

## 音楽科教育実習生の課題意識

— 音楽教師に求められる実践的知識の解明に向けて —

菅 裕

The main obstacles encountered by preservice teachers of music:  
- Clarifying the practical knowledge required by music teachers -

Hiroshi SUGA

要 旨

附属中学校で音楽科教育実習を行う学生とその指導教員に対してインタビュー調査を行い、教育実習期間中に実習生が発見する課題や指導教員の実習生の評価についての発言内容を分析した。その結果、音楽科実習生が実習中に抱える課題として「プログラム遂行型授業観の脱却」「統制的集団維持と受容的・親和的集団維持の総合的遂行」「生徒の演奏の診断と指導の手立ての案出」の3つが浮かび上がった。これらの課題は、いずれも音楽科教師が状況との対話の中で発揮する手続き的知識と深く関連していると考えられる。さらにこれらの課題は、音楽の授業中に生起するさまざまな教師の意思決定場面において、相互に密接に関連していると推測される。特に音楽的診断力と生徒とのコミュニケーション能力や集団調整能力の統合的発達を、今後、音楽科教員養成カリキュラムを再検討していく上で最も重要である。

### 1 はじめに

現在進められている教育改革の最大の焦点は優れた資質・能力を持つ教員の確保にある。この中で大学の教員養成のあり方も厳しく問い直されつつある。中央教育審議会の教員養成部会は、昨年12月に「今後の教員養成・免許制度の在り方について」の中間報告をまとめている。この中間報告は、これまでの大学における教職課程の問題として「学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではない」こと「教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていない」ことを指摘し、課程認定大学に対し「自らが養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成するとともに、その実施に必要な組織編成を行うなど、大学全体として組織的な指導体制を確立すること」を求めている<sup>1</sup>。

そこで本研究が注目しているのは、音楽科教育実習生（以下実習生と呼ぶ）が実習中に抱く

課題意識である。音楽科教員に求められる資質能力を明らかにし、体系的・計画的なカリキュラムを構想していく上で、教育実習は最も重要な情報資源であると考えられるからである。それは次の理由による。

第1に、教育実習では、教師のとしての働きかけの効果が授業中の成功と失敗によって実習生に対し直ちにフィードバックされる。つまり実習生は、D. ショーンの言う行為の中の省察 (Reflection-in-Action) を繰り返すことになる<sup>2</sup>。授業中の喜び・不安・驚き・困惑は、状況との対話による実習生の直感的思考を反映するものであり、実際の授業を通じて学ばれていく音楽科教師としての手続き的知識と、その獲得過程は、大学におけるカリキュラムを構想していく上で重要な視点を提供するだろう。

第2に、教育実習では実習生にとってモデルとなる指導教員が存在している。指導教員と実習生との関係は、単に教える者と教えられる者ではなく、音楽の授業を成功させるという共通の目標を持つ共同体を構成する者同士でもある。実習生は、指導教員からの意図的な指導によって学ぶだけでなく、教師としてのふるまい方そのものから学んでいく。つまり、指導教員を通して学ばれることは、抽象的な知識・技能ではなく、音楽室という状況に埋め込まれた文化実践的な知識である。これはレイヴとウエンガーのいう「正統的周辺参加」としての学習に近い。

これらの実践的知識の様態を明らかにすることは、大学における実技科目と教職科目の統合的な関係について検討する上で重要な示唆を与えると期待される。

## 2 先行研究

教育実習に関しては、これまで主に教育実習生に対するアンケートにもとづく研究が数多く実施されている。これらの研究では、実習生の思考や態度を特徴付ける因子を探索し、現職教員との比較や実習前後の変容が分析されている<sup>3</sup>。しかしこれらの量的研究は、教育実習体験が実習生の認知に与える一般的な効果を明らかにしているものの、本研究が関心を向けている個々の教育実習生の状況依存的な学習過程の特徴を明らかにするものではない。

