

戦後の日教組教育研究全国集会の 音楽(芸術)分科会における実践報告の変遷

— 『日本の教育』を中心に —

四 童 子 裕

(本講座大学院博士課程前期在学)

三 村 真 弓

(本学大学院教育学研究科)

吉 富 巧 修

(環太平洋大学)

The Change of Practice Reports at Music (Art) Subcommittee Meeting of Postwar Nationwide Conventions on Educational Research Held by Japan Teachers' Union: With Special Reference to "Education in Japan"

Yu SHIDOJI

Mayumi MIMURA

Katsunobu YOSHITOMI

1. はじめに

我が国における全国的な教育に関する研究集会として、教育研究全国集会（以下、教研）がある。これは、日本教職員組合が、「教え子を再び戦場に送るな」というスローガンのもとで教育研究活動を展開すべく、1951年に日光において開催したのを始めとする。2010年には山形県において第59次教研が開かれるなど、現在も継続して開催されている。音楽教育が研究題目として取り上げられたのは、第4次教研（1955）からであり、第6次教研（1957）からは芸術教育という分科会、第13次教研（1964）からは音楽教育の分科会で、音楽教育に関する現場の教員の実践報告や、それをめぐる論議が行われた。

この教研で生み出された優れた音楽科カリキュラムの1つに「二本立て方式による音楽教育」があるが、これは、「Aの活動として—子どもの音楽活動を豊かにしていくために、子どもの潜在能力を十分にひきだして、歌唱・鑑賞・器楽等の指導をすすめる」「Bの活動として—音楽活動を行うための基礎能力を子どもの発達にそくして系統的に指導する」という2つの活動を1つの授業内で並行して行うものである。この二本立て方式が生み出されるまでに、教研の中でも感動が先か、技術が先か、という討議がなされてきた。またそのあとも、わらべうたをどう教材化するべきか、A活動とB活動のどちらを重視するべきか、ということについて多くの県が意見を述べてきた。

村尾（1978）は、第5次教研で初めて提起されたわらべうたの問題が、第6次教研以降論議が後退したことについて、わらべうた教材を方法かする手立てが具体的でなかったことが原因であったと推察し、また、代わって起こった技術主義批判に対する反省が二本立て方式の下地をなしたことを指摘している¹。村尾（1979）は、その後「わらべうた」教育運動が隆盛したのち1970年代に急速に衰退した原因については、小学生にとって歌唱教材としてのわらべうたの多くは、傾向があまりに速く核音へ落ち着き、満足するという原始性を有しており、「情動」（傾向の遅延・抑制）が喚起されなかったため、教材化を図りながらも情動の活性化に対する問題意識が不鮮明であったためであると述べている²。

三村ら（2010）は、感動には技術が必要であるという主張が強くなり、また、伝統音楽の重要性に着目

¹ 村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式」『季刊音楽教育研究』16巻、1978、音楽之友社、p.79。

² 村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式（Ⅲ）」『季刊音楽教育研究』18巻、1979、音楽之友社、p.72。

し、わらべうたを音楽教育の基礎にしようという考え方が出てきた第11次教研で、音楽評論家の園部三郎によって提案された「教科書二本立て構造」は、第13次教研で教育学者の山住正己によって二本立て構造のA活動とB活動の定義が行われ、その後の教研において活発に実践報告がされていたが、第17次教研から作曲家の林光が講師に加わり、第20次教研で山住が講師から外れ、第23次教研からは作曲家の丸山亜希が加わるなど、教研を引っ張っていった講師が交代したことによって教研の研究題目の主流が変化したことが、二本立て方式衰退の原因の一つにあったと考えを述べている³。

本稿では、教研報告書である『日本の教育』をもとに、教研において各県からどのような報告が行われ議論が交わされてきたのか、1955年から1975年までに、この集会での関心事がどのような変遷をとげたのか、ということをはっきりとすることを目的とする。

