

保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業プログラムの開発

—「歌遊び」の事例の省察—

横山真理* 鷹羽綾子** 永井美由紀** 森田千智** 山木田真紀**

1. はじめに

本稿では、本学教育学部教育学科学校教育専攻学生が受講する「音楽Ⅰ」「音楽Ⅲ」において計画・実践された、アクティブラーニング（以下「AL」と略す）型の授業としての「歌遊び」の事例を省察し、「歌遊び」の教育的意義を明らかにする。それにより、保育者¹⁾・小学校教員養成教育としての音楽授業²⁾プログラムの開発の要点について示唆を得ることを目的とする。溝上（2017）は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。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」（p. 7）とALを定義している。もとより、高等教育機関では能動的学修を実現するためにALが推奨されてきた（中央教育審議会, 2012, p. 9）。音楽に関する知識や演奏技能に加えて思考力、協働性、共感性などの資質・能力を統合的に育成するAL型の授業への転換が、保育者養成教育として展開される音楽授業にも強く求められているのではないだろうか。しかし、弾き歌いに関する知識・技能の修得を目標とした音楽授業においては、教師が音楽に関する知識や演奏技能を一方向的に伝達、伝授する授業形態が伝統的である。このような授業形態においては、知識や技能の着実な修得の可能性が期待できる一方で、学習の能動的な関与が乏しくなり受動的な学修に陥ってしまうという問題点も指摘されてきた（小栗, 2024；横山ほか, 2024a；横山ほか, 2024b）。

本稿で省察対象とした「歌遊び」の実践事例では、どうすれば学生の能動性が発揮され音楽に関する知識や演奏技能に加えて思考力、協働性、共感性などの資質・能力を統合的に育成することができるのか、という問題意識に立ち、授業を担当する教師が学生の学びの様子に合わせて試行錯誤しながら実践している。最初に、「歌遊び」の実践の概要について説明する。次に、「歌遊び」を実践した各科目のピアノレッスン担当教員が、担当した学生の振り返りの記述を分析資料として解釈し、各々の実践の成果と課題について省察的に報告する。最後に、保育者・小学校教員養成教育としての「歌遊び」の教育的意義を明らかにし、保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業プログラムの開発の要点について示唆を得る。

2. 「歌遊び」について

本稿における「歌遊び」とは、「幼児や児童が参加する音楽活動を想定し、子どもの歌³⁾を教材として音楽に合わせて身体を動かしながら歌ったり楽器を演奏したりする活動」（横山ほか, 2024b, p. 58）を指す。「歌遊び」は、複数のピアノレッスン担当教師により共同授業の形態で実践されている。「歌遊び」の計画については、科目主担当の横山が計画の具体を作成し、ピアノレッスン担当教師と計画についての共通理解を図りながら実践した。表1及び表2は、「音楽Ⅰ」「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の実践の概要である。

本稿で対象とした「音楽Ⅰ」「音楽Ⅲ」に共通の授業形態として、「隔週交代制」がある。それは、科目

* 東海学園大学教育学部 ** 東海学園大学非常勤講師

の1クラスをAとBの2つのグループに分け、Aグループの学生が講義に参加している時にBグループの学生はピアノによる弾き歌いの個別レッスンやグループレッスンや「歌遊び」に参加し、次週は入れ替わるような授業形態を指す。したがって、講義を担当する教員とレッスンを担当する複数の教員の協働により授業が計画・実践されている。

表1 音楽Ⅰにおける「歌遊び」

授業回： 主導教員	活動	主な音楽用語	教材曲
2,3回： 森田	「椅子取りゲーム」	拍 一拍目とそれ以外の拍 四分の二拍子 四分の三拍子	《ちょうちょう》《かたつむり》 《かっこう》
4,5回： 永井		拍 一拍目とそれ以外の拍 四分の二拍子	《ちょうちょう》《こぎつね》 《おおきなたいこ》
6,7回： 鷹羽		拍 一拍目とそれ以外の拍 四分の二拍子 弱起	《ちょうちょう》《あめふりくまのこ》 《山の音楽家》
8,9回： 森田	「爆弾ゲーム」	拍 一拍目とそれ以外の拍 四分の二拍子 四分の四拍子	《めだかの学校》《かたつむり》
10,11回： 永井		拍 一拍目とそれ以外の拍 四分の二拍子 四分の四拍子	《めだかの学校》《このぼり》 《虫のこえ》
12,13回： 鷹羽		拍 一拍目とそれ以外の拍 四分の三拍子 四分の四拍子 八分の六拍子	《めだかの学校》《思い出のアルバム》 《ぞうさん》

表2 音楽Ⅲにおける「歌遊び」

授業回： 主導教員	活動	取り上げた音楽用語	教材曲
2,3回： 山木田	教師が計画した「仲間集めゲーム」	拍 拍子 一拍目とそれ以外の拍 旋律のリズム	《ちょうちょう》《このぼり》
4,5回： 横山 (1限) 鷹羽 (2限)		拍 拍子 一拍目とそれ以外の拍 旋律のリズム はねるリズム・はねないリズム	《かたつむり》《めだかの学校》
6,7回： 永井	学生が計画した歌遊び「爆弾ゲーム」	拍 拍子 一拍目とそれ以外の拍 旋律のリズム リズムの重なり	《大きな栗の木の下で》《メリーさんの羊》《思い出のアルバム》
8,9回： 山木田	教師が計画した「リズムで歌クイズ」	拍 拍子 一拍目とそれ以外の拍 旋律のリズム リズムの重なり シンコペーション	《アイ・アイ》《雪》
10,11回： 横山 (1限) 鷹羽 (2限)		拍 拍子 一拍目とそれ以外の拍 旋律のリズム リズムの重なり	《かっこう》《このぼり》《ぞうさん》
12,13回： 永井	学生が計画した歌遊び「リズムで歌クイズ」	拍 拍子 一拍目とそれ以外の拍 旋律のリズム リズムの重なり	《春が来た》《やまびこっこ》

3. 授業実践の省察

本章では、「音楽Ⅰ」や「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の活動を主導した各教員が、学生の振り返りの自由記述を分析資料として、記述内容を解釈することを通して自らの実践を省察している。そのため各節では、例えば「学生A」のように匿名化された学生記号が多く登場するが、それらの記号は各節内で完結されており、各節間の共通性はないことを断っておく。研究倫理に関する手続きについては、付記に記したとおりである。

自由記述を解釈するという質的研究法においては、解釈の飛躍ができるだけ起こらないように慎重に解釈を進めることが肝要である。そこで、各節の執筆者は自ら行った自由記述の解釈について筆頭筆者と意見交換をしながら、解釈を再構成する試みを行い論述している。また、解釈の妥当性を問うことができるように、ある解釈の元になった学生の自由記述は何か、解釈と分析資料を紐付ける形で記載している。これにより、第三者の批判的検討と学術的対話の広がりが期待できる。

