

ドイツにおけるヘルバルト主義に基づく学校音楽教育

—W. ラインの唱歌教育論の検討を中心に—

杉 田 政 夫

(福島大学教育学部)

The purpose of this study is to clarify the feature of school music education based on Herbartianism in Germany at the end of 19th century. After examining the essential principles of Herbartianism, the author researches the music educational theory by Wilhelm Rein who was one of the most vocal proponents of Herbartianism. Furthermore, I analyze the music teaching materials for elementary school children edited by him.

Rein insists that the texts of songs should be related to other subjects, especially morals, and school life. He claims that the texts of songs are arranged in order of the history of cultural development. He states that these songs are taught through five formal teaching patterns. Observing it from a child's developmental phases, he insists that difficult texts and chorus pieces should be eliminated at elementary school level.

These ideas are fully implemented through his school music teaching materials. All songs are composed by a single melody with considerable attention paid to the development of children's vocal range. Most of the texts of songs edited by him are linked to the contents of morals and are arranged in order of historical developments in Germany.

はじめに

本稿では、19世紀末のドイツにおけるヘルバルト主義に基づく音楽科教育が、いかなる特質を有していたのかを解明することを目的とする。ドイツ・ヘルバルト主義に基づく音楽教育論は、明治期における日本の学校音楽にも多大なる影響を与えたにも関わらず¹⁾、わが国においてはこれに焦点を当て、紹介、検討した学術研究は皆無といって良い。関連研究としては、供田氏が、『世界音楽教育史』において通史的にヘルバルトの教育学を取りあげ、「……その根底に横たわるものは主知主義的教育思潮であった。このような教育思潮の基において、芸術教育は、それが人間形成の教育陶冶にとって極めて重要な手段であるにも関わらず、教育の主流から取り残される運命をもったことは当然であったといえよう²⁾」と評し、またヘルバルト主義の代表者、W. ラインが具体的に提示した音楽教材、及びそれに付随する教授法を当時の音楽教育実践の様相を反映するものとして紹介している³⁾。しかしながら、ここではヘルバルトの優れた音楽家としての一面や、教育における究極目的としての道徳的陶冶の根幹に美的判断を据え、その典型と

して「音楽」を掲げたこと、さらにその思想を継承したラインの唱歌教育論の特質を解明するには至っていない。

本稿では、次のような手続きで論究を展開する。まずラインの教育理念について、そもそもの根本原理を構築したヘルバルトからの理念的系譜をふまえながら俯瞰する。次に、ヘルバルト、およびヘルバルト主義⁹⁾における音楽教育の位置を明らかにする。さらに、ラインの唱歌教育論の特徴について、主著『第一学年』の検討を通し、目的論、教材論、教授法の視座から考察する。加えて彼が具体的に提示した小学校用の教材楽曲を分析し、総合的にドイツ・ヘルバルト主義における学校音楽教育の特有性について明らかにする。

I ヘルバルト主義の教育理論

『第一学年』⁹⁾は、ライン (Georg Wilhelm Rein, 1847-1929) がアイゼナッハ師範学校長時代に同校教官の A. ピッケルや E. シェラーらと共同で執筆したものである。前半が理論編で、後半が各教科に関する実践編という構成になっている。『第二学年』以降は実践編のみで構成されており、最終学年の『第八学年』までが発刊されている。金子氏によると、『第一学年』はラインが死去する4年前の1926年まで実に48年間にわたり、第9版まで改訂作業が続けられたという⁹⁾。わが国に翻訳されたのは第6版とされるが¹⁰⁾、今日、この原著を見つけだすことができない。同書は、版を重ねることによりかなりの修正が加えられたとされることから、本稿では、わが国にどのような内容が紹介されたのかを明らかにするためにも、原著を参照しつつ、主に翻訳⁹⁾に依拠しながら検討を進めることにする。ただし、音楽用語等に関する誤訳や、より適切な訳語がある場合には、適宜、修正を加える。

ラインは、『第一学年』において、ヘルバルト主義の教育原理を「文化史段階説」「中心統合」「形式的段階」の三つに総括している⁹⁾。ここではこれら三理念の梗概について、その根本原理を構築したヘルバルトや、それを継承したツィラーと関連づけながら、先行研究に依拠しつつここで俯瞰しておきたい。

1. 文化史段階説

ラインの「文化史段階説」の思想とは、個々人の心理的、精神的発達状態と、社会全体の文化的発達状態に平行関係を見だし、双方を関連付けた教材の選択、配列を行うというものである¹⁰⁾。この思想は、そもそもヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) の「教育の中心任務としての世界の美的表現について」¹¹⁾ (以下、『美的表現』と呼ぶ) における次の記述にその原型を見いだすことができる。

歴史の時のつながりは現在に終わり、そしてわれわれの文化の発端、すなわちギリシャ時代において、ホメロスの詩による理想的な子ども時代の古典的叙述によって、後世のすべてを照らし出すための光明点がしっかりとすえられている。¹²⁾

ヘルバルトは、子どもが最初に学ぶべきは、人間文化の出発点たる古代ギリシャ時代のホメロスの作品

「オデュッセイア」とした¹⁹⁾。ホメロスの生き生きとした創作上の人物像を十分に理解したならば、年齢を重ねると共に、順次、新しい時代の歴史的人物についても、適切に把握できるようになると考えたのである¹⁹⁾。

この説を継承したラインは、文化の歴史的発展に従って、すなわち古代から近代へ向かってカリキュラムを構成し、教材を配列するのが最も自然で、且つ子どもにも良く理解されると言及した¹⁹⁾。ここでラインが述べる「文化的発展」の対象とは、他国からの強い影響を受けた時代を例外として、自国ドイツの歴史のことであった。児童が将来、生活を営む現実とは、紛れもなく自国ドイツであり、この現実を把握することこそが最終目標と考えたからである¹⁹⁾。このような思想の下、彼が材料として最適としたのは、文化勤労精神の宝庫としての文学であり¹⁷⁾、最初に教授されるべき材料としたのが、ツィラーに倣い、「グリム童話」であった。これは心情教材や、唱歌の歌詞として用いられることになった。

