

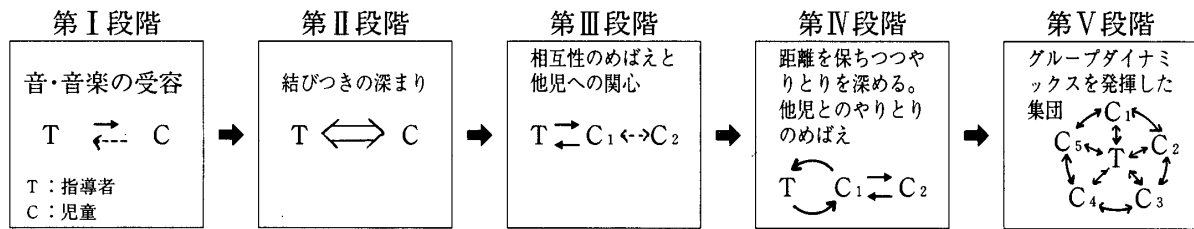
# 個の実態に着目した音楽科授業の構成

木村 敦子

## 1. 音楽活動におけるかかわり

本校の養護学級における音楽科指導では、児童一人ひとりが意欲的に活動し、表現する能力を高めることをねらいとして行っている。そのためにこれまで、個別の音楽的な反応の段階を捉え、それに応じた個別の活動を設定してきた。個々の表現能力の高まりは、実態に応じた活動が準備されていたことに因るものであるとともに、学級集団での活動の中に個別の活動を設定したことで、指導者あるいは児童相互の模倣、相互の働きかけに因るものであると考えられる。個々の表現能力がある程度高まってきた段階においては、音楽的な反応だけでなく、音楽そのものにどのようにかかわっているか、音楽活動にどのようにかかわっているかといった点での実態を明らかにし、児童相互のかかわりによって音楽が成立する活動も設定していくことが必要となってくる。

音楽活動におけるかかわりという視点から、音・音楽を媒介とした対人関係の発達の段階は、次のように考えられている。<sup>1)</sup>



これらの段階だけでなく、表1のような音楽的なかかわりの段階からも実態を捉えていくことができる。これは、音楽指導の過程において、一人ひとりの児童の音楽的なかかわり方の状態や、質的側面（どの様な音楽にどの様なかかわり方をするか、楽器にどの様なかかわり方をするかなど）をみていくものである。そして、ここで捉えた実態をもとに、教材曲や使用する楽器を選択し、活動を設定していく。

## 2. 音楽的なかかわりがもてる教材・教具の選択

### (1) 教材曲

教材曲には、①対人的なかかわりがもてるもの（交互唱・奏を伴う曲など）、②児童と音楽活動そのものにかかわりがもてるもの（歌の旋律の一部が楽器で演奏できるものなど）の2点と、さらにそれらの活動を行うことの音楽的な必然性（音楽の流れから自然に歌ったり、演奏したりできる曲であること）が要求される。

### (2) 使用楽器

児童の音楽的なかかわり方をみると、よりリズムミックなかかわり方をする児童と、よりメロディックなかかわり方をす

表1 音楽的なかかわりの段階

段	階	発声	器楽	身体反応
1.	何のかかわり合いもみられない。			
2.	瞬間的に音楽に反応する。			
3.	音楽の変化や流れに合った反応がみられるが、音楽にかかわろうとはしていない。			
4.	音楽的な知覚がみられる。音楽と自分のかかわりに気づき始めている。			
5.	音楽的な行動に興味を示し始めている。音楽刺激に対して音楽的なかかわりをする事ができる。			
6.	自分なりの方法で音楽的な応答をすることができる。			
7.	音楽による自己表現ができ、活動的に応答することができる。			
8.	本来もっている、音楽的な創造をすることができる。			
9.	グループ活動に参加でき、音楽的な知識・技能の高まりもみられる。			
10.	グループ活動の音楽的な目的にかかわることができる。			

る児童とに分かれる。前者には打楽器類、後者には旋律楽器を提示する。そしてその両者が活かされるような楽器の組合せを考えていく必要がある。

### 3. 指導事例ーリズムで合奏「山の音楽家」

#### (1) 教材曲について

児童にとっては既習の歌唱教材「山の音楽家」(水田詞仙 作詩・ドイツ曲)を選択し、譜例ー1のAの部分には児童の名前や学級名をいれて歌い、Bの部分で楽器を演奏するようにした。

