

## 【研究論文】

# 保育者養成課程における音楽の指導法研究

## ーループリックを活用した「表現創作（作曲）」授業改善方策についてー

北浦 恒人<sup>※</sup>

### 要 旨

保育者養成課程における音楽の指導法について、ループリックを活用して「表現創作（作曲）」授業改善方策についての検討を行った。その結果、保育現場での活用も見据えた内省も認められ、授業の存在意義は高く、今後の表現活動に、または将来、保育者等になった時に活かせる授業であった。ループリックによる授業評価アンケートは授業改善方策に有効であり、意義が認められた。また、能動的学修（アクティブ・ラーニング）も有効であることが示され、今後、より良い改善につなげていきたいと考えている。本授業は、学生のモチベーションを高め、作曲への敷居を下げ、さらには保育現場で活用したいという内省も認められることから、十分に意義があり、保育者養成校における一授業として担保するものであると考えられる。

キーワード：授業改善、ループリック、能動的学修（アクティブ・ラーニング）、表現創作、作曲

### I. はじめに

岡崎女子大学では音楽表現能力の向上と個性豊かな創造力の獲得を目指し、3年生の前期に表現創作（作曲）の授業（選択授業）を開講している（北浦、2016）<sup>1)</sup>。その指導法については、これまで養成課程における創作活動の指導法を考察し、探求することを目的として研究を行ってきた（北浦、2016）<sup>1)</sup>、（北浦、2017）<sup>2)</sup>、（北浦、2018）<sup>3)</sup>。その中で、学習成果の評価、学習成果に関する評価の仕方についての指摘もなされるようになってきた（松下ら、2017）<sup>4)</sup>。つまり、「知識・理解」をどう客観的に評価するかという問いから、知識の構成過程や自らの興味や関心を基盤としたより高次の能力やパフォーマンスを身に付ける能動的な学習をいかに評価するかという問いへと重点が移行してきている（松下ら、2017）<sup>4)</sup>。

学生の学習成果の把握については、アセスメント（学修成果の測定。把握のための調査）や学修行動調査のほか、ループリック（学修評価の基準）の活用が挙げられ、教育評価の客観性・厳格性・公平性の担保に努めることが求められている（沖ら、2012）<sup>5)</sup>。中央教育審議会が、平成24年8月28日に取りまとめた「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）」の用語集では、「ループリッ

ク」とは「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で考察される」（中央教育審議会答申、2012）<sup>6)</sup>と規定されている。また、「記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向く」とされている（中央教育審議会答申、2012）<sup>6)</sup>。ループリックは、学習評価の方法の一つであり、評価尺度（達成レベル）、評価観点（課題が求める具体的なスキルや知識）、評価基準（具体的なフィードバックの内容）を明確にし、表形式で提示するものである（松下ら、2017）<sup>4)</sup>。音楽や美術などの芸術分野での評価は、評価者の主観や経験が大きく影響する部分があり、抽象的かつ曖昧である（横溝ら、2018）<sup>7)</sup>。パフォーマンスの評価に向くとされるループリック評価の研究は、小・中学校の音楽や美術の授業に対して盛んに行われてきている（横溝ら、2018）<sup>7)</sup>。こういったループリック評価の可視化された客観的な学修成果のアセスメントは、各教員あるいは学科単位の質を保証し、更にループリック評価の導入を全学的な取り組みとするならば、内部執保証システムの構築に繋がるものとなるであろう（横溝ら、2018）<sup>7)</sup>。各授業の

<sup>※</sup>岡崎女子大学

到達目標に示される「情意的領域」の目標や「向上目標」が、カリキュラムを通して大学・学部の教育目標 (GP) に貢献していることを明らかにするために、その達成度を公正かつ客観的に査定する方法論として、このルーブリックの考え方が利用できる可能性があるのである (沖、2005)<sup>8)</sup>。

そこで、本研究は、保育者養成課程における音楽の指導法を検討するために、ルーブリックを活用して「表現創作 (作曲)」の授業改善方策について検討することを目的としている。

## II. 対象と方法

### 1) 対象

対象は、愛知県内の保育者養成系大学の女子学生 66 名であった。年度毎の「表現創作 (作曲)」の授業履修者の内訳は、2015 年度 8 名、2016 年度 18 名、2017 年度 22 名、2018 年度 19 名であった。本授業は 3 年次前期の選択授業で、履修学生は 1 年次に基礎音楽 I・II を 2 年次に基礎音楽 III・IV の単位を修得している。

### 2) 授業内容

2015 年度の授業は第 1 回授業から第 8 回授業まで、作曲の個人レッスンと並行しながら、作曲に必要な基礎知識を身に付けるためのクラス授業を重点的に行った。そして、第 9 回から第 14 回授業では、作曲の個人レッスンに重点を置いた。2015 年度の授業内容を図 1 に示す。

