北海道教育大学学術リポジトリ
Hokkaido University of Education Repository
国立大学法人 北海道教育大学
HOKKAIDO UNIVERSITY OF EDUCATION

教員養成教育における学生の音楽科授業の見方とその変容(1)：１年次と４年次の「気づき」の比較を通して

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2020-09-29
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 小林, 美貴子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006922

北海道教育大学紀要（教育科学編）第71巻　第１号　　令 和 ２ 年 ８ 月
Journal of Hokkaido University of Education（Education）Vol. 71, No.1　　August, 2020

教員養成教育における学生の音楽科授業の見方とその変容(1)

― １年次と４年次の「気づき」の比較を通して ―

小　林　美貴子

北海道教育大学札幌校音楽教育学研究室

Changes of Perspective about Music Class for Students in Teacher Training Course (1)

― Comparing with First-and Fourth-Year Students of “Awareness” ―

KOBAYASHI Mikiko

Department of Music Education, Sapporo Campus, Hokkaido University of Education

概　要

本稿では，教員養成課程に所属する学生の１年次と４年次における音楽科授業観察時の「気づき」を比較することによって，教員養成教育の初期段階と最終段階の「気づき」の特徴を捉え，１年次と４年次で授業観察時の視点がどのように変化したのかを明らかにし，音楽科授業の観察力の向上に向けて示唆を得たいと考えた。同一学生を対象として，2016年および2020年に調査を行ったが，２回の調査で計423件の「気づき」を得ることができた。「気づき」を分類し，比較検討した結果，教員養成教育における授業観察力の向上に向けて，①「見通し（推論）」への意識をもたせること，②表面的な子どもの様子や行動だけではなく，子どもの学びの背景を推察できること，の２点を充実させる必要性を確認できた。また，授業者と学習者をつなぐ媒体としての「教材」の役割を理解することにより，教材理解の視点を教員養成教育において育成することも重要であると考える。

１．研究の動機

大学における教員養成教育では，その初期段階から卒業するまで，様々な授業を観察したり，自分で教材研究を行なって授業を構想したり，実践したりする機会が設定されている。大学生は，多様な教育実践を通して，教師の専門性を学んでいくのである。

音楽科における教師教育研究として，教師の「音楽指導観」に着目した古山・瀧川（2018）や，新人教師が熟練教師の授業の何に着目しているかを調査分析した高見（2014）が挙げられる。また，

教員養成教育においては，学生による模擬授業の相互評価に注目した渡会（2018），教育実習生の実習記録を分析した菅（2002）が挙げられる。このように，現職の教師を対象として音楽指導観に迫った研究や，教員養成教育における模擬授業や教育実習での学びに焦点を当てた研究は見られるが，教員養成教育における学生の授業観察力に注目した研究はほとんど無い。

授業観察力，すなわち教育実践を見る力は，教員養成教育と教師教育のどちらにおいても最も基盤となる教師の力であると考え，これまで筆者らは，とりわけ教員養成段階の学生の「気づき」の研究を行なってきた[1)]。筆者らの研究は，１年次もしくは４年次の学生の「気づき」のいずれかのみを分析対象としたものであり，同一の学生を対象として学年の進行に応じて変化を追うものではなかった。

そこで本稿では，同一学生の１年次と４年次における音楽科授業観察時の「気づき」を比較することとした。教員養成教育の初期段階である大学入学直後の授業観察時の「気づき」と，卒業直前の「気づき」を比較することによって，教員養成教育における音楽科授業を見る視点がどのように変化したかを明らかにするとともに，音楽科授業の観察力の向上に向けて示唆を得たいと考える。

２．研究の方法

教員養成課程に所属する学生を調査対象者として，小学校音楽科授業（ビデオ記録）を視聴させ，授業観察時の「気づき」を記述させる。この調査を，調査対象者の入学直後に１回，そして卒業直前に１回，計２回行なう。これら２回の調査で得られた「気づき」を分析し，授業の見方について比較検討する。