3.1「音楽Ⅰ」における「歌遊び」の実践

本節では、筆者（永井）が主導して実践した「歌遊び」の実践を省察的に報告する。

3.1.1 実践の概要

実践の概要は以下のとおりである。

○実施時期

2025年4月14日、4月21日、4月28日、5月12日、5月19日、5月26日、6月2日、6月9日（「椅子取りゲーム」による「歌遊び」）

同年6月16日、6月23日、6月30日、7月7日（「爆弾ゲーム」による「歌遊び」）

○科目：音楽Ⅰ、2クラス開講のうちの1クラス（受講学生31人）

○「歌遊び」の授業の参加者：本学教育学部教育学科学校教育専攻1年15-16人（授業日より人数が異なる）

○場所：本学リトミック室

○歌遊びの活動のねらい

- ① 拍・拍子・リズムを意識して教材曲を連弾や単独奏で伴奏したり、タンブリン・トライアングル・カスタネットなどの打楽器で演奏したりして、「歌遊び」を自分たちの演奏で成立させる。
- ② 「歌遊び」における伴奏や拍・拍子・リズムの役割について理解する。
- ③ 声や息を合わせて演奏する活動を楽しむ。

○使用した教材曲：《ちょうちょう》《こぎつね》《おおきなたいこ》《めだかの学校》《こいのぼり》《虫のこえ》

○「歌遊び」としての「椅子取りゲーム」の進め方

- ① 子ども役の学生は円になり、中央に置かれた椅子を囲む形で立つ。教師役の弾き手およびリズム伴奏の学生及び教員（筆者）の演奏に合わせて、子ども役の学生は足踏みや手拍子などで拍をとり歩きながら歌う。
- ② 教師役の弾き手およびリズム隊の学生及び教員は演奏を途中で止め、それと同時に子ども役の学生は近くの椅子に座る。
- ③ 椅子に座れなかった子ども役の学生はリズム隊に加わり、リズム楽器を演奏する。再び教師役の学生による教材曲の演奏に合わせて、子ども役の学生は円になり拍をとりながら歌う。

○「歌遊び」としての「爆弾ゲーム」の進め方

- ① 子ども役の学生は顔を見合わせる形で円になり椅子に座る。教師役の弾き手およびリズム隊の学生及び教員の演奏に合わせて、子ども役の学生は歌いながら、爆弾に見立てたボールを拍、1拍目や1拍目以外、拍子などで隣の学生に渡す。
- ② 教師役の弾き手およびリズム隊の学生及び教員は演奏を途中で止め、演奏が止まったときに爆弾を持っている学生は教師役の学生からの質問に答える（例：これまでに学校で演奏したことのある楽器は何ですか）。
- ③ 子ども役の学生は、教師役の学生による演奏に合わせて歌いながら、ボールを隣に渡す。

3.1.2 分析

第15回の授業では、弾き歌い発表会終了後に振り返りシートが配布され、学生は「音楽Ⅰ」全体の学修の振り返りとして、3つの設問に回答した。分析対象は、「リトミック室での『歌遊び』の活動を通して、何を学んだか、振り返って説明しなさい」という設問に対する自由記述による回答結果である。

分析の手順は、次のとおりである。まず受講学生31人のうち回答を得た29人の振り返りの自由記述における量的傾向を把握する。そのために、テキストマイニング⁴⁾の手法により抽出した単語の出現回数をもとに、学生が何を学んだのかについて分析する。次に、筆者がピアノレッスンを担当した学生8人の振り返りの自由記述に注目し、彼らが「歌遊び」の活動を通して何を学んだのかを解釈によって分析する。テキストマイニングの手法では、単語の頻出度に基づく量的傾向について把握することができるが、個々の学生の自由記述の文脈に即して解釈することができない。そのため、上記で示した手順を採る。最後に、以上の分析をふまえて、「歌遊び」の実践の成果と課題について述べる。

(1) クラス全体の自由記述における量的傾向

表3、表4、表5は、1クラスの受講学生31人のうち学生29人の振り返りの自由記述中の単語の出現回数を示している（テキストマイニングの手法により抽出）。

表3 名詞の単語出現回数

単語	出現回数
拍	19
リズム	13
遊び	12
子ども	10
音楽	9
歌	8
先生	8
曲	7
演奏	6
ゲーム	6

表4 動詞・助動詞の単語出現回数

単語	出現回数
できる	30
学ぶ	22
思う	13
合わせる	9
感じる	8
弾く	7
歌う	6
回す	5
いく	5

表5 形容詞の単語出現回数

単語	出現回数
楽しい	10
上手い	3
歌いやすい	2
おもしろい	2
良い	2

名詞の単語出現回数（表3）として、音楽の構成要素を示す単語（拍、リズム）、教える場を想定した単語（先生、子ども）、音楽活動に関する単語（音楽、歌、曲、演奏）、遊びを示す単語（遊び、ゲーム）が出現している。最も出現回数の多い単語は「拍」であり、「歌遊び」の最中に活動を主導する教員が頻回に「拍」という用語を使って指導し、「拍」を意識させようとしていたことが影響していると考えられる。動詞・助動詞の単語出現回数（表4）として、実現可能であることを示す「できる」という助動詞が最も多く出現しており、学生は「歌遊び」の活動を通して、何らかの行動を起こした結果として生まれる達成感を伝えているのではないかと考えられる。次に出現回数が多い単語として、「学ぶ」がある。「何を学んだか」という設問に対して、多くの学生が何を学んだのか明確に意識し言語化できていると評価できる。それ以外にも、同調を示す単語（合わせる）、知覚を示す単語（感じる）、演奏を示す単語（弾く、歌う）が出現している。これらの出現単語から、「歌遊び」の活動が身体的同調（人や音楽の動きに自分の身体の動きを合わせること）や音楽演奏を伴うものであったことが確認できる。形容詞の単語出現回数（表5）として、最も多いのが「楽しい」というポジティブな感情を示す単語であり、他にも「歌いやすい」、「面白い」というポジティブな感情を示す単語、「上手い」という価値付けを示す単語が出現している。これらの出現単語から、多くの学生が「歌遊び」の活動に対して肯定的な評価をしていると考えられる。

以上、1クラス全体の自由記述の量的傾向を分析した結果、教員が指導の最中に強調していた「拍」が多く出現していたこと、学生は「できたこと」や「学んだこと」を言語化していたこと、「歌遊び」の活動を肯定的に評価していたことがわかる。

(2) 学生個人の自由記述の解釈

それでは、筆者がピアノレッスンを担当した学生は何を学んだのだろうか。表6で示した学生9人中8人の振り返りの自由記述（1人は回答を提出したが書字に問題があり記述を読み取ることができなかった）を解釈によって質的に分析する。先の量的傾向の分析をふまえ、分析視点を以下のように設定した。

