

グループダイナミクスを活かした「イメージングを通して音楽表現を創り上げる活動」の模索

—課題を見つけ出す力と問題解決の段取り力を育む二つの実践を拠として—

新山王政和* 中野直幸** 鈴木保行***

Masakazu SHINZANOU, Naoyuki NAKANO, Yasuyuki SUZUKI

*愛知教育大学創造科学系音楽教育講座

**静岡大学教育学部附属島田中学校

***元愛知教育大学附属岡崎小学校 (現刈谷市立刈谷南中学校)

1. 研究の背景と報告の概要

1. 1 研究の背景と問題の所在

筆者が子どもの活動のコアにしている「イメージング」の活動とは、自らが経験し蓄積してきた原体験や知識を基にして行われる精神活動の一つであり、自らが有する原体験や知識またはそれに通ずる一連の類似体験を類推・推論・推測などによって再構成し、自分なりの意味付けや価値付けを加えて新たなイメージを形成する一連のプロセスを意味している。このように、単純な刺激情報(映像や画像, 音, 文字など)から自らの原体験と知識を組み立て直してイメージを導き出し, さらにそれらを融合させて自分なりのイメージを新たに再構成していくイメージングとは, 刺激情報から新たな疑似体験を自ら創出する楽しさでもあり, 楽曲分析や演奏解釈によって味わう演奏を工夫したり演奏を仕上げていく楽しさと共通のものである。これと同じことはカラオケに代表される一般的な音楽行動にもその片鱗を見ることが出来る。カラオケ愛好者がある曲をレパートリーにする際, まずはコピーイングを通じて音取りをしながら必要な演奏技術を身に付け, 次にどのような歌い方をすればその曲や歌詞のイメージを自分なりに表現できるのかを考え, さらに他者の演奏との比較を通じて自分らしさを如何にそこへ織り込めるのか, 試行錯誤を繰り返しながら演奏を創り上げていく。そこで彼らは「歌えるようになる」ことをめざして強いエネルギーを発揮し, そのプロセスを通して単に歌う楽しさを味わうだけではなく, より強い達成感を感じている。このようにして獲得したレパートリーとは, おそらく一生忘れることはないであろう。この自分自身で考えて演奏を創っていくというプロセスで必要な「演奏法を考えたり, 練習の段取りをつける力」こそが筆者の言うイメージングの力であり, 今の時代に求められる「音楽の基礎・基本の力」の一つとして音楽が与していける「生きる力」でもあ

ると考えている。

このイメージングの力に関する問題については, 米国の教師達が「子ども達が自らの行動の結果をイメージすることができない」, 「子ども達は結果を考えずに衝動的に行動してしまう」, 「子ども達の原体験が不足している」ことなどを既に20年も前から警告していた*1。正に現在の日本の子ども達も同じような様相を顕わしており, 例えば原因と結果の因果関係を類推して自らの行動から結果を考え出すような, 所謂生活上必要なイメージングの力だけでなく, 何かの事象からその状況を察知するような, 人間として本来持ち得ていたはずの生きていく上で必要なイメージングの力まで不足している可能性を否定できない。

これらのことを鑑みて, 我々は音楽科の授業の中でいったい何ができるのか, 音楽の授業の中では何を為すべきなのか, 次のように整理してみたい。

- ①音を媒介とした原体験を子どもへ提供することで, 音に対する感覚力の発達を促すことができる
- ②「考える→試す→また考える」という演奏表現を工夫する活動を通して, 知的プロセスを経たシミュレーションや問題解決のプログラムの構築(練習の段取り)を体験させることができる
- ③子ども同士や対教師との係わり合いを通じて, 共に活動する「共創」を体験させることができる
- ④教師からの発問や活動へのきっかけ作り, そして演奏活動との組み合わせにより, 豊かで多彩な刺激に満ちた活動空間を創ることができる

筆者の一連の研究ではこれらを背景として, 子ども達がイメージング活動を通じて自ら音楽を構成する要素に気が付き*2, それを知り, それを体感することによって身に付けたいと感じるような授業, つまりイメージングによって子ども自らが考え, 思考を伴った活動(練習)が構造化されていくような実践を模索している。

1. 2 総括的評価からの脱却とイメージングを通して音楽表現を創り上げる活動

筆者の先行研究を踏まえて*3, 「上手にできた, 歌えた」というように活動の結果に対して価値判断を行う総括的評価から, 指導過程の各段階や活動の各ステップで子どもの学習の様子を細やかに判断する形成的評価への転換をめざして*4, 新たな視点から音楽科の授業を構築し直すことを提案したい。これまでの音楽科の授業では曲の仕上がりや上手な演奏を追い求めるあまり, 訓練的な内容に重きを置いてしまう傾向が強かったが, それらの授業では教師が巧みに名人技を披露して一方的に子どもを引っ張っていくような場面や, 過度な教師主導によりあたかも子どもが思考停止状態になってしまうような場面を目にするのも少なくなかった。ここで用いられている評価法が, 曲の仕上がり具合や演奏の上手下手, あるいは「何々をすることができた」というように活動の結果を査定しようとした総括的評価であり, この評価法では1時間の授業の中で子ども達がどのように変化し何ができるようになって何ができていないのか, 子ども達の成長を窺い知ることはできない。これを指導の段階や活動の各ステップにおいて細やかに評価していく形成的評価を採用することによって, 活動の中心を子どもの側へシフトした「子ども自身が音楽について考え, それを知り, 自ら身に付けていくような活動」への転換, つまり子ども一人ひとりがイメージングによって考え構想することで, 思考を伴った音楽体験(活動や練習)が積み上げられていくような授業を模索している。特に今回の報告では, グループでイメージングすることによって音楽表現を創り上げていくような授業を検討したい。

2. 子どもの中に動きを導き出すグループ活動

活動の主体を教師から子どもへシフトし, 子ども自身が音楽について考え, それを知り, 自ら身に付けていくような授業では, グループ単位で活動させる場合が少なくない。しかしイメージングを活性化するためには, 単に少人数で活動させたりパート練習をさせるというような放任的なものではなく, 各グループを回って教師が働きかけたり揺さぶったりすることによって子ども達の中に動きが導き出されるようなものでなければならない。その為には「活動の主体を子どもの側へシフトする拡散」と「教師側へ戻す収束(集約)」が, バランスよく適切にコントロールされている必要がある。その意味では, 教師が殆ど活動に介入しない放任主義的な授業とは一線を画すものである。これについて筆者は, 他の先行研究において教師の指導パターンと音楽的指導内容との関係について次のように整理している。*5

