

ミューズ教育思想に関する先行研究について

長谷川 哲 哉

On the Preceding Studies on the Thought of “Mussische Erziehung” in Germany

Tetsuya HASEGAWA

2002年10月11日受理

I. はじめに (動機、意義、目的、方法).

筆者は近代ドイツにおけるミューズ教育思想の研究を8年程前より始め、この間に18篇の拙論を学会誌、専門誌、大学紀要等において公表してきた。それらの内容は歴史研究的なものと同理論研究的なものに大別できる。だが、このような一連の研究・発表活動が学術的な価値をもつには、主題を同じくする先行研究の成果について十分に検討されていなければならないであろうが、この仕事はこれまでなされてこなかった。当拙論はこれを果たそうとするものである。検討対象となる先行研究は当地ドイツでのものに限られる。我が国での先行研究——それは大幅に立ち遅れているのであるが——については、稿をあらためて行う予定である。

さて先行研究に関する検討成果の公表は、普通には、当の著者が議論を始める前、その論理を展開し始める前に行わなければならないであろうが、しかし事実として筆者の場合それが後回しにされた。その主要な原因は、ミューズ教育思想に関する文献資料が実に膨大であり、それらを整理するための視点は、先に挙げた18篇の拙論を作成していく過程において漸次形成されていったからである。

この視点とは具体的には、筆者のこれまでの持続的研究の成果のうち最も中心的なものとしての、また新しい知見としての〈ミューズ教育思想の歴史の全体像とその思想的核心理念〉のことである。これがほぼ形成され終えて初めて、検討に値する複数の先行研究を特定できたし、またそれらを評価したり等級づけたりすることができた。つまり、より体系的に整理できた。

そこで、本論に入る前に、〈新しい知見〉すなわち筆者の最も重要な研究成果としての〈ミューズ教育思想の歴史の全体像とその思想的核心理念〉について、その概要を以下に述べておきたい。そして次項において、先行研究として認められるものの条件——換言すれば選択された理由——について述べるであろう。

I-1. ミューズ教育思想の歴史とその核心.

ミューズ教育思想史の全体を簡潔に捉えるならば、以下のように言える。ミューズ教育思想とは、世紀転換期のドイツ芸術教育運動を直接の起点にしつつも、その一世紀前（ドイツ古典期）の美的フマニスムの具体的現われであるシラーの美的教育論を方向指導的とみなす姿勢を終始保ち続け、20世紀初頭の青年運動と表現主義からの深甚な影響を受けて1930年頃にクリーク、フリットナー、ヴェルフェル、ゲッチュ等の論説において明確な形態を現わし、ナチス期での変形・抑圧をへて、戦後間もなく（1949年カルプでミューズ教育大会が開催されて）復活し、ハーゼの『ミューズの生』（1951）等が公刊されるなど全盛期をむかえるも、50年代末から60年代にかけてアドルノ等から多くの批判を浴びるが、しかし遊戯の哲学、余暇の哲学、人間学的教育学（とくに「庇護性」の概念）から思想的養分を摂取して、80年頃までその必要性が主張された思想であり、その根本には＜時代批判＞の態度とシラーの美的教育論における美的社交論に依拠した＜美的-政治的教育の構想＞とをもった思想であると。

ところで、ミューズ教育思想にはその歴史において順次立ち現われ構造的な関係をもつこととなった基本的諸概念がある。すなわちシラーやフンボルトたちの属した美的フマニスム以来の人間諸能力の調和的＜全体性＞、主に表現主義に由来するミューズ教育の陶冶対象としての＜内面性＞、主に青年運動に由来するミューズのすなわち社交的-芸術的な活動の生み出す美的＜共同体＞、現代哲学からの影響によるミューズのなものの生活空間としての＜余暇＞と＜遊戯＞である。そして、この関係を支える思想的意味基盤が、シラー以来の＜時代批判＞とその対応策としての＜美的-政治的教育＞構想なのである。

この＜美的-政治的教育の構想＞とは、人と人との間の対話的、交流的關係を美学化することにより、フランス革命と産業革命の時代に生きたシラーがいみじくも見抜いた＜「エゴイズムの体系」である近代社会＞を、真に人間的な社会へとひとかけらずつ改革していく企ての構想を意味している。「利己主義の体系がもつづいたのは、老獪きわまる社会性の真っ只中だったのであり、我々は連帯的な心を同時に生むこともなしに、社会のありとあらゆる汚染、災厄を経験します」¹とシラーは述べている。〔だから、人間が「個体としてまた類的存在として同時に、すなわち、類的存在の代表として」²（シラー）享受するような体験、換言すればミューズのすなわち社交的-芸術的な活動の体験が必要なのである。〕この「連帯的な心」を陶冶し、「利他的で社交的な素質」（ネッツェル、1992）³を開発せよとの主張は今なお強い説得力をもっている。そしてこのような素質の育成、助長こそは、世紀の転換期以来の、とりわけ50年代から60年代かけてのミューズ教育思想における基本的目標であった。かくして、ミューズ教育思想が概してシラーに依拠し、彼の詳論を方向指導的とみなすかぎり、理論上、この思想は原理上の現代性を持ち続けている、と考えら得る。

I-2. ドイツにおける先行研究の範囲.

近代ドイツに特有なミューズ教育思想に関する先行研究として認められるものは、当地ドイツにおいては、ミューズ教育を直ちに主張する多くの著作でなく、ミューズ教育への諸批判やそれまでの諸主張を素材にして、つまり距離をおいて対象化する立場に立ちなおかつ独自の視点から調査考察した著作に限られる。そうすると、時期的には、ミューズ教育批判が始まった1950年代中頃以降の文献となる。それゆえ例えば、戦後ミューズ教育の代表者となったO・ハーゼの『ミューズの生』(1951)は除外される。(早くも1952年にはミューズ教育における情緒的体験主義の危険や楽観主義による限界を指摘したF・ペグラーの論文⁴が、また1954年にはミューズ教育における活動内容の芸術的素人性に起因するその限界を指摘したTh・ヴァルナーの著書⁵が公表されているが、両者ともミューズ教育の放棄までをも主張しているのではない。それゆえこれら2篇は先行研究とはみなされない。)こうして先行研究といえる著作は自ずと限られてくる。以下幾つかの有名な—ただしK・パット-ヴュストの『オルターナティヴ:ミューズの陶冶』だけは無名に近い—、しかも筆者によって重要と判断された先行研究を検討する。なお「有名」であるかどうかは、筆者のこれまでの研究における—それら著作が他の著作において引用・参照される—頻度の調査によって判断された。

なおこの他に、一連の拙論において言及され参照されたことがある比較的重要な、美術教育史に関する研究文献が6点ある。それらについては、各内容の概略を個別に注⁶に記しておいた。

II. F・ザイデンファーデンの『現代のミューズ教育とその歴史的源泉』(1962).

この本は、「ミューズの」の概念を「諸芸術の表現への人間の精神的開放性」⁷と規定し、それゆえ「ミューズの」は教科教授学的概念でなく、人間学的意味範疇であると主張した上で、ミューズ教育への狂信的賛同からも、イデオロギーだとする批判からも距離を置いて、ミューズ教育の現代における課題への公正な理解をもたらそうとする立場から書かれている。従って、著者フリッツ・ザイデンファーデン(教育学者)は、Th・アドルノによるミューズ教育批判をも逆に批判している。本書は第一部と第二部とに分かれ、第一部ではミューズ教育の歴史的源泉を古代ギリシャと1900年頃以来の青年運動・芸術教育運動・素人演劇運動・体育運動に求めて詳細に調査し、特に現代ドイツのミューズ教育表象の直接的源泉は1920年代にあるとみなし、H・フライアー(1928)、E・クリーク(1927~1929)、F・ヴェルフェル(1931)、G・ゲッチュ(20年代~30年代)、W・フリットナー(1932)の5人のミューズ教育論を取り上げ比較検討している。(これまで筆者はこれら5人の理論をすべて詳しく考察してきた。)第二部では現代のミューズ教育を以下のような七つの観点から考察している。すなわちミューズ教育の、①時代批判的—文化批判的態度、②生命援助としての機能、③治癒教育学的ならびに心理療法的意義、④全体性概念、⑤概念規定の問題、⑥ミューズ教育への諸批判について、⑦社会心理的ならびに社会学的な視点のもとでのミューズ教育、である。

これらの中で特に注目すべきは⑥ミューズ教育への諸批判についてであり、とりわけアドルノによる批判に対する根拠ある疑問の提示である。アドルノが音楽の一般陶冶的価値を疑い、音楽教育はミューズ教育のように「人間をまるごと考慮するのではなく、音楽それ自体であるものから出発すべきである」⁸と言うのに対し、ザイデンファーデン(1929～)は「小学校段階での教育的手掛かりは前芸術的な領域にあるのでないか?」、「遊戯的で前芸術的な活動における認識と経験は子どものためになるのでないか?」、「学校はその役割を文化の伝達に限定してよいのか?」と問うのである。ミューズ教育はなるほど「芸術への教育をその中心点にもっている」が、しかし「一般的な社会発展の結果として人間を脅かすものの認識を越えた」立場に、すなわち人間学的な立場にたつて、「社会の目的合理的な要求から自由な庇護性の空間を青少年の生活の中に創り出そうと努力する」のである⁹。かような見解から我々は多くの示唆と教示を得ることができる。

その他に注目すべき点が二つある。第一点は、上記「①時代批判的—文化批判的態度」においてザイデンファーデンが「時代批判と教養批判が教育と教養にとって美的文化が必要だとの意識によって担われている場合」には、文化批判とミューズ教育との「深部に達する内的な一致」が語れると述べ、そしてこの場合に当たるのがシラーの美的教育論であると、またミューズ教育思想は概して「シラーに依拠し、彼の詳論を方向指導的とみなす」¹⁰と指摘している点である。

第二点は、上記「⑦社会心理的ならびに社会学的な視点のもとでのミューズ教育」において著者はかかる観点のもとで今日「ミューズ教育が如何なる課題と可能性をもつのか」を種々考察し、以下のように述べていることである。「ミューズ教育は非公式グループの形成をとりわけ豊かに刺激する。素人演劇の準備・練習や造形的な共同体的作業〔……〕の際に複数の非公式グループが大抵自発的に出来上る。」学校でのこれらの「事象は類似した意義をもつが、とくに、民主主義的—制度的なグループ、とりわけ非公式なグループが問題である場合にそうである。これらの事象は(現代社会での：長谷川注)マス化、集団化、水平化の傾向に対する、教育学的にまさに意味深い対抗力を表わしている。しかしながら、これによってその意義が汲み尽くされているのでない。すなわちグループ形成過程の豊かさが個々の部員の孤立化に対する最良の防衛を差し出すのである。〔……〕非公式グループの形成過程にとって決定的なのは、外的圧力からの自由であり、部員相互にとって同一の関心方向と共感である。」「ミューズ的な非公式グループの社会教育学的意義は、部員すべての間の生き生きした接触を示す相互作用的グループが常に重要である、という点にある。」¹¹ 以上のような見解によれば、—ザイデンファーデン自身は「政治的」の語を使って以下を明言していないが—ミューズ教育は広義の、間接的な政治教育、すなわち「政治の非政治的基盤の育成」(F・メッサアシュミット)¹²の可能性をもつと言えよう。なぜなら「ミューズ的な非公式グループ」の活動においてはメッサアシュミットが言う「前政治的空間」が生じ、「社会的役割」についての認識が児童生徒に容易になる¹³と考えられるからである。そしてさらに、この点が前節で言及した、シラーやフンボルトなどドイツ古典期の人文主義者たちのあの「美的—政治的教育」構想に連関してくるのである。

Ⅲ. G・オットーの「産業時代における芸術と教育」(1969).

この大論文(全54頁、脱稿1967年)¹⁴は、現代ドイツの美術教授学の権威であるグンター・オットー(1927~1999)が、1890年頃の芸術教育運動の発端より1960年代までの間のドイツ美術教育諸思想の複雑多岐にわたる歴史過程を、「複合的全体を貫いている芸術教育学上の基礎モデル」の設定によって跡付け、同時に各思想について論評したものである。この「基礎モデル」とは「合理的立場と非合理的立場との間の論争」のことであり、前者には「芸術への教育」、「バウハウスでの基礎教育」、「新しい美術教授学」即ちオットー自身の合理的美術教授学が、後者には「芸術による教育」、「ナチズム的美術教育」、「ミューズ的美術教育」がそれぞれ代表的なものとして属すとされる。複雑な美術教育諸思想の展開をこの「基礎モデル」によって明快に二局面に分けるとするのは、いささか無理な単純化をしているが、いわゆる「<芸術への教育>と<芸術による教育>」とを対比して美術教育を構造化しようとする考察方法の典型を示しているといえる。この論文によって、ドイツ美術教育思想史の概略が明快なかたちで理解できると同時に、オットーによる彼自身の立場の歴史的な位置づけが、ミューズ的美術教育の歴史的根はJ・ラングベーンの『教育者としてのレンブラント』(1890)にあるとし、また「新しい美術教授学」の歴史的根はA・リヒトヴァルクの「芸術への教育」思想にあるとすることで、明解に理解され得る。ただしリヒトヴァルクの言説のなかにラングベーンに見られる創造主義的な見解が見出される場合¹⁵があり、両者の間に明解な区分け線を引くことには無理がある。

合理的立場のオットーによる非合理的立場としてのミューズ教育への批判には手厳しいものがある。例えば、ミューズ的美術教育には「節度を歪め、現実の文化的諸関係と社会的諸関係への視野を覆い隠す内面化された体験ナルシズム」や「定義し難く制御不可能な理想主義的—イデオロギー的目標の設定」¹⁶が認められるというのである。しかしオットーは、この論文の末尾で以下のようにも述べている。「人間と芸術の非合理的な諸局面はその位置と規制とを、合理的に基礎付けられた芸術教授の内部に見出すのであって、こうした場合に、かかる芸術教授はその最善の貢献をなし遂げるであろう。」¹⁷この言説を見るかぎり、オットーは教育活動は合理的であるべしとしつつも、人間と芸術には本来的に非合理的な局面があることを認識していることになる。

なおオットーには、ミューズ教育に対する批判論文である「ミューズ教育とその現実との関係」(1959)があり、その冒頭で「ミューズ教育の理論的基礎付けのための努力は、現代の状況においては、オットー・ハーゼの著書『ミューズの生』(1951)に始まるであろう」¹⁸と述べるが、それは明らかに間違っている。なぜならその2年前の1949年3月にカルブ教育大学で「ミューズ教育大会」¹⁹が開催され、フリッターたちが参加しているからである。

Ⅳ. N・クルーゲ編の『ミューズ教育の精神』(1973).

この本は、教育学者のノルベルト・クルーゲ(1935~)が、ドイツでの戦後1950年頃より1970年頃までの間に著されたミューズ教育に直接関係する多様な内容の論文・エッセイ28本を、種別

化の原理に従って編集したものである。副題として「一つの教育原理についての基礎付けた諸論考並びに批判的諸論考」が付けられているように、ミューズ教育批判の論文も収録されている。大きく二部に分けられ、第一部「ミューズ的なものとミューズ教育」には原論的な内容の諸論文がおさめられている。これらは歴史的視点からの論文（その代表例：F・ベッゲラーの「ミューズ教育、その歴史、作用、限界」²⁰とR・マルシュの「教育におけるミューズ的なもの」²¹）、体系的視点からの論文（その代表例：H・ヴィルムゼンの「教育原理としてのミューズの陶冶」²²）、現象学的視点からの論文（その代表例：H・ロレンツェンの「ミューズの生の根本現象」²³）、人間学的視点からの論文（その代表例：A・シェーファー「ミューズ教育、人間学的—教育学的基礎付けの試み」²⁴とK・ヴィトマーの「人間学的に見たミューズの陶冶」²⁵：これは本拙論第Ⅷ項において独立させて扱ってある）である。その他に例えば、○戦後間も無いフルダでの芸術教育大会（1949年11/12月）で重要な役割を演じたP・ブルーンの「総合ミューズ的なもの」、○美術教授学者G・オットーによる—主にO・ハーゼのミューズ教育論を対象とした—批判論文である「ミューズの陶冶の理論とその現実との関係」²⁶、○戦後ミューズ教育の代表者であるO・ハーゼの「ミューズの生と芸術的教育」²⁷、○ミューズ教育を歴史的—体系的に研究したF・ザイデンファーデンの「ミューズ教育と治癒教育学及び精神療法」²⁸が含まれている。さらにその他、○青年音楽運動に携ったTh・ヴァルナーの著書『礼拝と芸術との間のミューズ教育』（1954年）²⁹を意識してミューズ的なものと宗教との関係を論じたW・ドルンザイファーの「ミューズ的なものの要求と限界」³⁰とK・ベルガーの「ミューズの限界」³¹、○50年代初期の最も典型的なミューズ教育の主張エッセイといえるR・マークの「諸種のミューズの教科の関連について」³²、等々³³が含まれている。

第二部「ミューズ教育とその諸領域」にはミューズ教育に関する教科専門的あるいは教育実践的な基本問題を扱った論文がおさめられている。具体的には、○かつての民衆のミューズの文化としての芸術的形式文化（民族芸術）を支えたのと同じ造形的能力が児童に胚種的に具わっているが故にその保護育成（「芸術的陶冶」）を説いたE・コルンマンの「学校におけるミューズ教育の視点と実践」³⁴、○青年運動に由来しG・ゲッチュに指導された歌唱運動が「健全で完全な人間性の救済的再生」を目的とし『「ミューズ運動を青少年と民衆のなかに生み出す」』ことを課題としたことに対しそのイデオロギー性と「伝道的パトス」を指摘したW・カムラーの「歌唱運動とミューズの陶冶」³⁵、○言葉を用いた様々な遊戯・演技や語り・作文等による言語表現教育（作文の「純正なミューズの課題」は「意識的な表現構成（Gestaltung）の成果」）と絵本・メルヒェンから文豪作品にまで及ぶ多様なテキストを教材にして「心理学的—美学的」な感動と理解を目指す文芸鑑賞教育とを—各々に固有の発達段階を設定して—人間発達論的に考察したI・ゲンツゲスの「言語と詩の領域におけるミューズ教育及び陶冶」³⁶、○ミューズ運動に影響された音楽教育を社会哲学的に批判したTh・アドルノの「音楽教育学について」³⁷、○O・ハーゼの言うミューズ的なものの三属性（エレメンタル [自然力的] なもの、チクリッシュ [循環的] なもの、カタルシス的なもの）に「ザッハリヒカイト [即物性]」が加わることを論証したうえで科学にも必要な

