

特別支援学級におけるサンバ・バトゥカーダを用いた パーカッション・アンサンブルの実践 —教師へのインタビュー調査とその結果に基づく実践を通して—

松下 友紀 ・ 朝岡 寛史*

1 研究の背景と目的

平成 29 年改訂の特別支援学校中学部学習指導要領では、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の音楽科の表現領域の内容に、「音楽づくり」が新設された。

他者と音楽づくりを行うためには、器楽の力だけでなく、音を選択したり組み合わせたりする力、音楽の仕組みを理解し使える力、他者の音や合図に反応する力も求められる。そのような力の育成につながる教材として、本研究ではサンバ・バトゥカーダに着目した。

実践の対象となるのは、広島大学附属東雲中学校（以下、本校と略記）特別支援学級の第 1 学年である（以下、本学級と略記）。生徒は異なる小学校から本校に進学してきている。そのため、同一学年の複数名での学習は未経験の生徒が多く、年度当初は生徒相互のやりとりに難しさが見られた。本学級の担任である教師は、学級の仲間と様々な課題を協力して行い、達成する経験を積み重ねて欲しいという思いがあり、学級での音楽活動で本実践を行うことを計画した。なお、本校の特別支援学級は、教育課程として、音楽の授業が週に 1 回設定されている。第 1 年から第 3 学年までの異学年合同で、通常学級の音楽科教師が授業を行っている。

本実践では、サンバを扱うが、知的障害のある児童生徒を対象とし、「風になりたい」などのサンバを用いた楽曲を扱う学習指導案は多くある。山本（2005）は「風になりたい」の教材の良さについて次のように述べている。『「サンバ」の曲の構造は、様々なリズムが複合的になっている。内容的にも自由度が高く、発達段階や集団規模に応じて工夫しやすい。また、自然と身体が動き始める、手拍子を始める、歌い始めるなど、児童、生徒を引き付け、情動を発散させる不思議な力（エネルギー）がある。』様々なリズムが生み出す音楽の面白さだけでなく、サンバ楽器がもつ独特の音色もまた魅力の一つであると言える。

「風になりたい」は文部科学省著作教科書『音楽☆☆☆☆☆』にも掲載されている。サンバ楽器やそのリズムも紹介されているが、歌に合わせて楽器で演奏するものとして取り上げられている。本実践で取り上げるサンバ・バトゥカーダは、楽器のみのアンサンブルである。既存の楽譜で書かれた曲ではなく、生徒の実態に合わせて楽器編成、使用するリズム、全体の構成が変わる。サンバ・バトゥカーダを用いた実践報告や研究として、舩田（2006）、舩田・岡田・松永（2006）、岡田・永松（2018）がある。舩田（2006）の実践は小学校の通常学級、岡田・永松（2018）の研究は中学校の通常学級を対象としたものであった。特別支援学級を対象とする実践は、教師の知る限り報告されていない。本研究は、知的障害のある生徒を対象としてサンバ・バトゥカーダのテクスチュアと構成を用いたパーカッション・アンサンブルを実践し、バトゥカーダの教材としての特徴を考察すること、生徒たちの変化を明らかにすることを目的とする。

*広島大学大学院人間社会科学研究所

Yuki MATSUSHITA, Hiroshi ASAOKA

A Practical Study on the Percussion Ensemble Used Batucada in the Special Support Class: Through the Interview with a Teacher and Practice Based on the Findings

本稿は二つの部分から構成される。第一は、特別支援学校の音楽科授業でサンバ・バトゥカーダを実践したことがある教師を対象にインタビュー調査を行い、指導上の工夫などを整理する。第二は、聞き取った内容を基に対象となる学級で実践を行い、授業の様子、振り返りシートの記述、日記帳の記述等を基に生徒の学びの様子を見取り、本実践の成果と課題を明らかにする。

2 サンバ・バトゥカーダについて

サンバのリズムは三層構造になっている。サンバは即興性の高い音楽なのでリズムは変化する。その基本的なリズムを譜例 1 に示す。以下、それぞれのリズムを担当する楽器とリズムの役割を岡田(1992,