2. 1 教師の係わり方と音楽的指導内容の関係

①集団を対象にしても効果的に指導できるもの。子どもの学習形態で二つのタイプに分かれる

[集団を対象に指導し, 子どもも集団活動で学ぶもの]

*メロディーに関する知識や演奏上の技術

*ハーモニーに関する知識や演奏上の技術

[集団を対象に指導し, 子どもは個人活動で学ぶもの]

*フレージングに関する知識や演奏上の技術

*リズムに関する知識や演奏上の技術

*テンポに関する知識や演奏上の技術

*ディナーミクやアゴーギクに関する知識や演奏上の技術

*楽曲や音楽の様式, 楽曲の形式に関する知識

②個人を対象に指導するもの。サブリーダーを中心にしたグループ活動でも効果的に指導できる。子どもの学習形態で二つのタイプに分かれる

[個人を対象に指導し, 子どもは集団活動で学ぶもの]

*音質や音色に関する知識や演奏上の技術

*声質や発声, 発音に関する知識や演奏上の技術

*音の高さ・長さ・強さに関する知識や演奏上の技術

[個人を対象に指導し, 子どもも個人活動で学ぶもの]

*読譜に関する知識や技術

*楽器の技術や様々な奏法

(ピッチや音色などの音づくりも含む)

*発音や発声などの声の使い方

(ピッチや声質などの声づくりも含む)

2. 2 グループ内のコミュニケーション形成と教師の係わり方

子ども達の中に動きを導き出せるグループ活動を構築するためには, 集団の中に「自己指導力(自己教育力)」を育てることが必要である。そのためにはグループ内でどのようなコミュニケーションを形成すればよいのか, 次にその留意点を整理しておきたい。

①意見は理由と根拠を付けて考えるようにさせる

②意見は互いに関連づけて考えるようにさせる

③それぞれの意見に対して, 頷く・首をかしげる・向き合えるような関係を作るように指導する

④それぞれ意見を出し合って係わり合うことができるような関係を作るように指導する

⑤互いの意見や疑問の係わり合いから, 自分達の思考を揺さぶり高めていけるような関係を作るように指導する

⑥個人の思考を集団で比較し合い深めていくことによって, それが集団の思考にまとまるように指導する

これらに注意しながらグループ内の人間関係を構築するとともに, 実際に教師が働きかける(揺さぶる)際には次の点にも気を付けるべきであろう。

①活動の指示や課題は具体的に, 明確に示す

- ②発問や問いかけは問題を焦点化して限定的に行う
- ③働きかけたり揺さぶる際には、予め教師が想定した落とし所へ向かって発問を変えながら問い続ける
- ④子どもの思考を深めるために揺さぶる際には、「なぜ？ どうして？ 本当にそうなの？」等のようなネガティブな質問を使い分けると効果的な場合もある
- ⑤音楽の内容に関する意見の集約や活動の評価は、最終的には必ず教師が行うようにする。そして教師による評価が子どもの自覚的規律へと成長するように導く
- ⑥適宜、グループ構成員個々の意見や問題意識を整理・集約させて、何がどのように問題なのかグループの「共通の認識（共通理解）」としてまとめていくように促す

3. 指揮による表現活動を取り上げて「構想する力を養う学習活動を取り入れた授業づくり」をめざした実践

静岡大学教育学部附属島田中学校第50回教育研究会（平成16年11月16日開催）において、音楽科の中野直幸教諭によって実施された「構想する力を養う学習活動を取り入れた授業づくり、－指揮法を手がかりとしたアプローチ－」をテーマにした研究授業について、筆者が授業の中核と考えている「生徒自身のイメージングを通じて音楽の基礎・基本の力を身に付ける」と「思考を伴った活動（練習）の構造化」を視点として分析と考察を試みた。なお、授業実践は中野教諭によって研究・立案・実施されたものである。研究授業は事前によく研究・計画されて有意義であったが、本研究では敢えて分析的・客観的な視点から掘り下げてみたい。

3.1 授業の設定

- (1) 題材名：「指揮で表現しよう」
- (2) 教材：混声四部合唱曲「遙かな友に」（作詞・作曲：磯部俣）
- (3) 目標：曲のまとまりや趣をとらえ、それらを生かして意欲的に指揮で表現する
- (4) 題材の評価基準：
 - ①指揮に関心をもち指揮法に必要な基礎的な技術を意欲的に学ぼうとしているか。音楽の構成要素に関心をもち、進んで理解しようとしているか。音楽の表現要素に関心をもち意欲的に表現しようとしているか [関心・意欲・態度]
 - ②音楽の表現要素のはたらきを感じ取って表現しようとしているか。指揮（者）による表現の違いを感じ取っているか [音楽的な感受や表現の工夫]
 - ③音楽の構成要素を生かして表現しているか。音楽の表現要素を生かして表現しているか [表現の技能]
 - ④演奏者（指揮者）による表現の違いを感じ取っているか [鑑賞の能力]

(5) 準備する物：

- ・ビデオ資料1：「ベートーヴェン作曲、交響曲第5番ハ短調作品67の冒頭部分だけを国内外の著名な指揮者7人による振り分けによって比較した映像（N響アワーより）」：前授業時。登場する指揮者はウォルフガング・サバリッシュ、朝比奈隆、オトマイル・スウィトナー、ギュンター・ヴァント、フェルディナント・ライトナー、ホルスト・シュタイン、ヘルベルト・ブロムシュテットの7名で、演奏はいずれもNHK交響楽団
- ・ビデオ資料2：「ヨハン・シュトラウス2世作曲、喜歌劇『こうもり』序曲のリハーサル風景を収めた映像」：前授業時。カルロス・クライバー指揮による南ドイツ放送交響楽団
- ・生徒用楽譜：混声四部合唱曲「遙かな友に」（作詞・作曲：磯部俣）：本授業時
- ・同曲の揭示用拡大コピー楽譜：本授業時