本調査では，調査対象者自身が授業実践映像の何に注目しどのように思考するかに焦点化するために，調査対象者らに，観察する小学校音楽科授業の学習指導案の配付は行わない。学習指導案の配付を行わないことで，教師の授業設計の意図や授業のねらい，学習の展開等についての「気づき」を調査対象者らがどの程度有するか検討することができると考える。

２－１．調査対象者と調査の時期

調査対象者は，2016年に国立Ａ大学の教員養成課程に入学した学生10名である。調査対象者10名は全員，小学校教諭一種免許状の取得が卒業要件とされており，３年次に小学校での教育実習を経験している。また，10名のうち８名は，４年次に中学校（音楽）での教育実習も経験している。

１回目の調査は，2016年４月に実施した（調査１）。調査対象者10名が入学したばかりの時期であり，大学の講義内容としての授業観察を未だ経験していない状態であった。

２回目の調査は，卒業を目前に控えた2020年１月に実施した（調査２）。

２－２．観察対象とした授業

調査１および調査２で視聴した音楽科授業は，2012年11月に札幌市立Ｂ小学校の教諭が指導した，小学１年生の鑑賞の授業である。この授業は８時間構成の題材のうち，最後の１時間であり，教材曲はルロイ・アンダーソン作曲《おどるこねこ》である。この授業のねらいは，「子猫の様子や動きを思い浮かべて身体表現しながら鑑賞する活動を通して，繰り返し出てくる旋律や楽器に気付き，旋律や音色，速度が変化したり，反復したりする楽曲を楽しみながら聴くことができる」であった[2)]。

２－３．「気づき」の分析

調査１では298の「気づき」を，調査２では125の「気づき」を得ることができた。２回の調査で得られた計423件の「気づき」を，秋田ほか（1991）が提示した「命題内容の分析カテゴリー」[3)]を援用し，表１に示す定義と例にしたがって分類した。表中の「カテゴリー」および「定義」については秋田ほか（1991）を引用し，「例」は筆者が作成した。「例」のうち，調査２で得られた「気づき」

表１　秋田ほか（1991）による命題内容の分析カテゴリーおよび例

カテゴリー		定義	例
教授に関する命題	１　事実	誰が見ても明らかな授業者の行為。	先生は子どもたちに対して問いかけている場面が多かった。／**どうして？の問いかけが多く，子どもの意見を多く取り入れている。**
	２　印象	授業者の行為への印象，評価を述べているが，その根拠や理由は何も述べていない。	先生はできるだけ平等に生徒に発言の機会を与えている。／「踊る」,「話をきく」の２種類の使い分け方がうまい。／**次の意見を聞くのが早い。**
	３　推論	理由や根拠を伴って，印象や評価を述べたり，授業者の意図を推察，代案の提示をする。	以下，３－１，３－２，３－３に示すような発言。
	３－１　意図	授業者の意図の推察及びその行為について理由を付して評価する。	わざと間違えたり，わからない振りをし，生徒達に発言させる／**音楽において大切な「メロディ」「大きさ」「リズム」などをカード化し，子どもが発表の際に使用できるようにしている。**
	３－２　代案	ある教授についてもっとこうした方がよかったと代案を述べたり，次に何をするとよいかを述べる。	**ストーリー考察が始まった時があった。→指示が不十分なのでは・・・。**／あくまでも主役は生徒なので生徒の流れに教師が乗っかり，たまに道しるべを示してあげる，という流れの方がよいのでは。
	３－３　見通し	授業の展開を予測したり，その場面で起きていることが授業の中で持つ意味を述べる。	**目標は？形式か，曲調の変化か，どうなっていくかを聞くのか。／［おと：なきごえ］は教師が誘導していたが,結局あまりそのような発言は出なかった。教師が最後に提示していたが，進行上しかたがなかったのか。**
学習に関する命題	１　事実	誰が見ても明らかな行動及び生徒の発言の反唱。	発表する人の方をきちんと見て話を聴いている（体の向きを変えて・相槌をうって）。／何度も何度も踊っている。
	２　印象	生徒の発言や行為への印象や評価を述べているが，その根拠や理由は何も述べていない。	何度も挙手する児童がいて，積極性が見られて良い。／**踊りが皆，同じだった。１人が踊り，他の人はそれを真似ている？／音よりも，自分が想像したストーリーで発言していた（長かった？）。**
	３　推論	印象や評価の理由を述べていたり，生徒が考えていること，発言意図などを推察して述べている。	**子どもが曲想に合わせて腕をふる。最初と同じメロディが流れた時に反応しているなど，授業の中で曲の流れや要素を捉えられている（身体表現）。**／授業の題名が「こねこは何をしているのか」というものなのに最初から曲の題名を出してしまうと踊っていることしか想像できないのでは。
	１）教材理解に関連		
	①理解内容	生徒が教材について何を考えているのか，理解しているのかを推察して述べている。	メロディを聴き分けられている。／音楽のリズムを理解して曲にあわせて踊ることができている。／音の細かさ，ゆったり感を区別できている。
	②理解のてがかり	理解の様子を示す表情や行動を捉えて述べている。	**犬の声がした後からの場面が，子どもがいまいち，感じ取り切れていなかった。**／みんながしっかりとした音程でメロディを歌えていて良い。
	２）教材理解には関連していない	学習者に関して述べているが，教材内容の理解とは直接関係のないことを述べている。	子どもたちはみんな恥ずかしがらずに前へ出て発表をしていた。／号令が元気よく，始まりがしっかりしていた。
その他		授業の内容とは直接関連のない発言。	黒板の下に授業で使う道具を置いておくことで，いつでも，だれでも取り出しやすいのがよい／自分の小学校ではあんなに積極的に授業に入り込んでいなかった。

