

2 思考活動を保障するユニバーサルデザインの授業づくりの実践

「拍を感じて聴こう つくろう 歌ってみよう」

－『エーデルワイス』『トルコ行進曲』『メヌエット』『ラバースコンチェルト』－（第4学年）

（1）育成したい「思考力」と思考に必要な要素

【単元で育成したい「思考力」】

曲想を表すために、自分の思い浮かべた情景と拍子を結び付けながら表現を工夫する力

知 識

音楽を特徴付けている要素の役割を理解し、拍子が醸し出す曲想に合わせて用いるとよいことを知っている。

技 能

曲想にふさわしい拍子を選択したり、言葉からリズムをつくったりすることができる。

中学年の表現活動では、「音楽を形づくっている要素のかかわり合いを感じ取って、曲想にふさわしい表現をつくりだすこと」が学習指導要領に示されている。このことを指導する際に育成したい力が、上記「思考力」である。拍子に着目し、拍の流れにのることで旋律のまとまりがうまく表せることに気づき、他の音楽を特徴付けている要素と関連させていくことで、より曲想にふさわしい表現ができるからである。

上記「思考力」を身に付けさせるためには、「知識」「技能」という二つの要素が必要となってくる。子どもたちは楽曲を聴いたときに、速いから元気がいい、ゆっくりで弱く演奏しているからなめらかな感じ等、速度や強弱と結び付けて曲想をとらえることができている。しかし、曲想が異なる原因として拍子に着目しようといった意識がない。

また、グループでの歌唱や器楽などの表現活動において、拍子がずれているにもかかわらず、そのまま演奏を続けている場面を目にすることがある。歌詞やフレーズのまとまりに意識が向かってしまうため、拍子を感じ取ることができていないのである。すなわち、教師の伴奏がないときには、楽譜に定められている一定の拍子を感じて演奏することができないのである。

そこで、上記の要素に働きかけ、自分の思い浮かべた情景と拍子を結び付けることで、表現を工夫していくことにつながると考えた。

（2）想定される個の様相

A児が鑑賞で曲調をとらえるときの視点は、強弱、速度、音の高さなど限られた要素に偏りがちである。そのため、本実践では拍子に着目して聴くことが難しいと想定された。

また、B児は3/4拍子は一小節に四分音符が三つずつ入るという知識はもっている。しかし、付点二分音符が多用されており、3拍伸ばさなければならない小節が多い『川はよんでいる（3拍子）』をリコーダー演奏するときには、いつも2拍しか伸ばさずに次の小節を演奏していた。しかし、B児の演奏に合わせ、教師が「1, 2, 3, 1, 2, 3」とカウントすると3拍保って演奏することができた。このことから、自力では拍子の違いを感受できないことや、拍子を意識して歌うことが困難であることが想定された。

（３）ユニバーサルデザインの働きかけ

① 思考に必要な要素への働きかけ

「図」ということを他の周りの刺激「地」から抜き出せるように工夫します。いかに「図」を強調するかが工夫のしどころです。

（尾崎洋一郎他、『ADHD及びその周辺の子どもたち』，同成社，2011年，40頁）

本単元では拍子による表現の違いを実感させたい。そこで、鑑賞活動と表現活動の両方から拍子について迫っていくことを考えた。まず、鑑賞活動では、拍子に焦点化して三つの曲を比較しながら鑑賞する場を設定した。その際、扱う楽曲が異なると、「思考力」高位群の子どもでも音色や速さなどの要素に目が向いてしまい、拍子には着目しにくい（**環境因子**）ことが考えられる。そこで、原曲が3拍子である『メヌエット』と、この楽曲が4拍子にアレンジされた『ラバースコンチェルト』、教師が2拍子にアレンジしたものを比較させた。そのときに、3曲ともに教師がピアノ演奏をし、速度、強弱などの条件を揃えることで、どの子も拍子の違いのみに目を向けて鑑賞できるようにした（「**拍子**」を強調するUD）。

