

原著〔実践研究〕

中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程

——「参加としての学習」の観点から——

城 間 祥 子* 茂 呂 雄 二**

本研究では、参加の過程を学習とみなす観点から、中学校の音楽の時間に実施された和楽器の専門家とのコラボレーション型授業（出前教室）において、どのような「参加過程の変化」が生じていたのかを分析した。フィールドワークと、授業のビデオデータの分析にもとづいて、次の3つの側面から参加過程の変化を記述した。① 課題：参加者は何を指して共同で実践を行っているのか。② 人的・物的リソースの配置：参加者はどのように共参加者と関わり道具を利用することができるのか。③ 責任：参加者は課題や人的・物的リソースの配置にどの程度関与しているのか。その結果、コラボレーション型授業では、様々な制約や参加者の状態・要望に応じて授業の構成や目標が柔軟に変化すること、人的・物的リソースをうまく組織化することによってコラボレーションが促されること、課題の決定や学習の管理の責任を生徒に委ねることで生徒の積極的な参加を引き出していることが、明らかになった。最後に、出前教室におけるコラボレーションの変化から示唆された、学校と外部の専門家のコラボレーションの意義と留意点について検討した。

キーワード：参加としての学習，コラボレーション，中学校，専門家，和楽器の授業

問題と目的

外部の専門家と学校教職員が協力して授業を行うコラボレーション型実践が広がっているが、教育心理学の立場からは、まだ十分な検討が行われていない。本研究では、能楽のコラボレーション型授業の展開過程の分析を通して、学校における専門家とのコラボレーションの意義や実践の方法について検討する。

1. コラボレーションの実態

例えば、NHK では、1998 年から、芸術家・スポーツ選手・研究者・職人など“各界の第一線で活躍する人々が、出身校”を訪ね、“その専門とする世界と自らの人生について授業”する番組を制作している（NHK「課外授業ようこそ先輩」番組ホームページ）。また、NPO 法人「芸術家と子どもたち」では、2000 年より“アーティストが小学校へ行って学校の先生と協力しながら、ワークショップ型授業を実施する活動”（Artist's Studio In A School : ASIAS）を行っている（NPO 法人「芸術家と子どもたち」ホームページ）。各学校は、このような外部ブ

ロジェクトや地域の人材バンクを活用して、多様な取り組みを行っている。文部科学省（2003）の調査では、特別非常勤講師やボランティアなど外部人材を活用している学校の割合は、小学校で91.1%，中学校で77.4%であった。また、85.9%の自治体では、地域住民がゲストティーチャーなどで授業に参加している（Benesse 教育研究開発センター，2003）。

外部人材が学校活動に関わるようになった背景には「総合的な学習の時間」の導入がある。小学校で87.5%，中学校で64.0%の教師が総合学習で外部講師との活動を重視していた（Benesse 教育研究開発センター，2001）。この他には、生活科・社会科・特別活動（小学校）、特別活動・外国語・音楽科（中学校）などで、外部人材の協力が広がっている（文部科学省，2003）。

一方で、専門家を招いてみたもののコラボレーションがうまくいかなかったという事態も生じている。例えば、教師が授業を丸投げしたり、専門家が自分のやり方を一方的に押しつけるといった問題が指摘されている（福田，2004；河野，2000；黒河内，2003）。教師や専門家がそれぞれに模索を重ねているのが現状で、学校と外部の専門家がどのように連携すべきかについての指針が求められていると言えよう。

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科心理学専攻
〒305-8572 茨城県つくば市天王台1-1-1
shiroma@human.tsukuba.ac.jp

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

2. 参加の過程としての学習

コラボレーション型実践において、生徒は外部の専門家と一緒に活動することを通して、知識を獲得するだけでなく、様々なことを学んでいる。例えば、学外の専門家が教師と一緒に授業を行ったり、生徒と電子メールを交換する実践において、専門家が単なる情報源ではなく、考え方や学び方のモデルとなっていたことが指摘されている (A. L. Brown, 1997)。さらに、コラボレーション型実践は、生徒だけでなく、教師や専門家にも変化をもたらす (A. L. Brown & Campione, 1996 ; 北原, 2001 ; 桑畑・藤井, 2005 ; 食農教育編集部, 2006)。教科に関する内容的知識 (knowing-what) を扱う従来型の学習理論 (J. S. Brown, Collins, & Duguid, 1989) では、参加者の知識の変化を明らかにすることができるものの、コラボレーション型実践において生じている学習の多様性や、学習のプロセスを分析することはできない。そこで、本研究では、参加の過程を学習とみなす新しい学習論を参照する。参加を学習とみなす立場では、実践への参加の過程の3つの側面が注目されてきた。

第1に、「課題の共同構成」があげられる。Rogoff, Matusov, & White (1996) は、従来の学習理論にもとづく「大人主導モデル」「子ども主導モデル」に代わる教育モデルとして、「学習者共同体モデル」を提案している。前者が「熟達者から学習者への知識の伝達」や「積極的な探求活動を通じた知識の獲得」を学習とみなし、大人か子どものどちらか一方に学習の責任を負わせるのに対し、後者は「共同的な営みへの参加の変化の過程が学習である」という学習観にもとづいて、大人と子どもの両方を能動的な役割を持つ学習者と位置づけ、実践への共同参加を強調する。また、子どもたちが課題を達成する過程を分析した Newman, Griffin, & Cole (1989) は、状況の違いや時間の経過によって目標が出現・消失・変化することを示し、目標が、参加者同士のその都度の交渉を通じて共同で構成されるダイナミックなものであると指摘している。

第2に、「人的・物的リソースへのアクセスの変化」があげられる。Lave & Wenger (1991) は、個人の知識やスキルの変化ではなく、社会的な関係の変化として学習のプロセスを記述する。そこでは、実践共同体の一員である学習者が他の成員とどのような関係を持ち、どのような活動に従事し、どのような人工物を利用することができるのかといった「実践へのアクセス」が分析の焦点となっている。Rogoff (1990) は、子どもが大人や仲間とともに日常の様々な活動へ参加することを通して学習していることを強調する「導かれた参

加 (guided participation)」という概念を提案している。導かれた参加の過程では、望む発達の方角に応じて参加する活動や仲間を選択したり、子どもの能力や興味にあわせて取り組む課題や利用できるモノを配置することによって、学習環境の組織化が行われている。

第3に、「責任の移行」があげられる。これは、課題達成のために大人が与える援助を減らし、子ども自身が制御できる範囲を増大させていくという形で観察される (Wertsch, 1985)。Elbers, Maier, Hoekstra, & Hoogsteder (1992) は、この変化が、大人と子どもが共同で行っていた機能を子どもが独力で行うようになるプロセス (共同制御から自己制御への移行) であると主張している。

以上のような参加のプロセスは、教室における相互行為として実践される。Erickson & Shultz (1997) は、参加者の言語的 (何をどのように話すか)・非言語的な (空間配置・姿勢・身振り・視線など) コミュニケーション上の手がかりによって、参加構造 (participation structure) が「共同で」達成されていることを示している。参加構造とは、“誰が、何を、いつ、誰に向かって言うことができるかに関する、参加者の権利と義務” (Cazden, 1986, p.437) のことをいう。参加者は、相互行為を調節し、参加構造を共同で維持・変化させることによって、教室の文脈を作り出している。教室の参加構造を分析することによって、参加としての学習のプロセスを明らかにすることができるだろう。

以上の議論をふまえ、本研究では、「参加」を「活動に関与すること」と定義し、次の3つの側面から参加過程を明らかにする。参加が生じているときには、常にこの3つの側面から、実践を見ることができる。① 課題：参加者が何を目指して共同で実践を行っているのかを記述する視点。② 人的・物的リソースの配置：参加者がどのように共参加者と関わり、道具を利用することができるのかを記述する視点。③ 責任：参加者が課題や人的・物的リソースの配置にどの程度関与しているのかを記述する視点。

