

領域「表現」におけるわらべうた教育の有用性

—— 表現を総合的に捉える授業実践 ——

Usefulness of WARABEUTA teaching in “Expression”

—— A Practical Classroom Study based on Comprehensive Instruction of Expression ——

山内 信子*

要 約

保育者養成課程における表現系科目では、就学前教育で求められる、遊びや活動を通しての総合的な指導の考えが、その教授内容及び方法に定着しているとは言い難い。そこで養成校の授業内において、表現を総合的に捉える視点を身につけることを目的とした、わらべうたの即興・創作活動を実践した。本稿では、授業内容に関するアンケートの調査結果を踏まえ、表現を総合的に捉える視点の育成における、わらべうた教育の有用性や可能性を検討した。

その結果、学生が ①わらべうた遊びを体験する ②わらべうたの文化的、歴史的背景を理解する ③わらべうたの要素である「言葉・音・動き」を理解する ④わらべうたの源である「言葉のもつリズム」や「音韻」を発想の起点とした即興、創作活動を行う ⑤グループによる協同的な学習を行う、ことが表現を総合的に捉える視点を身に付けるために重要な要素と考えられることが明らかとなった。また、こうした要素によって将来わらべうたを保育に取り入れたいとする学生の意欲が育まれることがわかった。

今後、領域「表現」系科目においては、上記要素を十分に考慮し、わらべうた教育を実践することによって、学生が総合的な指導に対して意識を向けたり、理解を深めたりすることが可能になると考える。

キーワード：領域「表現」、わらべうた、総合的な指導、協同的な学習、保育者養成

1. はじめに

我が国の就学前教育・保育は、教科的指導を行う小学校以上の教育とは異なり、遊びや活動を通しての総合的な指導を中心に、環境を通して行うことが重要視されている。しかし実際の保育における表現活動では、遊びや活動を通しての総合的な指導を行う観点が多く定着しているとは言い難い。特に歌唱指導や合奏指導などにおいては、楽譜通りに指導することが前提とされ、行事など発表の場で披露することを目標に、行き過ぎた技術指導を行っている就学前施設もあると問題視されている¹⁾。

表現領域の活動において総合的な指導を行うには、保育者自身が教科や専門分野の枠組みを超え

て、表現を総合的に捉える視点を身に付け、実際に表現を総合的に捉える体験を積み重ねなければならない。しかし保育者養成校における表現系カリキュラムでは、旧来の専門分野に「表現」が存在しなかったために、現在も音楽・造形など、教科の枠組みによって授業科目が設置されている。智原ら²⁾が調査した「保育者養成校における総合的な表現活動の授業の実施状況」によると、複数分野を組み合わせたクロスカリキュラムを導入している養成校は、2分野の組み合わせでは音楽×造形（40%）、音楽×身体（47%）、音楽×言葉（29%）であり、3分野以上の組み合わせ（48%）においても全体の半分以下にとどまっている。

こうした課題に対し、政府は表現を広く捉え、保

* Nobuko YAMAUCHI 聖和短期大学 専任講師

1) 無藤隆監修 吉永早苗著 2016 子どもの音感受の世界—心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」の探求 萌文書林 p.35
2) 智原江美、鍋島恵美、等 2016 アンケート調査からみた保育者養成校における総合的な表現活動に関する授業の実施状況 京都光華女子大学・京都光華女子大学短期大学部研究紀要 54 pp.197-208

育の総合的な視点で表現技術を習得させることができるように、カリキュラムの見直しを行っている。例えば2019（平成31）年度から適用される新しい幼稚園教諭の教職課程³⁾では、「教科に関する科目」が「領域に関する専門事項」に変更され、幼稚園教育要領の5領域が科目名称に含められる。また、保育士養成課程⁴⁾では「保育表現技術」が「保育の内容・方法に関する科目」に位置付けられ、教科目「保育内容の理解と方法」に統合される見通しである。このような現状から、養成校における表現系科目では、表現を保育内容として広く捉え、子どもの表現遊びや活動を通して総合的に指導を行う力の育成が望まれていることがわかる。

