

【論文】

教科専門科目の地域文化を素材にした 音楽づくりの表現過程で獲得する概念

The Conception to Acquire in the Process of Expression of Creative Music Making Made from Material of Local Culture in Specialized Subjects

溝口希久生

本研究の目的は、教科専門科目における地域文化を素材にしたお囃子の音楽づくりの表現過程を経験し、学生に獲得させたい音楽づくりの概念を考察することである。その結論、以下の3点を導出した。①導入では、生活経験と結び付けて授業を展開させ、楽器やリズムパターンを提示し、感性で選択させる。②外界（環境）の論理と相互作用し、表現を形づくらせる。それを視覚化・共有化させる適切な教具を準備する。③お囃子のような教材は、楽器の口唱歌や囃子声に身振り足取りという身体活動を同調させて表現させる。

キーワード：教科専門科目、地域文化、お囃子、音楽づくり、教材

1 研究の目的と方法

1.1 問題の所在

教員養成大学における教科専門科目について、「学校の教科との関連性を担保し、教科の教育を展開できる能力の育成につながるようにすべきである。」「教科専門と教科教育を関連させ結びつけるために、教科専門と教科内容が教科内容構成として明示されなければならない。」（西園 2021 p.9）といった課題が挙げられている。その中の小学校教員養成の教科専門科目「音楽」の授業内容については、次のような課題が指摘されている（長内・寺内・権藤 2017 p.85）。

一つは、小学校音楽科の教科内容とは直接関係のない教材が扱われている⁽¹⁾。

二つ目に、小学校学習指導要領に位置付けられている「音楽づくり」「鑑賞」がシラバスの中であまり扱われていないということである。特に、「音楽づくり」の活動は、教員養成のシラバスだけでなく、それ以前の小・中学校の音楽授業でも「音楽づくり」「創作」の学習を経験したことがない

学生が多いと筆者は感じている⁽²⁾。平成元年より小学校学習指導要領に位置付けられてきた「音楽づくり」（以下音楽づくり）は、「教材」の観点からみると、歌唱共通教材《ふるさと》のような、あらかじめ文化としての音楽的価値が備わった楽曲を教材とするのではなく、教師がテーマや指導内容を設定して、子どもの生活経験や音楽経験を統合しながら教材をつくっていくことに特徴があるといえる。J. デューイは、教材は、子どもの生活を解釈し、その生活経験を方向づけるという点に機能するという（J. Dewey 1902 p.279）。音楽づくりは、すでに在る教材ではなく、生活から出発して教材をつくっていく⁽³⁾活動として最適であるといえる。この活動を学生が教員となって実践する際に、子どもが音や音楽と相互作用し、思考⁽⁴⁾を伴いながら表現を発展させていく過程を踏まえて授業構成や授業展開ができる力量が特に必要な領域であると考えている。しかし、限られた時間の初等教科教育法の授業では、音楽づくりの活動を十分に経験しないまま大半が教員となっているという現状がある。そこで、身近にある地域文化を素材にした音楽づくりの活動を対象として、学生が思考を伴い表現す

る過程を考察することで、学生にどのような概念を獲得させればよいのか知見を得ることができると考えた。

教員養成における教科専門科目「音楽」の先行研究をみると、歌唱・器楽の領域の技能を身につけることに重点を置いた授業内容が多い⁵⁾。一方、教員養成における学生の認識から捉えなおした高橋（2018）の先行研究は、初等音楽科教育法のシラバスの指導内容を学生の概念から捉えなおし、学生の概念をみる視点を提示している。衛藤（2018）は、音楽科の教科専門科目の諸分野に通底する教科内容を明らかにし、教科専門科目のシラバス構成について明らかにしている。しかし、教科専門科目において地域文化を素材に音楽づくりの実践から表現の過程を考察し、獲得させたい学生の概念を導出した先行研究は管見のところ見当たらない。本研究では、地域文化を素材としたお囃子の音楽づくりの表現の過程を経験することで、どのような概念を学生がとらえればよいのかを考察することに独自性がある。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、教科専門科目における地域文化を素材にしたお囃子の音楽づくりの表現過程を経験し、学生に獲得させたい音楽づくりの概念を考察することである。

