

## 「音楽的美的直観の教育」をめざして —北村久雄の音楽教育論と教育方法論—

石 田 陽 子

童謡復興期に尋常小学校音楽訓導として音楽教育に携わった北村久雄(1888-1945)は、当時盛んであった芸術教育運動の影響を受け、明治以来の「徳性の涵養」の手段としての音楽教育に批判的な立場から、『音楽教育の新研究』など多くの著作を出版した。拙稿では、こうした著作を手がかりに、北村の音楽教育観と具体的な教育方法論を検証している。

北村は、歌詞の内容のみに依存した明治以来の唱歌教育の表象的な「徳性の涵養」を無意味であるとするが、「徳性の涵養」そのものを否定しているわけではない。音楽教育とは「音楽的美的直観の教育」であると措定し、本来が道徳的であるとする音楽の独自性を明らかにしつつ、「表現」と「鑑賞」という音楽実践を通して、児童を「音楽的美的直観」の立場、すなわち、人が道徳的であるために必要な絶対的自由な立場に導くことで人格陶冶を図るのである。

自らの音楽観に照らして唱歌と童謡を論ずる場合も、童謡を唱歌批判としての位置づけのみに矮小化せず、それぞれの本質を的確に指摘していると同時に、方法論や教材論も、児童の実態と発達段階を緻密に観察し分析した児童観に基づき、低学年から高学年への継続的發展を考慮して展開している。

キーワード：北村久雄、芸術教育運動、「音楽的美的直観の教育」、唱歌、童謡

### はじめに

大正期の童謡復興運動は唱歌批判としての側面を持っている。北原白秋を急先鋒として、童謡詩人の多くは、「徳性の涵養」を主眼とした「教訓的で大人の視点から作られた」あるいは「芸術的とは言えない」唱歌にかわるべき「真に子どもらしく芸術的な」童謡を子どもに提供しようとした<sup>1)</sup>。

『赤い鳥』や『金の船』(後に、『金の星』)など童謡雑誌の相次ぐ創刊を契機として、童謡が教育現場でも採りあげられるようになると、童謡詩人や作曲家ばかりでなく、音楽教育者も積極的に童謡について発言するようになる。童謡創作に関わった詩人たちは文部省の認可を受けること、つまり、童謡が小学校音楽科教材として採用されることに消極的だったといわれるが、音楽教育者は、様々な意味で童謡に関心を持っていたと考えられる<sup>2)</sup>。

前稿では、従来の唱歌に批判的な立場から口語唱歌を創作し普及に尽力した田村虎蔵や、青柳善吾など、当時の音楽教育界の指導的立場にある音楽教育家の童謡観を検証した。童謡の芸術性は評価するものの、教育音楽としての童謡は批判的なコンテクストで語る彼らの童謡批判から見えてくるのは音楽教育を徳育の一つと捉える倫理的、道徳的価値観優先のスタンスで

あった<sup>3)</sup>。

一方で、童謡復興期は美育教育や自由画教育など芸術教育運動が盛んな時期でもあり、音楽教育（唱歌教授）は徳育教育ではなく芸術教育であるべきと主張する音楽教育者も少なくはなかった<sup>4)</sup>。拙論で採りあげる北村久雄もその一人である。彼は自著『音楽教育の新研究』（初版：大正12（1923）年）の冒頭で、音楽教育に「徳性の涵養」や「美感の養成」といった抽象的な目的を標榜するのは教育的功利主義であるとして明治以来の音楽教育の目的を批判している<sup>5)</sup>。

拙稿では、当時数多く出版された音楽教育論のなかで、「刊行数年にして数千部を重刷されたということは稀有のことであり、如何に廣く読まれたかが窺われる」と『本邦音楽教育史』（1934年刊）に紹介された北村久雄（1888-1945）の『音楽教育の新研究』を手がかりとして、童謡復興運動と一脈通じる理念に基づき、芸術教育としての音楽教育を提唱し実践した音楽教育者の童謡および唱歌観を含む音楽教育観と具体的な指導法を検証する。

## I. 音楽教育の根源的目的——音楽教育が目指すべきもの——

北村久雄は、ちょうど童謡復興運動期に、長野市城山尋常小学校および神戸市東須磨尋常小学校で教鞭を執った音楽科訓導である<sup>6)</sup>。

北村は、音楽教育の最も重要で根源的な目的は「児童の音楽的本然性の開発伸展」つまり「音楽性を開発陶冶すること」であり、換言すれば「音楽的美的直観を培うことが音楽教育の出発点である」とする（北村1930:13）。では、「音楽的美的直観」とは何か、それは「人間の心が最も自由な、そして、最も純粋な音楽の世界にまで引き揚げられた精神状態意識状態」（ibid.:11）であり「純粋に事物を観照する態度」である。音楽は響きをもって人間を純粋直観に導き入れるが、響き、すなわち様々な音の融合である音楽は、いかなる概念を表現するものではなく、あらゆる観念をも持たない独自の「自由美」を持つとともに、現実世界から独立した存在でもある<sup>7)</sup>。また、音楽は解釈や叙述の介在なしに音楽として理解されねばならない。このような独自性を芸術的内容とする音楽のなかで「自由我」というべきものが発展するのだが、この状態こそ音楽の状態、すなわち「音楽的直観」であり、この境地において人は「真に自由な私の根源に歸り、創造的人格に生きることが出来る」のである（ibid.:24）。

さらに、真の音楽には人間の生命を調和させ純化させる作用があるため、根源的な目的を達成するためには「人生観、芸術観、教育観の根底に立ち返って」音楽教育あるいは唱歌教育を考えるべきであると主張する（ibid.:8）。

芸術的陶冶を目的とした音楽教育、あるいは、その中核となる唱歌教育には表現と鑑賞というふたつの具体的活動があるが、各々は「美的直観」の陶冶のために、どのような働きを期待されているだろうか。

歌うことは人間の本能であり、一種の創造衝動であるが、この衝動は生命そのものであり自然的欲求である。創造衝動から人間性の本然の姿である創作活動が生ずるが、その活動が「悦びと快感に恵まれた」時、それは「遊戯」になる。「遊戯」は児童にとって生活のすべてであり、「身体的にも道徳的にも満足をする」ものである<sup>8)</sup>。また、遊戯衝動は美的衝動とも言うべきもので、これによって人間があらゆる羈絆や強制から逃れられる美的世界が創造される。

この「遊戯衝動」について「模倣衝動」が起こる。これは、実在か仮象かを峻別し、これを造形しようとする芸術衝動でもあるが、人間を形象の世界に導くのは視覚と聴覚である。北村は、「歌う」という児童の活動の根柢を遊戯衝動や模倣衝動に求め、「模唱活動は単純な模倣であるが、自己表現としての模唱はひとつの芸術活動であり表出である」ゆえに、児童の模唱も唱歌を通した「自分のための内なる自己感情の表現」と捉えている (ibid.:64)<sup>9)</sup>。

