

「身体」と「文化」に着目した音楽鑑賞授業の研究

— オーセンティックな学びから捉えた授業検討を通して —

森 保 尚 美

(2019年10月3日受理)

“Body” and “Culture” in Music Appreciation: Authentic Learning About Music Appreciation

Naomi Moriyasu

Abstract: The meaning of “body” and approaches to “culture” in music appreciation classes were explored in reference to the literature. A public elementary school’s music appreciation class was used as a case study to analyze the appearance and function of body and culture related to authentic learning about music appreciation. Three suggestions were obtained from examining music appreciation classes. First, it is important to include a music appreciation class for the purpose of listening using the body as well as listening through the body. Second, the provided cultural knowledge should be considered. Finally, we should be aware of the effects of music on our minds so that it can be positively used in our life.

Key words: body, culture, authentic, music appreciation, classes

キーワード：身体、文化、オーセンティック、音楽鑑賞、授業

1. 研究の背景と課題

今日の学校における音楽鑑賞授業は、子どもと音楽との関わりにオーセンシティブ（真正性）が不足しているのではないかと。本論は、この問題の解決の糸口を「身体」と「文化」に求めるものである。

現代の子どもたちは、生活のなかで、端末を通じて動画で音楽を聴いたり、「今」発信されたメッセージを享受したりすることが習慣となっている。それに対して、学校の音楽鑑賞は子どもと音楽との関係が希薄で、音楽の影響力が弱い。学校で聴く音楽は、個人が求めて聴く音楽に比べて相対的に影響力が弱いと言えるだろう。さらに、授業で扱う教材は、創られた時代や地域の範囲が広く、子どもにとって親しみのない曲

も含まれている。ドラムやギター等であれば、身近な人の演奏を聴いた経験のある子どももいるが、多くの場合、子どもたちは弦楽器、邦楽器、民族楽器等を見たり触ったり、聴いたりする直接的経験をもたない状況で、音楽を鑑賞する。

こうした経緯から、音楽鑑賞の授業において第1に着目したのは「身体」である。音楽鑑賞の授業では、音楽と共に存在した「そこで演奏している人」「そこで踊っている人」や、「目の前に感じられる息遣いや身体の動き」から受ける視覚や体感など、直接的な器官である「身体」への刺激が不足しがちである。直接的な音楽との関わりを求める人々の姿は、若者ではライブやパフォーマンス系参加型イベントへの参加人数が倍増している現象にも反映されている（ACPC 2018）。

現代の子どもたちは、世界中の「今」を見たり、同世代の文化とつながって行動する機会に恵まれているが、核家族化・個別化が進み、世代の異なる音楽に接したり、地域の文化に触れたりする機会が減少してい

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：三村真弓（主任指導教員）、深澤広明、
枝川一也、伊藤 真

る。子どもたちはメディアを通じて広い地域の音楽に触れることはできるが、音楽を身体で経験する機会が減っているのではないだろうか。

第2に着目したのは、「文化」である。祖父江(1990)は、文化人類学入門のなかで、日本語で用いられる「文化」には2つの意味があると述べている(祖父江1990, p.38)。1つ目は「文化国家」「文化的生活」「文化人」など、生活の中で特に「高級なもの」「ゆたかなもの」などであり、2つ目は「日本文化」「縄文文化」というように「生活様式」を広く総称して使われているものである。日本では、戦前は前者の意味で使われ、戦後はアメリカの影響が強くなって後者の用法が一般化してきたと言われる(同前書, p.39)。

平成29年改訂の小学校学習指導要領解説においては、小・中・高を通じた音楽科の成果と課題として「生活や社会における音や音楽の働き、音楽文化についての関心や理解を深めていくことについては、更なる充実が求められる」ことが示されている(p.6)。また、音楽科の目標文中にある、「音楽に親しむ態度」を養っていくことが「音楽文化の継承・発展・創造していくこととするための基本的な態度」と説明されている(p.14)。

解説では「音楽文化」の定義は明らかにされていないが、上の記述から学習指導要領では音楽文化と関わる態度の育成が一層重視されたと言いうことができよう。また、中学校学習指導要領(音楽)では、音楽文化の「理解」から(平成20年改訂)、音楽文化と豊かに関わる資質・能力(平成29年改訂)へと表現が改められており、ここでも音楽文化と関わる態度の育成が強調されたと言える。

現行の教科書においては、名曲として公認されている音楽や世界の子どもの遊びうたなどが掲載されていることから、小学校では、芸術的価値のあるものや生活のなかから生まれた音楽を含めたものの双方がねらいを実現する教材として扱われていると言える。

