

# 國學院大學學術情報リポジトリ

音楽教育に求められる拍節感指導に関する一考察：  
常時活動におけるアンケート結果からわかること

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 奥迫, 聖子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.57529/00002150">https://doi.org/10.57529/00002150</a>

# 音楽教育に求められる拍節感指導に関する一考察 — 常時活動におけるアンケート結果からわかること —

奥迫 聖子

## 【要 旨】

教員養成校のピアノ実技指導において、拍節感指導は最も困難を要するものと言っても過言ではないだろう。その理由として、拍節感が非常に感覚的なものであり、幼少期の身体的音楽体験によってのみ培われるものと考えられるからである。実際、大学の卒業年次において、ピアノを4年以上学び確実に技術は上達しているにもかかわらず、拍節感が全く身につけていない学生を見かける。本研究の目的は、大学での指導時に目にするいくつかの実例をもとに、間違っただ拍節の捉え方が何に起因するものなのかを探り、有効な指導法を明らかにしていくことにある。考案した活動プログラムを常時活動を通して実践し、拍節感を養うあるいは指導スキルを身につけることが可能かそうでないか、その後の意識調査アンケートの結果から考察を試みる。また、小学校の音楽の授業で行われている常時活動の活用そのものも卒業後の教員としての指導スキルに繋がっていくと考える。活動内容として身体的音楽体験以外に知識的側面からのアプローチを取り入れることによって、拍節感の有無やピアノ技能の差に関係なく大多数の学生が効果を実感しその有効性が証明できたとと言えるだろう。

## 【キーワード】

音楽教育、拍、拍節感、常時活動、音楽的体験

### 1. はじめに

長く教員養成校の音楽実技指導に携わってきたが、集大成である卒業年次に至って必ずと言っていいほど拍節感が身につけていない学生を見かける。ピアノが弾けないわけではなく、むしろかなり弾けるレベルであっても、リズム感覚に関しては初心者と思えるような捉え方をし、その間違いに本人が全く気づかないことに対して毎回一種の無力感にも似たような感覚を覚える。リズム感覚とは拍や拍節の中に、あるパターンを見いだす感覚のことであり、拍子感や拍節感と密接に関わっている。この実態を目の当たりにしたことをきっかけとして筆者はこの事象を研究することとなった。この体験からも地道に学ぶことで身につくものと、なかなか身につかないもの2つに大別できることが予測できる。「技能」や「知識」など、体がその動きに慣れることによって習得可能なものや、理論的に理解することによって上達するものは比較的身につけやすいが、逆に「音感」「拍節感」などは身につけることが容易ではない。なぜなら後者は、言葉では説明しにくい感覚的なもので、人間の脳や聴覚などの身体感覚の発達段階で極めて自然に身につくとされているからである。このことは筆者自身がこれまでピアノ実技を指導してきた経験によっても明らかに裏打ちされる。実際、「拍節感」は初心者、既習者にかかわらず、個々の達成度に大きな変化が見られないことが多い。

一般的に心拍、呼吸、歩行などを拍動と呼ぶが、それらは「ドクンドクン」「スーハースーハー」「カツコツツカツコツツ」と感じた時リズム拍動となり、音楽やダンスの中で拍（ビート）と呼ばれるものとなる。拍のある音楽は拍（ビート）を他者と共有・共感することによって成立すると言っても過言ではなく、音楽の根幹と言えるだろう。それは生命現象でもある拍動を共有することに他ならず一体感や社会性、仲間意識を獲得するのに大変有効である。「拍節」はこの拍（ビート）によって形成されており、楽曲から拍節を認識する感覚を「拍節感」と呼ぶ。学生は卒業後音楽を指導するものとして自立を目指すわけだが、この頭だけで理解しても身につかない拍節感を理解しコントロールできる立場になるには、どのような指導のアプローチがあるか、小学校音楽で多く行われている常時活動というものを大学の授業においても活用しながら実践し、その後どのような変化があったか学生への意識調査アンケートにより考察していくこととする。そして今後の大学の授業における有効な拍節感指導法について明らかにしていく。

## 2. 拍子と拍節

### 2.1. 定義

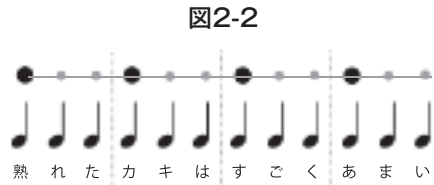
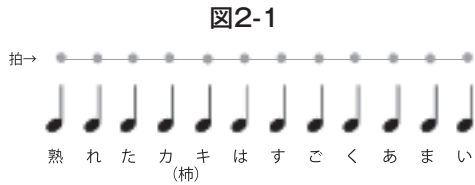
小学校学習指導要領に準拠した初等科音楽教育法（2018）では、拍（ビート）とは強弱のない一定の時間の速さの単位であり、そこに強弱の周期的な反復が加わることにより拍子が生まれると説明されている。先ほどの心拍を例にとってみると、ドクンドクンと耳にして一定の時間的刻みを感じたら、それは「拍（ビート）」と定義される。拍（ビート）には重い、軽いなどの区別はない。次にこの刻みをずっと聞いていると仮定しよう。すると図1のようにどちらかに重みを感じてはこないだろうか。重い・軽いといった区別がない拍（ビート）の場合、この心音の表現は「クン・ドッ・クン・ドッ」でも良いということになる。人が心音をドクンと表現した時にはすでにおそらくどちらかにアクセントの重みを感じていると推測される。このように一定の時間の刻みの中に重い、軽いが芽生え、それが一定の周期で繰り返されることを感じた時、それは「拍子」と定義される。「拍感」や「拍子感」は各々のそのように感じる感覚のことを指す。

図1

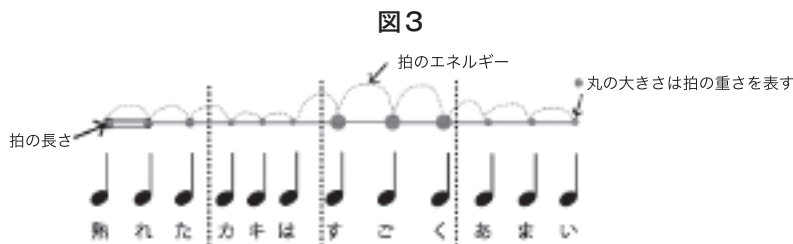


次に「拍節」について定義する。1章で「拍節」は拍（ビート）によって形成されると述べたが、同じく拍で形成されている拍子とは何が違うかわかりやすく言葉による具体例を示す。日本語の仮名1文字の音韻論上の時間的長さをモーラという単位で表すが、図2-1に示されるように1モーラは1拍に等しい。この12モーラ、つまり12拍は同じ時間

的長さで打たれる拍なのでこれを「均等拍」と呼ぶ。



今度は同じ言葉を図2-2のように文節で区切ってみる。文節の始まりは意味のある単語の始まりとなるため重さが生じる。3拍ごとの周期的反復が加わり拍子が生まれる。重軽を伴った拍であっても、それぞれ拍の時間的長さは一定であるため、これも均等拍の分類となる。このように拍、拍子に関しては均等拍が前提となっているのに対し、拍節はそうではない。一般的に拍子と拍節は混同されやすいが、本稿では明確に2つを区分する。これまで例として上げていた「熟れた柿はすごく甘い」という文を、実際に生きた言葉として発した場合を考えてみよう。実際にその言葉を使用する際の様々なシチュエーションが想像できる。他の何物でもない「熟れた柿」が甘いのだと訴えたいのか、ただ甘いのではなく「すごく」甘いのだと訴えたいのかによって表現の仕方は変化する。図3は「すごく」甘いと訴えたい時にどのように拍の長さが伸縮し、その時拍のエネルギーがどう変化するか、そして拍の重軽はどう変化するかを表している。



拍子との明白な相違点は2つある。1つ目は、重軽による拍の周期的反復が耳で知覚できない点、2つ目は均等拍でない点である。生きた表現によって拍の長さ、拍のエネルギー、拍の重さなどに変化が生じる。この変化を拍子のまとまりの中で受け止めたものが「拍節」であり、そのように受け止められる感覚を「拍節感」と呼ぶ。ここまで言葉の具体例によって本稿で用いる用語の定義を明確にしてきた。しかし、実際の音楽は言葉ではなく音の高低やリズムの変化、音の強弱などがもたらすイメージによって拍節を感じ取らなければならない。拍子が周期的に重拍に向かい回帰を感じさせる構造を持つとするならば、拍節は、生きた音楽の絶妙な揺らぎの中で感じる「回帰の構造」（阿部 2009）と定義される。

