を発展させたと考えられるのか、他のものと比較した場合にどの点が際立つのかといったことが捉えられず、ウィレムスの音楽教育の意義がどこにあるのかを読み取ることは困難である。

ウィレムスの音楽教育に着目した日本語の先行研究としては、今由佳里（2005）「スイス・フランス語圏の音楽教育家 EDGAR WILLEMS について——生涯と音楽教育の概観——」⁸、（2007）「スイス・フランス語圏の音楽教育——エドガー・ヴィレームのメソッド」⁹、博士論

⁸ 今由佳里「スイス・フランス語圏の音楽教育家 EDGAR WILLEMS について——生涯と音楽教育の概観——」『芸術教育実践学会誌』第6号、2005年、37～40頁。

⁹ 今由佳里「スイス・フランス語圏の音楽教育——エドガー・ヴィレームのメソッド——」『フランス教育学会紀要』第19号、2007年、75～86頁。

文（2008）『小学校における音楽表現学習の研究——スイス・フランス語圏の音楽教育を中心に——』¹⁰がある。今のこれらのウィレムスの音楽教育を取り上げた論文は、前述したダマチェノの論文やウィレムスの音楽教育に関連する組織のウェブサイトなどを中心にまとめられている。全ての論文で、ウィレムスの経歴や心理学に基礎をおく思想の一端、教育実践で用いられる楽器や実践内容の一部について概観される。今（2007）および今（2008）では、ウィレムスの教育法で用いるために彼自身が開発した教具としての楽器について特許の有無や現在の入手の可否、いかなる能力の育成を目的としたものであるかを一覧表にまとめている。ウィレムスの教育実践の根底を成している心理学的な思想の「乳児の母国語の習得過程と音楽の諸要素の習得過程を照合した表」も邦訳し、今（2005）、今（2006）、今（2007）の全てに掲載されている。これらの論文は、ウィレムスの音楽教育について一歩踏み込んだ日本語での最初の記述という点において意義深く、示唆に富んでいる。特に、ウィレムスの音楽教育研究に着手した当初の筆者にとっては、貴重な道標であった。そのため、これまでも筆者は一連の論文を折に触れて参照してきている。今の功績は大きいものであるといえることができる。

しかし、筆者の研究が進捗するにつれ、いくつかの疑問点も見つかるようになった。今（2007）の「まとめ」では、「現地のエドガー・ヴィレーム研究所における授業観察と教師へのインタビュー調査」¹¹を行ったと記述されているが、その内容が本文のどこに反映されているのかは明らかにされておらず、該当箇所が見当たらない。「現地のエドガー・ヴィレーム研究所」についても、おそらくスイスのエドガー・ウィレムス音楽教育研究所（Institut d' Education Musicale Edgar Willems）のことなのではないかと推測するが、具体的には明言されていないため不確かである。また、ウィレムスは多くの著書を遺しているが、いずれの論文においてもダマチェノの論文およびウィレムスの関連組織のウェブサイトの記述が考察の中心となっており、ウィレムスの著書としては晩年に書かれた『音楽教育の人間的な価値』しか参照されていない。このため、ウィレムスの音楽教育思想および実践に関する全体像は判然としない。ウィレムスの音

¹⁰ 今由佳里『小学校における音楽表現学習の研究——スイス・フランス語圏の音楽教育を中心に——』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文、2008年、51～62頁。

¹¹ 今由佳里「スイス・フランス語圏の音楽教育——エドガー・ヴィレームのメソッド——」84頁。

楽教育思想を象徴する「理想的な音の聴き方」に関する有名な言説¹²についても、今（2007）および今（2008）の中で記述されているが、いずれもダマチェノの論文からの引用であり、ウィレムス自身による原著の文脈やそれに基づく解釈は加えられていない。以上の理由から、この時点までの今の研究はウィレムスの音楽教育についての概略にとどまっており、音楽教育思想や教育実践の実態に踏み込んでいるとは言い難い。

これらの先行研究の他、ウィレムスの音楽教育やその思想に言及している先行研究をいくつか挙げたい。坂田薫子は、「内的聴感の本質とその形成過程——演奏行為における心的作用の考察を通して——」¹³において、内的聴感の機能を説明するためにウィレムスの「理想的な音の聴き方」に関する言説を引用し、原文の解釈に基づいた重要な考察を加えている。フランスの音楽教育家マリー＝クロード・アルバレット（Marie-Claude Arbaretaz, 1938-）もまた、『音程認識による読譜（*Lire la musique par la connaissance des intervalles.*）』の第1巻¹⁴ および第2巻¹⁵の冒頭でこの言説を引用している。この言説は有名であり、ウィレムスの音楽教育思想の中でも特に重要なものであるため、本論文でも第3章第3節第1項において詳述する。

ローラン・テシュネも「ソルフェージュ：明日のための教育法（2）——20世紀フランスのソルフェージュ 第1部」¹⁶において、メトード・アクティヴの一つとしてウィレムスの音楽教育思想に触れながらその実践の一端を紹介している。

また、河口道朗監修の『最新音楽教育事典』では「ヴィレムス、エドガー」という項目が設けられ、ウィレムスの生涯について簡潔にまとめられている。しかし、本項目のウィレムスの刊行物に関する情報は全て邦訳して記述されており、原文を付していないため、この記述から原著を探し出すことはきわめて困難である。また、例えば『教育の覚え書き帳』のうち、子どもたちが歩いたり踊ったりといった身体を動かす際に指導者が弾くことを想定したピアノ伴

¹² 本論では第3章第3節第1稿に詳述する。

¹³ 坂田薫子（1993）「内的聴感の本質とその形成過程——演奏行為における心的作用の考察を通して——」『音楽教育学』第23-2号、4～13頁。

¹⁴ Marie Claude Arbaretaz. *Lire la musique par la connaissance des intervalles*. Vol. I, chappell, 2003, p. 1.

¹⁵ Marie Claude Arbaretaz. *Lire la musique par la connaissance des intervalles*. Vol. II, chappell, 2003, p. 4.

¹⁶ ローラン・テシュネ「ソルフェージュ：明日のための教育法（2）——20世紀フランスのソルフェージュ 第1部——」2006年、113～139頁。

奏の教本が、「ピアノのためのやさしい行進曲」というように子どものためのピアノの教本であるかのように翻訳されている。確かに原文の表題のみを見ればこのような翻訳は可能である。しかし、実際の著書の内容とは異なっているため、その実態を正確に表しているとは言い難い。

このように、ウィレムスに関する先行研究は、未だ数が少ない。その上、それらのわずかな研究においてさえ、ウィレムスの名前の日本語表記は統一されていない。本論が「ウィレムス」という日本語表記を採択する理由については、序章註1に記した通りである。

第4節 エドガー・ウィレムスについて

ウィレムスは1890年10月13日、ベルギーのフランデレン地域リンブルフ州ラナケンにて、8人兄弟の次男として誕生した。彼の父親は小学校教諭で校長も務め、村のカリスマ的存在であり芸術的な才能ももち合わせていた。ウィレムスは父親を尊敬していたため、まずは父と同様に小学校教諭の養成学校に入学する。音楽は専門的に学んでいない。このことは後に音楽教育家となるウィレムスにとって、特筆すべき事項であろう。それでは音楽への素養や関心がなかったのかといえはむしろ逆であり、彼の兄弟のうち7番目の弟モーリス（Maurice Willems, 1899-1980）は、「兄は遊びの中で木材の一部を用いて「楽器」をつくり、それらによってソルフェージュとヴァイオリン演奏に関する諸要素を学んだ」と語っている¹⁷。ウィレムスは後年、教育実践の教具としてさまざまな楽器を製作し、いくつかは特許も取得しているが¹⁸、モーリスによるこのエピソードは、ウィレムスが幼少の頃から自らの手でものを創ることに対して関心が強かったことを示している。

ウィレムスは両親とともにブリュッセルに移り住むと、教会の聖歌隊で指揮を始め、小教区の信者たちの賛美を得る。その後、絵画に対する関心からブリュッセルの美術学校に入学する。卒業後は小学校教諭になったが、この頃からウィレムスはますます「芸術」に傾倒するようになっていた。

¹⁷ Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *Sur les pas d'Edgar Willems*. Pro musica, 1980, p.20.

¹⁸ 今由佳里『小学校における音楽表現学習の研究——スイス・フランス語圏の音楽教育を中心に——』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文、2008年、55頁。

第一次世界大戦が起こると、ブリュッセルは街全体がワーグナーの音楽に占拠された。このことが、ウィレムスにとっての重大な転機となる。実は、この時期にウィレムスは捕虜となっていた。その理由は明らかにされていないが、ダマチェノは、「おそらく、ウィレムスがベルギー国籍をもちながらフランスに住んでいたという政治的な理由によるもの」ではないかと推察している¹⁹。しかし、ウィレムスがこの時期すでにパリに住んでいたという明確な記述は見つけられず、その論拠は不明である。いずれにしても、ウィレムスが自らの音楽教育思想の根幹を成している「音楽の三要素」と「人間の生の三要素」の緊密な関係性を発見したのは、捕虜となっていたこの時期であると明言している²⁰。ウィレムスはこの時期、自らの内面に沸き上がる気持ちの高揚を唯一の原動力に、独学で和声と対位法を学び始め、即興演奏と作曲を始めた。1918年に戦争が終わると、「独立した芸術家」として現実に存在する諸要素と精神的な諸要素とを同時に結びつけるという「理想」を掲げ、自分の人生を模索するため、村や友人たちから離れて放浪しながら過ごすようになる。この時期のウィレムスは、あらゆる制約から逃れ、質素で自由な生活を維持することに成功していた。同時にウィレムスは、自らに新たな展望を開く目的で数名の唯心論者たちとの交流を求めていた。しかし、哲学の分野に活路を見出すことを望んでいたわけではなく、この頃にはすでに「音楽」において自らの「天職」を探求していた。1920年以降、ウィレムスがあらゆる芸術における音楽の優位性について周囲に力説していたことが知られている²¹。

1920年頃、ウィレムスはブリュッセルからフランスへと移り、レイモンド・ダンカンと出会う。ダンカンとは、人間の自然な状態と芸術との一体化を試みる思想の持ち主でもあった。ダンカンは弟子たちとの共同生活を送っており、ウィレムスがすぐにダンカンに弟子入りをするようになったのは極めて自然な流れであるように思われる。ウィレムスは、ある時はパリ、またある時はニースのそれぞれのアカデミア・レイモンド・ダンカン (l'Akademie Raymond Duncan)

¹⁹ Gerson Gorski Damaceno, "The Edgar Willems Approach to Music Education." Ph. D. diss., The University of Cincinnati, 1980, p. 6.

²⁰ Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *Sur les pas d'Edgar Willems*. Pro musica, 1980, p.31.

²¹ *Ibid.*, p. 21.

を拠点に、家具もない部屋で、手織りの衣類を身に纏い自給自足の共同生活を営むようになっていた。その後、ヴェイユール精神探究センターにてジュネーヴ音楽院の教授リディー・マランに出会う。彼は彼女の人間性に魅せられ、また、彼女からの招きを受け、1925年、自らの拠点をジュネーヴへと移す。ウィレムスが、それまで傾倒していたダンカンとの共同生活を抜けジュネーヴへの移住を決めた経緯については明らかになっていないが、「音楽」の優位性を感じ、そこに「天職」を求めた放浪期間の思考にその一因があるのではないかと考えられる。

ジュネーヴでのウィレムスは、35歳にして遂にジュネーヴ音楽院に学生として入学し、音楽の専門教育を受ける機会を得る。この時期に彼は、後に多くの影響を受けることになるジャック＝ダルクローズからリトミックの指導を受けている。ウィレムスは実り多き学びの時間を過ごし、38歳になる1928年から早くもジュネーヴ音楽院で「大人のためのソルフージュ (Solfège d'adultes)」の授業を担当し始めた。以来、次第にジュネーヴ音楽院での活動を拡大していき、その教授職を1971年まで継続した。その中で、次第に音楽と人間性の緊密な関係に基づく音楽教育思想と教育法の考察を行うようになり、これらをまとめた著書の執筆や世界各地での多数の講演の成功により、音楽教育家としての声価を高めていった。

ウィレムスは折に触れて「芸術とは自らの内側から生み出されるものであり、外から教えることのできないものである」²²と主張していたが、これは後述するように音楽教育の可能性を否定したものではない。例えば、作曲技法は指導できるが音楽的な発想については指導できないように、指導できるものとそうでないものを峻別していたことの表れである。

これまで見てきたように、ウィレムスの人生は、独学での音楽の習得やその他の芸術との接触、放浪生活など、あらゆる経験を通じて人生について熟慮し、自らの求める道を自覚するに至った。その結果、想いに導かれるようにダンカンやマランなど彼の人生において重要となる人物に出会い、時機を逃さず方向転換してきたといえよう。

²² Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *op. cit.* p.20.

第1章 ウィレムスの音楽教育の成立背景

18世紀の半ば以降、イギリスを筆頭にヨーロッパ諸国やアメリカ合衆国、日本でも産業革命が起こり、それ以降の市民の生活に大きな変化をもたらした。工場制機械工業が発達し、農業中心であった従来の社会から工業中心の社会へと変化したのである。これに伴い、多くの市民が都市部に流れ込み賃金労働者となったため、大都市の数と規模が拡大した²³。原料や工業製品、鉄鉱石や石炭を安く大量に運ぶための交通・運輸機関も発達した。これら一連の進展は、都市型の生活環境と生活様式を生み出し、市民の日常生活に便利さをもたらすとともに新たな希望を与えた²⁴。しかし、19世紀以降その変化に伴ってさまざまな領域で新たな課題や問題点が発見されるようになる。ウィレムスが生を受け、音楽教育家として活動した時期は、まさにこれら諸領域の運動が活発になってきた時期である。

本章では、ウィレムス自身およびその音楽教育と特に関わりが深いと考えられる領域の運動として、新教育運動と、各国の芸術運動の発端となったアーツ&クラフツ運動の起源と展開に着目し、ウィレムスの音楽教育がどのような背景の下に誕生したのかを明らかにする。

第1節 新教育運動とペダゴギー・アクティヴ

第1項 新教育運動の発端と展開

1890年代から1920年代にかけて、子ども中心の教育を目指そうとする新教育運動が各地で沸き起こった。産業革命以前は、日常の生産活動に携わることや地域社会との関わりによって人間的な成長が促されていたため、市民は生活や労働から離れて生活文化を抽象化したところで成り立つ学校という機関を必要としていなかった²⁵。しかし、産業革命の進展によって都市に人口が集中し、家庭と地域の教育力と文化力が低下すると、市民は学校を必要とせざるを得

²³ 今井康雄『教育思想史』有斐閣アルマ、2009年、193～194頁。

²⁴ 同前、196頁。

²⁵ 山崎英則、徳本達夫編著『西洋の教育の歴史と思想』ミネルヴァ書房、2001年、113頁。

なくなっていた²⁶。先進国では各国で児童労働の制限と学校教育制度の整備が進み、義務教育年限の延長と就学率の上昇によって学校の重要性が増すようになる。学校は国家が必要とする最低限の知識・技能の修得や道徳的態度を形成するための大量教育機関であり、教育方法は教師主導による一斉授業方式、教科中心の注入主義がとられた²⁷。このような子どもの生活から遊離した学校教育の在り方では急激に変化する社会を開拓できる人材の育成が不可能であるという問題意識から沸き起こったのが新教育運動である。その主旨は、「子どもの人格の形成や個性の開花を目的とし、子どもに内在する活動性や自発性に働きかけ、子どもの興味や能力に即した教材や方法を用い、子どもに自己の表現力を発揮させてやる」²⁸ というものであった。

新教育運動は、「親と教師の教育学」から「子どもの教育学」への転換を目指し、従来の教育の在り方を根底から考え直そうとするものであった。ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) とヨハン・ハインリッヒ・ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) の思想を古典的な拠り所としており、フランスのエドモン・ドモラン (Edmond Demolins, 1852-1907) の著書『新教育 (L'éducation nouvelle)』がその名の発祥である²⁹。新教育運動に属する初期の実践として、セシル・レディ (Cecil Reddie, 1858-1932) が始めたイギリスのアボッツホルムの学校 (1889) を筆頭に、フランスではドモランのリッシュの学校 (1899)、ドイツのヘルマン・リーツ (Hermann Lietz, 1868-1919) の田園教育舎 (1898) などの学校が立て続けに創設された。新教育運動はまた、公教育の外でも活発に展開された。今日でもよく知られる代表的なものに、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925) の「自由ヴァルドルフ学校」、マリア・モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) の「子どもの家」、ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) のシカゴの実験学校での実践などがある。これらの教育法は、フランス語圏において「ペダゴジー・アクティヴ」や「メトード・アクティヴ」など

²⁶ 同前、113 頁。

²⁷ 同前、113 頁。

²⁸ 岩崎次男、池田貞夫、志村鏡一郎編著『西洋教育思想史』明治図書出版、1987 年、129 頁。

²⁹ 江藤恭二監修『子どもの教育の歴史——その生活と社会背景をみつめて』名古屋大学出版会、2008 年、122 頁。

と総称されている³⁰。

第2項 ペダゴジー・アクティヴとメトード・アクティヴ

ペダゴジー・アクティヴとメトード・アクティヴは、それぞれ直訳すれば「能動的な教育学」、「能動的な教育実践」という意味になる。これは、子どもの自発性や積極性を促すために、「知識を与える前に経験させる」という教育理論のフランス語圏での総称であり、20世紀以降、新教育運動や子どもの心理学研究の進展に並行してこのように呼ばれるようになった³¹。ペダゴジー・アクティヴやメトード・アクティヴに関する記述は、現在もフランス語の論文や雑誌記事、新聞記事などを多数見つけることができる³²。しかし、この概念について日本語で記述されたものは、テシュネ（2006; 2007; 2008 など）や高橋（2014a）の他に見当たらず、これに相当する邦訳あるいは別の呼称も見つからない。

ペダゴジー・アクティヴは、先述したデューイやモンテッソーリの教育実践に加えて、スイスの心理学者でジャン＝ジャック・ルソー教育研究所（Institut Jean-Jacques Rousseau）の設立者でもあるエドゥアール・クラパレード（Edouard Claparède, 1873-1940）、ベルギーの教育学者、心理学者、医学者であったジャン＝オヴィド・ドクロリ（Jean-Ovide Decroly, 1871-1932）、フランスの教育学者セレスタン・フレネ（Celestin Freinet, 1896-1966）、スイスの教育学者アドルフ・フェリエール（Adolphe Ferrière, 1879-1960）らの教育理論が代表的なものに挙げられている³³。

³⁰ 例えば、Deschuyteneer, M. *La pédagogie active ou comment susciter la motivation des élèves*. Institut d'enseignement, de promotion sociale de la communauté française de Morlanwelz, 2010. や、Jaillet, A. "Internet: une pédagogie active ?" *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, No. 3, 1997, pp. 373-392. などがある。

³¹ Deschuyteneer, M. *La pédagogie active ou comment susciter la motivation des élèves*. Institut d'enseignement, de promotion sociale de la communauté française de Morlanwelz, 2010, p. 13.

³² 例えば、Rousset, F. *Comparaison de METHODES MUSICALE ACTIVES et intérêts de leurs principes pédagogiques*. Cefedem Rhône – Alpes LYON, 2007. や Yersin, L. A., & Haller, T. *D'un moyen pour l'enseignement du rythme en école de maturité*. haute école pédagogique de Lausanne, 2012. など。また、フランスの新聞 *Le Monde* には 2012 年 5 月 29 日に *Ne pas confondre éveil et apprentissage*. (目覚めることと手習うことを混同しないように) という表題の記事が掲載され、この中で 'méthode actives' という用語とともに、マルトノ、ウィレムス、ジャック＝ダルクローズ、コダーイの教育法が紹介されている。

³³ 例えば、註 30 の Jaillet, A. の論文や註 31 の Deschuytenner の論文、Duval, N. "L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle," *Histoire, économie et société*, 21e année no. 1, 2002, pp. 71-86. などがある。また、ウィレムスの晩年の著書『音楽教育の人間的な価値』の冒頭でも、19 世紀後半以降の教育学の動向に触れ、ペダゴジー・アクティヴやメトード・アクティヴとはいっていないものの、ここに挙げた人物の名前を挙げている。

これらの教育理論は、子どもの心理学研究の進展とともに 20 世紀に始められ、ジャン＝ジャック・ルソー教育研究所においてクラパレードの協力者でもあったスイスの心理学者ジャン・ピアジェ（Jean Piaget, 1896-1980）の構成論（constructivisme）から多大な影響を受けている³⁴。

20 世紀以降、ピアジェを中心とする心理学者たちが子どもの発達段階を明らかにしたことと並行して、従来の教育とは反対の方法、すなわち、「知識を与える前に経験させる」方法がとられるようになった。この方法によって、子どもたちは自らの経験を根拠にしながら基礎知識を学習することができるのである。

第 3 項 音楽教育領域のペダゴジー・アクティヴとメトード・アクティヴ

ペダゴジー・アクティヴは、特に実践を伴う音楽教育領域ではメトード・アクティヴと呼ばれる場合も多く、どちらの用語を用いるかは著者によって異なっている。

ウィレムスの音楽教育には、楽譜の読み書きに関する知識を与える前に音楽的な感覚を育成するという特徴がある。このことは、前項で記述したペダゴジー・アクティヴの、「知識を与える前に経験させる」理論と一致している。ウィレムスの音楽教育実践では、特に歌によって聴覚とリズム感を育成していくことに重きがおかれ、全ての子どもが自然に母国語を習得していくのと同様に、自然に音楽能力を獲得していくことを目指している。このため、子どもたちは音楽の学習を始めてから最初の数年間は楽譜に触れずに音の高低や強弱、音色といったニュアンスを聴き分けられる聴覚を育成し、即興演奏や身体を使った音楽表現に十分慣れ親しむ。子どもたちの内にさまざまな音の響きと音楽的な感覚の蓄積ができてから理論を学習することによって、理論と実践とが乖離しない音楽教育を実現していく。この理論に基づくウィレムスの具体的な教育実践については、本論第 4 章において詳述する。

このようなペダゴジー・アクティヴの理論に基づく音楽教育実践は、ウィレムスのみならず、同時代の他の音楽教育実践にもみることができる。ルッセ（2007）は、ウィレムスとジャック＝ダルクローズ、コダーイ、オルフの 4 つの音楽教育について、9 つの観点からそれぞれの教

³⁴ Deschuyteneer, M. *La pédagogie active*, p. 13.

育法の分析と比較を行った。その 9 つの観点とは、「全体の目的」、「集団での実践」、「生徒たちの年齢と提案している課程」、「五線譜を用いず、生徒たちに音楽に取り組ませる方法」、「歌の実践」、「民俗音楽の使用」、「活動的な学びの形態（遊び、ダンス、身体活動）」、「創造性と即興の活動」、「学校（音楽教室）において生徒たちに提示する楽器」である³⁵。ここで、ウィレムス以外の音楽教育について、それぞれの導入期の特色を見てみよう。まず、ジャック＝ダルクローズの音楽教育では、「聴くこと」を通して筋肉の動きを呼び覚まし、身体表現と歌唱表現の即興活動を通してソルフェージュ能力の育成へと結びつけていく。次に、オルフの音楽教育では、子どもたちが発する言葉に着目し、そのリズムや旋律をふさわしいと思われる音色の打楽器で表現しながら、音楽と言葉、動きを融合した創造的なアンサンブルへと繋げていく。また、コダーイの音楽教育では歌うことが全ての基礎となる。ハンガリーの民謡を中心にさまざまな歌を正確に歌い、楽曲の拍やリズムを叩くことができるようになってから記譜の学習を始める。これらの音楽教育は、それぞれ楽譜を与えるより先に音楽的な感覚の育成が試みられるという点において共通している。それをどのような手段によって達成するのが異なっているだけであるといえよう³⁶。

第 2 節 ウィレムスの音楽教育とアーツ & クラフツ運動との関係性

第 1 項 ウィリアム・モリスのアーツ & クラフツ運動が各国に与えた影響

産業革命はまた、この時代に起きた芸術運動の発端にもなった。工場制機械工業の発達によって規格も品質も一定の製品が大量生産・大量消費されるようになると³⁷、家内工業や手工業が急速に没落し、かつての職人たちの労働の喜びや手仕事による製品の美しさが失われていったのである。

³⁵ Rousset, F. *Comparaison de METHODES MUSICALE ACTIVES et intérêts de leurs principes pédagogiques*. Cefedem Rhône – Alpes LYON, 2007, pp. 10-28.

³⁶ それぞれの音楽教育の特色については、Rousset (2007) の記述に加えて、L. チョクシー他 (1994) 『音楽教育メソッドの比較』および日本ソルフェージュ研究協議会 (2014) 「導入期におけるソルフェージュ——「リトミック・オルフ・コダーイ」における多様な指導について——」を参照した。

³⁷ 大内秀明『ウィリアム・モリスのマルクス主義——アーツ & クラフツ運動を支えた思想——』平凡社、2012 年、25 頁。

この時代に、一連の芸術運動へと発展していく契機となった「アーツ&クラフツ運動(Arts and Crafts Movement)」を主導していたのが、イギリスのウィリアム・モリス (William Morris, 1834-1896) である。モリスはしばしば、「詩人・工芸家・社会改革家」または「芸術家・作家・社会主義者」などと三つの肩書きを重ねて呼ばれ³⁸、そのいずれもが付随的とはいえぬ重みをもつほど多岐にわたる活動を展開した人物である。アーツ&クラフツ運動の理念は、「機械制大工業による大量生産・大量消費に反対して、中世のギルドの職人の技能、クラフツの価値を継承し、それを復権する。手づくりの価値をとり戻し、それを暮らしの中に活かしていく」³⁹というものであった。モリスは、人間が商業のためにあるのではなく、商業が人間のためにあるのだと主張し、手工業制こそが中世の芸術を生み出したとして、「芸術は労働における人間の喜びの表現である (Art is man's expression of his joy in labor)」という言葉で講演の中で幾度となく訴えた⁴⁰。アーツ&クラフツ運動を通して芸術を生活の中に活かし、生活を美しく豊かなものにする、いわば「芸術と生活の一体化」を試みたのである。モリスはまた、中世の書き文字と初期の印刷を賛美していた。「活字を印刷し配列したものを見て一つの喜びとなるような書物を作り出すこと」⁴¹を目指して 1890 年に活字体の研究を始め、印刷所ケルムスコット・プレス (Kelmscott Press) を創設した。「理想の書物」に向けた美しさへの明確な要求をもち、用紙、活字の形、文字・語・行相互の間隔、版面の位置を意識した新たな活字の字面をデザインしたのである⁴²。

アーツ&クラフツ運動は、19 世紀後半のイギリスで機械文明に対する批判が開始され、ゴシック・リバイバルが支持されるようになったことに端を発している。この動きの影響を受けて誕生したのがラファエル前派の絵画であり、その理念から中世的な理想主義を抽出し、手工芸品によって 19 世紀後半の社会に再現しようと試みたのが美術工芸運動である⁴³。この美術工

³⁸ 小野二郎『ウィリアム・モリス——ラディカル・デザインの思想——』中公文庫、2011 改版、16 頁。

³⁹ 大内秀明『ウィリアム・モリスのマルクス主義』、(前掲書) 30 頁。

⁴⁰ 同前、38、78 頁。

⁴¹ 小野二郎『ウィリアム・モリス』、(前掲書) 144 頁。

⁴² 同前、144 頁。

⁴³ 大内秀明『ウィリアム・モリスのマルクス主義』、(前掲書) 24 頁。

芸運動が、モリスの活動によって形を成し、一層の社会性をもつことになった。さらにその後、モリスの理念の延長線上に、イギリスでは「モダン・スタイル (Modern Style; 近代様式)」と呼ばれる様式が開花した。「モダン・スタイル」は、多少のニュアンスの違いこそあれ、フランス、ベルギーにおいては「アール・ヌーヴォー (Art nouveau; 新たな芸術)」、ドイツ、オーストリアにおいては「ユーゲントシュティル (Jugendstil; 青春様式)」、多少遅れてイタリアで「スティーレ・リバティ (Stile Liberty; 自由様式⁴⁴)」、スペインで「アルテ・ホベン (Arte joven; 若い芸術)」などと、各国それぞれの言葉で表される一連の芸術運動へと展開していくことになる。モリスに始まる芸術運動は、ヨーロッパ全土に及ぶ壮大な世紀末芸術の波濤を呼ぶことになったのである⁴⁵。

第2項 アーツ&クラフツ運動とウィレムスの活動との類似点

一連の芸術運動の原点となったモリスのアーツ&クラフツ運動は、ウィレムスの思想や活動と、いくつかの点で類似している。ウィレムスの著書の中にモリスについての記述は見つけれないが、ウィレムスの音楽教育や活動には、この時代を牽引した世界的な運動から意識的あるいは無意識的に受けたと考えられる影響が見られるのである。具体的には、以下の三つの要素が挙げられる。

一つ目は、「生活と芸術の一体化」の思想と試みである。生活の中に芸術を取り入れ、生活そのものを芸術にしていこうとしたアーツ&クラフツ運動の思想は、ウィレムスの音楽教育とも通ずるものがある。ウィレムスの音楽教育思想は常に「人間の生」と「音楽」の緊密な関係性に基づいているが、「人間の生」と「音楽」という視点は、「生活」と「芸術」というそれぞれの視点に関連するものと考えられる。この思想は、ウィレムスが音楽教育家としての歩みを始めて間もない1934年の「音楽の哲学的思考」に関する講演ですでに説明されている⁴⁶。また、

⁴⁴ 「リバティ」という語自体は、当時イタリアにも進出していたロンドンの美術商の名であるが、イタリアの芸術家たちは、それが同時に「自由」を意味する言葉であることを明確に意識していた。

⁴⁵ 高階秀爾『世紀末芸術』ちくま学芸文庫、2008年、51頁。

⁴⁶ Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *Sur les pas d'Edgar Willems*. Pro musica, 1980, p.47.

