

# 保育内容の「音楽表現」領域における アクティブ・ラーニングにより学生が得た学び

——保育者養成校での3つの授業を関連づけた実践を手がかりとして——

原 友美\*<sup>1</sup>・寺谷直輝\*<sup>2</sup>

## § I. はじめに【寺谷】

教育政策上、アクティブ・ラーニング（以下、ALとする）が明確に打ち出されたのは、2012年に中央教育審議会が発出した答申『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～』（以下、質的転換答申とする）である。質的転換答申では、「学士課程教育の質的転換」の項目で、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである」（中央教育審議会 2012：9、下線は筆者）と述べられている。

ALを活用することで期待されているのは、①大学を卒業する学生に対して専門分野だけでなく、「学士力」<sup>1)</sup>に求められるような幅広い能力を身につけること、②高等教育のユニバーサル化に伴い、学習意欲や目的意識の低い学生に対して、主体的な学習態度を身につけさせること、③将来の予測が困難な社会におい

て、学習者のある時点までの学習ではその後の長いキャリアを築くのも困難になるために、学習者自身で生涯にわたって学び続ける力を身につけさせることの3つが指摘されている（中井俊樹 2015：4-5）。

だが、中井が示した期待に反して、授業の型や方法論のみに焦点があたりがちであるというALに対する懸念が示されるようになった。例えば、2016年の中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』での記述の変化、つまり、「アクティブ・ラーニング」という文言が、「主体的・対話的で深い学び」へと移行したことを根拠に、必ずしも「活動」を伴わなくてもよい「深い学び」へ移行したという主張がなされた（峯下・織田 2016：347）。

しかしながら、峯下・織田の主張とは異なり、質的転換答申以降に発出された答申でも、一貫してALが主張され続けている。例えば、2014年12月の『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』答申、2015年12月の『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について』答申、さらには、2018年11月の『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』答申でも、ALと明確に書かれた記述がいくつか見られる一方で、「深い学び」という文言は1回も出てきていない。このことから、高等教育政策ではALは一貫して支持されていると考えられる。

そもそも、質的転換答申の段階から、ALは、大学における授業の型や方法論に留まらず、学士課程教育における質的転換の中核として位置づけられていた。

質的転換答申では、「我が国の大学生の学修時間が諸外国の学生と比べて著しく短いという現実を改めて認識した」(中央教育審議会 2012: 11) ことから、いかにして学生の学修時間の増加・確保をさせるかという課題が浮上した。1単位が授業前後の主体的な学修を含めて45時間の学修を要する内容で構成すること(単位制度)を標準とされている大学設置基準を根拠として、「単位制度が学修の主体性という大学における学修の本質に基づく仕組みであるとともに、体系的な教育課程と不可分に連動している」(中央教育審議会 2012: 11-12)と述べているように、単位制度の実質化を実現することが、この課題を解決させることにつながるという捉え方である。質的転換答申では、質を伴った学生の学修時間の増加・確保するためには、学生の主体的な学修を促す教育内容と方法の工夫が不可欠であるという認識に立っている。そして、大学の教員が、学生の主体的な学修の確立は当該学生にとっても社会にとっても必須であるという意識に立って、主体的な学修の仕方を身につけさせ、それを促す方向で教育内容と方法の改善を行うこと、またそのような教員の取組を大学が組織的に保証することが必要であると主張している(中央教育審議会 2012: 14-15)。以上から、ALは、教授・学習法としての教育的意義や効果という理由というよりも、学生に学修時間の増加・確保をさせるための方法として教育政策に登場した。それゆえ、「事実上全ての大学にアクティブ・ラーニングの導入を期待している」(小山内 2014: 52)と述べられている。

ALを教育的意義や効果ではなく、学修時間の増加・確保の手段としていたために、質的転換答申案に対するパブリックコメントで、「アクティブ・ラーニングや主体的学修というものが従来までの教育・学修方法に比べて本当に効果的なものであるのかについての検証を欠いている。個人的な経験や思い込みで立案せず、evidence-basedに考えていくべき」という意見が呈されていた。今日に至るまで、ALの教育的意義や効果を明らかにしようと試みてきたのは、ALを提唱した教育政策立案者よりも、講義法に代表される従来の教育・学修方法にこだわっていると教育政策立案者からみなされてきた大学教育の現場であった。

大学教育の現場のうち、保育士や幼稚園教諭を目指す学生を教育する保育者養成校はALに取り組みやすい。この理由は2つあり、1つは、「そもそもALの浸透する以前から、表現や演習系の科目を中心に、学

生の能動的な学修が行われていると見る向きもなくはない」(上田他 2017: 38)と指摘されるように、教育政策がALを主張する前から“ALらしい”授業実践が行われてきたと推察されるからである。もう1つは、保育士資格や幼稚園教諭免許状を修得するための「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容」や「教職課程コア・カリキュラム」に沿った授業目標や内容が要請されており、体系的な教育課程を提供できる土台が存在しているためである。

そこで、本論は、筆者(原)が、保育者養成校であるX短期大学で行った「音楽表現」「保育内容(表現I)」「基礎ゼミII」の3科目を関連づけた実践を手がかりに、保育内容の音楽表現領域におけるALにより学生が得た学びを明らかにすることを目的とする。