## 2.2. タイム（時間）・スペース（空間）・エネルギー

ダルクロズの音楽教育理論には、音楽と身体の動きに共通する要素として、タイム（時間）、スペース（空間）、エネルギーの3つの概念が存在する。これらは相互に関係し合い、音楽表現においても重要な要素となっている。図3で表されるように拍の長さがタイムに相当し、拍の重さとエネルギーは比例の関係にある。エネルギーが増幅するとタイムも伸びる。その長さ、重さに対してどれくらいのスペースが必要になるかなど、相互の関係を理解して、身体の動きと関連づけて音楽を感じる事が重要である。例えば、近いものを手に取る時、遠いものを身体を伸ばして手に取る時、高いところにあるものを手を伸ばして取る時など、動きの速度、使用するエネルギー量、身体を動かす空間の広がりなどが変化する。様々な身体的音楽体験の記憶は、生きた音楽の揺らぐ拍節を感じる上で大変重要なものとなる。

## 2.3. 5つの実例

この節では、筆者が拍節感指導に関する研究を行うきっかけとなった、個々のピアノの経験値に関係なく頻繁にみられる実例を5つ上げ、それらにみられる特徴と原因を探っていく。

### 2.3.1. 実例1

譜例1-1はバイエル97番（8分の3拍子）であるが、学生はしばしば譜例1-2のように2小節目から4拍子のように演奏する。2小節目以降は、左の跳躍を経て3小節目の1拍目に重拍を感じる回帰の構造を持っており、2小節目の3拍目はリトミックでいうアナクルーシス<sup>1</sup>にあたる。跳躍という技術的な側面も関係してか往々にしてこの場所から4拍子で演奏しはじめ、さらに問題なのは全く間違いに気付かず奏者が演奏し続ける事にある。子どもの歌の伴奏においても同じ現象が確認できる。譜例2-1は「ありさんのおはなし」（4分の3拍子）の歌終わりと後奏の始まりである。学生たちは、ここまで3拍子のリズムにのって一緒に歌いながらビートを共有してきたはずが、突然伴奏者によって3小節目で4拍子が出現し（譜例2-2）、おかしいと気付いた学生は困惑した表情になるが、伴奏者を含め気付かない学生は演奏を止められても何が起きたかわかっていない、ということがある。これらの2つに共通の特徴は、基準拍は刻めている点である。基準拍とは拍子の基準となる拍のことで拍子記号の分母に示された音符の長さで刻まれる拍を意味する。譜例1の基準拍は8分音符、譜例2の基準拍は4分音符で刻まれる拍のことである。つまりこの実例において、基準拍は体の中で知覚しているものの、その中に重拍によるエネルギーの増幅によって生まれる拍節は感じる事ができていないと推察される。これらを実例1と分類する。

譜例 1-1  (バイエル97番)

譜例 1-2 

譜例 2-1  (ありさんのおはなし)

譜例 2-2 

### 2.3.2. 実例2

次に認められる実例2が譜例3のようなケースだ。本来ならば2小節目以降、基準拍である4分音符で奏されるべき箇所（譜例3-1）を、学生は4分音符の音価を正確に保つことができず、譜例3-2の2小節目以降、どの音価にも当たらない長さで演奏する。拍子も均等拍も乱れ、正しいのは楽譜に書かれた音の数だけである。譜例4-1のバイエル73番の2小節目にも全く同じ現象が認められる。2小節目の4分音符はこの曲の基準拍であるにもかかわらず、学生はこの小節をどの長さにも値しないような音価（おおよそ8分音符より長く4分音符より短い）で奏する（譜例4-2）。

譜例 3-1  (バイエル64番)

譜例 3-2 



譜例 4-1

譜例 4-2

(バイエル73番)

上記の例からも、拍が詰まる現象は3拍子、4拍子の区別なく同様に確認できることがわかる。2例とも1つ前の小節の左右どちらかに8分音符のリズムが組み込まれており、その後その2倍の長さの4分音符のリズムを奏さなければいけないという点で共通している。この実例は、ただ漠然とこれまで演奏していた音符よりは長く音を保とうと体が動くものの、制御するコントロール力も欠けているため起きてしまうのではないかと考えられる。演奏する学生が拍感を持っていないことを意味している。

### 2.3.3. 実例3

実例2の逆も頻繁に耳にする。それが譜例5の「こぎつね」の一節に見られる事象である。これを実例3とする。2小節目の4分音符で構成される装飾音符の後、3小節目から基準拍を2分割する8分音符でメロディーが刻まれるが（譜例5-1）、学生は時としてこの分割を無視し、倍の音価である4分音符に近い長さで引き続き演奏する（譜例5-2）。実例2と同様にそれはどの音価にも値しない長さとなる。

教員を志す学生のこのような間違っただけの捉え方を目の当たりにすると、音楽の主要な要素であるリズムや拍（ビート）という概念が、ピアノを演奏するということと切り離されて存在しているようで危機的な状況を感じざるを得ない。

譜例 5-1

（こぎつね）

譜例 5-2

### 2.3.4. 実例4

実例4は休符やタイ（同じ高さの音が弧線で結ばれることによって、後の音を発音せずその音価分前の音を継続させる演奏記号）などによって音と音の間に無音の空白が生じる時に起きやすい実例である。譜例6-1は8分の3拍子で書かれており3小節目以降、左右どちらも2、3拍目が休符となっている。このような場合、拍（ビート）を身体で知覚し、拍節感を持っていないと正確な間合いをとることは難しくなる。この曲は1小節目から5小節目まで1拍目に重拍を感じる3拍子の回帰構造を持っており、3小節目の1拍目を打ったあと、次の重拍までの間そのエネルギーに見合ったスペースが必要となる。

譜例7は右手がタイによって4小節目から次の小節の2拍目の頭まで音が継続されるのだが、先ほどの休符と同じように正確なスペースを感じるができずに拍のズレが生じてしまう。この2例に共通なのは基準拍を正確に知覚しているが、各々の曲の持つ拍子あるいは拍節の感覚が抜け落ちてしまっている点である。そういった意味では実例1と原因が類似している。

譜例6-1

(バイエル100番)

譜例6-2

譜例7

(ミッキーマウス・マーチ)

### 2.3.5. 実例5

最後に譜例8の実例5を挙げることにする。この曲は4分の3拍子のユニゾンの曲である。左右どちらも同じ動きをしているため、2、3拍目の2分音符を伸ばしている間に刻



まれる拍が音として確認できない。2分音符を一度発音すると、どれだけの長さ伸ばしていれば良いかあやふやになり、気がついたら2拍子で演奏しているということがよく見られる。これは拍節を理解していないことに起因する実例1にも当てはまるが、左右どちらにも拍の刻みがない点で違いがある。また、学生は2分音符の拍の長さが不十分であることを指摘されると基準拍を維持することもできなくなるという実例2のような特徴も見られる。タイムが伸びればエネルギーも増え、それに見合ったスペースを要するという身体運動では当然のことが音楽と結びついていないため、的確なスペースを取ることができないという実例4にも見られる特徴も混在していて原因が複雑で根が深いと推測される。というのもこれまでどれだけ時間をかけて指導してきても、本当の意味で学生が習得したのか確信が持てず、どのように指導アプローチをしたらよいか悩む事案だからである。



ここまで養成校のピアノ実技授業の中で見られる拍節感に関する様々な問題について述べてきた。これらの実例をまとめると表1のようになる。

表1 間違った拍節把握の分類と特徴

実例	特徴	基準拍の有無	拍節感の有無
1	3拍子が4拍子になる	○	×
2	8分音符の小節の後の4分音符の小節でつまる	×	×
3	4分音符の小節の後の8分音符の小節で間延びする	×	×
4	休符や2拍以上の長い音価がつまる	○	×
5	拍の刻みが左右のどちらにも存在しないと拍がわからなくなる 均等拍を保っている場合と均等拍自体が刻めなくなる場合がある	△	×

初めに述べたように、これらの実例はピアノの経験値や能力とは関係なく確認できる。この表から、間違った捉え方は「拍感を持っていても拍子が取れない」「音価の長短の変

化を基準拍なしに処理しようとしてしまう」「そもそも最初から身体の中の拍を知覚していない」などが起因していると推測できる。事例では取り上げなかったが、要因を同じくしていると考えられるものに「歌唱の歌い出しを指示できない」という問題にもしばしば直面する。全ての問題の根本に拍節感の欠如があることは明白である。つまり学生が陥りやすい間違った拍節把握は、「回帰の構造」をしっかりと捉えられていない事に起因する可能性が考えられる。

