

音楽的体験を共有する〈場〉づくりへのアプローチ
—初等音楽科教育法授業における学生の取り組みと意識調査を通して—

中嶋 俊夫

An Approach to the Challenge of Developing Fields to
Share Musical Experience with Others
—Based on a Survey of Student's Attitude toward
Teaching Method of Elementary-school Music—

Toshio NAKAJIMA

はじめに

学校教育において音楽的な活動が、児童生徒にとって身近で楽しい時間となり、さらに感動を共有する場になれば、それら経験は将来子どもたちが音楽と継続的に関わるための基盤となるであろう。そう考えると、音楽科教育はこの使命にどのように応えていくべきであろうか。

原始から歌う、鳴らす、踊るといった表現行為は、人間の欲求の現れであり、また生活共同体における営みとして存在した。集いの中で表現を通して時間と場を分かちあい、夢中になって興じ、個性を発揮しながら人々は技や感性を身につけていったのではないか。時代や社会の要請にともなった専門家養成や教育などの目的以前に、本来、表現は人間の本能的欲求として、また生活の営みの中にあつたのである。

現在の社会的環境や生活スタイルを考えると、人と人が触れ合う共有体験の場が子どもたちにはますます必要である。ここで言う共有体験とは、「他者と共感し、感性を磨く」「技能や知識、発想を生かしながら創造的に表現する」、そして「感動の時を分かちあう」といった子どもの人格形成にとって大切な経験の場につながるものである。まさに音楽の表現活動や学習は、この共有体験の場と重なり合って展開されると言える。

以上の観点から筆者は、音楽科教育法の授業において、将来教員を目指す学生たちが子どもの音楽表現を多角的に捉え、そこから支援の方法を経験的に身につけるよう働きかけている。そこで重視していることは、「皆が参加して活動する場をいかにつくり出すか」という課題意識をもつことである。

本稿では初等音楽科教育法における取り組みと学生の意識調査を通して、音楽的体験を共有する「場」がどのような要因のもとで成立するのか、あるいはその「場づくり」という視点が音楽の表現と学習の活動にどう生かされるのかを考察する。

I 音楽的表現と共有体験をつなぐ理論的基礎

—初等音楽科教育法授業のねらいと実践に関わって—

1. 初等音楽科教育法授業のねらい

初等音楽科教育法の授業は、小学校音楽科の指導内容や方法、教材について研究を行ない、実践的な指導力を養うことを目的とするが、これらの内容を扱う前に、将来、学校生活のさまざまな場で児童の音楽活動と関わることになる学生たちに、まず自分と「音楽をすること」との関係を築いてもらいたいと考える。この関係が築かれてこそ、その上に音楽科教育法の授業は成り立つからである。

初等音楽科教育法を履修する学生一人ひとりには、それまでにさまざまな音楽的経験を積み重ねてきている。授業では、各人それぞれのレベルにおいてもっている音楽との接点を引き出し、そこから音楽活動に参加できるよう促していく。学生たちは活動を通して、個人の独自性や他者との共通性をとらえ、それらを音楽の表現に生かすことを学んでいくが、この経験が共有体験の場をつくり、豊かな音楽表現を引き出す力につながると考える。

2. 音楽表現へのアプローチ

先に述べた授業のねらいに即して、学生たちの音楽表現を導くために、筆者は次の3つのアプローチ段階を設定している。

<音楽表現への3つのアプローチ>

- ① 鳴り響く音を体験する —聴いて感じ取る—
- ② コミュニケーションを成立させる —表現・伝達—
- ③ 他の表現手段を活用する —あそび、身体の動き、ストーリー・場面、図形や絵を通して—

これら3つのアプローチは、本授業で主軸となる下記の **A** **B** **C** の実践へと進展する。

A 聴いて感じ取る…意識的に聴くことにより音・音楽の諸要素や構造と意味内容を関連づける

実践1：ある曲を聴いて感じ取ったことを文字やイラストで表わす

↓

B 表現して伝える…意味内容を伝えるために音・音楽の諸要素、構造を活用する

実践2：音のリレー

実践3：音の対話

実践4：テーマを音・音楽で表わす

- 1) テーマを決める 2) 筋書きを考える 3) 何をどんな音で表わすかを試行する
- 4) 図形譜に書き留める 5) 発表（実演）する

↓

C 歌唱指導体験…指導方法を多角的に捉え、共有体験の場をつくり出す

実践5：各グループが選曲し、歌唱指導を行う

<音楽表現への3つのアプローチ>の①と②は **A** と **B** の活動と相乗的に関わる。 **A** と **B** の

活動を通して柔軟になった音楽表現への意識は、**C 歌唱指導体験**に向けられるが、その際アプローチの③は、参加者の共感を高めるために生かされることをねらいとしている。

3. 音・音楽の意味作用を生かした活動

(1) 各人がもつ音楽的能力

音楽的能力とは、感受や表現と関わる能力、知識・理解と関わる能力、また音楽を興味関心の対象として指向する能力など多様である。音楽的能力とは決して特別なものではなく、人はそれぞれ生きてきた過程で音楽的な体験や情報を蓄積し、広い意味での学習を通して音楽的能力をもっている。このように音楽的能力を幅広く個々のものとしてとらえると、個人の独自性を尊重する視点につながっていく。テイトM. Tait とハックP. Haack が『音楽教育の原理と方法』の中で、“共有sharing”を「共同体の中における自分の独自性を知り、共同体に対してその独自性を進んで役立たせることによって示す、人間の社会的参加を意味する」（テイト、ハック1991：28）と定義したように、独自性が集団の中で交流することが、共有体験の場には必要である。

ここで「人はそれぞれ生きてきた過程で音楽的な体験や情報を蓄積し、広い意味での学習を通して音楽的能力をもっている」と述べたが、このことについて補足しておきたい。

言語学や記号論に示唆を求めると、鳴り響く音・音楽（あらわれたもの：表現）とそこから感じ取られた意味内容（あらわされたもの：内容）、両者を結びつけるのはコードcodeであるととらえられる¹。諸説あるものの、筆者の立場では、音・音楽の感受と表現・伝達に関わるコードは、「理論体系」と「社会的・文化的慣習」の両方の性質を含んでいると考えている。たとえば、低音のオクターブのトレモロで半音階進行するピアノ曲を聴いて、「不安」という感情がわき起ったとする。それはそのような音楽が「不安」という感情と結びつく経験を過去にもったことがあるからかもしれないし、あるいは低音、トレモロ、半音階進行という音楽の構造そのものが不安定な感覚であるからとも言える。このように考えると音楽の表現と意味内容を結びつけるコードは、人、音楽、状況によって多種であり、それは日常的体験のレベル、音楽固有のレベル、美的レベルなど複層的な段階に位置している。ここでは詳しく論じることはできないが、コードが多様なレベルにあるということと音楽的能力の多様性は連鎖していると考えてよいだろう²。

(2) 聴いて感じ取る体験・表現して伝える体験 —音楽は意味をもつか—

「音楽は意味をもつか」という問いかけから始まる筆者の初等音楽科教育法の授業では、感受・表現の両面から音・音楽の意味作用、言い換えると意味解釈と意味伝達の機能を実感するよう学生たちに取り組みさせている（I-2参照）。