(6) 対象：静岡大学教育学部附属島田中学校3年C組40名（男子17名、女子23名）

3.2 授業のねらいとその背景

授業者自身が執筆した資料によると、演奏を仕上げることを目標にした授業では、その指導効率の所以によりどうしても技術的な訓練を中心とした活動に偏りやすい。またここ数年の音楽の授業では、「わかる」ことよりも「楽しい」ことを重視しすぎる傾向が強かったように思われる。しかし今回の研究授業では、生徒一人ひとりが考える活動によって演奏表現を創り上げるプロセスを体験することで、生徒の「構想する力」を養うことを企図していた。授業者はこの「構想する力」のことを、演奏者が意図をもって表現しようという意欲や情動に基づいて「表現を設計していく冷静な思考」であり、「音楽に対する関心を高め、音楽の動きの中に確かに関わろうとする意識をもち、そこに見いだす音楽の面白さと楽しさと美しさを味わい、音楽に対する感性を豊かにしようとするもの」であると指定している。それには当然基礎的な音楽の力も必要になるため、この構想する力を学ぶプロセスを通して音楽科の目標にも迫ることを企図していた。つまり「指揮の振り方」を考える活動によって、①まずは正しく楽譜を読むことや曲の構造に注意することの重要性を生徒達に再認識させる、②さらに音楽を感じ取らせ、テンポの設定や強弱を工夫させ、フレージングを考えさせることによって、音楽の表現要素へ目を向けさせる、③そして互いの指揮に合わせて歌うことによって、アンサンブル力としてのコミュニケーションの大切さにも気づかせようとしていた。これらのことから、題材として取り上げた「指揮の振り方」も画一的で機械的な訓練によって身に付けさせるような専門的な指揮法をめざすのではなく、豊かな音楽表現活動を導き出

すための身体表現の一つとしての指揮法と位置付け、それを工夫させることによって音楽や演奏表現を構想させることをめざしていた。事実、事前に取りられたアンケートでも8割以上の子ども達が「指揮をしながら歌うことで歌いやすくなる」と感じていたことが分かっている。今回の実践は以上のような背景の下で立案された。

これまで触れてきたが、このような生徒の側に活動の主体を置いた授業とは、教師側の苦勞が多い割には目に見える形での授業の華に欠ける為、従来型の授業実践者から高く評価されない場合もみられる。確かに再表現芸術であるヨーロッパ音楽の場合、まずは師の模倣から始まって次に楽譜に記されていることを間違いなく演奏する練習を行い、最終的な段階にきてようやく演奏表現の創意工夫が求められる。この種類の音楽を教材として取り上げている以上、児童・生徒達が話し合ったり失敗したりしながら演奏表現を試行錯誤するよりは、教師が「ここはこう演奏しなさい」と指導したり、身振り手振りで教師が求める演奏表現へ導いていく方がよほど効率的で効果的かもしれない。しかしそれは、形だけ整えた演奏を体験させればよいのか、それともイメージングという思考プロセスを通じて生きた知識として音楽表現力を身に付けさせたいと考えるのか、子どもの音楽的自立に関するその教師の音楽教育観の違いから派生するものであろう。

3.3 授業計画の概要

授業は全5時間から成り、研究授業は第4時間目であった。ここでは紙面の都合上その概要しか記せないため、詳細は「静岡大学教育学部附属島田中学校平成16年度研究のまとめ」を参照されたい。

①1/5時目：「指揮の学習に対する興味関心を高める」

資料映像1「ベートーヴェン作曲交響曲第5番の冒頭部分の著名な指揮者7人による振り分け」を鑑賞させ、指揮者による表現の違いを感じ取らせる。鑑賞の主なポイントは、指揮の仕方、テンポの違い、フェルマータの長さの違い、音を切る時の合図、打点の存在、など。

資料映像2：「ヨハン・シュトラウス2世作曲、喜歌劇『こうもり』序曲のリハーサル風景」を鑑賞させ、指揮者や演奏者が意図して演奏を創り上げていることに気付かせる。鑑賞の主なポイントは、指揮者の考えを細かく伝える部分と演奏者に任せている部分の両方があること、指揮の振り方は何回やってもあまり変わらないこと（振り方は安定している）、など。

②2/5時目：「合唱曲の自分のパートを正しい音程とリズムで歌えるようにする」

指揮を取り入れたパート練習をさせることで、まず3拍子の基本的な振り方（図形）を確認させる。まだ

この段階ではフェルマータを付けないで、テンポを一定にして練習させる。

③3/5時目：「グループでアンサンブルして、正しい音程とリズムで合唱できるようにする」

グループでアンサンブル練習をさせて、正しい音程とリズムで合唱できるようにさせるとともに、指揮によって音の長さやリズムを整えさせる。

④4/5時目（研究授業）：「自分の指揮を考える」

基本的な振り方（図形）を確認させた上で、曲全体の構想を練りながら楽譜に指揮の振り方を図形で記入させる。活動のポイントは、テンポはどれくらいが適当か、強弱はどんな工夫ができるか、フレーズのまとまりをどう作るか、曲の山場はどこか、など。歌いながら振ってみることや、鏡を見ながら振ることもすすめる。

⑤5/5時目：「グループアンサンブルで考えた指揮を実践してみる」

指揮を通して相手に演奏の方法を伝えることを工夫させたり、自分で考えた音楽表現と実際の演奏の一致を楽しむことや、振り方で表情が変わってくることを体験させることにより、指揮によって音楽を表現することの面白さを味わわせる。最後に、それぞれの表現のよさを味わわせるとともに、一般合唱団の演奏を聴いたり、強弱記号が含まれた本来の楽譜を用いて作曲者の意図を考えたりして、活動の成果をレポートにまとめさせる。

3.4 実際の授業の概略

実際には次のように授業が行われた。なお全てのグループの様子を把握することができなかったので、教師が係わっている場面に限定して再現している。

①授業開始前の休憩時間に、グループで「遙かな友へ」を混声四部で歌いながら自主練習を始めている。リーダーが手拍子でテンポを示して、曖昧な音程の部分はピアノで音を確認しながら練習が進められる。開始音のユニゾンF音が揃わないことをしきりに気にする。出だしのタイミング（子音）が合わない、ピッチがぶら下がる等、音取り以外の問題についても指摘し合っている。

②授業を開始する。教師の合図に合わせて腹式呼吸による深呼吸を何回か繰り返し、生徒の頭の中を一度リセットして、意識を集中させる。

③時間を限定した上でグループ練習を再開する。教師が各グループを回って、教師のリーダーシップの下で歌わせる。まだテンポは手拍子で示している。3段目「おやすみやすらかに〜」からのテナーとバスの音程が不明確なことを指摘し、ピアノで音を確認しながら練習させる。まずテナーをきちんと歌えるようにしてからバスを加える、続いてアルトとソプラノの音程も確認させる。4段目「おやすみのしく」の部分を取

り上げ、二つのパートずつ歌わせてハモリ具合を再確認させている。

④他のグループへ移動。開始音のユニゾンF音をきちんと揃えさせる。4段目「おやすみたのしく」の部分を取り上げ、二つのパートずつ歌わせてハモリ具合を再確認させている。さらに別のグループへ移動して、ほぼ同じ内容の指導をする。

