

2020 年度 東京藝術大学博士学位論文

モンテッソーリ教育における音楽指導の本質と役割

——改革教育運動期のドイツにおける教育メソッドの受容過程および音楽指導の検討を通して——

2017 年度入学 学籍番号 : 2317916

音楽研究科博士後期課程 音楽専攻

音楽文化学研究領域 音楽教育研究分野

東屋敷 尚子

【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 研究の内容と方法	4
第3節 先行研究の検討	6
第4節 モンテッソーリ教育とその音楽指導	9
第1章 改革教育運動の発端と展開	12
第1節 新教育運動の発端	12
(1) 近代社会の成立	
(2) 幼児教育施設の誕生	
(3) 公教育制度の成立	
(4) 新教育運動の発端と主張	
第2節 ドイツにおける新教育運動:改革教育運動	20
(1) 改革教育運動の発端	
(2) 改革教育運動期におけるベルリン	
(3) ベルリン中央教育研究所と徹底的学校改革者同盟	
第3節 考察	25
第2章 ドイツの改革教育運動期における音楽教育の変容	27
第1節 市民階級の台頭と音楽	27
第2節 改革教育運動期における音楽教育の動向	29
(1) 全人教育としての音楽教育	
(2) ドイツにおけるジャック＝ダルクローズの音楽教育の普及と一般化	

第3節	幼児教育の場における音楽教育	
	―― <i>Musikpflege im Kindergarten</i> の検討から――	34
(1)	幼稚園の成立と音楽教育	
(2)	第1回「幼稚園における音楽育成に関する集会」の概要	
(3)	<i>Musikpflege im Kindergarten</i> の検討	
1)	幼稚園における音楽教育の理念	
	①内容および方法に関する見解	
	②教師に関する見解	
2)	音楽育成の教育的・療育的成果	
	①音楽育成の教育的成果	
	②音楽育成の療育的成果	
3)	小括	
第4節	考察	45
第3章	ドイツにおけるモンテッソーリ教育の思想的・実践的受容	48
第1節	ドイツにおけるモンテッソーリ教育の思想的受容	48
(1)	モンテッソーリ教育の思想的受容の発端と中断	
(2)	モンテッソーリ教育の再認識と批判	
1)	ナショナリズムからの批判	
2)	教育実践の起点についての批判	
3)	訓練的な指導法に関する批判	
第2節	ドイツにおけるモンテッソーリ教育の実践的受容	55
(1)	教育実践の発端	
	――フレーベル・モンテッソーリ統合と純粋なモンテッソーリ教育の実践――	
(2)	公的な「子どもの家」の設立と教育活動の拡大	
第3節	考察	65
第4章	ドイツの「子どもの家」における音楽指導の実際	68
第1節	受容初期のベルリンにおける音楽指導の実際	69

(1) ベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」における音楽指導の検討	
1) 概要	
2) 音楽指導の実際	
(2) ベルリン＝ヴィルマースドルフの「子どもの家」における音楽指導の検討	
1) 概要	
2) 音楽指導の実際	
第2節 ブレスラウの「子どもの家」における音楽的活動の実際.....	75
(1) 概要	
(2) 音楽指導の実際	
1) 音楽指導の理念と実践環境	
2) 音楽指導の内容と方法	
①「傾聴」の活動	
②平衡の練習	
③リズムの練習	
④音楽の練習	
(3) 小括	
第3節「子どもの家」におけるダルクローズ教師との関わりと独自性.....	89
第4節 考察.....	92
終章	93
第1節 総括.....	93
第2節 結論と今後の課題.....	95
引用・参考文献.....	98
初出一覧.....	104
謝辞.....	105

【凡 例】

1. 書式は、原則として『東京芸術大学音楽学部 論文作成の手引き（2016年度改訂）』に従う。
2. 人名については、原則として敬称略とする。
3. 引用文内の各種記号については、文献内で使われている記号をそのまま使用する。
4. 参考文献は、各項目内において著書名の姓に従い、洋書についてはアルファベット順、和書については50音順とした。
5. 引用文の出典が日本語以外の言語である場合、執筆者が翻訳したものを使用した。

序章

第1節 研究の目的と背景

本研究の目的は、改革教育運動期（ca. 1895-1933）のドイツにおけるモンテッソーリ教育と、その音楽指導に影響を与えた時代背景や、教育学・音楽教育学の歴史的背景を明瞭にすること、および当時の「子どもの家」における教育実践の分析、検討を行うことによって、モンテッソーリ教育における音楽指導の本質と役割を明らかにすることである。

モンテッソーリ教育は、イタリアでマリア・モンテッソーリ（Maria Montessori, 1870-1952）によって考案された教育メソッドである。モンテッソーリが医師として発達遅滞児に関わった経験を応用したその教育実践は、1907年、ローマのスラム街であったサン・ロレンツォ地区の「子どもの家」で始められた。

モンテッソーリは子どもの発達段階を4つに分け¹、それぞれの段階で自然と現れる心理的傾向、すなわち「敏感期」によって、子どもたちは自ら学び、成長していくと考えた。そのため、教師は何かを教え込むのではなく、子どもたちに整えられた環境と主体的に活動することのできる場を提供し、子どもを援助し、導くことが重要とされ、それによって子どもは自らを教育し、自らを形成することができると考えられていた。指導内容は、モンテッソーリの教育理念に基づき、現在に至るまで5つの領域²にわたって展開されるが、

¹ モンテッソーリは自分自身の観察や実験の結果と、ウィリアム・ルイス・シュテルン（William Lewis Stern, 1871-1938）の示す発達段階を参考に、発達段階を0歳から6歳の第1期、6歳から12歳の第2期、12歳から18歳の第3期、18歳から24歳の4段階に分けた。本研究で扱う「子どもの家」に通う子どもたちは3歳から就学前までの子どもたちを対象とするが、この時期の子どもたちは、0歳から3歳までに無意識的に吸収した様々な印象を、自ら確認、整理し、子ども自身の自我によって自己を確立するとされる。そのため、大人は、教えることでなく、人間の精神の発達を援助することが重要であるとされたのである。

² 日常生活領域、感覚領域、数領域、言語領域、文化領域の5領域。ただし、領域にまたがって実施される活動も多く、音楽もその1つと言える。

そこには音楽も含まれている。

モンテッソーリ教育において音楽指導³が最初に考案されたのは、1908年から1910年である。ミラノの「子どもの家」を任されていたアンナ・マリア・マッケローニ(Anna Maria Maccheroni, 1876-1965)が、モンテッソーリの提案や協力のもと、教具や指導内容を考案した。そして、その内容は、マッケローニだけでなく、リズム運動の充実に尽力したエリゼ・ブラウン・バーネット(Elise Braun Barnett, 1904-1994)を始めとするモンテッソーリおよびマッケローニの弟子や協力者たちによって、追加、変更されていった。幼児期から児童期にわたって幅広く展開される音楽指導は、子どもの発達や興味に対応して音楽の理解を深め、自発的に音楽的な成長を促すことができるものである。

我が国では音楽指導についてあまり知られておらず、実践も一部にとどまっている。近年、我が国においても音楽指導の全貌を明らかにしようとする研究が行われるようになってきた。しかしながら、教育メソッドの創始者であるモンテッソーリ自身による著作物や、マッケローニやバーネットといった教育メソッドの発展の中核を担った弟子や協力者が第二次世界大戦後にまとめた著作物、もしくは現在の欧米(主にアメリカ)での指導法に関する研究が中心であり、音楽指導が構築され充実していく中で、実際に教育実践に関わった教師たちがどのような指導を行い、それによって子どもたちがどのような成長を遂げたかを明らかにする研究はほとんど見られない。また、それぞれの教具の使用法や指導内容を紹介する文献の分析が中心であるために、音楽指導が専門教育的であり、我が国の幼児期から児童期に目指される音楽教育とは相反するという見解すらある。しかし、モンテッソーリ教育における音楽指導は、音楽教育のメソッドではなく、モンテッソーリ教育の一部をなすものであり、その目的は音楽的能力の育成にとどまらないものである。つまり、モンテッソーリ教育において音楽指導はモンテッソーリの教育理念に基づく音楽を通した

³ モンテッソーリ教育において展開される音楽的な活動を「音楽教育」と示す研究なども多く見受けられる。しかしその内容および目的は、音楽的能力を育成することのみならず、音楽を通した教育や音楽による教育をも含む幅広いものである。そこで本研究においては、メソッド内で展開される音楽的な活動全般を指す用語として「音楽指導」を用いることとする。

教育、もしくは音楽による教育として、全人教育的な役割を担っているのではないかと推測される。

前述したように、モンテッソーリ教育が最初に実践されたのはローマのサン・ロレンツォ地区ではあるが、その様子を伝えるモンテッソーリ自身による著作物の出版、「子どもの家」を直接訪れた教育家たちによる紹介、更に、教師養成コースの開講によって、モンテッソーリの教育理念や指導内容を学んだモンテッソーリ教師たちが各地で教育実践にあたるようになったことで、すぐさま世界中に広がっていった。我が国でも、1912年1月11日、日刊紙『萬朝報』の第1面において教育法が紹介されたのを皮切りに保育関係者の間で注目を集め、講演会や講習会が実施されたり、実験的に実践が行われたりもした。しかしながら、本格的な実践には至ることなく徐々に衰退し、次に注目を集めるのは第二次世界大戦後のことである。

一方で同じく1912年に初めてモンテッソーリ教育が紹介されたドイツでは、比較的早く教育メソッドが受容され、モンテッソーリのもとで学んだ教師たちによる「子どもの家」の設立も見られた。加えて、「子どもの家」では受容初期から日常的に音楽指導が実施されており、その指導内容や、活動に取り組む子どもたちの様子、活動によって得られた成果が、教育に携わった教師によって記録に残され、出版もされている。この時期、ドイツでは改革教育運動が他諸国には見られないような大きな規模で展開され、国内外の様々な教育改革の構想が議論されるだけでなく、実践も試みられていた。音楽教育についても従来の音楽教育（Musikerziehung）だけでなく、「音楽育成」（Musikpflege）が生み出され、身体運動やリズム運動を伴う教育実践が盛んに行われていたのである。また、モンテッソーリ教育において現在まで続く音楽指導の基本的な内容が確立され、特にリズム運動を中心に活発な発展が見られたのも同じくこの時期である。

教育メソッドが受容され発展する過程において、その国のもつ時代背景や、教育学的背景は、教育メソッドに何らかの影響を与え、時として独自の変容をも生じさせるであろう。しかしながら、変容の中でも本質は変わらず存在し続けるものであると考える。

そこで本研究では、改革教育運動期のドイツに着目し、モンテッソーリ教育の受容過程および当時の「子どもの家」における音楽指導の分析、検討を通して、モンテッソーリ教育における音楽指導の本質および、教育メソッドにおいて音楽指導が果たす役割を明らかにすることとする。モンテッソーリの教育理念は、現在の我が国の幼稚園教育要領に示される「環境を通して行う」⁴教育に通ずるものがあり、本研究を通して我が国のモンテッソーリ教育の音楽指導の充実だけでなく、我が国の幼児期から児童期の音楽教育に対しても新たな視点を与え、学術的に意義あるものになると考える。

第2節 研究の内容と方法

本研究では、モンテッソーリ教育における音楽指導の本質と役割を明らかにするため、改革教育運動期のドイツに着目し、教育メソッドの受容過程および「子どもの家」における音楽指導の実際の分析、検討を行う。

研究に取り組むにあたり、筆者は4回にわたりドイツにおいて文献調査を行い(2017年9月、2018年3月、2018年9月～10月、2020年1月～2月)、資料を収集した。

本研究は、①改革教育運動の背景と実態、およびその特徴の明確化、②*Musikpflege im Kindergarten* の分析を通じた改革教育運動期における幼児を対象とした音楽教育の変容過程の解明、③改革教育運動期にドイツにおいて出版された教育学およびモンテッソーリ教育に関連する資料の調査、およびその分析に基づくモンテッソーリ教育の思想的・実践的受容過程の検討、④改革教育運動期のドイツにおけるモンテッソーリ教師の著作物の分析、検討を通じた「子どもの家」での教育実践の実態解明の4点の手続きによって進めることとする。

本論文は、次の4章で構成される。

第1章では、ドイツにおいてモンテッソーリ教育がどのような時代背景および教育学的

⁴ 文部科学省『幼稚園教育要領解説(平成30年3月)』 東京：フレーベル館、2018年、26頁。

な背景のもとに受容されたのかを明らかにするため、改革教育運動の発端と展開に着目し、その特徴を明らかにする。19世紀末から1930年頃にかけて、主に欧米の教育界では盛んに教育改革の運動が展開された。ドイツにおいて展開されたその運動は「改革教育運動」と総称されるが、本章ではその特徴を明らかにするだけでなく、なぜそのような運動が展開されるに至ったのか、また誰を対象に何を目的にその運動が展開されていったのかについても検討を行う。

第2章では、改革教育運動期のドイツにおいて、音楽がどのように捉えられ、音楽教育がどのように変化していったのかを明らかにする。改革教育運動期は、共通して教師主導から子ども主体の教育への転換が図られたが、音楽教育においても、子どもたち自身が音楽を感じ取り、実際に経験することを重視する教育方法への転換が図られ、全人教育的性格を強くもち、音楽の学習そのものに目的が限定されない「音楽による教育」や、「音楽を通じた教育」が生み出された。その1つが音楽育成 (*Musikpflege*) であるが、本章では、特に幼稚園での音楽育成に着目する。そこで、文献調査を通して入手することのできた、「幼稚園における音楽育成に関する集会」の報告書、*Musikpflege im Kindergarten* の分析、検討を行い、幼稚園における音楽教育に何が望まれ、音楽的な活動を通してどのように子どもを育成することが求められていたかも明らかにすることとする。

第3章においては、第1章で明らかにする時代背景や教育学的特徴を前提に、改革教育運動期のドイツにおいてモンテッソーリ教育がどのように受け入れられ、発展していったのかを思想、実践の両面から明らかにする。モンテッソーリ教育は、特に第一次世界大戦後のドイツにおいて注目を集めたものの、批判されることも多かった。そこで本章では、文献調査を通して得られた当時の教育雑誌などで掲載された論文ならびに報告書の分析を通して、モンテッソーリ教育が批判の中でも受容されるに至った背景について検討を行う。

第4章では、第1章および第2章において明らかにする教育学、音楽教育学的背景を前提に、文献調査を通して入手することのできた、当時のドイツの「子どもの家」で教育に携わったモンテッソーリ教師たちによる著作物の分析を行い、改革教育運動期のドイツ

の「子どもの家」においてどのような音楽指導が実施されていたかを明らかにするとともに、他メソッドとの関連や影響についても検討する。

以上のように、同時期および隣接する時代の社会背景や教育学・音楽教育学の歴史的背景、他のメソッドとの関わりや関連性、教育実践の実態を明らかにすることを通して、結論においては、ドイツの「子どもの家」のみに限定されない音楽指導の本質およびメソッド内における音楽指導の役割について考察する。

第3節 先行研究の検討

本研究に関連する我が国での先行研究は、次の4つに分類することができる。

(1) ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容に関する研究、(2) モンテッソーリおよびマッケローニをはじめとする弟子たちによる音楽指導の分析や各々の指導内容の比較を通して、その特徴を明らかにしようとする研究、(3) 音楽指導やその歴史の変遷を明らかにする研究、(4) 音楽指導における他メソッドとの関わりについて検討する研究である。

(1) には、利島 (1974⁵)、国田 (2000⁶) がある。利島は、ナチズムの台頭によって教育実践の全てが中断されるまでの「導入期」⁷におけるドイツのモンテッソーリの教育思想の導入過程を明らかにするとともに、フレーベル主義の幼稚園との関係や当時のモンテッソーリ教育がドイツにおいて受けた批判についても詳細に検討を行っている。しかしながら、教育実践の導入過程や「子どもの家」の状況については、当時の教育学者が客観的に示した概要の要約のみにとどまる。また、国田は、徹底的学校改革者同盟に着目し、同盟内におけるモンテッソーリ教育の受容過程を検討することによって、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容の一形態を明らかにしている。また、同盟が、機関誌『新しい教育』

⁵ 利島知可子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育思想の導入過程」、『教育学研究』 第41巻、1974年、209～218頁。

⁶ 国田しのぶ「ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容に関する一考察——徹底的学校改革者同盟を中心に——」、第46巻 第1部、2000年、86～91頁。

⁷ 利島知可子、前掲書、210頁。

を通して教育メソッドを紹介する場を提供する中で、「過剰な批評、過剰な評価」⁸もせず、同盟の固有の立場を保持しながらメソッドを受容していったことも明らかにしているが、同盟の教育実践への関与についてはほとんど述べられていない。

(2) に関しては、音楽指導に関する情報があまりなかった時代を経て、音楽指導の内容と基盤を作り上げたマッケローニが晩年にまとめた著作物や未刊行の資料の分析、リズム運動の充実に尽力したバーネットの著作物の分析が藤尾(2014⁹、2015¹⁰、2017¹¹)によって行われている。藤尾(2014、2017)は、文献調査によって得られたマッケローニの著作物と未刊行の資料の分析を通して、現在まで続く音楽指導の基本的な内容の全貌を明らかにしている。更に藤尾(2015)は、モンテッソーリとバーネットの資料をもとにそれぞれの音楽教育の実態を分析し、音楽指導法の特徴を明らかにしている。これらの研究により、音楽指導の内容および方法への理解を深めることができたが、教師に対して具体的な指導内容を提示する文献を検討したものであり、実際の教育実践現場においてどのように指導が展開されていたかということや、日常においてどのような位置付けで音楽指導が展開、実践されたのかということまでは言及されていない。また、指導法の比較についても、比較対象が両者ともにメソッドの中心で指導内容の構築に尽力した人物であるため、実践される場所や当時の教育学的・音楽教育学的な背景の違いによる影響の有無までは見ることができない。

(3) に関しては、藤尾(2016¹²)が、モンテッソーリの著作物の分析を通して、音楽教育観の変遷や音楽指導の内容と方法の発展過程を明らかにしている。モンテッソーリの

⁸ 国田、前掲書、90頁。

⁹ 藤尾かの子「A.M. マッケローニの音楽指導に関する研究——*Music Book: Value of Notes*の検討を通して——」、『中国四国教育学会 教育学研究紀要』(CD-ROM版) 第60巻、2014年、182～187頁。

¹⁰ 藤尾かの子「M. モンテッソーリと E. B. バーネットの音楽指導法の比較研究」、『音楽学習研究』第11巻、2015年、107～118頁。

¹¹ 藤尾かの子「モンテッソーリ・メソッドにおける A. M. マッケローニの幼児・児童を対象とした音楽指導法——*Music Book: Melody*の検討を中心に——」、『音楽文化教育学研究紀要』第29巻、2017年、41～46頁。

¹² 藤尾かの子「M. モンテッソーリの音楽教育観の変遷」、『モンテッソーリ教育』第49号、2016年、83～99頁。

記述の詳細な分析によって時代区分が示されており、ドイツにおける教育実践を分析、整理する上で、大変参考になった。しかしながら、あくまでも、モンテッソーリを中心とするメソッドに関わる人物によって記された文献をもとに検討されているため、そのときどきの時代背景や教育学・音楽教育学の歴史的背景までは反映されていない。

(4) には、菊池 (1993¹³、1995¹⁴) がある。他メソッドとモンテッソーリ教育との共通点を見出し、他メソッドの音楽指導を一部取り入れることによって我が国におけるモンテッソーリ教育における音楽指導の充実を図ろうとするものである。系統的な音楽指導の存在が明らかにされる以前の研究であるため、一部の指導内容のみを対象にした比較であり、歴史的考察も充分とは言えないが、論文の中において菊池 (1995) は、モンテッソーリ教育がジャック＝ダルクローズの影響を受けている可能性を示唆しており、本研究への着想を得ることができた。

このように我が国においてモンテッソーリ教育の受容に関する研究、モンテッソーリ教育の音楽指導に関する研究ともに、一部の史料や著作物のみに着目した研究が多く、時代背景や教育学・音楽教育学の歴史的背景までを考慮した研究はほとんど見つからない。また、音楽指導に関する研究についても、モンテッソーリによる著作物や、マッケローニやバーネットといった音楽指導の充実に尽力し、教育メソッドの中心で活躍した人物が指導方法を示すような著作物を分析した研究がほとんどであるため、同時期の教育実践の場における音楽指導の実際を明らかにした研究も見られない。

よって、当時の時代背景や教育学・音楽教育学の歴史的背景を明瞭にししながら、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容過程および当時の「子どもの家」における音楽指導の分析、検討を行うことによって、モンテッソーリ教育における音楽指導の本質および、教育メソッドにおける音楽指導の役割を明らかにすることは、我が国のモンテッソーリ教育

¹³ 菊池由美子「モンテッソーリのリズム運動について——E. B. バーネットのリズム曲集を中心に——」、『盛岡大学短期大学部紀要』 第3巻、1993年、53～60頁。

¹⁴ 菊池由美子「モンテッソーリとカール・オルファー音楽教育における一考察——」、『盛岡大学短期大学部紀要』 第5巻、1995年、51～55頁。

の音楽指導の充実だけでなく、我が国の幼児期から児童期の音楽教育に対しても新たな視点を示すことができるものとする。

第4節 モンテッソーリ教育とその音楽指導

イタリアが初めて単一国家となった年にキエラヴァレで生まれたモンテッソーリは、当時のイタリアにおいて女性としては数少ない医学博士号を取得し、1897年から1900年までローマ大学の精神科クリニックで助手を務めた。彼女の与えられた役目の1つに、精神障害者の保護施設でクリニックの治療対象に適した症状の患者を選び出すというものがあり、そこで彼女が興味をもったのが、当時、精神障害者と一緒に収容されていた、いわゆる発達遅滞の子どもたちであった。床を這いずりまわってパン屑をあさる彼らの姿から、彼らが食物よりももっと次元の高い別のもの、つまり「手を使うことで獲得できる知性の道」¹⁵を本能的に求めていることに気づいたのである。この出来事により、知的障害児の治療は医学的な問題ではなく教育的な問題であるという考えが生まれ、それは教育的な試みによって確信へと変わる。そして、その指導方法は知的障害児のためだけではなく、一般に合理的な教育原理を備え、健常児の教育に応用することで彼らの個性を驚くほど成長させられるだろうという確信へと繋がるのである。1907年、ローマ不動産協会からの依頼でローマの貧民街サン・ロレンツォ地区に最初の「子どもの家」を開設し、自ら指導にあたることになった彼女は、子どものために整えられた環境の中で、科学的な教具と子どもたちを主体とした活動の場を与え、そこで子どもたちが「正常化」¹⁶し、自発的に生き生きと何かに集中できるようになる姿を目にすることとなった。サン・ロレンツォ地区の「子どもの家」から始まったこの教育法は、2つの大戦を経てその内容をより充実させながら、

¹⁵ E.M. スタンディング『モンテッソーリの発見』 クラウス・ルーメル監修／佐藤幸江訳、東京：エンデルレ書店、1975年、12頁。

¹⁶ 子どもには、「自発的な運動に見られる肉体的なエネルギー」と「意志と知性による精神的なエネルギー」の2つのエネルギーが存在する。なんらかの原因により、2つのエネルギーが離れたり、切り離されたりすることを「逸脱」、調和して穏やかで安定した心理的な現象を「正常化」と呼んだ。

様々な階層の子どもたちの教育として世界に広まり、息子のマリオ・モンテッソーリ (Mario Montessori, 1898-1982)、そして多くの支持者に受け継がれ現在に至っている。

前述の通り、最初に音楽指導の内容が考案されたのは、1908年から1910年であり、その後はマッケローニやバーネットによって変更、もしくは追加されていった。モンテッソーリは『子どもの発見』の中で、幼い子どもたちには音楽の「手ほどき」しかできないが、十分な成果を得るためには、子どもたちの周りに十分な音楽があること、さらに音楽的な「《感性》と《知性》」を伸ばすことのできる環境にあることが必要だと述べている¹⁷。また、音楽は、子どもにとって言葉であり、言葉のように環境を通して吸収するべきものであり¹⁸、子どもの中には吸収できる能力が備わっていると見た。そのため教具を用いた活動やリズム運動を通して、子どもたち自身が、いわゆる音楽理論を発見することによって、能力は実用的なものになるとして、音楽の愛好心や感じ方、理解を目覚めさせることを音楽指導のねらいとしたのである。

モンテッソーリやマッケローニらによって考案された音楽指導の内容と方法は、『音楽と子ども』 (*Music and the Child*)¹⁹、『耳、声、目、手』 (*Orecchio, voce, occhio, mano*)²⁰といったマッケローニの著書やモンテッソーリの著書、『初等教育における自己教育』 (*L'autoeducazione: nelle scuole elementari*)²¹から見ることができる。

音楽に関わる教具としては、雑音筒、音感ベル、五線譜のセット、無音の鍵盤、トーンバー、音階練習のためのカードといった教具が挙げられる。音楽指導はこれらの教具を用いたり、リズム運動を始めとする音楽を伴う活動を通して幅広く展開された。具体的な指導内容としては、静寂の練習と音の弁別、リズム運動、楽譜の読み書き、音階、音楽の演奏と創作、鑑賞である。音楽指導は、静寂練習や音の弁別といった活動によって音に対す

¹⁷ Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, (Milano: Garzanti Elefanti, 1948), p. 311.

¹⁸ Anna Maria Maccheroni, *Psico-musica Orecchio, voce, occhio, mano* (Roma: Vita dell'infanzia, 1956), p. 5.

¹⁹ Anna Maria Maccheroni, *The Montessori Method: Music and the Child*, London: Salesian Press., n. d.

²⁰ Anna Maria Maccheroni, *Psico-musica Orecchio, voce, occhio, mano*, Roma: Vita dell'infanzia, 1956.

²¹ Maria Montessori, *L'autoeducazione: nelle scuole elementari*, Milano: Garzanti Elefanti, 1916.

