

昭和 33 年学習指導要領改訂直後の実験学校における実践研究の方向性

—東京学芸大学附属世田谷小学校と横浜国立大学附属鎌倉小学校に着目して—

渡 部 亜 美

(本講座大学院博士課程前期在学)

Direction of Practical Research at Experimental Schools Immediately after the 1963 Revision of the Course of Study (Music): Focusing on Setagaya Elementary School attached to Tokyo Gakugei University and Kamakura Elementary School attached to Yokohama National University

Ami WATANABE

Abstract

After the 1958 Course of Study (Music) was announced, the government, local governments, and private organizations searched for model music education. This study sheds light on two Ministry of Education's experimental schools: Setagaya Elementary School attached to Tokyo Gakugei University and Kamakura Elementary School attached to Yokohama National University. The Ministry of Education would have given research subjects to the experimental schools alongside revisions of the course of study. In addition, the experimental schools would have captured the Course of Study (Music) and research subjects as a practical site and have considered the model and problem of music education. This study clarifies how the Ministry of Education and the experimental schools interpreted music education at that time and how the results of practical research by the experimental schools influenced subsequent music education. The results of practical research at the experimental schools may have affected the 1968 Course of Study (Music) and current music education.

1 はじめに

昭和 33 年学習指導要領告示後は、文部省において学力調査や実験学校研究、教育課程に関する研究協議会等の音楽教育課程の実践や推進活動が全国規模で行われ始めた時期である。又、この時期には日教組や音楽教育の会等の民間教育団体の活動も活発に行われるようになった。このように、昭和 33 年学習指導要領告示後は国や地方自治体、民間団体などがそれぞれに教育の在り方を模索していた教育動向の転換期ともいえる重要な時期である。

昭和 33 年学習指導要領告示直後の昭和 34 年から昭和 36 年の間に実験学校に指定されている学校が二校ある。「東京学芸大学附属世田谷小学校」と「横浜国立大学学芸学部附属鎌倉小学校」である。この二校の実験学校の研究主題は、領域に関するものや技能に関するものが中心であった従来の研究主題に対し、音楽科の指導の根幹に関わる研究主題となっている。文部省は、学習指導要領の改訂に伴って、音楽科の在り方や今後の方向性を検討するべく研究主題をそれぞれの実験学校に与えているだろう。また、実験学校は、実践現場の立場として学習指導要領や実践研究の研究主題を捉え、音楽科の在り方や課題を検討しているであろう。

本研究においてはまず、昭和 33 年学習指導要領の改訂の経過を教育動向の面から概観する。次に、本研究で取り扱う二つの実験学校の実践研究について、実践研究の報告書や『教育音楽』や『初等教育資料』

などの雑誌を用いて分析する。次に、教育動向と実践研究の関連性を検討する。それらをもとに、当時の音楽科が文部省や実験学校にどのように解釈され、実践研究の成果がどのようにその後の音楽科の在り方に示唆を与えたのかを明らかにすることを目的とする。

2 昭和 33 年学習指導要領改訂の経過

民主主義国家として示された昭和 26 年の学習指導要領（試案）は、アメリカの教育思潮の影響を受けた経験主義に基づくものであった。音楽教育を通して情操陶冶あるいは人格の形成が目指されるようになった。このような昭和 26 年学習指導要領（試案）の教育課程の問題点を踏まえ、道德教育の徹底、基礎学力の充実、科学技術の向上等を中心とした改訂の方針が示された。また、各教科においては、目標・内容の精選、基本的事項の学習の徹底、各学年の指導の要点の明示等が課題として挙げられた。そして、法的拘束力もつ国家基準となった昭和 33 年告示学習指導要領が示された。戦後の占領下における教育改革の改善、高度経済成長による能力主義等を背景に、前学習指導要領とは内容も記述の方法も一変し、これまでの経験主義に基づく方針ではなく、基礎能力の育成を目指す方向性が示された。告示内容は最低基準であるといわれていたが、指導内容は多く難易度も高かったため、児童の実態や発達には合っておらず、内容の精選とは程遠かったといわれている。また、昭和 33 年告示学習指導要領「一般的留意事項」には、「児童の音楽性をいっそう発達させるためには、一つの領域に片寄ることなく鑑賞、表現（歌唱・器楽および創作）のあらゆる活動を経験させることが必要である。特にこれらの領域は、互いに有機的な関連のもとに経験されるものであるから、指導計画を立てたり、学習指導をする場合には、これらが有機的、統合的に取り扱われるよう配慮されなければならない」（文部省 1958）という記述があらわれた。このような記述により統合的指導が強調されたこと、文部省が統合的指導に関する実践研究を実験学校に委嘱したことにより、この時期には統合的指導に関して盛んに議論がなされた。

