

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

—教案に示された授業実践の変遷を手がかりに—

西島 央

1. 問題の所在

音楽は、近代国民国家において学校教育、軍隊、儀式などの国家装置を通してしばしば利用されてきており、経験的に私たちは音楽が国民統合の役割を担っていることを知っている。たしかに、アンダーソンが国歌の象徴性に着目して、「我々は、我々が歌っているちょうどその同じときに、同じように、他の人々もまたこれらの歌を歌っているということを知っている」と述べて、その「特殊な同時存在的な共同性」（訳書1987, 249頁）を指摘しているように、国歌や公定の音楽は、国民国家と国民との関係を論じる際のひとつの問題領域となりうる。しかしながら、その役割や機能について実証的に検討した研究はこれまでほとんどなかった⁽¹⁾。そこで本稿は、学校教育の国民統合機能を明らかにする試みの一環として、わが国の国民国家形成期である明治期から大正期にかけての初等教育において、唱歌科がヘゲモニー装置としての役割を担うようになっていく過程を社会学的にたどることを目的とする。

これまでの唱歌教育の歴史研究は、政治学的な問題設定のもとで、唱歌科の社会的役割について、唱歌科が国民統合のために手段的に用いられていたことを、法規定、祝日大祭日儀式や「君が代」などに関連させながら明らかにして、そのイデオロギー性を問題にしてきた（河口 1983, 沢崎 1995など）。もちろん、それらの研究も、制度史から公権力の側がどのような意図で唱歌科を利用していたのかということや、教育内容からどのような公定イデオロギーを人々に伝達しようとしていたのかということとは明らかにした。しかし、それだけでは公権力の側からみた唱歌科の政治的な用途

について論じたにすぎないのではないか。というのも、それらの研究は、どのような方法で上述の役割を果たしたのかという唱歌教育固有の機能や、そもそも公権力の思惑は人々に伝わり受容されたのかという、唱歌科を通じての国民統合の実態についてはほとんど言及せず、実証的な検討を行ってこなかったのだ。

ところで、広田（1995）は、従来の〈天皇制と教育〉に関する研究を批判的に捉えて、公定イデオロギーと実際の人々のもつ意識との間にズレがある可能性を指摘している。従来の研究は「内面化」という概念によって両者をつなぎ、それを人々の意識や行動を説明する際の前提としており、実際に彼らが公定イデオロギーをどう受けとめたかということについては言及していなかったと述べて、それらの研究が公権力の側からみた用途についてしか検討してこなかったことを批判している。

この広田の批判は、唱歌教育の歴史研究のみならず、学校教育の国民統合機能に関する研究に対しても重要な示唆を与えている。国民国家の形成期に、学校での国語教育による母語の統一や科学的・合理的な知識による知の再編が人々の新たな文化統合を果たし、それが国民統合の機能をもっていたと論じる研究は数多くみられるが⁽²⁾、その同じ時期に例えばフランスでは、小学校の設置主体とその教育内容をめぐって教会権力と世俗の国家権力との間に葛藤がおきていたことが社会史の研究で明らかにされている。（谷川 1990）ここで注目すべきは、少なくともこんにちを生きる私たちにとっては改めて意識することもないほどに自明な国家が、つい1世紀ほど前までは、実は決して自明な存在ではなかったということである。

このことをふまえるならば、学校教育の国民統合機能を分析する概念としては、アルチュセールの国家のイデオロギー装置にはいくつかの限界がある。この概念は、イデオロギー論としては、グラムシによって提唱されたヘゲモニー装置の概念を理論的にもっとも精緻化したものではある。しかし彼の視点は、公権力のイデオロギーが人々へと一方向的に注入されているという点で一貫している。一方、グラムシのヘゲモニーの議論には3段階の相があると考えられている。つまり、「第一に、市民社会と政治社会＝国家の二分法とそれぞれに対応したヘゲモニーと強制という二分法の視点、さらに、ヘゲモニーという概念を強制と同意の組み合わせとして、国家と市民社会の双方に貫徹するものとする見方、最後に、政治社会と市民社会の双方を包摂する国家において行使されるヘゲモニーという観点」（伊藤 1993, 168頁）である。グラムシが国家とヘゲモニーの関係を3段階の相で捉えた背景には、彼が常に複数の社会集団、文化の併存という状況をふまえていたことが挙げられる。この状況のもとで、ひとつないし複数の社会集団が、強制的な政治的・経済的諸力を用いつつ、しかもへ

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

ゲモニー装置を通して自発的同意を形成することによって、他の社会集団の支配を可能にするというように、支配の二重性を考えている。アルチュセールの議論は第3段階の相での議論を精緻化したものといえよう。しかし本稿では、国民国家の形成期に焦点をあてる——つまり、第2段階の相における国民統合の問題を考えるため、アルチュセールの概念ではなく、グラムシのヘゲモニー装置という概念を用いることにする。

では、人々の自発的同意¹、言い換えるならば、ヘゲモニーがいかにして可能かということについて、グラムシは、人々は自らのものではない公権力（支配者集団や知識人）の世界観を借用しそれを信じている、つまり、彼らは自らの世界観をもてぬまに、公権力の世界観に支配されているという。しかし、その「世界観はすぐれた精神によってねりあげられずにはいられないけれども、『現実』は、謙虚な人、貧しい人々によって表現される」（訳書 1962, 280頁）と述べて、世界観とは、人々のフォルクローレや民謡、常識をねりあげたものでしかないと捉えている³。

筆者は先に、同様の観点から、国民国家の歴史的・地理的恣意性を指摘して、国民国家が人々を統合するためには、次のふたつの国民の編成原理が必要であると、仮説的に論じた（西島 1995a）。ひとつは政治的・経済的同一性のような公権力のイデオロギーによる国民統合という側面であり、もうひとつがその前提としての言語的・領域的・文化的要因が組み合わされた文化的規範の同一性による文化統合という側面である。それゆえ、国民一体性の意識＝ナショナル・アイデンティティにも、前者の国民統合に対応するネーション意識と後者の文化統合に対応するカントリー意識のふたつの側面があると考えている⁴。そして、わが国の国民国家形成期における唱歌科の教材の分析を行い、他教科と比べてカントリー意識にかかわる内容が多いこと、その内容について、公権力によって新たに作りだされたものではあるが、多くが言文一致体で書かれていること、匿名性や一人称であることなどの特徴をもっていること、さらにそれらが容易にネーション意識にかかわる内容のものとながれていることなどを明らかにして、唱歌科の国民統合機能を論じた（西島 1995b）。

