

音楽科授業構想時の教師の思考過程について

～大学生と大学院生のシンクアラウド分析を通して～

宮崎大学教職大学院 長谷場由久子

1. はじめに

初任者教員や学生の多くは、音楽科授業を構成することに困難を感じている。教育実習で音楽科の授業を行わなければならなくなったとき、どのように授業を作ればいいのか、どんな活動を設定すればいいのか迷う学生がいる。そして、このような困難は、音楽経験の有無にかかわらずにみられる。そこには、音楽科授業における共通した要因があるのではないかと考えた。

高見（2010）は小学校音楽科における新人教員が遭遇する困難について述べている。特に調査した3人の新人に共通してみられた困難として、子どもの状況が予想とちがう・読めないという困難、授業の進め方に関する困難、自己の授業の在り方に迷うといった困難の3つの困難を明らかにした。授業の進め方に関する困難や自己の授業の在り方に迷う困難の中には、活動内容の選定や授業展開などの授業構想と深く関係している困難も示されている。しかし、これらの困難は、音楽科の授業全体で見られる困難であり、構想時における困難だけを示したものではない。

内山（2009）は、音楽大学の学生たちが作成した学習指導案の記述形式や記述内容に着目し、その特徴を明らかにした。この研究によって、音楽経験のある学生たちにも、何を目的・目標にしてその題材・単元・教材を教えるのか、学習活動の意義や目的に関して指導案上では明確に見られない状況が浮かび上がった。この研究では、指導案の記述内容と項目との関係においての分析が中心であったため、指導案作成の思考過程については述べられていなかった。

これらの研究は、初任教員や学生が音楽の授業を計画・実施する際に感じている困難の内容を具体的に明らかにしている。しかしながら授業を構想する段階で、彼らがどのような思考プロセスをたどっているのか、またその思考プロセスの特徴が、初任教員が感じている困難の内容や作成された音楽授業の指導計画とどのように対応しているのかについては明らかにされていない。

久我（2008）は、小学校教員の自己の授業をモニタリングによる発話プロトコルの内容についての分析を行い、授業時の授業実施過程において計画した授業構想に基づいた授業実施と授業展開中の即興的な実践的思考様式の駆動によって子どもの主体的な学習を通して目標遂行できる教授方法を算出することができるとした。この研究では、授業全体の過程の思考プロセスが明らかになった。それにより、授業実施時における授業構想の重要性も示された。しかし、主に授業実施中の思考プロセスに焦点が当てられていて、授業構想時の思考過程の詳細は明らかにされていない。

そこで、本研究では、音楽科授業構想における学生の思考プロセスを分析し、そこから考えられる特徴やつまづき、困難を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

2.1. 調査方法

2.1.1. 調査対象

本調査に協力したのは、教職大学院生と学部学生の計3名である。

学生A 宮崎大学教職大学院2年生。男性。小学校での教育実習経験はある。しかし、教育実習の中で音楽科の授業を計画・実施した経験はない。合唱部やア・カペラの団体に所属し、学校の音楽科授業以外の音楽経験がある。

学生B 宮崎大学教職大学院2年生。男性。小学校での教育実習経験はある。しかし、教育実習の中で音楽科の授業を計画・実施した経験はない。また、学校の音楽科授業以外の音楽活動の経験はない。

学生C 宮崎大学教育文化学部音楽科所属3年生。女性。小学校教育実習において音楽科の授業経験あり。ピアノ等の音楽経験あり。

2.1.2. 手続き

3名の学生にそれぞれ一時間の授業の指導案を作成させた。そして、シンクアラウド法を用いて指導案作成時の教師の思考過程を発話させ、それをボイスレコーダーとビデオカメラで記録した。

後日、記録したビデオや文字に起こした発話を参照しながらインタビュー調査を行った。作成させる教材は教育出版社『小学音楽 音楽のおくりもの』に掲載されている「茶色のこびん」(J. ウィンナー作曲)を用いた。対象学年は小学校5年生とした。

2.2. 分析

2.2.1. 分析の対象

分析の対象は以下のとおりである。

- 1、作成された指導案の内容
- 2、指導案作成時のシンクアラウドによる発話
- 3、事後に行ったインタビュー

2.2.2. 分析の手続き

発話はすべて文字に起こした。起こした文章を発話したまとまりごとに区切り、1単位の文を構成し、それぞれにラベル名をつけ、関連のあるラベルをさらにまとめ、カテゴリーに分類した。

さらに、指導案作成時の思考過程の分析を行い、その結果をカテゴリー関連図にまとめた。

2.3. 結果

2.3.1. 発話から見られたカテゴリーの種類

3名の指導案作成時におけるそれぞれの思考過程をそれぞれカテゴリーに分けたところ、【手段の活用】、【情報のインプット】、【情報の個人的感想】、【情報の解釈】、【授業シミュレーション】、【音楽観・授業観】、【構成中の判断や振り返り】、【指導案記述】、【情報の不足】、【力量・経験の不足による不安】、【経験の回想】、【授業プラン策定（情報のアウトプット）】の12のカテゴリーに分けることができた。