3つの側面は、相互行為を通して達成されるため、参加者自身にとっても、観察者にとっても、観察が可能となっている。また、3つの側面は完全に切り離されているのではなく、互いに関係を持っている。

3. 目的

本研究では、上記の「共同的な営みへの参加の変化の過程が学習である」という学習観にもとづいて、能楽のコラボレーション型授業を「参加」の観点から分析し、どのような「参加の変化」が生じていたのかを

明らかにする。この作業を通して、学校と外部の専門家の共同はいかにあるべきかについて検討する。

まず、対象となった授業実践と、研究の方法について説明する。次に、フィールドワークにもとづいて、授業実践の流れ、特徴と制約について記述する。その後、ビデオデータの分析にもとづいて、専門家・生徒・音楽教諭が、どのように授業に参加していたのかを、「課題」「人的・物的リソースの配置」「責任」の3つの側面から分析し、その変化を明らかにする。最後に、学校と外部の専門家とのコラボレーションの発達論的意義と、留意点について議論する。

方 法

調査対象 中学校音楽科の時間に実施された邦楽実演家による授業実践を対象とする。2002年度から施行された中学校学習指導要領¹では、“我が国の伝統的な音楽文化のよさに気付き、尊重しようとする態度を育成する観点から”(教育課程審議会, 1998), 音楽の授業で和楽器を体験することが明記された(文部科学省, 1998)。ところが、楽器の調達・維持の困難、音楽教諭の知識・技術の不足、教材や指導方法の開発が不十分など問題が山積している。また外部講師を指導者として招く場合も少なくないが、音楽教諭は連携の難しさを感じている(伊藤, 2003)。このような実状を背景として、2002年より(社)日本芸能実演家団体協議会²(芸団協と略記)がコーディネーターとなって、音楽教諭と実演家(能楽・長唄・三曲)が共同で和楽器の授業を実施する「出前教室」³というプロジェクトが行われてきた(芸団協芸能文化情報センター, 2006)。本研究では能楽分野を中心にフィールドワークを行い、撮影した授業のビデオデータの分析を行った。

フィールドワーク 実演家による授業を中心として、オリエンテーション・研修・授業の事前打ち合わせ・

総括会議といったプロジェクトの様々な局面において、参与観察、ビデオによる記録、資料の収集、インタビューを行った。授業の観察と記録は、2003-2004年度の間に延べ11校において行った。資料は、音楽教諭作成の報告書(指導案・授業の配布資料・生徒の感想文を含む)や、コーディネーター作成の資料(企画書・案内パンフレット・報告書)などを収集した。筆者らは授業見学者という立場から観察や記録を行っていた。撮影した授業映像を芸団協に提供するほか、アドバイザーとして第三者の立場から授業について意見を述べるがあった。

ビデオデータの分析 能楽師のシテ方K氏と小鼓方M氏が指導した、7校21クラスの授業ビデオの分析を行った。分析対象の情報をTABLE 1に示した。

フィールドワークの結果

1. 「出前教室」プロジェクトの流れ

オリエンテーション、教諭対象の実技研修、他校の授業の見学などの後、学校ごとに以下の流れで実施された。①準備：音楽教諭・実演家・コーディネーターが授業案を作成する。②事前学習：音楽教諭の指導の下、ビデオ鑑賞や調べ学習を通して基礎知識を学ぶ。③授業：実演家が授業に参加し、模範演奏や指導を行う。④事後学習：発展学習や舞台鑑賞を行う。

2. 能楽の授業の特徴

シテ方1名と小鼓方1名が、謡と小鼓を教材として授業を行った。課題曲には、古典の一節ではなく、生徒になじみのある歌詞(生徒作の和歌や校歌)を能楽師が「能風にアレンジした」短い曲が用いられた。2時間の授業の中で、実技指導と生徒による発表会が行われた。古典そのままではなく創作を取り入れること、鑑賞よりも生徒が体験することが重視されていた。

3. 授業の制約

時間の制約 「限られた予算の中で多くの生徒に体験してもらう」(コーディネーター)、「他のカリキュラムもこなさなければならない」(音楽教諭)という事情から、実演家の参加は各クラス2時間に限られていた。

学習内容の制約 能楽は、演技・舞踊・音楽などからなる総合芸術だが、出前教室では、その一部である謡と小鼓が課題として取り上げられた。これは、出前教室が、新しい学習指導要領のもと、音楽科の和楽器の授業という枠組みの中で行われたためである。

道具の制約 和楽器の整備は十分でなく、音楽教諭への調査では、楽器の確保の難しさが問題の上位にあげられている(芸団協芸能文化情報センター, 2002; 伊藤, 2003)。出前教室では、限られた楽器を生徒が交代で使

¹ 中学校学習指導要領 第2章 各教科 第5節 音楽 第3指導計画の作成と内容の取扱い「器楽指導については、指導上の必要に応じて弦楽器、管楽器、打楽器、鍵盤楽器、電子楽器及び世界の諸民族の楽器を適宜用いること。また、和楽器については、3学年間を通じて1種類以上の楽器を用いること」

² 俳優、歌手、演奏家、舞踊家、演芸家、演出家、舞台監督などの実演家の団体で構成する民間の公益法人で、芸術文化の発展に寄与することを目的に1965年に設立され、2005年6月現在71団体が正会員となっている(傘下の実演家は約80,000人)。詳しくは、芸団協ホームページを参照。

³ 日本財団助成事業・芸団協セミナー「伝統文化と教育」プロジェクト～和楽器モデル授業出前教室～ 製作：(社)日本芸能実演家団体協議会 協力：(社)能楽協会・教育特別委員会、(社)長唄協会・学校邦楽教育委員会、(社)日本三曲協会

TABLE 1 対象となった授業

学校	学年	学級	人数	日程	題材名	歌詞＜句数＞	事前指導	鑑賞機会
A	2	2	58	2003 年 7/2,3,7	「オリジナルの和歌を使って 謡とお囃子に挑戦しよう」	生徒作短歌＜1＞ 生徒作俳句＜1＞	短歌・俳句づくり c) 教科書・ビデオ	なし d)
B	3	3	97	2003 年 11/11,18	「能楽に親しもう」	生徒作短歌＜1＞	短歌・俳句づくり c) ビデオ・紙鼓	鑑賞教室
C	1	3	93	2004 年 1/30,2/3	「伝統音楽の“間”の美しさを感じ取ろう！ ～オリジナルの俳句で謡とお囃子に挑戦！～	生徒作俳句＜5＞	俳句づくり c) ビデオ・ワークシート	なし d)
D	2	4	160	2004 年 6/23,24	「日本の伝統音楽に触れよう」 ～能の謡と小鼓の経験を通して～	石川啄木短歌＜1＞	ビデオ・ワークシート	希望者 e)
E	2	2	68	2004 年 6/25	「日本の伝統音楽に触れよう」 ～能の謡と小鼓の経験を通して～	石川啄木短歌＜1＞	なし	希望者 e)
F	1・2	6	201	2004 年 7/13,14	「能の世界を体験しよう」 ～謡と小鼓の体験を通して～	校歌の一部 a) 生徒作俳句＜1＞ b)	俳句づくり b) c) ビデオ・ワークシート	希望者 e)
G	1	1	34	2004 年 9/15	「能の世界に親しもう」 ～謡と小鼓の体験を通して～	生徒作俳句＜1＞	俳句づくり ビデオ・ワークシート	なし

a) 1年生 b) 2年生 c) 国語の時間に実施 d) 近くに能楽堂あり e) 近日中に公演あり

用するために、少人数のグループが編成された。

ビデオデータ分析の結果

1. 課題の変化

課題とは、参加者が共有している実践の目的であり、人々の実践を組織する機能を持つ。課題は、活動の様々な条件や制約の下、参加者間の交渉を通じて共同で構成されているため、変化する。