1. オリエントーション、写譜 (バイエル No.48, No.60)
2. 創作するにあたっての予備知識 1 (和声について)
3. 創作するにあたっての予備知識 2 (幼児曲の和声分析)
4. 一部形式の楽曲の鑑賞と分析 (動機、楽節、形式について)
5. 一部形式のピアノ作品の創作 (モチーフの吟味)
6. 二部形式の楽曲の鑑賞と分析 (非和声音と借用和音) [個人]
7. 二部形式のピアノ作品の創作 (転調について)
8. 三部形式の楽曲の鑑賞と分析 (主題の展開について)
9. 三部形式のピアノ作品の創作 1 (第 1 部の創作) [個人]
10. 三部形式のピアノ作品の創作 2 (第 2 部と第 3 部の創作) [個人]
11. 複合三部形式の楽曲の鑑賞と分析 (絵や文章で表現する)
12. 複合三部形式のピアノ作品の創作 1 (第 1 部の創作) [個人]
13. 複合三部形式のピアノ作品の創作 2 (第 2 部の創作) [個人]
14. 複合三部形式のピアノ作品の創作 3 (第 3 部の創作) [個人]
15. まとめ。作曲者による作曲作品の試演

図 1 2015 年度 表現創作 (作曲) の授業内容

この授業では楽曲の形式や和声進行等、作曲に必要な基礎知識を学び、三部形式または、複合三部形式のピアノ独奏曲を作曲し、作曲者自身で演奏発表した。授業履修者が 8 名だったため、一人ひとりに、ある程度充分な作曲レッスン時間を配当することができた。授業内容としては筆者が前任校である音楽専門大学で行っていた作曲の授業に準ずるものである。

2016 年度の授業内容は、2016 年度の授業履修者が 2015 年度より大幅に増え、22 名であったため、一人にかける充分な作曲レッスン時間の確保が困難になり、グループワークを多く取り入れるきっかけになった。そもそも、作曲のレッスンを中心とした授業は、「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)」(中央審議会答申、2012)<sup>6)</sup> であり、教員と学生の対一の関係に基づくものである。そこで、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」(中央審議会答申、2012)<sup>6)</sup> とあるようにグループワークを多く取り入れた。

1. オリエントーション、写譜 (バイエル No.48, No.60)
2. ピアノ小品を鑑賞して物語を作成・発表 [個人・グループ]
3. ピアノ小品を鑑賞して物語を作成・発表 [グループ]
4. 和声について、幼児曲の和声分析
5. 非和声音について、節作り [個人・グループ]
6. 節作りの実践と発表 [グループ]
7. 音素材 (生活音・効果音) 作りと実践 [グループ]
8. 音素材 (生活音・効果音) 作りと実践 [グループ]
9. 楽式の基礎について
10. ピアノ小品 (三部形式) の主題モチーフの吟味 [個人]
11. ピアノ小品 (三部形式) 第 1 部の創作 [個人]
12. ピアノ小品 (三部形式) 第 2 部の創作 [個人]
13. ピアノ小品 (三部形式) 第 3 部の創作 [個人]
14. ピアノ小品 (三部形式) 終止部の創作 [個人]
15. まとめ、作曲作品の総合的な見直しと作品提出

図 2 2016 年度 表現創作 (作曲) の授業内容

2016 年度の授業内容を図 2 に示す。また、図 2 中の下線で示した部分は前年度の授業内容から改善した点である。

第1回授業から第9回授業までは、作曲への導入として昨年度と同様に楽譜を写譜することから始め、ピアノ小品を鑑賞して物語を作成し、グループ（4～5名）にて発表した。また、第4回と第5回授業では、学生の創作活動が直接的に保育の現場で活かせるように、子どもの何気ないつぶやきを題材にした節作りや、生活音や効果音を題材にした音素材作りをグループで創作し、グループ発表を行った。第10回授業から第15回授業までは、作曲の個人レッスンを中心に行ったが、個人レッスンの様子（鍵盤上の手の動きや音）を書画カメラにてスクリーンに投影して（図3）レッスン内容の共有化を図った。



図3 書画カメラを活用した授業風景

2017年度の授業内容は、第1回授業から第7回授業までは、昨年度の授業内容に新たにサウンドスケープを取り入れた。サウンドスケープとは日常生活の中で聴こえる自然音や環境音の再認識を行うことである。取材した音素材をオノマトペにて表現し、それによる表現作品をグループにて創作して、グループ発表を行った。第9回授業から第15回授業までは、昨年度と同様に作曲の個人レッスンを中心に行った。2017年度の授業内容を図4に示す。

2018年度の授業内容は、昨年度とほぼ同じ内容であるが、第6回授業では実際の保育現場での子どものつぶやきを基にしたアンサンブル作品をグループにて創作し、その発表を行った。2017年度の授業内容を図5に示す。