※表中の「カテゴリー」および「定義」は，秋田ほか（1991）を引用した。「例」は筆者が作成した。
「例」のうち，調査２（2020年実施，４年次）で得られた「気づき」を太字で示した。

表２　分析カテゴリー（教授／学習／その他）による分類結果の命題数の比較

	総命題数		教授に関する命題		学習に関する命題		その他		教授命題数／総命題数	
	調査１	調査２	調査１	調査２	調査１	調査２	調査１	調査２	調査１	調査２
学生１	36	13	10	9	24	4	2	0	27.8%	69.2%
学生２	20	12	14	12	3	0	3	0	70.0%	100.0%
学生３	37	8	4	7	33	1	0	0	10.8%	87.5%
学生４	30	19	5	19	23	0	2	0	16.7%	100.0%
学生５	33	15	18	13	15	1	0	1	54.5%	86.7%
学生６	28	9	18	6	8	3	2	0	64.3%	66.7%
学生７	16	10	11	10	5	0	0	0	68.8%	100.0%
学生８	20	17	5	15	11	2	4	0	25.0%	88.2%
学生９	34	12	11	10	22	2	1	0	32.4%	83.3%
学生10	44	10	8	9	36	1	0	0	18.2%	90.0%
合計	298	125	104	110	180	14	14	1	34.9%	88.0%

表３　調査１（2016年実施）における命題内容の分析カテゴリーの分析結果

調査１（2016）	命題数	教授に関する命題							学習に関する命題							その他	教授命題数／総命題数
		事実	印象	推論	推論			計	事実	印象	推論	教材理解に関連			計		
					意図	代案	見通し					理解内容	てがかり	なし			
学生１	36	6	2	2	2	0	0	10	12	12	0	0	0	24	24	2	27.8%
学生２	20	0	5	9	2	7	0	14	0	1	2	0	2	1	3	3	70.0%
学生３	37	1	2	1	1	0	0	4	7	26	0	9	4	20	33	0	10.8%
学生４	30	0	3	2	2	0	0	5	9	14	0	0	0	23	23	2	16.7%
学生５	33	10	5	3	3	0	0	18	10	5	0	0	0	15	15	0	54.5%
学生６	28	0	14	4	3	1	0	18	0	8	0	0	0	8	8	2	64.3%
学生７	16	4	2	5	4	1	0	11	1	4	0	0	0	5	5	0	68.8%
学生８	20	2	1	2	2	0	0	5	6	3	2	2	3	6	11	4	25.0%
学生９	34	8	1	2	2	0	0	11	19	3	0	0	0	22	22	1	32.4%
学生10	44	6	1	1	1	0	0	8	28	7	1	3	1	32	36	0	18.2%
合計	298	37	36	31	22	9	0	104	92	83	5	14	10	156	180	14	34.9%

