

教員養成における省察的学習としての弾き歌い指導の試み

A Experiment of Teaching of Singing with Playing as “Reflective Learning” in Teacher Training Education

島川 香織*
Kaori SHIMAKAWA

Abstract

The purpose of this study is the inspection of a experiment of teaching of “singing with playing” as “reflective learning” in teacher training education. Through the practice of “singing with playing” by “reflection”, the axis of the recognition, ex. “a consciousness of singing part” “a purpose of learning on singing with playing” existed in whole process of study. In the process of overcoming an inexperienced skill of “singing with playing”, deriving the recognition integrated the skill of “singing with playing” into a consciousness of “singing” part, the recognition of the performance method in relation to the matter and the method of practice for overcoming the problem of skill led to a rise of self-assessment. Through the result of inspection it was demonstrated the necessity to the design of class that the student can recognize a new framework as setting own problem and to the practice of class that can be connected to an educational field finally.

キーワード：弾き歌い, 歌唱, 省察

問題の所在

現在日本では、いじめ、学力低下、ゆとり教育等、さまざまな教育をめぐる課題が山積している。佐藤学（以下佐藤）は、急速な経済のグローバル化と民主主義の進展による個人主義と市場主義に帰結した現代において、学校と教師を支えてきた「規範性」と「正当性」は急激に衰退しつつあると指摘すると同時に、学校と教師の存在自体が危ぶまれる事態に直面しており、この新しい事態に対応した学校と教師の再定義が求められているとしている。¹⁾ そのうえで、佐藤は、

* 関西国際大学教育学部

以下のように、学校教育の「自明性（規範性と正当性）」が解体しつつある現在、教職という仕事の特徴づける「再帰性（reflexivity）」「無境界性（borderlessness）」とともに「不確実性（uncertainty）」が、いわばむきだしのかたちで、現出してきたとした。²⁾

佐藤によれば、教師の実践における「再帰性」は、教育という実践が自己の外に対して働きかける実践でありながら、同時に、自己の存在と関係を問い直し組み見直す実践として遂行されることで、教師の実践に反省的な性格をもたらし、教室に生起する個々の経験を教室内外の文化的営みと循環させる基盤となる。また、教職の仕事は、一つの単元の完結によって終わらず、時間的にも空間的にも連続して拡張する「無境界性」という特徴を持ち、しかしながら同時に、佐藤は、この「無境界性」が、教職の専門領域に総合性と統合性と自律性を要請する基盤の準備をなすという。「不確実性」については、佐藤は、ある教師のある教室で有効だったプログラムが別の教師の別の教室で有効である保障はなく、ある文脈で有効だった理論が別の文脈でも通用するとは限らず、またある立場から完璧と評価された実践が、別の立場からは全面的に否定されることも少なくなく、教職という仕事における複合性は絶望的な「不確実性」を導いているとした。そして、佐藤は、この「不確実性」を通して、教育実践の創造的性格と探究的な性格を実現する回路の復権につながるとしているのである。

佐藤は、これらの特徴を有する教職の実践に求められるのは、これまでの教育学において構成されてきた、教師の実践を外側から認識し統制する「パラダイムの認識（命題的認識）」に加え、教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述してその意味と関わりを探究する「ナラティブ的認識（物語的認識）」方法であり、この教師の「主体の闘争」を「反省的实践（反省的授業）」において推進する必要性を説いている。³⁾

教員養成課程における演習科目・音楽においても、教育現場での現況を踏まえ、「反省的实践」を通した授業を行うことで、学生が、自分自身の内側から演奏表現活動の意味を考え、教育現場での実践との関わりを探究することになるのではないかと。そこから、学生の演奏表現活動に関する認識を通した自己評価へと結びつき、将来担うであろう教育現場での実践について、自分自身の問題を起点とした理解へとつながるのではないかと。

このような問題意識から、本研究では、佐藤の推奨する「反省的实践（省察的实践）」の提唱者であるドナルド・A・ショーン（以下ショーン）の先行研究を基に、教員養成課程の授業での歌唱と合わせた弾き歌い学習における「省察」としての振り返りについて検証する。

I ドナルド・A・ショーンの省察的实践

1. 省察的实践者としての教師

ショーンは、専門教育におけるカリキュラム改革のための協働探究、協働の授業づくりの実践に取り組んだうえ、1970年代の大学教育と組織学習にかかわる共同研究での蓄積について、実践の認識論のフレーム（枠組み）を中心に据え再構成した。⁴⁾

ショーンは、専門分化と密接に関わる「技術的合理性」について、「科学の理論や技術を厳密に適用する道具的な問題解決という考え方」であるとし、⁵⁾ 先ず基礎科学を学び、応用化学を経て、最後に実習が加えられるという専門学部のカリキュラムの順次性にこの「技術的合理性」のフレームが働いているとした。⁶⁾

そのうえで、ショーンは、学校教員、病院、政府機関等、主だった公共機関を含む専門職⁷⁾が現実に直面する問題状況において、その複雑さ、不安定さ、独自性、価値観の葛藤等によって、現状の把握に際して専門職が有する専門的知識が、実践の場において見られる諸現象にますます合わなくなっているという。⁸⁾

ここで、ショーンは、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する「わざ」の中心部分として「行為の中の省察」を以下のように提唱している。⁹⁾

「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈の中における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーを適用するのではなく、独自の事例についての新しい理論を構築するのである」¹⁰⁾

ショーンによれば、専門職が技術的な専門家としてではなく、「省察的实践者」として考え行為するとき「省察的实践者」としての教師は、生徒たちに耳を傾け、「生徒はいったいどのように考えているのか」「生徒の混乱はいったい何を意味しているのであろう」「生徒がすでに知っているやり方はどのようなものだろうか」と生徒の状況に直面して一連の問いを自分自身に投げかける。そして、生徒が問題についてどのように考えているかを理解し始めると、生徒のための新しい問いや、生徒が取り組むための新しい活動等、生徒が学習するための新しい方法を生み出していくに違いないとし、授業場面で直面する問題が、教師の仕事のデザインに基づいた「行為の中の省察」によってとらえられなくてはならないものとなるとした。¹¹⁾

2. 技術的合理性と行為の中の省察

2.1. 技術的合理性から行為の中の省察へ

ショーンによれば、前節で示したように、「技術的合理性」のモデルに従うならば、教師を含む専門職としてのプロフェッショナル¹²⁾の活動を成り立たせているのは、「科学の理論や技術を厳密に適用する道具的な問題解決という考え方」である。¹³⁾

ショーンによれば、「技術的合理性」の視点から見ると、プロフェッショナルの実践は、問題の解決 (problem solving) のプロセスであり、選択をめぐる問題や決定をめぐる問題を解決するのは、いくつかの手段の中から、定められた目的に一番ふさわしい手段を選びとることによりおこなわれる。¹⁴⁾

ここで、ショーンは、問題の解決ばかり強調すると、問題の設定 (problem setting) を無視することになるとし、どのような解決がよいか、どんな目的を達成すべきであるかを定義し、選ぶべき手段は何かを決めるプロセスを無視することになるとしている。¹⁵⁾

ショーンによれば、現実世界では、諸問題は所与のものとして実践者の前に現れるわけではなく、現実世界は、私たちを当惑させ、手を焼かせ、不確実であるような問題状況から構築されているに違いないのである。¹⁶⁾ ショーンは、「問題状況」を「問題」へと移し変えるために、実践者が、そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与えていかなければならないとした。¹⁷⁾

ショーンは、「問題の設定」は、問題を技術的に解決するための必要条件であり、実践者が、状況の中から「事項」として取り扱えるものを選びとり、注意を向ける範囲を定め、問題に一貫性を与え、何が間違いでどの方向に変えなければならぬかを認識し、注意を払おうとする状況に「枠組み (フレーム)」を与えるプロセスであるとした。¹⁸⁾ この新しい状況把握のフレームを求め

るプロセスが、省察的な探究という広い文脈の中で行われるようになり、ショーンの提唱する「行為の中の省察」がそれ自体として厳密なものになるのである。¹⁹⁾

2.2. 行為の中の知の生成

ショーンによれば、「行為の中の省察」は、以下のように「行為の中の知の生成」をめぐる省察に関連づけられる。

プロフェッショナルのふだんの仕事生活が、暗黙の「行為の中の知の生成」に頼っているとし、意識せずに熟練の実践を行うとき、先行する知的操作からは生まれぬある種の知、「知の生成」が存在するとした。²⁰⁾

