

ピアノ指導場面における教授行為 —「保育の表現技術」を育むために—

脇田 和子¹⁾・栗屋 晴香¹⁾・中野 素子¹⁾・山田かおり¹⁾

Teaching Behaviors in Guidance Scenes for Playing the Piano: In order to Develop “Expressive Techniques in Pre-school Education”

Kazuko WAKITA, Haruka AWAYA, Motoko NAKANO, and Kaori YAMADA

本研究の目的は、保育者養成校でのピアノ指導場面における筆者らの教授行為を整理し、「保育の表現技術を育むために」という観点で筆者らの教授行為に関する課題を検討することである。第一分析では300ステップの教授行為のグループ化を排反事象になるまで繰り返し、大グループ2、中グループ8、小グループ23の名称によって筆者らの教授行為の分析枠組みを生成した。第二・第三分析ではその枠組みに300ステップの教授行為を分類し、筆者らの教授行為の傾向を探った。その結果、筆者らは「音楽による教授行為」と「非音楽による教授行為」を「導入-展開-まとめ」という学びのプロセスの中で、状況に合わせて使い分けていることが示された。「保育の表現技術」を育むためには、教授行為として「音楽すること(musicking)」の必要性が示唆された。

キーワード：保育の表現技術、音楽による教授行為、学びのプロセス、音楽すること(musicking)

1. 問題と目的

平成22年の保育士養成カリキュラムの改訂によって、「子どもの表現を広く捉えながら、子どもの活動や遊びを促していく」という趣旨で、教科目「基礎技能」は「保育の表現技術」という名称に改められた(保育士養成課程等検討会, 2010)。本科目の目標は「1. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する。2. 身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現等の表現活動に関する知識や技術を習得する。3. 表現活動に係る教材等の活用及び作成と、保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する。」(厚生労働省, 2015)とされる。しかし、保育者養成校におけるピアノ指導は、就職試験や現場からの要求に応えるための効率的なピアノ学習に向かう傾向があり、音楽教育的視点と保育的視点の両方を併せ持つ「保育における音楽」という視点が欠けていることが指摘されている(新海, 2012)。

脇田ら(2017)は「教員が暗黙的に保持している実践的知識」(谷口, 2015)を「当事者の観点から調べて内側から理解する」(北村ら, 2007)方法で、保育者養成校における筆者らのピアノ指導の内容を言語化し、指導内容の傾向を探った。その結果、「保育に係る指導内容」が十分でなかったことが示され、「保育に係る指導内容」を積極的に位置付けていくことが課題となった。なお、脇田ら(2017)は、「何を教えるか」という指導内容に着目したため、「どのように教えるか」という指導方法については検討されていない。

教授目標を達成するために、どのような働きかけをするかは、「教授ストラテジー」「指導方略」「教授方略」(坂元, 2000)などと呼ばれる。長島(2006)は実践前に準備できるものを「教授方略」、実践の場において発現されるものを「教授方術」として区別した。前者をロゴス(論理)的な技、後者をパトス(共感)的な技とし、「前者の検討が十分であればあるほど、後者が的確なものとして発現される」

1) 中部学院大学教育学部(非)

と言う。両者を含む「教授行為」は、教師・教育内容・教材・学習者を密接に繋ぐ重要な役割を担っているが、これまでは研究対象としてあまり取り上げられてこなかった(篠原, 2010)。

また、李(2015)が「教授行為の特徴を捉えるための明確な分析枠組みを設けることは容易ではない」と指摘しているように、教授行為のカテゴリーは研究者によって様々である。高見(2006)は、音楽科における教授行為を「言葉による働きかけ」、「音楽による働きかけ」、「体を使った働きかけ」「その他の働きかけ」の4つとし、北崎(2009)は音楽科特有の非言語的教授行為を「範唱」「範奏」「伴奏」「正・誤モデル」「指揮」「拍をとる」等の音楽を伴う行為の他、「表情」「アイ・コンタクト」「うなずき」等の音楽を伴わない行為も含めている。菅(2012)は演奏者への表現指導の方略として、「指示」「モデリング」「対話」という3つを挙げている。このように、音楽科であっても「言語的・非言語的」という枠組みで教授行為を捉える研究が多く、音楽を中心に据えて「音楽的・非音楽的」という枠組みで教授行為を捉えている研究は見当たらない。

筆者らは、本学開設時の2006年度より非常勤講師として学生のピアノ指導に携わっており、授業の中で音楽的行為を頻繁に用いている。中村(2010)は、「音楽」を単に音楽という“モノ”としてではなく、「音楽すること(musicking)」という“コト”として捉え直す意義を指摘している。「音楽すること(musicking)」とは、「演奏すること、聴くこと、練習すること、作曲すること、踊ること等、何らかの形で音楽演奏に関わること」とされる。これは、音楽科特有の教授行為だと考えられるが、「音楽すること(musicking)」を行為として位置付けた研究は見当たらない。

そこで本研究では「音楽すること(musicking)」を教授行為として位置付け、長島(2006)の言う「教授方術」を教授行為として捉える。筆者らの教授行為を基に分析枠組みを生成し、筆者らの教授行為の傾向とそのプロセスの特徴を分析する。さらに、「保育の表現技術を育むために」という観点から、筆者らの教授行為に関する課題を検討する。

(文責：脇田)

2. 方 法

2-1. 研究対象の授業

科目名：2016年度1年生「音楽A」「音楽B」、2年生「音楽表現技術A」「音楽表現技術B」
対象クラス、到達目標、主教材、環境：脇田ら(2017)を参照

2-2. 研究参加者

保育者養成校でのピアノ指導を2006年度より継続して担当している4名の非常勤教員

2-3. データの収集

収集時期：2017年9月～10月

収集方法：脇田ら(2017)の210事例から、「楽譜をピアノで再現するための知識と技能」「子どもの音楽表現をサポートするための知識と技能」を主目的とする事例を抽出する。ある場面におけるひとまとまりの教授行為を一事例とし、様々な指導内容を含む60事例を抽出する。1事例における教授行為の開始から終結までのプロセスを時系列で想起し、5つのステップに分けて記述する。全部で60事例における300ステップの教授行為を収集する。

2-4. データの分析

分析者：授業者かつ研究参加者である4名

分析対象：筆者らの教授行為の300ステップ

【第一分析】4名の協議によって300ステップの教授行為のグループ化を排反事象になるまで繰り返す。排反事象と見なされたら各グループに名称をつけ、定義をする。

【第二分析】4名の協議によって300ステップの教授行為を分類し、集計する。なお、1ステップが複数箇所にあてはまる場合は、優先順位が高い方から「音楽による教授行為」は4箇所まで、「非音楽による教授行為」は3箇所まで、最大7箇所までとする。

【第三分析】各ステップで比較的カウント数が多い教授行為を整理し、筆者らの教授行為のプロセスの特徴を探る。また、それらの特徴を象徴する事例を示す。
(文責：脇田)