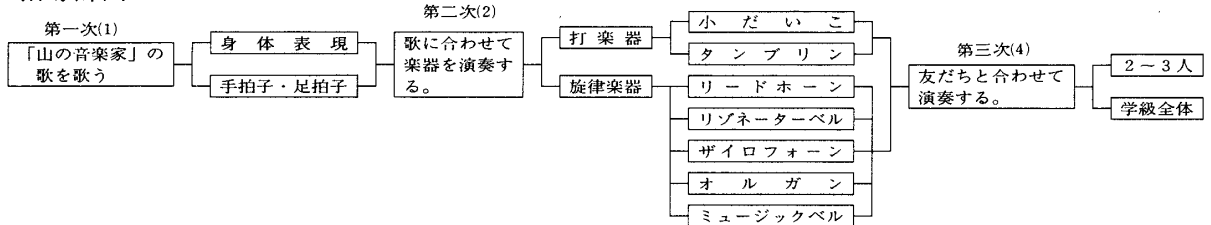
#### (2) 楽器について

打楽器としては、小だいこ、タンブリンを使用した。

旋律楽器(音程のある楽器)としては、リゾネーターベル(C音)、リードホーン(C音)、ソプラノザイロフォン(C音をオクターヴ)、アルトザイロフォン(CBAG音とオクターヴ下にBAG音)、バスザイロフォン(CBAG音)を使用した。これらの音程のある楽器は、必要な音だけを抽出したものである。そのほか、オルガン(階名を鍵盤に記したもの)も使用した。

#### (3) 指導計画





##### 指導計画



#### (4) 指導の実際

児童の実態は、表ー2に示すものである。毎時間の授業は、同じ流れとして楽器の活動の内容を指導計画にしたがって変えていった。

##### (第三次 第1時)

学 習 過 程	指 導 上 の 留 意 点
<p>1. 始まりのあいさつをする</p> <p>あいさつ 「おはよう」の歌</p> <p>2. 既習曲を歌う</p> <p>「今月の歌」 リクエスト曲</p> <p>3. 「山の音楽家」の歌に合わせて楽器を演奏する</p> <p>打楽器                      旋律楽器</p> <p>小だいこ   タンブリン   ミュージックベル   リゾネーターベル   ザイロフォン   ザイロフォン   ザイロフォン   ザイロフォン   オルガン   リードホーン</p> <p>一人で                      三人で</p> <p>4. おわりのあいさつをする</p> <p>「さよなら」の歌      あいさつ</p>	<p>1. 学習の始まりとして毎時間位置づける。</p> <p>○「おはよう」の歌は「おはよう」と歌うフレーズで児童からことばが出るようゆっくり、歌詞をはっきり歌いかけけるようにする。</p> <p>2. 全校で歌う「今月の歌」は毎時間位置づける。</p> <p>○児童からのリクエストはできるだけとりあげて歌う。</p> <p>○身体表現を伴う歌は、指導者も一緒に表現しながら、活動にはりにくい児童に対して、援助する。</p> <p>3. 旋律楽器は、次のように準備し、児童の実態に応じて、提示する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リードホーン (C音)</li> <li>・ミュージックベル① (A, G音) ② (F, E音) ③ (C, Ċ音)</li> <li>・オルガン (CBAG音にド<sup>b</sup>シラソと階名を記す。)</li> <li>・バスザイロフォン</li> <li>・アルトザイロフォン①  と階名を記しC, B, A, G音を抽出。ド<sup>b</sup>シラソと<sup>b</sup>シラソは色をかえて記す。</li> <li>・アルトザイロフォン②  ド<sup>b</sup>シラソと<sup>b</sup>シラソをオクターヴ離してとり出す。音板には階名を記す。</li> <li>・ソプラノザイロフォン  ĊとĊ音をとり出す。</li> <li>・リゾネーターベル  C音のベルを3本とり出し、ホルダーにつける。</li> </ul> <p>4. 始まりと同様に毎時間位置づける。</p>

表一-2 児童の実態

児童	児童の実態															音楽的反應の段階 (▲)		
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	1.	2.	
音・音楽を媒介とした対人関係	III																	
1. 何のかかわり合いもみられない。																		
2. 瞬間的に音楽に反応する。																		
3. 音楽の変化や流れに合った反応がみられるが、音楽にかかわるうとはしていない。																		
4. 音楽的な知覚がみわりに気づき始め。																		
5. 音楽的な行動に興味を示し始める。音楽刺激に対して、音楽的にかかわることができる。																		
6. 自分なりの方法で、音楽的な応答をすることができる。			●															● ▲
7. 音楽による自己表現ができる。活動的に、応答することができる。	▲				▲													
8. 本来もっている音楽的な創造をすることができる。	●	● ▲		▲	●	▲		●	●	● ▲	● ▲	● ▲						
9. グループ活動に参加でき、音楽的な知識・技能の高まりがみられる。				●	● ▲	● ▲	● ▲	● ▲	● ▲	● ▲	● ▲	● ▲						
10. グループ活動の音楽的な目的にかかわることができる。													● ▲	● ▲				● ▲

