

生成の原理に基づく授業デザインにおける文化的側面の位置づけ

—— 郷土の音楽を教材として ——

鉄 口 真理子

(キーワード: 音楽づくり, 授業デザイン, 文化的側面, 郷土の音楽)

I 問題の所在と目的

平成29年告示の学習指導要領音楽編において目標に「音楽的な見方・考え方」という用語が掲げられた。この「音楽的な見方・考え方」とは「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること」¹⁾とされ、この見方・考え方を働かせる学習を通して音楽科の資質・能力を育成することを目指すことになる。このことから、音楽科の学力の基盤となる音楽の知覚・感受²⁾と生活や文化とを関連付けた学習は音楽科における資質・能力を育成するためには必須といえ、その具体的な方法を探ることが求められているといえる。

『音楽教育実践学事典』によると、授業デザインとは2000年以降に普及してきた用語といわれ、その定義は「授業成立の諸条件・諸要因の関係を、実践の問題意識あるいはそこから導かれる理論的枠組に拠って体系立て、具体的な授業のかたちとして統合していく行為」とされる³⁾。教育界でこれまで使われてきた「音楽づくり」との違いは①授業を動的なシステムとして捉える立場をとること、②「計画—実践—検証—フィードバック」のサイクル全体を含むものとして捉えること、③新しい理論的枠組による新しい姿の授業を創出しようとする意識、これら①～③を備えることにより、授業デザインは「授業に関する知識体系に基づいて実践し、実践検証を通じて知識体系自体を再構成するという科学的な営みとなる」という。2000年以降の音楽科における授業デザインに関する研究をみると問題解決⁴⁾、対話的な学び⁵⁾、子どもの意欲⁶⁾、表現⁷⁾に着目したものが見受けられる。例えば齊藤(2016)はARCSモデルの理論を手がかりとして授業を計画、実践、検証している。ARCSモデルの理論に基づき、子どもの意欲を注意、関連性、自信、満足の領域から概観し、分析的にとらえることでこれまで学習内容の系統や技能習得のメソッドなどを頼りに授業を構想しがちであった音楽科授業を、その学習成果を高めつつ子どもとともに授業をつくることができたという。しかし、この研究では授業デザインにおける「授業に関する知識体系に基づいて実践し」というところまでは扱われているが、「実践検証を通じて知識体系自体を再構成する」という点までは言及されていない。

一方、音楽科において「授業に関する知識体系に基づいて実践し、実践検証を通じて知識体系自体を再構成するという科学的な営み」としての授業デザインを提唱したものに「生成の原理に基づく授業デザイン」がある⁸⁾。「生成の原理に基づく授業デザイン」とはJ. デューイ(1859-1952)の教育哲学の原理である「経験の再構成」を音楽科教育に適用したものといわれる⁹⁾。西園によると「生成の原理」とは芸術的経験によって外的世界に作品を生成し、その過程で内的世界を生成することとされ、その本質は学習者の外的世界と内的世界の二重の変化にあるとされる¹⁰⁾。生成の原理に基づく授業デザインでは子どもの「経験の再構成」が目指され、その理論的枠組に沿って計画、実践、検証、フィードバックが可能となっている。

そして、「文化的側面」とは生成の原理に基づく音楽科の指導内容¹¹⁾の1側面である。「生成の原理」による音楽科の指導内容は音楽の形式的側面、内容的側面、技能的側面、文化的側面の4つの側面から捉えられている¹²⁾。音楽科授業における学習者の認識とは形式的側面の知覚、技能的側面による質の表現、文化的側面の理解を通して芸術の本質である内容的側面としての質を感受すること¹³⁾といわれる。音楽科授業において生成の原理に基づく指導内容としての「文化的側面」を扱った研究に田中・富岡(2007)¹⁴⁾、小林(2011)¹⁵⁾、小川(2008, 2012)¹⁶⁾が挙げられる。子どもの表現活動において「文化的側面」を生かす可能性を探った小林(2011)によると「文化的側面」の理解が「子ども自身の生活状況や生活感情を引き出し、それを基にした物語性をもった表現」を生み出すとされる。音楽科の単元構成への文化的側面の組み込み方を探った小川(2012)によると子どもの形式的側面、内容的側面の認識である知覚・感受の場面で「文化的側面」の情報が与えられると両者は関

わりをもって捉えられやすくなるとされる。これらの研究より、文化的側面が音楽科特有の認識の能力としての知覚・感受や子どもの表現活動に効果的に働くことが明らかにされている。教材は子どもが初めて出会うわらべうた、西アフリカの太鼓の音楽が扱われている。では教材が子どもにとってさらに身近な郷土の音楽¹⁷⁾の場合、その文化的側面は授業デザインにおいてどう位置づけるのかという疑問をもった。

以上より、本研究では郷土の音楽を教材として、生成の原理による授業デザインにおける文化的側面の位置づけを明らかにすることを目的とすることとした。研究の方法は教育実践学研究的立場から実践的方法をとる。研究の手順はまず、生成の原理に基づく授業デザインにおける文化的側面の位置づけの仮説を立てる。次に小学校5年生対象、郷土の音楽としての徳島県民謡《阿波踊り》の囃子詞を教材とした音楽づくり授業を構想、実践し、そこでの文化的側面の位置づけを視点として分析する。最後に郷土の音楽を教材とした場合の特性という観点から考察する。

Ⅱ 生成の原理に基づく授業デザインにおける文化的側面の位置づけの仮説

ここでは生成の原理に基づく授業デザインにおける文化的側面の位置づけを明らかにするために、まず、デューイのいう経験の再構成、次に生成の原理に基づく単元構成¹⁸⁾について説明する。そして、その単元構成における文化的側面の位置づけの仮説を提示する。

1. デューイのいう経験の再構成

デューイのいう経験には直接経験(direct experience)¹⁹⁾と、その意味を理解する反省的経験(reflective experience)²⁰⁾があるとされる。

人間は環境としての自然事象に関心をもって働きかけ、また働きかけを受けることによって生命を維持することができる。デューイによると、これが経験とされる。経験には「経験された主題」²¹⁾の特徴と経験する主体の内面的な過程、すなわち「経験する働きおよび情態」²²⁾の双方を含むという。直接経験(direct experience)においては双方が区別されずに主体の中に混在している。反省的経験(reflective experience)においてはそれらが区別され、考察される。区別されることによって人間は経験した事象を認識することができ、制御することが可能となる。そのくり返しによって人間は成長する。経験の再構成はデューイのいう探究(inquiry)によって成される。杉浦(1984)によると、デューイの探究の概念は不確定なものから確定したものへの「状況の変容」として捉えられている²³⁾。

デューイの著書、『論理学』(Logic: The Theory of Inquiry)において探究とは生命維持のための有機体と環境との相互作用、すなわち経験から始まる。その定義は「不確定な状況を、確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体にかえてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況にコントロールされ方向づけられた仕方では転化させること」²⁴⁾とされている。

デューイによると、不確定な状況から確定した状況へと変容する探究には5つの相が示されている。①探究の先行条件、②問題の設定、③問題解決策の決定、④推論、⑤事実と意味の操作的性格という5つである。まず、①探究の先行条件とは「不確定な状況」である。主体は環境との相互作用において生じた「不確定な状況」において「質(quality)」を感じ取る。その「質」は「独特の疑わしさ」をもつという。その疑わしさを感じ取るのが感受性といえる。「探究」が呼び起こされた最初の結果として②問題の設定がなされ、「不確定な状況」を生み出している問題は何か、見出される。そして、問題が設定されるだけでなく、ひとつの解決と結びつくように③問題解決策の決定がなされる。そこに「観察」「暗示」が働く。頭に浮かんだ「暗示」は④推論によって一つの観念となり、その観念によって方向づけられた現実の操作としての実験によって検証され、事実をシンボルで定式化することで状況は確定したものへと変容する。これが⑤事実と意味(meaning)の操作的性格である。