児童の歌唱は無意識的かつ非功利的で、自身にとって楽しい表現であるがゆえの「直接性」ともいうべき力を持ち合わせている点で芸術的表現である。さらに、児童の歌唱には「自由な哀心感情の表白」という重要な意味があると言う<sup>10)</sup>。「哀心感情」とは「善にして正しきもの」であり、北村にとって「一切の生活を指導し支配せねばならぬとまで思ふ」ものなのだが、この真に人間らしい善良な感情を尊び、「自己の哀心を披瀝し主張する自信と、自由不羈の精神とを培育する」ことこそ児童に歌わせる意義なのである (ibid.:78)。

こうした感情や精神を持つことは人間にとって最も重要で貴重であるばかりでなく、これがあってこそ人間ははじめて芸術を生む原動力となる真に生きる力を持ちうるのである。人間の生が本質的には「善にして正しきもの」という道徳的価値を有するところに表現の根源的意味を見ていると言えよう。付言すれば、自己の純粹感情を歌う活動は歌を自己の純粹直感で満たす全我的表現であるため、歌は歌唱者そのものと言えるのである。

一方、聴くことの意味は「感覚を通して自己の美的直観を呼び覚ますこと」であり、歌うことと同じく、「自己の純粹直観をもって対象を充たすこと」でもある (ibid.:14)。従って、主観と客観は対立せず美的直観の立場にあり、自己が自由で創造的になる純粹持続の立場にたつ。

さらに、「聴く」とは自己の音楽的美的直観を拡充することでもあり、それによって絶対的自由な（それゆえに道徳的な）創造的人格を獲得できるところに鑑賞の意義がある。

では鑑賞を通じて芸術陶冶をどのように行なうべきか。音楽を聴かせることで（つまり、音楽性を発達させることで）児童の人格に調和と活動を植えつけ、後に実社会の活動に資することができるという。調和的律動的な音楽性の陶冶は人格形成に重要な役割を果たすと言える<sup>11)</sup>。

また、聴くこと、つまり「自己の音楽的美的直観を拡充する」という行為を通して自己と対象が対立せず芸術直観の立場に立てば、自己は自由で創造的人格の立場を獲得する。人間は絶対的自由の立場にあってこそ道徳なのである (ibid.:80)。

歌唱指導も鑑賞指導も技術の向上や知識の蓄積が目的ではなく、これらを手段として児童の内部にある音楽性を培い人格の陶冶を図ることが音楽教育の唯一の目的なのである。音楽の中においてのみ、純真な生命の生長を予見することができる。人々は、「純真な生命の生長」に対して「徳性」や「美感」ということばを与えたにすぎないとして、表層的な「徳性の涵養」を標榜する従来の音楽教育に反対する北村の見解は、唱歌、とりわけ教訓唱歌の認識に具体的かつ明確に示されている。

## Ⅱ. 「音楽的美的直観にいたる音楽教育」からみた唱歌—表層的「徳性の涵養」を越えて—

文語体による唱歌の歌詞は子どもには難解すぎ、その内容は余りに教訓的であるという意見が学校で聞かれるようになるのは唱歌教育が始まって間もなくのことである。さらに、大正期

になると、北原白秋はじめ童謡詩人たちはこぞって、唱歌を「教訓的かつ非芸術的」と非難し、また、青柳善吾や田村虎蔵ら音楽教育家でさえ、唱歌は「大人でも理解できない」と厳しい評価を下したように、唱歌批判の矛先は、概ね歌詞に向けられていたと言える<sup>12)</sup>。

しかし、北村は、教訓唱歌が教材として適切か否かを歌詞のみで判断せず、あくまで音楽をともなう歌曲として教訓唱歌の本質に言及している<sup>13)</sup>。

唱歌は詩（歌詞）と音楽で構成されているので、まず、歌詞の文芸的価値が問われるべきであろうが、ことばで表現された内容が概念として聴き手に直接届くわけではない。文芸的価値に富む歌詞であれば詩と音楽との内部融合がおこり、詩と音楽の形式的調和が完全なものになるため、歌詞に歌われた内容は、教訓であれ何であれ一種の情調となりメロディーに溶け込み、詩によって喚起される感激が音楽的に強調される。

教訓唱歌を例にすれば、殆どの歌詞には文芸的価値があるとは言えず、また、作者自身が真の感動を覚えずに作った教訓には必ず作為的なわざとらしさを感じられる。さらに、唱歌である以上、歌うという行為を抜きにして教訓を与えようとするなら音楽的效果は發揮されず、歌うことの内部活動にも無関係のまま、歌詞のみで教訓を与えようとするのは誤りである。歌詞の内容を直接的に情緒に訴えかける役割は旋律にあるので歌唱の力を等閑に付すべきではないとする。

しかし、単なるメロディーの享樂も「徳性の涵養」には役立たない。「徳性の涵養」という目的は「純粹な歌唱の立場」、つまり表象内容（詩）と感情内容（音楽）が完全に一致したとき達成される。換言すれば、「芸術的直観の立場においてこそ唱歌ははじめて完全に道徳と抱き合うことができ、真に道徳的人格（徳性）が養われるのである。芸術的直観は主客未分一体の境地で、ここにおいてこそ、芸術と道徳の創造が可能であり善と美は一致する」（ibid.:579）のである。

児童に対して教訓唱歌が道徳的発展への契機となるためには、児童自身が自己の「純粹感情」を歌う表現活動と、自己の「純粹直観」で歌を充たす鑑賞活動はともに音楽教育にとって不可欠なのである。

北村は、音楽による「徳性の涵養」を否定するのではなく、音楽自体が道徳的であるとの立場から、むしろ音楽による道徳的人格陶冶を積極的に支持するがゆえに、自ら目指す音楽教育を実践するために独自の音楽教育方法論を編み出す必要性を十分に自覚していたと言える。

### Ⅲ. 音楽教育の目的からみた童謡

#### 1. 童謡の本質と復興期の童謡

童謡復興運動を経験した北村だが、音楽教育者として、唱歌と同じく童謡にも冷静な眼差しを向けている。

まず、音楽起源論に関する諸説を手がかりとして、童謡の起源について、「原始民族における音楽的特質が原始民族の律動的作動と結びついて、そこにリズムカルな歌謡を伴ってきたと言える。こうした原始的な歌謡が民謡となり、ここから、さらに童謡を導き出した」と推論している（ibid.:161）。端的にいえば、童謡とは自然発生的にそれぞれの民族から生まれた民族生

活の自然発生的所産である。最もプリミティブな音楽の主要素はリズムであり、次いで、メロディーや歌詞が付加されて歌になり、多くの場合、遊戯と結びついて歌われるべきものであった。

