

教員養成における教科の専門性に関する研究の視点と課題
—小学校音楽科の「教科に関する専門的事項」を例に—

Perspectives and Challenges of Subject Matter Expertise in Teacher Education
: An Example of “Specialized Knowledge in the Subject Area”
in Elementary School Music Education.

森野 かおり
Kaori MORINO

はじめに

近年、教職課程では、学校現場での実践を中心に捉えた教員養成の在り方が注目されている。とりわけ日本では、幅広い視野と高度な専門的知識・技能を兼ね備えた高度専門職である教員の育成を目的に、戦後の教職課程は原則大学における教育研究の一環として学芸の成果を基盤に営まれてきた。それ故に、従来の大学では学芸的側面を強調する傾向があり、教育現場からは実践的指導力（以下、実践性）を十分に身に付けていないとの批判がなされている。こうした学芸と実践性のバランスに対する議論は1970年代より本格的に開始され、中央教育審議会答申などでも幾度となく課題としてあげられてきた。2010年代以降は、より実践性に傾倒した大がかりな政策改定の動きが続き（今津2017）、結果、近年では実践性に軸を置いた教員養成の在り方に関する研究が多く進められているのである。

特に2017年11月17日に公表された教職課程コアカリキュラムでは、今後の教員養成の課題について、公的組織の一員としての実務的任務に当たるために必要な教員の実践性の育成が強調されている¹。また本政策では、教科に関するコアカリキュラムの整備について触れられており²、今後はより一層学校現場での実践性を中心に捉えた各教科の教育内容の検討が強まると予測される。ここで留意すべきことは、実践性に偏った教員養成に伴いもたらされる可能性がある、負の側面についての検討の必要性である。牛渡（2020）は、研究機関の役割を担う大学においては、具体的な実践性の修得だけではなく、実践性の基盤となる教科の専門性とその背後にある学問体系や研究に裏付けされた学修が重要であると指摘している。また岩田（2022）は、近年の教員養成教育改革の動向に対して、大学における各学問分野の専門的な研究を、教員養成の充実という文脈から学習指導要領における各教科の枠組みに従属させようとしたものであると批判している。もとより、教科の専門性が教育実践の基盤となることは、文科省をはじめ現職の教員や多くの学者によって指摘されている。

しかし一方で、その前提として向かうべき「教員養成における教科の専門性とはいかなるものなのか」という議論はほとんど深められていない。その結果、近年の政策動向（教育現場での実践性に傾

¹ 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」2017年11月17日。

² 同上(pp.2-3)。

倒した教員養成) に対する批判的研究は、教科の専門性の重要性が大枠的に論じられてきた。その重要性は認識されるべきではあるが、教科の専門性そのものに対する共有された理解が欠如していれば、こうした議論の関連性や共通性を整理することも難しくなるだろう。そこで本稿では、日本政府と地方自治体が教科の専門性をどのように捉えてきたかの分析することを手がかりに、教科の専門性に関する研究の視点と課題を検討することを目的とする。

1. 先行研究の検討

戦後日本の教職課程において、教科専門の教養を育成する科目は「教科に関する専門的事項」³であった(木内 2022)。そのため本稿では、筆者の担当科目である小学校教員養成課程の音楽科の「教科に関する専門的事項」に着目し、特に国立大学の教員養成課程(以下、教員養成課程)を研究対象に設定する。

小学校教員養成課程の中でも特に音楽科の「教科に関する専門的事項」は、美術や体育と並び実技に重きが置かれる傾向がある。そのため、学修者の得手不得手が、教員になるために必要な資質・能力の形成に大きく影響することは既に言及されている(高見 2016 など)。このような背景から、先行研究では、授業の指導方法の検討や実践報告が多く蓄積されてきた。ところが、音楽科の「教科に関する専門的事項」の担当者は、歴史的に見ても、そのほとんどが、筆者も含め、教育学部すなわち教員養成課程ではなく、音楽学部出身者であるため、その教育内容は担当者の学修経験に依拠した、すなわち「音楽家」養成のための演奏法の授業が展開されており、このことは日本教育大学協会全国音楽部門大学部会関東地区総会(2017)において「ミニ音大」と揶揄され問題視された。