2.3.2. カテゴリー関連図の説明

12のカテゴリー相互の関連をカテゴリー関連図として図式化した。□はカテゴリー、その下にはそれぞれのカテゴリーに属するラベルを記載している。なお、線はカテゴリー同士を関連づける発話があったことを示している。矢印はカテゴリーの作用する方向に向き、線の太さはそれぞれのカテゴリーに関連した発話の頻度を示している。学生Bのカテゴリー関連図の中で点線で示されたカテゴリーは、学生Aや学生Cの発話には見られたが、学生Bの発話に見られていないカテゴリーを示している。

学生Aの指導過程(学習活動及び学習内容)

低音の働きを感じて演奏しよう。

- 聞き比べをさせる
 - 低音だけ
 - 主旋律のみ
 - 主旋律+低音
- 低音の説明
 - へ音記号の説明
 - 音階を学ぶ
- 低音部の練習
- グループで（ペアで）弾く

学生Bの指導過程(学習活動及び学習内容)

音の重なりについて感じ取り、演奏しよう。

- 本時の学習について話し合う。
 - 前時の復習をする。
 - ・ リコーダー
 - ・ こいのぼり
 - 本時のめあて
- 学習の進め方について話し合う。
 - 学習の進め方
 - ・ 範唱を聴き、曲想をつかむ。
 - ・ 歌詞唱
 - ・ 演奏
- 範唱を聴き、歌詞唱をする。
 - 範唱を聴き、曲想をつかむ。
 - 歌詞唱をする。
- 音の重なりを感じ取りながら演奏する。
 - ト音記号とへ音記号の関係を知り、低音の良さを感じ取らせる。
 - 低音パートの練習をする。
 - 主旋律と低音パートに分かれて合奏する。
- 本時の学習を振り返る。

学生Cの指導過程(学習活動及び学習内容)

〈1時間目〉

茶色のこびんの旋律を弾けるようになろう。

- 先生の主旋律の演奏を聴く
- 主旋律の読譜をする
 - ト音記号の復習
 - 「茶色のこびん」に階名をつける
 - 階名を一緒に言う
 - 一人→グループ→全体
- 範唱を聴き、楽曲の感じをとらえる。
 - 歌詞をつけて歌う
- ピアノで旋律を演奏する。
- 学習のまとめ

〈2時間目〉

低音を弾けるようになろう。

- 先生が低音も入れて両手で弾くのを聴く。
- へ音記号の仕組みを知り、読めるようになる。
 - 「茶色のこびん」に階名を付ける。
 - 階名を一緒に言う
 - 一人→グループ→全体
- ピアノで低音を弾く。

〈3時間目〉

- ピアノで全員左手の練習
- グループごとに、旋律を弾く人と低音を弾く人で分けて練習する。
- 発表をグループごとにやらせる。

表1 3人の作成した指導案（学習活動及び学習内容）

2.3.3. 3人の作成した指導案について

作成された指導案の内容を見てみると、低音部に着目して最後に演奏合奏させるという大まかな学習活動はほぼ共通していた。

また、へ音記号（低音）の説明、範唱や範奏の鑑賞、低音部の演奏という活動が3人に共通して見られた。

低音部と主旋律の関係について扱った活動は、学生Aが聴き比べ、学生Bと学生Cは主旋律と低音部の合奏で見られた。活動の内容は3人で異なっている。しかし、主旋律と低音部の関係についての活動を設定していた点では共通していた。

