

2015 年度  
筑波大学大学院人間総合科学研究科心理学専攻  
博士学位論文

校外専門家による  
ワークショップ型授業実践の  
学習環境デザイン  
-協働の支援及びプログラムデザインの観点から-

学籍番号：201230335

氏名：新原 将義

# 目次

## 第1章 問題と目的

- 第1節 音楽アウトリーチ研究の必要性
- 第2節 先行研究の知見と問題
- 第3節 本研究の目的と研究デザイン

## 第2章 社会的実践としての音楽アウトリーチの記述的分析

- 第1節 本章の目的
- 第2節 研究1 小学校音楽科教諭の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス
- 第3節 研究2 保育者の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス
- 第4節 研究3 音楽家の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス
- 第5節 研究4 新たな道具の提案1：水平的学習の場としてのミーティング  
-保育園での長期型アウトリーチにおける保育士の言説使用の縦断的検討

## 第3章 音楽アウトリーチにおける教授・学習プロセスの質的検討

- 第1節 本章の目的
- 第2節 研究5 音楽アウトリーチにおける音楽家-児童の会話シーケンス
- 第3節 研究6 音楽アウトリーチにおける音楽家の教授行為の微視的分析
- 第4節 研究7 オーケストラにおける指揮者の指導内容と練習時期の関連
- 第5節 研究8 オーケストラにおける指揮者の教授行為の微視的分析
- 第6節 新たな道具の提案2：音楽アウトリーチの発達の学習環境デザイン  
-パフォーマンス型プログラムの発達のワークリサーチによる探索的検討

## 第4章 総合考察

- 第1節 各研究のまとめ
- 第2節 本論の成果：新たな道具の提案
- 第3節 結び：「実践の意味生成からの疎外」とその克服  
-学校の学びを拓けるアウトリーチへ
- 第4節 今後の課題

## 引用文献

## 謝辞

## 本論文を構成する研究の発表状況

### 学術論文

新原将義・茂呂雄二 (2014). 合奏練習場面における指導者の働きかけを  
いかに捉えるか-社会・文化的アプローチの観点から 認知科学, **21**,  
468-484.

(研究 7・8)

新原将義・茂呂雄二 (2015). 音楽家はアウトリーチ実践をいかに語るか-  
修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた検討 筑波  
大学心理学研究, **49**, 9-20.

(研究 3)

新原将義・大澤愛・茂呂雄二 (2015). 幼稚園・保育園での音楽アウトリ  
ーチに関する保育士の語りの質的検討-修正版グラウンデッド・セ  
オリー・アプローチを用いて 音楽教育学, **45**, 1-12.

(研究 2)

新原将義 (審査中). ワークショップ型授業における教授行為は対話の  
中でいかに展開されるか-音楽アウトリーチ実践の相互行為分析か  
ら- 教育心理学研究

(研究 6)

新原将義 (審査中). コラボレーション型教育実践のアクションリサー  
チによる教育現場・専門家の協働支援の可能性-音楽アウトリーチに  
おける集団ミーティングでの言説使用の縦断的検討を通して 認知  
科学

(研究 4)

#### 国際学会発表

Shinhara, M. & Kitamoto, R. (2015). How Do Music Outreach Participants Construct Their Practice? -Qualitative Comparison of Non-Student Participants' Actions in Elementary School. *Paper presented at 10th Asia Pacific Symposium on Music Education Research* (Hong Kong, China), 54-55.

(研究 5)

#### 国内学会発表

新原将義・大澤愛 (2013). 音楽鑑賞をいかに意味づけるか-出張クラシックコンサートにおける保育士の語りから 第 55 回日本教育心理学会総会発表論文集, S105.

(研究 2)

新原将義 (2014). 指揮者による学生オーケストラ指導プロセスの質的検討-指導内容と練習時期の関連から 第 56 回日本教育心理学会総会発表論文集, 589.

(研究 7)

新原将義 (2015). 専門家によるワークショップ型教育実践における教授行為のシーケンス-小学校での音楽アウトリーチにおける教授行為の形態に着目して 第 32 回日本認知科学会大会発表論文集, 113-120.

(研究 6, 研究 8)

## 本論文の構成

<b>第 1 章 問題と目的</b>
第 1 節 音楽アウトリーチ研究の必要性
第 2 節 先行研究の知見と問題
第 3 節 本研究の目的と研究デザイン

<b>第 2 章</b> 社会的実践としての 音楽アウトリーチの記述的分析	<b>第 3 章</b> 音楽アウトリーチにおける 教授・学習プロセスの質的検討
第 1 節 本章の目的	第 1 節 本章の目的
第 2 節 小学校音楽科教諭の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス (研究 1)	第 2 節 音楽アウトリーチにおける音楽家-児童の会話シーケンス (研究 5)
第 3 節 保育者の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス (研究 2)	第 3 節 音楽アウトリーチにおける音楽家の教授行為の微視的分析 (研究 6)
第 4 節 音楽家の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス (研究 3)	第 4 節 オーケストラにおける指揮者の指導内容と練習時期の関連 (研究 7)
第 5 節 新たな道具の提案 1: 水平的学習の場としてのミーティング-保育園での長期型アウトリーチにおける保育士の言説使用の縦断的検討 (研究 4)	第 5 節 オーケストラにおける指揮者の教授行為の微視的分析 (研究 8)
	第 6 節 新たな道具の提案 2: 音楽アウトリーチの発達の学習環境デザイン-パフォーマンス型プログラムの発達のワークリサーチによる探索的検討

<b>第 4 章 総合考察</b>
-------------------

## 本博士論文の要旨

本博士論文では、近年教育現場において急増している、校外の専門家によるワークショップ型授業実践の学習環境デザインに取り組むことを試みた。本論では①様々な関係者による社会的相互作用によって進行する社会的実践として音楽アウトリーチを記述すること、②音楽アウトリーチにおける授業者の即興的な教授行為の特徴を把握すること、③これらの結果からワークショップ型授業における教師と専門家の連携の支援策を提案すると共に、ワークショップ型授業の学習環境デザインの改善策について指針を得ること、の3点を目的とし、教育現場においてプロの音楽家が出張して行う授業実践である「音楽アウトリーチ」を取り上げ、研究を行った。研究デザインに際しては Engeström (1987) の「拡張的発達研究の方法論的サイクル」を参考とし、研究1～3では個々の事例を超えた広がりをもつ社会的実践としての音楽アウトリーチの記述を行い、研究4ではここで得られた知見から仮説を生成すると共に、教師-専門家の協働を支援する方策について検討することとした。また研究5～8では、音楽アウトリーチにおける教授学習過程の相互行為分析を行うと共に、公教育における授業実践という文脈の特殊性についても検討し、ここで得られた知見からワークショップ型授業実践の意義の明確化とより発達的な学習環境デザインの提案を行うこととした。

研究1～3の結果の検討から、次のような3つの仮説が生成された。第1に、質の高い演奏は情動的な体験を引き起こすという素朴な学習観や質の高い演奏に対する信頼が「権威的な言葉」(Bakhtin, 1975 伊藤訳 1996)となり、それが実践に対する意味づけを制限してしまっている可能性があるということ。第2に、アウトリーチやワークショップ型の授業実践においては、従来型の獲得的な学習観とは異なる学習が志向されているにも関わらず、実践者が獲得的な学習を語る言葉しか有していないということ。そして第3に、インタビューという特殊な言語実践の設定が、実践者がこれまでの経験を関連づけて語り、水平的な学習の過程を可視化する場として機能していたということである。

これらの仮説を検証し、教師-専門家の協働を支援する方策の提案という第3の目的につなげるため、研究4では研究者と音楽家が保育園において2年間行った長期的なアウトリーチの事例を取り上げ、ここで継続的に実施されたミー

ディングにおける言説使用の変化について縦断的な検討を行った。その結果、その場で「権威的な言葉」となっている言説に対して、それを問い直すような問いかけを研究者が行い、それによって実践者が即興的な語りによる実践への意味づけを試みた結果、実践に対する新たな意味づけが生起する過程が記述された。これにより、「権威的な言葉」に対する新たな語り方を模索するような言語実践の設定が実践への意味づけのダイナミクスを喚起することが示唆され、このような「権威的な言葉の把握と問い直し」という働きかけが、教師-専門家の協働支援の一方策としての有効である可能性が示された。

研究 5~8 では、音楽アウトリーチの実施場面における教授・学習過程を明らかにするという第 2 の目的に取り組むため、小学校での音楽鑑賞アウトリーチ実施場面の相互行為分析を行い、さらに指揮者によるオーケストラの合奏指導アウトリーチ場面と比較することによって、公教育における授業実践という文脈の特殊性についても検討した。

研究 5・6 及び研究 7・8 の結果から、音楽アウトリーチにおける教授・学習過程の特徴について、オーケストラにおける教授・学習過程との比較から検討を行った。その結果、ワークショップ型の実践ではどのような構造の対話を展開するのかが授業者だけでなく学習者に対しても開かれており、これがワークショップ型の授業実践の具体的な意義の 1 つであること、及び事前のプログラムの設定や児童の反応の予測を強く求める公教育の授業実践という文脈によって、そこで生じる相互行為の形態が事前に設定したプログラムによって規定される傾向にあり、授業者による相互行為の即興的な展開可能性が阻害されている可能性が指摘された。

これを仮説とし、Holzman (2009) による「社会的完成活動」としての相互行為を重視する発達の学習についての議論を参照することで新たな音楽アウトリーチの学習環境デザインの提案につながると考え、理論的検討を行った。検討の結果、Holzman の重視するインプロの方法論とそこでの "Yes, and" のルールを応用することで、社会的感性活動としてのワークショップ型授業の提案が期待できると考え、従来の「ワークショップ型」の実践と対比させ、インプロ及び "Yes, and" のルールを応用した実践の枠組みを「パフォーマンス型」と名付けた上で、本論から提案する学習環境デザインの方策の理論的萌芽と位

置付けた。さらに、「パフォーマンス型」の音楽アウトリーチの具体について、「即興演奏」を取り入れた音楽アウトリーチの実施可能性について考察し、実施の際の注意点について検討を行った。

最後に、以上の論考で指摘された校外専門家と教育現場の協働実践における問題点について、「実践の意味生成からの疎外」としてまとめると共に、「権威的な言葉の把握と問い直し」「パフォーマンス型プログラム」という2つの提案を、いずれも「実践の意味生成からの疎外」を克服し、実践者それぞれが実践についての意味生成的な対話を構築することを目指すものであると位置付けた。



# 第 1 章

## 問題と目的

## 第1節 音楽アウトリーチ研究の必要性

### 1-1. 教育現場における音楽アウトリーチ

近年、小中学校や幼稚園、保育園などの教育現場において、外部の人材を招いて行う「コラボレーション型」の教育実践（城間，2011）が増加している。文部科学省の「平成25年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査」によると、85.7%の小学校、78.7%の中学校が総合的な学習の時間などにおいて外部の人材を計画的に組み込んでいる。特に近年、小中学校に限らず、養護学校や保育園・幼稚園など、様々な教育現場においてプロの音楽家が行う出張コンサート実践が活発化している。林（2002）は全国の小中学校・高等学校のうち58.5%の学校が音楽家を招いた経験があり、そのジャンルもクラシックに限らず伝統邦楽や民族音楽など多岐に渡っていることを示した。

このような、音楽家が普段の活動場所を離れて行う活動は一般に「音楽アウトリーチ」と呼ばれる。アウトリーチの概念は1990年代後半に日本に紹介されて以降、学校や福祉施設におけるコンサートやワークショップ、子供や親子対象のワークショップ、音楽や音楽教育に関するセミナーやシンポジウムなど、様々な形態の実践として広まっている。近年ではアウトリーチという言葉自体が提供者から享受者への一方通行を連想させるとして、エデュケーション・プログラム、パートナーシップ・プログラム、コミュニティ・プログラムなど様々な名称が使われている（林，2013）が、本稿では音楽アウトリーチという語を「音楽家が普段の活動の場所を離れて行う、演奏を伴う活動」という意味で使用する。こうした拡がりつつある活動を教育心理学、学習心理学の観点から再考することには、後述のような意義があると考え、本論では教育現場における音楽アウトリーチを取り上げることとした。

### 1-2. 教師と校外専門家との協働実践

教育現場における音楽アウトリーチを取り上げる必要性として、以下の二点が指摘できる。第一の意義は、教師と校外専門家による協働上の困難の焦点化である。「コラボレーション型」の授業実践が増加する一方で、教師・専門家がうまく協働できないといった問題も指摘されており（福田，2004；河野，

2000; 黒河内, 2003), 実際には様々な協働上の困難があることが予想できる。コラボレーション型授業においては, 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あり, 学校と外部の専門家がいかに連携すべきかについての指針が求められている(城間・茂呂, 2007)。

こうした学校側と専門家との連携上の困難は, 音楽アウトリーチにおいても問題となっている。中村(2013)は音楽アウトリーチを受け入れる学校側には「全校児童・生徒を対象とした大掛かりな学校鑑賞会規模での実施を希望することが多い」, 「公平の観点から, 学年全体などを対象とするなどの, なんらかの(量的)平等性を担保したがる」, 「アウトリーチで行われる実演家の音楽行動や演奏行動の学習経験が, 必ずしも後続する音楽学習の教材として活用されない」などの傾向があるとし, 音楽家と学校側との思惑が一致していない可能性を指摘している。

これまでも教育心理学は, 学校における教師とその他のスクールカウンセラー等の, 業種間の協働について様々な角度から検討を行ってきた(e.g., 瀬戸, 2000; 山本, 2012)が, 本研究が焦点化する教師と校外専門家との協働については十分な検討はされていない。一方で, 例えば近年, 小学校の外国語活動における地域人材の活用や企業との連携の強化が謳われており(東京都教育庁地域教育支援部生涯学習課, 2014), このように教育現場に外部人材が訪れ, 教育活動を展開する機会は今後も増加することが予想される。こうした情勢のなかで, 本研究では教師と校外専門家の協働支援に対して教育心理学的観点から取り組むことの今日的な重要性は大きいと考え, 音楽アウトリーチに焦点をあてることとした。

### 1-3. 「ワークショップ型」授業実践の意義

音楽アウトリーチを取り上げる第二の意義は, 「ワークショップ型」の授業実践の学習心理学上の意義を明確化し, 学習環境デザインの改善策について検討する必要性である。

近年のコラボレーション型授業及び音楽アウトリーチの傾向として, 「ワークショップ型」の授業デザインの増加が指摘できる。ワークショップとは, 「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく, 参加者が主体的に参加したり, 言

葉だけでなくからだやこころを使って体験したり,相互に刺激しあい学びあう,グループによる学びと創造の方法」(中野, 2001)として設定される活動であり,近年のコラボレーション型授業はこのような「いわゆる教育者だけではなく芸術家が子供や一般人と向かい合う教育の場を作り出す実践」(宮崎, 2012)として行われることが多くなっている。音楽アウトリーチにおいても従来の鑑賞教室のような一方的な演奏の鑑賞ではなく,参加者と一緒になって音楽をつくっていくような,「創造型」のワークショップ形式の実践が増加している(林, 2009)。

こうした動向に伴い近年,音楽アウトリーチに対する教育現場側の戸惑いが報告されるようになってきている(e.g., 梶田, 2011)。このような問題に取り組むために,ワークショップ型の音楽アウトリーチの意義について再考する知見が,特に音楽教育学の領域で報告され始めている(e.g., 津上, 2013)が,こうした知見もその多くが経験則的で抽象的な理念の提唱に留まっており,実際に音楽アウトリーチの現場で生起している相互作用を記述的に捉えた研究は為されていない。音楽アウトリーチには,教育現場側も音楽家側も一定の価値を感じている反面,音楽教育学の領域における知見は,音楽アウトリーチにおいて実際にどのようなやり取りが行われているのかは依然として明瞭に示しているとはいえない。

ワークショップ型教育実践は,近年「アクティブ・ラーニング」といった学習者による能動的な課題探求を含む学習環境デザインが注目を集める中で,益々増加の一途を辿っている。音楽アウトリーチにおいてもこうした取り組みはさらに増加していくであろうことが予想されるにも関わらず,そこで生起している現象の把握や実践の意義の明確化が為されていない現状は,緊急の取り組みを要するものである。音楽アウトリーチの発達の意義と学習環境デザインの改善策について,実際に実践現場で何が起きているのかを適切に捉えた上で検討することは,教育心理学における今日的な急務であるといえよう。

以上のような背景から,本博士論文では①教育現場と校外専門家との連携上の課題の把握と改善②音楽アウトリーチ実践において生起している相互行為の記述,の2点を目的とし,社会・文化的アプローチの観点から音楽アウトリーチに焦点を当てる。

## 第2節 先行研究の知見と問題

### 2-1. 社会的実践としての音楽アウトリーチ研究

音楽アウトリーチ研究は、国内外の音楽教育学の分野で近年注目を集める、重要な研究領域となっている。しかしこれまでの音楽アウトリーチ研究は、研究者自らが関わった事例の紹介や報告とその考察に留まっていた。こうした事例報告を中心とした先行研究では、実際に実施されたプログラムの内容や、実践者としての視点からの注意点などは詳細に記述されており、一定の意義は認められるものの、2つの点において十分ではない。

第一の問題点は、それぞれが独立に進行する単一の事例としてではなく、社会的実践としての音楽アウトリーチを記述する観点が不足しているということである。Taylor (1987) は「実践とは、一連の個人の行為と理解することはできず、本質的に、社会的諸関係の様態（モード）である」としている。またソーヤー (2006) は実践を「人びとが協同的に社会的に人工物を用いつつ何かを生産、創造するとか、保守、管理するとか、ある場所に向かう活動を行うこと」と定義している。

これらの実践の定義に共通するのは、人々の実践を個々人の意思決定による諸事例の集合としてではなく、様々な制度や組織、慣習といったアレンジメントのなかでの社会的相互作用として捉えている点である。カロン (2006) によると、人が何か足りないとか欲しいと感じたり、何かをしたいと思ったり、プランを立てたりするようなエージェンシーは、個人にのみ帰属できるものではなく、様々な人工物や人々が相互につながりあう「社会-技術的アレンジメント」があってはじめて出現するものである (上野・ソーヤー・茂呂, 2014)。こうした観点にたつと音楽アウトリーチも、単発の事例の集合ではなく、学校教育という枠組みや国の教育施策、文化的な音楽・芸術実践といった制度や組織、教職員や音楽家、NPO や財団法人の職員といった様々な立場の関係者がつながり合う社会-技術的アレンジメントのなかで、相互作用的に構築される社会的実践として捉えられなければならない。

こうした観点から、近年になって少数ではあるものの、アウトリーチを通し

た大学生と移民のコミュニティとの社会的相互作用に着目した Soto, Lum & Campbell (2009) や、オーケストラによるアウトリーチの実施が生徒の職業選択に与える影響を指摘した Abeles (2004) など、音楽アウトリーチと社会・文化的なコミュニティとの関連に着目した研究が報告され始めている。しかしこういった研究での記述も、特定の事例と地域のコミュニティとの相互作用という観点に限定されており、個別の事例を超えた社会的実践としての音楽アウトリーチを捉えた研究は行われていない。

## 2-2. 教授行為の即興性

過去の音楽アウトリーチ研究の第二の問題点は、事前にどういったプログラムを設定し、それをどう実施したかという報告のみで、現場における実践者の即興的な動きを捉えていないという点である。この問題点に取り組んだ数少ない知見として、音楽アウトリーチの継続的な実施のなかで、音楽家が様々な制約や要求に応じて授業構成や目標を柔軟に変化させる様子を記述した城間・茂呂 (2007) が挙げられる。しかし音楽アウトリーチの構築には、城間・茂呂が取り上げたような継続的な繰り返しのなかでの変容だけでなく、実践現場での即興的で微細なやりとりも関係していると考えられる。

音楽アウトリーチとは少し異なるが、近年の音楽に関する教授行為研究 (佐藤, 2012; 丸山, 2004) では、事前に定めたプログラムの実施や、事前に明らかな知識・技術の指導ではない、指導者・学習者間の即興的な相互作用に注意が向けられている。社会・文化的アプローチでは、授業とは「課題解決の文脈、活動の形態、学習者集団としての学級の文化や関係性の編み目において、『今-ここ』で生成される言語的相互作用によって成立する」(藤江, 2012) ものとされており、教室空間における教授・学習の即興的な相互作用性を重視する。このことを考慮すると、佐藤 (2012) や丸山 (2004) が記述したような能動的で即興的な指導者・学習者間のやりとりは、音楽アウトリーチの現場でも生起していることが予想され、音楽家・教師間の協働上の困難や音楽アウトリーチの意義について考察するためには、音楽家・教師が授業内でどのような即興的なやりとりを行っていたのかを詳細に記述し、そういったやりとりが学習者にとってどのように機能していたのかを明らかにする必要があるといえよう。

## 第3節 本研究の目的と研究デザイン

### 3-1. 本研究の目的

ここまでの、教育現場でのワークショップ型授業に関して、教師と専門家との連携の支援と困難の解決、及びワークショップ型授業の発達の意義の明確化の必要性を指摘し、本研究では教育現場での音楽アウトリーチを対象とすることを述べた。また従来の音楽アウトリーチ研究を概観し、社会的実践としての音楽アウトリーチの記述、及び即興的な教授行為の記述の必要性という2つの課題を指摘した。

これらに鑑み、本論では大きく3つの目的を設定することとする。第一に、様々な関係者による社会的相互作用によって進行する社会的実践として音楽アウトリーチを記述すること。第二に、音楽アウトリーチにおける授業者の即興的な教授行為の特徴を把握すること。そして第三に、これらの結果からワークショップ型授業における教師と専門家の連携の支援策を提案すると共に、ワークショップ型授業の学習環境デザインの改善策について指針を得ることである。

また、これらの目的についてアクションリサーチを行うための方法論として、本研究では社会的実践についての理論的研究とフィールドへの介入を循環なサイクルとして設計する Engeström (1987) の「拡張的発達研究の方法論的サイクル」を採用した。

### 3-2. アクションリサーチの方法論：拡張的発達研究の方法論的サイクル

Engeström (1987) は、アクションリサーチのためにはある実践における「拡張的学習のサイクルを前進させ、媒介し、記録し、分析することをねらいとする」方法論が必要であると述べた。この場合、「拡張的学習」、つまり「人びとが実践の文脈の中で、与えられた所与の文脈に疑問を投げかけ、そこから逃れ、文脈の内容そのものを拡張し、問題や課題を発見・創造していく」(山住, 2004 p.113) ような学習プロセスを誘発することがアクションリサーチの目的となる。

こうした拡張的学習への介入としての発達研究のサイクルを、Engeström (1987) は Figure 1 のような図として説明している。

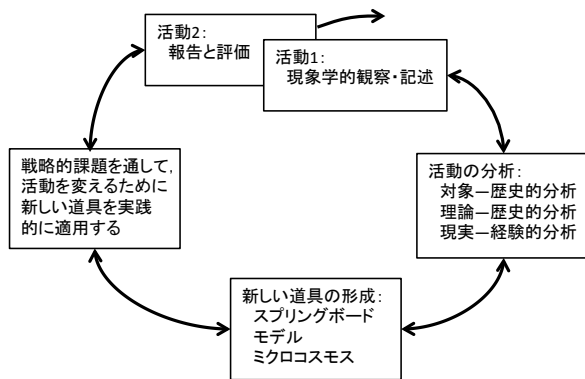


Figure 1 拡張的発達研究の方法論的サイクル (Engeström, 1987)