一方で、従来の授業の意義や有用性を明らかにしようとする研究も散見される。大野内(2021)は、広島大学教育学部に所属する学生に対して、声楽の指導教員が行った授業についてアンケート調査を実施した結果、声楽演奏の根底にある概念が、教員になるために必要な資質・能力に重要な影響を及ぼす可能性を示唆した。多賀(2021)は、器楽演奏の科目と近接領域との連携を探るため、富山大学の教員養成課程の学生に対してアンケート調査を実施した結果、器楽演奏の授業では、音楽を総合的にとらえる力量を形成する可能性を示した。これらの研究は、「教員養成における教科の専門性とはいかなるものなのか」を検討するにあたって重要な視座を与えてくれる。しかし、各大学の授業実践を中心に捉え、所属学生や教員へのアンケート調査の分析によって考察を行っているため、一事例としての研究蓄積に留まる傾向がある。そのため、「教員養成における教科の専門性とはいかなるものなのか」を検討するには、より多角的な視点からの研究が必要ではないだろうか。

そこで本研究では、その基礎研究として、小学校教員養成課程の音楽科の「教科に関する専門的事項」を例に、この科目を日本政府(第2節)、地方自治体(第3節)が、どのように捉えてきたかを史的に概観する。その結果から、最終節では、今津孝次郎(2017)の考察を援用し、教員養成における教科の専門性の研究について、その視点と課題を述べる。

³ 教育職員免許法の法規上「教科に関するもの」「教科に関する科目」とされていた項目は、2016年から「教科に関する専門事項」と法改正によって、科目群はその名称を少しずつ変化させている。よって、本稿では、法改正に準じた科目群の表記によって記述する。

2. 日本政府の政策動向

(1) 教育職員免許法

戦後、1949年5月31日に教育職員免許法（以下、免許法）が公布された。免許法の理念の根幹は「大学における教員養成」にあり、国公立いづれの大学においても、所定の科目を開講し、実習や設備等の一定の要件を満たせばその卒業生に対して教員免許状が認定された（「免許状授与の解放制」）。免許法の重要な役割としては、教員免許状を取得するために必要な条件を規定しているところにある。中でも、免許取得のために必要な科目項目やその単位数を規定している点においては、日本政府が求める教育養成の方向性を垣間見ることができるのではないだろうか。そこで本節では、免許法と免許法施行規則（以下、施行規則）の改正、そしてその前後に議論された教育刷新委員会⁴や中央教育審議会、教育再生実行会議（教員養成）の審議内容などから、特に小学校の「教科に関する専門的事項」の在り方に関する政策を概観する。

(2) 1949-1988年：「一般教育」と「教科に関するもの」の棲み分け

1949年の免許法では（表1）からもわかるように、「一般教育」「教科に関するもの」「教職に関するもの」の三つの科目群で単位を示しており、単位数は「一般教育」に傾倒している。「一般教育」に傾倒する理由について山崎（2017）は、1946年に発足した教育刷新委員会の記録から、リベラルアーツ教育を進めたいアメリカ側の意図も相まって、一般教育を重視することによって師範タイプを克服するという理念が根底にあったと説明している。しかしその後、1966年に一般教育科目を撤廃する改正案が存在したことについて触れ、教職課程では次第に教科専門教育に学修の重要性が強調され、一般教育科目と共に教員の教養を培う科目として捉えられようになったことを示唆した。このことについて木内（2022）は、「一般教育」が学問的教養を広げる目的があったのに対し、「教科に関するもの」は教員の教科専門の教養を培う目的があったとして、これらを区別している。そして「教科に関するもの」は、次第に学習指導要領に応じて改訂が加えられるようになり、教科専門の教養を直接培う科目としてより一層存在感を増していくことになる。このような「一般教育」と「教科に関するもの」の棲み分けは、現在に至るまで同じ形で継承されているのである。

		大学における最低修得単位数		
		一般教育科目	専門科目	
			教科に関するもの	教職に関するもの
小学校教諭	一級普通免許	36	24	25
	二級普通免許	18	12	20

表1：1949年5月31日の教育職員免許法
(https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/00519490531147.htm)

1988年の免許法改正では、1960年代に錯綜した「一般教育科目」の切り離しを実現させている（表2）。この理由に、教員の質が注目されるようになったことがあげられる（今津 2017）。なぜなら、1970年代に入り教育爆発が落ち着いたことによって、1971年、1978年には、教師の資質能力の向上に関

