

音楽科における「身体表現」の再考：「音楽」と「身体表現」の関係性

金光 真理子

はじめに：「音楽」と「身体表現」の関係をめぐって

小・中学校の音楽科における「体を動かす活動」、あるいはこれまで「身体表現／身体表現活動」として取り組み論じられてきた活動はどのような活動であろうか¹。「音楽に合わせて歩」いたり、「体を動かしながらフレーズを感じ取ったり」——学習指導要領とその解説をみると、音楽を聴きながら何かしら身体を動かす活動であることが分かる。この活動は、音楽科という枠組みの中でみる限りなんら違和感を覚えるものではないが、社会の実態を前にするとどこか居心地の悪さがつきまとう。というのも、たとえばJ-POPと呼ばれるようなポピュラー音楽では歌手が音楽にあわせて身振り手振りをつけたり踊ったりするし、それを観る私たちも自由に身体を動かしてよい。ところが、クラシックと呼ばれる西洋芸術音楽ではコンサートホールで身動き一つせず鑑賞することが求められる。つまり、現実には音楽といってもジャンルあるいは場によって、音楽にあわせて身体を動かすか／動かさないかを使い分けているからである。

音楽科の身体表現に言及した数多くの先行研究は、これまでもっぱら教育的観点から身体表現について論じ、その有用性と課題を指摘してきた。身体表現の有用性を子供の「音楽理解」にみる論考は多い。音楽にあわせて身体を動かすことによって、拍子、強弱、旋律線など、音楽の諸要素を体感しながら学ぶことができるため、身体表現は子供が「音楽の構成要素を知覚・感受」できる、音楽を形式的・内容的に理解できる有効な活動として評価されている（桑原 2002；2003；2004a,b；2012、時得・信谷 2010、藤本 2004 等）。そして、この音楽理解から表現へと発展することで、子供が活動を通じて他者を理解し、翻って自己を理解し、さらには教師が子供を理解できるという「コミュニケーション」に関わる利点も指摘されている（桑原 2003；2004a）。他方、身体表現の課題として挙げられるのが、「リズム活動・低学年への偏り」であろう。後述するように、身体表現はリズム活動が中心になることが多く、現状では身体表現がリズム指導の手段となっているとの批判もある（桑原 2002）。こうしたリズム活動の対象となるのは主に小学校の低学年で、中学校の指導事例は圧倒的に少ない（桑原 2004a：49；2008：53）。先行研究も低学年を前提としているケースが多く（時得・信谷 2010 等）、身体表現はむしろ幼児教育の分野が主流といってよい。

この身体表現の有用性と課題——「音楽理解」と「リズム活動・低学年への偏り」をみると、身体表現の捉え方は実はコインの表裏のように一致していることに気がつく。どちらも身体表現を音楽学習の出発点あるいは基礎的な活動と位置づけているのである。これはポジティブな意味を持ちうる一方、身体表現を初歩的したがって一段レベルの低い活動とみるネガティブな見方にも容易に転じうる。この身体表現と音楽のレベル（低レベル）との結びつきは、先のポピュラー音楽（踊る身体）とクラシック音楽（不動の身体）の社会的評価とも潜在的にリンクしているように思われる。

このような関係性にあつて、身体表現は音楽（音楽理解）という目的のための手段とみなされているといっても過言ではない。音楽をよりよく理解するために身体を媒体として活用するのである。身体表現を音楽学習の手段とみる見方は、実はもう一つの事実を含意している。それは目的あるいは対象としている「音楽」のなかに身体表現そのものは含まれないという前提である。この前提は学習指導要領とその解説からも読み取ることができる。学習指導要領解説の「体を動かす活動」は、あくまでも音にあわせて体を動かす二次的行為を指している。だから歌唱も器楽も「体を動かす活動」には含まれないが、指揮（的活動）は含まれる。「音楽」と「身体表現」は別物なのである。

このように線引きされた「音楽」と「身体表現」の関係性——ここに現実を前にした居心地の悪さの原因があり、身体表現の位置付けの限界があるのではないか。つまり、音楽は本来歌うことであれ、リコーダーを吹くことであれ、ヘッドフォンで好きな曲を聴くことであれ、すべからず身体的体験であり身体活動である。しかし、この音楽のパフォーマティブな側面は「身体表現」とは考えられない。音楽科の「身体表現」は「音楽」とは異なる特殊な活動としてゲッター化されている。そのため、いかに優れた実践が行われても、いくらその有効性を訴えても、「身体表現」は「音楽」を理解するための手段にとどまり、それ自体は「音楽」とはみなされないのである。

もつとも、本論のねらいは学習指導要領の批判ではない。それどころか、実際のところ「身体表現」の是非や評価とは別の次元で、「身体表現」は手段であり、概念としても活動としても「音楽」のなかに含まれないのは当然と見る向きも多いことだろう²。本論はこの「音楽」と「身体表現」のあいだの線引きを問い直すことから出発したい。所与のものとしてされている「音楽」とそれに貢献する「身体表現」という関係性の再検討といってもよい。そうすることが、「音楽」も「身体表現」も含めた全体としての音楽科の学びへ寄与すると考えるからである。

「音楽」と「身体表現」の関係性を再検討するにあたり、音楽学における音楽と身体をめぐる議論は一つの大きな示唆を与えらると思う。近年、音楽学では音楽する身体や音楽実践の社会性に注目する研究が盛んになってきた（岡田 2003、スモール 2011、中村 2013 等）。その根底にあるのは、音楽を「作品」あるいは鳴り響く音を中心にモノとして捉える古典的音楽観から、人間が作り楽しむ行為・活動として捉える新たな音楽観へのパラダイムチェンジである。早くから音楽を文化（の一部）として研究してきた民族音楽学では、音楽を音の側面だけでなく概念や行動とあわせて多角的に捉えてきたが、さらに音楽を国・地域やジャンルによって語るのではなく、音楽実践の社会的場（ないし社会領域）によって分類・考察するアプローチもあり、その大きな意図は西洋中心主義的な「音楽」の価値観の解体にある（Turino2008 [トゥリノ 2015]）。このような「音楽」の批判的再検討は、音楽科の音楽観をも揺さぶるだろう。それは「身体表現」を身体から音楽へのアプローチという点で再評価する裏付けとなり、同時に「身体表現」の可能性をあらたに見出す足がかりともなるだろう。

以下、まずは音楽科の「身体表現」の活動内容を具体的に検討するため、学習指導要領とその解説、そしてとくに音楽教育専門誌『教育音楽 小学版』（音楽之友社）の「身体表現」に関わる記事を分析・考察しながら、その傾向や特徴を整理したい。その上で民族音楽学／音楽学における音楽と身体をめぐる議論と照らし合わせながら、音楽科の「身体表現」の意義をみきわめ、その可能性も指摘したい。

1. 音楽科における「身体表現」の位置付けと活動内容

1-1. 学習指導要領とその解説にみる「体を動かす活動」

音楽科の「身体表現」はどのような活動とみなされているのだろうか。学習指導要領を開くと「身体表現」に関わる言及は僅かである。現行の小学校学習指導要領（平成 20 年度告示）では、鑑賞教材について「身体反応の快さを感じ取りやすい音楽」とある他は、最後の「指導計画の作成と内容の取扱い」において表現・鑑賞ともに「指導のねらいに即して体を動かす活動を取り入れる」とのみある。中学校学習指導要領も同様に「指導計画の作成と内容の取扱い」において「各学年の『A表現』の指導に当たっては、指揮などの身体的表現活動も取り上げるようにする」が唯一の記述である³。学習の目標や指導内容を示した学習指導要領のレベルでは、それをどのように指導するかという方法までは具体的に指示していないのも当然であるが、逆にいえば「身体表現」が指導内容ではなく指導方