譜例 1

* 岡田：1992, p.91 より抜粋。

90-91) に依拠してまとめる。

I のリズムはタンボリンやアゴゴ等、高めの音の太鼓や金属のはっきりした音の楽器が担当し、軽やかなリズムを演奏する。II のリズムはガンザ（通称シェイカー）等で、休みなくリズムを刻む。アクセントが重要であり、それが機動力を生み出す。タンボリンやアゴゴも II のリズムを担当する場合がある。III または III' のリズムはスルドという低い音の出る楽器が担当する。

III 及び III' のリズムで、線の上にある音は、皮を左手で押さえて音を止め右手のマレットで叩く奏法（以下、ミュートと記す）を使う。線の下にある音は、皮から手を放してマレットで叩く奏法を使う。

また、バトゥカーダのアンサンブルを行う時は、始めの部分と終わりの部分を決めておくことでメリハリのきいた演奏になる（岡田：1992, p.91）。

3 特別支援学校高等部における X 教諭の実践

本研究は特別支援学校での実践を調査し、対象を変えて実践することで教材の有効性を検証する。本項では、特別支援学校高等部における X 教諭の実践を取り挙げる。以前から、X 教諭は、サンバ・バトゥカーダは多様な実態の生徒たちに合わせて構成できる音楽であり、生徒たちも楽しめる活動であるため、おすすめの教材であると語っていた。サンバのリズムは音楽科教科書でも紹介されていることが多い。教師は、特別支援学校（肢体不自由）高等部に勤務していた時に、高等学校に準ずる教育課程の音楽の授業で「Brazil」というサンバの楽曲を扱ったことがあるが、アンサンブルとして完成させることに難しさを感じた。先述したように文部科学省著作教科書『音楽☆☆☆☆☆』にもサンバを用いた楽曲「風になりたい」が掲載されているが、器楽のみのアンサンブルは掲載されていない。そのため、X 教諭がサンバ・バトゥカーダを実践し、教材としての有効性を実感しているという語りに興味をもち、詳しく実践を調査したいと考えた。

調査の対象である X 教諭は、特別支援学校での教職歴 15 年目（2023 年 4 現在）の教師である。大学では美術科教育を専攻し、大学院では美術科教育と障害児教育を学んだ。音楽経験については、幼少の頃から音楽教室に通いピアノを習っていた。大学生の頃に 1 年間ブラジルに滞在したことがあり、そこでサンバを学んだ。

X 教諭は、特別支援学校（知的障害）高等部に在職していた時に音楽科授業でサンバ・バトゥカーダを取り入れた実践を行った。本章では、対面でのインタビューとメールのやり取りを通して当時の実践について聞き取ったものを整理した。

(1) アンサンブルするときの楽器の編成

表 1 楽器の編成

パート	サンバ楽器
高音	タンボリン, アゴゴ
中音	カイシャ (スネアドラムで代用) ガンザ (通称シェイカー)
低音	スルド (タムタムで代用)

三層のリズムを構成する楽器として X 教諭が示した楽器は表 1 の通りである。X 教諭は三層のことを高音、中音、低音と呼んでいたため、パートの標記はそれに合わせている。

正確にリズムを演奏することが難しい生徒でも担当しやすい楽器として挙げられていたのはシェイカーである。シャカシャカと振るだけでもサンバの雰囲気を出すことが可能であるためである。また、スルドの代用であるタムタムは合奏のベースとなるため、この楽器を担当するのは教師か拍が正確にとれる生徒である。X 教諭の過去の実践では、X 教諭がタムタムを演奏して曲のテンポを保ちつつ、サンバホイッスルも担当して要所要所で合図を出していた（後述）。

正しく演奏することが難しい生徒でも担当しやすい楽器として挙げられていたのはシェイカーである。シャカシャカと振るだけでもサンバの雰囲気を出すことが可能であるためである。また、スルドの代用であるタムタムは合奏のベースとなるため、この楽器を担当するのは教師か拍が正確にとれる生徒である。X 教諭の過去の実践では、X 教諭がタムタムを演奏して曲のテンポを保ちつつ、サンバホイッスルも担当して要所要所で合図を出していた（後述）。

