

音楽科教員養成課程における 模擬授業の課題に関する一考察

— 準備のプロセスに着目して —

大野内 愛
(2022年10月7日受理)

Teaching practice tasks in music teacher training programs:
The process of preparation

Ai Oonouchi

Abstract: The purpose of this study is to clarify a particular problem by analyzing the process of preparation for a mock class for learners in a music teacher training course. Interviews were held with four of the learners who had given the mock class, and data were written down as text data and analyzed by TEM. As a result of the analysis, the class preparation process can be divided into three phases: "I: Examining class content and preparation methods," "II: Preparing lesson plans," and "III: Examining classroom implementation methods." The issues to be addressed in the classroom preparation process consist of the following four points: (1) the inability to anticipate students' reactions; (2) the inability to help students learn at a deep level; (3) the inability to convey awareness to those with whom one is teaching; and (4) the bias in learners' acquisition of knowledge in the process of preparing lesson plans and conducting the class. In the future, it will be necessary to study classes to overcome these issues.

Key words: Music teacher training program, mock lesson, instructional plan, process

キーワード：音楽科教員養成課程，模擬授業，指導案，プロセス

1. 研究の動機と目的

筆者が広島大学教育学部音楽文化系コースで担当している「音楽科実践論」という授業は3年前期に開講されており、教育実習に行く直前の時期ということもあり、履修者全員に中学校もしくは高等学校の模擬授業を実施させている。2022年度は2名ずつのTT(チームティーチング)の形で履修者全員が模擬授業を体験した。

模擬授業ごとに、履修者全員にルーブリックを用いて授業を評価させたところ、導入や生徒への配慮については高得点であった一方、指示や説明がうまくいっていない実態を捉えることができた。こうした問題は、当然ながら指導案作成を含む授業準備に要因があると

考えられる。

指導案作成や授業準備プロセスに着目した研究は少ない。例えば今野(2020)は、国語科においてグループワークを多く取り入れた段階的な学習指導案作成指導と模擬授業の効果を検証している。結果として、国語科授業づくりの基礎を養う方法の1つとして、指導案作成プロセスに模擬授業を組み込む方法が効果的に活用できることを示している。またこれまで筆者は、大学生の音楽科模擬授業の導入部の傾向を分析し、課題を捉えた(大野内, 2021)。しかし、これらは指導案の作成段階での問題の所在について分析されているわけではない。

本稿では、学習者たちの授業準備のプロセスを分析することにより、問題の所在を明らかにすることを目

的とする。

2. 対象とする授業の概要

本稿では、広島大学教育学部音楽文化系コースの3年前期に開講されている「音楽科実践論」を対象とする。この授業では、初めにガイダンスを行い、その後はそれぞれに作成した指導案をもとに、履修者全員が50分の模擬授業を実施する。模擬授業の後は授業検討会を行っている。

今年度は、2名で1つの指導案作成、模擬授業実施をさせた。授業の題材や教材は自由だが、これから行く予定の教育実習校で扱うものを選ぶ学生が多い。

3. 授業準備プロセスの分析

3-1. 調査方法

「音楽科実践論」で模擬授業をした中から2組(4名)を抽出し、1人ずつに対して半構造化インタビューを実施した。インタビュアーは筆者が担当した。2022年8月に実施し、インタビュー時間はそれぞれ約60分である。インタビューは記録用に録音を行った。インタビューの内容は、指導案作成や授業準備の順序、準備中に思ったこと、感じたことである。インタビューによるやりとりは全てテキストデータとして書き出した上で分析した。

3-2. 分析対象

抽出した4名の学習者の概要は、次のとおりである(表1)。

表1 インタビュー対象者の概要

学生	概要
学習者 A	模擬授業実施日：2022年8月4日 授業内容：合唱「大切なもの」 ※模擬授業直前に、体調不良で模擬授業が実施できなかった学習者Eがグループに混ざることになった。
学習者 B	
学習者 C	模擬授業実施日：2022年8月4日 授業内容：鑑賞「トムとジェリー」 ※学生Cは留学のため1年休学しており、学習者Dの1年先輩である。
学習者 D	

