

ISSN 2189-2679

日本教科内容学会誌

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. **3** No. **1** 2017



日本教科内容学会

第3卷 第1号



日本教科内容学会シンボルマーク デザインコンセプト

日本教科内容学会の英語名

Japan Society of School Subject Content Education
のイニシャル(JSSSCE)をデザインしたもの。

イニシャル文字の形状を使い、人間社会の中を時代に沿って静かに速やかに進む学会をイメージしている。赤・青・黄は「各教科内容の専門性」を象徴し、黒は「確実さ」「継続への決心」を、白は「純粋さ」「明確さ」を示す。緑は「自然との調和」「教育との調和」を目指すものとして青みの入ったややソフトな緑を配している。

学会名（日本語）にはヒラギノ丸ゴシック Pro W4 を使用。

日本教科内容学会誌

第3巻 第1号 2017年3月

目次

巻頭言

教科内容学研究の進展・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・増井 三夫 1

招待論文

社会科の教科内容構成の体系化

—多元的実在論と価値論に立脚して—・・・・・・・・・・・・・・・・下里 俊行 3

研究論文

縄文歴史学を反映させた教科教育内容の構想と実践

—歴史学者の思考過程を同内容に保存する—・・・・・・・・・・梶原 郁郎 21

地域文化の素材が教材となっていく過程

—子どもの生活経験から捉えた教科内容—・・・・・・・・・・小島 律子 35

音楽鑑賞における指導内容としての文化的側面の扱い方

—L. バーンスタインの『ヤング・ピープルズ・コンサート』を事例として—

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・中村 愛 47

生成を原理とする器楽の授業における指導内容の体系・・・・・・・・岡寺 瞳 61

幼児の総合的な表現にみる教科内容—幼小接続に向けて— ・・・・・・・・小林 佐知子 73

日本教科内容学会プロジェクト研究（第1回）—各科教科内容の体系性— 発表要旨

プロジェクト研究（第1回）—各科教科内容の体系性—の趣旨と結果・・・・・・・・西園 芳信 88

社会科における教科内容の構成原理と体系化・・・・・・・・・・下里 俊行 89

理科の教科内容—自然認識、資質・能力・・・・・・・・・・胸組 虎胤, 佐藤 勝幸 90

美術における教科内容の体系性について ・・・・・・・・・・新井 知生 91

「科学技術の智」プロジェクトの紹介・・・・・・・・・・浪川 幸彦 92

学会情報・・94

Journal of Japan Society of School Subject Content Education

Vol. 3, No.1 March, 2017

Contents

Preface	Mitsuo Masui	1
Invited paper		
Systematizing of Subject Content Composition of Social Studies : Based on Plural Realism Theory and Axiology	Toshiyuki Shimosato	3
Research papers		
Development and the Practical Effects of Social Studies Contents Based on Historical Science on the Jomon Period : How We Translate the Thinking Processes of Historians into the Contents	Ikuo Kajiwara	21
Process of Changing from Material of Local Culture to Subject-Matter in a School Music Class : Subject Content from the Viewpoint of Children’s Daily Experience	Ritsuko Kojima	35
Cultural Aspects as Teaching Resources of Music Appreciation : Leonard Bernstein’s “Young People’s Concerts” as a Case Study	Ai Nakamura	47
System of Instructional Contents in Instrumental Music Class Based on the Concept of Generating Music	Hitomi Okadera	61
School Subject Content Seen in the Comprehensive Expression of Young Children : for Connectivity Between Kindergarten and Elementary School	Sachiko Kobayashi	73
Proceedings of the First Research Project		87
Information		94

Edited and Published by

Japan Society of School Subject Content Education
c/o Seitoku University, 550 Iwase, Matsudo, Chiba, 271-8555, Japan

巻頭言

教科内容学研究の進展

日本教科内容学会副会長 増井三夫

本学会は今年度2回にわたって(会場:聖徳大学と奈良教育大学)日本教科内容学会プロジェクト研究を企画実施した。いずれも40名をこえる参加者をえた。研究報告は、社会科、理科、美術科、数学科、音楽科(数学科と音楽科は第2回のみ)の「教科の認識論的定義」、「教科内容構成の原理」、「教科内容構成の柱」、「教科内容構成の具体」を柱とした「教科内容の体系性」と「全教科の教科内容を俯瞰した教科内容学の原理」であった。このうち「教科の認識論的定義」と「教科内容構成の原理」は教科内容学研究立ち上げのときから「難問」として立ちはだかっている研究テーマであり続けているが、今回はこの点に関する提案に大きな進展が見られた。

少し横道にそれるが、平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」終了時に当時の高等教育局長にこの報告をする機会があった。そのとき局長より想定外の質問を受けた。その主旨はこうであった。〈ここで研究されている教科内容学は学習指導要領が改定されるたびにその内容も変わるのか〉と〈将来道州制が導入されたときに現行の学習指導要領は州ごとに対応することが考えられる、そのさいに現行の学習指導要領に替わる共通の原理的な内容が必要になるかもしれないが、教科内容学はそのような原理的内容を示すことができるのか〉であった。いまひとつは、本学会第2,3回研究大会の基調講演者で、第1回のプロジェクト研究の案内をしていた文部科学省初等中等教育局の教員免許企画室長(当時)山下恭徳氏に研究成果を報告したときに、次の質問をうけたときのことである。〈教科内容学にもとづく教科内容の研究が教員養成の教科専門科目に導入されると、教科専門はこれまでとは変わってくるのか〉であった。前者の局長の発言は教科内容研究の学術性、後者は教科専門間の体系性に関わる本質的な問いである。記憶の古層に刻印された問題提起であった。

話をもとに戻す。教科内容研究の学術性はなによりも「教科の認識論的定義」と「教科内容構成の原理」の《定義》(「学」の体系の区分で原理論に相当、以下で《認識原理》という場合もある)を不可欠とする。その《定義》は、教員養成において、従来の教科専門の《認識原理》の批判をとまなうとともに、学生のこれまでの知識習得型の思考を探求型の思考へ転換し、その学生=教師が児童・生徒の学習において各教科に固有の思考の創造的の原点になりうるような形で展開されるものである。この点が各専門学部での「学」の《定義》と決定的に異なる。かなり大胆に別言すれば、自然・社会における現象の世界に対応して「学」を観念や概念の世界において創造することから、自然・社会における現象を「学」の観念や概念によって創造的に理解することへの転換である。この転換は《認識原理の転換》といってもよいかもしれない。最近たまたま目録をみて手にしたユクスキュル/クリサート『生物から見た世界』はこの転換を考えるうえで我々のよきアドバイザーになりそうである。

第2回のプロジェクトにおいて共通性が読み取れたのはこの《認識原理の転換》であった。興味深かったのは松岡隆氏の「数学科の教科内容の体系」と下里俊行氏の「社会科の教科内容の体系」—数学科と社会科といういわば対極をなす教科—において《認識原理の転換》が認められたことである。さらに新井知生氏の「美術における教科内容の体系について」にみられるように、《認識原理の転換》をまず学生たちに体験的に引き起こす理論モデルが近々具体的に提案されると予感された。

私は、この理論モデルを学術的に叙述するよい例として、トーマス・クーン『コペルニクス革命 科学思想史序説』におけるガリレオの落体についての研究（「中世の学者が苦勞して得た、それまでバラバラだった物理学および数学的洞察を探求的に再配列」）の叙述をあげてみたい。

ところでクーンの「コペルニクス革命」のキーワードは総合（Synthesis）であると思う。総合の意味は、「種々な表象を互いに加え合わせて、その多様を一つの認識に統括する作用」である（カント『純粹理性批判』）。総合は思惟対象あるいは認識対象の本質を自ら探り当てるさいの概念、すなわちカテゴリーのひとつであり、構想力の作用である。今後「教科の認識論的定義」と「教科内容構成の原理」の《定義》とともにこのカテゴリーの生成が検討課題になるかもしれない。その作業は「学」の方法論構築に関わるからである。

学生たちに《認識原理の転換》を体験的に引き起こすには総合のカテゴリーが必要である。もちろん他のカテゴリーも不可欠であろう。とくに小学校教員の養成課程において、学生が各教科内容学に共通なカテゴリーを自ら駆使し《認識原理の転換》を体験できなければ、各「教科内容学の認識論的定義」と「内容構成の原理」は、一人の学生の頭脳にとって、知識としてとどまることになるかもしれないからである。

かつて教育学の科学性、最近では教育実践学の学術性をめぐって論議がかわされた。しかしこれらの論議はいずれも「学」の体系（原理論と方法論）をめぐるものであったが、現在我々が行っている教科内容「学」の研究ほど徹底していなかった。そのことが人文社会科学の世界および文部科学省における教員養成に対する学術性の評価と重なっているように思われる。「学」の構築には思惟対象または認識対象の本質を明確にしていくことが不可欠である。プロジェクト研究はそうした必要性を情熱をもって議論する場であった。

平成 29 年 3 月

社会科の教科内容構成の体系化

—多元的実在論と価値論に立脚して—

下里 俊行¹

要旨：本論は、多元的実在論と価値論に立脚して、社会科の教科内容構成の体系化のプランを提案するものである。本論が提案する社会科の内容構成の体系化の眼目は、現に在る「存在」の次元での「空間」と「時間」の軸と、在るべき、在ることが望ましいという「価値」の次元での「人格」の在り方とその目的を構成する「公共善」の軸とを交差させることである。このような構成原理を教員養成課程に適用することによって、社会科は、たんなる社会の現状の認識だけでなく、「より善い社会」の形成を担うべき、社会のなかでより善く生活する能力を育成することができ、自由で自律的な人格形成と、社会における公共善の実現を促すことに役立つことができるはずである。このような提案の狙いは、既存の専門諸科学の系統性を脱構築することによって、戦後の初期社会科がめざした目的と方法を再構築し、体系化することである。

キーワード：社会科、教科内容、体系化、多元的実在論、価値論

1. はじめに

わが国において、グローバル化する国際社会に対応した知識基盤社会の形成という課題が提起され、それに対応するかたちで教員養成課程の見直しが進行している今日、その中核的課題をなすのが次世代の学力の内実に直接関与すべき（一般学部とは異なる教員養成課程独自の）各教科の内容の再構成・再構築であり、とりわけ、この課題は、従来の教科専門の「専門性」をいかに教育現場での実践的課題と有機的に連関させるのかという問題意識と不可分の関係にある^①。

このような問題意識をうけて、これまで2つの方向で教科の内容構成の新たな在り方が「教科内容学」という枠組みにおいて模索されてきた。第1に、教科内容学を従来の教科専門と教科教育を架橋する新しい研究領域として構築するという方向性^②と、第2に、従来の教科専門を教育実践の観点から捉え直して教科内容学として再構築するという方向性である^③。さらに、すでに「教科内容構成」に関する科目を新設する取り組みや教科書・ハンドブックの作成も始まっており、その受講生たちによってもこの種の授業の必要性が共有されている^④。さらに教職大学院での教科内容の在り方に関する議論も加速化しており、教科の内容をどのような視点から体系的に構成するのかについて、理論的観点から考察することは焦眉の課題になっている。

そこで本論は、多元的実在論と価値論に立脚して、社会科の教科内容構成の体系化のプランを提案することを目的とする。ただし、本論で提案するのは、なにか出来上がった体系性というよりも、むしろ多様で個別具体的な教育現場の文脈のなかで、個々の教員が自律的に教科内容の構成をおこ

¹ 上越教育大学大学院 人文・社会教育学系 simosato@juen.ac.jp
受付日：2017年3月28日

なうための方法論的な視座としての体系性を提案することを主眼としている。もとより社会科の内容の構成のための視座は、学校種だけでなく、教員養成課程が置かれた異なる社会的・地域的な文脈によっても異なるはずであり、本論が提起する体系性も、他に複数ありうる枠組みの1つにすぎない。その意味で今後の共同討議のための一契機になれば幸いである⁵⁾。

2. 社会科の教科内容の体系化の必要性

最初に、なぜ、社会科の教科内容の構成を体系化する必要があるのかについて確認しておきたい。直接的な必要性についていえば、それは、学生のニーズである。教員養成課程における「社会科」の専門性を修得するためには、学生たちは社会科指導法のほかに、教科専門科目として歴史学：日本史、外国史（東洋史、西洋史）、地理学：自然地理学、人文地理学、地誌学、公民科目としての哲学、倫理学、宗教学、法律学、政治学、経済学、社会学などを履修しなければならないが、これらの科目を履修した後にこれらの科目の相互関係と社会科の内容の全体性を俯瞰することは基本的に学生たちの自己学習に委ねられている。つまり、学生自身が自分自身で履修済みの教科専門科目の知見を材料にして「社会科」の内容の全体性を再構成しなければならないのである。このことは、教科としての社会科が複数の専門科目から構成されているにもかかわらず、指導法以外にそれらの複数の専門科目を統合的に把握する契機がないことによる。そこで、個々の教科専門と教科教育を架橋するための教科内容の構成論が必要になり、これに応える研究領域として「社会科内容学」が提起された（表1参照）⁶⁾。

表1 「社会科」と大学での専門科目との相関関係と社会科内容学の対象範囲

小学校教科	内容	中学校教科	分野	高校教科	科目	大学	専門科目
社会科	地理的内容	社会科	地理的分野	地歴科	地理	地理学（自然地理学、人文地理学、地誌学）	
					日本史	歴史学：日本史	
	世界史		歴史学：外国史（西洋史、東洋史）				
	歴史的内容		歴史的分野	公民科	倫理	哲学、倫理学、宗教学、心理学	
					政治・経済	法律学、政治学、社会学、経済学	
					現代社会	「倫理」、「政治・経済」全ての科目	
公民的内容	公民的分野						
社会科内容学の研究範囲							

ただし、このような教員養成課程の学生の視点からの当座の必要性とは別に、社会科内容学が必要とされる大きな理由として次のような理論的要請と実践的な要請がある。第1に、理論的な要請についていえば、社会科が対象とする現実社会がますます加速的に複雑化・流動化しており、このような状況に社会科の内容が的確に対応するために、既存の専門科目の成果と方法を相互連関させ連携させるための概念的な枠組みを開発する必要性が高まっている。この新たな概念的な枠組みの開発は、既存の学習指導要領の在り方を検証しつつ⁷⁾、教育実践のための具体的内容にかかわる「教材」を研究するためにも重要な役割を果たすはずである。第2に、社会科内容学にたいする実践的な要請についていえば、既存の極度に専門化・細分化されたディシプリンで養成された教科専門の教員が、現状のままでは幅広い領域の教科内容の教職的な専門性を担いきれないという現状がある。

例えば、筆者は、現在、教科専門科目として「世界史」を担当しているが、専門的な研究分野は、19世紀のロシア思想史・文化史という極めて限定された領域である。この狭い専門性のなかで、日本史以外の世界史（外国史）全般を担当している。もっとも、調査・分析の手法については歴史学的な専門性を担保することができるが、幅広い社会科の教科内容については大学までの教養教育の限界を超えることができない。そこで、当然、FDとして世界史だけでなく、歴史学全般や社会科全般にかかわる教科内容の研究にも取り組むなかで、教員養成課程に固有のディシプリンが必要だという認識にいたったのである。端的にいえば、既存の研究者養成カリキュラム（アカデミズム）において、学校教科としての「世界史」に対応する専門分野はほとんど不在に等しいのである⁸⁾。

総じていえば、学校教科とアカデミックな専門諸学科とのズレが、社会科内容学を必要とする根拠となっている。いいかえれば、社会科の教科内容学は、すでに専門分化した現実社会で特定の専門性をもった人材として働く職業人や研究者のためのディシプリン（学科）ではなく、子どもという全一的存在者の人格形成のために奉仕するディシプリン（学科）として、新たに創生される必要があるのである。このことが、専門的な学部教育（例えば、地理学科、史学科、哲学科、法学科、経済学科など）における専門科目と、教員養成課程における教科専門科目との根本的な差異である。一般学部での授業が、現在の社会に向けられた学術的・職業的専門性のための授業であるのにたいして、教員養成課程の教科専門は、次世代を形成する子どもと向き合う教師を養成するための授業である。両者のあいだの根本的差異は、発達段階に応じた授業内容の構成が求められるとともに、義務教育ではない高校に進学しない中学生や、就職志望の高校生、また大学の当該専門以外に進学しようとする高校生にとっても有用な網羅性と専門性が求められる点である。

その上で、とりわけ、「よりよい社会」の形成者の育成という未来志向の社会科の教科内容は、常識的な知識、日常的な意識を単純に再生産するのではなく、「学校」という社会から相対的に分離された時空間枠組みにおいて、それらの常識や日常を相対化・非日常化あるいは異化⁹⁾することを通じて、疑問をもち、問題を発見し、思考や判断を呼び起こすことによって、次の時代の新しいビジョンや世界像の形成を促すことが求められるのである。なぜなら、現実社会が不断に更新されて、ヴァージョンアップされているのに、未来の社会の形成者を育むための社会科の教科内容が旧態依然であるならば、世代交代の結果としてその社会全体が停滞することは確実だからである。その意味で、本論が提案するのは、子どもたちの現在の日常的な意識を異化するための社会科の教科内容の体系化構想の1つである。

3. 社会科の認識論的定義：社会科とは何か？

社会科の教科内容の構成の体系化のための大前提となるのが、教科としての社会科の認識論的定義である。もちろん、「社会科」は、外形的には日本国の法制・教育行政の枠組みのなかに位置づけられ制度化されているが、その教科の内容と構成それ自体は、社会科を担当する教員たちの学問・研究・教育の自由に立脚している¹⁰⁾。そのことを前提にして、「社会科」について、認識論的な観点から定義するとすれば、さしあたり、次のようになる。すなわち、子どもたち（教育の主体）が「社会」という表象に関連する存在（在ること）と価値（在るべきこと）の意味を探求・研究・学習（study）し、「社会」と呼ばれる人間関係および生活実践に積極的に参加・参与・参画する（participate）という目的のために設定された、認識と実践が相互作用する枠組み（時空間）である。社会科の目的は、子どもが「社会」の中でよりよく生活する能力を育むことである。

ここで提案した定義の柱は、第1に、「社会」を何か実体的なモノとして捉えるのではなく、人間の感覚から派生する「表象」（representation, symbol, image）として捉える点である¹¹⁾。社会科

の対象となる「社会」を、無媒介に最初から概念的に定義するのではなく、個々人の感性に依存する特殊で具体的な「表象」の次元で、漠然としたイメージとして捉えることによって社会科の内容の多様性を捕捉することができると同時に、その次の段階である社会的事象の概念的把握への入り口として位置づけることができる。第2に、探求・研究・学習（study）の対象を、表象としての「社会」にかかわる存在と価値の「意味」として捉える点も本定義の柱のひとつである。社会科の授業構成にとって「社会的意味」が重要であることはすでに久しく指摘されてきた⁽¹²⁾。また、アメリカの社会学者ピーター・バーガーによれば、「社会」と呼ばれるものは人間の行動・実践を前提にして成り立っているものであり、人間の外部の自然環境や人間の内部の身体・心理状態とは異なり、人間の具体的な実践を媒介にして人々の共同主観のうちに構築されるものであり、その際に社会的事象をかたちづくる素材となるのが「意味」である⁽¹³⁾。そしてこの「意味」こそが、学習指導要領での目標のなかで述べられている「理解」（社会生活を理解する）の対象でもある。第3に、この定義では、社会科の目的を対象の認識という観点だけでなく、参加・参与・参画という実践的な観点からも規定している点に特徴がある。このような実践的な観点は、学習指導要領における社会科の目標である「国際社会における平和で民主的な国家・社会の形成者の育成」という命題に内在している契機である。例えば、風巻浩は、この参加・関与の側面を、「社会参画レベル」の参加型学習と定義し、学習活動の主体の面では、教師主体ではなく子ども・若者（生徒）主体として、学習者と社会との関係の面ではインプット重視ではなくアウトプット重視の類型として位置づけている⁽¹⁴⁾。

このような社会科の暫定的定義を踏まえて、社会科固有の「認識論」の特徴、つまり、社会科において「認識する」ことの特異性を明らかにしておきたい。なによりもまず、社会科においては、認識の主体が次のような2種類の共同性、つまり共同主観性を前提している点に特徴がある。第1に、社会科では、存在の次元で、したがって実践（存在への直接的働きかけ）の次元で、認識主体は他者たちとの共同性を不可欠の前提としている。この共同性は、家族・保護者、地域社会、国家、国際社会といった複数の次元で成立しており、このような共同性の枠組みのなかで認識行為がなされている点が社会科の大きな特徴である。もちろん、認識それ自体は個人的なものであるが、認識主体それ自体が社会的存在である以上、これらの複数の共同性の枠内で認識がおこなわれることが、あれこれの個人の認識の内容に大きな影響力を及ぼすのである。第2に、社会科では、認識の次元で、特定の言語共同体（現代標準日本語共同体）への帰属と複数の他者の言語共同体（外国語共同体）の認知を前提しているという特徴がある。この点は、地理や歴史（とくに世界史）において鮮明になる特徴である。日本の社会科において認識主体が共有している現代標準日本語は、近代以降の日本領内においてのみ使われている言語であって、前近代「日本」や外国では別の言語体系が使われていたという事情を了解しておく必要がある。この点が、時間の上での過去を歴史的内容として扱い、空間上の日本国領土の外部（外国地域）を地理的内容として扱う社会科にとって、他の教科とは著しく異なる特徴のひとつである。

このような言語の面での共同性と他者性、つまり言語的多元性を重視するという社会科の認識論の特徴は、次の3つの側面と関連している。すなわち、第1に、社会科においては、主として言語を通じて他者と共有可能な社会認識を獲得するという点である。その意味で社会科の認識においては、他者との言語を通じた対話的コミュニケーションが決定的に重要な要素である。第2に、社会科においては、言語を通じてある個人の特殊な経験が、他者と共有可能な意味を獲得することになるという点である。つまり、個人が様々な体験した経験も、言語化し他者と対話するなかで、他者

との応答関係のなかで、その社会的意味が浮き彫りになり、他者と共有可能なものになる。その意味で、「個人的なもの」として体験されたものを社会化していく際に、言語が、そして言語による対話的コミュニケーションが決定的に重要な役割を果たすのである⁽¹⁵⁾。第3に、社会科において、言語を共有しない「他者たち」の独自の（異質な）社会認識の存在を承認する必要がある点である。つまり、特定の言語によって獲得された自分たちの社会認識の有限性を自覚する必要がある点である。この点は、グローバル化時代にはきわめて重要な側面である。具体例を挙げてみよう。例えば、ロシアの首都の呼び名は、日本語では「モスクワ」であるが、英語ではMoscow、ロシア語ではМосква、中国語では莫斯科である。つまり、同一の場所を示す地名ひとつとっても異なる言語体系（言語共同体）においては、異なる表記と発音と意味をもっているのであり、このことは、「日本海」呼称問題や、領土問題など近隣諸国との関係を扱う社会科にとってきわめて重視しなければならない側面である。つまり、日本の社会科での外国地誌と世界史にかかわる固有名詞はすべて現代日本語で表記されたものであるという認識が、社会科の教師には不可欠なのである（だからといって各国語に精通して地名や人名を把握しておく必要はない。事典や検索ツールを用いて必要な時に調査研究できる能力（リサーチ・リテラシー）があればよいのである）。

社会科固有の「認識論」の第2の特徴とは、社会科においては、認識は実践と不可分に相互連関・相互作用しているという点である。いいかえれば、人々の表象としての「社会」は、認識対象であると同時に、実践対象あるいは実践の場でもあるという点である。この点において、社会科で取り扱う「意味」は、他の教科と著しく異なってくる。例えば、商店で商品を買うということの社会的な「意味」は、資料を調べたり、商店を観察したりすることによって認識されるというよりも、子どもたち（認識主体）が、実際に、商店で自分のお金と交換して商品を買うという行為を通じて、つまり、実際の個々の体験を前提にはじめて十全に認識され理解されるような性質の事象なのである。それゆえ、社会科においては体験的な学習が不可欠なのであり、参加型の学習がきわめて有効なのである。このことは、いいかえれば、社会科の認識主体は、あらかじめ認識対象である「社会」に組み込まれているということの意味している。この事態を、ハイデガーの「世界-内-存在」という定式に擬えていけば、「社会-内-存在」と表現することができる。子どもたちだけでなく、教師自身も、社会科にかんして何らかの認識を行う以前に、その存在自体が「社会」という世界の中に埋め込まれているのであり、それゆえ、何か自己の外部に独立・自立したモノを見いだすようなかたちで社会科の内容を認識し理解することはできないのである。重ねていえば、人間は生まれた時から「社会」という諸意味の網の目に絡め取られているのであり、そのような自己の存在の被拘束性を認識することによって、人格としての実践における自立性と自律性を獲得することが、社会科においては重要なのである。

4. 社会科の認識論の理論的根拠としての多元的实在論

今日、認識論にかんして、大きく分けて2つの立場が対立している。1つは、实在論と呼ばれるもので、人間の認識は实在を反映あるいは模写したものであるという立場である。この立場は、自然科学を支える認識論上の立場である。これに対して、構築主義とよばれる認識論がある。それによれば、人間の認識は、人間自身（の言語や信念）によって構築されたものであり、相対的なものであるという立場である。人文社会科学においては、言語論的転回とよばれる認識論上の転換によって大きな影響をもちつつある立場である。歴史学においては、实在論の立場からこの後者の立場に対する批判が展開されたり、科学哲学の分野でも論争が生まれたりしており、今日、諸科学に関する認識論は、流動的な状況にある⁽¹⁶⁾。

しかし、そもそも人間の認識は、個体の多数性に依拠して多数・多様であることは疑いないとしても、人間存在の社会的共同性という意味だけでなく、人類の身体構造の共通性という面でも、また人類が生存している地球を含む物質世界の一体性という面でも、人間の認識は実在世界となんらかの関係をもっている。そのような意味で、今日、社会科の認識論の理論的根拠として注目に値するのが、哲学における多元的実在論 (plural realism) である。アメリカの哲学者ドライファスとカナダの哲学者テイラーは、構築主義的な反実在論の代表者リチャード・ローティの問題提起を正当に評価しつつも、次のように、自分たちの立場を定式化している。

わたしたちはローティに同意して、自然を正しく記述するひとつの言語などどこにもないことを認めながらも、ローティに反して、多くの言語がそれぞれの実在の異なる側面を正しく描写していることは十分ありえると述べるができる。そのときわたしたちの立場は、多元的で頑強な実在論として特徴づけることができる。それは、次のような立場だ。(1) 実在を取り調べる方法は複数存在しうる (これが『多元論的』な部分になる)。にもかかわらず (2) それらの方法はわたしたちから独立した真理、つまり、それらを把握するわたしたちの思考のほうを改訂し調整することを要求するような真理を露呈させる (この部分は頑強な実在論だ)。だが、その際に (3) 実在を取り調べるためのさまざまな方法をひとつの様式における問いへとまとめ上げ、統一的な描像や理論を生み出す試みはすべて失敗に終わる (よって、それらの方法は多元論的に留まる) (17)。

多元的実在論が、実在論に固執するのは、認識における「真理」の概念を救済しようとするためである。仮に構築主義的な認識論を採用する場合、人文・社会系一般の事象を認識するためには望ましい側面が数多くあるが、自然地理や経済などの事象を認識するためには不適な側面が浮き彫りになる。例えば、自然環境や社会についての認識において、なんらかの数値 (例えば統計データなど) の構築性を指摘することは重要であるけれども、実在との関係で見た場合、それらの数値も一定の根拠をもって構築されていることは否定できないし、より精密な計測によって「より正確な」という意味で「より真理に近い」数値を得ることができるという性格をもっている。この「より真理に近い」数値は、たんに社会的な合意に立脚するよりも、それ自体としてあれこれの認識主体に左右されないかたちで得ることができる。このようにして得られるものが、「わたしたちから独立した真理」と呼ばれるもの、つまり、実在に関係する「真理らしいもの」あるいは相対的真理である。これとは反対に、この「真理らしいもの」を絶対不変の「真理」として把握することは、人文・社会系の諸科学にとっては危険であり、社会科教育にとってはなおさらである。それゆえ、実在には多様な方法によって接近することができるが、唯一の方法は不在であるという認識の多元性の原理が重要になる。そして、この認識の多元性を支えているのが、価値の多元性であるといつてよい。

したがって、19世紀の自然科学主義のような素朴実在論、つまり「心」は「外界」を映し出す鏡のようなものとみなす傾向、「外界」は意識や言語を媒介して「心」に反映されているとみなす傾向は社会科の認識論にはなじまない。また、社会的事象をそれ自体が主観から独立した実体として扱う傾向、社会的事象を独立した実体をもつ諸要素のたんなる集合とみなす傾向、社会的事象を時間的に変化しない静態的な「構造」とみなす傾向、社会的事象を価値判断なしに「理解」することが可能であるとみなす傾向、人間の「心」はそもそも白紙状態の器のようなもので、そこに何らかの

内容が注入されることが認識の本質であるとみなす傾向などは、認識主体の価値の問題を捨象してし、認識行為における個別具体的背景を捨象する傾向を生み出してしまふ。

5. 社会科の教科内容の構成原理とは何か？その体系化の試み

前章で確認したような多元的实在論に立脚して、社会科の教科内容の構成原理を体系的に措定する場合、最初に、この構成原理とその周辺の諸条件との関係を明らかにしておく必要がある。

第1に、憲法、教育基本法等および行政文書である学習指導要領との関係でいえば、社会科の教科内容の構成原理は、この教科の外形的な規定である「教科の目標」、つまり、国際社会における平和で民主的な国家・社会の形成者の育成（学習指導要領の中心命題）を当座の前提としている。そもそも、「教科」概念が現行の法規範体系のなかで措定されている以上、この点を否定することはできない。

第2に、人類の共通の財産である学問的営為である専門的諸科学との関係でいえば、社会科の教科内容の構成原理は、学問の自由に立脚する専門的諸科学の成果と方法を「手段」として用いるという関係にあるといえる。つまり、教科にとって専門諸科学は目的ではなく手段であるという関係である。教科は、諸科学を推進するための手段ではなく、子どもの育成のための手段であり、そのような子どもの教育の手段としての教科は、諸科学をさらに手段として活用するという相互関係にある。

それゆえ、社会科の教科内容の構成原理とは、教科の目標を前提とし、専門諸科学を手段として、**教科の実質的内容を自律的に構成するための原理**であると定式化することができる。この自律性は、学問・研究・教育の自由に立脚しており、主として、教師の自律性に依存している。それでは、社会科の教科内容の構成原理の全体と、専門諸科学とのあいだの具体的な関係はどのようなものか？教科の「手段」としての諸科学は何を意味するのか？その答を端的に言えば、各専門諸科学は、社会科の教科内容の構成の柱となる諸概念を支える土台のようなものである。その意味で、教科の内容を構成する原理（設計図）を教科内容学が担うのに対して、その原理を支える柱や土台としての諸概念はある程度は自前で構築するとともに教科や教科内容学の外部にある専門諸科学から調達される必要がある。あえて建築の喩えでいえば、家を建てる際に、どのような材料を使ってどのような家を建てるかを設計するのが設計技師（教科内容学）の責務だとすれば、そのための材料は外部の専門業者（専門諸科学）から調達しなければならない。設計技師は材料そのものを製造するわけにはいかないからである。しかし、材料そのものに精通していることは専門職として設計技師の絶対的な必要条件である。

次に社会科の教科内容を構成する柱について検討したい。これについては、すでに先行研究がその骨格を明らかにしている。西村公孝・大倉泰裕・大石雅章は、認識論から捉えた社会の教科内容構成の柱を次の3要素としている。すなわち、①社会の内容（「空間（広がり）」、「時間（変化）」、「関係（関わり）」）、②事象と人文・社会諸科学との関連（分析、意味・解釈）、③社会の基礎をなす部分（思想・文化）⁽¹⁸⁾である。そして、社会科の教科内容学としての体系性を、地理と歴史が「空間」と「時間」に対応し、第3の要素の「関係（関わり）」として政治・経済・社会・思想（哲学）が位置づけられている⁽¹⁹⁾。きわめて考え抜かれた体系性である。しかし、「時間・空間」と、「関係（関わり）」との次元の相違や、同じ「関係（関わり）」のなかの政治・経済・社会の相互関係、人文・社会諸科学との関連の位置づけなど、解明すべき論点も少なくない。

そこで、本論では、先に検討した多元的实在論の視座から、存在の次元（实在論的側面）と価値の次元（認識および実践の多元性の側面）の2つの構成原理から社会科の教科内容の体系性を構想

することを提案する。そこでは、存在の次元は、空間と時間とに分節化され、価値の次元は、人格と公共善とに分節化される。存在とは、実際に現に在る、あるいは過去に現に在ったという次元であり、価値とは、将来において在るべき、在るのが望ましいという次元である。社会科の内容は、この2つの構成原理の統一として成立し、現にあることや将来において在るべきことの認識と実践との融合であるといえる。そして、この存在と価値を統合する中心点に位置するのが、社会科の目的としての「子どもの実存的生」に立脚した「よりよく生きる力」、すなわち、社会のなかで「よりよく生活する能力」である。その意図は、社会科において、認識主体の問題を捨象するかたちで教科内容を構成するのではなく、認識主体それ自体の在り方をも教科内容に位置づけつつ、教科内容の諸要素を統合する原理として、子どもの実存的生、つまり、抽象化された子ども一般ではなく、個別具体的な文脈のなかで生きる1回きりの生をもつ子どもの人生を位置づけ、そのことによって、子どもの認識と実践とを相互依存的なものとしても捉え、将来を志向する教科内容とするためである。

以上のような基本的考え方にもとづいて、社会科の教科内容の構成原理を体系化し、既存の専門諸科学との相関関係を空間的に図式化したものが、次の表2である。このような空間的表現は、社会科の複雑な構成原理を一望のもとに視覚化することによって、思考の対象とすることができるというメリットをもっている⁽²⁰⁾。

表2 社会科の教科内容の構成原理の体系化（専門諸科学との関係を中心に）

存在の次元 価値の次元		空間	時間
		自然地理学 人文地理学 地誌学	歴史学 日本史 外国史
人格 心理学 哲学 倫理学	現在と過去について 認識の形成		
公共善 法律学 経済学 政治学 社会学 宗教学	教科の目的としての 子どもの実存的生（よりよく生活する能力）		
		将来に向けて 課題と理念・理想 生活実践・社会参加	

以下では、この表について説明する。表2の上から1行目の「存在」の次元は、在るという次元を指し、現在と過去の存在全体を指しており、時間的には、いまだ現在となっていない将来・未来（右方向）に向けて開かれている。この「存在」の次元は、連続性、あるいは延長性を特徴としているので、主として、事象を分析する方法と総合する方法とによって認識することができる領域である。この存在の次元の2つの認識枠組みが「空間」と「時間」である。この枠組みは、カントに

準拠しているが、それをカントのように人間の感覚の先天的な形式とするのではなく、实在論の立場から、空間と時間を存在の形式としても位置づけたほうがよい。つまり、空間と時間は、たんに人間の感覚・認識の形式だけでなく、人間の感覚・認識を支える身体が、他の事物と同様に存在の次元に位置していることから、存在の形式として捉えたほうが、人間が存在しない世界（例えば自然環境や宇宙）についても認識し、思考するうえで（また他教科との整合性を考慮するためにも）有益だからである。

この存在の形式としての「空間」形式は、社会科の教科内容構成の第1の柱である。なぜなら、3次元構造をもつ空間形式は、地球の重力の作用のもとでの人間の身体構造の3つの方向軸、つまり、上下・左右・前後の関係に対応したものである。カントがいうように空間は感覚の形式ではあるが、この感覚形式そのものは人間の存在論的な身体構造に規定されており、その意味で、人間のあらゆる認識と実践の基本枠組みを構成するものだからである。

これに対して、時間形式は1次元的な線形であるが、これは人間の生命活動の不可逆的变化の方向性（一方向性）に対応している。もちろん、循環的な時間観もありうるが、近代以降は、人間存在の実存性が強調されるなかで、人間の身体の誕生から死に至る不可逆的で一方向的な時間が個人にとって第一義的な意味をもっており、このことが多くの世俗的社会集団の時間観の基盤になっている。いずれにしても、空間と時間は、人間の存在論的な身体在り方に規定された存在の形式であるとみなすことができる。

それに対して、この存在の形式としての空間と時間をどのように価値づけ・意義づけて認識し、そのなかで実践するのかという場面においては、様々な空間区分、時間区分が立ち現れ、認識の多様性が浮き彫りになる。表2に即していえば、上から1行目の「存在の次元」が、左1列目の「価値の次元」と交差することによって、存在そのものが価値の多様性に応じて多様に認識され、多様な実践が引き起こされるということを示している。それゆえ、社会科で用いられる様々な空間区分も時間区分も、実在的根拠をもちつつも、多元的に表現されるのである。例えば、様々な地図や地球儀に見られるように、同じ地球表面を、大陸と海洋といった「地形」で区別したり、「主権国家」の領土で区別したりすることができるが、それらの区別によって指示対象となっているものは実在的根拠をもちている。同じような事例が、特定の世界観・宗教観による価値観に立脚した暦法である。いわゆる西暦（グレゴリオ暦）、元号、ヒジュラ暦、干支など、同一年であっても文化の違いによって表記が異なるけれども、異なる表記であっても、2017年と平成29年は同じ年を指しているのである。このように存在の次元を区分し、意義づける役割を果たすのが、表2の左1列目に配置されている「価値」の次元である。それゆえ、表2では、空間を扱う地理学と、時間を扱う歴史学が、存在の次元に位置づけられているが、厳密に言えば、後述するように、両者とも概念的な認識における価値の次元にもかかわっているのであるが、主たる対象領域という意味で表2のような配置にした。

本論が提案する社会科の教科内容の構成案では、価値の次元は、存在に対置される二つ目の大きな柱である。「価値」の次元という場合、それは、空間や時間のうちに存在していない、想像上で共同主観的に共有されている象徴・理念・規範などの次元、いいかえれば、人間の意識によって作りだされた仮想的な領域を意味している。存在の次元が「土台」だとすれば、その上に構築される「建造物」という比喻で表現することができる。存在の次元が主観に関係なく一元的であるとすれば、価値の次元は主観に左右される相対的で多元的なものである。

社会生活における価値の重要性については、次のように指摘されている。「価値的アプローチ、すなわち、何が私たちに必要なのか、何を大切にするのかの選択は、基盤的な行為であり、それなし

には、様々な欲求・関心・目的をもつ存在としての人間の活動も、生活そのものも成り立たない。特定の価値志向を喪失した生は、あらゆる意味を失い、事実上、生きることをやめるのである⁽²¹⁾。つまり、価値の次元は、人々の認識・実践の方向性を根本的に規定するものである。

この価値の次元は、たんに社会生活を営むうえで不可欠であるだけでなく、教育という観点からも重視されるべき次元である。そもそも社会科の内容を構成する原理は、現時点での現状を無批判に追認するのではなく、この現状を「改善する」方向性をもつべきである。この場合、改善とは、批判を通じて「現状」のうちにある問題点を発見し、「よりよい状態」、つまり、新たなあるべき価値内容を創造する方向性を意味している。この場合、批判を通じた現状の問題の発見と、問題解決として「よりよい状態」の模索とは、表裏一体の関係にある。教育のこのような役割について、カントは次のように説明している。

