

# 教育実習における大学院生による支援システムの試み

－大学院新設科目「音楽科教育実践演習」の実践－

宮下俊也・安田 寛  
(奈良教育大学音楽教育講座)  
川合利幸  
(奈良教育大学附属中学校)

The Support System by Graduate Students to Pre-service Teacher Training  
－Practical Research for “Exercise of School Music Teaching”－

Toshiya MIYASHITA Hiroshi YASUDA  
(Department of Music Education)  
Toshiyuki KAWAI  
(Junior High School Attached to Nara University of Education)

**要旨：**本稿は、奈良教育大学音楽教育講座が平成16年度大学院改組において新設した「音楽科教育実践演習」についての実践報告である。本科目は、本学附属中学校において行われる学部4週間実習において、大学院生が学部実習生を授業立案や授業実践において支援し、それを通して自らの音楽授業の実践的力を身につけることを目的とする。そのシステムの概要と、実践によって顕在化されたシステムに対する問題点、さらにこのシステムによって大学院生が獲得した実践的力の具体や実現できなかった課題を報告し、今後への改善点を明示する。

**キーワード：**「音楽科教育実践演習」「Exercise of School Music Teaching」、教育実習 Teaching practice、教員養成 Pre-service Teacher Training

## 1. はじめに

近畿圏および全国都市部における教員採用者数の増加に伴い、学部卒業見込み者の教員採用試験受験および合格者数の増加が見られ始めている<sup>1)</sup>。一方そのことに伴い、今後しばらく大学院修士課程への進学希望者数の減少と、より高度な教育実践の力を身につけたいという進学への動機の希薄化が懸念される。

そのような中で奈良教育大学音楽教育講座は、高度専門職業人としてより高い音楽的能力と教育実践力をともに育てることを主眼に、平成16年度大学院改組において2つの点からカリキュラム改善を行った。1つは、教科科目においては教科専門科目とその指導方法研究科目をセットにして履修させるようにしたこと<sup>2)</sup>、もう1つは、教科教育科目に「音楽科教育実践演習」を新設したことである。本稿は、そのうち「音楽科教育実践演習」の概要とその初回実施<sup>3)</sup>に対する分析と考察結果を報告するものである。

## 2. 「音楽科教育実践演習」の概要

### 2. 1. 目的

本科目は、本学附属中学校において行われる学部4週間実習において、本科目受講大学院生（以下、院生）が学部実習生（以下、実習生）を支援し、それを通して音楽授業に対する授業評価の能力を身につけることを目的とする。またそのことにより、自らの授業実践力の向上への寄与を期待する。支援は主として、①授業立案と学習指導案作成、②実施された授業に対する評価と次時へのフィードフォワードの2点に対して行う。また、実習生の授業実習に関わる悩み相談や本科目担当大学教員（宮下、安田。以下、大学教員）と実習生との繋ぎ役として貢献することも目指す<sup>4)</sup>。