そして、行為の中の「知の生成 (knowing)」の特性について、以下の3点を挙げている。

- ① 意識しないままに実施の仕方がわかるような行為、認知、判断がある。
行為に先立って、あるいは行為の最中にその行為、認知、判断について考える必要はない。
- ② 行為、認知、判断を学んでいるのに気づかないことが多い。おこなっている事実気づきだけである。
- ③ 行為の本質 (staff) に対する感覚には、あとから (subsequently) 取り入れられる了解事項について、行為が指し示す知の生成を記述することは、通常はできない。

以上3点が通常の実践知の特徴であり、「行為の中の知の生成」として意味づけられる。²¹⁾

2.3. 行為の中の省察

ショーンは、「行為の中の省察」が、実践者が、自分のしていることについて、実際におこなっている最中であっても考え、行為の最中に驚き、それが刺激となって行為について振り返り、行為の中で暗黙のうちに知っていることを以下のように振り返るときに為されるとしている。²²⁾

- ・ 認識したとき、どんな特徴に気づいたのか
- ・ 判断の基準は何か
- ・ 技能を実演するときどんな手続きを用いるのか
- ・ 解こうとする問題にどんな枠組みを与えるのか

ショーンは、この「行為の中の省察」がそれほど素早くおこなわれないこともあるとし、「行為の中の省察」が、「行為の現在 (action-present)」にしばられるとして、行為がその状況に変化を与える時間帯の制約を受け、現在の行為が分や時間、日、週や月、といった広がりをもち、実践を特徴づける行為の速度、状況の制限に対応しているとした。²³⁾

ショーンによれば、このような「行為の中の知の生成」をめぐる省察は、知の生成を構成する素材をめぐる省察につながり、行為の中で暗黙になっていた理解を振り返り、表に出して批判し、再設定し直し、将来の行為の中で具体化する理解についての省察へと結びつくとした。²⁴⁾

2.4. 実践の中の省察

ショーンは、「実践 (practice)」の両義的な意味に着目し、一定の範囲におけるプロフェッショナル的な状況における活動と、活動への準備を指すとした。²⁵⁾

そのうえで、プロフェッショナルの実践には繰り返しの要素が含まれるとし、プロフェッショナルが、数少ないタイプのケース (事例) をめぐり多様なバリエーションを経験し、自分の実践を練習することができるとした。そのことで、実践者は、予測やイメージ、技術のレパートリーを発展させ、何を探究したらよいか、見つけたことにどう対応したらよいかを学んでいくことができる。²⁶⁾

実践が安定し、実践が同じタイプの事例であれば、実践者はだんだんと驚かなくなり、「実践の中の知の生成」は、ますます暗黙的、無意識的、自動的になる。このことから、実践者のクライアントは、専門分化の恩恵にあずかるが、専門分化のマイナス効果の影響を受けることが起こりうる。²⁷⁾

ショーンは、ひとりの人間の中で、専門分化の程度が高度になると、視野が狭くなる可能性があり、実践が繰り返され決まりきったものとなるにつれ、実践者が現在おこなっていることについて考える大事な機会を見失い、実践者が自分の知っていることを「過剰学習」したことになると言及している。²⁸⁾

「実践の中の省察」がこうした過剰学習を修正し、実践者が省察によって、専門分化した実践の反復経験の中で発生した暗黙の経験があることを明らかにし、それを批判することができるようになり、そのことが、今後経験することになる不確実で独自性のある状況について、新たな理解を得ることができるようになるとした。²⁹⁾

「実践の中の省察」を通して、「実践の中の知の生成」システムに応じ省察の対象は多様となる。判断の土台となる暗黙の規範や認識、ある状況の中である行為を選択しようとする際の感触 (feeling)、解決しようとする問題に枠組みを与える方法、より大きな制度的文脈での自分の役割などについて、実践者が省察することになる。ショーンによれば、このような「実践の中の省察」を通して、実践者は、多様な実践状況に対応できるようになる。³⁰⁾

II 省察的学習としての弾き歌い

本章では、前章で取り上げた「省察的实践」としての「行為の中の知の生成」「行為の中の省察」「実践の中の省察」に基づき、教員養成課程・音楽科目における「歌唱 (合唱)」と合わせた弾き歌い (伴奏楽器を弾きながら、歌唱活動を行う演奏形態のこと) 学習について考察する。

1. 歌唱と合わせた弾き歌い学習における「行為の中の知の生成」

本節では、歌唱と合わせた弾き歌い学習における「行為の中の知の生成」について、前章第2節・2項で示したショーンの理論に基づき、考察する。

ショーンは、ジャズ・ミュージシャンの例を取りあげ、ジャズ・ミュージシャンたちがいっしょに即興演奏すると、自分たちの音楽への感触を表現し、聴いている音に自分を即座に合わせ、他者の演奏や自分の演奏を聴き合いながら、音楽の進み具合を感じ取り、それにしたがって自分自身の演奏を合わせているという。³¹⁾

歌唱と合わせた弾き歌いを演奏するには、ショーンが指摘するように、歌唱パートの演奏する音を聴きながら、自分自身の弾き歌いの演奏を同時に聴き、そこから音楽の進み具合を感じとる。そこでは、「行為の中の知の生成」の過程として、明確に意識せずとも歌唱パートとのアンサンブル演奏を行い、瞬間的に演奏の仕方を判断しながら弾き歌いの演奏がなされることが起こりうる。

ショーンは、アンサンブル演奏で合わせることができるのは、メンバーが、音楽創作に対する集団的な努力を通して、準拠枠（スキーマ）を利用するからであるとし、そこには、メンバー全員にとってなじみのある韻律、メロディー、ハーモニーからなるフレームが存在し、それらが予測可能な秩序をもたらすとしている。³²⁾

ショーンは、アンサンブルの演奏者たちが、お互いからみ合いながら発展する音楽に方向性を感じるとき、彼らがそこに新しい感触を見つけ、自分たちの演奏を創造した新しい感触に合わせていこうとして「行為の中の省察」を行うが、「行為の中の省察」が言葉を媒介として行っているのではなく、音楽に対する感触を通して省察するとした。³³⁾

歌唱と合わせた弾き歌いにおいても、メンバー全員が共有する音楽作品のフレームを通して、アンサンブル演奏に予測可能な秩序をもたらすことができる。ここでは、「行為の中の知の生成」が、アンサンブル演奏に対する感覚に基づいており、音楽に対する感触を通した「行為の中の省察」として取り入れられることになる。

2. 歌唱と合わせた弾き歌い学習における「行為の中の省察」

前章第2節・3項では、ショーンによる「行為の中の省察」について、以下の四つの振り返りを示した。一つ目は「認識したとき、どんな特徴に気づいたのか」二つ目は「判断の基準は何か」三つ目は「技能を実演するときどんな手続きを用いるのか」四つ目は「解こうとする問題にどんな枠組みを与えるのか」である。

本節では、これら4つの観点から、歌唱と合わせた弾き歌い学習における「行為の中の省察」について、考察する。

一つ目の振り返りとして、歌唱と合わせた弾き歌い学習において、どのようなことを認識し、どのような特徴に、学生は気づくのであろうか。

歌唱と合わせた弾き歌いでは、前節で示したように、アンサンブルのメンバーは、メロディー、ハーモニー等、音楽の諸要素としてのフレームに基づいて演奏している。そして、前章第2節・3項で示したように、「行為の中の省察」は、それほど素早くおこなわれないこともある。歌唱と合わせた弾き歌いの場合、アンサンブル演奏のメンバー全員の共通認識としての「行為の中の省察」は、演奏後、言葉を媒介としたコミュニケーションを通して成立すると考えられる。

前章第2節・3項で示したように、「行為の中の知の生成」をめぐる省察としての「行為の中の省察」は、「知の生成」を構成する素材をめぐる省察につながり、行為の中で暗黙になっていた理解を振り返り、表に出して批判し、再設定し直し、将来の行為の中で具体化する理解の省察へと結びつく。ここでは、歌唱と合わせた弾き歌い学習のメンバー全員が、自分たちのアンサンブルの演奏表現を振り返り、作品演奏のどこで、どのような音楽に対する感触があったかを話し合うことができる。