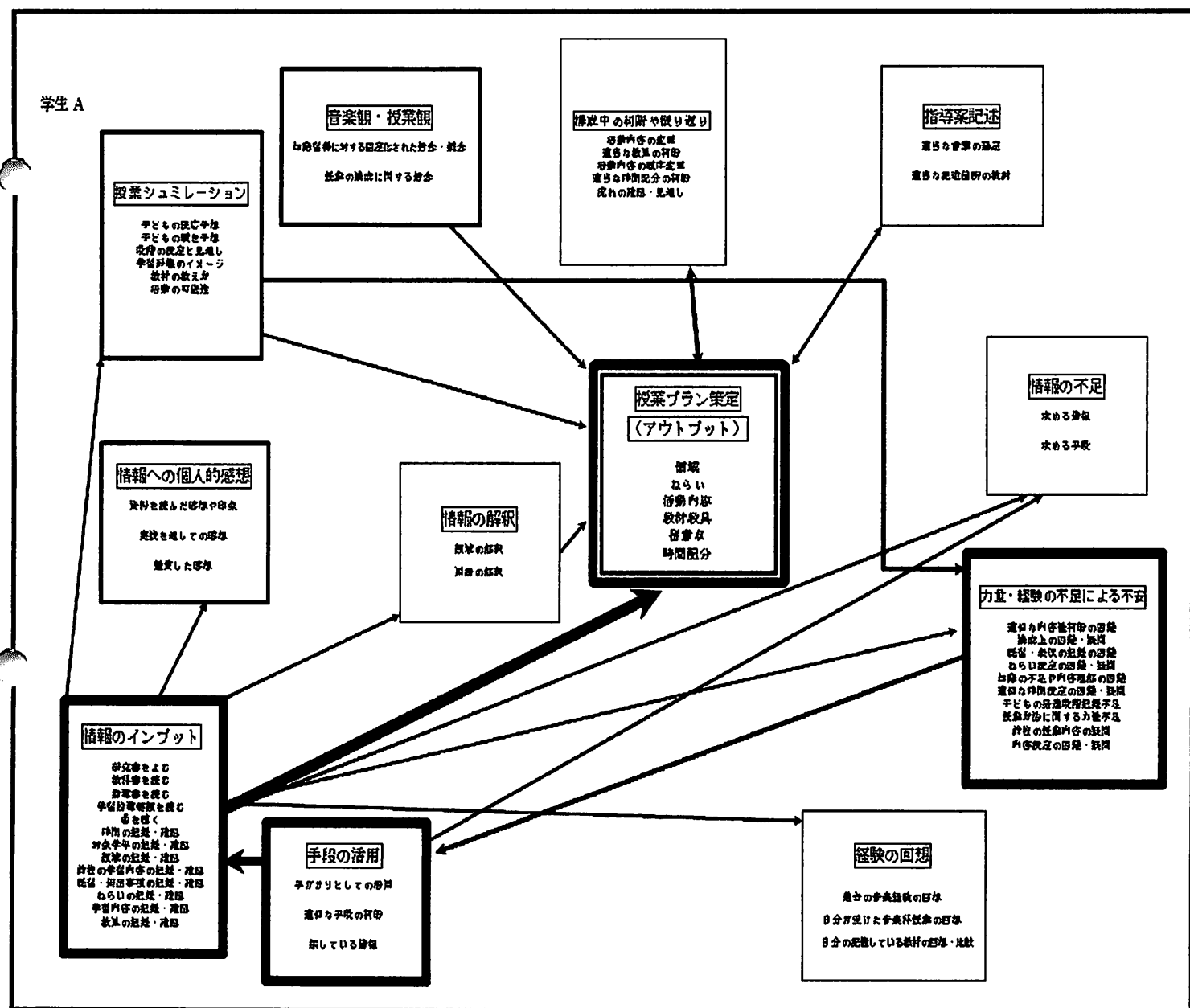


図1 学生Aのカテゴリー関連図

2.3.4. 学生Aの思考過程

2.3.4.1. 学生Aに見られた指導案記述の量と内容

学生Aは指導案への記述が非常に少なかった。記述された内容を見ると、全体を3段階の場面で構成するのみで、場面の手順の説明がほとんど行われていなかった。

2.3.4.2. ねらいに沿った活動の設定

学生Aはねらいの文章を意味のまとまりで区切り、区切った文章に対して逐次的に活動を設定している。具体的にいえば、「低音の働きを感じて演奏しよう」のねらいを大きく「低音の働きを感じて」の部分と「演奏しよう」という部分の2つに分けて、それぞれ対応する活動を考えている。その結果、「低音の働きを感じて」では「1 聴き比べをさせる」と「2 低音の説明」の2つの活動を設定した。「演奏しよう」に対しては「3 低音部の練習」と「4 グループで（ペアで）弾く」の活動が設定されている。

2.3.4.3. ねらいの設定に重点を置く場面

学生Aは、ねらいの設定にこだわる様子が見られる。たとえば、ねらいの設定について、以下の発話が見られた。

「音楽の授業は作ったことがないから教科書を見ただけではできない（中略）指導のねらいとかがわからないと作れんのかな、授業。」

「何を教えたらいいのかわからない。ねらい。」

「音楽の学習指導要領の解説を読む。5年生のねらい。」

「ねらいとかが知りたいんだよね。ねらい。」

これらの発話で、学生Aがまずねらいを明確にしようとしていたことがわかる。

そのあとのインタビューでも、学生Aがこの授業構想において、まずねらいをはっきりさせることにこだわり、ねらいがわからなかったことに一番の不安を感じていた様子が明らかになった。

2.3.4.4. 学生Aの発話に見られる、得た情報を無批判に授業プランとして転写する例

学生Aは得た情報について解釈や自分の経験を関連づけず、変更せずに授業プランとして設定している様子が多くみられる。図1で見られる【情報のインプット】から【授業プラン策定】に向かう太いの矢印はこのことを示している。

たとえば「へ音記号を学ぶのか…低音を説明。へ音記号について。（指導案にメモする）…曲があつてへ音記号のことを教えなきゃいけない…」という発話がある。後に行ったインタビューのなかで学生Aは次のように述べている。