最初のステップである「現象学的観察・記述」では、参与観察や活動に関わる人々との議論を通して「活動にかかわる者によって経験される言説（ディスコース）や問題の本質について予備的な現象学的洞察を得ること」、及び「現在研究中の活動システムを記述すること」の2点が求められる。第二のステップである「活動の分析」では、活動システムの更なる厳密な分析が目指される。この段階で行われる分析は、(a) 活動システムの対象とその質的転換の分析である「対象—歴史的分析」、(b) 活動がどのような人工物を共有し使用しているかの分析である「理論—歴史的分析」、(c) 実際の活動の参加者が所有し使用している人工物の現実経験的な分析である「現実—経験的分析」、の3種類に分けられる。以上の段階を経て、「新しい人工物」を形成するとともに、それを実践的に適用し、さらにその活動を報告・評価することで次の活動につなげていくというのが、Engeströmの提唱する拡張的発達研究の方法論的サイクルである。

このモデルに則り、本研究では先述の3つの目的に取り組む研究を、Figure 2のようなプロセスとして設定することとした。



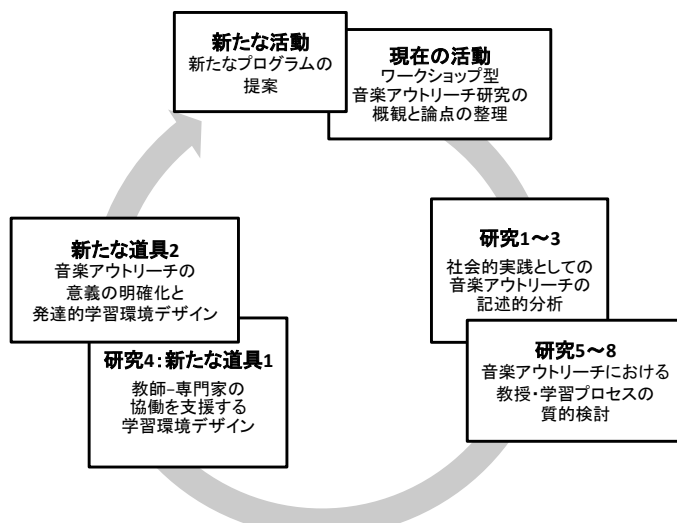


Figure 2 音楽アウトリーチへの拡張的発達研究のサイクル

まず研究 1, 2, 3 では、音楽アウトリーチを経験した音楽家、教師、保育者を対象としてインタビュー調査を行い、彼らの音楽アウトリーチへの意味づけを把握することで、社会的実践としての音楽アウトリーチがどのように意味づけられ、展開されているのかを記述する。ここで得られた示唆を研究 4 でさらに詳細に検討し、教師と校外専門家の協働を支援する新たな道具の提案につなげる。

また、研究 5, 6, 7, 8 では、教育現場での音楽アウトリーチにおける授業者の即興的な働きかけを記述し、その特徴を把握する。ここで得られた問題点を解決する新たな道具として、校外専門家によるワークショップ型授業実践における学習環境デザインについての新たな観点を取り入れた音楽アウトリーチプログラムを提案する。

以上の検討を通し、本博士論文の結論として、研究者などのような第三者による校外専門家によるワークショップ型授業実践の支援策について、活動理論的観点から提言を行うことを試みる。

## **第 2 章**

### **社会的実践としての 音楽アウトリーチの記述的分析**

## 第1節 本章の目的

### 1-1. 社会的実践という観点の必要性

音楽アウトリーチは近年、特に音楽教育研究の領域において重要な研究テーマとなっている。しかしすでに述べた通り、これまでの音楽教育学領域における音楽アウトリーチ研究は、社会的実践としての音楽アウトリーチの記述、及び実践者の即興的な教授行為の展開という2つの観点を考慮できていないという点で不十分なものであった。本章ではこれら2つの問題点のうち、第一の社会的実践としての音楽アウトリーチの記述という課題に取り組むことを目指す。

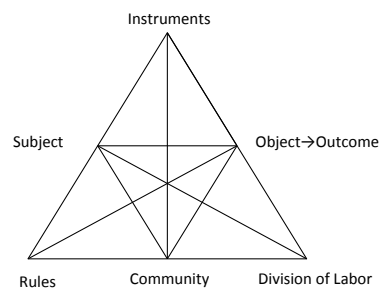


Figure 3 Engeström (1987) の活動システム

本論が理論的視座とする社会・文化的アプローチでは従来から、雑音を排除した実験室内での行動や抽象的な心理的諸機能の関連の説明ではなく、人々の具体的な生活の中での文化的実践を対象とすることを重視してきた。佐伯

(1995) は、人間が生活をよりよくするための価値の発見、共有、生産、普及という4つの活動を、文化的実践の定義として位置づけている。茂呂(2001)によると、文化的実践とは「人間固有の有意義な行為を表現する概念」であり、この意味において活動、行為、相互行為といった諸概念とある程度換言可能なものである。Engeström(1987 山住他訳 1999) はこうした人間の有意義な行為を、個人の行動の単なる集合ではなく、社会的なルールやコミュニティなどの諸要素と相互に関連しあって編み出される「活動システム」として定式化した(Figure 3)。この観点にたつと音楽アウトリーチも、単発の事例とその報

告ではなく、教育現場や音楽家といった多様なコミュニティの網目において、様々な立場の関係者が相互作用的に構築する社会的実践として記述されなければならない。そのためには、教職員や音楽家といった各実践者の置かれた文脈を明確にした上で、それぞれの立場からの音楽アウトリーチについての語りを正当に取り扱うことが必要である。

ではなぜ、音楽教育学領域における音楽アウトリーチ研究がこれまでこういった社会的相互作用を焦点化してこなかったのであろうか。その一因として、音楽教育研究の領域においては、こうした社会的相互作用をデータの収集と分析によって記述する、体系化された方法論が適用されてこなかった点が指摘できる。つまり音楽教育研究の分野では、それぞれの研究者・実践者がそれぞれの理念に従ってアウトリーチ実践を実施し、提言を行ってはきたものの、データ収集や分析のための体系的な方法論が不足しているため、アウトリーチ実践という社会的実践の全容にはアプローチできていない。よって本研究では、体系化された方法論によるアプローチが必要であると考え、社会的相互作用を記述するためのデータ収集・分析の方法論として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）を採用した。

## 1-2. 方法論としての M-GTA

グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 GTA）は、データ分析とデータ収集を併行して行い、分析結果を新たなデータで確認することにより説明概念を生成する手法であり、今回採用した M-GTA はその修正版にあたる（木下，2003）。数量化を目的とする一般的な研究が、理論、仮説の設定、サンプリング、データ収集、分析、妥当性検証といった直線的な研究プロセスを前提として進められるのに対し、GTA ではデータ収集に先立って仮説を設定することはせず、データ収集のなかで仮説が「発見され」、さらにデータを追加するに従って仮説を修正していくという循環的なプロセスを想定している（Flick, 1995 小田・山本・春日・宮地訳 2002）。

従来のグラウンデッド・セオリー・アプローチがデータを切片化して分析を行うのに対し、M-GTA はデータを切片化せず、分析者の問題意識とデータに表現されたコンテキストを重視する立場をとっている点が大きな特徴である。

これにより M-GTA は、明らかにしようとする社会的相互作用について、どのような変化のプロセスを誰の視点から分析しようとするのかを明確にすることが可能である。しかし反面、分析焦点者の視点に基づくプロセスしか扱うことができず、得られた結果は分析焦点者以外の視点からのプロセスに応用する事ができない点に限界が指摘されている（上村・石隈，2007）。本研究は教育現場側の実践者の視点によるアウトリーチへの意味づけについて検討することを目的としており、M-GTA の手法が研究目的と合致すると考え、分析手法に採用した。この手法を用いて、本章では研究 1 で小学校の音楽科教諭，研究 2 で幼稚園・保育園の保育者，研究 3 で音楽家を対象として、彼らが音楽アウトリーチをいかに意味づけ、語るのかを明らかにし、音楽アウトリーチという社会的実践がいかに構築されているのかについて検討する。

なお、GTA の理解において「プロセス」の概念は非常に重要なものであるが、これは一般的にいうある時点の前後を比較した差異という意味での「変化」とは異なるニュアンスのものである。木下（1999）は GTA におけるプロセスの本質的要素は計測的時間である time ではなく、「移ろいゆく社会的時間というニュアンスのある temporarity」と考えるほうが適切であるとした上で、「社会的現実には調査が行われた時点で固定されるわけではなく、それまでそうであったようにその後も絶えず変化していく」ものであり、「その変化の要素を含めた全体についての理解」の重要性を指摘している。本稿ではこうした GTA が扱う事象の社会的時間性をふまえ、不断に変化する流動的な社会的事象という意味で「プロセス」の語を用いる。

## 第2節 研究1

### 小学校音楽科教諭の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス

#### 2-1. 目的

本研究では、音楽アウトリーチにこれまで関わった経験のある音楽科教諭が、彼らがこれまで関わった音楽アウトリーチや、社会的に広く行われている音楽アウトリーチをいかに意味づけ、語るかについて検討する。

#### 2-2. 方法

2-2-1. データの収集 本研究の目的は、教育現場におけるアウトリーチについての音楽科教諭の語りの分析である。この目的に則り、調査対象者を「教育現場におけるアウトリーチに関わったことのある音楽科教諭」と設定し、協力者を募った。

M-GTAによる分析は、既に得たデータの分析と併行して、次にどのようなデータが必要かを判断しながらデータを収集していく「理論的サンプリング」(木下, 2003)が大きな特徴の一つである。本研究でも同様に、データの分析と併行したサンプリングを行った。調査協力者の情報を Table 1-1 に示した。

実際のサンプリングは以下の通り進化した。まず、音楽アウトリーチを自校で実施した経験のあった T1, T2, T3 の3名の音楽科教諭に対して協力を依頼し、それぞれ2014年7月から8月にかけて調査を実施した。この調査結果を概観したところ、この3名の教師が関わった音楽アウトリーチがいずれも、全校生徒や複数学年のような大人数の児童に対して一斉に行う、いわゆる鑑賞教室のような形態が中心であり、少人数を対象としたワークショップ型の実践についての語りがあまり得られなかった。そこで、ワークショップ型の音楽アウトリーチを支援する都内のNPOを経由して、過去にワークショップ型の音楽アウトリーチを経験した T4 に調査協力を依頼し、2015年4月に調査を実施した。これらの調査協力者から得られたデータを分析した結果、これ以上新たな語りは得られないという「理論的飽和」に達したと判断できたため、サンプリングを終了した。

Table 1-1 調査協力者の概要

協力者番号	教師歴	性別	勤務校	実施したアウトリーチ実践の概要
T1	30年	男性	東海地方私立小	文化庁の助成事業による長唄鑑賞教室1回。OB・OGによる出張コンサート3回。外部団体による鑑賞教室複数回。全て全校生徒対象に、校内のホール等において実施。
T2	29年	女性	首都圏私立小	年に2回、プロの著名音楽家や邦楽家を招き、大ホールにて音楽、演劇などの「文化行事」を全校生徒対象に実施。
T3	21年	女性	首都圏公立小	年に1回、体育館にて鑑賞教室を実施。うちオーケストラの鑑賞が3年に1回で、他の年は邦楽や民族音楽、パフォーマンス集団、演劇など。調査の際、同校のK教諭が同席した。
T4	12年	女性	首都圏公立小	NPOと協働で、年に1回、4年生を対象にアウトリーチを実施。これまでクラシック1回、邦楽3回。その他、研究授業で作曲家などの外部人材を招いた授業を行った経験あり。

2-2-2. 分析手順の設定 分析は木下（2003）、香川・茂呂（2006）を参考に、以下の手順で行った。まずステップ1として、どのようなプロセスを誰の視点で捉えるのかを明確にするため、調査協力者 T1～T3 のデータを概観し、分析テーマと分析焦点者の設定を行った。次にステップ2として、調査協力者 T1～T3 のデータから概念を生成する「オープンコーディング」を行った。ここで得られた概念について、ステップ3として調査協力者 T4 のデータを追加してさらに検討した。ここで新たな概念が生成された場合は、全調査協力者のデータを基に省察し、結果に加えた。その後ステップ4として、得られた概念をカテゴリに統合する「選択的コーディング」を行い、得られたカテゴリ間の関連を示す結果図を作成した。

以上の4つのステップは、筆者の他、心理学を専攻する大学院生1名の計2名で実施し、不一致の箇所については合意に至るまで協議した。

### 3. 結果と考察

3-1. ステップ1: 分析テーマと分析焦点者の設定 本分析では、教育現場側の代表者として音楽アウトリーチに関わった音楽科教諭による語りのプロセスを扱うことを目的とした。音楽アウトリーチの企画、実施に際しては、音楽科

教諭が教育現場側の代表者となることが一般的である。そこで分析テーマを「音楽アウトリーチに関わった音楽家教諭は音楽アウトリーチをいかに語るか」と設定した。また分析焦点者は、「過去に音楽アウトリーチの企画・運営に、小学校側の責任者として関わった教師」とした。

**3-2. ステップ2：オープンコーディング** T1, T2, T3 のトランスクリプトから、オープンコーディングを行った。この段階ではデータを少数の概念に圧縮する。まずトランスクリプトを概観し、考えられる概念とその定義を分析ワークシートに記入した。次にその概念を支持するデータ（バリエーション）をトランスクリプトから抜き出して記入していきながら、適宜定義を修正し、これ以上定義が修正できないと感じた時点で理論的飽和に達したと判断し、概念の完成と見なした。

以上の手続きの結果、T1, T2, T3 のトランスクリプトを基に 21 概念が生成された。なお、以下、分析で得られた概念は〈 〉、カテゴリは『 』で示すこととする。

**3-3. ステップ3：データの追加** 上述した通り、T1, T2, T3 がこれまで実施した音楽アウトリーチは、大人数を対象に一斉に実施される、鑑賞教室と呼ばれるような実践が中心であり、近年流行している少人数を対象としたワークショップ型の実践についての語りが得られなかった。よってステップ3では、ワークショップ型の実践を複数回経験している音楽家教諭 T4 のデータを新たに追加し、ここまで得られた概念や定義を再検討した。この結果、概念名や定義への修正は生じたものの、T4 の語りから新たな概念は生成されなかったため、これ以上調査対象者を追加しても新たなバリエーションは生まれえないという「理論的飽和」の段階に達したと判断し、サンプリングを終了した。

**3-4. ステップ4：選択的コーディング** オープンコーディングで得られた概念間の関連を検討した。その結果、概念は『「本物」体験による学習』『プログラムの考案』『音楽家の選考』『構内での調整』の4つのカテゴリとして整理され、Figure 1-1 のような結果図が得られた。以下、この結果図を基に考察を進める。



Table 1-2 教師の語りから生成された概念

概念名	定義	語りの例と発話者
「本物」へのこだわり	in-vivo概念。「本物」の音楽とそうでない音楽があることが想定されているような語り方で「本物」という言葉を用い、それに拘って実践に取り組みたいとする語り。演奏の質の高さの他、形式がその実践内でのスタンダードに沿っているか否かで本物とそうでないものを判断する。	大概は、ビデオ見せたり、それで済ませちゃう。それがどうしてもね、ODやビデオだね、伝えきれないものが多いですから。やっぱり本物を見るっていうのは良いですね。(T1)
公的な支援制度の利用	自治体や省庁からの公的な支援制度の利用についての語り。	で、たくさん授業のなかに来てほしいけどやっぱりそれには色々手続きがあったり、たくさんはできない現状を考えていない時に、正式に時間枠がとられていて、補助金も、あらかじめ手続きが整備されていて、もう人を呼ぶだけになっているその枠組みで、とにかくなるべくこう、感動、子供達が感動体験をする時間であってほしいなって。(T3)
事前の準備	教師が、事前に様々な準備や事務的な手続きを手がけているとする語り。	……苦労したことですか……そんな苦労って訳ではないんですけど、事前の打ち合わせをきちんとしなきゃいけないんですね。例えばこういう方達も結局はその、準備が必要、例えばミュージカルをやってもらう場合は、ホールも、その舞を控室までなければいけないので、その前には1日前ホールを借りなきゃいけないとか、そういう調整をするのに少し苦労するぐらいですかね。(T2)
未知の体験	子どもが知らないものや見たことのないものを体験することを重視する語り。未知のものの体験と学習を関連付けて語る	歌実行行けば、当たり前のようにみられるんですけども、長唄唄ってってんですけど、締め太鼓を教えているような感じですか。長唄っていうのを太鼓だと思って子どもが唄うんですね。(T1) (あーあーあーあー) 長唄っていうのは、こういうことなんだよ。長唄を唄す太鼓なんだよ。っていう、それがやっぱりやって分らない子もいるんですけど。(T1)
プログラムの相談	教師が音楽家と相談しながらプログラムを考案していった事例についての語り。「丸投げ」と対になる概念。	全部お任せします。でも聞かれるんですけど、どんな曲をやったら子供達喜びますかねーなんて言ったら、授業ではこんな曲聞いてますとか、子供達こんな曲好きですとか、例えば何年か前に「このためカンターレ」ってありましたよね？あの時はラベルのピアノ曲なんかも子供達は知ってましたし、ペーター・ベンの交響曲7番なんかも耳にしたので、そんなことをお伝えしました。(T2)
「丸投げ」	in-vivo概念。プログラムの内容は音楽家に全て任せるという語り。「プログラムの相談」と対になる概念。	(このプログラムの内容に)それはお任せします。全部お任せします。でも聞かれるんですけど、どんな曲をやったら子供達喜びますかねーなんて言ったら、授業ではこんな曲聞いてますとか、子供達こんな曲好きですとか(T2)
ツツによる音楽家への依頼	自身や児童の個人的なツツを利用して音楽家を招いた事例についての語り。	これはねこつから頼んだんですけども、このトランペーターがちょうど唄中もしてましたけれど、この人がうちの卒業生なんです。三島の市議会議員だった、それで商売が英会話教室やってるんです。うちの学校出て。(T1)
演奏団体からの売り込み	演奏団体から学校にアウトリーチの売り込みが来るという語り。	(それは、その呼ばれる団体っていうのはどうふうふうに選んでますか?)それはもう、本当にきり上げており、学校に来るんですけどとにかく、学校に連れてくるのもあるし、あと手で持ってくる方も(売り込み)そうですそうです。(T3)
音楽家の選考	アウトリーチに来る音楽家や団体を、教師が様々な観点から選考しているとする語り。	(この企画とか実施の時に、特に意識していることとか重視していることっていうのは)重視していることは、まず子供達に分かりやすくやっていただきたいということ。だから本物の演奏会とは違うということですね。大人だけが見るものとはちょっと違って、子供達1年生から8年生までが楽しめるものにしていただきたいということ。(T2)
ツールとしての「知っている曲」	子どもの興味をくわため、集中を高めさせるための手段として、子どもが日頃から観入っている曲や好きな曲の演奏を求めるとする語り。	まあさっきのプログラムもですね。僕には言いませうけれど、この曲をってどこまで話しかか……子どもはディズニーとかジブリの曲大好きだからそんなの入れてくださいわってそれまでですね。(T1)
子どもの集中力の限界	子どもの実践中の集中力、プログラムの内容や時間の長さによって限界があると語る語り。	えーっと曲目と、あとは……そうですね、あの……団体さんによってはあまり慣れてなかったりすると、すごいその話が長かったり、向こうは一生懸命分かってほしいから、やっぱり一生懸命な話をします。例えば楽器説明でもすごく細かくやってください。大人目線ではいいんですけど、ふと気づくと、1年生なんかは飽きて、わーんとか始まるっちゃうんですよ。トイレ行くと行ってさーついていなくなったり。(T3)
特別な工夫の要求	普段はしないようなやり方での演奏や工夫を、教師に求めるとする語り。	大人の演奏会とはやっぱりその、音楽を本当に好きな人たちが集まってるので、まあミニマムな曲が入っていいんですけど、もうそこは子供が知っている曲、耳にしたことある曲のなるべく長くやってくださるといいこと、やっぱりその曲を見たいし聴きたいんですけど、説明をしてくださる方。(T2)
他の教師への説明	企画や実施に際して、他の教師に対して説明や調整を行うとする語り。	親身の方は上の方は全然やる気なかつたんですが、それを説得してましたから。(ああゆうこの文化庁との手続きなんか……)まあ全部、まあめんどくさいからって全部私やりますからお願いしますって大変でしたよ。(T1)
年間計画との兼ね合い	他の年中行事や授業計画との兼ね合いについて調整するとの語り。	(川:結構考えてくださったって担当の先生方以外の周りのうちらみみたいな先生の場合は、見ると、時期が一番考え)そうかもね、中身よりも。(川:内容とか、子供にどうのこの考えのけど、時期が一番)（まずいつやるかと）(川:それが他の行事とか関係してくるから)変な時にやらないでよって言われるね。(川:っていうふうかと思うやう、周りの人としては)何事もそうかもしれないね、これだけぎゅぎゅい入ると、そこでやらないでとかっていう。(T3)
パッケージ化された実践の批判	大きな団体によるある程度内容が固定化したアウトリーチ実践に対する否定的な伝えや行動に関する語り。	こういうことに頼むと、もうこうやってお任せするプロですよ。相談できますっていうのも自分たちの持つものの中から選んでもらう。(ある程度決まっているわけですね。すごいなあ)うん。特にホールでやったりしたら、もう、全部あちら主導です。(T1)
予算との兼ね合い	アウトリーチを依頼する際に、予算のことも考慮するという語り。	(大体その、まず呼ぶ方っていうのはどういう、どなたが選ぶ)あ、私が選んでるんですけど、まあそれは、一応妻の話なんですけど、予算というものがあるので、こちらが出せる予算をお話して、それなら大丈夫ですって書いてくださる方(T2)
音楽家の真摯な姿勢	音楽家の実践に対する真摯さや真摯な姿勢を評価したり、求めたりする語り。	こつらの時間をかけてわざわざ足を運んでくださる方の話を聴くんですけど、5分10分なんですけど、聞くようにしたら、すごくそういう方は、まあそれ色々なんですけど、すごくホリソムってやってくれる方もいらっしゃるんですけど、子供達にすごいこういことを伝えたいから私たちはこういうことをやってるんですけど、切々と話される方とかもいるので、そういう方を残して後はほとんど捨てて、あの、選ぶように私はしています。(T3)
普段の授業との関連づけ	アウトリーチと普段の授業とを関連づけようとしているとする語り。	それからこつから注文したのが、教科書に載ってる曲をやってく。で「さんぽ」線路は続くよ何処までも「気球に乗ってどこまでも」、それで高学年は「箱根八里」はこつからいらしたんですけど、ちょうど箱根を歩く行事っていうのがありましてね。小田原か三島まで箱根を歩いたらんですよ。6年生(ほおずこいですね)それでその時に箱根八里の歌を覚えてみんなで歌うんですけども、それをみんなで歌うような歌を入れてくれた。(T1)
解説型のプログラム	楽器や楽曲についての解説や説明をプログラムに盛り込むことを求めたとする語り。	やっぱりその曲を見たり聴いたりするだけじゃなく、説明をしてくださる方。そういう、青島浩さんなんかはとっても楽しい説明をしてくださるので、演奏も変えて。なので子供達は1時間半聴くことなく、その会を見ることができるといって、音楽に対しての興味とか関心を高めさせたいということですよ。(T2)
アウトリーチによる子どもの変化	アウトリーチを経た子どもの変化を期待していたり、あるいは実際に変化があったとする語り。	まあ本物の音楽に触れて、ODと全然違いましたって書いてくる子いっぱいいるんですよ。よかったですとか。ずっと心が痺れていましたとか、書いてくる子もいるんで、その子達が別にそれ聴いたから、急に音楽の成績が上がるのかそういうことじゃないんですけど、でも……まあ、それが本当に生ですごいなとかまた聴きたいなって書いてのを見ると、私たちが何半時間授業しても、かなかなという思いに子供達を惹き寄せるのって難しいので、感動体験ができる時間であるように、いろんな面から考えてやっていければいいとは。(T3)
情動的体験	演奏によって児童が「心」を揺さぶられるなどの情動的な体験をすることを重視する語り。	とにかくなるべくこう、感動、子供達が感動体験をする時間であってほしいなって、感動の種類も色々でしようけど、さっきみたいなことも感動だと思うんです。全く気づかなかったような、こんなものでこんなことができるんだっていう驚きも感動だと思うし、まあ本物の音楽に触れて、ODと全然違いましたって書いてくる子いっぱいいるんですよ。よかったですとか。ずっと心が痺れていましたとか、書いてくる子もいるんで。(T3)

