

小学校音楽科におけるUDLガイドラインに基づく器楽授業 —鍵盤ハーモニカを中心に—

芸術系教育サブプログラム(音楽)

関 真璃亜

【指導教員】 森 薫 竹澤 栄祐 東浦 亜希子

【キーワード】 学びのユニバーサルデザイン 小学校音楽科 器楽授業 鍵盤ハーモニカ 一人称研究

I. 問題と目的

1. 問題の所在と研究の目的

現行の学習指導要領では、子どもたちに身につけさせたい「確かな学力」「豊かな人間性」「健康と体力」の3つの要素からなる、「生きる力」が求められている。「確かな学力」には知識や技能に加え、学ぶ意欲や課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含まれる。課題発見や主体的判断、問題解決には、自ら学習をつくっていく力が必要であり、それは学びを自己調整できる力とも言換えることができるだろう。

学びを自己調整できる力については、米国の研究開発機関CAST(The Center of Applied Special Technology)が提唱する、学びのユニバーサルデザイン(以下、UDL)に示唆をもとめることができる。UDLとは、学習科学に基づいた3原則をめぐって構造化された指導のフレームワークである。3原則とは、認知的学習を支援するために提示に多様な手段を提供する「学習の『what』」と、方略的学習を支援するために行動と表出に多様な手段を提供する「学習の『how』」と、感情的学習を支援するために取り組みのための多様な方法を提供する「学習の『why』」から成り立っている。UDLの原則やガイドラインを達成した、「いろいろな学習リソースや知識を活用できる」「方略的で目的に向かって学べる」「目的をもち、やる気がある」学習者は、「学びのエキスパート(*expert learner*)」である。これは、学びを自己調整できる学習者のことであるといえる。

また、音楽科には表現と鑑賞の領域があり、表現領域の中に歌唱・器楽・音楽づくりの分野がある。平塚他(2016)は、「『できる』『できない』が見えてしまう器楽の内容において、教師が児童に経験差による苦手意識を持たせないような工夫を行うことが必要」(平塚他, 2016, p. 184)と述べている。器楽の活動では、できる・できないが音として表現されるため、常に学級全体に学習過程が共有されている状態であるということもでき、他教科でいうならば、個人の学習の過程であるノートやプリントが常に学級全体と共有可能な状況と言い換えることができる。器楽には特有の、一斉指導における難しさがあるといえるため、器楽分野について取り上げた。

器楽の中でも、息を入れること、鍵盤の位置を把握し該当の鍵盤をおさえること、楽譜を読むこと等の複数の要素があり、複雑な楽器といえるのが鍵盤ハーモニカである。岡本

(2009)は、鍵盤ハーモニカは「入学時において、できる子とできない子の差が大きい」(岡本, 2009, p. 265)と指摘する。ピアノなど鍵盤楽器の経験がある子どもにとって、鍵盤ハーモニカを学習する際に新しく習得するのは息の使い方やタンギングの仕方のみになるため、全く経験のない子どもとの差があることになる。そして、唐津(2022)によれば、ピアノ学習者の約半数が小学校入学前にピアノ学習を開始している。岡本(2009)の指摘及び唐津(2022)の調査から、教科学習の途上ではなく、入学時点からできる・できないという差が浮き彫りになりやすい現状があるといえる。そのため本研究では、器楽の中でも特に鍵盤ハーモニカを取り上げることとした。

これまでに述べたように、器楽、特に鍵盤ハーモニカの学習活動を構想するうえで、いくつかの困難さや課題、いわば「障害」がある。このように「カリキュラムは『障害』をもっている」(ホール他, 2018, p. 16)と指摘するのが、UDLである。鍵盤ハーモニカを扱う授業において、ピアノを習っている・いないに関わらず、子ども一人ひとりが輝けないことに問題がある。それは学習者に原因があるのではなく、その学習環境やカリキュラムに要因があるということである。UDLは、まさにこの学習環境やカリキュラムを「インクルーシブに指導できるデザインを可能にするフレームワーク」(ホール他, 2018, p. 17)を提供している。

そこで本研究の目的を、UDLガイドラインに基づいた音楽科の器楽授業を構想・実践・分析し、その意義と課題を明らかにすることとした。

2. 研究の方法

(1) UDL及びUDLの関連概念の検討

学習者が「学びのエキスパート」となることを目標とするUDLの考え方や「UDLガイドライン」を用いて、学習者が学びを自己調整できる範囲と方法を検討し考察する。また、UDLの近接概念である「個別最適な学び」や「インクルーシブ教育」などについて検討するとともに、学習内容の抽象度に応じた学びの自己調整との関わりについて検討する。

(2) UDLガイドライン器楽版の作成

UDLガイドラインのチェックポイントごとに、音楽科の器楽の鍵盤ハーモニカにおける手立てを考案する。

(3) UDLを導入した検証授業

学習内容を具体的な技能とする授業と抽象度の高い事項とする授業の2種類を用意する。

(4) 検証授業のデータの分析・検討・考察

UDL ガイドラインのチェックポイントに基づいて、発話内容や手立てを分析する。

II. 学びのユニバーサルデザイン(UDL)と音楽科

1. 学びのユニバーサルデザイン(UDL)

(1) UDL の成り立ち

UDL とは、1980 年代半ばに CAST によって開発が始められたもので、研究を始めた当初の CAST は、通常の教育課程で学習するために障害を克服することや「治す(fix)」(金子・亀山, 2011, p. 3) ことの支援に焦点を当てていた。しかし、障害者かどうかを決める際に環境が与える影響が曖昧になってしまっていたため、その焦点が狭すぎることに気づいた。そして 1980 年代の終わりには、カリキュラムとその限界に焦点を移し、「カリキュラムの限界が、どのように学習者に“障害”となっているのか」(CAST, 2011, p. 3) という重要な問いを投げかけた。つまり、学習者に障害があると捉えるのではなく、教材・教具を含めた学習環境やカリキュラムに課題があると指摘しており、「障害」の所在は学習者からその外部へと移ったのである。1990 年代初めには、UDL に関する研究・開発を開始し、その原則と実践について提言してきた。UDL は、ノースカロライナ州立大学のロン・メイスが先駆的に展開させた建築と製品のユニバーサルデザインに影響を受けている。UDL の原則は、単に教室への物理的なアクセスに焦点を当てるだけでなく、学習のあらゆる側面に焦点を当てることでより深い効果を発揮する。これが、UDL と純粋なアクセス志向との大きな違いである。

