

教育実習生の音楽科授業中の意思決定に関する研究

—PCK を視点として—

長嶺 藍加¹⁾

要旨

本研究の目的は、PCK の視点から筆者自身の音楽科授業中の教授行動や、それに至るまでの思考過程の特徴や課題を明らかにし、経験の浅い音楽教師の授業中の意思決定に関する課題解決を目指すことである。PCK (Pedagogical Content Knowledge) とは、学習内容と教授学を一体化させた教師に特有の力量のことであり、教授学的推論のプロセスを積み重ねることで培われる (Shulman 1987)。研究の対象は、筆者の教育実習における音楽科授業である。授業実践を録画した映像を見ながら、活発に思考をしていると意識していた場面及び、無意識な指導をしていることに気付いた場面で一時停止し、その場面での思考について語る「再生刺激法」の手法を取った。その発話データを文字化し、KJ法で具体的な課題場面をいくつかのカテゴリーに分類し、さらに教授学的推論のプロセスの観点に沿って整理した。その結果、PCK の視点で意思決定に関する課題を明確にし、意識して授業実践することは、課題解決に有効であることが明らかとなった。

1 研究の目的

教師は授業状況に応じて意思決定を行い、授業を展開している。学習者の反応や行動などと授業計画とのずれが生じていないか、またなぜずれが生じたのか原因を認知し、教師自身の教授行動を決定していく (吉崎 1988, p. 56)。

これまでの筆者の教職大学院での教育実習授業の分析から、自身の音楽科授業中での意思決定に課題があることが明らかとなった。具体的には、子どもの反応や状況に合わせて適切な判断ができないということである。

筆者の課題となった行動は、予想と違う子どもの反応への対応場面に集中している。具体的に2つの場면을挙げる。一つ目は、子どもの発言に対して、全体指導で活かしたいと思った場面である。しかしその発言を具体的にどう展開してよいかわからず、発言した児童に対して「なるほど」とのみ返答し、共感するにとどまってしまった。二つ目は、順次進行の時と、跳躍進行の時ではどのような感じ方の違いがあるか子どもたちに問うた時のことである。予想と違う子どもの反応があった時、その原因が発問にあると思って授業では発問の言葉を変えて解決しようとしていた。しかし児童の予想外の反応は、自らのピアノの演奏による示し方に原因があったことが後の授業分析で明らかになった。筆者の意思決定の躓きが起こる原因として、音楽的知識や学習者に関する知識が不足しているとともに、それらを組み合わせて、具体的な授業場面において判断することに困難が生じていると言える。

このように学習内容と教授学を一体化させた、教師に特有の力量を PCK (Pedagogical Content Knowledge) という (Shulman 1987)。PCK とは、授業において学習者たちにわかりや

¹⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科大学院生

すく提示できるように教師が内容についての知識、教授法についての知識、学習者の学習についての知識などから作り出した複合的な知識のことであり、教科の専門的知識と教科の指導法の統合・往還を基盤とした、教師にとって重要な力量である(徳岡 1995)。

そこで、本研究ではPCKの視点から筆者自身の音楽科授業中の教授行動や、それに至るまでの思考過程の特徴や課題を明らかにし、経験の浅い音楽教師の授業中の意思決定に関する課題解決を目指す。

2 研究の方法

高見(2019, p. 13)は、新人教師教育で大切なこととして状況と対話する能力を高めること、即興的な相互作用が起きる場面を振り返ること、自分の教授行為をその場でメタ認知できるようになるまで授業映像の振り返りを重ね、自ら発する音やパフォーマンスを省察し続けることなどを挙げている。このことを参考に、子どもの予想外の反応や躓きが生じた場面に注目し、PCKの視点から筆者の意思決定について省察を行う。そしてその省察をもとに課題を明らかにし、具体的な手立てを講じて授業の改善を図り、そのプロセスについて質的な分析を行う。