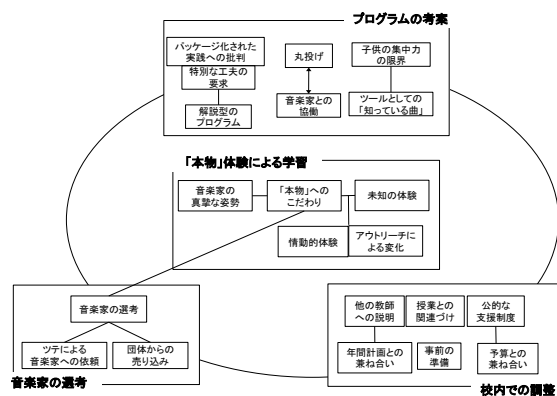


Figure 1-1 音楽科教諭による意味づけのプロセス

3-5-1. 「本物」体験による学習 カテゴリ『「本物」体験による学習』は〈「本物」へのこだわり〉〈未知の体験〉〈アウトリーチによる変化〉〈情動的体験〉〈音楽家の真摯な姿勢〉の5つの概念から構成されている。音楽家教諭はしばしば「本物」という語を使用し、音楽アウトリーチで「本物」の音楽を扱うことに対する拘りを語った (Table 1-3 参照)。この「本物」という言葉について説明を求めると、演奏の質の高さや、スタンダードな演奏形式などを「本物」性の根拠として述べていた。この「本物」についての語りに付随して、地域のボランティアチームなどによるアマチュアの演奏を「本物ではない」ものとして語る場面も見られた (Table 1-4 参照)。また、こうした「本物」として語られた演奏への信頼が、音楽家が実践に取り組む真摯な姿勢をみることで一層強化されていることが伺えた (Table 1-5 参照)。

Table 1-3 「本物」へのこだわりについての語り

調査協力者	語り
T1	大概は、ビデオ見せたり、それで済ませちゃう。それがどうしてもね。CDやビデオだとね、伝えきれないものが多いですから。やっぱり本物を見るっていうのは良いですよ。
T2	とにかく本物、これなんかはそのうちの学校卒業した人たちに来てもらって小学校時代の話してもらったりとか、この子も今はもうプロの演奏家としてやっていますので、外国のほうでやってる子がほとんどなんですけど、ですからこうやってじゃあ、折角だから後輩のために来てなんてことをお願いしています。
T3	うん、あの一、本物に触れて感動してほしいというのが一番。なんかね、一応お金をいただいて、この仕事プロっていうことでやってはいますけど、なにか一つ一つのことについて、すごい技術をもってる人っていうのは、私たちの世界、教員じゃない世界にたくさんいらっしゃるじゃないですか。で、たくさん授業のなかに来てほしいけどやっぱりそれには色々手続きがあったり、たくさんはできていない現状を考えていない時に、正式に時間枠がとられていて、補助金も、あらかじめ手続きが整備されていて、もう人を呼ぶだけになっているその枠組みで、とにかくなるべくこう、感動、子供達が感動体験をする時間であってほしいなって。

Table 1-4 「本物ではない」演奏についての語り

調査協力者	語り
T3	それは、行政のそれを使ってっていうかたちではなくて、地域ボランティアっていう教育活動のなかで、たくさん活用していきましょっていうのがあった時に、あの大正琴のグループがあって(大正琴)あの、琴って結構難しくて、であの(あ、大正琴、はいはい)ギターとバイオリンで言ったらバイオリンのほうが難しいみたいな、フレットがないみたいな(ちょっとメカニカルになった感じの)そうですね、あの、押すところに鍵盤がついてて、それをつま弾くとFとかOとか書いてあって、Fのところを押すとFの音が鳴るみたいな。押して鳴るんだっけな、とにかく子供でもすぐ、その仕組みがよく分からなくても押せば音が鳴る、っていうのを結構やってらっしゃる方がいて、あの一6年生の春の海とかを聴かせるっていう、本物ではないんだけどなにもやらないよりはいいかなっていうことで、来てもらってやったことはあります。

Table 1-5 音楽家の真摯な姿勢についての語り

調査協力者	語り
T2	1年から6年まで飽きさせないようにするにはってことで、もちろんずっとずっと1年生から6年生が最初から最後までちゃんとした態度で見てるかっていうとそうはなかなかいかないです。よそ見する子もいれば、途中で上級生なんかはね、居眠りする子もいる、でもどこかほんの一部分でも、楽しかったとか素敵だったなっていう思いが残るように、プログラムをみなさん作ってくださいませね。でやっぱり、やってくださる方も折角子供達の前でやるんだから何かを残したい、何か心を揺さぶりたいという思いで、やってくださるものです。もう私たちがそんなことをお願いするまでもなく、分かっていますよっておっしゃってくださって、時間のことも分かっていますよっておっしゃってくださいませね、大体。
T3	こっちの時間をかけてわざわざ足を運んでくださる方の話を廊下でも、5分10分なんですけど、聞くようにしたら、すぐそういう方は、まあそれも色々なんですけど、すぐポリシーもってやってくる方もいらっしゃるんですよ。子供達にすごいこういことを伝えたいから私たちはこういうことをやってるんですとか、切々と話される方とかもいられるので、そういう方を残して後はほとんど捨てて、あの、選ぶように私はしてるんですけど、

こうした「本物」へのこだわりと併せて教師が重視していたのが、児童がまだ知らないジャンルの楽曲や、通常の音楽科授業の中では扱う機会の少ない楽曲に触れることであった (Table 1-6 参照)。

Table 1-6 未知のものの体験を重視する語り

調査協力者	語り
T1	日本の音楽の中でも僕らでも知らないものっていっぱいあるんですよ。ましてや世界に目を向けたらね。オーケストラだけやってればいいですってそういうことじゃないですよ。町のオーケストラの先生がオーケストラしか知らないってそれは構わないんですけども。みんながオーケストラやるわけじゃないんですからね。多様性っていうのかな。そんなものに目を向けてほしいなって思いますよね。
T4	で、2年目のあのアウトリーチのほうの紹介で、ぜひこれをやらせてくれてっていうことで、こんなことなんですけど、3回に分けてあの弦楽四重奏をやっていたいて、これはあの本当に、昔T小学校バイオリンとかやっていた時期もあったんで、までも私専攻が歌なので、バイオリン教えたりとかできないので、すごく勉強になりました。

以上のような、教師が「本物」として語る演奏や未知の音楽を体験することの教育的な意義について語る際、「いい演奏は児童の心に届く」といったような、演奏が児童に何かしらの影響を与えることを重視する語りが見られた。こうした語り際には「心に届く」「心が痺れる」「心が揺さぶられる」のような、情動的な体験を示唆するレトリックが使用されていた（Table 1-7 参照）。また、そのような情動的な体験を重視する語りに、児童の歌声の変化や、あるいは習い事への動機づけが高まったり、同じ活動を授業内で再現してみたりといったようなアウトリーチ実施後の活動への影響についての語りが付随する傾向がみられた（Table 1-8 参照）ため、こうした語りを音楽アウトリーチによって生起する児童の何かしらの変化を重視する語りであると考え、概念〈アウトリーチによる変化〉として整理した。

Table 1-7 児童の情動的な体験を重視する語り

調査協力者	語り
T2	あとやっぱり本物のいい演奏を聴くことっていうのは、今更言うことではないですけど、子供達の心に届きますし、頭にも、体中にそれが残りますよね。で子供達の中からいい演奏、いいものを見たり聴いたりして、僕もああんたいとか。やっぱりこういう演奏会の後は子供達がロク々に言うのは、お家に帰ってピアノ練習しよって言う訳ですよ。私もっとやらなきやって思う訳ですよ。もうそれだけで子供の心を変えていただいと。
T3	とにかくなるべくこう、感動、子供達が感動体験をする時間であってほしいなって。感動の種類も色々でしょうけど、さっきみたいなことも感動だと思うんです。全く気づかなかったような、こんなものでこんなことができるんだっていう驚きも感動だと思うし。まあ本物の音楽に触れて、CDと全然違いましたって書いてくる子いっぱいいるんですよ。よかったですとか。ずっと心が痺れていましたとか、書いてくる子もいるんで、その子達が別にそれ聴いたからね、急に音楽の成績が上がるとかそういうことじゃないんですけど、でも……まあ、それが本当に生ですごいなとかまた聴きたいなって書いてるのを見ると、私たち何十時間も授業しても、なかなかそういう思いに子供達を至らせるのって難しいので、感動体験ができる時間であるように、いろんな面から考えてやっていければいいなどは。

Table 1-8 アウトリーチによる児童の変化についての語り

調査協力者	語り
T2	子供達も飽きないですし、食い入るように1年生でも見てましたし、上級生は上級生なりに音楽ってこんなに楽しいんだと、こんなに心地いいんだと、やっぱり自分も音楽本気でやらなきゃいけないとか、バイオリン習ってる子にとってはね、夢のような演奏会ですので、まあそういう子たちは早速練習ですよ、家帰って練習するんだって言いながら帰って行きましたので。
T3	(K:これが面白かったのは、これ終わった後に、子供も先生も、結構なクラスがね、作り出したの)(へー)(K:それがすごいと思う、そんな行為をするっていうのが、普通の鑑賞じゃあんまりないですね)それ知らなかった。(K:やりましたよ、総合でやってるクラスとかありました)Sくんもやりましたね、あれ嬉しかった。
T4	あの合った時にはね、子ども達もストンと落ちた時にはなんか歌声が変わったりとか、っていうのは、はい。 (でその、そういう話の後に歌って、変わった?っていう)うんうん、で自分たちもどう思った?て聞くと、なんかちよつと違ったとか、よりなんか、あ、本当にそうなんだと思って歌えたとか、じゃあそれ覚えといてねっていう、はい、感じてやってたんですけど。

以上のような概念間の関連を構成する教師の語りから、アウトリーチにおいて質の高い「本物」の演奏を鑑賞することによって、教師は児童が情動的な体験をしたり、あるいはそうした体験から様々な影響を受けることを期待し、重視していると解釈できる。このような、「本物」の音楽が児童に対してもつインパクトを想定し、それを体験することによって児童がうける影響を重視する語りは、音楽アウトリーチに関与する際の学習観を示唆するものであると考え、以上の概念間のつながりをカテゴリ『「本物」体験による学習』としてまとめた。

**3-5-2. プログラムの考案** プログラムの企画段階における教師の関与について尋ねると、教師は音楽家に「丸投げ」していると語ることが多かった。一方で、企画段階についてさらに詳しく尋ねていくと、教師がプログラムの企画段階において様々な協議を音楽家と行っていたことが明らかになった (Table 1-9 参照)。この〈丸投げ〉と〈音楽家との協働〉の2概念は一見矛盾しているが、基本的には音楽家に企画を一任し、求められた情報の提供は惜しまないという、アウトリーチに対する教師の姿勢を反映したものであると解釈できる。

こうした協議のなかで決まってくるプログラムの内容について、どのような点を重視するのかを尋ねると、教師はプログラムの所要時間について語る傾向があった。またこの点についての語りには、児童の集中が持続する時間に限界があり、とくに低学年になるほど集中出来る時間が短いとする語りが付随していた (Table 1-10 参照)。さらにこうした語りと関連して、教師や音楽家が児童

の興味を引くためのツールとして児童が「知っている曲」の演奏を取り入れているとする語りが生じていた（Table 1-11 参照）。

Table 1-9 企画段階への関与についての語り

調査協力者	語り
T2	（そのプログラムの内容に） それはお任せします。全部お任せします。でも聞かれるんですよね、どんな曲をやったら子供達喜ぶますかねーなんて言ったら、授業ではこんな曲聞いてますとか、子供達こんな曲好きですか
T4	（じゃあその、もう邦楽がいいんですけど） はい、そうすると、じゃあ今回WASABIさんとかどうですかーとか、ジャパトラさんどうですかーっていう感じで、やっていただけるので。 （なるほどなるほど、できたものに関しては、是非っていう感じで） はいもう、あのー……いつも楽しいこと考えてくれるので、もう協力できることは私はできるだけ、やりたいなって。

Table 1-10 プログラムの所要時間と児童の集中についての語り

調査協力者	語り
T2	で、やっぱりね、子供達の集中カってね本当にね、20分もつかもたないかぐらい。がんばって40分なんです。だから授業もだいたい40分か45分ですよ。なのでまあこういうふうにご二部構成にってもらって休憩を入れて、大体長くて1時間半ということをお願いしてるので、
T3	えーっと曲目と、あとは……そうですね、あの……団体さんによってはあまり慣れてなかったりすると、すごいその話が長かったり、向こうは一生懸命分かってほしいから、やっぱり一生懸命色んな話をする、例えば楽器説明でもすごく細かくやってくださって、大人目線ではいいんですけど、ふと気づくところ、1年生なんかは飽きて、わーんとか始まっちゃうんですよ。トイレ行くて言っでざーっていなくなったり。ま、あのその、ね、演奏してくださる方の思いも大事にしたいんですけど、できるだけコンパクトに、そういうようなことはお願いしたりはしますね。あとはその時間的なこと。最初に、同じ60分で来た時に、低学年のほうはちょっと60分もたないと思うんで、じゃあせめて50分に、どれか一つ外してなんとかプログラム組んでいただけませんかとかお願いしたり。

Table 1-11 「知っている曲」についての語り

調査協力者	語り
T1	まあさっきのプラスも卒業生ですからね。彼には言いましたけどね。この曲ってそこまではなかなか……子どもはディズニーとかジブリの曲大好きだからそんなの入れてくださいなあってそれまでですよ。
T3	大体必ず、えっとー……クラシカルな曲とポップス系の曲と、あと楽器紹介的なプログラムと、大きく分けると。どの団体さんでもそういうの必ず。そのポップス系のまあ要するに子供達がテレビとかメディアでタッチしているような曲を、オーケストラの楽器で演奏してくれるプログラムを、なんていうんだろうな、ちょっときっかけにしながら、クラシカルな曲に入れていくような。（つかみでこう知ってる曲をやっ）そうです。

こうした語りのなかで一部の教師が、特に大人数対象の鑑賞教室型の実践を専門に実施する業者の存在について述べた上で、そうした業者の行うパッケー

ジ化された画一的なプログラムや、実践への姿勢を批判していた（Table 1-12 参照）。また、このような語りが見られなかった教師も一様に、既成のプログラムを実施するのみではなく、児童の興味を喚起したり、児童の集中を持続させるような工夫を求めるなど、音楽家によるプログラムの能動的な提案を求めると語っており（Table 1-13 参照）、パッケージ化された既成のプログラムについては否定的である様子が見て取れた。さらにこうした特別な工夫の一環として、演奏だけでなく楽曲や楽器についての解説をプログラムに取り入れることを重視しているとする語りが見られた（Table 1-14 参照）。

Table 1-12 パッケージ化された実践を批判する語り

調査協力者	語り
T1	<p>こういうとこに頼むと、もうこうやってお仕着せのプロですよ。相談できますっていうも自分たちの持っているものの中から選んでもらう。(ある程度決まっているわけですね。すごいなあ)うん。特にホールでやったりしたら。もう、全部あちら主導です。(…中略…)こういうオーケストラって実体があるわけじゃないんです。学校から講演のお仕事取りました。そしたらそこから集めるんです。(なるほどなるほど。普段からこのメンバーでやってるわけではないと)そう、そうなんです。ですからアルバイトなんです。みんなアルバイトなんです。だから行って演奏して帰ってくるだけなんです。だもんで教育のこと考えたりとか、子どもたちの反応考えたりとかそういうことを一人一人が思っているわけではないんです。</p>
T3	<p>それまでやってこられたベテランの先生から、まず最初に1年に何回も送られてくるところは捨てなさいって言われたんです。その数打ちやあたるで、お金に任せてガンガン送ってるところがあるんですよ。だからよく見ると、もう名前も覚えちゃってちょっと言えないですけど、一年に何回も送られてくるこういう封書の、本当にきれいなカラーの、こういう上質紙じゃなくて、本当にこういうカラーのチラシ、きれいな。ちょっと艶のある、絶対印刷屋さんにかけないとできないっていう。そういうのを一年に何度も送ってるところがあるんです。そういうところがお金があって本当に大きい組織だからそういうのやってくるっていうので、まず捨てなさいと。なるほどと思ったらガサッと減るんですよ。</p>

Table 1-13 音楽家の特別な工夫を求める語り

調査協力者	語り
T1	<p>んで、ただ歌を歌うんだったら、合唱団でも構わない。四人で来て、一人じゃない四人で来て、それからあのこれだけグループがきますんで。あなたたちのグループの特色はなんなのよっていったら、特色を考えてきて、やっぱり独自のアレンジ、自分たちでアレンジしますんでね、それから企画、それから四人で作るハーモニーだっていうって、それじゃあ四人で作るハーモニーっていうのを小学生に分かるように説明してくれっていうと一生懸命考えてくれて、</p>
T4	<p>あの、アウトリーチ、これお願いして、ぜひやらせてくださいみたいな感じでこの四重奏とか持ってきて下さった時も、やっぱりあの、音楽が、弦楽四重奏で一番この、どうしようかというのがラヴェルの曲っていうので、やっぱりクラシックで取っ付きにくいとか、聴いてつまんないなって思われるのが私は一番いやなので、あの一、長いこと聴いてても素敵だなあって、こんな素敵な音楽があったんだっていう喜びが、あってほしいなって思うので、ただやりたいからってだけではいやですっていうのは、すごく言っていましたね。</p>

Table 1-14 解説型のプログラムを重視するとする語り

調査協力者	語り
T2	やっぱりその曲を見たり聴いたりするだけでなく、説明をしてくださる方。そういうような、青島浩さんなんかはとっても楽しい説明をしてくださるので、演奏も変えて。なので子供達は1時間半飽きることなく、その会を見ることができるという。で、音楽に対しての興味とか関心を高めさせたいということですね。
T3	そうですねそれも、その方達の提案されるプログラムによるんですけど、でも大体必ず、えっと……クラシカルな曲とポップス系の曲と、あと楽器紹介的なプログラムと、大きく分けると。

3-5-3. 校内での調整 アウトリーチ実施に際しての苦勞について質問すると、教師は他の教師との話し合いや年間計画の調整、予算の調整など、様々な業務がアウトリーチ実施前に発生していると語り、そうした業務が教師の役割の中心であると捉えていた (Table 1-15 参照)。また実践を実施するにあたり、文科省や教育委員会による支援制度を利用することもあると語る教師もいたが、そうした語りでは手続きの多さや準備期間の短さなどのため、実際に支援制度を利用することの難しさが述べられていた (Table 1-16 参照)。

Table 1-15 アウトリーチ実施前の業務についての語り

調査協力者	語り
T1	やっぱり苦勞は、それはもう何やってもそうでしょうけど。まずスケジュールの問題ですね。それからギャラの問題ですね。中身じゃなくて事務的なことですね。私の仕事のほとんどはそれですね。学生だってそれはノーギャラですけど、ただ勝手に来て勝手に追い出すわけにはいかないでしょ。食事くらいはね昼飯くらいは出さないと。それはやっぱり学校と交渉して出さないといけない。どっからだすのって、予算で取ってあればいいですけど、なければねん出してもらわなければいけないですよ。校内で言えばその時間、授業をつぶしてもらわなければいけないですよ。その他のクラスの先生の理解をもらわないといけない。ですから説明しないといけない、こういう企画でこういうのをやりますってお願いしますって。一方的にやるわけにはいかないですね。
T2	……苦勞したことですか……そんな苦勞って訳ではないんですけど、事前の打ち合わせをきちんとしなきゃいけないですね。例えばこういう方達も結局はその、準備が必要、例えばミュージカルをやってもらう場合は、ホールの、その舞台設営をしなければいけないので、その前には1日前もホールを借りなきゃいけないとか、そういう調整をするのに少し苦勞するぐらいですかね。だからそのスケジュール調整とか、何か準備をしてほしいものがあつたりする時に、打ち合わせに、でもそれは苦勞のうちには入らないので、苦勞は別に感じてませんね。まあただ私も私で授業をし、その教えながらもその業者さんとの打ち合わせをしなければいけないので、時間がないとか忙しいとかいうことはありますけど、そんなのはね、誰もやることなので、取り立てて苦勞っていうのはないですね。



Table 1-16 公的な支援制度の利用についての語り

調査協力者	語り
T3	(外部から人が来るっていうのは、年に1回のそれぐらいですか)えっと学校行事のなかで規定されていて、それから平塚市からもえっと、なんだっけ、予算がついてるんですね、補助金が。だからそういう形で決まってるのはそれ1回だけですね。ただ他にも、やってもいいですよっていうお知らせがきます。それはもう逆に、団体からのお知らせじゃなくて、教育委員会から下りてきて、自分で知ってるその芸術関係の人を連れてきてもいいですよっていうのは来ますけど、それをやる場合は自分で名前から、すごく細かいどこから来るとかそういうのとかを、自分で全部調べなきゃいけないで、私がやったことないのはそれが、そんな大変なのに、締め切りが1週間後ぐらいなんです。だから元々分かってる人が、それが毎年来るの分かってるから、自分から意識してそれに(事前からこう)そういう人を発掘しておいて、それで出すっていうのならできますけど、それ来てから、そういうのがあるならやりたいな一って思ってもそこからは(作業量が)そう、行政の都合でたぶんそれぐらいにしか来ないんですけど、だから私は今の学校来てからはそれはいいです。