表４　調査２（2020年実施）における命題内容の分析カテゴリーの分析結果

調査２（2020）	命題数	教授に関する命題							学習に関する命題							その他	教授命題数／総命題数
		事実	印象	推論	推論			計	事実	印象	推論	教材理解に関連			計		
					意図	代案	見通し					理解内容	てがかり	なし			
学生１	13	4	0	5	3	1	1	9	4	0	0	0	1	3	4	0	69.2%
学生２	12	0	8	4	1	3	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	100.0%
学生３	8	3	1	3	2	1	0	7	1	0	0	0	0	1	1	0	87.5%
学生４	19	10	3	6	1	4	1	19	0	0	0	0	0	0	0	0	100.0%
学生５	15	3	3	7	6	1	0	13	0	1	0	0	0	1	1	1	86.7%
学生６	9	1	2	3	2	1	0	6	1	1	1	1	1	1	3	0	66.7%
学生７	10	2	3	5	3	1	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	100.0%
学生８	17	4	7	4	1	3	0	15	1	1	0	0	0	2	2	0	88.2%
学生９	12	3	4	3	2	1	0	10	1	1	0	0	0	2	2	0	83.3%
学生10	10	3	0	5	3	2	0	8	2	0	0	0	1	1	2	0	80.0%
合計	125	33	31	45	24	18	3	109	10	4	1	1	3	11	15	1	87.2%

を太字で示した。なお，本分析におけるカテゴリー分類の妥当性は，筆者および研究協力者の２名により検討した。

３．命題内容の分析カテゴリーによる分析結果

調査１および調査２で得られた423件の「気づき」，すなわち命題を表１に従って分類し，上位カテゴリー（教授に関する命題／学習に関する命題／その他）での内訳と総命題数の中で「教授に関する命題」が占める割合を表２に示した。

調査１では，298件の命題のうち104件が「教授に関する命題」であり，「学習に関する命題」は180件，「その他」は14件であった。

調査２では，125件の命題のうち109件が「教授に関する命題」であり，「学習に関する命題」は15件，「その他」は１件となった。

また，総命題数の中で「教授に関する命題」が占める割合は，調査１では34.9％，調査２では88.0％となった。

３－１．調査１（2016年実施）の分析結果

調査１における命題内容の分析カテゴリーの分析結果を表３に示した。「教授に関する命題」104件の内訳は，「事実」37件，「印象」36件，「推論」31件であり，「推論」の内訳は，「意図」22件，「代案」９件，「見通し」０件となった。

また，「学習に関する命題」180件の内訳は，「事実」92件，「印象」83件，「推論」５件であった。教材理解との関連についてみると，「理解内容」14件，「理解のてがかり」10件，「教材理解には関連していない」156件となった。

３－２．調査２（2020年実施）の分析結果

調査２における命題内容の分析カテゴリーの分析結果を表４に示した。「教授に関する命題」109件の内訳は，「事実」33件，「印象」31件，「推論」45件であり，「推論」の内訳は，「意図」24件，「代案」18件，「見通し」３件となった。

また，「学習に関する命題」15件の内訳は，「事実」10件，「印象」４件，「推論」１件であった。教材理解との関連については，「理解内容」１件，「理解のてがかり」３件，「教材理解には関連していない」11件となった。

４．考　察

４－１．上位カテゴリー（教授に関する命題／学習に関する命題）における比較

まず表２から，どの調査対象者も，４年次には１年次よりも「教授に関する命題」が増えていることがわかる。調査１で総命題数における「教授に関する命題」の割合が40％にも満たなかった者が，調査２では約70％以上を占めるほどに，「教授に関する命題」に着目している[4)]。同時に，調査１で大量に得られた「学習に関する命題」は，調査２では激減している。

「気づき」の内容をみると，調査１では子どもの様子や印象を書き留めたものが多く，また，対象者自身が経験した音楽科授業と比較して考えたことを記述したものが散見された。しかし調査２では，授業の目標や教師の発問の仕方，用意された教具など，対象者自身が教師の立場で観察し，教師の行動が適切あるいは効果的かどうかを探るような「気づき」が見られた。したがって，４年次では授業実践者としての意識や見方が「気づき」に現れていると言える。