ウィレムスの音楽教育実践で目指されている「音楽が身体の中で生きているような動き」の育成も、音楽と身体の動きとが連動することによって「芸術と生活の一体化」を目指したものと考えられる。

二つ目は、独自の印刷所の創設と出版活動である。前節で述べたように、モリスは、美しい「理想の書物」への明確な要求によって、ケルムスコット・プレスを創設した。ウィレムスも、自らの著書を確実に世に出す目的で1940年に出版社プロ・ムジカを創設している⁴⁷。目的こそ異なるが、モリスにおいてもウィレムスにおいても、自らの活動を拡大していく上で印刷と出版はきわめて重要な意味をもっていたといえる。

三つ目は、「手仕事」に対するこだわりである。モリスは機械制大工業に抗い、中世の手仕事に帰ろうとすることを原動力に芸術運動を起こした。ウィレムスは、音楽教育家となる以前に放浪生活を送っていたことがあり、古代ギリシャ風のプリミティヴな生活に帰ることを主旨とするレイモンド・ダンカンの思想に共鳴して自給自足の生活を送っていた⁴⁸。この生活は徹底したものであり、家具もない部屋で手織りの衣類に身を纏いながら⁴⁹、衣食住に関わる全てのものを手仕事によって生み出したと伝えられている⁵⁰。加えてウィレムスは、幼少期より木材の一部を用いて「楽器」を作るなど、自らの手によって新しいものを創り出すことに長けていた⁵¹。この経験の延長として、音楽教育家となつてからのウィレムスも、自らの教育実践において用いる教具を製作し、その一部は特許も取得していることはすでに述べた通りである。

モリスのアーツ&クラフツ運動とウィレムスの活動には、以上のような類似点を見出すこと

⁴⁷ プロ・ムジカ Edition Pro Musica のウェブサイト <http://www.editionspromusica.com/> (2015年8月22日閲覧)。ウィレムスの著書のほとんどが、この出版社プロ・ムジカから刊行されている。なお、プロ・ムジカは現在も機能しており、ウィレムスの著書や教具、ウィレムスの弟子の著書などを取り扱っている。

⁴⁸ レイモンド・ダンカンとは、イサドラ・ダンカン (Isadora Duncan, 1878-1927) の実兄であり、彼女のダンスに多くの影響を与えた人物である。ウィレムスもまた、ダンカンから多くの影響を受けている。本論に記述しているウィレムスとモリスに共通する三つの要素は、実は全てダンカンにも当てはまる。ダンカンとはモリスの死から2年後の1898年にロンドンを訪れており、そこで間接的にモリスの思想や作品に触れた可能性も考えられる。しかし、海野 (1999, p. 51) も指摘しているように、モリスとダンカンの関係性は明らかになっていない。このため、ウィレムスがダンカンを通してモリスの影響を受けたと断言することはできない。そこで本論ではモリスとウィレムスとの類似点のみを言及するに留める。

⁴⁹ 高橋一恵「エドガー・ウィレムスの音楽教育思想——その生涯と聴覚育成に関する論考の検討を通して——」、『音楽文化学論集』第4号、2014年(a)、61頁。

⁵⁰ Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *Sur les pas d'Edgar Willems*. p. 24.

⁵¹ 高橋一恵「エドガー・ウィレムスの音楽教育思想」、(前掲書) 60頁。

ができる。ウィレムスの音楽教育家としての思想と実践、活動は、この時代の世界的な芸術運動へと展開するアーツ&クラフツ運動と同じ方向性をもったものであったということができよう。

第3節 考察

これまで、ウィレムスの音楽教育が成立した背景に着目してきた。その結果、ウィレムスの音楽教育は、この時代に起きていた世界的に大きな運動、すなわち新教育運動とアーツ&クラフツ運動という二つの運動から影響を受けていることが明らかになった。

新教育運動の、「子ども中心」の教育を目指そうとする姿勢と心理学領域での子どもの発達に関する研究の発展によって、「知識を与える前に経験させる」という主旨のペダゴジー・アクティヴやメトード・アクティヴなどと呼ばれる概念が誕生した。音楽教育領域においても、楽譜を用いずに教育実践を始めることによって先に音楽的な感覚を養おうとする教育法がまさにこの時代に誕生している。それが、ウィレムスをはじめ、ジャック＝ダルクローズ、コダーイ、オルフらの音楽教育である。これらの音楽教育実践が導入期に「楽譜を用いない」という共通点は、新教育運動という共通した時代背景に基づいている。ウィレムスの音楽教育では、初期の段階から音階の音や微分音、音高をもたない音の高さや音色までも聴き分け、それらを子どもたち自身の声によって再現し、即興演奏にまで結びつけることによって、知識を与える前に音楽的な感覚を育てている。また、ジャック＝ダルクローズは身体運動から、コダーイは民謡を歌うことから、オルフは言葉をリズムで表現するところから音楽経験が始められる。このように、どの目標に重きをおいているのかはそれぞれの教育法によって異なるが、「知識を与える前に経験させる」という主旨において一致している。

他方、ウィレムスの音楽教育思想と実践、活動には、この時代の芸術運動を牽引したウィリアム・モリスのアーツ&クラフツ運動の思想や活動との類似点も見出すことができた。具体的には「生活と芸術の一体化」の思想と試み、独自の印刷所の創設と出版活動、「手仕事」に対するこだわり、という三点である。ウィレムスの音楽教育思想と実践、活動においては、①「人

間の生」と「音楽」との関係性に基づく教育思想、②「音楽が身体の中で生きているような動き」、③自ら出版社を創設して著書を出版、④教具としての楽器の製作、の四点に現れている。これら四つの要素はいずれも、直接的には一時期共同生活を送っていたレイモンド・ダンカンから受けた影響であると考えられる。なぜなら、ダンカンについては、ウィレムスの関連書籍においてその名を見つけることができるからである⁵²。ウィレムスが音楽教育家となる以前の人生経験は、音楽以外のさまざまな領域に関する見聞を深めることを可能にしたのであろう。他方、モリスやアーツ&クラフツ運動に関する記述は、ウィレムスの著書や関連書籍の中に見つけられない。しかしながら、モリスとアーツ&クラフツ運動、さらにそこから派生した各国の芸術運動は、当時の世の中にとって大きな位置を占めていたため、ダンカンを紹介さずとも、意識的あるいは無意識的に、ウィレムスがこれら一連の芸術運動から影響を受けていたとしても不思議ではない。少なくとも、ウィレムスの音楽教育がこれらの芸術運動と類似した方向性をもっていたということ是可以する。

以上のことから、ウィレムスの音楽教育思想と教育実践は、この時代にとって斬新なものだったわけではなく、むしろ時代の全体的な流れに寄り添うことによって生み出された教育法であるということができる。新教育運動や芸術運動のそれぞれから受けた影響によって、ウィレムスは「音楽」と「人間の生」の緊密な関係性に着目しながら、子どもたちが音楽の理論と実践とを乖離することなく音楽能力を習得していくための音楽教育を実現することができたのである。

⁵² 例えば、Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *Sur les pas d'Edgar Willems*. など。

第2章 ウィレムスの音楽教育に関わる人的交流と普及活動

前章ではウィレムスの音楽教育に関連性があると考えられる時代背景を探った。本章では、実際にウィレムスに関わりをもった人物との交流に着目し、どのような人物から影響を受け、どのように周囲への影響を与えることによって自らの音楽教育を発展させていったのかを明らかにする。

序章の第4節において、ウィレムスが音楽教育家に至るまでの特異な経歴に触れた。ウィレムスの音楽教育思想はこの時期にはすでに築かれており、その過程で出会ったレイモンド・ダンカンの思想と運動に深く共鳴していた。さらに、ウィレムスが音楽教育家として歩みを始めることになる直接的なきっかけを与えたりディー・マランや、彼女の師であり後にウィレムスの師ともなったジャック＝ダルクローズも、ウィレムスの音楽教育を語る上で欠かすことができない存在である。

また、ウィレムスの音楽教育が現在もヨーロッパや中南米を中心に広範な地域に普及していることは序章の第1節においてすでに述べた通りである。これらの地域にウィレムスの音楽教育が根付いているのには、ウィレムスの生前の活動が深く関わっている。現在の国際ウィレムス連盟の前身である国際エドガー・ウィレムス音楽教育指導者協会（Association Internationale des Professeurs d'éducation musicale méthode Edgar Willems）の存在も、ウィレムスの音楽教育の普及と拡大のために重要な役割を担っているといえるであろう。この協会を設立し、ウィレムスの音楽教育の普及に尽力したジャック・シャピュイの存在も重要である。

本章では、ウィレムスの音楽教育に関わりの深い人物との交流を明らかにするとともに、現在の活動へと続く道筋を明らかにする。

第1節 人的交流によって直接受けた影響

第1項 レイモンド・ダンカンの思想と活動

ウィレムスに多くの影響を与えたレイモンド・ダンカンとは、モダンダンスの先駆者として知

られるイサドラ・ダンカン (Isadora Duncan, 1878-1927) の実兄であり、イサドラのダンスにも多大な影響を与えた人物である。ダンカンは、ある時はダンサー、ある時は詩人、またある時は哲学者として多岐にわたる活動を行い、当時の若者たちを魅了していた。ダンカンの思想の主旨は、「古代ギリシャ風の原始的な生活に還れ」というものであり、これに基づきパリ郊外のモンフォルメイユにギリシャ的共同生活を送るコロニーをもっていた⁵³。ここで暮らす者の生活は、手織りのギリシャ風ガウンを身に纏い、髪をオカッパに刈り、鉢巻をし、サンダルを履いたスタイルで街に出て人々に呼びかけパフォーマンスを行うという徹底ぶりであった。ウィレムスの音楽教育思想は人間と音楽との本質的な関係性を重視しているが、このような外見的要素にとらわれていたのではなく「原始的」なところに理想を求め、ものごとの「根本」、「本質」を追求する姿勢に共感していたと考えられる。

ダンカンは 1911 年、パリにアカデミア・レイモンド・ダンカンを創設した。アカデミアは三つの 16 世紀の建物からなり、印刷所、劇場、画廊、講堂ホール、織物工場などをもつ。ダンカンが 1912 年 2 月に行った講演『労働の真の目的 (*Le vrai but du travail*)』の原稿も、著書としてアカデミアから刊行されている⁵⁴。前章でも述べたように、ウィレムスもまた、後年自らの著書を出版する目的でプロ・ムジカ出版社を創設している。このように印刷所をもつことによって、ダンカンやウィレムスは自らの思想や教育実践の頒布と啓蒙を可能にし、現在我々がそれらに直接触れることをも可能にしている。

ダンカンのダンスは、ギリシャの壺絵のポーズを忠実に再現するようなものであった。アカデミアでの生活において、印刷作業を行う際にもダンスのような身体の動きを崩すことなく行動していたと伝えられている⁵⁵。ダンカンの理念は、「芸術と生活との完全な一体化」つまり、ライフスタイルとしてのダンスという実験的要素を多分に含むものであった。ウィレムスは、音楽の三要素 (リズム、メロディ、ハーモニー) と人間の性質の三要素 (生理学的な生、情動的な生、精神的な生) のそれぞれが関連していると考えており、ウィレムスの著書においては、

⁵³ 海野弘『モダンダンスの歴史』新書館、1999 年、47 頁。

⁵⁴ Raymond Duncan. *Le vrai but du travail*. Akademia Raymond Duncan、1912.

⁵⁵ Jacques Chapuis & Béatrice Westphal. *op. cit.* p.25.

人間と音楽を構成する多様な要素のうち、外面的要素と内面的要素とを結びつける思想が頻出する。これは、ダンカンの「芸術と生活の一体化」にも見られるように、芸術と生活とを切り離して考えるのではなく、それぞれを折衷し一体化した一つの芸術の在り方を目指していくという理念の影響を受けたものと考えられる。

第2項 リディー・マランとエミール・ジャック＝ダルクローズ

ジュネーヴ音楽院の教授リディー・マランは、ウィレムスがジュネーヴに拠点を移すきっかけを与えた人物である。マランは同音楽院でルネサンス期の合唱作品の指導と普及に尽力しており、モテット・ドウ・ジュネーヴ (Le Motet de Genève) という合唱団を主宰していた。ウィレムスはジュネーヴに移住した直後に、この合唱団の活動に参加している。なお、合唱団の活動は現在も継続されている⁵⁶。

マランは、ジャック＝ダルクローズの優秀な弟子であり、師を尊敬していた。そのため、モテット・ドウ・ジュネーヴにはジャック＝ダルクローズの精神が生きている。マランは、この合唱団で何年も即興演奏と上級ソルフェージュを熱心に指導した。ウィレムスの音楽教育でも、聴覚育成の基本は歌にあることが強調されている。また、導入の段階から子どもたちが即興演奏をすることも求められる。さらに、現在のウィレムスの音楽教育では学習者たちによる合唱も重要な位置を占めており、これらはいずれも、マランから受けた影響が大きいものと考えられる。

日本では特にリトミックの創始者として知られるジャック＝ダルクローズは、一時期ジュネーヴ音楽院の教授を務めていた。ジャック＝ダルクローズがリトミックを考案するに至ったのは、同音楽院で和声学の授業を担当した際に、学生達が和音を内的に聴く力を身につけていない実態を目の当たりにしたことに起因する⁵⁷。これを機にジャック＝ダルクローズは内的聴感の重要性と必然性を認識し、その育成に向けた教授法の創案に没頭したが、現場への導入を

⁵⁶ Le Motet de Genève <http://motet.ch/> (2016年3月17日閲覧)

⁵⁷ エミール・ジャック＝ダルクローズ『リズムと教育と音楽』板野平監修、山本昌男訳、全音楽譜出版社、2003年、1頁。

試みる段階になって同僚の音楽教師たちからの猛反発を受ける。この当時、演奏を学ぶ者にとっては何よりも技術を学ぶことこそが重要であるという考えが一般的であったためである。ウィレムスは音楽教育の多くをジャック＝ダルクローズに依拠しており、ジャック＝ダルクローズと同様に、このような当時の音楽教育の風潮には迎合しない立場を取っている。

ウィレムスは、『音楽的な耳 第2巻——音程と和音の聴覚育成—— (*L'oreille musicale, Tome II - La culture auditive les intervalles et les accords*)』の冒頭で、「聴覚育成において、ジャック＝ダルクローズとマランが自分の道を先導してくれたおかげで、その後に続くという恩恵を受けることができる」⁵⁸ と謝辞を述べ、マランとジャック＝ダルクローズの音楽教育から多大な影響を受けていることを明言している。また、ウィレムスは自分より先にジャック＝ダルクローズとマランが内的聴感の訓練の導入はソルフェージュで容易にできるということをすでに提唱していたとして、本書のみならず複数の著書で両者の名を挙げている。

ジャック＝ダルクローズは、ウィレムスの最初の著書『音楽的な耳 第1巻——子どもの聴覚の準備—— (*L'oreille musicale, Tome I - La préparation de l'enfant*)』の前書きを記している。その中で、ウィレムスが今後リズムに特化した著書を書くことに対する期待を述べながら、「この時代のもっとも雄弁で多岐に富むものであり、教育と芸術に大変役立つものである」⁵⁹ と強調している。ジャック＝ダルクローズの期待に沿うかのように、実際にウィレムスはこの後、1954年にリズムに特化した著書『音楽のリズム——リズム、リトミック、メトリック——』を執筆している。『音楽的なリズム』では、その他の著書にも増してジャック＝ダルクローズの論文からの引用文も多い。そればかりか、本書の最終章には「リトミック、ジャック＝ダルクローズ (*La rythmique Jaques-Dalcroze*) 」という節題までをも設け、ジャック＝ダルクローズがリトミックの考案に至るまでの歴史的な変遷に触れている。

このように、ウィレムスの音楽教育の核を成している聴覚育成とリズム感の育成という両側面において、少なからずジャック＝ダルクローズとリディー・マランから影響を受けているこ

⁵⁸ Edgar Willems. *L'oreille musicale, Tome II - La culture auditive les intervalles et les accords*. Pro musica, 1946, p.10.

⁵⁹ Edgar Willems. *L'oreille musicale, Tome I - La préparation de l'enfant*. Pro musica, 1940, p.7.

とがわかる。

第2節 音楽教育家ウィレムスの活動と国際ウィレムス連盟の創設

第1項 音楽教育家としての歩み

ウィレムスは、1927年にジュネーヴ音楽院での学生生活を終えると、そのまま同音楽院で教鞭を執り始めた。1925年から1957年までジュネーヴ音楽院の院長を務めていたアンリ・ガニユバン（Henri Gagnebin, 1886-1977）に高く評価されていたことが、その大きな理由なのではないかと考えられる。ガニユバンがウィレムスと初めて会ったのは1925年、ウィレムスがジュネーヴ音楽院に入学を表明しにガニユバンを訪ねた時である。この時ガニユバンは、ウィレムスに対して音楽の専門家を目指すのには35歳では遅すぎることを、音楽を学ぶのには早期教育が必要であることを伝えている⁶⁰。実際、ウィレムスが音楽院に在籍していた頃は楽器の演奏技術が不確かであるように思われたと述べているが、しかしながら熱心にパイプオルガンの練習に励んでいたことを認めている。何より、ウィレムスが音楽的な書法、歴史、美学などの分野に長けていたことによって、音楽院にとって多領域にわたる講義を提供できる存在であったと評価している。

ウィレムスは、1927年にジュネーヴ音楽院で「上級ソルフエージュ（solfège supérieur）」の第1年次と第2年次を教え始めたのを皮切りに、1928年には「大人のためのソルフエージュ」も受け持った。この時、ウィレムスはさまざまな国から来た学生と接する中で、彼らは全体的に音楽的な発達が不十分であることを悟った。彼らの音楽の中心を成すものはあくまでも楽器を演奏するための「技術（la technique）」であり、リズムや聴覚、音名などの音楽的な知識が欠如していたのである。このためガニユバンは、ウィレムスが担当していたこの講義を「クリニック」と呼んでいた⁶¹。ウィレムスは、この問題意識をガニユバンに訴え、1929年に同音楽院で「大人のための聴覚育成（développement auditif pour adultes）」の講義を担当し、後に5歳以上

⁶⁰ Jaques Chapuis & Béatrice Westphal, *Sur les pas d'Edgar Willems*, p. 34.

⁶¹ *Ibid.*, p. 34.

の子どもを対象とする「子どものための聴覚育成 (développement auditif pour enfants)」のコースも開設した。1943 年から 1948 年にかけて、ウィレムスはジュネーヴで個人的に 3 歳以上の子どもたちを対象に集団レッスンを行っている。この経験がウィレムスの教育実践に新発見をもたらしたとウィレムス自身が語っているが⁶²、現在もウィレムスの音楽教育が 3 歳から開始されていることから、その成果がうかがえる。

ウィレムスは、1956 年にジュネーヴ音楽院で子どもたちを対象に「音楽の入門」の講義を始め、翌 1957 年には音楽指導者に向けて「音楽の入門のための教育法」の講義を担当している。この少し前に、ウィレムスは、指揮者パウル・クレツキ (Paul Kletschi, 1900-1973) の扇動によって、自らの音楽教育に関する資格証書 (certificat) を作成している。1948 年と 1956 年、それぞれ一人ずつの学生に、この資格証書を授与した。ウィレムスは当初、音楽教師になるためには試験や資格を与えずに教育することが理想であると考えていた。しかし、次第に社会的地位という観点ではほとんどそれが不可能なことであると考えようになり、ジュネーヴ音楽院において「順位 (dans le rang)」を設定し、試験と資格証書を与え始めることにした⁶³。試験内容や資格証書の実態については明らかになっていない。現在も、ウィレムスの音楽教育では国際ウィレムス連盟の主導によって資格証書とディプロム (diplôme) のための教育課程と試験が存在している。この点において、ウィレムスの当初の理想とは乖離しているが、教師が「資格」をもっていることの社会的な信頼性や、ウィレムスの音楽教育が普及していくにつれて、各国の教育の質の均一性も求められるようになったという必要に迫られて実施されているものと考えられる。

ウィレムスは 1927 年以降スイスで教育活動に携わるようになってから、さまざまな地域に赴いて教育実践を紹介し、多くの合唱団の指導を行った。具体的には、1931 年以降ベルギーに、1934 年以降フランスに、1954 年以降ドイツとポルトガルに、1963 年以降アフリカ (モザンビーク、アンゴラ、チュニジア) と南アメリカ (アルゼンチン、ブラジル、ウルグアイ、ベネズエ

⁶² *Ibid.*, p. 34.

⁶³ *Ibid.*, p. 34.

ラ、ニカラグア) に、1968 年以降アゾレス諸島、ポルトガル領マデイラ島、カナダ、ユーゴスラビア、チェコスロバキア、ポーランド、ノルウェー、イスラエルに、1969 年以降イタリアに、1970 年ソビエト連邦に、1972 年以降スペインに赴き、現地の音楽教育家たちと交流をもつとともに教育実践を紹介した⁶⁴。この時に関わりをもった現地の音楽指導者たちによるウィレムスとの思い出が『エドガー・ウィレムスの歩みについて——人生、作品、理想—— (*Sur les pas d'Edgar Willems- une vie, une œuvre, un idéal*)』に収められている⁶⁵。現在ウィレムスの音楽教育はヨーロッパ諸国と中南米諸国を中心に普及しているが、これらの国々を見ると、それがウィレムス自身による活動の賜物であるということがわかる。さらにウィレムスは、これらの活動と並行してリズム感や聴覚の育成に向けたいくつもの歌を作曲した。スイスのフランス語圏およびドイツ語圏では多数の講演も行い、新たな音楽教育に向けた複数の著書を執筆した。ウィレムスは、これらの多岐にわたる精力的な活動によって、自らの音楽教育を積極的に展開していったといえる。

第2項 ジャック・シャピュイら普及のための協力者

ウィレムスの弟子でもあったピアニスト、音楽教育家のジャック・シャピュイ (Jacques Chapuis, 1926-2007) は、ウィレムスの音楽教育を普及することに多大な貢献をした人物である。シャピュイは、スイスのベルン州の都市ビエンヌ (ドイツ語ではビール) に誕生し、ビエンヌ音楽院で学んだ後にジュネーヴ音楽院に入学した。ジュネーヴ音楽院では、ディヌ・リパッティ (Dinu Lipatti, 1917-1950) とニキータ・マガロフ (Nikita Magaloff, 1912-1992) にピアノを師事した。ウィレムスと出会ったのもこの時期であり、音楽院ではウィレムスの聴覚育成と即興の講義に熱心に参加していた。シャピュイは音楽院を卒業後、1948 年から 1960 年まで故郷であり母校でもあるビエンヌ音楽院でピアノ講師を務めるようになる。その傍ら、演奏家としても、また、スイス・フランス語圏の青年音楽アニマトゥール⁶⁶ としても活動していた。しかし、音

⁶⁴ 資料1「ウィレムスの生涯の活動年表」参照。

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 76-125.

⁶⁶ 主に解説つきの学校コンサートの企画の推進や生徒の参加によって創り上げる音楽活動などの運営役のこと

楽院の教育体質に不満を抱くようになり⁶⁷、ビエンヌに「ジャック・シャピュイ研究所——ピアノとヴァイオリンの新学校 (Institut Jacques Chapuis: école nouvelle du piano et du violon)」を創設し、独立する。この研究所は、音楽の入門や音楽教育の基礎、ヴァイオリンとピアノに関する「真の」器楽教育を推進することを目的としていた。この目的を達成するために、ウィレムスは研究所の創設当初から講師として招かれていた。以来、長年にわたってシャピュイはウィレムスの音楽教育の普及に尽力するようになったのである。1962 年、シャピュイはウィレムスの精神と理想と音楽教育実践に基づいた初めての国際的な集会を催した。この集会には、ポルトガル、フランス、イタリア、スイスから音楽教師たちが集まった。シャピュイはまた、ビエンヌの研究所で講師を務めていたヴァレンティノ・ランニ (Valentino Ragni, 1935-) と共に、1962 年にウィーンで開催された国際音楽教育学会 ISME (International Society of Music Education) の国際会議でもウィレムスの音楽教育を紹介している。ランニは、作曲家、ピアニスト、音楽教育者で、スイスのドイツ語圏にウィレムスの音楽教育を適応させるよう尽力した人物である。

1964 年にウィレムスは、シャピュイとポルトガルの音楽教育者ラケル・シモーズ (Raquel Simoes) に対して、自らの音楽教育の専門的なディプロムを授与した。シャピュイは 1964 年、スイスのジュラ州ドレモンに、ウィレムス音楽教育研究所・音楽院 (Conservatoire et Institut d'éducation musicale Willems) の前身となるジュラ地方音楽学校 (Ecole jurassienne de musique) を設立した。この学校では全てのクラスでウィレムスの音楽教育に基づく実践を試みており、ジュラ州の町のみならず、スイス国内および諸外国からも注目を集めることとなった。これらの大きな流れに沿って、シャピュイは 1968 年 8 月 25 日に現在の国際ウィレムス連盟 (Fédération Internationale Willems®) の前身となる「国際エドガー・ウィレムス音楽教育指導者協会」を設立した。この協会はドレモンにシャピュイが創設したジュラ地方音楽学校を拠点に、毎年スイスやポルトガル、フランス、イタリア、ドイツを会場として研修または会議を開催した。発足

と。フランスでは 1970 年代から国家資格化が進められた。詳しくは阪井恵 (1993) 「フランス音楽アニマシオンにみる学習のための情報提供活動およびアニマトゥールの養成」『音楽教育学』第 23-2 号、pp.40～43 に述べられている。

⁶⁷ Fédération Internationale Willems ウェブサイトのジャック・シャピュイのプロフィール
<http://www.fi-willems.org/index.php/69-fr-1> (2016 年 3 月 17 日閲覧)

から数年間、シャピュイが会長を、ランニの妻が秘書を、ランニが会計を、アナ・マリア・フェラーオ（Ana Maria Ferrão）が書類作成係を務めた。

ウィレムスの死の翌年である 1979 年、シャピュイは、ウィレムスの音楽的・人間的な理想をいっそう普及するため、自らの拠点をスイスからフランスのリヨンへと移した⁶⁸。シャピュイは、妻であるベアトリス・シャピュイ＝ウェストファル（Béatrice Chapuis-Westphal）の協力も得ながら音楽教育者の育成と質の向上に向けた講義の編成と実施を行い、まずはフランス国内全域、次にスペインへと普及のために廻ったのである。1980 年には、ジャック・シャピュイとベアトリス・シャピュイの両者によって、プロ・ムジカから『エドガー・ウィレムスの歩みについて——人生、作品、理想——』が刊行された。このため、本書にはウィレムスがシャピュイに送った書簡も多数収められている。1985 年、シャピュイは新たな挑戦としてパリにウィレムスの教育実践を行う教室（l'école Willems）を創設⁶⁹し、次いで 1987 年、リヨンにウィレムスの音楽教室リメア⁷⁰（l'école Willems Ryméa）を創設した。1998 年以降、ウィレムスの音楽教育の未来に向けて、フランス、スイス、スペイン、イタリアの教育者たちが組織を形成している。

このように、ウィレムスの生前から死後に至るまで、シャピュイはウィレムスの音楽教育を継承し普及していくことに尽力した。ジャック・シャピュイやベアトリス・シャピュイ、ヴァレンティノ・ランニといった賛同者を得られたことによって、国際ウィレムス連盟が誕生し、今日にわたってウィレムスの音楽教育が国際的に展開されるようになったと考えられる。実際、シャピュイの妻であるベアトリス・シャピュイは、現在も国際ウィレムス連盟の主催する催しで指導的立場にある。このような現在のウィレムスの音楽教育の普及状況を鑑みても、特にシャピュイ夫妻の功績は大きな位置を占めているといえるであろう。

⁶⁸ ウィレムスの死後のシャピュイの活動については、主に国際ウィレムス連盟のウェブサイト <http://www.fi-willems.org/index.php/69-fi-1>（2015 年 9 月 20 日閲覧）を参照している。

⁶⁹ 現在パリにはウィレムスの音楽教育を行う教室がいくつかあるが、ここで記述されている教室がどの教室の前身にあたるのかは明記されていない。

⁷⁰ リメア（Ryméa）という名称は、ウィレムスの音楽教育において重視されるリズム、メロディ、ハーモニー（フランス語の発音ではアルモニー）のそれぞれの頭文字から採っている。現在も存在しており、音楽教室の運営に加えて国際ウィレムス連盟の本拠地としても機能している。<http://rymea.opentalent.fr/index.php>（2015 年 9 月 20 日閲覧）

第3項 国際ウィレムス音楽教育連盟の前身の発足と活動

前項に記述した国際ウィレムス協会は、1962年ビエンヌで、1961年と1967年にフランスのモンリュソンで開催した国際大会の成功を機に、1968年8月25日、ジャック・シャピュイの主導によって発足した⁷¹。当初の名称は「国際エドガー・ウィレムス音楽教育指導者協会」となっており、本拠地はスイスのドレモンにあるシャピュイが創設したジュラ地方音楽学校であった。1975年6月29日、協会の名称を「国際ウィレムス音楽教育協会 (Association Internationale d'Education Musicale Willems)」に改めるとともに、本拠地をフランスのメスへと移している。1980年7月13日に本拠地をフランスのリヨンに移し、以来複数回リヨン近郊地域での移動を繰り返したが、2009年4月4日、再びリヨンへと戻り、現在に至る。組織の名称も、その後変更し、2011年4月9日以来、現在の「国際ウィレムス連盟」となっている⁷²。

「国際エドガー・ウィレムス音楽教育指導者協会」の設立目的は、国籍や年齢を問わず、音楽教育に携わるあらゆる人を集めて音楽教育活動を活性化することにあった⁷³。活動は、ウィレムスの音楽教育の理想、主義、教育的な諸作品と教育法によって、彼らの指導能力の向上を推進し、指導経験に関する情報交換をも容易にし、新しい実践的、教育的、専門的な事柄に向けた調整の方法を知り、知り合いを作り友情を育む機会を与えることを意図している。実際に、協会の活動は、発足した1968年に本拠地のあるドレモン（スイス）にて国際研修会（Stage International）を開催したのを機に、毎年ヨーロッパのいずれかの都市を会場に、何らかの形で催しを設けている。この一連の流れは、附録資料1の「ウィレムスの生前の活動」において「国内外の訪問活動と国際ウィレムス協会の活動」として時系列を示した通りである。具体的には、国際研修会として、1971年にドレモン、1972年にも同様にドレモン、1974年にはローザンヌ（スイス）で行われている。1976年には合唱に特化した国際研修会もリヨン（フランス）で行われている。協会設立の翌年である1969年には、ドレモンとビエンヌにて会議と実践の研修

⁷¹ 本項の記述は、本論資料1「ウィレムスの生涯の活動年表」にも「国内外の訪問活動と国際ウィレムス協会の活動」として示している。

⁷² 国際ウィレムス連盟ウェブサイト <http://www.fi-willems.org/index.php>（2015年9月21日閲覧）

⁷³ Jaques Chapuis & Béatrice Westphal, *Sur les pas d'Edgar Willems*, p. 38.

会を兼ねた催しが行われている。1970 年になると、リスボン（ポルトガル）で最初の国際会議が行われ、以後、1973 年にストラスブール（フランス）、1975 年にトリノ（イタリア）、1976 年にシャトールー（フランス）、1977 年にニーデルタイヒ（ドイツ）、1978 年にリヨン（フランス）と続けられている。1976 年以降はダンサーのジャン・シェリー（Jean Serry）⁷⁴ を講師に迎え、「ダンスと音楽の動き」に関する研修会も毎年催しており、音を聴き、その動きや情動を身体の動きによって表現するというウィレムスの音楽教育実践との関連が図られていたことがうかがい知れる。加えて、1975 年、1977 年、ウィレムスの死の翌年にあたる 1979 年には、「学校生活に適應しない子どもと青少年のための音楽教育研修会」を開催している。ウィレムスは、1970 年に『音楽療法の入門書（*Introduction à la musicothérapie*）』も出版しており、さらにこの領域の研究を深めたいと願っていた⁷⁵。このことから、ウィレムスは音楽が生理的あるいは情動的に人間に働きかけ、心身の機能の回復や向上を促す力を信じていたことがわかる。

以上のような盛んな活動によってウィレムスの音楽教育は各国に普及し、多くの音楽教師たちの支持を受けることとなった。さらに各国の音楽教師たちの活動によって、それぞれの地域の音楽院のカリキュラムにウィレムスの音楽教育が適用され、いつそう広まっていったのである。

第 3 節 考察

本章では、ウィレムスが独自の音楽教育を確立していく上で直接影響を受けた人物との関わりや、音楽教育家としてどのような活動を展開したのかに着目してきた。その結果、ウィレムスの音楽教育思想やその背景、教育実践の構築、それらの内容の啓蒙に、レイモンド・ダンカンやエミール・ジャック＝ダルクローズ、リディー・マランから直接的な影響がみられること

⁷⁴ 生没年不詳。著書に『動きを通して（*Par le mouvement*）』があり、1973 年にプロ・ムジカより出版されている。

⁷⁵ Gerson Gorski Damaceno. “The Edgar Willems Approach to Music Education.” Ph. D. diss., University of Cincinnati, 1980, p.10.