本研究の音楽づくりには、地域文化を素材として取り入れる。それは、地域に生活する学生が何らかの形でそれにかかわる生活的基礎観念をもっていると推測される（小島 2017 p.36）ことから、授業を生活から出発させ、学生が、教材に働きかけ働き返されて経験を再構成していく活動として適していると考えた。すなわち、教材となる《橋本だんじり囃子》をそのまま模倣するというのではなく、学生の経験から教材と相互作用して教材をつくっていくものとする。

1.3 研究の方法

研究の方法は、実践的方法をとる。まず、小島の「表現の原理」から分析の視点を導出する。つぎに、教科専門科目において地域の民族芸能を素材にした《橋本だんじり囃子》を教材とした授業を構想し、実践する。そして、授業分析の結果から地域文化を素材とした音楽づくりの活動で学生が思考し表現していく過程を明らかにし、学生に獲得させたい音楽づくりの概念を考察する。

2 表現の原理

地域文化を素材にした音楽づくりについて考察していくにあたり、小島（1998）の「表現の原理」に拠る。その理由は、表現の過程を表現者の思考と表現の関わりから捉えているからである。この原理は、表現の構造に、人間の内界（感情・感覚・イメージ・記憶・情動）、それを取り巻く外界（自然・生活環境）、そして表現界（表現媒体）の三つの世界があり、その相互作用の上で展開されるとする（同上 pp.5-10）。そこでは、思考が表現の過程をどう組織していくのか、子どもの「音楽づくり」の実践事例から表現者の関わり方によって、次の3つのステージを導出している（小島 1999 pp.169-172）。

第1のステージ：外界と表現界との接点を見出す。

第2のステージ：外界の論理によって素材を配置し、表現界に作品の大まかな形を作る。

第3のステージ：外界によって内界に生まれたイメージをもとに、表現界の作品の形に中身を盛り込む。

思考と表現の関わるこの3つのステージを通してみると、思考は、内界と外界の相互作用を連続的に推進していく働きであるという。すなわち、表現の過程を組織するためには、3つのステージを通して、思考することで内界と外界との相互作用を連続的に推進できるといえる。

3 授業の概要と実施

3.1 橋本だんじり囃子

《橋本だんじり祭り》は、和歌山県橋本市で毎年10月中旬に行われている。鎌倉時代の放生会を起源とし、五穀豊穡を喜ぶ笛や太鼓の祭囃子が流れ、勇壮で壮観なお囃子の祭りである。

お囃子は、太鼓、小太鼓、笛、鉦を奏し、そこに、だんじりを動かす人の囃子声が加わる。囃子声は、「そーや、そーや」「やー、やー、やー」等と町内で異なる。だんじりの特徴である「やりまわし」は、曳き綱の付け根を持つ綱元がラインと速度を決め、屋根上の大工方が指示を出し、台木後方に挿し込まれた後艇子を外側へ振って行う。100人近くで担がれるだんじりが、市内11地区を全力で練り歩

き、2 日目に、相賀大神社に市協、東家の 2 基、相賀八幡神社に残りの 9 基が宮入する。

この祭りに参加したり見に行ったりしたことがあるか授業中に尋ねたが、経験した学生はいなかった。しかし、授業後のアンケート調査では、和歌山県内の地元のお囃子に何らかの形で親しんでいる学生が多く、数人の大阪出身の学生は、この祭りに子どもの時から何らかの形で親しんでいた⁶⁾。授業で、本学がある和歌山県内で行われている《橋本だんじり祭り》を教材にすることで、学生にとって郷土の音楽が身近な存在として捉えられると考えられる。

3.2 橋本だんじり囃子の素材

本研究では、小島 (2017 前掲論文) の《岸和田だんじり祭り》のお囃子の先行研究を参考として授業の素材を設定した。小島は、お囃子の指導内容として、「祭りの全体像のイメージ」と「基層的リズム」(同上 p.44) の 2 つの素材を導出している。この 2 つは、祭り囃子を経験し理解するときの鍵となる視点であり、祭り囃子の「根本的構造」であると述べる。

素材である「祭りの全体像のイメージ」は、学生自身が子どものとき見に行った祭りのお囃子やお祭りの露店で買った綿菓子というように学生自身の生活経験を重ねることができる。そのことで子どもは素材との関連性を得ることができ、この素材は学生にとって無縁のものではなくなるという(同上 p.43)。映像を視聴後、鉦・太鼓・笛は、各自の感性で音色や響きに合う楽器を選択していくことにする。

