

音楽科の授業構成研究  
— 熟練教師と新任教師の教授行為の比較を通して —

山中 文・酒井 美穂・大石 美和

## 論文

# 音楽科の授業構成研究 — 熟練教師と新任教師の教授行為の比較を通して —

Design of a Class in Music Education: Comparing Expert Teaching with Novices

山中 文 (高知大学教育学部)  
酒井 美穂<sup>1</sup> (高知大学教育学部学校教育教員養成課程)  
大石 美和<sup>2</sup> (高知大学大学院総合人間自然科学研究科教育学専攻)

Aya YAMANAKA, Miho SAKAI<sup>1</sup>, Miwa OISHI<sup>2</sup>

*Faculty of Education, Kochi University, Kochi, Japan*

*1 Faculty of Education, Kochi University*

*2 Graduated School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University*

## ABSTRACT

The purpose of this study is to make the comparative analysis of music lessons using the same teaching plan by an expert and novices, and to identify the teaching features of both types of teachers.

The differences between both the novices and the expert became clear in the analysis of the results below:

- (1) the clarity in the classification of teaching actions
- (2) the time applied to each situation
- (3) the combination of teaching actions.
- (4) the "belief" of the teachers until this appeared as a teaching action

## 序

本研究の目的は、熟練教師と新任教師による同一指導案の音楽の授業を比較分析し、両者の教授行為の特徴を明らかにすることである。

教師研究においては、すでに佐藤・岩川・秋田(1991)や佐藤・秋田・岩川・吉村(1992)などによって、熟練教師が「実践的思考様式」を形成し機能させていくことなどが明らかになっている。また秋田・佐藤・岩川(1991)は、熟練教師と新任教師の授業比較研究から熟練教師と新任教師の共通点と差異を抽出し、熟練教師が問題に対する推論と手がかりを授業のつながりの中で考えることなどを導き出している。

本研究では、そのような熟練教師と新任教師の授業づくりの差異が、教授行為としてどのように現われてくるのか、そして、音楽科の授業の成否にどのように影響を与えるのか、を明らかにする。

音楽科において教師の実践的力量を教授行為から考察した研究としては、高見(2005)や北崎(2009)の研究などがある。高見は、歌唱の授業において、熟練教師

が、新人に比べ的確な「説明」を行い、児童の活動の後に確実に「評価」を与える割合が高いことなどを明らかにした。しかし、比較する授業の指導案は各自が作成し、ねらいや教材も各自異なること、また指示や発問などを事前に準備しないとするなど、研究の手法に疑問が残る。北崎は、音楽科の授業において、授業者の多面的・多角的な見方や、音・音楽を伴う活動の保障、非言語的教授行為の重要性を述べているが、教授行為の中でも音楽科に特有な教授行為に焦点をあてているといえることができる。

本研究は、それらに対して、熟練教師と新任教師が、同一の教材、同一の指導案からいかに教授行為を構成していくかをとらえた。

そのために、熟練教師と新任教師に同一指導案による音楽の授業を二台のビデオで記録し、その記録から教授行為を抽出した。調査対象は、X県X市立小学校の新任教師(教師経験年数1年未満)2名と熟練教師(教師経験年数31年、初任者研修担当)1名である。

なお、本稿は、酒井、大石、山中により調査・分析し、

討議を踏まえ、主に1を酒井が、その他を山中が執筆した。

## 1 調査方法

### (1) 調査概要

本研究で行った授業調査日、授業対象、授業者は以下の通りである。

調査日：2011年2月3日、2月7日

授業対象：X県X市立小学校2年A組、同3年B組、同3年C組

授業者：A教諭（教師経験年数1年未満、X市立小学校2年A組担任）

B教諭（教師経験年数1年未満、X市立小学校3年B組担任）

C教諭（教師経験31年、X市立小学校初任者研修担当）

なお、授業者は、新任教師として採用後1年未満の2名と、そして、その研修担当を行なっている教師1名の、計3名である。

### (2) 調査対象

本研究では、A教諭、B教諭、C教諭による、同一指導案の音楽の授業（1時間）を調査した。各授業クラスは、A教諭が2年A組、B教諭が3年B組、C教諭が3年C組である。A教諭は2年生担当であるため条件が異なるが、新任教諭としてB教諭と同一の傾向が見られたため、検討に含めることとした。なお、A教諭の授業は2年生対象であることを考慮して、使用教材は後述するように一部変更している。