まりつき、お手玉、羽根つきなど身体活動を伴う遊戯に限定すれば、子どもを最も惹きつける要素はリズム、次いで、旋律であり、歌詞は大した問題ではない。少なくとも、子どもは歌詞の意味には注意を払わないとする。なぜなら、「自己発表の原初的手段はことばを伴わない単なる律動である。(例えば、太鼓を叩く、スプーンで食卓を叩くなど)。詩が自己発表の手段となるのは、律動運動から一步進化した結果であり、子どもも成長するにつれて、このプロセスをたどる」と述べ、子どもが反応する音楽的要素は発達段階により異なると考えている (ibid.: 162)。

また、時代の推移に伴う社会環境の変化は、生命力のような原始性など子どもの生来の属性に質的变化をもたらし、それによって音楽の嗜好も変化すると考える。つまり、伝統的童謡の多くが歌われなくなったのは、それらが近代の児童生活に合わなくなったからで、「もともと謡うことによるのみ享受される古来の童謡は、その代わりに謡うべきものを提供されることで、その親しみと存在は民人の生活から煙滅していくのは當然のこと」と述べている (ibid.:170)。

「児童の生活とは没交渉的な歌詞と曲であり、子どもの世界にもってくるべきではない」学校唱歌ではあったが、北村の訓導時代には、手まりや羽根つき、お手玉で遊ぶときにも唱歌を歌うようになったと指摘していることから、少なくとも、大正から昭和初期の子どもにとっては唱歌も選択肢のひとつになっていたとの認識を示している (ibid.:170)。

ところで、新しい童謡はどのようなものだったか。『赤い鳥』の童謡については、「真の童謡は本来、子ども自身のもの」という理念には理解を示しつつ、歌詞は芸術的だが伝統的な童謡がもつ素朴さが表現されていないため「生まれたと云ふよりは作った、拵らへられたと云ふ匂ひが鼻につく」(ibid.: 171) と述べている。

音楽である以上、歌曲における詩は響きとして伝達されねばならないのだが、童謡に関しては、それとは異なる詩と音楽の関係にも言及している。それは、童謡は必ず歌われるべきかという問いかけである。

伝統的な童謡は必ず声によって歌われたもので、その根源にあるのは「人間の生得的リズム感と音楽の本源的なリズム」であり「内容と旋律はしっかりと抱きあっていた」(ibid.:175)。つまり、伝統的な童謡には、詩(ことば)に内在する音楽、あるいは、ことばが声にのせられたときに音楽が生ずるような、ことばと音楽の関係が存在していると言える。しかし、新しい童謡は、ことばに内在する音楽が一度切断され、新たに作曲される。いわば、音楽が外付けされていると北村は主張する。新しい童謡について言えば、新たに作曲された音楽は、詩に内在する音楽とはかけ離れたものであり、詩と音楽は遠く隔たってしまったので、新しい童謡は復興とはいえ、伝統的な童謡と同じものではなく、異なる意味内容が生ずるのも当然であるとの見解を示している。

実際に、新しい童謡音楽については、従来の文部省唱歌と大きな相違はないものの、歌詞が

ら靈感をえて作曲したという点で唱歌をはるかに凌駕しているとする一方で、その芸術性を強調しすぎるあまり、「児童の鑑賞に対する考慮を忘れていた嫌いもある」と指摘する。ゆえに、児童の「自由な歓喜をうたはせようとする」子どものための童謡という意味では、童謡復興運動は不徹底な結果に終わったとしている (ibid.:172)。

あくまで子どもの立場にたった音楽表現活動を主張する北村にとっては、新しい童謡も大人の視点からの「真に子どものための歌」として大人が与えたものであったのだろう。

では、新しい童謡音楽の意義をどのように位置づけるべきか。詩に音楽がつけられる場合、たとえ詩と音楽が完全に融合されたとしても、詩自体の独自性が新たな音楽によって傷つけられるか、失われることは免れえない。完全な詩であれば、必然的に音楽が内在しているはずであり、読むことでその音楽は感じられるはずである。従って、すべての童謡は、必ずしも「うたうべきもの」ではなく、読むことにおいても童謡の意義は存在するのではないか。これは、奇しくも、「童謡にはうたわれるべきものと読むべきものがある」と述べた北原白秋と同じ認識であり、このような詩と音楽の関係についての北村の認識は、新しい童謡音楽の両義性の指摘につながり、ひいては、音楽科教材として童謡の是非をめぐる考察に向かう<sup>14)</sup>。

## 2. 歌唱教材としての童謡

音楽教育の根源的目的である「音楽的美的形象に依る直観にまでの教育 (ママ)」は人間的感性の原動力になるものである。それを実現すべき具体的方法の一翼を担う歌唱教育の役割は、「児童自身を歌はしめることと児童の内部生活を表唱させること」と「音楽鑑賞のなかに児童の全心全霊を浸らせること、つまり、児童自身に聴くことを得しめ且つ深めしめること」である。児童に自らの感情を歌わせる、すなわち、自己表現のための唱歌教材は児童の魂を動かすもの、心情に溶け込み表現衝動を駆り立てなければならないのだが、「従来の殆どの唱歌には子どもの芸術心を動かす力が欠如」していた (ibid.:180)。

かくて、童謡復興運動が盛り上がりを見せると、唱歌の欠陥を補うべく教育現場にも童謡が取り込まれた。しかし、子どもに歓迎され、教師もそれに迎合した童謡のなかには、「単に子どもの低卑な趣味と嗜好をねらった憎悪すべき作品」も多く見受けられ、しかも、そのような童謡は児童の心情を傷つけ生活を毒することになったと指摘する。なぜなら、新しい童謡は伝統的なそれとは異なり、子どもの本質を理解しない大人が創作して子どもに与えたもの、人為的に作られたものだからである。

「生活から生まれた昔の童謡は、内部や形式が粗野で鄙 (ひ) 猥でも人間の素朴な自然さがあった。原始的な無邪気さがあるので児童をそれほど毒するものではない。しかし、大人が児童の感傷、低卑な滑稽趣味、残酷性につけこんで、故意に享樂をあおるような童謡は児童の心霊を傷つける。児童は生命が伸びるための要求と生命の生長に関与しない要求をするが、後者は享樂」であり、後者の享樂を追求するような童謡は「児童の心霊を救うどころか傷つけるものである」とする (ibid.:182)。歌唱教育の目的にかなった「児童の純美感情を表現しうる歌」とは大人からみて純美な曲でもなければ、児童の享樂に投ずるだけの曲でもない。だからこそ、教材選択にあたっては、教育者にはすぐれた芸術鑑賞力が要求されるのだが、「人間の内

部（生命力）、児童の伸びようとする力、人として持っている本当のものなど何も認識していない。芸術に対する理解がない者、芸術鑑賞の力を欠いている教育者には芸術教育はおろか人間教育さえできない」と当時の音楽教育や音楽教育者の現状を憂えている。

確かに、童謡復興運動も後期になると、童謡とは名ばかりの作品がめだつようになり、白秋など復興運動の当事者ばかりでなく、音楽教育家からも、その質的低下を指摘する声は少なからず聞かれた<sup>15)</sup>。しかし、低俗な童謡が子どもに及ぼす影響について詳細かつ具体的な記述は少なく、童謡の両義性に関する北村の考察は、教材論としてだけでなく童謡復興運動の衰退の要因を考える上でも鋭い示唆を提供していると思われるため、少し詳細に見ておきたい。