1) 聴いて感じ取る活動

A聴いて感じ取る活動の実践1では、学生たちに「ある曲」（サン＝サーンス作曲、組曲『動物の謝肉祭』の中の「水族館」であるが、題名は明かさない）を聴かせ、各自が感じ取ったこと、イメージしたことを文字やイラストを使って自由に紙面に書かせる。そして書き終えたらその紙面を周囲の者と交換し合う。資料1は、1クラス分の書かれた内容を筆者が典型的にまとめたものである。

この活動の意義は2つある。第1は、音楽から感じとった内容を書いて表現することによ

り、音・音楽の諸要素や構造と意味内容の関連付けを体験することである。この体験は、その後の音楽活動や学習に発展的に生かされる。

第2は、各自が書いた内容を他者と交換することにより、自分と他者の共通点や差異を認識することである。このように共感したり、互いの独自性を認め合ったりするバランスが共有体験の場に求められると考えている。

2) 表現して伝える活動

B表現して伝える活動は、表現したい内容を音・音楽に表わして伝えることを目的とする。

[資料1] ある曲を聴いて感じ取った内容

初等音楽教育法履修者43人(うちイラスト16例)

/ は感じ取った人数 (例: /// 3人)

妖精//// 少女// 少年/ 未亡人/ 幽霊/ ドラキュラ/
 生命体(生物)// ねずみ/ カゲロウ/
 木々// 花/ 草/ **現れる人・生物・事物** 月////// 星//// 水// 雲/
 氷// 宝石/ ランプ/ 一筋の光/ お城/// 廃墟/// 洋館// 家/ 窓辺/
 森////////// 宇宙// 洞窟(穴)////
 湖//// 川// 川浴い/ **場所・場面** 海/ 海の底/
 池/ 水辺/ 水の中/ 噴水/ 泉/ 雲の上/ 町/ 山奥/ 草原/ 裏口/
 ヨーロッパの国//// 外国/
 夜////////
 月夜/// **時間** 真夜中/ 夕暮れから夜/
 冬の夜/ 夜明け// 朝/
 冒険// 探検/ 魔法// 胎動/
 水が流れるような//// 川のせせらぎ/ 氾濫しそうな(川)/ 豪雨/ 雨/
 光る(光が見える)//// 雪が降る/// 風が吹く/ 落ちる/ 下りる/ 踊る/
 暗い・闇//////// 薄暗い// **状況・状態・様態** 明るい// 晴れる
 冷たい// 寒い// キラキラ//// 静かな(静けさ)/// 古びた/
 こっそりと// 迷いこむ(迷子)//// 翻弄される/ 眠くなる// 抜け出す//
 さまよう//// ゆっくり歩く/ 散歩する/ 歩き回る/ 馬にのって/
 早歩きで帰宅/ 追っかける/ 不時着する/ パジャマで外の出で/
 見てはいけなものをみる/ 危ない/ 奇妙な/ 不気味な/
 おぼろげな/ クリスタルな/ 不思議な・ミステリアスな//////////
 知らない(未知な)/// 不安な//// おびえる/ 怪しげな/
 悲しそうな/ さみしそう// **感覚・気分・気持ち** きれいでやさしい/
 さみしい/ つらい/ 予感//// 恐怖/ 緊張感/ 期待と不安/ 胸騒ぎ/
 幻想的// ファンタジー・ファンタジック//// 劇的な/ 神秘的/
 おとぎ話/ **社会的実践と関わる音楽・シンボル化された音楽** 夢/
 ディズニー/// ハリー・ポッター// 映画のオープニング///
 ホラー映画の始まり/ 物語の序章/ 劇中の音楽/ サスペンス/ はじまり/
 ゲーム音楽/ 効果音/

弦楽器の神秘的なメロディー

ピアノの高音で細かい動き **音楽固有の解釈**

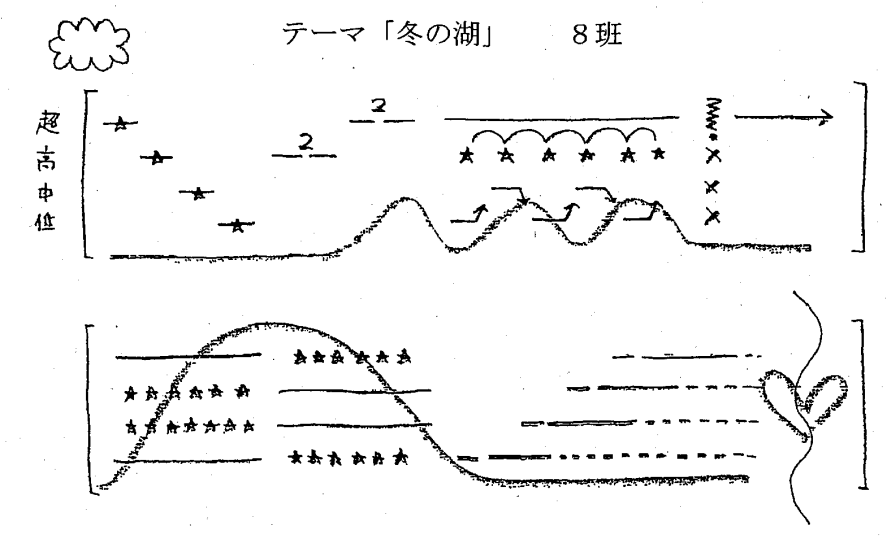
主旋律の裏で高音のピアノが…

実践2では、学生たち各自が「自分の音」（身の回りの様々な音素材）を持ち込んで、それを用いて教室の端から端まで座席順に「音のリレー」を行なう。この「音のリレー」は逆周りにしてもう一度行なうが、その際に同じ素材を使って1回目とは異なった鳴らし方をするよう指示する。この活動では身の回りにさまざまな音素材があるということに目を向けるとともに、「だれかがその音を発する」という表現行為に関心をもち、その中の表現者の一人として自分の存在を認識することがねらいである。

実践3では、二人の学生が卓上を挟んで向い合って、卓上に並べられた楽器や音素材を使って「音の対話」をする。この活動は表現者である二人の個性や関係性が音に反映し、積極的に盛り上がったり、遠慮がちに探り合ったり、時には苛立ちや威嚇の表情が現れたりする。それぞれの対話にはその状況を見守る他の学生たちの反応が加わるので、ペアを組んだ二人が互いの音表現をどう受け止めるかという次元と、二人の音の対話を聴衆として解釈する次元とが交錯する。

実践4では、6人で1グループになり、テーマを決め、筋書きを構想し、それをいろいろな楽器や音素材をつかって表現していく。作業の工程として、音で表現する内容を図形譜に書き留め、音のイメージを視覚的にとらえることを経験する（資料2）。各グループは出来上がった音作品を、テーマを伏せて皆の前で発表し、発表後にテーマが明かされる。

〔資料2〕 学生が作成した図形譜



テーマは「お祭り」や「朝の通勤ラッシュ」など日常的・具体的なものから「失恋」や「試験が終わった日の気分」など抽象的なものまでさまざまである。学生たちが試行する音・音楽による表現は次の3タイプに分類できる。

