

京都教育大学大学院

2019 年度 修士論文

文化的背景を位置づけた音楽科授業構成の論理

—興味の仕事に着目して—

教科教育専攻 音楽教育専修

西行仁美

指導教員 清村百合子

小笠原真也

目次

序章 研究の目的と方法	・・・ 1
第1節 問題の所在	・・・ 1
第2節 研究の目的と方法	・・・ 2
1. 研究の目的	・・・ 2
2. 研究の方法	・・・ 2
第3節 先行研究の検討	・・・ 3
第1章 音楽教育における文化的背景の扱い	・・・ 6
第1節 音楽教育における「文化」に関わる用語の検討	・・・ 6
1. 「文化」の捉え方	・・・ 6
2. 音楽教育における「文化」に関わる用語	・・・ 7
3. 音楽教育において「文化」に着目した実践研究	・・・ 10
4. 本研究における「文化的背景」の定義とその範囲	・・・ 11
第2節 『学習指導要領』にみる文化的背景の記述の変遷	・・・ 12
1. 第一次から第九次までの変遷	・・・ 12
2. 変遷から見えてくること	・・・ 17
第3節 教科書にみる文化的背景の扱い	・・・ 18
1. 分析の手続き	・・・ 18
2. 教科書分析	・・・ 20
第2章 文化的背景を扱った先行事例の検討	・・・ 33
第1節 分析の対象と視点	・・・ 33
1. 分析の対象	・・・ 33
2. 分析の視点	・・・ 33
第2節 文化的背景を扱った先行事例の分析	・・・ 34
1. 文化的背景を扱った先行事例一覧	・・・ 34
2. 分析	・・・ 37
3. 分析結果の分類	・・・ 41
第3節 考察	・・・ 56
1. 文化的背景を扱った音楽科授業の現状	・・・ 56

2. 文化的背景を扱った音楽科授業の課題	・ ・ ・ 57
第3章 文化的背景を位置づけた音楽科の授業開発	・ ・ ・ 59
第1節 「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけ	・ ・ ・ 59
1. 興味とは	・ ・ ・ 59
2. 興味の定義	・ ・ ・ 60
3. 「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけ	・ ・ ・ 61
第2節 研究授業の構想	・ ・ ・ 62
1. 文化的背景を位置づけた授業構成の論理	・ ・ ・ 62
2. 授業構想	・ ・ ・ 63
第3節 実践分析	・ ・ ・ 69
1. 研究授業の対象	・ ・ ・ 69
2. 分析の対象と視点	・ ・ ・ 69
3. 分析	・ ・ ・ 70
第4節 考察	・ ・ ・ 77
1. 変容	・ ・ ・ 77
2. 認識の枠組みの変化	・ ・ ・ 78
3. 認識の枠組みが変化した要因	・ ・ ・ 80
4. 文化的背景の理解を通じた認識の筋道	・ ・ ・ 81
終章 結論と今後の課題	・ ・ ・ 82
第1節 本研究の総括	・ ・ ・ 82
第2節 結論と考察	・ ・ ・ 84
1. 結論	・ ・ ・ 84
2. 考察	・ ・ ・ 85
第3節 今後の課題	・ ・ ・ 86
引用・参考文献	・ ・ ・ 88

序章 研究の目的と方法

本章では本研究の目的と方法を述べる。第1節では問題の所在を、第2節では目的と方法をそれぞれ述べる。第3節では先行研究の検討を行う。

第1節 問題の所在

近年、音楽科授業では文化的背景が意識的に扱われるようになってきた。ここでいう文化的背景とは、音楽が生成される文化や風土、歴史等の背景のことである。しかし、音楽科授業における文化的背景に関する先行研究を管見する限り、文化的背景をどのように扱うか、その目的が曖昧な事例も少なくない。

筆者がこれまでに参観、実践してきた音楽科授業の中で、例えばその楽曲を作曲した作曲家について扱う目的が「教養として」「知っておくべき内容として」学習する、という場面が多かった。しかし、その場合学習する作曲家の内容は、音楽から切り離された単なる知識となってしまうのではないだろうか、音楽から切り離された知識が音楽の学習内容として適切なのだろうか、という疑問があった。鑑賞においても、曲が作られた背景を知って曲の味わいを深める、という場合に、曲が作られた背景を知ることによって曲の味わいがどのように深まるのか、聴き方はどのように変化するのか、という部分が曖昧なまま授業が行われているのではないだろうか、という疑問があった。

一方、平成29年告示の学習指導要領では、「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」を深めることが強調された。「生活や社会における音や音楽の働き」や「音楽文化についての関心や理解」をどのように深めるか、という問題は、音楽科授業において文化的背景をどのように扱うか、という問題ともつながりがある。この点からも、文化的背景が意識的に扱われるようになってきたと言えるだろう。

これらのことから、これまで音楽科授業において文化的背景がどのように扱われてきたのか、またどのように扱うべきかについて、問題意識をもった。

そこで筆者は、文化的背景を、音楽と切り離された知識としてではなく、「曲の味わいを深める」ことや「生活や社会における音や音楽の働き」を知ること、「音楽文化についての関心や理解」を深めるため等の契機として位置づけることはできないか、と考えた。そこで、これまでの文化的背景の扱われ方を整理し、「興味」の働きに着目することで、文化的背景をどのように扱えばよいのかを明らかにすることができるのではないかと考え、この研究

テーマを設定した。

第2節 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究の目的は、音楽科授業において、興味の働きに着目して文化的背景を位置づけた音楽科の授業構成の論理を明らかにすることである。

2. 研究の方法

序章では、まず研究の目的と方法を示す。第1節では、問題の所在、第2節では、研究の目的と方法をそれぞれ述べる。第3節では、先行研究を取り上げ、研究の状況を整理するとともに、本研究ではどのような視点を加えて研究していくかを述べる。

第1章では、これまでに文化的背景がどのように扱われてきたかを概観する。第1節では、まず音楽科において「文化」に関わる用語がこれまでどのように扱われてきたかを整理する。次に、音楽科において「文化」に着目した実践研究はどのように展開されてきたか、先行事例を整理する。最後に、それらを踏まえて本研究における「文化的背景」の定義とその範囲を規定する。第2節では、これまでの『学習指導要領』における文化的背景の記述の変遷を概観し、これまでどのように文化的背景が位置づけられてきたのかを分析する。第3節では、教科書において文化的背景がどのように扱われてきたのかを分析する。

第2章では、文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例を分析し、文化的背景を扱った音楽科授業の現状と課題について明らかにする。第1節では、分析の対象と視点を述べる。第2節では、実践事例について、報告者がどのようなねらいと学習方法をもって文化的背景を扱っているかという視点から分析した結果を分類する。第3節では、分類した結果から、現状と課題について考察を述べていく。

第3章では、「興味」の働きに着目して文化的背景を位置づけた音楽科の授業開発を行い、考察する。第1節では、まず本研究において「興味」をどのように捉えるかを示し、「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけを行う。第2節では、まず文化的背景を位置づけた授業構成の論理を述べる。次に授業構成の視点を示し、実践授業の概要を述べる。第3節では、実践分析を行い、分析結果から考察を述べる。

終章では、本研究の目的に対する結論を述べる。第1節では、本研究の総括を述べる。第

2 節では、本研究の結論と考察、第 3 節では今後の課題をそれぞれ述べる。

第 3 節 先行研究の検討

ここでは、音楽科における文化的背景の扱いに関する先行研究として、伊野義博、加藤富美子、小川由美の研究を取り上げる。伊野は郷土の音楽、加藤は民俗音楽学、小川は教育実践の研究者である。

まず小川の研究を挙げる¹。小川は、文化的側面を扱うことによってもたらされる音楽的な教育効果を検証することを目的としている。小川は、小学校 2 年生を対象、トガトン教材とし、入れ子式のリズムをより深く理解するための手助けとして文化的側面の学習を位置づけている。また、ここで扱う文化的側面の性質として、条件を二点設定している。一点目は音楽の仕組みそのものに関わっていること、二点目は音楽の成り立ち（生活、歴史、気候など）に関わっていること、である。ここでは、文化的側面を知ること、形式的側面の理解が促されること、明確な目的をもった音楽表現活動が展開されるようになること、の二点が導き出されている。しかし、文化的側面を学習することによる教育効果として、形式的側面の理解や音楽表現活動における工夫など、知覚・感受の深まりについての言及のみに留まっており、「協力なして 1 つの音楽をつくる」ことや「なぜ協力することが大事なのか」という内容の中に内在すると考えられる、人と音楽とのかかわりを理解することについての言及は見られない。

加えて小川は、鑑賞授業において文化的側面を音楽科の単元構成に効果的に組み込むことも検討している。²小川は、文化的側面に関する情報が、知覚・感受によって得られた情報とどのように関わり合うのか、知覚・感受という認識の過程における文化的側面の捉え方を分析している。導き出された結論は、「音楽構造と密接に関わっている文化的側面の情報を、知覚・感受をしている場面で与えることは、楽曲理解を含め『音楽世界の意味の拡充』

¹ 小川由美（2008）「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、105～106 頁。

² 小川由美（2012）「文化的側面が効果的に組み込まれた音楽科単元構成—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、57～66 頁。

を促進することとなり、音楽学習として効果的である」[小川 2012 : 65]ことであった。また、「音楽学習の深まりを目的として、思考・認識過程に着目して文化的背景を取り扱う場合には、知覚・感受の対象である指導内容と文化的側面との関わりをより一層重視しなければならない」[小川 2012 : 65]としている。ここでは、扱う文化的側面には指導内容との関わりを重視した上で内容を精選し、その情報を知覚・感受をしている場面で与えることが効果的である、と導かれている。しかし、知覚・感受の深まり以外の効果については言及していない。

伊野は、郷土の音楽の教材としての価値を研究している³。伊野は、郷土の音楽の教材性の枠組みを示す中で、文化的背景に関わる内容について次のように述べている。

郷土というものを、自分が生まれ育った土地はもちろんのこと、自分が（生まれ）育ってくいる土地をも含め、そうした共通の土地で暮らしている（暮らしてきた）人々との過去から現在におけるかかわりといった点から捉え直したい。その上で他の人々の郷土を相対化していく視点を持つことを大切にしていく。[伊野 2003 : 155]

生まれ育った土地や、人々とのかかわりという点から、これは文化的背景を指すものと考えられる。他の人々の郷土を相対化していくことは、多文化理解や異文化理解につながる考え方であると言える。つまり、伊野は、文化的背景を学習することによって、異文化理解を目指していると言える。ここでは、郷土の音楽の持つ特性が整理され考察がなされている。しかし、具体的な授業実践には至っていない。

加藤は、世界の音楽や日本の音楽の教材作成、指導方法を研究している⁴。加藤は異文化理解の内容と方法について枠組みを示す中で、「音楽文化の理解の理解の糸口は、リズムや旋律など音楽構造の諸要素からの理解にこだわることなく、むしろ関連的な要素（たとえば演劇的要素、舞踊的要素など）の中に求めることができるのではないか」[加藤 1993 : 24]と述べている⁵。この「関連的な要素」と示す内容が、文化的背景に当たる部分であると考

³ 伊野義博（2003）「郷土の音楽—その特性と教材性—」『学校音楽教育研究』第7巻、154～165頁。

⁴ <https://researchmap.jp/read0094073/>（2019年12月12日閲覧）

⁵ 加藤富美子（1993）「音楽における異文化理解の内容と方法（音楽における異文化理解の構図-1-）」『音楽教育学』第23巻第2号、24～26頁。

えられる。つまり加藤は、異文化理解のためには音楽構造の理解ではなく、文化的背景に関わる部分の理解が有効である、としていると言える。ここでは文化的背景を扱う目的を異文化理解としており、その枠組みが示されている。しかし、それらが授業構成においてどのように位置付き、授業実践でどのような結果があるのかは言及されていない。

先行研究では、文化的背景を学習することによって、知覚・感受の深まりや表現の工夫、異文化理解において効果があること、さらに知覚・感受の深まりや表現の工夫を目的する場合に効果的な扱い方が明らかにされている。しかし、前者(知覚・感受の深まりや表現の工夫など)と後者(異文化理解など)を統合的に捉える視点やその方法については言及されていない。

以上により、本研究は、文化的背景を「興味」の働きに着目して授業に位置づけるという点、音楽についての知覚・感受と文化的背景を理解することによる人と音楽とのかかわりの理解を統合して捉えようとする点において、先行研究とは異なる独自性をもつと言える。

第1章 音楽教育における文化的背景の扱い

本章では、音楽教育における「文化」に関わる用語がこれまでどのように使われてきたのかを検討し、本研究における「文化的背景」の定義とその範囲を規定する。さらに、これまでの学習指導要領における文化的背景の記述の変遷を概観し、学校音楽教育においてこれまでどのように文化的背景が位置付けられてきたのかを整理する。

第1節 音楽教育における「文化的背景」の定義とその範囲

本節では、音楽教育における「文化的背景」に関わる用語の検討を行い、本研究における定義とその範囲を規定する。

1. 「文化」の捉え方

本項では、広く世に知られた「文化」の捉え方と教育における「文化」の捉え方を整理する。

(1) タイラーによる「文化」の定義

広く世に知られた「文化」の捉え方とはどのようなものだろうか。

文化の古典的な定義として有名な人類学者であるタイラー (Edward Burnett Tylor, 1832-1917) は、文化の定義を、「文化あるいは文明とは、知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習その他、社会の成員としての人間が獲得した、あらゆる能力や習慣の複合的全体である」としている。⁶ [タイラー 1871 : 1]

タイラーのこの定義は、筆者の管見の限り、文化に関するあらゆる研究において必ず触れている定義であり、文化を扱う上での基となる、文化の捉え方の一つと言える。このことから、この定義は、広く世に知られた文化の意味として捉えたい。つまり、ここでの文化とは、「人間が社会の成員として獲得した能力や習慣の複合的全体」であり、その例として、「知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習」などが挙げられる。

⁶ Tylor, Edward. 1871. Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custum. London: John Murray. Volume 1, page 1.
本文中における引用は、タイラー著・松村一男監修 (2019)『原始文化 上』、国書刊行会、1 頁によるものである。

（２）教育における「文化」の捉え方

では、教育の世界では文化はどのように捉えられているか。

『新教育学大事典』の「文化と教育」という項目によると、文化には三つの意味があり、文化と教育との関係を語る上ではこの三つの意味を考慮する必要があるという。⁷その三つの意味とは、一つ目は狭義の文化、二つ目は広義の文化、三つ目は文明である。狭義の文化とは、高度に洗練された学問、文学、芸術、宗教などの「洗練された」人間の精神的活動の過程またはその産物をさすものである。例えば「文化人」や「文化的生活」における意味合いが狭義の文化に当てはまる。広義の文化とは、ある時代や社会の人々の暮らし方ないしライフスタイルの全体的特質、「生活様式」をさすものである。例えば「平安文化」や「江戸文化」、「西洋文化」、「伝統文化」、「文化遺産」といった用例が当てはまる。これらは狭義の文化の概念と比べて、生活様式の意味合いが含まれ、「教養」よりも広い意味をもっているとされる。また文明は、人々の精神的、物質的活動が盛んになり、生活が豊かで便利になってくると、またはその状態を意味するものである。例えば「キリスト教文明」「東洋文明」などが挙げられる。

つまり、狭義の文化とは、洗練された人間の精神活動を指す。広義の文化とは、ある時代や社会の人々の暮らし方ないしライフスタイルの全体的特質・生活様式を指す。文明とは、人々の精神的、物質的活動が盛んになり、生活が豊かで便利になってくると・その状態を指す。

この三つの意味のうち、本論の立場としては広義の文化が当てはまる。なぜならば、筆者は、音楽教育で扱う文化の範囲は「洗練されたもの」「優れたもの」というニュアンスのものではなく、音楽が生成される背景として人々の暮らしやそこに根づいた特質も含むものと捉えるからである。

以上のことから、教育における文化とは、「ある時代や社会の人々の暮らし方ないしライフスタイルの全体的特質、『生活様式』をさすもの」である、と捉えることができる。

2. 音楽教育における「文化」に関わる用語

それでは音楽教育において、これらの文化はどのように扱われているか。音楽教育界では、音楽に関する文化を扱う用語として、実践例等を管見する限り、主に「文化的側面」「文化

⁷ 江淵一公（1992）「文化と教育」『新教育学大事典』、第一法規出版、169～170 頁。

としての音楽」「文化的背景」の三つが用いられている。この三つの用語は、それぞれどのように定義されているのだろうか。本項ではこの三つの用語の定義について整理する。

（１）「文化的側面」について

まず「文化的側面」をみていく。「文化的側面」という用語は、西園芳信が『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』の中で提唱したものである。西園は、音楽科の指導内容を、「形式的側面」「内容的側面」「技能的側面」「文化的側面」の四つで構成できると考え、「文化的側面」はそのうちのひとつと位置付けた。西園は次のように「文化的側面」を提唱している。⁸

これらの形式的側面と内容的側面は、ある人々の思想や感性によって創造され、そこには、人々が育った風土・文化・歴史等が背景にある。これは、音楽の文化的側面となる。

[西園 2015 : 186]

つまり、音楽における「文化的側面」とは、音楽科における指導内容の一側面として位置づけられており、音楽を創造した人々の感性、思想を育んできた風土・文化・歴史を指す。例えばロドリゴ作曲《アランフェス協奏曲》では、作曲された当時の時代背景として、この曲が初演される直前にスペイン内戦が勃発していたことなどが文化的側面に含まれる。

（２）「文化としての音楽」について

次に「文化としての音楽」をみていく。「文化としての音楽」という用語は、民族音楽や民俗音楽、ならびに音楽教育の研究者である加藤富美子が、浜野政雄監修の『音楽教育の研究』の中で言及している⁹。加藤によると、「文化としての音楽」は、民族音楽学の定義としてA. P. メリアムが、それまでの自身の定義「文化における音楽」を変更し定義し直したものの「文化としての音楽 Music as Culture」と重なるという。さらに、

⁸ 西園芳信（2015）「音楽科教育における指導内容とカリキュラム」小島律子編著『音楽科 授業の理論と実践』あいり出版、53 頁。

⁹ <https://researchmap.jp/read0094073/>（2019 年 12 月 12 日閲覧）

わが国の音楽教育研究にあつての「文化としての音楽」は、メリアムの民族音楽学の定義から直接引いたものではないが、メリアムの代表的著作『音楽人類学』の訳者、藤井知昭氏が示した「文化としての音」という概念などを通して、音楽教育研究にも間接的に文化人類学、あるいは音楽人類学での成果からの影響がもたらされたと考えられる。〔加藤 1999 : 389－390〕

と述べている。つまり「文化としての音楽」は、民族音楽学者メリアムの定義から直接引用したものではないが、藤井知昭による民族音楽学的な概念、ひいては文化人類学や音楽人類学による概念に影響を受けたものであることがわかる。さらに加藤は、『「文化としての音楽」』という音楽教育概念は、文化という語を用いながらも、その中でとくに次の二つの内容を含めた音楽教育のことを指していると考えることができる〔加藤 1999 : 390〕として、次のように説明し、例を挙げている。¹⁰

(1) 鳴り響く音のみを問題とするのではなく、音楽を取りまくさまざまな要素（諸芸術、宗教・信仰、生活など）と音楽とのかかわりに目を向けた音楽教育。

(例) 文化としての音楽（侘美、1990）。音楽教育に“文化”の要素を／文化認識（滝沢、1994）。

(2) 「観念や規則や意味の体系」または「意味のパターン」に基づいたものとして、音楽を生み出す人々の意識や行動と音とのかかわりに目を向けた音楽教育。

(例) 価値体系→文化教育としての音楽教育／音楽を文化と捉え／音楽文化の教育／文化として学習（柿木、1987／1993）。文化から生み出された音楽（本山、1988）。意識の一つの形態→文化としての音楽の教育（河口、1987）。

以上により、「文化としての音楽」には二つの音楽教育の概念が含まれていることがわかる。一つは、「音楽を取りまくさまざまな要素と音楽とのかかわりに目を向けたもの」でその範囲は「諸芸術、宗教・信仰、生活など」である。もう一つは「音楽を生み出す人々の意

¹⁰ 加藤富美子（1999）「「文化としての音楽」とカリキュラム—その理念と実践—」『音楽教育の研究』音楽之友社、388～399頁。

識や行動と音とのかかわりに目を向けたもの」でその範囲は「観念や規則や意味の体系、意味のパターン」である。

（３）文化的背景について

では最後に「文化的背景」についてみていく。「文化的背景」という用語は様々な文献で見られるが、用語に関しての言及は管見の限り見当たらない。しかし、これに類似する用語として、平成 10 年告示の中学校学習指導要領に「背景となる文化・歴史」が登場している。ここでは中学校第 1 学年と第 2・3 学年の鑑賞領域の指導事項として、「音楽をその背景となる文化・歴史などとかかわらせて聴くこと」が示されていた。これによって、「文化的背景」という用語が広まったと推察される。背景となる文化や歴史などといった内容を扱う際に、様々な研究者に用いられている一般的な用語と言える。

3. 音楽教育において「文化」に着目した実践研究

前項より、音楽教育界では、音楽に関する文化を扱う用語として「文化的側面」「文化としての音楽」「文化的背景」の三つが上記のように用いられていることがわかった。

それでは、音楽教育において「文化」に着目した実践研究はどのように展開されてきたのだろうか。

音楽教育において「文化」に着目した実践研究を行っている研究者に、伊野義博、加藤富子、小川由美がいる。伊野は郷土の音楽、加藤は民俗音楽学、小川は教育実践の立場によるものと捉え、これらの実践について整理し、以下の表 1 にまとめた。

表 1 より、「文化」の視点を取り入れたねらいや、範囲、学習方法が三者によって異なることがわかる。ねらいにおいては、三者は大きく二つに分けることができる。伊野の「音楽の文化の脈絡の直接的学習」や「自分や人々と直接つながる音楽の学習」、加藤の「自分の音楽観を広げ豊かにする」、「音楽を体験し理解する」は大きく捉えると「音楽文化の理解」と捉えることができる。一方小川の、形式的側面、内容的側面、技能的側面の深化は、「知覚・感受をより深めること」と捉えることができる。範囲も三者によって違いがみられる。伊野は「感性」や「美意識」も範囲として含めている。一方加藤は「ことば」や「うごき」「楽器」などの媒体を範囲として含めている。範囲において三者に共通しているのは「自然」や「歴史」である。また、生活を社会の一部として捉えるならば、「生活」も三者に共通していると言える。