分析視点① どのように「拍」を学んでいたか。

分析視点② 身体的同調や音楽演奏について学んだことは何か。

分析視点③ 「歌遊び」の活動に対してどのような評価をしているか。

表6* 抽出学生の振り返りの記述内容

学生	記述内容（括弧内は筆者加筆）
学生A	爆弾ゲームと椅子取りゲームの2つをやって、音楽のリズム（拍・拍子）に合わせてゲームをする楽しさを改めて感じる事ができたし、自分たちで拍をとりながら遊ぶことで体を使って拍を覚えることができたと思う。
学生B	リズム（拍・拍子）に重きをおいてずっとゲームをしてきて、小学生に分かりやすく教える方法を知ることができたし、ばつゲームもあって楽しかった。
学生C	拍の違いで曲のイメージや雰囲気が変わると感じた。また、拍に合わせて正しく演奏しなければならぬので、ずっと一定で子どもたちが歌いやすいペースで弾くことの大変さを実感した。もっと細かい拍に合わせて、歌遊びができれば楽しそうだった。
学生D	ミスってもいいくらいでピアノを弾くことで聴く側も身構えずに楽しめると学んだ。子どもの遊びで楽しめる訳ないと思っていたが、結果的に一番楽しかった。やっぱり子どもはすごいと思った。次回はもっと子どもの立場に立って考えたい。
学生E	はじめ先生役になり生徒へ説明すると上手く伝わらず上手に進めることができませんでしたが、グループでの中が深まるにつれ手分けして動きスムーズにいくようになりました。グループでの協調性の大切さを学ぶことができたのでこれからも意識したいです。
学生F	子どもたちを相手にするためのやり方を学んだ。主に、ルール説明だったり、歌の演奏を多めの人数に向けてするための練習をしたりした。どのように説明すれば伝わるかが難しいと感じた。
学生G	椅子取りゲームと爆弾ゲームを通して、改めて音楽には拍がとても重要なんだと理解しました。拍の取り方にもたくさんの種類があって面白かったです。
学生H	ボールなどを使って（拍や拍子）を見える化し、学びたいことを楽しみながら身に付けることのできる授業の進め方を学んだ。注目の集め方や全員でまわって歌う方が一体感が出て自信がない子（子ども）でも歌いやすいのかなと思った。

*学生8人の振り返りの自由記述をそのまま転記した。

【分析視点①に基づく解釈】

「自分たちで拍をとりながら遊ぶことで体を使って拍を覚えることができた」（学生A）という記述から、身体感覚を通して「拍」を捉えようとしていたことがわかる。拍の違いで曲のイメージや雰囲気が変わると感じた」（学生C）という記述から、「拍」の違いが音楽の表現効果に関連していると気付いたことがわかる。「音楽には拍がとても重要なんだと理解しました」（学生G）という記述から、音楽という動的な表現における「拍」の重要性を見出していることがわかる。「リズム（拍・拍子）に重きをおいてずっとゲームをしてきて、小学生に分かりやすく教える方法を知ることができた」（学生B）という記述や「ボールなどを使って（拍や拍子）を見える化し、学びたいことを楽しみながら身に付けることのできる授業の進め方を学んだ」（学生H）という記述から、音楽という聴覚的な表現を視覚的な表現に置き換える活動の工夫の重要性を見出していることがわかる。

【分析視点②に基づく解釈】

「音楽のリズム（拍・拍子）に合わせてゲームをする楽しさを改めて感じる事ができた」（学生A）という記述から、音楽に身体を同調させることや、学生同士の身体動作を同調させることの楽しさを見出していたことがわかる。「小学生に分かりやすく教える方法を知ることができた」（学生B）という記述から、子どもの視点に立った指導の工夫を意識し始めていることがわかる。「ミスってもいいくらいでピアノを弾くことで聴く側も身構えずに楽しめる」（学生C）という記述から、伴奏者として弾き歌う際の心構えを学んでいたことがわかる。「グループでの協調性の大切さを学ぶことができた」（学生E）という記述から、音楽演奏における協調性の重要性を見出していたことがわかる。「学びたいことを楽しみながら身に付けることのできる授業の進め方を学んだ」（学生H）という記述から、楽しさの中に学びがある授業の重要性と指導方法を学んでいたことがわかる。

【分析視点③に基づく解釈】

「楽しさを改めて感じる事ができた」（学生A）という記述から、ゲーム性のある遊びの中で「拍」を楽しく学んだことがわかる。「拍の取り方にもたくさんの種類があって面白かった」（学生G）という記述から、「拍」を様々な方法で学ぼうとしたことが推測される。「ばつゲームもあって楽しかった」（学生B）という記述や「一番楽しかった」（学生C）という記述から、活動に楽しさを見いだしていることがわかる。「自信がない子（子ども）でも歌いやすい」という学生Hの記述から、子どもの視点に立って教える方法を考えようとしていることがわかる。「細かい拍に合わせて、歌遊びができれば楽しそう」という学生Cの記述から、教師の視点に立って具体的な「歌遊び」の方法を考えていることがわかる。

3.1.3 成果と課題

(1) 成果

以上の分析結果をふまえて、「音楽Ⅰ」における「歌遊び」の活動の成果を以下に挙げる。

- ① 学生に意識させたい要素として、「拍」を設定し、円になってボールを回す、手拍子する、足踏みするといった身体活動を伴ったゲーム性のある「歌遊び」の活動を行ったことにより、学生は身体感覚を通して「拍」を感じながら学ぶことができ、「拍」に対する理解が深まった。
- ② 互いに身体を同調させながら合わせて活動する「歌遊び」により、学生は楽しさを感じながら活動に没頭することができた。
- ③ 教師役や子ども役として模擬的な活動に参加することにより、学生は「歌遊び」を主導する教師や「歌遊び」を楽しむ子どもの立場に立って考えることができた。

(2) 課題

「歌遊び」としての「椅子取りゲーム」の活動では、学生に意識させたい要素として、「拍」を設定した。しかし、それ以外にも多様な音楽の構成要素がある。したがって、音楽を構成する様々な要素を意識できるような様々な「歌遊び」の活動を、カリキュラムとして設計することが必要になる。そのようなカリキュラムを設計し実践することを通して、学生が主体的に学修し音楽に対する理解を深めることができるようにしたい。

3.2 「音楽Ⅰ」における「歌遊び」の実践

本節では、筆者（森田）が主導して実践した「歌遊び」の実践を省察的に報告する。昨年度の「歌遊び」における実践の課題点として、学生が教師の視点に立つことは案外難しく、学生がいかに教師の視点に立って活動を振り返ることができるか、そのために授業実践者はどのような働きかけを活動の最中に行えば良いのかを検討し実践することが、課題として示されていた⁵⁾。そこで本節では、「歌遊び」の活動における教師の視点での学生の振り返りに着目し、「椅子取りゲーム」と「爆弾ゲーム」の2種類の活動を分析する。

3.2.1 実践の概要

実践の概要は、以下のとおりである。

- 実施時期：2025年4月14日、4月21日（第2・3回「椅子取りゲーム」による「歌遊び」の実践）。同年6月2日、6月9日（第8・9回「爆弾ゲーム」による「歌遊び」の実践）。
- 科目：音楽Ⅰ
- 授業の参加者：本学教育学部教育学科学校教育専攻1年12～17人
- 場所：本学リトミック室