以下、本論では、まず、教育政策上で主張されたALが、保育者養成校での授業実践にどのような影響をもたらしているのか、蓄積されている先行研究の推移を量的に明らかにする(§II)。つぎに、音楽表現領域における授業実践事例から、学生たちが豊かな創造力を身につけるために学生の長期的な学びが見えにくいこと、教育課程の体系化による科目間の関係性への着目が課題であることを提示する(§III)。その後、筆者(原)がX短期大学で行った3科目の授業を関連づけた実践を手がかりに、3科目を関連づけることによるALの効果、すなわち、学生が得た学びを確認する(§IV)。最後に、まとめと今後の課題を提示する(§V)。

なお、本論は、§I・§II・§III・§Vは寺谷、§IVは原が執筆した。

#### 〈倫理的配慮〉

Y保育園「5歳の誕生日会」での子どもたちの活動について、Y保育園から文書・写真の発表の許可を得ており、また、X短期大学の授業を受講した学生からも文書で許可を得ている。

#### § II. 保育者養成校におけるALを活用した実践(先行研究)の推移とその背景—CiNii Articlesによる検索結果・分析から—

§Iで、全ての大学にALの導入を期待しているという小山内の意見を引用した。だとするならば、ALが教育政策で主張された2012年以後、ALを活用した授業実践が増えていると予測される。まず、国立情報学研究所が運営する学術論文や図書・雑誌等の学術情

報データベースである「CiNii Articles」の検索結果を手がかりに、表現領域におけるALの実践に関わる先行研究がどれくらいの蓄積があるのかを量的に確認する。

CiNii Articlesで、主題か副題に、「表現」「アクティブ」「ラーニング」を全て含む論文を検索した<sup>2)</sup>。その結果、108件ヒットした(2021年6月26日時点)。この108件のうち、学会発表論文集(要旨集)に該当する7件、重複して掲載されていた論文2件、主題と副題のうち、「表現」「アクティブ」「ラーニング」のいずれかを含まない論文(特集名として検索にヒットしたもの)52件を除外した47件を対象とした。

47件の論文を刊行年で整理すると、2013年1件、2014年2件、2015年4件、2016年4件、2017年19件、2018年7件、2019年4件、2020年4件、2021年2件<sup>3)</sup>であった。

この件数の推移(特に2017年に急増して2019年には2016年時点と同数に減っている)は、“ALブーム”が落ち着いた(衰退した)というよりも、ALを大学での授業で行うことに新規性がなくなった(論文化しにくい)ことによるものではないかと推察される。

ALを大学での授業で行うことに新規性がなくなったという仮説に基づき、毎年、文部科学省が調査している「大学における教育内容等の改革状況について」<sup>4)</sup>の質問項目と大学の実施率のデータから検討を試みる。

まず、2012年から新設された「アクティブ・ラーニングを推進するためのワークショップまたは授業検討会を実施する大学数」は、2012年は129大学(17%)であったが、2013年は263大学(34%)、2015年には320大学(42%)となっており、毎年7%~10%の増加傾向が見られる。しかしながら、2016年も320大学(42%)であったが、2018年は293大学(39%)と微減していることが分かる。ワークショップや授業検討会の実施率が4割にとどまっている一方で、2016年に新設された「能動的学修(アクティブ・ラーニング)を取り入れた授業を実際に行っている大学数」は、2016年は637大学(87%)、2017年は676大学(91%)という結果が示すように、2017年時点で9割以上の大学でALを取り入れた授業を行っていることが分かる。つまり、2012年の質的転換答申で全ての大学への導入が期待されたALが、2017年時点で9割以上の大学で実際に行っていることが、これらのデータから明らかであり、ALを大学での授業で行うこと

に新規性がなくなったという仮説は妥当であると考えられる。

ALを大学の授業で行うことに新規性がなくなりつつある中で、これまでの保育者養成校でのALを用いた授業実践は何を新しい知見としたのか。もし、新しい知見が得られないのであれば、新しい知見を探す切り口はどこにあるのだろうか。

次節では、紙幅の都合もあるため、近年における音楽表現に関する授業の展開が詳述されている音楽表現指導法での実践(佐藤2018)と、音楽表現のみならず身体表現や造形表現も含めた表現活動を行った専門選択科目での実践(古根川2017)を取り上げる。

### § III. 音楽表現領域における授業実践事例

#### § III-I. ピアノレッスンにおけるALを用いた授業実践(佐藤2018)

佐藤実践は、保育者養成校におけるピアノの授業が個人レッスン形式で行われていることに対して、「この形が保育者養成校の学生にとって最も望ましい形なのか、再考の必要性」(佐藤2018:225、傍点は原文ママ)を提起している。つまり、短期大学の在籍期間である2年という短期間の指導で、保育現場で通用するピアノの水準に引き上げるために、7割くらいの初心者とピアノ経験者が混在する授業をどのように進めれば、学生の力を最大限に伸ばすことができるのかという実践的な問いである。佐藤はこの問いに対して、ALを用いたピアノレッスンを回答として実践を進めた。

