

保育者養成教育としての音楽授業実践の省察

—能動的な学修を通じた深い理解のために—

横山真理* 酒井国作* 藤間勘萃* 森田千智* 山本馨栄子*

1. はじめに

本稿は、本学教育学部の幼稚園教員免許・保育士資格の取得に関わる専門科目として位置付けられている「音楽Ⅱ」「音楽Ⅲ」「音楽Ⅳ」「音楽Ⅴ」「音楽Ⅵ」の授業実践の報告が中心となっている。日本の保育者養成施設において幼稚園教員免許・保育士資格の取得に関わる専門科目として位置付けられている音楽関連科目の授業（これ以降「音楽授業」と略記）においては、各科目の授業形態や内容は異なるものの、保育者として音楽活動を実践する上で必要な音楽的な知識・技能の修得を共通の到達目標としている。学生が音楽的な知識・技能を修得することができるように、これまで音楽授業を実践してきた教師は、講義により音楽的な知識を一方的に伝達したり、子どもの歌¹⁾を教材とした弾き歌いの個別レッスンによりピアノなどの楽器演奏や弾き歌いの技術を伝授したりするような教育方法に甘んじてきた。それは日本において展開されてきた音楽授業の一般的な傾向である。このような、教師から学生への知識・技術の伝達・伝授型の教育方法の最大の問題点は、学びに向かう能動性が軽視され、学生が音楽的な知識・技術を受動的に身につけるような存在になってしまう点にある。この問題点は、小栗（2021）でも強く指摘されている。

一方、高等教育機関に対して「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」への転換が強く要請され、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」（中央教育審議会 2012）ことが促されてきた。このような国レベルでの動向の背景には、教師が何をどのように教えるのかに力点を置くのではなく、学習者が何をどのように学ぼうとしているのかに力点を置いて教えと学びの関係を再構築しようとする「教授パラダイムから学習パラダイムへの転換」（溝上2014）がある。授業は当然のことながら教師による教えと学生の学びの関係で成立しているのだが、学びの主体は学生である。それでは、学生が主体性を発揮し能動的な学修を通して深い理解を得るには、授業を実践する上でどのようなことが要点になるのだろうか。

以上のような問題意識に基づき、本稿では今年度に本学教育学部での音楽授業を実践している4人の教師による授業実践の報告を「能動的な学修を通じた深い理解」の観点から捉え直し、教師から学生への知識・技術の伝達・伝授型の教育方法により受動的な学びにならざるを得なかった音楽授業における学生の学修を能動的な学修に転換させていく上での実践上の示唆を得ることを目的とする。

本稿の構成であるが、最初に「能動的な学修を通じた深い理解」とは何か、先行研究を参照し定義する。次に、各科目の担当教師が各々の授業実践の成果と課題について省察的に報告する。省察の対象とした授業科目のうち、「音楽Ⅱ」「音楽Ⅲ」「音楽Ⅳ」に共通の授業形態として、「45分入れ替え制」がある。それは、一科目の一クラスを二つのグループに分け、一つのグループが一齐にクラス授業を受講している間、もう一つのグループはピアノによる弾き歌いの個別レッスンを別教室で行い、45分間で入れ替わるような授業形態を指す。クラス授業とは、1人のクラス授業担当教師により一齐講義式で実施される授業形態を指す。ピアノによる弾き歌いの個別レッスンとは、レッスン担当教師により弾き歌いに関する実技指導が

* 東海学園大学教育学部

1対1で実施される授業形態を指す。一方、「音楽Ⅴ」「音楽Ⅵ」の授業形態は「45分入れ替え制」ではなく、複数の教師による共同授業により少人数の学生に対して一齐に講義や実技指導を行ったり個別に実技指導をおこなったりする形態を採っている。このように本稿で省察の対象とした各科目においては、科目の特性に応じて授業形態が異なっている。また、各科目の担当教師の問題意識や指導アプローチも多様である。したがって、授業の具体的な内容・方法は各教師の考えを反映しており決して一律ではない点に特徴がある。最後に、「能動的な学修を通した深い理解」の観点から各教師による授業実践の省察を総括し、音楽授業における学生の学修を能動的な学修に転換させていく上での実践上の示唆を得る。

2. 「能動的な学修を通した深い理解」とは

昨日の知識が明日には陳腐になる高度情報化社会の到来を時代背景に、「刺激-反応」により知が蓄えられると捉える行動主義心理学から状況の中で社会的に知が構成されると捉える社会的構成主義心理学への転換の潮流の中で、「きちんとした知」を教える教師の役割は退き、「『状況の中で学ぶこと』『動きながら学ぶこと』『仲間の中で学ぶこと』『よいかげんな知を学ぶこと』が大前提となる」（渡部2010）と論じられてきた。このような見方に立って授業を設計・実践すれば、環境（人・モノ・状況）に働きかけ環境と相互作用しながら知を自ら構成しようとする学習者自身の能動性を再発見することができる。稲垣佳世子・波多野諄余夫が指摘しているように、子どもは本来「能動的であり、有能な学び手」であり「意味のある課題に取り組むなかで、技能に習熟するばかりでなく、概念的知識をも獲得していく」（稲垣・波多野1989）。今日、授業の設計・実践におけるキーワードは「能動的な学び」「意味のある課題」であることは間違いないだろう。以上の論は子どもの学びに限ったことではなく、大学生も含めた様々な学習者の学びに当てはまる。

それでは、学びにおける「能動性」とは一体どういうことを言うのか。溝上慎一は「能動的（active）」な学びと「受動的（passive）」な学習について先行研究を詳細に検討し、「能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（溝上2014）と論じている。言い換えれば、能動的な学習とは身体に備わっている様々な感覚器官を動員して活動し、活動の中で認知の力を働かせて学び、さらには学んでいることを何らかの媒体（言語・身体・造形・音など）によって表現することである。逆に言えば、身体に備わっている様々な感覚器官を動員して活動していなければ、活動の中で認知の力を働かせて学んでいなければ、さらには学んでいることを何らかの媒体によって表現していなければ、能動的に学んでいるとは言えない。したがって、「能動的」な学修と言える必要条件是、活動、認知、表現の3つが一体となって展開していることである。

以上より、本稿における「能動的な学修を通した深い理解」とは「学生が意味のある学修課題に仲間と関わり合いながら活動し、さまざまな感覚器官や認知の力を働かせて学び、学んでいることを様々な媒体によって表現し、その過程で必要な技能を修得しながら知識の理解を深めること」と定義する。

3. 授業実践の省察

3.1 「音楽Ⅲ」におけるクラス授業の実践

本節では、筆者（酒井）が実践した「音楽Ⅲ」（保育専攻2年学生が受講）のクラス授業における授業実践を省察的に報告する。この実践の特徴は、学生に個々の楽曲に対するイメージ（曲の印象や歌詞から想像できる情景）をアウトプットさせた上で音楽的な技術・理論を提示し、音楽的な技術・理論に関して得た知識をその楽曲に対して適用した上でイメージの変化を学生に検討させる試みをした点にある。