法として、つまり目標を達成するための手段として位置付けられていることが分かる。

それではどのような指導のねらいの下、どのような活動が想定されているのか。学習指導要領の各文言の主旨を説明した学習指導要領解説には「身体表現」に関わる記述が散見され、「体を動かす活動」が指導の一環として、とくに小学校では低学年で数多く、また全学年を通して表現のみならず鑑賞にも認められる。小学校版の「身体表現」への言及箇所については生駒（2013）や長島（2016）が詳細にまとめ分析しているが、「体を動かす活動」のねらいは大きく次の三つを見てとれる。体を動かすことによって、第一にとくに低学年の児童が「音楽活動に親しみをもつ」ようにすること、第二に「楽曲の構造」を学ぶこと、第三に自分の感じ方・考え方を表し、他者の感じ方・考え方を知り、ひいてはみずからの感じ方・考え方を広げることである。とくに第二・第三のねらいは、身体表現の有用性として先述した「音楽理解」（音楽の形式的・内容的理解）と「コミュニケーション」に合致する。このように学習指導要領解説は「体を動かす活動」を、指導のねらいであるところの「音楽理解」や「コミュニケーション」のための一手段と位置づけていることが分かる。なお解説本文では「手段」という文言は使われていないものの、「体を動かす活動」自体が目的とならないよう注意を促す但し書き（71頁）があり、むしろ積極的に（目的ではなく）手段であることを含蓄しているようにみえる。

活動の内容はというと、学習指導要領解説では低学年で「リズムを打つ」（34-35）、「音楽に合わせて歩く」（38）といった具体的な内容が示されている一方、中・高学年になると「体の動き」という表現で総称される。小学校音楽科教育法のテキスト類を分析した長島（2016）によれば、「体を動かす活動」は「低学年」そして「鑑賞活動」を対象とした頁で頻出し、実践例も同様に低学年向け、そして表現（歌唱・器楽・音楽づくり）よりは鑑賞で多くみられたという。実践例の活動内容をみると（長島 2016：113）、「手拍子」、「曲に合わせて歩く」、「拍の流れにのって体を動かす」、「ボディパーカッション」など、リズム活動がその大半を占める。次いでフレーズや強弱や速度等の音楽の諸要素を体の動きによって体感させる活動があり、その他の活動例（日本の民俗芸能を踊る）は一つにすぎない。先述のように「リズム活動への偏り」は先行研究がすでに指摘しているが、その実態をみきわめるため、『教育音楽 小学版』を対象に「身体表現」の活動内容を分析していこう。

1-2. 『教育音楽』にみる「身体表現」の三つの方向性

筆者は近年14年間（2002～2016年）の『教育音楽 小学版』を対象に「身体表現」に関わると判断した掲載記事を収集し、約447件を確認した。記事の種類は、小学校の音楽の授業ないし課外活動の取り組みを取材・紹介した編集部によるレポートから、小学校教員自身が特定のテーマについて論じるコラム、各人の授業実践を紹介する指導事例まで複数に渡る。ここでは身体表現の活動内容に焦点をあて整理するため、とくに指導事例を大きく以下の三つ——ボディパーカッション、リトミック、その他——に分類してみたい⁴。

1) ボディパーカッション

手拍子、足踏みを始め、身体のさまざまな部位を叩いて音を出すことで、身体を発音体とするリズム演奏活動にボディパーカッションがある。演奏内容は、既存の楽曲にあわせて手拍子でリズムを打つ活動からオリジナル曲のリズム・アンサンブルまで多岐に渡り、そのレベルも授業導入用の簡単なリズム遊びから舞台発表向けのリズム・アンサンブルまで幅広い。言葉を使ったリズム活動のボイス・アンサンブルも関連して含まれる⁵。身体表現関連の記事のなかでもボディパーカッションは大きな一角を占めており、なかでも数多くの事例を紹介しているのが久留米市教員の山田俊之で、2003年から13年以上に渡り連載記事としてボディパーカッションの指導事例を継続的に紹介している⁶。

ボディパーカッションの目的はリズム学習には違いないが、山田他の指導事例をみていくと、より大きな意義をパフォーマンス自体——児童が集中し、みなで楽しく体験・参加する活動そのものに見出していることが分かる。個別の指導事例分析は別稿に譲るが、まず実際の活動は楽譜に頼らず、児童は教師の指示に従って身体を動かし、もっぱら即興的に進む。そこで児童は「教師に集中しなければ参加できない」ので、必然的に集中力を高める。伴奏のピアノ等の楽器はなく、音程もつけないので歌唱や器楽が苦手な児童も参加しやすく、「誰もが楽しめるリズム活動」（山田 2008・7：40-41）でもある。そして、みなで体験し参加するアンサンブルであると同時に、間違いも「装飾音として」捉え、「できない」児童をも抱擁するような価値観がある（山田 2005・4：54 他）。この許容度の高いアンサンブルゆえに、児童がより主体的・創造的に音楽学習に取り組み、コミュニケーション能力や社会性の育成につながるとも考えられる（2014・7：16-17）。

なお、日本の音楽教育にも重要な影響を与えてきた教育理念・実践の一つ、オルフ・シ

シュールベルクでは二十世紀前半から〈ボディパーカッション〉が実践されていた（中地・塩原 2014・12 [1] : 109）。ボディパーカッションは、ことばや打楽器によるリズムの即興と並び、シュールベルクの基礎的な活動の一つに位置付けられている（中地・塩原 2014・12 [1] : 110）。関連記事の中では、柴田（2004・10 : 59-60 ; 2004・11 : 60-61）による体の音を使ったリズム遊び・活動の実践例がシュールベルクに倣った活動とみてよい。

2) リトミック

ボディパーカッションに並び、「身体表現」の一角を占めるのがリトミックと結びついた活動である。リトミックは、スイスの作曲家エミール・ジャック＝ダルクローズ（1865-1950）が考案した、身体の動きを通して音楽を教える教育法として知られている。もっとも、近年では一般にリトミックという用語が曖昧あるいは安易に使われている実態もあり（塩原 2009 : 55）、関連記事の授業案等をもみても、それがリトミックに基づくか否かを厳密に判断するのは容易ではない。というのも、たとえば「教師が弾くピアノに合わせて子供たちが動く」、リトミックに典型的な活動でも、何のためかという目的が重要で、勝ち負けを競う活動に終始すればただのゲームになってしまうように（塩原 2009 : 59-60）、活動だけでは判断できないからである。リトミックとしての可否を問うことは本稿の主旨ではないので、ここではリトミックに基づく授業案の好例と考えられる、高倉弘光（筑波大学附属小学校教諭）のコラム「こども・からだ・おんがく」（2015年4月から連載）をとりあげたい。高倉自身がリトミックの指導法の導入を明言しており、また高倉の授業案（高倉 2014）がとくに学習指導要領の「〔共通事項〕と動きを関連させる手本」（中地・塩原 2014 : 108）とみなされていることによる。