以下では、授業の構成の変化と、学習目標の変化から、課題の変化を明らかにする。授業の構成の分析では、活動内容や所要時間の変化を通して、出前教室において何をしようとしているのかを明らかにする。また、学習目標の分析では、出前教室において何が目指されているのか、何が重要であると考えられているのかを明らかにする。

1) 授業の構成の変化

各クラスの授業の進行を FIGURE 1 にまとめた。いずれも「導入」「稽古」「発表」「まとめ」のパートから構成されていた。しかし、学校ごとに、授業の目的(体験／創作)・使用する歌詞が何種類あるか・事前指導で何を行うか・事後に鑑賞教室が予定されているかといった条件(TABLE 1)が異なるため、授業構成には様々な変異が見られた。授業構成は、教員・専門家・コーディネーターの三者によって事前に決められていたが、授業中に生徒の状況に応じて変更されることもあった。

導入 冒頭に、能楽師の紹介、能楽師による能の説明、古典の一部の実演などが行われた。12 クラスでビデオを視聴したが、B・F・G校の9 クラスは、事前学習でビデオを視聴していたため、ビデオ視聴が省略

された。

稽古 2 時間目の途中まで、課題曲の稽古が行われた。生徒の練習には、全員一斉に同じ練習をする場合、一部の生徒が練習する場合、グループに分かれて自主的に練習する場合の3 形態があった。生徒の練習の時間を、参加形態(全体／一部／グループ)及び内容(謡／鼓／合奏)別に集計し、TABLE 2 に示した。A-B 校では、謡を練習している班の横で別の班が鼓の練習をするというように、一部の生徒を対象にして、謡と鼓の練習が同時に進められていた。また、グループ練習は行われなかった。C 校では、グループごとに歌詞と謡い方が異なるため、グループ練習の時間が長く、グループごとのリハーサル(一部の生徒で合奏)も行われた。D 校以降、男女で異なる謡い方を練習する場合(D 校2-C, E 校2-4)や鼓を交代で使用する場合に、一部の生徒を対象として練習が行われたが、その他は、全員参加の形態(全体かグループ)で練習が行われた。

発表 C 校を除き、謡担当班と鼓担当班の2 グループが合奏する形で、発表が行われた。この場合、全員が交代で謡と鼓の両方を担当した。C 校は、グループごとに曲が異なるため、グループの中で謡と鼓を分担し、グループ内で合奏する形で発表が行われた。

まとめ 授業の最後に、発表の講評、能についての補足的な説明、古典の一部の実演、教師によるまとめなどが行われた。B 校では、鑑賞教室で見る予定の「安達原」の一節を謡う時間が設けられていた。

2) 学習目標の変化

2-1) 鼓の打ち方

鼓の打ち方の選択と三つ地の教授内容の変化(TABLE

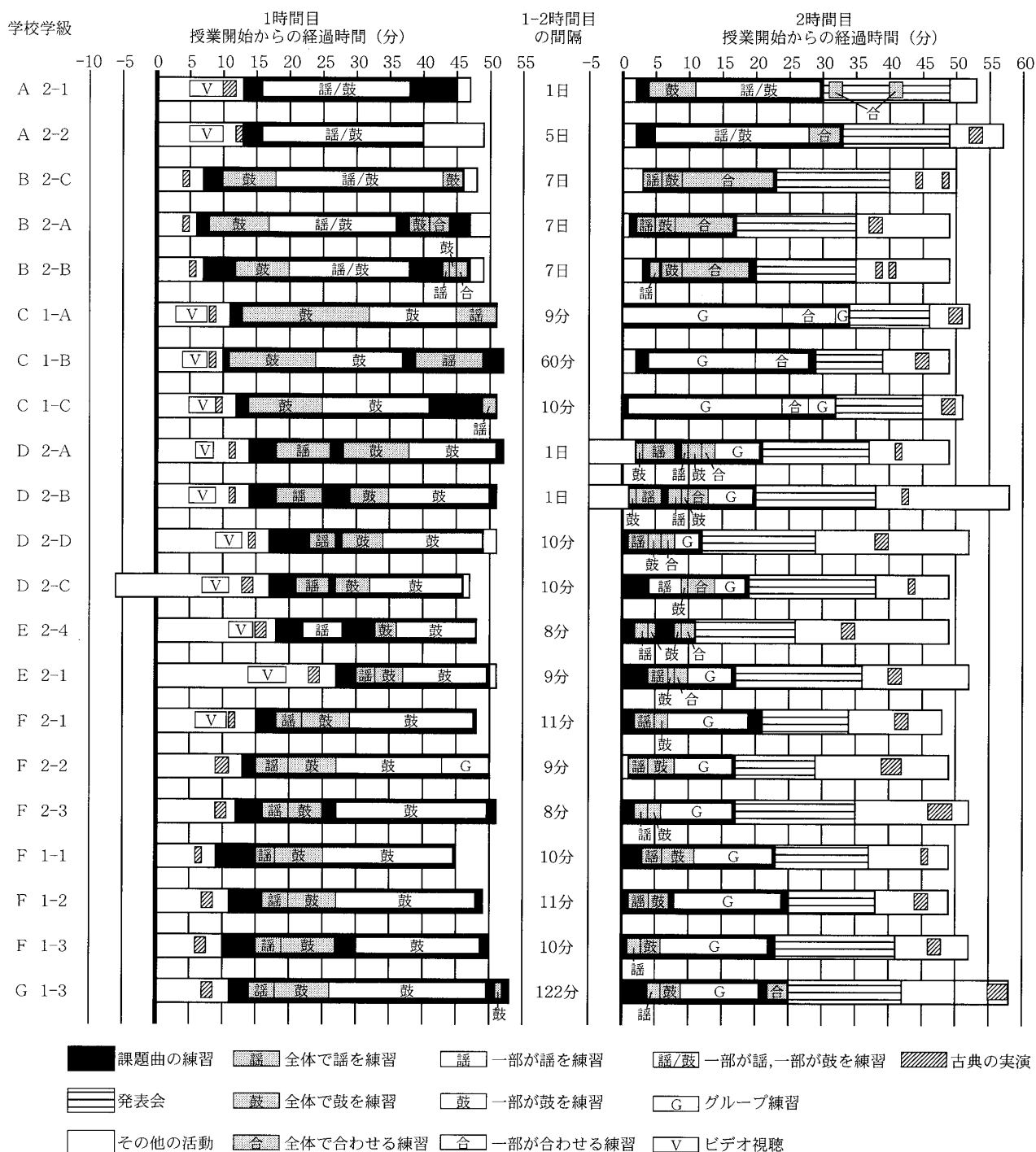


FIGURE 1 授業の進行

3) から、学習目標の変化について検討する。

打ち方の選択 小鼓の打ち方には、リズム・かけ声・音色の組み合わせによって100種類以上のパターンがある。出前教室では、最も基本的なパターンである「三つ地」と「ツツケ」が取り上げられたが、クラスによって、選択には違いがあった。A校では元々、両方を練習する計画であったが、1時間目の進行状況から、ツ

ヅケを扱わないことになった。以降、歌詞にあった打ち方を選ぶ必要があったC校を除いて、三つ地のみを取り上げられた。生徒の出来や授業の目的に応じて、学習目標が精選されていたと言える。