3. 結 果

3-1. 筆者らの教授行為の分析枠組み

第一分析によって、筆者らの教授行為は、大グループ2(A・B)、中グループ8(a~h)、小グループ23(1~23)に分類された。各グループの名称と定義および例は、表1に示した通りである。

3-2. 筆者らの教授行為の傾向

第二分析によって、筆者らの教授行為は「音楽による教授行為」(以下、A)が254、「非音楽による教授行為」(以下、B)が510、総計764がカウントされた。各グループに分類されたカウント数は、表1に示した通りである。(文責：中野)

(表1に関する文責：脇田・栗屋・中野・山田)

表1 筆者らの教授行為の分析枠組み・筆者らの教授行為の傾向

| 教授行為 | | | 定義および例 | | 分類カウント | | | | | | | | | |
|--------------|-----------|---|---|-----|--------|-----|---------|-------|-------|-------|-------|-------|---|---|
| | | | | | 60事例 | | 300ステップ | | | | | | | |
| | | | | | 事例 | % | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 | ステップ6 | 計 | % |
| 音楽による教授行為 | a 見せる | 1 憧憬モデル | 対象学生に憧れを抱かせるための演奏をすること 事例2のステップ1、事例9のステップ5、事例17のステップ2 | 18 | 30% | 6 | 5 | 5 | 0 | 3 | 19 | 26% | | |
| | | 2 模倣モデル | 対象学生に模倣させるための演奏をすること 事例2のステップ3、事例6のステップ2、事例18のステップ3 | 21 | 35% | 6 | 4 | 9 | 3 | 2 | 24 | 32% | | |
| | | 3 比較モデル | 対象学生に比較させるために演奏をすること 事例10のステップ3、事例3のステップ1、事例9のステップ4 | 13 | 22% | 5 | 3 | 6 | 1 | 0 | 15 | 20% | | |
| | | 4 多様モデル | 対象学生の音楽的知識を増やすために数種類の演奏をすること 事例4のステップ2、事例9のステップ2 | 3 | 5% | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 4% | | |
| | | 5 動きモデル | 対象学生に演奏の技術や音楽の表現を身体の動きで見せること 事例5のステップ1、事例5のステップ4、事例5のステップ5 | 8 | 13% | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 13 | 18% | | |
| | 小計 | | | 63 | | 21 | 18 | 22 | 7 | 6 | 74 | | | |
| | b 一緒に音楽する | 6 ピアノ演奏 | 連弾や伴奏で、リードしたりサポートしたり共有したりすること 事例1のステップ3、事例11のステップ4、事例15のステップ3 | 29 | 48% | 1 | 7 | 15 | 12 | 8 | 43 | 24% | | |
| | | 7 歌唱 | 歌って、リードしたりサポートしたり共有したりすること 事例15のステップ4、事例3のステップ3、事例18のステップ1 | 9 | 15% | 1 | 0 | 2 | 11 | 0 | 14 | 8% | | |
| | | 8 リズム打ち | 手で拍を刻んで、リードしたりサポートしたり共有したりすること 事例8のステップ3、事例13のステップ4 | 8 | 13% | 0 | 1 | 5 | 2 | 1 | 9 | 5% | | |
| | | 9 声掛け | 音楽の流れの中で声を掛け、リードしたりサポートしたり共有したりすること 事例12のステップ3、事例18のステップ5、事例16のステップ4 | 41 | 68% | 1 | 9 | 25 | 22 | 10 | 67 | 37% | | |
| 10 動き | | 音楽の流れの中で身体を動かし、リードしたりサポートしたり共有したりすること 事例6のステップ3、事例14のステップ5、事例2のステップ5 | 29 | 48% | 1 | 9 | 14 | 10 | 13 | 47 | 26% | | | |
| 小計 | | | 116 | | 4 | 26 | 61 | 57 | 32 | 180 | | | | |
| 合計 | | | 179 | | 25 | 44 | 83 | 64 | 38 | 254 | | | | |
| Aのみを用いた事例 | | | 0 | 0 | | | | | | | | | | |
| 非音楽による教授行為 | c 指示する | 11 視聴 | 対象学生にその場で「見てて」「聴いてて」と指示をすること 事例11のステップ2、事例4のステップ3、事例11のステップ4 | 45 | 75% | 20 | 21 | 19 | 6 | 5 | 71 | 14% | | |
| | | 12 実演 | 対象学生にその場で「実際にやってみて」と指示をすること 事例11のステップ3、事例1のステップ4、事例7のステップ4 | 57 | 95% | 4 | 18 | 38 | 31 | 22 | 113 | 22% | | |
| | | 13 自主練習 | 対象学生にキーボードで個人練習をするように指示をすること 事例19のステップ5、事例1のステップ5、事例17のステップ5 | 19 | 32% | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | 19 | 4% | | |
| | d 伝える | 14 目標・方法 | 対象学生の学習目標や学習方法を伝えること 事例15のステップ2、事例13のステップ3、事例8のステップ2 | 37 | 62% | 15 | 17 | 7 | 4 | 4 | 47 | 9% | | |
| | | 15 知識 | 対象学生に不足している知識を伝えるために説明すること 事例12のステップ2、事例11のステップ1、事例2のステップ2 | 9 | 15% | 9 | 10 | 0 | 2 | 1 | 22 | 4% | | |
| | | 16 技術 | 対象学生に不足している技術を伝えるために説明すること 事例19のステップ2、事例7のステップ3、事例3のステップ5 | 31 | 52% | 5 | 13 | 9 | 11 | 7 | 45 | 9% | | |
| | | 17 認識 | 対象学生の認識を修正するために教員の認識を伝えること 事例10のステップ1、事例8のステップ1、事例20のステップ4 | 33 | 55% | 11 | 7 | 4 | 7 | 11 | 40 | 8% | | |
| | e 評価する | 18 肯定的 | 対象学生の言動に対して称賛・承認をし、価値付けをすること 事例3のステップ4、事例11のステップ5、事例15のステップ5 | 40 | 67% | 3 | 1 | 10 | 17 | 16 | 47 | 9% | | |
| | | 19 否定的 | 対象学生の言動に対して非難・否認をし、価値付けをしないこと 事例17のステップ1、事例20のステップ1、事例12のステップ4 | 22 | 37% | 19 | 1 | 1 | 2 | 0 | 23 | 4% | | |
| | f 問いかける | 20 思考 | 対象学生の思考を促すために問いかけること 事例15のステップ1、事例3のステップ2、事例12のステップ5 | 33 | 55% | 17 | 13 | 4 | 5 | 3 | 42 | 8% | | |
| 21 確認 | | 対象学生の理解を確認するために問いかけること 事例10のステップ4、事例6のステップ5、事例16のステップ1 | 18 | 30% | 1 | 2 | 2 | 9 | 7 | 21 | 4% | | | |
| g 見る | 22 実演 | 対象学生の演奏や言動を言葉で発しないで見ること 事例17のステップ4、事例19のステップ3、事例20のステップ5 | 17 | 28% | 0 | 4 | 4 | 4 | 9 | 21 | 4% | | | |
| h 見せる | 23 実演 | 対象学生に音楽を用いない実演を見せること 事例14のステップ2、事例14のステップ3、事例20のステップ3 | 8 | 13% | 1 | 6 | 3 | 0 | 0 | 10 | 2% | | | |
| 合計 | | | 369 | | 105 | 113 | 101 | 98 | 104 | 521 | | | | |
| Bのみを用いた事例 | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| 総計 | | | 548 | | 130 | 157 | 184 | 162 | 142 | 775 | | | | |
| AとBの両方を用いた事例 | | | 58 | | | | | | | | | | | |