コラムには高倉の指導感を始め具体的な楽曲を題材にした指導事例が紹介されているが、一貫してみられる指導のプロセスは、まず身体の動きによって音楽の特徴・構造を経験すること、そしてそれを概念的な理解へ結びつけることである。あわせて仲間と一緒に活動することによる協調性・コミュニケーションも意図されている。たとえば、最初の授業案（2015年5月）は《幸せなら手を叩こう》を題材に、スキップ遊びを通じて、音楽の特徴である「タッカのリズム」と「タッカのリズムと合いの手からなる楽曲の構造」の理解をねらいとしている。まずは、音楽にあわせてスキップすることで、スキップのジャンプが持つエネルギーや空間を体感し、タッカのリズムのダイナミクスを経験する。次いで「幸

せなら手を叩こう」のスキップ部分と直後のパンパンと手を叩く合いの手の部分をひとくさりとして、一回ごとに違う方向に進むことでフレーズを感じる。合いの手で側にいる子と手を合わせ、さらにペアを作っていくことでコミュニケーションを図る。最後は八人組で曲に「ぴったり合う体の動きを考える。」こうして曲の特徴・構造を身体的に理解させると同時に、スキップから身体表現へ活動をスムーズに進めていることが分かる。他にも、音楽（ピアノ）に合わせて歩く（7月）、お手合わせ（8・9月）、テニスボールを使って体を動かす（10月）、スカーフを持って動く（12・1・3月）などリトミックの手法に倣った活動がみられ、とくに鑑賞では板書を通じて音楽の構造を視覚的・概念的にも理解させている（8・11・12・1・2・3月）。

高倉の授業案を始めリトミックの手法を取り入れた活動の特徴は、リトミックの基礎であるリズム運動が中心になっていることもさることながら、学びの対象として音楽の特徴や構造を念頭においている、つまり純音楽的な学びの志向にある。リトミックの活動自体は身体を重視している。リトミックの基本である「筋肉感覚と聴覚を協働させることで」「まず内的な音楽感覚を身に付ける」（塩原 2009：58）とは、師匠の唱を聴き、手を見て、真似ることによって身体技法を獲得する口頭伝承の学びにも通じるものがある。このようにリトミックは実践レベルでは音楽学習における身体を重視しながら、それを解説する段になると身体表現を「方法やメディア」と位置づけ（塩原 2009：58）、あくまでも音としての音楽を学びの対象として志向しているのである。音楽の理解に身体が本質的に重要であることを訴えながら音楽を身体から切り離された形式的なものとみる二面性——この音楽と身体の二面的な捉え方は音楽科の「身体表現」にそのまま引き継がれていると考えられる。

3) その他：手合わせ・手遊び、指揮、手話／言葉を身振りで表現

ボディパーカッション、リトミックと部分的に重なることもあるが、その他の特徴的な活動として認められる「身体表現」の実践例に、手合わせ・手遊び、指揮、手話など身振りによる言葉の表現がある。手合わせ・手遊びは、わらべうたを実際に歌いながら動いたり手合わせしたりすることで、拍の流れや速度、問いと答え等の形式を学ぶとある（2015・2016年度の例では、2015年5月：《ひらいた ひらいた》、《おちゃらか》、2016年4月：《かくれんぼ》、2015・2016年5月：《茶つみ》）。また、わらべうた以外にも、手合わせによってベートーヴェンの《トルコ行進曲》の二拍子を学ぶ実践例もある（2016年7月）。

楽曲を指揮する活動は、数多くはないが、とくに高学年向けの実践例にみられる（2015年6月）。低・中学年で「手拍子や体を使った活動で」拍子を体得した後、高学年では「指揮をしながら」拍子感を身に付けることが意図されている。

数多くみられるのが、手話から振り付けまで、歌詞の言葉を身振りで表現する活動である。歌う際に手話あるいは手話に倣った振り付けを取り入れることによって「歌に込められた思い」をよりよく表現できる、あるいは「曲の構成」を理解できるとある（2016年2月）。歌詞の理解と表現という観点から、他にも《かたつむり》（2015年6月）や《ふじ山》（2015年10月）の実践例がみられた。

以上の「身体表現」の実践全体を通して明らかなことは、いずれの活動も音楽を身体という観点から捉えていることにある。とりわけボディパーカッションやリトミックは、活動そのものの楽しさや意義が大きく、パフォーマンスの重要性を強く感じさせる。このように実践レベルでは音楽と身体の間を本質的に重視している。にもかかわらず、「身体表現」がみずからを「手段」と位置づけているのは、なぜだろうか。

背景にあると考えられるのは、一つは〔共通事項〕のような学習指導要領の規定、もう一つは時代性・地域性、つまり、リトミックやシュールベルクが生まれた20世紀初頭ヨーロッパの音楽観である。たとえば、リトミックは当時の音楽の専門教育に対する問題意識から出発している。ダルクローズは、自身が和声学を教授する音楽院の学生が音楽を「聴く力」、つまり、和音の響きを内的にイメージする力を持っていないことにショックを受け、リトミックを開発したという（ジャック＝ダルクローズ viii）。「理論の勉強は実践のあとにおかれるべき」（76）というダルクローズの主張は、裏返せば20世紀初頭当時のヨーロッパの音楽院が実践よりも理論を重視していたことを示している。その背景にあるのは、ハンスリックによる音楽の定義——「鳴り響きつつ動く形式」に要約される「絶対音楽」の自律的音楽観である。音楽はもっぱら楽譜の上で、その形式的側面から論じられ、非物質的で、精神的・形而上学的な対象として志向される。音楽が理論的に「絶対音楽」として神格化されるほど、その反動として実践レベルの演奏は物質的な楽器や身体が関わる形而下の事象として軽視される。このように音楽を形而上の「絶対音楽」と形而下の演奏とのあいだで二項対立的に捉える当時の価値観がリトミックにおいても軀となっているのだろう⁷。そしてこの二項対立的価値観は現在もけっして廃れたわけではなく、むしろ近代の西洋化と同じレベルで私たちの音楽観へ浸透しているに違いない。

このように西洋的な「音楽」感に従いながらも、リトミックは実践レベルでは音楽を身体的に捉え、それを重視した活動を展開し、実績をあげてきたとすれば、そこに音楽教育としての有効性をみることができる。音楽科の「身体表現」全体としても、まずは音楽を身体的に捉える、その活動自体の意義をあらためて見出すことができるのではないか。そこで以下、音楽と身体をめぐる音楽学における議論を参照していこう。

2. 民族音楽学／音楽学における音楽と身体をめぐる議論

2-1. 「音楽」の相対化、社会的構築物としての音楽、音響身体論

音楽学のなかでも音楽と身体をめぐる議論を蓄積させてきたのは民族音楽学である。とくに文化人類学との繋がりが深かったアメリカでは、フィールドワークを通じて音楽の音響的側面だけでなく人々の音楽行動を考察するようになり、1960年代から音楽を含めた地域文化研究が増加する。異文化をフィールドとした初期の民族音楽学者たちがまず直面した課題の一つは「音楽」の概念であった。アメリカ先住民の一つナバホの音楽文化を調査したデイヴィッド・マッカレスターDavid McAllesterは、ナバホの人々が「楽器」さらには「音楽」に相当する語を持たないという事実からモノグラフィーを始めている(McAllester 1954: 4)。対象とする「音楽」を自明のものとして扱うことができないからこそ、当該文化の人々がどのように音楽的に行動し、概念化しているか、音の産物だけでなくその文化的・社会的コンテクストを相関的に理解する必要が生じる。アラン・メリアム Alan Merriam が音楽研究の理論的モデルとして、「音響 music sound」、「概念化 cognition」、「行動 behavior」の三つのレベルを提唱したように、民族音楽学では、鳴り響く音響だけでなく演奏や認識も含めた「文化における音楽 music in culture」を考察の対象としてきた⁸。

