

保育者養成課程における総合表現活動の試み —総合表現導入としてのペープサート音楽劇—

Efforts of Integrated Expressive Activities in Nursery Teacher Training Course
—Pepsert Musical Play in the Introduction of Integrated Expressive Activities—

内 山 尚 美

1. 研究の動機と目的

本稿は保育者養成課程における総合表現活動の導入活動として試みた授業実践について述べたものである。

保育者養成課程におけるオペレッタやミュージカル等を始めとした総合表現活動は1970年代より行われ、現在においても数多く実施されている。それは総合表現活動が保育の領域に関わる要素を多分に含んでおり、保育者に必要とされる知識・技術とともに保育者としての資質を育むことができるためである。ゆえに総合表現活動は保育者養成課程の最終年次で実施されていることが多い。しかし明らかになっている総合表現活動による教育的効果を鑑みると、保育者養成課程における学びの中途過程においても総合表現活動を経験することによって、これまでの学びの実体験や結びつき、そしてその後の学びに対する気づきなどのさまざまな教育的効果が得られるのではないかと考える。

また、平成29年告示の三法令に示されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の「豊かな感性と表現」においては、子どもたちが感じたことやその表現の過程を楽しむ援助ができる力が保育者には求められる。そしてそのためには先ず保育者自身がそれを体験することが必要であると考えられる。そのために、種々の知識や表現技術の獲得とコミュニケーション力を含めた人間的成長という教育的効果を得られる総合表現活動は一つの手段となる可能性がある。

そこで4年間の保育者養成課程での2年次後期に開講されている科目「保育内容演習—表現」において総合表現活動の導入としての活動に取り組むために、その目的を子どもの多様な表現の活動に対する認識を深め、領域「表現」のねらいと内容を理解するために表現に関する制作と上演発表を行うこととした。さらに保育と表現の関わりの体験から、表現についての自己課題を発見し、保育の知識や技術を高めると共に保育者として協働する力を養うための演習を行うことにした。

総合表現活動には様々な種類があるが、全8回という当該科目の限られた授業回数とコロナ禍において教育活動や表現活動の制限が懸念されることから、総合表現の演習としてペープサート音楽劇の動画作成を試みた。したがって本稿の目的は、ペープサート音楽劇の製作・上演を通じた取り組みを通して、総合表現活動の導入活動としての可能性を探ることである。

2. 保育者養成課程における総合表現活動

2. 1. 総合表現活動の教育的効果

教育の現場における総合表現活動の先駆けは、唱歌劇であるといわれている。その唱歌劇の前身ともいえる唱歌遊戯は、1875（明治8）年に伊澤修二が肉体の訓練と精神の陶冶を目的としたフレーベルの理論に従って遊戯を導入したのが始まりである。ただ唱歌遊戯は厳格に子どもの動きを規定して教え込むものであったため、子どもたちの自由な動きや自由意志の入る余地がないものであった。その傾向は唱歌遊戯が定着した明治30年代に入っても同様であった（山本，2009）。その後を表れた唱歌劇は1919年に広島高等師範附属小学校訓導の山本壽と同校理事の鯨坂國芳によって催された学芸会で初めて披露された。この目的は唱歌に劇的動作を取り入れて芸術色を深めることによって、子どもたちの情感を育てることであった。（升田，2015）。そして唱歌劇は他地域においても取り組まれるようになった。静岡県教育史資料篇下巻（静岡県立教育研修所，1973，p.216-217）によると1922年11月13日に行われた加島尋常高等小学校での「創立記念唱歌会」第一部の最後に「二二 唱歌劇 安倍川の義夫 尋五女」と記載されていることから、静岡県内でも実施されていたことが確認できる。