図1、図2、図4、図5の中の〔個人〕は個人レッスンを示し、〔グループ〕はグループワークを行ったことを示している。

1. オリエンテーション、写譜（バイエルNo.48）
2. ピアノ小品を鑑賞して物語を作成・発表〔グループ〕
3. サウンドスケープ①（音取材と発表）〔グループ〕
4. サウンドスケープ②（表現作品の創作と発表）〔グループ〕
5. 節作りの解説と創作〔個人〕
6. 節作りの創作と発表〔グループ〕
7. 音素材作り（生活音・効果音）の実践と発表〔グループ〕
8. 楽式の基礎と楽曲のモチーフについて
9. ピアノ小品（三部形式）の主題モチーフの吟味〔個人〕
10. ピアノ小品（三部形式）第1部の創作①〔個人〕
11. ピアノ小品（三部形式）第1部の創作②〔個人〕
12. ピアノ小品（三部形式）第2部の創作〔個人〕
13. ピアノ小品（三部形式）第3部の創作〔個人〕
14. ピアノ小品（三部形式）終止部の創作〔個人〕
15. まとめ、作曲作品の総合的な見直しと作品提出

図4 2017年度 表現創作（作曲）の授業内容

1. オリエンテーション、ピアノ小品を鑑賞して物語を作成・発表〔グループ〕
2. サウンドスケープ①（音取材）
3. サウンドスケープ②（表現作品の創作と発表）〔グループ〕、写譜（バイエルNo.47, No.48）
4. 節づくりの解説と創作実践〔個人〕
5. 節づくりによる表現作品の創作実践と発表〔グループ〕
6. 子どものつぶやき「あお」を基にしたアンサンブル作品の創作実践と発表〔グループ〕
7. 楽式の基礎と楽曲モチーフについて
8. 幼児歌曲またはピアノ小品のモチーフの吟味①〔個人〕
9. 幼児歌曲またはピアノ小品のモチーフの吟味②〔個人〕
10. 幼児歌曲またはピアノ小品の第1部の創作①〔個人〕
11. 幼児歌曲またはピアノ小品の第1部の創作②〔個人〕
12. 幼児歌曲またはピアノ小品の第2部の創作〔個人〕
13. 幼児歌曲またはピアノ小品の第3部の創作〔個人〕
14. 幼児歌曲またはピアノ小品の終止部の創作〔個人〕
15. まとめ、作曲作品の総合的な見直しと作品提出

図5 2018年度 表現創作（作曲）の授業内容

### 3) 方法

方法は、「表現創作（作曲）」の授業についてのアンケート（資料1）を施行した。調査期間は2015～2018年度の4年間であった。また、2018年度についてはルーブリック（資料2）を施行した。資料2は授業後のルーブリックを添付したが、授業前の初回授業時にも事前アンケートとして行っており、同じ様式を使用した。回答は無記名で行ってもらい、匿名化し、個人情報保護に留意して回収した。調査にあたっては、2015～2016年度については、対象者に対して研究についての

説明を口頭にて行い、同意を得たもののみ調査用紙を提出してもらう手続きを取った。2017～2018年度については、対象者に対して研究についての説明を文書にて行い、同意を得たもののみ調査用紙を提出してもらう手続きを取った。なお、本研究は岡崎女子大学研究倫理審査による承認を得て施行した（平成30年度通知番号49）。

#### 4) 統計解析

統計解析に関しては、アンケート項目中の5件法で回答してもらった5項目について、平均・標準偏差を導出し、項目間のSpearmanの相関係数を算出した。また、年度間の差異を検討するためにKruskal-Wallis検定を行ったのち、多重比較を行った。さらに、ループリックの事前評価と事後評価の間の差異を検討するためにWilcoxonの順位和検定を行った。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1 「表現創作（作曲）」の授業についてのアンケート結果について

##### 1) 履修目的

「作曲に興味があったから」、「どうやって曲を作るか学びたかったから」「楽しそうだったから」「曲を作ってみたかったから」という回答が大半を占めていたが、作曲を他の音楽スキルに繋げようとした回答として、「様々な曲のメロディーに自分で伴奏を付けられるようになりたいと思ったから」「将来に繋がる力を得たいと思ったから」「保育の現場で役に立つと思ったから」「表現力を付けたいと思ったから」「音楽を深めたいと思ったから」等の回答が得られた。受講者の授業へのモチベーションは高いことがうかがえる。さらに、保育現場での活用も見据えた内省も認められ、授業の存在意義は高いと思われる。

##### 2) 目的は達成されたか

「この授業を受けて、その目的は達成されましたか？」の質問項目に対して、1.まったくされなかった、2.あまりされなかった、3.どちらともいえない、4.まあまあされた、5.された、の5件法で確認した結果、平均・標準偏差は4.26

±0.54であった（最小値3、最大値5）。1.まったくされなかった、2.あまりされなかった、の回答が1名もいなかったことも併せて、授業の目的は達成したものと思われる。

