

PCK理論に基づく音楽科新人教師教育への提言

— 音楽科授業を行う新人教師の実践知分析を手がかりとして —

教育学科 高見 仁志

抄 録

本研究では、中央教育審議会答申（第184号）に大きく関わるPCK理論を視座として、音楽科における新人教師教育の方向性を整理した。また、PCKは教師の実践知であるとの立場から、その構造モデルを提示した。これらを基盤として、音楽科授業を行う新人教師の実践知分析をPCKの観点から実施した。その結果、調査対象者の実践知は6種にカテゴライズできた。そこから得られた示唆を手がかりに、新人教師教育に対して三つの観点（①状況と対話する能力を高める、②音楽科特有の実践知を視野に入れる、③新しい養成教育カリキュラムを開発する）から提言を試みた。

Key Words : PCK, 実践知, 音楽科, 新人教師, 教師教育

はじめに

今日の教育現場において、いじめ、授業の不成立、学級崩壊等、様々な問題が生じていることは周知の事実である。とりわけ経験の浅い新人教師たちの中には、日々困難に遭遇し悩みを抱える者も多く存在している。このような問題は音楽科においても顕著に見られ、特に授業づくりに悩み、ため息をつく新人教師も少なくない。「音楽科は授業展開についてアドバイスできる教師が少ない教科である」「できなくてもいいような雰囲気もある」といった新人教師の報告が確認できるほどである（高見 2014, p. 137）。こうした問題は、看過できないまでに加速度的に深刻化しているのが現状である。この実態を直視する時、音楽科において授業力量を高める新人教師教育ストラテジーを確立することは、焦眉の課題であると言えよう。

国家レベルの施策に目を転じて、教師教育充実の緊要性は、近年ますます声高に叫ばれるようになってきた。2015年には中央教育審議会（以下「中教審」と略す）が、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて一」（以下「中教審第184号」と略す）という、今後の教師教育の重要な指針となる答申を発表した。この源泉と考えられるのは、文部科学省高等教育局が2001年に行った「国立の教員養成系大学学部在り方に関する懇談会」（以下「在り方懇」と略す）の報告である。これら答申や報告¹⁾では、音楽科を含めた教科の立場からも教師教育について言及されており、前述した新人教師を取り巻く問題とも大きく関連するものである。

こうした趨勢を受けて本研究では、中教審第184号および在り方懇の報告に大きく関わる

PCK理論（詳細は後述）を視座として、音楽科における新人教師教育の方向性を整理する。また、PCKは教師の実践知である（坂本・秋田 2012）との立場から、その構造モデルを提示する。これらを基盤として、音楽科授業を行う新人教師の実践知分析をPCKの観点から実施し、得られた示唆から新人教師教育への提言を試みることを目的とする。この試みは、先行研究（高見 2019）のデータに基づき、それをPCKの観点から再分析し再考察することで遂行される。

1. PCKと教師の実践知モデル

1.1 PCK理論

在り方懇の報告にもあるように、教員養成の世界では「教科に関する科目（いわゆる教科専門）」と「教職に関する科目（各教科の指導法）」の不協和という構図が以前より問題視されてきた。この報告以降「学問的知識と臨床経験を統合」（八田 2008, p.181）させる意義を再認識する動きが散見できるようになった。例えば、佐藤（2015, p.67）は、リー・ショーマン（Lee Shulman）が提唱した「Pedagogical Content Knowledge（以下PCKと略す）」を「授業と学びに翻案した教科内容の知識」と訳し、「教師の専門職性の中核をなすもの」として定位されると捉えた。また佐藤は、PCKに関して次のように解釈している。

「教師が保有している教育内容の知識（content knowledge）を、生徒の能力や背景の多様性に応じて教育的に（pedagogically）強力で適切なたちへと変容する」教師の能力（佐藤 1996, p.149）。