「文化史段階説」は、ラインの教材論とどのように関わっているのだろうか。彼は、教材選択の基準として、児童の理解力に関する心理学的要件（これを「類化」と呼称した）と、国民の生活上、保存すべきもの、次世代に伝達すべき価値があるものとは何かという文化的要件を提起している¹⁹⁾。前者の条件として、子どもが興味を起こすに相違ない材料のみを選択すべきと述べた。ここでの彼の「興味論」、すなわち「子どもが興味を持つ」とは、「子どもが理解しうる」ということに限定されたものであった。そして、子どもにとって歓迎される新観念の心理的条件とは、それが既得の観念と何らかの類似性を有していることとされた。このような視座から彼は、当時の教育法において支配的であった宗教教育が、低学年には到底理解し得ない聖書物語、聖教問答、格言、詩歌、賛美歌を無理矢理教授することで、かえって精神的な健康を害していると断罪するのであった¹⁹⁾。後者は、国民的、文化的視角から判断して、何を次世代へ伝達すべきかを選択、決定することであった。彼は、両者に相即するのが、古代から近代へと進む「文化」の系列に従って児童に教材を提示する方法であり、これこそが児童の「類化」段階に適合すると考えた。既述の通り、ここでの教材は自国ドイツ文化に関するものというフィルターがさらにかけられる。したがって「文化史段階説」とは、教材の選択や配列において自国ドイツの発展段階としての「文化」と、児童の精神的発達段階である「類化」とを統合させることで、ドイツ国民の形成を企図した理念といえよう。

以上のようなラインの考え方では、人類の歴史のプロセス＝進歩、発展という進歩主義的歴史観が当然視されていることが明白である。このような直線的な発達観を、彼のいうように人間の精神発達に当てはめて考えた場合、例えば今日一般的にいわれているようなスパイラルな発達観とは極めて対極的な関係にあるといえよう。そして、随所に散見される彼の自国中心的な言説は、後年に国家社会主義へと傾斜していく思想的萌芽といわざるを得まい²⁰⁾。

2. 中心統合

ラインは、「中心統合」とは心情教材を包含する「歴史系列」を中心とし、他教科を従属的に関連づけることで、究極的な目的である人格の道徳的陶冶を達成することと定義付けた。この理念は、ヘルバルトの「多方興味」に起因するといわれる。ヘルバルトの二系列六種類にわたる「多方興味」とは、教育内容の選定と結びついており、多方性に基づいて選択された教材は「唯一にして全体的な課題」である「道徳

性」によって統合的に組織されるという考えに、「中心統合」の原型が指摘されている²¹⁾。

「中心統合」の概念がより明瞭となったのはツィラーの教育論においてであったとされる。ツィラーは、道徳的人格を教育の使命としたヘルバルトに従いつつも、その道徳的人格とは、キリストに理想を見いだしたものであった²²⁾。庄司氏によると、ツィラーは、教育目的論において道徳性に加えて宗教的側面を重視しすぎたため、道徳性の概念がヘルバルトのように教育活動全体を包括するほど拡大し得ず、結果、「多方興味」論が著しく後退した²³⁾。包括的概念を形成することが不可能なままで、あえて「道徳・宗教」を唯一にして全体の目的に当てはめようとするならば、それに包括されない教科や教材は従属的に位置づけられるしかなく、そこから自然に導かれるのが「中心統合」の原理であった²⁴⁾。是常氏によると、ツィラーの「中心統合」は、心情教材の優位性を強調しすぎてしまった結果、教科の自律性が奪い去られてしまったため学校における教授実践の場で挫折した²⁵⁾。心情教材を、教育的教授の原理に従って他教科に対して比較的優位に位置づけ直すことでこの問題を解消したのがラインであった²⁶⁾。ラインの「中心統合」に関する詳細については、彼の教科編成論に深く関わるので、次章の「音楽教育の位置」にて考察する。

3. 形式的段階

ラインはまず、教材に関する3種類の分節について説明している。第一に、学科、すなわち教科への分離である。各教科は、中心統合に従って常に相互の関係が考慮されることになる。一方で、各教科がそれぞれ特有な取り扱いを要し、独自の興味、感情傾向などを有することから、「固有の性質に従って発展しなくてはならない²⁷⁾」と、教科の自律性を保障するような発言がなされたことは看過できない。このことは、教科の「混同」と、教科の「統合」との相違を示唆するものである。

第二に、各教科は「方法的単元」に分割される。この「単元」という用語を初めて用いたのはツィラーであるが、その実体は既にヘルバルトの理論における「教授対象の最小のまとまり」という概念に含まれていたという²⁸⁾。ツィラーは、「単元」という概念を「形式的段階」と結びつけることで拡大し、その後のコアカリキュラムへと発展する素地を作った貢献は評価されるべきものの、方法的側面を重視した単元論であったがために、その内容的側面に弱点を残す結果となった²⁹⁾。ラインにとっての「方法的単元」とは、各教科の教科系列を有機的に分節することであり、生徒に教授すべき概念的材料の一部分を含み、それを取り扱うにあたって完全な学習経路、すなわち形式的な五段階を経ることが必要とされる教材のまとまりのことであった³⁰⁾。これはツィラーの述べたような、形式的段階を実現させるための区切りとしての単元論に留まらず、内容論の視点も加わったものであった³¹⁾。第三に、概念的普遍的内容を含まない材料は、「随伴的教材」と呼ばれ、臨時的に挿入されるため、形式的段階を経なくても良い教材として区別されている。これには、例えば試験の材料、礼拝時間に聞いた内容などが該当する³²⁾。

それでは、この方法的単元を教授する際の形式的段階とはいかなるものであろうか。ラインは、形式的段階に先駆けて、「目的」を指示する必要性を説いた³³⁾。これは、生徒の意識中にある諸観念を排除し、これから学習する新観念に場所を譲らせ、また生徒の意欲を高揚させるための手法である。第一段階は「予備」で、これから教授しようとする新事物と類似関係にある旧観念を児童に生起させ、新事物の類化に役立たせることである³⁴⁾。この方途は、「生徒は理解できるものにしか興味を持ち得ず、それが可能なのは、

既に習得した観念と類似関係にあるとき」という「興味論」に基づいている。第二段階は、「提示」である。個々の事物から始まり、次第に連関を作り、表象系列、表象複合、最終的に思想全体を構築する³⁹⁾。第三段階の「比較」(連合)は、提示された新教材における観念、およびその系列を、既に意識中に存在する観念と比較、対立させることで本質的部分を抽象し、概念的に組成する段階である³⁹⁾。第四段階は「統括」(系統)で、次の手順を踏む³⁹⁾。まず具体的なものから抽象的なものを明確に抽出する。次に、教師の補助のもと、生徒が新たに得た概念的内容を法則として言語にて発表する。さらに既成の観念系列に新概念を整理し位置づけ、且つ新たなものと旧系列とを復誦して十分に銘記する。最終的に概念的内容を典型的実例や原則として「系統帳」に記入し、内容を保存する。第五段階の「応用」とは、新知識を確実に活発にし、学習した内容を自由に運用することができるようにし、またその知識を実際問題たる生活に有益に用いることができるように促すことである³⁸⁾。