表 1：音楽教育において「文化」に着目した実践研究

	伊野義博 ¹¹	加藤富美子 ¹²	小川由美 ¹³
呼称	文化的側面	文化としての音楽	文化的側面
「文化」の 視点を 取り入れた ねらい	・郷土への理解を深める ・音楽の文化の脈絡の直接的学習 ・自分や人々と直接つながる音楽の学習 ・郷土に愛情や愛着をもつ	・音楽を体験し理解する ・自分の音楽観を広げ豊かにする	音楽科の指導内容 (形式的側面、内容的側面、 技能的側面)の深化
範囲	・自然、風土、歴史 ・宗教、祭礼、歳事 ・娯楽、生活 ・交通、産業 ・交流、共同体 ・感性、美意識	・自然、歴史 ・宗教 ・社会 ・ことば、物語 ・演劇、動き ・楽器、造形	・自然、歴史、気候 ・生活、文化、人々の関わり
学習方法	・歌詞の内容や情景の説明 ・音楽に込められた意味の思考 ・視覚的資料による人々の音楽への思いの理解	・知識・関連のある情報の会得 ・体験 ・現代における音楽の文化の脈絡や変容、新しい動向の会得	・情報収集 ・視覚資料の提示 ・教師による情報提供

4. 本研究における「文化的背景」の定義とその範囲

本項では、先にふれた音楽教育における「文化」に関わる用語の検討を踏まえ、本研究における「文化的背景」の定義とその範囲の規定を行う。

まず、本研究において、教育における「文化」とは、「ある時代や社会の人々の暮らし方

¹¹ 伊野義博（2003）「郷土の音楽—その特性と教材性」『学校音楽教育研究』、第7巻、154—156頁。

¹² 加藤富美子（2015）「音楽の世界を広げるポイントと窓」『授業のための日本の音楽・世界の音楽 日本音楽編』、音楽之友社、8～12頁。

¹³ 小川由美（2008）「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、105～106頁。

ないしライフスタイルの全体的特質、『生活様式』をさすもの」であるとする。

次に、音楽教育において「文化」に関わる主な用語には「文化的側面」、「文化としての音楽」、「文化的背景」が用いられていることが明らかとなった。「文化的側面」とは、人々が育った風土・文化・歴史等の背景であり、音楽科の指導内容の一つとされるものである。「文化としての音楽」は、音楽を取りまくさまざまな要素と音楽のかかわりや、音楽を生み出す人々の意識や行動と音とのかかわりに目を向けたもの、である。「文化的背景」は、様々な研究者に用いられている一般的な用語である。

音楽教育において「文化」に関わりのある用語としては主に上記の三つの表記があるが、本研究ではある特定の学習の型を適用するのではないため、この内容を扱う際に様々な研究者に用いられている一般的な用語「文化的背景」を用いることとする。

そして、本研究における「文化的背景」の定義を、「音楽が生成される背景としての自然、風土、歴史や、人々の生活、および音楽を取りまくもの」とし、その範囲を「自然、風土、歴史、宗教、祭礼、歳事、人々の生活、人々の関わり」と規定する。

第2節 『学習指導要領』にみる文化的背景の記述の変遷

本節では、学習指導要領における文化的背景に関わる記述を、昭和22年告示の第一次試案から平成29年告示の第九次学習指導要領までを通して抽出し、その変遷をたどることで、今まで学校教育において文化的背景がどのように扱われてきたのかを探る。

1. 第一次から第九次までの変遷

次の表2は、第一次試案から第九次までの学習指導要領における、文化的背景に関する記述を抜き出し整理したものである。対象とした学習指導要領は小学校および中学校のものである。¹⁴

前節では、本研究における「文化的背景」の定義を、「音楽が生成される背景としての自然、風土、歴史や、人々の生活、および音楽を取りまくもの」とし、その範囲を「自然、風土、歴史、宗教、祭礼、歳事、人々の生活、人々の関わり」とした。この規定に基づき、「文化的背景」に関わりのある文章を抜き出した。なお、「文化的背景」と捉えた部分に筆者が

¹⁴ <https://www.nier.go.jp/guideline/> (2019年7月1日閲覧)

下線を引いている。

表 2：『学習指導要領』にみる文化的背景の記述の変遷

時期	領域	文化的背景に関わる記述
第一次（1947）	鑑賞	民謡と <u>労働</u> 、 <u>社会生活</u> との関係の理解（小4、5） 「 <u>歴史的知識</u> 」「 <u>作曲家や演奏家</u> についての話」（小6）
第二次（1951）	鑑賞	名高い <u>作曲家や作品の物語</u> を聞いたり読んだり調べたことを書いたりする（小4、5、6）
第三次（1958）	鑑賞	<u>作曲家、作品、演奏家</u> に関心をもつ・音楽の <u>時代的特徴</u> を感じ取る（中1、2、3）
第四次（1968）	鑑賞	<u>作曲家や演奏家</u> に関心をもって聞く（中1、2、3） 音楽の <u>時代的、民族的な特徴</u> を感得し理解させる（中3）
第五次（1977）	鑑賞	およその <u>時代的、地域的特徴</u> を感じ取る（中3）
第六次（1989）	鑑賞	およその <u>時代的、地域的特徴</u> を感じ取る・音楽とその他の芸術のかかわりを総合的にとらえる（中2、3）
第七次（1998）	鑑賞	音楽を <u>その背景となる文化・歴史</u> などとかかわらせて聴く（中1） 音楽を <u>その背景となる文化・歴史や他の芸術</u> とのかかわりなどから、総合的に理解して聴く（中2、3）
第八次（2008）	鑑賞	音楽の特徴を <u>その背景となる文化・歴史や他の芸術</u> と関連付けて（＋理解して：中2、3）、鑑賞する（中1、2、3）
第九次（2017）	歌唱 器楽 鑑賞	音楽の特徴とその背景となる文化や歴史、 <u>他の芸術</u> との関わりを理解する（鑑賞：中1、2、3） 「曲想と音楽の構造や歌詞の内容および <u>曲の背景</u> との関わり」を理解する（歌唱：中2、3） 「曲想と音楽の構造や <u>曲の背景</u> との関わり」を理解する（器楽：中2、3）

（1）第一次試案

第一次試案では、小学校では、第4学年、第5学年の鑑賞教育において、各国の民謡を労働および社会生活に関係づけて捉えさせることが示されている。また、「作曲家や演奏家の話」を聞かせることが第4学年、第5学年、第6学年に共通して示されている。この「作曲

家や演奏家の話」は、第4学年では「歴史的知識」として捉えられているが、第5学年、第6学年では、「歴史的知識」とは別の項として示されている。「歴史的知識」は、音楽の理論と並んで持たせることとされ、さらに別の項において、音楽を聴く場合、「その曲に対する歴史的、あるいは形式的な説明を加えること」が示されている。

第一次試案の第7学年から第9学年では、鑑賞教育において、「国民性の相違による各国の音楽の特徴」を理解させること、「歴史的知識」を十分に持たせることが示されている。

つまり、第一次試案では、小学校の第4学年、第5学年で、音楽、特に民謡を労働と社会生活と結び付けて考えさせようとしているが、第6学年では言及が無くなり、第7学年から9学年では国民性という視点で世界の音楽にも目を向けさせようとしている。また、どの学年においても歴史的知識をもつことを重要視し、作曲家や演奏家の話をするそれがそれに繋がることと捉えられている。

（２）第二次試案

第二次試案では、第3学年と第4学年で共通して、「名高い作曲家」とその作品についての知識を増す、という文言がある。さらにどちらも学習活動の例として、それらについての物語を読んだり聞いたりすることが示されている。また、第5学年になると、「名高い作曲家」とその作品に加えて「名高い演奏家」についての知識を増す、という文言が増える。学習活動の例として、作曲家については「名高い作曲家やその作品についての物語を聞いたり、読んだり、調べたことを書いたりする」、演奏家については「名高い演奏家の一生についての物語を読んだり聞いたりする」が挙げられている。この項目においては、第6学年になると、「作曲家やその作品のスクラップブックを作る」「作曲家についての物語や音楽をいろいろな行事で演じる」といった学習活動の例が加わる。さらに、第5学年と第6学年に共通して「音楽が表現の一手段であることを理解させる」とし学習活動の例として「音楽は、人類の生活経験の一部であることを理解する」と示している。一方、第二次試案において、中学校の内容には文化的背景に関わる文言は見当たらない。

つまり、第二次試案では、第一次試案のように、教師が作曲家や演奏家の話をするだけでなく、子どもたちが自ら作曲家や演奏家を知ったりまとめたり劇にしたりすることで、音楽を子どもたちの日常生活に浸透させようとしている。

（３）第三次学習指導要領

第三次学習指導要領では、小学校においては文化的背景に関わりがあるとみられる文言は出てこないが、一方、中学校の鑑賞で現れている。中学校の第１学年で「鑑賞を通して、作曲家に対する関心をもつ」、第２学年で「鑑賞を通して、作曲家やその作品に対する関心をもつ」、第３学年では「鑑賞を通して、作曲家やその作品に対するほか、演奏家に対する関心をもつ」「古典、ロマン、近代、現代の音楽を聞き、それらの音楽の時代的特徴を感じ取る」と示されている。

つまり、第二次試案で中学校における文言が見当たらなくなった一方で、第三次学習指導要領では、中学校の鑑賞において現れるようになった。主に、作曲家や作品、演奏家に関心をもつことが強調されているが、第３学年では、初めて、音楽の「時代的特徴」を感じ取ることが言及されるようになっている。

（４）第四次学習指導要領

第四次学習指導要領では、中学校の第１学年、第２学年、第３学年のいずれも鑑賞において、「作曲家や演奏家に関心をもって聞くこと」とある。また、第３学年においては「音楽の時代的、民族的な特徴を感得し理解させ、鑑賞の能力を高める」ことが目標として示されており、鑑賞においては「音楽の時代的な特徴を知ること」が加わっている。

つまり、第四次学習指導要領では、作曲家や作品、演奏家に関心を持つことは引き継がれ、音楽の「時代的特徴」は「感じ取る」ことから「知ること」に変わり、さらに「時代的、民族的な特徴」を「感得し理解すること」が求められるようになっている。

（５）第五次学習指導要領

第五次学習指導要領では、中学校の第３学年においてのみ、「楽曲について、およその時代的、地域的特徴を感じ取ること」が示されるようになる。

つまり、第五次学習指導要領では、第一次試案から第四次までに共通してあった作曲家や作品、演奏家に関心をもつことへの言及が無くなると共に、言及があるのは中学校第３学年においてのみとなり、急激に言及が減った。その内容も「およその時代的、地域的特徴を感じ取ること」で、「およそ」という言葉からも、指導内容の削減が推測される。しかし、ここで新たに「地域的特徴」という言葉が現れ、文化的背景の捉え方が多様化し詳細になってきていることが考えられる。

（６）第六次学習指導要領

第六次学習指導要領になると、中学校の第２学年および第３学年で「我が国および諸外国の音楽について、およそその時代的、地域的特徴を感じ取ること」「音楽とその他の芸術とのかかわりを総合的にとらえること」と示される。

つまり、第五次が、第３学年のみへの言及であったのに対し、第六次学習指導要領では、第２学年および第３学年へと対象が広がっている。また、「その他の芸術とのかかわりを総合的にとらえること」が新たに加えられ、音楽の捉え方に変化が見られる。

（７）第七次学習指導要領

第七次学習指導要領では、再び中学校第１学年に「音楽をその背景となる文化・歴史などとかかわらせて聴くこと」の文言が見られるようになる。中学校第２学年および第３学年では「音楽をその背景となる文化・歴史や他の芸術とのかかわりなどから、総合的に理解して聴くこと」、さらに指導内容の取扱いで「各学年の「Ａ表現」「Ｂ鑑賞」の指導に当たっては、楽曲の背景にある文化・歴史や他の芸術とのかかわりなどについて、必要な範囲で触れるにとどめること」が示される。

つまり、第三次から第六次までに見られた「時代的特徴」、第五次から第六次まで見られた「地理的特徴」などの文言に代わり、第七次学習指導要領では、「その背景となる文化・歴史など」という文言が現れた。また、それらを「感じ取る」「知る」ことから、それらを音楽と「かかわらせて聴く」ことに変化した。音楽と「かかわらせて聴く」内容は、第１学年では、「その背景となる文化・歴史など」、第２学年および第３学年では「その背景となる文化・歴史や他の芸術」であり、第２学年および第３学年ではさらにそれらを総合的に理解して聴くことが示されるようになった。

（８）第八次学習指導要領

第八次学習指導要領では、中学校第１学年に「音楽の特徴をその背景となる文化・歴史や他の芸術と関連付けて、鑑賞すること」、第２学年および第３学年に「音楽の特徴をその背景となる文化・歴史や他の芸術と関連付けて理解して、鑑賞すること」と示される。

つまり、第七次では第１学年で「音楽」を「その背景となる文化・歴史など」と「かかわらせて聴く」としていたのに対し、第八次学習指導要領では「音楽の特徴」を「その背景となる文化・歴史や他の芸術」と「関連付けて、鑑賞する」に変化し、第２学年および第３学

年では関連付けることに加え「理解して」鑑賞することが示されるようになった。第八次は、第七次で示した内容をより詳細に示したものであると考えられる。

（９）第九次学習指導要領

第九次学習指導要領では、中学校全学年に「音楽の特徴とその背景となる文化や歴史、他の芸術との関わりを理解する」と示される。また、中学校第２学年および第３学年において、鑑賞のみならず歌唱や器楽の領域においても「曲の背景との関わりを理解する」ことが示されている。

つまり、第八次で第２学年および第３学年に求めていたことを、第九次では第１学年も含めた全学年に求めるようになった。さらに、第一次から第八次までは、鑑賞においてのみ示されていたが、第九次では歌唱や器楽においても、曲の背景に目を向けることが求められるようになっている。

以上、学習指導要領における文化的背景に関わる記述を、第一次試案から第九次学習指導要領までを通して抽出し、その変遷をたどった。

２．変遷から見てくること

これらの文化的背景に関わる文言の現れ方を整理すると、次の四点が現れてくる。

一点目は、文化的背景に関わる文言は、大まかには「民謡と労働、社会生活」が現れて消え、「作曲家や演奏家」から「時代的、地域的特徴」に変化し、それが「背景となる文化や歴史」に変化したことである。

「作曲家や演奏家」が、第一次から第四次までの４０年に渡って見られたが、その後「時代的、民族的な特徴」や「時代的、地域的特徴」となり、それが２０年から３０年続き、その後「背景となる文化や歴史」などに変化し、現在に至っている。つまり、楽曲が生成された背景について、「作曲家や演奏家」などの限定的な範囲から、「時代的、地域的特徴」にあるように「特徴」という概念によって範囲に広がりを見せ、さらに「背景となる文化や歴史」では範囲をさらに大きく捉え、生成された背景を大きく丸ごと捉えようとしていると言える。

二点目は、文化的背景に関わる内容が、ただ関心をもったり感じ取ったりするだけでなく、音楽や音楽の特徴、他の芸術などと関連付けて理解することを求めるように変化した、ということである。

三点目は、「背景となる文化・歴史」に関する文言の初出は第七次 1998 年（平成 10 年）であることから、文化的背景が、限定的な範囲でなく生成された背景を大きく捉えるという意味で着目されるようになったのは、1998 年頃からであると言える。

四点目は、文化的背景に関わる記述が、約 90 年近くに渡って鑑賞においてのみ示されていたのが、第九次 2017 年（平成 29 年）からは鑑賞のみならず、歌唱や器楽にも登場している点である。

これらの四点から、文化的背景を授業で扱うことが着目され、近年ますます重要視されるようになってきていると言える。

第 3 節 教科書にみる文化的背景の扱い

前節では、学習指導要領における文化的背景の記述の変遷をたどることで、今まで学校教育において文化的背景がどのように扱われてきたのかを探った。では、学校現場では実際にどのように文化的背景が扱われていたのだろうか。本節では、学校現場で実際に多くの教師が使用していたと考えられる教科書において、文化的背景がどのように扱われているかを探る。なお、分析する教科書は、基本的には教育芸術社『中学生の音楽 2・3 下』とする。ただし、変遷を辿る上で必要と考えられる場合には、『中学生の音楽 2・3 上』や『中学生の音楽 1』にも触れることとする。

1. 分析の手続き

現時点で最新の平成 27 年検定『中学生の音楽 2・3 下』¹⁵において、文化的背景を扱っている部分を抽出し、それらの内容にどのような変容があるか、その変遷を辿る。平成 27 年検定『中学生の音楽 2・3 下』において文化的背景が扱われている部分を、表 3 にまとめた。なお、「文化的背景を扱っている」と捉えた部分に筆者が下線を引いている。

題材の目標や学習のねらいなどのレベルで「背景」という用語が使われている題材は、表 3 に示した三つの題材である。その中で、継続して教科書教材として登場しているのは《花の街》と《我が祖国》から＜ブルタバ(モルダウ)＞である。したがって本分析では、《花の街》と《我が祖国》から＜ブルタバ(モルダウ)＞を取り上げ、変遷を見る。

¹⁵ 小原光一ほか(2016)『中学生の音楽 2・3 下』教育芸術社。

表 3：平成 27 年検定『中学生の音楽 2・3 下』にみる文化的背景の扱い

領域	教材	題材の目標、学習のねらい等	内容等
歌唱	《花の街》	・詩や<u>曲の背景を理解し</u>、そこにこめられた思いを生かして歌おう。 ・詩にこめられた思いが、旋律や強弱にどのように生かされているかを感じ取りながら歌いましょう。	・作詞者の言葉 ・作曲者の言葉 ・視覚的資料（作詞者・作曲者の写真、イラスト）
鑑賞	《我が祖国》から ＜ブルタバ(モルダウ)＞	・<u>曲が生まれた背景を理解して</u>、作曲者の思いを感じ取りながら聴こう。 ・作曲者が記した表題や<u>時代背景を手がかりに</u>、曲に託された思いを感じ取りましょう。 ・情景がどのように音楽で表現されているのか、旋律や速度、強弱、楽器の音色などに注目して聴きましよう。	・文章による時代背景の説明 ・当時の日本の簡単な年表 ・視覚的資料（作曲者の肖像画、地図）
鑑賞	《レクイエム》から＜ラクリ モサ（涙の日）＞ 《エチュードハ短調》（革命） 《アランフェス協奏曲》（第 2 楽章） 《ノヴェンバーステップス》	<u>曲の背景</u> を知って、名曲を味わおう。	・文章による曲が生まれた背景(エピソード)の説明 ・視覚的資料(楽譜の写真、絵画、場所の写真、CDジャケットの写真)

2. 教科書分析

(1) 《花の街》にみる変遷

1) 分析

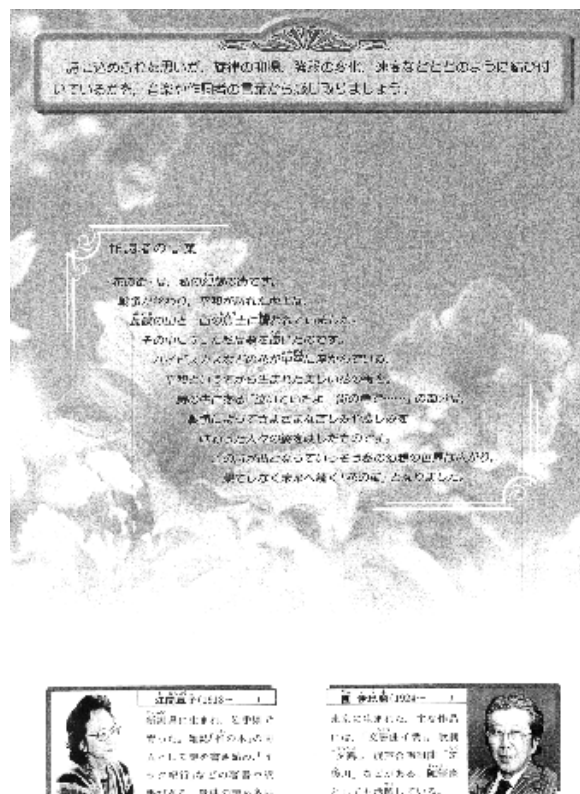
①平成 13 年検定『中学生の音楽 1』

平成 13 年検定の《花の街》では、文化的背景の理解は、音楽の諸要素と関連づけて感じ取ることがねらいとされている。

ページトップの大きな見出しに「詩に込められた思いが、旋律の抑揚、強弱の変化、速度などどのように結び付いているかを、音楽や作詞者の言葉から感じ取りましょう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、作詞者の言葉と、視覚的資料（写真）がある。視覚的資料は、作詞者及び作曲者の写真と、青空を背景とした赤いハイビスカスの写真が掲載されている。

資料 1：平成 13 年検定『中学生の音楽 1』における《花の街》のページ¹⁶



¹⁶ 《花の街》においては、著作権の関係上、該当ページを全て載せることができないため、掲載可能なページのみを掲載している。

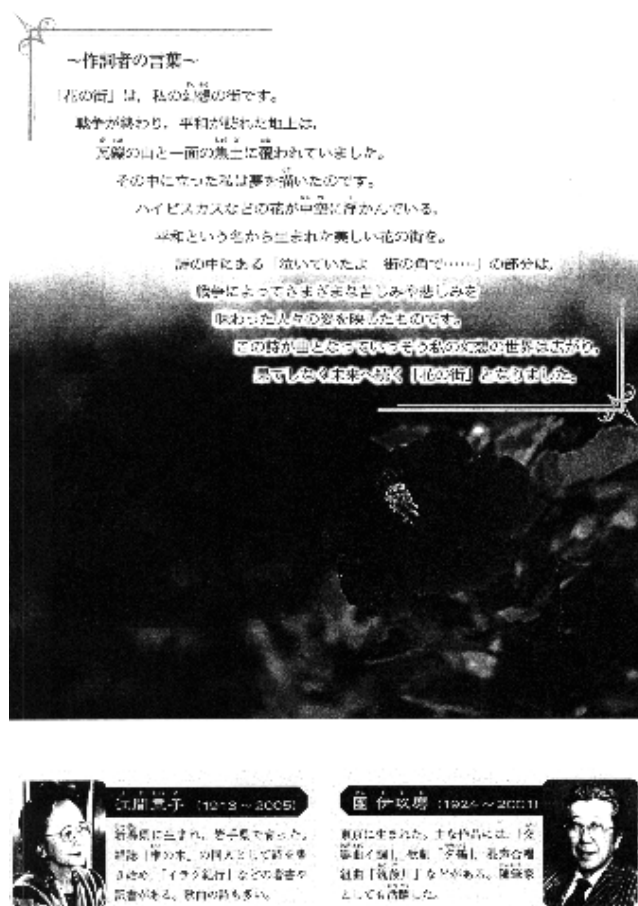
②平成 17 年検定『中学生の音楽 2・3 下』

平成 17 年検定の《花の街》では、文化的背景の理解は、何がねらいとされているか判断できない。

ページトップの大きな見出しや学習のねらいは見られない。

文化的背景に関わる内容としては、作詞者の言葉と、視覚的資料（写真）がある。作詞者の言葉の内容は、平成 13 年検定と同様である。視覚的資料は、作詞者及び作曲者の写真と、赤いハイビスカスの写真が掲載されている。

