

リフレクションシートの記述内容からみた学生の学びや課題の特徴に関する考察 —「保育内容表現 音楽」の授業を通して—

溝 口 希久生

東亜大学 人間科学部 心理臨床・子ども学科
kmizo@toua-u.ac.jp

<要 旨>

本研究の目的は、「保育内容表現 音楽」の授業で、学生が何を学び、どのような課題をもったのかリフレクションシートの記述内容から授業の学びや課題の特徴を明らかにすることである。

筆者が担当した「保育内容表現 音楽」の単元「うたによる音楽表現」において、毎回、授業後に学生が学びを省察したリフレクションシートの記述内容を分析対象とした。

結論は、次のようにまとめられる。講義形式の授業では、興味関心をもったり初めて知った音楽表現の理論が学びとなる。模擬保育に入ると、発問や指示、導入の工夫等の実践的な技能が学びとなり、課題は、音楽表現を促す音楽的・言語的なパフォーマンスに向けられる。そこでの学びや課題は具体的で多岐にわたってくる。さらに、模擬保育を重ねることで、課題であった音楽的・言語的なパフォーマンスは、音楽表現の理論と関連づけられ実感を伴った学生固有の学びに変わる。しかし、単元が終わっても新たな課題が生じ、学びは完結しない。

キーワード：省察，リフレクションシート，「保育内容表現 音楽」，音楽表現，模擬保育

<目 次>

- I 研究の背景と問題の所在
 - 1. 研究の背景
 - 2. 問題の所在
 - 3. 先行研究
- II 研究の目的と方法
 - 1. 研究の目的
 - 2. 研究の方法
 - 3. 用語の定義
 - 4. リフレクションシートの位置づけ
- III 授業分析
 - 1. 授業の概要
 - 2. 分析内容と分析の方法
 - 3. 分析
- IV 結論と考察
 - 1. 分析結果
 - 2. 結論
 - 3. 考察と課題

Ⅰ 研究の背景と問題の所在

1. 研究の背景

現在、教師の専門職像に関して、「技術的熟達者」(technical expert)と「反省的実践家」(reflective practitioner)の二つの考えが対立関係、あるいは相互補完関係として並置され、教師教育改革の議論を枠づけている(石井, 2013)¹⁾。この枠組みを提起したのが、ドナルド・ショーン(Donald A. Schön)である。ショーンは、専門の狭い理論や技術を実践に適応するのではなく、複雑で難解な実践の状況に働く高度で総合的な見識が必要な教師といった専門職においては、「反省的実践家」(reflective practitioner)という新しい専門家が必要であることを説いている(ショーン, 1983)²⁾。ショーンの考えは、佐藤学らによって日本にも紹介され、広がってきた。佐藤は、専門職としての教師は、「反省的実践家」としての成長が求められており、この「反省的実践家」の中核をなすものが「省察(reflection)」(リフレクション)であるとしている(佐藤, 1993)³⁾。

その後、2004年、日本教育大学協会が組織した「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトがまとめた答申の中で、教員養成で養成すべき「実践的指導力」について、「教育実践を科学的・研究的に省察する力」をその中軸に据えとした(日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト, 2004)⁴⁾。この答申を契機に多くの教員養成を行っている大学において、「省察」を新たに含んだカリキュラムの改革や授業改善が行われてきた。さらに、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、「学び続ける教員像」の確立が必要であり、そのために理論と実践の往還により、「省察」(「リフレクション」)を繰り返すことが求められている。

このような背景の中で、「省察」は、教員養成教育や教師教育において重要な概念になってきた。

2. 問題の所在

筆者は、保育者養成課程における「保育内容

表現 音楽」の授業を担当している。そこでは、幼児の音楽表現を援助する保育者の育成を目指し、授業は、講義とグループで行う「課題解決型の授業」⁵⁾や模擬保育を取り入れている。

幼児の音楽表現を育てる保育者の資質能力について、立本千寿子は、「幼児の音楽表現の理解」「幼児の発達特性の理解」「保育実践力」「援助」の4つをあげている⁶⁾。これらの資質能力を身につけるためには、幼児の音楽表現や発達の理論とそれに対応する実践力が求められるといえる。

しかし、保育者養成課程において、保育現場での実践は保育実習等に限定されていることもあり、保育者のあらゆる状況に対応できるような資質能力を育成することは、もちろん不可能であろう。幼児の音楽表現を育てる保育者を育成するためにも、幼児の音楽表現の理論と保育実践を往還し、学生自ら省察を繰り返す授業を追求していくことが重要になってくると考える。

