

論文

# 小学校音楽科における身体表現を活用した指導法の考察 —リズム活動を中心に—

安藤 江里

An Exploration of the Teaching Methods for Elementary School Music Education Utilizing  
Physical Expressions: Focusing on Rhythmic Activities

ANDO Eri

## 要 旨

我々が行う音楽的行為とは一般的に歌うこと、楽器を演奏すること、鑑賞すること、そして創作することが挙げられるが、音楽を身体で表現することも十分音楽的行為として考えられるのではないだろうか。音や音楽と身体との関連性はリズム活動における身体反応をはじめ、知覚・感受そして表現においても深く関わっていることは明らかである。本研究では先行研究や学習指導要領の記述を手掛かりに音楽学習における身体表現活動の意味を再考した。そして現行にある「体を動かす活動」の範囲にとどまらず、身体表現を活用した実践を通して小学校音楽科における主体的・対話的で深い学びにつながる指導法の考察を行った。また体育科との関連やさらには他教科との総合的な授業や総合的な学習における表現教育の必要性にも言及した。

## キーワード

音楽と身体 身体表現 体を動かす活動 リズム活動

## 目 次

- I. はじめに
- II. 音楽と身体の関係性
- III. 音楽科の学習における身体表現活動
- IV. 身体リズム活動による表現力の育成と指導法の考察
- V. まとめと今後の課題

謝辞

注

文献

\* 執筆者名(姓名)のローマ字表記は、執筆者の母国語での順とする

## I. はじめに

### 1. 問題の所在

2017年に告示された新学習指導要領に基づく教育実践が、移行期を経ていよいよ2020年度より全面的施行される。「主体的・対話的で深い学び」をキーワードに掲げた今回の改訂では、これまで以上に各教科において資質・能力の育成を目指したアクティブラーニングの視点による授業改善が求められる。音楽科においては、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を育成すること」を目標とし、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の項目で詳しく示されている。これらを達成するための授業改善とはどのようにしたらよいのだろうか。学習指導要領の指導内容や教材などの指標を念頭に置きながらも、これからの音楽教育や授業の在り方を考える時、教師の力量や実践力に様々な課題を感じる。

音楽科の指導内容は歌唱・器楽・音楽づくりから成る表現領域と鑑賞領域の大きく2つに分けられ、これらは音楽を形づくっている要素である共通事項を軸に関連付けて取り扱うことが望ましい。一般的に音楽の表現及び鑑賞の活動または音楽的行為という、歌うこと、楽器を演奏すること、作曲する(創る)こと、聴くことに分類されよう。では踊ったり身体で表現したりすることは音楽的行為として認知されていないのだろうか。筆者は幼少よりリトミックやバレエを習っていた経験から音楽と身体との関わりを強く感じており、身体による表現領域も音楽を含む芸術表現として捉えている。そこで本研究で着目したのが音楽活動における身体表現の活用である。

現在小学校の現場では、特に中学年以上は音

楽専科の教師が授業を担当している場合が多く、当然ながら歌唱や器楽の演奏表現に重点が置かれている。また低学年は学級担任が音楽の授業を担当する場合も多く、演奏面では苦手意識を持った教師も少なくない。全教科を担う学級担任の負担は大きい、特に低学年においては幼小接続の意識と共に身体全体で音楽を受け止め楽しんで表現する活動は欠かせない。中学年以上においても演奏表現に偏らず身体で音楽を表現するような活動も十分価値があろう。しかしながら音楽専科の教師も一般の小学校教員も音楽を身体で表現するような経験が少なく、授業や生活の中でどのように取り入れていけるかを学ぶ機会も少ない。

現行の音楽科の小学校学習指導要領における身体と関連した記述では「体を動かす活動」と表記されており、昨今の授業実践の場でも積極的に取り入れられてきている。鑑賞では行進曲や舞踊曲の感受において自由に体を動かしたり、わらべうた遊びやリズム活動においても手拍子や足踏みなど体を動かす活動は欠かせないものとして定着しつつある。しかしより発展させた身体表現も音楽活動として活用できないだろうか。日本の学校教育における教科設置では舞踊やダンスといった身体表現分野がリズム表現なども含めて体育科に置かれてきたが、音楽とも大いに関係しているため教師はその認識に立って実践すべきである。本稿ではその史的背景も視野に入れ、音楽と身体及び音楽科と体育科の関連性についても再考したいと考えた。音楽専科の教師は演奏面では専門教育を受けているが、身体表現については特別な教育を受けていない。しかし音楽の教師も音と身体の間を体感的に経験しているはずであり、実際身体で表現することは指揮なども含めて習得しておくべきと考える。そこで身体表現を取り入れた音楽科の具体的な授業実践を通して、本質的に音楽を身体で感じ身体で表現することの意味を見出し、

そのための教材開発の視点や指導法について考察し、音楽専科のみならず小学校全教員に実践可能なものとして提案したい。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、音楽教育における身体表現の意味を再考し、リズム活動を中心に身体表現を活用した授業実践の成果を通して、小学校音楽科における身体表現の在り方や指導法を考察し提案することである。

## 3. 研究の方法

まず音楽と身体に関連性について、先行研究より音楽の本質的概念や音楽する身体のか考え方、また身体が関わる音楽教育論から再考する。さらに我が国の学校教育における学習指導要領を手掛かりとし音楽科と体育科の史的背景を整理し、身体に関わる用語の取り扱いと内容について現状と課題を明らかにする。

次に音楽科の学習における身体表現の意味を理論と実践から再考して定義づける。

最後に具体的実践を通してリズム活動を中心にした小学校音楽科での身体表現を活用した指導法を考察し提案する。

## Ⅱ. 音楽と身体に関連性

本章では音楽と身体に関連について、芸術としての音楽と身体表現教育に関わる理論及び先行研究から捉え直していきたい。まず音楽の根本にある概念を踏まえ、身体に関連する理論を基に本論で用いる身体表現の意味を明らかにしていく。また音楽科と体育科の学習指導要領における身体に関わる取り扱いを整理し、課題について言及する。

## 1. ムーシケーの概念<sup>1)</sup>

音楽 = Music(ミュージック)の語源はギリシャ語の Musike(ムーシケー)とされる。ムーシケーとはギリシャ神話における12神の一人アポロンに仕える女神 Mousa(ムーサ、英語ではミューズ)に由来する。ムーサの女神たちは9人おり、それぞれの文芸を担当し司っていた。具体的には叙事詩、歴史、叙情詩、喜劇、牧歌、悲劇、挽歌、合唱、舞踊、独唱歌、讃歌、物語、占星術、天文である。

これらを俯瞰すると本来は詩と音楽と舞踊から成る総合芸術的な意味合いを持ち、古代ギリシャの劇場で演じられていたような包括的概念を持つものであったことが分かる。しかしながらその後、音程など音楽理論の確立や楽器など音楽の技巧的側面が著しく発達したことにより、詩と舞踊の要素が抜け、ムーシケーは音の芸術としての音楽だけを指すようになり、この狭い意味でのムーシケーの概念がその後の近代ヨーロッパに継承されていった<sup>2)</sup>。

教会音楽、様々な器楽曲、交響曲、声楽曲など多様に発展した音楽であるが、根源的な概念である本来のムーシケーに基づく人間の表現欲求や精神性に関わるものとしては総合芸術であるオペラや音楽劇、そしてバレエなどの舞踊がある。よって音楽活動において詩や言葉、身体に関わることは本来自然なことであるといえるのだ。

## 2. ミュージッキングと音楽する身体

ミュージッキングという言葉はニュージーランド出身の民俗音楽者クリストファー・スモール(1927-2011)が提唱した概念であり、音楽 = Music(ミュージック)を動名詞化した造語である。音楽すること = Musicing とは、音楽を「音」「作品」としてだけではなく、自ら音楽を生み出

したり耳を傾けたり踊ったり演奏会を企画したりするすべての音楽的行為・活動を意味する<sup>3)</sup>。

また山田はこのスモールな考え、すなわち作曲家と作品を中心にすえる従来の西洋音楽史とは根本的に異なる次元の、今行われている人々の行為を「音楽する」出来事としてとらえていることに触れ、スモールの社会的・機能的な側面だけではなく、個人的で内面的な行為、例えば一人で口笛を吹いたりハミングしたりすること、音楽を思い起こして反芻すること、音楽を聴いて涙することや突き動かされること、音を皮膚や内臓で感じること、音楽を記憶することも「音楽する」に含まれると指摘している。そしてそれらの行為はすべて身体において繰り広げられているのであり、身体は音楽することの母体であり、音楽することは身体的経験に他ならない。それゆえ「音楽する」ことの意味の探求が音楽との身体の関係性の追求へつながるのは当然のことである。さらに多くの研究者の言葉を引用しつつ、山田自身は「音響的身体」と呼ぶ、身体における音の響きあい、共鳴、音と身体の共振を強調している。こうした音楽と身体の関係が必然的に内的な運動性を伴い、踊りは音楽が身体にもたらすもっとも根源的な運動である、と述べている<sup>4)</sup>。

### 3. デューイにおける身体と表現

ジョン・デューイ(1859-1952)はアメリカを代表する哲学者・教育思想家であり、いくつかの有名な著書を通して様々な示唆を与えている。特にプラグマティズム(実用主義、道具主義)の立場から「経験の、経験による、経験のための教育の哲学」を論じ、二つの基本原理として経験の連続性と経験における相互作用をあげている<sup>5)</sup>。このデューイのプラグマティズムや経験としての芸術論などは音楽だけでなく美術や体育の分野の研究者によっても引用され<sup>注1)</sup>、教育の本質

論を展開している。

鉄口はデューイの「経験と自然」<sup>注2)</sup>における記述を手掛かりにし、身体の機能を基盤とした音楽的思考について明らかにしている。デューイによる身体とは「身体—精神(body and mind)」の構造を持ち、身体とは生物としての有機体であり、精神とは知性、思考である、と述べている。この有機体の行為と思考を連続させる機能には、相互作用として二つの経験の段階がある。すなわち「心的—物的段階」では有機体である身体は豊富な質を感じ無意識に受け取り蓄積するが、「精神的段階」ではその捉えた質が言語に置き換えられ識別された意味(meaning)を成し、身体の感受性と結合して有機体の行為を変容させ、新たな結果を生み出す。故にこのデューイの身体の機能を基盤とした音楽的思考とは、音楽活動によって受容、蓄積した質を根拠とし、言語に置き換えることで識別された質をもとに音楽活動を更新しながら発展するという過程を経るとされる<sup>6)</sup>。

