

P. キャンベルの世界音楽教授法——その利点と課題——**金光真理子****P. Campbell's World Music Pedagogy: Considering its pros and cons in Japanese Music Education****Mariko Kanemitsu****0. はじめに：諸外国の音楽の学習をめぐる**

小・中学校の音楽科の授業で「諸外国の様々な音楽」（以下、諸外国の音楽）を対象とする際、問題となるのは、教師自身が演奏できず、しかも資料の限られた音楽を取り上げる難しさもさることながら、一体どのように年間の指導計画のなかに組み込めばよいのか、その他の学習活動とのつながりにあるだろう¹。もちろん一回限りの特別な授業として試みるのもよいが、限られた授業時数を考えれば、全体のカリキュラムのなかで、他の表現（歌唱・器楽・創作）や鑑賞の学習活動と有機的に関連付けて、諸外国の音楽を取り上げることはできないだろうか。本稿では、諸外国の音楽も西洋芸術音楽も含めたあらゆる音楽を「世界の音楽」として教える学習指導法の一例として、アメリカの主導的な音楽教育学者の一人、パトリア・キャンベル Patricia Shehan Campbell による「世界音楽教授法 World Music Pedagogy」を取り上げ、その有用性と課題を検討したい。

日本の音楽教育において、諸外国の音楽の学習をめぐる論考は、1990年代以来積み重ねられてきた。より理論的なレベルでは、民族音楽学者の柘植（1991）を始めとする研究者が諸外国の音楽を教える意義を論じてきたが（詳細は仙道・高橋（2011）や桐原（2012）が纏めている）、その根底にある理念は「文化相対主義」である。音楽でいえば、西洋芸術音楽（の語法に準じた音楽）とは異なるさまざまな音楽をそれ自体で理解すること、つまり、既知の音楽とは、音楽の響きも、意味も、良し悪しの美的価値観も異なるような音楽をそれと理解することである。これは実際には難しい。生徒が既知の価値観で理解できないような音楽は、当然ながらそのよさも分からず、初めは不快感すら覚えるかもしれない。だが、その初めの違和感こそ重要である。谷（2007）も指摘するように、その「わからない」という経験から、みずからの価値観を省みて、自分とは異なる他者の多様な価値観を認め、ひいては相対的な価値観を養うことへつながるからである。

他方、より実践的なレベルでは、研修報告や授業実践の研究を始め、『教育音楽』や『音

楽教育実践ジャーナル』等の雑誌には授業実践事例が断続的に掲載されている。実践事例では、ガムランやサムルノリ等アジアの音楽を中心に、アフリカの太鼓や種々の楽器も対象とし、鑑賞から表現まで含めて紹介されている²。また、島崎・加藤（1999、2013）の指導書は、複数の国・地域の音楽文化を取り上げ、授業を組み立てる（題材化）ための観点、資料・情報、学習活動案を示している³。

理論と実践の両面で研究が進むことで、諸外国の音楽を授業へ組み込む足がかりが築かれる一方、そうした先行研究によって諸外国の音楽の学習が独立した授業・単元へと特化してしまうきらいもある。諸外国の音楽の学習を特別な活動とするのではなく、全体の指導計画のなかで他の学習活動と有機的につなげていくことはできないだろうか。現実にはまずは既存の授業実践事例をそのままでも（あるいはアレンジしながら）試みることが重要な一歩であろうが、それが難しい場合、あるいは事例が無い音楽文化を対象としたい場合、いずれにせよ個々の教師がみずから授業を模索する必要がある。そこでそもそも諸外国の音楽か西洋芸術音楽かに限らず、個別の対象に限定されない学習指導法が、いわばマニュアルのようにあれば、授業をゼロからでも計画しやすくなるだろう⁴。とくに諸外国の音楽の授業では、現実的な問題として、教師自身が演奏できない音楽を、楽器も視聴覚資料も限られた環境で、かつ生徒の現状にあわせて、いかに取り上げるかが悩みどころとなる。これを裏返せば、教師がかならずしも演奏する必要がなく、資料が一つの音源だけでも指導でき、しかも年間の指導計画へつながるような指導法こそ現実的に違いない。

この現実的な指導法の一つとして本稿で取り上げるのが、キャンベルが提唱する「世界音楽教授法」である。これは、キャンベルが著書 *Teaching Music Globally* (2004) でその内容を詳述するメソッドで、五つの活動があり、なかでも音楽を聴くリスニングの活動を基本とするのが特徴である⁵。音源一つで始めることができ、生徒が主体的に学ぶリスニング活動は、音楽の諸要素を聴き分ける能力を養うことで、総じて音楽科の学びへつながる活動でもある。しかしながらこの著書は和訳が無く、また五つの活動内容は紹介されているものの、それらをどのように組みあわせながら一回の授業を、ひいては一つの単元を構成するか、指導計画の立て方が明確に示されていない。そこでキャンベル自身がメソッドとともに指導計画の立て方を教える講習会がある。スミソニアン・フォークウェイズ Smithsonian Folkways が主催する世界音楽教授法認定ワークショップ Certification Workshop in World Music Pedagogy（以下、ワークショップ）である。ワークショップの受講者は、五日間の集中講座を通して、さまざまな楽器の奏法や合奏を実地で学ぶ一方、キャンベルの世

界音楽教授法とそれに基づく指導計画の立て方を学び、最終的な課題として任意の音楽文化を対象とした学習指導案（後述の MCCU）を提出する。以下、筆者が 2012 年に参加したワークショップの内容を紹介しながら、世界音楽教授法とその指導計画の要点をみていこう。

1. 指導計画／カリキュラムの原則：生徒の能動的な学び

世界音楽教授法のワークショップの内容は、各種の楽器の奏法や合奏を学ぶ実技と世界音楽教授法を始めとする講義の二つに大きく分かれる。2012 年に筆者が参加したワークショップは、涼夏のシアトル・ワシントン大学音楽学部を会場に、五日間（6月 25～29 日）、朝 8 時半から夕方 5 時まで四つのセッションがあり、おおよそ半分が教授法に関するセッションであった⁶。教授法のセッションはいずれもキャンベルおよびワシントン大学の二人の大学院修了生（共に教員経験あり）が講師を務め、さまざまな音楽文化を事例として取り上げながらも、共通の指導計画（カリキュラム）の立て方、具体的には MCCU (Music Culture Curricular Units) の作成方法を伝授するものであった。MCCU とは一つの単元の学習指導案、つまり複数回の授業で構成されたひとまとまりの学習計画である。ワークショップでは各受講者が独自の MCCU をおおよそ次の四つのステップに従って考案した：①対象とする音楽文化・学年を設定する、②利用する音源を選ぶ、③単元の目的を定める、④後述する五つの学習活動を参照しながら各時数の授業内容を考える。受講者の MCCU はスミソニアン・フォークウェイズのホームページ上で公開されている (<http://www.folkways.si.edu/lesson-plans/smithsonian>)。