筆者が担当するこの授業において、学生一人一人の学びの実態を十分把握しながら1コマ1コマの授業を進めていくことは難しい。学生自らが省察し、内的に能動的に学んでいく授業をどのようにつくっていけばよいのか、常々、課題としてしているところである。そこで、本研究では、具体的に授業の中で何に注目し、どのような学びや課題を持ったのか、内的な学びを把握できるリフレクションシートの記述内容を考察する。そのことで、学生の学びの実態を捉え、学生が自己を省察していく授業方法の示唆を得たいと考えた。

3. 先行研究

日本においてリフレクションに関する先行研究は多く存在する。体育科教育を例にあげるならば、大学学部生に対して行った体育科において実施した模擬授業を対象にした研究(藤田ほか, 2011; 木原ら 2007 など)⁷⁾や教育実習等で実際に児童生徒に教えた経験を対象にした研究(村井, 2015; 日野・谷本, 2009 など)⁸⁾、さらに「ベテラン教師」の授業実践を対象とした研究(厚東ほか, 2003 など)⁹⁾など多くの

実践研究が見られる。

しかし、日本における音楽科教育の研究においては、省察に関する先行研究は、音楽教師の省察の研究（滝川，2007）¹⁰⁾、シヨーンの反省的実践家論を解釈し、音楽科教師の思考の調査法の研究（高見，2012）¹¹⁾と音楽教師を対象とした研究が僅かに存在するのみである。教員養成課程の学生を対象とした音楽科授業で省察を扱った研究（小林・渡辺・寺田，2017）¹²⁾がある。また、省察力育成のためコア・カリキュラムを開発した研究（鳴門教育大学特色GPプロジェクト編，2010）¹³⁾がある。

一方、リアクションペーパー（以降本研究ではリフレクションシートと記す）¹⁴⁾の研究を詳細にレビューしている須田（2017）¹⁵⁾によると、リフレクションシートの先行研究は、省察の機能と省察の記述内容に大別されるという。そこでは、記述内容から学生の学びを捉えた9つの研究（武内・板倉，2003，貫井，2011など）¹⁶⁾をあげて、それらが3つの研究方法（【事実報告型】【カテゴリー分析型】【カテゴリー分析型】）に分けられるとしている。しかし、教員養成や保育者養成における音楽科教育の学生の学びを捉えたりリフレクションシートの研究は管見のところ存在しない。

以上のように、教員養成や保育者養成における音楽科教育の授業において、学生が学びを省察した記述内容から捉える点に研究の課題がある。そこで、須田が考察したリフレクションシートの記述内容の分析方法の特徴を踏まえて、本研究では、「保育内容表現 音楽」の授業におけるリフレクションシートの記述内容の分析を通して学生の学びと課題の特徴を明らかにしたい。

II 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究の目的は、「保育内容表現 音楽」の授業で、学生が何を学び、どのような課題をもったのかりフレクションシートの記述内容から授業の学びや課題の特徴を明らかにすることとした。

2. 研究の方法

須田（2017）¹⁷⁾は、リフレクションシートの記述内容から学生の学びを捉えようとしている研究は、【事実報告型】＝記述内容をそのまま報告する研究、【質的解釈型】＝記述内容を解釈する研究、【カテゴリー分析型】＝記述内容をカテゴリーに分類する研究、の3つに分類できるという。

【事実報告型】の研究は、手軽に行える代わりに、そもそも分析という発想を含んでいないという。【質的解釈型】の研究は、学びを具体的かつ多角的に捉えられる可能性を有している一方で、分析のプロセスが決まっていなかったり見えなかったりするがゆえに高度な専門性が必要になる可能性があるという。一方、【カテゴリー分析型】の研究は、分析のプロセスや方向性が決まっていり取り組みやすいといえるが、学びの具体性（学生が具体的に授業内容のどこに着眼し、それに対して具体的にどのような反応を示しているかということ）を排除してしまったり、学びの一側面しか捉えられなかったりするという弱さがあるという¹⁸⁾。

以上を踏まえて、本研究では、捉えにくい学生の学びと課題の特徴を、【質的解釈型】と【カテゴリー分析型】という2つの分析方法によって相互に補完し、保育内容の音楽表現における単元の授業内容と関連づけ解釈していく方法をとる。その点に、本研究の独自性を位置づけた。

3. 用語の定義

「省察」(reflection) という用語（以降、本研究では、reflectionの訳語として用いられている「省察」と記す）は、教師教育を含む教育研究の様々な分野において多くの国々で用いられており、その定義も複数用いられている。そこで、本研究における「省察」および「リフレクションシート」を定義する。