また、CAST や UDL における 21 世紀の教育の目標は、「単に知識や新しい技術の使い方を習得するのではなく、学びのプロセスを習得すること」(CAST, 2011, p. 4)にある。教育は、学びの入門者を学びのエキスパート(*expert learner*)にする手助けをしなければならない。学びのエキスパートとは、「学びたいという気持ちを持ち、方略的に学ぶ方法がわかり、自分にあった柔軟な方法で生涯にわたる学習に十分備えられる人」(CAST, 2011, p. 4)のことである。つまり、学びのエキスパートを育てるために UDL は機能しているため、UDL の考え方に基いた学習環境の維持は、学びのエキスパートに近づくにつれて内在化していくのである。UDL は、教育者がこの目標に取り組む際の手助けとなるよう、最初からすべての学習者のニーズにあった教育をどのようにつくっていくかについて理解するための枠組みを提供しており、それは、ここまで述べてきたことと矛盾することはない。「すべての学習者のニーズにあった教育をつくる」のではなく、そのために必要なスキーマを提供しているのが UDL である。この点において、先に述べた建築や製品のユニバーサルデザインとは質を異にするものである。

(2) UDL の基本方針

(1) で述べてきたことを言い換えれば、UDL は「学びのエキスパートを育てようとするときに、学習環境に含まれる根本的な障壁に対処する枠組み」(CAST, 2011, p. 4)とされる。根本的な障壁とは、融通のきかない「全員一律で対応させようとする(one-size-fits-all)」(金子・亀山, 2011, p. 5) ようなカリキュラムのことであり、融通のきかないカリキュラムは、「意図せず学習上の障壁をつくってしまう」(CAST, 2011, p. 4)。特別な能力や才能のある学習者や障害のある学習者といった、いわゆる「“ふつう”の枠に収まらない(in the margins)」(金子・亀山, 2011, p. 5) 学習者は、障壁に阻まれがちである。カリキュラムが想定上の“平均的な”ニーズに応えるようにデザインされていると、学習者の個人差に対処できなくなってしまい、平等で公平な学習の機会をすべての学習者に提供することができなくなってしまふ。そのため UDL は、教育者がさまざまなニーズに対応できるような柔軟な学習の目標、方法、教材・教具、評価の方法を提供し、学習者の個人差に対処するのに役立つ。再三述べているように、UDL はカリキュラムそのものに問題の所在を置いているため、学習の「目標」や「評価」といった根本的な枠組みへの改善を要求する。今日の学校現場で行なわれている「教室の前方からものをなくす」などの行為は、それだけでは決して UDL にはなりえないのである。何を目的に、どのような学習の障害を除去しようとしているのかを考えない思考回路そのものが、UDL によって改善されなくてはいけない諸悪の根源の一つである。また、2023 年 11 月に行なわれた北海道教育大学未来の学び協創研究センター UDL ラボによるワークショップ「MEET UDL1 学びのユニバーサルデザイン(UDL)～マインドセット転換・実践・伴奏を知る 1 日～」¹において、バーズ亀山静子や川俣智路が「UDL 実践は意図的であることが必要」と述べていた。それぞれの子どもにどんなバリアがあるかを事前に考えて選択肢を提供することが重要であり、「うまくいかなかったからこうしてみよう」などのようにその場で実践したものや、たまたまそのようにした教授行為については UDL といえない、ということもおさえておく必要がある。

UDL は脳科学の研究を基盤に、3 つの原則を示している。

原則 I は「提示のための多様な方法の提供」(金子・亀山, 2011, p. 6)であり、学びの“what”にあたる。原則 I では、授業や学習において必要な情報にアクセスし、それを理解し使えるものにするための手立てを提供することが重要になる。学習指導要領とは、知識の習得や思考力・判断力・表現力等の育成と関わる。

原則 II は「行動と表出のための多様な方法の提供」(金子・亀山, 2011, p. 6)であり、学びの“how”にあたる。目標や個人の実態にあわせて多様な表現方法を提供することが求められ、多様な表現の方法を用意したり授業内でそれらの

¹ zoom と対面によるハイフレックス方式により開催された。登壇者は、講演者としてバーズ亀山静子氏(NY 州認定スクールサイコロジスト、未来の学び協創研究センター共同研究員)、報告者

として川俣智路(北海道教育大学)、同じく國嶋朝生(北海道公立小学校教諭、同じく山崎茜(広島大学大学院)であり、講演や講義、ワークショップ、実践報告が行なわれた。

使用を認めたりすることによって、学習指導要領における思考力・判断力・表現力等の育成にあたるといえる。

原則Ⅲは、「取り組みのための多様な方法の提供」(金子・亀山, 2011, p. 7)であり、学びの“why”言い換えれば動機にあたる。原則Ⅲでは、学習における感情をコントロールしたりモチベーションを高めたりするための多様な方法を提供することが重要であり、これは学習指導要領における学びに向かう力・人間性等の涵養と合致しているといえる。

図1は、CASTが提示しているUDLガイドラインである。UDLガイドラインは、UDLの3つの原則に則して整理されたものである。「提示のための多様な方法を提供する」原則Ⅰ、「行動と表出のための多様な方法を提供する」原則Ⅱ、「取り組みのための多様な方法を提供する」原則Ⅲの3つが、「アクセスする、積み上げる、自分のものにする」の3観点と対応し、9つのガイドラインになっている。原則Ⅰにはガイドライン1から3が、原則Ⅱにはガイドライン4から6が、原則Ⅲにはガイドライン7から9が割り振られている。