2 つ目の素材「基層的リズム」とは、その地域の人々の生活経験の時空間に通底するリズムであり、踊りや神輿や音楽や言葉といったさまざまな媒体を供応させ、統合させ、律動感を生み出すリズムとされている(同上 p.45)。「祭りの全体像のイメージ」の中で脈打たせるという方法をとっていくことにする。

授業では、以下、具体的に素材を設定した。

素材①:「橋本だんじり祭りの映像」(実際の祭りに見に行けないための代わり)」

素材②: お囃子を構成するパフォーマンス

a 「(呼応問答) する囃子声『そうや・そうや』『やー・やー・やー』等」

b 「囃子の鉦・太鼓の口唱歌⁷⁾『トコントコトン』や篠笛の旋律」

c 「神を囃す人たちの足取りと身振り」

3.3 授業実践の概要

実践した授業の概要は以下のとおりである。指導内容や単元目標は、小学校学習指導要領の〔共通事項〕と資質・能力の 3 観点と関連させて設定した。

〔指導内容〕テクスチュア (音の重なり) / 鉦の音と太鼓・笛や囃子声の音の重なり

〔単元名〕鉦・太鼓・笛の音や囃子声の重なりを意識して《橋本だんじり囃子》を演奏しよう

〔対象〕W 大学子ども教育学科 1 年 69 名

〔単元目標〕

○ 鉦・太鼓・笛の音や囃子声の重んりの特質を意識して表現したいイメージを人に伝えることができる。〈知識・技能〉
○ 鉦・太鼓・笛の音や囃子声の重なりを知覚・感受し、それらの特質を生かすよう音楽表現の工夫をする。

〈思考・判断・表現〉

○ 鉦・太鼓・笛の音や囃子声の重なりに関心をもって意欲的に演奏する。〈主体的に学習に取り組む態度〉

〔実践日〕2021 年 10 月 14 日、10 月 21 日、28 日、11 月 4 日 (全 4 コマ)

〔授業形態〕授業は、1 コマ 100 分授業の 50 分を筆者が行った。残りの 50 分は、もう一人の指導者が、鍵盤楽器や声楽などの実技の一斉指導を行った。

〔教材〕橋本だんじり囃子

表 1 指導計画 (全 4 時間・1 コマ 50 分)

ステップ	学習活動	時
経験	・《橋本だんじり祭り》の映像を視聴する。 ・映像から鉦や和太鼓の口唱歌、囃子声に着目して口唱歌をシートにメモする。 ・選択した打楽器でそれぞれの口唱歌を叩いてみる。	1
分析 再経験	・班になって、鉦や太鼓のや笛の口唱歌と囃子声との重んりの特質を意識し、「宮入」の場面を想定した《橋本だんじり囃子》のパフォーマンスを考える。	2
再経験	・「宮入地図」のルートに基づき、アーティキュレーションを工夫し、身振り足取りのパフォーマンスを考える。	3
評価	・前時に引き続き班でパフォーマンスをする。 ・班で考えたイメージが伝わるように《橋本だんじり囃子》のパフォーマンスを発表する。	4

4 授業の分析

4.1 分析の視点

分析の視点は、小島の「表現の原理」にもとづき、以下のように設定した。この視点は、学生が音や音楽と相互作用し思考しながら表現していく過程で、学生に獲得させたい概念につながると考えた。

視点1) どのように内面が揺り動かされて、表現のきっかけが生じたか。

視点2) どのような外界の論理によって表現を形づくったか。

視点3) どのように外界の質に対する自分の感じ方やイメージを表現に盛り込んでいたか。

4.2 分析の方法

分析対象としたのは、A班のX、Y、Zである。A班で3人を抽出したのは、特に意見を活発に出し合い、独創的な作品になっていたためであり、3人は、班の中でも積極的にアイデアを出して活動していたからである。分析は、授業中のワークシート⁽⁸⁾や授業後のリフレクションシート⁽⁹⁾と単元終了後のアセスメントシート⁽¹⁰⁾の記述内容を踏まえて抽出学生の授業後のインタビューにより表現の過程での学生の音楽的思考を読み取り、授業ごとに上述の分析の視点にしたがって考察する。学生の自発的な言動を、視点1は下線、視点2は破線、視点3は二重線で示す。