佐藤の見解からPCKとは、教科専門と教科の指導法の統合・往還を基盤とした、教師にとって枢要な力量であることが導かれよう。こ

の考え方はまさに中教審第184号の主張と符合し、現在我が国で進められている教師教育改革の根幹をなす理論の一つと捉えることができる。本研究では、この論を視座とした新人教師教育の方向性を模索することとした。併せて、前述した坂本や秋田による「PCKとは教師の実践知である」という論にも着目した。PCKを教師の実践知と捉えてその構造を示すため、上記の佐藤や楠見（2012）の考え方を融合させて教師の実践知モデルを構築した。

1.2 教師の実践知モデル

教師の実践知を、「個別具体的な状況で発揮され、更新される実践者独自の知識や思考様式、方略の総体」（砂上ら 2015, pp.8-9）として定義した。またその特徴として、以下の4点（楠見 2012, pp.11-12）を確認しておきたい。

- ①個人の実践経験によって獲得されること
- ②実践において目標指向的であること
- ③実践の手順や手続きに関わること
- ④実践場面で役立つこと

こうした定義と特徴に併せて楠見（2012, p.12）の解釈を援用し、授業を行う教師の実践知モデルを図1のように設定した。実践知を二層から構成されるものとして捉え、それぞれを「即時の知」と「信念・価値観としての知」として位置づけた。

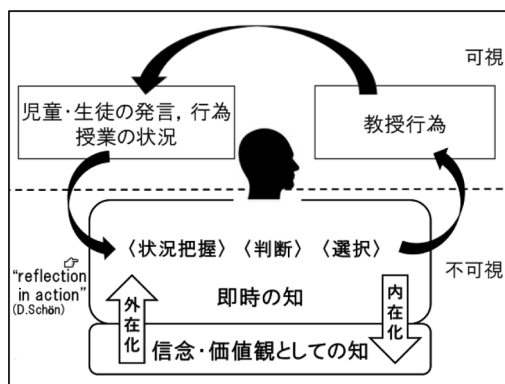


図1 (教師の実践知モデル)

即時の知とは、活動の中で実践者が目的遂行や問題解決のために状況と対話（conversation with the situation）して稼働させる、いわばスキル実行の知である。この知は、ドナルド・ショーン（Donald Schön）の「行為の中の省察（reflection in action）」理論を基に「状況把握」「判断」「選択（教授行為の選択）」で構成されるとした。

信念・価値観としての知とは、問題状況の本質や原理に関与する知である。即時の知が稼働するプロセスに影響を与え方向づけるといった外在化を伴っている。またこの知は、即時の知が内在化することや、その他の様々な経験によって形成される。

このように二つの知は、相互に関与しながら往還し、適宜更新されると考えられる。

2. 音楽科授業を行う新人教師の実践知分析

2.1 調査対象の概要

1) 調査対象者のプロフィール

女性。A市立B小学校1年生学級担任として音楽科授業を担当している。教職歴は2年目（教職に就いて22ヶ月が経過）。C大学教育学部を卒業後、即採用され講師経験等はない。

2) 調査対象者へ事前に知らせる事項

授業に関しては、実施の前に以下の5点を調査対象者に知らせた。

- ①本時の目標、展開（学習活動の流れ）のみを記した簡単な指導メモを作成すること（本人が考案し作成すること）
- ②授業実施前には、教授行為を可能な限り準備しないこと
- ③予定していた学習活動をその場で変更してもよいこと
- ④特別なことをしようと思わず、普段通りの授業を展開すること
- ⑤教師の働きかけが多くある授業とすること

調査の精度を高めるため、対象者には上記以外の余計な事前知識を与えないこととした。

3) 調査対象となった授業

調査された音楽科授業は、A市立B小学校で2019年1月に行われた。その概要は、以下の通りである（表記は、調査対象者の指導メモに従うが、補足が必要な箇所については筆者が括弧内に附記した）。