「客観的なザッハリヒカイト」とミューズ的なもの本来の「主観的な（人道的な）ザッハリヒカイト」とに分け造形活動が「形式の発展と明確化」を求めミューズの体験内容を「客観化していく」活動であると指摘したK・シュタグーンの「造形活動とミューズ教育」³⁸、等々³⁹である。

なお第一部も第二部も年代順に並べられている。第一部ではただ機械的にではなく、例えば上記G・オットーと（その次に掲載の）O・ハーゼとの、またR・マークと（その次に掲載の）F・ペツゲラーとの間のように前後の間に何らかの問題意識や検討材料の関連が付けられてある。そして第一部の最後が人間学的に考察した—学術的に標準以上の—成果（A・シェーファーとK・ヴィトマー）で締めくくられている点に、クルーゲの立場と編集方針が明示されている。

このようにこの本は、収録論文のすべてを読めば戦後ミューズ教育思想の大体の見取図が理解できるように編集されている。（ただしフルダでの芸術教育大会 [1949年11/12月] 以前の1949年3月にカルプ教育大学で開催されたミューズ教育大会に関する文献は皆無であるし、どういうわけかミューズの音楽教育の代表者G・ゲッチュの著作が収録されていない。）著者たちの略歴とミューズ教育に関連する諸文献一覧も巻末に載せられている。

またこの本の冒頭に編集者のクルーゲによる序論も載せられており、そこではミューズ教育の略史（例えば「ミューズ教育の根本思想は意識的には [……] ギリシャのパイダイアー（ムシケー [ミューズの技芸] によるパイダイアー [教育]）の概念に結びつく。類似の思想の道筋がシラーにも [……] 確認されうる」⁴⁰とされる。）、ミューズ的なもの（その諸要因は「直観性、創造性、感覚性、鋭敏性、情緒性、ザッハリヒカイト」）の概念、ミューズ教育の基本的問題群（例えばミューズ的なものの概念の不正確さ）、等々が手際よく解説されている。「ザッハリヒカイト」（Sachlichkeit、一般に「即物性」と訳される）とはここでは「目的や偏見から自由」で「利己的でない」ことと規定される⁴¹。クルーゲの立場としては、ミューズ教育と倫理教育（人間性全体の陶冶）との同一視を回避し、これに代えてミューズ的なものと芸術的なものとの密接不可分の関係を強調し、「ミューズ的=芸術的教育」を教育全体の部分局面として位置づけようとするところにある。それゆえクルーゲにとって「ミューズ的」とは「諸種の芸術的事態との交流を開示してゆく可能性」⁴²である。

この本が出版された70年代初めは、60年代にミューズ教育がG・オットー等による合理的美術教授構想から批判され、次にこの合理的美術教授構想がハイノ・R・メラー（本拙論注4の②を参照）等によるラジカル民主主義的な「ヴィジュアル・コミュニケーション」構想から激しく批判され、ゆえに論議され、その結果芸術教育研究者たちの間で、それまでの芸術教育についての歴史的反省が必要だとの共通認識が生まれた時期だけに、クルーゲによる編集・出版はその事情をよく反映しているものと推測される。

V. L・コッソラーポフの『芸術と創造性の間のミューズ教育』（1975）。

著者は女性で、おそらくポーランド系ドイツ人である。したがって、その氏名Line Kossolapow

をポーランド語風に「リネ・コッソラーポフ」と読んでおいた。現在（1997年の時点で）ミュンスター大学の教育学学群の教授である。比較的最近の共同編集した本に『創造性と療法学』（1985）⁴³がある。さてこの本『芸術と創造性の中のミューズ教育—産業時代における芸術的な自己実現傾向のイデオロギー史』（1975）の意図は、著者自身によれば、「ユーゲント様式および表現主義の芸術からミューズ的なものの要因の束をミューズ的なものの印象的局面と表出的局面において検出しようとする最初の企て」であるが、しかし単に歴史的回顧をしてミューズ教育の現象がブルジョワ的文化批判であることを確認するのではない。なぜなら、「こうした研究の現在および未来との関係は創造性教育の概念と結合しているから」である。（著者によれば、現代の「もっと創造性を！」の呼びかけは1900年頃の芸術革新運動の発展線に組み込めるし、ドイツから亡命したミューズ運動の代表者はアメリカでの創造性研究の発展に大きく寄与したという。）従って著者の最終的意図は、ミューズ教育のイデオロギー性への批判に終始するのではなく、「20世紀の展開はテクノロジー的モダンとイデオロギー的反モダンとの間で弁証法的に運動し、現代の諸問題の解決を超体制的な歩みによって求めている」という認識に立って、「物的財の生産と、理念の産出と、疎外・利用循環からの脱出の企てとの」相互制約の状態、すなわち現代において「互いに折り重なった生活諸関係の網状組織」を解きほぐそうとする果敢な企て⁴⁴にある。

著者は一種の社会学的見地に立っていて、教育思想一般のように明確な課題目標を掲げてくそうあるべきである>という主張姿勢でなく、<現にそうある>ものを認識するという探究姿勢を貫いている。したがって、その研究成果によって啓蒙はされるが、教育実践を促す課題目標は直接には提示されない。しかしながら、この本における研究は詳細な文献調査に基づいており、われわれはその成果から実に多くの知識と判断材料を受け取ることができる。それは以下のような章題名や節題名だけからでも理解できよう。「無意識的なものの諸力からの人間の革新の信号としての心魂表出的芸術」、「芸術における心魂への叫び」、「ミューズ教育の関心事としての心魂育成」、「表現の高揚による自己解放企てとしての伝統的芸術からの解放」、「造形芸術における技術の拒絶と心魂的表出手段の最大化」、「創造的人間へ再帰しての絶対的な新開始の動因としての根源性神話と零点イデオロギー」、「根源的、ミューズ的な人間の原型としての子ども」等々。こうした理由のため、1975年以後のミューズ教育関係の文献には、その著者がミューズ教育を批判するのであれ再評価するのであれ、ほぼ必ずコッソラーポフのこの本が登場する。欠点があるとすれば、それは青年運動や改革教育学運動とミューズ教育との関係の解明が不十分な点にある。これに対し、その関係をかなり十分に解明したのは先のF・ザイデンファーデンである。

さて、この書の第6章第1節「心魂—精神という着想；最広義における政治的—解放的陶冶としての芸術による自己実現化」の内容骨子は、シラーの「美的—政治的教育」構想に連関してくる点で重要である。コッソラーポフはまず、「われわれが《心魂表出的芸術》と要約したものに対して、又それと共に、この芸術に依存したミューズ教育に対しても再三再四申し出された非難は政治的意識の欠如である」と問題提起した上で、主に表現主義芸術に関する様々な言説を検討し

た後、以下のように述べる。「表現主義芸術において政治的で制度化された表現形式の代わりに芸術的な表現形式が選ばれることがあるならば、象徴的な草案思考によって現存の秩序を変革しようとするその激しさは最広義において政治的行為とみなされなければならない。〔段落〕ミューズ教育が近代的実存の物象化し目的合理的で反人道的な諸傾向を破棄しての直接的な生活形式への方向転換による人間の《新生成 (Neuwerdung)》を言い張るかぎり、ミューズ教育は—心魂的—精神的な方向変更を狙う芸術に類似して—最広義において政治的と称され得るだろう。」そうして著者は、「狭義と広義の政治についての洞察から教育のために引き出し得る結論は政治的—美的教育という着想の必要性であるだろう」と推論したうえで、「政治的美学というものがある」と述べる⁴⁵。明言されていないが、ここには「政治的—美的教育」としてのミューズ教育という捉え方が示されている。しかし惜しむらくは、シラーやフンボルトたちのあの「美的—政治的教育」構想には関連づけられていない。

最後に指摘すべきは、この本のミューズ教育（思想史）研究上の価値が本体部分よりむしろ3章にわたる補説の部分の方に重みがあるのかもしれない、という点である。なぜなら、そこでは「ミューズの」という言葉の歴史的由来や、ミューズ教育と芸術教育との概念的関係が徹底的に調査されているからである。例えば形容詞「ミューズの (musisch)」が初めてドイツ語辞典に登場するのは1863年であり、それはそれ以前の形容詞「ミューズたちの (musehaft)」の言い換えであったこと、すなわち強度の形容詞化が芸術観の革新が序々に始まったその当時になされた、ということが知れるのである。

VI. W・シャイベの『改革教育学運動1900—1932』（1969）.

ドイツ近代教育史研究の権威ヴォルフガング・シャイベ（1906～）はその大著『改革教育学運動1900—1932』（初版1969）において、「われわれ今日の教育・陶冶制度の改革のための本質的な基盤と手掛かりは今世紀最初の30年間に現れた諸種の教育潮流の中にある」との認識のもとに、この「改革教育学運動の本質的なものを際立たせその内的統一との諸関連を明示する、この運動の総合的描写を行う」⁴⁶との意図をもって、19世紀末以来の婦人運動、青年運動、田園教育舎運動、芸術教育運動、労作学校運動、等々を各章別に描き出し、芸術教育運動を主題とする章においてミューズ教育の成立過程と概念を簡潔に説明した。芸術教育運動に関するシャイベの叙述内容は標準的知識となっていると思われる。彼によれば芸術教育運動は、「そこにおいて一般的要請をもった新しい陶冶表象が目立ち生産的な教育学的帰結に至った教育学的改革運動の最初の主要方向」であった。「それは芸術そのものでの新しい出発と新しい生活把握の諸力とによって担われていた。それは原理として学校のあらゆる陶冶領域に波及し、特殊には四種の教科ないし専門領域に該当し、国民陶冶に関わった。芸術は最も広い意味において理解されたが、これは後にミューズの陶冶の中へと入り込んでいった。」⁴⁷ こうしてシャイベは芸術教育運動を詳述した後こう述べる。「ミューズの陶冶の概念は芸術的教育あるいは美的教育とは同義ではなく、そのために芸術

教育運動がその諸前提をもたらしその教育学的諸目標を設けた生活把握および陶冶表象の総括概念であった。」ここまでは問題がないのであるが、シャイベが同所で以下を述べるとき重要な問題が生ずる。「ミューズ教育概念の重点は造形芸術にではなく、そのかぎり芸術教育運動とミューズ運動を区別できるのであって、言葉と音楽と身体運動にあった。」⁴⁸しかしこの区別はL・コッソラーポフの詳細な研究によって覆されたし、また拙論「ミューズ教育の研究〔IV〕—芸術教育運動とミューズ教育思想—」⁴⁹により否定されている。なぜシャイベがそう規定するかというと、彼が先にみたF・ザイデンファーデンの見解（「芸術教育運動は全体的に見れば造形的なものの方向にずっと定位されていた。」⁵⁰）に大幅に依拠しているからである。シャイベはO・ハーゼの『ミューズの生』にも依拠しているが、ハーゼによれば「ミューズ運動」（この語自体がハーゼの新造語である）は彼の言う「ミューズの四学」すなわち「運動、音楽、造形芸術、母国語」の全領域で開始されたのである⁵¹。シャイベの叙述には揺れが見られる。おそらくそれは、「改革教育学運動1900—1932」のごとき巨大テーマを扱う際に生じざるを得ない事態なのであろう。

VII. K・ザイデルマン編著の『学校におけるミューズ教育』（1965）.

1965年というミューズ教育批判がほぼ出揃った時点で出版されたこの本は、「自由ドイツ・サークル（Der Freideutsche Kreis）」が、ミューズ教育への今日の「非難の真相を確かめ」、ミューズ教育が「現代においてなおも如何なる任務をもち得るか」という問題を中心議題にして「1962年10月に開催した教育政策会議」の報告書である⁵²。「自由ドイツ・サークル」とは、編著者によれば、1933年ナチス政権獲得と同時にその活動が禁止された「青年運動に由来する男女の自由な結社」であり、戦後の「再会努力と集合努力」によって1947年に開催された「自由ドイツ大会」を契機に結成された団体であり、戦後の有力な青年運動団体の一つであるという⁵³。そして編著者カール・ザイデルマンはこの結社の指導者であり、また当時ヘッセン州教員再教育学校の教授である。ところで、近代ミューズ教育の成立基盤の一つがドイツ青年運動にあり、またこの運動が改革教育学運動に本質的寄与を果したことは周知の事実である。かくしてこの本は、青年運動的—改革教育学的な立場から1960年代での時代動向（編著者によれば「科学信仰」と「技術化」に伴う人間存在の「物質的依存性と社会的依存性」という「二種の教義」の貫徹）に対して、ミューズ教育の立場から対抗しようとして意図したものである。かくして編著者は、「ミューズ教育の内容と内実に対するラジカルな疑問提示、全面的な理解喪失」に対抗して「防衛戦を準備することが強く差迫っている」⁵⁴と述べるのである。

さてこの本は、基礎理論をなす序論と第1章「われわれの時代におけるミューズ教育」（ザイデルマン著）、各領域論をなす第2章「ミューズ教育の諸種の作用領域と方法」（5名による分担）、会議の記録である第3章「ミューズ教育についての討論（と会議からの勧告）」（ザイデルマン等）、付録（詳細な文献一覧、ザイデルマン著「自由ドイツ・サークル」紹介等）から構成されている。内容的にも編著者の論述が最も優れており文章も明快である。よって以下ではほぼザイデルマン

による著述に限定してこの本の内容を略述する。

「合理的な要因」の「教条的で独断的な過大評価」が行われる現代では精神生活の二大原理、すなわち「遊戯と遊戯的なものの原理」と「自由な精神的動き」とが大部分失われてしまった。そして「これら両原理が注目すべき遣り方で出会い浸透し合う」場が、「われわれの考察において『ミューズの』とみなされる存在領域」なのであり、「これらがまさしくここで言う『ミューズ的なもの』を構成する」のである。ミューズ教育への批判は主に三つの方向からなされる。一つ目は「ミューズの」の語の曖昧多義性、「玉虫色の語義形態」に対して（これはG・オットーに代表される）、二つ目は「ミューズ教育理念」が「青年運動の時代空間と精神空間に由来」すること——具体的にはナチズムとの政治的関わり——に対して（これはTh・アドルノに代表される）、三つ目はミューズ教育が——「偉大な古典主義者」フンボルトとシラーが唱えた陶冶理念と同じ——人間の身体・魂・精神の「全体性」について、その「再生」を確信しそれを「要求すること」に対して（これは今日の精神的状況に根をもつ）である⁵⁵。こうして論述は上記三方向の批判に対抗して展開される。

一つ目の批判に対しては、「ミューズの」の語は古代ギリシャの九柱の女神「ミューズたち」からでなく、『ムウシケー』概念とこれに結びついたエートス論から導かれること、それゆえ古代ギリシャのムウシケー思想と今日の「ミューズ思想」及び「ミューズ運動」との間に類似があること、「それゆえ数千年にわたる西欧の精神史の上に人間学的ならびに教育学的な平行線が架かっている」こと、これらの認識によって「ミューズの」の本来の語義が正されると主張される。「ミューズ運動は全体的な人間形成の表象像に従っており、その点でギリシャ人と一致している。」⁵⁶

二つ目の批判に対しては、「偉大な文化批判運動の一部として理解される」青年運動は、「共同のミューズ的な、すなわち社交的—芸術的な生活の形式を人間と社会の革新の方途とみなし、この形式をこの方向に展開した」という事実によって、「青年運動とミューズ運動との関係」が正当化されると主張される。「個人ならびに社会のミューズ的な素質—骨組みは生命の若々しさをもって、生殖力をもって保持されねばならない」が、その理由はそれが「芸術的作用の受容能力」にも「あらゆる芸術の高度ならびに最高度の発展可能性に」にも役立つからである。「すべて偉大な芸術」は「エレメンタル（自然力的）な」性質をもつ「基本形式と基本態度に基づいている」が、「このエレメンタルなものはミューズ的な素人創作において、[……] すなわち広範にみられる、『大地に密接した』、ディレクタント遊戯的な芸術的活動において生きているのである。」ただしミューズ教育の中心目標は「芸術と生活現実との、また芸術と青少年陶冶との間の豊かな結合を再建すること」、「教育と遊戯と活発な芸術奨励との間の創造的な相互作用の効果性ある呼び戻し」にあるが故に、ミューズ教育は「純正な」（つまり専門家的な）「芸術的努力を避ける」のである。しかしそれと同時に危険も生じてくる。「ミューズ的陶冶は当然学校においても不徹底性、お遊び没頭、実質喪失の誘惑に負けるかもしれない——ミューズ的陶冶の本性に共に含まれている邪道である。[……] けれどもこの場合どこに境界線が引かれているのか殆ど書き記されえないし、成績

思考によって探し見つけ出すことは確実にできない。」「成果プログラム通りのミューズ教育 (Musische Erfolgsprogrammatik) というものはそれ自体で矛盾している。」⁵⁷