三つ地の打ち方 FIGURE 2 に、三つ地の打ち方を示した。5・7・8 拍目に鼓を打ち、それぞれ打つ半拍前に「ヨー」あるいは「ホー」とかけ声をかける。さ

TABLE 2 練習時間の配分の変化

学校	学級	全体で練習				一部の生徒のみ練習				グループ 練習	計	
		謡	鼓	合奏	(計)	謡	鼓	謡/鼓	合奏 (計)			
A	2-1			4	4			41	41		45	
A	2-2			5	5			47	47		52	
B	2-C	3	14	14	31			25	25		56	
B	2-A	3	15	12	30			19	19		49	
B	2-B	3	12	12	27			18	18		45	
C	1-A	6	19		25	3	13		8	24	72	
C	1-B	10	13		23		13		8	21	60	
C	1-C	2	11		13		16		4	20	60	
D	2-A	14	13	2	29		13			13	7	49
D	2-B	6	8	3	17		15			15	7	39
D	2-D	7	8	2	17		15			15	4	36
D	2-C	5	6	4	15	5	14			19	5	39
E	2-4	2	6	2	10	6	12			18		28
E	2-1	6	6	2	14		13			13	7	34
F	2-1	7	9		16		19			19	12	47
F	2-2	8	11		19		16			16	16	51
F	2-3	6	7		13		23			23	11	47
F	1-1	6	12		18		20			20	12	50
F	1-2	7	10		17		21			21	16	54
F	1-3	6	11		17		19			19	16	52
G	1-3	6	12	3	21		24			24	12	57

(分)

TABLE 3 鼓の教授内容の変化

学校	学級	鼓の 打ち方	三つ地			
			リズム	かけ声	二つの音色の打ち分け	
					指使い	打つ位置 左手の握り
A	2-1	三,ツb)	◎	◎	◎	◎
A	2-2	三,ツb)	◎	◎	◎	◎
B	2-C	三	◎	◎	◎	◎
B	2-A	三	◎	◎	◎	◎
B	2-B	三	◎	◎	◎	◎
C	1-A	三,ツ	◎	◎	◎	◎
C	1-B	三,ツ	◎	◎	◎	—
C	1-C	三,ツ	◎	◎	◎	—
D	2-A	三	◎	◎	◎	○
D	2-B	三	◎	◎	◎	—
D	2-D	三	◎	◎	◎	—
D	2-C	三	◎	◎	□	△
E	2-4	三	◎	◎	△	—
E	2-1	三	◎	◎	△	—
F	2-1	三	◎	◎	◎	—
F	2-2	三	◎	◎	○	△
F	2-3	三	◎	◎	○	△
F	1-1	三	◎	◎	◎	△
F	1-2	三	◎	◎	◎	△
F	1-3	三	◎	◎	◎	△
G	1-3	三	◎	◎	◎	○

a) 三：三つ地 ツ：ツツケ

b) 取り消し線は、予定されていたが、練習を取りやめたことを示す。

c) ◎：全員に実技指導を行う

○：一部の生徒にのみ実技指導を行う

□：実技指導はなく、三つ地の打ち方の説明のみ行う

△：実技指導はなく、鼓の打ち方の一般的な説明のみ行う

—：実技指導も説明もなし

らに、5・8拍目は「ボ」（革の中心を全部の指で打ち、左手の紐の握りを緩める）、7拍目は「チ」（左手を握ったまま、革の端を薬指で打つ）と音色を使い分ける。

これらの教授内容のうち、「リズム」と「かけ声」は全クラスで指導が行われた。一方、「二つの音色の打ち分け」は、最初の6クラスでは「指使い」「打つ位置」「左手の握り」の全要素を全員に指導していたが、7クラス目から生徒の状況に応じて省略されるようになった。特に「左手の握り」に関しては、実際に鼓を何度も打って練習しなければ修得できない難しい技術であったため、7クラス目から実技指導をやめ、説明のみとなった。1クラスでは実技指導も説明もなされなかった。

この「音色の打ち分け」に関する教授内容の変化は、能楽師の学習目標についての考え方の変化を反映していると考えられる。例えば、最初のクラスでは「ボは、白い丸の方は、今度握りっぱなしだと音が出ない。開かないと。昨日は握りっぱなしでただ打ってるだけですから、それだと楽器でなくて、桶とかねそういうのを打ってるのと同じになっちゃいますから、せっかく鼓をやりますから、その音の違いを覚えて」（M氏）と述べ、音色の違いを重視している。これに対して、最後のクラスでは「できなかったら、まあ無理にしようとしなくていいですから、なんとなくそういう音が違

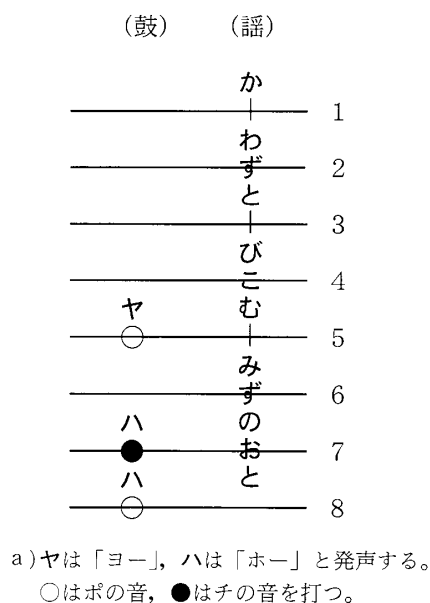


FIGURE 2 三つ地の打ち方 (幸清流)

うってということだけ覚えていて下さい」(M氏)、「大事なものは、んっよーぽ、っばーちぽーぽって打つリズムの方が大事なので、これを崩さない程度に薬指にトライしてもらえばいいと思います」(K氏)と述べ、音色の違いよりもリズムやかけ声の方を重視している。最後のクラスでは「リズム」「かけ声」は全員が達成しなければならない学習目標、「二つの音色の打ち分け」は発展的な学習目標と位置づけられていることが読み取れる。

このような学習目標の位置づけの違いには、「授業の最後に生徒が謡と鼓の合奏を発表する」という最終的な目標が大きな影響を与えていたと考えられる。もし「二つの音色の打ち分け」ができなくとも「リズム」と「かけ声」さえあっていれば鼓と謡を合わせることは可能である。発表で必要な要素が必修の学習目標となる一方、発展的な要素は省略されていった。生徒が発表会までにどの程度できるようになるかを見極めながら、学習目標が柔軟に改訂されていたと言える。

2-2) 礼儀作法の強調

学校側からは、和楽器の体験という本来の目的に加えて、礼儀作法の学習が歓迎された。能の知識やスキルを学ぶだけでなく、「日本の伝統」を学ぶという目的が新たに加えられていった (TABLE 4)。

正座 謡や鼓の基本姿勢は正座である。A-B校の1時間目を除き、生徒も練習や発表のときに正座することが求められた。A-B校の1時間目は、生徒が椅子に座っていたため、正座は行われなかった。それ以外の

TABLE 4 礼儀作法の指導の変化

学校	学級	正座	ご挨拶			出入り	日本の作法に言及した文脈
			古典演奏 (能楽師)	鼓の稽古 (生徒)	発表会 (生徒)		
A	2-1	②	/	/	/	—	正座
A	2-2	②	/	/	/	△	正座
B	2-C	②	/	/	■	○	正座
B	2-A	②	/	/	■	○	正座
B	2-B	②	/	/	■	○	正座
C	1-A	①②	/	/	■	○	正座・挨拶
C	1-B	①②	/	■	■	○	正座・挨拶
C	1-C	①②	■	■	■	○	正座・挨拶
D	2-A	①②	■	■	■	○	出入り
D	2-B	①②	■	■	■	○	—
D	2-D	①②	■	■	■	○	—
D	2-C	①②	■	■	■	○	—
E	2-4	①②	■	■	■	○	挨拶
E	2-1	①②	■	■	■	○	出入り
F	2-1	①②	■	■	■	○	出入り
F	2-2	①②	■	■	■	○	出入り
F	2-3	①②	■	■	■	○	—
F	1-1	①②	■	■	■	○	出入り
F	1-2	①②	■	■	■	○	出入り
F	1-3	①②	■	■	■	○	出入り
G	1-3	①②	■	■	■	○	—

a) ①: 1時間目に正座している

②: 2時間目に正座している

b) ■: ご挨拶あり

/: ご挨拶なし

c) ○: 指導あり

△: 発表会後に言及あり

—: 指導・言及なし

時間は、教室の机や椅子をどかしたり、畳敷きの武道場を使うなどして環境を整え、床に直接座って授業を行っていたため、必要に応じて正座の指示があった。

ご挨拶 能の世界には、稽古や舞台の前後に、手について「お願い致します」「有り難うございました」と挨拶をする作法がある。A校では挨拶は全く行われていなかったが、B校から発表のときに挨拶をさせるようになった。C校からは、床に座って授業を行っていたため、稽古の前後にも手について挨拶をさせるようになった。また、能楽師が最初に古典を演奏するときに、互いに挨拶する様子を見せるようになった。

