

平成22年度
課題研究レポート

子どもの拍感・拍子感・リズム感を育てる授業
～ダルクローズ・メソッドを応用したカリキュラムにもとづいて～

宮崎大学大学院教育学研究科
教職実践開発専攻
教科領域教育実践開発コース

学籍番号 E1003013

氏名：永田千代子

子どもの拍感・拍子感・リズム感を育てる授業
～ダルクローズ・メソッドを応用したカリキュラムにもとづいて～

目次

第1章：はじめに

問題の所在

研究の目的

第2章：音楽に反応する力をつけさせるために

第3章：エミール・ジャック＝ダルクローズの音楽教育論

第4章：ダルクローズの理念に基づくカリキュラムの実践とその効果の検証

第1節 手続き

第2節 結果

第5章：考察

第6章：今後の課題

子どもの拍感・拍子感・リズム感を育てる授業

～ダルクローズ・メソッドを応用したカリキュラムにもとづいて～

教科領域教育実践開発コース E1003013 永田千代子

1. はじめに

マーセル(1971)は「人を音楽的にするものは、音とリズムによって表されたものに対して反応する力」であると述べている。彼の言う音楽に反応する力とは、音楽を形づくっている様々な要素の特徴とそれらの組み合わせや変化を聴き取り、それを人間的な感情経験として深く味わう力を指していると考えられる。例えば旋律の起伏やある種のコード進行に反応して、感情的な高まりや抑制を経験したり、演奏中にリズムカルな音楽進行に合わせて自然に身体が動き出したりすることを可能にする力が音楽に反応する力であると言える。

しかし、日頃の授業中の子どもの様子をみると、音楽に対して十分反応できていない者も少なくない。具体的には、アップテンポの曲を聴いても身体は微動だにせず表情も変わらない。また、歌を歌わせれば一本調子などである。

では、どのような音楽の授業を展開することが、音楽的な力、すなわち音楽に反応する力を付けさせることにつながるのでしょうか。また、どのような授業内容を実践することが必要であろうか。

エミール・ジャック＝ダルクローズは、リトミックと呼ばれる音楽教育法を開発した人である。リトミックは、音楽を身体の動きを通して教える教育法であり、音楽のリズムと身体の動きから生まれるリズムとを関連させ、音楽と共に動くことによってリズム感を高めて、音楽に反応する力を高めようとする方法である。

リトミック教育は、身体自体を第一番目の楽器とし、感情を直接表現することを目的としている。このことは、マーセルの言う音楽に反応する力を育てることにつながるのではないか。

本研究の目的は、ジャック＝ダルクローズのメソッドを応用したカリキュラムを実践し、子ども達の音楽的な力、特に拍やリズムに反応する力を高める上での効果について検証することである。

2. 音楽に反応する力をつけさせるために

クーパー&マイヤー(1960)は、「音楽のリズム構造」で「パルス」「拍」「拍子」「リズム」について説明している。「パルス」とは、同じ刺激が時間的に等間隔で再起するものをいう。「拍」とは、パルスとパルスとの間に区別があるものをいう。具体的には心理的に重みを置くパルスと、置かないパルスという区別がついたものである。「拍子」とは、心理的な重みがある拍が周期的に繰り返されることによって生じるものである。拍子は、1つの心理的な重みがある拍が1つ以上の心理的な重みのない拍を従えた構造をもつ。例えば、●(心理的な重みがある拍)○(心理的な重みがない拍)が、●○○●○○●○○の順に現れる拍子は3拍子となる。

つまり、リズムを感じたと言えるのは、拍子の中にグループ化を感じたときで

ある。ということは、「リズム感がある」と言えるためには、まず「拍」や「拍子」を感じ取る力を付けることが必要となる。

エッセンスとポベル(1985)は、音楽心理学の視点から、「リズムパターンをよく知覚できるのはそのリズムパターンに対して、内的クロックを上手く適合させることができる」と報告している。内的クロックとは、人間が一定の速度で歩いたり、あるいは手拍子を打ったりすることを可能にするような一種の心理的なメトロノームを指すと考えられる。この心理的なメトロノームを音楽の流れに同期させることで、私たちは音楽の中に拍や拍子を感じたり、速度の変化を発見したりすることができる。

また、音楽の脳処理では、リズムを聴き取るときは、主として左脳の運動連合野と頭頂葉の一部が働くとされる。運動連合野は、前頭葉の後ろにあり、順序や方法が決まった運動をするときに身体の動かし方を運動野に伝える働きをもつ。運動野は手足の運動など、身体の運動を司る所である。このことは、リズム知覚が運動、すなわち身体活動と関連があることを示している。

以上のことをまとめると、身体活動と音楽を結びつけた活動を通して、拍感や拍子感を高めていくことが期待できる。

身体活動と音楽を結びつけた教育方法として「リトミック」が知られている。

時得・新谷(2010)は、リトミックの概念を生かした身体表現を取り入れた学習指導のねらいを4つ示して授業を実践し、考察している。

- (1) リトミックの概念を生かした身体表現を取り入れる。
- (2) 拍子の流れの違いや楽曲の特徴を感じ、鑑賞の楽しさを感じる。
- (3) 心の中で拍子の流れを感じるようになる。
- (4) 拍子の流れを感じながら歌唱する力を体得する。

具体的には、楽曲に合わせて手拍子を打つ、足踏みをする、タンブリンなどの簡単な打楽器で拍子やリズムを打つ、2、3人組になって手拍子を打ち合う、教師が手打ちをするリズムを当てるなどの取り組みを行い、身体全体で拍とリズムを感じ取る感覚を身につけさせるというものである。授業後の考察では、手拍子を使ったリズム学習は、子ども達が拍子の流れを感じ取るための有効な手段となったこと、特に小学校低学年の児童に対して有効であったと報告している。

高垣(2006)は、幼児にボールをつかせて拍子の体験をさせている。1拍目でついて、2拍目で受け取り3拍目でボールを持ち上げる活動では、5歳児は音楽を聴きながら活動できたと報告している。しかしながら、ボールを使った活動が拍感や拍子感の獲得に効果があったかどうかについては述べられていない。リトミックの実践は、身体のリズム感を高める上で一般的に効果があると考えられている。しかしながら、このことについて、実証的に確認した報告はない。

そこで、音楽に合わせて身体を動かすことが、拍や拍子の感覚を育てていく上で実際にどの程度の効果があるのかについて実践を通して検証することにした。

3. エミール・ジャック＝ダルクローズの音楽教育論

エミール・ジャック＝ダルクローズの音楽教育法は、音楽に合わせて身体を動

かし、拍感やリズム感を育て、音楽によってバランスのとれた人間を育てることを目的とした教育方法である。ジャック＝ダルクローズは、ジュネーヴ音楽院で学生達に和声学とソルフェージュを教えていたときに、当時の音楽家養成システムでは、高度な音楽訓練のために身につけておかなければならない各種の音楽的な能力を身につけさせることができないことに気づいた。彼は、「音楽を味わわせ、好きにさせるのは音楽を聴く力を育成するだけで十分ではない。音楽において最も強烈に感覚に訴え、生命に最も密接に結びつく要素というのは、リズムであり、動きだからである。」とし、様々な試行錯誤の後、「本来リズムカルな性質のものである音楽的感覚は、身体全体の筋肉と神経の働きにより高まる」と考えるようになり、学生達に音楽のリズムに身体で反応することに慣れさせるための訓練を行うようになった。