- 1) 実在する音の模倣：自然音、環境音、生活音……
- 2) 気分や雰囲気、音を伴わない現象の描写：不安、恐怖、痛み、月明かり、宇宙……
- 3) シンボル化された音・音楽の活用：ドラマやCMなどで効果的に使われている音楽、学校のチャイム、下校の音楽…、社会において共通に意味が認識されている音・音楽

これら3タイプは1)具象的、2)抽象的、3)象徴的といった傾向をもつ表現といえるが、意味

作用の面からみれば、1)類像、2)指標、3)象徴といった機能³を担っている。学生たちはそれら機能を体験的に知っていて、表現として活用することができるのである。実践4の活動の意義は、表現者は何を表そうとしたか、そのためにどのような方法を用いたか、受け手は表現から何を感じ取ったかを思考することであり、音の多様な表現を介してコミュニケーションの場が成立することである。

Aと**B**は音・音楽の構造と意味作用の連関を意識させる活動であるが、他者と触発しあいながら、だれもが音楽から何かを感じとり、また自分のアイデアを音として実現させるための手立てを示せることを体験する。

4. 共有体験の場への着想 —〈小学生と大学生の交流音楽会〉をモデルとして—

筆者が担当する別の授業「教育実地研究」は、主に音楽教育を専攻する2年生15名ほどが履修している。学生たちは幾度か学校現場に出かけ、授業や児童の実態を観察する機会をもつ。その一環として〈小学生と大学生の交流音楽会〉という企画が毎年行なわれている。この時の様子を収録したVTRを初等音楽科教育法の授業で見せ、次の実践課題 **C歌唱指導体験** の動機づけにしたいと考えている。

この交流音楽会は大学生が主体となって企画し、本学部附属横浜小学校児童を対象に実施されている。筆者はこの交流音楽会の条件として大学生に要求することは「児童が参加して音楽表現する場をつくること」である。交流音楽会というと合唱や合奏の発表会という形式も考えられるが、実際にこれまで大学生が企画した内容をみると、自分たちで台本を書いてミュージカル仕立てにする形式が定着している。

2004年11月、附属横浜小学校音楽室で2年生児童120人を対象に行なわれた交流音楽会を例に考えていきたい。

〈歌パワーをとりもどせ～横浜小学校ゆうかい事件～〉と題して始まった会は、冒頭、児童たちの目の前で音楽の先生が悪魔（男子学生演じる）に誘拐され騒然となる。音楽の先生を助けようと悪魔に挑んだ主人公の少年（女子学生演じる）は歌パワーを奪われてしまう。歌パワーを取り戻し悪魔から音楽の先生を救うために、指南役となる「リズムの女神」「メロディの女神」「振り付けの女神」を順番に訪ね、修行を積む。この時、なかなかうまく表現力を取り戻せない主人公を、それまで観衆として見守っていた子どもたちがいっしょに表現して助けるというストーリーである。ストーリーの場面づくりとして衣装や背景画、また効果音、音楽が使われているが、実際に臨場感ある場は子どもたちの想像力によってつくられていく。その場を児童と大学生が共有して音楽表現できたとき、両者の感動が生まれることをこの交流音楽会は教えてくれている。

この場づくりには、子どもたちをもっとも効果的に引き込むことができる劇の要素が使われているが、「児童が参加して音楽表現する場」という条件に応えるため、ストーリーの中に誘い込んで、そこで音楽表現せずにはいられない状況をつくりだすことに学生たちが着眼した結果である。そこには子どもの興味・関心はどこに向けられているのか、やる気や表現意欲はどのような場面で喚起されるのかといった、音楽の表現活動と学習にとって普遍的なモデルが示されている。



〈小学生と大学生の交流音楽会〉 2005年11月、附属横浜小学校音楽室

II 初等音楽科教育法における〈歌唱指導体験〉の取り組み

1. 歌唱指導体験の意義

表現領域の中でも「歌唱」は、身近で基本的な表現活動であるが、身体表現をともなったり、歌の題材や歌詞の解釈を曲想に生かしたりと、同時に複数の局面から表現に迫っていくことができる分野である。また重唱や合唱、器楽や劇とのコラボレーションなど、形態を変えて取り組むことができるという点でも多様な表現活動である。その意味で選曲、指導内容や方法には様々な発想を取り入れることができる。

本授業の〈歌唱指導体験〉は、6人が1グループとなって毎回各グループが模擬的に歌唱指導を行なうものである。時間は1グループ40分程度であるが、選曲のジャンルや指導方法・形態はすべてグループの創意に任されている。また、必ずしも学校の授業を想定して行なう必要はなく、前に立って指導するグループとフロア側の学生たちが、歌唱を通していかに共有体験を深めるかが課題である。6人1グループのメリットは、指導の役割分担をすることによって、指導内容や方法をどのように組み立てるか、そのために各自何ができるかを話し合っ立案できることである。授業者は、あえて指導の観点や項目をあらかじめ挙げることはしない。その方が、学生は既成概念にとらわれず、自由な発想を生かして臨めるからである。

2. 歌唱指導体験内容

この活動では、指導グループが「ウケル」「盛り上がる」「しらけさせない」という意識をもっていることがうかがえる。大学生の日常的な「ノリ」や交友関係を考えると自然なことかもしれないが、この意識は、どんな歌だったら、どんな活動だったら、楽しんで意欲的に歌ってくれるかという指導内容に向けられる。活動内容を計画し、それに合わせて指導グループのメンバーが自分のできる役割を考えていく。役割は、範唱する、大きな声で指示を出す、身体表現を生かす、絵図を活用する、歌詞を朗読する、ピアノ伴奏する、ギター伴奏する、打楽器を使う、コメントする、指揮をする、レクリエーション的な活動をする…など、指導内容や各自の資質に応じて決められる。

資料3は2005年前期の授業での〈歌唱指導体験〉の各グループの活動内容を「曲名」「指導目標」

「指導方法・形態・内容」の順にまとめたものである。その中で「指導方法・形態・内容」の欄で [] を印した事項は、共有体験を促進させる活動として筆者が注目する事柄である。この点については、学生の感想や意識、また「場の共有」と関わって後述する。