ALを用いたピアノレッスンを、「現代の保育者養成校に於いて最も学修効果が期待できる授業形態である」(佐藤2018:228)と佐藤は主張している。ALを用いたレッスンの特徴として、①ピアノを同時に2台またはそれ以上のピアノを使ったダイナミックな指導法、②ピアノレッスンにゲーム性を与え、楽しんで取り組ませる、③初心者の基礎力底上げや練習方法の定着のために、なるべく長い時間教員の近くで一緒にレッスンをする、④敢えて異なる進度の学生を小グループに混在させる、⑤ピアノ経験者・上級者の積極的な活用として、経験者・上級者が初心者へのピアノ指導を行う、⑥教員は学生にピアノを教えながらも、小グループ(6人程)の様子にも目を行き届かせ、教える側にも教えられる側にも助言を与える、⑦指番号の決め方等自分で学んでいける力を養う、⑧初心者であっても自らの学んだことを生かし、友人を指導させ

る、⑨どの進度の学生にも歌唱指導をさせる、⑩学生の変化、要望、教員の展望により伸縮自在で創造的な授業を目指す、以上10点にまとめている（佐藤 2018：228-229）。

ALを用いたからこそその教育的意義と効果については、受講生へのアンケートを手がかりにして述べられていて、効果は①ALを用いたピアノレッスンにより、ピアノレッスンの時間が充実して過ごせたこと、②共に成長することができたこと、③練習方法を学ぶことができたこと、以上3つである（佐藤 2018：238-239）。意義については、「多くの養成校は2年という限られた時間の中で、学生の力をできる限り伸ばしてあげることがもちろんのこと、現場に出てからどのように学んでいけばよいかという独立の道を作ってあげることが非常に大切である。この結果は大変意義深い」（佐藤 2018：239）と自身で評価している。§Iで中井が主張したALへの期待のうち、大学を卒業しても生涯学び続ける力を獲得させていることを意義として佐藤は捉えている。

### § III-II. オペレッタの制作活動及び発表を行った授業実践（古根川 2017）

古根川実践は、音楽表現をさらに深めるために開講した「子どもの歌Ⅰ」（2年生の専門選択科目）におけるオペレッタの制作活動と校内教員の前で発表を行う授業である。授業では、保育現場に活かされることを念頭に置いて、学生が主体的に取り組むこと、活動を通じて協働性を高めることを目指している。

オペレッタを選んだ理由について、幼児教育の表現活動である言語表現、音楽表現、身体表現が包括されており、オペレッタに取り組むことで、①歌でストーリーを展開することにより歌に自然な表現力がつくこと、②子どもたちの視点に立った振付、舞台づくりができること、③音楽や歌詞に合う身体表現を見つけること、④他者とひとつの作品を作り上げる協働性があること、以上のように古根川は述べている（古根川 2017：18）。

オペレッタの制作過程でALの工夫をしたこと及びその意図について、古根川は、①オペレッタ導入について目的、概要、ゴールを示す（最終ゴールを「発表会」に設定したことで、あと何回でという目標が立つ）、②毎回授業の最初に、本時にどこまで進めたいか目標を立てる（毎時の目標を立てることで作業効率が上がる）、③意見を求める際、全員に向けてよりペアで話し合った後全体に返す（いきなり自分の意見が

出せない時も、近くの人と相談することで意見が出しやすくなる）、④目的のひとつに「子どもたちに観てもらえる作品」を設定した（子どもが真似してはいけない動作（食べ物をポイ捨てる等）を避けるアイデアが生まれた）、⑤制作の大まかな役割をグループごとに提案（下絵、色付け、切り取り等学生同士で細かく分業し始めた）、⑥練習過程のビデオを観る（個人的に注意しなくても留意点を伝えただけで、各々の動きが改善された）、⑦発表会に向け集客について考える（大勢に来てもらう自信はないが、それぞれが手作りの招待状を配ることでモチベーションを上げる）、⑧舞台背景について話し合う（絵本のオペレッタなので絵本の世界をイメージできるように、表紙の絵を大きく再現するアイデアが生まれた）、以上のようにまとめている（古根川 2017：22-23）。

教育的効果について、学生からのアンケートを手がかりに、①発表後、②練習過程、③役割、以上3つに楽しさややりがいを感じたことを明らかにした上で、これらのうち、練習過程（例、1つのことをみんなでやったこと、みんなでより良くなるように考えているとき）に多くの学生が反応したと述べられている（古根川 2017：20）。古根川は、オペレッタの制作活動を通じて、「緊張しながらもやり遂げ、そこに他者からの良い評価が加わることで「次もやってみたい」という自己肯定感が生まれる」（古根川 2017：21）きっかけとなることを指摘している。