## 2.4. 拍節感の体得

自然で感覚的な拍節感は、身体感覚、視覚、聴覚、触覚（時得 2010）などの幼少期の様々な感覚の発達と共に音楽的体験を通して身につくと考えられる。ダルクローズ(1907)は、子どもの身体に関して「極めて自然に、リズムのあの本質的な部分、すなわち拍子を持っている」と指摘し、さらに「身体の動きは筋肉の経験であって、この経験は〈筋肉感〉という第六感で体験される」（ダルクローズ 1919）と述べている。フランセス・アノロフ（1988）もまた、ダルクローズに関する論文の中で「子供は、自然に音楽と身体の動きを結びつけ」て「運動感覚のイメージを使って演奏」と述べている。何かしらの理由でそれを得られないまま年齢を重ねた場合、紙面上の学びでのみ理解することは極めて困難なことと言えるだろう。しかし、拍節感が身についていない教員養成校の学生は、それが自分の苦手なことだと知りつつも、教育現場で未来ある子どもたちにそれを学ぶ場を提供する立場となる。渡部（2008）は拍子感の発生について、ヴィンセント・ダンディの見解としてメトロノームの出す同じ強さ、同じ長さの機械的な拍を人間が音として認識した途端、聴者の心の中で拍子がおこると論じている。つまり、人間は生得的に生命現象の中に規則性を知覚し、それを心地よいと感じる音楽性を持っていると推測される。学生には、この人間が元来持っている音楽性の種を上手に育て発芽させる指導者の力を身につけることが望まれる。

幼児期にどのような音楽教育が必要であるか数々の研究がなされているが、年齢の高い学生が現場で適切な音楽教育を提供することができるよう、本来身体で覚えるこの拍節感を知識の面からも理解を深め会得する方法を明確にする必要がある。大学のピアノ実技授業において毎回「常時活動」の時間を設け実践した身体的・理論的アプローチについて検証していく。

## 3. 常時活動での実践

### 3.1. 常時活動とは

常時活動は、平成10年学習指導要領改定で「総合的な学習の時間」ができたことで音楽の時間が少なくなったことをきっかけに、筑波大附属小学校音楽部の先生の発案から生まれた活動と言われている（中島 2017）。毎授業の冒頭に音楽の基礎的なことに取り組む

時間を設け、基本となる音楽力を積み上げて育てていくことを目的としている。

この活動に期待できる効果として、1) 継続することによって基礎的・基本的な力が身につく 2) 楽しみながらコミュニケーション力を培うことができる 3) 主体的で能動的に関わるための環境が整う(ウォーミングアップ的効果)などが挙げられる(阪井 2015)。小中学校音楽ではこの常時活動はかなり浸透してきており、現場の教員は様々な工夫を凝らし実践している。大学においてこの活動を取り入れることは、常時活動の活用方法を実践的に学ぶということであり、これによって身につけて欲しい力への具体的なアプローチの仕方を知ることができる。つまり、学生にとってこの活動は上記効果の他に指導スキルを身につけることにもつながると考えられる。

### 3.2. 実践の観点および留意点

常時活動は次の2つの観点に立ち実践する。1つ目は「学生自身が拍節感を身につける、あるいは理解するために行う」という学ぶ側としての観点、2つ目は「教員として教育現場で拍節感指導をどのように提供するか」という教える側としての観点である。2つの観点から実施することによって有効な拍節感指導法は2つの場面で生かされることになる。

誰にでも備わっているリズム拍動として、まず脈動と歩行がある。「規則正しい歩行は、拍子および時間の均等分割についての完璧なモデルとなる」また、「規則正しい歩行の中に、子どもに対するリズムへの手引きの自然な出発点を見出す」(ダルクローズ 1907) ことから、活動の基本は歩行とすることが望ましいと考えられる。さらに、「身体を眼や筋肉感覚がコントロールできる規則的な拍子をもった運動に慣れさせる」(ダルクローズ 1905) 必要性もある。なぜなら実例からもわかるように、稼働の状態から制御すること、すなわち身体をコントロールすることが苦手な学生が多く、誤った動きはこれも原因となっていると推測されるからである。制御といえは身体的な動きを止めることだが、発音しない時間やリズムから発生する重拍に見合ったスペースを感じることも必要となる。すなわち休符を有効に取り入れることが重要な点となる。また、拍節は拍や拍子と切り離して考える必要があり、言葉から拍節を意識できるよう歌唱も必須と考えられる。幼少期の身体的音楽体験が少ない場合、後に拍節感を身につけることは容易でないことから、知識的側面からのアプローチを試みることにした。同時に拍節が、揺らぎの中で感じる「回帰の構造」だとするならば、回帰直前にエネルギーが増幅して一番緊張状態に置かれるアナクルーシスを身体で感じ、アインザッツ(歌い出しの瞬間)を指示する活動も必須と考えられる。さらに基準拍を分割して16分音符の音価を理解しようとする感覚的に頼らざるを得ない部分も出てくるため、最小単位の音価の基準を16分音符とし、それぞれの音符の持つ長さがその何倍であるかということであらゆる音価を把握する。最後に音楽の最も大事な部分として「拍を共有してコミュニケーションをはかること」を根本理念とした。常時活動を計画するにあたっての留意点をまとめると以下の通りとなる。

- ①ステップを基本の動きとして身体を動かす

- ②身体を動かすビートは最小単位である16分音符を基準とする
- ③複数で拍を共有し、お互いの音を聴き合う
- ④リズム創作および楽譜作り
- ⑤歌詞の朗読と歌唱
- ⑥休符を効果的に用いる
- ⑦アナクルーシスおよびアインザッツを意識する

### 3.3. 実施概要

#### ア) 科目概要

S 大学 初等教科研究・音楽実技Ⅰ（開講年次1、2年 4セメスターを通年とする必修科目）

初等教科研究・音楽実技Ⅱ（開講年次3、4年 4セメスターを通年とする必修科目）

音楽実技Ⅰ、Ⅱは、ともにピアノ実技を学ぶ授業で、1週間1講時90分の授業となる。2年間の通年授業回数は60回である。学生は卒業までに120回のピアノ実技授業を受けて2科目の単位を取得することが、保育士・幼稚園教諭・小学校教員免許取得の必要条件となる。授業形態は6～9名を1クラスとして90分を人数で分け個人レッスンを行なっている。

#### イ) 対象者

保育士・幼稚園教諭・小学校教員免許を取得予定の大学1年生から4年生の6クラス内訳は音楽実技Ⅰ・2クラス、音楽実技Ⅱ・4クラスの計38名の女子

#### ウ) 期間

平成31年 4月から12月

### 3.4. 実践方法

授業冒頭10分間を使って常時活動として以下のa) からg) までの活動メニューを20回の授業回数の中で行った。a) とb) は常に他の活動と組み合わせる形で実施した。クラス毎の習得状況によって同じ活動内容を2回から3回継続的に行い理解と定着を図った。

a) まず16分音符を基準におき、リズム唱として学生がリズムにのって、より動きやすくなるようダンスレクチャーの際よく使用される「トコチカトコチカ…」を採用した(図4)。16分音符のリズム唱と言えば「タカタカ」あるいは「ティリティリ」などが一般的であるが、16分音符の一つ一つが違う言葉になるよう設定することによってビートを視覚

化することがねらいである。これによって16分音符を基準にそれぞれ他の音符がそのいくつ分にあたるか、そして「トコチカ」の言葉のどの部分と一致するか目で確認することができる。リズム唱とともに、図4の8分・4分・2分のビートを歩行あるいは肩や腕の曲げ伸ばしなど身体を使って刻むようにする。(留意点①②)

b) 歩行は、右足→左足を右足に添える→左足→右足を左足に添えるという動きでサイドステップの要領で行った。大きな一歩は4分音符を感じ、足を添える動きは8分音符を表す(図5)。この動きにa)の動きを加えていく。リズム唱をしながら、8ビートのステップを踏み、16ビート・4ビート・2ビートは上半身の一部を打ったり、腕を回したりして刻む。リズムに乗って動けるようになるまで継続して取り入れた。(留意点①②)

