

## 奈良女子高等師範学校附属小学校 合科担任教師鶴居滋一による音楽授業実践

—進歩主義と本質主義との接点の探求—

広島大学大学院 三 村 真 弓

大正期から昭和初期にかけて、我が国では、新教育運動が盛んとなった。それは進歩主義思想に基づいたものであり、児童の自律性・活動性を重んじるものであった。一方、音楽教育においては、唱歌科から音楽科への移行が始まり、教科としての系統的・論理的な確立が意識されるようになった。すなわち、大正期の音楽教育は、本質主義に基づいたものであったといえる。

奈良女子高等師範学校附属小学校では、音楽教師の幾尾純による音楽の授業と、合科学習の中で行われる音楽学習との2つの形態が存在していた。そこでは、進歩主義に基づいた主事木下竹次と、本質主義に基づいた幾尾純との対立があった。その中で、合科担任教師の鶴居滋一は、児童中心主義の立場に立って、児童の自発的な学習を促しながらも、教科内容の獲得を目指した。鶴居の実践した児童作曲の授業は、進歩主義と本質主義との接点を見いだそうとした画期的なものであった。

### I. はじめに

平成の始まりと共に主張されるようになった「新学力観」が示した学習の目的は、今後「生きる力」としてより一層追求されていくこととなった。さらに将来的には教科統合への動きも予測され、音楽科の教科としての意義や独自性・系統性に対する再考が必要となってきた。「生きる力」の育成を上位目標に置く時、知識や教養としての音楽文化の伝達、及び音楽科特有の技能訓練というものはどのようにリンクされるのか。あるいは、それらは矮小化されるのか。

これまでの音楽科教育は、知識や教養としての文化の伝達を念頭に置いた本質主義<sup>1)</sup>の性格を有し、系統的・論理的な教科主義を採ってきた。それに対するアンチテーゼとして登場したのが新学力観である。それは、児童の自律的な活動や自由な表現を重んじる活動主義（進歩主義）の性格を持ち、児童中心主義に基づいたものといえる。その結果、音楽科においては、この視点に立った創造的音楽学習（「創って表現する」）が盛んに行われるようになった。以上のような本質主義⇄進歩主義、教科主義⇄児童中心主義、文化の伝達⇄生きる力の育成という二項対立は今に始まったことではなく、大正期にも見られる。

大正期に入る前後から、歌唱のみ行われてきた従来の音楽授業に対して、鑑賞・児童作曲・器楽などの必要性が論じられるようになった。制度上唱歌科が音楽科へと転換するのは昭和16年の「国民学校令」以降になるが、総合的な音楽教育への移行は既に大正期に始まったといえる。すなわち、大正期は、唱歌科から音楽科へ移行するための、教科としての系統的・論理的な基盤の確立が意識されるようになった時期であった。それには、芸術としての音楽文化の伝達及び技能の習得が前提とされなければならなかった。こうした視点から考えると、大正期の音楽教育は、本質主義に基づいたものであったと考えられる。

一方、大正期の学校教育においては新教育運動が隆盛を極めた。新教育運動の1つの大きな特徴である児童中心主義は、児童の自律性・活動性を重んじ、教師から児童へという従来の文化伝達型の教育を否定した。このように、大正期には、進歩主義に基づいた新教育運動と、本質主義に基づいて教科の独自性を確立しようとした音楽教育界の動きが併存していた。両者が併存した特に顕著な例として、本稿では、新教育思想の実践校として全国的に注目を集めていた奈良女子高等師範学校附属小学校を研究対象として論を進める。

奈良女高師附小では、主事木下竹次のもと、大

正9年から合科学習の試みが始まった。同校では、合科学習の中で行われる音楽学習と、週に1時間の独立した音楽授業との2つの形態が存在していた。合科学習を担当した教師の1人である鶴居滋一は、地理を専門教科としていたが、趣味でヴァイオリンをたしなむなど音楽にも造詣が深かった。彼が実践した児童作曲の授業は、音楽専科教師幾尾純の児童作曲の授業とはそのプロセスが全く異なっていた。先行研究の中で、平井建二(1981)は、鶴居と幾尾の児童作曲の授業方法の違いを帰納的と演繹的という視点で分析している<sup>2)</sup>。平井の研究は音楽教育と新教育運動とを本格的に扱った論文として注目すべき点を有している。本稿では、平井の研究で明らかにされなかった、両者の実践の背景にある社会的文脈に注目する。そこで、同校で合科学習が本格的にスタートした大正10年から、鶴居が音楽授業を担当していた大正14年までに焦点を当て、彼が試行錯誤を繰り返しながら児童作曲法を完成していく過程を丹念に追う。さらに、木下と幾尾との関係を明らかにし、鶴居の音楽授業実践の背景にある社会的文脈を明確にする。鶴居が目指した音楽教育がいかなるものであったのかを明らかにすることによって、現今の問題の1つである、児童中心主義と教科主義、あるいは進歩主義と本質主義との接点を探りたい。

## II. 鶴居滋一の音楽授業実践

### 1. 授業実践をめぐる葛藤

大正9年に奈良女高師附小に赴任し、大正10年4月から尋常6年生女子の担任となった鶴居は、児童中心の学習を目指しながらも、効率的で知識を確実に習得させ得る教師中心の教授法の利点も捨て難く、微妙に揺れ動く。彼の迷いの原因は、木下の主張する児童中心の学習法によって、中学校や女学校の競争の激しい入学試験に児童を合格させるだけの学力が獲得できるかどうかという点であった。彼は、自由教育だからといって教師が何も教えないというのではない<sup>3)</sup>、と自由教育の中での教師の役割を正当化していった。