そこから、メンバー各人が、演奏表現としての身体の使い方や、演奏表現を進めていくに際してどのように判断したのか、暗黙になっていた理解を振り返り、共有し、お互いに意見を出し合

うことで、表に出して批判し合い、演奏上の問題があれば、問題点を再設定し直すことで、今後のアンサンブル演奏の行為を具体化する理解の省察へと結びつく。

二つ目の振り返りとして、歌唱と合わせた弾き歌い学習において、判断の基準は何か。

ここでは、教師が学生にアンサンブルの演奏表現における歌唱パートと弾き歌い演奏者の学習を評価する基準としてのルーブリックを示すことが考えられる。

ルーブリックとは、生徒の作品についての審査を信頼のおけるものにし、また生徒の自己評価を可能にするような、規準にもとづく採点の手引きのことで、パフォーマンスについて1つ以上の観点から評価するものである。³⁴⁾ 歌唱と合わせた弾き歌い学習では、①正確な読譜に基づく運指、リズム・音の高さ・歌詞等を間違えることなく、作品表現としての適切な音楽の流れで演奏する基礎的な弾き歌いの技能、②歌唱パートへの歌いだしと作品構成としての音楽の転換点での合図、③作品に込められた意味を理解し、歌詞の内容が伝わるような表現、④歌唱パートの声を受け止め、歌唱パートと共感した表現の喜びの共有等が、歌唱と合わせた弾き歌い学習における判断基準として考えられる。具体的には、弾き歌い演奏者のルーブリックとして、次章・実践概要で示す。

三つ目の振り返りとして、歌唱と合わせた弾き歌い学習において、技能を実演するとき、どんな手続きを用いるのか。

学習の形態として、単独での弾き歌い学習と歌唱パートと合わせた弾き歌い学習における技能の習得が考えられる。単独での弾き歌い学習では、前述した歌唱と合わせた弾き歌い学習の判断基準としてあげた観点①②③を通して、技能を習得することができる。ただし、②歌唱パートへの歌いだしと音楽の転換点での合図は、歌唱パートと合わせた弾き歌い学習を通して、アンサンブルとしての音楽の感触を掴まなければ、実技としての技能の習得が難しいといえる。歌唱パートと合わせた弾き歌い学習では、前述した観点②における歌唱へのパートへの歌いだしと音楽の転換点での合図、観点④における歌唱パートの声をしっかり聴きながら弾き歌いを行い、歌唱パートの声を受け止めつつ、弾き歌いを実践する技能が考えられる。

技能の実演に至る手続きとして、グループまたは個人レッスンにおける演奏表現指導を挙げることができる。

四つ目の振り返りとして、歌唱と合わせた弾き歌い学習において、解こうとする問題にどんな枠組みを与えるのか。

学生は、先ず、自分自身の演奏表現技能の問題点を発見すると考えられる。同時に、歌唱と合わせたアンサンブルとしての演奏表現上の問題点を発見すると考えられる。そのうえで、それらの問題点を克服するのに、どのような学習を今後すればよいのか、さらには、それらの学習を通して、将来自分たちが実際の教育現場で、先生として弾き歌いの実践を行うとき、この弾き歌い学習が役に立つかどうか、一定の意味と方向性を与えていくことができる。

3. 歌唱と合わせた弾き歌い学習における「実践の中の省察」

本節では、歌唱と合わせた弾き歌い学習における「実践の中の省察」について、前章第2節・4項で示したショーンの理論に基づき、考察する。

弾き歌い学習の実践について、全般的な振り返りとしての「省察」がなされることで、前章第2節・4項で示したように、学生が将来担うであろう教育現場での多様な実践状況により対応で

きるようになると考えられる。

ショーンは、ひとりの人間の中での専門分化の程度が高度になるための視野の狭さが原因となった実践が繰り返されることで、実践者が自分の知っていることを「過剰学習」したことになると言及している。

ピアノの「練習」も、ショーンによれば「活動への準備」を指す「実践」である。³⁵⁾ 学生が歌唱と合わせた弾き歌い学習に至るまでの学習課程で、ピアノの個人レッスンや「練習」という専門分化した実践の反復経験があり、それらがショーンのいう実践者（学生）が現在おこなっていることについて考える大事な機会を見失い、実践者が自分の知っていることについて「過剰学習」したと考えられるとき、「実践の中の省察」がこうした「過剰学習」を修正し、それを批判することにつながる。

例えば、歌唱と合わせる前段階で、実践者が弾き歌いを「過剰学習」した場合、実践者が自分の速度感で弾き歌いすることに慣れ過ぎ、自分の弾き歌いの速度感を体得し過ぎることで、歌唱パートと合わせたときにも、自分のペースで弾き歌いをすることで、歌唱パートが歌い難くなるといったことが考えられる。

このように、実践者が、実践上のひとつひとつの行為の省察に加えて、歌唱と合わせた弾き歌い学習におけるアンサンブルとしての演奏表現上の問題の底にある音楽に対する感触や「過剰学習」を含めた学習方法の問題点、現在の実践を将来の教育現場での子どもたちとの実践に結びつけて捉え、子どもたちがよりいきいきと作品演奏を表現することにつながる弾き歌いの演奏表現等、現在の実践上の問題点について新たな枠組みを通して問題を設定し、より大きな制度的文脈での自分の役割を「実践の中で省察」することで、そのことが、今後経験することになるであろう教育現場でのこどもへの対応等、不確実で独自性のある状況について、より新たな理解を得ることにつながるようになると考えられる。

Ⅲ 実践概要

1. 実践概要

実践概要は以下の表1の通りである。

表1 弾き歌い学習の実践の概要

L2～L6	個人レッスンによる弾き歌い学習
L7～L9	グループでの弾き歌い学習（相互批評）→弾き歌い個人レッスン→グループでの弾き歌い学習（自己評価）
L10～L12	グループでの弾き歌い学習（相互批評）→弾き歌い個人レッスン→グループでの弾き歌い学習（自己評価）
L13～L15	グループでの弾き歌い学習（相互批評）→弾き歌い個人レッスン→グループでの弾き歌い試験発表（自己評価）

※ 数字は、授業回数を示す。

2. 実践方法

2.1. 実践方法

授業実践は、H.26年4月から7月にかけて、関西国際大学教育学部教育福祉学科・展開科目

「音楽Ⅳ」（15名＋3名＝18名・2クラス）の学生を対象とし、方法は、個人レッスン及び発表用のグランドピアノ1台、電子ピアノをひとり一台ずつ使用し行った。「音楽Ⅳ」の授業は、「音楽Ⅰ」「音楽Ⅲ」を受講し、ある程度鍵盤楽器演奏に習熟した学生のための授業である。

今回の授業では、授業時間の約半分で、弾き歌いの指導を行い、残りの半分はアンサンブル活動としての連弾学習を行った。

読譜や基礎的な弾き歌い演奏指導としての個人レッスンの後、クリッカーを使用した相互批評を取り入れたグループ内（15名のクラスでは2グループに分かれた）学習→個人レッスン→ループリックによる自己評価を取り入れたグループ内学習をそれぞれ各1時間ずつ、3つの活動を終えると1サイクルで3時間授業、それらを3サイクル実践した。

2.2. 分析の対象とデータ

分析対象は、抽出した学生A、Bが属するクラス（15名）における弾き歌い学習の授業実践である。分析データは、学生A、Bにより記述された学習シート（①相互批評＋個人レッスンの振り返りシート②ループリックによる自己評価シート）である。

ループリックは、教師役の弾き歌いを実践する学生1名が自己評価を行い、子ども役としての歌唱（実際には合唱）と合わせた弾き歌い学習について、4つのベンチマークの項目・4段階から1つを選択し、それに伴う自由記述を行った。

ループリックの作成においては、教員養成課程における弾き歌い指導について、音楽指導の観点から明らかにした金指の研究、こどもに寄り添って歌う保育士の役割の観点から明らかにした登の研究を参考にした。また、教師による弾き歌いが、同じテンポで声を合わせて歌うための指揮的要素があることから、クルト・トーマスによる合唱指揮の研究に規準を置いた。