3-3. 分析方法

授業準備プロセスを検討するにあたり、学習者の行動の決定には、さまざまな要因が影響を与えたと考えられる。そこで本稿では、複線径路等至性モデル(TEM: Trajectory Equifinality Model, 安田・サトウ, 2012)を分析方法として採用する。TEMは対象者に起こった出来事や行動を時間と共に描くことに適した方法で、対処者の行動の要因の理解を可能にするものである。

分析においては、4名の対象となる学習者のインタビューにおける語りをまとまりごとに切片化し、それぞれの事象を時系列に並べる。そこから同じような事象をまとめてラベルをつけ、ラベルごとのつながりを見ていった。

今回使用したTEMの基礎概念は、大野内ら(2021)を参考にした。TEMの基礎概念と説明は次のとおりである(表2)。

表2 TEMの基礎概念と説明

基礎概念	説明	本稿での位置づけ
等至点：EFP (Equifinality Point)	分析範囲内の収束する地点	「授業準備が終了する」
両極化した等至点：P-EFP (Polarized Equifinality Point)	等至点と対極の意味をもつ、仮定される別のプロセスの終点	「授業準備をやめる」
分岐点：BFP (Bifurcation Point)	ある選択によって各々の行動が多様に別れていく地点	授業の流れを方向づける決定
必須通過点：OPP (Obligatory Passage Point)	等至点へのプロセスの中でほとんどの場合に経るであろう通過点	授業準備において学習者の多くが実行したこと
社会的方向づけ：SD (Social Direction)	等至点に向かうのを阻害する力として働く環境要因	授業準備がスムーズに行えない外的要因
社会的助勢：SG (Social Guidance)	等至点に向かうのを後押しする力として働く環境要因	授業準備を促進する外的要因
内的方向づけ：DIS (Direction In the Spirit)	等至点に向かうのを阻害する力として働く内的要因	授業準備がスムーズに行えない内的要因
内的助勢：GIS (Guidance In the Spirit)	等至点に向かうのを後押しする力として働く内的要因	授業準備を促進する内的要因
介入点：IP (Intervention Point)	介入者による関わりや決定事項	指導者などからの決定事項

3-4. TEM 図による授業準備プロセス

授業準備プロセスの中で、常に何かを検討しており、検討事項に着目し、「Ⅰ期：授業内容や準備方法の検討期」「Ⅱ期：指導案作成期」「Ⅲ期：授業実施方法の検討期」というように、プロセスを3期に分けた。

以下、2組の授業準備のプロセスを可視化したTEM図と対応させながら、学習者の行動やその背景などについて概説する。

3-4-1. 学習者 A・B の授業準備プロセス

Ⅰ期：授業内容や準備方法の検討期

授業の初回、学習者らはガイダンスにおいて指導者より模擬授業実施のために指導案を作成するよう指示された[IP1]。3ヶ月後に行く予定の教育実習校から、実習で使用する教材を聞いていた[SG1]ことから、教材・題材の決定はスムーズに行われた[1]。「心の瞳」を扱う合唱授業を実施することに決め、楽譜を探したが見当たらなかった[2]。その後学習者Bは、自分はピアノ専科ではないが、現場に出れば自分がピアノを弾かないといけないこと[GIS1]、弾くのが難しい箇所も、楽譜通りでなくてもいいから弾きたい[GIS2]という思いがあったことから、後日楽譜を入手してピアノ伴奏を練習していた[3]。そして学習者ら2人は、授業実施まで時間的余裕がある[SD1]ことから、指導案作成にはまだ取りかからなかった[4]。