○「歌遊び」の活動のねらい

- ① 前半のグループレッスンで学修した右手旋律弾きによる演奏とリズム楽器の演奏により、演奏の役割（司会、弾き手、リズム隊）を分担しながら「歌遊び」を進めることができる。
- ② 教師が主導し低学年児童が参加する活動であることを想定し、「歌遊び」を通した学習方法について、擬似体験を通して理解する。
- ③ 遊びを通して拍を身体的に感じ、拍節的なリズムを意識することができる。

○使用した教材曲：《ちょうちょう》《こぎつね》《かっこう》《めだかの学校》《かたつむり》

○「歌遊び」としての「椅子取りゲーム」の進め方

- ① 教師役の学生（5, 6人）がゲームのルールを説明する。教師役の学生が1人ずつ教員（筆者）とピアノの連弾をする。その演奏に合わせて、子ども役の学生が円形に並べた椅子の周りを歩きながら歌う。教師役の学生のうち、ピアノを演奏しない学生は、拍に合わせてリズム楽器（鈴、タンバリン、太鼓等）を鳴らす。演奏が終わると同時に、子ども役の学生は自分の前にある椅子に座る。
- ② 椅子に座れなかった学生はリズム楽器を鳴らしていた教師役の学生グループに加わり、拍に合わせてリズム楽器を鳴らす。次第に椅子の数を減らしていく。

○「歌遊び」としての「爆弾ゲーム」の進め方

- ① 教師役の学生がゲームのルールを説明する。子ども役の学生は円になって椅子に座る。教師役の学生が電子キーボードで歌の旋律を演奏し、その演奏に合わせて子ども役の学生は爆弾に見立てたボールを隣の人へ渡していく。電子キーボードで演奏しない教師役の学生は、拍に合わせてリズム楽器（鈴、タンバリン、太鼓等）を鳴らす。
- ② 子ども役の学生は1拍目、3拍目など、教師役の学生の指示に従って拍のタイミングでボールを渡していく。
- ③ 演奏が終わった時にボールを持っている子ども役の学生に対して、教師役の学生は「好きな曲は何ですか」などの質問をし、ボールを持っている子ども役の学生が応答するなどして、やりとりを楽しむ。慣れてきたら、ボールの数を増やす。

3.2.2 質問紙調査結果の分析

「歌遊び」の活動終了後に学生がアンケートフォームに活動の振り返りとして記述した内容を、分析資料とする。回答者数は、第2・3回が63名で、第8・9回が56名であった。そのうち、筆者が授業前半にグループレッスンとして弾き歌いの指導を行い、授業後半の「歌遊び」で教師役として進行を担当した、21人の学生を分析対象とする。第2・3回は分析対象の学生が初めて教師役となった回、第8・9回は2回目に教師役となった回である。

(1) 第2・3回における質問3、質問4に対する回答結果の分析

質問3「本日の歌遊び『椅子取りゲーム』の活動を通して学んだことはありますか」の回答結果であるが、欠席した1人の学生を除き、20人全員が、「学んだことがある」と答えている。

次に、質問4「質問3の回答について、どのようなことを学んだのか具体的に書いてください。特に学んだことがなければ、『特になし』と回答しその理由を説明してください」での自由記述の内容を解釈し、教師の視点から学んだと考えられる記述（以下、教師の視点からの学び）、それ以外の視点から学んだと考えられる記述（以下、それ以外の視点からの学び）、特になしや未記入の3つのカテゴリーに分類した。カテゴリー別の回答割合

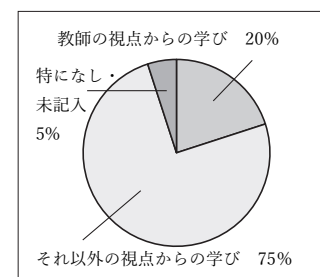


図1 第2・3回における質問4に対するカテゴリー別の回答結果

は図1の通りである。分析対象となった学生は教師役として「歌遊び」を進行していたにもかかわらず、教師の視点から学んでいると考えられる記述は少ないことがわかる。表7は「質問4」に対する自由記述による回答結果の例である。「教師の視点からの学び」に関する記述では、子どもの反応を想定した記述（学生A）や子どもへの接し方・話し方（学生B、学生C）などに関する内容があった。「それ以外の視点からの学び」に関する記述では、協働的な活動の楽しさ（学生D、学生E）や音楽や楽器に関する気づき（学生E、学生F）、音楽を形づくっている要素（学生G、学生H）に関する内容があった。以上のことから、学生は教師役として活動を進行していたからといって、必ずしも教師の視点で活動を振り返るという訳ではないことがわかった。また、音楽に合わせて一緒に活動をしたり身体を動かしたりする楽しさを感じていたことがわかった。

表7 質問4に対する回答結果の例

カテゴリー	自由記述の例
教師の視点からの学び	<ul style="list-style-type: none"> ・「ゆっくりと音楽を弾くことで子どもに合わせたメロディーにし聴きやすくする」(学生A)。 ・「子どもたちへの接し方が少し分かった気がしたので良かった」(学生B)。 ・「小学生を対象にした言葉遣いをしなければいけないということです。今回の椅子取りゲームでは、『座れなかった人』に対する説明で困ってしまいました」(学生C)。
それ以外の視点からの学び	<ul style="list-style-type: none"> ・「みんなでやると楽しい」(学生D)。 ・「みんなで歌うことの楽しさや自分が弾いた旋律でみんなが歌ってくれることの楽しさを感じることができたからです」(学生E)。 ・「音楽や楽器に触れると雰囲気が明るくなることがわかった」(学生F)。 ・「リズムに合わせてながら遊びをするとみんなで楽しむことができる」(学生G)。 ・「4分の2拍子などのリズム感覚が分かりました」(学生H)。

(2) 第8・9回における質問3に対する回答結果の分析

「質問3」の回答結果は図2の通りである。欠席者（3名）を除き、「学んだことはある」と回答した学生は16名で84%、「学んだことは無い」と回答した学生は3名で16%であった。「学んだことはある」と回答した学生の「質問4」の自由記述の回答を上記の3つのカテゴリーに分類した回答割合は図3の通りである。第8・9回は、教師役として進行する経験が2回目だったにもかかわらず、やはり第2・3回の時と同様に教師の視点から学んでいると考えられる記述は少なかった。表8は「質問4」の自由記述に対する回答結果の例である。「教師の視点からの学び」に関する記述では、実践の場を想定した記述（学生F）や教師役と子ども役に分かれて活動する意義への気づき（学生G）などがあった。「それ以外の視点からの学び」に関する記述では、ゲームの方法（学生I）や音楽の構成要素（学生A）や演奏に関する知識（学生H、学生J）などがあった。以上のことから、単に教師役として進行する経験を重ねるだけでは、教師の視点からの活動の振り返りにつながるとは言えないことがわかる。一方で、これまでの講義や個別レッスンの中で修得してきた音楽の構成要素や演奏に関する知識を、「歌遊び」の活動と結びつけて再確認していたこともわかった。