出入り 鼓を前に並べ生徒が入れ替わりで使用する状況では、生徒が誤って鼓を壊してしまうことも十分に考えられる。このような事故を防ぐため、B校から、教室の前方に出て鼓を打つときに「床に並べた鼓をまたいだり、鼓の間を通らないで、端から出入りする」という作法が強調されるようになった。また、生徒が鼓の間を通った場合にやり直しをさせたり、鼓以外の物についても同様の作法が強調されていたことから、当初の事故防止に加えて、道具を大切に扱うことを学ぶことも重視されるようになったと考えられる。

日本の作法 正座・ご挨拶・出入りの作法を指導するとき、それらが能に限らない、「日本(和)の作法」であることが言及されていた。ただし、クラスによって、何を指導する文脈で日本(和)へ言及していたかが異なっていた。授業を重ねるにつれて強調したい作法が変化したことを示している。

2. 人的・物的リソースの配置の変化

人的リソースの配置は、それぞれの参加者の役割、物理的・社会的なアクセス可能性を分析することによって記述される。また、物的リソースの配置は、参加者の間の道具の配分、つまり「誰が、いつ、どのように、どの道具を利用することができるのか」を分析することによって、記述される。

ここでは、生徒が初めて実際の鼓で練習する時間に注目し、人的・物的リソースの配置の変化を明らかにする。鼓の数が少なく、鼓を交代で使わなければならなかったため、この時間は、全体練習とは異なり、鼓を持つ一部の生徒が「練習すべき生徒」として焦点を当てられる。能楽師・生徒・音楽教諭がつくる参加構造は、全体練習のときよりも複雑になる。

結論から言えば、この時間の能楽師と生徒との関わり方は、「グループ指導」型から「代表稽古」型へと変化していた。A-B校では、能楽師は鼓を持つ生徒への指導に集中し、その他の生徒たちは放っておかれていた。C校以降、クラス全体で時間を共有するようになると、鼓を持つ生徒を前に並んで座らせ、クラス全体を巻き込んで指導にあたるようになった。代表稽古型では、生徒が互いに見えるように身体配置を工夫するだけでなく、能楽師や教員が発話によって参加を促したり、生徒との間のやりとりを利用するなど、様々な働きかけが行われることによって、鼓を持つ生徒と鼓を持たない生徒が相互にリソースとなる関係がつくられた。以下、参加の枠組み、身体配置、能楽師の発話、学習のリソースとしての生徒の4点からこの変化を詳述する。

1) 参加の枠組み

A-B校では、K氏が謡、M氏が鼓を教える分業体制がとられ、1つの教室の中で謡と鼓の稽古が同時に進められた。C校以降は、両氏が共同で鼓の指導にあたり、クラス全体で鼓を打つ時間を共有するようになった。

2) 身体配置

グループ指導型では、正面を向いて並んで座っている生徒の方へ鼓が運ばれた。生徒が位置を移動せず終わったら次の生徒に鼓を渡す場合(B校)と、鼓を持つ

人が特定の場所に移動する場合(A、C校)とがあった。能楽師は、鼓を持つ生徒の周辺に位置していた。

グループ指導型の身体配置では、鼓を持たない生徒は、意図的に鼓を持つ生徒の前方にまわりこまなければ、稽古を見ることは難しい。A校では、音楽教諭が鼓を持たない生徒に移動するよう促し、鼓を持つ生徒を囲む身体配置が作られた。しかし、最初のクラスでは、能楽師が移動した生徒に元の配置に戻るよう指示していた。B校では、生徒の移動が奨励されることはなく、生徒は終始自分の椅子に座ったままであった。C校では、能楽師が移動を許可すると、鼓から遠い位置にいた生徒が見やすい位置へ移動していた。

代表稽古型では、鼓を持つ生徒は教室の正面に出て残りの生徒と向かい合う形で座った。能楽師は向かい合う生徒の間にいることが多かった。この身体配置では、鼓を持つ生徒への指導を残りの生徒も共有することができる。また、能楽師は、鼓を持つ生徒を指導しながら、容易に残りの生徒の方を見ることができる。

3) 能楽師の発話

生徒が初めて鼓を使う時間の能楽師の発話をビデオから書き起こし、発話の宛先と内容の分析を行った。

・**発話の宛先** 能楽師の発話の宛先を、「生徒」「音楽教諭」「能楽師」「その他」「特定できない」の5つに分類した。さらに、生徒宛の発話は、「全体」「鼓を持つ人だけ」「鼓を持たない人だけ」「鼓を持つ人と持たない人の両方」の4つに分類した。まだ鼓を持つ人と持たない人に分かれていないときに生徒全体に向かって話している発話は「全体」に、鼓を持つ人と持たない人に分かれているときに両方に向かって話している発話は「鼓を持つ人と持たない人の両方」に分類した。発話の宛先は、顔の向き、声の大きさ、発話内容などから総合的に判断した。著者を含む2名が独立に分類し、カッパ係数を求めたところ、 $k = .79$ であった。不一致箇所は協議の上分類した。能楽師の発話を宛先別に分類した結果をTABLE 5に示した。C校以降、「鼓を持たない人だけ」と「鼓を持つ人と持たない人の両方」への発話が増加していた。

鼓を持たない生徒への発話内容 「鼓を持たない人だけ」「鼓を持つ人と持たない人の両方」に宛てられた発話を、内容によって「見聞要求」「行為要求」「技術・言葉」「確認」「評価」「楽な姿勢」の6つに分類した。ただし、1つの発話に「見聞要求」と「行為要求」が含まれるなど、複数のカテゴリーに分類される発話もあった。分類の定義と事例をTABLE 6に、結果をTABLE 7に示した。初期は「行為要求」が多かった

TABLE 5 実演家の発話の宛先

学校	学級	生徒				音楽 教諭	能楽師	その他	特定で きない	計
		全体	鼓を 持つ人 だけ	鼓を持 たない 人だけ	両方					
A	2-1	53	162	3	4	9	8	0	0	239
A	2-2	2	134	8	2	1	2	0	0	149
B	2-C	31	124	4	0	0	18	0	1	180 a)
B	2-A	1	69	3	0	0	0	2	0	79 a)
B	2-B	0	79	2	0	0	0	0	0	84 a)
C	1-A	4	131	7	28	4	3	0	0	177
C	1-B	2	168	19	9	1	3	0	2	204
C	1-C	3	143	28	9	1	1	0	4	189
D	2-A	0	168	9	4	2	0	0	1	184
D	2-B	2	124	7	10	0	5	0	6	154
D	2-D	2	165	13	3	1	4	0	0	188
D	2-C	4	152	14	2	2	2	0	1	177
E	2-4	3	158	7	6	3	0	0	1	178
E	2-1	10	156	5	7	0	0	0	3	181
F	2-1	7	224	20	16	2	4	0	0	273
F	2-2	6	205	8	11	0	1	0	2	233
F	2-3	24	309	16	9	2	4	1	0	365
F	1-1	5	248	20	15	4	0	0	2	294
F	1-2	38	254	16	3	0	1	3	3	318
F	1-3	45	237	3	12	1	2	2	2	304
G	1-3	53	315	11	2	4	18	2	4	409