大正11年、鶴居は尋常1年生の合科担任教師となる。彼は、この学級の担任を高学年になるまで務めた。木下の教育思想に基づいた鶴居の指導理

念は、児童の渾一的な実際の生活経験に基づいて学習を指導する<sup>4)</sup>ことである。学習題材は児童が選択し、教師は環境を設定する。鶴居は、学習する方法も児童自身のプランに任せるプロジェクト法<sup>5)</sup>を実施した。彼は、言語や文字などを計画的・系統的に教えない。児童の要求に応じて、それらを指導していく<sup>6)</sup>。

鶴居の1年生の実践に対して、学校内外から手痛い批判が生じた。父兄の不満や批判<sup>7)</sup>は、学力の獲得に対する不安からくるものであった。また、外部からは、学習内容の偏りに対する批判<sup>8)</sup>があった。これらに対し、鶴居は「全然放任して児童の思ふが儘なる放縦専恣に委せるのではなくて、常に教師指導の下にやらせるのである」<sup>9)</sup>と述べ、教師の論理がその指導の底流に流れていることを主張した。

1年生の合科学習を振り返って鶴居は次のような不安を述べている。「中心点が不明瞭であり、おちつく先が不明であるために随って学習に系統がなく、散漫であるやうに思はれる。……合科教育に於て、彼等の切実なる生活に即する学習をなさしむることがいくらいゝかも知れないと思はれないでもないが、……如何に之(生活:筆者)を解釈して、自ら安んずることが至当であらうか。又之を如何に系統的に学習せしむることが最善の方法であるかを研究して見たい。」<sup>10)</sup>。このように、鶴居は児童中心主義・進歩主義の立場に立ちながらも、学習の系統性ひいては教科内容の獲得が念頭から離れることはなかった。

大正12年、尋常2年生の担任となった鶴居は、前年度に引き続きプロジェクト法に基づく合科学習を発展させていく。2年生の実践を通して浮上した問題点は3点ある。第1点は、表現学習に偏り、受容の学習が伴わなかったことである。彼は、児童を「無いものを搾り出さうとする不自由に陥入れた」とし、また芸術的作品の鑑賞の際じっくりと味わうことなくすぐに表現させようとした<sup>11)</sup>と反省する。第2点は、児童が環境や題材に集中して学習しようとしないうで、題材に関係した既習の過去経験を整理してしまうという学習の傾向を生じたことである。このことは、鶴居が教師中心思想に囚われて、学習を教科の各方面にわたらせ学年相当の学力や品行が習得できるように<sup>12)</sup>と

「余りに児童の有目的々計画に心配し過ぎた」ためである<sup>13)</sup>と反省した。第3点は、基本的な学力に関するもので、筆順の誤りが多く生じたことと、計算力が不足したこと<sup>14)</sup>である。

以上のように、1年生の時と同じく2年生においても、鶴居は、児童の自学と、教科内容の獲得とのほざまで葛藤した。このことは、合科学習は児童の心理の上のみ立って教師の理想は少しも働かないのか、という疑問に対する彼の以下のような答えに表れている。彼は、合科学習は児童の心理を尊重するものであるが、指導の基準となるものは教師の論理であるとし、「真の心理主義と真の論理主義とは必ずや一致契合の妙境が存する筈である。」<sup>15)</sup>とした。この一致点を模索することが、彼の最大の懸案の1つであった。

## 2. 児童作曲法の成立過程

### (1) 尋常1年の音楽授業実践（大正11年度）

尋常1年の独立した音楽の時間は幾尾が担当し、徹底した聴覚訓練を行っていたが、合科学習の中での児童の音楽活動は鶴居が指導しており、ほとんど毎日のように行われた。例えば、学習題材に関する唱歌を歌ったり、唱歌遊戯を行ったりした。合科学習の中では、教師から児童へ歌唱指導が行われるのではなく、教師の正しい歌唱から児童が自然に間違いに気づき自ら訂正する<sup>16)</sup>ように仕向けられた。鶴居は「彼等の歌を彼等の曲にまで」を理想としながらも、この1年間は、児童が既成の曲に支配されそのリズムに合った歌を歌って困った<sup>17)</sup>と述べている。「来年度は一つ曲までに進めて見たい」<sup>18)</sup>と言っていることから、この学年では本格的な児童作曲の指導を試みていないことがわかる。（1年生から児童作曲を行ったという鶴居の別の記述<sup>19)</sup>があるが、これは後年当時を回想して書かれたものなので、信憑性がより低いと判断し、大正11年度末に教育報告書として書かれた手書きの第1次史料の内容の方を重視した。）

### (2) 尋常2年の音楽授業実践（大正12年度）

2年生から、音楽の授業に関して、幾尾の授業時間数の関係と合科学習の本質上の理由により、合科の中の音楽活動も音楽の時間も全て鶴居が指導することになる。1年生の終わりに「来年は曲