(1)分析対象の授業

実習名	授業実施日	対象学年
基礎能力発展実習	2019年9月6日、9日、20日	A小学校 第1学年
学校教育実践研究実習	2020年9月18日	B小学校 第2学年
教育実践開発研究実習	2020年11月12日、17日	B小学校 第2学年

(2)分析の手続き

「再生刺激法」(高見 2019) およびKJ法を採用し、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。手続きは以下の通りである。

- ①自身が行う音楽科授業をビデオカメラで録画する。カメラは教室後方に固定し、授業全体を撮影する。
- ②授業後、録画した映像を対話者と共に見る。対話者とは、教育学部音楽科教育担当教員である。授業再生中、自身が以下の場面だと感じたところで映像を一時停止する。
 - i) 授業しながら自分が活発に思考をしていると意識していた場面
 - ii) 振り返った時に初めて、無意識な指導をしていることに気付いた場面
- ③対話者は、上記②—i) ではどのような思考を巡らせていたのか、②—ii) では、どのような思考を巡らせていたと推測できるか、について可能な限り詳しい発話を求める。
- ④上記③の自身の発話データを全て文字化し、KJ法で具体的な課題場面をいくつかのカテゴリーに分類する。さらにカテゴライズされた課題を教授学的推論のプロセスの観点に沿って整理する。

3 結果と考察

3.1 基礎能力発展実習

(1)自身の音楽科授業中の意思決定の課題を教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した結果を表1として示す。

「①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足」とは、表面的な計画のみ構成し、指示の意図や計画通りいかなかった場合の手立てを考えていないということである。「この手順で進めれば、わかりやすいだろう」という学習内容のみに注目した考え方をしていたのである。

「②言語活動についての具体的な計画不足」とは、いつ、どのように言語活動させるのかについて計画していなかったということである。加えて具体的な指示や発問についても計画できていなかったため、子どもの考えを十分に把握できなかった。

「③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない」とは、誰の音程がどのくらいずれているのか把握できなかったり、ずれを認識していてももう一度歌って確認しなかったりすることである。その結果、音高の違いを認識して歌う授業であったにもかかわらず、音程をつかめずにいた子どもに気付くことができなかった。

「④子ども全員を個としても見ることができない」とは、「全員が理解しているか」という視点及び「誰が何をしているのか」という視点で状況把握をすることができないということである。授業を計画通りに進めることを強く意識しているために、一人一人の思考や活動の状況について理解できなかった。

「⑤自己モニタリングができないことで適切な判断ができない」とは、自分の言動を客観視できていないがために、誤った判断をしたり、誤りにすら気付かなかったりすることである。自身の出す音や言動が、子どもにどう捉えられているのかを的確に把握する必要がある。

「⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思ひ込む」とは、子どもの発言を聞いただけでは何を言わんとしているのかわからないのに、聞き返さずに先に進んでしまうことである。

「⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない」とは、子どもの実態に合った指示の出し方を計画できていないことである。加えて、子どもが指示を理解できていないことを把握しても説明し直さないことである。子どもにとって分かりづらい指示であると自覚しているならば、授業前に計画し直す必要があった。

表1 基礎能力発展実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足 ②言語活動についての具体的な計画不足
	授業中	③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない ④子ども全員を個としても見ることができない ⑤自己モニタリングができないことで適切な判断ができない ⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思ひ込む
変換	授業前	⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない
	授業中	⑧学習場のねらいを意識できず直感的な価値判断をしても言語化できない ⑨計画を変更すべき場面において計画の進行を優先してしまう
指導		⑩焦りから適切な判断ができない ⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している ⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない
評価		⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない

「⑧学習場面の意図を意識できず、直感的な価値判断をしても言語化できない」とは、その学習場面で何が重要か意識できていないために、本来の意図と指導に矛盾が生じたり、子どもの発言について適切に評価できなかつたりすることである。

「⑨計画を変更すべき場面において、計画の進行を優先してしまう」とは、授業中の子どもの状況に合わせて計画を再構成できないということである。授業を通して子どもに何を学ばせたいのかを中心に考えるのではなく、自分自身が計画のすべてを遂行することを中心に考えていたことが原因である。