以上より、デューイのいう経験の再構成とは直接経験における不確定状況から、反省的経験という確定状況への変容といえる。それは探究によって成される。

2. 生成の原理に基づく単元構成

生成の原理に基づく単元構成において状況は「直接的経験—反省的経験—新しい直接的経験」をサイクルとして不確定なものから確定したものへと変容するとされる²⁵⁾。

まず、始めの直接的経験における主体は確定状況にある。確定状況とはデューイによると、統一感のある、安

定した状況である。音楽科授業でいえば例えば音楽に合わせて身体を動かしたり、気に入った歌を歌ったり、自身の技能の範囲でリコーダー曲を吹いたりして満足を得る状況を指す。状況は環境の変化によって壊れ、不確定状況を感じると反省的経験が始まるという²⁶⁾。授業において指導者は意図的に環境を変化させ、不確定状況を生じさせるよう試みる。例えば、音楽を聴いて身体を揺らしているところに子どもたちに、「なぜそのように動いているのか」と問い、言語化させようとしたり、今まで気持ちよく歌っていた歌をカノンで歌い、単旋律で歌ったものを比較聴取させたりするといったことである。子どもたちは「あれ？ なんでかな。」「今まで歌っていたのとは違う。」といった違和感を感じる。これが不確定状況であり、反省的経験の始まりである。ここで「先生が打っているウッドブロックに合わせて揺れたくなった。それはリズムにのっていたんだ。」「ずらすと追いかけてっこしているみたい。」というように活動の意味(meaning)を得ることになる。意味(meaning)を得ると学習者である子どもはカノンやリズムの特質を生かした新しい経験を求めるようになるという²⁷⁾。リズムを意識して楽曲を味わい、その良さを人に伝えたり、カノンを意識して「追いかけてっこしているみたいに歌ってみよう。」というように自分なりの歌唱表現を試みたりするようになるといえる。

生成の原理に基づく単元構成は「直接的経験―反省的経験―新しい直接的経験」を基本とし、学習の一区切りとしての「評価」を加えた「経験―分析―再経験―評価」という枠組みが示されている²⁸⁾。[経験]は「音や音楽との相互作用」をねらいとした活動とされる。[分析]は[経験]での相互作用において、「学習者の注意が特定の音楽の要素(要素間の関係も含む)に向くように学習環境を変化させ」、「学習者に〈不確定な状況〉を起こすこと」をねらいとした活動とされる。その結果、子どもが知覚・感受し、音や音楽に対してイメージを形成する。[再経験]は「知覚・感受したことを通して形成したイメージを表現すること」をねらいとした活動、[評価]は学習者である子ども自身が「増加した意味を自覚する場面」でもあるとされる。単元構成例として挙げられているものを以下に示す(表1)。

表1 生成の原理に基づく単元構成例²⁹⁾

ステップ	文 化 的 側 面
経 験	クラスでわらべうた《さらわたし》で遊ぶ。つぎに、カノンあるいはオスティナートで音を重ねた《さらわたし》で遊び、旋律の重なりに気づく。
分 析	カノンで歌いたいのか、オスティナートで歌いたいのか選択する。そしてクラスでカノン派とオスティナート派に分かれ、どういうところがよいのか伝え合う。よいといわれたことをイメージして歌ってみることで、意見を共有するとともに表現への手がかりを得る。
再経験	イメージを表現する手がかりを基に、カノン派とオスティナート派のグループに分かれ、どんな歌にするか話し合いながら歌う。合間に録音再生も入れる。
評 価	そして、自分たちがもったイメージが伝わるようにグループ発表をする。グループ発表を批評し合う。最後に別の曲でカノンとオスティナートの重なりを比較聴取してその違いを知覚・感受するアセスメント(学習成果の確認)を行う。

3. 生成原理に基づく単元構成における文化的側面の位置づけの仮説

ここでは先行研究をもとに生成の原理に基づく単元構成における文化的側面の位置づけの仮説を立てる。

小川(2012)によると、①[分析]での知覚・感受の場面で文化的側面の情報が与えられると知覚と感受が関わりをもって捉えられやすくなること、②楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報を扱うことが有効であること、③知覚・感受によって得られた情報と、文化的側面に関する情報とが関連して捉えられると、「音楽世界の意味の拡充」が促進され、楽曲の味わいが深まることが明らかにされている。この研究では西アフリカの太鼓の音楽、《ソファ》³⁰⁾を教材とし、指導内容を「リズムパターンの反復」とした鑑賞授業において[経験]と[再経験]で文化的側面の情報が与えられた場合を比較している。その結果、[分析]段階で文化的側面の情報と出合った1組では、リズムの知覚・感受と関わらせて文化的側面の情報を捉えている様子がみられたが、[再経験]段階で文化的側面の情報と出合った2組ではリズムの意味を知った場面での反応が小さく、《ソファ》のリズムに合わせてつくった動きの意味とリズムの本来の意味とを関わらせて捉えている様子は希薄であったという。その理由として文化的側面の情報が与えられたタイミングがすでに「反復」に対する知覚・感受を基として形成されていたコンセプトによって情報が総合され整理されている段階であり、そこに新

たな情報が加わったことで混乱が起きたことが挙げられている³¹⁾。

そこで、まず、[分析]において楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報を提示する場面を位置づけることとする。一方、音楽づくり授業において郷土の音楽の文化的側面の効果を探った鉄口（2020）によると、「郷土の音楽の文化的側面は〔経験〕で子どもたちに形成されてきた『慣れ』にもとづいた即興性を引き出す」とされる³²⁾。郷土の音楽の場合、子どもたちがその地域での生活の中で経験的・体験的に習得している文化的側面に関わる情報があると推察される。この研究で扱われている文化的側面とは子どもたちの生活経験にある夏祭りへの参加、体験してきたお囃子のリズムや囃子詞の由来に関わる情報である。そこで、〔経験〕にも文化的側面の情報を提示する場面を設定することとする。

以上より、生成の原理に基づく単元構成における文化的側面の仮説として〔経験〕において「子どもたちの経験・体験に関わる文化的側面の情報」、[分析]において「楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報」を位置づけることとする（表2参照）。

表2 生成の原理に基づく単元構成における文化的側面の位置づけの仮説

ステップ	文 化 的 側 面
経 験	子どもたちの経験・体験に関わる文化的側面の情報
分 析	楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報

Ⅲ 郷土の音楽を教材とした小学校音楽づくり授業にみる文化的側面の位置づけ

1. 授業の構想

(1) 教材と授業の概要

生成の原理に基づく単元構成に文化的側面を仮説的に位置づけた下記の授業を鉄口（2020）をもとに再構成した。筆者は授業者と協同で指導案を作成し、授業の参与観察を行った。