そこで筆者は、保育者養成校の表現系の授業内において、学生が表現を総合的に捉える視点を身につけることを目的として、わらべうた^{注1)}の即興、創作活動を実践した。本稿では、授業内容に関するアンケートの調査結果を踏まえた上で、表現を総合的に捉える視点の育成における、わらべうた教育の有用性や可能性を検討する。

2. わらべうたの教育力

我が国では、2006（平成18）年の教育基本法改正において「伝統と文化を尊重」の文言が加わり、伝統文化重視への動きが始まった。近年徐々にその動きが学習指導要領等で具体化され、2017（平成29）年改訂の幼稚園教育要領や保育所保育指針等では、保育内容「環境」の3. 内容の取扱い（4）に「わらべうた」をはじめとする伝統的な遊びに関する文言が明記された⁵⁾。ここでは自国や他国の伝統文化に親しむことを通じて「社会とのつながり」や「国際理解の意識の芽生え」を養うことが望まれている。

音楽教育の領域でみると、戦後の学校教育にわらべうたが導入されたのは、1956年から1970年代であり、民間団体の音楽教育の会が中心となって「わらべうた教育運動」が展開された。当時、西洋音楽偏重、技術偏重と言われていた文部省による音楽教育

に対する不満から、民間人による音楽教育としてわらべうた教育が登場したと考えられる。その運動の中で、わらべうたは子どもの生活の歌として注目を集め、ソルフェージュ教育に発展したものの、やがて衰退した⁶⁾。そして近年、再び保育や学校教育において評価され始め、教材としても注目されている。

わらべうたの学校教育への導入に影響を与えた人物として、ドイツの音楽教育者・作曲家であるカール・オルフ（Carl Orff 1895-1982）が挙げられる。我が国では1953年に初めてオルフの教育が紹介され、以来60余年にわたり、小学校音楽科の授業を中心に実践されている。その理念は「エレメンタールミュージック」（Elementare musik）と称され、実際の活動では、わらべうたを出発点とした即興・創作などの「音楽づくり」や、オルフの考案したオルフ楽器をベースとした音楽表現および身体表現活動が行われている。

元来、わらべうた遊びとは、子どもの「言葉と歌と身体の動き」が統合された遊びである。従って、わらべうたを出発点としたオルフの「音楽づくり」は、子どもの自然な遊ぶ姿から発想を得ていると考えられる。つまりオルフの発想では、わらべうたの教育力は子どもの遊ぶ姿の中にあり、「言葉と音と動き」を中心とした即興や創作活動などの「音楽づくり」において、その力が発揮されると捉えられていることがわかる。また、わらべうたの有する「言葉と歌と身体の動き」が子どもの「音楽性、身体、言語、美的感覚」など知情意にわたる発達を総合的に促すと期待されていることがわかる。

3. わらべうたの教育力の源にあるもの

こうしたわらべうたの教育力の源にあるものとは何か。オルフ楽譜集の日本語版「オルフ・シュールヴェルク—子どものための音楽—」を編纂した星野と井口⁷⁾は、オルフがわらべうたを教材としたのは、それが「ことばのもつリズムや抑揚の延長線上」にあり、「民族が最も自由にあやつることのできる」

3) 文部科学省初等中等教育局教職員課 2018 教職課程認定申請の手引き

4) 厚生労働省 第9回保育士養成課程等検討会 2017 資料2 12月4日付

注1 本稿における「わらべうた」の定義は、音楽中辞典（音楽之友社1979年出版）「子どもによって、子どもの世界の中で歌いつがれてきた歌。多様な遊びに伴って歌われている。」に準拠する。