対象学年：小学校1年生

本時の目標：三拍子の流れでリズム遊びを楽しむことができる

学習活動：

- ①（既習曲）《おもちゃのチャチャチャ》の音楽に合わせてリズム打ちをする（カスタネット）
- ②簡単なリズム遊びをする
- ③《フルーツケーキ》（日向 有 作詞・西澤健治 作曲）の三拍子に、自分で考えたくだものやトッピングをあてはめ、自分だけのケーキをつくる。（教材《フルーツケーキ》の歌詞中のくだもの名前を、自分で考えたくだものやトッピングの名前に代える。♪♪♪の3拍分で三拍子にあった唱え方ができるよう工夫する）。
- ④発表

2.2 調査と分析の手続き

調査対象者の実践知に関して、「再生刺激法（stimulated recall method）」を採用して調査を進めた。手続きは以下の通りである。

- ①調査対象者が行う音楽科授業を2台のカメラで録画する。主となる1台は移動可能として、授業者と学習者の相互作用の様子を撮影する。他の1台は、予備的に教室後方に固定し授業全体を撮影する。
- ②授業後、可能な限り早い段階で（今回は授業終了から2時間30分経過後）調査対象者に録画した映像を見せる。調査対象者は、主となる移動カメラの映像で詳細を追いな

がら、必要に応じて固定カメラの映像でも予備的に全体を確認する。授業再生中、調査対象者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(「その瞬間に何かをひらめいた場面」「こうしようという思いが強かった場面」「どうしようか迷ったあげくの教授行為をとった場面」等)

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づいた場面

③上記②-i)では調査対象者がどのような思考をめぐらせていたのか、②-ii)では、どのような思考をめぐ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。また、なぜそのような思考が生まれてくるのかについても半構造化面接を行う。この面接の状況は、一時停止させている授業映像とそれを見ながら応える調査対象者の発話が、シンクロするよう撮影される。

④上記③の調査対象者の発話データを全て文字化するとともに、授業の一時停止場面の詳細も記録する。

⑤文字化されたデータを集約し、その意味内容を読み解く質的分析を行う。その際、発話だけを手がかりとするのではなく、授業場面の詳細も映像で確認し、その文脈に即して多面的な検討を行う。分析の観点は、前述した実践知の定義、特徴、モデルから導出された以下の4点とする。

- ・実践知の稼働が意識的か無意識的か
- ・即時の知と信念・価値観としての知の稼働と概要
- ・状況との対話に関して
- ・即時の知と信念・価値観としての知の相互作用(外在化と内在化)に関して

無意識の実践知に関しては、本人の推測した発話に基づくが、発話がない箇所に関しては、映像分析や授業の文脈に基づき筆者が推測する。調査結果や考察において発話の例を記載する場合、上記④に示した記録を可能な限り忠実に提示する。ただし、その発話文単独では分かりにくい場合、括弧内に補足説明を加えた。

3. 結果

調査対象者は45分の授業中の9場面について映像を一時停止させ、自らの実践知を振り返った。その時の発話と映像解析に基づいたデータ集約・分析の例を表1として提示する。表1のような集約・分析を、全ての振り返り場面で行った。併せて、全ての振り返り場面の概要と実践知の全容を、表2として提示する(場面No.は、時系列ではない)。表2に示した通り、授業内に生じた実践知は、6種のカテゴリー(CATと表記する)に分類された。ここでは、カテゴリーに至るまでの分析過程を示す例としてCAT:Aを取り上げ、場面の詳細と筆者の質的検討内容(読み取り)を提示する。

【CAT:A】

No.1の場面(表1参照)を例として取り上げる。この場面で調査対象者は、〈J チョコ〉〈J レー〉〈J ト〉〈J ソー〉〈J ス〉と5拍分の言葉を提案する児童の状況に対応(状況との対話)し、〈J チョコ〉〈J レー〉〈J ト〉と変えさせようか迷っている。しかしそうはせず、全文字を3拍にのせようといった即時の知を、意識的に稼働させている。そこには、「教師がコントロールして児童の活動に制限をかけすぎることなく、おもしろい試みはやらせてみたい」、「児童が考え出したことは尊重したい」という、信念・価値観としての知の外在化を垣間見ることができる。また、この信念・価値観としての知は、「他の教科では児童の発想を生かしきれず、教師の言葉でまとめてしまうこと