(1) 実践の概要

「音楽Ⅲ」のシラバスに記載されている授業の概要では、「保育・幼児教育における音楽表現活動を展開するために必要な実践力を育成するために、音楽表現に関する基礎的な知識を理解し子どもの歌の弾き歌いに関する基礎的な技術を習得する。毎週の授業や予習・復習において、ICT機器やデジタル視聴覚教材を利活用して学習を深める」と説明されている。筆者が担当しているクラス授業では、弾き歌いの活動の基礎となる概念的な知識の理解を目標にして進めている。毎回の指導の際に注意したことは、教材曲について、予習として曲の印象や歌詞から想像できるイメージを確認しながら自分なりの言葉でワークシートに記述させ、毎回の授業後に、最初にもったイメージがどのように変化したか改めて記述させたことである。指導計画の概要は、表1のとおりである。

表1 「音楽Ⅲ」におけるクラス授業の指導計画の概要

テーマ	主な内容	教材 ²⁾
第一回	オリエンテーション	なし
第二回 メロディの魅力	メロディの一部を改変したり入れ替えたりする体験を通して、音程やメロディの進行について認知する。	《春が来た》
第三回 和音の響きを体感する	同じ和音(コード)でも音域や配置を変えることによって印象が変わるという体験を通して、音域による音楽のヴァリエーションを意識する。	《おかえりのうた》 《夕焼け小焼け》
第四・五回 コードネームに合わせて伴奏を作る(1)	主要三和音の根音を使って伴奏を作る体験を通して、コードネームに基づく最も簡単な伴奏を自分で作成できるようにする。	《こいぬのマーチ》 《メリーさんのひつじ》 《チューリップ》
第六・七回 メロディの移調	メロディの音域を確認した後、指示に従って移調をする。移調前後の音を比較する体験を通して調による楽曲の印象の変化を体感する。	《チューリップ》 《あめふりくまのこ》
第八回 コードネームに合わせて伴奏を作る(2)	コードネームの音を伴奏にメロディを感じる体験を通して、和音によるメロディの印象の変化を認識する。	《あめふりくまのこ》
第九回 七の和音と副三和音	各種の七の和音・副三和音を聞き取る体験により、三和音とのニュアンスの違いを認知する。	《にじ》
第十回 コードネームに合わせて伴奏を作る(3)	ベース音が指定されたコードに従って伴奏をつけ、さらに響きを考慮しながら伴奏の音の省略を試みる体験を通し、響きのヴァリエーションを認識する。	《にじ》 《メリーさんのひつじ》
第十一回 伴奏とリズムの工夫	分散和音、アルベルティバスなどの伴奏を体感することにより、同じ和音でも多様なイメージが表現できることを認知する。	《むすんでひらいて》 《とけいのうた》
第十二回 メロディのゆらぎ	メロディの非和声音をゆらぎとして意識することにより、メロディの進行について再認識する。	《小さな世界》 《とけいのうた》 《ロンドン橋が落ちる》
第十三回 メロディにコードをつける	今までの授業の総括として、各自の音楽的欲求に基づきメロディにさまざまなコード・フィギュアをつけて表現をし、自己評価する。	《思い出のアルバム》 《きらきら星》
第十四回 調和と対照	1つの曲の中にあるさまざまな音楽表現を総括し、調和と対照の要素に注目しながら鑑賞する。	《犬のおまわりさん》
第十五回	弾き歌い実技テスト(クラス授業は無し)	
定期試験	「クラス授業」で学修した知識の理解度を評価するための筆記テストを実施する。	

(2) 成果

第四回のクラス授業では、「学生が教材に対して最初に抱いたイメージが、学習の後にどう変わったか」ということに注目した。それは、学習者が知識を深く学ぶためには、入力された感覚情報を言語情報に変えることが必要であるという考えに基づいている（小川2020）³⁾。例えば、授業前の予習として教材に対して抱いたイメージを学生に記述させる。クラス授業では音楽の概念的な知識に関する指導内容を絞り込んで学修させた後、学修後のイメージを再び記述させる。このように、予習-クラス授業-復習の節目で言語による音楽に対するイメージの外化を行うことによって、知識理解が促進されるのではないかと期待した。学生は予習としてメロディの印象や歌詞からイメージすることを記述していた（言語化①）。第四回のクラス授業では、《こいぬのマーチ》⁴⁾の歌詞とメロディ譜を提示し、コードネームに関する知識について説明し、コードC、F、Gの各根音を利用した伴奏付けを考えて記譜させた後に、それを学生に演奏させて、伴奏付きの演奏から得た音楽に対するイメージを記述させた（言語化②）。以下、学生A、学生B、学生Cの言語化①・②の記述内容（表2）を手がかりに成果を考察する。

学生Aは、予習の段階（言語化①）では「歌詞と音があっていると思った。子どもが歌詞を知らずに音だけをきいたら、ピョンピョンジャンプする姿が思い浮かんだ」と記述している。クラス授業におけるコードによる伴奏付けの知識を得て、自らが考えた伴奏付きの楽譜（図1）の演奏から得た音楽に対するイメージを記述する段階（言語化②）では、「最初のGコードは低い→高いを意識した。FとGは最初は低いであとは高いにしてみた。コードをつけたことによってさらに歌詞に近づけて犬の動きが想像しやすくなった」と記述している。これらの記述から、学生Aは最初に思い浮かべたイメージをもとに、「コードネームを手がかりとした伴奏付けにはコードネームの根音を使うと便利だ」という授業で得た知識を利用して記譜し、実際に弾いて試し、自分の感覚と判断を確認していることがわかる。以上より、学生自身が音楽に対するイメージを言語化し自分のイメージと演奏を関連付けることを通して、伴奏の有無や音の選択の高低の違いが楽曲全体に与える影響についての「気づき」が得られたのではないかと評価できる。

学生Aのように、9～11小節目のF・Gのコードと13～15小節目のF・Gのコードの音の高さを変えた学生は他にも複数いた。学生Bはその中の一人である。学生Bは、予習の段階（言語化①）では「1段目の1、5小節をのぼさず『ミドミド』にしたのが『ヨチヨチ』『コロコロ』などの擬音語に合っていると感じました。暗い感じにするのではなく明るく楽しい音にするために不快な音がないと感じました。ほとんどドミソの音なのにのぼしたり細かく弾くことで全く違うものを感じました」と記述している。クラス授業におけるコードによる伴奏付けの知識を得て、自らが考えた伴奏付きの楽譜（図2）の演奏から得た音楽に対するイメージを記述する段階（言語化②）では、「2段目ののぼす音の時に左手の音を高いファヤソを入れることで楽しく子犬が遊んでいるのがイメージできたので2段目の最初は高いファ・ソにしました。最後はおさんぽから帰るイメージがわいたので左手を低い音にして帰りのチャイムの音をイメージして締めくくりました」と記述している。学生Bは「ほとんどドミソの音なのにのぼしたり細かく弾くことで全く違うものに感じ」たと記述しているように、すでに予習の段階（言語化①）から「メロディのゆらぎ」⁵⁾（第十二回の授業で扱う知識）につながる「気づき」が生まれていることがわかる。言語化②では「散歩から帰りチャイムを押す」という記述にあるように、久野静夫が作詞した歌詞にはないストーリーが追加され歌詞から想像できるイメージが拡張されていることがわかる。