1988年の免許法改正では、1960年代に錯綜した「一般教育科目」の切り離しを実現させている（表2）。この理由に、教員の質が注目されるようになったことがあげられる（今津 2017）。なぜなら、1970

		大学において修得することを必要とする専門教科科目の最低単位数		
		教科に関するもの	教職に関するもの	教科又は教職に関するもの
小学校教諭	専修免許状	18	41	24
	一種免許状	18	41	
	二種免許状	10	27	

表2：1988年12月28日の教育職員免許法
(https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/11319881228106.htm)

年代に入り教育爆発が落ち着いたことによって、1971年、1978年には、教師の資質能力の向上に関

⁴ 第2次世界大戦終了直後の日本の教育改革に関する重要事項を調査審議するため、1946年8月内閣総理大臣の所轄下に設置された調査審議会である。これに代わって1952年6月、中央教育審議会が文部科学大臣の諮問機関として設立された。また2013年から2021年まで存在した内閣総理大臣に教育改革を提言する内閣総理大臣の私的諮問機関である。教育再生実行会議の提言に沿って、中央教育審議会が具体策などを協議し、必要な法整備などに取り組んだ。

する答申が相次いで公表されたからである。また 1984 年に設置された臨時教育審議会においては、現在の政策動向の根源ともなる「実践的指導力の向上」を求める提言がなされ、より現実の教育課題に応じた教育が求められるようになった。そのため、1988 年の免許法改正では、教育に関する科目を充実させるために「一般教育科目」を切り離しただけでなく、「教職に関する科目」の単位数を増加させたのである。その一方で岩田（2022）は、この法改正の基本的な構成原理は従来のものであったことを指摘している。すなわち、1988 年の免許法改正では、教員の資質能力の向上という文脈において専門教育科目の大幅な改訂は試みられたものの、「教科に関する科目」は従来の教科専門の教養を培うという目的を維持したままであった。

(3)1998 年以降：教養を培う科目から実践性を培う科目へ

1980 年代以降の日本の小学校教育について、それらを担う教員たちは、多様な教育課題への対応能力が必要となった。岩田（2022）は、担当教科に関わる深い学識に裏打ちされた教育現場での指導力以前に、1980 年代以に日本で「学びからの逃走」と総称されるようになった教育問題—いじめ・不登校・学級崩壊等—に至る子どもたちのつまづきを構造的に把握し、「学び」へと導くような実践的指導力（実践性）が教員たちに求められるようになったと説明する。1998 年の免許法改正では、科目群の単位数に関する大幅な変更はないものの、この免許法改正の周辺時期には、実践的指導力（実践性）に関する答申がいくつか存在する。例えば、1999 年教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑について」では、教職課程の授業内容が教育現場のニーズと乖離した観があるとの指摘を踏まえ、具体的な教職カリキュラムの編成・展開にあたっては、理論と実践の往還・架橋を担保できるような授業設定や授業内容上の工夫を効果的に行うことが主な質保証の課題として挙げられている。すなわち、政策の動向は、教員の教養を培うための「教科に関する科目」が、教員の実践的指導力（実践性）を培う「教科に関する科目」へと変化した結果、次第に「教育現場」が求める教員養成へと変容していったのである。このような政策動向は、1990 年代を機にその傾向を強めていった。

(4)2015 年以降：学校現場の教育内容を踏まえた教員養成の制度化

2015 年 12 月の中央教育審議会答申「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」では、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の科目区分の撤廃を示唆し、これを受けて 2016 年 12 月には免許法改正、2017 年 11 月には免許法施行規則改正がなされた。免許法改正の最大の特徴は、「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」を統合して、「教科及び教職に関する科目」に大括り化することにあった⁵。ここで従来の「教科に関する科目」は、「教科に関する専門的事項」とその名称を変更している。この免許法改正の趣旨は、「教科に関する専門的事項」と「教科の指導法」の連携強化にある。その結果、2019 年度からは「教科及び教科の指導法に関する科目」が新設され、複合科目を自主的に創設できるようになった。文部科学省（2017）では、免許法改正や免許法施行規則の改正を含むこれらの政策動向の意図について、「学校現場の教育内容