教師教育における省察は、シヨーン等により広められた概念であるが、もともとは、ジョン・デューイ (John .Dewy) の省察的思惟 (reflective thinking) に原点を求められる。省察的思惟とは、「何らかの信念または一定の知識形態につ

いて、それを支持する土台や、それが示唆するさらなる結論に照らして、能動的に、粘り強く、注意深く考察することである。そして、熟考のために、即興的行動を一時的に停止して思考すること。省察の過程は、何が問題であるかを明らかにする。問題解決という目的に照らして手段としてどの授業行動がふさわしいかということ仮説とし、あれこれ考えめぐらせる手段-目的分析を行い、それを実際に検証していく探究の過程である」(デューイ, 1933)¹⁹⁾

デューイの考え方に影響を受けたショーンは、省察に、2種類、①行為の中の省察(reflection in action)、②行為についての省察(reflection on action)があると述べている。ショーンは、②を行うことにより、①での気づきを誘発することがあるという²⁰⁾。

このショーンの考え方から学生の省察の記述化について、寺田・沢田・竹原(2009)は、次のように述べている。

「学習者は、過去の行為でどのような学びがあったかを反芻し言語化する。その際に思考が活性化され記憶される。この思考の活性化こそが省察の狙いであるという。ここで生成された知は後に再利用可能な知識となる。この過程において学習者が記述した紙は残るが、省察が成立した時点でその媒体としての紙はぬけがらとなる。」²¹⁾

すなわち、実践の行為の最中と行為の後に、省察し、それをレフレクションシートに記述する。それを対象化し、言語化することで、生成された知が再構成されるというのである。

以上の考えを参照し、本研究における「省察」とは、「実践の中や実践の後に自身の行為を能動的に振り返り、行為の判断や結果、行為の事実そのものを対象化して考えていくこと」と定義する。

上記の省察の定義を踏まえて、本研究の「リフレクションシート」は、「実践の中や実践の後に自身の行為を能動的に振り返り、行為の判断や結果、行為の事実そのものを対象化して考えたことを実践の最後に記述する用紙」と定義する。

4. リフレクションシートの位置づけ

以上より、本研究のリフレクションシートの意義は、学生にとって、授業の最中や授業後に省察したことをリフレクションシートに記述するという行為により、思考が活性化され記憶される、この思考を活性化することがねらいとなる。ここで生成された知が、実践に生きる知識や技能となり、以後の学びを発展させるものと捉えることができる。

一方、教師は、記述されたリフレクションシートにより、学生の学びの実態を把握することで、学生に情報をフィードバックしたり、教師自身の授業改善に役立てることができると考える。

本研究では、リフレクションシートの記述内容を分析対象とし、授業の学びや課題の特徴を明らかにする。

III 授業分析

1. 授業の概要

(1) 授業

「保育内容表現 音楽 I」

幼稚園教諭一種免許状を取得するための必修科目、保育士取得のための選択科目。

(2) 対象学生と授業者

N大学教育学部児童幼児教育学科3年生の学生25名、筆者が授業を担当している。

(3) 実践時期

平成29年5月～6月

表1 授業計画

第1時	・子どもにとってうたうこととは何か ・うたうことの意義 ・うたう活動の発達について ・《ぞうさん》をうたってみよう (うたう活動のイメージ形成と環境構成のコンセプト)
第2時	・うたの環境構成を考えた教材分析とは ・模擬保育の展開を考えよう
第3時	・うたう活動の模擬保育をしよう (1) ・相互評価をして交流
第4時	・うたう活動の模擬保育をしよう (2) ・相互評価と単元の振り返り

(4) 対象の授業の概要

15回の授業のうち、「うたによる音楽表現」(第6回～第9回)の単元を分析対象とした。表1が、授業計画の概要である。

2. 分析内容と分析の方法

(1) リフレクションシートの記述内容

リフレクションシートの記述内容は、増井が大学で実践しているリフレクションシートを参考にして作成した²²⁾。

記述内容は、①「思考の点検」(今回の学習で新たに学び・理解できた内容)の自由記述、②「課題の点検」(新たに自覚された課題)の自由記述、③自己評価(「自己理解度」「表現の意欲と工夫度、自己省察、自己成長度)の4項目に(「向上」「少し向上」「わずかに向上」のいずれかに○をつける)を毎回の授業後、6.7分程度で記述させた。