表1 調査対象者が振り返った場面の概要と発話データの集約・分析の例

No.	場面の概要 (教師の指導の概要)	意識/ 無意識	即時の知の稼働	信念・価値観と しての知の稼働	状況 との 対話	目標指 向的な 外在化	経験による内在化
1	ある班から、〈J チョコ〉〈J レー〉〈J ト〉〈J ソー〉〈J ス〉と5拍分の言葉をあてはめたいと発言があった時、三拍子の3拍分になると〈J チョコ〉〈J レート〉〈J ソース〉になると範唱する場面。	意識	〈J チョコ〉〈J レー〉〈J ト〉にしたらとも思ったが、「チョコレートソース」を3拍にのせて教師が範唱して、児童たちにやらせてみよう。	教師がコントロールして児童の活動に制限をかけすぎることなく、おもしろい試みはやらせてみたい。児童が考え出したことは尊重したい。	○	○	他の教科では児童の発想を生かしきれず、教師の言葉でまとめてしまうことが多いという経験から、音楽科ではそれをなくしていきたいという信念・価値観としての知が形成されている。
	【発話】 ・やっぱり三拍子は譲れなかったから、それにあてはめるのが難しくて、自分も悩んだところです。 ・〈J チョコ〉〈J レー〉〈J ト〉でもいって言おうとも思ったけど。 ・ちょっとおもしろいかなと思って、やってみたら。それで縛ってしまうより（児童の意見と）違うのに（するより）せっかくみんなの意見でやってたので、それでやってみてもいいかなと思って。できそうだったので。 ・けっこう今までの他の教科とかだと、それは何々だよねと自分の言葉でまとめることが多いんですけど、音楽だったからっていうのもあって、楽しく今日はリズムに合わせていけばいいかなと思って。						

が多いという経験から、音楽科ではそれをなくしていきたい」という反省が内在化して形成されていることも発話から読み解ける。

以上のようにCAT:Aでは、実践者の意識下で状況との対話を伴う即時の知が稼働し、信念・価値観としての知がそれを方向づけるといった、目標指向的な外在化が認められる。さらには、信念・価値観としての知がどのようにして形成されたかといった、経験による内在化についても読み解くことができる。すなわち、状況と対話しながら、明確な外在化・内在化を伴い、適切な実践知が意識下で稼働している。これが、CAT:Aの特徴である。

このような質的検討を9場面について行った結果、調査対象者の実践知の特徴は6種にカテゴリー分けされ、それぞれ以下の通りであった²⁾。

CAT:A) 状況と対話しながら、明確な外在化・内在化を伴い、適切な実践知が意識下で稼働している（再掲）。

CAT:B) 内在化が不明以外は、CAT:Aと

同じ特徴である。

CAT:C) 準備された教授行為をとったため状況との対話は顕著ではないが、授業冒頭で問題はない。それ以外は、CAT:Bと同じ特徴である。

CAT:D) 状況と対話しながら、明確な外在化・内在化を伴い、適切な実践知が無意識下で稼働している。

CAT:E) 外在化は伴うがその場での状況との対話が成立していない(振り返り時は成立している³⁾)。このような実践知が無意識下で稼働している。

CAT:F) 矛盾する外在化が生起し、状況との対話が成立していない。このような実践知が無意識下で稼働している。

以上の結果から、調査対象者は教職2年目ながらも、状況との対話を伴う適切な実践知を稼働させている場面が多かったことが理解できる。また、それを振り返りによって言語化できている点も評価できるだろう。

