

質の認識を目的とした伝統音楽の授業プログラムの開発

清村 百合子

(京都教育大学・音楽科)

The Development of Traditional Japanese Music Program on the Purpose of the Recognition of the Quality

Yuriko KIYOMURA

2015年11月30日受理

抄録：本論では「人間は音楽とどうかかわってきたのか」という生成の文脈に立脚し、質の認識を目的とした伝統音楽の授業プログラムを開発した。その理論的根拠をデューイの芸術論に求め、授業プログラムを開発するときの手がかりとなる視点を導出した。今回はわらべうたと民謡の授業プログラムを提示したが、いずれの実践においても音楽そのものが生成してきた文脈と現代を生きる子どもたちの音楽経験の接点を見いだすことができた。それは質を基軸にした経験の発展があったためといえよう。

キーワード：日本伝統音楽、質の認識力、授業開発、わらべうた、民謡

I. はじめに

平成20年に学習指導要領が改訂されて以降、日本伝統音楽が学校音楽教育に積極的に導入されるようになって久しい。学習指導要領に伝統音楽の導入が明確に位置づけられたことによって、伝統音楽の世界に精通した、一部の教員のみが行う特別な授業ではなく、どの学校のどの教員も、子どもたちに日本の伝統音楽を教えていくことがいま求められている。

これまで伝統音楽の授業を実践するにあたり、その手がかりを「口伝」や「模倣」など、師匠から弟子に受け継がれてきた日本の伝統的な学び方に示唆を得た事例がいくつか見受けられる。例えばその先行研究のひとつに、長岡甚句を教材化した研究がある¹⁾。「模倣-繰り返し-習熟」という日本の音楽の伝統的な学び方に依拠した学習を通して、身体感覚を介して音楽的特性をつかんでいくことが重視されている。また澤田は単に伝統音楽を教材として用いるのではなく、伝統的な在り様や学習方法をも扱う必要があるとした上で、伝統音楽の学習構成を試みている²⁾。

一方、本論で提唱する伝統音楽の授業では、日本の伝統的な学びの手法に示唆を得るというアプローチではなく、学校教育において伝統音楽教育はどのような役割を果たすのかという立場から、学習を構成している。そこでは伝統音楽が生み出す質的世界を認識していく力を育成することを目的とし、その方法論の提示を試みた。これは課外活動で箏や三味線を習うこととは異なり、学校教育において音楽科で育成すべき学力としての知覚・感受力の育成を意図している。結果として、子どもたち自身が伝統音楽のもつ多様な質的世界に価値を見出し、自国の文化に対する見方をつくっていくことを期待している。

では、伝統音楽に対する質の認識力を育成するためにはどのような方法論をとるべきか。本研究では、その目的を実現するために、その音楽が生成してきた文脈に視点を置く。なぜなら個々人で質の認識を起こすためには、個人が環境と直接相互作用を行う状況が必要となるためである。その音楽が生成してきた状況に学習者自ら身を置き、直接音や音楽と相互作用を行うことで質の認識が実現する。

今回、音楽が生成してきた文脈に着目した根拠には、経験としての教育を提唱したJ. デューイの理論がある。デューイは教育において文化的所産はただ伝達・再生産されるべきものではなく、常に再創造していくものとしてとらえていた。先人の知識や慣習や制度の複合体としての文化³⁾に着目すると、それら文化的環境が創造的に作りかえられてきたことは明白である。デューイは文化を「ほとんど再生産に傾倒するような文化でさえ、個人を

とおして、つねに創造的な生産が生起している」⁴⁾とし、文化をただ伝達するものとしてではなく、可塑性をもった流動的な複合体としてとらえている。そのため、教育活動としては「子どもの興味をその所産に対応させるのではなく、それが創り出されてきた精神状態に対応させることが重要」⁵⁾と説く。つまり文化の再創造としての教育は、文化の生成のプロセスに着目することではじめて実現するといえよう。

ゆえに本論では、単に文化の継承として伝統音楽教育を実践するのではなく、子どもを文化生成の一個人として捉え直し、内在する音楽的感性を抛り所として新たな文化を創造していく場として伝統音楽教育を位置づける。そのとき、文化的所産そのものに目を向けるのではなく、所産が作り出されてきた生成過程に目を向け、それを経験することによって、洞察を得ることができると考える。

そこで、本論では「人間は音楽とどうかかわってきたのか」という生成の文脈に立脚し、質の認識を目的とした伝統音楽の授業プログラムを開発し、その意義を考察することを目的とする。その方法として、まず授業プログラムの目的と方法について、デューイの芸術論を手がかりにその理論的枠組みを提示する。つぎに理論的枠組みに基づき、伝統音楽の授業づくりを行う上での問いを提案する。そして開発された授業プログラムを実践・検討を通して、質の認識を目的とした伝統音楽の授業の意義を考察する。

本論と同様に「音楽は人間によって生成されるもの」という立場に立ち、和楽器合奏のプログラムを開発した先行研究がある⁶⁾。小島は伝統音楽も人間と音楽との関係からみれば、文化遺産の継承の立場ではなく、生成の立場からとらえることができると述べ、音楽科の学力育成の観点から和楽器合奏プログラムの理論と実践を提案している。本論では和楽器合奏は対象にしておらず、わらべうたや民謡などのうたや音楽づくりの授業を中心にプログラム開発を行った。