⑤生徒を座らせ本時の活動予定を説明する。前時に考えた3段目までの指揮に対してコメントした後、4段目の二つのフェルマータをどのように振るべきか、各自で楽譜に図形で書き留めながら考えるように指示する。生徒はそれぞれ周囲と相談したり、実際に指揮をしながら小声で歌ったりして考えを深めていく。教師も、実際に歌いながら手を動かして考える方がシミュレーションし易いことをアドバイスする。生徒は大きく分けて、振る時の顔の表情や仕草にこだわる者、フェルマータの切り方にこだわる者、そしてフェルマータを切った後の3拍目の入り方に悩んでいる者、などがある。途中から教師が声かけをして生徒の思考を揺さぶっている。

⑥グループごとに指揮者を立てて合唱するように指示する。全てのグループに共通して指揮者役の生徒は、表面上の仕草や表現にこだわる者、フェルマータの扱い方にとまどっている者、フェルマータを切った後の3拍目の入り方とその後の部分の処理にとまどっている者に分かれる。本時の課題から逸脱しそうになる生徒には、教師が活動を限定することで軌道修正をしている。

⑦指揮者を交代しながら活動が深まるにつれて、本時の課題であった4段目のフェルマータの振り方に問題が隠されていることに気づき、それが少しずつ共通認識になっていく。グループ内でアドバイスが交わされるが、どこがどのように問題なのかまだ気づいていない生徒もいるため、教師が問題になっている箇所を指摘しグループ全体へ意見を求めて揺さぶっていく。一つ目のフェルマータを切った後の出だしの合図が1拍目の振り方になっているためこの小節だけ4拍子になってしまっていることに気づいた生徒と、単にフェルマータの切り方の問題だと考えている生徒がいる。途中で教師が問題の部分デフォルメして示すことにより問題点が鮮明になる。

⑧練習によって一つ目のフェルマータの処理に関する問題は解決されたが、終わりから2小節前をリテネートするか2拍目または3拍目にフェルマータをつけて辻褃合わせをしてしまっている。拍子の概念を消失するか楽譜から逸脱してしまっていることに気づいていない。

⑨各グループへ一人ずつ指揮者を指名して全体の前で歌わせる。歌い終わる度に、そのグループの構成員へ指揮が分かりやすかったかどうかの感想を述べさせ

る。一つ目のフェルマータを出した後の振り方に対して肯定的な意見が出され、終わりから2小節前が拍子の概念を消失した状態にあることや楽譜から逸脱してしまっていることを指摘する意見は出ないまま、授業が終わる。

3.5 分析

次に筆者の視点から授業の分析を行ってみたい。なお各項目の数字は前節のものに対応している。

①→②：授業開始前の自主練習から授業へ入っていく際、「せっかく子ども達が練習しているから」という理由でそのまま授業へ入ってしまう場合も少なくない。しかし本授業では、一旦活動を停止させて全員で腹式呼吸による深呼吸を行うことによって、授業の開始を意識させ、集中させていた。これはグループダイナミクスの原則である「拡散と収束（集約）の原理」に則ったものであり、長いスパンでグループ活動を行う場合に、活動の主体を子どもの側へシフトする時（拡散）と教師側へ戻す時（収束・集約）の変わり目では、今回のようにきちんと「けじめ」をつけることが重要である。

③：再開したグループ活動に教師が積極的に働きかけ、音楽の専門的な立場から揺さぶりをかけていた。しばしば、グループ活動を行う際に「子どもの自主性」の言葉を隠れ蓑として教師が殆ど生徒の活動へ介入せず放任的になってしまう場合も見られるが、第2章で述べたような「子ども達の中に動きを導き出せるグループ活動」を実現する為には、必要に応じて教師が働きかけたり適切に揺さぶるように心がけるべきである。この実践の場合では、生徒達は開始音のユニゾンF音のピッチや発音のタイミング、所々不安定になるピッチには気が付いていたものの、具体的にどこがどのように問題なのか掴み切れていなかった。それを教師が的確に指摘し問題をピンポイントに焦点化することで、具体的な指導を行っていた。ここでも教師による収束（集約）によって問題点が明確にされたと言える。また生徒達が自己満足のレベルで停滞した場合には、教師による専門的指導の揺さぶりによって音楽的なボトムアップが図られていた。

⑤：指揮の振り方を考える場面で、自分で歌いながら考えてみたり指揮を振りながら歌ってみるようアドバイスし、イメージングの具体的な方策や体感を通じてイメージングする方法など、イメージングのプロセスをより深めるように導いていた。教師が答えを教えてしまえば効率的で簡単かもしれないが、生徒が自分で考えて見つけ出すことによって「単に知っていること」が「生きた知識」へと変換していく、今回このようなイメージングによって結果を予測したり思考プロセスを経て何かを導き出すような活動を取り入れられたことを評価したい。概ね生徒は、顔の表情や仕草に

こだわる者、フェルマータの切り方や切った後の3拍目の入り方に悩んでいる者に分かれ、それぞれ生徒の課題に対するイメージの深さと、思考段階の違いを窺い知ることができた。

⑦：そしてこのイメージの深さと思考段階の違いが、そのままグループでの練習へ直結していた。しかし、指揮者を交代し互いに意見を交わすことで、少しずつフェルマータの処理の仕方へ問題意識が集約され、その振り方が重要であるという共通認識になっていった。そのプロセスの途中において、教師が問題を焦点化したり、振り方の違いをデフォルメしてみせたりして、グループ全員の共通理解へと導いていた。生徒へ個々に意見を出させたり（拡散）、それを整理して問題点を焦点化したり（収束・集約）、教師の働きかけや揺さぶりが効果的に行われていたと言えよう。

⑧：なぜ一つ目のフェルマータの後が不自然になってしまうのか、それが楽譜上の拍子と演奏上の拍子感の不一致から生じていることに生徒の一部は感覚的には気づいていたかもしれないが、それを言葉に置き換えて説明しようとするまでには至らなかった。そしてこの部分を曖昧にしたまま、一つ目のフェルマータの次の小節にリテヌートをかけるか、終わり三つの四分音符にフェルマータをつけて完全に楽譜上の演奏テンポから逸脱することで辻褄を合わようとしているようにも思われた。本授業の課題の一つにこの部分の振り方を取り上げたのは、拍子感をどのように捉えて処理すべきなのかを考えさせたためであるので、この部分の活動へもう少しこだわらせて思考を深めるべきであったように思われる。授業の終わりで「その指揮で分かるのか、どうしたいのか相手に意図が伝わったか」というやり取りも行われていたので、逆に「なぜ分かりにくくなってしまふのか、不自然に見えるのはなぜか」ということを切り口として、楽譜上の拍子と演奏上の拍子感の不一致の問題にまで発展させていくことも可能であったように思われた。