づくりを」と目指していた鶴居は、自身の娘とのやりとりからヒントを得る<sup>20)</sup>。その経験を、彼は学級の児童たちにも応用しようとした。しかし、歌曲のために歌曲を作るという悪傾向を生じて失敗した<sup>21)</sup>。鶴居は、表現に偏り過ぎ受容方面の学習が不足したことが原因であると感じた。そこで次のような実践を工夫した。まず、児童が喜びと楽しみの中で音に対する正確な理解を得られるよう、以前から学用品の1つとして各児童に持たせていたハーモニカを活用した。彼はハーモニカの指導を一切しなかったが、児童たちは、遊びの中で自然に吹くことを覚え、既習の曲を吹奏して喜んだ<sup>22)</sup>。結果的にこれは、音の高低強弱の理解、耳で聴いた曲を楽器で音として表すという聴覚訓練の役割を果たした<sup>23)</sup>。しかし児童たちは、自己の童謡のリズムを表現しようとは努めなくて、既習の曲に乗せて歌おうとする態度をとった。次第に、彼らは自分の思想や感情とは無関係に、既成の曲に合わせて童謡を作るようになった<sup>24)</sup>。そこで鶴居は、各種の鑑賞指導により、自分自身の思想感情を自分の形式で表すことの大切さを知らせると同時に、思想感情と表現との関係性を会得させるため、児童の知らない曲を教師が楽器で演奏し、曲想を感得させ、それに関する児童自身の感想を絵画・歌詞・文章・動作などによって表現する練習をさせた<sup>25)</sup>。このようにして、ようやく児童たちは自分の思想感情を自分のリズムによって表現することができるようになった。ここで、児童の作品を記録しておく必要性が生じた。鶴居は、児童が何回も繰り返し歌って作品が変わらなくなってから、略譜を教えた。さらに、自分の作品をハーモニカによって吹奏させ、ハーモニカの穴と音の高低とを結びつけてそれを数えさせ、楽譜に表すように導いた。ところが、この方法には2つの欠陥があった。第1はハーモニカでの調（当時のハーモニカはハ長調の幹音しか演奏できなかった）と児童が歌う調とが合わないためにうまく歌えないことで、第2はリズムや拍の表示がなく単なる数字（鶴居が教えた楽譜は数字譜であった）の羅列になったことである。そこで鶴居は、作品の第1音をオルガンのキーで表し、それが何調にあたるかを示し調性を教えた。また、氣息の断続や歌詞の切り方などによりリズムの表示の仕方を教え

た<sup>26)</sup>。鶴居は、楽典上の規則を用いて児童の作品を訂正しない。楽典上の誤りがある場合は決してうまく歌えないので、歌えるように自己訂正させると、楽典上から見て正しい作品になる<sup>27)</sup>とする。

2年生の最後に、鶴居は、児童の作品には4分の4拍子及びへ長調・ニ長調が多く<sup>28)</sup>、行き詰まっているのは形式に囚われているためであるとし、良い教材を聴かせることによって、伸展を図りたい<sup>29)</sup>と述べている。

以上のようにして、鶴居は、環境を整え、遊びの中で聴覚訓練をし、さらに鑑賞を通して既成の音楽文化を受容させた。基礎的な技能が獲得され、文化の受容が行われた後に、学習を系統的に組み立てることによって表現のための形式的な方法を児童に習得させた。児童が自ら気づくことができないような、あるいは経験を通して獲得できないような知識や方法は、必要に応じて教師が教えた。しかし、作品をより高度に完成させていく方法は、児童自身に備わった力を信頼するほかはなかった。

#### (3) 尋常3年の音楽授業実践（大正13年度）

3年生になると、鶴居の音楽授業実践はさらに発展していく。環境として多彩な楽器を増やし、楽器によって音色に差があること、響きが調和することを発見させた<sup>30)</sup>。また一方では、「なりもの」という音の学習に付随して、簡単な楽器を作成させた。この楽器製作は、楽器の音を調律することによって、厳密な音の高低を会得させるためであった。すなわちこれは、児童の聴覚を自然に訓練し、受容方面の学習を迅速かつ正確に行わせるためのものであった<sup>31)</sup>。

既成の曲の学習においては、調と最初の第一音を与え、数小節ずつ弾く教師のオルガンやヴァイオリンを聴きながら、楽譜に書かせた。この方法で、児童たちはすぐに歌うことも吹くこともできるようになった<sup>32)</sup>。相互学習における児童作品の鑑賞・批評においても、同じ方法で聴写させ、合奏・合唱させたり、その曲が表現する思想感情を問答させたり、絵画や動作によって表現させたりした<sup>33)</sup>。

#### (4) 尋常4年の音楽授業実践（大正14年度）

4年生になると、鶴居は合科から分科への転換を図った。その中で、音楽学習は合科学習を行っ

ていた時よりも時間が少なくなり、3年の時の伸び方に比して多少劣っている<sup>34)</sup>と、鶴居は述べている。聴音練習としては、児童の作品や蓄音機を用いた。作曲は、従来は歌詞が先にできてそれに曲をつけるという形であったが、4年生の2学期頃から、まず曲が生まれて、それに歌詞をつけるという風になってきた<sup>35)</sup>。

鶴居は、音楽の授業は「学校の円満と統一を保持するために、来学年は幾尾訓導に御願ひして欲しい」<sup>36)</sup>と述べていることから、鶴居と幾尾の間に葛藤があったことが推察される。

### 3. 鶴居の音楽教育観

以上の実践を通して形成された鶴居の音楽教育観は以下のようなものである。従来の唱歌教育に対する鶴居の批判は、主に3点に集約される。第1は唱歌教授法に対するもの、第2は唱歌教材に対するもので、第3は唱歌教育の内容に対するものである。第1に関して、教師の数節毎の範唱・範奏による明治期の唱歌教授法が大正期になっても行われ、進歩がない<sup>37)</sup>と指摘した。第2に関して、従来の唱歌教材は道德教育や地理・歴史などの他教科を補助する手段とされており、歌詞は教育的内容のため難渋で芸術味に乏しく、旋律は外国曲や大人好みの名曲を使用し、児童に興味を与えるものではなかった<sup>38)</sup>とした。第3に関して、従来の唱歌教育は歌唱活動が中心であって、受容方面の学習が多く表現方面の学習が乏しかった<sup>39)</sup>と批評した。彼は、独唱や合唱は機械的に他人の歌曲を歌うに過ぎないため、表現活動とは認めていなかった。第2及び第3に対する解決法として、彼は、唱歌学習の受容方面の学習として優良な既成曲を歌唱させるとともに、表現方面の学習として児童自身の生活から起る芸術的感激から生まれた児童の作歌作曲の童謡を歌わせること<sup>40)</sup>を主張した。こうして、表現の重視と適切な唱歌教材の不足から、鶴居は児童作曲の必要性及び唱歌教材としてのその採用を訴えた。

鶴居は、児童の中に既にあらかじめ備わっている潜在的な能力が環境と接することによって目覚めて陶冶されていき、学習が成り立つと考えていた。芸術性については、児童が対象と触れた経験を通して感得した感激を純粹に表現することが芸