三つ目の批判に対しては以下のように応えられる。この批判は学校でのミューズ教育の実現可能性にも向けられるが、合科的な「一種のプロジェクト教授学」によってその可能性が開かれるし、ミューズ的なものに関わる教科は自立的に展開できる。また教員養成段階での前提条件作り (「教師に不可欠な、ミューズ的原理の教育学的意義の理解」) もある。さて、あらゆる時代の経験の教えによれば、倫理性との関係が無くなると教育は放棄されるのである。「シュプランガーが言うには『エートスが無いところではロゴスも役立たない』。この危険にさらされた関係がミューズ教育によって取り戻せるのか」、「それが我々の最後の問題である。」O・ハーゼがその『ミューズ的生』(1951)で述べた「印象と表出の一致」というミューズ教育の根本原則はこの関係の再建に寄与する。「なぜなら、内と外とのいずれの対応のなかにも、内的真実性の戒律を満たす可能性が、昔の青年運動にとってそのように大切であった可能性が、すなわち [……] 『真なるもの』へのあの主観的接近に達する可能性が横たわっているからである。しかり、これと共に、人間の生活を方向づける倫理性の偉大なカテゴリーの一つも要求されている。」このように考えるならば「全体性を志向するミューズ教育と倫理性との間にはすでに類縁の直接的状態が在る。」もし倫理性が闘って取られるべきものであれば、ミューズ的活動が生じさせることが出来るような『社交的付合い、伝達と参加、人間の差異化と調和化』(Th・シュルツェ)という方法は、倫理性獲得のための適切な手段である。ミューズ的活動は倫理教育の道を容易にし、それどころかおそらく時折にこの道を発進させるのである。」この好機はとても大きい。なぜなら「個人のエートスは教化によっては殆ど育たない」し、カントが言ったように「倫理性は『楽しい心』なしには獲得され得ない」から、またミューズ的活動は人を楽しい気分にするからである。周知のごとく「芸術には直接的な倫理的働きが内在して」いる。「ミューズ的なものが『本来的に』芸術的なものと何時でも何処でも一致するわけでないにしても、だが、両者が人間のエートスに同じくらい依存していることを再発見させるに足るほどに前者は後者に近いのである。」それゆえ察するところ「ミューズ教育の根源的な倫理的効力は、それが秩序を打ち建てその内部に価値を設けることが出来ることに由来している。このことはさしあたり趣味と美的なもの一般の諸領域においてなるほど判明するのであるが、しかしこれらにおいてのみでない。この過程は、シラーがすでに見出し書いたように人間の精神的実存の中へと延びていくのである。今日ではとりわけ、節度と限界意識のすべての成長は同時に、倫理性の獲得と人道性の獲得とを意味している。[……] ミューズ教育の根本原理は節度と正しい位置を要望し、秩序を打ち建てるのである。」青年運動にも関わったW・フリットナーはその論文「ミューズ的陶冶と時代状況」(1932年)で『『そもそもミューズ的教養(陶冶)の意義を理解するとは、人間が何であるのか、また時代の欠陥が本来どこに在るのかを理解するということである』⁵⁸』と述べたが、「これは多くの点で今の我々の耳に十分すぎるほど編曲されたものとして鳴り響いてくる。」かくしてミューズ教育の「全体性」要求は今日な

おも根拠づけられるのであると⁵⁹。

ザイデルマンはミューズ教育批判に対し以上のように「防衛戦」を挑むのであるが、しかし惜しむらくは、例えばアドルノからの批判に対して突っ込んだ反論をしておらず、論弁の方法が終始、ミューズ教育への無理解を前提にして、ドイツ古典期の陶冶理想と改革教育学ならびに青年運動の立場を再三提示するという方法に留まっている。いわば正面衝突を避けているようなものである。おそらく「自由ドイツ・サークル」の指導者としての限界がそこにあるのであろう。第3章に収められた「会議からの勧告」では、ミューズ教育は政治教育に高い程度に役立つとの趣旨⁶⁰を述べているのであるから、例えばシラーの美的教育論とミューズ教育との関係をこの視点から掘り下げれば、編著者が言うような、「ミューズ教育の内容と内実に対するラジカルな疑問提示、全面的な理解喪失」に対抗する「防衛戦」をもっと積極的に行なう可能性があったように思われる。

VIII. K・ヴィトマーの「人間学的に見たミューズの陶冶」(1967).

この論文⁶¹はザイデルマンの著書より2年後に公表されたもので、N・クルーゲの『ミューズ教育の精神』での第一部原理編に収録され⁶²、その最後に(つまり最も最近のものとして)位置づけられている。クルーゲによってこの論文が選ばれた理由は、既にミューズ教育からの離反傾向が定着し現実主義的、合理主義的な教育構想(より具体的には成績主義)が大勢を占めていた1967年の時点でコンラート・ヴィトマーが、人間学的立場から、こうした情勢を批判するとともに、かつてのミューズ教育構想の困難性や危険性をも直視⁶³しつつ、つまり距離を取って、再びミューズ教育の重要性を理論的に基礎付けようと企てたからであろう。

著者はまず人間学的視点の必要根拠を述べる。「事実として学校はますます、その方法論的思考において自然科学的で社会学的一統計学的な問題設定に順応し、外部からくる社会的要求に同化する傾向にある。陶冶と教育を単なる適応過程と社会化過程に還元する危険がある。こうして、ミューズの行為を時間浪費とみなす、ロマン主義的夢想とみなす声を聞かないのはまれである。疑いもなく自然科学的で社会学的な思考は教育学において権利を有する。しかし、われわれの前にいる個々の子どもの交換不可能な一回性がしばしば見逃されている。なぜなら教育学は、教育学的状况の分析という意味での存在科学であるのみならず、包括的な世界像と人間像を踏まえた目標と価値の先取りという意味での当為科学(J・デアボラフ)でもあるからである。それゆえミューズの陶冶の任務についての問いは再三再四問われねばならないのであって、ミューズの陶冶とは何か、という問いはまさに今日特別な時事性をもっている。」「ミューズのなもの」(著者の文脈では「ミューズの行為」と同義)の「意味を明らかにするには様々な可能性がある」が、「われわれは、より広範な論議基盤を獲得するために、ミューズのものの陶冶任務を人間学的立場から基礎付ける企てに着手」する。A・ポルトマンとF・J・ボイテンデイクによる最近の人間学的思考を踏まえて、「教育学の人間学も子どもを、第一次的に、将来のホモ・ファベルとして、或い

はホモ・ルーデンスとしてのみ見るのではなく、ホモ・エデュカンドゥス（教育されねばならない人間）として、すなわちその可能性が、またその世界開在性（Weltoffenheit）が諸種の実行において自由な決意をするようにと励まされ振り向けられうる存在として見るのである。」かかる立場に立つと陶冶過程は「—幾分か絶対化して—『(合理的—故意的な)世界克服という意味での成績（Leistung）の局面』並びに『(確信に満ちた)庇護性（Geborgenheit）の局面』』という二局面に分けることができる。（しかしこれらは「互いに排除しあわない。両者は弁証法的な交互関係にある。なぜならミューズの行為のなかにも成績の諸要因が含まれているのと同様に、成績においても内面的関与の状態が同時に振動せざるをえないからである。」⁶⁴）そして「確信と庇護性は、純正なミューズの陶冶の可能性の前提であり、条件である。」あるいは「ミューズの行為は確信にみちた庇護性の局面において顕在化する」のである。ところで「庇護性の局面」には「成績の局面」と同様、三種の歴史的根がある。一つはペスタロッチやルソー、プラトンやシラー等による「哲学的—教育学的熟慮」であり、二つ目は改革教育学運動や青年音楽運動等による「今世紀最初の数十年の改革運動」であり、三つ目は20世紀半ばの「哲学的人間学」である。それは、M・シェラーの『共感の本質と形式』と彼の論文「愛と認識」、「庇護性」と「教育的な雰囲気」についてのO・F・ボルノーの解釈、L・ビンスヴァンガーの「故郷」・「愛する相互存在」の概念、G・マルセルの「旅する人間」と「多くの可能性への開在性として」の「自由処分権」の概念、「世界開在性は原基的信頼に依拠している」というボイテンディクの命題、M・ブーバーとR・ゲアルディーニによる「出会い」の概念の解釈、「意味充実の目標」をもった「自己価値努力」についてのW・ケラーの解釈である。「これら哲学者たちの思考のあらゆる違いにもかかわらず、共通の基本的傾向が認識できる。これを再び単純化して表すとすれば、例えば以下のように定式化されうるであろう。すなわち、気遣いと困窮、成績と決意による世界克服、これらは人間存在の唯一のカテゴリーではないということである。[……] 事項ごとに表せば、喜びと幸せ、愛情と畏敬が存在するし、神や愛する汝や支える力のある我々への信頼と希望が、また快活さと庇護性が存在する。そしてとりわけ、比較可能な成績を第一次的には狙わず、それ自体のなかで安らっている行為も、つまり幸福にし熱狂させる行為、思慮深さと内面性をより豊かにする行為も存在する。そうしてここに、ミューズ的なものがその人間学的場所を、そして陶冶過程におけるその使命を有するのである。」⁶⁵

以上見たごとく、ミューズ教育を人間学的に基礎付けるという著者の意図はかなり果されている。しかし状況論的に見れば、ヴィトマーの論法は当時支配的な合理主義志向（より具体的には成績主義）との和解を探求した結果であるようにも見える。しかしそれ以上に大きな問題点がある。この論文では「庇護性の局面」に関する三種の歴史的根、とくに20世紀半ばの「哲学的人間学」についてはあまりに大雑把に考察されており、はたして、原論的地平で矛盾するかもしれないこれら多様な「哲学的人間学」がどのように組織されるのか、それが考究されていない。そこにこの論文の学術論文としての最大の難点がある。

それにもかかわらず、ヴィトマーが論文末尾で以下のように述べるとき、その内容は人間学的教育学的に浄化されたミューズ教育思想の精華のように、それゆえ普遍性のある洞察のように思われる。「教師が論証的学習と比較可能な成績をめぐるその努力において困難とを感じるものを、彼はミューズの行為においては喜ばしい在り方で体験する。すなわち、人は人間を、よって子どもをも自由に操作し自由自在にすることはできない、という事実を。人間の操作可能性に抵抗する諸力を目覚ますこと、それはミューズ的なものの意義深い使命である。」⁶⁶

IX. K・パット-ヴェュストの『オルターナティヴ：ミューズの陶冶』（1980）.

この本はカーリン・パット-ヴェュスト（女性）によって書かれた論文形式の本⁶⁷であり、その意図は題名からも分かるように、現代教育の現状（近年の学校が「知識を伝達するためと、成長してくる人間を選別するための組織であると圧倒的にみなされて」⁶⁸いる事態）に対するオルターナティヴとしてミューズ教育を基礎付け、その現代的な重要性を主張し、さらにその具体的な方法論を提示することにある。「オルターナティヴとしてミューズの陶冶はより人間的な生活、より人間的な学校に向けての可能性の条件でありうるだろう。」⁶⁹ここで直ちに注目すべき点は、50年代末以降批判され尽くしたかに見えるミューズ教育を、著者がその理論的探求によって再度蘇えらせようと果敢に企てていることである。筆者（長谷川）の知る限り、1980年の時点でも「ミューズ的＝芸術的教育」とか「ミューズ的＝文化的教育」とかの表現によって修正せずにそのまま「ミューズの陶冶」の語を使い、しかもミューズ教育思想の伝統を踏まえたミューズ教育主張の企てはこの『オルターナティヴ：ミューズの陶冶』以外にない。

著者（パット-ヴェュスト）の伝統意識は以下の引用文に明らかである。「あまりにも強力な国家の要求から学校を守り、対抗教授学を打ち建てようとする企てが何度も何度もなされた。そのようなものとして改革教育学も、そしてそれとの関連においてミューズの陶冶も」、「主知主義や道徳主義」を負荷された19世紀以来の『学習学校』に対するアンチテーゼとして理解される。」芸術教育運動をもその一潮流とする「あらゆる改革教育学運動」は「物象化と疎外に対抗するもの」であったと。そうして改革教育学者たちは「ルソーとペスタロッチの思想を取り上げて、教育と教育的関係についての一定の見解を再建しようとした」が、その理由は「社会的圧迫と個人の利己主義とによって脅かされる『人間性（Menschlichkeit）』がルソーとペスタロッチの問題である」からである⁷⁰。

このようにミューズ教育思想の伝統を踏まえているとはいえ、しかしパット-ヴェュストは伝統をそのまま継承するのではなく、現状に照らして、かつてのミューズ教育思想を以下のように反省的に捉えている。「ミューズ的なものの『健全な世界』への逃避は、現代社会に生きる人間の疎外現象を見かけのうで克服するにすぎないであろう」し、O・ハーゼが唱えたミューズ的なものの属性としての「自然力的なもの」や「根源的なもの」は今日の「青少年によっては受け入れられない」と。彼女が認識するものは、「疎外・生活意味喪失・自己同一性喪失の概念によって特徴づ

けられる」ところの、現代の子ども・青少年に「ますます明らかになりつつある社会的・情緒的な欠損」であり、またその背景、原因となっている現代の業績主義の社会である。「役立たずになることへの不安は多くの人々にとって日常的な経験になる。普遍的な業績原理の諸条件のもとで安定した自己価値の経験はますます不確実なものになる。」そうして彼女によれば、近代の「個人主義と経済的膨張」の帰結である「現代の業績社会」がもたらす問題を「すでにシラー (1759～1805) が認識していた」し、その後マルクス、ホイジンガ等がより明瞭に描写したのである。かくしてオルターナティブとしての「ミューズ教育は一方では、個人の自己同一性を形成するための媒体でありうるであろうし、他方では、啓蒙の勢いに従ってのことであるが、人道的(humanitär)な方法で、近代の産業社会・業績社会の文化的ならびに社会的諸問題の解決に寄与しうるであろう」と述べられる⁷¹。それゆえ、育成されるべき「ミューズ的人間は、その心的開在性(Aufgeschlossenheit)のゆえに、社会の相互作用的過程に参加し同胞と協力して『より人道的な(humaner)』人間関係を決めていく可能性をもっている」⁷²とされる。

以上が第1章「序論」と第2章「ミューズ的陶冶理論の諸問題」の概要であるとすれば、以下は第3章と第4章(結章)の概要である。第3章「ミューズ的陶冶の諸カテゴリー」⁷³では、パット-ヴュストの構想する現代的なミューズ教育が達成すべき一般性のある目標基準が六つのカテゴリーとして挙げられる。すなわち、1:「自由」(芸術や遊戯がその代表的な余地空間となる自由)、2:「創造性と想像(Phantasie)」(専門的芸術制作の自律性には直結しない一般的な創造性、人間解放の意識形成に関わる想像)、3:「探求」(庇護性・被信頼性・友好性のもとの自発的な自己活動)、4:「ミューズ教育の中心カテゴリー」としての「情緒性」(合理性と対立せず、自己価値感情や自信を育む教育学的雰囲気特有な、自己同一性の基盤となる情緒性)、5:「厳しい業績(成績)思考と競争思考」に対抗し不和やルサンチマンの発生を防ぐ「連帯性」(会話や様々な共同作業によって育まれる同胞性や相互理解)、6:現代の青少年に増大する人生の「意味渴望」に応える「意味」。「ミューズ的なものには意味問題との類縁性がある。ミューズ的なものは人生を『生きるに値させる』ことになるが、それは一つには『時代の喧騒から離れて』内面的集中をすることによってであり、もう一つは『日常の必要』から免除された或る陶酔的な状態の中においてである。」そしてミューズ的なものの余地空間は「目的-手段関係」から解放された「遊戯」である。

第4章(結章)⁷⁴では、上記のように概念構成されたミューズ教育を実現するための方法論として、その題名どおり「今日のミューズ的陶冶を具体化するための諸種の可能性と手掛かり」が五つの領域に分けて提示される。すなわち、1. 70年代から新たに解釈され論議の中心となってきた「美的教育」(感性教育)の構想と「今日のミューズ教育」とはその機能面で部分的(創造的やユートピア的の機能等)に重なる。2. 様々な「遊戯」(演劇や演奏等を含む)はその空想性・実験性・創造性や無私性・開在性・相互作用性のゆえに「教育学的オルターナティブの余地空間」となり得る。3. 1973年に公表されたドイツ全国教育審議会下の教育制度委員会の所見は小学校低学年に「遊戯活動と形成活動」を奨励したが、そこに「ミューズ的陶冶の具体化の可能性」があ

る。4. 同委員会が1974年に推奨した後期中等教育のための「スタジオ」(学校・企業・見習い工場に次ぐ第四の学習場で、その領域は演劇・舞踊から映画・環境造形までに及ぶ)は、「新たに基礎付けられ得るし、[……] ミューズの陶冶の媒体である領域——創造的な美的かつ社会的な学習の領域を含むべきである。」5. 1977年にドイツ連邦教育計画委員会が設定した全体計画の補完計画としての「ミューズ的—文化的教育」(学校・学校外青少年教育・卒後継続教育・芸術文化施設・芸術団体等がその活動空間)⁷⁵は、その基礎付けのためにミューズ教育の伝統的語彙を使っている。しかしこの計画は、補償的機能(職業資格の獲得の際に概して不十分な技能・資質の育成)や社会教育学的意図(社会的弱者のための文化教育)を含めているし、「計画可能で量的に計測可能なもの」に大幅に制約されている。つまり「ミューズ的—文化的教育」計画は「政治的表現(eine politische Aussage)」であり、それゆえ「オルターナティヴとしては見えてこない。」しかしこれは、著者が序論で述べるように、「業績原理に方向定位された社会」における本来のミューズ教育の意義を「もっと正確に問い掛ける切っ掛け」になる⁷⁶。