MCCU を作成する、ひいてはカリキュラムを立てる上での原則は、生徒の能動的 active な学びをめざすことである。そのために、ワークショップでは以下の八点の方針が示された。

1. 次のような（特徴の）曲／レパートリーを取り上げること：繰り返しがあ、音色のコントラストがある、テンポが速い、声部の重なりが薄い、（歌の場合）歌詞が少ない。
2. 既習の技術や知識を活かすこと。
3. 大きな目標を設定し、各時限に短い実践をさまざまな形で取り入れること。
4. 新しい技術や概念は数段階に分けて教えていくこと。
5. 取り上げる音楽（曲）の数を絞り、じっくりと能動的に体験させること。
6. 座って聴くだけの受動的な活動は最小限に留めること。
7. 昔話やなぞなぞを取り上げたり、当該文化を象徴する写真を見せたり、音楽以外の文化

をあわせて体験させること。

8. 可能であれば、当該文化の担い手を教室へ招くとよい。

非常に具体的な方針はいずれも生徒が自分たちの耳や手や体を使ってなるべく能動的に学ぶよう、選曲の基準を絞り（1、2）、実践を通して（5、6）段階的に体験・学習させる（3、4）ことを重視している。この能動的な学びの重視というスタンスこそ、学習指導案である MCCU とそのベースにあるキャンベルの世界音楽教授法の特徴といつてよい。

MCCU にはフォーマットがあり、記述する項目として十六の項目——単元名、指導案の要約、対象学年、対象とする国、地域、民族、ジャンル、楽器、言語、関連する分野、全米芸術教育標準 National Standards、あらかじめ必要な技術・知識、目的、使用資料、授業計画、評価——がある（資料1参照）。その中で中心となる項目が、授業計画である。授業計画には一単元の授業数と各回の授業タイトル・内容を具体的に示すが、そこで授業を構成する一つひとつのステップとして参照されるのがキャンベルの世界音楽教授法である。

2. 世界音楽教授法の五つの学習活動

世界音楽教授法は、生徒の能動的な学びを目標に、リスニングから創作まで五つの学習活動から成る。一つ目は音楽の諸要素に注意して聴かせる「アテンティブ・リスニング Attentive Listening」、二つ目は音楽にあわせて手拍子を打つなど体を動かしながら音楽を聴く「エンゲージド・リスニング Engaged Listening」、三つ目は聴き覚えた音楽を部分的に再現してみる「エンアクティブ・リスニング Enactive Listening」、四つ目は音楽の背景など音楽に関する知識を教える「インテグレーション・ワールドミュージック Integrating World Music」、五つ目は習い覚えた音楽の様式・特徴を活かして新たな音楽を創作する「クリエイティング・ワールドミュージック Creating World Music」である。全体として三つのリスニング活動にあわせて、音楽に関する知識を養う活動と創作活動で構成されている⁷。以下、五つの学習活動の内容を順にみていこう。

2-1. アテンティブ・リスニング Attentive Listening (諸要素に注意して聴くリスニング)

生徒が初めて音楽を耳にする第一段階として、アテンティブ・リスニングは楽器やリズムなど何らかの要素に注目させて音楽を聴かせる活動である。注目すべき要素へうまく耳を傾けられるように、「何の楽器が聞こえるかな」、「どのように音を出しているのだろう」等、教師は質問を投げかけながら生徒へ録音を聴かせる。こうして教師があらかじめ聴くべき要素を指示することで、生徒が音楽の特徴ひいては学習事項へ耳を傾け、それに気がつく第

一のステップになる。

著書(第三章)では楽譜や図をうまく用いながら聴かせることを提案している。たとえば、コーランの朗誦を対象とするなら、そのメリスマティックな旋律を理解させるため、旋律の上がり下がり線を線で描いた図を掲げ、録音を聴かせながらその線を指でなぞらせる。こうして視覚的に・体を使って確認することで、生徒も細かく揺れ動く旋律線を実感できるだろう(57)。あるいは、雅楽を対象とするなら、多様な楽器のアンサンブルを理解させるため、各楽器が登場する順序を示したチャート図を見せながら録音を聴かせる。こうして図で楽器の姿を確認しながら、その音を識別することで、楽器の音の聴き分けが容易になるだろう(70-71)。

2-2. エンゲージド・リスニング Engaged Listening (体を動かしながら聴くリスニング)

二つ目のリスニングは、音楽にあわせて何かしら体を動かしながら、音楽を聴く活動である。録音にあわせて手拍子を打ったり、一つのパートを歌ってみたり、生徒が録音を聴きながら簡単な身体活動を行うことで、リスニングに音楽活動 **music-making** が組み合わさるのが特徴である。著書(第四章)では生徒が能動的に音楽へ関わるためにも、聴いている音楽に応じて実際に音を出すことを重視し、旋律をリコーダーで演奏する、真似して歌う、リズムを叩く、踊る等の活動が様々な音楽の例(21例)を通じて提案されている。たとえば、スティールパンの音楽を対象とした例では、曲の楽譜を示した上で「旋律を歌ってみる」、「木琴など手近にある楽器で旋律を演奏してみる」、「机や床を叩いてリズムを取る」、「体を叩いてリズムを取る」などの活動案がある(96)。また、楽譜を使わず、耳で聴いて真似する案もあり、ジャズの《Take Five》の例ではドラムのパートやピアノのフレーズを録音と一緒に演奏してみるとある(103)。

2-3. エンアクティブ・リスニング Enactive Listening (リスニングの記憶に基づいたパフォーマンス)

三つ目のリスニングでは、リスニングからパフォーマンスへとさらに力点に移る。エンアクティブ・リスニングは、実はもはやリスニングではなく、これまで聴いて覚えた旋律を歌ったり、特定のリズム・パターンを演奏したり、録音を聴かずに音楽(の一部)を再現して見る活動である。たとえば、カリプソの音楽の例では、「声の使い方(グリッサンド、ルバート、フェルマータ)に注意しながら、歌のソロのパートを斉唱で歌ってみる」、「合唱のパートを歌ってみる、できたらソロを加える」、「2・4拍目の裏拍を手で叩いてみる」、「クラベスのパートを加える」、「1拍目で右足を右へ一歩、3拍目で左足を左へ一歩踏む」などの