5) 文部科学省 2017 幼稚園教育要領 p.15

6) 小島律子・関西音楽教育実践学会著 2010 学校における「わらべうた」教育の再創造 黎明書房 p.11

7) 星野圭朗、井口太編著 1984 こどものための音楽 I わらべうたと即興表現 日本ショット株式会社

ものであったが故に「即興的な表現も自由にできる」と考えたからだと指摘した。また伝統音楽教育の実践研究を数多く行っている小島⁸⁾も、オルフは、子どもの生活や言葉に結びついているわらべうたが「子どもの内部世界を表出させる」ことに価値を見出したとしている。つまり、ここではわらべうたの「言葉」や「言葉のもつリズム」が子どもの感性に働きかけると考えられている。また、日本語を母語とする子どもの身体の内には、日本語のもつリズムが潜在化されているため、わらべうたの素材を「自由にあやつる」ことが可能であり、子どもの生活感覚に根ざした学びを実現させると考えられている。

さらに、民俗音楽学者として国内外のわらべうたの収集・調査研究⁹⁾を行った小泉文夫(1927-1983)は、わらべうたは民族の文化、言葉、リズム感との結びつきが深いことに着目した。そして、「民族の古い習慣や信仰」や「生活環境」が反映されているわらべうたは、文化の成長過程が投影された民族文化の源であり、伝統音楽の種子のようなものであると捉えた。さらには、わらべうたから日本人のリズム感の根源を探ることができるとし、時代を超えて歌い継がれる「普遍性」と、子どもが遊ぶ中で替え歌として変容していく「生命力の強さ」を指摘した¹⁰⁾。

こうした指摘を踏まえると、表現活動の教材としてわらべうたを捉えるときには、そのうたが生成してきた歴史的、文化的な背景に関連して考える必要があることに気付く。なぜなら音楽教育の領域におけるわらべうたの教育力の真価は、「音や言葉や動き」に潜在化された「民族の文化」や「言葉」や「言葉のもつリズム」にあると考えられているからである。そして、その潜在化された「言葉のもつリズム」が日本語を母語とする子どもの身体の内世界に働きかけ、子どもの内部世界にあるイメージを表出させるエネルギー源となり、音楽が生成していきやすいところに、わらべうたの教育の意義を見出す必要があると考える。

以上を踏まえ、本研究における授業では、講義と

演習の形式を組み合わせ、演習ではわらべうたの即興合奏と創作活動を実践した。いずれもアクティブラーニングの視点に基づき、グループによる協同的な学習形態で実施した。次章以降では、この即興合奏と創作活動の方法とアンケートの調査結果を述べることとする。

4. 研究方法

4-1 対象・期間・手順

【対象】保育を専攻する女子短大2年生、後期開講の表現系科目「保育表現技術（音楽表現）」履修者、4クラス計160名

【期間】2016年9月～2017年1月（全15回）

【手順】①質問紙Ⅰを用いた無記名アンケート調査の実施

②履修者のわらべうた遊び体験

教材：絵本「わらべうたであそびましょ！」¹¹⁾

③わらべうた遊び（伝承遊び）の振り返りと分析

わらべうたの意義や役割、文化的背景やその特徴についての説明

④演習1)「なべなべそこぬけ」即興合奏^{注2)}

⑤わらべうたの音楽的要素（言葉、旋律の成り立ち、多用されているリズム、身体の動き、等）についての説明

⑥わらべうたの旋律づくり、記譜法についての解説

⑦演習2) わらべうたの創作活動

⑧質問紙Ⅱを用いた無記名アンケート調査の実施

4-2 演習内容

わらべうたを五線譜に書かれた楽曲としてではなく、演習教材として扱った。履修者には、まずわらべうた遊びを体験するよう指示（手順②）し、その体験内容の振り返りと分析（手順③）から、わらべうたを構成している要素「言葉、音、動き」を導き