「たぶんこんとき、これ（研究書の教科書のへ音記号の図に赤字で注釈が書かれた箇所）みてるんやとおもうんやわ。だから、赤字に新出って書いてあったから。あっ、これまだやってないんだって、既習事項じゃないんだってことで、じゃあへ音記号のこと教えんといかん。」

つまり、へ音記号について「新出」であることだけを根拠に無批判にへ音記号の学習を活動内容として設定しているのである。

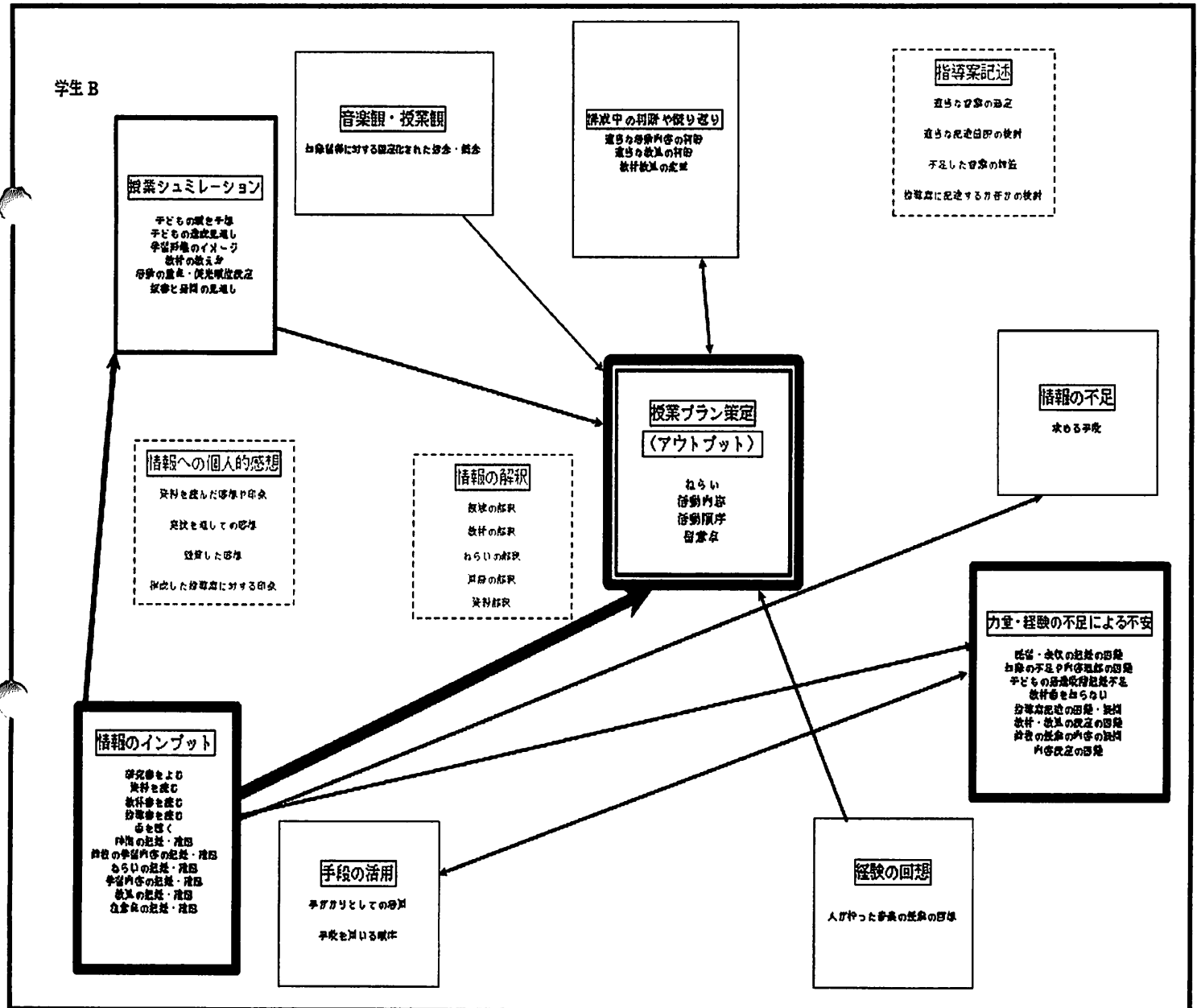


図 2 学生 B のカテゴリ関連図

2.3.5. 学生Bの思考過程

2.3.5.1. 学生Bの指導案に見られた定式化された記述

学生Bの指導案は、学生Aや学生Cに比べて記述量が多かった。しかし、語句の書き方や活動の展開の仕方において定式化された記述も多い。具体的には、「1 本時の学習について話し合う」から「2 学習の進め方について話し合う」の展開、留意点の「学習の進め方を確認することで」という記述や、その中で書かれていた内容の形式は、学生Bが経験した実習校の指導案の形式を模倣したものであった。