活動案がある (132)。

ワークショップではこの活動をリスニングと呼ぶことに疑問の声が挙がったが、キャンベルはパフォーマンスのベースにあるリスニングの重要性を強調した。つまり、いわば頭の中にある音楽を聴きながら演奏してみて、演奏したら録音へ立ち返り、音楽を適切に再現できていたか確かめる——つねにリスニングが演奏の参照点にあることが重要であるという。演奏することが音楽を聴くことと不可分に結びついていることが分かる。実際、著書 (第五章) のタイトルは **Performance as Enactive Listening** となっている。著書の中でキャンベルはこの活動が時間を要するものの、生徒は音楽の細部とともに音楽の「心 spirit」まで理解するようになり、あらゆる文化の音楽をじっくりと聴く繊細な耳が養われると利点を挙げている (189)。

以上の三つのリスニング活動が、実際の授業のなかで生徒が取り組む実践的な活動として核となる。続く二つの活動は、より補完的・応用的な活動といてよい。

2-4. インテグレーション・ワールドミュージック Integrating World Music (世界の音楽を総括する)

「総括」というとこれまでの活動のまとめのようであるが、むしろさらに知識を補完し、学びを完成させる意味合いが強い。これは音楽に関する知識を養う活動で、たとえば取り上げる音楽の国 (地域) を地図で確認したり、その音楽が当該文化ではいつ・どのような場で・何のために演奏されるのかを学んだりする。音楽を文化として捉え、音楽の背景 (コンテキスト) について知識を深めるステップである。著書では最終章 (第七章) の **Music, Cultural Context, and Curricular Integration** に相当する。キャンベルは、音楽それ自体へ焦点を当て「音楽を音楽として music as music」教える立場を認める一方で、「音楽を文化として music as culture」、音楽について教える立場を強調し、音楽の背景 (コンテキスト) を教えることが音楽を人間の営みとして理解させ、生徒自身の経験や興味と関連させ、音楽の文化的・歴史的・社会的意味を理解させることにつながると述べている (215 - 217)。

音楽のコンテキストをどのように教えるか、一つのモデルとして著書で示されている観点が、音楽をとりまく文化を多角的に捉える「文化プリズムモデル Cultural Prism Model」である。誰が (who) ・何を (what) ・いつ (when) ・どこで (where) ・どのように (how) 行ったかという 4W1H の問いを基本に、大きく三つに分けて、その音楽がいかにして生まれ (音楽の始まり Musical Beginnings)、現在まで続き (音楽の現在 Musical Continuities)、どのような意味を持っているか (音楽の意味 Musical Meanings) をみていくとある (219)

8. このように音楽の歴史や文化的・社会的意味を教えることは、すでに鑑賞を始め他の活動で行っているかもしれない。とすれば、諸外国の音楽に限らずあらゆる音楽を教える際の共通の観点として、このプリズムモデルを活用できるだろう。その際、かならずしも音楽の始まり・現在・意味の4W1Hをつねに網羅する必要はなく、対象とする音楽文化や授業の内容に応じて取捨選択していけばよい。より重要なのは、音楽のコンテクストの学習という活動を、対象とする音楽が諸外国の音楽か西洋芸術音楽かに関わらず、同じ観点から計画できるようにすることであり、そこにモデルの意義がある。

2-5. クリエイティング・ワールドミュージック Creating World Music (世界の音楽の創作)

最後はこれまでの学習を活かした創作活動である。たとえば、音頭一同形式 call & response の歌を学んだら、生徒を複数人のグループに分けて、リーダーの独唱に続いてグループの斉唱(合唱)が続く形式の歌を作らせてみるなど、学習した音楽の様式を応用して創作を試みる最終的なステップである。著書(第六章)では、これまでの実践例を発展させた創作活動の例を挙げるとともに、その意義が論じられている。キャンベルは、作曲、即興演奏、あるいは編曲といった創作活動がこれまでの三つのリスニング活動の成果であり創造的な表現活動として音楽を理解する確かな手段の一つになるという(191-120)。創作をめぐる問題として、元の音楽(様式)へ忠実であることをより重視するか、それともそこから即興的に豊かな表現を行うことをより重視するか、相対する立場を認めながら、教育のためには「世界の音楽」の創作を支持している。既知の音楽とは異なる音楽文化の歌い方や楽器を使って曲を創作することは、生徒の音楽観を、音楽の理解を大きく広げることになるからだという(193)。

創作活動の進め方として挙げられているのは、続きを創ってみる活動と、習得した音楽の形式に倣って作曲・即興する活動の二つである。一つ目の続きを創ってみる活動では、短い1~2分程度の一節/リズム・パターン等を繰り返すような音源を出発点として、楽器のアンサンブルや合唱形式で続きを考えていく。たとえば、ガーナのパーカッション・アンサンブル(アチャグベカウ Atsiagbekor)の例では、ベースラインとして、ベルのアゴゴ Agogo とマラカスのアハツェ Axatse のリズム・パターンを保った上で、その他の楽器(テナー・ドラム、バス・ドラム)が即興的に基本のリズムを少し変えながら叩いてみる、また聞いている生徒も歌に応じて掛け声を入れる、踊るなどのアイデアが示されている(194, 129)。二つ目の新たに音楽を作曲・創作してみる活動では、基となる音楽の旋律・リズム・形式に

倣って創るとよいとあり (198)、倣う構造の要素として、たとえば音頭一同形式、ドローン、グルーヴ感、ホケット／インターロッキング、モチーフ／主題、オスティナート、交互唱、コロトミー、「オリエンタル」音階（ド・レ・ミ・ファ・ソ・ラ・シ・ド）、^{チェンゲン}長短、マカーム、四分の一音等が挙げられている。たとえば、ドローン（持続音）を用いた創作の例では、北インドのシタールの音楽やブルガリアの舞踊曲（ホロ）やスコットランドのバグパイプの音楽を参考にしながら、①ドローン楽器を体験してみる、②楽器を二つペアにして（クラリネット2本、チェロとヴァイオリン等）ドローン（主音あるいは属音を鳴らす）と旋律を試してみる。二人組でドローン・パートと旋律パートに分かれ、一定の時間（一分）あるいは拍数（16拍）を決めて、ドローンの音の上で旋律を即興してみたら、パートを交代する、③、主音／属音のドローンの上で特定の音階（長音階、和声的短音階、ドリア旋法、テトラコルド、五音音階等）を用いて旋律を即興してみる、拍子を決めて八小節の曲を創ってみる、④声を使って同様の活動を行う、とある (200-201)。このように音楽の構造的特徴に倣って創作させることで、生徒はあらためて学習した音楽の特徴を認識し、より意識的に音楽を聴くようにもなるだろう。