本研究で調査した授業内容は、以下のように、導入、展開①～⑦、終結の場面に分けられる。括弧内は、各場面のねらいである。

導入：遊び歌でウォーミングアップ（拍の流れにのった身体運動）

以下の動作をつけて既習曲を歌う

①左肩を右手で8回たたく

②右肩を左手で8回たたく

③①、②の動作回数をそれぞれ4回→2回→1回と減らしていき、最後に1回拍手をする。

既習曲として、2年生で「どんぐりころころ」、3年生で「ゆかいな牧場」を用いた。

拍にあわせて楽しく肩をたたくことで、拍の流れを体感させる場面である。

展開①：「小さなはたけ」を、歌詞に合う動作をつけて歌う（身体表現によるダイナミクス）

1～3番の「小さな」「中くらいの」「大きな」という

歌詞に合わせた手遊びをしながら歌わせる。

動作を明確に変えることに留意させる。

展開②：マエストロと四拍子について説明する（四拍子の理解）

マエストロの意味と四拍子について児童に説明をする。

展開③：「小さなはたけ」の歌詞に合わせて四拍子の指揮をする（四拍子の基本的な指揮）

「小さなはたけ」の歌詞に合わせて四拍子の指揮を練習し、歌詞に合うダイナミクスを指揮で工夫させる。

指揮の基本動作は、以下のように行う。

- ・1拍目は両手をぐっと下げ、2拍目は体の前で軽く両手を交差し、3拍目は両手を上げ、4拍目は両手を頭上にあげる。

展開④：「○○なはたけ」の指揮と動作を工夫する（指揮と歌の工夫）

「はじけたはたけ」「なよなよしたはたけ」「おこったはたけ」「○○なはたけ」の4種のカードを紹介する。

カード課題に応じた指揮と歌い方を考えさせる。

展開⑤：グループ活動に向けた説明をする（指揮と歌の工夫）

各グループにカードを引かせる。各グループで指揮者を立て、カード課題に応じた指揮と歌い方を工夫すること、その後発表しあい、グループ間でカードの内容を当てる活動を行うことを説明する。

展開⑥：グループ活動をする。（指揮と歌の工夫）

各グループが選んだカード課題に応じて指揮と歌い方を工夫する。

展開⑦：グループ発表を行う（指揮と歌への気づき）

各グループが指揮と歌を発表し、発表グループ以外の児童がカード課題を当てる。

終結：グランマエストロを決める（指揮と歌への気づき）

最も表現が上手だったグループの指揮者を選び、その指揮者に合わせてみんなで歌う。

### (3) 分析方法

まず、授業で三者の教師が行った教授行為を抽出して分類し、各教授行為の頻度を時間（秒）で計測した。さらに、教授行為の具体的内容について検討した。

教授行為の分類については、たとえば数学教育の分野では伊藤（2009）が教師の発話をI（働きかけ）とR（応答）にわけ、以下の分類を適用している。

- ・I（Initiation 働きかけ）：「指示(ID)」「質問(IQ)」「説明(IE)」

- ・R（Reply 応答）：「評価(RE)」「復唱(RR)」

数学科の授業では、数学的課題をめぐる教師・児童間で働きかけと応答が中心であることが推察されるが、音楽科では、さらに言語外の教授行為や活動が多い。そ

のような授業に対して、たとえば前述の高見は、以下のように分類している。

- ・言葉による働きかけ：指示・発問・説明・確認・評価・相づち・指名・ギャグ
- ・音楽による働きかけ：範唱・範奏・伴奏・指揮・手拍子・一緒に歌う
- ・体を使った働きかけ：身振り・表情・視線
- ・その他の働きかけ：教材提示。板書・手を出さない・その他

本研究では、このような音楽による働きかけを含めた音楽活動を「活動」とした。基本的には以下のように分類した。すべての分類に言語外のものも含めている。（たとえば、「指示」は、言語による指示だけではなく、指を指して歌う回数を示したりするものも言語外指示とした）