##### 3) 難易度

「この授業の難易度は？また、なぜ、そう思いましたか？」の質問項目に対して、1.すごく易しい、2.やや易しい、3.ふつう、4.やや難しい、5.すごく難しい、の5件法で確認した結果、平均・標準偏差は3.71±0.78であった（最小値1、最大値5）。また、度数分布を見ると、5.すごく難しいと回答した者が6名（9.1%）、4.やや難しいと回答した者が41名（62.1%）で、両者を合わせると47名（71.2%）もおり、この授業はやや難しかったことがうかがえる。北浦（2016）<sup>1)</sup>は、授業の難易度はやや高いが専門的な知識の習得や今後の表現活動への展開に一定の評価を得られたことが示唆された、と述べている。授業担当者としては、今の能力からさらにスキルアップさせたい、教育・保育現場で活かせる能力を培わせたい等、狙った通りであり、妥当な結果であったと思われる。

##### 4) 専門的な知識の向上

「この授業を受けて音楽の専門的な知識は向上しましたか？」の質問項目に対して、1.まったくしなかった、2.あまりしなかった、3.どちらともいえない、4.まあまあした、5.すごくした、の5件法で確認した結果、平均・標準偏差は3.98±0.54であった（最小値2、最大値5）。この結果も授業担当者としては妥当な結果であると考えられる。また、先の3の結果と併せて鑑みると、個別に見ていかなければ詳細は不明ではあるが、難易度と専門的な知識の向上の結果はいいバランスであったと思われる。

##### 5) 作曲に対するイメージ

有効回答66名のうち47名（71.2%）が「難しそう」と回答し、「楽しそう」と回答したのは6名（9.1%）であった。その他には「才能のある人だけができるというイメージ」や「沢山の知識がないとできないもの」「細かい決まりが多そう」

等、作曲はそう簡単ではないというイメージが大半を占めていた。授業開始時においては作曲へのモチベーションは高いものの、敷居も高いことがうかがえた。

#### 6) 作曲に対するイメージは変わったか

「やはり難しい」との回答が有効回答 66 名のうち 25 名 (37.9%) であった。その中で「難しいが楽しかった」「難しいが達成感があった」「難しいが面白い」と回答した学生は 13 名 (19.7%) であった。また、それに対して、「頑張ればできる」「自分でも作曲できる自信に変わった」「ひらめいたり、出来上がったりした時、すごく楽しかった」等の肯定的な回答をした学生は 24 名 (36.4%) であった。全般的に作曲に対するイメージは好意的に好転したことがうかがえる。

#### 7) 曲が完成したときの感想

「嬉しかった」と答えた学生が有効回答 66 名のうち 26 名 (39.4%)、「達成感を感じた」と答えた学生が 21 名 (31.9%) であった。また、「成長したと感じた」「自分の一生の宝物ができました」「自信がついた」や「もっと学びたいと思いました」等の回答が寄せられた。70%の者が肯定的な意見を回答しており、達成感、満足感の高い授業を展開できたのではないかと考えられる。

#### 8) 今後の表現活動に活かせるか

「表現創作 (作曲)」で学んだことを、今後の表現活動に活かせると思いますか?」の質問項目に対して、1. まったく思わない、2. あまり思わない、3. どちらともいえない、4. まあまあ思う、5. すごく思う、の 5 件法で確認した結果、平均・標準偏差は、 $4.29 \pm 0.72$  であった (最小値 2、最大値 5)。平均が高く、今後の表現活動に活かせる授業であったと思われる。

#### 9) 将来、保育士等になった時に活かせるか

「表現創作 (作曲)」で学んだことを、将来、保育士等になった時に活かせると思いますか?」の質問項目に対して、1. まったく思わない、2. あまり思わない、3. どちらともいえない、4. まあまあ思う、5. すごく思う、の 5 件法で確認

した結果、平均・標準偏差は、 $4.30 \pm 0.72$  であった (最小値 2、最大値 5)。平均が高く、将来、保育士等になった時に活かせる授業であったと思われる。北浦 (2017) は、節作りや音素材作りなど、短い旋律を創作したこと、保育現場での身近な題材を取り上げたこと、またグループワークを行ったことなどが、今後の保育活動に活かせると述べている。筆者が担当した親子参加型イベントにおいても、参加後保護者へのアンケートで、身体表現を伴った参加型「絵本と音楽」は子どもの情操教育に一定の評価を得たことが示唆された (北浦、2016) と述べており、本授業で創作した成果も、将来教育・保育現場で活かすことができるのではないと思われる。8 も 9 も狙った通りの妥当な結果であるが、度数分布を見ると、8 も 9 も 2. あまり思わない、と回答した者が 1 名 (1.5%) いるため、このような学生については、今後フォローしていく必要があるだろう。