術心の発露になる<sup>41)</sup>とした。従って、表現するための基礎的技能・知識をあらかじめ教授することを否定した。その代わりに環境を設定し、その環境内で児童が活動する中で、自然に基礎的な技能・知識が身につくようにした。それらの準備があった上で児童作曲が行われたが、ここから先は児童自身に内在する能力に任されることになる。作品が音楽として完成していくのも、繰り返しの活動による自然のなりゆきであった。しかし記譜に関しては、児童の側の必要に応じて教師が教えるなければならなかった。

以上から考察すると、児童に潜在的に芸術性が内在することを認めている点、あくまでも児童の自律的な活動を重視する点、児童の自己表現を音楽教育の目的としている点、及び児童の作品を教師が楽典上の規則により訂正しない点などから、鶴居が進歩主義の立場に立っていることが明らかである。しかし同時に、自己表現の根底には聴覚の訓練や既成曲の受容が必要であると認めていた点、自己表現を記録する手段として記譜・読譜も必要であるとして教授した点、及び作品をより向上させるために音楽的に優れた既成曲の鑑賞を行った点などから、鶴居が本質主義的な側面も有していたことは否定できない。

### III. 木下竹次と幾尾純の葛藤

#### 1. 木下竹次の音楽教育観

木下は、従来の他律的教育を批判し、自律的学習を主張する<sup>42)</sup>。さらに、「人生は渾一的活動である。」<sup>43)</sup>ので、従来の分から全への教育ではなく、全から分への学習<sup>44)</sup>を目指す。

従来の音楽教育に対する木下の批判は鋭い。第1点は、唱歌科が系統主義である点である。系統主義は教科の論理的系統を重んじ学習の心理に適合しないものであり、従って唱歌教授は「謡う機械を作って居る」<sup>45)</sup>のである。第2点は、唱歌の授業が単に唱歌教授に止まっている点である。音楽教育に必要なことは、作歌・作曲・唱謡・奏楽・味聴の5方面を通して児童に音楽的生活をさせることである<sup>46)</sup>。第3点は、基礎・基本練習を独立して行う点<sup>47)</sup>である。音程の練習をしてから唱歌を歌うのではなく、様々な音楽活動を通し

て自然に聴音練習などを行うべきである。読譜力の養成も自由作曲をする中で自然に行う<sup>48)</sup>。

木下は、従来のように大人の作った唱歌ばかりを歌わせたのでは音楽教育は発展しないとす。既成の唱歌を歌うとともに、児童の作った子どもらしい気分に充ちた曲も歌わせると児童の唱歌は進歩する<sup>49)</sup>のである。木下の音楽教育に関する最初の記述(大正11年)では、創作的学習の必要性から児童作曲を奨励し、その際教師があらかじめ作曲の規則を教授することを否定している<sup>50)</sup>が、その具体的な方法については触れていない。鶴居の児童作曲の授業実践後に木下が書いた「音楽心の発展」<sup>51)</sup>(大正14年)では、基礎・基本を活動を通していかに身につけていくかが、鶴居の実践例を挙げて具体的に述べられている。以上のことから、児童作曲に対する木下の奨励を受けて鶴居が授業実践を行い、その鶴居の実践が木下の理論の具体化の根拠となったことが推測される。

木下は、進歩主義の立場に立ち、総合的な音楽学習を目指した。特に児童作曲は、自己表現の手段として、また児童に最もふさわしい唱歌教材提供するものとして、重要なものであった。

#### 2. 幾尾純の音楽教育観

幾尾は、音程練習を中心とした徹底した基本練習と読譜力の育成を目指した<sup>52)</sup>。彼は、義務教育修了までに、児童が自己の力によって楽譜を視唱し、唱歌を自己のものとして唱謡できる能力を得、その能力を将来の社会生活を送る上での常識・教養とすることを目標としていた<sup>53)</sup>。短期間の教育でそれを達成するためには、形式的方面の修練をすることが重要<sup>54)</sup>であった。

幾尾が児童作曲の指導を試み始めたのは大正10年2月のことであり、試行錯誤の末、大正11年の秋には児童作曲法が完成した<sup>55)</sup>。これは、木下が最初に児童の自由作曲を薦め(大正11年)、合科学習の中で鶴居の児童作曲が行われる(大正12年)以前のことであり。幾尾が児童の作曲を通して目指したものは、これによって音楽のあらゆる形式を教え、十分に読譜力を徹底させ、唱歌に対する趣味を深め向上させる<sup>56)</sup>ことであった。すなわち、児童作曲を、児童の自己表現の手段として、あるいは唱歌教材として重要視した木下や鶴居と

はその目的が大きく異なっていた。また彼は、完成した児童作品を作曲技法の発展のための児童による相互評価の材料としてのみ歌唱させ、唱歌教材としての価値を認めていない<sup>57)</sup>。この点でも、児童に歌わせる唱歌教材として児童作曲を採り入れた鶴居たちと見解を異にしている。

目的だけでなく、幾尾の児童作曲法も、鶴居のそれとはかなり相違していた。まず、「聴音把握練習」「階名翻訳練習法」「幾尾式視唱法」に始まり、「旋律問答」が加わる。さらにこれらに平行して「本譜練習幾尾式カード」で徹底した読譜写譜の力をつけるのである。この後、系統的な作曲の基本練習を行いながら、作曲的習作を試みさせる。幾尾は、基礎となる作曲の知識や技法の習得が前提にあって初めて、自由な表現が可能となる<sup>58)</sup>とした。この幾尾の考え方は西洋音楽の作曲法を重んじたものであって、形式や規則よりも児童の自然で純粋な表現を作品に求めた鶴居を初めとする他の教師たちの児童作曲に対する考え方と相違している。