4.3 分析

第1時【経験】

最初に、《橋本だんじり祭り》の映像を視聴した。①鉦、太鼓の口唱歌、②囃子声、③笛・その他、の順に映像から聴き取った口唱歌⁽⁷⁾をシートに記入させる。

視聴したことで、Xは、「囃子声や太鼓と鉦の重なり、口唱歌の多様さから多くの情景が思い出される。迫力のある祭りである。参加している人たちの「楽しい」という思いが大きな活気として溢れていた」と、Zは、「様々なリズムパターンの組み合わせと和太鼓から生み出される迫力やマイナスの気持ちを吹き飛ばすような雰囲気を強く感じた」とアセスメントシートに記述していた。

その後、鉦、太鼓の口唱歌に合わせて、実際に自分が鳴らしたい打楽器を選択させた。Xは、地元御坊市で行われる「御坊祭り」の四つ太鼓⁽¹¹⁾の宮入が印象に残っていたのでやってみたいと考えて、大太鼓を選択した。Zは、映像を視聴し、篠笛のように吹きたくなってリコーダーを選ぶ。

その後、教師のリードで、鉦や太鼓の口唱歌のリズムパターンを「トコントコトン」というように、全員で一緒に鳴らしていく。しかし、まだ、殆どの学生の表情は硬く、意欲的に活動に取り組むまでは至っていない。最後に、班になって一人ひとりが楽器を選んで、唱歌のリズムを考えたり話し合ったりした。

以上より、素材①の映像から生み出される雰囲気に生活経験や感情を揺り動かされ、学生の表現へのきっかけになったといえる。さらに、囃子声や和太鼓、鉦、篠笛の響きやリズムパターンの重なりについて知覚・感受し、自己のお囃子づくりの手がかりを得たといえる。

第2時【分析】【再構成】

配布した「宮入地図」のシート⁽¹²⁾にどのようなルートにするのか、みんなで話し合って書き入れていった。まず、Xが前時に視聴した映像のイメージから、鳥居の手前まできて戻るというルートを提案し、他のメンバーも同意した。それだけでは物足りないので、Xのアイデアで、御坊祭りでの四つ太鼓が回っていることを見聴きした経験をもとにして、太鼓を回転させることを提案した。

その後、自分の大太鼓に合うスズや鉦の鳴らし方をKやYと実際に鳴らしながら考えていたが、結局、第1時に視聴した鉦や和太鼓を同じリズムパターン「トコントコトン」と一緒に鳴らすことを囃子の基本とした。こうすることで、一体感が出てきた。さらに、Yは、太鼓の周りをみんなで回るというアイデアを提案した。

そして、4つのコースのイメージを、宮入ルートを「落ち着き」「静か」「激しい」最後は「にぎやか」(図1参照)と共有した。

最後の神社の境内に入っていくルート(図1の④)は、走るのではなく、自然な感じで入るイメージにして、最初の行きと同じ速さ、音量にして表現することを意識した。それは、班の願いを「1年間元気でいられるように」としたことに関わっていて、優しい雰囲気であんなが同じリズムパターンの重なりを感じて鳴らすように班全員が意識

した。

以上より、ルートを「宮入地図」のシートに記入し共有したことで、実際に楽器を鳴らしながらリズムパターンを選び、大まかなお囃子を形づくることができたといえる。

最後の宮入に入る場面は、共有したルートのイメージとみんなの願いに照らし合わせて、表現の質を取り込み、速さや音の大きさを調整して表現していたといえる。

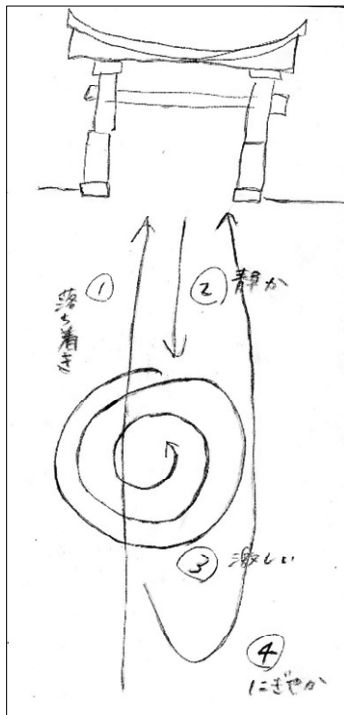


図1 描いた「宮入地図」のルートとイメージ

第3時【再構成】

Zは、まだ一人黙々とリコーダーの吹き方にこだわり試行錯誤して吹いている。低い音を出そうとしていたが、やはり割れてしまうので、「にぎやか」なイメージのルートは、高い音で「ラーソー」という旋律を繰り返して吹くことにした。