[資料3] 2005年前期 初等音楽科教育法<歌唱指導体験>の内容

[] 共有体験を促進させる活動

班	曲名	指導目標	指導方法・形態・内容
1	a.こげよマイケル b.カントリー・ロード	相手の音と自分の音を聞き分けて歌う	a 曲は発声練習を兼ねて歌唱意欲を引き出す。「マイケルこげふねを」を「今度は大きな声で」などと歌詞を替えて。b 曲は2部合唱。アニメ『耳をすませば』のビデオ使用。
2	君をのせて	曲の拍子を変えることによって曲想の変化を感じる	4分の4拍子の原曲を歌う→4分の3拍子に変えてワルツ風に→さらにスタッカートや強弱の変化を加えていく。皆にどのような雰囲気に変化したか考えさせながら歌う。
3	a.ドレミの歌 b.ふるさと	皆で歌を楽しみ、イメージしながら歌う	a 曲で発声練習、2部に分かれて、替え歌にして。b 曲は2部合唱。自分のふるさとの思い出を書き、イメージしながら歌う。さらに、ふるさとのイメージを絵に描く。
4	a.いるかはざんぶらこ b.山のポルカ c.きよしこの夜	リズムに合わせて楽しく歌おう♪	a 曲は手拍子をつけて、b 曲は男女に分かれてリズムセッションし、手拍子にのせて、c 曲は2部合唱後、ジャズ風のリズムにアレンジして手拍子にのせて歌う。
5	a.キラキラ星 b.ゆかいに歩けば c.いろいろな木の実	リズムや振りを考えることにより、楽しく、かつ音楽的な歌い方に触れる	はじめに体操。a 曲で発声練習、カードで提示された「マ」「ポ」「ヒャ」に従ってスキヤットで歌う。半音ずつ上げていく。b 曲は足踏みしながら簡単な2部合唱。c 曲では曲に合った手拍子のリズムを皆で考える。グループに分かれ、フレーズごとの振りを考え、円になって全員で通す。
6	a.森のくまさん b.エーデルワイス	音のおいかけっこと重なりを楽しむ	a 曲では先唱役を替えて交互唱を楽しむ。b 曲は2部合唱。『サウンド・オブ・ミュージック』の一場面をDVDで観る。
7	A Whole New World (日本語版)	パート練習を通して、よりきれいなハモリをつくりあげる	『アラジン』のDVDを観て、場面やイメージをつかむ。アラジンとジャスミンのパートを男女で分け、パート練習する。各パートの聴かせ所を確認し表現する。男女向かい合っ
8	a.こぶたぬきつねこ b.喜びの歌 (ベートーヴェン)	振り付けを考える、歌を歌う楽しさを伝える	a 曲ではグループに分かれ、替え歌を作って、それに振り付けて順番に発表する。b.曲は2グループに分かれ、各フレーズの強弱の変化(mf→f→ff)を交互に受け渡して表現する。指揮する。
9	世界にひとつだけ の花	J-POP を選曲、興味を持って楽しく歌う	SMAP のライブをDVDで観る。模造紙に書かれた歌詞を朗読し、歌詞に大切に歌うところ、盛り上がるころなど、曲想の変化を色分けして書き込んで表現を引き出す。振り付けを指導。ギターとピアノの伴奏。

3. 〈歌唱指導体験〉の成立要因と学生の意識

(1) 歌唱指導体験後の感想 ―グループでの話し合い―

この活動では、各グループが行なった歌唱指導に対して、毎回、学生一人ひとりがコメントを書いて評価する。さらに全グループが歌唱指導体験を終えた後、各グループで振り返って反省や感想を述べ合う。資料4は2005年前期の授業で、全グループの〈歌唱指導体験〉の後に各グループで話し合った内容から、「指導にあたって大切にしたこと」「他のグループから学んだこと」「歌唱指導体験を今後どのように生かせるか」の項目を選んでまとめたものである。ここでは、活動を通して学生たちは何を大切にしているかに注目したい。

[資料4] 〈歌唱指導体験〉後のグループでの感想

班	指導にあたって大切にしたこと	他のグループの指導から学んだこと	歌唱指導体験を今後どのように生かせるか
1	雰囲気づくり。 リズム。	指導される側に作業をさせる。 オリジナリティーを出す。 身体表現を盛り込む。	歌が苦手な子どもも、身体表現を加えれば、苦手を意識せずに参加できる。
2	リズムの変化を意識して歌わせるようにしたこと。 曲の雰囲気を考えさせたこと。	機器を使用する場合、授業の進行の妨げにならないよう準備する。 班内で打ち合わせをよくする。 笑顔を絶やさない。	集団に対して指導することの難しさと楽しさを知った。どうすれば聞いてもらえるか、興味関心をもってもらえるか、模索したその方法を同じような場面で生かしていきたい。
3	歌詞のイメージをしっ かりつかみ、伝える。	楽しませる工夫に感心させられることが多かった。教材としてどれだけ優れているか、何を学んでもらうかだけでなく、自主的に取り組ませる雰囲気づくりは大切である。	歌詞からどのようなイメージかなど、じっくり考える機会になった。教師の押しつけではない授業展開を目指したい。
4	リズムの違いやリズム にのって楽しく歌える ことを感じてもらう、 身体表現を活用する。	歌詞を自分流にアレンジすると、 より親しみをもって楽しく歌える。 選曲は大事。指導者の心の持ち ようで生徒の雰囲気も変わる。	指導には様々な方法があるとわ かったので、授業への意欲向上の ために方法を工夫する。 生徒の前で歌うことができる。
5	相手が自発的、積極的 に考える活動と、こち らからアプローチして 学びとってもらう部分 を設けた。活動しやす い雰囲気づくり。	自分たちが元気に楽しくやるこ とで雰囲気をつくり、皆を巻き込 んでいく。	音楽の授業方法も、ただ歌ったり 演奏したりするだけではなく、い ろんな工夫や展開が臨めるとい うことがわかった。音楽という枠 をこえた創造・想像あふれる授業 にしていきたい。
6	明るく、楽しく、おも しろく。 他の人の声をきくこと。	歌詞や拍子を変えてみること。 伴奏によってノリも変わること。	他班の指導のよかったところも 含めて、今後実際に授業する時の 参考にする。
7	前に立つ人が頑張っ てテンションを上げる。	振り付けを考えると、楽しさ、ノ リやすさにつながる。 班の雰囲気がよいところ。	皆で曲にのって楽しく歌える。 恥かしがらずに歌える、指導でき る。
8	歌うことの楽しさを感じ てもらう。	準備をし、指導の段取りをよくす る。リズム、音程をとらせるため の指導。	歌をうたうことが楽しいと思え ることが一番大切ということが わかった。
9	前を向いて声を出す。 心をこめて歌う。	曲をただ楽譜のまま歌うのでは なく、自分たちでリズムや歌詞を 変えていたこと。	歌唱授業を構成することができる。 工夫一つで授業が大きく変わ ることの要素と大切さ。

ほとんどのグループが「指導にあたって大切にしたこと」として、「楽しんで活動できる雰囲気」を挙げている。まず「雰囲気がづくり」が共感を促し、そこから関心・意欲に働きかけて歌唱表現を引き出すことが共有体験につながることを、学生たちはこの経験を通して理解している。具体的な内容をみると、「指導にあたって大切にしたこと」と「他のグループの指導から学んだこと」の両方で、「身体表現」に対する意識が高いことがうかがえる。これは、「身体表現」が雰囲気づくりと表現意欲の両面で、効果的に働くと考えられているからであろう。さらに、前に立つ指導者の人柄や表情も雰囲気づくりには欠かせない要素であるし、自分たちで歌詞、リズム、拍子などを替えるというオリジナリティある活動も、自発性や積極性を喚起すると認識されている。これら雰囲気や意欲に働きかける観点が、共感と共有意識にむすびつくと受けとめられよう。