2. 日教組教育研究全国大会音楽（芸術）分科会における関心事の変遷

先に述べたように、音楽教育が研究題目として取り上げられたのは第4次教研（1955）からであり、ここでは、音楽の知識は感動と結びついて始めて生きるものとされた。また、技術主義は排撃するが、技術をもつことは必要であることも主張された。第5次教研（1956）では、感動が先か、技術が先かということが討論され、感動→技術→感動…というようにくりかえされてだんだんと高まっていくと考えるべきだ、と論者である土田貞夫によってまとめられた。第6次教研（1957）では、西洋音楽か日本音楽か、ということが議論されたが、園部三郎が西洋音楽も日本音楽も必要であることを述べた。第7次教研（1958）では、音楽を楽しむことを通じて技術を身に付けることが理解され、そのなかで真の技術の尊重が生まれるということが確認された。第8次教研（1959）では、「技術主義」と「技術尊重」は違うということが理解されてきたことが園部から述べられたが、全体的には論議が不調に終わったことが報告されている。第9次教研（1960）では、群馬によって音楽の生活化とは何かが述べられ、感動が子どもたちの生活をみたくものであると述べられたが、音楽教育の目的の達成のためには技術が必要であるという意見が出された。第10次教研（1961）では、内容主義・感動主義の広島と、技術主義・形式主義の京都をめぐって、論争が行われた。多くは京都の意見に反対の立場であった。

第11次教研（1962）では、感動より先に技術が必要であるという考えが増え、東京・大阪からわらべうたを音楽教育の基礎にしようとして提案された。否定的な意見も出たが、ここで園部が教科書二本立て構想を提案した。第12次教研（1963）では、東京からわらべうた音組成をもとにしたソルフェージュの提案がなされるなど、多くの県でわらべうたを取り上げた報告がされた。第13次教研（1964）では、東京からA活動とB活動による音の自覚化の系統試案が提出され、また山住正己が二本立て構想のA活動とB活動の定義を行った。第14次教研（1965）では広島から、より系統的な指導をめざしたわらべうた音組成によるソルフェージュの練習曲が提案されたが、一方で技術注入主義を危惧する宮城からブロック方式が提案された。第15次教研（1966）ではわらべうたを流行のようにとりあげることに青森・福島・宮城から批判的な意見が出されたが、わらべうたをどう教材化するべきかについての提案が多数を占めた。この教研では、山住、園部に加え、講師として米沢純夫が初めて参加している。第16次教研（1967）では、群馬の提出した合唱指導がテープによって報告され、曲を歌いこませることによって歌唱技術や質が高まると述べられ、A活動の中でB活動が自ずからできることが提案された。この時点から、技術よりも感動を求める傾向へと論が展開していくことになる。この流れをうけて、第17次教研（1968）では、大阪がA活動の重要性のみを強調し、二本立ての根本方針そのものにまで批判を及ぼそうとした。また、講師に作曲家の林光が加わり、教研全体の論調が変化していった。

第18次教研（1969）では、B活動がまだない状態であるのに二本立てを主張して運動を混乱させた講師は自己批判せよ、と強い批判がなされた。わらべうたを扱う報告書は多くあったが、内容的にはあまり進歩していないという批判が出された。ここでは、群馬・大阪グループの活動と、わらべうたソルフェージュの活動とが2つの流れとして存在していた。第19次教研（1970）では、コダーイの理論を取り入れ、あそびの経験を採り入れたB活動を中心とした二本立て授業が北海道によって提案されたが、強く批判

³ 三村真弓、吉富巧修「1960年代から1970年代における『二本立て方式に音楽教育』の盛衰に関する研究：北海道音楽教育の会の活動を中心として」『日本教育学会大会研究発表要項』、2010、p.147。

された。また、山住が講師から外れた。第20次教研（1971）では、基礎能力を育てる手段としてブロック方式の実践がいくつか挙げられたが、内容が貧弱であると指摘された。第21次教研（1972）では、歌唱教材についての論議が活発であったが、北海道は二本立てのB活動の実践として『222のソルフェージュ』を提案した。北海道は第24次教研（1975）まで継続して二本立て方式に基づいた実践報告を行ったが、批判を浴び、群馬・大阪・東京を中心とした歌唱に関する実践が議論の中心となっていった。第23次教研（1974）以降は、作曲家の丸山亜季が加わり、教研は米沢、林、丸山が中心となっていく。これに伴い、これ以降の教研では、子どものうたをどう評価するのかということが主流となり、テープ報告に対する評価が中心となっていった。