では，各命題は，「教授に関する命題」および「学習に関する命題」の下位のカテゴリー，すなわち「事実」「印象」「推論」ではどのように分類されるか。

４－２．教授に関する命題

表３および表４に示した「教授に関する命題」の部分を抽出し，「事実」「印象」「推論（意図）」「推論（代案）」「推論（見通し）」に分け，それらの割合を図１に示す。

図１から，調査１では「事実」と「印象」が70％を占めていたが，調査２では60％弱に減少し，代わりに「推論（意図／代案／見通し）」が増加

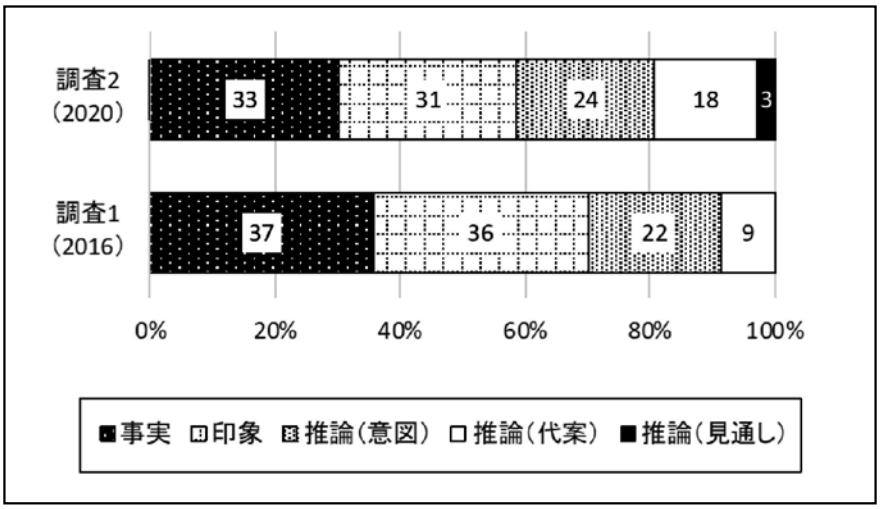

図１　教授に関する命題の割合

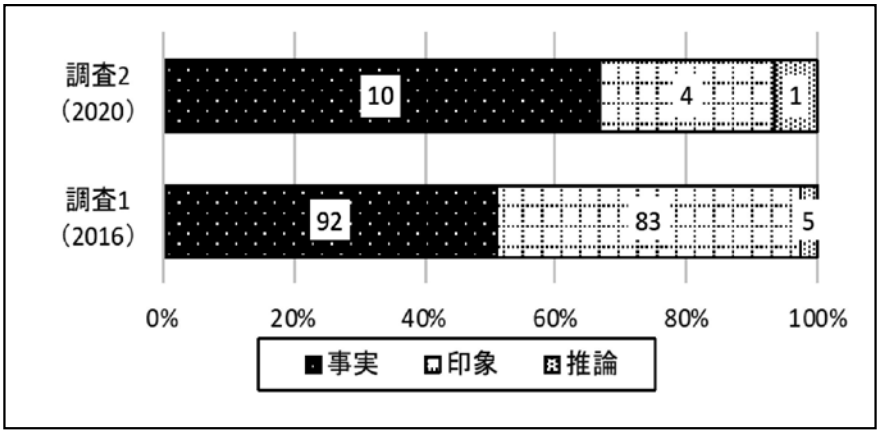

図２　学習に関する命題の割合

していることがわかる。

表３および図１からわかるように，１年次であっても教師の「意図」を想像したり，もし自身が授業者であればこのようにしたいと言う「代案」を提示したりすることはあった。４年次になると，授業の目標や学習課題と授業の実際の進行を照らし合わせながら，「意図」や「代案」を考察する姿勢が見られる。

しかし，「見通し」に関する命題は，１年次では０件，４年次でもわずか３件ほどであった。授業がこの先どのように展開されるかという「見通し」に関する命題は，本稿で行った２回の調査ではほとんど得られなかった。