2.3.5.2. 指導案上の前後の活動に関連が見られない状態

学生Bの指導案の中には、「3 範唱を聴き、歌詞唱する」と「4 音の重なりを感じ取りながら演奏する」という学習活動が設定されている。3、4の活動では、箇条書きでこれらの手順が書かれている画家、指導案上でこれらの活動のつながりは見ることができない。この点については、指導案の記述が非常に少なかった学生Aも同様である。

2.3.5.3. ねらいに沿った活動の設定

学生Bの指導案では、活動内容の中にねらいの文章を変更せずに用いている場面が見られる。表1を見ると、学生Bのねらいは、「音の重なりを感じ取り、演奏しよう」であった。そして、学生Bの活動内容を見てみると「4 音の重なりを感じ取りながら演奏する」となっている。ねらいと同様の文章が活動内容となっている

2.3.5.4. 指導案上で見られる指導書や研究書の記述を転写している例

指導書や研究所などの記述をほぼその通りに転写している様子が、学生Bでは指導案から読み取れる。

たとえば、学生Bの指導案に書かれた学習内容は「4 音の重なりを感じ取りながら演奏する」であった。そして、留意点では「主旋律と低音パートを交代しながら演奏し、音の重なりを感じ取ることができるようにする。」と記述されていた。どちらにも「音の重なりを感じ取る」というねらいの言葉がそのまま記述されている。指導書や研究書に記述してある文章を、自分の解釈や経験に関連させることなく無批判に自己の活動内容や留意点に取り入れているのである。

また、学生Bの3、4の活動の手順として示されていた、「範唱を聴き、曲想をつかむ」などは、指導書の展開計画に記されていたものがほぼ変更なしに記述されている。

2.3.5.5. 発話に見られる指導書や研究書の記述を無批判に授業プランの一部として用いる

教科書や研究書・指導書に書いてある文章を無批判に授業プランに用いる様子は、発話でも見られる。次の発話は、ねらいを設定した後、活動内容の設定に取り組む場面である。

「主旋律と低音伴奏の音の重なりを感じ取って表現する（読む）（中略）とりあえず、主旋律と低音伴奏との音の重なりを感じ取らせようと思います。なので、主旋律と低音伴奏の音の重なり
の代表曲を聴かせて」

2.3.6. 学生Cの思考過程

2.3.6.1. 指導案上で見られる段階をふまえた活動内容の設定

学生Aや学生Bの指導案に比べて、学生Cは細かな段階を設定していることが分かる。

「主旋律の範奏を聴く」、「主旋律の読譜をする」「歌唱する」「ピアノで主旋律を演奏する」と言う流れで主旋律について指導した後、同じように低音部についても行い、主旋律と低音部の合奏となるように導いている。

2.3.6.2. 技術習得を目的としためあての設定

学生Cのねらいの内容は、ほかの2人と異なっている。学生Cは、設定した3時間のうちの2時間でめあてを設定し、そのどちらも「弾けるようになろう」である。このように、学習Cはめあてを技能面の内容だけで設定した。そして、音楽的な感受などの内容は含まれていなかった。

それに対して、学生Aや学生Bが設定しためあては、「音の重なりを感じ取って」や「低音の働きを感じて」である。学生Aや学生Bも「演奏する」という活動が含まれている。しかし、その前には「感じ取って」という音楽的な感受を目的とする文章があった。

2.3.6.3. 学生Cのねらいの設定の仕方

学生Cのねらいの設定の仕方は、特徴的である。学生Aや学生Bがねらいを設定してから活動内容を設定していた。それに対して、学生Cは、活動を設定した後にねらいを設定していた。たとえば、学生Cは1時間目に主旋律を演奏する活動を中心に設定していた。そして、すべての活動を設定した後に、「めあて。茶色のこびんの旋律を弾けるようになろう」と設定した。

2.3.6.4. 豊富なシミュレーション思考

シミュレーションとは、得た情報と実践の状況とを関連付けて、子どもの技能や活動時間、内容などについて具体的な予測や見通しをもつことである。学生Cの思考過程では、シミュレーションを行っている場面の発話量が多いだけでなく、その内容も多様である。

2.3.6.5. 子どもの反応や達成の見通しをもつシミュレーション

学生Cは、子どもの立場に立ち、予想される子どもの反応について具体的に考えながら子どもの反応や達成の見通しをもつ発話が多い。たとえば以下のような場面がある。

「今度は模範のCDを聴く。この模範のCDは低音まで入っている。低音まで入っているから、子どもたちは『前回のと違うぞ。低音がはいっているところが違うぞ。』っていうところに気付いて、『低音が入っているところが安定しているぞ』とか、『曲の感じが安定しているぞ』とか、なんか『ずしずしとしていたり、ノリが良かったり』、『音がきれいだな』とかも、『ハーモニーがきれいだな』とかもいうかもしれないから。」

