

Title	中学校の民謡鑑賞学習における身体を基盤とした意味生成の様相：《河内音頭》を教材として身体表現を取り入れた実践を通して
Author	東, 真理子
Citation	人文研究. 64 巻, p.149-164.
Issue Date	2013-03
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科
Description	衣笠忠司教授退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

中学校の民謡鑑賞学習における身体を 基盤とした意味生成の様相 —《河内音頭》を教材として身体表現を取り入れた実践を通して—

東 真理子

本研究は、《河内音頭》を教材として身体表現を取り入れた実践を通して、中学校の民謡鑑賞学習における身体を基盤とした意味生成の様相を明らかにすることを目的とする。研究の視点は、デューイによる意味生成を身体の機能に着目して捉えなおした過程、①身体の感覚器官によって音や音楽の「質 quality」を受容し、「感じ feeling」を得る、②行為によって「質」が識別され、「感じ」が「感覚的意味 sense」となる、③他者と「感覚的意味 sense」を共有するために言語が付与される、である。この過程を枠組みとして、《河内音頭》の盆踊りを創作するという身体表現を取り入れた中学校での鑑賞学習を分析した。その結果、以下の様相が見出された。1) 《河内音頭》の〈しなやか〉〈にぎやか〉等の「質」を識別した動きが個人から出てくる。2) 「質」を識別した動きがグループの成員に模倣される。3) 模倣された動きからある特定の動きが選択され、グループの成員間でくり返される。4) グループの成員間で特定の動きがくり返されると、その動きの変形が生じてくる。今回の実践事例においては、このような様相を呈して身体を媒介とした「感覚的意味 sense」の共有が行われたと解釈できる。

はじめに

意味生成とは学校教育において近年、注目されてきた概念である¹⁾。その背景には急速な社会の変化に柔軟に対応し、子ども自身が自ら学び自ら考える力を育成することが重視されるようになってきたという流れがある²⁾。その流れの中で教師主導型で知識を教える授業から子ども自身が意味を生成させていくような子ども主体の授業へ、指導者の授業観の転換が求められているといえる。

音楽科において意味生成を扱った研究に齊藤のものがある(齊藤 2011)。齊藤は「子どもが主体的に学ぶ授業」を実現するために、デューイの経験論に依る「意味生成 meaning generation」³⁾を原理とした小学校音楽科の授業構成理論を提案している。この研究における「意味生成」とは〈環境との相互作用〉と〈質の識別〉の二重構造をもつものとされている。〈環境との相互作用〉とは、主体が環境に働きかけ、その働きかけの結果を受けるといふ相互作用である。主体と環境との相互作用から「状況」が生じる。「状況」は多様な「質」を運び、私たちは異なる「質」ごとに異なる「感じ」をもつ。ただし「感じ」をもったことを意識はしてい

ない。それに対し、〈質の識別〉は「感じ」が主体に意識されることとされる。音楽授業における〈質の識別〉には言葉、動き、図、絵による方法があり(齊藤 2011, pp. 299-315)、特に言葉が最もよく使われるとされている。「質」は言葉を中心に、動き、図、絵などによって他と区別され、主体に意識されるようになる。意識されるとは識別されることであり、主体が直接「質」を識別した意味「sense」⁴⁾と「質」を識別する手掛かりとなる意味表示「signification」が二重構造をもつ時、はじめて意味「meaning」となる。これが意味生成とされる。(齊藤 2011, pp. 71-72)。

筆者はこのような意味生成において身体の機能に着目した。〈質の識別〉の前提となるのが身体諸器官による音や音楽との相互作用による質の受容であるということから、身体が「意味生成」の基盤として機能していると捉えたためである。

音楽教育における身体の機能への着目は、昭和 22 年学習指導要領試案の時代から為されてきている⁵⁾が、現在は特に身体表現が知覚・感受⁶⁾を深める有効な学習方法として確かな位置づけを得ている⁷⁾。その有効性を実証した実践研究も多く為されてきている⁸⁾。しかし、なぜ身体表現が有効なのかを具体的に論じたものは調べた限り見当たらない。そこで音楽学習における身体表現を意味生成の視点から捉えることで子どもが主体となる音楽学習への展望を得られるのではないかと考えた。

I 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究の目的は、《河内音頭》を教材として身体表現⁹⁾を取り入れた実践を通して、中学校の民謡鑑賞学習における身体を基盤とした意味生成の様相を明らかにすることである。

本研究ではデューイによる意味生成にもとづき、身体を基盤とした意味生成の過程を①身体感覚器官によって音や音楽の「質 quality」(Dewey1938, p. 73)を受容し、「感じ feeling」(Dewey1925, p. 197)を得る、②行為によって「質」が識別され、「感じ」が「感覚的意味 sense」¹⁰⁾となる、③他者と「感覚的意味 sense」を共有するために言語が付与される、と捉える。このことについてはⅡ章で詳述する。

音楽鑑賞学習における子どもの意味生成の様相に関する先行研究に齊藤のものがある(齊藤 2006)。齊藤は音楽鑑賞学習における意味生成の様相を次のように明らかにしている。まず、直接経験において身体を動かして「質」¹¹⁾を捉え、「感じ」を得る。個々の子どもそれぞれの感受性によって対象の質的な側面を捉えた「感じ」を、言語化することで「sense」¹²⁾としての意味が生成される、という様相である。この研究では言語による「sense」の識別から見出された意味生成の様相が明らかにされているが、身体による「sense」の識別は扱われていない。

中学校での鑑賞学習に身体表現を取り入れた実践研究には古市、桑原らのものがある（古市 2005, 桑原 2008）。これらの研究で、身体表現を導入することで静的になりがちな中学校での鑑賞学習が能動的聴取活動となること、鑑賞学習の目的である楽曲全体を味わえるようになることが明らかにされている。また、日本の民謡を教材とした鑑賞学習への身体表現を導入した筆者の実践研究から、身体表現としての盆踊りの創作活動を導入するという学習方法が子どもの知覚・感受を深めるのに有効であることが明らかになった（筆者, 2011）。しかし、これらの研究は意味生成を扱った研究ではない。