図4



図5 ステップ



c) a) やb) の活動に慣れてきたら今度は図5のステップを踏みながら、各ビートの一部を休符にして拍を抜く。リズム唱を行い、抜いた拍は手拍子を打たないようにする。この時もリズム唱のどの部分を抜くのか視覚的にも理解するよう指導した。図6のように8分音符・8分休符から始まり、図7のように16分音符・16分休符に変化させ、図8のように長い休符のあとの2拍目、3拍目などで16分音符を1回だけ打つ。時には「ト\*カ」だったり「ト\*チカ」など、発音しない場所を様々に変えて活動した。子どもの歌やマーチなどによく使用されている「タッカ」に代表される付点のリズムも「ト\*\*カ」と可視化でき、どこの拍の打ちが抜けるのか把握することができる。あえて5段譜にしたのは5パートに分けて、リズムアンサンブルのように担当パートを各自で決定できるようにするためである。学生自らが休符の場所を変えることでリズム創作することができ、より休符への意識を持ってもらうことに繋がるのがねらいである。また、いろいろなリズムパターンがこのように発音しない場所があることによって出来上がっている事を把握する助けになると考えられる。そして制御する身体コントロールを身につけることにも大変有効であると推測される。(留意点①②③⑥)



図6



図7

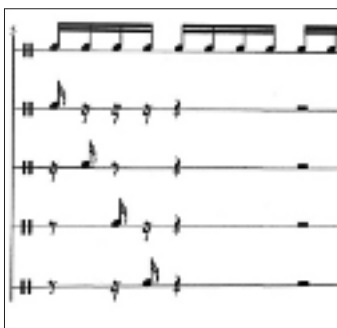


図8



d) これまでの活動a)、b)、c)の知識的な理解の確認のためリズム創作や楽譜作りを行なってみる。ピアノでリズムを弾いたりして楽譜に書きおこすのではなく、あくまでこれまでの身体的活動がリズムの可視化と結びついているかの確認のため、「トコチカ」のリズム唱とステップを注視しながら楽譜作りを行なってみる。まず、代表者が前に出て図5のステップを踏みながらリズム唱（トコチカ）を行い、手拍子でリズムを打つ。視聴者はその動きとリズム唱を参考にしながら手拍子のリズムを楽譜に書きおこし、その後動きで再現するというものである。複雑なリズムは一切使わず基本的なリズムパターンの確認に留めた。（留意点①②④）

e) 次の活動においては、拍節を理解するために身近な子どもの歌の歌詞を朗読することで自然なアクセントやフレーズを意識した。生きた音楽の揺らぐ拍節は、強拍に感じる部分が拍子の強拍と必ずしも一致しない。例えば3拍子は「強・弱・弱」と小中学校で習うが、歌唱共通教材の「うみ」や「ふるさと」「おぼろ月夜」など1拍目に強拍を感じると不自然な音楽になる事は言うまでもない。井戸（1990）は、「音楽は有機的な構成であり、中でも、拍子感は、他の要素（リズム、高低、和音、ことば、音型、フレーズ、作為的なアクセントなど）によって大きく影響を受けるため、拍子固有のアクセントを最後まで固執することは、当然のことながら不可能となる」と述べている。大学の実技授業では個人レッスンの持ち時間の関係でなかなか1番以降のすべての歌詞を歌い切ることが難しい。この活動によって、じっくりと歌詞からイメージを膨らませ、生きた音楽の拍節を味わうことが可能となる。（留意点⑤）

f) さらに歌唱の指揮を活動に加えた。その音楽に対するイメージを持たなければ指揮はできない。拍節感理解の集大成ともいえる活動である。指揮をする場合、奏でられる前に指示出しができなければいけない。拍節はもちろんのこと、次の拍節が始まる前の緊張段階も意識することが大事である。つまり、アナクルーシスを身体表現として明確にすることが必要となり、それによって正しい拍節感理解へ結びつく可能性が考えられる。（留



意点⑦)

g) 最後の活動は、d) の活動の延長線上としてリズムパターンの組み合わせによるリズム創作を行った。2人ペアを組み「トコチカ」×3個分のリズム創作を行いステップしながらリズム唱と手拍子を打つ。次のグループが流れを途切らすことなく次の「トコチカ」×3を引き継いでいく。引き継ぐ際には相手への拍の引き継ぎの合図をアイコンタクトあるいは呼吸、ジェスチャー等で出すことができるよう促した。拍子の回帰構造を頭脳からも身体からも理解することができるようにすることがねらいである。その後、「トコチカ」×2、「トコチカ」×4などまとまりに変化をつけて実施した。(留意点②③④⑦)

#### 4. 意識調査アンケートの結果と考察

##### 4.1. 調査方法

全活動終了後に匿名形式で、実施対象学生全員に選択あるいは記述式のアンケート調査を行った(表2)。

表2 学年の内訳

学年	人数	
1年生	6	16%
2年生	6	16%
3年生	14	37%
4年生	12	32%

##### 4.2. 調査内容

活動前と活動後でどのように意識や理解度が変化したかを把握できるように、設問1、2は昨年度までの状態を回答する設問とし、3から20までの設問は1年間常時活動に取り組んだ後の現在の状態の設問とした。最後の設問で昨年度と比べての意識変化の調査を行った。a) からg) の活動の是非を「大変そう思う」「ややそう思う」「どちらとも言えない」「やや不満」「とても不満」の5択から選び、その後「そう思ったのはどうしてか」を問う記述式の設問を設けた。したがって意識調査アンケートは全部で21の設問からなる(添付資料参照)。

##### 4.3. 調査結果と考察

調査対象者は38名(表2)であるが、活動内容に関するアンケート調査では実際に活動を行った学生の回答から割合を算出する必要性から、その活動回の授業を欠席したなどでアンケートに答えられなかった未回答者は数値に反映しておらず、調査人数の差異はここに理由があることを述べておく。

### 4.3.1. 昨年度までの意識と常時活動への評価

前述の通り、表3の設問は昨年度までの意識を調査したものである。リズムや拍に関して自信があると答えた学生はいずれも26%であった。調査対象を見てみると3、4年生が70%弱を占めており、少なくとも学習から数年経っているにもかかわらず自信が持てると答えられない現状が浮き彫りになった。確実に音符は読むことができるようになり楽曲も弾けるようになるのだが、リズムや拍に関しては自立できていないのである。あくまで指導の下で演奏できているに過ぎない。ピアノという楽器を通して将来何ができなければならないのか考えた時これは由々しき問題で、教員として現場に出るための力が身につけているとは到底言えないのである。問3でもそれは明白である（表4）。

表3-1

問1 あなたは、リズムの読譜に自信がありましたか？

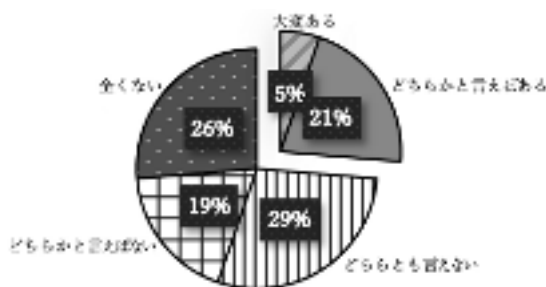


表3-2

問2 あなたは、拍を守って演奏することに自信がありましたか？

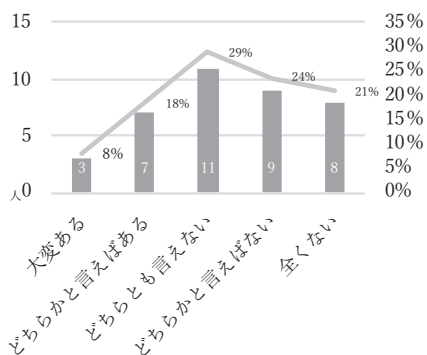


表4

問3 現在、下記の中から読譜に関してあなたが一番ひとりではできないと感じているものは何ですか？ 当てはまるもの全てを選び、強く感じている順に1、2、3…と数字を記入してください。

◇ 強く感じている順位

人

	1 位		2 位	
1	一曲を通して拍を感じながら演奏する	11 (29%)	一曲を通して拍節を感じながら演奏する	13 (34%)
2	正しいリズムで演奏する	10 (26%)	正しいリズムで演奏する	12 (32%)
3	楽譜に書いてある記号を理解する	7 (18%)	楽譜に書いてある記号を理解する	10 (26%)
4	音名と鍵盤の位置を一致させる	6 (16%)	該当なし	3 (8%)
5	その他	3 (8%)	音名と鍵盤の位置を一致させる	0 (0%)
6	該当なし	1 (3%)	その他	0 (0%)