3.6 考察

授業後の研究協議会とその後の授業者とのメール交換、そして本論を執筆する段階で授業者と話し合った点を整理して、考察を行いたい。

今回、身体表現の一つとして音楽に合わせて自由に手を動かす活動から入ってその後に指揮法の図形を教えるというシーケンスではなく、まず最初に指揮の基本図形を学ぶ活動から入ったのは、次のような実態を有する生徒達へ音楽表現上の「型」の存在に気づかせ、それを大切にする意識を持たせたいという授業者の思いがあったからである。

①附属学校特有の、学力も学習意欲も高い反面、自分の意見や自分で考えた方法を正しいものとして押し通してしまう傾向があること

②それまでの合唱活動での指揮の様子を見ていると、派手でオーバーアクションのものを表現豊かで良いものとし、地味なものを嫌う傾向があったこと

③自己主張と独りよがりを混同してしまい、他人からは分かりにくい指揮をしていても気づかないこと

④長い練習を通して演奏者側も曲や演奏方法を覚えてしまい、指揮者がいなくても音楽表現できるようになってくる。そのため、本来の指揮者の役割から離れて奇をてらった振り方を探し始めた生徒もいること

このような生徒の実態を踏まえ、まず指揮者と演奏者が音楽表現を共有できる振り方や他人と分かり合える振り方の大切さを理解して欲しいこと、そのためには初めに普遍的な振り方である指揮の基本型をマスターして欲しいこと、そして演奏者全員の音楽表現の取りまとめ役としての指揮者の存在意義や必要性について考え、何のために指揮者がいるのかを正しく理解してほしいこと、これらの理由から最初に「型」を教えることから入るように計画されたようである。筆者も他の先行研究に於いて、音楽表現上この「型」を学ぶことの大切さと「型に入り型より出ずる」ことが練習段階では如何に重要であるかを分析的に明らかにしている*6。指揮についても、単なるパフォーマンスにしか見えないような振り方や、俗に「根性振り」とも揶揄される直接的な感情表出のような振り方をやめさせ、演奏上必然性のある指揮の振り方の重要性や普遍的技術である指揮の基本型やマナーについて、指導の早い段階で触れておくべきなのかもしれない。筆者は活動の主体を生徒の側へ置いた授業を模索しているが、音楽の普遍性や基本原則を教えることも重要であることから、教師による指導のタイミングや順序、頻度、バランス等の検討を今後の課題としたい。

次に、楽譜上の拍子と演奏上の拍子感の不一致による混乱が生徒達に生じた問題だが、研究授業後の授業に於いて3拍子と4拍子が交錯する曲の指揮を体験させることにより、拍子の概念に改めて関心を持たせ、演奏上どのようにしたら拍子の転換点を揃えることができるかを考えさせたそうである。確かに附属中学校の生徒の場合、拍子のことを知らないという生徒は稀であろうが、3拍子と4拍子の違いを生きた知識として体感したことがある生徒はあまり多くないかもしれない。よって今回のように自分の体を動かして実感したり、互いに手の動きを見えるという視覚的知覚が可能な追認方法により、この「拍子の概念」を再認識した生徒も少なくないであろう。事実、単元終了時のレポートには、基本型で指揮を振りながら楽譜を見ると楽譜が分かりやすく、すぐに音符を読み取れたり、拍やリズムも分かりやすく正確に読み取ることができたという意見が見られた。

さらにこのレポートによると、今回の合唱を指揮するという活動を終えて、彼らは主に次のような項目で

活動の成果を実感していた。

- ①楽譜の理解や読み取りなどの読譜全体に関わること
- ②リズムの正確な読み取りに関すること
- ③拍を意識すること
- ④テンポの設定やテンポを意識すること
- ⑤ダイナミクスの表現に関すること
- ⑥自分の音楽表現を相手に伝えることや、指揮者の意図を汲み取って歌うことなどの、アンサンブル力としての「共有（共通理解）」に関すること。またそれが成立した際に演奏表現の幅が広がるだけでなく、指揮者の存在意義や考えながら指揮をすることの面白さに気づいた

3. 7 本実践から得られた知見

今回の中野教諭による研究授業の分析と考察を通して、次のような知見を得ることができた。

- ①指揮の振り方を考える学習は、読譜やソルフェージュの力の発達を促すだけではなく、音楽構成要素の理解にも深く関与していた。また生徒は楽譜から自らの音楽をイメージングすることで演奏表現を考え、それを相手に伝え他者と共有（共通理解）することを学んだ
- ②指揮をしながら歌うことによって楽譜の読み取りや楽曲構造の理解、音楽表現の工夫は促進されたが、楽譜上の拍子と実際の演奏上の拍子感との不一致をきっかけとした「拍子の概念」の理解にまでは至らなかった。音楽構成要素の一つとしての拍子の概念を生きた知識として体感させる、その効果的な方策を検討する必要がある
- ③生徒を活動の主体とした授業に於いて生徒のイメージングを促し、生徒の思考を深めるためには、教師による適切な働きかけや揺さぶりが不可欠である
- ④一方的な指示や訓練の為の指導技術ではなく、生徒の中に動きを導き出し思考を深めるきっかけとなるような「指導語（指示語）」の精選、そしてイメージングを促すようなアイコンタクトや顔の表情・仕草などの非言語的指導技術を身に付けることが重要である
- ⑤生徒を活動の主体とした授業に於いては、教師が音楽の普遍性や基本原則をどのようなタイミングやシーケンス、頻度、バランスで教え、どこまでを指導すればよいのか、その効果的な方策を検討する必要がある

4. バンブーダンスによって拍子の違いを体感する活動を取り上げて「創造的表現力を磨きともに作りあげる子ども」をめざした実践

第3章で紹介した中野教諭による中学生対象の実践に於いて音楽構成要素の一つとしての「拍子感」を生きた知識として体感させることの難しさが確認されたが、これに関連した興味深い実践を元愛知教育大学附