資料 2：平成 17 年検定『中学生の音楽 2・3 下』における《花の街》のページ



③平成 23 年検定『中学生の音楽 2・3 下』

平成 23 年検定の《花の街》では、文化的背景の理解は、表現の工夫に生かすことがねらいとされている。

ページトップの大きな見出しに「詩や曲がつくられた背景を理解して、曲にこめられた思いを表現しよう。」とあり、小さな項目に「作詞者が詩にこめた思いについて考え、その思いを生かすように歌いましょう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、作詞者の言葉と、視覚的資料（写真）がある。作詞者の言葉の内容は、平成 13 年、平成 17 年と同様である。視覚的資料は、作詞者及び作曲者の写真と、青空を背景とした赤いハイビスカスの写真が掲載されている。

資料 3：平成 23 年検定『中学生の音楽 2・3 下』における《花の街》のページ

詩や曲がつくられた背景を理解して、曲にこめられた思いを表現しよう。

日本の歌の美しさを味わおう

心の歌

花の街

立花 幸子 作詞 / 伊 伊 作曲

●作詞者が詩にこめた思いについて考え、その思いを生かすように歌いましょう。

立花 幸子 (1913～2006)

新潟県に生まれ、音楽で育った。雑誌『音楽の友』の同人として活動を始め、『イタコ』などの小説や戯曲がある。『花の街』は、彼女の代表作の一つ。

伊 伊 (1920～2001)

東京に生まれた。主な作品に、『交響曲』、『オペラ』、『交響曲』、『交響曲』などがある。随筆家としても活躍した。



④平成 27 年検定『中学生の音楽 2・3 下』

平成 27 年検定の《花の街》では、文化的背景の理解と音楽の諸要素を関連づけて表現することがねらいとされている。

ページトップの大きな見出しに「詩や曲の背景を理解し、そこにこめられた思いを生かして歌おう。」とあり、小さな項目に「詩にこめられた思いが、旋律や強弱にどのように生かされているかを感じ取りながら歌いましょう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、作詞者の言葉、作曲者の言葉と、視覚的資料（写真・イラスト）がある。イラストは、ハイビスカスと色とりどりのリボンが描かれている。

資料4：平成27年検定『中学生の音楽2・3下』における《花の街》のページ

心の歌

詩や曲の背景を理解し、そこにこめられた思いを生かして歌おう。②③

花の街

石井真子 作詞・高木敏郎 作曲

日本の歌の美しさを味わおう

♩ = 72 - 94

1 な ぐ り の ち ゝ だ
2 う づ ぐ し なら め
3 4 あ い う し て

★物にこめられた思いが、音律や採譜にどのように生かされているかを感じ取りながら歌いましょう。

②-14 演習歌「花の街、日本の歌」

江間 淳子 (1919 - 2005)
 声楽家として、歌手としても、歌謡界の中心人物として活動された。多くの名曲を録音し、多くの歌手に楽曲を提供した。代表作として、『花の街』、『日本の歌』、『愛の歌』などがある。

伊藤 祐三 (1924 - 2005)
 作曲家として、音楽家として、多くの名曲を作曲した。代表作として、『花の街』、『日本の歌』、『愛の歌』などがある。

12

[illegible]

2) 考察

《花の街》における文化的背景の扱いに関する掲載を、検定年毎に表4にまとめた。

表4：《花の街》にみる文化的背景の扱いの変遷

教科書	題材名、学習のねらい等	内容等
平成13年検定 『中学生の音楽 1』	・詩に込められた思いが、旋律の抑揚、強弱の変化、速度などどのように結び付いているかを、音楽や作詞者の言葉から感じ取りましょう。	・作詞者の言葉 ・視覚的資料 (作詞者・作曲者の写真、ハイビスカス等の写真)
平成17年検定 『中学生の音楽 2・3下』	なし	・作詞者の言葉 ・視覚的資料 (作詞者・作曲者の写真、ハイビスカス等の写真)
平成23年検定 『中学生の音楽 2・3下』	・詩や曲がつくられた背景を理解して、曲にこめられた思いを表現しよう。 ・作詞者が詩にこめた思いについて考え、その思いを生かすように歌いましょう。	・作詞者の言葉 ・視覚的資料 (作詞者・作曲者の写真、ハイビスカス等の写真)
平成27年検定 『中学生の音楽 2・3下』	・詩や曲の背景を理解し、そこにこめられた思いを生かして歌おう。 ・詩にこめられた思いが、旋律や強弱にどのように生かされているかを感じ取りながら歌いましょう。	・作詞者の言葉 ・作曲者の言葉 ・視覚的資料 (作詞者・作曲者の写真、イラスト)

平成13年検定から平成17年検定にかけての大きな変更点は、対象学年が1年生から3年生(2・3下)と変わっていることが挙げられる。¹⁷平成13年検定以前は1年生において

¹⁷ 教育芸術社(2002)『中学生の音楽：709・809・810；中学生の器楽：755：平成14年度用中学校音楽科教科書：平成14教内容解説資料』では、文中の煩雑さを避けるために便宜上『中学生の音楽2・3上』は2年、「中学生の音楽2・3下」は3年と表記されている。

扱われている。また、『中学生の音楽：709・809・810；中学生の器楽：755：平成14年度用中学校音楽科教科書：平成14教内容解説資料』では、「文化としての音楽」というトピックで、「音楽を通して我が国や世界各国のさまざまな文化に触れ、理解を深めていくことも重要」とし、この観点から、「日本の歌曲や伝統音楽・芸能、世界の民族音楽などに関しては、文化学習的側面を重視」した旨が示されている。また、『花の街』について、「歌唱技能よりも、歌詞に込められた心情を味わうことに重点を置いた扱い」という記載がある。

このことから、『花の街』においては、平成14年度からは、歌唱の技能といった音楽的な側面のみの扱いから文化的な側面の扱いが重点的に扱われるようになったことが明らかである。

平成17年検定から平成23年検定の変更では、平成17年検定では題材の目標に該当する部分が無かったのに対し、平成23年では題材の目標に該当する部分が新たに登場している。また、『花の街』の該当ページが1ページ増えている。平成17年検定では、楽譜がピアノ伴奏のない、歌の旋律のみが示された約半ページの大きさだったのが、平成23年検定ではピアノ伴奏が伴い2ページに渡って楽譜が掲載されている。視覚的資料（写真）としてのハイビスカスの写真においても、ただのハイビスカスの写真から、青空を背景としたハイビスカスの写真に変更されている。これは、作詞者の言葉の内容「ハイビスカスなどの花が中空に浮かんでいる」に沿うことを意図していると考えられる。平成17年から平成23年の変更からは、新たに文化的背景が意識して扱われるようになったことが読み取れる。

平成23年検定から27年検定の変更では、題材の目標や学習のねらいに該当する部分の文言が変更されたこと、作曲者の言葉が追加されたことが挙げられる。題材の目標に該当する部分は、平成23年検定では「詩や曲がつくられた背景を理解して、曲にこめられた思いを表現しよう。」であったのが、平成27年検定では「詩や曲の背景を理解し、そこにこめられた思いを生かして歌おう。」に変更されている。また、学習のねらいに該当する部分は、平成23年検定では「作詞者が詩にこめた思いについて考え、その思いを生かすように歌いましょう。」であったのが、平成27年検定では「詩にこめられた思いが、旋律や強弱にどのように生かされているかを感じ取りながら歌いましょう。」に変更されている。学習のねらいにおいては、詩にこめられた思いが音楽の特徴とどのように結びつくのかという視点が加えられている。この視点が加えられたことから、なんとなく背景や思いを感じて歌うのではなく、背景や思いが表現の工夫としてより明確に反映されるようにするという意図があったことが推測される。

(2)《我が祖国》から<ブルタバ(モルダウ)>にみる変遷

1) 分析

①平成 13 年検定

平成 13 年検定の《我が祖国》から<ブルタバ(モルダウ)>では、文化的背景の理解をどのように扱うかという記述が、題材の目標レベルにおいては見られない。

学習のねらいとして、「オーケストラのいろいろな響きを感じ取ろう。」と「A～Gの標題を手がかりにして、情景を思い浮かべながら聴こう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、視覚的資料(写真・地図)がある。視覚的資料(写真・地図)は、「夕やみに美しく浮かび上がるプラハの街とブルタバ川(ドイツ語ではモルダウ川)」と示された写真がページの約半分の大きさに載っており、周辺にブルタバ川の位置を示す地図も小さめに載っている。

資料 5：平成 13 年検定『中学生の音楽 1』における

《我が祖国》から<ブルタバ(モルダウ)>のページ



ブルタバ(モルダウ) スメタナ 作曲

●オーケストラのいろいろな響きを感じ取ろう。
●A～Gの標題を手がかりにして、情景を思い浮かべながら聴こう。

夕やみに美しく浮かび上がるプラハの街とブルタバ川。(ドイツ語ではモルダウ川)

この曲は二つの楽章から成り立っています。
①アレグロ (第1の楽章) ②アダージョ (第2の楽章)

① 光に輝くプラハの街を導く。
② 泉から湧き出る泉の音。



作曲者と楽曲について

スメタナは、チェコを代表する作曲家です。プラハでピアノと作曲を学んだ後、指揮者や作曲家として活躍しました。当時のチェコは、現在のような独立した国家ではなく、オーストリア帝国の強い支配を受けていました。祖国の解放は強く、チェコの人々は異国制を断ずることと奮闘していました。このような状況が長く続いたため、人々は「自分たちの国で話そう」「独立した国を作ろう」と強く願うようになっていきました。スメタナはこの願いを音楽に託し、『我が祖国』をはじめとする祖国への思いに満ちた作品を作曲し残したのです。

『我が祖国』は、チェコの自然や伝説に基づく8つの曲の全管弦楽で構成されています。
①ビシェフツェ ②ブルタバ ③シメルカ
④ボヘミアの牧場と森から ⑤ターボル ⑥ブアンーク
第2曲「ブルタバ」では、祖国の愛がブルタバ川の流れに沿って描かれています。
△管弦楽 一楽章や二楽章などをオーケストラによって表現する手帳。

① 地盤を伝う村人の語りも聞かれる。
② 泉にはいると月夜に輝く水口の水の音が聞かれる。
③ 泉にはいると月夜に輝く水口の水の音が聞かれる。
④ 泉にはいると月夜に輝く水口の水の音が聞かれる。
⑤ 泉にはいると月夜に輝く水口の水の音が聞かれる。
⑥ 泉にはいると月夜に輝く水口の水の音が聞かれる。

②平成 17 年検定『中学生の音楽 2・3 下』

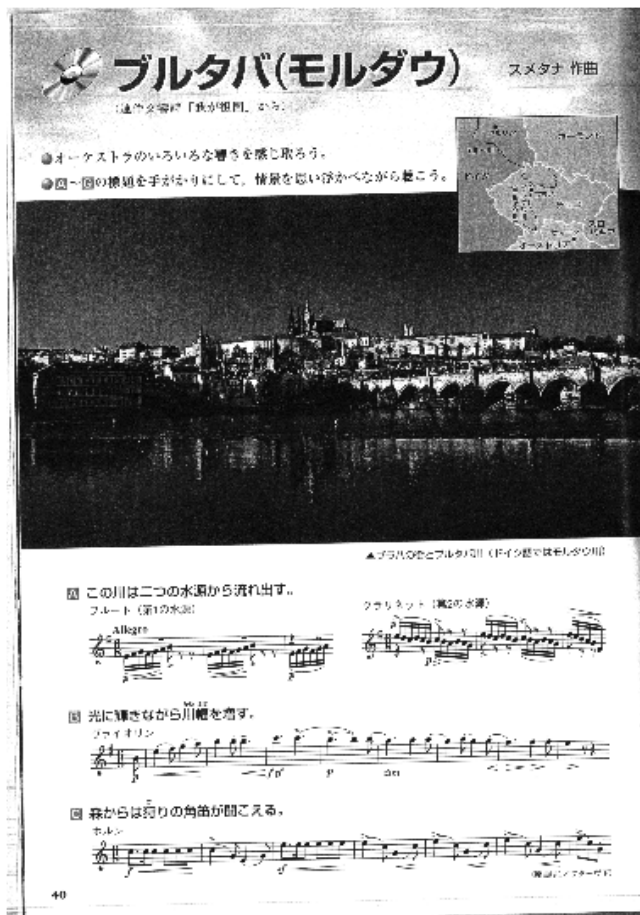
平成 17 年検定の《我が祖国》から＜ブルタバ(モルダウ)＞では、文化的背景の理解をどのように扱うかという記述が、題材の目標レベルにおいては見られない。

学習のねらいとして、「オーケストラのいろいろな響きを感じ取ろう。」と「A～G のを標題手がかりにして、情景を思い浮かべながら聴こう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、視覚的資料(写真・地図)がある。視覚的資料(写真・地図)は、「プラハの街とブルタバ川(ドイツ語ではモルダウ川)」と示された写真がページの約半分の大きさに載っており、周辺にブルタバ川の位置を示す地図も小さめに載っている。

資料 6：平成 17 年検定『中学生の音楽 2・3 下』における

《我が祖国》から＜ブルタバ(モルダウ)＞のページ



ブルタバ(モルダウ) スメタナ 作曲

(作曲家「我が祖国」から)

●オーケストラのいろいろな響きを感じ取ろう。
●四～五の拍子を手がかりにして、情景を思い浮かべながら聴こう。

▲プラハの街とブルタバ川 (ドイツ語ではモルダウ川)

国 この川は二つの水源から流れ出す。
フルート (第1の水3拍)

国 光に輝きながら川を流す。
ヴァイオリン

国 森からは鈴りの角笛が聞こえる。
ホルン

作曲者と楽曲について

スメタナは、チェコを代表する作曲家です。プラハでピアノと作曲を学んだ後、指揮者や作曲家として活躍しました。当時のチェコは、現在のような独立した国家ではなく、オーストリア帝国の強い支配を受けていました。管弦の正歌は美しく、チェコの人々は母国を誇ることさえ禁じられていたほどでした。このような状況が長く続いたため、人々は「自分たちの言葉で話そう」「独立した国を作ろう」と強く願うようになっていきました。スメタナはこの願いを音楽に託し、「我が祖国」をはじめとする祖国への思いに満ちた作品を作り出し続けたのです。

「我が祖国」は、チェコの自然や伝説に基づいた5曲の交響詩で構成されています。

①ビゼンフラト ②ブルタバ ③ジャコビ
④ボヘミアの森と草原から ⑤ターガル ⑥ブラニーク

楽曲「ブルタバ」では、祖国の姿がブルタバ川の流れる姿に描かれています。

この編成は、楽譜の構成としてオーケストラによって演奏される。

国 結婚を祝う村人の賑わいが見られる。
ヴァイオリン

国 夜になると月光に輝く水面上に水の音が響く。
フルート

国 激しい水の流れで水しぶきを上げる。
金管楽器 チェロ コントラバス

国 ビゼンフラトの丘を仰ぎ見ながら流れ去る。
木管楽器

③平成 23 年検定『中学生の音楽 2・3 下』

平成 23 年検定の《我が祖国》から＜ブルタバ(モルダウ)＞では、文化的背景の理解は、作曲者の思いを感じ取ることがねらいとされている。

ページトップの大きな見出しに「オーケストラの響きを味わいながら、作曲者の思いを感じ取ろう。」とある。小さな項目に「曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りましょう。」、「祖国に対する思いが託された他の曲も聴いてみましょう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、文章による時代背景の説明、視覚的資料（絵・地図）がある。視覚的資料（絵・地図）には、スメタナの肖像画と、「19 世紀後半のヨーロッパ」と「現在のヨーロッパ」、「ブルタバ川（チェコ）」の地図が比較されるかたちで示されている。

資料 7：平成 23 年検定『中学生の音楽 2・3 下』における

《我が祖国》から＜ブルタバ（モルダウ）＞のページ

オーケストラの響きを味わいながら、作曲者の思いを感じ取ろう。

ブルタバ(モルダウ)

(作曲者: スメタナ [我が祖国から])

スメタナ 作曲

- 曲名がどのように訳されているのかに注目して聞きましょう。
- 曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りましょう。

作曲者と楽団について

Smetana

スメタナは、チェコを代表する作曲家です。ブラハスやビョークンと作曲を学んだあと、松尾素や作曲家として活動しました。当時のチェコは、現在のような独立した国ではなく、オーストリアの領土支配を受けていました。オーストリアの圧政に反抗し、チェコの文化は併呑されてきたと考えられていました。このような状況が続いたため、人々にしだいに「自分たちの音楽で誇ろう」「独立した国を作ろう」と強く思うようになっていきました。スメタナはこの願いを音楽に託し、「我が祖国」をはじめとする祖国への思いに満ちた作品を作曲し残しています。

「我が祖国」は、チェコの自然や伝統に誇りを感じる自由の交響詩で構成されています。

① ビュッフェット ② ブルタバ ③ シェンカ

④ 甲子への歌と春歌 ⑤ ターボル ⑥ ブラーク

第2曲「ブルタバ」では、祖国の愛がブルタバ川の水に流れて流れていく。実際の各部分に記された情景などに、作曲者自身によるものです(右ページ④～⑥の図表参照)。

※図表① 演奏の順序とスメタナが作曲した曲の順序。

▲ 旧国境線(オーストリア)

▲ 現在のボヘミア

▲ フラタ (フタ)

② フラタは、オーストリア、モラヴィア、ドイツ、オーストリア、ドイツの国境に接している。

- 曲名に対する思いが託された曲の曲名を覚えておきましょう。

参考曲

● 交響詩「ファンランディア」 (スウェーデン 作曲)

22

A ブルタバの2つの選曲
フルート 2部、ホルン2部
Allegro

シラ・バースト (舞臺の幕開)

ヴァイオリン (ブルタバを吹す鼓隊)

B 森の狩獵
ホルン

C 農民の結婚式
ヴァイオリン

D 月の光、水の精の舞り
フルート

ヴァイオリン

E 聖母マリアの樂曲
金管楽器、チェロ、コントラバス

F 幅広く流れるフルタバ
金管楽器、ヴァイオリン

G ピシェフットの勅使
フルート

★ピシェフット→アラバにある國で、ヤンバアの地元の王の御前での演奏

舞臺は「ピシェフット」の主要登場人物

④平成 27 年検定『中学生の音楽 2・3 下』

平成 27 年検定の《我が祖国》から＜ブルタバ(モルダウ)＞では、文化的背景の理解は、曲の味わいを深めることがねらいとされている。

ページトップの大きな見出しに「曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りながら聴こう。」とある。小さな項目に「作曲者が記した表題や当時の時代背景を手がかりに、曲に託された思いを感じ取りましょう。」とある。

文化的背景に関わる内容としては、文章による時代背景の説明、当時の日本の簡単な年表、視覚的資料（絵・地図）がある。視覚的資料（絵・地図）には、スメタナの肖像画と、『『ブルタバ』が作曲された当時のヨーロッパ』と「現在のヨーロッパ」、「ブルタバ川（チェコ）」の地図が比較されるかたちで示されている。

資料 8：平成 27 年検定『中学生の音楽 2・3 下』における

《我が祖国》から＜ブルタバ（モルダウ）＞のページ

曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りながら聴こう。

ブルタバ(モルダウ) (選作交響詩「我が祖国」から) スメタナ 作曲

※作曲者が記した表題や当時の時代背景を手がかりに、曲に託された思いを感じ取りましょう。
※音楽がどのように音楽で表現されているのか、旋律や調性、リズム、楽器の音色などに注目して聴きましょう。

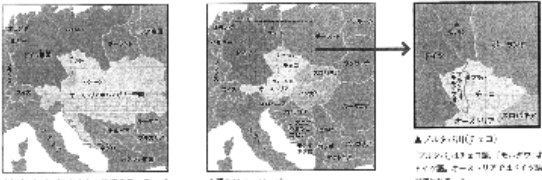
楽曲について

スメタナが作曲していた当時、チェコは現在のような独立国ではなく、オーストリアの属国に属していました。そのため、チェコの人々は独立を願うことを禁じられていました。このような状況下で、人々は「自分たちの土地を誇ろう」「独立した国を作ろう」と強く願うようになっていきました。スメタナはこうした願いを音楽に託し、『我が祖国』をはじめ、祖国への思いが満ちた作品を数多く残しています。この楽曲は、祖国への思いが満ちた作品を数多く残しています。この楽曲は、祖国への思いが満ちた作品を数多く残しています。



B. スメタナ (1824～1884)

スメタナは、チェコを代表する作曲家です。ブルタバやモルダウと作品が決められ、作曲者や作曲家として活躍しました。



▲ブルタバ川(モルダウ)
ブルタバ川はモルダウ川と合流する。モルダウ川は、オーストリアとチェコ国境を流れている。

楽曲の背景

この頃、日本では…?