	原則Ⅲ	原則Ⅰ	原則Ⅱ
	取り組みのための多様な方法を提供しましょう 提供可能な方法のバリエーションを「何らかしと」提供し、実用化させよう	提示(理解)のための多様な方法を提供しましょう 提供可能な方法のバリエーションを「何らかしと」提供し、実用化させよう	行動と表出のための多様な方法を提供しましょう 提供可能な方法のバリエーションを「何らかしと」提供し、実用化させよう
アクセスする	興味を持つ (認知・感情・身体的) ・個人や集団の興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	知覚する (認知・感情・身体的) ・個人や集団の興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	身体動作 (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する
積み上げる	勢いやがらばり続ける (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	言語、数式、記号 (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	表出やコミュニケーション (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する
自分のものにする	自己調整 (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	理解 (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	実行機能 (認知・感情・身体的) ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する
ゴール	学びのワークシートとは、 目的を掲げ、やる気がある	いろいろな学習リソースや知識を活用できる	内容を扱いながら、自分の学びの軌跡を残せる

図1 UDLガイドライン(筆者改変)

2. 音楽科における学びのユニバーサルデザイン

(1) 学習内容とUDL

① 学習内容とは

学習内容について、寺山(2005)は岩田(1997)を引用しながら「とりわけ、『教材』概念と区別されるものとして意味づけされて」おり、「科学・技術・芸術などの基本であり、科学的な概念や法則、芸術的なテーマやイメージ、またこれらの内容に規定されて存在している技能や方法を含んでいる。つまり、授業において学習者にその習得を期待されている知識や技能を意味している。」つまり、「学習内容」を、授業で行う内容と漠然と捉えると、「教材概念」と混同してしまう(寺山, 2005, p. 31)とまとめている。学習内容とは、学習者が授業において身につける内容であり、教材そのものではなく、音楽科においては、教材を通して学習者が身につける〔共通事項〕や演奏の仕方などが学習内容にあたるといえるだろう。学習内容と似た概念として教育内容が挙げられる。音楽科においては教育内容論として展開されてきているため、音楽科における教育内容について述べる。

千成提言では、教育内容について「第一に教育内容と教材を区別すること、第二には、教育内容を『メロディー、調、

音階(さまざまな旋法を含めた一定の音の相互関係の組織体)、リズム、形式、音色、ダイナミクス、テンポ』などの音楽の諸要素とすること」(山中, 2017, p. 1)とされている。しかし、「何をもって音楽科の『教育内容』とするかについては、現在に至っても、音楽科において必ずしも一致した見解があるわけではない」(山中, 2017, p. 2)という。第二として挙げられている音楽の諸要素の一部は、平成20年学習指導要領において〔共通事項〕として位置づけられており、現行の学習指導要領においても同様である。

② 学習内容における具体と抽象

学習内容を、〔共通事項〕や演奏の仕方など学習者が教材を通して身につけることと定義して、具体性の強い事項と抽象度の高い事項について述べる。八木(1995)は、音楽的概念と個々の楽曲の音楽的質を教育内容のレベルが異なると指摘し、「音楽的概念は教育内容をより抽象的なレベルにおいてとらえたものであり、個別的楽曲作品の質はより具体的なレベルでとらえたもの」(八木, 1995, p. 49)とする。

②-1 学習内容における具体性が強いとは

学習内容における具体性が強いとは、八木(1995)における前者、つまり個別的楽曲作品の質であるが、これと並ぶ次元にあるのが楽曲の演奏表現の質である。ここには、特定の楽器の特定の技能が関わっており、それは具体性の強い学習内容といえる。そこで本研究では、鍵盤ハーモニカを演奏する技能の習得に焦点を当てた授業を、具体性の強い授業(検証授業その1)として設定した。

②-2 学習内容における抽象度が高いとは

学習内容における抽象度が高いとは、八木(1995)における後者、つまり音楽的概念であるが、これに並ぶ次元にあるのが〔共通事項〕である。〔共通事項〕は、「表現及び鑑賞の学習において共通に必要な内容」(文部科学省, 2017, p. 21)のことであり、楽曲を通して身につける内容である。これは抽象度の高い学習内容といえる。そこで本研究では、平成29年版小学校学習指導要領において〔共通事項〕として設定されている「音色」「音の重なり」「呼びかけとこたえ」「強弱」を楽器の音の組み合わせ方や重ね方の工夫を通して習得することに焦点を当てた授業を、抽象度の高い授業(検証授業その2)として設定した。

(2) UDLガイドライン器楽版の検討

興味を持つ	知覚する	身体動作
・教材の提示は、教材に備わっている要素と別に、様々な方法や手段を用いて提供できるようにしよう ・教材の提示は、教材に備わっている要素と別に、様々な方法や手段を用いて提供できるようにしよう ・教材の提示は、教材に備わっている要素と別に、様々な方法や手段を用いて提供できるようにしよう	・個人や集団の興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する	・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する ・目的や課題、問題、課題を明確にする ・多様な方法や手段を用いて興味を喚起する

図2 UDLガイドライン器楽版(抜粋)

本研究では検証授業を行うにあたって、小学校音楽科の器楽、特に鍵盤ハーモニカの学習を想定した UDL ガイドライン器楽版を検討・作成した。抜粋して図2に示した。

(3) UDL を器楽学習で実現するにあたっての課題

① 鍵盤ハーモニカの特異性と課題

青山他(2011)は、小学生と大学生を対象に、音楽科及び鍵盤ハーモニカやリコーダーへの意識調査を実施している。音楽科が好きな程度より鍵盤ハーモニカをより好きだと感じる割合が15%程度なのに対し、より嫌いだと感じる割合が42%程度にのぼっており、これはリコーダーにおける同様の調査よりも顕著に多い²。

また辻(2020)は、幼児教育における音楽指導上の課題との1つとして、技術的な指導があると述べたうえで、幼稚園教諭の記述として「ピアノ(鍵盤ハーモニカ)練習時に難しく感じている子にどう『やりたい!』思いを引き出せば良いか」(辻, 2020, pp. 162-163)「鍵盤楽器を教えるのが難しい」(辻, 2020, p. 163)を紹介した。合奏での楽器指導や鍵盤楽器に対する苦手意識を子どもだけでなく教員も感じていることに、やはり鍵盤ハーモニカに演奏や指導上の難しさがあるといえる。