しかし、これまでの議論のなかで筆者は、そのように提示された公定イデオロギーや文化的規範からなる世界観がどのようにして人々の間に受け入れられ共有され、ヘゲモニーとなっていくのかという、国民統合の過程については十分な検討を行ってこなかった。

この点に関して R. ウィリアムズ (1976) は、ヘゲモニーとは実践され経験されるたびにそれによってますます確信の度合いが深まるものであると述べている。つまり、

人々は、提示された世界観を認知的に理解するというよりも、繰り返される実践の共有という間身体的な方法を通して、提示された世界観が「いま、ここ」に存在する、またはおきているものであるということを視覚や聴覚などで感覚的に受容し共有するという、間主観的な集団的過程を経て統合されていくと考えられよう。

以上のようなヘゲモニー論をふまえて、国民統合の過程を明らかにするためには、少なくとも次の2点についての検討を要すると考えられる。

- ①どのような方法で公定イデオロギーや文化的規範を伝達したかという、伝達のプロセスを明らかにすること。
- ②公定イデオロギーや文化的規範とその伝達のための装置や実践に、人々がどうかかわっていったのかという、受容の実態とヘゲモニー形成の様子を明らかにすること。

本稿では、第1点を中心に、唱歌科が学校教育におけるひとつの教科として制度的に成立していくのと並行して、国民統合のための実践としてどのような特徴を兼ね備えていったかを、唱歌科のヘゲモニー装置としての成立過程としてたどっていく。このばあい、それは唱歌科の授業がどのように行われていたかという授業実践とその意味づけを検討していくこととみなせるだろう。ここに、唱歌科がどのように国民統合という社会的役割を担うようになり、またそれを期待されるようになっていったのかについて、唱歌科の授業実践の社会的役割の果たし方の特徴の変遷を明らかにしていく社会学的な問題設定がなりたつのである⁽⁵⁾。

さて、山住・園部（1962）は、唱歌科の「伝達のプロセス」について、明治20年代の授業実践の記録より次のように考察している。彼らは、唱歌科の最初の教科書である『小学唱歌集』が天皇制イデオロギーの教化的色彩が濃厚であったと解釈したうえで、その「歌詞内容を子どもたちの『脳髄ニ感覚』（「教学大旨」より―筆者注）させるのに効果的な方法」として、歌唱練習の前に行われた歌詞内容をめぐる問答に注目した。教師と生徒の間での歌詞内容に関する問答を通じてその伝えるところを彼らに把握させていたとして、唱歌科が問答を通じて公定イデオロギーを伝達したと論じている（53～56頁）。しかし、問答によって公定イデオロギーが伝達され、生徒たちに受容されるのなら、それは唱歌科が手段的に利用されたことの積極的な説明とはならないだろう。唱歌科の「伝達のプロセス」を明らかにするためには、唱歌教育固有の授業実践である音楽行動のもつ機能という側面を軸に検討する必要がある。

以下、教授法の解説書に示された教案を中心に、唱歌科の授業実践がどのような構成で行われていたのかを検討する。もちろん実際の授業が教案どおり行われたわけで

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

はないだろうが、唱歌科がまったく新しい教科として導入されたことを考えるならば、解説書に示された教案が実際の授業の模範型として教師たちに受け入れられていたはずであり、その意味で本稿の目的に対する資料的価値はあると思われる。

2. 唱歌科の授業実践の変遷

(1) 明治10～20年代前半

唱歌科は明治5年の学制公布により制度上設置されたが、実際には「当分之ヲ欠ク」との但し書きがつけられて実施されなかった。その理由のひとつに、江戸時代には一般的な音楽教育が行われていなかったため、唱歌の教授法が確立していなかったことが挙げられる（山住・園部 1962）。伊沢修二らによって音楽取調掛が設置されて、唱歌教育に手がつけ始められたのは12年ごろからで、明治14年小学校教則綱領で初めて唱歌科の教育内容が規定され、最初の教科書として『小学唱歌集』が、また教授法の解説書として『音楽指南』（Mason 1883）などが出されるに至った。

小学校教則綱領には、唱歌科の目的が「凡ソ唱歌ヲ授クルニハ児童ノ胸膈ヲ開暢シテ其健康ヲ補益シ心情ヲ感動シテ其美德ヲ涵養センコトヲ要ス」と規定されている。伊沢もその教育上の効用について「健全上の益」と「徳育上に資する益」のふたつを述べたが、「尊皇愛国の赤心義気を喚発せしむるもの」は、列举された社会規範のひとつにすぎない（1971, 106-113頁）。このように唱歌科は、教科の設置当初から公定イデオロギー伝達の役割ばかりを期待されていたわけではなかった⁽⁶⁾。

制度面での基盤はこの時期に急速に整備されていったが、実際に唱歌教育がどの程度実施されていたのかを確認しておこう。明治14年小学校教則綱領や明治19年小学校令を受けて、各府県ごとに府県令によって唱歌科は制定されていくものの、実際の細かな教育計画を定めた教授細目については、20年の段階で他の教科の教授細目は多数みられるなか、唱歌科のそれは山口県と長野県でみられるだけである。しかし20年代に入ると、現場の教師を対象にした唱歌講習会が各地で開かれるようになり、徐々に唱歌教育が実施され始めたと考えられる（田甫 1980）。

次に授業実践について、まずこの時期の一般的な教授法の特徴について概観しておこう。第一に一斉教授が採用された。これには江戸時代までの寺子屋の個別教授法から近代公教育への転換としての意義が認められる（国教研 1974）。しかし、教授の単位として等級制が用いられていたことは、その導入が「多クノ生徒ヲ同シク教授スルニハ時間ヲ費」（諸葛 1875：1982, 第1巻32頁）さないための便宜上のものだったことを示している。また佐藤（1970）は、当時の就学実態から、一斉教授の実施が不可