学生Cは、予習の段階（言語化①）では「子犬が小さくて短い足でよちよち野原を歩いているイメージ。スタカートをとところどころにはさむと、ジャンプしながらうきうきするのが伝わる。楽しく平和なイメージで弾きたい」と記述している。この記述から、学生Cは予習の段階で既にメロディを「スタカート」で演奏してみるという「試み」をし、さらにその結果として「ジャンプしながらウキウキするのが伝わる」とイメージをもったことが推測できる。学生Cは伴奏付きの楽譜ではF・Gのコードに対してオクターヴを変更して表情に差をつけることはできなかったが、音楽に対するイメージを記述する段階（言語

化②)では、「1小節ずつ最初の音が和音になっていて、きれいな伴奏になった。片手より両手で重低音をきれいに混ぜることで、より深みが出ていいと思った」と記述している。この記述から、学生Cは音楽的な外化プロセスでは表現の工夫は十分にできなかったが、授業中に教師の実演や他の学生の演奏を傾聴しそこから多くのことを学んでいると言えないだろうか。

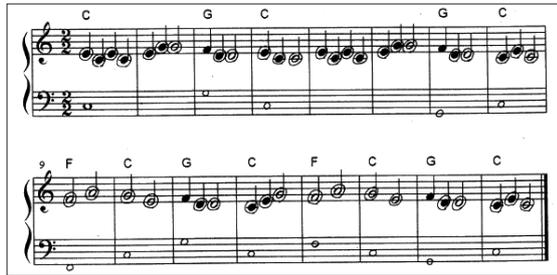


図1* 学生Aによる伴奏付け

*図1のメロディ譜の音符についている○は、学生が教員の指示に従って自身で和声音を探し出して印をつけたものである。



図2** 学生Bによる伴奏付け

**図1に同じ。

表2 学生の記述事例

学生A

言語化①：歌詞と音があっていると思った。子どもが歌詞を知らずに音だけをきいたら、ピョンピョンとジャンプする姿が思い浮かんだ。

言語化②：最初のGコードは低い→高いを意識した。

(1段落)FとGは最初は低いで後は高いにしてみた(2段落)コードをつけたことによってさらに歌詞に近づけて犬の動きが想像しやすくなった。

学生B

言語化①：1段目の1・5小節をのぼさず「ミドミド」にしたのが「ヨチヨチ」「コロコロ」などの擬音語に合っていると感じました。暗い感じにするのではなく明るく楽しい音にするために不快な音がないと感じました。ほとんどドミソの音なのにのぼしたり細かく弾くことで全く違うものを感じました。

言語化②：2段目ののぼす音の時に左手の音を高いファヤソを入れることで楽しく子犬が遊んでいるのがイメージできたので2段目の最初は高いファ・ソにしました。最後はおさんぽから帰るイメージがわいたので左手を低い音にして帰りのチャイムの音をイメージして締めくくりました。

学生C

言語化①：子犬が小さくて短い足でよちよち野原を歩いているイメージ。スタックカートをとるところにはさむと、ジャンプしながらうきうきするのが伝わる。楽しく平和なイメージで弾きたい。

言語化②：1小節ずつ最初の音が和音になっていて、きれいな伴奏になった。片手より両手で重低音をきれいに混ぜることで、より深みが出ていいと思った。

(3) 課題

「音楽Ⅲ」で理解する内容として計画した「弾き歌いの活動の基礎となる概念的な知識」は、具体的にはコードネームや和声に関する基本的な知識であった。これらの知識に関する教師の説明を学生が理解するためには、コードネームや和声に関する基本的な知識を理解する上で必要最低限知っておきたいや基本的な音楽用語(音名や音程など)やその意味を、学生自身が修得しておくこと前提がとなる。しかし、実際には学生がそのような基本的な音楽用語やその意味を学んでいなかったり、あるいは過去の講義形式による一方的な知識の伝達では知識が定着していなかったりといった事態が少なからず発生した。このような学生の学修レディネスの状況を筆者が把握しきれておらず、基本的な知識を補わなければならない場面が発生した。この問題から、一つには保育者・教員養成教育としてどのような内容と方法により音楽カリキュラムを設計するのかという課題を、二つには保育者・教員養成教育としての音楽授業において学生が学修し深く理解する必要がある基本的な知識とは何なのか明確にするという課題を、三つには弾き歌いの活動の基礎となる概念的な知識を教師が一方的に与えるのではなく学生自身が能動的に学修し確かな知識として修得することができるにはどうすれば良いのかという課題を見出すことができる。特に三つ目にあげた課題について、例えば、高橋(2020)では「どんな演奏の学習であっても、作品の構造に対する理解が伴わなければ、それは声や楽器の技術訓練に過ぎず、(筆者中略)音楽の構造理解が音楽の学力のすべてではないにせよその根幹をなす1つとして、その学びの意義が広く認識される必要がある」と主張され、

「構造学習における鍵は作曲や即興をはじめとする創造的（生成的）活動であろう」との提案がなされている。この提案に、授業改善のヒントが隠れていると思われる。

3.2 子どもの歌を教材としたギター伴奏法の実践

本節では、筆者（藤間）が横山真理とのチームティーチング⁶⁾の方式で実践した「音楽Ⅴ」及び「音楽Ⅵ」（学校教育専攻及び保育専攻3年学生が受講）における授業実践を省察的に報告する。筆者はクラシックギターの演奏に関する基本的な知識・技術の教授を主な役割として実践し、横山は学修環境の構想及び保育者・教員の立場を意識した学修となるように藤間と指導計画を考え実践を補助する役割を担った。この実践の特徴は、ギター初学者にとって取り急ぎ必要となる演奏技術の習得に特化した内容により、まずは学生自らがギター演奏の楽しさを味わいながら多くの歌に慣れ親しむことができることに主眼を置いた点にある。

(1) 「音楽Ⅴ」の実践の概要

保育や学校教育の場で保育者や教師が子どもたちと音楽を分かち合うために最も重要な点は、弾き歌う者（保育者や教師）自身の演奏に対する「緊張」や「困惑」を取り除くことにある。そのことを鑑み、春学期の開講科目「音楽Ⅴ」では、ギター演奏において技能的な難易度の低いハ長調とト長調での弾き歌いに限定し、指弾きによる古典的で平易なギター伴奏法を修得させることにねらいを絞った。