- ・指示 児童に次の活動や行動を促すもの
- ・発問 児童に思考をうながす問いかけ
- ・説明 児童に対する学習内容や活動方法の説明
- ・評価 児童の行動や発言に対する評価
- ・応答 児童の発言に対する応答
- ・質問 授業に直接関係していない問いかけなど
- ・活動 児童と一緒にいった音楽活動や言語外指導行為
- ・誘導 次の活動への誘導
- ・指名 発表時の指名など
- ・注意 授業態度への注意など
- ・確認 次の活動について、説明に対する理解度の確認
- ・その他(内) オーディオ操作についての発言等、授業進行と関わるが、学習内容とは関わりがないもの
- ・その他(外) 「この教室を使うのは何回目だけ」等、授業進行や授業内容に特に関わりのないもの

ところが、新任教諭の発話には、この分類が当てはまらない発話が存在した。たとえば、「はい。座ってください。素晴らしい。みなさん、えーっと、ちょっとね、はずれましたけど、今日はちょっと、マエストロになるのを、この3人にやってもらいましたが、最後に、はい、3人おいで」等、評価の途中から指示が入るような、混合した発話が見られたのである。そのようなものについては、「指示・評価」というように分類した。

## 2 結果

### (1) 教授行為の分類と出現時間から

新任教諭と熟練教師の教授行為と、教授行為が出現している時間を場面ごとに、以下の表1～3にまとめた。（数値は、各教授行為がなされている時間（秒）である。）また、各教授行為にかけた三者の時間については、グラフ1にまとめた。

教授行為の時間や種別については、以下の三点からそ

の特徴をとらえることができる。

### ① 教授行為の明確さについて

表1～3を比較すると、熟練教師（C教諭）がきわめてシンプルな教授行為をとっていることが一見して分かる。導入や展開③以外では、すべて上記の基本的な分類におさまる教授行為をとっている。

C教諭の授業では、導入や展開③では、活動中に「ああ、そうそう、うまいね」といったごく短い評価を行っており、それらは「活動・評価」と分類した。この導入場面は、拍の流れにのることをねらった、この時間すべてにわたる基本的な活動を行う場面である。また、同じく展開③は、四拍子の基本的な指揮を行う場面であり、以降の指揮や歌でダイナミクスを表現するための基本的な活動を扱っている。「活動・評価」に分類される活動中の評価を行なったのは、このような、次の場面の足がかりとなる活動で、児童の意欲を引き出していると推察される。そして、導入と展開③以外の場面では、「指示」なのか「説明」なのか、意図が明確な教授行為を取っている。

また、C教諭には、新任教諭二名にはある「注意」にあたる教授行為がない。A教諭の授業においては、授業展開の山場である展開③④⑤で「注意」あるいは注意系の教授行為が多発している。教授行為の区分の曖昧さや、注意系教授行為の多用が、授業展開の山場になって児童の集中を欠かせる要因になったことが窺える。さらに、「その他（内）」の出現がC教諭に少ないことなどからも、C教諭の無駄のない教授行為を見てとることができる。

### ② 中心となった教授行為の種別

表1～3に横にグレーで示した教授行為は、それぞれの授業者で時間が長い教授行為である。A、B教諭に「指示」と「説明」にかけた時間が長く、C教諭に「指示」と「活動」が長いことがわかる。授業の元となった指導案では、グループ活動になるまで教師主導で行うように計画されているので、三者いずれも「指示」を重視している。が、A、B教諭が次いで「説明」にかけた時間が長いのに対して、C教諭は、「活動」が長い。C教諭の「活動」時間は、A、B教諭の「活動」時間の2倍である（グラフ1参照）。熟練教師（C教諭）は「活動」を重視して授業を展開していたことがわかる。

### ③ 場面にかける時間数

場面にかける時間数では、三者とも展開③、展開⑥、展開⑦を重視している。

また、C教諭は、展開③の四拍子の基本的な指揮場面に時間をかけたあとは、展開④から展開⑦の発表にかけて、次第に場面時間数を多く取るようにしており、場面にかける時間に妥当性が見られる。

新任教諭と熟練教師で対照的なのは、展開②（「マエ

ストロ」と「四拍子」の説明場面)への時間のかけ方である。A、B教諭が、160秒台であるのに対して、C教諭は58秒である。新任教師が、「四拍子」という新出用語の説明にとまどい、四分の四拍子から細かく説明しようとしたのに対し、C教諭は歌に合わせて子どもたちと四拍子の指揮をふり、「四つで振れるのを四拍子といいます」という説明にとどめたからである。一方で、C教諭の時間配分は、展開①・③の音楽活動場面と、展開⑥・⑦のグループ活動に比重が大きい。C教諭は、先にも述べたように、教授行為の分類としても「活動」が多いが、場面ごとの時間数からも、本時のねらいに合わせた「活動」時間を充分に取り、直接のねらいではない説明場面をきわめて短くしていることがわかる。