る感覚を育んだのちに、リズム運動を通して音楽的感受性を発達させることが目指された。そして、この音楽指導は音階の理解や楽譜の読み書き、音楽の創作といった抽象的な活動へと発展していくのである。

このように系統的に展開される音楽指導は、子どもの発達や興味に対応して音楽の理解を深め、自発的な成長を促すことができるものであった。幼児期から児童期で実施される音楽指導を通して身につけることができるとされている音楽の知識は、音高や音価、音名、拍子、音階、移調など幅広い。そのため、その内容と方法のみに着目すると、音楽の要素を学ぶための訓練のようにも見える。しかし、モンテッソーリ教育における音楽指導は、音楽的な「《感性》と《知性》」を伸ばすことのできる環境を提供し、日常的に多くの音楽に触れていることが前提となっている。つまり、音楽的環境の整備と提供も音楽指導の一部を為すものと言えるのである。マッケローニは音楽を「人類にとっての第2の言語」²²と捉えていた。実用的な音楽の知識は「音楽のアルファベット」であり、私たちが言語を学ぶ際に単語を獲得することが目的ではなく、言葉を使うことが目的であるように、音楽の要素を学ぶことも、音楽の本質的な理解へと至るための手段であって、音楽指導の目的ではないと考えられるのである。

²² “Anna Maria Maccheroni 1876-1965,” in *Communications* (1966): 166, p. 25.

第1章 改革教育運動の発端と展開

18世紀の後半に起こったフランス革命および産業革命は、ヨーロッパの近代化を一気に押し進めた。この時期に公教育制度や就学前教育施設の整備も進み、1800年代末には量的な完成をみせる。しかしながら、急激に変化し続ける社会を担う人材を育成するためには質的に充分とは言えず、このような状況に対して19世紀末から1930年頃にかけて欧米の教育界を中心に展開された教育改革運動が、新教育運動である。

ドイツにおいてもそれは「改革教育運動」(Reformpädagogische Bewegung)と総称され²³、単なる学校改革にとどまらない、様々な教育改革の構想が議論、実践された。

これらの教育改革運動を背景としてモンテッソーリはイタリアにおいて教育実践を開始し、その教育メソッドはドイツでも受容され、実践されたのである。

本章では、ドイツにおいてモンテッソーリ教育が、どのような時代背景および教育学的な背景のもとで受容、実践されたのかを明瞭にするため、改革教育運動の発端と展開に着目し、その特徴を明らかにすることとしたい。

第1節 新教育運動の発端

(1) 近代社会の成立

18世紀後半に起こった2つの革命、つまりフランス革命および産業革命は、政治的にも経済的にもヨーロッパ全体に大きな影響を与え、それまでとは異なる新しい社会のあり方、

²³ Bernhard Schwenk, "Reformpädagogik," in Christoph Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (München/Zürich: R. Piper & Co. Verlag, 1974), p. 487.

つまり「近代社会」²⁴をもたらした。

1789年にパリで勃発したフランス革命は、財産と教養をもつ「ブルジョアジー」、すなわち有産者階級が主導した市民革命である。彼らはそれまでの封建的・絶対主義的社会を否定し、「人間と市民の権利宣言」からも明らかなように、自由や平等を基礎とする人権思想を主張した²⁵。その動きはフランスという国や有産者階級という階層だけにとどまることなく、ヨーロッパ各国において様々な展開を見せたが、結果的に、18世紀には見られなかった政治思想であるナショナリズムを生み出し、国民国家を成立させたのである²⁶。

もう1つの革命である産業革命は、産業技術上の変化をきっかけとして、1760年頃から1830年頃にかけて、イギリスから生じた一連の経済社会の変革である。それまでの農業や手工業を基盤とした社会は、科学や技術の発展と様々な発明や製法の改良によって機械生産に基礎を置く工業化社会へと変化を遂げ、イギリスの変化に対応する形で産業革命は近隣諸国にも広がっていった²⁷。工業化の進展に伴い、生産と市場流通の規模は次第に拡大し、大企業の出現、政府、労働組合等の台頭といった社会構造の変化をもたらすとともに、官僚、企業社員、専門職というような有産者と労働者の間に位置する新中間層を形成し、職業構造にも変化をもたらした。これらの変化によって、人々は都市に流れ込み、都市部の拡大、都市人口の急速な増大が起こり、生活環境に大きな変化をもたらされたのである²⁸。

近代社会の成立は、ナショナリズム思想の出現による政治と宗教の分離、飛躍的な技術革新による資本主義経済の発展など、人々を取り巻く環境に大きな変化をもたらした。労働者階級を含め、人々は都市型の生活環境や生活様式、消費生活文化を受容するようにな

²⁴ 小田中直樹「近代社会と帝国」、近藤和彦編『西洋世界の歴史』 東京：山川出版社、1999年、228頁。

²⁵ 同前、229頁。

²⁶ 眞壁宏幹「国民国家・資本主義の時代」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』 東京：慶應義塾大学出版社、2016年、390～391頁。

²⁷ 鳩澤歩「ヨーロッパにおける工業化の始動」、奥西孝至・鳩澤歩・堀田隆司・山本千映『西洋経済史』 東京：有斐閣、2010年、118頁。

²⁸ 眞壁宏幹「国民国家・資本主義の時代」、前掲書、2016年、390～391頁。

り、人々の生活は一見便利で豊かなものになりつつあった。しかし、労働者は市民社会においては未だアウトサイダーであり、その地位や労働条件は劣悪なものであった。また、自由主義に基づく市場経済は、ときに不況と、それに伴う失業問題をもたらし、結果的に階層間の経済格差は広がり、社会不安も増大した。そこで国家は、この状況に対して社会改革を講じることが求められ、様々な社会保障政策や福祉政策が導入されたのである²⁹。

これらの社会の変化は、子どもを取り巻く環境にも大きな影響を与えた。資本主義の発展とともに、それまで家庭や生活共同体の中で育てられていた幼児を保護、教育する場が求められたこと、近代社会を生き抜くために必要な知的能力や道徳性を一部の特権階級の人々だけでなく民衆にも備えさせるため、教育機会均等の実現が目指されたことによって、広汎な社会施設としての幼児教育施設が誕生し、国家が教育を管理する公教育制度の整備も進められたのである。

(2) 幼児教育施設の誕生

産業革命以前、乳幼児を育成する場の中心は家庭であったが、子どもの発達段階や生活環境に即したものとは言い難く、名門家族においてそれは、「家門の名誉と財産の維持と運営を前提とした人間開発」³⁰であり、農民層や手工業層においては労働の担い手を育てようとするものでしかなかった。つまり、子どもは「子ども」として見られておらず、大人を基準にした未熟な存在としてしか扱われていなかったのである。

産業革命以前も、幼児に対する教育の重要性について言及されなかった訳ではない。ヨハン・アモス・コメニウス (Johann Amos Comenius, 1592-1670) は、『大教授学』(1632/1638) において提唱した学校制度の最初の学校に、誕生から 6 歳までを対象とする「母親学校」を位置付け、『母親学校の指針』(1633) で、「敬虔な心」、「作法と品性」、

²⁹ 鳩澤歩「『第 2 次産業革命』の時代」、奥西孝至・鳩澤歩・堀田隆司・山本千映『西洋経済史』、212～213 頁。

³⁰ 岩崎次男「近代的幼児教育施設の生まれるまで」、梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史 I』、東京：講談社、1974 年 (世界教育史大系 21)、12 頁。

「実践的知識」³¹を「教えなければならないこと」として挙げ、遊びを通して、子どもに初歩的な知識や概念を理解させること³²の必要性を示した。その後も、ジョン・ロック (John Locke, 1632-1704) やジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jaques Rousseau, 1712-1778) がそれぞれに幼児教育の思想を展開したが、コメニウスの母親学校は「母親を教師と見立てる家庭教育の教育化」³³を説いたものであり、ロックやルソーも基本的には家庭教育の在り方を示したものであった。ルソーによって子どもの固有性が論じられ、幼児に対する教育の重要性が主張されるようになってもなお、教育の場はやはり家庭であって、一部に見られた救貧保護施設としての幼児の保護養育施設以外に幼児教育施設は存在しなかったのである。

産業革命期に入ると、資本主義の発展に伴って、労働者階級における婦人労働が一般化した。そこで、18世紀末から19世紀の前半にかけて、昼間に幼い子どもたちを保護、教育する託児の場が必要とされるようになり、保護養育施設から派生する形で成立したが、それらは子どもにふさわしい養育や、子どもの立場に立った教育の場とは言い難かった。ルソーの教育思想に影響を受けたペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) は、この状況に対し、すべての子どもの教育の可能性を主張し、人間の道徳的本性の育成³⁴を目指して教育実践に取り組んだが、やはり家庭生活が子どもの本性の発展と陶冶³⁵の前提となっていた。

その後、1816年、イギリスにおいてロバート・オウエン (Robert Owen, 1771-1858) が、自らが経営する紡績工場に新性格形成学院を開設し、その中に6歳までの子どもを対象とする幼児学校を設置する。オウエンは、学校に入る前の時期に既に性格の大部分が作

³¹ ヨハン・アモス・コメニウス『母親学校の指針』 藤田輝夫訳、東京：玉川大学出版、1986年、35～37頁。

³² 同前、105頁。

³³ 岩崎次男「近代的幼児教育施設の生まれるまで」、梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅰ』、30頁。

³⁴ 乙訓稔『西洋近代幼児教育思想史——コメニウスからフレーベル——』（第二版） 東京：東信堂、2010年、84頁。

³⁵ 同前、96頁。

られる、あるいは壊されるとして、労働者の子どもを最良の教育的環境のもとに置き、集団的協力的遊びと実物教授と、人道的な取り扱いを通して、労働者階級の子どもたちが合理的に考え、行動できるように訓練することを試みた³⁶。彼の先駆的な試みは、幼児教育の質的水準を飛躍的に向上させ、幼児教育を近代的に転移させる起動力とはなった³⁷が、当時の幼児の保育と教育のための施設の大半は、未だ「真に教育的な施設」³⁸とは言えなかった。

1840年、フリードリヒ・ヴィルヘルム・フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852) がドイツにおいてルソーやペスタロッチの思想に影響を受けながら、それまでの実践と思想を結実させる形で、幼児教育施設である幼稚園 (Kindergarten) を成立させる。幼稚園は、子どもたちが単に保育される託児所としてではなく、子どもの身体的、知的、道徳的な全面的発達を社会と自然と宗教との関連において配慮する保育の場³⁹となるとともに、学校段階での教育に備えさせる媒介学校⁴⁰となることが目指された。子どもたちはそこで、集団の中で遊戯や製作など生活学習を中心とした活動に取り組んだのである。

フレーベルは、幼稚園が「すべての身分および境遇の、就学資格をうるまでのすべての年齢の幼児の保育施設」⁴¹となることを目指していた。当時は、幼児教育と女性の教育専門職への関心が高まりを見せており、フレーベルの幼児教育の意義は認められ、ドイツのみならず世界に広がりを見せる。しかしながら、フレーベルの幼稚園運動の中から生まれた幼稚園の多くは、上流階級および中産階級の幼児たちだけのものとなっていたのである。

³⁶ 岩崎次男・梅根悟「近代的幼児教育施設の誕生」、梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅰ』、103頁。

³⁷ 尾形利雄『産業革命期におけるイギリス民衆児童教育の研究』 東京：校倉書房、1964年、372～373頁。

³⁸ 岩崎次男・梅根悟「フレーベルとその幼稚園」、梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅰ』、200頁。

³⁹ 乙訓稔、前掲書、143頁。

⁴⁰ 藤井千春「近代教育学の成立とその論理」、藤井千春編著『時代背景から読み解く西洋教育思想』 京都：ミネルヴァ書房、2016年、98頁。

⁴¹ 岩崎次男・梅根悟、前掲書、244頁。

(3) 公教育制度の成立

18世紀以前、学問は一部の限られた人々のものであり、民衆は地域の教会に付設・管轄された学校で学ぶことでキリスト教への信仰心や領主への忠誠心を身につけ⁴²、家庭や地域における生活や労働を通して社会的、人間的な成長を遂げていた⁴³。そのため、市民革命後、ヨーロッパの先進国で教育機会の均等の実現が目指され始めてもなお、民衆にとって学校とは、外から強制された機関でしかなかった。しかしながら社会の変化に伴い、家庭と地域の教育力、文化力が低下、崩壊したことによって、民衆も学校を必要とせざるをえなくなったのである。このようにして国家が教育を管理する公教育制度の整備は急速に進み、人々のライフサイクルにおける学校の存在はこれまで以上に大きくなった⁴⁴。

公教育制度の整備を進めるため、国家には「知識・技能の修得と道徳的態度形成のための大量教育機関」⁴⁵としての学校と、実際に教育に携わる大量の教員、そして常に一定の成果が得られるよう、パターン化された教授法が求められた⁴⁶。そこでヨーロッパ各国で多く採用されたのがヘルバルト主義による「五段階教授法」であった。

教育学者であるヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) は、「相手に伝達するために必要な科学知識」⁴⁷、つまり、教育者が子どもたちに向けて授業を実践するための方法を、ただ技術としてではなく、科学的に立証された方法として確立させることを目指していた。ヘルバルトは、「教授のない教育」⁴⁸も「教育しないいかなる教授」⁴⁹も認めない、すなわち、知識や技能の習得を目指す教授以外にも、道徳的なものを育てる教育以外にも偏らない教育的な教授を主張し、道徳的品性の陶冶を教育の

⁴² 藤井千春「近代公教育制度と教育論」、藤井千春編著『時代背景から読み解く西洋教育思想』、110頁。

⁴³ 徳本達夫「現代教育の歴史と思想」、山崎英則・徳本達夫編著『西洋の教育の歴史と思想』 京都：ミネルヴァ書房、2001年、113頁。

⁴⁴ 眞壁宏幹「国民国家・資本主義の時代」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、391頁。

⁴⁵ 徳本達夫「現代教育の歴史と思想」、前掲書、113頁。

⁴⁶ 藤井千春「近代教育学の成立とその論理」、藤井千春編著『時代背景から読み解く西洋教育思想』、107頁。

⁴⁷ ヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルト『一般教育学』 三枝孝弘訳、東京：明治図書出版、1960年19頁。

⁴⁸ 同前、19頁。

⁴⁹ 同上。

目的と考えていた。この目的を果たすために、ヘルバルトは教師に3つの領域からなる手段を提示した。「管理」、「訓練」、「教授」である。「管理」とは、「授業時間に平静と秩序を維持することや、教師を無視しているようなあらゆる兆候を除去すること」⁵⁰であり、「訓練」とは、道徳的に正しい気分が、子どもにとって「習慣」になるための働きかけであり、「教授」は教科書のような「[第三者]」⁵¹を介して、周りの環境にとどまらず、子どもが多くのことを経験し、知り、理解するための働きかけであった。更にヘルバルトは、子どもがより正しく道徳的な理想や事物を習得できるように、教授における進行過程を明瞭、連合、系統、方法の4段階⁵²に区分した。個々の対象を明瞭に捉えて理解し（明瞭）、理解した対象を既知の対象と関連づけ結びつける（連合）。その結びつけたものを究め、系統的に整理し（系統）、得られた系統を発展させることで新しい事項を発見し、系統を応用する（方法）という、授業過程の段階の原型をヘルバルトは示したのである。この4段階はのちに彼の弟子によって発展し、ヴィルヘルム・ライン（Wilhelm Rein, 1847-1929）によって示された「予備－提示－連結－総括－応用」の教授の5段階が「五段階教授法」として世界で採用されることになる。本来、この教授過程は教育的教授を行うための一部であり、ヘルバルト自身も方法がただの技術になることを忌避していた⁵³。しかし、それにもかかわらずその教授法は、形骸化し、教師が一斉授業を効率的に進めるための単なる教育技術になってしまったのである。

結果的に、教育の機会均等の理想を叶える公教育の整備は19世紀末には量的な完成を見せながらも、教師を中心とした画一的な一斉教授の教育形態、主知主義的、注入主義的で形式化された教育方法⁵⁴が取られ、教育現場は「最低の」⁵⁵知識・技能の修得と道徳的態度

⁵⁰ ヘルバルト『一般教育学』、192頁。

⁵¹ 同前、180頁。

⁵² 同前、70頁。

⁵³ 山崎英則「国民教育の思想 III」、山崎英則・徳本達夫編著『西洋の教育の歴史と思想』、102～107頁。

⁵⁴ 岡本定男「ドイツ芸術教育運動の成立」、アルフレッド・リヒトバルク著／岡本定男著訳『芸術教育と学校』 東京：明治図書出版、1985年（世界新教育運動選書 第11巻）、12頁。

⁵⁵ 徳本達夫「現代教育の歴史と思想」、山崎英則・徳本達夫編著『西洋の教育の歴史と思想』、113頁。

形成のための大量教育機関に留まり、質的拡充までには至らなかったのである。

(4) 新教育運動の発端と主張

社会の近代化は急速な発展を続け、1800年代末のヨーロッパにおいて、近代産業は巨大な規模へと発達したが、巨大化した企業家と団結した労働者との間に対立が生じ、対外的には国家間での覇権争いが激しくなった⁵⁶。他方、国家の教育政策の主眼は従順な市民の育成にあり、公教育の場において子どもたちは、規律を強制され、従順性や勤勉性を形成することに重点が置かれていた。加えて、前述の「教師と書物中心の知識集積型の教育」⁵⁷のもとで学校は、急激に変化を続ける社会の現実や生活から次第に遊離していった。

新中間層を中心とした市民は、この状況に不満をもち、「近代社会で役立つ実学的な教育内容」と「近代社会で主体的に生きることのできる全人的な人間教育」⁵⁸を要求した。当時、教育に決定的な影響を与えていたヘルバルト主義は批判されるようになり、この批判を克服するため、急激に変化する社会を担う人材を育成するための根本的な教育上の改革が求められ、19世紀末から1930年頃にかけて欧米の教育界を中心に展開されたのが、新教育運動である。

この教育改革運動では、新しい時代に即した様々な教育思想や教育実践が試みられたが、共通して全人教育、個性・主体性・興味関心の尊重、活動主義、生活中心主義⁵⁹が主張された。つまり、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ること⁶⁰が目指されたのである。

学習の主体に子どもを置く発想は、ルソーやペスタロッチ、フレーベルらによって既に

⁵⁶ 藤井千春「新教育運動と教育論」、藤井千春編著『時代背景から読み解く西洋教育思想』、156頁。

⁵⁷ 眞壁宏幹「国民国家・資本主義の時代」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、391頁。

⁵⁸ 藤井千春「新教育運動と教育論」、前掲書、154頁。

⁵⁹ 同上。

⁶⁰ 佐々木弘明「新教育思想の展開」、岩崎次男、志村鏡一郎、池田貞雄編著『西洋教育思想史』 東京：明治図書出版、1987年、129頁。

強調されていたものの、実際の教育現場は従来通り、親や教師が教授するという気風が強いままであった。しかし、発達心理学の成立や発達、ヘルバルト主義への批判の高まり、加えて、エレン・ケイ (Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926) が、伝統的な教育が「自然を自然があるがままに任せ、自然本来の仕事を手を助ける」⁶¹のではなく、「子どもの本性を抑圧し、その他のものをもってこれを充足しようとする」⁶²状況に陥っていると主張し、画一的な訓練や詰め込み型の学習に対する批判と新たな教育への希求をこめて『児童の世紀』(1900)を出版したことも刺激となり、ルソーやペスタロッチらの思想は再び見直されるようになり、「親と教師の教育学」から「子どもの教育学」⁶³へ転換が図られたのである。

新教育運動は当初、セシル・レディ (Cecil Reddie, 1858-1932) によるイギリスのアボッツホルムの学校など富裕層を対象とする新しいタイプの学校設立運動が主体であったが、やがて、モンテッソーリ、ルドルフ・シュタイナー (Rudolf Steiner, 1861-1925)、ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952)、セレスタン・フレネ (Celestin Freinet, 1896-1966) といった今にも知られる教育家たちによって、学校という場や、ある特定の社会階層のみにとどまらず、幼児教育から青少年教育に至るまで、様々な教育思想や教育実践が試みられた。それらは田園、寄宿制、共同体、労作・活動、芸術活動、全人教育といった特徴を有し⁶⁴、いずれも経験的で実用的な学びが重要視されていたのである。

第2節 ドイツにおける新教育運動：改革教育運動

(1) 改革教育運動の発端

19世紀末から1930年頃まで「新教育」の呼称のもと、欧米の教育界を中心にして多様な教育改革運動が展開されたことは前節で述べた通りである。ドイツにおいて改革教育運

⁶¹ エレン・ケイ『児童の世紀』 小野寺信・小野寺百合子訳、東京：富山房、1979年、140頁。

⁶² 同前、141頁。

⁶³ 徳本達夫「現代教育の歴史と思想」、山崎英則・徳本達夫編著『西洋の教育の歴史と思想』、114頁。

⁶⁴ 眞壁宏幹「国民国家・資本主義の時代」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、391頁。

動と総称されたそれは、おおよそ 1895 年から 1933 年にかけて、市民的な、いわゆる文化批判に基づいた教育的な改革として進められた。子どもと青少年に重点を移す、「《子どもから》の教育学」(Pädagogik »vom Kinde aus«) が試みられ、変革された教育によって社会的危機を克服することが目指された。つまり、社会的変革のため、成長しつつある者の自発的で創造的な能力を解き放つことが必要であると考えられたのである⁶⁵。

1871 年にドイツ帝国が成立し、政治的な統一を成し遂げたドイツは、ヨーロッパにおいては後進資本主義国であった。そのため、統一後は経済の発展と国力の増強に何よりも力が注がれ、科学や技術は飛躍的に進歩し、急速な発展を遂げた。それに伴って、人々の労働状況や住宅事情は大きく変化し、様々な社会問題や労働問題が生じることとなった。この社会情勢に対応し、合理主義や功利主義の思想が勢力を占めるようになり、それはやがて教育界においても顕著になる。ドイツでは、ヨーロッパにおいて比較的早く公教育の整備が進められたため、1880 年代には既に、入学義務者の入学率がほぼ 100%までに達していた⁶⁶。しかし同時に、「国家の経済的・軍事的発展や個人の社会的上昇の有力な道具として教育や学校の機能を考える功利主義的・実利主義的教育観」⁶⁷も次第に確立されていったのである。このような思想が蔓延する文化状況に対する「反抗(プロテスト)」⁶⁸、そして人間の生の全体性の回復と個性的、創造的発達への要求として、文化批判(Kulturkritik)の運動がフリードリヒ・ニーチェ(Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900)やユリウス・ラングベーン(Julius Langbehn, 1851-1907)らによって展開された。この文化批判は、「反近代ないしは近代の超克を目指す様々な運動を結びつける触媒の役割」⁶⁹を果たすこととなる。急速な近代化の弊害に対し、生活改革運動、田園都市運動、コロニー設立運

⁶⁵ Bernhard Schwenk, "Reformpädagogik," in Christoph Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*, *op. cit.*, p. 487.