### § III-III. 小括—2つの実践事例から見えてこなかったもの—

上述した2つの実践事例で見えてきたものを考察すると、①音楽に関する知識・技能の習得、②音楽を通じた人間関係の築き、③保育への展望と学び続ける保育者の育成、④さらに取り組んだことの成功体験が学生の自己効力感を高めた、以上4点であり、最近の研究（例、永津 2020は幼稚園でのコンサート取組後の学生に対してKHコーダーによる質問紙調査の分析をし、その結果をALの効果として挙げている）と2つの実践事例との結論に大きな変化はない。これは、これまでALに関する実践的な研究蓄積からしても「当たり前」の結論であることを示しただけで、これまでALの教育的効果や意義として主張されてきたことが、より確からしくなったということを除けば、新規性はないに等しいだろう。そこで、本論では、2つの実践事例で見えてこなかったことを課題（切り口）として提示する。

1つは、学生の長期的な学びが見えにくいことである。これは、1つの授業で得られた学びを否定しているわけでないし、1つの授業で学びがあり、学びがあればそれは効果があったと考えるべきだ。しかしながら、学生はその1つの授業だけを履修しているわけではない。1つの授業で得られた学びが、他の授業にどのように活かされていくのか、そして、どのように積み上げられていくのかということが検討課題として浮かび上がる。

もう1つは、個々の授業だけでなく、§ Iで述べた教育課程の体系化による科目間の関係性への着目である。1つの授業が、他の授業とどのような関係性にあるのか（あるべきなのか）を意識することである。ALは「単独で行うよりも教員が連携して複数で行う方がより効果的であろうが、いかに大学の教員が相互に同僚性・協働性を発揮し、チームで実行体制を構築できるかということについては（それぞれの組織文化の違いもあろうが）一般的には課題が多いと推察される」（和田・君島・青木他 2013：70）と指摘されている。教員同士の同僚性や協働性のみならず、各教員が属している規律性による難しさもあるかもしれない。

スモールスタートとして、複数の教員ではなく、個々の教員が担当している複数の科目をALで関連づけることの可能性はある。複数の科目をALで関連づけることは、同じ教員が担当している科目なので容易に可能であるし、複数の科目を複数のセメスターで担当することになれば、①で述べた1つの授業に留まっていた学びがより長期的に見えやすくなることが期待できる。§IVでは、X短期大学で筆者（原）が行った3科目の授業をALで関連づけた実践事例を提示し、学生が得た学びについて明らかにする。

#### § IV. X短期大学における3つの授業を関連づけた授業実践【原】

##### § IV-I. X短期大学の概要と3つの授業について

まず、本節で事例として取り上げるX短期大学について説明する。元々、X短期大学は、X大学の短期大学部として設置された。2018年からX大学の短期大学部から独立して、X短期大学に改称された。現在、保育士資格と幼稚園教諭二種免許が取得できる現代幼児教育学科では、保育者養成が行われている。

現代幼児教育学科の教育目標は、①保育者としての責任や役割を自覚し、社会に貢献できる人材の育成、②広い視野と豊かな人間性を備えた保育者の育成、③

現代的課題に対応できる専門的知識と保育実践力の習得、以上3つである。

§IIで述べたようにX短大もALの導入がなされ、2018年に教員は各教科をALの授業形態で行うようにとの通達を受け、2019年7月には教員によるALの授業形態に沿ったポスター発表が行われた。

本論で取り上げる3科目「音楽表現」「保育内容（表現I）」「基礎ゼミII」についてシラバスからカリキュラム上の区分及び「授業目標」と「授業概要」を念頭に置き、授業を組み立てていく。学生の立場から、3科目の関係について概説すると、1年生の前年から通年選択科目で「音楽」を受講することができ、コードの学習や幼児歌曲の弾き歌い等を学ぶ。1年生の後期には幼稚園教諭二種免許状及び保育士資格必修科目「音楽表現」を受講する。その学生たちが2年生になり、幼稚園教諭二種免許状及び保育士資格必修科目「保育内容（表現I）」を学び、さらに原が担当した卒業要件及び保育士資格必修科目「基礎ゼミII」のゼミ生10名は「Y保育園の5歳の誕生日会」に参加し、子どもたちといっしょに「手作り楽器」を奏でたり「手あそび」を行った。

§Iで述べたように、学生たちが豊かな創造力を身につけるために教育課程の体系化による授業間の関係性は重要である。「音楽表現」と「保育内容（表現I）」、「基礎ゼミII」をリンクさせることは、学生にとって「表現する技法」が分かりやすく、積極的な授業への参加を促すALの授業形態が生まれると原は考え、3つの授業科目をリンクさせることを試みた。そして、リンクさせたALの実際から学生の学び、Y保育園の子どもたちの学びを考察する。

##### § IV-II. 2018年度後期における「音楽表現」の授業実践

###### ①「手あそび」と「わらべうた」

この授業では、シラバスの「授業目標」と「授業概要」にあるように幼稚園教育・保育実習を控え、現場で実践するために必要な基礎知識や「幼児歌曲の弾き歌い」「手あそび」「わらべうた」等の「音楽表現技術」を学ぶ。

「手あそび」では、授業用のテキストに指定した高御堂愛子他編著（2009）『保育者をめざす楽しい音楽表現』（圭文社）に載っている手あそびを学生が2人1組になり、他の学生たちと内容が重ならないように選ぶ。その場合必ず、具体物を作り、どんな材料で、どれぐらいの大きさが適当かを考える。「この手あそ