そこで、本研究では、身体表現を取り入れた音楽科鑑賞授業の実践事例を意味生成の視点から捉え、中学校での民謡鑑賞学習での身体表現における身体を基盤とした意味生成の様相を明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

研究の方法は、まず、身体を基盤とした意味生成の過程について叙述する。次に意味生成の過程から導き出した3つの視点から、身体表現を取り入れた民謡鑑賞学習を分析する。最後に分析結果から身体を基盤とした意味生成の様相を見出し、考察する。

II 身体を基盤とした意味生成の過程

デューイによる意味生成とは、コミュニケーションによって為されるとされている（高橋 1996a）。また、その過程も導き出されている（1996b）。ではデューイのコミュニケーション論とはどのようなものか、そこでの意味生成の過程はどのようなものか、身体の機能に注目して関連研究を整理したい。

高橋はデューイの意味生成を過程として捉え¹³⁾、身体が「感受性」を発揮し、「質」を「感じ」¹⁴⁾として受け取る媒体となること、「感じ」をもとに「センス」としての意味が生成されることを明らかにしている。そして、意味生成がコミュニケーションによって為されることも明らかにしている¹⁵⁾。さらに高橋は、デューイが質を意味生成の出発点とすることによって人間が自ら環境に働きかけ、成長していく可能性を示したと述べている（高橋 1997, p. 49）。高橋の一連の研究より、意味生成とは人間自ら成長する過程であること、意味生成の出発点としての「質」を受け取る媒体として身体が機能していること、意味生成がコミュニケーションによって為されることが読み取れる。

デューイのいうコミュニケーションとは「経験の共有 community of experience」（Dewey 1934, p. 110）である。デューイのコミュニケーション論を扱った多くの研究の中で、鈴木はデューイの著書『経験としての芸術』から、デューイのコミュニケーション論が「生物としての有機体と環境の相互作用」（鈴木 1972, p. 43）を初発点とすることを見出している。つまり、

コミュニケーションの初発点は主体の「直接経験 direct experience」(Dewey1925, p. 25)である。早川は、デューイのコミュニケーション論の共有経験に至る過程こそ、「意味共有」の過程であるとする(早川1988)。立山は、デューイのコミュニケーション概念とは、人が意味を得ることで「人間として生成する過程」であり、「意味共有」の場としての共同体の形成原理であるとする(立山1996)。早川・立山の研究から、デューイのコミュニケーション論とは、個々人の経験の共有による「意味の共有」であり、社会における「意味の共有」過程で個々人は意味を得ることが読み取れる。

人間と環境との相互作用としての「直接経験」は「一つの状況 a situation」(Dewey1938, p. 72)である。「状況」は多様な「質」を帯びている¹⁶⁾。身体は感覚器官によって環境に多様に存在する「質」の一部分を受容する。それが「感受性 sensitivity」の作用である(Dewey 1925, p. 197)。身体は「感受性」の作用によって「質」を受け取り、「感じ」を得る。ただし、それは漠然と感じ取られている¹⁷⁾。つまり、身体は感覚器官は「感受性」の作用によって環境としての音や音楽の「質」を受容し、「感じ」を得るといえる。「感じ」が得られると「感受性」は「予報的なもの premonitory」(Dewey1925, p. 197)となり、行為を引き出す。行為による「質」の識別についてデューイは椅子を視る行為を例に挙げている。椅子がもつ多様な「質」、例えば色や形の中から主体は「視る行為 act of seeing」によってある「質」のみを識別する(Dewey1925, p. 25)。「質」が識別されると、それまで漠然としていた「感じが感覚的意味となる feelings make sense」(Dewey1925, p. 200)。この「感覚的意味 sense」と、符号や指標としての「signification」とが二重機能をもつと「meaning」となる(Dewey1925, p. 200)。さらに、社会生活において他者と「経験の共有」をするためには、個々人に生成された「感覚的意味 sense」を言語化して他者に説明する必要がある。他者との「感覚的意味 sense」共有の必要性に応じて、「人間社会の自然的機能 a natural function of human association」である言語が引き出されることになる(Dewey1925, p. 137)。「感覚的意味 sense」は「直接感じ取られる意味」といわれることから、身体機能が必須であると捉えることができる。そこで本研究では特に「感覚的意味 sense」の生成までを扱うこととする。

以上より、意味生成の過程を身体機能に着目して捉え直すと、①身体は感覚器官によって音や音楽の「質」を受容し、「感じ」を得る、②行為によって「質」が識別され、「感じ」が「感覚的意味 sense」となる、③他者と「感覚的意味 sense」を共有するために言語が引き出される、と捉えることができる。ここでは身体は質を受容する媒体となり、「質」を識別して言語を引き出すというように機能していると捉えることができる。そこで、本研究では意味生成の過程を実践分析の枠組みとすることで、身体を基盤とした意味生成の様相を見出すことができると考えた。

Ⅲ 授業の概要と実施

1. 指導内容と教材の設定

《河内音頭》は大阪府河内地方に伝わる盆踊り歌である。現在大阪府内で広く踊られる盆踊り歌は明治～大正時代に発祥した新河内音頭といわれる（町田佳聲ら編 1975, p. 81）。三味線、太鼓などのお囃子に合わせて音頭が七七・七五七五の一節を歌い、合間に囃子詞が入られる。この音頭と囃子詞を唱える一同とのやりとりが生み出す、音頭一同形式が特徴的である。そのため、指導内容を「音頭一同形式」と設定した。踊り手は歌とお囃子に合わせて櫓を囲んで踊る。歌詞は時代の風景や歌い手の個性に合わせてつくり変えられてきており、節も「音頭取り全員が大同小異のフシをもつ」（町田佳聲ら編 1975, p. 84）という。歌詞は以下に示す¹⁸⁾。