そして、大まかにルートとイメージが決まったので、班になって実際に動いてお囃子を通して細部を考えていった。まず、リコーダーの旋律と鉦や太鼓の同じリズムパターン「トコントコトン」を重ねて、みんなで歩いていく(図1の①)。鳥居の前まできたら、Zの案で、一旦止まる合図にスレイベルを大きく鳴らすことで、全員が一旦、楽器と足取りを止めることにした。鳥居の手前から戻るところ(図1の②)は、「静か」なイメージなので全員が最初

は弱く叩く。Xは、大太鼓の角を打ち、スズと鉦と同じリズムパターンを叩くことにした。Zは、笛は余韻を残すように長く吹くようにした。その後、Xは、大太鼓のみで「ドンドンドンドン」と次第に迫力が次第に増すように叩いていく。

場面の変わり目(図1の③)がわかりにくかったので、Yは「やっ」と掛け声を入れた後、鉦、スズ、クラベスを同時に「タンタンタンタン」と叩きながら太鼓の周りを走ってみた。さらに、他の班が掛け声を入れて練習していたのを真似して、「ソラソラソラソラ」と掛け声も入れて、楽器と足取り、掛け声を同調させるようにした。

さらに、誰のリズムに合わせるのか、音の重なりはどうか、足取りとお囃子の速度をどうするのかといったことを修正していくことで、大まかにルートのイメージに応じたお囃子や動きが出来上がった。

以上より、ルートのイメージにしたがって、リズムパターンの重なりや各楽器の奏法を工夫し、足取り身振り、さらには掛け声も入れて、表現していく。さらに、強弱や速さ等のアーティキュレーションを工夫し、ルートのイメージに沿った表現の質を表現することができたといえる。

第4時【評価】

通して練習を行った後、最後に、2クラス合同で班ごとに発表し合い、相互評価を行う。



図2 大太鼓の周りを回る場面 (第4時発表)

5 結論と考察

本研究の目的は、教科専門科目における地域文化を素材にしたお囃子の音楽づくりの表現過程を経験し、学生に獲得させたい音楽づくりの概念を考察することであった。上述の分析結果を3つの分析の視点から導出する。

なお、本研究は、1つの班の抽出学生の実践分析の結果を考察し導出した点においては、限定的な知見である。今後、他の授業実践事例の分析を重ねることで知見の蓋然性が高められる。

①どのように内面が揺り動かされて、表現のきっかけが生じたか。

今回、《橋本だんじり祭り》の映像の視聴から、Xは、地元の御坊祭を見に行った経験から特に印象に残っていた四つ太鼓を取り入れたいという衝動が引き出された。また、和太鼓や鉦のリズムパターンや笛の旋律の重なりを知覚・感受し、お囃子づくりの手がかりを得ていた。Zは、映像の篠笛の響きから地元のお囃子で聴きしした篠笛に興味をもち、トロンボーン経験者でもあり、リコーダーで篠笛をやってみようという衝動にかきたてられたと解釈される。

以上から、音楽づくりの導入では、まず、表現のきっかけとなる子どもの生活経験が内在するテーマを選択し、生活経験と結び付けて授業を展開させる。次に、手がかりとなる楽器やリズムパターンを提示し、それを感性で選択させることに気づくことが大切であると考えられる。

②どのような外界の論理によって表現を形づくったか。

実践では、第2時で「宮入地図」のシートを配布し、班で話し合っ境内までのルートを書き込んで共有した。外界にあるルートに基づき、各自が楽器を鳴らしながらお囃子の大まかな形をつくることができた。

以上から、表現の論理となる外界（環境）と相互作用をさせる。そこから表現を形づくるための外界の論理を視覚化・共有化できるようなワークシートや教具⁽¹³⁾を準備することに気づくことが大切であると考えられる。