② 読譜に関する難しさ

阪井他(2017)は、音楽科主任を対象に、低学年及び中学年の音楽科授業における個人差の実態に関するアンケートを実施した。低・中学年とも「(読譜)視唱、視奏が顕著に苦手である」の割合が19%と最も高く³、「(器楽)鍵盤ハーモニカ/リコーダーの習得が遅い」の割合が14%となっている。この結果から、読譜及び器楽の鍵盤ハーモニカとリコーダーに対する児童の個人差が顕著に大きいことがわかる。

③ 『小学校学習指導要領』における器楽

音楽科の目標では、「知識及び技能」の項目で「表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付ける」ことや、「思考力、判断力、表現力等」の項目で「音楽表現を工夫することがそれぞれ示されている。技能(=楽器を演奏する技能)とは、表したい音楽表現、つまり、思いや意図に合った表現をするために必要な技能のことである。しかし「こういう風に演奏したい」や「こう表現したい」などという思いや意図がありながら技能面において困難を抱えている子どもは、評価される際に知識及び技能と思考力・判断力・表現力等の両方において評価をされにくい可能性がある。そのため、目標に対する評価が適切にできるような教材や支援方法の工夫が必要である。

III. UDL ガイドラインに基づく検証授業

1. 調査の概要

(1) 調査の目的

本調査の目的は、UDL ガイドラインを踏まえて構想した音

楽科の器楽授業を実践・分析し、UDL を音楽科で行なう意義と課題を明らかにすることである。II で述べてきたように、学習内容の具体性の強さと抽象度の高さによって UDL を実践に落とし込む際の課題が明らかになってきた。そこで、UDL ガイドラインを基に構想した授業を2題材実践し、教師の発話内容や行為、提示資料と子どもの様子を分析した。

(2) 調査の対象と方法

①調査の対象

調査対象の小学校は、東日本にある A 小学校であり、調査対象としたのは第2学年の1学級(B組)であった。B組の音楽科への参加状況は、大変積極的でリズム打ちなどの活動を特に好んでいる様子がみられた。また、調査対象のもう一人は、調査を行なった筆者である。筆者は、大学の卒業研究で「小学校音楽科における唱法」について検討した。学部3年次のゼミで「学びのユニバーサルデザイン」という考えを知り、読譜や楽器演奏に援用できないか、と考えていた。大学院入学後は、UDL やインクルーシブ教育について学び、UDL ガイドライン器楽版の検討・作成などを行なってきた。A小学校は、2022年度9月から11月に行なった実地研究I及び2023年度5月から7月に行なった実地研究IIの実習校であり、2023年度は2年目である。なお、調査対象のB組は筆者にとって、2023年5月から7月に行なった「実地研究II」でみていた子どもたちである。

調査は、検証授業その1とその2に分かれており、検証授業その1は2023年9月20日(水)から10月4日(水)まで、検証授業その2は2023年10月27日(金)から11月29日(水)まで、およそ週2回の頻度で行なった。検証授業その1は、年間指導計画における5番目の題材で、ここまで、拍子を感じたり音の高さに気をつけたりしながら、演奏したり演奏を聴いたりしている。検証授業その1では、拍子によって合奏するところで、鍵盤ハーモニカの演奏に焦点を当てた。また検証授業その2は、年間指導計画における7番目の題材で、ここまで、検証授業その1に加えて旋律の繰り返しについて学習している。検証授業その2では、楽器の音の組み合わせ方や重ね方の工夫を通して、音色や音の重なり、呼びかけとこたえ、強弱などの共通事項の習得に焦点を当てた。

②調査の方法

本調査の方法として、一人称研究の形をとっている。一人称研究とは「そのひとの人生背景、性格、ものの考え方という個別具体性を捨て置かず、自分自身の眼で見ている世界とその世界を見る自分自身の意識とを、一人称視点で記述したデータを基に、知の姿についての先見的な仮説を立てる研究」(諏訪・藤井, 2015, p. 164)であると諏訪他は述べる。一人称研究に対しては、「一人称で語ってそれで現象を説明できているのですか?」(諏訪他, 2013, p. 749)とい

² リコーダーにおける同様の調査結果は、音楽科が好きな程度よりリコーダーをもっと楽しみにしている(好き)と感じる割合が小学生では35%、大学生では18%で、音楽科が好きな程度よりリコーダーをより楽しみにしていない(嫌い)と感じる割合はそれぞれ14%、34%となっている。

³ なお、この項目には、低学年で「リズム譜などを見て演奏する」(傍点部: 筆者強調箇所)と示されていることから、低学年における楽譜の種類に差があるかもしれない、という懸念がある。

た批判がある。しかしながら、諏訪が「人が生きているということは、そこで起こっていることに遭遇し、感じ、考え、対処することであり、その人から見た一人称的な経験も現象を構成する重要な要素である(中略)外部観測と内部観測の両方がある初めて現象を捉えることができる」(諏訪他, 2013, p. 749)と述べるように、意図的であることが重要な UDL において、手立ての検討から実践・分析までを授業者かつ被調査者である筆者が分析することに意義があると考えている。また、各授業後に、UDL の手立てが効果的であったかどうかについても分析し、次の授業における手立ての検討材料としている。

2. 検証授業その1:鍵盤ハーモニカの技能を扱う場合のUDL

(1) 検証授業の目的

検証授業その1では、鍵盤ハーモニカを演奏する技能の習得を目標とする授業におけるUDLの手立てを検討・実践し、意義と課題を明らかにする。

題材名「リズムをかさねて楽しもう」

教材名《山のポルカ》(美龍明子 日本語詞/チェコ民謡/飯沼信義 編曲)