以上のことから、幾尾は、本質主義・教科主義・教師中心主義の立場に立っていたといえる。

### 3. 木下と幾尾の対立

幾尾は、奈良女高師附小が開設された明治44年から同校唯一の音楽専科教師として勤務していた。大正前期には、彼は、卓越した歌唱指導法と聴覚訓練法により、音楽教育界で既に高い評価を得ていた。大正8年に木下が主事として赴任してくると、同校の教育方針はがらりと変わった。生活を中心とした学習を実施するため、低学年では教科の枠を取り払った合科の授業が行われた。体育と唱歌だけは30分ずつの組み合わせで週に2回独立した授業が組まれた。すなわち、唱歌には、週に1時間の教科枠が残されたことになる。幾尾は、それまで通りの教科主義・本質主義に立った授業を行った。当然のことながら、児童中心主義・進歩主義の立場に立つ木下や同僚の教師たちから、名指しはせぬものの、幾尾に対する批判が生じた。訓導桜井祐男は、「今の唱歌教授はだれに聞かすのか学校中鳴りわたってゐる。そしてそれが軍歌のやうに喧騒に、……剣のやうなタクトが打振られるに至ってはまことに痛ましい」<sup>59)</sup>と述べて

いる。これは、タクト（指揮棒）を用いて指導していた幾尾への批判と受け取れる。木下は、「音階音程の練習から唱歌に進む」<sup>60)</sup>ことを批判し、唱歌が系統主義に陥っていると非難<sup>61)</sup>した。さらに、以下のような木下の記述も見られる。「唱歌教育の真髓は耳を養い読譜力を養成するにあると云うに至っては分を見て全を見ない話で教育としての音楽が殆んど意味をなさない」<sup>62)</sup>、「初に基本練習を取出して行ふ様なことは間違っている。読譜や聴音が必要だからとて之が音楽学習の全体であるかの如く考へるのは間違っている又此の如き部分生活が出来さへすれば音楽生活が発展すると思うのも間違である。」<sup>63)</sup>、「音楽教師は……自ら或る形式を定めて順次に之を教授せうとする。教授すれば児童は幾分か自分の思ふ様に働く様になる。之が児童の創作力を萎靡させるとも知らず、自分の方法が成功したと誇って居る。大変な間違である。……歌曲の第一小節を提示して其の後に引続いて作曲させる。……教師が少々手を入れると可なり優良な歌曲が出来るから教師は成功だと思つて居る。……実に拙劣な作曲練習法である。」<sup>64)</sup>。いずれも幾尾の唱歌教授法や児童作曲法を指した批判と思われる。

一方幾尾も、基本練習・読譜練習を否定する論に対して反論している<sup>65)</sup>。特に、合科学習の中で行われる児童作曲に対して「自由に表現されて居るとは思はない、……法則を知らないものには真の自由はない」<sup>66)</sup>と批判した。このように、幾尾と木下との間には、合科学習が成立した時期にはかなりの対立があった<sup>67)</sup>。

木下の学習法に反発する教師たちは次々と同校を去っていったが、幾尾は留まり、その音楽教育方針を頑強に変えなかった<sup>68)</sup>。その背景には、幾尾の授業は彼の指導する合唱や児童作曲の作品の質の高さゆえに同校を訪れる多数の参観人に絶大なる人気があったこと、全国から講演・指導の依頼が絶えなかったこと、彼のカリスマ性を帯びた指導が児童には魅力的であったことなどが挙げられる。

## IV. 音楽授業における進歩主義と本質主義との接点

### 1. 鶴居と幾尾の音楽教育観の相違点

鶴居と幾尾の音楽教育観には根本的な相違が見

られた。音楽教育の目的を、鶴居は音楽活動を通して自己表現に置き、学習態度の育成や学習方法の自律を目指したが、幾尾は音楽的能力の開発とそれによる将来的な音楽的自立に置いた。鶴居は、児童の中に生得の芸術心や能力を認め、環境の中で活動することによってそれが向上していくとした。幾尾は、生得の芸術心を認めるのではなく、芸術として既存する音楽文化を伝達することによって、また聴覚の訓練をなすことによって、児童の音楽的能力の向上・芸術的な向上を目指した。

両者の音楽教育の目的を達成するために必要な技能の習得方法も、それぞれかなり違っていた。鶴居は、環境の設定を中心として潜在的な児童の力を開発し、各個人がそれぞれに成長を遂げられるよう学習の機会を平等に与える。幾尾は、あくまでも基礎能力の訓練を中心とするが、教授というスタイルをとるのではなく、ゲーム感覚で活動する中で児童を鍛えていく。それは、経済的・効率的・確実に、全ての児童をある均等なレベルにまで到達させようとするものである。

大きな方法上の違いを見せた児童作曲は、合科学習の中では、ある題材に関する研究の一方法・認識への一方法、及び自己表現の手段であり、また児童の心理に即した唱歌教材を提供するものであった。一方の音楽専科の授業の中では、音楽的能力向上のためのもの、つまりより芸術的な音楽を理解できるようになるためのものであった。

## 2. 鶴居の音楽授業実践の背景にある社会的文脈

鶴居の学習観・音楽教育観の根底には木下の教育思想の影響がある。それは、上述したような自己表現の重視、児童の潜在的な芸術心や能力への信頼、自律的活動の奨励などの進歩主義的な面である。しかし一方で、聴覚の訓練や既成曲による受容学習の必要性、及び記譜・読譜の必要性を認める本質主義的な面も有していた。このように、鶴居が進歩主義の立場に身を置きながら、本質主義を採り入れた実践を行った背景には、どのような社会的文脈があったのか。

従来存在していた教科の枠を取り払い、合科という学習形態が成立する過程で、学校を構成する成員の中で葛藤が生起する<sup>69)</sup>。音楽専科教師の幾尾は、教科としてのアイデンティティーを守り、