### 3. 童謡が孕む危険性

従来の功利的で無味乾燥な唱歌と比較すれば、童謡は詩も音楽も「児童生活に親接して」児童に親しみやすく、はるかにすぐれているが、これは童謡の優れた側面であると同時に危険な側面でもあると北村は指摘している。

文部省唱歌の歌詞は「非詩的で功利主義、偏狭な軍國主義的なものが可也多く在つて」、教材として扱いたくないものも多いが、一方の童謡にも、唱歌にはない「毒に味をつけたような危険性のあるものも多い」と感じている (ibid.:573)。「毒」というのは、上述したように、児童の側からの「生命の生長に関与しない要求」すなわち「享楽を追い求める要求」に迎合することを示唆しているだろう。唱歌は子どもの世界とは没交渉であるために、子どもの「心霊」に及ぼす影響は消極的だが、子どもの世界に近い分だけ童謡の危険性は積極的だとする。つまり、童謡の親しみやすさと詩的価値（内的価値）とは無関係であるため、作品の価値判断を誤れば、子どもは「毒」のある童謡のほうに引きつけられ直接的な影響を受けやすいのである。唱歌が到底及ばない詩情豊かな童謡もあるが、「児童の詩的直観を培うために、児童の心情に美的対象に対する憧憬や欣求の念を喚起すべき」詩を求めるなら、文部省唱歌も童謡もともに満足できるものではない (ibid.:574)。

童謡音楽に関しても、うわべだけの感傷性を帯びた音楽が「快味に投じ易いところから愛好されているが音楽的美的直観を培うものではない。むしろ、文部省唱歌の音楽のほうが楽式美において優秀かもしれない」と述べ、唱歌について評価すべき点を的確に指摘している<sup>16)</sup>。

さらに、童謡音楽の過度な感傷性は悲哀美に耽溺しやすい傾向のある女兒に迎合した曲作りであり飽きられやすく、将来の日本音楽にふさわしくないとするが、多くの音楽教育者のように、短調の曲調は子どもの精神を軟弱にするので、学校唱歌は長調で作曲すべきであるという短絡的な結論に至るのではない<sup>17)</sup>。子どもらしい「哀憐と淋し味」を歌詞や曲で味わわせることには賛同する北村は、当時目立ってきた童謡の通俗的傾向に対して警鐘を鳴らしているのであり、画一的な子ども観や表層的な音楽観にとらわれているわけではない。

「美的直観により芸術的直観の立場を獲得せしめるもの」という唱歌教授の目的を達成するための理想的な音楽教材には、「児童に充分理解できる平易なことばで表現されながら、純粹な芸術衝動から生まれた童謡を与えるべきである」という西条八十の意見を引用し、教育者に対して、子どもの本質と音楽的能力を充分に理解し把握する力量を要求している。換言すれば、

教材選択権を委ねられた教育者自身は、優れた教材を選択しうる芸術鑑賞力と子どもの視点を見誤らない判断力、あるいは子どもの感性に共鳴する感受性が求められるのである。

鑑賞教育の重要性についての北村の見解は上述したが、その目的に照らせば、童謡は鑑賞教材としてふさわしくないとする。

例えば、歌曲の場合、歌詞と音楽（表象的内容と感情的内容）が渾然として匂ってくる声楽の歌謡美を聴かせなければならない。しかし、児童は、歌曲の感情的内容よりは表象的内容（概念的意味）を探ろうとする傾向があるため、鑑賞でも、児童は表象的内容である歌詞の意味を知りたがり、歌詞の内容によって音楽を主観的に解釈するため、鑑賞には細心の注意が必要である。

その意味では、形式美が整っていない音楽が多い童謡は詩的にすぐれていたとしても不完全であるとともに、詩的にすぐれた童謡ならば、詩の内容自体に児童の意識が集中し楽曲の「情味」や旋律の流れは付随的になるため、童謡は純粋な鑑賞指導としては最も不適切なのである。

しかし、もっぱら表象的内容に頼る聴取に流れる一因は、日本人が、声楽曲、しかも歌詞が優位にある日本音楽に慣れ親しんできたことにあり、音楽教育においても重大な弊害がもたらされたのである。その最たるものが「徳性の涵養」という、歌詞を重視し、ことばに依拠した教科目標ではなかっただろうか。従来の音楽教育の目的が表層的な「徳性の涵養」に収斂されてしまった理由のひとつは日本人が音楽的教養に乏しい故だとして、器楽曲鑑賞の重要性を指摘している。それは、西洋のいわゆる絶対音楽に対する鑑賞力がなければ、音楽の自由美そのものに到達できないからである。北村は、自身の唱歌・童謡観を通して、日本人の音楽聴取の特性を炙り出すとともに、従来の音楽鑑賞に欠けていたものを的確に指摘していると言える。

次に、表現と鑑賞を両輪とした音楽教育を実現するために北村が実践していた具体的な教授法と教材論についても検証しておきたい。

#### Ⅳ. 音楽的美的直観を培う音楽教育をめざして

##### 1. 「児童生活」の特性と「音楽生活」の意味

具体的な指導法に入る前に、上述した自らの音楽教育観および理念に照らして従来の音楽教育（唱歌教育）の欠陥を次のように指摘している。

まず、従来の音楽教育は人格陶冶という漠然とした目的しか持たず、唱歌教育は文字通り「歌曲伝授」が全てで発展性が全く予想されていないこと、次いで、「美感の育成」や「徳性の涵養」は音楽特有の機能とは言えず、音楽の本質や音楽独自の陶冶価値が自覚されていないため音楽教育ならではの教育上の効果が考えられていないことを指摘している（北村1935:2）。

また、従来の指導法は、模倣を強制するだけの歌唱指導や表象的知識のみを教える鑑賞指導、練習を強いるだけの楽譜指導に終始してきたと考えている（北村1931:1）。

北村は、こうした欠陥を克服するべく、単なる「歌謡伝授」から創造的学習へ転換し、音楽的直観の体験を目標とする発展的な音楽生活の指導を実践すべきであると提唱する。

「音楽独自の陶冶的価値は児童を音楽的直観に導くことではじめて現れる。そのために児童と音楽を別々に眺めるのではなく、児童と音楽を一丸とした児童の音楽生活を考えるべき」で



ある（北村1935:3）。

北村は、音楽の授業を「音楽生活」と呼び、「児童に音楽の授業を行うこと」あるいは「児童に音楽の指導をする」ことを「音楽生活の指導」と表現する。それは、「謡ふこと、聴くこと、作ること、演奏すること、楽譜を学ぶことは、凡て児童の音楽生活そのものとして表現され学習されるべき」（北村1931:序1）だからで、「音楽生活」とは「児童生活に内在する音楽の事実であり、児童が音楽を自身で生活すること」を意味する。さらに、音楽は生活の内容であり、生活は音楽的生命あるいは音楽的精神の発現であるため、「音楽生活」とは「生命の音楽教育」でもあるのだ（北村1935:4-6）。全人格的陶冶をめざす音楽教育は、人間教育そのものであるからこそ生活でなければならぬともいえる。