日教組や民間教育団体である「音楽教育の会」は、このような学習指導要領を批判し、活発に活動を行った。「生命力を育てる音楽教育」を目指し、「わらべうたを出発点とする音楽教育」、教科書の二本立て構想やブロック方式などの独自のカリキュラムを提案、実施した。

また、このような当時の音楽教育の流れに影響を与えたのが、海外の音楽教育思潮である。昭和 37 年のカール・オルフ来日や、昭和 38 年の「ISME 第 5 回東京大会」、昭和 39 年の「ISME 第 6 回ブダペスト大会」を契機に、オルフやコダーイの教育理念が日本に広まり、この時代以降の日本の音楽教育界に大きな影響を与えた。

その後、日本社会の技術革新や経済成長等を背景に、能力主義傾向は強まった。そして、教育内容の充実を図った昭和 43 年告示学習指導要領が示された。この学習指導要領においては、基礎という領域が設置されたことが大きな特徴の一つである。文部省真篠は、基礎という領域を作ったことに関し、昭和 33 年告示学習指導要領の課題の一つであった内容の精選への逆行になる可能性等を懸念したうえで、「それにもかかわらず、あえて『基礎』という柱を一本新しく設けようという結論に達したのは、過去の音楽教育をふりかえってみて、いわゆる『基礎』の面が比較的小ろそかに扱われてきたため、その能力がほんとうに子どもたちの身につけていなかったことが反省されるからである」（真篠 1968, p.38）と述べている。このような背景のもとに生まれた昭和 43 年告示学習指導要領は、指導内容が非常に多く、能力主義傾向の強い教科中心主義のものであった。結果的には、児童の理解度は低く「落ちこぼれ」が多く生まれた。小学校学習指導要領全面実施 2 年目には、学習指導要領を弾力的に運用するように通達があったがそれでもなお改善は十分でなく、昭和 52 年の学習指導要領改訂では大幅な改訂が行われた。

3 文部省実験学校の取り組み

(1) 東京学芸大学附属世田谷小学校

世田谷小学校は「音楽科における統合的指導法」という研究主題の下、①単位時間において考えられる統合的指導法とはどのようなことか（統合的指導と考えられる 1 時間の学習の展開法）、②題材に要する総時数を総括した場合に考えられる統合的指導法とはどのようなことか（学年にふさわしい題材の展開方法、

できればその類型化), ③統合的指導を予想した年間計画のあり方(題材の選定とその配列)の三点について、領域の統合という面に着目し実践研究を行った。音楽科の統合的指導では、児童の音楽経験ということに統合すべき対象を求めるべきとし、児童の音楽的経験が互いに有機的に関連し合い、均整の取れた音楽経験として培われていくようにという考えが必要であるとした。

①の研究を踏まえ、統合的指導とは、表面上の方法だけを見ていろいろと活動を変化していくということではなく、学習の展開にあたって、新しい活動が過去の経験と連続しているものであるかどうか、既存経験が新しい経験の場に活用されているかどうか、という点に経験の統合という立場の根拠がおかれなくてはならないと考えた。それぞれの学習段階において、いったい何をねらっているのか目標が明確にされていることと同時に、どんな活動に展開したとしても、それが意味のない回り道にならないように、常に目標が一貫していること、及び経験が連続的に発展していること等の根拠に支えられる必要があるとした。