またこうした業務の他に、アウトリーチで鑑賞する予定の楽曲について、事前に授業内で解説を行ったり、CDを用いて授業内で鑑賞したりするといったように、アウトリーチの導入となるような取り組みを行っていると言語教師がいた。この他にも、授業で以前扱った楽曲をアウトリーチに取り入れるなど、教師は様々なやり方でアウトリーチと普通の授業とを関連づけるための工夫について語っていた (Table 1-17 参照)。

Table 1-17 アウトリーチと授業との関連づけについての語り

調査協力者	語り
4	まあ例えば、これをやるにあたって、4年生なので、あの一その前に、まずまあ3年生の時に神田囃子とか鑑賞でやるんですけど、ちょうど同じ時期にずらして、日本の音楽に親しもうの単元を持ってきて、これをやる前に、日本には色んな民謡とかがあつてねとか、あの一こういう太鼓でもちょっと違うよねとか、そういうことは最初に、事前にしておいて、これをやるとか。で、みんなでこの前、先生画像でしか見せられなかったんですけど、実際に来てくれて見せてくれるよ、どんな音がするのかなみたいな形で、私のほうでそれは、前後の授業はちゃんと考えて、やりっ放しではなく、やっていますね。

3-5-4. 音楽家の選考 音楽アウトリーチの実施にあたっては、アウトリーチを依頼する音楽家の選定も教師の重要な役割である。こうした音楽家の選定について尋ねると、教師は演奏団体から送付される大量のチラシの中から依頼する団体を決定する、児童の保護者などのツテを利用してアウトリーチを依頼するなどして、音楽家を決定していると語った (Table 1-18 参照)。また、アウトリーチを支援する NPO と連携している T4 からは、教師が直接音楽家を選定

する訳ではなく、伝統邦楽やクラシックなどの希望する音楽ジャンルを NPO 側に伝えているという語りが得られたが、教師はこれまでの経験から NPO 側の選択を信頼しており、NPO の紹介によるこれまでのアウトリーチへの評価が非常に高い様子が見て取れた。こうした音楽家の選定に関する語りから、教師のもつ〈「本物」へのこだわり〉が強く影響していると解釈し、概念〈「本物」へのこだわり〉と〈音楽家の選考〉を直接つなげることにした。

Table 1-18 音楽家の選考についての語り

調査協力者	語り
	2 (なんかこの、その企画の時間というかその場だけじゃなくて、そこに何か残るようになってことを結構、重視されてる、っていうことですか?) そうですねやっぱり、いいものを見るとずっと残りますよね。小学校の時に、聴いたあの曲が忘れられないとか。それはやっぱり忘れられないほどのものっていうのはその人の本気の演奏であり、その人の素晴らしい思いのこもったものだから残ってるんだろーと思いますので、もうここにお呼びする方達はそういうことがおできになる、方達を、に声をかけるようにしますので、やっぱりセミプロの方とかそういう方ではなく、本物をやってくれる方にお願ひするようにしています。 (じゃあこの選ぶ基準というのも相当高い) 高い、高く持ちたいなと思っています。
	3 本当にそのときは風糸みたいな糸と紙コップだったよね。紙コップがこう通ってるみたいな不思議な作りで、でもそれですごいこう、体育館中に音を鳴り響かせてくれるっていう、すごい、是非そういうこう、 (川:身近な楽器でっていうのがいいですね。身近なものが) お金が全然かかってなさそうに見えるもので、こんなに何十分間も人を惹きつけることを、できる人もいるよっていうのを見せたいなっていうのは。
	4 (じゃあその、もう邦楽がいいんですっていうことだけ) はい、そうすると、じゃあ今回WASABIさんとかどうですかーとか、ジャパトラさんどうですかーっていう感じで、やっていただけるので。 (なるほどなるほど、で来たものに関しては、是非っていう感じで) はいもう、あの……いつも楽しいこと考えてくれるので、もう協力できることは私はできるだけ、やりたいなって。

#### 2-4. 研究 1 まとめ：教師の音楽アウトリーチへの意味づけと学習観

音楽アウトリーチについての小学校音楽科教諭の語りを分析した結果、教師は演奏形態がスタンダードなものや演奏の質が高いと思われるものに対して「本物」という意味づけを行っていたことが明らかになった。また、「本物」と自らが意味づけ得るものの体験によって児童が情動的な影響を受けたり、あるいは何かしらの変化が児童に生じたりすることを想定しており、それがアウトリーチを行う重要な意義であると語っていた。以上のような「本物」の音楽とそうではない音楽を想定する言説と、「本物」の体験が児童に与える情動的影響や児童の変化を重視する学習観を、本研究では『「本物」体験による学習』とし

てまとめ、このカテゴリを内包するプロセスとして教師の語りを整理した。教師は、演奏形態や演奏の質によって「本物」という意味づけを音楽家や演奏に対して行うとともに、「本物」の演奏は児童に情動的なものを含むなんらかの影響を与えると考えており、そうした影響をアウトリーチにおける学習として重視している、とまとめることができよう。

## 第3節 研究2

### 保育者の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス

#### 3-1. 目的

音楽アウトリーチは小学校のみでなく、幼稚園や保育園においても多くの実践が行われ、報告されている（e.g., 岡部, 2012; 豊田・豊田・荒川, 2014）。幼稚園・保育園と小学校では、その対象とする子供の年齢や制度上の様々な違いのため、音楽アウトリーチの内容やそれについての教職員の語りにも差異が生じることが予想される。よって研究3では、幼稚園教諭及び保育士を対象にインタビュー調査を行い、彼らがこれまで関わった音楽アウトリーチや、社会的に広く行われている音楽アウトリーチをいかに意味づけ、語るかについて検討する。

#### 3-2. 方法

**3-2-1. データの収集** 本研究の目的は本研究の目的は、幼稚園・保育園におけるアウトリーチについての保育者の語りの分析である。この目的に則り、調査対象者を「プロの音楽家によるアウトリーチを経験した保育者」と設定し、首都圏の保育園・幼稚園における2つのアウトリーチコンサートを対象として調査を行った。

本研究でも、データのサンプリング方法として「理論的サンプリング」採用した。サンプリングは以下のように進化した。

**3-2-2. A 保育園における調査** 本コンサートは、プロピアニストとして活動するOと筆者が、保育園との協働企画として2012年度と2013年度に、計6回に亘り継続的に企画・実施したものである。

本コンサートでは、ピアニストであるOに加え、毎回異なる共演者を招き、演奏を依頼した。コンサートには、保育者や園児の他、一時保育で園に預けられている3歳未満の幼児が参加しており、この他にも姉妹園の園児が参加した回もあった。参加者の人数は各回によって多少の上下はあったものの、乳児24名、園児36名の合計60名が中心であった。各回のプログラムをTable 2-1に

示した。

本実践は、Oと筆者、保育園の職員との協働によって企画・開催された。コンサートの前後に、Oと筆者、保育者数名によるコンサートについてのグループインタビューを行い、そこでの協議を踏まえながら企画・開催した。このグループインタビューの出席者は、Oと筆者、保育園の園長、保育主任が中心であり、これに加えその時に手のあいていた毎回異なる保育者が参加していた（Table 2-2 参照）。このうち、初期のインタビューでは特に、コンサートについてだけでなく、普段の保育についての語りなども頻出しており、子供や音楽鑑賞に関する保育者の捉えが強く現れていると考え、2012年度に行われた2回のグループインタビューを第一の分析対象とした。

A 保育園でのグループインタビューは半構造化面接の形式で行った。事前に設定した質問項目は①前回のコンサートの感想②次回のコンサートについての希望、の2点であった。グループインタビューにあたり、ICレコーダーを用いて会話を録音し、トランスクリプト化したものを用いて分析を進めた。データの録音と使用については、実践開始前に保育園の園長に、研究上での目的以外では使用しないことと匿名性を保持することについて説明を行い、了承を得た。またインタビュー前に同様の説明を保育者各位に行い、了承を得てから録音を開始した。

**3-2-3. B 幼稚園における調査** 第一の分析対象としたA 保育園におけるコンサートは、筆者が企画・実施に加わったものであり、グループインタビューの場には筆者と音楽家であるOが同席していた。このため、保育者によるコンサートへの批判的な意見が生じ難い可能性が指摘できる。このことを考慮し、インタビューの際には批判や修正点についての忌憚のない意見も積極的に発言するよう求めたが、さらに実践に対する遠慮のない批判的な意見を扱うために、B 幼稚園の保育者を対象としたインタビューを第二の分析データとして追加した。

このインタビューは、OへのB 幼稚園での出張コンサートの依頼を契機とし、Oと筆者が保育者3名を対象として行ったものである。B 幼稚園では調査の前年度に、別の音楽家を招いて出張コンサートを複数回開催しており、この企画には筆者とOは無関係であったため、実践に対するより遠慮のない語りを

扱うためにふさわしいと判断した。このコンサートに参加した園児は合計 40 名程度であった。

B 幼稚園ではグループインタビューではなく、園の 1 室を借り、1 名ずつに対してインタビューを行った (Table 2-3 参照)。インタビュアーは筆者と O であった。インタビューは A 保育園と同じく半構造化面接の形式で行ったが、このインタビューは A 保育園でのものとは異なり、O による新規のコンサート開催のための情報収集を兼ねていたため、A 保育園での質問項目に加え、①幼稚園での音楽の活用方法②幼稚園での音楽鑑賞の機会③音楽的体験を通して園児に望むこと、の 3 項目を追加して事前に設定した。B 幼稚園においても A 保育園と同様に、研究目的以外に使用しないことと匿名性を保持することについて説明を行い、了承を得てから IC レコーダーによる録音を開始した。

以上、2 つの園において録音したインタビューをトランスクリプト化し、分析に用いた。

Table 2-1 A 保育園でのコンサートプログラム

2012.10.29 第1回コンサート	2013.1.28 第2回コンサート
共演者:女性オペラ歌手 (メゾソプラノ)1名	共演者:男性ミュージカル歌手 2名
1 オーソレミーオ	1 映画<ノートルダムの鐘>より
2 ロンドンデリーの歌	僕の願い
3 どんぐりころころ	2 映画<美女と野獣>より 愛
4 大きな栗の木の下で	3 ミュージカル<ユタと不思議な
5 小犬のワルツ(ピアノ独奏)	仲間たち>より 友達はいいもんだ
6 オペラ<カルメン>より ハバナラ	
7 映画<ピノキオ>より 星に願いを	

Table 2-2 A 保育園の調査協力者

役職	性別	2012年度当時の 保育歴	参加したグループイン タビュー
A1 園長	女性	10年以上	第1回、第2回
A2 保育主任	女性	10年以上	第1回、第2回
A3 保育士	女性	10年以上	第1回
A4 保育士	男性	6年	第1回
A5 保育士	女性	1年	第1回
A6 保育士	女性	8年	第2回
A7 保育士	女性	2年	第2回

Table 2-3 B 幼稚園の調査協力者

役職	性別	2012年度当時の 保育歴
B1 教諭	女性	10年以上
B2 教諭	女性	10年以上
B3 教諭	女性	10年以上

3-2-4. 分析手順の設定 分析は研究1と同様に、木下（2003）、香川・茂呂（2006）を参考に、以下の手順で行った。まずステップ1として、どのようなプロセスを誰の視点で捉えるのかを明確にするため、調査協力者A1～A7のデータを概観し、分析テーマと分析焦点者の設定を行った。次にステップ2として、調査協力者T1～T3のデータから概念を生成する「オープンコーディング」を行った。ここで得られた概念について、ステップ3として調査協力者B1～B3のデータを追加してさらに検討した。ここで新たな概念が生成された場合は、全調査協力者のデータを基に省察し、結果に加えた。その後ステップ4として、得られた概念をカテゴリに統合する「選択的コーディング」を行い、得られたカテゴリ間の関連を示す結果図を作成した。

### 3-3. 結果と考察

3-3-1. ステップ1: 分析テーマと分析焦点者の設定 本分析では、日常の保育実践における保育者の子供や音楽鑑賞、音楽アウトリーチについての語りを扱うことを目的とした。この目的に則り、分析テーマを〈保育者は子供や音楽アウトリーチをいかに語るか〉と設定した。また分析焦点者は音楽アウトリーチを経験した保育者とした。

3-3-2. ステップ2: オープンコーディング A 保育園のトランスクリプトから、オープンコーディングを行った。この段階ではデータを少数の概念に圧縮する。まずトランスクリプトを概観し、考えられる概念とその定義を分析ワークシートに記入した。次にその概念を支持するデータ（バリエーション）をトランスクリプトから抜き出して記入していきながら、適宜定義を修正し、これ以上定義が修正できないと感じた時点で理論的飽和に達したと判断し、概念の

完成と見なした。

以上の手続きの結果、A 保育園のトランスクリプトを基に 13 個の概念が生成された。それぞれの概念と定義、具体的な発話例を Table 2-4 にまとめた。

**3-3-3. ステップ 3: データの追加** ステップ 3 では、実践に対する保育者の批判的な視点も考慮に入れるため、筆者らとは関わりのない出張コンサートを経験した B 幼稚園の保育者 3 名のインタビューデータを加えることで、ステップ 2 までの結果をさらに省察した。その結果、〈日常性の評価〉〈演奏中の言語活動〉〈慣れ〉〈鑑賞態度の擁護的解釈〉の 4 概念を除く 9 個の概念に、B 幼稚園のトランスクリプトから新たなバリエーションが付加された。さらに B 幼稚園のトランスクリプトの概観から、新たに〈年齢による限界〉〈音楽家とのズレ〉〈プロと素人の対比〉〈日常とアウトリーチの非連続性〉〈生演奏であることの評価〉〈遊び〉〈快さの重視〉〈感受性の表現〉の 8 概念が生成された (Table 2-5 参照)。このうち〈年齢による限界〉〈プロと素人との対比〉〈音楽家とのズレ〉の 3 概念には、A 保育園からのバリエーションは付加されなかった。



Table 2-4 ステップ2までで得られた概念

概念名	定義	具体的な発話例及び発話者と発話されたインタビュー回
子供の感受性への信頼	年齢を考慮すると難易度の高そうな楽曲でも、年齢に関係なく受け入れることができていたとする語り。	で、あのー、年齢からいうと、小っちゃい子ほどいいんだなあというのを感じて結構こう、何にも真っ白な子、ゼロ歳さんなんか、スツとこう浸透していく、こう、体に入っていく。私後ろから子供を見て、なんかこう、どんどん吸収してるなあっていうのを感じたので、年齢は小さくてもいいのかなあっていう。洋楽でもやっぱり年齢は関わらないんだあっていう風に思ったので、良かったです。(A1, 第1回)
身体運動の重視	演奏中の幼児の身体的な運動を重視する語り。	最後まで見ました。全然、飽きることなく、みんななんか、手を動かしたりとかゆらゆらしたりとかしてて、もう最後まで楽しめたので(A3, 第1回)
演奏中の静かさの指摘	子どもたちが「静かに鑑賞できている」と指摘する語り。	あのー、歌が始まったら、周りの子とおしゃべりもせず、食い入るように見ていたので、なんか惹きつけられるものが、子どもたち、あったのかなあと思いました。楽しめてるのかなあって思いました。(A4, 第1回)
演奏中の言語活動	演奏中の幼児の発話や会話についての語り。	結構幼児さんは、お友達と話しながら聞いていたんですけど、関係ない話をしている訳ではなく、この歌はこうだねーとか、そういう話をして、聞けてたから、良かったと思います。(A4, 1回目)
注目行動	子どもが何かに注目していた様子に着目し、その行動と原因を肯定的に評価する語り。	えー、うちは二歳児クラスなんですけど、あのー、ちゃんと座って、30分間聞いていられるかなって思ったんですけど、あのー、歌が始まったら、周りの子とおしゃべりもせず、食い入るように見ていたので、なんか惹きつけられるものが、子どもたち、あったのかなあと思いました。(A4, 1回目)
「入っていく」	in-vivo概念。音楽を(世界)のように表現し、音楽を聴く姿勢を「入っていく」と表現する語り。	幼児のみんなの列とはちょっと外れた子もいたんですけど、音楽が始まってしまえば、もう世界に入ってたし聞いてたし、すごい嫌だったらぶん嫌だったというんですけど、聞いてはいたので、まあその時間はそこに、その子が入っていたと思うんですけど、だからって終わった後にその子からもっと何かだかって聞けたわけではない、その場で終わってはいるかな。(A2, 第1回)
「驚き」	in-vivo概念。子どもの様子を「驚き」として表現する。	全然関係なくやってみましたよね。わからないけどわからないなりに、知ってるものは知ってる、それなりにという感じで。どれでも受け入れてた、というより唖然としてたんです。結局は、初めての体験だったんで、なんかこう、夢を見ているような、あつという間に30分が終わってしまったという感じで。(A1, 第1回)
鑑賞態度の擁護的解釈	調査者によって指摘された子どもの行動を擁護する語り。	(という始まりかたで、これ二曲目の時ですね。ちょっと一曲目の時よりそわそわしちゃってるかなという気もするんですけど。)確かに、集中力が。ここなんかそわそわしてる。でもこの子はトイレに行きたかっただけなんです、あくびしてるけど。(A7, 第2回)
日常性の評価	通常の園での活動と共通するものや、既知のものに子どもたちが触れることに対する肯定的な評価。「非日常性の評価」と対立する概念。	であの、どんぐりころころに関しては、あの、リトミックでやっているので、その時の振りが学年によって違うんです、教わっていることが。であの、年長さんは年長さんの、二人で、すぐペアになってやってたし、乳児さんは乳児さんでその場で教わったものをやっていたし、動きが、特に決めたものではないけれど自然に出てきていたので、うん、楽しかったですとでも。(A2, 第1回)
慣れ	2回目のコンサートにおいて、前回の経験からの慣れが子どもに生じていたとする語り。	自分この辺にいます。前回女の先生だったからたぶん女の先生が出て来ると思ってたから、えっみたいいな。メンズ、みたいな。なんかこう、圧倒されて泣くとか、やだっていうのもおかしいですけど拒否する子もいなかったように思えてみんな落ち着いてましたよね。たぶん前回やった時より慣れた部分もあると思うんですけど多少、落ち着いていたのではないかな。(A7, 第2回)
非日常性の評価	通常の園での活動とは異なる非日常的な要素に対する肯定的な評価。	多分バイオリンの音色って子どもたち知らないと思うので、そういう部分で、興味は湧くのかなと思います。保育園に無い楽器が聞けたら、それはそれで嬉しいのかな。(A6, 第2回)
未知の体験	子どもたちが未知の、初めてと思われる体験についての語り。	あの、前回と違って男の人が歌ってくれて、やっぱり保育園って女の先生が多くて、男の先生が、というか男の人がこう歌っているのってあんまり見る機会がないんですね。なんていうかそういうことをしているっていうのを知らない子もいると思う、というのもあるので、そういうところで、男の人がそういう風に歌ってくれて、前回とも違う雰囲気にもなったと思うし、ミュージカルみたいな形だったのでみんなが参加というか、のもあったし、楽しめたかなとおもいます。(A7, 第2回)
参加型	曲にあわせて手拍子をする、振り付けをするなどのような参加型のプログラムについての語り。	じっと座ったままっていうのはかなり、あの、ハードですよ。ああいうのは、絶対、今後いいかなあと思います。あと、まあ希望は歌だけではなく、まあ楽器、今回ピアノだけだったので、子どもたちが普段ちょっと見たこともないような楽器が入ったり知ってる楽器が入ったりすると身近に感じるかなと思いますね。(A1, 第1回)

Table 2-5 ステップ3で新たに得られた概念

概念名	定義	具体的な発話例と発話者
年齢による限界	年齢による子供の行動の限界、もしくはその想定についての語り。	カスターネットといま鈴をちょっとだけ持たせてるんで、それを持ちながらピアノを弾いて、リズムとかまだ打てないので、まだ打てないんだか、打てないんだかなんですけど、要するにまだ好きなようにしかリズムは叩けないんですね、こっちがひたすら歌いながらピアノ弾くような感じで、(B3)
音楽家とのズレ	以前の実践において音楽家との間に感じたズレや違和感についての語り。	コンサートとかって言ってもまあその前とかに単発でたまたま来た方とかは「こんにちはー」とか言いながら「じゃあちよつと楽しんでやりましょうねー」みたいな感じの、ファミリーコンサートじゃないんですけど、的な感じのを想像してたんですけど、もう入るところから、まず入ってきた時に拍手、顔が見えたらかな、姿が見えたら拍手をしましょうみたいな、コンサートの基本みたいなところから子どもたちに教わって、子どもなんでそれこそ扉がそこから開いた瞬間に姿が見えたら拍手をまずするんだよっていうのを教え込まれて、「はい」みたいな。(B1)
プロと素人の対比	音楽演奏のプロと対比させて、自分たちを素人であると捉える語り。	どっちかっていうと、音楽、なんか、って言うよりはもって全体的なイメージ、具体的ではないかもしれないんですけど、自分も何かを専門でやってきた人間じゃないので、普通に短大を出て資格をとっただけなので。(B2)
日常とアウトリーチの非連続性	アウトリーチの、日常的な保育のカリキュラムへの位置づけはあまり考えていないとする語り。	こういったらあれですけど、コンサートをやりますよっていう、上からって言ったら変なんですけど、なのでとくに自分では意義とかそこまで考えてなかったですね。(B2)
生演奏であることの評価	生演奏に触れることの意義を指摘する語り。	でもCDとかで聴くより、まあヴァイオリンとかっていうのは1回も、幼稚園にもないし、そういう見たことない、聞いたことないものを生で聴くっていうのは貴重な経験なのかなと思いますよね。やっぱりCDとかで聴くより、見ながら、耳だけじゃなくて目の感覚もあるじゃないですか。で空気を感みたいなのもあると思うんで、やっぱり直接体験させてあげたいっていう補佐の思いもあったのかと。(B2)
遊び	活動の遊び的な要素を重視する語り。	基本的に朝の時間と、ピアノを弾いて歌うのは帰りの時間が主になる。あとはお昼の時とかにお昼前の歌みたいで感じで、時間の区切りで歌ってみたりとか、あとはちよつとリズム遊びみたいな形で、普通の活動の中で簡単なリズムを使ってる遊びとか、今日やったカスターネットで遊ばせてみたりとかっていうので使うことが基本多いですかね。(B1)
快さの重視	子供が快い状態ていられることを重視する語り。	もちろん静かに聴くっていう体験も普段できないんで、そういうところも集中みたいな、音楽に対する集中みたいなのも知りたいところもあるし、それとは逆に、一緒になって、音と一緒に楽しんで欲しいなみたいな、こう曲に合わせて、自然となんか楽しくて笑っちゃったりとか、歌っちゃったりとかっていうのも楽しく聴けたりいいのかな。(B1)
感受性の表現	子供の音楽の感じ方や感受性についての比喩的な表現を伴う語り。	あ、この曲、ピアノで弾いてあげても、歌うたってでもグーってこーズイーっていう、見てない人は3、4人いるんですけどね、なんか分かるから、「いまこの子きつと何か感じてるんだらうな」それが何なのか分からないですよ、でもなんか感じてるなっていうのは分かるので。(B3)

