

A児が自信をもって表現する力を育む音楽科の授業

-小学校特別支援学級におけるリトミック中心の学習を通して-

教職大学院応用領域 授業づくり履修モデル
平賀 真司

I 研究の背景と目的

本校の特別支援学級の卒業生に、1年生の頃、交流及び共同学習が苦手な交流学級にも入れないX児がいた。自分ができないことをみんなに悟られるのが怖いことが、交流学級に入れない理由だった。その児童が3年生のときに、担任がT1で交流学級の担任がT2に入る音楽の交流及び共同学習に1年間取り組んだ。始めのうちは交流学級の教室に座っているだけで精一杯だったが、特別支援学級で事前学習を行うことにより、交流学級のみんなの前で、一人で歌えるようになった。また「森の音楽を作ろう」で鳥の声や川の音の音楽づくりをするときには、交流学級の一部の児童に楽譜を読んだり、記録したりすることが苦手な実態があったので、交流学級全体で特別支援学級の児童と同じプリントを使うようにした。X児は、みんなと同じプリントを使うことで自信をもち、話し合いやグループ発表に参加することができるようになった。また、交流学級で教師が「記録するとき、五線紙を使っても、言葉や図で表してもいいよ。」と声かけすると、音楽が苦手な児童も得意な児童も生き生きと参加していた。こうして、4年生のときには一人で音楽交流に出かけたり、音楽委員で全校の前で歌ったりすることができるようになった。また、交流学級の友達に自分から話し掛けている様子が見られた。

この実践から、X児が交流学級の児童と同じように、感性を働かせることができたことにより、自信をもって交流及び共同学習に参加できるようになったと考える。

現在、本校の特別支援学級に、来年度通常学級に転籍を考えている4年生のA児が在籍している。A児が通常学級に転籍してもX児のように音楽の授業に楽しく参加できるよう、特別支援学級での音楽の授業を行っていきたいと考え、研究に取り組むことにした。

II A児の実態

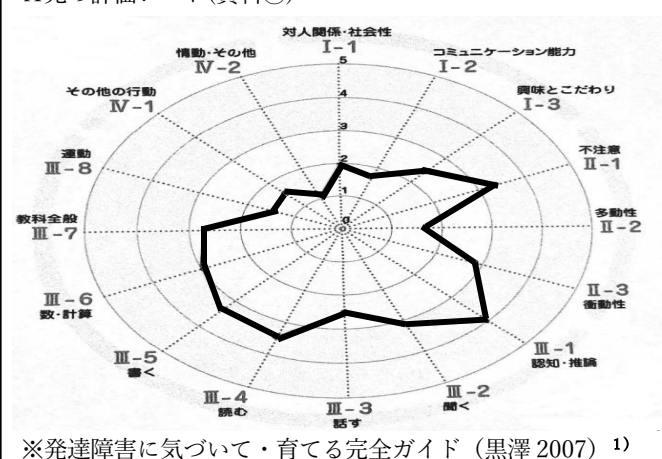
A児の様子を見ると、身辺自立ができており、当該学年の学習も支援することによって理解することができるが、友達と会話やルールのあるゲームを楽しむことができる。しかし、自分の思い通りにいかないと情動的になることがある。休み時間になると一人でも運動場に出ていき、交流学級の友達に自分から声をかけて、鬼ごっこやかけっこなどの遊びに積極的に参加している。

交流及び共同学習では、社会、理科、体育、給食、英語に参加し、どの時間でも「たのしかった。」と感想を言って帰ってくる。

A児の実態を把握するために、日頃の様子を捉えたうえで、評価シート(黒澤 2007:資料①)を用いた。評価シートに記入する前に5段階方式の基礎調査票に記入しその平均値を出した。評価シートは発達障害傾向を見る4つの分野、I. 自閉症傾向、II. ADHD傾向、III. LD傾向、IV. 発達障害に関係のありそうな項目である。

評価シートの数値が大きく、グラフが外へ広がるほどより支援を必要とし、2~3はグレーゾーンであり、3以上は対応策を必要とするとされている。

A児の評価シート(資料①)



※発達障害に気づいて・育てる完全ガイド (黒澤 2007) ①

評価シート(資料①)から、コミュニケーション能力、運動の部分は良好で、情動も抑えられている。しかし、不注意、認知・推論に支援を要することが読み取れる。

A児が通常学級に慣れるためになるべく多くの教科の交流及び共同学習に参加してほしいと考える。そこで、全教科・領域の中でも交流及び共同学習の実施率が88.4%と最も高く(尾崎 2014) 2)音楽活動は知的障害のある児童生徒にとって分かりやすく親しみやすいものであること、合唱や合奏では個々の能力に配慮した上で一緒に活動することができる(藤本他 2011, pp. 37-38) 3)ことから音楽の交流及び共同学習を考えた。

しかし、声を掛けたが参加する意欲は感じられなかった。A児の特別支援学級の音楽の授業の様子を見ると、楽曲が流れても曲の雰囲気に合わせて合わせられなかったり、リズムに合わせて声や音が出せなかったりするなど、感性を働かせて表現することができないでいるように感じた。

A児が今後通常学級での音楽の授業が楽しい時間になるように曲の雰囲気を感じ取ったり、リズムに合わせて声や音が出せるようにしたりするなどの感性を働かせて表現することができるようにしたいと考えた。

III 新学習指導要領の動向と先行研究

研究を進める上で新学習指導要領の動向と先行研究についておさえるため、以下に記す。

1. 新学習指導要領の動向

小学校学習指導要領音楽科における目標として、いずれの学年にも「歌唱・器楽・音楽づくりの技能を身に付けるようにする。」とある。これに対し、特別支援学校学習指導要領音楽科における第三段階の目標として、「身体表現、器楽、歌唱、音楽づくりの技能を身に付けるようにする。」とあり、身体表現が加えられている。

身体表現については、小学校学習指導要領第6節音楽第3指導計画と内容の取扱い2(1)イには、「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。また、特別支援学校学習指導要領には、「音や音楽との一体感を味わえるようにするため、指導のねらいに即して体を動かす活動を取り入れるようにすること。」とある。

このことから、音楽科教育は通常学級や特別支援学級にかかわらず、音楽との一体感を味わうために、身体表現が求められていると考える。

(1) 感性について

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説音楽編第2章第1節1と、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)平成30年3月第4章第4節第4音楽2によると、「児童が音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ることを支えとして、自ら音や音楽を捉えていくとき、児童の音楽に対する感性が働く。」と、同じ内容の記述がある。

このことから、感性とは、音楽を形づくっている要素を聴き取り、音や音楽の美しさなどを感じ取るときの心の動きであるといえる。

(2) 音楽を形づくっている要素について

小学校学習指導要領音楽科には、「音楽を形づくっている要素」について以下の様書かれている。

ア. 音楽を特徴付けている要素

音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和声の響き、音階、調、拍、フレーズなど。

イ. 音楽の仕組み

反復、呼びかけとこたえ、変化、音楽の縦と横の関係など。

特別支援学校第3段階の内容には、「音楽を形づくっている要素」について以下の様に書かれている。

ア歌唱・曲の雰囲気と曲の速さや強弱との関わり。
イ器楽・リズム、速度や強弱の違い。

ウ音楽づくり・教師や友達と一緒に音楽の仕組み(反復・呼びかけとこたえ・変化(特別支援学校学習指導要領解説各教科等編音楽P167を参照))を用いて簡単な音楽をつくる技能。