その後、実習校から、実習で使用する教材が「大切なもの」に変更になったという知らせを受ける[IP2]。模擬授業の教材変更を検討したところ、まだ指導案を作り始めていなかったこと[SG2]、実習での実際の教材で模擬授業をしておきたいという思い[GIS3]から、模擬授業の教材の変更を決めた[5]。もともとの教材でピアノ伴奏の練習を進めていた学習者Bは、模擬授業実施までに時間が無いこと[SG3]、ちょうどその時期に別の大変な用事があったこと[SG4]、TTの相手である学習者Aがピアノ専科であること[GIS4]から、新しい教材でのピアノ伴奏の練習をすることを諦めた[6]。そして学習者ら2人は、指導案における本時の流れ、目標、指導計画をザッと決めた[7]。

Ⅱ期：指導案作成期

指導案作成に取り掛かる段階で、すでに授業実施まで日がなく、テスト期間でもあり時間がなかった[SD2]ことから、指導案は2人で分担して作成することに決める[8]。学習者Aは、生徒観や指導観をはっきりさせて[GIS5]、何を教えるべきか決めてから本時を考えていきたいという性格[GIS6]のため、初めから最後まで自分で指導案を書いてみたいと思った[9]。しか

し、自分が書かなくても相手が書いてくれるだろうという妥協[DIS1]もあり、その思いを学習者Bには伝えなかった[BFP1]。そして学習者ら2人はそれぞれ前半と後半に分けて指導案の作成を始める[OPP2]。

学習者Aは前半を作成し始める[10]。インターネットで情報を検索したり[SG7]、他の人が書いた指導案を参照したり[SG8]、実習校での事前の観察の際に、実習校の生徒の姿を実際に見たりした[SG9]ことを材料に、題材観、教材観、生徒観、指導観を作成した[13]。さらに、授業の資料としてアップロードされていた評価に関する資料[SG10]や、他の人の指導案[SG11]、さらには生徒に何を身につけて欲しいかを考える[GIS11]ことで、評価基準の作成を終えた。

学習者Bは後半を作成し始める[11]。インターネットで合唱の指導案を参照[SG5]し、指導計画を作成した[12]。実習校の生徒の姿を想像する[SG6]と共に、自身の高校時代の国語の授業を参考にし[GIS7]、これまで自分が受けてきた歌唱の授業への不満[GIS8]をふまえて、本時の流れを作成した[14]。また、以前からやってみよう方法があり[GIS9]、生徒にとって次につながるようなまとめをしたい[GIS10]という思いから、まとめ部分を検討した[16]。さらに、これまでの別のグループの模擬授業が、「できる」人の視点で進められていたことに疑問をもったこと[GIS12]、自分自身がソルフェージュができないことにコンプレックスをもっていること[GIS13]と関連し、多様な生徒に対応する授業を考えたい[GIS14]と思っていたことから、主体的な生徒の姿を目指す授業の検討をした[18]。その後、評価基準の作成[19]、ワークシートの作成[20]を行なった。ワークシートについては、歌詞をしっかりと見てほしいという思い[GIS15]から作成したが、技術的に歌詞を縦書きにできず[SD3]、あまり満足したものは作れなかった。

そして、分担して作成した指導案を合体させ、修正を検討する[OPP3]段階に入る。まず、学習者ら2人もが評価基準を作成していたのだが、検討したところ、学習者Bは大雑把に作っていた[SG12]ことから、学習者Aの評価基準を採用することにした[21]。引き続き指導案を検討したところ、学習者Aは本時の流れについて、自分なら他にやりたいことがあると気づいた[22]が、時間がなかったこと[SD4]、そして学習者Bが作ってくれたものを尊重したいという思い[DIS2]から、この気づきを伝えなかった[BFP2]。一方で学習者Bは、生徒観が自分が想定していたものと少し違っていることに気づいた[23]が、学習者Aが作ってくれたものを尊重したいという思い[DIS3]から、やはりこの気づきを伝えなかった[BFP3]。