3-3-4. ステップ4：選択的コーディング オープンコーディングでA保園、B幼稚園のデータから得られた21個の概念について、概念間の関連を検討した。その結果、【子供の感受性】【鑑賞行動への着目】【鑑賞態度の評価】【鑑賞態度の擁護的解釈】【コンサートの教育的意義】【日常とアウトリーチの非連続性】【音楽家とのズレ】【年齢による限界】の8つのカテゴリを得た。

【子供の感受性】のカテゴリは、概念〈子供の感受性への信頼〉をそのままカテゴリへと昇格させたものであり、保育者が語る子供の感受性の豊かさや有能さについてのバリエーションから構成される。【鑑賞行動への着目】は、概念〈身体行動の重視〉〈演奏中の静かさの指摘〉〈演奏中の言語活動〉〈注目

行動)など、鑑賞中の子供の様々な具体的な行動へ注目する発言から構成されるカテゴリである。【鑑賞態度の評価】カテゴリには、子供の感受性についての様々な表現についての概念〈感受性の表現〉の他、子供の鑑賞態度を表現する〈「入っていく」〉、〈「驚き」〉という2つの in-vivo 概念(発話中にある言葉をそのまま概念として使用するもの)が含まれている。

【鑑賞態度の擁護的解釈】カテゴリは、概念〈鑑賞態度の擁護的解釈〉をそのままカテゴリとして昇格させたものであり、調査者によって指摘された子供の鑑賞態度を擁護するバリエーションで構成される。【コンサートの教育的意義】カテゴリには、〈日常性の評価〉〈慣れ〉〈遊び〉〈参加型〉〈快さの重視〉〈非日常性の評価〉〈未知の体験〉〈生演奏であることの評価〉の8つの概念が含まれており、保育者がコンサートの教育的意義を様々な観点から語るカテゴリとなっている。

【日常とアウトリーチの非連続性】カテゴリは概念〈日常とアウトリーチの非連続性〉がカテゴリとして昇格したものであり、コンサートについて日常の保育カリキュラムのなかでの位置づけといった長期的な展望はあまり持っていないことを語るバリエーションから構成されている。【年齢による限界】カテゴリも同じく概念〈年齢による限界〉が昇格したものであり、保育者が子供の年齢による限界について語るカテゴリである。【音楽家とのズレ】カテゴリには、カテゴリ名として採用された概念〈音楽家とのズレ〉の他、〈プロと素人との対比〉が含まれており、過去の実践のなかで感じた音楽家と保育者との差異やすれ違いについてのバリエーションで構成されている。

以上の8つのカテゴリと定義、含まれる概念を Table 2-6 にまとめた。

Table 2-6 選択的コーディングで得られたカテゴリ

カテゴリ	定義	含まれる概念
子供の感受性	子供の感受性の豊かさや有能さについての語り。	子供の感受性への信頼
鑑賞行動への着目	子供の様々な具体的な行動に注目する語り。	身体行動の重視、演奏中の静かさの指摘、演奏中の言語活動、注目行動
鑑賞態度の評価	子供の鑑賞中の様子を肯定的に評価する語り。	感受性の表現、「入っていく」、「驚き」
鑑賞態度の擁護的解釈	調査者によって指摘された子供の鑑賞態度を擁護する語り。	鑑賞態度の擁護的解釈
コンサートの教育的意義	コンサートの教育的意義についての様々な観点からの語り。	日常性の評価、慣れ、遊び、参加型、快さの重視、非日常性の評価、未知の体験、生演奏であることの評価
日常とアウトリーチの非連続性	アウトリーチの、日常的な保育のカリキュラムへの位置づけはあまり考えていないとする語り。	日常とアウトリーチの非連続性
年齢による限界	年齢による子供の行動の限界、もしくはその想定についての語り。	年齢による限界
音楽家とのズレ	過去の実践のなかで感じた音楽家と保育士の差異やずれ違いについての語り	音楽家とのズレ、プロと素人との対比

3-3-5. ステップ5: 結果図の作成 ここまでで得たカテゴリ間の関連を検討した結果、Figure 2-1 のような結果図が作成された。それぞれのカテゴリをつなぐ線はカテゴリ間の双方向的な関係を表しており、一方向的な因果関係を示すものではない。また、外枠が破線になっている2カテゴリは、B 幼稚園からのバリエーションのみで構成されており、A 保育園では観察されなかった概念であることを示している。

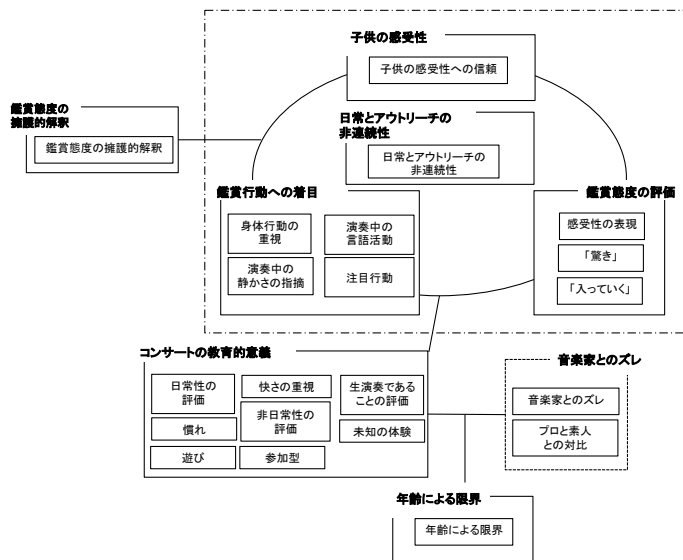


Figure 2-1 保育者による音楽アウトリーチへの意味づけのプロセス図

上部の【子供の感受性】【鑑賞行動への着目】【鑑賞態度の評価】から構成される三角形は、保育者たちが子供のコンサート中の様子について語るプロセスを示している。保育者たちはコンサート中の子供の様子を語る際、身体運動や言語活動、注目行動などの具体的な子供の様子を取り上げ、それを「ちゃんと聞けていた」や、世界に「入っていた」など、子供が音楽を鑑賞できていたとする肯定的な評価を下していた (Table 2-7 参照)。こういった語りの背景には、保育者が子供を感受性豊かな存在と捉えていることが関係していることが Table 2-8 のような語りから示唆される。また、この3カテゴリから構成されるプロセスはコンサート中の子供の様子を語るプロセスであると同時に、コンサートについてのみではなく、保育者たちが子供を語る際の日常的な観点でもあると考えられる。よってこの三角形の中に、保育者がアウトリーチについて持っている展望を示す【日常とアウトリーチの非連続性】のカテゴリを配置し、コンサートの意義を長期的な展望ではなく当座的に捉える観点が、子供の様子を肯定的に語るプロセスに内包されていることを示した (Table 2-9 参照)。

さらにこの三角形を破線で囲むことで、こういった語りがコンサートに限らない保育者の日常的な語りであることを表した。

Table 2-7 コンサート中の子供の様子についての語り

発話者	語り
A4, 第1回	えー、うちは二歳児クラスなんですけど、あの一、ちゃんと座って、30分間聞いていられるかなって思ったんですけど、あの一、歌が始まったら、周りの子とおしゃべりもせず、食い入るように見ていたので、なんか惹きつけられるものが、子どもたち、あったのかなあと思いました。楽しめてるのかなって思いました。
B2	去年も2回ぐらい音楽を聴くっていう体験はしてて、今年はこの前私のほうでベル、ハンドベルの子供版みたいなやつで弾いて、それを何も手拍子とかしないで聴いててねって形ではやったんですけど、ちょっとコンサートにつながるかなと思っってはみた。その時は静かに聴いて、曲が終わったらワーって拍手してくれてたので。 (それはコンサートの前段階として?) どれぐらい聴けるかなと思って。短い曲だったんですけど。

Table 2-8 子供の感受性についての語り

発話者	語り
A1, 第1回	で、あの一、年齢からいうと、小っちゃい子ほどいいんだなあというのを感じて結構こう、何にも真っ白な子、ゼロ歳さんなんか、スツとこう浸透していく、こう、体にね入っていく。私後ろから子供を見てて、なんかこう、どんどん吸収してるなあっていうのを感じたので、年齢は小さくてもいいのかなあっていう。洋楽でもやっぱり年齢は問わないんだなあっていう風に思ったので、良かったです。
B3	もう来てくれて、わあってこう、自然にわあって拍手がでるような、わあっていう。まあちいちゃいから、拍手もできればいいけれども、釘付けになるのは分かるんですね、見てても。あ、この曲、ピアノで弾いてあげても、歌うたってもグーってこうズイーッという、見てない人は3、4人いるんですけどね、なんか分かるから、「いまこの子きつと何か感じてるんだらうな」それが何なのか分からないですよ？でもなんか感じてるなっていうのは分かるので、それがまあ、その10分から20分の間に「いま食いついてるな」っていう瞬間が見られれば私は十分かな。

Table 2-9 コンサートへの当座的な視点についての語りの例

発話者	語り
A1, 第1回	まだあの、一回、初めての一回だったので、これがまだ職員に浸透してないんですね。なのであの、なんて言ったらいいんだろう、この間聞いたから次に何かをしようとか、まだそこまでの雰囲気が出てないんです。なので、その部分でちょっと、私たちがもうちょっと、なんて言ったらいいんだろう、日々の保育の中で、そういう環境を整えていかないと、ずっとこの先がないのかなと感じたんですね。その、日々の保育に追われてるのだから忙しくて、そこまで、こう達することがちょっと残念ながらできていないことがあるんです。なのでこう、これからかなと思うんです。あの、何回かやっぱり重ねていくうちに、きっとこう色んなことができていくのかなってところで。
B3	「絶対音楽家になるんだ」なんてのは望んでないし、「俺はロッカー筋だ」なんてのは望んでないの。日々が、一日ごとが楽しければそれでいいかなぐらいなんで、長い目ではあんまり見てないかなー、あんまりよくないのかも知れないんですけど。あたしはそうですね。

【鑑賞態度の擁護的解釈】と【子供の感受性】【鑑賞行動への着目】とのつながりは、調査者から指摘された、コンサート中に泣く、耳をふさぐなどの子供のネガティブな様子について保育者が擁護するプロセスを示している。保育者は調査者からの指摘に対して、そういった行動が一部の子供のもの、あるいは一時的なものであるとし（Table 2-10 参照）、全体的にはあくまでも子供の様子を肯定的に語ろうとした。この3つのカテゴリのつながりは、こうした語りによって子供の感受性を信頼しようとする姿勢が関わっていることを表している。またこうした語りは、調査者との関わりによって生じたものであり、出張コンサートを機に初めて生じたものであることを表すため、【鑑賞態度の擁護的解釈】カテゴリを破線の外部に位置づけた。

Table 2-10 子供の鑑賞態度を擁護する語りの例

発話者	語り
A7, 第2回	なんだろう、そわそわ、でも飽きてるのはないと思うんですけどね。時間的にも15分くらいしか経ってないですけどもね。
A1, 第1回	(あの、ビデオ見返してて、一人か二人耳をふさいでる子が一曲目の時いたんですけど。)あの子はアスペルなんです。で、たぶん、自分では体で嫌だったんじゃないかな、うるさく感じたんだと思うんです。で、そういう反応をすぐにしましたよね。だからああと思って見てたんですけど。(最後までいたんですか?)最後までちゃんと座って聞いてたんですけどやっぱり時どきこうやって耳を押さえてやりましたね。

Table 2-11 コンサートの意義についての語りの例

発話者	語り
A6, 第2回	多分バイオリンの音色って子どもたち知らないと思うので、そういう部分で、興味は湧くのかなと思います。保育園に無い楽器が聞けたら、それはそれで嬉しいのかな。
A7, 第2回	(知らない人が幼稚園の中にくるってこともあんまりないんですか。)多分ここから出てきたからだと思います。普通にパーって入ってきたら違うと思うんですけど、コンサートとしてそこから出てきて、っていうのがあったから多分みんな抵抗はなかったのかなと思います。
B2	でもCDとかで聴くより、まあヴァイオリンとかっていうのは1回も、幼稚園にもないし、そういう見たことない、聞いたことないものを生で聴くっていうのは貴重な経験なのかなと思いますよね。やっぱりCDとかで聴くより、見ながら、耳だけじゃなくて目の感覚もあるじゃないですか。で空気感みたいなのもあると思うんで、やっぱり直接体験させてあげたいっていう補佐の思いもあったのかと。

【コンサートの教育的意義】と【子供の鑑賞行動への着目】【子供の鑑賞態度の評価】とのつながりは、保育者の日常的な実践を元に、保育者がコンサートの意義や望ましい内容について語るプロセスを示している。保育者は子供が音楽に合わせて体を動かすといった運動や、音楽家への注視といった様子を重視しており、そのため子供が体を動かすことを目的とした〈参加型〉のプログラムや〈遊び〉の要素があるプログラム、子供の興味をひきつける〈未知の体験〉といった内容を肯定的に捉えている（Table 2-11 参照）。またコンサートの意義について語る際には、日頃から園で行っているような行動が現れることを評価する〈日常性の評価〉と、普段はできない体験を評価する〈非日常性の評価〉、コンサートの継続によって子供の落ち着きが増すことを評価する〈慣れ〉と、未知のものに対する驚きを評価する〈未知の体験〉など、一見すると相反する価値観が両立して語られていた。なおこのカテゴリも、【鑑賞態度の擁護的解釈】と同様に出張コンサートを契機に生じたものであると考え、破線枠外に位置づけた。

【コンサートの教育的意義】と【音楽家とのズレ】、【年齢による限界】の3つのカテゴリのつながりは、B幼稚園においてのみ見られた、音楽家との意思の齟齬について語るプロセスを示すものである。この2つのカテゴリはいずれもB幼稚園のみから得られたバリエーションで構成されている。B幼稚園では過去の出張コンサートにおける音楽家側の働きかけが、保育者が意図していたものとは異なるものであったことを指摘し、またそのような独特な働きかけ



が、子供の年齢的な限界を超えていたとする語りがみられた。

以上のプロセスは、これまでの説明のとおり順序良く進行するものではなく、実践やミーティングの様々な場面を契機として即興的に生じる可塑的なものであると考えられる。よって各カテゴリ間のつながりを示す線を一方向的な矢印とはせず、双方向性を保つために実線のみによって示した。

### 3-4. 研究2まとめ：保育者の音楽アウトリーチへの意味づけと学習観

3-4-1. 保育者の学習観と情動的なレトリック 本研究の対象とした保育者の語りは、身体運動や言語活動、注目行動といったコンサート中の子供の様子を取り出し、それを「音楽を鑑賞できていた」と肯定的に評価する語りを中心であった。ここで興味深いのは、保育者たちからは子供たちの何らかの知識や技能が向上する、できないことができるようになるといった、獲得的な学習観を示唆する語りがあまり見られなかったことである。こうした語りには、保育者のもつ日常的な保育の捉えが関係していることが示唆された。

本研究の対象とした2つの保育園・幼稚園では全体を通して、保育者が子供の鑑賞態度を否定的に語ることはなく、「子供ができていること」に着目する語りを中心であった。またA保育園では、子供が泣く、そわそわするなど、あまり音楽に集中できていないと考えられる鑑賞態度を調査者が指摘した際に、一時的な行動あるいは一部の子供による行動であるとし、全体としてはあくまでも子供の様子を肯定的に捉えようとする姿勢がみられた。

こうした語りから、保育園や幼稚園という場所における子供の捉えは、子供の有能さに着目することが中心的であることがうかがえる。子供ができないことに焦点をあて、その課題をいかに克服するかというような視点ではなく、子供になにができていたのかを活動の中から探し出すような視点が、保育園・幼稚園における日常の実践であることが示唆されたといえよう。

こうした語りの中で頻繁に見られたのが、「驚き」や「入っていく」のような情動的な体験を表現する様々なレトリックである。保育者は、子供の身体行動や演奏中の言語活動、あるいは注目行動など様々な行動に対して、子供が驚いていたり、あるいは音楽が子供のなかに「入って」いっていたりしたというように、子供が情動的な体験を感受していたという説明を行っていた。こうし

た語りからは、保育者は子供が様々な情動的な体験をすることを期待しており、そうした体験を音楽アウトリーチにも望んでいることが示唆される。保育者は子供の情動的体験を重視しており、音楽アウトリーチ中の子供の様子を、子供の感受性の豊かさを前提に説明することで、情動的な体験をする場として音楽アウトリーチを意味づけていたといえよう。

**3-4-2. 保育者・音楽家・調査者の相互作用** 本研究で記述した保育者の語りには、上述した日常の保育実践を元とした語り以外に、出張コンサートを契機として生じたと考えられる語りが見られた。

例えばA保育園では、プロセス図の左方に位置する【鑑賞態度の擁護的解釈】がこれにあたる。A保育園では、調査者がコンサート中の子供のネガティブな行動を指摘した際に、それを一時的なもの、あるいは一部の子供のものであるとすることで、子供全体の鑑賞態度を肯定的に捉えようとする語りが見られた。上述した、子供の有能さに着目するという保育者の観点では、こうした子供のネガティブな行動には通常は焦点があてられないと考えられ、ミーティングでそうした行動に着目し、意味づけを行ったことは、コラボレーションによって保育者に生じた相互作用の一端を表しているといえよう。

しかし同時に、A保育園の保育者の語りは依然として子供の有能さを語るものであった。対してB幼稚園では、A保育園とは異なり、子供の能力の限界についての語りが見られた。B幼稚園では過去の出張コンサートにおいて、音楽家が独特の実践を展開した経験があり（Table 2-12 参照）、こうした実践を通して自分たちの考えている出張コンサートの意義とのズレを感じたという語りが見られた。このなかで、A保育園ではみられなかった子供たちの年齢的・能力的な限界という新たな観点からの語りも、B幼稚園の保育者から得られた。

Table 2-12 B 幼稚園における過去のコンサートについての語り

発話者	語り
B1	まあ難しいんですけど、独特な方だったんで。なんか本格的 というか。幼稚園ってどうしても子どもたち相手なんで、コン サートとかって言ってもまあその前とかに単発でたまたま来 た方とかは「こんにちは」とか言いながら「じゃあちょっと楽 しんでやりなしょうねー」みたいな感じの、ファミリーコンサ ートじゃないんですけど、的な感じのを想像してたんですけ ど、もう入るところから、まず入ってきた時に拍手、顔が見え たらかな、姿が見えたら拍手をしましょうみたいな。コンサ ートの基本みたいなのところから子どもたちに教わって。子ども なんてそれこそ扉がそこから開いた瞬間に姿が見えたら拍 手をまずするんだよっていうのを教え込まれて、「はい」みた いな。で、開いた瞬間に「ほら見えたよ、わー」って拍手して みたいな。

この語りは、B 幼稚園が過去に経験した音楽アウトリーチという経験だけでなく、次回の別の音楽家によるアウトリーチの依頼、及びそれに付随するインタビューという場の設定が契機となっていたと考えられる。つまりこういった語りの差異は、単に過去の経験の違いのみによって説明できるものではなく、過去の音楽アウトリーチや異なる音楽家へのコンサートの依頼、過去の経験や自分たちの希望について語らざるを得ないインタビューの場といった複数の水平的な運動によって表出したものであるといえる。このように、両園におけるインタビューやミーティングという場において、通常は着目しない行動に対する意味づけや、新たな観点からの語りが得られたことから、こうした場が実践者・調査者の相互行為を促進させる、あるいは相互行為を言語化し、可視化させる場として機能していた可能性が考えられる。

## 第4節 研究3

### 音楽家の音楽アウトリーチに関する意味づけのプロセス

#### 4-1. 目的

本研究では、教育現場において音楽アウトリーチを継続的に実施してきた音楽家が、彼らがこれまで関わった音楽アウトリーチや、社会的に広く行われている音楽アウトリーチをいかに意味づけ、語るかについて検討する。

#### 4-2. 方法

4-2-1. データの収集 本研究の目的に則り、調査対象者を「教育現場において継続的に音楽アウトリーチを実施してきた音楽家」と設定し、協力者を募った。調査協力者の情報を Table 3-1 に示した。

実際のサンプリングは以下の通り進化した。まず、能や長唄などの芸能実演家によるアウトリーチを企画・実施する社団法人に調査の趣旨を説明し、調査協力者の紹介を依頼したところ、調査協力者 J1, J2 の2名の邦楽演奏家の紹介を得、2013年3～4月にインタビューを実施した。この2名への調査結果を概観したところ、伝統邦楽の演奏家であるということによる語りの偏りがあることが予想されたため、クラシック演奏家による語りをデータに追加することとし、2014年6月にクラシック演奏家 C1, C2 の2名にインタビューを実施した。この段階で、邦楽演奏家は2名とも年齢が50歳代後半であるのに対し、クラシック演奏家は2名とも30歳代前半であり、語りに演奏キャリアによる差が生じることが予想されたため、新たにクラシック演奏家 C3 のデータを追加することとし、2014年8月にインタビューを実施した。以上のデータの分析の結果、これ以上新しい洞察は得られない「理論的飽和」に達したと判断し、サンプリングを終了した。

なお、これらのインタビュー調査は全て半構造化面接の形式で行い、事前に設定した質問項目を中心として進めた。事前に設定した質問項目は①これまで関わったアウトリーチ実践②アウトリーチの際に意図していることや注意していること③アウトリーチで苦労することや実際のトラブル事例、の3点であった。

Table 3-1 調査協力者のプロフィール

	年齢	性別	専門	アウトリーチの活動歴
J1	50歳代 後半	男性	尺八	2006年より複数の法人団体と協働し、小中学校でのアウトリーチを実施。団体のコーディネーターや顧問も務める。
J2	50歳代 後半	女性	長唄	幼稚園や保育園にて、長唄や囃子のアウトリーチを20年以上実施。伝統邦楽の保存を目指す団体の代表や、複数のNPO法人の理事等も務める。
C1	30歳代 前半	女性	マリンバ	2010年より、首都圏近郊の小中学校においてピアニストと協働でアウトリーチを実施する他、病院や老人ホーム等の福祉施設においてもアウトリーチを継続的に実施。
C2	30歳代 前半	女性	ピアノ	2012年より第1著者と協働で、首都圏近郊の複数の幼稚園・保育園にて継続的にアウトリーチを実施。その他、島根県の保育園等でも単発の企画経験あり。
C3	40歳代 前半	女性	ピアノ	2002年より法人団体と協働し、首都圏はじめ全国の小中学校においてアウトリーチを実施。その他ワークショップ等も活発に実施。

4-2-2. 分析手順の設定 分析は研究1, 研究2と同様に, 以下の手順で行った。まずステップ1として, どのようなプロセスを誰の視点で捉えるのかを明確にするため, J1とJ2のデータを概観し, 分析テーマと分析焦点者の設定を行った。次にステップ2として, J1・J2のデータから概念を生成する「オープンコーディング」を行った。ここで得られた概念について, ステップ3としてC1, C2, C3のデータを追加してさらに検討した。ここで新たな概念が生成された場合は, 全調査協力者のデータを基に省察し, 結果に加えた。その後ステップ4として, 得られた概念をカテゴリに統合する「選択的コーディング」を行い, 得られたカテゴリ間の関連を示す結果図を作成した。