えー、河内よいとこ 一度はおいで
 その古をたずぬれば ヨーホイホイ ハアエヤコラセードッコイセ
 綿と木綿の出どころよ もってうまれたど根性
 口は悪いが情けにもろい ケチでのんきで派手好みの
 飲めば取るのが この音頭 ソーラーヨイトコサ サノヨイヤサーッサ

2. 授業の実施

分析対象の授業は、大阪市内の H 中学校において 2012 年 7 月 3 日・10 日、全 2 時間分、分析者が授業者となって実践したものである。教材は民謡《河内音頭》、対象は中学校 2 年 1 組（女子 20 名、男子 19 名、全 39 名）、盆踊りを日本の伝統的な身体表現と捉え、生徒による盆踊りの創作活動を導入した鑑賞授業である。実践は「経験－分析－再経験－評価」の枠組みで進めた。これは音楽科の学力を育てる「単元」の構成原理による¹⁹⁾。授業概要及び指導計画（表 1）は以下に示す。

【研究実践の概要】

- ・指導内容：音頭一同形式²⁰⁾

〔共通事項〕音頭一同形式

〔指導事項〕【鑑賞（1）ア】

音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを感じ取って聴き、言葉で説明するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと。

- ・単元名：音頭一同形式を感じて《河内音頭》をきこう
- ・対象学年：中学校第 2 学年
- ・教材：《河内音頭》大阪府民謡
- ・単元目標、評価規準

観点.1

○音頭一同形式の特徴とその特質や雰囲気に関心を持ち、意欲的に歌ったり、身体表現をしたり、聴いたりしようとしている。【観察】

観点.4

○音頭一同形式を知覚し、その特質を感受している。【記述・発言】

○音頭一同形式の特徴とその特質への味わいを他人に伝えることができる。【紹介文】

表1「音頭一同形式を感じて《河内音頭》をきこう」指導計画

ステップ	学 習 活 動	時
経 験	○《河内音頭》を聴き、囃子詞を唱えながら盆踊りを踊る。	第1時
分 析	○音頭があるものとないもので比較聴取し、囃子詞がどんな音楽的效果や雰囲気を生み出しているか、感じ取る。	
再経験	○音頭一同形式を意識して、自分たちの踊りをつくる。	第2時
評 価	○小学生に《河内音頭》を紹介する文を書く。	

3. 授業展開

授業展開は、まず指導計画でのステップ【経験】²¹⁾では《河内音頭》のCDを聴き、伝統的な盆踊りの踊り方を指導者が紹介して学級全員に模倣させる場面を設定した。日本の伝統的な文化として《河内音頭》に親しむようにするため、全員で輪になって一方向に進むという伝統的な盆踊りの形態を取らせた。その際、囃子詞を唱和しながら盆踊りを踊り、音楽を身体全体で味わえるようにし、全員の足取りがだまかに拍をつかめるようになるまで十分時間を取った。次に【分析】では、音頭一同形式をもつ《河内音頭》アと、音頭のみで一同の囃子詞を抜いた《河内音頭》イを比較聴取させた。実際にア・イの両方に合わせて踊るようにし、その違いを身体でも感じ取るようにした。その後、歌詞を提示し、音頭一同形式の仕組みを視覚的に捉えられるようにし、知覚させる場面を設定した。【分析】の終わりには個々人が知覚・感受したことをワークシートに書き留めさせた。【経験】【分析】は学級全体での活動と全体指導の形態をとった。

そして、【再経験】では、A～Eグループ、各7～8人ずつのグループに分かれて前半の囃子詞部分の踊りをつくらせた。囃子詞は前掲の歌詞の下線部のように、前半と後半に2種類入れられている。学習として全員が共通の課題を持ち、後に交流しやすくするために前半の囃子詞「エヤコラセードッコイセ」のみを取り上げ、その部分の身体表現を創作させるようにした。完成した身体表現を発表し、最後に【評価】では、はじめに聞いたCDを全曲通して聴き、小学生に《河内音頭》の良さを紹介する文を書かせた。

4. 分析視点

分析視点は、デューイによる意味生成を身体に着目して捉え直した過程、①身体の感覚器官によって音や音楽の「質」を受容し、「感じ」を得る、②行為によって「質」が識別され、「感じ」が「感覚的意味 sense」となる、③他者と「感覚的意味 sense」を共有するために言語が引き出される、という過程から以下ア～ウの3点を設定した。アは①の身体の感覚器官による「質」の受容を見出すための視点、イは②の行為によって識別された「質」を見出すための視点、ウは③の「感覚的意味 sense」共有の為され方を見出すための視点である。

ア. 身体はどのような「質」を受容し、「感じ」を得たか

イ. どのような行為によって「質」が識別され、「感じ」が「感覚的意味 sense」となったか

ウ. 「感覚的意味 sense」がどのように共有されたか

IV 授業の分析

Ⅱ章で先述した分析の視点ア～ウに従って授業を分析する。授業の分析は、Aグループ(信夫・高広・綾香・美幸・一美・祥子・健介・五郎、計8名)の再経験における踊りの創作活動を抽出する。そして、Aグループの活動をおよその流れから6つの分節に分け、3つの視点について分析する。Aグループを抽出した理由は記録が十分に取れていたことと、「質」を識別した動きが各メンバーから多様に出てきたことである。分析の対象は、授業の録画資料を筆録および身体表現過程を文字化したものである。なお、生徒名は全て仮名である。

1. 実践分析①²²⁾

(分節1：綾香の動きを模倣し、変形させる。)