そして近年においては、保育の現場から小・中・高等学校の初等教育や保育者・教員養成課程などの高等教育、加えて社会教育においても幅広く実践されている。例えば、中学校の総合的な時間における総合表現活動を通じた研究成果において時得・小町谷（2009，p.252）は、「音楽、絵画、舞踊の創作、作詞等の創造的な活動は、こうした『キー・コンピテンシー』をはぐくみ、培う土台となる極めて重要な役割を担うものと考え」と人間力の育成について言及している。また文部科学省では芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進として、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るために「コミュニケーション教育推進会議」（2010）を設置し、文化庁の「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」（2010）の一つとして演劇、ダンス・舞踊、音楽、伝統芸能、大衆芸能などによる子どもたちの芸術表現体験活動を取り入れたワークショップ型の授業として「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」を展開している。そして筆者は磐田こどもミュージカルにおける総合表現活動の事例を通して、大きく二つの教育的効果を確認している。一つ目は歌唱・舞踊・演技の表現技術力の獲得及び向上であり、二つ目は他者認識力や自己認識力や自己肯定感による自信、伝える力、コミュニケーション力という人間的成長である。（内山，2014）

このように総合表現活動は、わが国の公教育における音楽教育が開始された直後から着目されていたといえる。また、その活動は変化を伴いながら現在にまで継続されている。そしてその教育的効果は総合表現活動を構成する要素から育まれる表現技術力の獲得と、その活動を通して養われる人間的成長の二つに大別できる。

2. 2. 保育者養成課程における総合表現活動の実践と研究

冒頭で触れたように保育者・教員養成校における総合表現活動は1970年代より行われ、1980年代にかけて多くの実践がなされた。その目的は音楽基礎技能や表現力の育成と子どもへの音楽教育方法の習得である。その背景には第一次幼稚園教育要領（1956）において、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画制作」という6領域が指定されたため、保育の現場に「音楽リズム」のための音楽表現活動が定着した。それに伴って子どもの音楽劇の指導ができる教員の必要性が保育者養成校へ吸い上げられていった経緯がある（山本，2009）。その結果、保育者養成課程における総合表現活動は授業科目としての実施例が多く見られるようになった。そして実践報告や教育的意義について多くの研究が現在においてもなされている。

まず、音楽表現力の育成を示すための実践例を次に挙げる。例えば、ミュージカルの創作を通して、奥（1984）は学生個々の表現力を育成している。そして学生の表現力育成のみならず、幼児における表現の意義やその活動における保育者の指導法を考える目的として、紙屋（2003）はミュージカルに取り組んだ。また佐藤（2008，p.221）はパフォーマンスを取り入れた合唱の授業を展開し、学生自らが考え制作することによって「音楽的にも、それ以上に人間としての成長が毎年見られた」と述べ、表現のみならず人間的な成長についても言及している。

次いで、人間的成長を育む手段としての総合表現活動の取り組みを挙げる。福井・太田垣（1998，p.69）はミュージカルの取り組みを通して、その目的を「ミュージカル創造活動の中で、自ら考え、培った知識を内的に総合し、表現することを通じて、社会人として必要な資質能力を身に付けること」と述べている。また土門・山田（2006）は、創作ミュージカルの取り組みを通して「友達ごっこ」から脱却した真のコミュニケーション力を育成しており、感動体験の必要性から開始した課外活動から多数の科目連携の授業へと発展させている。そして筆者は保育者養成課程におけるミュージカルの授業実践を通して、歌唱表現を主とした表現技術力と同時に人間力の育成を確認した（内山，2016）。このように総合表現活動は、それぞれの表現技術力のみならず総合的な人間力である生きる力を成長させる教育力が期待できる。

更に望木（2010，p.39）は「将来の保育者という立場にとどまらず、大きな財産をもたらした」と、創作ミュージカルによる表現活動で得られた教育的効果がその後も影響を与えることを示唆している。このように保育者養成課程における総合表現活動の実践や研究は、表現力育成とともに人間力育成を目的としており、その教育的効果の継続性においても可能性を見出している。