教育計画を作成するひとたちが特にはっきりと念頭に置くべき教育技法の原理とは、すなわち、子どもが人類の現在の状態だけに適応するようにはなく、むしろ人類の将来的に可能なより善い状態に適応するように教育されるべきである、換言すれば、人間性の理念およびその使命全体にふさわしく教育されるべきであるということにほかならない⁽²²⁾。

ここでカントが強調しているのは、教育の根本原理は、人類全体のためのものであり、現状維持ではなく将来の「より善い状態」をめざすためのものであるという点であり、したがって、価値の次元と不可分の関係にあるということである。

この「価値」については、古代ギリシャ以来、真・善・美・有用性などが絶対的に追求されるべき価値とみなされてきた。また近代以降は、主として経済学的な「価値」が議論されてきた。しかし、今日、経済的な指標としての諸価値（有用性・効率など）だけでなく、真・善・美などの人間主体の欲求全般にかかわる様々な価値を対象として研究する必要性が高まっており、こうした多様で多元的な価値を対象として研究する分野が、価値論（axiology）である⁽²³⁾。

このように人間の社会的「実践」において価値は不可欠な次元であることは当然であるが、同時に、社会科学の意味でのいわゆる「客観性」を議論する際にも価値の次元が不可欠であることは、すでにウェーバーが指摘した通りである。彼によれば、個別具体的で多様な経験は、そのままでは「客観的妥当性」をもつことはできず、思考が特定の「価値」と結合した諸範疇（カテゴリー）を通じて、それらの経験を秩序づけ、整理することによって「客観的な」概念と判断になることができるという⁽²⁴⁾。この場合、「客観性」とは、共同主観的に多数者によって共有されることにより社会的な「対象性」、すなわち、実践目的となりうることを指している。その意味で人文・社会科学上の多くの「客観的な」諸概念も、価値性をもった「真理」概念として本論で提案する広い意味での「価値」の次元にも属している。それゆえ、このウェーバー的な意味でも、表2における地理学や歴史学は、主として存在の領域を扱いながらも価値の次元にかかわっているといえるのである。

それでは、価値の次元はどのような構造をもっているのか？本論は、価値の次元を「人格」と「公共善」とに分節化することを提案したい。人間存在はまず個体であり、個としての身体をもって存在している。この個としての人間が、価値の担い手、主体として位置づけられる時に、価値概念としての「人格」が成立する。この「人格」概念には、すでに他者との関係性・社会性の契機が内在しており、それ自体が次に考察する「公共善」の一部であるといえるが、さしあたり、身体性をもった個体に帰属する概念として「人格」を、価値の次元の最初の柱として位置づけることは、教育

の目的全体からみて妥当である。

社会科における「人格」概念の本質的な意味は、第1に、人格とは、他の外在的な目的の手段（物件）という意味での「人材」（人的素材）ではなく、個々の人間それ自体が目的であり、かつ、各個人の固有の目的に即して自律的存在として人間を把握することである。この自律的目的としての人格概念から派生するのが、第2に、理念としての人格であり、それは、今ある状態の自分ではなく、将来に向けて実現しようとする自分自身の理想像の観点から自分自身を律することを要請する。第3に、人格の理念は実践によって実現されるべきものである。この場合、実践とは、何か出来合いの理論を実地に応用するという意味ではなく、自己の現状を超えた新しい価値をもつ「より望ましい新しい人格に成る」ということ、自律的自己形成を意味している。この実践と表裏一体の関係として、第4に、人格は責任をもつことを要請される。責任とは、自分の行為の結果として生じた他者からの応答（賞賛・報償・非難・処罰など）を引き受けるということである。カントは、人格の理想を、実践における自由、心理状態における自己同一性の意識、自己の行為における有責性をもつ主体性として定義しており、理想をめざす人格の実践は、自由な意志決定と同時に自己責任をもつものとして自己同一性の意識において統一される必要がある。総じていえば、人格とは、個人における立法者・執行者・司法者の統一、意志・行為・反省の統一であり、政治的には主権者（国家の形成者）となり、社会的には社会人（社会の形成者）になるということである⁽²⁵⁾。いいかえれば、人格が他者の道具ではなく、自らを目的として生きるということは、自らの人生の理想を措定し、その理想の観点から自己を評価し、その理想をめざして実践して、その理想に接近するということを意味している。

この人格としての諸個人の在り方を、個別の専門諸科学の観点から分析・評価する時に、主として利用されるのが、心理学、哲学、倫理学であるといえよう。ただし、人格自体は、全一的な概念であるが、それぞれの専門諸科学は、その全一性の一側面を分析的に把握する傾向があるので、社会科内容学は、それらの個別諸科学の成果と方法を機械的に人格概念に適用するのではなく、独自の視座と目的観を堅持する必要がある。

いずれにしても、意志・行為・反省といった能力を備えた人格像は、近代社会における理想的な主権者の原型であったし、ポスト・モダンと呼ばれる今日でも、その本質的な意義は失われていないが、このような人格像が逆に、個としての実存を疎外する状況が生じていることも否定できない。そこで改めて強調すべきことは、人格は、一方で、他者との対話的・コミュニケーション的関係のなかで、共同性のなかで形成されるという側面であり、他方で、人格は、あくまで共同体に解消されない個別性をもっていることが不可欠の条件であるという側面である。したがって、社会科において人格の概念を考察する場合、その個別性・自己目的性の側面と、共同性、他者と相互依存性の側面とのあいだの緊張関係につねに注意を払う必要がある。この緊張関係を調整する契機として機能するのが、次に検討する「公共善」の概念である。

諸個人の意識のなかに表象としての「社会」が成り立つ背景には、自己の存在と意識が複数の他者の存在と意識との相互依存・相互作用のなかで存立しているという事情がある。この相互依存・相互作用は、自己と他者との共通の存立基盤としての共同性である。先に、示唆しておいたように、人格は、他者との関係性において存立するという側面であり、社会-内-存在としての側面である。このような共同性、他者との関係、社会性の文脈において、人格の理念に目的を与えるのが「公共善」の次元である。本論で、たんなる公共性ではなく、公共善を価値の次元の第2の柱として措定するのは、公共性といった人格を包摂する社会全体における価値判断を重視するためである。従来、公共性といった場面で「価値」が問題にされる場合、法律や道徳に代表される義務的規準・規範が

中心であった。しかし、公共の場面でも、人格の次元と同じように「何をなすのが善いのか」という問題設定は必要不可欠である。これは、テイラーのいう「価値の質的差異」⁽²⁶⁾という問題である。この公共善は、個別性をもった人格が他者と共有するために自律的に積極的に追求する価値の領域を指している。したがって、この公共善は、あれこれの権力や権威によって人格に強制されてはならないが、それを個々の人格が具体的に志向することによって「より善い社会」が実現されるような性格をもつものである。

現代の世界と日本の状況を念頭においたときに、この公共善、共同的な価値の質的差異の追求という課題は、大きな意味をもっている。とりわけ、「自己責任」、「自助努力」、「自己啓発」といった呼びかけのもとで社会的紐帯が切断され、人々が孤独化し、徹底的に個別化されて管理されている現代社会において、大規模災害のような危機が到来したときに、自然発生的に浮上してきたのが、絆、助け合い、ボランティアといった形態による新たな公共善の追求であった。このような助け合い・相互扶助による公共善の追求は、国家による徴税と再分配の機能、市場による商品交換の機能とは別の次元で歴史的に存在してきた広義の人類共同体における互酬的交換様式（贈与と返礼）の重要性⁽²⁷⁾に光を当ててくれている。

総じていえば、社会科にとっての価値としての公共善は、人類の全体性に関する何らかの理念を実現しようとする姿勢を呼び起こすものである。この姿勢こそ、より善い社会の実現をめざす、いわゆる「市民的資質」の在り方を根底で規定するものである。このような地平から、学習指導要領で示されている「平和で民主的な国家及び社会の形成者」という命題の内容も具体化・豊富化される必要がある。

この公共善の内容を深化させる手段として役立つのが、個別専門諸科学、とりわけ、哲学、倫理学（とくに応用倫理学）、法律学、政治学、経済学、社会学などの人文・社会系諸科学である。もちろん、個別諸科学は、価値の次元、公共善の概念を自覚的に取り扱っているわけではない。したがって、社会科内容学にとって、教科の目的である子どもの社会的生活力の向上のために必要な諸要素を、個別諸科学の中から取捨選択することが重要な課題となってくる。それは、比喩的にいえば、建築設計者が、クライアントのニーズにあわせて建造物を設計するなかで、その素材についても精通して取捨選択するのと同じような課題である。

6. むすびにかえて

本論では、社会科の教科内容の体系的構成のための基本原理についての提案を素描してきた。その基本原理は、存在と価値の2つの次元設定であり、存在における空間と時間、価値における人格と公共善という枠組みの設定である。そして、存在と価値の次元を統合する機能をはたす「目的」として、子どもの実存的生、社会のなかでより善く生活する能力の育成という課題を据えた。ところで、本論が提案した社会科の教科内容の体系的構成案によって、どんな能力、どんな「できる力」を育むことができるのか、が問われることになるだろう。その答は次の通りである。第1に、存在（在る）という次元での世界のなかでの自己＝主体の立ち位置を知る能力である。つまり、存在の2つの認識枠組みである空間と時間を通して、その中で子どもがどのような位置に立っているのかという意味での「自己認識」を獲得することができる能力である。第2に、この自己認識を通して、社会のなかでより善い価値を選択し、実践することができる能力である。

具体的な社会的事象として「ある子どもが、近所のコンビニエンス・ストアでチョコレートを買

う」という事象を取り上げてみよう。第1に、コンビニを「空間」の枠組みのなかに位置づけて分析するならば、場所（立地）に関する地理学的知識がかかわってくる。コンビニの地図上の位置、自宅や通学路と複数のコンビニとの位置関係のなかで、様々な価値判断がよびおこされるはずであり、逆に、コンビニの空間的認識に立脚して、子どもの日常生活でのコンビニでの買い物の意味を再確認・反省することもできる。第2に、コンビニを「時間」の枠組みのなかに位置づけて分析するならば、24時間営業の意味を、昼間営業の商店・スーパー・百貨店と比較しながら考えたり、そこで働く人について理解を深めたり、あるいは、歴史的な視点で、コンビニの出店動向だけでなく、商業形態（コンビニ以前の特定の取扱商品に特化した食料品店・飲食店）の変遷や、消費行動の変遷（商品経済、自給、物々交換など）について考えたりすることができる。第3に、「価値」の次元では、一人の「人格」として、コンビニを取り巻く様々な事象に対する様々な価値判断の視点からアプローチすることができる。例えば、消費者として、コンビニの利便性と商品構成に関する経済的な価値について考え、買い物の動機をめぐる自分の心理について考え、さらには、お金の使い方について倫理的・経済的に反省する機会を与えてくれる。また「公共善」の視点からは、商取引の法律（民法）的側面、防犯パトロール拠点としての役割、売れ残り食品のリサイクルの課題、コンビニに関連する官公庁（経済産業省、農林水産省、公正取引委員会、厚生労働省）の働きなど、多面的にアプローチすることができる。また、具体的な商品である「チョコレート」の購入という事象について、その原料となるカカオの栽培におけるプランテーション経営の問題、そこでの児童労働の問題など国際経済、国際社会学による知見と価値判断を必要とするテーマにも関連してくるし、またフェアトレードなどの実践的課題にも直結していく。コンビニエンス・ストアに依存している日常生活と、持続可能な社会を創造していくためのESDの課題との関わりについても、考え判断していくことができるし、それらの結果としてコンビニの現状についての新しい理解と態度が形成される可能性も生まれるのである。

そもそも、社会科が取り扱う全ての事象は、地球上での人類の生活という単一の全体性のなかに包摂されており、この全体性を切り分ける時に、存在と価値、時間と空間、人格と公共善という枠組みを利用することで、複雑な事象も単純化して理解できるし、逆に、一見単純に見える事象も、細かく分析して理解することができるのである。このように、本論が提案する社会科の内容構成の体系化の原理は、現に在る存在の次元での空間と時間の軸と、在るべき、在ることが望ましいという価値の次元での人格の在り方とその目的を構成する公共善の軸を交差させることによって、たんなる社会の現状の認識だけでなく、「より善い社会」の形成を担う、社会のなかでより善く生活する能力を育成することができ、自由で自律的な人格形成と公共善の追求に役立つことができると考えている。このような社会科内容学の狙いは、既存の専門諸科学の系統性を脱構築するかたちで、戦後の初期社会科がめざした目的や方法⁽²⁸⁾を体系的に再構築することである。

注

- (1) 加藤章編（2000）、文部科学省高等教育局裁定（2001）、西園芳信・増井三夫編（2009）。
- (2) 下里俊行・梅津正美・中村哲ほか（2011）、平成26-29年度科研費補助金研究（基盤研究（B））「教科教育と教科専門を架橋する社会科内容構成に関する基礎的研究」（研究代表者：松田慎也）がこの方向性を示している（参照：<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-26285199/>）。また安彦忠彦・日下部龍太（2014）も「新教科教育学」という名称ではあるが、同じ方向性である。
- (3) 榎原茂（2012）、正岡さち・榎原茂・福田景道・秋重幸邦・新井知生（2012）、西園芳信（2013）、新井知生・榎原茂（2014）、新井知生（2015）などがこの方向性を示していると考えられる。

- (4) 正岡さち・槇原茂・福田景道・秋重幸邦・新井知生 (2012), 先進的教員養成プロジェクト委員会・教科構成学開発事業部会 (2012) など。上越教育大学では、各教科の内容構成に関する授業が学部での教科及び教職に関する科目として 2014 年から導入され、大学院では自由科目として 2016 年から導入され、それぞれ、教科書が作成された。社会科の教科書としては、山縣耕太郎ほか (2014), 山縣耕太郎ほか (2016) が用いられている。
- (5) 本論の目的のための予備的考察として、リュバス=アレクサンドル・下里俊行 (2016) では、現代哲学の観点から「人間」および「社会」の概念そのものが解答困難な問題 (problems) であることを指摘し、下里俊行・郷堀ヨゼフ (2016) では、「文化」が自己と他者との対話的關係のなかで構築されることを確認した。本論が提起する社会科の教科内容構成の体系化の試みも、解決困難な問題としての「社会」へのアプローチであり、読者との対話的關係のなかではじめて意味をもつような「文化」の一形態であると位置づけている。
- (6) 下里俊行・梅津正美・中村哲・志村喬ほか (2011), 119.
- (7) 学習指導要領の在り方とその後形成された社会の在り方との相関関係については、西村和雄・宮本大・八木匡 (2017) が指摘しており、その外部評価の視点の重要性が高まっている。
- (8) このことは、日本学術振興会の科研費助成事業における公募の枠組「系・分野・分科・細目表」を見ても明らかである。そこでは、「世界史」は、人文社会 (系)・人文学 (分野)・史学 (分科)・史学一般 (細目) のキーワードの 1 つとして位置づけられているものの、実質的に科研費の細目としての「史学一般」, 「アジア・アフリカ史」, 「ヨーロッパ・アメリカ史」, 「考古学」を内容的に含む教科としての「世界史」とは位相を異にしている。日本学術振興会の公募情報における別表 3 (2017) 参照。ちなみに、史学一般 (細目) に含まれるキーワードには、世界史のほか、交流史, 比較史, 比較文明論, グローバル化, 環境史, 島嶼・海域史, 史料研究といった教科としての「世界史」に深く関わるものも含まれている。また 5 年前の平成 24 年度の公募情報における別表 3 (2012) まで「史学」の細目名として 19 世紀以来の「西洋史」「東洋史」という区分が残存していた。アカデミズムにおける区分体系それ自体も不断に変動しており、教科内容の構成も、また教科区分それ自体も見直しと無縁ではありえないのである。
- (9) 異化とは、日常的な生活のなかで自動化された知覚を、非日常的なものとして知覚させるための芸術的な手法のことで、異化の結果として現実生活を直視し、直接的な生きる感覚を取り戻させることを目的としている。文学においては V. シクロフスキーが、演劇においては B. プレヒトが提唱した (佐藤千登勢 (2006), 根本萌騰子 (1999) を参照) が、国語科における異化の実践例については足立悦男 (2007, 2008, 2009) を参照。
- (10) 自由に立脚する学問的な観点が、教科の目標や具体的内容の解釈の規準となる。なぜなら「教科」概念は、日本国内の法律や行政に固有の概念であるのにたいして、教科の内容を構成する学問は、全人類的観点からの真理・価値・規範・理念の普遍性を追求するものだからである。具体的にいえば、「社会科」という教科の形式は日本の教育に独自のもの (外国では地理・歴史・市民科などの異なる教科区分になっている) ではあるが、その内容はこの独自性をも包摂するという意味で普遍性をめざす必要がある。この独自性を媒介にした普遍性の追求という観点は、かつて国民国家の形成に積極的に寄与してきた学校教育が、グローバル化の進展のなかで国際社会とその評価に対して開かれていく時代にはますます重要になっている。

- (11) 「表象」は、感性的認識のひとつであり、「感覚」が一定の瞬間に実在の個別的な性質を把握し、「知覚」が感覚よりも抽象的だが直接的な特性を把握するのにたいして、対象をより普遍的だが不安定な映像として把握する点が「表象」の特徴である。その意味で、表象は、対象の映像の感性的形式を保持しているが、感性性は「感覚」に由来し、形式性は「思考」につながるとされる。理性による思考においては、意識において対象にかかわる「表象」を分析・総合した結果として形成されるのが「概念」であり、この概念を通じて「判断」が遂行されるという。柴田進午 (1970), 108-109. 参照。
- (12) 森分孝治 (1978), 44-46.
- (13) バーガー (1979), 13.
- (14) 風巻浩 (2016), 24. 参加型学習の理論的支柱として風巻が依拠しているのは、フレイレ (1979) である。
- (15) 対話の原理については、トドロフ (2001) を、コミュニケーションの原理については、ハーバーマス (1985-87) を参照。
- (16) 構築主義の認識論は、ヒュームを批判したカントに遡るが、現代では、ミシェル・フーコーの一連の仕事や、アメリカの哲学者リチャード・ローティ、歴史学ではヘイドン・ホワイトなどの立場である。ローティの実在論 (自然主義) 批判は、ローティ (1993) 参照。歴史学における言語論的転回の紹介は、長谷川貴彦 (2016) を、実在論の立場からの言語論的転回への批判は、遅塚忠躬 (2010) を参照。科学史の分野では、クーン (1971) のパラダイム論が知られているが、フラワー (2009) は、科学技術社会論 (STS) の観点からクーンの構築主義的側面と政治性を指摘している。
- (17) ドライファス, テイラー (2016), 252.
- (18) 西村公孝・大倉泰裕・大石雅章 (2009), 77.
- (19) 西村公孝・大倉泰裕・大石雅章 (2009), 78.
- (20) アメリカの心理学者ジュリアン・ジェインズによれば、「〈空間化〉せずに時間を考えることはできない。[...] 意識とはつねに〈空間化〉の過程であり、通時的なものが共時的なものに変換される。時間領域で起きたことが〈抜粋〉され、横に並べられて見られる。この〈空間化〉はあらゆる意識的思考の特徴だ」という (ジェインズ (2005), 80)。意識的思考における空間的表象と視覚化の重要性については、フルコヴァーらの教育実践でも確認されている (下里俊行・郷堀ヨゼフ (2016))。
- (21) Булькин (2015), 48.
- (22) カント (2001), 228.
- (23) 「価値論とは、幅広い哲学的な諸価値 (命令・理想・標準・規制・原理・規範) についての学理であり、人間活動の有意義な生活上のさまざまな立場・指向・動機を規制することの本質・性格・方法・構成を分析するものである」という。Ильин (2006), 10.
- (24) ウェーバー (1998), 157-158.
- (25) 平田俊博 (1998), 804-805. を参照した。
- (26) テイラー (2010), 96-97.
- (27) ポラニー (2009) .
- (28) 「社会科」の設置の狙いについて、「端的に言って、社会科は子どもの社会的経験をよりどころにして、社会生活についての理解と、民主社会の建設を担う社会的態度や社会的能力を身に付けることをめざしたのである」と指摘されている。国立教育政策研究所 (2001), 3.

引用・参考文献

- 足立悦男（2007）異化の詩教育学：思想型の創作指導．島根大学教育学部紀要・教育科学，人文・社会科学，自然科学 **41**，58-72.
- 足立悦男（2008）異化の詩教育学：時間型の創作指導．島根大学教育学部紀要・教育科学，人文・社会科学，自然科学 **42**，22-33.
- 足立悦男（2009）異化の詩教育学：空間型の創作指導．島根大学教育学部紀要・教育科学，人文・社会科学，自然科学 **43**，46-60.
- 安彦忠彦・日下部龍太（2014）教科専門と教職専門をつなぐ新教科教育学の構想．神奈川大学心理・教育研究論集 **35**，5-11.
- 新井知生・榎原茂（2014）島根大学教育学部における「教科内容構成研究」：教科専門教員による挑戦．*Synapse* **30**.
- 新井知生（2015）「教科内容学」研究の成果と課題：教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に．島根大学教育学部紀要（教育科学） **49**，27-36.
- ウェーバー，マックス（1998）社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」．富永祐治・立野保男訳・折原浩補訳，岩波書店．
- 風巻浩（2016）社会科アクティブ・ラーニングへの挑戦：社会参画をめざす参加型学習．明石書店．
- 加藤章編（2000）21世紀地球社会と教師教育ビジョン．教育開発研究所．
- カント（2001）教育学．加藤泰久訳，カント全集 **17**，岩波書店．
- クーン，トーマス（1971）科学革命の構造．中山茂訳，みすず書房．
- 国立教育政策研究所（2001）「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書（5）社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究：歴史の変遷（1）．国立教育政策研究所．
- 佐藤千登勢（2006）シクロフスキー：規範の破壊者．南雲堂フェニックス．
- ジェインズ，ジュリアン（2005）神々の沈黙：意識の誕生と文明の興亡．柴田裕之訳，紀伊國屋書店．
- 遅塚忠躬（2010）史学概論．東京大学出版会．
- 柴田進午（1970）人間性と人格の理論．青木書店．
- 下里俊行・郷堀ヨゼフ（2016）社会科の内容構成のための「文化」概念の再考：M. フルコヴァー，T. チプトン，石川誠「野良犬の眼を通して：〈他者〉との出会い」の意義．上越教育大学研究紀要 **36(1)**，125-139.
- 下里俊行・梅津正美・中村哲・志村喬ほか（2011）「社会科内容学」構成案．平成 22-23 年文部科学省先導的・大学改革委託事業研究成果報告書：教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究．上越教育大学，109-141.
- 先進的教員養成プロジェクト委員会・教科構成学開発事業部会（2012）「教科内容構成」指導法ハンドブック（第 1 版）．岡山大学大学院教育学研究科／教師教育開発センター．
- テイラー，チャールズ（2010）自我の源泉：近代的アイデンティティの形成．下川潔・桜井徹・田中智彦訳，名古屋大学出版会．
- トドロフ，ツヴェタン（2001）ミハイル・バフチン：対話の原理．大谷尚文訳，法政大学出版局．
- ドライファス，ヒューバート，テイラー，チャールズ（2016）実在論を立て直す．村田純一監訳，法政大学出版局．
- 西園芳信（2013）教育実践の観点から捉える教員養成としての「教科内容学」の考え方．*Synapse* **24**.

- 西園芳信・増井三夫編 (2009) 教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究. 風間書房.
- 西村和雄・宮本大・八木匡 (2017) 学習指導要領の変遷と失われた日本の研究開発力. 独立行政法人経済産業研究所, <http://www.rieti.go.jp/publications/dp/17j015.pdf> (2017年3月30日閲覧)
- 西村公孝・大倉泰裕・大石雅章 (2009) 社会科の教科内容構成の原理と枠組み. 西園芳信・増井三夫 (編) 教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究, 風間書房.
- 日本学術振興会 (2012) 別表3「系・分野・分科・細目表」付表キーワード一覧. 日本学術振興会, https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/03_keikaku/data/h24/download/j/08.pdf (2017年3月30日閲覧)
- 日本学術振興会 (2017) 別表3「系・分野・分科・細目表」付表キーワード一覧. 日本学術振興会, https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/03_keikaku/data/h29/h29_koubo_08.pdf (2017年3月30日閲覧)
- 根本萌騰子 (1999) 身ぶりの言語: プレヒトの誌学. 鳥影社・ロゴス企画部.
- 長谷川貴彦 (2016) 現代歴史学への展望: 言語論的転回を超えて. 岩波書店.
- バーガー, L. ピーター (1979) 聖なる天蓋: 神聖世界の社会学. 藪田稔訳, 新曜社.
- ハーバーマス, ユルゲン (1985-87) コミュニケーション的行為の理論 (上・中・下). 丸山高司訳, 未来社.
- 平田俊博 (1998) 人格. 廣松渉ほか (編) 岩波哲学・思想事典, 岩波書店.
- フラワー, スティーヴ (2009) 我らの時代のための哲学史. 中島秀人・梶雅範・三宅苞訳, 海鳴社.
- フレイレ, パウロ (1979) 非抑圧者の教育学. 小沢有作・柿沼秀雄・伊藤周訳, 亜紀書房.
- ポラニー, カール (2009) [新訳]大転換. 野口建彦・栖原学訳, 東洋経済新報社.
- 正岡さち・榎原茂・福田景道・秋重幸邦・新井知生 (2012) 「教科内容構成研究」授業の現状と課題. 島根大学教育学部紀要 **45** 別冊, 7-11.
- 榎原茂 (2012) 教員養成課程における教科専門の役割: 「教科内容学」論によせて. 島根大学教育学部紀要 **45** 別冊.
- 森分孝治 (1978) 社会科授業構成の理論と方法. 明治図書出版.
- 文部科学省高等教育局裁定 (2001) 今後の国立の教員養成大学・学部の在り方について.
- 山縣耕太郎ほか (2014) 教科内容構成「社会」. 上越教育大学カリキュラム企画運営会議.
- 山縣耕太郎ほか (2016) 教科内容構成特論「社会」. 上越教育大学カリキュラム企画運営会議.
- ルイバス=アレクサンドル・下里俊行 (2016) 現代哲学の「問題」としての人間と社会: 教員養成課程における社会科内容構成論のための視座として. 上越教育大学研究紀要 **35**, 167-179.
- ローティ, リチャード (1993) 哲学と自然の鏡. 野家啓一監訳, 産業図書.
- Ильин, В. В. (2006) Аксиология. Москва. Издательство МГУ. [イリイン, V. V. (2006) 価値論. モスクワ, モスクワ国立大学出版.]
- Булыкин, А. М. (2015) Аксиологический подход в современном высшем образовании. Научный альманах **2** (4), 48-52. [ブレイキン, А. М. (2015) 現代の高等教育における価値論的アプローチ. 科学年報 **2** (4), 48-52.]
- 科学研究費補助金・基盤研究(B):教科教育と教科専門を架橋する社会科内容構成に関する基礎的研究(研究代表者:松田慎也) <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-26285199/> (2017年3月30日閲覧)

Systematizing of Subject Content Composition of Social Studies : Based on Plural Realism Theory and Axiology

Toshiyuki Shimosato (Joetsu University of Education)

Abstract : This thesis proposes a plan for systematizing the subject content composition of social studies as a school subject based on plural realism theory and axiology. The main point of systematization of subject content composition of social studies proposed in this article is to cross the spatial and temporal axes in the dimension of existence over the axes of ideal personality and common goodness as its purpose in the dimension of worth. Applying this composition principle to the teacher training education, social studies education should be able to foster the ability not only to recognize the present situation of society, but also to live better in society, that is be responsible for the formation of a "better society". Social studies education should be used for a free and autonomous personality formation and to promote realization of common goodness in society. The aim of such a proposal is to reorganize and systematize the aims and methods of the early social studies after the war by deconstructing the established system of specialized science.

Key words : social studies, subject content, systematization, plural realism, axiology

縄文歴史学を反映させた教科教育内容の構想と実践

—歴史学者の思考過程を同内容に保存する—

梶原 郁郎¹

要旨：本稿は、教科内容（教科専門）研究と関連づけて教科教育内容研究をどう進めていくかという課題が教育課程研究の中でも社会科教育研究において取り組まれてきていない現状を前に、縄文歴史学（教科内容）を反映させた教科教育内容（六年生）の構想と実践に取り組んでいる。(1) 近年の縄文歴史学における新たな知見は歴史学者のどのような思考過程によるものなのかを検討・把握する、(2) 同過程を支えている一般的知識を抽出する、(3) 同過程を児童が経験して同知識を理解・活用できるように教科教育内容を構想する、(4) 同内容の成果を、それとセットで作成された事前事後質問の結果と授業記録とによって検証する。これらの作業を進める本稿は教科内容学に、学問（教科専門）と教育（教科教育）との統一という課題に教授学習過程研究として取り組んでいくための具体的指針を与えるものである。

キーワード：縄文歴史学の内容（教科内容）、教科教育内容、歴史学者の思考過程、余剰生産物と交換経済との関係に関する一般的知識

1. はじめに—本稿の課題と方法—

本稿は、近年の縄文歴史学の知見を取り込んで構想した教科教育内容を提示して、実践結果に基づいて同内容の成果を報告する。その内容は、歴史学者の思考過程（知識の活用過程）を教科教育内容にどのように保存するかを課題として開発されており、教科内容学が学問（教科専門）と教育（教科教育）との統一という課題に取り組んでいくための具体的指針となるものである。

文部科学省高等教育局専門教育課の報告書（2001）が今後の国立の教員養成系大学・学部における教科専門科目の独自性を求めたことを踏まえて、教科内容学会第1回大会（2014）は、同大学・学部の教科専門の課題を「教育実践に生き、子どもの学力育成と発達を助成する各教科の教科内容を「教科内容学」として創出すること」と捉え、次のように整理した。【専門学部同様に個別学問や諸科学等〔教科専門の教科内容〕の研究を、教育実践との関連で進める】。これは教育実践を予定して、学問内容を反映させた教科教育内容の開発を教育学の課題として改めて提示した【課題】である。

これは、J.S.ブルーナー（1960）が『教育の過程』で提起した課題にそのまま重なるが、その取り組みは、「教材づくりや授業展開の構想といった、授業“方法”レベルでの工夫（どのように教え学ぶのか）に視野が限定されがち（強調点は引用者、以下同）」であるわが国の教育課程研究の歴史事情の下では（石井, 2015）、自ずと放置される。事実、阿部昇（2014）や池野範男（2000, 2012）は、国語科・社会科研究におけるその取り組みの大きな遅れを指摘している¹⁾。後者の現状について池野は、『教育の過程』の鍵概念である発見学習を引いて次の指摘をしている。「我が国の発見学習は学習“方法”ととらえられたためか、学習指導“法”に特化し、[――]“内容の改革や開発と結びつくことがなかった”。

¹ 愛媛大学教育学部 kajiwara.ikuo.mf@ehime-u.ac.jp

受付日：2016年10月5日 受理日：2017年2月19日

教科内容（教科専門）を踏まえた教科教育内容の開発が放置されてきた経緯は、教科内容学会の上述の【課題】提起が特に社会科教育研究では今日的課題であることを意味している。

この【課題】は、教科専門と教科教育との統合問題と絡めて教員養成大学・学部再編の要請がさらに増す中で（中央教育審議会答申：2012, 2015）、組織的に取り組まれてきている。その成果として、上越・鳴門・兵庫教育大学による三学研究協議会は『教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究』（2011）を、鳴門教育大学は『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト』（2014）を報告している。両者の社会科教育に関する報告を前にしても、歴史学等の教科専門を反映させた教科教育内容の構想と実践は課題として残されている（この課題に取り組めるかどうか、教科内容学会の存在意義は、教科専門と教科教育との接合を課題提起した以上かかっている）。

その課題が戦後教育課程研究で放置されてきた経緯は、同課題に取り組む手続きの検討をも求めてくる。それを、教授学習心理学会による『教授学習心理学研究』（2005 - ）の研究方法を踏まえて述べておこう。同学会は、授業内容を事前事後質問とセットで構想・実践して、事前事後質問を通して授業内容の効果を実証することを教授学習過程研究の方法としている。この方法を踏まえて、教科内容を反映させて教科教育内容を構想した本稿の手続きを述べれば、次のように整理できる。

①	歴史学の専門書（教科内容）の読み込みを通して歴史学者の思考過程を把握して、さらに同過程を支えている一般的知識を抽出する。
②	歴史学者の思考過程を教師と児童が経験できるように再検討して、検討結果を教科教育内容（発問系列：歴史学者の思考過程に基づいて配列する）に保存する。
③	その教科教育内容による実践の成果を検証する事前事後質問内容を構想する。それは、児童が歴史学者の思考過程を経験できたかどうかを検証できる内容でなければならない。
④	事前事後質問内容と教科教育内容による実践をする。
⑤	教育実践の授業記録（逐語記録）と事前事後質問結果とを踏まえて、どの程度の児童が教科教育内容を理解できたかを検証して、同内容による実践の成果を提示する。

作業①において歴史学の専門書（教科内容）に学ぶ対象は、専門書にどのような新しい知見が登場しているかではなく、歴史学者はいかなる知識を活用してその知見に到達したのかという思考過程である。この作業なしに作業②は遂行できないので、作業①ができない場合、教科内容が教科教育内容に“そのまま”持ち込まれて、児童は歴史学者の思考過程を経験できない。

以上のように本稿は、教科内容学の上記【課題】が特に社会科教育研究の今日的課題であることを確認して、さらに同課題を教授学習過程研究として遂行していく手続きを踏まえて、歴史学（教科内容）と歴史教育内容（教科教育内容）との統一という課題に取り組み、教科内容学の【課題】に教授学習過程研究の水準で取り組んでいくための具体的指針を提示する。なお教科専門（教科内容）の知見を教授学習可能なかたちで取り入れた教科教育内容の創出という【課題】を前にするとき、その可能性の検討を踏まえていない「教科教育内容」との区分が必要となってくる²⁰。この点も、教科内容と教科教育内容との区分とともに意識しておくことを【課題】は求めてくる。

2. 縄文歴史学（教科内容）の近年の内容—同内容を教科教育内容にどう反映させるか—

本章ではまず、余剰生産物と交換経済との関係に関する一般的知識が近年の縄文歴史学で一層必要となってきたこと、次に、同知識の理解を教育目標とする本教科教育内容が池内遺跡を焦点事例としている根拠を明示する。池内遺跡は秋田県大館市にある「縄文時代前期を中心とする大規模な集落跡」で（秋田県埋蔵文化財センター, 2014）、「三内丸山と同時代の遺跡」である（樋泉, 2007）。

2.1 生産・流通・消費間に関する一般的知識—交換経済は余剰生産物の存在を前提とする—

近年の縄文歴史学(教科内容)を反映させた教科教育内容の構想において、筆者は次の点を同内容の根幹とした。生産・流通・消費は、社会形態が歴史的にいかに変化しようとも、社会の土台をなすものなので、各時代の生産・流通・消費の形態を理解することは社会認識形成の土台となる。流通を媒介とする消費は余剰生産物の存在を“前提”とする(流通を媒介とする消費がどの程度の地理的範囲で見られたのかは、その社会の生産力の規模を予想する手がかりとなる)。生産・流通・消費間のその論理関係(一般的知識)の理解を本教科教育内容は教育目標とした。その知識は、平易な言葉で述べ直せば、“縄文人のA村とB村に食料のあまりが生まれれば交換経済(流通を媒介とした消費)がはじまる”ということである。この一般的知識を活用すれば、A村では採集も生産もできないようなモノ(B村から持ち込まれたと判断できるモノ)がA村の遺跡から発掘されれば、両村に余剰生産物があったと判断でき、A村の余剰生産物は何かに思考を展開できる。両村に年間を通して余剰生産物があったとはいえないが、物資交換が行われた時期には両村に余剰生産物があったといえる。

その一般的知識は近年の縄文歴史学で一層必要となってきた。網野(2000a, 2000b)によれば近年の歴史学は戦後歴史学の第三期とされて、その成果は戦後第三回目の岩波講座『日本通史』(1993年刊行開始)として集約されているが(2000b, p.77),第三期の歴史学の特徴は、海・河川で生業を営む非農業者から日本史を問い直す作業が前面に押し出された点にある(2000b, pp.72-73)。その仕事は、『日本通史』第一巻「総論」で網野(1993)が指摘するように、縄文時代にまで遡って進められている。「これまでの「日本論」は[……]ほぼ例外なく「弥生時代から江戸時代までの日本は、基本的に水田を中心とする農業社会であり、人口の圧倒的多数は農民」と見る視点に立っていたといつてよかろう」(pp.12-13)、「縄文時代以来、塩をはじめとする特産物の交易は活発であり、河海を通じての人々の交流もまたさかんで、それはすでに列島をこえる広域に及んでいた」(p.14)。「海民」さらに「山民」(p.15)に着目した縄文社会の新たな局面を歴史学は、1990年代以降蓄積させてきている(小山, 1996, 網野, 1996, 1997, 2000c, 岡村, 2000, 小山・岡田, 2000, 中村, 2003, 玉田編, 2009)。

このように海外を含む商業圏の成立は、縄文社会が総じて余剰生産物を持ちえていたことを意味する。しかも商業圏の大きさは、流通を専門的に担う層を想定させ^③、余剰生産物が少なくない量であったと予想させる。縄文社会における余剰生産物の存在は、教科書(東京書籍, 2012)や歴史書(吉村, 1999, 岡村, 2000)の縄文人の食料カレンダーが暗示するが、様々な種類のモノを食料としていたという情報は、食料に日々困っていた縄文人像から、毎日舌鼓を打つ「グルメだった縄文人」像(梅原・安田, 1995)への転換を誘ってくる。しかしその情報は余剰生産物の存在を証明するものではないので、また栄養失調と想定される縄文人骨の分析結果も指摘されているので(鈴木, 1950),その証明には慎重な思考が要求される。その存在を確実な情報として教科教育内容に取り入れるには、“ある特定の縄文人の村”を対象として“何(発掘資料)をもって余剰生産物があったと歴史学者は思考・判断しているのか”を歴史書に学びとる必要がある。その村で生産も採集もできないモノが発掘されれば、流通を媒介とする消費の存在が立証され、“したがって”余剰生産物の存在が証明される。

その事例研究の蓄積こそが、商業圏を形成して縄文社会は成立していたという近年の歴史学の総論的知見を基礎づけるので、同研究を通して把握できる生産・流通・消費間に関する一般的知識(交換経済は余剰生産物の存在を前提とする)は、商業圏の存在とその規模を研究対象としてきている近年の縄文歴史学において一層必要となる(縄文時代の各地の諸村が自給自足の生活をしており、村間に交換経済が存在していなかったとすれば、その知識は不要である)。このように近年の縄文歴史学におけるその知識の役割をおさえて、同知識を本教科教育内容の教育目標として位置づけた。

2.2 本教科教育内容の焦点事例—池内遺跡（秋田県大館市）—

縄文時代における余剰生産物の存在を証明する事例として筆者が着目したのは、内陸部にありながら海魚の骨が発掘された池内遺跡（樋泉, 2007）である。米代川河口の「海岸から五〇キロ入ったあたり」に位置する同遺跡に関する樋泉の次の指摘をみてみよう。「この遺跡から出土した魚骨のなかに、アユやウグイのような川魚とともに、ブリやサバの背骨が混じていました。明らかに海岸部から運び込まれたものです。もちろん池内のブリ・サバについては〔---〕, 秋田県の日本海岸からもたらされたとみるのが自然だと思われませんが、縄文前期から中期の東北北部において、海の魚が加工され内陸部まで広く流通していたということは、こうした証拠からみても間違いありません。海の魚の骨が内陸遺跡から出土するという事例は、最近ほかのいくつかの縄文遺跡でも知られています。このように縄文時代といっても、食料事情は決して個々のムラの中だけで自己完結していたのではなく、ムラとムラとの間、あるいは地域と地域の間で、さまざまな食材が交易や交換などを通じて流通していたものと思われまます」。この説明では、池内遺跡の縄文人が“自ら海に出かけて”ブリ等を採り持ち帰って消費した可能性が残る。