8) 小島律子 2014 生成型学力を育成する和楽器合奏プログラムの理論的構成 大阪教育大学紀要 第63巻 p.84

9) 小泉文夫編著 1969 わらべうたの研究 わらべうた刊行会

10) 小泉文夫著 1994 音楽の根源にあるもの 平凡社

11) さいとうしのぶ 2013 わらべうたであそびましょ! のら書店

注2 実施にあたり、細田淳子 2006「わくわく音遊びでかんたん発表会—手拍子ゲームから器楽合奏まで」（鈴木出版）を参考にした

出すよう指導した。そして、わらべうたの意義や文化的背景等の説明(手順③)を行った後、わらべうたの要素を用いた演習1(手順④)を行った。

演習1)「なべなべそこぬけ」の即興合奏(音楽×身体)

わらべうたを構成する要素「言葉、音、動き」への学びを深めることを目的として即興合奏を実施した。教材には「なべなべそこぬけ」を用いた。1グループ13~14人のグループを作成(1クラス計3グループ)し、グループごとに3つのパート ①メロディー(歌と身体表現) ②オスティナート^{注3}(歌と身体表現) ③楽器演奏、のいずれかを担当するよう指示した。さらにグループ内での話し合いにより、パートごとに音、動き、オスティナートをその場で創作するよう指示した。創作時間は授業内の30分間とし、各グループ共通して設定した。その後、同時内にグループ発表を実施した。発表後、担当教員が指揮を担い、各グループに指示を出して ①メロディー ②オスティナート ③楽器演奏の3パートを織り交ぜながらクラス全体で即興合奏を実施した。

演習1)の振り返りから、わらべうたを構成している音楽的要素を細かく分析し、どのような特徴があるか導き出すよう指示した。その特徴を踏まえ、わらべうたの旋律づくり(手順⑥)を行い、その後、グループによる協同学習で演習2(手順⑦)を行うよう指示した。

演習2)わらべうたの創作活動(言葉×音楽×身体)

わらべうたの潜在化された「言葉のもつリズム」への学びを深めることを目的とした創作活動を実施した。1グループ9~11人のグループを作成(1クラス計4グループ)し、谷川俊太郎の詩集「ことばあそびうた・また」¹²⁾からグループ単位で一つの詩(ことば)を選択し、「詩(ことば)のもつリズム」から得られるイメージを起点に、メロディー、オスティナート、身体表現、楽器を用いて、子どもが親しめる3分以上のわらべうたを創作するよう指示した。創作準備時間は授業内の180分間とし、各グループ共通して設定した。14回目の授業内に中間発

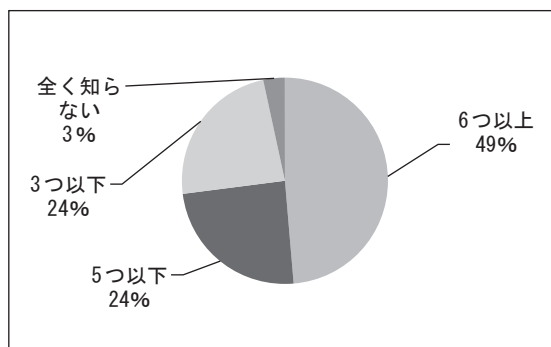


図1 知っているわらべうたの数

表を実施した後、15回目の授業で本発表を実施した。その後、履修者には創作したわらべうたの楽譜を提出するよう指示した。

5. アンケートの調査結果

5-1 調査1: 質問紙Iの結果

2016年9月22日~10月4日、各クラス初回授業前に実施した。倫理的配慮について口頭で説明し、調査に賛同を得た履修者に依頼した。有効回答は148名であった(有効回答率92.5%)。質問事項は ①遊び方を知っているわらべうたの数(題名) ②幼少期におけるわらべうた遊びの経験の有無 ③実習先でのわらべうた遊びの経験の有無 ④知っている外国のわらべうたの題名、であり、選択式や自由記述で回答を求めた。