以上、パット・ヴュストによる『オルターナティヴ：ミューズの陶冶』という理論的企ての内容を、その果敢さや希少性のゆえに長めに紹介してきた。とりわけ、六つの価値カテゴリーを設定し、それらの実現の可能性を実際の教育制度のなかに見出していき、浸透させていくという方法論的発想は示唆に富んでいる。しかしこの論考には幾つかの難点がある。数例のみを挙げれば、伝統を踏まえると言いながら、ミューズ教育思想の一大成立基盤となった表現主義には全く言及していないし、シラーの名は持ち出すがドイツ古典期の陶冶思想(「フマニスムス」)を論じていないし、またハーゼのミューズ教育思想を否定的に扱っているがハーゼはパット・ヴュストと同じく「遊戯」を「ミューズ的なものの生活空間」⁷⁷とみなしている。よって歴史研究の面でも理論的検討の面でも不十分さが目立つのである。しかしそれ以上に決定的な基本問題点が見出される。それはミューズ教育が宗教(実質的にキリスト教)教育と明らかに関連づけられていることである。例えば、「意味問題」に関わって、現代の「知的な青少年」は「彼らを意味深く自ずと越えていくものを、それがために生きるに値する上位のものを探し求めている」というような引用文が援用されたり、パウロがキリスト教徒に語った「財産なき所有(besitzlose Besitz)」という社会—人間関係が規範とされたり、ミューズ教育は「似非宗教的な救済教義」へ陥る危険をもつという問題に対して、ミューズ的なものは「信仰の前域」であるとの説が援用されたりする。かくしてパット・ヴュストは、「ミューズ教育の諸領域(宗教、音楽、造形芸術、国語、スポーツ)は今日の学校において特別な重みを獲得する」⁷⁸云々と語るのである。ミューズ教育の領域は様々に区分されてきたにしても、その一つとして「宗教」を明確に位置づける説は、—「ミューズの世界」が「礼拝と芸術、宗教的焦点と美的焦点」という「二つの焦点」をもつ「楕円的」世界であると主張したTh・ヴァルナー(注の29~31を参照のこと)が想起されるにしても—、筆者が知る限りこれが唯一である。

X. おわりに (先行研究における方法上の問題点).

前項までに挙げられた——注で挙げられたうちの幾つかも含め——先行研究は、すでに指摘したように、それぞれ特質をもっており研究史において相応の位置を占めていると同時に、欠点や問題点をもっている。それらを、筆者長谷川によるこれまでの持続的研究の成果のうち最も中心的なもの、すなわち「ミューズ教育思想の歴史の全体像とその思想的核」の把握という成果——それは時間的に戻れば筆者によるこの一連の研究の統一的目标であったことになるが——に照らして、ここで整理してみよう。

まず大きく目につく第一点は、すでにあちこちで指摘したように、芸術教育運動を含む諸種の改革教育学運動とこの運動に深甚な影響を与えた青年運動とをミューズ教育思想の最も重要な成立基盤として捉えた研究が大部分 (ザイデンファーデン、ザイデルマン等) であるが、しかしコッソラーポフが実証したようにミューズ教育思想には表現主義芸術も多大の——彼女の視点からすれば根本的な——影響を与えている、という必要な視点の欠如である。なるほどTh・ヴァルナーが言うように「ミューズ教育の主導的諸力は教育学と青年運動であり〔……〕、ミューズ教育はその諸分野で本質的に教育者によって担われたのであって、それらジャンルの芸術家によってではさらさらしない」⁷⁹としても、青年運動の担い手が当時例えば「ミューズの表現」⁸⁰の語を使って彼らの行動の趣意説明をしたとき、かれらが自覚したしなにかかわらず、当時革新的であり最盛期にあった表現主義の芸術意識 (とこれに伴う人間観) からの、少なくとも間接的な影響があったことを否定することはできない。こうした点でコッソラーポフの研究成果 (クルーゲ編『ミューズ教育の精神』の2年後の1975年公表) は非常に高く評価されるべきである。しかし、これによりザイデンファーデンやザイデルマンの研究が全面否定されるわけでは決してない。したがって、ミューズ教育思想という対象を捉えるには芸術意識の歴史の視点も加わらねばならない。

これに関連して指摘すべきは、研究対象とすべき文献資料の数量が不足しており、よってなされるべき基本調査の範囲が限られている (そのために事実誤認さえなされている) 先行研究が幾つかあることである。(我が国における先行研究の欠点・問題点はたいてい、まず第一にこの原因、すなわち調査不足によるものである。) しかしドイツにおいても例にもれない。例えば、戦後に「ミューズ教育の理論的基礎付けのための努力」が始まったのは、それゆえ戦後の学校芸術教育の論議が初めて再開されたのはO・ハーゼの『ミューズの生』の公刊された1951年からであるとのG・オットーの説は明らかな事実誤認であるが、それはオットーが1949年に開催されたミューズ教育大会 (3月) と芸術教育大会 (11/12月) について調査していなかったからである。また「ミューズ教育概念の重点は造形芸術ではなく、そのかぎり芸術教育運動とミューズ運動を区別できるのであって、言葉と音楽と身体運動にあった」とのW・シャイベの説と、彼が依拠したF・ザイデンファーデンの見解 (「芸術教育運動は全体的に見れば造形的なものの方向にずっと定位されていた。’) はザイデルマンの基本調査⁸¹やコッソラーポフの詳細な調査研究によって覆されたし、長谷川の拙論によっても否定されているが、それはザイデンファーデンが青年運動の調査に主力を注

いで芸術教育運動について十分に調査していないからである。(本拙論の第Ⅲ節及び第Ⅵ節を参照のこと。)

こうした点に関連して指摘すべきは、注6の④で挙げたW・A・ライスの研究に典型的に見られるもので、特定の—彼の場合アドルノ的な—視点と視野からのみ、研究対象となる文献資料の意味を読み取るという態度のことである。およそ文献資料を解釈する際には、問題となっている事柄についてのその時々現在の一般的な共通理解に基づく判断が不可避免的に介入せざるを得ず、実際には公平無私の解釈などは有り得ないにしても、明瞭なる特定の視点と視野からのみ文献資料を解釈するとなると、それは容易に、偏向がかかり先入観にとられるという事態になる。これは、同じく注6の②で挙げたH・メラーが60年代後半でのラジカル民主主義の立場からミューズ教育批判(ミューズ教育の非政治性にはファシズム的政治機能があるとの誤った批判)を行なった際にも、明らかに生じた事態である。ミューズ教育思想を批判的に研究する場合であっても、その全体像を損なわないように、ミューズ教育の主張者たちの言説を出来る限り公正な傾聴的態度で調べてみる仕事が是非とも必要である。

大きく目につく第二点—これは理論的把握にも関連する点であるが—は、前項までですでに指摘したように、コッソラーポフの研究も含め先行研究の多くがシラーの美的教育論とミューズ教育思想との関係を、また(広義での)政治教育とミューズ教育との関係について正当にも指摘するにもかかわらず、シラーの美的教育論における遊戯論や倫理教育(全き人間の教育)論の側面にのみ着目していて、(広義での)政治教育論でもある美的社交論(本拙論第Ⅰ—Ⅰ項参照)の側面に全く注目していないことである。このことは、当時のシラー理解の範囲や水準を無視した無い物ねだりでは決してない。なぜなら、戦後ミューズ教育思想に多大の寄与をなしそれ故にミューズ教育批判の標的ともなったO・ハーゼが、その論文「ミューズ的なものと政治教育」(1953)⁸²の中ではっきりと<政治教育とミューズ教育>という文脈においてシラーの美的教育論を引き合いに出しているからである。もちろんこの論文一本をもってしてシラー的な美的社交思想としてのミューズ教育思想を主張することには抵抗があるであろう。しかし、ザイデルマンがシラーやハーゼに言及し、また青年運動は「共同のミューズ的な、すなわち社交的—芸術的な生活の形式を人間と社会の革新の方途とみなし」云々(本拙論第Ⅶ項参照)と述べ、さらに「正しく始められ実現したミューズ教育はわれわれの青少年の政治的陶冶という要件に高い程度に役立つ」(同項の注参照)と述べるとき、<美的社交としてのミューズ教育>思想へ至る距離はあと一歩であると言わざるをえない。すでに幾度か引用したようにミューズ教育思想は概して「シラーに依拠し、彼の詳論を方向指導的とみなす」(ザイデンファーデン)のであり、しかもこのことは前節での先行研究の調査において確認されたのであるから、シラー的な美的社交思想としてのミューズ教育思想は可能性として早くから胚胎していたと言ってよいであろう。しかしその明瞭な誕生が実現しなかったところに、ミューズ教育に対し肯定的な立場に立った先行研究の欠点、未到達点がある。そしてその原因は、かれらの視点がシラーの美的教育論における一側面、すな

わち遊戯論（人間は「遊ぶときにのみ全き人間」であるとの説）の側面にのみ強く牽かれていたことにある。

肯定的な立場に立った先行研究のもう一つの欠点は、ヴィトマーの場合に代表されるもので、ミューズ教育の基礎付けを企てる際に十分な論考を行っていない場合が度々見られることである。彼の場合具体的には、M・シェラー、O・F・ボルノー、G・マルセル、M・ブーバー等々、ヴィトマーのもちだす現代の多様な「哲学的人間学」についてあまりに大雑把に考察されており、はたして、原論的地平で——例えば基礎概念どうしが——矛盾するかもしれないこれら多様な「哲学的人間学」がどのように組織されるのかについて不十分にしか考究されずに、ただ、「これら哲学者たちの思考のあらゆる違いにもかかわらず、共通の基本的傾向が認識できる。これを再び単純化して表すとすれば」云々というような粗雑な論述の運び方をする（本拙論第Ⅷ項参照）ことである。ただそれにもかかわらず、ミューズ教育を人間学的に基礎付けようとするその企て自体は、芸術学乃至教育学と人間学との密接不可分の関係からして、またW・A・ライスの研究に見られるようにミューズ的美術教育思想史を社会史に解消してしまう危険（注6の④を参照）を回避できるだけに、在るべき理論的研究の一方向として大いに評価されるべきである。（ただし人間学的な基礎付けのみに依拠することには限界がある。なぜなら、人間の本質理解は原則として、教育されるべき人間がそこに生活しているその時々での社会的状況の特殊性や問題性についての認識を視野の外におくからである。シラーの美的教育論が美的人間論であると同時に美的社交論——ひいては美的国家論——であったように、人間学的な教育論は広義の政治論〔現存の人間的—社会的な諸関係についての批判的考察〕と常に関連づけられている必要がある。）

さて、ミューズ教育思想についての先行研究として不十分なものとなった上記の幾つかの原因を含まず、よってミューズ教育を主張した彼ら自身の言説に即して、しかも重要部分を見落とさずその全体像を描き出すように、この思想の歴史とその思想的核心を叙述するという、ミューズ教育思想の研究にとって適切かつ必要な、また——今は歴史となったミューズ教育思想を主題としている事態からして——「思想史」研究一般にとっても適切な研究方法とは、より正確には如何なるものであろうか。これは重要な問題であるが、許された紙面の都合により、稿をあらためて論考せざるをえない。

〔註〕

- 1 石原達二訳「人間の美的教育について」（第6書簡）、同訳『シラー 美学芸術論集』富山房、1977年、100頁。
【Friedrich von Schiller; *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, 1795,
〔in: Nationalausgabe, *Schillers Werke*, Bd.20, Hermann Böhlau Nachtolger, Weimar 1962〕 S.320.】
- 2 Ibid., 訳書221—222、原著S.411.
- 3 Wilfried Noetzel; *Humanistische Ästhetische Erziehung: Friedrich Schillers moderne Umgangs- und Geschmackspädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1992, S.16.
- 4 Franz Pöggeler; *Musische Erziehung, ihre Geschichte, ihr Wirken, ihre Grenze*, in: Deutschen Institut für

wissenschaftliche Pädagogik (hrsg.); *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Münster 1952, H.3, SS.205—230.—この論文のより詳しい内容については第IV節「N・クルーゲ編の『ミューズ教育の精神』」での注20を参照のこと。

- 5 Theodor Warner; *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Verlag Carl Merseburger, Berlin /Darmstadt1954. 著者テオドール・ヴァルナー自身によれば彼は—ミューズ教育の成立基盤の一つとなった—青年音楽運動にその当初よりまた戦後は成人のためのミューズ教育に携ったとのことであるから、この書は内部批判の書であると言えよう。しかし、『礼拝と芸術との間のミューズ教育』という書名が示すようにヴァルナーは宗教とミューズ教育との関係を唱えており、この点が後に批判されることになる。—この論文のより詳しい内容については第IV節「N・クルーゲ編の『ミューズ教育の精神』」での注29を参照のこと。
- 6 ①ドイツでの美術教育の歴史研究そのものを社会史的—文化史的視点から批判的に総括した研究書にD・ケルプスの『史的美術教育学：美的（感性）教育の社会史への寄与』（Diethart Kerbs; *Historische Kunstpädagogik: Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung*, DuMont Buchverlag, Köln 1976.）がある。すなわちこの書は、美術教育史研究は「学校での図画・美術の授業のみならず、学校外の美的（感性的）社会化」を対象として、その「経済的・社会的・政治的な事実・背景・関連を分析し、まさにここから出発しなければならない」（S.120.）という立場に立って、既に1830年代に始まったそれまでの多数の図画・美術教育史叙述の文献を詳細に調査し、同時にこれまでの美術教育学の歴史的反省について批判的概観を与えた著作である。それ故この書では、美術・図画・手工・工芸の歴史ならびにブルジョワ及び労働者階級の社会史とが、図画・美術の授業の歴史と不可分に結び付けられている。美術教育の理論や理想の歴史を語るのではなく、社会史的に見てそれらが現実にはどんな意図、機能、作用を担ってきたかを明らかにしようとするのである。例えばその機能には、「1. 教科政策的と教科科学的な機能、2. 教科外的と一般教育学的と教育政策的な機能、3. 歴史—政治的な機能」（S.117.）があったという。（例えば「教科政策的な機能」とは、学校教科としての存立の適法性やこの教科の目標・内容・方法の高価値具備性を歴史叙述により証明しようとする意図を意味する。）以上が『史的美術教育学』の第一部とするなら、第二部はドキュメント部分であり、これまでにドイツ語で書かれた美術教育雑誌および近接領域の雑誌に関する詳細で正確な書誌データが、その所在場所を含めて記されている。そのためこの部分は更なる研究の基盤となりえている。もちろん第一部においてはその都度、言及された多数の単行本（美術教育史叙述の文献）についてその正確な書誌データと詳しい注釈が記されている。ケルプスの歴史学者としての立場（「どんな理論も体系的に見えても、やはりそれは一定の歴史的状况のなかから生まれている。その背景なしに理論は評価できない」との立場）や彼によるミューズ教育の（否定的な）意味規定については、拙論「ミューズ教育に関する（長谷川と）D・ケルプスとの討論」（和歌山大学教育学部紀要〔教育科学〕第48集、1998年2月、73—95頁.）を参照のこと。
- ②上記D・ケルプスによって、ミューズ教育に対して「かつてない鋭さをもってイデオロギー批判」を実行した（Diethart Kerbs; a.a.O., S.102.）と評価された論文に、ハイノ・R・メラー（1936～）の「ミューズ教育—おとなしいドイツ人の教養イデオロギーについての論考」（Heino R.Möller; *Musische Erziehung—Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braben Deutschen*, in: Hermann K.Ehmer (Hrsg.), *Kunstunterricht und Gegenwart*, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M./berlin/Bonn/München 1967, SS.46—66.）がある。メラーは、60年代後半でのラジカル民主主義の立場からの美術教育の新構想、いわゆる「ヴィジュアル・コミュニケーション」の代表者の一人であるが、彼がその批判理論的—新マルクス主義的な視座からミューズ教育を批判したのがこの論文である。ヴィジュアル・コミュニケーションの教育目標はメラーによれば「批判的なメディア消費の能力と解放的なメディア使用の能力」（Heino R.Möller; *Gegen den Kunstunterricht—Versuche zur Neuorientierung*, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1971,S.23.）の形成である。メラーによる批判の要点は、ミューズ教育が知性の乏しい非合理的態度の情緒の人間の育成をその主要課題にしている、という指摘であった。彼は言う。「とりわけミューズ的人間の思考と行為は目的自由である、あるいは政治行動をお祭りのように消費する。こうした場合に投入されるのは、月並み美学という手段であるが、これは空虚なパトスと畏怖と涙以外のなにもでもない。」戦後西ドイツの「教育組織の決定的な根本思想の一つは—われわれの過去のつらい体験から帰着することだが—若人を、常に覚めた意識で批判的に思考し判断し行動する政治的人間へと、ただもうあらゆる可能な方法で若人を教育す

ることである。〔……〕それに反してミューズの陶冶の意図は〔……〕美しい世界のために生きる非政治的人間を目指している。〔……〕ミューズ的人間は非政治的人間である。なぜなら彼は、現実へのアンチテーゼに固執できるように、批判的知性とその意志を制限しておかざるをえないからである。』(Ibid.,SS. 63-64.) メラーにはその考察法の問題点が指摘されるべきである。すなわち彼による「イデオロギー批判」が妥当する側面が或る一部のミューズ教育実践に認められるにしても、はたしてその側面のみをもってミューズ教育のすべてを把握したと言えるのかどうか、ゆえに逆に例えば政治的には回り道としてのミューズ教育の可能性をミューズ教育の代表者たち(例えばO・ハーゼ)が自覚していた事態をどう評価するのか、といった問題が生じるのである。ミューズ教育に対して公正な多視点的な考察法が求められる。