これは、模範のCDを聴く活動に対して、子どもが模範のCDを聴いた感想や気付いたことなどを子ど

もの言葉で予想している場面である。他にも授業中の子どもの躓きを予測したり、活動の達成度を見通したりする場面も見られる。

「これで子どもたちは何となく旋律が弾けています。弾けてるといいんだけど絶対難しいですよ。ピアノカだと」

この発話は、ある活動を設定し、設定した活動によって子どもたちは何ができるようになるのか、また子どもたちがつまずくと考えられることは何かなど、具体的な子供の姿をシミュレーションしたものである。

2.3.6.6. 活動時間を推定するシミュレーション

活動ごとに時間を設定していく場面では、「ピアノカの演奏は、だいたい10～15分しかできない。」と、前後の活動やその時間と関連付けてピアノカの演奏活動にかかる時間を推論し、10～15分という時間をピアノカ練習にあてるという判断をしている。

2.3.6.7. 振り返りのシミュレーション

学生Cは自分の設定した活動を振り返り、前後の活動をシミュレーションする場面が多い。たとえば、以下のような例が見られる。

「それから2時間目に、まずは演奏して、1時間目にやった楽器を選んで演奏したやつをもう一回演奏。」

「これは、楽器を選ぶのは2時間目にした方がいい。」

「旋律まで演奏するのはピアノカがいいかもしれないです。」

この発話の前では、主旋律の読譜、ト音記号の復習、楽器を選んで演奏するという一時間目として設定した流れを確認している。

これらの発話を行った時、学生Cはこの段階で設定していた活動やその順番を振り返った。そこで1時間目で行う活動を2時間目で行った方がいいことに気がつき、変更を行った。つまり、振り返ると同時に2時間目の活動についてのシミュレーションを行っている場面である。

学生Cは、このように、ある一定の場面ごとにそれまでに設定したプランやその流れを振り返り、シミュレーションを行っている場面が学生Aや学生Bに比べて多く見られる。

2.3.6.8. 解釈のシミュレーション

また、学生Cは前後の活動にどう関係するのか、それをしたら子どもの反応はどうなるのか、教材曲とどのようなかわりがあるかなどをシミュレーションしている。

たとえば学生Cは指導書に記述されている文章の中で「4ビート」の意味が分からなかった。そこでコンピュータを用いて調べ、「ドラムビートの対応の一つで、4分の4拍子で四分音符を4単位としたビート。2拍目と4拍目にアクセントをもつ」という情報を得た。その情報について学生Cは以下のように、自分で解釈をしている。

「2 拍目と 4 拍目を強くしなければいけない。つまり、4 ビートは、ふつう 4 拍だったら 1 拍目強くするけど、2 拍目と 4 拍目を強くするとちょっとジャズっぽく聞こえるんじゃないか。これも茶色のこびんの特徴だと思います。」

このように、確認した情報が教材曲の何とどのようにかかわっていることなのか、彼女はシミュレーションを行っている。

2.3.6.9. 情報に対して多様な思考を展開する様子

学生 A や学生 B は、情報を無批判に転写する様子が多くみられていた。しかし、学生 C にはそのような場面がほとんど見られなかった。情報を得た時には、その情報について解釈をしたり、子どもの反応やつまずき、次の活動や前の活動をシミュレーションしたりして、自己のプランとして設定している場面が多かった。

図 3 の中で、学生 A や学生 B に比べて【情報のインプット】から【授業プラン策定】に伸びた矢印が細く、代わりに【情報のインプット】から【授業シミュレーション】や【情報の解釈】への矢印が太いのは、これらのことを示している。

学生 A と学生 B と学生 C の 3 人は、共通して「へ音記号（低音）を説明する」活動を設定した。この活動は 3 人とも教科書・研究書に書かれた図や赤字の注釈、そして、指導書の授業展開から「へ音記号」または「へ音記号の説明」という情報をインプットしている。しかし、その思考過程に大きな差が見られる。

学生 C は「へ音記号を説明する」活動に対して以下の発話が見られた。

「このへ音記号が読めないと、音程の働きを感じて演奏することができないような感じがしちゃうか。」

「へ音記号がわかれば、低音パートを楽器で演奏することはできる気がします。」

「初めて左手が出てくるから、その前にへ音記号を知って、演奏できる。」

「へ音記号の勉強をして、茶色のこびんの左手の読譜ができるようになって、ピアノで少し練習。」

「へ音記号が初めて出てきて苦戦するから、そこでは、なかなか読めない子にはどんなことをすればいいのかな？机間指導をしたときに（中略）支援するって書いておきます。」

「準備物としては、へ音記号を教えるときの。なんか、模造紙。五線紙が載っているワークシートがいいな。」

まず、学生 C は「へ音記号の説明」という情報に基づき、へ音記号を説明する意義、次の活動との関

連を考えてプランを設定し、それを基に子どものつまずきの予想と配慮や準備物の提案など、授業シミュレーションにまで思考を展開している。

3. 考察

学生Cに見られた授業シミュレーションの多様さこそが授業構成の鍵だと考えられる

柔軟性のある授業構成のためのシミュレーション思考

学生Cは非常に多様なシミュレーションを行っていた。学生Cは、このシミュレーション思考によって、教材曲と活動のかかわりや、前後の活動のつながり、活動時間のバランス、個に応じた指導や支援などを考えた。このことによって、子どもが段階的に授業内容を習得できる授業が構成され、子どもたちの個人差に配慮した柔軟な授業が構成されている。