II ヘルバルト派教育学における音楽教育の位置

1. ヘルバルトの音楽的周辺

まずヘルバルトと音楽との関わりについて、先行研究を基に触れておきたい。ヘルバルトは、幼いころからダンスを習い始め、リズムに関するセンスを養った³⁹⁾。8歳までには鍵盤楽器、バイオリン、チェロ、ハープを習い始めており、その才能は高く評価された⁴⁰⁾。11歳でピアノ、チェロのソロ・コンサートを開催する。その頃、オルガニスト、カール・マイネッケの指導のもとで、多数の歌曲を作曲している。

1797年以降におけるシュタイガー家の家庭教師時代の報告書において、「美の神の合唱に耳を傾ける喜び以上に、すべての偉大なものへと精神を高め、すべての善なるものに対して心を開くような、そういうもっと純粹な、素朴な、共に分かち合える、社会的などんな喜びがあるだろうか。」⁴¹⁾と音楽を賛美する言辞を残している。また、「ピアノの学習時間において、ルドルフはうれしい進歩を示している。」⁴²⁾というように、彼が家庭教師時代に、音楽を教えていたことを示す記述もみられる。

1802年に博士号を授与され、ゲッチンゲン大学で教鞭をとるようになった頃、フォーケルと知り合い、J・S・バッハや古楽に興味を寄せるようになった⁴³⁾。1804年の代表的論文『美的表現』では、彼の教育学における究極目的である道徳性に深く関わる「美的判断」について、音楽と関連づけながら次のように述べる。

単一な美的関係が知られるかぎり、当然この関係についての単一な判断もまたくだされる。このような判断が芸術の頂点に立ち、それは完全に自立的な権威をもっている。この点に関しては、諸芸術のなかでもとくに音楽がきわだっている。音楽はその調和的關係をことごとくはっきりと数えあげ、その正しい適切な用い方を同じくはっきりと指示することができる。しかし、もし教師が通奏低音についてその論拠を尋ねられたとしたら、かれはただ笑うだけ、あるいは、その音をぜんぜん聞き分けられない鈍い耳をあわれむだけしかできないだろう。⁴⁴⁾

つまりヘルバルトは、どんな類推も論理も必要としない唯一で絶対的な価値判断が「美的判断」であり、その典型的なものとして「音楽」を提示し、この「美的判断」を人間行動としての判断である「道徳的判断」へと結びつけられると考えたのである⁴⁶⁾。

1808年頃に数多くのピアノ・ソナタを作曲しており、その一つは、ライプツィヒのキューネルで出版された⁴⁷⁾。1809年、カントの後任としてケーニヒスベルク大学の教授となったが、そこでも優れたピアニストとして認められたという。在職期間中、神学生のための教会音楽学部創設に協力したともいわれている⁴⁸⁾。結婚したメアリー・ドレークや、フンボルトとも、音楽を通じて知り合ったのである。そして、ケーニヒスベルクを去る際の1933年には、ピアノ演奏会を開いている⁴⁹⁾。1841年、死の直前の病床で彼が読んだのは、ベートーヴェンの楽譜であった⁴⁹⁾。

さらにヘルバルトは、音楽家のみならず美学者としての重要な足跡をも残している。彼は、18世紀まで主流であった感情美学に対し、真っ先に攻撃の矢を向け⁵⁰⁾、19世紀美学において最初に形式主義(formalism)を提唱した人物と目されている⁵¹⁾。ヘルバルトは、美を主観的感情内容から切り離し、客観的な形式関係による基礎付けを試みたのである⁵²⁾。とりわけ音楽の和声における音程に形式関係の好例を見だし、これに伴う美的判断に客観的普遍性を導出したのであった⁵³⁾。このような形式を構成するものは、音楽や色彩のみならず、連想や思想も包含されるとし、形式的関係の美を意志関係における美「道徳美」にも援用したのである⁵⁴⁾。上野氏は、彼の美学論と、後の音楽美学における形式主義で知られるハンスリックの『音楽美論』との間には、相当程度の共通点が見だし得ることを指摘している⁵⁵⁾。

このように音楽的才能に非常に長け、その素養を自らの学問分野にもいかに発揮したヘルバルトであったが、彼は、教育の中で、「音楽教育」をどのように位置づけたのであろうか。ヘルバルトは、「交際」と「経験」に大別される「6種の興味」を教育内容論に敷衍し⁵⁶⁾、前者を「同情」の系列、後者を「認識」の系列と称した。ヘルバルト自身、「美的興味」を認識的興味に含めているので、「音楽教育」を系列に当てはめるならば、「認識」系列ということになる。ところが、ヘルバルトの教育に関する代表的著作である『美的表現』『一般教育学』『教育学綱要』における教育内容論を見る限りでは、「音楽」という言葉は散見されるものの、「音楽教育」を示唆する内容は見当たらない。

ここで、近年、池野氏によって明らかにされたヘルバルトのケーニヒスベルク大学学術委員時代に構想したカリキュラム案を見てみる⁵⁷⁾。1810年のケーニヒスベルク学術委員会の学校カリキュラム案では、ヘルバルトの教育理念がベースとなり、第5クラス～第1クラスまでが構想されている。これをみると、唱歌は、1. 宗教、2. 分析教授、3. ドイツ語と順序づけられた教科の最後尾、第17番目の項目に、計算、体操とともに含まれている。教授時間数はというと、第5～第4クラスまでは週2時間、第3～第1クラスまでは1時間である。これは他教科、例えば第1クラスにおけるギリシア語5時間、ラテン語7時間、歴史4時間、物理化学と一般数学6時間と比して極端に少ない。したがって、ヘルバルトにとって学校教育としての「音楽教育」は、さほど重要な意味を持ちえなかったといえる。ただし、ここで留意すべきは当時の状況からしてヘルバルトにとっての教育とは、集団教育としての学校よりも、むしろシュタイガー家で行ったような家庭教師的な個人教授に重きが置かれていたという点である。したがって、高久氏が述べるように、ヘルバルトが体育や芸術教育を家庭で行うものと考え、学校における教授の埒外に置いてい