民族音楽学を特徴づけている研究方法、フィールドワークにおいて、身体は本質的に重要な意味を持つ。「文化における音楽」を対象とすることで、民族音楽学の射程は音楽と不可分な関わりのある宗教や芸能へ広がった。儀礼や芸能を研究する際、何よりも重要なのは、フィールドワークを通じて楽器の演奏であれ、歌であれ、舞踊であれ、研究者自身がパフォーマンスを学ぶことである。というのも、こうした技芸は当事者が言葉で説明しえない／しようしない身体知の領域にある上、研究者もまたその身体技法を学び体得する過程で、見て聴いているだけでは判らなかつた音楽の構造や美的価値観等を認識できるからである。増野亜子は「音楽と身体」について論じた、民族音楽学の概説書の一節で、イ

インドネシア・バリ島のグンデル・ワヤンを例に、先生と差し向かいで、先生が弾くグンデルの音を聞き、その手を見て学び、先生と行動を共にするうちに、ワヤンの音楽のインターロッキング構造における「相互補完的な関係」を、ひいてはバリ社会の人間関係を理解したことに言及している（増野 2016：12-14）。音楽を身体技法としてみると、録音分析からはけっして解明しえない音楽の文化的・社会的構造が浮かび上がる。かくして身体という切り口は、音楽が文化的・社会的に構築されたものであることを明らかにし、音楽を通して文化・社会を理解する可能性を開く⁹。

さらには身体こそが音楽を実践すると同時に知覚する「場」であり、身体を音楽ひいては文化の主体あるいは存在基盤とみる議論もある。パプアニューギニアの熱帯雨林に暮らすカルリの人々の環境音・自然音と音表現との関係を調査してきたスティーブン・フェルド Steven Feld は、カルリの人々がいかに音を通して、環境、地理、社会、歴史を含めた世界を認識しているかを明らかにし、音こそが「精神的・実践的な面での重要な源泉、すなわち世界を知り、世界に存在するための欠かせない方策」（フェルド 2008：250）とみる「音響認識論」を提唱している（フェルド 2000；2008）。フェルドが分析において声や場所に並び重視しているのが「身体性」である。身体性とは、生物学的・物質的な実体として捉えられる身体に対して、現象学的な「知覚経験や世界内存在のありかた、世界との関わり方によって定義される不確かな領域」とされる。つまり、身体を、あたかも道具のように、巧みにあやつることで音楽を生み出すことができる「対象」としてみるのではなく、身体を通して世界に存在し、世界を知覚する「生きられた身体」（メルロ＝ポンティ）として、むしろ音楽を生みだし感じる「主体」とみなす。この身体性というパラダイムによって、精神と身体という心身二元論を乗り越え、「精神に満ちた身体」という一元的存在を想定できる（山田 2008：18-19）。身体性という観点から音楽を論じるのが、山田陽一の「音響身体論」である（山田 2000、2008 等）。山田はおもにパプアニューギニアのワヘイの人々の集団歌唱の分析を通して、音楽と環境そしてそれを取り結ぶ身体について論じてきた。山田は音楽の本質に関わる「響き」を重視し、「音と響きあうとともに、その響きをとおして、互に通じあい、感応しあう身体」を「音響的身体」と呼び（山田 2017：245）、身体を分析の中心に据えている。

もっとも、音響認識論や音響身体論にみられるような音楽観は、オセアニアやパプアニューギニアなどいまだ異文化の音楽文化を対象とする民族音楽学に特有の議論ではないかという疑問も生じるかもしれない。音楽の身体性という観点は、西洋の音楽つまりクラシ

ック音楽の分析にも適用できるのだろうか。

2-2. 音楽の「身体性」：モノとしての音楽からコトとしての音楽へ

クラシック音楽の研究にも身体性という観点は確実に浸透しつつある。日本の音楽学の中でも身体性の問題に取り組んだ嚆矢が、ピアノ曲を身体パフォーマンスとしての演奏の観点から考察した『ピアノを弾く身体』（岡田 2003）である。岡田等は、聴覚でも視覚でもない「触覚／身体感覚中心の立場」から、音響や楽譜に基づいて音楽構造を解釈する従来の楽曲分析とは対照的なアプローチをとり、弾いたときの指の感覚と実際の響きとがあいまって生じる身体の共鳴感覚にこそ作品の本質的特徴をみている（岡田 2003：4-6、14）。たとえば、ショパンのピアノ曲を、演奏する身体感覚から論じた大久保賢は、音楽の劇的表現と、緊張感を伴う手の動きの関係を論じ、「手のスリル」や「まわりつく手の官能性」と称して、ヴィルトゥオーソ・ピアニストであったショパンの「自分で弾いてみせる音楽」の運動感覚や独自性など、楽譜からは見えてこないショパンのピアノ書法を明らかにしている（大久保 2003）。「演奏技法」から作品を眺めることで、既成の鍵盤音楽史の糸の組み換えが起こるといのように（岡田 2003：20）、クラシック音楽もまた身体性を考慮して初めて、あらたな理解の地平が開かれたといつてよい。

身体性という観点は、音響や楽譜へ特化した楽曲分析を批判的に退け、あらたな音楽の相貌を描き出すがゆえに、既成の「音楽」の概念の再検討へつながる。音楽学においても1980年代以来既成の音楽観への異議申し立てが行われてきたが、インパクトのある形でそれに成功したのは、音楽教育学者クリストファー・スモール Christopher Small による「ミュージッキング」の概念だろう（スモール 2011 [1998]）。スモールは「音楽 music」を動名詞化した「音楽すること musicking」という造語によって、音楽はモノとしての「作品」ではなく、人々による行為・活動であり、コンサートホールのチケットのもぎりや掃除もミュージッキングに含まれると刺激的に訴えた（スモール 2011：30-31）。ミュージッキング概念は、音楽の見方を「作品中心の思考から人間中心の思考へ」（中村 2012：34）と百八十度転換させたことに大きな意義がある。議論の詳細をめぐっては批判も多く、その一つとして「音楽すること」の実態あるいはメカニズムの詳細な分析や記述の不足（谷口 2011、中村 2012）、そして音楽する人間の「身体」という視点の欠如も指摘されている（山田 2008：4）¹⁰。とはいえ、スモールがシンフォニー・コンサートの考察を通して、音楽が人やモノを関係づけていく構造を明らかにし、音楽のコミュニケーションを可能に

する側面を主張したことは重要である。

音楽を、音響や作品としてのモノではなく、人間どうしを関係づけていくコト（出来事）として再考すると、身体性という観点——音楽する人間、その感覚や経験、そしてその主体である身体は、議論の前提となる。中村美亜は「コト的アプローチ」と称して、「音楽の歴史的・構造的特質に配慮しつつ、それが実際にどのような意味をもつものとして現れるかを探る」（中村 2013 : 42-43）立場から人々の音楽実践を分析することで、音楽がどのように身体記憶と結びつき、人の生にとって有益なものとなりうるのかを論じている。たとえば、中村はセクシュアル・マイノリティによる音楽フェスティバル〈プレリユード〉の考察を通して、人々が既存のレパートリーを演奏しながら、そこに新しい意味を付与する〈語りなおし〉の実態を分析しているが、そこでも身体は音を外在化させ、他者と共有するよりどころとみなされ、「音楽の本質は…（中略）…それ（音の構造体）によって媒介される人間自身の身体的律動にある」と論じられている（中村 2013 : 130-131）。