また小島はデューイの理念に基づいて音楽による表現の原理を導き出している。すなわち人は外界との相互作用によって起こった情動、イメージ、感情などによる「内なるもの」が発生し、それを外に表すためには何らかの媒体が必要である。それは音、色、形、ことば、身体などが考えられるが、その素材に働きかけることによって「内なるもの」が作り替えられていく。デューイはこの創造ともいえるべき作り替えに対して「はぐくむ営み」ということばを当て、「芸術家は知的な言葉や記号的な言葉で感情を叙述するのではなく、感情を『はぐくむ営みをなす』のである<sup>7)</sup>。」と述べている。そうして「内なるもの」が把握され整理されることで認識され形成されていき、表現となる。この一連の表現活動には過去の経験から感性が働いて想像的思考を培い、過去と現在が結合され未来の文化創造の基盤を作る<sup>8)</sup>。小島はさらにこれまでの音楽教育をは

はじめとする学校教育全体が感性の教育を無視してきたのではないかと投げかけている。定型化された記号としての文化を、子どもの経験や「内なるもの」と無関係に取り上げるのはデューイの批判する伝統的教育と同じである。感性を呼び覚ますためには自然と人間との直接経験を十分に行うことが必要である。それは自然に身体と五感を使って働きかけることであり、感性によって自然の質を捉え、様々な媒体で表現することこそ感性を磨く教育的意義がある<sup>8)</sup>。

#### 4. ダルクローズとオルフにおける身体

日本にも導入された身体の動きを伴う音楽教育としてまずダルクローズのリトミックは有名であろう。エミール・ジャック＝ダルクローズ(1865-1950)はスイスの作曲家・音楽教育家であり、音楽をリズムの要素を中心にして身体の動きを通して学習する「リトミック」メソッドの創始者である。きっかけはジュネーヴのコンセルヴァトワールで和声楽とソルフェージュを教えていた際、学生に和音を聴き取る力が身に付いておらず、体験に基礎をおいた訓練を試みたことであった。また年齢の低い子ども達への実践を通して、早い段階で音楽に対する感受性やリズムに対する感覚をまず経験や体験を通して学ぶことが、音楽学習の基礎として何よりも重要であると考えたのだ。この早い段階とは、「身体と脳が並行して発達していて、絶え間なく印象や感覚を互いに伝え合っている時期」であり、「音楽的感覚はからだ全体の筋肉と神経の働きにより高まる」、「音楽的感情の鋭敏さというのは、身体的感覚の鋭敏さに左右される」、としてリトミック教育を考案したダルクローズはそのリズムについて以下のように要約している<sup>9)</sup>。

①リズムとは動きである。

②動きは、本来身体的なものである。

③すべての動きは、空間と時間を要す。

④身体的経験が音楽的意識をつくり上げる。

⑤身体的媒体が完成に達すると、知覚が鮮明になるという結果が生じる。

⑥時間の中で動きが完成すると、音楽的リズムについての意識が確立する。

⑦空間の中で動きが完成すると、身体造形的(plastique)リズムについての意識が確立する。

⑧時間と空間の中で動きが完成に達するのは、リトミックと呼ぶ身体運動訓練によってのみ可能である。

さらにダルクローズは音楽劇(オペラ)のリズムと所作、身体のリズミカルな動きに支えられた情感表現の芸術である舞踊、そして学校教育にも触れ、音楽教師はもちろん歌手やダンサーたちにもこのリトミックが役に立つ可能性に言及している。

塩原はリトミック教育の原点に立ち、ダルクローズの提言を昨今進んできた脳神経科学で明らかになってきている知見と関連付けて考察している。身体の動きに必要な筋肉を動かすには神経細胞であるニューロンが働き、シナプスによって結合されていく。その神経回路パターンは流動的であり、経験によって記憶されていき、筋肉感覚が我々の音楽的感覚を鋭敏にしていく。ダルクローズが「神経反応を整備し、筋肉と神経を整合させ、精神と身体を調和させることを目指した特別な教育」、「美に対する感動は、感覚の繊細さ、神経組織の感受力、精神の柔軟性の賜物」といったのは、音楽的感性と言われるものの根底に神経系のある種のメカニズムが働いていることを考えていたと想像でき、音楽と私たちの内面の世界を結びつける身体図式を発達させていくことを目的とする音楽教育法と結論付けた<sup>10)</sup>。

リトミックが日本に導入されたのは、1909年歌舞伎俳優二代目市川左団次(1880-1940)と新劇人小山内薫(1881-1928)が俳優の身体表現力を養

う基礎練習の一つとして取り入れたことであった。また作曲家の山田耕作(1886-1965)や舞踊家石井漠(1886-1962)らによる舞踊教育への導入、白井規矩郎(1870-1951)による体操教育への導入、小林宗作(1893-1963)、天野蝶(1891-1979)らによる幼児教育への導入、そして板野平(1928-2009)による音楽教育へ位置づけと普及によってその後も発展してきている<sup>11)</sup>。しかし現在幼児教育においてはリトミックを取り入れている園もあるが、小学校音楽科教育においては定着しているとはいえない。幼児のリズム遊びや初歩的なリズム教育としては導入しやすいが、筋肉感覚の訓練や即興的表現、舞踊などへ発展させるには、本質的な理解の不十分さと経験的に高レベルまで消化している音楽教育者も少ない。故に学校教育においては限られた音楽科の授業時間の中で十分に行うことは難しい。

一方「カルミナ・ブラーナ」の作曲家として有名なドイツの音楽教育家であるカール・オルフ(1895-1982)もダルクローズの理念に影響を受け、1920年代に舞踏教師のドロテー・ギュンターに出会い、彼女と共に1923年ミュンヘンに体育・音楽・舞踏を教えるギュンター・シューレを設立した。ここでの青少年を対象とした教育実践はグルニド・ケートマンと共に第1世代のオルフ・シュールヴェルク(Orff-SchulWerk)「基礎的音楽練習(Elementare Musikübung)」としてまとめられた。また第2次世界大戦後ミュンヘン、ザルツブルクで子どものためのセミナーが開催され、第2のシュールヴェルク「子どものための音楽」がまとめられた。井口はオルフ・シュールヴェルクについて作品とか教科書ではなく理念として捉えるべきであり、子どものための音楽にとっての理想はエレメンタールな音楽であることを述べ<sup>12)</sup>、オルフ自身の論文から次のように引用している。「エレメンタールな音楽は決して音楽だけが単独ではなく、体の動きやダンス、ことばと結びついたものです。これはだれもがみずか

らすべきものであって、聴き手としてではなく、仲間として加わるような音楽です。〈中略〉小さな音形を順につないでいったり、オスティナート<sup>注3)</sup>の組み合わせ、小さな Rond などの形式をとるものです。エレメンタール音楽は大地に近く、自然で身体的な、そして誰にも覚えやすく感じ取りやすい、子どもにふさわしいものなのです。』と。またいわゆるオルフ楽器<sup>注4)</sup>は音板楽器を中心に開発されたが、手拍子、足拍子、ひざ打ち、指鳴らしなど身体を用いて出す音も表現として位置付けられ、身体楽器と呼ばれている。「Rhythmische Rondospiele」は後述するボディパーカッションに通じる身体楽器による作品として有名である。

子どもがことば(母国語)のリズムの模倣から出発し体の動きと共に即興的な表現をつくり出すことを重視したオルフの音楽教育の理念は、日本の音楽教育における創造的な音楽づくりにも影響を与えた。オルフは1962年来日し、多くの日本の音楽教育者がザルツブルクのオルフ研究所で学び、1988年日本オルフ音楽教育研究会発足以来、幼児教育のみならず小学校の音楽教育や教員養成校でも実践研究が続いている。下出は身体や声による音楽づくりのセミナーを分析し、変拍子の概念の学習においても音楽の小さな単位の経験から形式のある作品作りまでの発展性があることを考察している。また身体活動もボール遊びからはな歌と簡単な動作、指遊びなどの身体楽器へという順序で発展しており、行動的かつ映像的に、そして直感的から分析的に把握させるよう組織されていたとする<sup>13)</sup>。

他にも日本の音楽教育に影響を与えた海外のメソッドにはハンガリーのコダーイシステム<sup>注5)</sup>があり、これらヨーロッパ発祥の3つの音楽教育は北アメリカにも持ち込まれ、またアメリカにはコンプリヘンシヴ・ミュージシャンシップ<sup>注6)</sup>という概念もあり、実践を通じた比較研究がされている。とりわけダルクローズとオルフにお

ける身体や動きに関して、ダルクローズにおいては音楽の要素やすべての側面は動きを通して学習され、筋肉運動感覚を目覚めさせ訓練することがまず必要である。ある意味自由であるが動きは学習しているリズムの要素を反映しなくてはならない。一方オルフでは自由で創造的でのびのびとした動きであり、話したり歌ったり演奏したりするのと同様に動くことを期待される。いずれも実践においては動く空間が必要となる<sup>14)</sup>。同じようにダルクローズのリトミックとオルフのシュールヴェルクにおける身体表現の位置づけについて桑原はデューイの芸術論における形式の生成の視点から比較している。すなわち、ダルクローズの身体表現は要素であるリズムと身体のリズムの質の同一性から音楽の形式を生成しておらず、音楽を要素に分けた一つ一つを身体によって意味づけている。一方オルフでは音と身体を素材とし形式の生成によって音楽と身体表現の融合を目指している<sup>15)</sup>。そしてこのような両者の違いが学校音楽教育においても反映され、これからの音楽学習における身体表現の在り方を検討することになる。すなわちどちらの手法を取り入れればよいかという問題ではなく、それぞれの本質的な意味を指導者が理解した上で、指導のねらいに応じて効果的に取り入れられなければならない。それぞれの良さを生かした段階的活用もあれば、発展的に融合されていく可能性もあり、さらなる実践的研究が必要である。

## 5. 学校教育における身体取り扱いと課題

最後に日本の学校教育における身体取り扱いについてみていきたい。とりわけ昭和戦後の小学校学習指導要領及び解説における身体に関わる記述を取り上げていく。歌うこと、楽器を演奏すること、創ること、聴くことも身体が関わ

る音楽的行為ではあるが、ここでは内的な感受も含めた身体そのものによる反応や表現に関する記述に注目する。すなわち「身体」及び「体」を軸とし、関連して「動き」「リズム」「表現」なども含まれる。また比較対象として体育科における記述にも触れながら、その変遷と指導内容における捉え方についてまとめる。(以下、下線は筆者による)