「⑩焦りから適切な判断ができない」とは、焦りが原因で冷静かつ適切な判断ができないことである。

「⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している」とは、子どもの素直な反応を尊重したい気持ちが先行し、本来の意図と異なる活動方法をとっていても説明し直さないことである。または実態に合っていないと分かっているながらも、全体的な目標達成を優先して、少数の躓きに対応しないことである。熟練教師は、目標に即しながらも子どもの実態に合った手立てを取ろうとする（兼重・菅 2019）。しかし、筆者はどちらか一方にしか注目できず、適切な判断ができていないと言える。

「⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない」とは、音程のずれや叫ぶような歌声等、音楽科で指導されるべき事項について、本時の中心的な目標ではないから指導しなくてもよいと考えることである。本時目標だけでなく、6年間を通して指導すべき事項を併せて指導すべきであるという認識に至っていなかったのである。

「⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない」とは、子どもの状態や自身の授業について、指導教員の助言がなければ、具体的に評価できないということである。

(2) 考察

以上の結果から、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を組み合わせることで学習の内容を子どもの実態に合わせ、それに基づいて授業を構成・展開させる力量が足りないと考えられる。意思決定上の躓きの多くが、音楽科の目標及び内容と子どもの実態を十分に理解できておらず、両方の視点から適切な手立てを講じることができないものであった。加えて、子どもが計画した指示や発問をどのように捉えるのかについて、具体的に予測できていなかったために、予想外の反応が返ってきた時に、どのように展開してよいかわからず、その場の状況に合った判断をすることができなかった。授業中においては、「授業時間内に計画したことをやりきることが重要である」と、無意識に思っていた。したがって、授業中の思考の中心は、目の前の子どもの状況を把握し、授業を再構成することではなく、計画通りに進行できているか考えることであった。その結果、子どもの実態やその場の状況に合った指導をすることができず、本来の授業の目標も十分に達成することができなかった。

(3) 学校教育実践研究実習への手立て

以上の分析を基に次実習への手立てを計画した。「内容についての知識」については、音楽科の目標や内容を構造的に理解することを目標とした。

「学習者についての知識」については、実習校の担当教員に子どもの理解力やレディネスを質問することを通して、子どもの実態を把握することを目標とした。

「教授法についての知識」については、子どもに効率的かつ確実に活動内容を伝えることができるような方法について理解することを目標とした。

3.2 学校教育実践研究実習

(1) 学校教育実践研究実習での解決状況

基礎能力発展実習における意思決定の課題についての変容を、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した(表2)。

「①子どもの立場に立った具体的なシミュレーション不足」については、学習指導要領での位置づけや教材について理解し、見通しをもたせられるような授業計画を立てることができた。しかしながら十分に見通しをもつことができなかつた児童の様子も見受けられた。児童のより詳細な達成度や理解力を理解する必要がある。

「②言語活動についての具体的な計画不足」については、言語活動や思考する場面を設定したり、具体的な班構成や手順を計画したりすることができた。また何について考えさせたいのか計画していたことで、視点をもって子どもの発言を聞き、思考の状態を把握することができた。

「③音程のずれを具体的に把握できず、把握しても修正しない」については、リズムや音程がずれている子どもがいることを認識することができた。しかし、未だ誰の、どの音が、どのくらいずれているのかについて詳細に把握することはできなかつたため、丁寧な個別指導を行うことはできなかつた。

「④子ども全員を個としても見ることはできない」については、教師に注目が向けられているか子どもを見て判断したり、子どもがどのような動きをしているのか見て理由を考えたりすることができた。しかし、個人に目を配りつつ全体の進行も考慮することは十分でない。

「⑤自己モニタリングができないことで適切な判断ができない」については、自身の指示不足に気付き、補足する教授行動をとったりすることができた。

「⑥文脈に沿った対話なら子どもは理解できていると思ひ込む」については、発言の意図が分からなかつたものに対して問い直したり、自身の発問に対して反応がなかつた時に、問いを選択式にすることで思考の視点を明確に示して考えさせたりすることができた。参観者からのアンケートにも、「先生の見本の歌い方を子どもが聞き入っていて、違いやよさを見つけようとする姿が見られた」との記述があつた。