⁵ 「教育職員免許法施行規則」の改正について（<https://thoz.org/law/昭和29年文部省令第26号/附則平成29年11月17日文部科学省令第41号第1条第1項/>）

を踏まえた授業を実施する等の取り組みが、各養成課程の自主的な判断の下、行われることが期待される」と記述している⁶。つまり、これらの政策は一貫して「学校現場の教育内容」を中心に捉えた教員養成を推進してきた結果であり、ひいては1980年代から幾度となくあげられてきた実践性育成の課題を結実させた結果と言えるだろう。

3. 地方自治体の動向

(1) 公立学校教員採用選考試験

次に、地方自治体の動向について着目したい。2015年12月中央教育審議会「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」では、養成・採用・研修の接続の強化と一体的改革のための具体的方針が提言された。このような状況において、「採用」「研修」を担う地方自治体ではどのような取り組みがなされているのだろうか。特に「養成」から「採用」への接続については、2017年11月に公表された「教職課程コアカリキュラム」において、「教員養成を担う全国の大学で教職課程コアカリキュラムの内容を反映させた教育が行われるようになることを前提として、これを踏まえた教員採用選考の実施」するよう提言されている。そもそも公立学校教員採用選考試験（以下、教員採用試験）では、今現在学校現場で求められている資質能力を有した人材が採用されることは想像に難くない。それゆえ、教員採用試験の内容を概観することは、養成されるべき教科の専門性を各地方自治体がどのように捉えているかを垣間見ることができるのではないかと考えた。そこで本節では、小学校教員採用試験の音楽実技試験の内容から、地方自治体が求める音楽の専門性を検討する。

(2) 音楽実技試験の内容と実践性の乖離

先行研究において、教員採用試験の音楽実技試験に関する内容は、津田（2006）に詳しい。津田の研究では、2006年度の教員採用試験における音楽実技試験の内容を詳細にまとめており、文部科学省が公表する61の都道府県及び政令指定都市（以下、県市）の教員採用試験の実施方法の概要⁷（以下、概要）に加え、各自治体に対してその実態調査を個別に行っているため、音楽実技試験の詳細を把握することができる。津田は2006年度の概要が「音楽実技は、54県市（前年度比1県増）で実施され、その内容は、ピアノやオルガンで伴奏しながらの歌唱、ピアノなどの演奏、歌唱が多い（小学校）」という記述にのみとどまることに対して不十分であると指摘し、独自の調査を行っている。調査結果から、小学校の教員採用試験で音楽実技試験を課す自治体は61県市中54県市で、その際に必要な音楽技能は、「歌唱、鍵盤楽器⁸、弾き歌い、リコーダー」であることを明らかにしている。中でも、鍵盤楽器の演奏は音楽実技試験を実施する全ての県市（54県市）、歌唱は45県市、弾き歌いは34県市で課していることがわかった。この調査結果を元に結論づけるならば、地方自治体が求める小学校

⁶ 「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令の公布について(通知)」29文科初第1113号 平成29年11月17日
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1398706.htm

⁷ 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課「平成18年度公立学校教員採用選考試験の実施方法について」
https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/12/05122200.htm（2023年2月3日参照）

⁸ 本項では、オルガンとピアノを総称する場合には「鍵盤楽器」と表記し、個々の楽器を示す場合には「オルガン」または「ピアノ」と分けて表記する。

教員の音楽（教科）の専門性は、鍵盤楽器の演奏、歌唱、弾き歌いということができる。

ところで、近年の教員採用試験では、音楽実技試験を廃止する県市が増えている。例えば令和2年度の公立学校教員採用選考試験の実施方法のポイント⁹においては、音楽実技試験を実施したのは68県市¹⁰中35県市であり、前年度に比べると7県市減少している¹¹。音楽実技試験を廃止した理由については、「受験者の負担を軽減するため、実技試験を廃止。一方で、初任者研修において当該教科の研修の充実を図った（音楽・体育）」「教員養成と研修で技能が担保できるものと考え、実技試験を廃止。面接による人物重視の選考を行った（音楽・体育）」「小学校の試験内容が他の校種・職種に比べて多く第2次試験の受験日数の多さが課題となっていたため、試験内容の精選の観点から実施の見直しを行った（音楽）」等の説明が記載されている。これらの記述から、近年の音楽実技試験の廃止は、従来の試験内容そのものを改訂するものではないということが明らかである。すなわち、県市が求める音楽の専門性は、津田の研究（2006年度）から今もなお、変化していないということができる。