エ身体表現・示範を見たり、拍やリズム旋律を意識したりして身体表現をする技能。

B鑑賞・ア鑑賞・曲想や楽器の音色、リズムや速度、旋律の特徴に気付くこと。

このことから、「音楽を形づくっている要素」として、音楽を特徴付けている要素は、「リズム・音色・拍・速度・旋律・強弱」、音楽の仕組みは、「反復・呼びかけとこたえ・変化」であるといえる。

2. 先行研究

(1) 「運動」のある活動で話題に沿った行動をする

阿井・都築(2011)⁴⁾によると、「ADHD児は、『運動』のある場面の方が、話題に沿った行動をすることが多かった。これは『運動』のある活動を取り入れ、授業に変化が出ることで、ADHD児の集中力が持続したためと考えられた。『運動』とは『そわそわ行動』や『手遊び』など、教師が指示していない身体の動き(授業逸脱運動)ではなく、教師が意図的に指示し、児童にその運動を求めている場面である。また、教師が『運動』を指示してから、その『運動』を止めさせるまでの『運動』のある場面である。『運動』の内容は、手を動かす(板書を写す、手を挙げる、切る等)や、口を動かす(朗読、答えを言う等)、立つ、などの活動である。また、空白の時間をつくらないこと。」とある。

このことから、A児の特性に合わせた音楽の授業は、「運動」のある活動をし、曲と曲の間などに空白の時間をつくらない授業が考えられる。

(2) 音楽科における「運動」のある活動とは

岩崎(1993)⁵⁾によると、「リトミックとは心で感じたものを、からだを使って自己表現することで心とからだの協調・調和を作り出そうとするもの」とある。

佐々木(2017)⁶⁾によると、「リトミックの教育内容には『リズム運動』『ソルフェージュ』『即興演奏』の3領域が置かれている」とあり、内容について以下の様に書かれている。

①リズム運動

即時的な反応や、音楽の持つ様々な要素に身体の動きを一致させながら、リズムや強弱などの音楽の諸要素を感じ取り、身体の動きとして表現する。この身体表現技法はくプラスチック・アニメ(plastique aminée)>と呼ばれ、音楽と身体の動きを一致させ、神経組織と筋肉組織とのより良い連携を整える。学習過程では、①音楽を心の内側で感受する②筋肉感覚の経験を通して音楽を知覚する③表出する④視覚的に感受する(鑑賞者)の自然な流れが重要になってくる。複数人で行うことは協働して表現する機会になり、その表現を観る人(鑑賞者)にとって聴覚と視覚によって音楽を感受する、つまり“音楽がみえる”瞬間となる。

②ソルフェージュ

身体の動きや歌唱を伴って〈音楽を聴く〉ことを体験させる。音の動きを身体で感じ取り、フレーズや和声など音楽理論について学ぶ。特に「楽器の助けなしに、思考・記譜・読譜などによって、音楽の感動や印象を呼び起こす能力」である内的聴取力(inner ear)は非常に重要である。リズム運動と関連付けられて、〈ダルクローズ・ソルフェージュ〉と呼ばれている。

③即興演奏

「リズム運動」や「ソルフェージュ」の中で培った感覚を、歌唱や楽器、身体の動きなどの即興的な活動として、音楽を即時に表現することである。身体の動きを通して感受したリズムやニュアンスを音楽に再現する、あるいは逆に音楽を聴くことによって感受したそれらのものを身体的に表現する等、自らの表現として即興的に演奏することである。

リトミックの学習過程では「リズム運動」「ソルフェージュ」「即興演奏」の3つの領域は常に相互に関連させ、音楽と身体の動きを一致・融合させる試みを反復的に体験し、この体験を通して(学習者は)神経組織と運動組織を連携させ、様々な感覚を統合する過程の中で音楽的知覚や表現能力を高めていく。と、ある。

また、高倉(2007)⁷⁾によると、「からだが無意識のうちに思いを表出している事にスポットを当て、教師はその表現を的確にとらえることが求められる。そのことで子どもは自分の考えに気づき、自信をもつようになるからである。」とある。

これらのことから、「運動」のある活動として「リトミック」を用い、無意識に表出した表現に対して教師が即時に評価する授業が考えられる。また、ソルフェージュを行うときは、「学習指導要領〔共通事項〕(1)イ絵譜や色を用いた音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて、その意味に触れること。」の記述から五線紙に限らず、理解を促しやすい色の付いた音符、休符、記号や色分けした絵譜などを用いる。

(3)発達上の問題による音楽授業における対処法

阪井(2018)⁸⁾は発達障害における音楽科授業の困りごとの対処法について以下のようにまとめている。

①場(環境)の構造化

- ・机と椅子はある方がよい。
- ・授業者がリモコン操作で曲を出せるようにする。

②指示の出し方

- ・指示は極短に、「はい、どうぞ」「まね、どうぞ」。
- ・動作とともに指示を出す。

③視覚化・時間の「見える」化・動作化

- ・授業の流れを図示しておき、終了した分は消す。
- ・音の高さとその関係は動作化して理解する。

④短い活動(チャンク)を連ねる授業展開

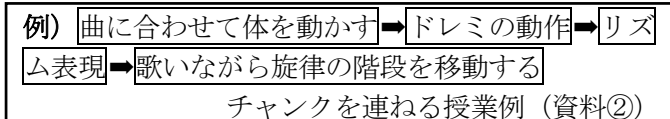
- ・低学年の場合、「10分以内の授業(チャンク)を4～

5つ連ねる。個々のチャンクは、領域・活動分野が異なるとよい。ただし、チャンクごとに指導内容を徹底的に焦点化する。題材設定ではなく、このパターンをらせん状に積み上げていく(資料②)。

このことから、机と椅子がある状態で、1時間の授業は10分以内の授業(チャンク)を4～5つに連ね、内容を焦点化した授業が考えられる。

3. 先行研究の残余部分(リトミック)

先行研究では、教科書の曲を使用したリトミック



として、通常学級小学校2学年「シンコペディット・クロック」(教育出版2000 p.120)(伊藤2003)⁹⁾、1学年「ぶんぶんぶん」(松本2008)¹⁰⁾、3学年「白鳥」(酒井2008)¹¹⁾、6学年「ヴァイオリンソナタ第4楽章」(高倉2012)¹²⁾が文献として挙げられる。特徴として、鑑賞曲を聴いて「音楽を形づくっている要素」を表現するものが多い。