これは複数選択の設問とし、さらに順位を記入してもらい調査した。表4は調査対象者の38人が1位と2位に何を選擇したかの割合を示す集計表である。この表から、自立して

できないと強く感じている事の1位あるいは2位に「一曲を通して拍を感じながら演奏する」を選んだ学生が38人の回答の内、24人が占めていることがわかる。続いて「正しいリズムで演奏する」ことが自立してできないと答えた学生が多かったことも大変興味深い。「その他」を1位として選択した3人の学生は「曲に表情をつけること」「曲のイメージを表現すること」「ある特定の拍子（4分の3、8分の6）の拍がわからなくなる」と記述している。

調査アンケートの設問順序としてこれらの3つの設問の直後に1年間の取り組み自体の感想を聞いた。具体的な一つ一つの活動について調査する前に、学生の率直な回答が得られると考えたからである（表5-1）。さらに「そう思った理由」に関して次の設問を記述式として回答を得た（表5-2）。

表5-1

問4 1年間取り組んだ「常時活動」はやって良かったと思いますか？

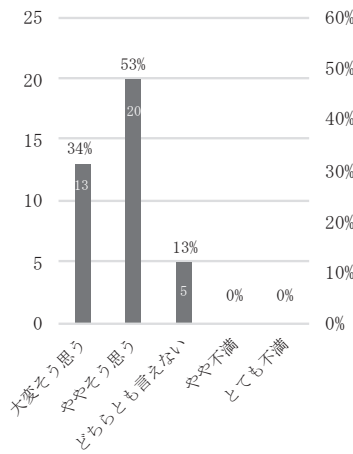


表5-2

問5 問4の質問でそう思ったのはどうしてですか？具体的に記述してください。

選択	記述
大変そう思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リズムを理解するのが早くなった</li> <li>・少しわかるようになったから</li> <li>・復習として大切だから</li> <li>・リズムが一人でもわかるようになった</li> <li>・リズムがわかりやすくなる</li> <li>・上達した</li> <li>・今まで抜けていた基礎を固めることができた</li> <li>・これから役立つと思った</li> <li>・苦手な人も得意な人もみんな楽しく学べた</li> <li>・保育士としてリズム感覚や、拍・拍子を正しく覚えることは、子供の前でピアノを弾いたり歌を歌う時など大切なことになってくと思うので、それを身につけられて良かったと思った</li> <li>・身体を動かすことで理解が深まった</li> <li>・創作リズムが楽しかった</li> <li>・リズム創作や、リズム唱でわかるようになった</li> </ul>
ややそう思う	<ul style="list-style-type: none"> <li>・曲のイメージがしやすくなった</li> <li>・リズムの区切りがわかるようになった</li> <li>・自分ができていると思っていてもできないところがわかったし、楽しく考える時間となったから</li> <li>・保育実習などに行ったときに正確に弾くことができ自信が持てる</li> <li>・様々なリズムを作成することが楽しかった</li> <li>・強みがあった</li> <li>・拍や曲の流れをつかみやすくなった</li> <li>・楽しかったから</li> <li>・初めてわかった</li> <li>・リズムが苦手だから、少しでも慣れることができた</li> <li>・間違ってた覚えていたものに気をつけて直すことができるようになった</li> <li>・体で覚えることができたし、楽しかった</li> <li>・身についた</li> <li>・苦手分野が出来るようになった</li> <li>・拍を感じたり、リズムをとりやすくなる</li> <li>・難しいリズムでも楽譜で理解することができるようになった</li> <li>・苦手なことに取り組めて良かった</li> </ul>
どちらとも言えない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の回数が少ない</li> <li>・リズムにのれずに途中で乱れてしまう</li> <li>・音符の意味をそもそも理解していない</li> <li>・もともと得意だったから</li> </ul>

常時活動に対して不満を感じた学生はおらず、ほとんどの学生が活動によって得られた効果を実感したといえるだろう。「どちらとも言えない」を選択した学生が記述したように、それぞれの活動は毎授業冒頭の10分弱という短い時間の中で行われ、期間も年度の1年間ではあるものの実際は8ヶ月の授業期間内の20回だったため、後半の活動はもう少し時間をかけてやりたいと感じたものがいくつかあった。

#### 4.3.2. 活動内容に関する調査

問6から問17までは活動内容の評価と理由の記述という形で調査を行った。表6において抜けている問いは前問に関連した設問となっている。問6の16分音符を基準拍とすることや問8のステップを踏むことなどは、本稿3章2節の留意点でも述べた通り実践内容の本軸となっている活動であるため、活動全般に共通した事項として調査した形となる。表6からわかる通り、共通した見解としては「やや満足」と感じた学生の占める割合が一番多い結果となった。さらに2番目の数値としては、「大変満足」か「どちらとも言えない」のどちらかで、それ以外「とても不満」と感じた人が0人、「やや不満」と感じた人が0～1人であった。個々の活動によって多少の差はあるが、「大変満足」と「やや満足」の合計で考えた場合、全て70%を超えており、概ね活動に対して満足と感じていたことがわかった。反面不満と感じた人は0%～3%と少数であった。次に記述式の設問も含めて、それぞれの活動に関連した結果を詳しく考察していくこととする。

表6 活動内容に関しての調査結果

活動内容	大変満足	やや満足	どちらとも言えない	やや不満	とても不満
問6 1拍を最小単位の16分音符に設定し、全ての音価をそのまま理解して活動する	13(34%)	18(47%)	7(18%)	0(0%)	0(0%)
問8 ステップなど身体を動かして活動する	5(17%)	16(53%)	8(27%)	1(3%)	0(0%)
問10 リズム書き取り活動	8(22%)	19(51%)	9(24%)	1(3%)	0(0%)
問12 子どもの歌の歌詞朗読と歌唱					
問13 指揮をする活動	2(6%)	23(72%)	7(22%)	0(0%)	0(0%)
問15 2、3人で組になって行うリズム活動	7(18%)	24(63%)	7(18%)	0(0%)	0(0%)
問16 リズム創作活動	14(38%)	18(49%)	4(11%)	1(3%)	0(0%)

問7では問6の活動に関し「今後この方法を活用しようと思いますか」と聞いたところ、79%の学生が「そう思う」と回答した(表7)。4分音符を基準拍とした場合、2分割の8分音符まではまだ正確につかめても、4分割の16分音符となるとかなり曖昧になってくる。ましてや2種類の音価が混在したり、休符やタイなどで発音されない時間が生じたりすると正しいリズムの把握が難しくなる。その点、常に最小の16分音符が基準になること

で、曖昧さが払拭され理解しやすくなると推測される。実際、問6の調査結果でも「大変満足」の割合も高く、「やや満足」と合わせると81%と高評価であった。次に問8の調査結果で特記すべき点は「どちらとも言えない」を選んだ学生の割合が2番目に多かった点である。問9でその理由を記述式で回答してもらったが、「難しかった」「ごちゃごちゃになって余計にわからなくなる時があった」などが主な理由であった。反面、活動に満足した学生は「楽しかった」「体全体でリズムをとる方が感じやすい」「頭に入りやすかった」「自分自身がメトロノームの様に感じ拍を捉えやすかった」という回答であった。この活動は均等に刻まれる拍の中で違う音価を持つリズムがどの様に存在するのか理解してもらうことがねらいであった。それは頭と身体で感じる事が一番早く会得出来ることと指導スキルへつながることを考えた上での活動であったが、身体全体で拍を感じることに慣れていない学生には非常に難しいものとなった。この活動に関して、問9で「ピアノを弾く上で関係ないと思った」という記述があったが、実は体の中に「異なるリズムが同時にあるという感覚」(ダルクローズ 1907)は演奏技能に限らず音楽全般を教えるのに必要な力だと推察される。それをこの活動の前に伝えられなかったことは反省すべき点である。次に問10は、本稿3章4節の実践内容d)で示した通り、身体的活動によって可視化されたリズムを楽譜に表すことができるかの確認であったが、2番目の評価として「大変満足」と「どちらとも言えない」が二分された形となった。書き取るということによって難しい一面があったため、それが理由で「どちらとも言えない」を選んだ学生と、「自分の理解していない部分が明確になった」「考えることが楽しかった」など建設的な捉え方で良い評価とする学生がいたことなど問11の記述で確認できた。「楽譜が読みやすくなった」という意見も多く、調査結果からも大変有意義な活動であったと考えられる。