属岡崎小学校の鈴木保行教諭が行っているの、簡単に紹介しておきたい。この実践は、愛知教育大学教育学部附属岡崎小学校第54回生活教育研究協議会（平成15年6月4日開催）において、全体テーマ「学びの経験を生かす授業－この子らしさをとらえ生かす教師支援－」の下、音楽科のテーマを「創造的表現力を磨きともに作りあげる子ども」として、鈴木教諭によって研究・立案・実施されたものである。前章でも述べたが、音楽構成要素に関わる知識や演奏上の技術については教師の説明と訓練による指導の方が効率的であるため、従来型の授業実践者はこの種の活動を敬遠する場合も少なくない。確かに、教え込んで訓練すれば済むことなのかもしれないが、それは形として出来上がった演奏をめざしたいのか、子ども達の音に関する五感としての認知や知覚能力を育み、それまで知識や経験知として知っていたことをイメージングと思考を伴った活動（練習）によって生きた知識へと変換させてやりたいのか、教師が真の意味での音楽能力をどのように考え子どもの音楽的自立をどのように捉えているのかその音楽教育観の違いから派生するものであろう。なおここでは紙面の都合上、授業概要の紹介に止めるため、詳細は「第54回愛知教育大学附属岡崎小学校生活教育研究協議会資料」を参照されたい。

4. 1 授業の設定

- (1) 単元：「ビートでポップステップ スクエア・バンブー」
- (2) 教材：バンブーダンス
- (3) 単元目標：
 - 拍やフレーズを共有するグループでの取り組みを通して、友だちのよいところに気づき、仲間との係わりを深められる子どもにしたい。バンブーダンスにひたり込むなかで、ビート（拍子感）を自然に感じ取り、スクエアの形を有効に使って、フレーズ感を感じながら表現の拡がりを楽しむ子どもにしたい
- (4) 本授業時の目標：
 - 他グループの発表を見て、気づいたことをかかわらせるなかで、友だちのいいところに気づき、自分たちの作品をさらに工夫したいという意欲を喚起したい。ステップの変化をつける工夫や、みんなで大きく回る工夫を、歌と照らし合わせて見つめ直すことで、フレーズのまとまりや歌の雰囲気の変化を意識した追求を深める動きを引き出したい
- (5) 活動への係わり：
 - ①自分のできることに積極的に取り組んでいく子ども。新しいことに興味を持ちながらも不安で踏み出せない子ども [対象への立ち向かい方]
 - ②歌に合わせてリズムを取り始める子ども。一つひとつの歌にこだわりをもって歌っている子ども [教材との係わり]

③もっと多くの友だちと仲よくしたいと思いながらも、特定の友だちとだけ仲よくしようとする子ども
[子ども相互の係わり]

(5) 準備する物：全グループ分のバンブーセット。
バンブーには色が塗られ、竹としてではなく楽器として意識させて、取り扱わせるように工夫されていた

(6) 対象：愛知教育大学附属岡崎小学校4年3組40名

4. 2 当初の授業計画の概要

授業立案時に計画された活動は次のとおりであった。

①体育の授業で行った大縄飛びで児童達に掘り起こされた「友達と息を合わせて何回も跳べると楽しい」という意識を発展させ、「息を合わせよう」と作戦を立てて支え合っていく」ことができるバンブーダンスを取り上げる

②四人一組のグループを作り、声を掛け合って拍をとったりテンポをゆっくりにして練習することで、曲の最後まで間違えずに跳べるようにさせる

③3拍子のバンブーダンスをしっかりと体験させた後、一人ひとりが考えたステップを持ち寄って四人で踊り合わせる活動の中で、全員で曲の流れや拍を意識しなければならないことや、独りよがりなステップでは踊れないことなど、ステップやフォーメーションを全員で共有し共通理解にしなければならないことに気づかせる

④二組のバンブーをクロスさせ、4拍子の曲に合わせて踊るスクエア・バンブーに出会わせる。歌に合わせて心地よく踊ることを通して、4拍で1小節の単位になっていることに気づかせ、拍に関する意識を更新させる

⑤グループで考えた色々なステップを組み合わせることで、「4拍で一かたまり、4小節で元の所にもどる」などの4拍1小節で4小節単位のフレーズの存在に気づかせ、そのフレーズを意識した跳び方やフォーメーションを工夫させる。フレーズを感じた動きや曲の構造に合わせたステップの変化などをグループで話し合わせ、さらにバンブーの打ち方のリズムや打音の音色と音量を工夫させることで、グループ独自のスクエア・バンブーを創り上げさせる

⑥発表会を開き、拍やフレーズを共有して楽しみながら工夫する活動によって、グループで力を合わせて創り上げることに価値があることを見いださせる

4. 3 研究授業へ向けた修正

研究授業実施3週間前に筆者が授業見学をした際に、既に馴染みがあると考えていたバンブーダンスを児童達は踊れないことが明らかになった。踊れなかった理由として次の2点が考えられた。

①ビートに乗って一定のテンポでステップを踏み続けることができない児童が多く、曲や歌に合わせてステップを継続して踏むことができなかった。これは筆者が他の先行研究で明らかにしている「テンポ予期とテンポ維持の能力」に起因する問題と思われる*7、その能力差は子どもの音楽経験の多寡と基本的な音楽能力へ依存することから、まずバンブーを開閉しないで打ち下ろすだけにして、その打音に合わせてステップを踏む練習を繰り返すことにより拍節感を養い、その後テンポの概念を確立させる必要があると考えられた。

②3拍子を感じ取りそれに合わせてステップを踏むことを困難に感じていたことが考えられ、特に「3拍一かたまりで1小節」を真の意味で理解することと、「1小節ごとに1拍目の踏み切りが左右交互の足になる」ことの理解が不足していたものと思われる。つまり拍子の概念が確立しておらず、必要なレディネスが不足していたと考えられる。計画当初、拍子については既に学習していることから附属小学校児童の実態からすれば当然3拍子の仕組みを理解しているものと判断していた。しかし現実には、児童達は知識としては知っていても実体験を通じて「拍子の違い」を体感し、「拍子の概念」を生きた知識として身に付けるレベルにまでは達していなかったようである。具体的には次のような症状が見られた。「うん（左足：バンブーの外）・たん（右足：中）・たん（左足：中）／とん（右足：外）・たん（左：中）・たん（右：中）」の3拍子のステップの第2拍目と第3拍目が八分音符になって、「うん（左足：バンブーの外）・たた（右足左足：中）・たん（右足：外）足＝着地したまま待つ＝うん・たた（左足右足：中）・たん（左足：外）＝着地したまま待つ＝」というステップになってしまい、3拍子の拍節感に乗って連続的にステップを踏むことができなかった。この問題は当時NHK教育テレビで放映された、バンブーダンスを取り上げた「わくわく授業」の中で教師が困惑していた症状と同じものであったことから、拍節感を養い拍子の概念を子ども達へ真の意味で理解させることの難しさを痛感させられた。