#### 4-3. 結果と考察

4-3-1. ステップ1: 分析テーマと分析焦点者の設定 本分析では, 音楽家による音楽アウトリーチに語りを扱うことを目的とした。この目的に則り, 分析テーマを「音楽家は音楽アウトリーチをいかに語るか」と設定した。また分析焦点者は調査対象者と同じく, 「教育現場におけるアウトリーチを継続に行っているプロの音楽家」とした。

4-3-2. ステップ2: オープンコーディング J1, J2のトランスクリプトから, オープンコーディングを行った。この段階ではデータを少数の概念に圧縮する。まずトランスクリプトを概観し, 考えられる概念とその定義を分析ワークシートに記入した。次にその概念を支持するデータ(バリエーション)をトランスクリプトから抜き出して記入していきながら, 適宜定義を修正し, これ

以上定義が修正できないと感じた時点で理論的飽和に達したと判断し、概念の完成と見なした。

以上の手続きの結果、J1、J2のトランスクリプトを基に12概念が生成された。

**4-3-3. ステップ3: データの追加** ステップ2で得られた概念には、〈邦楽の独自性・特性〉や〈西洋音楽・クラシック音楽との対比〉のように、伝統邦楽というJ1・J2の置かれた文脈が強く反映されていると考えられる概念が含まれており、伝統邦楽という文脈による語りの偏りが生じていることが予想された。そこでステップ3では新たにクラシック演奏家の語りをデータとして追加し、ステップ2で得られた概念について精査すると共に、新たな概念の生成を試みた。その結果、〈邦楽の独自性・特性〉の概念は概念名と定義が見直され、〈ジャンルや楽器の独自性・特性〉の概念として再生成された。〈継続による教員の理解〉の概念は概念名と定義が修正され、〈継続によるスムーズな協働〉として再生成された。また〈西洋音楽・クラシック音楽との対比〉及び〈体験させることの重視〉の2概念は音楽家の語りを包括的に説明する概念とはなり得ないと判断され、削除された。さらに追加したC1・C2・C3の語りから、新たに11概念が生成され、J1・J2の語りと合わせて省察された。以上の作業から、最終的に得られた概念は21概念となった（Table 3-2 参照）。

**4-3-4. ステップ4: 選択的コーディング** オープンコーディングで得られた21概念について、概念間の関連を検討した。その結果、得られた概念は『従来とは異なる場での演奏の意義』『ジャンルの普及』『プログラムの工夫』『教職員との協働』の4つのカテゴリとして整理され、結果図 Figure 3-1 が得られた。以下、この結果図を基に考察を進める。

Table 3-2 音楽家の語りから生成された概念

概念名	定義
ジャンルの普及	自分の演奏する音楽ジャンルを普及したい、魅力を伝えたいという語り。
ジャンルや楽器の独自性・特性	自らが演奏する音楽ジャンルや楽器の独自の特質・特性についての言及。
ジャンルのマイナーさ	自分の演奏する音楽ジャンルがマイナーであることについての語り。
魅力を伝える	自分の演奏する音楽ジャンルの魅力や楽しさを伝えたいという語り。
大人の教育の重視	大人や教職員への教育を重視する語り。
教え込みの否定	子供への一方的な教え込みはしたくないという語り。
継続によるスムーズな協働	実践を継続することによって、教員は音楽家の意図を理解してくれるとの語り。
子供の集中力への配慮	子供が飽きたりやる気をなくさない様に配慮するという語り。
生演奏の鑑賞体験	プログラムの内容。音楽家による演奏を子供らに鑑賞させる。
演奏体験	プログラムの内容。子供に楽器を演奏させる。
ソールとしての知っている曲	子供が聴き馴染んでいたたり、普段歌っている曲や様子を積極的にプログラムに取り入れる。
教職員とのコミュニケーション	教職員とのコミュニケーションについての具体例。
音楽家の学習	実践を通しての音楽家の学習。
「持って帰ってもらおう」	体験するだけでなく、なにかを「持って帰って」もらいたいという発話。
教職員からの要請の少なさ	教職員からの要請の少なさについての語り。
選擧におけるトラブル事例	実際に起こった選擧についてのトラブル。
従来とは異なる場での演奏の意義	通常のコンサートとは異なる場で演奏することの意義。
子供の年齢の考慮	子供の年齢を考慮したプログラムの工夫や働きかけ。
参加型のプログラム	プログラムの内容。楽器演奏以外に子供たちに鑑賞以外の体験をさせる。参加型、体験型のプログラム。
解説的なプログラム	プログラムの内容。楽器や楽曲、音楽的な知識の解説をするようなプログラム。
「難しい曲」	子供にとって「難しい」と思えるような曲を積極的にプログラムに組み込むとする語り。

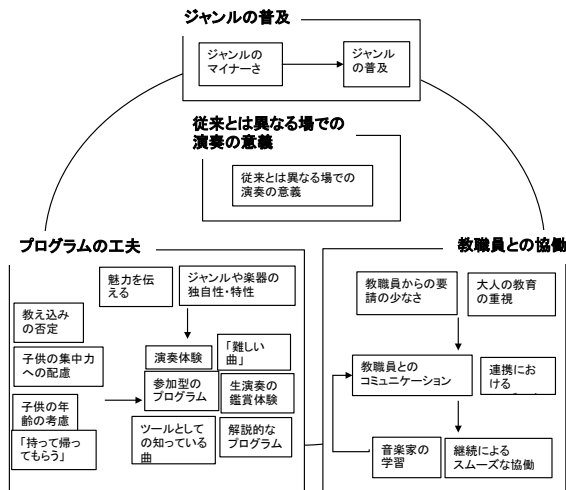


Figure 3-1 音楽家による音楽アウトリーチについての意味づけのプロセス図

**従来とは異なる場での演奏の意義** Figure 3-1 が示している通り、音楽家の発話から得られた概念・カテゴリ間の関係を考えた際、コアカテゴリとなるのが『従来とは異なる場での演奏の意義』である。このカテゴリは概念〈従来とは異なる場での演奏の意義〉がそのままカテゴリとして昇格したものである。本研究で対象とした音楽家はいずれもプロの演奏家としてコンサートホールなどの舞台上で演奏することを生業としており、学校などは本来の活動の場ではない。また、その際に対象となる子供たちも、普段音楽家たちが行っている演奏会の観客とは異なる対象である。こうした、普段とは異なる場としてのアウトリーチや、普段とは異なる対象の前での演奏経験をポジティブに語るバリエーションで構成されているのが概念〈従来とは異なる場での演奏の意義〉及びカテゴリ『従来とは異なる場での演奏の意義』である。本分析は分析テーマ「音楽家は音楽アウトリーチをいかに語るか」を明らかにするためのものであるが、対象とした音楽家は全員、従来の演奏会とは異なるアウトリーチの経験をポジティブに捉えており（Table 3-3 参照）、このような実践全体への語りの傾向を表すものとして、このカテゴリがコアカテゴリにふさわしいと判断した。

**ジャンルの普及** 本研究で対象とした邦楽演奏家とクラシック演奏家はいずれも、自らが演奏する伝統邦楽・クラシックという音楽ジャンルが一般的ではなく、通常は触れる機会が少ないものであると語っていた。特に邦楽演奏家である J1 と J2 はいずれも、伝統邦楽があまり一般には知られておらず、それが教育現場にもたらしている困難を述べていた。また、こうしたマイナーな邦楽・クラシックに触れる機会を増やすことや、それによって邦楽やクラシックについて知ってもらうことの重要性を音楽家達は指摘しており、邦楽やクラシックといったマイナーなジャンルの音楽の普及が音楽アウトリーチの大きな動機づけのひとつとなっていることが伺えた（Table 3-4 参照）。



Table 3-3 従来とは異なる場での演奏の意義についての発話例

発話者	発話内容
C2	演奏会すとか、演奏者にとって演奏するって大人に向けてが多いの。で子供っていうのは、その大人が連れてきた子供もしくは自分の生徒とか、友達の子供。全く知らない子供が来るっていうのはあんまりないの。(ないですね)だから子供の前で演奏できたっていうのがまず大きかった。そうすると子供の反応ってどうなのなんだろうっていうのもそこで初めて知る。で、やっぱり楽しい音楽を聴くと楽しくなるし、暗い音楽とかを弾くとなんとなくみんな困った顔とかするじゃん。そういう反応が、直で出て来て面白いなって。
J1	だけどアウトリーチの場合っていうのは、クラスの友達なんかを持ってるその教室であったりコミュニティの中に入り込んでやるでしょ？言ってみれば完璧にお仕着せじゃないですか。それねつまんなかったらすぐつまなくなっちゃうんですよ。だから対象としてはね、一番おっかないっちゃあおっかないですよ。で興味をずーっと引っ張り続けながら運んでいったり、曲も聴かせ、その曲についてのお話しながらやるっていうのは、ずーっとある程度の緊張感を維持しなければいけないわけだから、そっちのほうが大変といえば大変かな。だからその、こういうアウトリーチのプログラムっていうのはどのジャンルでもそうだと思うんですけど、私は邦楽に身を置いているから特に邦楽のプレイヤーは、本当に経験するとすごくいいし、だからそういう意味じゃプレイヤーとしても変わるかもしれないよ。ちょっとでもつまんなかったらすぐに飽きちゃうお客さんを対象にずっと勝負していかなきゃならないわけだから。

Table 3-4 ジャンルの普及についての発話例

発話者	発話内容
J2	で、すごく自分を考えた末にね、じゃあどっちが今言った有効なのかっていった時に、私は国立劇場でやることも、どっかの体育館でやることも、変わりはない、演奏の場所が変わりはないし、逆に言えば今言ったように、子どもたちとか、大人でもそうですけど一生に一度のチャンスかもしれない人が多い訳ですから、そのほうが重要だろうと、私はそれを考えました。ですからそういう普及活動が自分にとってはメインになったんですね。
C1	やっぱりこう、あー楽しかったって思っ頂きたいのと、その私の楽器、マリンバっていう楽器を、もし知らない方がいたらああ、こういう楽器なんだって覚えてもらいたいっていうのはすごく強いので、必ずマリンバの、木琴のようなコロコロコロかわい、超絶技巧の速いパッセージの曲を入れるのと、あとはすごく静かに聴かせる、低音のほうで暖かい響きでパワーっていう曲を必ずコントラストとして入れる様にしています。

**プログラムの工夫** 本研究で対象とした音楽家5名によるアウトリーチのプログラムの内容は、バランスや詳しい内容は多様であったものの、楽器を実際に演奏してみる〈演奏体験〉、音楽家による演奏を鑑賞する〈生演奏の鑑賞体験〉、音楽に合わせて身体を動かす等の〈参加型のプログラム〉、楽曲や楽器について音楽家が解説する〈解説型のプログラム〉の4形態に大別することができた。また、そうしたプログラムの内容の一部に、子供が知っているであろう楽曲を入れる、子供にとって身近なモチーフを取り入れるなどの工夫がみられ、こうした工夫を示す発話のバリエーションから概念〈日常への接近〉を構成した。また、それと同時に子供にあまり聴きなじみがない曲も音楽家は積極的にプロ

グラムに取り入れており、こうした語りから〈日常への接近〉と対立する概念〈「難しい曲」〉を生成した。

こうしたプログラムの設定に関して、音楽家達は子供の集中力が途切れないように配慮していることや、子供の年齢を考慮することなどをその根拠として述べていた。こうした語りからは、プログラムの長さや内容によっては子供の集中が途切れてしまうという、これまでのアウトリーチからの音楽家の経験則が示唆される。

また、音楽家達はそれぞれのジャンルや演奏楽器の特性や魅力を伝えることを重視しており、それを考慮してプログラムを設定していると語っていた。こうした語りはジャンルの普及を目指してアウトリーチを展開するという『ジャンルの普及』のカテゴリとも関係していることが伺えたため (Table 3-5 参照), 『ジャンルの普及』『プログラムの工夫』の2カテゴリを隣接させ、曲線をつなげることでカテゴリ間の関連を示した。

**教職員との協働** カテゴリ『教職員との協働』は、教職員とのかかわり合いについての概念から構成されている。教職員からのプログラム内容への働きかけについて、C1, C2, J1の3名は教職員がプログラム内容に踏み込んでくることはあまりないと答えていた。特にC1, J1の発話からは、NPO職員等、アウトリーチのコーディネーターを務める者が仲介となっていることが多く、そうしたコーディネーターとの相談によってプログラムが作り上げられることが多い様子が伺え、音楽家と教職員だけではなく、2者を仲介する役割の重要性が示唆された (Table 3-6 参照)。

Table 3-5 魅力を伝えることとジャンルの普及についての発話例

発話者	発話内容
J1	ただ「さくら」を弾くだけじゃねえ、子どもたちは面白くないし、先生は満足、一応やったっていうことで、なんていうのかな、先生側の、学校側の希望要望は叶えられるんだけど、我々が一番軸におく、邦楽器ってすごいな、おもしろいな、きれいだなっていうことを、子どもたちが実感してもらえる可能性っていうのは低くなってっちゃうんですよ。やっぱり料理人もそうだろうし、画家さんとか造形美術の人もそうだろうし、楽器やってる演奏家とか声楽の人もそうだろうし、自分がやってる楽器の魅力とかそういうものを伝えたい。知ってほしい。できれば興味をもって、こういうことをやりたいっていう子が増えてくれればということをお願いですね。やっぱり楽器の魅力とか。
C1	マリンバを通してクラシック音楽をみなさんに聞いてもらいたいっていうのもあるし、もちろんマリンバっていう楽器をみなさんに知ってもらいたいっていうのもあるし。あとはあの、やっぱりマリンバでこれを弾くところなんだっていう発見もあったりするんで、はやりの歌とかもそんなにポップポップした、ただはやりの音だけじゃなくてちゃんとアレンジもしてマリンバで届けると、あ、きれいな曲だったんだねって言ってもらえたりもするので、そういうのもすごく楽しいですね。

Table 3-6 コーディネーターとの関わりに関する発話例

発話者	発話内容
G1	(なんかじゃあ、先生からの要望、リクエストで、それはちょっとって思ったことか)んーそこま でなかったですね、今のところは。(じゃあ逆に先生からそれはちょっとって言われたことか は)今のところ……リクエストいただくくらいですね。(あんまり何も言っていないですか?)私 はアウトリーチやる時に間に誰かが入ることがほとんどなんですけど、その方がもししたら うまくやってくださってるっていうのもあり得るんですが、今のところ結構すんなりといってます ね。
J1	(今までその先生方がプログラムの内容に深く踏み込んできた事例とかはなかったす か?)それはないかな。例えばアドバイスを求めるのでも、先生方に求めるよりも、いわゆる 第三者的に、例えばそういうことを手がけている人に聞いたほうが、例えばそれがNPOの、例え ばアウトリーチを派遣してる団体の職員の人であったり、そのほうが、「例えば他の楽器とか 他のアーティストのアウトリーチではどういう方向に運んでる」とかいう情報ももらえるほうが 我々には参考になるし、やっぱりそういうのも見たら参考になりますからね。

また、J1、J2の2名の発話からは、伝統邦楽に対する教職員の知識不足、理解不足についての語りが得られ、こうした語りをバリエーションとして概念〈大人の教育の重視〉が生成された (Table 4-7 参照)。この概念は、和楽器の演奏が義務化された平成14年の学習指導要領改訂によって、和楽器授業に困難を訴える教職員が増加したという、伝統邦楽と音楽科教育の変遷が関わっているものである。従って伝統邦楽というジャンルの影響が大きく、音楽家全体の語りを説明する概念としては包括性に欠ける可能性も考えられる。しかし一方で、こうした和楽器授業を巡る動向と近年の音楽アウトリーチの流行は不可分な関係にあると予想することができ、また後述する概念〈教職員とのコミュニケーション〉との関連や、実践に関する音楽家の価値観を表すものであるという点を考慮し、概念として採用した。

音楽家達は〈教職員からの要請の少なさ〉を語る一方、プログラムの内容や事前の準備、当日の会場設営などに関する〈教職員とのコミュニケーション〉についても語った。こうした教職員とのコミュニケーションは、実践を進める中で不可避に生じるコミュニケーションであると考え、〈教職員からの要請の少なさ〉及び〈大人への教育の重視〉から続くプロセスの中に位置づけた。またこういったコミュニケーションの中で生じたトラブルについてのバリエーションから概念〈連携におけるトラブル事例〉を生成し、〈教職員とのコミュニケーション〉と並列させた。

Table 3-7 大人の教育を重視する発話例

発話者	発話内容
J1	<p>やっぱり一番はさっき言った副次的、二次的っていうか、先生の思い込んでる印象をとにかく塗り替えたい。あの70分プログラムってのはそのレジュメに体験が入り込むのね。それで70分になるの。で、児童生徒代表で3人の人が出てきてお琴を弾いたり尺八で音を出すの。で、「尺八っていうのは難しくて音が出ないんだよ」というのは、学校の先生が子どもに刷り込んでじゃうわけ。それをやってない学校もちろんあるんだけど、「尺八は難しくて音が出ないと思った」って感想で書いてくる学校では、子どもたちは尺八のことは何も知らないわけだから、「尺八ってのは難しくてね」というのは大人が刷り込むのよ。だけどそれはコツを知らないから難しいの。コツが分かれば簡単なの。</p>
J2	<p>要はさっき言った。先生がまず理解しないとだめなんだよね。だから先生が、でも先生って自分たちが知らないって言えないじゃない。知ってますみたい。でも知らなくたっていいじゃない、別にさ。自分がこの音楽好きだから、この……なんて言うんだろうね。だからね、2002年がいいかどうか分からないっていうのは、こういうことがありました。やっぱ洋楽やってる先生がうちに来て、あの邦楽やんなきゃなくなっただけみたい。ね、だからいいですって、別にやりたくない、ね。なんか日本人としてのアイデンティティがみたい。いいって、そんなじゃなくて自分の好きなことをやれば。</p>

こうしたアウトリーチにまつわる音楽家・教職員の協働のプロセスの先に、概念〈音楽家の学習〉及び〈継続によるスムーズな協働〉を位置づけた。この2つの概念はいずれも継続的な協働の経験から生じたものであると考えられる。〈音楽家の学習〉では、アウトリーチを始めた初期のプログラム内容の試行錯誤や、子供達の反応についての学習など、子供達の前での演奏から生じた学習の他、教職員の言葉から自身の過去の行動を振り返るなど、教職員との関わりから生じたと考えられる学習についての語りもあり、演奏場面のみではなくアウトリーチの様々な場面において音楽家の学習が生起している可能性が考えられる。また概念〈継続によるスムーズな協働〉は会場設営、プログラムの内容やその意図の理解、当日の動きなどに関する教職員側の学習を示唆するバリエーションで構成されており、アウトリーチの継続的な実施によって音楽家・教職員の双方に学習が生起していることが伺える（Table 3-8 参照）。また本研究で扱った音楽家はいずれも継続的にアウトリーチを実施しており、こうした学習の内容がその後の実践にも影響を与えていることを示すため、〈教職員とのコミュニケーション〉〈連携におけるトラブル事例〉〈音楽家の学習〉〈継続によるスムーズな協働〉の4つの概念を循環的に図示した。

以上、『ジャンルの普及』『プログラムの工夫』『教職員との協働』の3つの

カテゴリは、いずれかから他のものへ移行するというプロセスではなく、実践のなかで同時並行的に生じるものであると考えたほうが妥当であり、これら3つが相互に関係しながら『従来とは異なる場での演奏の意義』のような実践への意味づけを構築していると考えられる。よって『ジャンルの普及』『プログラムの工夫』『教職員との協働』の3つのカテゴリが相互に関連する循環的なプロセスであり、このプロセスの中で『従来とは異なる場での演奏の意義』が構築されていることを示すため、『従来とは異なる場での演奏の意義』を取り巻く外周にその他の3つのカテゴリを配置した。

Table 3-8 教職員との協働に関する発話例

発話者	発話内容
C1	<p>やっぱり特に教室現場では1コマ、授業の一環として入れてもらってることが多いので、授業って1分1分が大事じゃないですか。休憩時間がなくなったり。だから常に近くに見えない様に時計は置いて、絶対これオンタイムで終わる様にしてるんですけど、この前行ったらすみません今日は短縮授業で40分授業なんですとかって言われると、その5分どうやって削るんだと。急遽じゃあこの曲削るよとか、MCここ無しにするとかかっていうのを、っていうことはあります。結構そういうのを、言わなくていいだろうって思われてると思うんですけど、行ってそれを言われると結構びっくりするっていう。(他にそういうトラブルってありましたか?)あとは……</p> <p>あ、あとはその、雨の場合とくに楽器を運ぶのが大変なので、私たち搬入経路は特に重用視してるんですけど、それがこううまく、行けなかつたりすると、ちょっとここじゃできないですわとかってなっちゃって、じゃあ急遽こち通ってくださいとかってなると、ちょっとそこだけで時間とっちゃったりするので。</p>
C3	<p>あとはピアノの下に潜らせるのが絶対いやって言った先生がいて、それはなんかもう、子供と学校の関係がとて悪くて、そこで方が一怪我とかしたら訴えられるとかそっちの。でいくら責任、先生全然関係なくて、もし何かあったらそれはこちら側、ホールとこちら側の責任ですからやらしてくださいって言っても、しょうがないんですよみたいな感じで、トラブルがあったみたい。でもそれは説得、最後まで説得して、先生も最後は心が折れちゃったみたい、こんなに言うんだったらやらすか3分ぐらいみたいな感じで。</p>
J1	<p>校長先生が以前にもそのプログラムをその学校でやって、よく知っていたので、実際には体育館を一日押さえるってなると授業を入れ替えたりこう何だかんだで結構大変なんです。その先生のほうでの現場での調整が、でそれが難しく体育館じゃなくてこっちでやってくださいってことが、まあまああるんですけど、それはある程度お琴が並べられる、普通の教室じゃ絶対無理ですけど、2つ分の教室がある音楽教室だったら絶対できちゃうんで、それは問題ないんですけど、その学校は校長先生が「これは絶対にやったほうがいいからやんなさい」というトップダウンの一言で、体育館一日ボンと押さえちゃったり、その実際にその現場をその先生方が見て、「ああこのプログラムはこういうプログラムなんだ」ということを、分かり実感していただければ、その次からはその学校はすごくやりやすくなっちゃう。</p>

#### 4-4. 研究3まとめ：音楽家の音楽アウトリーチへの意味づけと学習観

4-4-1. 音楽家の学習観 本研究で対象とした音楽家は、自らの演奏するクラシックあるいは伝統邦楽といった音楽ジャンルが一般的にあまり知られていな

いとした上で、そのジャンルをいかに普及させるかという観点から自らの取り組みを語っていた。またプログラムについての工夫についての語りの中で、音楽家は「持って帰ってもらう」などの語を使用し、アウトリーチを実施しているその場限りの出来事ではなく、その後の生活になんらかの影響を与えることを志向していると語っていた。この点についてさらに詳細に尋ねると、音楽家からは身体を動かす、楽器や楽曲の魅力を知る、楽曲の聴き方が変わる、記憶が残るなどの様々な学習を子供に期待していたり、そうした学習が可能になるようにプログラムの工夫を重ねていると語っていた。