金指は、保育者に求められる音楽的資質の観点から、保育者自身が豊かな音楽性を身につけていることの必要性を挙げ、豊かな音楽性を身につけるための音楽の専門知識・技能の指導課題について、i 正確な読譜、ii スムーズな運指による正確なリズム表現、iii 歌詞の正しい発音を挙げている。³⁶⁾

登は、保育者のピアノは保育者のためにあるのではなく、子どものためであるとし、保育者が弾き歌いを通して、i 歌詞に込められた意味を理解し、歌詞の内容が伝わるように表現すること、ii 子どもの声を受け止め、子どもと共感して表現の喜びを共有していること、を挙げている。³⁷⁾

クルト・トーマスは、合唱指揮の為の前提となる実際の演奏に関する確実な理解（声楽上の表現及び楽式）や「振る技術」について、i 作品のテンポ感と適切な音楽の流れの把握、ii 演奏開始に際しての歌い出しの合図の仕方等に言及している。³⁸⁾

ループリックのベンチマークにおけるポイント数は、各項目の内容に基づき、配点をバランスさせて作成した。具体的には、本章第2節・4項で示す。

2.3. 授業形態

授業形態として、弾き歌い学習に至るまでに、個人レッスンとして、運指、音符の譜読みを含む正確な読譜、ピアノ伴奏の演奏法、歌詞の正確な発音や適切な音程での歌唱法等の指導を行った。弾き歌い学習の教材は、「もりのくまさん」を選択した。³⁹⁾「もりのくまさん」は、教師と子どもによるかけ合いで歌う前半部分があり、教師が子どもに合図を示す箇所がある。また前半・

後半において、作品の盛り上がりがはっきりしていることから、歌唱とあわせた弾き歌い教材として、学生が演奏表現を具体的に捉えやすい作品であると考えた。

2.4. 授業方法

歌唱と合わせた弾き歌い学習を始めるにあたり、15回の授業カリキュラムの前半の授業では、教師が先ず個人レッスンを通して、ピアノ伴奏パート→右手弾き歌いを含む単独での弾き歌いを指導した。その際、教師が歌唱と合わせた弾き歌いについて、どのような観点に基づいて学習し、歌唱と合わせた弾き歌いの活動を通して、どのような能力が達成されるのかを示すルーブリックをあらかじめ提示した。(表3)

弾き歌い個人レッスンを経て、カリキュラム後半の授業では、①歌唱と合わせた弾き歌いとしてのグループ学習でクリッカーを使用した相互批評②個人レッスン③歌唱と合わせた弾き歌いとしてのグループ学習でルーブリックを使用した自己評価、以上①②③が各1時間ずつ連続的に3サイクル行われ、3サイクル目の第3回目である最終試験発表では、③の自己評価が含まれること等の説明を行った。

上記①におけるクリッカーとは、例えば、クイズ番組等で回答者が各自もっている機器のことで、自分の回答番号をクリッカーを押すことによって示すことができるツールである。

授業では、上記①歌唱と合わせた弾き歌い学習において、歌唱パートの学生全員が、ひとりひとりクリッカーを手にしながら歌唱を行い、同時進行で「歌いやすかったところ」と「歌い難かったところ」をクリッカーで示し、演奏後弾き歌い演奏者と歌唱パートの学生が、その結果を見ながら、相互批評を行った。

相互批評を通して、弾き歌い演奏者は、より客観的に歌唱パートの立場を考慮しながら、弾き歌いパフォーマンスについて、より具体的に問題点の解法を歌唱パートとともに考えることが可能となる。ここで、相互批評の内容に関する振り返りのための学習シートを記述した。(表2・項

表2 弾き歌い学習シート

(※記述欄は実際より狭い)

1.	「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
2.	1. について、現段階でのあなたの見解
3.	1. 2 を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
4.	3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1. 2. の内容は、どのように結びつきましたか？
5.	これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。

目1, 2)

翌週の授業では、上記②個人レッスンを受けたうえでの単独での弾き歌い学習について、振り返りのための学習シートを記述した。(表2・項目3, 4, 5) ここでは、相互批評による弾き歌い学習を通して学んだ内容の振り返りと個人レッスンを通して学んだ内容における総合的な振り返りの項目についても設定された。

続く翌週の授業では、上記③歌唱と合わせた弾き歌い学習を行い、弾き歌い演奏者の学生が、自分の弾き歌いについて、自己評価を行うことができるよう前述した「ルーブリック」を使用し、自由記述を含めて歌唱とあわせた弾き歌い学習についての振り返りを記述した。

表2・項目1では、前章第1節及び第2節で示したように歌唱と合わせた弾き歌い学習における音楽に対する感触や演奏表現としての身体の使い方、演奏表現を進めていくに際してどのように判断したのかが省察され、それらが歌唱パートと弾き歌い演奏者間の相互批評を通して、あらわになり、振り返りがなされると考え作成した。表2・項目2では、前章第2節で示したように、弾き歌いをした学生が歌唱と合わせた弾き歌い学習において、どのようなことを認識し、どのような特徴に気づいたのか振り返りがなされると考え作成した。表2・項目3では、前章第2節で示したように、単独での弾き歌い学習における技能の習得について振り返りがなされると考え作成した。表2・項目4では、前章第2節で示したように、歌唱と合わせた弾き歌い学習において、

表3 弾き歌いルーブリック自己評価シート (※自由記述欄は実際より狭い)

	2.5ポイント	2ポイント	1ポイント	ポイントなし	自由記述	評点
弾き歌いの技能	正確な読譜とスムーズな運指により、リズムや歌詞を間違えることなく、適切な音楽の流れで演奏している。	正確な読譜とスムーズな運指により、リズムや歌詞の間違いはたまにあるが、適切な音楽の流れで演奏できている。	正確な読譜とスムーズな運指はできているが、リズムや歌詞の間違いがあり、適切な音楽の流れで演奏できていない。	正確な読譜とスムーズな運指ができず、リズムや歌詞の間違いがあり、適切な音楽の流れで演奏できていない。		点
歌唱パートへの合図	必要に応じて、合唱に体を向け、軽く頭を振る等、歌い出しを合図している。	必要に応じて、合唱に体を向けており、軽く頭を振ることができているが、歌い出しを合図できていない。	必要に応じて、合唱に体を向けているが、軽く頭を振ることができず、歌い出しを合図できていない。	必要に応じて、合唱に体を向けられず、軽く頭を振ることもできず、歌い出しを合図できていない。		点
作品の内容表現	歌に込められた意味を理解し、歌詞の内容が伝わるよう表現している。	歌に込められた意味の理解が概ねできているが、歌詞の内容が伝わるような表現が十分でない。	歌に込められた意味の理解が殆どできず、歌詞の内容が伝わるような表現が不十分である。	歌に込められた意味の理解が全くできず、歌詞の内容が伝わるよう表現できていない。		点
子どもとの協働	子どもの声を受け止め、子どもと共感して表現の喜びを共有している。	子どもの声の受け止めが概ねできているが、子どもとの共感を通して、表現の喜びをかなり共有している。	子どもの声の受け止めが不十分で、子どもとの共感が難しく、表現の喜びを殆ど共有できていない。	子どもの声の受け止めが全くできず、子どもと共感していないので、表現の喜びを共有できていない。		点
						合計点

解こうとする問題にどんな枠組みを与えるのかについて、振り返りがなされると考え作成した。表2・項目5では、前章第3節で示したように、今後経験することになるであろう教育現場でのこどもへの対応等、不確実で独自性のある状況について、より新たな理解を得ることにつながる振り返りがなされると考え作成した。

表3では、前章第2節で示したように、歌唱と合わせた弾き歌い学習における判断の基準が示され、それらに基づいた振り返りがなされると考え作成した。

IV 歌唱と合わせた弾き歌い学習における振り返り

ここでは、学習シートの記述が端的であった鍵盤楽器の演奏経験が8年あり、演奏技能において、中級レベルの教科課程を履修した学生A、鍵盤楽器の演奏経験が2年半で、演奏技能において、初級レベルの教科課程を履修した学生Bにおける「弾き歌い学習シート」及び「弾き歌いルーブリック自己評価シート」の内容を取り上げ、歌唱と合わせた弾き歌い学習における振り返りについて分析する。