彼は、リズムは全面的に動きに基づくものであり、その最も完成された手本は、人間の筋肉組織の中に見いだせるとしている。音楽の時間に関するニュアンス(アレグロ、アンダンテ、アツチェランド、リテヌート)や、エネルギーに関するあらゆるニュアンス(フォルテ、ピアノ、クレッシェンド、ディミヌエンド)を身体で演じてみせることができると述べている。

ジャック＝ダルクローズは、このような考えに基づいて、音楽教育の体系化を試みた。その結果「神経反応を整備し、筋肉と神経を整合させ、精神と身体を調和させることを目指した特別な教育」としてリトミック教育法を考案した。

リトミックに関してジャック＝ダルクローズは以下のようにのべている。

「リズムとは動きである。」「動きは本来身体的なものである。」

「全て動きは、空間と時間を要する。」「身体的経験が音楽的意識を作り上げる。」

「身体的媒体が完成に達すると、知覚が鮮明になるという結果が生じる。」

「時間の中での動きが完成に達すると、音楽的リズムについての意識が確立する。」

「空間の中での動きが完成に達すると、身体造形的リズムについての意識が確立する。」

「時間と空間の中で動きが完成に達するのは、リトミックと呼ぶ身体運動訓練によってのみ可能である」

以上、ジャック＝ダルクローズの音楽教育論を概観した結果、彼の音楽教育論は音楽を身体活動と結びつけて教え、リズム感を高めていくことを目的としたものであることがわかる。

そこで、ジャック＝ダルクローズの音楽教育論を応用したカリキュラムを基に本研究の実践を行った。

4. ダルクローズの理念に基づくカリキュラムの実践とその効果の検証

(1) 手続き

1) ダルクローズの原理に基づくカリキュラムの開発

今回の実践では、ダルクローズの原理に基づく拍や拍子についての学習カリキュラムを作成する必要がある。カリキュラム作成にあたっては、ミード

(2006)の実践を参考にした。ミードは「ダルクローズ・アプローチによる子どものための音楽の授業」の中で、小学校低学年から高学年の子ども達とそれ以上の学年の子ども達を対象にしたカリキュラムを実践し、実際に効果を上げている。

彼女は、小学校における音楽指導の目標は、児童たちが音楽の聴き手として、あるいは演奏者として、生涯にわたって音楽とかかわるだろうという前提のもとに系統立てられることが必要であるとし、授業計画を立てる際には、あらゆる子ども達が将来音楽とどのように関わるだろうかということを考慮する必要があるとしている。

ミードが報告している実践には、歌いながら歌詞にあった動作をするものがある。

遊びうた「ヒッコリー・ディッコリー・ドック」では、歌詞に合わせて以下の ように身体活動をする。

歌詞：ヒッコリー・ディッコリー・ドック、ねずみが時計の上を駆け上がる。
時計が1時を打ったらネズミは駆け下りた。

方法：二人組で行う。ヒッコリー・ディッコリー・ドックのところで手をつないでその手を左右に揺らす。「ねずみが」で二本の指をねずみに見立てる。

「駆け上がる」で反対の腕にねずみに見立てた二本の指で駆け上がる。「時計」という歌詞の部分でその最上部に達するように動かす。「1」という歌詞で手を打つ

ミードは、ボールを使った活動も実践している。

ボールを使った活動：「拍子を感じるようにアクセントでボールをつく」

方法：アクセントでボールをつき、次の拍で受け取る。

2拍子：つく(B) とる(C) B→C, B→C, B→C, B→C, B→C, B→C, B→C,

3拍子：つく(B), とる(C), 持つ(H) B→C→H, B→C→H, B→C→H, B→C→H,

4拍子：つく(B), とる(C), 持つ(H) B→C→H→H, B→C→H→H, B→C→H→H,

ミードのカリキュラムは、ダルクローズの理念に忠実に構成されており、さらに様々な年齢の子ども達が技術的に無理なく、しかも音楽的な喜びを感じながら活動できるように様々な配慮がなされている。しかしながら、その教材については、英語のアクセントと拍子や旋律との対応を前提にした選曲になっているので、日本の小・中学校で実施するためには、使用する曲について、日本語のイントネーションとの対応を考慮する必要がある。

そこで、本研究では、ミードのカリキュラムの中から、前述した「遊びうた」を使ったカリキュラムとボールを使って拍子を意識させる活動の2つを取り上げた。「遊びうた」に関しては、日本語で歌うもの、しかも子ども達がすぐに歌えると予測できる曲を選曲して実践した。

選曲した「遊びうた」は以下の通りである。

①「からだあそびのうた」(イギリスのあそびうた)

方法：歌詞のとおり、両手で身体の部分に触っていく。

歌詞：頭 肩 膝 足と手 頭 肩 膝 足と手
目 鼻 口 ほっぺと耳 頭 肩 膝 足と手

②「かなづちトントン」（アメリカ曲）

方法：手や足や頭をかなづちに見立てて、膝や床をトントン打つ。

1 番は片手。軽く握り拳をつくって、膝を打ち、最後の「次は 2 本」で両手を打つ用意をする。3 番両手と右足で膝と床を打つ。4 番は両手両足で膝と床を打つ。5 番は両手両足に頭加えて、両手両足を膝や床に打ちながら頭を揺らす。

歌詞「かなづちトントン 一本でトントン かなづちトントン 次は二本
かなづちトントン 二本でトントン かなづちトントン 次は三本
かなづちトントン 三本でトントン かなづちトントン 次は四本
かなづちトントン 四本でトントン かなづちトントン 次は五本

③「グーチョキパーで なにつくろう」（外国曲）

方法：歌いながら、歌詞に合わせて、グーとチョキとパーでウサギ、蝶々、カタツムリをつくる。

歌詞：グーチョキパーで何作ろう 両手がチョキでかわいいうさぎ
グーチョキパーで何作ろう 両手がパーできれいな蝶々
グーチョキパーで何作ろう 右手がチョキで左手がグーでかたつむり

④「ずいずいずっころばし」（わらべうた）

方法：鬼が一人で、歌いながら順々に拳の中右手人差し指いれていく。

歌詞：ずいずいずっころばしごまみそずい 茶壺に追われてトッピンシャン
抜けたらどんどこしよ 俵のネズミが米食ってチュウチュウチュウ
おとさんが呼んでもおかさんが呼んでもいきっこなしよ
井戸の周りでお茶碗描いたのだあれ