教授法一例		①		②		③	
教	教	教	教	教	教	教	教
余ハ今日汝等二娘ムベキ一課ヲ授ケントス 能ク静座シテ 余ノ問フ所ニ答ヘ且余ガ望ム所ノ事ヲ爲セ (中略)筆者注以下同様	余ハ今汝等ト共ニ歌ヲ唱フルコトヲ學バントス 歌ヲ唱フルハ極テ緊要ニシテ且有益ノ科業ナレバ 汝等殊ニ注意シテ之ヲ學バザルベカラズ 今余ガ何ヲ爲スカヲ注視セヨ (音階) 數字ヲ記セザルモノヲ 黒板上ニ登寫シ (中略) 余ハ今如何ナルモノヲ習得セリヤ 階梯ノ如キモノヲ写セリ 然リ是レ階梯ナリ唱歌ヲ學ブニ必要ノモノニシテ之ヲ 音階ト謂フ汝等音階ノ文字ヲ知レリヤ 知ラス 然ラバ余之ヲ書セン 音階ニ於テ如何ナルモノヲ見ルヤ 數箇ノ横線ヲ見ル 然リ此等ノ横線ハ何ヲ表出スルモノナリヤ 余ノ段ヲ示セリ 余ハ今此ノ音階ノ段ニ名ヲ命ズベシ (音階ノ第一段即チ最トノ 横線ノ兩端ニ、ヲ附シ第ニ段ノ兩端ニ、ヲ附シ第三段ノ 兩端ニ三、ヲ附ス) (中略)	然リ余ハ今音階ノ段ニ名ヲ命ゼリ 余汝等ト共ニ之ニ擬テ 試ニ歌ヲ唱フベシ 余輩此ニ一二二三、ヲイチ、ニ、サント呼バスシテ一、ヲ ヒー、ヲフイー、ヲミート呼バントス誰カ之ヲ読ミ得ルヤ ヒー、フー、ミー 善シ然レドモ汝等今ハ唯之ヲ讀ミタルノミ之ヲ謳ハバ如何ン 歟ス 然ラバ之ヲ學ブベシ此ノ一、ハ最も低キ段ニシテ声亦最も 低ク發スベクニ、ハ第二段ナレバ、ヨリ一層高く三、ハ第二 段ニシテ、ヨリ一層高ク声ヲ発スベキヲ示セリ 今楽器ヲ以テ之ヲ彈ズベシ 今能ク余ノ彈ズル所ヲ聴キ可成之ト同一ノ音ヲ發センコトヲ 試ミルベシ (楽器ヲ以テヒーヲ彈ズ) 一生ヒー (中略)	余ガ謳フ所ヲ聴キ汝等之ヲ倣ヒテ一齊ニ謳フベシ (音階ヲ指シテヒー、フー、ミー、ト唱フ) ヒー、フー、ミー (中略)	甚ダ善シ誰カ來リ教師ニ代テ先ツ唱ヘ他ノ生徒ヲシテ之ニ 倣ハシメヨ 一生拳手 (米テ音階ヲ指シヒー、フー、フー、ヒー、 ト唱フ) 善シ他生來テ之ニ代レ 一生來リ音階ヲ指シテ反復ス (中略)	齋唱 齋唱 齋唱	齋唱 齋唱 齋唱	
教	教	教	教	教	教	教	教
余ハ此ニ今日ノ課ヲ終ラントス 汝等能ク其ノ學ビタル諸項ヲ 記憶シ次日此ノ課ヲ修ルニ及デ正ク之ヲ反復スベシ							

では、唱歌科の授業はどのように行われていたのだろうか。資料1は、開発主義教授法の解説書として普及していた『改正教授術続編』（若林・白井 1884：1982）に示された教案の抜粋である。この授業の目標としては、「ヒフミ」、つまりこんにちの「ドレミ」を歌えるようにするために、音階の概念を階段を例にして説明し、各音を教えようとしているのだが、問答が繰り返されているばかりで、私たちが小学校で受けてきた音楽科の授業とはずいぶんかけ離れた授業の構成になっている。

28

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

美育がめざされていたといえよう。

第二に、②のように歌唱という音楽行動は、唱歌を歌うことよりも、ある音符に対応する音やある調の音階の特徴を確かめ、その学習の成果を試すためのものにすぎない。先に示した唱歌科の目的にも、次期以降にはみられる「歌曲ヲ唱フルコト」は示されていない。また、『音楽指南』は楽典の要素単位に章構成されており、教授にあたっての「教師ノ注意ヲ要スル条件」のひとつには、「生徒ニ附与スル記号ハ言語ヲ以テソノ精理ヲ弁解センヨリハ寧ロ唱歌シテ其注意ヲ詳ニシテ其意義ヲ明確ニスルヲ要ス」(34頁)とある。ここで求められているのは、唱歌が歌えることではなく、楽典の知識を習得すること、いわば文字通り楽譜が読めることなのである。

これらの特徴から、歌唱という音楽行動はこの当時の唱歌科の授業実践の中心ではなく、「学習の成果としての歌唱」という位置づけだったといえよう。

当時の儒教主義的な教育方針のもとでは、教科内容に関するイデオロギー統制が中心だった(吉見 1993)。『小学唱歌集』の編纂の際、「徳性ノ涵養」の観点から、ある歌の歌詞で「なびけ」は不可で「あがれ」は可となったといういきさつがある(山住・園部 1962)。この時期に唱歌科に期待された社会的役割のひとつである徳育のためには、歌詞内容を問答を通して個々人に理解させていく方法がとられていたのである。

(2) 明治20年代後半～30年代

明治23年に出された教育勅語を軸とする制度改革の前後から、学校教育に期待される社会的役割と、それに伴う一般的な教授法にも変化がみられる。近代主義的な教育への変更と同時に、天皇制イデオロギーが国民統合のための公定イデオロギーの中心にすえられ、学校教育におけるその伝達の方法として祝日大祭日儀式が採り入れられた。教育内容を「脳髓ニ感覚」させることによってのみではなく、身体を捕捉することによって国民を統合する方法が導入されたのである(吉見 1993)。身体の捕捉は日常の学校生活のなかでも行われていく。この変化のもうひとつの重要な制度的要因として注目したいのが、明治24年学級編制等ニ関スル規則によって学級の概念が規定されたことである。「生徒個人が主体であり、その集団には積極的な意味が与えられていなかった等級制に対して、集団としての学級の意味を重視するという転換は、九十年の教育勅語にみられる教育における訓育面の重視をひとつの背景としていたとみることができる」(国教研 1974, 第4巻188頁)。