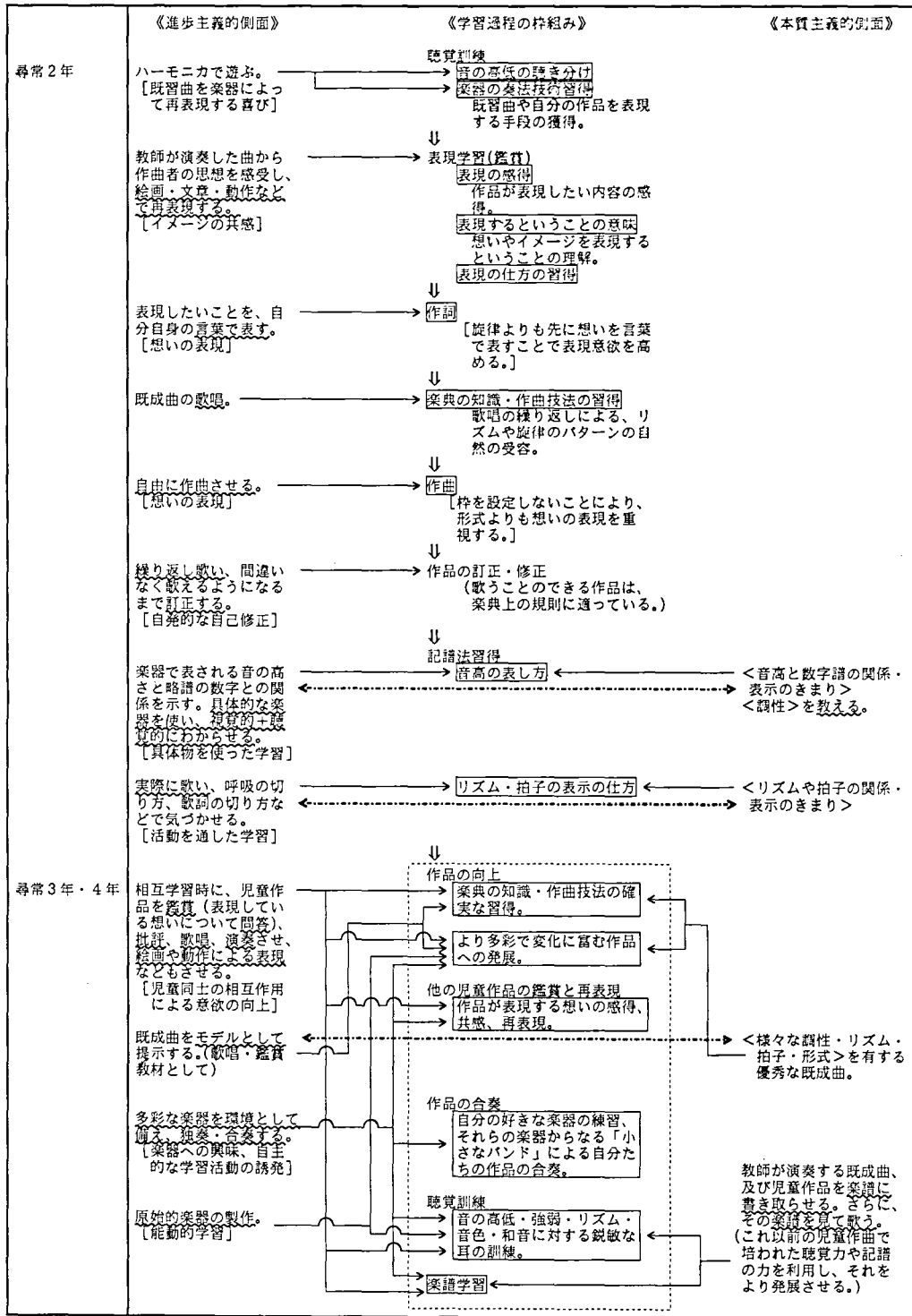
教科の存続を保持するため、独自の教授方法を駆使して児童の音楽的能力の向上に努めた。彼の信念の背景には、児童の支持や外部の評価のバックアップがあった。これに対して、合科の推進者である木下は、合科の中での教科の有り方に関する理論を持っていた。自分の理論や方針に対立する幾尾に対抗して、木下は自分の理論を具体化するべく、音楽に造詣の深い合科担任教師の鶴居に音楽の授業も任せることにしたのではないかと推察される。鶴居は、木下の学習法に共鳴を覚え、児童中心主義・進歩主義の立場に立ちながらも、学力の獲得という点に関する父兄の不安や外部からの批判と常に葛藤しなければならなかった。また、音楽教育に関しても、児童の自己表現を音楽教育の目的としながら、児童の自律的な表現活動をいかに音楽的に優れた内容にまで引き上げるか苦心した。何故なら、鶴居は、幾尾の育てた児童たちの音楽的な能力の高さや児童作品の質の高さ、及び合科の中での児童作曲に対する幾尾の批判に対抗するため、幾尾の児童作曲に優るとも劣らない成果を具体的にあげる必要があったからである。すなわち、従来の系統立った論理的な教授法を否定する一方で、教科としての基礎・基本及び教科内容の獲得を無視することはできなかったのである。そこで、学習過程を工夫しながら、児童の自律的学習を通して、音楽的な能力の開発や教科内容の獲得を意図したのであった。

## 3. 鶴居が目指した進歩主義と本質主義との接点

木下が創造的な学習を重視し児童作曲を奨励したのを受け、鶴居を初めとする合科担任教師たちは、合科学習の中で児童作曲を試みることになった。他の教師たちが、合科学習の中で自発的に生じる児童の作曲活動を待つだけだったのに対し、鶴居は、前述したような社会的文脈から児童作曲に積極的に取り組んだ。