また、表現活動ではリズム唱を行う際、子どもの意識が音程や音楽の仕組み等に向かわず、拍子に集中できるように、旋律のない詩『いるか』の一部を教材とした（「**拍子**」を強調するUD）。

LDのある児童・生徒には、聴覚だけでなく視覚も、視覚だけでなく聴覚も使えるように情報を提示します。
（東京都日野市公立小学校全教師・教育委員会with小貫悟編、『通常学級での特別支援教育のスタンダード』，東京書籍，2011年，105頁）

上記の活動を通して、拍子が異なれば曲想も変わるといった知識をもっていたとしても、拍子を意識しながら表現することができないことも考えられる。それは、今演奏している一音にしか目が向けられていないからである（**個人因子**）。そこで、拍子に焦点化した音楽づくりを行う際に、自分が選んだ拍子によってリズム唱ができるようにリズムシートを用いた（**拍子を視覚化するUD**）。リズムシートに詩を書き込むことで、視覚からも拍子をとらえ、拍子を意識して歌えているかどうかを確認することができる。また、それが困難な子どもは、手拍子を付けたり、指で言葉を指し示したりしながら歌うこともできると考えた。

② 思考活動を繰り返す場の設定（継続的接近の原理）

まず、拍子の違いによる曲想の違いを感じ取るための鑑賞を行う。このときに、強弱、速度、音の高さ、楽器による音色の違い等、拍子以外の音楽を特徴付けている様々な要素に着目してしまうと、拍子に意識が向きにくくなってしまう。そこで、拍子に焦点化した鑑賞活動を行う。次に、鑑賞での気づきを生かし、拍子に焦点化したリズムづくりを行う。つくり手の立場に立ってつくりたいイメージを音楽で表すときに、拍子を意識しなければ音楽がつくれない場を設定し、拍子を決めることからリズムづくりを始めていく。そして、つくったリズムを拍子にのせてリズム唱することで、歌唱の際には拍子を感じて歌う必要があることを感じさせていく。

このように、本単元では自ら表現を工夫する歌唱へとつなげていくために、鑑賞活動から音楽づくりへ、さらには単元終末にこの体験を歌唱表現の工夫で活用することで、拍子への意識を強化していこうと考えた。

（４）学習指導の実際

拍子によって曲想が変わることについての知識を定着させるために、原曲が同じで、拍子だけが異なる三つの楽曲を聴き比べる鑑賞活動を行った。まず、原曲が３拍子の『メヌエット』を２拍子にアレンジしたものを聴かせた。すると、「歩くのにぴったり。」「元気がいい。」等の反応が返ってきた。次に原曲通り３拍子のときは「なめらかでやさしい感じ。」「踊っているみたい。」という声が上がった。４拍子では「カッコいい。」などそれぞれの拍子ごとに特徴を感じ取っている様相がうかがえた。

続く『いるか』の詩に拍子を付け、リズム唱をする場面では、「思考力」高位群の子どもは、選んだ拍子にあわせてすぐに書き込みを始め、リズムにのって唱えることができていた。しかし、拍子シートへの書き込みはできたのだが、拍子を感じてリズム唱ができていない子どもが数名いた。このような様相を見せる子どもたちは、同じ拍子を選んだ者同士で交流することで、もらったアドバイスからリズムにのれるようになっていった。



なお、子どもたちは三つの拍子の特徴を以下のように語った【『いるか』の詞を拍子シートに書く】

T：「２拍子を選んだ〇〇さんの『いるか』は、どんな感じがしましたか。」

C1：「楽しい感じがしました。」

C2：「元気に飛んでいる感じがしました。」

T：「〇〇さんのイメージは。」

C3：「元気よく、ジャンプしながらはずんでいる様子です。」

T：「３拍子を選んだ△△さんのはどんな感じがしましたか。」

C4：「やさしい感じ。」

C5：「なめらかな感じ。」

T：「４拍子を選んだ□□さんのはどうですか。」

C3：「穏やかなイメージです。」

ほとんどの子どもが拍子の特徴というかの様子を結んで感じ取ることができていた。しかし、「思考力」低位群の子どもには、イメージをもってリズムを唱えることはできていても、拍子シートに表せていない姿や、拍子シートには表記できていても、表記通りのリズムで歌えない姿も見られた。