### 1) 小学校音楽科の学習指導要領の変遷<sup>注7)</sup>

戦後1947年の「学習指導要領音楽編(試案)」

(以下第1次)から2017年告示小学校学習指導要領(以下第9次)の最新のものまで、おおよそ10年ごとに改訂されてきた学習指導要領の変遷は日本における学校教育の歴史、発展とともにある。音楽科では基本理念に基づく目標、その目標を達成するために活動領域や指導内容が構成され、改訂が繰り返されてきた。この史的な先行研究には古田<sup>16)</sup>、楠瀬<sup>17)</sup>、中山<sup>18)</sup>、奥田<sup>19)</sup>などがあるが、本項では改めて身体に関わる記述を抜粋しながらみていく。

第1次の時代は米軍占領下ではあったが、諸井三郎<sup>注8)</sup>を中心に、戦前的手段としての音楽教育ではなく目的として芸術教育を提唱し今日につながる第一歩を踏み出したことの意義は大きい。また小学校、中学校(第1学年から第9学年)を通して歌唱教育、器楽教育、鑑賞教育、創作教育を柱とし、単元として次の4つが挙げられている。すなわち、①音楽の要素(リズム・旋律・和声)に対する理解と表現、②音楽の形式及び構成に対する理解、③楽器の音色に対する理解、④音楽の解釈である。また学習指導法として主体的学習指導、比較的学習指導、指導的学習指導を挙げ、それぞれ具体的な学習内容と適応する学年が示されている。特に低学年<sup>注9)</sup>では歌唱教育、器楽教育において「リズム教育を主とし、音楽の律動的秩序を感覚的、運動的に捉えさせる」や鑑賞においても「リズムを捉えることに重点を置く」。

とある。そして第1学年の歌唱教育で取り上げる教材の記述では「リズムカルで遊戯と結合できるような歌」として「むすんでひらいて」などが挙げられ、また「歌唱に伴う身体の自然な運動は自由に行わしめ…」とある。また学習結果の考査として、音楽的な面だけでなく、「身体的運動としてのとらえかた」「手拍子あるいは身体の運動」によっても考査できるとしている。

さらに興味深いことは、「音楽と他教科及び学校生活との関連」として体育、社会科、理科及び算数、工作、国語、学校生活との関連が示されていることである。体育との関連について以下引用する。「音楽と体育とは特に深い関係にある。中でもダンスは音楽と体育との結合されたもので、リズムを中心として児童に精神的、身体的な喜びを与える。幼児及び小学校の低学年児童においては、ダンスという形においてでなく、広い意味の遊戯として音楽と体育との結合が考えられる。遊戯は児童が最も好むものの一つであるが、それによって次のような事がらが習得される。

- ①リズムを身体的にとらえること
- ②リズムカルな運動による身体的能力
- ③協力による秩序の快感
- ④旋律(広く言えば言葉)の自然的記憶
- ⑤精神の開放(以下省略)

戦後まもなくの当時、楽器や教材不足による教育現場の実態は別としても、目指そうとした基本方針と学習活動は現在に継承されており、遊戯やダンスという分野が音楽と体育が関連するものとして認識され、リズムに重点を置いた指導が推奨されていたことが明らかとなった。

1949年の「小学校学習指導要領音楽科編(試案)」(以下第2次)は、先に挙げたデューイやマーセル<sup>注10)</sup>らのアメリカの影響を受けつつ根本的な考え方は変わっていないが、児童の音楽的発達を踏まえて学習内容に変化がみられる。音楽の学習経験としては歌唱、器楽、鑑賞、創作的表

現、リズム反応が提示された。「リズム反応」は第2次で新しく取り上げられたが、その意義については「音楽学習は、音楽にとって最も重要な要素であるリズムの体得が根本であること、しかも、リズム感やリズム表現能力をつけることは、年少のときに学習するほど効果的であることから、特にここで取り上げ強調したものである。」と前書きで記されている。また「リズム反応とは、聴覚を通し、運動感覚を通し、あるいはまた、視覚などを通し慣らされるいろいろなリズムを知覚し、また、身体的なリズムカルな運動として表される音楽経験のすべてをさすものであって、受動的な面と能動的な面の指導が考えられる。」とあり、その具体的指導法は、次の3点挙げられている。「まず模倣から始まり創造へと発展すること、身体的運動として反応させること、音楽のいろいろなリズム型やその組み合わせ、およびリズム譜を理解し、それに反応する能力を得させること」である。身体的運動とは歩く、走る、転回する、飛ぶ、体を左右に動かす、拍手、駆け足やスキップなどで、音楽に合わせて秩序づけていく。また児童を取り巻く自然や人々、生活の中のリズム、例えば川のせせらぎや太陽の光などの自然、掃除や洗濯、舟こぎの物まね遊びや動物の動きや鳴きまねなど、感じとったリズムを模倣させリズム遊びを展開する。さらに聴いている音楽の解釈を動作によって自由に表現させ、指揮の動作をし合ったりして発展させることなどが述べられている。印象としてはリトミックの影響も強いように思われるが、第1次と同様に特に低学年におけるリズム教育に主眼が置かれていたことは明らかである。

この第2次でも他教科との関連が示され、「(前略)音楽と体育とは同じ基底に立つものであり、密接な関連をもっているものであって、これらの協力によってリズム感の養成がはかられる。」とある。また「なおリズム遊びにおいては、一定の型にのみはめこむのではなく、本性に根ざし



て、しかも自由な表現をするところにリズム遊び本来の面目があるといえよう。この種のものとして、音楽の創造的表現における自由な身体的表現などがある。「また音楽の時間に(中略)歌遊びやフォークダンスなどが取り入れられることが望ましい。」とあり、戦前から幼児教育で行われていた遊戯やリズムカルな運動、リズム遊び、自由な身体表現だけでなく、ダンスも奨励されていたことが分かる。

1958年の「小学校学習指導要領」(以下第3次)からは告示となり法的拘束力を持つことになる。全教科を合本し形式を整え、解説的な文章や具体的な指導法の記述は省かれ、基準となる目標、内容、指導上の留意事項が示された。音楽科の活動領域はA「鑑賞」B「表現」として2つに整理され、B「表現」には歌唱、器楽、創作が含まれた。そして学年ごとに共通歌唱教材と共通鑑賞教材が提示されたことは特徴的である。

身体に関しては第1学年の目標と内容における記述を抜粋する。まず目標においては「音楽を聞くことに興味を持たせ、身体反応を伴った鑑賞活動を通して、音楽的感覚の芽生えを伸ばす。」「身体の動きを通したリズム表現や、以下省略」がある。内容においても「鑑賞」では「自由な身体反応しながら聞く。」「身体反応(遊び)を通して、フレーズを感じ取る。」、「表現」の歌唱では「自由な身体表現をしながら歌う。」、創作では「音楽に合わせて創造的に身体表現をする。」、指導上の留意事項では「鑑賞、表現のいずれの場合にも、なるべく身体の動きを伴った学習をさせることが望ましい。」とある。ここでは「身体反応」と「身体表現」を「身体の動き」の中身として記述していることが分かる。

1968年の「小学校学習指導要領」(以下第4次)では再び「歌唱」「器楽」「創作」「鑑賞」の領域に新たに「基礎」が加わった。目標として掲げた「音楽性を培い、情操を高めるとともに、豊かな創造性を養う」ためには音楽的基礎が重要であると

した。この「基礎」には聴取、読譜、記譜の能力を育て、楽譜についての理解を深めることが明記され、楽典の内容も非常に高水準である。しかし技能の習熟と合わせて知識・技能偏重に陥りその後の批判を招くことにもなる。一方、音楽教育者たちは様々な国際交流から示唆を得て優れた音楽教育の理念や指導法の研究も行われ、書籍や雑誌の出版も発刊されていった。

身体に関しては、目標における身体に関わる記述はなくなり、内容の基礎では「二拍子系の拍子と三拍子系の拍子を、身体反応しながら感じとること。」(1,2年生)、鑑賞では「身体反応したり旋律を口ずさんだりしながら、楽しく聞くこと。」(全学年)、歌唱では「自由な身体表現をしながら歌うこと」(1,2年生)、「曲想にふさわしい身体表現をしながら歌うこと」(3,4年生)があり、器楽や創作、内容の取り扱いにおいては記述されていない。

カリキュラムの過密化や知識の詰め込みなどによる学習負担の状況に対応して、1977年の「小学校学習指導要領」(以下第5次)では内容の削減が図られ、学校や教師による創意工夫ができるようになっていった。豊かな人間性やゆとりある学校生活、個性の尊重などが求められ、音楽科では目標に「音楽を愛好する心情」という言葉が盛り込まれた。学習領域は再びA「表現」とB「鑑賞」の2つになり現在に至っている。

身体に関する記述は、表現では「リズムフレーズの拍の流れを感じ取って、演奏したり、身体表現をしたりすること。」(1年生から4年生)、「リズムフレーズの拍の流れを感じ取り、リズムや速度の変化に応じて、演奏したり、身体表現をしたりすること。」(5,6年生)がある。鑑賞では「旋律を口ずさんだり、身体反応したりしながら聴くこと。」(1年生から4年生)とあり、学年の取り扱いに差異はあるもののリズムや拍子への身体反応と曲想の身体表現が中心である。

1989年の「小学校学習指導要領」(以下第6次)

では1、2年生の社会科と理科が廃止され生活科が新設され、音楽科では創造的音楽学習として「つくって表現する」活動が取り入れられ、目標は2学年ごとにまとめられたことが特徴である。

身体に関わる記述は、表現では「拍の流れやフレーズを感じ取って、演奏したり身体表現をしたりすること。」(1年生から4年生)、「拍の流れやフレーズを感じ取って、強弱や速度の変化に応じた、演奏をしたり、身体表現をしたりすること。」(5、6年生)とある。鑑賞における記述は、教材に関連する項に移り「日常の活動や経験に関連して親しみやすく、身体反応の快さを感じ取ることができる楽曲」(1、2年生)となり、3年生以降には見られない。

1998年の「小学校学習指導要領」(以下第7次)では、完全学校週5日制が実施され、ゆとり教育や生きる力がキーワードとなり総合的な学習の時間も新設された。音楽科における削減は鑑賞の共通教材が廃止され、扱われる調性もハ長調とイ短調のみになった。また目標と内容共に2学年ごとにまとめられた。

身体に関わる記述は、表現では「拍の流れやフレーズを感じ取って、演奏したり身体表現をしたりすること。」(1、2年生)、「拍の流れやフレーズ、強弱や速度の変化を感じ取って、演奏したり身体表現をしたりすること。」(3、4年生)、「拍の流れやフレーズ、音の重なりや和声の響きを感じ取って、演奏したり身体表現をしたりすること。」(5、6年生)とある。鑑賞ではやはり教材の項で、「行進曲、踊りの音楽、身体反応の快さを感じ取りやすい音楽など、色々な種類の楽曲」(1、2年生)となり、3年生以降にはやはり見られない。