3-3. 筆者らの教授行為のプロセスの特徴

第三分析によって、ステップ1~5において比較的カウント数が多かった教授行為を整理した結果、筆者らの教授行為のプロセスの特徴として、表

2に示した8項目が抽出された。各々の特徴を象徴する事例を、表3~9に示す。

(文責：粟屋)

(表2~9の文責：脇田・粟屋・中野・山田)

表2 筆者らの教授行為のプロセスの特徴

| | | | |
|-----|---------------|---|---|
| 特徴1 | A: 音楽による教授行為 | a: 見せる | ステップ1~3での小計数が多い。 |
| 特徴2 | | b: 一緒に音楽する | ステップ3~5での小計数が多い。 |
| 特徴3 | B: 非音楽による教授行為 | b: 一緒に音楽する | ステップ3~5での「9: 声掛け」「10: 動き」が多い。 |
| 特徴4 | | c: 指示する | ステップ1~3での「11: 視聴」が多い。 ステップ2~5での「12: 実演」が多い。 |
| 特徴5 | | c: 指示する | ステップ1~4での「13: 自主練習」が0である。 ステップ5での「13: 自主練習」が多い。 |
| 特徴6 | | d: 伝える | ステップ1~2での「14: 目標・方法」「15: 知識」「16: 技術」「17: 認識」が多い。 ステップ4~5での「16: 技術」「17: 認識」が多い。 |
| 特徴7 | | e: 評価する | ステップ1での「19: 否定的」が多い。 ステップ3~5での「18: 肯定的」が多い。 |
| 特徴8 | | f: 問いかける | ステップ1~2での「20: 思考」が多い。 |
| 特徴8 | AとBの組み合わせ | AとBの両方を用いたのは、60事例中58事例である。 Aのみを用いたのは60事例中0事例、Bのみを用いたのは60事例中2事例である。 | |

表3 筆者らの教授行為のプロセスの特徴1・3の事例

| 事例1 | ペダルを使うことに抵抗がある学生に、ペダル演奏への憧れや願いの気持ちを膨らませ、ペダル演奏の基本的な技術を身に付けさせたい。 | | | | |
|---------------|--|---|---|--|---|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 1 憧れモデルを見せる | | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 11 視聴を指示する 20 思考を促すために問いかける | 15 知識を伝える | 12 実演を指示する | 12 実演を指示する | 13 自主練習を指示する 21 確認するために問いかける |
| 具体的な教授行為 | 教員が、ショパンのノクターンを弾き、「ペダルを踏むと素敵でしょ?」「どんな感じがする?」と問いかける。 | 楽譜にはペダル記号が書かれていることを指でさし、「ここで踏んで、ここで上げるとい意味の記号だよ」と教える。 | 「先生がピアノを弾くから印のところ踏んでごらん」「ハイ、踏んで。ハイ、そうそう」と声を掛ける。 | 「じゃあ、今度は左手を弾きながらペダルを踏んでみてね。先生はメロディを弾くよ」と指示する。 | 「ペダルの踏み方わかった?綺麗な音楽になるでしょ?ペダルを踏む方がこの曲に合ってるね。じゃあ、一人で隣の部屋のピアノで練習しておいで」と指示する。 |
| 事例2 | ベースを淡々と演奏する学生に、ウォーキングベースの弾き方を伝え、ベースの表現は曲の命となる大切なパートであることを認識させたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 1 憧れモデルを見せる | | 2 模倣モデルを見せる | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 7 歌唱と一緒に音楽する | 10 動きと一緒に音楽する |
| B: 非音楽による教授行為 | 11 視聴を指示する | 15 知識を伝える | 11 視聴を指示する | 12 実演を指示する 16 技術を伝える 18 肯定的に評価する | 12 実演を指示する |
| 具体的な教授行為 | 指を足に見立てて、教員が鍵盤の上を歩いているように楽しそうに弾いて見せる。 | 「ほら、散歩しているみたいでしょ。だから、ウォーキングベースって言うんだよ」と伝える。 | 再び教員の左手の指の動かし方に注目させ、順次進行の「ボン・ボン・ボン・ボン」や跳躍後の「ド・ドーン」の感を強調してノリノリで演奏する。 | 教員は横で歌いながら、学生と一緒に左手でユニゾン演奏をする。「そうそう、いい感じ!」と励ます。 | 「じゃあ、今度はひとりでね」と学生に弾かせ、教員は横で演奏に合わせて上半身を動かしながらノリを伝える。 |
| 事例3 | 肩と顎で1拍ずつ拍子を刻みながら弾く学生に、音楽には大きく縦揺れと横揺れがあることを伝え、横揺れの演奏法を体感させたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 3 比較モデルを見せる | | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 7 歌唱と一緒に音楽する | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 7 歌唱と一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 11 視聴を指示する 15 知識を伝える | 20 思考を促すために問いかける | 12 実演を指示する 18 肯定的に評価する | 12 実演を指示する 18 肯定的に評価する | 16 技術を伝える |
| 具体的な教授行為 | 「音楽には縦揺れと横揺れがあるんだよ」と言いながら「♪さ・さ・の・は・さ・ら・さ・ら」と拍を強調した演奏と、「♪ささのはさ~らさら~」と滑らかに弾く演奏を聴かせる。 | 「違いを感じる?」「どこが違うのかな?」「身体の動きはどうだった?」「腕は?指は?」と問いかける。 | 学生の演奏に合わせて連弾と歌唱をし、横揺れの感覚を伝えながら、「いいね、いいね。ささのはが風に揺られてさらさらしてきたよ」と言う。 | 学生の横揺れが定着してきたら、連弾と歌唱でとことん縦揺れに変える。困った様子を見て「いいよ、いいよ。その感覚!」と言いながら、横揺れに戻す。 | 「横揺れの時は、虹をイメージしてね。虹の途中がツンツンと、とんがってたらおかしいよね。ず~っと滑らかで弧を描くようにね」と伝える。 |