質問①(図1参照)に対し、約半数の72名(49%)が「6つ以上」のわらべうたを「知っている」と答えた。また、36名(24%)が「4~5つ」知っていたことから、合わせて7割以上の者が授業や幼少期の体験などを通じて一定数のわらべうたに親しんでいることがわかった。一方で、3割近くの履修者が、わらべうたを「全く知らない」5名(3%)、「知っている数3つ以下」35名(24%)と回答したことから、わらべうたで遊んだ経験が少なく、わらべうたへの興味・関心の薄い者も一定数いることが明らかとなった。また、質問②に対し、全体の8割にあたる118名(80%)は幼少期にわらべうた遊びを経験していた。反対に、実習においてわらべうた遊びを経験した者は4割弱、58名(39%)と少なく、外国のわらべうたを「知っている」と答えた者もわずか1割の17名(11%)であった。これらの結果が

注3 オスティナートとは、ある一定の音楽パターンを繰り返し演奏することをさす

12) 谷川俊太郎 1981 ことばあそびうた・また 福音館書店

ら、被験者全体の特性として、幼少期にわらべうた遊びを経験して親しんでいる者が多いが、わらべうたを調査したり収集したりしている者は少数であり、興味・関心のみられない者も一定数いる、ということが明らかになった。

5-2 調査2：質問紙Ⅱの結果

2017年1月16日～20日、各クラス15回目の最終授業の発表後に実施した。倫理的配慮について口頭で説明し、調査に賛同を得た履修者に依頼した。有効回答は153名であった（有効回答率95.6%）。本授業の内容に関する質問事項に対して、4件法（非常にそう思う～まったく思わない）の他、自由記述で回答を求めた。

①わらべうたへの興味・関心と理解について

「わらべうた遊びに対する興味・関心は深まったか」の問いに対し（図2参照）、「非常にそう思う」23名（15.0%）、「かなりそう思う」64名（41.8%）と、全体の6割近くの87名がわらべうた遊びに対する興味・関心を深めたと自己評した。「全く思わない」回答者がいなかったことから、わらべうたへの興味・関心の見られなかった3割の履修者に対しても、一定の効果があったことがうかがえる。

また、「わらべうたを形づくっている音楽的要素を理解したか」の問いに対し、（図3参照）言葉、メロディー、ハーモニー、リズム、オスティナート等の音楽的要素を理解できたと自己評価した学生は、「非常にそう思う」27名（17.6%）、「かなりそう思う」94名（61.4%）を合わせて全体の8割近くの121名であったことから、音楽的要素に対する学習成果は高いといえる。履修者はわらべうたの即興合奏や創作活動の演習を通して、わらべうたを構成する言葉や音楽的法則性に対する理解を深めながら作業を進めていたと読み取ることができる。

②将来の保育におけるわらべうたの導入について

「保育にわらべうた遊びを取り入れようと思うか」の問いに対し、（図4参照）「非常にそう思う」38名（24.8%）、「かなりそう思う」88名（57.5%）と、全体の8割以上の126名が、取り入れようと考えていることが明らかとなった。「全く思わない」と回答した者がいなかったことから、履修者が保育におけるわらべうた遊びを肯定的に捉え、学び手として