(発話数)

a) B中学校はビデオデータ不良のため、後半のグループのみの分析

TABLE 6 発話内容のカテゴリー

発話内容	定義	事例
見聞要求	鼓を持っている生徒の練習をよく見たり聞いたりするように言う。	「じゃああの、持っていない人も、持ち方なんかを説明しますから、 見たり聞いたりして覚えて下さい。 」 「はい、じゃみんなは、 前の人のを見てよく覚えて下さい。 」
行為要求	鼓を持っている生徒と一緒に手を動かしたり、声を出したりして練習するように言う。	「そう、 見てる人も手打ちで練習しててね。 」 「 皆さんも一緒に。 」 「はい、 こう、構えて、やってみよう。 」 「 じゃあ他の人はかけ声手伝ってあげて下さい。 」
技術・言葉	鼓の持ち方・構え方・打ち方、リズムパターン、かけ声などの技術に関することや、鼓の用語について説明する。	「 構えたときは、みんな必ず右手は上ですよ。上。下じゃないですよ。上。 」 「 そう、あとね、大切なことなんですけど、こういう鼓、たたくって言いません。ドラムとかたたくって言いますよね。鼓は打つって言います。 」
確認	説明した内容を理解しているか、鼓を打つ準備ができているかを確認する。	「 いいですか？ 」 「 みんないいですか？ 」 「はい、 いいですか？ いきますよ。」
評価	鼓を持っている生徒の演奏を評価する。	「 いい音じゃない。いい音。すごく。 」 「 いいじゃない、いいじゃない。 」 「 なんか違うね。 」
楽な姿勢	正座をしなくてもよい、足をくずしてもよい、楽な姿勢でよいと言う。	「えーっと、 待ってる人は正座じゃなくてもいいや。 」 「はい、 待ってる人は足くずしていいよ。 」 「はい、 他の人は楽にしていっていいよ。 」

TABLE 7 鼓を持たない生徒への発話の内容

学校	学級	見聞 要求	行為 要求	技術 ・言葉	確認	評価	楽な 姿勢
A	2-1	0	5	0	0	0	0
A	2-2	1	5	0	0	0	0
B	2-C	0	3	0	0	0	0 a)
B	2-A	0	1	0	0	0	0 a)
B	2-B	0	1	0	0	0	0 a)
C	1-A	3	3	24	1	0	1
C	1-B	0	1	23	1	1	1
C	1-C	2	2	30	1	0	1
D	2-A	0	0	6	0	1	2
D	2-B	1	0	10	2	0	0
D	2-D	1	0	12	2	0	0
D	2-C	0	0	13	1	0	0
E	2-4	0	0	7	0	4	0
E	2-1	0	0	11	0	1	0
F	2-1	1	3	28	1	3	3
F	2-2	2	0	17	0	0	0
F	2-3	2	1	20	0	1	0
F	1-1	0	0	29	2	0	2
F	1-2	1	1	17	1	0	0
F	1-3	1	0	14	0	0	0
G	1-3	2	1	10	1	0	0

(発話数)

a) B中学校はビデオデータ不良のため、後半のグループのみの分析

が、C校以降、「技術・言葉」が増加していた。このことは、初めの頃は、一緒にやるように指示することによって鼓を持たない生徒の参加を促していたが、途中から、具体的な内容を説明することを通して、鼓を持たない生徒を巻き込んでいったことを示している。

4) 学習のリソースとしての生徒

全体練習では能楽師が主要な学習のリソースであったが、交代で鼓を使う時間は、鼓を持つ生徒と鼓を持たない生徒がお互いに学習のリソースとなっていた。

鼓を持つ生徒の貢献 鼓を持つ生徒の練習が見えるように身体配置を工夫したり、他の人の練習を見て覚えるように促すことによって、鼓を持つ生徒が鼓を持たない生徒の学習のリソースとなっていた。また、単に見るだけでなく、鼓を持つ生徒と一緒に手を動かして練習することも行われていた (TABLE 8)。特に、D校では、音楽教諭がその都度声をかけて促していたため、多くの生徒と一緒に練習を行っていた。

鼓を持たない生徒の貢献 鼓を持たない生徒が鼓を持つ生徒に助言(「かつぎすぎ」「ひじ下がつてる」「ひじ上げろ」など)を与える場面が少なからず観察された。このような生徒からの助言を能楽師が拾って拡張することもあった(見ている生徒「手やわらかくしたほうがいいんだってよ」 K氏「そう、今いいアドバイスがきた。手柔らかい方

TABLE 8 一緒に練習していた生徒の割合

学校	学級	1班め	2班め	3班め	4班め	5班め	6班め	7班め	平均
A	2-1	100.0	66.7	20.0	85.2	40.7	14.8	-	54.6
A	2-2	不明	14.8	17.8	0.0	33.3	100.0	-	33.2
B	2-C	100.0	95.0	0.0	0.0	27.3	-	-	44.5
B	2-A	100.0	0.0	不明	0.0	95.0	0.0	0.0	32.5
B	2-B	2.8	0.0	5.6	0.0	0.0	0.0	4.0	1.8
C	1-A	11.9	12.5	72.7	63.5	63.6	-	-	44.8
C	1-B	0.0	10.0	0.0	0.0	0.0	-	-	2.0
C	1-C	55.0	76.6	45.3	14.7	16.7	-	-	41.6
D	2-A	100.0	92.6	100.0	90.9	89.2	92.4	-	94.2
D	2-B	89.9	55.8	95.3	90.6	100.0	94.9	-	87.8
D	2-D	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	-	100.0
D	2-C	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	-	100.0
E	2-4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	-	0.0
E	2-1	0.0	1.8	0.0	0.0	0.0	0.0	-	0.3
F	2-1	100.0	0.0	0.0	0.0	-	-	-	25.0
F	2-2	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	-	0.0
F	2-3	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	0.0	-	0.3
F	1-1	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	-	0.0
F	1-2	0.0	2.1	0.0	0.0	-	-	-	0.5
F	1-3	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	-	0.0
G	1-3	0.0	0.0	0.0	0.0	-	-	-	0.0

(%)

a) ビデオ映像から、ある班が鼓を使って練習しているときに、鼓を持っていない生徒のうち、その練習にあわせて一緒に練習している人数の割合を求めた。

b) - : 班がなかったことを示す

がいい。やみくもにバチーンってたたかないで、わりとこうスナッピかすみたいにすると、鳴る)。また、見ている生徒が失敗を見て笑ったり、いい演奏に拍手したり、言葉をかける(「うまい」「すごい」「いい音」「鳴ってる」など)ことによって、評価を行う場面も多く見られた。

3. 責任の変化

課題に関する責任には、課題を決定する責任と、課題を達成する責任の2種類がある。前者は、課題の共同構成における責任のバランスの分析、後者は、課題達成における援助の程度の分析を通して明らかにすることができる。また、人的・物的リソースの配置に関する責任は、参加者間の関わり方や道具の配分を誰がどのようにコントロールしているかを分析することによって明らかにすることができる。

以下では、謡い方の決定に生徒がどのように関与していたかを分析することによって、課題を決定する責任の変化を明らかにする。また、グループ練習の時間に、学習目標・生徒同士の関わり方・道具の使用を生徒自身が決めていた事例を通して、課題を決定する責任と人的・物的リソースの配置を決定する責任の変化を明らかにする。