(2) 曲の構成

X 教諭は、バトゥカーダは知的障害のある生徒に合う教材であると考えている。バトゥカーダの良さとして、実態に合わせてリズムを変えられること、音楽を形づくっている諸要素を組み込みやすいこと、明確な二拍子の音楽かつリズムの繰り返しであるため、楽曲全体の構造化がしやすいことを挙げていた。

インタビュー調査では、実際に楽器を演奏しながら、X 教諭が授業で使ったものを教わった。以下の譜例は、教わったものを採譜したものである。

<初めの部分>

The musical score is written for four parts: High (高音), Middle (中音), Low (低音), and Whistle (ホイッスル). The time signature is 2/4. The score is divided into measures by vertical bar lines. Above the staff, there are labels for 'こたえ' (Kotae) in orange boxes, '呼びかけ' (Yobikake) in blue boxes, '合図①' (Goi 1) in green boxes, '合図②' (Goi 2) in green boxes, and 'キメ' (Kime) in yellow boxes. The Whistle part has a 'rim.' marking above the final note. The score ends with a double bar line.

譜例 2

アンサンブルの最初は「呼びかけとこたえ」で始まる。タムタムの呼びかけに対して、タムタム以外の楽器が一斉に同じリズムで答える（譜例 2）。X 教諭によれば、最初の部分は「呼びかけとこたえ」と

いう音楽の仕組みを使うことが目的である。実際の授業では、ここに示したリズム以外も使用していた。譜例 2 では、低音から呼びかけているが、高音がよびかけ、低音がこたえても良いだろうと述べていた。

5 節目にあるサンバホイッスルの 4 拍の音を合図に全ての楽器が一斉に四分音符を 3 回打つ。このドンドンドンというリズムを「キメ」ということばで表現していた。キメのリズムのあと、八分音符のリムショット（楽器のふちをスティックでカンカンと打つ奏法）が合図となり三層の合奏部分へと移行する。

この後、キメのリズムは何度も出てくるが、X 教諭は、キメのリズムをそろえることがアンサンブルをする上で大切であると強調していた。そのため、「キメ」のリズムが近づくと、片方の手でタムタムを演奏しながらもう片方の手を挙げて合図を送り、生徒たちがキメのリズムを確実に演奏できるように工夫していた。

<三層の合奏部分>

譜例 3

タムタムはスルドの基本的奏法を使用していた。高音パートと中音パートは、生徒が演奏しやすいようにシンプルなリズムであった。アゴゴは、大きさの異なるベルを交互に打って四分音符のリズムを刻んでいる。スネアドラムのパートも十六分音符ではなく八部部音符のリズムになっている（譜例 3）。高音パートのリズムについては、生徒の実態や、この教材を通して習得させたいリズムに合わせて変化させるとよい。

演奏を長くする場合は三層の合奏部分を繰り返す。繰り返しの合図はキメのリズムの後の八部音符のリムショットである（譜例 4）。

譜例 4

X 教諭の実践では、三層の合奏部分を低音→中音→高音と音を重ねて、サンバ隊が近づいてくる様子を表現させていた。

< 終わりの部分 >

初めの部分と同様に、サンバホイッスルの合図の後にキメのリズムで演奏を終わる（譜例 5）。

譜例 5

X 教諭は、キメのリズムの後に取り入れるべきものとして次の 2 つを挙げている。まず、キメのリズムの後に演奏者全員が一斉に止まり、音を鳴らさない無音の状態を必ず作ること、次に、その無音状態から全員で「イエーイ！」と言ってハイタッチをして終わることである。

X 教諭の言う無音の状態とは、最後の休符の後に静寂を作ることである。X 教諭の実践では、静寂が効果的に取り入れていることが特徴である。また、アンサンブルを終えた後に、動作を伴って仲間と達成感を共有する場面が設定されていることも特徴的な指導の工夫である。