が明らかとなった。また、ウィレムスの音楽教育が現在特にヨーロッパと中南米を中心に普及しているのは、生前ウィレムスがこれらの地域を中心に訪問していたことに起因することも明らかとなった。その活動をいつそう深め、広く展開していったジャック・シャピュイの存在もまたウィレムスの音楽教育の発展を語る上では不可欠であることは、すでに述べてきた通りである。

多くの音楽家や音楽教育家が幼い頃から音楽的な環境に身をおくのに対し、小学校教諭養成学校や美術学校に通っていたウィレムスはそうではなかった。35歳で初めて音楽の専門教育を受けるようになるまで放浪生活やダンカンを囲む共同生活などを送る時間をもつことによって、自らの内にすでに見出していた「音楽」と「人間の生」との緊密な関係に基づく哲学的な思考を深めることを可能にしていたものと考えられる。だからこそ、音楽教育家となっても、常に音楽教育の在り方に対して客観的な視点をもち続けることができ、当時主流であった「技術偏重」な音楽教育の風潮に疑問を呈することができたのであろう。このように、ウィレムスの音楽教育思想には、音楽教育家となる以前の人生経験が思慮深く反映されていることがうかがえる。また、ダンカンの活動とも重なる点として、自らの著書を確実に出版するためにプロ・ムジカを創設していることが挙げられる。そこから多くの著書を出版したことによって、現在に至ってもなお我々が直接ウィレムスの音楽教育思想に触れることが可能となっている。

ジャック＝ダルクローズとマランについては、『音楽的な耳』や『音楽のリズム——リズム、リトミック、メトリック——』のみならず、『音楽教育の心理学的基礎』などのウィレムスの多くの著書の中で度々名前が挙げられており、直接的に大きな影響を受けていることがわかる。実際に現在行われているウィレムスの教育実践をみても、基礎的な音楽教育の集大成として合唱を位置づけていることなど両者からの影響が大きなものであることは明らかである。

マランの導きによってジュネーヴ音楽院に入学し、ジャック＝ダルクローズの教えも受けたウィレムスは、その後、同音楽院で教鞭を執り始めたのを機に音楽教育家として歩み始めた。音楽教育家となつてからの前半は、音楽院での指導と並行して著書の執筆と出版に力を入れている。その後、国際ウィレムス連盟の前身である国際エドガー・ウィレムス音楽教育指導者協

会の設立と前後して国外に自らの音楽教育を拡大していく活動の占める割合が大きくなって
いる。このことは、本論附録の資料1にまとめたウィレムスの活動一覧からも読み取ることが
できる。ウィレムスが訪問した国では、現在もウィレムスの音楽教育実践を実施する音楽教室
がおかれるなど、その活動が継承されている。他方、ウィレムスが訪問しなかった北米やイギ
リスといった英語圏やアジア圏では未だにウィレムスの音楽教育がほとんど知られていない。
以上のことから、現在もウィレムスの音楽教育が広範な地域に普及しているのは、生前のウィ
レムス自身による活発な活動の賜物であるということができよう。

第3章 ウィレムスの音楽教育思想

第1節 理念的な基礎

ウィレムスは生前、多くの著書を執筆しており、その多くは現在も入手することができる。ウィレムスの最初の出版物は『音楽に関する哲学的な新しい構想とそれらの実践的な応用 (Nouvelles idées philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques)』である。これは、1934年1月6日にパリで行われたウィレムスの講演の原稿で、プロ・ムジカから第3版まで出版された後、絶版となった。この原稿は現在、ウィレムスの死後にシャピュイ夫妻によってまとめられた著書『エドガー・ウィレムスの歩みについて——人生、作品、理想——』に収容されている。その頁には、「この講演の原稿は、ウィレムスの諸作品の中で最も貴重な道しるべである」⁷⁶、とシャピュイ夫妻による注意書きが付されている。実際に、後に続く著書を読むと、この講演原稿の内容が骨格となっていることがわかる。講演原稿以降の出版物については、出版年に準ずると本論附録の資料1にまとめた通りである。

ウィレムスの音楽教育において特に重視される聴覚育成に関する著書としては、『音楽的な耳 第1巻——子どもの聴覚的な準備——』および『音楽的な耳 第2巻——音程と和音の聴覚育成——』、そして『ジャズと音楽的な耳 (Le jazz et l'oreille musicale)』がある。二巻にわたる『音楽的な耳』の中では、聴覚と音楽性の発達や、そのために必要となる心理学的な配慮、具体的な練習課題や実践の中で用いる教具についてまでも説明しており、教育思想という枠組みに留まらない幅広い内容となっている。また、『音楽的な耳』の第1巻の前書きはジャック＝ダルクローズが担当していることも、第2章第1節ですでに述べた通りである。ここでジャック＝ダルクローズは、ウィレムスが将来的にリズムに特化した著書を書くことを期待していることもすでに指摘したが、ウィレムスは後年、この期待に応えるかのように『音楽のリズム——リズム、リトミック、メトリック——』を出版している。ウィレムスの音楽教育では、聴覚育成と並んでリズム感の育成も重視している。この、『音楽のリズム——リズム、リトミック、

⁷⁶ Sur les pas d'Edgar Willems, Editions Pro Musica, 1980, p. 47.

メトリック——』は、1954年の初版では副題が「心理学的研究 (*étude psychologique*)」となっており、フランス大学出版会 (Presses universitaires de France) から刊行されている。しかし、1976年の第2版では「リズム、リトミック、メトリック」と変更され、プロ・ムジカから出版されている。その経緯は明らかになっていない。初版と第2版を比較すると、本文中に変更はみられないが、章構成の単語に一部変更がみられる⁷⁷。『音楽のリズム——リズム、リトミック、メトリック——』では、その他の著書にも増して特にジャック＝ダルクローズの論文からの引用文が多いのが特徴的である。

これらの聴覚とリズム感の育成に付随して、1970年に『初歩の課程のソルフェージュ——教師用—— (*Solfège cours élémentaire - Livre du maître*)』、『初歩の課程のソルフェージュ——生徒用—— (*Solfège cours élémentaire - Livre de l'élève*)』も出版されている。本書は実践的な内容となっており、生徒用には、ほとんど練習課題のみが記載されている。練習課題は、五線の上に音符を書くことや読むことから始められ、リズム課題、大譜表の読み書き、二声のカノンや音程の練習課題などが扱われている。教師用には、生徒用と同じ内容に加えてそれらの課題を与える際の注意点や理念的な説明が加えられている。本書には「初歩の課程の」という題名が付けられてはいるが、教師用にも生徒用にも冒頭から五線が掲載されている。本論第1章ですでに述べた通り、ウィレムスの音楽教育では楽譜を用いず先に音楽的な感覚を育てることから始められるため、本書は聴覚やリズム感を育成する導入段階を終えた学習者を対象とするものと考えられる。しかし、五線が用いられるとはいっても最初は音部記号や音名は用いず、線の上や間、線と間とを交互に全音符を書いていくところから始められるなど、ウィレムスの音楽教育の特徴ともいえるべき緻密な段階設定がなされている。

この他に、ウィレムスは晩年に差しかかるにつれて音楽療法に対しても強い関心を示しており、1970年には『音楽療法への入門』という著書も出版している。本書に先駆けて、ウィレム

⁷⁷ 具体的には、「音楽のリズムと人種 (*le rythme musical et les races*)」について記載した章の、「黒人」を意味する単語についてである。フランス大学出版会から刊行された初版では、「*Les Nègres*」と軽蔑的な意味合いを含む単語を用いているが、プロ・ムジカから刊行された第2版では黒人種を意味する「*noirs*」という単語に置き換えられている。

スは 1963 年にアルゼンチンの国立ラ・プラタ大学 (La Plata University) およびブエノスアイレス音楽学校 (the Buenos Aires Conservatory) で音楽療法の講演を行っている⁷⁸。その後、1966 年にウィレムスの音楽教育を修めた生徒が音楽療法団体を創設し、1968 年には他の中南米諸国でも音楽療法団体の活動を開始している。このようにウィレムスは、音楽療法の領域でも活発な活動を展開し始めていた。ウィレムスは著書の内容をより完全なものに仕上げることや、音楽療法を音楽の指導者たちに対して指導することも望んでいたが、その後二年間、入院生活を送ることになったために研究を深めることが叶わず、音楽療法に関する著作物はこの一冊に留まっている。

1975 年に出版された『音楽教育の人間的な価値』は、ウィレムスの生涯において最後の著書となった。本書はウィレムスの音楽教育思想を総括するような内容であり、ウィレムス自身も、「私の精神的な遺言というわけではないが、しかし、ほとんどそのようなものだ。」⁷⁹ と記述している。ウィレムスは本書について、すでに 1956 年に出版していた『音楽教育の心理学的基礎』を補完したものであると位置づけている⁸⁰。実際にウィレムスの音楽教育の思想や実践において主要となる概念は本書にまとめられているため、本章においても次節に取り上げたい。

上述したウィレムスの著書には多くの文献や言説の引用が含まれており、ウィレムスが広範な領域の文献を読み、研究を深めていたことがうかがえる。著書の内容によって引用している文献の領域や傾向は異なっているが、複数の著書にわたって頻繁にその名が登場する代表的な人物を次に列挙したい。まずは、第 1 章第 1 節ですでに述べてきた教育学者や心理学者、音楽教育家の名が挙げられる。次に、作曲家では、ヨハン・ゼバスティアン・バッハ (Johann Sebastian Bach, 1685-1750) やヴォルフガング・アマデウス・モーツァルト (Wolfgang Amadeus Mozart, 1756-1791)、ルートヴィヒ・ヴァン・ベートーヴェン (Ludwig van Beethoven, 1770-1827)、ヴァンサン・ダンディ (Vincent d'Indy, 1851-1931)、クロード・ドビュッシー (Claude Debussy,

⁷⁸ Gerson Gorski Damaceno. "The Edgar Willems Approach to Music Education." Ph. D. diss., University of Cincinnati, 1980, p. 125.

⁷⁹ Edgar Willems, *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Editions Pro Musica, 1975, p. 7.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 7.

1862-1918)、モーリス・ラヴェル (Maurice Ravel, 1875-1937)、オリヴィエ・メシアン (Olivier Messiaen, 1908-1992)、ポール・デュカス (Paul Dukas, 1865-1935)、日本でもソルフェージュの教育者や音楽理論家として知られるジャック・シャイエ (Jacques Chailley, 1910-1999)、アンリ・シャラン (Henri Challan, 1910-1977)、アドルフ＝レオポルド・ダンノーゼル (Adolphe-Léopold Danhauser, 1835-1896) らが挙げられる。演奏家では、ピアニストのアルトゥール・ルービンシュタイン (Artur Rubinstein, 1887-1982) やスイスの指揮者でもあり数学者でもあったエルンスト・アンセルメ (Ernest Alexandre Ansermet, 1883-1969) の名が挙げられる。さらに、ピタゴラス (Pythagóras, B. C. 582-B. C. 496) やプラトン (Platon, B. C. 427-B. C. 347)、アリストテレス (Aristoteles, B. C. 384-B. C. 322) といった古代ギリシャの哲学者や数学者、イマヌエル・カント (Immanuel Kant, 1724-1804)、ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778)、アルトゥール・ショーペンハウアー (Arthur Schopenhauer, 1788-1860)、アンリ＝ルイ・ベルクソン (Henri-Louis Bergson, 1859-1941)、作家のジョルジュ・サンド (George Sand, 1804-1876) やロマン・ロラン (Romain Rolland, 1866-1944) といった人物が挙げられる。ここに挙げた人物名はごく一部であるが、この情報だけでも、ウィレムスが研究していた領域の幅広さを垣間見ることができる。

ウィレムスの著書を内容別に分類すると、聴覚やリズムといった音楽と関わる上で必要となる諸要素について記述したものからソルフェージュに関する実践的な事柄をまとめたもの、哲学や心理学の見地から音楽教育を考えようとするものまで、多岐に及んでいることがうかがえる。またそれは、ウィレムスが著書の中で引用している文献の種類からもわかることもすでに述べた通りである。このことは、本論の序章で言及したように、ウィレムス自身が音楽教育家として歩み始める以前に重ねてきた多彩な人生経験や、ダンカンをはじめとする音楽教育以外の領域の専門家である人物たちとの関わりとも決して無関係ではないだろう。

ウィレムスの著書のほとんどは、スイスにある出版社プロ・ムジカ (Edition Pro musica) から出版されている。この出版社は、ウィレムスが最初の著書『音楽的な耳 第1巻』の出版を確実なものとする目的で自ら創設したものである。第2章に記述したように、レイモンド・ダ

ンカンもパリのアカデミア・レイモンド・ダンカンに印刷所を設けて自らの著書を出版したことから、ダンカンの影響を少なからず受けているものと推察できる。ウィレムスの著書には全てプロ・ムジカのロゴマークが印刷されているが、このロゴマークにこそウィレムスの音楽教育思想が端的に示されている（図 3-1）



図 3-1 プロ・ムジカ出版社のロゴマーク⁸¹

ロゴマークは、下向きの正三角形と上向きの正三角形という二つの正三角形を重ね合わせて形成された六角星が、円に収まるように描かれている。下向きの三角形は、人間の生の三要素「生理的な生（vie physiologique）、情動的な生（vie affective）、精神的な生（vie mentale）」を意味している。その上に重ね合わされた上向きの三角形は、音楽の三要素「リズム、メロディ、ハーモニー」を意味している。このため、上向きの三角形には、頂点部分にリズムを意味する「R」、左角にメロディを意味する「M」、右角にハーモニーを意味する「H」が描かれている。ウィレムスの思想によれば、これらの諸要素はそれぞれ、リズムは生理的な生、メロディは情動的な生、ハーモニーは知的で精神的な生と関連している。また、外側の丸は、二つの三角形の諸要素の開花を意味している。

第 2 節 「人間の生の三要素」と「音楽の三要素」の関連と発展

プロ・ムジカのロゴマークに示されている、音楽の三要素「リズム、メロディ、ハーモニー」と人間の生の三要素「生理的な生、情動的な生、精神的な生」との関わりは、ウィレムスの音楽教育思想の根幹を成している。ウィレムスは著書の内容に応じて、音楽の三要素と人間の生

⁸¹ <http://www.editionspromusica.com>（2015 年 9 月 23 日閲覧）

の三要素のいずれか、もしくは両方をさまざまな言葉と照合する図表を提示しながら自らの論考を進めている。そこで本節では、この図表に基づくウィレムスの音楽教育思想を明らかにしたい。

『音楽に関する哲学的な新しい構想とそれらの実践的な応用』の中でウィレムスは、「生について話す時には、言葉というものはいつも不十分である」と述べている⁸²。生にはいくつかの様相があり、それは音楽にとっても同じであるという切り口から、しばしば知られていない、あるいは理解されていない「人間の生」と「音楽の生」について語っていく。「花は、動物は、人間の存在は、常に内在的な統一性 (l'unité) を表している。芸術作品も同様に、この統一性を成しており、技術性の統一性だけではなく外的形式上の統一性だけでなく、いつでも見分けることが容易ではない内面的な生の統一性だけでもない。統一性とは、両者（外面性と内面性）の間に存在するものである」⁸³。「統一性」は、ウィレムスの音楽教育思想の中で人間の生と音楽の諸要素と共に頻繁に用いられる用語である。ウィレムスはここで、ベートーヴェンもモーツァルトも J. S. バッハも、それぞれ独自の方法で、予め全体を設定した統一性に基づいて作曲していたという例を挙げ、音楽について、「我々がこの統一性を分析するならば、第一に《対立し、補足し合う二つの極》すなわち音響的な物質と芸術的な精神と対峙する。(中略)物質的な法則であれ精神的な法則であれ、二つとも我々を未知なものへと導いていく。人間は、これらの二つの極によって影響を受けている。あるいは、人間はこれら二つの極の相互の反応の結果ということもできる。」と述べている⁸⁴。ウィレムスは、この理論を次の図表 (schéma) によって表している。

⁸² Edgar Willems, "Nouvelles idées philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques," *Sur les pas d'Edgar Willems: une vie, une œuvre, un idéal*. Editions Pro Musica, 1980, p. 47.

⁸³ *Ibid.*, p. 47.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 48.

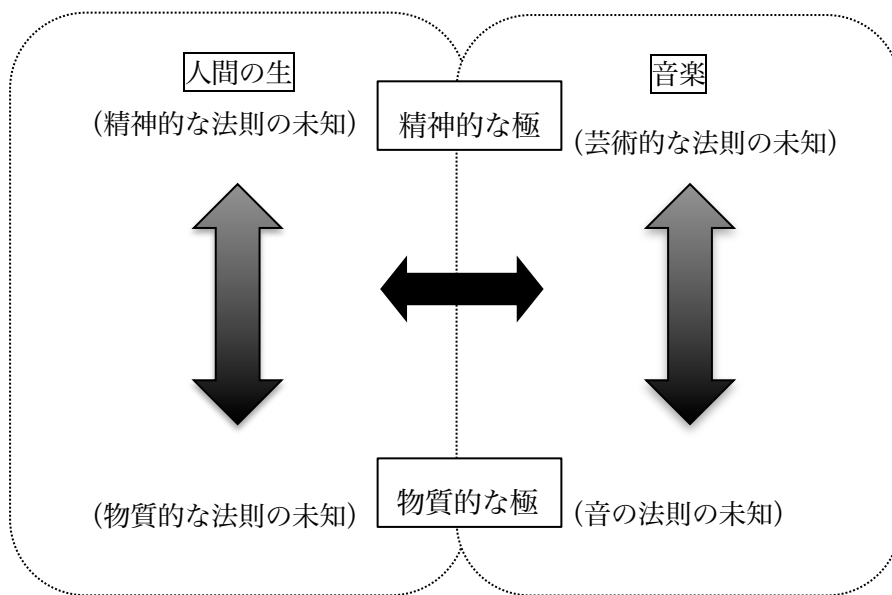


図 3-2 人間と音楽に存在する未知なる二つの極の様相

Willems (1934) に基づき筆者が作成

「芸術」は、美の表現である。表現は生であり、その生は我々を未知へと連れて行く。美なるものは、万物の、神的な、聖なる、したがって未知なる一つの局面である。他方、「音」は、物質の振動である。振動は、力であり、エネルギーであり、生である。物質は、分子、次いで原子、粒子という様相の下での最終的な分析において我々の前に現れる。我々は最終的に未知に辿り着く」⁸⁵。音楽は、人間の生と関わり合っている。音楽には、波形で表れる振動としての音という「物質的な極」と、音の連年の美や、作り手の意図が内在する芸術という「精神的な極」の二つの未知なる極が存在する。その中に含まれるリズム、メロディ、ハーモニーという三要素に人間の生に内在する諸要素を直接的に照らし合わせるために、ウィレムスはあるもともと単純化した三つの局面（生理的な生、情動的な生、精神的な生）に分類すると述べ、以下の図表を提示している⁸⁶。

⁸⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 49.

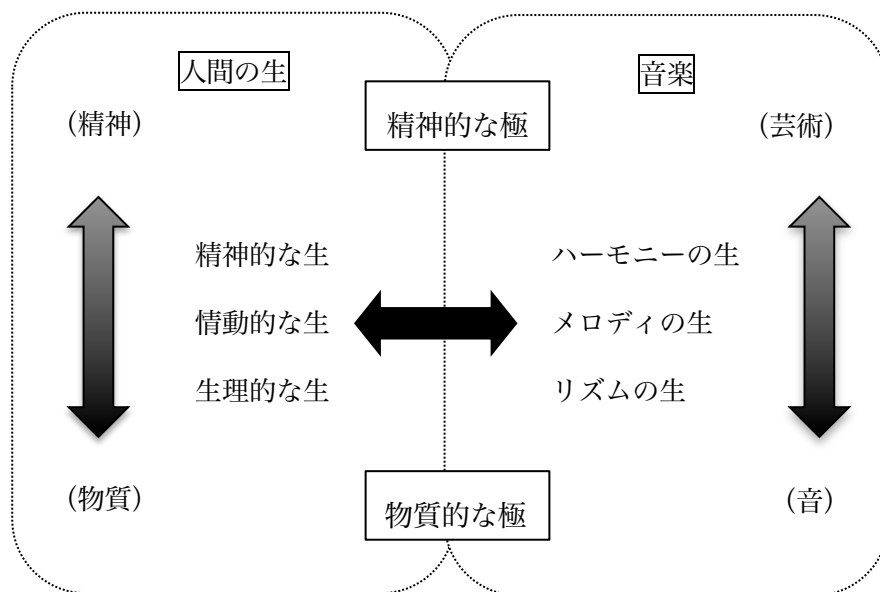


図 3-3 人間の生と音楽に内在する三つの要素

Willems (1934) に基づき筆者が作成

我々は、精神的な極の方へと進むために物質的な極を出発する。物質的な極も精神的な極も未知なる無限へと向かう可能性をもち、その中に、「生理的な生」、「情動的な生」、「精神的な生」という少なくとも三つの生をもっている。個人の望み次第で、下位の物質的な諸要素や上位の精神的な諸要素を加えることが可能になる。この図表は一つの世界における一つの導入に過ぎない。ウィレムスは、これらの諸要素に内在する奥深い不思議な性質よりむしろ、これらの間の関係性の方が興味深いと述べ、その理由は、我々が観察し、検証することができるからだという⁸⁷。

同じ図表は、この講演原稿に続いて最初の著書として出版された『音楽的な耳 第1巻』にも掲載されている⁸⁸。しかしそこでは、音楽の三要素と人間の生の三要素を照合する二つ目の図表の「物質 (matière)」という単語が「人間の身体 (corps humain)」という言葉に置き換えら

⁸⁷ Ibid., p. 50.

⁸⁸ ここに挙げた図表が掲載されている『音楽に関する哲学的な新しい構想とそれらの実践的な応用』は、1934年1月6日にウィレムスがパリで行った講演原稿である。この原稿についてはウィレムス自身が後年『音楽教育の人間的な価値』の中で「パンフレット」と述べていることから (p. 75)、著書という位置づけにはない。原稿は『音楽的な耳 第1巻』の出版のために創設したプロ・ムジカから第4版まで出版された後、廃刊となっている。

れている。その用語の違いや意図についてウィレムスは特に言及していない。ウィレムスはさまざまな著書の中でさまざまな図表を用いることによって自らの論考を展開しているが、他の箇所でもしばしばこういった用語の違いがみられる。例えば「物質」を意味する名詞である‘matière’が形容詞‘matériel’に置き換えられたり、「人間の生」を意味する‘vie humaine’が‘être humain’（人間存在）や‘nature humaine’（人間の本性）と表されたり、あるいは「生理的な」を意味する‘physiologique’が「物質的な」、「身体的な」といった意味をも含む‘physique’という単語になったりと、同じ内容を意味する図表であっても、そのうちのいずれか一箇所を異なる単語に変換している場合がある。しかし、いずれの場合においてもウィレムスはこれらの単語の変化には言及していない。また、それぞれ異なる訳語を与えるほどに意味合いが異なるわけでもないことから、厳密に単語を使い分けているわけではないものと考えられる。

この後、さらにウィレムスは先述した三要素に、数の「基数」や「序数」といった局面や次元の「哲学的」な局面を当てはめ、次のように表している⁸⁹。

第一	第二	第三
線	面	立体
生理的な生	情動的な生	知的な生
リズムの生	メロディの生	ハーモニーの生
植物界	動物界	人間界

図3-4 人間の生と音楽の要素から想起される他領域の諸要素

Willems (1934) に基づき筆者が作成

この図表についてウィレムスは、「『1』という数字が『2』の可能性を含んでいると考えられることになぞらえて、音楽の第一の要素であるリズムも第二の要素であるメロディを生み出す可能性を含んでいると考えられること、同様にメロディは、第三の要素であるハーモニーの可

⁸⁹ Ibid., p. 51.

能性を含むと考えられる」と述べている⁹⁰。音響的なリズムは長さで強さによって音の高さの波動を引き起こす。同様に、メロディはハーモニー的な和音構造の支えの中にすでにバランスを保ち存在している。他方、「2」という数字が「1」を含み、「3」という数字が「2」と「1」を含んでいるように、先述した音楽の諸要素における関連性も順序を換えることができる。すなわち、メロディは必然的にリズムを含んでおり、ハーモニーはメロディとリズムをも含んでいる。

ここでウィレムスはさらに、これらの諸要素に一次元的（生理的）な生、二次元的（情動的）な生、三次元的（精神的）な生を関連づけることができるとも述べている⁹¹。これらの思想は後に続く著書にも継続的に記述されており、例えば 1956 年に出版された『音楽教育の心理学的基礎』の最終章「類推に基づく心理学の原理（Principes de psychologie analogique）」では、図 3-4 の内容をも含む、より大きな一覧表を示している。その中で「抽象」という枠組みを設けて「一（一元性）、二（二元性）、三（三元性）」、「線、面、立体」、「一次元、二次元、三次元」という諸要素を音楽の三要素と関連付けられるものとして示している。この 5 年後の 1961 年に、アンセルメが著書『人間の意識における音楽の原理（*Les fondements de la musique dans la conscience humaine*）』⁹² を出版した。その内容を興味深く読んだウィレムスは、1967 年 9 月 12 日にアンセルメに手紙を出し、「リズム＝一次元的な生、メロディ＝二次元的な生、ハーモニー＝三次元的な生、超能力的な勘（ベルクソンらの思考）＝四次元的な生」という自らの考えを明記した上で、この観点からより詳しい話を聴きたいと求めている⁹³。アンセルメは、早くもこの二日後にはウィレムスに返信を書いており、「私にとっては、メロディが音程の線的なものであるように、リズムも長さの線的な構造である。それゆえに、私は一次元的なあるいは二

⁹⁰ *Ibid.*, p. 52.

⁹¹ *Ibid.*, p. 53.

⁹² Ernest Alexandre Ansermet, *Les fondements de la musique dans la conscience humaine*, Ed. A la Baconnière, Neuchâtel, 1961.

⁹³ Jaques Chapuis & Béatrice Westphal, *Sur les pas d'Edgar Willems*, Editions Pro Musica, 1980, p. 175. 本書にはウィレムスの書簡も多数収められている。そのうちのほとんどはシャピュイに送ったものであるが、今回のようにアンセルメとのやり取りなど同時代の音楽教育家たちとの交流も収められている。

次元的なというよりむしろ線的なものであると言ったのである」⁹⁴。と述べている。さらに、「リズムは実は一次元ではない。というのも、一次元という考えでは長さの運動的な特性を取り除いてしまうからである」⁹⁵。と続けている。時間の体験は、その長さと流れの速さの結果であるとして、「長さ」の軸と「速さ」の軸に基づくグラフを示して説明している。しかしながら、このことは何らかの方法によってよく検討すべき抽象的な現象であると述べ、アンセルメはこの問題についてより話すことをウィレムスが望む場合には電話をかけてくるよう求めて締め括っている。この後ウィレムスがアンセルメに電話をかけたのか、または返信をしたのかは定かではない。しかし、ウィレムスの最後の著書となった 1975 年の『音楽教育の人間的な価値』には「心理学的基礎——図表 (Les bases psychologique - les schémas)」という章が設けられており、20 頁以上にわたって 12 通りもの図表が列挙されているのであるが、ここでは音楽の三要素と「次元」とをそのまま照合した図表は見当たらなくなっている⁹⁶。ウィレムスは『音楽教育の人間的な価値』の他の章でも四箇所にわたってアンセルメの名を挙げており、先述したアンセルメの著書『人間の意識における音楽の原理』からの引用文も含まれている。

『音楽教育の人間的な価値』の、「心理学的基礎——図表」の章で掲載されている 12 通りの図表は、それまでさまざまな著書で掲載してきた図表を集めたり、新たなものを作成したりしている。図表は、まず「リズム、メロディ、ハーモニー」の音楽の三要素のみを提示するところから始まる。ここで、すでに述べてきたような、数の概念に基づくこれらの諸要素の関連について述べられる。最後である 12 番目の図表も、やはり音楽の三要素と人間の生の三要素「生理的な生、情動的な生、精神的な生」とを照合することによって締め括られている。これらの二つの図表の間に収められた 10 通りの図表は、「次元」について言及した 9 番目の図表を除いて全て音楽の三要素と人間の生の三要素のいずれか、あるいは両方と、例えば心理学や自然界

⁹⁴ *Ibid.*, p. 174.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 174.

⁹⁶ 「次元」そのものについては図表 9「次元」として言及している。しかし、そこで照合されているものが「音楽」や「人間の生」の三要素ではない。「一次元＝線＝植物」、「二次元＝面＝動物」、「三次元＝立体＝人間」というように、それ以外のものと照らし合わせて示している (p. 68)。図表 11 にも「一次元的な生」といった記述はみられるが、他のものとは照合していない (p. 73)。

などといった他の領域にみられる諸要素とを照らし合わせながら提示することによって、さまざまな諸要素との関連についての説明を試みている。しかし、一つ一つの図表とその説明を読むと、それらは他の領域の諸要素との関わりそのものが重要なのではなく、音楽の三要素と人間の生の三要素との関係性が成立し得るものであることを実証しようと試みたものであると理解できる。

以上のことから、あくまでもウィレムスの音楽教育思想は晩年に至るまで一貫して「音楽」と「人間の生」の三要素の関連を説明しており、それが根幹を成しているといえることができる。本書をウィレムスが「遺言のようなもの」と位置づけていたことはすでに述べた通りであるが、自らの音楽教育思想の説明のために 12 もの図表を掲載していることから、まさにウィレムスの数ある著書の集大成と位置づけることができる。

この『音楽教育の人間的な価値』では、導入期にある子どもたちに向けた音楽教育実践について具体的に述べている箇所も多い。ウィレムスは一貫して①聴覚を発達させること、②リズムを聴いて叩けること、③歌、④テンポ感を発達させるために歩くこと（身体を動かすこと）を音楽教育実践の目標に掲げている⁹⁷。また、一レッスンにつき一時間を原則とし、それ以上長くならないよう留意すべきであると指摘している。これらの指摘は、ウィレムスの教育実践について総括した『教育の覚え書き帳』の『No.0 子どもたちの音楽の導入』においても詳しく述べられ、現在の実践においても反映されているため、次章に取り上げる。

表 3-1 言語と音楽の心理学的な発達順序⁹⁸

Willems (1975) に基づき筆者が作成

	言語	音楽	心理学的発達
1	声を聴く	音、騒音、歌を聴く	感覚的な活動
2	話している人の口を見る	発音源や楽器、発声源を見る	感覚的な活動

⁹⁷ Edgar Willems (1975) *La valeur humaine de l'éducation musicale*, Pro musica, p. 22-23.