### 2. 2. 方法

次に本科目の実施方法を示す（図1参照）。まず、大学教員は院生に対する事前評価として、実習前の夏期休暇中に、前年度の附中実習生による授業ビデオを

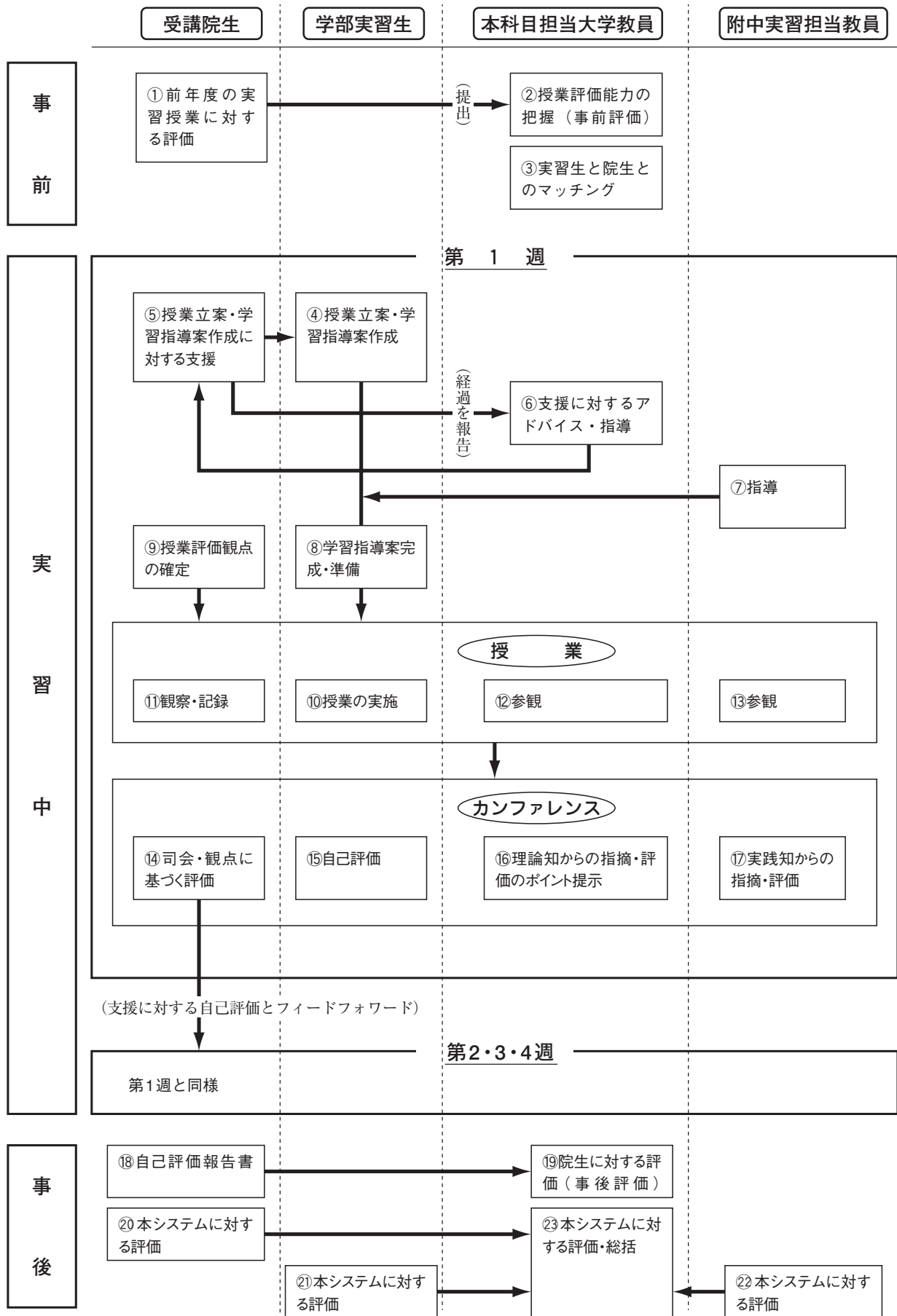


図1 「音楽科教育実習」のシステム概略図

提示しその授業に対する評価をレポートとして提出させる(図1①)。それによって収集しようとする評価情報は、①指導内容が明確化されている授業であるかを評価できるかどうか。②教材の適切さについて自分の意見を述べることができるかどうか。③授業過程での実習生の意思決定の適否について意見を述べることができるかどうか、また適切でないと思われた場合、自分だったらどのような方略をとったか、という視点で意見を述べることができるかどうか。さらにそれ以外にどのような視点で授業を評価しているか、既履修科目(「音楽科教育方法論」、「音楽科授業研究」等)で学んだ授業評価の観点で分析することができるか、等を見る(図1②)。

その後、院生が支援を担当する実習生をそれぞれ配属し(図1③)、大学教員が受け持つ院生を決定する。それにより実習生-院生-大学教員のチームが出来上がる。また、実習生が行う授業のうち週1時間をこの科目の対象として定める。

実習期間に入り、院生はまず第1週の対象授業に対する実習生の授業立案の支援を開始する(図1④⑤)。院生は実習生と、附中や大学におけるミーティングやメール、電話によって立案を支援し、その経過を担当大学教員に報告する。大学教員はその経過報告を受けて支援の仕方に対してアドバイスしたり指導したりする(図1⑥)。このやり取りにはあらかじめ大学教員が作成した「実施記録」のフォーマット(図2)を用いる。その間に附中音楽科教員(川合。以下、附中教員)も実習生の立案に対し指導し(図1⑦)、学習指導案の完成に導く(図1⑧)。

院生は授業実施直前まで実習生の相談に乗りながら、実施される授業を評価する観点を定めておく(図1⑨)。その観点には、立案時に検討したことや、自分が支援したことがどのように実践され学習指導となって実現されたか等が含まれる。