教材は子どもにとって郷土の音楽である《阿波踊り》の囃子詞を教材とした。年中行事としての阿波踊り³³⁾は江戸時代、徳島城下で行われていた盆踊りを起源とするといわれる³⁴⁾。近世では先祖供養のみならず、娯楽の一つとされてきたという。現在、阿波踊りと呼ばれるものは行進型で、踊り方は2拍子にのって右手と右足、左手と左足をそれぞれ同時に前に出すという動きが繰り返される。各協会に所属するものだけでも50以上ある阿波踊りの団体である「連」ごとに独自のスタイルがあり、伝承の盛んな民謡といえる。

《阿波踊り》の音楽的な特徴は鉦が打ち鳴らす、「カ カンカ カンカ カンカ カンカ」という浮き立つようなリズムである³⁵⁾。このリズムにのった三味線、笛、太鼓による囃子に合わせて踊りが踊られる。特に女踊りの踊り手は高い声で大きく抑揚をつけて囃子詞³⁶⁾を歌い踊る。

今回、囃子詞が歌われてきた地域の地名や特産物が歌詞に使われ、文化的背景が読み取りやすいと判断される以下の囃子詞を使い、指導内容を「旋律（言葉の抑揚）」と設定して囃子詞をつくらせることにした。

大谷通れば石ばかり 笹山通れば笹ばかり イノシシ豆食うて ホーイホイホイ

[研究実践の概要]

- ・実践校：徳島県 Y 市立 A 小学校
- ・実践日時：2020年9月25日・28日（各2時間）
- ・指導内容：〔共通事項〕旋律（言葉の抑揚）
〔指導事項〕表現（3）音楽づくりア（ア）、イ（イ）、ウ
- ・単元名：言葉の抑揚を感じ取って囃子詞をつくらう
- ・対象学年：小学校第5学年（全14名）
- ・教材：《阿波踊り》の囃子詞

表3 指導計画

ステップ	学習活動	時
経験	○《阿波踊り》に合わせて踊ったり、囃子詞をうたったりして囃子詞の効果に気づく。	第1時
分析	○囃子詞の言葉の抑揚を知覚・感受し、表現の手がかりを得る。	第2時
再経験	○表現の手がかりをもとに言葉の抑揚を意識して囃子詞をつくる。	
評価	○グループでつくった囃子詞を発表し、言葉の抑揚に関するアセスメントシートに答える。	第3時 第4時

(2) 本単元における文化的側面の位置づけの仮説

囃子詞を教材とするにあたり、囃子詞は阿波踊りの一部であることから阿波踊りそのものの文化的背景も含めて扱う必要があると考えた。そこで、阿波踊りに関して調べた情報を風土、歴史、生活、文化に沿って図示した³⁷⁾ (図1)。

前章で示した仮説に基づき、これらの情報の中でまず、[経験]で扱う「子どもたちの経験・体験に関わる文化的側面の情報」を授業者と共に選別したところ、生活、文化に関わるア〜ウの情報が該当すると判断された。次に[分析]で扱う「楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報」はエと判断された。それらを仮説的に位置づけ、実践することとした(表4)。

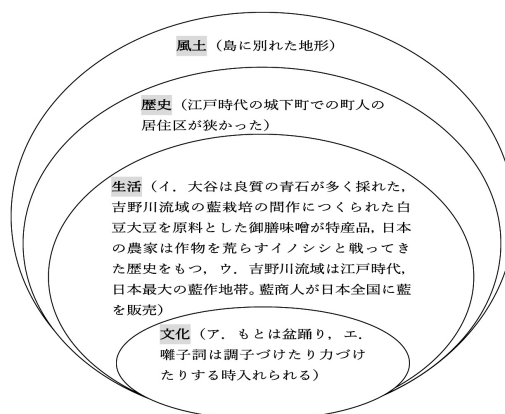


図1 《阿波踊り》の囃子詞に関わる文化的側面

表4 《阿波踊り》を教材とした音楽づくりの授業デザインにおける文化的側面の位置づけの仮説

ステップ	文化的側面に関わる情報や活動
経験	ア、盆踊りが起源であることを知る。 イ、囃子詞の歌詞と人々の生活（青石、豆、竹が特産品）の関連を知り、歌った人々の思いを想像する。 ウ、藍商人が阿波踊りのリズムのルーツとなる牛深ハイヤ節を持ち帰ったことを知り、阿波踊りを聴き比べる。
分析	エ、囃子詞は一般的に調子づけたり力づけたりする時、入れられるものであることを伝える。

(3) 授業展開

まず指導計画のステップ、[経験]で教材とする囃子詞を歌いながら踊る阿波踊りの映像を見せ、気づいたことや知っていることを出し合わせた。その際、今は夏祭りとして開催される阿波踊りは盆踊りが起源であること（文化的側面ア）を説明した。さらに、囃子詞への気づきに応じて囃子詞の歌詞に出てくる青石や豆が徳島の特産品であること（文化的側面イ）を説明し、歌っていた人々の気持ちを想像させた後、《阿波踊り》のリズムを表す口唱歌を唱えさせた。そして、隊列を組んで前進しながら足取りをふませ、およそ、全員が足取りをふめるようになるまでくり返した。およそ足取りをつかんだところで、指導者が囃子詞を歌いかけたり、誘ったりしながら皆で歌いながら足取りをふませた。そこで、《阿波踊り》のルーツといわれる《牛深ハイヤ節》を聴かせ、徳島産の質の高い藍が全国に販売されていたこと、藍商人が藍の販売先である熊本から《牛深ハイヤ節》のリズムに、当時流行っていた「踊る阿呆に見る阿呆〜」³⁸⁾の歌詞をのせ、盆踊りらしさを加えて今の《阿波踊り》が出来上がったといわれる³⁹⁾ことを知らせた（文化的側面ウ）。

[分析]では、【言葉の抑揚】がある囃子詞と【言葉の抑揚】がない囃子詞を比較聴取し、感受をおおまかに言語化させた。実際に足取りをふんで比べたり、歌い比べさせたりして、さらに感受を言語化させるようにした。知覚・感受した後、囃子詞は一般的に調子づけたり力づけたりする時、入れられるものであることを伝えた（文化的側面エ）。その上で改めて囃子詞全体の歌い方のおもしろさを見つけさせ、各自ワークシートに書き留めさせた。ここまでの[経験][分析]では学級全体での指導を行った。その後、グループで自分たちが阿波踊りで

歌いたい囃子詞を考えさせ、囃子詞らしさが出るように即興的に歌わせるようにした。

〔再経験〕では、〔分析〕で見つけた囃子詞らしい歌い方をもとに自分たちが阿波踊りで歌いたい囃子詞をつくらせ、表現を工夫させた（全4班、各3～4名ずつ）。囃子詞らしくなるように各自が思いついた歌詞に抑揚をつけたり、音を伸ばしたりするような工夫をグループで歌って試させるようにした。そして、中間発表の場で様々な工夫の可能性を紹介し、各グループの表現が広がるようにした。歌詞が決まり、ある程度歌い方が定まってきたら工夫したことを線や言葉でワークシートに書き留めさせた。

〔評価〕では、グループでつくった囃子詞を発表させ、聴き手に阿波踊りらしさが出ていたか、それはどこから感じたかを発言させた。最後にアセスメントとして自分たちの囃子詞で一番工夫した抑揚を線で表わさせ、どんなイメージを表現できたか、書き留めさせた。

2. 分析の方法

分析対象は授業での子どもの発言、身体活動の映像記録を文字化したものから次の場面を抽出した。〔経験〕で①ア、イ、ウを提示した場面、②エを提示した場面、加えて子どもたちが〔評価〕で発表した、各班のつくった囃子詞である。児童名は全て仮名である。発言者が特定できる場合は記載し、不明の場合はC（子ども）、Cs（複数の子ども）と記載することとした。指導者はTとする。なお、授業記録は授業の録画映像をもとに筆者が作成した。