たとしたら、教授時間が少なく設定されたことも不思議ではない⁶⁰⁾。

2. ツィラー

ヘルバルトを継承したツィラー (Tuiskon Ziller, 1817-1882) は、どんな教科編成を構想したのであろうか。彼は、教授に必要な主要教科を三つの領域に区分している。まず、「第一群」として、「歴史系列」と「自然科学系列」が掲げられる。「歴史系列」とは、同情的、社会的、宗教的興味を育成するための教科であり⁶¹⁾、人類の思想的内容、詩的内容などを含み、全教科の中心に据えられる。「自然科学系列」は、自然の事物や自然現象などの経験、観察を扱う教科で、「歴史系列」が目的とする道徳的・宗教的陶冶を達成するための手段となる教科である⁶²⁾。続いて、「第一群」の下位に属する「第二群」の教科として、言語と数学を挙げている。言語は、表現手段の主要部分であり、数学は、「自然科学系列」とは明確に区分され、その「形式的側面」と位置づけられている⁶³⁾。図画が、他の芸術系教科と切り離されて、この群に含まれているのは興味深い⁶⁴⁾。さらに「第三群」として、地理、体操、工作、唱歌を挙げており⁶⁵⁾、ここに明確に「音楽教育」に関する教科が提示される。しかしながら、道徳的陶冶の中心をなす「歴史系列」からは、かなり周縁に追いやられているといわざるをえない。このことは教科の順列が生じる「中心統合」からすると、重要性は低く見なされていたことを示唆している。これは、ツィラーが、宗教的側面を重視しすぎたために道徳性の概念が十分拡大されず、ヘルバルトにおいては相互に関連付けられていた「美的判断」と「道徳的判断」とが、ツィラーにおいて厳然と区別されたことに起因する⁶⁶⁾。「中心統合」に基づくならば、道徳性の陶冶から切り離された美的判断は、その意義を大幅に減退させてしまい、結果、「美的判断」の養成に関わる唱歌や工作などは、マージナルな位置に追いやられることになったのである。

3. ライン

ツィラーの「中心統合」を理論的に前進させたと言われるラインは、ツィラーの「第三群」を「他の学科との関係上、全く奇妙な立場を与えている」⁶⁷⁾と批判し、独自の教科編成論を案出した。彼は、ヘルバルトと同じく児童の思想界を「交際」と「経験」に二分し⁶⁸⁾、それぞれを教科の二大領域に布置し、「人間の生活」と「自然の生活」と銘打つ。前者は、「歴史的・人文的教科」、後者は、「自然科学的教科」に該当する。「歴史的・人文的教科」の第一には、「心情(情操)教授」があり、聖書、教会史、普通歴史、詩歌などがそれに当たる。教授における児童の陶冶要素に軽重の差があるために、必然的に教科における順列が生起することを言明していたラインにとって、ヘルバルト同様、この「心情教授」が、教科編成上第一位に位置することになる。特筆すべきは、それを補完する第二の教科として「技能(芸術)教授」が位置づけられ、図画、唱歌、模型など芸術系の教科が該当していることである。そして、第一位中の「詩歌」がこれと連関すると述べているが⁶⁹⁾、これは明らかに唱歌の「歌詞」を意識した見解である。これらのことは、ラインが唱歌を重要な教科として位置づけたことを意味している⁶⁹⁾。

ラインが、技能教育を心情教育と密接に布置した背景には、ヘルバルトの『美的表現』への回帰が考えられる。例えば彼が、倫理的なことと美的なことがほとんど同根より生じ、両者とも利害を挟まぬ絶対的な価値判断とし、類似性を説いている部分⁶⁹⁾などは、まさにその影響である。しかし、ヘルバルト自身に

は、技能教育、すなわち音楽や美術が心情教育に資するものであるとの直接的な言明はない。この点、ラインはなぜこのような考えに至ったのか。彼は、シラーの美的教育論に倣い、芸術が品性陶冶にとって必要不可欠な支柱であることに疑いなく判断した⁷⁹⁾。芸術とは、感情を精錬し、人間を高尚に導き、品性、すなわち道徳的陶冶に密接してこれを補助、促進するものと位置づけた。また、道徳的陶冶が、厳格で排斥的になりがちなのに対し、唱歌、図画などの技能教科は緩和剤としての機能を果たすことにも着目した。このように彼は、教育の究極目的としての「道徳的陶冶」と密接な関係にあり、それを補助、促進する「品性陶冶」の重要な柱として技能教育を捉えていたのである。これは、ヘルバルトが道徳的判断の前提条件として掲げた「美的判断」というものの養成を、そのまま美的教育としての「技能教育」に担わせるという論法に基づくものである。さらにヘルバルトが音楽、絵画などが関わる「美的判断」を認識系列とし、同情系列における道徳的陶冶のための必要条件として措定したのに対し、ヘルバルトの言葉を借りるならばラインは、同情系列の中に「技能教科」としての唱歌、図画を組み込み、道徳的陶冶に直接作用するものと位置づけ直したのである。これは、ラインによるヘルバルト教育論の大幅な変更といえよう。

III ラインの唱歌教育論⁷⁹⁾

1. 目的論

唱歌教育を心情教育と関連させ、高く価値付けたラインの教科編成論は、彼の唱歌教育の目的論にも端的に反映されている。彼は、美を喜ぶ情が、道徳的で高尚な意志、行為を喜ぶ情に移行することが可能と考えた⁷⁹⁾。芸術的陶冶を施すのは、「美的判断」を錬磨することで「道徳的判断」を喚起させるためとした。彼は、芸術中、とりわけ音楽が子どもに浸透しやすいと考え、中でも唱歌をはじめとする「声楽」は、旋律、拍子、強弱、歌詞がバランス良くが一斉に作用するので、全ての人の心情を刺激し、温め、高尚に導くことができると言及している。

ラインは、唱歌教授がヘルバルト派教育学のキー概念である「同情」と「経験」の興味双方を引き起こし、人格の統合を促すものと捉えていた⁷⁹⁾。しかしラインによると、この興味とは、児童にとって一時的ではなく持続的な心情状態に付着し、後々まで価値ある精神的所有物とみなされるような材料がある場合においてのみ可能となるのであった。したがって、興味を喚起するには、次に検討する「教材」が決定的な意味合いを持つことになる。

2. 教材論

唱歌教授自体に教育的価値を認めていたラインであったが、それが単に芸術上の諸原則に應えるのみで留まってはならないとし、次のように述べる⁷⁹⁾。「中心統合」の最終目標たる「人格の統合」に資するためには、唱歌は孤立することを避け、「歌詞」によって諸教科、とりわけ「心情科」や「学校生活」⁸⁰⁾と密接で多岐にわたる連関性を持つ必要がある。「学校生活」と唱歌とを関連付けた例として、授業の前後、散歩、学校の祝祭日、他教科の授業時間などにおいて歌われる賛美歌や「国民歌」⁸⁰⁾を挙げるができる。「国民歌」とは、ドイツの国民学校において最良の音楽教材であり、精神的、世俗的で国性を反映させた

楽曲である。また、構成が極めて簡単で歌詞内容を想像しやすく、児童の陶冶状態や直観法、理解法に適合しており、形式、内容も時代の精神を映し出し、審美的、道義的快樂は尽きることがなく、時を経ても国民的所有物として永続するような歌のことである⁷⁹⁾。