⁶⁶ 望田幸男「ヴィルヘルム時代」、成瀬治・山田欣吾・木村靖二編『ドイツ史 3』 東京：山川出版、1997 年(世界歴史大系)、62 頁。

⁶⁷ 川瀬邦臣「ドイツ新教育の萌芽としての『文化批判』」、『東京学芸大学紀要 1 部門：教育科学』第 44 巻、1993 年、101 頁。

⁶⁸ 小笠原道雄「ドイツ」、長尾十三二編『新教育運動の理論』 東京：明治図書出版、1988 年(世界新教育運動選書 別巻第 2 巻)、47 頁。

⁶⁹ 眞壁宏幹「ドイツの教育思想」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、570 頁。

動といった生活や文化の改革を目指す運動が起こり、ドイツ青年運動や改革教育運動の土壌⁷⁰となったのである。

1890 年半ば、中産階級に属する青年たちによるドイツ青年運動は、青年たちがワンダーフォーゲル (Wandervogel) の活動を起点に、それぞれの興味や関心に応じて多様な活動が展開されていった。この運動は、文明化された都市生活、伝統的な古典的中等学校教育、権威主義的で小市民的な家庭生活、すなわち当時の枯渇した市民文化に対する反抗⁷¹であり、青年の自己形成の運動⁷²でもあった。この運動に参加し、自己形成を遂げた青年たちが教育者となり、改革教育運動の担い手となっていった。

前述の通り、ドイツでは 19 世紀後半には公教育体制が整備、確立されていた。しかしここでは、五段階教授法の形式性に象徴されるヘルバルト主義の学説が国家公認の教授理論として圧倒的な支配力をもっていた。学校は教師の文化伝達の場であって、知的な諸教科が偏重され、主知主義が主流をなしていたのである。これに対する闘いとして、芸術教育運動、作業学校運動、田園教育者運動などが展開された。いずれも、知識の教授 (Unterricht) よりも人格形成を目指す訓育 (Erziehung) が重視され、子どもの自己活動や表現を重視した「《子どもから》の教育学」が前提となっていたのである⁷³。

他の欧米諸国において新教育運動が学校改革の取り組みとして出発したのに対し、ドイツにおける改革教育運動は文化運動あるいは精神運動⁷⁴として出発し、単なる学校改革にとどまらないドイツ的な独自性をもった教育改革運動であった。改革教育運動は、社会の変化とともにその性格に変化が生じていくが、その最たる転換点となったのが第一次世界大戦の敗戦であろう。

1919 年、第一次世界大戦の敗戦を機に史上初めての共和国であるワイマール共和国を

⁷⁰ 同前、571 頁。

⁷¹ 平野正久「新教育運動の提起したもの 四、ドイツ」、長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』東京：明治図書出版、1988 年 (世界新教育運動選書 別巻第 1 巻)、55 頁。

⁷² 同前、56 頁。

⁷³ 同前、58～59 頁。

⁷⁴ 岡本定男「ドイツ芸術教育運動の成立」、アルフレッド・リヒトバルク著／岡本定男著訳『芸術教育と学校』、15 頁。

成立させたドイツでは、混乱と不安定な情勢の中、教育界ではそれまでの権威主義的な社会を一新しようとする動きが高まるとともに、ドイツ青年運動経験者や第一次世界大戦の復員兵が教育実践の中核を担うようになったことで、よりラディカルな教育実践が推進され、戦前の児童中心主義教育以上に子どもの自己表現や体験が重視されるようになる⁷⁵。また、1912年からドイツ帝国議会の第一党であったドイツ社会民主党（Sozialdemokratische Partei Deutschlands、以下 SPD）が政権の中心勢力となったことによって、文化や福祉、教育に対して積極的に施策が講じられ、幼児教育の重視と施設の充実化、初等教育の無償化や就学の義務化といった教育の民主化が進み、幼児教育から高等教育に至るまでの教育機会の充実が図られ、多様な教育実践が試みられたのである。更には、それを議論し、促進する団体も設立されることで、改革教育運動は 1933 年にナチズムが台頭し、SPD の活動が禁止されるまで、興隆を極めていくのである。

（2）改革教育運動期におけるベルリン

改革教育運動は、極めて特殊なドイツ的性格を内包した現象でありながら、一方では国際的な影響関係をもった現象でもあった⁷⁶。また、第一次世界大戦前はナショナリズム思想が強く息づく運動であったが、戦後は多様化が進み、新しい教育の実験的実践、教育理論および教育実践の国際的交流も盛んになる。そしてこの改革教育運動の興隆を担ったのが、首都の置かれたベルリンであった。

ベルリンは、1920 年に大ベルリン（Groß-Berlin）が制定され、独自の権限と財政を備える都市自治体として存在していた。市議会では SPD 党員が多数を占めており、財政困窮の中でも、可能な限り文化、教育、福祉に施策を講じ、SPD の目指す教育の民主化を推進する体制が確立していた。新教育の実験に対する財政支出や教員の継続教育への積極対応、様々なタイプの学校の設置やその促進、芸術活動への補助といった、教育の量的拡大

⁷⁵ 眞壁宏幹「ドイツの教育思想」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、580 頁。

⁷⁶ 小笠原道雄「ドイツ」、長尾十三二編『新教育運動の理論』、46 頁。

と質的向上を図ることが可能な環境にあったのである⁷⁷。

そのためにベルリンは、《幼稚園から大学》に至る教育制度や教育思想の中心拠点として機能し、学校のみならず、芸術・文化教育といったあらゆる教育形態を含む様々な教育領域の実践施設や、研究・養成機関までを公立、私立にかかわらず供えた都市として存在し、ドイツの改革教育運動を牽引する都市となったのである⁷⁸。

(3) ベルリン中央教育研究所と徹底的学校改革者同盟

ベルリンでは、多くの教育者たちが教職の専門性育成のため、多様な団体に所属していた。その中でも教育改革を進め、新しい教育を推進するために主体的な役割を果たした機関として、ベルリン中央教育研究所 (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin) と徹底的学校改革者同盟 (Bund Entschiedener Schulreformer) を挙げることができる。

ベルリン中央教育研究所は 1914 年、ルートヴィヒ・パラート (Ludwig Pallat, 1867-1946) によってドイツ全体の教育振興を目的に設立され、「公益的な教育的施設、つまり教育や教育実践が集まり、知識を提供する場、働く場所を形成・養成する場」⁷⁹であった。①教育学部門、②展示部門、③外国部門、④芸術部門、⑤フィルムセンターの 5 部門に分かれ、新しい教育の研究と交流、そしてその成果を発信することによって、全ドイツおよび国際的に新しい教育思想やその実践を周知、普及、発展させる役割を果たしていた。

一方で徹底的学校改革者同盟は、1919 年に中等学校教員を中心に結成された同盟であり、学校の根本的な変革のために、「新たな教授と学びの道」⁸⁰がパウル・エストライヒ (Paul Oestreich, 1878-1959) のもとで追求された。機関誌『新しい教育』(*Die Neue Erziehung*)

⁷⁷ 小峰総一郎『ベルリン新教育の研究』 東京：風間書房、2002 年、15～16 頁。

⁷⁸ Helga Tervooren, *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle* (Essen: Die Blaue Eule, 1999), p. 183.

⁷⁹ Leo Kestenberg (Hrsg.), *Jahrbuch der deutschen Musikorganisation* (Berlin: Hesse Verlag, 1931), p. 34.

⁸⁰ Helga Tervooren, *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle, op. cit.*, p. 184.

の発行、様々な公開会議などを通して「新教育」を受容する土台を築き、教育実践を改革する推進役を担っていた⁸¹。この同盟にはエストライヒを始め、SPDに関わる者が多く、1933年にナチズムの台頭によって活動が停止されるまで、独自の活動を行った。

更にこれらの2つの組織はそれぞれ協力し、モンテッソーリ教育を始めとする様々な新しい教育思想を紹介、実践する場を提供し、国家学校会議とともに主宰するなど活発な活動を繰り広げていたのである。

第3節 考察

18世紀後半に起こった2つの革命は、ヨーロッパ社会の近代化を急速に押し進め、子どもを取り巻く環境にも大きな変化をもたらした。その変化の1つが就学前教育施設や公教育の整備であり、これによって多くの子どもたちに教育を受ける機会を提供することが可能となった。しかしながらそれは、量的な拡大にとどまり、質的拡充までには至らなかった。そこで、近代化への批判や反省、既存の教育への批判を克服するために、19世紀末から欧米を中心に新教育運動が展開された。また、この新教育運動は、単に近代社会や近代教育を批判するロマン主義的なものではなく、速度を増してきた社会の近代化に従来の学校教育が対応できてない点を改革し、新しい社会を担う「新しい人間」⁸²を育成することが目指され、これは国際的に共通した傾向であったと言えよう。

本章では、ドイツで展開された改革教育運動の発端と展開に着目してきたが、そこから2つの特徴を明らかにすることができる。

1つに、改革教育運動の起点が文化批判を基底とする文化運動にあることである。前述の新教育運動における国際的共通性は、改革教育運動においても、もちろん見出すことはできる。しかしながら、他の欧米諸国が学校教育の改革を運動の起点としているのに対し、

⁸¹ 小峰総一郎『ベルリン新教育の研究』、328～330頁。

⁸² 眞壁宏幹「国民国家・資本主義の時代」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、391頁。

改革教育運動は、文化批判を基底とした文化運動を発端とすることで、学校という枠組を越え、幅広く展開されたのである。

第2に、運動が他諸国と比べて大規模な展開であったことである。他諸国における新教育の多くが個人、もしくは先駆者団体による実験的な試みであるのに対し、ドイツでは、特に第一次世界大戦後、首都であるベルリンにおいて、自治体規模で教育の量的拡大と質的向上が図られた。そこでベルリンが運動を牽引する都市となり、ドイツ全体での運動を支え、発展していった。

以上から、改革教育運動期におけるドイツでは、国内外の様々な新しい教育思想や教育実践を知り、それを議論したり実践したりするとともに、それを発信し合うこともできる環境にあったと言えるのである。

第2章 ドイツの改革教育運動期における音楽教育の変容

前章では、ドイツで展開された改革教育運動がどのような背景のもとに起こり、展開されたかということに着目し、その特徴を明らかにした。1895年頃から1933年に展開された改革教育運動は、文化運動を起点とし、教師主導ではなく学習者を主体とする「《子どもから》の教育学」を前提に、人格形成を重視した多角的な教育改革として、大規模に展開された。そしてこの運動は、音楽教育にも変化をもたらすこととなる。

従来の教師主導の知識の学習や演奏法の訓練から、子どもたち自身が音楽を感じ取り、実際に経験することを重視する教育方法自体の変容のみならず、全人教育的性格を強くもち、音楽の学習そのものに目的が限定されない、例えば、「音楽育成」(Musikpflege)といった、音楽による、もしくは音楽を通じた教育を生み出すことになったのである。

そこで本章では、モンテッソーリ教育がドイツでどのような音楽教育学的背景のもとに受容、実践されたのかを明確にするため、改革教育運動期に音楽がどのように捉えられ、音楽教育がどのように変化したのかを、特に幼稚園における音楽教育に着目して明らかにすることとする。

第1節 市民階級の台頭と音楽

18世紀半ばまで、ドイツにおいて音楽、特に芸術音楽は、宮廷や領主といった権力者に支援される音楽家や楽団員によって発展を遂げており、それを楽しむ聴衆もまた、富裕層や一部の専門家、通人というような一部の人に限られていた⁸³。しかし、この状況は18世

⁸³ Leo Kestenberg, “Musikerziehung und Musikpflege,” (1921) in Wilfried Gruhn (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 1: Die Hauptschriften* (Freiburg: Rombach Verlag KG, 2009), p. 96.

紀の終わりから大きな変化を見せることになる。

ドイツ語圏において、フランツ・ヨーゼフ・ハイドン (Franz Joseph Haydn, 1732-1809)、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) をはじめとする古典派、続いて、フランツ・シューベルト (Franz Peter Schubert, 1797-1828)、ロベルト・シューマン (Robert Alexander Schuman, 1810-1856) らのロマン派の大作曲家たちが活躍するようになったこと、職業オーケストラや合唱団の出現、そして社会の近代化に伴う音楽出版社や楽器会社の出現は、ドイツにおける音楽の技術的・文化的発展を押し進めることになった。やがて音楽は、「ドイツ文化を代表するものとしての地位」⁸⁴を確立し、19世紀になると音楽における主導的な立場を、世界的にあらゆる面から担うようになるのである⁸⁵。

他方、18世紀後半に起こった2つの革命から見てとれるように、この時代は社会の近代化と市民階級の台頭が急速に進む時代であった。市民階級の増大とともに、学問の追求や芸術の愛好は市民階級まで広がった。市民階級の子どもたちは、幼い頃から音楽教師のもとで音楽の知識とピアノやヴァイオリンといった楽器を演奏する技術を学び、家族で自ら演奏を楽しんだり、コンサートホールやオペラハウスに出かけたりして音楽を堪能するようになった。つまり、市民階級において音楽は、生活上の嗜みとして、もつべき教養として⁸⁶、市民生活に密着した存在となったのである。

⁸⁴ 菊入三樹夫「音楽青年運動の文化史的意義——20世紀初頭におけるドイツ音楽文化の状況から——」、『東京家政大学研究紀要』第51集(1)、2011年、59頁。

⁸⁵ Leo Kestenberg, “Musikerziehung und Musikpflege,” (1921) in Wilfried Gruhn (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 1: Die Hauptschriften, op. cit.*, pp. 97-98.

⁸⁶ 菊入三樹夫、前掲書、59頁。

第2節 改革教育運動期における音楽教育の動向

(1) 全人教育としての音楽教育

芸術による人間形成というテーマが、ドイツ語圏の多くの哲学者や思想家によって語られるようになったのは18世紀末のことである。合理主義、功利主義に教育の基準を置き、「有能なる市民」を育てようとする当時の啓蒙主義に対抗し、「あえて実用性のない古典古代の文化や音楽を人間形成のメディアとする」ことによって、「人間性」(Humanität)や「人格」(Persönlichkeit)の形成が主張され始めたのである⁸⁷。しかしながら、音楽を含む芸術教育によって人間性の全体的発達を図るこの教育思想、いわゆる「陶冶」(Bildung)の思想は、財産と教養をもつ有産者階級、つまり、当時のドイツにおける支配者層を対象にしたものであって、この思想が一般民衆の教育問題として語られるようになり、芸術教育運動(Kunsterziehungsbewegung)として様々な試みが幅広く展開されるようになるのは19世紀末、すなわち教育の民主化が目指されるようになる改革教育運動期のことである⁸⁸。

芸術教育運動は、ハンブルク美術館の館長であったアルフレッド・リヒトヴァルク(Alfred Lichtwark, 1852-1914)らが先導する形で発端を見せた。彼らの指導のもと、1901年から1905年の間には3回にわたり、造形美術(bildende Kunst)、言語と詩(Sprache und Dichtung)、音楽(Musik)、体育(Gymnastik)などの領域における内容的・方法論的な改革を目指すべく芸術教育会議が開催された。改革教育運動の中心的モットーである「《子どもから》の教育学」の理念を前提に、子どもを「知的な学習に興味をもつ知性的な存在」である以前に、「豊かな芸術的才能をもった創造的な感性的存在」⁸⁹と捉え、音楽教育についても、従来の教師主導の知識の学習や演奏法の訓練という技術科目としてだけで

⁸⁷ 眞壁宏幹「ワイマール共和国期芸術教育の変遷とその思想的背景——時期区分の試み——」、『哲学』第123集、2010年、45頁。

⁸⁸ 同前、45～46頁。

⁸⁹ 平野正久「新教育運動の提起したもの 四、ドイツ」、長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』、58頁。

はなく、子どもを主体とする、個性的な内面表現を重視し、創造性を育む「芸術教育」⁹⁰へと変化を遂げ、音楽的な感覚の習得と身体運動との関連性への注目、子どもの自発性の重視によって、音楽の教授方法も、子どもたち自身が音楽を感じ取り、経験することが重視されるようになったのである。

第1章において述べた通り、第一次世界大戦後というのは、戦前の児童中心主義教育以上に子どもの自己表現や体験が重視されるようになった。そこで、芸術教育についても、より盛んに議論されるようになったのである。例えば、全ドイツの教育問題の研究上の一大拠点であったベルリン⁹¹では、1921年から1929年の間に8回にわたり、ベルリン中央教育研究所、徹底的学校改革者同盟との協力によって、音楽教育学 (Musikpädagogik) や音楽教育 (Musikerziehung) に関連する大規模な催しとして、国家学校音楽週間 (Reichsschulmusikwoche) が開催された。教育者や芸術家、芸術学者、子どもの親たちや、学生といった様々な人々が参加し、学校教育における音楽教育にとどまらない幅広いテーマのもとに活発な議論が交わされ⁹²、そこでは音楽を伴う身体表現やリズム運動を伴う教育実践、教科横断的な実践についても多く取り上げられたのである。

音楽教育は、「若い人々の教育や養成一般として、子どもの自然な表現能力の保持やその自然な発達に見合った教育」として、「自然な表現法の保持のもとでの外的および内的形成」を促す教育⁹³として実践されるようになり、1920年代後半には、芸術的方向付けを越え、「人格形成」 (Persönlichkeitsbildung) ⁹⁴、すなわち全人教育としての性格が更に強まるのである。

⁹⁰ 眞壁宏幹「ドイツの教育思想」、眞壁宏幹編『西洋教育思想史』、588頁。

⁹¹ 岡本定男「ドイツ芸術教育運動の成立」、アルフレッド・リヒトバルク著／岡本定男著訳『芸術教育と学校』、17頁。

⁹² Helga Tervooren, *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle*, op. cit., p. 184.

⁹³ 岡本定男、前掲書、17頁。

⁹⁴ 眞壁宏幹「ワイマール共和国期芸術教育の変遷とその思想的背景——時期区分の試み——」、『哲学』第123集、82頁。

(2) ドイツにおけるジャック＝ダルクローズの音楽教育の普及と一般化

このような変化の中で注目された音楽教育法が、エミール・ジャック＝ダルクローズ (Émile Jaques-Dalcroze, 1865-1950) の音楽教育であった。音楽を伴う身体表現を通して、自ら音楽を感じ取り、経験することで、音楽的能力と表現力の育成を目指すその教育法は、リズム運動、ソルフェージュ、即興の3領域から構成され、1892年にジャック＝ダルクローズがスイスのジュネーヴ音楽院に教師として着任したことをきっかけに考案、実践が試みられ、1911年から1914年には、ドイツのドレスデン郊外にあるヘレラウを拠点として本格的な教育実践が行われた⁹⁵。

20世紀初頭のヘレラウでは、産業革命による住環境の悪化を改善し、人間性を回復し、健康で公正な社会生活を構築しようとする田園都市計画が進められており、その計画の中心人物であったカール・シュミット (Karl Schmidt, 1873-1948) とヴォルフ・ドールン (Wolf Dohrn, 1878-1914) は、田園都市にふさわしい特色ある教育施設の主⁹⁶を探していた。1909年、2人はドレスデンでジャック＝ダルクローズの講演および講習に参加し、特にドールンは、その教育法を「音楽家や舞踏家などの限られた専門家を養成するためだけではなく、より一般的な人々が生命力の再生を体感するための実践たりうる」⁹⁷のものであると高く評価し、ジャック＝ダルクローズの招聘を決意する。ジャック＝ダルクローズもまた、短期間のセミナーや公刊物によって自らの教育法が飛躍的に普及していく一方で、彼の理論や実践が一人歩きしていくことを懸念し、継続して活動ができる場所を求めている時期にあり、その招聘に応じたのであった。

ジャック＝ダルクローズがヘレラウへ拠点を移すと、祝祭劇場にはジャック＝ダルクローズ学院 (Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus Jaques-Dalcroze) が設立された。学院では、ダルクローズ教師養成のための3年制のディプロムクラス、舞踊・演劇クラス

⁹⁵ Helga Tervooren, *Geschichte der Rhythmisch-Musikalischen Erziehung in Deutschland* (Essen: Die Blaue Eule, 2002), pp. 131-135.

⁹⁶ 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——』 京都：ミネルヴァ書房、2006年、89頁。

⁹⁷ 同前、82頁。

(Tanz-und Theaterkurs)、ディプロムの習得を目指さない臨時聴講クラス (Hospitationskurs)、専門家でないアマチュアの大人のためのクラス (Dilettantenkurse)、子どものためのクラス (Kinderkurse) が開講され⁹⁸、やがてヘレラウの民衆学校とも連携し、一般教育の一環としての教育実践も行われるようになり⁹⁹、専門家を目指す人からアマチュア、そして子どもまでを対象とする大規模で活発な教育活動が、ジャック＝ダルクローズとその弟子たちによって展開された。同時に、ヘレラウにおいて彼のもとで学び、実践に携わった教師たちは、各地で教育活動を展開するようになり、その教育法はますます広がっていく。しかし、ジャック＝ダルクローズは第一次世界大戦の勃発によってヘレラウを去ることとなり、戦時下におけるナショナリズムの高まりもあって、ドイツにおけるジャック＝ダルクローズの音楽教育の実践は中断させられてしまうのである¹⁰⁰。

ジャック＝ダルクローズの音楽教育は大戦後、再び注目されることになった。ダルクローズ学院の後継校として、リズム・音楽・身体教育のためのヘレラウ学校 (Schule Hellerau für Rhythmus, Musik und Körperbildung) が設立されただけでなく、ベルリンにはベルリン・ダルクローズ学校 (Dalcroze-Schule-Berlin)、マリー・アダマ・ファン・シェルテマ (Marie Adama van Scheltema, 1891-1975) とアンナ・エッピング (Anna Epping, 生没年不詳) による教師養成を行う私的機関¹⁰¹も設立され、それ以外にもベルリン中央教育研究所や実科学校など様々な場で、その指導法を学ぶ機会が設けられたのである。しかしながら、戦後に設立されたこれらの施設は、ジャック＝ダルクローズ自身がヘレラウで直接指導に関わっていた時とは異なり、ダルクローズ学院と関連していなかった。

そのため、例えばヘレラウ学校では、時間割に労作や造形、教育学が組み込まれたり、一般教育との融合を目指したりする独自の試みが行われるようになった。また、ベルリン

⁹⁸ Helga Tervooren, *Geschichte der Rhythmisch-Musikalischen Erziehung in Deutschland*, op. cit., pp. 179-182.

⁹⁹ 山名淳、前掲書、108頁。

¹⁰⁰ Helga Tervooren, *Geschichte der Rhythmisch-Musikalischen Erziehung in Deutschland*, op. cit., pp. 131-135.

¹⁰¹ Helga Tervooren, *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle*, op. cit., pp. 185-186.

のシェルテマとエッピングによる養成講座はプロイセン邦に認められ、1930年から1931年の学校年度には、ベルリンの音楽高等専門学校に講座が吸収統合され、身体表現を中心とするジャック＝ダルクローズの音楽教育が、正式に音楽教員養成の専攻科目の1つとなる。その後、この教育法はベルリン以外の音楽高等専門学校でも取り入れられるようになり、最終的には、音楽学校（Musikschule）教員の国家資格を取得するためには、ジャック＝ダルクローズの音楽教育を学んでいることが必須条件となるのである。

当時は新しく何かを始めようとする時代であり、初等教育や幼児教育の質的拡充と、新たな時代に対応するための創造的な人間形成が求められていた。芸術は、それを促す根源として考えられ、その教育的機能に大きな注目が集まっていた訳である。プロイセン邦の学術・芸術・国民教育省の音楽担当であったレオ・ケステンブルク（Leo Kestenberg, 1882-1962）は、「音楽を伴う、音楽を通した全人教育」（*Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik*）¹⁰²をモットーに1924年から1927年に学校教育の改革を推し進め、「音楽育成」（*Musikpflege*）の方針を打ち出した¹⁰³が、リズム感覚の養成と身体形成を目指すジャック＝ダルクローズの音楽教育を重要視し、音楽教員養成のカリキュラムに取り入れる道筋を整え、幼稚園教師や保育者を対象にした講座にも取り入れられるようになったのである。

ヘレラウからのジャック＝ダルクローズの離反は、ドイツをダルクローズ学院の影響圏外に置き、ヘレラウにおいての唯一のディプロム付与機関としての地位を手放すきっかけにはなった。しかしながら、一般教育との融合や、国家資格取得課程への教育法の導入など、1つの音楽教育メソッドという枠組を越えた幅広い普及、学校教育や幼児教育における教育法の一般化というようなドイツ独自の発展を可能にしたのである。

¹⁰² Leo Kestenberg, *Bewegte Zeiten*, (Wolfenbüttel/Zürich: Möseler Verlag, 1961), p.26.

¹⁰³ Helga Tervooren, *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle*, op. cit., p. 186.

第3節 幼児教育の場における音楽教育

— *Musikpflege im Kindergarten* の検討から —

(1) 幼稚園の成立と音楽教育

ドイツにおける幼児教育施設は、産業革命の進行による社会や経済の変化とともに発展し、19世紀には、単に子どもたちを保護、養育することを任務として設立された保育所（*Pflegeanstalt*）のみならず、保育を通して子どもの心身の発達を促し、健やかな成長を支える教育施設としての幼稚園（*Kindergarten*）を成立させた。20世紀初頭には、中産階級の子女を主な対象とする私的幼稚園（*Privatkindergarten*）や、労働者階級の子女を主な対象とする民衆幼稚園（*Volkskindergarten*）といった、身分や境遇によって異なる施設が存在し、それは全ドイツにおいて必ずしも統一された施設とは言えなかったが、幼稚園は、就学前の最初の教育機関としての地位を確立させていくのである。

19世紀から20世紀初頭の学校における音楽教育は、唱歌教育を中心とし、それ以外は読譜や要素化された音楽の知識の教授といったものに限られていた。その後、改革教育運動の波を受け、ケステンベルクが音楽による教育改革に着手すると、唱歌教育が中心であった学校の音楽教育は、器楽や身体表現などを含む芸術教科へと変容し、創造的な人間形成のための教育としての性格が強まる。

他方、幼児教育における音楽教育について概観すると、教育が付随的なもの、副次的なものであった¹⁰⁴保育所の設立当初より唱歌教育は実践されていたことが分かる。その後、幼稚園などの成立によって幼児教育における教育的性格が強まると、遊戯や日常の遊び歌による音楽的な活動、聴覚や音感、拍子に対する感覚の訓練というような活動が日常的に組み込まれていく。このように、幼児教育において音楽は、早い段階から日常生活の中に取り入れられていたと言えるだろう。しかし、それはやはり唱歌教育や音楽的な感覚の訓

¹⁰⁴ 岩崎次男・梅根悟「近代的幼児教育施設の誕生」、梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅰ』、156頁。

練を主とする教師主導の活動が中心であって、外的および内的な成長を促すために、子どもの自己活動や表現を重視した、幅広い活動として音楽教育が展開されるようになるのは、改革教育運動期以降のことである。

そして 1928 年、音楽による教育改革を推し進めたケステンベルクによって、幼稚園および保育所の課程において初めて「音楽育成」が打ち出された。これを受け、ベルリンでは、幼稚園における音楽育成について究明するための初の試みとして、1929 年に第 1 回「幼稚園における音楽育成に関する集会」(I. Tagung „Musikpflege im Kindergarten“)が開催されたのである。

(2) 第 1 回「幼稚園における音楽育成に関する集会」の概要

第 1 回「幼稚園における音楽育成に関する集会」は、1929 年 4 月 3 日から 5 日まで、ベルリン中央教育研究所の主催によって、3 日間にわたり開催された。全部で 11 の講演が行われ、その報告は *Musikpflege im Kindergarten* としてまとめられ、同年、出版された。講演者には、青少年音楽教育運動の指導者でもあり、ケステンベルクの教育改革にも大きな影響を与えたフリッツ・イエーデ (Fritz Jöde, 1887-1970)、小学校教師であった自らの経験をもとに、子どもの歌の入門書として絵譜を用いた童謡集を出版したヘリベルト・グリューガー (Heribert Gröger, 1900-1999) といった今日にも知られる音楽教育家を始め、幼稚園教師や教師養成に関わる指導者、音楽学者などが名を連ねている (表 2-1 参照)。

幼稚園の教育活動における音楽の重要性は、当時、既に認識されていたものの、1928 年に幼稚園をはじめとする幼児教育施設の課程において、音楽育成が正式に打ち出されたことで、教育活動における創造的能力の育成や、音楽の教育的機能の重視が明示化されることになったのである。

報告書の序文においてベルリン中央教育研究所は、子どもにとって音楽がどのような存在で、どのような影響をもたらすかということについては、保育者や大人が子どもを観察することで、それらを判断しているにすぎず、時として大人の思い込みで子どもを間違っ

た方向に導いてしまうという懸念を示している。一方で、教師が子どもの音楽的発達を把握するとともに、音楽との密接な関係を発見し、正しく子どもを導くことができれば、子どもの創造性を呼び起こすこと、音楽にとどまらない様々な能力を向上させることが可能であり、子どもにとって身体的・精神的・知的な妨げになっていることを取り除くことも可能であると述べられている。また、序文の最後で、初めて開催された「幼稚園における音楽育成に関する集会」およびその報告書が、更なる音楽育成の実践を促すとともに、今後の議論の土台を広げることになったとする見解が示されている¹⁰⁵。

つまりこの集会の目的は、音楽を通して子どもの創造性を育むため、そして子どもの芸術、音楽領域のみにとどまらない様々な能力を呼び起こし、向上させるために、幼稚園において求められる音楽教育の理念や、音楽育成の効果について、多方向から議論し、多様な可能性を示すことであつたと言えるだろう。

そこで次項では、集会の報告書である *Musikpflege im Kindergarten* の検討を通して、当時の幼稚園における音楽教育に何が望まれ、音楽的な活動を通してどのように子どもを育成することが求められていたかを検討することとする。

¹⁰⁵ Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten* (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1929), 序文頁.