特別支援学級におけるリトミックとして、曲に合わせて行進したり体を動かしたりするものは見られる(長谷川2008)¹³⁾が「音楽を形づくっている要素」を感じるためにリトミックを用いている文献は見当たらない。また、教科書の曲を使った実践や文献においても「ぶんぶんぶん」で手拍子を打ったり「しろくまのジェンカ」でリズムに乗って体を動かしたりする曲以外見当たらない。

このように、「音楽を形づくっている要素」の知覚・感受に焦点を合わせた先行実践は、ほとんど報告されていない。

そこで、本実践では特別支援学級の児童が教科書の曲を聴き、内的な音楽的聴覚によって感じ取った音楽の諸要素(リズム、強弱など)を身体の動きに結び付けて表現することができるようにする。また、教師が児童の表現に価値付け(下線筆者。以下同様とする)し、自分自身の身体全体の神経組織や運動組織の運動と内的な音楽的聴覚が統合したり、友達の表現を観て(鑑賞者)音楽を視覚的に感受したりすることで、「音楽を形づくっている要素」を感じ取り、表現することができるようにすることを本研究のねらいとする。

IV 研究の構想

1. 本研究の方向性

本研究では、「運動」のある活動として、「リトミック」を中心とした授業を行う。また、A児が表現したことを即時的に価値付けする。授業の組み立ては、1時間の授業を4チャンクに分ける。また、空白の時間を無くして授業を行う。

チャンクの組み合わせは、1つの楽曲や単元の中でも、はじめはリズム・音色・強弱、次は音色・速度などランダムに行う。また、チャンクは完結させず盛り

上がったところで次のチャンクに移る。実際には1時間でおわる内容を数時間かけて少しずつ目標に向けて進めていく。

2 研究の仮説と手だて

(1) 目指す姿

研究主題を受け、A児の目指す姿を以下に設定した。

音楽を形づくっている要素を感じ取り、自ら進んで堂々と表現する。

(2) 研究の仮説

楽曲をリトミックで表現する際、A児から無意識に表出したものを教師が価値付けしたり、A児が友達の表現を観たり(鑑賞者)することによって、楽曲から音楽を形づくっている要素を感じ取り自ら進んで堂々と表現することができるだろう。

(3) 手だて

① 即時的な価値付け

楽曲を聴いて、リトミックで表現しているとき、A児が無意識に表出しているものに、教師が「音楽を形づくっている要素」と結び付けて価値付けをすることで、「音楽を形づくっている要素」の表現が自信をもってできるようにする。

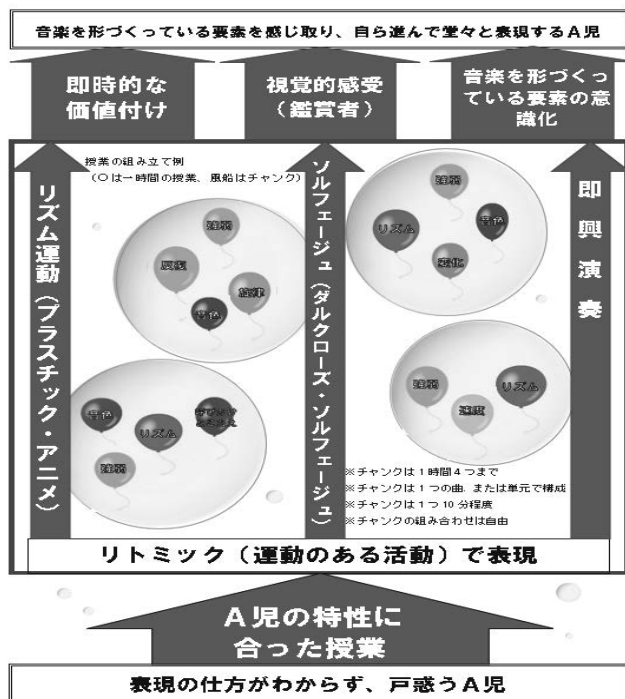
② 視覚的に感受する(鑑賞者)

楽曲を聴いてリトミックで表現しているとき、A児以外の児童が価値付けされている場面を見ることで、「音楽を形づくっている要素」の様々な表現方法を知り、自分の表現に取り入れることができるようにする。

③ 音楽を形づくっている要素の意識化

楽曲を聴いて、リトミックで表現するとき、視覚的や感覚的に捉えやすいように、具体物を見たり、使ったりすることで「音楽を形づくっている要素」の意識化ができるようにする。

3 研究構想図(資料③)



4 検証方法

A児が「音楽を形づくっている要素」を、自信をもって表現しているか以下の方法で検証する。

(1) ルーブリック評価

以下の評価基準(資料④)から、1時間の授業の中で、A児が音楽を形づくっている要素を表現したときの質を検証する。

(2) 音楽を形づくっている要素に関連する表現の出現回数

1時間の授業の中で、A児が音楽を形づくっている要素を表現した回数を検証する。

(3) テキストマイニング

1時間の授業の中で、A児から出たつぶやきや発言をテキストマイニングにかけ、音楽を形づくっている要素を意識しているかについて検証する。

(4) アンケート

A児の音楽に対する気持ちを、アンケートの記述から検証する。

【ルーブリック評価】(資料④)

	A 自分から	B 友だちを見て	C 一部分	D 関係なく
音楽を特徴付けている要素				
リズム	自分でリズムを感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、リズムを表現している。	一部分リズムを意識して表現している。	リズムに関係なく表現している。
音色	自分で音色の違いを感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、音色の違いを表現している。	音色を意識して表現している。	音色に関係なく表現している。
拍	自分で拍を感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、拍に合わせた表現をしている。	一部分拍を意識して表現している。	拍に関係なく表現している。
速度	自分で速度を感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、速度に合わせた表現をしている。	一部分速度を意識して表現している。	速度に関係なく表現している。
旋律	自分で旋律を感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、旋律に合わせた表現をしている。	一部分旋律を意識して表現している。	旋律に関係なく表現している。
強弱	自分で強弱を感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、強弱に合わせた表現をしている。	一部分強弱を意識して表現している。	強弱に関係なく表現している。
音楽の仕組み				
反復	自分で反復を感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、反復に合わせた表現をしている。	反復を部分的に表現している。	反復に関係なく表現している。
呼びかけとこたえ	自分で呼びかけに合わせてこたえを表現している。	教師の声掛けで、呼びかけに合わせてこたえを表現している。	呼びかけに関係なく、こたえを表現している。	呼びかけとこたえに関係なく表現している。
変化	自分で変化を感じ取って表現している。	友だちの表現を見て、変化に合わせた表現をしている。	変化を部分的に表現している。	変化に関係なく表現している。

※表現の可否は、「リトミックにおける身体表現法に関する研究(佐々木2017)」を参考に筆者が作成した。

V 授業実践

1 1学期授業実践

(1) 授業計画(資料⑤)