また教育実習に関する質的な研究としては、実習生の日誌の分析を行った研究がある<sup>4</sup>。しかしこれらの研究も、発声や机間巡視などの一般的な教授技術に関する実習生の関心や実習中の出来事に対する情動的な反応を記述することにとどまっており、各教科固有の視点が不十分であり、各教科教員養成カリキュラム開発への展望まで踏み込めていない。

そこで本研究では、附属中学校で音楽科教育実習を行う3人の学生とその指導教員に対してインタビュー調査を行い、教育実習期間中に実習生が発見する課題やそれに対する指導教員の評価についての発言内容を分析することにより、音楽科教員としての最も初期段階の成長過程を明らかにし、大学で養成すべき資質能力を探索していくことにした。

## 3 研究の方法

### 3.1 調査対象と調査期間

宮崎大学教育文化学部学校教育課程に所属する3名の学生<sup>5</sup> (以下実習生A・B・Cと呼ぶ)、及び教育実習期間中の彼女たちの指導教員である実習校音楽科教員<sup>6</sup> (以下指導教員と呼ぶ)の4名。調査期間は平成17年9月7日～9月29日のうち休日を除く15日間である。

### 3.2 調査方法

調査は実習生の派遣先である宮崎大学附属中学校で行った。主に、各実習生が担当クラスのショートホームルームや担任教員との反省会を終えた夕方の時間帯にインタビューを実施した。インタビューは実習生のスケジュールを最優先したため、個別に行う場合とグループで行う場合があった。インタビューの際に実習生に対して質問した項目は主に「実習中に印象に残った出来事」「実施した授業の中での反省・気づき」「次の実施授業に向けての課題」である。

また指導教員に対するインタビューは実習生とは別室で実施した。質問項目は「個々の実習生についての評価」「個々の実習生に対する指導の内容」などである<sup>7</sup>。

## 4 実習生と指導教員の発言の分析

### 4.1 プログラム遂行型授業観からの脱却

今回インタビューを行った3人の実習生が教育実習の初日に繰り返し不安材料としてあげていることは、時間配分、つまり「授業を構成する各活動への時間を割り当て」であった。この事前の計画通りに授業を進めることへのこだわりは、実習期間全体を通じて、特に生徒を事前の計画通りに動かすための指導力への関心として、繰り返し彼女たちの発言の中に現れてくる。次の発言は典型的である。

C：今度が鑑賞の授業だから、時間的にも余裕がないんじゃないかと思うんですよ、今の計画。無駄な時間を作らないようにしたいんですけど、やっぱりざわつくんじゃないかなとか、グループ活動とかにいっちゃう計画があるので、そういうところでうまくいかない気がする不安がありますね。ちゃんと進むかなあって。

(インタビューア) やるべきことをやってくれるかどうかってこと？生徒のほうが。

C：はい、それも心配ですし。やっぱりそうさせないために、こっちもしなきゃいけないじゃないですか働きかけを。その力にちょっと不安ですね。(第13日目)

また実習生は、例えばパート練習などの本来生徒の自主的な活動が中心となる場面でさえ、教室に広がる生徒の状態を監視し、教室全体をコントロールすることが教師の役割だと考えており、そのことの困難さを繰り返し課題として挙げている。

A：全体の合唱のときでも。あとパート練習をするときも、そのパートだけがいっぱいいいっぱいで。でもソプラノは(指導に)行かなくてもいいかなというのはあったんですけど、でもアルトと男声を行こうとは考えてたんですけど、もう男声しているときはそっちのけで。いっぱいいっぱい、ほんとにいっぱいいっぱいって感じでしたね。(第5日目)

授業中の指導教員の姿を見つめる視線にも、教室全体をコントロールすることへの強いこだわりが伺える。

A：(指導教員は)一つのところを見てるけど、ぱっと他のところで何か違うことがあったり、おかしいって感じたら、すぐそっちにぱっと注意が言ってまた戻ってくる。音楽の指導しながらぱって他に目が行くことがある。(第2日目)