2008年の「小学校学習指導要領」(以下第8次)では第7次のいわゆるゆとり教育による学力低下が叫ばれ、その反省から改訂が行われた。社会のグローバル化や情報化の中で、21世紀を生きる子どもの確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことが

ます重要である。音楽科では領域 A「表現」の中身を歌唱・器楽・音楽づくりの3分野として示し、共通事項を新たに設け、表現及び鑑賞の活動の中で音楽を特徴づけている要素や音楽の仕組みを用いて2つの領域の指導内容を関連させることが可能になった。

身体に関わる記述は、これまで表現領域の内容の項で「身体表現」という言葉が使われていたが、第8次では一切記述されていない。鑑賞では「我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、行進曲や踊りの音楽など身体反応の快さを感じ取りやすい音楽、日常の生活に関連して情景を思い浮かべやすい楽曲」(1、2年生)とある。また内容の取り扱いと指導上の配慮事項において「各学年の「A 表現」及び「B 鑑賞」の指導に当たっては、音楽との一体感を味わい、想像力を働かせて音楽とかかわることができるよう、指導のねらいに即して体を動かす活動を取り入れること。」とある。第8次からは「身体表現」という記述がなくなり「体を動かす活動」という記述に代わっている。なぜ代わったのか、また「体を動かす活動」とはどのようなことなのか、検討する必要がある。

2017年の「小学校学習指導要領」(以下第9次)では、教育課程全体を通して目指す資質・能力を「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力」の育成、「学びに向かう力、人間性など」の涵養の3つの柱に整理され、「主体的・対話的で深い学び」をキーワードとする授業改善が求められている。音楽科では音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音楽と豊かに関わる資質・能力を育成することを目指す。内容はおおむね第8次を踏襲している。

身体に関わる記述は、表現及び鑑賞の内容項目にはなく、教材に関わる記述が内容の取り扱いの項に移動し、鑑賞で「我が国及び諸外国のわらべうたや遊びうた、行進曲や踊りの音楽など体を動かすことの快さを感じ取りやすい音楽、

日常生活に関連して情景を思い浮かべやすい音楽など、いろいろな種類の曲」とある。第8次まで残っていた「身体反応」も「体を動かすこと」に代わった。

また第8次と同じく内容の取り扱いと指導上の配慮事項において「音楽との一体感を味わい、想像力を働かせて音楽と関わるができるよう、指導のねらいに即して体を動かす活動を取り入れること。」とある。従って身体に関わる記述は第3次での「身体の動き」である「身体反応」「身体表現」という記述が第9次かけて「体を動かす活動(こと)」に統一されてきたことが明らかとなった。

## 2) 小学校学習指導要領解説音楽編における記述

これまで学習指導要領の記述をみてきたが、その意味するところやより詳しい内容及び指導法などについては各教科の解説に記されているため、ここでは「小学校学習指導要領解説音楽編」における記述をみていく。

第8次の解説音楽編における身体動作への言及については生駒がまとめている<sup>20)</sup>。また長島も「体」「動き」というワードに絞って抽出している<sup>21)</sup>。そこでは特に解説第3章『各学年の目標及び内容』の中で「体を揺らす」「体を動かす」「踊ったり」「動き出す」「体で表す」「体の動き」「体を使って」「体や楽器によるリズム打ち」「演奏のまね」「体全体で受け止める」「体ごとにかかわり全身で」「音楽に合わせて歩く」という具体的記述が多くあることが分かる。低学年は歌唱表現において特に多いが、中学年、高学年においても鑑賞では体を動かす活動を取り入れる工夫に触れられている。さらに解説第4章『指導計画の作成と内容の取り扱い』では、指導要領の記述にある体を動かす活動を取り入れることについての言及がある。「児童が音楽を全体にわたって感じ取っていくためには、体のあらゆる感覚を使って音

楽をとらえていくことが必要となる。児童が体全体で音楽を感じ取ることを通して、音楽学習の基礎となる想像力がはぐくまれていくのである。このように、児童が音楽との一体感を味わうことができるようにするためには、音楽に合わせて歩いたり、動作をしたりするなどの体を動かす活動を取り入れることが大切である。(中略)指導に当たっては、体を動かすこと自体をねらいとするのではなく、音楽を感じ取る趣旨を踏まえた体験活動であることに留意する必要がある。」である。様々な具体的な体の動作をあげているが、音楽学習における「体を動かす活動」とは、音楽との一体感を味わい感じ取るための体験活動として扱うことが示されている。

第9次の解説音楽編を見ていくとやはり第3章『各学年の目標及び内容』には「体を動かす」「演奏のまね」「体全体で受け止める」「体や楽器によるリズム打ち」「体のあらゆる感覚を使って」などの記述が多く見られる。低学年の音楽づくりにおける例示では「体のいろいろな部分を手で打って出せる音を使い(省略)」など、ボディパーカッションを連想させる表記もみられる。そして解説第4章『指導計画の作成と内容の取り扱い』では、第8次の解説と同じ文章があり、後半部を取り出すと「指導に当たっては体を動かすこと自体をねらいとするのではなく、例えば、音楽の特徴を捉える学習を深めたり、思いや意図に合った表現を高めたりするなど、指導のねらいに応じて効果的に取り入れられるように留意する必要がある。」とあり、単なる体験活動ではなく、音楽学習を深め表現を高めるために効果的に取り入れられるべきであることが示された。

以上を踏まえ、学習指導要領の身体に関する記述が「身体反応」「身体表現」から「体を動かす活動(こと)」に代わったことの意味は不明であるが、その意味する内容を解説における記述から解釈すると、「体を動かす活動」を効果的に取り入れることは、表現及び鑑賞の活動において

音楽を体に浸透させて全身で受け止めること、音や音楽に身体を反応させ知覚・感受したことを身体によってより明確に認識でき学習が深まること、想像を広げ豊かな感性で身体表現することで表現が高まり、思考力・判断力・表現力が育成され则认为。

昨今の音楽科の授業をみても体を動かす活動を以前より積極的に取り入れている実践が多く、またそれらを検証する研究も進んでいる。その上で筆者はさらに、ねらいに応じて効果的に取り入れるだけではなく、音楽に合わせて踊る身体表現そのものも芸術表現の一部として音楽科の学習として成り立つのではないかと考えている。それはムーシケーの概念や音楽する身体、身体による表現教育の意義、また第1次第2次の試案において体育との関連で謳われていたようにダンスや踊りは特に音楽との関係が深いからである。日本の学校教育では現在この分野は体育科に属しているが、音楽科との関連を考慮してより合科的・教科横断的な授業展開が研究されるべきではないだろうか。

### 3) 小学校体育科の学習指導要領における記述

では、体育科の学習指導要領及び解説では音楽科とも関連するリズムや表現についてどのような取り扱いになっているのだろうか。第1次に当たる学校体育指導要領の低学年では体操と遊戯が設定され、遊戯の中にダンスが含まれておりその内容は表現遊びとなっている。1953年第2次改訂では学習内容として「リズムや身振りの遊びをする」とあり、歌を伴う郷土的遊び、模倣と基礎リズムが挙げられている。この歌を伴う郷土的遊びとはわらべうた遊びと考えられる。中学年からフォークダンスが加わり、高学年では「リズム運動をする」としてフォークダンスに加え、経験の表現と基礎リズムが挙げられている。

第3次では学習領域としての項目が「リズム運動」となり歌を伴う遊びや模倣遊び、順次フォークダンス、表現となっていく。第4次では同じ内容だか項目名は「ダンス」となる。第5次及び第6次では低学年の内容がA「基本の運動」とB「ゲーム」になり従前のリズム遊びや模倣遊びがなくなり、中学年から「表現運動」が加わってくる。第7次になって低学年のA「基本の運動」の項目内に表現リズムという言葉が加わり、それまでのリズム遊びや模倣遊びが復活した。

第8次では学習内容の項目が今一度整理され、低学年では「表現リズム遊び」、中学年及び高学年では「表現運動」というカテゴリーになっている。低学年の「表現リズム遊び」は動物や乗り物そのものになりきって全身で踊る「表現遊び」と軽快なリズムの音楽に乗って自由に踊る「リズム遊び」からなる。中・高学年の「表現運動」は様々な題材から感じを捉えて即興的に踊ること、表したいイメージを変化のある動きで～はじめ～な～おわり～に構成して踊ること、さらに群(集団)の動きにも言及している「表現」と「リズムダンス」「フォークダンス(民舞を含む)」に分かれている。「身体表現」という言葉は表現運動系の内容解説の中で、低学年の「表現リズム遊び」を豊かに体験する中で培われる能力の一つとして、「即興的な身体表現能力」という場面で使われている。ここでは身体の動きによって表したい内容を即興や構成を考えて表現する点では、音楽との共通点がある。またリズムダンスやフォークダンスも音楽と共に、世界の地域や文化に触れる点でも共通している。しかしながらダンスが必修化されたことにも関係して、体育分野の研究者も表現運動やダンスの体育分野への位置づけやリズムの概念について考察する中で様々な混乱があることを指摘している<sup>22)</sup>。リズム(rhythmus)の解釈は運動学的見地からのものや音楽領域における拍や拍子との関係など、多岐にわたるため改めて再考が必要である

う。それでも音楽と体育の表現活動は合科的な要素を含んでいることは明らかであり、教科としての特性を検討するとともに合科的・教科横断的な授業展開の可能性や教材研究などこれから追求していくべき課題は多いことを繰り返し言及する。そして教師が身体表現というものの解釈を自分の専門教科のみならず広い視野を持って協働的に行っていく必要がある。

以上から音楽と身体の関係は、それらの概念、様々な教育理念や方法論、そして教育実践に直接影響を与える学習指導要領の指導内容においても関連性が深いことが分かった。同時にリズムや動き、反応、表現などの用語が複雑に関係し、表記も時代によって変遷してきている。またその内容にも様々な捉え方があるため次章でさらに考察していく。

### Ⅲ. 音楽科の学習における身体表現活動

前章でみてきたように音楽と身体の関係は切っても切れないものであり、歌うこと、楽器を演奏すること、作曲する(創る)こと、聴くことのみならず様々な音楽の要素の知覚と曲想の感受や表現に身体が関わっている。しかしながら学校教育における身体表現や体を動かす活動の内容の捉え方は指導者によって様々ある。本章では小学校の音楽学習における身体反応や身体表現を含む身体活動の捉え方と内容について理論と具体的な実践から考察し、筆者の考える身体表現の意味を再考する。