表 2-1 第 1 回「幼稚園における音楽育成に関する集会」のプログラム 作成者：東屋敷尚子

	講演タイトル	講演者
講演 1	「幼稚園における音楽」 („Musik im Kindergarten“)	Martha Abicht
講演 2	「幼少期における歌と言語」 („Singen und Sprechen in den ersten Lebensjahren“)	Professor Dr. Georg Schünemann
講演 3	「幼稚園における音楽」 („Musik im Kindergarten“)	Julius Goldstein
講演 4	「子どもに対するオーケストラレッスンの一般的な影響」 („Allgemeine Wirkung der Orchesterstunde auf die Kinder“)	Getrud Pincus
講演 5	「幼稚園におけるリトミック教育」 („Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten“)	Charlotte Blensdorf
講演 6	「歌の入門書とその実際の使用」 („Die Liederfibel und ihre praktische Anwendung“)	Heribert Grüger
講演 7	「子どもの民謡」 („Das Volkskinderlied“)	Professor Fritz Jöde
講演 8	「幼児の音楽的な感覚の発達」 („Entwicklung des musikalischen Sinnes beim Kleinkind“)	Oberregierungsrat Richard Wicke
講演 9	「幼稚園における音楽と幼稚園教師の音楽的養成」 („Musik im Kindergarten und die musikalische Ausbildung der Kindergärtnerin“)	Studienrätin Caecilia Maria Geis
講演 10	「知的、精神的に遅れのある子どもへの音楽の影響」 („Der Einfluß der Musik auf geistig und seelisch gehemmte Kinder“)	Dr. K. Isemann
講演 11	「音楽の治療成果」 („Die Heilwirkung der Musik“)	Lucy Corvinus

出典：次の史料を訳出の上、作成した。

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten* (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1929), 目次頁.

(3) *Musikpflege im Kindergarten* の検討

11 の講演を概観すると、その内容は大きく次の 4 つに分類することができる。

1. 幼稚園における音楽教育の理念
2. 子どもの音楽的発達
3. 音楽的な活動の方法論
4. 音楽育成の教育的・療育的成果

本項では、幼稚園における音楽教育の特徴を総括的に明らかにするため、特に「幼稚園における音楽教育の理念」と「音楽育成の教育的・療育的效果」に着目して、分析することとする。

1) 幼稚園における音楽教育の理念

幼稚園における音楽教育は、教育的な性格の強まりとともに、従来の唱歌教育を中心としたものから、遊戯や日常の遊び歌による音楽的な活動、聴覚や音感、拍子に対する感覚の訓練というものも実践されるようになった。更にそれは、改革教育運動期における様々な教育改革の波を受け、歌唱活動にとどまらず、器楽活動や身体表現も表現活動として取り入れられるようになった。また、音楽的な感覚は、要素ごとに訓練されるのではなく、音楽を伴った身体表現によって経験的に育成することが目指され、音楽教育は、より幅広く、横断的で総合的なものへと変化していったと言えよう。報告書では、歌唱、器楽、ジャック＝ダルクロワーズの音楽教育を中心とする身体表現という各活動から、音楽教育の理念について言及されている。ここでは、①内容および方法に関する見解、②教師に関する見解の 2 つに分け検討する。

①内容および方法に関する見解

歌唱活動について講演 1 では、声が最も簡単に子どもが扱うことのできる音楽的手段であるが、その活動が単なる歌の授業（Gesangunterricht）になることは避けなければなら

ないと主張される¹⁰⁶。つまり、学校での授業のように子どもをきちんと座らせて、教師主導で何度も同じ曲を繰り返させたり、歌詞を朗読させたりするような活動は避けなければならない、教師が子どもの立場に立って、日常の中で、その時の環境にふさわしい歌を選び、子どもの内面から自然と溢れ出す生き生きとした表現と、音楽への喜びを引き出すことが重要なのである¹⁰⁷。

他方、歌唱に取り組む際に必要な配慮が、講演 9 において示されている。幼稚園において教師は、子どもの身体的・精神的特性を把握するために、子どものそばにいて注意深く見守る必要があり、声についてもそれは同様である。それにもかかわらず、幼稚園で声に対しての配慮がなされることは滅多にないという。そうして、幼稚園で声への配慮がなされなかった結果、就学時にはすでに声が失われてしまっていたり、声の酷使によって聴覚までもが鈍感になり、正しい音程も認識することができなくなっていたりすることが頻繁に起こっていると批判する。そこで、幼稚園での歌唱活動に際して教師は、子どもの声域に合った音域、かつ簡単な曲を選択することが必要であり、更に、活動実施以前にまず、幼稚園の日常的な環境を必要以上に騒々しくない、落ち着いた環境に整備することが望まれるとしている¹⁰⁸。

器楽活動については、講演 4 を始めとして、具体的な実践例が挙げられているが、共通して強調されているのは、その目的が、何かしらの楽器の演奏技術を習得し、高めることにはないということである。講演 3 で挙げられるような、子ども用に作られた、基礎的な能力がなくとも上手に扱うことのできる太鼓、トライアングル、鈴、笛やラッパといった楽器¹⁰⁹を用いて、教師の奏でる伴奏やメロディーに合わせて表現したり、簡単な合奏活動に取り組んだりすること、つまり、講演 5 に示されるように、音楽的経験を通して、無意識

¹⁰⁶ Martha Abicht, “Musik im Kindergarten,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., p. 2.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 3.

¹⁰⁸ Caecilia Maria Geis, “Musik im Kindergarten und die musikalische Ausbildung der Kindergärtnerin,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., p. 71.

¹⁰⁹ Julius Goldstein, “Musik im Kindergarten,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., pp. 20-21.

的に子どもたちが音楽的な感覚を身につけ、自らそれを洗練していくことが目指されているのである¹¹⁰。

そして、これらの表現活動の土台になる活動として位置付けられるのが、音楽を伴う身体表現活動である。講演 1 では、子どもが自発的に表現する能力をもち、音楽に対しても喜びをもって聴き、動くことができる特性¹¹¹を生まれながらにもちながらも、その一方で「正しい」(richtig) 聴き方を子どもは知らないとも述べられている¹¹²。すなわちこれは、音高や音価、リズムや強弱といった音楽の要素を、子どもが区別することができないということではなく、その違いに対して、子どもが未だ意識できていない状態にあるということ指していると言えるだろう。そこで、それらを克服し、子どもの想像力や創造性をも育む活動として実施されるのが身体表現である。その活動は、日常の遊びの中から発展する形で展開されるべきであり、教師が子どもの内面から溢れ出る表現を否定したり、自らの考えを押し付けたりすることがあってはならないのである¹¹³。

講演 5 の講演者であるシャルロッテ・ブレンスドルフ (Charlotte Blensdorf, 1901-1999) はダルクローズ教師であり、幼稚園教師や保育者の養成や研修の場において、音楽を伴う身体表現活動について指導する立場にあった。講演の中で彼女は、日常生活の中には、リズムや強弱、音の響きといった音楽の基礎となる様々な印象 (Eindrücke) が既に内在しているとし、子どもの豊かな音楽表現の基礎を築くために、生き生きとした日常と、その日常から乖離していない音楽的経験を子どもに提供することの重要性を、ジャック＝ダルクローズの音楽教育の枠組みに限定せず示している¹¹⁴。

¹¹⁰ Charlotte Blensdorf, “Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., p. 34.

¹¹¹ Martha Abicht, “Musik im Kindergarten,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., p. 1.

¹¹² *Ibid.*, p. 4.

¹¹³ *Ibid.*, pp. 4-5.

¹¹⁴ Charlotte Blensdorf, “Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., pp. 32-33.

②教師に関する見解

内容および方法に関する見解の抽出から、子どもを主体とした幅広い音楽的な活動とその拡充が目指されていることが見て取れる。これと関連し、教師にも子どもを導くために様々な能力が求められている。

講演 1 では、子どもが音楽に耳を傾け、子どもの内から引き出された表現を、教師は軽視してはならないと主張されるとともに、子どもが音楽と向き合い、自ら考え、表現することが、非常に重要であるとされる。そこで教師は、子ども自身による表現を促すために、子どもが自由に、そして喜びをもって音楽に触れることのできる時間を頻繁に提供するべきであるとされる¹¹⁵。また、講演 3 では、小さい子どもは大勢で集まると騒いだり、暴れたりする傾向があるが、それに対して教師は、ただ子どもを叱責するのではなく、聴くことに集中できる状態へと子どもを導くことが必要であると示される¹¹⁶。つまり、幼児を主体とする音楽表現活動のために、人的環境を含む音楽的環境の整備の必要性が主張されているのである。

講演 3 でも述べられる通り、幼稚園における音楽的な活動は、子どもの音楽への専門的能力が要求されるものではない。なぜなら、幼稚園において音楽は、生活や運動、遊びであり、想像を表現し、欲求を満足させるものではあるが、教科 (Unterrichtsfach) ではないからである¹¹⁷。他方、音楽的な活動において人的環境を担い、音楽的環境を整備する教師は、子どもの音楽的発達を理解し、子どもの立場に立って適切な配慮のもとに音楽的な活動を展開させるため、教師としての判断力や実践力はもちろんのこと、音楽的な感覚や能力を身につけておく必要がある。講演 9 では、幼稚園教師養成の場において育成されるべき音楽的な感覚や能力が、声、楽器、聴覚に分けられて言及されている。ここで教師に求められるのは、単に技術的な能力の高さではない。例えば、声に関しては、歌唱活動の

¹¹⁵ Martha Abicht, "Musik im Kindergarten," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 6.

¹¹⁶ Julius Goldstein, "Musik im Kindergarten," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 19.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 21.

みならず、話すことも含めた正しい発声や、子どもに適した発音や発声の指導、選曲ができること、楽器については、高度な演奏技能ではなく、即興演奏も含め、子どもに寄り添い、子どもの状況に応じて柔軟に対応できる演奏技能が求められている。そして、教師自身の音楽的な感覚の基礎として、身体表現につながる感覚として、聴覚、何より「聴く力」を育成すること（Gehörbildung）が重要とされるのである¹¹⁸。

2) 音楽育成の教育的・療育的成果

音楽育成の成果に着目して報告書を概観すると、一般的な子どもを対象にした見解と、発達の、精神的に困難のある子どもに対しての見解の2点に分類することができる。ここでは、前者を①音楽育成の教育的成果、後者を②音楽育成の療育的成果として、検討することにした。

①音楽育成の教育的成果

講演1では、規律のない（undiszipliniert）子どもや、乱暴な（wild）子どもが、音楽を聴くことによって静かで、穏やかになることがあるとされる一方で、雷雨の音を耳にすると、子どもが泣いたり、興奮したりするという事例を挙げ、音楽が子どもの感情へ与える影響を示し、その上で、音楽育成が充実し、音楽が深く浸透している幼稚園の雰囲気（Atmosphäre）は、とてもなごやか（harmonisch）であると述べられている¹¹⁹。

このような音楽による子どもの感情や状態の変化については、他の講演においても示されている。講演5では、音楽を聴くだけでなく、様々な音楽的経験を通して、子どもをより穏やかで調和のとれた（ruhiger und harmonischer）状態へ導くことができると述べら

¹¹⁸ Caecilia Maria Geis, “Musik im Kindergarten und die musikalische Ausbildung der Kindergärtnerin,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., pp. 75-77.

¹¹⁹ Martha Abicht, “Musik im Kindergarten,” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten*, op. cit., p. 2.

れている¹²⁰。

講演 3 においても、講演 1、講演 5 と同様に子どもが音楽から受ける印象を感知することによって、何かを促されたりすることが示されながらも、更に、音楽を伴う身体表現の活動を通して、子どもの独創性が促されることが述べられている¹²¹。ここに示される身体表現による成果については、講演 5 においても挙げられている。音楽を伴う身体表現の経験を通して、子どもの無意識的な身体の動きが意識化されることによって、動きが洗練され、理性と思考力がより明瞭化されるとともに、心身両面の発達が促され、あらゆる面で調和のとれた人格形成につながるとされるのである¹²²。

音楽的な活動が子どもの発達を心身両面に促すという見解は、身体表現活動にとどまらず、講演 9 においても示されている。音楽的な活動は、子どもの中に眠っているあらゆる能力を調和的に育成し、発達させることにつながるのである¹²³。

②音楽育成の療育的成果

講演 5 では、音楽を伴う身体表現の経験によって、活発な気質をもつ子どもたちの動きの更なる可能性を広げることができると示されている一方で、身体的、精神的に困難のある子どもたちに与える影響についても言及されている。神経質で内向的な子どもに対しては、音楽を伴う身体表現活動が、子ども自身で気晴らしをしたり、集中したりするという自己調整の大きな助けとなるとされる。そして、不器用な子どもや、発達の遅れのある子どもにとってそれは、機敏さと注意深さを身に付けるための助けとなるのである¹²⁴。

¹²⁰ Charlotte Blensdorf, "Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 34.

¹²¹ Julius Goldstein, "Musik im Kindergarten," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 20.

¹²² Charlotte Blensdorf, "Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 34.

¹²³ Caecilia Maria Geis, "Musik im Kindergarten und die musikalische Ausbildung der Kindergärtnerin," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 75.

¹²⁴ Charlotte Blensdorf, "Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kindergarten," in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 34.

講演 11 では、発達遅滞や精神的に困難のある子どもたちへの音楽の療育的作用について、基本的な成果が次の 9 点にまとめられている¹²⁵。

1. 音楽は（子どもに）、身体的・精神的な平穏と緊張緩和をもたらす。
2. 音楽は（子どもに）、身体的・精神的な活性化をもたらす。
3. 音楽への興味を通して、子どもは欲求行動を避けることができる。
4. 演奏表現への活発な取り組みによって子どもは、望ましくない衝動的欲求を、特に運動的観点において、洗練することができる。
5. 音楽を通して、声の形成と言語表現能力に好ましい影響を与えることができる。
6. 音楽は、（子どもの）共同体感覚（*Gemeinschaftssinn*）を育成する。
7. 音楽は、（子どもの）注意深さ、集中力、記憶力、概念形成といった知的な資質・能力を高める手段となりうる。
8. 音楽は、子どもの想像力（*Phantasie*）を豊かにし、創造力（*Gestaltungskraft*）を高める。
9. 音楽的経験の中に、子どもは楽しさと精神的な高揚を見出す。

このように音楽育成の成果は、一般的な子どもたちに対する見解と、発達の、精神的に困難のある子どもたちに対する見解に分けて取り上げられている。発達の、精神的に困難のある子どもたちに対する見解は、一般的な子どもたちに対するそれと比べると、より細かく具体的に成果が示されている。しかしながら、その成果のほとんどは、成長の途上にある全ての子どもたちにとって、時期の差はあれ、共通して得られるであろうものであり、ここで言う一般の子どもたちに対する見解にも同じことが言えるだろう。したがって音楽育成では、幅広い音楽的な活動の経験とそれを支え導く教師との関わりが、全ての子ども

¹²⁵ Lucy Corvinus, “Die Heilwirkung der Musik” in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.), *Musikpflege im Kindergarten, op. cit.*, p. 107.

たちのあらゆる面での育ちの助けとなって子どもの心身両面での発達を促し、調和のとれた人格形成を図ることが目指されたと考えることができるだろう。

3) 小括

本項では 1929 年に開催された集会の報告書である *Musikpflege im Kindergarten* を、特に幼稚園における音楽教育の理念および音楽育成の教育的・療育的効果に着目して分析を行った。

幼稚園における音楽教育は、音楽を伴う身体表現活動を土台に、歌唱活動と器楽活動も合わせて実施されることが推奨されていた。いずれの表現活動も、教科授業としてではなく、日常の遊びの中から、日常から乖離することなく展開されることが目指され、大人が子どもの音楽への喜びや適切な成長を妨げることなく、子どもの内面からの自然な表現を引き出すことが重要視された。子どもを主体とした幅広い音楽的な活動を通して、子どもは自らの聴く力を育て、身体能力を育て、音楽的な感覚や能力を育み、それらを洗練させたのである。そこで、子どもを導くための人的環境を含む音楽的環境の整備と充実が不可欠となり、これを担う教師には、教育者としての資質能力に加え、音楽的な感覚や能力を身につけることが必要とされたのである。

このように幼稚園における音楽教育は、音楽的能力を伸ばすことそのもののためにはなかった。つまり、音楽育成に重きが置かれ、幅広い音楽的な活動を通して子どもの心身の発達や育ちに関わることが強く求められたことは明らかであろう。

第4節 考察

本章では、ドイツの改革教育運動期において音楽がどのように捉えられ、音楽教育がどのように変化していったのかを、特に幼稚園における音楽教育に着目して検討してきた。

18 世紀半ばまで、音楽、特に芸術音楽は一部の限られた人のためであった。しかし、ド

イツ語圏での大作曲家たちの活躍や、18世紀末に起こった2つの革命を背景に、急速に進んだ社会の近代化と市民階級の台頭によって、音楽の技術的・文化的発展が進み、音楽はドイツ文化を代表するものとしてその地位を確立させ、市民生活における嗜みとして、もつべき教養として、人々にとって音楽は身近な存在となったのである。

音楽教育においても、18世紀末には音楽を含む芸術教育による人間形成というテーマが語られるようになるものの、その教育内容は、音楽の知識や演奏技術の教授、すなわち専門教育の延長、もしくは唱歌教育が中心であって、いずれの活動も教師主導によるものであった。しかし19世紀末以降、つまり改革教育運動期に入り、「《子どもから》の教育学」の理念を前提に一般民衆に至るまで教育の質的拡充が図られるようになると、子どもの外的および内的な成長を促す全人教育としての性格が強まり、展開される音楽的な活動も子どもたち自身が音楽を感じ取り、経験することが重視されるようになったのである。つまり、教師が自らの経験をもとに伝授する従来の教授方法から、子どもを、生まれながらに芸術的才能を備える創造的で感性的な存在であると捉え、個々の内面表現を重視し、創造性を育もうとする教授方法への転換が生じた訳であるが、これは新しい時代に対応できる人材を育成しようとする、当時の流れに影響を受けた特有の変化であることは明らかであろう。

子どもの外的および内的な成長を促すため、自己活動や自己表現を重視する幅広い音楽的な活動が求められるようになる中で注目された音楽教育法の1つが、ジャック＝ダルクロワーズの音楽教育であった。身体の動きを通して子どもが自ら音楽を感じ取り、経験することを通して音楽的能力と表現力の育成を目指すその教育法は、ジャック＝ダルクロワーズ自身がヘレラウを拠点に教育実践を行ったことによりドイツ各地に広がった。第一次世界大戦を機にジャック＝ダルクロワーズがヘレラウを離れたこともあり、その実践は一時中断されるものの、大戦後に再び注目を集める。但し、戦後はジャック＝ダルクロワーズ直接の影響圏外となったことにより、一般教育との融合や教師養成の場における教育法の導入など、メソッドの枠組を超えてドイツ独自の発展を遂げる。これによってジャック＝ダルク

ローズの音楽教育を中心とする身体表現を伴う音楽的な活動は、ドイツにおいて音楽的な活動の土台として定着することとなり、特に初等教育および幼児教育の場における音楽表現活動拡充の一端を担ったと言えるだろう。

また、改革教育運動期において芸術は、教育の質的拡充と創造的な人間形成を促す根源として、その教育的機能に関心が集まっていた訳であるが、ケステンベルクは、音楽を伴う、音楽を通じた教育改革を推し進め、音楽育成の方針を学校教育のみならず幼児教育に至るまで打ち出すこととなる。本章では、*Musikpflege im Kindergarten* の分析によって、改革教育運動期の幼稚園における音楽教育および音楽育成についての検討を行ったが、幼稚園における音楽教育は、音楽的能力を習得させることよりも音楽育成に重きを置くことが求められていたと言えよう。つまり、日常に密接して、遊びの中から展開される、単なる遊戯にとどまらない幅広い音楽的な活動の経験が、子どもの音楽的な感覚や能力を育み、洗練させ、その一連の過程そのものが、成長途上にある子どもたちの心身のあらゆる面における育ちの助けとなって、調和のとれた人格形成へと導かれることが重要視されるようになったのである。

第3章 ドイツにおけるモンテッソーリ教育の思想的・実践的受容

第1章および第2章では、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容背景を明らかにするため、当時の社会情勢や教育および音楽教育に着目した検討を行った。本章および次章においては、これまでに明らかにした時代背景や、教育学的・音楽教育学的特徴を前提とし、モンテッソーリ教育の受容や実際の「子どもの家」における教育実践についての検討を行うこととする。

第1章において触れたように、文化運動を起点に展開された改革教育運動は、急速に進む近代化に対応することのできる人材を育成しようとする国際的共通性をもちながらも、学校教育の改革のみにとどまらない、他国には見られない大規模な展開を見せた。特に第一次世界大戦後は、ベルリンを中心に国内外の様々な新しい教育思想や教育実践を議論、実践することのできる環境が整っていた。また、20世紀初頭には教育の民主化および幼児教育の拡充が図られたことにより、幼稚園が就学前の最初の教育施設としての地位を確立させていた。そのような中でモンテッソーリ教育はどのように受け入れられ、発展していったのであろうか。

本章ではドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容について、思想、実践の両面から明らかにしていくこととしたい。

第1節 ドイツにおけるモンテッソーリ教育の思想的受容

(1) モンテッソーリ教育の思想的受容の発端と中断

モンテッソーリがローマの貧民街サン・ロレンツォ地区に「子どもの家」を設立し、医師として発達遅滞児に関わった経験を応用したその教育実践を本格的に開始したのは、

1907年のことである。その様子は、モンテッソーリ自身の著書である『子どもの家の教育に適用された科学的教育学の方法』(*Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione nelle Casa dei Bambini*) の出版や、「子どもの家」を実際に訪れた教育家たちによってすぐさま紹介されただけでなく、教師養成コースも開講されたことによって、実際にモンテッソーリの理念や指導内容を学んだモンテッソーリ教師たちが各地で教育実践を行うようになり、世界中に広まったのである。

ドイツにおいては、1912年に初めてモンテッソーリ教育が紹介された。それは、ドイツフレーベル連盟 (Deutsche Fröbel=Verband) によってドイツ初の幼児教育専門雑誌として発刊されていた *Kindergarten* の中において、ローマの「子どもの家」を訪問したロッテ・ヴァイゲルト (Lotte Weigert, 生没年不詳) が、「ローマの新しい教育思想」 („*Neue Erziehungsgedanken im Rom*”) というタイトルで論文を発表したことによるものであった。

その翌年には、前に挙げたモンテッソーリ自身の著書である『子どもの家の教育に適用された科学的教育学の方法』が、『幼児期の自発的な教育』(*Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*) というタイトルのもと、オットー・クナップ (Otto Knapp, 生没年不詳) によって翻訳、出版された。その後は、実際に教師養成コースを受講したモンテッソーリ教師による教育実践の公開が行われたり、様々な雑誌でモンテッソーリの教育思想に関する論文が発表されたりしたことによって、ドイツにおけるモンテッソーリ教育への関心は次第に高まっていくのである。しかしながら、モンテッソーリ教育に対する評価は良いものだけではなく、批判されることも少なくなかった。

最初にモンテッソーリ教育を紹介したヴァイゲルトは、教具 (Material) を使うことによって、子どもの感覚をより強く刺激することができ、加えて、教師が子どもたちに多くを与え過ぎたり、干渉し過ぎたりすることも避けられるであろうとして、モンテッソーリの教育思想から多くのことを学ぶことができると評価する一方で、「子どもの家」では想像性が排除され、情緒の刺激に欠けており、子どもたちの様子から歓喜を見出すことがで

きなかったとも批判している¹²⁶。また、『子どもの家の教育に適用された科学的教育学の方法』を翻訳したクナップは、訳書の序文において、モンテッソーリ教育における子ども観、教師の役割と子どもとの関係、「子どもの家」における子どものために整えられた環境と保障された自由、自発的な発達を促す活動を挙げ、教育メソッドの全体にわたって好意的な評価をする。その一方で、フレーベルによる教育思想、他国にも取り入れられた幼児学校（Kinderschule）や幼稚園（Kindergarten）を生み出したのがドイツであって、ドイツが幼児教育における教育的な主導者であると明言し、モンテッソーリ教育についても、教育法の全てがモンテッソーリ自身によって考案された新しいものではなく、フレーベルを始めとする多くの教育家の功績を土台にして構築された教育法であるとも主張している¹²⁷。

ヴァイゲルトが批判した想像性や情緒の刺激に関しては、フレーベルの教育思想において重要視されていたものである。したがって、幼稚園教師であった彼女が、モンテッソーリ教育を紹介するにあたってフレーベルの教育思想を土台としていることは明白である。他方、クナップのフレーベルおよび幼稚園に関する記述からは、当時のドイツにおいてフレーベルの教育思想やそれに基づく幼稚園を始めとする幼児教育施設が、ドイツにおいて強く支持され、幼児教育界において確かな地位を築いており、クナップ自身もその功績を高く評価していたことを見て取ることができるのである。

論文や訳本といった著作物を中心として、モンテッソーリの教育思想はドイツで最初に紹介されてから比較的早く認知され、徐々に注目を集めるようになった。しかし、この動きは第一次世界大戦の勃発によってほとんど中断されてしまう。その要因として、前述のヴァイゲルトやクナップの発言からも明らかなように、当時のナショナリズムを主流とする社会が教育界に対しても大きく影響を及ぼしていたこと、加えて、大戦の勃発によるイタリアとの政治的対立、軍事主義の高まりがあったと考えられる。そこで、モンテッソーリの教育思想の本格的な導入は、第一次世界大戦後まで待つことになるのである。

¹²⁶ Lotte Weigert, “Neue Erziehungsgedanken in Rom,” in *Kindergarten*(1912): 53, p. 153.