音楽を形づくっている要素を感じ取れるようにリズム運動(プラスチック・アニメ)を中心に実践を行った。

単元名：この曲どんな感じ									
学習内容 チャンク	曲の速度を感じ取って身体表現をまわす(A)	音色を感じて表現をまわす(B)	のを取身現し	大きなフーズを取って歌う(C)	旋律の流れてる感じを表現しむ(D)	のを呼いし(E)	拍の流れてる感じを表現しむ(F)	反復や変化を感じて表現しむ(G)	曲の強弱や表現をまわす(H)
	速度	音色	フレーズ	旋律	呼びかけとこたえ	拍	反復・変化	強弱	
小学音楽音楽のおくりもの 教師用指導書 研究編 1. 2 (教育出版) より参照									
今回の実践で工夫したチャンクの組み合わせ									
時数	1	2	3	4	5	6	7	8	
チャンクの組み合わせ	呼びかけとこたえ	呼びかけとこたえ	速度	速度	音色	音色	音色	音色	
	速度	速度	呼びかけとこたえ	呼びかけとこたえ	リズム	呼びかけとこたえ	リズム	変化	
	リズム	リズム	旋律	拍	反復	変化	変化	リズム	
	フレーズ	反復	反復	反復	拍	拍	拍	拍	
授業計画(資料⑤)									

(2) 実践でのA児の様子と考察

①. 速度

A児は速い曲を好み、速い曲に合わせて走ったり素早く手足を動かしたりすることが得意である。このことから、運動会でなじみ深い「道化師のギャロップ」や映画の「ミッションインポッシブル」などの速い曲に合わせて身体表現ができるようにした。次に遅い曲で身体表現する「ノクターン第2番」や「ユモレスク」などを流した。始めはどの曲も走っているだけだったが、6年生児童がゆっくり歩いているところを教師が「曲のゆっくりとした速さに合ってるね。」と価値付けすることで、速い曲は「速く」、ゆっくりとした曲は「ゆっくり」動くことがつながり、次第に曲をよく聴き、曲の速度に合わせて動いていた。

②. 音色

「ユモレスク」を流しているとき、もともとゆっくりな動きが苦手だったA児は、はじめはぎこちないゆっくりとした動きで表現していた。しかし、徐々に余裕が出てきて、回ったり手を伸ばしたりして表現しているところを教師が「手をゆっくりと伸ばしてる感じがバイオリンの音色に合ってるね。」と価値付けすると、バイオリンの音色が聴こえたとき、手を伸ばしてなめらかに表現した(資料⑥)。



バイオリンの音色を表現するA児(資料⑥)

③. リズム

「マンボナンバーファイブ」では、曲のリズムをよ

り意識できるように太鼓をたたいている絵を提示したところ、初めて聴いた曲にもかかわらず、聴いた瞬間A児を含む3人が太鼓をたたき仕草をしていた。これは、音色から太鼓の音だと気付いたと考えられる。また、足はステップを踏むように動いていた(資料⑦)。これは付点のリズムを無意識のうちに感じ取って表出したものと考えられる。曲と曲の間の曲が流れていないときは止まっている様子が見られた。



マンボナンバーファイブを表現するA児(資料⑦)

④. 呼びかけとこたえ

日頃から親しんでいる「かくれんぼ」を選曲した。呼びかけとこたえの対比を視覚的に捉えるため、呼びかけを「青」こたえを「黄」で提示した。「もういいかい」の呼びかけ、「まあだだよ」「もういいよ」の仕組みにはすぐに気付いたが、次の呼びかけを待たずに、「まあだだよ」とこたえることが多かった。そこで、呼びかけとこたえのやり取りがうまくいったときに教師が「呼びかけをまってから答えているね。とてもいいですね。」と価値付けすることで、A児は次第に次の呼びかけを待ってからこたえを言っていた。

「貨物列車」で列車をつくった後、「汽車ははしる」で、色の札を首からかけて「呼びかけとこたえ」を行った(資料⑧)。「シュッシュ」が呼びかけ、「ポッポ」がこたえで行った。A児が呼びかけのとき教師が手本を何回か見せると、楽曲のリズムに合わせて、こたえをまってから「シュッシュ」と言っていた。これらの姿は、呼びかけとこたえの関係性を捉えていると考える。



呼びかけとこたえをしている様子(資料⑧)

⑤. 反復・変化

A児が1. 2年生の時に学習したことのある「ぶんぶん」と「しろくまのジェンカ」を選曲した。曲には「はじめ-なか-はじめ」の部分があることを伝え、「はじめ」は一人で「なか」は友達と「はじめ」に戻ったときはまた一人でという条件を絵で提示して動作化できるようにした。はじめの部分反復したとき、一人で動こうか迷う様子が見られたが、教師が「よく気づいたね。」と価値付けすると、自信をもって表現する様子が見られた。次に、「おどるこねこ」を選曲し、「はじめ-なか-はじめ-おわり」と、終わりの部分があることを絵で提示した。終わりが演奏されると周りの児童と一緒に転がって終わる様子が見られたことから、コーダの部分を感じ取っていると考えられる。

⑥. 拍

A児が2年生のとき、体育の授業で「ケン・ケン・パ」を学習したことをふまえ、3拍子の「ティニックリング」を選曲した。拍を意識できるように、棒と足形を使った。曲に合わせて

やってみると、足形を踏むことに必死で3拍子の拍に合っていなかった。そこで、棒を使わずに1・2・3の拍に合わせて並べられた足形を踏むことによって、3拍子に慣れ、棒がある状態でも、拍に合わせて、足形を踏もうとする様子が見られた(資料⑨)。これは、3拍子を意識していると考えられる。



拍に合わせて足形を踏もうとするA児(資料⑨)

⑦. 強弱

「ハンガリー舞曲第5番」を表現した。3年生児童がリコーダーを吹きはじめると、A児はリコーダーを吹きはじめ、速い部分は強く、ゆっくりな部分は弱くと、速度を音の強弱で即興演奏している様子が見られた(資料⑩)。また、身体表現でも、ゆっくりな部分はゆっくりと動き、速い部分は速く動いている様子が見られた。

これは、速くて激しい部分は強く、ゆっくりでなめらかな部分は弱くと、曲の雰囲気を感じ取って表現していると考えられる。



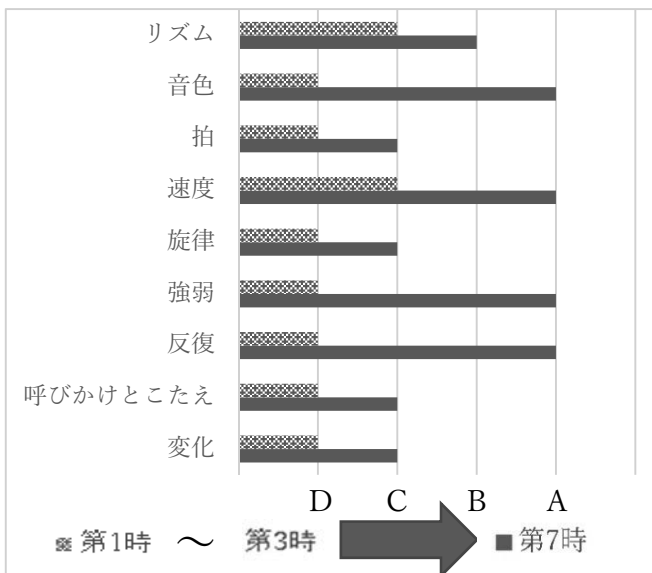
速度を強弱で表現するA児(資料⑩)