このような音楽学における音楽観の転換、そこで重視されるようになった身体性という観点は、音楽科の身体表現の意義を、音楽を身体的に捉えるという点においてまさに裏付けてくれるだろう。とはいえ、実際には研究と実践あるいは教育の乖離もあり、価値観は容易には変わらない。そこでこの新たな音楽観を音楽教育あるいは学校教育の音楽科へどのように活かすことができるか考えてみたい。

3. 学校音楽の「場」と「音楽」と「身体表現」

3-1. 音楽実践の「場」による音楽の四分類

音楽をモノではなくコトとしてみるとは、具体的あるいは実践的にどのように音楽を捉えればよいのだろうか。参考になるのが、民族音楽学者トマス・トゥリノによる音楽の四分類——「参与型パフォーマンス」、「上演型パフォーマンス」、「ハイファイ型音楽」、「スタジオアート型音楽」——のモデルである（Turino 2008 [トゥリノ 2015]）。トゥリノはまず音楽を大きく「リアルタイムで行う音楽実践」と「録音による音楽づくり」の二つに分け、前者を「参与型」と「上演型」、後者を「ハイファイ型」と「スタジオアート型」に分けている。リアルタイムの音楽実践のうち「参与型」は、演奏者と聴衆という区別がなく、その場に居合わせる人々がいずれも参与者として何かしら関わる音楽実践である。人々がみな演奏や踊りに加わる村祭りのような、いわゆる伝統的な音楽文化が該当する。逆に、「上演型」は、演奏者が音楽を準備・提供し、聴衆は音楽実践には参与しない。クラシッ

ク音楽の演奏会がよい例である。そして録音による音楽づくりのうち「ハイファイ型」は、生演奏のインデックスあるいはアイコンとみなされる、つまり、あたかも生演奏のように聞こえることをめざす録音づくりである。「スタジオアート型」は、スタジオやコンピュータ上でサウンドを加工して、録音物としての芸術作品を創造することである（Turino 2008 : 25-26）。

この音楽の四分類の利点は、まず従来の「クラシック音楽」や「諸民族の音楽」というカテゴリーに縛られることなく、あらゆる音楽を「場／領域 filed」という一つの基準で分類できる点にある。あらゆる音楽はこの四分類のいずれにもなりうる。たとえば、あるクラシックの楽曲が、仲間うちの親密な場で演奏されれば「参与型パフォーマンス」になるし、コンサート形式で演奏されれば「上演型パフォーマンス」になる。ある演奏会を再現するような「ハイファイ型」の録音物にもなれば、芸術的な「スタジオアート型」の録音物にもなりうる。このように従来の様式やジャンルではなく、音楽実践の「場」という観点からみると、音楽それ自体に本質的意味・価値があるのではなく、次にみる「場」の関係性こそが音楽の意味・価値を決めることがよく分かる。

二つ目の利点は、この「場」という基準によって、音楽の価値観や音楽性が一つではなく、むしろ多様で、対照的ですからあることが明示される点にある。「場」とは、ホールや教室のような物理的な空間というよりも、社会学者ピエール・ブルデューPierre Bourdieuの「場」の概念に倣い、ある音楽活動が繰り広げられる領域、それを構成している諸関係の体系を指している。ある共通項をもった行為者が集まり、音楽活動を行うとき、そこにはそれぞれの組織、価値観、規則などの体系がある、その体系こそが一つの関係論的なまとまり、「場」を形成しているとみることができる¹¹。したがって、トゥリノの音楽の四分類も、生演奏から録音まで様々な音楽実践を視野に入れたとき、音楽する目的・目標も、音楽をめぐる価値観や権力関係も、そこで求められる音楽性も、また行為者の役割や社交上の人間関係も、互いに異なる多様な音楽の実態を、大きく四つの類型に分けて、「参与型」・「上演型」・「ハイファイ型」・「スタジオアート型」とモデル化している。たとえば、「参与型」の音楽実践が重視するのは「できるだけ多くの人々を何かしら実践する側に巻きこむ」（Turino 2008 : 26）ことなので、良い音楽実践であったか否かは、音の鳴り響きよりも、むしろ人々の参与の達成度合い（どれだけ多くの参加者がどれだけ深く参与したか）によって判断される。そこで求められる音楽性も、参加者のレベルに応じて、演奏の中核を担ったり、逆に手拍子を打つなど簡単な役割を担ったりできるようになっている。

他方、「上演型」の音楽実践は、演奏者と聴衆が明確に分離し、聴衆の受動的聴取を前提としているため、音楽的により良い、より高いレベルの演奏が追求される。この四分類自体はけっして新しいものではないという批判もあるが、このように四つの理念的な音楽の「場」によって、音楽する目的・目標が異なり、独自の価値観や権力関係があり、そこで求められる演奏技術や音楽表現も異なることを、分かりやすく明示している点にこの分類の意義がある¹²。

こうしてみると、問題は音楽のジャンルや様式ではなく「場」であり、学校教育の音楽科も、対象とする音楽にかかわらず、どのような「場」であるか——学校／教室／音楽の授業において、どのような人間関係が働き、どのような価値観や音楽性を目指すのかが重要になるはずである。実際、音楽科は専門教育とは異なるところで、学習指導要領に謳われる目標の下、クラシック音楽であれ諸民族の音楽であれ、既成の音楽を元のコンテクストから切り離して取り上げ、あるいは学校音楽用に創られた合唱曲等を取り上げ、独自に音楽実践している——ここに学校音楽という一つの「場」をみてとることができる。学校音楽を「場」として再検討すると、あらためてそこで何を目的・目標とし、どのような人間関係を築き、どのような価値観や音楽性を求めていくかが問われる。

3-2. 学校音楽という「場」における「身体表現」の可能性

トゥリノの四分類に照らしてみると、学校音楽という「場」は、リアルタイムな音楽実践の「参与型」と「上演型」の特徴をあわせ持っていることが分かる。トゥリノは「参与型」と「上演型」の音楽実践の諸特徴——目的、人間関係の枠組み、役割、価値観、社交／芸術、音楽の形式、演奏形態など——を比較しながら論じているが（Turino 2008 : 23-65 [トゥリノ 2015 : 51-119]）、なかでも基本的な「全員が音楽実践すべきだ」という「参与型」のエートスは、音楽の好き嫌いや得手不得手にかかわらず誰もが参加する学校音楽の「場」にも通じる。実際、学校音楽は、「参与型」と同様、結果として鳴り響く音響よりも、むしろみなで楽しく演奏するというプロセスを重視するだろう。ただし、このプロセス重視、「参与型」の社交性の重視は、学校音楽にとって一長一短である。みなで楽しく演奏することは、音楽実践を通して人間関係を築き、他教科とは異なるコミュニケーション能力の育成につながるとポジティブに主張できる一方、ただ楽しく演奏するだけでは「活動あって学びなし」という批判をも受けかねないからである。それゆえ、学校音楽は、合唱コンクールのような舞台演奏に端的に表れるように、聴取のための音楽、より芸術的