はじめに、綾香が (i) 両手を顔の前に上げて右に払い、また両手を顔の前に上げて左に払う動きをくり返す。手先はしなやかな動きである。それを見て、美幸・一美・祥子が模倣し、すぐやめる。その後、綾香・美幸は綾香の (i) を2度ほど再現してはやめる。(ii) 信夫・高広は綾香の模倣をしようとしているが、綾香よりも直線的でしゃきしゃきした動きになっていた。(iii) 五郎も綾香を模倣しようとしている様子だが、綾香よりも指先がヒラヒラした動きである。次に、信夫は「どっこいせ」で何かを持ち上げるように動くが周りの反応しないのを見てすぐやめる。

綾香は囃子詞が生み出す、〈しなやかな〉²³⁾ というような「質」を受容し、「感じ」を得ていたため、(i) のようにしなやかな手先の動きを為した。しなやかに何度かくり返し動くことで〈しなやかな〉「質」を識別し、「感覚的意味 sense」が生成されたと捉えることができる。それを模倣することで美幸と一美も、〈しなやかな〉「質」を識別した。(ii) では、信夫と高広は綾香の動きを模倣しながらも、囃子詞から〈しゃきしゃきした〉「質」を受容し、「感じ」

を得ていたため、綾香の動き (i) をしゃきしゃきした動きに変形させたといえる。しゃきしゃきと手を振ることで〈しゃきしゃきした〉「質」を識別した。そして「感覚的意味 sense」が生成された。同様に、(iii) では五郎が綾香の動きを模倣しながらも、五郎自身の身体感覚が囃子詞から〈ヒラヒラした〉「質」を受容し、「感じ」を得ていたため指先をヒラヒラとした動きに変形させた。そして〈ヒラヒラした〉「質」を識別したといえる。

ここでは「質」の識別の2つのパターンが見られた。まず、(ア) 綾香のように自ら動きを為した場合である。これは《河内音頭》から直接「質」を受容し、識別した姿と捉えることができる。もう一つは高広・健介・五郎のように (イ) 綾香の動きを模倣した場合である。高広・健介・五郎は綾香の動きを模倣し、変形させるという自分自身の身体感覚から生じた行為によって「質」を識別し、「感覚的意味 sense」が生成されたと考えられる。

以上より、(ア) の生徒の場合は、意味生成過程①で得た「感じ」が②の行為を引き出し、その行為によって「質」を識別している。(イ) は、①で得た「感じ」から②の行為が引き出されにくい生徒の場合である。彼らは模倣によって「感じ」を得ることで行為が引き出され、意味生成過程②の行為によって自身が受容していた「質」を識別するに至ったといえる。

2. 実践分析②

(分節2：信夫の動きへ足取りを付ける。)

信夫は (i) 両手を阿波踊りのように頭上前方で振りながら前進する。それを見て、綾香・美幸・一美が模倣し、信夫の両手の動きに (ii) はずむような足取りを右2拍、左2拍ずつ付け足してくり返し、躍動的に動く。数拍ほどで止まり、またやっては止まり…と何度かくり返す。高広も (i) を後で再現するが、信夫の動きより (iii) 両手を大きくバタバタ動かし、前進の仕方も勢いがある。まわりの生徒は高広を見て笑っている。

一旦、全員が輪に戻り、「さあどうする？」という雰囲気になる。美幸はジャンプしながらくると一回転する。次は (iv) 手の平を上にしてくると一回転し (えやこらせー)、右手大きく回し、左手大きく回す (どっこいせ)。皆が注目しているので見せるようにもう一度同じ動きをする。ダンスのような動きのせい、健介は「それ、男子は無理やろー。」とつぶやく。信夫は輪の中にいるが一人、(i) の動きを続けている。他の生徒からの模倣は見られない。

(分節3：全員で一つの動きに向かう。)

綾香が今度は信夫の動きの変形 (ii) を再現すると美幸・一美・健介・祥子が模倣する。大笑いしながら指さし合い、数拍のみで終わるが、皆が綾香のところに寄ってくる。そこで綾香が (iv) の美幸の動きを再現すると、「無理。」と言っていた健介も含めた他のメンバー全員が模倣しはじめる。練習するように何度かくり返す。

分節2で信夫は囃子詞から〈にぎやかな〉というような「質」を受容し、「感じ」を得ていたため、(i)の動きが出てきた。(i)を何度か動くことで信夫は〈にぎやかな〉「質」を識別したといえる。信夫の(i)の動きを模倣した綾香・美幸・一美も、〈にぎやかな〉「質」を識別した。その上、綾香・美幸・一美は(ii)のように、信夫の動きにはずむような足取りを付け足したことから、〈にぎやかな〉「質」だけでなく、〈はずむ〉というような「質」も識別したと捉えることができる。〈はずむ〉「質」の受容によって得ていた「感じ」がはずむ足取りを生じさせた。そして、分節3では皆が集まって力強さのある綾香の動きを模倣し、くり返すようになる。何度かくり返すうちにグループのメンバー達はその動きを自ら再現し、くり返すようになる。はじめは模倣することでメンバー全員に〈力強い〉というような「質」が受容され、「感じ」が得られたと捉えることができる。さらに、自身の動きとしてくり返すことでメンバー全員に〈力強い〉「質」が識別され、「感覚的意味 sense」が生成されたと捉えることができる。グループのメンバーが互いに身体を見合える空間において、自分の好きな動きをしたり、模倣したり、動きを変形させたりしているうちに、識別された〈力強い〉という「感覚的意味 sense」としての動きがくり返される。それによって「感覚的意味 sense」がメンバー全員に選ばれ、言語を介さず、共有されたといえる。

以上より、全員の身体に受容された「質」から生じた特定の動きが模倣され、グループのメンバー全員にくり返されることで「質」が識別され、共有されたといえる。この場合、②行為によって「質」を識別し、「感じ」が「感覚的意味 sense」となると同時に、言語を介さず③の「感覚的意味 sense」が共有されたといえる。