表3 つづき

| 事例4 | ソナチネを淡々と弾く学生に、フレーズの膨らみや緩みの感覚を感じさせたい。 | | | | |
|---------------|---|--|--|--|---|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 3 比較モデルを見せる | 4 多様モデルを見せる | 1 憧憬モデルを見せる | 9 声掛けと一緒に音楽する | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する |
| B: 非音楽による教授行為 | 11 視聴を指示する 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する | 12 実演を指示する 22 実演を見る | 12 実演を指示する |
| 具体的な教授行為 | 「このフレーズはどっちが相応しい？」と問いかけ、「淡々とした演奏」と「叙情的な演奏」の2種類を聴かせる。 | 他の作品でも、膨らみ・緩み・勢い・歯切れがあるフレーズを聴かせながら、「どう？これはどう？」と問いかける。 | 楽譜をよく見てね。教員は言葉を添えずに膨らみのある演奏を表情豊かに演奏する。 | 「じゃあ、やってみて」と指示し、静かに聴く。フレーズの膨らみが欲しいところで声を掛けてサポートをする。 | もう一度教員と一緒に演奏し、膨らみや緩みの感覚を共有する。 |
| 事例5 | 弾くときに余分な力が抜けない学生に、実際に身体を動かしてリラックスする感覚を体験させ、脱力して演奏できるようにしたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 5 動きモデルを見せる | 5 動きモデルを見せる 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | 5 動きモデルを見せる 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | 5 動きモデルを見せる 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する |
| B: 非音楽による教授行為 | 11 視聴を指示する 14 目標・方法を伝える | 11 視聴を指示する 12 実演を指示する 23 実演を見る | 12 実演を指示する 18 肯定的に評価する | 11 視聴を指示する 14 目標・方法を伝える 16 技術を伝える | 11 視聴を指示する 14 目標・方法を伝える 17 認識を伝える |
| 具体的な教授行為 | 問々と練習している学生に、「気分転換に体操をしよう」と全員を立たせる。「名付けて”脱力”」と誘い、「こんにやく体操」と誘い、教員がくねくねと動いて見せる。 | 奇妙な動きを見せて場を和ませ「みんなも真似して動いてみて！」「ハイこんにやくくねくね〜」「リラックス！」「もつと上半身を使って〜」と一緒に動く。 | 「いいね！みんななかなか上手になってきたよ〜」と動きに合わせて声を掛ける。力が抜けて楽に動いてきたことを褒め「特に〜さん、いいね」と伝える。 | 褒めた学生の手を握って「手は右手、足は左手だと思って動かしてね」と伝え「1・2・1・2」と声をかけながら一緒にダンスを踊る。 | 「次はバレリーナのようにね」「手は大きく優雅に〜」「足は静かに〜」と踊って見せ、「アン、ドウ、トロワ」と声をかけながら一緒に踊る。 |

表4 筆者らの教授行為のプロセスの特徴2の事例

| 事例6 | 何拍子の曲かを全く意識していない学生に、2拍子と3拍子の違いを体感させ、拍子は音楽の骨格を決める大事な要素であることを認識させたい。 | | | | |
|---------------|--|--|--|---|--|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | 2 模倣モデルを見せる 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | 1 憧憬モデルを見せる 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 14 目標・方法を伝える 15 知識を伝える | 11 視聴を指示する 12 実演を指示する 15 知識を伝える | 11 視聴を指示する 12 実演を指示する 17 認識を伝える | | 21 確認するために問いかける |
| 具体的な教授行為 | 「2拍子と3拍子とは音楽が全然違うんだよ」「たった1つの違いが音楽では大問題！」「実際に音楽になるとどう変わるのか、色々な方法で体験してみよう！」と伝える。 | 「指揮バージョン！先生をよく見て真似してね」と指示する。「2拍子は行進しているようにキレよく、3拍子はブランコに揺れているように柔らかく」と声を掛けながら皆と一緒に指揮をする。 | 「ステップバージョン！2拍子は前に〜後ろに〜」「3拍子はワルツの動きだね。シンデレラだよ〜なめらかに美しく〜」「さあ一緒に動いてみよう」と誘い込む。 | 「バージョンアップ！、先生が”ハイ！”と手を打ったら指揮とステップをチェンジ。”ハイ！”と手を打ったら指揮にするよ」「さあ挑戦してみよう」「ではまず2拍子から〜」と一緒にやってみる。 | 「2拍子と3拍子の違いはわかったかな？」「2拍子の音楽を聴くとどうしたくなる？（行進したくなる）、3拍子を聴くとどうしたくなる？（踊りたくなる）」と言葉で確認する。 |

表5 筆者らの教授行為のプロセスの特徴4の事例

| 事例7 | 左手ドミソ・ドファラ・シレソの三和音の移動がスムーズにできない学生に、指の動かし方と練習方法を体得させ、自主学習できるようにしたい。 | | | | |
|---------------|--|---|--|--|--|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 2 模倣モデルを示す | 10 動きモデルを見せる | 9 声掛けと一緒に音楽する | 9 声掛けと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 11 視聴を指示する | 11 視聴を指示する 12 実演を指示する | 12 実演を指示する 16 技術を伝える | 12 実演を指示する 17 認識を伝える | 13 自主練習を指示する 18 肯定的に評価する 21 確認するために問いかける |
| 具体的な教授行為 | 「手と指を見てね」と言って、左手でドミソ・ドファラ・シレソの指の動かし方を見せる。 | 再度指の動かし方を見せながら、「よく見て一緒にやってみよう」と言う。 | 「はじめはゆっくりでいいよ。ドミソからシレソに行くときは5・3・1の指でそのまま左に、ドファラは5・2・1に変えて右に動くよ」「ハイ、ドミソ〜よ」と声を掛ける。 | 反復練習に慣れてきたらスピードアップする。「ハイ、ドミソ、ドファラ、速く行くよ〜」「シレソ〜、ハイ」「ドファラからシレソもやってみよう〜」 | 「速くなくてもしっかり弾けるようになったね。あとは自分のキーボードに戻って、楽譜を見ながら弾いてみて。できるようになったら声を掛けてね」と言う。 |
| 事例8 | 毎回同じ箇所ですべてミスして上達がみられない学生に、技術を身につけるためのトレーニング方法を伝え、習慣化させたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | 8 リズム打ちと一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | | |
| B: 非音楽による教授行為 | 17 認識を伝える | 14 目標・方法を伝える 17 認識を伝える | 12 実演を指示する 23 実演を見る | 14 目標・方法を伝える 20 思考を促すために問いかける | 13 自主練習を指示する 14 目標・方法を伝える |
| 具体的な教授行為 | 「ピアノ演奏は、ある意味指を動かすスポーツなんだよ！」「指のアスリートになるためには、指が思い通りに動いてくれるように訓練することが必要だよ」と伝える。 | 「意識して動かしているレベルでは、本番では通用しません。何を考えていようとも自動的に動いてしまうというレベルまで練習することが必要だよ」と伝える。 | 「1小節をノーミスで10回弾けるまでやろう」と言って、同じ部分を何回も弾かせる。できた時に指で「1回」「2回」「3回」・・・と数えて10回まで行う。 | 「さあ、他にはどこを練習するのいいかな？」「じゃあ、そこはどのように練習する？」「何回できたか良しとする？」と問いかけ、一緒に目標を決める。 | 「今から自分のキーボードに戻って、この方法で練習してみよう！」「ここまでノーミスでできるようになったら、声を掛けてね」と伝える。 |