さらに、音楽生活である以上、第1学年から第6学年にわたる指導内容には、当然ながら継続性が要求されるため、教育者は、低、中、高学年児童のそれぞれの本質と発達段階を熟知したうえで、教育法を考案し教材選択に意を用いるべきである。

まず、北村は、普遍的な児童生活の特性として、「反復性」、「韻律性」、「想像性」、「感受性」、「直接性」、「模倣性」、「生活感」を挙げている（北村1931:15）。それぞれの特性は、音楽の特質と共通性が認められるものと、音楽生活の指導により、さらに陶冶すべきものに分けられ、「反復性」と「韻律性」は前者に、それ以外の特性は後者に属する。

「反復性」は同一旋律の反復といった音楽の特性と類似している。児童は反復を好むため、旋律やリズムの反復は児童生活に無意識の快感や理解と味識を誘う重要な要素となる。その意味でも、児童生活に快感を与えるうえで音楽は最適であると捉えている<sup>18)</sup>。

「韻律性」はリズムと同義的に用いられている。児童期全般を通じてリズムが好まれる傾向にあるが、児童生活が律動的であるというだけでなく、「リズムの律動性は人格の根底に活力と動力と均斉と整調を植えつける種となるもの」として重要であるというリンデの人格教育論にも言及している（北村1931:36）。

「想像性」については、児童はもともと空想的で想像的であり、純粋な器楽曲を聴いて自由に空想を働かせることができる。児童の音楽性は想像性に特色づけられているため、観照活動を助成するものとして重要であるとの位置づけである。

児童はまた、鋭敏な「感受性」を持っている。感受性は、音楽性が音楽的表現力へと発展するための原動力となるものだが、深い感受性は、作者が作品のなかに表現しようとした内的世界の感得を可能にする。そして、自己のうちに、その内的世界の復活を可能にするため生活を拡充することができる。

表現の「直接性」も児童のたいなる力として音楽生活の特徴づけている。ただ自分のためだけに歌うという児童の没功利的側面を指すが、この「直接性」を音楽的表現に導くためには、音楽生活の充実や内面的発展に不可欠である、児童の哀れな感情を歌わせるように指導すべきである。

「模倣性」は児童生活の最も原初的的特性であり、模唱などの指導にこの特性を生かすべきである。自発的な模倣により、模倣対象への接近が可能になればなるほど快感や満足が誘発され、最終的には対象と合体することができる。この状態は順応作用であると同時に表現作用となる

ため、音楽指導における模唱活動も低学年のうち、音楽的本能を満足させるだけでよいが、学年が進むにつれ自己表現に至るまで指導すべきである。

最後に、「生活感」とは、「自己の生活を享受する興味と権利を無意識に感得していること」を意味する。児童の生活感は、その激しさの特徴とするが、生活感を満たすものとして音楽は重要な役割を占めている。児童期の生活感に浸潤するほどの音楽体験は、人格の成長とともに発展し生涯を通じて生活のなかで蘇るものであるため、生活感に訴えるような音楽指導が求められている。

これらの特性の本質は児童の年齢とは無関係に不変だが、その表れ方は年齢によって異なるため、多面的な特性を活用し成長させるためには、児童の発達段階に応じた指導方法を考慮すべきなのである。

次に、北村が、実際の授業のために設定した学年ごとの目標や指導法および教材についても概観しておく。

## 2. 「音楽生活」の内容と教材

幼児期の子どもの生活は全く本能的、衝動的、遊戯的なもので、音楽的要素はそのなかに混ざり合っている。例えば、でたらめな節をつけて歌うことは本能的で衝動的な遊戯動作と結びつくことが多く、歌が中心的活動でも、手足を動かす、あるいは、何かを叩くといったリズム的な動作であることが多い。これは音楽生活の揺籃期の特徴である。こうした生活状況や音楽性の延長線上に低学年の唱歌教授を構築すべきであるとともに、中学年、高学年の生活への連続的発展を予想すべきである。

低学年児童の音楽性の特性について言えば、まず最初にリズムの面白さに対する感受性が発達し、以下、メロディーの面白さ、ことば（歌詞）、ハーモニーに対する感受性が続く。低学年児童は歌謡本能が旺盛だが、聴くことより歌うことで音楽性が陶冶され、美しさへの親しみと理解、リズムに対する筋肉反応つまり身体活動や感覚的興味が中心である。さらに、器楽曲より歌曲への興味が強いことなどが挙げられるが、こうした特性に基づいて音楽生活の内容が決定されるべきである。

音楽生活の内容とは、「生活材料」（つまり教材）を通して生活させる要素を指し、「歌謡生活」、「鑑賞生活」、「作曲生活」、「演奏生活」に区別される<sup>19)</sup>。

低学年の「歌謡生活」は歌うことが音楽生活の大部分を占める。歌の要素のなかでリズムに対する感覚的興味が中心となるため、行進やリズム的な身体運動に重点を置いた指導が必要である<sup>20)</sup>。

また、旋律感が確立していない児童の欲求は本能的であり、声によるメロディアスな表現で満足しているが、旋律の面白さを感覚的に味わうようになれば、節回しの面白さを体験させるのが良い。

発想に関しては、低学年はまだ旋律の抑揚や強弱に対する感受性の揺籃期にあたるため、まず表面的な感受能力の陶冶から始めるのがよい。学年が上がるにつれ、旋律的抑揚の全曲的意味、全曲の美的効果などの観照ができるように指導しなければならないが、抑揚感に対する自

発的表現力をつけることは音楽に対する感受性を深化させ、さらには全我的感情に対する豊かな表現力を培う意味で大切である。

歌詞生活（歌詞の指導）は、あくまで声音（歌うこと）を通した詩的観照でなければならないが、低学年は詩的内容より形式を生活内容とする。擬音あるいはことばのリズムや調子、声音の心地良さなど部分的な関心から始まり、次第に、全体の調子の良さを味わうようになると述べ、擬音の面白さや全体の調子のよさが表れた例として、白秋の童謡を多く挙げている<sup>21)</sup>。

さらに、北村は、唱歌教授を例にするならば、音楽生活指導の最終目的として「実質的陶冶」と「形式的陶冶」を挙げている（北村1931：135）。「実質的陶冶」とは「個別の教材ごとに歌い方を完成することで、児童の人格的根本動力を培うやり方」を意味し、形式的陶冶とは「真に歌う態度の完成につとめる方法」を意味する。