## 2 アンケート項目間の相関について

アンケート項目間について相関があるかを検討するために、項目間の Spearman の相関係数を算出した。その結果、表 1 のような結果となった。

表 1 アンケート項目間の相関係数

	①	②	③	④	⑤
①		ns	0.321**	0.298*	0.289*
②	ns		ns	ns	ns
③	0.321**	ns		0.396**	0.302*
④	0.298*	ns	0.396**		0.731**
⑤	0.289*	ns	0.302*	0.731**	

\*\*: $p < 0.01$ , \*: $p < 0.05$

- ① この授業を受けて、その目的は達成されたか?
- ② この授業の難易度は?
- ③ この授業を受けて音楽の専門的な知識は向上したか?
- ④ 今後の表現活動に活かせると思うか?
- ⑤ 将来、保育士等になった時に活かせると思うか?

「表現創作 (作曲)」で学んだことを、今後の表現活動に活かせると思いますか?」と「表現創作 (作曲)」で学んだことを、将来、保育士等になった時に活かせると思いますか?」の質問項目間には 1% 水準で高い相関 ( $r = 0.731$ ) が認められ、今後の表現活動に活かせると思っている者は、将来保育士等になった時に活かせると思うと感じていることがうかがえる。その他、相関が認められた項目は全て中程度の相関であった。特筆すべきこととして、難易度と他の項目間には相関が

認められず、難易度については、これまでの音楽教育を受けてきた経験や、知識・技術などに合わせて細かく進度別・習熟度別学習を設定していくことで、その他の項目との相関が得られるようになるのではないかと考えられる。

### 3 年度別の比較について

アンケート項目ごとに年度別に検討を行った。年度ごとの平均・標準偏差は表2の通りであった。

表2 アンケート項目ごとの年度ごとの平均・標準偏差

	2015	2016	2017	2018
①	3.875±0.599	4.176±0.381	4.409±0.492	4.333±0.577
②	2.375±0.857	2.389±1.008	2.318±0.700	2.111±0.458
③	4.000±0.500	4.000±0.333	4.000±0.674	3.944±0.524
④	3.875±0.781	4.444±0.831	4.364±0.568	4.222±0.629
⑤	3.750±0.968	4.667±0.471	4.273±0.686	4.222±0.629

- ① この授業を受けて、その目的は達成されたか？
- ② この授業の難易度は？
- ③ この授業を受けて音楽の専門的な知識は向上したか？
- ④ 今後の表現活動に活かせると思うか？
- ⑤ 将来、保育士等になった時に活かせると思うか？

年度ごとに有意差があるか Kruskal-Wallis 検定を行ったところ、「表現創作（作曲）」で学んだことを、将来、保育士等になった時に活かせると思いますか？」の項目に年度間の有意差が認められた（3/62、 $F=3.541$ 、 $p<0.05$ ）。多重比較を行った結果、2015年度（ $3.750\pm0.968$ ）と2016年度（ $4.667\pm0.471$ ）に有意差が認められ（ $p<0.01$ ）、2015年度よりも2016年度の方が有意に高い結果となった。2015年度は作曲に特化した内容であったが、2016年度は「つぶやきの音楽」を導入したことが影響しているのではないかと考えられる。「つぶやきの音楽」とは節づくりのことで、子どもが何気なく日常生活でつぶやいた言葉に着目し、メロディーをつけるものである。目的は、何気ないつぶやきを理解して共感する資質・態度・能力を習得させるために有効な方法である。

### 4 ルーブリックについて

2018年度から導入したルーブリックについて、学生の事前評価と事後評価の間に有意差が認められるか検討を行った。結果は表3の通りであった。

表3 ルーブリックの結果について

	事前評価	事後評価
読譜力	2.44±0.856	2.50±0.618
演奏力	2.22±0.548	2.56±0.511
表現力	1.94±0.539	2.56±0.705
想像力	2.89±0.900	3.00±0.840
楽曲構造の理解	1.94±0.725	2.28±0.669
弾き歌い力	2.33±0.594	2.72±0.669

Wilcoxon の順位和検定を行ったところ、表現力にのみ事前評価と事後評価の間に有意差が認められ（ $Z=-2.922$ 、 $p<0.01$ ）、事後評価の方が事前評価よりも有意に高いという結果であった。このことから学生の内省として当該授業は表現力の能力について向上させることができることが明らかとなった。ルーブリックが有効であることがうかがえる。