(2) 検証授業の授業構成

題材の指導計画を図3に示す。

次	時	●学習内容(関連する音楽を形づくっている要素) ・学習活動
1	1	●曲想と2拍子のリズムとの関わりを感じ取って歌う。[リズム、拍] ・2拍子と3拍子との感じの違いを思い出し、《山のポルカ》の拍子について考える。 ・リズムに合わせて2拍子の拍打ちをしたり旋律のリズム打ちをしたりする。 ・2拍子を感懐りながら、歌詞唱をしたり階名唱や交互唱、指番号唱をしたりする。 ・指を置く位置や運指を確認し、鍵盤ハーモニカを演奏する。
	2	●拍子について、旋律を楽器で演奏する。(旋律、拍) ・指を置く位置や運指を確認し、鍵盤ハーモニカ1の旋律を演奏する。 ・指を置く位置や運指に気を付けて、鍵盤ハーモニカ2の旋律を演奏する。 ・鍵盤ハーモニカ1と2に分かれて分伴奏をする。
	3	●2拍子を感じ取りながら、リズム譜を見て打楽器で演奏する。[リズム、拍] ・タンブリンの動きの足踏みと、カスタネットの動きの手拍子を合わせて表現する。 ・足踏みと手拍子を分けて表現する。 ・足踏みと手拍子で表現しているもののリズム譜での表し方を知る。 ・分伴奏をする。
	4	●音色に気を付けながら、拍子について合奏する。(音色、リズム、旋律、音の重なり、拍) ・8分音符と8分休符を学習する。 ・鍵盤ハーモニカを演奏する。 ・リズム打ちをする。 ・拍子について合奏をする。

図3 検証授業その1:題材の指導計画

(3) 分析と考察

①分析の方法

まず、教室後方から前方に向けて撮影したビデオデータをもとに授業記録を作成した。次に、発話内容などを切片化し、切片化された発話内容や行為をUDLガイドライン(以下GLとする)のチェックポイント(以下CPとする)に分類した。

②考察

検証授業その1におけるCPごとの回数を図4に示した。GL4については、4時間を通じて一度も行なわれていない。これは、行動や表現に対する物理的なバリアを取り除くためのGL及びCPであるが、鍵盤ハーモニカ以外の楽器の使用を認めていなかったことなど物理的な環境設定に課題があった。提示資料や扱う楽器に柔軟性をもたされていないことが課題として見出された。

また、GL2よりもGL3の方が頻出していたということにつ

いては、説明を見ても良いなどのオプションが不足していたことが原因であると考えられる。説明なしでもできる子にはGL3のオプションを、説明が必要な子にGL2のオプションを、などのように児童が自分の理解度に応じて調整できるような、情報提示の方法を検討する必要がある。

原則単位で比較すると、原則IIが極端に少なかった。これはII-2で述べたように、学習内容の具体と抽象が大きく関わっている。検証授業その1では、具体性の強い、鍵盤ハーモニカの技能の習得を目的としていたため、他の表現方法が認められなかったことが要因である。そのため、特定の楽器の技能を扱う際に原則IIの内容を扱うことは難しいが、救われる子どもを一人でも多く増やせるよう、扱う楽器や目標を再度検討する必要性が見出された。

			第1時	第2時	第3時	第4時	合計	
原則I	ガイドライン1	チェックポイント1.1			1		1	
		チェックポイント1.2		6			6	
		チェックポイント1.3					0	
	ガイドライン1の合計			0	6	1	0	7
	ガイドライン2	チェックポイント2.1	3	2				5
		チェックポイント2.2	4	1	1	4	10	
		チェックポイント2.3		1		2	3	
		チェックポイント2.4					0	
		チェックポイント2.5		2	1		3	
	ガイドライン2の合計		7	6	2	6	21	
ガイドライン3	チェックポイント3.1	4		1	5	10		
	チェックポイント3.2	19	1	3	3	26		
	チェックポイント3.3	4	8	11	2	25		
	チェックポイント3.4					0		
ガイドライン3の合計		27	9	15	10	61		
原則Iの合計			34	21	18	16	89	
原則II	ガイドライン4	チェックポイント4.1					0	
		チェックポイント4.2					0	
	ガイドライン4の合計			0	0	0	0	
	ガイドライン5	チェックポイント5.1					0	
		チェックポイント5.2					0	
		チェックポイント5.3	2	3	3	1	9	
	ガイドライン5の合計		2	3	3	1	9	
	ガイドライン6	チェックポイント6.1					0	
		チェックポイント6.2					0	
		チェックポイント6.3					0	
チェックポイント6.4		1				1		
ガイドライン6の合計		1	0	0	0	1		
原則IIの合計			3	3	3	1	10	
原則III	ガイドライン7	チェックポイント7.1	4	1	2		7	
		チェックポイント7.2	4	2	1	4	11	
		チェックポイント7.3	9	2	6		17	
	ガイドライン7の合計		13	5	9	4	31	
	ガイドライン8	チェックポイント8.1	10	7	7	7	31	
		チェックポイント8.2	4	1			5	
		チェックポイント8.3					0	
		チェックポイント8.4	7	1	3	1	12	
	ガイドライン8の合計		21	9	10	8	48	
	ガイドライン9	チェックポイント9.1					0	
チェックポイント9.2						0		
チェックポイント9.3		1				1		
ガイドライン9の合計		1	0	0	0	1		
原則IIIの合計			35	14	19	12	80	
合計			72	38	40	29	179	

図4 検証授業その1:授業ごとのチェックポイントの数

事例1 授業内での発話

第1時67 第1時を終えての問題点として、CP3.2が抜けていた。そこで、改善として、「これまでは拍子に着目していたけど、いまからは旋律に着目していくよ」などのCP3.2の「パターン、重要事項、全体像、関係を目立たせる」(金子・亀山, 2011, p. 24)が抜けていた。そこで、第2時以降は活動の切り替え時に、前の活動のまとめや次の活動とのつながりを伝えるようにした。その結果、活動間の見通しがもちやすくなり、次の活動へスムーズに入れるようになった児童が増加していた。

事例2 演奏前の指示

第1時216 教師の指示に対して異なる箇所を演奏してしまう児童が複数見られた。その後、217にあるように、「最後の方だよ。おどりますの方。ソソラシド[と階名唱をする]の方ね」という声かけを行なった。楽譜の一番下の段の後半であること、歌詞、階名を伝えたことから、CP3.3の「情報