「⑦分かりづらい指示内容だと自覚していても修正しない」については、具体的な指示の出し方を計画したり、意図が伝わっているかという視点で子どもを見て判断したりすることができた。

表2 学校教育実践研究実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	a 詳細な達成度や理解力を把握できていない
	授業中	b 詳細な達成度や理解力を把握できていない
変換	授業前	c 子どもの実態に合わせて学習内容を提示することができない
	授業中	d 計画を変更すべき場面を変更できないこともある e 子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけられない
指導		f 機器が作動しなかつた場合や空白の時間ができた時にどうするか具体的に考えることができない g 表現の工夫と技能を結び付けて指導することができない
評価		h 授業中に子どもを評価する視点がない

「⑧学習場面のねらいを意識できず、直感的な価値判断をしても言語化できない」については、子どものゴールの姿をイメージしながら具体的な声かけをすることができた。しかし、子どもの発言を音楽的要素と結び付けることはできなかった。例えば歌唱表現を考える場面において、「元気できれいな声で歌うといいと思います」という発言に対して、本時目標に即した重要な発言であると捉えることができずに「いいアイデアだね」とのみ返答するに終わった。子どもの発言にどんな要素が含まれているのか、子どもの表現や意図を敏感に察知し、音楽的要素と結び付けて価値づけることが課題である。加えて、表現の工夫と技能を結び付けて指導することができなかった。強弱について工夫する際も、声の大きさを変化させることは指導するが、具体的な体の使い方については指導することができなかった。

「⑨計画を変更すべき場面において、計画の進行を優先してしまう」については、計画通りの活動はできないと判断して計画を変更できたこともあったが、できないこともあった。計画が子どもの実態に合っていないと判断した場合は、即座に計画を変更し、目標達成を目指すことが課題として残った。

「⑩焦りから適切な判断ができない」については、予想外の反応に対して焦らず別の手立てを取ることができた。しかし、機器が作動しなかったり、空白の時間ができてしまったりしたことに対して対応策を考えておらず、焦ってしまうこともあった。

「⑪子どもを尊重したいことと目標達成とが矛盾している」については、⑧⑨同様、計画通りに授業を遂行することではなく、本時の目標を達成することを常に念頭に置き、子どもの状況に合わせて目標に即しながらも臨機応変に計画を変更することができた。

「⑫本時目標のみに意識が集中し、長期目標を見据えた指導ができない」については、学習規律を丁寧に指導することができた。ルールにそぐわない行動が見られたため、活動をやり直させることで、ルールの徹底を図ることができた。しかし、歌う姿勢について指導することはできず、前実習からの課題を十分に改善できたとはいえない。

また、表現の工夫について、歌詞を中心に考えさせた。しかし、それはあくまで作詞者の気持ちについて考えることであった。菅ら(2019)は、表現の工夫について、歌詞の客観的な意味内容やリズム・旋律の特徴に対応する「正しい」歌い方の発見ではなく、歌詞の情景の中に身を置いているときのこの「私」、あるいは、歌いつつリズムや旋律の流れの中にいるこの

「私」のありように対する現象学的な自己省察を行うことが重要であると述べている。これに対して筆者の指導は、子ども自身がどのようなイメージをもっているのか、またはどのように音楽を感じ取っているのかという内面に迫った指導ではなかった。音楽を自分の外側ものとして分析的に表現の工夫を考えるのではなく、音楽の世界の中に身を置いて、主体的に表現の工夫を考えさせられるような指導を行うことが課題である。

「⑬自分だけでは客観的・専門的に評価できない」については、前実習同様、指導教員からの指導がなければ、具体的に子どもや自身の授業について評価することができなかった。原因は、授業中に子どもを評価する視点がないことである。目標に対してどれだけ達成できたか、或いは変容したのかを授業中に評価できていないために、自身の授業について何を改善すればよいのか具体的に分からないのである。