な演奏を指導の前提とした「上演型」志向でもある。つまり、学校音楽の「場」は、「参与型」の平等主義的な音楽実践をめざしながらも「上演型」イデオロギーを指針とせざるをえないといってもよい。当然のことながら、個々の現場によって実態は異なるし、どれが正しいかというよりも、学校音楽の「場」にどのような関係性が働いているかをみきわめるべきだろう。

ここで音楽実践への参与という点で、あらためて音楽科の「身体表現」に注目しよう。というのも、「身体表現」の成否——子供が身体をうまく動かせるか否かは、音楽実践への参与と密接に関わるからである。「参与型」の特徴は、みながダンスを楽しんでいる時に一人だけ外れていると、「一緒に加わるよう誘われたり、からかわれたり、おだてられたり、逆に無視されたり、どうしたのかと心配されたり」するように (Turino 2008 : 30)、居合わせる者は音楽実践に関わらざるをえない、いわば強制的な参与にある。学校音楽の「場」も同様だろう。授業では誰もが好き嫌いにかかわらず音楽実践へ参与する。そして「参与型」の音楽実践では、誰もが初めは見よう見まねで身体を動かし、一緒にステップを踏んだり手を振ったりするうちに次第にスムーズに身体を動かせるようになる。そうして実践を積み重ねると、やがてその「場」の良し悪しの価値観や求められる音楽性も分かるようになる。民俗舞踊・芸能などにみられる、このような実践を通じた技芸の習得は、文化人類学が「文化化 enculturation」と呼び注目してきた、伝統的な学びのシステムである。こうして文化として誰もが参与せざるをえない音楽実践の「場」では、誰もがそれぞれの技量で音楽実践へ参与できるようになる。そしてそれを後ろで見ている子供も当然のように参与しようと大人の真似をしながら踊っているうちにその踊りを習い覚えてしまうだろう。つまり、人は音楽が響けば自然と身体を動かすわけではなく、その「場」に参与すべきというプレッシャーがあり、そしてそれが学びのシステムとして文化に浸透しているときに初めて快く身体を動かすことができるのである。

音楽の授業においても「身体表現」を行うには、子供たちが巧い下手はあれども身体を動かすことが、なかば強制的に、なかば当然のように文化として浸透していなければならない。したがって「身体表現」が成功している、子供がみな身体を動かし参与していることすれば、それは学校音楽の「場」が誰もが音楽実践に関わる「参与型」の場となっていることの証でもある。当然のことながら、そこに喜んで参与するか、不本意ながら参与するかは、子供によって差があるだろう。何らかの強制的なプレッシャーがあるからこそ、嫌でも参加せざるをえないのが「参与型」の場である。学校音楽の「場」が、この意識差を

内包しながらも、誰もが音楽実践へ関わる「参与型」をめざすならば、「身体表現」はその成否を計るリトマス紙のような手がかりとなるだろう。

4. 終わりに

本論は、音楽科における「体を動かす活動」あるいはこれまで「身体表現」として取り組まれてきた活動の位置付け、つまり、「音楽」を学ぶための手段というあり方を問い直すため、「音楽」と「身体表現」の関係性の再検討を試みてきた。学習指導要領とその解説をみると、音楽科の「身体表現」が「音楽理解」や「コミュニケーション」のための一手段と位置づけられていることは否めない。もっとも、その活動内容は、ボディパーカッション、リトミックをはじめ、リズム活動を中心としながらも、いずれも音楽を身体という観点から捉えていることが明らかであった。とりわけ、実践例からは活動自体の楽しさや意義、そしてパフォーマンスの重要性が認められ、「身体表現」が実践レベルでは音楽と身体の間を本質的に重視していることが判った。にもかかわらず、「身体表現」がみずからを「手段」と位置づけているのは、学習指導要領および「絶対音楽」の概念、つまり形式志向の音楽観の転が原因と考えられる。

民族音楽学・音楽学における音楽と身体をめぐる議論の通奏低音は、この古典的音楽観から新たな音楽観へのパラダイムチェンジに他ならない。音楽を「作品」あるいは鳴り響く音を中心にモノとして捉えるのではなく、人間が作り楽しむ行為・活動として捉える。このような音楽観の解体・転換には、「音楽」という概念の相対化に始まり、音楽を社会的構築物として考察する視点に関わっているが、そこで重要になるのが身体である。身体知や身体技法そして身体性という観点は、楽曲分析からはみえてこない音楽の相貌を浮かび上がらせ、音楽が築く関係性を明らかにしてきた。身体性の議論は、音楽を身体的に理解する「身体表現」の意義を理論的に裏付けることになる。

さらに、「身体表現」をより実践的に検討するため参照したのが、トゥリノによる音楽の「場」による四分類モデル——「参与型パフォーマンス」、「上演型パフォーマンス」、「ハイファイ型音楽」、「スタジオアート型音楽」である。このモデルが示すように、重要なのは音楽の様式やジャンルではなく、音楽する目的・目標、音楽をめぐる価値観や権力関係、そこで求められる音楽性など、音楽実践の「場」を構築する関係性である。したがって、学校音楽という「場」もまた、その目的・目標、価値観、人間関係、音楽性をいかに築いていくかが問われる。そこで学校音楽が誰もが音楽実践へ関わる「参与型」をめざすなら

ば、「身体表現」は学校音楽の「場」が「参与型」になっているかどうかを計り知るための重要な活動となるだろう。「身体表現」は、手段どころではなく、音楽実践そして音楽授業の要ともなりうるのである。

本論の考察は、より理論的なレベルで「身体表現」の位置付けを問い直す——それは同時に「音楽」の再検討でもある——もので、実際の音楽科の現場からみると違和感や齟齬もあるだろう。とくに民族音楽学や音楽学の先行研究に関しては概説的な考察に留まってもいる。その点では大枠を示した試論ではあるが、むしろ「身体表現」に関する優れた実践例や先行研究をあらたな観点から再評価し、今後の活動を展開する一つの視座となるよう、議論の精緻化を今後の課題としたい。

参考文献

- Keil, Charles (2009) “Review of Music as social life: The politics of participation, by Thomas Turino.” *Yearbook for Traditional Music* 41: 221-223.
- Manuel, Peter (2013) “Review of Shadows in the field: New perspectives of fieldwork in Ethnomusicology (2nd edition), edited by Gregory Barz and Timothy J Cooley; Music as social life: The politics of participation, by Thomas Turino.” *Ethnomusicology* 57-1:124-130.
- McAllester, David P. (1954) *Enemy way music: a study of social and esthetic values as seen in Navaho music*. Harvard university printing.
- Rice, Timothy (1987) Toward the Remodeling of Ethnomusicology. *Ethnomusicology* 31-3:469-488.
- (2014) *Ethnomusicology: A very short introduction*. Oxford.
- Turino, Thomas (2008) *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- 生駒忍 (2013) 「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」『流通経済大學論集』48-1: 69-72.
- 石丸由里 (2014) 「音楽教室におけるリズム活動の実際——ユリ・リトミック教室での実践より」『音楽教育実践ジャーナル』12 (1) : 102-106.