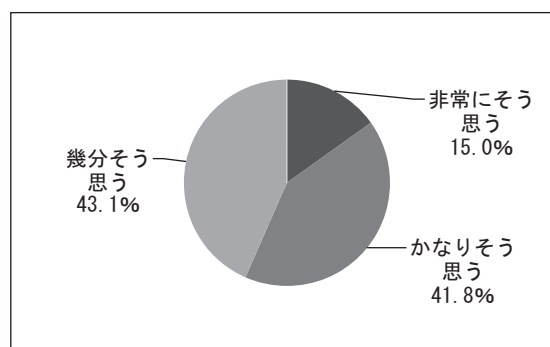


図2 わらべうた遊びに対する興味・関心は深まったか

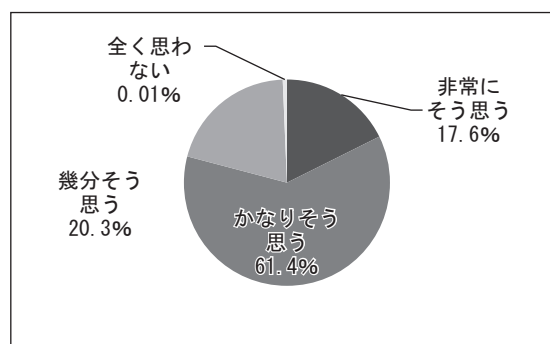


図3 わらべうたを形づくっている音楽的要素を理解したか

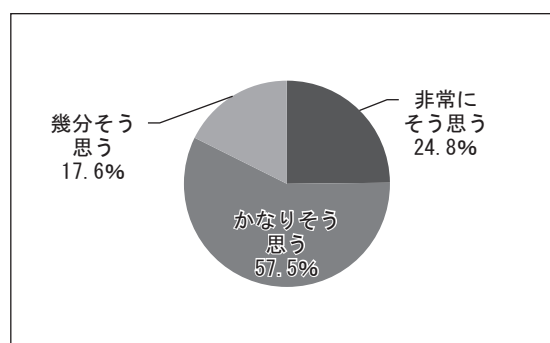


図4 保育にわらべうた遊びを取り入れようと思うか

経験したことを子どもに伝えたい、と考えていたことがわかる。これは授業において履修者がわらべうたを「遊び」として体験した後、グループによる協同学習によって、遊びを表現活動に発展させる道筋を辿ったことが影響しているのではないかと考える。

③本授業における学びについて

「表現を総合的に捉える視点が学べたか」の問いに対し（図5参照）、学べたと自己評価した履修生は、「非常にそう思う」30名（19.6%）、「かなりそう思う」88名（57.5%）を合わせた全体の8割弱の

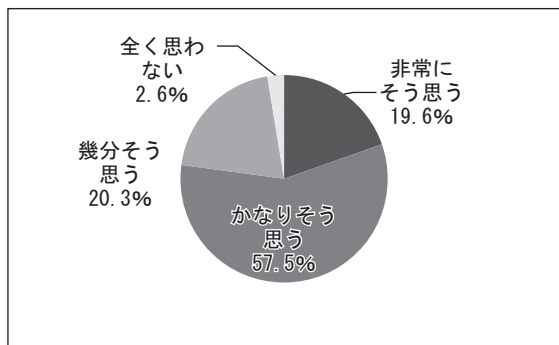


図5 表現を総合的に捉える視点が学べたか

118名であった。これにより、授業における「表現を総合的に捉える視点」に関する学習効果は高いといえる。

また、自由記述にて「本授業を通して何を学んだか」を尋ね、得られた回答137をKJ法によって、類似する内容ごとに分類した(図6参照)。記述内容は多い順に、①協同学習について(38) ②わらべうた創作活動について(36) ③表現について(29) ④わらべうたへの理解について(22) ⑤子どもと関わる力について(12)であった。

最も多い回答は、異なる立場の人と協同することで生み出される矛盾や葛藤を克服するプロセスや、協同体としての達成感に関する「①協同学習について」であった。その内容は、「話し合いや協力し合う大切さ」「グループ内での自分の役割への気づき」「チームで創り上げる過程の楽しさや達成感」等、他メンバーとの協同作業の過程の中で必要となるコミュニケーションについてであり、多くの履修生が協同学習において「チームワーク(協同性)の大切

さを学んだ」と記述していた。

次に多い記述は、わらべうたの創作活動に対する困難さと充実感に関する「②わらべうたの創作活動について」であった。その内容の多くは、「楽譜をつくる」「心地良い音程をうみだす」「リズムやメロディー、身体活動を考える」等の創作過程が「初めての経験」で「難しかった」ゆえに、最終発表は「素晴らしい一体感」「おもしろい」「貴重な経験」「良い機会」だったと肯定的に捉える記述であった。