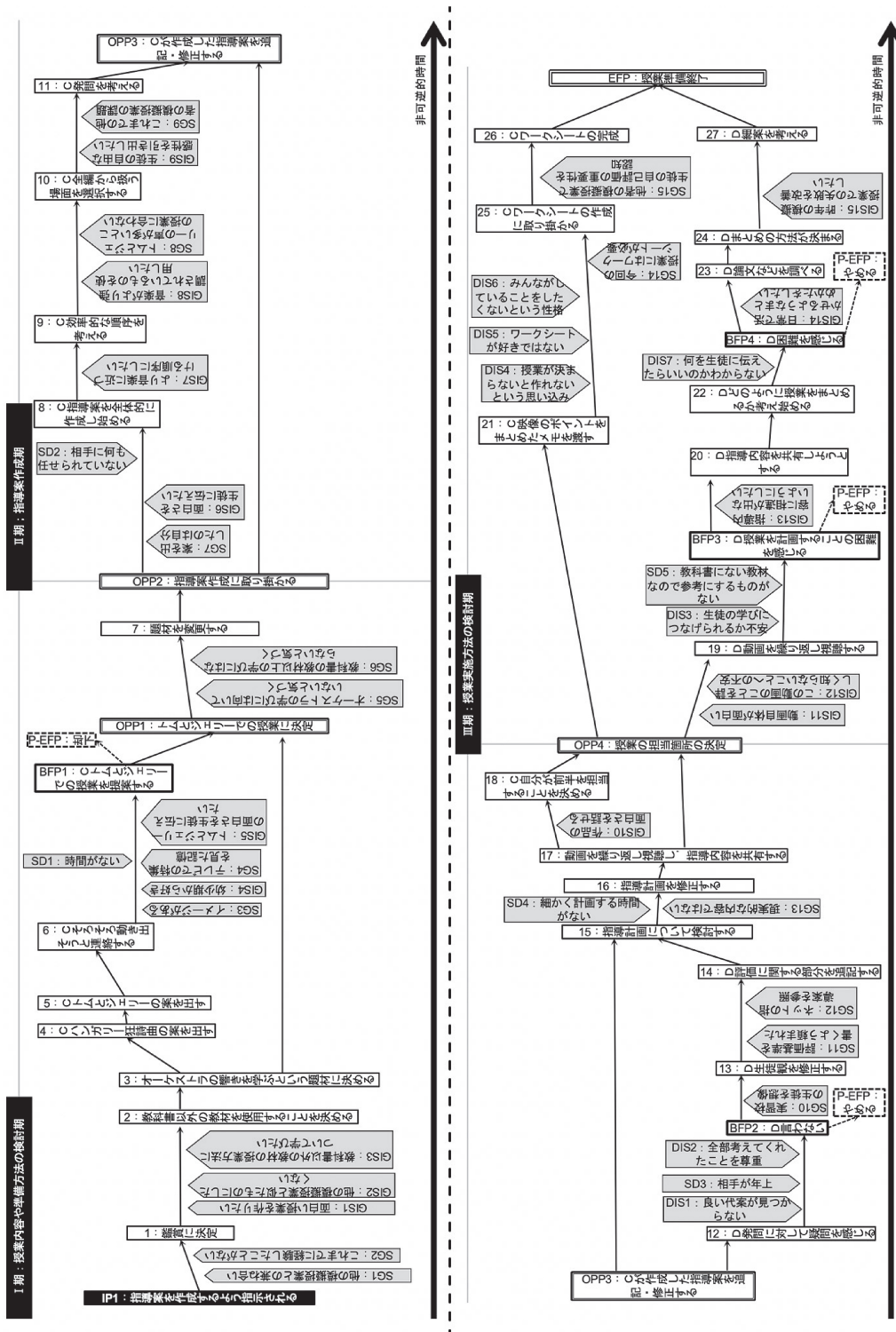


図2 学習者C・Dの授業準備プロセスのTEM図

模擬授業の1週間前くらいになって、学習者Eと一緒に授業を実施することに決まる[IP3]。学習者Eはもともと別のグループだったが、模擬授業実施日に体調不良で欠席してしまい、授業実施ができなかったためである[SG13]。この決定に対し、学習者A・Bは、強力な味方が増えて嬉しい[GIS16]、2人より3人の方が心強い[GIS17]と感じ、好意的に受け入れた。その後3人で発声練習の方法を検討した[24]。発声練習に時間があまり割けないこと[SG14]、ハミングも母音練習も取り入れたいと感じていたこと[GIS18]、そして学習者Eの助言[SG15]もあり、発声練習の方法が決定した[25]。めあてを示すタイミング[26]は、音源を聴かせた後の方がめあてが伝わりやすいだろうという想定[GIS19]をふまえて決定した[27]。パート練習の方法[28]は、これまでの他のグループの模擬授業の失敗例を参考[GIS20]に決定した。そして、授業実施に向け、担当箇所が決定が行われた[OPP4]。担当箇所を決める際には、学習者Eが発声や合唱へのコメントが得意であること[SG16]も考慮された。

Ⅲ期：授業実施方法の検討期

授業実施の担当箇所が決まり[OPP4]、まず学習者Aは個人的に生徒とのやりとりの細案を作成した[30]。一方学習者Bは、生徒に語るエピソードを考案した[31]。その根底には生徒の発言とは違う視点でのエピソードを言いたい[GIS21]という意欲があった。

これで授業準備は終了した[EFPP]。

3-4-2. 学習者C・Dの授業準備プロセス

I期：授業内容や準備方法の検討期

授業の初回、学習者らはガイダンスにおいて指導者より模擬授業実施のために指導案を作成するよう指示された[IP1]。他のグループの模擬授業に鑑賞が少なかったこと[SG1]、これまでに自分たちが鑑賞の授業を作ったことがないということ[SG2]から、学習者C・Dは鑑賞の授業を実施することに決めた[1]。また、面白い授業を作りたいという思い[GIS1]、他のグループの模擬授業と似たものにしたくないという思い[GIS2]、教科書以外の教材の授業方法について学びたい[GIS3]という思いから、教科書以外の教材を使用することに決めた[2]。題材は「オーケストラの響きを学ぶ」に決定した[3]。