⁹⁸ Edgar Willems (1975) *La valeur humaine de l'éducation musicale*, Pro musica, p. 23. および今由佳里 (2008) 『小学校における音楽表現学習の研究——スイス・フランス語圏の音楽教育を中心に——』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文、60～61 頁他、同著者による論文に邦訳した表が掲載されているため、参照した。

3	抑揚から言語的要素を覚える	音とその並びを覚える	記憶
4	音節、次に単語を覚える	音の並びと旋律の断片を覚える	記憶
5	言語の情動や表現の価値を感じ取る	(乳児用おもちゃの) 音や旋律の美しさに敏感になる	情動的な活動
6	意味を理解することなしに単語を再現する	音、リズム、小さな歌を再現する	情動的な活動
7	単語の意味を把握する	音楽の諸要素の意味を把握する	精神的な活動
8	自分自身のことを知的に話す	リズムや音節の並び (la-la-la など) を作る	精神的な活動
9	文字と、読み書きを学ぶ	音の名前と、読み書きを学ぶ	精神的な活動
10	話したものを書き取る	聞こえたものを書き取る (聴音)	精神的な活動
11	小さな作文や詩を作る	旋律や小さい歌を作り出す	創意的な活動
12	作家や詩人、教師になってみる	作曲家や指揮者、教師になってみる	創造的な活動

ウィレムスは、音楽の諸要素の習得を、乳児が母国語を習得していく過程の心理学的な発達順序に基づいて照らし合わせている (表 3-1)。まずは、音を「聴く」、発音源を「見る」といった「感覚的な活動」から始められていることから、ウィレムスの音楽教育では「聴く」能力を高める教育が最も重視されていることがわかる。この、母国語の習得過程に着目し、音楽の諸要素の習得過程を関連づけるという方法は、鈴木鎮一の音楽教育とも類似している。鈴木はまさに、「どの子どももみんな自由に日本語をしゃべっている」⁹⁹ことに対する発見が、現在へと続くスズキ・メソッドを編み出す出発点となった。この発見は「昭和6年ごろ」、すなわち1931年頃であったと明記している¹⁰⁰。しかし、海外でのスズキ・メソッドの普及は1960年の第1回海外演奏旅行からアメリカに広がったということから、スイスにいたウィレムスがスズキ・メソッドに接する機会があったのかは不明である。少なくともウィレムス自身はピアジェを中心とした子どもの発達に関する心理学領域の研究が進んだことによって、子どもの発達過程に照らし合わせて音楽的な諸要素を習得する過程について考察することができたことしか述べて

⁹⁹ 鈴木鎮一『愛に生きる——才能は生まれつきではない——』講談社現代新書、1966年、10頁。

¹⁰⁰ 同前、10頁。

おらず、本書においては鈴木についての言及はない。これまで見てきたように、ウィレムスの教育思想は音楽の三要素と人間の生の三要素との密接な関連性に基づいているが、表 3-1 に示した心理学的発達にも「感覚的、情動的、精神的」という三つの用語が含まれている。実際に、ウィレムスの音楽教育実践において、この発達順序は重要である。何よりもまずは音楽的な「感覚」を育てるために音を聴き、主に小物楽器などの楽器やその奏法を見たり体験したりすることによって音に親しむところから始められる。次に音高や音色、強弱を聴き分けたり再現したりすることによって、次第に「情動」を育んでいく。これらの音楽教育を数年間行ってから、「精神的な活動」に含まれる読譜や書き取りのための学習が始められる。「創意的な活動」や「創造的な活動」も早い段階から始められ、長期間にわたって継続される。

このように、ウィレムスの音楽教育思想は、心理学や哲学といった領域の知見に基づくものである。

第 3 節 ウィレムスの音楽教育における聴覚育成の重要性

第 1 項 演奏において「何を」聴くべきか

前節ですでに述べた通り、子どもたちが母国語を習得する際にも「感覚的な活動」から始まるということから、ウィレムスの音楽教育では何よりもまず聴く力を育むこと、すなわち聴覚育成が重視されている。これに加えて、序章の第 4 節で述べたように、ウィレムスは「芸術を教えることはできない」が、音楽的な聴覚やリズムなどの音楽的資質は教育できるものと考えていた。ウィレムスがジュネーヴ音楽院で教鞭を執り始めた当初、音楽院の教授陣たちの間には音楽的資質は教育できないものという風潮があった。そのため、先天的に良い耳をもっているか否かが、音楽を専門的に学べるかどうかの判断材料となっていた。しかしながらウィレムスは、その「先天的に良い耳をもっている」と評価されて在籍しているはずの学生たちが楽器の練習に毎日膨大な時間をかけているにも関わらず、練習の直後ですら自らの演奏していた箇所を正確に歌うことができなかつたり、演奏の問題点を認識できなかつたりするほどに「聴く」

ことが置き去りにされていた現実直面する¹⁰¹。楽器を演奏するための身体感覚が明らかに聴覚の優位にたち、「音楽」を忘れた技術偏重主義の当時の教育に、ウィレムスは厳しい批判の目を向けている。ウィレムスが芸術は教えられずとも音楽的資質は教育できるとあえて明言しているのは、このような背景に基づくものであろう。

このため、ウィレムスの音楽教育全体において聴覚育成は最も重視されている。ウィレムスの最初の著書が『音楽的な耳 第1巻』であること、後にその第2巻が刊行されていることから、聴覚に比重をかけていたことは明らかであろう。ウィレムスは、多くのやさしい歌に親しむことによって、子どもたちの聴覚とリズム感を育てようとした。『音楽的な耳』第1巻の中で、ウィレムスは人間の聴覚に、①感覚的な聴覚 (ouïr)、②情動的な聴覚 (écouter)、③知覚的な聴覚 (entendre)、という3つの段階を設定している¹⁰²。①は身体感覚としての聴覚であり、健康な人間がもち合わせることでできるものである。②は聞こえる音の刺激に起因する情動的な反応である。意識にのぼる以前のあらゆる音に対する「快・不快」を認識する段階から、音楽作品の聴取によりさまざまな感情が呼び起こされる段階まで、②に含まれる内容は幅広い。これらは、①の機能をもつ人間にとって、日常生活の中で自然に備えていくことができる。さらに、さまざまな音楽に能動的に接触することや音楽体験を積み重ねることによって、聴き取ることのできる情報量が増し、より高度な次元へと発達させることも可能である。③は聞こえる音に意識が占拠される段階である。この段階では、聴き取ったものがどのような楽器で演奏されているのか、音名、誰の作品か、調性やスタイル、どのような特徴があるかなど、聞こえる音に対して知識が作用する。このように、①から③の段階の要素をもつに従って聴覚は高次元になっていく。人間の聴覚は、個々の音楽との関わりの度合いや教育の有無、頻度、質により、あらゆる段階の諸要素が無作為に重なり合っていてできる。聴覚を高度にするために音楽教育の果たす役割は大きい、何をどの程度聴き取ることができるかという能力には教育の有無とは別に先天的な個人差もあろう。

¹⁰¹ Edgar Willems. *L'oreille musicale, Tome II*. p.86.

¹⁰² Edgar Willems. *L'oreille musicale, Tome I*. p. 28.

以上のように、生理的な現象として「聞こえる」ところから意識的に「聴く」ところまで、聴覚には複数の段階が存在する。音楽家、とりわけ演奏家にとって、音を「よく聴く」能力は不可欠である。ウィレムスは、演奏家の理想的な音の聴き方について次の言説を残している¹⁰³。

できの悪い音楽家たちは、彼らが演奏するものをきかない (entendre)

並以下の音楽家たちは、彼らが演奏するものを (知的に) きく (entendre)

ことはできても (情動的に) きいて (écouter) はいない

平均的な音楽家たちは、彼らが演奏したものを (知的に) きく (entendre)

よい音楽家たちだけは、彼らが今から演奏することになるものを (知的に)

きく (entendre)

この言説は、ウィレムスの音楽教育を象徴するものである。この言説はウィレムスに関する研究をはじめ、坂田 (1993)¹⁰⁴ やフランスの教育者マリー＝クロード・アルバレット (Marie-Claude Albaretaz, 1938-) のソルフェージュのための音程練習教材の最初のページ¹⁰⁵ など、さまざまな音楽教育家たちに援用されている。

「よい音楽家」の「演奏することになるもの」とは、外的には聞こえないものを聴く能力、すなわち内的聴感の働きを意味している。ウィレムスは、多くの演奏家にとって聴覚的な記憶がいかに誇張されて認識されているかについて述べ、内的聴感とは「意識的、あるいは自発的に形成」されるものであり、高度な次元に到達すると「演奏家には議論の余地のない優位性」、「作曲家には独創的あるいは天才的な性質」を授けるものであると述べている¹⁰⁶。これは、先述した聴覚における3つの段階のうち、②の要素の能力を十分に満たした上での③の段階に位置付

¹⁰³ Edgar Willems. *L'oreille musicale, Tome II*, p. 85. および *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, p. 63 にも収められている。

¹⁰⁴ 坂田薫子「内的聴感の本質とその形成過程——演奏行為における心的作用の考察を通して——」、『音楽教育学』第23巻2号、1993年、4～13頁。

¹⁰⁵ Marie Claude Albaretaz. *Lire la musique par la connaissance des intervalles*. Vol. I, chappell, 3^{em} ed., 2003, p. 1.

¹⁰⁶ Edgar Willems. *L'oreille musicale, Tome II*, p.85.

けることができ、③の中でも特に高次元なものである。つまり、音楽活動を通じて自然に形成されるのではなく、音や音楽に対する能動的な意識と訓練が必要となる。

聴覚育成の教育を行う際に留意しなければならないのは、音を聴く能力が十分ではない学習者に③の段階である知識的な教育を先行させることにより、学習者が「頭でっかち」な姿勢に留まってしまうことである。このためウィレムスは、③の段階の前に②の段階の教育的な働きかけを十分に行う必要があると注意を促している¹⁰⁷。

この言説の原文について、日本語では、言説の‘écouter’は「聴く」、‘entendre’は「聞く」と訳し分けられることが多いため、音楽の聴き方として‘entendre’より‘écouter’の方が上位であると考えられがちである。このため、「良い音楽家」のきき方が‘entendre’と表現されていることは一見誤植であるかのように見受けられる。しかしながら、‘entendre’には英語の‘understand’、すなわち「理解する、解釈する」という意味もある。何より、ウィレムス自身が聴覚の3つの段階の最上位に‘entendre’をおいていることから、あくまでも②の‘écouter’を備えた上で③の‘entendre’が必要なのだと主張していることがわかる。言説の「並以下の音楽家」たちはまさに②の情動的な聴覚（écouter）を置き去りにした状態であり、ウィレムスは③の知的な聴覚（entendre）だけが先行していてもいけないことを忠告しているのである。したがって、本論では「きく」を平仮名表記とし、ウィレムスの思想に基づいて「知的に」、「情動的に」、という形容詞を括弧で補うことによって示した。聴く能力の伴わない「頭でっかち」な音楽学習は、音に対する想像力を働かせることなく理論上の理解に留まってしまう危険がある。音の響きを想像することがなければ、音楽のために音楽理論を学ぶ意義は損なわれるであろう。

また、ウィレムスの言説のうち「できの悪い音楽家」、「並以下な音楽家」においても同様のことがいえる。特にピアノは楽器の構造上、音をほとんど聴かずとも打鍵することができ、指を動かす身体的な運動の繰り返しによって速く動くようになるため、演奏が上達しているように感じてしまうかもしれない。しかし、「聴く」ことが置き去りにされた「運動」には肝心な「音楽」が欠けている。さらに、身体的な動きを伴って音を出していることによって、演奏者

¹⁰⁷ Ibid., p.42.

は「聞こえる」音を「聴いて」と錯覚しがちである。

それでは、「よい音楽家」になるための聴覚形成には何が必要なのであろうか。

第2項 「聴く」ことに対する意識

「聞こえる」のではなく「聴く」ためには、音に対する意識が必要である。まして、「よい音楽家」に求められているような、物理的な音に先立って音楽を聴こうとする内的聴感には、いっそうの意識が求められるであろう。

ウィレムスは、前節で述べた聴覚の3つの要素を人間の生の三要素に照らし合わせて以下のようにまとめている¹⁰⁸。

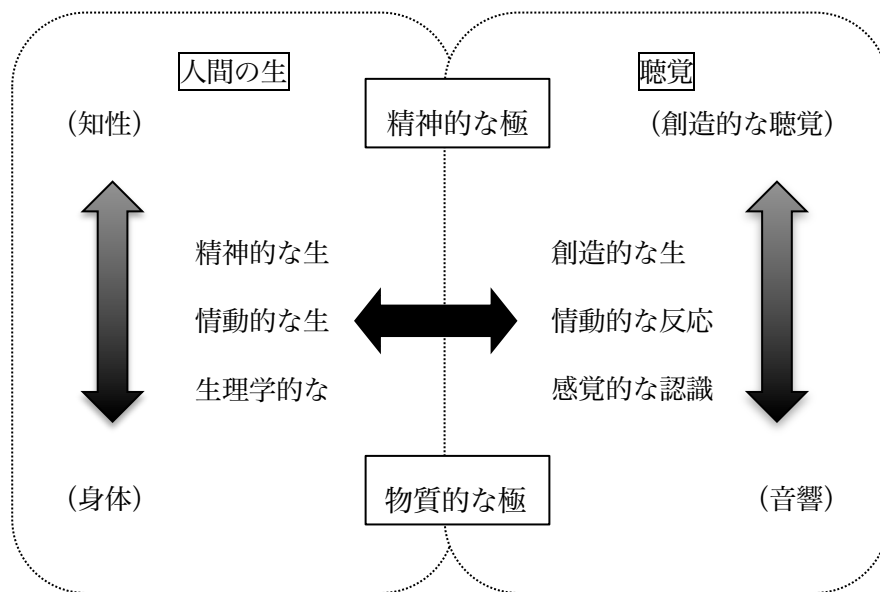


図 3-5 人間の生と聴覚が二つの異なる極に広がる様相

Willems (1940) に基づき筆者が作成

図 3-5 の上部の「精神的な極」、下部の「物質的な極」、という二つの極の概念は、本章第2節に記述した通り、ウィレムスの思想を支える物差しとして頻出している。図は、人間の生の

¹⁰⁸ Ibid., p.14.

三要素（精神的、情動的、生理学的な生）に、聴覚の三要素（創造的な生、情動的な反応、感覚的な認識）を対照させたものである。下方の「物質的な極」に寄るほど人間は無意識的な状態に近付き、上方の「精神的な極」に寄るほど意識の度合いが増していく。これら「人間の生」と「聴覚」のそれぞれの三要素のうち、いくつもの要素が個々の人間のうちに無作為に重なり合っている。このうち、どの要素を色濃くもっているかは、個々の本来の性質や、思考と訓練の度合いにより異なるが、音楽体験と音楽教育により上方の要素が加わっていくと考えられている。しかしながら、上方の要素のみをもつ状態もまた理想的とはいえず、前提条件として下方の要素を併せもっていることが重要であると考えられる。

音楽教育では、学習者の耳を可能な限り上方へと導くことが求められる。そのためには指導者が学習者に対して、図のうち「現時点ではどの要素を色濃くもっているか」を常に認識するよう努めていく姿勢が求められる。この努力を怠り、手順と方法を誤ると聴覚と知識が乖離してしまう危険があるため、配慮が必要である。

「精神的な極」には、限界はない。ウィレムスは、「精神的な極」について「人間と芸術の発展の可能性は最も高尚なものであり、無限の想像力は何ものにも妨げられないはずであるが、我々の想像力は、現実の下に留まってしまっている危険性が高い」¹⁰⁹と指摘している。内的聴感とは、「聴覚」の中でも「精神的な極」にきわめて近い性質のものである。また、この育成は教育的な働きかけが困難な性格をもっている。それは、学習者の内側に、「何が」、「どのように」聞こえているかを指導者が客観的に確認することが困難であるからである。音楽家における内的聴感の重要性は既に多くの音楽教育家が主張しているが¹¹⁰、具体的な教育実践に関する記述が少ないのは、このような理由も関係しているのであろう。

本来、楽譜に書かれた音を見ること、楽器を見ること、触ることなどの行為の蓄積によって、

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.14.

¹¹⁰ 「内的聴感」の他に、「内的聴覚」、「内的聴取力」という呼称も存在し、ジャック＝ダルクローズの『リズム・音楽・教育』板野平訳、全音楽譜出版社（1975年、1頁）では、*oreille intérieure*＝内的聴覚、*l'audition intérieure*＝内的聴取力のように訳し分けている。東川清一、海老沢敏編著『よい音楽家とは——読譜指導の理論と実践——』音楽之友社（1996年）においては、「音楽的記憶力」という言葉で説明される（64頁）。ニコラス・クック著『音楽・想像・文化』足立美比古訳、春秋社（1992年）では、「内なる耳」と表現している（231頁）。

聴覚的な記憶は次第に定着していく。しかしそれは、それぞれの行為において「音を意識的に聴こうとする耳」が伴っている場合に限定される。つまり、「楽譜を見る」、「楽器を見る、触る」という客観的に観察できる行為は同じであっても、その際の「音を意識的に聴こうとする耳」の存在の有無が将来的に内的聴感をもつことができるかどうかにか決定的な違いをもたらす。音楽行為における意識の継続、演奏に際する練習課題と読譜のための練習課題などの継続により、「今から演奏することになる」ものを聴く能力が形成されていく。

第3項 「内的聴感」の育成に向けた提言

「意識的に聴こうとする耳」を育成するための練習課題として、ウィレムスは『音楽的な耳 第2巻』の中で「いかにして内的聴感を発達させるか(Comment développer l'audition intérieure?)」という節題を設け、その教育方法について具体的に言及している¹¹¹。その内容は大きく8つに分類することができる。

- ① 指導者が、ある簡単な歌のリズムを手で叩き、学習者に何の歌のリズムであるかを考えさせる。音をリズムに乗せて考えるようになることで、内的な耳が育まれる。
- ② 指導者が、ある歌の歌詞を、声を出さずに唇で言い、学習者に歌を想像させる。この時、どんなに小声であっても歌詞を声に出してしまうことは音を想像させることを妨げる。
- ③ 学習者に、ある歌のある一つのフレーズを歌わせ、直後にそのフレーズを心の中で唱えさせる。
- ④ 短い歌を何度か歌い、繰り返す度に、終わりの1音節、次に2音節…と、次第に言葉を消しながら歌う。例えば、“Napoléon avait cinq cents soldats,” という元の歌詞から、まずは“Napoléon avait cinq cents sol-,”のように“dats”の部分のみを内的に補完する。2回目は“Napoléon avait cinq cents--” 続けて“Napoléon avait cinq---” というように、内的に補完する音節を増やしていく。この後、一つのフレーズを頭の中で思い浮かべてから声に出して歌わせる。この学習は、音の記憶のために効果的なものである。

¹¹¹ Edgar Willems. *op. cit.*, p. 87.

- ⑤ 一つの音への聴覚を強くするために、ある音を 10 秒間、声に出し続けさせる。次第に声に出す時間を延ばしていく。学習者がその音を保っている間、指導者はピアノで別の音を弾く。まずは子どもの歌っている音とそれほど不協和ではないものから、徐々に生徒を惑わせるために不協和な音を増やしていく。
- ⑥ 学習者がある曲を歌っている途中で、指導者が‘hop’と合図する。この合図を機に、学習者は声に出さずに読むよう変更する。また、次の‘hop’の合図を機に、再びその続きを声に出して歌う。
- ⑦ 学習者にとって音を想像することが難しい場合には、そつと口笛を吹かせる。可能であれば、息を吸いながら口笛を吹く。音を内面化するため、音を吸い込むイメージを持つことができるためである。
- ⑧ 指導者が黒板に 2 小節ほどのリズムを書き、学習者はそのリズムを基に任意の旋律を付ける。これを、最初は声に出して歌い、次に声に出さずに読む。
- ⑨ ⑧の反対も実施する。つまり、ひとつの旋律を構成することができる一連の音高のみを指導者が黒板の五線上に書き連ね、学習者にリズムを付けさせる。これを、声に出して歌い、次に声に出さずに読む。

これらの実践を分類すると、①サイレント・シンギング、②音とリズムを分離すること、③音に対する意識を強化すること、の 3 つの傾向が見られる。知っている歌から入ろうとする観点はウィレムス独自のものであるが、内的聴感に向けた教育実践は、ジャック＝ダルクローズやリディー・マランが先立って行っていたことをウィレムス自身も記述しており¹¹²、その影響も受けていると考えられる。

上記の実践はいずれも、物理的な音に先立って音楽を聴こうとする「意識」に働かせることができる。物理的には聞こえていないものを内的に聴くことができるということを知り、その意識をもつことによって、子どもたちの音の聴き方を変化させることができる。これらの実践の教育効果は即座に目で見えて確認できる類のものではないが、学習者たちが早い時期に内的な耳の存在を知り、音の聴き方を習得することによって、長期的に「よい耳」を育てていくことに貢献するであろう。他にもウィレムスは、「楽器を演奏する者は、自分の楽器の音を出さず

¹¹² *Ibid.*, p. 88.

に演奏することによって、同様の効果が期待できる」¹¹³と述べている。つまり、ピアニストは鍵盤の音を出さずにピアノを弾く、ヴァイオリニストは弓を用いずにヴァイオリンを弾くことによって、聴覚的な想像力をはたらかせることができる。この練習課題では実際に身体も動かすため、聴覚を鍛えるだけでなく、楽器の演奏技術の向上にも直接的に結びつく。さらにウィレムスは、読譜を習得した後には二声のメロディの響きを想像しながら楽譜を読むという練習課題にも同様の効果が期待できると述べている¹¹⁴。まずは3度と6度の音程で書かれたものから、その後はさまざまな音程で書かれた楽譜を読み、最終的には四声のコラールの楽譜を見てソプラノとバスの二声部の響きを聴き取り、次第に内声を補完して四声体を内的に聴きながら読み進められるようになることを期待している。

これまで述べてきたような多くの練習課題を通じて内的聴感を高度に発達させることと同時に、音楽の理論上の規則を学ぶことも不可欠となるであろう。しかし、「理論上の規則を知することは、内的聴感を育成する中に含まれているべきである」とウィレムスは述べている¹¹⁵。つまり、音の響きを学習者に内側で感覚的に捉える内的聴感が育っていれば、理論上の規則を学ぶ際に理解を助けることができる。さらに、それまで感覚的に捉えていたものに対して理論的な抛り所ができることによって、より細部まで意識的に聴き取る力を促進するようになり、両者の発達には相乗効果をもたらすことが期待できるであろう。理論を学ぶことが内的聴感の育成に含まれているべきであるとウィレムスが主張しているのは、この原理に基づくものであると考えられる。

第4節 考察

ウィレムスは著書の中で、幅広い内容について記述しており、大きく①音楽と関わるための諸要素について思想と実践の両側面から記述したもの、②音楽教育について心理学や哲学の見地から検討したもの、③音楽療法、に分類することができる。そのために音楽家や音楽教育家

¹¹³ *Ibid.*, p. 88.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 88.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 86.

のみならず、教育学者や心理学者、哲学者といった多領域にわたる専門家の論考を援用しながら、音楽について、また、音楽教育のあり方について、多角的に検討している。これらの著書は、音楽教育思想について記述しているものでも教育実践に関する具体的な内容が含まれる。他方、第4章に述べる教育実践について記述した『教育の覚え書き帳』にも音楽教育の理想や理念が含まれており、そのことによって抽象的な内容になっている部分もある。したがって、両者は相互に内容を補い合っている面があると考えられる。

また、ウィレムスの音楽教育思想は、音楽の三要素「リズム、メロディ、ハーモニー」と人間の生の三要素「生理的な生、情動的な生、精神的な生」のそれぞれの要素の密接な関わりに基づいて展開されていくことも明らかとなった。いくつもの著書の中でそれを示す図表を用いていることから、ウィレムスが音楽教育家となるより以前に確立したこの思想が晩年に至るまでほとんど変化していないことがわかる。

ウィレムスが内的聴感の重要性を唱えた言説や、その育成に向けて提案した学習課題は、学習者が音を内的に聴く意識に積極的に働きかけており、いずれも効果的であると考えられる。しかし、これらのアプローチの中では、教育の成果を指導者が確認するという視座が欠けているように思われる。内的聴感の育成に向けた教育実践では、学習者に「何が」、「どのように」聞こえているのかを確認しにくいという難しさが伴うため、それは無理のないことであろう。第4章に記述するように、ウィレムスの音楽教育実践では、子どもたちができるかできないかを確認するよりむしろ、多種多様な音や音楽に多く触れさせていく。さらに、ウィレムス自身が、「よい音楽家たちだけは、彼らが今から演奏することになるものをきく」と述べているように、内的聴感を演奏などの音楽活動に効果的に作用させていくためには、いつまでもそこに集中的な意識を向けているのではなく、そこからさらに無意識のレベルにまで昇華させていくことが重要なのではないかと考えられるが、ウィレムスの思想や教育実践の中では、意識の先のことまでは触れられていないように見受けられる。

当然ながら、内的聴感の育成を目指す教育実践一つをとってもこれまで見てきた方法に全てが集約されているということではなく、他の音楽要素との兼ね合いや学習者の実態に応じて用

いられる課題が選ばれ、多様に変化し、展開させていく必要があるものと考えられる。

第4章 ウィレムスの音楽教育実践

「音楽は言葉であり芸術である。ゆえに、母国語と同じように発達させることができる。(中略)最初に子どもが話す時にはまだ読み書きを学んでいないのと同様に、私の音楽教育はト音記号からではなく、音響の世界における能動性と感受性を浸透させることから始める。」¹¹⁶

ウィレムスの音楽教育には、音楽の諸要素をまずは感覚として習得させた後に理論を教えることを段階的に行っていくという特色があり、まさに第1章で述べた新教育運動の「知識を与える前に経験させる」という考えに基づいている。この方法によって、ウィレムスは理論と実践とが乖離しない音楽教育を構築している。

本章では、ウィレムスの音楽教育実践の諸相を明らかにしていく。第1節では、17冊におよぶ一連の指南書である『教育の覚え書き帳』のうち、現在も入手が可能なものの内容を分析する。第2節では、筆者が参加した2014年のウィレムス国際会議および2015年のウィレムス国際セミナーで聴講した公開レッスンを基に、その指導内容の言語化を試みる。第3節で、『教育の覚え書き帳』の内容が現在の教育実践の中でどのように反映されているのかを考察する。

『教育の覚え書き帳』は、特に若い指導者に向けた音楽教育実践に関する指南書として書かれている。しかし、抽象的な文章で書かれた箇所が多かったり、楽譜が提示されるに留まっていたりするために、それを読み進めるだけでは生きた実践の様子が浮かび上がってこない。さらに、具体的な実践内容について説明されている箇所についても、例えば微分音程の聴き分けや即興演奏など、導入期の子どもに向けた実践内容としては高度なのではないかと考えられる実践が多く含まれている。ウィレムスは「全ての子どもに音楽教育を」与えるべきであると主張しているが、この主張と先述した実践内容の高度さは、ともすると矛盾しているかのように見受けられる。

本章では、現在行われているウィレムスの教育実践内容を補うことによって、『教育の覚え

¹¹⁶ フランスのリヨンにあるウィレムスの音楽教室「リメア (Ryméa)」のウェブサイトより <http://rymea.opentalent.fr/la-pedagogie/> (2015年10月8日閲覧)

書き帳』の記述のみでは読み取ることができなかった実践の場の雰囲気や指導者の教育的意図の言語化を試み、その実態に迫りたい。

第1節 『教育の覚え書き帳 (Carnets pédagogiques)』の概要と分析

第1項 全体像

17冊にのぼる一連の『教育の覚え書き帳』は、特に指導を始めたばかりの若い教師を導くように配慮して書かれた著作である。一冊あたりわずか15ページ程度でありながら、それぞれウィレムスの思想と実践に関する情報が凝縮されている。それぞれのタイトルは、以下の通りである(表4-1)。

表4-1 『教育の覚え書き帳』の構成

No. 0	子どもたちの音楽の導入 <i>Initiation musicale des enfants.</i>	No. 5	書き取りと読み取りの導入 <i>Introduction à l'écriture et à la lecture.</i>
No. 1	2音～5音の歌 <i>Chansons de deux à cinq.</i>	No. 5B	ソルフェージュのはじめに(絶版) <i>Les débuts du solfège.</i>
No. 2	音程の歌 <i>Chansons d'intervalles.</i>	No. 6	ピアノのはじめに(絶版) <i>Les débuts au piano.</i>
No. 2B	音程の歌 ピアノ伴奏付き <i>Chansons d'intervalles avec acc. au piano.</i>	No. 7	ピアノのための読譜の初歩 <i>Première littérature</i>
No. 3	聴覚の訓練 <i>Les exercices d'audition.</i>	No. 7B	4手のための読譜の初歩 <i>Première littérature pour piano à quatre mains.</i>
No. 4	リズムとメトリックの訓練 <i>Les exercices de rythme et de métrique.</i>	No. 7C	鍵盤のたのしみ <i>Amusements au clavier.</i>
No. 4B	リズム打ちとリズム的な本能 <i>Les frappés musical et l'instinct rythmique.</i>	No. 8	ピアノのための12のやさしい曲 <i>Douze pièces faciles pour piano.</i>
No. 4C	音楽教育の授業における 音楽のリズムと本能的な動き <i>Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale.</i>	No. 9	小さな歩行(ピアノ用) <i>Petites marches faciles pour piano.</i>
		No. 10	小さな踊りと跳躍、歩行(ピアノ用) <i>Petites danses, sauts et marches.</i>

(作成：若林)

『No. 0：子どもたちの音楽の導入』は、ウィレムスの教育実践全体の概要がまとめられてい

る。教育の原理やレッスンに求められるもの、各年齢で何をすべきかといった内容が一覧できるため、ウィレムスの音楽教育実践を知るという目的においては 17 冊のうちで最も重要なものと位置づけられる。次に、『No. 1：2 音～5 音の歌』から『No. 5B：ソルフェージュのはじめに（絶版）』までの 9 冊は、歌や聴覚育成、リズムなどといったそれぞれの音楽的な諸要素に特化したもの、『No. 6：ピアノのはじめに（絶版）』から『No. 8：ピアノのための 12 のやさしい曲』までの 5 冊は、ピアノ演奏の導入に向けられたもの、『No. 9：小さな歩行』および『No. 10：小さな踊りと跳躍、歩行』の 2 冊は、子どもたちの身体の動きを導くための教師用の楽譜となっている。このうち、『No. 5B：ソルフェージュのはじめに』および『No. 6：ピアノのはじめに』の二冊はすでに絶版しており、入手が不可能である¹¹⁷。

『教育の覚え書き帳』は、文章による説明が大部分を占めるものと、歌やピアノの楽譜のみのもの、あるいはそれが大部分を占めるものとに分類することができる。具体的には、『No. 0：子どもたちの音楽の導入』と『No. 3：聴覚の訓練』から『No. 4C：音楽教育の授業における音楽のリズムと本能的な動き』は、文章が大部分を占めている。他方、『No. 1：2 音～5 音の歌』から『No. 2B：音程の歌 ピアノ伴奏付き』、『No. 7：ピアノのための読譜の初歩』と『No. 7B：4 手のための読譜の初歩』、『No. 8：ピアノのための 12 のやさしい曲』から『No. 10：小さな踊りと跳躍、歩行』は、ほとんど全頁が楽譜になっている。唯一、『No. 7C：鍵盤のたのしみ』のみ、多くの譜例を用いながら教師に向けてピアノを用いた実践の方法を説明しているため、文章と楽譜の比率は同程度となっている。

第 2 項 各本の概要と分析

以下には、すでに絶版している『No. 5B：ソルフェージュのはじめに』および『No. 6：ピアノのはじめに』を除いた各本の概要を示した上で、その内容を分析する。

¹¹⁷ 『No. 5B ソルフェージュのはじめに』は、ウィレムスの著書『No. 0 子どもたちの音楽の導入』の一覧には含まれている (p. 5) が、プロ・ムジカのウェブサイトのリスト一覧には記述がなく、『教育の覚え書き帳』は全部で「16 冊」と記述されている。『No. 6 ピアノのはじめに』については、ウェブサイト上でも絶版になっている旨が記述されている。(Editions Pro Musica <http://www.editionspromusica.com/detailOuvrage.php?ouvrage=10> 2015 年 9 月 27 日閲覧)

『No. 0：子どもたちの音楽の導入』

- ・ ウィレムスの音楽教育実践は「4歳から」始めることができる。

【音楽教育の目的】¹¹⁸

- ① 子どもたちに音楽を好きにさせること、また、喜び (joie) の中で音楽や声楽、器楽の実践に向けた準備をすること。
- ② たとえ子どもたちが特別な才能に恵まれていなくとも、音楽を学ぶことの可能性を最大限の適切な生き生きとした教育学的方法によって子どもたちに与えること。
- ③ 全ての子どもに可能な限りのチャンスを与えること。音楽的な活動の基本的な諸要素は、全ての人間の特性であるため、それは実現可能なことである。
- ④ 幼少期から、人間の深い根源に基づく音楽教育を与えること。音楽の基本 (rudiments) を教育することのみならず、特に音楽の「芸術」の基礎 (bases) を確立すること。
- ⑤ 生き生きとした音楽によって、子どもたちの能力を開花させること。

【指導者に望む基本的な条件】¹¹⁹

- ① 子どもたちと音楽が好きであること
- ② 音楽教育の心理学的な基礎と子どもの心理学を同じくらいよく知っていること
- ③ 人間を育成する手段として音楽を考察すること

【レッスン内容と時間配分について】¹²⁰

レッスン時間は1回につきおおよそ1時間とする。

- ① 聴覚育成に向けたアプローチ (20分)
- ② リズム (10分)
- ③ 歌 (20分)
- ④ (歩く、走る、跳ねる、揺れる、などの) 身体の動き (10分)

本書は、ウィレムスの音楽教育実践の基本的な事柄をまとめたものである。教育実践の目的に始まり、指導者に求められる条件、各年齢において実践すべき事柄、実践における注意点、毎回のレッスン内容とその時間配分といった事柄がまとめられており、後に続く『教育の覚え書き帳』の各本へと結びつく内容となっている。本書の冒頭でウィレムスは、音楽教育を受けられるのはかつて一部のエリートに限られていたが、現在に至っては多様な視点が混在するようになってきたことや、心理学領域の研究の発達によって音楽の性質と人間の生との密接な繋がりを発見することができたこと、音楽教育を全ての人間に与えようとする社会的な進展に

¹¹⁸ Edgar Willems, *Carnet No. 0 Initiation musicale des enfants*. Pro musica, 1978, 4^{em} ed., p.2. に基づき適宜抜粋。

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 3.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 14.