ルーブリックについて先行研究においても意義が指摘されている。第1の意義は、ルーブリック開発は同時に授業実践の創造と相互還流し授業改善に向けての問いを生み出すことにある。第2の意義は、ルーブリックづくりが授業者の教育的力量形成（特に評価能力）に寄与する点にある（横山、2012）<sup>9)</sup>。石出（2016）<sup>10)</sup>は、授業者と学習者がルーブリックを共有しながら指導過程・学習過程を効率化させていくことにも適していると考えられる、と述べている。講義設計やそこでの学習成果物を振り返ってルーブリックを構想することは、通常は「身体知」となっていることの多い授業者自身の評価感や指導感を、言語化していく作業でもあるだろう（石出、2016）<sup>10)</sup>。音楽や美術などの芸術分野での評価は、評価者の主観や経験が大きく影響する部分があり、抽象的かつ曖昧である（横溝ら、2018）<sup>7)</sup>。ルーブリックを授業毎にリフレクションとして活用し、常に日常意識を待って授業に取り組んだ結果、知識の広がりや、技術の高まりがより向上して、結果的に音楽の喜びを深めることができたとする主観性に対する二次的な学修効果があったと言えるのではないだろうか（朝日、2013）<sup>11)</sup>。

北浦（2018）<sup>3)</sup>は、各項目の中で「想像力」と「表現力」が上位になったことを報告し、理由としては、サウンドスケープを行ったことにより、身近な環境から聴こえる音を再認識し、それを題材に作品を創

作し、発表したことがその要因の一つであると推測される、と指摘している。サウンドスケープについては、小池ら (2016)<sup>12)</sup> が、ふだんは人工的な音環境に取り囲まれている子どもたちであるが、森の中で生き物から発する種々の音や、モノや行為が引き起こす多様な音に囲まれ、それに耳を傾けることで、子どもの音への感受性が高められ、強烈な音印象が作り出されたのではないだろうか。この音印象の多様さが、後のオノマトペの多様さにつながったと考えられる、と指摘している。幼児主体の創造的なオノマトペ即興表現には、音楽的可能性が確実に潜んでいることが見いだされたと言ってよいであろう。音楽は時間の芸術と呼ばれ、譜面に記録しない限り、時間の経過とともに消え失せてしまう。このため、まさに表現のその都度その都度を瞬時に、いかに音楽の素材を柔軟に扱えるかということが、音楽そのものの出来栄に左右する。この度の活動では、サウンドスケープから得られた幼児自身の音印象が、プロジェクトの中で可塑的な素材としてのオノマトペに転化されたがゆえに、創造的な音楽表現が生成されるに至ったと考えられるのではないだろうか。(小池ら、2016)<sup>12)</sup>。保育所保育指針 (2017)<sup>13)</sup> においても、「身近な自然や身の回りの事物に関わる中で、発見や心が動く経験が得られるよう、諸感覚を働かせることを楽しむ遊びや素材を用意するなど保育の環境を整えること。」とある。幼稚園教育要領 (2011)<sup>14)</sup> においても、「第2章ねらい及び内容「表現」で、「(1) 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。」とある。また、改訂された幼稚園教育要領 (2018)<sup>15)</sup> においても、「第2章ねらい及び内容5 感性と表現に関する領域「表現」で「幼児は、毎日の生活の中で、身近な周囲の環境と関わりながら、そこに限りない不思議さや面白さなどを見付け、美しさや優しさなどを感じ、心を動かしている。そのような心の動きを自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する。幼児は、これらを通して、感じること、考えること、イメージを広げることなどの経験を重ね、感性と表現する力を養い、創造性を豊かにしていく。さら

に、自分の存在を実感し、充実感を得て、安定した気分で生活を楽しむことができるようになる。」とある。また、「第2章ねらい及び内容5 感性と表現に関する領域「表現」においても、「豊かな感性や自己を表現する意欲は、幼児期に自然や人々など身近な環境と関わる中で、自分の感情や体験を自分なりに表現する充実感を味わうことによって育てられる。」とある。今回、「想像力」と「表現力」以外の項目については有意差が認められなかったことから、今後、サウンドスケープも含めた授業内容を精査して、他の項目についても向上することができるような授業を展開していきたい。

## 5 能動的学修 (アクティブ・ラーニング) について

昨今、大学教育においても、能動的学修 (アクティブ・ラーニング) の導入が進められてきている。国も、「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。」(中央教育審議会答申、2012)<sup>6)</sup> としている。能動的学修 (アクティブ・ラーニング) は、一方的な講義形式にみられるような受動的学習に対して、学習者に主体性を持たせて思考を促進させようとする能動的学習であり、近年、初年次教育の方法論や、いわゆる《社会人基礎力》に対応した教育プログラムの開発手法としても研究が盛んになり、幅広い学問分野で普及しつつある (和田ら、2013)<sup>16)</sup>。今回、本研究においても能動的学修 (アクティブ・ラーニング) を導入し、検討した。その結果、和田ら (2013)<sup>16)</sup> も指摘しているように、アクティブ・ラーニングの視点が能動的学習者の教育に向けて有効的可能性があることが示された。実際の現場で求められるのは、命題知や基礎技能のみではなく、むしろ命題知および基礎技能を基礎とした実践知や活用 (応用) 知である。保育における実際の場面では、断片的な命題知を知っているということや、大学で習得した基礎技能ができるということだけでは役に立たないことが日常的に限りなく発生する。これは無論、命題知や基