1) 謡い方

能の謡には、一音一音をはっきりと発音し抑揚の少ない謡い方(強吟)と、柔らかく抑揚をつける謡い方(弱吟)とがある。各クラスでの謡い方をTABLE 9に示した。A-B校では強吟だけが示され、生徒が選択する余地はなかった。C校では、歌詞にあった表現を工夫するという学習目標が設定されていたため、両方の謡い方を聞いた上でグループごとに選択を行った。続くD-Eの5クラスでは生徒による選択が行われたが、その後は行われなくなった。このような変化は、責任の配分が、その都度、「それまでの出前授業で得られた経験」と「授業が実施される条件」の双方に制約を受けながら、参加者の相互交渉によって決まっていることを示唆している。謡い方を選択することは、適切な表現を学ぶだけでなく、学習内容の決定に関わることで、生徒の動機付けを高める効果があったと考えられる。

2) グループ練習

A-B校では、グループ練習が行われなかった。C校では、グループごとに課題曲が異なっていたため、必然的にグループ練習の時間が設けられた。D校以降は、1クラスを除いてグループ練習が行われ、後の方の学校で時間が長くなる傾向がみられた。(TABLE 2)

全体練習では、能楽師の指示に従って学習することが求められたが、グループ練習では、何を・誰に・ど

TABLE 9 生徒への責任の割り当ての変化

学校	学級	課題曲の謡い方			グループ練習で 各班へ貸与した 鼓の数(丁)
		提示された 謡い方	練習した 謡い方	生徒の 選択	
A	2-1	強吟	強吟	なし	×
A	2-2	強吟	強吟	なし	×
B	2-C	強吟	強吟	なし	×
B	2-A	強吟	強吟	なし	×
B	2-B	強吟	強吟	なし	×
C	1-A	強吟, 弱吟	強吟, 弱吟	あり a)	0
C	1-B	強吟, 弱吟	強吟, 弱吟	あり a)	0
C	1-C	強吟, 弱吟	強吟, 弱吟	あり a)	0
D	2-A	強吟, 弱吟	弱吟	あり	1
D	2-B	強吟, 弱吟	弱吟	あり	1
D	2-D	強吟, 弱吟	強吟	あり	0
D	2-C	強吟, 弱吟	強吟, 弱吟	あり b)	1
E	2-4	強吟, 弱吟	強吟, 弱吟	あり b)	×
E	2-1	強吟, 弱吟	弱吟	なし	0
F	2-1	強吟, 弱吟	強吟	なし	1
F	2-2	強吟	強吟	なし	2
F	2-3	強吟	強吟	なし	1
F	1-1	強吟	強吟	なし	2
F	1-2	強吟	強吟	なし	2
F	1-3	強吟	強吟	なし	2
G	1-3	強吟	強吟	なし	1

a) グループごとに選択

b) 男子が強吟, 女子が弱吟を選択

c) ×: グループ練習なし

うやって学ぶかを、生徒が自分たちで決めることができた。グループ練習では、全体練習で能楽師が担っていた学習を管理する責任が生徒の側に委ねられ、生徒は自分たちで学習目標を設定し、仲間との関係を作り、道具を管理し、共同作業を運営していた。

学習目標の設定 全体練習では、練習の内容や方法が能楽師によって決められ、クラス全員が同じ学習目標に取り組むことが要請されていた。一方、グループ練習では、苦手な部分を重点的に練習するなど、生徒が自分たちで学習目標を設定し、練習方法を工夫することができた。(例えば、C校のあるグループでは、繰り返し練習する中で、コミ(鼓を打ち出す準備の間)の合図を自分たちで新しく作りだしていた。F校のあるグループでは、皆で床をたたいてコミをとる工夫を行っていた。)演奏の評価も生徒が自分たちで行い、どこがよくなかったのか意味づけをしながら練習を行っていた。能楽師は、各グループを巡回し、生徒たちがそれぞれ取り組んでいる学習目標に応じて援助を行っていた。

仲間との関わり方 能楽師が説明したり、全体で練習するときに、生徒同士が話をすることは不適切であるとみなされる。生徒が横に並んで能楽師と向かい合う身体配置は、能楽師が話し、生徒が聞くという役割

を構成するとともに、生徒が互いに話すことを制限している。一方、グループ練習では、15 クラス中 11 クラスで、車座になるよう指示が出され、生徒が容易に互いを見ることが出来る身体配置がとられた。生徒同士が話すことが奨励され、互いに教えあう場面がごく自然に生じていた。能楽師や音楽教諭に加えて、他の生徒も学習のリソースとして利用することができた。

道具の使用 最初に鼓を使うときや発表会では、生徒が鼓にさわるのに能楽師の許可が必要だった。一方、グループ練習では、15 クラス中 10 クラスで、各グループに 1-2 丁の鼓が貸し出され、生徒が自由に鼓を使うことができた (TABLE 9)。また、生徒が自分たちで鼓を持てるように、まず鼓を借りに来た代表者が持ち方(どの紐を握るか)を教わり、他の生徒に伝えるという方略が使われた(「で、各班に一つずつ、小鼓を貸し出します」でね、一人班の代表の人が取りに来てくれて、その人に渡しますが、もちろん 6 人いたら 6 人で持ち方やなんかも研究してほしいと思います」)。

共同作業の運営 グループ練習では、メンバーが共同で練習を進めていくことが要請されていた。誰が謡い、誰が鼓を打つのか、誰がきっかけの合図を出すのか、どのような順番で鼓を使うのかといった練習の運営に関しても、生徒が責任を持っていた。謡と鼓の学習に加え、「共同で作業すること」を学ぶことも、この時間の重要な機能であったと言える。

総 合 考 察

1. コラボレーションの意義と留意点

学校と専門家のコラボレーションの意義は何か。1 つはもちろん、生徒が学校の外の豊かな世界について学ぶことができるということだ。出前教室では、“必要や機会が生じたときに、材料・課題・大人たち・子どもたち・未来のモデル・過去のモデル・時間の割り振りなどが、すべて一緒になって” 機能システムとして働く (Griffin & Cole, 1984, p.49) ことで、発達が生じていたと考えられる。重要なのは、生徒だけではなく、能楽師や音楽教諭もそれぞれの立場から何かを学んでいたということだ。目的を共有し一緒に実践を行うことによって、参加者のそれぞれが発達の可能性を持つことが、コラボレーションの意義と言えるだろう。

次に、出前教室における参加の変化から示唆された、コラボレーションの留意点について述べる。

課題の設定 課題とは、学習目標ではなく、参加者が共同で達成すべき活動の目標である。出前教室では、「生徒が謡と鼓の演奏を発表すること」が課題となっ

ていた。この課題を達成するために、鼓の打ち方を 1 種類に減らす、発表に必要なリズムやかけ声に教授内容を絞る、発展的な内容の音色の打ち分けを省略するなど、学習目標の精選が行われていた。また、発表に向けてグループ練習の時間を設けるなど、練習の形態にも工夫が重ねられた。しかしながら、能楽師が一方的に学習目標を設定しているわけではない。学校側の要望に応じて礼儀作法の指導が強化されたり、生徒の反応に応じて教授内容の調整が行われるなど、学習目標の達成だけでなく、学習目標の設定も共同で行われていた。このように、出前教室では、課題を設定することで、専門家から生徒への一方的な教授ではなく、学校と専門家が共同で活動することが可能になっていた。よりよいコラボレーションのためには、「～を学ぶ」ではなく「～をする」という形で課題を設定することが重要だと考えられる。