(2) 歌唱活動の目的と共有成立の要因

この学生による<歌唱指導体験>を分析する観点を、「歌唱活動の目的・内容」と「歌唱活動が共有体験として成立するための要因」の2つの方向から下記のようにとらえる。

歌うことによって何を共有するのか、したいのか …目的・内容

- 歌うという行為自体：一体感、交流、レクリエーション…
- 好きな歌
- それぞれの歌がもつ固有の目的：賛美する、祝う、勇気づける、別れを惜しむ…
- 歌詞の表現内容
- 音楽的表現内容：旋律、リズム、ハーモニー、ダイナミズム…

歌唱活動共有の成立要因 …方法・条件

- 動機付け（なぜ歌うのか）
- 人間力（コミュニケーション能力）
 - ・パーソナリティ：話し方、表情、指示や誘導の仕方…
 - ・人と人がぶつかり合うエネルギー：反応、共感、疑問、要求、評価…
- フォーメーション・形態：手をつなぐ、円陣をくむ、向かい合う、ステージにのる…
- アプローチの方法
 - ・音楽専門的アプローチ（発声法、譜面の読み方、リズムのとり方、曲想、美しい響き、範唱、ピアノ伴奏…）
 - ・音楽外的アプローチ（身体感覚、図形的解釈、絵画・写真・映像の活用…）

(3) 歌唱活動共有の要因を学生はどうとらえたか 一意識調査を通して一

グループごとの話し合い（振り返り）の後、さらに個人個人が<歌唱指導体験>をどう受けとめたかアンケート調査を行なった。資料5に示されるようにアンケートIでは、歌唱活動共有の条件として挙げたA～Fの項目について、持ち点50を割り振ってその必要度を表すという方式をとった。A～Eの項目は、先に述べた「歌唱活動の目的・内容、共有の成立要因」の考えをもとに選定した。[A - 選曲]は「歌唱活動の目的・内容」、B～Eは「歌唱活動共有の成立要因」と関わる。A～Eに当てはまらない条件がある場合、回答者はFに自由に記述できるようになっ

ている。つづくアンケートⅡでは、歌唱指導において「うまくいった点」「うまくいかなかった点」がアンケートⅠのA～Fのどの観点によるのか、それぞれ3項以内で振り返り、具体的な内容を記述する形式になっている。

アンケート結果は2004年後期と2005年前期の2クラス分を掲載した。Ⅰの結果は資料5の質問欄に併記して示した。2クラスとも[C-フロアとのコミュニケーションのとり方]がもっとも多いが、そのことを結果としてみるより、むしろ各項の必要度がバランスをとって評価されていると受けとめてよいのではないだろうか。

アンケートⅡの結果と具体的な記述内容は資料6に示した。「うまくいった条件」としてもっとも多かったのは、2クラスとも[A-選曲]である。それにつづくのが2004年後期ではCとE、2005年前期ではD、と多少傾向が分れている。他方、「うまくいかなかった条件」は、2クラスともCとD、そしてBという順になっている。資料6の後半は、「うまくいった」「うまくいかなかった」で挙げられたA～F項目の具体的な内容をまとめたものである。重複するものや類似するものは可能な範囲で一つにまとめた。「うまくいった」の記述内容で、たとえば「手拍子」などは異なった項目でとらえられている。それは、一つの活動内容が状況によって異なった位置づけがされるということを示している。

「うまくいった」の条件は、前述のように[A-選曲]がもっとも多かったが、具体的には皆が知っている、好きな曲であること、あるいはかけ合いやハモリといった音楽的に魅力ある課題が含まれていることが挙げられた。何よりも歌う曲が、共有の目的対象として第一に意識されていることがわかる。B～Fの全体的な特徴は、手拍子、足踏み、手遊び、振り付け、カードを使ってリアクションを引き出す、など「身体的表現をともなう活動」、絵やカード、映像など「視覚的なアプローチ」、テーマ性を表現させる、歌詞を替える、振りを考えるなど「創作をともなう活動」などに意識が向けられていることである。

一方、「うまくいかなかった」で挙げられている項目はCとDが多く、具体的な記述内容では、指導グループの事前準備や意欲、コミュニケーションのとり方、メンバーの連携といったチームワークや人間力が不足していたことが示された。そして、指導方法や表現を引き出すアプローチの工夫など、適切な手立てを用いることができなかつたことも要因として挙げられている。

アンケートに現れる事後の反応は、授業クラスの雰囲気、扱った題材や指導グループの人間関係によって左右されると思われる。本アンケートの目的は、歌唱指導という体験を他のグループの活動を含めて振り返ったときに、多角的に状況を捉え、そこにアプローチのチャンスがあることを意識づけることである。その意識が、次年度以降に教育実習で子どもたちの前に立ったときに、何らかの形で生かされること、それが授業のねらいである。

[資料5] 初等音楽科教育法<歌唱指導体験>後アンケート

I 歌唱指導が成果を上げ、指導グループとフロアの皆が歌唱活動を共有するために必要な条件とは何でしょう。持ち点50点を下記の項目に割り振って必要度を表してください。なお、A～Eの項目以外にあなたが考える条件があれば、それをFに記入してください。

【回答者数】2004後期：49人，2005年前期：47人

条 件	配 点	2004後期	2005前期	
A－選曲		20.4%	20.0%	
B－指導者の人柄（指導グループのカラー）		17.2%	19.2%	
C－フロアとのコミュニケーションのとり方（動機付け、雰囲気づくり、フォーメーション…）		26.4%	25.8%	
D－音楽専門的な指導方法（発声練習、範唱、読譜、音取り、リズム打ち、ピアノ伴奏…）		20.2%	17.2%	
E－音楽外的な指導方法（絵・身体表現など音楽外的な表現手段の活用）		14.8%	15.4%	
F－※		1.0%	2.4%	
↓	合 計	50	100.0%	100.0%

※ 指導の構成・流れ，他教科との関り，導入方法，事前の準備，チームワーク，歌唱の目的，時間の取り方，笑い (100%換算)

II あなたのグループが行った歌唱指導について教えてください。

○歌唱指導がうまくいったときの条件は何でしたか。上記I A～Fの項目から3つ以内選んで [] に記入し、それぞれの条件の内容を具体的に書いてください。

[] _____

[] _____

[] _____

○歌唱指導がうまくいかなかったとしたら、その条件は何でしたか。A～Fの項目から3つ以内選んで [] に記入し、それぞれの条件の内容を具体的に書いてください。

[] _____

[] _____

[] _____

○あなたのグループ番号 ()

【資料6】アンケートⅡの集計結果

【回答者数】2004後期：49人，2005前期：47人

条 件	うまくいった		うまくいかなかった	
	2004後	2005前	2004後	2005前
A-選曲	32	32	7	2
B-指導者の人柄（指導グループのカラー）	7	5	12	15
C-フロアとのコミュニケーションのとり方（動機付け、雰囲気づくり、フォーメーション…）	24	13	18	17
D-音楽専門的な指導方法（発声練習、範唱、読譜、音取り、リズム打ち、ピアノ伴奏…）	17	22	21	18
E-音楽外的な指導方法（絵・身体表現など音楽外的な表現手段の活用）	20	12	6	9
F-	2	2	1	4
合計	102項	86項	65項	65項