日本における最初の音楽鑑賞教育書は、大正13年7月の山本壽著『音楽の鑑賞教育』(目黒書店)と、同年12月の津田昌業著『音楽鑑賞教育』(十字屋楽器店)であるとされている(西島2010, p.78)。当時の音楽教育者らはドイツの芸術指導に関心を払うとともに、アメリカのレコードを用いた教育に強い関心を払っていた(同前書, p.79)。蓄音機やレコードの普及も追い風となり、子どもたちにレコードを聴かせる音楽鑑賞教育がなされ始めた。そして、昭和16年の「国民学校令」において鑑賞教育が法令化されると、国定教科書にクラシック音楽の鑑賞教材が掲載されるようになった(同前書, p.91)。その後、昭和22年の第1次

学習指導要領における〈鑑賞〉の意義は、第1目標で「音楽美の理解・感得を行い、これによって高い美的情操と豊かな人間性とを養う」と示された。このように学校における音楽鑑賞教育の幕開けにおいては、前述した「高級なもの」「ゆたかなもの」という1つ目の文化観があった。学校で音楽を聴くことに対するこうした前提は、現在と大きく異なる点である。

一方で、2つ目の意味の文化、すなわち「生活様式」の総称としてとらえた学校文化は、現在の行事の音楽にみることができる。「入学式」(1年生を迎える会)「音楽発表会」(保護者や地域の人に練習の成果を聴いてもらう会)「2分の1成人式」(10歳までの成長を祝う会)「卒業式」(6年生を送る会)などで実践される音楽は、自分と関係性のある相手に贈るメッセージとして、子どもの学校生活と歌詞が一体となって意義を持ち、児童にとっても授業者にとっても、演奏すること・聴くことの必然性や現実感がとらえやすい。これに比べ、授業で鑑賞する曲に臨場感を持たせることは難しく、音楽への関心が低い児童に学ぶ意義を感じさせにくい。

国立教育政策研究所による「平成24年度小学校学習指導要領実施状況調査における質問紙調査」では「音楽がふだんの生活や社会に出て役立つ」という問いに肯定的に回答した児童の割合が57.7%と低く、同学年における社会科の結果(84.6%)との差が顕著であった。「役立つ」という言葉には、直接的に使うというイメージがあるため、学校で歌ったり、演奏したり、音楽を創ったり、鑑賞したりしたことは、ふだんの生活では使われず、社会人となってからもそれらの能力を発揮する機会が少ないと判断した結果であろう。しかし、一番の問題点は、音楽そのものや、音楽の背景にある文化から世界を考える楽しさや、異文化を知る意義、音楽が感情に与える効用を日常生活に活かすよさ等が教科の価値として意識されていないことである。

「高級なもの」とされてきた西洋のクラシック音楽であれ、「生活様式」としての背景を持つ民族音楽であれ、現代音楽であれ、音楽鑑賞の授業でオーセンティックな学びに向かうためには、子ども自身の「身体」が必要なのではないか。

以上の論点をふまえ、本稿では、音楽鑑賞授業における「身体」の意味と音楽鑑賞の授業において必要だと考えられる「文化」の意味を先行研究から改めて考察するとともに、「身体」と「文化」に着目して音楽鑑賞の授業をオーセンティックな学びの視点から分析し、示唆を得ることを目的とする。

2 音楽鑑賞と「身体」

日本の音楽科教育における身体への注目は、昭和20年代から学習指導要領にも現れている。昭和22年（試案）では、「運動的に〔音楽を〕つかむ」、昭和26年改訂では「リズム反応」「身体的に表現」という表記がある。昭和33年改訂では「(知的理解に先立って)身体反応」、昭和42年改訂でも「身体反応」、昭和52年・平成元年・平成10年改訂では、「身体表現」が指導内容の例として示され、平成20年改訂の学習指導要領では、「指導計画の作成と内容の取り扱い」の項目において、「体を動かす活動」を取り入れることが示されるようになった。

平成29年改訂の学習指導要領においても、内容の取扱いの項に、「イ 音楽との一体感を味わい、想像力を働かせて音楽と関わることができるよう、指導のねらいに即して体を動かす活動を取り入れること」が示された。このように、音楽鑑賞に限らず、公教育の音楽科授業において身体を動かすことは音楽教育に有効な方法として定着・定説化していると言える。