3. 教研全国集会における各県の発表の変遷

ここでは、論議の中心として取り上げられた県について、その立場や考えがどのように変化してきたのかということを見ていく。なお、多くの県がそれぞれの教研で意見を出しているが、今回は『日本の教育』の報告で多く取り上げられた県として、大阪、群馬、広島、京都、東京、宮城、北海道についてその変遷を見ていくものとする。

(1) 大阪

集会	発言及びその内容
第4次	質のよい感動を生徒たちの心のなかに養うことが基礎であるはずなのに、既成の技術のみ押し付けて本末顛倒している。
第5次	民謡を集めさせ、その話の起こったわけを話し手やったら民謡劇の演技がうまくなった。
第11次	子どもと日本語の関係からわらべうたの重要性を認め、これを音楽教育の基礎にしようとする提案。
第15次	教科書歌唱教材を分類。（日本の民謡やわらべ唄の割合が低いことを指摘し）日本民族の生活から生まれた民謡や、日本の子どもたちの生活の中に歌われているわらべ唄を豊富に追体験させる必要がある。 全面発達をめざす教材の基準として、生き生きと歌える教材でなければならない、系統性を大切に考えねばならない、日本の伝統を大切に考えねばならない。
第16次	西洋音楽接近への近道として、わらべ歌やわらべ歌音組成にもつづくソルフェージュを利用する。
第17次	A活動の重要性のみを強調し、とかくAB二本立ての根本方針そのものにまで批判を及ぼそうとした。 大阪の提案している歌唱教材のなかにはほとんどわらべ歌、民謡がない。
第18次	「現実に根ざした教育」「どの子もこぼさない、(略)どの子の可能性も信じ、可能性を引き出していく」と主張。 表現を高めることが子ども自身を高めていくことにもなるが、その内容まで指導のすじみちを追求していった。 群馬に比べ、既知教材や、わりにすらすら歌える曲でも教材化している。また、かなりの数の日本民謡がみられる。 歌唱教材としてわらべうた・民謡を扱った。（大阪・佐賀・岩手・島根）
第20次	群馬との違いとして、大阪はかなり明確な理論を立て、その理論にしたがって教材を選んでいる。 大阪では日本民謡を積極的に取り上げだした。
第22次	日本語の生きた民俗的・伝統的なものがあつたら取り上げてやっていきたい。

大阪は、第4次教研で、「質のよい感動を生徒たちの心の中に養うことが基礎である」と述べているように、いわゆる「感動が先か、技術が先か」という議論では感動が先という立場であったことがわかる。しかしその後、第11次教研で感動より先に技術が必要であるという考えが全国的に増えたことが指摘された際に、東京と共にわらべ歌を音楽教育の基礎にしようという提案をしている。第16次教研までは技術主義的な立場に立脚していたことが考えられるが、第12次教研以降「歌いこむ」ことの重要性を続けて提案した群馬の実践に刺激され、同じ方向の実践を追求したことが第17次教研での報告につながり、A活動の重要性のみを強調するといういわゆる感動主義的な立場へとシフトした。その後は歌唱教材として取り上げたものに多少の方向性の違いはあるものの、群馬と同じく歌唱を中心とした実践発表を続けていった。