Ⅱ. 授業プログラムの目的と方法

1. 授業プログラムの目的

本プログラムの目的は、子どもたちに伝統音楽が生み出す質的世界に対する認識力を育成することである。ここでいう「質の認識」とは「躍動感」や「なめらかさ」など音楽が生み出す特質をイメージをともなって認識することである。「はねるリズムによって活気が生まれている」「この太鼓のリズムパターンは躍動感がある」など、リズム、音色、強弱など音楽を構成する諸要素が生み出す質的世界を認識できる力を育成することが本プログラムの目的となる。

ではなぜ「質の認識」を伝統音楽の授業プログラムの目的に置いたのか。質の教育の重要性については、すでに西園によって「芸術の知の重要性」として提唱されている⁷⁾。西園によると、ポストモダンの現代においては、量の次元と質の次元を経験できるようにすることが求められており、質の次元の経験は、芸術的経験となり、この二つの経験様式によって初めて人間は自然との相互作用としての経験が十全となり、世界を経験する経験様式が獲得できるという⁸⁾。また小島は、21世紀の現在、学校での芸術教育は、人間の全体性の回復をミッションとすべきであると述べ、その全人教育の基盤に「質的な認識能力」を位置づけている⁹⁾。私たちは日々の生活の中で、例えば卒業式の厳粛感やお皿を洗ったあとのぴかぴか感など、ぼんやりと質的な存在を感じ取っているが、そうした質に対する感受性を学校教育で育成することがいま、求められているという。

このように、子どもたちの全人的な成長を学校教育に期待するとき、二つの知の様式のバランスを保証することが重要となり、芸術教育は特に「質の認識能力」を育成できる教科としてその果たす役割は大きい。学校教育における伝統音楽教育を考えた場合、やはり伝統音楽を通して「質の認識能力」を育成することがいま、求められるのではないだろうか。

2. 授業プログラムの開発の視点

では伝統音楽が生み出す質的世界に対する認識力を育成するためには、どのような方法をとるべきか。ここでは「人間は音楽（芸術）をどのように生成してきたのか」というデューイの芸術論を理論的根拠として、授業プログラムを開発するときの手がかりとなる視点を導き出す。

(1) 生成の文脈が保たれた環境との相互作用

音や音楽の質的世界を認識するためには、子ども自身が身体諸器官を働かせて音や音楽と直接かかわる相互作用の場が必要である¹⁰⁾。そのためには、伝統音楽の授業において、子どもたちがどのような音楽環境と相互作用を行うべきかが重要となる。それはその音楽が生まれてきた文脈が保たれた環境と相互作用することである。これが開発の視点の一点目である。

デューイはすべての経験は有機体と環境との相互作用から成り立っているという原理のもと、芸術についても人間と環境との相互作用から生成されてきたものととらえる。デューイは「あらゆる種類の芸術やあらゆる作品のリズムの根底には、生物とその環境との関係の基本的類型が潜在意識の内奥の土台 (substratum) として存在している。」¹¹⁾ とし、「リズムの源泉は人間と環境との相互作用の働きから生じるエネルギー」¹²⁾ であるとしている。

さらにデューイは環境としての自然のリズムの働きに注目する¹³⁾。日が昇り沈む、雨天と晴天など自然のリズムは人間が生きていくために必要な生存条件と結びついている。人間の生命のリズムもそれに伴って循環していく。目覚めと睡眠、空腹と満腹、仕事と休息など、生命を持続させていくための生活のリズムがある。生活の中で日々営まれる仕事にもリズムがある。仕事の材料を繰り返し叩いたり、削ったり、こねたりして仕事に拍子を付ける。さらには仕事を活気づけたり、収穫を祝ったりするときには、動作や話し方はリズムカルな形式をとり、生活感情がドラマティックに表現される。このように人間は自然のリズムに生命のリズムの循環を適合させ、その中で営まれる生活や仕事の感情をリズムカルに表現してきた。それが芸術表現へと発展してきたのである。

このことから、芸術が生まれてきた根底には人間と環境との相互作用があり、そこに生じるエネルギーがリズムとなって芸術の形式を作り出し、生活感情をドラマティックに表現してきたといえる。このプロセスは、日本の風土や生活を基盤とする伝統音楽の生成過程にも通じる。例えば子どもたちは遊びの中で鬼を決めるとき、一斉に囃し立てる。そこにあるリズムパターンが生成される。また大人たちは仕事を活気づけ、大漁を願って掛け声をかけたり、その願いを唄に込めて囃し立てたりしてきた。その音楽が生まれてきた土壌には、人々の遊びや生活、仕事があり、その相互作用の状況でリズムや反復、抑揚が生み出されてきたのである。

以上より、授業プログラムの開発の視点の一つ目に「それらの音楽はどのような相互作用の状況において生まれてきたのか」を挙げる。授業では、できるだけその相互作用の文脈を保った環境を準備し、子どもたち自身がそれらの環境と相互作用できる場を保証する。例えば《八木節》の場合、《八木節》という民謡が生成してきた状況とは、櫓に組まれた屋台の上で囃子方が謡い、囃し、櫓の周りで人々が円になって盆踊りを踊るという状況である。これらの状況を音楽室の中で再現することによって、音楽が生まれた状況の再現が可能になる。