1877年『我が祖国』作曲
1884年『我が祖国』完成
1884年『我が祖国』出版

ブルタバの2つの源流

第1の源流 フラウト
第2の源流 ヴァイオリン

森の情景

農民の結婚式

月の光、水の精の踊り

聖ヨハネの急流

幅広く流れるブルタバ

ビシェフラの動機

「我が祖国」の第1曲「ビシェフラ」の主な旋律

Challengell 祖国への思いが込められた曲の目を見てください。

交響詩「フィンランディア」
ヨハン・セバスティアン・バッハ

2) 考察

《我が祖国》から〈ブルタバ（モルダウ）〉における文化的背景の扱いに関する掲載を、検定年毎に表5にまとめた。

表5：《我が祖国》から〈ブルタバ（モルダウ）〉にみる文化的背景の扱いの変遷

教科書	題材名、学習のねらい等	内容等
平成13年検定 『中学生の音楽 1』	・オーケストラのいろいろな響きを感じ取ろう。 ・A～Gの表題を手がかりにして、情景を思い浮かべながら聴こう。	・文章による時代背景の説明 ・視覚的資料（写真・地図） 「タやみ美しく浮かび上がるプラハの街とブルタバ川（ドイツではモルダウ川）」
平成17年検定 『中学生の音楽 2・3下』	・オーケストラのいろいろな響きを感じ取ろう。 ・A～Gの表題を手がかりにして、情景を思い浮かべながら聴こう。	・文章による時代背景の説明 ・視覚的資料（写真・地図） 「プラハの街とブルタバ川（ドイツではモルダウ川）」
平成23年検定 『中学生の音楽 2・3下』	・オーケストラの響きを味わいながら、作曲者の思いを感じ取ろう。 ・曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りましょう。 ・祖国に対する思いが託された他の曲も聴いてみましょう。	・文章による時代背景の説明 ・視覚的資料（地図） 「19世紀後半のヨーロッパ」 「現在のヨーロッパ」 「ブルタバ川（チェコ）」 ・作曲家の肖像画
平成27年検定 『中学生の音楽 2・3下』	・曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りながら聴こう。 ・作曲者が記した表題や当時の時代背景を手がかりに、曲に託された思いを感じ取りましょう。	・文章による時代背景の説明 ・視覚的資料（地図） 「『ブルタバ』が作曲された当時のヨーロッパ」 「現在のヨーロッパ」 「ブルタバ川（チェコ）」 ・作曲家の肖像画 ・当時の日本の簡単な年表

平成 13 年検定から平成 17 年検定にかけての大きな変更点は、対象学年が 1 年生から 3 年生（2・3 下）と変わっていることが挙げられる。平成 13 年検定以前は 1 年生において扱われている。

平成 17 年検定から平成 23 年検定にかけての大きな変更点は、平成 17 年検定では題材の目標に該当する部分が無かったのに対し、平成 23 年検定では題材の目標に該当する部分が新たに登場していることが挙げられる。また、平成 17 年検定では大きく掲載されていたブルタバ川の写真が、平成 23 年検定では全く掲載されなくなった。その代わりに平成 23 年検定では、三種類の地図が掲載されるようになった。これは、当時のチェコの時代背景を理解することが意識されたからと考えられる。よって、平成 17 年から平成 23 年の変更では、新たに文化的背景が意識して扱われるようになったことが読み取れる。

平成 23 年検定から平成 27 年検定における変更では、題材の目標が、「オーケストラの響きを味わいながら、作曲者の思いを感じ取ろう。」から「曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りましょう。」に変更されている。この変更からは、文化的背景の理解をより重点的に扱うように現場に求めた意図が汲み取れる。また、学習のねらいにおいても、「曲が生まれた背景を理解して、作曲者の思いを感じ取りましょう。」から「作曲者が記した表題や当時の時代背景を手がかりに、曲に託された思いを感じ取りましょう。」に変更されている。この変更では、文化的背景の理解に関する記述に、「時代背景」といった具体性が足されている。視覚的資料（絵）においても、「19 世紀後半のヨーロッパ」という示し方から「『ブルタバ』が作曲された当時のヨーロッパ」と変更されており、より「時代背景」、つまり文化的背景に目を向けるよう工夫がなされた、と言える。

以上、文化的背景の理解について、平成 23 年検定において学習のねらいのレベルでは扱われていても題材の目標のレベルでは扱われていなかったのに対し、平成 27 年検定においては題材の目標レベルで扱われるようになったこと、さらに学習のねらいや視覚的資料においても文化的背景の内容に具体性が増したことから、文化的背景の理解をより重点的に扱うように現場に求めたことは明らかである。

教科書に記された内容が現場の授業の内容と直結しているか否かという問題はあるが、仮に教科書に則った授業が現場で増えたとするならば、平成 30 年以降（平成 27 年検定、30 年発行）は文化的背景の扱いが重要視されるようになったと言える。

(3) 考察

二つの題材についてそれぞれ変遷を辿った中で、明らかになったのは次の三点である。

一点目は、文化的背景の扱いが重点的に扱われるようになったのは、平成 23 年以降である、という点である。《花の街》、《我が祖国》から＜ブルタバ（モルダウ）＞の両者において、文化的背景を扱う記述が題材の目標に該当する部分として大々的に登場したのは平成 23 年検定である。さらに《我が祖国》から＜ブルタバ（モルダウ）＞においては、視覚的資料が当時の時代背景を理解するためのものに大々的に変更されている。これらのことから、文化的背景の扱いが重点的に捉えられるようになったのは平成 23 年検定以降であることが明らかとなった。

二点目は、教科書において文化的背景の扱いに大きな変容があった時期と、『学習指導要領』において「背景となる文化・歴史」の文言が登場した時期が一致している点である。《花の街》では、教科書における文化的背景の扱いに平成 14 年度の時点で変容があったと言える。それは、『中学生の音楽：709・809・810；中学生の器楽：755：平成 14 年度用中学校音楽科教科書：平成 14 教内容解説資料』において、「文化としての音楽」として文化的側面を重点的に扱うと示されていることから明らかである。

三点目は、年を追う毎に、文化的背景に関わる内容がより重点的に扱われるようになっていく点である。具体的には、題材の目標や学習のねらいに文化的背景の理解に関わる記述が示されるようになったことや、その記述内容が、「感じ取る」という文言から「理解する」という文言に変化していること、文化的背景の内容を音楽的特徴と関わらせようとする文言が現れていることから明らかである。説明等の記述だけでなく、視覚的資料における掲載の仕方や工夫においても、文化的背景の理解をより重点的に扱うために細やかな変更が施されてきている。

以上のことから、教科書における文化的背景の扱われ方は、文化的背景をより重点的に捉えるように変化していることが明らかとなった。

第2章 文化的背景を扱った先行事例の検討

本章では、1998年(平成10)年以降に発表された文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例を分析し、文化的背景を扱った音楽科授業の現状と課題について明らかにする。

第1節 分析の対象と視点

本節では、文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例分析の対象と視点について述べる。

1. 分析の対象

ここで分析対象とする小・中学校における音楽科授業実践事例は、音楽科授業において文化的背景を扱ったもので、文化的背景を扱うねらいと学習方法が記事内にて示されたものに限る。また、分析の対象は、『学習指導要領』において「背景となる文化・歴史」という言葉が登場した1998(平成10)年以降の小・中学校における音楽科授業実践事例とする。具体的には、論文検索サイト「CiNii」、『学校音楽教育研究』、『教育音楽 中学版・高校版』、『教育音楽 小学版』、『音楽教育実践ジャーナル』、『音楽鑑賞教育』、『音楽教育学』に掲載された事例を取り上げることとした。収集の結果、全27事例が集まった。

2. 分析の視点

これらの事例では、文化的背景を扱う際に、報告者がどのようなねらいで、どのような学習方法をとっていたのか、という視点から分析する。

分析の方法は、まず実践報告の誌面に掲載されている授業事例の指導案や、授業での指導の流れの記述、期待する子どもの姿(授業の目標)、結果としてどのような力が身に付いたか等についての記述から、文化的背景を扱う上でのねらいと学習方法は何かを判断し抽出する。そして、抽出したねらいと学習方法から、どのようなパターンがあるかを整理し分類する。

第2節 文化的背景を先行事例の分析

本節では、文化的背景を扱った音楽科授業実践事例について、報告者がどのようなねらいと学習方法をもって文化的背景を扱っているかという視点から分析した結果を分類する。

1. 文化的背景を扱った先行事例一覧

ここでは、1998(平成 10)年以降に発表された文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例を一覧にし、表6にまとめた。

表6：文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例一覧（発表年順）

事例	報告者	対象	教材名等	出典	発表年
1	小川由美	中2	《ジェゴグ》(インドネシア、ヌガラ地方の竹のガムラン)	『学校音楽教育研究』、第9巻、108～109頁。	2005
2	目黒稚子	小6	ムックリ (アイヌの音楽、竹の口琴) ウポボ (アイヌの音楽、座り歌)	『音楽教育実践ジャーナル』、第4巻第1号、48～52頁。	2006.8
3	目黒稚子	小1	《若水汲み》《べろべろかべろ》《もちのうた》《鳥追い》(会津のわらべうた) 「sau sau saka」(指つかみ)「sinena」 (風船の歌)(フィリピンのわらべうた)	『音楽教育実践ジャーナル』、第4巻第1号、48～52頁。	2006.8
4	川北雅子	中2	ガムラン(インドネシア:バリの芸能・音楽)	『音楽教育実践ジャーナル』、第4巻第1号、58～65頁。	2006.8
5	小川由美	小2	トガトン(フィリピンの竹筒)	『学校音楽教育研究』、第12巻、105～106頁。	2008
6	菅原広人	中2	世界の『うた』 (ヨーデル:スイス・ドイツなど、ヒメネポリネシア:ブルガリアン・ヴォイス、:カッターリー:パキスタンなど、	『教育音楽 中学・高校版』、第54巻第2号、72～73頁。	2010.2

			ケチャ：インドネシアなど、オルティン・ドー：モンゴル、日本民謡『南部牛追い歌』、声明：日本)		
7	松宮陽子	小3	《こきりこ》	『学校音楽教育研究』、第14巻、65～66頁。	2010.3
8	小林佐知子	小3	《らかんさんがそろたら》(わらべうた。江戸時代の人々が身近な崇拜対象としてつくった羅漢像の遊び歌)	『大阪教育大学紀要』、第V部門、第59巻第2号、31～39頁。	2011.2
9	鈴木朱美	中3	《我が祖国》から<ブルタバ>	『教育音楽 中学・高校版』、第55巻第6号、70～71頁。	2011.6
10	小川由美	小2	《ソファ》(“Sofa”西アフリカ地方ギニア北東部、マリンケ族伝統のリズム)	『学校音楽教育研究』、第16巻、57～66頁。	2012
11	勝山幸子	中3	《我が祖国》から<ブルタバ>	『音楽鑑賞教育』、第10巻、24～29頁。	2012.7
12	和田崇	中3	《アランフェス協奏曲》	『教育音楽 中学・高校版』、第57巻第10号、60～61頁。	2013.1
13	伊野義博	中1	《長岡甚句》(新潟：長岡の民謡。歌詞には長岡の歴史や風土、人々の生活を感じさせるものが盛り込まれ、踊りがつく。)	『新潟大学教育学部研究紀要』、第7巻第2号、361～378頁。	2014
14	椿本恵子	小6	《相撲甚句》(力士によって地方巡業の土俵や祭りごと、祝いごとの席上で唄い継がれてきた七五調の囃子唄)	『学校音楽教育研究』、第18巻、175～176頁。	2014
15	高澤利枝子	中3	《我が祖国》から<ブルタバ>	『教育音楽 中学・高校版』、第58巻第7号、62～63頁。	2014.7

16	井上奈々	小 4	《ソーラン節》 《南部牛追い歌》	『音楽鑑賞教育』、第 22 卷、18～23 頁。	2015. 7
17	勝山幸子	中 3	声明《云何唄・散華》 グレゴリオ聖歌《アレルヤ我らが過ぎ 越しのいけにえ》 ジャズ《聖者の行進》 ロック《スモークオンザウォーター》	『音楽鑑賞教育』、第 22 卷、36～41 頁。	2015. 7
18	福岡亨子	小 2	《ジェッデインデデン》（トルコのメ ヘテルハーネ）	『音楽鑑賞教育』、第 24 卷、12～17 頁。	2016. 1
19	永井民子	小 5	《酩酊すり唄》《桶洗い唄》 《酒造り唄》	『音楽鑑賞教育』、第 26 卷、16～19 頁。	2016. 7
20	萬司	中 1、 中 2、 中 3	《ソーラン節》	『音楽鑑賞教育』、第 26 卷、20～23 頁。	2016. 7
21	八代健志	小 6	世界の音楽（二胡・中国、メヘテルハ ーネ：トルコ、ホーミー：モンゴル、 ウード：イラク、ガムラン：インドネ シア、津軽三味線：日本、バグパイプ： スコットランド、ゴスペル：アメリカ、 女声合唱：ブルガリア、グリオの語り とコラの演奏「アルファヤヤ」：セネガ ル、スティームドラム：カリブ海。）	『学校音楽教育研究』、第 20 卷、194～195 頁。	2016
22	鏡千佳子	中 3	《花の街》	『教育音楽 中学・高校 版、』第 61 卷第 5 号、62 ～63 頁。	2017. 5
23	鏡千佳子	中 3	《アランフェス協奏曲》	『教育音楽 中学・高校 版』第 61 卷第 9 号、62～ 63 頁。	2017. 9
24	小林佐知子	小 3	《茶摘み》	『学校音楽教育実践論』	2018

	小川由美 加藤柚乃			集』、第2巻、35～42頁。	
25	高道有美子	中3	いろいろなポピュラー音楽（ロック、ジャズ、ボサ・ノヴァ）	『教育音楽 中学・高校版』第62巻第8号、63～64頁。	2018. 8
26	仲地綾子	中2	雅楽《越天楽》（平調）	『教育音楽 中学・高校版』、第62巻第12号、67～68頁。	2018. 1 2
27	佐塚繭子	中1	《春》	『音楽鑑賞教育』、第36巻、20～23頁。	2019. 1

2. 分析

ここでは、全27事例それぞれについて、「文化的背景を扱うねらいは何か」「どのような学習方法をとったのか」を視点に分析し、表7にまとめた。

表7：小・中学校の音楽科授業実践における文化的背景を扱うねらいと学習方法の一覧

事例	教材名等	文化的背景を扱うねらい	文化的背景の学習方法
1	《ジェゴグ》（インドネシア、ヌガラ地方の竹のガムラン）	・音楽表現の工夫の促進	・調べ学習
2	ムックリ（アイヌの音楽、竹の口琴） ウポポ（アイヌの音楽、座り歌）	・音楽文化の理解	・視覚的資料の使用 （CD-ROMの映像）
3	《若水汲み》《べろべろかべろ》 《もぢのうた》《鳥追い》（会津のわらべうた） 「sau sau saka」（指つかみ） 「sinena」（風船の歌）（フィリピンのわらべうた）	・音楽文化の理解	・情報提供 （ゲストティーチャー）
4	ガムラン（インドネシア：バリ）	・音楽文化の理解	・調べ学習

	の芸能・音楽)	(異文化理解：異文化の音楽を受容する)	
5	トガトン (フィリピンの竹筒)	・知覚・感受の深まり (形式的側面の理解) ・音楽表現の工夫の促進 (音楽表現に目的をもつこと)	・視覚的資料の使用
6	世界の『うた』(ヨーデル：スイス・ドイツなど：、ヒメネポリネシア：、ブルガリアン・ヴォイス：、カッワーリーパキスタンなど、ケチャ：インドネシアなど、オルティン・ドー：モンゴル、日本民謡『南部牛追い歌』、声明：日本)	・音楽文化の理解 (それぞれのよさや文化的背景をもっていることを感じ取らせること)	・視覚的資料の使用 (映像教材にある世界地図の画像、「現地における現地の人による演奏」)
7	《こきりこ》	・音楽表現の工夫の促進	・調べ学習 (図書資料・ビデオ映像・日本地図)
8	《らかんさんがそろたら》(わらべうた。江戸時代の人々が身近な崇拜対象としてつくった羅漢像の遊び歌)	・音楽表現の工夫の促進	・視覚的資料の使用 (写真) ・情報提供 (子どもの疑問に答える)
9	《我が祖国》から<ブルタバ>	・知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること)	・考える (個人で考えながら聴く)
10	《ソファ》("Sofa"西アフリカ地方ギニア北東部、マリンケ族伝統のリズム)	・知覚・感受の深まり (楽曲理解：「音楽世界の意味の拡充」を促進する)	・情報提供
11	《我が祖国》から<ブルタバ>	・知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること)	・視覚的資料の使用 (教科書、自作の映像資料)
12	《アランフェス協奏曲》	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解	・視覚的資料の使用 (写真資料など)

		(人と音楽との関わりを理解すること)	
13	《長岡甚句》(新潟:長岡の民謡。 歌詞には長岡の歴史や風土、 人々の生活を感じさせるものが 盛り込まれ、踊りがつく。)	・音楽と人・生活・自分などとの 関わり方の理解 (郷土への理解を深める・音楽の 文化の脈絡を学習する・自分や 人々と音楽をつなげる・音楽を 愛好する・郷土に愛情や愛着を もつ)	・情報提供(歌詞の内容や 情景の説明) ・考える(音楽に込められ た意味を考える) ・視覚的資料の使用 (ビデオの視聴)
14	《相撲甚句》(力士によって地方 巡業の土俵や祭りごと、祝いご との席上で唄い継がれてきた七 五調の囃子唄)	・音楽表現の工夫の促進	・場の設定(文化的背景を そのまま学習活動の場と して設定する)
15	《我が祖国》から<ブルタバ>	・知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること:祖 国への思いを感じ取って聴く)	・情報提供(チェコの歴史 的背景、スメタナの思 い)
16	《ソーラン節》《南部牛追い歌》	・音楽と人・生活・自分などとの 関わり方の理解 (音楽と生活との関わりを意識す る)	・視覚的資料の使用(映像 資料)
17	《云何唄・散華》(声明) 《アレレヤ我らが過ぎ越しのい けにえ》(グレゴリオ聖歌) 《聖者の行進》(ジャズ) 《スモークオンザウォーター》 (ロック)	・音楽文化の理解 (音楽の多様性と音楽文化への理 解を深めること) ・知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること)	・考える(自分の考えをも つ)
18	《ジェッデインデデン》(トルコ のメヘテルハーネ)	・音楽と人・生活・自分などとの 関わり方の理解 (音楽文化と自分の接点を見つけ	・視覚的資料 (映像資料)

		出すこと)	
19	《酩酊り唄》《桶洗い唄》(酒造り唄)	・音楽文化の理解 (多文化理解: 郷土の音楽に愛着をもつこと)	・体験する (工場見学を行う、体験談を聞く)
20	《ソーラン節》	・音楽文化の理解	・視覚的資料 (視聴覚教材) ・体験する (歌う・演奏する)
21	世界の音楽 (二胡・中国、メヘテルハーネ: トルコ、ホーミー: モンゴル、ウード: イラク、ガムラン: インドネシア、津軽三味線: 日本、バグパイプ: スコットランド、ゴスペル: アメリカ、女声合唱: ブルガリア、グリオの語りとコラの演奏「アルファヤヤ」: セネガル、スティームドラム: カリブ海。)	・音楽文化の理解 (多文化理解: 世界のさまざまな国・地域の音楽に親しみ、自らの感性で積極的に選び取る・優劣をつけられない固有の価値を有することを理解する・文化相対主義的な態度を培う)	・視覚的資料の使用
22	《花の街》	・音楽表現の工夫の促進 (曲に込められた思いを表現する)	・情報提供 (戦時中の日本について) ・教科書の使用 (作詞者の言葉を読む)
23	《アランフェス協奏曲》	・知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること: 楽曲から気持ちや情景を想像する)	・意見交換 (想像したことを周りと交流する)
24	《茶摘み》	・音楽表現の工夫の促進	・体験する (茶葉を匂う、触る、お茶を飲む) ・情報提供 (ゲストティーチ

			ヤーによる作業の説明)
25	いろいろなポピュラー音楽（ロック、ジャズ、ボサ・ノヴァ）	・音楽文化の理解 (多文化教育（音楽の要素や特徴、固有性を理解すること）)	・視覚的資料の使用（世界地図） ・情報提供（ポピュラー音楽ができた背景）
26	《越天楽》（平調）	・知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること：雅楽の魅力を知ること)	・調べ学習（知識構成型ジグソー法「雅楽の歴史」「古典文学と雅楽」「管弦の特徴」のテーマからグループ毎に話し合う）
27	《春》	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解 (「自分ごと」として捉える)	・情報提供（作曲家や活躍した時代について知る）

3. 分析結果の分類

ここでは、文化的背景を扱った音楽科授業実践事例について、ねらいと学習方法の二つの視点から分析した結果を分類する。そして分類して浮かび上がってきたパターンとその特徴についてそれぞれ述べる。

(1) 文化的背景を扱うねらい

文化的背景を扱った音楽科授業実践事例を文化的背景を扱うねらいの視点で分類した結果、大きく分けて、①音楽表現の工夫の促進、②知覚・感受の深まり、③音楽文化の理解（異文化理解、多文化理解も含む）、④音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解の四つのパターンに分けることができた。

次に、四つのそれぞれのパターンに該当する実践事例を一覧にし、その特徴について述べる。

①音楽表現の工夫の促進

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表8である。

表 8 : 「音楽表現の工夫の促進」をねらいとした音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景を扱うねらい
1	中 2	《ジェゴグ》(インドネシア、ヌガラ地方の竹のガムラン)	・音楽表現の工夫の促進
5	小 2	トガトン (フィリピンの竹筒)	・音楽表現の工夫の促進 (音楽表現に目的をもつこと)
7	小 3	《こきりこ》	・音楽表現の工夫の促進
8	小 3	《らかんさんがそろたら》(わらべうた。江戸時代の人々が身近な崇拜対象としてつくった羅漢像の遊び歌)	・音楽表現の工夫の促進
14	小 6	《相撲甚句》(力士によって地方巡業の土俵や祭りごと、祝いごとの席上で唄い継がれてきた七五調の囃子唄)	・音楽表現の工夫の促進
22	中 3	《花の街》	・音楽表現の工夫の促進 (曲に込められた思いを表現する)
24	小 3	《茶摘み》	・音楽表現の工夫の促進

該当する事例は 7 事例である。文化的背景を扱うねらいとしての「音楽表現の工夫の促進」とは、文化的背景の学習を通して、音楽表現の工夫をより質の高いものにしたたり、文化的背景を、なぜそのような音楽表現とするのかの根拠にしたたりすることで、音楽表現の工夫を促すことを指す。例えば事例 5 の「音楽表現に目的をもつこと」や事例 22 の「曲に込められた思いを表現する」ことなどもここに位置づけられる。

音楽表現の工夫の促進をねらいとして文化的背景を扱う意義は、明確な意図をもった音楽表現につながることにある。音楽表現を工夫する際に文化的背景を扱うことで、根拠をもって工夫することができる。例えば事例 1 のトガトンでは、「なんとなく音を合わせる」のではなく、「農耕を生業とした人々が息を合わせて協力していたから」、「息を合わせて音も合わせる」という風に工夫できる。これは楽曲の文化的背景を踏まえた工夫となる。

②知覚・感受の深まり

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 9 である。

表 9：「知覚・感受の深まり」をねらいとした音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景を扱うねらい
5	小 2	トガトン(フィリピンの竹筒)	・ 知覚・感受の深まり (形式的側面の理解)
9	中 3	《我が祖国》から<ブルタバ>	・ 知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること)
10	小 2	《ソファ》(“Sofa”西アフリカ地方ギニア北東部、マリンケ族伝統のリズム)	・ 知覚・感受の深まり (「音楽世界の意味の拡充」の促進)
11	中 3	《我が祖国》から<ブルタバ>	・ 知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること)
15	中 3	《我が祖国》から<ブルタバ>	・ 知覚・感受の深まり (祖国への思いを感じ取って聴く)
17	中 3	《云何唄・散華》(声明) 《アレルヤ我らが過ぎ越しのいけにえ》(グレゴリオ聖歌) 《聖者の行進》(ジャズ) 《スモークオンザウォーター》(ロック)	・ 知覚・感受の深まり (楽曲の味わいを深めること)
23	中 3	《アランフェス協奏曲》	・ 知覚・感受の深まり (楽曲から気持ちや情景を想像する)
26	中 2	雅楽《越天楽》(平調)	・ 知覚・感受の深まり (雅楽の魅力を知ること)

該当事例は 8 事例である。文化的背景を扱うねらいとしての「知覚・感受の深まり」とは、文化的背景の学習を通して、音楽の特徴(音楽を形作る諸要素)に気づくこととそれらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取ることが、より活発に行われることを指す。音楽の特徴(音楽を形作る諸要素)に気づいたり楽曲を理解することは、知覚を促すことにつながる。楽