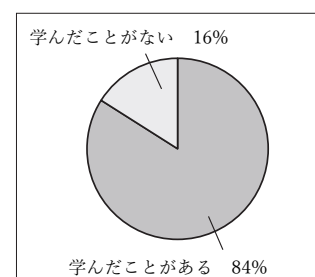


図2 第8・9回における質問4に対する回答結果

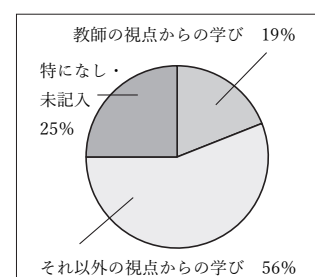


図3 第8・9回における質問4に対するカテゴリー別の回答結果

表8 第8・9回における質問4に対する回答結果の例

カテゴリー	自由記述の例
教師の視点からの学び	<ul style="list-style-type: none"> ・「今日教えてもらった新しい曲が、『どのこがよいこ』という実践の時に使えそうな曲だったため」(学生F)。 ・「自分たちを子どもに見立ててやるのが実践的だということに気づいた」(学生G)。
それ以外の視点からの学び	<ul style="list-style-type: none"> ・「爆弾を持つ人の選び方について学べた」(学生I)。 ・「『めだかの学校』や『かたつむり』を歌う時に拍を意識してリズムを取り、歌うことができたから」(学生A)。 ・「新しい曲の伴奏の和音」(学生H)。 ・「4分の4に記号があること」(学生J)。

3.2.3 成果と課題

(1) 成果

本実践の省察を通して、保育者・小学校教員養成課程で学ぶ学生にとって、「歌遊び」を通した学修は、音楽に関する基本的な知識の再確認のみならず、子どもとの関わり方を想定したり、音や身体動作を合わせて活動することの楽しさを感じたりすることができるなど、実に様々な学びがもたらされることがわかった。分析結果から、学生が教師役として活動する経験を重ねることだけでは、教師の視点からの振り返りにつながらないこともわかった。しかし一方で、音楽や演奏に関する学びや協働的な活動の楽しさなど、「それ以外の視点からの学び」が多様に生まれていたのも事実である。特に、音楽の構成要素や演奏に関する知識に関しては、教師が一方的に伝達する講義形式の中での学修になりがちであるが、「歌遊び」の活動を軸とした実践においては、学生は「歌遊び」という能動性が発揮される経験の振り返りを通して、音楽の構成要素や演奏に関する知識を再確認しようとしていたことがわかった。

(2) 課題

本節では、分析対象とした学生が教師役として活動した時に限定して回答結果を分析した。その結果、「歌遊び」の活動において学生がなぜ教師の視点に立って活動を振り返ることが難しいのか、今回の分析結果だけでは依然として明確にすることができなかった。そこで、学生が子ども役として活動した時の振り返りの記述も分析対象に含め、検討することが、今後の課題としてあげられる。

3.3「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の実践

本節では、筆者（鷹羽）が主導して実践した「歌遊び」の実践を省察的に報告する。

3.3.1 実践の概要

本節で省察の対象とした実践の概要は、以下のとおりである。

○実施時期

2025年4月28日、5月12日

○科目：音楽Ⅲ

○授業の参加者：本学教育学部教育学科学校教育専攻2年生、3年生27-32人

○場所：本学リトミック室

○「歌遊び」の活動のねらい

- ① 前半のグルーブレッスンで学修した右手旋律弾きによる演奏とリズム楽器の演奏により、役割（司会、弾き手、リズム隊）を分担しながら「歌遊び」を進めることができる。
- ② 教師が主導し低学年児童が参加する活動であることを想定し、「歌遊び」を通した学習方法について、擬似体験を通して理解する。

③ 遊びを通して拍を身体的に感じ、拍節的なリズムを意識することができる。

○使用した教材曲：《かたつむり》《めだかの学校》

○「歌遊び」としての「仲間集めゲーム」の進め方

- ① 教師役の弾き手およびリズム隊の学生及び教員（筆者）の和音伴奏に合わせて、子ども役の学生は手拍子で拍をとりながら歌う。
- ② 教師役の学生は子ども役の学生に、3種類（赤・青・黄色）の色カードを1人1枚配布し、「仲間集めゲーム」のルールを説明する。
- ③ 教師役の学生による教材曲の演奏に合わせて、子ども役の学生は輪になり隊列を組んで歩きながら歌う。または、手拍子で拍を打ちながら歌う。教師役の学生が太鼓を打ち、子ども役の学生はその数と指示された色に合う仲間を探してグループを作って座る。
- ④ 仲間に加わることができなかった学生はカスタネットを持ち、教師役の学生が受け持っているリズム隊に参加する。この時、タンブリン担当の学生は拍をとり、カスタネット担当の学生は歌の旋律のリズムを鳴らすというような役割分担とする。
- ⑤ 以上のような進め方で、《かたつむり》の歌を使って遊ぶ。遊んだ後で、教員は板書を用いながら、リズム隊は「拍のリズムと旋律のリズムを重ねて演奏していたこと」、「旋律のリズムは、『はねるリズム・はねないリズム』から構成されていること」を学生と確認する。
- ⑥ 《めだかの学校》でも、以上のような進め方で遊ぶ。遊んだ後で、教員は板書を用いながら、リズム隊は「拍のリズムと旋律のリズムを重ねて演奏していたこと」、「旋律のリズムは、『はねないリズム』のみで構成されていること」を学生と確認する。
- ⑦ 最後に、教員は取り上げた歌唱曲は拍節的なリズムを土台としている、歌唱曲の旋律を構成する要素の一つである「リズム」の特徴がその曲の印象と関連している、とまとめる。

3.3.2 分析

「歌遊び」の活動の終了後に、学生がアンケートフォームに活動の振り返りとして記述した内容を分析資料とする。回答者数は4月28日（第4回）が32名、5月12日（第5回）が27名であった。そのうち、筆者が授業前半にグループレッスンとして学生の弾き歌いの指導を行い授業後半に教師役として「歌遊び」の進行を担当した10人の学生を分析対象とする。

（1）質問1に対する回答結果の分析

質問1「本日の音楽活動「仲間集めゲーム」の活動を通して、小学校低学年の児童はどのようなことを学ぶでしょうか」に対する回答結果は、図4のとおりである。「学ばない」と答えた学生はおらず、「音楽に関することを学ぶ」、「音楽以外のことを学ぶ」と回答した学生は50%ずつであった。このことから、学生は「歌遊び」を通じた学習方法は子どもの学びにとって意味があると肯定的に評価していること、「歌遊び」を通じた学びが、音楽に関することを意識した「音楽の学び」と音楽以外のことを意識した「音楽による学び」の両側面から捉えられていることがわかる。