そして笠川・丸井（2019）は、表現の質と保育現場での表現活動実践のための指導力向上や4年間における学修の総まとめとして舞台発表を実施しているように、総合表現活動はカリキュラムの最終年次にて実施されることが多いことも特筆すべきことである。それは福井・太田垣（1998）が「ミュージカルという総合舞台芸術は、人間の文化のほとんどの領域を包含しているため、それを教育手段として用いるとき、幅広い教科に関連した総合的な教材として非常に有効である」と述べている通り、総合表現活動が保育における5領域の学びが包括された活動であるため、横断的かつ総合的な学びが得られるためと考えられる。

その種類においてはオペレッタ、ミュージカル、音楽劇などが主流とはなっているが、その他にも合唱劇、合唱パフォーマンス、モノドラマ、ドラムジカ、音楽紙芝居などというように多岐にわたっている。それは総合表現活動が音楽、舞踊、演技を始めとした多くの要素や、上演者によるプロットを含めた創作の割合、それに加えて上演規模や教育的価値、芸術的価値の比重などというようにさまざまな形態での実施が可能であること、つまり目的に合わせた柔軟な対応が可能であることを示唆している。

そして多くの場合は活動の最後に成果発表を実施している。成果発表という目標設定は、客観的な視点による表現へ意識を向けることによってコミュニケーション力などの人間力の育成を促すことになる。またその過程を通して、練習時には様々な要素において表現を深化・発展させていくための演者同士の対峙した関係が、成果発表時にはベクトルの方向の変化により“同士、という関係へ変化する。この“同士、の連帯感や表現が観客へ伝播したときの会場の一体感、つまり会場全体における表現の受容を認識することは達成感や自己肯定感へ繋がることになる。ゆえに総合表現活動における成果発表は非常に大きな意味を持つことが明白である。

3. 授業実践「ペープサート音楽劇」

3. 1. 対象と期間

授業実践の対象はS大学人間社会学部コミュニティ福祉学科「保育内容演習―表現」（2年後期開講）受講生22名である。実践期間は2020年12月～2021年1月、授業回数は全8回である。

なお保育5領域に関する科目である「保育内容総論」「保育内容論―健康」「保育内容論―人間観」「保育内容論―環境」「保育内容論―言葉」「保育内容論―表現」は2年次前期、そして「保育内容演習―健康」「保育内容演習―人間観」「保育内容演習―環境」「保育内容演習―言葉」「保育内容演習―表現」が2年次後期に開講されている。

3. 2. 実践方法

3. 2. 1. 授業計画

授業計画は以下の通りである。

回	内 容
1	オリエンテーション、グループ作成
2	ペープサート音楽劇題材決定、グループ題材案提出
3	ペープサート音楽劇台本作成
4	ペープサート音楽劇台本・ペープサート作成①
5	ペープサート音楽劇台本・ペープサート作成②
6	ペープサート音楽劇上演練習①
7	ペープサート音楽劇上演練習②、リハーサル
8	ペープサート音楽劇動画撮影、振り返り

3. 2. 2. 学生の実組み

(1) 候補題材の選定

事前の課題として、ペープサート音楽劇の題材候補2作品を挙げ、物語タイトル（作者、絵）、対象年齢、登場人物（数）、物語の概略、予想される効果音、予想される曲名、物語選択の理由、などについてそれぞれ記述させた。

その結果、「題材候補」としては、「三匹のこぶた」が6件、「ブレーメンの音楽隊」4件、「桃太郎」3件、「大きなかぶ」「ぐりとぐら」「どうぞのいす」「焼き芋グーチャーパー」は各2件、そして「お弁当バス」「ネズミの3銃士」「三匹のやぎのがらがらどん」「お弁当」「おにぎり」「風船ペープサート」「きんたろう」「ウサギと亀」「おまつりやさん」「100万回生きたねこ」「まいごの子ねちゃん」「シンデレラ」「11匹のねこ」「おむすびころりん」「はらぺこあおむし」が各1件であった。

そして選択作品の「予想される効果音」として挙げられた具体音の種類としては、自然の音6%、行動音74%、会話音11%、心情の音7%、場面の音2%という割合であった（図1）。