曲の味わいを深めることは、感受を促すことにつながる。

例えば事例 5 では、文化的背景を扱うことによってトガトンという音楽の形式的側面を理解することがねらいとされている。形式的側面の理解とは、音楽の諸要素に気づき理解すること、つまり、知覚を促すことを指す。また事例 15 では《我が祖国》から〈ブルタバ〉を、スメタナの祖国への思いを感じ取って聴くことがねらいとされている。祖国への思いを感じ取って聴くことは、聴き方に深みをもたせたり味わって聴いたりすること、つまり、感受を促すことを指す。

知覚・感受が深まるとき、音楽の特徴(音楽を形作る諸要素)に気づくこととそれらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取ることがより活発に行われることによって、学習者の聴き方や表現の工夫がより質の高いものへと変化していく。それは学習者の内面で、自分自身と音楽との相互作用が活発に行われるためである。つまり、知覚・感受を深めることによって、あらゆる音楽活動につながる音楽表現の工夫や鑑賞の能力などに関わる基礎的な能力を養うことができるのである。

③音楽文化の理解（異文化理解、多文化理解も含む）

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 10 である。

表 10：「音楽文化の理解」をねらいとした音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景を扱うねらい
2	小 6	ムックリ（アイヌの音楽、竹の口琴） ウボボ（アイヌの音楽、座り歌）	・音楽文化の理解
3	小 1	《若水汲み》《べろべろかべろ》《もぢのうた》《鳥 追い》（会津のわらべうた） 「sau sau saka」（指つかみ）「sinena」（風船の 歌）（フィリピンのわらべうた）	・音楽文化の理解
4	中 2	ガムラン（インドネシア：バリの芸能・音楽）	・音楽文化の理解 （異文化の音楽を受容する）
6	中 2	世界の『うた』（ヨーデル：スイス・ドイツなど、 ヒメネ：ポリネシア、ブルガリアン・ヴォイス、	・音楽文化の理解 （それぞれのよさや文化的背景をもつ

		カッワーリー：パキスタンなど、ケチャ：インドネシアなど、オルティン・ドー：モンゴル、日本民謡『南部牛追い歌』、声明：日本	ていることを感じ取らせること)
13	中 1	《長岡甚句》(新潟：長岡の民謡。歌詞には長岡の歴史や風土、人々の生活を感じさせるものが盛り込まれ、踊りがつく。)	・音楽文化の理解 (郷土への理解を深めること) (音楽の文化の脈絡を学習すること) (郷土に愛情や愛着をもつ)
17	中 3	《云何唄・散華》(声明) 《アレルヤ我らが過ぎ越しのいけにえ》(グレゴリオ聖歌) 《聖者の行進》(ジャズ) 《スモークオンザウォーター》(ロック)	・音楽文化の理解 (音楽の多様性と音楽文化への理解を深めること)
19	小 5	《酴すり唄》《桶洗い唄》(酒造り唄)	・音楽文化の理解 (多文化理解：郷土の音楽に愛着をもつこと)
20	中 1 中 2 中 3	《ソーラン節》	・音楽文化の理解
21	小 6	世界の音楽(二胡・中国、メヘテルハーネ：トルコ、ホーミー：モンゴル、ウード：イラク、ガムラン：インドネシア、津軽三味線：日本、バグパイプ：スコットランド、ゴスペル：アメリカ、女声合唱：ブルガリア、グリオの語りとコラの演奏「アルファヤヤ」：セネガル、スティームドラム：カリブ海。)	・音楽文化の理解 (多文化理解：世界のさまざまな国・地域の音楽に親しみ、自らの感性で積極的に選び取る、優劣をつけられない固有の価値を有することを理解する、文化相対主義的な態度を培う)
25	中 1	いろいろなポピュラー音楽 (ロック、ジャズ、ボサ・ノヴァ)	・音楽文化の理解 (多文化教育：音楽の要素や特徴、固有性を理解すること)

該当事例は 10 事例である。文化的背景を扱うねらいとしての「音楽文化の理解」とは、

文化的背景の学習を通してよって、音楽という文化そのものを理解することを指す。異文化理解や多文化理解、音楽に愛着をもつことなども音楽文化の理解として位置づけられる。

例えば事例 21 では、世界の音楽として 11 の国や地域の音楽をの文化的背景を扱うことで、多文化理解を図っている。事例 17 では、声明やグレゴリオ聖歌、ジャズ、ロックなど様々なジャンルの音楽の文化的背景を扱うことで、音楽の多様性にふれている。また、事例 19 では、「郷土の音楽に愛着をもつ」ことに対して、郷土の音楽に愛着をもつことが多文化理解につながるものとして意図されていた〔永井 2016:16〕。

音楽という文化そのものを理解するということは、音楽を、人間の文化の一つとして捉え、人間にとって音楽がどういう存在かを理解する、ということである。音楽文化を理解することで、人間が生活を営む中での音楽の必要性や、人々が音楽によって生活を豊かにしてきたこと、そして育った地域や環境によって生み出される音楽が異なり、それぞれに優劣をつけることはできない価値あるものであること等を理解することができる。

④音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 11 である。

表 11 : 「音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」をねらいとした音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景を扱うねらい
12	中 3	《アランフェス協奏曲》	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解 (人と音楽との関わりを理解すること)
13	中 1	《長岡甚句》(新潟:長岡の民謡。歌詞には長岡の歴史や風土、人々の生活を感じさせるものが盛り込まれ、踊りがつく。)	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解 (自分や人々と音楽をつなげること)
16	小 4	《ソーラン節》《南部牛追い歌》	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解 (音楽と生活との関わりを意識すること)
18	小 2	《ジェッデインデデン》(トルコのメヘテルハーネ)	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解 (音楽文化と自分の接点を見つけ出すこと)

27	中 1	《春》	・音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解 (「自分ごと」として捉える)
----	-----	-----	---

該当事例は5事例である。文化的背景を扱うねらいとしての「音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」とは、文化的背景の学習を通して、人間にとっての音楽の役割を理解することや、その音楽を自分にとってより身近なものとして捉え、自分たちの生活と結びつけて考えようとする姿勢が育まれることを指す。

例えば事例13では、《長岡甚句》は新潟の人々にとって身近な民謡である。その民謡がなぜ歌われてきたのかという文化的背景を学ぶことで、《長岡甚句》が自分たちの生活に結び付き、音楽に関わろうとする姿勢を育むことができる。

⑤まとめ

文化的背景を扱うねらいとして、①音楽表現の工夫の促進、②知覚・感受の深まり、③音楽文化の理解、④音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解、の四つのパターンに分けることができた。

「音楽表現の工夫の促進」では、音楽表現の工夫の質を高めたり、音楽表現の根拠として文化的背景を位置づけることで、音楽表現の工夫を促すことが目指される。根拠のある音楽表現や、明確な意図をもった音楽表現につなげることができる。

「知覚・感受の深まり」では、音楽を形作る諸要素に気づきそれらの働きが生み出す雰囲気を感じ取ることの活発化が目指される。質の高い聴き方や表現の工夫、音楽との相互作用の活発化、あらゆる音楽活動につながる基礎的な能力を養うことができる。

「音楽文化の理解」では、異文化理解や多文化理解などのように、音楽という文化そのものを理解することが目指される。人間の生活における音楽の必要性や音楽が生活を豊かにすること、地域や環境によって生み出される音楽は異なり、優劣をつけることはできないという価値観を理解することができる。

「音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」では、人間にとっての音楽の役割を理解し、その音楽を自分にとってより身近なものとして捉え、自分たちの生活と結びつけて考えようとする姿勢が育まれることが目指される。音楽を自分たちの生活と結びつけたり自分の身近なものとして捉え、自ら音楽に関わろうとすることができる。

これらのうち、「音楽表現の工夫の促進」「知覚・感受の深まり」は文化的背景を学習の手

段として用い、「音楽文化の理解」「音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」は音楽を人間の文化として学ぶことに分けられる。これらをまとめたものが、以下の表 12 である。

表 12：音楽科授業実践事例にみる文化的背景を扱うねらい

分類	ねらい	定義	教材例	意義・特徴
文化的背景を学習の手段として用いる	音楽表現の工夫の促進	音楽表現の工夫の質を高めたり、音楽表現の根拠として文化的背景を位置づけることで、音楽表現の工夫を促すこと	《ジェゴグ》、《こきりこ》 トガトン、《相撲甚句》 《らかんさんがそろたら》 《花の街》、《茶摘み》など	・根拠のある音楽表現となる ・明確な意図をもった音楽表現につながる ・音楽表現の工夫の質を高める
	知覚・感受の深まり	音楽の特徴(音楽を形作る諸要素)に気づくこととそれらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取ることが、より活発に行われること	トガトン、《ソファ》 《我が祖国》から<ブルタバ> 《云何唄・散華》、《アレルヤ我らが過ぎ越しのいけにえ》 《聖者の行進》 《スモークオンザウォーター》 《アランフェス協奏曲》など	・聴き方や表現の工夫の質を高める ・学習者の内面における自分自身と音楽との相互作用が活発化する ・あらゆる音楽活動における基礎的な能力を養う
音楽を人間の文化として学ぶ	音楽文化の理解	音楽という文化そのものを理解すること。異文化理解、多文化理解、音楽に愛着をもつこと等も音楽文化の理解に位置づく。	ムックリ、ウボボ、ガムラン 世界の『うた』、世界の音楽、 いろいろなポピュラー音楽《云何唄・散華》、 《聖者の行進》 《酩酊唄》《桶洗い唄》 《ソーラン節》など	・人間の生活における音楽の必要性や音楽が人々の生活を豊かにすること理解する ・地域や環境によって生み出される音楽が異なり、優劣をつけることはできないという価値観等を理解する
	音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解	人間にとっての音楽の役割を理解し、その音楽を自分にとってより身近なものとして捉え、自分たちの生活と結びつけて考えようとする姿勢が育まれること	《アランフェス協奏曲》 《長岡甚句》、《ソーラン節》 《南部牛追い歌》 《ジェッデインデデン》、《春》など	・音楽を自分の身近なものとして捉える ・音楽を自分たちの生活と結びつけようとする ・音楽と関わろうとする

(2) 学習方法

学習方法は、大きく分けると、①視覚的資料の使用、②調べ学習、③情報提供、④意見交流（考える）、⑤体験の五つのパターンに分けられた。

次に、それぞれのパターンに該当する実践事例を一覧にし、その特徴について述べる。

①視覚的資料の使用

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 13 である。

表 13：文化的背景の学習方法として視覚的資料を用いた音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景の学習方法
2	小 6	《ムックリ》(アイヌの音楽、竹の口琴) 《ウポボ》(アイヌの音楽、座り歌)	・ 視覚的資料の使用 (CD-ROM の映像)
5	小 2	トガトン (フィリピンの竹筒)	・ 視覚的資料の使用
6	中 2	世界の『うた』(ヨーデル：スイス・ドイツなど、ヒメネポリネシア：、ブルガリアン・ヴォイス：、カッワーリーパキスタンなど、ケチャ：インドネシアなど、オルティン・ドー：モンゴル、日本民謡『南部牛追い歌』、声明：日本)	・ 視覚的資料の使用 (映像教材にある世界地図の画像) (現地における現地の人による演奏)
7	小 3	《こきりこ》	・ 調べ学習 (図書資料・ビデオ映像・日本地図)
8	小 3	《らかんさんがそろたら》(わらべうた。江戸時代の人々が身近な崇拜対象としてつくった羅漢像の遊び歌)	・ 視覚的資料の使用 (写真)
11	中 3	《我が祖国》から<ブルタバ>	・ 視覚的資料の使用 (教科書、自作の映像資料)
12	中 3	《アランフェス協奏曲》	・ 視覚的資料の使用 (写真資料など)
13	中 1	《長岡甚句》(新潟：長岡の民謡。歌詞には長岡の歴史や風土、人々の生活を感じさせるものが盛り込	・ 視覚的資料の使用 (ビデオの視聴)

		まれ、踊りがつく。)	
16	小 4	《ソーラン節》《南部牛追い歌》	・ 視覚的資料の使用（映像資料）
18	中 3	《ジェッデインデデン》（トルコのメヘテルハーネ）	・ 視覚的資料（映像資料）
20	中 1 中 2 中 3	《ソーラン節》	・ 視覚的資料（視聴覚教材）
21	小 6	世界の音楽（二胡・中国、メヘテルハーネ：トルコ、 ホーミー：モンゴル、ウード：イラク、ガムラン： インドネシア、津軽三味線：日本、バグパイプ：ス コットランド、ゴスペル：アメリカ、女声合唱：ブ ルガリア、グリオの語りとコラの演奏「アルファ ヤヤ」：セネガル、スティームドラム：カリブ海。）	・ 視覚的資料の使用
22	中 3	《花の街》	・ 視覚的資料の使用 （教科書・：作詞者の言葉を読む）
25	中 3	いろいろなポピュラー音楽 （ロック、ジャズ、ボサ・ノヴァ）	・ 視覚的資料の使用（世界地図）

該当事例は 14 事例である。27 事例のうち 14 事例が該当していることから、文化的背景を扱う学習の方法としてほぼ半数が視覚的資料を使用していることがわかる。視覚的資料の具体例としては、映像資料、写真資料、世界地図、日本地図などが見られた。事例 22 では教科書の使用も挙げられている。事例 7 のように、調べ学習の中で図書資料・ビデオ映像・日本地図を使用している場合もある。

視覚的資料を使用することの利点は、間接的でありながらも、現地の雰囲気や風土を感じながら学習することができる点である。ただ知識としてその情報を取り入れるのではなく、見たり聞いたりして感じ得た自分の感覚と共に情報が入ってくることになる。現地の人による演奏を聴く場合もある。その土地の人々による演奏からは、その土地ならではの雰囲気や風習をも感じとることができる場合がある。

②調べ学習

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 14 である。

表 14：文化的背景の学習方法として調べ学習を用いた音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景の学習方法
1	中 2	《ジェゴグ》 (インドネシア、ヌガラ地方の竹のガムラン)	・ 調べ学習
4	中 2	ガムラン(インドネシア：バリの芸能・音楽)	・ 調べ学習
7	小 3	《こきりこ》	・ 調べ学習 (図書資料・ビデオ映像・日本地図)
26	中 2	《越天楽》(平調)	・ 調べ学習(知識構成型ジグソー法 「雅楽の歴史」「古典文学と雅楽」 「管弦の特徴」のテーマからグループ毎に話し合う)

該当する事例は 4 事例である。

文化的背景を調べ学習によって学習する利点は、二点ある。

一点目は、様々な情報と関連づけながら学習できる点である。例えば事例 7 のように、図書資料やビデオ資料、日本地図などで調べ学習を行ったり、事例 26 のように複数のジャンルに分かれて調べ学習を行うことで、それらの情報を関連づけながら理解することが期待できる。

二点目は、学習者が能動的に文化的背景を知ることとなり、文化的背景に意識を向けることが可能となる点である。情報提供や視覚的資料の使用では、学習者にとっては受け身的な学習となるため、文化的背景へ意識が十分に向かない場合も考えられる。調べ学習では、能動的な姿勢が必然的に求められるため、文化的背景への意識づけがなされると言える。

③情報提供

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 15 である。

表 15：文化的背景の学習方法として情報提供を用いた音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景の学習方法
3	小1	《若水汲み》《べろべろかべろ》《もぢのうた》《鳥追い》(会津のわらべうた) 「sau sau saka」(指つかみ)「sinena」(風船の歌)(フィリピンのわらべうた)	・ 情報提供 (ゲストティーチャー)
8	小3	《らかんさんがそろたら》(わらべうた。江戸時代の人々が身近な崇拜対象としてつくった羅漢像の遊び歌)	・ 情報提供 (子どもの疑問に答える)
10	小2	《ソファ》(“Sofa”西アフリカ地方ギニア北東部、マリンケ族伝統のリズム)	・ 情報提供
13	中1	《長岡甚句》(新潟：長岡の民謡。歌詞には長岡の歴史や風土、人々の生活を感じさせるものが盛り込まれ、踊りがつく。)	・ 情報提供 (歌詞の内容や情景の説明)
15	中3	《我が祖国》から<ブルタバ>	・ 情報提供 (チェコの歴史的背景、スメタナの思い)
22	中3	《花の街》	・ 情報提供 (戦時中の日本について)
24	小3	《茶摘み》	・ 情報提供(ゲストティーチャーによる作業の説明)
25	中3	いろいろなポピュラー音楽 (ロック、ジャズ、ボサ・ノヴァ)	・ 情報提供 (ポピュラー音楽ができた背景)
27	中1	《春》	・ 情報提供 (作曲家や活躍した時代について知る)

該当事例は9事例である。文化的背景を扱う上での学習方法として、情報提供は、視覚的資料の使用に次いで二番目に多い。文化的背景を扱うねらいにおいては4パターン全てにおいて用いられている。情報提供の具体例としては、教師による説明やゲストティーチャー

による説明が挙げられる。事例 8 では、ただ情報を提供するのではなく、子どもの疑問に答える形で情報提供がなされている。

文化的背景を情報提供によって学習する際の利点は、教師の教材研究によって得られた知識を生徒が得られる点である。様々な文献等から明らかとなった文化的背景を、教師を通じて学習することができると言える。視覚的資料で得られるような感覚的な部分よりも、むしろ、言語を介して明確な伝達が期待できる。また、ゲストティーチャーによる情報提供は、より実感を伴わせることができる。

④意見交流(考える)

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 16 である。

表 16：文化的背景の学習方法として意見交流(考える)を用いた音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景の学習方法
9	中 3	《我が祖国》から<ブルタバ>	・考える（個人で考えながら聴く）
13	中 1	《長岡甚句》（新潟：長岡の民謡。歌詞には長岡の歴史や風土、人々の生活を感じさせるものが盛り込まれ、踊りがつく。）	・考える（音楽に込められた意味を考える）
17	中 3	《云何唄・散華》（声明） 《アレルヤ我らが過ぎ越しのいけにえ》（グレゴリオ聖歌） 《聖者の行進》（ジャズ） 《スモークオンザウォーター》（ロック）	・考える（自分の考えをもつ）
23	中 3	《アランフェス協奏曲》	・意見交換（想像したことを周りと交流する）

該当事例は 4 事例である。ここでは、文化的背景について自分の考えをもったり意見交流する場が意識的に授業に位置づけられているものを取り上げている。事例 13 では、考えるという学習方法だけが取られているのではなく、視覚的資料の使用と情報提供と併用されている。

文化的背景の学習方法として考えたり意見交流することの利点は、自身の経験等を用い

ながら文化的背景を考えることができる点である。「考える」という学習方法では、文化的背景について確実な理解が得られるとは言えないが、その自由さがあることによって、自分の経験に基づいて思いを馳せたり、自分の意見を持つことで文化的背景に対して意識を向けることが可能となる。

また、意見交流では、他の人の意見を知ること、自分一人で考えるだけでは思い及ばなかった考え方に会ったり、自分の意見と関連づけることで新たな発見を生んだりすることが可能となる。

⑤体験

このパターンに該当する実践事例を一覧にしたものが以下の表 17 である。

表 17：文化的背景の学習方法として体験を用いた音楽科授業実践事例一覧

事例	対象	教材名等	文化的背景の学習方法
14		《相撲甚句》(力士によって地方巡業の土俵や祭りごと、祝いごとの席上で唄い継がれてきた七五調の囃子唄)	・場の設定 (文化的背景をそのまま学習活動の場として設定する)
19	小5	《酩酊すり唄》《桶洗い唄》(酒造り唄)	・体験する (工場見学を行う、体験談を聞く)
24	小3	《茶摘み》	・体験する (茶葉を匂う、触る、お茶を飲む)

該当事例は3事例である。体験のうちに、文化的背景を学習活動の場の設定として用いている事例も含めている。事例19では、酒造り唄を教材とし実際に酒造り工場まで足を運び、酒造りの場を直接見たり、職人の話を直接聞いたりする活動が取り入れられている。

文化的背景を体験によって学習することの利点は、直接的な学習が可能になる点である。知識として知るだけでなく、自分の感覚や実体験を伴った学習となるため、五感を伴った文化的背景の理解が期待できる。また、体験することを通して、文化的背景をより自分の身近なものとして捉えることができると考えられる。

⑤まとめ

文化的背景の学習方法として①視覚的資料の使用、②調べ学習、③情報提供、④意見交流（考える）、⑤体験の五つのパターンに分けられた。これらをまとめたものが以下の表 18 である。

表 18：音楽科授業実践事例にみる文化的背景の学習方法

分類	学習方法	教材例	具体例	利点
間接的な学習	視覚的資料の使用	世界の『うた』、世界の音楽、 《我が祖国》から＜ブルタバ＞ 《アランフェス協奏曲》、《花の街》 《長岡甚句》《ソーラン節》など	・映像資料 ・写真資料 ・世界地図 ・日本地図	・現地の雰囲気や風土を感じる ことができる ・自分の感覚と共に情報が入ってくる
	調べ学習	《ジェゴグ》ガムラン 《こきりこ》 《越天楽》（平調）など	・図書資料 ・ビデオ視聴 ・日本地図 ・知識構成型ジグソー法	・様々な情報と関連づけながら学習できる ・能動的な学習のため意識づけがなされる
	情報提供	《若水汲み》、《長岡甚句》 《らかんさんがそろたら》、 《春》《花の街》、《茶摘み》 《我が祖国》から＜ブルタバ＞ いろいろなポピュラー音楽など	・ゲストティーチャー ・歌詞の内容や情景の説明 ・子どもの疑問に答える ・歴史的背景、時代背景 ・作曲家の思い	・教師の教材研究によって得られた知識を生徒が得られる ・言語を介した明確な伝達ができる
	意見交流（考える）	《我が祖国》から＜ブルタバ＞ 《長岡甚句》、《云何唄・散華》 《聖者の行進》 《アランフェス協奏曲》など	・個人で考えながら聴く ・音楽に込められた意味を考える ・自分の考えをもつ ・周りと交流する	・自身の考えや経験等から捉え、学習者にとって身近ものとして意識される ・新たな考え方に会えることができる
直接的な学習	体験	《相撲甚句》 《酄すり唄》《桶洗い唄》 《茶摘み》など	・学習活動の場の設定とする ・工場見学、体験談を聞く ・茶葉を匂う、触る ・お茶を飲む	・五感を伴った文化的背景の理解が期待できる ・より身近に捉えることができる