⑤「十五夜さんのもちつき」（わらべうた）

方法：二人組で行う。一人はつき手、一人はこね手。

こね手は餅をこねる動作をし、つき手は左手を手のひらを上にして前に出し、右手で最後まで打ち続ける。

つき手の手と手が離れる瞬間にこね手はつき手の手のひらを打つ。

歌詞：十五夜さんのもちつきはトントントッテッタ おっこねた トツツイタ
シャーンシャーンシャンシャンシャン

「ボールを使って拍子を意識する活動」

⑥「2 拍子」

つく (B) , とる (C) B→C, B→C, B→C, B→C, B→C, B→C, B→C,

⑦「3拍子」

つく (B), とる (C), 持つ (H) $B \rightarrow C \rightarrow H$, $B \rightarrow C \rightarrow H$, $B \rightarrow C \rightarrow H$, $B \rightarrow C \rightarrow H$, $B \rightarrow C \rightarrow H$,

⑧「4拍子」

つく (B), とる (C), 持つ (H) $B \rightarrow C \rightarrow H \rightarrow H$, $B \rightarrow C \rightarrow H \rightarrow H$, $B \rightarrow C \rightarrow H \rightarrow H$,

2) 観察対象

今回の実践の対象となったのは次の3つの学年の児童・生徒である。

西小林小学校4年1組 (男子19人、女子14人)

西小林小学校6年1組 (男子20人、女子20人)

西小林中学校2年1組 (男子14人、女子9人)

3) カリキュラムに基づく学習活動の日程

作成したカリキュラムに基づく学習活動は、平成22年12月3日からの2週間の間に、4回実施した。日程は以下の通りである。

第1回目平成22年12月3日 (金)

1校時 西小林中学校2年1組 (場所: 西小林中学校音楽室)

4校時 西小林小学校4年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

5校時 西小林小学校6年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

第2回目平成22年12月6日 (月)

3校時 西小林小学校4年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

4校時 西小林小学校6年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

5校時 西小林中学校2年1組 (場所: 西小林中学校音楽室)

第3回目平成22年12月9日 (木)

1校時 西小林小学校6年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

2校時 西小林小学校4年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

4校時 西小林中学校2年1組 (場所: 西小林中学校音楽室)

第4回目平成22年12月16日 (木)

1校時 西小林小学校6年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

2校時 西小林小学校4年1組 (場所: 西小林小学校音楽室)

4校時 西小林中学校2年1組 (場所: 西小林中学校音楽室)

4) テストの実施

カリキュラム実施の効果を検証するテストの内容は以下の通りである。

番号	内 容	音楽の要素
No. 1	軽く膝を叩く (ティティターのリズムで音楽を聴きながら)	拍

No. 2	ティティターのリズムで膝を叩き続けさせながら、聴かせる音楽の拍子を変える	拍
No. 3	音楽の拍子に合わせて歩く。途中で合図が聴こえたら回れ右をして前進する。	拍
No. 4	二人組になって手をつなぎ、8分の6拍子の曲に合わせて、つないだ腕をゆらす。(大きく二つの揺らす)	拍
No. 5	自分の目の前で手拍子を打ちながら「あんたがたどこさ」を歌う。腕の高さを下(お腹あたり)から上(顔あたり)に、下から上へずらしながら。「さ」を歌ったらもう一度した(お腹あたり)へ腕をもどして手拍子を再開させる	拍
No. 6	聴こえてくる音楽の拍子に合わせて1, 2, 3, 4と唱える	拍
No. 7	4拍子の曲の1拍目で身体の一部に重みをのせるポーズをとる	拍
No. 8	3拍子の曲の1拍目で身体の一部に重みをのせるポーズをとる	拍
No. 9	2拍子の曲の1拍目で身体の一部に重みをのせるポーズをとる	拍
No. 10	聴こえてきた曲の拍子を把握しそれに合うように1拍目で身体の一部に重みをのせるポーズをとる	拍
No. 11~20	聴こえてきた曲の拍子(2、3、4拍子)を当てる 方法: 聴こえてきた曲が2拍子と判断した場合は赤いカード、3拍子と判断した場合は黄色いカード、4拍子と判断した場合はオレンジのカードを上げさせる。	拍子
No. 21	二人組になり、向かい合って音楽に合わせて手拍子をする。途中で合図が聴こえたら二人で手を合わせる。	拍子
No. 22	二人組で前後になって、肩たたきをする。聴こえてきた音楽の1拍目のみ、肩をたたきその他の拍は自分で手拍子をする	拍子
No. 23	二人組で向かい合って立つ。ボールを1個準備して、2拍子の音楽の1拍目の時にボールを床について、2拍目で相手がボールを受け取る。	拍子
No. 24	二人組で向かい合って立つ。ボールを1個準備して、3拍子の音楽の1拍目の時にボールを床について3拍目で相手がボールを受け取る。	拍
No. 25	二人組で向かい合って立つ。ボールを1個準備して、4拍子の音楽の1拍目の時にボールを床について3拍目で相手がボールを受け取る。	拍

No. 26	2、3、4拍子の音楽を聴かせる。(指導者がピアノを弾く)途中で曲の拍子が変わるがそれに合わせて1拍目でボールをつく	拍
No. 27	5人組になり手をつないで、音楽に合わせて右回りをする。合図が聴こえたら反対方向に回る。	拍
No. 28	5語でできている言葉(例:ランドセル)を6拍子の音楽に合わせて歌わせる。音楽の1拍目と言葉の最初の音がずれる	拍

同様のテストを予備テスト、事前テスト、事後テストの3回実施した。日程は以下の通りである。

予備テスト：平成22年10月28日

事前テスト：平成22年12月3日

事後テスト：平成22年12月16日

テストに含まれる28種の活動を行わせた後、それぞれの活動がどの程度上手く出来たかについて自己評価を行わせた。

評価は、4＝できる、3＝まあまあできる、2＝あまりできない、1＝できないの4段階で行わせた。

また、自己評価とは別に、テストについて個別に振り返りをさせ、自身の出来具合について自由に記述させた。

5) 分析方法

カリキュラム実施前にほぼ1ヶ月の間隔をあけて実施した予備テストと、事前テストの成績の間に変化がなかった。このことから事前テストの成績をベースラインとして扱い、事前テストの平均点と事後テストの平均点の変化を、テストの項目ごとに1要因被験者間計画分散分析によって比較した。

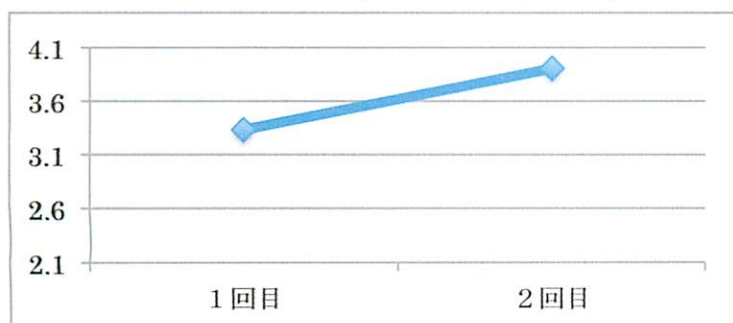
(2) 結果

1) 4年生の結果

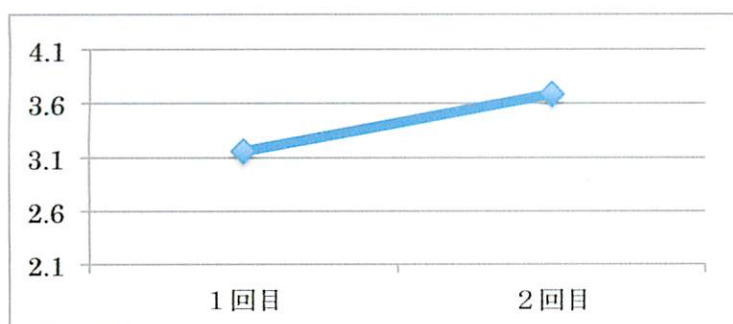
4年生のテストの得点を分散分析した結果、いくつかのテストにおいて1回目のテストより2回目のテストの平均点が有意に高くなった。