学校教育の社会的役割の転換に伴って、唱歌科も法規定上の目的変更が行われた。

明治24年小学校教則大綱において「容易ニ歌曲ヲ唱フルコトヲ得シメ兼ネテ音楽ノ美ヲ弁知セシメ徳性ヲ涵養スルヲ以テ要旨トス」という目的にかわり、唱歌科は歌唱を通して公定イデオロギーの伝達を行うものであると定められた。

この時期の唱歌科の普及の状況についてみておこう。祝日大祭日儀式唱歌が制定されたことによる必要性もあり、唱歌講習会などによる教員養成が盛んに行われた。20年代半ばまでは、各府県全体の普及率は1～2割程度だったが、都市部では半数以上の小学校で加設されており、大阪府に至っては27年の『音楽雑誌』に「唱歌科の如きは悉く課せざる校なく」と報告されているほどであった（田甫 1981）。

では、目的の変わった唱歌科では実際どのような授業が行われていたのだろうか。この頃には一般的な教授法としてヘルバルト主義教授法が導入され始めたが、教育の目的と内容は国家による規制を前提としていたために、その5段階教授法は定められた目的と内容の伝達の方法として定型化していった。唱歌科でも松岡の『小学校唱歌科教授法』（1894）をきっかけに、30年代になるとヘルバルト主義教授法に基づく唱歌教育が主流になり、5段階教授法を簡略化した「予備—教授—応用（練習）」からなる3段階教授法の形式を遵守することに主眼がおかれていた。

資料2 『新撰小学唱歌教授法』

「⑨⑧」 一ノ列ノ者モ大ソウ上手ニナリマシタ今度ハ皆サン一所ニ唱ヘマセウ・マダ時間モ残リマシタカラ此ノ間学ヒマシタ鳥ノ唱歌ヲ一所ニ復習シマセウ	
「⑦」 左様今少シ能ク揃フ様ニ氣ヲ付ケテ・今一度聞テ居ナサイ・一所ニ唱ヘナサイ	
「⑥」 今度ハ最初ノ一段タケテ徐カニ唱ヘテ見升カラ生等モ口ノ中デ一所ニ真似シテ居ナサイ今度ハ皆サンモ一所ニ唱ヘマセウ（此ノ時生徒ヲ起立セシム）	
「⑤」 此カトリ云フハ先刻話シタ通り雁ト云フコトデワタレト云フコトハ飛デ行ケト云フコトデアリマス・	
「④」 コナ鳥デサヘモ大キナモノハ先キニ立チ小サナモノハ後ニナツテ飛デ行ケト云フ様ニ能ク礼儀ヲ守ルト云フコトヲ聞タラ生等ハドウシナケレバナラント考エマスカ	
「③」 左様皆サンモ亦此ノ雁ノ様ニ兄弟中ヨクシ兄弟ヲ愛シ弟妹ハ兄弟ヲ敬ヒ初メニモ争ヒナドシテ此ノ鳥ニモ劣ル様ナコトガアリマシテハナリマセウ	
「②」 一嘗テ御話シタコトノアル天子様カラ賜タ御勸語ノ中ニモ「兄弟ニ友ニ」ト云フコトガアリマシテ兄弟ト云フモノハ必ズ中ヨクシナイデハナラヌゾト云フ御ガアリマシタノデス	
「①」 分リマシタカ、今話シタコトヲ云フテ御覽一丙生一丁生一今其唱歌ヲ愛ニ書キマスカラ静カニ見デ居ナサイ	
目的ノ提示 本日ハカリ（板書）ト云フ唱歌ヲ学ヒマセウ	
題目 雁（同情的興味ヲ喚起スルモノ）	
甲、口授教式ニ対スル一例	
第一段 予備	
皆サンハ嘗テガント云フ鳥ヲ見タコトガアリマセウドウイフ風ノ鳥デシタカ	
第二段 教授	
今度ハ一列宛ニ稽古シマセウ（此ノ時教師ハ其全曲ヲ一唱シテ後或ル一列ノ生徒ノミヲ起立セシメテ再ヒコレヲ練習セシメ充分ニ不正ナル部分ヲ矯正シタル後輪次ニ他列ノモノヲ交代ニ練習セシム又時トシテハ一人若クハ数人ノ生徒ヲ選抜シテ練習セシムル等ノコトアルベシ）	
第三段 練習	
大分能ク唱ヘル様ニナリマシタ	

石原重雄 共益商社楽器店 1900 69-76頁

資料2は、師範学校の教材であった『新撰小学唱歌教授法』（石原 1900）に示された教案の抜粋である。この授業では『雁』という唱歌を学習するが、3段階教授法がとられており、修身科との関連づけもなされて、公定イデオロギーの伝達という目的にそぐう構成になっている。ここからは次のような授業実践の特徴が読みとれる。

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

「予備」の段階では、雁がどういう鳥なのかといった歌詞の解釈に続けて、雁の群れが飛んでいる様子から関連づけて、④「雁ノ様ニ兄弟中ヨクシ姉ハ弟妹ヲ愛シ弟妹ハ姉ヲ敬ヒ」というように、唱歌の歌詞内容を修身科と関連させた徳育的指導が行われている。これは最終的には、⑤「天子様カラ賜タ御勅語ノ中ニモ『兄弟ニ友ニ』ト云フコトガアリマシテ」というように教育勅語を引き合いに出して、天皇制イデオロギーの伝達にまでつながっている⁽⁸⁾。

「教授」や「練習」の段階では、歌唱が授業実践の中心になっている。口授法に基づいて教師が範唱をしてみせ、そのあとに続いて楽譜を一段ずつ歌わせる練習に始まり、列ごとの分唱などを行って繰り返し歌わせているだけでなく、「教授」「練習」のそれぞれ最後に一学級の全生徒に斉唱をさせている。「教授」の斉唱のあとで⑦「今少シ能ク揃フ様ニ氣ヲ付ケテ」という注意が出されていることに注目したい。ここで重要なことは一人一人が上手に歌えることではなく、学級全体として上手に歌えているかどうかということなのである⁽⁹⁾。