しかし、「我が国の学校音楽においては、本来踊りと共に歌われてきた民謡などでさえも、あまりにも動きと音楽を切り離して扱ってきた」(時得・信谷, 2010) という指摘や、従来の身体表現が音楽理解のための手段や、低学年のリズム活動に偏っているという課題も挙げられている(金光, 2018)。また、音楽鑑賞学習において意味生成の基盤として機能する身体に着目し、共同性の育成や新たな意味の生成に意義を見出した研究もある(東 2015, p.108)。

本研究の問題意識である、音楽鑑賞への「身体」と「文化」の不足感は、これらの先行研究の問題意識を支持するものである。

3 音楽科における「文化」

平成29年告示の小学校学習指導要領解説(音楽編)では、高学年の鑑賞教材例として「和楽器の音楽を含めた我が国の音楽や諸外国の音楽など文化との関わりを捉えやすい音楽」が示されている(p.113)。

ここでは、雅楽や歌舞伎などとともに民謡や祭囃子等が例示され、「高級なもの」としての文化や、「生活様式」としての文化の双方を含む意味で「文化」が用いられていると捉えられる。一方、「2. 内容の取扱いと指導上の配慮事項」のオにおいては、「著作者の創造性を尊重する意識をもてるようにすること」が、「音楽文化の継承、発展、創造を支える素地となるよう配慮すること」と示されている(p.127)。ここでは「音

楽文化」が、音楽作品や作曲する行為という意味合いで用いられている。

生活様式の意味で文化をとらえる音楽学習への関心は、民族音楽学の影響や社会的な変化を背景として近年着目を集めてきている。米国においては1950年代から1960年代の公民権運動を背景として、1980年代に音楽教育者の間で多文化音楽教育への関心が寄せられた。なかでも1967年のタングルウッド・シンポジウムは、その潮流の起点となり、1984年には民族音楽学者が主体となってウエスリアン・シンポジウムが開催された。ウエスリアン・シンポジウムは、諸民族の音楽文化の伝達過程に着目し、文化的コンテクストを取り入れた授業実践の在り方について示唆し、文化的コンテクストとの関連から音楽を理解することの意義を明らかにした先駆けとなって(磯田 2002, p.16)、1994年以降のナショナルスタンダードに影響を与えることとなった。

さらに、アメリカやイギリス、カナダをはじめ世界の多くの国々で、学級に多様な文化的背景を持つ子どもたちが在籍している現実から、学校教育に対して異なる文化の他者と協働して生きていくことのできる資質・能力の育成が求められている。それでは、学校で音楽を鑑賞する授業場面において、こうした多様な文化的背景をどのようにとらえさせるべきなのだろうか。

スティージェ(Stige, Brynjulf)は、特別な音楽の才能があることを示すために用いられる“musicality”(音楽性)ということではなく、音や動きを通してコミュニケーションを行うために必要な人間に共通の能力を“protomusicality”(原音楽性)ということばで説明した(Stige 2002, p.83)。スティージェは、文化を「人間の共存を可能にし、調節する習慣と技術の蓄積である」(同前書, p.38)ととらえて、「音楽はある状況での出来事(event)と活動(activity)」であり、「出来事としての音楽は、文化的情報に基づいた人間の原音楽性の表現として組織された、ある瞬間の音」であると説明した。また、「活動としての音楽は創造的な行為であり、そこに表れる音や表情豊かな行為に関係している」(同前書, p.82)と記している。

スティージェの音楽観をふまえるならば、学校の音楽鑑賞授業においても、教室の学級構成員による共同的な学習という状況下において、子どもたちの持っている原音楽性を発動して表現できる活動や創造的な意思表示としての活動が必要であると考えられる。

こうした視点から学校実践をとらえるため、2年間にわたって音楽鑑賞の授業を公開した公立小学校の授業を、「身体」と「文化」の観点から観察することとした。

4 オーセンティックな学びから捉えた授業検討

4.1 音楽鑑賞の授業観察対象

対象校は、国立教育政策所教育課程研究センターによる「平成29年度教育課程研究指定校事業」に採択され、「思いや意図をもって表現したり、音楽を全体にわたって味わって聴いたりする主体的・創造的な学習を実現する指導方法等の研究」を研究課題として実践研究を行った公立小学校である。

この事業は、学習指導の改善充実及び基準の改善に資することを目的とした調査研究であるため、指定校は学習指導要領の趣旨を実現するモデル校としての役割が求められている。平成29年度は162の学校・園・地域が指定された。

本稿では、平成29年度から平成30年度にかけて実施された対象校の音楽科授業実践の中から、平成30年の5年1組の授業をとりあげて考察する。対象校は1学年1学級で、5年1組の児童数は18名である。観察した5年生の教材であるハチャトリアンの《剣の舞》は、身体を伴う音楽活動の頻度が他学年より高く、本研究が焦点をあてるデータが多く得られることから、分析の対象とした。分析資料は、ビデオカメラによる動画、指導案、子どもの記述したワークシート、筆者による授業記録である。