アンサンブル全体の注意点として、三層の合奏部分を繰り返すときにキメからキメの間を長くしすぎないこと、何度も繰り返して演奏全体を長くしないことを挙げていた。演奏に変化を持たせるためにはある程度の長さは必要である。しかし、演奏が長くなると、見通しがもてなくなり、集中できなくなったり不安に感じたりする生徒もいるため、演奏の長さに対する配慮は大事な視点であると言える。

4 東雲中学校特別支援学級における教師の実践

(1) 実践の概要

X 教諭から聞き取った内容をもとにして、筆者はパーカッション・アンサンブルの実践を行った。対象学級は、本校の特別支援学級（知的障害）第 1 学年であり、本学級に在籍する生徒は 5 名である。

本実践は、生活単元学習の一単位として、ブラジルについての学習（地図や地球儀上での位置、国旗、有名な食べ物、学校生活、北半球と南半球の季節の違い）とサンバ・バトゥカーダを用いたパーカッション・アンサンブルとを組み合わせて計画した。本稿では、パーカッション・アンサンブルを扱った授

業を検討の対象とする。

パーカッション・アンサンブルに関わる目標は、①サンバの楽器やリズムに親しむことができる、②自分の担当する楽器とリズムを決めて、みんなでアンサンブルすることができる、の2つである。授業の概要を表2に示す。

表2 授業の概要

1 時間目	11月1日(木) 5校時	<ul style="list-style-type: none"> ・「風になりたい」ミュージックビデオの鑑賞 ・サンバについて ・楽器の演奏体験, 合奏部分の練習 ・終わり方の確認と練習
2 時間目	11月9日(木) 5校時	<ul style="list-style-type: none"> ・三層の合奏部分の練習 ・「呼びかけとこたえ」, 始め方の確認 ・初め→三層の合奏→終わりの構成で合奏練習 ・振り返りの記入と発表
3 時間目	11月16日(木) 5校時	<ul style="list-style-type: none"> ・新しいリズムの練習 ・三層の合奏部分の練習 ・繰り返しの仕方の確認 ・振り返りの記入と発表
4 時間目	12月14日(木) 5校時	<ul style="list-style-type: none"> ・担当楽器と演奏するリズムの決定 ・練習と仕上げ, 録画と視聴 ・振り返りの記入と発表

1時間目では、授業の最初に「風になりたい」のミュージックビデオを視聴した。本校の第3学年の生徒が文化祭で本楽曲を合唱で歌っており、興味がわくと考えた。また、映像を見ることでサンバの雰囲気も伝わると考えた。視聴が終わった後に、この曲にはサンバというジャンルの音楽が使われていることを生徒に伝え、サンバで使われている楽器を使って合奏をすることを伝えた。その後、アゴゴ、タンボリン、シェイカーを紹介し、それぞれの楽器の音色を体験させた。その後、三層の合奏を行った。高音のリズムをアゴゴ(1) 中音のリズムをシェイカー(3)で編成し(楽器名の横の数字は用いた数を表わす。以下、同じ)、アゴゴとシェイカーの両方を体験させた。楽器の練習では、リズムに口唱歌を

付けて示し、アンサンブルする時は心の中で唱えるように指示した(譜例6)。タムタムは筆者が担当したが、「やってみたい。」と言った生徒には演奏させた。途中でタンボリンも加え、希望する生徒に演奏させた。

授業の後半では、譜例5に示したアンサンブルの終わり方と、演奏後はシーンと音を出さない状態を作り、「イエーイ。」と言って手を伸ばすことを確認し、アンサンブル練習をさせた。

高：アゴゴ
中：スネア
低：タムタム

カッ コン カッ コン
シャカシャカ シャカ シャカ
うっ ドン うっ ドン

譜例6

2時間目・3時間目にかけて、生徒たちはアゴゴ(1)、タンボリン(1)、シェイカー(2)スネアドラム(1)の4つの楽器を全て練習させた。

2時間目では、まず三層の合奏部分と終わり方の練習を行った。それぞれの楽器を順番に担当して練

習した。その後、普段の言葉による会話と同じように、音楽にも「呼びかけとこたえ」があるということ伝え、譜例 7 のリズムを手拍子で練習させた。

譜例 7

この形をアンサンブルの最初に使うことを確認し、楽器を使って、「初め→三層の合奏→終わり」の構成でアンサンブル練習をした。繰り返して演奏することを想定し、生徒には「スタート→中→ストップ」という表現で提示した。また、この時間から振り返りシートを記入するようにした(表 3)。授業の最後に仲間の良かったところと感想を発表させた。