また、①の研究の翌年に行われた②の研究においては、まず、題材の統合には一般的に三つの段階が考えられるとし、ねらいを含んだ三つの指導過程¹を通していくことによって経験の連続と累積があると考え、そのことを第一の結論とした。そして、先行経験が次の経験のために役立つこと、先行経験は後続経験のために用意されたものであることも児童の音楽経験の統合的な指導法という立場から大切なことであるとし、これを第二の結論とした。またこのような統合的指導の展開のためには、児童の音楽的な発達段階を教師が明確に把握している必要があると考えた。

(2) 横浜国立大学学芸学部附属鎌倉小学校

鎌倉小学校は「音楽の基本的要素を身につけさせるための効果的な指導法」という研究主題の下、①「基本的要素とは何か、それをどのようにとらえ、それを教育計画に位置付けるためにはどうしたらよいか」という基本的要素についての理論的な面の研究と、②それを身につけさせるための「効果的な指導法」についての工夫という実践的な面での研究を行った。

まず、リズム・メロディー・ハーモニー・フレーズ・速度・強弱・音色の7つを基本的要素とし、さらに翌年、要素の統合、細分等を検討し要素を16項目に整理した。基本的要素は感覚指導の要点として捉えることができ、目標を立てる際の一つの柱であると同時に、全体を通して常に触れさせていかなければならない全体的な位置に存在すると考えた。また、教育課程作成上の考慮点として、①基本的要素7つは、一つ一つの学年に配当するのではなく、全体について広く触れ、深さにおいて学年相応の取扱いをすることを原則とする点、②基本的要素を取り扱う場合の深め方としては、経験させたり、それを意識にのせたり、理解させたりする段階があると考えて、この点をできるだけ系統的に整理し、深めていくよう考慮する点、③教材に対する考え方としては、単純なものから複合的なものへ、未分化から分化へ、大まかなつかみ方から細かいつかみ方へ等のコースを前提とする点、が挙げられた。また、基本的要素を目標として位置付けるためには、①感覚の芽ばえを主としたねらいとする経験させる段階、②経験の中から必要なことを意識にのせる段階、③必要な知的理解を加えた理解のうらづけをもたせる段階、④自分で発見したり、それを使いこなしていく応用の段階、の四段階が必要であるとし、四段階に系統立ててカリキュラム編成に取り組んだ。発達段階に応じた基本的要素の取扱いについては、四段階に系統立てた一覧表を作成している。

4 学習指導要領改訂の経過と文部省実験学校の実践研究の関連性

(1) 二つの実験学校の連続性と共通性

両者の大きな共通点は、児童の経験に着目した音楽における統合的指導法に関する研究であるという点である。統合的指導に関する研究主題が設定された背景は、2章で述べたように、昭和33年告示学習指導要領「一般的留意事項」の記述であろう。

両者の統合的指導に関する実践研究には、連続性を見ることができる。世田谷小学校は、領域の統合的な指導についての研究に取り組んだが、基本的要素の統合的指導も想定していた。世田谷小学校の研究発表では、参加者による「今日の公開授業や研究発表で統合学習の一つの形を見せてもらったが、あの統合の姿をずっと押し進めていくと、何を中心に統合しているかが問題になり、当然基本要素を中心とした統

合が考えられるし、そうなるはずである」(浅井 1960, p.91) という発言に対し、今回の研究は学習活動の領域の統合について進めてきたが、基本的要素を基にした統合も研究したいと返答している。世田谷小学校に続き実践研究を行った鎌倉小学校は、基本的要素の指導法が研究主題であり、音楽の基本的要素を中心にした指導内容統合の研究に取り組んだ。鎌倉小学校は、世田谷小学校とのつながりの中で実践研究の主題を捉えた。

また、両者の実践研究の成果には、共通性をみることができる。世田谷小学校は統合的指導において、児童の音楽経験ということに統合すべき対象を求めべきとし、児童の音楽的経験が互いに有機的に関連し合い、均整の取れた音楽経験として培われていくようにすることが必要であること、それぞれの学習段階において、目標が明確にされていることと同時に、どんな活動に展開したとしても常に目標が一貫していること、及び経験が連続的に発展していること等の根拠に支えられる必要があるとした。鎌倉小学校は、四つの指導の段階を示し、音楽の美を構成している基本的なものとしての基本的要素を中心に、発達段階に応じた指導の系統を示し、おおよその指導内容の目安等も明らかにしている。このような両者の研究成果は、どちらも児童の経験を起点に、発達段階に応じた具体的な目標をもち、統合的に音楽の授業を計画することの重要性を述べている。このように両者の実践研究には、連続性や共通性が見られる。このような両者の統合的指導法に関する実践研究は、その後の学習指導要領改訂に多数の示唆を与えていると考えられる。