その後学習者Cは「トムとジェリー」という教材の提案をした[4][5]。そこから少し時間が経ち、学習者Cはそろそろ授業準備に向けて動き出そうと連絡をする[6]。学習者Cは、「トムとジェリー」についてのイメージをもっていたり[SG3]、幼少期からこれが

好きであったり[GIS4]、テレビで特集されていたものを見た経験があったり[SG4]、「トムとジェリー」の面白さを生徒に伝えたいという思いがあったり[GIS5]して、「トムとジェリー」を使った授業を提案する[BFP1]。また、そこには2人でじっくり検討している時間がない[SD1]という外的要因も含まれていた。

そして2人は、「トムとジェリー」での授業に決定する[OPP1]。もともとはオーケストラの響きを学ぶ授業として「トムとジェリー」を使用する予定だったが、この教材ではオーケストラの学びには向いていないこと[SG5]、オーケストラの響きを学ぶには、教科書の教材の方が優れていること[SG6]に気づき、題材の変更を決め[7]、指導案の作成に取り掛かった[OPP2]。

Ⅱ期：指導案作成期

学習者Cは、学習者Dに何も任せないのはよくない[SD2]と思いつつも、「トムとジェリー」の案を出したのが自分であること[SG7]、「トムとジェリー」の面白さを生徒に伝えたいという思い[GIS6]から、指導案のたたき台を1人で作成し始める[8]。作成にあたっては、生徒をより音楽に近づけたいという思い[GIS7]から、効果的な指導順序を考えた[9]。また音楽がより強調されているものを使いたい[GIS8]、そのためにはトムとジェリーの声が多いと、この授業に適さない[SG8]、という理由から、扱う場面を選択した[10]。さらに、これまでの他グループの模擬授業の課題をふまえつつ[SG9]、生徒の自由な感性を引き出したいという思い[GIS9]から、発問を検討した[11]。