3. 実践分析③

(分節4：自分の動きを確認し、変形が生じる。)

高広は分節3(iv)の綾香を模倣した後、「おれ、できた!」と、(i)分節2でやっていた両手を大きくバタバタ動かし、勢いよく前進する動きを再現する。本人を含めた全員が大笑いしている。

綾香も分節3(iv)の動きを何度もくり返すうちに、(ii)マイムマイムのようにジャンプして足をタッチする動きに変形し、信夫と美幸がそれを模倣しながら大笑いする。

高広は、分節2で信夫から出てきた〈にぎやかな〉「質」を表す動きを、(i)のように変形させた。高広は、〈勢いのある〉「質」を受容し、「感じ」を得ていたため、(i)の勢いのある動きを為し、〈勢いのある〉「質」を識別したと捉えることができる。高広の(i)の動きは分節2の段階で見られ(分節2のiii)、その時はすぐ消えていったが、ここでまた再現されている。つまり、分節3において全員で共通の動きをくり返すことで、メンバー全員に「感覚的意味 sense」が共有された後、改めて自分自身の「質」の識別に戻っている。同様に、綾香は美

幸の動き（分節3のiv）の模倣をくり返すうちに、(ii)のジャンプする動きに変形させ、新たに〈マイムマイムのような、ひねるような〉「質」を識別している。

このことから、「感覚的意味 sense」が一旦、全員に共有された後、生徒はまた個々人の「質」の識別に向かい、①②③の意味生成の過程がくり返され、個々人の「質」の受容と識別が新たに広がるといえる。

4. 実践分析④

（分節5：指導者が紹介するよう促す。）

指導者が「どんな動きができた？ちょっとやってみて。」と言うと、皆「どれやる？」と後ずさりしてなかなか動かない。高広・美幸・信夫が今まで出てきた動きを再現するが模倣は起こらず、消えていく。結局、「これやるか。」と綾香が先導するように分節1(i)の動きを再現し、皆それを模倣して輪になって踊る。

（分節6：指導者が仕上げるよう促す。）

指導者が「そろそろ仕上げよう。」という声かけすると、綾香と美幸が分節1(i)の動きを再現し始める。分節1(i)をくり返すうち、綾香からこの分節6の(i)手の動きに合わせてつま先をちゃんと地面につき、全身をきゅっとひねってメリハリをつける、というような動きの変形が生じる。健介は手をバタバタ大きく動かす動きを何度か一人でくり返し、気に入った様子である。(ii)後半の囁き詞、「そーらーよいとこさ、サノヨイヤサーッサ」が流れてくると、綾香・美幸・一美が両手を上に上げて振りながらジャンプする。再度、同じ部分を聴くと、ほとんど全員で躍動的に動いている。最終の発表会では、分節1(i)の動きが選ばれ、全員で発表するに至った。

グループの身体表現を選ばなければならないという状況になって、綾香と美幸が分節1での(i)の動きを再現するとメンバー全員が模倣し、くり返すようになり、最終的に発表する作品として選ばれた。多様な動きの中から〈しなやかな〉「感覚的意味 sense」を表す動きが選ばれ、くり返されることでメンバー全員に「感覚的意味 sense」が言語を介さず、選ばれ、共有されたと捉えることができる。

以上より、「質」を識別した動きを模倣することで、グループのメンバー全員がその「質」を受容し、識別した。「感覚的意味 sense」を表す動きをくり返すことによってメンバー全員に〈しなやか〉というような「感覚的意味 sense」が選ばれ、共有された。ここでも意味生成過程③の「感覚的意味 sense」の共有が言語を介さずに為されたといえる。

5. 分析結果

分析の結果、以下の1)～4)の様相が見出された。

1) 《河内音頭》の〈しなやか〉〈にぎやか〉等の「質」を識別した動きが個人から出てくる。《河内音頭》を聴かせると、生徒個人が《河内音頭》から識別した「質」を表すさまざまな動きが出てきた。例えば〈しなやかな〉「質」を識別したしなやかに両手を揺らす動きや、〈にぎやかな〉「質」を識別した、両手を頭の上で阿波踊りのように振りながら前進する動きである。

2) 「質」を識別した動きがグループの成員に模倣される。

個人から「質」を識別した動きが多様に出てくる際、いくつかの動きがグループの成員に模倣された。例えば〈しなやかな〉「質」を識別したしなやかな両手の動きが模倣された。そのまま模倣される場合と、もとのしなやかな動きがしゃきしゃきした動き等へと変形される場合が見られた。

3) 模倣された動きからある特定の動きが選択され、グループの成員間でくり返される。

個人からの動きが出てきては消え、誰かの動きを模倣しては消えていく中で、ある特定の動きがくり返されるようになった。例えば〈力強い〉というような「質」を識別した動き、一回転して右手、左手と大きく回す動きがグループ全員に模倣され、くり返されるようになった。これをグループの成員による動きの選択と捉えた。

4) グループの成員間で特定の動きがくり返されると、その動きの変形が生じてくる。

グループ全員にある特定の動きがくり返されると、個人は自分の動きに向かい、くり返されていた動きが変形された。例えば力強い動きがくり返された後、綾香が一人で動き続けるうちにひねるような動きに変形されたというようなことである。