(2) 考察

以上の結果から、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を組み合わせることで学習の内容を子どもの実態に合わせ、それに基づ

いて授業を構成・展開させる力量が未だ足りないと考える。本実習では、児童の発言と音楽的要素を結び付けて評価したり、表現の工夫と技能を結び付けて指導したりする意思決定を行うことができなかった。それは、筆者自身の音楽的知識が実感を伴ったものではないことに加え、児童の詳細な達成度や理解力を理解できていないことが原因である。発問や指示、活動に対する反応予測を行い、子どもの実態に合ったものか検討することで、より適切な計画を立てるとともに、予想外の発言に対する対応について見通しをもつことができると考える。

また、内容に応じた時間配分をすることができなかった。時間配分を計画していても、予定より時間をかけてしまった時、臨機応変に計画し直すことができなかった。時間配分を計画するだけでなく、予想外の事態になった場合の時間配分や指導についても計画する必要がある。

(3) 教育実践開発研究実習への手立て

以上の分析を基に、次実習への手立てを講じた。「内容についての知識」について、音楽科の目標及び内容を理解することと、扱う音楽的要素のよさや面白さについて実感を伴って理解することを目標とした。子どもに感じさせたい音楽のよさや面白さについて筆者自身が実感を伴って理解することで、より自然な思考の流れに沿って授業計画を立てたり、表現の工夫を考えさせる時の視点を具体的に与えたりすることができるようにする。

「学習者についての知識」について、実践を重ねたり、実習校の教員に具体的な反応予測等を質問したりすることを通して、子どもの実態をより詳細に理解することを目標とした。表現の工夫についてイメージや感情と結び付けて考えさせるためにも、生活経験も含めて実態を把握する必要があると考える。

「教授法についての知識」については、計画段階で、中心となる学習場面に時間を確保できるように、適切な時間配分を行うとともに、予想外の進行になった際の時間配分変更についても計画することを目標とした。自身及び子どもの行動について具体的にシミュレーションするとともに、どんな視点をもって子どもを見たり、音を聴いたりするのかについて詳細に計画することで、状況を把握し適切な指導を行い、評価できるようにする。

「PCK」については、具体的な授業の流れについて指導を受けたり、予想外場面への対応について計画したりすることを通して、目標に即し、子どもの実態に合った適切な計画であるか吟味するとともに、予想外場面において原因を分析し、適切に意思決定できるようにする。また、子どものイメージや感情から表現の工夫を考えさせたり、その表現の工夫と技能を結び付けて指導したりできるものかという視点で発問及び指導計画を立てることを目標とした。

3.3 教育実践開発研究実習

(1) 教育実践開発研究実習での解決状況

教育実践開発研究実習における意思決定の課題についての変容を、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析した。

「a 詳細な達成度や理解力を把握できていない」については、研究授業前に授業し、実態を把握したり、実習校の教員に具体的な実態や反応予測などについて尋ねたりすることで児童の理解力を把握することができた。

「b 詳細な達成度や理解力を把握できていない」については、視点をもって、能動的に子どもがどのような状態なのか把握しようとすることができた。例えば、旋律の出だしの音が続

けてとれるか確認するために、少し前から歌って出だしの音を伸ばさせたりした。子どもの状態をよく観察し、何をどう把握するかについて具体的に判断できたとと言える。

「c 子どもの実態に合わせて学習内容を提示することができない」については、見通しをもてるように実態に合わせた計画及び教授方法を計画することができた。例えば、旋律の重なり方の違いに気付かせる場面については、音源を聴かせるだけでなく、楽譜上で旋律の形に注目させることで、視覚的にその特徴を捉えることができるようにした。音楽的要素に関する知識について、子どもの実態に合わせて変換できたとと言える。