以上の五つの活動は、音楽を聴くリスニングと身体を動かすパフォーマンスの二つの活動を大きな柱とした学習指導方法であり、その基本にあるのは、音楽を聴いて真似る模倣に他ならない。模倣は世界のあらゆる音楽の学びの基本である。師匠から弟子へ、大人から子供へ、口頭伝承に基づく音楽は、先生となる人の演奏を、姿勢や息遣いから音の鳴り響きまで、できる限り真似ようと試みることから始まる。キャンベルの三つのリスニング活動は、音源を注意深く聴き、自分でも試してみる点でまさに模倣であるが、そこで働かせるのは聴覚に特化している。伝統的な口頭伝承の場では、耳で聴くだけでなく、目で見、ときに手で触り、匂いを嗅ぎ、肌で感じながら先生の技を学び、ときに盗んでいた。この違いの要因は、模倣の対象が人（先生）から録音へと変わったことにある。録音に基づく伝承ないし学びのあり方は、第二次口頭性（オング 1991 : 32、訳語は徳丸 2003 : 52 他）と指摘されるように、音楽を教習する新たな可能性であるが、音楽を音として（のみ）知覚させる志向性がある。録音を利用することで、世界のさまざまな音楽を、現地から遠く離れた教室で、多くの生徒に一齐に授業できる利便性・可能性の広がりを利点として享受する一方、録音からこぼれ落ちる音楽の要素があることも意識したい。それを埋める可能性があるのは、四つ目のインテグレーション・ワールドミュージックの活動で、いつ・どこで・誰が・どのように・何のために演奏しているのか、音楽のコンテクストを知識として補っていくことであ

ろう。

このように録音に基づく音楽学習の現代性や教室での音楽学習の特殊性を意識した上で、キャンベルの教授法をうまく活用するのがよい。次の学習指導案の作成にみるように、この教授法のメリットの一つは、選んだ対象と目的にあわせて、五つの活動を自由にアレンジしながら授業を組み立てることができ、応用が利く点にある。

3. 学習指導案の実例と指導法の利点と課題

世界音楽教授法に基づく学習指導案では、五つの活動をさまざまに組みあわせながら授業を構成する。すなわち五つの活動は一つ目から順に取り組むべきものではない。活動の組みあわせは、単元の内容や時間数に応じて多様なパターンがありうる。指導案の構成を実例で確認していこう。挙げるのは、ワークショップの講師の一人、クリストファー・ロバーツ Christopher Roberts による「ボツワナの音楽をやりたいわな！ Yes! I Wanna Do Some Music From Botswana!」と題された単元で、アフリカ南部のボツワナ共和国の伝統的な歌を対象とした、小・中学生向けの全三時間構成の授業案である（前述の HP 上に掲載 <http://www.folkways.si.edu/yes-i-wanna-learn-music-botswana/childrens-folk/tools-for-teaching/smithsonian>）。

第一回目の授業案（資料2参照）をみると、十四のステップがあり、その過程では五つの各活動が繰り返し組みあわされていることがわかる。とくに音楽の特定の要素に耳を傾けるアテンティブ・リスニングは数多く、五回（1、3、6、8、12）出てくるが、最初は生徒に歌、声を認識させることから始まり（1）、次にどのように発声しているのか（3）、そして形式（6）、楽器（8）にも注目させ、さらに音源とそれを真似する自分の歌い方とを比較して聴くように促し（12）、段階的・発展的に学習を進めている。実際、学ぶべき要素は複数あるとしても、生徒が初めて耳にする音楽をスムーズに理解できるよう、一つずつ順に、より簡単な聴き分けからレベルを少しずつ上げて聴かせることが肝心であろう。また、随所に生徒が一体何を聴いているのかを教えるインテグレイティング・ワールドミュージック（2、5、10）を挿入することで、段階的に納得させながら進めている。とくにこの音源では生徒がもっとも感心を抱くであろう叫び声（歓喜の叫び）について、まず説明した上で（2）、その発声を聴き（3）・試す（4）活動が続けることで生徒の関心を高めている。この事例では、楽譜を利用し、比較的簡単な歌を対象としているため、音源を聴きながら活動するエンゲージド・リスニング（9）よりも、音源を思い出しながら真似してみるエンア

クティブ・リスニング（4、11、13）の方が多い。対象とする音楽や指導目標によっては、録音にあわせた活動が増えることもあるだろう。また、この指導案は創作活動のクリエイティング・ワールドミュージックまで発展させているが（もっとも、創作活動というよりは、創作へ至る活動の一つ（同じ形式の歌を学ぶ）であるが）、実際にはそこまで理解を深めるには時間もかかるため、単元の最後で取り組むか、場合によっては創作活動を含まないこともありうる。つまり、五つの活動のなかでも中心となるのは、三つのリスニング活動と四つ目の知識を補完する活動とみてよい。

このように学習指導案では五つの活動をいくつものステップに分けて組みあわせていくが、そこで重要になるのは、対象として取り上げる音楽文化そして単元の目標を設定した上で、一回一回の授業において、どの要素を、どの活動によって、どの順番で取り上げるか、授業のアウトライン（あらすじ）をうまく立てることであろう。授業のアウトライン作りは難しく、現実には先例を参照するのも一つの手ではあるが、決して一つの「正解」はなく、生徒のレベルにあわせて授業を計画する必要があることを念頭におけば、教師がポイントを絞りながら段階的・発展的に授業を組み立てることが肝心である。

キャンベルの世界音楽教授法とそれに基づく学習指導案の利点は、大きく二つ、「リスニング中心の活動」と「段階的・発展的な学習」に認められる。リスニングを活動の中心に据えることで、教師が無理に演奏する必要がなく、一つの音源だけで始めることができるため、教室での学習において非常に現実的である。同時に、ただ漫然と音楽を聴くのではなく、問いに答えようと注意深く聴いたり（アテンティブ・リスニング）、あわせて体を動かすために音楽をよく聴いたり（エンゲージド・リスニング）、ひいては自分の演奏がうまく出来ているか音楽を聴いたり（エンアクティブ・リスニング）、音楽を注意深く聴き、音楽の諸要素を聴き分ける活動は、生徒が能動的に学ぶことから、生徒の音楽能力の育成という大きな目標に照らし合わせても効果的である。実際、ワークショップにおいても、座学ではなく、受講者が生徒と同様に実際に音楽を聴き、歌い、踊りながら教授法を学ぶことで、教室に活気が生まれていた。皆が楽しそうに笑顔で音楽する姿に、まさに能動的な学びのエッセンスを実感した。

もっとも、ただ実践的であれば楽しいわけではない。楽しさの要因は、分かること（理解）と不可分であり、生徒が自然と能動的に学ぶうちに理解を深めるような、段階的・発展的な学習が重要である。世界音楽教授法の五つの活動は、そのまま順に行えばよいわけではなく、機械的に活動を並べることはできない。とはいえ、教師がうまく五つの活動を組みあわせな