(2) 群馬

集会	発言内容及びその内容
第7次	理論先行の害を強く述べた。(技術偏重を警戒)
第9次	生活そのものが、音楽の美しさあるいは、広く芸術の持つ生命カークに満たされることが、より根本的な問題として把握されなければならない。 音楽の生活化とは、音楽の美によって子どもたちの心によびおこされる感動が、子どもたちの生活をみだし、子どもたちの心のはたらきに力強い生命を与えていくものにするということ。
第12次	わらべ歌にはことばのもっているイントネーションやアクセントが生かされており、二首歌、三首歌のように狭い音程であるため、音程矯正に役立つのではないかと思ひ、ソルフェージュと併用して試みた。
第13次	わらべ歌の音組成による読譜指導をすすめた。 歌唱に自信のなかつた子ども、わらべ歌になると生き生きとしてくる、読譜力が身につく。
第14次	音楽の勉強がたんに技術、知識の習得に終わってはならないし、人間性を豊かにすることこそが大切だ。
第15次	子どもの可能性を最大限にひきだせる教材が、とりもなおさずよい質につながる
第16次	合唱こそ音楽教育の根幹である。すぐれた教材のみが、子どもの可能性を引き出し、授業を成立させる。 教師が意識させ曲の中にうたい込ませてこそ、真に1つの曲を歌い上げたことになり、その時はじめて、子どもの歌唱技術も高まり、質も高まる。(→A活動の中でB活動は必ずからできるという提案。)
第17次	「歌いこむ」ことの重要性を第12次集会以来つづけて提案。(→大阪・山梨などではこの実践に刺激されて、同じ方向の実践を追試し成果をあげた。) 群馬の提案している歌唱教材のなかにはほとんどわらべ歌、民謡がない。
第18次	教材の質が子どもの質より高くなければならないとして、感覚的にも内容的にも、技術の点でたやすく表現されてしまう教材を拒否する。 半知教材、愛唱歌などは教材にならない。教材と子どものひらきを未知の曲に求めた。
第19次	教材と子どもとは、密着してはならず、ひらきがなければならない。 すぐれた授業によって接点がつくれ、接点をのりこえようとするときに子どもはひらかれていく。 教材の質によって「子どもが出る」。 そのための指導方法として、出来る限りのイメージ作りのためのことばを用意し、語りかけ、技術的なアドバイスを重ねることを挙げた。
第20次	曲をまとめるために、部分的にとらえ、技巧的に音の長短や強弱、テンポを変化させることによって、かえって曲のもつ自然のリズムを失わせ、その表現をいやらしくしている。曲に対する教師の一般的・固定的な解釈はけつして子どもをよくはしないし、教育の方向性を失わせるのだということが、今やっとわかってきた。
第22次	(自由にのびのび歌うということについて、)子どもが自由に自分を出し切っているということは、わがまま勝手に気ままな振る舞いをしてのこととは違う。教師の提示する発問や要求が具体的であり、その要求の中身が子どものリズムやテンポと一致したとき、それに触発されて、子どもは自分を出してくる。

群馬は、第7次教研で技術偏重、詰め込み教育の弊害を警戒し、理論先行の害をとくに強く述べたと記されていることから、感動主義的な立場をとっていたことが見て取れる。その後、感動より先に技術が必要であるという考えが主流となった際に、わらべ歌の音組成による読譜指導について報告したが、その報告の次の教研である第14次教研では、音楽の勉強が技術・知識の習得に終わることを危惧し、人間性を豊かにすることこそが大切であるということを主張した。その後は、合唱こそが音楽教育の根幹である、という立場から「歌いこませる」ことの重要性を説き、「子どもが出る」ことによって初めて技術や質が高まるという考えを継続して述べている。このことから、群馬がほぼ一貫して感動主義的な立場から発表をしていることがわかる。

群馬の報告に対して、当初は「子どもが出る」「子どもの変革」などの言葉は共通の仲間には当然であっても、それ以外の人たちにはわかりにくい用語である、などの批判的な意見も多く出された。

(3) 広島

集会	発言内容及びその内容
第10次	音楽には内容がある。そこに生まれる人間性をもとにして音楽が生まれ、音楽の形式が作られる。 内容(歌詞の表現内容)をいかにとらえるかが大切であり、またそれを追求する表現意欲がなかったら技術は意味のないものになってしまう。
第13次	日本の伝統音楽は、それをそのままの形で鑑賞した場合、子どもたちは理屈なしに音楽の中にとけこめないことが多い。 昔の人が感じていた美を現代人の感覚で、素直に感じとれないずれができています。
第14次	系統的な指導の計画をさらにおしすすめ、報告書の別冊に「わらべうたによる一二五の練習曲」をそえた。 子どもの表現活動をさかんにすることを出発点とし、そのなかで練習曲を位置づけている。
第17次	ここ数年はBの側面を継続して研究してきたが、A活動の教材配列を提案。