一方で、ラインが旋律、拍子、強弱などの音楽独自の側面は、他教科からの独立が保障されなくてはならないとしている点は見逃せない⁸⁰⁾。これは、各教科が固有の興味、思想活動、感情傾向を有しているがために、それぞれの特性に即した発展がなくてはならないと述べるラインの思想を映し出したものといえる⁸¹⁾。つまり、歌詞においては、心情教科の教授内容や配列の影響を受けるといっても、音楽面に関してはその自律性を認めていたことになる。これは例えば、「唱歌教授の主なる仕事は、いつも旋律（即ち曲節）の授与にあり」「単に旋律を理解せしむるに止まらずして、進んでは、児童が、正しく之を唱ひ得ざる可からざるなり⁸²⁾」と、音楽そのものの理解を唱歌教授の主目的として掲げている部分にも投影されている。さらには、ただ歌を練習するだけに留まらず、積極的に旋律論、強弱、リズム、和声を理解させるよう、教師に促しているのである⁸³⁾。

ラインは、歌詞、及び旋律が美的要求に応じることのみを企図して作られたような芸術作品は、子どもにとって価値ある精神的所有物とはならないとの考えから、国民学校で教授されていた難解な歌詞や合唱曲に対し、非難の矢を向けた⁸⁴⁾。教材の配列については、心情教材の内容を歌詞に取り込み、想像の世界である国民童話から、人類（とりわけ自国ドイツ）の歴史過程を経て、現在へと向かう「文化史段階説」に従って配列するよう指示した⁸⁵⁾。その他、教訓的な「徳目唱歌」は、子どもに健全な感動を与えられないとの事由から、批判的であった⁸⁶⁾。同様にラインは、心情教材においても、子ども用に作られた道徳的物語は不健全として、忌避したのである⁸⁷⁾。このような思想は、ヘルバルトにおいて既に見いだすことができる。彼は、子どもを陶冶しようと意図して書かれた読み物が、内面に浸透することにはならず、失敗に終わることを指摘していたのである⁸⁸⁾。

3. 教授法

教授法と関わって、ラインは「音符」の扱いについて次のように述べている⁸⁹⁾。音楽とは聴覚を通して陶冶されるものであるが、それが他の感覚、とりわけ視覚としての音楽符号と複合的に作用するならば、一層明瞭になり、再現も容易とし、数字やアルファベットによる「略譜」や音符を用いた本譜（いわゆる楽譜）を使用することを支持した。ある音高を規定し、且つそれが含まれる曲の具体的調性を明示するには楽譜が良いとする一方で、音程記号として移動的に音程関係を抽象的に示すには、児童が既に知っている数字を用いた略譜が最適とした。しかし、音程記号の場合は、その楽曲を構成する調性の音階を固定し、その範囲内においてのみ歌い得ることからして、生徒を音楽に関する高度な認識に導くものではないとの限界を指摘した。このような判断から、略譜は、楽譜の代用とされるべきものではなく、むしろセットで、あるいは楽譜の補助として用いられる場合においてのみ、音楽的陶冶の深化に寄与すると言及した。

ラインは、孤立した音は孤立した文字と同じく児童の興味を喚起することができない、興味は常に具体的ものに固着する⁹⁰⁾と述べている。抽象的な音楽概念それ自体を教授したのでは児童の興味を引き出すことはできないのであり、具体的な事例の下に導出された抽象のみが永続する価値を持ちうるとの論理であ

る。それに従うならば、児童の興味を引き出すためには、最初から部分に分解して、リズム、強弱などを説くのではなく、まずは歌全体を提示する必要がある。歌えるようになるために音楽的概念を学ぶのであって、歌そのものが音楽的概念を学ぶための道具として認識されては本末転倒と考えたのである。これは彼の、「予備演習は唱歌演習に従属して行ひ、又系統的の唱歌教授は、(中略)常に歌より出発して、歌に帰結せざる可らず⁹¹⁾」という言説に象徴的である。

次に、唱歌教授における「形式的段階」についてである⁹²⁾。まず「予備」(Vorbereitung)演習とは、児童が十分に会得した唱歌を、これから学ぶ新曲に生かすために歌うことであった。すなわち新教材に含まれる音楽的要素と関連のある既習曲を再現することで意識上のレディネスを獲得しておき、新教材の理解に十分役立たせるのである。これは、ラインの興味論から自然と導出される見解である。「予備」において行う「分析」(Analyse)では、その新曲がどんな音で構成されているのか、その発声法や抑揚の付け方、記譜法などについて、既に学んだことと関連付けながら再説がなされる⁹³⁾。「総合」(Synthese)では、児童が音符に習熟するまでは聴唱法を用い、音符を理解した後は、旋律を表記し、音の順列を一区切りずつ学ばせる。旋律を習得した後は、拍子などの音楽的概念にも注意を向けさせる。「連合」(Assoziation)の段階では、まず子ども達にとって既知の具体的音素材や楽曲と新曲とを比較対照させる⁹⁴⁾。ここでの比較対照とは、音の順序、拍子、音価、速度、内容などが含まれており、このようなプロセスを繰り返すことで、具体的なものから次第に個別的部分が捨象され、共通要素が認識され、最終的に普遍的な音楽概念へと到達する。「系統」(System)の段階で、抽出された音楽の普遍的法則は、できるだけ厳密、かつ単純な形式で児童に印象づけるため、口頭で発表、あるいは手帳に書き込ませるなどの方途をとる。「応用」(Anwendung) (または「方法」(methode)の段階では、それまで習得した概念、法則が他の楽曲に適用できるよう指導するのである。

IV ヘルバルト主義に基づく学校音楽教材

1. ラインの音楽教材の分析

それではラインは、以上のような理念に基づき、いかなる教材を考案したのであろうか。ドイツ国民学校の小学校に該当する『第一学年』～『第四学年』までの教材を分析し、その特質について考察する。

まず『第一学年』であるが、ラインは同学年を耳で聞いた通りに歌う時期としている。したがって、楽譜とは主に教師が見るものであったため、初学年であるのにも関わらず、既に各種音符、休符、速度記号、臨時記号、フェルマート、リピート、プレス、スラー、アクセントなど、それ以降の学年で用いられる音楽記号がほぼ出揃っているのが特徴である。ホーマンやメーソンらペスタロッツ主義に基づく唱歌集⁹⁵⁾、及びその影響を受けた音楽取調掛編『小学唱歌集』が、最初は極端に簡単な練習曲から始まり、次第に音域を広げていくという配列を採っていたのに対し、ラインらの教材は第1番の「父なる神」から7度の音域を用い、既に楽曲としての体をなしている。これは、「唱歌は歌に始まり、歌に終わる」というラインの思想の具現化ともいえる。第1番の「父なる神」が二長調なのは、子ども達が楽譜を用いず耳で音楽をキャッチするため、楽譜としての見易さよりも、声域面での歌い易さを重視したものと考えられる。ハ