(2) 授業分析の方法と解釈

本研究では、毎回の授業後に記述した上記リフレクションシートの①と②の記述内容を分析対象とする。リフレクションシートに記述された文章は、整理・体系化するために、意味のまとまった文ごとに区切り、親和図法(宮川、1992)²³⁾を用いて、筆者が分類していった²⁴⁾。カテゴリー名は、その区分された内容をわかりやすく表示する用語を選択して、カテゴリーIとして明記した。次に、このカテゴリーIの中からまとまりのあるカテゴリーに分けて集約し、カテゴリーIIとして明記した。

さらに、記述されていた文章の中からまとまりのある代表的な意味を簡潔に示した。さらに、カテゴリーIIの記述数と全体の中のカテゴリーIの割合を示した。(表2)

このように集約した表2と具体的な記述内容を各授業の内容との関連から授業ごとに分析し、単元「うたによる音楽表現」における学生の学びと課題の特徴を考察した。なお、カテゴリー分けした用語は、〈 〉をつけて記述する。

分析の視点は、各授業の内容と関連させながら、①カテゴリー分けしたそれぞれの用語の割

合から学びや課題はどのような特徴があるのか、②学生がどのような内容に着目して新たな学びや課題をもったのか、とする。

3. 分析

(1) 第1時の分析

まず、子どもにとってうたうことの意味や乳児期からの動画の視聴を取り入れてうたう活動の発達について講義形式で説明した。次に、教材《ぞうさん》を実際にうたわせながら、うたう活動ではイメージ形成や生活経験と結びつけることが必要であること、最後にイメージ形成の具体的な方法を紹介した。最後に、教材《めだかの学校》の展開を少し考えさせた。

講義が中心であったため、「新たな学び」は、カテゴリーIとした〈理論〉が52%、〈保育計画〉(11%)、そして、〈保育展開〉(37%)という割合になり、〈理論〉が約5割、〈保育計画〉と〈保育展開〉に関する学びが約5割になった。

〈理論〉では、「うたは、生まれたときからすでに楽しんでいるもので、幼児教育にとって心の成長、身体の成長に欠かせない」「子どもにとってうたうことは日常生活の身近なものだ」「うたの発達がそれぞれの年齢で違うことが理解できた」「うたの発達は音楽的発達だけでなく色々な発達とのつながりがあることを知った」と講義内容を学びとしてあげた記述が大半を占めた。

イメージ形成の方法を紹介したこともあり、〈保育展開〉について、「教具はイメージ形成のために重要であることに気づいた」「手だてとしてペープサートや紙芝居、画像などを見せることでさらにイメージ化しやすくなることを知った」といった記述をした学生も多かった。

「課題」は、〈保育展開〉(83%)に早速、関心は向けられ、〈理論〉の記述は0%であることから、「めだかの声が聞こえたよやお手紙きたよのようなファンタジーにあふれ、興味を持てるような手だてを探していきたい」など学生は、今後いかにうたによる音楽表現を実践していこうかと考えていることがわかる。

(2) 第2時の分析

まず、うたう活動の環境構成²⁵⁾を考えた教

表2 「うた」による音楽表現」の記述内容の分類とその学びや課題

カテゴリ	カテゴリ	代表的な記述の意味の例	第1時			第2時			第3時			第4時			
			学び	合計数 (%)	課題	学び	合計数 (%)	課題	学び	合計数 (%)	課題	学び	合計数 (%)	課題	合計数 (%)
I	II	音楽表現の保育内容	14	0	9	24	1	3	0	2	1	2	0	2	0
			(52%)	(0%)	6	(44%)		6	(5%)	6	(0%)	1	1	1	(4%)
II	音楽表現の保育内容	うたの教育的意義	6	0	6	6		6	0	2		2	0	2	0
		発達	8		8		1	6		6	1	6	1	6	0
III	音楽表現の保育内容	ねらいの設定			3	3	1	3	11	2	8	2	11	2	4
		環境構成		3	4	11	3	4	11	8	2	12	2	11	2
IV	音楽表現の保育内容	教材の選択・構成	2	11%	2	20%	2	2	2	2	1	2	1	2	4
		保育指導案の作成	1		1		2	2	2	2	2	2	3	2	4
V	音楽表現の保育内容	音楽的パフォーマンス			2	4	4	2	2	4	4	2	2	4	3
		言語的パフォーマンス			1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3
VI	音楽表現の保育内容	接し方	1	37%	1	35%	2	4	6	19	2	28	4	47	33
		教具	5	83%	5	83%	1	5	1	20	1	74%	1	92%	89%
VII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
VIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
IX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
X	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XIV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XVI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XVII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XVIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XIX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXIV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXVI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXVII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXVIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXIX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXIV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXVI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXVII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXVIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XXXIX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XL	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLIV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLV	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLVI	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLVII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLVIII	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
XLIX	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
L	音楽表現の保育内容	発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		発達に	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1