その一方で、さらに成長するための課題も散

表2 調査対象者が振り返った全場面の概要と実践知の全容

No.	場面の概要 (教師の指導の概要)	CAT	意識/ 無意識	即時の 知の 稼働	信念・価値 観としての 知の稼働	状況 との 対話	目標指 向的な 外在化	経験に よる 内在化
1	ある班から、〈J チョコ〉〈J レー〉〈J ト〉 〈J ソー〉〈J ス〉と5拍分の言葉をあては めたいと発言があった時、三拍子の3拍分 にすると〈J チョコ〉〈J レート〉〈J ソー ス〉になると範唱する場面。	A	意識	○	○	○	○	○
2	本時のまとめで児童が「お～きなケーキを つ～くろうよ～」のところを立ち上がって 歌い始めたので、さらなる身体表現を促す 場面。		意識	○	○	○	○	○
3	「お～きなケ～キを」という歌詞のところ を歌う時、何人かの児童が自発的に手を大 きく伸ばす振りつけをしたのを見て、全員 でその振りつけをやらうと促す場面。	B	意識	○	○	○	○	不明
4	「ぱくぱくぺろり」という歌詞のところを、 「ぱ/く/ぱ/く/ぺ/ろ/り」の一文字ずつ手 を打っている児童を見つけ、3拍で打つ練 習をさせる場面。		意識	○	○	○	○	不明
5	ワークシートに、自分の考えた言葉を記入 させる場面。ワークシートには1拍分を1マ スに記入するとあるが、「さくらんぼ」の ように5文字になっても、〈J さく〉〈J ら ん〉〈J ぼ〉というように書けることを、実 際に手を打ってみながら説明する場面。		意識	○	○	○	○	不明
6	どんな言葉をあてはめるか考えている時 に、一人の児童が「クリームはどうか」と いうことをたずねた時、それはいけないと 説明する場面。		意識	○	○	○	○	不明
7	本時のめあて「三拍子を手で打って、そこ に好きな言葉をあてはめる活動をする」こ とを説明する場面。	C	意識	○	○	×	○	不明
8	歌の冒頭のところを、児童が適当な感じ でふざけたような大声で歌った時、それを 「ぐちゃぐちゃなケーキになってる」と評 価し、自然な声でいねいに歌い直しさせ る場面。	D	無意識	○ (推測)	○	○	○	○
9 (1)	児童各自が考えた言葉を一人ずつ発言さ せ、それを他の児童全員で三拍子にのせ て、手を打ちながら連続的にくり返して唱 えさせる場面。	E	無意識	○ (推測)	○	※1	○	不明
9 (2)		F	無意識	○ (推測)	※2	※3	×	不明

見られる。それは下線部に示した、①状況との対話が成立していない場面があること、②矛盾した外在化が見られる場面があること、である。

4. PCK理論から見た新人教師の実践知の課題

ここでは、前述した調査対象者の二つの課題

が同時に生起している場面No.9 (2) (表2参照)を取り上げ、新人教師の課題について考察する。

この場面では、一人の児童が3拍分の言葉を唱え、教師の「はい」の合図で他の児童がそれを復唱し、そのまま次の児童へリレーするという、以下のような授業展開が見られた。

D児「<♪ ス><♪ イ><♪ カ>」

↓

教師の合図「<♪ はい>」

↓

他の児童「<♪ ス><♪ イ><♪ カ>」

↓

次のE児へ……順次続く。

この場面にピアノ伴奏はなく、最初はゆっくりした3拍分の言葉紹介であった。子どもが一人ずつゆっくり考えながら発表するので、途切れ途切れにそれは進化した。1拍ずつ手を打って言葉をのせてはいるが、試行錯誤の段階なので3拍子の拍子感を伴ってはいない。