表 3 2 時間目の振り返りシート

項目	内容
① スタート→中→ストップについて	わかった/ちょっと難しかった
② 4つの楽器のリズムについて	できた/ちょっと難しかった/もっと難しいリズムに挑戦したい
③ 仲間の良かったところ	自由記述
④ 感想	自由記述

譜例 8

図 1 リズムを定着させるための視覚支援

3 時間目では、音楽に変化をつけられるように、新しいリズムを練習した(譜例 8)。演奏できる生徒がいればアゴゴやタンボリンパートでこのリズムを使用したいと考えたためである。練習では、八分音符のリズムに「シマウマシマウマ」、譜例 8 のリズムに「シマウマはしーれドンドン」と口唱歌を付けて示し、アンサンブルの時は心の中で唱えるように指示した。口唱歌は、渡辺・飯田(1998: p. 57)を参考にした。リズムの確認では、動画を使って3つのリズムが重なるとどのようなようになるのかを確認した(図 1)。その後、アゴゴ(1)、タンボリン(1)、シェイカー(2)、スネアドラム(1)を

使って、「初め→三層の合奏→終わり」の構成で練習した。アゴゴやタンボリンの担当になった生徒には、今まで練習したリズムでも、「シマウマはしーれドンドン」のリズムでもよいことを伝えた。「初め→三層の合奏→終わり」の練習をした後に、繰り返しの仕方を確認し、練習した。譜例 4 を参考に、リズムショットのリズムだけを変更した（譜例 9）。

譜例 9

4 時間目では、最初にタンボリン、アゴゴ、スネアドラム、シェイカー、タムタムの担当を決めた。タムタムとサンバホイッスルは筆者が担当するつもりであったが、タムタムを担当したいと希望する生徒がいたため、その生徒に任せた。アンサンブルでは、筆者はサンバホイッスルを担当し、繰り返しに入る合図のみ演奏した。何度かアンサンブルの練習をしたあとに仕上げの演奏を行った。仕上げのアンサンブルは録画して視聴する時間をとった。本時がアンサンブル活動のまとめであったため、振り返りシートの感想の部分には今日のサンバの達成度を 3 つの選択肢から選んで評価させるようにした。（表 4）

表 4 4 時間目の振り返りシート

項目	内容
① 自分の担当楽器とリズム	担当楽器名とリズムを記入する。 できた／ちょっと難しかった
② スタート→中→ストップ→中→ストップのルール	できた／ちょっと難しかった
③ 仲間の良かったところ	自由記述
④ 感想	・自由記述 ・今日のサンバは（以下 3 つの選択肢から 1 つ選んで書く。） 大成功／まあまあ成功／もうちょっとがんばれそう

(2) 生徒一人一人の様子

本学級の生徒 5 名のそれぞれの様子を以下に示す。

生徒 A

興味がある内容、できると思った課題には意欲的に取り組めるが、見通しがもてない課題や最初でできないと思った課題には消極的になる。集団での音楽活動には苦手意識がある。1 時間目は、教室の前