有意差の現れたテストは以下の通りである。

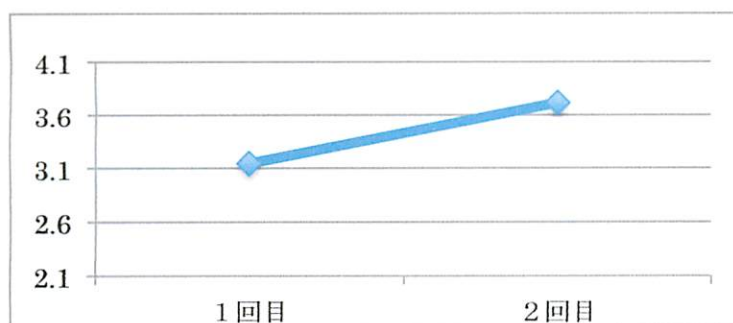
4 年テスト No. 1 ($F(1, 25)=7.50, p<.05$)



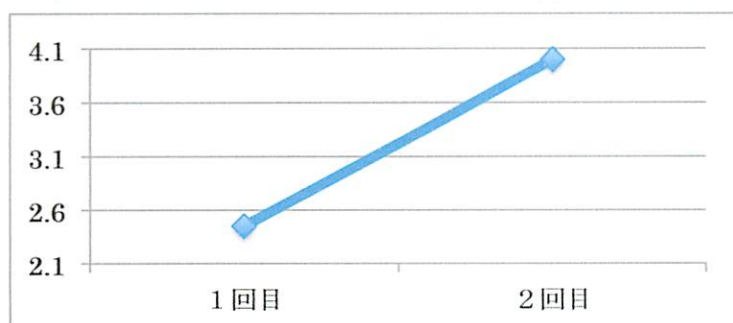
4 年テスト No. 4 ($F(1, 25)=18.01, p<.01$)



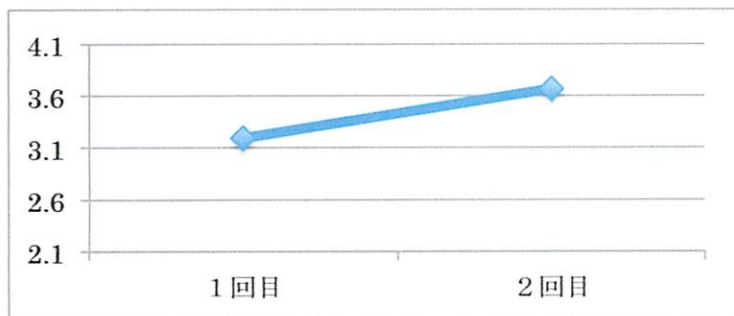
4 年テスト No. 5 ($F(1, 25)=7.13, p<.05$)



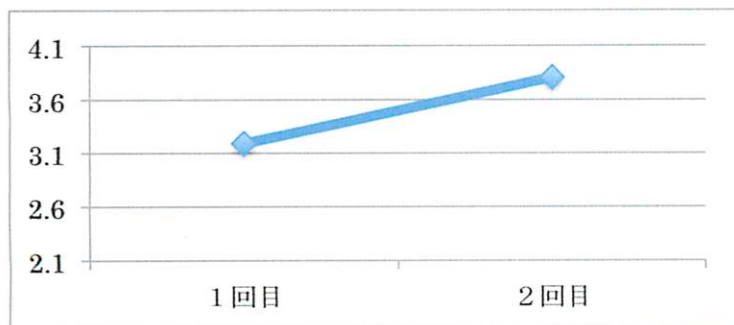
4 年テスト No. 6 ($F(1, 25)=17.39, p<.01$)



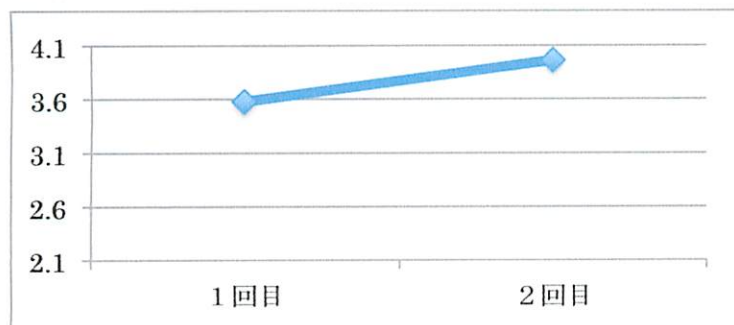
4 年テスト No. 9 番 ($F(1, 18)=7.15, p<.05$)



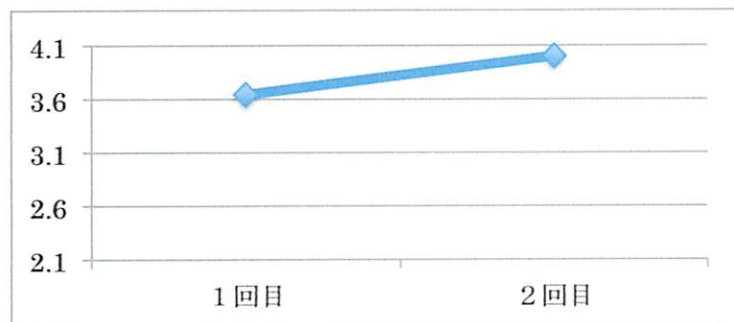
4 年テスト No. 11 ($F(1, 24)=4.26, p<.05$)



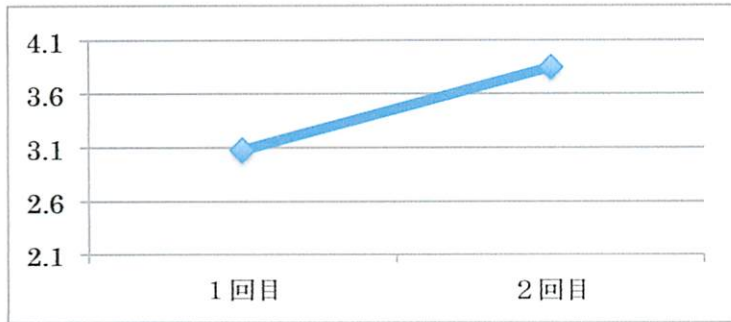
4 年テスト No. 16 ($F(1, 25)=6.79, p<.05$)