「視覚的資料の使用」では、現地の雰囲気や風土を感じることができ、自分の感覚と共に情報が入ってくるという利点がある。

「調べ学習」では、様々な情報と関連づけながら学習でき、能動的な学習のため文化的背景への意識づけがなされるという利点がある。

「情報提供」では、教師の教材研究によって得た情報(知識)を生徒が得られ、言語を介した明確な伝達ができる。

「意見交流(考える)」では、自身の考えや経験等から捉えることで身近なものとして意識されたり、新たな考え方に会うことができる。

「体験」では、五感を伴った文化的背景の理解や、より身近にとらえることができる。

これらのうち、「視覚的資料の使用」「調べ学習」「情報提供」「意見交流(考える)」は間接的な学習であり、「体験」は直接的な学習である。

第3節 考察

本節では、文化的背景を扱った音楽科授業実践事例を分析し、分類した結果より考察する。

1. 文化的背景を扱う音楽科授業の現状

文化的背景を扱う音楽科授業の現状としてねらいおよび学習方法の二点よりまとめる。

まず一点目は、文化的背景を扱うねらいには、「文化的背景を学習の手段として用いること」と、「音楽を人間の文化として学ぶこと」の二つがあると言える。

分析では、文化的背景を扱うねらいのパターンとして、「音楽表現の工夫の促進」、「知覚・感受の深まり」、「音楽文化の理解」、「音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」の四つを挙げた。このうち、「音楽表現の工夫の促進と知覚・感受の深まり」、そして「音楽文化の理解と音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」に二分され则认为られる。

音楽表現の工夫の促進と知覚・感受の深化の両者には、共通点が二点ある。一つは、音楽と相互作用しながら音楽的成長をしていくという点、もう一つは、文化的背景を学習の手段として用いている点である。文化的背景を学習することによって、音楽表現の工夫や知覚・感受の質を高めようとしている。

音楽文化の理解と音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解の両者には、音楽がなぜ人にとって必要か、音楽とは人にとってどういう存在かというような、音楽を人間の文化とし

て捉え学ぶという点が共通している。

次に、文化的背景を扱う音楽科授業の学習方法は、「直接的な学習」と「間接的な学習」に分けることができる。

分析では、文化的背景の学習方法として、「視覚的資料の使用」「調べ学習」「情報提供」「体験」「意見交流（考える）」の五つを挙げた。このうち、視覚的資料の使用や情報提供、調べ学習は、「間接的な学習」であると言える。それに対し、体験は、「直接的な学習」であると言える。事例 19 では、実際に酒造り工場まで足を運び、工場見学や職人の体験談を聞くといった直接的な学習方法がとられている。しかしながら、現状としては、文化的背景の学習は間接的な学習に留まる事例が多い。

2. 文化的背景を扱った音楽科授業の課題

これらの現状を踏まえ、文化的背景を扱う音楽科授業の課題として以下が考えられる。以下、便宜上、文化的背景を学習の手段として用いる立場をAの立場、音楽を人間の文化としてとらえる立場をBの立場として論ずる。

まず、文化的背景を扱うねらいが二分されていることについてである。文化的背景を扱うねらいは、文化的背景を学習の手段として用いるAの立場と音楽を人間の文化としてとらえるBの立場に大分される。音楽科授業における文化的背景の扱い方は、このAとBの二つの対場で二極化していることが伺える。

例えば事例 23 では、学習のねらいを『アランフェス協奏曲』を形づくっている音色、リズム、旋律を知覚・感受しながら、音楽の特徴をその背景となる文化・歴史と関連づけて理解し、解釈したり価値を考えたりしながら鑑賞する」としている。この場合、知覚・感受することと音楽の特徴を理解することが分けられているが、音楽の特徴の理解は知覚につながるため、文化的背景を扱うねらいは「知覚・感受の深まり」であり、Aの立場として捉えられる。一方、事例 12 では、学習のねらいを「ギターの歴史や背景を知り、人とギター（音楽）との関わりを理解する」、「様々なギターの奏法や音色の特徴を理解する」としている。一見、Aの立場とBの立場を兼ねているように見えるが、後者のねらいは学習のねらいであって文化的背景を扱うねらいではない。そのため文化的背景を扱うねらいはBの立場であると言える。

しかし、文化的背景を扱うねらいは、AだけやBだけでなく、AとB双方が、別々にではなく統合されたものとして捉えられる必要があると考える。つまり文化的背景を扱うねらい

は、音楽表現の工夫の促進や知覚・感受の深まりだけでなく、音楽文化の理解や音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解だけでもなく、双方が統合されたものとして捉えられる必要がある、ということである。よって筆者は、AとBを統合した「知覚・感受したことと文化的背景についての理解の統合」をねらいとする新たな立場をとりたい。なお、ここでの「文化的背景の理解」とは、主に「人と音楽との関わりの理解」を指すものとする。

第3章では、この現状と課題を踏まえて文化的背景を扱う音楽科授業を構想し、実践・分析する。

第3章 文化的背景を位置づけた音楽科の授業開発

本研究では、文化的背景を位置づけた音楽科授業を開発・実践し、文化的背景を位置づけた音楽科の授業構成の論理を明らかにしたい。そこで、音楽の文化的背景を「興味」の視点に置いてみることで、その示唆を得たいと考えた。本章では、「興味」の働きに着目して文化的背景を位置づけた音楽科の授業開発を行い、学習の中で子どもが楽曲に関わる際に文化的背景がどのように作用するのかを考察する。そのために、まず第1節では、本研究において「興味」をどのように捉えるかを示し、「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけを行う。次に第2節では、文化的背景を位置づけた音楽科授業の構想、研究授業を計画・実践し、第3節で分析、第4節で考察を行う。

第1節 「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけ

本節では、「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけを行う。そのために、「興味」とはどのような概念であるのか、そして本研究ではどのように捉えるかを整理していく。

1. 興味とは

本項では、まず、「興味」の概念を概観する。世間で一般的に用いられる「興味」とはどのような意味をもっているのだろうか。広辞苑に記載されている「興味」には、「物事にひきつけられること。おもしろいと感じること。心理学では関心の一種で、特に対象やできごとに関心を向ける傾向」とある。¹⁸ 私たちが普段「興味」という言葉から連想する意味は、この広辞苑における意味が多いのではないだろうか。

では、教育の世界では「興味」はどのように捉えられているか。『新教育学大事典』によれば、興味は、「自発的活動を引き起こす内発的動機づけとして機能する力」と定義されている。¹⁹ このことから、興味は内発的動機を引き起こすものとされていることがわかる。

また、これまでに「興味」がどのように捉えられてきたかを整理したものに、清村の研究がある。²⁰ 清村によると、これまで「興味」は大きく二つの捉え方がされてきたという。

その一つは、興味は、到達さるべき目的が自我の外部にあり、そのまわりに人為的な刺激

¹⁸ 新村出編(2008)『広辞苑』第6版、岩波書店、677頁。

¹⁹ 下山剛(1990)「興味、関心」『新教育学大事典』第一法規出版、508頁。

²⁰ 清村百合子(2017)「音楽科授業における興味の発展的様相とその特性—中学校の歌唱授業の場合—」[『学校音楽教育研究』第21巻、49～60頁。

を配置することで喚起される、とするものである。このような位置づけは、ヘルバルトやケルンシュタイナーらによってなされている。これを清村は、自我と対象とを二元論でとらえるものと表している。例えば、子どものもつ先入観に反する現象を教師が提示したりするなどして学習者に認知的な葛藤を起こさせて教材に興味をもたせることが挙げられている。²¹ 具体例としては、歌舞伎「勧進帳」を扱う授業の冒頭で、歌舞伎「勧進帳」に興味を持たせるために、子どもたちが知っている俳優がドラマなどでそのシーンを演じているのを見せることなどが挙げられる。子どもたちは、歌舞伎「勧進帳」に対して「古いもの」という先入観を抱いていると仮定し、そこに「現代でも演じられている」という認知的な葛藤を起こさせている。

もう一方は、真の興味は、自我と対象が同一化することにある、とするものである。この位置づけは、デューイによってなされている。清村は、この自我と対象の統合は、一元論としてとらえるものと表している。清村によると、「興味における自我と対象の同一化は行為者自身が目的と手段の関係を自覚し、目的までの距離を縮めていくことによって実現する」という。〔清村 2017:52〕ここでは、興味を、目的と手段の関係で捉えている。具体例としては、歌曲「夏の思い出」の「水のほとり」の歌詞の部分を「波が消えていくような感じ」というイメージがグループで共有されたことで「テヌート気味に歌おう」と方向づけられることが挙げられる。これは、「波が消えていくような感じを表現する」という目的のために表現の工夫、つまり手段「テヌートで歌う」を選択した姿であるといえる。ここでは目的に向かって手段が選択されており、目的と手段の距離を縮めようとしている。

つまり、興味は、大きく二つの捉え方があり、その一つは先入観に認知的な葛藤を起こさせるための外部からの刺激とされ、もう一つは、目的と手段の距離を縮めようと作用するもの、とされている。

2. 興味の定義

本項では、本研究における興味の定義を行う。前項ではこれまでに興味がどのように捉えられてきたかを大まかに概観した。そこで、興味を外からの刺激として二元論的に捉える概念と、目的と手段の関係で捉える一元論的な概念があることがわかった。

本研究で用いる「興味」の概念は、目的と手段の関係で捉える一元論的な後者の概念とし

²¹ 波多野誼余夫・稲垣佳代子が提案した学習方法とされる。

たい。なぜなら、仮に前者の二元論的な「興味」の概念を用いるとすると、教材すなわち音楽に対する子どもの「興味」は、刺激として外から与えられるものに過ぎず、「音楽に興味をもつ」ことにはなっても、自分の意志で必要であると認識し獲得する知識にはならないと考えるからである。本研究では、学習者が目的に向かうための手段として、「興味」の働きを位置づけたい。

そこで、本研究における「興味」の定義を、「目的にとって必要な手段と認識し、目的と手段の距離を縮めようと作用するもの」とする。

3. 「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけ

前項では、本研究における「興味」の捉え方を整理し、定義した。本項では、「興味」の働きからみた文化的背景の位置づけを行う。

では、「興味」の働きから文化的背景を位置づけるとは、どういうことか。

前項で「興味」は「目的にとって必要な手段と認識し、目的と手段の距離を縮めようと作用するもの」と定義した。つまり、「興味」の働きから文化的背景を位置づけるとは、学習者が「目的にとって必要な手段」として認識し、「学習者の目的と手段の距離を縮めようと作用するもの」として、文化的背景を位置づける、ということである。それを表したものが次の図1である。

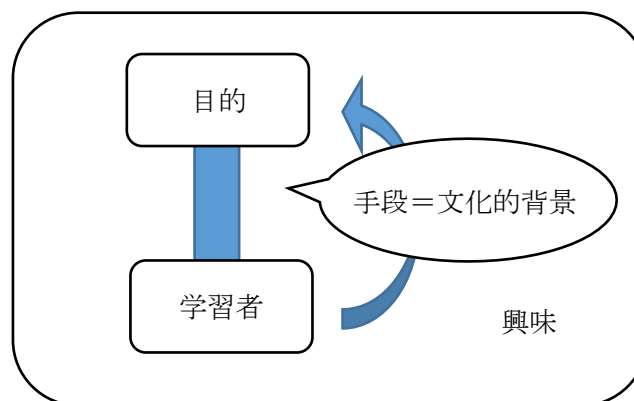


図1：「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけ

「興味」とは、自分が着手した活動を持続させるために、目的と手段の距離を縮めようとする働きのことである。したがって、「興味」は目的と手段と欲求を内包したものである。行為者は自らの欲求にもとづき、目的と手段との関係に絶えず関心に向ける。このとき、目的と手段そのものが「興味」の対象となる。音楽科授業の場合、意識される目的は「イメー

ジの表現」であり、その実現のために必要とされる手段は「構成要素や表現技法の扱い」となる。

本研究では、第2章第3節で述べた通り、「知覚・感受したことと文化的背景について理解したことを統合して鑑賞する」という目的に向かって必要とされる手段の一つに、文化的背景を位置づける。

第2節 研究授業の構想

前節では、「興味」の働きに着目し、「知覚・感受したことと文化的背景について理解したことを統合して鑑賞する」という目的に向かって必要とされる手段の一つとして、文化的背景を位置づけた。では、それらは授業ではどのように具体化されるのか。本節では、文化的背景を位置づけた授業構成の論理を示し、研究授業の構想について述べる。

1. 文化的背景を位置づけた授業構成の論理

文化的背景を位置づけた授業構成の論理を、次の図2に示す三層構造で示す。

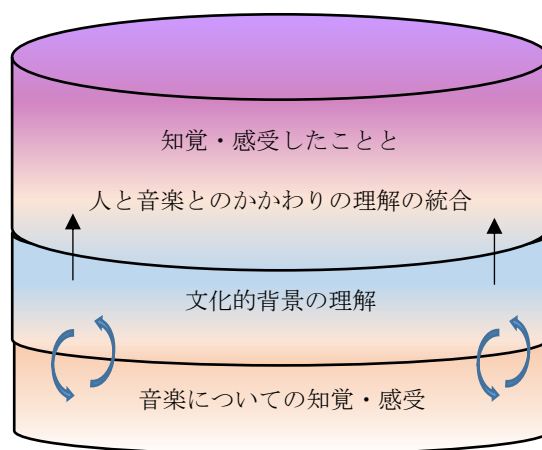


図2：文化的背景を位置づけた授業構成の論理

まず第一の層は「音楽についての知覚・感受」である。この層では、学習者が音楽の特徴（音楽を形作る諸要素）に気づき、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じ取る姿を目指す。

次に第二の層は「文化的背景の理解」である。この層では、学習者が文化的背景を理解す

ることで、知覚・感受をさらに深めるとともに、人と音楽とのかかわりを理解することを目指す。

最後に第三の層は「知覚・感受したことと人と音楽とのかかわりの理解の統合」である。この層では、学習者が、音楽について知覚・感受したことと人と音楽とのかかわりの理解を統合的に捉える姿を目指す。

ただし、音楽についての知覚・感受と、人と音楽とのかかわりの理解は、学習者の中ではあくまで相互に行われるものであり、最終的にそれらが統合された状態となることを目指す。

よって、研究授業においては、音楽についての知覚・感受と人と音楽とのかかわりの理解が別々のものとして捉えられるのではなく、統合して捉えられるようにするための活動を設定する必要がある。また、その活動においては、文化的背景の理解が学習者自らの「興味」によって必要な手段とされる必要がある。

これらを踏まえ、文化的背景を位置づけた音楽科の授業開発を行う。

2. 授業構想

(1) 授業構成の視点

第1章における「文化的背景」の定義、第2章における先行事例の検討、第3章の「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけにより、以下、三点の授業構成の視点を設定した。

一点目は、文化的背景が比較的扱われがちな日本伝統音楽以外の西洋音楽を教材とする点である。本研究では、文化的背景の扱いが重要的に扱われるように変容が見られた西洋音楽を対象としたい。そこで本研究における授業実践においては、文化的背景を扱うことが示されていた教科書教材のうち、ロドリーゴ作曲《アランフェス協奏曲》を教材として設定した。設定理由は、《アランフェス協奏曲》は、作曲された当時の時代背景が学習者にとって理解しやすく、学習者にとって身近なギターが独奏楽器に用いられていることから、「興味」を発動させやすいのではないかと考えたためである。

二点目は、文化的背景を、生徒が目的(表現の発展、鑑賞の深まりなど)を達成するための手段(必要となる情報)として位置づける点である。本研究では、《アランフェス協奏曲》を教材とした鑑賞の授業実践を行う。そのため、生徒にとっての目的は鑑賞の深まりであり、鑑賞を深めるという目的を達成するための手段、必要な情報として、文化的背景を位置づける

こととする。文化的背景として提示するのは、以下の①～⑤の内容である。

- ①ロドリゴがスペイン出身であること
- ②スペイン、アランフェスの風土
- ③作曲された時代背景（1940 年初演）
- ④作曲された時代背景（1936～1939 年スペイン内戦）
- ⑤ギターが「スペインの国民楽器」と称されていること

なお、①、②に関しては、授業の《アランフェス協奏曲》の曲名を伝え、③～⑤については「興味」の働きに着目した位置づけとして、意図的に授業に組み込む。これらの文化的背景が生徒にとって必要な情報として意識されるようにするために、「なぜロドリゴは音量が乏しく他の楽器との協奏が難しいギターを、あえて独奏楽器に使ったのか」について予想するという活動を設定する。予想する、つまり現時点での自分自身の枠組みで予想を立てることで、問いに対する答えにずれが生まれ、そこに興味が発動するのではないかと考えたためである。

三点目は、知覚・感受したことと文化的背景についての理解の統合を可能にする活動の場を設定する点である。具体的には、「なぜ《アランフェス協奏曲》は当時のスペインの人々を魅了したか」という問いに答える「鑑賞ボード」を、班で考えて作成するという活動を設定する。鑑賞ボードを作成する際には、ただ問いに答えるのではなく、知覚・感受したことと文化的背景について知ったことを織り交ぜながら文章を考えることとなる。そのために、この活動に向けて、ギターの音色を知覚・感受させる場面では、知覚に関することを赤色の付箋に、感受に関することを緑色の付箋に書き、文化的背景を知る場面では、文化的背景③④及び⑤の内容を青色の付箋書くこととし、これらの三色の付箋を必ず使いながら文章を考え、鑑賞ボードを作成するよう伝えることとする。このように、三色の付箋を必ず使うという条件の下で鑑賞ボードを作成することで、「知覚・感受したことと文化的背景についての理解の統合」を図りたい。

（２）研究授業の概要

先に述べた三つの授業構成の視点を基に、授業実践を行う。領域は鑑賞領域、教材は《アランフェス協奏曲》とする。対象は、中学３年生とした。以下、実践する授業の学習指導案

である。

①指導内容

〔共通事項〕 音色（ギターの音色）

〔指導事項〕 鑑賞ア（イ）、イ（イ）

②単元名 ギターの音色を意識して《アランフェス協奏曲》を味わおう

③対象学年 中学校第3学年

④教材 《アランフェス協奏曲》ロドリーゴ作曲

⑤教材について

【人と地域と音楽－風土・生活・文化・歴史－スペインの人々の生活と音楽とのかかわり】

《アランフェス協奏曲》はスペイン出身のロドリーゴによって作曲され、1940年に初演された。1940年に直近の1936年から1939年にかけてスペイン内戦が勃発した時代背景から、この曲は内戦で疲れ切った当時のスペインの人々に希望や安らぎを与えたと言われている。また、「アランフェス」とは乾燥した中央スペイン高原において唯一緑のオアシスにたとえられ、スペイン王室の住居があるスペイン中部の都市である。ロドリーゴは、自身が演奏できないにもかかわらず、音量が乏しく管弦楽と協奏させることは難事とされるギターをあえて独奏楽器に用いた。この曲がスペインの人々に影響を与えた理由として、ギターがスペインにとって国民楽器と称されるような特別な意味をもった楽器であることも考えられる。

【音楽の仕組みと技能－日本伝統音楽以外－音色－ギターの音色】

この曲におけるギターの特徴は、特徴的なスペインのリズムを奏でることで曲全体にスペインらしさを醸し出していること、メリスマを用いた旋律によってスペインらしさを感じさせること、さらに、弦を弾くことで響きが消えていくようなギターの音色によって、切なげな旋律がより切なく儚い雰囲気となっていることなどが挙げられる。

以上のことから、《アランフェス協奏曲》はギターの音色について知覚・感受し、スペインの人々の生活と音楽とのかかわりという文化的背景を理解したうえで統合的に鑑賞するのに適した教材であると考えた。

【音楽と他媒体】

特になし

⑥単元目標・評価規準

★は主に学習成果をみる評価規準である。

評価の観点	単元目標・評価規準	具体の学習場面の評価規準
知識・技能	ギターの音色や文化的背景について理解して楽曲のよさを味わい、イメージしたことを根拠をもって批評文で人に伝えることができる。	★①イメージ伝わるように、ギターの音色や文化的背景について理解して批評文で人に伝えることができる。 ★②批評文にギターの音色についての理解を示している。
思考・判断・表現	ギターの音色の特徴を知覚し、それが生み出す特徴を感受し、楽曲全体の味わいにつなげる。	①ギターの音色について知覚・感受したことをワークシートに記述したり適切に発言したりしている。 ★②イメージしたことを伝えるためにギターの音色や旋律、リズムなどワークシートの記述を工夫している。
主体的に学習に取り組む態度	ギターの音色やその文化的背景に関心をもって、意欲的に《アランフェス協奏曲》を聴く。	★①イメージしたことを伝えるために、声の音色や文化的背景を意識しながら鑑賞している。

⑦指導計画（全2時間）

ステップ	学 習 活 動	時 数
経 験	《アランフェス協奏曲》を聴き、ギターの音色に気づく。	第1時 第2時
分 析	ギターの音色を知覚・感受し、文化的背景を理解して鑑賞への手がかりを得る。	
再経験	鑑賞への手がかりをもとに、ギターの音色や文化的背景を意識して《アランフェス協奏曲》を鑑賞する。	
評 価	ギターの音色や文化的背景についての批評文を作成する。	

⑧展開（全2時間）

活動のねらい	生徒の主な活動	指導者の活動	評価
経 験	《アランフェス協奏曲》を聴き、ギターの音色に気づく。		
◆ギターに着目させる。	1. 曲名と作曲者を知る。 2. 「協奏曲」という用語について知り、独奏楽器は何かに着目して第1楽章の一部を聴く。	●「今から聴く曲は《アランフェス協奏曲》でロドリゴという人が作曲した曲です」 ●「協奏曲というのは、オーケストラと一つの独奏楽器で演奏される曲のことです。この曲での	

◆第 2 楽章を中心に学習することを知らせる。 ◆曲の大まかな感じをつかませる。	3. 独奏楽器を当てる。どうしてそう思ったのか交流する。 4. 独奏楽器がギターであることを知る。 5. 《アランフェス協奏曲》が第 1 楽章、第 2 楽章、第 3 楽章から成ることを知る。 6. 第 1 楽章はどんな雰囲気だったか交流する。 7. 第 2 楽章を聴き、どんな感じがしたか交流する。 8. エアギター活動を通して、ギターの音色や旋律の特徴を大まかに感じ取る。	独奏楽器は何か考えながら聴きましょう」 ●「独奏楽器は何でしたか」と問い、生徒の発言を拾いながらギターであることを知らせる。 ●なぜそのような感じがしたのか、音楽の特徴と結びつけて考えるよう支援する。 ●ギターの音色や、旋律、リズムなど、生徒の発言から出てきた要素を拾う。	
分 析	ギターの音色を知覚・感受し、鑑賞への手がかりを得る。		
◆ギターの音色を知覚・感受させる。 ◆知覚・感受したことをク 5 スで共有させる。 ◆《アランフェス協奏曲》の文化的背景を理解させる。	9. ピアノとギターの音色を比較聴取する。 10. なぜロドリゴはギターを独奏楽器に使ったのかを予想する。	●同じ旋律をピアノとギターで演奏された場合の比較聴取をさせる。	思考・判断・表現①（ワークシート・発言）