模倣、転写、定式化された指導案記述とシミュレーション思考抑制

学生Aや学生Bは、これらのシミュレーションが少なく、限定的であった。このため、計画の内容を実践の具体的な状況と関連付けながら多様な授業プランの発想、変更、見通しをもつには至らなかった。その結果、学生Aや学生Bは情報の模倣、転写、定式化された指導案記述をせざるを得なくなったと考えられる。

シミュレーションによって起こりうる技能面のみのねらいの設定

学生Cは、多様なシミュレーション思考により、活動の前後のつながりについて配慮された授業が構成されていた。その一方で、目標が技能面に限定されている状況も見られた。

シミュレーションは計画の内容を実践の具体的な状況と関連付けながら思考することであるので、子どもの行動に焦点を当てることになる。つまり、子どもたちの目の見える行動について、子どもたちができるかできないか、そのために何が必要なのかに思考が集中しがちである。このためこの思考だけでは、音楽科授業を通して達成すべき、音楽の理解や感受と個々の活動との関連性についての見通しが乏しくなる恐れがある。

高次のシミュレーション思考

このことを解決するためには、シミュレーションの範囲を個々の活動や前後のつながりのレベルから授業、あるいは、単元全体を見通すものへと広げていく必要がある。つまり、最初に教材や単元全体を見通した全体的なねらいを設定し、そこから授業をどのように構成していくかを考える。構成中も常に全体的な目標との関連について考慮しながら個々の場面についてのシミュレーション思考を展開して行くことで、ねらいと活動に一貫性のある授業構成が可能となる。

シミュレーション思考の支援

学生Aや学生Bがシミュレーション思考が困難であった背景には、学生Cと比べて音楽体験の不足が

あったと考えられる。音楽体験が不足したことによって、指導書や研究書に書かれた内容が具体的にどのような活動か、実際に演奏したときにどのような響きをするのかを想像することができなかった。また、音楽経験の不足によって、指導書等の活動を行うのにどのような技能が必要か、どんな段階を踏めばよいかなどについてあらかじめ考慮することが困難だったと考えられる。

では、初任者や教員を目指す学生のシミュレーション思考力を高めていくためには、どのような支援が考えられるのか。

音楽科授業構想時のシミュレーション思考は音楽的な実践場面との関わりが非常に深い。したがって、音楽を演奏したり、鑑賞したり、あるいは、作曲したりする活動を実際に数多く体験・経験しておくことが必要である。また、体験・経験するときには、歌唱や器楽演奏などに偏るのではなく、音楽づくりなどの多様な音楽的経験・体験を行うことが必要である。なぜなら、音楽づくりの体験を通して音楽を形づくっている要素や仕組みやその働きについて実験的に操作しながら学習し、実際の授業の中で、音色や強弱の変化によって表現の工夫を行わせたり、鑑賞の中で楽曲を特徴づける音楽の要素に注目させたりするための手立てを案出することが容易になるからである。

このことが音楽の授業についての豊富なシミュレーション思考を行う上で、音楽活動についての豊富な選択肢を与えることになると考えられる。

4. おわりに

今回の研究によって、多様なシミュレーションがスムーズな活動の展開を生み出すことに影響していることがわかった。その中で、限定的なシミュレーションではなく、全体的なシミュレーションを行うことで音楽的な感受の含まれたねらいと活動同士につながりのある授業を構成することができることが明らかになった。

今回の研究では実験対象者が少なく、性別、経験、所属・学年等が限定されていた。そのため、今回の研究だけですべての学生に上記の支援が必要であるかどうか述べるには不十分である。

この研究を行うことは、自分のこれまでの授業構成を振り返る機会となった。これから授業を行う際には、授業シミュレーションの重要性を思い出し、自己の授業構成に生かしていきたいと思う。

引用・参考文献

- 1) 内山 澄孝(2009)「教育実習生により作成された学習指導案についての分析」、『国立音楽大学研究紀要』、第43巻、pp113-124
- 2) 久我 直人(2008)「教師の専門性における「反省的实践家」論に関する考察(2)―教師の授業に関する思考分析と教師教育の在り方に関する検討―」、『鳴門教育大学研究紀要』、第23巻、pp. 87-100
- 3) 佐藤 真(2007)「若手教師の育成のあり方―初任者研修の現状と課題、今後の方策―」、『教育展望』、第53巻5号、pp. 20-27