斉唱の意味について、ヘルバルト主義教授法を広めた谷本の著書『実用教育学及教授法』（1894：1982）には、唱歌の役割のひとつとして「会同合唱の如きは、共同団結の志を強くし」（第3巻，214頁）と記されている。この時期に唱歌科に期待された社会的役割である公定イデオロギーの伝達のためには、学級を単位とする集団による斉唱という音楽行動を通して生徒の身体を捕捉する方法がとられるようになったのである。

だが、「予備」の段階は専ら歌詞内容とそれを修身科や天皇制イデオロギーと関連づけた内容の問答で構成されていた。その意味で、歌唱という音楽行動を中心とする唱歌科の授業実践はまだ確立していず、「唱歌によって教育する」授業実践の構成であったといえよう。

(3) 明治40年代～大正初期

学校教育は、この時期に制度的にも実質的にも一応の完成をみた。制度面では、明治40年小学校令によって尋常小学校は6年の義務制となり、こんにちに至る初等教育の形式ができあがった。実質的にも、30年代初頭に6、7割だった就学率が40年代には9割を越えた。唱歌科は、公定の目的は以前のままだが、明治40年小学校令によって必修科目扱いとなり、教科書も文部省が編纂した『尋常小学唱歌』が明治44年から大正3年にかけて発行されるなど、制度的な整備が進み、実質的に教科として完成した。

授業実践の面では、ヘルバルト主義教授法が批判を受け、新しい教授法やそれに基

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

園やお庭などにある池の鯉について児童の知って居ることを聞いたり、話したりして鯉が池の中に面白そうに遊んで居る様や、手をたゞく音をきいて浮かび出て来る有様などを思はせて興味を起さしめ」(小松 1917, 213-214頁)で、子どもたちに情緒豊かに歌わせると説明している。このように問答は、唱歌を歌うにあたってその曲想を豊かにし、歌詞内容をイメージさせることが目的となった。

第二に、発声練習や音階音程練習が「予備」の段階の中心となった。従来の唱歌教育の歴史研究は、小学校令の「徳性ノ涵養」という規定を引き合いに出して唱歌科の手段性を問題にした。しかし、音楽と国民精神との関係を説き、芸術音楽と教育音楽の相違を論じた藤谷は、この規定について『唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フルコトヲ得シメ』云々と明らかにその目的を定められたり。平易なる歌曲を歌ふことを得しめ云々とは、換言すれば唱ふ能力を養ふべしといふにありて、内容に重きを置き、図画もしくは修身教授を補ふべしと言ふにはあらざるなり。唱ふ能力を与ふるが主眼にして」(1917, 27頁)と述べている。このように教育現場の授業実践レベルでは、徳育よりも歌唱指導がその中心になってきたのである。具体的には、音階音程練習について、小松は「(へ)音を基としたのは、尋常一二学年の間は文部省の尋常小学唱歌を見ても(へ)調の曲が多いし、又此位の高さの音が児童には丁度出しよい」(1917, 207頁)と述べており、従来のような楽典理解のためではなく、その日歌う唱歌にあわせたり、児童の声域にあわせたりと、歌唱という音楽行動のための準備を意識している。また、明治43年に『尋常小学唱歌』編纂にあたって全国の師範学校に対して行った調査の際、歌唱に関する系統的基本教授のための指導材料を求める声が出る(沢崎 1983)など、「唱歌によって教育する」という考え方から「唱歌を教育する」という考え方への転換がみられる。

次に⑪「教授」と「練習」の段階についてみてみよう。一見してわかるように、斉唱が多用されるようになった。これは唱歌科特有の授業実践の構成といえる。国語科や他教科が教師から生徒全体への教授のあと、生徒個人個人の学習活動へと収斂するかたちで、一人一人の学習とその達成にむけて授業が構成されているのに対して、唱歌科では、斉唱は教師の範唱のあとばかりでなく、授業や単元の最後に「全児童が揃って美しく唱ふことに注意して」(小松 1917, 212頁)行われており、学級集団を単位とした歌唱という音楽行動が中心の授業構成になっている。また、国語科では多くのばあい、上手なものだけが指名されたり、上手なものから下手なものへと順々に講読していくというように、優劣が明確につけられているのに対して、唱歌科のばあいは、分唱や独唱は机の列ごとに行われるなどで、優劣は重視されていない(西島

1995a)。

このように、この時期の唱歌科の授業実践からは、公的に掲げられた健康面や徳育面での教育目標とはうらはらに、実際には学級全体で上手に歌えることが主たる目標であったことが読みとれる。

明治前期の、歌詞内容の問答を中心とする「学習の成果としての歌唱」や「唱歌によって教育する」という授業から、制度的な完成と並行して、明治末期から大正初期になってようやく、歌唱という音楽行動が授業実践の中心となる「唱歌を教育する」授業が確立したのである。

3. 問題の考察

さて、ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程という本稿の課題にたち戻って、唱歌科の授業実践とその意味づけについて考察してみよう。

前節で整理した唱歌科の教科としての成立過程は、大きく以下の2点にまとめられる。第一に制度レベルでは、教科の目的の制定と必修化、文部省編纂の教科書による教育内容の統一化という、全国一律の整備が完成したことである。第二に授業実践レベルでは、問答中心で「学習の成果としての歌唱」という授業から「唱歌によって教育する」授業を経て、「唱歌を教育する」授業へと移り変わっていった。この変遷は、あたかも教育の理想としての公教育の場における豊かな人間性と美的情操を育てるための唱歌教育が成立していく過程のようだ。だがむしろ、この授業実践とその意味づけの変化のなかに本稿の課題の解答があるのではないか。

そこで改めて、唱歌科の授業実践が各時期ごとにどのようにして国民統合という社会的役割を果たしたのか、まず「伝達のプロセス」について考えていこう。

明治前期の「学習の成果としての歌唱」という授業では、第一に、それが等級制に基づき集団性に欠けていたことを考慮するならば、「そこには安定した児童の集団は存在していなかった」。「流動的、不安定な児童集団を前に、集団規律の指導を行うことは不可能に近かったろう」(濱名 1983, 152-153頁)。社会規範の伝達、社会的アイデンティティの獲得といった集団性を必要とする社会化の機能は弱かったと考えられる。むしろ等級制のもとでの問答の繰り返しは、資料1③のように生徒間の唱歌の知識や技能の習得の差異、つまり優劣を可視化させており、競争・選抜の機能のほうがより顕在的だったのではないか。第二に、歌唱という音楽行動が授業実践の中心ではなかったということから、唱歌科においてそれが積極的に公定イデオロギーや文化的規範の伝達のために手段的に利用された、または機能していたとはいえないだろう。