処理、視覚化、操作の過程をガイドする」(金子・亀山, 2011, p. 25)に分類しているが、その前の段階での指示が通っておらず、このような発話が必要になったとも捉えられる。実際には、214で指差しをしながら「今度はこっちにしてみてください」としか指示を出しておらず、前を向いていない児童には届いていなかったと考えられる。そのため、第2時以降で演奏する箇所を指示を出すときには、演奏を開始する直前に再度行なうようにした。その結果、異なる箇所を演奏する児童は明らかに減少していた。このように演奏する箇所を明確にすることによって、CP7.3の「不安要素や気を散らすものを最小限にする」(金子・亀山, 2011, p. 37)のように学習における感情面への働きかけも同時に行なうことができるようになると思われる。

事例3 分担唱や分担奏

第1時266や第3時64などで、鍵盤ハーモニカ1と2のうち自分の好きな方に挑戦できる機会を設けた。その結果、児童の様子として、自分のレベルに合わせた選択をしている児童と、自分のレベルよりも高いレベルに挑戦している児童の双方が見られた。授業の流れを組み立てている段階では、CP5.3「練習や実践での支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす」(金子・亀山, 2011, p. 30)の行動に対する支援を考えていたが、実際に授業内での児童の取り組みや発話などから、CP8.2「チャレンジのレベルが最適となるよう(課題の)レベルやリソースを変える」(金子・亀山, 2011, p. 39)の感情への支援にもなりうるものとなった。

事例4 鍵盤ハーモニカを演奏する技能

今回の授業では小指以外の指を使って演奏させるため、鍵盤ハーモニカ1と2において、3(中)指から演奏をし始めるよう指導していた。その結果、最初の指さえわかれば演奏できるようになった児童と、いろいろな指を使って演奏している児童がみられた。いろいろな指を使って演奏していた児童は、巧緻性に課題があり鍵盤だけでなく他教科の学習などでも課題を抱えている児童であった。当初は、最初の指の番号が示され、演奏する音の数が調整されていれば、演奏は容易になると考えていたが、その児童は両手のいろいろな指を使って演奏していた。その児童の姿を見て、指番号を指定すること自体がカリキュラムに障害をつくっているということにつながるのではないかと考えた。今回のように指番号を指定する場合には、提示した番号を使っても自分のやりやすい番号でもどちらでもよいという形にすることで、多様な学習者に対応できるようになると考えられる。

3. 検証授業その2:共通事項(音色、強弱)を扱う場合のUDL

(1) 検証授業の目的

音色や強弱といった〔共通事項〕を扱う授業におけるUDLの手立てを検討・実践し、意義と課題を明らかにする。

題材名「いろいろながっきの音をさがそう」

教材名《打楽器パーティー》(長谷部匡俊 作曲)

《がっきでおはなし》

《かぼちゃ》(桑原まなみ 作詞/黒澤吉徳 作曲)

(2) 検証授業の授業構成

題材の指導計画を図5に示す。

次	時	●学習内容(関連する音楽を形づくっている要素) ・学習活動
1	1	●打楽器の音色やリズムに気を付けて、曲想を感じ取って聴く。[音色] ・教科書を見ず、どのような楽器の音がするのかわかりやすく気をつけて聴く。 ・聞こえた楽器の名前とその音がどのように聞こえたのかを、言葉で伝える。 ・教科書の挿絵を見ながらもう一度聴き、楽器の名前と音を確認する。 ・楽器の仲間分けをする。 ・好きな楽器を選んで、演奏するまねをしながら聴く。
	2	●音楽の仕組みに気付きながら、曲全体を味わって聴く。[音色、反復、呼びかけとこたえ] ・楽器の音が、つなげて演奏されたり重なって演奏されたりしていたところを確認する。 ・楽器の音色、音のつなげ方や重ね方を確かめながらもう一度聴く。
2	3	●楽器とその音色の特徴に合うリズムを選び、即興的に表現する。[音色、リズム] ・2分音符について知り、言葉で唱えたりリズム唱したりしながら手拍子で打ち、音符を書く。 ・教科書のリズム譜を読む。 ・教科書の挿絵にある楽器と、その楽器の音色の特徴に合ったリズムをア〜エから二つ選ぶ。 ・二つのリズムのつなげ方を考えて打つ。
	4	●呼びかけとこたえを使って友達とリズム遊びをする。[音色、リズム、呼びかけとこたえ] ・一人ひとりが決めたリズムを使って、ペアで呼びかけとこたえをつくる。 ・呼びかける役とこたえる役を交代して楽しむ。
3	5	●曲の感じをつかんで歌ったり、リズム打ちをしたりする。[音色、リズム] ・録音を聴いて曲の楽しさをつかんで歌う。 ・フレーズごとに模倣する。 ・拍を感じて手拍子でリズム打ちをする。 ・かぼちゃについてのイメージを膨らませる。
	6	●音色の特徴を生かして、音の組み合わせや重ね方を工夫する。[音色、リズム、音の重なり]
	7	・リズム打ちをする。 ・《がっきでおはなし》で見つけた音を使ってリズム打ちをする。 ・グループに分かれて、楽器の響きや音色の特徴を生かして鳴らす順番や組合せを考える。 ・歌いながら決めた順番や組合せでリズム打ちができるように練習する。
	8	●楽器の音色の強弱に気を付けながら歌に合わせて演奏して、聴き合う。[音色、リズム、音の重なり] ・歌に合わせて演奏できるように練習する。 ・歌う、リズム打ちをする、聴くに分かれて演奏する。