うまくいった

- A-皆が知っている歌を選んだ／知っている歌にアレンジを加えた／明るく、楽しい曲／誰でも好きな曲、いい曲を歌いたい／かけ合いの部分がある／ハモりきれいな曲…
- B-やる気があった／メンバーがよく協力できた／笑いがとれた／フレンドリーかつ真剣にやった…
- C-ビデオ・DVDなどを活用／手拍子／手遊び／グループに分け連帯感をもたせた／雰囲気づくり／振り付け／替え歌をつくる／歌詞を掲示／絵をかく／解釈や意見を求める／皆で前に並んで歌う／向き合って歌う／カードをみせてリアクションを引き出す／録画してやる気をもたせた…
- D-手拍子や足踏みでリズムをとる／歌いやすい伴奏／アレンジした／歌える人を生かす／知っている曲で発声練習／音取りやパート練習をしっかりする／ジャズ風のリズムで／歌う姿勢／楽譜の説明／積極的に範唱する／強弱にポイントを置く／ギターで伴奏…
- E-絵をかく／手拍子・足踏みでリズムをとる／身体を動かして／歌詞を聞き取って書く／中国語で歌う／カードで動作を引き出す／歌詞を模造紙に書いて／一人一人の名前の由来を生かして／振り付けを考えてもらう／歌詞を変えろというゲーム性／テーマ性をもたせて表現する…
- F-段階を追って指導できた／笑いがあるとうまくいく／CDを聞きながら…

うまくいかなかった

- A-指導目標と曲が合っていなかった／曲が難しい／皆があまり知らない曲／選曲はよかったが時間内に仕上がらなかった／振り付け重視のマニアックな選曲…
- B-積極的にコミュニケーションをとるべき／打ち合わせ不足／ひきつける熱意がなかった／グループの個性をもっと出すべき／ふざけた雰囲気になった／説明が不明瞭／一人に頼ってしまった／適切なコメント／相手のことを考えずに進めてしまった…
- C-関心を引き続けること／雰囲気づくり／コミュニケーションのとり方／時間の使い方／進め方のテンポ／リハーサル不足／動機づけ／場面の想定をすればよかった／フォーメーションのとり方／指示の伝わり方…
- D-音域の設定／ポイントをついた指導／範唱・先唱のし方／ピアノ伴奏／音取りの方法／曲想や楽譜上の記号の生かし方／パート練習の不足／発声練習不足／歌唱の技術指導／歌いこみの度合い／音楽の専門的知識…
- E-音楽外的な指導方法をとらなかった／飽きさせない工夫／皆から引き出した題材の解釈と表現との関連付け／身体表現を取り入れるべきだった…
- F-歌唱の目的がわからない／限られた時間内での達成／説明の伝わり方／提案する表現のアイデア…

Ⅲ 共有体験の場づくりへのアプローチ

1. 「場」という視点

(1) 「場」への志向

これまで教育現場を中心にさまざまな音楽の表現活動に関わってきた中で、それぞれの場集った一人ひとりが、「自分は生かされている」と実感できる表現の場をいかに作り出すかを志向してきた。この一人ひとりが参加できる表現活動の実践に示唆を与えたのが、音・音楽を言語やコミュニケーションの形態からとらえ、その意味作用を感受・表現の活動に生かすという視点であった。それは、筆者がイタリアの音楽教育研究を通して影響を受けた考え方⁴であるが、先述の初等音楽科教育法での取り組みに例をみるように実践を積み重ねてみると、個人の独自性と他者との共通性が交流する活動の場に発展することが認められた。人それぞれの音楽的能力を受け入れ、それらを生かすことが共有体験の場に求められる。

一方、子ども、大人に限らず、一つの目標に向かって課題を克服し、協同して取り組んだ表現にはいつも心を打たれる。それは表現者同士の間で確実に共有されたものがあり、それが伝わるからである。〈小学生と大学生の交流音楽会〉の例でみたように、大学生がつくった場が子どもたちに受け入れられたとき、予想以上の反応が生まれ、感動の場を共有していた。このように「共有の場」は、参加者一人ひとりの発想や表現が生きる場であると同時に、共感する場である。

(2) 2つの次元からみた「場」

ここで音楽表現の場を大きく2つの次元に分けて考察を進めたい。1つは人が物理的な位置関係によって表現者として存在する場、もう一つは表現の解釈と関わる場である。前者は「現実の場」であり、後者は現実の場と違う次元の「もう一つの場」、簡単に言えば想像が生み出す場である。人と人が体験の共有度を高めるために、「現実の場」は自分と他者がいる好ましい状況でなければならない。また表現の共有度を高めるためには、表現にともなう解釈やイメージにおいて、つまり「もう一つの場」を共感することが必要であろう。どちらにも共通することは、自分がそこに身を置いているという「身体性」によって場がとらえられるということではないだろうか。

(3) 2つの「場」へのアプローチ

前述した2つの場のうち、表現者が実際にいる「現実の場」を場1、表現の解釈と関わる「もう一つの場」を場2として、それぞれがどのように場の共有度を高めていけるかを考えていきたい。

筆者は授業や教員向けの講習会などで、導入的活動としてコール・アンド・レスポンスの形式を活用している。打楽器で拍子を取りながら「お名前は?」「どこから来ましたか?」と歌うように問いかけ、参加者一人ひとりがその間に同じようにふしをつけて答えていく。間の内容は「好きな食べ物」「好きな学校行事」…と代えていく。この活動によって、初対面であっても互いに親近感が生まれ、緊張が緩和される。また、いきなり歌唱などの表現に入っていくよりも、間に答えるという動機から表現へと導いた方が、その後の活動がスムーズに進んでいく。このような活動は場1での共感を高める働きをする。他にも身体反応を生かしたり、ゲーム感覚で楽しめる活動なども有効である。

次に「ビリーブ」(杉本竜一作詞・作曲)という歌を例に場2について考えていきたい。この歌は小学校でもっとも人気の高い曲で、教科書にも取り上げられている。人気の要因は、冒頭の

旋律が下降するゼクエンツのラインを描き、循環性があるって歌いやすいということもあるが、何よりも歌詞の共感性が高いということではないだろうか。1番の歌詞は「たとえばきみが傷ついて、くじけそうになったときは…」、2番の歌詞は「もしもだれかがきみのそばで、泣き出しそうになったときは…」で始まる。「たとえば」「もしも」という問いかけが、歌う者に自分がどこで、どのような状況に身を置いているのか、その解釈を促す。具体的に自分の立場は「ぼく」なのか、「きみ」なのか、だれとどこにいるのか、どんな気持ちなのかを必然的に考えさせられるのである。そのことが歌う者一人ひとりの共感を呼び、その思いを皆で共有して歌っているという場につながっていく。

初等音楽科教育法授業の実践例であるが、黒板に描かれた図1aの線を授業者が指でなぞり、その動作にあわせて学生たちは音の高低をつけて「ア〜〜〜」と声を出す。次に図1bのようにpuとpaのシラブルをつけて同じように声に出させる。図1aの場合、蛇行するラインを場1のレベルで共有するが、図1bの場合はpu〜pa〜と擬声的な表現になることによって想像の場—たとえばサイレンの音を連想するなど—を生み出し、場2のレベルでの共感を促すことになる。これは一例であるが、音楽の学習や表現活動の中で、場1と場2が相互に関わることがよくある。音楽的な表現を引き出し、体験を共有するためには、この2つの場に働きかけるという視点が必要である。