よって、すべての子どもが楽しく音楽を学びやすくなったことなどの歴史的な経緯に触れている。

ウィレムスのいう「音楽を好きにさせる」という言葉は、単に音楽作品を好きにさせることだけを指し示すものではない。その根源となるリズム的な本能、音感、音楽的な情感、音の物理的かつ精神的な調和といった事柄までも包含している。「音楽の導入」の実践は、指導者自身の働きかけによって子どもたちの内に音楽的で心理学的、かつ社会的な一つの理想を同時に実現することができ、いかようにも面白い活動にすることができる。

ウィレムスは、「指導者に望む基本的な条件」として、「生に対して非常に敏感であるべき」であるとも述べている。なぜなら、指導者の人間的な価値は、教育内容と同じかそれ以上に重要な意味をもつからである。また、ここでもウィレムスは子どもたちが喜びを伴う状態であることを忘れてはならないことを強調している。

ウィレムスの音楽教育実践において核となるものは、①教育的に検討された歌、②教具を伴う聴覚育成、③リズムの本能と意識である。ここに、④音名と、音やリズムの諸要素に関わる音楽的な用語も付け加えることができる。ウィレムスの教育実践は幼稚園のような場で始められることも念頭においているが、それらの場においては詩や体操、ダンス、演劇などといった音楽以外の要素が雑多に混じり合っていることを懸念している。しかしながら、そういった活動の中でも指導者には音楽教育の心理学に基づいてアンサンブルや手ほどきの機会をとらえてほしいと述べている¹²¹。

一回のレッスンに対する時間配分は、現在の実践においても同様に行われている。また、例えば音をよく聴くことを目的とした実践一つをとっても、子どもたちの集中力を途絶えさせたり飽きさせたりすることのないよう次から次へと扱う教具や聴き方を変化させる。そのため、一つの内容においてもさまざまな要素の組み合わせによるいくつもの手法が存在しており、このことを指導者側が常に留意することが求められる。

本書においては、子どもたちの年齢別および教育内容別に、いつ、何を、どのように行うべ

¹²¹ *Ibid.*, p. 5.

きであるか、また、そのために『教育の覚え書き帳』のうちどれを参照すべきかといった事柄を、「各年齢における実践の一覧」としてにまとめている¹²²。この内容については、筆者自身が邦訳したものを資料2として付している。現在の教育実践では、学習の過程に第1段階から第4段階までの4つの段階が設定されている。しかし、「各年齢における実践の一覧」では、その段階に関する記述はなく、「4(3)～5歳」、「5～6歳」、「6～7歳」、「指導者」という区分になっている。このことについては、国際ウィレムス連盟の本部もおかれているリヨン（フランス）の音楽教室リメアの教室長クリストフ・ラゼルジュ氏（Christophe Lazerges）によれば、この4つの区分は現在の第1段階から第4段階の教育実践内容と同等のものであるということである¹²³。

『No. 1：2音から5音の歌』

【本書の目的】

子どもたちの内に美的な感覚と歌うことに対する楽しみや喜び（plaisir）を目覚めさせること。

【収められている楽曲について】

- ・ 2音から成る歌：3曲（ファーミの短2度、ソーミの短3度、ラーファの長3度のみの歌）
- ・ 3音から成る歌：10曲
- ・ 4音から成る歌：3曲
- ・ 5音から成る歌：34曲

これらのうちほとんどが長調、とりわけハ長調であるが、一部に短調や拍子のない歌、教会旋法も含まれている。

本書には、教育的および芸術的意図によって選ばれた、あるいはウィレムス自身によって作曲された多くの歌が収められている。本書の序文を書いているジャック・シャピュイは、「子どもたちがただ楽しむためだけに歌うことは、自発的で生き生きとした音楽表現へと至らせるための最も確かな手段である」と述べている。また、本書に掲載された楽曲は、歌詞を付けて歌うだけでなく、移調することや母音唱を行うこと、さらに、口を閉じて内的に歌うことをも

¹²² *Ibid.*, p. 6-9.

¹²³ 2015年7月にスロベニアで開催されたウィレムス国際セミナーの中で筆者が直接インタビューを行った。

求めている¹²⁴。そのために、レッスンでは柔らかな雰囲気を作り出し、内的に聴くことを助けるよう指導者に向けて指示している。また、テンポやニュアンスを変化させて歌うこと、メロディのリズムや拍、分割した拍を叩きながら歌うことなど、本書の楽曲をさまざまに活用する方法を示している。これらの実践を通して子どもたちの内に音楽性を育て、内的聴感を育み、音楽的な感情を表現できるように導いていく。

楽曲はほとんどが長調であり、明るく親しみやすく、印象的で覚えやすい旋律が使われていることが特徴的である。ほとんどがハ長調で、時にト長調の楽曲もあるが、実際の教育実践では指導者のピアノ伴奏の導きによってさまざまな調性に移調したものに歌詞を乗せて歌われるため、一つ一つの楽曲固有の調性はそれほど問題にはならない。また、歌詞の一部がその楽曲の音高名と一致しているものも数曲あり、これらについては子どもたちに音高の記憶を促進しようとする教育的な意図がうかがえる。これに対し、短調や拍子のない歌、教会旋法は数が少ないことから、長調の楽曲と比較するとそれほど親しむことができないのではないかと懸念される。楽曲の多くはウィレムスのオリジナル作品であるが、他にスイスやドイツ、ルーマニアの民謡なども含まれており、それらにはウィレムス自身によるフランス語に訳した歌詞が併載されている。

『No. 2：音程の歌』、『No. 2B：音程の歌 ピアノ伴奏付き』

【No. 2 に収められている楽曲について】

- ・ 2度の歌：全音と半音の順次進行のみによって構成される歌が2曲
- ・ 3度の歌：(短3度) 下行および上行のそれぞれから始まる曲が各3曲
(長3度) いずれも「ドーミーソ」または「ドーミーソード」というように、長3度のみならず、「ド」の音を起点として「長3度+完全5度+完全8度」といった長3和音の響きを捉えられるような旋律の楽曲が数曲収められている。
- ・ (完全系) 4度、5度、8度：曲集の終わりに増4度と減5度から始まる楽曲が収められている以外は、全てそれぞれの完全音程から開始される。
- ・ (長短系) 6度、7度：それぞれ長音程と短音程の楽曲が収められている。

No. 1 と同様、これらの楽曲のほとんどが長調で書かれている。

¹²⁴ Edgar Willems, *Carnet No. 1 Chansons de deux à cinq*. Pro musica, 1996, 10^{em} ed., p.1.

短調や教会旋法はわずかである。いずれの楽曲も 8 小節から 12 小節程度でできている。

「音程の歌」というのは、例えば「完全 5 度」の歌の場合、完全 5 度のみによって楽曲が構成されているということではなく、その楽曲が「完全 5 度の音程から始められる」ということを意味している。しかしながら、子どもたちに音程の名称を教えることはせず、まずはこれらの楽曲をたくさん歌い、十分に親しませておく。後の段階（現在の実践では第 3 段階）になって音程を勉強する際に、例えば完全 5 度の音程の曲として実際に挙げられている《キラキラ星》の最初の二音の音程が完全 5 度であることを教えることによって、音の響きの感覚と音程の知識とを一致させていく。「完全 5 度」を理論的な音の幅として学習するだけではその響きを捉えることは容易ではないが、あらかじめ知っている楽曲を介して教えることによって子どもたちに音の響きを反芻することを促し、理論だけが一人歩きしてしまうという状態を避けられる。実際に、現在の教育実践において教師がある曲の冒頭の音程を旋律的に奏でると、瞬時に子どもたちはその音程から始まる楽曲の名前を言い当てることができる。本書の冒頭でウィレムスは、「音程を学ぶことはこれまでぞんざいに扱われてきた。それは、疑いようもなくそこに未知なる要素が含まれていたからである。音楽心理学は、この領域における空白を埋めることができた。子どもにとって、理屈ではなく体験したものは、もはや疑問ではないのである。」¹²⁵ と述べている。

『No. 2：音程の歌』と『No. 2B：音程の歌 ピアノ伴奏付き』の楽曲は大部分が重複しているが、そのうちの一部は調性を変えて収められている。しかし、実践では多様な調性で歌われるため、楽譜に記されている調性はそれほど重要ではないものと考えられる。また、No. 1 の楽曲の一部も No. 2B に再び収められている。

¹²⁵ Edgar Willems, *Carnet No. 2 Chansons d'Intervalles*. Pro musica, 1986, 8^{em} ed., p.1.

【本書の目的】

若い指導者を助け、聴覚育成に向けた教育活動を創造することと、聴覚にとって必要不可欠な学習課題を紹介すること。

【聴覚に向けた教育の心理学的な面】¹²⁶

- ① 上級生の例外を除けば、子どもは聴覚の学習課題に喜びをもって取り組む。喜びは、変化に富む教具と指導者の快活な態度によって維持することができる。
- ② 音楽外の方法、すなわち色やデザイン、物語などを持ち出すことによって、音響の現象に向けられた子どもたちの注意が逸れてしまうことを禁止する。音の性質は子どもたちの興味を捉えるためにそれ自体が十分に豊かなものである。
- ③ 音の領域そのものとは何の関係もない遊びを用いながら「音楽と遊ぶ」こともまた必要ではない。
- ④ 指導者は、子どもたちの創作欲を刺激するまま、彼らの希望や着想、自発性を注意深く捉えるべきである。活動の規則を守らせながら、全ての子どもたちに従って進めることができる。
- ⑤ 聴覚の教育が、外側にもたらす他分野の教授法とは特に比較できないものであることを理解する必要がある。子どもたちはすでに、音楽の本質的な諸要素をもっている。主観的な人間の知の創造と客観的な自然の法則、音楽における現象と人間の存在のそれぞれの間に存在する差異を捉えることが不可欠である。

【聴覚の存在における人間の性質の複雑さについて】¹²⁷

- ① 感覚の発達、音や音響に対する衝撃に反応する聴覚器官の活動と感受によって特徴付けられる。
- ② 情動的な感性の目ざめと発達は、音程の、すなわちメロディの生き生きとした経験が鍵となる。
- ③ 聴覚の知性の領域は、音響の現象、音程と和音といった頭脳的な知識と、和声やポリフォニーの聴覚的な実践が同時に関わり合っている。

【聴覚育成に向けた練習課題の提案】

- ・ 歌
- ・ 音階
- ・ 聴くこと―聴き分けること―再現すること
- ・ 音の動き―音の上行と下行
- ・ 音の高さ―対にすること―分類すること
- ・ 創造―即興
- ・ 音名―音階

「生き生きとした音楽の鍵となる内的聴感、人間の生理的な、情動的な、精神的ないくつ

¹²⁶ Ibid., p.2.

¹²⁷ Ibid., p.3.

もの機能に依存している複雑な現象である」¹²⁸。ここでウィレムスは、この現象を指導者が知ることなく心理学的な過ちを犯してしまうことによって生徒たちに通常予期することのできる発達を遅らせるか、あるいは中断してしまう危険性を指摘している。また、その原理を詳しく述べたものとして第3章でも取り上げた『音楽教育の心理学的基礎』や『音楽的な耳』を紹介している¹²⁹。ウィレムスはここでもまた、ソルフェージュや楽器演奏に先がけて聴覚育成に向けた学習課題を行うべきであると強調している。また、聴覚育成の実践について、個人レッスンなのか小さいグループなのか、あるいは大きいグループなのか、その形態によってさまざまに変化させて適用されるべきであると断っている。

本書では、すでに第3章に記述したウィレムスの音楽教育思想と同様に生理的な生、情動的な生、精神的な生の三つの要素に基づいて聴覚の発達を考察している。さらに、ウィレムスの音楽教育の中で特徴的である微分音の聴き分けを早い段階で経験することの意義として、特に合唱などの実践においてメロディの音高の微差を正確に認識することができることを挙げている。

本書は、これらの聴覚育成に関する基本的な原理に触れた後で、さまざまな視点からどのような練習課題を行うことができるのか、またその際の留意点や効果について記述している。

「聴覚育成に向けた練習課題の提案」については、例えば、「歌」の実践は、「子どもの耳を形成するために疑いようもなく最も普及し、最も総合的でなものである」¹³⁰と述べ、No. 1やNo. 2に掲載してある楽曲や、数え歌や遊び歌のような非常に短く単純な歌を用いることを推奨している。また、その際に手や腕や身体の動きを伴わせることも提案している。「音階」については、例えば「ドーレ、ドーレーミ、...」、「ドーレ、ドーレーミードーミ、ドーレーミーファードーフア、...」、「ドーレドーミードーフア、...」など、音と音との間隔を手や指で表現しながら声に出して読み、次に指導者のピアノに合わせて歌う。5歳から7歳の子どもたちに、指導者が例えば二長調、ホ長調、ヘ長調などといった調性を指定し、その調性の音を上行と下行

¹²⁸ Edgar Willems, *Carnet No. 3 Les exercices d'audition*. Pro musica, 1983, 6^{em} ed., p.1.

¹²⁹ *Ibid.*, p.1.

¹³⁰ Edgar Willems, *Carnet No. 3 Les exercices d'audition*. p. 4.

のそれぞれの順に言わせていく。その次に、それを歌わせる。音階を構成している階名と実際の音高という二つの要素を一度分けてから実践することによって、子どもたちにとっての難しさや抵抗感を軽減することができる。このように、学習内容に含まれる諸要素を分解することによってスモールステップ化し、細かな段階設定を試みているところがウィレムスの音楽教育の特徴である。本書からは、音高と音名とが一致する絶対音感と、音と音との相対的な距離を感覚的に捉える相対音感の両方に働きかけていこうとする意図を読み取ることができる。これらの実践の具体的な内容については次節に記述する。

次に続く『No. 4：リズムとメトリックの訓練』、『No. 4B：リズム打ちとリズム的な本能』、『No. 4C：音楽教育の授業における音楽のリズムと本能的な動き』は、それぞれ関連し合った内容となっている。No. 4 においてリズム打ちや拍感、身体の動きで音楽を捉えることなどウィレムスのリズムに関する教育実践の全般的なことが述べられ、No. 4B ではリズム打ちに関する実践内容、No. 4C では音楽に身体の動きを伴わせる実践内容と、それぞれの留意点が記述されている。

『No. 4：リズムとメトリックの訓練』

【歌におけるリズム】

No. 1 と No. 2 に掲載されているような歌を歌いながら、

- ・ ジャンプする。
 - ・ 腕を揺らす。
 - ・ 手を叩く。
- など、それぞれの楽曲の特徴に合わせて身体を動かす。

【小さな二本の棒】

小さな二本の棒は、長さ約 20cm、直径 1. 5cm 程度のものを使用し、子どもたち一人一人に与える。二本の棒は、クラベスのように打ち合わせることによって音を出す、子どもたちが持ちやすいように一般的なクラベス（長さ 17～30cm 程度、直径約 2. 5cm）よりも短く細いものを使用する。

この木の棒を用いて、

- ・ 歌のメロディのリズムを叩く。
- ・ 規則的あるいは変化を伴う不規則的なテンポをさまざまな速度で刻む。
- ・ 歌を用いて各小節の一拍目のみを叩く。

- ・ 二拍子、三拍子、四拍子の曲の順に、各小節の一拍目を叩く。
- ・ 歌のメロディに合わせて、8 分音符刻み、4 分音符刻み、一拍おき、歌詞に合わせて 8 分音符刻みと 4 分音符刻みを融合させるなど、さまざまに分割したリズムを叩く。

【両手で机を叩く実践】

- ・ 子どもたちが代わる代わる、「ボーン、ボーン」、「トゥク、トゥク、パン」などのオノマトペを伴いながらリズムを提示し、全員でそのリズムを真似するなど、叩くだけでなく声にも出してニュアンスを表現する。
他に、「1、2、1、2...」や「左、右...」、「1 と 2 と 3 と 4 と...」など、左右の手を交互に叩きながらさまざまな数字や言葉を当てていく。これは、拍を数える準備として位置づけられる。

【リズムの即興】

- ・ 指導者が規則的な拍子に基づきピアノで簡単な即興演奏をし、子どもたちには自由なリズムを叩かせる。
次第に子どもたちの叩いているリズムにピアノを合わせていく。

【音楽に合わせて歩く】

- ・ 指導者のピアノによる即興演奏に合わせてさまざまなテンポを刻みながら歩く。

【リズムの自然な源】

- ・ 振り子やブランコ
- ・ 雨や雪
- ・ 木の枝の揺れ
- ・ 花が開く様子
- ・ ウサギや猫が走ったり跳んだりする様子
- ・ 鳥が飛び跳ねる動き
- ・ 掃除や料理などの人間の家事の動き
などの動きに内在するリズムの特徴を捉えて再現する。

ウィレムスは、「子どもたちのリズム感の発達に向けて、いかようにも訓練することができ
るが、(中略)それらは何よりも動きの想像力を目覚めさせる身体的な運動の本能に基礎をお
くものでなければならない」¹³¹ と述べている。また、「拍を数えることは生き生きとしたリズ
ムのためには危険もある」¹³² と指摘しているが、リズム感と拍感の両方を獲得することが不
可欠であると述べている。リズムに関する実践を先導する存在として、本書においてはジャッ
ク＝ダルクローズの名が複数頁にわたって挙げられている。

上述した「両手で机を叩く実践」においては、「長い、短い」、「規則的、不規則的」、「強い、

¹³¹ Edgar Willems. *Carnet No. 4 Les exercices de rythme et de métrique*. Pro musica, 1986, 6^{em} ed., p.1.

¹³² *Ibid.*, p. 2.

弱い」、「速い、遅い」といった、リズムの多様な表情についても言及している。これらの多様な練習課題はソルフェージュの準備となり、次の No. 4B の「リズム打ち」とも密接な関わりが見られる。ウィレムスはここで、拍子について学習するのは上述した「小さな二本の棒」や「机を叩く」実践の後であり、その知識を早く与えることは避けるよう指示している。ここでも、先に感覚を育ててから知識を与えるよう、慎重に留意していることが読み取れる。また、「リズムの即興」についても、最初は指導者が主導権を握るが、次第に子どもたちの作り出すリズムに指導者が乗っていくよう、最終的にはあくまでも子どもたちが主導となれる実践を行うように注意を促している。この点においてもまた、はじめから困難な課題を与えるのではなくスモールステップにして導いていこうとするウィレムスの教育的意図が読み取れる。「音楽に合わせて歩く」実践については、『No. 4C：音楽教育の授業における音楽とリズムの本能的な動き』に加えて『No. 9：小さな歩行』と『No. 10：小さな踊りと跳躍、歩行』に詳しく記述されている。

以上を踏まえてウィレムスは、リズムはそれ自体が完全な存在であり、教師によってその実践を生き生きとしたものにしていくことが必要であると指摘している¹³³。

『No. 4B：リズム打ちとリズム的な本能』

本書は、おおよそ No. 4 と同様の内容を含みながら、さらにリズムや拍感の意識を目覚めさせるような実践を提案している。

【両手を机で叩く実践の応用】

- ・ 手のひら
- ・ げんこつ
- ・ げんこつにした形の指の関節
- ・ 爪
- ・ 指
- ・ 肘
- ・ 手を滑らせる

などから、さまざまな音色とそれにふさわしいオノマトペを探求する。

¹³³ *Ibid.*, p. 15.

【リズムの即興の延長】

- ・ 指導者または一人の子どもが提示したリズムパターンの「問い」に続けて別の子どもが「答え」のリズムパターンを叩く（図4-1）。

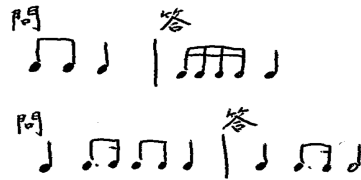


図 4-1 問いと答えのリズムパターンの一例¹³⁴

【リズムの自然な源の延長】

- ・ ロケットや爆竹
 - ・ 雷雨と雷
 - ・ 水滴
 - ・ 電車の動き出しと停止
- などの表現も継続する。強い弱い、遅い速い、短い長いといったさまざまなニュアンスで規則的なテンポやリズムを表現する。

【内的聴感の育成に向けたリズムの練習】

- ・ あるリズムパターンを二本の小さな棒で叩き、直後に同じリズムパターンを叩かず心の中で繰り返す、という実践を交互にする。
- ・ 「パン」などと声に出して言いながら手を叩き、直後に同じものを心の中で繰り返す。
- ・ ある歌のリズムを叩いている途中に、指導者が‘hop’とかけ声をかけ、それを機にリズムを叩かず心の中で歌の続きを聴き続ける。次のかけ声でリズムを叩くことを再開する。

以上の記述からも、子どもたちの意識を自然の中にあるリズムや内的なリズムに向けさせることによって、リズムとテンポの実践を単調なものとならず、躍動感に富むものとなるよう留意していることがわかる。

本書で注目したいのは、リズムに特化したテーマをもちながら、最後に「内的聴感」という節題を設けていることである。ウィレムスは、「他の場所でも取り上げているようにここでも内的聴感については配慮しなければならない」¹³⁵と述べており、本論第3章でもすでに明らかにした通り、一貫して内的聴感の育成を重視している。

¹³⁴ Edgar Willems. *Carnet No. 4B Les frappés musical et l'instinct rythmique*. Pro musica, 1975, 2^{em} ed., p. 6 に基づき筆者が作成したもの。

¹³⁵ *Ibid.*, p.14.

『No. 4C：音楽教育の授業における音楽のリズムと自然な動き』は、No. 4 と No. 4B に加えて No. 9 と No. 10 とともに密接に関わりがある。ウィレムスは、No. 9 および No. 10 に掲載されている楽曲の全てについて、メトロノームの速度に加えて、「揺れる」、「単純に歩く」、「激しく歩く」、「走り回る」というように動き方を詳細に指示している。「できるだけたくさん飛び跳ねる」、「腕を左右に動かしながら」というような、より細かい指示も加えられている。これは、No. 9 および No. 10 には記載されていない。この他に、「歩くこと」、「走ること」、「飛び跳ねること」、「ギャロップ」、「揺れること」のそれぞれの動きに沿った実践例を挙げている。例えば打楽器を叩きながらピアノの拍に合わせて歩く、歩いているところからアツチェレランドを伴って走る、両足一緒に飛び跳ねる、前後左右に揺れる、などである。また、リズムを叩くことの重要性にも触れ、すでに述べた No. 4 および No. 4B を参照するよう指示している。

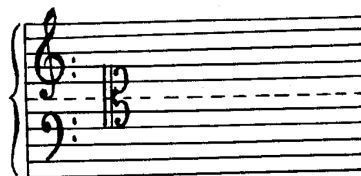
『No. 5：書き取りと読み取りの導入』

【書き取りの実践】

- ・ 第1線から第5線の上に、上行と下行の順に丸を書き並べる。
- ・ 第1間から第4間の中に、上行と下行の順に丸を書き並べる。
- ・ 線と間を交互に、上行と下行の順に丸を書き並べる。
- ・ 指導者の指示または子どもたち自身で自由に、五線紙の上に丸を書く。この時、例えば第1線は「ミ」というように、音名の読み取りに関する指導を行うことは避ける。

【読み取りの実践】

低音部譜表と高音部譜表とを繋ぐ一点ハ音にも線があるものと見なし、11本の線による大譜表を用いる（図4-2）。



（図4-2）11本の線による大譜表¹³⁶

¹³⁶ Ibid., p. 13.

- ・ 一点ハ音を起点として上に5度進むとト音記号を意味付けている「ト音＝ソ」がある。
- ・ 下に5度進むとヘ音記号を意味付けている「ヘ音＝ファ」がある。
- ・ それぞれの「ソ」と「ファ」からさらに対照的に4度ずつ進めていくと、高音部譜表では二点ハ音、低音部譜表ではハ音へと辿り着く。

【書き取りと読み取りの導入に関する留意点】

- ・ 音価についてはあえて触れない。
子どもたちにとっては五線の音高を読み取るだけでも視覚的に十分困難だからである。

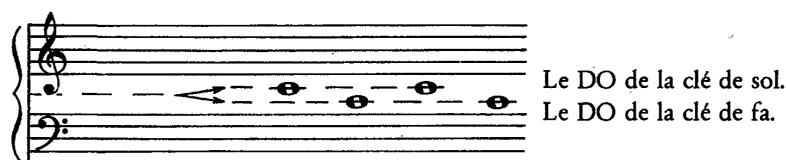
本書はまず、これまでぞんざいに扱われてきた聴覚育成に向けた練習課題や歌の学習、リズム的な本能を鍛えること、聴覚の感受性と知性を発達させること、理論ではなく音名だけを使用することといった No. 4C までに述べられてきた内容全般について再確認するところから始められる¹³⁷。つまり、本書で取り扱う書き取りや読み取りを学習する際には、すでにこれらの諸要素を習得してきていることを前提条件としている。このことは、先に感覚を育ててから知識を与えるウィレムスの音楽教育においてきわめて重要な意味をもつ。書き取りと読み取りに先立って、音高の相対的な意識によって上行や下行を図で表現できるように、その感覚や概念の認識を発達させておくこと、音高の記憶に関する練習課題を行うこと、音の上行や下行の動きを五線譜の上で音名ではなく線によって表せるようにしておくことを求めている。聴こえる音とその音名については先に聴覚育成を通して一致させておくが、それと五線譜とを結びつけるのではなく、あくまでも相対的な音の動きを視覚的に認識できるところまでにあえて留めておくのである。これらの具体的な内容については、ウィレムスの著書『音楽的な耳』、『すべての子どもたちの音楽的導入』、『音楽教育の心理学的基礎』と特に関わりが深い。

「読み取りの実践」で用いる 11 本の線の大譜表は、16 世紀のドイツの音楽学者ゼーバルト・ハイドン (Sebald Heyden, 1499-1561) によって 1537 年に考案されたものである¹³⁸。ウィレムスの読譜指導は、最初からこの大譜表を用いて音名を捉えられるようにする。なお、この大譜表は『初歩の課程のソルフェージュ』においても登場する。そこでは本書の記述からさらに進み、

¹³⁷ Edgar Willems, *Carnet No. 5 Introduction à l'écriture et à la lecture*. Pro musica, 1986, 5^{em} ed., p.3.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 5.

実作品の楽譜では同じ一点ハ音であっても高音部譜表と低音部譜表のいずれかに寄せて書かれるため、同じ高さである一点ハ音がそれぞれの譜表に近づけて書かれることが説明されている（図 4-3）。



（図 4-3）11 本の線による大譜表から実作品に対応した大譜表への変化¹³⁹

以上のことから、また、上述した「書き取りと読み取りの導入に関する留意点」の内容からも、子どもたちが無理なく音楽の諸要素を習得していくために細心の注意を払って段階を設定していることがわかる。

『No. 7：ピアノのための読譜の初歩』と『No. 7B：4 手のための読譜の初歩』

【No. 7 に収められている楽曲について】

23 曲収められているが、いずれも 16 小節程度の短い作品である。

- ・ 左右の動きが 3 度または 6 度の平行で動く曲（7 曲）。
- ・ 左右の動きが反行する曲（4 曲）。
- ・ 左右が分離した動きをもつドリア旋法の曲。
- ・ 平行と反行が数回切り替わる全音音階の曲。
- ・ 「I-V」、「I-IV-V」のカデンツの曲。
- ・ カデンツに基づくメロディと伴奏とに分離した曲（3 曲）。
- ・ カノン形式に準ずる曲やシンコペーションのリズムをメロディにもつ曲。

【No. 7B について】

- ・ プリマとセカンドは同程度の難易度で書かれているため、いずれかが指導者のパートということではなく子どもたちが交互に両方のパートを弾くことができるよう留意されている。

No. 7 の序文では、ジャック・シャピユイが「楽器の演奏においては、内的に歌うことが大部分を占めている」と述べている。このことはまた、ウィレムスも全ての著書の中で強調してい

¹³⁹ Edgar Willems, *Solfège cours élémentaire - Livre de l'élève*, Pro musica, 16^{em} ed., p. 23.