材分析について講義をした。「新たな学び」には、その中でも、初めて知った〈音楽表現の保育内容〉、例えば、「音楽の指導内容には4つの側面があることがわかった」「知覚し感受していく力が音楽で問われている」といった〈理論〉をあげた学生が52%を占めた。

授業では最後に実際に教材を班ごとに選択させ、模擬保育の簡単な展開を考える活動に入った。そのため、〈保育計画〉のカテゴリーⅡ〈環境構成〉〈教材の選択・構成〉〈保育指導案の作成〉に関する内容を「新たな学び」としてあげた学生も多かった(31%)。例えば、「指導案づくりを通して、幼児の発達と4つの音楽の側面が深く関わりあっている」「指導案は、教材研究をし、発達に応じた活動や環境を設定することが必要だと改めて感じた」などとそれぞれのカテゴリーを関連させて学びとして記述している学生が多かった。

「課題」は、〈保育計画〉は21%であったが、カテゴリーⅠの〈保育展開〉が74%を占めた。その中でも〈教具〉や〈保育展開の過程〉に関する記述が9名もいる。例えば、「こいのぼりを教える際に、実際にどういう手順で歌わせていけばよいのか」「興味をひきつけたり旋律を感じ取らせる具体的な手立てが難しい」「大きな栗の木の下での動作化は、みんなで活動する時の工夫や手立てをよく考えたい。知覚・感受を意識したい」といった具体的な記述であった。実際に模擬保育の展開を考えていったため、次週の模擬保育や教育実習を想定し、どのように活動を展開していけばよいのか、実践的で具体的課題を殆どの学生が出すようになっていた。

(3) 第3時の分析

実際に考えてきた模擬保育をペアで10分ほど行わせた。学生は、順に実際に模擬保育を行い、他の学生は子ども役になって参加した。子ども役は、評価シートに視点を与えて意見を交流させた。

本時は、「環境構成が子どもの意欲をわかせるかぎとなると思った」「季節や園のものと結びつけるととてもよいと思った」など〈環境構成〉を考えたねらいを設定する大切さに気づい

た学生が11名もいた。また、本時で特に増えたカテゴリーが、カテゴリーⅠ〈保育展開〉の記述で77%を占めた。その中で、カテゴリーⅡの〈保育展開の過程〉に関する記述が多い。例えば、「他の班の模擬保育を見て、子どもがうたいたいと思うような導入をすることが大切」と導入の重要性(6名)をあげたり、「イメージを形成するための手だてや段階的な練習方法、身体表現の取り入れ方など、自分だけでは思いつかない新たな発見があった」といった音楽表現を発展させる工夫(6名)や発問・指示の工夫(6名)を学んだ学生が増えた。

「課題」も〈保育展開〉にさらに向けられている(75%)。〈保育展開〉の中の〈音楽的パフォーマンス〉と〈言語的パフォーマンス〉に関する記述が増えた。「歌の入り方の合図を工夫したい」〈音楽的パフォーマンス〉や「難しい歌詞の言葉は、どう教えるべきか…」「子どもへのかみくだいた言葉がすぐに思い浮かばなかった」〈言語的パフォーマンス〉というように模擬保育の場で臨機に必要な音楽的、言語的な能力を課題に見出していた。また、「緊張して、歌の練習の過程を忘れてしまった」〈保育展開の過程〉、「準備物やストーリー性をしっかりするとうまくいくと思ったので、これから…」〈教具〉、などと〈保育展開〉に関わる課題も増えた。このように実際に模擬保育を行ったことで学生固有の様々な観点の課題を新たに見出すようになった。

(4) 第4時の分析

前回に引き続き、残りのペアが模擬保育を行った。〈保育展開〉が92.2%と過半数を占めた。特に、前回、課題としてあげた〈パフォーマンス音楽〉や〈パフォーマンス言語〉に関するカテゴリーの記述が増えている。「保育者は提示者として大きな声で楽しそうに歌うことが大切」「歌詞に合った身体表現をさせる」「歌詞が長いとき途中で歌詞を言ってやると歌いやすい」「笑顔で明るくはきはきと話すことが大事」等と実際にうたわせる際に必要な音楽や言語を用いた実践的な能力を学びとしてあげることがわかる。また、〈模擬保育〉に関する学びが47個と大幅に増え、実践上の学びを一