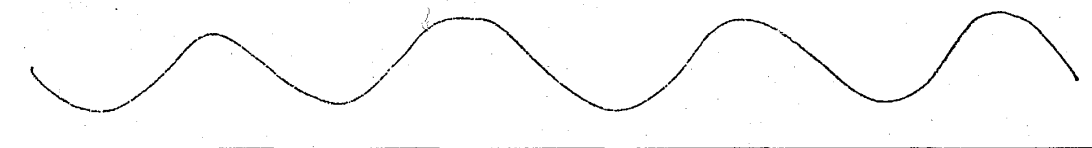


図1a

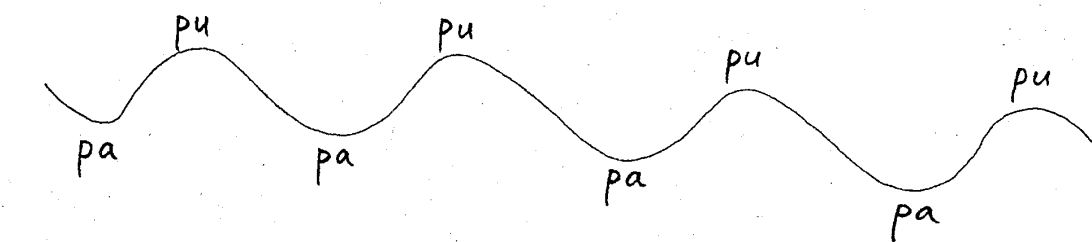


図1b

2. 場の共有を高めるコンテキスト

(1) コンテキストの概念⁵

コミュニケーションは発信者が受信者に向けてメッセージを伝えることであり、メッセージが正しく伝えられるためには、メッセージが作成されたコードに従って受信者はメッセージを解読すればよいのである。しかしメッセージの解読はコードの制約に従うものの、その解釈には状況としての意味が関わってくる。

「私は白い」というメッセージが発せられたとする。状況が特定されなければ「肌が白い」「無実である」「頭がパニックである」などいろいろな解釈ができるだろう。また数人に「冷たい」という言葉を順番に言わせる。ほとんどの者は、はじめは何も考えずに「冷たい」と声にするだけであるが、次にある状況を想定してもう一度「冷たい」と言わせる。この時、冷たいものに触れたのか、同じ冷たいものでもそれは何であるのか、あるいは人に対して薄情だと言

ったのかなど、状況的意味が加わった臨場感ある表現になる。

このように同じメッセージでも状況や文脈、つまりコンテキスト contextによって意味解釈が違ってくる。メッセージを他者と共有するためには、このコンテキストの共有性ということが大切になるだろう⁶。この「メッセージ」を「音楽表現」に置き換えると、音楽表現のコンテキストというとならえ方が可能ではないだろうか。

前述した〈小学生と大学生の交流音楽会〉では、ストーリーや想像の世界が、子どもの表現に意味を与えるコンテキストの役割を果たしていたと言える。このように考えると、コンテキストを共有することと、表現を共創することの関連性がみえてくる。

(2) 2つの場と2つのコンテキスト

前述した2つの場を「コンテキスト」という概念からとらえると、場2は表現の解釈をともなう場、つまりコンテキストそのものであり、このコンテキストを共有することが場1での表現の共有度を高めることになるだろう。また、人と人が表現体験の共有を深めるためには、場1は自分と他者がいる好ましい状況であることも大切である。この自分と他者との好ましい状況、言い換えれば共感できる状況というのは、何らかの要因で形成されている。このような状況やその要因は、人間関係のあり方のコンテキストという見方ができるのではないだろうか。

3. 場・コミュニケーション・コンテキストの視点から見た学生の〈歌唱指導体験〉

この「場」という課題について、生命関係論の立場から清水博氏（以下、清水）が提唱する〈場の共有と共創〉という一連の考え方に共鳴するところが多くある。特にその中から、場の共有を促すコミュニケーションのあり方を方向づけている次の3点に注目する⁷。

- i) コミュニケーションにおけるコンテキストの重要性
- ii) 身体を参加させる自他非分離的コミュニケーション
- iii) 誘導合致 induced fitのプロセス

さて、学生たちの「歌唱指導体験」や児童との交流の場をもう一度振り返ると、この清水の言う3つのポイントが、共有体験の場に必要であると理解させられる。

活動において学生たちは、場の友好的な雰囲気は何よりも大切にして取り組んでいた。手拍子、足踏み、身振りなど、導入段階で身体的な反応を生かした活動は、その場にいっしょにいて同じ動作をする者同士の共感を高める効果がある。ジャズやワルツの形式にアレンジすることは、身体のスウィング感を引き出すので、同じ場で同じ音楽に反応していることを意識させただろう。また、カードや絵図を使って、視覚に働きかけて動作や歌声を引き出すという方法も同様の効果があったと考える。DVDの映像や模造紙に書かれた歌詞など、それら自体、その場で共有されるものの対象になる。そして交互唱やリレー形式を取り入れたり、円陣を組んで向かい合ったりというフォーメーションの工夫などは、同じ場にいる人たちがどんな人なのか、場をどのように分かちあっているのかを身体を通して実感させるアプローチであった。これらのことは、先述の場1で好ましい人間関係をつくるコンテキストの働きとしてとらえることができるだろう。

他方、「ふるさとの思い出やイメージを絵や言葉で表す」といった活動では、イメージが絵や言葉で表されることによって、その内容の違いや共通性が集団の中で交流し、皆で歌う「ふるさと」のコンテキストの共有が図られていく。

替え歌にするという活動も、同じ歌でも皆で歌詞を考えながら作り替えることにより、その意図や思い、つまりコンテキストを共有して歌うことに結びつくだろう。そして、ストーリーや場面設定を取り入れることは、場1での人間関係を育みながら、同時に表現解釈を意味づける場2のコンテキストの共有においても有用であった。

これら学生たちがとった指導の方法や形態には、身体性やコンテキストと関わりながらコミュニケーションを図ろうとする意識が現れている。それら発想は、授業に参加している学生たちが〈歌唱指導〉という課題と、与えられた場と時間、グループのメンバーの個性、共同体であるクラスの雰囲気など、さまざまな状況を勘案しながら、交流の場を通して導き出されたものである。図3は、場1と場2へのアプローチが「音楽的体験の共有の場」をつくるということを示した試案である。

清水が主張する「誘導合致のプロセス」とは、最初は広い間口で相手と向き合い、次第に良好な関係にフィットさせていくことを言う⁸。音楽の活動や学習において、はじめから特定のレベルを設定すると、できない、やりたくないという反応を引き出してしまふことがある。筆者は学生たちがとった指導方法を評価する点は、まずだれもが参加できる場を大切にしていたことである。この場に皆が入ってきてこそ、多様な価値観や能力をもった人たちが互いの差異を超えて一緒に共創する場が生まれると考える。このことは教育の場において求められていることである。