まず、ギターの弦を弾いて音を出す右手の奏法については、親指で低音を弾弦（ピアノにおける左手の役割）、人差し指と中指と薬指とで残る和音の構成音を同時に弾弦（ピアノにおける右手の役割）してリズムを刻む素朴な伴奏法により、主たる四拍子、さらには三拍子や二拍子までを網羅して指導した。次に、弦を押さえて音程を司る左手については、そこで必要とされる和音（コード）について音そのものを読み取るのではなく、指で押さえる箇所を図式化（ダイアグラム）することによって、特に必要な11種類の和音（コード）（C、G7、F、Am、Em、Dm、Fm、G、D7、A7、C#m7-5）を短期間のうちに修得することができるように指導した。以上のような指導の結果、ギター演奏初学者の学生が多くを占めていたにもかかわらず、学生らは学期内に22曲（表3）におよぶ「子どもの歌」のギターによる弾き歌いに慣れ親しむことができた。どの歌にも「ものがたり」があり「けしき」がある。そのような「ものがたり」や「けしき」を子どもたちと分かち合うためには、「ものがたり」や「けしき」を分かち合うための「舞台」が必要である。その「舞台」は、保育者や教師が子どもの歌を歌い始める前に添えるひと言ふた言の「語りかけ」によって生まれる。そこで、学期内に設けた2回の演奏発表会（学生が一人ずつ、子どもたちに見立てた他の学生の前で模擬的な保育または授業のワンシーンを展開）では、この「語りかけ」にも重きを置いた。以上の内容に加え、学期半ばでは「曲を移調する」という理論にも触れ、いくつかの曲でそれを実践した。この理論は、ギター演奏初学者でも容易に演奏できるように、様々な調で作曲されている既存の曲を平易なハ長調またはト長調に置き換えるために必要な知識である。さらには「移調」の知識は、カポタスト（ギターに装着して音の高さ＝キーを上げる器具）を併用することによって自らの声域に合った音高で弾き歌うことを可能にするものである。

表3 取り上げた教材曲⁷⁾の一覧

授業回	教材曲	授業回	教材曲
第一回	《メリーさんのひつじ》《かつこう》	第九回	《うみ》《やぎさんゆうびん》
第二回	《森のくまさん》《山の音楽家》	第十回	《アイアイ》《ちょうちょう》
第三回	《おはようのうた》《春が来た》	第十一回	《ぞうさん》《手のひらを太陽に》
第四回	《たなばたさま》《ふしぎなポケット》	第十二回	《しゃぼん玉》《こぶたぬきつねこ》
第五回	《虫のこえ》《めだかの学校》	第十三回	《幸せなら手をたたこう》
第六回	《ありさんのおはなし》 《おもちゃのチャチャチャ》	第十四回	(最終発表会に向けての練習)
第七回	(中間発表会に向けての練習)	第十五回	(最終発表会)
第八回	(中間発表会)		

(2) 「音楽Ⅵ」の実践の概要

秋学期の開講科目「音楽Ⅵ」では、学生の殆どが「音楽Ⅴ」（春学期）から引き続いての履修であったため、学修内容を和音による基礎的な伴奏法から発展させて、アポヤンド奏法による単音旋律の演奏法や簡単な編曲法の学修にも展開させることができた。

①旋律の演奏法:アポヤンド奏法とアルアイレ奏法の違いについて講義した後に、以下の順に指導した。

1) ギターの基本的な音域での音階（譜例1）を低音域は右手の親指、中高音域は右手の人差し指と中指の交互によって弾弦する奏法で辿る。2) 筆者編曲による合奏曲《ポルカ》（譜例2）と《ちょうちょう》（譜例3）を用いて高音域の旋律演奏の習熟を目指す。3) 筆者作曲による《おとほぎ》（譜例4）では中音域の旋律演奏の習熟を目指す。4) 後述の《スタンド・バイ・ミー》では低音域の旋律演奏の習熟を目指す。旋律の演奏法の修得は、子どもの歌を弾き歌う際に単にコードを弾くだけの前奏にとどまらず各々の歌の旋律を引用することを可能にする。加えて、伴奏法の学修の補足として取り上げた分散和音（譜例5）を併用することによって、学生は子どもの歌に思い思いの編曲を施すに至る。

②楽曲の編曲法:子どもの歌から少し発展させて学修者が等身大で取り組めるよう、筆者編曲による《スタンド・バイ・ミー》（譜例6）を教材化した。この曲の唯一無二な点は、前奏→歌の部分→後奏までを、「音楽Ⅴ」で学修した4つのコード（C、Am、F、G7）だけを用いた8小節を繰り返すだけで弾き通すことができる点にある。4、5人の学生が一組となり、楽譜に提示された4種類の伴奏形を素材として自在に「スタンド・バイ・ミー」を編曲して弾き歌うということを想定して編曲した。秋学期の後半では、学生が二人一組となり、自由な視点で選んだ曲を編曲して弾き歌うことに取り組み、筆者は各グループを訪問して編曲や演奏の手助けをするというワークショップの形態をとった。

(3) おわりに

通年に渡る授業は「技芸は人なり」という筆者の信念のもと、学生が将来保育や学校教育の場で「如何にして子どもたちと音楽との間を取り持つか」という視座から、学生らと手を携えて授業のあり方を模索するものとなった。そのため、筆者は自らが身を置く3つの領域のうち「演奏家」という部分を少なからず封印し、主に「日本舞踊家」と「作曲家」の立場を意識して授業を展開したのであったが、子どもの歌を教材としたギター伴奏法の導入に関しては本学における保育者養成教育としても初めての取り組みということであり、この一年を振り返り精査する余地も広くある。

基本ポジションにおける音階

譜例1 (藤間作成)

ポルカ

作曲：不詳
編曲：藤間裕翠

♩ = 72

譜例2

ちょうちょう

編曲：藤間裕翠

譜例3

『あいちオカリナフェスタ』テーマ曲 おとほぎ ～光の在りか～

藤間裕翠 作曲

♩ = 68

譜例4

分散和音（アルペジオ）のパターン

Cの和音で弾いてみると...

スリー・フィンガー
をばわす p, l, m で弾きます。

譜例5

Stand by me

編曲：藤岡隆平

譜例6

3.3「音楽Ⅱ」におけるクラス授業の実践

本節では、筆者（森田）が実践した「音楽Ⅱ」（保育専攻1年学生が受講）におけるクラス授業の授業実践を省察的に報告する。筆者は今年度秋学期の開講科目「音楽Ⅱ」において、クラス授業を担当している。到達目標は、遊び歌⁸⁾の良さや面白さを理解し、いろいろな遊び歌の活動を実践することである。授業内容としては、保育・幼児教育における表現活動を展開するのに必要な実践力を育成するために、遊び歌に関する基礎的な知識を学んだり色々な種類の遊び歌を実際に動きながら歌ったりしながら、ロールプレイング⁹⁾を行うことを主な学修活動としている。実際に動きながら歌う経験を通して遊び歌を学ばせようとする際に予想される問題は、以下の2点である。一つ目に、ロールプレイングの活動の中では、学生が保育者役となって他の学生の前で遊び歌を歌いながら演じることには程度の差はあれ抵抗感があるだろうし、ましてや保育者としてどのように振る舞えばよいのかわからず消極的になってしまうという問題が予想される。二つ目に、学生が抵抗感を感じ消極的な傾向が強いと学生が自由に演じることが期待できなくなり、その結果教員が保育者役となり遊び歌を一方向的に提示する授業になってしまう傾向が強くなるという問題が予想される。それでは、教員から一方向的に教えるのではなく、抵抗感を乗り越えてロールプレイングの活動に没頭することができるようにするために、教師は何をどのように準備しどのような働きかけを行えばよいのだろうか。このような問題意識から、以下のような授業を計画・実践した。