がら、段階をふまえて少しずつ学ぶプロセスを準備するならば、生徒は自然と理解を深め、達成感を得ることができるはずであり、そのような漸次的な活動を心がけたい。当然のことながら一つひとつの活動の実践は個々の教師によって大きく変わりうるが、この五つの活動をモデルにすることで、全体の流れを見通した授業を計画しやすくなると思う。実際、ワークショップの最終日のプレゼンテーションでは、受講者による巧みな学習授業案をいくつもみることができた。また、どの音楽を対象にしようとも同じように授業を体系的に計画できることは重要で、一つの共通のメソッドの下に学習指導案を共有できることも有益に違いない。

キャンベルの世界音楽教授法の利点を活かす一方、課題もあわせて認識しながら活用すべきであり、大きく分けて、この教授法に特有の課題と、この教授法に限らず諸外国の音楽の学習全般に通じる課題とが考えられる。この教授法に特有の課題は、音源一つで始めることができる利点を裏返せば、どのように適切な音源を選択し、どのように対象とする音楽文化に関する情報を得るか、その判断基準も資料も教師にかかっており、教師の知識や労力に大きく左右される点にある（ちなみに、ワークショップでは利用できる録音資料をスミソニアン・フォークウェイズの出版物（ライナーノーツを含む）に限定していた）。教師の力量は当然のことながら常に問われることではあるが、とくにこの教授法の場合、一つの音源を基にしたリスニング・パフォーマンス活動であるからこそ、その音源や使用する資料の適切さの判断は重要になる。ただし、その判断には絶対的な基準があるわけではなく、学習の目標や入手可能な資料の有無など条件に応じて変わりうる。したがって、次にみる課題と同様、一方か他方かの二者択一ではなく、学習目標もあわせて、何を（優先的に）教えたいか・教えるべきか、教師自身の主義主張とも関わってくる。

諸外国の音楽の学習において、そしてこの教授法でも論点となるのが、本来は楽譜のない音楽を五線譜にして示し、そしてそれをドレミの階名を使って歌うべきか否か、楽譜（五線譜）とソルミゼーション（ドレミの階名）の問題である。キャンベルは、総じて楽譜、具体的には五線譜の利用に肯定的である。著書では口頭伝承に基づく音楽の場合、楽譜は要らないことや、楽譜がなくとも^{しょうが}唱歌（楽器の旋律やリズムを一定のシラブルを用いて唱える唱法）が記憶の助けとなること（6-7）、楽譜をうまく読めない生徒にとっては楽譜を読む作業が苦痛になりうることや、楽譜が音楽を完全に表せるわけではないことも指摘している（126）。それでも、楽譜があると「視覚的なガイド」になり、とくに教師にとって有用と、楽譜の利用を薦めている（126）。実際、ワークショップでも受講者がみな楽譜作成ソフト（Finale、

Sibelius、MuseScore 等)を使って楽譜を作り、学習指導案に含めることが義務付けられた。現在、日本の学校教育においても五線譜の／による指導が行われているが、問題となるのは、五線譜では書き表すことが難しい音楽を対象とする場合である。五線譜の特徴であり利点は、表音譜として音高と音価を体系的に表す点にある。しかし、表記できる音程は全音・半音が基本で、全音・半音に収まらないような音程を特徴とする音楽の場合、五線譜では表示が難しい。また、一定の拍子をもつ音楽はうまく表記できるが、日本の追分節やイランのアーヴァーズのように、歌い手の一息の長さが一フレーズとなるような無拍のリズム free rhythm の音楽を正確に（そもそも演奏によって拍の長さがが variability があるので一つの正しいバージョンはないが）五線譜に記すことも難しい。たとえば音程に関しては、インドネシアのガムランを始め、タイやミャンマーなど東南アジアの音楽の多くが西洋の長・短音階とは異なる音階そして独自の音律を使っている。とくにガムランの音階（ペロググ／スレンドロ）を説明する際、教科書・参考書では便宜的に五線譜を使っているケースが多いが、実際の鳴り響きは楽譜とはまったく異なる。たとえ断り書きがあるにせよ、楽譜と実態との乖離に違和感を感じないし、五線譜の是非に関しては便宜性と正確さの狭間で議論の余地がある⁹。

五線譜とあわせて問題になるのが、ソルミゼーション、階名としてのドレミの使用である。ドレミの階名をとくに問題なく利用できる音楽もある一方、前述のガムランのように、ドレミがうまく該当しない調律に基づく音楽もある。授業で問題となるのは、西洋の平均律とは異なる音律の音楽を対象とする際、ドレミの階名を利用することで、教師自身が歌い慣れた西洋の音階にあわせて歌ってしまい、音律の違いを看過してしまう可能性である。実際、ワークショップでキャンベルがタイの音楽（ピーパット合奏、音源はスミソニアン・フォークウェイズの録音 SFCD40413）を取り上げた際、ラナート（木琴）とピー・モー（ダブルリードの笛）の旋律をドレミの階名で記し、歌ったところ、キャンベルが歌う旋律は階名の利用によって自然と西洋の長音階になっていた。それに従って生徒役の私たちも長音階で歌ったが、実際のラナートの音との微妙なずれに違和感を覚えた人もいれば、音律の違いに意識を向けなかった人もいただろう。この階名の利用に関しても、教室での学習であることを前提条件に、教師の指導を／生徒の理解をスムーズにする利便性を重視し、便宜的な利用を容認する、あるいは積極的に支持する考え方もあれば、逆に西洋の音楽とは異なる音楽を西洋のやり方で理解しようとする姿勢自体を問題視し、階名の利用を根本的に批判する考え方もあるだろう。とくに音律の問題は、早くも 1885 年にアレグザンダー＝ジョン・エリ

スが物理学的な研究を通して世界中の音階の多様性を明らかにし、西洋の音階が唯一絶対のものではないことを指摘しており（エリス 1951）、これが文化相対主義に基づく民族音楽学の出発点の一つとなっていることから、音律の違いを看過すること自体がナイーブに過ぎるともいえる。

五線譜と階名の利用をめぐるのは、賛成・反対の相対する立場のどちらにも一理あるとすれば、これを二者択一の問題とするよりも、状況に応じて個別に判断の方が現実的に思われる。つまり、対象とする音楽に鑑みて、その都度五線譜や階名の使用の是非を検討するのである。その際、一つの判断基準となるのは、その音楽を通じて何を学ばせたいか、授業の目的である。たとえば、前述のタイの音楽の場合、音楽の形式つまり二つの楽器のあたかも会話のような旋律の掛け合いを第一の学習課題とするのであれば、キャンベルが行ったように、音律の違いはいったん保留し、ドレミの階名を使いながらも教師が歌ってみせ、生徒にも歌わせることで、旋律の応酬を実践的に学ばせることができるだろう。あるいは、まさに音律の違いを学習課題とするのであれば、音源を聴いた後、同じ旋律をたとえばピアノで弾いて聴き比べ、その違いを考えさせることで、音階・音律について学ぶ端緒となるかもしれない。このように、たとえ本質的に五線譜および階名に馴染まない音楽であっても、注目する音楽の要素によっては、いったんその問題を保留する可能性もある。一つの音源に一つの正しい教え方はなく、授業の目標も常に生徒の現状と指導計画にあわせて考える必要があるとすれば、五線譜と階名に関しては、その課題を理解した上で状況に応じて使いこなす教師の判断が重要になるに違いない¹⁰。