③1970年代ドイツにおける美術教育史研究熱の高まりのもとに1976年から1978年までの間ドイツ各地を巡回して開催された展覧会「子どもと美術」展のカタログとして『子どもと美術：図画・美術の授業の歴史についての展覧会』(Diethart Kerbs u. Eckhard Spiemann (Hrsg.) ; *Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*, Druck:Gerike, Berlin 1976.)がある。同展の開催主体はドイツ美術教師連盟であったが、上記のD・ケルプスが当時主任をしていたベルリン教育大学付属歴史的・比較的美術教育学研究所との連携があった。カタログの編集にはケルプスが中心的役割を果たした。そのためこの展覧会の意図は「学校での図画・美術の授業の発展に関する概観のみならず、同時に社会史との関連への洞察を伝える」(S.7.) ことであつたし、カタログの内容は大部分が、各時期の学校図画・美術教育と社会的・政治的・経済的・文化的出来事の実事記録としての多種多様な写真・図表の再録や文書・著書の引用・切り抜きである。それらが、おおよそ政治体制の画期ごと(さらに人物・思想・実践ごと)に、手短な解説付きでグルーピングされてモンタージュされている。こうして「1945年-1976年」の画期での「1945年以後ミューズの陶冶」の項(SS.182-197.)では、解説としての「テーゼ」に敗戦直後の「物質的-個人的困窮状態が(旧い)教育制度の復興を助長した」と書かれ、また冷戦開始期にあたる「学校政策表象の法典編纂の時代には、既に復古的勢力が再び強力になっており、そのため進歩的理念(例えば統一学校)の実現が妨げられうるほどであった」と書かれてあることから分かるように、「ミューズの陶冶」は以前の教育制度・思想の復活の一端として規定される。つまり、一般に人間の創造力の解放を唱える「ミューズの陶冶」の思想は、悲惨な経済的困窮状態にあつて進歩的・民主主義的考えについていけない人々に対する「大言壮語」であり、しかも冷戦開始期での東側民主主義勢力への対抗機能を果すものであった、ということになる。冒頭にG・ルカーチの論文「理性の破壊」の一節(その要点はファシズム復活の危険の呼び掛け)が引用されているのも故無しとしない。かくして、ミューズの音楽教育運動の代表者G・ゲッチュの書いた、「ミューズ的なものは……新たな困窮に耐えるのを助けることができる『古き真なるもの』」に属する」の一節がある手紙が掲載されたり、子どもと美術家を同一視したR・オッツの『魂の原像』から、「子どもの現在の幸福のみが授業の意味である」との書き出しで始まる一節が転載されたりする。また1949年11/12月にフルダで開催された芸術教育大会での文部大臣E・シュタインの開会演説が掲載され、そこには以下の一節が含まれている。すなわち「正しく理解されたミューズ教育は……子どもと青少年を励まして敬虔と集中と帰依をなさしめる。」しかも1952年にミュンヘンで開催されたドイツ美術教師連盟南ドイツ大会での同会長E・ベッツラーによる、以下の趣旨を含む講演が転載される。すなわち、「ミューズ的心情態度」の育成は全文化的生活にかかわる問題であるとともに、世界経済(貿易)競争に勝ち抜くのに必要な国民のデザインの能力形成の問題であると。以上のごとくカタログ『子どもと美術』は美術教育と社会的・政治的・経済的・文化的事象との深い関連を如実に証明している。しかし、このような捉え方は、美術教育史を社会史に解消してしまい、歴史上のミューズ教育のもつ人間学的な真实性を無視するものであろう。それゆえ『子どもと美術』に転載された上記のような言説は、視点の取り方次第では、そこで捉えられたのとは別の相貌をおびてくるのである。また『子どもと美術』では1949年3月にカルブで開催されたミューズ教育大会に全く触れられていないのは残念である。そこでは冷静にもミューズ教育は「問題群的」な未だ「解釈的パラダイム」とみなされたのである。

④社会史との関連づけによってミューズ教育(主に美術教育)のイデオロギー性を明らかにしようとした研究書にヴォルフガング・A・ライスの『ワイマール共和国における美術教育—歴史とイデオロギー』(Wolfgang A.Reiss; *Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik—Geschichte und Ideologie*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1981.)がある。ライスはワイマール期(1918~1933)における美術の「教科史の経過に関する出来る限り包括

的な知識を獲得する」という課題を立て、「社会史と教育学史の関連を樹立する」という意図のもとに、多種多量の文献、特に当時の美術教育雑誌『美術と青少年』を中心資料として詳細な調査研究を行った。具体的には例えば、共和国の創設期に図画美術教師たちは「この教科の職分を保障するためにどのような文化的・政治的行動を」とったのか、また共和国の確立期には同様の目的のために芸術系諸教科を理論的にも組織的にもどのように連合化しようと努力したのか、等々を具体的に解明するのである。(Ibid.,SS.1-4.) こうした調査研究の綿密さは高く評価されるべきである。しかし、ライスの視点は社会史に限定されていて、その分明確ではあるが、この視点のみによっては芸術教育の理念史を十分には解明できないのではないかとこの疑問が生じる。とりわけライスが以下を述べる時この疑問が深まる。『音楽的教育をミューズ教育へと変化させようとする企てには、社会の構造変化によって脅かされた芸術教育の職業を、カルテル化と有効なイデオロギーとによって挺入れようとする努力に、そのはっきりした原因がある』と言うアドルノの確認がザイデンファーデンによって拒否された。しかし、この本での詳論、特に第Ⅰ章と第Ⅱ章での詳述を重点的にふりかえるならば、学校教育のためのアドルノの命題は正直に受け取られねばならない。(Ibid.,S.226.) しかしながら、ミューズ教育の思想がアドルノの言うように職業的・経済的利益の追求という目的のもとでの連合化(カルテル化)や「有効なイデオロギー」によってのみ構想されたのかどうか、拙論「アドルノのミューズ教育批判について」(和歌山大学教育学部紀要〔教育科学〕第50集、2000年2月、71-95頁.)において考察したように、大いに疑問である。先の本拙論第Ⅱ項で紹介するように、ミューズ教育は人間学的な立場にたつて、「社会の目的合理的な要求から自由な守蔵性の空間を青少年の生活の中に創り出そうと努力する」のであるとのザイデンファーデンの見解のほうが説得力がある。くわうるに、ライスはアドルノの命題を立証できる資料のみを選択している、あるいはアドルノ的視点と視野からのみ原資料の意味を読み取ろうとしているように見える。例えばライスは、「1925年に初めて『美術と青少年』の中に、音楽と図画の授業の結集がその語によって理解される『ミューズの芸術』の『奨励』という謳い文句が現れた」(Ibid.,S.224.)と書くが—ライスの本の注にその筆者名も号数も記されていないので筆者が調べたところ8月号でのグスタフ・コルプの論文「学校における芸術奨励」(Gustav Kolb; Kunstpflege in der Schule, in: *Kunst und Jugend*, H.8,1925, SS.216-221.)であったのだが—、コルプの実際の文章は以下なのである。「自分たちの子どもに愛情をもっている親たちは、[……] ミューズの芸術の教科、音楽と造形が[……] 将来もっと多くの奨励をえることになることを、むしろ喜んで歓迎するであろう。」「様々な価値領域からの諸要求に対して、子どもと若人の固有な権利を保護することが必要である。」しかも「ミューズの芸術の奨励」という言葉は、コルプがここで初めて使ったのではなく、フンク博士なる人物の或る論文において—そこではE・シュプランガーの『青少年期の心理学』に基づいて科学教科の優先に反対し音楽と美術の教科の重視を訴えている—使われているのであって、コルプはフンク博士の論文趣旨に賛同して引用してのち問題の「ミューズの芸術の奨励」という言葉を自身の言葉として使っているのである。彼の論文をじかに全編読めば、とても「カルテル化と有効なイデオロギー」の企てなど思い浮かばない。それどころか教育的善意が全編の基調をなしている。ライスはアドルノの命題を立証できるように原資料の一部分を切り取って強調している、あるいはアドルノの視点と視野からのみ原資料の意味を読み取っている、と言っても過言ではない。しかしながら当然にも、かかる方法によっては実像の全体が見えてこないであろう。当地ドイツで書かれた論文に対しても、常に距離を置いて、公正な態度で接する必要がある。コルプについては拙論「ミューズ教育の研究〔V〕—1933年前後のミューズの美術教育思想について—」(『美術教育学』第21号、2000年3月、225-240頁.)を参照のこと。

⑤美術教科教授学の立場からの概説書にH・G・リヒターの『美術教授学の歴史：1880年以後の美的教育を実現するための諸構想』(Hans-Günter Richter; *Geschichte der Kunstpädagogik: Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1981.)がある。著者によれば、この書の主題は1880年頃から1980年まで100年間の「美術教授学のパラダイム的な歴史的諸モデルの描写」にあり、その意図は「修史的で体系的な知識」の伝達にある。具体的には、A・シュツールマンの「罫画教育法」(1883年)に始まり、G・オットーの『美的教育の教授学』(1974年)を中心とする1970年代の諸種の美術教授学構想に終わる多数の「歴史的諸モデル」が14章に分けて、歴史的著作を文献資料(この書での図版はここから転載)にして、比較可能なように概説される。「諸モデル」が比較可能になる根拠は、著者がいわゆるベルリン学派の

一般教授学の設定した授業構造要素(目標・内容・方式・媒体という授業を構成する4局面とそれらの決定の前提となる人間学的一心理学的条件並びに状況的一社会的一文化的条件)を各モデルの分析の観点にするからである。(以上序論より) さてミューズ教育に関しては、第X章「ミューズ教育の一部としての美術教育」において、O・ハーゼ(『ミューズの生』1951年)をミューズ教育の代表者とみなしたうえで、1950年前後の四種の「ミューズ的美術教授学」構想が分析され論評される。すなわち、①子どもと芸術家との「本質的同等性」を主張して芸術家・美術教師が「子どもの想像活動」を刺激する教育法を唱えるとともに、クレッチマーの体質論(躁鬱病型と分裂病型)の適用による児童画の解釈を試みたR・オツツ(Richard Ott、『魂の原像』1949年)、②現代人における思考と感情の分裂を文化的危機とみなし、あらゆる人間精神に作用する造形発達の法則性と「世界文化の諸画期」との平行性の確信に基づいて「厳しい真実性」のある表現の助長を目標にするとともに、「新しいミューズの民族文化の建設」を唱えたE・ベッツラー(Emil Betzler『新しい美術教育』1949年)、③「ミューズ的なもの」を「人間像の調和」を「陶冶する深い源泉」とみなし、全体性心理学の立場に立って、(ベッツラーと同じく)「児童美術」の形式法則性に美術教育の基礎を見出し、子どもの魂の識者であるべき教師の課題を子どもの生産的可能性(「自由な芸術的生活」)の保護(「子どもを遊ばせておけ」)にあると主張したH・マイアース(Hans Meyers、『楽しい児童美術:分析と教育法』1953年)。【以上「」はリヒターによる引用を示す。】リヒターによれば、一般に「ミューズ的美術教育」の立場は、ロマン主義的に解釈された「内面性」を過度に重視して、その中心課題を「子どもらしい表現(マイアースの『形象創造力』)の『爆発』(オツツ)」にあるとみなし、ゆえに「組織的な授業操作」には無関心で、「現実の授業と関係づけられるにはおよそ困難な意図解説、マニフェスト等々をするだけにしばしばおわっている」と否定的に評価される。(ただしリヒターは、ミューズ教育における青少年の「創造的成果」や「個性」の重視と、青少年の「関心と感情の評価」とは「今日再び価値を獲得し始めている」と言う。)これに対して④H・トリュンパー(Herbert Trümper『美術・工作教育便覧』第1巻での「美術教育学の概念と課題」1953年)は、「まったくのミューズ教育のスタイルで」その理念を語るけれども、諸種の心的体験を意味する「素材領域の構造化と諸種の造形手段の階層化」との噛み合わせを企てることによって「組織化され計画化された美術の授業」を構想した、と評される。(以上SS, 91-109.)かくしてリヒターは1949年から1953年という短い期間における美術教育/教授学の「諸モデル」の間に漸次の合理化・科学化の傾向を読み取っていると言えよう。

⑥リヒターと同じ美術教科教授学の立場からの研究書にブリッタ・オットーの『美的教育におけるパラダイム交替の研究:美術教育から美術教授への転換を実例にして』(Britta Otto; *Untersuchungen zum Paradigmen-wechsel in der Ästhetischen Erziehung: Am Beispiel der Wende von der Kunsterziehung zum Kunstunterricht*, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Bern/NewYork/Nancy 1984.)がある。著者は「授業実践をよりよくするのを助ける」のが「教科教授学の課題」であるとの基本的立場に立ち、「クーンのパラダイム構想」を「教科教授学の理論形成過程の研究のための発見的道具として」用い、1945年から1965年頃までの間の、「ミューズの陶冶の枠内での美術教育の教授学的アプローチにおけるパラダイムの標準知」からG・オットーを代表者とする「美術教授」の同様の「標準知」への転換過程を、「標準知」としての「モデル‘芸術’」、「モデル‘子ども’」、「モデル‘社会’」などや、これらに基づく目標-内容関連付けを前提とした「授業上の帰結」などの諸点から詳細に調査、分析している。著者自身によれば、この研究成果として、教科教授学の自己反省のためのインパルスや将来の教科史研究のための熟考素材を提供したこと他に、歴史における「認識的進歩の‘生き埋め’」を明らかにし得たと言う。(以上、目次や序論[Vorbemerkung]から。)すなわち、G・オットーによって初めて確立された授業方法の基本形としての「生産と反省」、彼により初めて展開された「授業行為分野の複合性」、彼により初めて認識された「諸学の交点の中に’教科教授学の位置規定」がされること、これらを「今日の教科教授学は見失ってはいけないだろうし、構成的インパルスとして利用すべきであろう」と著者は明言する。また彼女は以上の視点からG・オットーへのインタビューも行なっている。(以上S.304.)かくしてこの書の中心的意図は、1984年時点ではすでに歴史となった1960年代前半のいわゆる「合理的美術教授」構想の再評価にあると言えよう。

7 Fritz Seidenfaden; *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen*, A.Henn Verlag, Ratingen 1966 (erste Auf., 1962), S.146.

8 Theodor Wiesengrund Adorno; *Zur Musikpädagogik*, in: Derselbe; *Gesammelte Schriften* Bd.14, Suhrkamp Verlag,

- Frankfurt a.M. 1973, S.120. 【三光長治・高辻知義訳『不協和音—管理社会における音楽』での第IV章「音楽教育によせて」、音楽の友社、1971年、165頁.】
- 9 Fritz Seidenfaden; a.a.O., SS.106—112.
- 10 Ibid., S.76.
- 11 Ibid., SS.125—126. —なおザイデンファーデンは「共同体 (Gemeinschaft)」という語の使用に非常に慎重である。「先述の社会学的考察において『共同体』の概念は非常につましく使われたにすぎない。学校クラスは概して共同体ではない。」それは「家族のような生活共同体ではない。」「それは強制的集合体として始まり、理想的な場合には〔……〕創作的共同体ならびに作業的共同体の性格に達することができる。」それゆえ、「ミューズ教育はなるほど共同体を形成しないが、しかしそれにもかかわらず共同体に向けて助長するのである」、と結論づけられる。(Ibid., SS.130—131.)
- 12 Felix Messerschmidt; Politische und musische Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3.Beiheft: *Das Problem der Didaktik*, Jg.1963, (SS. 5—18.) S. 9.
- 13 Ibid., SS.14—15.
- 14 Gunter Otto; Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter, in: Th.Ellwein (Hrsg.); *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Rembrandt Verlag, Berlin 1969, SS.227—281.
- 15 Alfred Lichtwark; Die Einheit der Künstlerischen Erziehung, in: Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Mit einer Einleitung von Ludwig Pallat); *Kunsterziehung — Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden, Weimar, Hamburg (In Auswahl)*, R.Voigtländers Verlag, Leipzig 1929, S.123. [リヒトヴァルク、岡本定男著訳『芸術教育と学校—ドイツ芸術教育運動の源流—』明治図書、1985年、220頁.] ここでリヒトヴァルクは「この表現能力は〔……〕子供の自然な活力、天賦の才なのです」と述べている。
- 16 Gunter Otto; a.a.O., S.251.
- 17 Gunter Otto; a.a.O., S.274.
- 18 Gunter Otto; Die Theorie der musischen Bildung und ihr Verhältnis zur Realität, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 11 (1959), S.457. (SS.457—464.)
- 19 ミューズ教育を冷静な批判的態度でもって「問題群的」に扱い未だ「解釈的パラダイム」とみなしたカルプ・ミューズ教育大会については、拙論「戦後早期のミューズ教育思想について—カルプ教育大学におけるミューズ教育大会(1949/3)について—」(和歌山大学教育実践研究指導センター紀要、No.8, 1998年8月、143—156頁.)を参照のこと。
- 20 Franz Pöggeler; *Musische Erziehung, ihre Geschichte, ihr Wirken, ihre Grenze*, 1952. —著者の意図は、ミューズ教育の実践上の偉大な成果(例えば児童の自然な創造力の解放)を一定程度評価するとともに、実践上の幾つかの問題点を指摘すること(とりわけ誇張されて実践された有効範囲の教育学的・人間学的等の限界の指摘)にあるが、それらの問題点が生じる原因を「ミューズ教育の個々の諸方向と活動範囲の精神的根源」に、つまりミューズ教育思想・活動の歴史的な成立要因に探し求めている点で、歴史的視点からの論文であるとも言える。しかしこれら成立要因が実証的に詳しく調査されているわけではない。ただミューズ教育思想・活動の多面性・多元性を理解する端緒にはなる。さて著者はこの「精神的根源」として「多種の(とりわけドイツ青年運動での)ロマン主義的理想主義、ルソー的遺産をもった教育学的改革主義、美的なもの確かな過大評価と結びついた人文的古典主義の『高貴と善』、結局はキリスト教的—礼拝的な改革、一部はロマン主義的に一部は国家主義的に一部はキリスト教的に調節された民族性思想と教育学との混淆」、さらに「心理学の近代的潮流からの影響」、計6種を挙げる。そしてこう指摘する。「これら全部をひっくるめて言える一つの確かな特徴は、意図、価値体系、体験方法、学習方法が強度に相違していることである。」こうした認識に基づいて著者は例えばこう批判的に述べる。「理想主義と人文主義との無差別な」混合の結果、「ミューズ教育の実践では、若人を、彼らの独自のミューズの諸力の根底における一持続的な『感情過多性 (Gefühligkeit)』の状態において一陶醉的心魂状態から把握する努力が至る所で遣り通された」と。つまり芸術創造の偉大さと困難さへの理解と敬意とを欠いた情緒的体験主義の危険が付きまってきたと。こうした類の批判がこの論文の主な内容であり、そこにこの論文の生彩がある。しかし感情・情緒の体験がミューズ教育の主眼であったと言うならば、ミューズ教育