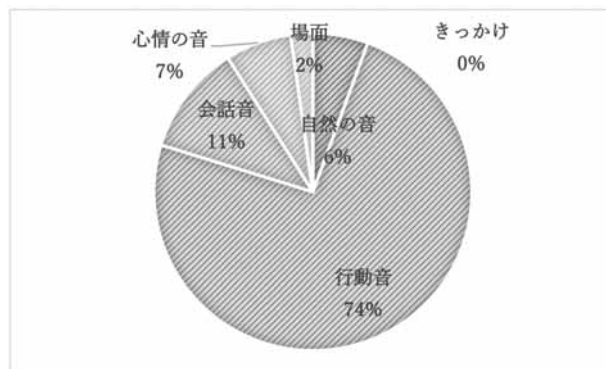


図1；事前課題における予想される効果音

また「予想される楽曲」については、選択作品の題材をそのまま用いている楽曲を挙げたものが62%、それ以外が38%であった。挙げられた楽曲は殆どが童謡などの子どものうたであったのに対して、クラシック曲は1件、他ジャンルは0件であった（図2）。

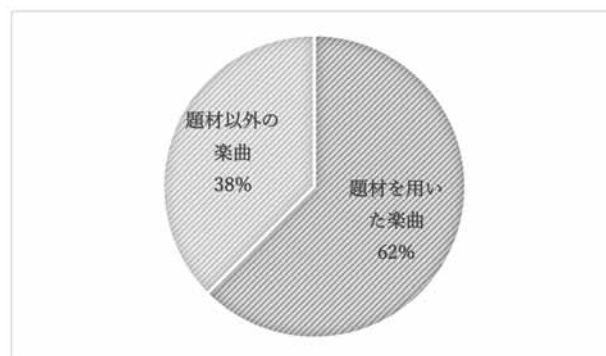


図2；事前課題における予想される楽曲

(2) グループによる協働活動

①題材決定

個々の受講生が事前の課題として選択した候補題材2作品を基にして、グループ毎に題材を決定した。なお、グループ構成人数は4～6名として、科目担当者が無作為に指定した。この題材決定では、既存の物語にアレンジを加えても良いこととした。各グループの決定題材は「三匹のこぶた」が3グループ、「ぐりとぐら」「どうぞのいす」各1グループずつであった。事前課題での選定理由では、殆どの学生が物語の内容によることと記述していたが、グループでの題材決定においてはペー

②上演練習から動画撮影まで（図5）

ペープサート音楽劇上演練習では、グループごとに代表者のスマートフォンを用いて動画撮影した。それを振り返り、ペープサート自体の修正や台詞、音・音楽のタイミング、ペープサートの位置や動かし方などの修正を加えた。また練習時には他グループの作品を観ることができたため、他グループのアイデアからヒントを得てさまざまな修正をする様子もうかがえた。ただペー

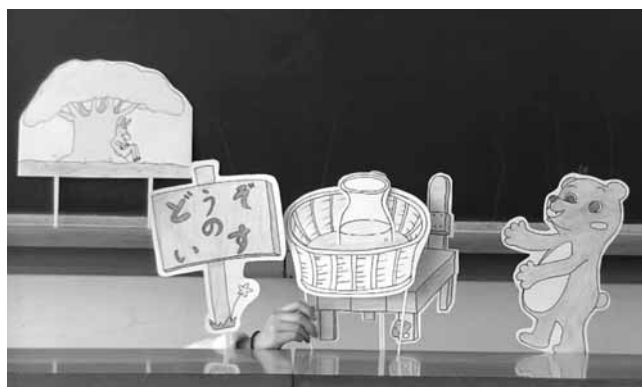


図5；ペープサート音楽劇上演の様子

プサート作成が予定よりも時間を要したために上演練習時間が減少し、十分な練習時間を確保することができず、リハーサル時に初めてランスルーとなるグループもあった。

今回の取り組みでは成果発表の位置づけとして動画撮影を行い、その際には上演グループ以外の受講生が観客として鑑賞することとした。上演時には動画撮影していることに配慮し、多くの受講生は観客としての反応を遠慮する様子もうかがえた。