(2) 伝統音楽が生み出す特質の把握

身体諸器官を働かせて音や音楽と直接相互作用することを通して、そこに漂う質が感受され、質の認識へとつながっていく。ただ漫然と相互作用し、「おそらく質を認識できているだろう」という希望的観測では、質の認識は期待できない。音楽科の学習として成立させるためには、学びの対象を明確にしなければならない。学習対象を焦点化することで、質の認識力を育成することができる。これが開発の視点の二点目になる。

デューイはわれわれが生きる世界における質的な側面を表わしたものが芸術であるという。「われわれが住む宇宙に所属するというこの質を取り出して、これを強調するのが芸術である。」¹⁴⁾ とし、「制作された芸術はその文化による集団的個性 (collective individuality) をもっており、消し去ることのできない痕跡を作品に残している。」¹⁵⁾ と述べる。芸術はわれわれが生きる世界における質的世界を表現しており、それぞれの文化固有の個性をもっているといえる。したがって芸術教科では、表現されている質的世界を認識することを目指し、かつそれらの表現や文化はどのような個性を内包しているのかを把握する必要がある。

前述したように、音楽科の学習として成立させるためには「何を学ぶのか」という学習対象を明確にすることが求められる。質の認識力の育成を目的とした本プログラムでは、かかわる対象は教材となる伝統音楽の質的世界となる。ただそれらの質的世界は個々人によって感じ取られる内容は異なるため、共通の学習対象となるのは、それらの質的世界を生み出している根拠、すなわち音楽を構成している要素や仕組みとなる。授業プログラムを開発するときに、教材として選択した伝統音楽がどのような質的世界を生み出しているのかをまず把握し、それらの質的世界はどういった構成要素や仕組みが根拠となって生み出されているのかを明確にする。

以上より、授業プログラムの開発の視点の二つ目として「音楽の特質を生み出している根拠はどこにあるのか」

を挙げる。例えば《八木節》の場合、「今にも跳ねて踊りたくなるようなわくわくさせる躍動感」という質的世界を生み出している。《八木節》のそうした質的世界を生み出している根拠はどこにあるのかを考えることが教材研究になる。それは樽太鼓で演奏される「はねるリズム」にあるのかもしれないし、音頭取りと囃し手がかかわされる「掛け合い（形式）」にあるのかもしれない。そう考えると、《八木節》を学習するときの共通の学習対象として「はねるリズム」もしくは「掛け合い（形式）」を設定することも考えられるだろう。

（3）音楽と他媒体との関連

質の認識を実現するためには、その音楽が生まれてきた文脈が保たれた環境と相互作用することが必要だと前述した。その音楽が生まれてきた文脈を想定したとき、伝統音楽の場合、音楽はそれ単体というよりもむしろ、動きや言葉などの他媒体と密接にかかわりをもっていることが多い。そこで他媒体との関連から授業をとらえ直すというのが、開発の視点の三点目である。

わらべうたは音楽と動きと言葉とが三位一体となった表現であることは自明のことである。わらべうたに限らず、民謡においても身体の動きや日本語とのつながりは不可分なものとして扱われている。わらべうたや民謡が生まれてきた状況では、音や動き、言葉の媒体間の密接なかかわりの姿がみえてくる。

また日本学校音楽教育実践学会が提案している、音楽の生成を原理とする「21世紀音楽カリキュラム」¹⁶⁾では、カリキュラムの柱の一つに「音楽と他媒体」を位置づけている。それは「人間が音を媒体として内的な世界を表現しようとしたとき、色や動きなど他の表現媒体をどう結びつけて表現してきたか」¹⁷⁾という視点も音楽科のカリキュラムを考える上で不可欠だということである。

以上より、授業プログラムの開発の視点の三点目として「音楽が生まれてきた状況において、他媒体はどういう姿をとまっていたのか」を挙げる。教材となる伝統音楽が生成された状況において、音以外の動きや言葉などの他媒体はどのような姿を伴っていたのかを検討する必要がある。例えば《八木節》の場合、実際の盆踊りの場では、跳ねるリズムにのって足を軽く弾ませ、飛び跳ねるという足取りが行われている。また「すっちょいすっちょいすっちょいな」という掛け声とともに音頭一同形式を伴って場を盛り上げている。このことから、《八木節》というお囃子を単に楽器で演奏したり、うたを歌ったりするだけでなく、動きや掛け声を伴わせて表現するような学習環境が必要となる。

Ⅲ. 授業プログラムの実際

本論では、どの学校のどの教員でも実践可能な伝統音楽授業の普及を目指していることから、わらべうたや民謡など現行の音楽教科書に掲載されている教材を中心にプログラム開発を行った。開発したプログラムの中から小学校中学年のわらべうたの器楽授業、小学校高学年の民謡の音楽づくりの授業を取り上げる。

それぞれの授業プログラムについて、まず前章で挙げた授業プログラムの開発の視点を授業づくりへの問いに置き換えて、その問いに答えるかたちで開発のポイントを明らかにする。そしてそれらの視点に基づいて開発された授業プログラムの概要を提示する。