(2) 二つの実践研究が昭和 43 年学習指導要領改訂に示唆を与えている可能性

領域の統合について、昭和 43 年告示学習指導要領には、指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱いにおいて次のように示してある。

- 1 A の内容と B, C, D, E の各領域の内容とは、互いに有機的な関連のもとに経験されるものであるから、指導計画を立てる場合にも、また、指導をする場合にも、これらが有機的、統合的に取り扱われるように配慮するものとする。
- 2 児童期は音楽性を育成する基礎的な時期であるから、知的理解に先だち、まず、音楽的感覚の発達を図ることに重点を置いて指導するものとする。また、特に低学年においては身体の動きを伴った学習をなるべく多く経験させる必要がある。(文部省 1968)

1, 2 の一文目の記述はどちらも昭和 33 年告示学習指導要領と大きく変化はしていない。学習指導要領の記述を背景に二つの実験学校が統合的指導に関する実践研究を行った後も、統合的指導が引き続き支持されていることは、二校の実践研究の成果ともいえるだろう。また、2 の二文目の「特に低学年においては身体の動きを伴った学習をなるべく多く経験させる必要がある」という記述については、昭和 43 年に新たに見られたものである。鎌倉小学校は、基本的要素は全体について広く触れ、深さにおいて学年相応の取扱いをすることを原則とした。特に、基本的要素を理解させる前に、経験させる段階と意識にのせる段階があり、それらが特に重要であると考えた。そこで、具体的な指導例として、基本的要素を経験させる段階、意識にのせる段階である低学年において、身体反応や遊びを取り入れた活動例を多く提示した。2 の二文目の記述には、鎌倉小学校のこのような実践研究の成果が示唆を与えているのではないだろうか。

また、昭和 43 年告示学習指導要領において新設された基礎という領域は、鎌倉小学校の二年間の研究成果を反映させながら設定されたと言われている(菅 2015, p.61)。具体的にどのような研究成果が示唆を与えているのだろうか。昭和 43 年告示学習指導要領基礎の指導事項を整理すると、関連性を見いだすことができる。昭和 43 年の基礎領域では、リズム・旋律・和声について具体的に扱っている。和声の各学年の指導事項は以下である。

表1 昭和43年告示学習指導要領 2 内容 A 基礎(3)和声指導事項

第1学年	ア 長調の I, V の和音を聞き分けたり, 分散和音唱をしたりすること。 イ 長調の I, V の和音による和声進行の聞きとりをすること。
第2学年	ア 長調の I, IV, V の和音を聞き分けたり, 分散和音唱したりすること。 イ 長調の I, IV, V の和音による和声進行の聞きとりをすること。
第3学年	ア 長調の I, IV, V の和音を聞き分けたり, 分散和音唱したり, 単音抽出唱したり, 和音奏したりすること。 イ 長調の I, IV, V の和音による和声進行の聞きとりをすること。
第4学年	ア 長調および短調の I, IV, V の和音を聞き分けたり, 分散和音唱したり, 単音抽出唱したり, 和音奏したりすること。 イ 長調および短調の I, IV, V の和音による和声進行の聞きとりをすること。また, 終止形合唱・合奏をすること。
第5学年	ア 長調および短調の I, IV, V の和音を聞き分けたり, 分散和音唱したり, 単音抽出唱したり, 和音奏したりすること。また, それらの和音を記譜すること。 イ 長調および短調の I, IV, V の和音による和声進行の聞きとりや記譜や終止形合唱・合奏をすること。また, 旋律との協和・不協和や終止の違いを聞き分けること。
第6学年	ア 長調および短調の I, IV, V の和音を聞き分けたり, 分散和音唱したり, 単音抽出唱したり, 和音奏したりすること。また, それらの和音を記譜すること。 イ 長調および短調の I, IV, V の和音による和声進行の聞きとりや記譜や終止形合唱・合奏をすること。また, 旋律との協和・不協和や終止の違いを聞き分けること。