児童	第三次第1時までにみられた児童の実態	提示した楽器
①	譜例のBの部分を $\frac{2}{4}$ ♩ ♩ ♩ ♩    のリズムで打つことができる。 打楽器を好み、歌いながらリズム打ちをする。	タンブリン
②	譜例のAの部分のフレーズのまとまりを感じて $\frac{2}{4}$ ♩ ♩ ♩    のリズムを入れることができる。 $\frac{2}{4}$ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩    のリズムで打てる。	タンブリン
③	歌が始まると、音楽に合わせて身体を揺らしたり、手をうったりする。 音楽の速さにあった動きをする。吹く楽器を好む。	リードホーン
④	譜例のBの部分で $\frac{2}{4}$ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩    のリズムが打てる。旋律楽器よりも 打楽器の方が安定したリズムが打てる。	小だいこ
⑤	譜例のBの部分で $\frac{2}{4}$ ♩ ♩ ♩ ♩    のリズムが打てる。旋律楽器に興味をも っている。	ソプラノザイロフォン
⑥	譜例Bの部分を $\frac{2}{4}$ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩    のリズムにのって、アルトザイロフォ ーン②で旋律奏できる。	ミュージックベル②
⑦	譜例のBの部分で $\frac{2}{4}$ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩    のリズムが打てる。旋律楽器に興味 をもっている。	アルトザイロフォン①
⑧	譜例Bの部分を $\frac{2}{4}$ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩    のリズムにのって、アルトザイロフォ ーン②で旋律奏できる。	ミュージックベル①
⑨	譜例のBの部分で $\frac{2}{4}$ ♩ ♩ ♩ ♩    のリズムが打てる。旋律楽器に興味をも っている。	オルガン
⑩	音楽の速さに合わせて拍節リズムを打つ。細かいリズムも打てる。旋律 楽器を好み、大きな音の打楽器は好まない。	ソプラノザイロフォン
⑪	譜例Bの部分で打楽器では $\frac{2}{4}$ ♩ ♩ ♩ ♩    のリズムを旋律楽器では $\frac{2}{4}$ ♩ ♩   ♩ ♩ ♩    のリズムを打てる。旋律楽器に興味をもっている。	鍵盤ハーモニカ
⑫	打楽器でのリズム打ちは音楽の流れにのりにくい、旋律楽器では安定 したリズムで旋律の一部が演奏できる。	アルトザイロフォン②
⑬	譜例Bの旋律は、一度示範すると旋律楽器で演奏できる。階名譜を見な がら、演奏できる。	オルガン
⑭	譜例Bの旋律は、自分で音を探しながら旋律楽器で演奏できる。階名譜 を見ながら演奏できる。	オルガン
⑮	音楽の速さに合わせて拍節リズムを打つことができる。旋律楽器に興味 をもっている。	バスザイロフォン