びを選んだ理由」「何歳を対象に行うか」を言ってもらい、授業を受けている学生たちを対象年齢の子どもたちとみなし、手あそびを進めていく。行った後では、皆で改善点を必ず話し合うようにする。

一方「わらべうた」は、保育者が乳幼児を膝の上に乗せて行う0、1歳児を対象としたわらべうたから就学前の幼児までを対象にしたわらべうたを発達段階に応じて指導していく。例えば年中児の「むっくりくまさん」では、「体全身でクマを表現して追いかけるんだよ」と学生に指導する。そうでないと単なる「追いかけてごっこ」にしか過ぎない。「体全身でクマの表現ができること」は、より良い音楽・演劇表現の指導を可能にすると学生たちに話してきた。

### ②手作り楽器の製作

先に述べた「音楽表現技術」であるが、ピアノが苦手な学生、ピアノ技術の向上を望めない学生には手作り楽器を作り、保育の現場で演奏することも薦めている。奏法も簡単であるし、学生が自ら作ったということになれば愛着もわく。

2018年4月に施行された『幼稚園教育要領』（以下『要領』とする）第2章「表現」の「内容」については、2年生の前期「保育内容（表現Ⅰ）」で学ぶことになっていたが、「なぜ、手作り楽器を作るのか」を学生が考えた時に『要領』の「表現」領域について学び合う必要性を感じた。「内容」には、(4)「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」、(5)「いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。」と書かれている。自分なりの素材の使い方を見つける体験が創造的な活動の源泉であると原は考え、身の周りの生活用品（例えば、紙皿、ストロー等）や廃材を利用しての楽器作りを授業として試みた。

### ③手作り楽器製作の用紙を作成した

【図1】は、学生Zが書いた手作り楽器の製作図である。

作ったものにタイトルをつけたのは、実習中や保育の現場で子どもたちと手作り楽器に触れる際、子どもたちが分かりやすいからである。学生たちが作った楽器には「段ボールギター」「カエルのカスタネット」「空き缶でオカリナ」等があり、タイトルをつけた方が、子どもたちがタイトルを言って気軽に言葉を交わしやすい【写真1】。また、具体的であるため、子ど

氏名 Z
作ったもの（タイトル） 空き缶でオカリナ 🎵
製作過程 ①アルミ缶にビニールテープをつける ②缶のプルタブをとる ③ストローを5cmくらいに切って飲み口にストローをはる（少しつぶして貼り付けた方がよい） ④飲み口の真下に4つほど穴をあける ⑤できあがり！
出来上がりの音を擬音化 汽車の音      ホーホー

【図1】学生Zが作成した手作り楽器の製作図



【写真1】学生が製作した手作り楽器  
（一番右の学生が持っているのが「段ボールギター」）

もたちがイメージを広げやすいし、表現しやすい。「製作過程」すなわち作り方を書いておくと、少し発展、あるいはバリエーションと、どんどん製作は続けられる。

【図1】のように「出来上がりの音を擬音化」と、同じ手作り楽器であっても、学生たちが擬音化した音と、子どもたちが擬音化した音が異なることもある。お互いのイメージを伝え合いながら、さらに表現する喜びも味わえるのではと思われる。また、幼児歌曲の伴奏を手作り楽器である場合、「擬音化された音」から「どの曲に、この楽器で伴奏をつけるか」が明確になりやすい。学生は手作り楽器が完成した段階でグループを作り、幼児歌曲を1曲選び、手作り楽器によるアンサンブルを行った。

#### § IV-III. 2019年度前期における「保育内容（表現Ⅰ）」の授業～門真市の「年齢別カリキュラム」について学ぶ～

シラバスには『要領』の「表現」領域についての理解、音楽表現活動について実習に向けた立案、実演等が記述されていて、授業でも行った。もう1つ「年齢ごとの発達の違いを考えながら、発達に応じた身体・音楽表現活動の内容理解」があり、大阪府門真市の「年齢別カリキュラム」について学ぶことにした。

このカリキュラムは、2018年3月発行のものは、作成に東大阪大学の吉岡真知子等が関わっていて『要領』、『保育所保育指針』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』をもとに、就学前教育・保育を小学校へと円滑につなげるものとして策定し、生後6か月未満から5歳までの年齢別区分で書かれている。門真市の「年齢別カリキュラム」を取り上げた理由は、①インターネットで「年齢別カリキュラム」を検索すると一番に上がった、②そのため学生同士が共有しやすい、③各学年が1頁にまとめられており見やすいことから門真市を取り上げた。実際、図書館から借りることも考えたが、学生がたくさんの資料の中から選別するには、意欲が低下する、実習までには時間がない等の理由からネットを利用することにした。

学生たちが幼稚園教育実習に行く直前であったので、実習で担当するクラスと同じ年齢でグループを分け、「年齢別カリキュラム」から学んだことについてレポートし、討論も行った。グループ討論した後、「まとめたこと」「友達の意見」「教員（原）の意見」