- 井中あけみ・高橋うらら (2015) 「楽曲選択が身体表現活動に与える影響について——即興的身体表現の調査から——」『豊橋創造大学短期大学部研究紀要』32 : 1-15.
- 大久保賢 (2003) 「手のドラマ——ショパン作品を弾いて体験する」, 岡田暁生監修『ピアノを弾く身体』春秋社 : 165-188.
- 岡田暁生監修 (2003) 『ピアノを弾く身体』春秋社.
- 音楽之友社 (2002~2016) 『教育音楽 小学版』音楽之友社.
- 桑原章寧 (2002) 「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」『学校音楽教育研究』6 : 114-122, 日本学校音楽教育実践学会.
- (2003) 「音楽科において多媒体を用いて表現することの意味」『学校音楽教育研究』7 : 39-40.
- (2004 a) 「身体活動を取り入れた歌唱表現の学習内容の発展——中・高学年における身体活動を取り入れた歌唱指導を通して——」『学校音楽教育研究』8 : 49-50.
- (2004 b) 「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』8 : 164-172.
- (2008) 「中学校における身体表現の実際 : 指揮的表現による鑑賞の授業」『学校音楽教育研究』12 : 53-54.
- (2012) 「音楽科の鑑賞活動における身体表現の読み取り方 : エスノグラフィーの手法を用いて」『学校音楽教育研究』16 : 226-227.
- 塩原麻里 (2009) 「ジャック＝ダルクローズのリトミック——『聴くからだ』と『演奏するからだ』をつくる音楽教育の基礎として」『音楽教育実践ジャーナル』6 (2) : 55-62.
- 柴田礼子 (2004) 「連載 7 コミュニケーションを育てる音遊び : ボディパーカッション 1 『自分の体の音に出会う』の巻」『教育音楽 小学版』10 : 58-59 ; 「連載 8 コミュニケーションを育てる音遊び : ボディパーカッション 2 『どこでもだれとでもできるアンサンブル』の巻」 : 60-61.
- ジャック＝ダルクローズ, エミール (2003) 『リズムと音楽と教育』山本昌男訳、全音楽譜.
- スモール, クリストファー (2011) 『ミュージッキング——音楽は〈行為〉である』(Christopher Small. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. 1998)

- 野澤豊一・西島千尋訳，水声社.
- 高倉弘光（2014）「小学校低学年における動きを伴った鑑賞授業——ダルクローズ・リトミックとの関連から」『音楽教育実践ジャーナル』12（1）：75-78.
- 多胡彩花（2012）「幼稚園における身体表現あそびの実践内容について—保育歴による違いから—」『湘北紀要』33：21-36.
- 谷口文和（2011）「書評：クリストファー・スモール『ミュージッキング——音楽は〈行為〉である』」『アルテス』1：198-202.
- トゥリノ、トーマス（2015）『ミュージック・アズ・ソーシャルライフ——歌い踊ることをめぐる政治』（Turino, Thomas. *Music as social life: The politics of participation*.2008）野澤豊一・西島千尋訳，水声社.
- 時得紀子・信谷準（2010）「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』20：27-36.
- 徳丸吉彦（1991）『民族音楽学』放送大学.
- （2016）「12 民族音楽学への流れ」、徳丸吉彦監修・増野亜子編『民族音楽学12の視点』：152-160.
- 中地雅之・塩原麻里（2014）「特集のまとめ 音楽教育におけるリズム活動の可能性」『音楽教育実践ジャーナル』12（1）：107-112.
- 中村美亜（2012）「書評：ミュージッキング——音楽は〈行為〉である」『ポピュラー音楽研究』16：33-37.
- （2013）『音楽をひらく：アート・ケア・文化のトリロジー』水声社.
- 長島礼（2016）「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」および『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研究紀要』9（2）：103-113.
- フェルド、スティーブン（2000）「音響認識論と音世界の人類学——パプアニューギニア・ボサビの森から」，山田陽一編『自然の音・文化の音：環境との響きあい』昭和堂：27-63.
- （2008）「音響認識論と『音響的身体』：ボサビの声を身体性」，山田陽一編『音楽する身体——〈わたし〉へと広がる響き』昭和堂：249-270.
- 福岡正太（2016）「書評：ミュージック・アズ・ソーシャルライフ——歌い踊ることをめぐる政治」『ポピュラー音楽研究』20：74-79.

藤本佳子 (2007) 「音楽科における身体表現の目的：カナダの「ダンス」と「音楽」のカリキュラム分析を通して」『学校音楽教育研究』11：122-123.

ブルデュー、ピエール (1990) 『ディスタンクシオン I』(石井洋二郎訳) 藤原書店.

増野亜子 (2016) 「1 音楽と身体」, 徳丸吉彦監修・増野亜子編『民族音楽学 12 の視点』: 8-18.

山口修 (2004) 『応用音楽学と民族音楽学』放送大学教育振興会.

山田陽一 (2000) 「自然と文化をつなぐ声、そして身体——音響身体論へむけて」, 山田陽一編『自然の音・文化の音——環境との響きあい』昭和堂：191-217.

----- (2008) 「序——音楽する身体の快樂」, 山田陽一編『音楽する身体——〈わたし〉へと広がる響き』昭和堂：1-37.

----- (2017) 『響きあう身体——音楽・グローヴ・憑依』春秋社.

¹ 本論の対象は音楽科教育における「体を動かす活動」、現行の学習指導要領（平成 20 年告示）によれば、小学校で「体を動かす活動」、中学校で「指揮などの身体的表現活動」（中学校）と記されている活動である。なお、次期学習指導要領（平成 29 年告示）では中学校でも「体を動かす活動」（p.89）という表記に統一されている。これは、『『表現』の活動において、「身体表現」と称して『『歌唱』『器楽』と同列で扱われるような実践が多くみられたことへの反省』に依るという（平成 20 年学習指導要領 改訂のポイント〔小学校音楽〕 p.6）。この「反省」から分かるのは、後に議論するように、「体を動かす活動」は「音楽（歌唱や器楽）」に含まれてはならないということ、しかし現実には「音楽（歌唱や器楽）」と並ぶような音楽的な「身体表現」が行われてきたことの二点である。こうして「理論」あるいは「建て前」と「実践」がずれていたということは、もし実践レベルの教師たちが「体を動かす活動」（身体表現）を「誤解」していたのだとしたら、そもそも「体を動かす活動」とは一体何か、それはどのように「音楽」から区別されるのか、説明が求められる。しかしながら実のところ「音楽」と「体を動かす活動」はどのように区別されるのか、この線引きこそが重要かつ難しい問題となる。本論はこの線引き自体に焦点を当てていきたい。したがって、本論ではこれまでの「身体表現」の実践や先行研究をも含めて「体を動かす活動」の課題や可能性を考察していくため、おもに「身体表現」の用語を用い、文脈に応じて「体を動かす活動」も用いていくことにする。

² 音楽科での「身体表現」を「手段」として、たとえば「音楽や音楽の諸要素を知覚・感受するための」（藤本 2007：122）、あるいは「音楽を聴く経験」や「学びを深める」ための（長島 2016：107）「手段」として論じている論考は散見される。また、リトミックに関する論考においても「音を具体的に見える形に置き換えることは音楽を理解するのに有益な手段」（石丸 2014：104）とされ、「身体反応や身体表現はその方法やメディアであって、その目的ではない」（塩原 2009：58）と声明されている。本論でリトミックに基づく授業実践例として取り上げる高倉も「体を動かす活動を『手段』として、児童に〔共通事項〕を含めた学習内容を定着させることが求められている」（高倉 2014：75）と学習指導要領を解釈しており、学習指導要領を前提として「身体表現」を音楽教育の「手段」とみなす考え方が多勢を占めていると考えられる。