(2) 場面の構成と具体的内容から

(1)では、三者の用いた教授行為の種別と時間を比較した。ここでは、さらに、具体的な場面の構成内容を比較する。

たとえば、導入場面の三者の具体的な教授行為は以下

のようになる(表4参照)。

A教諭は、導入場面を、歌いながら肩たたきの動作の説明をして1回全曲を通して歌わせる、というように教授行為を構成した。B教諭は、同場面を、まず肩たたきの動作だけしてみせて子どもたちに真似をさせ、全曲を通して歌わせるというように教授行為を構成した。肩たたきの動作を歌いながら示すか、動作のみ示すかの違いがあるが、どちらの授業も、遊び方の説明をして1回歌い通す、という説明中心の構成である。それに対して、C教諭は、導入場面で、まず、小声で歌いながら、「この歌を知ってる?」と問い、「知っているなら聞かせてもらおう」と、子どもたちを挑発した。そして子どもたちが歌っている間に、さりげなく肩たたきの動作を行い、「何をしてたかわかる?」と注目させ、子どもたちが真似をしはじめてから、肩たたきを確認した。さらに、最後に歌う時だけ全曲通して歌い、2、3番で子どもたちの向きをかえさせ、参観者を授業に誘い込むなど、発問や指示で教授行為を構成した。合計5回子どもたちは音

表1 : A教諭の教授行為の分類

	挨拶	導入	展開①	展開②	展開③	展開④	展開⑤	展開⑥	展開⑦	まとめ	挨拶	秒
指示		35	14	4	81	32	44	144	144	24	15	537
発問		13	15	20	7	18	14	9	43			139
発問・活動						26						26
説明	16	29	35	106	69	109	203	12	33	5		617
説明・確認					7							7
説明・指示						12		18	18			48
説明・評価									27			27
評価			7		17			7	44	4		79
応答				16	3	13	3		44	3		82
応答・指示							17	22				39
質問					12	6		3	21	14		56
活動		26			108	26		51	85	59		355
活動・指示		45			44	26						115
活動・説明						2			32			34
活動・評価			41		38				11			90
活動・誘導			18									18
誘導						3			14			17
指名						2			5			7
注意					3	3	17		5			28
注意・応答							6					6
注意・確認		6			11							17
注意・指示			7			10			3			20
注意・説明						19	15					34
注意・誘導					10							10
確認		17				13		7	4			41
その他(内)		10	14	14	126	33	7	28	22			254
その他(外)	8										20	28
	24	181	151	160	536	353	326	301	555	109	35	2731

楽活動を行なっている。

「遊びうたでウォーミングアップする」という導入場面が、型どおりに1回歌って終わるのか、教師の指示や発問によって少しずつ変わる課題に着目しながら5回も歌っていき、参観者を巻き込んで笑顔で終わるのかでは、あとの展開が異なってくるのは明らかである。

さらに、終結（グランマエストロを決める）場面（表

5）を例にあげる。

この、グランマエストロを決める場面で、A、B両教諭は、グループ発表とは別途に、上手だったと思う指揮者をグランマエストロとして拍手で決めさせた。C教諭だけは、グループ発表において、発表したグループの課題を鑑賞していた他グループが当てることができたかどうかで、優勝グループを決め、そのグループの指揮者を

表2：B教諭の教授行為の分類

	挨拶	導入	展開①	展開②	展開③	展開④	展開⑤	展開⑥	展開⑦	まとめ	挨拶	秒
指示		35	58	18	69		20	262	165	8	14	649
指示(言語外)			23		10							33
発問		6	4		45	3						58
発問・活動					20							20
発問・指名						6						6
説明	14	54	39	117	75	54	18	125	7			503
説明・指示			25				158	17				200
評価			32	5	29			3	15			84
評価・誘導						17						17
応答			13	19	20	17			4			73
応答・指名						28						28
応答・評価						12						12
質問			21	5	3			59	69			157
活動		15	48		74			288	48			473
活動・指示		18			59							77
活動・評価		56	41		15			25				137
活動・誘導					16							16
誘導			3									3
指名				3	41	4			8			56
注意			1	1			5					7
その他(内)	10	15	59		58		9	272	16			439
その他(外)	25											25
	49	199	367	168	534	141	210	1051	332	8	14	3073