分析の視点は生成の原理に基づく授業デザインにおける文化的側面の位置づけの仮説をもとに以下の通り設定した。

視点1）〔経験〕において文化的側面の情報が子どもたちの経験・体験と結びついたか

視点2）〔分析〕では楽曲を最も特徴づけている音楽構造と関わりのある文化的側面の情報が知覚・感受を深めたか

視点3）1）2）は子どもの音楽づくりにいかに作用したか。

3. 児童の具体的な姿

〔経験〕アの文化的背景の情報を提示した場面

発言者	発言内容や活動の様子
1 T	じゃあ今からビデオを見せます。徳島市で踊られている阿波踊りの様子です。何か阿波踊りのことで気づいたことがあれば後で発表してください。 （「大谷通れば石ばかり～」の囃子詞を歌いながら踊る映像を流す）
2 T	はい、見ていて何か気づいたこととか、思ったことはありませんか？
3 T	（2名挙手）はい、田中さん。
4 田中	はい。これをみて、阿波踊りの足取りが揃っていて、とてもきれいだと思いました。
5 T	（うなずく）はい、大西さん。
6 大西	はい。音がとても合っているし、全員が揃っていてとてもきれいに、きれいだと思いました。
7 T	（うなずく）はい、小林さん。
8 小林	はい。全員顔が笑顔で、観客の人たちも笑顔で見ているのが良いと思いました。
9 T	（うなずく）はい最後。岡本さん。
10 岡本	はい。足が揃っていたし、曲に合わせて踊っていてすごいと思いました。
11 T	うん。阿波踊りって踊りもそうやけど、音楽やねんなあ。うん。 阿波踊り、私たちは良く知っているんだけど、これ、どうやってできた踊りかっていうのは知っていますか？（数人、首を横に振る）
12 田中	知りません。
13 C	知りません。
14 T	（しばらく見渡して）何か聞いたことない？×××××（聞き取れない）いつ頃できたんか。
15 Cs	江戸時代？（お互い顔を見合わせながらつぶやく）
16 T	うん。江戸時代頃、といわれています。ま、はっきりはわからないんだけど。江戸時代の、盆踊りってわかりますか？（数名うなずく）
17 C	はい。
18 C	<u>あ～あ～あ～。</u>
19 C	<u>ご苦労音頭。</u>

20T	ああ、ご苦労音頭ね。うん、K（地域名）でいうとご苦労音頭踊ってるでしょう。だけどあれ6月だよ。盆踊りはね、8月の10日から15日ぐらい。お盆っていうのは8月15日なの知ってますか？
21C	はい。
22T	そのお盆には皆さんのご先祖様が帰ってくるって言われているのは聞いたことがありますか？
23Cs	<u>（多くの子どもがうなずく）</u>
24C	はい。
25T	そのご先祖様を供養する踊りが盆踊りです。それはいろんな日本の各地で踊られています。だから阿波踊りも最初は盆踊りだったのかなと言われていますが、他の地方の盆踊りと違ってとても、さっき見てもらったみたいに笑顔で、楽しそうに踊ってるでしょ。だから今や徳島の夏と言えば、阿波踊り。夏祭りという意味合いもできてきています。そういう風にちょっと変わってきよんかもしれないね。でも8月の今年は12～15日に踊られていることを考えると、最初は盆踊りだったんじゃないかということです。

（分析）ここでは、視点1）が読み取れた。阿波踊りの映像を視聴し、阿波踊りの起源が盆踊りであることを知らせると、18C「あ～あ～あ～。」と何かを思い出したような相槌や19C「ご苦労様音頭」というこの地域で踊られている盆踊りの体験が呼び起こされたことが読み取れる。さらに、22Tにおいて盆踊りについての詳しい情報について聞くと、23Cs 多くの子どもがうなずく様子がみられたことから、さらに多くの子どもたちの盆踊りに纏わる行事の体験と結びつくと解釈される。

〔経験〕イの文化的背景の情報を提示した場面

発言者	発言内容や活動の様子
16T	さっき掛け声って言ったけど、囃子詞っていいです。皆で言ってみましょう。さんはい。
17C 全	囃子詞。
18T	なんか、囃し立てるっていう言葉知ってますか？
19C	聞いたことある。
20T	うん。（歌詞の模造紙を掲示する）掛け声のことなんですけれども。こんなんがあります。読んでみる？さんはい。
21C 全	大谷通れば石ばかり、笹山通れば笹ばかり。イノシシ豆食うて、ホーイホイホイ。
22T	こんなんです。今日はね、囃子詞。ね。みんなで歌いましょう。ね。（めあて「囃子詞を歌って」を板書する） こないだはね。無言で踊ったので、今日は囃子詞を歌って（「踊ろう」を板書する。） （略）
27T	はい、そこですね。この言葉ですね。「大谷通れば石ばかり」っていうのはね。徳島市の佐古っていう場所にね…
28C	あ、佐古。
29T	大谷っていう場所があるんです。K町C島みたいに。
30C	あ～。
31T	で、そこを通ったら石、ばかり。で、その石ね。みんな、聞いたことあるかなあ。阿波の青石なんて知ってますか？ （ざわつく）
32T	知らん？（板書する）青石なんていうの知ってますか？みんなのおうちにあるかもよ。（青石の見本を出してくる）
33大西	<u>ああ、あります！</u>
34T	<u>（青石を見せながら）</u> こんな色なん。
35C	<u>ああ～。</u>
36C	<u>ああ！なんかそんな色の石あった。</u>
37T	なんか玄関とかに敷いてあるん。また後で休み時間に見てね。で、実は徳島城（写真を掲示）の石垣にも使われています。
38C	それって青石？
39T	うん、青石。いま見せたのは河原で拾ったから丸いでしょ。でもこれはね。大谷っていうところの山から切り出してきた石なんです。だから角いでしょ。わざわざこのために切って。そういう石を採る場所があったらしい。 はい。「笹山通れば笹ばかり」。笹って知ってます？