¹²⁷ Otto Knapp, “Einleitung,” in Maria Montessori/ Otto Knapp (Übers.), *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter* (Stuttgart: Verlag von Julius Hoffmann, 1913), 序文頁.

(2) モンテッソーリ教育の再認識と批判

1919年、大戦におけるドイツの敗北、帝国主義の崩壊とワイマール共和国成立による新たな時代の幕開けに伴って、教育にも変化が生じる。子どもを主体とする、よりラディカルな教育実践が求められるとともに、教育の民主化が進められた訳であるが、ベルリン中央教育研究所や徹底的学校改革者同盟といった団体の設立によって、幼児教育領域のみならず、ベルリンを拠点とする全ドイツにおいて、より積極的に新しい教育思想が紹介、議論されたり、実践されたりする土台が築かれ、頻繁に教育に関する催しが行われるとともに、新たな教育実践を実施する場も積極的に設置されたのである。

そのような中でモンテッソーリ教育は再び注目を集めることになった。徹底的学校改革者同盟の機関紙である『新しい教育』を始め、ドイツにおける様々な学術雑誌においてモンテッソーリやその弟子による寄稿文が掲載されるようになったこと、『子どもの家の教育に適用された科学的教育学の方法』以降のモンテッソーリによる著書が翻訳されたことから、それは自明のことであるが、決定的な出来事として1922年10月にモンテッソーリ自身がベルリンを訪れ、フリードリヒ・ヴィルヘルム大学ベルリン校（現フンボルト大学）において「私の教育理論の基本方針」（„Grundlinien meiner Erziehungsmethode“）という演題で講義を行ったことが挙げられるだろう。2,000人もの観客を集めたその講演の中で、モンテッソーリは、「子どもの家」における教育活動を考案するに至った自らの教育理念や、教育理論を広く示した¹²⁸。それまでは一部の特徴的な教育活動や、教具とその使用および提示方法の紹介が中心であったこともあって、この講演はモンテッソーリの精神や教育メソッドの全体像をドイツに知らしめるきっかけとなったと言えよう。

しかし、それでもなお、批判的な見方をする人は少なくなかった。その中でも特によく見られる批判が、1) ナショナリズムからの批判、2) 教育実践の起点についての批判、3) 訓練的な指導法に関する批判である。

¹²⁸ Maria Montessori, “Grundlinien meiner Erziehungsmethode,” in Maria Montessori (u.a.), *Die Lebensschule*, (Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn, 1923), pp. 8-12.

1) ナショナリズムからの批判

前項において触れたように、ドイツでは第一次世界大戦以前の段階からナショナリズムが確立するとともに、自国の教育家であるフレーベルの教育思想と彼の築いた「幼稚園」が強く根付いていた。そのため、大戦後に新たな教育思想や教育実践を展開する土台が築かれてもなお、フレーベルの教育思想はドイツにおける幼児教育思想の主流として根強く支持されていたのである。

K.W. ディックス (K. W. Dix, 生没年不詳) は、モンテッソーリがドイツで幼児教育の基礎を築いた教育家、つまりフレーベルを無視していると指摘し¹²⁹、これについてフランツ・ヴァイゲル (Franz Weigel, 1878-1952) も、別雑誌の紙面上においてディックスへの賛同を表明し、我々はドイツで築かれてきたものを尊重すべきである¹³⁰と主張した。ヴァルター・クレマイヤー (Walter Kulemeyer 生没年不詳) もやはり、フレーベルを始めとするドイツで生み出された教育思想を支持するべきであると示すとともに、モンテッソーリの教育思想はイタリア人の頭脳 (Gehirne) に添うように構成されたものであって、私たち、すなわちドイツ人に合うものではない¹³¹として批判しているのである。

2) 教育実践の起点についての批判

モンテッソーリ自身も、『新しい教育』において、自らの教育法の土台が哲学の研究にあるのではなく、発達遅滞の子どもの治療をした医師としての経験にあることを明確に示している¹³²が、モンテッソーリ教育はモンテッソーリの医師としての経験と、その後の教育実践を通して生み出され、発展していった教育法である。

それについてディックスは、モンテッソーリが教師ではなく、あくまでも医師であるために、その教育法が感覚的な訓練に特化した指導、療育的・治療的な教育活動にとどまっ

¹²⁹ K. W. Dix, "Literatur," in *Zeitschrift für Kinderforschung* (1922): 3/4, p. 110.

¹³⁰ Franz Weigel, "Montessoripropaganda in Deutschland," in *Pharus* (1923): 14, p. 53.

¹³¹ Walter Kulemeyer, "Montessori in Deutschland," in *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* (1929): 58, p. 125.

¹³² Maria Montessori, "Das Werk des Kindes," in *Die Neue Erziehung* (1926): 8, p. 642.

ており、彼女の指導法では子どもの全面的な成長へとつながらない¹³³と批判する。他方、教育実践の起点が哲学に求められると考えていたセルギウス・ヘッセン (Sergius Hessen, 1887-1950) は、モンテッソーリの教育が、目的を追求しないまま単に感覚を細分化して独立させ、それぞれの感覚を発達させることだけに活動が専念されていることで、教育において本来は手段であるはずのことが、モンテッソーリ教育では目的になってしまっている¹³⁴と批判している。また、教育において目指されるのは全面的に発達した人間の育成であり、それは、モンテッソーリ教育によって育成される視覚や聴覚、触覚といった諸感覚が十分に発達した者を指すのではなく、文化的価値に関与することができる者であって、科学的思考法を獲得した者であるとも述べているのである¹³⁵。

3) 訓練的な指導法に関する批判

「子どもの家」における主人公は子どもであり、彼らは自分たちのために整えられた環境と保障された自由の中で、集中して主体的に活動に取り組むことで正常化し、自らを教育するとともに、自らの人格をも形成していくとモンテッソーリは考えていた。「子どもの家」においては教師も「環境の一部」¹³⁶であって、教師は子どもが自然と個性を発揮できるような条件を用意し、子どもを導く存在であるために、1日の大まかな時間割は決まっていながらも、子どもたちは基本的に自らが取り組む活動を自由に選ぶことが可能であって、活動の時間を教師から強制されることはない。しかしながら、このような教育環境が子どもにとって真に自由とは言い難く、訓練的であるとする批判が少なからず見受けられる。

ディックスは、モンテッソーリが子どもの自由を重要視しているにもかかわらず、子どもの教具の使い方が完全に大人によって規定されており、教師が決められた手順のみによ

¹³³ K. W. Dix, "Literatur," in *Zeitschrift für Kinderforschung*, op. cit., p. 110.

¹³⁴ Sergius Hessen, "Fröbel und Montessori," in *Die Erziehung* (1925): 1, pp. 88-90.

¹³⁵ *Loc. cit.*

¹³⁶ E.M. スタンディング『モンテッソーリの発見』、386頁。

って、その使い方を提示することが求められていることを挙げ、一連の活動が極めて訓練的である¹³⁷と批判した。また、「子どもの家」を訪問し、子どもたちが集中して静かに活動に取り組んでいる様子を実際に目にしたフリーダ・ブーフホルツ (Frieda Buchholz, 1897-1993) は、子どもたちが自由に活動に取り組んでいるときは本来、騒々しさや喧嘩が常に存在するものであり、その中で子どもは友情を深めたり、成長したりするものであると主張し、「子どもの家」での子どもたちの様子から、「子どもの家」において子どもたちが、真の意味での自由を保障されているとは言い難いと主張した¹³⁸。マルタ・ムヒョウ (Martha Muchow, 1892-1933) も同じく、「子どもの家」を訪問したときの経験から、ただ静かにすることや、黙々と取り組む活動が、訓練的かつ機械的であり、調教でしかないと批判したのである¹³⁹。

以上から、新しい教育思想を受容する土台が築かれてもなお、ドイツにおいては保守的な考え方が根強く存在していたことを、まずは見て取ることができよう。加えて、前述した批判のほとんどが、モンテッソーリ教育を実際に実践した結果によるものではないこともまた見て取れる。モンテッソーリ教育において教具を用いた教育活動は、確かに特徴的な活動ではある。しかしながら、それが「子どもの家」における教育活動の全てではないこと、教具の使い方や教師による提示法の定型化についても、厳格に使い方を覚えさせることが目的ではなく、子どもの発達に必要な「精神的食料」¹⁴⁰である教具を正しく使うことによって、子どもが逸脱することなく自らを確かに教育することができるよう導くためであって、教師の提示と援助によって教具の使い方を子どもが理解し、習得した上で子どもが知性を使って考え出した、成長に好ましい作用をもたらす応用¹⁴¹についてはモンテッ

¹³⁷ K. W. Dix, "Literatur," in *Zeitschrift für Kinderforschung*, *op. cit.*, pp. 110-111.

¹³⁸ Frieda Buchholz, "Versuch einer kritischen Betrachtung des Montessori-Systems," in *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (1925): 26, p. 443.

¹³⁹ Martha Muchow, "Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken F. Fröbels," in Hilde Hecker und Martha Muchow, *F. Fröbel und M. Montessori*, (Leipzig: Quelle & Meyer, 1927), pp. 144-145.

¹⁴⁰ E.M. スタンディング、前掲書、387 頁。

¹⁴¹ Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, p. 171.

ソーリ自身も認めていた。また、本来、モンテッソーリ教育の目的が自己教育を通した人格形成であることなどに鑑みると、これらの批判は、著作物や「子どもの家」を視察した際に目にした、一部の限られた教育活動に対する印象に基づかれたものであって、モンテッソーリ教育の理念や指導法の全体を十分に理解した上での批判とは言い難いのである。

このように様々な批判はありながらも、ドイツにおいてモンテッソーリの教育思想は徐々に受容され、実践的な受容も進んでいくのである。そこで次節においては、モンテッソーリ教育がどのような状況において実践されるに至り、発展していったのか、その過程を明らかにすることとしたい。

第2節 ドイツにおけるモンテッソーリ教育の実践的受容

(1) 教育実践の発端

――フレーベル・モンテッソーリ統合と純粋なモンテッソーリ教育の実践――

モンテッソーリによってローマ、続いてミラノと「子どもの家」が開設され、世界各地にその教育思想や教育実践が広まる頃、ドイツで生まれたフレーベルの教育思想と、その教育思想を実現する場である幼稚園は世界各地で既に定着し、とりわけ発祥の地であったドイツにおいては、幼児教育の場としての確かな地位を築いていたことは既に述べた通りである。しかし一方で、フレーベルの教育思想は、アロイス・フィッシャー (Aloys Fischer, 1880-1937) が、「フレーベルなのか、そうでないのか」 („Fröbel oder nicht Fröbel“) ¹⁴² と示したように、「本来の意図から離れて形式主義に陥る傾向」¹⁴³も見られるようになっていた。そのため、これまでの伝統的なフレーベル主義に対する反省が求められるようになるとともに、改革教育運動の展開とも相まって「《子どもから》の教育学」への転換が求め

¹⁴² Aloys Fischer, “Hauptprobleme der Kindergartenreform,” in *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* (1913): 1, p. 17.

¹⁴³ 阿部真美子「新しい保育の試みと幼児教育制度の漸次的前進」、梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅱ』 東京：講談社、1974年（世界教育史大系 22）、12頁。

られ始めたのである。

このような状況下で、モンテッソーリ教育はドイツにおいて新しい教育メソッドの1つとして紹介された訳であり、ヴァイゲルトの論文や最初のモンテッソーリの訳本に触発されたのかは定かではないものの、直後の1913年から1914年にわたってローマで開催されたモンテッソーリ主宰の教師養成コースには、のちにドイツにおいてモンテッソーリ教育の中核を担うこととなるエリーザベト・シュヴァルツ (Elisabeth Schwarz, 生没年不詳) やエルザ・オックス (Elsa Ochs, 生没年不詳) を始めとした保育者や教育者たちが参加したのであった。

ドイツにおいて最初にモンテッソーリ教育の実践を試みたのは、前述の教師養成コースを受講したうちの1人であったヒルデ・ヘッカー (Hilde Hecker, 生没年不詳) である。ヘッカーは、フレーベルの姪孫であるヘンリエッテ・シュラーダー=ブライマン (Henriette Schrader-Breymann, 1827-1899) によって設立されたペスタロッチ・フレーベルハウス (Pestalozzi-Fröbel-Haus) の教師であった。ペスタロッチ・フレーベルハウスとは、フレーベルのもとで学び、彼と共に幼稚園の普及に貢献したシュラーダー=ブライマンが、1872年に、幼稚園が中流階級以上の子どもたちを対象とするのが主流である当時において、労働者階級の子どもたちを教育の対象とした民衆幼稚園としてベルリンに設立し、その後は初等教育施設や幼稚園教師養成施設までも付設する機関として機能していた。形式主義に墮す伝統的なフレーベル主義に対する反省と、子どもを主体とした新しい教育法が求められる中で、ペスタロッチ・フレーベルハウスはモンテッソーリ教育に着目し、ヘッカーを教師養成コースへと派遣したのであった。

1914年に養成コースを終えドイツへ戻ったヘッカーは、ペスタロッチ・フレーベルハウスにすぐさまモンテッソーリ教育を取り入れた。子どもの自発性や自己活動を重視する教育方針への転換、子どもを主体とした環境整備を進め、モンテッソーリの教具も導入したのである。但し、そこには同時にフレーベルの遊具や作業材料も併存しており、子どもたちはそれらの中から自由に自らの活動を選び、取り組むことが許されるとともに、教具の

使用法は厳しく規定されることもなく、それらを使って自由に遊ぶことも禁じられていなかった。つまり、「子どもの想像性や自由な創造力」¹⁴⁴を重視するこれまでのフレーベル主義の教育の中に、モンテッソーリ教育という新しい教育の理念や指導法の一部を取り入れることによって教育の改善を図ろうとする教育実践の試行であり、のちにドイツにおいてモンテッソーリ教育の発展に貢献したクララ・グルンヴァルト (Clara Grunwald, 1877-1943) が、モンテッソーリが統括する雑誌 *Call of Education* において示したように、それは「フレーベル・モンテッソーリ統合」 („Froebel-Montessori-Synthese”)¹⁴⁵の試みであって、「純粋な形態」 (reine Form)¹⁴⁶によるモンテッソーリ教育の実践ではなかったのである。

ヘッカーの実践からやや遅れた第一次世界大戦の最中に、「純粋なモンテッソーリ教育」による「最初の」教育的試み¹⁴⁷が、イーダ・ホーエネムザー (Ida Hohenemser, 1866-1920) によってマイニンゲンで始められた。裕福な銀行家の名家に生まれ、子ども好きであったホーエネムザーは、ドイツ生まれの教育者でありフレーベル教育の後援者でもあった叔母、エマ・グエッリエーリ＝ゴンザーガ (Emma Guerrieri Gonzaga, 1835-1900) のもとで、数年をイタリアで過ごした。そこでモンテッソーリの試みを知った彼女は、モンテッソーリのもとで教育メソッドを学び、一時は「子どもの家」においてモンテッソーリの助手も務めていた。そして、ドイツへ戻ったホーエネムザーは、マイニンゲンの邸宅において教育実践を実施したのである。マイニンゲンで彼女がモンテッソーリ教育を通して保育、教育するために集めた子どもたちは、ローマのサン・ロレンツォ地区の「子どもの家」の子どもたちと同様に、母親たちが日中工場で働いている間、道端で空腹のまま放置され、通りをうろついていた貧しい子どもたちであった。子どもたちは、両親が夜に仕事を終えて迎えに来るまでの時間を邸宅で過ごしたのであった¹⁴⁸。

¹⁴⁴ 利島知可子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育思想の導入過程」、210頁。

¹⁴⁵ Clara Grunwald, “Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland,” in *The Call of Education* (1924): Vol. 1 No. 3-4, p. 239.

¹⁴⁶ *Loc. cit.*

¹⁴⁷ *Loc. cit.*

¹⁴⁸ *Loc. cit.*

このように、ドイツにおいてモンテッソーリ教育はその教育思想や「子どもの家」における試みが紹介されてからすぐに、実際にモンテッソーリのもとで学んだ教師たちにより教育実践も実施されたのであった。しかしながら、最初の教育実践はフレーベル主義の民衆幼稚園の一部にモンテッソーリ教育を導入する、いわゆる「フレーベル・モンテッソーリ統合」の試みであった。このような別の教育思想が土台となっている教育環境の中に、モンテッソーリの教育理念や指導法の一部を取り入れ、統合する教育実践の試みは、その後も様々な幼児教育施設で多く見られることとなり¹⁴⁹、従来の教育に対する改革が求められていた当時のドイツにおいて、モンテッソーリ教育が批判されながらも、教育者や保育者の関心を集め、同時に彼らがモンテッソーリ教育の実践に対して拒絶的ではなかったことを見て取ることができるのである。

対して、マイニンゲンにおいて試みられた教育実践は、ドイツにおける最初の「純粋な」モンテッソーリ教育の実践と示される通り、モンテッソーリのもとで学び、彼女とともに指導に関わっていた経験のあるホーエネムザーによるものであった。彼女は、その教育実践の場に名付けはしなかったものの、そこは確かにドイツにおける「最初」の「子どもの家」¹⁵⁰であったと言える。このホーエネムザーによる教育実践は、1920年、彼女自身の急死によって図らずも中止され、その教育実践が誰かに継承されることもなかった。しかし、ホーエネムザーは生前、『子どもの家の教育に適用された科学的教育学の方法』の続編として1916年に出版された、初等教育段階までの教育内容を示すモンテッソーリの著書、『初等教育における自己教育』(*L'autoeducazione: nelle scuole elementari*)の翻訳に熱心に取り組んでいた。同書は1926年、『就学児のためのモンテッソーリ教育』(*Montessori-Erziehung für Schulkinder*)として出版され、結果的に彼女は、就学児を対象とした「モンテッソーリ・シューレ」(*Montessori Schule*)の設立を始めとする、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の充実と発展に大きく貢献することになったのである。

¹⁴⁹ *Loc. cit.*

¹⁵⁰ *Loc. cit.*

(2) 公的な「子どもの家」の設立と教育活動の拡大

ドイツにおいてモンテッソーリ教育は、その教育思想が紹介されてから間もなく教育実践も行われるようになった訳であるが、その実状はホーエネムザーによるマイニンゲンでの教育実践のような、いわゆる「純粋な形態」による実践はごく一部に限られており、既にある教育環境の中にモンテッソーリ教育の理念や教具の一部を実験的に取り入れるのが実践の主たる形態であったことは前述の通りである。しかし第一次世界大戦後、新しい教育への関心の高まりとともにモンテッソーリ教育に注目が集まるようになると、それまでのようにモンテッソーリ教育を学んだ教師たちが個々に実践を行うだけではなく、モンテッソーリ教師や教育メソッドに興味をもつ教育者たちによる協働や、組織の設立や編成が積極的に実施されるようになる。また、それに伴って、公的な「子どもの家」の開設、国内における教師養成コースの開講も進められたのである。

モンテッソーリ主宰の教師養成コースを修了したシュヴァルツとオックスは、ベルリンに戻ったのち、自宅で教育実践を行っていた。しかしながら、それらは私設の実践の場に過ぎなかったこともあり、彼らは公的な「子どもの家」の開設を希求していたのであった¹⁵¹。1918年、中等学校教師のグルンヴァルトがオックスのもとで教育実践に加わることによって、状況は大きく進展することとなる。

グルンヴァルトは、もとは女子の中等教育に携わる教師であった。また、当時ベルリンの第1党であり、教育の民主化および質的な拡充を推進していたSPD 党员であるとともに、1919年9月に結成された徹底的学校改革者同盟の主要メンバーの1人でもあった。同盟は、従来のように子どもの自由な活動や表現を抑圧することをしない「新たな教授と学びの道」¹⁵²、つまり子どもを主体とした教育の追求を主張しており、就学前教育についても改革の必要性を訴えていた。その中でグルンヴァルトはモンテッソーリ教育に大きな関心を抱くとともに、その教育法を高く評価し、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の充

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 240.

¹⁵² Helga Tervooren, *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle*, op. cit., p. 184.

実と拡大に尽力することになるのである。

1919年5月、彼らはまずベルリン＝ランクヴィッツにモンテッソーリ教育を取り入れた民衆幼稚園を開設し、同年11月には、グルンヴァルトを発起人の1人としてモンテッソーリ教育の専門家たちの団体である「モンテッソーリ委員会」(Deutsches Montessori Komitee)を設立した。そして1921年4月から7月にかけてロンドンで開催されたモンテッソーリ主宰の教師養成コースに参加したグルンヴァルトがベルリンに戻るのを待って、同年11月1日、遂にドイツ初の公的な「子どもの家」がベルリン＝ランクヴィッツを有するシュテークリッツ行政区の賛同と援助、徹底的学校改革者同盟の協力によって開設されたのである。行政的には民衆幼稚園として運営されたこのベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」では、主にシュヴァルツとオックスが教師として日々の教育実践に携わった。しかしながらこの最初の「子どもの家」は、資金不足によって翌年の10月には閉鎖されてしまうのである。

オックスやシュヴァルツが自宅で教育実践を行っていた頃から、その教育実践はベルリンを中心にドイツ全体において教育者や小児科医の注目を少なからず集めるようになっており¹⁵³、徹底的学校改革者同盟を通じたモンテッソーリ教育に関する発信やモンテッソーリのドイツへの招聘は、モンテッソーリの名とその教育メソッドをドイツの教育者や保育者に広く知らしめるきっかけとなっていた。また、モンテッソーリ委員会の結成に伴って、グルンヴァルトとオックスによるモンテッソーリ教育に関する相談会(Montessori-Sprechstunde)¹⁵⁴の定期的な実施、公開による教育実践活動が行われるようになると、教養のある労働者階級の母親が我が子の教育について助言を得るためにやって来たり、教育困難な子どもをもつ両親が小児科医に紹介されてやって来たりするようにもなった。つまり、教育や保育に専門的に関わる人々のみならず、より良い教育を求める側の人々にもモンテッソーリ教育は認知され、関心を集めるようになったのである。そして1921年11月

¹⁵³ Clara Grunwald, "Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland", in *The Call of Education, op. cit.*, p. 240.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 245.

15日には、ベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」の設立の後を追うように「ドイツモンテッソーリ友の会」(Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland)が設立された。このドイツモンテッソーリ友の会は、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の拡大、とりわけ「子どもの家」の新たな設立と維持を支援することを目的とした団体であり、モンテッソーリ委員会に付随し、その構成員はモンテッソーリ委員会のようにモンテッソーリ教育の専門家だけに限定されることもなかった¹⁵⁵。

このようにモンテッソーリの教育メソッドは、ドイツ、特にベルリンにおいてより幅広く知られるようになり、組織的にも充実を見せていた。それにもかかわらず、最初の「子どもの家」は、前述のようにわずか1年で閉鎖されてしまった訳である。これには、当時の「子どもの家」が主に寄附で運営されていたことによる財源不足が直接の要因として挙げられる¹⁵⁶が、その背後には第一次世界大戦敗北から生じる経済の不安定と混乱が大きく影響していたと言えよう。実際、閉鎖から4ヶ月を経た1923年2月、児童福祉局からベルリン＝ヴィルマースドルフに場所を提供されると、モンテッソーリ委員会とドイツモンテッソーリ友の会は協力して「子どもの家」を設立し、オックスを中心として教育実践を再開することになるのであるが、ドイツにおいてこの1923年は、前年末のドイツマルクの大暴落から更に記録的なインフレが進み、のちに「手押し車の年」¹⁵⁷と呼ばれるほどの異常なインフレと貨幣価値が安定しない状況にあつて、モンテッソーリ委員会とドイツモンテッソーリ友の会だけでは新たな「子どもの家」を設立、運営できる状況にはなかった。そこでこの「子どもの家」の設立や運営は、貨幣価値が安定するまでの間、オランダのモンテッソーリ友の会からの支援を受けることによって実現していたのである¹⁵⁸。

このような苦しい財政状況とは裏腹に、モンテッソーリ教育は全ドイツにおいて広く知

¹⁵⁵ *Loc. cit.*

¹⁵⁶ Ingeborg Waldschmidt, "Abriss zur Geschichte der Deutschen Montessori Gesellschaft von den Anfängen bis 1952," in *Das Kind* (2012): 51-52, p. 12.

¹⁵⁷ 野口悠紀雄『マネーの魔術師——支配者はなぜ「金融緩和」に魅せられるのか——』東京：新潮社、2019年、281頁。

¹⁵⁸ Clara Grunwald, "Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland", in *The Call of Education, op. cit.*, p. 240.