表2 鎌倉小学校 基本的要素指導の系統案一覧表 (和声/終止形和声)

	和声/終止形和声
1年	経, 意 I IV V の聞き分け
2年	
3年	終止形輪唱
4年	理 終止形合唱 (長・短調)
5年	応 転回形
6年	和声音と非和声音

出典：文部省『初等教育実験学校報告書3 小学校音楽の指導法に関する二つの実験学校』1963年, pp.156-157 より作成

註：経…経験させる段階
意…意識にのせる段階
理…理解のうらづけをもたせる段階
応…応用の段階

鎌倉小学校は、指導の段階について四つの段階に整理するとともに、音楽の基本的要素の取扱いについても発達段階に応じた「指導の系統」が分かるよう、基本的要素16項目を整理し、四つの指導段階を示した一覧表を作成している。この表は、発達段階に応じてどの基本的要素をどのように扱うことが有効かを概観することができる、非常に有意義なものである。この表における和声の終止形和声の項目(表2)と、昭和43年告示学習指導要領2内容A基礎の領域(3)和声の指導事項(表1)を比較してみると関連性を見いだすことができる。鎌倉小学校が作成した表においては、一年次から三年次を経験させる段階、意識にのせる段階としており、一年次にI IV Vの聞き分け、三年次に終止形輪唱と示してある。四年次は、理解のうらづけをもたせる段階とし、終止形合唱(長・短調)、五年次と六年次は応用の段階とし、五年次に転

回系、六年次に和声音と非和声音と示してある。昭和 43 年告示学習指導要領基礎の内容事項の発達段階に応じた指導内容の変遷と照らし合わせてみると、鎌倉小学校の実践研究によりつくられた基本的要素の指導の系統案が示唆を与えていることがうかがえる。

前述したように鎌倉小学校の実践研究では、「経験させる段階」を起点に基本的要素を具体化しており、基本的要素をそのまま教授するのではなく、まず、基本的要素が含まれる活動を経験したり、意識にのせたりすることができるよう指導を系統立て、そのための身体反応や遊びを取り入れた例を多く提示していた。音楽は基本的要素の統合体であり、基本的要素は音楽の美しさを味わわせるために必要な感覚指導の要点であると考えていた。このような実践研究を踏まえてか、昭和 43 年告示学習指導要領においては、昭和 33 年告示学習指導要領にはなかった「楽しく聞こうとする」、「～する楽しさを味わわせ」、「興味と関心をもたせる」等の記述が多く表れた。

(3) 二つの実践研究が音楽科に与える示唆

このように昭和 43 年告示学習指導要領に示唆を与えた実践研究であったが、第 2 章で述べたように昭和 43 年告示学習指導要領は、理解度が低く「落ちこぼれ」が多く生まれたことから、小学校学習指導要領全面実施 2 年目には弾力的に運用するように通達、それでもなお改善は十分ではなく、次期学習指導要領改訂では大幅な改訂が行われた。昭和 43 年告示学習指導要領で新たにできた基礎の領域も次期学習指導要領ではなくなった。基本的要素をそのまま教授するのではなく経験させる段階、意識にのせる段階等四段階に系統立て、身体反応や遊びを通して楽しみながら理解させ、応用することを意図していた実践研究の成果からは、このような理解度が低く「落ちこぼれ」が生まれるような状況は想定外だったのではないだろうか。真篠は昭和 43 年に、「指導内容の再組織、つまり、各領域の内容の有機的、統合的な組み立てやその趣旨を生かした指導法によって、時間数の不足はある程度補い得るし、しかも効率的な指導も可能になってくる」(真篠 1968, pp.36-37) と述べている。指導内容が非常に多いことを問題とするのではなく、豊富な指導内容を教え得る指導方法の可能性について指摘している。このような効果的な指導方法を提示した一例が二校の実験学校の実践研究であったといえるだろう。昭和 43 年告示学習指導要領がうまく機能せず大幅改訂となった原因の一つは、指導内容が非常に多く難易度が高い状況において、実践研究により示された有効な指導方法等が学校現場に浸透していたかどうか、それらを深い理解の上で実現させることができる教師がいたかどうか、という現場の教師の指導の考え方や指導方法にあったのではないかと考える。