40C	はい！
41C	七夕とかに使う。
42T	徳島っていうとやっぱり笹，っていうか竹？
43C	はい。
44T	たくさん採れる場所があるそうです。例えばね。これ竹人形なんて見たことありますか？（写真を掲示）。
45C	<u>ああ！知ってます。</u> <u>（口々につぶやいている）</u>
46T	竹籠とか。竹を使った製品もたくさん作ってますよね。はい，イノシシ。イノシシ出たなあ C 島。
47C	ああ～，出ました。
48T	実は吉野川の流域は昔から大水が出てね，上流からとっても肥えた土が流れてきて，その土を利用して藍（写真を掲示）を栽培していた。
49C	<u>ああ～。</u>
50T	4 年の時習った？
51Cs	<u>はい，習いました。行きました。</u>
52T	そうなんやね。ああ，藍染めしたことあるのかな。
53Cs	<u>はい。</u>
54T	藍づくりが盛んだったんです。藍はね，この時期，もう少しすると刈り取られて，畑に何にも植えるものが無くなるでしょ？そしたらね，お味噌の原料になるお豆を，白豆っていうのを植えてたんです。みんな御膳味噌って知ってる？
55C	<u>知ってます。</u>
56T	徳島の有名な御膳味噌っていうの。それをつくるために白豆をつくっていたんだそうです。ところが，藍は刈り取った後，藍染めするんやね。ところがよ。この白豆を…イノシシが食べた。どう？
57C	困る。
58T	困るねえ。ちょうどこないだ徳島新聞で（新聞を見せながら）イノシシ騒動！イノシシがね。田を荒らして困っています，今も昔も…っていうことやね。（前列の子を指して）おじいちゃん，困ってないですか？
59大西	<u>うちのおじいちゃん，山持っているんやけど，イノシシに荒らされたって言ってた。</u>
60C	うちのおじいちゃんも××××××。（聞き取れない）
61T	ね，昔の人もイノシシと戦ってきた，っていうこと。農家の人は。どうやってイノシシを追い払うかや。そういうことがこの歌詞で出てきます。これはね。ちょっとみんなで言ってみようか。さんはい。
62C 全	「大谷通れば石ばかり，笹山通れば笹ばかり，イノシシ豆食うてホーイホイホイ」
63T	こう言いながら踊ったらしいねんけど。昔の人はどういう気持ちでこれをつくったんだろう。 （黙っている）
64T	ちょっと，班でチラッと話し合ってみて。 （話し始める）
65T	あまり時間ないけん。ちょっとでも思ったこと話してみて。 （グループでの話し合い）
66C	はい，どうでしょう。大西さん。
67大西	昔の徳島を表したくて，考えたんだと思います。
68C	同じです。
69T	例えば大谷っていうところがあるよ～とか？
70大西	うん。
71C	うん。
72T	笹山っていうところがあるよ～とか。ああ，なるほど。はい。岡本くん。
73岡本	宣伝。
74T	徳島っていえば，石があるよ～。笹があるよ～。イノシシもおるよ～って？
75C	ああ～。なるほどね。
76T	他にないですか？じゃあな，昔の人はって聞いたけど，今のみんなはどんなんつくりたいですか？まあ，みんなが言うとしたら。
77Cs	はい！（2～3 人手を挙げる）
78T	うん，あると思うんだけど，またね。この授業の後でつくってもらいたい。ね，徳島のこと，歌ってるんやな。

（分析）ここでは、視点1）が読み取れた。まず、阿波の青石を見せて文化的側面の情報を提示した際、33大西「ああ、あります!」、35C「ああ〜。」、36C「ああ!なんかそんな色の石あった」といった反応から子どもの体験と結びついたと解釈された。次に竹人形の写真を見せると、45C「ああ!知ってます。」と発言したり、周りの子どもたちが口々につぶやいたりしている様子がみられたことから、子どもたちの体験と結びついたものといえる。さらに、御膳味噌を説明するために藍作の話をしたところ、49C、51Cs、53Csのような反応があり、生活経験だけでなく、学習経験も想起していることが読み取れる。御膳味噌も55C「知ってます。」というように味噌を味わった体験と結びついた子どもも居ることが伺えた。

〔経験〕ウの文化的背景の情報を提示した場面

発言者	発言内容や活動の様子
1T	では、場所そのままね。阿波踊り踊ってみましょう。ところがね、今音楽がないので、どうだろう。はい、起立。なんか、口で言える?
2C	ヤットサー。 ああ、ほれ言える? 鳴り物はこれから練習するからな。リズムは? (口々に言う)
3T	何か一つにしたい。
4Cs	<u>チャンチャ チャンチャ チャンチャ チャンチャ…</u>
5T	はい、みてください。(板書しながら) チャンチャ チャンチャ チャンチャ チャンチャって言うよ。でね。こういうリズムの言葉のことを口唱歌(くちしょうが)って言います。ね、ちょっと覚えといてくれる? 日本の音楽のリズムを表します。じゃ、チャンチャ チャンチャ チャンチャ チャンチャで踊ってください。 (固まっている)
6C全	言うんじよ。そのままで踊る? さんはい。
7T	チャンチャ チャンチャ チャンチャ チャンチャ (思い思いにその場で両手の動きをつけて足取りを踏み始める。)
8C全	(略)
9T	でね。これ阿波踊りのリズムでしょ。だけどね。これとよく似たリズムを見つけたんです。聴いてください。ちょっとこっちは見ないでね。 (牛深ハイヤ節の冒頭をCDで流す)
10T	どうです?
11田中	はい。(手を挙げる)
12大西	はい。(手を挙げる)
13T	はい、気づいたことあった? 田中さん。
14田中	チャンチャ チャンチャのリズムが三味線の音で強く演奏されていると気づいたと、思います。
15T	そこが? 阿波踊りと? 似てるっていうこと?
16田中	(うなずく)
17大西	はい。
18T	はい、大西さん。
19大西	チャンチャはメインの曲があって、その後から、なんかちっちゃい音も重ねて聴こえる。
20T	ああ、これやな。囃子詞を言ってるわけやな。
21大西	はい。
22T	似てますよね。これね。阿波踊り。似てるから阿波踊り、かな?
23C	<u>ちがーう。</u>
24C	<u>ちょっと違う。</u>
25C	<u>ちょっと違う。沖縄みたいな。</u>
26T	ああ〜、沖縄みたい。うん。ちょっと違うでしょ? 実はね。この藍。徳島の藍ってとても質が良かったんですよ。だからね、江戸、明治になってもそうなんですけど。(地図を掲示) 徳島から全国各地に藍を売りに行った人たちが居ます。藍商人。徳島から例えば北海道とか。今聴いたのは、牛深ハイヤ節。さんはい。
27C	牛深ハイヤ節。
28T	って言って、熊本県の曲なんです。どうやらよ。徳島から熊本に藍を売りに行った。そしたらこんな言いよったから、これ良いなあ、徳島の盆踊りにこのリズムを入れようってなったみたいなんやね。そしてね、大阪にも行ってたんよ。近いから。で、また大阪から帰ってきた人が大阪ではな、「踊る阿呆に見る阿呆」っておもしろい言葉言いよったなあってことになって、それを合わせて阿波踊りに取り入れたっていう話なん。

	阿波踊りのルーツってことなんですよ。もう一回聴いてみましょうね。 (牛深ハイヤ節の CD を再度流す)
29T	どう？踊れそう？阿波踊りの感じ？
30田中	感じはします。ちょっとリズムが速い。
31T	ちょっとリズムが速い。阿波踊りより速い？
32C	はい。ちょっと。
33T	ちょっと踊ってみよう。
34C	いけるって。
35T	まあ踊ってみよう。ちょっとだけよ。踊ってみよう。その場所で。 (牛深ハイヤ節を流す)
36T	どう？〇〇さん、これで踊れる？踊れん？
37C	速くて踊れん。

(分析) ここでは視点1) が読み取れた。まず、2Cで《阿波踊り》のリズムを問われると、口々につぶやいたり、4Cs「チャンチャ チャンチャ チャンチャ チャンチャ」と出てくることから子どもたちの体験が呼び起こされたといえる。次に牛深ハイヤ節を聴き、「ウ。藍商人が阿波踊りのリズムのルーツとなる牛深ハイヤ節を持ち帰ったこと」という文化的側面の情報を得て、22T「これは阿波踊り？」と問われると、即座に23C「ちがーう。」、24C「ちょっと違う。」、25C「ちょっと違う。沖縄みたいな。」と発言する姿から子どもたちの《阿波踊り》のお囃子に関する体験と結びついたと解釈される。