対象授業は大学教員も参観し、院生は授業をビデオ撮影する(図1⑩~⑬)。授業後、実習生、院生、大学教員、附中教員の4者によって検討会(カンファレンス)を行う。そこでは院生が司会進行を務め、あらかじめ定めておいた当該授業の観点を中心に議論する。また実習生には授業に対する自己評価をさせ、大学教員は授業に対する評価と実践学的理論との対応を示しながら授業評価のポイントを提供する。附中教員は当該クラスの実態やこれまでの実践的経験等をまじえて評価結果を述べる(図1⑭~⑰)。このカンファレンスの記録も「実施記録」に記述し、1週間を総括して次週の支援へとフィードバックさせる。

このサイクルを4週間行う。実習後、院生はこの4週間の取り組みに対する自己評価を大学教員に提出する(図1⑱)。大学教員はそれと、各週の支援経過の記録となる「実施記録」、支援によってバージョンア

ップしていった学習指導案、カンファレンスでの発言記録等のポートフォリオを、事前評価の結果と比較しながら授業評価能力を評価する(図1⑲)。そこでの大学教員による院生に対する評価の観点は次の2点である。①授業立案に対する的確な支援ができたか、②授業を観点を持つて的確に評価しその結果をカンファレンスで述べたり、次週の立案に反映させたりすることができていたか。

その後、院生、実習生、附中教員からの本科目に対する評価を報告させ(図1⑳~㉒)、システム等すべてにわたる総括を大学教員が行う(図1㉓)。

### 3. 実施に対する考察

本年度(平成18年度)の院生は、X(教科教育専攻音楽教育専修音楽科教育分野2回生)、Y(同1回生)、Z(同音楽分野1回生)の3名であった。院生Xには学部3回実習生のAとBの2名を、院生Yには実習生Cを、院生Zには実習生Dを担当させた。また、Xは安田が、YとZは宮下が受け持った。以下、本科目の実践を省みて、本科目のシステムと、受講院生の授業評価能力の獲得に対する考察結果を報告する。

#### 3. 1. 本科目のシステム(方法)に対する考察

##### 3. 1. 1. 授業立案における院生の支援と大学教員の指導について

各週における授業立案からカンファレンス終了まで院生は「実施記録」の項目順序に従って活動を進めていった。このフォーマットの提示によって、とかく冗長的になりやすい協議やカンファレンスの記録を要点的かつ明瞭に記述することを求めた。またそのことは記録に対してのみならず、協議やカンファレンス、授業評価観点の設定そのものが焦点の定まった効率のよい実施となるように期待するものであった。

結果として、要点的で明瞭な記述は得られたが、反面いくつかの問題が残った。まず、授業立案の支援がある程度終了してからその結果を大学教員に報告し、それに対して大学教員が指導するという順序になってしまったことである(図1⑤の「経過報告」が「結果報告」に近いものになった)。そのことにより、院生は大学教員からのコメントを受けてから、授業までの時間的余裕がない中で実習生に再支援をしなければならなくなった。また、実習生は院生との協議とは別に附中教員からも立案に関して指導を受けていたため(図1⑦が④⑤と並列な位置になっていた)、大学教員から指導を受けた院生による支援と、附中教員による指導の2つの板ばさみになったことが問題として残った。つまり、院生は支援に務め留めるべきところが、大学教員の意見を携えた実習生指導になってしまい、結局実習生に迷いと負担をかけることになってし

第 週	平成18年度「音楽科教育実践演習」実施記録
学生番号	氏名
	担当実習生氏名
対象授業	月 日 ( ) 校時 年 組
<p>1. 授業計画立案に対して実習生にアドバイスしたこと                  (実習生が立案した学習指導案に見られた問題点と、それに対してどうアドバイスし、改善を図ったかをわかりやすく書く)</p> <p style="text-align: center;"><u>— ここで大学教員へメールで添付送信し、アドバイスを赤字で記入して返送してもらう。—</u></p> <p>2. 対象授業に対する省察の観点を定める。                  (観点は2つとする。1つは計画した内容について。もう1つは方法について。)</p> <p>(1) 計画した内容に対する観点 (例えば、教材の適切性、形式的側面と内容的側面の関連等)</p> <p>(2) 方法に対する観点 (例えば、教師の発話による評価ができているか、授業の進め方は適切だったか等)</p> <p style="text-align: center;"><u>— ここで大学教員にメールで添付送信する。—</u></p> <p>3. 完成した学習指導案 (別添)</p> <p>4. 授業評価 (具体的に書く)</p> <p>(1) 省察の観点について</p> <p>(2) その他について</p> <p>5. カンファレンスの記録 (具体的、かつわかりやすくまとめて書く。)</p> <p>6. その他</p> <p style="text-align: center;"><u>— 大学教員にメールで添付報告する。—</u></p>	