4.2 音楽鑑賞授業の概要

表1が授業の概要である。

表1 授業の概要

ねらい	「迫力のしかけをみつけよう」《剣の舞》
学年学級	5年1組（18名）
題材計画	全3時間
第1時	Aの部分を聴いて迫力を感じる音楽のしかけを見つげながら聴く。
第2時	Aの部分とBの部分は、なぜ曲想が違って聴こえるのか考えながら聴く。
第3時	つなぎの部分とA'の部分を聴いて、ますます迫力を感じる音楽のしかけを見つげながら、曲全体を味わって聴く。

表中のAは、木管楽器、ホルン、木琴が高音域で旋律を演奏する冒頭部、Bはチェロとアルトサクソフォンが中音域で旋律を演奏する中間部、つなぎの部分は中間部の旋律が終わり、冒頭の旋律が再現されるまでの間の部分、A'は冒頭の旋律が再現される部分である。

授業者は第1時で、児童が曲の冒頭部分を聴いて発言した、『元気』『活発』『燃えるような感じ』などの多様な感受の言葉を一つのキーワード「迫力」に集約して追究させようとした（渡部 2018, p.49）。このことから、本授業は、第1時では「旋律の動き」や「音色」などの要素に着目して聴くことを授業の目的にせず、子どもが感じ取った音楽の印象から共通項を導き、

その仕掛けを発見する課題解決型の授業設定であることがわかる。

平成29年度研究成果報告書（Web 資料）によれば、「教師が授業に取り入れる学習活動を工夫することで、児童が楽曲の特徴や演奏のよさを理解する過程に実感が伴い、主体的・創造的に学ぶ姿につながった」と書かれている。また、学習指導案には、曲の特徴の聴き取りを深めるための指導方法の工夫として身体活動が書かれ、伝え合い共感する場の充実として、共感したことを言葉で伝えあう場の設定が書かれている。これらの記述により、授業者の「学習活動の工夫」の要点は、身体活動と言語活動であることがわかる。

4.3 音楽鑑賞授業の分析方法

本研究では、音楽鑑賞のオーセンティシティに関連すると想定した「身体」と「文化」を切り口にして、今後の音楽鑑賞授業への示唆を得ることを目的とするため、授業における「身体」と「文化」に関する場面を定義し同定する必要がある。

そこで、「身体に関する場面」を、①傾聴に関わる身体活動場面、②音楽理解に関わる意図的な身体活動場面、③個の意思を表す身体表現に関わる身体活動場面とした。座って聴く行為は一般的には身体活動と言わないが、本研究では耳を身体器官の1つととらえ、能動的な聴取活動を「身体に関する場面」の①とした。

また、「文化に関する場面」を、①教材が持つ文化的情報の現れ、②子どもがこれまで生活や学習のなかで身に付けてきた文化的伝統や習慣の現れ、とした。

指導案とビデオ動画を参照しながら、同定した授業場面における身体の観察結果と、子どものワークシートの記述（図1）から授業分析を行い、考察した。

なお、ワークシートの記述は一文を1データとしてカウントし、聴取傾向の概念を生成した。例えば、図1のワークシートの場合は、「A'」の部分は～と「そして最後は一気に終わり。」の2データとして扱う。図2は、聴取傾向の概念生成のイメージである。

4.4 「身体」からとらえた場面の考察

本題材の「身体に関する場面」を、①傾聴に関わる身体活動場面、②音楽理解に関わる意図的な身体活動

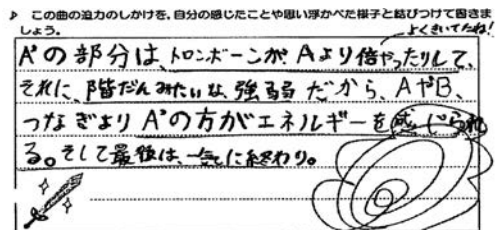


図1 児童のワークシート

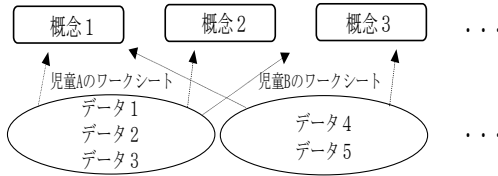


図2 聴取傾向の概念生成

場面、③個の意思を表す身体表現に関わる身体活動場面の3つに分けると、第1時では、主に①と②、第2時と第3時では主に①と③が行われていた。

第1時では、ティンパニのリズムを聴き取ってひざを打つ活動や、ティンパニと弦楽器のリズムの掛け合いを模倣してひざと机を打つ活動、トロンボーンの合いの手にあわせてペアで両手を回す活動など、②音楽理解に関わる授業者の意図的な身体活動を経て、①傾聴によって気付きを共有していた。