そして学習者Cが作成した指導案のたたき台を追記・修正する[OPP3]段階に入る。まず学習者Dは指導案を見て、発問に対して疑問を感じた[12]。しかし、良い代案が見つからないこと[DIS1]、学習者Cが先輩であること[SD3]、作ってくれた指導案を尊重したいという思い[DIS2]から、疑問を伝えなかった[BFP2]。そのほか、学習者Dは、実習校の生徒の姿を想像すること[SG10]で、生徒観を修正した[13]。また、学習者Cから評価基準を書くように頼まれた[SG11]ことから、インターネットにある指導案を参照[SG12]し、評価に関する部分を追記した[14]。

その後、2人で指導計画について検討した。2時間計画でたたき台が作られていたが、本当に実現可能な計画かがわからないこと[SG13]、どうすれば実現できるかという細かなことを計画する時間もないこと[SD4]から、指導計画を1時間に修正した[16]。そして動画を繰り返し視聴し、指導内容を共有した[17]。授業の担当箇所の決定については、学習者Cは

自分の方が作品の面白さを話すことができると自覚し [GIS10]、自分が前半を担当することを決めた [18]。

Ⅲ期：授業実施方法の検討期

2人の授業実施の担当箇所が決定 [OPP4] し、学習者Dは、この動画のことを詳しく知らないことに不安を感じながらも [GIS12]、動画自体が面白いこともあり [GIS11]、動画を繰り返し視聴した [19]。しかし、生徒の学びにつなげられるか不安があり [DIS3]、教科書にない教材なので参考にするものがない [SD5] ことから、授業の具体的な方法を計画することに困難を感じた [BFP3]。その中で、指導案を作成してくれた学習者Cと、考えている指導内容に相違が出ること [GIS13] を恐れ、指導内容を共有しようとした [20]。そして学習者Dは授業のまとめの部分の実施方法を検討し始める [22]。この教材を使って生徒に何を伝えたらいいかわからない [DIS7] ことから、困難を感じる [BFP4] が、生徒が日常で活かせるようなまとめ方をしたい [GIS14] というモチベーションで、論文などを調べ [23]、まとめ方を決めた [24]。また学習者Dは昨年度に自分が模擬授業をしたときの失敗を克服したい [GIS15] と考え、細案を考えた [27]。

一方学習者Cは、授業実施のために、映像のポイントをまとめたメモを授業者Dに渡した [21]。ワークシートの作成にあたっては、授業が決まらないと作れないという思い込み [DIS4] や、そもそもワークシートが好きではないという意識 [DIS5]、そして他のグループがワークシートを使用しているため同じことをしたくないという性格 [DIS6] から、スタートが遅れたが、今回の授業にはワークシートが必要だろうと判断 [SG14] し、作成に取り掛かった [25]。他のグループの模擬授業で生徒の自己評価の重要性を認知していたこと [SG15] をふまえ、ワークシートを完成させた [26]。

これで授業準備は終了した [EFP]。

4. 授業準備プロセスの実態と課題

4-1. それぞれのプロセスや学習者の行動の特徴

まず、学習者A・Bと学習者C・Dの授業準備プロセスの特徴をみる。

題材・教材の決定方法を比較すると、学習者A・Bは教育実習で実際に授業をするものをそのまま題材・教材にすることを決めた。他方、学習者C・Dは鑑賞活動に決めるところから相談し、教科書の教材を使用しないこと、題材までを協力して考えた。扱う教材については、学習者Cの思いに引っぱられた様子があった。

指導案作成の方法を比較すると、学習者A・Bは、完全に分担してお互いに作成したが、学習者C・Dはまず1人がたたき台を作成し、そこから内容を練っていった。

本時の流れを含めた授業実施方法の検討については、学習者A・Bは授業者全員で詳細を決定していったが、学習者C・Dはそれぞれが個別に進め方を決めていった。

こうしたグループごとのプロセスの中で、さらに学習者はそれぞれ異なる行動をしていた。

学習者Aは、題材・教材の選択を実習校の決定に任せ、指導案における「本時の流れ」の作成を担当していなかったことから、授業準備を促進する要因は外的要因 (SG) が多く、内的要因 (GIS) が少なかった。生徒への熱い想いというよりは、クールに作業を捉えていった様子があった。