その可能性を歴史学者はどのように否定して、池内遺跡のブリ等は海岸部の縄文人の村から持ち込まれたと特定しているのだろうか。この問題意識の下、西本（1999）の次の指摘に着目してみよう。池内遺跡で「もっとも出土した種はブリで」、「大部分が椎骨であり、“頭部の骨がほとんど見られなかったこと”が特徴である。〔---〕頭部の骨がまったく見られないので、頭を落とした状態で、このムラへ運ばれたと推測される」（p.754）。こうした海魚の出土について西本は「地理的条件からの予想に全く反するものであった」と述べて、次のように続けている。「大館市という内陸にありながら、ブリ・サバ・サメが多い点で、特異なものであった。おそらく米代川を交通路として日本海の沿岸部から海産物を手に入れたのであろう。あるいは、峠を越えて青森県側や三陸海岸部から海産物を手に入れたのかもしれない」（p.760）、「ブリの頭部がまったく見られなかったことから、捕獲地で頭部を落として加工後交易された可能性が高い。つまり天日や焼き火などで乾燥されたか、若干の塩などによる保存処理が行われた可能性が考えられる。縄文時代の魚類の保存方法を考える手掛かりになるかもしれない」（p.760）。このように西本は、池内遺跡から“ブリの頭骨が発掘されない”ことを、池内遺跡のブリが海岸部から持ち込まれたことの証拠のひとつとしている。

その点をさらに裏づけるために西本は次のように思考を展開している。「魚類が池内遺跡まで持ち込まれたとすると、池内縄文人が日本海岸や陸奥湾・太平洋まで直接出掛けて行って、直接魚類を捕獲したり交換したりと考えるには“距離があり過ぎる”ことである。米代川の河口まで約50kmあり、米代川沿いや河口付近には、別の縄文集落が存在したであろう。それらの集落を経由した物品の交換が想定される。そのような交換のシステムがなければ、海の産物がこのように多量に出土するとは思われない」（p.760）。海魚を沿岸部から池内遺跡まで生のまま運べば、海魚は腐敗するあるいは腐敗しかけることは容易に判断できる。このことは、当時の道路事情を踏まえればなおさらである。

以上のように思考を進めて歴史学者は、頭骨のないブリの骨（発掘資料）を証拠として、沿岸部から池内遺跡にブリが持ち込まれたと特定している。この史実を教科教育内容の焦点事例として取り入れれば、交換経済は余剰生産物の存在を前提とするという一般的知識を取り上げることができる。沿岸部の縄文人のA村は、余剰生産物があったからこそ、池内遺跡の縄文人のB村にブリの干物を持ちこむことができ、逆に、B村も余剰生産物があったからこそ、ブリの干物を「購入」できたわけである。このように筆者は、その一般的知識が歴史学者の思考過程を支えていることを見出した上で、同過程をどのように保存するかという目的知識の下、本教科教育内容を構想した。

3. 本教科教育内容（発問系列）と事前事後質問内容

本章ではまず、歴史学者の思考過程を保存した本教科教育内容の発問系列を、次にその実践上の効果を検証するための事前事後質問の内容を提示する。教科専門（教科内容）の知見を教授学習可能なかたちで取り入れた教科教育内容の創出という【課題】を教科内容学会が掲げた以上、教科教育内容と併せて事前事後質問内容（評価課題）をどう構想していくかが課題となってくる。

3.1 本教科教育内容（発問系列）

本教科教育内容は次の通りである。(A) 沿岸部から池内遺跡にブリが持ち込まれたと特定した歴史学者の思考過程を児童が経験できるように、同過程を①から⑦の発問系列に翻訳して、(B) 同過程に関連づけて生産・流通・消費間に関する一般的知識を児童が理解できるように、発問⑧⑨を準備した。なお授業は1.5時限（75分）で公立A小学校6年生（33名）において筆者が実践した（2014年4月15日4限（45分）・16日3限（前半20分）：計65分）。

縄文歴史学を反映させた教科教育内容（発問系列）	
①	池内遺跡の場所—海沿いか・山沿いか—（教材：地図帳（能代と大館の地理的位置の確認））
②	池内遺跡の縄文人、何を食べて暮らしていたのか。
③	池内遺跡の縄文人、【海の魚】は食べていなかったのか（教材：タイ・ブリの骨の発掘物の写真）。
④	池内遺跡、どうして【海の魚】の骨が出てきたのか（能代と大館の地理的位置の再確認）。
⑤	海沿いの村から、内陸部の池内遺跡まで、“ブリを腐らせないように”運ぶにはどうしたらよいか。
⑥	ブリの干物は“どこで”作られたのか。池内遺跡か（ブリの頭骨が発掘されない事実の提示）。
⑦	どうやって、ブリの干物を、池内遺跡まで運んだのか（教材：地図帳、舟の出土品の写真）。
⑧	海で干物を作っていた縄文人の村、食物に【ゆとり】（【あまり】）はあったのか。
⑨	池内遺跡の縄文人の村、食物に【ゆとり】はあったのか。その日の食物も十分ない生活だったのか。
⑩	三内丸山の縄文人の生活風景画（教科書）を見てみよう（魚の干物作りの風景：頭部無）。

この教科教育内容では教科書を次のように用いている。A小学校が使用していた東京書籍の教科書では、2001年度版から鳥浜貝塚に代わり三内丸山遺跡が取り上げられているが、同版では三内丸山遺跡の全体像（想像図）が、2012・2016年度版では同遺跡の縄文人の生活風景画がカラーで掲載されている。その風景画には、頭部のない状態で魚の干物を作っている様子が描かれている。これは近年の縄文歴史学の成果を取り入れたものだが、池内遺跡と三内丸山遺跡との距離は池内遺跡と能代沿岸部からの距離（地図上の直線距離）の約1.2倍で、三内丸山遺跡からも池内遺跡に海魚の干物が持ち込まれたと想定することは妥当であると思われる。したがって発問⑩は、池内遺跡との関係性の観点から、三内丸山遺跡における魚の干物作りを問うものとして用意した。

以上の内容構想は次の検討も踏まえている。(1) 能代川は平野部と山間部いずれを多く通っているか。これは能代川の流通路としての利便性を判断する情報となる。(2) 三内丸山遺跡の生活風景画（東京書籍、2012年度版）には「倉庫」らしき建築物が10程描かれているが、それは食料保管に適しているのか。この検討が、余剰生産物に焦点を当てた内容構想では不可欠となる。(3) 池内遺跡でブリの頭部が発見されないのは、頭部だけ土中で分解されたからではないか。この可能性を児童が指摘して教師が対応できなければ、ブリの干物が沿岸部から池内遺跡に持ち込まれたとする本教科教育内容の中核が動揺する。その可能性が低いことを歴史書で調べておかなければならない⁴⁾。

3.2 事前質問内容（集計数：33名）

本教科教育内容の下記の事前質問は授業のはじめに実施して、余剰生産物の存在が交換経済の前提となるという一般的知識の理解を検証することを目的としている（数値は集計結果である）。

事前質問内容（実践前日に実施）	
(1)	縄文時代の人々の生活は、どのような生活だったと想像しますか。 ①【22名】自分たちの村の人数が必要とする分くらいの食べ物がないことも多かった。 ②【6名】自分たちの村の人数が、必要とする分くらいの食べ物は、あった。 ③【5名】自分たちの村の人数が、必要とする分以上の食べ物を、持っていた。
(2)	ある村の縄文人は、別の村の縄文人と、食べ物を交換していたと思いますか。 ①【9名】ひんばんに、交換していた。 ②【15名】ときどき、交換していた。 ③【9名】ほとんど、交換していなかった。

この二問の妥当な回答の組み合わせは後述の通りであるが（4-2）、例えば「質問（1）の回答①—質問（2）の回答①あるいは②」の組み合わせは、余剰生産物がないのにA村とB村との間に交換経済が成り立つとする点で、妥当な回答ではない。物質の交換は両村に余剰生産物があることが前提となるということに照らし合わせて、回答の組み合わせの妥当性が検証される。

3.3 事後質問Ⅰの内容（集計数：33名）

事後質問Ⅰの内容は次の通りで、縄文時代の授業終了後に実施した（集計結果も記載：(3) (c) は1名無回答、(3) (d) は1名無回答で32名の集計となっている）。質問（1）（2）は、本教科教育内容の効果を検証するために事前質問（1）（2）と同様にしている。質問（3）は、池内遺跡を事例として学習した一般的知識（余剰生産物の存在が交換経済の前提となる）の理解と活用を問う問題である。

事後質問内容Ⅰ（縄文時代の授業終了後に実施）	
(1)	事前質問（1）同様の問題： ①【2名】 ②【6名】 ③【25名】
(2)	事前質問（2）同様の問題： ①【14名】 ②【19名】 ③【0名】
(3)	愛媛県の久万高原町（黒板地図）に縄文人の遺跡があります。山沿いで海から遠くはなれています。でも、この遺跡から貝やブリなど海の貝・海の魚が出てきました。 (a) 正しいと思う方の【 】に、○を書いて下さい。 ①【2名】[久万高原町の縄文人]が自分たちで海まで行って、貝・ブリをとって運んで食べた。 ②【31名】[海沿いの縄文人]が[久万高原町の縄文人]の村まで、貝・ブリを運んだ ⁽⁶⁾ 。 (b) 上のように答えた理由を、短い理由でもいので、書いて下さい。 (c) 上の(a)で②を選んだ人は、この質問に答えて下さい（正しいと思う方に○を記入）。 ①【0名】[海沿いの縄文人]は[久万高原町の縄文人]に貝・ブリをただで渡していた。 ②【32名】[海沿いの縄文人]は[久万高原町の縄文人]に貝・ブリをただでは渡していなかった。何かと、交換していた。 (d) [海沿いの縄文人]が山沿いの[久万高原町の縄文人]に貝・ブリを持って行っていたとします。この場合、正しいと思う方の【 】に、○を書き入れて下さい。 ①【30名】[久万高原町の縄文人]の村には、食料の[あまり(ゆとり)]がある。 ②【2名】[久万高原町の縄文人]の村には、食料の[あまり(ゆとり)]がない。

3.4 事後質問Ⅱの内容 (集計数 : 33名)

事後質問Ⅱの内容は次の通りである (集計結果も記載⁶⁾)。これも事後質問Ⅰ同様に、余剰生産物の存在が交換経済の前提となるという一般的知識の理解を検証するものだが、事後質問Ⅱは、池内遺跡を事例とした本教科教育内容に照らして、具体的場面を設定して作られている。

事後質問内容Ⅱ (縄文時代の授業終了後に実施)	
[海の近くの縄文人の村] で、縄文人は [ブリの干物 (ひもの)] を作っていたと私たちは予想できました。干物 (ひもの) 作りの様子は教科書にも書かれていました。干物はその日のうちにはできません。何日も干して作ります。[海の近くの縄文人の村] について次の5つの質問に答えて下さい。	
(1)	その村の縄文人全員のその日の食料がないとき、その縄文人は [ブリの干物] を作ることができますか。 ①【6名】 作ることができる ②【27名】 作ることができない
(2)	[海の近くの縄文人の村] に、食料の [あまり (ゆとり)] がないとき、遠くはなれた縄文人の村に、[ブリの干物] を持って行くことが、できますか。 ①【1名】 できる ②【32名】 できない
(3)	[海の近くの縄文人の村] が [遠くはなれた別の村] に [ブリの干物] を持って行ってたとします。その場合 [海の近くの縄文人の村] に食料の [あまり (ゆとり)] があつたと言ってよいですか。 ①【31名】 言ってよい ②【2名】 言っていけない
(4)	[海の近くの縄文人の村] が、[遠くはなれた別の村] に、[ブリの干物] を持って行ってたとします。その場合、[海の近くの縄文人] は、[ブリの干物] を、ただで渡していたのでしょうか。 ①【0名】 ブリの干物を、ただで渡していた。 ②【33名】 ブリの干物を、イノシシの肉など何かと、交換していた。
(5)	[海の近くの縄文人の村] が [遠くはなれた別の村] に [ブリの干物] を持って行ってたとします。その場合 [遠くはなれた別の村] に食料の [あまり (ゆとり)] があつたと言ってよいですか。 ①【31名】 言ってよい ②【2名】 言っていけない

質問 (1) は②、質問 (2) は②、質問 (3) は①、質問 (4) は②、質問 (5) は①が正答である。この五問全てに正答できれば、上述の知識が理解されていると見ることができる。

4. 本教科教育内容による教授学習過程と事前事後質問の結果

本章ではまず、本教科教育内容による教授学習過程 (授業記録) を報告して、次に同内容の成果を検証するために事前事後質問の結果を考察する。その結果は、本教科教育内容が教育目標とする一般的知識の理解に児童の何割が到達したのかを明らかにするもので、児童の知識理解を一層効果的に援助できるように同内容を改善していくための今後の資料となる。

4.1 教科教育内容による教授学習過程 (授業記録)

本教科教育内容は次の点を教育目標とした。(A) 池内遺跡のブリは沿岸部から持ち込まれたと判断した歴史学者の思考過程を経験できる、(B) その学習を踏まえて、交換経済は余剰生産物の存在を前提とするという一般的知識を獲得できる。これを保障する各発問では、東北地図 (黒板掲示) における大館と能代 (米代川河口) の位置を常に指し示すようにして、地図の能代と大館には、両村の地理的位置が一目で分かるように、竪穴住居の絵 (6cm 四方形) を貼るようにした。

まず発問①②③の授業記録を要約して提示してみよう。池内遺跡における海魚の骨の発掘を疑問と考えるには、能代と大館間の地理的位置の確認が前提となるので、発問①から出発している。

発問①	東北地図（黒板掲示）と各自地図帳を用いて、池内遺跡が山沿いの大館市に位置すること、同遺跡の近くを米代川が流れていることをおさえた。
発問②	池内遺跡の縄文人の食料について児童は「木の実」「イノシシ」「山菜」「魚」と答えて、「何の魚だと思おう」という筆者の間に、「川」「やまめ」「あゆ」「こい」というように川魚を挙げた。
発問③	大館と能代間が約 50km であると指摘して、「歩いたらどのくらいかかる」と問うと児童は「8 時間」「16 時間」「1 日」と、「そう考えると海の魚、食べていたと思う」と問うと「食べていない」と答えた。そこで鯛の骨の発掘資料（写真）を提示して、鯛の骨が池内遺跡から発掘されたと説明して、「この骨、川の魚、海の魚」と問うと児童は「海、海」と答えた。続けてブリの骨の発掘資料（写真）を挙げて、ブリの骨も池内遺跡から発掘されたと説明して、「（地図の大館を指して）こんな山なのに海の魚の骨が出てきた、おかしくない？」と尋ねると、児童は「おかしい」と発言した。

この疑問を踏まえて発問④⑤に移った。その授業記録を要約して提示してみよう。

<p>【発問④】池内遺跡（山沿いの村）、どうして海の魚の骨が出てきたのか。</p> <p>T: ここで大きな問題、どうして、（黒板地図の大館を指して）ここから、海の魚の骨が出てきたのかな。</p> <p>C: もらっていた。交換。</p> <p>: わざわざ海まで行って食べた後……。 (もう一度言い直して) それから食べたやつを持っていった。</p> <p>T: 【問題】自分たちで採って、運んできたんだろうか。隣の人と話してみてください（児童：話しあう）</p> <p>: （黒板地図の能代を指して）ここで魚を採って1日かけて運んだら、魚はどうなる？</p> <p>C: 腐る。腐る。鮮度が落ちる。氷があったらいい。</p> <p>【発問⑤】海沿いの村から池内遺跡まで“ブリを腐らせないように”運ぶにはどうしたらよいか。</p> <p>T: 【問題】じゃ、腐らないように運ぶにはどうしたらいい？</p> <p>C: 保冷袋。冷凍。</p> <p>T: 今みたいに氷はない。クール宅急便はない……。</p> <p>C: 焼いて持ってかえる。血をぬく。干す（ビデオ近くの児童：授業中この発言は聞き取れなかった）。</p> <p>T: 焼いてもって帰る、血をぬく。他にないかな。スーパーの魚売り場を想像して。今日はいい天気だね。</p> <p>C: 干す。干物。乾かす。</p> <p>T: 「ひもの」って漢字、書けるかな（干物と板書）。干物にして運んだら大丈夫かな。</p> <p>C: (うなずく)</p>
--

このように海魚は干物にすれば池内遺跡まで運べる点を思考した後、次の発問⑥に移った。

<p>【発問⑥】ブリの干物はどこで作られたのか。池内遺跡で作られたのか。</p> <p>T: (地図の大館を指して) こっちで作ったらどうなる、運んでくるときに。</p> <p>C: 腐る。腐る。</p> <p>T: 【問題】ここ（池内遺跡）の遺跡を調査すると、面白いことがもうひとつ出てきた。ここの遺跡を掘っても掘っても、<u>頭の骨は出てこないんですって。</u></p> <p>C: <u>海に捨てていったんだよ。頭を切り落とした。</u></p> <p>T: どういうことかな。</p> <p>C: <u>血をぬいた。食べた。頭を切り落とした</u> (T: ここで児童どうして話し合いをさせる)。</p> <p>C: (話し合い終了後) 頭の部分だけ切り捨てた。</p> <p>T: 頭の部分だけ切り捨てた。<u>どこで切り捨てたのかな。</u></p> <p>C: (黒板の地図の大館のところを指さして) <u>池内遺跡のところ</u>で。</p>

T: (池内遺跡) ここで?
 C: そうしたら, (頭の) 骨, あるんやない?
 T: あー, そうだな。
 C: だから、海じゃない (頭の骨は海にあるんじゃない) ?
 : 海 (海沿いの縄文人の村) を発掘したら, (頭の) 骨がある。海を発掘したら, 頭がある。
 T: (黒板地図の能代を指して) こっちの遺跡を発掘したら, 頭の骨が出てくるんじゃないかと。
 : 干物は, (黒板地図の能代を指して) こっちで作った? (地図の大館を指して) こっちで作った?
 C: 海。海。
 T: 海で作るときに, 頭を---。
 C: 切り落とした。

このように児童は, ブリの干物が沿岸部から池内遺跡に持ち込まれたと判断した歴史学者の思考過程を経験できて, 「海〔沿岸部の遺跡〕を発掘したら, [ブリの] 頭がある」とまで予想している。

次に発問⑩を取り上げて, 三内丸山遺跡の縄文人の生活風景画 (教科書) を前に児童は魚の干物作り, さらに魚の頭部がないことを「ほんとやー」「目ん玉がない」と発見して, 発問⑦で, 地図帳で米代川が平野部を多く走っていること, 流通路としてのその利便性をおさえた。そして, 交換経済は余剰生産物の存在を前提とするという一般的知識を理解する発問⑧⑨に移った。池内遺跡のブリの由来に関する学習を踏まえて考える発問⑧⑨の授業記録を要約して提示してみよう。

【発問⑧】海で干物を作っていた縄文人の村, 食べ物に [あまり] はあったのか。
【問題】 (黒板地図の能代を指して) この海沿いの縄文人の村, 魚の干物を作っていたこの村, 食べ物に [あまり (ゆとり)], あったのかな。その日の食べ物も十分でない生活だったのかな。
 C: あった。なかった。
 T: なかったら, (地図の大館を指して) 人に持っていけるかな。
 C: 無理。自分で食べる。 (ゆとりは) ない。ある。ある。
 T: ゆとりは, あったということだろうな。干物を作っていたということはね。

【発問⑨】池内遺跡の縄文人の村, 食べ物に [あまり] はあったのかな。
【問題】 (黒板地図の大館を指して) こっちの人には, 食べ物に [ゆとり] はあったのかな。
 C: なかった。なかったけん, もらいよった。
 T: 僕が海沿いの縄文人ね。干物を (干物をもつジェスチャーをして) こう持ってきました。ただで渡すの?
 C: 野菜とか---。山の動物と交換。物々交換。イノシシと交換。
 T: こっちの人も, 交換するものを持っていた, ということは, あまりは---。
 C: あった。あった。

このように発問⑨では「なかったけん, もらいよった」と一旦回答するもの, 「ただで渡すの?」という問いによって, 池内遺跡にも食料のあまりがあったと判断するに至っている。

以上の授業記録には次の点が示されている。児童は, (A) 池内遺跡のブリをめぐる歴史学者の思考過程を経験できて, (B) その学習を踏まえて, 交換経済 (流通を媒介とする消費) は余剰生産物の存在を前提とするという一般的知識を獲得できている。この教育目標に何割の児童が到達したのかについては, 事前事後質問の結果を見なければならない。その検証は, 発問⑧の授業記録における「(ゆとり) ない」という児童の回答を前に, 一層求められてくる。

4.2 事前事後質問内容の結果

交換経済と余剰生産物との関係理解を検証する事後質問Ⅰ(1)(2)の結果を、事前質問と比較・整理したものが次表である⁽⁸⁾。[質問(1)の回答③－質問(2)の回答①あるいは②]のように、妥当な回答の組み合わせは「○」、妥当ではない組み合わせは「×」と表示して、[質問(1)の回答③－質問(2)の回答③]の組み合わせはありえないこともないと判断して「△」とした。

妥当性	質問(1)	質問(2)	事前	事後	事前事後の比較結果
×	①	①or②	17名	1名	【○の合計】 【事前】8名(24%) → 【事後】26名(79%)
○	①	③	5名	0名	
×	②	①or②	5名	6名	【×の合計】 【事前】22名(67%) → 【事後】7名(21%)
○	②	③	1名	0名	
○	③	①or②	2名	26名	【△の合計】 【事前】3名(9%) → 【事後】0名(0%)
△	③	③	3名	0名	

妥当な組み合わせの回答者は事前の8名(24%)から事後は**【26名(79%)】**となっている。約80%の児童が、余剰生産物の存在が交換経済の前提となるという一般的知識を理解している。これは、池内遺跡を焦点事例とした本教科教育内容(発問系列)の成果を実証している。

その知識理解を具体的な場面設定の下で問う事後質問Ⅱの結果にも成果は現れている。五問全てに正答できた児童は**【25名(76%)】**であった。この結果は事後質問Ⅰ(1)(2)の結果(妥当な回答の組み合わせ：**【26名(79%)】**)とほぼ同じ数値となっており、25名中21名が、事後質問Ⅰの質問(1)

(2)において妥当な組み合わせを回答できていた。その知識の理解と活用を問う事後質問Ⅰ(3)でも成果は見られて、(a)(c)(d)全てに正答したのは**【30名(91%)】**で、3名(10%)が誤答(部分正答)であった。3名の中のひとは事後質問Ⅰの(1)(2)で、妥当ではない組み合わせを、もうふたり(それぞれ質問(3)(c)、(3)(d)に無回答であった)は、妥当な組み合わせを回答していた。したがって事前質問Ⅰの(1)(2)(3)全てに正答した児童数は、**【24名(73%)】**であった。

以上の事後質問Ⅰ(1)(2)と事後質問Ⅰ(3)と事後質問Ⅱの結果は、児童の多くが交換経済と余剰生産物間に関する一般的知識の理解に到達したこと、事後質問Ⅰ(3)はその知識の理解と活用ができていたことを実証している。これは、(A)児童の多くが池内遺跡のブリをめぐる歴史学者の思考過程を経験できたこと、(B)その学習を踏まえて一般的知識の理解ができたことを示しており、池内遺跡を焦点事例とした本教科教育内容(発問系列)の成果を明らかにするものである。

5. おわりにー本稿の総括と今後の課題ー

以上本稿は、教科内容学を教授学習過程研究として構築していく方法を提示した上で、近年の縄文歴史学(教科内容)の知見を保存して教科教育内容を構想して、同内容の成果を実証・報告してきた。その方法が未整備であることも、教科内容を反映させた教科教育内容の開発が特に社会科教育において大きく立ち遅れている現状は意味しているので、その方法にも本稿は内容構想と併せて取り組んできたわけである。教科教育内容と照合させて事前事後質問の内容を構想する教授学習過程研究の方法は、**【専門学部同様に個別学問や諸科学等〔教科専門の教科内容〕の研究を、教育実践との関連で進める】**という教科内容学会の**【課題】**を遂行していくためには不可欠である。教科内容の知見を反映させた教科教育内容を構想・実践しても、同内容の効果を検証する事前事後質問を欠いては、同

内容が児童生徒に教科内容の理解を保障できたのかどうか検証できない。その検証方法も含めて本稿の教科教育内容の構想・実践研究は、学問（教科専門）と教育（教科教育）との統一という上述の【課題】に取り組んでいくための具体的指針を教科内容学に与えるものである。

その【課題】を前に本稿は教科内容と教科教育内容の用語を区別してきたので、この点について敷衍しておきたい。授業内容の三つの形態をまず提示してみよう。教科内容（学問）の知見を教科教育内容に取り入れる作業を、(1) 児童生徒とどのような教授学習過程を展開できるかを検討しつつ進める教科教育内容研究、(2) その検討を踏まえず進める「教科教育内容」研究、(3) その検討を、教科内容から離れて（歴史学等の文献に学ぶ作業はしないで）教科書を主たる内容として進める教科教育内容研究。授業研究が様々な在り方で展開されている中、教科内容学の【課題】が(1)であることを共通認識とするためには、教科内容と教科教育内容の両用語を用いて以上の区分をしておくことが必要となる。(2)も教科内容を取り上げてはいるが、(2)は児童生徒の認識形成に資することはできないので、すなわち(2)の「教科教育内容」には教科内容が“生のまま”入り込んでいるにすぎないので、(1)同様の教科教育内容研究と呼ぶことはできない。そうした問題の所在を指摘していくためにも、教科内容を反映させた教科教育内容の構想・提示が不可欠となる。

その【課題】が特に社会科教育において大きく立ち遅れている現状を、わが国では「教材づくりや授業展開の構想といった、授業“方法”レベルでの工夫（どのように教え学ぶのか）に視野が限定されがちです」（石井, 2015）という教育課程研究の「伝統」は、打開の方向ではなく固定の方向に進めることになる。その「伝統」の下では、内容は入念に検討されないので、【課題】は放置されたままとなる。また教員養成大学・学部における学問（教科専門）の存在意義が問われて、学問と教育（教科教育）との統一が教員養成大学・学部再編問題として急かされている状況の中では、(2)が(1)を装って普及してきかねず、両者の見せかけの「統一」に留意が一層求められてくる。以上の問題が顕著化してきた場合、問題の所在を明らかにして改めて【課題】(1)を提案していくためには、教科内容を反映させた教科教育内容の事例を蓄積していくことが必要となる。組織再編問題に絡めて問われている教科専門をめぐるそうした今日の状況は、教科内容学を一層求めているが、同時に教科内容学会も必要とされるためには、そうした事例蓄積が何よりも前提となる。

最後に本教科教育内容の次にくる課題を示しておきたい。本稿同様に余剰生産物に着目して、「弥生時代になって余剰生産物は増えたのか」という課題の下で弥生歴史学（教科内容）を読み込み弥生時代の教科教育内容を開発すれば、児童生徒に縄文時代から弥生時代への“思考の展開”を保障する途が拓かれてくる（その展開は、三内丸山遺跡の縄文人の生活の風景画と吉野ヶ里遺跡の弥生人の生活の風景画（東京書籍, 2012年度版）との比較だけでは保障できない）。その保障のためには、弥生時代になって余剰生産物は増えたとすればその主たる要因は何かを歴史学文献に探り、その要因を稲作とするのは思いこみではないのか等の検証が必要となる（その検証をすれば、吉野ヶ里遺跡の上記風景画に描かれている畑に着目でき、畑作の中身（畑で何を作っていたのか）と高床倉庫の荷物の中身とを併せて発問にできる。その中身は米であることがわれわれにおいて疑われない前提となっていると思われる）。教科内容を教科教育内容に反映させていくそうした作業は、教科内容（歴史学）において秩序づけられている各時代の知識の系統を、思考形成（認識形成）の系統に翻訳する作業である。この作業が、縄文時代の教科教育内容との区別と連関において弥生時代の教科教育内容を構想していくには必要となるが、その報告が今後の課題となる。「歴史学の研究成果と教育現場での現実とをしっかりと結びつける模索が行われている」動向（網野, 1991）に、何よりも(1)の教科教育内容研究として応じていくことが、教科内容学会の【課題】の意味するところである。

註

- (1) 社会科教育研究のその内実は、梶原郁郎「教科内容学構築の基礎条件—J.S.ブルーナーの『教育の過程』に立ち返る—」（日本教科内容学会誌 1（2015）, 15-28）に詳述されている。
- (2) この「教科教育内容」は批判・検討の対象となるが、教科内容学は【課題】を中心に据えながらも、教科専門（教科内容）から離れて進める＜教科教育内容＞研究にも取り組んでいかなければならないと思われる。例えば分数の除法（六年生）が近年の数学研究（教科専門）のどのような知見と関連づけられるのかについて筆者は知らないが、その関連づけの作業から離れて、「 $6 \div 2/3$ 」を教師と児童が理解できるように＜教科教育内容＞をどのように構想するかという課題は、現実に必要な仕事である。現職派遣教員数名を含む大学院生 25 名に対して、「 $6 \div 2/3$ 」の例題を作らせその解説を問うたところ（2013 年 6 月 25 日）、回答として成立していたのは 0 名、説明はできていないが図解はできていたのは 2 名であった。この結果は、「 $6 \div 2/3$ 」の意味理解は「大人」でも容易では全くないことを改めて認識させるもので、教科内容学には次の課題を課してこよう。(1) 「 $6 \div 2/3$ 」を“どのような例題とどのような教材で”教えるか（包含除例題と等分除例題いずれが単元の出発点としては望ましいか等）を検討して、検討結果を＜教科教育内容＞（発問系列）に纏める、(2) 同＜内容＞に照合させて事前事後質問を構想する、(3) 授業記録と事前事後質問結果とを踏まえて同＜内容＞の効果を検証する。教科教育内容の構想が難題であることは教育課程研究が実証しているが、＜教科教育内容＞の構想も容易な仕事ではない。
- (3) 縄文時代における交易圏の大きさを前に歴史学者は商人層を想定している。例えば三内丸山に糸魚川の翡翠・和田峠の黒曜石・佐渡の黒曜石が入ってきていたという事実を前にすれば、誰でも舟を漕いでいけるほど海の道は容易ではないので、「ちゃんと海上を往復できる人たち」である商人を想定するのが自然である（小山・岡田, pp.40-41, 50.）。また糸魚川・長野・佐渡と三内丸山との距離ほど遠くなくても、池内遺跡と三内丸山遺跡・能代の縄文人の村との距離であっても、流通の頻度が多くなるに応じて商人層が求められはじめたと想定するのが自然であろう。なぜなら沿岸部の縄文人の村における海魚の干物作りが定着して、その規模も大きくなるにしたがって、干物を作る人と運び売るとの分化が一層要求されてくると考えられるからである。
- (4) この点については植月学「縄文時代における魚類の解体と保存加工—強度評価にもとづく部位構成の検討—」（動物考古学研究会（2004）動物考古学 21, 17-33）を参照されたい。
- (5) この選択肢②では海沿いの縄文人が貝・ブリを運んだのかという疑問が出ると思われるので、これについて説明しておきたい。註（3）に記したように、縄文時代の交易圏の広さを前に歴史学者は商人層を想定しているが、本教科教育内容は商人の用語を使用せず構想されている。同内容の第一案による実践（2013 年度）では、ブリの干物を運ぶ商人の存在を問う「発問」を出したが、その改訂版である本教科教育内容ではその「発問」を外している。歴史学の知見に学んで、池内遺跡と能代の縄文人の村とを媒介する商人を想定するところまではいいのだが、「売る」「買う」を商人は当時“どのように行っていたのか”という問題にまで踏み込んだとき、商人の用語を児童の前に安易に出せないことに気づかされる。商人は能代の縄文人からブリの干物を「買う」とき、何と引き換えにしていたのか（モノなのか「貨幣」なのか）という問題等を解決させて、さらに教授学習過程が成立するように歴史学における商人論議を翻訳しなければ、同論議を本教科教育内容に取り入れることはできない。したがって選択肢②においても商人の用語は使われていない。久万高原町の縄文人が自分たちで海まで行って貝・ブリをとって運んで食べることはできないということを、池内遺跡の事例で理解したことを踏まえて回答できるかが事後質問 I（3）（a）の主旨である。選択肢①は可能性が非常に低い、海沿いの縄文人が貝・ブリを干物にすれば腐らせず運ぶことができるので、商人を想定しなくても選択肢②の可能性はある。交易の初期の段階ではさらにその可能性は高いと考えられる。こうした検討が選択肢②には踏まえられている。

- (6) 事後質問Ⅱの回答者は34名であったが、事前質問と事後質問Ⅰとに回答していない1名については事後質問Ⅱから外している。したがって集計数が33名となっている。
- (7) この点はA大学院の院生5名に尋ねても同様の回答であった(2016年6月21日)。これは、交換経済と余剰生産物との関係理解には教師による発問が必要であることを教えている。
- (8) 同様の調査をA大学の学生101名(3年生73人,4年生28人)に実施した結果(2013年4月15日), 妥当な組み合わせの回答率は37%(37名)であった。この結果は、余剰生産物と交換経済との関係は“自然に理解できるものではない”ということを示している。

引用・参考文献

- 今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(2001) . http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011106.htm (2014年10月24日閲覧) .
- 教員養成における教科内容学の学問としての可能性(2014: シンポジウム資料) . 日本教科内容学会第1回研究大会プログラム・発表要旨集, 5.
- J.S.Bruner (1960) *The Process of Education*. Harvard University Press.
- 石井英真(2015) 今求められる学力と学びとは. 日本標準, 34.
- 阿部昇(2014) OECD キーコンピテンシーの先進性と限界. 日本教育方法学会第50回記念大会・課題研究Ⅰ(当日配布資料), 3.
- 池野範男(2000) 発見学習. 日本社会科教育学会(編) 社会科教育事典, ぎょうせい, 217.
- 池野範男(2012) 発見学習. 日本社会科教育学会(編) 新版・社会科教育事典, ぎょうせい, 223.
- 中央教育審議会答申(2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上政策について(文部科学省HP: PDF 閲覧 (2014年10月21日)), 10, 14.
- 中央教育審議会答申(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—(同上HP: PDF 閲覧 (2016年5月10日)), 35-38.
- 三大学研究協議会(上越・鳴門・兵庫教育大学: 2011) 教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究(同上HP: PDF 閲覧 (2016年5月10日)), 110-141.
- 鳴門教育大学(2014) 教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト.
- 日本教授学習心理学会(2005-) 教授学習心理学研究(第12巻第2号(2016)まで刊行済) .
- 秋田県埋蔵文化財センター(2014) 縄文前期の世界—池内遺跡—(http://www.pref.akita.jp/gakusyu/maibun_hp/pdf/h26seminatenzi1.pdf (2016年9月18日閲覧)) .
- 樋泉岳二他(2007) 暮らしの考古学シリーズ2. 食べ物の考古学, 学生社, 48-53.
- 網野善彦(2000a) 歴史としての戦後歴史学. 日本エディターズスクール出版部, 19-55.
- 網野善彦(2000b) 歴史と出会う. 洋泉社, 75-80.
- 網野善彦(1993) 総論. 岩波講座日本通史1, 3-37.
- 小山修三(1996) 縄文学への道. 日本放送出版協会, 139-155.
- 網野善彦(1996) 続・日本の歴史を読み直す. 筑摩書房, 54-58.
- 網野善彦(1997) 日本社会の歴史(上). 岩波書店, 17-19.
- 網野善彦(2000c) 日本の歴史00. 講談社, 29-81.
- 岡村道雄(2000) 日本の歴史01—縄文の生活誌—. 講談社, 209-212, 247-260.
- 小山修三・岡田康博(2000) 縄文時代の商人たち. 洋泉社.
- 中村重夫(2003) エゴマ油の道—エゴマが語る人間の生活誌—. ペリラ研究所.
- 玉田芳英編(2009) 史跡で読む日本の歴史1. 吉川弘文館, 34-73.

吉村武彦（1999）日本社会の誕生. 岩波書店, 80.

梅原猛・安田喜憲編（1997）縄文時代の発見—驚異の三内丸山遺跡—. PHP 研究所, 56-58.

鈴木尚（1950）相模平坂貝塚（早期縄文人遺跡）の人骨について. 人類学雑誌 **61(3)**, 125-126.

西本豊弘（1999）池内遺跡の動物遺体（第8章第2節）. 秋田県教育委員会編（秋田県文化財調査報告書 第282集）池内遺跡—遺物・資料篇—.

新しい社会（六年生社会科教科書上巻：1993年度版, 1997年度版, 2001年度版, 2001年度版, 2003年度版, 2006年度版, 2010年度版, 2012年度版, 2016年度版）. 東京書籍.

網野善彦（1991）新たな歴史像を求めて. 安田元久（監）歴史教育と歴史学, 山川出版, 255.

謝辞 本教科教育内容の構想作業において、動物考古学ご専門の斉藤慶吏様（青森県教育庁文化財保護課）、嶋影壮憲様（大館市教育委員会郷土博物館）には多くのご教示いただきました。斉藤様には魚骨の発掘資料の画像などもご提供いただきました。またA小学校の先生方・児童の皆様には本実践の機会をいただきました。以上の皆様に改めてお礼申し上げます。

Development and the Practical Effects of Social Studies Contents Based on Historical Science on the *Jomon* Period :

How We Translate the Thinking Processes of Historians into the Contents

Ikuko Kajiwara (Faculty of Education, Ehime University)

Abstract : This paper develops social studies contents based on historical science on the *Jomon* period, and reports effects of the contents through the practice in sixth grade classroom. The contents, which are based on the general knowledge of the relationship between exchange economy and surplus products, are developed focusing on the following points. (1) How we translate the thinking processes of historians into social studies contents, (2) how we extract the general knowledge from their thinking, (3) how we compose the contents for sixth grade students to understand and use the knowledge. This paper works on these problems in front of the current situation that curriculum studies have not developed such social studies contents, and proposes the methods to integrate historical science contents into social studies contents.