の表を作成した【表1】。「Y保育園の5歳の誕生日会」に参加することになり、同カリキュラムよりおおむね5歳の発達については、「自ら考えながら、自分の気持ちを分かりやすく表現したり、相手の気持ちを聞く力が育つ」「言葉によって共通のイメージを持つ」「遊びを発展させ、楽しむため、自分たちで決まりを作る」等を確認し合った。

#### § IV-IV. 2019年度前期における「基礎ゼミⅡ」の授業実践

「基礎ゼミⅡ」（2019年度通年）は、シラバスを要約すると「自分の興味や関心のある問題を研究課題として、それに関する文献の収集や資料を検討し、論文等にまとめ発表し、質疑応答や討論する」という内容であった。「各国の子どもの社会福祉」「保育におけるコンピューターの活用」等、7つのゼミがあり、原の担当する「基礎ゼミⅡ」のタイトルは「幼児音楽劇の共創」で、「自分の得意分野を活かし」、「共に力を合わせて創り上げる」そして保育園や障害児施設に出かけ子どもたちと交流し、創作した音楽劇も披露する。これらが主たるゼミの活動である。

4月から5月の初めにかけて3歳児や、大学の学生が幼児向けに演じた「創作ミニ演劇」を鑑賞し「音楽劇を演ずる上で大切なことは何か」を討論し「演ずる音楽劇の内容」について意見を出し合った。後期は創った台本をもとに立ち稽古、道具作り、そして前述したように出来上がった創作音楽劇を披露した。

2019年5月の初めのことであるが、「Y保育園の5歳の誕生日会」に招かれたので、「誕生日会」に参加

【表1】学生がまとめた「おおむね5歳」についてのコメント（一部抜粋）

学生	まとめたこと	その他（友達の意見）	その他（原先生の意見）
A	言葉によって共通のイメージを持って遊んだり、目的に向かって集団で行動することが増える。遊びを発展させ、楽しむため自分たちで決まりを作ったりする。	大人が行う動きのほとんどができるようになる。	次第に仲間が必要であると実感し、友達への親しみや信頼感を高めていきます。
B	体全体を協応させた複雑な運動をするようになる。心臓機能が高まり集団遊びなどで活発に体を動かしたり、自ら挑戦する姿が多く見られるようになる。自ら考えながら、自分の気持ちを分かりやすく表現したり、相手の気持ちを聞く力が育つことを通じて、基本的な力を身につける。	他人の役に立つことを嬉しく感じたりして、仲間の中の1人として自覚が生まれる。	遊びのルールを自分達で考えていく。仲間を必要とし、仲間の中の一人としての自覚が生まれる。
C	自分達で考えて判断したり、自分達の考えを生み出したりする。	自然など身近な環境に積極的に関わり様々な物の特性を知る。	子ども達で新しいルールをつくること、仲間が必要であることを実感し仲間の中のひとりであることの自覚が生まれる。

するまでのゼミの活動【表2】とY保育園で行った「5歳の誕生日会」当日のプログラムを表に示した【表3】。この「基礎ゼミII」の活動では、「音楽表現」及び「保育内容（表現I）」で積み重ねられた学びが、「誕生日会」という活動により顕在化されることになり、複数の科目を通じたALによる教育的効果として説明することができる。

【表3】で注目すべきことは、学生たちは【表2】に示されている「子どもたちが主体的に動ける活動」を考えて、その内容は園児たちが今まで見たことのない楽器をいっしょに奏でながら交流することであった。つまり、既にある楽器を使って奏でるのではなく、音楽を表現するためのオリジナルの楽器を作ってから奏でる活動を学生が考えたことである。

【表3】の「メインの活動」にあるカエルに関する楽器【写真2】や手作り楽器【写真3】を鳴らして交

流する場面では、カエルの絵のついた楽器の取っ手の部分を回して音を出す。早く回す子ども、ゆっくり回す子どもがいた。また、子どもが「これ紙皿？これ



【写真2】カエルに関する楽器

【表2】「誕生日会」に参加するまでのゼミの活動

Y保育園 →教員へ	学生の活動内容	話し合い のポイント
「5歳の誕生日会」 出演依頼	「誕生日会」(30分) の出し物の流れを 話し合う	メインの活動は 何にするか
「誕生日会」の出し 物についての希望	園の希望に沿った 活動内容について 話し合う	子どもたちが主 体的に動ける活 動を考える

【表3】 Y保育園で行った「5歳の誕生日会」のプログラム

時間配分	内 容
10時30分～ 10時35分	・「誕生日会」は始まり、学生の挨拶、自己紹介 ・誕生日会のために歌のプレゼント「ウキウキバースデー」
10時40分～ 10時55分	メインの活動 ・池や田んぼで採取したカエルの鳴き声を、「これは何が鳴いている？」と子どもたちに尋ねてみる ・子どもたちは「かえるのがっしょう」を歌い、カエルの形をした手作り楽器で奏でる ・カエルに関する楽器や手作り楽器を披露し、子どもたちがふれ合う
10時55分～ 11時	・手あそび「おべんとうばこのうた」 この手あそびに出てくる野菜や果物を紙で作って、子どもたちと確認する ありさんやぞうさんのお弁当箱も作る
11時	終わりの言葉