**4-4-2. 音楽アウトリーチへの意味づけ** 本研究の結果では、自らの演奏する音楽ジャンルの普及が、音楽家によるアウトリーチの大きな動機づけとなっていることが示された。しかし音楽家はアウトリーチと自らの普段の演奏活動を往還する中で、観客の声を直接聞ける場所、子供の反応を直接見られる場所、緊張感を維持しなければならない場所といった新たな意味づけをアウトリーチ実践に対して行っていた。こうした音楽家による日常の演奏活動とアウトリーチとの往還による実践への新たな意味づけは、単なる新たな活動による知識の獲得といった垂直次元の学習ではなく、また日常的な演奏活動とアウトリーチのいずれか片方のみで生じるものでもない。このような、複数の文脈を行き来する「越境」(Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995) 的な活動のなかで文脈間の緊張関係から生じるような、いずれか片方の文脈のみには帰属できない学習を、Engeström (1999) は学習の「水平的次元」として概念化した。

Engeström は、学習にはなにかがうまくなったり、新しい知識を得たりといった垂直的な次元だけではなく、複数のコミュニティ間での相互作用による「水平的次元」が存在すると指摘した。音楽家によるアウトリーチへの意味づけは、日常的な演奏活動とアウトリーチのどちらかだけで説明できるものではなく、双方を往還する中で生じた音楽家の水平的学習の一端を示すものであるといえる。またこうした語り調査者によるインタビューという場において現れたことを考えると、このような場が水平的な学習を言語化し、可視化させる場として機能してする可能性が考えられる。

## 第5節 研究4

### 新たな道具の提案1:

#### 水平的学習の場としてのミーティング

#### -保育園での長期型アウトリーチにおける

#### 保育士の言説使用の縦断的検討

##### 5-1. 仮説の生成

本節の目的は、研究1~3で得られた示唆から、教育現場側と校外専門家の協働を支援する方策について検討し、新たな道具として提案することである。そのためにここではまず、研究1~3の結果の検討から、協働支援の道具の提案に繋がり得る仮説の生成を試みる。

5-1-1. 仮説1: 権威的な言葉としての質の高い演奏への信頼 本章では小学校音楽科教諭、保育者、音楽家という3つの立場からそれぞれ音楽アウトリーチに関わってきた者を対象に調査を行い、社会的実践としての音楽アウトリーチがいかに語られ、意味づけられるのかについて考察した。このうち、小学校の教師及び保育者という音楽アウトリーチを受け入れる側の語りはいずれも、質の高い演奏による情動的な体験を重視するという点で共通していた。特に教師は「本物」という語を用いて、「本物」の音楽の鑑賞によって子供に何かが起こると語り、またそれに対する期待を音楽アウトリーチの教育的意義と関連づけて語っていた。また教師と保育者はいずれも、音楽アウトリーチの意義と、目の前での「生」の演奏を鑑賞することとを関連づけて語っており、音楽による情動的な体験と演奏の質の高さ、生演奏であることとは強く関連づけられていることが示唆された。

質の高い演奏に対する信頼は、実際に音楽家のアウトリーチを体験することによって強化されている一方（「音楽家の真摯な姿勢」）、実践に関与する前から素朴な概念として自明視されている側面もある可能性が考えられる。このような「すでに過去において承認されて」おり、「あらかじめ見出される」言葉を、ロシアの言語学者バフチン（Bakhtin, 1975 伊藤訳 1996）は「権威的な言葉」として概念化している。こうした権威的な言葉は「承認と受容」のみを要求する。つまり、権威的な言葉には実践についての語りや意味づけを束縛し、限定

してしまう側面が指摘できる。音楽アウトリーチにおいては、教育現場側からのアウトリーチへの意味づけ過程において、質の高い演奏に対する信頼、つまり「いい演奏を聞けば何か起きる」という素朴な概念が権威的な言葉として立ち現れ、実践への意味づけを束縛している可能性が考えられる。

こうした「権威的な言葉」と対置させる形でバフチン（1975 伊藤訳 1996）が重視するのが、「内的説得力のある言葉」である。内的説得力のある言葉は、権威的な言葉とはその意味構造が「完結したものではなく、開かれたものである」点で異なっており、「創造的な生産性」をもつものであるとされている。つまり、「承認と受容」のみを要求する固定化された言説である「権威的な言葉」に対して、「内的説得力のある言葉」の一番の特徴は、それが対話によって問い直されることに対して開かれていることであるといえよう。バフチンの方法論においては、一貫して対話性が重視されている点に特徴があり、こうした傾向をよく示す観点の1つが「内的説得力のある言葉」である。

中野（2001）は、ワークショップにおいて『個人』に焦点をあてたものが、個人をとりまく『社会』の変革に向かうこともあるだろうし、その逆に、『社会』の問題に取り組んでいるうちに『個人』の内的な問題が浮上してくることもある」といったような、ワークショップの目的や意義そのものが浮遊し変化するプロセスを指摘している。このようにワークショップが、実践そのものに対する意味づけの多様性やダイナミクスを内包するものとして位置づけられる以上、実践に対する意味づけを「権威的な言葉」から解放し、開かれた対話性のなかに位置づけるような働きかけが必要であるといえよう。

**5-1-2. 仮説 2: アウトリーチにおける学習を語る言葉の限定性** 音楽家はアウトリーチについて語る際、学校における通常の授業のような形式で知識を一方向的に教えることを否定する傾向にあった（「教え込みの否定」）。こうした語りは、音楽家が知識・技能の獲得としての学習を志向している訳ではなく、そうした学習とは異なる影響を子供に与えることを重視していることを示唆している。

こうした獲得的な学習観は、教育哲学では幾度となく批判されてきた論点である。例えばフレイレ（1970 三砂訳 2011）は、教師から生徒への一方向的な語りかけに固定された関係での教育を銀行の預金行為に例え、「銀行型教育」と呼



ぶとともに、こうした教育では学習者は再創造者ではなく単なる傍観者となってしまうとし、厳しく批判している。また学習科学の分野では、Engeström (1987) が学習を知識・技能の獲得や向上といった「垂直的」な次元でのみ捉えてきた従来の学習研究の限定性を指摘している。さらに Sfard (1998) は、なにかを獲得することによる「所有の永続性」(城間, 2011) としてイメージされる学習観を「獲得メタファー」としてまとめている。

近年のワークショップ論によると、ワークショップが目指す学習はこうした獲得的な学習ではない。獲得的な学習観では知識を受動的に記憶する個人の内的プロセスに焦点をあてるのに対し、ワークショップ型実践における学習観の理論的背景となっている社会構成主義では知識の獲得としてではなく、「相互行為を通じた考え方・振る舞い方の変化」として学習を捉えるからである(茂木, 2010)。本研究で対象とした音楽家は、ワークショップ形式でのアウトリーチ実施経験が豊富な傾向にあり、こうしたワークショップ形式の実践が目指す学習観が彼らのアウトリーチの意味づけに影響している可能性が指摘できる。

しかし、こうした語りが続いて、ではどういった働きかけを目指すのかについて尋ねると、音楽家は「持って帰ってもらおう」といった獲得的な学習観を示唆するメタファーを用いて子供への働きかけを語っていた(「『持って帰ってもらおう』」)。音楽家は獲得的な学習観を否定し、それとは異なる学習者への働きかけを志向しながらも、それを語る言葉は獲得的な学習観を示唆するものに限定されていたといえる。

獲得的な学習観の限定性を指摘する議論ではこれまで、獲得的な学習観に対置される様々な概念が提案されている。フレイレ(1970 三砂訳 2011)の「課題提起型教育」や Engeström(1987)の「学習の水平次元」の議論、Sfard(1998)の「参加メタファー」による学習観などがこれにあたる。これらの議論はワークショップ論が依拠する社会構成主義とも無関係ではなく、ワークショップという実践や音楽家らが目指す学習者への働きかけとも重なるものである。しかしこのような非獲得的な学習観を語る言葉は音楽家の語りにはみられず、音楽家は非獲得的な学習機会の提供を目指しながらもそれを適切に語る言葉を有していなかったといえよう。

### 5-1-3. 仮説3: 水平的学習の支援策としてのインタビューの可能性 本研究

における実践者の語りから、実践者が様々な水平的学習を生起させていることを示す語りを得られた。例えば音楽家はアウトリーチを継続する中で、ジャンルの普及のための活動としてだけではなく、観客の声を直接聞ける場所、緊張感を維持しなければならない場所といった、アウトリーチに対する様々な意味づけを語っていた。こうした語りは、音楽家がアウトリーチを継続する中での個人的な省察を反映したものであると考えられるが、そうした個人による内的な側面の現出としてのみ理解してよいものであろうか。この語りに至るには、例えばそもそもこうした語り求められる場の設定や、インタビュー中の調査者とのコミュニケーションなど、様々な次元での相互行為が関係しているのではなかろうか。

この観点から、音楽家の語りを得るに至った経緯に注目した上で、上記の語りについて再考してみよう。本研究では調査者は、音楽家に対して「これまであなたが行ってきた音楽アウトリーチについてお話を聞かせてください」という調査依頼をしていた。ここで調査者が設定したインタビューという状況は、音楽家に対して、音楽家がこれまで行ってきたアウトリーチやその他の日常的な演奏活動を、個々の分離した実践としてではなく「音楽アウトリーチ」と「その他の演奏活動」といった形で系統立て、関連づけて語ることを求めている。つまり上述したような音楽家の語りは、単に音楽家の個人的な経験知が表出したものとして理解可能なものではない。この語りに至る経緯には、調査者によるインタビューという特殊な状況の設定が関わっており、そこで今までのアウトリーチや演奏活動を一連のものとして関連づけて語ることによって、音楽家のこれまでの経験が「水平的学習」として編み直され、可視化されていたと考えるのが妥当である。つまり、本研究における調査はいずれも、客観的事実としての実践者の経験知を観測する場ではなく、それぞれの実践者が、調査者との面談の中で自らの体験や教育観を「音楽アウトリーチ」という社会的実践を中心に組織化していくような、ローカルな相互行為的達成の場であったと考えるべきであろう。

本研究がインタビューの客観性ではなくローカルな相互行為的達成という側面をこれほどまでに強調するのは、本研究が理論的視座とする活動理論や状況的学習論が、論理実証主義を批判する社会構成主義的潮流の元で展開されてき

た理論であることに依っている。社会構成主義では、研究対象に無関係な場所から、研究対象に全く影響を与えずに対象を観測することで客観的事実を明らかにすることができるという論理実証主義とは異なり、研究者による調査行動は須らく調査対象に何らかの影響を与えるものであると考える。杉万（2006）はこの立場から、人文社会科学における研究者の調査活動は、調査者とフィールドとの「ローカルな共同の実践」として捉える必要があると指摘している。

このように、本論のメタ理論となる社会構成主義では、研究者の介入によって生じる様々な越境場面における相互作用に着目してきた伝統があり、また活動理論的観点からこうした越境場面を学習の機会として研究者がデザインするような試みも複数行われてきた（cf. Engeström, 1991；山住, 2004）。本研究では、上述したようなインタビューの場はあくまでも調査を目的として設定したものであり、実践者にとっての学習の場を提供することを目的としたものではなかった。しかしこうしたインタビューやミーティングのような場は多くの音楽アウトリーチ実践において、何らかの打ち合わせや振り返りの場として不可避に生起すると考えられ、このような場における実践者の水平的学習や実践者・調査者間の相互作用の過程の詳細を明らかにすることは、教育現場と校外専門家の協働支援について考える上で一定以上の意義があるものといえる。

## 5-2. 目的

本論では、以上の考察によって得られた「権威的な言葉としての質の高い演奏に対する信頼」「アウトリーチにおける学習を語る言葉の限定性」「インタビュー・ミーティングにおける水平的学習過程の検討の必要性」を本章で得られた仮説であると位置づけ、協働支援の方策について以降でさらに検討する。具体的には、研究者と音楽家による、保育園での2年間の継続的なアウトリーチの事例を取り上げ、そこで繰り返し実施された音楽家・研究者・保育士によるミーティングのデータを対象に言説分析を実施する。

Wooffitt（2005）は言説分析を構成する3要素を「出来事についてのある主張やバージョンの真実性や事実としての地位を達成させるディスコース資源の分析」「心的状態の報告、および心的状態に関係するディスコースの分析」「ディスコースがどのようにしてイデオロギーによって支えられているか、そ

してイデオロギーがどのようにして社会的不平等を反映するのかを明らかにする、ディスコースの分析」の3つとして整理している。このうち本研究が目指すのは1つ目の要素であるディスコース資源の分析、つまり「事実がどのように構成され、そして出来事をどのように述べるのが説得力や権威をもつのか」（鈴木，2007）を明らかにすること、および2つ目の要素、つまり「心理学的カテゴリー・構成概念が、日常状況や制度的状況において人々によってどのように使われるのか」（Potter & Molder, 2005）を明らかにすることである。以上に鑑み、本研究では①出来事のあるバージョンを構成する語りのパターン②あるカテゴリーや構成概念の使用、の2点について縦断的な検討を行い、保育士の語りにおける言説がいかに変化したかについて詳細に考察することを目的とする。

### 5-3. 方法

5-3-1. フィールドの概要 本研究で取り上げるのは、首都圏の保育園において実施された継続的な音楽アウトリーチの事例である。本実践は調査者とピアニストOとの協働実践として計画されたもので、2年間で計6回のコンサートが実施された。出演者としてOの他、毎回異なるゲスト演奏者が演奏に加わった（Table 4-1 参照）。

Table 4-1 の通り、本実践では毎回のコンサートの後日に、振り返りと次回のコンサートについての相談を兼ねた集団ミーティングの場が調査者によって設定されており、調査者、O、園長、保育主任が中心となって参加していた。またこの際、一般の保育士の参加についても打診したが、他の業務との兼ね合いを考慮した結果、その都度手の空いていた保育士が加わることとなった。集団ミーティングの様子は保育士らの許可を得た上で録音しており、計6回のミーティングのうち機材トラブルにより録音できなかった第4回を除く計5回分のデータを用いて分析を行った。

Table 4-1 実践の進行日程と参加した音楽家

日程	活動内容	コンサートに参加した音楽家
2012年9月24日	園内の見学	
2012年10月19日	事前調査	
2012年10月29日	第1回コンサート	女性ピアニスト1名(0) 女性オペラ歌手1名
2012年11月6日	第1回集団ミーティング	
2013年1月28日	第2回コンサート	女性ピアニスト1名(0) 男性ミュージカル歌手2名
2013年2月9日	第2回集団ミーティング	
2013年3月14日	第3回コンサートについての打ち合わせ	
2013年3月18日	第3回コンサート	女性ピアニスト1名(0) 男性オペラ歌手
2013年4月23日	第3回集団ミーティング	
2013年6月20日	第4回コンサート	女性ピアニスト1名(0) 女性ヴァイオリン奏者1名
2013年7月2日	第4回集団ミーティング	
2013年10月18日	第5回コンサートについての打ち合わせ	
2013年10月22日	第5回コンサート	女性ピアニスト1名(0) 男性チューバ奏者1名
2013年10月29日	第5回集団ミーティング	
2014年2月4日	第6回コンサートについての打ち合わせ	
2014年2月18日	第6回コンサート	女性ピアニスト1名(0) 男性フルート奏者1名
2014年3月5日	第6回集団ミーティング	

5-3-2. 分析手続きの設定 本研究では鈴木（2007）を参考に、以下のような分析手続きを設定する。まず集団ミーティングのデータをトランスクリプト化し、①出来事のあるバージョンを構成する語りのパターン②あるカテゴリーや構成概念の使用、という2つの目的と照らし合わせながら定性的コーディング（佐藤，1992）を行う。その後、コードの反証例となるデータがないかに注意しながら、コードに関連する語りのバリエーションをワークシートにまとめ、バリエーションを参照しながらコードの定義や名称を修正する。

#### 5-4. 結果と考察

5-4-1. 定性的コーディング 計5回分の集団ミーティングをテキスト化したトランスクリプトを対象に、筆者及び心理学を専攻する大学院生の2名での協議によって定性的コーディングを行った結果、あるカテゴリーや構成概念の使用という観点からは「プログラムと子供の能力」のコードが、出来事のあるバージョンを構成する語りのパターンという観点からは「『特別』な体験」と

いうコードが生成された。これらのコードについて、以下で説明するとともに、保育士の語りから示唆される言説使用の変化について縦断的な検討を行う。

5-4-2. 「プログラムと子供の能力」 保育士は、プログラムの内容について意見を述べる際、子供にそれが可能か、どのようなプログラムがより子供にとって馴染みやすいかといったように、子供の能力に対してどのような形態のプログラムが適切かという観点から語る傾向にあった（Table 4-2 参照）。こうした語りからは、保育士が経験則的にもつ、子供ができること、できないことという、子供の能力についての捉えが示唆される。こうした語りは一見すると、研究2でB幼稚園の教諭によって語られた子供の年齢的な限界といった観点と類似するものである。しかしここで見られた保育士の語りのうち、特に初期の語りは子供ができないことや子供の限界について語るのではなく、子供にとってより適切な活動を提案したり、あるいは実施されたプログラムが子供にとって適切なものであったと評価したりといったように、あくまでも子供にとって適切なプログラムについての語りとして展開されていた点が特徴的であった。

Table 4-2 子供にとって適切なプログラムについての保育士の語り

ミーティング 実施回	発話内容
1	やっぱりああいう風に、参加型が子供には息継ぎできるかなあと思うので、中ほどにああいう参加型を入れてもらって、もう前後はクラシックをやってもオッケーで、ああいう構成はいいなあ。
2	詳しくないからなあ。まあでもなんかあの、ピアノと最初は、男性の、女性の歌があって、男性の歌だったので、なんか楽器があるとまた子供は違う思いで見れるのかなあって思いますよね。ピアノと、違う楽器がなんかあると。やっぱり同じずっと座ってるだけだと段々もじもじしてくると思うので、この前みたいにちょっとみんな立ってっていうのがあると、集中力は長くなるかな、少し。

こうした語りにおいて、第1回から第3回までは、子供の能力を語る際には、乳児から5歳児までという幅広い年齢層の園児が「子供」というように一つの集団として扱われる傾向にあった（Table 4-2 参照）。しかしこうした子供たちの能力とプログラムの内容についての語りに、第5回以降ある変化が見られた。

例えば Table 4-3 に示した、第5回のミーティングにおけるプログラムと子供の能力についての語りを見ていただきたい。この語りが生じた場面では、第5回コンサートでピアニストと共演したチューバ奏者の提案で行った、ゴムホ

ースを用いた管楽器の仕組みの説明場面の録画映像を参照しながら話し合いが進行していた。この場面では、ピアニストが一部の子供が泣いていることを指摘し、それに対し保育士が、プログラムと子供の能力とを関連付ける説明を行っているのだが、ここでは「子供」という、すべての年齢層の園児を一つの集団として扱うそれまでの語りとは異なり、「幼児さん」と、より年齢層を細かく区分することで子供の能力とプログラムとの関連が語られていた。

Table 4-3 第5回集団ミーティングにおける子供の能力についての語り

発話者	発話内容
調査者	あの、ホースのやつですね。
ピアニスト	泣いちゃう子いたんだ。
調査者	喜んでる子もいるんですけどね。
保育士	幼児さんはやっぱり、(……)

Table 4-4 第5回集団ミーティングにおける子供の能力についての語り

発話者	発話内容
調査者	結構、演奏者の方が動く、方で、まあ普段やってることがそういうことだからだと思うんですけど、あの一さっきの映像にもありましたけど、泣いちゃう子もいましたよね、やっぱり。あれは、どう、どう、どうでしたか。
保育士	やっぱり乳児さんにしてみたら、大きな楽器、大きなもの、プラス男の人
ピアニスト	知らない人。
保育士	知らない人、で泣いちゃうっていうのは、まあ仕方がないといえば仕方がないと思う。
調査者	泣いちゃう子はだいたい乳児さんですよ。
保育士	ですね。
調査者	ある程度大きくなってくるとそんなには見かけない。
保育士	逆にもう興味。
保育士	ゼロイチぐらい、ですよ。

もう一つ、同じ回のミーティングにおける語りを見てみよう (Table 4-4 参照)。この場面では、一部の子供が泣いていたことが調査者によって指摘され、それに対して保育士が応答しているが、ここでも全年齢の園児をさす「子供」ではなく、「乳児さん」という、より年齢層を区分する形で子供の能力とプログラムの関連が語られていた。このように、初期のミーティングではプログラムの内容と子供の能力を語る際、幅広い年齢層の園児たちを同一の集団として

構成する「子供」という語が使用される傾向にあったのに対し、後期以降のミーティングではより年齢層を細分化する「幼児さん」や「乳児」、「乳幼児」といった語が使用されるようになるという変化が見られた。またそれに伴い、より年齢の低い「乳児」に関してはプログラム中に泣いてしまうことは「仕方がない」といった語りが生起していた。

このように初期の保育士の語りでは、様々な年齢層の園児たちが「子供」というカテゴリの使用によって、一つの集団として扱われており、その「子供」というカテゴリの集団に対してプログラムが適切か否か、という観点から語りを展開されていたのに対し、第5回以降の保育士の語りでは園児は「幼児」や「乳幼児」、あるいは年齢別に相当する学級名などのカテゴリの使用によって、そのプログラムの適切さが語られる傾向にあった。こうした語りの変化からは、参加者にとって適切なプログラムと参加者の年齢との関連づけが、実践が継続されるにつれてより強くなっていたことが示唆される。こうした一連の語りからは、保育士にとって子供に適切なプログラムとは、子供の年齢を考慮した上で子供に可能だと考えられる活動を提案するものであったことが伺える。ここでは子供には年齢的にできることとできないことがあると考えられており、できること、できないこと、つまり子供にとっての課題の達成可能性と年齢との関連づけが、実践を継続することでさらに強くなっていた、とまとめることができよう。

5-4-3. 「『特別』な体験」 保育士らの語りには、2年間の実践中一貫して、コンサートの場を「特別」な空間として構成する、あるいはそこでの体験を「特別」な体験として構成するというパターンが見られた。こうした語りは全ての回のミーティングにおいて見られ（Table 4-5 参照）、様々な語り方で保育士らはコンサートの空間やそこでの体験を「特別」なものとして語っていた。

保育士は、日常の保育との異質さを評価する、音楽家の行動や働きかけを評価する、子供の様子が日常と異なっていたと語るといった様々な語りによって、音楽アウトリーチの空間やそこでの体験を「特別」なものとして構成していた。このような語りは、調査者及び同席している音楽家Oに対して、アウトリーチがいかに意義のある体験だったかを伝えるものであると考えられる。こうした語りは第1回から第6回までのミーティングにおいて継続的に出現していたが、



特に初期の語りではコンサートの「特別さ」と意義深さが並置されて語られることが多かった（Table 4-6 参照）。

Table 4-5 コンサートを「特別」な空間・体験とする語り

ミーティング回	語りの抜粋
第1回	全然関係なくやりましたよね。わからないけどわからないなりに。知ってるものは知ってる、それなりにという感じで。どれでも受け入れてた、というより哑然としてたんです。結局は、初めての体験だったので、なんかこう、夢を見ているような、あつという間に30分が終わってしまったという感じで。
第2回	まあでもそのぶんその、ドレスに惹きつけられたのと同じように男性の音量に惹きつけられたと思うので、多分それで飽きることなく見ていられたんだと思うんですけどね。普段と違うことに子どもは目が必ず向くので。
第3回	毎日のことではないので、やっぱり出張コンサートイコール音楽を聴くっていう特別？っていうのは、幼児さんの中では思ってることだと思うんですね。
第5回	まあ普段女の人の声ばかりで育ってるので、男の人の声っていうのが新鮮で集中しやすかったのかなっていうこと、あと構成がうまいなってすごい思いました。
第6回	園では体験できないことなので。なかなかね、そんな機会もないので。