作曲に必要な基礎技能、例えば聴覚訓練は、楽器で遊ぶことによって、自然に体得させていく。教師から児童への技能の伝達ではなく、あくまでも児童の自発的な興味関心から起こる自己学習である。さらに、表現をするのに重要な自己の感情や想いを表すという訓練は、既成曲を鑑賞し、そこから作者の表現を感じ、様々な手段でそれら

図1 鶴居滋一の児童作曲法の構造



~~~~~は学習方法。[ ]は意欲・関心・態度。<>は音楽文化としての知識・教養。□は教科内容。( )は筆者注。



を再表現する作業を通して獲得された。この作業においても、教師の価値観の伝達は行われぬ。一方、児童作品を記録する手段としての楽譜の教授はどうしても必要であった。しかし、音符・リズム・拍子・調性などに関する事柄は、単なる楽典の知識として教師から児童へ一方的に伝達されるのではなく、できるだけ児童の活動経験の中で、教師の指導や援助を通じて獲得されるよう苦心された。できあがった児童作品は、児童同士の相互批評によって、あるいは優良な既成作品を鑑賞することによって、音楽的に洗練されていくことが目指された。

以上のような鶴居の児童作曲法の構造を図1に表した。中心に学習過程の枠組み、左側に進歩主義的側面、右側に本質主義的側面を配した。学習過程の枠組みは、進歩主義的側面と本質主義的側面の両者から成り立っている。←-----→で結ばれた両側面の記述は、それぞれ直接的な対応関係にあることを示している。この図に見られるように、鶴居の児童作曲法の学習過程の枠組みは、進歩主義的側面からのアプローチが多い。特に前半は全て進歩主義的な方法を採用している。作品を記録する必要性が生じた後は、本質主義的な教科内容の獲得が目指される。他の合科担任教師の実践と異なる所は、本質主義的な側面を採り入れた後半部分にある。これにより、児童作曲が系統的な学習として完成したといえる。幾尾の児童作曲法では見られない表現学習は、自己表現を起点とした終点としている鶴居の児童作曲の重要な基盤となっている。また、点線で囲んだ部分の「作品の向上」、「他の児童作品の鑑賞と再表現」、「作品の合奏」、「聴覚訓練」、及び「楽譜学習」は、相互に有機的に作用し合う。つまり、児童作曲を中心として行われる歌唱・鑑賞・器楽・楽典・基本的練習（聴覚訓練）の中で、表現の範囲が拡大され、質的に高められていくのである。換言すると、幾尾が音楽的能力の育成や音楽文化の伝達を意図して歌唱や鑑賞や児童作曲の授業を行ったのに対し、鶴居は、表現のために、児童作曲を中心とした歌唱や鑑賞や器楽の総合的な音楽授業を行った。このことは、木下の提唱した総合的な音楽教育の具体化であるといえる。

このように、鶴居は、あくまでも児童の自発的・

自律的な活動を通して、児童作曲に必要な基礎技能や基礎知識が獲得されるよう意図した。一方で、既存の芸術作品は、児童の自律的活動を質的に支え高めるために、音楽文化のモデルとして必要であった。彼は、芸術作品に本質的な文化価値を認め、児童をそれに触れさせることによって、間接的に文化の伝達を図ったと思われる。すなわち、鶴居は、児童の自律的活動を確保しながら、環境の設定に本質主義的な文化価値を加え、教師が適宜指導を行うことによって、活動そのものが有する価値だけでなく、獲得される内容の価値をも重視し追及した。何故なら、表現の質を高めるためには、またさらにより自由な表現の手段を保証するためには、教科内容の獲得は必須であったからである。これらの点で、彼は、進歩主義の立場による教育方法を採りながらも、本質主義で必要視される文化としての教科内容をいかに伝達するかを模索した。

以上のような進歩主義と本質主義の接点という特徴を持ち得た鶴居の音楽授業実践は、進歩主義の観点を守った学習課程作成の1つの到達点であったといえよう。

#### 〔注及び引用文献〕

- 1) 西園芳信『音楽科カリキュラムの研究－原理と展開－』音楽之友社、1993を参照。  
西園は、音楽科カリキュラムを「教科カリキュラム」と「経験カリキュラム」とに大別し、それぞれの背景には本質主義教育思想と進歩主義教育思想が存在するとしている。  
本質主義教育思想は、文化遺産を本質的なものと見なし、これを次の世代に伝達し、社会の現状を維持することを第一義とする。教育過程は教師中心。(同書 p.83)  
進歩主義教育思想は、経験の連続的再構成による個人の成長によって民主主義的社会的建設を目的とする。教師は生徒に知識の習得と生活の技術とを分け与えるための代理人。(同書 p.85)
- 2) 平井建二「1920・30年代の音楽教育の動向に関する一考察－奈良女子高等師範学校附属小学校を中心にして－」『音楽教育学』11号、1981、pp.28～39

- 3) 鶴居滋一「大正十年度教育報告書」『大正十年度教育巧程』1921
- 4) 鶴居滋一「幼学年児童の合科学習とプロジェクトの一例」『学習研究』2巻1号, 1923, p.95
- 5) 同前書 p.100
- 6) 鶴居滋一「幼学年児童の最初の取扱に就いて」『学習研究』2巻2号, 1923, p.72
- 7) 同前書 p.71を参照。  
「他処の学校ではもう片仮名はいくつまでかけて、算術はどれだけ出来る」とか「先生は何を教へて下さるのだ」という児童の父兄からの非難。
- 8) 前掲書4) p.98を参照。  
「児童に題材を選択させると、一方に偏したり、重複する嫌はないか」という批判。
- 9) 前掲書4) p.98
- 10) 鶴居滋一「大正十一年度尋常科第一学年教育報告書」『大正十一年度教育巧程』1922
- 11) 鶴居滋一「合科学習に於ける学級経営と其の功過」『学習研究』3巻4号, 1924, p.50
- 12) 同前書 p.49
- 13) 鶴居滋一「大正十二年度尋常科第二学年教育報告書」『大正十二年度教育巧程』1923
- 14) 同前書
- 15) 鶴居滋一「一題材に於ける合科学習の実際的過程」『学習研究』3巻1号, 1924, p.74
- 16) 鶴居滋一『合科学習の実際と其の一般化の研究』東洋図書, 1926, pp.230~231
- 17) 前掲書10)
- 18) 同前書
- 19) 鶴居滋一「幼学年に於ける唱歌学習の一方面(承前)」『学習研究』3巻10号, 1924, pp.95~100
- 20) 鶴居滋一「幼学年に於ける唱歌学習の一方面(一)」『学習研究』3巻9号, 1924, pp.67~68
- 21) 鶴居滋一「低学年に於ける唱歌学習」『学習研究』6巻11号, 1927, p.182
- 22) 前掲書19) p.96
- 23) 同前書 p.96
- 24) 前掲書20) p.183
- 25) 同前書 p.184
- 26) 同前書 p.186
- 27) 同前書 p.187
- 28) 当時の唱歌教材は、圧倒的にこの形式が多かった。
- 29) 前掲書13)
- 30) 前掲書19) p.100
- 31) 同前書 p.101
- 32) 前掲書20) p.188