これらの発言には、実習生の最も初期の音楽授業観が端的に現れている。つまり実習生は、音楽の授業を所定のプログラムの効率的遂行とみなしている。従って計画からの逸脱は「無駄な時間」なのであり、できる限りこの「無駄な時間」を省くために、生徒の行動や発言をコントロールする技術的実践こそが教師の役割であると考えていることが伺われる。

秋田喜代美は、大学生と現職教員の持つ授業のイメージについての調査から、大学生は、現職教員と比較したとき、授業を「筋書き通り」で「同じことの繰り返し」であり、「伝達の間」として考える傾向にあることを明らかにしている。今回の実習生の発言はこの結果を裏付けるものであるといえる。

しかし実習が進み実際に授業を実施していく中で、本来事前の計画通りには授業は進行せず、その場での生徒の反応に合わせて計画を修正せねばならないことに少しずつ気づいていく。このため授業進行に関する課題意識は、予想外の事態への臨機応変の対応についての関心へとその中心を移していくことになる。

B：そうですね。難しいんですけど、あとでここをこうすればよかったっていうか、何でもう少し時間がなかったのかなっていう風には思うんですけど。やっぱり話し合いの時間が、ちょっと長すぎたかなっていうのがちょっとあって、せっかく意見が出てたから、出そうと思って、(教室を)回ってたんですけど、(中略)話し合いの時間はもう少し短くてもよかったかなと。(第5日目)

また実習の初期の段階では「こういう意見を生徒から出させたい」と発言するなど、生徒の発言を事前の計画に従ってコントロールしようと考えていたのに対し、実習の終了間際には、次の発言に見られるように、生徒との対話の中で、双発的に授業を展開していくことへの課題意識が生まれている。

C：生徒が何かしたときに、私がどういう反応を示すかって言うのが、いつもうまくいなくて、今日のBさんの授業を見て思ったんですけど、すごくうまく言いかえてたなと思ったんですよ。生徒から出てきたことが、ちょっと授業の内容と微妙にずれてるんですけど、それをうまくまとめるというか言いかえて、授業で使える言葉に直していくとか、何でそう思ったのかとか、そういう深く掘り下げていくことができてたし、(中略)ああいうところをまねしたかったなっていう。そう思いました。(第13日目)

秋田が「筋書き通りに伝達する場としてのイメージから、授業は筋書き通りではなく未知の展開を持って進み、伝えるだけではなく授業の中で新しいものを生徒とともに創りだしていくイメージへと経験に伴って変容することが熟達化の道筋の1つとして考えられる」と述べているように、所定のプログラムの技術的遂行としての授業イメージからの脱却が、実習のひとつ

の重要な発達課題となっていることが伺える。しかしながら実際には、「計画通りの授業イメージ」と「生徒とのインタラクティブな授業イメージ」との間でジレンマを抱えた状態で実習は終わっている<sup>8</sup>。

#### 4.2 生徒との関係構築についてのジレンマ

実習生は、すべての生徒と友好的な関係を築くことに強い意欲を感じている反面、生徒に対して威圧的に振舞うことに対して不安やためらいを感じていた。

B：今回は、1年生なので話しかけやすいっていうのもあって、仲良くなりたいっていうのがあるんで、がんばって積極的に話しかけようっていうのが実習の前から目標にはあげてて。(第2日目)

C：あと(指導教官の)I先生を見てて思ったんですけど、結構荒々しく進んでいるように感じるんですけど、でも生徒に対する気遣って言うか、すごくあるんですよ。(中略)生徒と先生って言う関係なんですけど、必ずしも向こうが下ではなくて、それなりの尊敬って言うか、そういう関係ができてるとなと思います。時に荒々しい言葉を言うときもあるし、でもちゃんと「何々してくださいませか」とか、そういう敬語で話すこともあって、そういう小さいことかもしれないんですけど、そういうのってすごく大事だなって言う気がします。(第13日目)