長調は、第9番「垣上の猫」でようやく登場する。リズムは、12曲中2/4が7曲、4/4が3曲と、2拍子系が中心だが、既に6/8、3/4も1曲ずつ登場している。音域は、ペスタロッチ主義に基づく唱歌集のように徐々に広がるというような傾向はないが、最低音がD₄、最高音はD₅で、全ての楽曲が一オクターブ以内におさまっている。12曲中8曲が、国民歌（ドイツ民謡）の旋律を用いており、歌詞は改作されている。調子は、ニ長調6曲、ト長調3曲、変ホ長調、ハ長調、ヘ長調が1曲ずつである。続いて歌詞面であるが、『第一学年』の楽曲は「中心統合」を反映し、11曲が心情科で扱う『グリム童話』（「オオカミと7匹の子ヤギ」「ブレーメン音楽隊」など）と関連付けてあり、それに付随して教授するよう指示されている。ラインは、童話とは児童が万物を人格視し、現実を願望、想像通りに操作しようとする段階においてふさわしく⁹⁰、また倫理的判断の練習にも有益と言及している⁹¹。

『第二学年』⁹²も引き続き、聴唱法が採用されている。拍子は3/4が5曲、3/8が1曲と、3拍子系の楽曲が約半数を占めるようになる。『第一学年』で最も多かった2/4はわずか2曲となり、4/4は4曲、6/8は1曲である。調子は、ト長調6曲、ニ長調5曲、ヘ長調2曲で占められている。最低音はD₄のままであるが、最高音は、E₅まで拡大されている。第2番「さらば吾が郷」が9度の音域であるのを除いて、残りは1オクターブ以内に収まっている。国民歌は13曲中6曲に減り、作曲家による既存の曲に新たな歌詞を付したものが見受けられるようになる。『第二学年』における歌詞内容のほとんどは、心情教授で扱われるロビンソン・クルーソーの物語に基づくもので、13曲中11曲を占める。同歌詞は、童話的段階、すなわち人と物との区別が付かない時期を脱し、外界の知識が増加するに伴い客観物として立ち現れたとき、それを自我で支配しようとする段階にふさわしいものとされている⁹³。

ラインは、『第三学年』⁹⁴からは楽譜を用いると共に、音楽理論にも徐々に子ども達を引き込まなくてはならないと言及している。各楽曲の具体的教授方法について形式的段階（五段階）に基づいて提示しているのであるが、そこで彼は、音符、休符、強弱記号などについて詳しく教授するよう促している。調子は、ト長調5曲、ハ長調3曲、変ホ長調、ヘ長調、イ長調、ニ長調が1曲ずつで、新たにイ長調が加わったことになる。拍子は、12曲中3/4、4/4が5曲ずつを占め、2/4、6/8が1曲ずつである。音域は、最低音がC₄、最高音がG₅まで広がっている。歌詞は、心情教授で扱われる「ルードイヒ鉄候の懺悔の口碑」「聖エリザベートの口碑」と関連付けてある楽曲が6曲と最も多い。これは、個人が奮闘する世界から、人類の共同体の世界へと児童を引き込むことが目論まれている⁹⁵。そのために提示されたのが、チャーリンゲンの侯爵の家族史⁹⁶であった。彼は、歴史心とは児童の経験や、適切な「家族」の伝記、郷土の口碑と接合するものと考えていた。その他、理科（3曲）、社会（2曲）などと関連した楽曲も登場する。続いて『第四学年』⁹⁷では、教材数が18曲と急増する。それらを見ると音楽面では、特に目新しい記号などはないが、教授法において拍子の種類、和音、クレッシェンド、ディミヌエンドなどの音楽理論を児童に習得させるよう述べている。その方法としては、既習曲と新曲とを比較させながら学ばせる方法が提示されており、既知との比較から未知を学ぶというヘルバルト主義教授理論が具現化されている。拍子は4/4が11曲、3/4が5曲、2/4が2曲である。調号は、ハ長調7曲、ト長調5曲、ヘ長調5曲、イ長調1曲である。音域はC₄ - F₅までと、むしろ『第三学年』よりも狭まっている。歌詞は、読本で扱うジークフリートやモーゼ、ソロモン、エルサレムの歴史の他に、学校生活に関連した楽曲もある。歌詞内容は、

宗教的なものが9曲と圧倒的に多い。ラインは教会が主導する聖書物語教育には反対であったが、それは第一学年からそれを取り入れたことへの批判であり、宗教教育そのものに対してではなかった。むしろ、国民学校における主要教材は聖書物語であり、道義的宗教的陶冶を行うべきものは、宗教物語とまで述べているのである。そのための予備期間として三年間を当てるのが持論だったのであり、第四学年からそれが開始されることになる。その他に注目すべきは、「勝利の花冠」「礼誓」「独逸、無上の独逸」のように国家主義的色彩を帯びた楽曲が登場することである。

2. ラインの音楽教材観の特質

まず、音楽面であるが、全体的特徴として刮目すべきは、全楽曲が長調のみで構成されていることである。ヘルバルト美学を支えるプラトンのエトス論の影響が考えられる。調号は、ト長調が19曲、ハ長調が14曲、ニ長調が12曲、ヘ長調が9曲、変ホ長調が2曲、イ長調が2曲という構成になっている。わが国における当時の唱歌教材、あるいは今日の学校音楽教材と比較しても、ハ長調の少なさは歴然であろう。拍子は、4/4が23曲、3/4が16曲、2/4が12曲、6/8が3曲、3/8が1曲と、バラエティに富み、バランスも取れている。わが国の歌唱教材と比して、3/4の多さ、2/4の少なさは顕著である。教材の配列としては、音楽面における易から難へという系統性は見だし難いものの、音域に関しては若干の例外を除いて学年が進むに従って拡大されており、声域への配慮が感じられる。第四学年までの楽曲は、すべて単旋律で構成されているが、これも小学校における合唱の教授に批判的であったラインの教材論が反映されている。二重唱が登場するのは、第七学年以降であった。楽曲としては、国民歌という名の下に、数多くのドイツ民謡が取り上げられ、教材の中核を成しているところは、注目される。