#### 1. 音楽学習における身体活動の理論

小島は身体活動<sup>注11)</sup>の内容を次のように分類して捉えている。すなわち、

①動きの形式…自分の好きなように〈自由〉に動くものと、合図的、模倣、既成の振り付けがあるダンスなどあらかじめ決められた〈型〉にはめて動くものがある。

②動きの対象…リズム・拍子・強弱などの音楽の〈要素〉に対しての動きと、楽曲の全体的な雰囲気やフィーリングに反応する〈総合〉の動きがある。

③動きの機能…対象と出会い関わりを持ち、なじむ〈同化〉は、学習過程のはじめの方に生まれ、対象の全体的な印象や根底に流れる動きを捉えることが期待される。次に〈分析(観察)〉は、動くことによって対象の成り立ちや状態を把握し、動きに翻訳する意識である。最後に〈表現(解釈)〉は、自分なりに把握した対象をあるやり方で動作を探求し説明し直して、表現することである。

この分類に第2次から第5次までの小学校学習指導要領と指導書及び雑誌「教育音楽小学校版」(1963年から1982年)の指導案と実践報告における身体活動について記述のあるものを振り分けて考察している。第2次でリズム反応が取り上げられていたこともあり、身体活動が音楽学習の基盤として位置づけられていたこと、現場の実践では1960年代からリトミックが盛んであったこと、そして次第にリズムだけではなく強弱の変化や曲想などを音楽の表現様式の一つとして身体表現によって表す方向に発展したこと、そして子どもの身体活動の展開は同化を基盤とし、分析と表現の相互作用によって成立していく道筋を示した<sup>23)</sup>。

筑波大学附属小学校の音楽科の教諭である高倉は、自身のライフワークとして「からだ」を軸とした音楽の授業づくりを実践しており、「体を動かす活動」を次のように分類している<sup>24)</sup>。

①身体反応…ここではスイッチのオン・オフのように、ある特定の音や音楽の出現に対して手をあげたり身体で反応したりすること。鑑賞学

習ではよく即時的に行われる。また音楽が鳴っている間は歩き、鳴りやんだら止まる活動や、「あんたがたどこさ」の「さ」のところで反応するなどである。

②身体運動(ムーブメント)…音楽の何らかの要素に対して動くことであり、拍やテンポの変化に合わせて歩いたり、手拍子を打ったり、音型に合わせて手を上下させたりするなど、多くの体を動かす活動がここに分類される。ケンケンパ、「茶つみ」などの手遊びやわらべ歌遊びも、ある程度模範となる動きをまねしている段階はここに属する。

③身体表現…音楽の一部または全体を身体で表現する。どの要素やどの仕組みに対してどのように動くのかを意図的に考えることが前提となり、従って思考力・判断力・表現力の育成と創造性も培うことができる。音楽との一体感を味わうのに適している。

桑原は、日本では身体活動の要素を取り入れた活動は体育科のダンスの学習においては体系的に表した文献もあるが、音楽科においては指導者はその意義を明確に理解していないことから、体系的なカリキュラムの構想を提案している<sup>25)</sup>。その際、自身の実践を音楽の形式的側面と内容的側面の関連を視野に入れつつ、形式的側面を中心にして考察している。ここで言う形式的側面とは、音楽を形づくっているリズム、速度、強弱、音色、和声、形式などの構成要素とその組織構造であり、内容的側面とは、気分、曲想、雰囲気、イメージなどの中身である。また活動過程として身体反応と身体表現の2つの段階を定義している。すなわち桑原の身体反応の定義は、拍の知覚など取り上げた音楽の構成要素に注目させ、その要素に対して歩く、手をたたくといった動きを指示し反応させる活動であり、身体表現は身体反応から知覚・感受した音楽の構成要素の関連から生み出された、曲想、イメージなど音楽の内容的側面をより適切に美しく个性的に

工夫して表現するものである。

飯泉は学習指導要領における「体を動かす活動」が単に体を動かす活動をした記憶に終わることなく、その活動を通して音楽を心で感じることにつなげる必要性を説き、教科書の内容を分析しながら考察している。「体を動かす活動」とは「動きをまねることから発生する動き」と「思考により生み出される動き」であり、前者には指遊び、手遊び、体遊び、身振りなどがあり、後者には自由な動き、指揮者の動き、リズム打ちなどの種類がある。3社の教科書の内容を照らし合わせた結果、低学年では「動きをまねることから発生する動き」の教材が多く、それを体得した後に中高学年では「思考により生み出される動き」が位置付けられているが、教材数は著しく減少する。また大半がリズムに関連するものが多いことに疑問も呈し、音楽科教育において「形式にとらわれない、感じとった音楽の表情や雰囲気などについて、自由に即興的に行う身体表現」こそ音楽科教育の目指す、真の意味での「体を動かす活動」なのである、と結論付けている<sup>26)</sup>。

以上から、4者ともそれぞれ分類の視点によって説明の仕方は異なるが、共通点もみられる。すなわち、動きには模倣を含めた「型」のあるものと「自由で即興的」なもの、「思考によって生み出される」ものがあること、音楽の要素など形式的側面に対する「身体反応」と楽曲全体の曲想など内容的側面に対する「身体表現」があることである。そして学習過程においては、低学年ではリズムや拍感を中心とした自然に身体が動くような教材や模倣から始まる指導法が効果的であり、動くことを基盤としながら音楽の他の要素や仕組みなどの知覚と質の感受を経て、意図的に思考し創りかえていくことで表現が深まっていくといえる。

## 2. 身体活動を取り入れた授業実践

次にリズムを中心とした低学年から高学年への授業実践による発展性に注目してみていく。

小川は2年生の音楽づくりの授業実践でリズムカードを用いてまず4拍のリズムパターンをつくり、ガ行、ザ行、パ行のうちから1つを当てはめていき、反復によって自然に身体が動き出す子どもの姿を捉えている。リズムパターンの繰り返しによって、ジャンプしたり足踏みしたり手を打ったりして馴染んでいく過程である。また題名をつける時には言葉のオノパトペと身体の動きをからイメージが想起され、最後はストーリーを考えて歌い方を工夫している。この実践では擬音語のリズムパターンの反復からイメージを広げお話しを創り音楽を表現することを意図とし、身体表現することは意図されていなかったのだが、実際子ども達は身体の動きを頼りにリズムパターンを捉えていき、その様子からイメージが湧いたため、音楽と身体反応とイメージの相関があることが明らかになった<sup>27)</sup>。

時得と信谷は2年生の鑑賞の授業実践の中でリトミックの手法を取り入れ、2拍子と3拍子の流れの違いを感じ、曲に合わせて身体表現をすることで拍感を捉え、その特徴を感じ取りながら歌うことにつなげている。手拍子や足踏みだけでなくフラフープを使ったケンケンパやタンバリンなどのリズム楽器も用いている。「虫のこえ」の鳴き声を歌う部分で身体の動きを伴った表現を促すと、自然と身体を上下させたり手拍子や足踏みをしたりして、拍子の流れを感じ取ることを意識しながら歌う児童の姿がみられた。児童へのアンケートからも歌に合わせて手拍子を打つことでより楽しく歌うことができたことが分かる。やはり低学年では手拍子を使ったリズム学習が有効なアプローチである、としている<sup>28)</sup>。

金田は5年生の鑑賞の授業でやはりリトミッ

クの手法を取り入れ、組曲「道化師」の楽曲ごとに体を動かしながら旋律のリズムや旋律の反復・変化の知覚・感受を聴取させている。そして音楽全体の構成や速度・強弱の対比や変化など音楽そのものを全体的につかむ知覚・感受には全身を使った動きが適しており、楽曲の構成が単純な作品や旋律に集中して聴く楽曲には手で空間に図形を描く活動ができしている。また児童の音楽を捉える筋肉感覚の状況によって音楽を拍の流れで取るのではなく、音楽のまとまりの中に身体をゆだねるような動きが出ることも個別の分析から明らかとなった、としている<sup>29)</sup>。

これらの実践から音楽学習における身体活動は表現及び鑑賞のあらゆる音楽学習場面で活用できることが分かる。指導者が何も言わずとも音楽が鳴ると低学年の児童は自然と身体が反応して動く。このことを活用して自由に動くことの快さや常時活動などでリズム模倣を積み重ねることで音と一体になる身体の動きを認知していく。このことが基盤となって高学年に向けて、より幅広い音楽の構成や曲想を捉えられるようになる。高学年ともなると次第に動かなくなり、動く活動に慣れていないとなかなか動きもぎくしゃくしてしまう。「体を動かす活動」は低学年だけでなく中高学年でも指導のねらいに即して効果的に活用できる。そのためにはやはり低学年からの積み重ねが大事である。

## 3. その他のリズム活動

その他の身体活動として昨今注目されているのが「ボディパーカッション」である。これは、山田俊之の実践によって考案され命名された音楽表現であり、「楽器がなくても音符や歌が苦手でも体全体で楽しむことができるリズム表現」である<sup>30)</sup>。

山田の実践は簡単なリズム遊びから、手拍子アンサンブル、身体表現に展開されていく中で、

音楽の基本要素が含まれており、模倣や創作を通して協調性や創造力の育成につながる活動である。今では幼児教育から小中学校の音楽科の学習だけでなく外国語活動やクラス運営において、さらに特別支援学校でも様々な場面で活用されている。

ボディパーカッションの効果は、リズムの身体表現における楽しさだけでなく、運動、友人関係、自己に関する効力感が向上し、精神的健康度も高く学校適応の観点からも検証され、非常に教育的に意義深いものとされる<sup>31)</sup>。そのため教員養成の場でもその手法を知っておくことは大いに有用であると考えられる。楽器の演奏技能に苦手意識を持っている学生自身もこれならやれる、という自信が持てるのではないだろうか。ボディパーカッションの筆者の実践については後述するが、同じように先に挙げたオルフの「Rhythmische Rondspiele」も身体楽器による表現であり、他にも拍手だけで行われる長谷部匡俊のクラッピング・アンサンブルや言葉と結び付けた岡田加津子のリズムック・パフォーマンスなどがあり、教科書にも取り上げられている<sup>注12)</sup>。

以上から本論における筆者の身体表現の意味を次のようにまとめる。身体表現とは芸術表現(質の表現)における身体を媒体とした表現であるが、音楽と身体は深く関連しているため、音や音楽の要素に反応して身体を媒介として表すことのみならず、音楽と身体が融合し身体による音楽の総合的発展的な表現の意味合いを持つものである。また学習指導要領における「体を動かす活動」は従前の「身体反応」と「身体表現」をも包括する効果的な手段であると考えられるが、筆者の考える身体表現はさらに広くムーシケーの概念に基づいたものであり、総合芸術表現としてのオペラや舞踊など身体そのものによる表現であり、音楽学習において扱われることが望ましい。日本の学校教科教育では舞踊や演劇を