4. 終わりに

本稿では、小・中学校の音楽科において、西洋芸術音楽も諸外国の音楽も含めた、あらゆる音楽を「世界の音楽」として体系的に取り上げる学習指導法の一つとして、アメリカの P. キャンベルの世界音楽教授法とそれに基づく学習指導案（MCCU）を考察し、その利点と課題を論じた。キャンベルの世界音楽教授法の特徴は、生徒の能動的な学びを第一義とし、生徒が音楽を聴いて真似する（演奏する）、リスニングとパフォーマンスの二つの活動を授業の中心に据えるところにある。具体的には五つの活動があり、まず音楽の諸要素を注意して聴き（アテンティブ・リスニング）、次いで音楽にあわせて体を動かし（エンゲージド・リスニング）、さらに聴き覚えた音楽を部分的に再現してみる（エンアクティブ・リスニング）三段階のリスニング活動と、音楽に関する知識を養う活動（インテグレーション・ワール

ドミュージック)と創作活動(クリエイティング・ワールドミュージック)である。学習指導案を作成する際は、対象とする音楽と学習目標に応じて、これら五つの活動をいくつかのステップに分けて組みあわせながら一回一回の授業を計画する。

この世界音楽教授法とそれに基づく学習指導案の利点は、第一にリスニング中心の活動、第二に段階的・発展的な学習に認められる。一つの音源を使って教室で生徒が一斉に学ぶことができるリスニング活動は学校教育の現場では効率がよく、かつ生徒がみずからの耳を働かせ、体を動かすことで能動的な学びへつながる。また、教師が五つの活動を段階的・発展的に組みあわせて一回一回の授業ひいては一つの単元を構成することで、生徒のスムーズな学びにもつながる。他方、課題となるのが、音源の選択や適切な資料の判断、そして諸外国の音楽の学習における西洋の楽譜(五線譜)とソルミゼーション(ドレミの階名)の使用である。音楽によっては音階・音律の違いから五線譜と階名に馴染まない音楽もある。録音を媒体として諸外国の音楽を教室へ、集団的な学びの場の新たなコンテキストへ移すことを考えれば、キャンベルが楽譜を視覚的なガイドとして推奨しているように、五線譜や階名の利便性をとる立場もあるだろう。逆に、諸外国の音楽を学ぶ意義の根底にある文化相対主義に鑑みれば、他者の音楽をすべて西洋のやり方で理解しようとする姿勢自体を批判し、五線譜や階名の使用を控える立場もあるだろう。教師は授業を計画する際、生徒の現状、対象とする音楽文化、そして学習の目標に鑑みて五線譜と階名を利用するか否か判断する必要がある。楽譜とソルミゼーションをめぐる課題を踏まえつつ、リスニングを中心とする能動的かつ段階・発展的な学びを利点として活かすなら、この世界音楽教授法と学習指導案は今後の指導計画を体系的に考えていく一つの大きなヒントとなるはずである。

参考文献

- エリス, アレグザンダー・ジョン 1951『諸民族の音階』(門馬直美訳) 東京:音楽之友社.
- オング, ウォルター・J. 1991『声の文化と文字の文化』(桜井直文;林正寛;糟谷啓介訳) 東京:藤原書店.
- 桐原礼 2012「諸外国の音楽の学習に関する研究動向」、『音楽教育学』42-1:32-39.
- 久保田敏子・藤田隆則編 2008『日本の伝統音楽を教える価値——教育現場と日本音楽——』
- 島崎篤子;加藤富美子 1999『授業のための日本の音楽・世界の音楽』東京:音楽之友社.
- 島崎篤子;加藤富美子 2013『授業のための日本の音楽・世界の音楽 世界の音楽編』東

京：音楽之友社.

仙道まり子；高橋美樹 2011「中学校音楽科における『世界の諸民族の音楽』の学習と変遷——学習指導要領、授業実践事例の調査を通して——」、『高地大学教育学部研究報告』71：53-70.

谷正人 2007「異文化理解における『わかりにくさ』の効用」、『音楽教育学』37-2：1-11.

塚田健一 2000『アフリカの音の世界 音楽学者のおもしろフィールドワーク』東京：新書館.

柘植元一 1991『世界音楽への招待 民族音楽学入門』東京：音楽之友社.

徳丸義彦；青山昌文 2003『芸術・文化・社会——芸術概念の拡大をめざして——』東京：放送大学教育振興会.

Berliner, Paul. 1981(1978). *The soul of mbira: Music and tradition of the Shona people of Zimbabwe*. Chicago: University of Chicago Press.

Campbell, Patricia Shehan. 2004. *Teaching music globally: Experience music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.

¹ 世界のさまざまな国・地域の音楽を指す呼称は、学習指導要領において平成10年以降「民族音楽」から「世界の諸民族の音楽」へと変わり、現行の学習指導要領（平成20年）では「諸外国の様々な音楽」と記されていることから、本稿では「諸外国の音楽」と表記する。この用語をめぐる定義および歴史の変遷については、仙道・高橋（2011）に詳しい。また、教育現場における諸外国の音楽を対象とする際の課題について、仙道・高橋は①教師の理解と経験の不足、②楽器の調達、代替楽器の使用（2011：65）の二点を挙げており、まずは教師自身が知らない・演奏できない、そして楽器が無いことが、現実的には一番大きな問題と考えられるが、本稿ではこの実態を前提条件としながらも、音楽科の授業としてより体系的な取り組みを模索する可能性を考えていきたい。

² 島崎・加藤（1999）には資料一覧として参考資料が挙げられており（1999：169-180）、1982年から1999年までの『教育音楽』の小学版と中学・高校版の関連する記事・実践事例が一覧に整理されている。また、仙道・高橋（2011）は『教育音楽 中学・高校版』（1992-2009）と『音楽教育実践ジャーナル』（2005-2006）の授業実践事例21件を考察している。全体としてみると、授業実践例はインドネシアのケチャやガムラン、韓国のサムルノリ、フィリピンの竹楽器（トガトン）、アフリカの太鼓、サンバのパーカッション・アンサンブル、フラメンコ等を対象に、実際に代替楽器等を利用して表現活動を行うものが多い。とくに『教育音楽』では授業の活動案を提供するような特集が組まれ、たとえば、音楽教育学者の坪能由紀子による「音楽をつくろう」と題した連載では、インドネシアのスダの歌に倣ってインターロッキングのリズム・パターンの器楽合奏を創作させるなど、基となる音楽の特徴を活かしたさまざまな創作活動の事例が紹介されて