られるようになり、同時に教育実践の場に対する需要も高まっていった。しかしながら、資金不足の中において、両団体が人々の需要に応え、次々と新しい「子どもの家」を設立することは困難であり、教育実践に携わることのできる人材もまた不足していた。そこでモンテッソーリ委員会は、モンテッソーリ本人の承諾を得て、グルンヴァルトとオックスを指導者とする独自の教師養成コースを開講するのであった。つまり、教育実践の「場」の提供ではなく、教育実践に関わることのできる「人材」の養成に取り組むことによって教育メソッドの拡充を目指したのである。

ドイツ独自の最初の教師養成コースは、既に教育者や保育者としての教育および訓練を受けた者¹⁵⁹を対象として1923年の4月から9月にわたり開催された。聴講生も含めて22人が参加したこの講座は、ベルリン中央教育研究所を拠点として実施され、子どもの観察や実際に教具を使う実習、複雑なリズムや音楽を伴うリズム運動の実習といった実践を伴う活動については、ベルリン＝ヴィルマースドルフの「子どもの家」を使って行われた。このコースを修了した教師たちは、ベルリンを中心に「子どもの家」での指導に携わる者、自ら私設の「子どもの家」を開設する者が大半であったが、ブレスラウ（現在は、ポーランドのヴロツワフ）で教育実践に関わったケーテ・シュテルン（Käthe Stern, 1894-1973）、アムステルダムにいたモンテッソーリのもとで更に研鑽を積んだのち、フライブルクを拠点に活躍したエミー・ベルクマン（Emmy Bergmann, 1887-1972）、同じくアムステルダムで学んだのちにヘレラウで「子どもの家」を開設したエミ・ドレクセル（Emmi Drexel, 生没年不詳）といった、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の実践的充実の中核をベルリン以外で担うことになった教師たちも輩出されたのであった。

1923年11月、レンテンマルクの導入によってインフラが沈静化し、経済の復興が急速に進むと、モンテッソーリ委員会とドイツモンテッソーリ友の会は次第に自ら資金を調達することが可能となり、1924年4月にはベルリン北部のレオポルトプラッツに2校目となる「子どもの家」を設立した。そして翌1925年には、モンテッソーリ委員会とモンテ

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 244.

ッソーリ友の会を「ドイツモンテッソーリ協会」(Deutsche Montessori-Gesellschaft, 以下 DMG)として一本化するとともに、ベルリン＝リヒテンベルクに新たな「子どもの家」も開設した。ランクヴィッツを皮切りにモンテッソーリ委員会とドイツモンテッソーリ友の会(1925年以降は DMG)によって設置された「子どもの家」は、当初はいずれも半日保育を実施する民衆幼稚園として開設され、経済の復興に伴って次第に全日保育も実施されるようになり、そこでは前述の教師養成コースを始めとする、ドイツにおける教師養成の場でモンテッソーリの教育法を学んだ教師たちが指導にあたったのであった。

モンテッソーリ委員会や DMG による教師養成コースは 1923 年以降も断続的に開講され、1926 年から 1927 年にはモンテッソーリ自身による教師養成コースもベルリンで開催された。これにより、ドイツ各地の「子どもの家」において教育に携わるモンテッソーリ教師のみならず、モンテッソーリの教育理論や教育実践について理解した上でフレーベル主義を始めとする様々な教育実践に携わることのできる保育者や教育者、小児科医も育成されることになった。また、ベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」でオックスとともに教育実践にあたっていたシュヴァルツは 1922 年末、市公認の「子どもの家」の開設に協力するためにニュルンベルクに赴いたが、その後はイエナに移り、モンテッソーリ教育による教育実践に大きな関心を寄せるイエナ大学の協力のもとで 1923 年 9 月、「子どもの家」を設立、エルフリーデ・グリュックゼーリヒ(Elfriede Glückselig, 生没年不詳)とともに指導にあたっていたが、彼らはその「子どもの家」をイエナ大学で教育を学ぶ学生たちの実習の場として公開し、学生たちがモンテッソーリ教育の実践に触れ、学ぶことのできる機会を提供した¹⁶⁰。このように教育実践を担う人材を育成する場の充実に伴い、教育実践に携わることのできる人材は増加し、ドイツにおける「子どもの家」は次第に量的にも質的にも充実を見せるようになる。また、その指導対象も就学前の子どもだけにとどまらず、1925 年にはイエナ、1926 年にはベルリン＝ヴィルマースドルフというように就学児を受け入れるための「モンテッソーリ・シューレ」が各地に設立されるなど、教育実

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 240.

践の場は更に拡充していったのである。

1929年、モンテッソーリ率いる国際モンテッソーリ協会がベルリンに設立されるなど、ドイツにおいてモンテッソーリ教育を取り巻く環境は充実を見せ、教育の民主化と子どもを主体とする教育改革を進めていたドイツにおいて、受け入れられていった。しかしそれと同時に、当初目指されたモンテッソーリ自身が示す「純粋な形態」(reine Form)¹⁶¹だけではなく、当時のドイツの教育事情に合わせて教師養成コースのカリキュラムや教育実践の環境に変化が生じたり、理念や指導法の一部だけにモンテッソーリ教育を取り入れる教育施設の増加であったり、教育理論の一般化が推進されることにもなった。モンテッソーリ教育が幅広く理解され、実践されることを目指してDMGが主導したこの動きに対し、純粋な環境と方法による教育実践が広がることを目指していたモンテッソーリは不満をもち始め、1931年1月、モンテッソーリは支持者とともに「ドイツモンテッソーリ教育協会」(Verein Montessori Pädagogik Deutschland)をベルリンに設立することになる。

このようにモンテッソーリが率いるドイツモンテッソーリ教育協会とグルンヴァルトが率いるDMGは互いに対立するような形になったものの、教育実践を担う人材を育成する場と教育実践の場の整備と拡充は更に進み、結果的にドイツにおけるモンテッソーリ教育はより活発化し、興隆を極めることになった。しかし1933年1月、ナチズムの台頭によってそれらは全て中断されることになる。政権を握った国家社会主義ドイツ労働者党(Nationalsozialistische Deutsche Arbeiter Partei)によって教育実践そのものが禁止されたことが中断の直接的な要因ではあるが、当時のドイツにおいて、モンテッソーリ教師はユダヤ人やSPD党员、もしくはその両方であることが多かった。そのため、1933年のナチズムの台頭とともに、教師たちのほとんどがドイツ国外へ移住、もしくはグルンヴァルトのように収容所へ送られ、命を落とした者も少なくなかった。その後、再びモンテッソーリ教育がドイツで注目され、教育実践が再開されるのは第二次世界大戦後しばらく経ってからのことであるが、そこには大戦前のドイツにおいて教育実践に関わった教師はほ

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 239.

とんどいなかったのである¹⁶²。

第3節 考察

本章では、モンテッソーリ教育がドイツにおいてどのように受け入れられ、発展していったのかを明らかにするため、思想、実践の両面から受容過程の検討を行った。その結果、モンテッソーリ教育が改革教育運動を背景に受容されたこと、フレーベル主義が支持される環境において、モンテッソーリの教育思想に対する批判は根強くあったものの、第一次世界大戦後には徹底的学校改革者同盟や自治体などによる支援や協力を得ながら教育メソッドを取り巻く環境が充実していったこと、ナチズムの台頭によって全ての教育実践が中断されたことを明らかにすることができた。

ドイツにおいてモンテッソーリの教育思想は 1912 年に初めて紹介され、その後のモンテッソーリによる著作物の訳本の出版などを通して注目を集めていくが、当時は第一次世界大戦の勃発によるナショナリズムと民主主義の高まり、教育実践に関する情報の乏しさもあって、批判的な見方をする人が多く、本格的な導入までには至らなかった。第一次世界大戦後、新たな時代の幕開けに伴い、モンテッソーリ教育は子どもを主体とする新しい教育法として再び関心を集めるようになり、モンテッソーリのもとで学んだ教師たちによって実践も行われるようになった。とは言え、既にフレーベルの教育思想および伝統的なフレーベル主義による幼稚園が就学前教育施設として、地位を確立していたこと、モンテッソーリの教育に対する理念や指導内容の全体が理解されないままに、一部の特徴的な教育活動の印象のみが先行したことによって、モンテッソーリの教育思想は教育家から批判的な見解を示されることが少なくなかった。それにもかかわらず、モンテッソーリの教育思想は認知され、教育実践も行われるようになったのである。

¹⁶² Ingeborg Waldschmidt, “Abriss zur Geschichte der Deutschen Montessori Gesellschaft von den Anfängen bis 1952,” in *Das Kind*, *op. cit.*, pp. 9-18.

当時のドイツは、急激に変化を続ける社会を担う新しい人材の育成を急務とし、政権を握った SPD も福祉や教育、文化に積極的に施策を講じ、幼児教育の重視と施設の充実化、初等教育の無償化や就学の義務化といった教育の民主化を推し進めていた。その一方で幼稚園は未だ、中流階級以上の子どもを対象とした施設が中心であって、労働者階級の子どもを対象とする民衆幼稚園は絶対的に不足していた。また同時に、伝統的なフレーベル主義に対する反省も求められていた。つまり、このような事態を打開するためにも、新しい教育思想が要求されていたのである。改革教育運動の中心的主張の1つに《子どもから》の教育学への転換があるが、モンテッソーリの教育思想はその主張に一応は応えており、教育実践も既にイタリアのスラム街において一定の成果を上げていた。そのために、モンテッソーリ教育は批判されながらも、ドイツにおいて支持され、導入されることになったのである。したがって、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の理論的・実践的導入および民衆幼稚園としての公的な「子どもの家」の設立は、ドイツにおける幼児教育および教育の民主化に大きく貢献したとすることができるであろう。

第一次世界大戦後に見られたモンテッソーリのドイツ訪問や関連団体の設立と編成、公的な「子どもの家」の設立や独自の教師養成コースの開講は、ドイツにおいてモンテッソーリ教育を大きく発展させることになった。いわゆるこれが、ドイツにおける最初の「モンテッソーリ運動」(Montessori-Bewegung)¹⁶³であるが、この運動の中心を担ったのが、徹底的学校改革者同盟の中心メンバーであったグルンヴァルトであり、彼女の率いたモンテッソーリ委員会や、DMG とその会員たちでもあった。教育実践の公開や独自の教師養成コースの開講は、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の実践に関わることのできる教師を輩出するとともに、フレーベル主義の幼稚園だけではなく様々な教育現場に影響を与えたことは明らかであり、結果的に教育者や保育者たちに対して新たな視点を与えることになったのである。

¹⁶³ Clara Grunwald, "Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland", in *The Call of Education, op. cit.*, p. 239.

モンテッソーリ委員会や DMG による教師養成コースは、当初、彼らの開設した「子どもの家」を始めとするモンテッソーリ教育を採用する教育施設において、指導に携わることのできる人材の育成を目的として開設されたが、やがて、モンテッソーリの教育理念を継承することを遵守しながらも、就学前の最初の教育機関としての地位を築いていた幼稚園との共存、つまり指導法を厳格に継承し、試行されることだけではなく、その教育メソッドがドイツにおいて幅広く理解され、実際に実践されることが目指されるようになった。また、教師養成コースにおける独自のカリキュラムの展開にも、否定的な見解は存在していた。しかしながら、モンテッソーリ教育に対する批判が少なくなかった当時のドイツにおいて、「子どもの家」がモンテッソーリ教育を採用する民衆幼稚園として確実に存続するとともに、モンテッソーリの教育理念や指導方法を多くの人に幅広く理解してもらう機会を提供するためには、必要な変容であったと考えられる。

このように、第一次世界大戦後から 1933 年のナチズムの台頭に伴う中断に至るまでの約 15 年、理論面、実践面においても、組織面においても、モンテッソーリ運動は極めてドイツ的に展開されたと言えるのである。

第4章 ドイツの「子どもの家」における音楽指導の実際

前章では、モンテッソーリ教育がドイツにおいてどのように受け入れられ、発展していったかについて、思想、実践の両面から分析、検討を行った。

1912年、初めてモンテッソーリ教育が紹介されたドイツでは、既にフレーベル主義の幼稚園が就学前教育施設としての地位を確かに築いていたが、その一方で形式主義に墮す伝統的なフレーベル主義に対する反省および教育の民主化が求められ、それに伴い子どもを主体とする新しい教育法が要求されていたのであった。そのため、イタリアにおいて一定の教育的成果を上げていたモンテッソーリ教育は、少なくない批判の中でも受け入れられ、ナチズムの台頭によって教育実践が完全に中断されるまでの間、「子どもの家」を中心とする教育実践が活発に展開されていたのである。

最初の公的な「子どもの家」であったベルリン＝ランクヴィッツやベルリン＝ヴィルマースドルフの「子どもの家」において指導に携わったオックス、ベルリンで活躍したのち、イエーナに拠点を移して教育実践に携わったシュヴァルツ、ブレスラウにおいて「子どもの家」を主宰したシュテルンといったモンテッソーリ教師たちは、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の充実に尽力するとともに、その発展を牽引する存在でもあり、互いにコンタクトを取りながら教育実践を進めていた¹⁶⁴。特にオックス、シュテルンは、それぞれの「子どもの家」における教育実践の様子を自らの著作物に残しており、その中には音楽指導に関する記述も見られるのである。

本章では、オックスとシュテルンの著作物から、特に音楽指導に関する記述を分析、検討することによって、改革教育運動期のドイツの「子どもの家」における音楽指導の実際

¹⁶⁴ Hildegard Hosterbach, “Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik,” in Harald Ludwig (Hrsg.), *Impulse der Reformpädagogik*: 11, (Berlin: LIT Verlag, 2005), p. 91.

を明らかにすることとしたい。

第1節 受容初期のベルリンにおける音楽指導の実際

(1) ベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」における音楽指導の検討

1) 概要

前章の中で述べたように、ドイツで最初にモンテッソーリ教育を採用する民衆幼稚園として設立されたのが、ベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」である。この「子どもの家」で教師として教育に携わったオックスは、設立されてから最初の約半年間の日々の記録を、1921年11月1日から1922年4月4日までの期間にわたって「あるモンテッソーリ教師の日記」 („Tagebuch einer Montessori-Lehrerin“) として残している。

民衆幼稚園であったこの「子どもの家」は、労働者階級の3歳以上の就学前の子どもたちを基本的な対象としており、1年の間に名簿上では40人の子どもたちが登録された。しかし、子どもたちは毎日やって来る訳ではなく、少ない日は10人程度という日もあり、1日あたり平均して20人前後の子どもたちが「子どもの家」にやって来るような状況であった。

子どもたちは親に連れられて「子どもの家」にやって来て、9時半から12時半までを過ごした。朝、子どもたちはまず、教師とともに掃除をしたり身支度を整えたりするなど、日常生活に関わる活動に取り組んだ。それが落ち着くと子どもたちは個々に選んだ教具を使って、それぞれ個人での活動を行った。その後は朝食の時間となり、朝食が済むと絵を描く活動や音楽的な活動に取り組んで、親が迎えに来るまでの時間を過ごしたのである。

この1日の流れは基本的な日課として設定されてはいたものの、一斉授業よりも子どもの自由や、個人の意志による活動が重要視される「子どもの家」においてそれは、あくまで目安であり、子どもを見守る教師たちの判断によって、日課は進められたのである。しかしながら、各活動への移行は絶対ではなく、前の活動に集中して取り組んでいる子ども

がいた場合、その子どもは次の活動への移行を促されたり、取り組んでいる活動を打ち切られたりすることもなかったのである¹⁶⁵。

2) 音楽指導の実際

序章において触れたように、音や音楽に関する教具は様々あるが、ベルリン＝ランクヴェイツでは雑音筒のみが用意されており、興味をもった子どもがそれを選んで活動に取り組むことはあったものの、音楽に関する活動は、教具を用いた個人活動としてではなく、集団活動として展開され、基本的にリズム運動と関連して実践された。また、オックスの記録から、音楽指導はほぼ毎日行われていたと推測される。音楽指導を実施するタイミングについてオックスは、次のように述べている。

何人かの子どもたちが、取り組んでいた「お仕事」(Arbeit)を終えて、片付け始めていることに気付いたので、私はピアノの前に座って演奏を始めた。最初の小節から音楽に耳を傾ける子どもはほとんどいなかったが、音楽に気付いた子どもたちは次々と線上に立ち、それに合わせて歩き始めた。子どもによっては、小さな鐘(Glöckchen)や小さな旗(Fähnchen)を取ってきて、熱心に練習に取り組んだのである。¹⁶⁶

子どもたちの活動への集中が途切れたのを見て、私はピアノのところへ行った。するとすぐに全ての子どもたちが線の上へやって来た。¹⁶⁷

音楽指導は決められた日課の中では朝食の後に実施されることになっており、実際にそのタイミングで行われることが多かった。しかし、最終的には音楽以外の活動と同様、教

¹⁶⁵ Elsa Ochs, "Tagebuch einer Montessori-Lehrerin," in Maria Montessori (u.a.), *Die Lebensschule*, (Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn, 1923), pp. 34-60.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 48.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 49.

師が子どもの様子を観察する中で、適切だと判断したタイミングで実施していた。つまり、子どもたちが別の活動から自然と音楽的な活動に移行することができ、かつ活動に対する意欲が喚起され、集中して取り組むことができるよう提示の工夫がなされていたのである。では実際に、どのような音楽指導が行われていたのでしょうか。以下は、オックスの手記から音楽指導に関する記録の一部を抜粋したものである。

1921年11月4日

今日、初めて私たちは、子どもたちが既に興味を示していた床の線を歩く練習を試してみた。この練習は、子どもたちの興味を大いに引いた。(中略) 私は、ピアノでマーチを弾いてみたが、誰もそれに対して反応しなかった。差し当たり、このメロディーで続けてみようと思う。

1921年11月8日

音楽が聞こえている間、子どもたちはより注意深くなり、乱雑な様子はあまり見られなくなる。(中略) リズム運動で子どもたちは手や足で、はっきりとリズムを取ろうとし始めるが、ギャロップを弾いてみると、そういった動きの兆しは見られなくなる。

1921年11月26日

自由の中で過ごす中で、様々な有機的な試みを行っている。(中略) 今日は音楽の時間のために床に線を引いていたら、子どもたちが私を眺めるために、椅子をもってきて座った。そこで私は、皆で歌うことを提案したが、彼らは喜んで歌った。その後、彼らは線上を歩いたが、何人かの子どもたちがこの練習の中で、リズムを感じ取ろうとし始めた。特にシュテファンは、ギャロップのリズミカルなリズムに合わせて飛び跳ねた。

残念なことにアンナはときどき、不穏になることがあるが、このところ、彼女の良いキャラクターが時折見えることがある。例えば、私が音楽的な活動で使う部屋へただカーテンを閉めにいっただけで、床に線を引くためのチョークをもってすぐ走って

やって来るようになった。

1921年11月29日

子どもたちは線の上を歩くとき、注意深く、楽しげに歩いている。(中略)彼らはまだ、そのリズムをきちんと聴き取れてはいないが、リズムに惹きつけられている。

1921年12月2日

線上でのリズムの練習はまだ、リズムカルな動きまでには至っていない。何人かの子どもは曲の出だしのテンポに反応し、生き生きとしたマーチのリズムに乗って歩いている。

1921年12月18日・19日

音楽のもとで子どもは、異なったリズムを聴き分け、それを強調して動こうとし始める。そうしているうち、ヘトヴィクが突然、リズムに合うジャンプを始めたが、他の子どもはまだ彼のようにはいかない。

1922年1月13日・14日

私がとてもゆったりとしたテンポで弾くと、子どもたちはそのリズムを聴き取ってゆっくり歩き始める。つまり、タンブリンを用いた練習が成果につながったのだ。しかし、ハンスやヨアヒム、スージィのように聴覚が育っていないように見られる子どもたちもいる。一方で以前、タンブリンに対して抵抗を示していたヘルベルトが、リズム運動に興味をもつようになり、能力を発揮している。¹⁶⁸

これらの記述から、リズムや音楽を伴わない線上歩行の練習から始め、様々なリズムや音楽を伴ったリズム運動へと移行していく音楽指導の流れを見ることができる。子どもたちは音楽に合わせて動いたり、簡単な打楽器を用いた活動に取り組んだりすることによって、「聴く」、「動く」、「表現する」という音楽的経験をする。そしてこれらの経験を通して子どもたちは、音楽の存在に気付き、拍や拍子、リズムパターンといった音楽的な感覚を

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 34-60.

無意識的に学び、身につけると同時に、聴き取った音楽に合う動きを実現するための身体的な感覚をも身につけることが目指されていたと考えられる。また、記述からは、音楽を適切に感じ取り、身体を使って表現することができるようになるまでには個人差があり、多くの時間を要していたことも分かる。更に、身体運動を伴った音楽的経験を通して、子どもたちが音楽に対する興味や関心を高めるとともに、音楽的な活動を通して教師と子どもが互いの信頼関係をも築いていたことを見て取ることができるのである。

(2) ベルリン＝ヴィルマースドルフの「子どもの家」における音楽指導の検討

1) 概要

ベルリン＝ランクヴィッツの「子どもの家」が資金不足によってわずか1年で閉鎖に追い込まれた約4ヶ月後、児童福祉局からの場所の提供およびオランダモンテッソーリ友の会からの経済的な援助を受け、モンテッソーリ委員会とドイツモンテッソーリ友の会が1923年2月1日に設立し、教育実践を再開したのがベルリン＝ヴィルマースドルフの「子どもの家」である。この「子どもの家」では、ランクヴィッツで子どもの指導に携わっていたオックスが責任者として指導にあたった¹⁶⁹。

この「子どもの家」はランクヴィッツと同じく、労働者階級の3歳以上の就学前の子どもたちを対象とし、当初は9時から12時ごろまで、すなわち半日保育を実施する施設として運営された。設立時には15人の子どもたちが登録されたが、次第に増え、1年後には平均して34人から38人の子どもたちが在籍するようになったのである¹⁷⁰。そして、ドイツの経済的な復興によって資金調達が可能となった1928年には、8時から17時までの全日保育も実施されるようになったのであった¹⁷¹。

¹⁶⁹ Clara Grunwald, "Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland", in *The Call of Education*, *op. cit.*, p. 240.

¹⁷⁰ Elsa Ochs, "Von dem »Haus der Kinder« in Berlin-Wilmersdorf: Aus dem Tagebuch der Leiterin," in *The Call of Education* (1924): Vol. 1 No. 2, p. 142.

¹⁷¹ Diana Stiller, *Clara Grunwald und Maria Montessori*, (Hamburg: Diplomica Verlag, 2008), pp. 70-71.

2) 音楽指導の実際

オックスは、1923年2月の設立から1年ほどの「子どもの家」の様子を、記録に残している。この記録は、まだこの「子どもの家」が半日保育を実施していた時期の記述ではあるが、9時に母親に連れられて「子どもの家」へやって来た子どもたちが、身の回りの始末など日常生活に関わる活動に取り組んで、朝食を摂ったのち、自ら選択した教具を使った活動に取り組んでいたこと、そして母親たちが迎えにやって来る12時頃から線上歩行に関連した平衡の練習および様々なリズムや音楽を伴うリズム運動に取り組んでいたことを見て取ることができるのである¹⁷²。オックスは、この様々なリズムや音楽を伴うリズム運動について次のように述べている。

冬になって、線上での練習、すなわち平衡練習やリズム練習がより正確にできるようになってきた。最近の成果は、午前の終わり頃になると、毎日のように子どもたちがリズム運動のための音楽をピアノで弾くようにせがんでくるようになったことである。子どもの家で子どもたちの様子を目にする人は誰もが、子どもたちがこの練習に喜び (*Freude*) と熱意 (*Begeisterung*) をもって取り組んでいることを知ることができるのである。また、大人にとっても、子どもたちがこの練習を通して優雅に振舞ったり、一日一日とリズムや拍子に合わせて動くことができるようになるのを見るのは、大きな喜びである。¹⁷³

ヴィルマースドルフでの音楽指導に関する記述は多くはないが、基本的にはランクヴィッツと同様、リズム運動を中心として毎日実施されており、「聴く」、「動く」という音楽的経験を通して、音楽的な感覚の育成と身体感覚の育成が目指されていたことが分かる。また、音楽指導を実施するにあたって、子どもが活動に対して喜びや熱意をもって取り組む

¹⁷² Elsa Ochs, "Von dem »Haus der Kinder« in Berlin-Wilmersdorf: Aus dem Tagebuch der Leiterin," in *The Call of Education, op. cit.*, pp. 135-142.

¹⁷³ *Ibid.*, pp.141-142.

ことを重要視しており、そのために人的環境を中心とする音楽的環境が整備されていたことも見て取ることができるのである。

第2節 ブレスラウの「子どもの家」における音楽指導の実際

(1) 概要

モンテッソーリ教育がドイツにおいて実践的に受容され、人材の育成も進められると、ドイツ各地で教育実践が行われるようになり、その教育対象も広がっていった。受容当初の労働者階級を対象とした民衆幼稚園としての「子どもの家」のみならず、中流階級以上の子どもたちを対象とする施設も設置されるようになったのである。

1923年にモンテッソーリ委員会によって最初に開講されたドイツ独自の教師養成コースを修了したシュテルンが、ベルリンから300kmほど離れたブレスラウに最初の「子どもの家」を開設したのは1924年のことであるが¹⁷⁴、この「子どもの家」は、「中流階級の子どもたちを対象とする子どもの家」(Mittelstandskinderhaus)¹⁷⁵として設立されたのであった。保育時間は、子どもたちの親からの要望によって9時半から12時半に設定され、教具を用いた活動や音楽的な活動、造形活動、自由遊びといった活動を通して就学前の子どもたちを教育することを目的としており、親が不在の間に子どもを預かって養育することを目的とし、日常生活に関連する活動に多くの時間を割いていた「民衆幼稚園としての子どもの家」(Volkskinderhaus)とは異なる性格をもっていた¹⁷⁶。

¹⁷⁴ Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932), p. 15.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 16.

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 15-16.