1. わらべうた《でんこでんこ》の場合

（1）授業づくりへの問い

①それらの音楽はどのような相互作用の状況において生まれてきたのか

わらべうた《でんこでんこ》は京都に伝わる人あて遊びのわらべうたである¹⁸⁾。鬼役が壁に向かって目隠しをする。そしてそれ以外の3～4人の子どもたちが「で〜んこでんこ だ〜れのとににだれがいる だ〜れのとににだれがいる」といいながらスキップをして鬼の背後をぐるぐると周り、並び順をシャッフルする。歌い終わると同時に、その場で動きも停止する。止まったところで鬼が「〇〇ちゃんの隣に△△ちゃんがいる」と唱える。それが当たった場合は周囲の子どもたちが「よ〜お さいた よおさいた」と歌い、鬼と当てられた子どもは交代をする。外れた場合は「いっちょほど とーい」と歌って鬼はまた鬼役をすることになる。人あて遊びというわらべうたの遊び方より、鬼に当てられないよう、うたに合わせてシャッフルして飛び跳ねて回るところがこの遊びの醍醐味である。そうした子どもたちのわくわくした気持ちや鬼に当てられまいという緊張感が歌その

ものに躍動感を生み出している。

以上より、《でんこでんこ》は人あて遊びというわらべうたの特質から、ぐるぐると回転しながら動きを伴うスリルある遊びであり、鬼にあてられまいとして嬉々として跳び回るという状況で歌われ、生成してきた遊びであるといえる。そこには遊びがもたらすスリルやわくわくした感情が伴っている。したがって、授業では、子どもたちがそうした感情を伴わせて、《でんこでんこ》の遊びに没頭できる環境を設定する必要がある。

②音楽の特質を生み出している根拠はどこにあるのか

《でんこでんこ》は「思わず飛び跳ねて歌いたくなるような躍動感」という特質を生み出している。鬼の周りをぐるぐると回転するとき、子どもたちは飛び跳ねながら回る。歌そのものが付点のリズムで構成されていることもあるが、スリルや楽しさといった感情が伴って、より躍動感のある動き（スキップ）が生まれ、歌そのものの付点のリズムも強調されていく。

《でんこでんこ》が生み出す「躍動感」は「はねるリズム」にその根拠があるといえる。前半の歌の部分はいずれも「はねるリズム」で歌われる。一方、鬼が「〇〇ちゃんの隣に△△ちゃんがいる」というところでは一旦動きが停止し、その場で手拍子をして正誤を告げる。そして再びエネルギーに「で〜んこでんこ だ〜れのとなりにだれがいる〜」と歌が再開し、飛び跳ねて歌いだす。この回転と静止というコントラストも、「はねるリズム」を強調する要因となっている。以上より、授業では「はねるリズム」に焦点を当てることで、遊びから学習への連続性を保証することができるだろう。

③音楽が生まれてきた状況において、他媒体はどういう姿をとまっていたのか

《でんこでんこ》では遊びの状況に合わせて、歌い方や動き、言葉は変化する。前半の「で〜んこでんこ だ〜れのとなりにだれがいる〜」の部分では、飛び跳ねて回りながら歌う、という音楽＋言葉＋動きが三位一体となって表現される。鬼が名前を当てる場面では、一旦動きは停止する。ここだけ唯一、話し言葉として際立って唱えられる。名前を当てるか、それとも外すのか、取り囲む子どもたちは固唾をのんで鬼の話し言葉に耳を傾ける。そしてそれに対する応答は、「よく当てたね」という賞賛の気持ちやからかいの混じった感情を表現するかのように、ふしをつけて歌われ、囃し立てる手拍子も加わる。ここで一旦遊びは終結する。このように動きや歌い方はその都度変化するが、いずれの場面も、歌と動きと言葉とは意味をもって関連し合っており、統合した状態で表現されている。

以上より、授業では音楽＋言葉＋動きの三位一体を保証する必要がある。そのために、必ず立って活動をさせるようにする。また「回転-静止-終結-回転-静止-終結・・・」というコントラストを子どもたちが経験できるよう、遊びのルール・の定着を図る必要がある。そうすることで、音楽＋言葉＋動きの三位一体が生み出すエネルギーを保持したまま、学習へと発展させることが可能になる。

（２）授業プログラム案

○指導内容：はねるリズム

〔共通事項〕リズム

〔指導事項〕【表現（２）ーエ】互いの楽器の音や副次的な旋律、伴奏を聴いて音を合わせて演奏すること。

○単元名：はねるリズムを意識して《でんこでんこ》を演奏しよう

○対象学年：京都市内A小学校3年

○実践日時：平成25年2月

○対象学年：小学校第3学年

○教材：わらべうた《でんこでんこ》

○単元目標と評価規準：

観点1：音楽への関心・意欲・態度

・はねるリズムに関心をもって意欲的にわらべうたを演奏することができる。

観点2：音楽表現の創意工夫

・はねるリズムについて知覚し、それが生み出す雰囲気を受取る。

観点3：音楽表現の技能

・はねるリズムを意識して、わらべうたを演奏する技能を身につける。

○指導計画¹⁹⁾ (全3時間) :