- 33) 同前書 p.192
- 34) 鶴居滋一「大正十四年度尋常科第四学年教育報告書」『大正十四年度教育巧程』1925
- 35) 同前書
- 36) 同前書
- 37) 鶴居滋一「幼学年に於ける唱歌学習の一方面(一)」『学習研究』3巻9号, 1924, p.61
- 38) 同前書 pp.62~63
- 39) 同前書 p.65
- 40) 同前書 p.66
- 41) 前掲書16) p.112
- 42) 木下竹次「学習原論(一)」『学習研究』創刊号, 1922, pp.14~15
- 43) 木下竹次「学校の学習的活動(一)」『学習研究』3巻3号, 1924, p.12
- 44) 同前書 p.14
- 45) 木下竹次「学校の学習的活動(二)」『学習研究』3巻5号, 1924, p.43
- 46) 木下竹次「音楽心の発展」『学習研究』4巻8号, 1925, p.12
- 47) 木下竹次「音楽心の発展(中)」『学習研究』4巻9号, 1925, p.3
- 48) 木下竹次「音楽心の発展(下)」『学習研究』4巻10号, 1925, p.7
- 49) 木下竹次「学習原論(六)」『学習研究』1巻9号, 1922, p.3
- 50) 同前書 pp.2~3
- 51) 前掲書44) 45) 46)
- 52) 幾尾純『私の唱歌教授』東洋図書, 1924, pp.11~13
- 53) 同前書 p.3
- 54) 同前書 p.222
- 55) 同前書 pp.205~233
- 56) 同前書 p.257
- 57) 同前書 p.252
- 58) 同前書 p.255
- 59) 桜井祐男「唱歌教授に就いて」『学習研究』2巻8号, 1923, p.38

- 60) 前掲書43) p.39  
 61) 同前書 p.43  
 62) 前掲書44) p.12  
 63) 前掲書45) p.3  
 64) 同前書 p.11  
 65) 前掲書50) p.3, 14, 18, 19 など  
 66) 同前書 p.255  
 67) 小原國芳『日本新教育百年史』2巻, 玉川大学出版部, 1970, p.526を参照。

同校を参観した小原国芳が幾尾の授業を見て「少し芝居じみていますね」と言うと、木下が「困るんだよ。いくらいってもきかぬのだ」と答えた。

幾尾純「満腔の感謝」『学習研究』20巻3号, 1941, p.100を参照。

木下が昭和16年に退官になる時の送別の言葉の中で、幾尾は当時を振り返り「私も随分と御注意をいたゞき、御指導をかたじけなうしたも

のではあるが、……自分でも不思議にさへ思はれるくらゐにまで「カタクナ」になるもので……全く申訳なく」と述べている。

- 68) 幾尾は、昭和初期頃から、その論調を児童中心主義の方向へと変化させていく。木下の新教育思想の影響であることは疑いない。  
 69) 田中統治「教科の分化と統合の社会学的検討」『教育学研究』64巻1号, 1997, pp.80~83参照。

田中は、教科の分化と統合が行われる際、学校を取り巻く成員により、利害関係をめぐって様々なコンフリクトが生じるとする。特に、学校が合科的な教育活動を組織する時、教師の分科主義の慣習が、父母たちの不安を取り込む形で、合科的な試みを軌道修正させるように働く。教師たちが分科主義を支持する理由は、彼らが既存のカリキュラムを通して教科アイデンティティを獲得しており、合科のカリキュラムから何らかの心理的脅威を受けるからである。

Practices of Music Education by  
 Shigekazu Tsurui, Teacher-in-Charge of Integrated Learning  
 at the Primary School Attached to Nara Women's Higher Normal School :  
 The Pursuit of the Point of Contact Between Progressivism and Essentialism

by

Mayumi MIMURA  
 Graduate School of Education, Hiroshima University

In Japan, from Taisho era to early Showa era, the new educational movement based on progressivism became very popular. As to music education, the change from Singing to Music appeared during this period and at the same time the systematic and logical establishment of it as a subject came to be gradually considered. That is to say, the music education in the Taisho era was practised according to essentialism.

At the Primary School Attached to Nara Women's Higher Normal School, there were two different types of music class; the music class taught by a music teacher, Jun Ikuo, and the music learning taught through the integrated learning. However, there existed opposing opinions between Takeji Kinoshita, whose thoughts were based on progressivism, and Jun Ikuo, which is based on essentialism. In this movement, Shigekazu Tsurui, in-charge of the integrated learning, taught children to master the learning contents, while promoting the children's voluntary learning on the viewpoint of the child-centered thoughts. The children's musical composition taught by Tsurui was considered to be epoch making since he tried to find the point of contact between progressivism and essentialism.