表7

問7 16分音符を拍の基準とする方法を今後も活用したいですか？

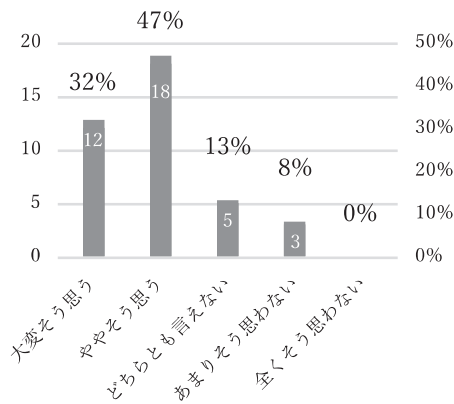
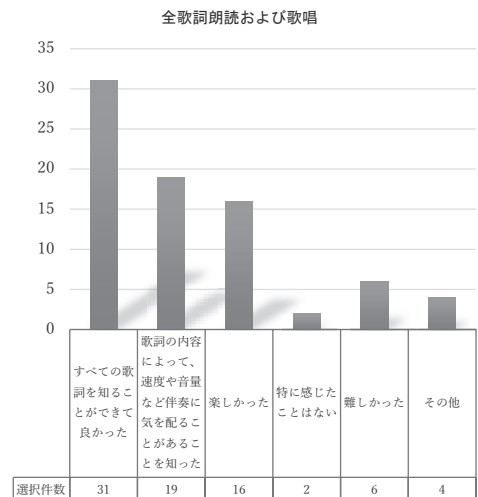


表8

問12 すべての歌詞を朗読・歌唱しました。この活動で何を感じましたか。当てはまるもの全てに丸を記入してください。



問12の歌詞朗読と歌唱に関してはあらかじめ設けた項目からの複数選択回答とした。したがって表6では数値の記載はできなかったが、活動およびアンケート調査は実施したので斜線表記にて示した。アンケート調査は表8の通りである。この活動は拍節の理解に結びつけたいねらいがあったが、学生の意識調査結果としては「歌詞を知ることができて良かった」と活動そのものの感想に終始し、その奥にあるねらいにまでは行きあたらなかった。拍節に作用する要素として、ことばとフレーズはほんの一部であり常時活動内で歌唱するだけではたどりつくのは難しかったと感じたのが正直なところである。一方、問13の指揮の活動に関しては拍節理解や歌詞への理解、拍子への意識などあらゆる面での気づきがあったことが問14における記述から明らかとなった。表6では、「どちらとも言えない」の割合が22%と他と比べると高めであったが、活動を行っていない学生が選択していたケースが何件か確認できたため、実際の数値は少し低くなるだろう。特に「歌詞が拍子に対してどのように入ってくるかがわかった」「長い音符ののびし方がわかった」という記述は興味深く、1つ目の記述では歌詞と拍子の関係を、もう一方では音価（タイム）によってもたらされるスペースを身体表現によるエネルギー量で感じる事ができたことが大きな収穫であった。それ以外のほとんどの記述でも「拍感を体で感じる事ができた」と回答している。さらにこの活動は「教育現場で活用したいと思う」と答えた学生もおり、スキルに直結した活動であったと推察される。指揮の活動は歌唱朗読や歌唱とは別の活動として行なったが、今後2つの活動を連動させ相乗効果をねらって活動計画を練ることも有効な手立てとなる可能性がある。最後に問15、16のグループワークとリズム創作活動を行った。この活動は同時に行ったものであるが、観点を2つに分けて調査したかったので設問を区分することとした。活動の詳細は本稿3章4節のg)に記載の通りである。この活動評価が全活動内で1位と2位（同位あり）という調査結果であったことは注目すべき点である。圧倒的に評価が高かったのがリズム創作で「大変満足」と「やや満足」を合計すると87%となり、16分音符を基準拍として様々な音価を把握する活動の評価を上回る値となった。2、3人でグループとなって活動したことに関しても満足度が高く、満足した理由として問17に「楽しかった」という記述が多く見られた。グループワークということもあり、他者を意識した学びとなったことも良い活動となったと考えられる。「自分が作るのとは違う色々なリズムを知ることが出来て面白かった」「身体と声と頭を使う活動だったので難しかったが楽しかった」という回答は、活動の核心に触れたことばで非常に印象的であった。他の誰かと拍を共有し楽しく一緒に活動することで、リズムの持つ音楽的本質、いわゆる「共感」を全身で体験することができたと推察される。

#### 4.3.3. 活動後の意識調査

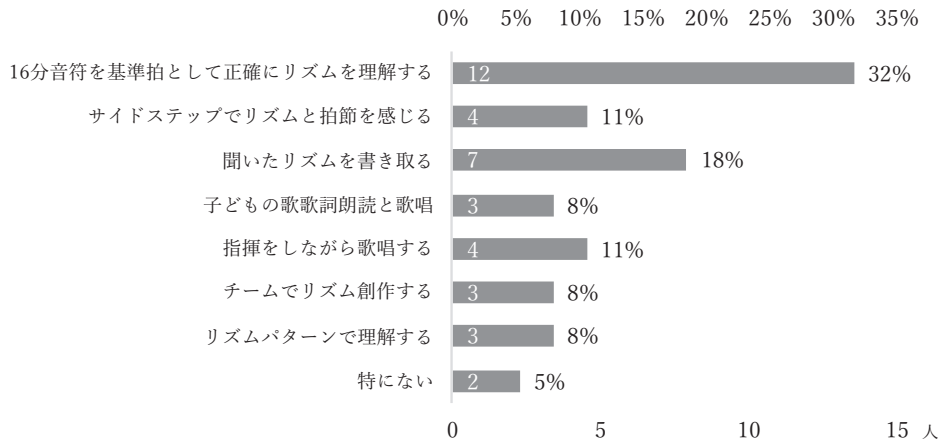
問18からは活動を終えた後、学生が自分自身を振り返りどう感じたか意識調査した。これまで行ってきた活動の中でもっと継続的に行いたかった活動について聞いたところ、表9のような結果となった。この設問は択一形式とした。16分音符を基準拍とする活動に関



しての数値が高く、活動内容に関しての満足度も高かったことが裏付けられている。リズムや拍節を感覚的に捉えることが出来ない学生にとっては、この方法はかなり有効だったと推測される。リズム読譜に不安を感じていない学生でも付点のリズムやタイなどで延長される音価などが現れた時は、どう演奏したらいいのかわからないとよく質問を受ける。通りすがりに聞こえてくる幼稚園や小学校で間違った理解のまま指導にあたっている現場を耳にすることもある。今後も自立した音楽力を身につける手段としてこの活動を継続して行うことができれば、さらに効果が期待できると考えられる。また、択一形式のアンケートであったが、どの活動に対しても3人以上がもっと行いたかったと選んでおり、限られた時間の中で様々なアプローチを試みたことはある意味ねらい通りだったと言える。

表9

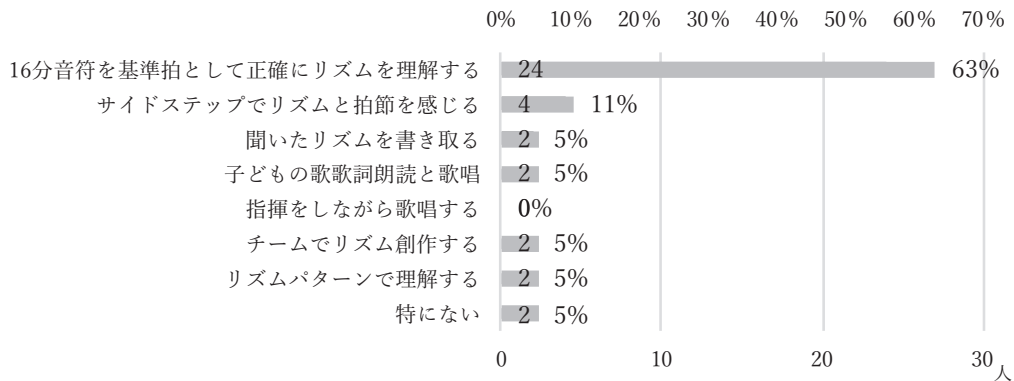
問18 1年間やってきた活動の中でもっと行いたかったと感じた活動は下記のどれですか？一つだけ選んでください。