る。つまり、演奏とは指を動かすという身体的な技能のみならず、内的な生と音楽性によって神経と筋肉に動きがもたらされ、その結果としての指の動きでなければならない。本書に収められた各曲の終わりには、指導者に向けてそれぞれの作品の特性を伝える短いコメントが書かれている。その中には、例えば『初歩の課程のソルフェージュ』など他の著書を参照するように指示されているものもあり、それらとの関連性が図られている。また、「片方を弾きながら、もう片方のパートを歌いましょう」など、子ども向けのコメントが書かれている曲もある。これらの楽曲も、弾きながら音名を歌い、次に声を出さずに弾くよう求めており、内的聴感の育成が意識されている。ウィレムスはこれらの読譜に向けた訓練において、No. 5B で述べた大譜表（一点ハ音を1本の線と見なす11本の線）を最初から用いるべきであると主張している。

『No. 7C 鍵盤のたのしみ』

【収められている実践の一例】

- ・ まず鍵盤に触れる。
- ・ 白鍵と黒鍵をそれぞれグリッサンドや上行、下行で弾く。
- ・ 「ド」を起点として上行と下行の音を弾きながら歌う。
- ・ さまざまな音域の「ド」を用いて即興演奏をする。
- ・ 『No. 2 音程の歌』に収められている曲を歌いながら弾く。
- ・ 「ドーレ」、「ドーシーラ」などの順次進行を即興的に歌いながら弾く。
- ・ 発声練習で用いられるような規則的な音型をさまざまな位置で弾く。
- ・ 黒鍵のみの五音音階を用いて即興する。
- ・ さまざまなリズムパターンを弾く。
- ・ 協和音と不協和音を弾く。
- ・ シンコペーションの準備練習として強拍と裏拍を捉えながら弾く。
- ・ ポリリズムを即興で弾く。
- ・ 両手で反行する。
- ・ 半音階の上行と下行を弾く。
- ・ 指導者の即興あるいは知っている歌に合わせて、多様なカデンツを用いて伴奏付けする。

本書は、子どもたちが楽しいと感じる方法で、生き生きと音楽的な活動によって鍵盤に触れるための教師に向けた指南書である。そのため、No. 7 と No. 7B の続きであるかのように位置づけられているが、子どもに向けた楽譜である両曲集とは趣向が異なっている。

ウィレムスは本書の序文において、実践にあたっては、子どもたち自身にさまざまな音型を

即興的に自由に弾かせ、指導者はそれに参加する形で進めていくよう求めている¹⁴⁰。音型にはいくつかの可能性がある、自在に創造していくためにも、これらの実践に入る前に聴覚とリズムの練習課題を完了していることを望んでいる¹⁴¹。実際に、現在行われている教育実践でも、第4段階で楽器の演奏に入る前の第3段階で「ソルフェージュの準備」と「楽器演奏の準備」がおかれている。このため、子どもたちはすでに音の動き（上行と下行）や音高の概念、リズムに対する反応に慣れており、鍵盤楽器の実践を容易に始めることができる。

このように、楽器に入る前の実践では歌によって行われてきた即興を、鍵盤楽器に触れるようになってからも同様に行うよう指示されている。即興の実践は、次第に両手で弾くよう指示されている¹⁴²。また、本書においても他の『教育の覚え書き帳』の参照箇所や、『音楽的な耳』の第1巻および第2巻の具体的な参照頁数を指定するなど、『教育の覚え書き帳』全体および、その他のウィレムスの著書との関連性が図られている。

『No. 8：ピアノのための12のやさしい曲』

【収められている楽曲について】

全部で12曲収められている。

- ・ 長調が10曲（ト長調4曲、ヘ長調3曲、ニ長調1曲、イ長調2曲）と大部分を占めている。
- ・ 短調は2曲（イ短調、ホ短調）のみである。

本書に収められた楽曲は多声様式で書かれており、J. S. バッハの《アンナ・マグダレーナのためのクラヴィーア小曲集》やシューマンの《こどものためのアルバム》と併用することができると明記されている。解説の中でウィレムスは、「音楽的な発達は、子どもが片方をピアノで弾きながら別のパートを歌い（音名を伴って）、次に両手で演奏することによって保証されるでしょう。」と述べている。また、これらの作品は旋律的な特徴によって聴覚で、つまり、

¹⁴⁰ Edgar Willems. *Carnet No. 7C Amusements au clavier*. Pro musica, 1975, 3^{em} ed., p. 1.

¹⁴¹ *Ibid.*, p.1.

¹⁴² *Ibid.*, p.4.

理論ではなく感覚で移調することに向いていると記述している。収められている楽曲の題名についても、「木馬」¹⁴³、「ロンドを踊りましょう」¹⁴⁴ など子どもたちの想像力をかき立てることを期待している。

『No. 9：小さな歩行』と『No. 10：小さな踊りと跳躍、歩行』は、子どもたちの身体運動を促す目的の作品を収めた教師向けの楽譜である。子どもたちに、物理的なテンポのみならず、例えば喜びや力強さ、静けさ、壮大さといった情感を表現できるテンポ感を発達させることを目的としている。そのため、本書には多様な性格をもつ楽曲が収められている。No. 9 に収められた楽曲には題名がなく、全て番号によって示されている。しかし、各曲のメトロノーム記号の横に、例えば、「手を前後に強く揺らしながら」¹⁴⁵、「軽快に走る、アクセントの箇所を手を叩きながら」¹⁴⁶、「重く、場合によってはグロテスクに」¹⁴⁷ などといったコメントが記されており、動き方とそれぞれの曲の性格について言及されている。他方、No. 10 に収められた楽曲は、全て番号表記に加えて「眠る赤ちゃん」¹⁴⁸、「馬」¹⁴⁹ など曲の性格を伝える題名や、単に「飛び跳ねる」(p. 4, 5)、「回れ！」¹⁵⁰ など動きを直接的に伝えるような題名が付けられているため、特に必要な場合を除いてコメントは付いていない。No. 9 と No. 10 の楽曲の性格や身体の動かし方については No. 4C において詳述されており、指導者がそれを参照しながら動きの指示を与えることによって、子どもたちは楽曲の特徴をいっそう的確に捉えながら動くことができるであろう。

¹⁴³ Edgar Willems. *Carnet No. 8 Douze pièces faciles*. Pro musica, 2003, 8^{em} ed., p. 6.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 8.

¹⁴⁵ Edgar Willems. *Carnet No. 9 Petites marches faciles pour piano*. Pro musica, 1983, 5^{em} ed., p. 1.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 4.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 10.

¹⁴⁸ Edgar Willems. *Carnet No. 10 Petites danses, sauts et marches. Pour piano*. Pro musica, 1983, 4^{em} ed., p. 3.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 8.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 10.

第3項 『教育の覚え書き帳』全体の考察

これまで見てきたように、『教育の覚え書き帳』はさまざまなテーマに沿って書かれているが、全体を通して大きく4つの特徴を見出すことができる。

一つ目は、内的聴感の重要性についてである。この重要性は前章に述べたウィレムスの音楽教育思想の中にも見出すことができたが、この『教育の覚え書き帳』においても、例えば『No. 1 2音～5音の歌』で、歌詞を付けて歌った後に移調や母音唱することに加えて、口を閉じて心の中で歌うことを求めている。また、聴覚育成に向けられた『No. 3 聴覚の訓練』では、最初と最後に内的聴感について言及されている。『No. 4B リズム打ちとリズム的な本能』においては「内的聴感」という節題が設けられ、リズムを取り扱う場合であっても、その他の学習と同様に内的聴感を重視するべきであることが記述されている。『No. 7 ピアノのための読譜の初歩』の中でも、序文において「楽器の演奏においては、内的に歌うことが大部分を占めている。」と記述されている。『No. 8 ピアノのためのやさしい12の曲』では「音楽的な発達は、子どもが片方をピアノで弾きながら別のパートを歌う」ことを求めているが、ピアノで弾いている音と別の音を声に出して歌うためにも内的聴感の助けは不可欠であろう。

二つ目に、さまざまな著書に収められている楽曲は、大部分が長調であるということである。具体的に、No. 1 と No. 2、No. 2B、No. 7、No. 7B、No. 8 などに収められている楽曲はいずれもほとんど長調である。それらの楽曲はどれも容易で親しみやすく、印象に残りやすいものである点も特徴的である。また、『No. 3：聴覚の訓練』においても「音階」の項目で長音階を歌うことが強調されており、短音階は後になってから学ぶよう指示されている。長音階の捉えやすさと比較して、短音階には自然的、和声的、旋律的の三種類があることから子どもたちにとって学習が容易ではないと考えられることから、ウィレムスの音楽教育に特徴的な、綿密な段階設定を行う上では理にかなっているように思われる。しかしその反面、短音階や短調に対する苦手意識を育ててしまうことも懸念される。

三つ目は、「理論を学習する前に感覚を育てる」ことを強調しているということである。第1章ですでに述べた通り、この点には新教育運動との関わりを見出せるが、例えば No. 3 におい

ウィレムスは、ソルフェージュや楽器演奏に先がけて聴覚育成に向けた学習課題を行うべきであると述べている。また、『No. 5：書き取りと読み取りの導入』でいよいよ楽譜の書き取りや読み取りの学習に入る際にも再度、それまでに音楽的な感覚を育てるための歌や聴覚、リズムといった『No. 4：リズムとメトリックの訓練』までの学習を終えていなければならないことを強調している。

四つ目は、学習内容を可能な限り細分化し、子どもたちが新たなものを学習する際に苦手意識を感じることがないように配慮しているということである。このことは、『音楽の覚え書き帳』が、歌、聴覚、リズム、身体的な運動、ピアノといったように要素別に分けて内容を示していることからもうかがえる。また、ウィレムスの教育実践では年齢別に段階を設定し、それぞれの年齢でどのような実践を行うかについて詳細に設定しているということは、本論の附録資料2に示した通りである。しかし、これだけにとどまらず、『教育の覚え書き帳』のそれぞれの本の中においてもさらに内容を細分化する記述が散見されるのである。例えば『No. 3：聴覚の訓練』では、音階を学習する際に音名の配列を順次進行や3度跳躍などで声に出して言うだけの実践を行い、音高だけをハミングして音階を歌っていくなど、音名と音高とを分離させてそれぞれを単体として多様な実践を展開するよう求めている。『No. 4：リズムとメトリックの訓練』でも、拍子に関する知識を与えることを早まらないよう注意書きしており、小さな二本の棒や手で机を叩く実践を通して十分に子どもたちにリズム感を習得させた後で教えるように求めている。『No. 5：書き取りと読み取りの導入』では、いよいよ五線譜に触れるようになり音高を読むことを学び始めるが、この段階でもなお音価についてはあえて触れないでおくよう指導者に求めている。なぜなら、五線の上の音高を認識することだけでも子どもたちにとっては十分に難易度が高いからである。同様に、五線譜の上に自由に丸を書くところから「書き取り」の学習を始める際にも、指導者が五線の第1線は「ミ」などと言ってしまうことがないように注意を求めている。以上のことから、ウィレムスが学習内容を可能な限り細分化した形で子どもたちに提示していることがわかる。

この他、ウィレムスが音楽教育実践を語る場面でいつも「喜び」や「歓喜」を意味する‘joie’

という単語を伴っていることは大きな特徴である。『No. 0：子どもたちの音楽の導入』においてウィレムスは、『『喜び』は指導者の音楽に対する情熱と同様に学習課題の美しさに対する興味によって絶えず保たれなければならない』と述べている¹⁵¹。

また、微分音に向けた練習課題が盛り込まれていることは、ウィレムスの教育実践全体において大きな特徴である。ウィレムスは、微分音を聴き分けられることが特に合唱において有利に働くと述べているが、実際に、各国のウィレムスの実践を行う音楽教室の生徒たちによって構成されるウィレムス国際合唱団（Willems International Choir）の演奏を聴くと、子どもたちは不協和音の連なる楽曲さえもアカペラで表現豊かに歌っていることに驚嘆する¹⁵²。彼らの演奏に触れることによってまた、ウィレムスの音楽教育の効果を少なからず感じることができるのである。微分音を聴き分ける練習はさらに、東洋の音楽のような、いわゆる西洋芸術音楽とは異なる時代や異なる国々の音楽への接触を容易にするものと考えられる。

おわりに、『No. 0：子どもたちの音楽の導入』では、ウィレムスの音楽教育実践は「4歳から」始めることができると記述されている。しかし、第2章第2節第1項に記述したように、本書を書き始めるより前にウィレムスがジュネーヴで個人的に3歳以上の子どもたちに行っていた集団レッスンの成果が教育実践の基となっていることを明言しており、その他の著書でも「3歳から」と指定している。ウィレムスの教育実践を行っている音楽教室リメアのプログラムも「3歳から」開始できると記述されている¹⁵³。また、本論資料2として邦訳した「各年齢における実践の一覧」でも、「4歳（3歳）～5歳」というように「3歳」を補っている。以上を踏まえ、また、ウィレムスは教育実践を幼稚園で行うことも想定していることから、「4歳になる学年の3歳から」始められるものと解釈したい。

第2節 ウィレムス国際会議と国際セミナーにおける教育実践例

本章第1節では、ウィレムス自身が記述したものである『教育の覚え書き帳』に基づく音楽

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 3.

¹⁵² 2014年ウィレムス国際会議および2015年ウィレムス国際セミナーでの筆者自身の体験に基づく。

¹⁵³ リメアのウェブサイトより <http://rymea.opentalent.fr/les-cours-proposes/>（2015年10月8日閲覧）

教育実践内容について考察してきた。本論附録資料2に示したように、『教育の覚え書き帳』の中で、ウィレムスは実践内容を年齢別に定めている。しかし、現在の教育実践では第1段階から第4段階までの4つの段階によって行われている。すでに前節で述べた通り、これがウィレムスの記した年齢と対応するものであるということがクリストフ・ラゼルジュ氏へのインタビューによって明らかになっている。すなわち、ウィレムスの記した「4(3)～5歳」が現在の実践では第1段階、「5～6歳」が第2段階、「6～7歳」が第3段階、「指導者」が第4段階のそれぞれに相当する。また、すでに前節に述べたように、ウィレムスの音楽教育実践は、どんなに早くとも4歳(4歳になる学年の3歳を含む)から開始するよう定めている。現在では一般的に3歳からと考えられている。第1段階から第4段階までの4つの段階では、楽器の演奏や楽譜の読み書きに先行して、まず歌を用いて聴覚やリズム感を育てながら音楽の諸要素を学ぶための実践が行われる。実践に用いられる歌は、教育的および芸術的意図によって選ばれ、あるいはウィレムス自身によって作られている。

本節では、現在の具体的な実践例について、2014年にイタリアで開催された第36回ウィレムス国際会議と2015年スロベニアで開催されたウィレムス国際セミナーのそれぞれの公開レッスンの内容から、特にウィレムスの教育実践として特徴的であると考えられるものを段階別に抜粋して取り上げる。

まず、国際会議と国際セミナーの概要を述べる。2014年のウィレムス国際会議はイタリアのローマにて7日間、2015年の国際セミナーはスロベニアの首都リュブリャナにて3日間にわたって開催された。主な参加者は、フランス、イタリア、スペイン、スロベニア、コロンビア、スイス等の音楽教育者たち200余名と、それらの国々でウィレムスの音楽教育を学びウィレムス国際合唱団の活動に参加している子どもたち100名程度であった。主要な言語はフランス語であり、通訳としてイタリア語、スペイン語、スロベニア語が続けられた。英語やドイツ語は国際会議でも国際セミナーでも用いられていなかった。各国の音楽指導者たちには連日行われる各段階の公開レッスンの聴講とワークショップの参加が課され、これらはウィレムスの音楽教育思想や音楽教育実践を共有する場として機能していた。東洋からの参加者は筆者のみであ

り、日本人としての参加者は初めてであった。

本節で以下に述べる各段階の実践内容は、これらで得られた公開レッスンの内容の抜粋である。公開レッスンは、各段階の年齢に応じて子どもたちが選ばれ、国際ウィレムス連盟の運営に携わっているフランス人やイタリア人の講師が実践を施した。つまり、子どもたちにとっては日常的なレッスンとは異なる講師の指導を受ける場であり、言語も異なるために通訳の講師も付けられていた。

第1段階は、「音楽の導入」という位置づけであり、最初の種まきの期間と考えられている。ここで聴感覚の目覚めを促すような実践を行う。第2段階も引き続き「音楽の導入」の期間であるが、音の上行下行などの動きを図式化することや、音の動きのまとまりを認識できるように導くことが取り入れられる。第3段階は、それまで感覚的に習得してきたものを整理し、ソルフェージュと楽器の演奏に向けて理論的な学習へと移行していく期間である。第4段階になると、いよいよソルフェージュ（フォルマシオン・ミュージカル）のグループレッスンと、子どもたちがそれぞれに選択した楽器の個人レッスンに入る。

第1項 第1段階

第1段階では、何よりもまず、子どもたちがさまざまな音に興味をもち、慣れ親しむことが重視される。このため、指導者が子どもたちに対して何かを「教える」という姿勢ではなく、遊びのように打ち解けた雰囲気を作り出し、その中で、さまざまな音の高低や音色、ディナーミク、アゴーギクといった音楽の「表現」に接触させていた。また、指導者は一つの教育目標に対して複数のアプローチをもっていた。子どもたちを飽きさせないように、取り組む目標は同じであっても次々とアプローチを変化させており、工夫がみられた。

①小物楽器の音を鳴らし、聴き当てる実践

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ トレーに乗っているさまざまな音のする小物楽器を指導者が一通り鳴らし、子どもたちはその様子を見ながら音を聴く。・ 楽器の乗ったトレーを子どもたちに順番に回し、好きな楽器を選ばせ音を出させる。・ 再び指導者が全ての楽器の音を鳴らし、子どもたちは改めてその様子を見ながら音を聴く。 |
|---|

- ・ 指導者は子どもたちに目を瞑らせてから一つの楽器を選んで音を出し、子どもたちにどの楽器の音であったかを当てさせる。
- ・ 答える子どもは、指導者が出した音と同じものと思われる楽器を選んで実際に音を出してみる。

この実践では、指導者が出す楽器の音を注意深く「聴く」ことが求められる。また、音を当てる際に、答える子どもが楽器を指差すだけでなく、実際に音を出して答えるよう求められている。指導者が音を出す動きや聞こえる珍しい音に、子どもたちは興味を示し、面白がっていた。なお、ここで用いられた小物楽器は、アジア諸国の民族楽器が多くみられた（写真 4-1）。



（写真 4-1）教育実践に用いられた小物楽器

②砂や小石の入った箱の音当てクイズ

音の高さやきめの細かさなどの音質が異なる砂や小石の入った、あるいは何も入っていない小さな箱 6 種類、各 2 セットを用いて、

- ・ 6 種類の音の箱を指導者が順番にシャカシャカと振り、子どもたちはその様子を見ながら音を聴く。
- ・ 指導者が一人一つずつ箱を配り、残りのもう 1 セットをトレイの上でランダムに並べ替える。
- ・ 子どもたちは、一人ずつ順に自分の与えられた箱を鳴らして音を聴き、同じ音がする箱をトレイに並べられた箱の中から耳で聴いて探し出す。

以上の二つは、音階のない音の高さや音質の違いを聴き分ける実践である。特に②の実践では、箱の外観が同一で音の質が似通っているものもあったため、子どもたちは集中して自分の持っている箱と同じ音の箱を探していた。また、何も入っていない箱を指導者が振ると、何も

音が鳴らなかったため、その様子を見て子どもたちは笑っていた。

これらの実践や第2段階以降の実践で取り上げる微分音程の鉄琴のように、ウィレムスの教育実践では音階に留まらない多様な「音」を用いて、「音」に対する繊細な感覚を養うことが目指される。

次に、音の変化を聴き、声で真似する実践を二つ取り上げる。

③スライドホイッスル¹⁵⁴によるニュアンスの表現

- ・ 指導者がスライドホイッスルを用いてさまざまな音高変化を表現し、子どもたちはそれを声で真似して表現する。
- ・ スライド部分を一人の子どもに移動させ、その動きによって生み出された音高とニュアンスの変化を声で表現する。

④鍵盤ハーモニカの音の聴取と模倣

- ・ 指導者が鍵盤ハーモニカで、ある一つの音を弱く吹き、次第に息を深くするなどさまざまなニュアンスの音を出す。子どもたちは指導者と同じ高さの音を声に出し、強弱や音色の変化にもその都度対応して真似をする。
- ・ 指導者の出す音が単音から簡単な旋律へと移行し、子どもたちも音高や強弱、音色を伴いながら声で旋律を真似する。

子どもたちは細かな音高よりもニュアンスを表現する方が得意であった。このように、聞こえてくる音の変化に応じて「真似をする」という行為は一見すると容易に思われるが、実際にはそのために音を注意深く聴くことが求められ、3歳から4歳の子どもたちにとっては必ずしも容易ではない。しかし、これらの実践をすぐにできるかできないかということではなく継続していくことによって、ウィレムスの音楽教育は子どもたちの音に対する注意力や集中力を育てることを可能にしている。

¹⁵⁴ 笛の一種。マウスピースと本体の下部分を上下にスライドさせることができ、その動きによって音高が隙間なく滑るように上下する。

⑤小さな二本の棒を用いたリズムとテンポの練習

小さな二本の棒を子どもたち一人一人に与えて、

- ・ まずは二本とも右手で握り、左手をパーにして開き、指導者の合図に従ってパッと左手に持ち替える。(落とさずに握っているための予備的訓練)
- ・ クラベスを左右の手で一本ずつ持ち、全員で規則的なリズムを叩く。途中、指導者が不意に子どものクラベスを片方取り上げると、取れてしまう子がほとんどであったため、しっかりと持つように伝える。
- ・ 指導者がピアノでさまざまな和音の連なりをさまざまなテンポで即興し、子どもたちは指導者のピアノのテンポと強弱に合わせてクラベスを叩く。指導者の演奏が止まると子どもたちも止まり、*rit.* がかかると子どもたちも *rit.* する。

前節に記述したように、小さな二本の棒による教育実践は、『教育の覚え書き帳』にも記されている。子どもたちにとっては、二本の棒を落とさずに保ち続けることが容易ではない。そのため、最初に必ず「しっかり握っている」ことを指導者が確認する実践も取り入れられる。その後で、指導者のピアノ演奏が導く速度変化や強弱といったニュアンスに瞬時に反応することを通して、テンポ感の育成が目指されている。

⑥指導者のピアノ伴奏によって導かれる歌

- ・ 指導者がヘ長調で《キラキラ星》の前奏を弾き始めると、子どもたちもそれに続けて歌い出す。
- ・ 次に指導者がイ長調の属七和音→主和音を提示し、ラとミの音のみを取り出して子どもたちに複数回歌わせていると、子どもたち自身でイ長調の《キラキラ星》を歌い出したため、指導者はそれに合わせる形で伴奏を弾く。
- ・ 今度は指導者がト長調で《キラキラ星》を演奏し始めたため、子どもたちもそれに合わせて一緒に歌う。

指導者が最初にヘ長調を提示した時には、公開レッスンを受けていた子どもたちの母国語であるイタリア語の歌詞で歌われたが、移調唱の時には歌詞は「ラ」で歌われた。子どもたちは調性の変化にも柔軟に対応していた。

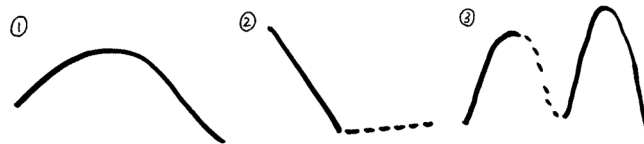
公開レッスンという特殊な状況下ではあるが、この第1段階のレッスンが行われた60分間の間、わずか4歳の子どもたちが集中力を切らすことなく楽しそうに参加していたことに驚いた。

第2項 第2段階

第2段階も、第1段階と同様に子どもたちが音楽を楽しむことを学ぶ期間が継続するが、音に対する意識をより強化することが求められている。この公開レッスンでは、指導者が子どもたちと一体となり、明るく元気に動く姿が特に印象に残った。

①スライドホイッスルを用いて音の上行下行表現

- ・ 指導者が一定の高さの音を吹き、子どもたちにその音の高さ、長さを声で真似させる。
- ・ 指導者のスライドホイッスルの音高変化を声で真似すると同時に、手で音の高さの動き（スライドの動き）を表現する。
- ・ その後、手で表現した音の上行下行の動きや長さを、紙やホワイトボードの上で描く。
（図4-4）



（図4-4）線で表現した音の動きの一例¹⁵⁵（作成：若林）

- ・ 描いた線の動きを見ながら、音高の変化や音色、強弱を声で表現する。

スライドホイッスルを用いた実践は第1段階でも用いられていたが、そこでは音の動きや長さを声で模倣するのみに留まっていた。しかし、第2段階になると、音の高低とその動きを手で動かしたり、紙やホワイトボードに描いたりといったように視覚的に捉えられるようにすることが求められる。

¹⁵⁵ 図は、国際会議および国際セミナーでの公開レッスンにおいて、講師がホワイトボードに描いたものを基に筆者が再現したものである。

②微分音程の鉄琴を用いた音の微差の聴き分け

- ・ 微分音程の鉄琴の中から、指導者が3つの鍵盤（この時は、ミーミ♯ーファ♯）を取り出して順に並べ、子どもたちに目を瞑らせてからランダムな順番で音を鳴らす。指導者が鳴らした順番と同じ響きになるように、一人の子どもが鉄琴の音を鳴らしながら鍵盤を並べ替える。
- ・ 指導者は子どもたちに「合っている？」と尋ね、間違っていた場合はまた別の子どもが並べ替える。

微分音程の鉄琴は、ウィレムスが作成したオリジナルの楽器であり、特許も取得している。微分音程の種類や鉄琴の大きさも数種類あるが、例えばソからドまでの完全4度の音程を24の鍵盤に分割したものが用いられている。この鉄琴は、鍵盤の長さ、幅、厚さが一律になっており、外見では音の高低が全く判別できないようになっている（写真4-2）。



（写真4-2）微分音程の鉄琴

この鉄琴は二つの共鳴箱をもっており、一つの共鳴箱から異なる共鳴箱へと鍵盤を移動させることが可能である。このことによって、いくつかの鍵盤のみを取り出すことができ、実践の中でさまざまな用いることができる。最初からこれらの全ての鍵盤を用いて音の高低を聴き分けることは容易ではないが、ウィレムスの教育実践では、まず離れた距離にある二つの鍵盤のみを取り出して音の差異を聴き比べ、次第にその鍵盤の距離を縮めていくことによって音の微差を聴き分けられるようになっていく。このように綿密な段階を踏みながら、子どもたちがまずはこの微分音程の鉄琴に慣れ親しむことができるよう留意されている。

第2段階では、音階に含まれる3つの音の高低を聴き分ける実践に用いられていた。

③ベル（鐘）を用いた多様な実践

- ・ さまざまな音高のベルを、子どもたちが一人ずつ順に鳴らしていく。
- ・ ラとラ♭の二つの音高のベルが鳴ったところで、指導者が長三和音ファーラードと短三和音ファーラードのベルを順に鳴らし、子どもたちに聴かせる。
- ・ 子どもたちに目を瞑らせて、指導者がどれか一つのベルを鳴らし、子どもたちはそれを聴いて正解だと思う一つのベルを選び、音を鳴らす。
- ・ 次に指導者は鳴らす音を三つに増やし、同じように生徒に当てさせる。
- ・ 音の高さの異なる二つのベルを指導者が交互に鳴らし、子どもたちはその高低を聴き分け、それぞれの音の高さを声に出す。
- ・ 先生が、おおよそファの高さのベルを鳴らし、ピアノでファ#を弾いて子どもたちに同じ高さであるかどうかを訊ねる。
- ・ 続けてピアノでレを弾き、どちらの音の方が高いかを答えさせる。

ベル（鐘）の音を聴き分ける実践も、ウィレムスの音楽教育の特徴的なものの一つである。ベルは音階の音だけではなく微分音も含まれている。ウィレムスの音楽教育では、上述したような実践を繰り返し行うことによって、音階の音のみならず、さまざまな響きの音を聴き分けられるように導いていく。

④即興による歌唱のリレー

- ・ 指導者がピアノでロ長調の主和音を弾き、4 拍のフレーズを即興で、歌詞は「ラ」で歌い、子どもたちに同じフレーズを繰り返させる。それに続けて指導者はまた異なるフレーズを提示し、子どもたちに繰り返させるという実践を複数回行う。
- ・ 上記と同様の実践を、調性や曲調を変化させながら複数回行う。
- ・ 指導者の歌う即興のフレーズの後に、子どもたちも一人ずつ自由に即興のフレーズを繋いでいく。子どもと子どもとの間には毎回指導者が入り、必要に応じて調性や曲調などの軌道修正を行いながら全員で一曲を完成させる。この時、例えばイ短調であればラとミの完全5度をベース音として指導者がピアノで鳴らし続ける。

指導者と子どもたちによる即興のリレーの実践は、第1段階からすでに始められ、第4段階に至るまで継続的に行われていた。第1段階では指導者の提示するフレーズを繰り返すことに比重がかけられていたが、第2段階では子どもたち自身による自由な即興を繋いでいく時間が増えていたことが特徴的であった。

第3項 第3段階：ソルフェージュの準備

第3段階では、ソルフェージュと楽器演奏に向けた準備に入る。ウィレムス国際会議では、この第3段階の公開レッスンは、「ソルフェージュの準備」と「楽器演奏の準備」がそれぞれ一日ずつ、合計二日間に分けて行われていた。内容は、第1段階や第2段階の延長であったが、一つ一つの要素がより深められ、一つの実践により多くの時間がかけられるようになっていたことが特徴的であった。また、第3段階からは五線を用いて記譜や読譜の準備が始められたが、それでもまだ音部記号は用いられていなかった。五線の上で音の高低を読み取って歌うなど、あくまでも音符や楽譜を学習していくための準備が行われていた。

①微分音程の鉄琴を用いて

- ・ 指導者が鉄琴の最低音と最高音を鳴らし、鍵盤を下から上、上から下に弱くグリッサンドして子どもたちに提示する。
- ・ 子どもたちに順番に鉄琴を回し、一人ずつ実際に音を鳴らしてみる。
- ・ 指導者が鍵盤を3～4分割しながらグリッサンドで上行し、子どもたちはその音響変化を真似して歌う。
- ・ 指導者が異なる2音を鳴らすのを子どもたちは目を瞑って聴き、音が高くなったのか低くなったのかを答える。
- ・ 子どもたちに目を瞑らせている間、指導者は鍵盤を並べ替える。
- ・ 子どもたちの目を開けさせて指導者が鉄琴の鍵盤を順に鳴らしていき、音の高低が不正確になっているところで子どもたちが「ストップ」と言い、指導者が正しく並べ替える。
- ・ もう一つの何も置かれていない共鳴箱に指導者が3つの鍵盤を取り出してランダムに並べて鳴らし、子どもたちは音が上がったか下がったかをその都度答える。
- ・ 音の上下の差異を子どもたちに答えさせながら一つずつ鍵盤を増やしていき、最終的に10個ほどの鍵盤の高低が正しく並べられている状態にする。

微分音程の鉄琴を用いた実践は第2段階から行われていたが、第3段階の実践では、第2段階と比較してより高度な微分音程、すなわちより近い距離にある鍵盤同士の音の高低を相対的に捉えられるような実践が行われていた。

②即興による歌唱のリレー

- ・ 指導者が4拍の即興フレーズを、歌詞を「ル」にして歌い、子どもたちに同じフレーズを繰り返させる。それに続けて指導者はまた異なるフレーズを提示し、子どもたちに繰り返させながら短い一曲にする。
- ・ 即興の歌を歌い終わってから、この歌の音階を伴奏付きで歌わせ、長調か短調かを子どもたちに訊ねる。その後で指導者が「ホ」短調などと調の名称を言う。用いられる音階は長調と短調の他に教会旋法や5音音階も含まれる。
- ・ ピアノを用いずに指導者が提示した4拍の即興フレーズに続けて子どもたちも一人ずつ順に4拍の即興フレーズを繋いでいき、一曲を完成させる。(あまりうまくいっていない時には、子どもと子どもとの間に適宜指導者が入り、音楽的な軌道修正を図る)
- ・ 指導者が4拍の即興フレーズを音名唱し、子どもたちもその後続けて同じフレーズを音名唱する。

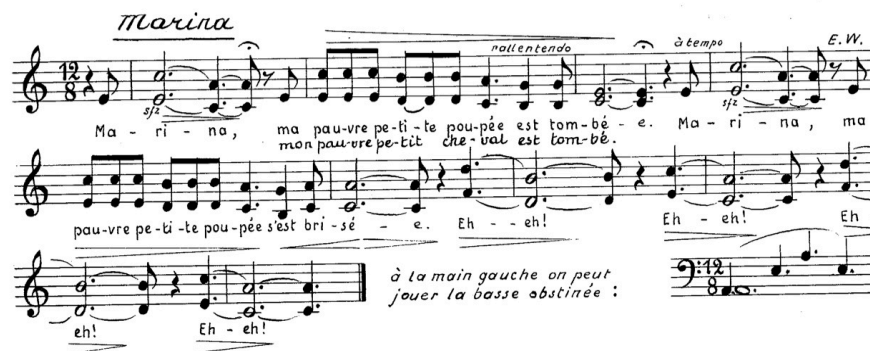
第1段階から継続して行われているこの実践であるが、第3段階になって初めて音階や調性に関する実践が行われている。また、第3段階では初めて音名唱も盛り込まれるようになった。

③音程の歌

- ・ 指導者がピアノでレとシ♭の短6度音程を上行形と下行形を旋律型で提示し、子どもたちに「何の歌？」と訊ねる。子どもたちは即座に短6度音程から始まるウィレムスの教育実践のオリジナルの楽曲名である「《マリナ (Marina)》！」と答える。
- ・ 各自4拍子の指揮を振りながら、全員で《マリナ》を音名唱する。

ウィレムスは、教育実践のために多くの歌を作曲している。前節では、『教育の覚え書き帳』の中に『音程の歌』という曲集があることを述べたが、この実践で用いられている《マリナ》も、この曲集に掲載されている一曲である。

前節に記述したように、『音程の歌』は、さまざまな音程から開始される容易な歌である。例えばこの実践で取り上げられた《マリナ》は、短6度の音程から始まっている（譜例4-1）。



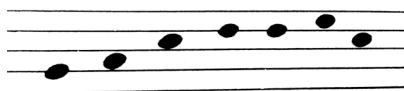
譜例 4-1 《マリナ》¹⁵⁶

子どもたちは、どの調性でこの音程を提示しても、その響きを聴いただけで条件反射的に《マリナ》と曲名を答えることができる。しかし、この時点では、子どもたちは短 6 度という音程の知識や名称はまだ学習していない。

ウィレムスの音楽教育では、このように子どもたちが音程の響きを感覚的に捉えられるようになった後で、《マリナ》の冒頭が短 6 度という名称の音程であることを教えるよう定められている。

④五線を用いた音高の相対関係の認識

- ・ 音部記号のない、五線のみが描かれたホワイトボードに、指導者が黒丸の磁石を 10 個程度並べ、左隣の音と比較した場合の音の高低を、「高い」、「低い」、「同じ」などと子どもたちに答えさせていく。(譜例 4-2)



(譜例 4-2) 音部記号の書かれていない五線を用いた実践例 (作成：若林)

- ・ 指導者は、一人の子どもに好きな音高をハミングさせる。その後全員でその音高を主音とする長音階をハミングし、その主音を開始音にしてホワイトボードの磁石が示す音の高低をつけて歌う。次に音名で歌う。
- ・ 指導者が五線上に磁石で和音をつくり、子どもたちを根音、第 3 音、第 5 音にパート分けして歌う。さらに、パートごとに異なるリズムパターンを与えて、アンサンブルする。

¹⁵⁶ Edgar Willems, *Carnet pédagogique No. 2 Chansons d'intervalles*, Pro Musica, 8em édition, 1986, p. 10.