- 4) 高見 仁志(2010)「小学校音楽科における新人教師の成長—遭遇する困難と力量形成」、『音楽教育実践ジャーナル』、第5巻2号、pp.114-125
- 5) 秋田 喜代美(2002)『心理学ジュニアライブラリー02：読む心・書く心—文章の心理学入門』、北大路書房
- 6) Elliott, D. J. (1995), *Music Matters*. Oxford University Press.
- 7) 戈木クレイグヒル滋子編(2008)『質的研究方法ゼミナール：グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』、医学書院
- 8) 藤沢 章彦他(2008)『中学校・音楽科 新学習指導要領ガイドブッカーポイントと事例』、教育芸術社
- 9) 吉崎 静夫(1997)『デザイナーとしての教師 アクターとしての教師』、金子書

資料

学生 A の指導過程

学習活動及び学習内容	指導上の留意点	資料・準備
1 聞き比べをさせる ① 低音だけ ② 主旋律のみ ③ 主旋律+低音 どんな感じ？ ちがいは？		
低音の働きを感じて演奏しよう		
2 低音の説明 ○へ音記号について その音階を学ぶ 教師の範奏に合わせ、子供も弾く		
3 低音部の練習 ・部分ごと ・教師の範奏とともに	・繰り返し記号についても触れる	
4 グループで（ペアで）弾く		

学生 B の指導過程

学習活動及び学習内容	指導上の留意点	資料・準備
1 本時の学習について話し合う。 ○ 前時の復習をする ・ リコーダー ・ こいのぼり ○ 本時のめあて 音の重なりについて感じ取り、演奏しよう。	○ 前時の復習をすることで、本時の学習に向けての準備、体をほぐすことができるようにする。 ○ 茶色のこびんの主旋律だけの曲と茶色のこびんの主旋律と伴奏の曲を聴かせることで、音の重なりについて気づくことができるようにする。	リコーダー ピアノ 茶色のこびん教材 CD
2 学習の進め方について話し合う。 ○ 学習の進め方 ・ 範唱を聴き、曲想をつかむ ・ 歌詞唱 ・ 演奏	○ 学習の進め方を確認することで、子どもが学習の見通しをもつことができるようにする。	
3 範唱を聴き、歌詞唱をする。 ○ 範唱を聴き、曲想をつかむ。 ○ 歌詞唱をする。	○ 範唱を聴く前に演奏の順序を全体に提示している楽符（譜）の模造紙を使って説明することで、理解し、曲想をつかむことができるようにする。 ○ 4 拍子の拍の流れに乗って歌えるように、黒板に提示資料を準備して視覚的にわかるようにする。	楽符（譜）の模造紙
4 音の重なりを感じ取りながら演奏する。 ○ ト音記号とヘ音記号の関係を知り、低音の良さを感じ取らせる。 ○ 低音パートの練習をする。 ○ 主旋律と低音パートに分かれて合奏する。	○ ト音記号とヘ音記号の説明し、どのときにどの記号を使うかを理解することができる。 ○ 低音パートの練習をするとき、教師と一緒に、一小節ごと練習することで、演奏できるようにする。 ○ 主旋律と低音パートを交代しながら演奏し、音の重なりを感じ取ることができるようにする。	鍵盤ハーモニカ
5 本時の学習を振り返る。 ○ 本時のまとめ	○ 音の重なり、記号の意味の確認をして本時のまとめとする。	

学生 C の指導過程

子どもの活動	留意点	資料・準備
○ 先生の主旋律の演奏を聴く めあて 茶色のこびんの旋律を弾けるようになろう ○ 主旋律の読譜をする ・ ト音記号の復習 ・ 「茶色のこびん」に階名を付ける。 ・ 階名を一緒に言う。 ・ 一人→グループ→全体 ○ 範唱を聴き、楽曲の感じをとらえる。 ・ 歌詞をつけて歌う。 ○ ピアニカで旋律を演奏する。 ○ 学習のまとめ	○ 繰り返す順番を先生が言う。 ○ 4ビートのリズムで歌えるように、声かけする。	ピアニカ ○ワークシート (五線譜が載ってるやつ)

1 時間目

2 時間目

○ 先生が低音も入れて両手で弾くのを聴く。 めあて 低音を弾けるようになろう。 ○ ヘ音記号の仕組みを知り、読めるようになる。 ・ 「茶色のこびん」に階名を付ける。 ・ 階名を一緒に言う。 ・ 一人→グループ→全体 ○ ピアニカで弾く	○ 低音の働きを感じて演奏できるようにする。 ○ なかなか読めない子へは支援する。 ○ 低旋律が弾けるようになった子は旋律を復習。	ピアニカ ○提示物 (五線譜、低音が載っている楽譜) ○ワークシート (五線譜が載っている)
---	--	---

3 時間目

○ ピアニカで全員左手の練習 ○ グループごとに、旋律を弾く人と、低音を弾く人で分けて、練習する。 ○ 発表をグループごとにやる。	○ 1グループ6人で、旋律は2人でやるように。	ピアニカ
--	--------------------------------	-------------