3つ目の記述は、表現する楽しさと難しさに関する「③表現について」であった。特に楽器に関する記述が多くみられ、楽器を用いることによって「言葉(詩)を超えて伝わる達成感」や「言葉のリズムに楽器をのせるおもしろさ」を感じたとの記述がみられた。「表現の多様性」への気づきから「さまざまな表現方法を試行錯誤する楽しさ」を実感し、「自分の表現の幅が広がった」、「表現する力が身についた」等、自身の表現力向上を肯定的に捉える記述がみられた。

その他、「④わらべうたへの理解」では、わらべうたに関する興味・関心を深めることができたと自己評価する記述が多く、わらべうたを「身近に感じられるようになった」「もっと調べたい」「レパートリーを増やしたい」など、更なる意欲についての記述がみられた。

また、「⑤子どもと関わる力」では、将来における保育で今回学んだことを活かしたいとの記述が多く、「子どもの表現方法に役立てたい」「子どもと一緒にわらべうたを楽しみたい」「新しいわらべうた

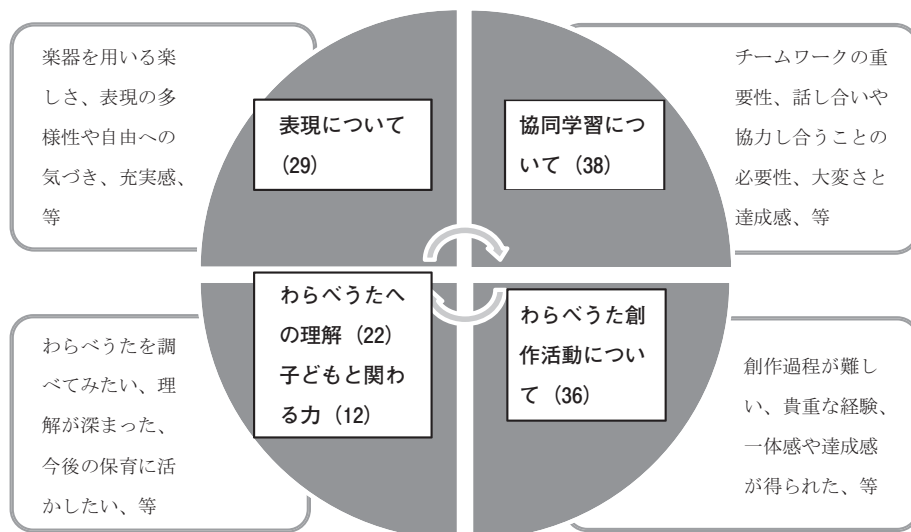


図6 本授業を通じて学んだこと

遊びを保育の中で取り入れていきたい」等がみられた。加えて、「保育の中での音楽表現の大切さを感じた」「子どもと関わる時にとっさに考える力がついた」等、創作活動で得た学びを保育実践に繋げて捉える記述もみられた。

6. 考察

本研究におけるわらべうたの創作活動では、谷川俊太郎の詩集「ことばあそびうた・また」の詩（ことば）を発想の起点に位置づけた。谷川は、この詩集シリーズ「ことばあそびうた」において、「日本の音韻がどこまで有効か」を試し、その音韻から「リズムが出てきた」と指摘している¹³⁾。

多くの履修者にとって、谷川の詩の「音韻」や「言葉のもつリズム」を起点とする創作の作業は、困難な体験であったと推察する。しかし、質問紙Ⅱの結果によると、履修者の多くは発表後に達成感や充実感などの満足感を得ていた。では何故、こうした満足感を抱いたのだろうか。兼平¹⁴⁾によると、音楽表現の習得における互惠関係においては、知識・技能の共有だけでなく、知覚・感受の共有がなされ、とりわけ感受の共有は共感を引き起こすと指摘されている。従って、本活動においては、まずわらべうたの源にある「言葉のもつリズム」のエネルギーによって各人の創作意欲が促され、その後さらに、各グループによって創り出された作品が、知覚・感受の共有を促すエネルギーとなり、聴衆の強い共感を引き起こしたと考えられる。その結果、創作側と聴衆側に一体感が生まれ、クラス全体で達成感や充実感を得ることができたのではないかと考える。