表3：C教諭の教授行為の分類

	挨拶	導入	展開①	展開②	展開③	展開④	展開⑤	展開⑥	展開⑦	まとめ	挨拶	秒
指示		32	50		49	12	65	207	124	45	18	602
発問		11	5	3	16	7						42
説明		22	13	45	33	69	142	36	42			402
評価		18	11		7		2	34	15			87
応答		5	19	4	3		2		4			37
質問		22	15	6	16	2	66	30	169	4		330
活動		130	255		208	67		188	119	18		985
活動・評価		20			20							40
指名									4			4
その他(内)		17	28		9	1			39			94
その他(外)	32											32
	32	277	396	58	361	158	277	495	516	67	18	2655

グランマエストロとした。学習において「技能」の優劣を個人投票というスタイルで決めずに、授業のねらいと結び付けて、課題を何人が当てることができたか、という妥当な根拠から導き出している。

先の例は、何度歌わせるか、1番のみかフルコーラスか、肩たたきの動作を説明するのか気付かせるのか、導入としてどのように楽しさを演出するのか、といった一

連の場面構成において、熟練教師の方に創案できる教授行為の質が高く、またそれらの選択が適確であることを示している。また、後者の例は、一連の教授行為が、教師の実践の経験知の差異からだけ生じるのではなく、後述するように、このように具体的内容には、教師の授業観や学習観といった信念の差異が反映されていることを示していると見ることができる。