これらの状況を鑑み、次のように修正した。

①四人グループではなく、四人グループを二つ組み合わせた八人で一組にした。踊るグループとバンブーを担当するグループに分け、交代しながら活動させた

②研究授業までの約2週間で3拍子のバンブーダンスをしっかりと体験させ、研究授業においてはスクエアではない形で4拍子のステップを工夫させることとした

4. 4 実際の活動の流れ

①拍やテンポに乗ってステップを踏めるようにするため、バンブーの開閉を行わず単に打ち下ろすだけのビートに乗ってタイミング良くステップを踏む練習を行

う。ステップを踏む児童だけでなくバンパーを担当している児童も、歌にきちんと合わせて打ち下ろす練習をする。バンパーを持ち上げる高さによって打つタイミングが拍点よりずれてしまうことに気づき、持ち上げる高さや打ち下ろすタイミングを押し量っている。拍やテンポを共有するために、児童達の中でかけ声が出始めた。

②研究授業までの2週間余りの間に、3拍子のバンパーダンスをしっかりと体験させた。ここで「3拍で一かたまり」であること、「1拍目がバンパーの外に出てしっかり踏み切ること」、「3拍を2小節やったら最初に戻ってくること」等を体感し、3拍子の拍子感とフレーズ感を身に付けた。しかし、まだ声に出して歌いながらステップを踏むことを難しいと感じている児童もあり、逆にステップに気を取られて歌えなくなってしまう児童もいた。バンパーの係も「1拍目で強く合わせ打ち、2拍目と3拍目で軽く打ち下ろす」ことが上手くできず、ビートとビートの間の「拍間」の時間量のコントロールがうまくできない児童が見られた。つまり表現動作タイミング（歌、ステップ、バンパー）のコントロールが未成熟であった。

③ [この部分からが研究授業時]

3拍子のバンパーダンスに慣れて活動が深まってきたところで、4拍子の曲に合わせてステップを踏ませた。拍子が違うことでとまどってしまった児童と、それに気づかずこれまでと同じステップを続けてしまう児童に分かれた。これまでと同じステップだとバンパーの外側の踏み切りによるアクセントと拍子の上でのアクセントがずれてしまって踊りにくいことが次第に全員の共通認識になっていく。「さっきまでは3拍子でこれは4拍子だから、4拍で1小節」と説明する児童が現れたところで教師が拍子の違いについて説明し、「いち・にい・さん・し」の「いち」の時にバンパーを持ち上げて合わせ打つようにするとよい、とアドバイスする。

④4拍子のバンパーダンスをしばらく続けるうちに、「このままでは1拍目の足がいつも同じ側へ出てしまうから面白くない」という発言が現れ、それをきっかけにして各グループでステップを工夫してみるように促す。拍のどこかに八分音符（1拍で2ステップ）を入れると踏み切る足が交互になることに気づき、様々なステップが見られるようになる。

⑤「もっと歌いやすいステップにしたい」という発言を捉えて、ステップを整理するように促す。その際、グループ内では同じステップに揃えた方がよいという意見と、同じステップの部分と一人ずつ違うステップの部分を組み合わせようという意見が出て、様々な試行がみられた。教師からのアドバイスを受けて、ABAの曲の構造に合わせたステップを考えるグループも現れた。

⑥研究授業の終わりに各グループで発表を行った。それぞれのステップに工夫が見られたが、まだ拍やテンポにきちんと乗ってステップを踏めない児童やバンパーを打てない児童も少なからず存在した。さらに、まだ多くの児童が歌いながらステップを踏むことを難しいと感じているようで、踊る係とバンパーの係に加え歌う係も作っていた。しかし、4拍で一かたまりになっていることを間違える子どもは見られず、拍子の違いに関してはしっかりと体得できたようである。

4. 5 考察

当校は伝統的に子どもによる発見と子どもの自己教育力の育成を重視し、児童自らが課題を見つけ出し、子ども同士のやりとりや対教師との係わり合いの中で問題解決の方策を見つけ出させることを授業研究のテーマとして今日に至っている。しかし前章の中野教諭の実践でも明らかになったとおり、活動の主体を子どもの側へシフトした実践であっても、普遍性としての「型」や音楽をアートたらしめている原理・原則などの音楽表現上の最低限のルールを教えること、つまりこの実践の場合では「テンポに関する概念」と「拍子に関する概念」については教師が教え導いていくことが不可欠であると思われる。よって音楽科の授業の場合では、教師が教えていく部分と子どもが自ら考え出す部分のバランスやその指導の方策について、未だ検討する余地が残されていると考える。このままでは「ある制約の下で音楽表現や演奏表現を工夫することこそが、芸術の難しさであると同時に楽しさでもある」ことや、「音楽を芸術たらしめているエッセンスを子ども達へ教え伝えていく」ことすら放棄しているとも誤解されかねない。ピカソの絵と子どもの絵が同じではないことを、そしてなぜピカソの絵が芸術的に価値があるのかということを中心にきちんと教え導き、伝えていくことも我々の責務であろう。今回の実践では、教師のアドバイスに導かれながら児童達は「3拍子は、1拍=1ステップだと3ステップで一つのかたまりになる」、「4拍子は、1拍=1ステップだと4ステップで一つのかたまりになる」ことを体感できただけでなく、このような拍子に関する概念を「考え出す、工夫する」というイメージングを通して生きた知識として理解し、体得できたと思われる。

おわりに

今回の研究では、筆者が見学する機会を得た研究授業を取り上げて、グループ単位での思考を伴った音楽体験の積み上げによって音楽表現を創り上げていくような活動の授業化について検討した。従来、再表現芸術であるヨーロッパ音楽を教材として取り上げる以上、まずは教師の指導によって楽譜に記されたことを間違いなく演奏できるように練習しそれから演奏表現