次の問19で行った一番成果があったと感じた活動に関するアンケート調査では、大多数の学生が一番成果を感じた活動に「16分音符を基準拍として正確にリズムを理解する」活動を選ぶ結果となった(表10)。表9と表10を比較してみると、もっと行いたかったと感じた活動も16分音符の活動が3割を占めており、音価の知識的なアプローチと身体的活動がうまくかみ合い、効果をもたらしたと推測される。これまでも何度か述べてきたが、この活動は単独で存在していたわけではなく、ステップや書き取り、リズム創作などのあらゆる活動で一貫して行った方法であったため、1つの活動に対して評価されたわけではないことは明らかである。成果に関しても他の活動ありきで考える必要があるだろう。さらに注目すべき点として、指揮をしながらの歌唱を選んだ学生がいなかったことである。もっと行いたかった活動ではリズムの書き取りに次いで数値の高かった活動だが、成果の点では芳しい結果とならなかった理由として、何かしらの期待は持てそうなものの物理的な活動回数不足が関係している可能性がある。これはリズム書き取りにも当てはまる。この結果を今後の活動の方向性を定める新たな着想の手がかりとしたい。

表10

問19 1年間やってきた活動の中で一番成果があったと感じた活動は下記のどれですか？一つだけ選んでください。



この研究では、身につけることが難しい拍節感指導に焦点を当てたわけだが、その根底には教員として音楽活動を自立して行うことができるような音楽力育成という大きな目標が存在している。この一連の活動が指導者としての自立した力に結びついたのか、スキルとの関わりの観点を調査するため問20を設けた（表11）。結果としては8割の学生が役に立つと回答、2割の学生はどちらとも言えないと回答した。したがって本稿4章3節1項で述べた問4の常時活動への評価と問20の活用に関する評価の回答率が同様の結果となり、2つの関連性が明白となった。アンケートの初めに直感的に活動への評価を回答してもらい、その後活動一つずつを振り返りながら回答、最終的には活動の成果を確認したという流れとなり、活動を行なって良かった理由は成果があったからと言い換えることができると推測される。さて、最後は調査アンケートの最終設問に関して考察する。問21は昨年度の自分と今の自分で意識に変化があったか複数選択形式とした。活動のねらい通りリズム読譜と拍子に関しての意識が高まったことがわかる（表12）。

表11

問20 実施した「常時活動」は今後、自立した読譜に役立つと思いますか？

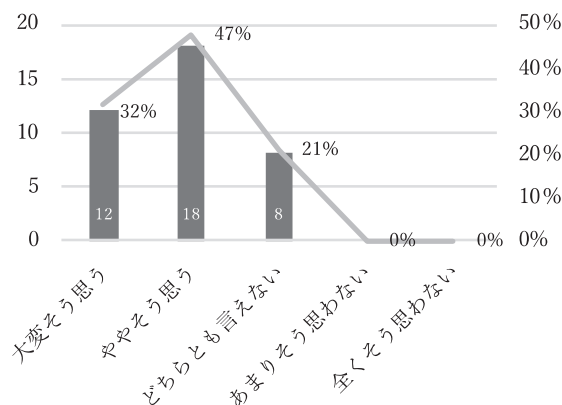
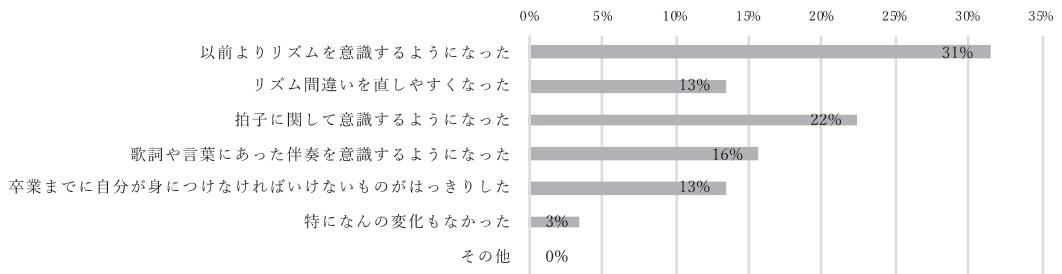


表12

問21 昨年度までの自分と現在の自分で、リズム読譜や拍への意識に変化がありましたか？当てはまるもの全てに丸を記入してください。



この意識調査に関しては、問1、2で自信があったと回答したか否かでさらに詳細に分析を試みる。表13-1は問1でどのような回答をしたか、またその後、問21の意識調査でどのような回答をしたかの内訳を集計したものである。同様に表13-2は問2での回答と問21での回答の内訳である。問1、2のどちらも「自信がある」と答えたかそうでないかの2分類としている。つまり「自信がある」と答えた学生が最後の意識調査においてどれを選択したか、逆に「どちらとも言えない・自信がない」と答えた学生がどれを選択したか表

表13-1

問1 (リズム読譜) の回答別の意識変化の内訳

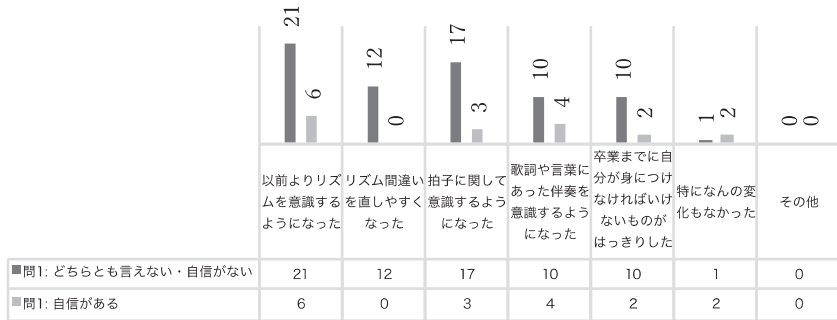
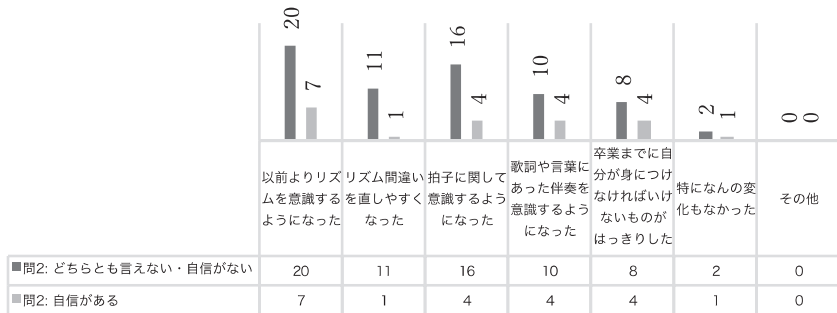


表13-2

問2 (拍を守る) の回答別の意識変化の内訳



から見て取ることが出来る。自信の有無と関係なく「リズムを意識するようになった」ことを選択した学生が一番多いことが共通点としてあげられる。それ以外は自信の有無によって意識変化の違いが見られる。「どちらとも言えない・自信がない」と答えた学生に関して言及すると、問1、2のどちらであっても意識変化の現れは、まずリズムへの意識、次に拍子への意識、3番目にリズム間違いを直しやすくなったという順に多くなっている。それに対して「自信がある」と答えた学生は2番目に顕著に多く現れた項目がなく、3項目ほどが平均的に選択されている。これは自信のある学生が各々に違う課題を抱えていることを表していると推察できる。また敢えて言及するが、リズム読譜や拍感に自信のある学生が「リズム間違いを直しやすくなった」という項目を選択していないことは必然的と言える。これらの調査アンケートから、知識的側面からアプローチした活動は読譜力向上へと、身体的活動は拍節感の理解へとつながりそれぞれに成果を得ることができたのは間違いないだろう。

## 5. おわりに

どの学生も自信を確固たるものとするために拠り所となるものを得たいと思っていることをこの活動を通して知ることができた。音楽の教育現場において、指導者は身体的音楽体験によって培われる拍節感を教育現場で体験させる側に立たなければならない。そのためには自分自身が深い知識と理解を持ち合わせる必要がある。ピアノ実技授業だからといって、技能だけに特化して教授していても拍感、拍節感を身につけるには限界がある。感覚的に身につけることが難しいのであれば知識と指導スキルで補うことはできないかと考え、これまで有効な指導法を探ることを目的として研究を行ってきた。さらにその指導法は学生の指導スキルへとつながっていくことが望ましい。これらのことを考え合わせると、この活動は2つの視点から行う必要性があった。本稿3章2節の実践の観点でも述べたが、まず1つ目は「学ぶ側」として拍節感の理解力をつけるための活動という視点、2つ目は「教える側」として現場で子どもたちの拍節感を養う指導スキルを身につけるための活動という視点である。このようにして発案した常時活動の内容は、アンケート調査の結果から8割の学生に効果があったと結論づけられるだろう。さらに図らずもこの活動はピアノ実技指導の際に大変役立つ副次的効果を生んだ。常時活動において、リズムあるいは音楽を身体活動と関連づけたことにより、言葉では説明しにくいアゴーギクやディナーミクなどの音楽表現に関する指導内容が学生に的確に伝わるようになったのである。音楽は感情やイメージを音で表すという点で非常に抽象的なものであるため、表現に関わる自然な間合いを言葉で指導することは難しい。だんだん遅く (rit.)、だんだん速く (accel.)、だんだん強く (cresc.)、だんだん弱く (dim.)、そして次のフレーズへ引き継がれる際の呼吸の間など、学生が不自然な演奏をしている場合が多く見られる。そのような時、身体活動の体験を通して具体化されたことを呼び起こすよう指導する。具体化されたこととは、