このような言葉を紡ぐことに慣れてくると、このリレーは、拍の流れに少しずつのりだして途切れることなく進んでいった。ただしこの時、教師の合図(「はい」。時には無声)も流れにのって入るようになった。このことによって、このリレーは3拍子の拍子感どころか、以下のような四拍子の様相さえ呈してきたのである。この流れにのったまま、児童は3拍分の言葉を紡ぐこととなった。

F児:<♪ マ><♪ ン><♪ ゴー><♪ 合図>

↓

他の児童:<♪ マ><♪ ン><♪ ゴー><♪ 合図>

↓

G児:<♪ ア><♪ イ><♪ ス><♪ 合図>

↓

他の児童:<♪ ア><♪ イ><♪ ス><♪ 合図>

この場面では、調査対象者の無意識下で「各児童の発表した言葉を、教師の合図で全児童に

復唱させよう」といった即時の知が稼働していると推測できる。しかしそれはまた、結果的に本時のめあての三拍子ではなく、四拍子の拍子感を児童に示すものともなっている。つまりここでは、No.4の場面で確認できた信念・価値観としての知「課題として取り上げた曲の一部分だけでなく、曲全体を通して毎回のテーマ(今回は三拍子の拍子感)を感じてほしい(表2の※2)」とは矛盾する外在化が生起しており、目標指向的にはなっていない。

調査対象者は、大学で音楽科教育を専攻しており、当然ながら三拍子を理解している。また授業以外の場面では、それを的確に表現できる技能を備えてもいる。彼女は、拍子に関するContent Knowledgeを確実に備えているのである。その一方でこの場面では、ねらいである拍子感には全く意識を向けず、児童に言葉を出させることに腐心している。つまり、「児童の発表が促進される支援を行いたい」「全児童が参加できる授業をつくりたい」という信念・価値観としての知が強いがゆえに、自己の豊かなContent Knowledgeを発揮できなかった、と解釈することもできる。佐藤の言葉を借りるなら、調査対象者はContent Knowledgeを備えているにも関わらず、それを「教育的に(pedagogically)強力で適切なかたちへと変換」できなかったのである。すなわちContent KnowledgeとPedagogical Knowledgeが統合せず、PCKとしての実践知が適切に機能していないことが指摘できるのである。

このような状態に陥る主たる要因として、状況との対話ができていないことが結果から見て取れる。表2の※3に示した状況との対話に関して、児童の言葉に即応する姿は確認できるが、自身の合図が四拍子の流れを招いていることに、その瞬間も振り返り時にも気づいてはいない。つまり、その場面も振り返り時にも、自身の教授行為に対する状況との対話が成立してい

ないのである。それは、この場面に関する発話が全くないことによっても明白であった。

5. 音楽科における新人教師教育への提言

5.1 状況と対話する能力を高める

1) 児童と教師の相互作用の省察

No.9 (2) の場面では、児童の3拍分の言葉と自らの1拍分の合図が相互作用としてくり返されるといふ、状況との対話ができていることが指摘できた。これは、児童と教師の相互作用に対する省察が十分でないことに起因すると考えられる。このことに関して、ショーンは、「互いの演奏を聴き、自分の演奏を聴いて、音楽がどこに向かっているかを『感じ』、それに自身の演奏を合わせていくのである」(2017, p. 45) と述べている。ショーンの言う「音楽がどこに向かっているかを『感じ』」ることは、児童と教師の相互作用を通じて授業が展開する音楽科において、生命線とも言うべきことであろう。ここはまさにそうした場面であった。

児童が思いのまま言葉を発し、そこへ教師が即興で合の手を入れ、それがくり返されることで音楽の流れが生じている。予想できない展開だけに、瞬間的な状況との対話が難しい。だからこそ、こうした即興的な相互作用が起きる場面を中心に振り返ることで、次につながる効果ある学びが期待できる。

2) 自身の教授行為の省察

同じNo.9 (2) の場面で調査対象者は、自身の教授行為に対しても状況と対話できていない。本時のねらいではない拍子感を無意識に描き出している要因が、調査対象者の合図にあることにその場面で気づいていないのである。