V 結論と考察

分析結果より、身体を基盤とした意味生成の様相 1)～4) を結論として得た。この様相とⅡ章で先述した①～③の意味生成の過程との関連を見出し、考察する。

1) 《河内音頭》の〈しなやか〉〈にぎやか〉等の「質」を識別した動きが個人から出てくる。

2) 「質」を識別した動きがグループの成員に模倣される。

3) 模倣された動きからある特定の動きが選択され、グループの成員間でくり返される。

4) グループの成員間で特定の動きがくり返されると、その動きの変形が生じてくる。

様相 1) では、おのずと動きを生じさせた生徒の身体は直接、《河内音頭》と相互作用を為し、自身の身体の「感受性」の作用によって〈しなやか〉〈にぎやか〉のような「質」を受容し、「感じ」を得ていた。「感じ」を得ていたため、行為としての動きが生じた。「質」の受容は、活動当初に盆踊りを輪になってくり返し踊るといった音楽との直接の相互作用によって全員に為されていたと考えられる。受容した「質」から行為が引き出され、「質」を識別した。こ

これは意味生成の①身体感覚によって音や音楽の「質」を受容し、「感じ」を得る、②行為によって「質」が識別され、「感じ」が「感覚的意味 sense」となる過程にあたる。この様相 1) の動きはグループの中で数名の個人からのみ生じるが、一人で離れて動くのではなく、友達に提案するように動く姿から個人々の意欲、「感受性」の鋭さ、身体能力等のみによって生じたのではなく、グループという自己と他者の存在する状況の中にあっただからこそ多様に生じたと考えられる。

様相 2) については、全ての生徒が音楽を直接聴いて身体表現活動をするという、音楽と直接相互作用することが可能な状況にあった。しかし、音楽との相互作用において身体感覚で「質」を受容し、「感じ」を得ていても、行為が引き出されにくい生徒もいる。そこで、模倣することが「質」を識別するきっかけとなったと考えられる。その上、模倣した動きの変形が生じる。この変形は、模倣する側の生徒が直接音楽から受容していた「質」の中から、ある特定の「質」が識別され、動きの変形という形で表されたといえる。これも意味生成過程①②にあたるが、模倣が個人々の「質」の識別を促す点を見出すことができた。

様相 3) で、ある特定の動きが選択されるということは、それまでにその動きを視覚で捉えたり、模倣したりすることで「質」が受容されていたため、識別されたと考えられる。ここで漠然としていた音楽への「感じ」が「感覚的意味 sense」となった。さらに、その動きをメンバー全員がくり返すことから、〈力強い〉というような「感覚的意味 sense」がメンバー全員に共有されると捉えることができる。意味生成②での「質」の識別から「感じ」が「感覚的意味 sense」となる過程と③の共有の過程が言語を介さず、動きによって為された。この識別から共有はごく短時間で生じることから、身体の「感受性」が発揮されることによって「感覚的意味 sense」の共有が為されやすくなると考えられる。

様相 4) では、メンバー全員に「感覚的意味 sense」が共有された後、個人々からまた新たな動きの変形が生じることから、主体は集団と関わりながら個人々の「質」の識別を進展させていくといえる。これは意味生成過程①②③が集団活動においてくり返され、個人々が成長する姿を示している。

今回の実践事例においては、1)～4) の様相を呈して身体を媒介とした「感覚的意味 sense」の共有が行われたと解釈できる。

身体表現では、「感覚的意味 sense」が動きにより可視化され、互いに見合うことができる。そのため、「感覚的意味 sense」が共有されていく過程が読み取りやすいという特徴があるといえる。全員で盆踊りを踊り、音楽との相互作用をする際には、個人々の身体が「質」を受容する。それだけでなく、集団での身体表現活動においては、個人々が「質」を識別した「感覚的意味 sense」としての動きを見合うことで、それぞれの身体にはある程度同じような「質」、例えば〈はずむ〉〈にぎやか〉〈しなやか〉等が受容され、「感じ」が得られていったと考えられる。それが識別され、「感覚的意味 sense」となると同時に共有された。このことは身体を

基盤とした意味生成を音楽学習において実現することで、集団の学習者同士が身体を媒介として主体的に「感覚的意味 sense」を構成していく学習となる可能性が高いことを示している。

さらに、模倣をきっかけに、受け身で模倣する側だった生徒も主体となって音楽と直接相互作用を為し、鑑賞活動に参加することができるようになった。どの生徒も主体として活動に参加する一つの集団において、生徒同士が互いに意図を了解し合い、身体を介してコミュニケーションしながら「感覚的意味 sense」を共有するという体験は、個々人の成長と並行して生徒同士の理解を深め、関係を発展させる姿といえるのではないか。更に、分節 6 (ii) のように集団からおのずと動きが生じる雰囲気がつくり出された。これは音楽学習における意義にとどまらず、学校教育における意義と捉えることができる。