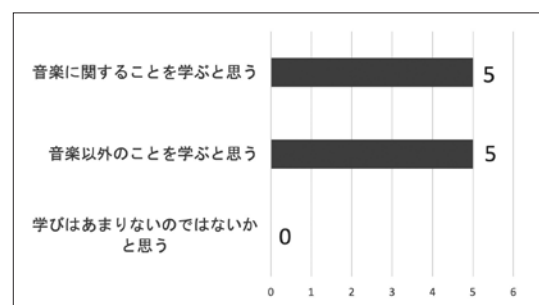


図4 質問1に対する回答結果

（2）質問2に対する回答結果の分析

質問2「質問1で、どのようなことを学ぶと思うのか、具体的に説明してください。学ばない

と思う場合、その理由を説明してください」に対する自由記述による回答結果を解釈し、表9のとおりカテゴリーを抽出して区分した。質問1の結果に対応し、自由記述においても「音楽の学び」と「音楽による学び」の記述が5人ずつである。

「音楽の学び」のカテゴリーに区分した自由記述（学生A, B, C, D, E）から、子どもの学びの対象として拍、リズム、旋律があるということへの気づきが生まれていることがわかる。拍をとりながら手拍子をしたりリズム楽器で拍や旋律のリズムを鳴らしたりするなどの音楽活動により、遊びを通して拍を身体的に感じることができたことが、音楽を形づくっている要素への気づきをもたらす要因となったと考えられる。

「音楽による学び」のカテゴリーに区分した自由記述（学生F, G, H, I, J）では、「コミュニケーション」「協調性」「仲間」「協力」「絆」などの語が使用されていることから、子どもの学びにおける社会関係の重要性への気づきが生まれていることがわかる。言い換えれば、学生は「歌遊び」が子ども同士の関係の形成に大きな役割を果たすことに注目していると考えられる。

表9 質問2に対する回答結果の例

カテゴリー		自由記述の例
音楽の学び	拍・リズム・旋律	<ul style="list-style-type: none"> ・歌を歌いリズムにのることで音にも触れることができるし、タンブリンやカスタネットで拍を学ぶこともできる（学生A）。 ・拍やリズムについて覚えやすい（学生B）。 ・違う拍数によってリズムがわかるので学びがある（学生C）。 ・拍をタンブリンで叩いたりリズムをカスタネットで叩いたりするなどの活動があるので、リズム感覚を身につけられる（学生D）。 ・拍や旋律を意識して手を叩いたり、その曲について詳しく知ることができたりする（学生E）。
音楽による学び	社会関係	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力が上がると思う（学生F）。 ・コミュニケーション能力や協調性（学生G）。 ・仲間と協力して仲間を集める必要があるので、協調性が育まれる（学生H）。 ・友達の作り方などを知ることができる（学生I）。 ・仲間と集まり、絆が確かめられる（学生J）。

(3) 質問3に対する回答結果の分析

質問3「本日の音楽活動『仲間集めゲーム』の活動を通して、小学校低学年の児童は、音楽のどのような特徴に気づくことができるでしょうか。以下にあげる、音楽を形づくっている要素から3つ選んでください」に対する回答結果を図5に示す。「拍やリズムについて覚えやすい」（学生B）や「拍をタンブリンで叩いたりリズムをカスタネット叩いたりするなどの活動があるので、リズム感覚を身につけられる」（学生D）などの記述からわかるように、「リズム」（10人）や「拍・拍子」（9人）に関することを取り上げた学生が多い。「歩く」「手をたたく」「楽器で拍やリズムを刻む」などの身体動作を伴った音楽活動だったことから、拍・拍子やリズムが特に意識されたと考えられる。しかし、「歌遊び」の活動の後で、教員は板書を用いながら拍と旋律のリズムの重なりについて解説したのだが、実際にリズムの重なりに言及していた学生はわずか2人であった。このことから、聴覚的、身体的に知覚できるが視覚的には残らない拍・拍子やリズムやその重なりという音楽的な存在を意識するということは、学生にとって難しい課題だということに気づかされる。一方、「呼びかけと応え」「強弱」「速度」「音色」といった他の要素に注目した学生もいた。このことから、遊びの中で自然に音楽の多様な側面に注意を向けていたことがわかる。

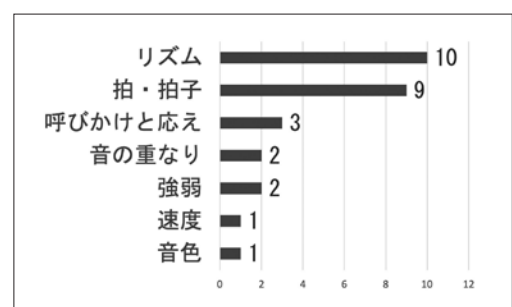


図5 質問3に対する回答結果

3.3.4 成果と課題

(1) 成果

本実践の成果は、学生が「歌遊び」を通して音楽と遊びを結びつけて学ぶことができた点にある。そしてその学びは2つの視点から整理できる。

第1に、「音楽の学び」である。学生は、授業のねらいにも位置付けていた「拍を体感する」ことを通して、「拍・拍子」「リズム」といった音楽の構成要素を意識することができたと考えられる。また、遊びの中で自然に音楽の多様な側面に注意を向けることができたという点も注目すべき点としてあげられる。第2に、「音楽を通した学び」である。学生は仲間集めゲームの過程で、友達と協力したり、コミュニケーションをとったりすることの大切さを実感していた。学生がこのような実感を持った要因として、「歌遊び」が音や身体や言葉を介したコミュニケーションを基盤に社会性や協調性が自然に発揮されるという活動上の特徴を有していることがある。

以上述べたように、「歌遊び」を基盤に音楽的な理解と社会的な学びという二重の学びがもたらされた点に、本実践の成果を認めることができる。

(2) 課題

今回の「歌遊び」の実践における学生の気づきは拍・拍子、リズムに集中しており、教師が意図的に指導したつもりであったリズムの重なりには言及していた学生は少なかった。聴覚的には知覚されるが視覚的には残らないリズムの重なりなどの音楽的な存在を意識するということは、学生にとって難しい課題であることに気づかされる。そのことをふまえ、どうすれば音楽的な要素を体感しさらに言語化することによって意識できるようになるのか、学修や指導の方法について工夫することを今後の課題とする。

3.4 「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の実践

本節では、筆者（山木田）が主導して実践した「歌遊び」の実践を省察的に報告する。

3.4.1 実践の概要

実践の概要は、以下のとおりである。

○実施時期：2025年4月から7月

○科目：音楽Ⅲ

○授業の参加者：本学教育学部教育学科学校教育専攻2年16-17人

○場所：本学リトミック室

○歌遊びの活動のねらい

- ① 前半のグループレッスンでは、キーボードで旋律を演奏できるように練習し、タンブリン、ウッドブロック、トライアングルの3つのリズム楽器を用い、それぞれに役割を決めて合奏し、歌遊びを進めることができるようにする。
- ② 教師や子どもの視点から、「リズムで歌クイズ」を用いた学習方法を体験的に理解する。
- ③ 遊びを通してリズムや拍を身体的に体感できるようにする。