すべての生徒に対し受容的・共感的にかかわることが彼女たちにとっての最大の課題として語られている。実際、実習最終週のインタビューで、実習生Bは「自分からためらわずに積極的にコミュニケーション取りに行くことはできた」と述べており、この課題について手応えを感じていることが伺える。

しかしながら、生徒に対する共感的な接近態度は、一方で教師としてのリーダーシップの発揮を困難にするというジレンマを生んでもいる。

B：生徒は割と話しかけてくる子はタメ口の子が多くって、ほんとに私は、実習生というより友だちとしての会話みたいなのをしてくるから、それをほんとは「タメ口じゃいけないのよ」ってことを何かしらの方法で教えないといけないんだけど、どうっていいのかもわからなくて。それを言うってしまうことによって、話しかけられなくなったらどうしようっていう不安が自分の中にあるって、言えないっていうのがあるんですけど。(第6日目)

3人の実習生全員が「生徒に嫌われたくない」「生徒の視線が怖い」などの、生徒の反応に対する強い不安を訴えており、このことは授業中における統制行動の不徹底につながっていた。この問題について、指導教員は「待つことができない」という表現で語っている。

指導教員：学習訓練ですよ。経験だと思っんですよ。「待ち」だと思っんですよ。「はい静かにしてください。はいそれでは」って始めるから。「はい静かにして

ください」で5拍ぐらいおいて「それでは」っていう、このタイミングですよ。それはもう経験ですよ。 (中略) みんながまだ見てないうちに「はいじゃあもう今日はこれをします」とか言っていると、生徒さんが集中してなくて、「何するの？何するの？」っていうような感じになっちゃう。

平成2年に秦政春が行った調査によれば、「教師をやめたい」と考えている教師の割合では、家庭科と美術について音楽が多く、また教師を辞めたい理由として「子どもの問題行動」を挙げた教師は、全教科の中で最も多く58.3%であった<sup>9</sup>。このことは音楽の授業においていわゆる学習規律を維持することが、教師のモラルを維持する上で非常に重要であることを示すものである。

同時に音楽科は生徒の表現行動が授業の活動の中心となる。このため厳しい叱責を繰り返すだけでは、生徒を萎縮させ表現意欲を低下させる恐れもある。統制的集団維持と受動的・親和的集団維持のバランスをいかにして調整していくか、あるいはこの2つをいかに統合的に遂行していくかが、音楽教師の初期段階における重要な課題であると言える<sup>10</sup>。

#### 4.3 生徒の演奏を診断し指導の手立てを案出することの困難

実習生は、音楽の授業中に生徒の演奏を診断して解決すべき課題を発見すること、そしてそれに対応する適切な指導の手立てを案出して実行する能力の不足を強く感じていた。

実習生Cは、初めての授業で生徒の歌声を聴いたときの戸惑いを次のように述べている。

C：(授業をする以前は)できてないと思ってたんですよ。(中略)「時の旅人」は他のクラスの曲に比べたらちょっと難しいし、曲も長いし、だから、他のクラスの様子でもちょっと声が小さかったり、音程、譜読みができてなかったり、そういう状態だったから、ある意味ちょっと安心してたっていうか、大きく構えてたところがあって。意外と歌えてたから、「これ何言おう？」って思いました。(実習第6日目)

最後のインタビューで、彼女は、自分自身の今後の課題について次のように語っている。

C：耳を鍛えておくことが大事だなと思いました。結構、なんか音程のずれとかに気づけなかったりするんですよ。(中略)生徒たちも真剣勝負で来んですよ、音楽の授業ってなると。だからこっちがあいまいだとすぐパートリーダーさんとかに、言いたいことをのっとられちゃうから、生徒を上回る判断力を持ってないと、もうのけられちゃいますね。(実習第13日目)