(1) 実践の概要

実践の概要は以下の通りである。

○時期：2021年10月29日及び11月5日

○指導計画：「音楽Ⅱ」におけるクラス授業の全体計画は、表4のとおりである。

表4 2021年度「音楽Ⅱ」におけるクラス授業の全体計画

授業回	授業内容	遊び歌教材曲 ¹⁰⁾
第一回 第二回 第三回	オリエンテーション、子どもと遊び歌について：遊び歌にはどのような曲があるのかを調べ、それらの遊び歌はどの時期の子どもと遊ぶのに向いているのか、自分の好きな遊び歌の魅力はどこにあるのかを考え、レポートにまとめる。	なし
第四回 第五回	0・1・2歳児を想定した遊び歌の活動：0・1・2歳児の発達の姿を確認し、教師の演示を模倣して遊び歌を覚え、ロールプレイングの活動を行う。	《ちいさいまめこころ》《うえからしたから》《ぞうきん》《いっほんばしこちょこちょ》《はちべえさんとじゅうべえさん》《パンやさんにおかいもの》《ぼくたぬき》《かっぱ》
第六回 第七回	3・4歳児を対象とした遊び歌：3・4歳児の発達の姿を確認し、教師の演示を模倣して遊び歌を覚え、ロールプレイングの活動を行う。	《いとまき》《とんとんとんとんひげじいさん》《ゲーチョコキパーでなにつくろう》《おべんとうばこのうた》《やきいもゲーチャーパー》《あたまかたひざポン》
第八回 第九回	5歳児を対象とした遊び歌：5歳児の発達の姿を確認し、教師の演示を模倣して遊び歌を覚え、ロールプレイングの活動を行う。	《うさぎとかめ》《はじまるよはじまるよ》《おおきくなったら》《やおやのおみせ》《バスごっこ》《アルプス一万尺》《ロンドン橋》《おおブレネリ》《お誕生月なかま》《かもつれっしや》
第十回 第十一回	日本のわらべうた：日本で伝承されてきたわらべうたの文化的背景を知り、教員の演示を模倣して遊び歌を覚え、ロールプレイングの活動を行う。	《どんぐりどっちかな》《おてらのおしよさん》《おちたおちた》《とおりゃんせ》《はないちもんめ》《おしょうさんのおもちつき》《なべなべそこぬけ》《なかなかほい》《あぶくたった》《あんたがたどこさ》
第十二回 第十三回 第十四回	模擬保育：遊び歌を主活動にした模擬保育の発表会を行う。	学生がそれぞれ選択した遊び歌
第十五回	振り返りレポート	なし

ここでは、第六・七回授業で取り上げた遊び歌教材《ゲーチョコキパーでなにつくろう》¹¹⁾による実践を報告する。二回続きの指導計画は、表5のとおりである。《ゲーチョコキパーでなにつくろう》の歌詞は表6のとおりである。この遊び歌では、表6に示した③の部分で手をゲーやチョコキやパーの形にし、④の「○○○○」の部分でその手の形の組み合わせで幼児にとって身近な生き物などを作ることができる。そこに幼児にとっての楽しみがある。第六回にどのような形を作ることができるのか、調べたり考えたりして各自プリントに記入した。第七回では、表6の①、②の部分と④の二つ目の「○○」の部分を全体で歌い、表6の③と④の一つ目の「○○」の部分を一人数ずつ発表していった。授業内において一人で発表する機会は初めてとなるため、全体の前で一人数ずつ立って発表するのではなく、講義を受けている席に座ったまま発表した。ただし、互いの発表する様子が見られるように、座る向きを変えた。全員の発表終了後、設問「1、実際に人前で手遊びを発表してどうだったか、2、他の人の発表を見てどうだったか」について感想を書いた。

表5 《グーチョキパーでなにつくろう》を教材とした活動の指導計画（第6・7回）

授業回	教師の働きかけ	学生の活動
第六回	①3・4歳児の発達を紹介した文献や自分の実践経験に基づき講義する。	・3・4歳児の発達の姿を確認する。
	②《グーチョキパーでなにつくろう》の資料を示しながら演示し、教師の演示を模倣するように促す。	・教師の演示を模倣して遊び歌《グーチョキパーをなにつくろう》を覚える。
	③ワークシートを配布し、創作した歌詞を書き込ませる。	・歌詞を創作し、ワークシートに書き込む。
第七回	④互いの姿が見えるような座り方にさせて、曲の前半部分は全員で歌い、曲の後半の創作した歌詞の部分はその学生が一人で演じるように伝える。	・演じる学生は、曲の後半の創作した歌詞の部分を一人で演じる。他の学生はそれを模倣して演じる（ロールプレイングの活動）。
	⑤ワークシートを配布し、設問「1.実際に人前で手遊びを発表してどうだったか、2.他の人の発表を見てどうだったか」について書くように伝える。	・二つの設問について自分の考えを書く。

表6 《グーチョキパーでなにつくろう》の歌詞（替え歌用）

①グーチョキパーで グーチョキパーで	②なにつくろう なにつくろう
③みぎてが〇〇で ひだりては〇〇で	④〇〇 〇〇

(2) 成果

保育経験がほとんどなく人前で演じる経験が浅い1年生が、ロールプレイングの活動の中で保育者として演じることに抵抗感を感じたり消極的な姿勢になったりすることは当然のことである。そのため、筆者は学生の状態を考慮し、いきなり人前で演じさせるのではなく、まずペアやグループになって遊び歌を楽しんだり、全員で歌って遊ぶ活動の途中に一人で演じる場面を設定したりする工夫を行ってきた。このような工夫は、《グーチョキパーでなにつくろう》の実践に限ったことでは無く、他の遊び歌の活動の中でも考慮してきた。

全員で歌って遊ぶ流れの中で、部分的に創作した歌を一人で演じさせることによって、演じることに対する学生の抵抗感や消極的な姿勢も薄まったように思える。そのことは、「最初やる前は恥ずかしいなと思ってたけど、周りの人が一緒にやってくれたのでやりやすかった」（学生D）、「発表するときは緊張したし恥ずかしかったけれど、みんなも一緒に踊ってくれて笑顔で見守ってくれたので、安心した」（学生E）、「みんなでやっている内に楽しくなってきて自分がやる時には緊張しなかった」（学生F）のような学生の記述に表れている。また、一対全員で向き合うような座り方ではなく、互いに仕草や表情が感じ取れるような座り方でロールプレイングの活動を行ったことによって、個々の学生は他の学生の姿から様々なことを学んでいたことが分かった。そのことは、「恥ずかしそうにしている人がいたのもっと自信を持ってやる方がいいなと感じた」（学生G）、「大きな声でハキハキと明るくやっている人が楽しそうに見えて一緒にやりたくなる感じだった」（学生H）、「笑顔で楽しそうにしている人を見るとこっちまで笑顔になれた」（学生I）のような学生の記述に表れている。さらに遊び歌に歌詞の創作を取り入れたことで、学生自身の多様な発想が生かされた歌詞が多く表れていた。このことから、子どもの遊びの中で自由に作り替えられていくことを本質とする遊び歌の魅力を、与えられた知識ではなく、動きながら歌う経験を通して学生自身が再発見したのではないかと解釈できる。そのことは、「一つのポーズから、動物でも食べ物でもたくさん応用ができるのがすごいと思った」（学生J）、「何が次出るんだろうと思った」（学生K）、「同じ手の形でもみんなそれぞれで違う動物やキャラクターになっていてすごいなと思いました」（学生L）などの記述に表れている。