そして作品中で用いた効果音は「行動音」として用いたものが大多数を占め、続いて「自然音」が少数みられた。この音を発する具体的な素材としては、拍手や足音、机を叩く音や紙を破る音、黒板消しクリーナーの音などというような上演者の身体や身近なものをを用いた音と、キーボードなどやカスタネットなどの楽器の音というような2種類に大別できる。

続いて作品中で使用した楽曲については、題材そのものを扱った既成のうたを用いたグループが非常に多かった。ただ既成のうたをそのまま使用するケースは少なく、多くの場合はプロットに合わせて替えうたにしたり曲の一部をリピートしたりするなどの工夫が施されていた。また作品中における楽曲の用い方としては、一回の楽曲使用の場合は作品のクライマックスで扱われる傾向が見られた。それに対して楽曲を複数回用いるケースでは「楽曲—お話A—楽曲—お話B—楽曲…」というようなロンド形式型が多かった。

③学生の振り返り

ペープサート音楽劇の動画撮影後には「振り返りと自己評価」の記述を通して省察した。

まず、自分のグループに対する記述は、ペープサート音楽劇の作品や上演に関するものと練習過程に関するものの2種類に大別できる。

第一にペープサート音楽劇の作品に関するものとしては次の通りである。ペープサート関係は9件あり、この詳細はデザインに関することや動き、位置などの演出に関することであった。そして音響関係は7件あり、効果音の素材やタイミング、楽曲のアレンジや使用方法、音量に関することであった。次いで台本関係4件であり、プロットの選択やアレンジ、台詞の工夫や音量、抑揚について記述されていた。

第二に練習過程に関することについては、練習時間についての5件は練習時間の確保や練習不足などが記されており、協力についての5件はグループの協力体制や役割、裏方での配慮についての記述であった。

一方、他グループに対する記述は、全てがペープサート音楽劇の作品や上演に関するものであった。ペープサート関係30件、台本関係9件、効果音・音楽関係20件の記述があった。それぞれの内訳は自分のグループに対する記述と同種の内容であった。

3. 3. 実践の考察

今回の事前課題やその後のグループワークにおいても「予想される楽曲」で挙げられた楽曲では、大多数が題材名の使用されているものを選曲していた。これは作品に対する学生のイメージの枠組みが固定されていることが推察される。そのために取り扱う題材名以外の曲を作品内で用いることができるようにさせるために、楽曲の選択肢を作ることや検索方法を学ぶ必要性があると考ええる。また、楽曲名を知らなくとも作品内のある場面において部分を含めた楽曲使用のイメージを生むことができるような柔らかな想像力を導くために、個人やグループにおける“表現—受容—探求”をそれぞれ経験する必要性があるのではないかと考える。それによって固定された表現の枠組みの再編や拡大を促すことができるのではないだろうか。また今回の取り組みの中で「○○でなくてはならない」という学生たちの発言をよく耳にした。それは養成課程入学時までの所謂「正答を求める教育」に慣れてきたことに起因するのではないかと考える。それまでの知識を基盤として様々な領域の相互作用し統合することへ意識を向けることにおいても、総合表現活動によってなせる効果があるのではないだろうか。

また、幼稚園教育要領等における領域「表現」の内容の取扱いの留意事項には、「(1)豊かな感性は、身近な環境と十分に関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。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」とあり、この下線部(筆者による)は2017年告示での変更点である。この点においても総合表現活動における作品中の効果音作成によって、子どもたちへ作品の世界を分かり易く伝えることが可能であろう。実際にも今回のペープサート音楽劇では、同年度前期開講科目である「保育内容論—表現」で取り扱ったサウンドスケープの学びを今回の取り組みにおける効果音作成として実践している場面も見受けられた。