方に置いてあったタムタムに興味をもち、「これやりたい。」と言ったりマレットを使って鳴らしたり、楽しそうにしていた。楽器の音色の確認の場面では、アゴゴの2つのベルの外や中をたたいたり、交互にならしたりして「救急車の音がする。」と発言していた。どの楽器も鳴らして音色を確認できたが、その後のアンサンブル練習はしようとしなかった。2時間目と3時間目もアンサンブルの練習はできなかった。しかし、3時間目はタブレットで撮影する係を希望したので任せた。アンサンブル練習はできていないが、撮影係として取り組み、役割を果たすことができた。4時間目の楽器決めで「僕はタムタムがしたい。」と言った。「タムタムはリーダーだし、カメラ係にはなれないよ。できる?」と筆者が問うと「できる。」と答えたのでタムタム担当にした。授業では、タムタムの奏法（ミュートとオープン）、さらに合図のリズムも練習ができた。タムタムのヘッドを見ながら、慎重に練習している様子であった。アンサンブルでは、概ね正確に四分音符の拍をきざむことができた。繰り返しの合図もタムタムのふちをスティックで打って出すことができた。帰りの会の「今日の振り返り」の場面では「サンバでリーダーができて良かったです。」と発表した。

表5 生徒Aの振り返りシートより

	仲間の良かったところ	感想
2時間目 11月9日	記入無し	記入無し
3時間目 11月16日	ちゃんとみんなができていてよかったです。	カメラがとれてよかったです。
4時間目 12月14日	みんなが音にあわせてできていてよかったです おもいます。	タムタムを音に合わせてできたのがよかったです。今日のサンバは大成功

生徒B

音楽活動は好きであるが、演奏が始まる前になると音を怖がることのある生徒である。1時間目のアンサンブル練習では、「次はこの楽器がしたい。」と意欲的に次々と演奏した。タムタムとタンボリンも練習した。タムタムのミュート、オープンも練習すると、概ねできるようになった。2時間目も3時間目もアンサンブル練習ができた。アゴゴを演奏した時は、タムタムの方を見ており、基本拍に合わせて、アゴゴをカッコンカッコンと鳴らすことができていた。その日の日記には「今日はサンバがありました。すごく楽しかったです。」(11月16日)と書いていた。4時間目の合奏ではタンボリンを担当した。「シマウマはしーれドンドン」のリズムを演奏し、他のパートとずれる所もあったが、最後まで取り組むことができた。授業の終わりに「私もリーダーがしてみたいです。」と発言していた。

表6 生徒Bの振り返りシートより

	仲間の良かったところ	感想
2時間目 11月9日	Eさんがリズムに乗っていました。	今日はアゴゴを鳴らしたのがとても楽しかったです。
3時間目 11月16日	Dさんが諦めずに楽器を鳴らしてた所です。	タンボリンができるようになったのでとても嬉しいです。
4時間目 12月14日	Aさんが休まずに演奏したのがとてもカッコいい一年生だなと思いました。	スネアドラムが鳴った時、タンボリンを鳴らすのを緊張しました。

生徒 C

動きにぎこちなさが見られる生徒であり、動きの模倣や物の操作に難しさが見られるが、どの教科の学習にも意欲的に取り組むことができる。1 時間目は楽器の体験もアンサンブルも意欲的であった。タムタムを演奏しながら指示を出す筆者をよく見ており、アンサンブルの終わりは両手を挙げて笑顔で「イエーイ。」と言っていた。タムタムとタンボリンの練習もし、タムタムの演奏は最初ぎこちなさがみられたが、筆者の「両手、片手、両手、片手」に合わせて概ね正確に演奏できていた。2 時間目、3 時間目のアンサンブル練習にも意欲的に取り組んだ。スネアドラムを担当した時にスティックを交互に打つことに難しさがあったが、スネアドラムに興味を示し、4 時間目の楽器決めではスネアドラムを希望し、担当することになった。他のパートの音に合わせることに難しさがあったが、交互に打つことを頑張っていた。振り返りの記述からも、リズムを合わせようとしていたことがうかがえる。日記にも、他の授業についての記述と共に「5 時間目はサンバをしました。スネアをしました。あとふりかえりをしました。とても楽しかったです。」(12 月 14 日) と書いていた。

表 7 生徒 C の振り返りシートより

	仲間の良かったところ	感想
2 時間目 11 月 9 日	D さんがスネアの時に上手にたたいたところがすごかった。	タンボリンが上手にたたくのがんばりました。
3 時間目 11 月 16 日	E さんがタンボリンが上手にたたいたところがすごかったです。	今日はサンバのタンボリンができました。楽しかったです。
4 時間目 12 月 14 日	D さんのアゴゴが上手にたたくのすごかったです。	スネアを上手にたたきました。あと、シマウマとこころの中でいいました。今日のサンバは大成功