「d 計画を変更すべき場面で変更できないこともある」については、子どもの状況に合わせて計画を変更することができた。例えば、予想よりも上声と下声を正しい音程で重ねることができなかつたため、「曲の前半部分まで歌えるようになろう」と、計画を変更した。授業の目標は、紅葉の様子を思い浮かべながら音の重なりに気を付けて歌うことであつたため、子どもの状態に合わせて歌う範囲を狭め、音の重なりに気を付けて歌うことを優先することができたとと言える。

「e 子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけられない」については、子どもの発言を音楽的要素と結び付けて価値づけたり歌い方につなげたりすることができた。例えば、子どもの発言を「強弱の関係について考えたんだね」と、音楽を形作っている要素に言い換えて評価した。cと同様、音楽的要素について実感を伴って理解したことを、子どもの実態に合わせて変換できたとと言える。

「f 機器が作動しなかった場合や空白の時間ができた時にどうするか具体的に考えることができない」については、空白の時間を作らないように、早く作業が終わつた児童に対して指示を出すことができた。

「g 表現の工夫と技能を結び付けて指導することができない」については、課題は何か判断して手立てを考えたり、イメージや技能を表現の工夫に結び付けて指導したりできた。予想外場面について、計画段階で原因や対策、解決策を考えていたからである。

また、歌いだしの声が小さかつた際、「今のスカスカもみじ。一面のもみじを想像して」とイメージと結び付け直させて歌い直させたり、ほほ骨を上げることで声質を明るく響きのあるものにするよう指導したりすることができた。参観者による評価シートにも「歌う姿勢や発声についても伝えているので、技能面とつなげて指導できている」との記述があつた。

「h 授業中に子どもを評価する視点がない」については、評価の視点をもって子どもを見たり、具体的なフィードバックをしたりすることができた。また、子ども自身に彼らの歌を評価させることができた。これまで、評価とは終末のみに行うものであると考えていた。しかし、子どもの状況を把握できないという課題を発見した際、学習場面の意図に照らして子どもの状況を把握することは、全ての学習場面で行う必要であり、思考のプロセスを評価することにつながると考えるようになった。

また、前実習までは、評価は教師がするものであると思つていた。しかし、子ども自身が主体的に学ぶためには、子ども自身が自らの音や音楽について評価し、試行錯誤する中で求める音楽を追求させるように指導を受けた。そこで、歌い方の工夫について二つの歌い方を比較させる際、子ども自身にどちらの歌い方が目指す表現に合っていると思うか、理由も併せて問うことで、歌つてみて子ども自身がどう感じたのか評価できるようにした。

(2) 教育実践開発研究実習で残った課題

教育実践開発研究実習においては、次の課題が残った(表3)。「理解」の段階では、二点ある。一点目は、音楽科の専門的な知識が未だ不足していることである。例えば、下声の旋律の音取りをした際、歌いづらそうな子どもが多かったため、旋律をオクターブで演奏し、その音を聴かせながら子どもに歌わせた。しかし、曲自体は長調なのに、単旋律で弾くと短調に聴こえてしまう旋律であった。したがって、上声を歌っているときとは違う調の旋律として捉えられてしまったのである。単旋律ではなく、コード伴奏で歌わせるべきであった。

二点目は、子どもの発言について、正確に捉えられないことである。例えば、歌唱表現の工夫を考える場面において、子どもの発言の趣旨が分からなかったことがあった。それに対して「どういうこと？」と切り返した。そこで返ってきた反応は「リズムを変える」であった。子どもは音楽づくりの学習を思い出し、表現の工夫としてリズムの変更を提案したのである。本来は、その発言を聞いた時に、「音楽づくりだったらできるかもね。でも今回は歌い方の工夫を考えてみよう」等、子どもの思考を理解し、本時学習について説明すべきであった。しかし、なぜその発言をしたのか、また何を言わんとしているのか判断することができず、あいまいなまま授業を進行してしまった。

「変換」の段階では、教師の意図が伝わる発問をすることができないことが課題である。子どもの発言を正確に理解するだけでなく、教師の意図が伝わるものになっているか、または違う捉え方をしないものになっているか吟味する必要がある。