人一人の学生が数多く見出したことがわかる。

「課題」は、「ピアノを弾きながらうたを教えるのは難しい」「うたうことに対する支援が少なかったので、うたを重点に考えたい」「うたがあまり得意ではないので練習する」「子どもの多様な発言に対する細かい返答」等と、一人一人の学生固有で、かつ具体的なものであった。本時は、模擬保育が終わり、単元の振り返りの授業であったが、さらに新たな課題が生み出された。

IV 結論と考察

1. 分析結果

本研究では、「保育内容表現 音楽」の15回の授業の中で、単元「うたによる音楽表現」(全4時間)を対象として、リフレクションシートの記述内容から授業の学びや課題の特徴の考察を試みた。

まず、講義内容である子どもがうたうことの意義やうたう活動の発達について、「うたは、生まれたときから楽しんでいるもので、幼児教育の心の成長、身体の成長に欠かせない」というように、興味をもったり新たに知った音楽表現の〈理論〉を学びにした学生が多い。また、〈保育展開〉に関わるイメージ形成の方法や必要性を学んだ学生も多い。

次に、教師がうたう活動の実践を行ったり、学生に教材の簡単な展開を考えさせる場を設けたことで、早速、学生は、うたう活動の〈保育展開〉に関心を向け、「ファンタジーにあふれ、興味を持てるような手だてを探していきたい」等と課題意識を持ち、次時からの実践に意欲的になった。

第2時では、うたの環境構成を考えた教材の分析について講義形式で学ぶことによって、幼児の音楽表現の〈理論〉である〈音楽表現の保育内容〉で「音楽の指導内容の4側面を知った」「知覚・感受をしていくことが問われている」と音楽表現の〈理論〉の中の印象的な内容を新たな学びとして捉えていた。

その後、実際に模擬保育の展開を考えていったため、カテゴリーⅠ〈保育計画〉の下位カテゴリーⅡ〈環境構成〉〈教材の選択・構成〉〈保

育指導案の作成〉に関する内容を学びにあげ、「指導案は、教材研究をし、発達に応じた活動や環境を設定することが必要だと改めて感じた」とそれぞれのカテゴリーの内容を関連させて学んでいる学生が多かった。

課題は、〈保育展開〉の中の〈保育展開の過程〉や〈教具〉に関する内容とした「旋律を感じ取らせる具体的な手立てが難しい」「大きな栗の木の下での動作化を知覚・感受を意識して工夫したい」と次時にどのように活動を展開していけばよいのか、殆どの学生が実践的で具体的課題を見出していた。

第3時で実際に模擬保育を行ったり、子ども役として参加する授業に入ると、そこでは、〈保育展開〉の過程で実感した学生一人一人固有の具体的な実践上の学びが得られている。また、自分が行った模擬保育だけでなく、「他の班の模擬保育を見て、子どもがうたいたいと思うような導入をすることが大切」と他の班の導入や展開、発問や指示といった様々な観点を学びとしてあげていた。

前回、学習した保育計画の〈理論〉である〈環境構成〉を学んだが、本時では実際の模擬保育を通して、その重要性を実感し、理論と関連させて学びを再構成したといえる学生が多数いた。

「課題」も〈保育展開〉にさらに向けられた。〈保育展開〉の下位カテゴリー〈音楽的パフォーマンス〉と〈言語的パフォーマンス〉に関する学びが増えた。〈音楽的パフォーマンス〉では「歌の入り方の合図を工夫したい」、〈言語的パフォーマンス〉では「難しい歌詞の言葉は、どう教えるべきか」「子どもへのかみくだいた言葉がすぐに思い浮かばなかった」などと模擬保育の場で不足している音楽的、言語的な能力を身につけることを課題に見出していた。

このように実際に模擬保育を行ったことで、教師が実践していく上で身につけたい能力が学生固有の課題から導き出され、それらは多岐に広がるようになった。

第4時で、さらに模擬保育を重ねることで、前回、課題にした〈音楽的パフォーマンス〉と〈言語的パフォーマンス〉を学びに変えた学生

が増えた。そこでの学びは、「保育者は提示者として大きな声で楽しそうに歌う」「歌詞が長いとき途中で歌詞を言ってやる」など、〈保育展開〉の場で臨機に発揮される音楽的・言語的な能力であり、本時でも学びが多岐に渡っていた。