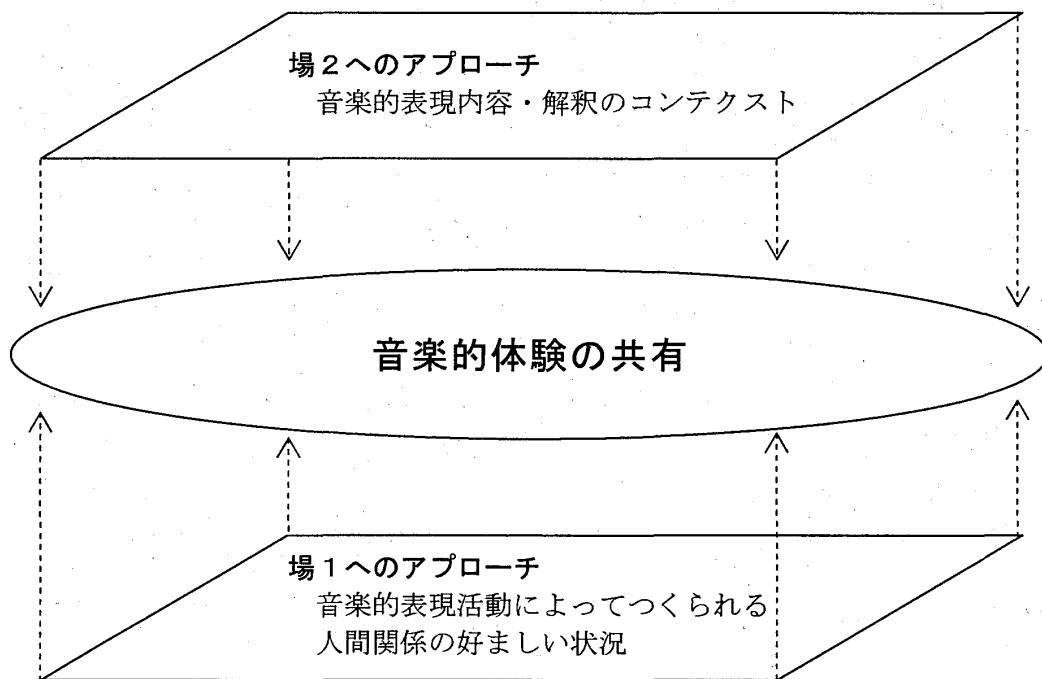


図3

おわりに

資料7は、初等音楽科教育法の最初の授業時に学生にとったアンケートの一部で、「小学校で教師が音楽の授業をするための条件」を尋ねたものである。当然のことながら「楽譜が読める」「ピアノなど鍵盤が弾ける」「リコーダーなどの楽器が演奏できる」といった音楽固有の技能や知識を優先していることがうかがえる。一方資料8は、歌唱指導体験後に、体験がこれから児童の歌唱表現の場でどのように生かされるかを推定的に尋ねたものである。51人中47人(◎と○あわせて)が「児童

といっしょに楽しく歌える」と答え、多くの学生が「歌唱意欲を引き出すための工夫」「表現内容を高めるためのアプローチ」ができる（できそう）と答えている。2つのアンケートは、客観性をもった事前事後のデータとしてとらえられることはできないが、少なからず授業の目的は受けとめられたと感じている。

本研究は実践的な立場から、音楽の感受・表現の活動が、意味作用やコミュニケーションと関わっていかにかに共有体験の場に生かされるかを論じたものである。さらに課題としては、筆者の「初等音楽科教育法」を履修した学生が、その後、小学校現場で実際に児童の音楽活動と関わる機会があったか、その機会にどう応えることができたかを受けとめていく必要がある。

本研究を通して「音楽的表現を共有する場づくり」を提言したが、この「場」は決して音楽の技能や磨かれた表現活動を後回しにするものではない。皆が参加する場が図られてこそ、継続的に音楽と関わる基盤が形成され、その上に技能や感性が磨かれて美的体験への導きがあると考えている。

〔資料7〕初等音楽科教育法・第1回の調査から（2006年前期クラス）

○小学校で教師が音楽の授業をするために必要な条件について、あなたの考えを聞かせてください。

下記の項目に関して、絶対必要◎、必要○、望ましいができなくても何とかなる△、必要ない×の判断を（ ）内に記入してください。

【回答者61人】

必要条件	◎	○	△	×	無回答
音楽が好きである	20	26	14	1	0
楽譜が読める	31	28	2	0	0
ピアノなど鍵盤が弾ける	21	31	8	0	1
即興で伴奏できる	1	16	32	9	4
合唱・合奏用にアレンジできる	0	8	26	20	6
リコーダーなどの楽器が演奏できる	21	30	6	1	3
歌がうまく歌える	6	22	27	4	2
指揮ができる	13	21	22	4	1
音楽にあわせて身体表現ができる	2	16	28	11	4
いろいろな曲についての知識が豊富である	2	26	20	8	5

20人以上

〔資料8〕 〈歌唱指導体験〉後のアンケートから (2006年前期クラス)

○この歌唱指導体験は、これからあなたが児童生徒の歌唱表現の場に身を置いたとき、どのように生かせると思いますか。そう思う項には○、特にそう思う項には◎を()につけてください。また「できる」は「できそう」と解釈してください。

【回答者数：51人】

	◎	○	◎+○
1. 生かせると思わない()	2	0	2
2. 児童といっしょに楽しく歌える()	23	24	47
3. 児童の前で独唱できる()	6	26	32
4. 声かけをしながら児童の歌唱表現を誘導することができる()	11	29	40
5. 指揮をしながら児童の歌唱表現を誘導できる()	3	30	33
6. 児童の歌唱意欲を引き出すための工夫ができる()	13	28	41
7. 歌詞の内容、曲想など表現内容を高めるアプローチができる()	17	27	44

◎+○の40人以上

註

¹ 池上(1984) pp.36-46, ギロー(1972) pp.12-26, pp.36-68

² Stefani(1985) pp.79-101. イタリアのステファニはコードの理論から「音楽的能力」を①一般的コード *codici generali*, ②社会的実践 *pratiche sociali*, ③音楽的技法 *tecniche musicali*, ④様式 *stile*, ⑤作品 *opere* の5段階においてとらえ、音楽学習への展開を図った。

³ 池上, 前掲書 pp.104-109

⁴ 中嶋(2001)

⁵ 池上, 前掲書 pp.46-48

⁶ 清水(2000) pp.16-17. 本稿「コンテクスト」は、同書では「コンテキスト」となっている。

⁷ 清水, 前掲書 pp.3-21

⁸ 同上 pp.117-120

引用文献

池上嘉彦(1984) 『記号論への招待』岩波書店

ギロー, P. (1972) 『記号学—意味作用とコミュニケーション—』佐藤信夫訳、白水社

清水 博 他(2000) 『場と共創』NTT出版

テイト, M. & ハック, P. (1991) 『音楽教育の原理と方法』千成俊夫他訳、音楽之友社

中嶋俊夫(2001) 「イタリアの学習指導要領にみる音楽言語 *linguaggio musicale*の理論的基礎— Gino Stefaniの記号論的アプローチを手掛かりに—」『音楽教育学』日本音楽教育学会編, 30-4号, pp.1-14, p.25.

Stefani, G. (1985) *Competenza musicale e cultura della pace*. Bologna, CLUEB.