の上記6種の歴史的な成立要因の他に、感情・情緒の表出を旨とした表現主義を、より正しくは表現主義的な芸術意識と人間観を挙げるべきであったであろう。

- 21 Rudolf Malsch; *das Musische in der Erziehung*, 1954. —著者の意図は現代におけるミューズ教育の必要性を歴史的回顧を踏まえて論証することであり、その方法意識は以下のごときである。「もし教育目標の核心が多産的であるべきならば、それは人間学的ならびに文化哲学的な正当化を幅広い視野のうちに担っていなければならない。というのは、かかる正当化のみが時代を超えて持続する価値を保証するからである。この正当化は、新たに定められる目標は〔……〕生活全体から見られたやむなき必要と課題である、という要求を」かかげる。そして「この要求をわれわれに理解させてくれるのが」、「過去への、なるほど要約的ではあるがしかし必要な回顧」なのである。こうして著者は古代ギリシャから20世紀前半までの陶冶理想について回顧する。(ただし量的には現代ミューズ教育必要論が大部分を占めており、そのため歴史研究というには叙述量が決定的に不足している。またシラーの美的教育論にはまったく言及されないなど内容上の欠陥も目立つ。)例えば、「現世における精神的定位のための尺度を創造した」古代ギリシャ人は「精神と肉体をもった人間全体の調和的陶冶を教育目標として要求した」し、「美にして善」という「陶冶理想を創造した。」ミューズ女神は、「生存の労苦と困窮からの回復のために設けられた神々の祭典に際しての人間の祝祭仲間であった。」キリスト教中世での「福音で問題であったのは、〔……〕信仰からの『再生』であった」が、それでも「美と善への努力」は捨てられなかった。ルネッサンスでは「キリスト教的来世に対立して現世が嵐のごとく」要求された。「国民国家と近代資本主義が制約無き要求をもって成立した」し、「進歩的思想」が生れた。18世紀の啓蒙期には理性が神の位置にとって代わったが、「明らかに理性は、ギロチン処刑を止めさせることが、あるいは人間をより幸福にすること」ができなかった。19世紀には産業と経済の強力な進展のもとに、教育の主要目標について「『知は力なり』という合い言葉が叫ばれた。」こうした事態に対してニーチェが「『安らぎの欠如が原因となって我々の文明は最後は新たな野蛮になる』」と警告した。かくして19世紀末に「魂の革新への憧れ」をもって青年運動が生まれた。その合い言葉は「『我々は世界の若返りを欲する』」であった。20世紀初頭の「芸術教育大会は学校と家庭での『ミューズの陶冶』のより強い力説を要求した。オイケンやシェーラーのような哲学者は、文明と専門諸科学との混乱した充満状態にあつて、功利主義を克服する世界解釈と人間解釈のために働いた。」ワイマール期には「『人道的な人格形成への芸術の算入による一面的に知的な陶冶の克服』」が唱えられた。しかし「芸術教育を軽蔑し、人道的なものを中傷するナチズムの生物学的・物質主義的な教育政策は、ミューズたちを学校でもナチ党と軍神に奉仕させることによって、希望に満ちた手掛かりを破壊した。青少年には『クルップの鉄のように強くなれ』とだけ要求された。」以上が著者による、要約的な歴史的回顧の概略である。これ以後著者は現代人の「魂の喪失」(「信仰力の世俗化、個人感情の弱化と内面性の欠如、入り交じっての人間の疎外・自己疎外、心の硬直化、道徳的なものや美的なものにおける不確信、文化的倦怠と文化的虚無主義」)を、特に「内面性の欠如」を指摘し、それゆえF・ヴェルフェルの唱えた、内面性豊かな「ミューズ的人間」像(1931)を模範にして論を進める。現代の教育にとって「感情の教育、最深部の心魂的諸力の目覚まし最も困難な」、しかし「最も重要な課題」なのである。このような論の進め方について著者はこう述べている。「歴史の歯車は後戻りされえない」が、しかし「我々の歴史的回想は無駄にはなってしまわないだろう。」なぜなら、歴史的回顧は我々に、「今日の実存の深みにおいてのみ我々の考察を始めなければならない」ことを教えてくれるからである。かくして、第二次大戦後における、「我々の生存の意味としての技術的発達と文明的上昇の限界無き進歩への信頼が崩壊した後では」、「教育は〔……〕或る新しい陶冶理想を必要とする」のである。それが「ミューズ的人間」の形成なのである。かくして歴史的回顧の必要根拠付けについての著者の考え方はおおむね一般的に妥当するものとみなしうる。
- 22 Heinz Wilmsen; *Musische Bildung als Erziehungsprinzip (Grundgedanken der musischer Bildung)*, 1953. —著者の意図は「ミューズ的な仕事の諸領域の交差的な関連」でなく「この関連のより深い根拠付け」を求めて、「まず第一に存在論的にそして結局形而上学的に基礎付けられる幾つかの有用な手掛かりを挙げ示すのを企てる」ことにある。それゆえ「人間の存在の仕方が問題となる。それは神の創造精神との人間精神の類比性において、またこれを越えて、神的な悟性の光への生き生きした関与において表現される。」ところで「ヨゼフ・ピーパーはその著書『余暇と礼拝』(*Mu e und Kult*, 1949)において礼拝的なものへの文化の根付きを証明した。それによ

れば、労働から離れた休息の意味は最も深いところでは礼拝的な意味である。というのは、余暇はただ礼拝とこれの祝祭からのみその最も深い根拠付けと正当化とを受け取るからである。だがミューズ的なものの根本態度とは別の——ミューズ的なものの本来の生活基盤とは別の余暇とは何であろうか（それ以外にない）。」だから「ミューズの陶冶は外面的な勤勉性でなく余暇を必要とする。」かくして「ミューズの人間は日常世界における目的への勾留から解放される。その自由な遊戯において彼は材料を把握し、その結果それに、まったく個人的な、個性的な、感性被制約的な方法で形をあたえることになる。」このような「ミューズ創造的な過程では、人間の個性の本質的な表現」がなされ、そこでは「精神と肉体の同時作用的な統一」が実現される。「精神と肉体の統一の純粋な表現」には二通りある。一つは「それを担う個人」ないし「人格」の表現、もう一つは「個々具体的な人間精神において現実性のある、描写された事物の本質」の表現である。「こうして純粋なミューズの表現はすべて個性的であり、また最良の意味において存在対応的である。—この存在的保留を越えてミューズの行為において示されるのは、存在に対する創造的關係であり、そうしてこれは、認識過程それ自身においてと同様に創造的表現においても告知されるかぎり、二面性をもつ。〔……〕ミューズの表現は事物 (Sache) への道として客観性をもち、かつ意味深さをもつ。意味完遂としての創造的関与において開示されるのは超越的な関係であり、これへの顧慮をわれわれはまさに今日の教育状況において放棄してはいけぬのである。」以上たどったようにH・ヴィルムゼンの理論は、「余暇」を中心概念として今日の労働至上主義や目的合理主義に対抗する—カトリック神学的な—人間存在論 (人間性の啓発論) をその基本においており、その意味で、体系的と言える。

- 23 Hermann Lorenzen; Grundphänomene musisches Lebens, 1962.—著者は、「今日我々は健全な世界の喪失と、生活のための規制としての秩序のその中心からの喪失とを嘆いている。『憩いの間の強奪』についてのペスタロッチの嘆きはその全くの厳しい現実性と深刻さにおいて我々に新たに意識される」という認識に立って、「どのようにして生活がその正しい中心へと再びおきなおされうるか、またどのようにして節度への感情が再発見されるのかを熟考されねばならない」という。その場合、この問題について「反省する」が、それでは不十分である。なぜなら、「新しい生活確信を基礎付けることになっている」「幻影、理想像、高いエートス、これら人間生活と教育に関する反省のあらゆる成果は、確かに思弁的価値をもっており、〔……〕論議を活発にするかもしれないが、しかしその生活的価値はほんの僅かである。なぜならその議論は問題の核心からあまりにも遠くかけ離れているからである。熟考はむしろ現象に留まって、そこから現存在の解明に到達しようと努力すべきであろう。そして、これをするのは個人が或る高められた意識から今此処での彼の責任を認識するのが望まれるからであり、また彼の現存在への意味付与を獲得するためである。」「思弁あるいはイデオロギー」へと解消されない「誠実な反省と並んで、心の純粋な声に耳を傾けることが重要である。というのは両方が相俟って初めて全き真理を明らかにするからである。」こうして問題になるものは、「反省されたものをも素朴な現存在をも自らに受け入れ、それらの弁証法的な緊張に耐え、それらを個人的核心において統一させることのできる、人間の根本的諸態度である。」こうした「人間の根本的諸力への思慮は、以下の各節において、正しい節度、単純さ、快活さ、ユーモア、そして最後に内面性、これらの現象へと押し広げられる。〔……〕これらの現象が我々に認識させることは、それらにあって結局問題になるのが、我々が『ミューズの生』と名づける人間的生の諸態度であるということである。というのはミューズ的なものにおいて、意味と事実、思考と行為が結びついて多声音楽となり、生の統一がその成功せる表現を見出すからである。ミューズの生は生の肯定であり、そして—それが信仰と奉仕の諸力によって担われているかぎり—全き生でもある。〔段落〕ここからしてミューズ的内容は教育的意義をもつ。」したがって、「ミューズの生という根本的諸力への問いが、それらを『偶像への逃避』あるいは何らかの感傷的な心酔として理解することになってはいけぬ」のである。—以上、著者の現象学的方法意識をこの論文の序論部より抜き出してみた。本論部においては上記引用文にあるように、「正しい節度、単純さ、快活さ、ユーモア、そして最後に内面性、これらの現象」についての叙述が展開される。例えば以下のように。「人間の精神集中の最高形式」の特質が「快活さ」である。「その本性の快活さを獲得した人間は平静に至っており、生活に対して開在的になることができ、そうして彼は傾聴することの徳をもっている。同時に彼からは或る力、太陽の暖かい光に比較できる、信頼を呼び覚まし庇護性の感情を伝える力が放射される。」H・ヘッセによれば「快活さは美の秘密であり、すべての芸術の本来の実質である。」「エドゥアルト・

シュブランガーも『騒がしさに逆らって』立ち向かい、精神集中と静けさを指し示した。騒がしきは人間の内的生活を死滅させるが、ミューズの生は静けさから生きる。「内面への傾聴は人間の内面性の本来的諸力に耳を澄ますことである。すなわちこれらは形態を求めて、創作による外面的描写を求めて進み出る。しかしこれら諸力をその全き深さにおいて聞き取るには、沈黙と瞑想が必要である。〔……〕沈黙は『良質の』思想の源泉になる。人間の創造的成果は沈黙に根源をもっており、繊細と美に対する感覚も沈黙のなかに安らっている。」

「精神的生は取り組みの営み (Auseinander-Seten)、意味探求の営み (Sinn-Suchen) を意味し、そのため全き注意を必要とする。こう理解されるならば、精神的生とミューズの生とは等しい。それは人間のあらゆる諸力を、心の諸力も悟性の諸力も必要とする。」

- 24 Arnold Schäfer; *Musische Erziehung. Versuch einer anthropologisch-pädagogischen Grundlegung*, 1967.—著者はまず冒頭で、ミューズ教育についての研究が今までのところ「ほとんど手のつけられない混乱」や「困惑」の状況にあると嘆き、その原因として三つ指摘する。まず第一に、幾つかの真面目な研究がなされ「注目すべき試み」もあったにもかかわらず、「釣り合いがとれ、現象の多様性を考慮し十分に基礎付けられた理論のようなものはけっしてない」ため、ミューズ教育の「概念の精密さの欠如」があることである。(そのためにミューズ教育は「一般教育学の体系の中に信頼される地位を割り当てられなかった」のである。) 第二の原因はその歴史に見出される。ミューズ教育の歴史的由来を細かく分析してみると、「ミューズ教育という概念屋根の下に非常に多様のみならず異種でもある動因と目標内容とが集まっている」ことが容易に証明されるが、その原因は「手掛かりの多種多様性」にある。例えば「歴史上の手本」の呼び出し、「文化批判の枯渇した遺産」の借用、等々である。(それらによる「厳密な科学的基礎付けに失敗する」とき大言壮語、「感傷的訴え」、「怪物のようなイデオロギー」に陥るのである。) 第三の原因は「ミューズのなものの自体」、すなわち「ミューズのなものの雰囲気的で非合理的な諸性質」にある。以上のような状況にもかかわらず「ミューズ教育の真面目な仕事はその教育理論的な正当化を見出し得る一つの道」がある。それが「人間学の問題設定」であり、「ミューズのなものは人間の本質理解に対してどんな意義をもつのか？」と問うのである。「もしミューズのなものを一つの人間学のカテゴリーとして割り当てるのに成功するならば、相応する教育理解を分節化する特別な苦労はもはや生じないであろう。」なぜならO・F・ボルノーが言うように「人間の本質理解にとって『一般的に重要である』もの、『それは、この本質の実現がたしかに問題であるはずの教育の理解に対しても同時に作用せざるをえない』からである。」かくして「われわれの命題は、ミューズのなものは人間に本質的に所属している、人間に構成的に関与している、ということである。それは内容として、世界内存在の特殊な様態を、世界の事物との関わり合いの特別な方法を、状態性・気分性・自己理解・態度の本来的な在り方を含んでいる。」そうしてミューズのなものには「幾つかの本質的な性質」がある。すなわち①(現存在の必要からの)「距離—超越—自由—開放性」、②「直接性—現前化—充実と内面性」、③「統合機能」、④「快活さと庇護性」であり、著者はこれらをO・F・ボルノーやM・ブバーやJ・ピーパー等の学説を援用して説明していく。長谷川によれば③「統合機能」が特に注目されてよい。「ピーパーが祝祭について言ったこと：『それは現存在のあらゆる次元を捕らえとうとうと流れていく』は私見によればミューズのなもの一般にあてはまる。それは生活関係の様々な形式の間の酵素として統一を打ち建てる。」この「ミューズのなものの統合機能は全体人間的な多産性」をもつ。「ミューズのなもののこの要素において思考は、知的なルーチン・抽象的な型どおり・正教的な硬直化のなかで失ったその実質を取り戻す。ミューズのなものは新教徒の厳正・禁欲的狭窄・命令的硬化から倫理的な根本的態度を解放する。ここでは倫理的なものは快活さの要素と結びつく。これに類似した事態が政治的なものにもある。ミューズのなものは—このことはより詳しい論究を必要としない—政治的なものの特異な現象形式としてテロに正反対である。それは全体主義者のパレード的喧燥をまさしく避けるし、権力との付き合いでの陰気な真面目さを遊戯的なものの要素と取り替える。」以上のような「人間学的分析」から「幾つかの教育学的帰結」が引き出されることになる。例えば、「ミューズ教育は、世界と文化との内面化された付き合いについて教えることとして理解される。」「ミューズ教育の観点のもとでは芸術の内容と形態に特別な教授学的価値がつけ加わる。」同時に子どもの創造的仕事も「特別な機能」をもつ。われわれはミューズ教育批判におけるようなペシミズムを乗り越え、アドルフ・ポルトマンがその『生物学と精神』(1956)で述べた見解に立つべきである。『我々の精神的な生活は、人間が思考においても夢みることにおいても同程度に強く偉大であろうと努力する場合にのみ、新しい、より