第2時では、うちわを使って迫力のレベルを表わすという身体表現が取り入れられた。また、第2時では、曲想の違いをもたらす理由を考えるとというねらいのために、傾聴に関わる身体活動が多く取り入れられている。

第3時はうちわによる身体表現活動と傾聴に関わる身体活動がより多く行われた。写真1は、第3時で子どもたちが迫力のレベルを表現するためにうちわを使っている場面、表2は身体活動と知覚・感受の様子を言語活動とあわせて構造化したものである。表2では、子どもが着目し、授業で繰り返し聴取した終わりの9小節を「コード」として示している。

第3時では、③個の意思を表す身体表現に関わる身体活動が2分30秒の長さで間隔をあけて4回行われた。また、①傾聴に関わる身体活動は45分授業で13回行われた(表2)。

表2からわかるように、①傾聴に関わる身体活動は、③の身体表現の後で、音楽の諸要素の知覚及び気付きの確認と共有のために行われている。③の身体表現に関わる身体活動時間は①や②より長い。①の1回分の

写真1 感じ取った迫力をうちわで表現する子ども



表2 身体活動と知覚・感受の様子(第3時)

鑑賞	身体活動	言語活動	知覚・感受の様子
A B つなぎ	③身体表現		迫力の表現
		「つなぎの迫力はどう?」「なぜつなぎはAよりますます迫力を感じるの?」	「エネルギーがすごいあった」
	①傾聴	ペアトーク	メモをとる
		気付きの発表:a	感受多数・金管楽器の知覚
	①傾聴		金管楽器の確認
		気付きの発表:b	
	①傾聴		合いの手存在確認
		「合いの手が聴こえたら挙手して」	
	②音楽理解		合いの手回数知覚
		気付きの発表:c	
つなぎ A'	①傾聴		ティンパニの確認
		「A'の迫力はどうなると思うか?」予想	
	③身体表現		
		気付きの発表:d	終わり方の特徴
	③身体表現		音の高低
		エネルギー曲線の共有 個別でエネルギー曲線を作成	つなぎではAより迫力が強くなりA'では全部がミックスされてさらに強くなるが終わりの部分で下がって、最後は少し上がる。
		気付きの発表:e 最後のところ聴いてみよう	
	①傾聴		
		「気付きを教えてください」	
	①傾聴		音の高低
コード		気付きの発表:f ペアトーク	
	①傾聴		楽器の知覚
		気付きの発表:g	木琴がある。ティンパニがない
	①傾聴		gの確認
		気付きの発表:h	弦楽器の刻みがある
	①傾聴		hの確認
		「最後の旋律楽器は?」	
	①傾聴		課題解決
		気付きの発表:i	解答にばらつきがある
	①傾聴		旋律楽器の知覚
①傾聴☆		木琴生演奏の鑑賞	
全体	③身体表現		迫力の変化の知覚
	①傾聴	ワークシート記述	
		自由な伝え合い 追記 全体発表 価値づけ・評価	

聴取時間は、全て20秒以内で、②の聴取時間も17秒と短い。つまり、本時では、子どもが音楽と感覚的に関わり、自由に表現することをスタートに据えた後に、音楽を部分的に短く切り取り、知覚を共有して客観的な理解へ導くスタイルになっていることがわかる。

第3時の「身体に関する場面」を①②③の場面毎に考察した結果は以下である。

① 傾聴に関わる身体活動場面

斜め上方向を見たり視線を定めたりして聴いていた。表2における気付きの発表aでは、当初「力強かった」「猛烈だった」といった感受が発言されたが、「金管楽器の音が聴こえた」という1名の発言を授業者がとりあげ、「もう1回聴いてみようか」と促して繰り返し聴くうちに、「聴こえた」という反応が増加した。このように、①に関する場面では、授業全体を通して、繰り返し聴くことが構成要素の聴取を共有することにつながっていった。

② 音楽理解に関わる意図的な身体活動場面

金管楽器の存在を概ね共有できた段階で、気付きの発表b(表2)で「合いの手」という発言がとりあげ

られ、「合いの手」の役割を果たしているトロンボーンのグリッサンドが聴こえたら挙手するよう授業者から指示があった。児童は「合いの手」の出現とともに、一斉に手を挙げたが、グリッサンドの回数までは認識できなかった。しかし、一人の児童によってトロンボーンのグリッサンドが「パーオン」というオノマトペで歌われたことで、繰り返しの回数を聴き取ることができるようになった。