Key words : contents of historical science on the *Jomon* period, social studies contents, thinking processes of historians, general knowledge of the relationship between exchange economy and surplus products

地域文化の素材が教材となっていく過程

—子どもの生活経験から捉えた教科内容—

小島 律子¹

要旨：教材の捉え方に学問・科学・芸術からの下向的アプローチと、子どもの生活経験からの上向的アプローチがある。本研究では上向的アプローチをとり、教材はすでに在るものではなく成るものとする立場に立って、学習過程において子どもの経験を再構成するように作用する素材を教材と捉える。本研究の目的は、子どもが生活する地域の素材が教材に成っていく過程について事例分析を通して明らかにし、生活経験から教科内容を捉えることの意味を考察することである。平野だんじり祭りを素材とするこの事例では、素材の「根本的構造」といえる「基層のリズム」と「祭りの全体像のイメージ」という教科内容を読み取ることができた。これは下向的アプローチと上向的アプローチの交わるところに出てきた。生活経験から教科内容を捉えることの意味は、子どもの経験や認識にとって本質的な教科内容すなわち教材の「根本的構造」を呈示してくれるところにあると考えられる。

キーワード：教材，地域文化，生活経験，教科内容，祭り囃子

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

一般的には、教科内容は、既存の学問・科学・芸術から下ろしてくるという考え方がとられている^①。そして、教材は「授業の中で教師と子どもによる学習活動（知覚・思考・記憶・運動・操作など）の直接的対象となるものであり、教科内容（知識・技能・態度など）の習得を助ける手段となるものである。」と定義されている（柴田, 2005, p.161）。教材に関しては、このように、教えるべき教科内容としての概念や法則、技術を教える際の手段という見方がなされてきたが、他方で、子どもの経験を再構成するように働きかけるものが教材であるという見方がある^②。ここには教材は最初から在るものではなく、子どもの経験との関係において成っていくものという教材観がある。

山田勉は社会科教育を念頭におき、旧来の下向的構造「学問・科学→教科内容→教材」という系列を批判し、それに対して、上向的構造「生活的基礎観念→社会的事実（資料）→目標」を提唱する（山田, 1974, pp.68-76）。そして学習指導は、生活の中で形成されてきた個々人の個性的な生活的基礎観念から出発すべきとする。そして、授業の場で生活的基礎観念を客観的な事実と突き合わせ衝突させることが重要だとする。山田は、この衝突を起こす対象こそが「教材」だという（同上, p.81）。

これにより本研究では、教材の捉え方における「学問・科学・芸術→教科内容→教材」の系列を下向的アプローチ、「生活経験→教材→教科内容」の系列を上向的アプローチとする。そして、筆者は、こ

¹ 大阪教育大学名誉教授 ritsuko@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

受付日：2016年9月29日 受理日：2017年3月2日

のような上向的アプローチにより教材を捉えることで、学問・科学・芸術の側からではなく、子どもの経験の発展という観点から教科内容を導くことができないだろうかと考えた。

1.2 研究の目的

本研究では、教材はすでに在るものではなく成るものとする立場に立ち、子どもの経験を変化・再構成させる事実を教材と捉える。それは、学問・科学・芸術から教科内容を下ろしていくのではなく、生活する存在である子どもから教科内容を上げていくという上向的アプローチである。このような見方をすることで下向的アプローチでは見えていなかった教科内容が見えてくるのではないかと予想される。

そこで、本研究は、事例分析により、子どもが生活する地域文化の素材が「教材」に成っていく過程を明らかにし、生活経験から教科内容を捉えることの意味を考察することを目的とする。地域文化の素材を取り上げるのは、その地域に生活する子どもは何らかの形でそれにかかわる生活的基礎観念をもっていると推察されることから、授業を生活から出発させるのに適していると考えたからである。ここでは、地域文化の素材として、研究実践校の所在地の伝統芸能である平野のだんじり囃子を取り上げることとする。

授業では、平野だんじり囃子は、授業者による教材構成に組み込まれて子どもたちに提示されることになる。すなわち、授業者は、子どもに学習させようとする指導内容（教科内容を授業レベルで具体化したもの）に適した素材を選択し、子どもに提示するための展開方法を考慮して授業を実践する。その意味で、授業で提示された素材は一見すでに教材のようにみえるかもしれない。しかし、授業当初、それはまだ子どもに働きかける以前のものなので素材といえる。それが授業過程においていかに子どもに働きかけ、子どもに変化を起こし、教材と成っていくのかをみていきたい。地域に伝わる伝統芸能が学校の教科である音楽科に持ち込まれたとき、子どもにどう働きかけるのかを授業実践の分析を通して明らかにする。そして、生活経験から教科内容を捉える上向的アプローチはどのような意味をもつのかを総括的に考察する。

1.3 研究の方法

まず、先行実践として地域の民俗芸能を学校の音楽科授業に取り込んだ事例を収集し、そこで何が指導内容とされてきたかを概観する。

つぎに、地域の民俗芸能を取り上げた授業実践の事例研究を行う。事例は大阪府下H小学校3年生での器楽単元「鉦の音と囃子声の重なりを意識して《平野だんじり囃子》を演奏しよう」（全5時間、授業者大和賛）である。この単元では主たる指導内容として「テクスチャ（音の重なり）」という音楽の構成要素を設定する。そして「テクスチャ（音の重なり）」の学習のために子どもたちに提示する素材として、平野だんじり囃子の構成物から「祭りの映像」「囃子声・口唱歌・足取り身振り」「祭りのいわれの情報」を選択する。全5時間の研究実践はすべて録画し、逐語記録を作成する。そして、録画記録と逐語記録に基づいて質的アプローチによる授業分析を行う。ここでは、提示した素材がいかに子どもたちに作用したかを明らかにすることを目的とし、分析視点を、素材に対する子どものかかわりに関して教師の指示なくして子どもが自発的に起こした発話や行為に置く。そして、素材に対する自発的なかかわりがいかに生じたのか、授業での諸事実の関連のあり方を根拠として解釈を行う。

最後に、授業分析の結果から地域文化の素材が教材になっていく過程を明らかにし、生活経験から教科内容を捉えることの意味を考察する。

2. 先行実践にみる民俗芸能（祭り囃子）の指導内容

これまでの民俗芸能の授業実践では何が指導内容として捉えられてきたのだろうか。ここで検討の対象とする実践は、民俗芸能の中でも祭り囃子（祭りで山車などの上で笛、太鼓、鉦などで演奏する音楽）のものとした。それは、祭り囃子は教科書にも掲載されており、学校教育にある程度普及していることによる。「目標に準拠した評価」が提唱された2002年以降の実践で、学校行事や「総合的な学習の時間」として実践されたものではなく、音楽科としての実践に限った⁽³⁾。結果、計10事例収集した⁽⁴⁾。

この10事例において学習指導で扱うべき対象となっている内容を指導内容として読み取る。指導内容を読み取る視点は「生成の原理」⁽⁵⁾による音楽科の教科内容構成の3本柱である「柱1：人と地域と音楽」（人間が生活の中で音楽をどう生み出し、どう享受してきたのか）、「柱2：音楽の仕組みと技能」（人間が音を素材としてどう音楽を形づくってきたのか）、「柱3：音楽と他媒体」（人間が音を媒体として表現するとき、色や動きなど他の媒体をどう結びつけて表現してきたのか）（小島, 2006, pp.18-20）とする。実践事例は、この3本柱を前提に指導内容を設定しているものが1事例（*印）、3本柱に関する言及のないものが9事例である。

結果は表1のようであった。

表1 お囃子実践事例の指導内容

文献	柱1：人と地域と音楽	柱2：音楽の仕組みと技能	柱3：音楽と他媒体
伊野・松浦・森下 2002		笛の旋律（音階、旋律型、装飾）、太鼓のリズムパターンの反復、速度、ダイナミクス、拍の伸縮、間、変容性、アンサンブル技法（即興性、掛け合い）	
小長井 2002		旋律（律音階）、リズムパターンの反復、間やゆれのあるリズムの掛け合い、	
小田 2003	祭りの目的と歴史	篠笛の音色や奏法	
猶原 2004	口唱歌、音によるコミュニケーション	締め太鼓のリズム、即興性（投げ合い）、	総合的な表現（ドラマ性）
斉藤 2013		はねるリズム、漸次変化のリズム、拍の伸縮、間、掛け声	リズムから生起する動き
山本 2013	地形との関係（道行）、音によるコミュニケーション（仲間関係）	歩きの基本リズム	

金井 2013	口唱歌	楽器の特性と奏法（息づかい、装飾、打ち指、構え方、発音、ロングトーン）	
阪井 2014	口唱歌	太鼓の拍の流れ（8拍でひとくさり、4拍で大きな1拍）、旋律（旋律型、即興性（合いの手））	
*小島・藤本 2015	口唱歌	なまりのあるリズムパターン	動き（傘踊りの足取り）
高橋 2015	地形との関係（道行）	鉦のリズム（渡りのリズム、戻りのリズム）、構成（変化）	

まず、どの事例にも挙げられているのが「柱 2：音楽の仕組みと技能」である。具体的には、笛の旋律の民謡音階、太鼓のリズムパターンやフレーズの反復、旋律の装飾、はねるリズム、篠笛の音色や奏法、拍の伸縮等である。リズムといえども「なまりのあるリズム」とか「間やゆれのあるリズム」といった日本伝統音楽に特有な様相が取り上げられている。お囃子が日本伝統音楽の特徴を学習するための素材として捉えられていることがわかる。「柱 1：人と地域と音楽」では、掛け合いの「音によるコミュニケーション」、地形との関係を扱う「音楽と場とのかかわり」、口唱歌という「音楽の伝承法」等、「柱 3：音楽と他媒体」では、舞いや踊りの「動きと音楽のかかわり」、ドラマの「総合的な表現」等がみられる。このようなお囃子の背景に関する指導内容はまだまだ数少ないが、柱 2 のパフォーマンスにかかわるかたちで徐々に出てきている。

とくに近年の特徴としては、柱 1 の伝統音楽の伝承方法である「口唱歌」⁶⁾が、柱 2 や柱 3 の間をつなぐものとして注目されていることがある。柱 2 の太鼓や笛の演奏は口唱歌を通して指導され、口唱歌をうたうことが柱 3 の身体の動きを引き出すという関係性が考慮されてきている。このことから、祭り囃子を授業で扱う場合、人間が口唱歌をうたって和楽器の演奏を習得し、その演奏が足取り等の動きとなっていくというように、人間が音楽をどう生成していくかを視野に入れて指導内容が設定されてきていることがわかる。

ただし、これらはすべて祭り囃子のパフォーマンスがいかに関係されていくかという観点から、つまり素材側から導かれた指導内容であり、子どもが祭り囃子をどう経験し認識するかという、子ども側から導いたものとはいえない。本研究は、授業過程における子どもの経験と祭り囃子との関係をみることから、この関係において何が指導内容となってきたのかを子ども側からみていくことにする。

3. 研究実践「平野だんじり囃子」の事例分析

ここで取り上げるのは、大阪府下H小学校で3年生を対象に実践された、学区内の民俗芸能である「平野だんじり囃子」の事例（全5時間単元）である。授業者はH小学校の大和賛講師であり、筆者は、授業者と協同して学習指導案を作成し、授業の参与観察を行った。全過程はビデオ録画し、録画記録とその逐語筆録に基づいて平野だんじりがどのように子どもに作用し教材となっていくのかを分析する。

3.1 平野だんじり囃子と指導内容

平野だんじり囃子は、毎年7月中旬に大阪市平野区の杭全（くまた）神社周辺で行われる、300年

以上の歴史をもつだんじり祭りのお囃子である。平野の9つの町内がそれぞれの神輿を担ぎ、各町内を曳行した後、杭全神社に集まり宮入する。実際、この囃子に参加する子どもはクラスに数名であるが、実践校の前の道は神輿の曳行のルートとなっており、通ってくる子どもたちは、祭りが近くなるとお囃子を練習する音も耳にすることもあり、何らかの形でだんじりには触れている。また、小学校の校区探検で全員、杭全神社を訪れている。その意味で平野だんじり祭は程度の違いこそあれ子どもたちにとって地域文化といえるだろう。

お囃子は、鉦、大太鼓、小太鼓の囃子方で奏されるが、そこにだんじりを動かす人たちの囃子声加わり、この両者の合わせ方でだんじりの進む速度や角をまがるタイミングを合わせていくことになる。囃子声は「おうた、おうた」や「せーや、せーや」等、町内によってそれぞれである。

研究実践では、単元の主たる指導内容として「柱2：音楽の仕組みと技能」の観点より「テクスチャ（音の重なり）」という音楽の構成要素を設定した。というのは、このお囃子のおもしろさは、呼応（問答）する囃子声「おうた、おうた」と鉦の口唱歌「コンジキジンコン」が重なるところにあると判断したからである。そして「柱1：人と地域と音楽」の観点より「音楽と生活との関係」、 「柱3：音楽と他媒体」の観点より「動きと音楽とのかかわり」を副次的な指導内容とした。これらはすべて音楽と人間とのかかわりという観点から学問・科学・芸術側を眺め、そこから下ろした教科内容であり、指導内容といえる。

そして、以上の指導内容をふまえ、授業で実際に提示する具体的な素材として以下の3つを選んだ。

素材① 実際の祭りを見に行けないことから代替としての「平野だんじり祭りの映像」（以下「祭りの映像」柱1.2.3全体に対応）

素材② お囃子パフォーマンスを構成する素材3種類

- 「呼応（問答）する囃子声『おうた、おうた』」（以下「囃子声」柱2に対応）
- 「囃子の鉦の口唱歌『コンジキジンコン』」（以下「口唱歌」柱2に対応）
- 「神輿を囃す人たちの足取りと身振り」（以下「足取り身振り」柱3に対応）

素材③ 「神輿の宮入ルートや祭りのいわれについての情報」（以下「祭りのいわれの情報」柱1に対応）

3.2 授業の概要

事例とした授業の概要は以下のとおりである。

○教科領域：音楽科表現領域器楽分野

○単元名：鉦の音と囃子声の重なりを意識して《平野だんじり囃子》を演奏しよう

○実践校：大阪府下H小学校第3学年H組35名

○実践日：2015年6月30日～7月9日の4日間（計画は5時間であったが、実際は時間割の都合上4時間目で終了。1時間単位は50分）

○指導内容：共通事項「音の重なり／鉦の音と囃子声の重なり」

指導事項「A表現(2)エ 各声部の楽器の音や全体の響き、伴奏を聴いて、音を合わせて演奏すること」

○教材：平野だんじり囃子

○単元目標・評価規準：（音楽への関心・意欲・態度）鉦の音と囃子声の重なりに関心をもって意欲的に演奏する。

（音楽表現の創意工夫）鉦の音と囃子声の重なりを知覚・感受し、その特質を生かすよう音楽表現の工夫をする。

(音楽表現の技能) 鉦の音と囃子声の重なりの特徴を意識して表現したいイメージを人に伝えることができる。

○指導計画：(表 2)

表 2 指導計画

ステップ	時	学習活動
経験	第 1, 2 時	<ul style="list-style-type: none"> ・平野だんじり祭りの映像を視聴する。 ・平野だんじり祭りの囃子声と動きを真似してみる。 ・鉦の口唱歌を唱える。 ・鉦の口唱歌と囃子声を重ねる。
分析	第 2 時	<ul style="list-style-type: none"> ・鉦の口唱歌のみの音源と、鉦と囃子声とが重なった音源を比較聴取してワークシートにメモし、鉦の音と囃子声の重なりの特徴を把握する。
再経験	第 3, 4 時	<ul style="list-style-type: none"> ・鉦の口唱歌と囃子声の重なりの特徴を意識して、「宮入」の場面を想定し、グループになって平野だんじり囃子のパフォーマンスをする。
評価	第 4, 5 時	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで考えたイメージが伝わるように平野だんじり囃子のパフォーマンスを発表する。 ・鉦の口唱歌と囃子声の重なりの特徴・感覚・感受、および表現の工夫を問うアセスメントシートに答える。

この指導計画に関しては、本研究実践では、単元構成の方法的段階として表 2 に示したように「経験－分析－再経験－評価」のという枠組みを採り、学習過程はそれに基づいて計画、実践された。この枠組みは経験の再構成という立場で提案されたものであることから、学問・科学・芸術の側からではなく子どもの経験の発展という観点から教科内容を捉えようとする本研究の立場に適合していると採用した。

つぎに、実際に展開された学習過程の概要を「経験」「分析」「再経験」「評価」の順に述べていく。なお、「評価」の第 5 時分は行われなかったため、「再経験・評価」と一つにまとめる。

【経験】祭りの映像(素材①)を見せる。子どもに気づいたことを発言させ、発言内容を映像で確認していく。映像を見るやいなや『流れ』や」と声が出る。この神輿は平野の中でも流町の神輿であるという識別がなされる。走っているルートについても「平野の交差点や」とつぶやく。「うちのだんじりとは違う。だんじりとは言えるけど」と自分の地域のだんじりと比べた発言も多くでる。

そして、平野だんじりに参加している子どもたちに、神輿を囃す人たちの足取りと身振り(素材②)をやってもらい、見よう見まねでクラスで踊る。踊りながらそこに「おうた、おうた」という囃子声(素材②)を加えていく。実際に祭りに参加している子どもも含め、最初はほとんどの子どもはリズムにのって動けてはいない。しかし、動く中で自然に「おうた、おうた」の掛け声や手拍子がでてくる。ただ「おうた、おうた」の呼応の表現はまだできていない。

【分析】神輿を囃す人たちの足取りと身振り、「おうた、おうた」の囃子声、囃子の鉦の音色とリズムを表した「コンジキジンコン」という口唱歌という 3 種類の素材(素材②)が提示され、クラスで 3 種類を合わせて実演してみる。

鉦の「コンジキジンコン」の口唱歌のみの場合(素材②)と、そこに「おうた、おうた」の囃子声

が加わったもの(素材②)とを比較聴取させ、囃子声が重なることの表現効果を感じさせる。この比較聴取では子どもたちの実演を録音したものを聴かせる。「口唱歌のみは人があまりいないけど、囃子声が重なった方は人が周りにいてにぎわっている」等の感受が出される。

さらに、テクスチャ(音の重なり)の仕組みを知ったうえで、囃子声のパートと口唱歌のパートに分かれ、一緒に合わせる。囃子声は「おうた、おうた」と呼べば「おうた、おうた」と答えるという問答(呼応)の形をとっていることから、問いと答えの2つのパートに分かれ、計3つのパートに分かれる。3つのパートを合わせてみるがうまく合わせることができず、うまく合わせるにはということが問題となる。そしてクラスで試行錯誤的に問題解決を行う。具体的には、拍を手拍子で打ちながら唱える、速度を遅くしてみる、口唱歌パートも立って唱える等の解決案が出て、それを順に試す過程で拍が意識され合うようになってくる。そこに、以前に学習した問答の構成原理を思い出した子どもが、「おうた」と「おうた」が問答になっているという発言を出し、それを意識してやってみることでぴたっと合うようになり、「最初はバラバラだったけど合わさったのでよかった」と、合ったことを自覚した発言も出る。

【再経験・評価】祭りのいわれ等の情報(素材③)を聞いたのち、神輿に託す自分たちの願い(「いつも平野の町をきれいにしてくれてありがとう」という地元の住民への感謝の気持ち等)を考え、それに応じてグループに分かれる。そして、それぞれのグループのだんじり神輿が宮入するルートを決め、地図を描く。そのルートをあたかも自分たちが神輿を担いでいるようなイメージをもって演じられるように、鉦の口唱歌と囃子声のパフォーマンスを工夫する。例えば「鳥居の前まで前進し、入ると見せかけて戻り、戻ると楽しいという気持ちがする。そしてこんどは一気に宮に突入し、入った、やったあ、という気持ち」というようなイメージで速度を工夫する。

そして、クラスでグループ発表をし、互いに批評し合う。「(パフォーマンスの)最後ら辺は神様にうれしかったことを祈っている気がした」というように、パフォーマンスの意味をくみ取ろうとした発言がみられる。

以上の全過程を通じて、「祭りの映像」(素材①)は適宜提示される。

3.3 分析視点

先述の3.1で、研究実践で提示する素材①②③を挙げた。授業記録の分析視点は、これらの素材に対して、授業者が何ら指示をしていないにも関わらず、子ども側が自発的に出てきた言動とする。自発的に出てきた言動には、背後に何らかの外的なもの間接的な作用があると考えられることから、授業記録に即して自発的な言動が出てきた文脈をたどることで、何がどのように作用したのかを解釈するという方法をとる。

3.4 分析内容

研究実践で提出した素材①「祭りの映像」、素材②「囃子声・口唱歌・足取り身振り」、素材③「祭りのいわれの情報」について、それらがどのように子どもたちに作用したのかをみていく。教師の指示無くして子どもから自発的に出てきた言動には下線を引いて示す。

素材①「祭りの映像」

授業の最初に関節の祭りの映像を見せたときに、すでにお囃子のリズムに合わせて首を振ったり床を叩いたりというように身体の動きで同調し、思わず口を動かして囃子声や口唱歌を唱える子どもが数人いた。ただし、それらの動きは小さくて、何となくやっているという様子であることから、本人

も気づいていないほど無意識的なものであったと推察される。このような無意識的な反応から、お囃子の醸し出す全体的な律動感に子どもの衝動性が喚起されたとみる。

そして、映像を見ての気づきの発言では、「だんじりはだんじりでもうちの（地域の）だんじりとは違う」「岸和田のおじいちゃんここで見るけど、（神輿の）上に乗っている人数が違う」と、自分自身の祭りに関する生活経験にかかわらせての発言が多い。そこから、自分の経験した祭りをつなげて平野の祭りを捉える姿がうかがえる。実際に平野の祭りに参加している子どもはクラスに5,6名おり、次の時間からは、自主的に、祭りで使っている半被や団扇を自宅からもってくるようになる。

以上より、実際の平野の祭りの映像は、子どもに、この祭りが醸し出す律動感への身体的な同調を引き出し、同時に、祭りに関する各自の生活経験を想起させるように作用したと考える。

映像は【経験】だけでなく、【分析】【再経験・評価】における「囃子声」「口唱歌」「足取り身振り」の学習の時にも、祭りの映像ではどうなっているか映像で確かめる場面を挿入している。映像を見ながら、囃子声や鉦の口唱歌を唱え出したり、首を振ったりする子どもの数は増えていき、動きや声も無意識的というのではなくしっかりと意識して表すようになっていく。

素材②「囃子声・口唱歌・足取り身振り」

「足取り身振り」「囃子声」「口唱歌」はそれぞれバラバラに存在しているのではなく、このお囃子固有の「基層的リズム」にのって存在している。「基層的リズム」とはお祭り全体が生み出す、そのお祭り固有の律動感のことである^⑧。この「基層的リズム」が、祭りのさまざまな構成要素を統合的にまとめあげていく。では、これら3つの素材は子どもたちにどのように作用したのか。

学習は、祭りの映像や祭り経験者の友だちや授業者の足取り身振りを模倣することから始まり、そこに「おうた、おうた」の囃子声を加えていった。「おうた、おうた」は2つのパートが呼応して掛け合う形式になっている。そこに鉦の口唱歌「コンジキジンコン」が入る。子どもたちはこれら一つに合わせようとしたとき、囃子声「おうた、おうた」の呼応が合わないことに気づく。呼応は相手方の「おうた、おうた」を聴いて自分たちが「おうた、おうた」と応えるのだが、各パートが相手方の声を聴かずに、ただ機械的に言っているだけなので合わないのである。この問題を解決する中で「おうた、おうた」が呼応になっているという仕組みに気づいた発言が出て、相手方を聴くために音量のバランスをとるよう、声の出し方を調節するための工夫がいくつか提案された。そしてその提案を試すことで合うようになっていった。つまり、音によるコミュニケーションとしての囃子声の呼応の仕組みを理解し、それを活かすための技能を習得したといえる。

さらに、「おうた、おうた」の2つのパートが合うようになったが、次には鉦パートと「おうた、おうた」パートを合わせる上で、互いにつられてしまっただけで合わないという問題が生じた。その解決を試みる中で、拍を合わせようとして自然に手拍子が起こった。また、速度をゆっくりにしたり、だんだん速くしたり、という変化づけが、言葉を介さずパフォーマンスの中で即興的に自然に生じた。さらに音量の調節や隊形の工夫も発言され、それを試すことで3つのパートが合わさるようになった。そしてその変化を「最初、バラバラだったけど合わさったのでよかった」と自覚でき、「これくらいの速さでいこう」というように、速度設定を子どもたち自らが提案するようになった。

以上から、「足取り身振り」「囃子声」「口唱歌」は子どもたちに身体的同調を引き起こすよう作用する一方、それら3つのパートの一つに合わせようとする目的のもとで「問題」を生じさせるように作用したといえる。3つのパートの一つに合わせたいと思う欲求は「基層的リズム」の体得からきていると考えられる。子どもたちは「基層的リズム」を体得しているのに、それに合わないパフォーマンスのズレを違和感、つまり「問題」として感じる事ができたと推察される。

そして、子どもたちは問題解決を行うことを通して、「足取り身振り」「囃子声」「口唱歌」を統合する「基層的リズム」を共有することができていった。そして「基層的リズム」の共有は、速度変化などの即興性の発揮につながった。子どもたちは自分たちが速度を決めるという姿勢をみせ、表現のイニシアティブを授業者ではなく自分たちがとるという姿勢をみせるようになったと解釈する。

素材③「祭りのいわれの情報」

祭りのいわれについては、授業者は、最初に祭りの映像を見せたときに、地元のおじさんに聞いた「平野に1年間住まわせてもらってありがとう、という感謝の気持ちを伝えるためにやっている」という情報を子どもたちに与えている。

これをふまえ、グループで自分たちのお囃子をつくるときに、子どもたちに、何を願ってのお囃子なのかを考えさせている。クラスには平野に住んでいない子どももいるが、「町探検で親切にもらった」「毎朝、道路を掃除してくれている人がいる」というように、子どもたちが日常で目にしていた平野の住民に対しての感謝の気持ちが言葉にされた。そして、自分たちの神輿の宮入ルートを絵に描いて、その絵を見ながら、神輿のペープサートを動かすのに同期させてパフォーマンスを行った。

以上、祭りの背後にある「平野に住まわせてもらってありがとう」という地元の人たちの気持ちは、平野というコミュニティに対する子どもたち自身の関わりを見直すことにつながった。そして、ルートや祭りのいわれの情報は、自分たちのパフォーマンスが何のためのものなのかを意味づけるように作用したと解釈する。

4. 考察と結論

4.1 子どもの生活経験から捉えた教科内容

平野だんじり祭りの素材①②③が教材となっていく過程において、第一に、この平野だんじり祭りの「基層的リズム」が子どもたちに作用したといえる。

「基層的リズム」は子どもたちに3つのパートを合わせようという目的を与え、やってみて合わないことを問題と感じさせ、問題の解決に向かったの努力を引き出した。この問題解決の過程で子どもたちが表現の主体となっていき、そして結果として「基層的リズム」は、元々設定されていた指導内容「鉦の口唱歌と囃子声の重なり」の学習を越えて、囃子声に内在する呼応の仕組みを理解させ、速度変化等の子どもの即興性を発揮させるというように幅広い学習を成立させた。

そして、このような学習を支えるものとして、第二に、「祭りの全体像のイメージ」が作用したといえる。「基層的リズム」は祭り全体を統合するリズムであり、ゆえに祭り全体から感じ取ることが可能となるリズムである。子どもたちが平野だんじり祭りの全体像を知らずに、その構成要素である「足取り身振り」「囃子声」「口唱歌」を学んだところで「基層的リズム」は感じ取りにくい。素材①「祭りの映像」を授業過程に適宜挿入して、その映像に合わせて「足取り身振り」「囃子声」「口唱歌」を実演させたことで、子どもたちは常に祭りの全体像の文脈において「祭りの全体像のイメージ」をもって「足取り身振り」「囃子声」「口唱歌」を経験できたのではないだろうか。

さらに、「祭りの全体像のイメージ」は、子どもの生活経験を想起させるように作用した。祭りの全体像にはどこかに、おじいちゃんの家遊びに行ったとき見に行ったお祭り、リンゴ飴を買ってもらったお祭りというように子どもたちは自身の生活経験を重ねることができる。そのことで子どもは素材との関連性を得ることができ、この素材は子どもにとって無縁のものではなくなる。「祭りの全体像のイメージ」は、学校で「祭りの映像」をみるという間接経験を自身の生活経験に結びつけることに作用し、さらに自分のパフォーマンスを意味づけるように作用したと考えられる。

この2点、「基層的リズム」と「祭りの全体像のイメージ」は、音楽を人間との関係から捉えた「21世紀音楽カリキュラム」には挙げられていないものである。今回の、地域の素材を扱った授業実践の分析によって見出されたものである。この2点は、確定された学問・科学・芸術からではなく、子どもの生活経験から捉えた教科内容といえるだろう。平野だんじり囃子という対象を子どもの経験や認識の観点からみると、その「基層的リズム」と「祭りの全体像のイメージ」はセットになって授業で学習すべき指導内容となるものである。この一つが欠ければ、平野だんじり囃子の本質は経験できなくなる。と同時に、これは平野だんじり囃子のみに限定された指導内容ではなく、日本全国のお囃子の学習に適用できる指導内容であると筆者は考える。というのは、このセットが祭り囃子というものの「根本的構造」ではないかと考察できるからである。祭り囃子には、それぞれ、祭りを構成するすべての要素を統合する「基層的リズム」があり、「基層的リズム」は、神輿や、神輿を担ぐ人、それを囃す人、お囃子の太鼓の音、神輿のきらびやかな装飾等々、すべてを含み込んだ「祭りの全体像のイメージ」の中に脈打つものである。この2点がお囃子学習の子ども側からの指導内容となるということが授業者側にわかっていれば、この2点を意識した授業実践が展開可能となる。

4.2 結論

今回のお囃子の事例分析では、これまでのお囃子実践には取り上げられていない「基層的リズム」と「祭りの全体像のイメージ」が指導内容としてみえてきた。この二つは、子どもが祭り囃子を体験し理解するときの鍵となる視点であり、祭り囃子の「根本的構造」といえるものであると考えられる。

では、今回どうして「根本的構造」がみえてきたのだろう。「基層的リズム」と「祭りの全体像のイメージ」は上向的アプローチのみから出てきた結果ではない。授業計画では下向的アプローチによって指導内容が設定されている。そのうえで実践において上向的アプローチが発現可能な余地のある環境を構成したということである。そこに、下向的アプローチによる教科内容（鉦と囃子声との重なり、呼応、伝承法等）を、子どもの内部で統合するものの存在がみえるようになってきた。それが生活経験から捉える教科内容といえるだろう。つまり、生活経験から捉える教科内容は、下向的アプローチと上向的アプローチが交わるところに出現すると考えられる。

生活経験から捉える教科内容は、子どもの認識にとって本質的な教科内容すなわち「根本的構造」を呈示してくれる。そもそも下向的アプローチでは＜学問的体系の観点から＞事項が列挙され、それを学年＜子どもの発達＞に応じて配分していくことになる。それに対して上向的アプローチでは、＜子どもの認識の観点から＞教材の「根本的構造」が何であるかを捉えることができる。したがって、生活経験から教科内容を捉えることの意味は、子どもの経験や認識にとって本質的な教科内容すなわち教材の「根本的構造」を呈してくれるところにあると考えられる。

4.3 今後の課題

今後の課題として2点挙げられる。1点目は、今回は素材がお囃子であったが、お囃子以外の教材の場合では「根本的構造」は何になるかを明らかにすることである。2点目は、下向的アプローチすなわち3本柱と上向的アプローチを関係づけた授業構成を提出することである。今回のように祭り囃子の教材化では、「基層的リズム」を生み出す構成要素を抽出すること、そして、それらを「祭りの全体像のイメージ」と常に関係づけることが必須であることが示唆される。この「基層的リズム」と「祭りの全体像のイメージ」はお囃子の「根本的構造」であることから、先述の下向的アプローチの3本柱を関連づける教科内容となることが予想される。授業において「基層的リズム」と「祭りの全体像のイメージ」がいかに3本柱を関連づけていくかを明らかにすることが今後の課題となる。

付記

本研究は JSPS 科研費 JP26381266 の助成を受けたものです。

注

- (1) 西園・増井 (2009, p.5) にも書かれているように、各教科は親学問をもち、その親学問の認識論的定義をし、そこから教科の教科内容構成論の原理を導くという論理は教科の成立という点から前提とされているといつてよい。
- (2) 山上 (2010, p.71) は、J.デューイの教育哲学論では、<教材>subject-matter は「ある」ものではなく、「生じる」ものであるという見方になり、そこでは<教材>の源泉は、教科にではなく、子どもの生活経験にあるといえと考察している。
- (3) 2002 年に、国立教育政策研究所から「評価規準の作成、評価方法の工夫の改善のための参考資料」が出されたことで、それまで演奏をさせることに終始していた音楽科においても指導内容の存在が意識に上るようになった。資料は NII 学術情報ナビゲーターの検索によつた。
- (4) 収集した事例は以下である。
伊野義博・松浦良治・森下修次 (2002) 祭囃子の教材化試案：内野先太鼓の事例から。教育実践総合研究 1, 31-46. 小長井博子 (2002) お囃子づくりにおける評価の試み。学校音楽教育研究 6, 80-81. 小田節子 (2003) 新潟県西川町の屋台囃子の教材化について。民俗音楽研究 28, 111-115. 猶原和子 (2004) わらべうたあそび・江戸囃子を通して培うもの：日本音楽の持つ教育的意味を子どもの変容から探る。研究紀要 12, 73-87. 斎藤百合子 (2013) お囃子づくりにみる言葉・リズム・動きの相互関連。学校音楽教育研究 17, 228-229. 山本真弓 (2013) 地域文化としての「地車囃子」とその教育的価値：「お囃子づくり」の授業実践より。民俗音楽研究 38, 21-32. 金井公美子 (2013) 小学校音楽科における篠笛の学習①：地域のお囃子との結びつきを展望して。洗足論叢 42, 65-78. 阪井恵 (2014) <四丁目> (高井戸囃子版) を教材とする音楽授業のために：教材研究および小・中学校用学習指導案例。明星大学教育学部研究紀要 4, 113-138. 小島律子・藤本佳子 (2015) 音楽科教育における「郷土の音楽」の指導内容モデル：お囃子の教材化における郷土性に着目して。教科教育学論集 14, 31-46. 高橋詩穂 (2015) 祇園囃子の特性を生かしたお囃子づくりの授業開発。学校音楽教育研究 19, 169-170.
- (5) 筆者は、学校の音楽教育を社会的構成主義の学習理論において捉えることから、人間が環境と相互作用することを通して経験を再構成していくという「生成の原理」を学校音楽教育研究の枠組みとしている。
- (6) 口唱歌とは、あたかも楽器が鳴っているように、「テンテンテツク」というように意味の無いシラブルを声で唱える行為であり、古来、伝統音楽の伝承の際に使われてきた方法である。リズムや旋律、音色、ニュアンスに至るまで、表現にともなう全ての要素をこの口唱歌が表わしている。
- (7) 単元構成の方法的段階としての「経験—分析—再経験—評価」が J. デューイの経験の再構成の原理からいかなる論理で導出されたかは小島 (2012) に詳しく論じられている。
- (8) 「基層的リズム」は注(4) の事例文献の小島・藤本 (2015, p.35) に詳しい。その地域の人々の生活経験の時空間に通底するリズムであり、踊りや神輿や音楽や言葉といったさまざまな媒体を供給させ、統合させ、律動感を生み出すリズムとされている。

引用・参考文献

小島律子 (2006) 全体構成の説明。日本学校音楽教育実践学会 (編) 生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム, 東京書籍, 18-22.

- 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. 日本学校音楽教育実践学会, 学校音楽教育研究 **16**, 3-12.
- 西園芳信・増井三夫 (編著) (2009) 教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究. 風間書房.
- 柴田義松 (2005 再版) 教材研究. 日本カリキュラム学会 (編), 現代カリキュラム事典, ぎょうせい, 161.
- 山田勉 (1974) 抵抗としての教材—認識過程の科学化—. 黎明書房.
- 山上裕子 (2010) デューイの<教材>開発論とその思想. 風間書房.

Process of Changing from Material of Local Culture to Subject-Matter in a School Music Class :

Subject Content from the Viewpoint of Children's Daily Experience

Ritsuko Kojima (Osaka University of Education)

Abstract : The purpose of this paper is to clarify process of changing from material of local culture to subject-matter in a school music class through case study analysis, and then to consider the significance of subject content from the viewpoint of children's daily experience. The case is an elementary school music class of performing Japanese festival music "Ohayashi" as local culture material. By viewing from children's daily experience, we can see both "the substratum rhythm" and "the image of whole festival" as the fundamental structure of "Ohayashi". The significance of subject content from the viewpoint of children's daily experience is to provide the fundamental structure of material.