教材の一曲ごとに児童の音楽実践能力や音楽性を高めるという個別的陶冶をおこなう一方で、音楽科の授業を通して児童が獲得すべき普遍的な音楽実践能力や音楽性の開発ともいべき総合的陶冶も見通していなければならない。再度、歌唱を例にとれば、「形式的陶冶」とは「歌謡により純粹な自己を表現しうること」つまり「歌謡態度の純化」であり、そのためには、「歌をうたう気持ちと歌うための技術の両方の訓練が必要」なのである。個別的指導目標は、児童に対して能動かつ永続的な音楽生活を与えるという、より大きな目標と連動していなければならない。換言すれば、音楽教育の唯一の究極的目標である「音楽性の陶冶」を意識していなければならないということである。

これら二つの陶冶は、歌唱、鑑賞、さらにはリズム感、旋律感など音楽生活の個々の領域において到達すべき目標が設定されるが、その目標は相互に関連性を持つとともに低学年から中・高学年へと連続性や発展性が考慮されねばならず、音楽授業の目的として相即不離のような関係にあると言えるだろう。

「鑑賞生活」の重要な点は、音楽特有の美的要素を感取させ、各美的要素が美的に統一された音楽的形象を直観させること、つまり「美的観照の態度」を育てることである。従来の鑑賞指導は概念的説明のみに終始していたが、こうした客観的な音楽的要素と主観的な感覚が同化作用をおこすことにより児童の感覚が音楽的に陶冶されるのである。

鑑賞生活についても、児童の発達段階を考慮すべきは言うまでもない。低学年の鑑賞生活は歌唱生活の場合と同じく、リズム的で感覚的という特徴を持つ。感覚は芸術鑑賞の入口であるため、低学年では、まず感覚を音楽に目覚めさせることが重要である。

では、低学年児童の音楽生活の特徴をふまえて、どのような教材を選択すべきであろうか。北村は、低学年（尋常小学校1，2学年）にふさわしい歌曲教材として各65曲を挙げている。全曲を一覧して気づくのは童謡を積極的に採用していることである。文部省唱歌や当時発刊されていた唱歌集から採用した曲に加えて各学年とも童謡が約3割（16，7曲）を占める<sup>22)</sup>。

上述したように低学年の音楽生活の特性をふまえて、感覚的リズムの教材には文部省唱歌や田村虎蔵の幼年唱歌が多く、童謡は擬音語の面白さや全体の調子の良さ、秀逸な詩的内容の例として採りあげられることが多い。

中学年は低学年に特徴的な感覚的興味から美的興味への移行期にあたる。美的興味を発展さ

せるために、生活要素（リズム、ピッチ、旋律感）の基礎的訓練を深めることで音楽生活としての本格的指導を進めなくてはならない。

音楽に対する感覚的興味と美的興味が相半ばする時期であり、調子のよいリズムや旋律の部分的な心地良さに興味を示しつつ、旋律全体の美しさや発想の美しさといった美的要素にも関心が向くようになる。また、リズムの面白さだけでなく旋律美や情味も感受するようになるため、中学年では多くの旋律に触れさせて旋律生活を豊かにする必要がある。

同時に、声域が広がるとともに、ある程度、声のコントロールが可能になるので、旋律の抑揚や強弱をつけられるようになり、発想表現の美しさに対する感受性が芽生える。また、歌うという活動が身体運動を伴わずにできるようになるため、声音を聴く耳もできるので聴聴が可能になり鑑賞的態度を培うのに適した時期と言える。

さらに、中学年は、楽譜を見て音程や音の長短、強弱の意味が理解できるようになるため、作曲など創作活動の基礎となる読譜力をつけるための出発点でもある。

中学年になると、音楽的発達に即して、旋律的美しさが選曲の主な基準になっている。また、指導内容が増すため、教材曲数が低学年に比べて少なく、年間27曲程度になり、文部省唱歌や音楽協会の検定済唱歌が圧倒的多数を占める。童謡および童謡に類する曲は、各学年とも3曲程度選択されるにとどまっている<sup>23)</sup>。

「鑑賞生活」については、低学年の部分的リズム感から進んで強弱、長短の感覚や拍子感を育み、声や楽器の音色に対する感覚や、声楽曲なら、ことばの響きに対する音楽的感受力、あるいは合唱教材を通して和声感を磨かねばならない。ある程度、標題や歌詞など表象的内容に依存しながらも音楽的意味を感受できるよう「表象的鑑賞生活」を指導する時期なのである。

高学年では、中学年で芽生えてきた美的興味をさらに発展させて「観照的態度」、すなわち歌詞の内容やその表現、あるいは、曲の内容や形式に対して美的効果を把握できるようにすべきである。この時期になると、音楽的興味が感覚的なものから脱皮して、生得的感覚だけでは感受できない美的形式や美的情味に対する興味が生まれてくる。つまり、リズムや旋律への興味を経て発想的興味が増してくると、旋律の強弱や抑揚に対する感受性が豊かになり、「発想感」つまり「発想の相対的關係の面白さ」が感受できるようになるため、児童自身の自己感情の表現力を育むとともに、多様なリズムの統一美や旋律に通低するリズムの美しさ、さらにはハーモニーの美しさに興味をもたせることが重要である。

歌曲ならば、詩の表象的内容への興味にとどまらず、詩の感情的内容（詩情）を味わうこと、楽曲面では、旋律の形式美、すなわち、旋律的形式感を育むとともに旋律の内容（情味）を全体的に直観できる態度、すなわち「観照」へと導くのである。

また、楽譜に対する能力、即ち、楽譜のいろいろな要素（拍子、音程、リズムなど）に対する判断力、推理力、記憶力が発達し聴音の力が育つ時期に楽譜の働きを体験させるようにする。すなわち、真の意味での読譜力を育てなければならない。

歌唱の技巧が向上するため発想的表現が可能になるとともに、音楽的想像性や感受性が豊かになり、観照的態度（＝「美的態度」）が形成され、曲の全体的統一美を味わうことができる。これまでの「歌謡生活」（唱歌教授）は、指導者の押し付けであり生活的ではなかった。歌う

という活動によって、生活内容を豊かにし、生活をのばすように指導しなければならない。つまり、児童自らが歌っていく能動的態度に導くために内部発展が可能な指導（生活要素を養う）が大切になるのである。

高学年の教材は、第5、6学年とも27曲ずつ選択され、そのほとんどが文部省唱歌と音楽協会の唱歌である。旋律の形式的美や旋律に通底するリズムの美しさなど美的価値を主眼とした選曲基準では、童謡は各学年で1曲ずつ含まれるだけである<sup>24)</sup>。

詩的内容の観照にふさわしい教材として文部省唱歌が選択されている理由は、有節形式で作曲された唱歌のほうが形式的統一のとれた音楽と捉えているからであろう。学年が進み、教育目標がより全体的で深化するにつれて、教材に文部省唱歌の占める割合が大きくなっている。この理由は、北村は、詩と音楽が融合した統一体として観照できうる美的価値を童謡よりも唱歌に認めていたからではないだろうか。