教師が演奏を診断的に聴いて課題を発見する能力は、Carl Bereiterらが印象的知識(impressionistic knowledge)と呼ぶ、さまざまな領域の熟練者が持つ手続き知識と関連する<sup>11</sup>。音楽指導者が、演奏についての判断を下す際には、言語化される以前にある種の印象的直感が生じると考えられる。例えば音程のずれは「濁った感じ」「粗雑な感じ」あるいは「ざらつき」として捉えられるかもしれない。そして指導者として熟達すればするほど、これらの印象は明確で一貫性のあるものになるだろう。この演奏から受ける印象的直感が実習生には生起してい

ないか、生起しているとしてもあいまいなものにとどまっているために生徒の歌声の中に解決すべき課題を発見することができなかったのではないか。

またCの発言は、教科に関する専門的な能力と教師としてのリーダーシップ行動の間に密接な関係があることを示唆している。音楽科の場合、実習生Cの発言の中にあるように、生徒のパフォーマンスについて即座に判断し、それにもとづいて次の展開を決定せねばならない場面が非常に多い。このため音楽的な判断力が教師としての自己効力感に与える影響は非常に大きいといえる。前述した生徒との関係構築についてのジレンマの背景にも、音楽指導に関する低い自己効力感があると考えられる。

さらに音楽的に判断することだけでなく、指導の手立てを選択する上での困難さも語られている。特に目立つのは、表現指導のための語彙の不足である。

B： やっぱりただ「大きく」って言うてしまうんですよ。けど、言葉が「大きく」しか出てこなくて、「口を大きく立てに開けなさい」とか結局ありふれた言葉になってしまって、事前にこういうのがいいと思うとか、思ってもいざ授業をやると授業をやったあとに振り返ると、「ああ結局また同じ表現しかしてなかった」とか、結局同じことを言われてるから。(実習第13日目)

指導教員も、全く同じ問題について指摘している。

指導教員：例えばクレシェンドにしても、「はいだんだん強く」とか、そのお勉強で習ったとおりの、「はいそこは強くしてください」「弱くしてください」とかいう、そういう指示なんですよ。だから私たちが演奏するときには、ただ「強く」とか「弱く」とかじゃなくて、もっとあるじゃないですか、「優しいフォルテ」とか「固いフォルテ」とか、私たちが演奏するときにはそうやって演奏してるはずなんだけども、子どもたちに言うときにはもう教科書どおりの言葉になってしまうんですよ、みんな。

不足しているのは言葉だけではない。範唱や指揮などの非言語的な表現指導能力の不足についても語られている。

A： 「注意したい」「こうやってほしい」というのをそれこそ範唱すればよかったんですけど、範唱するのもピアノがないと不安なんですよ。だからしようと思ったんですけど、できなかったんですよ。(第5日目)

C： 身体で表現することもすごく。先生の表現の指導として、言葉だけじゃなくて身体を使ったりだとか、ちょっと歌ってみたりだとか、そういうのもすごく大事ななと思って、だから指揮とかもっと勉強しておけばよかったとか、そういうのはありますね。(第13日目)

ここで語られている問題は、音楽科教員として必要となる音楽性をどのように捉え、どのよ

うなカリキュラムの中で養成していくべきかについて再考を迫るものである。

David J. Elliotは、音楽性 (musicianship) を「音楽の作り手が、その実践固有の音楽的知との関係において、その実践固有の音楽的な響きのパターンをどのように処理するかについて知っていること」と定義している。この音楽性は、その本質として、言葉によって叙述されるのではなく、行為によって示される手続き的な知識である<sup>12</sup>。さらにElliotは手続き的知識である音楽性は音楽的問題解決状況の中で挿話的に文脈的に学習されねばならないと指摘している。