Key words: subject-matter, local culture, daily experience, subject content, Japanese festival music (Ohayashi)

音楽鑑賞における指導内容としての文化的側面の扱い方

—L. バーンスタインの『ヤング・ピープルズ・コンサート』を事例として—

中村 愛¹

要旨：本稿は、L. バーンスタインによるレクチュア・コンサートの「ヤング・ピープルズ・コンサート」の分析により、音楽の指導内容としての文化的側面の扱い方を明らかにし、様々な文化的な背景をもつ音楽鑑賞学習の教材における文化的側面の扱い方に示唆するものを考察することを目的とした。分析対象は、全25巻より文化的側面の扱いがみられる「様式・ジャンル」と作曲家の時代背景や個性がみられる「作曲家」の巻である。ここでの文化的側面は①社会的動向、②特定の民族音楽に特徴的なリズムや音色、③話し言葉の音韻的側面、④他の芸術との関連、⑤自然の地形によるイメージ、⑥作曲家の個人史と作曲技法の変容であった。文化的側面は作曲家が作曲する時の形式的側面の技法に影響を与えるため、このような観点で教材研究を行うことで、指導内容の形式的側面との関連が引き出される。そしてこの文化的側面は、音楽科の教科内容として柱2「音楽の仕組みと技能」を支える柱1「人と地域と音楽」と柱3「音楽と他媒体」の下位の項目として扱うことができると考える。

キーワード：音楽鑑賞、文化的側面、レクチュア・コンサート、L. バーンスタイン

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

音楽科学習指導要領は、昭和22年から現在扱われている平成20年まで全8回の改訂が行われている。第1次より音楽科教育として日本伝統音楽を取り扱うよう記載されている¹⁾。また平成20年告示(第8次)の小学校学習指導要領では、主に鑑賞領域で我が国の音楽を取り扱う内容が増加し、それに伴い「諸外国」「郷土」という単語も多用されるようになる。それは「西洋音楽」、「民族音楽」、「日本音楽」、「クラシック音楽」、「ポピュラー音楽」等の垣根を越えて、様々なルーツを持つ音楽を平等に扱うことを重視しているということである(秋田, 2016, p.5)。つまり、音楽科では、地域や年代など多様な背景をもつ音楽を鑑賞の教材として取り扱うことになる。

特に小学校では、鑑賞領域において教師が学習で取りあげる教材を選択する場合の観点として「和楽器の音楽を含めた我が国の音楽や諸外国の音楽など文化とのかかわりを感じ取りやすい音楽、人々に長く親しまれている音楽、いろいろな種類の音楽」とある。中学校においては音楽科鑑賞領域の指導内容について「音楽の背景となる風土や文化・歴史など」を含むとある。つまり、小学校では教師の教材選択の際には、音楽と文化とのかかわりを一つの観点とすること、また中学校では音楽科指導内容として音楽の文化的な背景を含むことが明記されている。

¹ 畿央大学(非常勤講師) aipopia.614@gmail.com
受付日: 2016年9月30日 受理日: 2017年3月11日

では、音楽鑑賞学習では、音楽の文化的な側面をどのように扱っているのだろうか。鑑賞学習の授業開発・実践の雑誌『音楽鑑賞教育』に《ジェッディンデデン》と《トルコ行進曲》を教材とした実践報告がある。ここでは、文化的側面に関しては、地図を用いてトルコと日本の地理を把握したり、音楽が生まれた文化と当時の人々の思いに寄りそったりすることで、音楽を身近に感じられたとある。そして形式的側面ではこの2曲の共通するリズムをたたいてその感じを身体で感じとり、リズムカードで理解させていた。また「能」「歌舞伎」を教材とした実践では、国語科や社会科との連携がみられ、能の学習のために歌舞伎と比較させていた。ここでは他教科との関わりをもつことで、これまで親しみにくいと思っていた曲にも意欲的に取り組めるような手立てとして文化的側面を扱っている。つまり、音楽を音楽以外の分野と結び付けようという試みがされている。しかし、ここには音楽の指導内容が曖昧になってしまうという危惧がある。

一般的には音楽の文化的側面の内容としてどのようなものが捉えられているのだろうか。一般書の『クラシック名曲解剖(図解雑学)』によると、作曲家の意図、作曲された時代様式、絵画や舞踊など他の芸術との関わり、当時の社会情勢など幅広く扱われている。また楽譜の一部が提示され、曲の構成や旋律の流れなどの形式的側面から文化的側面へのアプローチもある。音楽の文化的側面は多岐にわたっており取り上げ方や扱われ方は様々であった。

このように音楽そのものの生成に当時の社会や地理的な要素や言語や文化等との関わりが含まれている。そのため学校教育では、地理、社会、国語など他教科とのつながりをつくりやすい。また、現在の音楽鑑賞の教材は、日本伝統音楽、民族音楽、西洋音楽、ポピュラー音楽など幅広いため、文化的な背景も多岐に渡っている。ところが、音楽科として文化的側面をどのように扱うべきか定まっていない現状がある。音楽鑑賞教育においては、「音楽の背景となる風土や文化・歴史」という文化的側面を扱うにしても、そこに音楽の形式的側面・内容的側面との関連が不可欠ではないだろうか。そこで、今回は教育的な意図をもって行われたL.バーンスタインのレクチュア・コンサートである「ヤング・ピープルズ・コンサート」を事例にみていくこととする。このレクチュア・コンサートを分析対象とする理由は、レクチュアでは形式的側面である音楽の構成要素と内容的側面である表現の内容を関わらせており、このような観点は、音楽科の指導内容の基本的な構造と共通するためである。

1.2 研究の目的

本研究は、L.バーンスタインの「ヤング・ピープルズ・コンサート」において、音楽鑑賞で文化的側面をどのように扱っているかを事例分析により明らかにし、多様な音楽を教材とする音楽鑑賞学習での文化的側面の扱いに示唆するものを考察することを目的とする。

1.3 研究の方法

- (1) 先行・関連研究として、文化的側面を扱った実践研究を概観し、何を文化的側面としているのかその内容を把握する。
- (2) 全25巻からなる「ヤング・ピープルズ・コンサート」より本研究での分析対象を選択し、それらの巻の映像の筆録を作成し、そこでの文化的側面を抽出する。
- (3) 文化的側面と、その他の音楽科の指導内容である形式的側面及び内容的側面を表に整理する。
- (4) 作成した表より、「ヤング・ピープルズ・コンサート」での文化的側面の扱い方を検討し、それが音楽鑑賞学習の教材の文化的側面の扱い方に示唆するものを考察する。

2. 指導内容としての文化的側面について

本研究では、音楽科の指導内容としての文化的側面を視点としてみていく。そのため、文化的側面とはなにか、どのような枠組みにあるのかを述べる。

指導内容の文化的側面とは、デューイの芸術的経験論による一元論哲学から芸術教育の原理として、生成の原理が導出され、この生成の原理から導出された音楽教育の指導内容の4側面の内の1つの側面である。生成の原理とは、日常の経験の中での感覚的質の意味を自然の素材（媒介）を通して、外部世界に芸術として作品を形作り（形式と内容の生成）、その過程で内部世界（衝動性・感情・意思・知性等）が再構成（生成）され、自然の素材を精神の融合・統一としての美的経験を得るという原理である（西園，2015，p.185）。

以下はその4側面である。①音楽の形式的側面（音楽の諸要素とその組織化）、②音楽の内容的側面（音楽の質、曲想・特質・雰囲気）、③音楽の文化的側面（風土・文化・歴史）、④音楽の技能的側面（表現の技能、鑑賞の技能（批評））。この音楽科の指導内容の諸側面は、実際には一体となっているが、これを分析的にとらえるとき区別される。

この「生成の原理」に基づく分析視点で文化的側面を抽出してみることで、学校教育における文化的側面の扱い方が導出されると考える。それにより音楽鑑賞学習での文化的側面の扱い方を、「生成の原理」に則った授業デザインに応用することができると考えたからである。

3. 先行・関連研究の概観

ここでは、まず音楽鑑賞学習の文化的側面とは何か、またどのように扱われているのか把握するため、一般書、学校教育における実践研究、先行・関連研究を概観する。

3.1 一般的な音楽鑑賞における文化的側面の扱いについて

ここでは、『クラシックの名曲解剖』により、学校教育を前提としていない一般的な音楽鑑賞においては、音楽とその背景にある文化的な側面との関連をどのように扱っているかをみていく。この著書は、音楽の研究や演奏や教育の現場にいる著者たちが、クラシックの初心者にも分かりやすく図やイラストを示して、楽譜が読めなくてもわかるように鑑賞のポイントを示したものである。名曲がなぜ名曲なのかを問いとして、楽譜のアナリーゼ（楽曲分析）によって答えを導き出している。そこでは、「歴史だったり、作曲家の個人史だったりもするが、とりわけ『音楽理論』と『心理』の相互作用のなかに根拠をもつ。心を揺さぶるシカケが楽譜に隠されている」⁽²⁾とある。つまり、楽曲の形式的な特徴（形式的側面）と作曲家の心理的な個性（文化的側面）を関連づけたアナリーゼをしている。

例としてシューベルトの歌曲《魔王》の項目を取りあげる。ここでの文化的側面の内容は以下にまとめられる。①作曲家の社会的な立場、②作曲家を囲む人物との関係、③ロマン派の詩や絵画との関係である。①作曲家の社会的な立場とは、シューベルトがこの曲を1815年に作曲したが、いろいろな出版社に断られ、出版は1821年になったこと、作品番号1のデビュー作で相当な自信があったことである。②作曲家を囲む人物との関係とは、1816年出版許可をもらうために詩人ゲーテに送ったが、気に入らなかったというエピソードがある。その理由として、時代を先取りした曲であったためとある。③ロマン派の詩や絵画との関係とは、ゲーテの詩である「魔王」はロマン派の画家のインスピレーションも刺激し、数多くの絵画が描かれてきたことである。その絵画には共通する書き方があり、魔王が長い白いひげをもった老人としてハンノキから姿を現していることと、馬が左に走っているということは暗に死を意味しているということである。

これらの文化的側面と形式的側面との関係は、①作曲家の社会的な立場は、作曲家としてかけだし

のシューベルトが、これまでの音楽の歴史にはなかった歌曲の新しい手法（文化的側面）を用いて作曲した点である。登場人物の父、男の子、魔王とナレーターの4役を調性・音量や声の音域・声質やピアノ伴奏によって分けられている（形式的側面）という点である。②作曲家を囲む人物との関係は、形式的側面との関係はみられない。③ロマン派の詩や絵画との関係は、詩の物語の内容（文化的側面）を強弱やリズム、ピアノ伴奏との重なり方（形式的側面）を駆使して作曲していることである。例えば、魔王が本性を出す「力づくで」の歌詞で fff（ff よりも強く）となり、暴力的な音楽となる箇所や、「やっとの思いで宿にたどり着くと…父の腕の中で、子どもは……死んでいた。」の歌詞で衝撃の結末を語る前の「…」では、ピアノ伴奏がなく劇的な休符をもちいている点である。

3.2 『音楽鑑賞教育』における学校教育の実践事例の文化的側面の扱い方

次に取り上げるのは、音楽教育雑誌の『音楽鑑賞教育』である。年に4回発行されており、小学校や中学校の鑑賞学習の授業実践の報告がされている。授業実践では日本伝統音楽や郷土の音楽、民族音楽、西洋音楽など多様な文化的背景を持つ音楽を教材としている。第24巻に《ジェッディンデデン》を教材とした事例がある。小学校2年生を対象とし、題材の目標は「曲の特徴を感じ取り、拍の流れや反復するリズム、独特の旋律や音色など、音楽を特徴付けている要素を聴き取る。」である。以下、主な活動の流れを示す。まず《ジェッディンデデン》⁽³⁾の主なフレーズをCDで聴き、感想を発表し合う。次に世界地図でトルコの位置を確かめ、曲の背景について知る。再度CDを聴きどんなリズムが聞こえたか、連続する太鼓のリズムについて発表し合う。さらにトルコの軍楽隊の画像や演奏場面の動画を視聴する。最後にベートーヴェン作曲の《トルコ行進曲》⁽⁴⁾との関連を知って鑑賞する。

ここでの文化的側面の内容は以下にまとめられる。①音楽が生まれた地域の地理、②軍楽の演奏形式、③影響を受けた作曲家である。①音楽が生まれた地域の地理とは、「演奏している人が住んでいる国を探してみましょう」との発問から世界地図上でのトルコの位置を確認して、その土地の人の存在に気づかせた。またトルコの国土の大きさ、周辺にある国、日本からの距離も扱う。②軍楽の演奏形式とは、14世紀後半のトルコの軍楽によるものということや音楽史年表でバッハやヘンデルもまだ生まれていなかった時代と比べている。③影響を受けた作曲家とは、モーツァルトやベートーヴェンが《トルコ行進曲》を作曲したことである。

これらの文化的側面と形式的側面との関係は、①音楽が生まれた地域の地理では、形式的側面との関係はみられない。②軍楽の演奏形式では、太鼓の「タンタンウン（四分音符3つ、四分休符1つ）」のリズムが反復していること（形式的側面）を関連づけている。またシンバルなどの楽器が鳴っていること（形式的側面）にも気づかせている。③影響を受けた作曲家では、後の時代の作曲家であるモーツァルトやベートーヴェンがトルコの軍楽に影響されて、反復するリズム「タンウンタンウンタンタンウン」（形式的側面）を使った曲を作曲したことである。

3.3 越智友子・小島律子「バーンスタインの『ヤング・ピープルズ・コンサート』にみる鑑賞教育の内容と方法原理」での文化的側面の扱い方

次に、取り上げるのは、「バーンスタインの『ヤング・ピープルズ・コンサート』にみる鑑賞教育の内容と方法原理」である。これは音楽科教育の鑑賞教育の内容と方法原理を明らかにすることを目的としている。分析対象となっているのは、レオナード・バーンスタイン（Leonard Bernstein 1918-1990）の「ヤング・ピープルズ・コンサート」（1958-1970）の映像記録である。これは作曲家であり指揮者であり演奏家でもあるバーンスタインが、青少年に向けて企画したコンサートで、1958年よりオーケストラのレクチュア・コンサートという形で企画され、12年間25回継続された。毎回テーマ

が設定されており、そのテーマに即して楽曲やレクチュアが組まれている。

ここでの文化的側面の内容は以下にまとめられている。歴史的背景、土地の自然的条件、人々の暮らしぶり、国民性・民族性、社会階級、文学・詩、舞踊、言語、個人の性格等である。特に話し言葉のリズムや発音等は音楽の構成要素に直接影響しているという。また「ABA形式」「展開の手法」などの手法に関しては、同じ姿をもつ生活事象や自然現象を意識しており、音楽を生み出す要因が生活に結びつくことに着目しているとある(越智・小島, 2006, p. 47)。そして、これらの文化的側面と形式的側面との関係は、「形式的側面」と「内容的側面」は対で扱われており、「文化的側面」はこの2側面の両者の関連を引き起こすとまとめられている。

作曲家をテーマとした第12巻『シベリウスを讃えて』を具体的な事例としてみていく。文化的側面の内容は、①作曲家と社会情勢、②作曲家と当時の聴衆である。①作曲家と社会情勢とは、19世紀半ば民族運動が盛んであった時代背景である。②作曲家と当時の聴衆とはシベリウスの《交響詩フィンランディア》⁽⁵⁾と《交響曲第2番》⁽⁶⁾が祖国愛に満ちた情熱的な曲で、聴衆に受け入れられたことである。

これらの文化的側面と形式的側面との関係は、①作曲家と社会情勢、②作曲家と当時の聴衆とも、詳細な関係は示されていない。形式的側面については、曲のテーマの3音の連なりが「ファソラ」と上行したり、「ファミ」と下降したりして変奏される様子を取り出して聴かせる、とある。

3.4 まとめ

3点の事例より音楽鑑賞学習の文化的側面の内容について抽出した。以上の事例で扱われていた文化的側面は、①作曲家と社会とそこでの立場、②影響を受けた人物・音楽、③作曲家と聴衆、④他の芸術との関連、⑤音楽と地理であった。これらの文化的側面は、形式的側面との関連をもって扱われている場合とそうでない場合があった。形式的側面との関連がある場合は、作曲技法、リズムや形式の模倣や継承(トルコ行進曲のリズム)、他分野との関連(魔王の絵画での内容的側面と音楽と共通する点)として扱われていた。また、形式的側面との関連がない場合は、作曲家や作曲家を囲む人物・聴衆のエピソード、作られた地域の地理的な情報、他の芸術からの影響による内容的側面へ働きかけというように扱われていた。

越智・小島は、バーンスタインの「ヤング・ピープルズ・コンサート」を分析対象としているが、鑑賞教育の内容と方法原理を主のテーマとしているため、分析視点として文化的側面と形式的側面・内容的側面との関連については詳細にされていない。本研究では、「生成の原理」としての文化的側面の扱い方をより実践に結び付けるものを明らかにするために、分析対象と分析視点を選択する。

4. 分析対象の選択

ここでは分析対象とする巻を選択する。越智・小島(2006, p. 47)は全25巻の「ヤング・ピープルズ・コンサート」を「構成要素」、「様式・ジャンル」、「作曲家」に分類している。「構成要素」の巻では、「オーケストレーション」、「旋律」、「ソナタ形式」、「交響曲」、「形式」、「旋法」などがテーマであり、文化的側面についての関わりより音楽の構成要素を主に扱っている。「構成要素」の巻を基本単位とすれば「様式・ジャンル」は、構成要素の関連づけによる多様性を、「作曲家」は構成要素の関連づけにおける個性を範囲とされている。今回は文化的側面の扱い方をみていくため、多様性や個性がみられる「様式・ジャンル」、「作曲家」の巻を分析対象とする。

表1 様式・ジャンルと作曲家に関する巻

	巻	テーマ
「様式・ジャンル」 構成要素の関連づけの 多様性を扱う巻	第2巻	アメリカの音楽って何？
	第5巻	古典派音楽って何？
	第8巻	コンサートホールの中の民族音楽
	第9巻	印象主義って何？
	第18巻	ラテン・アメリカの精神
	第19巻	コンサートホールの中のジャズ
「作曲家」 構成要素の関連づけにお ける個性を扱う巻	第12巻	シベリウスを讃えて
	第15巻	ベルリオーズの『幻想』
	第16巻	グスタフ・マーラーの魅力
	第17巻	ハッピーバースデー、ストラヴィンスキー
	第21巻	ショスタコーヴィッチの誕生日を祝って
	第25巻	フィデリオ=命の賛歌=

5. レクチュア・コンサートの分析

つぎに、『ヤング・ピープルズ・コンサート』より選択した巻について事例分析を行う。ここでは文化的側面を抽出し、それが内容的側面と形式的側面とどのように関連づけて扱われているかを分析する。資料とする映像は、アメリカのテレビで放映されたものに日本語字幕がつけられた市販のDVDである⁽⁷⁾

5.1 分析の方法と視点

分析の方法は、まず映像記録を筆録し、その筆録から文化的側面を扱っている場面を抽出する。抽出手順としては、バーンスタインが曲や作曲家について文化的背景をまじえて紹介している箇所をとりあげる。その箇所での形式的側面・内容的側面を整理し、次に形式的側面・内容的側面と文化的側面をどのように関わらせて扱っているのかを表に整理する。

5.2 分析内容

分析内容はまず表2で示すような形でまとめた。①は文化的側面について、②は形式的・内容的側面についてである。次に①文化的側面と②形式的・内容的側面の関係を見るために各巻ごと表3、4で示すような形でまとめた。間の欄は双方のバーンスタインによる関わり方を示している。バーンスタインには「音楽は音楽そのもの」という音楽観があり、形式・内容を切り離さず両者が一体にあるものと捉えている。今回は文化的側面に注目するため、形式・内容を同じ欄に記す。

以下、表2で分析対象のすべての巻を示し、表3、4で関わりが顕著にみられた第2巻「アメリカの音楽って何？」、第17巻「ハッピーバースデー、ストラヴィンスキー！」を示す。

表2 分析表

様式・ジャンルに関する巻		
巻	①文化的側面	②形式的・内容的側面
第2巻「アメリカの音楽って何？」	<ul style="list-style-type: none"> ●国民音楽、民族音楽、舞踏音楽。 ●アメリカのクラシック音楽の変容。 	<ul style="list-style-type: none"> ●民族特有の音楽との一体感。 ●国による言語の発音のアクセントと旋律の動き。 ●インディアンのリズム、楽器の音色。 ●ジャズのシンコペーションのリズム。
第5巻「古典派音楽ってなに？」	<ul style="list-style-type: none"> ●調和や形式に関する規則の尊重。 ●古典版からロマン派への移行。 ●人々の感性の変容。 	<ul style="list-style-type: none"> ●ソナタ形式の形式美と、予想外の和音、意表をつく強弱によるユーモアやウィット。 ●ベートーヴェンの場合、形式を習得、発展、超越して、ロマン派への芽生え。感情を率直に表す。

<p>第8巻「コンサートホールの中の民族音楽」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●土地の気候を反映。地理的な特徴とくらしぶり。(羊飼、牛飼、炭鉱労働者) ●各国の言語の特徴。 ●言語(文学的な詩)と音楽。(詩のリズムや抑揚は民謡に取り込まれ、後のオペラや演奏会用の音楽にも影響) 	<ul style="list-style-type: none"> ●音楽のリズム、強弱、速さが、民族の話す言葉と同じ特徴と持つ。 ●インディアンのリズムは刺激的。2拍子、3拍子、5拍子、7拍子が混じり合うため。 ●古い民族音楽に共通する5音階は民族的な雰囲気醸し出す。民族的な素材として、本物の民族音楽を中に取り込む。
<p>第9巻「印象主義って何？」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●詩人、画家、作曲家など印象派の芸術家。色合いや動きを暗示する表現。(写実的に描写する代わりに、色合いや動きを表す) ●ドビュッシーの手法。 ●ラヴェルとドビュッシー。 	<ul style="list-style-type: none"> ●ドミソの和音は明確な輪郭だが、全音階の和音はもうろうとし、あいまいな響きで不明確。夜が明ける前の大海原の静けさ。輝かしい響き。 ●異国の音楽に新しい響きを求めた。(古代ギリシャの5音階や旋法、スペインの薫りのタンゴの伴奏、ジャズのリズム、幻想的なハーモニーの複調性)
<p>第18巻「ラテン・アメリカの精神」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●ラテンアメリカと呼ばれる地域(スペイン、ポルトガル)の歴史と公用語。 ●ヴィアラ＝ロボスの曲。(ブラジルのバッハ風という曲では祖国の民族的な要素と、ヨーロッパの伝統を1つにまとめたいという思い。) ●メキシコとキューバの音楽。国際的な都市で発達している。「センセマヤ」キューバのギリエンの詩。 	<ul style="list-style-type: none"> ●シンコペーションのリズムは意外なところからパンチが飛び出すボクシングのよう。反復すると自然に体が動き踊り出したくなる。激しいリズムや鋭い音色で荒々しく原始的な雰囲気。 ●特殊な楽器(マラカス、クラベス、コンガ、ボンゴ)の音色からラテンの感じ。 ●8つのチェロによる巨大なギターのような伴奏。 ●踊りの構成と共通する2部構成。優雅で気品があって繊細な貴族の舞踏会のような前半と速い刺激的な踊り。
<p>第19巻「コンサート・ホールの中のジャズ」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●“サード・ストリーム”ジャズとクラシックの現代的な手法(12音技法や無調主義)を融合した音楽。 ●コーブランドの「ピアノ協奏曲」チャールストンのリズム、1920年代のジャズの要素。 	<ul style="list-style-type: none"> ●20年代の古いジャズ。 ●チャールストンのリズム。ガーシュイン的な叙情性、でもそれは、生き生きとした魅力的な響き。 ●無調性、12音技法、ジャズ・コンボによる即興演奏、交響乐的要素。真面目で交響乐的、現代音楽的に聞こえる。
<p>第24巻「バレエの中の鳥たち」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●バレエと音楽。 ●ストラヴィンスキーとチャイコフスキー。 ●動き方を楽しむための筋がないバレエ「火の鳥」、筋もあり抽象バレエもあるタイプの「白鳥の湖」 	<ul style="list-style-type: none"> ●バレエの踊りの型と音楽の構成の関係 ●①男女でゆるやかに踊る。主役は女性で、男性は持ち上げる役に徹する。②男性の躍動感あふれる踊りで本領、③女性の優雅なソロ。④“コーダ”で二人の華々しい踊り。音楽がそれぞれの雰囲気に合わせて作られている。
<p>作曲家に関する巻</p>		
<p>第12巻「シベリウスを讃えて」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●スウェーデン文化とロシア支配に対する作曲家の思い。 ●「フィンランディア」を受け入れた聴衆 	<ul style="list-style-type: none"> ●フィンランド語から生まれた民族的な響き。ただしフィンランド民謡は使われていない。 ●交響曲の3音の主要主題の展開が、鳥の群れが飛び立つ様子や2倍の速度で昆虫の巨大な群れの羽音などを表す。
<p>第15巻「ベルリオーズの「幻想」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●幻想の意味 ●作曲家の意図とベルリオーズ自身の性格。 ●物語と音楽の固定観念。 	<ul style="list-style-type: none"> ●若い音楽家が愛する女性が“固定観念”という旋律で何度も出てくる。旋律の流れはで音楽家の恋する気持ちの現れ。 ●不規則なテンポで風変わりな伴奏は演奏していると神経衰弱になりそうで、まさに神経を病む人の肖像画。 ●カノンという技法によってヴィオラがチェロを模倣する。牛の群れの悲しい鳴き声のよう ●ワルツ、行進曲風
<p>第16巻「グスタフ・マーラーの魅力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●作曲家マーラーの二面性から生まれる音楽の独創性。(指揮者と作曲家、幸福と悲嘆、知的な大人と無邪気な子ども) ●育った地域や環境による影響。(チェコスロバキアで東西両側の歴史や生活習慣に触れ、物の見方や感じ方も影響を受ける。) ●歌劇的な交響曲 	<ul style="list-style-type: none"> ●モーツァルトのように優雅で楽しげで機嫌よく口笛を吹いているような調べと第3楽章は胸がつぶれるような調べ。楽しい幸福のまっただ中に響く悲痛な叫び声。 ●東洋的な魅力(ジプシー、スラブ、ユダヤ)に触れ、中国の詩や哲学を愛し、中国音楽を交響曲に取り入れる。第4楽章では、モーツァルト的な響きの合間に突然中国風の調べが現れる。
<p>第17巻「ハッピーバースデー ストラヴィンスキー」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●祖国ロシアから、フランス、アメリカのカリフォルニアへ移住し、その影響により独特の作風が変化する。 ●《ペトリューシユカ》の物語と音楽。 	<ul style="list-style-type: none"> ●大編成オーケストラの華やかな作風で広場の賑やかな様子。 ●小編成のオーケストラによる鮮烈な響き、緻密なリズムで新古典主義の理念への傾倒しバッハやモーツァルトを思わせる曲。人形の踊りの場面。 ●無調性音楽や12音階、複調性の技能を使い、人形がすすり泣く声。

第21巻「ショスタコーヴィッチの誕生日を祝って」	<ul style="list-style-type: none"> ●現代的であるが、ロシアの伝統的な作曲家。 ●ショスタコーヴィッチの人柄と作品との隔たり ●ソナタ形式の定型をあえて取り入れず、20世紀の作風を入れる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●交響曲第9番は古典派の交響曲の様式だが、ウィットに富んだ喜劇のよう。わざと古いソナタ形式を持ちだして、ジョークが飛び出す。(間違いのような音にアクセントのトリルをおき注目させたり、フレーズの反復で拍を1つ余分に加えてバランスを崩したりしてピエロが自分から笑うよう。) ●楽器の音色の使い方が、ミッキーマウスのチアリーダーのよう。プラスバンドに負けない金切り声。 ●交響曲に不似合いなサロン音楽、意外性。
第25巻「フィデリオ=命の賛歌=」	<ul style="list-style-type: none"> ●社会的な背景 (人権、言論の自由の尊さを訴え、専制政治や弾圧に立ちむかう。) ●脚本 ●物語と音楽を紹介 	<ul style="list-style-type: none"> ●場面の様子を表す音楽 (第2幕最初のフロレスタンのアリア、場面は暗く恐ろしい地下牢。管弦楽による長い導入部は、恐怖や苦悩に身もだえするベートーヴェン流の叫び声。)

(1) 第2巻「アメリカの音楽って何？」の巻

表3 第2巻「アメリカの音楽って何？」の分析表

① 文化的側面	①と②の関わり	② 形式的・内容的側面
<ul style="list-style-type: none"> ●国民音楽、民族音楽、舞踏音楽。 ●アメリカのクラシック音楽の変容。 	<ul style="list-style-type: none"> ●民族音楽の特有のリズムにより一体感を感じる。 ●言語のもつ抑揚とアクセントが旋律の音程やリズムに反映され、力強さや明るさを感じる。 ●ロマン派の作曲法や先住民族の楽器やリズムを真似したのち、ジャズのリズムの習慣化で確立される。 	<ul style="list-style-type: none"> ●民族特有の音楽との一体感。 ●国による言語の発音のアクセントと旋律の動き。 ●インディアンのリズム、楽器の音色。ジャズのシンコペーションのリズム。

第2巻「アメリカ音楽って何?」では、初めにバーンスタインが国民音楽とは何かを子どもたちに問う。音楽は民族音楽や舞踏音楽など様々に分類される。例として太鼓に合わせたコンゴの雨ごいの祈り、ポーランドのマズルカ^⑧、イタリアのタランテラ^⑨、ロシア民謡等を、ピアノ演奏と歌を交えてレクチュアし、子どもたちに実感させる。そしてその国で生まれ育った人がその音楽を聴くと、音楽とのつながりや一体感を感じられることもおさえる。次にアメリカに範囲をしばり、年代にそって話を進める。アメリカは建国から約200年しかたっておらず、西洋音楽に比べると生まれて間もない。アメリカのクラシック音楽の成り立ちを赤ちゃんから幼稚園、小学生、中学生、高校生へと子どもが成長する様に例えながら、その都度当時の作曲家たちの様々な工夫を演奏やレクチュアで紹介する。

以下、表3から、「①文化的側面」と「②形式的・内容的側面」の関係を述べる。文化的側面の内容を括弧【】で示す。

(a) 「アメリカらしい音楽を確立したいという作曲家や時代の変容」【社会的動向】という文化的側面が、「インディアンのリズムや楽器、インディアン民謡の使用」という形式的側面を生み、その形式的側面が「西洋音楽とは違う初期のアメリカ音楽らしい感じ」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(b) 「アメリカらしい音楽の確立」【社会的動向】という文化的側面が、「ジャズのシンコペーションのリズムをクラシック音楽に使用」という形式的側面を生み、その形式的側面が「自然でアメリカらしくて誰もが共感する」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(c) 「シンコペーションのリズムの習慣化」【特定の民族音楽に特徴的なリズム】という文化的側面が、「シンコペーションを常時使用」という形式的側面を生み、その形式的側面が「宗教的なオルガンの曲でさえもアメリカらしい」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(d) 「イギリス英語とは違うアメリカ英語の発音や話すリズム」【話し言葉の音韻的側面】という文化

的側面が、「言葉の抑揚から影響をうけたアクセントやリズム」という形式的側面を生み、その形式的側面が「若者のように騒々しく、力にあふれ、楽天的、公園で遊ぶ子どもたちを連想させる」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(e) 「アメリカの広大な大地」【自然の地形に対するイメージ】という文化的側面が、「音域が広く、点と点を結んだような響き」という形式的側面を生み、その形式的側面が「大草原の静寂な夜、純粹さ、素朴さ」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(2) 第17巻「ハッピーバースディ、ストラヴィンスキー！」の巻

表4 第17巻 「ハッピーバースディ、ストラヴィンスキー！」の分析表

① 文化的側面	①と②の関わり	②形式的・内容的側面
<ul style="list-style-type: none"> ●祖国ロシアから、フランス、アメリカのカリフォルニアへ移住し、その影響により作風が変化する。 ●《ペトリューシュカ》の物語と音楽。 	<ul style="list-style-type: none"> ●移住や時代の変化と共に作曲家の作風の変化。 ●技法を駆使して物語を豊かに表現。 	<ul style="list-style-type: none"> ●大編成オーケストラの華やかな作風で広場の賑やかな様子。 ●小編成のオーケストラの鮮烈な響きや緻密なリズムで新古典主義の理念への傾倒。人形の踊りの場面。 ●無調性音楽や12音階、複調性の技能を使い、人形がすすり泣く声。

第17巻「ハッピーバースディ、ストラヴィンスキー！」では、ピカソの絵に作風の変化があるように、ストラヴィンスキーも年代によって作風の変化があるという。それには彼が祖国ロシアから、フランス、カリフォルニアへと住む場所を変えたことも影響している。《ペトリューシュカ》⁽¹⁰⁾の物語の場面で現れる部分を取り出して、彼の作風と音の響きの関わりを次の3点としている。

①ロシア時代の大編成のオーケストラによる華やかな作風、②フランスでの小編成のオーケストラによる鮮烈な響き、緻密なリズムで新古典主義の理念への傾倒、③アメリカでの無調音楽や12音階、複調性の技法。

(a) 「アメリカへの移住と技法の変容」【作曲家の個人史と作曲技法】という文化的側面が、「無調音楽や12音階の個人的な技法（ペトリューシュカ調⁽¹¹⁾）」という形式的側面を生み、その形式的側面が「悲痛な叫び、すすり泣く声」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(b) 「ロシアの音楽からの影響」【社会的動向】という文化的側面が、「大編成オーケストラによる作曲法」という形式的側面を生み、その形式的側面が「お祭り、にぎやかさ」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

(c) 「《ペトリューシュカ》の物語と音楽」【他の芸術との関連】という文化的側面が、「3拍子のワルツ、ロシア民謡の軽快なリズムの使用」という形式的側面を生み、その形式的側面が「人形が踊っている場面やお祭り騒ぎの感じ」という内容的側面を生んだという関係がみられる。

5.3 分析結果

以上の分析より、「ヤング・ピープルズ・コンサート」で扱われている文化的側面について以下の6点にまとめられる。「様式・ジャンル」、「作曲家」のすべての巻においてまとめたものである。

①社会的動向、②特定の民族音楽に特徴的なリズムや音色、③話し言葉の音韻的側面、④他の芸術との関連、⑤自然の地形によるイメージ、⑥作曲家の個人史と作曲技法である。これらの文化的側面と形式的・内容的側面との関係は、作曲家が作曲するときの技法に影響を与えているといえる。言い

換えると音楽のリズムや旋律や和声、曲の構成など作曲家が曲の特徴を生み出すための技法として工夫し、音楽を生成したといえる。この形式的側面の技法とは、作曲家がこれまでにあった音楽文化をふりかえり、旋法やソナタ形式などの形式、民族音楽のリズム、言語のアクセントなどを当時まだ他の人が試していない方法で自作の曲に取り込んだ結果ともいえる。十二音技法、複調性、全音音階なども、これまであった調性という概念を一旦とりはずして組み立て直されたものであるから、これまでの音楽文化の上に生成されたといえる。

6. 結論と今後の課題

本研究の目的は、L.バーンスタインの「ヤング・ピープルズ・コンサート」において、音楽鑑賞で文化的側面をどのように扱っているかを事例分析により明らかにし、多様な音楽を教材とする音楽鑑賞学習での文化的側面の扱いに示唆するものを考察することであった。

一般的に音楽の文化的側面は、①作曲家と社会とそこでの立場、②影響を受けた人物・音楽、③作曲家と聴衆、④他分野の芸術、⑤音楽と地理などがエピソードとして扱われていた。つまり文化的側面は、音楽そのものとは関係なく当時の作曲家の思いや周りの人々との関係などを引き出して文化的側面として扱われていた。聴き手の興味が引きつけられるためのエピソードという扱いである。形式的側面と関連づけて扱われている場合には、作曲技法、他の芸術（物語・詩）との関連であった。

一方、バーンスタインは、文化的側面を先に述べたように6点を扱っていた。①社会的動向、②特定の民族音楽に特徴的なリズムや音色、③話し言葉の音韻的側面、④他の芸術との関連、⑤自然の地形によるイメージ、⑥作曲家の個人史と作曲技法である。形式的・内容的側面との関連づけについては、作曲家が音楽を作曲するときの技法として扱っていた。つまり音楽が生成される時の文化的側面の影響が必然的にあり、構成要素の使い方としての形式的側面と関わらせていた。

一般的な扱い方とバーンスタインの扱い方で、共通する点としては、作曲家についてエピソードとして語られること、他分野からの影響があることなどである。また、『クラシックの名曲解剖（図解雑学）』では、文化的側面と形式的側面・内容的側面を関連付けて伝えようとしていた点である。

しかし、バーンスタインの扱い方の特徴的なところは、文化的側面が曲を作る時に深く影響していると捉えている部分である。つまり、作曲家の目線で音楽をとらえており、音楽の生成を文化的な視野でみている。またそもそも音楽を西洋音楽だけでなく民族音楽や民謡など人間の営みとして捉えているため、クラシック音楽にそれらを取り入れた作曲家によりそった形で文化的側面を伝えていた。そのため文化的側面と形式的・内容的側面の関連のさせ方に違いがみられた。一般的な方では、作曲家のエピソードが中心にあり、その曲を理解する立場として形式的側面の知識を得てから、作曲家が意図した内容的側面を紹介するという扱いであった。しかしバーンスタインはその曲の最も特徴的な形式的側面を抽出して、なぜそのような形式的側面が生まれたのかを、文化的側面からの示唆を得ることで答えを導きだしていた。だからその音楽を聴くと民族特有な感じや言葉にできないような感情など独特の内容的側面を感じられる、という関連づけをしていた。

では、学校教育の音楽鑑賞学習では、文化的側面をどのように扱うことができるだろうか。初めに述べたように、小学校学習指導要領では教師が教材を選択する場合の観点として「文化とのかかわりを感じ取りやすい音楽」を、中学校学習指導要領では指導内容として「音楽の背景となる風土や文化・歴史など」を含むとあった。つまり、音楽鑑賞学習の教材研究をする際には、形式的側面の技法に影響を与える文化的側面という観点をもつことができるだろう。そうすることで、授業デザインの際にも文化的側面が単なる情報ではなく、鑑賞としてその曲を味わうことに作用するよう文化的側面を扱うことができると考える。

教科内容として扱うべき文化的側面を、西洋クラシック音楽の文化を引き継いだ「ヤング・ピープルズ・コンサート」での分析結果から考察する。音楽科の教科内容を構造的に捉えたカリキュラムが提示されている『生成を原理とした21世紀の音楽カリキュラム』では、教科内容の枠組みとされている3本柱がある。柱1「人と地域と音楽」、柱2「音楽の仕組みと技能」、柱3「音楽と他媒体」である(小島, 2006, pp. 18-20)。柱2は人間の音楽活動そのものに視点をあてるもので、鑑賞学習においては形式的側面の知覚と内容的側面の感受とそれを自分なりの言葉で批評文にする技能である。そして柱1「人と地域と音楽」と柱3「音楽と他媒体」の詳細な内容を選出する観点が今回取りあげた文化的側面になるのではないだろうか。分析結果の6つの項目は、この柱1「人と地域と音楽」、柱3「音楽と他媒体」の下位の項目となると考える。曲には作曲家が意図する意図しないに関わらず、社会からの影響があり文化的側面がある。では教科内容として扱うべき文化的側面とはなにか。それは作曲家が意図的に作曲技法を駆使して個性を発揮している部分について、形式的側面との関わりを持たせて扱うことのできる文化的側面といえる。

「ヤング・ピープルズ・コンサート」は西洋クラシック音楽の文化を引き継いだ音楽を扱っていたが、学校教育の音楽科で扱う鑑賞教材は、我が国の音楽や諸外国の音楽であり、ルーツや文化的な影響も様々である。また芸術作品としての音楽だけでなく、日々の生活にある民謡や仕事歌、祭りなどの音楽も含めて扱う。特に生活にある音楽は、地理や気候、歴史、言語などの関係がそのまま音楽にでており、音楽のみ切り離すというよりも文化そのものである。どのような音楽であっても教材化の際に文化的側面からの視野をもち授業を組み立てるならば、教室という枠組みではあるが文化の継承、文化の再構成が成されるだろう。

音楽鑑賞学習では、批評文が評価の対象となる。なぜなら批評文には形式的側面の音楽を形づくっている要素や構造と内容的側面の特質や雰囲気との関わりによる根拠のある捉え方と、学習者が価値づけした内容が書かれるからである。だからこそ批評文には学習者の文化的・社会的背景が表れる。今を生きる子どもたちにとって、人間の文化的な営みとして音楽に触れることで、子どもたち自身の生活がより豊かなものになるだろう。

今後は、より文化的側面が前面に出やすい日本伝統音楽や民族音楽の鑑賞学習での文化的側面の扱い方を探っていきたい。

注

- (1) 秋田郁 (2016) 「小学校における日本伝統音楽についての一考察—学習指導要領の変遷に着目して—」 教育保育研究紀要第2号, 教育保育研究会 p. 1
- (2) 野本由紀夫 (2009) 『クラシックの名曲解剖 (図解雑学)』 株式会社ナツメ社 p. 1
- (3) オスマン帝国やトルコで行われてきた軍楽のこと。打楽器と管楽器で演奏され、行進しながら演奏される。
- (4) オスマン帝国の軍楽に影響を受けてベートーヴェンが作曲。《アテネの廃墟》の劇付随音楽の第4番の「トルコ行進曲」。
- (5) 1900年のパリ万博で初演のフィンランドの独立を主張した曲。フィンランド独立は1917年。
- (6) 1901年の作品。《フィンランディア》のようにフィンランド独立の意図はないが、1902年のヘルシンキの初演では聴衆に認められた。
- (7) レオナード・バーンスタイン&ニューヨーク・フィルハーモニック「ヤング・ピープルズ・コンサート」全25巻, Sony Records 発売
- (8) ポーランドの民族舞踏とそれに伴う音楽である。跳ねたり輪になったりして踊るという特徴がある。

急速な3拍子でしばしば付点のリズムをもち、弱拍の2、3拍に交互にアクセントがつく。15世紀にはポーランドの上流階級、18世紀半ばからはロシア、ドイツ、イギリス、パリに社交ダンスとして広がる（新音楽事典，pp. 545-546）。

- (9) 急速な8分の6拍子のナポリの舞曲。この名はイタリア南部の地名タラントから、あるいは毒グモのタランチュラにかまれた時に、毒を抜くために踊るといふ伝説から生じたといわれる（新音楽事典，p. 346）。
- (10) ストラヴィンスキーの三大バレエ音楽の一つ。主人公のわら人形に命が吹き込まれ、人間のように情熱や苦しみなど豊かな感情をもつ。
- (11) 多調性、複調性のことである。異なった調を同時に使用すること。異なったパートをそれぞれ異なった調によって演奏すること。

引用・参考文献

- 秋田郁（2016）小学校における日本伝統音楽についての一考察—学習指導要領の変遷に着目して—。教育保育研究紀要第2号，教育保育研究会，1-7。
- 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。
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説音楽編。教育芸術社。
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説音楽編。教育芸術社。
- 公益財団法人音楽鑑賞振興財団（2016）音楽鑑賞教育 24。
- 越智友子・小島律子（2006）バーンスタインの「ヤング・ピープルズ・コンサート」にみる鑑賞教育の内容と方法原理。大阪教育大学紀要第V部門 55(1)，39-58。
- 新音楽事典（1977）音楽之友社。
- 小島律子（2006）1. 全体構成の説明。日本学校音楽教育実践学会（編）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。

Cultural Aspects as Teaching Resources of Music Appreciation : Leonard Bernstein's "Young People's Concerts" as a Case Study

Ai Nakamura (Kio University)

Abstract : The purpose of this study was to analyze a lecture concert, Bernstein's Young People's Concert, for music appreciation and to elucidate how the cultural aspects should be dealt with as teaching resources. The volume of Style and Genre and the volume of Composers were examined from all twenty-five volumes. Style and Genre showed how they serve as cultural perspectives, and Composers showed historical backgrounds and individualities. Through examining music materials which have diversities of culture, various aspects were suggested: 1 Social trends, 2 Characteristic rhythm and tone of ethnic music, 3 Phonological components in spoken languages, 4 Relevancies with other forms of art, 5 Images of natural landforms, and 6 Personal histories of composers and change process of techniques in

composing music. Moreover, this study was designed to consider that composers have been influenced in music forms by cultural factors. Studying materials with this approach could elicit correlation as teaching contents between cultural aspects and formal aspects. Therefore, the cultural perspectives are subordinated to the first principal pillar, People, Region, and Music (which supports the second pillar, Mechanism and Skill of Music), and the third principal pillar, Music and Manifold in the teaching contents of music education.