表6 筆者らの教授行為のプロセスの特徴5の事例

| 事例9 | メロディーよりも伴奏の音が大きくなる学生に、左右の音色の違いに注目させ、左右の音量バランスを考えて立体的な演奏ができるようにしたい。 | | | | |
|---------------|---|--|--|--|---|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | 4 多様モデルを見せる 5 動きモデルを見せる | | 3 比較モデルを見せる | 1 憧憬モデルを見せる |
| B: 非音楽による教授行為 | 14 目標・方法を伝える 15 知識を伝える | 11 視聴を指示する 16 技術を伝える | 18 肯定的に評価する 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する 21 確認するために問いかける | 11 視聴を指示する 21 確認するために問いかける |
| 具体的な教授行為 | 「右手と左手の音量バランスについて考えるよ」「発想の転換! ピアノはオーケストラと言われる楽器です。なぜ?・・・それは、例えば弦楽器なら右手パートはバイオリン、左手パートはチェロをイメージしてごらん」と伝える。 | 教員がバイオリンを演奏するポーズで室内を歩きながら「ほら、こんな感じ」と言う。「チェロだったら動けない」と椅子に座り身体を揺らしながら弾く真似をする。「ピアノの高音は華やかに、低音は控えめに」と説明する。 | 「どう? 右手の高い音と、左手の低い音の響きの違いを感じた?」と問いかけ、納得した学生に「いい耳持ってるね!」と褒める。 | 教員が「思い出のアルバム」を片手ずつで演奏して見せ「ほら、右手はバイオリンのように♪、ほら、左手はチェロのように♪」「響きの違いが分かるかな?」「楽器をイメージすると音色が全然変わるでしょ?」と言う。 | 「じゃあ、今度はバイオリン(右手パート)とチェロ(左手パート)の音量バランスに注意して聴いててね」と言って、再度教員が両手で表情豊かに弾く。「ほら、2種類の弦楽器の音が仲良くするように聞こえるでしょ?」と言う。 |
| 事例10 | フレーズの最後に雑に演奏する学生に、フレーズの終わりを大事にすることによって演奏が大きく変わることを感じさせたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | 3 比較モデルを見せる | | 2 模倣モデルを見せる 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する |
| B: 非音楽による教授行為 | 14 目標・方法を伝える 17 認識を伝える | 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する 17 認識を伝える | 21 確認するために問いかける | 12 実演を指示する |
| 具体的な教授行為 | 「フレーズの終わり方ひとつで曲が止まったり、収まったり、盛り上がったりするんだよ。あなたの演奏はどれも”ブツ、終了!” になっているから、そうならないように弾こうよ」と伝える。 | 「じゃあ、文章に置き換えて考えてみない?」「文章の終わり方ってどんなのがあるかな?」と質問する。 | 「やってみるから聴いてよ」と注目させ、「『～でした』だとこんな感じだし『～かな?』だとこんな感じかな?」と1フレーズを使って、フレーズの終わり方を聴かせる。 | 「どう? 違いがわかったかな?」「では具体的に、たきびの曲で”あ～たろうか”の終わり方と、”あたらうよ～”の終わり方をどうするか考えてみて」と伝える。 | 「先生のピアノに合わせて、歌おう」と指示し、フレーズの終わり方が伝わるように一緒に演奏する。 |
| 事例11 | rit.(リタルダンド:だんだん遅く)記号を意識しないで演奏している学生に、記号の意味を教え、演奏法を身に付けさせたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | 1 憧憬モデルを見せる | 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 15 知識を伝える 17 認識を伝える | 11 視聴を指示する | 12 実演を指示する | 16 技術を伝える 12 実演を指示する | 17 認識を伝える 18 肯定的に評価する |
| 具体的な教授行為 | 「ここに何か書いてあるよ。リタルダンドって読むんだけど略してrit.って書くの。だんだん遅くの意味よ。ゆるむ感覚が大事なの」と伝える。 | 「ちょっと聞いててね」と言って、rit.記号の少し前から演奏し、フレーズがゆるんでいく感じを叙情的に聴かせる。 | 「じゃあ、rit.のちよつと前から弾いてみましょう」と言い、拍がゆるんでいく感じを肩に触れながら、また「少しずつ、少しずつ」と声を掛けながら伝える。 | 「今度は一緒にやってみるよ、指先の力も体の力も少しずつゆるめていくのよ。はい、そうそう落とすよ」と言いながら一緒に演奏する。 | 「そう、そう。リタルダンドにすると柔らかい表現になるでしょ。すぐおしやれになったよ。これからは”rit.”という素敵な記号をお見逃しなく!」と言う。 |
| 事例12 | 曲の形式を理解しないで演奏する学生に、音楽にも文章と同じように段落や章があることを伝え、起承転結を感じながら演奏する力を身に付けさせたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | 2 模倣モデルを見せる 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | | |
| B: 非音楽による教授行為 | 14 目標・方法を伝える 20 思考を促すために問いかける | 15 知識を伝える 21 確認するために問いかける | | 17 認識を伝える 19 肯定的に評価する | 20 思考を促すために問いかける |
| 具体的な教授行為 | 「ありさんのおはなし」を最初から最後まで一本調子で演奏する学生に、「この曲のフレーズはいくつに分かれる?」と問いかける。 | 「歌詞の文章を見るとわかるよ!」「4つに分かれてるね」「最初に物事が始まり、2つ目で様子がわかり、3つ目で事件が起こり、4つ目で解決『起承転結』のドラマがあるでしょ?」と問いかける。 | 「1フレーズずつ交代で演奏してみよう」と促し教員は蟻になりきって身体を動かしながら演奏して、フレーズの終わり方で「ハイ!」と声を掛けて演奏を交替する。学生が演奏する時も声と掛け声で応援するというのを繰り返す。 | 「間違えないで弾けてたけど、何も事件が起きなかったね」「自分大変なことが起きたらそんな穏やかにはいられないよね。音楽は、微妙な喜怒哀楽を表現できるし、そこが面白いところなんだよ」と伝える。 | 「起承転結で蟻さんの身の上になんか起った?」「あなたならそれぞれの場面をどんな音で表現する?」と問いかけ、考えさせる。 |
| 事例13 | 練習をしないでキーボードパーカッション(以下、KBP)で遊んでいる学生に、いたずら行為を音楽的行為として意味づけ、音楽を共有する喜びを伝えたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | 1 憧憬モデルを見せる | | 8 リズム打ちと一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 17 認識を伝える 18 肯定的に評価する | 11 視聴を指示する 12 実演を指示する | 14 目標・方法を伝える 17 認識を伝える | 11 視聴を指示する 12 実演を指示する 18 肯定的に評価する | 17 認識を伝える |
| 具体的な教授行為 | ヘッドホンでKBPを楽しんでいる学生に、「楽しそうだね。ヘッドホンははずして、先生のピアノに合わせてパーカッションを入れてみてよ」と伝える。 | ピアノでレッスンを受けている学生に「ちょっと見ててね」と言って、KBPの学生と「ミッキーマウスマーチ」をアンサンブルする。 | 「一人で弾いてるのは全然違うよね。周りを意識しながら弾くってとても大切な力だから、誰かと一緒に演奏するのはいい練習方法なんだよ」と伝える。 | 「じゃあ今度は○○さんの演奏にあわせてKBP入れてみて」と言って二人に演奏させ、他のメンバーと手拍子しながら、「ハイ・ハイ・ハイ・ハイ」と応援する。 | 「KBPを入れると、俄然楽しいよね!」「一人で弾いていてもリズムが聴こえてくるようになるよ!」「合わせる」ってとても大事な練習なんだよ」と伝える。 |