	11. 予想を共有する。 12. 文化的背景（ギターが国民楽器と称されていること）について理解する。 13. 文化的背景（1940年初演、1936～1939年スペイン内戦）について理解する。	●予想で出た意見も取り入れつつロドリゴはもっと特別な意味をもってギターを用いたことを説明する。 ●国民楽器とは、国民に愛されている楽器であることを説明する。 ●スペイン音楽のいろいろなところでギターが使われていることを伝え、フラメンコの視覚的資料を視聴する。 ●スペインの人々が内戦で疲れきっていたところにアランフェス協奏曲が発表され、当時のスペインの人々に安らぎや希望を与えたと言われていることを伝える。	
再経験	ギターの音色や文化的背景を意識して鑑賞する。		
◆ギターの音色の知覚・感受したことと文化的背景について理解したことを統合して《アランフェス協奏曲》を鑑賞する。	14. なぜこの曲が当時のスペインの人々の心を魅了したのか、知覚・感受したことと文化的背景の理解を統合して、グループで「鑑賞ボード」を作成する。 15. 作成した「鑑賞ボード」をグループ毎に発表する。	●ホワイトボード等を配布する。 ●今までの学習を基に、赤・緑・青の付箋の内容を組み合わせながら、この問いに答える文章を班で作成するよう伝える。 ●2～3班の鑑賞ボードを紹介する。	思考・判断・表現②（ワークシート・発言） 主体的に学習に取り組む態度①（観察・発言）

	16. グループ発表を聴いた上でもう一度《アランフェス協奏曲》を聴く。		
評 価	ギターの音色や文化的背景についての批評文を作成する。		
◆ギターの音色の知覚・感受したことと文化的背景について理解したことを統合して《アランフェス協奏曲》を聴き、その魅力を人に伝えさせる。	17. 《アランフェス協奏曲》の魅力について個人で批評文を作成する。 18. 批評文を交流する。	●「鑑賞ボード」の作成や発表を通じて感じたことを踏まえて書くよう促す。 ●ペアで読み合ったり何人かに発表させたりして交流できるようにする。	★知識・技能①②（批評文） 主体的に学習に取り組む態度①（観察・発言）

第3節 実践分析

1. 研究授業の対象

研究の対象は、京都市内A中学校第3学年2組(34名)において、筆者が2019年11月6日(水)、13日(水)の計2日間、計2時間で行った実践である。分析の対象は、2枚のワークシート、鑑賞ボードにより抽出した。今回、分析の対象とした生徒は(松本、和田、北山、桜井、岡野)である。抽出理由は、音楽についての知覚・感受、文化的背景の理解、人と音楽との関わりの理解が見られたと判断できたこと、記録が十分に取れていることに因る。なお、登場する生徒の氏名はすべて仮名である。

2. 分析の対象と視点

(1) 分析の対象

分析の対象とするのは、2枚のワークシートにおける生徒の記述、鑑賞ボードである。

(2) 分析の視点

分析は、第3章第2節で述べた授業構成の論理の三層構造に基づいて行う。知覚・感受か

ら批評文の変容に着目し、何がどう変化かしたのかを視点に分析する。

3. 分析

抽出した生徒を、上記に記した視点から分析していく。まず、その生徒の発言や記述などといった事実を記載する。その後、上記の視点に基づいて分析していく。便宜上、取り上げる部分はHG丸ゴシックM-PROで示す。

(1) 松本における変容

1) 記述内容

松本の記述内容を場面ごとに示したものが表1である。

表1：松本の記述内容

場面	生徒の記述（生徒氏名（仮名）：松本）
比較聴取	・ 悲しい（→絶望）ような感情が音楽全体から読み取れる ・ かわききった心に光をあてる（1人ぼっちでさまよっている） ・ 孤独のような感じ→穏やかで温かみがある ・ 音をのばして演奏されている ・ 1つ1つの音がぼんやりしている ・ 余韻がある ・ 音があたたかい ・ 音が大きい部分と小さい部分の両方がある ・ ピアノに比べて音が小さい
予想	・ ピアノが1つ1つの音がはっきりしているがギターはぼんやりとしていて余韻があるため、「悲しい・寂しい」などのマイナスの感情を表現するのにはギターの方が表現しやすいから。
鑑賞ボード	・ スペイン内戦が終わり、音が暖かいため渴ききった人々の心に光を照らしたから。
批評文 （問1）	・ ピアノではなくあえて音量が乏しく他の楽器との協奏が難しいギターをつかうことによって、ギターの音のあたたかさや余韻によって悲しん

	でいたスペイン人に光を照らした。また、スペインの国民楽器であるギターを使うことで、スペイン人にも誇りを思い出させた。そして、当時のスペイン人だけでなく、今を生きる私たちにも同じように、温かみをもたらしているという魅力があると思う。
批評文 (問2)	ロドリゴはスペイン内戦で疲れ切った人々の心を救うためにこの曲を作ったが、その当時の人だけでなく、私たちの心を和らげ温かみを与えた。私はどの国の人にも影響を与えるという点にひかれた。

2) 記述内容にみる変化

ギターの音色についての知覚・感受の時点では「悲しい」「光を当てる」「孤独」「温かみ」など、相反する感情が入り混じって感受しているものの、それぞれが断片的である。しかし、批評文では「ギターの音のあたたかさや余韻によって、悲しんでいたスペインの人に光を照らした」とあるように、歴史的事実と関連づけて、人間の中にある対照的な感情を結びつけた記述に変化している。

松本の場合、ギターの音色についての断片的な知覚・感受が、文化的背景の理解を通して関連づけられ、それが人と音楽との関わりに着目した聴き方へと変化したと推察できる。

(2) 和田における変容

1) 記述内容

和田の記述内容を場面ごとに示したものが表1である。

表2：和田の記述内容

場面	生徒の記述（生徒氏名（仮名）：和田）
比較聴取	・独奏には聞こえない？違う音が入っている→寂しさもありつつ明るい光が当たっている感じ→スペインの町がみえる ・スペインのワイルド目な男の人がスペイン!!っていう服を着て奏でていそう→男性的（少し荒っぽい）→音がつまっている（密度高） ・1音1音の響く時間が長くて（強い音のなっている時間）響き終わるまでに新しい音を出すからつながって聞こえる

	・音が温かい→明るい光を感じたり、スペイン!!っていう楽しい感じが伝わってくる
予想	・アランフェスの上品さやつつまれる優しさを現すのはギターしかなかったから？スペインはギターの町だから？
鑑賞ボード	・ギターには響きがあって、音が温かいけど曲を通して冷たい悲しい感じがして温かいのと冷たいのがあって悲しい内戦からの復帰を応援されているかんじがするから
批評文 (問1)	・ギターの音色には優しく温かい感じがあります。その音色はスペインのお国柄をあらわしていて、曲は冷たい感じがしますがギターはほっこりさが絡み合って悲しい内戦から復帰し元のスペインを取り戻そうという強い想いが伝わってきます。スペインの国民楽器をあえて協奏が難しいのに選んだというロドリゴのスペインを想う気持ちには心が打たれます。そういう想いを感じ、当時のスペインの人々の心を魅了した理由を考えて聞くのも良いと思います。
批評文 (問2)	＜ギターの独奏シーン＞ 独奏に聞こえない1音1音の響きがつよいギターはこの曲の想いを強く感じられるから好きです。

2) 記述内容にみる変化

和田の場合、次の二点の変容があった。

まず一点目は、知覚のみに留まっていた内容が、文化的背景の理解によって、人と音楽との関わりを含んだ感受と結びついた内容へと変化した点である。

ギターの音色についての知覚・感受の時点では「1音1音の響く時間(強い音のなっている時間)が長くて響きおわるまでに新しい音を出すからつながって聞こえる」とある。ここではあくまでギターの音色の特徴を知覚しているだけにすぎない。しかし批評文では、「1音1音の響きがつよいギターはこの曲の想いを強く感じられるから好きです」とあるように、人間が音楽に付与した意味をギターの音色から捉えた記述に変化している。

次に二点目は、もともと知覚・感受していた内容の感受の部分が、文化的背景の理解によって人と音楽との関わりを含んだ内容へと変化した点である。

ギターの音色についての知覚・感受の時点で、ギターの音色について「音が温かい」と知

覚し「明るい光」や「楽しい感じ」と感受している。ここで感受しているのは明るく楽しい
 スペインの雰囲気である。しかし批評文では、「ギターの音色には優しく温かい感じがあり
 ます。その音色は…中略…悲しい内戦から復帰し元のスペインを取り戻そうという強い想
 いが伝わってきます」とあるように、感受の内容が「明るい」「楽しい」から「悲しい内戦」
 「復帰」「元のスペインを取り戻そう」「強い思い」等に変化している。つまり、感受の内容
 が、文化的背景の理解に支えられた内容に変化したと言える。この変化からは、感受の内容
 が客観的であったのが、その音楽にかかわる人々の思いへと変換されていることがわかる。
 つまり、文化的背景を理解することによって、客観的な聴き方から、音楽にかかわる当事者
 としての聴き方に変化したことが推察される。

以上より和田は、人と音楽との関わりに着目した聴き方へ変化したこと、より具体的で詳
 細な聴き方へと変化したことが明らかとなった。

（３）北山における変容

１）記述内容

北山の記述内容を場面ごとに示したものが表３である。

表３：北山の記述内容

場面	生徒の記述（生徒氏名（仮名）：北山）
比較聴取	・ ピアノに比べ、穏やかで温みがある、悲しい感じ ・ 音が震えていて、余韻を残していた ・ 音がつながってきこえる
予想	・ 暖かみのある音を出したかったから。 ・ スペインの国民楽器だから（→文化的背景の学習後自主的に加筆したもの）
鑑賞ボード	・ 戦争は皆の心の余裕を奪ったので温かみのある曲により心の余裕を取りもどせたから
批評文 （問１）	・ 暖かみのあるギターの音色で、第一楽章は、内戦が終わって前を向いてゆこうとする明るさと、第二楽章は、内戦で失われてしまったものなどを表す暗さとさみしさがある。国民楽器であるギターを使うこと

	によって、再びスペインに活気を取り戻そうとした。音量が乏しく他の楽器との協奏が難しいギターのためにオーケストラの演奏がひかえめ。
批評文 (問2)	優しい色音 聞いていて、聴き心地が良かった

2) 記述内容にみる変化

北山の場合、次の三点の変容があった。

まず一点目は、断片的な知覚・感受であったのが、異なる曲想それぞれに対して文化的背景の理解に基づく根拠をもった感受がなされるようになった点である。

ギターの音色についての知覚・感受の時点では「温み」「悲しい」など、相反する感情が入り混じって感受しているものの、それぞれが断片的である。しかし批評文では「暖かみのあるギターの音色で」「第一楽章は、内戦が終わって前を向いてゆこうとする明るさ」「第二楽章は、内戦で失われてしまったものなどを表す暗さとさみしさ」とあるように、文化的背景と関連づけて、人間の中にある対照的な感情を第一楽章の雰囲気と第二楽章の雰囲気にそれぞれ結びつけた記述に変化している。このことから、ギターの音色についての断片的な知覚・感受が、文化的背景の理解を通して関連づけられ、異なる雰囲気をもつ楽章それぞれにおいて根拠をもった感受に変化したと推察できる。

二点目は、文化的背景の理解によって、人と音楽との関わりに着目した聴き方へ変化した点である。

ギターについての文化的背景の理解が最初にみられるのは、予想においてである。予想の時点では「スペインの国民楽器」とあり、単なる事実に関する記述である。しかし、鑑賞ボードにおいては「心の余裕を取りもどせたから」とあるように、「心の余裕を取り戻す」という意味が新たに見出されている。さらに批評文においては、「国民楽器であるギターを使うことによって、再びスペインに活気を取り戻そうとした」にあるように、人と音楽との関わりに着目した聴き方へと変化している。このことから、北山は文化的背景を理解したことによって、知覚・感受したことが文化的背景と関連づけられたことで、人と音楽との関わりを理解するに至ったと言える。

以上より北山は、断片的な知覚・感受であったのが、異なる曲想それぞれに対して文化的背景の理解に基づく根拠をもった感受がなされるように変化したこと、文化的背景の理解

によって、人と音楽との関わりに着目した聴き方へ変化したことが推察される。

（４）桜井における変容

１）記述内容

桜井の記述内容を場面ごとに示したものが表４である。

表４：桜井の記述内容

場面	生徒の記述（生徒氏名（仮名）：桜井）
比較聴取	・音が細い。軽く聞こえる ・せんさいな感情を表した感じ ・ひいたあと、音が少し伸びていて滑らかに聞こえる。 ・和音をできないが、一度ずつならすのは曲にあっていていると思う。
予想	・単音のとき、１音ごとにギターは伸びて、それが過去を想い忘れられない、ひっぱっている感じがしたから。
鑑賞ボード	・ジーンとくる→せんさいな音色が、内戦で疲れた心に… ・国民楽器であるギターという共通のものをわかちあうから。
批評文 （問１）	・アランフェス協奏曲は、当時の内戦で疲れきったスペイン人の心を励ます曲に感じた。だから、１音１音余韻が残るギターの音色は、当時の人々の過去の悲しさを表すのに最適な哀しゅうのあるものだったと思う。また、ピアノより温かく悲しみを包みこむ音だと感じた。
批評文 （問２）	・ギターの音色が一番好きです。なぜなら、ギターは常に希望ばかり表さず、どこか過去の悲しさを感じさせているからです。

２）記述内容にみる変化

桜井の場合、音楽そのものに対する捉え方が人と音楽との関わりを通した音楽の捉え方に変化した点に変容があった。

ギターの音色についての知覚・感受の時点では「せんさいな感情」「音が少伸びて」など、それぞれが断片的である。予想では「１音ごとにギターは伸びて、それが過去を想い忘れられない、ひっぱっている感じがした。」にあるように、知覚と感受が結びつけられている。それが批評文では「当時の内戦で疲れきったスペイン人の心を励ます曲に感じた。だから、

1音1音余韻が残るギターの音色は、当時の人々の過去の悲しさを表すのに最適な哀しゅうのあるものだったと思う」とあるように、知覚・感受の内容が人と音楽との関わりを通してのものへと変化している。

（５）岡野における変容

１）記述内容

岡野の記述内容を場面ごとに示したものが表５である。

表５：岡野の記述内容

場面	生徒の記述（生徒氏名（仮名）：岡野）
比較聴取	・ 言葉を話しているかのような音 ・ 感情が込もっている ・ 人間 ・ ひしひしと暗さやさみしさが伝わってくる ・ 遠くまで響くほど、響いている ・ 音と音がつながっていて１つのメロディになっている
予想	・ ギターはメロディの中に込められた感情を上手く聞いている人に伝えられるから。 ・ 今までに独奏楽器がギターだった事例はなく、ロドリゴがどんな風になるのか気になって聞いてみたいと思ったから。
鑑賞ボード	・ 身近な楽器をつかったため。 ・ 繊細で、おだやかで、温かいから。 ・ 戦争が心にダメージを与えて、共感したから。
批評文 （問１）	・ アランフェス協奏曲は、他の楽器との協奏が難しいギターをあえて独奏楽器としています。それはなぜかというと、ギターの音色がその当時のスペイン人の心によくとどく音だったからです。この曲が作られる１年前までは、スペインの中では内戦がおきていました。そのせいでスペイン人の心はつかれてきっていました。その心をいやせる音は、スペイン人になじみのあるギターの音色だけでした。つまりアラ

	ンフェス協奏曲は、その当時の状況にあった魅力があると思いました。
批評文 (問 2)	・最初の暗いメロディの部分です。なぜなら、一番ギターが主役で感情を強く表現していると思ったからです。

2) 記述内容にみる変化

岡野の場合、「その当時の人々にとっての意味」という当事者的な視点からギターの音色を捉える聴き方へ変化したことが挙げられる。

ギターの音色についての知覚・感受の時点では、「言葉を話しているかのよう」「感情が込もっている」「暗さ」「さみしさ」「音と音がつながっていて」など、知覚や感受がなされていることを示す記述がみられた。しかし批評文では、「スペインの中では内戦がおきていました」や「スペイン人の心はつかれてきていました」のように、文化的背景の理解を示す記述や、「ギターの音色がその当時のスペイン人の心によくとどく音だった」や「その心をいやせる音は、スペイン人になじみのあるギターの音色だけでした」のように、人と音楽との関わりの理解を示す記述が多くみられた。

岡野は、知覚・感受の時点で示していた細かな内容を批評文に反映させることはなかったものの、人と音楽との関わりを「ギターの音色」と結びつけて捉えていることから、当事者的な聴き方へと変化したことが推察される。

第4節 考察

本節では、分析によってみられた変容を整理し、その要因等を考察する。

1. 変容

分析においてみられた変容を整理すると、次の三点が挙げられる。

一点目は、人と音楽との関わりに着目した聴き方に変化した点である。具体的には、もともと音楽そのものに対して知覚・感受していた内容が、人と音楽との関わりを含んだ内容に変化したり、「その当時の人々にとっての意味」という、当事者の視点からギターの音色を捉えるように変化した例が挙げられる。

二点目は、より具体的で詳細な聴き方へと変化した点である。画一的な「明るさ」「楽し

さ」ではない、「悲しみを背後にもつ明るさ」というように、より具体的な感受へと変化した例が挙げられる。

三点目は、文化的背景の理解を拠り所とする感受が登場した点である。知覚のみに留まっていた内容が、人と音楽との関わりを理解することで新たな感受を生んだりする例が挙げられる。

以上により、学習者の変容として、人と音楽との関わり方に着目した聴き方に変化した点、より具体的で詳細な聴き方へと変化した点、人と音楽との関わりの理解を拠り所とする感受が登場した点の三点が明らかとなった。

2. 認識の枠組みの変化

上記三点の変容は、学習者による音楽に対する認識の枠組みが大きく変化したことによって起こったと推察する。ではどのような認識の枠組みの変化がみられたのか。

ギターの音色について知覚・感受する時点では、学習者は「聴こえてくる音楽」を「音楽」として捉える（図3）。つまり「音楽そのものに対する捉え方」がなされている。

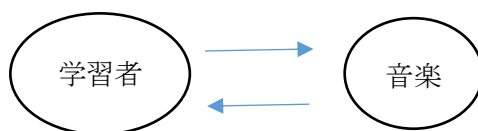


図3：知覚・感受における音楽の捉え方

「音楽そのものに対する捉え方」がなされているとは、音楽を「音楽そのものとして認識している」ということである。

次に学習者に文化的背景の理解が加わることで、学習者のなかの音楽の認識の枠組みが「音楽そのもの」から「人・地域・歴史などを背景にもつ音楽」に変化する。つまり、音楽の捉え方が、「音楽そのものに対する捉え方」から、「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」に変化することで、人と音楽との関わりに目を向けるようになるのである。この変容を図4に示す。

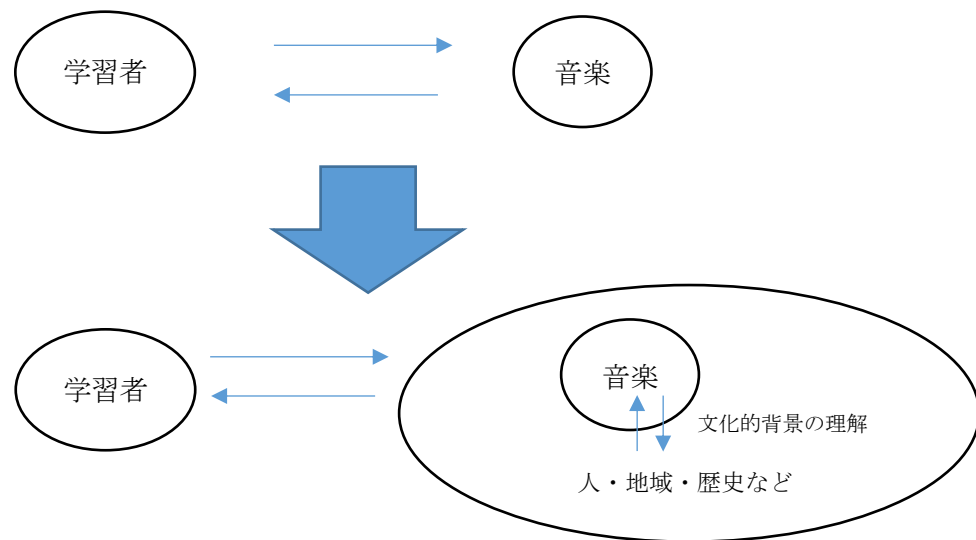


図4：人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方

このように学習者は、「音楽そのものに対する捉え方」から、文化的背景を理解することで、「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」に変化する。つまり、「音楽」を「聴こえてくる音楽」だけでなく「その音楽の背景まで含めた音楽」として聴くこととなる。

鑑賞ボードや批評文において見られた、人と音楽との関わりに言及した記述は、学習者が「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」によって、ギターの音色を「その音楽の背景まで含めた音楽」として聴いていたことに因るものと推察される。

以上より、文化的背景の理解が加わることによって、音楽の認識の枠組みが「音楽そのもの」から「人・地域・歴史を背景にもつ音楽」に変化し、音楽の捉え方が、「音楽そのものに対する捉え方」から、「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」に変化することで、学習者は人と音楽との関わりに目を向けるようになることが明らかとなった。

ただし、人と音楽との関わりに目を向けるようにはなっても、ただ文化的背景を理解するだけでは、人と音楽との関わりの理解に及ぶまでは至らない。ここでは学習者が「音を介して」人と音楽との関わりの理解に至った姿が見られる。つまり、文化的背景を理解したことがそのまま人と音楽との関わりの理解に発展したのではなく、知覚・感受したことがそのまま人と音楽との関わりの理解に発展したのでもなく、学習者がギターの音色について知覚・感受したことに文化的背景の理解が加わり、両者が「結合」したことで、人と音楽との関わりの理解に発展したのである。

3. 認識の枠組みが変化した要因

では、なぜ音楽の認識の枠組みは変化したのか。それは、興味の働きによる。

今回の研究授業では、予想を立てる活動によって、学習者の中に疑問が残る状態、つまり知りたいという欲求が生まれる状態となった。これにより、知覚・感受したことが他の情報と結合されやすい状況を創り出していた。そこへ文化的背景が与えられたことによって、知覚・感受したことと文化的背景が結合したと推察される。

疑問が残る状態によって、知りたいという欲求が生まれるということは、学習者が自ら文化的背景を自身に取り入れようとする状況であったということである。つまり今の認識のままでは欲求が満たされない。そこで学習者は自らの認識を変えるための情報として与えられた文化的背景を迎え入れる、あるいは獲得するという状況であった。学習者が自ら文化的背景を取り入れようとしている状況では、学習者にとって文化的背景が目的のために必要な手段として認識されているため、興味が働いている状況と言える。つまり、興味の働きによって、知覚・感受したことと文化的背景が結合し、認識の枠組みが変化したと言える。(図5)。