尚、「弾き歌いルーブリック自己評価シート」については、表3に基づき、ベンチマークの項目と学生が選択したポイント（評点）、自由記述の内容のみ記載する。

「弾き歌い学習シート」では、前述したように子ども役としての歌唱パートとの相互批評の内容を通した弾き歌い演奏者の振り返りと、個人レッスンを通した単独での弾き歌い学習の振り返りを、1枚のシートに記述している。

「弾き歌いルーブリック自己評価シート」では、「弾き歌い学習シート」の振り返りに引き続いて、歌唱と合わせた弾き歌いの自己評価について、自由記述を含めて実施した。これらの相互批評と個人レッスンの学習過程における振り返りを通して、次の段階として、歌唱と合わせた弾き歌い学習について、ベンチマークとしての達成しうる学習目的（目標）について、ルーブリックを使用することで、目的の達成度を自己評価することにつながるといえる。

以上、述べてきたことから、本研究では、以下の2点を分析の視点とする。

- ①歌唱パートとの相互批評の内容における振り返りは、どのように個人レッスンでの振り返りと結びついたのでか。
- ②相互批評と個人レッスンでの振り返りを通した自己評価はどのように為されたのか。

1. 学生A

表4 学生Aによる弾き歌い学習シートの内容（第1回目）

1.	「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
	・前奏が安定していた・おさまりがよかった・一定のテンポで弾けていた・盛り上がる所の意識ができていた
2.	1. について、現段階でのあなたの見解
	・前奏は大事だと思ったので意識してテンポをつくれるようにしていたのでよかった・一定のテンポで弾けていたのはよかったけど、抑揚がなくなってしまったのが残念だった・盛り上がる所はもっと盛り上がりたかったけど、意識したことで、全体のおさまりがよくなったのだと思った
3.	1. 2 を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
	・ピアノは安定してきたので、自分だけで弾いているのではなく、合唱を意識して弾く・追いかける部分を少し変化させて弾く
4.	3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1. 2. の内容は、どのように結びつきましたか？
	・抑揚があまりなく、平坦だったので、合唱を意識することができなかったのだと感じた
5.	これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。
	・一定のテンポや、安定した演奏は、演奏としてはよいが、合唱をすることを考えると、歌っている人のことを意識することも大切であるということ

表5 学生Aによる弾き歌いルーブリック自己評価シートの内容（第1回目）

	自由記述	評点
弾き歌いの技能	子どもの方を見るようにするとピアノに集中できなくて、音が全然違っていた	0点
歌唱パートへの合図	子どもを見ながら演奏したり、歌い出しの合図をするよう意識した	2.5点
作品の内容表現	歌詞の内容を表現することはできなかった	2点
子どもとの協働	子どもと歌うことを楽しむことができた。かけ合いを楽しめた	2.5点
		合計7点

(分析①)

相互批評を通して、歌唱パートからの「前奏が安定していた」に対して「前奏は大事なので意識してテンポをつくれるようにした」、「おさまりがよかった」「盛り上がる所の意識ができていた」に対して「盛り上がる所を意識したことで、全体のおさまりがよくなった」、「一定のテンポで弾けていた」に対して「一定のテンポで弾けたが抑揚がなくなった」という認識を通して、学生Aは、「前奏の安定」「おさまりと盛り上がり」「一定のテンポ」という自分自身の弾き歌いの演奏表現の特徴を表すキーワードを基に、演奏前や演奏中に意識していた「前奏のテンポ設定」や「作品の盛り上がり」を再認識し、そこから「盛り上がりがあることによっておさまりができること」や「一定のテンポで演奏することで抑揚に欠ける演奏になること」の新たな認識につながった。

この過程を経た個人レッスンを通して、「ピアノは安定したので、自分だけでなく合唱を意識して弾く」「追いかける部分を少し変化させていく」ことの必要性が認識された。ここでは「抑揚があまりなく、平坦だったので、合唱を意識することができなかった」と、相互批評を通して認識した自分自身の「抑揚に欠けた演奏」が、個人レッスンで指摘された歌唱と合わせた弾き歌いの

技能としての「合唱を意識して弾く」ことを阻害する要因であったことに気づかされた。

これらの相互批評・個人レッスンの過程を通して、「一定のテンポや、安定した演奏は、演奏としてはよいが、合唱をすることを考えると、歌っている人のことを意識することも大切である」ことが導かれた。ここでは、相互批評を通して認識した「一定のテンポ」や「安定した演奏」が、個人レッスンを通して認識された「歌っている人を意識することの大切さ」と結びつき、新たな認識が導き出された。

(分析②)

相互批評と個人レッスンの過程を経たループリックによる自己評価の段階では、(分析①)で認識したように、「歌っている人を意識」して歌唱パートと合わせた弾き歌いを行ったが、「子ども(役)の方を見るようにするとピアノに集中できなくて、音が全然違っていた」と、歌唱パートと合わせた弾き歌いの技能の未熟さから、0点という自己評価となった。

しかしながら、歌唱パートへの合図については、「子どもを見ながら演奏したり、歌い出しの合図をするよう意識」して演奏し、2.5点という自己評価となった。

作品の内容表現では、「歌詞の内容を表現することはできなかった」としながらも、ループリックでの「歌に込められた意味の理解は概ねできている」と2点という自己評価となった。

子どもとの協働では、「子どもと歌うことを楽しむことができた」「かけ合いを楽しめた」と2.5点という自己評価となった。

これらの相互批評・個人レッスン・自己評価の過程を通して、相互批評と個人レッスンを通して認識した新たな枠組みである「子ども(役)への意識」をしながらも、「適切な音楽の流れでリズムや歌詞を間違いなくスムーズに演奏する」技能としての自己評価にすぐに結びつけることはできなかった。

表6 学生Aによる弾き歌い学習シートの内容(第2回目)

1. 「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
・テンポが安定していたので歌いやすかった
2. 1. について、現段階でのあなたの見解
・速いテンポで始まってしまったので、速くなると残念に思っていたけど、テンポが変わらないように意識していたので、安定はしていたと思う
3. 1.2を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
・声の大きさとピアノの音の大きさが合っていないので、声を大きくするか、ピアノの音を小さくするかしてバランスをとる
4. 3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1.2. の内容は、どのように結びつきましたか？
・テンポは安定させることと、声とピアノの音のバランスを意識することで、子どもが歌いやすくなる
5. これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。
・子どもと一緒に歌っているということを意識しながら、子どもが歌いやすいような演奏をする

表7 学生Aによる弾き歌いルーブリック自己評価シートの内容（第2回目）

	自由記述	評点
弾き歌いの技能	暗譜でスムーズに弾くことができた 音の間違いはなかったのでよかった	2.5点
歌唱パートへの合図	子どもの方に顔を向けながら弾き、合図を送ることができた	2.5点
作品の内容表現	歌詞の意味を表現することが難しかった	2点
子どもとの協働	子どもの声を聞きながら、共に合唱を楽しむことができた	2点
		合計9点

（分析①）

相互批評を通して、歌唱パートからの「テンポが安定していたので歌いやすかった」に対して「速いテンポで始まってしまったが、テンポが変わらないように意識していたので、安定はしていたと思う」と認識し、学生Aは、速いテンポで弾き始めても、テンポを意識して安定したテンポで演奏すれば、歌唱パートが歌いやすいことを認識することができた。

この過程を経た個人レッスンを通して、「声の大きさとピアノの音の大きさをバランスする」ことの必要性が認識された。ここでは「テンポは安定させることと、声とピアノの音のバランスを意識することで、子どもが歌いやすくなる」と、相互批評を通して認識した「テンポの安定」と、個人レッスンで指摘された「声とピアノの音のバランス」の双方を意識することで、子ども（役）が歌いやすくなることが認識された。

これらの相互批評・個人レッスンの過程を通して、「子どもと一緒に歌っていることを意識しながら、子どもが歌いやすい演奏をする」ことが認識され、前回の過程で学んだ歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける「子ども（役）への意識」と「子どもが歌いやすい演奏表現」という弾き歌いの実践における2つの統合された認識が導き出された。