○使用した教材曲：《アイアイ》《うさぎ》《めだかの学校》

○「歌遊び」としての「リズムで歌クイズ」の進め方

- ① 教師役の学生が事前に考えたリズム合奏により、トライアングル（1拍目を鳴らす）、タンブリンとウッドブロック（1拍目以外の部分を鳴らす）を使って演奏、教員（筆者）はコード伴奏のみを電子ピアノで演奏し、子ども役の学生は歌詞がない状態での演奏から曲名を考える。
- ② 子ども役の学生は予想した曲名を発言し、教師役の学生と教師は正解が出るまで演奏を繰り返した

りヒントを示したりする。

- ③ 正解が出た後、教師役の学生と教師の演奏に合わせて、全員で1番を斉唱する。
- ④ 次に、教師役の学生はリズム楽器ではなく電子キーボードで主旋律を演奏し、子ども役の学生は②におけるリズム合奏の楽器を分担しながら、演奏に合わせて斉唱する。
- ⑤ 以上のような進め方で、『アイアイ』、『うさぎ』、『めだかの学校』を使って遊ぶ。遊んだ後で、教師は板書を用いながら、「リズム隊は拍のリズムと旋律のリズムを重ねて演奏していたこと」、「音楽の重要な構成要素の一つに『音の重なり』があり、音のリズムの重なりによって様々な響きを伴ったリズムのある音楽に変化すること」を学生と確認する。

3.4.2 分析

7月15日に第15回授業で実施された弾き歌い発表会の後に学生が授業の振り返りのために記述した内容を、分析資料とする。回答者数は1、2限合わせて67人であった。そのうち、筆者が授業前半にグループレッスン及びピアノ個人レッスンを担当し、授業後半に「歌遊び」の進行を担当した22人の学生を分析対象とした。

(1) 質問2に対する回答結果の分析

質問2「春学期の授業（ピアノ個別レッスン、グループレッスン、「歌遊び」）を振り返って説明しなさい。学んだことは何か。習熟した技能や理解した知識（できるようになったこと、わかったこと）は何か」に対する回答の記述から、「歌遊び」に言及している部分を抽出して、以下のように解釈した。

「リズムや音符を使った授業は、ピアノを習った人にしかわからない点もあったため、良いと感じた」（学生A）、「拍を意識したクイズやゲームを通して、その曲の理解を深めた。楽器を使った活動は、考えながら取り組むことができ、楽しい活動だったと感じた」（学生B）という記述のように、拍・拍子、リズム、音符の種類について回答した学生が約半数（22人中12人）であった。このことから、学生は実際に楽器を操作しながら遊ぶことに楽しさを感じながら、拍・拍子、リズム、音符の種類などに関する知識を再確認することができたと考えられる。教師が「歌遊び」の活動の節目で演奏と関連づけて拍やリズムなどの知識を解説したり学生と質疑応答したりしたことが、音楽の基本的な知識の再確認に役立ったと考えられる。

「自分たちで授業を作る難しさとみんなの前で説明する難しさを学んだ」（学生C）、「春学期の授業では一年生と比べて自分達で実際にやるという授業が多かったので、より先生に近い体験ができてとてもよかった」（学生D）などの記述があった。このことから、実際に教師役として前に立って活動を進行する立場に立つことにより、教師が「歌遊び」を授業として成立させるためには、計画を立て、構成考え、互いに協力することが必要だという実感が得られたと考えられる。

(2) 質問3に対する回答結果の分析

質問3「リトミック室での『歌遊び』の活動を通して、何を学んだか、振り返って説明しなさい」に対する回答の記述を、以下のように解釈した。

「人数が多くなるにつれて授業準備が大変なことや、声が通らなくなることもあるので工夫が必要な教科であると感じた」（学生A）、「自分たちで活動を計画し、進行していく工夫や、児童の様子を見て、活動中でも試行錯誤していくことで、より良い授業になったと感じた」（学生B）、「実際に生徒が司会をしてどのように授業を進めていくのか、どのようなことに注意したらいいのかを学んだ」（学生E）という回答した学生が約半数（22人中12人）であった。このことから、実際に教師役として前に立って活動をする立場に立つことにより、活動の流れや進行上の注意点に意識を向けることができたと考えられる。それだけ

ではなく、授業づくりは、準備とその場での対応の両方で成り立っているという、計画と即興の二重性があるということに気づきが生まれていると考えられる。

「ひとつひとつの曲が何拍子なのか、何調なのか、リズムや歌詞はどうだったかいい復習の機会でした」(学生C)、「楽しく歌遊びを通して、リズム、テンポ、拍、曲調などを学べた」(学生F)、「子どもが拍や音符をどのようにしたら楽しく学べるのか、ということが分かった。楽器を触ることで楽しく知識が身に付いた」(学生G)という回答した学生が約半数(22人中11人)であった。このことから、(1)での分析結果と同様に、学生は実際に楽器を操作しながら遊ぶことに楽しさを感じながら、拍、拍子、リズム、音符などに関する知識に関する理解を進めることができたと考えられる。このような理解を支えた要因として、教師の働きかけがあると考えられる。

「みんなで一つのものを作り上げる達成感を学びました」(学生C)、「みんなで、音で遊ぶ楽しさを学んだ」(学生H)、「他の人の考えを共有しながらできるのでいいと思った」(学生I)などの記述があった。このことから学生は、個人だけでは成立せず、仲間と合わせることで音楽が成り立つという特徴をもつ「歌遊び」の活動への参加を通して、他の学生の音を聴いて合わせたり他の学生の身体動作を見て合わせたりするなど、音や身体動作を介した他者との関わり方を学ぶことができたと考えられる。

3.4.3 成果と課題

(1) 成果

学生は「歌遊び」の活動を通して、音楽の構成要素(拍、拍子、リズムなど)や音楽記号を、実感を伴った知識として再確認することができたのではないだろうか。このように、拍や旋律のリズムを打楽器で演奏し身体を動かすことを通して、教師が言葉で説明すると抽象的になってしまう音楽の構成要素や音楽記号に関する知識を、学生が体験的に理解することができる点に「歌遊び」の教育的効果があると考えられたことは、大きな収穫である。特に、「楽しさ」から距離があると思われる大学授業においても、「楽しさ」と「理解」が密接に結びついていることに気付かされた。また、授業者として活動を計画・準備する段階では、内容や進行をあらかじめ考える計画性が求められる一方で、実際に活動を行う際には子どもの反応を見ながら柔軟に工夫を加えていく必要があることを、学生が体感できた。例えば、子ども役の学生が楽しんでいる様子や集中が切れかけている様子を読み取り、それに応じて進め方を変えることによって、活動が充実していくことを学んだと言える。このような試行錯誤の経験は、実際の授業の様子を想像することに向かわせる学びとなったのではないだろうか。さらに、学生は1人では味わうことができないリズムの重なりや音の響きを感じ、他者と音を重ね合わせることで生まれるアンサンブルの楽しさを体験することができた。このような経験は、学校教育の現場で、子どもと一緒に音楽活動を行う際にも生きるだろう。