広島は、第10次教研において、内容から生まれる人間性をもとにして音楽の形式が作られる、と内容主義・感動主義の立場を強くとっていた。しかしその後、技術こそが大切であるという風潮となった際には、やはり技術的な立場へと変化し、第14次教研ではより系統的な指導をめざし、わらべ歌音組成によるソルフェージュの練習曲を提案した。その後数年は継続してB活動の側面から研究をしていったが、第17次教研ではA活動の教材配列について提案し、A・B活動の相関関係の追求について先駆的であったことが論者によって評価された。

(4) 京都

集会	発言内容及びその内容
第10次	音楽の内容は聞くことによるのみ知ることができる。音楽の外側(形式)を通して内側(内容)のをぞき見ることができるものである。感動、感動というだけでは決して深まってははいかない。 本当の音楽の姿をとらえるための技術がある。内容といっても、それは表現を通してのみ出るものだから技巧が大切である。技術指導の実践をとまわらない議論はたんなる抽象論ではないか。
第11次	歌唱教材を階名で歌って音が身についていたと思っていたこと、そもそもこれが音楽教育の大きな、そして根本的な欠陥であった。音楽の基礎能力をつける(音楽を身につける)ことが大切だ。 大阪、東京の代表の提案には大いに共感するが、「わらべうた」は本来、子どもの遊びの歌であって、普段は歌わないし、教育的価値をどれだけもっているか疑問である。
第16次	(伝統音楽を出発点とすることは何なのか、ということについて)わらべ唄、つまり日本語を出発とした音楽教育であって、その中で音の自立性を自覚して、音を身につけていくのであり、西洋のドレミよりも容易に生き生きと表現できるものである。

京都に関する記述は多くはないが、第10次教研では技術主義・形式主義の立場から論争をしたことから、技術主義的な立場をとっていたことがわかる。この教研では多くの県が京都の意見に反動的であり、京都対他多数という図式であったことが報告されたが、次年度に行われた第11次教研では感動より先に技術が必要であるという考えが主流となっていくことから、第10次教研の京都の発表が大きく影響したのではないかと考えられる。第11次教研で東京・大阪から提案された、わらべ歌を音楽教育の基礎とする考え方には否定的であったが、第11次教研、第16次教研でも技術主義的な立場をとっていたことが読み取れる。

(5) 東京

集会	発言内容及びその内容
第10次	ただ技術や形式が大事だという議論こそ抽象論ではないか。美しさというものを子どもの立場になって考えてやらなければ雲の上の芸術論になるではないか。 人間自体のなかに生命が生きているし、生命感をもっている芸術とをどう触れ合わせるかという点に音楽教

	育の根本がある。作品と聞く人との触れ合い、それが考えられずに、ただ聞くことからとか形式からというのでは教育がなくなるのではないか。
第11次	西洋音楽への否定的態度だけではいけない。安易な模倣でもいけない。西洋音楽の貴重な遺産をさぐり出す営みを通じて、日本人の音楽の感性を刺激しながら生み出すべきである。
第12次	子どもと日本語の関係からわらべうたの重要性を認め、これを音楽教育の基礎にしようとする提案。
第13次	わらべ歌音組成によるソルフェージュの提案。
第19次	音楽教育でやられるべき内容は、(A)子どもの発達段階に応じて多面的な音楽活動を豊富に経験させること、(B)音の自律的な法則性を認識する能力(音の自覚化)を育てること、に区別して考えなければならない。音の自覚化の系統試案を提出。
第21次	「生き生きした授業を組み立てよう」と題して、ブロック方式によるリズム指導を含む二本立てによる授業の実践を報告。
第21次	子どもが主人公になり曲のなかに新しい自分の世界を発見できる教材や子どものまっとうな成長を保障するもの等、目の前にいる子どもを現実高めたり、変革したりできるものを教材とすべきである。 (→宮城・新潟などもほぼ同じ考え方を述べている。)

東京は、第10次教研では、内容主義・感動主義の広島と同じ立場から京都と論議を交わしていたが、第11次教研では大阪と共に、わらべうたを音楽教育の基礎とする考えを提案している。第12次教研ではわらべ歌音組成によるソルフェージュについて、また第13次教研ではA活動とB活動による音の自覚化の系統試案を提出し、技術主義的な立場から指導案を編み出している。第19次教研までは二本立てによる授業の実践報告を行うなど、A活動もB活動も大切であるという考えをもっていたが、第21次教研では「子どもが自分の世界を発見できるものを教材とするべきだ」など、群馬と似た立場から提案しており、感動主義の立場へと回帰した。