（分析②）

相互批評と個人レッスンの過程を経たルーブリックによる自己評価の段階では、弾き歌いの技能について、「暗譜でスムーズに弾くことができた」「音の間違いはなかったのでよかった」と前回の自己評価の0点よりも大幅に上昇した2.5点という自己評価となった。

歌唱パートへの合図では、「子どもの方に顔を向けながら弾き、合図を送ることができた」と、前回同様2.5点という自己評価となった。

作品の内容表現では、「歌詞の意味を表現することは難しかった」と、歌詞の意味の表現の工夫が十分でないことが認識され、前回同様2点という自己評価となった。

子どもとの協働では、「子どもの声を聞きながら、共に合唱を楽しむことができた」としながらも、前回よりやや低い2点という自己評価となった。

これらの相互批評・個人レッスン・自己評価の過程を通して、前回の相互批評・個人レッスンの過程で認識された「子ども（役）への意識」が今回の過程での「子どもが歌いやすい演奏表現」の認識と結びつけられ、「音の間違いもなくスムーズな演奏」としての弾き歌いの技能における大幅な自己評価の上昇につながった。

表8 学生Aによる弾き歌い学習シートの内容（第3回目）

1.	「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
	・タイミングよく目が合ったのがよかった・テンポが歌いやすかった・全体に安定感があった
2.	1. について、現段階でのあなたの見解
	・顔をあげてみんなと目が合うよう意識していたので、それが伝わってよかった・テンポはゆっくりめになると歌いやすいかと思ったので少し遅くした・人前で弾くのに慣れてきたので、安定して弾けるようになった
3.	1. 2 を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
	・前奏と歌に入ってから音の大きさに違いをつける・前奏を華やかにする
4.	3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1. 2. の内容は、どのように結びつきましたか？
	・全体に安定感があってよかったけど、メリハリがつくともっと華やかになる
5.	これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。
	・全体を通して華やかな印象になるように演奏すると安定感がありメリハリがつく

表9 学生Aによる弾き歌いルーブリック自己評価シートの内容（第3回目）

	自由記述	評点
弾き歌いの技能	音やリズムに不安を感じることなく弾くことができた	2.5点
歌唱パートへの合図	全員に目を向け、確認しながら弾くことができた	2.5点
作品の内容表現	楽しく元気に歌えるよう工夫した	2.5点
子どもとの協働	子どもと合唱を一緒に楽しむことができた	2.5点
		合計10点

（分析①）

相互批評を通して、歌唱パートからの「タイミングよく目が合ったのがよかった」に対して「顔をあげてみんなと目が合うよう意識していたので、それが伝わってよかった」、「テンポが歌いやすかった」に対して「テンポはゆっくりめになると歌いやすいかと少し遅くした」、「全体に安定感があった」に対して「人前で弾くのに慣れてきたので、安定して弾けるようになった」と認識し、学生Aは、歌唱パートから指摘されたそれぞれの項目の根拠となる自分自身の弾き歌いの技能面・心理面を含めた演奏表現法を振り返り認識が為された。

次に、この過程を経た個人レッスンを通して、「前奏と歌に入ってから音の大きさに違いをつける」「前奏を華やかにする」ことが認識された。ここでは相互批評を通して認識した「子ども（役）と目を合わせること」「テンポの設定」「演奏表現上の安定感」に加え、「前奏とそうでない部分の音の大きさ」、子ども（役）の歌唱を引き出す「前奏における華やかさとしての内容の表現」が認識された。

ここで、「全体に安定感があってよかったけど、メリハリがつくともっと華やかになる」と、相互批評を通して認識された「（作品）全体における安定感」が、個人レッスンで指摘された「前奏の内容表現」を含めた前奏とそうでない部分との「メリハリ」のある弾き歌いの演奏表現に結びつけて認識し直された。

これらの相互批評・個人レッスンの過程を通して、「全体を通して華やかな印象になるように演奏すると安定感がありメリハリがつく」と認識され、個人レッスンで指摘された「前奏における

華やかさとしての内容の表現」を作品全体に適用させる認識が導きだされ、そのことが相互批評で指摘された弾き歌いの「安定感」と結びつけてあらたな認識が導き出された。

(分析②)

相互批評と個人レッスンの過程を経たループリックによる自己評価の段階では、弾き歌いの技能について、「音やリズムに不安を感じることなく弾くことができた」と弾き歌いの技能における心理面の不安の解消に言及したうえで、前回同様2.5点という自己評価となった。

歌唱パートへの合図では、「全員に目を向け、確認しながら弾くことができた」と、前回同様2.5点という自己評価となった。

作品の内容表現では、「楽しく元気に歌えるよう工夫した」と、前回では歌詞の意味の表現の工夫が十分でないと認識されていたのが、「楽しく元気に歌う」という表現の工夫がなされ、前回より高い2.5点という自己評価となった。

子どもとの協働では、「子どもと合唱を一緒に楽しむことができた」と、前回よりやや高い2.5点という自己評価となった。ここでは、前回の過程での「子どもの声を聞きながら、共に合唱を楽しむことができた」から「子どもと合唱を一緒に楽しむことができた」と、「子どもの声を聞きながら」ということを特別に意識しようとするものがない、自然な感触での歌唱パートとの弾き歌いの演奏表現を通して、前回よりやや高い2.5点という自己評価となった。

これらの相互批評・個人レッスン・自己評価の過程を通して、前回から今回にかけて相互批評・個人レッスンの過程で認識された歌詞の内容表現としての工夫の認識と「子ども（役）」の歌唱を特別に意識することから、特別に意識しようとする自然な弾き歌いを通して、合唱を一緒に楽しめたことが認識されることで、弾き歌いの実践全体での高い自己評価につながった。

2. 学生B

表10 学生Bによる弾き歌い学習シートの内容（第1回目）

1. 「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
・ミスタッチがあった・リズムがよかった
2. 1. について、現段階でのあなたの見解
・ミスタッチが目立った
3. 1. 2 を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
・「はなさく」のところへ向かって盛り上がること
4. 3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1. 2. の内容は、どのように結びつきましたか？
・ミスタッチがあるとスムーズに最後に向かって盛り上がるできない
5. これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。
・クレッシェンドを意識して合唱に合った伴奏を弾くこと

表11 学生Bによる弾き歌いルーブリック自己評価シートの内容（第1回目）

	自由記述	評点
弾き歌いの技能	ミスタッチが目立った 弾きなおしがあった	2点
歌唱パートへの合図	子供を見ることはできるが、歌いだしの合図はまだ難しい	1点
作品の内容表現	「花さく」のところは、自分なりに気持ちを高めた	1点
子どもとの協働	子供の声を聞くことはまだ難しい	0点
		合計4点

（分析①）

相互批評を通して、歌唱パートからの「ミスタッチがあった」「リズムがよかった」に対して「ミスタッチが目立った」と、学生Bは、自分自身の弾き歌いの演奏表現における技能面での未熟さを認識した。

この過程を経た個人レッスンを通して、「『はなさく』のところへ向かって盛り上がる」ことが認識された。ここでは「ミスタッチがあるとスムーズに最後に向かって盛り上がることができない」と、相互批評を通して認識した自分自身の技能面での未熟さが、個人レッスンで指摘された作品中盤から最後に向けての「盛り上がり」と結びつけて認識され直した。

これらの相互批評・個人レッスンの過程を通して、「クレッシェンドを意識して合唱に合った伴奏を弾くこと」と、作品の強弱という音楽の要素と合唱に合う伴奏という技能を統合させた、より大きな枠組みでの弾き歌い学習の目的となる認識が導き出された。

（分析②）

相互批評と個人レッスンの過程を経たルーブリックによる自己評価の段階では、「ミスタッチが目立った」「弾きなおしがあった」として歌唱パートと合わせた弾き歌いの技能の未熟さから、2点という自己評価となった。

歌唱パートへの合図では、「子供を見ることはできるが、歌い出しの合図はまだ難しい」と、歌唱パートへの合図への準備のみができるという認識から、1点という自己評価となった。