一方で津田は、実際の学校現場に必要な音楽能力との乖離を指摘している。森野（2020）もまた、独自の調査から、学校現場での鍵盤楽器の使用頻度の低さを明らかにした。また津田は、県市の職員に対して音楽実技試験の内容に関する質問を行った際、「昔からそうだったようで、どうして（音楽実技試験を課している）かと聞かれてもわからない」といった回答が複数あったことについて言及している。近年の政策動向に反して、現在の教員採用試験では学校現場に必要な音楽の専門性が測れているとは言えない状況にあるのではないだろうか。そもそも、教員採用試験の音楽実技試験に必要な音楽の専門性はいつどのように定められたのだろうか。

（3）弾き歌いの起源：明治の小学校音楽科教員像と現代の教員像の一致

本項目では、教員採用試験の音楽実技試験において、なぜ鍵盤楽器の演奏、歌唱、弾き歌いが重視されるようになったのかについて、その起源を明らかにする。

1872（明治5）年、明治政府が学制を発表した際、音楽科においては「小学校に唱歌、中学校に奏楽」が掲げられたものの、「当分これを欠く」ことはやむを得なかった¹²。この教育課題に対して、伊澤修二（1851-1917）は音楽取調掛（1879年設立）を創設し、唱歌等の教材制作や教員養成のため、教育内容の整備を行った。そもそも明治政府の欧化政策下では、宮中や外交などの儀礼において西洋音楽の普及は最優先課題であり（田中 2022）、西洋音楽受容史では、西洋音楽がいかに輸入されたかという視点において唱歌教育が取り上げられる。すなわち日本の小学校音楽科教育の原点は、唱歌教育による音楽文化の西洋化であり、この時代の音楽科教員に求められたのは、西洋音楽普及のために必要な、歌や楽器（西洋音楽）の専門性であった（鈴木 2006）。

唱歌の整備に関しては、西洋音楽の手法による作曲は難しい時代であったため、まずは西洋曲を輸入し、日本語の歌詞を当てはめるという方向で実施された（伊澤 1971）。その伴奏楽器に採用さ

⁹ 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課「令和2年度公立学校教員採用選考試験の実施方法のポイント」
https://www.mext.go.jp/content/20200710-mxt_kyoikujinzai01-000008594-1.pdf（2023年2月3日参照）

¹⁰ 令和2年度では、県市は67県市に増加しており、加えて大阪府豊能地区教職員人事協議会が実施した教員採用試験も含まれるため、合計68県市として計上されている。

¹¹ 令和元年度は、コロナ禍の影響から実技試験を急遽取りやめた自治体も存在する。

¹² 文部省学制（明治5年）：「全国各地ニ大学校 中学校小学校ヲ設置 身分性別ニ区別無ク 国民皆学ヲ目指ス」
「小学校ニ『唱歌』 中学校ニ『奏楽』」但シ「当分コレヲ欠ク」

れたのが、鍵盤楽器である。鈴木（2006）は、音楽取調掛から文部省への報告『音楽取調成績申報書』（明治17年）より、オルガン（風琴）が「音調の狂い極めて少なく、学校唱歌の教授には最も適当にして、且つ習い易きものなれば、之を該校生徒に伝習せば、他日、唱歌を教授するに当り、大なる助となるべし」と捉えられていたことや、当時音楽取調掛に着任したL.W.メーソンがオルガンを持参したことを挙げ、唱歌教育に推奨する伴奏楽器の選択の経緯を導いている。その後、明治16(1883)年には、音楽取調掛がオルガンの輸入計画を文部省に提出し、順次購入依頼のあった各県へとオルガンを普及させていった（伊澤 1971）。