これまでの音楽科教員養成において、音楽性、すなわち音楽についての手続き的知識は主に実技を中心とする科目の中で養成されるべきものとの理解があった。例えば声楽であれば、望ましい響きやそれを生み出すための身体の使い方は、優れた演奏表現能力を持つ教員をモデルとしてある程度効果的に学習できていたと思われる<sup>13</sup>。一方、指導案の記述や指示・発問などの教授法に関する知識は、実技などの音楽的生産活動とは切り離されて学習されるか、あるいは模擬的な音楽活動と結びつけて学習されるかのどちらかであった。ここには、専門的な音楽訓練によって身につけた音楽的能力を、生徒の演奏を評価したり適切な指導法を案出したりする教授能力と統合するのは個々の学生の責任であり、またそれは可能であるとの前提がある。しかしながら実際には大学3年間の専門的な学習を積んだはずの学生が、生徒の合唱を前にして「意外と歌えてたから、何を指導すればよいのかわからない」状態に陥ってしまうこと、さらにこのことが教師としてのリーダーシップ行動をためらわせる要因となっていることを重く考えるべきであろう。

Elliotは、手続き的知識である音楽性は状況依存的であり、「本物の音楽的实践が持つ重要な条件に近づくために教師が慎重に計画した活動的な音楽的生産を通してのみ成長する」と述べている。声楽のレッスンにおいて獲得した知識それ自体は、主に西洋音楽の価値基準にもとづいて聴衆を納得させる効果的な演奏を遂行することを目的とする文脈に位置づけられるものであり、生徒の演奏をモニタリングし、判断を下し、指導する音楽授業の文脈にそのままの形で適用できるわけではない。例えば、先述した表現指導語彙の問題について考えてみると、大学教官は実技のレッスンの中で、豊富で効果的なメタファーを駆使して学生を指導していたと考えられる。しかしそれらは学生にとって自分たちの演奏を調整するための知識として利用することはできても、生徒の演奏を指導するための知識として利用することはできなかった。

音楽教師に求められる音楽性は何か、またそれはどのように養成すべきかについて再検討する必要がある。

## 5 おわりに

今回のインタビューの分析の中で浮かび上がってきた実習生の課題は、いずれも音楽科教師が状況との対話の中で発揮する手続き的知識と深く関連していると考えられる。さらにこれらの課題は、単独の問題解決場面の中で顕在化するのではなく、今回の調査では明確には得られなかった他の課題とともに、音楽の授業中に生起するさまざまな教師の意思決定場面において、相互に密接に関連していると推測される。例えば、教師による授業中の生徒の演奏の診断には、単なる音楽的な響きの評価だけでなく、同時に生徒の注意の方向や意欲についての評価も含まれているだろう。従って、その診断に基づく指導の手立ては、熟練した音楽教師ほど、響きの



改善と生徒の意欲喚起の双方の統合的問題解決を意図するものになっていくと考えられる。演奏会の成功を目的としてプロの音楽家集団を束ねる指揮者のリハーサル中の意思決定と授業中の音楽教師の意思決定の様式は、この点において大きく異なる。この音楽的診断力と生徒とのコミュニケーション能力や集団調整能力の統合的発達には、今後、音楽科教員養成カリキュラムを再検討していく上で最も重要な鍵になるであろう。

また、こうした複合的な問題解決の熟達化は、授業遂行のための単なる新しい手段や手続きの獲得と捉えるよりも、授業観や授業イメージなどの教師の信念や態度のレベルでの変化を伴う、個々の教師の実存的な変革プロセスとして捉えるべきであろう。今回のインタビューからは、実習生の授業観が「プログラム遂行型授業観」から「生徒とのインタラクティブな授業観」へと移行しつつあることが伺われた。この授業観の変化と授業中の問題解決行動の熟達化との関係についても、今後の検討課題としたい。