表7 筆者らの教授行為のプロセスの特徴6の事例

| 事例14 | 「インザッツ(「サン・ハイ!」)を言わないで歌に入る学生に、インザッツの入れ方を伝え、常に子どもの存在を意識する習慣をつけたい。 | | | | |
|---------------|---|---|---|--|--|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | 2 模倣モデルを見せる | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | 10 動きと一緒に音楽する |
| B: 非音楽による教授行為 | 19 否定的に評価する | 17 認識を伝える 23 実演を見せる | 11 視聴を指示する 23 実演を見せる | 12 実演を指示する 22 実演を見る | 12 実演を指示する 22 実演を見る |
| 具体的な教授行為 | みんなで歌う際、伴奏をする学生がインザッツを言わないで歌に入ろうとした瞬間に、「ストップ!」と声をかけ、渋い顔をして演奏を止める。 | 「先生、歌えないよ～」と子どもになって悲しむ様子を見せる。「子どもと歌うために弾いているということを忘れちゃダメよ」と伝える。 | 「みんな、見ててよ」と言って、その学生にピアノを弾かせ、音楽の中で「サンハイ」と言い、インザッツを入れるタイミングを伝える。 | 教員がピアノを弾き、タイミングよく言えるように声掛けしながら、全員でインザッツを言う練習を繰り返す。 | 「じゃあ、やってみて」とレッスンを受けていた学生に一人でやらせる。タイミングよく言えるように、準備の吸気を大きく見せてサポートする。 |
| 事例15 | 声量が乏しい学生に、仲間の力を借りて恥ずかしさを克服し、大きな声を出す気持ち良さを体感させたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する | 7 歌唱と一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 19 否定的に評価する 20 思考を促すために問いかける | 14 目標・方法を伝える 17 認識を伝える | 12 実演を指示する | 12 実演を指示する | 17 認識を伝える 18 肯定的に評価する |
| 具体的な教授行為 | 弾き歌いで、かすかな声しか出さない学生に、「ブプー!子どもたちに先生の声が聴こえないよ～」と伝え、反応があるまで何も言わずに待つ。 | 「現場では、子どもをリードする立場になるんだよ。蚊の鳴くような声では子どもたちも歌えないって思えないよ。まずは声をだしてみよう」と伝える。 | 「では、みんなで発声練習をしよう」とピアノの周りに集まらせ、ドレミファソファミレドをいろいろな母音で半音ずつ移調しながら歌う。 | 学生の一人にピアノを弾かせ「大きい声の人から座っていくよ。残らないように頑張つてね」と伝え教員が審判役となって順に座らせていく。 | 「ほら、やる気になったらちゃんとできる! いい声だったよ」と認め、「みんなで出せば恥ずかしくないし、むしろ気持ちいいよね」と伝える。 |
| 事例16 | 毎回同じところのリズムを忘れて質問する学生に、楽しい学習方法を工夫することで自分でクリアできることを体験させたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 17 認識を伝える 21 確認するために問いかける | 17 認識を伝える 20 思考を促すために問いかける | 18 肯定的に評価する | 12 実演を指示する | 12 実演を指示する 18 肯定的に評価する 22 実演を見る |
| 具体的な教授行為 | リズムを確認するよ。ここは♪タタ・タータ(ファソファーシト)だったね! 「毎回忘れることは、もう二度と忘れないようにする方法を考えればいいんじゃないかな?」と伝える。 | 「いいこと考えた!! じゃあ、そのリズムに合う4文字の言葉を探そう。何がいい?」と、メロディーラインとリズムに合う言葉をいくつか聞く。 | 「それ(おにぎり)! それにしよう。今めちゃめちゃお腹すいているから、おにぎりでいこう」と言って、学生の意見を採り入れる。 | 「みんなも一緒に言ってあげてね」と指示し、そのリズムのところで教員と皆で「♪おにぎり(ファソファーシト)、♪おにぎり(ファソファーラ)～」と声を掛ける。 | 「じゃあ、一人でやってみて!」と指示し、みんなの前で演奏させる。「ほら、できたじゃーん」と言って、みんなで拍手をする。 |

表8 筆者らの教授行為のプロセスの特徴7の事例

| 事例17 | 指の動きに無駄な動きが多い学生に、チャレンジしたくなる練習法を教え、自然な手の形で指を動かす技術を身に付けさせたい。 | | | | |
|---------------|---|---|--|---|--|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | 1 模倣モデルを見せる | | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する | |
| B: 非音楽による教授行為 | 19 否定的に評価する 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する 14 目標・方法を伝える 16 技術を伝える | 17 認識を伝える 20 思考を促すために問いかける | 12 実演を指示する 22 実演を見る | 13 自主練習を指示する 18 肯定的に評価する |
| 具体的な教授行為 | 「〇〇さん、ゆりかごの歌がデコボコしていてガタガタ列車に聴こえるよ。赤ちゃんがギャンギャン泣き出してるよ! 「赤ちゃんがすやすやと眠れるように弾くためには?」 「手はどんなふう動いてる?」と問いかける。 | 「私の診断では、”激しく上下に手が揺れる病”です!」と伝える。「今から面白いチャレンジをするからよく見てて」と言い、消しゴムを手の甲に乗せ、落とさないようにメロディーをゆっくと弾いて見せる。 | 「どう? すごいでしょ、この練習法! 音はどう変化した?」「最後まで、消しゴムを落とさなければ、すなわち音も滑らかになってるって訳!」と伝える。 | 消しゴムに興味を持つ学生にすかさず「チャレンジしよう」と誘う。教員は横で一緒に弾いたり「あぶな〜い」と大げさにこけてみたり、「最後のフレーズだよ! あと少し! フレー! フレー!」と激励したりする。 | 見事落とさずに弾けた学生に「すご〜い! 完走! ゴールまで落とさずに弾けたね。この練習なら自分で楽しく練習できそうだから今から10回チャレンジしてみよう」と指示をする。 |
| 事例18 | 歌にメリハリがなく、歌詞の意味を考えないで歌う学生に、あらためて歌詞の大切さを伝え、身体を通してそれを表現する喜びを感じさせたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | 6 ピアノ演奏と一緒に音楽する 7 歌唱と一緒に音楽する | | 2 模倣モデルを見せる 10 動きと一緒に音楽する | | 9 声掛けと一緒に音楽する 10 動きと一緒に音楽する |
| B: 非音楽による教授行為 | 12 実演を指示する | 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する 14 目標・方法を伝える | 20 思考を促すために問いかける | 12 実演を指示する |
| 具体的な教授行為 | 「手のひらを太陽に」を一本調子で歌う学生の真似をして、教員が淡々と無表情なピアノ伴奏と歌唱をつけて学生と一緒に歌う。 | 「どう? あなたが思う、この曲の大切な言葉は? 心にピンピン伝わってくる辺りはどこ? どの辺が好き?」と、矢継ぎ早に質問する。 | 教員の質問にピンとこない学生に「先生が身振り手振りをつけながら気持ちを込めて朗読してみるから、手のひらを太陽に」の節が出てきたら掌を上に向けて揺らしてみよう」と伝える。 | 「もう一度さっきと同じ質問をするよ」「大切な言葉は?」「ここは気持ちを込めたいと思うところは?」と感じたことを心の中で意識させる。 | 「さあ、やってみよう」と誘い、♪生きている〜のところで「その言葉! 大切!」と声を掛け、♪手〜のひらを太陽に〜のところで立ちあがって掌を上げながらダイナミックに歌う。 |