作品の内容表現では、「『花さく』のところは、自分なりに気持ちを高めた」としながらも、内容表現の不十分さから1点という自己評価となった。

子どもとの協働では、「子供の声を聞くことはまだ難しい」と0点というかなり低い自己評価となった。

これらの相互批評・個人レッスン・自己評価の過程を通して、個人レッスンを通して認識した作品演奏における「盛り上がり」を、「気持ちの高まり」を通して弾き歌いでの演奏表現結びつけようと認識したが、十分な作品の内容表現としての自己評価にすぐに結びつけることはできなかった。

表12 学生Bによる弾き歌い学習シートの内容（第2回目）

1.	「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
	・前（子供）を向いて弾けていた・つかかかっていても前に進んでいた
2.	1. について、現段階でのあなたの見解
	・子供の様子の確認と、下を向いて歌うより前を向いた方が声が通りやすいと思った・止まってもう一度歌いなおすよりスムーズさを優先した
3.	1. 2 を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
	・前を向く重要性を再確認した・スラーや mp を忘れない・ミスタッチをなくすようにする
4.	3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1. 2. の内容は、どのように結びつきましたか？
	・ミスタッチをなくし、子供を見ながらもスラーや mp の特徴をきちんと出す
5.	これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。
	・20秒～30秒の中に表情豊かな森のくまさんができ、実践で子供とアイコンタクトをとりながらリズムよく歌えるようになると思う

表13 学生Bによる弾き歌いルーブリック自己評価シートの内容（第2回目）

	自由記述	評点
弾き歌いの技能	一番盛り上がるところで間違ってしまった	2
歌唱パートへの合図	軽く頭を振りながら、歌う練習が必要だと思った	1
作品の内容表現	歌詞の意味を考え、歌詞に合った歌い方をする	2
子どもとの協働	受け止めるまでいっていないため、手元を見なくても弾けるようにして子供の顔を見るようにする	1
		合計6点

（分析①）

相互批評を通して、歌唱パートからの「前（子供）を向いて弾けていた」に対し「子供の様子の確認と、下を向いて歌うより前を向いた方が声が通りやすいと思った」、「つかかかっていても前に進んでいた」に対し「止まってもう一度歌いなおすよりスムーズさを優先した」と、学生Bは、歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける姿勢や音楽の流れにのって演奏するという技能的な側面についての認識が為された。

この過程を経た個人レッスンを通して、「前を向く重要性を再確認した」「スラーや mp を忘れない」「ミスタッチをなくすようにする」と、歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける姿勢や楽譜の内容を正確に打鍵して演奏表現に結びつける技能的側面についての認識が為された。

ここでは、「ミスタッチをなくし、子供を見ながらもスラーや mp の特徴をきちんと出す」と、歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける姿勢や楽譜の内容を正確に演奏表現に結びつける技能的側面について再び認識が為された。

これらの相互批評・個人レッスンの過程を通して、「20秒から30秒の中に表情豊かな森のくまさんができ、実践で子供とアイコンタクトをとりながらリズムよく歌えるようになると思う」と子供との「アイコンタクト」という弾き歌いの技能的側面を踏まえたうえで、教育実践を踏まえた

弾き歌い学習の目的となる認識が導き出された。

(分析②)

相互批評・個人レッスンの過程を経たループリックによる自己評価の段階では、弾き歌いの技能について、「一番盛り上がるところで間違ってしまった」と前回の自己評価と同様の2点という自己評価となった。

歌唱パートへの合図では、「軽く頭を振りながら、歌う練習が必要だと思った」と、弾き歌い演奏者が歌唱パートへの合図を含めた歌う練習をすることで、歌唱パートへの合図が、よりスムーズになるであろうという認識が為され、前回同様の1点という自己評価となった。

作品の内容表現では、「歌詞の意味を考え、歌詞に合った歌い方をする」と、作品の内容表現に対する方法が認識され、前回よりも上昇し2点という自己評価となった。

子どもとの協働では、「受け止めるまでいっていないため、手元を見なくても弾けるようにして子供の顔を見るようにする」と、弾き歌いの姿勢や演奏表現における技能的な側面の認識が為され、前回よりも上昇したが1点という自己評価となった。

これらの相互批評・個人レッスン・自己評価の過程を通して、歌唱と合わせた弾き歌いの演奏表現における技能的な側面について認識しながら、弾き歌いの演奏表現における技能面の問題の克服のための練習方法や、内容表現のための方法が認識され、子どもとの協働や作品の内容表現では、自己評価の上昇へとつながった。

表14 学生Bによる弾き歌い学習シートの内容（第3回目）

1.	「もりのくまさん」のクリッカーの実践で、歌唱パートからどのような意見がありましたか？
	・はずむように弾いていた・ちゃんと前を見ていた・流れにのって、ミスタッチが目立たなかった
2.	1. について、現段階でのあなたの見解
	・笑顔で前を見て、子供一人ひとりを見ることが大切だと思った・流れを重視し、ミスしても止まらない精神力が重要だと思った
3.	1. 2 を経て、弾き歌い個人レッスンではどのような内容を学習しましたか？
	・左手と右手と歌の割合を3：7の割合にする
4.	3. の弾き歌い個人レッスンの内容と1. 2. の内容は、どのように結びつきましたか？
	・はずむように弾き、歌の為のピアノをつくる
5.	これらの学習過程を通して、どのように実践に生かされるかまとめましょう。
	・子供たちの歌をきわだたせるような伴奏ができるようになると思う

表15 学生Bによる弾き歌いループリック自己評価シートの内容（第3回目）

	自 由 記 述	評点
弾き歌いの技能	リズムやテンポは大丈夫だったが、1度間違ってしまった	2点
歌唱パートへの合図	子供たちの方を多く向いて弾くことができた	2点
作品の内容表現	緊張で盛り上げるところを声で盛り上げられなかった	2点
子どもとの協働	子供たちの方を向いて子供たちが歌っているかを見て、受け止めるように心がけた	2点
		合計8点

(分析①)

相互批評を通して、歌唱パートからの「はずむように弾いていた」「流れにのって、ミスタッチが目立たなかった」に対し「流れを重視し、ミスしても止まらない精神力が重要だと思った」、「ちゃんと前を見ていた」に対し「笑顔で前を見て、子供一人ひとりを見るのが大切だと思った」と、学生Bは、歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける音楽の流れにのって演奏するという技能的な側面とその為に必要なメンタルな側面を認識するとともに、教育現場を踏まえた子供たちへの身体を通したコンタクトの重要性の認識が為された。

この過程を経た個人レッスンを通して、「左手と右手と歌の割合を3：7の割合にする」と、歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける音のバランスに配慮した演奏表現における技能的側面についての認識が為された。ここでは、「はずむように弾き、歌の為にピアノをつくる」と、歌唱パートと合わせた弾き歌いにおける相互批評を通して指摘された技能的な側面と、子供たちの歌のためのピアノを意識して演奏するという演奏表現上の認識が為された。

これらの相互批評・個人レッスンの過程を通して、「子供たちの歌をきわだたせるような伴奏ができるようになると思う」と教育実践に向けた技能的側面における弾き歌い学習の目的となる認識が導き出された。

(分析②)

相互批評と個人レッスンの過程を経たループリックによる自己評価の段階では、弾き歌いの技能について「リズムやテンポは大丈夫だったが1度間違ってしまった」と前回自己評価と同様の2点という自己評価となった。

歌唱パートへの合図では、「子供たちの方を多く向いて弾くことができた」と、常に子供たちに目を向け、配慮しながら弾き歌いをするという認識が為され、前回より上昇した2点という自己評価となった。

作品の内容表現では、「緊張で盛り上げるところを声で盛り上げられなかった」と、作品の内容表現に対する演奏表現法における未熟さが認識され、前回と同様の2点という自己評価となった。

子どもとの協働では、「子供たちの方を向いて子供たちが歌っているかを見て、受け止めるように心がけた」と、歌唱パートとの弾き歌いにおけるアンサンブルの演奏表現における子供たちを受け止める姿勢についての認識が為され、前回よりも上昇した2点という自己評価となった。

これらの相互批評・個人レッスン・自己評価の過程を通して、歌唱と合わせた弾き歌いの演奏表現における教育実践に向けた技能的側面における学習の目的を認識しながら、アンサンブルの演奏表現としての弾き歌いにおける「子供たちを受け止める姿勢」が認識され、歌唱パートへの合図や子どもとの協働で、自己評価の上昇につながった。