そしてペープサート音楽劇の作品中に「心情の音」や「間」としての表現があまり見受けられなかったことも今回の取り組みにおける特徴であった。中には「心情の音」にも通ずるライトモチーフの萌芽と捉えられる音群の表現がみられたグループもあったが、そのグループは所謂主体的アクションによる表現探求時間が他グループよりも十分に確保されていた。また、段取りの不慣れやミスによる「間」が生じることは多々見受けられたが、演出効果として敢えて作成するということ、つまり意味を持たせた「間」の表現には至っておらず、台詞における「間」もまた同様であった。

これら「心情の音」や「間」については、総合表現活動の最終段階において“表現—受容—探求”のサイクルを行うための時間が不足していたことにより、表現の探求が不十分であったことが推察される。

それから今回の取り組みを通して特に感じたことは、見通しをもった表現活動の工程に対する経験の必要性である。そしてペープサート作成などの製作の工程は視覚的に進捗状況を認識できるように、グループ内での情報共有や意見交換も行いやすい様子であった。しかし主体的なアクションを用いた表現活動の進捗状況は認識しにくい様子であった。

この主体的アクションによる表現は、全体の日程や時間を捉えた上で各工程における時間配分と目指す表現水準の設定が必要になる。その表現の過程において自己の内面性を認識、表現し、グループ内において受容されると同時に他者の表現の受容と理解し、更に表現の探求を行う。このサイクルの反復を通して集団としての表現がより深まった結果として、“らしさ”が生じていくことになる。つまり限られた時間において、表現過程の折り合いを模索しながら、より“らしさ”の追求することになるのである。したがって各工程での表現は各々が定める暫定的な表現レベルとなり、総合表現活動のそれぞれの要素を組み合わせた段階において、一つひとつの表現要素やその統合された表現のレベルの探求が本来の表現探求となる。そのためにフィードバックの機会や時間が必要とされる。

したがって主体的アクションの認識は経験値による影響が大きいと考えられる。今回の取り組みにおける表現探求は、学生たちの主体的なアクションとしての表現経験が少ないことに起因しているのではないかと推察できる。この主体的な表現過程は他者との相互作用によって変化する一過性の側面もあることから、その変容を自己認識することは難しいと推察される。そのためにICTの活用は、客観的視点を持つことや複数人数での共通認識のためのツールとして一助となり得る。これは保育の現場でも用いられているドキュメンテーションの役割と共通要素であろう。

そして今回の授業実践においても、実際に学生の振り返りにおける練習時間に関する記述全てが、練習時間の延長の要求に関するものであった。また「相手に分かり易い表現」や「見る立場の受け取り方」など観客の目を意識した記述も散見されたが、これらは表現の精査や深化の過程を経験した結果ではないかと考える。

その総合表現活動の最終段階における表現や意識の変容については、これまでの研究でも同様の傾向が把握されている。ミュージカルなどの総合表現活動の最終段階である総合練習において、歌唱、舞踊、演技のそれぞれの要素の相乗効果により、単独分野での練習時よりも表現技術の向上が顕著となる。それは自己の内面性を異なる手段を用いて表現することによって、作品理解や作品解釈を更に深めることができ、また他者の表現を受け取って理解したことによる影響である。こうした表現の統合段階において、個と集団という2つの側面における相互教育力によって作品理解と解釈の深化をもたらすことが総合表現活動の教育的効果と言ってもいいだろう。またその表現の生成過程における内面性を他者に伝えると共に他者の内面性を受け取るという作業を通して、コミュニケーション能力が育まれ、自己理解と他者理解等の人間的成長も促されることになる。

なお撮影したペープサート音楽劇の動画は、受講生の上承を得た上で授業終了後にインターネット動画サイトを用いて学内限定公開した。

4. まとめと今後の課題

今回の取り組みであるペープサート音楽劇の活動を通して、保育者養成課程の中途過程において学生たちにさまざまな気づきが得られたことが確認された。その気付きはレベルの差こそあれ総合表現活動で得られる教育的効果と同様であった。したがってペープサート音楽劇の取り組みは、総合表現活動としての高い教育効果が得られる創作オペレッタ等への導入活動としてみなすことができると言えよう。