図5 検証授業その2:題材の指導計画

(3) 分析と考察

①分析の方法

分析の方法は検証授業その1と同様であるため、ここでの記述は省略する。

②考察

		第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	合計
課題1	ガイドライン1	チェックポイント1.1						0
		チェックポイント1.2						0
		チェックポイント1.3						0
ガイドライン1の合計		0	0	0	0	0	0	0
ガイドライン2	チェックポイント2.1	1						1
	チェックポイント2.2	4	2	11	8	2	1	28
	チェックポイント2.3	3						3
	チェックポイント2.4							0
	チェックポイント2.5							0
ガイドライン2の合計		8	2	11	8	2	1	23
ガイドライン3	チェックポイント3.1	2		3	1			6
	チェックポイント3.2	4		1	1			6
	チェックポイント3.3	1			4	1	1	7
	チェックポイント3.4			1				1
ガイドライン3の合計		7	0	4	6	1	2	20
課題1の合計		15	2	16	14	3	4	54
課題2	ガイドライン4							0
	ガイドライン4の合計	0	0	0	0	0	0	0
ガイドライン5	チェックポイント5.1							0
	チェックポイント5.2		1	1				2
	チェックポイント5.3				1			1
	チェックポイント5.4	0	1	1	1	0	1	4
ガイドライン5の合計			1	1	1	0	1	4
課題2の合計		0	1	1	1	0	1	4
課題3	ガイドライン7	チェックポイント7.1						0
		チェックポイント7.2		1				1
		チェックポイント7.3						0
ガイドライン7の合計		0	1	0	0	0	0	1
ガイドライン8	チェックポイント8.1				1			1
	チェックポイント8.2						4	4
	チェックポイント8.3							0
	チェックポイント8.4	1			1	1	9	12
ガイドライン8の合計		1	0	1	1	2	13	16
ガイドライン9	チェックポイント9.1							0
	チェックポイント9.2							0
	チェックポイント9.3							0
ガイドライン9の合計		0	0	0	0	0	0	0
課題3の合計		1	1	1	1	2	13	18
合計		16	4	18	16	5	18	59

図6 検証授業その2:チェックポイントの数

図6は、検証授業その2における授業ごとのCPの数であ

る。分析すると、GL1・4・6・9については6時間を通じて一度も行なわれていなかった。情報に等しくアクセスすること、行動や表現に対する物理的なバリアを取り除くこと、実行機能に対するバリアを取り除くこと、学び方を自己調整することへの支援がなされていなかった。学習内容が抽象度の高いものであっても、教材にアクセスする段階で支援が可能であったらう。また、物理的なバリアについては、検証授業その1においても課題にあがっていたように、音楽科における物理的なバリアの除去についてさらなる検討が必要であると明らかになった。

ガイドライン単位で比較すると、GL3よりもGL2の方が頻出しており、これについては、検証授業1と比較して説明がより丁寧にできていたともいえる。しかし、検証授業1で課題として挙げた「児童が自分の理解度に応じて調整できるような情報提示」は不十分であった。そのため、学習内容の抽象度が高い場合においても同様の情報提示が必要であり、その方法を検討する必要性が見出された。

事例1 学習の転移が起こったといえる事例

第5時31 第3時の冒頭で2分音符の読み方や歌い方、音符の長さを扱ったが、第5時で付点4分音符と8分音符の組合せ(ターンタといわれることの多いリズム)を確認した際に、ある児童が2分音符の歌い方と手のたたき方で表現していた。付点4分音符と8分音符の組み合わせたところを全部4分音符の音価で歌っている児童が多くいたため、全部4分音符ではなく「(歌詞のり)」の部分の長くなることを歌やリズム打ちで伝えようと試みたが、そこである児童が声と手を使って前に学習した2分音符を表現し始めた。その児童を見て、筆者は第5時32「ターアーまでは長くないけどちょっと長めに」と反応した。授業者である筆者は全く意図していなかったが、児童が前の学習内容と関連させて表現することができており、これは学習の転移といっていよう。このように、教師が意図していなくても学習の転移が起こっており、逆にいえば、教師が意図してふさわしい支援を行えばさらに増えると考えられる。

事例2 構文や構造をわかりやすく説明する手立て

今回の授業では、CP2.2「構文や構造をわかりやすく説明する」(金子・亀山, 2011, p.21)に対する支援が18回行なわれていた。他のCPよりも極端に多かったため、その内容を詳しく見ていく。

第3時では4回あり、全て2分音符の学習で行なわれていた。具体的には、2分音符の長さを4分音符の長さと比較することで2分音符の概念そのものの構造や、2分音符の書き方を玉と棒に分けて他の音符と比較することで2分音符の形そのものの構造を分かりやすく説明していたものである。第4時では2回あり、音楽の仕組みである「呼びかけとこたえ」の学習で行なわれていた。具体的には、第4時14から17において教師児童間で行なわれた「おはようございます」や「やっほー」のやりとりと、21から24において教師児童間で行なわれた「どこからきたの?」のやりとりをまとめた教師の発話である。前者については、25及び26で

教師の言葉を真似して返していることから「まねっこ」であることを、後者については、27で教師の問いかけにこたえていることから「おはなし」であることを説明していた。説明の対象が、第3時では具体的な音符であったのに対し、第4時では音楽の仕組みといった抽象度の高いものであったといえる。

第5時では11回あり、音の高さやリズムについての説明で行なわれていた。音の高さについては《かぼちゃ》冒頭の「できた」の部分の音の高さの確認で、リズムについては《かぼちゃ》に頻出する付点4分音符と8分音符の長さの確認でそれぞれ行なっていたが、これはどちらも具体的なものを説明していたといえる。第6時では8回あり、音の高さやリズムについての説明と組み合わせ方の説明で行なわれていた。前者については第5時と同様であるためここでの説明は省略するが、後者については、授業内における次の活動の説明を詳しくしていたものである。そして第7時では2回、第8時では1回あり、どちらも第5時と同様にリズムに対する説明であった。

このことから、CP2.2の「構文や構造をわかりやすく説明する」(金子・亀山, 2011, p.21)に対する支援は、具体的なものと抽象度の高いものに分類することができた。今回の授業では、音符やリズム、次の活動に対する説明といった具体的なものの構造を説明している手立てが多く、音楽の仕組みといった音楽の構造の説明している手立てが少なかった。そのため、音楽の構造をわかりやすく説明するための手立てを検討する必要性が見出された。

事例3 学習内容にせまる働きかけ

第6時及び第7時では、音の組み合わせ方や重ね方を工夫することを目標としてグループ活動を設定した。筆者は、グループごとにフィードバックを行ない、学習内容である「音色」や「強弱」に対する働きかけとした。図7に第6時から第7時での児童が決めた演奏順とその理由を示す。