V 分析結果

鍵盤楽器経験における習熟度の高い学生において、学習過程前半では、相互批評と個人レッスンにおいて認識された歌唱と合わせた弾き歌いの演奏表現における「一定のテンポ」や「安定した演奏」という技能的側面としての要素が、歌唱パートへの意識と結びつけた認識が為された。

相互批評と個人レッスンを通して認識した新たな枠組みである歌唱パートへの意識を、直ちに

弾き歌いの技能としての自己評価に結びつけることはできなかったが、学習過程終盤では、歌唱パートへの意識と歌唱パートが歌いやすい弾き歌いの技能について統合された認識が導き出され、弾き歌いの技能における大幅な自己評価の上昇につながった。

学習過程終盤から終盤にかけて、個人レッスンを通して学んだ「作品の内容の表現」を作品全体に適用させる認識が、相互批評で指摘された弾き歌いの演奏表現における「安定感」と結びつけられ、新たな認識が導き出された。

また歌詞の内容表現の工夫の認識と歌唱パートを特別に意識することから、特別に意識しようとする自然な弾き歌いの演奏表現を通して、合唱を一緒に楽しめたと認識することにつながり、弾き歌いの実践における全体での高い自己評価につながった。

鍵盤楽器経験における習熟度の高い学生においては、学習過程前半では、相互批評・個人レッスンの過程を通して、作品の「強弱」という音楽の諸要素と合唱に合う伴奏という技能的側面を統合した弾き歌い学習の目的となる認識が導き出された。個人レッスンを通して認識された作品演奏における「盛り上がり」について、「気持ちの高まり」としての弾き歌いの演奏表現に結びつけて認識が為されたが、十分な作品の内容表現としての自己評価に直ちに結びつけることはできなかった。

学習過程終盤では、相互批評や個人レッスンを通して認識された歌唱パートとの「アイコンタクト」という弾き歌いの技能的側面を通して、子供たちが「リズムよく歌えるようになる」と教育実践の現場を踏まえた弾き歌い学習の目的となる認識が導き出された。また歌唱と合わせた弾き歌いの演奏表現における技能的な側面を認識しながら、弾き歌いの演奏表現における技能面の問題の克服のための練習方法や、内容表現のための方法が認識され、自己評価の上昇へとつながった。

学習過程終盤では、教育実践の現場を踏まえた伴奏という弾き歌い学習の目的となる認識が為された。この教育実践の現場を踏まえた弾き歌い学習の目的を認識しながら、弾き歌いにおけるアンサンブルの演奏表現としての「子供たちを受け止める姿勢」が認識され、自己評価の上昇につながった。

VI 考察と今後の課題

今回の実践を通して、鍵盤楽器経験における習熟度にかかわらず、学生A・学生Bにおいて、歌唱と合わせた弾き歌いの学習過程全般を通して軸となる認識がなされていることがわかった。習熟度の高い学生では歌唱パートへの意識、習熟度の高い学生では、教育実践の現場を踏まえた弾き歌い学習の目的である。

双方の学生において、学習過程前半では、こうした弾き歌い学習の軸となる認識をしながらも、弾き歌いの技能の未熟さから自己評価に結びつけることはできなかった。この弾き歌いの技能の未熟さを克服する過程で、弾き歌いの技能と歌唱パートへの意識が統合された認識、技能面の問題の克服のための練習方法、内容表現のための演奏表現法の認識が導き出されることが、自己評価の上昇へとつながった。

学習過程の終盤では、習熟度の高い学生では、自然な演奏表現としての弾き歌いの認識が高い自己評価につながり、習熟度の高い学生では、アンサンブルの演奏表現としての認識が自己

評価の上昇につながった。

今回の実践では、学生による振り返りとしての認識に、軸となる視点が内在している。それぞれの学生の状況に応じて「歌唱パートへの意識」「教育実践の現場を踏まえた弾き歌い学習の目的」という認識の軸である。この認識の軸が、ショーンという「問題の設定」において「事項」として取り扱えるものであり、注意を向ける範囲であり、問題に一貫性を与える認識である。

ここでは、「問題の設定」を通して、それぞれの学生において、自分自身の演奏表現活動における「安定感」と「内容表現」に対して「歌唱パート（の歌いやすさ）への意識」という「枠組み（フレーム）」、「内容表現のための技能」に対して「（弾き歌い学習の目的としての）歌唱パートを受け止める姿勢」という「枠組み（フレーム）」が為されることで、自分自身の演奏表現活動における学習方法を見出すための方向づけが為されたと考えられる。

検証を通して、様々な学習経験や習熟度の学生の指導において、学生独自の視点を教師が導き、学生自らが、ショーンの提唱する「行為の中の省察」を通して、自分自身の問題設定として新たな枠組みを認識できる授業を教師が設計し、学生が、自分に合った学習方法を見出し、最終的に教育現場での実践につながる授業実践を行うことが求められているということがわかった。

教員養成課程の授業において、学生が振り返りとしての「省察」を通して、自ら学習方法を見出し、自らの問題点を克服していく前段階で、教師が前提となる基礎的な能力をどのように習得させるのか、振り返りとしての認識について、どのように学生の新たな枠組みを引き出すことができるのかを考慮した授業実践を行うことが、今後の課題である。

【引用文献】

- 1) 佐藤 学『教師というアポリア 反省的实践へ』, 世織書房 p.8 (2010)
- 2) 前掲書 1) pp.12-18
- 3) 前掲書 1) pp.18-20
- 4) ドナルド・A・ショーン 柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』, 鳳書房 pp.391-396 (2013) 佐藤は、ショーンの提唱する「省察的实践」について、全く同義の意味で「反省的实践」としている。
- 5) 前掲書 4) pp.21-24
- 6) 前掲書 4) p.24
- 7) 前掲書 4) p.3
- 8) 前掲書 4) p.13
- 9) 前掲書 4) pp.50-51
- 10) 前掲書 4) p.400
- 11) 前掲書 4) p.349
- 12) 前掲書 4) p. iv 同書では、profession を医師・法律家・聖職者など、古典的な意味での専門性を有する専門的職業、これらの専門的職業を含む多様なビジネスに従事している専門職の人を意味する professional として訳されている。
- 13) 前掲書 4) p.21
- 14) 前掲書 4) p.40
- 15) 前掲書 4) p.40
- 16) 前掲書 4) p.40
- 17) 前掲書 4) p.40
- 18) 前掲書 4) p.41

- 19) 前掲書 4) p.400
- 20) 前掲書 4) pp.50-51
- 21) 前掲書 4) pp.51-55
- 22) 前掲書 4) pp.50-51
- 23) 前掲書 4) p.64
- 24) 前掲書 4) p.51
- 25) 前掲書 4) p.62 ショーンは、前者の意味における「実践」の例として弁護士の仕事を、後者の意味における「実践」の例として、ピアノの練習を挙げている。
- 26) 前掲書 4) pp.62-63
- 27) 前掲書 4) p.63
- 28) 前掲書 4) p.63
- 29) 前掲書 4) p.64
- 30) 前掲書 4) pp.64-65
- 31) 前掲書 4) pp.56-57
- 32) 前掲書 4) p.57
- 33) 前掲書 4) p.57
- 34) G. ウィギンズ, J. マクタイ 西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」の理論と方法』, (株)日本標準 p.410 (2012)
- 35) 前掲書 4) p.62
- 36) 金指初恵 「弾き歌いに関する一考察－教育実習事前指導の観点から－」埼玉学園大学紀要 第9号 pp.197-206 (2009)
- 37) 登 啓子「養成校における弾き歌いの指導について－歌詞から生まれるイメージを大切にした弾き歌いの指導事例を通して－」埼玉学園大学紀要 第10号 pp.325-332 (2010)
- 38) クルト・トーマス 糸賀英憲・天野晶吉訳 『合唱指揮教本1』, 音楽之友社 pp.25-27, pp.36-39, pp.96-97, (1977)
- 39) 矢田正一編著 関西国際大学『子どもの歌80選』(株)学術出版 p.62 (2011)