学習者Bは、指導案における「本時の流れ」の作成を担当したことから、検討行動が学習者Aより多く、また授業準備を促進する要因は、内的要因 (GIS) の方が多かった。自分自身の経験やコンプレックスも含めて授業内容を検討しており、授業を自分のものにしていこうとする思いが感じられた。

学習者Cは、教材の提案、指導案のたたき台の作成をしたことにより、自分の中での授業のイメージはできていたようである。特に指導案作成の場面で、授業準備を促進する内的要因 (GIS) がはたらき、検討のための行動が多く行われた。しかしながら、授業実施方法の検討に関しては、ほとんど行動が起っていない。

学習者Dは、多くの決定事項を学習者Cに頼りながら進めていたため、指導案作成期にはあまり内的要因 (GIS) からの授業準備が促進されず、行動にもつながっていないが、授業実施方法の検討期には、他の3人の学習者にはないほどの困難を伴う試行錯誤が行われ、内的要因 (GIS) を伴う行動が見られた。

4-2. 授業準備プロセスの課題

授業準備プロセスの分析により、以下の課題が明らかとなった。

1点目は、プロセスの中で生徒の反応を予想できていないことである。生徒の反応や発言内容を想像して指導方法を考えるという行動がどちらのグループにも見られなかった。今回の対象者が2年生の頃から、授業実施における生徒の行動や発言を予想することの重要性を学んでいるが、その学びが実践に生かされていないことが明らかになった。

2点目は、プロセスの中で生徒に深い学びを実現さ

せるための検討が行われていないということである。生徒にじっくりと深く思考させる場面を設けることについての検討行動が行われていなかった。

1・2点目の課題により、結果として対象者らの模擬授業は、形としては美しくとも、深まりのないものになっていた。対象者らは授業者として、生徒にこれを伝えたい、という熱い想いをもちつつも、それが生徒側に伝わらなかった。

3点目は、プロセスの中でTTの相手に気づきを伝えられていないことである。学習者A・B・Dの3人が、相手の作成したものに対し、疑問をもったり改善の可能性を感じたりしたが、良い代案が見つからないことや、何より作ってくれたことを尊重したいという思いから、相手に気づきを伝えないという決断をしている。

4点目は、指導案を作成して授業を実施するという流れにおいて学習者の学びが偏っていることである。今回筆者がTTによる模擬授業を課したのは、時間の関係など外的要因もあるが、それよりも、協働して授業を作っていくという経験を学習者にさせたいという思いからであった。その結果、他者と協働するという社会的スキルの向上にはつながったかもしれないが、授業計画スキル、授業実践スキルの向上に関しては、学習者によって差が生まれた可能性がある。

3・4点目の課題から、今回実施した複数での授業準備は、学習者の学びの深まりを阻害している可能性が示唆された。

5. 今後の課題

今回の分析により、授業準備プロセスの中にある課

題が明らかとなった。

1・2点目の課題に対しては、指導案作成の段階でのチェックシートの利用など、より深まりのある授業にするためのサポートが必要であろう。

3・4点目の課題は、複数で授業準備を行うことに起因したものである。これらに対しては、単独での授業準備をさせることももちろん良いだろうが、複数で授業準備をすることで、社会的スキルのみでなく、授業計画スキル、授業実践スキルまでが向上できるような取り組みを今後検討していかなければならない。複数だからこそ学びが深まっていくような仕掛けが必要である。

【参考・引用文献】

- 大野内愛 (2021) 「音楽科教員養成における模擬授業の傾向分析－導入部に着目して－」『音楽文化教育学研究紀要』33巻, pp.13-19
- 大野内愛・伊藤真・枝川一也・樋口史都 (2021) 「学習者の語りからみるオペラ制作の試行錯誤－COVID-19パンデミック下での活動に着目して－」『音楽学習研究』17巻, pp.1-12
- 今野和賀子 (2019) 「国語科指導法における学生の意識変化と課題－段階的な学習指導案作成プロセスに模擬授業を組み込むことを通して－」『教職研究』pp.97-114
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の径路』誠信書房