今後は、音楽鑑賞学習での身体表現において身体を基盤とした意味生成を実現するために、身体を基盤とした意味生成の構造を明らかにすることを課題とする。

【注】

- 1) 学校教育研究において意味生成を扱った研究には、秋山敏行「意味生成を可能にする造形活動の展開の論理」(芸術教育実践学会『美術教育実践学』(1)、1998年)、新野貴則「意味生成としての学びに関する一試論—教育における時間の問題と芸術教育の役割」(『美術教育学』美術科教育学会 (28)、2007年)、平野拓朗「教室における子どもの意味生成に関する一考察—ヴィゴツキーのコミュニケーション論を基軸として—」(『教育方法学研究』日本教育方法学会 (36)、2011年) 等がある。
- 2) 学校教育が知識の伝達に偏る傾向が問題視され、昭和 52 年学習指導要領改訂で、自ら考え正しく判断できる児童生徒の育成が重視された。さらに平成元年改訂では急速な社会の変化に主体的に対応できるように、思考力、判断力、表現力等の能力の育成が重視された。さらに平成 10 年改訂では「生きる力」に代表されるように、自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことが必要とされ、問題解決的な学習の充実が図られるようになった。この改訂の流れは、教師主導型の授業観から子どもが主体的に学ぶ授業観への転換が求められていることを示しているといえる。
- 3) 齊藤は意味生成を「主体が環境と相互作用する中で、言葉や記号などで相互作用における質を識別していくことにより、潜在的に沈んでいた質が意味をもったものとして主体に意識されること」と定義している。齊藤百合子『音楽の経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究』風間書房、2011、p. 15
- 4) 「sense」とは「それ自体感じ取られ、または直接に味わわれる意味 which is itself felt or directly had.」とされる。John Dewey, “Experience and Nature”, in *The Later Works, 1925-1953, Vol. 1: 1925*, Southern Illinois University Press, 1981, p. 200. 帆足理一郎訳『経験と自然』春秋社、1959、p. 200
- 5) 昭和 22 年学習指導要領試案に、低学年がリズムに関する技能を身につける方法として身体反応が位置づけられ、その後の改訂毎に「身体反応」と「身体表現」が常に表記されてきている。
- 6) 知覚とは、音楽を形づくっている諸要素と要素間の関連を、「五感を通して」知る働きである。「説明や言葉や楽譜を通して」でなく、耳で鳴り響く音を聴いてわかるという「知り方」のことをさす。感受とは、知覚された諸要素と要素間の関連が生み出す特質(感じ)を、イメージを通して知る働き(何とかがみたいな感じがする)である。知覚と感受は表裏の関係にある認識の能力である。小島律子「序章 1. 学力育成への音楽科の貢献」、小島律子監修『小学校音楽科の学習指導—生成の原理による授業デザイン』あかつき廣済堂、2008、P. 9
- 7) 現行学習指導要領では特に鑑賞において、全学年にわたって身体を動かすことが有効であるとされ、学習方法として確かな位置づけを得ている。文部科学省『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社、2008、pp. 30-31, 46-47, 62-63

- 8) 学校音楽教育において身体表現を扱った研究には、桑原章寧「音楽理解を目標とする身体表現の学習過程に関する実践的研究—『スティックダンス』の実践分析（小学校第5学年）を通して」（日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』（6）、2002年）、桑原章寧 2004「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」（日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』（8）、2004年）、桑原章寧「中学校における身体表現の実際—指揮の表現による鑑賞の授業」（日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』（12）、2008年）、衛藤晶子「音楽的な感受」を育てるために身体表現を組み入れた授業構成—『音楽的な感受』から『鑑賞の能力』への発展過程に注目して」（日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』（11）、2007年）、東真理子「『八木節』の鑑賞学習への身体表現導入の方法とその有効性—身体的同調を視点として—」（日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』（15）、2011年）等がある。
- 9) 小島によると、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、素材を通して自分の身体の外に表すこと」である。内なるものとは、経験、観察、記憶、イメージ、思考、情動、感覚、感情などが絡み合っ起こすところの動きといえるものである。それが外的な素材と出会い、相互作用することで形になっていくのである。つまり、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、素材との相互作用によって自分の身体の外に表すことといえる。素材は媒体ともいえ、身体を媒体とした表現を「身体表現」という。小島律子「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』晃洋書房、1998、pp. 2-3
- 10) 帆足訳において sense は「感覚としての意味」「意味（感覚）」と表記されていることから、本研究では「感覚的意味 sense」と表記することとする。John Dewey, “*Experience and Nature*”, op.cit., p. 200. (帆足訳、p. 200)
- 11) デューイにおいて「質 (quality)」とは、有機体と事物とが相互作用する状況に浸透するもので、有機体に「感じ」として受容されるものである。高橋佳子「J. デューイの意味生成論」『筑波大学教育学研究集録』第20集、1996b、p. 102
- 12) 齊藤は芸術的経験で強調される「意味 sense」に着目し、小学校の音楽鑑賞活動を分析している。齊藤百合子「音楽鑑賞活動における子どもの意味生成—sense としての意味に着目して—」『日本デューイ学会紀要』第47号、2006
- 13) 高橋の論述による意味生成の過程を以下のように筆者がまとめた。1) 「感受性」を基盤として状況に浸透した「質」を「感じ」として受け取る。2) 「感じ」が言語化されて「センス sense」として認識される。3) 身体は「センス」を直接受け取り、状況に「シグニフィケーション signification」として働きかけ（名づけ）をする。4) 状況が「センス」と「シグニフィケーション」という二重構造をもつと「ミーニング meaning」となる。5) 「ミーニング」が集まって「意味体系 a system of meaning」を構成する。6) 既存の「意味体系」は新しい意味が受容されることによって変容する。高橋佳子、1996b、前掲論文
- 14) 「感じ」とは、高橋によると「有機体の側において『質』が『意味』に向かって識別可されている途上にあるもの」である。高橋佳子「デューイにおける意味生成の出発点としての『質』」『日本デューイ学会紀要』第38号、1997、p. 48
- 15) 高橋はデューイの意味生成を「そこに参加する人々によって協同的に行われる創造的な意味生成の営み」としている。高橋佳子「デューイの意味生成としてのコミュニケーション事象」『教育方法学研究』第22巻、1996a、p. 47
- 16) 齊藤はデューイによる「質」について、「人間と環境とが相互作用することにより、そこには質というものが生み出される」ことを見出している。齊藤百合子、2011、前掲書、p. 58
- 17) それは例えば、「漠然たる大まかな不安や気楽さ、活気や疲労 vague and massive uneasiness, comfort, vigor and exhaustion」といったものである。John Dewey, “*Experience and Nature*”, op.cit., p. 197. (帆足訳、p. 197)
- 18) 嚙子詞を示すため、下線部は筆者付記。初音家康博「総振付!!盆踊り決定版集」2007、コロンビアミュージックエンターテイメント
- 19) 「単元」の構成原理（=要件）は、1) 指導内容の設定、2) 指導内容の知覚・感受との対応関係、3)