#### 註及び参考文献

- 1 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）」平成17年12月8日。
  - 2 ドナルド・ショーン（佐藤学，秋田喜代美訳）『専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える』ゆみ出版，2001年。
  - 3 小野寺淑行「教育学部学生が抱く『教師の力量』『授業』観」（『千葉大学教育実践研究』第4号，189-202頁，1997年），David J. Teachout, "Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching." (*Journal of Research in Music Education* Vol. 45, pp. 41-50, 1997), 菅裕「音楽科教育実習生の教師力量観に関する研究」（『宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第9号，125-138頁，2002年）などが挙げられる。
  - 4 白井勝美「『教育実習』に関する実証的研究」（『杉野女子短期大学部紀要』31，23-36頁，1994年）白井博「小学校教育実習生の情動的な体験に関する日記の分析」（『教科教育学研究』第17集，135-151頁，1999年）などが挙げられる。
  - 5 全員女性。いずれも3年次生で、15年以上のピアノ及びエレクトーンの個人レッスンを経験している。また実習生B・Cは中学校と高等学校で吹奏楽部に所属していた。
  - 6 30代女性。10年以上の教職経験がある。またクラブ活動の合唱指導では、コンクール全国大会出場など高い実績を持つ。
  - 7 全てのインタビューはボイスレコーダーによって録音した後、テキストに起こした。総録音時間は3時間58分であった。
  - 8 本調査から8ヵ月後に、各実習生は公立中学校での2週間の教育実習を経験している。この公立実習終了直後の平成18年6月14日に、実習生Cに対し、再インタビューを行った。このインタビューの中で、Cは次のように述べ、「計画通りの授業イメージ」から「生徒とのインタラクティブな授業イメージ」へさらに授業イメージが移行しつつあることを示唆している。
- C：（前回の実習では）なんとなく不安を抱えつつ、何がヤマなのかははっきり伝えられずにやったので、たぶん生徒は何も考えなくても授業は成り立つみたいなの、そういう感じになってたんですけど、ちょっとおもしろい要素を入れることで、自分も「そこ考えさせたい」とか「気付かせたい」とかおもうから、例えば生徒の反応が悪かったときに「わかるように言いかえよう」とか一生懸命頭使ったりとかするから。そういう面で、計画通りじゃない授業をすることができるっていうか。

(インタビューア) それは「これを教えたい」というのがわかってるから？

C：そこがあるから多分そういう寄り道ができるようになったんじゃないかと思います。今までは「何分にこれをして」というのがあって「生徒が考える時間が何分で」という感じでやってたから、結局最後の最後になって、時間が押してきたりすると、自分が焦っちゃって、全部答え言っちゃって、結局生徒も「ふーん」ぐらいで終わる感じになってしまったんですけど、考えさせようとか気付かせようと思うと、クラスによってすぐ気づくクラスもあれば、なかなか気づけないクラスもあるし、だからなかなか気付かない場合には「どうしようか」とか、やっぱりその場その場で考えて。

- 9 秦政春「教師のストレス：『教育ストレス』に関する調査研究（ ）」『福岡教育大学紀要』第40号，第4分冊，79-146頁，1991年。
- 10 斎藤忠彦が実施した中学校音楽家教師に対するアンケート調査の中でも，118名中99名の教師が，教員養成大学音楽科の大学授業カリキュラムの中に「音楽科における生徒指導」の内容が「とても必要」または「必要」と回答している。（斎藤忠彦「実践的指導力を育成する教員養成大学音楽科カリキュラムの開発」『教科教育学研究』第23巻，429-446頁，2005年）
- 11 Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court, 1993.
- 12 Elliot, J. David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- 13 宮崎大学教育文化学部学校教育課程芸術・保健体育系教科選修（音楽）では，3年次の教育実習までに次の実技科目を必修として履修させている。いずれも半期1単位である。なお実際には，これらの必修科目に加えて，さらにいくつかの選択科目が履修されている。

ソルフェージュ ・ ， 声楽 ・ ， 合唱 ・ ， ピアノ ・ ， 伴奏法 ・ ， 教育楽器演習 ， 合奏 ・ ， 指揮法 ・ 。