(3) 課題

本実践の成果に表れているように、学生が演じる状況に配慮することで、学生自身が遊び歌を教材としたロールプレイングの活動に楽しさを感じ、人前で演じることの抵抗感や消極的な姿勢が軽減されることは分かった。一方で、以下のような実践上の課題もあることが見えてきた。その課題とは、いかに学生が保育者の立場に立ってロールプレイングの活動に参加することができるか、授業の計画段階から考え、特に活動の節目での教師の問いかけを吟味しておくことである。筆者は折に触れ、実習や将来的に保育者として実践することを想定して活動するよう学生に声をかけてきた。しかし、《グーチョキパーでなにつくろう》のロールプレイングを振り返ると、保育者としてどのように演じれば良かったのか、自分が保育者だったらという視点で活動の振り返りを促すような言葉かけが曖昧であった。第7回の授業の最後の設問である「1.実際に人前で手遊びを発表してどうだったか、2.他の人の発表を見てどうだったか」は、保育者の立場に学生を立てて活動を振り返らせるような問いではない。保育者の立場からの振り返りを促す問いがあれば、学生はその問いに触発されてロールプレイング活動での自分の姿を客観的に振り返ることができるのではないだろうか。以上の省察をふまえて、学生がロールプレイングの活動の中で活動を振り返る場を設定するとともに、保育者の立場からの振り返りを促すことのできるような問いかけを吟味して、今後も実践を試みたい。

3.4 ピアノによる弾き歌いの個別レッスンの実践

本節では、筆者（山本）が実践した「音楽Ⅱ」（学校教育専攻1年学生が受講）及び「音楽Ⅳ」（保育専攻2年学生が受講）において実施したピアノによる弾き歌いの個別レッスン（「レッスン」と略記）の実践を省察的に報告する。この実践の特徴は、子どもの歌の弾き歌い曲を教師が選曲し学生に練習させるのではなく、学生自身が弾き歌い曲を選曲して練習することを促した点にある。旧来のレッスンでは、教師が学生のピアノ演奏技能の習熟度を考慮して弾き歌い曲を与え、練習に取り組ませることが多い。なぜなら、限られた時間（本学の場合、通常は10～20分程度）の中では、レッスンを効率よく行う必要があるからだ。しかも、弾き歌いというのは両手で演奏しながら歌わなければならない。それは、多くの学生にとって困難な行為である。したがって、弾き歌いに困難さを抱える学生に対しては、教師が先導的に選曲し学生の演奏技能の習熟度に合わせて練習させる傾向が強くなる。一方、教師が教え込むだけでは学生はいつまでも受動的に学ぶ姿勢から抜けられないという問題を感じてきたのも事実である。そこでレッスンで取り組む選曲を学生自身が行うことが、学生が受動的に学ぶ姿勢から抜けて能動的に学ぶ第一歩と考え、以下の実践を試みた。

(1) 実践の概要

本研究で省察する実践の概要は、以下のとおりである。

- 時期：2021年9月13日及び9月17日
- 筆者の個別レッスンを受講している学生：学校教育専攻1年生7人及び保育専攻2年生5人
- 指導計画：指導計画は表7のとおりである。

表7 指導計画

授業回	教師の働きかけ
第一回	<ul style="list-style-type: none"> ○楽器演奏経験の有無、学修履歴、練習環境を確認する。 ○教科書(寺田真由美著・寺田雅典編集(2014)『保育のうた155』ひかりのくに)の中から「興味がある曲」「歌ってみたい曲」「知っている曲」をチェックするように伝える。 ○チェックした曲の中から練習したい曲(1～2曲)を選曲するように伝える。 ○選曲した曲を学生に尋ねる。
第二回～	<ul style="list-style-type: none"> ○学生が練習してきた曲を指導する。

第八回の授業終了後に、筆者のレッスンを受講している学生に対して以下のとおり質問紙調査（Microsoft Formsを使用）を実施した。アンケートでは主に選曲数、選曲の理由、選曲を教師が行うのではなく学生自身に任されたことについてどう思うかを質問し、選択式や自由記述式により回答を得た。回答者数は12人である。質問7「一曲目を選択した理由を教えてください」及び質問11「二曲目を選択した理由を教えてください」に対する回答結果は、図3及び図4のとおりである。