③ 個の意思を表す身体表現に関わる身体活動場面

気持ちが高揚するレベルを、うちわを持って表現する活動である。机のないスペースに集まり、学級全員が輪になって表現する。指導案に、お互いが見えるように促すことで、抵抗感なく体が動かせるようにすると書かれていることから、個々の意思が異なる身体表現においては、自身の身体表現に不安を持つ児童にとって友達を模倣することで心理的負担が軽減されることが推察できる。

曲の部分ごとの観察結果は以下である。

【Aの部分】

全員が立った状態で胸の前、または自分の顔の前でうちわをティンパニのリズムにあわせて上下させていた。トロンボーンのグリッサンド部分はうちわを下から上に大きくすくい上げる動作をしていた。

【Bの部分】

全員が膝を曲げ、腰を落としてしゃがんでいたが、うちわを上下する子どもや静止させる子ども、8の字を横に描くように表現する子どもなどがいた。

【つなぎの部分】

一斉に立ち上がり、半数以上の子どもが笑いながらティンパニのリズムにあわせてジャンプしていた。跳んでいない子どもは、膝をバウンドさせていた。全員が顔より上でうちわを振っており、両手で持って強く振る子ども、腕を思いきり高く伸ばして振る子どもがいたが、次第に動きが同期していった。

【A' からコーダまでの部分】

冒頭は低くしゃがむ子ども、膝立ちになる子ども、Aと同じように立って胸の前で振る子どもがおり、迫力を感じるレベルは多様であった。曲の終わり方に対して「まだあるかと思った」「なんか不思議」という発言と笑い声があった。

【コーダの部分】

弦楽器の旋律の下行に合わせて、全員が腰をおとしていき、木琴の旋律の上行に合わせて立ち上がっていった。曲の終わりが予想できるようになり、最後の音と同時に全員がうちわを止めるようになった。

①の場面では、聴取の際に児童の身体と目の動きが止まっていた。授業者が「金管楽器の有無」「グリッサンドの回数」など具体的な聴取課題を提示することで、曲中の部分に対する選択的聴取が促された。子どもの顔色や、「聴こえた」という発言があり、分かる喜びが喚起されたと考える。

②の場面では、視覚化・体感化・言語化が聴取感覚への誘導機能を果たし、聴取力の差が縮小されていくことがわかった。例えば第1時における身体活動では音を聴き取って身体反応できない子どもであっても、友達の動きを模倣してひざ打ちしたことで、自身の身体音を聴くことになり、聴取目標とするリズムへの知覚を高めたり、音源中のリズムを聴き取ったりすることにつながったと考える。また、グリッサンドにあわせて友達と腕を回す活動が設定されていたが、特徴的な奏法の効果が身体感覚に強調されることで、情動・共演感覚が喚起されたと考える。第3時では、トロンボーンのグリッサンドを、音程を伴って「パーオン」と歌う子どもの声を取りあげて繰り返して聴くことにより、合いの手の部分への聴取力の差が縮小されていった。ここでは、音楽鑑賞を共同で行うことの学習意義が見いだせた。

③の場面では、友達と共に踊るように動いている間に、気持ちが高揚して表情が笑顔になる姿や、動きが同期する様相が観察できた。ここでは、協働的な感情や、音楽の持つエネルギーとの一体感が生成されたと考える。このような様相には、音楽と人との原初的な関わりがあると捉えられる。

4.5 「文化」からとらえた場面の考察

「文化に関する場面」を、①教材が持つ文化的情報の現れ、②子どもがこれまで生活や学習のなかで親しみ、身に付けてきた文化的伝統や習慣の現れ、に分けて整理した。各場面の現れは以下である。