いる（中学・高校版 2000）。また、若林忠宏による「民族音楽であそぼう」（2003～2004）や「教室に響け、世界の歌」（2005）といった連載は、さまざまな音楽の事例をわかりやすく示し、表現活動のアイデアを提供している。このような実際に授業を計画する上で役立つ実践的な資料が、まずは取り組むための手がかりとなる素材としては十分に蓄積されてきているように思われる。

³ 理論と実践の両方に基づく島崎・加藤のテキストは、諸外国の音楽の学習の意義を分かりやすく説く一方、豊富な授業実践の経験と資料を基に具体的な学習活動の例が挙げられており、授業で諸外国の音楽に取り組もうとする教師にとって有用だろう。内容は総じて信頼できるが、アフリカの「親指ピアノ」（2013：87 他）は便宜的な表記ながらも気になった。というのも、この楽器はサンザ *sanza*、ンビラ *mbira* など地域によって名称が異なるが、ジンバブエのンビラの研究者バーリナーが指摘するように、「親指ピアノ（*finger piano, thumb piano, hand piano*）」とは西洋人が（勝手に）付けた呼称だからである。バーリナーは、ジンバブエのンビラの演奏家がアメリカ公演の際、聴衆にンビラという楽器の名前を何度も叫ばせ、「これがキリスト教の宣教師たちが俺に『ピアノ』の名前を教えたやり方だ」と言い、西洋人への反発を示したエピソードを紹介している（Berliner 1981:8-9；塚田 2000：86-7）。実際、「親指ピアノ」という呼称は西洋人がこの楽器をみずからの理解（価値観）に従って呼び表したもので、自民族中心主義を象徴する呼称に他ならない。

⁴ マニュアルというと画一的な授業を量産するようでネガティブなイメージを抱くかもしれないが、対象にかかわらず共通の観点から指導できる点では、指導の一貫性を担保できる。キャンベル自身は後述の著書をマニュアルとは銘打っていないものの、シリーズのまえがきには、世界の音楽を学ぶための「新たなパラダイム」を提供するとあり、それまでのただ各国・民族の音楽を順に網羅的に取り上げていく参考書とは異なり、教師自身が授業を自由にデザインできるような資料を提供することを目指している（Campbell 2004：xiii-iv）。とくに教育という観点から世界の音楽を対象としたキャンベルの著書は、新たなアプローチとして、さまざまな音楽を横断的に取り上げながら体系的に学習を計画する方法を論じている。

⁵ 本書はキャンベルが共同監修しているグローバル・ミュージック・シリーズ（オクスフォード大学出版）の基礎となる一冊で、ボニー・ウェイド Bonnie C. Wade による *Thinking Musically* (2003) とセットで構成されている。本シリーズは音楽専攻ではない一般のアメリカの大学生を対象に想定したテキストで、読者が音楽の実例（付録 CD）と課題を通して新しい音楽文化を能動的に理解できるように企画されている。各巻が一つの地域の音楽文化を伝統から現代の姿まで概説するスタイルで、すでに 26 の国・地域ないしジャンルの音楽が取り上げられている。日本でも本シリーズを参考に教育現場での利用を意識したテキスト、久保田敏子・藤田隆則編『日本の伝統音楽を教える価値——教育現場と日本音楽——』（2008）が刊行されており、日本の伝統音楽の実践的な概説書として重要な一冊である。

⁶ 2012 年に筆者が参加したワークショップでは、五日間（6月 25～29 日）、4 時間の各セッション（Ⅰ～Ⅳ）で、以下のような音楽（国・地域、ジャンル等）やテーマが取り上げられた。

- ・第 1 日 Ⅰ：北インド、Ⅱ：トルコ、Ⅲトリニダード・ドバゴ（実技 - スティールパン）、Ⅳ：セネガル 1（実技 - ジャンベ）
- ・第 2 日 Ⅰ：コンジュント（テキサス南部の舞踊音楽）、Ⅱ：ネイティブ・アメリカン、Ⅲ：プエルトリコ、Ⅳ：マリアッチ 1（実技）
- ・第 3 日 Ⅰ：ボツワナ、Ⅱ：マリアッチ 2（実技）、Ⅲ：韓国 1（実技 - プンムル）、Ⅳ：セネガル 2（実技 - ジャンベ）
- ・第 4 日 Ⅰ：音楽と社会正義、Ⅱ：スミソニアン・フォークウェイズの歴史と活動、Ⅲ：スミソニアン・フォークウェイズの子ども唄コレクション、Ⅳ：ブルガリア

・第5日 I・II：受講者によるプレゼンテーション、III：復習1（実技 - サムルノリ、ジャンベ）、IV：復習2（実技 - ポリリズム、サンバ）

全体として南北アメリカの音楽の割合が高いことがわかるが、他にもセッションの冒頭に東南アジアの音楽をかけるなど各地の音楽を万遍なく取り上げようとしていた。昼休みには任意参加のランチミーティングも組まれた。参加者は約 25 名、うち 14 名は小・中学校の音楽教員で、残りは大学院生（修士生を含む）や大学教員であった。

⁷ 五つの活動の内容はキャンベルの著書に詳しいが、著書では三つのリスニングの前にさらに「音楽の音への気づき A Sound Awareness of Music」という、さまざまな音楽の声や楽器の音やリズムなどの諸要素へ耳を傾けさせる活動が挿入されている。

⁸ 文化リズムモデルの具体的な問いは以下のように挙げられている。**音楽の始まり**：誰がその音楽を創ったか？ 何歳の時、それを創ったか？ いつ・どこで創ったか？ きっかけは？ 誰が最初に演奏したか？ どのように演奏されたか？ 静かに観賞する音楽として、それともダンス、マーチ（聖行列）、BGM として？ **音楽の現在**：誰が今は演奏しているか？ 演奏者に求められる条件は？ いつも同じように演奏されるか、それとも各演奏者の解釈や変奏が認められているか？ 録音はあるか？ 誰がその音楽を教えるか？ どのように学ぶか？ どのように聴き手は反応するか？ その反応に社会的規範はあるか？ **音楽の意味**：その音楽に特定の社会的・文化的テーマがあるか？ 何のための音楽か（音楽の機能は）？ かつての演奏と現在の演奏は違う意味を持っているか？ ある特定の年齢、性別（ジェンダー）、民族（エスニシティ）、宗教、階層、国・地域の人々のものとされる音楽か？（219）