Key words : music appreciation, cultural aspects on contents of teaching, lecture concert, Bernstein

生成を原理とする器楽の授業における指導内容の体系

岡寺 瞳¹

要旨：本研究では、生成を原理とする器楽の授業において子どもが内的イメージを表現する活動にどのような指導内容がかかわるのか、その体系を考察した。結果、次のような体系があることが明らかとなった。まず、生成の原理によるカリキュラムの【柱1】の「生活・歴史と音楽」「音によるコミュニケーション」、【柱3】の「音・言葉・動き」の指導内容を背景に、【柱2】の指導内容が学習の軸となって学ばれる。そして、【柱2】は、①楽器を鳴らす「音色・奏法」、②鳴らした音にリズム、音程がつく「リズム」「旋律」、③リズム同士、リズムと旋律を重ねる、音楽の流れがパターンになり反復になる「テクスチャー」「形式」、④それに強弱をつけ、速度を変化させて表現を工夫する「強弱・速度」という体系となった。授業者がこのような指導内容の体系を意識することは、楽器を用いて内的イメージを表現するという生成を原理とする器楽授業の実現に寄与すると考える。

キーワード：指導内容の体系、器楽、音楽教育、生成の原理

1. 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

生成を原理とする器楽（箏）の授業実践において、子どもが自分のイメージを身体や言葉を使って表し、教師が特に指示をしなくても子どもが自発的に箏に取り組む姿が見受けられた。このような子どもの姿を成立させている指導内容を「生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム」（日本学校音楽教育実践学会、2006）（以下「生成の音楽カリキュラム」と略）の枠組みである3本柱（【柱1】「人と地域と音楽」、【柱2】「音楽の仕組みと技能」、【柱3】「音楽と他媒体」）を視点に分析した結果、3つの柱は、3つの柱を統合した経験が基になって【柱2】を核として相互に関連づけられ、そこには授業者が設定した指導内容を越える多くの指導内容がみられた（岡寺、2015）。つまり、生成を原理とする器楽の授業では、子どもがイメージをもって楽器を演奏することができ、そこには多くの指導内容を見ることができると考えられる。では、子どもがイメージをもって楽器を演奏するという活動に、どのような指導内容がどのようにかかわるのだろうか。これらの指導内容がどのようなものか、その体系を授業者が知り、意識して授業を行うことで、器楽の授業において子どもがイメージをもって楽器を演奏するという活動が、可能になるのではないかと考えた。

生成を原理とする器楽の授業における指導内容についての先行研究では、斉藤百合子（2005）がある。斉藤は、指導内容を明確にした授業実践の分析より、指導内容について知覚・感受したことによって、それが学習の主軸となり、表現の工夫に生かされ、指導内容を意識した技能を目指すことがで

¹ 大阪教育大学大学院 hintomit79@gmail.com

受付日：2016年9月30日 受理日：2017年3月11日

きるということを明らかにし、この点から「演奏技能」に重点を置いてきた従来の器楽の授業のあり方を問い直している。この研究は、器楽の授業において指導内容を明確にすることの重要性を論じているが、器楽の授業において子どもがイメージをもって楽器を演奏する活動に、どのような指導内容が、どのようにかかわるのかという指導内容の体系は扱われていない。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、生成を原理とした器楽の学習指導案の分析を通して子どもがイメージをもって楽器を演奏するという活動にどのような指導内容がかかわるのか、その体系を考察することとする。

学習指導案は、音楽科で扱う指導内容を子どもが学習することができるようにするための授業の過程が書かれているため、その過程でどのような指導内容が扱われているかをみるのに適しているといえる。そして、本研究では生成を原理とした器楽の学習指導案を分析の対象とすることから、同じく生成を原理とする「生成の音楽カリキュラム」において指導内容の枠組みとして設定されている3本柱（【柱1】「人と地域と音楽」、【柱2】「音楽の仕組みと技能」、【柱3】「音楽と他媒体」）を視点にして指導内容をみる。

以上より、生成の原理に基づいた器楽の授業の指導内容の体系を考察することで、器楽分野の単元・授業構成が系統的に行えるようになるということに寄与するという点が本研究の独自性といえる。

1.3 研究の方法

(1) 器楽の授業の音楽科学習指導案6件(表1)⁽¹⁾を分析対象とし、そこから「生成の音楽カリキュラム」の3本柱に該当する指導内容を抽出し、抽出した指導内容において3つの柱がどのように関連しているのか検討する。

(2) 抽出した指導内容における3つの柱の関連から、指導内容が子どもがイメージをもって楽器を演奏するという活動にどのようにかかわっているのかを考察し、指導内容の体系を考察する。

2. 生成を原理とした器楽の授業

本研究は、「生成の音楽カリキュラム」において指導内容の枠組みである3本柱を分析視点として器楽の授業の学習指導案を分析することで、生成を原理とした器楽の授業における指導内容の体系を考察する。そこで、まず「生成の原理」について器楽の視点から述べたい。

2.1 生成を原理とした器楽の表現活動

「生成の原理」とは、人間が環境に働きかけ働き返されるという相互作用の中で、外部世界に作品を生成し、その過程で内部世界を生成するという、外部世界と内部世界の二重の変化のことをさす(西園, 2012, pp.92-93)。

このことを《十五夜さんのもちつき》を教材とした器楽の表現活動として述べるなら、まず、子どもが楽器という環境に働きかける、すなわち楽器を「たたく、吹く、弾く」などして働きかけると、さまざまな「音・リズム・旋律等」が鳴り響く、すなわちそれらが子どもに働き返される、というような相互作用がある。そして、その相互作用を繰り返す過程で、「お月見を楽しみにしていて急いでお餅をついている感じ」というイメージや、そのイメージを表すために「急いでお餅をついている感じを表したいから、速い速度で軽く太鼓をたたきたいな」という奏法の工夫、すなわち知性や意志等が内部世界に生成される。そして、外部世界には、わらべうた《十五夜さんのもちつき》のうたに合わせリズムパターンが太鼓によって軽やかに速い速度で演奏されるという《十五夜さんのもちつき》

の器楽演奏が生成される。つまり、内部世界に、はじめはなかった「お月見を楽しみにしていて急いでお餅をついている感じ」というイメージや、「急いでお餅をついている感じを表したいから、速い速度で軽く太鼓をたたきたいな」というような知性、意志等が生成され、外部世界には速度・強弱等の音楽の構成要素を変化させることでイメージを表した器楽演奏が生成される。これが、外部世界と内部世界の二重の変化といえる。

2.2 生成を原理とした器楽の授業の単元構成

「生成の原理」によって単元を構成する場合、「経験－分析－再経験－評価」という枠組みを使用することが有効であるとされている（小島，2015，pp.64-70）。それは、【経験－経験の反省】という行為の連続を「学習経験としてのまとめ」として捉え直したものである。そもそも「生成の原理」は、人間が音や音楽という環境に働きかけて音や音楽を変化させ、その変化を受けて人間の内的世界も変わり、そして、外部世界に音楽作品が生成され、内部世界には新たな意味が生成されるという二重の変化のことであった。そして、小島（2015）によれば、この二重の変化が起こるには、人間が音や音楽と一体感を味わい安定している「確定状況」が、その状況に不調が生じ、戸惑いを感じるという「不確定状況」に変わることが必要となる。なぜならば、そこにその戸惑いを解消しようとする反省的思考が生じ、それにより経験のもつ意味が生成され、経験が再構成されるというのである。経験の再構成とはすなわち外部世界と内部世界の二重の変化といえる。ゆえに「経験－分析－再経験－評価」は生成の原理の方法として捉えることができるとされている（小島，2015，pp. 58-70）。

よって、本研究では、生成を原理とする器楽の授業として、「経験－分析－再経験－評価」という枠組みで構成された単元の学習指導案を分析対象とする。

2.3 「生成を原理とした21世紀音楽カリキュラム」の3本柱と学習指導要領（音楽科）との関連

「生成の原理」を基に開発された音楽科カリキュラムが「生成の音楽カリキュラム」である。カリキュラム構成は範囲と発展性から成り立ち、カリキュラム構成の範囲とされるのが次の3つの柱である（小島，2006，pp.18-20）。

【柱1】「人と地域と音楽」（音とのかかわり、風土・生活・文化・歴史）

【柱2】「音楽の仕組みと技能」（音楽の形式的側面・音楽の内容的側面・音楽の技能的側面）

【柱3】「音楽と他媒体」（音、動き、言葉、色や形）

【柱1】では、人間が生活の中で音楽をどう生み出し、どう享受してきたのかを学習の範囲とする。具体的には、人間が自然の音に耳を傾けて音に対する感性を育み、その土地の風土や生活様式、文化、歴史を背景として音楽とかかわってきたことを学ぶ（小島，2006，p.18）。つまり、【柱1】では音楽の文化的側面を指導内容とする（西園，2015，p.53）。【柱2】では、音を素材とし表現がどのように成り立っているかを体験することが指導内容となる。具体的には、素材として音を選び、それを組織化し構成（形式的側面）することで、自分の音楽へのイメージや曲想を表現（内容的側面）する。そして、その活動を豊かなものにするには、声や楽器や楽譜上の記号を道具として使いこなす技能（技能的側面）が求められる（西園，2015，pp.53-54）。そして【柱3】では、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付けて表現してきたかということを範囲とするとされている（小島，2006，p.20）。具体的には、人間が音を媒介する表現において、身体を動かしながら歌う、絵と一緒に演奏する、というように、表現に用いる媒介同士のつながりを対象とする（西園，2015，p.54）。

一方、学習指導要領における音楽科の「指導内容」は、小学校学習指導要領（音楽科）では、歌唱・器楽・創作・鑑賞の領域の指導内容が示されており、例えば歌唱では「ア 聴唱・視唱すること、イ 音楽を感じ取って歌唱の表現を工夫すること、ウ 楽曲に合った表現をすること、エ 声を合わせて歌うこと」とある。器楽・創作・鑑賞の領域においても類似した内容が示されている（文部科学省，2008，pp.16～17）。これは「生成の音楽カリキュラム」の【柱2】の形式的側面・内容的側面・技能的側面に該当するものといえる。また、中学校学習指導要領（音楽科）では、歌唱・器楽・創作・鑑賞の領域の指導内容の5つの観点が示されており、観点1～4は「生成の音楽カリキュラム」の【柱2】の形式的側面・内容的側面・技能的側面に該当するものといえる（文部科学省，2008，pp.19～23）。そして、観点5に「⑤音楽の背景となる風土や文化・歴史など」という観点があり（文部科学省，2008，pp.19～23），これは【柱1】の文化的側面に該当するといえる。

つまり、学習指導要領における音楽科の「指導内容」と「生成の音楽カリキュラム」は、【柱1】の文化的側面、【柱2】の音楽の形式的側面・音楽の内容的側面・音楽の技能的側面という点で共通しているといえるが、学習指導要領における音楽科の「指導内容」では【柱3】「音楽と他媒体」は指導内容とされていないといえる。

3. 音楽科学習指導案の分析

3.1 分析対象となる音楽科学習指導案

生成の原理に基づくと判断する以下の6件の音楽科学習指導案を分析対象とする（表1）。生成の原理に基づくという判断は、「経験－分析－再経験－評価」という枠組みで単元構成されていること、指導内容が3つの柱すべてにわたっていること、この2つの条件が満たされているものとした。

表1 分析対象となる器楽の学習指導案

	対象学年	《教材名》 （単元で設定された指導内容）	単元名
①	小学校第1学年	《布団太鼓囃子唄》 （テキストチャー）	《ふとんだいこはやしうた》とのかさなりをかんじてたいこのリズムをえんそうしよう
②	小学校第3学年	《布団太鼓囃子唄》 （テキストチャー）	うたと太鼓のリズムの重なりを意識して《ふとん太鼓囃子唄》を演奏しよう
③	小学校第3学年	《平野のだんじり囃子》 （テキストチャー）	掛け声と鉦の音の重なりを意識して《平野のだんじり囃子》を演奏しよう
④	小学校第4学年	《十五夜さんのもちつき》 （リズムパターン）	リズムパターンを意識して《十五夜さんのもちつき》を演奏しよう
⑤	小学校第5・6学年	《リズムアンサンブル》（音色の特徴とリズムパターンの重なり）	音素材の違いを生かしてリズムアンサンブルをしよう
⑥	小学校第6学年	《天神祭囃子》（リズムパターン）	リズムパターンを感じてお囃子を演奏しよう

3.2 分析視点と手続き

「生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム」の指導内容の枠組みである3本柱を視点として指導内容の関連をみていく。具体的には、まず、音楽科学習指導案の授業展開において「子どもの活動」・「指導者の活動」の欄に記載されている内容から、3本柱に該当する指導内容を抽出する（表2：指導内容）。そして、抽出した指導内容において3つの柱がどのように関連しているのか検討する（表2：3つの柱の関連）。

3.3 学習指導案の分析

各学習指導案から抽出した「指導内容」と「3つの柱の関連」を表2に示す。表については、左欄

から、学習指導案の「教材名」、そしてその学習指導案から抽出できる「指導内容」を3本柱ごとに示し、抽出した指導内容の「3つの柱の関連」を示す。「指導内容」では、表の「○」には「生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム」のカリキュラム表から指導事項を示し、その下の「・」には指導事項と学習指導案における活動との関係を示す。

表2 各指導案における指導内容と3つの柱の関連

教材名	指導内容			3つの柱の関連
	【柱1】	【柱2】	【柱3】	
① 布団太鼓囃子唄	<p>○生活と祭り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・《布団太鼓囃子唄》の文化的背景を知ること ・太鼓のリズムと布団太鼓を担ぐ動きが一体となることで布団太鼓についている房がきれいに揺れ、それが布団太鼓の見せ場だということを知ること 	<p>○旋律とリズム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・《布団太鼓囃子唄》の旋律と太鼓のリズムの重なりを知覚と布団太鼓を想起した感受、それを口唱歌で表す技能 <p>○いろいろなリズムパターン</p> <p>○反復</p> <ul style="list-style-type: none"> ・布団太鼓のリズムを口唱歌で唱えること 	<p>○音・言葉・動き</p> <p>○太鼓と動き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・布団太鼓のリズムの口唱歌を唱えながら布団太鼓を担ぐ動きをして、それを《布団太鼓囃子唄》に重ねて知覚・感受したことを表現すること 	<p>《布団太鼓囃子唄》という3つの柱が統合している教材を経験することが基盤となって【柱1】・【柱2】・【柱3】、布団太鼓の祭りの様子を想起して【柱1】、旋律と太鼓のリズムの重なりを知覚・感受し、それを布団太鼓を担ぐ動きをしながら口唱歌で表す【柱2】・【柱3】という点で、3つの柱の関連がみられる。</p>
② 布団太鼓囃子唄	<p>○生活と祭り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・《布団太鼓囃子唄》の文化的背景を知ること ・太鼓のリズムと布団太鼓を担ぐ動きが一体となることで布団太鼓についている房が綺麗に揺れ、それが布団太鼓の見せ場だということを知ること 	<p>○旋律とリズム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・《布団太鼓囃子唄》の旋律と太鼓のリズムの重なりを知覚と布団太鼓を想起した感受、それを太鼓で表す技能 <p>○いろいろなリズムパターン</p> <p>○反復</p> <ul style="list-style-type: none"> ・布団太鼓のリズムを口唱歌で唱えること <p>○有拍</p> <ul style="list-style-type: none"> ・口唱歌や太鼓を拍にのってリレー奏すること <p>○打楽器（締太鼓）の仕組みと奏法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・太鼓のリズムを締太鼓で演奏すること 	<p>○音・言葉・動き</p> <p>○太鼓と動き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・《布団太鼓囃子唄》に合わせて布団太鼓のリズムの口唱歌を唱えながら太鼓を担ぐ動きをすること ・布団太鼓のリズムの口唱歌を唱えながら太鼓をたたき、それを《布団太鼓囃子唄》に重ねて知覚・感受したことを表現すること 	<p>《布団太鼓囃子唄》という3つの柱が統合している教材を経験することが基盤となって【柱1】・【柱2】・【柱3】、布団太鼓の祭りの様子を想起して【柱1】、旋律と太鼓のリズムの重なりを知覚・感受し、それを口唱歌を唱えながら太鼓で表す【柱2】・【柱3】という点で、3つの柱の関連がみられる。</p>
③ 平野のだんじり囃子	<p>○生活と祭り</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平野のだんじりの文化的背景を知ること ・平野のだんじりは「平野の地域に1年間住まわせてもらったことを杭全神社の神様に感謝する」というものであることを知ること 	<p>○掛け声</p> <ul style="list-style-type: none"> ・掛け声と鉦の音のリズムの重なりを知覚と《平野のだんじり》を想起した感受、それを口唱歌で表す技能 <p>○いろいろなリズムパターン</p> <p>○反復</p> <ul style="list-style-type: none"> ・平野のだんじり囃子の鉦のリズムを口唱歌で唱えること <p>○遅いと速い</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの感謝の思いを表すために速度を工夫して演奏すること 	<p>○音・言葉・動き</p> <p>○鉦と動き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・鉦のリズムに合わせて扇子をもって掛け声を言いながら足取りをすること ・掛け声と鉦の口唱歌を重ねて自分たちの感謝の思いを表現すること 	<p>《平野のだんじり囃子》という3つの柱が統合している教材を経験することが基盤となって【柱1】・【柱2】・【柱3】、平野のだんじりの祭りの様子を想起して【柱1】、掛け声と鉦の音のリズムの重なりを知覚・感受し、感謝の思いを思いを掛け声と鉦の口唱歌を重ねて表現する【柱2】・【柱3】という点で、3つの柱の関連がみられる。</p>

<p>④ 十五夜さんのもちつき</p>	<p>○季節の歌 ・十五夜という年中行事を想起すること</p> <p>○同時と交互 ・《十五夜さんのもちつき》を旋律、拍、リズムパターンの中の3つのパートでアンサンブルすること</p>	<p>○いろいろなリズムパターン</p> <p>○反復 ・《十五夜さんのもちつき》からうまれたリズムパターンの知覚と《十五夜さんのもちつき》を想起した感受、それを打楽器で表す技能</p> <p>○打楽器(団扇太鼓・木魚・拍子木・棒ざさら・馬子鈴・チャップ)の仕組みと奏法</p> <p>○打楽器(団扇太鼓・木魚・拍子木・棒ざさら・馬子鈴・チャップ)の音色 ・イメージに合う音色の楽器を選び、鳴らし方を工夫して演奏すること</p> <p>○有拍 ・お手合わせや楽器で拍をたたくこと</p> <p>○強いと弱い ○遅いと速い ・イメージを表すために速度や強弱を工夫して演奏すること</p>	<p>○遊び歌 ・身体を動かしながらわらべうた《十五夜さんのもちつき》を歌って、わらべうた《十五夜さんのもちつき》で遊ぶこと</p>	<p>《十五夜さんのもちつき》という3つの柱が統合している教材を経験することが基盤となって(【柱1】・【柱2】・【柱3】)、十五夜という行事を想起して(【柱1】)、《十五夜さんのもちつき》からうまれたリズムパターンを知覚・感受し、それを打楽器で表現してアンサンブルする(【柱1】・【柱2】)という点で、3つの柱の関連がみられる。</p>
<p>⑤ リズムアンサンブル</p>	<p>○同時と交互 ・5種類のリズムパターンを5つの音素材でアンサンブルすること</p> <p>○自然音 ○環境音 ・体の音、身の回りの音を音素材に取り入れること</p>	<p>○身体の音の音色</p> <p>○いろいろな素材の音色 ・体の音・声・身の回りの音・金属系の音・木系の音の音色の特徴を知覚・感受、それを5つの音素材で表す技能</p> <p>○やや複雑なリズムパターン</p> <p>○弱拍と強拍</p> <p>○反復 ・シンコペーションのリズムを反復して演奏すること</p> <p>○拍 ・拍を意識してリズムパターンを重ねてアンサンブルすること</p>	<p>○身体表現 ・リズムパターンに合わせてイメージに合った動きをすること ・リズムパターンをボディパーカッションで表すこと</p>	<p>体の音、身の回りの音(【柱1】)が取り入れられている5つの音素材の音色の特徴を知覚・感受し、それを5つの音素材(体の音でボディパーカッション)で表して(【柱2】・【柱3】)アンサンブルする(【柱1】)という点で、3つの柱の関連がみられる。</p>
<p>⑥ 天神祭囃子</p>	<p>○生活と祭り ・《天神祭囃子》の文化的背景を知ること</p>	<p>○いろいろなリズムパターン</p> <p>○打楽器(太鼓・四つ竹)の仕組みと奏法 ・《天神祭囃子》のリズムパターンの知覚と《天神祭囃子》を想起した感受、それを太鼓と四つ竹で表す技能 ・《天神祭囃子》のリズムパターンの口唱歌を唱えること</p> <p>○強いと弱い ・《天神祭囃子》のリズムパターンの特質を表すために「テン」を強調して太鼓と四つ竹の鳴らし方を工夫して演奏すること</p>	<p>○音・言葉・動き</p> <p>○太鼓と動き ・《天神祭囃子》の笛の旋律に太鼓と四つ竹のリズムを合わせ、それに合わせて口唱歌を唱えながら踊ること</p>	<p>《天神祭囃子》という3つの柱が統合している教材を経験することが基盤となって(【柱1】・【柱2】・【柱3】)、天神祭の様子を想起して(【柱1】)、《天神祭囃子》のリズムパターンを知覚・感受し、それを太鼓と四つ竹で表現する(【柱2】)という点で、3つの柱の関連がみられる。</p>

3.4 結果

学習指導案の分析より、抽出された指導内容を柱ごとに整理すると表3の通りとなる。

表3 生成を原理とする器楽の授業の学習指導案における指導内容

3本柱	指導内容
【柱1】	「生活・歴史と音楽」(生活と祭り, 遊び歌, 自然音・環境音, 季節の歌) 「音によるコミュニケーション」(同時と交互)
【柱2】	「音色・奏法」(楽器の音色と奏法等) 「リズム」(リズムパターン, 拍等) 「旋律」(旋律等) 「テクスチャー」(旋律と旋律の重なり, 旋律とリズムの重なり等) 「形式」(反復等) 「強弱・速度」(遅いと速い, 強いと弱い等)
【柱3】	「音・言葉・動き」(遊び歌, 太鼓と動き, 等)

【柱1】では、〈生活と祭り〉や〈遊び歌〉、〈自然音〉、〈日本伝統音楽の歴史〉といった音楽の背景、子どもの生活といったものが指導内容として扱われており、これはすなわち「生活・歴史と音楽」の指導内容といえる。また、〈同時と交互〉という器楽アンサンブルにおける指導内容も扱われており、これは「音によるコミュニケーション」の指導内容といえる。

【柱2】では、器楽演奏の際に必要な音楽の構成要素が指導内容として扱われており、それらを整理すると、「音色・奏法」「リズム」「旋律」「テクスチャー」「形式」「強弱・速度」という「音楽の仕組みと技能」の指導内容となる。

【柱3】では、〈遊び歌〉や〈太鼓と動き〉といった、「音」とお祭りの足取りの「動き」や口唱歌やわらべうたの歌詞の「言葉」が一体となったものが指導内容として扱われていることから、「音・言葉・動き」の指導内容といえる。

そして、これらの3つの柱の関連は次のようになっていた。

まず、教材の3つの柱を分離せずに統合した状態で経験する。この3つの柱を統合して経験することが基盤となり、【柱2】の音楽の構成要素を知覚・感受してイメージを形成し、そのイメージを【柱1】の生活経験等を想起しながら【柱3】の言葉・身体を使いながら楽器を演奏する。

この3つの柱の関連を具体例でいえば、お囃子のような日本伝統音楽の教材は、【柱1】お祭り、【柱2】お囃子、【柱3】神輿を担ぐ動き、とように3つの柱が統合されて成り立っている教材といえる。そしてこのような教材を、地域のお祭りという文化的背景【柱1】を想起して、お囃子を神輿を担ぐ動きをしながら【柱3】お囃子のリズムパターンを口唱歌で唱える【柱2】、とように3つの柱が統合した状態を経験する。

それによって、ただお囃子のリズムパターンを譜面通りに機械的に演奏するというのではなく、お祭りの活気づいた高揚した感じのイメージをもって身体を動かしながら太鼓という楽器を演奏すると、子どもがイメージをもって器楽演奏を行うことが可能となると考えられる。

4. 結論と考察及び今後の課題

4.1 結論

分析結果より、生成の原理による器楽授業において、子どもがイメージをもって器楽演奏をするという活動にどのように指導内容がかかわるのか、その体系を考察する。その体系は図1のように考え

られる。

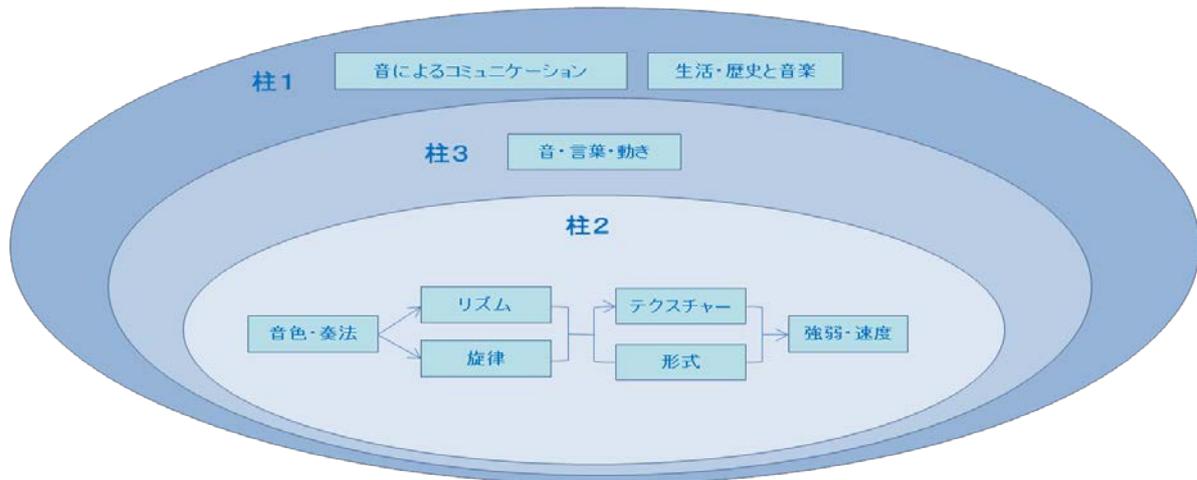


図1 器楽演奏のための指導内容の体系（松本の図を基に筆者作成）⁽²⁾

図1を解説する。この同心円は、【柱2】を音楽科の学習で学ぶべき指導内容として中核に位置付け、【柱1】と【柱3】は、【柱2】を生成していく基盤とするということを表わしている（松本，2015，p.64）。

そして、中核となる【柱2】の指導内容は、器楽の授業では次のように子どもに学ばれるといえる。

- ① まず、子どもが楽器を演奏するには、楽器を鳴らして音を出すことから始まるといえる。なぜならば、楽器を演奏する子どもが楽器でリズムや旋律を奏でる前には、必ず楽器を鳴らして音を出すという行為が行なわれているはずだからである。そこで、まず子どもは【柱2】の「音色・奏法」の指導内容を学ぶといえる。
- ② そして、鳴らした音にリズム、あるいは音程がつけられることで旋律になる。ここでは【柱2】の「リズム」と「旋律」という指導内容を学ぶといえる。
- ③ そして、リズム同士、リズムと旋律をそれぞれ重ねる場合、また、音楽の流れがパターンの反復になって形式をつくっていく場合もある。ここでは【柱2】の「テクスチャー」と「形式」を学んでいく。
- ④ さらに、それに強弱をつけたり、速度を変化させたりすることで、【柱2】の「強弱・速度」という指導内容を学ぶ。

このことから、【柱2】の指導内容は、1)「音色・奏法」、2)「リズム」「旋律」、3)「テクスチャー」「形式」、4)「強弱」という順位制をもって学ばれるといえる。

また、【柱2】の指導内容の背景には、【柱1】の「生活・歴史と音楽」「音によるコミュニケーション」、および【柱3】の「音・言葉・動き」の指導内容がある。例えば「リズム」の中のお囃子の太鼓のリズムパターンは、お祭りお囃子のリズムパターンであることを知り、リズムパターンの口唱歌を唱えながら神輿を担ぐ動きして、口唱歌をみんなで合わせて学んでいく。それによって、お祭りの活気あるイメージを形成し、そのイメージを基にリズムパターンを太鼓で演奏する。つまり、【柱2】の指導内容が知覚・感受されイメージが形成される背景において、【柱1】の「生活・歴史と音楽」「音によるコミュニケーション」、【柱3】の「音・言葉・動き」の指導内容が学ばれるといえるだろう。

4.2 考察

結論より、まず、生成を原理とする器楽の授業では、【柱1】【柱3】の指導内容を背景に【柱2】の指導内容が学習の軸となって学ばれる。これは、岡寺 (2015) における結論と同じであるといえよう。そして、学習の軸となって学ばれる【柱2】の指導内容は、子どもが楽器を用いてイメージを表現していく過程で、1)「音色・奏法」、2)「リズム」「旋律」、3)「テクスチャー」「形式」、4)「強弱」という順位制をもって学ばれる。このことから、器楽の授業において、いきなり音の重なりを学習するのではなく、まず音色や奏法から学ぶというように、段階を踏まえた器楽分野の単元・授業構成を行うことが可能になるといえる。

また、従来の器楽の授業では、楽器を操作できればよしとされ、そこで一人ひとりの子どもが音楽の何を学んだのかということは意識されていなかったのではないか。それに対して、生成の原理に基づく器楽授業では、【柱2】の指導内容を【柱1】【柱3】の指導内容と関連づけることで、音価や音高を組み合わせた抽象的な音の組織体が人間の生活とつながったものとして感受できるようになるというように、従来の器楽の授業よりも豊かな指導内容が子どもに学習されると推察する。そして、これによって子どもは生活経験を想起する中で、身体を動かしながら音と相互作用することでイメージをもつことができると考えられる。

4.3 今後の課題

今後の課題として次の2点をあげる。

まず、今回、3つの柱すべてがみられたのは、日本伝統音楽を教材にした場合に多くみられた。しかし、西洋の音楽を扱う場合でも、リズムや旋律等の【柱2】の背景には【柱1】や【柱3】の内容があると推察される。西洋音楽の場合も、そこどころの内容が何かを教材研究していくことが求められる。そこを今後の課題の1つ目としたい。

次に、今回の結論および図1より、【柱3】の「身体」「言葉」がみられた。しかし、【柱3】は「身体」「言葉」以外に、「色」や「形」もある。子どもがイメージしたことを楽器で表す際に「色」や「形」を一緒に表す姿はどのようなもので、そのための環境構成はどのようなものか研究していくことが今後の課題の2つ目としてあげられる。

注

(1)分析対象となる生成を原理とした器楽の授業の学習指導案は、「経験—分析—再経験—評価」という単元構成ということを基準に、学習指導案執筆者から直接入手したもの(①②③④⑥)と、文献から抽出したもの(⑤)である。抽出した学習指導案の詳細を表1での番号順に以下に述べる。なお、執筆者の所属は、直接入手したものに関しては執筆した年のもの、文献から抽出したものに関しては文献に記載されているものである。

①藤本佳子 (2015) (大阪教育大学附属平野小学校)

②岡寺瞳 (2015) (大阪教育大学大学院)

③大和賛 (2015) (大阪教育大学附属平野小学校)

④岡寺瞳 (2015) (大阪教育大学大学院)

⑤谷千春 (2009) (大阪府寝屋川市立桜小学校)『小学校音楽科の学習指導—生成の原理によるデザイン—』廣済堂あかつき株式会社, pp.102-105.

⑥藤本佳子 (2014) (大阪教育大学大学附属平野小学校)

(2)松本絵美子 (2015)「2. 3つの柱を関連づけるための指導内容の基本構造」『学校音楽教育研究第19巻』日本学校音楽教育実践学会, p.64では、【柱2】を音楽科の学習で学ぶべき指導内容として中核に位

置付け、【柱1】と【柱3】は【柱2】を生成していく基盤としてとらえたとされており、「3つの柱を関連づけるための指導内容の基本構造」として、本論文の図1のように三重の円の中心に【柱2】、その一つ外側の円に【柱3】、その外側に【柱1】が位置付けられた図が記載されている。本論文の図1は、この図に、【柱2】の指導内容の体系の図を組み込んで筆者が作成した。

引用・参考文献

- 日本学校音楽教育実践学会（2006）1. カリキュラム表. 日本学校音楽教育実践学会（編）生成を原理とする21世紀音楽カリキュラムー幼稚園から高等学校までー, 東京書籍, 64-97.
- 岡寺瞳（2015）生成を原理とする箏の学習過程における教科内容ーわらべうた《だるまさんがころんだ》教材とした事例ー. 日本教科内容学会誌 2(1), 85-96.
- 斉藤百合子（2005）指導内容を明確にした器楽題材の授業構成ー小学校低学年の実践分析を通してー. 学校音楽教育研究：日本学校音楽教育実践学会紀要 9, 104-105.
- 西園芳信（2012）デューイ芸術論の特徴ー自然と精神の統一としての芸術的経験についてー. 日本デューイ学会紀要 53, 85-95.
- 小島律子（2015）1. 経験の再経験. 2. 生成の原理に基づく単元構成. 小島律子（編）音楽科 授業の理論と実践, あいり出版.
- 小島律子（2006）1. 全体構成の説明. 日本学校音楽教育実践学会（編）生成を原理とする21世紀音楽カリキュラムー幼稚園から高等学校までー, 東京書籍.
- 西園芳信（2015）3. 生成を原理とする音楽科カリキュラム構成の実際. 小島律子（編）音楽科 授業の理論と実践, あいり出版.
- 文部科学省（2008）2. 音楽科の目標及び内容（2）音楽科の内容. 小学校学習指導要領解説 音楽編, 教育芸術社.
- 文部科学省（2008）2. 音楽科の目標及び内容（2）音楽科の内容. 中学校学習指導要領解説 音楽編, 教育芸術社.
- 松本絵美子（2015）2. 3つの柱を関連づけるための指導内容の基本構造. 学校音楽教育研究：日本学校音楽教育実践学会紀要 19.

System of Instructional Contents in Instrumental Music Class Based on the Concept of Generating Music

Hitomi Okadera (Graduate School of Osaka University of Education)

Abstract : In this research, the author examined how and what system of instructional contents are involved in the activities for children to express their imagination in instrumental music class based on the Concept of Generating Music. As a result, it was found that instructional contents are learned under the following pillars of a curriculum based on the Concept of Generating Music. Instructional contents are learned based on Pillar 1, “Life, History and Music” and “Communication with Sound,” with the background of instructional contents based of Pillar 3, “Sound, Words and Movement,” with Pillar 2 as

an axis. The instructional contents of Pillar 2 are (1) playing a musical instrument, “Tone Color, Playing Technique,” (2) giving rhythm and melody to the sound played, “Rhythm” and “Melody,” (3) overlapping different rhythms and rhythm and melody, repeating the flow of music it to a pattern and repetition, “Texture” and “Form,” and (4) putting dynamics in music and change the tempo in order to contrive how to express music, “Dynamics, Tempo.” The author considers that if teachers are conscious of the system of instructional contents, it could contribute to the realization of instrumental music class based on the Concept of Generation to express children’s inner image using musical instruments.