ステップ	学 習 活 動	時
経 験	○《でんこでんこ》を歌って遊び、はねるリズムに気づく。	第1時
分 析	○《でんこでんこ》のはねるリズムについて知覚・感受する。	第2時
再経験	○はねるリズムを意識して、《でんこでんこ》の伴奏を工夫する。	
評 価	○《でんこでんこ》の演奏を発表し、はねるリズムについてのアセスメントシートに答える。	第3時

2. 民謡《八木節》の場合

(1) 授業づくりへの問い

①それらの音楽はどのような相互作用の状況において生まれてきたのか

《八木節》は群馬県を中心に伝わる民謡であり、毎年夏には群馬県桐生で「八木節祭り」という盆踊りが行われている²⁰⁾。祭りでは櫓の上で囃子方が囃し、その周りで人々が円になって盆踊りを踊る。そこでは櫓の上で音頭をとる音頭とりとその周りで踊る人々とのやりとりがみられる。民謡がうたわれる状況の多くは、音頭取りと他の人々とのやりとりがみられ、作者を取り囲む観客なり、聴衆なりの群れがその文芸の産出に関与しているといわれている²¹⁾。つまりそこでは作り手と聴き手が二分化されることなく、集団における唄のやりとりという相互のコミュニケーションを通して民謡は生成してきたといえる。

今回教材とした《八木節》は「八木節様式」と言われる特徴をもった民謡である。「八木節様式」の多くは「個人的な共同体験的な感興をうたったもの」であり、「集団的な表現」であるといわれている²²⁾。また歌詞の内容はだれでも興味をもつような叙事詩であり、口説き形式で長編の物語がうたわれる。

このように民謡は集団によるコミュニケーションを基盤に生成され、民衆の生活感情が素朴に表現されたうたであるといえる。さらに《八木節》は共同体における集団の表現であり、軽快な2拍子にのって興味をひく物語がうたわれていることが特徴である。《八木節》は盆踊りという共同社会的な場で、音頭取りと一同との一体感を求めて、社会風刺をうたった掛け合いがなされていることがその特徴といえる。

以上より、《八木節》の生まれてきた状況を音楽室の中で再現することによって、質を認識していく上での基盤となる相互作用を経験することが可能になる。教室全体を祭りの雰囲気へと転換できるような空間配置を工夫する。例えば、教室の中央に櫓の代わりになるような道具を置き、そのまわりを取り囲むようにして円になって踊ってみる。また音頭取りと囃し手に分けて、囃し詞を唱えたりすることで、盆踊りのような場の雰囲気を体験することができる。《八木節》の唄やお囃子にのせて、盆踊りの足取りを真似て跳びはね、威勢のよい掛け声をかけて盛り上げていくという状況を授業の中で再現する。

また本来《八木節》は口説き形式で、だれもが興味をもつような生き様や物語が歌われてきた。そこではその当時の社会風刺もふんだんに加えられ、笑いを誘うような滑稽な歌詞が次から次へと紡ぎだされてきた。そこで、授業でも現代を生きる子どもたちの生活感情が吐露されるような、うたづくりへと転換する場を設定する。

②音楽の特質を生み出している根拠はどこにあるのか

《八木節》そのものが生み出す特質は「祭りを活気づける威勢のよさ」「躍動感」「一体感」にある。それらの特質は何を根拠に生み出されているのか。今回の授業開発では「掛け合い」という形式に着目した。《八木節》で囃される囃子詞の中に「すっちょい すっちょい すっちょいなっ」と「そうかい そうかい そうかいなっ」という掛け合いがみられる。それは櫓の周囲を取り囲む民衆たちが盆踊りを踊りながら、互いに声を掛け合う囃子詞になっている。そういった囃し手たち同士のコミュニケーションによって「掛け合い」という形式が生成され、祭りを盛り上げるファクターになっている。

以上より、授業では「掛け合い」という形式を指導内容として設定し、そうした「掛け合い」が生み出す「威勢のよさ」や「躍動感」「一体感」といった特質を子どもたち自身が感じ取っていくことを目指す。

③音楽が生まれてきた状況において、他媒体はどういう姿をとまっていたのか

実際、盆踊りで踊られている《八木節》では、盆踊りの跳ねる足取りを踏みながら（動き）、掛け合いがなされ（音楽＋言葉）、囃子が伴奏する（音楽）。ここでは音楽と動きとが結びついた姿としての足取りについて、また音楽と言葉とが結びついた姿としての囃子詞について整理する。

まず《八木節》の盆踊りに伴う跳ねる足取りであるが、左足を軸にして右足を前へ後ろへと交互に動かすというステップを繰り返す。足取りに合わせて「ちょちょんが ちょん」と手拍子も加える。すると足取りと手拍子が相まって軽妙な動きが創出される。実際の《八木節》の盆踊りでは音頭取りのうたの部分ではステップは踏まず、まるで休憩しているかのように歩き回る。そして囃子の部分に戻った瞬間にその躍動的なステップが再開する。このコントラストがまた《八木節》を盛り上げている。