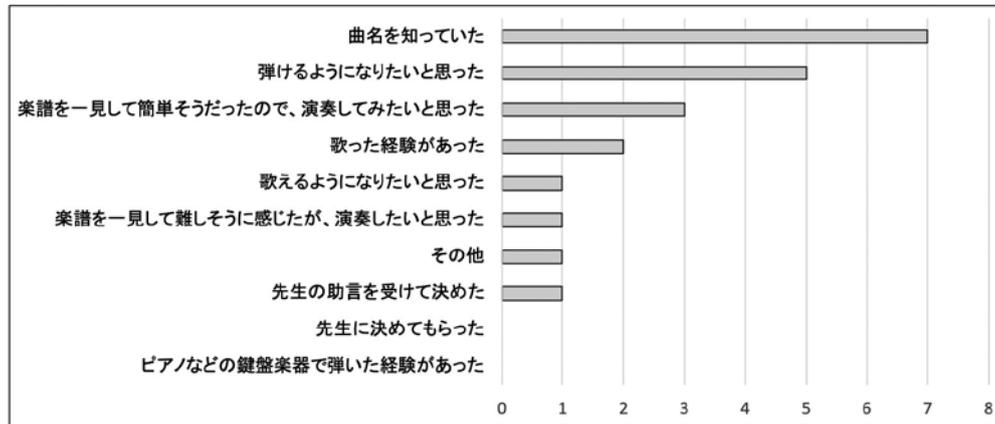


図3 質問7の回答結果

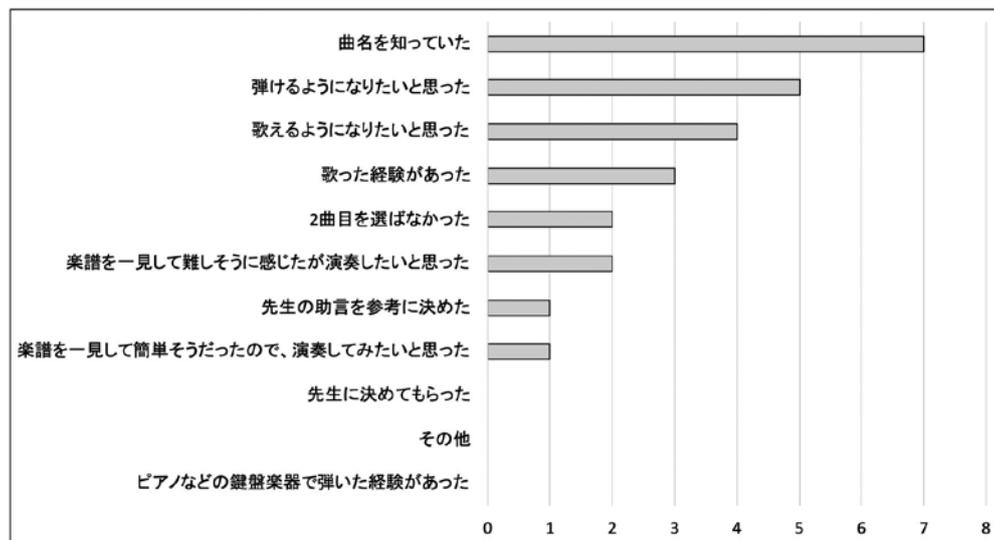


図4 質問11の回答結果

(2) 成果

今回の実践では学生に選曲をさせた。第一回のレッスンの最初に、教科書に掲載されている楽譜を見て「興味がある曲」「歌ってみたい曲」「知っている曲」にチェックをさせた（質問3）ところ、11～20曲程度にチェックをした学生が半数（6人）、1～10曲程度にチェックをした学生が4人であった。「興味がある曲」「歌ってみたい曲」「知っている曲」というような並列的に問いの立て方により、学生がチェックした曲が3種類のすべての理由に当てはまるのかそうではないのか不明であり、このような問いの立て方の問題があることから、一体学生がどのような判断基準でチェックしたのか不明瞭である。チェックをさせた後に、次回のレッスンまでに練習したい曲を1曲から2曲程度、選曲するように促した。選曲理由を問うアンケートの回答結果は、次のとおりである。一曲目を選んだ理由として最も多かったのが「曲名を知っていた」（7人）、続いて「弾けるようになりたいと思った」（5人）、「楽譜を一見して簡単そうだった

ので、演奏してみたいと思った」(3人)が多かった(図3)。二曲目を選んだ理由としては「曲名を知っていた」(7人)、続いて「弾けるようになりたいと思った」(5人)、「歌えるようになりたいと思った」(4人)が多かった(図4)。このことから、学生は選曲を促されたときに知っている曲を主に選ぶということがわかった。知っているという安心感が演奏してみたいという能動的な選曲を後押ししていることが推察できる。もちろん、ピアノ演奏経験がある学生は自身の演奏技能がどの程度か自覚があり、知らない曲でもメロディーを弾いたり口ずさんだりすることで「練習すれば弾き歌いできそうだ」など演奏への見通しをもつことができ、教師に頼らなくても選曲することができるだろう。一方、ピアノ演奏経験が殆どない初学者の学生ほど弾き歌いに対して苦手意識をもっており、そのような学生にとって自分で選曲することは簡単ではない。しかし質問14「自分で選曲するように促されたことは良かったか」の結果を見ると、全ての学生が「取り組む曲を自分で決めるように促されたことは良かった」と回答していた。その理由として「知っている歌や自分の興味がある歌だと練習に真剣に取り組んで弾き歌いができるようになりたいと強く思うことができたから」(学生M)、「自分の知っている曲や興味のある曲の方が練習のモチベーションを維持しやすいと思った」(学生N)、「自分が弾きたい曲の方がやる気が出るから」(学生O)、「特に『ありがとうの花』は自分で選ばないと選曲しない曲だったため、新鮮で楽しみながら音楽がやれている」(学生P)などの回答があった。このことから、選曲はピアノ演奏初学者の学生にとって決して簡単なことではないにもかかわらず、「弾けるようになりたい」という意欲に繋がったり苦手意識を持っている弾き歌いにチャレンジするうえでの動機づけになったりしていると推測できる。

以上より、学生自身による選曲は安心感に支えられて練習に向かう出発点となり、弾き歌いへの意欲や動機づけにもなるということがわかった。

(3) 課題

多くの学生は「弾けるようになりたい」という気持ちを持って選曲に臨んでいることが分かった。このような気持ちから学生の一部は自分が有する演奏技能以上の選曲に挑戦することがあった。それは弾き歌いの技能向上の意欲を高める効果をもたらしたと考えられる。しかし、本人の現段階での演奏技能に対して難易度が高すぎるために一定程度の演奏ができるようになるのに時間がかかりすぎ、並行して他の曲に取り組めないことがあった。また、「自分で決めることもとても良いことだと思うけれど、先生のおすすめの曲とかを教えてくださいとより選曲がしやすかったかなと思いました」(学生Q)との回答があった。以上のことから、教師が率先して選曲に関与することも必要な場合があるのかもしれない。したがって、能動的な学修の第一歩として学生に選曲をゆだねることが重要である一方で、学生の演奏技能の向上を効率よく行ううえで教師の選曲への積極的な関与も重要になってくる。この点でのバランスのとり方が今後の課題である。学生による選曲を大事にしながら、より細やかに個々の学生の能力や進歩を見極め、適宜選曲のアドバイスやヒントを伝えていきたい。

4. おわりに

最後に、各教師による授業実践の省察を「能動的な学修を通した深い理解」の観点から総括し、これまで教師から学生への知識・技術の伝達・伝授型の教育方法により受動的な学びにならざるを得なかった音楽授業における学生の学修を能動的な学修に転換させていく上での実践上の示唆を得る。

4人の教師の授業実践の共通項の第一は、「学生自身が持っているリソース(資源)から出発する」ということであったと言える。酒井実践では学生一人ひとりの「もちもの」である音楽に対するイメージに依拠し、学生自身の思考やイメージを言語化させ学びに活用していた。藤間実践ではどの学生にもある「音楽を楽しむ心」に依拠し、必要最小限の知識・技術を精選して学生に渡していた。森田実践では遊びの中で生まれる自発性や即興性に依拠し、ロール・プレイングの活動に取り組みせていた。山本実践では、弾

き歌い曲への興味・関心に依拠し、学生自身に選曲を委ね自己決定を促すところから個別レッスンを始めていた。イメージ、楽しむ心、自発性、即興性、興味・関心、自己決定といった心的機能は、学生一人ひとりが本来有している個性的なリソースである。しかし、そのような見えない心の世界は言語的なあるいは非言語的な媒体によって他者に向かって表現する、伝え合うことがなければわからない。そこで、共通項の第二として、「学びの可視化のための仕掛け」があったと言える。例えば、教師の発問に対するワークシートの記述（酒井実践）、初学者でも可能なギター演奏（藤間実践）、ロール・プレイングによる学びの身体化（森田実践）、質問に対するアンケートの記述（山本実践）は、学びを可視化する有効な仕掛けとして機能していた。それらは端的に言い換えれば、言語、音楽、身体による学びの可視化である。このように、授業実践において学生の能動性を重視しようとするれば、教師は学生自身も持っているリソース（イメージ、楽しむ心、自発性、即興性、興味・関心、自己決定）に依拠し、学生一人ひとりが何に心を動かしたのを感じたり考えたりしながら学んでいるのか理解しようと、学びの可視化のための仕掛けを用意し、その仕掛けを利用しながら学修が深まるように実践していたということがわかってきた。さらには、授業の中で可視化された学びの姿は授業の実践者である教師にとっても、自らの授業実践を省察的に評価し次なる授業実践の創造への手がかりを得る貴重な資料となっていた。

以上より、音楽授業における知識・技術の伝達・伝授型の教育方法による受動的な学修から能動的な学修への転換にとって、学生自身も持っている心的なリソース（感覚器官や認知の力）に依拠すること、学びの可視化の仕掛け（様々な媒体による表現の機会）を用意すること、個々の学生がアクティブな活動の中で何をどのように学んでいるのか把握するための資料を授業改善の手がかりとすること、これらの三点が要点となるという実践上の示唆を得た。学生にとっての意味のある学修課題とは何か、学生はどのように仲間と関わり合いながら活動し何を得ているのかという点の検討については、今後の研究課題とする。