礎技能が無用ということではなく、命題知・基礎技能を実際に活用できる知や技法へと変容させていく力や、保育における諸現実の場面で求められる実践の知や技法を創発していく力が求められていることを示唆している と解釈すべき現象であろう (和田ら、2013)<sup>16)</sup>。保育というあいまいで不確実かつ複雑な問題への向き合いから蓄積されていく実践知を求め、状況との対話を不断に重ね、省察 (reflection) を常に行い続けるなかでの学びから生成されてくる知を獲得していきつつ、さらなる命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者の教育が求められる (和田ら、2013)<sup>16)</sup>。また、宮本 (2017)<sup>17)</sup> は、学習者は、教師主導型の授業 よりも、能動的に取り組めるような内容の授業を多く望んでいるのではないかということが推察できること、計画・実行・評価・改善といった有機的な流れを意識した授業構築が、これまで以上に重要であること、アクティブ・ラーニングを全く新しいものとして捉えるのではなく、これまでの実践や事例を礎として、生徒の主体的・協働的な学習をさらに高めるための計画作成、これに伴う学習形態、教材、教具、発問等の吟味、検討、深化が、より一層指導者に求められること等が明らかとなった、と指摘している。学修者の姿としては、植田 (2016)<sup>18)</sup> が、協同で様々な場面におけるイメージを共有し、それに応じた表現を考える体験を連続して行うことにより、他者とともに判断して表現する姿勢が引き出されていると考えると考察している。今回の研究によって、保育者養成課程における音楽教育において、能動的学修 (アクティブ・ラーニング) は有効であることが示された。今後、よりよい改善につなげていきたいと考える。

#### IV. 結語

筆者は、前任校では音楽専門大学において授業を行ってきた。しかし、本学は保育者養成校であるので、年々学生による授業アンケートの結果等に鑑みながら改良を重ねてきた。それはつまり、幼児教育、保育においては知識や技術よりも、音楽の楽しさや美しさなど根本的な要素をより重視した方が良いのではないかということである。幼稚園教育要領第2章においても「表現」の項目に

において「(1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気づいたり、感じたりするなどして楽しむ」とあり、留意事項として「(1) 豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、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ようにすること。」と明記されている。現場に出て行ってからの保育者がこのようなことに気がつかなければならない。北浦 (2016)<sup>1)</sup> は、これは自由な発想で創作することが、個性豊かな表現力の獲得に繋がったことを示唆している。そういう観点でいえば、本授業は、学生のモチベーションを高め、作曲への敷居を下げ、さらには保育現場で活用したいという内省も認められることから、十分に意義があり、保育者養成校における一授業として担保するものであると考えられる。

#### 付記

本研究は岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究倫理審査による承認を得て施行した (平成30年度通知番号49)。対象者に対しては研究についての説明と同意を文書にて行い、資料は匿名化し個人情報保護に留意して行った。また、特定団体との利益相反 (Conflict of Interest : COI) はない。

#### 謝辞

本研において、授業アンケート調査にご協力下さった授業履修生の皆様、また統計処理等において、惜しみない助言を頂きました岡崎女子大学子ども教育学部准教授 白垣潤氏に心より感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 1) 北浦恒人 (2016) 「養成課程における創作活動の指導法研究」, 『日本保育学会第69回大会発表要旨集』.
- 2) 北浦恒人 (2017) 「養成課程における創作活動の指導法研究 (2)」, 『日本保育学会第70回大会発表要旨集』.