４－３．学習に関する命題

表３および表４に示した「学習に関する命題」のうち，「事実」「印象」「推論」の分類結果の割合を図２に示す。

調査１と調査２を比較すると，命題数に大きな違いはあるが，その割合をみると，「事実」と「推論」は増加し，「印象」は減少していることがわかる。前述した「教授に関する命題」について，調査１よりも調査２において「推論」の割合も数も増加していた。しかし，「学習に関する命題」については，調査１よりも調査２の「推論」の割合が増えてはいるが，該当したのはわずか１件であった。したがって，授業者の行動や思考については深く探る姿勢が見られたものの，子どもの行動の意図を考えたり，根拠をもって推察することはできていないと言える。これについては，「学習に関する命題」と教材理解との関連からも見て取れる。

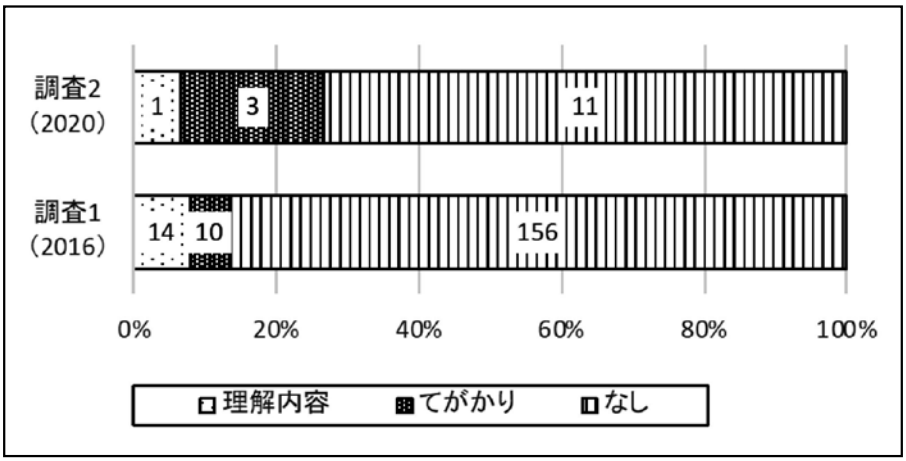

図３　学習に関する命題と教材理解との関連

図３は，「学習に関する命題」を，教材理解に関連するもの（理解内容／てがかり）と関連のないものに分類し割合を示したものである。図３から，どちらの調査においても，「学習に関する命題」の大半を占めているのは，教材理解とは関連のない「気づき」であることが明らかである。児童の教材理解についての知識は，経験によって獲得されるものであると考えられている（中田ほか，2012，p.35）。このことから，教材理解に関連する「気づき」は教員養成段階でほとんど見られないとしても，教師となり授業経験を積み重ねていく中で，さらに増えると期待できる。

５．まとめにかえて

本稿では，小学校音楽科授業を観察する際の１年次と４年次の見方について，「命題内容の分析カテゴリー」を援用して考察してきた。これまでの内容を踏まえて，教員養成教育における授業観察力の育成に向けて，以下の点を充実させていく必要があると考える。

①　「見通し（推論）」への意識をもたせること

「見通し」を意識するということは，授業での子どもの種々の活動，学習内容，教師の発問等が，１時間の授業あるいは題材の中でどのように位置づくか思考することであり，授業を計画する際に，不可欠な視点でもあると考える。「意図」や「代案」は，言わば一つの教授行為に対してだけ思考を巡らせる状態であるが，「見通し」は，授業を構成する様々な事項を関連させた総合的な思考であると言える。「見通し」の獲得のためには，授業を構成する多様な事項間の関係性を的確に理解し意識する学びを用意する必要があるだろう。

②　表面的な子どもの様子や行動だけではなく，子どもの学びの背景を推察できること

今回の調査から，４年次では，１年次よりも授業者の行動に注目していたことが明らかになった。授業者の行動の意図に注目することができるのであれば，その行動が子どもの学び・成長にどのように影響するか，実際に子どもたちはどのように捉えているかを見取ることへ，つなげることができるのではないか。授業者に対して抱いた推論が，子どもにどのように反映されたのか，授業者と学習者の双方の視点で授業を捉える姿勢が，授業観察力の向上につながると考える。それはそのまま，学習者の「教材理解」の視点を得ることにもなると考える。