このような状態を回避するには、映像の振り返り時に、自身の教授行為を注視させ、児童だけでなく自らが出している音にも鋭敏になれるようなメンタリングが不可欠である。自己の教

授行為との対話を、実践中に生起させるような支援が必要となる。「音楽に対する“感じ”」(ショーン 2001, p.90) といった直感を基盤に、自身の教授行為をその場でメタ認知できるようになるまで、自らの発する音楽(音)やパフォーマンスを省察し続けることが重要となる。

5.2 音楽科特有の実践知を視野に入れる

音楽科特有の実践知を視野に入れたメンタリング、あるいは自己リフレクションも重要となる。そのためには次の2点に留意しながら、事後研修のあり方を模索する必要がある。1点目は、「音楽科では、音楽(音)というその場で雲散霧消する素材を扱うため、極めて瞬間的に実践知を稼働させねばならないこと」である。今、現れた音楽(音)を、後戻りして確認する等の、試行錯誤が容易ではないのである。2点目は、「瞬間的に生成する音楽(音)の流れを感じながら、併せて同時に授業を進めることが教師に求められること」である。こうした瞬間的、即興的に生起する現象に対しては、録画、録音等の方法で何度もリフレクションし、力量形成を図る必要がある。

これら2点に加えて特別に留意したいのは、「音楽科授業では児童・生徒と教師の間に『相互作用』の生起する頻度が高い」という点である。これは前述した観点ではあるが、さらに強調するため、図1に示した教師の実践知モデルを改訂し図2として提示する。図2に示した色つきの部分、「児童・生徒の発言、行為、授業の状況」と「教授行為」が相互作用を起こす場面に特化した省察が重要となる。特に、児童との共同活動経験の少ない新人教師は、このような場面を何度も振り返り、多くの気づきを積み重ねていく必要がある。

5.3 新しい養成教育カリキュラムの開発

新人教師の力量形成には、採用されてからの研修だけでなく養成期の教育も大きく関与して

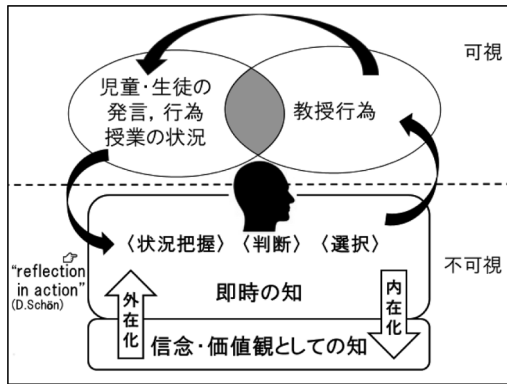


図2 (教師の実践知モデル改訂版)

いる。この観点から新人教師教育を論考することは重要である。とりわけ、PCK理論に関連する新たな教員養成カリキュラムの開発は、5.1や5.2の提言に併せて、新人教師教育の下支えとなり得る。

こうした考えに即した一例として、鳴門教育大学(2006, pp.16-17)の「教科専門と教科教育とが交わるところに構想され」た「教科内容学」に関する取り組みがあげられる。新井知生(2015, p.28)は、教科内容学研究の代表的なプロジェクトとして、兵庫教育大学・鳴門教育大学・東京学芸大学・上越教育大学・岡山大学の取り組みをあげる。また、広島大学・島根大学などでも、独自の研究が行われているとしている。

音楽科におけるPCKを標榜したカリキュラム開発としては、上記の教科内容学研究を進めている大学の音楽担当教員の手によるものが確認できる。例えば、鳴門教育大学では、教科内容学研究を理論構築の範疇にとどめることなく、教育実践を前提としたテキスト⁴⁾の作成にまで発展させている。これをさらに前進させる策として、三村(2013, pp.75-76)は、教職と教科を架橋する音楽科教員養成カリキュラム構想の中で、「それぞれの内容が獲得されたうえで、架橋する科目を設定するべきであろう」と述べ