明治期に唱歌教育が取り入れられ、小学校教員養成において唱歌の弾き歌いが必須事項となって以来約150年が経過したが、現在の小学校音楽科教科書においても唱歌教育を中心とした教育が採用されており（歌唱共通教材）、そのため養成時に唱歌やその伴奏について触れることは止むを得ない。実際に2017年に告示された学習指導要領の解説書（音楽）では、弾き歌いに関する内容が大幅な紙面を割いているし（初等音楽科教育会 2020）、実践性を鑑みた授業実践を検討した広島大学、静岡大学の「教科教育モデルカリキュラムの策定」では、教科書に使用されている唱歌を中心とした授業実践が検討されているのである¹³。このような状況から、教員採用試験の音楽実技試験において、脈々と受け継がれてきた唱歌のための弾き歌いや鍵盤楽器の能力を問うことについて、何ら疑問はないという県市の判断は至極当然の結果であるとも考えられる。

4. 教科の専門性に関する研究の視点と課題の検討

以上、「教員養成における教科の専門性とはいかなるものなのか」という問いのもと、小学校教員養成課程の音楽科の「教科に関する専門的事項」を例に、この科目を日本政府と地方自治体が、どのように捉えてきたかを史的に概観してきた。その結果、日本政府は当初、教員の教科専門の教養を培う科目として捉えていたが、次第に学習指導要領に応じて改訂が加えられるようになり、さらに1980年代以降は実践性に重きが置かれるようになったため、この科目は教育現場が求める教育内容をいかに取り入れるかという視点で捉えられるようになったことが分かった。近年の免許法改正では、この視点において従来の科目群の大括り化を実施したため、その傾向は一気に強まった。一方地方自治体を実施する小学校教員採用試験の音楽実技試験では、鍵盤楽器の演奏、歌唱、弾き歌いが伝統的に実施されており、音楽の専門性は明治時代より継承されてきた唱歌教育を中心に捉えられていることが分かった。つまり、小学校教員養成課程の音楽科の「教科に関する専門的事項」は、時代やそれを捉える主体によって目的が変動し、立ち位置は非常に曖昧であった。そのため、より拘束力の強い政策や伝統的な教育内容に対してはある程度の疑問は呈するものの、その曖昧さゆえに、根本的な議論は衰退していかざるを得なかったのではないだろうか。では、どのような視点を持てば、この曖昧さを克服し、再び議論していけるのだろうか。以下は、教師¹⁴教育の専門性に着目した今津孝次郎（2017）の考察を援用しつつ、今後の教科の専門性に関する研究の視点と課題を検討する。

¹³ 2017年3月「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の公募が募られ、同年6月広島大学と静岡大学は「教科教育モデルカリキュラムの策定」事業に採択されている。

¹⁴ 前節までは一条校において教職を担う人物を「教員」と表記してきたが、本節では今津に従い、教員養成から現職の期間において教職を担う人物を「教師」として表記する。

(1)教師の新しい「役割」

今津は、教師の「専門性」(professionality)の研究について、教師が生徒に対して行うべき教育行為とはどのようなものであり、そのためにどのような専門的知識・技術をどれだけ用いる必要があるかという点を問題にすると説明した上で、教師の専門性は、教師の「役割」ないし「実践」と「知識・技術」に関わる概念と定義している。しかし日本では教師の専門性とは何かという問題とも重なる、役割の議論が曖昧になっていると指摘する。すなわち、学校で何をどう教えるかについての直接的な知識の習得や技法の訓練は重視されているが、それによって授業に際して技術に依存するようになり、学習指導要領においても1980年以降、教師の中にマニュアル化された方針を求める傾向が強くなったと指摘した。これに対して、2015年の中央教育審議会答申「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」では、「学び続ける教員」が本格的に掲げられたが、今津は、養成・採用・現職研修の一体改革という制度を根拠づけるため行政用語的色彩を帯びていると説明する。では、教師の役割とは一体どのようなものなのだろうか。

教師の役割についての見直しは、世界的に見ても、生涯教育(学習)の概念を基本にして展開されている。この概念は、一般に理解されているような、単に学校教育を終えた人たちの継続教育という意味ではなく、むしろ個人の学習と、それを取り巻く教育機会の関係の在り方に関する変革的視点を含んでいるところに現代的意義があったと今津は説明している。特に生涯教育の概念における教師の新しい役割については、教師が従来のような単に多くの新しい知識を持っていけばいいのではなく、知識の組み立て方に関する学習や、知識の習得方法、さらには知識の開発方法などを心得ていなければならないと指摘する。そさらに今津は、教師の新しい役割を援助専門職という概念において説明を試みている。それは、生徒の成長発達をさまざまな面から援助するための人的・物質的資源を総合的に調整できるような、新しい役割の遂行である。すなわち教師の新しい役割とは、真の意味での「学び続ける教員」であり、教育実践のファシリテーターとなり「実践と省察」を繰り返すことであると今津は述べている。