表9 筆者らの教授行為のプロセスの特徴8のBのみを用いた事例

| 事例19 | 指使いが乱雑な学生に、スムーズに演奏するためには指番号を決めることが欠かせないことを伝え、自分に合った指番号を考える習慣をつけさせたい。 | | | | |
|---------------|--|--|---|--|--|
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | | | |
| B: 非音楽による教授行為 | 19 否定的に評価する 20 思考を促すために問いかける | 14 目標・方法を伝える 16 技術を伝える 20 思考を促すために問いかける | 12 実演を支持する。 22 実演を見る | 18 肯定的に評価する 21 確認するために問いかける | 13 自主練習を指示する |
| 具体的な教授行為 | 「きゃあ〜！指が足りなくなってひっくり返ったり、一本指奏法になっているね。曲芸じゃないんだからこのままではケガをするよ！」とどうしたらいい？」と質問して考えさせる。 | 「おまけにプツプツ切れて聴こえるでしょ？」 「それは全て指番号の選択がよくないから！」 「あなたにあった指番号を見つけよう」と、伝える。 | 「先生が楽譜に3通りの指番号を書くから、その番号をゆっくり1 2 3 1 3 5・・と言いながら弾いてみて」と指示し、横で確認しながら見る。 | 「書いてある通りに3パターンとも弾けたね」と褒め、「どれが弾きやすかった？」と尋ねる。 「ふさわしい指番号で弾けば、アクロバットみたいにならないだけでなく音楽的に弾けちゃうんだよ」と伝える。 | 「自分が弾きやすい指番号が見つかったから、自然にその番号で弾けるようになるまで、何度も何度も一人で個人練習をしてみよう」と指示する。 |
| 事例20 | 演奏だけでできればいいと思っている学生に、弾き歌いをする前の導入が大切であることを伝え、保育の現場を想定して導入できる力を身に付けさせたい。 | | | | |
| | ステップ1 | ステップ2 | ステップ3 | ステップ4 | ステップ5 |
| A: 音楽による教授行為 | | | | | |
| B: 非音楽による教授行為 | 19 否定的に評価する 20 思考を促すために問いかける | 20 思考を促すために問いかける | 11 視聴を指示する 23 実演を見せる | 17 認識を伝える | 12 実演を指示する 18 肯定的に評価する 22 実演を見る |
| 具体的な教授行為 | 「え〜！」「何にもお話ししないでいきなり歌うの？」「子どもたちは歌う気持ちになってるかな？」と問いかける。 | 「もし、自分が子どもだったら先生がどんなお話をしてくれたら歌いたくなる？安心して歌うにはどんな声掛けが必要かな？」と問いかける。 | 「ねえみんな、もうすぐ卒園だね。先生、いろんなことを思い出さずんだ。○ちゃん？そんなとき先生は、このお歌を歌いたくなるの。聴いてくれる？」と、導入の実演を見せる。 | 「じょうずに歌うことをめざすのではなく、子どもの生活や遊びの経験と歌を結びつけていくことが大事。その子なりの表現を引き出すためにも歌う前の導入は重要！」と伝える。 | レッスンを受けていた学生に「さっきのを真似してやってみて」と指示し、みんなで見守る。終わったら、みんなで拍手をし、「やるじゃん！」と伝える。 |

4. 考 察

4-1. 筆者らの教授行為の分析枠組み

表1に示した通り、筆者らの教授行為の分析枠組みは、大グループ2 (A・B)と、中グループ8 (a~h)、小グループ23 (1~23)で生成された。

大グループは教授行為を大きく捉える枠組みであり、「音楽による教授行為」と「非音楽による教授行為」とした。本研究において「非音楽」とは、「時間軸に構成される同時性や立体性に重きをおかない行為」として「音楽すること (musicking)」との差別化をした。また、「音楽による教授行為」を「非音楽による教授行為」よりも上位に位置付けたことで、音楽科らしいユニークな教授行為の枠組みができたと考える。

Aには「見せる」と「一緒に音楽する」があり、どちらも「音楽すること (musicking)」という教授行為として捉えた。前者の「見せる」は高見(2005)の「範唱」「範奏」、北崎(2009)の「範唱」「範奏」「正・誤モデル」、菅(2000)の「モデリング」に対応すると考える。しかし、筆者らの「見せる」はさらに5種の小グループに分かれる。学生の意欲を高めるための「憧憬モデル」、学生に技術を身に付けさせるための「模倣モデル」、学生の思考を促すための「比

較モデル」、学生の知識を豊かにするための「多様モデル」、神経信号を変換するための「動きモデル」であり、教員の意図を明確に分析できると考える。また、Aにおける「一緒に音楽する」は、「ピアノ演奏」「歌唱」「リズム打ち」「声掛け」「動き」という手段を単独で用いたり、またいくつかを組み合わせ用いたりして音楽に関わることである。つまり、その手段を用いて、学生をリードしたりサポートしたり共有したりすることである。「一緒に音楽する」は、表3~9からも読み取れるように、Aのみで用いられたりBと一緒に用いられったりする音楽科らしい教授行為だと考える。

Bは、主として言語による教授行為であるが、「見る」「見せる」等の非言語による教授行為も含まれる。中グループは「指示する」「伝える」「評価する」「問いかける」「見る」「見せる」の6種、小グループは13種である。これらは高見(2006)の「指示」「発問」「説明」「確認」「評価」に対応する教授行為だと考える。

表3~9のステップ内の教授行為の数を見ると、単数であるステップは16、複数であるステップは284(95%)であった。ピアノ指導場面においては、「演奏しながら説明する」など同時に複数の教授行為を行うことが多い。しかし、高見(2006)も北崎

(2009)も菅(2000)も、複数の教授行為が同時に行われることは想定していない。筆者らの分析枠組みは、同時に行われる複数の教授行為を分析できる枠組みであり、そこに価値があると考ええる。

(文責：栗屋)

4-2. 筆者らの教授行為の傾向

表1に示した通り、Aの事例で比較的多く(20%以上)カウントされたのは、「見せる」では「憧憬モデル」「模倣モデル」「比較モデル」であった。「多様モデル」や「動きモデル」も散見されることから、教員が状況に合わせて選択していることが推察できる。Aの「一緒に音楽する」では「声掛け」「ピアノ演奏」「動き」が多く、教員はピアノの連弾や伴奏で、また、学生の演奏に声掛けや動きを用いて「一緒に音楽する」という教授行為を頻繁に行っていることが示された。