① 教材が持つ文化的情報の現れ

- ・作曲者名：ハチャトリアン
- ・曲名：剣の舞
- ・背景となる知識

もともとはバレエのための音楽であったが、音楽だけが独立して愛されるようになった。ハチャトリアンの故郷ではハチャトリアンが紙幣人物とされている。

② 子どもがこれまで生活や学習のなかで身に付けてきた文化的伝統や習慣の現れ

- ・うちわの表裏でフレーズの切れ目を表す習慣
- ・うちわを振ってエネルギーレベルを表す習慣
- ・みんなで輪になって踊る習慣

- ・「合いの手」の概念の共有
- ・オーケストラの楽器名の認識
- ・自分の生活や知識から想像される情景

サーカスの象
王様が急いでいる
バレエ感はない
かけっこ（つなぎの部分）

①に関して、作曲者名と曲名は毎時間、授業の冒頭で提示され、背景となる知識は第3時の終わりに、約1分間で提供された。そして、迫力の仕掛けを使って作曲したハチャトリアンと、迫力の仕掛けを見つけた子どもたちが授業者によって評価・称賛された。ここでは、作曲者の工夫の成果と、作曲上の工夫を発見する子どもたちの態度が価値付けられたと言える。②に関しては、第3時の発言や行動に現れたもの、自分の生活や知識から想像される情景については、発言の他にワークシート記述に現れたものである。

4.6 ワークシートの分析結果

第3時のワークシート（図1）を分析した結果が以下である。子どもたちは、一人あたり2文から3文を記述していた。

子どもたちの聴取傾向は次の4つの概念に分類できた。最もデータ数の多いものは、変化の様子と曲の終わり方、曲のエネルギーとその理由に関わるもののデータ数であった。（ ）は内訳である。

- ・自己の経験に基づく想像 ……………3
 - ・自分の心や感情への影響 ……………3
 - ・曲の背景 ……………2
 - ・教材の理解：知覚・感受したこと ………29
- 変化の様子と終わり方（10）
合いの手の回数や効果（3）
楽器の使われ方・諸要素と曲想の関わり（6）
曲のエネルギーとその理由（10）

5 研究の成果と課題

本事例では、まず子どもが音楽全体をありのままに聴いて感じたことを発言した後に「迫力の仕掛け」を目的とした学習が展開された。本事例のように、授業の導入で子どもが音楽と関わり始める場面において、音楽を観察対象（聴取対象）とせずに接することは、人と音楽の原初的な関わり方の姿であり、オーセンティックな学びにつながっていく要因の1つであると考えられる。また、授業プロセスにおいては、身体活動や言語活動が入れ子のように随時出現し（表2）、音楽と子どもたちとの双方向のアクティビティがあったこ

とも、オーセンティックな学びにつながる要因であろう。

「傾聴に関わる身体活動」は、聴取情報を共有・確認する身体活動として多く存在した。また、「音楽理解に関わる意図的な身体活動」は、視覚や体感から個人の聴取感覚を高める手立てとして効果をあげ、聴取力の個人差を1単位時間内で調整する機能を果たしていた。そして、「個の意思を表す身体表現に関わる身体活動」は、跳躍を特徴とするバレエ音楽に、盆踊りの動きが融合したような個性的な表現や、互いが同期して一体感を味わう協働的な表現として観察できた。

日常生活の道具でもあるうちわという道具を持ち、だれでもできる「振る動き」で意思表示をする身体表現活動は、Stige（2002）の言うところの、誰でも参加可能な、子どもたちの持っている原音楽性を発動した意思表示としての自己表現を導いたと言えるのではないかと考える。

授業者は研究成果報告で、身体活動を含む学習活動の意義は音楽理解への実感と主体性であると述べているが、これらはいずれも子どもの感覚や心情に対する効果である。身体活動から導かれる心理的効果も、音楽鑑賞の授業における子どもと音楽との関わりにおけるオーセンティシティの生成にとって必要なものである。

一方で、本稿で分析対象とした授業では、迫力の仕掛けの発見に焦点が絞られていたため、子どもたちの発言や記述に、音楽文化との関わりに関する知識や共感はあまり現れなかった。また、知覚・感受したことのデータ数や内容の詳しさに比べると、自己の心や感情への気付きや、曲の背景に関わるデータ数は少ない。

これは、迫力の仕掛けが音楽の諸要素や構造にあり、それを発見するというねらい通りに、子どもたちが学習した当然の結果であろう。しかしここに、「学習するための音楽」と「文化としての音楽」とのズレが現れるのではないか。

では、「音楽の背景にある文化から世界を考える楽しさ」「異文化を知ること」「音楽が感情に与える効用を知り、日常生活に活かすこと」などに目を向けて、文化との関わりを捉える視点を取り入れた授業はどのように構想できるだろうか。

次のような発展課題はどうか。第3時の子どものワークシートの文中には「バレエ感がない」という感受が記述されていた。この記述には「バレエの音楽は優雅で迫力のないものだ」という思い込みがあるように思われる。また、《剣の舞》の曲の終わり方に重厚さがないことに対して「不思議な終わり方だ」「ザ・クライマックスという感じで終わらない」等という気付