学ぶ場がないのだが、音楽科だけでなく関連する教科、また総合的な学習において表現の教育の場が位置づけることが望まれる。

## IV. 身体リズム活動による表現力の育成と指導法の考察

これまでみてきたように音楽指導者の身体活動の捉え方も様々あり、なかなか体系的な指導法が確立していないのが現状であろう。また学習指導要領における範囲や内容と指導者達の考えとにズレもあろう。筆者もそのうちの一人だが、ムーシケーの概念を踏まえた真の意味での総合芸術表現としての身体表現活動の可能性を追求していく必要がある。そして音楽学習における身体表現として基盤となるのはやはり直接身体と結びついているリズム活動であろう。そこから音楽づくりや内容面の表現に関連させながら発展的な授業構成をしていくことが可能である。本章では、筆者が小学校音楽科の教科書にある楽曲教材を活用し、発展的内容として身体表現を取り入れて、小学校教員養成課程において行った身体リズム活動の実践を省察し、指導内容及び指導法について考察する。

### 1. 常時活動として

松本大学教育学部の1年次カリキュラムには音楽(歌唱)及び音楽(器楽)が半期15回ずつ置かれている。前期の音楽(歌唱)の授業の流れは主に次のような常時活動を行っている。

- ①「リクエスト歌唱」…歌集『うたはともだち』から当番の学生がリクエストした楽曲を全員で歌集を見ながら歌う。曲によっては動作を伴う。
- ②「遊び歌・わらべうた」…授業初回から常に広いスペースを使って、「かもつ列車」や「なべなべそっこぬけ」などのあそび歌やわらべうた遊びを取り入れて体を動かして心をほぐし、他者



との協働性を大切にしてきた。

③「リズム活動」…音楽に合わせて歩いたり、お手合わせなど他者と拍感を共有したりする「体を動かす活動」をはじめ、手拍子をしながらリズム模倣、リレー、そしてリズム譜の読み方を習得する。

④「基礎知識及び楽典の習得」…音楽の基本的な楽典知識の習得(読譜と基本用語)を聴覚とワークシートで視覚的に示しながら行う。

⑤「主活動」…歌唱共通教材、合唱曲その他指導内容に即して身体表現を含む歌唱表現活動である。

学生の実態としては半数以上が高校での音楽を履修しておらず読譜や楽器演奏に苦手意識を持っている。

## 2. 「白くまジェンカ」の身体表現<sup>32)</sup>

身体リズム活動の実践としてまず、「白くまジェンカ」を取り上げる。これは1年生の教科書にある楽曲教材で、歌うだけでなく比較的簡単に捉えやすいリズムパターンを用いて、手拍子やジェンカのダンスをして身体全体で味わうのに適している。また歌詞の内容から母さんぐまと赤ちゃんぐまの対比や「のそのそばたん」「ちょこちょこびよこびよこ」などオノマトペが多用されていて動作がつけやすいと考えた。そこで筆者は小学校教員養成課程の学生に対し、身体表現を創作する活動案を計画し2017年7月に実施した。4つのステップと、先に示した小島の身体活動の分類を示す。

①音楽を聴き楽譜を見ながら歌う。ジェンカの特徴的なリズム ♪♪♪♪ | ♪♪♪♪ | (タンウンタンウン | タンタンウン |)を手拍子で打ちながら全体の楽曲の流れを捉える

…〈型・総合・同化〉

②リズムパターンに合わせて歩いたりジャンプしたりジェンカの前後に飛ぶ動きを示し動いて

みる …〈型・要素・分析〉

③グループでリズムパターンに合った自由な動きを考える …〈自由・要素・分析〉

④「白くまジェンカ」の歌詞に注目し、擬音語や擬態語に気づく。その様子や歌われている内容のイメージを身体で表してみる。グループで創作し発表する …〈自由・総合・表現〉

ここで、筆者は低学年の子どもが自然と熊になりきって動くように、学生も動くのではないかと予想していた。しかし、多くの学生はどう動いたらよいかわからず、戸惑っていた。それまでの音楽経験の中で身体活動を十分にあるいはまったく経験したことがなかったり、小学校時代のことは忘れてしまっていたりする学生が多いのだ。「かあさんの」や「赤ちゃん」はどのような表現したらよいのだろうと悩んでいる学生がおり、イメージがわからないようであった。そこで音楽の要素である強弱で考えてみるよう提案したところ、f(フォルテ)は強い、堂々とした、おおらかな、騒がしいなどのイメージ、p(ピアノ)は小さい、優しい、弱々しいなどのイメージが出てきた。そこから母さんと赤ちゃんに対応させていくと次第に動きのアイデア出てきて、グループで共有し深めていくことができた。そうして基本のリズムパターンにのりながら歌詞の内容を動きに置き換え、身体表現が決まってきた。すると歌うことよりも身体表現に集中してしまうため、必ず歌いながら動くことを助言した。

活動後のワークシートの記述から抜粋する。

- ・初めて聞いた曲だが、簡単でリズムに乗りやすかった。同じリズムパターンの繰り返しが理解できた。
- ・歌詞の意味や雰囲気や体を表現することは難しかった。最初は抵抗があり、恥ずかしかったが、動きの工夫を入れて最後は楽しくできた。身体表現は音楽?と思ったが、最後は音楽を身体で感じた。
- ・言葉のイメージよりも体で表現した方が具体

的になると思った。想像し創造することで深まった。

- ・自分にはない発想を他者から得られた。他のグループから表現の工夫を学んだ。

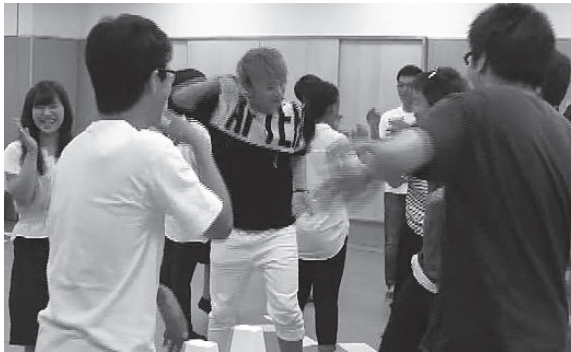


図1. 白くまが泳ぐ表現をする様子

次に創作過程から発表までのビデオ録画から考察すると次のことがいえる。

- ・③のリズムパターンから動きを考える時は歌詞の内容と関係なく即興的で自由な発想が見られたが、④の歌詞の意味の動きへの翻訳にはかなり苦労し試行錯誤が見られた。
- ・強弱の提示によって、動きの大小を連携させて表現しているグループが多く、それぞれの動きに意味を持たせている。またリズムパターンを活かした動きも多く見られた。
- ・円形や直線の並び方や男女で役を分けるなど、様々な工夫が見られた。

この実践から、学生にとってリズムや強弱など音楽の基本的な要素と身体の動きは比較的容易に結びつき表現しやすいが、歌詞の内容や全体の雰囲気や身体で表現することは難しいことであった。最初は音楽を身体で表現することに戸惑いも見られたが、音楽の要素をヒントに協働的に学び、思考・判断・表現するという過程を経験することができた。また身体活動では自由に豊かな発想力や創造力が関係してくるため、演奏の得意不得意とは関係なく、苦手意識のあった学生も生き生きと活動することができた。感想にもあったように実際学生が動いてみたこ

とで新たな感覚の発見があり、最終的には音楽の楽しさを感じられたことはよかった。このような経験を積んでいくことで、教員を目指す学生が表現者としての意識を高められる可能性が明らかとなった。

指導法としては、実際に低学年の児童と行う際は、もっと自然に動物の動きのまねをしたりできるように、幼児期からの接続を意識した様々な表現遊びに慣れさせる必要がある。動物が出てくる歌は「山の音楽家」「アイアイ」「犬のおまわりさん」など非常に多くあるので、常にただ歌うだけではなく動物の動きを身体で表現しながら歌ったり、また歌詞の内容を絵などで視覚的に示してもいいだろう。そして身体がのりやすいリズムミカルな楽曲も良いが、「ぞうさん」のようにゆったりとした拍の流れの中でイメージした動きも経験させたい。そしてどんな感じがするか言葉と身体で共有し合い認め合うことを積み重ねていく。同時に様々なリズム遊びも経験させたい。始めは模倣から手拍子、足踏み、身体全体へ、教師の面白そうな体の動きに子ども達は興味を持つ。そうすると子どもの身体の中にリズムパターンが浸み込み、歌詞の意味もイメージでき、楽曲全体が身体の動きを伴って表現されてくる。低学年の音楽指導において大切にしたい視点として教師と一緒に動いて楽しむことや、動ける広いスペースを確保する環境設定も必要である。

### 3. 「花火」のボディパーカッション<sup>33)</sup>

次に、ボディパーカッションによるリズム表現活動を取り上げる。本実践は山田の作品「花火」から発想を得たものである。これは2015年の教育出版の3年生の教科書に掲載された。

授業では、常時活動の③④において手拍子のリズム模倣や即興問答、音価の仕組みや音符の名前とリズム譜の読み方の練習を積み重ね、学

生は付点、スキップ、シンコペーションのリズムパターンを含むリズム譜をある程度スムーズに読めるようになっていた。また「かたつむり」や「茶つみ」など、歌唱共通教材を扱う際もリズムを読んだりお手合わせをしたりして拍感を共有する活動を取り入れた。さらにボイスアンサンブルとして「野菜の気持ち」や「風の又三郎」を経験し、ボディパーカッションの導入としては山田の「手びょうし・足ぶみドンドコドン」を取り上げ、3つのパートに分かれて重ねるアンサンブルも経験した。

「花火」のリズム表現活動は次の7つのステップで計画し、2018年6月実践した。

①まず基本となるオリジナル「花火」の4小節からなるリズムパターンと動き(手拍子、ひざ打ち、足踏み、両手をあげる、座る、立つ)を習得し、全員で一斉に行う。

②各クラス5つのグループを作り円形になって基本のリズムパターンの動きを一斉に行う。

③5つのグループでカノン形式のアンサンブルを経験する。その際、模範のビデオ「楽しいボディパーカッション Part2」の「花火」を鑑賞し<sup>注13)</sup>全体のイメージを持つ。繰り返しの回数については3回ずつとし、最後の全員で行う Coda は強弱の変化をつけ全員が中央に集まってくる動きを確認する。