この実践は、音部譜表の導入である。五本の線を用いていながら音部記号は用いず、隣の音を比較した場合の相対的な音高を捉える点が特徴的である。楽譜が「左から右へ読む」ものであるという、音楽を学んでいる者からすると当たり前で見落としがちな事柄についても、この時点で学習する。

第4項 第3段階：楽器演奏の準備

第3段階のもう一つの要素である「楽器演奏の準備」では、楽器を演奏する上で不可欠となるテンポやリズムの意識、音階と鍵盤との関係性、和音や調性の意識、音符の学習など、楽器を演奏する上で必要となる知識や感覚の育成に向けた実践が行われる。

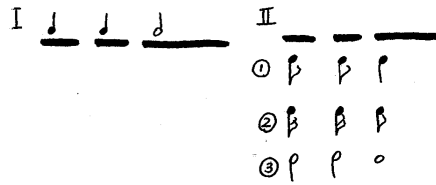
①テンポ感とリズム感の育成

- ・ 指導者が、子どもたち一人一人に向けて順にリズムを手で叩き、それに応える形で子どもたちも即興でリズムを手で叩く。
- ・ 指導者が手で叩いて提示したリズムや強弱を、子どもたちも手を叩いて真似する。
- ・ 二本の木の棒を一人一つずつ持ち、指導者が叩いたリズムを真似する。
- ・ 子どもたちが一定のテンポを刻み、指導者がシンバルをマレットで即興的なリズムを叩く。次に子どもたちが順にシンバルとマレットを持ちリズムを担当する。
- ・ 指導者がリズムを「タータタター」のように声に出して言いながら、ホワイトボードにペンでそのリズムの長さに相当する線を引いていき、次に子どもたちはその図を見ながら同じリズムを読む。(図4-5)



(図4-5)

- ・ 一人の子どもにテンポを提示させ、それを他の全員に刻ませながらテンポを提示した子どもは例のようなホワイトボードに書かれたリズムを読む。
- ・ 指導者が、ボードに書いた線の下に4分音符や2分音符を書き、「黒 (noire)、黒、白 (blanche) ...」のように拍と音符の長さに合わせながら音符の色を読んでいく(図4-6 I)。一つの4分音符を4分休符に替えるなど変化させながら、何度かさまざまな早さで読む。



(図 4-6) 線で表現した音の長さに、さまざまな音価を与えていく実践の一例

- ・ 次に、4 分音符と 2 分音符を当てていた同じ線を用いて、8 分音符と 4 分音符、16 分音符と 8 分音符、2 分音符と全音符というように一つの線にさまざまな音価を与えることによって、子どもたちはさまざまな音符の長さを相対的に学習する (図 4-6 II)。

指導者の叩くリズムの真似や、リズムの即興、拍を刻むことを通して、まずはリズム感や拍子感の育成に向けた実践が行われた例である。この後で、リズムの記譜についての導入が行われる。ここで特徴的なのは、あくまでも最初にリズムそのものがもつ躍動感を感覚的に捉え、線を用いてリズムを表記し、最後に、それを他者に正確に伝え、共有するための記号として音符を学習する、ということである。

このように、ウィレムスの音楽教育では、先に音楽的な要素を感覚として捉えられるようになってから読譜や記譜の学習に入る。

②鉄琴を用いた鍵盤楽器の演奏とアンサンブル

- ・ 立てかけた鉄琴（微分音程のものではなく、通常的全音階のもの）の白鍵と黒鍵をそれぞれ低音域から高音域へグリッサンドし、それぞれを音階順に叩く。
- ・ 横に置いた鉄琴で音階の音を自由に用い、一人ずつ順に、指導者と交互に即興する。
- ・ 音名を歌いながら音階を叩く。
- ・ 指導者がピアノで弾いた短い旋律と同じ旋律を鉄琴で弾き、音名で歌う。
- ・ 《キラキラ星》を指導者のピアノ伴奏に合わせて一緒に弾く。
- ・ 子どもたち一人一人に異なる音とリズムパターン（ドとレのトリル、ドとソを完全 5 度で響かせる、など）を割り当て、指導者の《キラキラ星》のピアノ演奏に合わせて各々のパートを弾きながら歌う。

子どもたちが鍵盤楽器を用いて音を出し、アンサンブルを行うことによって、楽器演奏の基礎的な学習が始められる。これまでの段階で歌を通して習得してきた音の響きと、それらに与

えられた音名を認識していくための導入である。

第5項 第4段階

第4段階に入ると、ソルフェージュ（フォルマシオン・ミュージカル）のグループレッスンに加え、器楽の個人レッスンも始まる。ウィレムス国際会議とウィレムス国際セミナーでの公開レッスンでは、実作品を用いた身体表現と音楽要素の学習や、新曲視唱、聴音といったソルフェージュの実践が行われていた。子どもたちの能力には個人差もみられたが、一人一人がどのような実践にも躊躇せず積極的に取り組もうとする姿勢に、これまでの段階的な教育の成果がみられた。

①マスカーニ《カヴァレリア・ルスティカーナ》〈間奏曲〉を用いた楽曲の構成要素の学習

- ・ 楽曲を聴きながら腕を自由に動かす。
- ・ 途中からメロディを「ル」でハミングし、腕を動かし続ける。
- ・ 楽曲が終わると指導者が楽曲の調性であるへ長調の主和音（ファースト）をピアノで弾き、子どもたちは根音から順に歌う。
- ・ 指導者がピアノで楽曲を冒頭から弾き、子どもたちはメロディを「ル」で斉唱しながら指揮を振る。
- ・ 全員で3拍子の指揮を振り、指導者がへ長調で2小節程度の即興の旋律を音名唱する。子どもたちはそれに続けて順に、各々が即興したものを音名唱する。
- ・ テキストの中からへ長調の作品を新曲視唱する。この時、はじめから音名唱で、拍子を振りながら歌う。
- ・ 指導者が一人の子どもを指名し、その新曲視唱の楽曲をアカペラで音名唱させる。

最初に、実作品を用いてその中の音楽的要素を学び取るフォルマシオン・ミュージカルの実践が行われた。また、ここで用いられた楽曲がへ長調であったことから、次にへ長調での即興のリレーや新曲視唱へと続けられた。楽曲の特徴を身体的に捉えるのみならず、その後に続けられた活動を通して音楽の構成要素を学び取ることができるよう工夫されていた。

②リズム聴音

- ・ 指導者が、ピアノで4分の2拍子、2小節の旋律を和音伴奏付きで2回続けて演奏する。子どもたちはそれを、指揮を振りながら聴いた後、すぐに続けて今聴いたばかりの旋律を2回、歌詞を「パ」にして歌う。
- ・ 今歌ったばかりの旋律のリズムのみを、各々のノートにリズム譜として書き取る。指導者は子どもたちの様子を見て回り、書けた子どもがいたらホワイトボードに書かせ、まだ書いている子どもたちのことを見守る。
- ・ 指導者は、書き取らせた旋律に次の2小節を加え、最初と同様に和音伴奏も付けてピアノで2回弾く（2回目の演奏は新たな2小節のみ）。子どもたちは新しい2小節のみを2回繰り返して歌い、同様にリズム譜として書き取る。
- ・ 書けた子どもがいたらホワイトボードに書かせる。
- ・ 以上の実践を繰り返し、最終的に8小節のリズム譜を完成させる。
- ・ 指導者が通奏するのに合わせて、各々の書き取ったリズム譜を見ながら歌詞を「パ」にして旋律も付けながら歌う。

ここで聴き取っているのは伴奏付きの旋律なのであるが、楽譜に書き取るのはあくまでもリズムのみであった。このため、出来上がったリズム譜を歌う際にも音名ではなく「パ」を歌詞として用いていた。ウィレムスの音楽教育実践の特徴である緻密な段階設定を、この実践からも読み取ることができる。

この実践を終えたところで、次の旋律聴音に向けた準備が行われた。指導者がピアノでヘ長調の短い即興の旋律を子どもたちに順番に与えていき、子どもたちはそれに続けて指導者がピアノで提示した旋律を音名唱した。この後の旋律聴音の課題がヘ長調であったため、この実践によって先にヘ長調の調性を確認しようとしたものと考えられる。

ここで、指導者の弾くピアノの旋律が例えばファからドへと完全4度下行した際に、ドがわからずにそこだけ音名唱できなかった子どもがいた。それを受けて指導者は、ピアノでファ―ミ（2度）、ファ―レ（3度）、ファ―ド（4度）と弾いた後で元の旋律を再び弾いた。すると子どもは与えられた旋律の音がドであることを理解し、二度目には正しく歌い直すことができた。この実践に限らず、子どもたちにつまずきが見られる箇所について、指導者が指摘することや厳しく追及することはない。答えを教えることもない。あくまでも優しく、子どもたち自身ができるところから導いていこうとする姿勢が見受けられた。

③旋律聴音

- ・ 指導者が、「4 分の 4 拍子、ヘ長調」と提示してから、2 小節の単旋律を 2 回ピアノで弾く。子どもたちは、指揮を振りながら聴き、その直後に、先のリズム聴音と同様に 2 回繰り返して歌ってから今度は五線紙にメロディを書き取る。
- ・ 以上の実践を繰り返し、12 小節の旋律を完成させる。
- ・ 全員の書き取りが終わってから、各自、自分の五線紙を見て斉唱する。速度をさまざまに変化させて繰り返し歌う。
- ・ ト長調に移調して「ル」で歌う。
- ・ 書き取った聴音課題を隠し、全員で 4 拍子の指揮を振りながら記憶を頼りに聴音課題を歌う。

この実践では旋律を 2 小節ずつ 2 回聴き、さらに 2 回歌ってから書き取るため、聴いてすぐに書き取るよりも旋律の記憶が強化される。さらにそれを移調唱し、記憶して歌うことによって、子どもたちの音の記憶はより確かなものになっていく。

子どもたちは聴音に慣れており、ほとんど苦勞せずに書き取っていたように見受けられた。これまでの実践の蓄積によって子どもたちにはすでに多様な音を聴き分ける耳が育っているためであると考えられるが、第 3 段階の音部譜表を用いない実践からこの実践には難易度に大きな隔たりがある。この点をどのような実践によって補い助けているのかは、ウィレムス国際会議やウィレムス国際セミナーのみでは明らかにすることができなかった。

第 3 節 教育実践における『教育の覚え書き帳』の反映

すでに述べてきたように、ウィレムスの教育実践は、ある特定の「器楽のレッスン」ではなく、「音楽のレッスン」から始められ、「音楽を愛することを学ぶ期間」が、少なくとも二年間は継続される。指導者たちは一時間のレッスンの中で次々と扱う題材を変化させ、最年少である 3～4 歳の子どもたちでさえも飽きさせることのないよう、テンポ良く多様な実践を行う。

ウィレムスの音楽教育実践は、子どもたちが「楽しみながら」、音楽の諸要素を深く学ぶための工夫と魅力に溢れている点に大きな特徴がある。ウィレムスは、音楽教育が、記憶力、継続力、集中力、積極的な聴取、すなわち聴こうとする耳の育成に貢献することを複数の著書の中で述べている。

『教育の覚え書き帳』の『No. 1：2音～5音の歌』、『No. 2：音程の歌』、『No. 2B：音程の歌ピアノ伴奏付き』に掲載されている数々の歌は現在の実践においても頻繁に用いられており、子どもたちや指導者までもそれらをレッスンの場以外でも口ずさむほど愛好している。特にNo. 2とNo. 2Bの『音程の歌』によって、子どもたちは音程の知識を学習するより先に歌として音程の感覚を捉えることができる。これらの歌は、音程を捉える他にも、小さな二本の木の棒で歌を歌わずにメロディのリズムを叩いたり、教師が叩くリズムだけで何の歌であるかを当てたりといった実践にも用いられる。この実践によってリズム感や内的聴感の育成を促していく。即興の歌をリレーで繋ぐ実践もまた、声に出して歌うより先に自らの内側で音楽を想起する能力を要求するため、内的聴感の育成に大いに貢献しているといえよう。

ウィレムスの音楽教育思想は、「全ての子どもたち」が、「喜び」を感じられるような音楽教育を施すことを要求している。しかしながら、実践内容に目を向けてみると第1段階からベルによる微分音や楽音ではない音を聴き分けたり、即興の歌をリレー形式で繋いでいったりというような高度な実践を行っている。これらの実践について『教育の覚え書き帳』を読んだ筆者は、音楽を初めて学ぶ子どもたちにとって難しいのではないかと感じた。このため、ウィレムスの記述のみを読み進めていた当初は、この高邁な思想と実際の教育実践内容は乖離したものであるかもしれないという可能性も視野に入れていた。

しかし、ウィレムス国際会議やウィレムス国際セミナーに出席し、現在実際に行われている教育実践に触れると、幼い子どもたちが一時間もの間、飽きた様子を見せることもなく生き生きと実践に参加するのを目の当たりにしたことによって、この教育実践の一つの効果と魅力を実感することとなった。ここでは、例えば微分音の鉄琴を用いる場合にも二つの離れた鍵盤を取り出し、明らかに異なる音高として捉えられる二つの離れた鍵盤の音の聴き分けから始めるなど、要素を分解して易しくすることによって段階を設定して慣れさせていく。何よりも、指導者は打ち解けた雰囲気の中で「楽しく」実践を行うことに注力しており、「できる、できない」といったことを問題とせず、子どもたちが音を聴き取ろう、感じ取ろうとする「意識」の育成に重点をおいていた。「できる、できない」ではなく、これらの教育活動の蓄積が、結

果として子どもたちの内に「音楽的な耳」を形成することになり、一生豊かに音楽と関わっていくための基礎を築き上げるのであろう。

しかし、これらのウィレムス国際会議とウィレムス国際セミナーの公開レッスンの聴講やワークショップの参加のみでは明らかにしきれなかった疑問点も残った。例えば、楽譜の読み書きについては、第3段階になってようやく五線譜を用いて音高を捉える学習に入っていたが、第4段階に入ると子どもたちはすでに聴音や新曲視唱を行っており、それまでの緩やかで緻密な段階設定と比較すると急に難易度が高くなっている。しかし、子どもたちが第4段階での実践内容に対して特に苦勞している様子は見られなかった。それまでの実践の成果が実を結び、この段階になる頃には子どもたちにとって難なく取り組むことができるようになっているのか、あるいはまた特別の教育実践が設けられているのであろうか。これらについては、今後の課題としたい。

結

第1節 総括

楽器の奏法と読譜、音楽性までも同時に満遍なく育成しようと試みる多くの音楽教育の困難な課題に応える一つの可能性として、本論文ではウィレムスの音楽教育に着目してきた。

第1章ではまず、ウィレムスが誕生する前後の時代背景に着目することによって、ウィレムスの音楽教育がどのような背景の下に誕生したのかを探った。この時代は、18世紀半ば以降の産業革命によって市民の生活が近代化し、それに伴って多方面での新たな問題意識に基づく運動が活発になっていた。その中でも特にウィレムスの生涯や音楽教育と関係が深いと考えられるのは、教育学領域で巻き起こり音楽教育分野にも影響を与えた新教育運動と、各国での芸術運動の発端ともなったウィリアム・モリスのアーツ&クラフツ運動である。そのため、これらの運動とウィレムスの活動との関わりや類似点について考察した。その結果、楽譜を用いずに教育実践を始めるというウィレムスの音楽教育には、新教育運動の影響がみられることが明らかとなった。また、この時代にヨーロッパ全土へと広がる芸術運動を牽引したウィリアム・モリスのアーツ&クラフツ運動の思想や活動からは、「生活と芸術の一体化」の思想と試み、独自の印刷所の創設と出版活動、「手仕事」に対するこだわり、という三点において類似していることが明らかとなった。

第2章では、ウィレムスの生前の活動に着目し、影響を受けた人物と後世にわたって影響を与えることになる教育活動およびその協力者について概観した。影響を受けた人物としては、レイモンド・ダンカン、リディー・マラン、エミール・ジャック＝ダルクローズを挙げ、その思想や活動とウィレムスの音楽教育活動との関わりを明らかにした。影響を与えた活動としては、ジュネーヴ音楽院で教鞭を執り始めてから活発に行われた執筆活動や国内外での講演の状況について述べた。また、ジュネーヴ音楽院でウィレムスの生徒でもあったジャック・シャピュイの協力と、現在も活動が続く国際ウィレムス連盟の設立についても述べ、現在におけるウィレムスの音楽教育の普及状況と照らし合わせて考察した。その結果、次の三点のことが明らか

となった。一つ目は、ウィレムスが 35 歳になるまで音楽の専門教育を受けてこなかったという特異な経歴によって、放浪生活やダンカンを囲む共同生活を送ることができ、そのことによって独自の音楽教育思想を深められたこと、二つ目は、独自に深めていた思想を土台としてマランやジャック＝ダルクローズの影響を受けることによって、当時の「技術偏重」であった音楽教育にウィレムス独自の視点から問題意識を感じることができたこと、三つ目は、現在のウィレムスの音楽教育の普及状況に、ウィレムスの生前の活動状況が大きく反映されていること、である。

第3章では、原典資料に基づきウィレムスの音楽教育思想に着目した。ウィレムスの著書は、音楽的な諸要素に関するもののみならず、哲学や心理学に基礎をおくものや音楽療法など、多岐にわたる。これらの著書において、ウィレムスは音楽家や音楽教育家のみならず、教育学者や心理学者、哲学者の論考を援用しながら音楽や音楽教育について多角的に検討している。本章で明らかになったことは三点ある。一つ目は、ウィレムスが音楽教育家となるより以前にすでに、音楽の三要素「リズム、メロディ、ハーモニー」と人間の生の三要素「生理的な生、情動的な生、精神的な生」のそれぞれの緊密な関係性を発見しており、この思想が多岐にわたるウィレムスの著書の全てにおいて根幹を成しているということである。これらの諸要素を軸としてそれぞれの著書のテーマにあった要素を照らし合わせることによって理論を展開しているため、根幹となる思想は晩年に至るまで変化していない。二つ目は、子どもたちが母国語を習得していく過程に沿って音楽的な諸要素を習得していく過程を照らし合わせると音を聴くことから始めることになるため、ウィレムスの音楽教育では聴覚育成を最も重視しているということである。三つ目は、その聴覚育成の中でも、とりわけ内的聴感の育成を重視しているということである。このことについてウィレムスの有名な言説があることは本論で述べた通りであるが、その中で、「よい音楽家たちだけが、彼らが今から演奏することになるものをきく」と述べていることから明らかである。

第4章では、ウィレムスの教育実践に着目した。まず、『教育の覚え書き帳』のうち現在入手することができるものについて分析し、ウィレムスの記述に基づいて教育実践の中で重視され

るものを明らかにした。次に、ウィレムス国際会議やウィレムス国際セミナーで、筆者が実際に触れることができた教育実践例を挙げることによって、ウィレムスの記述したものが現在の教育実践にどのように反映されているのかを考察した。その結果、ウィレムスの記述では、「全ての子どもたちに楽しく」音楽教育を与えることを目標に掲げていながら、微分音や楽音ではない音を聴き分ける能力を育成したり、最初から子どもたちに即興させたりといった難易度が高いと思われる実践を行っていることに対して感じていた矛盾を解決することができた。ウィレムスの音楽教育では、「できる、できない」ということは問題にしておらず、打ち解けた遊びのような雰囲気の中で、楽しく良質な音や音楽を与えるということに注力されているのである。その中で子どもたちが音を聴き取ろう、感じ取ろうとする「意識」を育成することに重点がおかれており、子どもたち自身の興味の結果として最終的には「できる」ようになっていくよう指導者が導いていく。国際会議や国際セミナーのレッスンでは、一時間ものレッスンを、3歳以上の子どもたちがほとんど飽きた様子も見せずに意欲的に取り組んでいたことと、指導者が次々多様なアプローチを展開していくことに目が離せなかった。この他に、第3章で明らかにした教育思想との関連として、教育実践内容の段階も子どもたちが母国語を習得していく心理学的な発達に対応するように設定されていることや、聴覚育成の中でも内的聴感を育てることに主眼がおかれていることが明らかとなった。

第2節 結論

本論文で明らかになった点は、大きく次の三点に集約することができる。

一つ目は、ウィレムスの音楽教育が内的聴感の育成に重きをおいたものであるということである。ウィレムスの教育実践では最初に聴覚やリズム感といった音楽的な感覚を育てるが、それは音楽理論を知識としてではなく実感を伴って理解しようと試みる時、あるいは楽器を演奏しようと試みる時に、音楽的な感覚とともに自らの内側で音の響きや音楽を想起することが必要不可欠だからである。例えば、聴き取った音高変化を手で表現し次に波線で表現した図形楽譜へと繋げ、さらにそこから五線譜へと導入していくという段階や、音程の歌から音程の

知識を教えるという段階などに、実践から理論へ導いていこうとする教育的な意図を見出すことができる。ウィレムスは、子どもたちの感覚に働きかける実践と緻密な段階設定を通して、子どもたちが内側から豊かな音楽を想起し、感受することのできる内的聴感が育まれることを目指している。そのように先に育まれた感覚に対する裏付けとして理論を教えていくことによって、理論と実践とが乖離しない音楽教育を実現しているということができる。さらに、音楽的な感覚が最初に育まれていることによって、子どもたちが楽器に触れることになる時、すでに自発的な表現の意識に基づいて演奏することが可能となっている。

二つ目は、楽譜に一切触れることなく音楽教育が始められるという教育視点に、「知識を与える前に経験させる」という新教育運動の影響がみられることである。この教育視点は、ウィレムスの音楽教育にとって特徴的な要素の一つではあるが、それはジャック＝ダルクローズやコダーイ、オルフらの代表的な音楽教育にも共通していることはすでに述べてきた通りである。そのため、この点において、ウィレムスの音楽教育は当時から斬新なものだったわけではなく、新教育運動という時代背景に寄り添ったものであるということができる。このように、同時代に生まれた教育学や音楽教育とともに「ペダゴジー・アクティヴ」や「メトード・アクティヴ」などと総称される思想と実践であるということが明らかとなった。

三つ目に、「音楽」の三要素と「人間の生」の三要素の緊密な関係性に基づく教育思想は、晩年に至るまで終始一貫した軸として機能していたということである。序章の第4節に述べた通り、ウィレムスがこの「音楽」と「人間の生」の関係性を発見したのは音楽を専門的に学び始めるより以前のことであった。むしろこの発見によってウィレムスは音楽の道を志すようになったとさえいえる。第3章第2節に述べた通り、ウィレムスは、最初の講演である『音楽に関する哲学的な新しい構想とそれらの実践的な応用』以降、ほとんどの著書の中で「音楽」や「人間の生」と、例えば「聴覚」などといったそれぞれの著書のテーマとなる音楽的な諸要素を照らし合わせることによって自らの論考の説明を試みている。なぜこのように終始ぶれることのない一貫した音楽教育思想を構築することができたのであろうか。それは、ウィレムス自身が発見したこの思想を、長きにわたる放浪生活やダンカンとの共同生活の中で深め、十分に

熟してから音楽教育を学び始めることができたという特異な経歴に因るものと考えられる。

ウィレムスは、音楽は言葉であり芸術であるという考えに基づいて子どもたちが母国語を習得していく過程に着目し、それに倣うことによって音楽的な諸要素を自然に身に付けるための手順を考案した。したがって、子どもたちが文字の読み書きを学習する前に話し始めるように、楽譜の読み書きの前に音楽的な感覚を育てていく。最初は「聴く」能力を育成することに特に力を入れ、楽音のみならず、微分音や音程のない音の高低、強弱、音色、余韻といった音のニュアンスまでも聴き分けられる繊細な聴覚を育成する。これらの実践は、聴覚育成という目的に加えて注意深く音を聴こうとする姿勢と意識、集中力を養うことを可能にしている。歌による即興や、音楽を聴き、その情動を捉えて身体表現することも最初の段階から行われる。また、多くの親しみやすい歌を習得することによって、将来的にその歌の中から音程や和音に関する知識が与えられる。これらの実践を通して先に子どもたちが自らの内側で音や音楽を聴き感受することができる能力を育成してから、楽譜の読み取りや書き取り、音楽理論などのソルフェージュの学習へと導かれる。このように、子どもたちの母国語の心理学的な発達過程に基づいてウィレムスの音楽教育の手順は綿密に段階設定されている。

単純に楽器演奏に関わる「技能」のみを比較するならば、ウィレムスの音楽教育で育った子どもたちは楽器に触れ始めるのが遅い分不利な点があるかもしれない。しかし、子どもたちが楽器を演奏し始める時には、すでに子どもたちの内にさまざまな音色のパレットをもっており、楽譜も読めるようになっている。子どもたちは、自ら表現したいものを表現するための「手段」として、各自が好みの楽器を選択する。このように、音楽的な感覚を先に育てることによって、音楽を自分たちから生み出される言葉のように扱っていくウィレムスの音楽教育は、自分たちのルーツではない西洋芸術音楽を学ぼうとする我々日本人にこそ有益なものなのではなかろうか。

音楽家が音楽を表象し、演奏や作曲に生命を吹き込むために、内的聴感の存在は不可欠なものである。しかし、目に見えないものだけに教育成果を確認することは困難であり、その存在の重要性に比して教育の重要性はそれほど叫ばれてこなかったようにも思われる。本来は、目

に見えないものであるからこそいっそう、意識的に教育の働きかけがなされるべきである。

ウィレムスの音楽教育では、このように全ての音楽家にとって重要な能力である内的聴感を全ての子どもに授けてようとする。つまり、専門家を育てることではなく、真に音楽を理解し情操を育むための「人間」を育てる一環として質の高い教育を実現しているのである。ここに、ウィレムスの音楽教育の最大の意義を見出すことができる。

音楽家志望であるかどうかに関わらず、すべての子どもたちがこのような質の高い教育を「楽しみながら」享受できることは、将来、音楽の聴き方や楽しみ方を知り、愛好する人間を増加させていくことに直結している。音楽文化に理解や親しみをもった良質な聴衆を獲得していくことは、究極的には音楽文化の裾野を広げ、隆盛させることに繋がっていく。その意味において、ウィレムスの音楽教育は、音楽家にはならない大多数の市民が音楽を理解し愛する土壌を育むことに大いに貢献するものであろう。

第3節 今後の課題と展望

これまで述べてきたように、本研究を遂行する中でウィレムスの音楽教育の意義を明らかにすることができたが、他方、今後より深く追究すべき課題もいくつか見出された。

ウィレムスの音楽教育思想にはさまざまな国や時代の、さまざまな領域の専門家の思想が反映されているため、本研究ではそれらの一つ一つにまでは調査や考察が及ばなかった。例えば、子どもが言語を習得していく過程と音楽の諸要素を習得していく過程を関連づける視点はスズキ・メソッドの思想と類似していることを第3章に述べたが、ウィレムス自身はあくまで心理学領域における研究の進歩についてしか述べておらず、スズキ・メソッドには言及していない。直接的あるいは間接的な両者の関係性を探ることは今後の課題である。

また、本研究においては筆者自身がウィレムス国際会議と国際セミナーに出席することができたが、そこでの公開レッスンの聴講やワークショップへの参加のみでは明らかにしきれなかった疑問点も主に三点残った。一つ目は、第4章の考察でもすでに述べたように、第1段階から第3段階までの緩やかできめ細やかな段階設定と比較して、第3段階から第4段階にかけ

では急に実践内容が高度になっているように見受けられた点である。その差は何によって補っているのだろうか。二つ目は、ウィレムスの教育実践は楽器のレッスン以外は基本的にグループレッスンによって進められるため、どうしても能力に個人差が出てしまう。それをどのように補い助けているのだろうか。三つ目は、音程の歌は音程感覚を捉えるのに貢献する有意義なものであると考えられるが、子どもによってはいつまでもその歌の性格に捕われてしまうのではなかろうか。以上のことは、今後解明する余地があると考ええる。