(2) 音楽指導の実際

1) 音楽指導の理念と実践環境

シュテルンは、ナチズムの台頭によってモンテッソーリ教育が中断される1年ほど前に、『日々の子どもの家での教授法』(*Methodik der täglichen Kinderhauspraxis*, 1932)を出版し、その中で子どもたちが取り組んだ活動を具体的に紹介しており、音楽指導についても詳しく記述している。

シュテルンは、「どんな子どもであってもリズム的な動きや音楽に喜びを感じ、たとえ最初は全くリズム感のない子どもたちであっても、音楽指導を通してそれを身につけることができる」¹⁷⁷と考え、音楽指導を日課として組み込んでいた。音楽的な活動としては、「平衡の練習」(Gleichgewichtsübungen)、「リズムの練習」(Rhythmische Übungen)、「音楽の練習」(Musikalische Übungen)の3つが具体的に挙げられ、更に、これらの練習の前段階として「傾聴」(Gehör)の活動が設定されていた。次頁の表4-1は、シュテルンの著書の中で示される中流階級のための「子どもの家」の日課を筆者が訳出し、作成したものである。

シュテルンの記述から、平衡の練習およびリズムの練習は10時半から15分間、音楽の練習は12時から30分程度、毎日行われていたことが分かる。また、「傾聴」の活動については特に時間は決められておらず、9時半から10時半の身支度を始めとする日常生活に関わる活動や、教具を用いた活動のための時間と合わせて行われた静寂の時間の応用的活動として、もしくは外遊びなど3つのグループに分かれて活動する時間に子どもからの要求に応じて実施され、活動に際して教師は、子どもが「聴く」ことに集中できるよう、環境を整えていたのである¹⁷⁸。

「子どもの家」の設立当初、音楽指導はモンテッソーリ教師のみにより、モンテッソーリ教育の指導要綱にしたがって行われていたが、1925年以降はダルクローズ教師のヒル

¹⁷⁷ *Ibid.*, pp. 120-121.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 116.

デ・マナッセ (Hilde Manasse, 生没年不詳) と協働しながら進められるようになった。つまりシュテルンは、「モンテッソーリの基本理念を守り」¹⁷⁹ながらも、音楽指導の内容の充実を図ったのである。

表 4-1 「中流階級の子どもたちを対象とする子どもの家」における日課表 作成者：東屋敷尚子

時間	活動内容
9:30～10:30	教具による活動、身支度を始めとする日常生活に関わる活動、静寂の時間
10:30～10:45	平衡の練習およびリズム練習、朝食の準備
10:45～11:15	朝食
11:15～12:00	3つのグループに分かれた活動：造形活動（粘土、織物）、室内での総合的な活動や庭仕事、外遊び
12:00～12:30	音楽

出典：次の史料を訳出の上、作成した。

Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle Meyer, 1932), p. 16.

2) 音楽指導の内容と方法

前述した通り、「子どもの家」では音楽的な活動として、「平衡の練習」、「リズムの練習」、「音楽の練習」が実施され、そして、これらの練習の前段階的活動として「傾聴」が設定されていた。ここでは、それぞれの具体的な内容と方法を見ていくこととしたい。

①「傾聴」の活動

i. 雑音筒を使った活動と、ii. ベルを使った活動が行われていた。これらの活動を通して子どもたちは「集中して聴くこと」¹⁸⁰ができるようになるとシュテルンは考えていたのである。

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 126.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 122.

i. 雑音筒を使った活動

教具である雑音筒を使った活動である。同じ音を探す「ペアリング」や1つの音を他の音と比較する「比較」、順に音を並べる「グレーディング」を行い、音の強弱を認識した¹⁸¹。

ii. ベルを使った活動

1人の子どもが小さなベルをもち、そのベルを鳴らしながら部屋の中を歩きまわる。他の子どもたちは目を閉じてベルの音を聴く。そして、鳴っている音だけを頼りにして、ベルをもった子どもがどの方向へ歩いていったかを聴き分ける。

この活動の応用として、ベルをもった子どもが目かくしをした他の子どもたちの後ろを歩きながら音を鳴らし、それが頭上で鳴らされたのか、床で鳴らされたのか、その中間の位置で鳴らされたのかを聴き分ける活動や、部屋のかどでベルを鳴らし、どのかどで鳴らされたのかを聴き分ける活動も行われた¹⁸²。

②平衡の練習

平衡の練習は、モンテッソーリ教育の日常生活領域で実施される線上歩行に「関連した」ものであった¹⁸³。

子どもたちは、モンテッソーリ教具のピンクタワーや茶色の階段の積み木を、チョークで床に描くのと同じように楕円型に配置する。2人の子どもがその楕円の外にそれぞれ別の進行方向を向いて立つ。進行方向をそれぞれ別方向にするのは、互いに出くわしたときに目で確認し、自分の身体が相手にぶつからないように自らの身体の調整をするためである。

教師がタンブリンを静かに打ち始めると、それに合わせて子どもは楕円の周りを歩き始める。その途中で強くタンブリンが打たれるときがあるが、それは進行方向を逆にするた

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 116.

¹⁸² *Loc. cit.*

¹⁸³ *Ibid.*, p. 121.

めの合図であり、合図を聞いて子どもは進行方向を変える。また、最初のうちは一定した規則的な均等拍がタンブリンによって打たれるが、次第に付点を伴うリズムでも練習が行われるようになる。

更に、この練習は隣接したテーブルに置かれた品物を手に取り、それをもって歩くことでより難しい練習となる。テーブルに置かれるのは、教具の積み木や皿を置いたお盆、花瓶を置いたお盆といったものであり、助手によってその都度選ばれ、テーブルの上に用意された。平衡を保ちながら進行方向を変えたり、何かをもって歩いたりすることは子どもにとって簡単なことではなかったが、練習を重ねるにつれて子どもたちは 3、4 個の積み木を重ねたものを片手にもちながらリズムの変化にも対応して歩くことができるようになった¹⁸⁴。

③リズムの練習¹⁸⁵

平衡の練習を通して、子どもたちはリズムに対して興味をもつようになり、よりリズムカルな練習に取り組みたいという欲求が生じるようになる。その欲求に応えるために数年を経て作り上げられたのが、このリズムの練習であった¹⁸⁶。

練習を概観すると、その内容は大きく分けて 4 つに分けることができる。すなわち、i. 身体運動を伴う練習、ii. リズム打ちの練習、iii. 身体運動とリズム打ちを合わせた練習、iv. リズムを記憶する練習である。

i. 身体運動を伴う練習

全ての練習を始める前に、教師は床にチョークで楕円を描き、タンブリンを準備する。前述の平衡練習を応用して次の 4 つの練習が行われるが、これらの練習を通して子どもたちは音に耳を傾けながら、より確実に安定した身体の動きを身につけるのである。4 つの

¹⁸⁴ *Ibid.*, pp. 121-122.

¹⁸⁵ *Ibid.*, pp. 122-127.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 122.

練習の内容は、次の通りである。

【練習 1】

教師が静かにタンブリンを打つ間、子どもたちは静かに楕円の線上に立ち、内側を向いて待つ。タンブリンが強く打たれると、子どもたちは楕円の外側を見て飛び跳ねる。

【練習 2】

教師がタンブリンを鳴らしている間、子どもたちは教室の中を走り回る。そして強くタンブリンが打たれると最初に立っていた楕円の線上の場所を探し、その場所へ戻る。

【練習 3】

教師が鳴らすタンブリンのリズムに合わせて線上を歩き、タンブリンの音が鳴りやむと立ち止まる。

【練習 4】

教師が均等な拍でタンブリンを打つ間、子どもたちは線上を歩いている。しばらくすると教師は飛び跳ねるようなリズムを打ち始めるが、それに合わせて子どもたちは立ち止まり、楕円の内側を向く。2人の子どもが楕円の真ん中へ向かい、握手をし、一緒に踊る。再び規則的なリズムが打たれたら再び線上に戻る。

これらの練習を基本とし、教師は様々なリズムを子どもたちに提示したが、彼らは練習を重ねるにつれ、それらを聴き分けるだけでなく、ドシドシと歩く、飛び跳ねる、つま先で静かに歩く、走るというように聴き分けたリズムに合った反応も見せるようになったのである。

ii. リズム打ちの練習

リズムに合わせて歩いたり、身体を動かしたりするだけでなく、実際にリズムを打つ練習も行われた。

最初の練習は簡単なリズムの模倣である。教師によってタンブリンで打たれる譜例 4-1 のような簡単なリズムを、子どもたちは聴き取って手拍子で再現する。それに慣れてくると教師は数人、もしくは 1 人の子どもだけにタンブリンを渡し、タンブリンをもった子どもだけがリズムを打つ練習も行う。

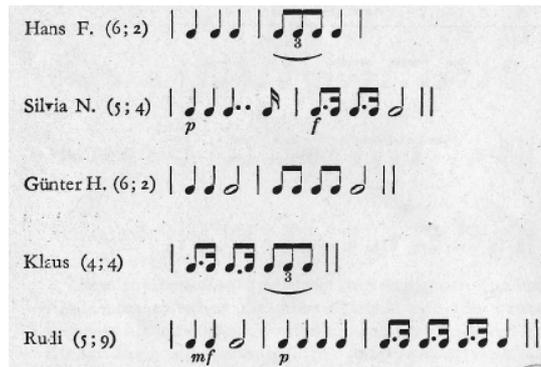


譜例 4-1

出典：Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932), p. 123.

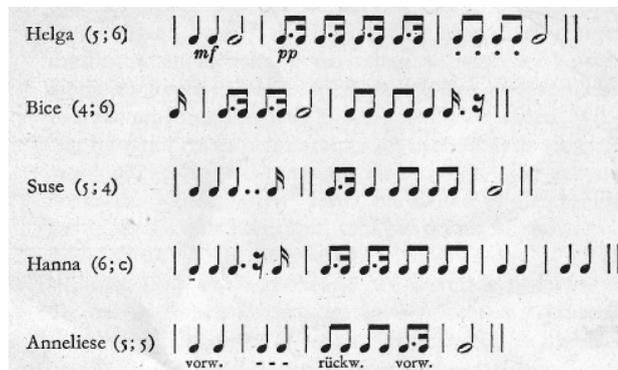
簡単なリズムを聴き取り、それを正しく再現することができるようになった子どもたちは次に、模倣するだけでなく自らリズムを考え、表現する練習にも取り組む。進行役となる子ども A が手でリズムを打ち、それを受けて子ども B は、リズムに合わせて歩いたり、跳んだり、タンブリンを使ってリズムを模倣したりする。手拍子やタンブリンで表現されたリズムに対する反応は、子どもの年齢や音楽的な発達段階によって異なるが、4 歳の子どもたちであっても自らリズムを打ち、提示されたリズムに対しても適切な反応ができるとシュテルンは述べている¹⁸⁷。そして、2 人の役割は順に他の子どもに交替され、練習は続いていく。譜例 4-2 は、子ども A の役割をした子どもが打ったリズム、譜例 4-3 は子ども B の役割をした子どもが打ったリズムをシュテルンが書き留めたものである。

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 132.



譜例 4-2

出典 : Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932), p. 124.

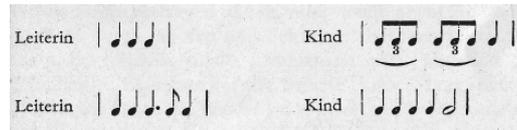


譜例 4-3

出典 : Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932), p. 124.

これらの譜例には名前とそれぞれの年齢も明記されているが、シュテルンが記述している通り、4 歳児であっても付点のリズムを用いたリズムが表現できており、他の子どもたちも複雑なリズムや強弱をつけたリズムを表現できていることが分かる。

そして、更に応用した練習として「問いと答え」のゲームも生み出された。この練習では、教師がまず 1 人の子どもに対して問いとなるリズムをタンブリンで提示し、そのリズムを与えられた子どもは手でリズムを打って答えた。譜例 4-4 はその際の教師 (Leiterin) と子ども (Kind)、それぞれのリズムの例である。譜例を見ると、子どもは教師の打ったリズムと全く異なったリズムではなく、関連したリズムで答えることができていることを見て取れる。



譜例 4-4

出典：Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932), p. 125.

iii. 身体運動とリズム打ちを合わせた練習

子どもたちが、リズムに合わせて歩きたいグループとリズム打ちをしたいグループとに分かれてしまったときに偶然考え出された練習である。

教師はいくつかのリズムをタンブリンで打つ部分とトライアングルで打つ部分に分ける。子どもはタンブリンでリズムが打たれているときは歩き、トライアングルでリズムが打たれているときには立ち止まって手拍子でリズムを表現する。

タンブリンからトライアングルへの移行は、合図などで予告されるものではなく、突然立ち止まって手を叩いたり、歩いたりを繰り返すことを子どもは楽しんだ。

iv. リズムを記憶する練習

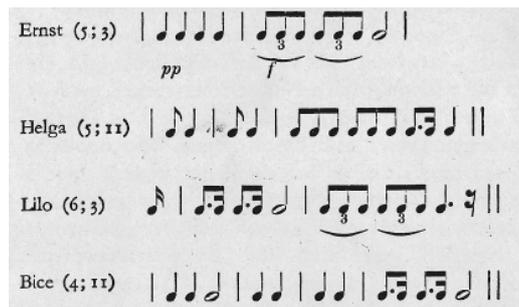
この練習に取り組むまでの間、子どもはリズムを十分に聴き分け、リズムに合わせて歩くことができるようになっている必要があるとシュテルンは述べている¹⁸⁸。

この練習は最大 8 人程度の小さなグループで実施される。教師は、それぞれの子どものために数小節だけの短いリズムを打って割り当てる、もしくは子ども自身が自分に割り当てるリズムを考え、教師に伝える。リズムが割り当てられた子どもたちは、そのリズムを忘れないようにして元の場所へ戻る。

グループ全員にリズムが割り当てられたところで、教師は任意の順番で子どもたちに割り振ったリズムをランダムに再現する。つまり、教師は子どもを名前ではなくそれぞれの「リズム」で呼び、子どもはそれに対して返事をするのである。

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 125.

譜例 4-5 は子どもたちに実際に割り振られたリズムの例である。シュテルンによると、十分にリズムを聴き分ける能力が育っている子どもは、自分に割り当てられたリズムのみならず、他の子どもに割り振られたリズムをも記憶し、教師にリズムで呼ばれたことに気付いていない子どもに対して教えてやることもできた。



譜例 4-5

出典 : Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932), p. 126.

④音楽の練習

i. リズム運動、ii. 歌唱、iii. 合奏 (die Kapelle) が、ダルクローズ教師のマナッセの主導により行われていた。「傾聴」の活動、平衡の練習、リズムの練習が旋律を伴わずに行われるのに対し、音楽の練習ではピアノが使用された。

i. リズム運動¹⁸⁹

リズムの練習を通して子どもたちは様々なリズムに既に触れている。そこでリズム運動では、リズムの練習で既に扱ったリズムに関連する楽曲をピアノで弾き、それに合わせて歩いたり、身体を動かしたりする活動が行われたのである。

モンテッソーリ教育におけるリズム運動は、音楽指導を最初に考案したマッケローニが、線上歩行の活動の際にピアノを弾いたことから始まったものであり、受容初期の段階からドイツの「子どもの家」において実践されていたことは、前節からも明らかである。しか

¹⁸⁹ *Ibid.*, pp. 127-128.

し、たいていの「子どもの家」では常に同じ楽曲がピアノで演奏されるのが一般的であった¹⁹⁰。

他方、シュテルンは「いつも同じ楽曲でなくとも、そのときに耳にした音楽の特徴をそれぞれ捉え、身体を動かせるようになること」¹⁹¹が重要であると考えていた。そこでマナッセは、ある1つのリズムパターンを使って、様々な新しいメロディーを即興で演奏したり、子どもにとって親しみやすい曲を、そのときどきに応じて選び、演奏したりした。平衡の練習やリズムの練習によって子どもたちは、リズムやテンポを聴き、それに合わせて動く経験をしているが、リズム運動では加えて強弱、拍子、音高、調性、フレーズといった音楽の要素をも「聴く」こと、「動く」ことを通して身につけることができるよう、楽曲は様々なパターンで演奏されたのである。

この活動において使用する楽曲は、主に子どものための曲集、*Der Musikant*¹⁹²の第1巻から選ばれることが多かった。この曲集は、改革教育運動期のドイツにおいて活躍した音楽教育実践家イエーデによって編纂された子どものための曲集であり、全6巻で構成される。使用された第1巻は、子どもの歌と動きを伴う遊び歌（*Kinderlieder und Spiele*）が収録されたものである。その中で、子どもたちが特に頻繁に演奏することを望んだ楽曲として《全部の私のお洋服 *Alle meine Kleider*》（譜例4-6）、《*Nicolauslied* ニコラウスリート》、《*Fuhrmann und Fährmann* 御者と船頭》、《*Es regnet auf der Brücke* 橋の上に雨が降る》が挙げられている。ここでは例として譜例6を示すのみにとどめるが、この曲集にはドイツにおいて長く歌い継がれ、かつ、幼い子どもたちが親しみをもって歌ったり、遊んだりするのに適した単純明快なリズムや旋律、歌詞によって構成された短い楽曲が100曲以上も収録されていた。したがって、シュテルンの目指していた、様々な音楽を聴き、身体を動かすことを通して音楽の要素を身につけることを目的とするリズム運動を実

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 127.

¹⁹¹ *Loc. cit.*

¹⁹² Fritz Jöde (Hrsg.), *Der Musikant 1. Heft: Kinderlieder und Spiele*, Wolfenbüttel: Zwißler Verlag, 1925.

施するにあたって、この曲集は最適な選択であったと言えるであろう。また、この曲集に収録された楽曲には全て歌詞がついているが、この活動において歌詞は意識されることなく進められていた。子どもが歌うことに興味を示した場合にも、この活動の中では歌うことはせずに、歌唱の活動においてその曲を扱ったのである。



譜例 4-6

出典：Fritz Jöde (Hrsg.), *Der Musikant 1. Heft: Kinderlieder und Spiele*, (Wolfenbüttel: Zwißler Verlag, 1925), p. 4.

ii. 歌唱¹⁹³

シュテルンは子どもの歌唱活動について、「自分の歌う声がより聞こえるように歌おうとするために、集団での歌唱活動はどなり声や一本調子で歌うことにつながり、どなり声での歌唱は子どもらしい艶のある声を失わせることになってしまう」¹⁹⁴と考えていた。そこで、子どもを静かに歌うことに慣れさせるため、マナッセによって「導入」の活動が提案され、実践されていた。その活動とは、楽曲に取り組む前に、歌詞ではなくハミングで歌わせるものである。このとき、教師はフレーズや呼吸にも考慮しながら指導を行ったのである。

また、子どもの歌の歌詞の多くに対話が含まれているという特徴を利用し、少人数のグループごとに分かれて歌ったり、1人で歌う部分を意識的に作ったりするなど、不必要に

¹⁹³ Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, op. cit., p. 128.

¹⁹⁴ Loc. cit.

大きな声で歌うことのないよう、工夫がなされていたのである。

iii. 合奏¹⁹⁵

音楽の練習の中で最後に、子どもたちは合奏の活動に取り組んだ。

まず子どもたちを3つのグループに分け、長方形の三方に座らせる。子どもの中から指揮者（Kapellemeister）を選び、指揮者役の子どもは真ん中の小さな足台の上に立つ（次頁の図4-1参照）。

次に指揮者以外の子どもたちは、第1のグループはトライアングルもしくは鈴、第2のグループは太鼓もしくはタンブリン、第3のグループはカスタネットというようにグループごとに異なった打楽器をもって待つ。

そして指揮を担当する子どもは、ピアノを担当する教師に演奏してほしい曲、もしくは具体的な曲でなくとも、演奏してほしい曲の雰囲気やリズムを指定する。指揮を担当する子どもはまた、他の子どもたちに全員で一緒に打楽器を演奏するのか、グループごとに割り振りをして演奏するのかなどを決め、指示を出す。ここまで準備が整ったところで合奏は始められるが、ピアノを担当する教師と打楽器をもった子どもたちは指揮を担当する子どもの指示に従った。指揮を担当する子どもは、合奏を主導するために、片手、もしくは両手で指揮をするが、たいていの場合は全身を使って指揮をしたのである。

シュテルンはこのとき、音楽的な感覚が十分に身に付いている子どもは、フレーズや楽曲もしくはリズムの特徴に配慮した自然な指揮をすることができる¹⁹⁶。

¹⁹⁵ *Ibid.*, pp. 128-129.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 129.

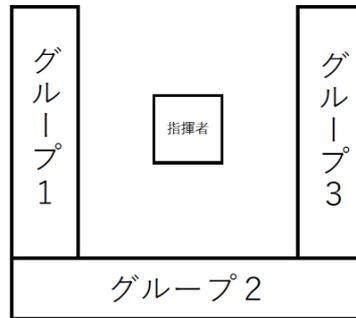


図4-1 作成者：東屋敷尚子

出典：次の史料を訳出の上、作成した。

Käthe Stern, *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*, (Leipzig: Verlag von Quelle Meyer, 1932), p. 16.

(3) 小括

モンテッソーリ教育の音楽指導では、初歩の段階で静寂の練習や音の弁別といった活動を行い、音楽に合わせて身体を動かすリズム運動に取り組むことによって、音楽的な感覚や身体感覚を身につけることが目指されている。そして音楽の要素は、教具を用いた活動を通して学び、表現や創作、鑑賞といった活動はそれまでの経験や学びを統合するものとして位置づけられている。

他方、ブレスラウの「子どもの家」では、音楽指導の前段階である「傾聴」の活動を経て、音楽指導は一貫して「聴く」、「動く」という経験を伴って行われており、音楽表現の活動も早い段階から積極的に取り入れられていることが分かる。

「拍節的、リズム的に自然な練習」は、子どもたちにとって『音楽』と触れるための準備であるとシュテルンは考えていた¹⁹⁷。そこで、最初から旋律を伴った音楽に触れるリズム運動に取り組むのではなく、平衡の練習とリズムの練習でリズムに合わせて動いたり、手拍子や打楽器を使ってリズムを再現したり、即興的に表現したりする活動を組み込み、それから実際に音楽の練習に取り組ませていた。リズム運動に至るまでにリズムを手掛かりとした練習を充分に行うことによって、子どもが「音楽との繋がり」(Kontakt mit der Musik) をスムーズに獲得し、「創造的な活動」(das schöpferische Schaffen) に取り組め

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 126.

るようになることが目指されていたのである¹⁹⁸。

シュテルンは、リズムの練習を通して、子どもたちが再現したり、表現したりしたリズムを譜面に書き留めて示しているが、譜面からは複雑なリズムや表現の工夫の試みが見て取れる。しかし、これは子どもたちが音価や拍子、強弱といった音楽の要素を理論的に理解した上で表現しているのではなく、何かを表現したい、伝えたいという子どもたちの意志のもとで感覚的に表出したものであり、音楽的な活動を通して子どもたちの音楽的能力が養われたとは言い難い部分もあるものの、自ら何かを表現しようとする姿勢やそのための音楽的な感覚や身体感覚は養われていたと言えるだろう。

身体運動と関連させた音楽指導の充実には、ダルクローズ教師であるマナッセとの協働が大きく関係していると考えられる。そして、この協働は音楽指導の内容そのものを充実させ、子どもたちは様々な楽曲に触れることも可能となった。また、音楽指導が日課とされたことによって子どもたちは、音楽に毎日触れることもできるようになったのである。モンテッソーリ教育で重視されている「整えられた環境」は、音楽指導においても重視されているが、ダルクローズ教師との協働や音楽指導のルーティン化は、プレスラウの「子どもの家」における音楽的環境を整え、充実させていったのである。

第3節 「子どもの家」におけるダルクローズ教師との関わりと音楽指導の独自性

モンテッソーリ教育における音楽指導は、モンテッソーリの弟子であるマッケローニによって 1908 年に最初に考案されて以来、子どもたちとの関わりや観察、教育的な実験に基づいて、マッケローニを始めとするモンテッソーリの弟子や協力者たちによって変更、もしくは追加されていったことは、序章で述べた通りである。

モンテッソーリ教育がドイツにおいて思想的にも実践的にも受容され、発展を遂げていた頃、モンテッソーリは弟子であり協力者でもあったバーネットにリズム運動の充実を要

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 130.

請した。当時、ウィーンの「子どもの家」において教育実践に携わっていたバーネットはこの要請に応え、1923年から1927年にわたりリズム運動の充実を図ったのである¹⁹⁹。モンテッソーリ教育における音楽指導の変遷を明らかにした藤尾(2016)は、この時期を「音楽と身体の融合体験を重視する〈リズム運動〉の始動期」と示しているが、まさにこの時期にリズム運動は、「幼児期の子どもの歩行を援助」する手段としてだけでなく、「リズム感覚の育成と個々の音楽に内在する世界観を幼児期の子どもに感じさせる活動」へと発展を遂げたのである²⁰⁰。

リズム運動の充実を目指す中でモンテッソーリとバーネットは、1926年、ダルクローズ教師のクリスティーネ・ベア＝フリッセル(Christine Baer-Frissell, 1886-1932)による教育実践を見学するため、ウィーン近郊のラクセンブルクを訪れている²⁰¹。モンテッソーリは、早い段階から自らの著作物の中でジャック＝ダルクローズの音楽教育についての見解を示している。はっきりとその記述が見られるのは『幼児期の自発的教育』(1909、のちに改定され『子どもの発見』として出版)、『初等教育における自己教育』(1916)、論文「動きの洗練を通じた人間形成」(“Der Aufbau der Person durch die Organisation der Bewegung”, 1932)であるが、リズム運動の充実に着手する以前、モンテッソーリはジャック＝ダルクローズの音楽教育におけるリズム運動の動きの美しさを評価しながらも、その活動が日常からかけ離れたものであること²⁰²、子どもにとって複雑で困難であること²⁰³を挙げ、ジャック＝ダルクローズの音楽教育に対して批判的な見解を示していた。しかしながら、1932年に刊行された論文の中では、ジャック＝ダルクローズの音楽教育におけるリズム運動を通して子どもたちは、音楽を自然と分析し、聴き取ることができる可能性

¹⁹⁹ Hildegard Hosterbach, “Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik,” in Harald Ludwig (Hrsg.), *Impulse der Reformpädagogik*: 11, *op. cit.*, p. 62.