第6時①では順番決定の理由を聞いても答えられなかったり、誰が何番目に演奏したいかで決めたりしていた。そこで、「楽器によって音の大きさが違うけどどうやって並べたらいいかな?」や「楽器の種類がちがうね」などと声をかけ、「楽器の音の大きさ」や「楽器の種類」(これについては《だがかきパーティー》で学習済み)、「音色」に着目できるような視点を与えた。その結果、第6時②で楽器の種類で順番を説明できるようになったグループが出てきており、第7時ではすべてのグループが楽器の音の大きさや種類、音色に着目して考えられるようになっていたといえる。

児童名	理由	理由	理由
A	音が大きい	音が大きい	音が大きい
B	音が大きい	音が大きい	音が大きい
C	音が大きい	音が大きい	音が大きい
D	音が大きい	音が大きい	音が大きい
E	音が大きい	音が大きい	音が大きい
F	音が大きい	音が大きい	音が大きい

図7 検証授業その2:第6時から第7時での変容

事例4 楽曲における指導

第5時以降の《かぼちや》においては、歌唱表現や器楽表現が入ってくることから、授業では具体的な技能を取り上げることが多かった。学習内容は抽象度の高い「音色」や「強弱」であったが、実際の授業ではまず「楽譜通り」に演奏するために特定の部分を何度も繰り返し練習するなどした。これは、重ね方を工夫する前に、全体で音符や休符、楽譜に書いてある強弱についての共通認識をもたせることや、グループ活動になった時の演奏面でのバリアを取り除くことを第一優先としてしまったためである。しかし、今回の授業の目的は、楽器の「音色」や「強弱」に着目して音の組み合わせ方や重ね方を工夫することであったため、全体の中でねらいにせまる働きかけがあっても良かったのではないかと考えられる。そのため、学習内容を抽象度の高い事項とする場合に、具体的な技能は授業内でどこまで扱うかについて検討の余地があることが明らかになった。

IV. 検証授業の結果

検証授業では、次のような意義と課題が明らかになった。なお、カッコ内は該当するチェックポイントの番号である。
(意義)

- ・ 活動の切り替え時に、前の活動のまとめや次の活動とのつながりを伝えるようにした結果、活動間の見通しもちやすくなり、次の活動へスムーズに入れるようになった児童が増加していた。(3.2)
- ・ 演奏する箇所を指示を出すときには、説明のあと、演奏を開始する直前に再度行なうようにしたところ、異なる箇所を演奏する児童は明らかに減少していた。(3.3)
- ・ 分担唱や分担奏では、自分のやりたい方をできる機会を複数回設けた。その結果、児童の様子として、自分のレベルに合わせた選択をしている児童と、自分のレベルよりも高いレベルに挑戦している児童の双方が見受けられた。これにより、自分の状態に合わせてレベルを選択できていたといえるだろう。(5.3及び8.2)
- ・ 考えさせたい内容についてのキーワードをフィードバックとして与えた結果、思考に理由をもたせたり学習内容にせまったりできる児童が増加した。(8.4)

(課題)

- ・ 提示資料や扱う楽器に柔軟性をもたされていないこと
- ・ 学習内容の具体性が強い場合と抽象度の高い場合の双方で、児童が自分の理解度に応じて調整可能な情報提示の仕方を検討すること
- ・ 特定の楽器の技能を扱う際に、目標や扱う楽器を再度検討すること
- ・ 音楽科における物理的なバリアを除去すること
- ・ 自分のものにする段階のガイドライン6や9に対する支援を検討すること
- ・ 学習の転移を意図的に起こす支援を検討すること
- ・ 音楽の構造をわかりやすく説明する手立てを検討すること

- ・ 学習内容を抽象度の高い事項とする場合に、具体的な技能は授業内でどこまで扱うかについて検討すること

V. 今後の課題

本研究では、UDLガイドラインを音楽科の器楽授業で実践した際の意義と課題を明らかにしてきた。検証授業の結果で挙げた課題に取り組むとともに、題材単位ではなく年間を通じてUDLを導入した授業実践を行なっていくことが今後の課題である。

引用文献

- CAST(2011) “Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.”, Wakefield, MA: Author.
- 岡本拓子(2009)「幼小連携を意識すると幼稚園や低学年の音楽活動はどう変わるか」『学校音楽教育研究』13, 日本学校音楽教育実践学会, p. 265.
- 金子晴恵 バーンズ亀山静子(2011)「学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 Version 2.0」
- トレイシー・E・ホール、アン・マイヤー、デイビット・H・ローズ(2018)『UDL 学びのユニバーサルデザイン クラス全員の学びを変える授業アプローチ』(バーンズ亀山静子訳) 東洋館出版社。
- 諏訪正樹・藤井晴行(2015)『知のデザイン 自分ごととして考えよう』, 株式会社 近代科学社。
- 諏訪正樹・堀浩一・中島秀之・松尾豊・松原仁・大武美保子・藤井晴行・阿部明典(2013)「一人称研究にまつわるQ&A(<特集>一人称研究の勧め)」『人工知能学会誌』28(5), pp. 745-753.
- 辻有里(2020)「幼児教育における音楽指導上の課題-幼稚園教諭の自由記述回答から-」『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要』3, 鈴鹿大学, pp. 157-168.
- 寺山由美(2005)「舞踊教育における学習内容の検討-特に小学校における「表現」に着目して-」『日本女子体育連盟学術研究』22, 公益社団法人 日本女子体育連盟, pp. 29-38.
- 日尾裕子(2019)「表現教科① 音楽科」『よくわかるインクルーシブ教育』, ミネルヴァ書房, pp. 166-169.
- 平塚菜津美・島畑斉(2016)「鍵盤ハーモニカの運指の定着を目指した授業実践研究」『島根大学教育臨床総合研究』15, 島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター, pp. 183-197.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』平成29年3月告示。
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領 解説 音楽編』平成29年3月告示。
- 八木正一(1995)『音楽科 授業づくりの探究』株式会社国土社。
- 山中文(2017)『音楽科における教育内容論の成立と展開に関する研究-授業構成の方法との関連を視野に入れて-』株式会社 風間書房。