④各グループオリジナルの「○○花火」のボディパーカッションを創作する。ビデオでは8拍のアドリブ部分を鑑賞したが、本実践では16拍分を創作することにした。花火には色々な種類があることを出し合い(線香花火、ロケット花火、ネズミ花火、スターミンなど)、グループで表現したい「○○花火」を決める。それはどんな音、色、形、大きさでどんな感じがするのかイメージを共有し、16拍分のリズム表現を決める。これまで学んできたリズムパターンを活用し、記譜法も参考にしてワークシートに記録する。

⑤創ったリズムにボディパーカッションとして

動きの構成を決める。絵や図、言葉で記録しておく。

⑥グループ創作の発表を行い、他グループの表現も参考に再検討して仕上げる。

⑦各グループの間を8拍ずつの手拍子で創作部分をつなげる。最終的には「カノン部分」—「創作部分」—「Coda」のようにつなげて表現し、作品として完成させる。



図2. しだれ花火を表現する様子

①から⑦までの各ステップに沿って、リズム理解やボディパーカッションによる身体表現を経験してどのように感じたかを振り返りシートに記入してもらった。その記述を以下に抜粋する。

#### ステップ①

覚えやすいリズムだった。ずっと同じリズムで物足りない感じ。リズムが苦手なので慣れるまで時間がかかった。みんなでそろえる一体感がある。慣れてくるとだんだん早くなってしまふ。手だけでなく足でリズムをとると印象、感じ方が違う。

#### ステップ②

円になって他の人を見ながら安心した。動きを確認することができた。同じ動きをしている様子を目と耳で感じることもできた。拍を共有し、アイコンタクトを取りながら動きを友達と合わせられた。少し楽しくなってきた。他者の表情を見て新鮮に感じた。実際動くときリズムを作っている感じがする。

ステップ③

ずれて合わせるのが楽しかった。つられそうになった。急にできなくなった。他のグループの音を聞きながらリズムを取ることができた。リズムの重なりがきれいだった。ずれて追っていく感じが花火大会の様だった。最初は自分たちのグループにしか注意がいかなかったが、次第に他のグループとの重なりを感じながら、拍感を共有できるようになった。

ステップ④

花火の色や形状をイメージしてリズムで表現することは難しかった。みんなで話し合っ決めては楽しかった。すごく迷ったが理由があってリズムを決めたので納得できた。連続するイメージを16分音符で、不規則な感じを不規則なリズムで、静けさを休符で表現した。リズムが書きにくかった。

ステップ⑤

実際動きながらリズムが変わっていった。立ったり座ったり手の動きを工夫した。不規則性を身体の色々な部位を使うことで表現した。同じ

リズムでもたたく場所で音色や強弱が変わることが分かった。

ステップ⑥

各グループが個性的でこんなにも違うのかと思った。それぞれの表現する花火が想像できて面白かった。複雑なリズムと動きがそろろうとカッコいい。自分たちが考え付かないリズムの動きがあって驚いた。

ステップ⑦

カノンから最後まで通して完成した達成感があった。ずっと同じ速さの拍で通すことが難しかった。最初よりもみんなの動きがそろってきてきれいだった。慣れてきて他のグループを聞く余裕ができた。きれいにそろってうれしかった。体を使うと表現の幅が出て面白かった。全体部分と創作部分の構成で、一体感と独自性の両方が感じられた。音楽の見方が少し変わった。子ども達と行ったら楽しそうだ。

図3は学生のワークシートから創作した〇〇花火のイメージとリズム創作及びボディパーカッションの動きのメモの一部である。

The image shows a handwritten student worksheet with four main sections, each describing a type of firework and its corresponding rhythm and body percussion ideas. The notation uses circles for notes and rests, with some circles containing musical symbols like stems and beams. The text is in Japanese and includes descriptive notes for each section.

線香花火 A-2	切ない 美しい 不規則な リズム	4/4 不規則なリズムを表現していい 動かしやすくて難しい 星の形 星の形
しだれ花 火 B	広がり ゆっくり 落ちる シャララ 光と音の 時間差	4/4 立っ 手をヒラヒラさせる フィニッシュからスタート
打ち上げ 花火 三尺玉 B	ヒュ〜 パーン	4/4 p 3. 星の横 (弱く) 4. 手拍子 (強く)
ロケット 花火 B	無色 爆竹 はじける	4/4 ロケット ロケット 1. 足踏 2. 星の上 3. 星の横 (弱く) 4. 手拍子 (強く)
スターマ	連続して	

図3. リズム創作とボディパーカッションのメモ

次に創作過程から発表までのビデオ記録より考察する。

- ・最初は基本リズムの模倣と動きを確認したが、まだ花火のイメージは持てず、きょろきょろしながら動きもぎこちなさがある。
- ・グループでカノンを経験した時は、輪になったことでグループ内のコミュニケーション少しがみられた。
- ・創作活動に入ると活発な意見交換がされ、試行錯誤が始まった。4分音符や8分音符を中心にタンタタ…と拍を取り共有しながら当てはめていく様子がみられた。
- ・スキップやシンコペーションなど細かく複雑なリズムパターンには動きが付けにくく、より単純なリズムへ修正していくグループもあった。
- ・動きながら修正し調整して共有していく姿がみられた。
- ・全員がしっかり花火のイメージを共有し直し、動きの確認をして一体感が生まれてきた。

このボディパーカッションによる身体リズム表現活動では、誰でも簡単に楽しくできることが改めて実感できた。ほとんどの学生がボディパーカッションを初めて経験したが、演奏の得手不得手に関係なく発案し生き生きと活動している姿が多く見られ、ほとんどの学生が楽しかったと記述していた。そこには実は比較的簡単なリズムでできたという自信とグループで創る安心感や協働的な楽しさがあるからだと考察する。また単純なリズムでも、身体のどの部位を使ってどんな動きをするかでかなり多様なバリエーションがあり、表現したいイメージと音色や強弱、動きを関連させる部分で苦労はしていたが、思考力・判断力・表現力の育成につながる学習であった。それぞれの「〇〇花火」の着火し始めたところからピークを過ぎて消えるまでを想像し創作しているグループが多く、16拍分の創作は妥当だったと考える。

学生の表現は16拍全体の中でイメージに合う動き方や並び方に工夫を取り入れ、他のグループの表現も参考にしながら試行錯誤を重ね、表現が深まっていった。例えば線香花火でははかないイメージを表現するために最後の4拍は休符で沈黙したり、同じ線香花火でもパチパチ飛び散る不規則なイメージを色々なリズムで表そうとしたり、しだれ花火では打ち上げられた花火が大空に広がってパラパラ落ちてくる様子は手をひらひらさせて表現するなど、試行を重ねるごとに動きにも一体感が生まれてくることを学生が実感していた。この経験が小学校でのダンス表現や音楽劇などの振り付けでも活かされるといい。

課題としては、創作に慣れていないためリズムを先に創ってから動きを創る手順を取ったが、複雑なリズムを取り入れたグループはそれを共有したり動きに変換したりするときに難しさに気づき、動きながらリズムを変更していったため、リズム創作と動きは別々ではなく一緒に行った方が創りやすかったのではないかと推測する。また、今回は花火のイメージによって言葉(オノマトペ)も入れてよいことにしていたが、リズムを取ることや動くことに意識が向かい、ボディパーカッションと組み合わせて声を出す余裕がなかった。事前にボイスアンサンブルも経験してはあったが、リズム・動き・言葉を総合的に表現することは慣れてこないと難しかった。4分の4拍子で4小節であることを記譜させるワークシートには1拍ずつ円で示したのだが、2分音符やシンコペーションのリズムなどの音符は記譜しづらく、また音楽的なフレーズ感といったことも意識させたいと思ったが、花火をイメージしたリズムと動きが優先される中でどのように指導するかは検討の余地が残る。

今回はこの活動で終了したが、夏休みに花火大会を見に行ったり家で花火をしたりすることもあるだろう。子どもや学生の生活経験と結び

付けて造形表現とも関連させた総合的な表現の可能性も十分に考えられる教材である。

小学校でのボディパーカッションの指導は先に述べたように低学年での身体を使ったリズム遊びをたくさん経験することで、中学年以降に有効な活動となる。単純なリズムパターンでも動きに変換すると色々なバリエーションがあることが経験でき、表現の幅が広がるであろう。またカノン形式や押すティナートをを用いた様々な音と動きの重なりが可能で、言葉も含めれば高学年ではかなり高度な構成が可能となり、子ども達の達成感も期待できる。

## V. まとめと今後の課題

本論では音楽教育における身体表現の意味やあり方を再考し指導法を考察することが目的であった。そこで第Ⅱ章では音楽と身体の間連性を探るためムーシケーの概念から掘り下げ、本来は詩と音楽と舞踊から成る総合芸術的な包括的概念であったこと、そしてミュージッキングや踊ることは音楽が身体にもたらすもっとも根源的な運動であるとする「音楽する身体」という概念、また身体と精神はつながっているというデューイの理論から身体の機能を基盤とした音楽的思考や表現の原理の導出、日本の音楽教育に影響を与えた身体の動きを伴うダルクローズのリトミックとオルフのシュールヴェルクの理念について触れた。さらに小学校学習指導要領の変遷に伴う身体取り扱いについては関連する用語や記述からその意味する内容を検討した。結果として音楽と身体は深く関連していることが明らかとなり、特に学校教育においてはリズム、表現、ダンスをキーワードとして音楽科と体育科の両者が関わっていた。日本の学校教育における教科内容については戦後の学習指導要領を手掛かりに、とりわけ第1次及び第2次の音楽科の学習の在り方を踏まえると、音楽科におい

てもっと踊りや身体表現を含んだ総合芸術的な表現活動を取入れるべきであり、現段階では音楽科と体育科との協働的な合科的・教科横断的な取り組みや総合的な学習における授業開発が必要であることを述べた。

次に第Ⅲ章では小学校の音楽学習における身体表現活動の分類や機能を理論と実践から検討した。音楽科の学習において現行の小学校学習指導要領では「体を動かす活動」を取り入れることが明記されているが、具体的にどのような活用があるのか、またどのような意味があるのかを述べた。結果として音楽学習における身体活動は表現及び鑑賞のあらゆる学習場面で活用でき、児童の身体が自然と動いて反応していったりまた動きを模倣したりしながら音楽との一体感を味わい知覚・感受していくことが基盤となり、より幅広い音楽の構成や曲想を捉え表現が高まり深まっていくことがいえ、特にリズム活動は有効であり低学年からの積み重ねも重要であることがわかった。さらに昨今注目されているリズム活動としてボディパーカッションの意義にも触れた。これらのリズム活動を音楽科における身体表現活動として中心に据えつつも、学習指導要領の枠組みを超えた筆者の考える身体表現の意味は身体を媒介として音楽そのものを表現する総合芸術としての身体表現であり、音楽科でより積極的に取り入れていくと共に体育分野や総合的な学習などとも関連させながら位置付けていくことの必要性を述べた。