③どのように外界の質に対する自分の感じ方やイメージを表現に盛り込んでいたか。

実践では、第2時で、最後の神社の境内に入っていく場面は、「1年間元気でいられるように」という共有した願いから、優しい気持ちで、それぞれが担当する楽器を同じリズムパターンの重なりを感じて鳴らしていった。第3時では、大太鼓の周りを回る場面は、鉦、スズ、クラベス、平太鼓や大太鼓を同時に「タンタンタンタン」と響かせ、さらに掛け声「ソラソラソラソラ」と音を重ねて、軽く弾むように拍に合わせて走ることで、場面の楽しさがはじけるイメージを表現し、宮入の一番の見せ場を演出した。

以上から、地域文化を素材としたお囃子のような教材では、表現の質を表現するために、楽器の口唱歌や囃子声（掛け声）などを身振り足取りという身体活動と同調させて表現させることに気づくことが大切であると考えられる。

今後の課題は、今回得られた学生の音楽づくりの経験で獲得できた概念を、次年度履修する初等教科教育法の音楽づくりの授業内容にいかにかかすのかを検討することである。

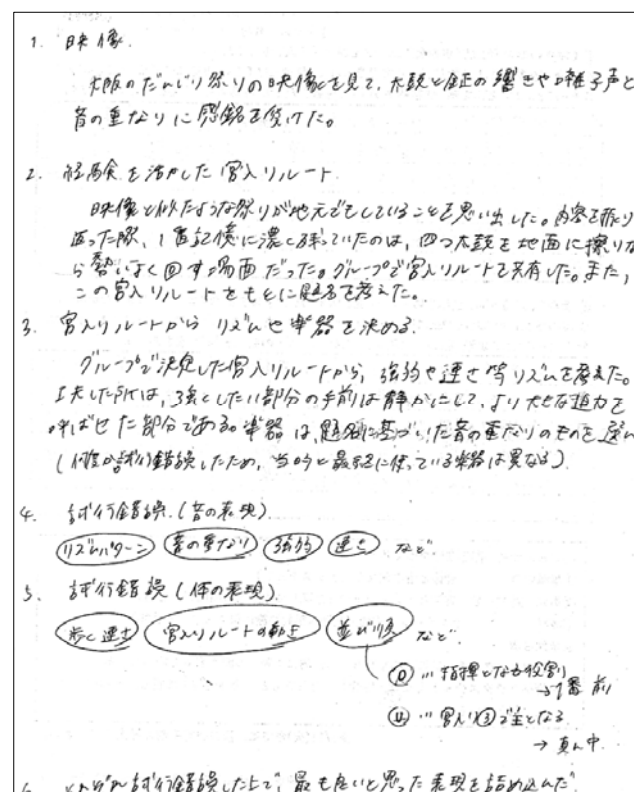


図3 アセスメントシート（Xの記述）

注

- (1) 例えば、ピアノの技能を身に付けることを目標とした科目で、「ブルグミュラー」「ソナチネアルバム」を扱ったり、歌唱の技能を身に付けることを目標とした科目において「コンコーネ」を扱ったりすると指摘している(長山・寺内・権藤 2017 p.85)。
- (2) 受講した1年生の学生に授業終了後に実施したアンケート調査(2021年11月8日)の結果(回収66名)、小・中学校の音楽授業で「音楽づくり」や「創作」の学習経験が全くない学生が52%いた。
- (3) 山上(2020 p.71)は、J.デューイの教育哲学論では、〈教材〉subject-matter は、「ある」ものではなく、「生じる」

ものであるという立場になり、《教材》の素材を子どもの生活経験に求めていると考察している。

- (4) 「思考」は、「音楽的思考」を指す。音を媒体とした問題解決過程を強調した音楽科に特有の思考を言い表した用語。音や音楽について知覚・感受したことを基盤にして自分の表現したいイメージに合うように根拠をもって音や言葉等を選択したり、組み合わせたりして演奏表現や作品をつくる際の一連のプロセスで働く思考を指す。

(兼平 2017 p.40)

- (5) 例えば、以下の教科専門科目「音楽」の先行研究では、学生が器楽や歌唱の技能を身につけることを重点にした指導内容となっている。

中地雅之・小笠原勇美・林芳輝・今関由紀子・光井安子・佐々木正利・高橋良学 (1998)「教員養成学科における『教科専門科目・音楽』改善の試み」岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要第8号、pp.31-45 本多佐保美・山本純ノ介・揚原祥子(2017)「小学校教員養成課程教科専門科目「音楽」の内容に関する検討試論」千葉大学教育学部研究紀要第66巻第1号、pp.231-238