一方、囃子詞は囃子の演奏のときにまわりの民衆たちが「すっちょい すっちょい すっちょいなっと」「そうかい そうかい そうかいなっと」という掛け合いを行う。囃子詞は、民謡を支えている「共同社会的なリズムの表現」²³⁾であるといわれている。それらは音頭（歌）と一同との結びつきを再認識したい、すなわち歌い手のリズムと一体感をもちたいという共同体験的な欲求に基づいて生まれてくるという²⁴⁾。歌と歌の間に囃子詞が唱えられることで、リズムを通した共同体験が実現し、音頭と一同との結びつきを一層強める。以上より、囃子詞は、その場を共有する仲間同士で一体感をもちたいという欲求に基づいて生成される。囃子詞を唱えることで身体のリズムは整えられ、集団をひとつにまとめる働きをする。

このように《八木節》では盆踊りを盛り上げる足取りという動きが躍動的に行われると同時に、民衆たちによる囃子詞でよりその場を盛り上げるという、囃子という音楽と動きと言葉とが一体となった姿として表現されている。そこで授業でも、単に《八木節》という楽曲を教材として演奏するのではなく、動きや囃子詞が伴った総合的な表現の総体として扱う必要がある。

（２）授業プログラム案²⁵⁾

○指導内容：掛け合い

〔共通事項〕 問いと答え

〔指導事項〕【表現（３）－イ】

音を音楽に構成する過程を大切にしながら、音楽の仕組みを生かし、見通しをもって音楽をつくること。

○単元名：掛け合いを意識して《八木節》の囃子詞をつくろう

○対象者：京都市内 B 小学校 5 年

○実践日時：平成 25 年 2 月

○教材：群馬県民謡《八木節》の囃子詞

○単元目標と評価規準：

観点 1：音楽への関心・意欲・態度

・掛け合いに関心をもって意欲的に囃子詞をつくって表現することができる。

観点 2：音楽表現の創意工夫

・掛け合いについて知覚し、それが生み出す雰囲気を感じ、囃子詞を工夫する。

観点 3：音楽表現の技能

・掛け合いを意識して、自分たちの囃子詞をつくって囃すことができる。

○指導計画（全 3 時間）：

ステップ	学 習 活 動	時
経 験	○《八木節》の足取りを真似て踊り、掛け声も囃す。	第 1 時
分 析	○《八木節》の囃子詞の掛け合いについて知覚・感受する。	第 2 時
再経験	○掛け合いを意識して、囃子詞を工夫してつくる。	
評 価	○つくった囃子詞を発表し、掛け合いについてのアセスメントシートに答える。	第 3 時

IV. 授業実践にみる音楽経験の連続

ここでは上記2つのプログラムの実践の様子を記録した資料をもとにして、生成の文脈と子どもの音楽経験との接点はどこにみられたのか、具体の姿を通して考察する。

1. 音楽が生まれてきた状況における相互作用の様子

まず《でんこでんこ》の実践では、音楽が生まれてきた状況として、《でんこでんこ》という人あて遊びに没頭する場を保証した。子どもたちは4～5人のグループをつくり、音楽室の方々に散らばって遊び始めた。鬼役の子どもが音楽室の壁に向かって顔を伏せ、そのまわりを数人の子どもたちが取り囲み、「で～んこでんこ だ～れのとなりにだれがいる」とスキップをして嬉々としてまわり、鬼の正誤によって歓喜する様子がみられた。子どもたちは全身を動かして鬼の周りを駆け巡り、はねるリズムにのって躍動感ある動きと遊びを繰り返していた。そして鬼が当てたり、外したりする場面では、その反応に一喜一憂する姿がみられ、全身全霊で遊びに没頭する様子が伺えた。

一方《八木節》の実践では、音楽室全体を使ってクラス全員でひとつの円をつくり、輪踊りの体形をとった。そして《八木節》の祭りの音源に合わせて、足取りと囃子詞を交互に入れる活動を行った。足取りでは、円の内側を向き、左足を軸足にして、右足で前・後ろとステップを踏む動きを行った。同時に足取りをとりながら「ちょちょんがちょん」と手拍子も入れた。囃子詞ではクラスを半分に分けて、《八木節》の音源に合わせて「すっちょい すっちょい すっちょいなっ」と「そうかい そうかい そうかいなっ」と掛け合いを何度も繰り返した。教室中が熱気にあふれ、盛り上がるにつれて、「ちょちょんがちょん」の手拍子に合わせてフレーズの終止で「ふー」というかけ声が入り、それに合わせて万歳のように両手を上げる動作も付け加え始めた。このように教室で円になって全員で《八木節》の輪踊りをする場を設定したことで、動きと身体と音楽とが一体となったコミュニケーションが生じた。コミュニケーションを基盤にして、その場を共有する集団の間で動きや声を同調させたり、応答したりすることの心地よさを感じているといえよう。それはまさに《八木節》が生成してきた状況が再現され、子どもたちがその中に身をおいて、これらの状況に漂う質を経験することができていたといえる。