Bの事例で比較的多く(50%以上)カウントされたのは、「指示する」では「視聴」「実演」、「伝える」では「目標・方法」「技術」「認識」、「問いかける」では「思考」であった。BはAの約2倍のカウント数であり、音楽科においても「非音楽による教授行為」が重要な位置を占めていることが示された。

(文責：中野)

4-3. 筆者らの教授行為のプロセスの特徴

各ステップで比較的多くカウントされた教授行為を整理した結果、筆者らの教授行為のプロセスの特徴を8項目に整理することができた(表2)。坂元(2000)は学びのプロセスを支援する9種類の構成要素であるガニエの「9教授事象」を基に、「導入」「展開」「まとめ」という学びのプロセスを紹介した。そのプロセスに筆者らの教授行為と対応させると、まず「導入」においては、ステップ(以下、Sと記す)1・2に多かったAの「モデルを見せる」は「1. 学習者を注意喚起する」に、S1・2に多かったBの「目標・方法を伝える」は「2. 学習目標を確認する」に、S1・2に多かったBの「知識・技術・認識を伝える」は「3. 前提条件を知らせる」に対応すると考える。「展開」においては、S1~3で多かったAの「見せる」とS3~4で多かったAの「一緒に音楽する」は、「4. 新しい事項を提示する」「5. 学習の指針を与える」「6. 学習の機会を設け

る」「7. フィードバックをする」の全てで用いられており、Bの「伝える」や「肯定的に評価する」と一緒に用いられることが多い(表3~9参照)。最後の「まとめ」においては、S3~5に多かったBの「肯定的に評価する」は「8. 学習の成果を評価する」に、S5に多かったBの「自主練習を指示する」は「9. 学習の保持と転移を促す」に対応すると考える。したがって、筆者らの教授行為は、ガニエの「9教授事象」のプロセスとほぼ対応しており、「学びを支援するための外側からの働きかけ(外的条件)」(坂元, 2000)として機能していたと考える。

(文責：中野)

4-4. 筆者らの教授行為と「保育の表現技術」(厚生労働省, 2016)の3つの目標との関連

「保育の表現技術」(厚生労働省, 2016)の3つの目標と、表3~9に示した20事例の教授目標との関連を整理する。表3~9の各事例の上段に示した教授目標の内容を整理すると、「ピアノ演奏の基本技術」に関する事例が10例(1, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 19)、「音楽表現技術」に関する事例が9例(2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 18)であった。これらの事例は、目標2の「音楽表現活動に関する知識と技術の習得」に直結しており、筆者らは目標2に大きく注力していることが推察された。また、目標1の「子どもの遊びを豊かに展開するための知識と技術の習得」に関しても、事例14・15のように学生に子どもの存在を意識させる教授行為が含まれており、「保育における音楽」という視点を意識していることが伺われる。目標3の「保育の環境構成及び具体的な展開のための技術の習得」に関しては事例20が相当する。弾き歌いの導入の指導は、「保育の表現技術」において大切な要素であり、そこがBのみで行われていることは興味深い。

以上より、筆者らの教授行為は、「保育の表現技術」(厚生労働省, 2016)の3つの目標と密接に関連していたこと、筆者らは「保育の表現技術」を育むために状況に合わせて多種多様に教授行為を組み合わせていたことが示された。また、筆者らの教授行為のプロセスの特徴からは、「学生の保育の表現技術を保育の表現技能にまで高めたい」という教員の指導信念が伺えた。今後は、「保育に係る指導内容」を積極的に位置付け、ロゴス(論理)的な教授行為と、

パトス(共感)的な教授行為を連動させていくことが課題となる。(文責:脇田)

おわりに

本研究によって、音楽科らしいユニークな教授行為の分析枠組みを生成することができた。また、その分析枠組みによって、筆者らが「音楽による教授行為」と「非音楽による教授行為」を「導入-展開-まとめ」という学びのプロセスの中で、状況に合わせて使い分けられていることを示すことができた。今後は、「音楽による教授行為」と「非音楽による教授行為」のそれぞれの役割や効果についても検討していきたい。

最後に、本稿の作成を通して、教員同士で研究プロセスを共有できたこと、授業において「私は今、音楽しているだろうか」と自問自答するようになったこと、それらが、今後学生の「保育の表現技術」を育むために何よりの収穫となった。

(文責:脇田)

引用文献

- 福西朋子(2015). 領域「表現」と保育者養成課程における音楽表現の指導・援助方法科目について 高田短期大学紀要第33巻 33-40
- 保育士養成課程等検討会(2010). 保育士養成課程等の改正について(中間まとめ) 5
- 北村勝朗・永山貴洋・齋藤茂(2007). 優れた指導者のもつメンタルモデルの質的分析～音楽指導場面における教育情報の作用力に焦点をあてて～ 教育情報学研究第6号 7-16
- 北崎あゆみ(2009). 音楽科の授業改善のための授業分析-音楽科特有の教授行為に着目して- 滋賀大学大学院教育学研究科論文集第12号 45-55
- 厚生労働省(2015). 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について 別添1
- 長島真人(2006). 遠隔授業観察システムを活用した

大学授業の改善に関する実践的研究-臨床的な指導力の育成をめざした音楽授業の研究を通して- 鳴門教育大学情報教育ジャーナル第3巻 67-78

- 中村美亜(2010). 〈音楽する〉とはどういうことか? -多文化社会における音楽文化の意義を考えるための予備的考察- 東京藝術大学音楽学部紀要第36巻 161-178
- 李禧承(2015). デジタル教科書の利用授業における教師の教授行為の特徴-社会科授業の事例分析を通して- 日本デジタル教科書学会年次大会発表原稿集4 39-40
- 坂元昂・水越敏行・西之園晴夫(2000). 教授方略 Instructional Strategy 教育工学事典 日本教育工学会編 実教出版
- 新海節(2012). 保育者養成校におけるピアノ教育 藤女子大学紀要第49号第II部 147-153
- 篠原秀夫(2010). 音楽授業における教授行為の研究:教授行為研究の役割と課題 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園研究紀要第56巻 113-120
- 菅裕(2012). 吹奏楽、独奏器楽、声楽指導における熟練指導者の音楽表現に関する指導方略 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要第20号 153-167
- 高見仁志(2006). 初等音楽教育における教師の実践的力量に関する研究-新人教師と熟練教師の教授行為の比較を中心として- 湊川短期大学紀要第42巻 15-24
- 谷口和也・漆畑俊晴(2015). 授業において形成される教師の実践的知識についての理論的展望 東北大学大学院教育学研究科研究年報第64集第1号 19-32
- 脇田和子・栗屋晴香・中野素子(2017). ピアノ指導場面における教員の働きかけ-「保育の表現技術」を育むために- 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究第3巻第1号 135-143