しかし導入活動としても未だ改善の余地はある。今回の取り組みを踏まえて、作品に対する理解や内面的表現との対峙や、“表現—受容—探求”のサイクルを行うことができるような内容や時間配分の精査を行い、更に他科目との連携等についても今後の課題としていきたい。

付記；本研究は日本音楽表現学会第19回研究大会（2021年6月）における発表内容に加筆・修正したものである。

文献

浅倉恵子（2020）,「大正中期から昭和初期の唱歌遊戯—土川五郎、戸倉ハルの唱歌遊戯作品を比較して—」,『常葉大学保育学部紀要』, 7, pp.23-31.

内山尚美（2014）,「表現活動の教育的効果についての一考察—磐田こどもミュージカルの活動事例から—」,『東海学院大学短期大学部紀要』, 40, pp.75-82.

_____（2016）,「保育者養成校における総合表現活動の取り組み—『ミュージカル』の授業実践を通して—」,『東海学院大学短期大学部紀要』, 42, pp.59-65.

_____（2016）,「総合表現活動の育むもの—磐田こどもミュージカル卒団生の調査より—」,『名古屋柳城短期大学研究紀要』, 38, pp.153-163.

_____（2017）,「領域表現における音楽表現活動の試み—授業実践『合唱パフォーマンス』を通して—」,『名古屋柳城短期大学研究紀要』, 39, pp.205-225.

奥忍（1984）,「日常語に根ざした音楽学習—奈良方言による創作ミュージカル「かさじぞう」—」,『奈良教育大学教育研究所紀要』, 20, pp.103-122.

笠川武史・丸井理恵（2019）,「『保育実践演習Ⅱ』における学生の自主性について—保育者としての表現力の向上を目指して—(2)」,『研究紀要』, 19, pp.9-22.

紙屋信義（2003）,「保育者養成における子どもミュージカル発表の実際—附属幼稚園での「こぶと

- りじいさん」の実践を通してー」,『千葉大学教育学部研究紀要』, 51, pp.307-311.
- 佐藤淳一 (2008),「保育科音楽コースにおける表現活動ー合唱の授業を通してー」,『尚絅学院大学紀要』, 55, pp.221-232.
- 静岡県立教育研修所(1973),『静岡県教育史資料篇』, 下巻.
- 田中知子 (2021),「保育者養成校における領域表現にかかわる授業実践の動向ー創造性を育む音・音楽にかかわる授業内容を探るー」『大阪総合保育大学紀要』, 15, pp.131-144.
- 土門裕之・山田克己 (2006),「創作ミュージカル活動の実践ー課外活動から授業化に至るまでの変遷と改革」,『音楽教育実践ジャーナル』, 3(2), pp.63-69.
- 升田真依子 (2015)「山本壽の唱歌劇に関する研究」,『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』, 17, pp.87-95.
- 福井一・太田垣学 (1998),「総合的表現教科としての「ミュージカル」」,『奈良教育大学紀要』, 47(1), pp.65-72.
- 藤山あやか (2021),「保育者養成校における音楽表現方法の発展的展開ードラムジカの実践による検証ー」,『子ども学科研究論集』, 1, pp.1-7.
- 無藤隆 (2017),『3 法令改訂(定)の要点とこれからの保育』, チャイルド本社.
- 望木郁代 (2010),「創作ミュージカルによる教育効果の実証的研究」,『保育士養成研究』, 28, pp.31-40.
- 山本学 (2009),「教育現場と教員養成校における音楽劇・オペレッタの教育的意義についての考察」,『東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要』, 44, pp.97-105.
- 文部科学省,「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1289958.htm, 2021年11月21日最終閲覧.