拍子シートに記入したものをリズム唱しているときの抽出児の様相は、以下の通りである。

高１児：拍子シートへの表記、リズム唱どちらもできている。困っている友達を見つけ、手拍子でカウントしてあげた。

高２児：拍子シートへの表記、リズム唱どちらもできている。途中で拍子が変わっている友達にアドバイスできた。

低１児：イメージとリズム唱は整合するが、拍子シートの表記と異なっている。友達のアドバイス後に修正できた。

低２児：リズム唱をして難しいことに気付き、拍の中に収まるように修正した。

本時の学習のまとめでは、教師が3拍子にアレンジした『トルコ行進曲（原曲は2拍子）』と2拍子にアレンジした『エーデルワイス（原曲は3拍子）』を提示した。原曲は既に学習しているため、「今の曲を聴いてみて、どうだった。」と問いかけると、下のような反応を見せた。



【同じ拍子の友達同士交流し、リズム打ちをする】

高1児：拍子がちがうと、別の曲かと思うくらい、曲の印象が変わって、びっくりした。

高2児：『トルコ行進曲』は本当は元気でカッコいい感じなのに、3拍子だとかわいい感じがする。

低1児：『エーデルワイス』ははずんでいて、全然なめらかじゃなかった。

低2児：『トルコ行進曲』ははずんでいなくて、やさしい感じがする。

これらの反応からは、拍子シートをうまく活用することができなかった子どもも、拍子の違いによる曲想の違いを感じ取って聴く力が育ってきていることがうかがえた。

また、本時以降の歌唱の場面でも、全体でうまく合わないときに、低位群の児童が拍子を取りながら歌う様子が見られるようになってきた。さらに、歌詞のリズム唱を行う前に教師が4拍のカウントをすると、予め読み方を決めていないのに、ことばをリズムにのせたり、間を取ったりしながら4拍子で唱えることができるようになってきた。

（5）成果と課題

① 量的・質的な検証

本実践の前後でテスト（10点満点）を行い、「思考力」の伸びを検証した。その結果、平均点で1.47点向上した。この差についてt検定を行ったところ、有意差が見られた〔 $t(37)=7.05$, $P<.01$ 〕。

具体的に分析すると、拍子に関する知識の伸長が見られた。「思考力」低位群のほとんどがこの設問で1～2点の向上があり、低1児の合計点は3点から5点へと高まった。また、「（4）学習指導の実際」で述べたように、楽曲に示されている拍子を感じて歌う姿が見られた。

② 考察

上記の量的・質的な検証から、本実践を通して「思考力」の向上が図られたと考えられる。その理由として、「思考力」高位群の子どもも低位群の子どもも拍子に関する知識が増えたことが考えられる。本時の学習の中で、子どもたちが拍子による曲想の違いをよく感じていたのは、拍子を変えた『トルコ行進曲』と『エーデルワイス』を聴く活動をしたときである。元の拍子と比較して聴くことで、本来の曲のイメージや感覚が変わってしまうことがはっきりとしたようである。

一方、リフレクションでの指摘からは、本時の技能を保障するためには、支援がもう一段階必要ということが明らかになった。すなわち、拍子シートは「思考力」低位群の子どもにとって有効な支援だったとは言えなかったのである。本来拍子シートは、選択した拍子を感じ取ってリズム唱ができているかどうかを確認するための視覚的支援である。本単元では、聴くことや歌うことを通して拍を感じ取っていく過程を大切にしているため、シートへの記入の仕方は、本時まで身に付けておかなければならないものであった。