課題は、さらに〈保育展開〉において音楽表現を発展させる様々な能力を一人一人があげている。単元は、終わったが課題が解決した訳ではない。

2. 結論

本研究では、「うたによる音楽表現」というリフレクションシートの記述内容の分析結果から、単元の授業における学生の学びと課題の特徴について明らかにすることであった。結論は、次のようにまとめられる。なお、本研究の結論は、一つの単元の授業の分析結果から導出された点においては限定的な知見である。今後、授業実践事例の分析を重ねることにより知見の蓋然性が高められる。

講義形式の授業では、新たに知ったり興味関心をもった音楽表現の理論が学びとなる。

学生自ら保育の展開を考え、模擬保育を行ったり、子ども役として参加する授業に入ると、発問や指示、導入の工夫等の実践的な技能が学びとなる。他者の模擬保育からも学びを得る。

課題は、音楽表現を促す音楽的・言語的なパフォーマンスに向けられ、その内容は、講義形式のように限定的ではなく具体的で多岐にわたってくる。

さらに、模擬保育を重ねることで、課題であった保育展開に臨機に必要な音楽的・言語的なパフォーマンスは学びに変わる。それらは学生固有のものである。新たに学んだ音楽表現の様々な理論は、模擬保育の経験と関連づけられ実感を持った学びとなっている。

単元の授業が終わっても新たな課題が見い出される。

3. 考察と課題

本研究を通して、講義形式の授業は、新たに知ったり興味関心をもった講義内容が学びと

なっていたが、模擬保育では、実際の保育展開を省察し、一人一人の学生固有の実践上の学びと課題が多岐に広がっていることが明らかになった。

そして、多くの学生が、例えば、講義を通して環境構成について学んだ理論は、模擬保育を行ったことで、その重要性に改めて気づくというように、理論と関連づけ実感を伴った学びを得ていたことがリフレクションシートの記述から読み取れた。

このことから、教師が選んだ課題を提示し、模擬保育を行わせるという授業方法をとるよりも、学生自身に課題意識をもたせて模擬保育を行い、個々の学生が学んだ理論や知識と関連づけて省察を行うことが有効であると考えられる。

そして、上記の方法で、模擬保育という行為を省察し、理論や知識と関連させてリフレクションシートに記述させる。それを対象化し、言語化することで、実践に生きる新たな知として、個々の学生に生成されると考えられる。

また、模擬保育を取り入れた授業の学びは、単元の授業で完結する訳ではなかったことから、上記の授業実践を継続的に重ねていく必要がある。

今後の課題として、1つに授業で省察を行う媒体としてのリフレクションシートの有効性について検討することである。

本研究では、保育内容の音楽表現の一つの単元「うたによる音楽表現」を分析対象とした。2つ目の課題は、音楽表現の他の領域（身体表現活動や器楽表現等）のリフレクションシートの記述内容を同じ研究方法により検討することで、領域の異なる音楽表現の授業の学びや課題の特徴を追求することである。

【注】

- 1) 石井英真 (2013) 「教師の専門職像をどう構想するか：技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式を超えて」『教育方法の探究』16, pp.9-16
- 2) Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner, How professionals think in action*, Basic Books.