図2 「実施記録」

まった。このことから、院生の役割は、実習生が附中教員の指導を受けながら立案していくことに対して支援をするということと、大学教員の役割は実習生支援のための指導を院生にするのであって、実習生の立案を間接的に指導するのではない、という認識を揺らぐず持ち続ける必要性が反省点として残った。

もう1つは、行った支援に対してそれが本当に妥当なのかどうか不安をもったという院生の事後報告(図1㉔)があった。フォーマットの順序を固定的にマニュアル化して捉えてしまうと支援の過程においては大学教員は関与しないものとして院生に理解されてしま

い、そのことによって、支援過程と密着した大学教員とのやりとりの希薄化が生じてしまったことが反省される。また、大学教員、院生それぞれの負担を配慮してメールによるやりとりを主体としたが、授業後のカンファレンスとともに、立案中においてもそれぞれが顔を合わせたミーティングを設定する必要があったと考える。

### 3. 1. 2. 附中教員と大学教員との連携について

実習生による本科目に対する評価(図1㉕)の中に、院生の見解と附中教員の見解が一致しないことがあり戸惑ったという声はいくつかあった。それは先述した

ように、大学教員の院生の支援に対する理解が不十分であったことも理由の1つだが、特に題材（単元）設定の方法（例えば「主題による題材構成」か「楽曲による題材構成」か）と、指導内容の捉え方（「内容」で捉えるか「活動」で捉えるか）等において考え方の相違があったことが原因であると考えられる。また、本教育実習では実習が開始する前に附中教員が題材を提示したが、実習生は、題材が提示された段階から院生の支援を受けたかったという意見が出された。これらについては、本科目の実施以前に大学教員と附中教員との綿密な打ち合わせを行い、音楽科教育研究のフロントと教育現場の実態を含めた実践研究のフロントを共通に学び合っておく必要性が課題として残った。

### 3. 1. 3. その他・システム全体について

ある院生からは「授業直前に実習生と最終ミーティングを取り入れたことによって授業を評価する視点がより確かなものになった」、「協議の結果報告後から授業実践までの間にも大学教員とのメール交換をしたことによってより質の高い学習指導案を作成することができた」といった次年度へつながる報告もされていた。

しかし一方で、別の院生は「院生と実習生それぞれのペアにおいて発生した検討課題やその他の問題を、他のペアと共有する一斉ミーティングのような機会が欲しかった」と報告している。また、院生・実習生・大学教員によるチームは形成されていたが、特に院生同士でのミーティングがほしかったという事後感想が出された。もしもそれらが実現されていたら先述した院生の不安の解消にもつながったものと思われる。

あと1つは、実習第1週目は実習生も慌しく過ぎ、第1回目の対象授業については準備が間に合わず、結果的に第2週から第4週までの3回の授業に対する支援で終わってしまったことである。結局、3週間の3授業の支援のみになってしまい、授業評価能力の向上はあまり多く期待できないものとなってしまった。

## 3. 2. 院生の実践的力形成について

### 3. 2. 1. 授業立案の支援について

実習生は院生の支援により、「授業というものに対してより深く考えることができた」、「自分のひらめいたアイデアが思いつきのレベルから徐々に修正され納得して授業に臨めることができた」、「相談相手になってくれたことで悩みが緩和された」、「学習指導案に対して『どうしてこの活動を入れたのか』といった院生の問いで自分がしようと思っている指導の意味が認識できた」等といったメリットが報告された。

「実施記録」を見ると、1.に報告された「問題点」も初回から次第に数が減る傾向が見られ、助言も前週の授業の評価を踏まえて、ここは前回問題があったのでこのように改善を勧めた、という内容になっているものが多くなっていた<sup>5)</sup>。

一方、助言には「…したらよいのではないか」といった記述が多くみられ、院生自身がその助言について多少の不安をもっていたことが推察できる。その原因は先述したシステム面における問題に加え、院生の知識や経験の弱さが表れたものと考えられる。大学教員はコメントで不安を持っていることを読み取り、的確なアドバイスの提示に努めた。