これは、速くて激しい部分は強く、ゆっくりでなめらかな部分は弱くと、曲の雰囲気を感じ取って表現していると考えられる。

(3)1 学期実践の検証

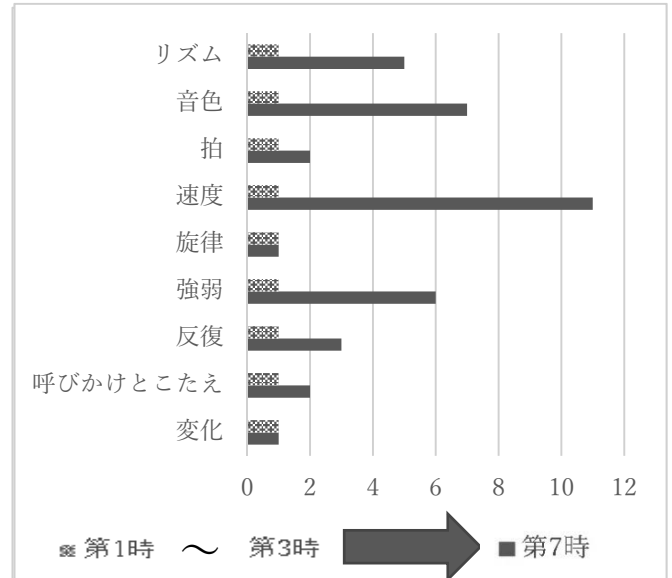
音楽を形づくっている要素を初めて表現した第1時～第3時と第7時の授業実践のA児の様子を比較したところ、次のような結果になった。

①. ルーブリック評価(資料⑪)



ルーブリック評価(資料⑪)を見ると、第1時～第3時では、音色、拍等、音楽を形づくっている要素を表現している様子が見られなかった。しかし、第7時になると、音色、強弱、反復の3つの要素において、D評価からA評価に大きく向上していることがわかる。これは、A児が、自己の表現と音楽を形づくっている要素とが結びついたからだと考えられる。

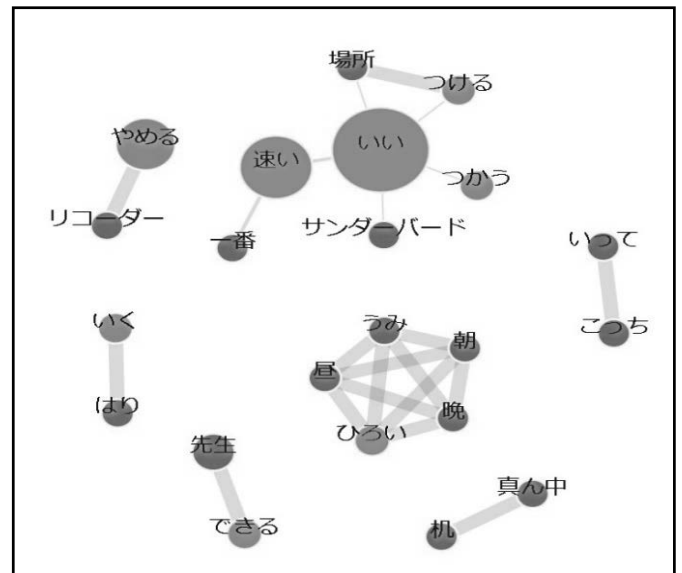
②. 「音楽を形づくっている要素」の出現回数(資料⑫)



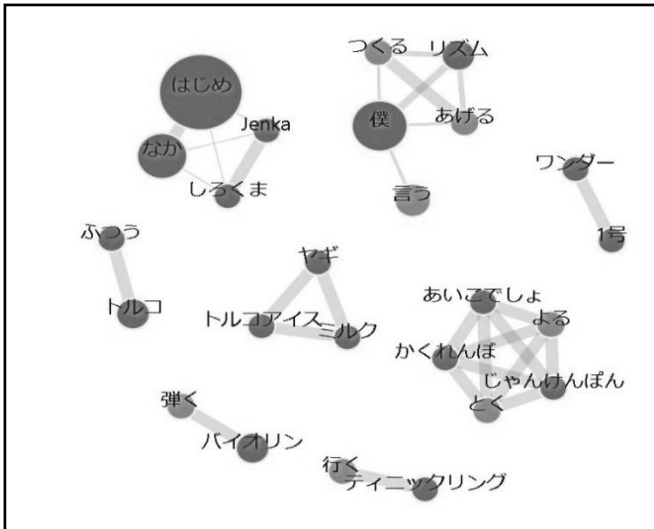
「音楽を形づくっている要素」の出現回数(資料⑫)は、はじめは教師の声掛けによって表現していたが、第7時になると、特に速度の違いを感じ取り、緩急を付けた動きが多く見られた。また、バイオリンや太鼓など、楽器の違いによる音色の違いも感じ取り、腕をなめらかに動かしたり、机をたたいたりするなどして多く出現していた。しかし、旋律や変化は出現があまり見られず、はじめと同じ回数だった。これは、旋律をまだ学習していないことや、学習内容に変化を表現する機会が少なかったからだと考えられる。

③. テキストマイニング

第1時(資料⑬)



第7時(資料⑭)



第1時(資料⑬)を見ると「サンダーバード」の曲で「速い」と音楽を形づくっている要素の発言やつぶやきは見られるものの、乏しく見える。音楽に関係するものとして「リコーダー」があるが、「やめる」と、後ろ向きなつぶやきと取れる。しかし第7時(資料⑭)では「しろくまのジェンカは、はじめ・なか・はじめ」や、「つくる」「あげる」(僕がリズムつくってあげる)などの「音楽を形づくっている要素」に関係する発言や、「バイオリン」「弾く」(曲の中でバイオリンを弾く)や「ティニックリング」「行く」(ティニックリングで足形に合わせて行く)など前向きな発言に変わっていたりする様子が見える。このことから、音楽を形づくっている要素を表現することに自信がつかってきたと考えられる。

④. 1学期終了時のアンケートからの考察

1学期実践終了時に6件法によるアンケートを以下のように実施した。

1. 音楽の授業は楽しい。 (1) 2 3 4 5 6

【リゆう】 1は早いから

2. 音楽の授業で、曲に合わせて体を動かすことは好き。 (1) 2 3 4 5 6

【リゆう】 早いから

3. 音楽の授業で、歌うことは好き。 (1) 2 3 4 5 6

【リゆう】 たのしくないから。

4. 音楽の授業で、自分が考えた音楽を作ることが好き。 (1) 2 3 4 5 6

【リゆう】 はじめははつかりがたがた

5. 音楽交流に、行ってみたいと思う (1) 2 3 4 5 6

【リゆう】 音がかわる音楽がほしいから

6. 他に音楽の授業で楽しんでいることや、語っていることがあれば自由に書きましよう。

【リゆう】 早い曲を友がしてほしいから

アンケート結果 (資料⑮)