の創意工夫が許されることから、児童・生徒が話し合ったり失敗したりしながら演奏表現を試行錯誤するよりは、教師が「ここはこう演奏しなさい」と指導したり身振り手振りで教師の求める演奏表現へ導いていく方がよほど効率がよく効果的であると考えられてきた。しかしそれは、形だけ整えた演奏を体験させるのか、それともイメージングという思考プロセスを通じて生きた知識として音楽表現力を身に付けさせたいと考えるのか、真の意味での子どもの音楽的自立に関するその教師の音楽教育観の違いに拠るものであろう。よって筆者は、今後も今回の実践で見られたような「体験と体感を通じて子どもの中で様々な音楽構成要素を『意識化』させ、子どもの中に内在化している知識や経験知を生きた知識へと変換する」活動をコアにした授業を模索していきたい。その第一歩として、我々は「知識や技術が子どもの中で消化され、熟すための活動を用意し、そしてじっくり待つ」という、表面的には無駄とも思えるような時間の大切さを認識し直さなければならない。「知っていることと、できることは違う」、この言葉を忘れないようにしたい。

今後ユビキタス社会の普及に伴って、ますます教育の分野にも清濁・良否両面の影響が及んでくるであろう*8。このような「いつでも、どこでも、誰でもできる」便利な時代であるからこそ、筆者は、イメージングする力が音楽の基礎・基本の力の一つであり、音楽が与していける「生きる力」でもあると措定した。今後子ども達がイメージング活動や思考を伴った活動（練習）によって様々な音楽構成要素にも気づき、知り、身に付けたいと感ずることができるよう実践を模索していきたい。

終わりにしたが、本論文で授業実践を紹介させて頂いた静岡大学教育学部附属島田中学校の中野直幸教諭と、元愛知教育大学附属岡崎小学校（現刈谷市立刈谷南中学校）の鈴木保行教諭に深く謝意を表したい。また、昨年秋にイメージングに関する研究論文優秀賞を受賞した後の筆者の活動に於いて、斎藤孝氏が「意味をつかまえてもできる暗記は、『頭のよさ』とは別のもの」として、丸暗記よりも上位の能力として「再生する力、再構築する力、アイデアを生む力、そして意味を生み出す力」を身に付けることの大切さを説いていることを知り、実践を模索し続ける上で励みになったことを最後に紹介しておきたい。*9

[注]

*1 この問題に関しては次の文献に詳しい
 ジェーン・ハーリー著、西村弁作・新美明夫訳、「滅びゆく思考力～子ども達の脳が変わる」、大修館書店、1992
 ジョセフ・C・ピアス著、西村弁作・山田詩津夫訳、「知性の進化」、大修館書店、1995
 ジェーン・ハーリー著、西村弁作・原幸一訳、「よみがえれ思考力」、大修館書店、1996

ジェーン・ハーリー著、西村弁作・山田詩津夫訳、「コンピューターが子どもの心を変える」、大修館書店、2000
 *2 音楽を構成する要素には、一般的に「音の3要素」と呼ばれるものと「音楽の3要素」よばれるものがある。音の3要素は音高と強弱、音色のことを示し、音楽の3要素はメロディーとリズム、ハーモニーのことを示す
 *3 これについては次の拙論を参照されたい
 拙著、「今この時代だからこそ「クリエイティブな音楽活動」の実践を！」－ユビキタス社会における「音楽の基礎・基本の力」としてのイメージングに着目して－、日本音楽教育学会『音楽教育実践ジャーナル』Vol.2, No.2, 2005
 拙著、「学校音楽教育の授業実践における『イメージ形成力』の発達をめざした試み」、コニカミノルタ・テクノロジーセンター（株）の公募による「イメージングに関する研究論文」優秀賞受賞論文、2004
 拙著、「ユビキタス化された社会における『音楽の基礎・基本の力』の問い直しと子ども自身の思考プロセスを重視した授業実践の模索」－イメージングと授業の構造化を視点とした分析とその考察－、愛知教育大学研究報告第54号、2005
 拙著、「ユビキタス化された社会における『音楽の基礎・基本の力』の問い直し（2）」－子ども自身の思考を伴ったイメージングのプロセスを活用した授業実践－、愛知教育大学教育実践総合センター研究紀要第8号、2005
 *4 総括的評価では指導（授業）の最終的な段階において活動の結果に関するデータを価値判断するのに対して、形成的評価では指導過程の各段階で子どもの学習の様子を細かく判断し、その結果をそれ以降の活動や指導の改善に活用しようとするもの
 *5 拙著、「教師と生徒の役割を明確にした学校吹奏楽活動精選化に関する一試案」、日本音楽教育学会編『音楽教育学2』、音楽之友社、2000
 *6 拙著、「パフォーマンスにおける“かたまり”（時間的な区切り方、時間的な間）の規則性とその確立プロセスについての分析的研究」－量的時間による分析と美的な価値観を手がかりにして－、日本音楽表現学会会誌「音楽表現学」Vol.1, 2003
 *7 これについては次の拙論を参照されたい
 拙著、「フットタッピングによるテンポ同期の実験研究」－タッピングの精度に着目して－、日本音楽教育学会会誌第27-1号、1997
 拙著、「演奏時におけるフットタッピングの生起現象と音楽能力の関係」－高等学校吹奏楽部員における実験調査の結果にもとづいて－、日本吹奏楽学会研究紀要1994
 拙著、「フットタッピングの正確さと音楽能力」－中学校オーケストラ部員における実験結果の分析報告－、日本吹奏楽学会研究紀要1997
 *8 ユビキタス社会とは「どこにでも（神は存在する）」という意味のラテン語を語源とする。現在ではIT関連分野を中心として、家電製品や自動車などが「いつでも、どこでも、どんなものでもコンピューターに繋がっているデジタル化社会」という意味を表す言葉として使われる場合が多い
 *9 斎藤孝著、「『あたまがいい』とは、文脈力である」、角川書店、2005

[参考文献]

* 愛知県教育委員会編、「平成15年度版教員研修の手引」、愛知県教育委員会、2003
 * 特集「科学で解明するココロの健康ウソホント」、日経トレンドイ September, 2004, No.231, 日経ホーム出版社

- * 森敏昭・秋田喜代美編, 「教育評価重要用語300基礎知識」, 明治図書, 2000
- * 現代学級経営研究会・吉本均, 「新版現代学級集団づくり入門〈班づくり, リーダーづくり〉」, 東方出版, 1983
- * 吉本均, 「現代学習集団づくり講話-子どもを“学習主体”として立ち上がらせる〈学習集団〉の技術体系-」, 現代学

- 級経営研究会「現代学習集団入門講座」, 東方出版, 1983
- * 拙著, 「『映像のイメージと言葉のイメージ, そして音のイメージ』を題材にした新しい視点からの創造的な音楽活動の教材化一試案」, 愛知教育大学教育実践センター研究紀要第4号, 2001

[平成17年9月8日受理]