Key words : system of instructional contents, instrumental music, music education, the concept of generating music

幼児の総合的な表現にみる教科内容

—幼小接続に向けて—

小林 佐知子¹

要旨: 本研究の目的は、幼児の総合的な表現から教科内容へのつながりを明らかにすることで、幼児期と児童期の教育内容接続の可能性を考察することである。そこで、幼児の総合的な表現を内容とする実践について、小学校学習指導要領(2008)の内容と接続しているかどうかを基準に教科内容へのつながりを検討した。その結果、幼児の総合的な表現から「生活科」「音楽科」「国語科」「図画工作科」の教科内容へのつながりを読みとることができた。そして、総合的な表現には幼児の複数の表現活動が一体となって表れ、そこには複数の教科内容へのつながりが含まれるという関係にあった。このことから、幼児期と児童期の教育内容接続の視点として、(1)複数の教科内容が一体となって表れる幼児の総合的な表現から各教科の教科内容を読みとること、(2)幼児の総合的な表現から読みとった教科内容を小学校教育に連続・発展させること、の2点を導いた。

キーワード: 幼児教育、総合的な表現、教科内容、幼小接続

1. 問題意識と研究の目的

近年、日本では幼小接続への関心が高まっている。その背景には、幼小接続の重要性に鑑み、2007年改正の学校教育法において幼稚園教育の目的を「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」とことと明記されたことがある。この改正をうけて、幼稚園教育要領(2008)及び保育所保育指針(2008)と小学校学習指導要領(2008)において、幼小接続に関して相互に留意する旨が新たに規定された。

では、現在の幼小接続の取り組みは、どのような状況にあるのだろうか。文部科学省の調査(文部科学省、2009)によると、ほとんどの地方公共団体で幼小接続の重要性を認識(都道府県 100%、市町村 99%)しているが、その取り組みは十分実施されているとはいえない状況(都道府県 77%、市町村 80%が未実施)にある。その原因の1つに「幼稚園教育が小学校教育とどのようにつながっていくのか具体化することが難しい(52%)」ことが挙げられている。つまり、幼小の教育内容の何がつながっているのかを読みとることが困難であることが、幼小接続の取り組みを阻害する理由の1つといえる。

では、幼小の教育内容接続について小学校学習指導要領(2008)には、どのように示されているのだろうか。小学校学習指導要領(2008)をみると「国語科」「音楽科」「図画工作科」の3つの教科で記述がみられた。具体的には、音楽科及び図画工作科において「特に第1学年では、幼稚園教育における表現に関する内容などとの関連を考慮すること」(文部科学省、2008, p. 69, p. 59)、国語科において

¹ 畿央大学 (非常勤講師) sachiko@wind.ocn.ne.jp
受付日: 2016年9月24日 受理日: 2017年3月13日

「特に第1学年では、幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮すること」(文部科学省, 2008, p. 104)という内容である。このことから、幼小の教育内容接続は「領域『表現』→音楽科・図画工作科」「領域『言葉』→国語科」から読みとることができると考えられる。なお、「体育科」の内容に「表現リズム遊び」「表現運動」があるが、「小学校学習指導要領解説体育編」では幼稚園教育との接続に言及していないため、本研究では「体育科」との教育内容接続は取り上げないこととする。

では、幼稚園教育における領域「表現」「言葉」の内容は、どのように示されているのだろうか。幼稚園教育要領(2008)の領域「表現」には「幼児は、感じたり、考えたりしたことを身振りや動作、顔の表情や声など自分の身体そのものの動きに託したり、音や色、形などを仲立ちにするなどして、自分なりの方法で表現している。その表現は、言葉、身体による演技、造形などに分化した単独の方法でなされるというより、例えば、絵を描きながらその内容に関連したイメージを言葉や動作で表現するなど、それらを取り混ぜた未分化な方法でなされることが多い。」(文部科学省, 2008, p. 141)と示されている。領域「言葉」には「幼児は、生活の中で心を動かすような体験をしたときに、それを親しい人に言葉で伝えたい。心を動かす体験には、自然の美しさや不思議さに触れたとき、楽しい活動に参加したとき、面白い物語を聞いたときなどの感動的な体験ばかりでなく、友達ともめたり、失敗したときに悔しい思いをしたりするなどの感情的な体験もある。また、遊びの中で新たなことを思いついたり、何かに気付いたり、疑問を感じたりしたときに、それを教師や友達にも話したくなる。」(同上, p. 163)と示されている。

このことから、幼稚園教育における領域「表現」「言葉」は、いずれも生活における内的な心の動きを外に出すことを内容としている。他方、媒体の捉え方には違いがあるといえる。それは、領域「表現」では内的な心の動きを外に出す媒体を多媒体と捉えているのに対して、領域「言葉」では媒体を「言葉」に特化している点である。このように、領域「表現」「言葉」には媒体の捉え方には違いがあるものの、いずれも幼児が生活における内的な心の動きを外に出す行為を内容としており、領域「表現」には領域「言葉」の内容が含まれると考えられる。そして領域「表現」は、幼児が生活における内的な心の動きを外に出すときの媒体を単独ではなく総合的に扱っているため、その内容は「総合的な表現」といえるのではないだろうか。

そこで、幼児の総合的な表現と「音楽科」「図画工作科」「国語科」の教育内容⁽¹⁾、すなわち「教科内容」はどのように接続しているのかという問題意識をもった。以上より、幼児の総合的な表現から教科内容へのつながりを読みとり、幼児期と児童期の教育内容接続の可能性を考察することを本研究の目的とする。

2. 研究の方法

研究の方法は、実践的方法をとる。そして、その手順は、以下の通りである。

- (1) 幼児教育における教科内容に関する先行研究を調べる。
- (2) 領域「表現」における表現の捉え方及び総合的な表現に関する先行研究を調べ、用語「総合的な表現」を規定する。
- (3) 総合的な表現を内容とする保育を構想し、実践する。
- (4) 実践から、内的な心の動きを媒体を通して外に出している行為がみられると判断される場面を抽出する。そして抽出場面について、小学校学習指導要領(2008)の各教科の内容(第1・2学年)と接続しているかどうかを視点に、幼児の総合的な表現から教科内容へのつながりを分析する。
- (5) 幼児期と児童期の教育内容接続の可能性を考察する。

3. 幼児教育における教科内容に関する先行研究

これまで幼小接続に向けて、全国的に様々な取り組みがなされてきた。そこでは、教育内容における幼小接続のために5歳児から小学校第1学年にかけて接続期を設け、例えばお茶の水女子大学附属幼稚園・小学校の「からだ」「ことば」「なかま」など、接続期に育てたい力に即して新たな領域を設定するという取り組みが多い。そのなかで、鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園では、幼稚園の遊びを小学校の教科の目標及び内容からみるという研究を行っている。

例えば、領域「環境」のねらいと「理科」の目標とのつながりを踏まえ、具体的な事例から幼児の遊びには「理科」につながる経験があることを導いている(佐々木, 2004, pp. 50-65)。他にも、領域「言葉」と「国語科」、領域「環境」と「算数科」についても取り上げている。このことから、幼児の遊びは、複数の教科とのつながりをもつ経験であるといえる。しかし、幼児の遊びを単独の教科の目標及び内容からみるところに疑問をもった。幼児にとって学びの経験となる遊びには様々な要素が含まれるため、単独の教科内容でみることはできないのではないだろうか。そこで本研究では、幼児の行為を複数の教科内容からみていく。そして、そこに本研究の独自性があると考えた。

4. 領域「表現」における表現の捉え方及び総合的な表現に関する先行研究と用語の規定

4.1 領域「表現」における表現の捉え方

領域「表現」は、それまでの領域「絵画制作」「音楽リズム」に代わり、1989年改訂の幼稚園教育要領で新設された領域である。そこには「幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切にし、生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導を行うことのないようにすること」(文部科学省, 1989)という留意事項が付記されていた。このことは、何を意味するのだろうか。

石川眞佐江は、そこには「表現技術の指導」から「幼児の主體的な表現」へと転換させようという考えがあったと指摘する(石川, 2013, pp. 103-104)。そして、この考えの背景には、幼児の生活における行動の諸要素は、個々に独立してあるのではなく、様々な要素が混然となった未分化な状態である(同上, p. 101)にもかかわらず、領域「絵画制作」「音楽リズム」として分割することにより小学校の教科を想起させ、小学校教育の準備のための領域別の個別的な指導に偏る傾向があるという問題があったとする(同上, p. 101)。永岡都は、それまでの保育内容が、大人が必要と考える文化的な価値体系の押しつけであったことや「絵画制作」「音楽リズム」の実態が子ども向けにレベルを落とした専門教育であったことへの保育者自身の強い反省が見て取れると指摘し、この改訂では幼児教育が小学校以上の教科教育と一線を画す独自性を強く打ち出したとする(永岡, 2000, pp. 206-207)。黒川健一は、それまでの表現教育が、幼児たちの生活の中で必然性をもつ表現とは関係なく、技能を高めることに偏りすぎたと指摘する(黒川, 1990)。

その後、1998年の改訂では、1989年改訂時の留意事項は削除され、新たに「幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること」「自己表現を楽しめるように工夫すること」(文部科学省, 1989)、という留意事項が付記された。このことについて石川は、1989年の幼稚園教育要領よりもさらに、主体となる幼児の側の視点を中心に据えるということを明確にしているとする(石川, 2013, p. 106)。

このような経緯を経て、現行の幼稚園教育要領には「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること」(文部科学省, 2008, p. 6)という留意事項が付記された。このことについて石川は、他者とのかかわりの中で育っていく表現の過程を見取ることの重要性を強調しているとする(石川, 2013, p. 107)。

以上より、領域「表現」では、表現を表現主体である幼児が、生活のなかで様々な要素と絡み合っ

て起こす主体的な行為と捉えているといえる。そして、表現を構成する要素は未分化な状態にあり、そこに表現の総合性をみていると考えられる。

4.2 総合的な表現に関する先行研究

教育の観点から総合的な表現をみる先行研究を調べると、小島律子のものがあつた。

小島は、表現とは、外的なものの働きかけによって生じた自分の「内なるもの」を、素材を媒体として自分の身体の外に表すこと(小島, 2013, p. 2)とする。この「内なるもの」とは、曖昧で言葉で明確に示すことができない「経験, 観察, 記憶, イメージ, 思考, 情動, 感覚, 感情などが絡み合つて起こすところの動き」(同上, p. 3)であるとしている。小島は「内なるもの」は、表現によってしか示すことのできないものであり(同上, p. 3), 「内なるもの」を音, 言葉, 身体の動き, 色彩や形などの複数の表現媒体を関連づけて一つの作品をつくることを総合的な表現(小島, 2006, p. 20)とする。

では、なぜ複数の表現媒体が関連づけられるのだろうか。小島は、最初から複数の媒体による表現を求めることを否定する(小島, 2000, p. 59)。小島によると、はじめは単一の表現媒体による表現であつたのが、表現していくうちに「内なるもの」自体が作り替えられ、作り替えられた「内なるもの」を表現するために別の表現媒体を求めるようになる場合があるという(小島, 2000, p. 59)。このように、子どもが「内なるもの」を追究する過程で表現媒体同士の結合が起こり、結果として総合的な表現になっていくとする(同上, pp. 58-59)。つまり、ある媒体による表現が別の媒体による表現を呼び、結果として複数の表現媒体が組み合わさつた総合的な表現が生まれるといえる。そこには、「内なるもの」を追究する過程があると考えられる。

4.3 用語の規定

先行研究より、総合的な表現は「内なるもの」を追究した結果として複数の表現媒体が結合した表現作品をつくることに意義があると考えられる。そこで本研究では、「内なるもの」の1つである「イメージ」に着目し、総合的な表現を「イメージを複数の表現媒体を組み合わせて形作る行為」と規定することとする。

5. 総合的な表現を内容とする保育の構想

5.1 保育の構想

前述の通り、本研究では、総合的な表現を「イメージを複数の表現媒体を組み合わせて形作る行為」と規定した。そのため、総合的な表現を内容とする保育には「幼児がイメージをもつこと」「幼児がイメージを表現するには様々な表現方法があることに気づくこと」の2つの要件が必要であると考えられる。

そこで、次の2つの視点で保育を構想することとする。

(1) 幼児がイメージをもつことができるように、「見る」「聴く」「触れる」など幼児の感覚器官を通じた経験を重視する。

(2) 様々な表現方法への気づきを促すために、友だちや教師とのかかわりのなかで活動を進める。

5.2 保育実践の概要

(1) 活動名：身近な素材で楽器をつくって《あぶくたつた》を表現しよう

(2) 実践日：2016年2月10日, 22日, 23日, 3月9日(総計120分程度)

(3) 対象児：大阪府内T幼稚園 5歳児

表1 活動計画

活 動 内 容	
1	○絵本『あぶくたった』の読み聞かせで、《あぶくたった》が表すイメージを想像する。 ○《あぶくたった》で遊ぶ。 ○《あぶくたった》の「ムシャムシャムシャ」の部分のイメージを想像し、そのイメージに合う音を身近な素材を叩いたり、こすったり、つかんだりして探る。
2	○みつけた音からどんなイメージをもつか、もしくはどんな音かを考えて音を探る。
3	○伝えたいイメージをもとに、互いの音色を関連づけて《あぶくたった》の表現を工夫する。 ○自分が表現する場面を絵に描く。 ○つくった表現で遊び、交流する。

6. 分析の対象・方法・視点

6.1 分析の対象

本研究では、幼児の総合的な表現から教科内容へのつながりを読みとることができるのではないかとこの仮説を立てた。そして本研究では、総合的な表現を「イメージを複数の表現媒体を組み合わせる行為」と規定した。そこで、幼児がイメージを媒体を通して外に出す行為を分析対象とする。なお、教師は筆者小林であり、文中の幼児の名前はすべて仮名とする。

6.2 分析の方法・視点

分析の方法は、以下の通りである。

- (1) 本実践について、教師(小林)が幼児の活動を記録するとともに、幼稚園の了承を得て実践全体をビデオ撮影する。
- (2) 活動記録と映像記録から、幼児がイメージを媒体を通して外に出している行為がみられる場面を抽出する。
- (3) 抽出場面について「小学校学習指導要領(2008)の各教科の内容(第1・2学年)と接続しているかどうか」を視点に教科内容へのつながりを分析する。

7. 事例分析

7.1 「総合的な表現」を形作る過程にみられた幼児の表現活動

研究実践では、幼児の表現活動が図1のように展開することで「総合的な表現」を形作っていった。

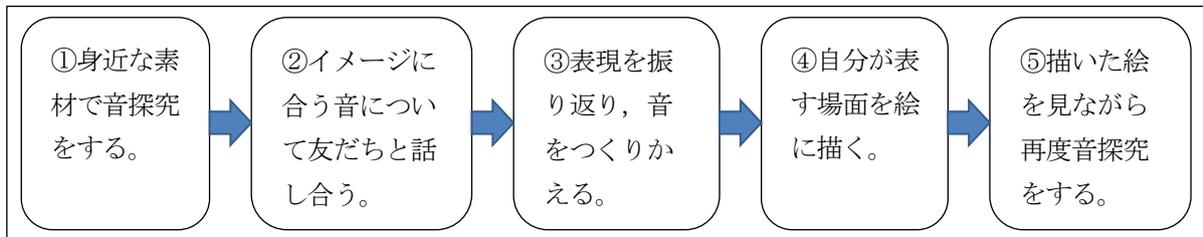


図1 「総合的な表現」を形作る過程にみられた幼児の表現活動

図1のように展開する表現活動を通して、幼児は《あぶくたった》のお鍋の中の様子を「(ア)お鍋に入れる材料を切る→(イ)材料をお鍋に入れて煮る→(ウ)お鍋から湯気が出る→(エ)魔法をかけて魔法の

スープに変身させる→(オ)みんなが魔法のスープを食べにくる」と想像した。そして、幼児は表したいイメージを「音」「動き」「絵」を媒体として外に出していた。

「音」は、幼児が伝えたいイメージに合う音を探究し、つくった音を友だちに伝えるために擬音語で表した。「動き」は、単に「音」を出すための奏法ではなく、お話の世界に入り込み演技表現につながるジェスチャーがみられた。例えば(ア)お鍋に入れる材料を切る音を出すとき、材料をもっている左手とそれを切っている右手の動きである。

このことから、イメージを外に出すための媒体は「音」「動き」が一体となっていたといえる。そして、各場面のイメージを具体化したものとして幼児の描いた絵がある。幼児は絵を描くことによって、「音」「動き」をつくりかえていった。例えば(ア)の場面では、お鍋に入れる材料を切るというイメージを表すために音を探究した結果、「トントントン(ゆっくり)→トントントン(速く)」と変化した。この変化とともに、「トントントン」の音を出すための動きは「おままごのお皿で机を叩く→左手で材料をもち、包丁に見立てたお皿でもっているつもりの材料を細かく速く叩く」と変化した。その要因として、(ア)の場面を絵に描くことで、お鍋に入れる材料を具体的に想像し、人参や大根、お肉などを実際に切っている人物になりきったことがあると考えられる。

つまり、本実践で幼児がつくった表現の媒体は、「音」「動き」が一体となっており、「音」「動き」に「絵」が関連することで「音」「動き」をつくりかえていったといえる。このようにして幼児が形作った表現内容について、①場面、②担当、③音、④動き、⑤絵、を示すと、表2となる。

表2 幼児がつくった表現内容

①場面	(ア)お鍋に入れる材料を切る。	(イ)材料をお鍋に入れて煮る。	(ウ)お鍋から湯気が出る。	(エ)魔法をかけて魔法のスープに変身させる。	(オ)みんなが魔法のスープを食べにくる。
②担当	ゆうき	ゆか	あずみ	りさ	ゆうき (絵：ゆか)
③音	トントントン	ポチャンポチャン →ガチャガチャ	フワフワ	カラカラカラ	コンコン→ガチャ
④動き	おままごのお皿で椅子を細かく速く叩く。	おままごの道具を水が入ったバケツに入れる→バケツの中味をかき混ぜる。	大きなビニール袋に空気を入れるように左右に揺らす。	金属の棚を金属で細かく叩く。	木の板の角で木の板を叩く→教室のドアの鍵を閉める。
⑤絵					

では、表2のような表現を形作る過程における幼児の行為には、教科内容へのつながりがみられるのだろうか。そこで、図1の表現活動1～5においてイメージを媒体を通して外に出している行為がみられる場面を事例1～5と捉え、各事例について「小学校学習指導要領(2008)の各教科の内容(第1・2学年)と接続しているかどうか」を視点に分析していく。なお、イメージを媒体を通して外に出していると判断される行為には、下線を付けて示している。

7.2 事例1の分析

事例1 3月9日

小林がお鍋を描いた絵を見せて「お鍋するときって、最初どうする？」と尋ねる。すると、ゆかが「お鍋の材料を切る。包丁で。」と言い、小林が「あー、トントントンって？」と尋ねると、ゆうきがつま先で床を蹴って音を出す。ゆかが、ゆうきの動きを真似て、つま先で床を蹴って音を出すと、ゆうきが「これでもいいやん。」と言って、手のひらを横形に立てて机を叩いて音を出す。

どちらの音にしようか二人が迷っている様子だったので、小林が「どちらの方が包丁でトントントンってしてるみたいか聴いてな。」とあずみに音を聴き比べてもらうと、あずみは「どっちも似てる。」と答える。そこで、ゆかが「違うものにしたら？」と提案したため、小林が「おままごとコーナーのもの、使ってみる？」と尋ねる。

すると、ゆうきはおままごとコーナーに行き、2種類のお皿で机を叩いて音を出す。そこで小林が「どの音がいい？」と尋ねると、お皿の一方である花形のお皿で机を叩いて音を出す。小林が「あずみちゃん、ちょっと来て、来て。この音どう？」とあずみに音を聴いてもらう場を設定すると「いいやん。」と答えた。その後、ゆうきは何度も花形のお皿で机を叩いて音を出す。

事例1で幼児は「お鍋の材料を包丁で切っているイメージ」を表すために、「つま先で床を蹴って出す音(ゆうき・ゆか)」「手のひらを横形に立てて机を叩いて出す音(ゆうき)」「花形のお皿で机を叩いて出す音(ゆうき)」と身近な素材で音探究をしていた。このとき幼児は、お鍋の材料を包丁で切っている「トントントン」の音をつくるために、「つま先」「手のひら」「花形のお皿」という身近な素材を使って音を出し、その音色の違いに気づいていたといえる。



図2 小林が見せた絵

そのため、この行為は、生活科(6)「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりなどして、遊びや遊びに使う物を工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気づき、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。」及び音楽科A表現(3)ア「声や身の回りの音の面白さに気づいて音遊びをすること。」へのつながりがみられると考えられる。

7.3 事例2の分析

事例2 3月9日

あずみが家から持ってきた大きなビニール袋を使って、お鍋から湯気がフワフワと出ている音を探している。そこへ、ゆかがやって来て「こんなんも、いいんちゃう？」と言ってビニール袋の中に水を入れることを提案する。あずみがゆかのアイデアに同意したため、ゆかがあずみのビニール袋に水を入れ始める。ゆかが「こんくらいで(ビニール袋に入れる水の量)いい。」と言ってビニール袋を渡されたあずみは、ビニール袋に水が入った部分を揉むようにして音を出す。

あまり音が出なかったため、ゆかがさらにビニール袋に水を加え、あずみに手渡す。そこへ、ゆうきがやって来て、あずみがビニール袋に水が入った部分を揉むようにして出した音を聴き「何か、カチャカチャカチャって感じ。」と言う。思ったような音が出ないと感じたゆかは、ビニール袋の中の水を出し、あずみに手渡す。あずみは、ビニール袋の中に空気を入れるように左右に揺らして音を出す。

そこで小林が「ゆかちゃんも、やってみる？」と尋ねると、ゆかは「もっと広いところでやった方がいい。」と言って場所を移動し、あずみよりも大きな動きでビニール袋を左右に揺らして音を出す。その音に対して、ゆうきが「こっちの方がいい。」と言ったので、あずみはゆかからビニール袋を受け取って、大きな動きで何度もビニール袋を左右に揺らして音を出す。

事例2で幼児は「お鍋から湯気がフワフワと出ているイメージ」に合う音について、「こんなん(ビニール袋の中に水を入れる)も、いいんちゃう?(ゆか)」「こんくらいで(ビニール袋に入れる水の量)いい。(ゆか)」「何か、カチャカチャカチャって感じ。(ゆうき)」「もっと広いところでやった方がいい。(ゆか)」「こっちの方がいい。(ゆうき)」と友だちと話し合っていた。このとき幼児は、お鍋から出てくる湯気の「フワフワ」という音をどうすれば出すことができるのかを話し合っては試し、また話し合っては試すという行為を繰り返していたといえる。

そのため、この行為は、国語科A話すこと・聞くこと(1)オ「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。」へのつながりがみられると考えられる。

7.4 事例3の分析

事例3 3月9日

ゆうきの「トントントン」とゆかの「ポチャンポチャン→ガチャガチャ」を続けて演奏すると、ゆかの出す音を聴いたゆうきが「あんまり聴こえへん。」という。そこでゆかが、おままごとの道具をより速くかき混ぜて音を出す。それを聴いていたゆうきは「もうちょっと(おままごとの道具を)入れた方がいいんちゃう?」と言って、おままごとの道具を取りに行く。その後を追いかけるように、ゆかもおままごとの道具を取りに行く。

ゆうきは取りに行ったおままごとの道具をバケツの中に追加し、それをかき混ぜて音を出し、ゆかに聴かせる。そこで小林が「その音で続けてやってみようか。」と声をかけ、ゆうき・ゆか・あずみ・りさのつくった音を続けて演奏する。すると、ゆかが「これ(バケツの中味)、もっと増やそうや。」と言うので、小林が「どうして増やしたいの?」と尋ねると、ゆかは「何かな、ちょっとやからさあ…。」と言ってバケツの中味をかき混ぜる。それに応じるように、ゆうきも「ちょっとだけ、音が寂しい。」と言いながらバケツの中味をかき混ぜる。

事例3で幼児は「材料をお鍋に入れてかき混ぜるイメージ」を表すためにつくった材料をお鍋に入れる「ポチャンポチャン」と材料をかき混ぜる「ガチャガチャ」という音について、「あんまり聴こえへん。(ゆうき)」「もうちょっと(おままごとの道具を)入れた方がいいんちゃう?(ゆうき)」「これ(バケツの中味)、もっと増やそうや。(ゆか)」と振り返り、音をつくりかえていた。このとき幼児は、音を出すことで表したいイメージに合っているかを確認し、さらにつくりかえていくことで「ポチャンポチャン」と「ガチャガチャ」の音を組み合わせ、「材料をお鍋に入れてかき混ぜるイメージ」に合う一つの音楽を形作っていったといえる。

そのため、この行為は、音楽科A表現(3)イ「音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること。」へのつながりがみられると考えられる。

7.5 事例4の分析

事例4 3月9日

各自、自分が表す場面を絵に描くことになる。あずみとりさは、すぐに描き始めたのだが、ゆかとゆうきは「何か見て描きたい」と言って、絵本の部屋に行く。そこで、野菜などの食べ物の絵本を探し、持ち帰る。選んだ絵本を見ながら、「お鍋って何が入ってるかな。」「大根と玉ねぎだった?」「お肉も入ってるんちゃうん?」などと会話しながら、絵を描いていった。

りさは、魔法をかけている場面を描くために「キラキラを描く」「魔法の粉のキラキラ」と言って、様々な色を使って星の形を描いていく。あずみは「黄色いお鍋から湯気がいっぱい出ている。」場面を描くために、湯気は色ペンで描いていく。

事例4で幼児は「お鍋に入れる材料を切るイメージ(ゆうき)」「材料をお鍋に入れて煮るイメージ(ゆか)」「お鍋から湯気が出るイメージ(あずみ)」「魔法をかけて魔法のスープに変身させるイメージ(りき)」について必要な情報を絵本から得て絵に描いていた。このとき幼児は、「画用紙」「クレヨン」「色ペン」などの用具を使って、表したいイメージをどのように表せばよいかを考えながら絵を描いていたといえる。

そのため、この行為は、図画工作科A表現(2)ウ「身近な材料や扱いやすい用具を手を働かせて使うとともに、表し方を考えて表すこと。」へのつながりがみられると考えられる。

7.6 事例5の分析

事例5 3月9日

お鍋に入れる材料を切る場面を絵に描いたゆうきは、絵を見ながら再度音を出す。すると、これまでゆうきは「トントントン」とゆっくり3回花形のお皿で机を叩いて音を出していたのが、トントントントンと細かく速く叩く音に変化した。小林が「さっき(トントントントンと3回叩いて音を出す)のと、どちらがいい？」とゆうきに尋ねると、ゆうきはトントントントントンと細かく速く叩いて音を出す。

そこで小林が「こっち(トントントントントンと細かく速く叩いて出す音)の方がいい？」と尋ねると、ゆうきは頷く。さらに小林が「じゃあ、これを切ってる感じで、もう1回。歌に合わせてやってみようか。」と《あぶくたった》に合わせて演奏してみることを提案すると、ゆうきは「うん」と言って、左手で材料をもっているつもりで何度も歌いながらトントントントントントンとお皿で机を細かく速く叩いて音を出す行為を繰り返した。

事例5で幼児は「お鍋に入れる材料を切るイメージ(ゆうき)」を描いた絵を見ながら、再度音を探究し、「トントントン(ゆっくり)→トントントン(速く)」という音と、この音を出すために「おままごとのお皿で机を叩く→左手で材料をもち、包丁に見立てたお皿でもっているつもりの材料を細かく速く叩く」という動きをつくりかえていた。このとき幼児は、人参や大根、お肉などの材料を切っている人物になりきることで音の「速度」を変化させ、「お鍋に入れる材料を切るイメージ」に合う一つの音楽を形作っていったという。

そのため、この行為は、音楽科A表現(3)イ「音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること。」へのつながりがみられると考えられる。

7.7 分析結果

事例1~4の幼児の表現活動について、小学校学習指導要領(2008)の各教科の内容(第1・2学年)と接続しているかどうかを基準に教科内容との対応を示すと、表3となる。

表3 幼児の表現活動と教科内容との対応表

事例	幼児の表現活動	教科内容	実践でみられた幼児の姿
1	身近な素材で音探究をする。	生活科(6)「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりなどして、遊びや遊びに使う物を工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気づき、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。」	「つま先」「手のひら」「花形のお皿」を使って音を出すことを楽しむ。
		音楽科A表現(3)ア「声や身の回りの音の面白さに気付いて音遊びをすること。」	「つま先」「手のひら」「花形のお皿」の音色の違いに気づく。

2	イメージに合う音について友だちと話し合う。	国語科 A 話すこと・聞くこと(1)オ「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと。」	湯気の「フワフワ」という音をどうすれば出すことができるのかを話し合う。
3	表現を振り返り、音をつくりかえる。	音楽科 A 表現(3)イ「音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること。」	「ポチャンポチャン」と「ガチャガチャ」の音を組み合わせ、「材料をお鍋に入れてかき混ぜるイメージ」に合う一つの音楽を形作る。
4	自分が表す場面を絵に描く。	図画工作科 A 表現(2)ウ「身近な材料や扱いやすい用具を手を働かせて使うとともに、表し方を考えて表すこと。」	「画用紙」「クレヨン」「色ペン」などの用具を使って、表したいイメージをどのように表せばよいかを考えながら絵を描く。
5	描いた絵を見ながら再度音探究をする。	音楽科 A 表現(3)イ「音を音楽にしていくことを楽しみながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって簡単な音楽をつくること。」	「速度」を変化させ、「お鍋に入れる材料を切るイメージ」に合う一つの音楽を形作る。

表3より、幼児が総合的な表現を形作る過程にみられた表現活動から「生活科」「音楽科」「国語科」「図画工作科」の教科内容へのつながりを読みとることができる。そして、教科内容へのつながりを読みとることができる幼児の「総合的な表現」活動は、いずれも「イメージを外に出す」という目的をもつものであるといえる。

8. 考察と結論

8.1 考察

幼児期と児童期の教育内容接続の可能性として、以下の2点が考えられる。

(1) 複数の教科内容が一体となって表れる幼児の総合的な表現から各教科の教科内容を読みとること

本実践において総合的な表現に向かっていく幼児の表現活動は、共通の目的を実現するために複数の活動が一体となって進展し、そこには複数の教科内容へのつながりが含まれていた。そこで、幼児の総合的な表現には複数の教科内容へのつながりが含まれていることを踏まえ、そこから各教科の教科内容を読みとることができたら、幼児期と児童期の教育内容接続が実現するのではないだろうか。

例えば、事例1「身近な素材で音探究をする」は「生活科」「音楽科」の教科内容へのつながりを読みとることができた。ここで、幼児の「身近な素材の面白さや自然の不思議さに気付く(生活科)」「身の回りの音の面白さに気付いて音遊びをする(音楽科)」などの行為を読みとることができたら、教師は教科内容へのつながりを意識した環境を構成できると考える。

(2) 幼児の総合的な表現から読みとった教科内容を小学校教育に連続・発展させること

本実践では、幼児の総合的な表現から各教科の教科内容を読みとることができた。つまり、各教科の教科内容は小学校以降のみで扱うものではなく、幼児期にすでにその萌芽を扱っているといえる。そこで、幼児の総合的な表現には各教科の教科内容が含まれていることを意識し、それらを小学校教育に連続・発展させることで、幼児期と児童期の教育内容接続が実現するのではないだろうか。

例えば、事例3「表現を振り返り、音をつくりかえる」では、「音を音楽にしていくことを楽しむ(音楽科)」行為がみられた。この幼児の行為は「音楽科」教科内容の萌芽であると捉えることができたなら、小学校教育において、この経験を生かし連続・発展させることができると考える。

8.2 結論

本実践で幼児は「音」「動き」「絵」を媒体としてイメージを外に出していた。そして「音」「動き」が一体となっており、「音」「動き」に「絵」が関連することで「音」「動き」が変化しているため、イメージを表すために複数の表現媒体の組み合わせがみられたといえる。このことから、まず前提として、本実践は総合的な表現を内容とする保育であったとみることができる。

では、幼児の総合的な表現を形作る過程にみられた幼児の表現活動と教科内容は、どのような関係があるのだろうか。幼児の表現活動は総合的な表現の実現のために「音探究をする(生活科、音楽科)」「友だちと話し合う(国語科)」「音をつくりかえる(音楽科)」「絵に描く(図画工作科)」があり、そこには「伝えたい《あぶくたった》のイメージを表す」という共通の目的をもつといえる。つまり、これらの幼児の表現活動は、「伝えたい《あぶくたった》のイメージ」を基盤に派生し、「伝えたい《あぶくたった》のイメージを表す」ことへ一体となって進展していく活動であるとみることができる。そして、これらの表現活動の結果、「音」「動き」「絵」という表現媒体が組み合わさった表現内容を生み出したといえる。

このことから、総合的な表現に向かっていく幼児の表現活動は、活動の順序はあるものの分断しているのではなく、共通の目的を実現するために複数の活動が一体となって進展していくものであるといえる。それに対して、それぞれの表現活動の独自性を小学校以降は教科内容と捉え、個別的に扱う内容として分化しているとみることができる。

以上より、総合的な表現には幼児の複数の表現活動が一体となって表れ、そこには複数の教科内容へのつながりが含まれるという関係にあると考えられる。

では、幼児教育と小学校教育において、どのような教育内容に連続性がみられるのだろうか。表3より、「身近な素材のおもしろさに気付いて遊ぶこと」「互いの話を聞いて話し合うこと」「思いをもって簡単な音楽をつくること」「身近な材料を使って表し方を考えて表すこと」の内容については、幼小で連続した教育内容であるといえる。つまり、これら4つの教育内容は、発達段階に応じた扱い方が求められるものの、幼児期と児童期のいずれにおいても扱うべき本質的な内容であると考えられる。

8.3 今後の課題

分析結果より、幼児が総合的な表現を形作る過程にみられた表現活動から「生活科」「音楽科」「国語科」「図画工作科」の教科内容へのつながりを読みとることができた。そして、幼児期と児童期のいずれにおいても扱うべき本質的な内容があることを導いた。

では、幼児の総合的な表現には「生活科」「音楽科」「国語科」「図画工作科」以外の教科内容はみられないのだろうか。そこで、幼児期と児童期のいずれにおいても扱うべき本質的な内容を意識した幼児の総合的な表現を実践し、そこから幼児期と児童期の教育内容接続の可能性をより広い範囲で検討することを今後の課題としたい。

注

(1)『授業研究大事典』には「教育目標を達成するために、まずはどんな教材を選べばよいか、次には、選ばれた教材を学習者の発達に即してどのように配列したらよいか、に関する事項がつまりは教育内容である」「おおまかにいえば、教育内容とは教育課程」であると示されている。幼小の教育課程は、幼児教育では領域、小学校教育では教科を枠組みとしているため、本研究では「教科」を枠組みとする小学校以降の学校教育における教育内容を「教科内容」と捉えることとする。

広岡亮蔵(1975)教育内容. 広岡亮蔵(編)授業研究大事典, 明治図書出版, 177.

引用・参考文献

- 文部科学省（2009）幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続に関するアンケート調査.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説音楽編. 教育芸術社, 69.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説図画工作編. 日本文教出版, 59.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説国語編. 東洋館出版社, 104.
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説. フレーベル館, 6, 141, 163.
- 文部科学省（1989）第2章ねらい及び内容 表現 3留意事項. 幼稚園教育要領.
- 佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園（2004）なめらかな幼小の連携教育：その実践とモデルカリキュラム. チャイルド本社, 22-69.
- 石川眞佐江（2013）幼稚園教育要領における音楽活動の位置付けの歴史の変遷：領域〈音楽リズム〉から領域〈表現〉への転換を中心に. 静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）**44**, 101, 103-104, 106-107.
- 永岡都（2000）保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題：公教育における幼児の音楽教育を再考する. 音楽教育学研究 2 音楽教育の実践研究. 音楽之友社, 206-207.
- 黒川健一（1990）保育講座10 保育内容 表現. ミネルヴァ書房.
- 文部科学省（1989）第2章 ねらい及び内容 表現 3 内容の取扱い. 幼稚園教育要領.
- 小島律子（2013）表現の原理と教育的意義. 小島律子・澤田篤子（編）音楽による表現の教育：継承から創造へ, 晃洋書房, 2-3.
- 小島律子（2006）カリキュラムの見方 全体構成の説明. 日本学校音楽教育実践学会（編）生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム, 東京書籍, 20.
- 小島律子（2000）表現の成立および媒体の選択. 西園芳信・小島律子（著）総合的な学習と音楽表現, 黎明書房, 58-59.

School Subject Content Seen in the Comprehensive Expression of Young children : for Connectivity Between Kindergarten and Elementary School

Sachiko Kobayashi (Kio University)

Abstract : This research is intended to clarify the connection to school subject content from the comprehensive expression of young children and to consider the possibility of the connection in educational content between kindergarten and elementary school. Therefore we studied the connection to school subject content based on whether the practice offering the comprehensive expression of the young children is linked to the elementary school curriculum guidelines (2008). As a result, we were able to find the connection between the young children' comprehensive expression and school subject content of "Living Environment Studies", "Music", "Japanese Language" and "Art and Handicraft". We

have also found that the comprehensive expression is shown along with the young children's several expressive activities which included the connection to the several school subject content. These facts have led to the two points as the perspective for educational contents connection between kindergarten and elementary school:

- (1) To read school subject content for each subject from the young children's comprehensive expression which appears together with the several subject contents.
- (2) To continuously develop school subject content read from the young children's comprehensive expression to the elementary school education.