人的・物的リソースの組織化 出前教室では、能楽師や音楽教諭だけでなく、仲間もまた学習のリソースとなっていた。交代で鼓を使う時間には、鼓を持つ生徒がモデルとなり、鼓を持たない生徒が助言や評価を与えることによって、相互に学習のリソースとなる関係がつくられていた。また、グループ練習では、生徒がお互いに演奏を見たり教えあうことが可能であった。鼓の数が少ないという制約も、道具を共有することで、生徒同士のコミュニケーションを促すことにつながっていた。しかしながら、環境の中に存在する他者や道具を学習のリソースとなるよう組織化することは、授業経験が少ない専門家にとって簡単なことではない。限られた鼓を交代で使う場面では、当初、鼓を持つ生徒だけが練習に参加するような関わり方 (グループ指導型) がなされていた。また、生徒同士が教えあうグループ練習の時間も設けられていなかった。クラス全体を巻き込む身体配置や発話、グループで協力して練習させるといったノウハウを身につけるには、授業経験を積むことが必要だった。教員は、授業の専門家として、外部の専門家に遠慮することなく、学習環境の組織化に積極的に関わっていく必要があるだろう。

責任の配分 出前教室で、生徒は初め能楽師と一緒に練習した後、時々援助を受けながらグループで練習し、最終的にはほとんど援助なしで発表を行っていた。また、仲間の歌を素材にしたり、謡い方を選択することで、生徒が学習内容の決定に関与していた。課題達成の責任が専門家から生徒に移っただけでなく、課題そのものの決定に関しても、生徒に責任が配分されていたと言える。課題の決定に責任を持つことで、生徒

が課題を自分たちのものとしてとらえ、積極的に取り組むことが期待できる。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、能楽の出前教室への参加過程の変化を、課題、人的・物的リソースの配置、責任の3つの観点から記述し、コラボレーション型実践の意義と留意点について検討した。今後は、インタビューや質問紙調査を通して、コラボレーション型実践による参加者の変化の多様性や、参加者の普段の学習過程とコラボレーション型実践の学習過程の違い、コラボレーション型実践が普段の実践に与えた影響について明らかにすることが必要だろう。また、コラボレーションが1回きりで終わらず継続する事例や、出前教室のプロジェクトを卒業して独自に展開する事例について、引き続き調査を行っていきたい。さらに、能楽よりも創造性を重視するダンスや演劇、概念操作を重視する数学や理科などの領域にも対象を広げ、専門家とのコラボレーションに共通する学習過程と、領域による学習過程の違いについても明らかにしていきたい。

引用文献

- Benesse 教育研究開発センター 2001 報告書「21世紀型学力を育む総合的な学習を創る」(<http://benesse.jp/berd/center/open/report/21seikigata/2002/index.html>)
- Benesse 教育研究開発センター 2003 市区町村教育動向に関する調査：全国市区町村教育長に対するアンケート調査 (<http://www.crn.or.jp/LIBRARY/DOUKOU/index.html>)
- Brown, A. L. 1997 Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, **52**, 399-413.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. 1996 Psychological theory and the design of innovative learning environments : On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning : New environments for education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 289-325.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. 1989 Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, **18**, 32-42. (杉本 卓 (訳) 1992 状況に埋め込まれた認知と学習の文化 安西裕一郎・石崎 俊・大津由紀雄・波多野 諄余夫・溝口文夫 (編) 認知科学ハンドブック 共立出版 Pp.36-51.)
- Cazden, C. B. 1986 Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York : Macmillan Publishing Company. Pp.432-463.
- Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T., & Hoogsteder, M. 1992 Internalization and adult-child interaction. *Learning and Instruction*, **2**, 101-118.
- Erickson, F., & Shultz, J. 1997 When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In M. Cole, Y. Engestrom, & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity : Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. New York : Cambridge University Press. Pp.22-31.
- 福田恵一 2004 中学生と気軽にムリせず、フィールドワーク④教室に現場を持ち込む授業：ゲストティーチャーに丸投げしてない？ 食農教育, **37**, 130-133.
- 芸団協芸能文化情報センター 2002 実演家・学校の先生へ：授業に“和楽器”を (自費出版)
- 芸団協芸能文化情報センター (編) 2006 実演家が学校にやってきた：和楽器授業ガイドブック 丸善
- Griffin, P., & Cole, M. 1984 Current activity for the future : The Zo-ped. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco : Jossey-Bass. Pp.45-64.
- 伊藤ひさえ 2003 アンケートで考える和楽器授業のいま 教育音楽—中学高校版, **47**(6), 49-57.
- 北原啓司 2001 「まち学習」における学校・地域・専門家の役割とその連携 弘前大学教育学部紀要, **85**, 145-153. (Kitahara, K. 2001 A study of the role and cooperation among school, community and specialist in "street work". *Bulletin of the Faculty of Education, Hirosaki University*, **85**, 145-153.)
- 河野紀之 2000 ねらいを明確にした上での連携を道徳と特別活動, **17**(6), 16-17.
- 黒河内 茂 2003 教育支援事業をはじめて三年 邦楽ジャーナル, **196**, 34-35.
- 桑畑美沙子・藤井有紀 2005 地域の人が参加する家庭科のフィールドワーク (第1報)：地域の食文化

- を教材化した授業実践における学び合い 日本家庭科教育学会誌, 48, 103-112. (Kuwahata, M., & Fujii, Y. 2005 Home-economics class fieldwork participation by local residents (1): Mutual learning through the open class using the theme of local dietary culture. *Journal of the Japan Association of Home Economics Education*, 48, 103-112.)
- 教育課程審議会 1998 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申) (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/980703.htm)
- Lave, J., & Wenger, E. 1991 *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press. (佐伯 胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加 産業図書)
- 文部科学省 1998 中学校学習指導要領
- 文部科学省 2003 平成 14 年度公立小・中学校における教育課程の編成状況等の調査結果について(概要) (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030202.htm)
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. 1989 *The construction zone : Working for cognitive change in school*. New York : Cambridge University Press.
- NHK「課外授業ようこそ先輩」番組ホームページ
<http://www.nhk.or.jp/kagaijugyou/index.html>
- NPO 法人「芸術家と子どもたち」ホームページ
<http://www.children-art.net/>
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. New York : Oxford University Press.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. 1996 Models of learning in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development : New models of learning, teaching*. Cambridge, MA : Blackwell Publishers. Pp. 388-413.
- 社団法人「日本芸能実演家団体協議会」ホームページ
<http://www.geidankyo.or.jp/index.htm>
- 食農教育編集部 2006 ゲストティーチャーでは不十分! : 「みそこし応援団」で地域の先生どうしのつながりづくり 食農教育, 45, 20-27.
- Wertsch, J. V. 1985 *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

謝 辞

研究の機会を与えてくださった出前教室の関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。

(2006.1.20 受稿, 7.12 受理)

*Collaboration Between Regular and Visiting Teachers and
Students : Changing Participation in a Junior High School
Music Class on Japanese Traditional Instruments*

SYOKO SHIROMA AND YUJI MORO (GRADUATE SCHOOL OF COMPREHENSIVE HUMAN SCIENCES, UNIVERSITY OF TSUKUBA)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2007, 55, 120—134

The present study examined the collaboration between the students, teachers, and visiting performers in a music class, from the viewpoint of learning as participation. Observations were made of 2 Noh players who taught students Noh chanting and the shoulder drum for 2 hours per class at 11 junior high schools. It was found that this collaboration was constrained by time, contents of the lessons, and the instruments. An analysis of videos of 21 classes in 7 of the schools illustrated the process of participation in aspects of the task, configuration of the resources, and responsibilities as follows : (1) Participants worked together to accomplish the purpose of the activity, while transforming learning goals (expected skills and manners) and the composition of the lesson according to the conditions and their needs, (2) the performers and the students' teachers learned to arrange the participants and objects so as to encourage the students' learning, and (3) the students came to have the responsibility of not only completing the task, but also deciding on the task and controlling their learning process.

Key Words : learning as participation, lessons by visiting teachers, collaboration with outside experts, performers of Japanese traditional music, junior high school students and teachers