(6) 宮城

集会	発言内容及びその内容
第5次	技術を身につけなければ、進歩しないと気がついてくるようになった。表現のあとに技術がついてくる。
第11次	子どもたちが「心から歌う」ように解放され、そのうえで技術上の指導があるというように段階的にとらえてよいであろう。 楽しい音楽であるためには、ただしく音楽をとらえなければならない。ただしく音楽をとらえ表現するためには、技術が必要になってくる。
第14次	「ブロック方式の実践研究——わらべ音組成によるソルフェージュ化」の提案。 技術を定着させるためには反復練習が必要である。反復練習そのものが解放させ、感動させる内容のあるもの、さらにその中に子どもの創造性、自主性が十分にかきこまれるものでなければ、これまでの技術注入主義と何ら変わらなくなってしまう。
第15次	わらべうたさえうたわせれば、それでよいというのではない→ブロック方式によるわらべうたのソルフェージュ化の提案(第13次以降連続研究)

宮城は、第5次教研及び第11次教研において、技術主義的な立場から意見を出しているが、技術一辺倒ではなく、「表現のあとに技術がついてくる」「心から歌うように解放され、そのうえで技術上の指導がある」などのように、感動と技術は相互に作用するものであるという考えをもっていたことがわかる。また、第14次教研では技術注入主義に行き過ぎることを危惧し、ブロック方式によるソルフェージュ方法を提案した。ブロック方式とは、子どもたちの生活の中にあるリズム、メロディーのなかからとったリズムパターン、メロディーパターンを最初いくつか用意しておき、そのいくつかの楽節(ブロック)の組合せ、積み重ねによって楽曲をつくりあげる方法である。この教研以後、多くの県からこのブロック方式による実践報告がなされるようになった。

(7) 北海道

集会	発言内容及びその内容
第10次	子どもの現実をみつめる教師の姿勢を確立しようという東京の意見には賛成である。このことなしに、技術が大切だというだけでは、本当の音楽教育にならない。
第11次	日本の古い音楽はもう行き詰まっている。西洋音楽の方が高い発展をしているし将来的にも富んでいるように何となく思う。 「わらべうた」などは東京にはあるかもしれないが地方にはほとんどない。したがってそんなものをやっても子どもは喜ばない。
第15次	わらべうたを生姿で与えるだけでなく、これらの音組成とリズムを抽象化し、形式化し、典型化したものとして子どもに還元させるべきである。
第16次	わらべうたを構成している要素を分析し、新しい作品に再構築し、教育教材に昇華させるべき。
第17次	西洋音楽接近への近道として、わらべ唄やわらべ唄音組成にもとづくソルフェージュを利用する。
第18次	北海道の提案している歌唱教材のなかにはほとんどわらべ歌、民謡がない。
第19次	○ブロック方式の実践にわらべうた・民謡をあつかった。(宮城・北海道・宮崎) ○わらべうた音組成をソルフェージュ化した。(福岡、北海道、大分、広島、鹿児島)
第21次	ひとつの曲でいろいろな要素を教えることは難しいとして、二本立ての立場に立ち、日本語＝わらべうたから基礎指導をはじめべきだと説く。二本立て方式によるB活動の実践報告。 A活動はA活動であり、B活動はやはりB活動なのだ。今年出されたA活動の実践を否定しない。それを評価した上でなおかつB活動の重要性を考えたい。そしてAに接近していくBを考えたい。
第22次	群馬や東京の実践を評価しながらも、「二本立て」の実践のBの部分で、系統的に技術を身に付けさせることによって、教材の本質にせまる力をつけさせると問題提起。 群馬のやり方では、それ学校を卒業した以後に自分の力で新しい音楽を獲得していくためには、読譜力やその他の技術・知識などが必要になる。それをどう育てるのか。 実践として、222のソルフェージュを、ことばをつけたソルフェージュに発展させて提案
第23次	(ソルフェージュをやる意味について)豊かな音楽活動(A活動)だけでは、実践上に満たされない。そのため音の自覚化としてのB活動の独自性、必然性が浮かび上がる。
第24次	日本の音楽教育は日本の民族音楽—それも、いちばん多数の国民によって育てられてきて、最もオリジナリティに富んだわらべうた・民謡に基盤をもとめるべきで、それが子どもたちの音楽の表現力を高めるための体系を組み立てる素材をもっている。 (教研音楽分科会の傾向について)大阪や群馬のように子どもが全面に出た実践のよさを認める。しかし、それだけでは足りない。北海道のような実践も認めるべきだ。