²⁰⁰ 藤尾かの子「M.モンテッソーリの音楽教育観の変遷」、『モンテッソーリ教育』 第49号、2016年、90頁。

²⁰¹ Hildegard Hosterbach, “Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik,” in Harald Ludwig (Hrsg.), *Impulse der Reformpädagogik*: 11, *op. cit.*, p. 86.

²⁰² Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, *op. cit.*, p. 88.

²⁰³ Maria Montessori, *L'autoeducazione: nelle scuole elementari*, *op. cit.*, p. 589.

をもっている」と評価しており²⁰⁴、それまでの見解と比較すると、明らかな変化が見て取れるのである。これには当初、音楽的能力および表現力の育成を主に目指していたジャック＝ダルクローズの音楽教育が、新教育運動の中で次第に音楽的能力の育成のみならず、心身の発達や育ちをも支える教育法として確立していたこと、ダルクローズ教師でありながらもモンテッソーリ教育に理解をもち、強い関心を抱いていたベア＝フリッセルと交流をもったことによって、自らの教育法との共通性や有効性を認識したと推測され、それがリズム運動をはじめとするモンテッソーリ教育の音楽指導に何らかの影響を与えたことは明らかであろう。

しかしながら、このときに発展を遂げたリズム運動は、あくまで音楽に合わせて動きを適合させる活動が中心であって、ブレスラウで行われていたような身体運動を伴ったリズムに関する幅広い音楽的な活動は含まれていない。つまり、ブレスラウにおけるダルクローズ教師との協働はメソッドを越えた積極的な協働であり、メソッドの理念を保ちながらも、より充実した独自の音楽指導が展開されたと言える。また、受容初期の「子どもの家」においては、ダルクローズ教師との協働こそ見られないものの、身体表現を伴う音楽的経験を通して、音楽的な感覚の育成と身体感覚の育成が目指され、教具を用いた活動よりもリズム運動を重視する音楽指導が実施されていた。

当時のドイツでは、ジャック＝ダルクローズの音楽教育を始めとする身体表現やリズム運動を伴う音楽教育メソッドに注目が集まっており、それらが既に根付いていた。また、特に就学前教育施設においては、子どもの自発性および音楽育成に重きが置かれていた。そこで「子どもの家」においても、教具を用いた音楽指導よりもリズム運動が積極的に取り入れられたと考えられるのである。

²⁰⁴ Maria Montessori, “Aufbau der Person durch die Organisation der Bewegung”(1932), in Winfried Böhn (Hrsg.), *Maria Montessori: Texte und Gegenwartsdiskussion*, (Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1996), p.82.

第4節 考察

本章では、改革教育運動期のドイツの「子どもの家」における音楽指導の実際に着目し、当時、「子どもの家」で教育に携わっていたモンテッソーリ教師による著作物の分析および検討を行った。それにより、ドイツの「子どもの家」における音楽指導は、実践的な受容が見られた初期の段階から一貫して、教具を用いた活動よりも、身体運動を伴う音楽表現活動を通して、子どもが喜びをもって、楽しみながら音楽的な感覚や身体感覚を無意識的に身につけることが重要視されていたこと、そのために「子どもの家」では人的環境を含む音楽的環境の整備と充実が図られていたことを明らかにすることができた。

受容初期の段階では、音楽指導は線上歩行および様々な音楽を伴ったリズム運動がその中心であったが、これらの音楽的な活動を通して子どもたちの音楽に対する興味や関心を高めるだけでなく、心身の発達や育ちを支えること、すなわち当時のドイツの就学前教育施設において重視されつつあった音楽育成としての性格も確かにもっていたと言えよう。

のちのプレスラウの「子どもの家」でも、モンテッソーリの教育理念と受容初期に実施されていた音楽指導の理念を保ちながらも、音楽指導はルーティン化され、更にダルクロワーズ教師との協働によって、より充実した幅広い活動へと独自の発展を遂げ、段階的、系統的に子どもの創造性を育むことが可能となっていた。

改革教育運動期のドイツの「子どもの家」において、身体運動を伴う活動が音楽指導の中心とされた背景には、当時のドイツの就学前教育施設における音楽育成およびジャック＝ダルクロワーズの音楽教育の一般化にあると推測されるものの、その活動はあくまでも教師の子どもへの関わり方を始めとするモンテッソーリの教育理念や、音楽の愛好心や感じ方、理解を目覚めさせることを目指すモンテッソーリ教育の音楽指導の理念のもとに進められていたのである。

終章

第1節 総括

本研究では、モンテッソーリ教育における音楽指導の本質と役割を明らかにするため、改革教育運動期のドイツにおける教育メソッドの受容過程および音楽指導の分析、検討を行った。

まず第1章では、モンテッソーリ教育がドイツにおいて、どのような時代背景および教育学的な背景のもとで受容、実践されたのかを明瞭にするため、改革教育運動の発端と展開に着目し、その特徴を明らかにした。18世紀後半に起こった2つの革命はヨーロッパ社会に近代社会をもたらすとともに、子どもを取り巻く環境にも大きな変化をもたらした。その変化の1つが就学前教育施設や公教育の拡充であった。ドイツにおいても19世紀後半には、公教育体制が整備、確立されたが、それは量的な拡充にとどまり、質的拡充までには至らなかった。そこで、新しい社会を担う人材を育成すること、「《子どもから》の教育学」への転換を目指し、ドイツにおいて展開されたのが改革教育運動である。この傾向は国際的に共通して見られるが、実際、欧米を中心に各地で教育の改革運動が展開されたのである。ドイツにおける改革教育運動は、他国において展開された運動とは異なる2つの特徴をもち合わせていた。1つに、文化批判を基底とした文化運動を発端とし、学校という枠組みを越え、幅広く展開されたこと、第2に、第一次世界大戦後、SPDが政権の中心勢力となったことにより、教育の民主化や教育の量的拡大や質的向上が個人や先駆者団体によってではなく、自治体規模で図られたことである。

続く第2章では、モンテッソーリ教育がどのような音楽教育学的背景のもとで、受容、実践されたのかを明確にするため、改革教育運動期のドイツにおいて音楽がどのように捉

えられ、音楽教育がどのように変化したのかを検討した。社会の近代化と市民階級の台頭によって音楽は、ドイツ文化を代表するものとしての地位を確立させるとともに、音楽は人々にとって身近なものになり、音楽教育も行われるようになった。しかしそれは、あくまでも教師主導による音楽の知識や演奏技術の教授が中心であった。改革教育運動期に入り、「《子どもから》の教育学」への転換が図られるようになると、音楽教育でも子どもの外的および内的な成長を促す全人教育としての性格が強まり、教師が自らの経験をもとに伝授する従来の教授方法から、子どもを、生まれながらに芸術的才能を備える創造的で感性的な存在であると捉え、個々の内面表現を重視し、創造性を育もうとする教授方法への転換が生じたのである。そこで注目された音楽教育法の1つがジャック＝ダルクローズの音楽教育であった。身体運動を通して子どもが自ら音楽を感じ取り、経験することを通して音楽的能力と表現力の育成を目指すこの教育法は、ドイツ各地で広まりを見せたが、第一次世界大戦後になると一般化され、身体表現を伴う音楽活動が、特に幼児教育、初等教育の場において、音楽的な活動の土台として定着したのである。同じくこの時期、全人教育的性格を強くもち、音楽の学習そのものに目的が限定されない音楽育成の方針も打ち出された。*Musikpflege im Kindergarten*によると、幼稚園において音楽教育は、音楽的能力を習得させることよりも音楽育成に重点が置かれていることが見て取れる。つまり、音楽育成に重きが置かれ、幅広い音楽的な活動を通して子どもの心身の発達や育ちに関わるものが強く求められたのである。

第3章においては、モンテッソーリ教育がどのように受け入れられ、発展していったのかを明らかにするため、第1章で明らかにした時代背景、教育学的特徴を前提に、ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容過程を思想、実践の両面から検討した。1912年に初めて紹介されたモンテッソーリの教育思想は、ドイツにおいて注目を集め、第一次世界大戦後には、本格的な実践も行われた。既にフレーベルの教育思想および伝統的なフレーベル主義による幼稚園が就学前教育施設として確かな地位を築いていたこともあって、モンテッソーリの教育思想は、批判的な見方をされることも少なくなかった。しかしながら、当

時のドイツでは、近代社会を担う新しい人材の育成を急務とし、教育の民主化も進められていたが、労働者階級の子どもを対象とする民衆幼稚園が絶対的に不足していた。また同時に、伝統的なフレーベル主義に対する反省も求められていたのである。このような状況においてモンテッソーリの教育思想は、当時のその主張に一応は答えるとともに、既にイタリアにおいて一定の成果を上げていたことから、批判の中でもドイツにおいて支持され、導入されることになったのである。更に、DMGによる教師養成コースの開講は、その教育メソッドをより多くの人に知らしめただけでなく、教育実践の場の拡充をも可能にしたが、1933年のナチズムの台頭により教育実践は全て中断されることとなった。

第4章では、文献調査を通して入手することのできた、当時の「子どもの家」で教育に携わった教師たちによる著作物の分析および検討を行った。ドイツの「子どもの家」では、実践的な受容が見られた初期の段階から一貫して、教具を用いた活動よりも、身体運動を伴う音楽表現活動を通して、子どもが喜びをもって、楽しみながら音楽的な感覚や身体感覚を無意識的に身につけることが重要視されていたこと、そのために「子どもの家」では人的環境を含む音楽的環境の整備と充実が図られていたことを明らかにすることができた。また、ブレスラウの「子どもの家」では、ダルクローズ教師との協働も行われていたが、この協働を通して音楽指導は、モンテッソーリの教育理念を保ちながらも、幅広く充実した音楽指導へと独自の発展を遂げ、段階的、系統的に子どもの創造性を育むことが可能となったことも明らかにすることができた。

第2節 結論と今後の課題

本研究で明らかにされたことを集約することによって、モンテッソーリ教育における音楽指導の本質として、次の3点を見出すことができる。

まず1つに、音楽指導では、音や音楽を「聴くこと」に重点が置かれているということである。モンテッソーリやマッケローニも、静寂の練習や音の弁別といった活動に取り組

むことによって、音に対する感覚を養うことを目指している。他方、ドイツの「子どもの家」においては、ブレスラウの「子どもの家」における音楽指導で、「傾聴の活動」が設定されてはいるものの、音を「聴くこと」のみに集中するよりも、リズムの練習やリズム運動といった身体表現を伴って「聴く」ことによって、音に対する感覚を身につけることが目指されている。これには、当時のドイツの幼児の音楽教育において、音楽的な感覚を要素ごとに訓練するのではなく、音楽を伴った身体表現によって経験的に育成することが目指されていたためであると考えられる。とは言え、一貫して導入の段階で取り入れられていることから、モンテッソーリ教育における音楽指導において、「聴くこと」が何よりも重要視されていることは明らかであろう。

第2に、身体運動を伴う音楽表現活動を通して、子どもが喜びをもって楽しみながら音楽的な感覚や身体感覚を無意識的に身につけることが重要視され、そのために音楽的環境の整備と充実が不可欠とされていたことである。ドイツの「子どもの家」における音楽指導でも、活動を開始するタイミングの判断や、ダルクロワズ教師との協働による活動のルーティン化から、それを見て取ることができる。また、この環境の整備は、新教育運動において目指された、「子どもを主体とし、子どもの自発性や自己活動を重視する教育」にも通ずるものがあり、モンテッソーリ教育が新教育運動を背景に成立したこと、ドイツにおいても改革教育運動を背景にこのメソッドが受容されたことを改めて見て取ることもできるのである。

第3に、「聴く」、「動く」、「表現する」という音楽的経験を通して、子どもの外的および内的な成長を促すことが目指されていたことである。つまり、音楽指導を通して、子どもたちの音楽的な感覚および身体感覚を育成するだけでなく、創造性をも育むことが目指されたのである。その特性は19世紀末以降、モンテッソーリ教育にとどまらず、ドイツ全体で強く見られた傾向であるが、ドイツの「子どもの家」における教育実践においても色濃く現れているのである。

以上から、モンテッソーリ教育において音楽指導は、子どもの外的および内的な成長を

促す全人教育としての役割を果たしていると言うことができるだろう。また、子どもが喜びをもって楽しみながら身体表現を伴う音楽活動に取り組むことを通して、自らの表現を見出そうとする側面をもっていることから、我が国における幼児の音楽教育活動との共通性を見出すこともできる。

本研究では、改革教育運動期のドイツにおける「子どもの家」に限定して、文献研究を行なった。今後は、就学児を対象とする「モンテッソーリ・シューレ」において同時期に実践された音楽指導についても調査を進めるとともに、現在のドイツにおけるモンテッソーリ教育の音楽指導について、実践も含めた調査を行っていきたい。また、今回は詳しく触れることのできなかつた、ドイツにおけるジャック＝ダルクロワの音楽教育の一般化に伴う教育内容の変容や、その変容がモンテッソーリ教育をはじめとする他の教育メソッドに与えた影響についても調査を進め、受容期から現在に至るドイツのモンテッソーリ教育における音楽指導の全貌を明らかにしていきたい。

引用・参考文献

【書籍】

洋書

- Böhn, Winfried (Hrsg.). *Maria Montessori: Texte und Gegenwartsdiskussion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1996.
- Hecker, Helde und Muchow, Martha. *F. Fröbel und M. Montessori*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1927.
- Jöde, Fritz (Hrsg.). *Der Musikant 1. Heft: Kinderlieder und Spiele*. Wolfenbüttel: Zwißler Verlag, 1925.
- Kestenberg, Leo (Hrsg.). *Jahrbuch der deutschen Musikorganisation*. Berlin: Hesse Verlag, 1931.
- Kestenberg, Leo. *Bewegte Zeiten*. Wolfenbüttel/ Zürich: Mösele Verlag, 1961.
- Kestenberg, Leo., Wilfried Gruhn (Hrsg.). *Gesammelte Schriften Band 1: Die Hauptschriften*. Freiburg: Rombach Verlag KG, 2009.
- Ludwig, Harald (Hrsg.). *Impulse der Reformpädagogik*: 11. Berlin: LIT Verlag, 2005.
- Maccheroni, Anna Maria. *Psico-musica Orecchio, voce, occhio, mano*. Roma: Vita dell'infanzia, 1956.
- Maccheroni, Anna Maria. *The Montessori Method: Music and the Child*. London: Salesian Press., n. d.
- Montessori, Maria. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione nelle Casa dei Bambini*. Rome: Max Bretschneider, 1909.
- Montessori, Maria., Knapp, Otto. (Übers.). *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart: Verlag von Julius Hoffmann, 1913.

- Montessori, Maria. *L'autoeducazione.: nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti Elefanti, 1916.
- Montessori, Maria (u.a.). *Die Lebensschule*. Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn, 1923.
- Montessori, Maria., Hohenemser, Ida. (Übers.). *Montessori-Erziehung für Schulkinder*. Stuttgart: Verlag von Julius Hoffmann, 1926.
- Montessori, Maria. *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti Elefanti, 1948.
- Stern, Käthe. *Methodik der Täglichen Kinderhauspraxis*. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1932.
- Stiller, Diana. *Clara Grunwald und Maria Montessori*. Hamburg: Diplomica Verlag, 2008.
- Tervooren, Helga. *Montessori-Pädagogik und Rhythmisch-Musikalische Erziehung im Kontext Reformpädagogischer Modelle*. Essen: Die Blaue Eule, 1999.
- Tervooren, Helga. *Geschichte der Rhythmisch-Musikalischen Erziehung in Deutschland*. Essen: Die Blaue Eule, 2002.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hrsg.). *Musikpflege im Kindergarten*. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1929.

和書

- 岩崎次男・志村鏡一郎・池田貞雄編著『西洋教育思想史』 東京：明治図書出版、1987年。
- 梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅰ』 東京：講談社、1974年。（世界教育史大系 21）
- 梅根悟監修／世界教育史研究会編『幼児教育史Ⅱ』、 東京：講談社、1975年。（世界教育史大系 22）
- 尾形利雄『産業革命期におけるイギリス民衆児童教育の研究』 東京：校倉書房、1964年。

- 奥西孝至・鳩澤歩・堀田隆司・山本千映『西洋経済史』 東京：有斐閣、2010年。
- 乙訓稔『西洋近代幼児教育思想史ーコメニウスからフレーベルー』（第二版） 東京：東信堂、2010年。
- ケイ、エレン『児童の世紀』（Ellen Karolina Sofia Key *Barnets århundrade*, 1900）小野寺信・小野寺百合子訳、東京：富山房、1979年。
- 小峰総一郎『ベルリン新教育の研究』 東京：風間書房、2002年。
- コメニウス、ヨハン『母親学校の指針』（Johann Amos Comenius *Informatorium der Mutterschule*, 1633）藤田輝夫訳、東京：玉川大学出版、1986年。
- 近藤和彦編『西洋世界の歴史』 東京：山川出版社、1999年。
- スタンディング、E. M.『モンテッソーリの発見』（E.M. Standing *Maria Montessori: Her Life and Work*, 1957）クラウス・ルーメル監修、佐藤幸江訳、東京：エンデルレ書店、1975年。
- 長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』 東京：明治図書出版、1988年。（世界新教育運動選書 別巻第1巻）
- 長尾十三二編『新教育運動の理論』 東京：明治図書出版、1988年。（世界新教育運動選書 別巻第2巻）
- 成瀬治・山田欣吾・木村靖二編『ドイツ史 3』 東京：山川出版、1997年。（世界歴史大系）
- 野口悠紀雄『マネーの魔術師ー支配者はなぜ「金融緩和」に魅せられるのかー』 東京：新潮社、2019年。
- 藤井千春編著『時代背景から読み解く西洋教育思想』 京都：ミネルヴァ書房、2016年。
- ヘルバルト、ヨハン『一般教育学』（Johann Friedrich Herbart *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 1806）三枝孝弘訳、東京：明治図書出版、1960年。
- 眞壁宏幹編『西洋教育思想史』 東京：慶應義塾大学出版部、2016年。

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

リヒトバルク、アルフレッド・岡本定男著訳『芸術教育と学校』 東京：明治図書出版、
1985年。(世界新教育運動選書 第11巻)

山名淳『夢幻のドイツ田園都市――教育共同体ヘレウの挑戦――』 京都：ミネルヴァ
書房、2006年。

文部科学省『幼稚園教育要領解説 (平成30年3月)』 東京：フレーベル館、2018年。

【雑誌論文】

欧文

Buchholz, Frieda. "Versuch einer kritischen Betrachtung des Montessori-Systems." In
Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (1925), pp. 442-448.

Dix, K. W. "Literatur." In *Zeitschrift für Kinderforschung* 3/4 (1922), pp. 110-111.

Fischer, Aloys. "Hauptprobleme der Kindergartenreform." In *Zeitschrift für
pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 1 (1913), pp. 11-17.

Grunwald, Clara. "Bericht über die Montessori-Bewegung in Deutschland." In *The Call
of Education* Vol. 1 No. 3-4 (1924) pp. 239-246.

Hessen, Sergius. "Fröbel und Montessori." In *Die Erziehung* 1 (1925), pp. 88-96.

Kulemeyer, Walter. "Montessori in Deutschland." In *Allgemeine Deutsche
Lehrerzeitung* 58 (1929), pp. 125-127.

Montessori, Maria. "Das Werk des Kindes." In *Die Neue Erziehung* 8 (1926), pp. 641-
642.

Ochs, Elsa. "Von dem »Haus der Kinder« in Berlin-Wilmersdorf: Aus dem Tagebuch der
Leiterin." In *The Call of Education* Vol. 1 No. 2 (1924), pp. 135-142.

Waldschmidt, Ingeborg. "Abriss zur Geschichte der Deutschen Montessori Gesellschaft
von den Anfängen bis 1952." In *Das Kind* 51-52 (2012), pp. 8-27.

Weigel, Franz. "Montessoripropaganda in Deutschland." In *Pharus* 14 (1923), pp. 53.

Weigert, Lotte. "Neue Erziehungsgedanken in Rom." In *Kindergarten* 53 (1912), pp. 149-153.

"Anna Maria Maccheroni 1876-1965." In *Communications* 166 (1966), pp. 5-44.

和文

川瀬邦臣「ドイツ新教育の萌芽としての『文化批判』」、『東京学芸大学紀要 1 部門：教育科学』 第 44 巻、1993 年、99～108 頁。

菊入三樹夫「音楽青年運動の文化史的意義——20 世紀初頭におけるドイツ音楽文化の状況から——」、『東京家政大学研究紀要』 第 51 集 (1)、2011 年、57～67 頁。

菊池由美子「モンテッソーリのリズム運動について——E. B. バーネットのリズム曲集を中心に——」、『盛岡大学短期大学部紀要』 第 3 巻、1993 年、53～60 頁。

菊池由美子「モンテッソーリとカール・オルフ——音楽教育における一考察——」、『盛岡大学短期大学部紀要』 第 5 巻、1995 年、51～55 頁。

国田しのぶ「ドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容に関する一考察——徹底的学校改革者同盟を中心に——」、第 46 巻 第 1 部、2000 年、86～91 頁。

利島知可子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育思想の導入過程」、『教育学研究』 第 41 巻、1974 年、209～218 頁。

藤尾かの子「A.M. マッケローニの音楽指導に関する研究——Music Book: Value of Notes の検討を通して——」、『中国四国教育学会 教育学研究紀要』(CD-ROM 版) 第 60 巻、2014 年、182～187 頁。

藤尾かの子「M. モンテッソーリと E. B. バーネットの音楽指導法の比較研究」、『音楽学習研究』 第 11 巻、2015 年、107～118 頁。

藤尾かの子「M.モンテッソーリの音楽教育観の変遷」、『モンテッソーリ教育』 第 49 号、2016 年、83～99 頁。

藤尾かの子「モンテッソーリ・メソッドにおける A. M.マッケローニの幼児・児童を対象とした音楽指導法――Music Book: Melody の検討を中心に――」、『音楽文化教育学研究紀要』 第 29 巻、2017 年、41～46 頁。

眞壁宏幹「ワイマール共和国期芸術教育の変遷とその思想的背景――時期区分の試み――」、『哲学』 第 123 集、2010 年、43～104 頁。

【事典】

洋書

Schwenk, Bernhard. “Reformpädagogik.” In Christoph Wulf(Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*. München/Zürich: R. Piper & Co. Verlag, 1974, pp.487-491.

初出一覧

本論文は、以下の論文および学会発表を経て執筆したものである（それぞれに対応する章については括弧内に示す）。

東屋敷尚子「モンテッソーリ教育における音楽指導の理念と内容ー音楽的能力の育成と第2の言語としての音楽の可能性に着目してー」、2011年度東京藝術大学修士論文（序章の一部）。

東屋敷尚子「モンテッソーリ教育における音楽ー著述から見える内容と可能性ー」、日本モンテッソーリ協会（学会）第46回全国大会、2013年7月31日、シーガイアコンベンションセンター（序章の一部）。

東屋敷尚子「モンテッソーリ教育における音楽指導の可能性と課題ー指導内容と音楽的発達観に着目してー」、『音楽教育研究ジャーナル』 第47号、2017年、1～14頁（序章の一部）。

東屋敷尚子「ドイツにおけるモンテッソーリ教育の音楽指導に関する研究ーダルクローズの音楽教育との関係を中心にー」、日本モンテッソーリ協会（学会）第51回全国大会、2018年8月3日、郡山ビューホテルアネックス（第3章の一部、第4章の一部）。

東屋敷尚子「改革教育運動期のドイツにおけるモンテッソーリ教育の受容と音楽指導の実際ーベルリン＝ランクヴィッツおよびブレスラウの「子どもの家」における音楽指導の分析を通してー」、『音楽教育研究ジャーナル』 第50号、2018年、1～15頁（第3章の一部、第4章の一部）。

謝辞

この論文を執筆するにあたり、本当に多くの皆様に支えていただきました。ここで改めて御礼申し上げます。

特に主任指導教員の山下薫子先生（東京藝術大学教授）には、研究の進め方のみならず、論文の書き方すら分かっていなかった修士課程在籍時から大変お世話になりました。まだまだ未熟な私ではありますが、先生が温かく見守り、辛抱強くご指導くださったおかげをもちまして、博士論文の執筆に取り組むことができました。本当にありがとうございました。そして、研究の方針やアプローチ方法について迷っているときには、すかさず助けてくださった佐野靖先生（東京藝術大学教授）、つい視野が狭くなりがちな私にたくさんの気付きを与えてくださった塚原康子先生（東京藝術大学教授）にも厚く感謝申し上げます。また、学位審査に際しては山名淳先生（東京大学教授）にもご指導を賜り、今後の研究にもつながる貴重なご指摘、ご助言をいただきましたこと、深謝申し上げます。

修士課程修了後の研究から離れていた時期、出張先のドイツで出会ったある書籍をきっかけに研究活動を再開することを決意したものの、果たしてどこから手をつけて良いのか分からずにいた私に、多くのアドバイスや資料をご提供くださり、本研究へと導いてくださったミュンスター大学名誉教授の **Harald Ludwig** 先生、文献調査や実践調査に快くご協力いただきました **Ingrid Rudolf-Gissel** 先生を始めとする **DMG** の先生方には、本当にお世話になりました。遠い日本からではありますが、御礼申し上げます。そして何より、ドイツ滞在中にいつも私を支えてくださった **Scholer** 一家には、感謝してもきれません。長期留学をすることなく、日本を拠点としながら十分な資料を収集することができたのは、ご家族の皆様のおかげです。本当にありがとうございました。

また、5年ぶりに研究室に戻ってきた私をあたたかく迎え、多くの助言や励ましをくださった研究室の皆様を始め、この研究を通してたくさんの方に出会うことができました。皆様と出会い、支えていただいたことで、最後まで楽しく、喜びをもって研究を進めるこ

とができました。心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

最後に、長い学生生活をあたたかく見守り、辛抱強く支え、応援してくれた両親に感謝の意を表します。