幸せな形式を見出すであろう。』

- 25 Konrad Widmer; *Musische Bildung in anthropologischer Sicht*, 1967.
- 26 Gunter Otto; *Die Theorie der musischen Bildung und ihr Verhältnis zur Realität*, 1959. —この論文の論法は、O・ハーゼのミューズ教育論（『ミューズの生』1951）を現代の代表的理論と位置づけて要点を把握し、それを「今日成長しつつある人々の生活現実」並びに「学校現実」と対決させることにある。（ハーゼが選ばれた理由の一つはG・ゲッチュの『ミューズの陶冶』（1953）が「音楽的なものからより強く理解されている」のに対しハーゼは「あらゆる教科専門を越える手掛かりから始めている」からである。）著者はこう粗描する。「ミューズ的なものは『解除的、浄化的、治癒的な作用の特別な諸力』をもった『生命援助の器官』であると言い換えられる。」「『ミューズの生の根本法則』とみなされるものは、『印象と表出の一致』である。」戦後においても「たんに成績学校が学習学校の代わりになったにすぎない。ドイツは今に至るまで新しい良風美俗を発展させなかった。ドイツ—そしてドイツとともに西欧—は、もしミューズ的なものが保護育成されないならば、アンドレ・ジイドの箴言をほめかしてのことだが、没落するであろう。というのは、『ミューズ的なもののみが、他のすべての比較的高度な精神的諸性質のなかにあつて、印象と表出の一致という生命法則を満足させるからである。それ故ミューズ教育は、今日の人間形成の核心である。』」ミューズ教育実践者M・ルゼルケも「言うには、『共同体文化の体験は、エロスのなもの西欧全体の遠心的勢いを少なくとも私的な領域において発芽させることができる。』」かくして「これらの公式表明すべてに〔……〕一致していることだが、今世紀初頭の青年運動がミューズ教育の精神的由来地とみなされざるをえない。」よって「ミューズ的なものの難点」とは「ミューズ的なものの起源とこれとの持続的な同一視」にある。今日では、「青年運動から成長したドイツでのミューズ運動は、現実との緊張関係の中には生きておらず、それ自身の生存のためにどんな緊張からも逃避している。〔……〕われわれはもはや古い手本に従って森の中へと逃げ込むことはできない、われわれは大都市と産業都市の中で耐えぬかねばならず、この生活に対処できなければならない。いやそれどころか、われわれは潜在的な可能性を活動させる能力も身につけなければならない。過ぎ去ったものへ廻り頼ることは昨日はまだ可能に思われたかもしれないが、今日ではそれは非現実主義的なお遊びである。」ミューズ教育におけるような、「自己の生活現実を否認するこうした態度において人は『健全な人間』になれるのか。ミューズの陶冶が切望する『健全な人間』は虚構ではないのか。1959年での大都市の子どもは『簡素な生活』と称されるものとどんな関係にあるのか。人はここで願望イメージに惑溺しているのではないか。およそミューズ教育とは、現実からの逃避、すなわち克服されざる過去と現在に直面してのロマン化と復古化なのであろうか。そのように教育された人間の生活能力はどのような状態にあるのか」と問うべきである。（実際のところ「確かに、生き生きした芸術的形成の場は存在するが、しかしオットー・ハーゼの言う意味でのミューズの学校は殆どまったく存在しないであろう。」「問題は今日では、心の魂が、われわれの生活への技術の侵入が生み出した全く新しい—比較できないぐらい新しい—状況となおもどのように歩調を合わせることができるか、という問いである。」したがって現代では「高い程度の知的訓練が首尾一貫して学校に要求されざるをえないであろう。〔……〕現代では人は明晰で冴えた悟性の能力をもつしかない」のである。ところで「人間的素質の展開は世界との出会いにおいて可能であるにすぎない。極めて事細かに鋭敏化された感覚活動は、統制されたどの悟性活動にとっても根本的に重要である。」ここに新しい芸術教育の基礎付けの可能性がある。造形芸術の分野で言うと、今日の「技術化された世界」では、ミューズ教育で強調された「自己独特な生産、個人的生産をしばしば放棄して、既に在ることが分かっているものによって選択されたものを通じて自己を表現することを、選択的な態度でもって学習せねばならないだろう。それに関し、私が価値基準を獲得するためには、すなわち私が品質にも無品質にも慣れるためには、非常に鋭敏化された感覚的能力が必要である。環境ならびに芸術の多様な領域における品質の探知と分析、品質に自己をさらすこと、品質の選択決定、これらを創造的で積極的な態度であるとして、われわれは保護育成すべきであろう。それが、現代の産業世界と消費社会における適切な行動方式なのである。」
- 27 Otto Haase; *Musische Leben und künstlerische Erziehung*, 1960. —この小論はW・シャイベ編の百科事典的な『20世紀の教育学』（Hrsg. von Wolfgang Scheibe ; *Die Pädagogik im x. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1960, SS.142-149.）に収められた記事であり、内容はハーゼの『ミューズの生』のダイジェスト版である。「1945年このかた西欧はその2000

年の歴史の中でも最大の破局を克服せねばならない。[……] 何はともあれ、今日ここかしこで、新しきものや希望に満ちたものが生活へとほとぼり出ている。こうしてドイツでは、この新しい生活についての二つの言葉、流儀が目すべき放射力を保ち続けた。ここでは第一に、良風美俗 (Gesittung) の再生と、新しい学校像 (“良風美俗の学校”) のためのその意義とが考えられる。第二に、ミューズのなものが純正な生命援助の器官であるとみなされた。[……] 良風美俗とミューズのなものは、果実と樹木のような相互関係にある。もし一方が病めば、他方も必ず退縮するか死滅する。[段落] 何を良風美俗と称するのか。良風美俗は常に、人間が生きるに値する生を生きる所、ここ現世のものである。そのためには、価値に満ちた生活秩序が打ち立てられ、そのうえ果たすべき義務であると認められねばならない。[……] ミューズのなものに対する良風美俗のここで考えられている関係を新たに打ち立てたのは、私の見る限り、詩人フランツ・ヴェルフエルが最初であった。彼は良風美俗を「内面性」であると把握した。『ミューズ的人間のみが、即物信仰によって破壊された内面性を再び建立することができます。……ミューズ的人間は充足せる人間、我々の中にあるあの天国の鍵の守護者なのです。』もしこれが当たっているならば—また『古き真実』がここで直観されたということが大いに語っているならば—、ここからして、教育と教養にとって、ミューズ教育が人間形成の核心であるという結論が当然出されてよい。なるほどミューズ教育は良風美俗を保証しはしないが、しかし可能にするのだ。」「ミューズのなものの生活空間は、落ち着きの無さと慌ただしさが支配するところではなく、充足せる余暇時間の朗らかな平静が支配するところ」と「遊び」にある。「遊びの喜びには一つの生活力が含まれており、これは汲み尽くされえず破壊されえないことが今までに分かっている。遊戯の意味が解釈されることになろうとも、シラーの予言を欠いてはならない。」「ミューズの生命とは」、ゲーテの詩にうまく表現されたような、「印象と表出」という「両者の一致、反対の合致 (coincidentia oppositorum) である。」「ユリウス・ラングベーンの『教育者としてのレンブラント』が世に出て、その後三年間で42版が出され、それが灯台の如くに、教養市民階級に生じた文化的危機の曖昧な薄明状態に、また同様に初期青年運動のロマン主義的な願望の夢に、光を差し込んだのが1890年、ほぼこの年以後に、芸術教育運動について、また程なくしてミューズ運動についても語る事ができる。この運動には多様な種類の内容があった。総じてそれらは、中世の世界像から借用せられた別種の術語を私が模して、『ミューズの四学 (musische Quadrivium)』と名づけたものを形づくっている。これの「支配領域」には主権も国境も通用しない。というのは、それは四つの区域に無理なく分化成長していくからである。すなわち、造形芸術、音楽、言葉と詩、運動 (スポーツ・競技・体育・リトミック) である。」造形芸術では、鑑賞教育に関しA・リヒトヴァルクの、児童画の発見に関しK・ゲッツェの活躍があったし、バウハウスでは「根元的なものへの立ち戻りによって、高い程度のミューズの諸力が目覚めさせられた。」音楽では、H・プロイアーたちの「ワンダーフォーゲル」が「フォルクスリートへの通路を再発見した。これと共にミューズのなものの世界に入る新しい道が切り開かれた。」しかしこの「通路を一度見出した後では、[……] 共に歌を歌い楽器を弾くうちに、対位法の奇跡が、単独の声と声の一体化の高度な芸術として身をもって体験された。拍子とリズムの違いが目覚めされた。」こうしてA・ハルムを中心にして「バッハの世界への門が打ち開かれた。」「まったくのこと、感傷性に打ち勝つ者のみがミューズのなものの核心を見出すのである。」音楽には「ロマン的音楽とオルペウスの音楽」とがある。後者は「バッハにおいてその頂点に達し、その後モーツァルトをもって終息した。オルペウスの音楽は形式による規律と抑制の充満を意味する。およそ人がこの音楽について語る事ができるのは、流動化した建築としてそれを語る場合である。こうした決定の結果、今や道は未来へと開かれたが、それは現代音楽の三巨匠、ストラヴィンスキー、ヒンデミット、バルトークへの道であった。」ところで「ミューズの四学」すなわち「四本の座標がそこで落ち合う共通の交叉点はあるのだろうか。[……] それはよく知られたものであって、高度の喜び、仕事が完了したときの喜びをもたらすが故に、一般的共感に恵まれるものである。それは素人演劇であるが、大劇場の模倣としてではなく、すべてのミューズの要素の出会いの場としての素人演劇 (マルチン・ルゼルケ) である。この素人演劇は、諸座標がそこで落ち合う幾何学的軌跡であり、活気に満ちた演技において生活の—そして学校生活の—日常を美の世界へと高揚させるために言葉と運動、美術と音楽とが一つになる場である。」

- 28 Fritz Seidenfaden; *Musische Erziehung, Heilpädagogik und Psychotherapie*, 1961.—この論文の内容上の枠組みは、ミューズ教育のもつ (特に音楽部門での) 治癒教育学的可能性ならびに精神療法的可能性と、その様々な経験

とについての調査考察であるが、しかしその意図の一つは、ミューズ教育イコール治癒教育学・精神療法という誤解防止への布石にある。裏返せば、ミューズ教育にはそのような一つの重要な側面もある、ということの明示である。だから著者は非常に慎重に論を進める。まず序論では以下のように述べる。「ミューズ的なものについて今日論ぜられるならば、それにともない、ミューズ的なものがそこで単純な上位概念の役を演じる詩文芸・音楽・舞踊・造形芸術の総合領域が考えられるか、それとも一定の人間の態度—すなわち開放性、朗らかな生活肯定、美的価値に対する感覚、優れた付き合いの形式、思慮深さ、余暇、内面的運動性、そしてもちろん広義での若々しさが意図されるかのどちらかである。〔……〕しかしながら、ここでただ示唆されたにすぎない（下線：長谷川）可能なこれらの規定すべてによって、ミューズ的なものが、明白に境界付け可能な特別なものとして、つまりあらゆるミューズの領域の一つの作用方式として確定されるのではない。ミューズ教育はまったくもって、一つの特殊な作用方式」すなわち「治癒的な作用方式〔……〕には還元されうることもない。その豊かな可能性は言わずもがなその教育学的価値と教育学的多産性とを形づくる。」（著者によれば「ミューズ的なものは、本来的に揺れ動く概念である」し、「終には規定不可能なものがこの領域の本性に属している。」）そして結論部分でこう述べている。「われわれは将来ミューズ教育において、われわれの時代においてただもう治癒するものとしてミューズ的なものについて語るのを止めねばならないだろう。なぜならこの定理はあまりにも一般的であり、危険だからである。この定理はミューズ教育の理論を、現代と歴史の考察において折衷主義へと傾いていくし、『時代の診断』と現代の教育学的可能性とに対する客観的な眼差しをよそおう世俗化した治癒イデオロギーへと、予期せぬうちに變形させるかもしれない。〔段落〕その一方でミューズ教育は、その一般的な貫徹をめぐる闘いにおいて現実的にかつ—可能なかぎり—科学的に保証された諸種の観察と経験を拠り所とする可能性を利用すべきであろう。これらの観察と経験は数多く存在している。この論文の部分目標は、この方向のなかに最初の方向定位を企てることであつた。」このような趣旨のもとで著者は各領域について調査考察している。例えば「造形領域においては、自分自身による創造の喜びからだけでもすでに治癒の働きが生じているが、しかしその場合特に、心的葛藤を自己の外に表わし、客観化し、それによって克服するという可能性から生じている。これと同時に造形素材の物質的法則性のなかで規律化の要因が作用している。」しかし「フィンガー・ペインティング」のような場合には、「それが多大の熟慮のもとにある場合にのみミューズ的可能性とみなすであろう。われわれはミューズ的なものに瞑想と熟慮の契機をつねに結びつけるのであって、節度のない表出性の表象を結びつけるのではけっしてない。」「言語領域と演劇」の領域では「精神的治癒の作用の可能性がこれまでにほんの少しだけ利用されているだけであり、ただ可と評しうる程にだけは研究されてきた。」例えば家庭でのメルヘン語りの効果である。「良き老いた祖母はすぐれた女性メルヘン語り部たちの模範である。彼女はけっしてセンセーションのためにメルヘンを誇張したりはしないであろう。その声の調子は穏やかであり、手は子どもに添えられ、彼女の居合わせが子どもを落ち着かせる。子どもは彼女の膝の上に座ることが許され、そうして庇護されていると感ずることができる。」古代からそのカタルシス効果によって精神療法的作用が広く知られてきた「音楽」の領域については様々な実例を挙げている。例えば、「音楽の効能は、触れ合い抑制の解除である。ふつうの学級において歌唱が及ぼす、心を緩め喜ばしい気分させる働きはどの教師にも知られている。〔……〕強度に触れ合い抑制された子どもたちの場合には音楽は人間的出会いのための最初の渡し橋をしばしば架ける。比較的重度の器質性の脳障害にあって拒絶症と自閉症が主要症候として現れる場合でさえ、依然としてそれは可能である。」しかし著者は以下のように慎重に論じている。「確かに、特定のリズムと感性的に快い音色は愉悦として体験されるし、和んだ気持ちを引き起こす。しかしながら、音楽の力動的な音調段階、その精妙な律動のかつ調和的な緊張と緩和、そしてとりわけ旋律的表現の可能性、これらによって音楽は胸の心を打ち、それと共にすでに魂の高度なものに触れている。〔……〕結局のところ音楽は、価値の高い様式（Gestaltung）が問題であるかぎり、比較的高度な精神的認識の諸機能に訴えることができる。」「第一義のものは音楽体験であつて、それ故、精神の出来事である。音楽は薬剤以上のものである。音楽はその体験から療法的作用をもたらすのであって、それが原理なのである。」「リズム—音楽体操」の領域はここでは省略する。こうして著者は最後にこう述べる。「論題になっている様々な障害は人格像の全体を変えるのである。われわれは何をするよう呼びかけられているのか、それは意図された療法行為のみならず、その子どもへの、これこれしかじかの変質をした小さな全人格への愛情深い配慮でもある。それはいつでも人

道的なものであり、それをわれわれは与えることができる——そうして、まさしくミューズの諸学科の多様な作用方式が、人間としての、向き合っている人としての子どもへのアプローチの充溢した諸種の可能性を媒介する、というのは麗しい経験、励ましとなる経験である。」

- 29 Theodor Warner; *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Verlag Carl Merseburger, Berlin /Darmstadt 1954.—この書は著者自身によれば、「大人のためのミューズ教育の可能性と限界を探求すること」と、児童・青少年のためのミューズ教育実践における「自己認可と誤った確信についてのあの不快感の原因を探ること」(S.72.)を目標にして書かれている。著者によれば、本来の芸術は「エロスの力の昇華」と「神話の恩寵」とを必要とするが、ミューズ教育実践を担う教育学者はこれらを認識していない。彼らは「全き人間を把握できるとの信念」をもち、その根拠を「その文化的総合形式が遊戯に現われる子どもについての彼らの経験」にあるとする。しかし「子どもはけっして芸術的人格者ではない。」大人がいわゆる「子どものようなミューズの遊戯の内的高めへ上れる」のは、「大人が超越的な力、すなわち宗教的な力と美的な力とへの道が開かれる」場合である。ゆえに素人的な歌唱や舞踊によって現代人の「救済と治療」がなされるとのG・ゲッチュの主張と実践は「誤り」であり、「安易」である。大人は「エロス、神話、(悲劇と危険としての) 運命」という「垂直的な要素」を「彼の『遊戯』のなかに組み入れよう」と欲するのに対し、ミューズ教育者が念頭に浮べているのは、「社交生活にとっては不可欠であるが、『全き人間』は実現できない」ところの、「子どもの遊戯の水平的な至福」である。シラーがその美的教育論で開陳した「遊戯」は、「『理性が超越的な理由から要求を掲げる』」ところの「高度な要求」であった。(以上SS. 8-20.) ところで「礼拝には、生き生きした神話を自由自在にする領域に所属する十分なわけがある。つまり礼拝は芸術を取り囲むことができる。——世俗の人間に残されているのは、最も厳しい美的な規律における『神聖—冷静』な改良だけである。」(S.77.) かくして著者はこう明言する。「ミューズ的なものは人間を、その中心が人間自身であるところの円、すなわち中心点から見ればあらゆる要因が調和的に配置されている円のなかにおく。この数学的比較を進めて我々が認識せねばならないことは、我々のミューズの世界が楕円的であり、それゆえ二つの焦点をもっており、一つの中心をもたないことである。すなわち礼拝と芸術、宗教的焦点と美的焦点とである。今日では二つの中心は『独自の使命から発して』互いに近づき合っている。つまり宗教と芸術との間の至る所で、安っぽい混合に至らずに、アーク放電が起こっている。二元論が破棄されずにおり、それゆえ多産的になる。」(S.70.) —美学と神学を混交させるこのような見解は後にK・ベルガーたちによって批判されることになる。
- 30 Walter Dornseifer; *Anspruch und Grenze des Musischen*, 1958.—著者の問題意識は、ミューズ的なものと宗教的なものという「二領域間の内容的並びに価値的な相違点」があるにもかかわらず、人が両者を「玉虫色に輝く不明瞭な方法で結び付け始めるならば、その状況は疑わしいものになる」という点にある。「なるほどミューズ的なものと同様宗教的なものも人間のもっとも内的なものの方へ向きを変える。両者はその遂行を通じて、心の集中や静けさとの関係を打ち建てようと企てる。[……] 結局両者は魂の根本的能力として、また真理認識並びに本質認識の手段として感情を要求する。というのは、感情は理性に、抽象的でただ概念的なものに對立して、生動性と直接性と全体性を意味するからである。」たしかに若者はその「生命衝動」から「純粹な人間存在の最高形式に感嘆し熱中してそこにいつまでも居たいと欲する」が、しかし「こうした帰依は宗教的なものの単独領域では未だ解脱と成就をもたらさない。宗教的なものの空間では決断が問題となる。」カトリック神学者のR・グアルディーニは以下のように述べた。「『ミューズ的なものが<信仰の前領域>としての意義をもまったくつかもつかないことを我々は否定しようとしなさい、ミューズ的交際の基礎学的作用を利用し信頼すべきであろう。しかし宗教的なものの本来の領域では別の道が、しばしば非ミューズ的な道が進んでいく。それは場合によってはこの領域にもっと近くもっと信頼できる道なのである。というのは宗教的なものと宗教とはその独自の局面をもつからである。宗教が告知されるのは、キリスト教の信仰財のなかで、キリスト教に独自の教義と礼拝においてである。』かくして教育におけるミューズ的なものの作用範囲を批判的な眼差しで規定する、そしてまたその作用範囲の限界を規定する必要性の前に我々は立つ。[……] 教育空間におけるミューズ的なもののイデオロギー化と誇張という危険に対しては自覚ある節度のみが助けとなる。」かかる考察の結果として我々が目指すものは、「宗教的なものの領域では神の愛と行為的敬虔であり、ところがミューズ的なものの領域では、高揚した生動性の過程における創られた現実との人間の一体化のみである。」——ドルンザイファー