【写真3】カエルの手作り楽器



【写真4】学生と園児がカエルに関する楽器を鳴らして交流する場面



ペットボトルの蓋？これで楽器ができるの？」ペットボトルの蓋同士たたき合わせて「ペットボトルの蓋ってこんな音がするんだ」と話す。そして、学生が木製のカエルの形をしたギロをこすったり、たたいたりして子どもに見せると、子どもはやってみる【写真4】。「たたく所によって音が違うよ」というと「本当だ」と子どもは言う。皆で聴き合って表現する楽しさを味わっていた。

#### §IV-V. 3つの実践を通じて—学生だけでなく、子どもたち自身にも学びがあったこと—

§IIIで寺谷が述べたように、1つの科目の実践的研究の蓄積だけではなく、1つの授業が他の授業とどのような関係性にあるのか、実践例を提示し、学生たちと子どもたちの学びについて明らかにする。

【表3】にあるように学生たちは「メインの活動（子どもたちが主体的に動ける活動）」で保育園にある楽器ではなく、学生が手作りした楽器で共に奏でる音楽表現を行った。その活動の基になっているのが筆者（原）の保育園での実践であった。

原は、2007年に名古屋市内にあるW保育園で年中・年長児を対象としたわらべうたの実践、ごっこ遊び、生活発表会等を見せていただいた。また、同保育園で半年間、特別な支援を必要とする子どもたちと園内のプールで水遊びや公園で外遊びを共にした。公園で園児たちは掌に小石を載せ、それを小さめの石で叩きながら歩き、出会った友だちとお互いの石を叩いてコミュニケーションする。石は大きさ、形、叩き方によって、違う音色が出ることを子どもたちは発見する。石を叩いて互いに音を聴きながらコミュニケーションすることで「あの子と話すのは苦手」という意識も少しは軽減されているようだった。

この保育園での子どもたちとの記録について『瀬木学園紀要第12号』（2018）に著した。「音楽表現」の授業をするに当たり、この論文を学生たちと読みながら、子どもたちが園にある楽器を合奏も含めて奏でる際には、その前段階として皆で聴き合える、楽しめる身近なもの音、手作り楽器による「音あそび」が大切であることを強調して述べた。

学生が手作り楽器を製作する際、こんな色・形の楽器を作りたい、こんな音を作りたいという思いを持ち、それを実現させるために、さまざまな工夫を繰り返す行き、自分が理想とする音に近づけていくこの過程は今後も、保育者になった先も、表現活動を行う上で大きな意味がある。

「保育内容（表現I）」では門真市の「年齢別カリキュラム」を学んで【表1】の学生A～Cが5歳児のまとめとして記しているように「目的に向かって集団で行動する」「自ら挑戦する姿が多くみられる」「相手の気持ちを聞く力が育つ」ことを確認できたため、「基礎ゼミII」で実際にY保育園の子どもたちと出会って「音あそび」をして、子どもたち同士の表現を聴き合うという活動を行っている。このことは「音楽表現」「保育内容（表現I）」の授業を受けてきたからこそ、たどり着いて得られた活動であり、教育的効果と言える。

「音あそび」をする中で、自分たちが作った楽器の色・形・音色はこれでよかったのかどうか、「こんな音が子どもたちは好き」「楽器でこんな表現をしていた」「次にはこんな楽器を作ろう」等、子どもたちから学ぶべきことが多くあった。

「誕生日会」が終わった後、子どもたちは散歩に行き、今までになく「葉を触って何か音がする」と言ったり、石と石を合わせてたたいたりしていたという話を保育者から聞いた。身近な自然の中の音に気付くようになり、子どもたちの中に学びができたと思われる。

このように3つの授業を関連づけて行うことによって、子どもたちと学生たちの中に相互に発見や学びが生まれた。まさに『要領』の「表現」に新たに加えられた3「内容の取扱い」(1)の項目にあるように「豊かな感情は、身近な環境と十分に関わる中で……心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われる」ことができたと言える。

前述したように「音楽表現」及び「保育内容（表現I）」で積み重ねられた学生たちの学びは、「基礎ゼミII」の「5歳の誕生日会」という活動により顕在化されることになり、ALによる教育的効果と言える。さらにこれらのALの効果は子どもたちの中にも顕在化されていると言える。

#### §V. おわりに【寺谷】

本論の目的は、筆者（原）が、保育者養成校であるX短期大学で行った「音楽表現」「保育内容（表現I）」「基礎ゼミII」の3科目を関連づけた実践を手がかりに、音楽表現領域におけるALに参加した学生が得られた学びを明らかにすることであった。