「教材理解」については，その多くが教師になってからの経験の蓄積の中で充実させて行くとしても，大学での教員養成段階においてもその基盤を作ることは可能であろう。授業者と学習者をつなぐ媒体としての「教材」の役割を理解することにより，教材理解の視点を育成できると考える。

本稿を通して，「命題内容の分析カテゴリー」にもとづく分類結果を中心に述べるにとどまったため，調査対象者らが書き留めた「気づき」を量

的に捉えた。それによって，１年次と４年次の授業観察時の思考の傾向を，大まかにではあるが把握できた。

本稿では触れなかったが，「気づき」の具体的内容を比較したり，対象者ごとの変化を追跡することによって，音楽科での学習者の音楽的な学びと連動した授業観察の特徴が浮き彫りになると推察する。今後は，「気づき」に書かれたテキストの計量分析等を通じて，「気づき」の具体的内容を捉えるとともに，音楽科授業を見つめる視点・思考を考察していきたい。

注

1）小林・寺田（2015）では，教員養成課程１年次学生の小学校音楽科授業観察時の「気づき」の特徴を捉えた。また，寺田ほか（2015）では，教員養成課程４年次学生の小学校授業観察時の「気づき」を分析した。

2）観察対象とした授業の具体的内容については，小林・寺田（2015）を参照されたい。

3）この分析カテゴリーによれば，各命題はまず，「教授に関する命題」「学習に関する命題」「その他」に分けられる。「教授に関する命題」は授業者や教授内容に関する命題であり，「事実」「印象」「推論」に分けられ，さらに「推論」は「意図」「代案」「見通し」に分けられる。「学習に関する命題」は生徒の行動や学習内容に関する命題であり，「事実」「印象」「推論」に分けられるが，「学習に関する命題」はすべて，教材理解との関連の有無を検討する必要がある。教材理解と関連がある場合は，「理解内容」か「理解のてがかり」のいずれかに分類される。

4）秋田ほか（1991）によれば，教員初任者は，授業者・学習者のいずれかのみの視点に偏る場合があるのに対し，熟達者は教授・学習の両方にほぼ等しく注目しているという。

引用文献・参考文献

秋田喜代美，佐藤学，岩川直樹（1991）「教師の授業に関する実践的知識の成長－熟練教師と初任教師の比較検討－」『発達心理学研究』第２巻第２号，日本発達心理学会，pp.88-98.

浅田匡，生田孝至，藤岡完治（1998）『成長する教師－教師学への誘い－』金子書房.

小林美貴子，寺田貴雄（2015）「教員養成初期段階における学生の音楽科授業観察力：小学校教員養成課程１年次学生の「気づき」の特徴」『音楽学習研究』第10巻，音楽学習学会，pp.11-18.

古山典子，瀧川淳（2018）「質問紙調査に見る教師の音楽指導観：自由記述回答の計量テキスト分析を通して」『福山市立大学教育学部研究紀要』第６巻，pp.19-29.

中田晋介，磯﨑哲夫，中條和光（2012）「小学校教師の理科授業で使用する知識に関する研究－熟練教師と初任教師の比較を通して－」『科学教育研究』Vol.36 No.1，pp.27-37.

菅裕（2002）「音楽科教育実習における実践的力量形成に関する研究：授業観察記述と実習録の分析を通して」『日本教科教育学会誌』第25巻第３号，pp.27-36.

高見仁志（2014）『音楽科における教師の力量形成』ミネルヴァ書房.

寺田貴雄，小林美貴子，岩城京佑，三橋功一（2015）「授業観察における教員養成課程４年次学生の「気づき」の分析」『日本教育大学協会研究年報』第33集，pp.129-139.

渡会純一（2018）「教員養成課程における模擬授業の評価の　観点に関する一考察：小学校音楽科模擬授業における観点別ルーブリックの作成および実践を通して」『東北福祉大学研究紀要』第42巻，pp.47-67.

（札幌校准教授）