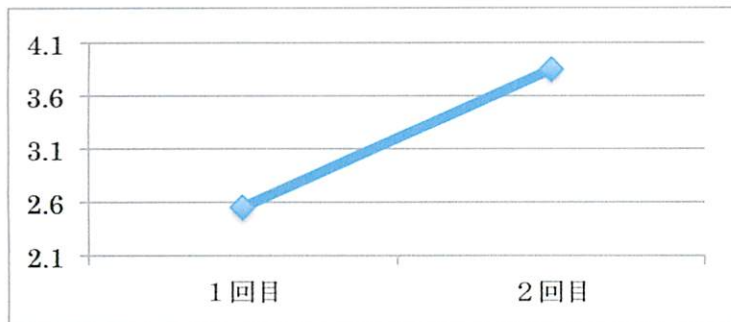
4 年テスト No. 17 ($F(1, 24)=7.97, p<.01$)



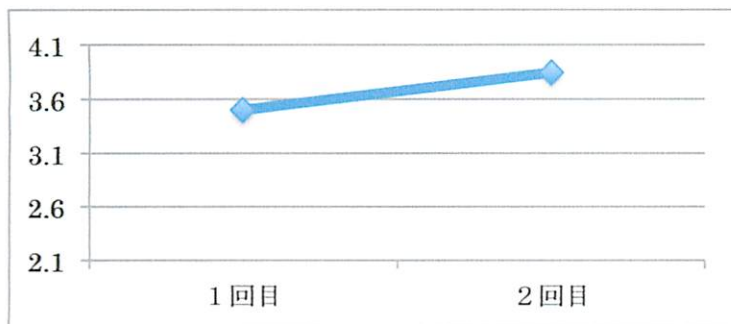
4 年テスト No. 19 ($F(1, 25)=14.45, p<.01$)



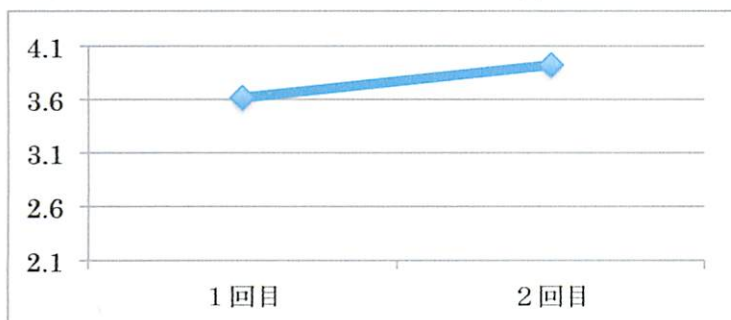
4 年テスト No. 20 ($F(1, 24)=34.23, p<.01$)



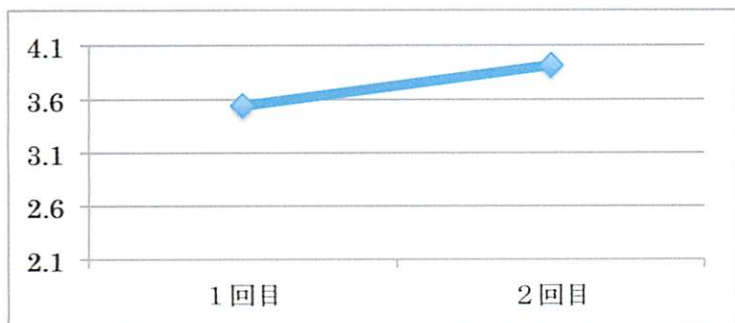
4 年テスト No. 22 ($F(1, 25)=6.55, p<.05$)



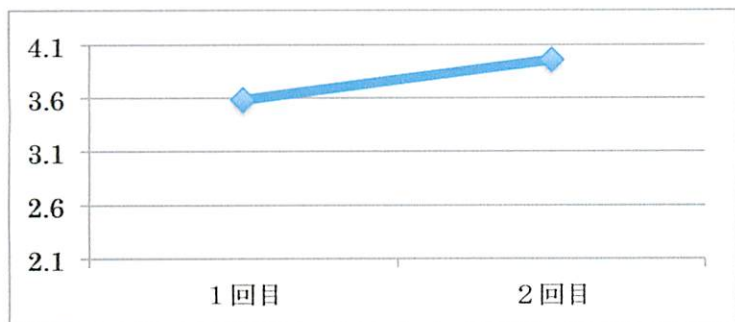
4 年テスト No. 23 ($F(1, 25)=11.11, p<.01$)



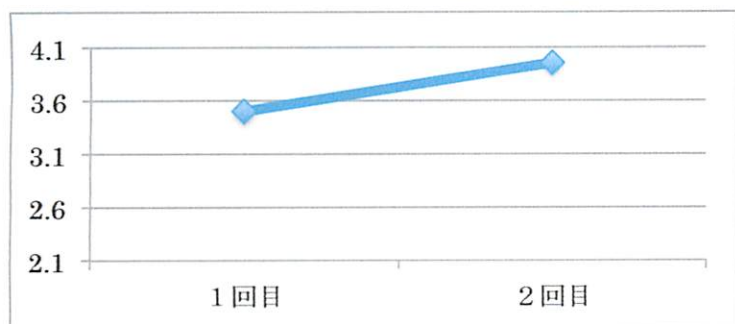
4 年テスト No. 24 ($F(1, 23)=10.18, p<.01$)



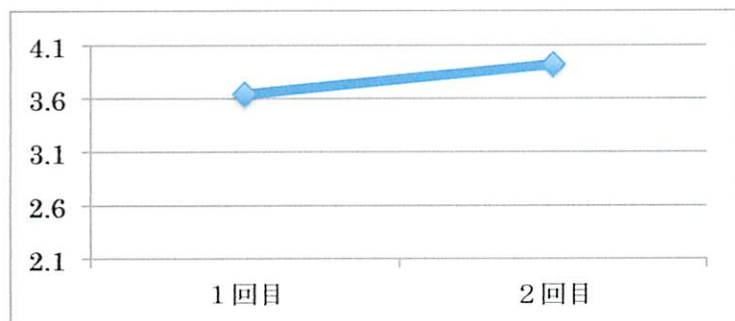
4 年テスト No. 25 ($F(1, 23)=10.18, p<.01$)



4 年テスト No. 26 ($F(1, 21)=12.80, p<.01$)



4 年テスト No. 27 ($F(1, 24)=9.33, p<.01$)



4 年生は、同じリズムパターンを手拍子で打つ活動や、聴き慣れた曲に合わせて手拍子を打つ活動、ボールを使った活動では2回目の平均点が有意に高い結果が出た。一方、拍子が変わっていく曲に惑わされずに同じ拍子で手拍子を打つ活動には変化がなかった。

2回目のテスト後の感想には「拍子を当てるテストが楽しかった。理由はよくわかるようになったから」という感想がある一方、「拍子を当てるのが難しかった」という感想もあった。