本 題 材 で み ら れ た 児 童 の 活 動	
①	児④の演奏する小だいに興味を示した。児②と譜例Bの部分を $\frac{2}{4}$ ♪♪♪ 7    のリズムに合わせて演奏することができた。
②	児①が譜例Bの部分で $\frac{2}{4}$ ♪♪♪ 7    のリズムを打つと、それに合わせて自分のリズムを変えて打つことができた。
③	フレーズまとまりのところで楽器をならずだけでなく、 $\frac{2}{4}$ ♪♪♪ 7    といったまとまったリズムを手拍子で打ったり、リードホーンでふくことができた。
④	他児と合わせて演奏する際、自分の演奏する箇所を迷っていたが、楽器に慣れてくると譜例のBの部分で $\frac{2}{4}$ ♪♪♪ 7    あるいは $\frac{2}{4}$ ♪♪   ♪♪♪    のリズムを打つことができた。
⑤	高い音低い音をたたきわけながら、譜例のBの部分を $\frac{2}{4}$ ♪♪♪ 7    のリズムでうつことができた。
⑥	児⑧のミュージックベルの音を聴きながらそれに合った音を合わせて演奏することができた。和音が合っていることが聴いてわかる。
⑦	他児の音を聴きながら合わせて旋律を演奏することができた。
⑧	旋律に合う和音が聴いてわかり、ミュージックベルで譜例Bの部分だけでなく曲の最後の部分もA音、G音、A音の順に合わせて演奏できた。
⑨	オルガンでは弾く箇所が定まらなかったが、ミュージックベル③を提示すると、児⑥⑧と合わせて譜例Bのリズムを演奏できた。
⑩	ソプラノザイロフォンは本児にとって好ましい音ではないようで、リズムを合わすことができなかった。リゾネーターベルに換えると安定したリズムを打つことができた。
⑪	鍵盤ハーモニカでは思うように旋律が演奏できなかったが、バスザイロフォンを提示すると、旋律を $\frac{2}{4}$ ♪♪   ♪♪♪    のリズムにのせてトレモロ奏するなど表現の工夫ができた。
⑫	アルトザイロフォンで譜例Bの部分を $\frac{2}{4}$ ♪♪   ♪♪♪    のリズムにのって旋律奏することができた。
⑬	児⑭と合わせて演奏したり、全体の流れを聴きながら旋律を演奏することができた。安定した速さ、リズムで演奏することができた。
⑭	児⑬の音を聴きながら合わせて演奏しようとしていた。全体の流れを聴きながら演奏することができた。
⑮	バスザイロフォンでは他の児童のことに気をとられ、全く演奏をすることができなかったが、指導者とピアノの連弾（C音）すると安定したリズムで拍打ちができた。

#### 4. 考察

##### (1) 音楽的なかわりがもてる教材曲であったか

音楽的なかわりがもてるためには、児童にとって教材曲の全体の流れ、あるいは、教材曲の構成が感覚的に十分理解できているものであることが必要である。本題材では、児①と②、児⑥と⑧⑨、児⑬と⑭に相互に合わせて演奏しようとするかわりがみられた。また、児⑧や⑪のように音楽に創造的にかかわった表現もみられた。これらは、教材曲が既習の歌唱曲であったため、児童が十分に曲を理解した上で自由に表現できるものであったと考えられる。しかし、もう一方では、児童の実態に照らして検討していかなければならない。本題材で相互のかわりをもった児童についてみれば、音楽的なかわりの段階がグループ活動の段階にきている児童もいる(児⑥, ⑧, ⑨, ⑪, ⑬, ⑭)。この点から考えると、必ずしもかわりを積極的に促す教材曲であったとはいえない。音楽的なかわりがもてるためには、曲の理解がしやすいということに加え、曲自体に交互唱・奏できる機能を有するものが必要であると考えられる。

##### (2) 使用した楽器は音楽的なかわりをもつために適切であったか

楽器を使用することで児童は意欲的に活動に取り組むことができる。しかし、音楽に積極的にかわったり、児童相互がかわりあう活動をするために楽器の選択は十分配慮して行う必要がある。楽器の演奏に慣れていないために十分表現できなかつたり、(児④, ⑪)、楽器そのものの興味が強く、音楽へのかわりが弱くなつたり、その反対に楽器への興味がないために音楽へのかわりがもてなかつたり(児⑩, ⑫, ⑮)する。楽器を選択するにあたっては、児童の興味・関心についての実態も考えていくことが必要である。

##### (3) 音・音楽を媒介とした対人関係はどうであったか

一人ひとりの能力差が大きい集団においては、一様に対人関係の発達を図ることは困難である。したがって、能力差を吸収するような活動を設定していくことが必要になってくる。すなわちここでは集団活動という大きな枠の中に、指導者と児童の個別の活動、児童と児童の活動を設定していくことである。本題材では、それぞれの段階における対人関係によって音楽活動にかかわれるよう、同じ楽器を2～3人で演奏したり、和音になるよう楽器を編成したり、指導者と児童が連弾をするなどを考えてきた。これらはそれぞれ相手の存在を意識する点において有効であった。

最終的にグループダイナミックスを発揮できる集団として活動できるためには、能力差をどのような形で集団活動に吸収していくかが今後の研究課題である。

#### 引用文献

- 1) 宇佐川浩, 精神遅滞と音楽, 大畑ほか編 子どもと音楽第2巻 子どもの発達と音楽, 1987, 同朋舎出版

#### 参考文献

- P.Nordoff and C.Robbins, Creative Music Therapy, 1977, The John Day Company, New York