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

儒教主義的な教育方針のもとでは、科学的合理的なしくみをもつ音楽そのものが人々の心を感動させ、またその歌詞内容を通して個々人に社会規範を伝える役割を果たすと捉えられていた。それこそ問答によって「脳髓＝感覚」させる「内面化」が「伝達のプロセス」だったのである。

明治中後期の「唱歌によって教育する」授業では、学級制の導入を前提にその学級を単位とする集団によって繰り返される斉唱という音楽行動が授業実践として採り入れられた。斉唱は単に学級全員による実践ということだけではなく、資料2⑥、⑧のように、本質的には立ったほうがよい声が出るという音楽学的な意味からだろうが、平素座って授業を受けているところを唱歌を歌う際に起立させることによる主体としての意識の強化と、⑨「不正ナル部分ヲ矯正」されるにあたって成立する教師－生徒間の見る見られるという関係による身体の捕捉の強化をも伴った身体技法であった。

この斉唱という実践は、社会学的には、「人々の身体に〈規範〉として作用し、それら身体を相互に関連づける」「間身体的な作用」（橋爪 1993, 259頁）として、社会統合の機能を果たしているとみることができる。斉唱を行っている人々は、各個人のその伝達情報に関する価値的な評価——それを受け入れるか否か——にかかわらず、その場にいる者の間の言語や文化的伝統、生活様式が同質であることや、その場ではそこで示された規範に従って行動し、仲間と相互作用することを確認しあい、お互いの安心感や信頼感を高め、社会的連帯を維持・強化していると考えられるのである。

学級全員による斉唱は、「会合同唱の如きは、共同団結の志を強くし」というように、その実践を通して人々に共同性を獲得させることによって、公定イデオロギーや文化的規範を伝達し、人々を統合することを期待された、また、社会学的にはその機能をもっていると考えられる「伝達のプロセス」だったのである。

明治末期以降の「唱歌を教育する」授業においても、学級全員による斉唱が「伝達のプロセス」であり、斉唱による身体の捕捉という方法が定着していった。

以上のように、「伝達のプロセス」は時期によって違いがあるが、いずれの時期も歌詞のなかに公定イデオロギーや文化的規範からなる世界観が示されているという点では同じである。そしてそこに示されている世界観がヘゲモニーとなっていくのだが、ただそれが可能になるのは、実践が繰り返され、そこに示されるものが唯一の世界であることを人々が確信し、それを共有する——つまり身体が捕捉されるからである。その意味で、音楽（唱歌とその歌詞）そのもののもつイデオロギー性や、それがどのように伝達されたかということよりも、明治中期以降の「伝達のプロセス」である学級全員による斉唱という音楽行動の実践が確実にこなされることのイデオロギー性、

つまり「学級全体で上手に歌えること」がメタ・イデオロギーとして機能するようになっていくことのほうが、唱歌科の教科としての成立過程において重要な意味をもつようになってくると考えられるのではないか。というのも、明治中期以降、斉唱による身体の捕捉という「伝達のプロセス」は変わらないが、その具体的な実践である斉唱という音楽行動に対する意味づけが授業実践のレベルばかりでなく、唱歌科をめぐる社会的な議論のレベルでも変わっていったのである。

明治中後期の授業は、公定の目的や授業構成から明らかなように、斉唱という音楽行動の実践を通して公定イデオロギーを伝達しようとしており、人々を国家のもとに統合しようとする公権力の支配の意図が顕在的であった。ここでは、斉唱は公定イデオロギー伝達的手段として意味づけられている。

このような意味づけは、教育勅語が出された直後の国会における東京音楽学校存廃をめぐる議論の過程でたちあがってきたものである(田甫 1981)。もともと財政的理由に端を発したこの議論を通して、それまでの美育的な唱歌教育観は、音楽の重要性を国家の風教とのかかわりのなかで説くものへと変容していった。つまり、唱歌教育普及のための過渡的な状況にすぎなかったはずの徳育という役割は、東京音楽学校を存続させるために条約改正問題を引き合いにして示した、音楽が国家の風教から治乱にまでかかわるものであるという主張によって、それが音楽の学校教育上の価値であるかのごとく受けとめられ、文部省の公式見解となっていった。そして、国会において辻新次が高尚なる唱歌を身につけることで「其ノ国風ノ美ヲ盛ニシ愛国心ヲ盛ニスル」¹⁰⁰ことが果たされると述べるに至り、唱歌科による徳育の中心が愛国心の養成にあると位置づけられることになる。こうして、愛国心を中心とする徳目を歌詞内容にもつ高尚なる唱歌を歌わせることによって、人々の風俗を教化是正し、国民統合を図るという唱歌教育の手段的な意味づけが確立したのである。

実際この意味づけのもと、明治20年代後半に『音楽雑誌』では、卑猥な歌詞が多いので童謡に注意すべきだとする議論が起きている。例えば高橋行次は、「学校は唱歌を教授すと雖も児童は家庭に在て卑歌を謡ふ之れ能く唱歌の目的を達したりと云ふべきか」(1894, 5頁)と批判している。このような状態から、教育者や音楽家は、将来の国家のために、俗歌を撲滅させるための対策として、小学校における唱歌科の加設普及の充実、家庭における卑猥な俗歌の禁止と指導などを講じていった(田甫 1981)。

人々の日常の風俗や俗歌は、公権力にとって否定されるべきものであった。唱歌科は、公定イデオロギーや高尚な文化的規範によって人々の生活を変えて統合しようとする公権力と人々との間の支配―被支配関係に基づく葛藤の場として位置づいてい

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

た。

しかし、公権力の目的にそぐう唱歌科の制度の完成は、同時に教育現場での教育としての唱歌科の完成でもあった。明治末期以降の授業では、「学級全体で上手に歌えること」という目標に向かった授業構成に変わっており、公定イデオロギーの伝達という公権力の意図は潜在化し、かわりに教育しようという教育者の意図が顕在的になっている。ここでは、斉唱は教育の目的として意味づけられている。