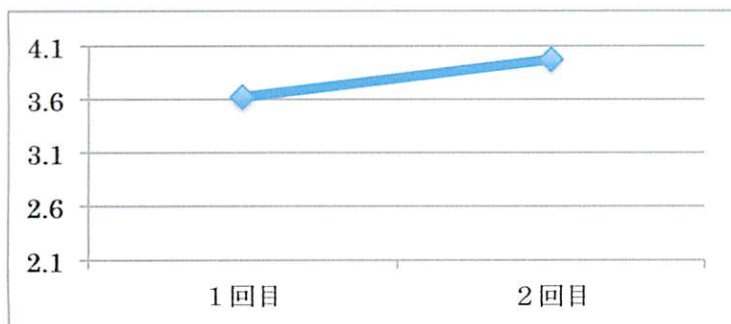
しかし、拍子を当てるテストに対しては、1回目は、解答のカードを上げるときに、周りを見渡したり、ためらいながら上げる子どもが多かったが、2回目は、ためらわずに自信を持ってカードを上げる子どもが増えた。

2) 6年生の結果

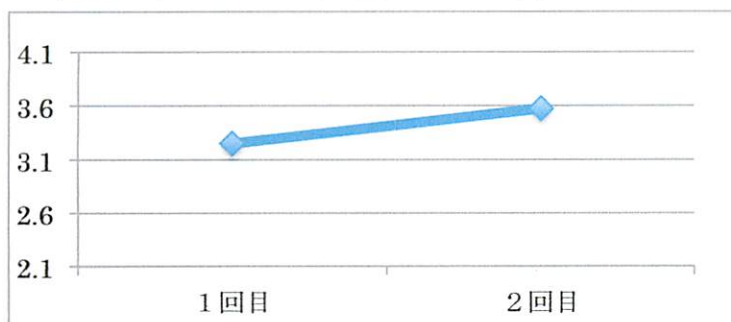
6年生のテストの得点を分散分析した結果、2つのテストにおいて1回目のテストより2回目のテストの平均点が有意に高くなった。

有意差の現れたテストは以下の通りである。

6年テスト No. 1 ($F(1, 36)=10.01, p<.01$)



6年テスト No. 21 ($F(1, 39)=7.23, p<.05$)



6年生は、同じリズムパターンを手拍子で打つ活動では2回目の平均点が有意に高い結果が出た。一方、拍子を感じ取るテストや、拍子に変化していく曲に惑わされずに同じ拍子で手拍子を打つ活動は変化がなかった。

2回目のテスト後の感想には「1回目より上手くできるようになった」や「1回目より簡単になってきた」の感想があった。一方「2拍子と4拍子を区別するのが難しかった」というものもあった。

しかし、ボールを2人でついで→とるのテストの際、1回目は相手に拍子に合わせて渡す活動が全くできていなかったが、2回目のテストの時は、拍子に合うようにタイミングをはかって受け渡すことができるようになっていた。

また、分散分析の結果、有意差の現れたテスト項目は少なかった。しかし、2

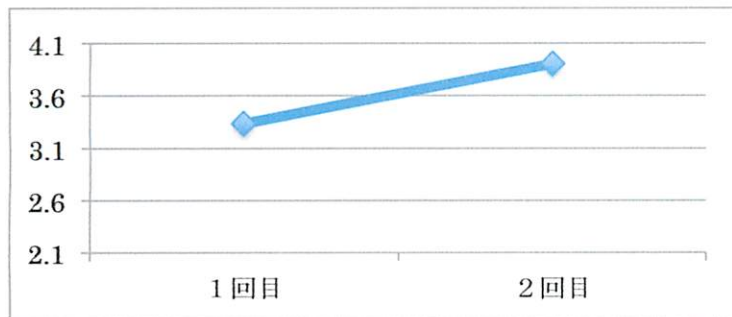
回目のテスト後の感想では「1回目より上手くできるようになった」と感想を述べている子どもがおり、上達の手応えを感じている様子が伺えた。

3) 中学2年生の結果

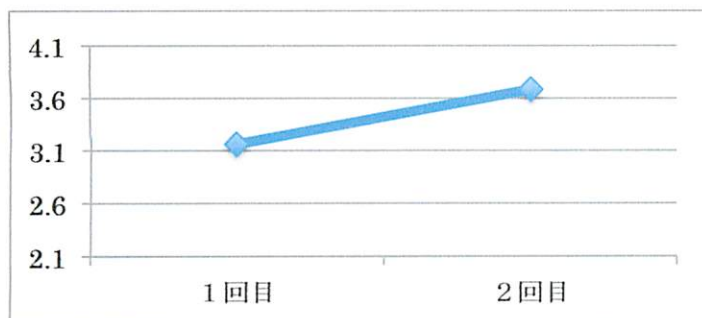
中学2年生のテストの得点を分散分析した結果、いくつかのテストにおいて1回目のテストより2回目のテストの平均点が有意に高くなった。

有意差の現れたテストは以下の通りである。

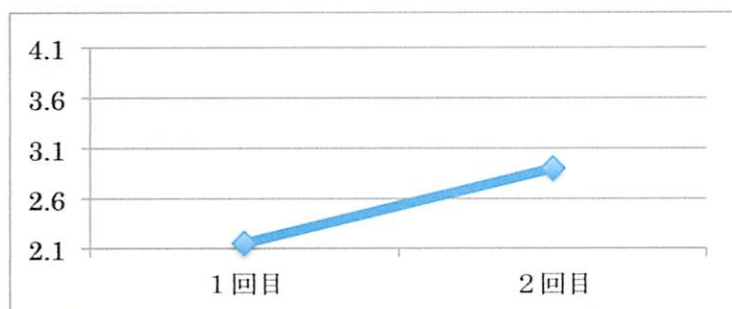
中2テスト No.1 ($F(1, 20)=10.43, p<.01$)



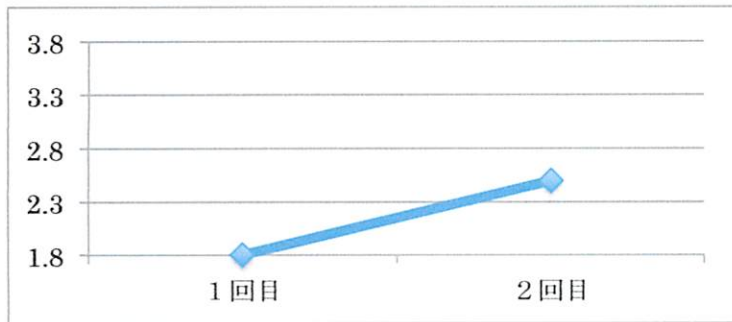
中2テスト No.2 ($F(1, 18)=20.00, p<.01$)



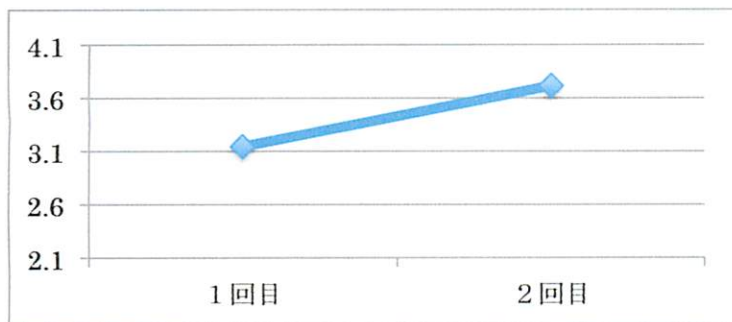
中2テスト No.5 ($F(1, 19)=13.57, p<.01$)