- 3) 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識：教職専門性の基礎」『日本教師教育学年報』第2号, 日本教育新聞社
- 4) 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト (2004) 「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討－『教員養成コア科目群』を基軸にしたカリキュラムづくりの提案－」
- 5) この授業は、デューイの問題解決を基に、学習者が自分を取り巻く社会のもつ課題に対して、習得した知識を活用しながら他者と協力して、チームで課題を解決していくという特徴をもつ授業と捉えた。兼平佳枝 (2017) 『音楽教育実践学事典』日本学校音楽教育実践学事典編, p.183
- 6) 立本千寿子 (2017) 『音楽教育実践学事典』日本学校音楽教育実践学事典編, p.260
- 7) 藤田育郎, 岡出美則, 長谷川悦示, 三木ひろみ (2011) 「教員養成課程の体育科模擬授業における教師役 経験の意義についての検討－授業の「省察」に着目して－」『体育科教育学研究』27 (1), pp.19-30; 木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定 (2007) 「教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部学習開発関連領域』56, pp.85-91
- 8) 村井潤 (2015) 「小学校教育実習における実習生の発言内容に関する事例研究」『体育学研究』60 (1), pp.249; 日野克博・谷本雄一 (2009) 「大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造」『愛媛大学教育学部保健体育紀要』6 pp.41-47
- 9) 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩 (2003) 「小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究」『教育実践学論集』5, pp.99-110; 七澤朱音 (2007) 「教授技術の向上を目指した反省的授業実践－保健体育科教育実習生による実践を例に－」『日本教育大学協会研究年報』25, pp.161-170
- 10) 瀧川淳 (2007) 「音楽教師の行為と省察－反省的実践の批判的検討を通した身体知の考察－」東京学芸大学大学院博士論文
- 11) 高見仁見 (2012) 「音楽科における教師の思考に関する基礎的研究－ドナルド・ショーンの反省的実践家理論を手がかりに－」『教育実践学論集』第13巻, pp.239-247
- 12) 小林美貴子・渡辺景子・寺田貴雄 (2017) 「教員養成初期段階における授業研究の力量：授業リフレクションの応用による試み」『北海道教育大学紀要教育科学編』67 (2), pp.185-192
- 13) 鳴門教育大学特色GPプロジェクト編 (2010) 『教育実践の省察力をもつ教員の養成：授業実践力を結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』共同出版
- 14) 須田は、広義の意味でリアクションペーパーと呼び、大学におけるコメント用紙のことで、授業終了時に授業中考えたことや考えたことを自由に記する用紙と定義している。この用語には省察の考え方が含まれていないため、本研究では、リアクションペーパーをリフレクションシートと呼ぶ。
- 15) 須田昂宏 (2017) 「リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化－大学授業の実態把握のために－」『日本教育工学会論文誌』41号, p.14
- 16) 武内清・板倉伸介 (2003) 「学生のリアクションペーパー及びレポートの考察－教員の講義内容はどのように学生に受け取られているか－」『上智大学教育学論集』38, pp.43-56, 貫井正納 (2011) 「一枚ポートフォリオ評価を活用した大学の授業改善の施行について」『植草学園大学研究紀要』3, pp.91-95
- 17) 須田昂宏 (2017), 前掲論文, p.14
- 18) 同上書, p.14
- 19) Dewey, J. (1933) . *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition) . Boston, MA: D. C. Heath. P.9
- 20) Schön, D. (1983) . *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. D. ショーン, 柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察の実践とは何か：

- プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- 21) 寺沢秀雄, 沢田翔太, 竹原諒 (2009) 「リフレクション可視化サイトによる学びの再生：学習用サイト構築の実践」『デザイン学研究. 研究発表大会概要集』(56), p.56
 - 22) 増井三夫 (2017) 「日本学校音楽教育実践学会第6回評議員会報告資料」, p.6. 増井三夫が副学長として聖徳大学の教員養成課程の特定の授業で毎時間の授業後に記述させているリフレクションシートを参考に作成した。
 - 23) 「親和図法」は「新QC7つ道具」という言語データを図に整理することで問題の解決を図る手法の1つで、言語データをグループ分けして、整理、分類、体系化する手法。二見良治 (2002) 『課題解決のための実験計画法 (2)』日科技連出版社, KJ法 (川喜田三郎 (1967) 『発想法』中公新書) とほぼ同じ手法である。
 - 24) 鳴門教育大学特色GPプロジェクト編 (2010) 前掲書, pp.120-123 pp.286-288 の評価項目を参考に分類した。
 - 25) 主に幼児教育で用いられる用語。幼児が環境にかかわり、発達に必要な経験を積み重ねることができるように、保育者が意図的、計画的に物を配置したり、場所や時間を設定したり、教材を容易したりして環境を整えることである。

Characteristics of Learning and Issues for Student's seen from
Description Contents of Reflection Sheet:
Through Music Expression in Contents of Childcare

MIZOGUCHI Kikuo

Children's Clinical Psychology Department, Faculty of Human Science,
University of East Asia
kmizo@toua-u.ac.jp

Abstract

The purpose of this research is to clarify characteristics of learning and issues seen from descriptions of surveys conducted in childcare music expression classes.

The objective was to analyze the reflection sheet to the descriptive contents of surveys written about what the students thought every time by singing in their class of music expression of childcare conditions.

The conclusion is summarized as follows.

They began to learn the theory of music expression and they became interested in music from the class. When simulating childcare starts, the most important thing is for the students to learn practical skills of question and answer, methods of introduction, and ways to develop verbal and musical performance that merge with musical expression. The intent is to make the content of the learning concrete.

When the students continue with simulating childcare, two performances become learning experiences associated with the theory of music for students. The class finishes, but these issues are renewed.

Kew words: Reflection, Reflection sheet, Music expression in contents of childcare,
Musical expression, Simulating childcare