また、「本授業の学びについて」の自由記述では、グループでの協同学習に関する記述が最も多かった。アクティブラーニングの視点に基づいた実際の協同学習の過程では、新しい発想が生まれ、それがグループ内で共有され内容が深まっていく中で、グループが一つの協同体へと進化したのではないかと考える。そして、こうした協同体に向かう進化過程の経験が、履修者の満足感や意欲につながったのではないかと考える。

本研究の目的は、「表現を総合的に捉える視点」

の育成における、わらべうた教育の有用性や可能性を検討することであった。

検討の結果、わらべうたを用いた授業実践では、学生が ①わらべうた遊びを体験する ②わらべうたの文化的、歴史的背景を理解する ③わらべうたの「言葉・音・動き」の要素を理解する ④わらべうたの源である「言葉のもつリズム」や「音韻」を発想の起点とした即興、創作活動を行う ⑤グループによる協同的な学習を行う、ことが表現を総合的に捉える視点の育成に重要な要素と考えられることが明らかとなった。また、こうした要素によって、将来わらべうたを保育に取り入れたいとする履修者の意欲が育まれることがわかった。

養成校における表現系科目では、就学前教育で求められる、遊びや活動を通しての総合的な指導への考えが、その教授内容及び方法に定着しているとは言いがたい。しかし今後、領域「表現」系科目においては上記要素を十分に考慮し、わらべうた教育を実践することによって、学生が総合的な指導に対して意識を向けたり、理解を深めたりすることが可能になると考える。

7. おわりに

本研究において、履修者の多くは発表後に達成感や充実感などの満足感を得ており、わらべうたを肯定的に捉え、保育に取り入れたいと考えていた。それは、日本文化の源であるわらべうたに潜在化された「言葉のもつリズムや音韻」から湧き出るエネルギーに依るところが大きい。従って、今後はこうした「言葉のもつリズム」に着目した表現活動の授業デザインを課題としたい。

謝辞

本論文を作成するにあたり、授業の共同担当者であった聖和短期大学の高田正久教授にご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。

参考文献

小島律子・関西音楽教育実践学研究会著 2010 学校における「わらべうた」教育の再創造—理論と実践—黎明書房

13) 谷川俊太郎氏に聞く 詩はなくても生きていけるけれども音楽はなくちゃ生きていけない 2014 音楽教育実践ジャーナル vol.12 no.1

14) 兼平佳枝 2013 音を素材とした「構成活動」における「共感的コミュニケーション」の展開過程—「身体表現づくり」の事例研究を通して— 日本学校音楽教育実践学会紀要 第17巻 pp.196-197

- 小島律子編著 2015 音楽科 授業の理論と実践 あいり出版
- 無藤隆監修 吉永早苗著 2016 子どもの音感受の世界
一心の耳を育む音感受教育による保育内容「表現」
の探求— 萌文書林
- 日本オルフ音楽教育研究会 2015 オルフ・シユールヴェ
ルクの研究と実践 朝日出版
- 小島律子 2005 戦後日本の「音楽づくり」にみられる
学力観—「構成的音楽表現」からの問い直し— 学校
音楽教育研究 9
- 小島律子 2014 生成型学力を育成する和楽器合奏プロ
グラムの理論的構成 大阪教育大学紀要 第V部門
第63巻第1号 pp.79-91
- 小林佐知子 2017 幼児のわらべうた遊びを土台とした
表現とイメージ形成との関係 畿央大学紀要 第14
巻第2号