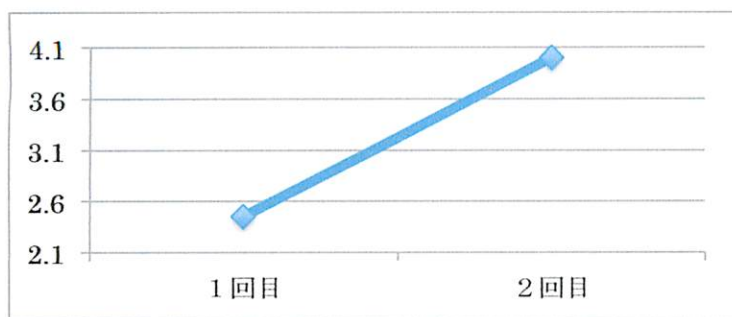
中 2 テスト No. 10 ($F(1, 19)=11.49, p<.01$)



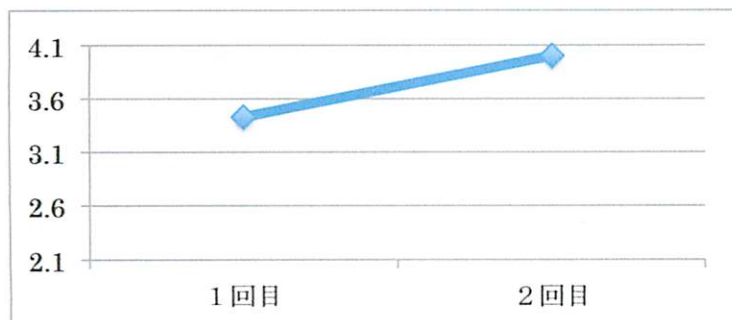
中 2 テスト No. 11 ($F(1, 20)=5.45, p<.05$)



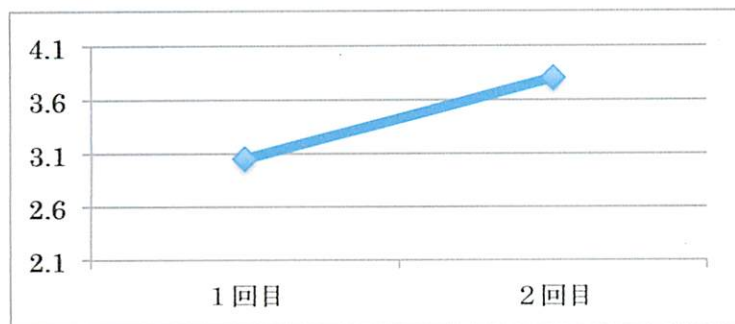
中 2 テスト No. 18 ($F(1, 19)=26.12, p<.01$)



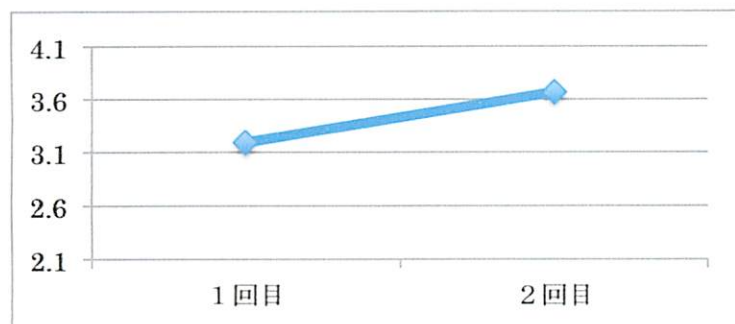
中 2 テスト No. 19 ($F(1, 20)=5.45, p<.05$)



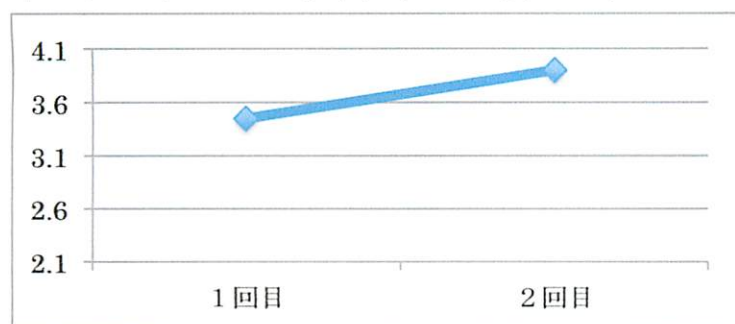
中 2 テ ス ト No. 21 ($F(1, 20)=7.16, p<.05$)



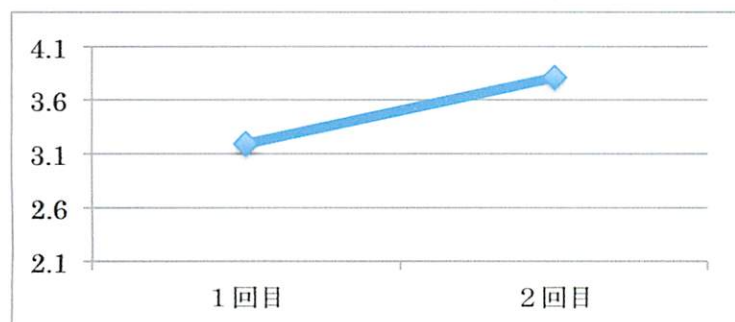
中 2 テ ス ト No. 22 ($F(1, 20)=7.19, p<.05$)



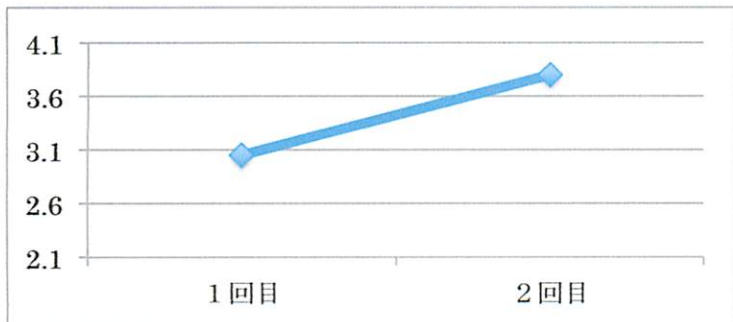
中 2 テ ス ト No. 23 ($F(1, 19)=8.60, p<.01$)