- (6) (2)のアンケート調査では、今までに地域の祭り囃子に参加した学生が32%、見に行った学生は29%、合わせて61%が実際に祭り囃子を経験していた。

- (7) 「口唱歌」とは、楽器の旋律・リズムに一定の日本語の音節をあてて、口で唱えること。唱歌のこと。音色、奏法、音程、節回しやその速さ、間などが含まれ、演奏者は、総合的に理解することができる。

- (8) 「ワークシート」とは、学習課題に対する回答を活動の前後あるいは最中に書き込むための用紙 (小島 2018) とする。本実践では、特に、指導内容の知覚・感受を中心に記述させた。

- (9) 「リフレクションシート」とは、「実践の中や実践の後に自身の行為を能動的に振り返り、行為の判断や結果、行為の事実そのものを対象化して考えたことを実践の最後に記述する用紙」(溝口 2019 p.4) と定義する。実践では、毎回の授業終了後に、授業の学びと課題を簡潔に記述させた。

- (10) アセスメントとは、査定という意味をもつ。価値判断をする前に、学習の状況がどうなっているかを判断す

ること。そのための質問紙をいう(小島 2018)。実践の「アセスメントシート」は、単元終了後に、どのような要素が関わってお囃子をつくっていったのか。その発展過程を音楽の諸要素、口唱歌、お囃子の雰囲気・イメージ・感情等、映像、宮入ルート等の観点から記述させた。

- (11) 「四つ太鼓」とは、粹組に長サイ棒と呼ぶ担ぎ棒をつけ、欄間を配し四本柱に障子と呼ぶ格天井を乗せ、それに天幕を被せ、中に据えた太鼓を乗子が叩き、それを若衆が押す、いわゆる太鼓台の一種。

- (12) 宮入地図のシートは、大和賛(2018 p.110) のシートを参考にして作成した。

- (13) 「教具」とは、学習の展開を補助し有効にするために、教材の視覚的、聴覚的、操作的、運動的な把握を可能にする物質的手段。(衛藤、2017 p.178)

引用・参考文献

西園芳信 (2021)『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』あいり出版

長山弘・寺内大輔・榎藤敦子 (2017)「教員養成課程における「教科に関する専門的事項(音楽)」に関する一考察「保育者・教員養成のピアノ実技科目におけるコード伴奏活動を支える教科内容」『日本教科内容学会誌』第5巻 第1号

J.Dewey (1902) *The Child and the Curriculum*, MW2, 278 (市村尚久訳、『子どもとカリキュラム』講談社学術文庫)

兼平佳枝 (2017)「音楽的思考」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学辞典』音楽之友社

高橋澄代 (2018)「学生側の認識から捉え直す初等音楽科教育法の指導内容」『日本教科内容学会誌』第4巻第1号、pp.13-24

衛藤晶子 (2018)「教科専門の諸分野を通底する教科内容を扱う音楽科のシラバス構成」『日本教科内容学会誌』第4巻第1号、pp.13-24、pp.39-50

小島律子 (2017)「地域文化の素材が教材となっていく過程」『日本教科内容学会誌』第3巻第1号

小島律子 (1998)「第2節 表現の過程」小島律子・澤田篤子編『音楽による表現の教育 ―継承から創造へ―

晃洋書房、pp.5-10

小島律子 (1999)「子どもの思考と芸術による表現」日比
裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』黎明書房

小島律子 (2018)「評価方法」『三訂版 小学校音楽科の学
習指導ー生成の原理による授業デザイナー』廣済堂
あかつき p.161

溝口希久生 (2019)「リフレクションシートの記述内容か
らみた学生の学びや課題の特徴に関する考察ー『保
育内容表現 音楽』の授業を通してー」『東亜大学紀
要』第26巻

大和賛 (2018)小島律子編著『『郷土の音楽』の教材開発と
実践』黎明書房、p.110

衛藤晶子(2017)「音楽的思考」日本学校音楽教育実践学会
編『音楽教育実践学辞典』音楽之友社

山上裕子 (2010)『デューイの＜教材＞開発論とその思想』
風間書房

付記

実践の分析対象となった学生には、データ使用や写真掲
載の承諾を得ている。また、本研究における事例を示す際
には、匿名化して掲載した。