次に歌詞面である。既に述べたとおり、歌詞は全学年にわたり、他教科、就中、心情科で学ぶ内容との連携が重視されており、「中心統合」が反映されている。配列も心情科に依拠しており、グリム童話という空想の世界から、現実的で個人的な物語、より社会的な歴史上の家族史、旧約聖書の順である。第五学年以降、宗教的内容は、キリストの伝記、パウロ、宗教改革、一般史の内容は、ヘルマンからオットー一世、ルドルフ、30年戦争、ドイツ帝国の復興、ウィルヘルム一世へと続き、これらが唱歌の歌詞にも反映されることになる¹⁰⁹⁾。これらは、歴史上の発展と、生徒の発達との統合を目指す「文化史段階説」に依拠した配列といえる。しかし、ここでの歴史主義とは歌詞の内容のみに限られており、たとえばバロックから古典派、ロマン派へと進む音楽そのものの様式的変遷を考慮したものではなかった。換言すれば、ここでの文化史には、教科それぞれが内包する固有の歴史性という視点が欠けていたことが指摘されよう。

おわりに

以上、ドイツにおけるヘルバルト主義に基づく学校音楽教育について、ラインの『第一学年』を中心に検討してきた。ラインは「中心統合」の中核をなす「心情教科」を補完する第二の教科群「技能教科」中に唱歌科を位置づけた。そして、唱歌科が歌詞を通して心情科を中心とする諸教科や、学校生活と密接な関連を持つ必要性を説いた。国民学校における最もふさわしい唱歌教材として、「国民歌」を推奨した。子どもの発達段階への配慮から、難解な歌詞や合唱曲を忌避した。教材の配列については、心情教材の内容を歌詞に取り込み、想像の世界である国民童話から、人類、とりわけ自国ドイツの歴史過程を経て、現在へと向かう「文化史段階説」に従って配列するよう指示した。教訓的な「徳目唱歌」は、子どもに倦厭されることから批判的であった。数字譜などの略譜は、音符の代用ではなくその補助として用いる場合に有効と述べた。教授法としては「形式的段階」に立脚した五段階を主張した。彼が具体的に提示した国民学校用の唱歌教材を分析した結果、自身の唱歌教育論が具現化されていることが明らかになった。

ラインの唱歌教育論は、わが国にも多大なる変革をもたらすことになるのだが、当時のドイツとわが国との社会・文化的コンテクストの相違からして、その理念をそのまま受容し得なかったのも事実である。このことについては、稿を改めて論究するが、本稿と密接に関わる内容に限り、一例を紹介しておきたい。

既述の通り、ラインは「文化史段階説」に基づく教材選択の条件として、子どもの発達段階に関わる心理学的条件と、次世代へと伝承すべき歴史事項を選択する文化的条件を定めた。ヘルバルト主義を受容したわが国ではあったが、唱歌科に限っていえば、前者は田村虎蔵を始め多くの唱歌教育論者に継承され、盛んに唱道されたものの、後者は、自文化を否定し、西洋文化を積極的に模倣することで「自己植民地化」¹⁰³⁾に邁進していた時代背景を想定するならば、導入し得なかったことは容易に想像される。そしてこれが教育界全体のヘルバルト主義の受容傾向でもあったことは、『小学校教授の原理』における以下の訳者解題から推察されるのである。

日本の如く、開化の発達が不規律にして、外国の影響のため俄に其光景を一変し、諸種の器具器械等一時に雑然として現るゝが如き国に在りては、其所謂歴史的段階てふものゝ、甚だ不規則なる者となる恐れなきか、果して然らば歴史的段階説は教材選択の唯一の標準にはあらずして、唯児童心意の発達段階に相応して、教材を選択するときの参考条件たるに過ぎざるには非ざるか¹⁰⁴⁾

このような社会的背景を受け、わが国の唱歌科では教材選択における文化的側面はどちらかというと等閑視され、子どもの発達段階などの心理学的側面に重きが置かれることになった。その結果、ラインが「国民歌」として示したような音楽文化的な視座からの教材選択のロジックが、わが国において明示されることはなかった。さらには、「国民歌」にみられる自国民謡という選択も、西洋を規範として自文化改造を企図する「オクシデンタリズム」¹⁰⁵⁾の状況下に置かれ、文化的不連続性を余儀なくされていたわが国の唱歌科においては、ありえなかったといっても過言ではない。

<注、及び引用文献>

- 1) わが国の学校音楽教育におけるヘルバルト主義の受容については、拙論「わが国の学校音楽教育におけるヘルバルト主義の影響—教授法書および教科書の分析を通して—」『日本教科教育学会誌』第23巻、第3号、2000年、43～52頁において明らかにした。
- 2) 伊田武嘉津『世界音楽教育史』音楽之友社、1958年、196頁。
- 3) 同上、207～215頁。
- 4) 本稿では、「ヘルバルト」と「ヘルバルト主義」との相違を踏まえ、両者を使い分けることにする(双方の差異については、是常正美『ヘルバルト』牧書店、1957年、135～146頁に詳しい)。なお、両方を指し示す場合には、「ヘルバルト派教育学」として扱う。
- 5) W. Rein, A. Pickel und E. Scheller: Das erste Schuljahr: ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminarien, 4. Aufl. Dresden 1888
- 6) 金子茂「W. ライン教授学の形成過程の分析(その1)」『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第24集、1978年、70頁。
- 7) 同上、80頁。
- 8) 前半の理論編は、ライン他著、山口小太郎、佐々木吉三郎共訳『小学校教授の原理』同文館、1901年、後半の実践編はライン他著、波多野貞之助・佐々木吉三郎共訳『小学校教授の実際 第一学年』同文館、1902年として出版された。
- 9) ライン他著、山口小太郎他訳『小学校教授の原理』同文館、1901年、23頁。
- 10) 同上、9頁。
- 11) Joh.Fr.Herbert: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung(1804) In: Pädagogische Schriften, hrsg. v. Walter Asmus, Bd.1, Dusseldorf, München 1964, S.105-121.
- 12) ヘルバルト著、高久清吉訳『世界の美的表現』明治図書、1972年、30頁。
- 13) ヘルバルトにみる「文化史段階説」の起源については、同上、126～127頁を参照した。
- 14) 「シュタイゲル報告1」同上、55～56頁。
- 15) 前掲9)、110頁。
- 16) 同上、150頁。
- 17) 同上、166頁。
- 18) 同上、142頁。
- 19) 同上、149頁。
- 20) ラインの政治的、宗教的スタンス、および自己内での「国家社会主義」の変容過程については、竹中氏が明快に示している。(竹中暉雄『ヘルバルト主義教育学—その政治的役割—』勁草書房、1987年。)
- 21) 庄司他人男『ヘルバルト主義教授理論の展開』風間書房、1985年、164～166、207、245頁を参照。
- 22) 梅根悟『梅根悟教育著作選集4』明治図書、1977年、104頁。