鑑賞生活は、低学年の感覚的鑑賞や中学年の表象的鑑賞を経て「感情的、批判的鑑賞」へと導かれる（北村1935：79）。感情的鑑賞とは「音楽的表現を通して音楽の精霊に触れることであり、音楽の感情的内容をつかむこと」である。また、批判的鑑賞とは、鑑賞する音楽の独自の美しさ、その表現方法を知ることであり、音楽全体としての美的価値をつかむこと、すなわち、音楽の美的価値に対する判断力を育てることにより児童を「音楽的美的観照」に導くことができるのである。

表現も鑑賞も、音楽の美的価値を体験するためには、「感受性の陶冶、すなわち主観的条件と美的対象である音楽の美的要素を感得する客観的条件が必要であり、この二つの条件を充たすことが音楽生活の指導」なのである（ibid.:78）。

部分的関心から全体的関心へ、感覚的関心から表象的内容を経て詩的内容の観照へと至るべく、児童の発達段階に即した緻密で段階的な指導方法に、北村の揺るぎない音楽観と児童観に貫かれた連続的発展性を見て取ることができる。

彼が標榜する音楽教育理念の究極的目的は絶対的に自由な道徳的人格形成であり、目的実現のために実践すべき指導目標と内容のすべては「音楽生活」という表現に集約されていると言えよう。

## むすび

北村の音楽教育観および童謡観や唱歌観から見えてくるのは、音楽に対する彼自身の畏敬の念ともいえる純粋な感情に裏付けられた音楽観と児童の心性や感性を的確に把握した児童観を基礎として、究極の目標である「音楽的美的直観の教育」を實踐するべく有効な教育方法を確立しようとする真摯で熱意溢れる姿勢である。

彼は、自由教育や美的教育思想に基づく教育理念に照らして、従来の音楽教育が標榜してきた「徳性の涵養」を乗り越えようとした。しかし、主として歌詞の内容にのみ依存した唱歌教育に頼るだけの表層的な「徳性の涵養」を無意味であると批判するのであって、音楽による「徳性の涵養」を否定しているわけではない。むしろ、音楽によって人間が本質的に有する道徳的価値を表現し、また、音楽を聴くことにより絶対的に自由であるがゆえに道徳的な人格を獲得

できるという持論から、音楽による道徳的人間の陶冶を積極的に肯定しているのが読み取れる。

北村は音楽教育の最も重要な狙いを「音楽的美的直観の教育」とするが、その主張するところは、音楽教育とは音楽による教育である以上、音楽の独自性を深く認識したうえでの表現および鑑賞活動という実践による音体験の重要性である。音楽教育が目指すべきは音楽実践を通して自己の音楽的美的直観で対象を満たし、また拡充することにより、人が道徳的であるために必要十分な絶対的自由な立場を獲得できるようにすること、つまり人格陶冶を図るためのプロセスが従来の音楽教育とは根本的に異っているのである。

また、独自の音楽教育観や児童観に照らして、唱歌と童謡それぞれの教材としての是非を論じているが、唱歌批判としての童謡という単純な図式に矮小化してはいない。

教材曲を概観すると、童謡は、その音楽よりも詩のリズム感や芸術性を、また、唱歌については楽曲の統一性を評価していたように思われる。

授業方法論や教材論は、普遍的な児童観ではなく、児童の発達段階に応じた音楽の各要素への反応の差異を的確に把握した上での児童観、それも具体的で、現実に生きる児童を知る教師でなければもち得ない児童観に基づいて展開され、低学年から高学年への継続的發展が十分に考慮されている。

音楽による道徳的人間の陶冶が可能かどうかは別問題として、児童の感受性や生命力（伸びようとする力）に敬意を払い、また、児童が潜在的に持つ創造性や芸術性を十分に伸ばすことを通して継続的な人間形成に関わろうとする姿勢から学ぶべきことは多い。その点でも、北村の音楽教育論は今日的意味を持っていると言えるだろう。

拙稿では童謡および唱歌観を中心に北村の音楽教育観と教育方法論を検証したが、個々の教材の分析研究は稿を改めたい。

---

## 註

- 1) 北原白秋、西条八十、野口雨情らの唱歌批判については、拙稿「唱歌教育と童謡復興運動にみる初等科音楽教育への提言についての一考察」（『四天王寺国際仏教大学紀要』人文社会学部第44号 2007年3月 pp.193-205）で検証している。
- 2) 童謡の普及について、当時の社会状況を考慮するならば、子どもの多くが童謡に接する場は家庭より学校だったと思われる。

例えば、湯沢擁彦著『大正期の家族問題』（ミネルヴァ書房 2010）によれば、大正14年頃には、被支配階層（その多くは下層階級に属する）が全世界帯数の72.2%を占めており、十分な教養費を捻出する余裕があるとは言い難い生活を余儀なくされていた。

また、『赤い鳥』の通信欄には、教育現場で童謡が採り上げられたことを示唆する訓導や児童からの投書が見られる。例えば、第3巻第3号（大正8年9月1日発行）には、「私たち4年の女組は学校で、『赤い鳥』の「かなりや」も「あわて床屋」も「雨」も「赤いおうむ」もみんな教わって謡っております。只今、「夏の鶯」をお稽古していたゞいてをります。（後略）」という赤坂小学校の女性徒からの投書が掲載されている。あるいは、第6巻第6号（大正10年6月1日発行）には、「学校で2日間学会をしました。唱歌科の先生は高二女に「ちんちん千鳥」の合唱を練習させ、私は推奨の「油畫の道」の合唱を高二男の生徒に習わせました。この試みは始めてだったが児童は喜んで歌いました。

(後略)」(山梨県廣里東小学校訓導 加藤幹雄)が掲載されている。

- 3) 田村虎蔵や青柳善吾らの童謡批判については、拙稿「童謡復興運動期の初等科音楽教育理念についての位置考察——音楽教育者の唱歌および童謡観を手がかりとして——」(『四天王寺大学紀要』人文社会学部・教育学部・経営学部第46号 2008年9月 pp.193-206)で検証している。
- 4) 例えば、小出浩平は、自著『唱歌新教授法』(昭和2(1927)年)で、音楽による芸術教育を提案している。
- 5) 『音楽教育の新研究』の初版は大正12(1923)年に出版されているが、本稿で参考にしたのは、昭和5(1930)年出版の増補版である。