以上より、音楽が生まれてきた状況における相互作用の様子として、子どもたちは嬉々としてわらべうたで遊んだり、民謡を囃し立てたりして、動きと身体と音楽とが一体となって仲間とコミュニケーションをとる様子がみられた。わらべうたや民謡の場合は、人々の生活や遊び、風土の中から生成してきたもので、そこにはその音楽を囃したり、遊んだりする人間の動きが伴っていた。それにより、音楽授業においても、音楽と動きと言葉とが一体となって経験されることによって、エネルギーが起ころい、仲間と楽しさを共有し合うという快の感情がみられた。そうしたコミュニケーションを基盤にして、遊びや輪踊りに没頭することで、「躍動感」「威勢のよさ」「エネルギー」など、その状況に漂う質を自らの身体を通して経験することができていた。そのことが、質の認識の基盤になったといえよう。

2. 生成の文脈と音楽経験の接点

では音楽が生成してきた文脈と現代を生きる子どもたちの音楽経験のどこに接点がみられたのか。遊びや祭りが生み出す場の高揚感は躍動的なリズムへと転換され、人間の営みや生活感情の表現は今を生きる子どもたちのリアリティ溢れる生活感情の表現につながった。

例えば《でんこでんこ》の場合は、「はねるリズムによる拍子木の伴奏」「うちわ太鼓による合いの手」「回転という動きを伴う伴奏」を演奏する姿に生成の文脈との接点がみられた。遊びに没頭した後、「《でんこでんこ》に伴奏をつけよう」という活動へと発展させた。5～6人のグループになり、うちわ太鼓や拍子木など、和楽器の打楽器を準備して、班ごとにどのように伴奏をつけるとよいか相談をした。観察していた3班は、拍子木で「とーんと とんと」とはねるリズムを演奏し、「で～んこでんこ* で～んこでんこ*」と「こ」に合わせてうちわ太鼓を入れることによって、合いの手を挿入していた。そして彼らは机の周りを取り囲み、うたに合わせてか

ごめかごめのように回転するという動きを伴いながら演奏していた。それは遊びのときに鬼の周りを回転してシャッフルしていた動きとの関連と推察できる。また伴奏の工夫には、はねるリズムが生み出す躍動感や遊びを盛り上げる快の感情が躍動的なリズムとなって刻まれていた。

《八木節》では「仲間との一体感ある輪踊り」「仲間との呼応関係」「生活経験をもじった滑稽な掛け合い」をする姿に生成の文脈との接点がみられた。教室全体で円になって踊る輪踊りの場面や威勢のよい掛け声をし合う場面は集団をまとまりのあるものにし、一体感を生み出していた。これは実際に八木節祭りの場で醸し出される祭りの高揚感に通じる姿といえる。授業では、班ごとに自分たちで掛け合いを創作する活動を行った。2班は「行事」をテーマに掛け合いをつくり、クリスマス、節分、お正月など季節行事の名前をあげて、それに対応する掛け合いを考えていた。例えば「夏休み 夏休み 夏休み」という問いに対して「遊んでばかり 宿題たまる」と唱えるなど、次から次へと滑稽な掛け合いを即興的に紡いでいく姿がみられた。掛け合いには、現実の子どもたちが日々の生活の中で経験するさまざまな感情が歌詞となって登場していた。掛け合いが定型のパターンにはめられることで、軽快なリズムにのり、囃子詞に滑稽さが付与される。実際の《八木節》ではだれもが興味をもつような、ある人物の生き様や物語が歌われ、そこでは当時の社会風刺もふんだんに加えられてきていた。現代を生きる子どもにとっても、はねるリズムによる軽快な囃子にのせる歌として、滑稽な日々の生活感情を反映させたくなったのだろう。そこに《八木節》が生成してきた文脈と今の子どもたちの音楽経験の接点をみることができた。

V. おわりに

本プログラムでは、文化の継承を目的として伝統音楽教育を実践するのではなく、子どもを文化生成の一個人として捉え直し、内在する音楽的感性を拠り所として新たな文化を創造していく場として伝統音楽教育を位置づけた。その立場に立った上で、子ども自ら文化の生成過程を経験し、把握することを重点においてプログラムを開発した。すなわち「人間は音楽とどうかわって来たのか」という生成の文脈に立脚し、質の認識を目的とした伝統音楽の授業プログラムを開発してきた。

プログラムを開発するにあたり、その理論的根拠を「人間は音楽（芸術）をどのように生成してきたのか」というデューイの芸術論に求め、授業プログラムを開発するときの手がかりとなる視点を導出した。それは「生成の文脈が保たれた環境との相互作用」「伝統音楽が生み出す特質の把握」「音楽と他媒体との関連」の三点である。これら三つの視点を「授業づくりへの問い」として置き換えた。それが「①それらの音楽はどのような相互作用の状況において生まれてきたのか」「②音楽の特質を生み出している根拠はどこにあるのか」「③音楽が生まれてきた状況において、他媒体はどういう姿をとまっていたのか」である。授業づくりの際にこれらの問いに答えていくことによって、質の認識力育成を意図した授業をデザインしていくことが可能になる。