[分析] エの文化的背景の情報を提示した場面

発言者	発言内容や活動の様子
1T	さっきの時間、皆さん囃子詞ってこんないいところがあるって言いましたよね。この時間はこの囃子詞をもっと阿波踊りらしく歌うためにはどういう風に歌ったらいいかなっていう勉強をします。(めあてを板書する) さんはい。
2C 全	囃子詞の歌い方を工夫しよう。
3T	ね。こんな良さが出るような歌い方、どんな風にしたらよいかっていうことなんです。それで、今から私が2つの歌い方をします。(「大谷通れば石ばかり」の歌詞を2つ掲示する) この部分ね。みんなさっきいきなり言ってすごいと思ったけど。2通りの歌い方をしますから、この紙に気づいたことを書いてください。 (ワークシート配布) もう一回確認ね。囃子詞って歌うと(板書を指して)「盛り上がる」、「明るくなる」ようなものやねんな。では歌いますよ。左は左に書いてくださいね。こっち先に歌うからね。下のところにこんな感じがした、というように自分の感じたことを書いてください。 こっち側いきます。「大谷通れば石ばかり」(抑揚無し、板書左側) こっち側いきます。「大谷通れば石ばかり」(抑揚有り、板書右側) (子どもたちはワークシートに記入) もう一度歌いますね。 こっちね。いきます。「大谷通れば石ばかり」(抑揚無し) こっちは「大谷通れば石ばかり」(抑揚有り) (子どもからもう一回という希望が出る) わかりました。もう一回こっちいきますよ。「大谷通れば石ばかり」(抑揚無し) こっちは「大谷通れば石ばかり」(抑揚有り) (さらに時間を取る)
4T	はい、では発表してください。(半数程度の子どもが手を挙げている) 田中さん。
5田中	<u>左だったら歌みたい。全体的に高い、ままだった。</u>
6T	高いまま。じゃあ右は？(板書しながら)
7田中	<u>右は元気がいい。音の高さが波みたい。</u>
8岡本	<u>左は同じ音で歌っている感じがして、右は阿波踊りに少し似てる。</u>
9T	同じ音、同じ声の高さ？(板書していく) はい、大西さん。
10大西	<u>左は音が高いまま、右は高いところが何か所があった。と思います。</u>
11T	(板書しながら) 大竹さん。
12大竹	<u>左は音が変わらなくて、右は音が高くなったり低くなったりして×××(聞き取れない)</u>

13T	ほなね。音がずーっと変わらないとどんな風に聞こえますか。こっちは音の高さが違うんやね。波のようになつたら元気に聴こえるし、阿波踊りみたいだって出ただけど、こっちね、高いままずーっといくとどんな感じに聴こえるかな。もう一回歌うね。 「大谷通れば石ばかり」(抑揚無し) こっちは「大谷通れば石ばかり」(抑揚有り)これで踊ってる時のことイメージしてくれる？これで踊るとこんな感じ？もう一回ね。「大谷通れば石ばかり」(抑揚無し),「大谷通れば石ばかり」(抑揚有り)こっちどうですか？大西くん。
14大西	頭の中に響くような感じ。
15T	はい、小林くん。
16小林	<u>左は棒読みしてるみたいで、機械が歌っているよう。</u>
17C	<u>ああ～。</u>
18T	ああ～。機械、人間みたいじゃないんやな。
19小林	はい。
20T	じゃあ、歌ってみようか。こんな風に歌ってみようか。さんはい。
21C 全	大谷通れば石ばかり (抑揚なし)
22C	<u>ああ～。</u>
23T	ああ～～ (笑)。何？はい。
24大西	<u>なんか物足りない感じがした。</u>
25T	はい。
26岡本	<u>人間じゃないみたい。</u>
27T	はい、人間じゃないんやね。そうなんや。はい、こっちも歌ってみようか。
28C 全	大谷通れば石ばかり (抑揚あり)
29T	うまいね。でね、これね。こんな言葉があるんです。これ声が高いでしょ。抑揚っていう言葉が国語で習いましたか？上がったりがったりすることを抑揚って言うんですが、こっちは抑揚が無い。声が高いまま。それに対してこっちは言葉の抑揚があるっていいいます。抑揚が無いっていうと音の高さを手で表すとどんなになりますか？やってみようか。 (略)
30T	そうなんやねえ。もともとこの囃子詞っていうのは、みんなも良さを言ってくれたように踊りとかみんなが集団で何か言う時に「調子をつける」、4年生の時にソーラン節ってやりました？その時の囃子詞なんでした？
31C	ヤーレンソーラン。
32T	それ言ったら調子よくなる？
33C	ああ～、なるなる。
34T	うん。それから、なんかみんな「力づける」、みんなで言うことでとっても力になる。もともと囃子詞にはそういう効果があるんです。調子づけたら、力づけたらする効果があります。抑揚が無く歌うよりは抑揚をつけた方がそういう感じを見ている人にも与えるってことです。 阿波踊りの囃子詞ではこっちで歌うよね。どうしてこういう風な言葉の抑揚をつけたんかな。小林さん。
35小林	より、多くの人に知ってもらうため。
36T	抑揚つけたら多くの人を知ることができるってこと？
37小林	<u>この歌楽しいって。</u>
38T	ああ～。この歌楽しそうやなって。はい。
39大西	<u>抑揚つけたら踊りとかもよりよくなる。</u>
40C	うんうん。
41T	抑揚付けた方が踊りが良くなる、楽しくなる。谷口さん。
42谷口	<u>抑揚付けた方が楽しい。</u>
43T	うん。岡本くん。
44岡本	<u>囃子詞に抑揚がついてると踊りたくなる。</u>
45T	聴いている人も踊りたくなるんだね。すごいな。みんな。
46田原	<u>抑揚をつけるとリズム感がとてもあって周りの人もとても明るくなったりして踊っている人も楽しい気持ちになるから。</u>
47T	木下さんは？突然ごめんね。何か言いたそうやったから。
48木下	<u>抑揚がある方が聴いていてウキウキする。</u>

(分析)ここでは抑揚のある囃子詞と抑揚のない囃子詞を聴き比べさせたところ、5田中「全体的に高い」、8岡本「左は同じ音で歌ってる」、10大西「左は音が高いまま、右は高いところが何か所かあった」、12大竹「左は音が変わらなくて、右は音が高くなったり低くなったりして」といった発言から言葉の抑揚の知覚が読み取れる。さらに、5田中「左だったら歌みたい」、7田中「右は元気がいい」、8岡本「右は阿波踊りに少し似てる」といった発言から感受も読み取れるが、知覚に比べると出にくい様子である。感受を引き出そうと13T「高いままずーっといくとどんな感じに聴こえるかな。もう一回歌うね。」と比較聴取の場面を再度設定している。すると、16小林「左は棒読みしてるみたいで、機械が歌っているよう。」という発言に、17C「ああ〜。」という共感と受け取れる反応があり、さらに再度聴き直すと、22C「ああ〜。」と共感する子どもが増えたことが読み取れた。ここでは感受が言語化しづかったものと推察されるが、再々聴き、言語化しようと試みるうちに24大西「なんか物足りない感じがした。」、26岡本「人間じゃないみたい。」と感受が出てくる。

この後、視点2)が読み取れる。30Tが囃子詞が「調子づけたり、力づけたりする際に歌われる」という文化的側面の情報を提示した後、さらに、37小林、39大西、42谷口、44岡本、46田原、48木下と、これまで一度も発言することが無かった子どもたちからも次々に感受が出てくる様子がみられた。これは各自が知覚・感受を基として文化的側面の情報を受け入れつつ、囃子詞に関する概念を形成していった姿と解釈される。