はヴァルナーの書『礼拝と芸術との間のミューズ教育』から一節を引用しているのみで、彼の見解を明示的には批判してはいないけれども、上記ドルンザイファーの立場から論理的にみれば、ヴァルナーの見解は否定されるはずである。

- 31 Kurt Berger; *Die musische Grenze*, 1958.—これは54頁にわたる長文の論文であるが、著者の問題意識の中心は、「ミューズ的なものは明らかに、その解除し秩序づけ意義づける作用を通じて、それ自身を越えて『宗教的なもの』への関係を指し示す或る援助を提供する」が、「それはどこまで達するのか?」という点にある。そうして著者は種々検討するのであるが、注目すべきは彼がヴァルナーの書『礼拝と芸術との間のミューズ教育』から以下の一節を引用してから、それに対して批判を加えるところにある。まずヴァルナーからの一節:『「ミューズ的なものは人間を、その中心が人間自身であるところの円、すなわち中心点から見ればあらゆる要因が調和的に配置されている円のなかにおく。この数学的比較を進めて我々が認識せねばならないことは、我々のミューズの世界が楕円のであり、それゆえ二つの焦点をもっており、一つの中心をもたないことである。すなわち礼拝と芸術、宗教的焦点と美的焦点とである。』そして著者はこう述べる。「この文の最初の部分を私は証明済みとみなすが、二番目の部分は是認することができない。礼拝的なものが、ミューズ的なものの内部にあってなおも存立する価値である、というのは真実でない。——人が『礼拝』の概念をミューズの言葉遣いにおける『宗教的なもの』ないし『神的なもの』の場合と同様に銜学的に不明瞭化しようとするのでなければ、宗教的なものがミューズの領域の内部での一つの焦点である、というのも真実でない。円あるいは楕円がミューズの幾何学を現すのかどうかは今やどうでもいい。」こう判断する根拠は幾つもある。例えばミューズ思想では「循環的時間」表象がもたれるが、我々の「キリスト教的概念」での「歴史的時間は直線の形式においてのみ〔……〕理解されうる」し、「ミューズの陶冶そのものでの創造性の理念は〔……〕芸術的創造の自律性とは、また天才的なものの力とは殆ど何の関係も無い。」かくして「人は結論的にこう言ってもよいであろう。すなわち、教育学的に最大解釈された根本価値ならびに境界価値の一つとしての、ミューズ的なものにおける創造・形成の理念は、——それが神からの協力委託とこれに結びついた神に対する人間の似姿性の概念とを、被造物としての人間の両義性という事実と、またここ現世の一時性の事実と、また〔……〕神を代理するキリストの似姿性と同時には比べないところでは——、キリスト教的信仰の無幻想性を破壊するのである。」次にベルガーはドルンザイファーによって引用されたカトリック神学者R・グアルディーニの言葉そっくりにこう述べる。「ミューズ的なものがどこまで信仰の『前領域』でありうるかを、ミューズ的なものの純粋な表現ないし内的な力が決めるのではない。信仰への別の道、場合によってはこの領域にもっと近くもっと信頼できるものでありうる非ミューズ的な道がある。信仰の出来事は〔……〕ミューズ的なものの彼方にある領域において遂行されるのである。〔……〕こうした区別は堅く守るよりほかない。」——かくして実質的に見ればベルガーの論文内容はドルンザイファーのそれと大差無いと言えよう。
- 32 Rudolf Maack; *Vom Zusammenhang der musischer Fächer*, 1951. —明言されていないが、著者は明らかにこのエッセイで(R・マルシュと同様に)、F・ヴェルフェルの唱えた内面性豊かな「ミューズ的人間」像(1932)を模範にして主張を展開している。著者は、「学校が科学のためでなく、生成しつつある人間のために現に存在すべきである」ならば、ミューズの諸教科の間の「内的関連、すなわち人間像における一致は在るのか」とまず問うたうえで、各教科の人間形成的役割を尋ね考察していき、その結論として以下を述べる。「ミューズの諸教科には共通の関心事がある。すなわち、常に同時に(生の)意味内容をめぐる努力であるところの、表現の真実をめぐる格闘である。〔……〕人間は表現行為において意味付与者との出会いを捜し求める。彼は体育では身体と空間の法則を経験し、造形芸術では(描写対象である)現象を魂の与えられた全体として認識し、音楽では存在を充足させる諸力を知覚し、言語では彼の外面的ならびに内面的経験の根底に押し迫り彼の終局の問いの形式を得ようと努力する。これらは人間を万有と結びつける事象である。これらは人間に、一者は他者のなかに安らうこと、すなわち人間の基盤は天地創造の根底のなかに、人間の魂は神のなかに安らうという確信を与える。」そうして著者は最後に再度、「ミューズ教育は人間をして彼の課題を克服するのをどのように援助できるのか?」と自問して、こう答える。「ミューズ教育の意図は美的なそれだけでなく、プラトンとシラーが理解したような倫理的なそれである。ミューズ教育はそれ自身のための芸術的な課題を人間にあてがわれない。しかしミューズ教育は、そもそも日々の課題を彼に初めて認識させる内面的秩序に彼が形成的行為を通じて直面させ

られる、と信じる。[……] それ無しでは世界の解放が無い内面的なものの解放が最初にして最後の目標なのである。」「科学的な仕事がこのような畏敬によって担われているならば、この仕事も人間の内的陶冶に仕えるのである。」かくして端的に言って著者R・マークの主張は<ミューズ教育による内面性陶冶>である。しかし文中には以上の他に、ミューズ教育思想の言説一般に高頻度で現われる典型的な基本的見解が幾つもちりばめられている。以下それらを引用しておく。・「実際に才能の無い青少年は全く希であり、大抵本当のところは、魂が発達させられなかった者なのである。」、・「外面的な成果ではなく、内面的な成果が問題なのである。」、・「芸術によるあらゆる教育がそこから出発する基本的確信、それは、子どもはいまだ恩寵の中にいること、芸術作品のなかの別の水準において表明される自我と万有との間のあの意味関係の中にいまだ生きている、ということである。」、・子どもの「線描画は、教育者がそれを通じて内面をのぞき見る窓である。」、・「フォルクスリートからバッハまでの音楽において展開する精神的統一は、同時に、同一の基盤に繋ぎ留められていた人間たちの共同体の表現でもある。もし今日われわれがこの音楽において集うならば、それは現実からの逃避ではなく、真実への避難である。」、・「想像力 (Einbildungskraft) は人間に固有な創造的才能である。子どもの遊戯的想像 (spielerische Phantasie) からは哲学者の思弁的想像や芸術家の形成的想像への中断されることのない道が通じている。」、・「問題はすべて、子どもたちの根源的な表出力を維持することに、すなわち彼らが彼らの体験したものを描写できるように彼らを体験させることにかかっている。」、・「言語による教育は論理的な道具ではなく、心の内を響かせるミューズの道具である。」

- 33 ○ゲルハルト・フリューボロート「授業におけるミューズの原理について」(Gerhard Frübrot; Über das musische Prinzip im Unterricht, 1952.)
 ○ハンスーヘルマン・グロートホフ「ミューズ的生活、それは教育学的誤解それとも教育学的課題？」(Hans-Hermann Groothoff; Musisches Leben, ein pädagogische Mißverständnis oder eine pädagogische Aufgabe ?, 1955.)
 ○スザンネ・グレッセル「ミューズ教育に対する意見」(Susanne Grössel; Gedanken zur Musischen Erziehung, 1956.)
 ○アルフレット・クレラ「高等工業専門学校におけるミューズ教育」(Alfred Kurella; Die musische Erziehung in der polytechnische Schule, 1959)
 ○フェルディナント・コップ「ミューズ教育の意味と限界」(Ferdinand Kopp; Sinn und Grenze musischer Erziehung, 1963/64.)
- 34 Egon Kornmann; Über die Gesichtspunkte und die praxis musischer Erziehung in der Schule, 1949.
 35 Wilhelm Kamlah; Die Singbewegung und die musische Bildung, 1955.
 36 Ignaz Gentges; Musische Erziehung und Bildung in Sprache und Dichtung, 1956.
 37 Theodor W. Adorno; Zur Musikädagogik, 1956/58. (本拙論の注6を参照のこと)
 38 Kurt Staguhn; Die bildnerische Tätigkeit und "musische Erziehung", 1967.
 39 ○ハインツ・ウルリヒ/エーリヒ・コルツ「技術的—手工作的仕事あるいはミューズ的—芸術的仕事」(Heinz Ulrich und Erich Kortz; Technisch-handwerkliches oder musisch-künstlerisches Werken, 1962.)
 ○アントン・ビットナー「今日における教授と教育のための舞台演劇の価値について」(Anton Bittner; Vom Wert des szenischen Spiels für Unterricht und Erziehung heute, 1965.)
 ○ルッツ・レスナー「近代社交ダンスの社会的ならび教育学的機能」(Lutz Rössner; Die soziologische und pädagogische Funktion des modernen Gesellschaftstanzes, 1965/68.)
 ○ユルゲン・ディーケルト「体育におけるミューズ的なもの問題について」(Jügen Dieckert; Zur Frage des Musischen in der Leibeserziehung, 1967.)
 ○ノルベルト・クルーゲ「学校における祭りと祝いの教育学的意義」(Norbert Kluge; Die pädagogische Bedeutung von Fest und Feier in der Schule, 1967.)
- 40 Norbert Kluge; Einleitung, in:derselbe(Hrsg.); Vom Geist musischer Erziehung: Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973, S. 3 .
 41 Ibid., SS.13-20.

- 42 Ibid., SS.11-13.
- 43 Line Kossolapow und Anneliese Mannzmann (Hrsg.); *Kreativität und Therapien*, Bad Honnef 1985.
- 44 Line Kossolapow; *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität: Ideologieggeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter*, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1975. SS. 9-16.
- 45 Ibid., SS.180-187.
- 46 Wolfgang Scheibe; *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*, 10.Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1969, im "Vorwort".
- 47 Ibid., S.139.
- 48 Ibid., S.166.
- 49 『美術教育学』第20号、1999年3月、321-336頁。
- 50 Fritz Seidenfaden; a.a.O., S.62.
- 51 Otto Haase; *Musisches Leben*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1951 (2.Auflage 1953), SS.55-56, u. 62-68.
- 52 Karl Seidelmann u.a.; *Musische Erziehung in der Schule: Auftrag und Zusammenspiel der musischen Bildungsbereiche*, Hermann Luchterhand Verlag, Berlin 1965, S.VII (in "Einführung").
- 53 Ibid., SS.97-98.
- 54 Ibid., S.21.
- 55 Ibid., SS. 1-5.
- 56 Ibid., SS.16-18.
- 57 Ibid., SS. 9-14.
- 58 フリットナーのミューズ教育論については本論文の第3章第1節を参照のこと。
- 59 Karl Seidelmann u.a.; a.a.O.,SS.14-24.
- 60 以下に当該箇所の全文を訳す。「正しく始められ実現したミューズ教育はわれわれの青少年の政治的陶冶という要件に高い程度に役立つ。なぜなら、ミューズ教育は共通感覚 (Gemeinsinn) を助長し、生活理解を発達させ、人道性 (Humanität) の倫理的基盤を強固にするからである。」(Ibid.,S.80.) この勧告文がドイツ古典期の人文主義的陶冶思想(とくにシラーの美的-政治的教育構想ないし美的社交論)を意識した結果であることはほぼ間違いないが、この一文の内容に具体性の点で最も明瞭に対応している本文中の箇所はP・アムトマン著「学校における遊戯」(ここでの「遊戯」は造形・演技・演奏等を含む)での以下の一節である:「児童・青少年は生活現実の中で自分に価値があるのを実際に示すことをいまだ拒まれているが、しかし遊戯の見渡し可能な空間においては自分を試すことができる。それとともに彼は自分の可能性と限界を初めて知る。ここで彼は自ら、後々の現実を先取りするかたちで、自分を共同体の成員としても個別的存在としても経験する。遊戯は青少年にかなった発達すべてに不可欠の生活要素である。」(Ibid.,S.45.) 同様の意味内容がK・コヴァルスキー著の「今日の美術教育者と美術教育」での以下の一節にも見出される:「丸写し」でなく「独創性のみ」を奨励することにより「教育者は、青少年の自発性にかない、そして彼らの社交努力にもかなう労作的雰囲気を養う。それゆえ美術教育の授業には学級の共同体にとっても個人にとっても多くの価値高いものがある。それは科学的教科の授業ではほとんど望まれていないことである。」(Ibid.,S.65.)
- 61 Konrad Widmer; *Musische Bildung in anthropologischer Sicht*, (1967).【この論文は、最初1967年発行の『人間像と人間指導 1967年5月8日エドゥアルト・モンタルタ生誕60歳記念論集』(*Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Eduard Montalta, 8. Mai 1967.*, Universitätsverlag, Freiburg/Schweiz 1967, SS.59-79.)に掲載された。】
- 62 Norbert Kluge (Hrsg.); *Vom Geist musischer Erziehung: Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1973, SS.350-372.
- 63 ヴイトマーによれば歴史の教えるところによりミューズ教育には以下の困難性や危険性が待ち構えているという。「それゆえ、何がミューズ的陶冶でないのか、明瞭に確認されねばならない。すなわち、—ミューズ的陶冶は、20年代に時折宣伝されたような宗教的代替であろうとはしない。—ミューズ的陶冶は、青年運動で生

- じたようなイデオロギー的ないし政治的な傾向のための刺激剤であろうとはしない。——ミューズの陶冶は、責任からの逃避へと唆そうとはしない。——ミューズの陶冶は、感傷的なディレッタントイズムを育成しようとはしない。——ミューズの陶冶は、とりわけ、そこにおいて人間のユートピア的な健全の全体性が永続状態として熱望される「ミューズ的人間」や「ミューズ州 (musische Provinz)」を創ろうとはしない。」【in: Norbert Kluge (Hrsg.), a.a.O., S.367.】
- 64 Ibid., S.371.
- 65 Ibid., SS.350—360.
- 66 Ibid., S.371.
- 67 Karin Patt-Wüst; *Alternative: Musische Bildung — Versuch einer handlungsleitenden Theorie musischer Bildung heute*, Rita G.Fischer Verlag, Frankfurt a.M. 1980. 一副題は「今日のミューズ教育の行為主導的な理論の試み」である。この本は本文が89頁で注や文献リストが58頁の比較的小さな本であり、リタ・G・フィッシャー出版社・学位論文部から出版されている点からして、おそらく博士論文ないし卒業論文を公刊したものであろう。なお *Musische Bildung* を「ミューズの陶冶」ではなく、「ミューズ教育」と訳しておいたが、その訳はミューズ教育思想の歴史において両者の区別はほとんどなされていないからである。
- 68 Ibid., S. 4.
- 69 Ibid., S. 3.
- 70 Ibid., SS.21—23.
- 71 Ibid., SS.16—18.
- 72 Ibid., S.14.
- 73 Ibid., SS.24—55.
- 74 Ibid., SS.56—89.
- 75 この公表された計画書は以下：Verabschiedet von Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; *Musische-Kulturelle Bildung: Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan*. (Bd. I . Textteil, Bd. II . Dokumentationsteil), Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1977. [第1巻が「本文編」で総論と各論に分かれ、総論では基本的見解が述べられ、また諸意図として「ミューズ的—文化的な卒後教育の強化」や「ミューズ的—文化的な素人仕事の奨励」や「ミューズ的—文化的な学校外青少年教育の強化」等が挙げられている。各論では領域別に目標・内容・方法が述べられる。すなわち音楽（例えば音楽的英才の特別助成が目標となる）、劇場・演技・舞踊、文芸、美術館、映画、視覚芸術、マルチメディアである。第2巻「ドキュメント編」では、ドイツ連邦共和国で現在（1970年代）ミューズ的—文化的教育の場とみなされたものの構造と組織についての数量的事実記録や現状報告がなされている。]
- 76 Karin Patt-Wüst; a.a.O., S. 2.
- 77 Otto Haase; *Musisches Leben*, a.a.O., S.38.
- 78 Karin Patt-Wüst; a.a.O.,S.66.
- 79 Theodor Warner; *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*, a.a.O., S. 6.
- 80 雑誌『ワンダーフォーゲル』1910年7月号へのハンス・ブロイアーの寄稿文での一節：【Hans Breuer; *Wandervogel und Volkslied*, urspr. in: Zeitsch. “*Wandervogel*”, Juliheft 1910, in: Fritz Seidenfaden; *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen*, A.Henn Verlag, Ratingen 1966, S.39.】
- 81 E・クリークやG・ゲッチュに代表される青年音楽運動にミューズ教育運動の主要な歴史的源泉を見出す場合にはミューズ教育と美術教育との結びつけに異論がとねられるが、しかし青年運動の指導者の一人であったK・ザイデルマンは1965年の時点で以下のように述べている。：19世紀末に始まった（明白に美術教育を含む）「芸術教育運動」によって「ミューズ運動は約四分の一世紀先を越されたと主張してもよいだろう。というのは早くもすでに芸術教育運動において、一方で一般的なミューズの陶冶思想の主要モチーフが、他方で改革教育学一般のそれが鳴り響いているからである。」(Karl Seidelmann u.a.; *Musische Erziehung in der Schule*, a.a.O., S. 8.)
- 82 Otto Haase; *Das Musische und die politisdhe Erziehung*, in: *Pädagogische Blätter*, 4 /1953, SS. 6—10.