Key words : early childhood education, comprehensive expression, school subject content, connectivity between kindergarten and elementary school

日本教科内容学会プロジェクト研究 (第1回)

—各科教科内容の体系性—

《発表要旨》

プロジェクト研究(第1回)ー各教科内容の体系性ーの趣旨と結果

鳴門教育大学名誉教授 西園 芳信

ここでは、学会で推進しているプロジェクト研究(第1回)ー各教科内容の体系性ーの趣旨と結果を報告する。学会にプロジェクト研究を設置し推進することには、次の二つが背景にある。一つは、学会独自の課題である。本学会における学会発表や投稿論文は、大学教員のものも教育現場のものも、それぞれが専門とする教科の教科内容を「教科内容学」の観点から捉え直すものになっており、全教科を俯瞰した体系性の観点から研究したものがないことである。あと一つは、文部行政が求める教員養成改革からくる課題である。教員養成大学・学部の教育課程については、次期の免許法改正で「教科の内容及び構成に関する科目」を設定することが求められている。また、現在大学によっては、修士課程の教科教育分野は教職大学院への移行が進められている。教員養成教育におけるこのような教育環境の変化により、従来の教科専門の教科内容を教科内容学の観点から捉え直し、そのモデルを提案することが課題となっている。

そこで、本学会においては、第1に各教科の教科内容の体系性について、第2に全教科を俯瞰した体系性、すなわち教科内容学の原理について究明することを目的としたプロジェクト研究を立ち上げた。このプロジェクト研究は、5年計画で最終的には各教科の教科内容の体系性と全教科を俯瞰した体系性について、モデルを提案することを目論んでいる。そのため、このプロジェクト研究の方法は、次のように推進することを計画している。

一つは、このプロジェクトの目的となる①各教科の教科内容の体系性と②全教科を俯瞰した体系性について研究を推進するために、プロジェクトで究明した内容を本学会の全国大会における課題研究で発表提案し、会員と議論し意見を交わすようにすること。二つは、目的に関する知見を得るために、学会の会員以外の各領域・分野の専門家にも提案・意見をいただくようにすることである。三つは、関連する各専門学会との研究交流の場を設け、専門的知見に関する意見交換を行うことである。

次にプロジェクト研究の推進に当たっては、教科内容学の先行研究から各教科内容の体系性の枠組みについて、仮説として次のような柱を設定した。①教科の認識論的定義、②教科内容構成の原理、③教科内容構成の柱、④教科内容構成の具体(教科内容の概念・技能)

このような本プロジェクト研究の趣旨の基にプロジェクト研究(第1回)ー各教科内容の体系性ーが下記のプログラムによって開催された。

日時：平成28年12月3日(土) 12:00~17:00

会場：聖徳大学8号館6階ゼミ室5・6(松戸市岩瀬550)

内容：(全体司会 小野瀬雅人：聖徳大学教授)

1. 趣旨説明 12:00~12:10 (西園芳信：鳴門教育大学名誉教授)

2. 各教科内容の体系性 12:10~15:00

○社会科の教科内容の体系(下里俊行：上越教育大学教授)、

○理科の教科内容の体系(佐藤勝幸・胸組虎胤：鳴門教育大学教授)

○美術科の教科内容の体系(新井知生：島根大学教育学部教授)

3. 教科内容学の原理 15:10~16:10

○全教科の教科内容を俯瞰した教科内容学の原理(浪川幸彦：相山女学園大学教授)

4. 全体討議 16:10~17:00

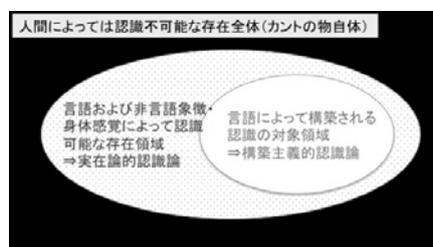
司会：増井三夫(聖徳大学副学長)、西園芳信(鳴門教育大学名誉教授)

当日は、提案者から仮説に基づいた発表がなされ、大学教員や高等学校教員等の約45名の参加者によって議論した。特に議論の中で確認されたことは、①各教科内容の体系性を創出するには、教科の認識論的定義が不可欠であること、②各教科内容構成を実際の授業実践で検証すること、③各教科の教科内容構成によって育成される能力について確定すること、④教科は人間や社会にどのような影響をもたらすのか教科と人間(個人・社会)とのかかわりの柱を研究すること等であった。これらの議論を第2回(平成29年3月20日：奈良教育大学開催)に反映させることとした。

社会科における教科内容の構成原理と体系化

上越教育大学 下里 俊行

■教科内容の〈体系〉化の条件：「体系/system」とは一定の原理で統一的に組織された知識の全体のこと。▼基本概念：全体／諸部分⇒諸部分の相互関連⇒教科における〈一元性〉▼構成原理⇒教科における〈多元性〉▼構成部分⇒教科における〈統合性〉▼構成部分の相互関係教科の構成部分の〈部分集合〉の構想⇒教科の内容の具体的展開 ■社会科の教科内容の体系の全体像：▼構成原理：存在論と価値論（存在の領域としての時間と空間；価値・理念の領域としての人格と社会性・公共善）▼構成部分：社会系専門諸科学の方法と成果（地理学的方法，歴史学的方法，哲学的方法，倫理学的方法，法学的方法，経済学的方法，社会学的方法，政治学的方法，人類学的方法…）▼構成部分の相互関係（具体的な主題への学際的アプローチの中で具体化；例：持続可能な発展という課題に対する学際的アプローチ）③認識論をめぐる論点整理：▼素朴实在論による認識論：意識・言語は現実を反映している「鏡」のようなものというイメージ：▼言語論的転回以降の〈構築〉主義的認識論：言語による現象世界の秩序化：言語による認識対象の構築：▼新しい实在論による事実論的認識論：



言語以前の経験・計測（数値化）・観察の結果の事実性：非言語的領域における事実（視覚表象・音響・立体造形・パフォーマンス）：非言語的象徴+身体感覚⇒物質的事象 ▼暫定的解決案：言語的事象については構築主義的認識論により独断論を批判，構築主義の濫用については实在論的批判による抑制⇒構築主義と实在論の併用（図参照）

▼社会科における認識と主体の関係：▼社会科の認識内容（知識）と認識主体との結合のあり方の時間的・空間的な限定性⇒地域と時代によって異なるものとして変化する▼社会科の認識内容は〈認識主体と認識対象〉との相互作用の結果として生成される⇒認識の対象の中に認識主体が包摂されている；特定の認識対象が特定の認識主体を形成し，特定の認識主体が特定の認識対象を指定する⇒社会の見方が変われば自己のあり方が変わり，自己のあり方が変われば社会の見方も変わる（相互依存） ■社会科特有の認識論・実践論：▼社会科の認識主体の土台＝2種の共同性：A：〈存在/実践〉の次元での複数の他者との共同性：保護者（家族）・地域社会・国家・国際社会：B：〈認識〉の次元での特定の言語共同体への帰属：言語により複数の他者と共有可能な社会認識を獲得；言語により個人の特殊な体験が他者と共有可能な意味を獲得することができる ▼社会科の認識論の特殊性としての認識と実践との分離不可能性⇒〈社会〉とは，認識対象と実践対象/実践の場である。

①教科「社会科」の認識論的定義（案）：「社会科」とは「社会」という表象（言葉・象徴・イメージ）に関連する《意味内容》を認識するために熱心に研究し，「社会」という表象に関連する《価値内容》を認識（評価）したうえで，それらを他者と共有し，それらを具体化するための社会的実践を研究する教科である。あるいは，子どもたちが，「社会」に積極的に関与し，「社会」の意味と価値を明らかにするために設定された認識と実践の枠組みである。

②社会科の内容構成の原理（案）：社会科の構成原理：存在と価値の2つの次元：■存在の次元は空間と時間に分節化⇒「実際に現に在る，あるいは過去に現に在った」という次元⇒地理的空間と歴史的時間の枠組み■価値の次元は，人格と社会性に分節化⇒「将来において在るべき（当為），在るのを希望する（理想）」という次元■社会科の内容は存在と価値の統合体：現に在る/在ったことの認識と将来において在るべきことの実現をめざす実践との融合

	存在	空間	時間
価値			
人格		認識内容/実践課題	
社会性			

空間と時間に分節化⇒「実際に現に在る，あるいは過去に現に在った」という次元⇒地理的空間と歴史的時間の枠組み■価値の次元は，人格と社会性に分節化⇒「将来において在るべき（当為），在るのを希望する（理想）」という次元■社会科の内容は存在と価値の統合体：現に在る/在ったことの認識と将来において在るべきことの実現をめざす実践との融合

理科の教科内容—自然認識, 資質・能力

鳴門教育大学 胸組 虎胤, 佐藤 勝幸

1. 理科の目的と教科内容の特質

理科は学習(または学修)者が自然現象を正しく認識して人間形成につなげることを目的とする。理科の教科内容は、(1)科学的思考と系統重視型と、(2)自然体験重視型の両方向に振れてきた。(1)を強調し過ぎると学習者が理科嫌いになりやすく、(2)を強調し過ぎると誤概念を形成しやすい。

日本の理科教育は科学教育(Science Education)とは異なる側面を持つ。それは見える事物への知覚を重視する「実証主義」、自然現象を「学」ではなく、役に立つ「術」として捉える「技術主義」、自然と人間が一体不可分であるとする「全体性」であるとされる(森, 1993)。

理科の教科内容を他の教科と相対比較すると、(1)体験基盤型(本基盤型に対し)であり、(2)客観志向型(主観志向型に対し)であり、(3)価値独立型(価値依存型に対し)であると言える。ただし、価値独立は社会的価値からの独立が強く、個人の論理的価値などには依存しているとも言える。

2. 理科の教科内容の原理的側面—資質・能力(国立教育政策研究所, 2016)との関連

教科に求められる資質・能力は認知的能力(内容知と方法知で構成)と、非認知的能力である価値・態度に分類できる。理科の内容知は個々の自然現象と、各事象間の関係性の知識・理解である。方法知は内容知を貫く見方や規則性を抽出する考え方、因果関係の説明と表現の仕方、観察・実験等であると考えられる。確定した観察・実験の知識は内容知にも分類できる。また、資質・能力はそれを使うという観点から総合的に見て方法知に分類できる。

理科の内容知は、物理、化学、生物、地学から成るが、現在の学習指導要領はこの4科目の各中心概念をエネルギー、粒子、生命、地球として、教科内容を小学校から高等学校まで系統化している。

理科の方法知は、科学者が自然事象の説明に用いる手法と類似しており、(1)比較・測定、(2)比較・測定結果の評価、(3)事象因果関係と仕組みの説明や仮説設定、(4)他事象への適用とモデル化等から成ると考えられる。しかし、理科が技術、工学、社会の問題と関連したとき、(5)としてデザイン(問題と解決の定義と設定、応用、製品の設計等)が加わるであろう。

理科の価値・態度として「自然に親しむ」ことが挙げられる。また、科学者が身に付けるべき価値・態度である「失敗しても挑戦する」、「科学の面白さを知る」、「理科で身に付けた知識・技能を活用する」もそこに含まれるであろう。

3. 今後の理科の教科内容

理科で育成する(1)内容知、(2)方法知、(3)価値・態度は、時代とともに変わりゆくという柔軟な見方が必要であろう。理科の内容知は日進月歩であり、方法知である分野横断的な見方と科学技術の発展と変化は、人間の価値・態度にも影響するであろう。そのため、STEM(Science, Technology, Engineering, and Mathematics)教育、STS(Science, Technology, and Society)教育、STEAM(Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics)教育なども今後は考慮に値するであろう。

引用・参考文献

野上智行(2005)『理科教育学概論』, 大学教育出版

森一夫(1993)『最新の理科教育』, 学文社

国立教育政策研究所(2016)『資質・能力(理論編)』

美術における教科内容の体系性について

島根大学教育学部 新井 知生

1. 美術分野成立の基本原則

(1) 美術が対象とする認識の世界

美術の表現の論理とは、美術の形式における諸要素を、素材を使って組織化することによって感性的(平面空間・現実空間)を作ることである。つまり、美術は視覚体験、あるいは内的経験をともに、色、形、空間、量等の諸要素を組み合わせ、絵具、粘土、コンピューターツールなどの素材を用い、再現的、抽象的な感性的空間を表現する。

表現者が内部に生じた世界を作品として外部に作る時、内面と自然(あるいは社会)との関係の一体化が生まれ、そこに芸術的な意味—世界や人間の在り方における(感性的な)真実の表現—が生成される。

(2) 美術の認識論的定義

「美術(絵画・彫刻/映像・写真)においては、外界(世界像)や内的経験(感情やイメージ)を、空間・平面の媒体上に色・物質等の媒介物によって感性的に形象化し、人間や自然における真実の姿を表現したものである。〈デザイン・工芸/映像・写真〉領域においては、上記の定義が社会的な要請(実用性)に基づき、目的・機能に沿った表現となる。」

2. 美術教科内容の構成原理と教科内容構成の柱

美術は次の4つの側面から成立する。

美術の諸要素とその組織化によって「形式」が生まれ、その内部に感情やリアリティ、機能等の「内容」が付与される。またその表現の為に用いる素材があり、その用法や技術(「技能」)が求められる。それらの表現は作者の育った環境や歴史(「文化」)が意識・無意識のうちに反映される。どの美術の教科内容もこの4側面から捉えることにより包括的に把握できる。

- ① 美術の形式的側面—造形要素(線、色、構成など)、表現スタイル(具象的表現、抽象的表現)
- ② 美術の内容的側面—リアリティ、イメージ、感情、機能
- ③ 美術の技能的側面—技術、方法、素材の解釈 等
- ④ 美術の文化的側面—時代、地域、歴史、批評

3. 教科内容の構成原理を基にした授業実践

例示—「抽象絵画表現研究とその演習制作」授業(新井実施)の実践内容を、「美術教科内容の構成原理、教科内容構成の柱」によって解釈する。

- ① 美術の形式的側面—造形要素、表現スタイル
 - ・ 絵画の造形要素—線、面、色、空間、量、動勢、調子等の要素の理解
 - ・ 平面上の色彩と形の構成—形体の単純化、平面化 ・ 音楽、文学等他の芸術との比較
- ② 美術の内容的側面—リアリティ、イメージ、感情
 - ・ 造形要素に対する表現力の理解とその感受 ・ 言葉(概念)からのアプローチ
 - ・ 素材に対する触覚的感応 ・ 日常的(概念的)視点と感性的(造形的)感受の比較
- ③ 美術の技能的側面—技術、方法、素材の解釈 等
 - ・ 各種線の引き方や面の塗り方 ・ 平面的素材の色・質感等の選択と組み合わせ
 - ・ 立体的素材(日常物)の形体や色の選択と組み合わせ
- ④ 美術の文化的側面—時代、地域、歴史、批評
 - ・ 写実から抽象へと変遷する西洋近代美術史
 - ・ 純粋化志向を基とする絵画本質論

「科学技術の智」プロジェクトの紹介

椋山女学園大学 浪川 幸彦

0. はじめに

小職の教育への取り組みの出発点である「科学技術の智」プロジェクトの紹介とその後の学び（特に OECD・PISA の数学リテラシー論[OECD-PISA2012]）に基づくコメント（〔 〕内）。普通に「教科」として教えられてきた「内容」に加えて、ここに述べるような性格付けが「リテラシー」として必要との主張。

1. 「科学技術の智」プロジェクト (2006-2007)

- ・資料等：<http://www.jst.go.jp/csc/science4All/>
 - ・目標：「日本人が心豊かに生きるためにすべての大人が 2030 年の時点で身に付けておいてほしい科学技術の素養（これを「科学技術の智」と呼ぶことにする）を提示することを目指している」（総合報告書 p.1).
 - ・「基本方針」の中でも次が重要：
 - i) 現代社会において科学技術の持つ意味を考える；
 - ii) すべての「成人」を対象 [市民性(citizenship)を強く意識]
 - ・7つの部会：数理科学，生命科学，物質科学，情報学，宇宙・地球・環境科学，人間科学・社会科学，技術
 - 構造的には数理科学が基礎にあり，技術が応用方面。人間科学と社会科学は，自然科学からの広がり。[学科間の関係性を考える上で重要]
- むしろ現在は science と art：認識する方向と創り出す方向の二つを考えるべきだと思っている。小職は STEM に art を加えるのには批判的。

2. 数理科学専門部会報告の方針

- ・数学における方針：
 - (1) 用語「リテラシー」の両義性を視野に…「数学は科学の言語である」；
 - (2) 「市民の数学」の確立
[学校数学(含「受験数学」)と自然・社会で働いている数学との乖離]
 - (3) リテラシーのレベル
 - ・日常生活で自ら能動的に基礎的数学を用いる能力に加え，
 - ・社会生活において，数学の話を聞いて意味を理解でき，その妥当性や価値の重みを判断できる受動的能力が必要 [現在は「判断力」と言われている]。

3. 報告書の内容 (各章について祖述)

第1章 数学とは

参考にしたアメリカの報告書では Nature of Mathematics と題されている。学問の認識論的総括。これを4つにまとめる：

- ・数学の基礎は数と図形である；
- ・数学は抽象化した概念を論理によって体系化する；
- ・数学は抽象と論理を重視する記述言語である；
- ・数学は普遍的な構造(数理モデル)の学として諸科学に開かれている。
[学問の歴史的発展を背景。教育課程と学問の史的発展とは深く関係する]

第2章 数学の世界 A

主要概念：報告書の主要部分。リテラシーの内容を具体的に記述。

第3章 数学の世界 B

いわゆる **competency**。[当時は不十分と思っていたが、今は数学を汎用的なモデルの体系として認識する、「モデリング」を加えれば、これでいいと思う]

A) 言語としての数学：数学は論理に従う記述言語（ロゴス）。[現行学習指導要領に関わったときに強調し、中教審報告書にも取り入れられた]

B) 問題解決サイクル：これは数学を用いることで機能的コンピテンシーの中心

第4章 トピックス (省略)

第5章 数学と人間との関わり

最終章は、数学がどのように私達と関わっているかを「数学と個人」「数学と社会」「数学と科学」の3視点から述べる。

「数学と個人」はよく言われる「数学を学ぶ意義」。後者の二つは諸科学・文化における数学の役割をまとめる。

[数学を学ぶ意義の中に「数学を楽しむ」ことが含まれる]

[このプロジェクトに加わって、コンピュータの爆発的な発達による「情報社会化」が、社会のみならず、数学を含む学問自体をも本質的に変えつつある（ビッグデータ等）ことを学んだ。]

学会情報

I. 2016年度理事会報告

日本教科内容学会事務局

本年度は、常任理事会が3回開催されました。以下その概略を報告いたします。

2016年7月14日 第1回常任理事会

議題：

1. 事務局の組織・体制に関して

事務局の役割分担が発表され、事務局長に小野瀬会員、会計担当に岡田会員と櫻井会員、学会誌担当に松岡会員、庶務担当に小野瀬会員、広報担当に奥村会員、西園政史会員がそれぞれ就任した。そして、会計や学会誌編集、広報、関係書類の保管に関する詳細な運営に関して、話し合いがもたれた。

2. 西園副会長の講演「免許法改正に伴う教科専門の新しい姿」に関して

西園副会長による講演会が開催される旨が確認され、日時（7月29日、14時45分～16時）、場所の確定（聖徳大学講義室）、講演会の趣旨や具体的な内容に関する確認がなされた。

2016年11月25日 第2回常任理事会

議題：

1. 第3回大会に関して

奈良教育大学での研究大会開催が発表され、趣旨とそれに伴うプログラムの検討が行われた。具体的には、基調講演、シンポジウム、課題研究の内容とそれに伴う登壇者の選定が行われた。

2. 第一回プロジェクト研究の開催に関して

教科内容学研究の促進のために、第一回プロジェクト研究に関して、趣旨、内容、運営、広報に関する確認が行われた。

3. 会員より学会大会の中に「教科教育内容研究」（教科内容を教科の実践を通して検討することによって、教科内容学の学問構築につながるという課題認識）といったものをプログラムとして設定してほしい旨の提案がり、検討の結果次の大会の総会において検討することとした。

2017年2月23日 第3回常任理事会

議題：

1. 第3回大会に関して

奈良教育大学での研究大会開催に際して、基調講演、シンポジウム、課題研究の方向性の検討と登壇者の選定が行われた。

2. 第一回プロジェクト研究の振り返り

聖徳大学で2016年12月3日に開催された第一回プロジェクト研究に関して、特に発表内容に関する確認と次回に向けた課題の明確化が行われた。

3. 第二回プロジェクト研究に関して

奈良教育大学において開催される第二回プロジェクト研究に関して、研究会の趣旨、具体的な内容、広報の方法、に関する確認がなされた。

II. 教科内容学会 第4回研究大会 (2017) プログラム

○会期：2017年7月8日(土)、9日(日)

○会場：奈良教育大学(次世代教員養成センター2号館多目的ホール)

○参加費：会員4000円、学生会員3000円、一般会員4000円

7月8日(土)

受付 12:30-13:00

◆開会行事 13:00-13:30

会長挨拶 川並弘純

主催学長挨拶 加藤久雄(奈良教育大学学長)

大会実行委員長挨拶 花木 良(奈良教育大学)

◆シンポジウム

テーマ：教員養成における教科専門の在り方—「教科内容の新しい学び」の授業開発—

1. 趣旨説明：奈良教育大学：花木 良

○趣旨：教員養成大学・学部の教育課程においては、免許法の改正で「教科の内容及び構成に関する科目」を新たに設定することとされ、また、大学院修士課程においては、専修免許の実質化のために「教科内容構成」科目等を新たに設定しカリキュラムを改善するところが求められています。更に大学によっては、修士課程の教科教育分野を教職大学院に移行することが進められており、伝統的な教科専門の教育内容を教職大学院のカリキュラムに即したのものとして開発することが求められています。

我が国の戦後の教員養成における教科専門は、学問・科学・芸術・技術等を深く知るという意味で教科教育分野の教育を通して日本の学校教育に大きく貢献してきました。しかし、上記の教員養成の課題は、教員養成における教科専門の在り方が問われているものと言えます。そこで、教員養成における教科専門の果たしてきた役割を確認するとともに、新しい時代に求められている教科専門の在り方を教科内容学の観点から捉え、提案したいというのがこのシンポジウムの趣旨です。

2. 基調講演 13:30-15:00

○講演者

○○○○(文部科学省交渉中)

蛇穴治夫(北海道教育大学学長)

3. シンポジスト提案：15:10-17:30 (司会：花木 良、小野瀬雅人)

○花木 良(奈良教育大学)：修士課程における「新しい学びと授業構成(数学)」の授業開発

○石川聡子(大阪教育大学)：学部における「教科内容構成(理科)」の授業開発

○綿引勝美(鳴門教育大学)：修士課程における「教科内容構成(体育)」の授業開発

○福田景道(島根大学教育学部)学部における「教科内容構成(国語)」の授業開発

4. 指定討論者

○増井三夫(聖徳大学副学長)

◆情報交換会 18:00-20:00 奈良教育大学生協食堂(4000円)

7月9日(日)

受付：9:00—9:20

◆研究発表：9:20—11:20

総会：11:30—12:00

<昼休み：12:00—13:00>

◆課題研究：13:00—16:00

1. テーマ：プロジェクト研究の報告と討議—各科教科内容の体系性の研究—

2. 趣旨説明：西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）

○趣旨：教員養成大学・学部の教科専門を「教科内容学」として学問としての独自性を創出するためには、教科内容学会の役割として、各教科の教科内容の体系性について提案することだといえます。そこで、本学会では、第1に各教科の教科内容の体系性について、第2に全教科を俯瞰した体系性、すなわち教科内容学の原理について究明することを目的としたプロジェクト研究を推進することとしました。このようなことを目的にした本プロジェクト研究会は、これまでに2回の研究会（第1回、平成28年12月3日、聖徳大学、第2回、平成29年3月20日、奈良教育大学）を開催（予定）し、検討してきました。この課題研究は、本プロジェクト研究会の研究成果を報告し、目的について会員・参加者との意見交流をすることで、次のプロジェクト研究に反映させたいというのが趣旨です。

3. 司会：増井三夫（聖徳大学副学長）西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）

4. 提案者

○社会科の教科内容の体系（下里俊行：上越教育大学教授）、

○理科の教科内容の体系（佐藤勝幸・胸組虎胤：鳴門教育大学教授）

○美術科の教科内容の体系（新井知生：島根大学教育学部教授）

○数学科の教科内容の体系（松岡 隆：鳴門教育大学教授）

○音楽科の教科内容の体系（中島卓郎：信州大学教育学部教授）

○全教科の教科内容を俯瞰した教科内容学の原理（浪川幸彦：椋山女学園大学教授）

Ⅲ. 2016年度編集委員会報告

2016年12月22日 第1回編集委員会

1. 副委員長として石濱委員を選出した。

2. 投稿論文の審査

投稿論文8編について審査し、「修正の上掲載可」3編、「修正後再査読」3編、「掲載不可」2編の判定となった。

3. 今年度学会誌の編集について

原稿再提出の期限は昨年度の2月8日前後とする。再査読の期限も昨年度の2月22日前後とする。第3巻第1号の構成はこれまでと同様とする。巻頭言の執筆は新会長、または増井副会長にお願いする。論文の投稿数と掲載可の本数を編集委員会の報告の中に記載する。

4. 論文種別の導入について

導入については、学会の成熟を待ち、しばらく様子を見ることとした。

5. 次年度の編集委員の選出について

本年度で退任する伊藤委員, 小野瀬委員, 綿引委員, 松岡委員については, 各自が新しい委員候補をそれぞれの近い分野で選ぶこととした。

6. 英文校閲について

昨年度と同様に学会の負担の下でネイティブ・スピーカーに校閲を依頼する。

7. 第1回日本教科内容学会プロジェクト研究の発表原稿の掲載について

発表の要旨を掲載することとした。文字数は用紙ごとに1000字以上1200字以下とする。掲載場所は研究論文の直後とする。

8. CiNii掲載について

学会誌をCiNiiに登録するため, 国会図書館に納本することとした。納本が電子媒体でもよいか調べ, 未難しい場合は冊子体を作り納本する。

9. 規約等の改正について

特に無し。

その他

学会誌の閲覧数やダウンロード数がわかるかどうか, 委員長が調べることにした。

2017年3月28日 第2回編集委員会 (メール会議)

1. 投稿規定の改正について

ページ数制限の例外規定である第13項について会員から削除の意見が寄せられたため, 審議の結果, この規定を削除することにした。

2. 執筆要領の改正について

第5項に「文献は, 著者名順, 参照順など一定のルールに従って並べること。」を追記することとした。

3. 引用・参考文献の表記方法の指示の改正について

投稿論文執筆要領および投稿原稿フォーマットにおいて, 引用・参考文献の表記方法の指示があいまいであったため改正を行った。

● **2016年度投稿論文の採択状況**

本年度の論文採択状況は次の通りです。

投稿論文数 : 8 編

採択論文数 : 5 編

日本教科内容学会会則

第1章 総則

第1条 本会は日本教科内容学会（Japan Society of School Subject Content Education）と称する。

第2条 本会は教科内容学に関する研究を行い、その振興普及及び会員相互の連絡を図り、もって学校教育の発展に寄与することを目的とする。

第3条 本会は前条の目的を達成するために、事業年度を4月1日に始まり翌年の3月末日に終わることとし、次の事業を行う。

- (1) 全国大会、研究会、講演会等の開催。細目は、細則に定める。
- (2) 会誌その他の発行。細目は、細則に定める。
- (3) 学会賞等の授与。細目は、細則に定める。
- (4) その他、目的達成に必要な事業

第4条 本会の事務局は原則として会長在任地に置く。

第5条 本会には必要な分科会を置く。細目は、細則に定める。

第6条 本会には必要に応じて支部を置く。細目は、細則に定める。

第2章 会員

第7条 本会の会員は次の5種とする。

正会員、学生会員、名誉会員、賛助会員、購読会員

- (1) 正会員は本会の目的に賛同する者で、理事会で承認された者
- (2) 学生会員は大学または高等専門学校に学生、院生または研究生として籍を置く者で、理事会で承認された者学生会員が卒業したときは正会員への資格変更の手続きをしなければならない。
- (3) 名誉会員は教科内容学に関し特に功績があると認められた者で、理事会で推薦され総会で承認された者
- (4) 賛助会員は本会の事業を賛助する個人または法人で、理事会で承認された者
- (5) 購読会員は学会誌を定期購読する者

第8条 会員になろうとする者は、入会の手続きをしなければならない。細目は、細則に定める。

第9条 会員は細則に定める会費を納めなければならない。ただし、名誉会員は年会費の納入を必要としない。

第10条 会員で退会しようとする者は、退会の手続きをしなければならない。細目は、細則に定める。

第11条 会員は、会誌への投稿、本会の開催する研究会及び講演会等に参加し発表することができる。ただし、購読会員は除く。

第12条 会員が次の各号の一つに該当した場合には、理事会の議決を経てこれを除名することができる。

- (1) 1年以上会費を滞納した者
- (2) 会則に違反した者
- (3) 本会の名誉を著しく棄損した者

第3章 役員

第13条 本会には次の役員を置く。

- (1) 理事（会長、副会長、庶務理事、会計理事、広報理事及び編集委員長を含む）
- (2) 監事 2名

第14条 役員を選出は次の通りとする。

- (1) 会長、副会長、庶務理事、会計理事、広報理事、教科代表理事及び編集委員長は、正会員の中から

理事会で選出し、総会で決定する。なお、発足時に理事会が構成できていない場合は、臨時の理事会が代行する。

(2) 監事は理事会で選出し、総会で決定する。

(3) 監事は理事を兼ねることができない。

第15条 会長の任期は2年とし、再任は1回とする。ただし、発足時の任期は総会で決定する。

第16条 他の役員の任期は2年とし、再任を可とする。ただし、発足時の任期は総会で決定する。

第17条 役員の就任日は総会で決定された翌年度の4月1日とする。ただし、発足時の就任日は総会で決定された日とする。

第18条 役員は次期役員が就任するまでその職務を行う。欠員補充により選出された役員の任期は、他の在任役員の残任期間と同一とする。

第19条 役員の任務は次の通りとする。

(1) 会長は本会を代表して会務を総理し、理事会の議長を務める。

(2) 副会長は会長を補佐し、会長に事故あるときは予め会長から指名された副会長がその職務を代行する。

(3) 理事は会務を執行する。

(4) 編集委員長は編集に係る会務を執行する。

(5) 監事は本会の会務を監査する。

第4章 総会、理事会等

第20条 本会には、総会、理事会、編集委員会、事務局を置く。理事会が必要と認めた場合には、その他の委員会を置くことができる。

第21条 総会の開催は次の通りとする。

(1) 総会は会長が招集する。

(2) 総会は年1回開催する。ただし、理事会が議決したとき、臨時に開催することができる。

(3) 総会は正会員の10分の1以上が出席しなければ開くことができない。ただし、総会に出席できない正会員は、書面をもって他の出席する正会員に委任することができる。なお、書面は電子メールに代えることができる。

(4) 総会は次の事項を議決する。

1. 会則の変更

2. 役員の承認

3. 予算及び決算の承認

4. 事業計画及び事業報告の承認

5. その他理事会が必要と認めた事項

第22条 理事会は会長が必要と認めたときに招集する。

(1) 会長は、会務の円滑な運営のために、常任理事会を組織することができる。

(2) 常任理事会は、副会長一名、庶務理事、広報理事、編集委員長、会計理事、指定された理事から構成し、会務を執行する。

(3) 理事会は会務の執行に関する事項を審議決定する。

第23条 編集委員会は会誌その他の編集に関する基本方針を審議決定し、発行に関する業務を行う。編集委員会の運営は、編集委員会規約による。

第 24 条 事務局は会長、庶務理事、会計理事、広報理事、編集委員長で構成し、理事会および常任理事会の委託を受けて会務を処理する。

第 25 条 全ての議事は出席者の過半数の賛成がなければ議決することができない。同数の場合は、議長が決める。

第 5 章 会計

第 26 条 本会の経費は、会費、寄付金及びその他の収入をもって充てる。

第 27 条 本会の会計年度は、4 月 1 日に始まり、翌年の 3 月末日に終わる。

第 6 章 付則

第 28 条 この会則の変更は総会の議決による。

第 29 条 本会の細則は別に定める。

第 30 条 本会の設立日は 2014 年 5 月 4 日とし、本会則の発効日とする。

日本教科内容学会細則

第 1 章 全国大会

第 1 条 本会は年 1 回以上全国大会を開催する。

第 2 条 全国大会は一般講演、特別講演及びシンポジウム等を行う。

第 3 条 全国大会その他本会諸会合の日時、場所、必要な事項は会誌ならびに Web 等に掲載する。

第 2 章 会誌その他刊行物

第 4 条 本会は日本教科内容学会誌 (Journal of Japan Society of Subject Contents) を発行する。会誌の投稿規定及び投稿論文執筆要領は別に定める。また、会誌には本会の事業並びに会務に関する諸報告、その他適当と認める記事を掲載する。

第 5 条 本会は理事会に諮って、会誌のほか有益と認める図書等を刊行することができる。

第 6 条 会誌は全会員に 1 部を無料で配布する。会誌その他の刊行物は相当の代価で希望者に配布する。代価は理事会で決定する。

第 7 条 会誌その他の刊行物の寄贈先は理事会で決定する。

第 3 章 学会賞

第 8 条 本会の授与する賞は功績賞、論文賞、奨励賞及び理事会で適切と認められた賞とする。受賞者は原則として会員に限る。

第 9 条 功績賞は本会对して特に功績のあった者に与える。

第 10 条 論文賞は特に優れた研究をなし、その業績を本会会誌に発表した者に与える。

第 11 条 奨励賞は優れた研究を全国大会で発表した者に与える。

第 12 条 理事会内に会長を委員長とする学会賞選考委員会を設け、受賞者を決定する。

第 4 章 分科会

第 13 条 本会には必要に応じて分科会を置く。

第 14 条 分科会には代表を置き、代表は正会員に限る。代表の任期は原則として 2 年とする。

第 5 章 入会

第 15 条 会員になろうとする者は、本会所定の入会申込書に必要事項を記入し、申込みをしなければならない。ただし、除名された者は再入会できない。

第 16 条 入会申込者に対しては理事会でその資格を審査し、入会を承認する。

第 17 条 理事会で入会を承認された者は所定の入会金並びに年会費を納めなければならない。事務局は入会金及び年会費の納入を確認した後、入会承認書を送り会員名簿に登録する。

第 18 条 入会金は 1,000 円（正会員のみ）とする。

第 6 章 会 費

第 19 条 会員は次に定める年会費を納めなければならない。

正会員（5,000 円）

学生会員（3,000 円）

賛助会員（50,000 円）

第 20 条 会員は年会費を原則として 3 月末日までに前納しなければならない。

第 21 条 学生会員から正会員へ資格変更した際には、入会金は納めなくてよい。

第 22 条 年会費を滞納した会員は、その権利が停止される。

第 23 条 正会員で就学した場合、その期間、当人の申し出により理事会の承認を得て、正会員の身分のままで学生会員の年会費を納めるものとする。

第 24 条 購読会員は学会誌を理事会で決定した売価で購読する。入会金は納めなくてよい。

第 7 章 退 会

第 25 条 退会しようとする者は書面で申し出て、理事会の承認を得なければならない。退会しようとする者に未納の会費がある場合には、これを支払わなければならない。

第 8 章 付 則

第 26 条 この細則は 2014 年度より実施する。

第 27 条 学会発足初年度に限り学会費の納入期限は理事会が決定し、所定の額（年会費と入会金）を期限内に所定の方法で納入することとする。

日本教科内容学会編集委員会規約

1. 編集委員会（以下委員会）は、会則第 14 条により理事会で選出された編集委員長、および会員の中から常任理事会が推薦した委員をもって構成する。
2. 委員の任期は原則 2 年とし、再任を妨げない。また、改選時に全委員が改選されることのないよう配慮する。
3. 委員会に副委員長 1 名をおく。副委員長は、委員の中から互選する。副委員長は編集委員長を補佐し、必要に応じてその職務を代行する。
4. 委員会は毎年 1 回以上開催し、編集方針その他について審議・決定する。また、会議の準備として、編集委員長は、編集委員長が予め指名する委員とともに事前の検討を行うことができる。
5. 本会の会誌は、本会会員の教科内容学に関する研究論文の発表にあてる。委員会は、本会会員の研究に寄与するところが大きいと判断する場合には、会員および非会員に研究論文の執筆を依頼することができる。なお、本会細則第 4 条に定められた通り、本会の事業並びに会務に関する諸報告、その他適当と認める記事を会誌に掲載することができる。
6. 委員会は、委員会の議を経て査読者を委嘱する。査読者として、会員以外の者を選ぶことができる。
7. 本規約の改正は編集委員会の議決による。

2014 年 6 月 5 日制定

2015 年 4 月 7 日改正

「日本教科内容学会誌」投稿規定

1. 論文は、未発表の和文のものに限り、大会発表に基づくものが望ましい。
2. 投稿者は、本会会員に限る。ただし、共著の場合、筆頭著者以外に非会員を含むことができる。
3. 会誌は、毎年定期的に発行する。当面年1回発行し、9月30日（必着）までに受け付けた投稿論文を当該年度の掲載対象論文として審査する。
4. 投稿原稿の長さは、本誌12ページ（図表等を含めて、刷り上がり12ページ）までとする。
5. 原稿の第1ページには、表題、著者名、所属、要旨（400字以内）、およびキーワード（5語以内）を入れる。最終ページに、英文の表題、著者名、所属、要旨（200語以内）、およびキーワード（5語以内）を入れる。英文要旨については、原則として、英語を母語とする者の校閲を経ること。
6. 投稿論文は、所定の投稿論文執筆要領に従って作成する。
7. 原稿には、著者名が特定できる表現を避ける。
8. 記述は簡潔かつ明瞭にし、常用漢字、現代仮名遣いによる。数字は算用数字を用いる。また、固有名詞以外の外国語の使用はできる限り避けて訳語を用い、必要な場合は初出の際のみ原綴を付する。
9. 本会誌は、紙媒体での出版は行わず、電子媒体による出版のみとする。
10. 原稿の投稿方法は電子投稿のみとし、原稿ファイルを電子メールに添付して、下記のEメールアドレスに提出する。原稿ファイルには、氏名・所属、謝辞、研究助成など著者名が判明するような記述を外しておくこと。なお、これらの記述は論文掲載決定後に追記する。

〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748番地

鳴門教育大学内 日本教科内容学会 学会誌編集委員会

Eメール submit@jsssce.jp

11. 投稿原稿の掲載に当たっては、編集委員会が委嘱する複数の査読者による審査を行い、その審査結果に基づき、編集委員会が掲載の可否を決定する。
12. 編集委員会は、査読者の意見に基づき、掲載予定原稿について内容の変更を求めることができる。著者の都合による内容の変更は認めない。
13. 審査の過程における修正や内容変更により、ページ数の増加が避けられない場合は、第4項に定められたページ数の上限を超過することができる。
14. 掲載可の判定が出た後、氏名・所属、謝辞等、審査のために伏してあった項目を記載した最終原稿を作成し、そのPDFファイルと変換前の元ファイルを提出する。
15. 論文掲載料は徴収しないが、特に費用を要するものについては、著者に応分の負担を求める場合がある。
16. 本誌に掲載された論文の著作権は本会に帰属する。
17. 本誌に掲載された論文の全部または一部についての使用許諾については、本会会長が行う。第三者の著作権使用による対価の支払があった場合には、本会が収受し、本会の会計に繰り入れる。
18. 本誌に掲載された論文が、第三者の著作権その他の権利および利益の侵害問題を生じさせた場合、当該論文の著者が一切の責任を負うものとする。
19. 本規定の改正は編集委員会の議決による。

2014年6月5日制定

2015年4月7日改正

●日本教科内容学会役員名簿

(*)・・・常任理事

会長：川並弘純（聖徳大学長）

副会長：増井三夫（聖徳大学）(*), 西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）(*), 浪川幸彦（椋山女学園大学），
林 泰成（上越教育大学）

庶務理事：小野瀬雅人（聖徳大学）(*)

会計理事：岡田了祐（聖徳大学）(*)

広報理事：奥村高明（聖徳大学）(*)

編集委員長：松岡 隆（鳴門教育大学）(*)

理事：秋田美代（鳴門教育大学），石濱博之（上越教育大），伊藤裕康（香川大学教育学部），
大竹博巳（京都教育大学），小野瀬雅人（聖徳大学），梶原郁郎（愛媛大学），菊地 章（鳴門教育大学），
衛藤晶子（畿央大学），頃安利秀（鳴門教育大学），内藤 隆（鳴門教育大学），
花木 良（奈良教育大学），西川和孝（鳴門教育大学），速水多佳子（鳴門教育大学），
早藤幸隆（鳴門教育大学），胸組虎胤（鳴門教育大学），村井万里子（鳴門教育大学），
山木朝彦（鳴門教育大学），山森直人（鳴門教育大学），黎 子椰（上越教育大学），
綿引勝美（鳴門教育大学）(*)

監事：上野耕史（国立教育政策研究所），西村俊夫（上越教育大学）

●編集委員会

編集委員長	松岡 隆	（鳴門教育大学：数学）
編集副委員長	石濱 博之	（鳴門教育大学：英語教育）
編集委員	伊藤 裕康	（香川大学：社会科教育）
	奥村 高明	（聖徳大学：図画工作・美術科教育）
	小野瀬 雅人	（聖徳大学：学習心理学）
	清村 百合子	（京都教育大学：音楽教育）
	速水 多佳子	（鳴門教育大学：家庭科教育）
	綿引 勝美	（鳴門教育大学：動作教育学）

編集後記

これまで学会誌の編集に携わってきて感じることの一つは、教科内容学の「教科内容」の意味や教科内容学の研究対象の捉え方が人によって大きく異なることです。このため互いの研究の意味や意義が分らなかつたり、議論があやふやなまま終わってしまいがちで、教科内容学研究はまだまだ成熟からは遠い状態にあると言わざるを得ません。本年度から教科内容の体系をテーマとするプロジェクト研究がスタートしました。このプロジェクトにより、教科内容学の原理や研究対象が明確化され、未成熟な段階から脱することができるものと期待されます。このような基礎研究は、急を要する教育系の大学院改革への対応にはすぐに役立たないように思えるかもしれませんが、改革への対応と同時に並行して行わなければ、改革が形だけのものに終わってしまう恐れがあります。このように大きな意義をもつプロジェクト研究を応援するため、本誌では第1回の要旨集を掲載しました。今後の議論の参考となれば幸いです。

なお、平成29年4月に投稿規定が改正されます。これまで査読者の修正指示によりページ数の増加が避けられない場合はページ数制限を超えてもよいという例外規定を設けていました。しかし、会員からこの規定が公平性の観点から疑問であるとの指摘が寄せられたため編集委員会で議論した結果、この例外規定は廃止することになりました。次回に投稿をご予定の皆様は、論文修正の際に12ページの制限を超過しないようお願いいたします。

第3巻の刊行に至るまでには、査読者の方々から献身的なご協力をいただき、編集委員の方々を始め多くの皆様から多大なご助力をいただきました。ここに深く感謝いたします。

編集委員長 松岡 隆

日本教科内容学会誌 第3巻第1号

2017年3月31日発行

ISSN 2189-2679

編集・発行 日本教科内容学会

〒271-8555 千葉県松戸市岩瀬 550 聖徳大学内