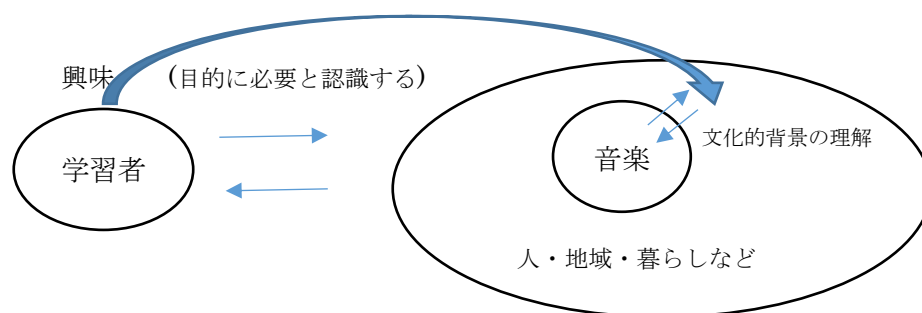


図5：文化的背景の位置づけにみる興味の働き

では、何が興味を発動させたのだろうか。

興味が発動したのは、学習者のなかに疑問が残ったことによって知りたいという欲求が生まれたためである。知りたいという欲求が生まれるのは、学習者のなかにある認識にずれが生じた時であると言える。つまり、興味が発動するためには、学習者のなかにある認識にずれを生じさせる必要がある。今回の研究授業では、予想を立てるという活動によって、一度学習者のなかで仮定がつけられ、それが壊されることによってずれが生じたと考えられる。

4. 文化的背景の理解を通した認識の筋道

文化的背景の理解を通した認識の筋道は、以下のとおりである。

- ①音楽についての知覚・感受
- ②ずれによる興味の発動
- ③文化的背景についての理解（ここで枠組みが変わる）
- ④知覚・感受したことと文化的背景を関連づける
- ⑤人と音楽との関わりの理解

まず、音楽についての知覚・感受がある。次に、学習者にずれが生じることで、興味が発動する。そこに文化的背景の理解が加わることで、学習者の音楽の認識の枠組みが変化する。学習者の音楽の認識の枠組みは「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」となり、人と音楽との関わりに目が向けられるようになる。同時に、興味が発動した状態で文化的理解の理解が加わることで、文化的背景が音楽についての知覚・感受と結合し、人と音楽との関わりの理解に発展する。

この認識の筋道を、第3章第2節で示した授業構成の論理の図に当てはめて考えると図6のようになる。

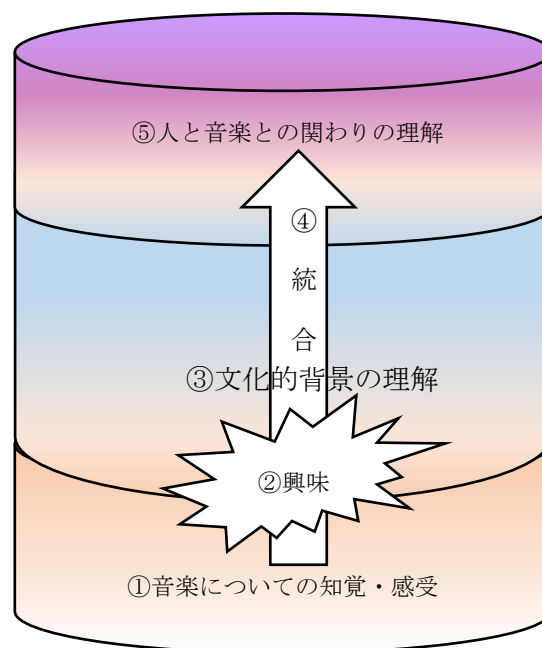


図6：文化的背景の理解を通した認識の筋道

終章 結論と今後の課題

本研究の目的は、本研究の目的は、音楽科授業において、興味の働きに着目して文化的背景を取り入れた音楽科の授業構成の論理を明らかにすることであった。本章では、本研究の総括、研究の目的に対する結論と考察、今後の課題を述べる。

第1節 本研究の総括

第1章では、これまでに文化的背景がどのように扱われてきたかを概観した。第1節では、「文化」に関わる用語を検討した。広く世に知られた「文化」とは、「人間が社会の成員として獲得した能力や習慣の複合的全体」であり、教育における「文化」とは、「ある時代や社会の人々の暮らし方ないしライフスタイルの全体的特質、『生活様式』をさすもの」と捉えられている。音楽教育における「文化」に関わる用語「文化的側面」「文化としての音楽」「文化的背景」のうち、「文化的側面」は、音楽科における指導内容の一側面として位置づけられており、「音楽を創造した人々の感性、思想を育んできた風土・文化・歴史」を指す。

「文化としての音楽」とは、「音楽を取りまくさまざまな要素と音楽とのかかわりに目を向けたもの」や「音楽を生み出す人々の意識や行動と音とのかかわりに目を向けたもの」である。「文化的背景」においては、用語に関しての言及はないが、これに類似する用語として学習指導要領に「背景となる文化・歴史」が示されたことで、広く用いられていることが考えられた。次に「文化」に着目した実践研究として伊野、加藤、小川を取り上げ整理した。その結果、「文化」の視点を取り入れたねらいや範囲、学習方法が三者によって異なり、伊野や加藤はねらいを「音楽文化の理解」と捉え、小川は「知覚・感受をより深めること」と捉えていることがわかった。それらを踏まえて本研究における「文化的背景」の定義を「音楽が生成される背景としての自然、風土、歴史や、人々の生活、および音楽を取りまくもの」とし、その範囲を「自然、風土、歴史、宗教、祭礼、歳事、人々の生活、人々の関わり」と規定した。次に第2節では、これまでの『学習指導要領』における文化的背景の記述の変遷を概観し、これまでどのように文化的背景が位置づけられてきたのかを分析した。分析の結果、文化的背景が限定的な範囲でなく生成された背景を大きく捉えるという意味で着目されるようになったのは1998年(平成10年)頃からであり、近年ますます重要視されるようになってきていることがわかった。第3節では、教科書にみる文化的背景の扱いを分析した。分析の結果、教科書において文化的背景の扱いに大きな変容があった時期と『学習指導要領』

において「背景となる文化・歴史」の文言が登場した時期がおおよそ一致していることがわかり、近年では年を追う毎に文化的背景に関わる内容がより重点的に扱われるようになっていくことがわかった。

第2章では、文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例を分析し、文化的背景を扱った音楽科授業の現状と課題について明らかにすることを目的とした。第1節では、文化的背景を扱った小・中学校における音楽科授業実践事例の分析対象と視点を整理した。分析対象は文化的背景を扱うねらいと学習方法が記事内にて示されたもので、『学習指導要領』において「背景となる文化・歴史」という言葉が登場した1998(平成10)年以降の小・中学校における音楽科授業実践事例とし、文化的背景を扱う際にどのようなねらいと学習方法であったかを分析の視点とした。第2節では、実践事例について、報告者がどのようなねらいと学習方法をもって文化的背景を扱っているかという視点から分析した結果を分類した。その結果、文化的背景を扱うねらいは「音楽表現の工夫の促進」「知覚・感受の深まり」「音楽文化の理解」「音楽と人・生活・自分などとの関わりの理解」に、学習方法は「視覚的資料の使用」「調べ学習」「情報提供」「体験」「意見交流(考える)」に分類できた。第3節では、分類した結果から、現状と課題について考察した。文化的背景を扱った音楽科授業の現状として、文化的背景を扱うねらいには「文化的背景を学習の手段として用いること」と、「音楽を人間の文化として学ぶこと」の二つがあること、学習方法は「直接的な学習」と「間接的な学習」に分けられることが明らかとなった。課題としては、文化的背景を扱うねらいが文化的背景を学習の手段として用いる立場と音楽を人間の文化としてとらえる立場で二極化しているが、これらが別々にではなく、双方が統合されたものとして捉える必要性が明らかとなった。

第3章では、「興味」の働きに着目して文化的背景を位置づけた音楽科の授業開発を行い、分析することで、文化的背景を興味の働きから位置づけた授業構成の論理を明らかにすることを目的とした。第1節では、まず本研究において「興味」をどのように捉えるかを示し、本研究における「興味」を「目的にとって必要な手段と認識し、目的と手段の距離を縮めようと作用するもの」とした。次に「興味」の働きに着目した文化的背景の位置づけとして、「知覚・感受したことと文化的背景について理解したことを統合して鑑賞する」という目的に向かって必要とされる手段の一つに、文化的背景を位置づけた。第2節では、文化的背景を位置づけた授業構成の論理を示し、授業を構想した。文化的背景を位置づけた授業構成の論理は、「音楽についての知覚・感受」「文化的背景の理解」「知覚・感受したことと人と音

楽との関わり方の理解の統合」の三層構造である。授業構成の視点として、①文化的背景が比較的扱われがちな日本伝統音楽以外の西洋音楽を教材とする、②文化的背景を、生徒が目(表現の発展、鑑賞の深まりなど)を達成するための手段(必要となる情報)として位置づける、③知覚・感受したことと文化的背景についての理解の統合を可能にする活動の場を設定するの三点を設けた。教材は、スペインの国民楽器ギターが独奏楽器に用いられる《アランプェス協奏曲》で、知覚・感受したことと人と音楽との関わり方の理解を統合して鑑賞する、というものである。分析は、知覚・感受から批評文の変容に着目し、何がどう変化かしたのかを視点に行った。分析結果に基づいて、変容の要因について考察した。考察から、①文化的背景の理解の挿入によって、音楽の認識の枠組みが「音楽そのもの」から「人・地域・歴史を背景にもつ音楽」に変化し、音楽の捉え方が、「音楽そのものに対する捉え方」から、「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」に変化することで、学習者は人と音楽との関わりに目を向けるようになる点、②知覚・感受したことに文化的背景の理解が加わり、両者が結合することで、人と音楽との関わり方の理解に発展する点、③文化的背景の理解が知覚・感受したことと結合するためには、興味の発動が有効である点、④興味を発動するためには、学習者のなかにある認識にずれを生じさせる必要がある点の四点が明らかとなった。

第2節 結論と考察

1. 結論

第3章において、知覚・感受から批評文における学習者の変容を分析・考察した結果、学習者の変容、認識の枠組みの変化、認識の枠組みが変化した要因が明らかになり、これによって文化的背景を通じた認識の筋道が明らかとなった。

(1) 学習者の変容

学習者の変容として明らかになったのは、次の三点である。

- ①人と音楽との関わり方に着目した聴き方に変化した
- ②より具体的で詳細な聴き方へと変化した
- ③人と音楽との関わり方の理解を拠り所とする感受が登場した

(2) 認識の枠組みの変化

上記三点の変容は、学習者による音楽に対する認識の枠組みが大きく変化したことによって起こった。学習者の音楽の認識の枠組みは、「音楽そのもの」から「人・地域・歴史などを背景にもつ音楽」に変化し、音楽の捉え方が、「音楽そのものに対する捉え方」から「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」に変化することで、人と音楽との関わりに目を向けるようになる。

（３）認識の枠組みが変化した要因

上記のような認識の枠組みの変化が起こったのは、興味の働きによる。学習者のなかですれが生じたことによって興味が発動し、興味の働きによって、文化的背景の理解が知覚・感受したものと結合した。知覚・感受したものと文化的背景が結合したことにより、認識の枠組みが変化し、人と音楽との関わりの理解に発展した。

（４）文化的背景を通した認識の筋道

- ①音楽についての知覚・感受
- ②ずれによる興味の発動
- ③文化的背景についての理解（ここで枠組みが変わる）
- ④知覚・感受したものと文化的背景を関連づける
- ⑤人と音楽との関わりの理解

まず、音楽についての知覚・感受がある。次に、学習者にずれが生じることで、興味が発動する。そこに文化的背景の理解が加わることで、学習者の音楽の認識の枠組みが変化する。学習者の音楽の認識の枠組みは「人と音楽との関わりを包含した音楽の捉え方」となり、人と音楽との関わりに目が向けられるようになる。同時に、興味が発動した状態で文化的理解の理解が加わることで、文化的背景が音楽についての知覚・感受と結合し、人と音楽との関わりの理解に発展する。

2. 考察

ここでは、音楽科において文化的背景を意識することによる教育的意義を考察する。意義は、次の三点にある。

一点目は、音楽表現の工夫の促進や、知覚・感受の深まりなどを促すことができる点であ

る。音楽表現の工夫においては、ただやみくもに強弱をつけたり、リズムを変えたりするのではなく、表現の意図が明確になったり、表現の工夫の根拠を文化的背景に求めることができる。知覚・感受の深まりにおいても、文化的背景の理解によって音楽の捉え方が広がることにより、音楽とのより豊かな相互作用を期待できる。これらは、あらゆる音楽活動に通じる基礎的な力と言える。これを育むために文化的背景の理解を意識的に扱うことは意義があると考ええる。

二点目は、なぜ人間が音楽を必要とするのか、音楽が人間に果たす役割や音楽が人々の生活を豊かにしてきたという、文化としての音楽を学ぶことができる点である。これを学ぶことは、自ら音楽に関わろうとする姿勢につながるものと考えられる。自ら音楽に関わろうとする姿勢は、自らの人生をより豊かに生きていく力といっても過言ではない。この学びを促すことのできる文化的背景は、その扱いが改めて見直されるべきと考える。また、その音楽が人々にとってどのような意味をもつのかを知ることで、その音楽の本質的な文化としての一面を体験することができる。音楽を文化として捉える視点は、学習者が音楽を学ぶ上で忘れてはならない視点である。

三点目は、文化的背景は人々の生活や暮らしと接点があるため、文化的背景を学ぶことによってその音楽がより身近に感じられるという利点があることである。授業にあたって音楽を学習者の生活に結びつけることが大切であることは言うまでもない。

以上のように、音楽科において文化的背景を意識することによる教育的意義は、音楽表現の工夫や知覚・感受の深まりを促すこと、音楽が人間に果たす役割を知るなどの文化としての音楽を学ぶことができること、音楽を学習者の生活と結びつけ、その音楽をより身近なものとして捉えることができることの三点であると考えられる。

第3節 今後の課題

本研究における今後の課題は三点である。

一点目は、知覚・感受したことと文化的背景の理解が人と音楽との関わりの理解に至るためには、興味の働きの他に要因がないかを探ることである。今回は、予想を立てることで学習者のなかにずれが生じ、興味を発動することができたが、このずれが生じなかった場合にどのような様相となるのかを実証した上で、文化的背景を位置づけた授業構成の論理を再考する必要があると考える。

二点目は、《アランフェス協奏曲》以外の教材においても、この論理を位置づけられるかどうかを実証することである。文化的背景を扱うねらいを、必ずしも音楽表現の工夫や知覚・感受の深まりと、音楽文化の理解や音楽と人・生活・自分との関わりの双方を統合した立場で扱わなければならないわけではない。教材の特性を見極め、どのように文化的背景を扱うべきか精査する必要がある。しかし、双方を統合的に捉える視点は、学習者が音楽を学ぶ上で大切な視点と考えるため、他の教材においても統合的に捉える立場で授業実践を行う必要があると考える。

以上二点を、今後の課題としたい。

引用・参考文献

- 天野正輝(1977)「教育的興味概念の分析」『東北大学教育学部研究年報』第25集、83～108頁。
- 綾部恒雄(1990)「文化遺産」『新教育学大事典』第6巻、第一法規出版、146頁。
- 井上奈々(2015)『音楽鑑賞教育』、第22巻、18～23頁。
- 伊野義博(2003)「郷土の音楽—その特性と教材性」『学校音楽教育研究』、第7巻、154～165頁。
- 伊野義博・中村正之(2014)「郷土の民謡学習の意義と教材性～〈長岡甚句〉の授業実践から～」新潟大学教育学部紀要、第7巻2号、361～378頁。
- 江淵一公(1992)「文化と教育」『新教育学大事典』、第一法規出版、169～170頁。
- 江村裕文(2003)「文化の定義のための覚書—文化その1」異文化論文編、第4巻、112～23頁。
- 小川由美(2003)「学校教育と民族音楽の学習に関する考察—「文化的脈絡」と「音楽構造」とを関連させた学習の分析を通して—」『学校音楽教育研究』、第7巻、146～153頁。
- 小川由美(2005)「表現活動における音楽の文化的側面(コンテクスト)の役割：形式的側面・内容的側面との有機的関連性を重視した学習」『学校音楽教育研究』、第9巻、108～109頁。
- 小川由美(2008)「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、105～106頁。
- 小川由美(2009)「文化的側面を扱うことによる音楽的な教育効果—小学校2年生のトガトンの実践分析を通して—」『学校音楽教育研究』、第13巻、205～214頁。
- 小川由美(2012)「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、57頁。
- 小川由美(2011)「音楽科において文化的側面をどう扱ったらよいか：その範囲と方法」『学校音楽教育研究』、第15巻、250頁。
- 小川由美(2016)「うたの背景を意識した表現の授業構成—わらべうた実践の分析を通して—」『学校音楽教育研究』、第20巻、174～177頁。
- 小川由美(2017)「音楽と文化」『音楽教育実践学事典』、音楽之友社、103頁。
- 小島律子編著(2018)「生活と文化をつなぐ『郷土の音楽』の教材開発と実践」、黎明書房、

24 頁。

小原光一ほか(2016)『中学生の音楽 2・3 下』教育芸術社。

小原光一ほか(2011)『中学生の音楽 2・3 下』教育芸術社。

鏡千佳子(2017a)『教育音楽 中学・高校版、』第 61 巻第 5 号、62～63 頁。

鏡千佳子(2017b)『教育音楽 中学・高校版』第 61 巻第 9 号、62～63 頁。

勝山幸子(2012)『音楽鑑賞教育』、第 10 巻、24～29 頁。

勝山幸子(2015)『音楽鑑賞教育』、第 22 巻、36～41 頁。

川北雅子(2006)『音楽教育実践ジャーナル』、第 4 巻第 1 号、58～65 頁。

加藤富美子(1993)「音楽における異文化理解の内容と方法(音楽における異文化理解の構図 -1-)」『音楽教育学』第 23 巻第 2 号、24～26 頁。

加藤富美子(1999)「「文化としての音楽」とカリキュラム—その理念と実践—」『音楽教育の研究』音楽之友社、388～399 頁。

加藤富美子(2015)「音楽の世界を広げるポイントと窓」『授業のための日本の音楽・世界の音楽 日本の音楽編』、音楽之友社、8～12 頁。

清村百合子(2017)「音楽科授業における興味の発展的様相とその特性—中学校の歌唱授業の場合—」[『学校音楽教育研究』第 21 巻、49～60 頁。

黒田清子・伊野義博・権藤敦子(2017)「音楽文化の視点から教科内容としての「歌うこと」を捉え直す—ブータンの掛け合い歌にみられる双方向性をてがかりに—」音楽教育学、第 47 巻 1 号、25～36 頁。

金田美奈子(2017)「子どもたちの生活や社会と音楽を結びつけるための音楽学習」音楽鑑賞教育、第 28 巻、12～15 頁。

小林佐知子・小川由美・加藤柚乃(2018)「」『学校音楽教育実践論集』、第 2 巻、35～42 頁。

権藤敦子・明道春奈・伊野義博ほか(2016)「歌唱における学習過程の再考—ブータンの掛け合い歌をてがかりにした実践開発—」初等カリキュラム研究、第 4 巻、15～27 頁。

佐塚繭子(2019)『音楽鑑賞教育』、第 36 巻、20～23 頁。

坂口幸代(2006)「身体表現を伴った舞曲「メヌエット」の鑑賞指導」『学校音楽教育研究』、第 10 巻、58～61 頁。

下山剛(1990)「興味、関心」『新教育学大事典』第一法規出版、508 頁。

菅原広人(2010)『教育音楽 中学・高校版』、第 54 巻第 2 号、72～73 頁。

鈴木朱美(2011)『教育音楽 中学・高校版』、第 55 巻第 6 号、70～71 頁。

タイラー著・松村一男監修(2019)『原始文化 上』、国書刊行会、1 頁。

- 高澤利枝子(2014)『教育音楽 中学・高校版』、第58巻第7号、62～63頁。
- 高道有美子(2018)『教育音楽 中学・高校版』、第62巻第8号、63～64頁。
- 滝澤達子(1994)「音楽教育と文化をめぐる視点—最近の国際学会などからのアプローチ—」『音楽教育学』、第24巻1号、3～10頁。
- 竹内悦子(2002)「音楽授業における子どもの内面の評価に関する一考察—子どもの「興味」を中心として—」『学校音楽教育研究』、第6巻、85～86頁。
- 椿本恵子(2014)『学校音楽教育研究』、第18巻、175～176頁。
- 仲地綾子(2018)『教育音楽 中学・高校版』、第62巻第12号、67～68頁。
- 永井民子(2016)『音楽鑑賞教育』、第26巻、16～19頁。
- 長坂麻奈美(2005)「表現と鑑賞を融合した授業における子どもの学びの意欲の育成—中学校での能の授業実践の報告」『音楽教育実践ジャーナル』、第3巻1号、27～32頁。
- 新村出編(2008)『広辞苑』第6版、岩波書店、677頁。
- 西園芳信(2015a)「音楽科教育における指導内容とカリキュラム」小島律子編著『音楽科 授業の理論と実践』あいり出版、53頁。
- 西園芳信(2015b)「デューイ芸術的経験論から導出する芸術教育論—生成の原理による芸術教育哲学—」『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、186～187頁。
- 西園芳信(2017)「生成の原理と音楽科」『音楽教育実践学事典』、音楽之友社、20頁。
- 畑中良輔ほか(2005)『中学生の音楽2・3下』教育芸術社。
- 畑中良輔ほか(2001)『中学生の音楽1』教育芸術社。
- 浜田慈郎(1982)『スペイン音楽のたのしみ』音楽之友社。
- 浜田慈郎(1998)「ロドリゴ」『最新名曲解説全集』音楽之友社、274～277頁。
- ホセ・スピラ著、浜田慈郎訳(1961)『スペイン音楽』白水社。
- 文部科学省編(2017)「中学校学習指導要領解説(平成29年告示)音楽編」
- 福岡亨子(2016)『音楽鑑賞教育』、第24巻、12～17頁。
- 松宮陽子(2010)『学校音楽教育研究』、第14巻、65～66頁。
- 萬司(2016)『音楽鑑賞教育』、第26巻、16～19頁。
- 八代健志(2016)「「世界の音楽」の鑑賞—鑑賞での文化的側面の指導について—」『学校音楽教育研究』、第20巻、194～195頁。
- 和田崇(2013)『教育音楽 中学・高校版』、第57巻第10号、60～61頁。

<https://researchmap.jp/read0094073/> (2019 年 12 月 12 日閲覧)

<https://www.nier.go.jp/guideline/> (2019 年 7 月 1 日閲覧)