北海道は、第10次教研では東京の意見に賛同し、感動主義的な立場から意見を出していたが、第11次教研では東京の「わらべ歌を音楽教育の基礎としよう」という提案には反対の意見を示している。第15次以降は、技術主義的な立場から、わらべ歌の音組成とリズムを抽象化、形式化し、子どもたちに教えていくべきだという姿勢を一貫して示していることがわかる。こうした姿勢は教研でも評価はされていたが、群馬・大阪を中心とするグループの歌唱に関する実践が報告の主流となっていくなかで、北海道のB活動を中心とした二本立て授業の提案は大きく批判されるようになっていった。

4. 考察

各県の発言内容とその特徴から、それぞれの教研において、技術と感動のどちらの立場に位置していたのかということをもとめると、以下の表のように示される。

化するべきか、ということについての報告が多数を占めるようになっていった。

次の変化のポイントとしては、第16次教研で群馬の合唱指導がテープによって報告されたことが挙げられるだろう。群馬は、第12次教研から継続して「歌いこむ」ことの重要性を報告してきたが、このテープ報告の合唱水準の高さゆえに多くの参加者から注目されるようになり、この時点から技術よりも感動を求める傾向へと展開していくこととなった。第17次教研では、わらべ歌をB活動の素材として取り扱うことが疑問視され始め、第16次教研の群馬の提案に同調した大阪はA活動の重要性のみを強調するなど、二本立ての根本方針まで批判が及ぶようになった。第19次教研では、北海道からB活動を中心とした二本立ての授業が提案されたが、他県に強く批判されるなど、群馬・大阪グループによる歌唱指導の活動が支持されるようになっていった。最終的には群馬・大阪に東京が加わり、その3県を中心とする歌唱に関する実践が教研の議論の中心となり、第24次以降の教研では子どものうたをどう評価するのか、ということが主流となっていった。

多くの記述はないが、京都のように技術主義的な立場を一貫してとっているものや、宮城のように感動と技術のどちらも大切であるという立場をとっている県も存在する。しかし、大阪・東京に代表されるように、多くの県は変遷をたどる中で、分科会発足時は感動主義であったものが、第11次教研を境に技術主義的な立場へと変化し、群馬・大阪らによって歌いこむことの重要さが説かれるようになると、また感動主義的な方向へと立場が変化していったことが見て取れる。

今後の研究としてはなぜこうした変遷をたどったのか、主に教研の論者の意見に注目して、その原因を明らかにしていきたい。

【引用・参考文献】

- ・三村真弓、吉富巧修「1960年代から1970年代における『二本立て方式に音楽教育』の盛衰に関する研究：北海道音楽教育の会の活動を中心として」『日本教育学会大会研究発表要項』、2010、p.147。
- ・村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式」『季刊音楽教育研究』16巻、1978、音楽之友社、pp.76-83。
- ・村尾忠廣「わらべ唄教材の退潮と二本立て方式（Ⅲ）」『季刊音楽教育研究』18巻、1979、音楽之友社、p.70-77。
- ・日本教職員組合編『日本の教育』第3集～第8集、国土社、1954～1959。
- ・日本教職員組合編『日本の教育』第9集～第16集、第20集～第23集、日本教職員組合他、1960～1967、1971～1974。
- ・日本教職員組合編『日本の教育』第17集～第18集、第24集、一ツ橋書房、1968～1969、1975。
- ・日本教職員組合編『日本の教育』第19集、労働旬報社、1970。