(2)変革的視点における研究課題と今後の展望

教師の新しい「役割」を育成するという視点においては、教科の専門性に関する研究も検討の余地があるのではないだろうか。なぜなら各教科の専門性を学ぶという学問体系の学修の過程と体験が、「学び続ける教員」や「実践と省察」につながる可能性があるかと筆者は考えるからである。しかし従来の小学校教員養成課程の音楽科の「教科に関する専門的事項」を担当する教員は、自身が経験した学問体系の学修をそのまま教授しようとしてきた。あるいは、近年の研究では、政策や伝統的な教育内容に従属した結果、今津が定義する教師の専門性のうち、教師の「実践」と「知識・技術」に当てはまる学問のみを抽出し、提供しようとしている。従って、教員養成に携わる者が、自身の経験した学問体系が、時代ごとの教師の新しい役割にどのように寄与できるかという視点を持つこと、換言すると、変革的視点を持って学問体系を分析することこそ、従来の教科の専門性に関する研究に不足していた点ではないだろうか。

今後筆者は、この視点において、教員養成課程におけるピアノ演奏(学問体系)に関する分析を試みる。研究の対象は、日本国内にとどまらず、西洋音楽発祥の地であるヨーロッパの比較研究が有用であると考える。なぜなら、日本の教員養成課程においては、唱歌教育を担う伝統的な教育内容の一

つとして、ピアノ演奏は戦後から絶対的な立場を有してきたが、しかしそれは、単に明治政府のめざした音楽文化の西洋化に必要な楽器だったからであり、そしてそれが学習指導要領によって受け継がれてきたからに過ぎない。現代では、西洋音楽はすでに国民の間に根付いているし、情報化社会においてピアノは物珍しい存在ではなくなった。このような状況において、ピアノ演奏の学問体系が、どのように教師の役割と結びつくかについては、多角的な視点が必要であると考え。こうした研究対象の多様性もまた、変革的視点を持って学問体系を分析することに繋がるのではないだろうか。

【参考文献】

- 伊澤修二（1971）『洋楽事始—音楽取調成績申告書』山住正己校注,平凡社.
- 今津孝次郎（2017）「新版 変動社会の教師教育」名古屋大学出版会.
- 岩田康之（2022）『「大学における教員養成」の日本的構造—「教育学部」をめぐる布置関係の展開—』学文社.
- 牛渡淳（2020）「教員養成教育の質保証への提言」『第Ⅰ部 第3章 教師教育改革の現状と課題』ミルヴァ書房.
- 大野内愛（2021）「音楽科教員養成課程における教科専門科目のあり方に関する一考察」広島大学大学院人間社会学研究紀要「教育学研究」第2号:152-158.
- 木内剛（2022）「教科専門性を育む教師教育」『第4部 第1章 教師教育と教科教育』東信堂.
- 初等科音楽教育研究会（2021）「改訂版—最新初等音楽科教育法」音楽之友社.
- 鈴木慎一郎（2006）昭和前期の師範学校における音楽教育実践に関する史的研究
- 多賀秀紀（2021）「中等音楽科教員養成課程「器楽」の内容構成に関する一考察：木管五重奏への編曲作品の楽曲分析に基づいて」富山大学人間発達科学部紀要, 15 卷 2 号, 2021.2.25:169-177.
- 高見仁志（2016）「音楽科における教員養成の動向—『教師の思考研究』に着目して—」『音楽教育学』第46巻第1号:37-46.
- 田中健次（2022）「図解近代日本音楽史—唱歌、校歌、応援歌から歌謡曲まで—」東京堂出版.
- 津田正之（2006）「教員採用選考における音楽実技試験の現状と課題 全国の都道府県・政令指定都市の検査方法の検討を通して」琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要(13): 53-68
- 森野かおり（2021）「教員養成課程における鍵盤楽器教育の目標設定方法の再考—教育現場を中心に捉えた視点から—」横浜国立大学教育学部紀要. I ,教育科学 4:234-251.
- 山崎奈々繪（2017）『戦後教員養成改革と「教養教育」』六花出版.