斉唱の意味づけが変化したことは、唱歌科をめぐる社会的な議論からもうかがえる。大正5年に開かれた全国音楽教員協議会で論議された問題のひとつに、国民性を無視して国民教育ができるはずはないという主張に基づく「邦楽歌曲を小学校唱歌教材として採用する可否」があった。それは結局否決されることになるが、その理由のひとつとして、教育的見地からみて歌いやすい歌が少ないということが挙げられている。さらに、この会で唱歌教材について講演した田村虎蔵は、従来の学校唱歌が社会や家庭とまったく連絡がなく、西洋式に則っているから日本の児童の心情に適さないのだと考えて、明治30年代に児童の生活に適した言文一致唱歌をつくったとその由来を述べて、その成果を子どもたちの「渋面は化して笑顔となり、輝く眼・朗らかな気持ちで唱謡した」と報告した¹¹⁾（日教音 1934）。

同様の議論は、この時期に始まった童謡運動のなかにもみうけられる。北原白秋は、学校唱歌を教訓的で不自然極まる大人の心で詠まれたものと批判して童謡運動を始めたが、その根拠を「祖国愛である。日本児童の伝統の展開である。而してかの非芸術的であり功利的である小学唱歌の排撃である」（北原 1932）としている。

このような論調は、教授法の解説書にも及び、『各科学習指導法』は教材選択について、「彼等をして心から歌はしめて、真の享楽と教養とを与へ得るものでなくてはならぬ。この意味に於て児童の生活環境より取材し、詩化し、美化された童謡等は最も適当なものである」（石川県附属小学校 1925, 454頁）と解説している。

このように、この時期には、唱歌科をめぐる議論は、「学級全体で上手に歌えること」のためにはどのような教材であるべきかというものになっていった。

こうした斉唱という音楽行動の意味づけと唱歌科をめぐる議論の変化をみていくと、唱歌科は単に「伝達のプロセス」としての実践によって国民統合の役割を果たしていただけではないと考えられる。授業実践のレベルでの目的が「学級全体で上手に歌えること」になることによって、斉唱という実践から公権力の意図が潜在化し、公権力から人々へという一方向的な支配関係が捨象された。そしてこの目的のもとに人々は公権力の唱歌科の用途や学校唱歌を批判し、言文一致唱歌や童謡をつくって

いった。これは一見、公権力と人々との間の葛藤のようにみえるが、実はどちらの立場も「にっぽん」を前提とした議論だったのだ。実際にどちらが示したものがより「にっぽん」的であったかどうかということとは関係なく、公権力の側だけでなく、支配関係から捨象されたいわば自発的同意のうちに、人々が「日本の児童の心情」「祖国愛」というように、「にっぽん」を自明の前提として唱歌科をめぐる議論を展開したということは、彼らのなかにすでに「にっぽん」という国家がイデオロギーとして存在していたということなのではないか。つまり、そこで示されるものがどのようなものであれ、それが「にっぽん」であると述べられ、人々に伝わり、受容され、共有されていくようになったのだ。そして、このようにして人々が「にっぽん」を自明視することこそ、公権力にとって国家のもとに人々を統合する国民統合のための第一歩だったのである。

斉唱という音楽行動の実践が、それ自身公権力から人々へという「伝達のプロセス」となることで国民統合をするだけでなく、その意味づけがこのように「学級全体で上手に歌えること」というメタ・イデオロギーとして機能することによって、人々が「にっぽん」を自明視するようになるかたちで国民統合がなされるようになったのだとしたら、その意味で唱歌科は教科としての成立と並行して、ヘゲモニー装置としての役割を担うようになっていったといえるのではないだろうか。

だからこそ、唱歌教育や唱歌は、言説レベルであれ実践レベルであれ、さまざまな立場から国民統合という社会的役割を期待され、手段的に利用される政治的なイシューだったのだ。そして、学校における斉唱という実践を通して形成されるヘゲモニーをめぐる、公権力と人々——公定イデオロギーと文化的規範——との間の葛藤が「にっぽん」という前提のもとで展開されていくのであるが、その葛藤の検討と、冒頭で示した課題の第2点、人々の受容の実態とヘゲモニー形成の様子を、ヘゲモニー装置としての唱歌科の機能として明らかにしていくことが、今後とりくむべき課題である。

〈注〉

- (1) この類の研究の多くは、アンダーソン（訳書 1987）のように理論的に考察したものか、佐藤（1963）のようにそのイデオロギー性を問題にしたものである。
- (2) 例えば藤沢（1993）は、19世紀後半のイタリアにおいて国語の教科書が国民統合の機能を担っていたことを実証的に論じている。
- (3) 「ねりあげる」といっても、例えば民謡のばあい、それは「大衆によっても、また

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

大衆のためにつくられたものでもないが、大衆の考え方また感じ方に合致しているために大衆の採用した」(グラムシ訳書 1963, 257頁) ものだと定義している。

- (4) ネーション意識とカントリー意識の定義について、筆者は次のように定義した(西島 1995b)。

〈ネーション意識〉：複数の政治的共同体のなかで、他者に対して自己主張するときに、例えば支配者集団によって方向づけられたイデオロギーや伝統のような特徴を、ヘゲモニーとして認知的に感じとるレベル。具体的な指標としては、制度や儀礼、伝統などがふくまれる。これは、他の政治的共同体との明確な区分のために用いられる国民一体性の意識であり、政治的共同体の主権と国境線に対する意識が内在している。

〈カントリー意識〉：人々が自分の生活している場とその仲間を、自然発生的な共同体とその構成員であるという意識をもつときに、言語的・領域的・文化的要因が組み合わされた生活様式の同一性を共同意識として、視覚や聴覚などを通じて感覚的に感じとるレベル。具体的な指標としては、偶然以外には象徴的な機能をもたないルーティーンにふくまれる前近代の共同体の人間形成機能とその諸要素が考えられる。ここには、集団内の言語、文化的伝統、生活様式といった文化的属性が共有されているという意識が内在している。