生徒 D

歌ったり踊ったりすることが好きな生徒である。小学校でアゴゴとシェイカーを演奏したことがあり、演奏の仕方やベルの大きさによる音の違いを知っていた。みんなの前で演奏の仕方を示したり、隣に座っている生徒に「ここを持ってこう打つんよ。」と教えたりしていた。2 時間目から 4 時間目のアンサンブル練習では、どの楽器もタムタムに合わせて上手に鳴らすことができていた。タムタムの方を見ることが多く、合わせようとしている様子がうかがえた。2 時間目の新しいリズムを練習した時には、数回練習してできるようになり、両手を挙げてリズム打ちができたことを喜んでいて。4 時間目の楽器決めではアゴゴを担当し、「シマウマはしーれドンドン」のリズムで演奏をした。アンサンブルでは、キメ→合図の後の繰り返しのたびにすぐに拍をつかみ拍にのってリズムの演奏ができていた。また、日記にもアンサンブルのことを書いていた。以下、アンサンブルに関わる記述の引用である。

「今日がっきをしました。アゴゴ、タンボリンはかんたんでした。今日、がっきで使っていないのはシェイカーです。生単があるときにシェイカーをやりたいです。」(11 月 9 日)

「今日はサンバをしました。私のよかった所はリズムです。リズムがだんだんできるようになりました。」(11 月 16 日)

「今日はサンバをしました。サンバは大成功でした。理由は分からないことがあったけど分かる所が多かったので大成功にしました。」(12 月 14 日)

表 8 生徒 D の振り返りシートより

	仲間の良かったところ	感想
2 時間目 11 月 9 日	次見つける。	アゴゴとタンボリンが上手にできました。
3 時間目 11 月 16 日	C さんが先生の話聞いていました。	リズムが上手にあわせることができました。
4 時間目 12 月 14 日	E さんが先生の話さいごまで聞いてくれたのが良かったです。シェイカーも上手でした。A さんはぜんぶ上手でした。	分からないこともあったけど分かるところもありました。今日のサンバは大成功です。

生徒 E

普段の学習では発言は少ないが、自分から話すときもある。文章で書くことは苦手であるが、時間をとれば「〇〇が楽しかったです。」「〇〇をしました。」等、短い文で感想を書くことができる。1 時間目では、リズム練習とアンサンブルの練習に取り組んだ。2 時間目はタンボリン、シェイカー、スネアドラムを練習し、タムタムに合わせて八分音符の演奏ができていた。シェイカーの演奏ではシャカシャカとうまく鳴らせるように腕の使い方を工夫している様子が見られた。3 時間目は、アゴゴ、タンボリン、シェイカー、スネアドラムを練習した。アゴゴやシェイカーを担当している時に、タムタムと他の生徒が担当しているスネアドラムのリズム（縦の線）が揃っていれば、拍にのって演奏できていた。4 時間目の楽器決めではシェイカーを選んだ。アンサンブルの時にタムタムとスネアドラムが揃わなくなると、両方を見て、どちらに合わせようか考えている様子が見えた。

表 9 生徒 E の振り返りシートより

	仲間の良かったところ	感想
2 時間目 11 月 9 日	B さんが楽器をわたしてくれた。	アゴゴがやりたいです。
3 時間目 11 月 16 日	B さんはタンボリンがじょうずだったのです。	アゴゴが楽しかった。
4 時間目 12 月 14 日	C さんはスネアドラムができています。	シェイカーができて良かったです。大成功

5 成果と課題

本実践では、サンバ・バトゥカーダの音楽構造を使ったパーカッション・アンサンブルを行った。生徒たちは慣れない楽器を使用し、楽譜を用いずにアンサンブルを行った。拍を感じながらそれぞれのリズムを重ねることにしさが見られることもあったが、生徒一人一人が自分の担当した楽器やリズムを演奏し、アンサンブルを仕上げることができた。