- 3) 北浦恒人 (2018) 「養成課程における創作活動の指導法研究 (3)」, 『日本保育学会第71回大会発表要旨集』.
- 4) 松下慶太、今西正和 (2017) 「PBL形式の演習科目におけるルーブリック評価の開発 — 学生の「振り返り」に着目した授業評価 —」, 『実践女子大学人間社会学部紀要』, 13, pp. 93-109
- 5) 沖裕貴・井上史子・林泰子 (2012) 「日本の大学におけるルーブリック評価導入の方策と課題 — 客観的、厳格かつ公正な成績評価を目指して —」, 『日本教育情報学会28回年会論文集』, pp. 166-169.
- 6) 中央教育審議会答申 (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) 用語集」, 『文部科学省ホームページ』, [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf).
- 7) 横溝聡子・磯部哲夫・南川肇・深谷登喜子 (2018) 「音楽科実技科目におけるルーブリック評価の導入」, 『郡山女子大学紀要』, 54, pp. 179-194.
- 8) 沖裕貴 (2005) 「大学における教育目標の設定と達成度評価の基本的な考え方」, 『山口大学大学教育』, 2, pp. 1-16.
- 9) 横山真理 (2012) 「知覚・感受を評価するパフォーマンス課題とルーブリックの開発 — 盆踊りを教材とした中学校の実践を通して —」, 『日本学校音楽教育実践学会』, 16, pp. 127-128.
- 10) 石出和也 (2016) 「アカデミックスキルについてのルーブリック構築の試み — 北海道大学札幌校 芸術体育教育専攻 音楽教育分野の事例をもとに —」, 『北海道教育大学紀要』, 67(1), pp. 343-358.
- 11) 朝日公哉 (2013) 「ルーブリック活用による「音楽」の学習効果について — 自己評価による主観性の可視化とその効果 —」, 『玉川大学教育学部紀要』, pp. 157-174.
- 12) 小池美知子、深田昭三 (2016) 「幼児のための創造的な音楽プロジェクトの開発 — オノマトペを用いた即興的なアンサンブルの構成 —」, 『松山東雲女子大学人文科学部紀要』, 24, pp. 29-42.
- 13) 保育所保育指針 厚生労働省 2017
- 14) 幼稚園教育要領 文部科学省 2011
- 15) 幼稚園教育要領 文部科学省 2018
- 16) 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. 57-71.
- 17) 宮本憲二 (2017) 「音楽科授業におけるアクティブ・ラーニング研究: 学習者がより主体的・協働的に取り組める授業をめざして」, 『尚美学園大学芸術情報研究』, 26, pp. 51-69.
- 18) 植田恵理子 (2016) 「アクティブ・ラーニングにつながる幼児の音楽活動」, 『日本学校音楽教育実践学会』, 20, pp. 199-200.

## 資料1 「表現創作（作曲）」の授業アンケート

「表現創作（作曲）」の授業についてのアンケート

1. この授業を履修した目的（理由）を聞かせてください。
2. この授業を受けて、その目的は達成されましたか？  
された まあまあされた どちらともいえない あまりされなかった まったくされなかった
3. この授業の難易度は？また、なぜ、そう思いましたか？  
すごく易しい やや易しい ふつう やや難しい すごく難しい
4. この授業を受けて音楽の専門的な知識は向上しましたか？  
すごくした まあまあした どちらともいえない あまりしなかった まったくしなかった
5. 授業履修前の作曲に対するイメージはどうでしたか？
6. 授業履修後の作曲に対するイメージは変わりましたか？変わった場合はどのように変わりましたか？
7. 曲が完成した時の感想を聞かせてください。
8. 「表現創作（作曲）」で学んだことを、今後の表現活動に活かせると思いますか？  
すごく思う まあまあ思う どちらともいえない あまり思わない まったく思わない
9. 「表現創作（作曲）」で学んだことを、将来、保育士等になった時に活かせると思いますか？  
すごく思う まあまあ思う どちらともいえない あまり思わない まったく思わない
10. 「表現創作（作曲）」で学んだことを、将来、保育士等になった時にどう活用したいと思いますか？

ご協力ありがとうございました。  
北浦恒人

## 資料2 「表現創作（作曲）」ルーブリックによる授業評価アンケート

【事後】

表現創作（作曲）の授業を受ける前と、受けてからの皆さんの音楽力にどのような変化があったかを調査したいと思います。匿名性は守られますので、どうぞ協力ください。尚、この結果は今後の研究の資料として蓄積し、学会での発表を視野に入れています。以上のことに賛同される方は、アンケート該当項目に○を付けてください。どうぞよろしくお願いいたします。北浦恒人

評価項目	4	3	2	1
読譜力	楽譜を見てすぐに歌ったり、演奏したりできる。	楽譜を見れば概ね、演奏したり歌ったりできる。	楽譜をみても間違えてしまう。	楽譜を見ても演奏したり、歌ったりできない。
演奏力	楽譜の内容をすべて、演奏で再現できる。	多少ミスはあるが、概ね楽譜どおりに演奏できる。	楽譜どおりに演奏するが、しばしば間違える。	楽譜どおりに演奏できない。
表現力	楽譜の内容以上のことを想像して演奏できる。	楽譜の内容以上のことを概ね想像して演奏できる。	楽譜の内容を表現できたり、できなかったりする。	楽譜を読むのが精いっぱい表現することができない。
想像力	音楽を聴いて情景が思い浮かんだり、物語ができてりする。	音楽を聴いて概ね情景が浮かぶ。	音楽を聴いて情景が浮かぶ時と、そうでない時がある。	音楽を聴いて全く情景が浮かばない。
楽曲構造の理解	楽譜を見て音楽の構造が理解できる。	楽譜を見て音楽の構造が概ね理解できる。	楽譜を見て音楽の構造が分る時と、分らない時がある。	楽譜を見ても音楽の構造が全く分からない。
弾き歌い力	表現力を伴った弾き歌いができる。	弾き歌いが概ねできる。	弾き歌いができる時と、できない時がある。	弾き歌いが全くできない。