⁹ 楽譜（五線譜）に記譜されていない音楽を対象とする際、教師自身があるいは研究者が楽譜へ書き起こした採譜を利用することになるが、鳴り響いた音をなるべく忠実に書きとるか（エティックな採譜）、それとも音楽の構造を簡潔に示そうとするか（イミックな採譜）、二つの方向性があり、一つの正しい採譜はないといってよい。採譜の方向性は目的によって変わりうるが、西洋の音楽と音階・音律が異なる音楽やとくに音高が不安定な歌の採譜は、「正しさ」と「分かりやすさ（読みやすさ）」の狭間で判断が難しい。ただし、アラブ諸国、イラン、トルコの音楽では、本来、半音よりも狭い微分音を含むため五線譜では記譜が難しいはずだが、とくに 20 世紀以降、西洋の五線譜が積極的に導入され、四分の一音上げるあるいは下げる記号など微分音を表す記号が考案された。したがって理論的には微分音を体系的に記譜でき、五線譜による伝統音楽のテキストも作られている（詳細は柘植 1991：154-172）。

¹⁰ さらに、五線譜と階名と同様に、代替楽器の使用も問題になりうる。先のタイの音楽の例では、旋律を階名で歌った後、続けて教室にある木琴を使って演奏した。当然のことながら西洋の平均律にあわせた木琴で演奏する旋律は、元の音源とは異なる鳴り響きとならざるをえない。楽譜、ソルミゼーション、楽器のいずれもツールとして西洋音楽を基準とする限り、諸外国の音楽を対象にするときに齟齬をきたす可能性は常にある。

資料1：学習指導案フォーマット

題材名

(わかりやすく、センスのよい見出しを。国名ないし文化名を含めること。)

学籍番号 名前

要旨：授業計画の概要（150字程度）。どのような音楽を取り上げるのか、どのような活動を行うのか、生徒が授業を通して何を学ぶのか——授業の対象・方法・目的を述べること。

対象学年：

国：

地域：国の中の地域名（例：北海道）あるいは世界の中の地域名（例：中東）

ジャンル：

楽器：声や身体を使って鳴らす音等も含めて

言語：

関連する分野：

既習事項：生徒があらかじめ学んでいるべき技術や知識

目的：

- ・生徒がさまざまな活動——聴く、歌う、演奏する、（音楽にあわせて）体を動かす、作る、即興する、楽譜を読む、楽譜を書く等——を通して、何をできるようになるか示すこと。
- ・一つずつ箇条書きにすること。

教材：

授業で使用するすべての教材を挙げる。視聴覚資料はその出典も、インターネット上の資料はそのハイパーリンクもあわせて記載する。

授業構成：

1. 第一回の授業名
 2. 第二回の授業名
 3. 第三回の授業名
- （以下、必要に応じて増やす）

1. 第一回の授業名

1. 授業の流れを順番に示す。
2. 一つひとつの活動を具体的に記す。
3. 各活動がキャンベルの五つの学習活動のどれに相当するか冒頭に示す。
4. 使用する視聴覚資料

発展（選択）：授業の内容をさらに広げて行うアイデアがある場合には記す。

評価：どのように生徒を評価するか。演奏の到達度、授業での態度・取り組み、改善した点、努力等。

2. 第二回の授業名

——省略——

発展（選択）：授業の内容をさらに広げて行うアイデアがある場合には記す。

評価：どのように生徒を評価するか。演奏の到達度、授業での態度・取り組み、改善した点、努力等。

資料2：クリストファー・ロバーツによる学習指導案（MCCU）

「ボツワナの音楽をやりたいわな！ Yes! I Wanna Do Some Music From Botswana!」より第一回の授業案を抜粋・拙訳

第一回：叫ぶことができるかな？

1. アテンティブ・リスニング：生徒は次の二つの質問を念頭において録音を聴く。
 - a. 何の楽器が聞こえるかな？（声、ホイッスル）
 - b. どんな声が聞こえるかな？（歌、「叫び声 ululation」）
 - ・録音：“When They are Playing Their Whistles, Praise(Ululate) Them,” *Traditional Music of Botswana, Africa* (FE4371)
<http://www.folkways.si.edu/TrackDetails.aspx?itemid=14175>
2. インテグレイティング・ワールドミュージック：教師は「レレレレレー」という音は歓喜の叫び *ululation* と呼ばれ、もっぱら称賛の表現であることを説明する。
3. アテンティブ・リスニング：生徒は歌手がどのように叫び声を出しているのか考えながら録音を聴く。
4. エンアクティブ・リスニング：生徒がそれぞれ叫び声に挑戦してみた後、クラスで発表しあう。
5. インテグレイティング・ワールドミュージック：a. 生徒はどこかの歌か予想する。b. 教師はアフリカのボツワナの歌であることを教える。生徒は世界地図でボツワナを探す。国土の大半はカラハリ砂漠に覆われ、水がほとんどなく、人口は水が出る北部と東部に集中していることを確認する。c. 教師は、南アフリカに近いボツワナ南東部の Mmankgodい町の Bahurutse 族の子どもたちの歌であることを教え、生徒は詳細な地図で町の場所を確認する。（地図省略）
6. アテンティブ・リスニング：生徒は録音を聴き、形式を聴き分ける（答：音頭一同形式）。
7. インテグレイティング・ワールドミュージック：教師は音頭一同形式がアフリカの音楽に多くみられることを教える。生徒はこれまでに学習した音頭一同形式の歌を挙げる。教師は音頭一同形式の合唱が東アフリカや南アフリカにもみられることを教える。
8. アテンティブ・リスニング：生徒は歌の一同の部分のホイッスルのリズムをよく聴く。（楽譜省略）
9. エンゲージド・リスニング：生徒は録音を聴きながら一同の部分でホイッスル（あるいは類似する楽器）を一緒に演奏する。
10. インテグレイティング・ワールドミュージック：教師は歌詞とその訳を配り説明する。（訳詩省略）
11. エンアクティブ・リスニング：生徒は楽譜（教師による採譜）を見ながら三パートに分かれて練習する。あるいは、録音を聴きながら各パートを習い覚える。
12. アテンティブ・リスニング：生徒が各自のパートを歌えるようになったら、もう一度録音を聴かせ、自分たちの歌い方（発声等）と録音のそれとを比較させる。
13. エンアクティブ・リスニング：生徒は気が付いた違いに注意しながら、もう一度歌ってみる。
14. クリエイティング・ワールドミュージック：生徒は東・南アフリカの同じ形式の歌を歌ってみる。