以上の手順を踏まえて開発されたプログラムでは、音楽そのものが生成してきた文脈と現代を生きる子どもたちの音楽経験の接点を見いだすことができた。例えばわらべうたの授業では、音楽と動きと言葉とが一体となって経験されることによって、エネルギーが起こり、仲間と楽しさを共有し合うという快の感情がみられ、それは躍動的なはねるリズムの表現へと転換された。また社会風刺を滑稽に歌い継いできた民謡の学習では、今の子どもたちは「宿題ができてない」や「クリスマスプレゼントがっかり」など、よくある日常の生活感情を滑稽に描きだし、はねるリズムの陽気な囃子方にのせて唱え、表現する姿がみられた。

伝統音楽は、今を生きる子どもたちからかけ離れた古い時代の退屈な音楽としてではなく、日本という風土で生活し、日本語を母語として話す子どもたちにとっては、自分たちの今ある生活感情を反映させることのできる音楽としてとらえ直すことができる。それが冒頭で述べた、子どもたちに内在している音楽的感性を基盤にした再創造の場としての伝統音楽教育の実際の姿といえる。ではなぜ子どもたちに内在する音楽的感性を発揮させることができたのか。それは質を基軸にした経験の発展があったからといえる。音と動きと言葉とが一体となったコミュニケーションを通して質の経験が実現し、それによって「掛け合いをするとわくわくする」など質の認識が促され、自分たちの滑稽なうたのやりとりという質の表現へと発展させることができたといえる。

今後はここで提示した三つの問いを手がかりにして、さらに伝統音楽の授業をデザインし、実践を蓄積し検証

していくことが課題となる。今回はわらべうたや民謡など民俗音楽を対象としたが、今後は歌舞伎や能などの芸術音楽の場合もこの問いを汎用させることは可能なのか、検討していく必要がある。

※本研究は平成24-27年度科研費若手研究（B）（課題番号24730734）の助成を受けている。

注

- 1) 伊野義博（2007）「民謡の教材性と授業プラン～長岡甚句を例に～」『新潟大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』第6号、55-82頁。
- 2) 澤田篤子（2002）「第1章日本の伝統音楽の学習指導」『日本の伝統文化を生かした音楽の指導』暁教育図書、20-40頁。
- 3) デューイは「文化」を「社会的諸力の複合体」と呼んでいる。J.デューイ／河村望訳『デューイ＝ミード著作集11 自由と文化・共同の信仰』人間の科学社、2002年、17頁。
- 4) J. Dewey, *Experience and Nature*, Dover Publications, 1925, p.212.
- 5) J. Dewey, 'Interpretation of the Culture-Epoch Theory', *The Early Works*, vol.5, 1972, p.250.
- 6) 小島律子（2014）「生成型学力を育成する和楽器合奏プログラムの理論的構成」『大阪教育大学紀要第5部門教科教育』第63巻第1号、79-91頁。
- 7) 西園芳信（1995）「思考力育成における『芸術の知』の重要性」『初等教育資料』638号、72-75頁。
- 8) 西園芳信（2015）『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房、188-192頁。
- 9) 小島律子（2011）「芸術教育の意義」『中等教育資料』906号、14-17頁。
- 10) 拙稿において、質の認識の基盤には「身体諸器官による音や音楽との相互作用」があることを導出している。齊藤百合子（2010）『音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究』風間書房、323-324頁。
- 11) J. Dewey, *Art As Experience*, A PERIGEE BOOK, 1980 (1934), p.150.
- 12) J. Dewey(1934), p.147.
- 13) J. Dewey(1934), pp.147-148.
- 14) J. Dewey(1934), p.195.
- 15) J. Dewey(1934), p.330.
- 16) これは日本学校音楽教育実践学会が5年間の課題研究の成果として開発した、幼稚園から高等学校までの一貫した音楽科カリキュラムである。このカリキュラムの特徴は人間が外側に音楽を生成すると同時に内部世界も新たに生成していくという「音楽の生成」を開発の原理にしている点にある。日本学校音楽教育実践学会編（2006）『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで』東京書籍。
- 17) 小島律子（2006）「カリキュラムの見方 全体構成の説明」同上書、20頁。
- 18) 高橋美智子（1979）『京都のわらべ歌』（日本わらべ歌全集 15）柳原書店、166-167頁。
- 19) 本ステップ「経験・分析・再経験・評価」については、小島が「生成の原理に立つ音楽授業の単元構成である」と論じていることから今回のプログラムに採用している。小島律子(2012)「生成の原理に基づく音楽科の単元構成の論理」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会紀要第16巻、3-12頁。
- 20) 《八木節》の文化的・歴史的背景については、以下の文献を参照した。町田嘉章、浅野建二編（1960）『日本民謡集』岩波書店、133-134頁。「八木節」吉川英史編（1984）『邦楽百科事典』音楽之友社、991頁。
- 21) 柳田國男（1947／1999）「口承文芸史考」『柳田國男全集16』筑摩書房、393頁。
- 22) 小泉文夫（2009）『合本日本伝統音楽の研究』音楽之友社、360頁。
- 23) 同上書、392頁。
- 24) 同上書、386頁。
- 25) 本実践については、拙稿（2014）『『生活と音楽とのかかわり』に視点をおいた伝統音楽の授業開発—《八木節》の囃子ことばづくりの場合—』『学校音楽教育研究』第18巻、日本学校音楽教育実践学会紀要、189-190頁、にて、子どもたちの囃子ことばの生成過程を明らかにしている。