註

- 1) 子どもの歌とは、保育者・教員養成教育としての大学授業において教材として用いられる、わらべうた、手遊び歌、童謡、文部省唱歌、流行歌などを指す。
- 2) 主に次の文献を参考にした。小栗祐子・内田恵美子・酒井国作・横山真理編著（2021）『改訂初版 保育者養成課程で学ぶ学生のための「子どもの歌」を教材としたワークブック』みずほ出版。
- 3) 小川（2020）によれば、「自分の考えを声に出すこと（外化）によって声を出さずに学んでいるときよりも深く学ぶこと（内化）ができる」が「小中学校での音楽の授業では何を課題として深く追及させるのか」という問題と同時に、どのように言語化させるのか・させないのかまで含めて丁寧に検討されなければならない」。
- 4) 学生に配布した楽譜については、大海・古谷・肝付（2015）、小原・飯沼・浦田（2019）を参照した。
- 5) 一定の伴奏とメロディからなる楽曲のメロディは、一般には和音構成音とそうでない音（非和声音あるいは和音外音）で構成される。この非和声音を本来の和声音からの「ゆらぎ」と捉えてメロディをより魅力的なものにする一要素として第十二回に取り上げている。なお、この文脈での「ゆらぎ」という言葉は筆者の造語である。「ゆれ」という言葉の同義の使用については、例えば、島岡（2006）にその記述がある。他に保科（1998）に「ゆらぎ」と言う言葉を用いた記述があるが、少しニュアンスが異なる。
- 6) ティームティーチングとは、「一つの授業を複数の教員で担当し実践する教育方法」を指す。多様なティームティーチングの実施形態があるが、複数の教師が連携することにより、学習者の興味・関心や学びへの向かい方、得手不得手などの特性に応じて個別的で柔軟な指導を行うことが可能になるとされる（村川2000）。

- 7) 主に次の文献を参考にした。寺田真由美監修・寺田雅典編曲（2014）『保育のうた155』ひかりのくに。
- 8) 本稿において遊び歌とは、保育者・教員養成教育としての大学授業において教材として用いられる、子どもの遊びの中で身体を動かしながら歌われる手遊び歌・振り付けのある歌・わらべうたなどを指す。伊野義博は「遊びの歌において、わらべ歌はその代表的なものである。じゃんけん歌、となえ歌、手遊び歌、絵かき歌、なわとび歌など多様である。これらは、遊びや身体活動と一緒にあって行われるが、こうした性質を利用して自然な形で歌を楽しむ」（伊野2006）と説明している。
- 9) ロールプレイング（role-playing）とは、次のように説明されている。「体験的学習方法の一つ。実際に場面を作って、さまざまな役割を演じさせ、問題の解決法を習得させる学習法。役割実演法」（山田忠雄他編（2012）『新明解国語辞典 第七版』三省堂, p. 1621）。黒田雅子は「役割および役割の担い方・役割行為に血約目し、役割を自発的に、即興的に演じるロール・プレイ（プレイング）を生み出したのは、サイコドラマ・心理劇の創始者、モレノ Moreno, J. L. である」（黒田2002）と紹介している。
- 10) 次の文献を参考にした。細田淳子編著（2020）『手あそび・体あそび・わらべうたがいっぱい あそびうた大全集200』永岡書店。藤田浩子著（2013）『藤田浩子のわらべうたあそび このゆびとーまれ』生活ジャーナル。恵峰学園 杉の子幼稚園編（2008）『なかつがわのわらべうたあそび』恵峰学園 杉の子幼稚園。グループこんべいと 菅野満喜子監修（2006）『保育園・幼稚園のうたあそび』成美堂出版。井上伸子監修（2004）『クラスでうたうこどものうたリズムあそび曲集』株式会社音楽センター。
- 11) 次の文献を参照し学生用のワークシートを作成した。細田淳子編著（2020）『手あそび・体あそび・わらべうたがいっぱい あそびうた大全集200』永岡書店, p. 98-100。

引用・参考文献

- 伊野義博（2006）「遊び歌 Singing Games」日本学校音楽教育実先学会編『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム 幼稚園から高等学校まで』東京書籍, p. 99。
- 稲垣佳世子・波多野諠余夫（1989）「第10章新しい学習観に基づく教育」『人はいかに学ぶか』中公新書, p. 177。
- 大海由佳・古谷和子・肝付文子編（2015）「こいぬのマーチ」『保育士・幼稚園教諭のための弾き歌い伴奏集第2巻』学研プラス, p. 98。
- 小川容子（2020）「第5章 音楽学習と教育 5節 音楽の学びの問い直し 1. クラスの学びを深めるために」
- 大串健吾他監修『音楽知覚認知ハンドブック』北大路書房, p. 134。
- 小栗祐子（2021）「保育者養成教育における『ピアノ弾き歌い』の指導内容—テキストの分析を通して—」日本教科内容学会誌 第7巻第1号, pp. 29-39。
- 小原光一・飯沼信義・浦田健次郎監修（2019）「こいぬのマーチ」『小学生のおんがく1』教育芸術社, p. 70。
- 黒田淑子（2002）「ロール・プレイ（プレイング）」安彦忠彦他編『新版 現代学校教育大事典6』ぎょうせい, pp. 467-468。
- 島岡譲（2006）「第3章 キーボードの学習 2 構成音の装飾（転位・修飾）（2）転位（構成音のゆれ）」『和声のしくみ・楽曲のしくみ 4声体・キーボード・楽式・作曲を総合的に学ぶために』音楽之友社, p. 42。
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）」文部科学省, p. 37。
- 保科洋（1998）「第3章 音符のグループ形成機能 第3節 音高（音の高低）」『生きた音楽表現へのア

ブローチ エネルギー思考に基づく演奏解釈法』音楽之友社, p. 77。

溝上慎一 (2014) 「第1章 アクティブラーニングとは」『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, pp. 3-23。

村川雅弘 (2000) 「チームティーチング Team-teaching」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版, pp. 380-381。

渡部信一 (2010) 「序『学び』探求の俯瞰図」佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知心理学事典』大修館書店, p. 17。

付記

1. 本稿では、横山真理が全体の監修を行った。執筆分担は、次のとおりである。1.はじめに、2.「能動的な学修を通じた深い理解」とは、4.おわりに（以上、横山真理）。3.1「音楽Ⅲ」におけるクラス授業の実践（酒井国作）。3.2子どもの歌を教材としたギター伴奏法の実践（藤間勘萃）。3.3「音楽Ⅱ」におけるクラス授業の実践（森田千智）。3.4ピアノによる弾き歌いの個別レッスンの実践（山本馨栄子）。
2. 東海学園大学研究倫理委員会の承認（受付番号2020-10）をふまえて本稿を執筆した。「音楽Ⅱ」「音楽Ⅲ」「音楽Ⅳ」の授業での学生のワークシートやアンケートの記述の使用については、学生の同意を得て掲載した。