なお、著作からの引用については、本文をそのまま引用した場合には、旧字体で表記しているが、本文が長い場合は、筆者自身が要約した箇所もある。その場合も、北村が独自に用いている用語はそのまま使用しているが、新字体で表記している。
- 6) 藤井康之氏の論文によれば、北村は最初、長野市城山尋常小学校で音楽訓導を勤め、その後、1921(大正11年)に神戸に転居し、神戸市東須磨尋常小学校に勤務していた。長野時代に信州白樺運動の影響を受けたと思われる。
- 7) 「自由美」の概念についてはカントの理論を引用している。
- 8) 「遊戯」に関する記述はシラーの『人間の美的教育に関する書簡』からの引用による。
- 9) 模唱と表現の関係についての言及はリップスの感情移入説に基づくものである。
- 10) 「哀心感情」という表現は片上伸の『哀心感情の主張』からの引用である。
- 11) 音楽による人格教育についてはエルンスト・リンデの『人格的教育学』に基づくものである。
- 12) 青柳善吾や田村虎蔵の主張については(註3)で挙げた拙論でも言及している。
- 13) 本稿で教訓唱歌に関する記述は、北村の『音楽教育の新研究』の「教訓唱歌について」(pp.577~580)を要約している。
- 14) 北原白秋や西条八十もそれぞれ自作の童謡が作曲され歌われたときに感じた印象を次のように述べている。自作の詩「あわて床や」(作曲：石川養拙)を聴いた白秋は「私の気持ちとは可成相違しているように感じました。」と述べている。付言するならば、北村は、この曲を歌詞の面白さと児童らしく美しい旋律という観点から第2学年の教材に選んでいる。

八十も自作の詩「かなりや」(作曲：成田為三)を聴いて「いい伴奏だけを弾いていただいて、それを聴きながら歌詞をじっと見ていて下すったら、私の童謡の感じが本当は出はしないかと、ふと私の空想でそんなことを思いました。」(ともに、『赤い鳥』第3巻第3号 1919(大正8)年9月所収)
- 15) 童謡復興運動の後期にみられる童謡の質的低下については、北原白秋だけでなく青柳善吾や田村虎蔵も言及している。
- 16) 童謡の音楽的側面については、高野辰之も「曲は西洋の民謡童謡、否作家諸君の排斥する唱歌式のものでありはしまいか。(以下略)『童謡・民謡論』(春秋社 昭和4(1929)年 p.182)と述べて、唱歌との類似性を指摘している。
- 17) 音楽や歌詞の子どもへの影響について、例えば、葛原しげるは、「子馬」という唱歌教材の歌詞は「お前が進めばわたしも進む、お前が轉べばわたしも轉ぶ」とは抑も何といふ情けない「わたし」なのであらう。(中略)「わたし」は願はくは、時鳥の啼くまで待つか、啼かねば斬てしまふか、否々、啼かねば何としても啼かして見せなくてはならぬのが今からの児童への一つの教えでなくてはならぬのに(以下略)と述べ、歌詞の軟弱さを批判している(『童謡と教育』内外出版 1923(大正12)年 p.18)。葛原のように、子どもとは元気で積極的であらねばならないという偏った児童観に基づいて、軟弱な歌詞や短調の曲調は子どもの精神を弱くするといった主張は当時の童謡論によく見られる。
- 18) 音楽の反復性と児童の反復性の類似点については、松村武雄の『童話及び児童の研究』やクリーディを引用している。

- 19) 音楽生活の内容として分類される「歌謡生活」や「鑑賞生活」というのは今日の「歌唱活動」や「鑑賞活動」に相当する。本稿では、主として「歌謡生活」と「鑑賞生活」について言及している。また、「歌謡生活」の場合、その内容として「リズム生活」、「旋律生活」、「発想生活」、「歌詞生活」に細分化されている。
- 20) 北村が例として挙げている曲は「かたつむり」や「二宮金次郎」、「春がきた」などである。
- 21) 参考曲として、野口雨情の「兎のダンス」や白秋の「お月夜」、「兎の電報」などを挙げており、童謡が多く選曲されているのが目につく。
- 22) 北村が教材として採用した童謡には、第1学年向けとして「一寸法師」（北原白秋・草川信）、「木馬」（川路柳紅・草川信）、第2学年向けとして「足踏」（北原白秋・山田耕筈）、「雨」（白秋・弘田竜太郎）などがある。
- 23) 第3学年向けには「ひばり」（西条八十・草川信）、「わらび」（北原白秋・本居長世）、「十五夜」（三木露風・田中銀之助）、第4学年向けには「山の馬車」（鹿島鳴秋・草川信）、「お月夜」（北原白秋・山田耕筈）、「雉子射翁さん」（北原白秋・山田耕筈）などが採用されている。
- 24) 第5学年向けには「春の唄」（野口雨情・草川信）、第6学年向けには「秋暁」（吉丸一昌・北村季晴）各1曲ずつ採用されている。

#### 参考文献

- 青柳 善吾『音楽教育の諸問題』廣文堂書店 1923（大正12）
- 大瀬甚太郎『最近世欧米教育史』成美堂 1916（大正5）
- 北村 久雄『音楽教育の新研究』（増訂版）日東書院 1930（昭和5）
- 『低学年音楽生活の指導』文化書房 1931（昭和6）
- 『正しい音楽生活の指導』厚生閣書店 1934（昭和9）
- 『高学年音楽生活の指導』厚生閣 1935（昭和10）
- 教育学術研究会編『小学校教育と童謡』1924（大正13）
- 葛原 しげる『童謡と教育』内外出版 1923（大正12）
- 『童謡教育の理論と実際』1933（昭和8）
- 嶋田 由美「小学校教育における童謡運動の限界」『武蔵野音楽大学研究紀要（通号14）』p.59-77  
武蔵野音楽大学紀要委員会 1981（昭和56）
- 高野 辰之『童謡・民謡論』春秋社 1929（昭和4）
- 田甫 桂三編『近代日本音楽教育史Ⅱ 一唱歌教育の日本的展開一』学文社 1981（昭和56）
- 田村虎蔵先生記念刊行会編『音楽教育の思潮と研究』目黒書店 1933（昭和8）
- 日本近代文学館編『赤い鳥』（復刻版）1968（昭和43）
- 日本教育音楽協会『本邦音楽教育史』音楽教育書出版協会 1935（昭和9）
- 藤井 康之「北村久雄の音楽教育論と生活の信念」『東京大学大学院教育学研究紀要』第43巻 pp.287-293  
2003（平成15）
- 藤田 圭雄『日本童謡史』あかね書房 1971（昭和46）
- 堀内 敬三・井上 武士編『日本唱歌集』（岩波文庫）岩波書店 2003（平成15）



# Toward Education for Cultivating Musical and Aesthetic Intuition —Hisao KITAMURA’s View of Music Education and Teaching Method Theory—

Yoko ISHIDA

Hisao KITAMURA (1888-1945) was a music teacher at an elementary school in the *Taisho* and early *Showa* periods. Being affected by the movement of art education in those days, he tried to practice his own teaching method of music based on his own view of music education, that is, “an education aimed at cultivating musical and aesthetic intuition”.

His view was critical of the traditional music education at elementary schools since the *Meiji* period, because of its surface cultivation of moral character.

He insisted on the importance and necessity of cultivating human morality through experience by singing and listening to music.

He did not consider *Doyo* to be a target of a criticism of *Shoka*, and made the most of the special qualities of both *Doyo* and *Shoka*, utilizing both as the teaching materials.