アンケート結果(資料⑮)を見ると、A児は特別支援学級での音楽の授業を楽しみにしていることがわかる。特別支援学級では、元気よく歌う姿が見られ歌うことは好きだと考えられる。

しかし、歌うことに対して「たのしくない」の記述や、評価6(全くそう思わない)から、歌唱への苦手意識が高いことがうかがえる。通常学級で歌うと一人だけ音量が大きかったり、拍がずれていたりしてみんなと合わせられず自分が歌い方をわかっていないことを知られたくないという気持ちから通常学級での音楽の授業にはためらいがあるのではないかと考える。

2学期は「感性」を働かせながら歌う活動を1時間に1チャンク以上入れながら活動する必要があると考える。特別支援学級での歌唱の様子から、リズムを伴奏に合わせることで、音量の変化を表現すること、音程をとることに課題を感じた。また、範唱を聴いて音程を自分なりに修正しようとする様子から、向上心も見られる。感性を働かせて歌えるようにしていきたい。

2 2学期授業実践

(1) 授業計画(資料⑯)

強弱をつけて歌唱ができるようソルフェージュ(ダルクローズ・ソルフェージュ)を中心に実践を行った。

2学期前半は旋律の高低を、2学期後半は旋律の高低から強弱を意識できるようにした。また、リズム運動(プラスチック・アニメ)もチャンクの組み合わせに取り入れ、1学期同様継続して行う。

単元名：曲の盛り上がり表現しよう

学習内容(チャンク)	曲の速度を感じ取って身体表現を楽しむ(A)	楽器の音色を感じ取って身体表現を楽しむ(B)	大きなフレーズを感じ取って歌う(C)	旋律の流れを感じ取って身体表現を楽しむ(D)	声や音の呼びかけ合いを楽しむ(E)	拍の流れに乗った身体表現を楽しむ(F)	反復や変化を感じ取って、身体表現を楽しむ(G)	曲の気分や言葉に合った表現を工夫する(H)
	速度	音色	フレーズ	旋律	呼びかけとこたえ	拍	反復・変化	強弱

小学音楽音楽のおくりもの 教師用指導書 研究編 1. 2 (教育出版) より参照

今回の実践で工夫したチャンクの組み合わせ

前半

時数	1	2	3	4	5	6	7	8
チャンクの組み合わせ	速度	速度	速度	音色	音色	反復	反復	呼びかけとこたえ
	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律
	音色	音色	リズム	リズム	リズム	変化	変化	強弱
		強弱	強弱	強弱	強弱	強弱	強弱	

後半

時数	9	10	11	12	13	14	15	16
チャンクの組み合わせ	速度	呼びかけとこたえ	呼びかけとこたえ	速度	速度	速度	反復	反復
	音色	音色	音色	反復	反復	呼びかけとこたえ	変化	変化
	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律	旋律
	強弱	強弱	強弱	強弱	強弱	強弱	強弱	強弱

授業計画 (資料⑯)

(2) 実践でのA児の様子と考察

①. 旋律

旋律の高低をとらえやすくするための「ドレミの歌」と、旋律の山をとらえやすくするための「かえるの合唱」を選曲した。「ドレミの歌」では、旋律の階段マット(資料⑰)の上を、旋律の音の高さに合わせて移動した。はじめは曲の速度についていけず、「先生



旋律の階段マット(資料⑰)

もっと遅くして。」という声が聞かれた。6年児童がスムーズに旋律の音の高さに合わせてマットの上を移動している様子を見ると、音の高さとマットの五線の音符との関係に気付き、曲に合わせて旋律の音の高さのマットを踏んでいた(資料⑱)。このことから、旋律には音の高さがあり、音符が記してある位置によって音の高さが決まっているということが意識できるようになったと考えられる。



旋律の音の高さのマットを踏むA児(資料⑱)

②. リズム

A児が知っている曲で、曲の前半のリズムが4分音符、後半の一部のリズムが8分音符で構成されている「かえるの合唱」を選曲した。「かえるの合唱」では、リズムに合わせて最後まで歩くとちょうど1周するように、フレーズごとに折り返し、四角形になるように旋律の階段マットを並べた。はじめ、一人で曲に合わせて、旋律の高さに合わせて歩いた。すると、歩きながら「ドレミファミレド。」と歌っている姿が見られたので、「言っていることと今踏んでいるマットの音の高さが合ってるね。」と価値付けすると、自信をもって、声と踏んでいるマットを合わせるようになったが、曲とは合っていなかった。そこで、輪唱を、マットを踏みながら行った。6年生児童が曲がり角まで来たところでA児が出発するのを見ることで、聴いている旋律の音の高さと、踏んでいるマットの音の高さを合わせて歩いていた。また、「ケロケロケロケロ」の8分音符で構成されている旋律の部分で、1つのマットの部分で2回足ふみをする動作が見られた。教師が「音が細かくなってるから足ふみを細かくしたんだね。」と価値付けした。このことから、A児は感覚的に4分音符と8分音符のリズムの違いを感じ取っていると考えられる。

③. 強弱

i. かえるの合唱

旋律の山から強弱を学習するため、「かえるの合唱」を選曲した。

まず、旋律の階段マットで高いところでは大きな声で、低いところでは小さな声で歌う学習をした。A児はマットの上を歩きながら、声の音量を変化させて歌っていた。音量の変化は極端ではあったが、音程の低いところで小さな声を出したときに教師が「低いところで小さな声をだしてるね。」と価値付けすると、今までは大きな声だけで歌っていたが、小さな声を意識して歌う様子が見られた。また、6年生児童が旋律の階段を歩きながら歌っているときも、6年生児童と一緒に歌っていた。

次に、テニスボールを手に持ち、旋律の高低の動きに合わせて、ボールを動かした。楽譜は、五線は第2線だけを引き、音符はたまのみを並べたものを使った。

A児が音の高低に合わせて山なりに動かした(資料⑲)後、音の高さが一定の部分は、横に直線的に動かしている様子が見られ



音の高低に合わせて山なりにテニスボールを動かすA児(資料⑲)

た。「旋律に合った動きをしているね。」と価値付けすると、A児は自信をもって旋律に合った動きをするようになり、テニスボールの旋律の山の動きに合わせて、強弱を付けて歌っていた。

最後に、ウッドブロックを使って強弱を表現する学習をした。テニスボールと同じ様に旋律に合わせて動かしながら、ウッドブロックを打った。教師の手本を見て、A児が自分の手でウッドブロックに強弱をつけて打つことで、細かな強弱の感覚を意識して、なめらかに強弱をつけて歌唱している様子が見られた。「歌の強弱の付け方が上手だね。」と価値付けすることで、自信をもって歌っている様子が見られた。

ii. ふじ山

2曲目に、強弱を表現する学習をする上で旋律の動きが山になり、わかりやすい「ふじ山」を選曲した。

強弱をわかりやすくするために「赤は強く・緑は中くらい・青は弱く」色塗りされた図形楽譜を渡した。

まず、指でなぞりながら歌った。強い部分だけを歌ったり、弱い部分だけを歌ったりと、強弱をつけて歌おうとはしているものの、強い部分と弱い部分の音量の差が大きい様子が見られた。