³ なお、次期学習指導要領（平成 29 年告示）の中学版では、現行の「身体的表現活動」か

ら「体を動かす活動」へ表現を代え、あわせて「知覚したことと感受したこととの関わりを基に音楽の特徴を捉えたり、思考、判断の過程や結果を表したり、それらについて他者と共有、共感したりする際には」と説明を加えているが、これは身体表現の目的を示しただけで、身体表現の内容に言及した説明ではない。

4 『教育音楽 小学版』(2002～2016年)の「身体表現」に関わる掲載記事の蒐集は、本学男女共同参画推進センターの研究支援員制度を利用し、大学院生の山村結さん(2016年度)にお願いした。記事の判断は山村さんに一任したこと、また大学の所蔵資料に欠落したナンバーがあったこともあり、データの厳密さという点からも今回の論文では記事の実数やその比較を目的とはしない。したがって、ボディパーカッション、リトミック、その他という三つの活動分類も、量的な分析結果というよりも、主観的な解釈とならざるをえないが、本論では厳密なテキスト分析というよりも、いかに「身体表現」ひいては「音楽」が表象されているかを概観する本論の主旨に鑑みて『教育音楽』の事例に言及している。

5 ボイス・アンサンブルは、言葉すなわち単語の音節数を利用しながらリズムを取る活動で、現場ではリズム学習にしばしば活用されていると考えられる。たとえば、「ぶんぶんぶん」指導事例(『教育音楽』2015年7月)では、「オレンジ」や「グラタン」などの言葉を使いながら四分音符(タン)・八分音符(タ)・四部休符(ウン)のリズムを組みあわせてリズムパターンを作る活動が紹介されている。

6 山田氏による記事は以下の通りである:「山ちゃんの楽しいリズム・クッキング」(2003年4月～2004年3月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール」(2005年4月～2009年3月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール パート2」(2009年4月～2010年3月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール パート3」(2010年4月～2011年5月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール パート4」(2011年5月～2013年3月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール パート5」(2013年4月～2014年9月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール パート6」(2014年10月～2016年3月)、「山ちゃんの楽しいリズム・スクール パート7」(2016年4月～)。また、山田のボディパーカッションの具体的な指導の流れ・講習会に関する記事(2012年2月:29-34)、山田に倣ったボディパーカッションの実践事例のレポート(2006年7月:29-38)もある。

7 ダルクローズの音楽観は「理論と実践」や「精神と身体」など二元論的な当時の価値観に基づきながらも、教育者の立場から身体的訓練の重要性に注目しているところが興味深い。「絶対音楽」に対してもその主知主義的なあり方を批判的に捉え、むしろ身体のコントロールが音楽学習・演奏の基盤になることを主張している(ジャック＝ダルクローズ 2003:75)。

8 民族音楽学の歴史については、徳丸による解説(1991、2016等)に詳しい。マッカレストーによるナバホ・インディアンの研究は、民族誌に音楽分析が加わった最初のモノグラフとして重要である。また、メリアムの音楽研究モデルについて、音響・概念化・行動の三つのレベルを音楽の生成モデルとして三角形に図式化したのは、民族音楽学者ティモシー・ライス Timothy Rice である。ライスは三つのレベルにさらに個人の経験や歴史性の観点を加え、「歴史的構築 historical construction」、「社会的維持 social maintenance」、「個人の創作と経験 individual adaptation & experience」の各レベルで「音響・概念化・行動」をみていく研究モデルを提示している(Rice1987:470、徳丸1991:22-24)。「文化における音楽の研究」とは、メリアムによる民族音楽学の定義であるが、研究者によってさまざまな定義(表現)があり、ライスは民族音楽学の教科書の中で十三もの定義を紹介している(Rice 2014:8-10)。

9 民族音楽学は音楽学や文化人類学などと関連する学問分野で、学際的であるがゆえに研究対象や手法など一つの特徴だけで定義できない学問であるが(それゆえ多様な定義がある)、民族音楽学を特徴づける特徴の一つがフィールドワークであることは間違いない。フ

ィールドワークは文化人類学に倣った研究手法であるものの、参与観察を通じて当該音楽文化の記録やインタビュー調査等を行うだけでなく、研究者自身が音楽実践を学び、習得した上で音楽を採譜・分析する民族音楽学の手法は、文化人類学とも音楽学とも異なるユニークなアプローチである。とりわけ、研究者自身が対象とする技芸を習得することは、音楽の構造分析に不可欠であると同時に、モースの「身体技法論」やブルデューの「ハビトゥス論」が指摘したように、私たちが無意識に行っている日常的な身体技法の多くが社会的に構築されたものであり、音楽もまた社会的に構築されていることを実感させ、音楽の社会的分析を可能にする。民族音楽学の概説書で「音楽と身体」について論じている論考に、『民族音楽学理論』（徳丸 1996）の「6 音楽と身体」（57-65）「7 音楽における人とモノとのインターフェイス」（66-73）、『応用音楽学と民族音楽学』（山口 2004）の「7 舞踊・演劇と音楽」（88-93）、『民族音楽学 12 の視点』の「音楽と身体」（増野 2016 : 8-18）などが挙げられる。

¹⁰ スモールのミュージッキング概念は、既成の音楽観への異議申し立てという点で、1980年代の「ニュー・ミュージコロジー・ムーブメント」に連なるものと考えられる。そしてこの初期のニュー・ミュージコロジーの論者たちと同様、スモールの議論の欠陥は、既成の普遍理論を批判するために別の普遍理論を持ち出し、結果として同様の本質主義に陥ったこと、つまり、構築主義を徹底できなかったことにあると考えられる（中村 2012 : 36）。

¹¹ ブルデューの「場 **champ**」の概念について、主著の一つ『ディスタンスション』の訳者・石井洋二郎は「ある共通項をもった行為者の集合、およびそれに付随する諸要素（組織、価値体系、規則など）によって構成される社会的圏域。ただし、常に一定の成員・要素から成る固定的領域ではなく、むしろ上部構造における階級闘争が展開されるにあたり、各分野で成立するダイナミックな「戦場」「土俵」といったニュアンスである」（ブルデュー 1990 : vi-vii）と解説している。また、「行為者 **agent**」という用語は「慣習行動の主体として社会的にとらえられた個人」（ブルデュー 1990 : vi）を指し、「人／人々」ではなく「行為者」と表すことで、社会構造に規定されつつ社会構造へ働きかける能動的な主体が想定されている。

¹² トゥリノの *Music as Social Life: The Politics of Participation* (University of Chicago Press, 2008) は、大学の講義の教科書として、音楽を専門としない大学生向けに書かれていることもあり、その文体や議論・引用の精度に批判もあるが (Manuel 2013: 128)、民族音楽学への理論的貢献として評価もされている (Keil 2009; Manuel 2013: 129)。音楽の四分類に関しては、トゥリノの分類がけっしてオリジナルではないという批判もある。たとえば、「参与型／上演型」という区分は、クルト・ザックスの 1933 年の「社交ダンス *social dance*／「上演用」ダンス “*spectacular*” *dance*」の区分にみられ、「スタジオアート型」もロック音楽の文脈では 1983 年の論文に既出しているという (Manuel 2013: 128)。なお、「参与型 *participatory*」、「上演型 *presentational*」、「ハイファイ型 *high fidelity*」、「スタジオアート型 *studio audio art*」の各訳語に関しては、翻訳書に従っているが、とくに「スタジオアート型」に関しては、原著の *studio audio art* という語が、音楽というよりも、聴覚的なアートであることを強調している点が指摘されている (福岡 2016: 76)。