手拍子しながらの歩行やリズムリレーなど、空間を使った活動を複数人で行うことで客観的に捉えられる音の聴こえ方や物の見え方などの変化のことである。学生は近づくと音が大きく聴こえることや、動かす身体が空間の中で移動する時の見え方を拍の流れの中で体験済みである。また、悲しい時と楽しい時の歩行はどう違うかなど心の動きを身体の動きに置換すると、説明では理解しにくい音楽表現が理解しやすい身近なものとなり、学生の演奏が自然な表現へと結びつくようになった。

一方、アンケート調査の結果から活動内容のバランスに改善点も多く見つかった。指導スキルにつながる身体的音楽体験が、どちらかという知識的側面に偏りがちになってしまった。留意点であげた後半の活動が明らかに不十分なものとなった。チームで行なったリズム創作や指揮をしながらの歌唱など、学生のアンケート記述から様々な効果が期待できそうな回答が多い活動が、活動時間数の不足で浅い取り組みとなってしまった。これらの活動はもう少し丁寧に掘り下げ、連動させることで拍節感指導の面でさらに活かすことが可能となり、「回帰の構造」をしっかり捉えることにも一層的確にアプローチできるに違いない。もっとこれらの活動を行いたかったという学生の意見を踏まえ、次への課題にしたいと考えている。また、これらの活動は一人でやるより他者と交わってより大きな効果が生まれるということを経験した。学生の記述から改めて感じた。身体感覚を研ぎ澄まし一緒に音楽を楽しむことこそが身体的音楽体験と言えるだろう。また質の高い学びはこういうところに存在すると考えられる。拍を共有し共感を味わうことは音楽の持つ力に触れることであり、教育現場での拍節感指導は非常に重要なものと位置付けられる。今後も拍節感指導に関してさらに研究を進めていこうと考えている。

## 注

- 1 リトミックにおいてよく使用される言葉で、行動を起こす前の準備のことを指す。歌い出す前に息を吸うことや足を踏み出す前の足を持ち上げる動作など一種の緊張した状態をいう。

## 参考文献

- 阿部卓也 (2009) 「フルトヴェングラーの苛立ち、ダルクローズの怒り：拍節論の観点から読む」『言語と文化』第12号、pp. 155-175.
- 赤坂朋香・楠俊明・福富彩子・田邊隆 (2016) 「リズムと拍子の認知に関する一考察：単純拍子と複合拍子の違い、そしてシンクオーバーン」『愛知大学教育学部紀要』第63号、pp. 149-160.
- エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平 (監修)、山本昌男 (訳) (2003) 『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社。
- 井戸和秀 (1990) 「音楽における拍子概念と表現に関する一考察 (I)：ヴァンサン・ダンディの諸論を中心として」『岡山大学教育学部研究集録』84巻、pp. 43-52.
- マロック, S.・トレヴァーセン, C. 編、根ヶ山光一・今川恭子・蒲谷慎介・志村洋子・羽石英里・丸山慎 (監訳) (2018) 『絆の音楽性』音楽之友社。
- 中島寿・高倉弘光・平野次郎 (2017) 『音楽の授業で大切なこと』東洋館出版社。
- 佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』東洋館出版社。
- 佐伯胖 (1995) 『「わかる」ということの意味』岩波新書。
- 坂井恵・酒井美恵子 (2015) 『小学校音楽 魔法の5分間アクティビティ』明治図書。

- 杉山真佑美 (2018) 「エミール・ジャック＝ダルクローズのリトミックに関する一考察：リズム運動と人間教育の関係性に着目して」『学習院大学ドイツ文学会研究論集』第22号、pp. 55-72.
- 聖徳大学 (2011) 『子どもと歌おう！〈新版〉幼児とともに』聖徳大学出版部。
- 初等科音楽教育研究会 編 (2018) 『最新 初等科音楽教育法 小学校教員養成課程用』音楽之友社。
- 時得紀子・信谷準 (2010) 「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家授業を通して」『教育実践研究』第20集、pp. 27-36.
- 梅澤由紀子 (2003) 「幼児の音楽的表現における拍感」『愛知教育大学教育実践センター紀要』第6号、pp. 83-86.
- 渡部精治 (2008) 「ピアノ音楽に於ける拍節法の研究」『岩手大学学芸学部研究年報』第20巻、pp. 111-122.
- 吉田秀文・澁川ナタリ (2018) 「音楽科教育における拍子感覚の育成と音楽表現：宮廷舞踏の実践と共演を通して」『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』第53巻、pp. 11-23.



## 資料

### 「常時活動」に関するアンケート

実施日 2018/1

私が皆様と直接関われるのは1年間という短い間ではありますが、卒業後を見通した時、ずっと必要になってくる活用できる技術を何かしら授業に取り入れられないだろうかと考えました。中でも拍子や拍節感、リズム感などは身につくのに時間がかかるためピアノの技術的な力があっても自信が持てない学生が多くいました。

そこでこの1年間、短時間でできる総合的な学習として、授業の最初に「常時活動」の時間を取り入れてきました。

お手数ではありますが、これまでの活動を振り返って皆様にアンケートのご理解とご協力の程をお願い申し上げます。全部で21問となります。

#### 昨年度までのあなたのことを質問します。

問1 あなたはリズムの読譜に自信がありましたか？

大変ある どちらかと言えばある どちらとも言えない どちらかと言えばない 全くない

問2 あなたは拍を守って演奏することに自信がありましたか？

大変ある どちらかと言えばある どちらとも言えない どちらかと言えばない 全くない

#### 現在を含めてのあなたに質問します。

問3 読譜の要素である、下記の中からあなたが一番一人では出来ないと感じているものはなんですか？

当てはまるものを全て選び、強く感じている順に1、2、3・・・と（ ）に数字を書いてください。

( ) 音の名前と鍵盤の位置を一致させる ( ) 正しいリズムで演奏する

( ) 楽譜に書いてある記号を理解する ( ) 1曲を通して拍節を感じながら演奏する

( ) その他【 】

問4 1年間取り組んだ「常時活動」はやって良かったと思いますか？

大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問5 問4の質問でそう思ったのはどうしてですか？具体的に記述してください。

ここからは活動の内容に関して質問します。

問6 1拍を決めてから分割していくと言う分割方式ではなく、16分音符を最小単位の基準拍としてまとめていくやり方は、リズム理解に役立ちましたか？  
大変役だった やや役だった どちらとも言えない あまり役立たなかった 全く役立たなかった

問7 今後わからないリズムがあった時、この方法を利用して正確なリズムを見つけようと思いますか？  
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない あまりそう思わない 全くそう思わない

問8 体を動かして(サイドステップ)リズムを打つ活動はやって良かったと思いますか？  
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問9 問8でそう思ったのはどうしてですか？

問10 耳で聴いたリズムを自分で楽譜にしてみるという活動はやって良かったと思いますか？  
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問11 問10でそう思ったのはどうしてですか？

問12 子どもの歌の歌詞を朗読し歌唱しました。この活動で何を感じましたか？

当てはまるもの全てに丸をしてください。

- すべての歌詞を知ることができてよかった
- 歌詞の内容によって速度や音量など伴奏に気を配ることがあることを知った
- 楽しかった
- 特に感じた事は無い
- 難しかった
- その他

問13 指揮をしながら歌う活動はやって良かったと思いますか？  
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問14 問13のように思ったのはどうしてですか？

問15 2～3人で組になって一緒にリズム活動しましたが、その活動はやって良かったと思いますか？  
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満



第12号に下記の訂正がありました。

訂正

号数	頁数	行数	誤	正	備考
12	34	22	平成31年	平成29年	