そこで、ウッドブロックで音を出しながら歌う学習に取り組んだ。ウッドブロックをA児から見て左が弱く・真ん中が普通・右が強く、と自分でルールを決め

ウッドブロックを打ちながら歌う(資料⑳)と、なめらかに強弱を表現している様子が見られた。

その表現に対して教師が「旋律の山の強弱がなめらかにできてるね。」と価値付けすると、自分の強弱の表現に自信をもって歌っている様子が見られた。



ウッドブロックの打つ場所を工夫して歌唱するA児(資料⑳)

④. 反復・変化

「リズム運動(プラスチック・アニメ)」を、2学期も並行して行った。「ハンガリー舞曲第5番」は、2学期は、A児は身体表現で行っていた。

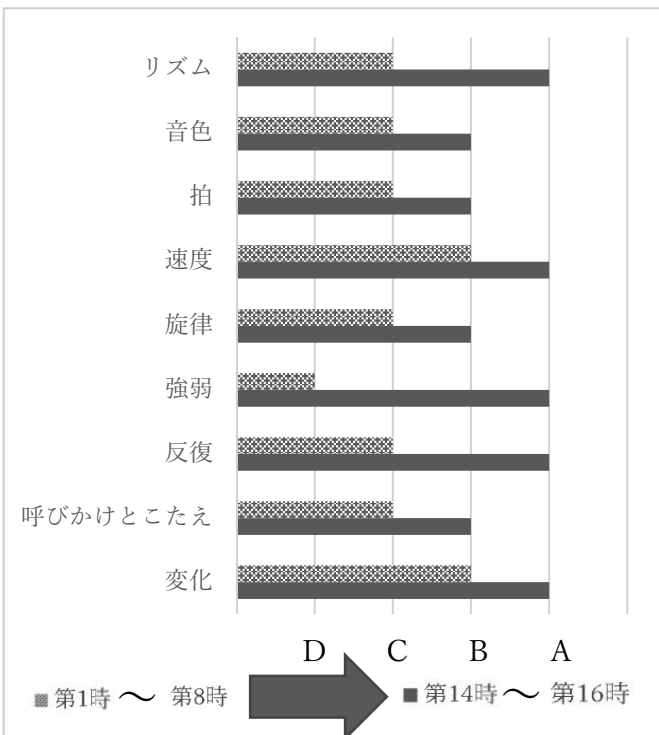
「はじめ-なか-はじめ-おわり」を黒板に提示し、演奏している部分にマグネットを貼ることで、反復や変化を意識化できるようにした。

はじめの部分は、スキップのような動きを自分で考えて独自の表現をしたり、リズムが細かい部分は足を細かく動かしたりしていた。速度がゆっくりになると、腕を伸ばして大きく振っている様子が見られた。はじめの旋律が繰り返し演奏されたときには、一番はじめの表現を即座に行ったり、終わりが演奏されると腕を上にあげたポーズで静止したりする様子が見られた。このことから、反復や変化をとらえていると考えられる。

(3) 2学期実践の検証

音楽を形づくっている要素が初めて出現した授業実践(第1時～第8時)と最後に出現した授業実践(第14時～第16時)のA児の様子を比較したところ、次のような結果になった。

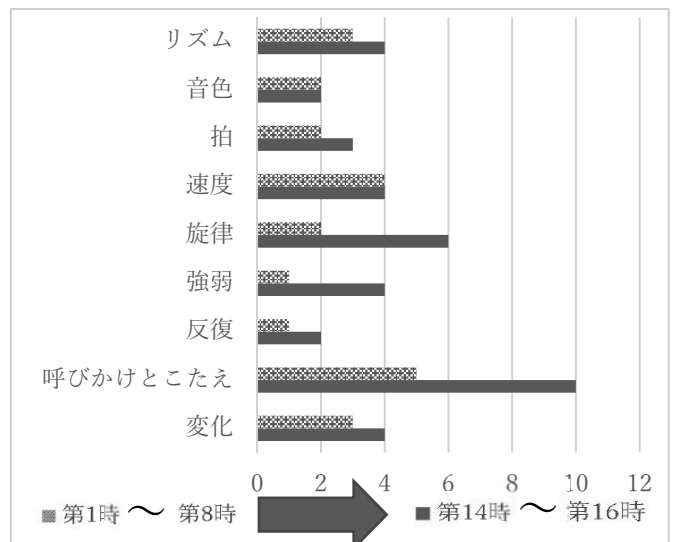
①. ルーブリック評価(資料㉑)



歌唱表現をするときに第1時～第8時ではどの曲を歌う時でも大きな声で歌うだけで強弱は見られなかったのでDとした。第14時～第16時ではウッドブロックの音量を自分でコントロールしている音を聴きながら歌唱することによってなめらかに強弱をつけて歌唱している様子から、強弱の項目はA(資料㉑)と評価した。このことから、強弱についてはDからAへと大幅に上がっており音量を自分で操作できる具体物によって強弱をなめらかに表現することができたと考えられる。

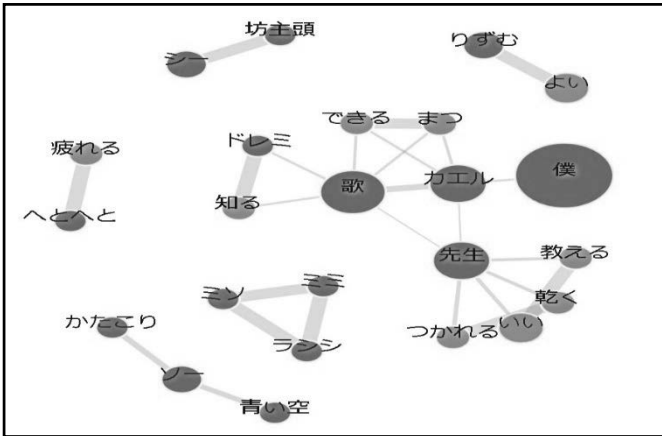
リズム運動(プラスチック・アニメ)では、第1時～第8時ゆっくりな速度の曲でも走っている様子が見られた。しかし第14時～第16時の「ハンガリー舞曲第5番」では、「音楽を形づくっている要素」の速度変化やリズムを自分で知覚・感受し、自分から動きの速度を変えたり、細かいリズムは足を細かく動かしたりする様子から、リズム・速度・反復・変化の項目はA(資料㉑)と評価した。このことから、「かえるの合唱」や「ふじ山」の実践で、じっくり聴きながら「音楽を形づくっている要素」を表現することで細かな部分に気付くようになり、反復やリズムがCだったものがAへと大幅に評価を上げたと考えられる。

②. 音楽を形づくっている要素の出現回数(資料㉒)