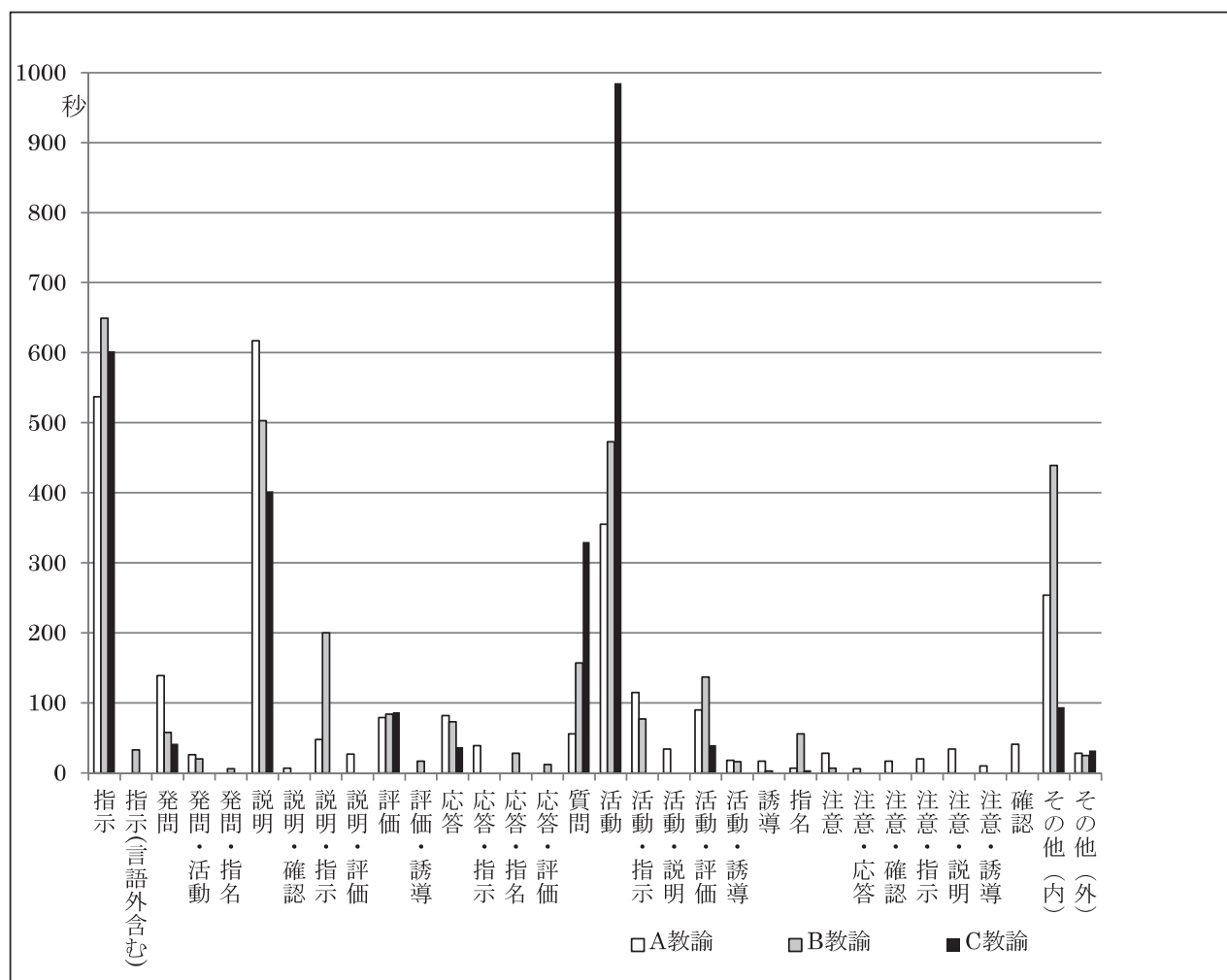
表4 導入場面の三者の教授行為

A教諭 181秒	B教諭 199秒	C教諭 277秒
「はい、きょうはちょっと振り付けをしてもらいたと思います」	肩をたたき動作を説明する。	肩をたたきながら、小声で歌い、この歌を知っているか問う。
↓	↓	↓
肩を叩いて歌いながら、1フレーズずつ説明する。	肩をたたき動作を全員で行う。	全員で1番を歌う。教師は、一人だけ肩たたきをしながら歌う。
↓	↓	↓
「はい、みんな歌ってみます」	「これ、音楽に合わせてやってみる？」	指示を変えて、もう一度1番を歌わせる。教師は、肩たたきをしながら歌う。
↓	↓	↓
全曲通して、肩をたたいて歌う。	全曲通して、肩をたたいて歌う。	「先生、何をしていたかわかる？」
		↓
		もう一度1番を歌う。
		↓
		「すばらしい、さっそくまねできる」
		↓
		もう一度1番を歌う。
		↓
		「わかった？ このルール」
		肩たたきの動作の説明をする。
		↓
		全曲を通して肩をたたいて歌う。
		2、3番で、参観者の方を向かせて、参観者と一緒に歌う。
(歌った回数：1)	(歌った回数：1)	(歌った回数：5)

表5 終結場面（グランマエストロを決める）の三者の教授行為

A教諭	B教諭	C教諭
グループ発表後、各グループの指揮者を前に来させ、拍手で最も上手な指揮者をグランマエストロとする。	グループ発表後、各グループの指揮者を立たせて、拍手で上手な指揮者をグランマエストロとする。	グループ発表後、各グループのカード課題を他グループの何人が当てることができたかを確認し、最もその人数が多かった班の指揮者をグランマエストロとする。

グラフ1 三者の各教授行為



### 3 考察

三者の比較から、まず熟練教師の教授行為は意図が明確であり、そのことが児童の学習態度や授業進行に影響を与えていたことが明らかになった。

また、新任教師は熟練教師よりも「説明」を重視し、熟練教師は「活動」を重視していたことがわかった。このことは、熟練教師が、より子どもの学びを中心にして授業を構成していることを示している。

これに関して、秋田(1996)は、メタファ法により、教師や教職課程学生の授業イメージには「伝達の間」イメージと「共同作成の間」イメージが存在することを指摘した。そして、中・高等学校においては、新任教師の方が熟練教師より授業を「伝達の間」として捉え、熟練教師は「共同作成の間」として捉えることが多いが、小学校においては3年以上15年未満の教師と15年以上の教師では差がなかったことを明らかにした。今回の対象小学校教師は教師経験年数が秋田の調査とは異なり、ま

た授業を「イメージする」のか直接授業を「構成する」のかという文脈の違いがあるが、結果として、新任教師の授業は「伝達の間」として機能しており、熟練教師の授業は「共同作成の間」として機能したことが明らかである。

さらに、新任教師と熟練教師の場面にかける時間数の違いは、同じ1時間の授業の中でどこを、あるいは何を重視するかという教師の授業観を反映していた。そのことは、場面の教授行為の構成を具体的に検討することでさらに明らかになった。熟練教師は、音楽の授業において、体験を通して認識させるという観点から「体験」を重視し、子どもの側から気付かせるという観点から、指示・発問を効果的に用いている。そして、説明の場面はきわめて短くするなど、場面の展開や場面間の比重に工夫をこらしている。創案する教授行為の質の高さと選択の適切さが授業の成否を決定づけているということができる。