「経験—分析—再経験—評価」という方法的段階、4) 社会的状況、の4点である。この4点によって、学問・文化としての「教材」と、生活する子どもの「経験」を相互に関連づける。高橋澄代・小島律子「音楽科における思考力を育成する単元の構成原理」『大阪教育大学紀要第V部門教科教育』第57巻、第2号、2009、pp. 85-102

- 20) 先唱訳の音頭（音頭取り、句頭、頭人、頭などとも）が、まず歌い、他の大勢が歌う方法を音頭といい、近来では音頭形式（音頭一同形式）と呼ぶ。日本学校音楽教育実践学会『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、2006、p. 114
- 21) 以下、指導計画のステップを【 】付けて、【経験】【分析】【再経験】【評価】と示す。
- 22) 実線四角囲み内、生徒の活動の様子。以下同様。
- 23) 子どもが識別した「質」を表す動きを分析者が〈はずむ〉と捉え、「質」の例として示す。以下〈 〉は同様。

【引用・参考文献】

- 東真理子 2011 「《八木節》の鑑賞学習への身体表現導入の方法とその有効性—身体的同調を視点として—」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会、第15号
- 魚津郁夫訳「論理学—探究の理論」、上山春平他編1968『世界の名著48』中央公論社
- 桑原章章 2008 「中学校における身体表現の実際—指揮の表現による鑑賞の授業」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会、第12号
- 小島律子 1997 『構成活動を中心とした音楽授業分析による児童の音楽的発達への考察』風間書房
- 斉藤百合子 2005 「表現活動におけるコミュニケーションの様相—デュイのコミュニケーション論における『意味の共有過程』に着目して—」『日本デュイ学会紀要』第46号
- 斉藤百合子 2006 「音楽鑑賞活動における子どもの意味生成の様相—senseとしての意味に着目して—」『日本デュイ学会紀要』第47号
- 斉藤百合子 2007 「音楽表現活動における子どもの意味生成の様相—音による表現行為に着目して—」『日本デュイ学会紀要』第48号
- 斉藤百合子 2011 『音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究』風間書房
- 鈴木順子 1972 「デュイの『経験としての芸術』におけるコミュニケーション論の一考察」、『日本デュイ学会紀要』第13号
- 高垣マユミ編著 2005 『授業デザインの最前線—理論と実践をつなぐ知のコラボレーション』北大路書房、pp. 5-7
- 高橋佳子 1996a 「デュイの意味生成としてのコミュニケーション事象」『教育方法学研究』第22巻
- 高橋佳子 1996b 「J. デュイの意味生成論」『筑波大学教育学研究集録』第20集
- 高橋佳子 1997 「デュイにおける意味生成の出発点としての『質』」『日本デュイ学会紀要』第38号
- 立山善康 1996 「デュイのコミュニケーション論—共同体論の基盤としての—」『日本デュイ学会紀要』第37号
- 西園芳信 2005 『小学校音楽科カリキュラム構成に関する実践的研究—「芸術の知」の能力の育成を目的として—』風間書房
- 日本学校音楽教育実践学会第17回全国大会発表要旨集録 2012年8月18日・19日
- 早川操 1988 「意味共有の基盤としての『習慣』の再検討—デュイにおける『共感』と『コミュニケーション』—」『日本デュイ学会紀要』第29号
- 平野拓朗 2010 「教室における子どもの意味生成に関する一考察—ヴィゴツキーのコミュニケーション論を基軸として—」『教育方法学研究』第36巻
- 古市咲子 2005 「楽曲分析としての身体表現活動の展開—中学校の鑑賞授業の場合—」『学校音楽教育研究』日本学校音楽教育実践学会、第9号
- 町田佳馨、宮尾しげを、三隅治雄編 1975 『日本民謡全集④近畿・中国・四国編』雄山閣、p. 81, 84
- 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

エミール・ジャック＝ダルクローズ 1919, 板野平監修・山本昌男訳 2003, 『リズムと音楽と教育 第1版』
全音楽出版社

John Dewey 著, 栗田修訳 2010『経験としての芸術』晃洋書房

John Dewey 著, 帆足理一郎訳 1959『経験と自然』春秋社

John Dewey, "Logic: *The Theory of Inquiry*." in *The Later Works, 1925-1953, Vol. 12: 1938*, edited by
Jo Ann Boydson, Southern Illinois University Press, 1986, p. 72, 73

John Dewey, "Art As Experience", in *The Later Works, 1925-1953, Vol. 10: 1934*, Southern Illinois
University Press, 1987, p. 110

John Dewey, "Experience and Nature", in *The Later Works, 1925-1953, Vol. 1: 1925*, Southern Illinois
University Press, 1981

【2012年9月6日受付, 10月26日受理】

The phases of physically based making sense in junior high school Japanese folk music appreciation classes: Using Kawachi Ondo as a teaching material incorporated body expression activity

AZUMA Mariko

This paper clarifies the phases of physically based making sense in junior high school Japanese folk music appreciation classes by considering the use of Kawachi Ondo, which incorporates body expression activity as a teaching material. According to Dewey's theories of meaning generation from the angle of the physical function, a process of making sense in music learning is formulated, whereby, 1) the "quality" of sounds and music are accepted, and a "feeling" is experienced through physical sensory organs; 2) the "quality" is identified, and the "feeling" make "sense" based on an action; and 3) language is assigned to that "sense" for the purpose of share among others. Junior high school appreciation classes were analyzed using these definitions, incorporating body expression activity through the creation of a Kawachi Ondo-based bon-odori dance performed by students. The following conclusions were drawn: 1) "Qualities" of Kawachi Ondo such as "suppleness" and "liveliness" were distinguishable in the movements, and these movements were independently performed by each individual. 2) Members of the group mimicked movements with identified "qualities." 3) Specific movements were chosen from the mimicked movements and repeated among the members of the group. 4) Variations began to occur during the repetition of these specific movements among the group members.