まず、§Iで、ALが単なる教育方法ではなく、大

学教育の質的転換を目的とした際の中核に位置する概念であることを確認した。次に、§IIで、ALと「表現」をテーマとする論文が2013年以降に登場し、2017年がピークであったことを、CiNii Articlesを手がかりに確認した。§IIIでは、ALと「表現」をテーマとする論文のうち、授業実践が論文の中心を占めている佐藤論文・古根川論文を取り上げた。佐藤論文・古根川論文で見えなかった課題として、①学生の長期的な学びが見えにくいこと、②個々の授業だけでなく、教育課程の体系化における科目間の関係性に着目することの2点を指摘した。そして、§IVでは、筆者(原)が、保育者養成校であるX短期大学で行った「音楽表現」「保育内容(表現I)」「基礎ゼミII」の3科目を関連づけた実践を取り上げた。「音楽表現」では、音楽を表現するための技術として、手あそび、わらべうたや廃材等での楽器作りを学んだ。「保育内容(表現I)」では、門真市の「年齢別カリキュラム」から子どもの発達段階を学んだ。「基礎ゼミII」では、「音楽表現」や「保育内容(表現I)」で学んだことを、Y保育園の誕生日会への参加(アウトリーチ活動)を通じて、「音楽表現」や「保育内容(表現I)」での学びが顕在化され、3つの授業を関連づけることで得られた学びであることが明らかとなった。

今後、他の授業との関連性を深めていくことはもちろんのこと、アウトリーチ活動によって学生が得られる学び—例えば、インクルーシブ保育の流れの中で、障がいのある子どもや日本語を母語としない子どもといった特別なニーズを持つ子どもを排除しない保育内容・方法の探究が実践的課題であるが、アウトリーチ活動に参加した学生が保育者となったときにいかに構想できる機会となり得るか—については、別稿に譲ることにしたい。

#### 付記

本論文は、2021年5月15日から5月16日まで開催された日本保育学会第74回大会(オンライン開催)におけるポスター発表「「表現」領域におけるアクティブラーニングによる学びの実践—保育者養成校での3つの授業をリンクさせて—」(発表者:原友美・西出悦子)の内容を加筆したものである。

#### 注

\*1 愛知県立大学教育福祉学部非常勤講師 \*2 愛知県立大学客員共同研究員

- 1) 2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」によれば、学士力には、知識・理解、汎用的能力、態度・志向性、総合的な学習経験と創造的思考力、の4つがあり、課題探求や問題解決等の諸能力を中核としていると述べられている(中央教育審議会2008:23)。なお、ALとは語られていないけれども、「学生にそれを達成させるようにするには、既存の知識の一方的な伝達だけでなく、討論を含む双方向型の授業を行うことや、学生が自ら研究に準ずる能動的な活動に参加する機会を設けることが不可欠である」(同上)と述べられているように、双方向型の授業や能動的な活動が必要であるという認識はこの時点で有していることが確認できる。
- 2) 「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング(中黒をつける)」のどちらもヒットするように配慮した。
- 3) 2021年6月24日時点。学内予算の関係上、多くの大学では、年度末に紀要を刊行する傾向があると推定すれば、2021年はALに関する研究はそれほど多くは登場しないと思われる。
- 4) 2021年6月24日時点では、平成30年度版が最新であった。

#### 引用・参考文献

- 中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて』(答申)
- 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)
- 中央教育審議会(2016)『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』(答申)
- 中井俊樹(2015)「アクティブラーニングの背景と特徴を理解する」中井俊樹編『アクティブラーニングシリーズ大学の教授法3』玉川大学出版部、pp.2-10。
- 小山内優(2014)「アクティブ・ラーニングに関する中央教育審議会答申と学士課程教育及び単位制度に関する課題」『学士課程教育機構研究誌』(3)、pp.51-64。
- 峯下隆志・織田泰幸(2019)「主体的・対話的で深い学びにおける「深い学び」の源流を追う」『三重大学教育学部研究紀要(教育科学)』(70)、pp.337-350。
- 佐藤雄紀(2018)「保育者養成校におけるアクティブ・ラーニングを用いたピアノレッスン及び幼児に対する音楽表現指導法に関する一考察」『信州豊南短期大学紀要』(35)、pp.224-250。
- 古根川円(2017)「保育者養成校における音楽表現活動からの学び—アクティブ・ラーニングから協働へ—」『至

- 誠館大学研究紀要』(4)、pp. 17-26。
- 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら  
(2013)「保育者養成におけるアクティブ・ラーニング」  
『東北福祉大学研究紀要』(37)、pp. 57-70。
- 上田敏丈、勝浦真仁、加藤信子、加藤望、青木文美、上村  
晶、水落洋志、太田早津美(2017)「保育者養成校にお  
けるアクティブ・ラーニング活用の実態と課題に関する  
研究—全国保育士養成協議会研究発表論文集を対象とし  
て—」『名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化  
研究』(28)、pp. 37-48。
- 永津利衣(2020)「領域「表現」科目におけるアクティブ  
ラーニングによる学びの考察」『瀬木学園紀要』(16)、  
pp. 44-53。
- 原友美(2018)「幼児期における領域「表現」の「奏でる  
こと」に関する一考察」『瀬木学園紀要』(12)、pp. 83-  
88。
- 石井玲子編著(2009)『実践しながら学ぶ子どもの音楽表  
現』保育出版社 pp. 100-104。
- 門真市こども部保育幼稚園課編(2018)『門真市就学前教  
育・保育共通カリキュラム～未来をひらく子どもを育て  
る～』pp. 18-29。