- (5) 当然、祝日大祭日儀式と同唱歌も同様の関心から研究対象となりうる。しかし、本稿では唱歌教育固有の機能に焦点を絞るため、考察の対象からはずした。だが両者は、史実的に不可分の関係にあるので、その考察は今後の課題としたい。
- (6) 健康や徳育を唱歌科の役割とした背景には、唱歌科を教科として普及させるために、それらをプロパガンダとして表向きの目的に利用せざるをえない過渡的な状況があった。
- (7) 音楽による美的享受は、音楽的理解によらなければならないが、一般にこの音楽的理解は次のふたつのレベルに分けて考えられている(浜野 1973)。
- ①音楽的理解：音楽を構成する音の秩序を音を通じて納得し、理解すること。リズムに同感し、旋律をとらえ、和声を感じとり、強弱・音色を聞き分け、全体の構造、仕組みをつかんで音楽を聞きとれること。
- ②音楽についての知的理解：楽譜・楽典からはじまって、旋律法・和声法・対位法・形式など、音楽そのものについての知的理解事項や、音楽の背景をかたちづくる音楽史・音楽文化史・音楽家についての知識などがふくまれる。
- 両者は、美的享受のための音楽教育の場における指導の対象となるが、このうち、

直接的に音楽行動とかかわるのは、①「音楽的理解」の部分であり、②「音楽についての知的理解」は、音楽行動とは本質的な関係はなく、それを豊かにするために必要とされる。

当該時期の唱歌教育は、②「音楽についての知的理解」に該当する授業実践を中心に構成されており、それを通じて美的享受が達成されると、美育を位置づけていたのではないだろうか。

- (8) 「予備」の段階で音階音程練習が示されている例もある（谷本 1894：1982など）が、この時期の唱歌教育の教授法の解説書にはほとんどみられない。
- (9) 「練習」の段階で個唱や数名を選抜しての分唱も適宜行うことが示されている。これは他の唱歌教育の教授法の解説書にもしばしばみられるが、斉唱に比べて重視されているケースは少ない。
- (10) 『衆議院議事速記録』第48号，明治24年2月19日。
- (11) 明治30年代に田村虎蔵が言文一致唱歌をつくったときには音楽界や教育界から多くの反対意見が出された。しかし次第に教育現場レベルで受け入れられていき、明治末期には小学校唱歌教材の中心になっていった。

〈引用・参考文献〉

- Anderson, B. 1983, 白石隆他訳『想像の共同体』 リプロポート 1987
- Althusser, L. 1970, 西川長夫訳「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」『国家とイデオロギー』 福村出版 1975 15-94頁
- 藤沢房俊 1993, 『「クオーレ」の時代』 筑摩書房
- 藤谷森吉 1917, 『小学校に於ける唱歌教授の理論及実際』 先憂会
- Gramsci, A. 訳書1962～1963, 山崎功監修『グラムシ選集』3, 4 合同出版社
- 濱名陽子 1983, 「わが国における『学級制』の成立と学級の実態の変化に関する研究」『教育社会学研究』第38集 東洋館出版社 146-157頁
- 浜野政雄 1973, 『新版音楽教育学概説』 音楽之友社
- 橋爪大三郎 1993, 『橋爪大三郎コレクションⅢ制度論』 勁草書房
- 広田照幸 1995, 「〈天皇制と教育〉再考」『教育学年報』4 世織書房 243-272頁
- 石原重雄 1900, 『新撰小学唱歌教授法』 共益商社楽器店
- 石川県師範学校附属小学校編 1925, 『最近思潮各科学習指導法』 明治図書
- 伊藤公雄 1993, 「グラムシと文化支配の現在」片桐薫他編『グラムシと現代世界』 社会評論社 158-181頁

ヘゲモニー装置としての唱歌科の成立過程

- 伊沢修二・山住正己校注 1971,『洋楽事始』 平凡社
- 河口道朗 1983,「軍国主義と音楽教育」『小学校音楽教育講座 第2巻 音楽教育の歴史』 音楽之友社 78-93頁
- 1991,『音楽教育の理論と歴史』 音楽之友社
- 北原白秋 1932,『新興童謡と児童自由詩』(岩波講座 日本文学) 岩波書店
- 国立教育研究所 1974,『日本近代教育百年史』 教育研究振興会
- 小松ひろ子 1917,『教案中心唱歌教授の実際案』 教育研究会
- Mason, L. W. 1883, 内田弥一訳『音楽指南』 文部省
- 松岡鋼一郎 1894,『小学校唱歌科教授法』 著者蔵版
- 日本教育音楽協会編 1934,『本邦音楽教育史』 音楽教育出版協会
- 西島央 1995a,「学校音楽の国民統合機能」『東京大学教育学部紀要』第34巻 173-184頁
- 1995b,「想像の『にっぽん』」『教育学年報』4 世織書房 433-466頁
- 佐藤秀夫 1963,「わが国小学校における祝日大祭日儀式的形成過程」『教育学研究』第30巻 43-52頁
- 1970,「明治期における『学級』の成立過程」『教育』6月号 国土社 18-25頁
- 沢崎真彦 1983,「『尋常小学唱歌』へ」『小学校音楽教育講座 第2巻 音楽教育の歴史』 音楽之友社 46-64頁
- 1995,「唱歌教育の歩み」『音楽教育学』第25-3号 31-38頁
- 小学校教育研究会編 1917,『各科教授資料及実際教授案』 小学教育社
- 諸葛信澄 1875,『補正小学教師必携』煙雨楼蔵版=仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第1巻 東京書籍 27-44頁 1982
- 高橋行次 1894,「田舎音楽」『音楽雑誌』第48号
- 谷川稔 1990,「司祭と教師」谷川稔他『規範としての文化』 平凡社 15-52頁
- 谷本富 1894,『実用教育学及教授法』六盟館=仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第3巻 東京書籍 67-224頁 1982
- 田甫桂三 1980~1981,『近代日本音楽教育史』I・II 学文社
- 若林虎三郎・白井毅 1884,『改正教授術続編』普及社=仲新他編『近代日本教科書教授法資料集成』第2巻 東京書籍 181-229頁 1982
- Williams, R. 1976, 'Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory' "Schooling and Capitalism" ed. by Dale, R. Routledge & Kegan Paul,

pp. 202-210.

山住正己・園部三郎 1962, 『日本の子どもの歌』 岩波書店

吉見俊哉 1993, 「運動会という近代」 『現代思想』 7月号 55-73頁