〔評価〕各グループの作品

班	歌 詞
1 班	徳島げんかん大鳴門 徳島入れば阿波踊り お盆の夜はみな笑顔 はやしのリズムにさそわれて 老若男女おどりだす あソーレソレソレヤットサーヤットヤット
2 班	徳島見てけよってけ遊んでけ 笑顔広がる阿波踊り 一度来たらやめられない 祖谷そば すだちに阿波尾鶏 うずしお青石徳島城 あヤットサーヤットヤット
3 班	みんなで行くなら徳島へうずしおかずら橋がスリル満点 はなけんはなけん徳島県 徳島来たなら阿波踊り笑顔いっぱいおどりましょう ヤットサーヤットヤット
4 班	三好に來れば山ばかり 鴨島來れば川ばかり みんなで野菜食うて 美〜味美味美味〜

(分析)ここでは視点3)が読み取れた。子どもたちがつくり上げた作品としての囃子詞を発表した。いずれも徳島の地名、特産品やその良さや魅力が歌われている。そして、自分たちなりに考えた囃子詞に合う様にグループで抑揚をつけて歌い、さらに思い思いの箇所で音を伸ばしたりする等、工夫して表現していた。これらの囃子詞に最も影響を与えたと解釈される文化的側面の情報は「イ. 囃子詞の歌詞と人々の生活(青石、豆、竹が特産品)の関連」「エ. 囃子詞は一般的に調子づけたり力づけたりする時、入れられるものであること」と解釈される。理由は、どのグループでも踊りに合わせて囃子詞が力強く歌われ、且つ、子どもたちの作品がこの囃子詞を歌った先人たちに倣いつつ、現代を生きる子どもたちの生活と関連づけた歌詞が歌われていたためである。

IV 結論

本研究の目的は郷土の音楽を教材として、生成の原理による授業デザインにおける文化的側面の位置づけを明らかにすることを目的とすることであった。そのために、小学5年生を対象とした音楽づくり授業を構想、実践し、文化的側面の位置づけに基づく仮説から導出した視点から具体的な児童の姿を分析した。以下、実践の分析より、生成の原理に基づく授業デザインにおける文化的側面の位置づけについて整理する。

〔経験〕ではア〜ウの文化的側面の情報を子どもの活動に沿って提示した。すると、地元の音頭といった子どもたちの生活経験が想起され、それらと文化的側面の情報が結びついたものと解釈された。青石、竹人形、御膳味噌といった特産品に関しては「知っている。」と嬉しそうに発言する子どもが居た一方で、個人差が見受けられ、全ての子どもたちが反応したわけではなかった。しかし、具体的な存在や名称は知らなくとも、イの情報を提示することで「徳島の特産品を歌っているんだな。」「宣伝しようとしてるのかな。」と理解し、「徳島県の良いところや今、自分たちが知っている特産品を入れよう。」といった自分たちの囃子詞をつくる手がかりを得たと

いえる。

〔分析〕では「エ、囃子詞は一般的に調子づけたり力づけたりする時、入れられるものであること」という文化的側面の情報を提示した際の子どもたちの発言を追うと、特に感受が引き出されやすくなったと見受けられた。様々な感受が言語化され、各自の知覚・感受が深まっていったといえる。

以上より、今回の仮説は実践を通して検証することができたといえる。そして、さらに〔経験〕で提示した文化的側面の情報のうち、「イ」が子どもたちの音楽づくりへ最も作用したと読み取れたことから、これらが並列ではなく、例えば主要なものと同次的なものがあり、その提示の時間配分や強調の仕方を工夫する必要性がみえた。

V 考察

今回の生成の原理による授業デザインにおける文化的側面の位置づけについて、郷土の音楽の場合の特性について考察する。

仮説設定において郷土の音楽の場合は子どもたちの経験・体験と文化的側面の情報と結びつく可能性が高く、それらの情報を適切に提示することで子どもたちの表現活動が促進される可能性が見出された。しかし、一方で教材が子どもたちの生活経験から遠い場合、いくら〔経験〕で情報を与えても子どもたちの経験と結びつくことはなく、いたずらに情報を与えられるだけの時間が長くなってしまうと考えられる。文化的側面の扱いは選択する教材と子どもの経験との結びつきを考慮して位置付ける必要があるといえる。

今回、文化的側面の情報を調べて整理した上で（図1参照）、授業者と共に子どもたちの経験を想定して提示する情報の順序性を検討したところ、囃子詞はリズムにのって踊りながら歌われることから「エ、囃子詞は調子づけたり、力づけたりする」ことの前提として「ウ、リズムのルーツ」「イ、囃子詞の歌詞と人々の生活（青石、豆、竹が特産品）の関連」「ア、盆踊りを起源とすること」が位置づくものと解釈された。文化的側面の関係性を考慮することでより効果的に文化的側面の情報を位置づけ、また精選する可能性がみえた。その文化的側面は子どもたちの経験・体験と結びつくような活動と併せて提示することで実感を伴うものになるといえる。さらに、今回、創作された囃子詞は子どもたちによって一つが選択され、運動会で歌われ、地元のケーブルテレビで取り上げられるに至った。このことから郷土の音楽はそれ自体が親しまれている各地域において教材化されることでこそ、子どもたちの生活と音楽の結びつきを強めることになると考えられる。

今後は今回明らかにした文化的側面の位置づけを組み込んだ授業案を作成、実践し、さらに実践学 연구를積み重ねること、阿波踊りの多彩な教材性を追求すること、今回は記録の都合上、実施できなかった個人の成長や変容を追うことを課題としたい。

謝辞

本研究の授業実践にあたってご協力くださった小学校の校長先生、担任の先生、実践者の先生には大変お世話になりました。この場をお借りしてお礼申し上げます。分析対象児童の保護者の方にはデータ使用を承諾していただき、心から感謝申し上げます。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編』東洋館出版社、2018年、p. 10
- 2) 「知覚・感受」とは、音楽科の学力の中核をなす認識の能力のことを指す。人が音楽と関わるときに基本的な働く能力が知覚・感受である。知覚(perception)とは、音楽を形づくっている諸要素間の関連（形式的側面）を聴覚を中心とした感覚諸器官を通して知る働きのこと。感受(sensibility)とは知覚された形式的側面が生み出している雰囲気や曲想と言った特質（内容的側面）をイメージを通して知る働きのこととされる。衛藤晶子「知覚・感受の指導」日本学校音楽教育学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社、2017年、p. 188
- 3) 同書では授業デザインの構成要素として目標の設定、指導内容の構造化、単元・題材構成、学習過程、学習評価という5点が挙げられ、これらの有機的関連を支えるのが授業デザインのねらいに基づく授業の理論的枠組みとされている。小島律子「授業デザイン」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽

- 之友社, 2017年, p. 170
- 4) 松前良昌・天野秀樹「協働的問題解決授業を実現する手立てについての事例研究：音楽科における授業デザインの提案」『中学教育：研究紀要』第48号, 広島大学附属東雲中学校, 2017年, pp. 27-32
 - 5) 山口亮介・西田治・立岡昌史「小学校音楽科における『対話的な学び』の授業デザイン —「わざ言語」の有効性と課題—」『教育実践総合センター紀要』第16巻, 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター, 2017年, pp. 190-199
 - 6) 齊藤豊「子どもの活動意欲に着目した音楽の授業デザイン：—ARCS モデルを援用した和太鼓の音楽づくりを通して—」『音楽教育実践ジャーナル』第13巻第2号, 日本音楽教育学会, 2016年, pp. 54-65
 - 7) 小川由美「音楽的行為としての表現を意識した音楽科授業デザイン：わらべうたを用いた歌唱の実践の場合」『琉球大学教育学部音楽科論集』第4巻, 2015年, pp. 47-62
 - 8) 生成の原理による授業デザインに関する文献には主に以下のものがある。
小島律子監修『日本伝統音楽の授業をデザインする』暁教育図書, 2008年
西園芳信監修『中学校音楽科の授業と学力育成 —生成の原理による授業デザイン—』廣済堂あかつき, 2009年
小島律子監修『三訂版 小学校音楽科の学習指導 —生成の原理による授業デザイン—』廣済堂あかつき, 2018年
 - 9) 小島律子「第4章経験の再構成としての授業展開2. 生成の原理に基づく単元構成」小島律子編著『音楽科授業の理論と実践—生成の原理による授業の展開—』あいり出版, 2015年, p. 58
 - 10) 西園芳信「生成の原理(concept of the generating of music)」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, 2017年, pp. 18-19
 - 11) 指導内容とは「教師が授業において子どもに獲得させるべきと考える内容」とされる。小川由美「音楽科の指導内容」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社, 2017年, p. 56
 - 12) 同上書, p. 56
 - 13) 日本学校音楽教育実践学会編『日本伝統音楽カリキュラムと授業実践 —生成の原理による音楽の授業』音楽之友社, 2017年, p. 12
 - 14) 田中龍三・富岡扶企子「音楽科鑑賞授業における「文化的側面の理解」の指導について —中学校1年生の授業実践から—」『大阪教育大学紀要第V部門教科教育』第55巻第2号, 2007年, pp. 65-78
 - 15) 小林佐知子「わらべうたの文化的側面を生かした表現活動 —《らかんさんがそろたら》の事例を通して—」『大阪教育大学紀要第V部門教科教育』第59巻第2号, 2011年, pp. 31-39
 - 16) 小川由美「小学校低学年における音楽の文化的側面の扱い：小学校2年生におけるトガトンの実践を通して」『学校音楽教育研究』第12巻, 2008年, pp. 105-106
小川由美「文化的側面が効果的に組み込まれた音楽科の単元構成：小学校2年生における鑑賞授業の分析を通して」『学校音楽教育研究』第16巻, 日本学校音楽教育実践学会, 2012年, pp. 57-66
 - 17) 郷土の音楽は「日本の各地に伝わるわらべうた, 獅子舞の音楽, お囃子, 盆踊りうた, 民謡, 舞楽や神楽の音楽など」であり, 「生活の基盤となっている環境で伝承されてきた音楽」とされる。伊野義博「郷土の伝統音楽」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』, 音楽之友社, 2017年, p. 116
 - 18) 小島律子, 前掲書, 2015年, pp. 62-70
 - 19) Dewey, *Experience and Nature*, LW, Vol. 1, 1925, p.25. 帆足理一郎訳『経験と自然』春秋社, 1959年, p. 18
 - 20) *Ibid.*, p.21. (帆足訳, 15頁)
 - 21) *Ibid.*, p.19. (帆足訳, 12頁)
 - 22) *Ibid.*, p.19. (帆足訳, 12頁)
 - 23) 杉浦美朗『デューイにおける探究としての学習』風間書房, 1984年, p. 181
 - 24) John Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, op.cit., p.108 (魚津訳, pp. 491-492)
 - 25) 小島, 前掲書, 2017年, p. 59
 - 26) 同上書, p. 60
 - 27) 同上書, p. 60
 - 28) 同上書, pp. 64-70
 - 29) 同上書, pp. 68-69

- 30) ソファ“Sofa”とは西アフリカ地方ギニア北東部、マリンケ族伝統のリズムである。マリンケ族の言葉で戦士を指す。騎馬戦士のために演奏されたリズム。戦いに出てゆく勇敢で強靱な男たちを励ます意味と、戻ってきた戦士の成功と勇気を讃える意味をもつ。ジェンベという太鼓で演奏される。小川，前掲論文，2012年，p. 59
- 31) 同上論文，p. 63
- 32) 鉄口真理子「郷土の音楽を教材とした音楽づくりにみる文化的側面の効果：― 伝承と創造に着目して ―」『学校音楽教育実践論集』第4号，2020年，pp. 73-74
- 33) 《 》をつけた際は音楽科の教材としてのお囃子を指し，踊りそのものや行事名を表す際は《 》をつけずに表記することとする。
- 34) 高橋啓「徳島城下の盆踊り ―『組踊り』と『ぞめき踊り』―」阿波踊りシンポジウム企画委員会編『阿波踊り ― 歴史・文化・伝統』徳島出版，2007年，pp. 97-101
- 35) 吉川英史監修「阿波踊」『邦楽百科辞典 邦楽から民謡まで』音楽之友社，1984年，p. 46
- 36) 囃子詞や掛け声は一般的に調子づけたり，力づけたりするために入れられるといわれる。寺田己保子・澤田篤子「伝統的音楽用語」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社，2017年，pp. 167-168
- 37) 風土，生活，文化，歴史という分類は生成を原理とする音楽カリキュラムの3つの柱のうち，文化的側面を扱う柱1「人と地域と音楽」を参照した。それらの関係性については，今回，「島に分かれた地形」という風土を土台とし，そこに江戸時代といった各時代の歴史が積み重ねられてきたと解釈した。さらに，江戸時代という歴史の中に人々の生活があり，生活の中で文化が生み出されてきたものとして図に示している。日本学校音楽教育実践学会編『生成を原理とする音楽カリキュラム ― 幼稚園から高等学校まで ―』音楽之友社，2006年，p. 18
- 38) 「踊る阿呆に見る阿呆，同じ阿保なら踊らにゃ損々」という囃子詞は1840年前後，大阪のだんじり祭り，京の豊年踊りで歌い囃されていたとされる。高橋啓，前掲論文，2007年，pp. 118-119
- 39) 小林敦子「『阿波踊り』の変容における『ぞめき』」『徳島地域文化研究』第15巻，徳島地域文化研究会，2017年，pp. 11-16

Positioning of cultural aspects in a class design based on the concept of the generating of music – Using local music as a teaching material –

TETSUGUCHI Mariko

The purpose of this study is to clarify the positioning of cultural aspects in a class design based on the concept of the generating of music, using local music as a teaching material.

First, we hypothesized the positioning of cultural aspects in a class design based on the concept of the generating of music.

Next, we designed and practiced a music-making class for fifth graders of an elementary school, using the musical accompaniment of the Tokushima folk song “Awa Odori Dance” as a teaching material. Then, the class records were analyzed from the viewpoint derived from the hypothesis of the positioning of cultural aspects. Finally, the class records were analyzed from the viewpoint of the characteristics of using local music as a teaching material.

As a result of the practice analysis, the hypothesis of the positioning of the cultural aspect was verified through the practice.

In addition, it was found that the information on the three cultural aspects presented in the form of [experience] was not situated in parallel, and that it was necessary to devise a positioning of the primary and secondary aspects.

In the case of local music, there is a high possibility that the children’s experiences and practices will be linked with the information on cultural aspects, and if appropriately presented, the information is likely to promote the children’s expressive activities.