きも多くあった。これらの気付きを活かした授業例をあげるならば、終わり方の特徴がお話の場面に関連することを知り、場面と音楽との関わりを味わいながら、バレエ音楽や浄瑠璃等の一部分を模倣表現してから鑑賞する授業はどうだろうか。小学生であっても、楽曲へのアプローチだけでなく、社会に音楽文化として創られたありのままの音楽様式に身体で迫ることは重要な視点であり、子どもと音楽との関わりをよりオーセンティックにするものと考え。

昨今の音楽鑑賞授業では、楽曲主義への反動から、音楽の要素を聴取し理解する能力の獲得を重視したり、学習させるべき音楽の構造を意識しすぎたりするあまり、音楽にあわせて踊りながら聴くこと、心と音楽との関わりについて考えること、生活文化を背景として生成されてきた音楽様式について扱うことを学習外として切り捨ててきた傾向がある。しかし、このような周辺情報と思われてきた事柄は、実は小学生にとっては関心事でもあり、もともと音楽と一体であるように捉えられる。

本稿では、以上の論考をふまえて、「身体」と「文化」に着目した音楽鑑賞の授業への示唆を以下の3つとする。第1に、身体を手段とする聴き方に特化せず、身体表現そのものも音楽鑑賞として意義付けること、第2に、提供すべき文化的知識を吟味し、指導内容に位置付けること、第3に、授業を通して、子どもたちが自分の心や互いの心に対する音楽の働きについて自覚し、活用できるようにすることである。

しかし、本研究のテーマを解明するためには、多様な題材に関する授業事例の分析が必要である。今後は、本研究で得られた示唆をふまえた音楽鑑賞授業のデザインを構想・提案し、研究していきたいと考える。

【謝辞】

本研究は、子どもの個人名が特定されないことを条件に、ワークシートや動画記録を利用することの了承を得て行いました。研究にご協力頂いた授業者の渡部紗子教諭をはじめ、組織的に研究を推進された川口万里校長に深く感謝いたします。

【引用・参考文献】

- ・ 磯田三津子 (2002) 「アメリカの多文化音楽教育における文化理解の思想：1984年ウエスリアン・シン

ポジウムの内容の検討を通して」『東京学芸大学音楽教育学研究論集』4, pp.16-23.

- ・ 金光真理 (2018) 「音楽科における『身体表現』の再考：「音楽」と「身体表現」の関係性」『横浜国立大学教育学部紀要』I, pp.1-22.
- ・ 小倉重夫 (1980) 「バレエ音楽『ガイース』」『名曲解説全集管弦楽曲 IV』音楽之友社.
- ・ Stige, Brynjulf (2002) *Culture-Centered Music Therapy*, Barcelona Publishers, pp.82-83.
- ・ スティーゲ, ブリュンユル / 阪上正巳監訳 (2008) 『文化中心音楽療法』音楽之友社.
- ・ 祖父江孝男 (1990) 増補改訂版『文化人類学入門』中公新書560, pp.37-40.
- ・ 時得紀子・信谷準 (2010) 「身体表現活動を取り入れた拍感の体得をめざす試み－小学校低学年の音楽科授業を通して－」『教育実践研究』20, 上越教育大学紀要, pp.27-36.
- ・ 西島千尋 (2010) 『クラシック音楽は、なぜ〈鑑賞〉されるのか』新曜社.
- ・ 東真理 「音楽鑑賞学習での身体表現における意味生成－デューイのコミュニケーション論を視点として－」大阪市立大学大学院文学研究科博士論文.
- ・ 渡部紗子 (2018a) 「主体的・創造的な学習を実現する鑑賞指導－第五学年『つるぎのまい』の実践を通して－」『学校教育』広島大学附属小学校学校教育研究会, No.1223, 7月号, pp.48-53.
- ・ 渡部紗子 (2018b) 「音楽のききどころ」第5学年音楽科学習指導案 (平成30年10月11日) 広島市立黄金山小学校公開研究会資料)

【Web 資料】

- ・ ACPC (一般社団法人コンサートプロモーターズ協会) (2018) ライブ市場調査, <http://www.acpc.or.jp/marketing/kiso.php>, 2019年7月採取.
- ・ 国立教育政策研究所「平成24年度学習指導要領実施状況調査」https://www.nier.go.jp/kaihatsu/cs_chosa.html, 2019年5月採取.
- ・ 国立教育政策研究所「平成29年度研究成果報告書」https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shiteikou/shiteikou-seikahoukoku-pri_ongak.html, 2019年7月採取.
- ・ 国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」<https://www.nier.go.jp/guideline/>, 2019年5月採取.