以上のように本実践の省察により、音楽の構成要素や音楽記号に関する知識について実感を伴って再確認できること、子どもの学習として「歌遊び」を成立させるには計画性と即興性が必要であることに気づけること、音や身体動作を介した協働的な関わりが生まれることの3点に、大学授業における「歌遊び」の教育的効果が認められることがわかった。

(2) 課題

「歌遊び」の活動を成立させるために教師役の学生が戸惑わずに歌唱伴奏を演奏することにより、子ども役の学生も安心して遊びに没頭することができる。しかし、実際には鍵盤楽器やリズム楽器の演奏に習熟していない学生が少なくない。そのため、演奏の困難さが「歌遊び」の活動に負の影響を与える状況も発生した。これを改善するためには、「歌遊び」の活動時間の事前に設定されている個別やグループでのピアノレッスンの場で、各自が自分の担当パートを理解し、演奏に習熟することができるような時間を設

けることが必要であると感じた。また、「歌遊び」という集団活動の場で個人が教師役として活動を進めるには、参加者にメッセージが届くような発声や立ち振る舞いが重要なポイントになる。しかし、どの学生もそれが即座にできるわけではない。どの学生も自信をもって教師役として活動を進めることができるように、学生が進行の段取りや流れを確認する機会をつくることが重要ではないかと感じた。もちろん、学生自身が必要性を感じることも重要であり、そのために学生自身が自発的に予習に取り組むと良い。そのようなサジェスチョンを学生に提供していきたい。

4. おわりに

「歌遊び」の実践を主導していた各教員は、学生の振り返りの自由記述を解釈し、学生の学びを意味付けながら実践上の成果と課題を洗い出した。表10にまとめたように、教師や子どもの立場を意識した「歌遊び」への参加によって、これまでに事実として記憶していた音楽知識が、聴覚や身体感覚による同調を通して新たな意味づけを伴い、再構成される。同時に、協調性や共感性を発揮し共同演奏や集団遊びに積極的に関わっていく子どもの姿を想像しつつ学ぶことができる。こうした重層的な学びを促進する点に、「歌遊び」の教育的意義が認められる。このことから、保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業プログラム開発においては、①音楽知識の理解や演奏技能の習熟に加えて、思考力、協調性、共感性などの資質・能力が統合的に発揮されるような学修経験と指導の過程を設計する、②教師の視点と子どもの視点の両方から学ぶことができるように、遊びを通した活動的な学びの場を設計する、③音楽の学びと音楽を通した学びが促進されるように、教師の働きかけと学生自身の振り返り（リフレクション）の場を設計する、という3点の示唆を得た。

以上の3つの要点をふまえて、「歌遊び」のカリキュラムを設計し実践と省察を繰り返していくことにより、教師の視点からの学びの困難性をどのように解決していくのかという課題解決の糸口も見えてくるだろう。また、聴覚的、身体的に知覚できるが視覚的には残らない音楽の特性を考慮した音楽の学びのプロセスをどのように設計していくかという課題も浮上している。さらには、音楽を構成する多様な要素の意識につながるような「歌遊び」のレパートリーの開発、保育や授業実践の上で必要となる計画性や即興性を身につけるための場の設計も鍵となる。本稿では、授業実践者自身が実践の省察を丁寧に記述しより良い授業実践の創造の手がかりを得ることを重視した。今後も、このような授業実践の省察の積み重ねを通して理論的探究へとつながる可能性を見出していきたい。

表10 「歌遊び」における重層的な学び

	教師の視点からの学び	子どもの視点からの学び
音楽の学び	<p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音楽を形づくっている要素や音楽記号、演奏に関する知識の再確認 	<p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・拍・拍子・リズムの体感 ・できたこと、わかったことの言語化 ・音楽を形づくっている諸要素（速度・強弱・音色など）への気づき
	<p>[活動]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・合わせて演奏する ・音と身体の間が生まれる遊び ・活動の振り返り（質疑応答） 	
音楽を通した学び	<p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業づくりにおける計画性と即興性 ・心構えや指導方法の具体 <p>[活動]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師役としての「歌遊び」の計画と実行 ・模擬保育（授業）としての「歌遊び」の設定 	<p>[内容]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・楽しい感情の共有 ・活動へのモチベーション ・協調性、共感性 <p>[活動]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子ども役としての「歌遊び」への参加 ・遊びへの没頭 ・合わせて演奏する ・音と身体の間が生まれる遊び

注

- 1) 本稿における「保育者」とは、制度上規定されている幼稚園教諭免許や保育士資格を取得した者の総称を指す。
- 2) 本稿における「音楽授業」とは、保育者や小学校教員を目指す学生が受講する、音楽的な知識や演奏技能の修得を目標とした授業を指す。
- 3) 本稿における「子どもの歌」とは、保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業で扱われるわらべうた、文部省唱歌、手遊び歌などを指す。
- 4) 株式会社ユーザーローカルが提供しているWEB版のテキストマイニングアプリケーション（無料版）を利用した（<https://textmining.userlocal.jp/> 2025.9.16最終閲覧）。データの添付に関しては、完全匿名化したデータを使用した。
- 5) 横山ほか, 2024b, p.68

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. 「歌遊び」について、4. おわりに（以上、横山）。3. 授業実践の省察より3.1「音楽Ⅰ」における「歌遊び」の実践（永井）、3.2「音楽Ⅰ」における「歌遊び」の実践（森田）、3.3「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の実践（鷹羽）、3.3「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の実践（山木田）。
2. 東海学園大学研究倫理委員会の承認（承認番号2023-3）をふまえて研究に取り組み、本稿を執筆した。授業実践の諸記録の収集と使用については、同意が得られた学生の記録のみを使用した。
3. 本研究は、JSPS科研費23K02321「保育者養成『音楽』におけるアクティブラーニング型の反転授業モデルの構築」（研究代表者：小栗祐子、研究分担者：横山真理）の助成を受けて実施している。執筆者の鷹羽、永井、森田、山木田は研究協力者として参加した。

引用・参考文献

- 小栗祐子. (2024). 反転授業としての保育者養成「音楽」における学修の連続性：ピアノ弾き歌いの事例分析を通して. 東海学院大学紀要, 18, 21-28.
- 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）. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- 溝上慎一. (2014). 第1章 アクティブラーニングとは. In アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 (pp. 3-23). 東信堂.
- 横山真理・酒井国作・西岡雄太・森田千智. (2024a). 保育者・小学校教員養成教育としての音楽専門科目における反転授業の試み. 東海学園大学教育研究紀要, 8, 23-38.
- 横山真理・鷹羽綾子・森田千智・山木田真紀. (2024b). 保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業における「歌遊び」の実践の省察. 東海学園大学教育研究紀要, 9, 57-72.
- 横山真理（監修）・小栗祐子（編）. (2024). 保育者・小学校教員を目指す学生のための「子どもの歌」ワークブック2024年度版. みずほ出版.
- 横山真理（監修）・小栗祐子（編）. (2025). 保育者・小学校教員を目指す学生のための「子どもの歌」ワークブック2025年度版. みずほ出版.