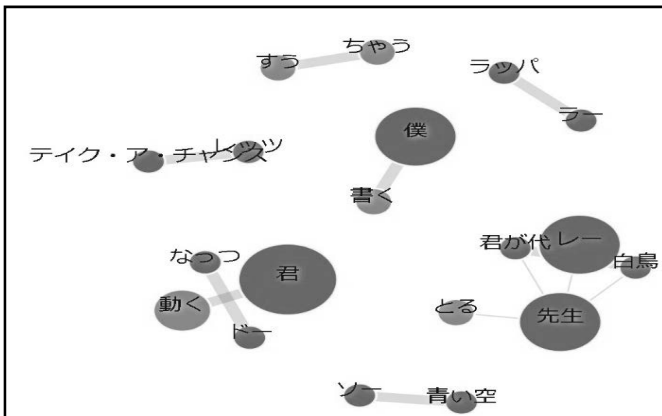


2学期当初から「音楽を形づくっている要素」はA児から自然と表出している回数が増えた。しかし、夏休みを経たからか、出現回数が著しく振るわなかった。そこで、教師が声かけをしたり、A児が他の児童が価値付けをされている様子を見たり(鑑賞者)することで少しずつ出現回数が増え、最終表出時にはA児から自然と表出する回数が増えた(資料㉒)。特に呼びかけとこたえは、友だちとのやりとりを楽しむようになり、自然と回数が増えた。旋律や強弱も、旋律に合わせてテニスボールを動かしたり、高低に合わせて強弱をつけたりと表出する回数が増えた。速度、音色などルーブリック評価でAやBにもかかわらず変化がないのは、学習内容に表現する機会が少なかったからだと考えられる。

③. テキストマイニング
2学期はじめ(資料⑳)



2学期おわり(資料㉑)



2学期はじめ(資料⑳)は、リズム・よい(リズムが良い曲が好き)、歌・できる(僕は歌うことができるよ)など、1学期に引き続き前向きな言葉が見られ、また、歌詞もつづやきとして現れている。2学期おわり(資料㉑)になると、言葉数も減り、発言やつづやきはほとんど歌詞の内容になっている。また、君・動く(君と動くぞ)という言葉が頻繁に使われるようになったことから、友だちの表現を参考にし、自分の表現に加えていると考えられる。

④. 2学期終了時アンケートからの考察(資料㉒)

1. 音楽の授業は楽しい。 (1) 2 3 4 5 6
 [りゅう] かくれんぼうがあるから。

2. 音楽の授業で、曲に合わせて体を動かすことは好き。 (1) 2 3 4 5 6
 [りゅう] すきな曲があるから。

3. 音楽の授業で、歌うことは好き。 (1) 2 3 4 5 6
 [りゅう] た.り.ライ.ズとスマ.の.曲.が.あ.る.

4. 音楽の授業で、自分が考えた音楽を作ることが好き。 1 2 3 4 5 6
 [りゅう] つくりかたがしらないから

5. 音楽交流に、行ってみたいと思う (1) 2 3 4 5 6
 [りゅう] な.と.と.な.く.そ.お.も.う.か.ら

6. 他に音楽の授業で楽しんでいることや、困っていることがあれば自由に書きましょう。
 [りゅう] かくれんぼうの曲のつづやき

アンケートの結果(資料㉒)から、歌唱の学習を積み重ねることで歌うことがとても好きになったことが伺える。また、他にも「かくれんぼうがあるから(呼びかけとこたえ)」や「好きな曲があるから」などの記述から、元々A児が好きだった速い曲に合わせることで以外にも着目している。このことから、音楽を形づくっている要素を感じ取り、自ら進んで表現していると考えられる。

一方、音楽づくりに取り組んでいないので、評価6(全くそう思わない)、「作り方がわからない」という記述になっており、歌唱・器楽・身体表現・音楽づくりをバランスよく進めていくことが課題として残った。

VI おわりに

はじめは「音楽を形づくっている要素」について自信がもてず、曲が流れてもただ速く動いたり、大きな声で歌っていたりしていた。「音楽を形づくっている要素」に着目しリトミックで表現することで曲をよく聴くようになり、曲が流れていないときには止まったり、「音楽を形づくっている要素」に応じて、緩急・強弱をつけた表現ができるようになっていたりいった。

2学期の実践が終わったとき、「僕は、みんなの前で歌を歌いたい。」という発言があり、音楽室で、一人で歌う、本校の「音楽集会」のイベントに応募した。特別支援学級で「音楽を形づくっている要素(強弱・反復・変化など)」を考えながら歌う練習をし、音楽集会当日、みんなの前で、一人で歌うことができた。集会後A児に「どうだった。」と聞いてみると「緊張したけど楽しかった。」と発言した。この経験を活かし、この先通常学級に転籍しても、音楽の授業で自信をもって表現することができるようになってほしいと願っている。

VIII 引用文献

- 1) 黒澤礼子(2007)発達障害に気づいて・育てる完全ガイド 講談社
- 2) 尾崎祐司(2014)「音楽科における『交流及び共同学習』の開発地点—音楽科担当教員の意識調査をとおして—」教育実践研究第24集(2014)
- 3) 藤本裕人 他『特教研 B-259 専門研究 A 障害のある子どもの今後の教育についての基礎研究—インクルーシブ教育システムの構築にむけて—(平成21年度~22年度)研究経過報告書』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2011
- 4) 阿井淑乃 都築繁幸(2011)注意欠陥多動性障害児の学習行動の分析—「運動」のある活動時と「運動」のない活動時で行動の比較を中心に— 障害者教育 福祉学研究 第7巻 pp25~36(2, 2011)
- 5) 岩崎光弘(1993)リトミックってなあに 1993-3-20 ドレミ楽譜出版社
- 6) 佐々木由紀子(2017)リトミックにおける身体表現法に関する研究—20世紀前後の身体表現教育との比較を中心に— 2017-2 明星大学通信大学院紀要 VOL.16
- 7) 高倉弘光(2007)学校で気持ちをうまく伝えられる子を育てる「からだ」が表現する音楽科の授業 児童心理 2007-5 672-676
- 8) 阪井恵(2018)「発達上の問題による音楽授業におけるつまずきとその対処法」学校音楽教育実践論集2、124-125、2018
- 9) 福嶋省吾他(2003)リトミック研究の現在 日本ダルクローズ音楽教育学会編 pp175~182 2003 11 23
- 10) 福嶋省吾他(2008)リトミック実践の現在 日本ダルクローズ音楽教育学会編 pp35~42 2008 11 23
- 11) 福嶋省吾他(2008)リトミック実践の現在 日本ダルクローズ音楽教育学会編 pp43~50 2008 11 23
- 12) 福嶋省吾他(2015)リトミック教育研究—理論と実践の調和を目指して— 日本ダルクローズ音楽教育学会編 pp123~132 2015 3 31
- 13) 長谷川徹(2007)知的障害児教育におけるリトミックに関する研究—中学部における音楽の授業を対象とした調査と教材の検討—