### 3. 2. 2. 授業評価の観点を定めることについて

事前評価（図1①）から、院生の授業を評価する観点の多くは、授業者がとった方法や意思決定に対する主観的な感想に基づくものであることがわかった。例えば「生徒の反応をうまく授業の中に取り込めていないように感じた」や「女子に対してはほめていたが、男子に対してはほめ言葉より前にアドバイスをしたことが、男子にとってあまりよい印象を与えていないのではないかと感じた」などである。こうした意見は教育実習のみならず一般の研究授業後の研究会などでも多く見られるものである。とりわけ、その授業の指導内容は何か、それは明確化されているか、獲得させたい学力は何か、方法や教材はそれを果たすために妥当であったのかどうか、といった授業評価にとって重要な視点で授業を見ることができていないことがわかった。

しかし支援を重ねていくうちに、「曲解説と曲物語の間に関連性をもたせることができたか」（「実施記録の(1)、『～のように』（内容的側面）と強弱記号（形式的側面）の関連性が示しているか」（同(1)）、「生徒の発話に対する応答、問い掛けが等は適切であったか」（同(2)）、「活動中の授業者の助言は適切であったか」（同(2)）、「立案時に検討した内容と一致させた観点が示されていた。ただ漠然と授業を構成し、漠然と授業を見ることからの脱却は図られたものと思われる。

### 3. 2. 3. 授業評価能力の獲得について

事前的評価の結果と最終的な事後評価との比較において顕著な向上が見られた点は、立案段階で定められた授業評価の観点に対しては自分の意見が述べられるようになったことである。一方、実際の授業の進行中に発生したキーになる場面や、実習生のとった意思決定の根拠について自信をもって意見を表明することは、カンファレンスにおいてもあまり見られなかった。これは支援の回数が3回という少なさや、音楽科教育における目標、内容、方法、評価のつながりを実践場面で読み解き評価できる力が形成しきれていなかったことが理由として考えられる。この反省は、本科目の履修以前に履修する「音楽科教育方法論」や「音楽科教育特論」、「音楽科授業研究」等である程度トレーニングしておくことと、それらの科目と本科目との位置づけと到達目標を再度検討し直す必要があることを示唆していると思われる。

#### 4. 今後の課題

以上より、次年度への改善点をまとめる。

- ① 大学教員と附中教員との密な連携と意思統一。
- ② 支援過程（特に授業立案過程）における大学教員と院生との密な連携。
- ③ 第1週の対象授業への早期の支援開始。
- ④ ペアの合同ミーティングや院生ミーティング場面の設置。
- ⑤ 他科目と本科目との関連の確認と再検討。

本科目における院生の役割は、本学の教員養成G P「鍵的場面における『対応力』を備えた教員の養成」の各テトラにおける院生のメンターとしての役割と共通する点が多い。ゆえに、本科目を履修して教科指導におけるメンターリングを学び、続いてG Pプログラムを受講して、メンターリングに磨きをかけることは有効な経路であると考ええる。

また、現在検討されている教職大学院での特にストレートマスターに対する実践的力量的育成において、本科目のシステムはその1つのモデルになるものと思われる。

#### 註

- 1) 文部科学省、プレス発表資料（2006年12月15日）「平成18年3月卒業者の国立の教員養成大学・学部国立大学（教員養成課程）の就職状況について」の(2-3) ①より。
- 2) 例えば「演奏研究（声楽）」と「声楽指導法研究」等。
- 3) 開講期及び受講生の選択等の関係で平成18年度が本格実施の初回となった。
- 4) このことについては、本学の教員養成G P「鍵的場面における『対応力』を備えた教員の養成」における大学院生の役割と同様である。
- 5) 例えば院生Xの第3週の「実施記録」の1.の以下の記述等である。

問題点1：前回の授業で、曲を聴いて何か変わったと感じたところで手を挙げる活動を行っているが、授業者にここで何を見たのかを確認すると、変化を感じているか、なぜ変わったと感じたのか、までを確認したということであった。

助言：子どもの中に「何か変わった」という感覚があって、なぜ変わったのか、という質問をすると、速さが変わった、楽器の音色が変わった、音が弱くなった、等の答えが返ってくるだろう。これは諸要素の知覚ができていないか、というところまでの確認であり、それによって自分がどう感じたのか、という感受する段階までいっていない。曲物語を創ろうとするなら、そのような諸要素を

知覚したことによってうまれる個々のイメージを教師との対話の中で膨らませていけたらよいのではないか。