また、ウィレムスの音楽教育を今後日本に導入しようと試みる場合に課題となる点を四点挙げたい。一つ目は、ウィレムスの教育実践を公式に行うためにはディプロムの試験や国際会議への参加が義務づけられており、それによって各国の教育と指導者の質の均一化を図っていること、二つ目は、楽器の演奏を始める前に二年以上もの時間をかけて音楽的な感覚を育成する、一見「急がば回れ」のようなウィレムスの音楽教育実践は、特に音楽家以外の人々にとって、その価値判断が容易ではないと思われること、三つ目は、ウィレムスの教育実践で用いられるオリジナルの楽器の一部は特許も取得しており、さまざまな物理的条件によって日本での入手が容易ではないこと、四つ目は、ウィレムスの著書はフランス語で書かれており、ヨーロッパ圏の複数の言語には翻訳されているが、英語に翻訳されているのは『教育の覚え書き帳』のNo.0のみであり、誰にとっても読みやすいわけではないことである。

いずれにしても、ウィレムスの音楽教育に関する研究は着手されたばかりである。長期的な視点で研究と教育の成果を実証していくこともまた今後の重要な課題であるといえよう。

引用・参考文献

1. 和書

(単行本)

淡野安太郎『新版 社会思想史』勁草書房、1964 年。

今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ、2009 年。

岩崎次男、池田貞夫、志村鏡一郎編著『西洋教育思想史』明治図書出版、1987 年。

海野弘『ウィリアム・モリス——クラシカルで美しいパターンとデザイン』パイ インターナショナル、2013 年。

海野弘『モダンダンスの歴史』新書館、1999 年。

江藤恭二監修『子どもの教育の歴史——その生活と社会背景をみつめて——』名古屋大学出版会、2008 年。

エミール・ジャック＝ダルクローズ『リズムと教育と音楽』板野平監修、山本昌男訳、全音楽譜出版社、2003 年。

エミール・ジャック＝ダルクローズ『音楽と人間』河口道朗訳、開成出版、2011 年。

エリザベス・バンドウレスパー『リトミック教育のための原理と指針：ダルクローズのリトミック』ドレミ楽譜出版社、2012 年。

L. チョクシー・R. エイブラムソン・A. ガレスピー・D. ウッズ『音楽教育メソッドの比較——コダーイ、ダルクローズ、オルフ、C. M——』板野和彦訳、全音楽譜出版社、1994 年。

大内秀明『ウィリアム・モリスのマルクス主義——アーツ&クラフツ運動を支えた思想』平凡社新書、2012 年。

小野二郎『ウィリアム・モリス——ラディカル・デザインの思想』中公文庫、1992 年。

河口道朗監修『音楽教育史論叢 第Ⅱ巻 音楽と近代教育』開成出版、2005 年。

子安美知子『ミュンヘンの小学生——娘が学んだシュタイナー学校』中公新書、1975 年。

鈴木鎮一『愛に生きる——才能は生まれつきではない——』講談社現代新書、1966 年。

関口博子『近代ドイツ語圏の学校音楽教育と合唱運動』風間書房、2007 年。

高階秀爾『世紀末芸術』ちくま学芸文庫、2008 年。

東川清一、海老沢敏『よい音楽家とは——読譜指導の理論と実践——』音楽之友社、1996 年。

供田武嘉津『西欧音楽教育史』音楽之友社、1991 年。

ニコラス・クック『音楽・想像・文化』足立美比古訳、春秋社、1998 年。

日本オルフ音楽教育研究会『オルフ・シュールヴェルクの研究と実践』朝日出版社、2015 年。

フェラーリ、クルツィア『美の女神 イサドラ・ダンカン』小瀬村幸子訳、音楽之友社、1988 年。

藤田治彦『もっと知りたいウィリアム・モリスとアーツ&クラフツ』東京美術、2009 年。

マイケル・ポランニー『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、ちくま学芸文庫、2003 年。

宮崎幸次『新装版カール・オルフの音楽教育——楽しみはアンサンブルから——』スタイルノート、2013 年。

山崎英則、徳本達夫『西洋の教育の歴史と思想』ミネルヴァ書房、2001 年。

山名淳『夢幻のドイツ田園都市——教育共同体ヘレラウの挑戦——』ミネルヴァ書房、2006 年。

(論文)

岩間浩「スイス新教育運動の展開——J. ピアジェなどスイス心理学者・教育学者と新教育連盟——」、『国士舘大学文学部人文学会紀要』第 37 号、2006 年、35～48 頁。

今由佳里「スイス・フランス語圏の音楽教育家 EDGAR WILLEMS について——生涯と音楽教育の概観——」、『芸術教育実践学会誌』第 6 号、2005 年、37～40 頁。

今由佳里「スイス・フランス語圏の音楽教育——エドガー・ヴィレームのメソッド」、『フランス教育学会紀要』第 19 号、2007 年、75～86 頁。

今由佳里『小学校における音楽表現学習の研究——スイス・フランス語圏の音楽教育を中心に——』、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文、2008 年、51～62 頁。

阪井恵「フランス音楽アニメーションにみる学習のための情報提供活動およびアニマトゥールの

養成』、『音楽教育学』第23巻2号、1993年、40～43頁。

坂田薫子「内的聴感の本質とその形成過程——演奏行為における心的作用の考察を通して——」、『音楽教育学』第23巻2号、1993年、4～13頁。

テシュネ、ローラン「ソルフェージュ：明日のための教育法（1）——19世紀フランスのソルフェージュ——」関根敏子訳『東京藝術大学音楽学部紀要』第30集、2004年、41～60頁。

テシュネ、ローラン「ソルフェージュ：明日のための教育法（2）——0世紀フランスのソルフェージュ（第1部）——」関根敏子訳、『東京藝術大学音楽学部紀要』第31集、2005年、113～139頁。

テシュネ、ローラン「ソルフェージュ：明日のための教育法（3）——20世紀フランスのソルフェージュ（第2部）——」関根敏子訳『東京藝術大学音楽学部紀要』第32集、2006年、61～90頁。

テシュネ、ローラン「即興：内的ソルフェージュ」、関根敏子訳『東京藝術大学音楽学部紀要』第33集、2007年、113～144頁。

テシュネ、ローラン「即興：内的ソルフェージュ（2）」関根敏子訳『東京藝術大学音楽学部紀要』第34集、2008年、95～103頁。

古沢常雄「新教育運動の現代的意義——フランスを中心に——」、『教育学研究』第67巻第1号、2000年、30～34頁。

（事典）

河口道朗監修「ヴィレムス、エドガー」、『最新音楽教育事典』大空社、1999年、596～597頁。

2. 洋書

（単行本）

Chapuis, Jaques & Béatrice Westphal. *Sur les pas d'Edgar Willems – une vie, une œuvre, un idéal*. Pro Musica, 1980.

- Duncan, Dorée, Carol Pratl & Cynthia Splatt. *Life into Art*. W.W NORTON&COMPANY, 1993.
- Duncan, Raymond. *Le vrai but du travail*. Akademia Raymond Duncan, 1912.
- Duncan, Raymond. *La Danse et la gymnastique: conférence faite le 4 mai 1914, à l'Université hellénique, Salle de géographie*. Akademia Raymond Duncan, 1914.
- Willems, Edgar. *L'oreille musicale, Tome I - La préparation de l'enfant*. (1^{er} éd. 1940) 4^{em} éd. Pro Musica, 1977.
- Willems, Edgar. *L'oreille musicale, Tome II - La culture auditive les intervalles et les accords*. (1^{er} éd. 1946) 4^{em} éd. Pro Musica, 1976.
- Willems, Edgar. *L'éducation musicale nouvelle*. Pro Musica, (1^{er} éd. 1944) 2^{em} éd. Pro Musica, 1968.
- Willems, Edgar. *Le jazz et l'oreille musicale*. Pro Musica, 1945.
- Willems, Edgar. *La préparation musicale des tout-petits*. Editions Maurice & Pierre Fœtisch, 1950.
- Willems, Edgar. *Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique*. Pro Musica, 1954.
- Willems, Edgar. *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. (1^{er} éd. 1956) 3^{em} éd. Pro Musica, 1976.
- Willems, Edgar. *Introduction à la musicothérapie*. Pro Musica, 1970.
- Willems, Edgar. *Solfège élémentaire, livre du maître*. (1^{er} éd. 1970) 3^{em} éd. Pro Musica, 1988.
- Willems, Edgar. *Solfège élémentaire, livre de l'élève*. (1^{er} éd. 1970) 16^{em} ed. Pro Musica, 2013.
- Willems, Edgar. *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Pro Musica, 1975.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.0 Initiation musicale des enfants*. Pro Musica, 4^{em} éd. 1978.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.1 Chansons de deux à cinq notes*. Pro Musica, 10^{em} éd. 1996.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.2 Chansons d'intervalles*. Pro Musica, 8^{em} éd. 1986.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.2B Chansons d'intervalles avec accompagnement au piano*. Pro Musica, 6^{em} éd. 1994.

- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.3 Les exercices d'audition*. Pro Musica, 6em éd. 1983.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.4 Les exercices de rythme et de métrique*. Pro Musica, 6em éd. 1986.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.4B Les frappés et l'instinct rythmique*. Pro Musica, 2em éd. 1975.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.4C Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale*. Pro Musica, 3em éd. 1987.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.5 Introduction à l'écriture et à la lecture*. Pro Musica, 5em éd. 1986.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.7 Première littérature pour le piano*. Pro Musica, 8em éd. 2003.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.7B Première littérature pour piano à quatre mains*. Pro Musica, 5em éd. 2004.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.7C Amusements au clavier*. Pro Musica, 3em éd. 1975.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.8 Douze pièces faciles pour piano*. Pro Musica, 8em éd. 2003.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.9 Petites marches faciles pour piano*. Pro Musica, 5em éd. 1983.
- Willems, Edgar. *Carnets pédagogiques, No.10 Petites danses, sauts et marches pour piano*. Pro Musica, 4em éd. 1983.

(論文)

- Damaceno, Gerson Gorski. "The Edgar Willems Approach to Music Education." Ph. D. diss., University of Cincinnati, 1980.
- Deschuyteneer, Marlène. "La pédagogie active ou comment susciter la motivation des élèves." Institut

- d'enseignement, de promotion sociale de la communauté française de Morlanwelz, 2010.
- Duval, Nathalie. "L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle." In *Histoire, économie et société*. 21/ 1 (2002): 71-86.
- Jaillet, Alain. "Internet: une pédagogie active ?" In *Cahiers de la recherche en éducation*, 4/3 (1997): 373-392.
- Rousset, Florence. "Comparaison de METHODES MUSICALES ACTIVES et intérêts de leurs principes pédagogiques." Cefedem Rhône – Alpes LYON, 2007.
- Sepulchre, Michel. "La pédagogie musicale pour les 5 à 8 ans. Arts et sciences de la Musique." Université de Liège, 1993.
- Yersin, Laure-Anne, & Timothée Haller. "D'un moyen pour l'enseignement du rythme en école de maturité." Master's thesis, haute école pédagogique de Lausanne, 2012.

初出一覧

本論文は、以下に掲載した論文および学会発表などを経て執筆したものである。

高橋一恵「内的聴感育成のためのアプローチ——ラヴェル《水の戯れ》を題材に——」、2011年度東京藝術大学修士論文。

高橋一恵「エドガー・ウィレムスの音楽教育思想と聴覚育成への一考察」、日本ソルフェージュ研究協議会第5回研究発表会、2013年11月10日、東京藝術大学。

高橋一恵「エドガー・ウィレムスの音楽教育思想——その生涯と聴覚育成に関する論考の検討を通して——」、『音楽文化学論集』第4号、2014年a、59～68頁。

高橋一恵「エドガー・ウィレムスの音楽教育思想と聴覚育成への一考察」、『日本ソルフェージュ研究協議会2013年度活動記録』2014年b、30～34頁。

高橋一恵「エドガー・ウィレムスの音楽教育にみるJ＝ダルクローズの影響——*Le rythme musical, rythmique, métrique*を中心に——」、日本ダルクローズ音楽教育学会第14回研究大会、2014年11月23日、東京家政大学。

若林かつ恵「第36回ウィレムス国際会議に出席して」、『音楽教育研究ジャーナル』東京芸術大学音楽教育学研究会。(掲載決定)

謝辞

本博士論文の作成にあたり、多くの方のご支援とご協力を賜りました。謹んで御礼申し上げます。

本学音楽研究科音楽教育研究室の山下薫子先生には、言葉に尽くし切れない感謝の意を表します。いつも研究全体についてご配慮くださり、どんな時でもきめ細やかにご指導くださいました。また、修士課程の頃から私の関心事であった内的聴感に関するご研究を深めてくださっていたばかりでなく、博士課程入学後はウィレムスの師でもあったジャック＝ダルクローズに関するご研究のお立場からも大変貴重なご意見を賜ることができ、大変心強かったです。博士課程で先生に師事できたことは、私にとりましてこの上ない幸運でした。心より御礼申し上げます。音楽教育研究室の佐野靖先生からは、いつも鋭いご指摘を賜りました。先生のご指摘は核心をついており、後まで研究課題として残ることが多く、研究を遂行していく上での重要な指針をたくさん戴きました。厚く御礼申し上げます。ソルフェージュ科の照屋正樹先生からも、修士課程に引き続き日本ソルフェージュ研究協議会での研究発表の際やフランス語の邦訳など貴重なご助言を賜ることができました。厚く御礼申し上げます。同じくソルフェージュ科のローラン・テシュネ先生には、特にフランス語のニュアンスや解釈などに迷った際や現地の先生方とのコミュニケーションを図る際に多大なるご尽力を賜りました。心より御礼申し上げます。音楽文芸の大森晋輔先生にも、修士課程に引き続きフランス語の文献を読み解く上でお力添えをいただきました。この場をお借りして御礼申し上げます。

ウィレムス国際連盟の関係者および各国の音楽教育関係者にも、多大なるご尽力をいただきました。中でも、『エドガー・ウィレムスの歩み』の著者であり、現在はプロ・ムジカ出版社の窓口も務めているベアトリス・シャピュイ（Béatrice Chapuis）先生には、プロ・ムジカからの文献の購入の際にご尽力戴きました。また、ウィレムス国際会議や国際セミナーでお目にかかり、帰国後もメールでのインタビューにお答えいただくなど、多大なるお力添えを戴きました。心より御礼申し上げます。ウィレムスの音楽教室リメアの教室長のクリストフ・ラゼルジュ

(Christophe Lazerge) 先生も国際会議や国際セミナーでインタビューに快くお答えくださり、音楽教育実践に関する貴重な資料をくださるなどご高配を賜りました。御礼申し上げます。ウィレムス国際会議で出会ったスロベニア人オルガニストのアナ・クレサル (Ana Kresal) さんとピアノ教師のエクセーニャ・ピルク (Ksenja Pirc) さんは、それぞれウィレムスの音楽教育のディプロムや証書を取得しており、受検者の立場から惜しみなく情報提供をしてくださいました。御礼申し上げます。他にも多くの関係者との交流を通して、ウィレムスの音楽教育に対する見聞を深め、各国における普及状況などを知ることができました。感謝申し上げます。

また、ウィレムス国際会議の出席に際しましては、本学武藤舞音楽環境創造教育研究助成金を受けました。この国際会議への出席を機に、何より私自身がウィレムスの音楽教育の意義を実感することとなりました。関係者の皆様に心より御礼申し上げます。

音楽教育研究室の大学院生たちにも、大変お世話になりました。ほとんどの方が修士課程から引き続き在籍する中で、ソルフェージュ科から移ってきた私のことも温かく迎え入れてくださいました。研究に対してもさまざまな視点から有意義なご助言をくださり、問題を発見するための着眼点や提言の仕方など多くのことを学ばせて戴きましたありがとうございました。

夫であり高崎経済大学地域政策学部講師の若林隆久には、専門分野こそ異なるものの研究者として常に辛抱強く叱咤激励し、研究内容について時に鋭く的確な助言も与えて戴きました。精神的にも大きな支えとなってくれました。本当にありがとうございました。

最後に、この歳になるまで学生でい続けることを許し、応援し続けてくれた両親に心から感謝の意を表します。本当にありがとうございました。

今改めて、これほど多くの方のお力添えをいただけたという現実に感謝するとともに、実り多き三年間であったと感じます。ウィレムスの音楽教育に出会えた幸運に感謝し、この三年間で得られた幸せな経験を財産としながら、今後も真摯に研究活動に邁進していきたく存じます。

2015 年 10 月吉日

若林 かづ恵

資料1 ウィレムスの生涯の活動年表

年	音楽教育家ウィレムスの活動	国内外の訪問活動と国際ウィレムス協会の活動	著書名	三要素の図	翻訳
1890	ベルギーのフランドル地方ナターケンにて誕生				
1915	即興演奏と作曲を始める				
1920	ブリュッセルからパリへ				
1925	レイモンド・ダンカンを囲む共同生活 リディー・マランと出会い、ジュネーヴへ マランの主筆する合唱団「モテット・ドウ・ジュネーヴ」に ジュネーヴ音楽院に入学 (35歳)				
1927	ジュネーヴ音楽院で「上級ソルフェージュ」の1年次・2年次				
1928	ジュネーヴとローザンヌで「音楽の哲学」を担当 (1951年ま				
1929	ジュネーヴ音楽院で「大人のためのソルフェージュ」担当 ジュネーヴ音楽院で「大人のための聴覚育成コース」担当 (後に同音楽院で5歳以上の子どものための聴覚育成も発足)				
1930					
1931		ベルギー訪問			
1932					
1933					
1934	著書の執筆開始	(à Paris) Nouvelles idées philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques. 講演原稿、4版まで出版された後、絶版		○	葡、独
1940	出版社『Pro Musica』設立		<i>L'oreille musicale, tome I</i> (第4版1977年)	○	伊
1941					
1942					
1943	ジュネーヴにて3歳以上の子どもたちを対象に 集団プライベートレッスン開始 (1948年まで)				
1944			<i>L'éducation musicale nouvelle</i> (第5版1980年)		
1945			<i>Le jazz et l'oreille musicale</i> (3版1968年)		
1946			<i>L'oreille musicale, tome II</i> (4版1976年)	(○)	伊
1947					
1948	ウィレムスの音楽教育の証書を初めてAntia-Louise Gayに授与				
1949					
1950			<i>La préparation musicale des tout-petits</i>		西、伊
1951					
1952					
1953					
1954		ドイツ、ボルトガル訪問	<i>Le rythme musical: étude psychologique</i> (初版: Presses universitaires de France) rythme, rythmique, métrique (3版1984年)		西、伊
1955					
1956	ジュネーヴ音楽院にて5〜7歳対象の「音楽の入門」開始 Liliane Aznalaにウィレムスの音楽教育の証書を授与		<i>Les bases psychologiques de l'éducation musicale</i> (3版1976年) <i>Carnets pédagogiques</i> 順次刊行	○	葡、西、伊 No.0葡、英、伊、No.1葡、西、 伊、No.2伊、西、No.3葡、西、 伊、No.4葡、西、伊、No.4B伊、 No.4C葡、伊、No.5葡、伊
1957	ジュネーヴ音楽院にて教育者養成のための「音楽の入門」のた めの教育法」開始				
1958					
1959					
1960					
1961		モンリェゾン (フランス) にて国際大会開催			
1962		ビエンヌ (スイス) にて国際大会開催			

1963	初めてウィレムスの音楽教育のジュネーヴ音楽院公式の証書 Salma Tischer, Jacqueline Gahl, Luce Grammitに授与	アフリカ (モザンビーク、アンゴラ、チュニジア)、 南アメリカ (アルジャンティース、ブラジル、ウルグアイ、 ペネズエラ、ニカラグア) 訪問			
1964	音楽院公式のウィレムスの音楽教育の証書をSimone Haeblerlin				
1965	音楽院公式のウィレムスの音楽教育の証書を、 Clara van Woerkom, Jean-Claude Freyに授与				
1966	音楽院公式のウィレムスの音楽教育の証書を、Elsa Gayに授与				
1967		モンリユソン (フランス) にて国際大会開催			
1968		8月25日 ジャック・シャピュイ (Jacques Chapuis) によって 「国際エドガー・ウィレムス音楽教育指導者協会」発足 Association Internationale des Professeurs d'éducation musicale méthode Edgar Willemis			
		ドレモン (スイス) にて第1回 国際研修会開催			
		アンレス諸島、ポルトガル領マデイラ島、カナダ、ユーゴスラ ヴェ、チェコスロバキア、ポーランド、ノルウェー、イスラエル訪問			
1969		ドレモン (スイス) とピエンス (スイス) にて 会議と実践研修会開催 イタリア訪問			
1970	音楽院公式のウィレムスの音楽教育の証書を、Marie-Louise Catherine Piquet, Françoise Schaller-Nitelienに授与	リスボン (ポルトガル) にて国際会議開催 ソビエト連邦訪問	Introduction à la musicothérapie 2版1978年) Solfège élémentaire, livre du maître (3版1988 Solfège élémentaire, livre de l'élève (16版2013	○	西 葡 葡
1971	音楽院公式のウィレムスの音楽教育の証書を、Marie-Louise Liliane Skolnik, Brigitte Elsassee, Hélène Auberに授与 ジュネーヴ音楽院退官	ドレモン (スイス) にて国際研修会開催			
1972		ドレモン (スイス) にて国際研修会開催 スペイン訪問			
1973		ストラスブール (フランス) にて国際会議開催			
1974		ローザンヌ (スイス) にて国際研修会開催			
1975		協会の名称を「国際ウィレムス音楽教育協会」に変更 Association Internationale des Professeurs d'éducation musicale Willemis 協会の本拠地をドレモン (スイス) からメス (フランス) に移動 (Metz, 1, av. Henri-II, Le Ban-Saint-Martin) ①メス (フランス) にて学校生活に適応しない子どもたちのため 第1回音楽教育研修会開催 ②トリノ (イタリア) にて国際会議開催 ③ドレモン (スイス) にて (能力) 向上のための研修会開催 ④リヨン (フランス) にて合唱、発声、指導法の国際研修会 ⑤シャトールー (フランス) にて国際会議開催 ⑥ディジョン (フランス) にてダンス協会との共同企画で 第1回「ダンスと音楽の動き」の研修会開催 講師にダンサーのジャン・シェリー (Jean Serry) を迎えて ⑦ストラスブール (フランス) にて「真教育学者と教育 心理学者の協会 (ADOPTED) との共同企画で、学校に適応し い子どもと青少年のための第2回音楽教育研修会開催 ⑧バイエルン州ニーデルタイル (ドイツ) にて国際会議開催 ⑨ディジョン (フランス) にて第2回「ダンスと音楽の動き」 の研修会開催	La valeur humaine de l'éducation musicale	○	西
1976					
1977					
1978	ウィレムス逝去	協会創立10周年、協会名誉会長のウィレムス逝去 ①ローザンヌ (スイス) にて、スイスの会員に4回の教育会談 ②リヨン (フランス) にて10周年記念国際会議開催 ③リスボンにてポルトガルの会員のための研修会開催 ④ディジョン (フランス) にて第3回「ダンスと音楽と絵画に おける動き」の国際研修会開催 (ダンス指導者とともに)			

	3 (4) ～5 歳
①歌	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子守唄、跳躍、遊び歌 ・ 数え歌と即興 ・ 動きの性質（ゆれ、ジャンプ、手拍子など）に基づく小さな歌（No. 1 など参照）
②聴取・聴き分け・再現	<ul style="list-style-type: none"> ・ 聴く：好奇心をもって、注意深く、静かに ・ 聴き分ける：音の鳴る挿絵入りのカード、ラッパ、鐘、ベル、鈴、笛などさまざまな楽器と音の道具 ・ 再現する：さまざまな音、不正確な音、音階、長和音（No. 3）
③音の動き・音高	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音の上行と下行の感覚（スライド・ホイッスル、サイレン、声、シロフォン、ヴァイオリン、ピアノなど） ・ 音の低さと高さの隔たりの区別（太さと重さ、細さと軽さなど）（No. 3）
④組み合わせ・分類	<ul style="list-style-type: none"> ・ 種類別（らっぱ、笛、鈴）に音のする楽器を組み合わせる ・ 全音と半音とを組み合わせる ・ 音階の音を整理する ・ 音階の音を音名または数字によって配列する（No. 3）
⑤リズム・メトリック	<p>小さな棒（クラベス）を用いて：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉や数字を言いながらリズムを打つ ・ 歌のリズムを打つ ・ 聴いたリズムを再現し、創作する ・ 言葉を言いながら叩く遊びをする。さまざまな強さで叩く歩く、ジャンプなど（No.4, 4B,4C）
⑥創作・即興	<ul style="list-style-type: none"> ・ リズムの創作：手と足で、打楽器あるいは楽器と共に、打つ、叩く ・ 声あるいは楽器で、上行と下行
⑦音階・音名	<ul style="list-style-type: none"> ・ いくつかの小さな歌あるいは遊び歌に含まれる音名 ・ 音階の音名 ・ 音を記憶し、その後反芻すること ・ 小さな（音階の）並び：ドーレ、ドーレーミ、など空中に指で高さを指し示しながら
⑧読み書きの導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 耳の教育と、そして特に音の相対的な高さの感覚の教育 ・ 音の記憶（絶対音感） ・ 音名の役割 ・ リズミ的な本能の訓練（No. 5 参照）

	5～6 歳
①歌	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3 (4) ～5 歳に同じ ・ ユーモラスなリズムをもつ美しい歌 ・ 容易な音程の歌 (No.2 参照) ・ 打楽器の伴奏を伴う歌 ・ 同じメロディにさまざまな言葉をあてて
②聴取・聴き分け・再現	<ul style="list-style-type: none"> ・ より難しい、たくさんの音を聴く、当てる ・ より正確に再現する ・ 旋律の小さなフレーズを再現する
③音の動き・音高	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音の動きのよりはっきりとした概念 ・ 変奏や模倣、創造の訓練 ・ 易しい歌の音と音との間隔を手でなぞらえる ・ 8 度まで全音の区別 ・ 音の動きの図形の導入
④組み合わせ・分類	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全音の 4 分の 1 音を組み合わせる ・ 音色または強さに応じて組み合わせる ・ 4 分の 1 音まで整理する (鐘、木、さまざまな道具) ・ 音階の配列に関する訓練 (ドーレ、ドーミや 1-2、1-3 など)
⑤リズム・メトリック	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3 (4) ～5 歳に同じ、より意識をもって ・ 強さや長さの中にニュアンスを持って叩く ・ 小節の導入 ・ (棒で) 打ちながら歩く ・ ある歌を打つ：①リズム②テンポ③小節の 1 拍目④テンポの分割
⑥創作・即興	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3 (4) ～5 歳に同じ、同上、より発達させて ・ 言葉を言いながらあるいは考えながら、リズムを打つ ・ リズム的あるいはメロディ的な言葉の創作 ・ 歩く、跳ねる、動きの創作
⑦音階・音名	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音階の意識：音の並び：ドーレ、ドーミ、など、ドーシ、ドーラなど ・ 特にドからソまでの簡単な歌を音名と共に ・ 音の記憶：ドーミソード ・ 音階と (音の) 並びを考えながら声に出して言う、または歌う
⑧読み書きの導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3 (4) ～5 歳に同じ、より押し進めて ・ 理論を用いない音程の教育 ・ 絶対的な、そして特に相対的な、音感の発達 ・ リズム、テンポ、拍子、歌、テンポの分割の実践

	6～7 歳
①歌	<ul style="list-style-type: none"> ・ 5～6 歳に同じ ・ 全ての音程の歌（短 6 度、長 7 度、増 4 度、など） ・ （楽曲の）開始の音程によってこれらの歌を識別する ・ 二声の歌、カノン ・ 拍子のない歌
②聴取・聴き分け・再現	<ul style="list-style-type: none"> ・ 5～6 歳に同じ、より難しく（金属の小さな板、木切れ、2 音の笛） ・ 多様な楽器の音程と和音 ・ より難しい旋律のフレーズ ・ 長和音と短和音の識別
③音の動き・音高	<ul style="list-style-type: none"> ・ 音の上行と下行のより繊細な訓練 ・ 紙や黒板にさまざまな図形を描く ・ ある図形を（書き取り）与え、実践する ・ 音の動きの開発 ・ 歌の図形 ・ 言葉の抑揚
④組み合わせ・分類	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同じ種類と違う種類の異なる音の道具（テーブルや山羊やドアの鈴など、らっぱ、笛、木切れ、金属板、コインの一部、など）の整理
⑤リズム・メトリック	<ul style="list-style-type: none"> ・ リズムの教育をより深める ・ リズムの再現と創造 ・ 2、3、4 拍子を指揮する ・ 打楽器によるポリリズム ・ より意識をもって棒を打ちながら歩く ・ 生活と自然の動き
⑥創作・即興	<ul style="list-style-type: none"> ・ 5～6 歳に同じ、より意識的に ・ フレーズの切れ目（carrure）をより明確に ・ 拍子をより意識して ・ 音名を伴うメロディ ・ 生活の動き：生活が引き起こすテーマの創作
⑦音階・音名	<ul style="list-style-type: none"> ・ 5～6 歳に同じ、より意識をもって ・ 分割された音階の並び：ドーレーミ、レーミーファ、など ・ 音名と共に長音階の歌 ・ 3 度、3 和音 ・ 音の続く小さな即興
⑧読み書きの導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 5～6 歳に同じ、より意識をもって ・ 音程の歌 ・ 歌の時に、上行と下行を図形的に表す（おおよそ） ・ 書法のための下準備を与える（No. 5 と 5B、《Solfège, cours élémentaire, livre de l'élève》参照）

	指導者
①歌	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの音楽的な、詩的な文学 ・ レコードコレクション、レコードプレーヤー、テープレコーダー ・ 言葉を伴う歌の作曲 ・ 舞台芸術
②聴取・聴き分け・再現	<ul style="list-style-type: none"> ・ 聴覚、特に感覚的な聴覚の深い研究 ・ 音のする物体の響きの物理学的法則の研究 ・ 微分音程の研究 ・ 音程と和音
③音の動き・音高	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言葉の繊細な抑揚 ・ 高さに関する強さと音色の影響 ・ 自然の音（風の音、水の音、鳥の鳴声など）への接触
④組み合わせ・分類	<ul style="list-style-type: none"> ・ 繊細な組み合わせと分類 ・ 高さや強さと音色の間の区別（繊細な場合） ・ 和声的な音（たくさん音による鐘）、いくつもの素因の音（二音または多くの音による笛あるいはラッパ）
⑤リズム・メトリック	<ul style="list-style-type: none"> ・ 異なる小節とさまざまなリズムの知識 ・ 子どもたち自身の創造（拍子のないリズムなど）に忠実についていけること ・ 生活と自然のリズム ・ ポピュラーなダンス ・ 造形的な訓練
⑥創作・即興	<ul style="list-style-type: none"> ・ リズミック・メロディ的楽器のさまざまな即興 ・ 音程と和音の訓練 ・ 和声の基礎 ・ 音階、メロディ、歌 和声づけ
⑦音階・音名	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全ての音階の知識 ・ 音名を伴う即興 ・ 長音階、和声短音階、旋律短音階の和声づけ ・ 聴音 ・ 移調
⑧読み書きの導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 聴覚と読譜の間の、絶対音感と相対音感の間の、リズム的な勘と音楽のリズミックな意識と拍感との間の関係性の研究 ・ 記憶の複雑な現象の研究 ・ ソルフエージュの一般知識（《livre du maître》参照）