両者の実践研究は昭和 43 年告示学習指導要領に大きな示唆を与えていたが、それ以降の音楽科のあり方にも示唆を与えている可能性があるといえるだろう。例えば平成 29 年告示学習指導要領においては、〔共通事項〕を要として各領域や分野の関連を図るようにすることが求められている。このように、現在においても音楽を形づくっている要素としての共通事項を要とした表現領域と鑑賞領域を統合した授業の実施が求められており、実際に取り組みされている授業例もよく見られる。実践研究により示された授業についての考え方や教育方法は非常に質が高く、当時から現在にまで通ずる音楽科の指導の根幹となる考え方や指導方法を明らかにしたものであったといえる。

戦後の占領下の学校教育から脱却し日本の学習指導要領や教科の在り方が独自性を持つようになり、さらに統合的指導が目されはじめた昭和 33 年の学習指導要領改訂直後に、統合的指導についての実践研究が行われ、統合的指導に対する一つの考え方が提示されたこと、統合的指導に取り組む過程や実践例が提示されたことは、現在にまでも示唆を与える重要で意義のある実践研究であったといえるだろう。

5 おわりに

本研究においては、昭和 33 年の学習指導要領改訂直後の実践研究がその後の学習指導要領改訂にどのような示唆を与えているかについて、教育動向と実践研究の関連性をみることにより考察した。主に昭和 43 年の学習指導要領改訂へ示唆を与えている可能性について述べたが、両者の実践研究は現在に及ぶまでの音楽科の在り方にも影響している可能性があった。このように、過去の実践研究はその時代の音楽科の在り方、そして現在に及ぶまでの音楽科の在り方に示唆を与えており、音楽科の方向性つくる一因となっ

ているといえる。

本研究においては、昭和33年から35年にかけて実施された東京学芸大学附属世田谷小学校と横浜国立大学学芸学部附属鎌倉小学校の実践研究に着目したが、今後は他の実践研究にも着目し、実践研究がどのように音楽科の在り方に示唆を与え、音楽科の方向性がつくられていったのかを明らかにしていきたい。

注

- 1) 第一次を題材への導入、基礎技能の安定をめざす段階、第二次を自発的な表現活動を豊かにさせる、基礎的な技能を第一次で身につけ、それを活用して音楽経験を拡大することをねらいとする段階、第三次を鑑賞活動などを通して音楽の内面化を深め、技能の定着をめざす段階とし、三段階の指導の過程を示した。

引用・参考文献

- 浅井昇（1960）「文部省実験学校の記録」『教育音楽・小学版』日本教育音楽協会編，pp.90-91
- 菅道子（2006）「音楽科の「学力」論の底流」『戦後音楽教育60年』音楽教育史学会編，開成出版，pp.222-227
- 菅道子（2015）「音楽の基本的要素の統合に着目した特色ある実践：横浜国立大学附属鎌倉小学校の実践研究 昭和三十五・三十六年度（特集 学習指導要領における指導のポイント 歴史に学ぶ音楽教育）」『初等教育資料』933号，東洋館出版社，pp.58-61
- 木村信之（1993）『昭和戦後音楽教育史』音楽之友社
- 真篠将（1968）「学習指導要領十年の歩みと今後の音楽行政」『音楽教育研究』22号，pp.34-41
- 真篠将（1986）『音楽教育四十年史』東洋館出版社，pp.283-286, 418-432
- 文部省（1951）『小学校学習指導要領音楽科編』（試案）
- 文部省（1958）『小学校学習指導要領』第2章第5節
- 文部省（1968）『小学校学習指導要領』第2章第5節
- 文部省（1963）『初等教育実験学校報告書3 小学校音楽の指導法に関する二つの実験学校』
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領』第2章第6節