「指導」の段階では、思考のプロセスのモデルを示すことができないことが課題である。具体的な視点を与えてともに同じ思考のプロセスをたどることができれば、その他の部分においても子どもが主体的に思考することができるはずである。学習への見通しをもてるような思考のプロセスを示しているかという視点で、授業構成を見直す必要がある。

加えて、足場架けが不足していることも課題である。「もみじの雰囲気を伝えるためには、歌いだしの声はどんな声がいいかな」と発問したが、あまり反応が返ってこなかった。なぜなら、「優しい声」「強い声」「はっきりした声」等、声に関する語彙を子どもたちがもっていなかったからである。「柔らかい声」等、問いに対する答えを例示した上で子どもに問うことで、子どもは何を考えればいいのか理解できたと考える。

「評価」の段階では、子どもが客観的に音や音楽を聴いて評価する場面の設定不足が課題である。参観者による評価シートにも「うまくかけ合い、重なっていることを児童が実感できるとさらによい」との記述がある。その都度評価させるだけでなく、授業の冒頭と終末では歌い方にどんな変化があったのか、客観的に聴かせることが必要である。視点をもってじっくり音

表3 教育実践研究実習における音楽科授業中の意思決定の課題

理解	授業前	音楽科の専門的かつ実感を伴った知識不足
	授業中	子どもの発言について、どう考えているのか正確に理解できない
変換	授業前	発問が伝わらなかったときの手立ての計画不足
	授業中	思考のプロセスを提示できない 子どもの実態に合わせた足場架け不足
指導		思考の流れをモデルとして示すことができない
評価		子どもが客観的に音や音楽を聴いて評価する場面の計画不足

を聴いたり音を介して自らを振り返ったりする力を育成するためにも、改善すべき課題である。

4 まとめ

筆者の音楽科における授業中の意思決定の課題について、教授学的推論のプロセスの観点に沿って分析し、改善を図ることができた。

したがって、PCKの視点で意思決定に関する課題を明確にし、意識して授業実践することは、課題解決に有効であると考えられる。教授学的推論のプロセスの段階ごとに自分の課題を明確に認識し、それに基づいた対策や改善策を立てやすい。また、同じ観点で自他ともに評価し、達成度を確認したり、さらなる改善を図ったりすることができる。

筆者の残された課題についても、PCKを構成する「内容についての知識」、「教授法についての知識」、「学習者の学習についての知識」を深め、教授学的推論のプロセスに基づいて実践を分析することを通して、課題解決を図りたい。

引用・参考文献

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching—Foundation of the New Reform. *Harvard educational review*. 57(1), pp. 1-22.
- 石塚諭・鈴木直樹(2016)「体育授業における教師の思考過程の特徴に関する研究」『学校教育学研究論集』33, pp. 1-14.
- 兼重博美・菅裕(2019)「音楽科授業における熟練教師の信念と授業中の思考過程との関連性—授業観察とインタビューを通して」『日本教科教育学会誌』42(2), pp. 25-34.
- 菅裕・藤本いく代・阪本幹子・浦雄一・酒井勇也・甲斐真里子・長谷場由久子・穴井瑞紀(2019)「歌唱領域における中学生のメタ認知的方略の使用と有効性認知—小学校・中学校音楽科における『深い学び』の実現に向けて—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』27, pp. 47-62
- 高見仁志(2019)「音楽科における新人教師教育への提言—新人教師の実践知解明を手がかりとして」『音楽教育実践ジャーナル』17, pp. 6-15.
- 徳岡慶一(1995)「pedagogical content knowledgeの特質と意義」『日本教育方法学会紀要』21, pp. 67-88.
- 樋口直宏(1995)「授業中の予想外応答場面における教師の意思決定—教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係—」『日本教育工学雑誌』18(3/4), pp. 103-111
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説音楽編』pp. 9-13
- 八木正一(1991)「音楽の授業における教師の意思決定に関する一考察」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学Ⅱ)』40(1), pp. 43-52.
- 吉崎静夫(1988)「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』12(2), pp. 51-59.