振り返りシートの「感想」の記入、帰りの会での一日の振り返りの発言、日記の記述から、生徒それぞれが達成感をもって活動を終えることができたことがうかがえる。

今回のアンサンブルでは、筆者が授業の最初に担当楽器を決めるのではなく、使用する楽器とリズムを生徒が全て練習した。アンサンブル練習の過程で、この楽器は難しいけれど、この楽器の演奏はできるという経験を重ねることができたと推察する。

本実践では、シンプルナリズムパターンを使用し、「初め→三層の合奏の繰り返し→終わり」という構

成を用いた。生徒たちはリズムパターンを覚え、4 時間の中で全体の形を作ることができた。当初の計画では、筆者がタムタムを演奏し、アンサンブルの基本拍をとる予定であったが、最終的には、生徒たちが三層のリズムを5つの楽器でそれぞれ担当した。三層の合奏部分は拍がそろわない所も見られたが、合図の後のキメのリズムは揃えることができていた。また、一定の拍を感じながら担当リズムを正確に演奏できる生徒がいたことで、全体が止まることなく最後まで演奏することができたと考える。

また、止まることなく演奏が終わったということはある程度は仲間の音や、筆者やリーダーが出す合図を耳で聴いたり目で確認したりできていたということでもある。振り返りシートの「仲間の良かったところ」の記入もできており、一人一人が異なる楽器を担当したこと、円形に座って活動したこと、シンプルなりズムと構成にしたことで、他者へも意識が向きやすかったと推測する。

本実践で扱ったサンバ・バトゥカーダを使ったアンサンブルには、「呼びかけとこたえ」、「繰り返し」という音楽の仕組みを使う場面、合図に反応してリズムを返す場面があった。いずれも集団での音楽づくりには必要な要素である。また、演奏の途中でキメのリズムがあることで、その前の三層の合奏部分が揃わなくなっても修正することができ、演奏を続けることが可能である。今回の実践を通して、サンバ・バトゥカーダの構成を用いたアンサンブルは知的障害のある生徒たちが音楽づくりの基礎を学ぶためにも有効であると考えられる。

本実践では、筆者が決めたリズムを使い、三層の合奏部分も一斉合奏の繰り返しだった。生徒たちが自分で決めたのは担当する楽器とリズムのみと少なく、生徒が選択したり仲間と試行錯誤したりする場面が少なかったことが課題である。いくつかのリズムパターンの中から呼びかけのリズムを生徒が選ぶ、三層の合奏部分で演奏する楽器の組み合わせを生徒が決める等の場面があれば、生徒同士の会話も生まれ、より主体的で楽しめる活動になるのではないかと考える。

【引用・参考文献】

- 文部科学省 (2017), 『特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領』
- 山本久美子 (2005), 「ラウンドテーブルV報告 障害児教育における音楽の授業において「風になりたい」などのサンバ風の曲をどう指導するのか」, 『学校音楽教育研究』, 第9巻, p. 208.
- 舛田祐子 (2006), 「小学校実践 サンバのリズム」, 『音楽教育実践ジャーナル』, 第4巻, 第1号, pp. 14-20.
- 舛田祐子, 岡田加寿子, 松永洋介 (2006), 「座談会 サンバの研究授業をめぐって」, 『音楽教育実践ジャーナル』 第4巻, 第1号, pp. 31-45.
- 岡田恵美, 永松かなえ (2018), 「パーカッション・アンサンブルを用いた音楽授業実践の効果—ブラジルのサンバ・バトゥカーダを教材とした器楽・鑑賞活動からの考察—」, 『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 第25号, pp. 11-23.
- 岡田加寿子 (1992), 「Question & Answer サンバの悩みに答えます。サンバのリズムの特徴は?」, 『教育音楽・小学版』, 7月号, pp. 90-91.
- 渡邊亮, 飯田茂樹 (1998), 『音楽指導ハンドブック レッツ・プレイ・サンバーみんなでリズム・アンサンブル—』, 音楽之友社。