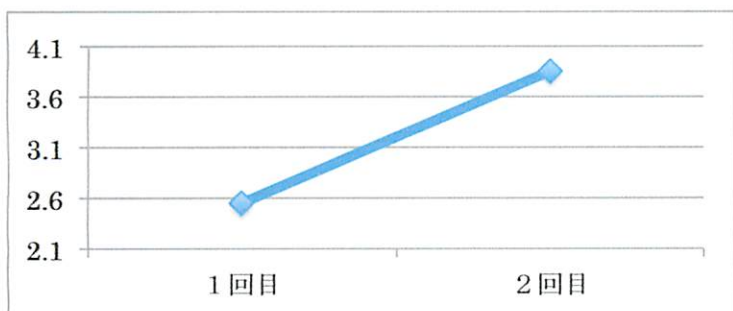
中 2 テ ス ト No. 24 ($F(1, 20)=12.43, p<.01$)



中 2 テスト No. 25 ($F(1, 19)=13.57, p<.01$)



中 2 テスト No. 26 ($F(1, 19)=52.64, p<.01$)



中学 2 年生も他の学年同様に、同じリズムパターンを手拍子で打つテスト、またボールを使ったテストでは 2 回目の平均点が高い結果がでた。一方、曲に合わせて身体を揺らすテストや、曲の 1 拍目に重みをおくテストでは変化がなかった。

2 回目のテスト後の感想では「前は拍子を当てることが全くできなかったけど、今回はほとんどできたのでよかった。難しかったのは、拍子に合わせてポーズをとることだった。」など、上達していると答えている者が多かった。

全体的には、ボールを「つく」→「とる」の一連の流れを 2、3、4 拍子に合わせるテストのとき、2 回目のテストの方がボールの動きを拍子に合わせるができるようになっていた。

二人組で行う「十五夜さんのもちつき」は、一方が手拍子をして手と手が離れた瞬間にもう一方が相手の手の平を打つ活動である。当初は相手の動きを見て、タイミングを合わせることに困難さを感じている子どもが多かった。しかし、回を重ねるごとにできるようになっていった。

また、「遊びうた」で、当初は、身体の動きと歌がずれていたが、実践を重ねるごとにずれを生じることが減ってきた。

ボールを使った活動は、はじめはどのくらいの力でついたり、投げ上げたりすれば拍子に合わせることを予想せずに、ただついたり、投げ上げたりしていたが、少しずつ力の入れ方を加減できるようになり、だんだん拍子に合わせるができるようになってきた。

5. 考察

まず、全体的にみて、2 回目のテストの平均点が上がっている。このことからカリキュラムが、子どもの拍感や拍子感を感じる力を上げる手だてとして一定の

効果があったと言える。

「音楽を聴きながら、同じリズムパターンで身体の一部を叩く」ことや「拍子に合わせて歩く」こと、また「聴こえてくる音楽の拍子に合わせること」が出来るようになった。このことは、音楽を聴きながら身体を動かす活動は、前述したエッセンスとポベルの言う、「内的クロック」を上手く合わせる力を付けるために有効だったと言える。

また、拍子を当てるテストの2回目の平均点や、曲の1拍目で身体の一部に重みかけるポーズを取るテストの平均点が高くなっていた。このことは、拍子の1拍目にボールをつく活動が、前述したクーパー&マイヤーの言う「拍子」を感じ取る力を高めるために有効だったと言える。

一方、各拍子の1拍目を当てたり、身体で示したりするテストの成績が向上していたのに対し、曲の途中で拍子が2拍子、3拍子、4拍子と変化していくことに対応して身体の動きを変化させていく課題については、前後の平均点に変化がなかった。各拍子への対応力を高めれば、拍子の変化への対応力も自然に伸びていくと事前には予想していた。しかしながら結果はそうではなかったということになる。

おそらく、拍感や拍子感とは別に、音楽の変化に即応する力を育てていく必要があったと考えられる。実際ミードのカリキュラムの中には、音楽の拍子や速度の変化を予測させたり、それに対応させたりすることを意図した活動が幾つか紹介されている。こうした活動と拍子感を高める活動を組み合わせていけば、拍子の変化に対応することが出来るようになっていたかもしれない。

6. 今後の課題

今回の実践により、音楽の拍感や拍子感を育てていく上で、ダルクローズの原理に基づく音楽と身体活動を組み合わせたカリキュラムの実施が一定の効果を上げることが示すことが出来た。

音楽の中に拍や拍子を感じ、それに合わせて歌ったり演奏したりできることは、音楽を学習していく上で最も重要な基礎的能力のひとつである。従って、身体活動を伴う継続的な学習により、子どもの拍感や拍子感を高めることが可能であることが示せたことは、音楽科教育の内容について検討していく上で大きな意味を持つものと言える。

前述したように、音楽に合わせて身体を動かすことが出来なかったり、歌を歌っても一本調子だったりする子どもの存在は、小学校から中学校までを見通した音楽の基礎的能力の育成が、現在必ずしも上手くいっていないことを示すものである。

今回わずか2週間の学習活動により、少なくとも子ども達自身が上達を実感していることは、この問題の解決に大きな示唆を与えるものといっていよう。

また今回、拍子の変化に即応する力が育っていなかったことは、実際の音楽活動の中での拍感や拍子感と身体活動との関連について、さらに詳細な研究が必要であることを示すものである。

その上で、小・中学校9年間を見通して、子ども達が発達段階に応じて音楽的な力を付けるためのカリキュラムを作っていきたい。それとともに、今回実践した身体活動と音楽を結びつけたカリキュラムを、継続的に授業に取り入れていくための具体的な学習計画を立てたい。そのためには、今回のカリキュラムの実践で、それぞれの子ども達がどんな活動が出来てどんな活動が出来なかったのかを分析することが必要であろう。そして、音楽的要素のどの部分の獲得に困難さを感じているかを知り、その解決方策を考案していきたい。特に、今回実践を行わなかった小学校低学年において今回のカリキュラムが、どの程度効果を発揮するのか、あるいは、どのような方法で実践することが効果的なのかを明らかにしたい。以上のことを考慮した指導方法を確立することによって、それまで音楽の授業に対して不安を感じていた子ども達も授業に生き生きと取り組むことができるであろう。そして、音楽の授業を、どんな子ども達にとっても自信をもって自己を表現できる場にすることが、これからの課題である。

参考文献

- 1) マーセル, J. L. (美田節子訳)『音楽的成長のための教育』音楽之友社(1971)。
- 2) クーパー, G. W. & マイヤー, L. B. (徳丸吉彦・北川純子共訳)『音楽のリズム構造』(2001)。
- 3) Essens, P. & Povel, D. J. “Metrical and nonmetrical representations of temporal pattern”, *Perception & Psychophysics*, 37, vol. 37, pp 1-7, (1985)。
- 4) 栗山和広『子どもはどう考えるか』おうふう(2010)。
- 5) 時得紀子・新谷準「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」『教育実践研究第』20集, 27-36頁(2010)。
- 6) 高垣展代「幼児のリトミック」『近畿大学豊岡短期大学集』第3号, 11-127頁(2006)。
- 7) ジャック＝ダルクローズ, E. (山本昌男訳)『リズムと音楽と教育』音楽之友社(2003)。
- 8) ミード, V. H. (神原雅之・板野和彦・山下薫子訳)『ダルクローズ・アプローチによる子どものための音楽授業』ふくろう出版(2006)。