このような結果は、教授行為の問題が個別の教授行為の選択の問題ではないことを示している。一連の教授行為が、教師の場面の授業における意味づけを表し、詳細な授業構成の違いを決定づけるからである。

そして、場面の教授行為の構成からは、熟練教師の「信念」の形成を読み取ることができた。

梶田（1985）によれば、「信念」とは「ひらたく言えば、学習や指導に関する人間のものの見方や考え方」である。梶田は、「信念」は、「われわれの多様な行動を説明したり、予測したりするための学問的ツールのひとつ」であって、人間は、「経験を介して学習や指導に対しても特定の信念を形成するようになる」と述べる。また、佐藤ら（1991）は、「教師の熟達は、その根底において、授業観や学習観として概括される信念に支えられている」とし、信念の形成と教師の熟達の間を取り上げている。

上記の表5の例で示したような、「何をもって「上手」な指揮者とするか」という判断は、授業前の授業の大筋としての授業構成では見えてこない。A、B両教諭とC教諭が持っている授業における信念の違いから異なる詳細な授業構成が生じたということができよう。

#### 4 総括

以上述べてきたように、同一の指導案による計画段階の授業構成は、実際の授業の場で構成し直される、あるいは詳細が決定される。

吉崎（1991）は、計画段階と実際の授業の違いについて、授業計画（予想していた子どもの反応）と授業実態（現実の子どもの反応）との間にずれがある時に、当初の授業計画をそのまま実行か変更かを決定すると述べた。さらに、秋田（1993）は、SchmanやYingerの論をもとに、教師は指導活動の詳細を、計画とのずれの認知ではなく、概略から授業の状況との相互作用を通して授業の場で構成していく、と述べた。本研究は、このような先行研究を教授行為の構成の観点から裏付けるものである。

これらのことは、授業構成研究における新たな視点である。授業構成は、本来授業計画段階のものとして位置づけられてきた。しかし、授業計画段階から授業実施にかけて再創される授業構成について視野を広げて研究を行うことが、今後の課題と考えられる。

#### 引用参考文献

- ・秋田喜代美（1993） 教師の知識と思考に関する研究動向 東京大学教育学部紀要 32 221-232
- ・秋田喜代美 佐藤学 岩川直樹（1991） 教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と新任教師の比較検討 発達心理学研究 2（2）日本発達心理学会 88-98
- ・秋田喜代美（1996） 教える経験に伴う授業イメージの変容－比喻生成課題による検討－ 教育心理学研究44(2) 教育心理学会 51-61
- ・伊藤貴明（2009） 数学の授業における教師の説明の変容－授業リフレクションによる教師の意思決定－人間と社会の探究 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 67 67-80
- ・梶田正己 後藤宗理 吉田直子（1985） 保育者の「個人レベルの指導論（PPT）」の研究：幼稚園と保育園の特徴 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科）32 173-200
- ・北崎あゆみ（2009） 音楽科の授業改善のための授業分析－音楽科特有の教授行為に着目して－ 滋賀大学大学院教育学研究科論文集12 45-55
- ・佐藤学 岩川直樹 秋田喜代美（1991） 教師の実践的思考様式に関する研究(1)：熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に 東京大学教育学部紀要 30 177-198
- ・佐藤学 秋田喜代美 岩川直樹 吉村敏之（1992） 教師の実践的思考様式に関する研究(2)：思考過程の質的検討を中心に 東京大学教育学部紀要 31 183-200
- ・高見仁志（2005） 小学校音楽授業における教授行為に関する研究－新人教師と熟練教師の比較を中心として－ 日本音楽教育研究会紀要 9 53-54
- ・吉崎静夫（1991） 教師の意思決定と授業研究 ぎょうせい
- ・吉田直子 梶田正己 桐山雅子 後藤崇理（1987） 保育者の指導方法についての研究：事例に対する回答の考察 日本教育心理学会総会発表論文集 29 146-147

Design of a Class in Music Education: Comparing Expert Teaching with Novices

Aya YAMANAKA, Miho SAKAI, Miwa OISHI