最後に第Ⅳ章では教員養成において筆者が行っている常時活動としての身体活動とリズムを中心とした身体表現の授業実践を省察し、指導内容及び指導法について考察した。教材は小学校の教科書にある「白くまジェンカ」とボディパーカッションの作品を取り上げた。いずれも簡単なリズムパターンを身体で動いて把握し馴染ませた。そして歌詞の内容が表すくまの様子や自分たちで決めた花火のイメージを表現するた

めに試行錯誤を重ね、身体表現を行った。それぞれ省察した結果、課題もあるが音楽を身体で表現することに慣れていない学生が、最初は戸惑っていたが想像し創造することで表現が深まることを経験でき、教員を目指す学生が表現者としての意識を高めていく成果があったと考える。実際小学校での実践には年齢に応じた教材研究と指導内容の検討が必要であるが、身体表現を活用した指導法として次のことがいえよう。

音楽の授業だけではなく日頃から常時活動として音楽に親しむ際、自由に自然に身体が動かせる環境を整えることが前提となる。動いているうちに、児童は教師や他の児童の動きなども感じ取り、音楽との一体感や楽しさを味わい、心がほぐれていく。その土台の下、指導のねらいに応じて常に身体で反応させ、リズム活動として模倣から始める様々なリズム表現に発展させていく。リズムだけでなく、音高や強弱、速さなど音楽の要素には身体が反応しやすいため、常に動くことを取り入れたい。のそのそ歩いたりぴょんぴょんはねたりして動いていると「くまみたい」「うさぎみたい」「楽しそう」「さみしそう」などのイメージが想起され、楽曲を聴いた時にイメージと結びついていくようになる。特に低学年であれば動物や生活に根ざしたものを題材として取り上げることが望ましい。その時ただ動いて楽しいだけではなく、どんな感じを感受して表現しようとしているのか、教師が見取って価値づけていく必要がある。またクラスで共有することで他者との対話も生まれ、幅広い表現に気付いていく。色々な動きのイメージが蓄積されると、自ら創りたくなる。このようにして、各学年の指導のねらいに応じて効果的に取り入れられるように、教師は自分自身の表現力にも磨きをかけ豊かな感性を持っていなければならない。

ボディパーカッションもそうであるが、「体を動かす活動」はとにかく誰もが楽しく簡単に参

加できる音楽活動である。そして試行錯誤し創り上げながら身体表現を高めていくことは、人間の感性と結びついた表現の欲求の高まりでもある。歌うこと、楽器を演奏すること、作曲すること、聴くことといった音楽的行為のみならず、身体表現によって豊かな感性と表現力を育成することは教育的に価値のあることである。今後は小学校での実践において子どもの姿から身体表現の意義を実証していきたい。そして舞踊や音楽劇など、総合的な学習や教科横断的な学習においてどのように発展させ授業構成していくか研究していきたい。

## 謝辞

本研究の一部は平成29年度松本大学研究助成を受けて行いました。感謝申し上げます。

注

- 注1 デューイを引用した論文には本田悟郎、「ジョン・デューイの芸術論における人間活動としての作品生成と受容」『美術教育学研究』第49号、pp369-376(2017)や、裴芝允「プラグマティズムとしての身体感性論：身体感性論に与えたデューイの影響と体育哲学への示唆」『体育学研究』(2017)などがある。
- 注2 John Dewey,『Experience and Nature』,Later WorksVol.1(1925)
- 注3 ある音形を繰り返し反復すること。
- 注4 オルフ楽器については文献12に詳しい。
- 注5 コダーイシステムはハンガリーの作曲家であり民族音楽学者であるコダーイ・ゾルターン(1882-1967)の音楽は万人のものという理念に基づき提唱された。母国のわらべうたや民謡や歌唱を重視したソルフェージュ教育として音程を示すハンドサインや譜頭のないリズム符などを用いる。
- 注6 コンプリヘンシヴ・ミュージシャンシップとは包括的な音楽家性であり、文献14に詳しい。
- 注7 小学校学習指導要領については国立教育政策研究所の学習指導要領データベースを参照した。[www.nier.go.jp/guideline](http://www.nier.go.jp/guideline)
- 注8 諸井三郎(1903-1977)は日本の作曲家であり、1947年当時文部省視学官であった。
- 注9 第1次試案における低学年とは第1学年から第3学年を指し、高学年は第4学年から第6学年を指す。第2次より低学年(1,2年)、中学年(3,4年)、高学年(5,6年)の分類になる。
- 注10 ジェームス・L. マーセル(1893-1963)はアメリカの音楽教育者であり、子どもの音楽的発達の独自性に着目し、音楽教育に心理学的な分析を導入した。
- 注11 小島は身体活動とはbody movementであり、身体反応、身体表現、リズム表現などを含むとしている。
- 注12 長谷部の「クラッピング・カルテット第1番」は教育芸術社『高校生の音楽1』(2013)に、また岡田の「ヤンチャなチャチャチャ」は教育出版『音楽I Tutti』(2018)に掲載されている。
- 注13 山田俊之、DV『楽しいボディパーカッション』、音楽之友社(2003)

文献

- 1) 久保田慶一編、『音楽史を学ぶ—古代ギリシャから現代まで』、教育芸術社(2017)
- 2) 久保田慶一ほか、『はじめての音楽史』、音楽之友社(2009)
- 3) クリスファー・スモール著 西島史訳、『ミュージッキング—音楽は行為である—』、水声社(2011)
- 4) 山田陽一編、『音楽する身体』、昭和堂(2008)
- 5) J. デューイ、市村尚久訳『経験と教育』、講談社学術文庫(2004)
- 6) 鉄口真理子、「郷土の音楽の歌唱表現における身体の機能を基盤とした音楽的思考の過程—阿波踊りの囃子詞を教材として—」『学校音楽教育研

- 究』Vol.23, pp13-24(2019)
- 7) J. デューイ、鈴木康司訳『芸術論—経験としての芸術』、春秋社(1969)
  - 8) 小島律子 澤田篤子編『音楽による表現の教育』、晃洋書房(1998)
  - 9) エミール・ジャック=ダルクローズ 板野平監修、『リズムと音楽と教育』、全音楽譜出版社(2003)
  - 10) 塩原麻里、「ジャック=ダルクローズ音楽教育論の心理学的再考：脳神経学との関連から」『東京学芸大学紀要』芸術・スポーツ系60, pp43-49(2008)
  - 11) 板野晴子、『日本におけるリトミックの黎明期—日本のリズム教育へリトミックが及ぼした影響—』、ななみ書房(2016)
  - 12) 日本オルフ音楽教育研究会、『オルフ・シュールヴェルクの研究と実践』、朝日出版社(2015)
  - 13) 下出美智子、「オルフの音楽教育における身体活動の発展性(第2報)—オルフ研究所におけるセミナーの分析を通して—」『大阪教育大学紀要』第V部門第47巻第1号, pp165-173(1998)
  - 14) L. チョクシー R. エイブラムソン A. カレスピー D. ウッズ著 板野和彦訳、『音楽教育メソッドの比較』、全音楽譜出版社(1994)
  - 15) 桑原章寧、「ダルクローズとオルフの音楽教育にみる身体表現の位置づけの創意に関する考察」『学校音楽教育研究』Vol.10, pp60-61(2006)
  - 16) 古田庄平、「わが国における音楽科教育の歴史の変遷(続)」『長崎大学教育学部人文科学研究報告』25, pp55-65(1976)
  - 17) 楠瀬敏則、「戦後音楽教育改革の動向とこれからの課題」音楽教育史学会編『戦後音楽教育60年』, pp1-11開成出版(2006)
  - 18) 中山裕一郎、「1947(昭和22)、1951(昭和26)年『学習指導要領音楽(科)編』(試案)の史的意義」音楽教育史学会編『戦後音楽教育60年』, pp13-23開成出版(2006)
  - 19) 奥田昌代、「小学校音楽科教育の変遷と展望」『大阪信愛女学院短期大学紀要』47, pp1-10(2013)
  - 20) 生駒忍、研究ノート「小学校学習指導要領解説音楽編における身体動作への言及」『流通経済大学論集』Vol.48.1, pp69-72(2013)
  - 21) 長島礼、「小学校「音楽科」における「体を動かす活動」に関する研究—「小学校学習指導要領」及び「小学校音楽科教育法」のテキスト類の分析」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科今研究紀要』9(2), pp103-113(2016)
  - 22) 松尾千秋、「『表現運動・ダンス』におけるリズムの概念」『広島大学大学院教育学研究紀要』第2部第64号, pp265-273(2015)
  - 23) 小島律子、「音楽学習における身体活動の展開」『大阪教育大学紀要』第V部門第32巻第1号, pp91-105(1983)
  - 24) 高倉弘光、『こども・からだ・おながく 高倉先生の授業研究ノート』、音楽之友社(2017)
  - 25) 桑原章寧、「小学校音楽科の身体表現活動におけるカリキュラムの構想」『学校音楽教育研究』Vol.8, pp164-172(2004)
  - 26) 飯泉祐美子、「小学校音楽科教育における「体を



- 動かす活動』『千葉敬愛短期大学紀要』第34号, pp 35-49(2012)
- 27) 小川由美, 「音楽と身体反応とイメージの相関性に関する一考察—小学校低学年の実践分析を通して—」『琉球大学教育学部音楽科論集』(3), pp137-146(2011)
- 28) 時得紀子・信谷準, 「身体表現活動を取り入れた拍感の体得をめざす試み—小学校低学年の音楽科授業を通して—」『教育実践研究』第20集, pp27-36(2010)
- 29) 金田美奈子, 「小学校音楽科におけるリトミック指導の可能性—「体を動かす活動」による[共通事項]の知覚・感受の場面の分析を通して—」『リトミック教育研究—理論と実践の調和を目指して』, 開成出版 pp67-76(2015)
- 30) 山田俊之, 『楽しいボディパーカッション①リズムで遊ぼう』, 音楽之友社(2001)
- 31) 白水晶子・山田俊之・日高三喜夫, 「児童におけるボディパーカッションの効果に関する基礎的研究」『心理学研究』, 第12号, pp98-105(2013)
- 32) 安藤江里, 「初等教員養成における表現力の育成—身体活動を取り入れた実践—」『学校音楽教育実践論集』第2号, pp165-166(2018)
- 33) 安藤江里, 「初等教員養成における表現力の育成(2)—ボディパーカッションの実践から—」『学校音楽教育実践論集』第3号, pp144-145(2019)