ている。

三村の指摘からも分かるように、教科専門の能力を教科指導へ翻案可能とするカリキュラムが、新人教師教育を支える柱となることは言うまでもない。すなわち、教科専門と教科の指導法を統合させた教員養成カリキュラムの開発と実践が、新人教師教育プログラムの要となり得る。

おわりに

本研究では、新人教師に対する論考が全編を貫くテーマとなっている。ただし5.3にも述べたように、例えば新人期のような限定されたライフステージだけでなく、そこにつながる養成期、中堅期など広いライフコースの観点から教師教育を語る必要性を強調したい。このことに関連して、佐藤(2015, p.31)も、養成教育と現職教育の一貫性を強調している。佐藤の主張や中教審第184号から、音楽科の教師教育にも養成教育と現職教育を接続する立場が求められていることは明らかである。

こうした教師教育の接続を前提として、音楽科における新人教師の力量形成プログラム開発は進められるべきであろう。本稿冒頭の新人教師の悩みにもあるように、とりわけメンターの数さえ少ない音楽科では、高いプライオリティーをもって取り組みを実現させる必要がある。筆者は現在こうしたプログラム開発に取り組んでいる。メンタリングだけに頼るのではなく、新人教師自身の気づきにも主眼を置いたプログラムに関して、稿を改めて発表したい。

〔註〕

1) 本稿における引用元は以下の通りである。

〈在り方懇〉

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/011002/011102k/011106.htm

〈中教審第184号〉

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

(閲覧日2020年3月27日)

- 2) 本稿は引用・参考文献(高見 2019)のデータに基づき、それをPCKの観点から再分析、再考察するものである。従ってデータの再掲に関しては、調査の全貌をつかむために省略できない表1、2のみとした。ここでは場面No.1以外は詳細な発話の紹介ができないが、引用・参考文献(高見 2019)には掲載されているので参照されたい。
- 3) 調査対象者は自身の範唱に関して、その場面では状況との対話を成立させていない。一方で、授業映像を振り返った際の発話では、事後ではあるが状況との対話をし、改善の余地について反省もしている(表2の※1)。
- 4) 鳴門教育大学教科内容学研究会(2015)『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト音楽』を参照のこと。

〔引用・参考文献〕

- Lee S. Shulman (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1)pp.1-22.
- D. ショーン (2001) 『専門家知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版。[Schön, D. (1983) “*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.*”]
- D. ショーン (2017) 『省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論—』柳沢昌一・村田晶子訳、鳳書房。[Schön, D. (1987) “*Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.*”]
- 新井知生 (2015) 「『教科内容学』研究の成果と課題—教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に—」*島根大学教育学部紀要*, 第49巻。
- 楠見孝 (2012) 「実践知と熟達者とは」金井壽宏・楠見孝編『実践知: エキスパートの知性』有斐閣。
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2012) 「教師」金井壽宏・楠見孝編『実践知: エキスパートの知性』有斐閣。
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店。
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店。
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2015) 「幼稚園4歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知—時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析—」『日本家政学会誌』66, 1号, pp.8-18。
- 高見仁志 (2014) 『音楽科における教師の力量形成』ミネルヴァ書房。
- 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』Vol.17, pp.6-15。
- 鳴門教育大学コア・カリ開発研究会 (2006) 『教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム—鳴門プラン—』暁教育図書。
- 八田幸恵 (2008) 「リー・ショーマンのPCK概念に関する—考察—『教育学的推論と活動モデル』に依拠した改革プロジェクトの展開を通して—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号。
- 三村真弓 (2013) 「音楽科教員養成における教職と教科を架橋する構成原理を求めて」『日本教科教育学会誌』第35巻, 第4号。

〔附記〕

本研究は、JSPS科研費19K02796の助成を受けている。

(たかみ ひとし 教育学科)