- 23) 前掲21)、192～194頁。
- 24) 同上、192頁。
- 25) 是常正美『ヘルバルト教育学の研究』 玉川大学出版部、1979年、184頁。
- 26) 同上、185頁。
- 27) 前掲9)、250頁を参照。
- 28) 前掲21)、212頁。
- 29) 同上、214～215頁。
- 30) 前掲9)、252頁。
- 31) 前掲21)、244頁。
- 32) 前掲9)、253～255頁。
- 33) 同上、260頁。
- 34) 同上、272頁。
- 35) 稲垣忠彦『増補版 明治教授理論史研究』 評論社、1995年、417頁を参照した。
- 36) 前掲9)、303～304頁。
- 37) 同上、307～310頁。
- 38) 同上、312～315頁。
- 39) 前掲25)、24頁。
- 40) John Daverio, "Herbart, Johann Friedrich" in Stanley Sadie, ed., *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2nd Edition (London: Macmillan, 2001), XI, p.400.
- 41) 前掲12)、53～54頁。
- 42) 同上、79頁。
- 43) 前掲40)、400頁。
- 44) 前掲12)、19頁。
- 45) 鈴木晶子『判断力養成論研究序説』 風間書房、1990年、208～217頁を参照。なお、ヘルバルトの教育論と音楽との関連性に関して鈴木氏は、「教育的タクト」の概念形成において、彼の音楽的素養、特にリズムに対する洞察が深く関わっていることを論究している。(同書、81～89、106～107頁。)
- 46) 前掲25)、24頁。
- 47) 前掲40)、400頁。
- 48) 前掲25)、25頁。
- 49) 同上、220頁。
- 50) ハンスリック著、渡辺護訳『音楽美論』 岩波書店、1960年、29頁。
- 51) Lippman, Edward.(1992). *A history of western musical aesthetics*. Lincoln & London: University of Nebraska press., p293.
- 52) 竹内敏雄『美学事典 増補版』 弘文堂、1974年、66頁。
- 53) 同上、66頁。

- 54) 同上、66頁。
- 55) 上野仁『音楽美学における「自律」の問題』広島大学社会科学研究所修士論文、2001年、19～20頁。
- 56) 前掲35)、387頁。
- 57) 池野範男「ヘルバルトの学校カリキュラム論」『教育方法学研究』第22巻、1996年、1～9頁。
- 58) 高久清吉『ヘルバルトとその時代』玉川大学出版、1984年、261頁。
- 59) 前掲21)、202頁。
- 60) 同上、202頁。
- 61) 同上、204頁。
- 62) 同上、200頁の図を参照した。
- 63) 同上、205頁。
- 64) 同上、203頁を参照。
- 65) 前掲9)、135頁を参照。
- 66) 同上、128頁。
- 67) 同上、136頁。
- 68) ラインもまた芸術を愛好した人物であった。金子氏によると、絵画学校で絵を学び、交響楽団で第二バイオリンを受け持っていたという。このような背景は、彼の教育論にも何らかの影響を与えているものと考えられる（金子茂編『現代に生きる教育思想4』ぎょうせい、1981年、407～408頁を参照）。
- 69) 前掲9)、137頁。
- 70) 同上、138～139頁。
- 71) ラインの唱歌教育論は、既に拙論、前掲1)にて部分的に紹介しているので、そちらも参照されたい。
- 72) ライン他著、波多野貞之助他訳『小学校教授の実際 第一学年』同文館、1902年、229頁。
- 73) 同上、233頁。
- 74) 同上、231頁。
- 75) 竹中氏によると、ラインは「学校生活」を集団訓練という見地から非常に高く価値づけた人物である。例えば、修学旅行や遠足、学校園や動植物の世話、クラブ活動、委員会活動、礼拝、祝祭・行事などがこれにあたるという。（前掲20)、315頁。）
- 76) ラインのいう「国民歌」とは、彼が提示した教材を見てみると、旋律的には、いわゆるドイツ民謡であることが明らかになった。歌詞は、改作されている場合が多い。
- 77) 前掲72)、235～236頁。
- 78) 同上、231～232頁。
- 79) 前掲9)、250頁。
- 80) 前掲72)、238頁。
- 81) 同上、239頁。
- 82) 同上、233～234頁。
- 83) 同上、216頁。

- 84) 同上、234～235頁。
- 85) ライン他著、波多野他訳『小学校教授の実際 第二学年』 同文館、1902年、22頁。
- 86) 高久清吉『教育の英知』 協同出版、1975年、174頁を参照。
- 87) 前掲72)、246～260頁。
- 88) 同上、242～243頁。
- 89) 同上、243頁。
- 90) 同上、260～276頁。
- 91) 同上、264頁。
- 92) 同上、271～272頁を参照。
- 93) ローレンス・マクガレル「C.H.ホーマンとL.W.メーソンの唱歌教材の研究」『音楽教育の展望Ⅱ』上、音楽之友社、1991年、40～48頁を参照した。
- 94) 前掲9)、119頁。
- 95) 前掲72)、32頁。
- 96) 前掲85)、85～122頁。
- 97) 同上、119～120頁。
- 98) ライン他著、波多野他訳『小学校教授の実際 第三学年』 同文館、1904年、247～310頁。
- 99) 前掲9)、120頁。
- 100) 家族を教育の立脚点として捉えるのは、ヘルバルト派教育学の特徴であり、とりわけラインは、家族の教育を通して、教会と国家からの相対的自立性を保障したとされる。(前掲68)、433～434頁。)
- 101) ライン他著、波多野他訳『小学校教授の実際 第四学年』 同文館、1905年、122～199頁。
- 102) 前掲35)、407頁を参考にした。なお、これらの教育内容は、ツィラーによって既に確立された物であり、ラインはそれに少し修正を施したのみであった。(前掲68)、424頁。)
- 103) 「自己植民地化」(あるいは「自発的植民地化」)という歴史認識については、小森陽一『ポストコロニアル』(岩波書店、2001年)や、佐藤学「交響する学びの公共圏—身体記憶から近代の脱構築へ」(栗原淋・小森陽一・佐藤学・吉見俊哉『内破する知』 東京大学出版社、2000年、83～118頁)から示唆を得た。
- 104) 前掲9)、356頁。
- 105) 「オクシデンタリズム」の概念については、姜尚中『オリエンタリズムの彼方へ』(岩波書店、1996年)、近藤和彦『文明の表象 英国』(山川出版、1998年)、中村雄二郎・姜尚中『文化』(岩波書店、1999年)を参照した。

(附記) 本稿は、本年度、広島大学大学院教育学研究科に提出の学位論文『わが国の学校音楽教育におけるヘルバルト主義の受容と展開—明治期における唱歌教材の構成理念にみる影響を中心に—』の内容の一部を加筆、修正したものである。