Table 4-6 「特別」さとコンサートの意義についての語りの例

ミーティング 実施回	発話内容
第1回	そうですね、ものすごく良かったと思います。やっぱりあのドレス姿で歌ってくださるっていうのは、子どもたちはいつもと違うなってそれだけで思うだろうし、あとはあの、最後のハバナのところ、こ、歌い手さんが子どもたちの方まで来てくださったから、オーとはなってたけど、もうさらに目は離れられないし、あの、普段のコンサートとかおつきい会場ではないことだと思うので、保育園の中でやる小さいコンサートならではなのかなーと思って。
第2回	感想、子ども、うーん、子ども視点に考えると、最初の、そのオペラの時もそうだったんですけど、今回のその発声ですよね、その生のあの、なんていうか、劇団とかいう、なんて言います本格、えっと出てこない、本物のその発声を子どもが目当たりにしたときに最初にやっぱりこびりこびりしてしまうあまりに、引く、おーとこう驚く姿があったんですけどその一瞬だけで、あとはこびりこびり引かれる様子で、ずっと一心に聞いている姿を見ることができたので、やはり生で、その教育とかの長けている人を生で見るとするのはすごい経験になったんだなって言うのが一番の感想です。

しかし第3回では、このような構造とは異なる形で「特別」な場としてのコンサートの意義が、園長によって語られる場面が見られた（Table 4-7 参照）。この場面で園長は、それまでの「特別」さと実践の意義を並置するのではなく、社会性が育まれる場という新たな意味づけをアウトリーチに対して行っていた。

一般に、このような実践に対して新たな意味づけが生起するプロセスは、実践を継続する中で生じる実践者の「気づき」のような個人的な学習として理解されがちなものである。しかし、Table 4-7 に示した園長の語りを省察すると、こうした個人的な気づきや学習としてだけでは理解できない、このプロセスの複雑さが見えてくる。

もう一度、Table 4-7 の園長の語りを詳しく見てみよう。この場面では、「社会性」という言葉が使われる直前までは、子供たちが「わくわく」する体験によって心が「華やぐ」ことの重要性が語られており、音楽アウトリーチにおける「社会性」についての語りはそれまでの語りの文脈上唐突に生じているといえる。こうしたそれまでの文脈とは異なる唐突な意味づけは、園長がこの場面において、調査者からの質問に対していわば「応急的」な語りを展開していたことを示唆しており、保育士がミーティングにおいて即興的にアウトリーチへの意味づけを行っていることを示すものである。

Table 4-7 園長による「社会性」についての語りが生じた場面

発話者	発話内容
調査者	その次の期待とかわくわく感っていうのは、大事なんですかね、保育園って。
園長	だってわくわくしたりドキドキしたりすることって、大人でもなんかこう非日常的なこう、なんかまたいつも同じ生活をしてたら、淡々と毎日が繰り返されていく中に、ちょっとわくわくすることがあったら、心も華やぐじゃないですか。それがやっぱり子どものその部分で、違う世界とか、体験できない世界とかいうものをこの、こういう中の一部として、体験して、社会性とか、そういうものを身につけていく。知らない先生が来て、いつもの先生が来て話す言葉とは違う言葉を聞いて、でもこういう人の話は聞かなきゃいけないとか、見なくちゃいけないとかって、大きくなればなるほどその社会性の部分で、あの、育つ、のは大きいと思います。だからじっとしてると、逆に保育士さんがああいうことをやると嫌で飛び出していく子どももいるんです。絶対入ってこないとか。そういうことなく、何ていうんだろ、ちょっと、うーん…遠慮してるっていうか、これは悪いから聞かなきゃいけないんだっていう、そういう感じもそういう気持ちで育ってるかなあ。だからじっとして、ちゃんとお山座りねって言われたらしっかりこう聞いたりとか、
調査者	足しびれるまで。
園長	そう、普通そんなことないですよ。嫌になったらそれこそそっぽ向いちゃう、立って出て行っちゃうっていう子だって保育の中ではあります、実際に、入ってこない子っていうのが、それがなくて、できるようになってきてるっていうのはそういう部分で社会性が育ってるのかなって、私はそういうふうに思いましたね。

こうした、園長による応急的な語りの契機となっていたのは、調査者による「その次の期待とかわくわく感っていうのは、大事なんですかね、保育園って」という、こうした場において問われるものとしては一見「奇妙」にも感じられる問いかけであった。この場面においてだけではなく、調査者はミーティングのなかで、このような保育士の語りにおいて自明のこととされているような事柄についての問いかけを繰り返していた（Table 4-8 参照）。また、ミーティングの最終回にあたる第6回でこうした問いかけへの感想について尋ねたところ、保育士が「保育士っていう捉え方と、研究をされてる人の違い」を感じたと表現したことからも、このような問いかけが保育士にとって「奇妙」で違和

感のあるものとして受け止められられていたと考えられる (Table 4-9 参照)。

Table 4-8 調査者による「奇妙」な質問

発話者	発話内容
調査者	その…音楽を聴くだけの機会っていうのはそんなにないやろうって いうところから、その、始まってんですけど、なんていうでしょう、音 楽を聴くって、いいことですかね。どうですか、先生方。なんかその、 音楽を聴くっていうのが、どういう意味があるのかなっていうのが、 先生方どうお考えになってるのかなって
保育士	本当に音楽を聴くだけの時間ってないので、毎日とか毎週とか続い てしまうと、うーんってなるんですけど、間が空いてるので、その何て 言うんですかね、たまにっていうと変ですけど、たまにあるそういう 時間はいいのかなとは思いますが。

Table 4-9 「奇妙」な質問に対する感想

発話者	発話内容
調査者	なんか、変なことを聞いてきたと思うんですよ僕が、先生方に。なん かこう、子供たち、例えば子供たちが楽しんでるのがよかったね、っ て先生方が言ってる時に楽しんでるのがなんでいいんですかみた いな、すごい当たり前というか
保育士	ああ、最初のほう。そうでしたね。あそう考え、そうなんだと思いま した。
調査者	それについての率直な感想というか、あの、変だなと思ったとかそう いうことでいいんで
保育士	そう(……)。楽しいってなんででしょう、あ、なんでっていうふうと思 うんだっていう。なんか、それが自然な、多分そこが保育士っていう 捉え方と、研究をされてる人の違いなんだっていうのを、すごいこ う、まざまざ、はーと思ってました。

以上のような、調査者によって繰り返された「奇妙」な質問や、保育士による実践への意味づけのプロセスを、先述した「権威的な言葉」(Bakhtin, 1975 伊藤 1996) の概念を参考に再考してみよう。第 2 章で指摘した音楽による情動的な体験を表現するレトリックを用いた語りと同じく、ここでは保育士によって繰り返し語られた「特別」な空間・体験としてのコンサートや、そこの「心が華やぐ」ような体験の重視といった語りが「権威的な言葉」として、アウトリーチへの意味づけを束縛していた可能性が指摘できる。調査者による「奇妙」な質問は、こうした繰り返し語られる固定的な言説に対する問い直しとして機能していた。このような質問によって保育士の即興的な語りが誘発さ

れていたことは、固定的な言説に対する問い直しとしての質問が、実践への意味づけを「権威的な言葉」から解放し、「内的説得力のある言葉」へと至る対話的なプロセスに位置づける契機となっていたと解釈できる。

#### 5-5. 研究4まとめ：「状況的アクションリサーチ」におけるプラン

本研究では、研究1～3の結果から導かれた「権威的な言葉としての質の高い演奏に対する信頼」「アウトリーチにおける学習を語る言葉の限定性」「インタビュー・ミーティングにおける水平的学習過程の検討の必要性」の3点を萌芽的な仮説とし、保育士との協働過程における言説使用の変化について縦断的に検討した。分析の結果、保育士との協働実践が継続するにつれ、子供の年齢と課題の達成可能性との関連づけがより強まっていたことが示唆された。また、コンサートの場や体験が「特別」なものだったという言説が固定的な「権威的な言葉」として実践への意味づけを束縛していたことが指摘された。さらに、調査者が、実践を提案する調査者が発するものとしては奇妙に思われるような質問を繰り返しており、こうした質問に対して保育者が「応急的」に実践への意味づけを模索することによって、「権威的な言葉」とは異なる新たな意味を実践に付与する契機となっていた様子が記述された。

研究1～3で得られた3つの仮説のうち、「権威的な言葉としての質の高い演奏に対する信頼」「アウトリーチにおける学習を語る言葉の限定性」は、校外専門家によるアウトリーチの意義やそこで生起している学習を語る言葉の限定性としてまとめることができよう。校外の専門家によるアウトリーチ型の授業実践は、複雑化し多様化し続ける社会からの要請に対して、大きな可能性を秘めた実践である。校外の専門家が学校現場を訪れ、授業を行うことで、子供は学校内のみで展開される授業では得ることのできない体験をすることが期待できる。本章で指摘された、専門家への技量に対する信頼といった言説は、裏を返せば、アウトリーチ型の実践がもつ可能性に対する素朴な期待であるといえよう。

しかしアウトリーチの現場で起きていることは、校外の専門家による専門知の一方向的な伝達には止まらない。社会・文化的アプローチでは、複数のコミュニティや活動システムの間を往還する「文脈横断」的活動に注目してきた経

緯があり（香川，2011），コミュニティの境界線上で起こる複雑なインタラクションに対して「越境」（Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995）をキーワードとしてアプローチしてきた。こうした観点を鑑みれば，アウトリーチの現場は，校外からやってきた専門家の専門領域や，学校教育という制度的集団，個々の学校や教室といった様々なコミュニティが「多重混成」（香川，2008）する場であり，その場の意味は一義的に定まるスタティックなものではなく，インタラクティブに変化し得るダイナミックなものであるといえよう。また既に指摘した通り，ワークショップが本来，実践や場の意義や目的そのものが浮遊し変動するプロセスを内包した活動であることを考えると，ワークショップ型で行われるアウトリーチの意義や目的のダイナミクスは一層重要なものであると考えられる。本章での論考は，こうしたアウトリーチの意義についての対話が「権威的な言葉」によって阻害されていることを指摘すると共に，アウトリーチの意義を対話性の場に引き戻す，つまりアウトリーチの意義についてのダイナミックな対話を生起させるものであると結論づけることができよう。

新原 将義 2016/2/15 11:46

コメント [1]: Cognitive Studies,

18(4), 604-623. (Dec. 2011) 解説

状況論の拡大:状況的学習,文脈横断,  
そして共同体間の「境界」を問う議論  
へ

## **第 3 章**

# **音楽アウトリーチにおける 教授・学習プロセスの質的検討**

## 第1節 本章の目的

### 1-1. 相互行為としての音楽

第3章では、音楽アウトリーチにおける学習環境デザインの改善策について検討するため、実際の音楽アウトリーチの事例から、音楽家や教師による働きかけを記述することを目指す。本節ではそれに先立ち、本章の目的をより明確化するため、これまでの心理学における音楽的なインタラクションを捉えた研究を概観する。

従来、音楽教育の領域においては、指導者の教授行為は研究対象として取り上げられることが少なかった。篠原（2000）は音楽教育研究における「教授行為の問題は、教育内容や教材の重要性に比べれば、付随的な問題と考えられてきた」と指摘し、教授行為を研究対象として正当に取り扱う事の必要性を強調している。

こうした指摘を受け、近年になって音楽に関わる教授行為研究が盛んになりつつある。例えば篠原（2000）は、教育内容や教材を十分に分析した上で、豊富なレパトリーから具体的な指導言を用いた指導が重要であると述べている。また小出（2000）は吹奏楽指導における指導言の分類を行い、共通のイメージを喚起する指示などを「わかりやすい指示」としている。しかしこれらの研究も、あらかじめ明らかな技術や知識をいかに適切に学習者に伝えるかに焦点を当てているという点で限定的である。こうした指導者の働きかけを扱う音楽教育研究の主な関心は、指導者による学習者への効果的・効率的な指導・支援である。このような関心の下では教授・学習場面は、指導すべき知識や指導の内容は指導者の中であらかじめ定まっておき、それをいかに適切に学習者に伝えるかという図式でのみ扱われている。

### 1-2. 「社会・文化的アプローチ」から捉える教授・学習

対して先述の通り、近年の「社会・文化的アプローチ」では、既存の固定的な情報を伝える存在とは異なる指導者や学習のあり方を概念化する試みが注目されている（cf. Engeström, 2008）。こうした観点から示唆される指導者の能動的で即興的な働きかけは、音楽に関わる教授・学習場面でも行われていることが予想され、実際にそうした働きかけを記述した城間・茂呂（2007）のよう

な知見も存在する。

また丸山（2004）によるオーケストラ指揮者の身振りの分析は、指導者・学習者という関係性ではないものの、音楽演奏を創り上げる過程での指揮者の即興的な働きかけを捉えた重要な知見である。しかし認知科学の分野においても、教授・学習場面に関しては指導者の能動的で即興的な働きかけを捉える知見は未だ十分であるとはいえず、更なるアプローチが必要であるといえよう。

このことから、本研究では「社会・文化的アプローチ」の立場から、合奏指導場面において指導者が実際にどのような働きかけを行っているかを記述するとともに、固定的な知識や技術の伝達に留まらない指導者の働きかけについて考察する。それに先立ち、以下、社会・文化的アプローチでこれまで捉えられてきた指導者観を、音楽領域と関連づけながら概観する。

### 1-3. スキャフォールディングと社会・文化的アプローチ

「社会・文化的アプローチ」では従来、指導者から学習者への働きかけは〈スキャフォールディング〉として概念化されてきた。スキャフォールディングとは足場掛けを意味する語であり、「学習者単独ではできない課題を、親や先生、仲間など、より能力のある他者が援助し、実行可能にする工夫」（有元・岡部，2013）を意味する。Wood, Bruner & Ross (1976) はより具体的に、スキャフォールディングの機能を、①課題への興味の喚起②課題の難易度の調整③課題達成過程の維持④なされたこととよい解決法との違いの明確化⑤問題解決過程でのフラストレーションのコントロール⑥よい行動のモデルの提示、の6点として整理している（西口，2003）。こうした支援を徐々に減らし、最終的には学習者単独での課題の達成を目指すというのがスキャフォールディングとしての働きかけである。

しかし宮崎・小野寺・田中・福田（2005）は、アートや音楽のような芸術的な性質の強い活動と非アートの領域では、スキャフォールディングの形態も異質になり得ることを指摘している。アートの制作では非アートの領域と異なり、「現実の世界で使って試してみたところ現実の世界の客観的な法則性に一致せず、うまくいかなかった」という意味での失敗が存在せず、それ故に「正解がない」「失敗・成功から学べない」という特徴がある。従ってアートの制作場面では、指導者から学習者へのスキャフォールディングがあったとしても、「正解



がない」活動ゆえにその働きかけは『正解』をより容易にするためのものとはなり得ない」というのが宮崎らの主張である。音楽演奏練習場面のような芸術性の強い活動では、指導者は非アートの領域とは異なる形態のスキヤフオールディングを行っていることが予想され、どのような形態のスキヤフオールディングを実際に行っているかを省察することが必要である。

また、近年の社会・文化的アプローチではこのようなスキヤフオールディングの概念における限定的な教授・学習観の批判が着目されている。Holzman (2009) は、スキヤフオールディングという概念では「熟達者」による「素人」の支援が前提となっているという限界があることを指摘し、この概念で捉えられる教授・学習の狭小さを批判している。また茂呂 (1999) は、スキヤフオールディングという概念が「大人の振る舞いが子どもの知識獲得の援助として機能することのみ」集中してきたと指摘している。この2人の批判に共通するのは、スキヤフオールディングという概念が教授者から学習者への一方的な支援のみを問題にしており、教授・学習の相互行為性をないがしろにしているという点である。

対して近年の社会・文化的アプローチでは、教室空間における教授・学習の相互作用性が重視されている。こうした観点から考えると、音楽アウトリーチに限らずあらゆる教授行為の機能は、一方的な働きかけのみを取り出すことでは記述できず、教授者・学習者間の対話のなかに位置づけられることで初めて記述できるものであるといえる。これらの点を鑑みると、「正解がない」という特徴をもつ音楽演奏練習場面における教授行為を、スキヤフオールディングという観点のみで十分に記述できるかは疑問であり、スキヤフオールディングとは異なる形態の教授行為がいかに行われているかについても注目し、整理する必要があるといえる。

以上の点から、本章では音楽アウトリーチを音楽的な教授・学習場面の一形態として捉え、研究5・6で①音楽という芸術性の高い活動におけるスキヤフオールディングはいかに行われるか、②スキヤフオールディングとは異なる形態での指導者の働きかけがいかに行われるか、の2つの点について検討することを目的とする。

## 第 2 節 研究 5

### 音楽アウトリーチにおける音楽家の指導プロセス

#### 2-1. 目的

研究 5, 6 では、音楽アウトリーチにおける音楽家-児童間の対話のなかで、教授行為がいかに展開されるのかを詳細に分析し、音楽アウトリーチにおける教授行為の特徴を捉えることを目指す。まず研究 5 では、研究 6 の微視的分析の端緒を得ることを目指し、音楽アウトリーチにおいてどのような対話が行われていたのかを概観する。

#### 2-2. 方法

**2-2-1. フィールドの概要** 本研究では、2014 年 12 月に首都圏の公立小学校において行われた音楽アウトリーチを対象とした。本実践は首都圏の小中学校を中心にプロの音楽家を派遣し、アウトリーチを活発に行っている NPO の企画によるものであり、本校において毎年 1 回、その年度の 4 年生を対象に行われる実践であった。本 NPO は企業によるメセナの一環として設立された団体であり、首都圏のコンサートホールを中心として、ホールでの自主公演事業と周辺地域へのアウトリーチ活動の企画運営を行っている。その取り組みは芸術活動による地域貢献や、企業やホールによるメセナの取り組みの先駆的な事例として高い評価を受けている。

本実践を担当した音楽家は、40 歳代のプロの女性クラシックピアニストであった。本校における毎年の音楽アウトリーチは数年連続でこの音楽家が担当しており、小学校側の音楽科教諭とも協働経験が豊富であった。このピアニストには、本論研究 3 においても調査に協力してもらった経緯があり、第 2 章で記述した社会的実践としての音楽アウトリーチを前提とした分析対象として適切なものであると考えられる。またこのピアニストは、NPO が実施する音楽アウトリーチのファシリテーター養成事業において講師を務める人物であることから、本研究の対象としてふさわしいと判断した。

本校の当該年度の 4 年生は 2 学級に分かれており、実践は以下のように進化した。まず 3 時限目に第 1 学級（以下 1 組）を対象に、4 時限目に第 2 学級（以

下2組)を対象に、プログラムAがそれぞれ実施された。昼休みを挟んだ後、2学級合同で、5時限目にプログラムBが実施された(Table 5-1, Table 5-2 参照)。

2-2-2. データの収集 上記の実践を対象に、調査者2名によりフィールドワークを実施し、フィールドノートを作成した。また実践終了後、NPO側が教室内に設置していたカメラで録画していた映像を譲り受けた。この際、音楽家、小学校、NPOの3者に対し、映像は研究のみに使用し、個人が特定される形態での公表は一切しないことを説明し、了承を得た。この映像とフィールドノートを用いて分析を行った。

Table 5-1 各プログラムの詳細

実施形態	プログラムの項目 (予定所要時間)	内容
プログラムA (各学級個別 に実施)	1. オープニング 「きらきら星」(3分)	「きらきら星」演奏と解説
	2. ピアノのひみつ (15分)	ピアノの仕組みの解説。ハンマーによる打弦の仕組み、響板による音の増幅についてなど。
	3. ラヴェル 「水の戯れ」鑑賞(20分)	「水」についてイメージを膨らませながら色々なモチーフを聴く。最後に床に寝転がって、1曲まるごと聴く。その後A5の紙に感じたことを自由に書いてもらう。
	4. 送り出しの曲	児童は順番にピアノの下にもぐって、そのまま教室より外へ退室。
プログラムB (2学級合同で 実施)	1. ショパン 「子犬のワルツ」鑑賞	
	2. ムソルグスキー 「展覧会の絵」鑑賞	教室の前方・後方2か所に絵を設置。演奏中、児童は絵を見て回る。
	3. ラヴェル 「水の戯れ」鑑賞(5分半)	プログラムAで記入した「曲を聴いて感じたこと」を、クラス前方にまとめて掲示し、それを見ながら楽曲を鑑賞。
	4. 音楽と絵本 「ぼくにピアノがひけたら」 (8分)	音楽家の演奏と音楽科教師による絵本の朗読。
	5. アンコール	

\*予定所要時間については、事前にNPOが作成した資料において設定されていたもののみ記載。

Table 5-2 各時限に参加した教員と関係者

	全時限共通の 参加者	その他の 参加者	合計人数
3時限目: 1組 プログラムA	音楽家 音楽科教諭	1組担任 教育相談員 その他教師 × 5	16名
4時限目: 2組 プログラムA	NPO職員2名 NPOインターン	2組担任 その他教師 × 3	13名
5時限目: 両学級合同 プログラムB	NPOボランティア × 2 調査者 × 2	1組担任 2組担任 その他教師 × 3	14名

2-2-3. 分析対象場面の決定 Table 5-1 に記載したプログラムのうち、プロ

グラム A では楽器や楽曲の解説, 楽曲の鑑賞に付随して, 多くの対話が音楽家・児童間で生起していたのに対し, プログラム B では楽曲や絵画の鑑賞が中心となってプログラムが進行しており, 音楽家・児童間での対話は少なかった。よって本分析では 1 組のみを対象にプログラム A が実施された 3 時限目と, 2 組のみを対象にプログラム A が実施された 4 時限目を分析対象とし, 音楽家, 音楽科教諭, 児童の発話を, 映像から聞き取れる限りトランスクリプト化した。

2-2-4. 対話の抽出と単位化 次に, トランスクリプトの中から, 音楽家と児童の間で対話が行われていた場面, つまり音楽家・児童いずれかの発話に対して他方が応答していた場面を抽出した。こうして抽出した対話場面を, 話者が意図していたと考えられる会話の「目的 (goal)」の達成を 1 つの対話の終結と捉える「話段」(ザトラウスキー, 1993) を 1 単位として区分した。例えば Table 5-3 に示した場面では, 音楽家の「じゃあ次はどうかな」という楽曲の印象についての問いかけが対話の起点となっているが, この発問の目的は, 児童の「静か」という回答が得られ, それを音楽家が承認した時点で達成されたと考えられる。よってこの場面では音楽家の「じゃあ次はどうかな」という発問から「静かですね。静かで優くなりました」という発話までを一つの話段として単位化した。

Table 5-3 話段の区分の例

発話者	発話
音楽家	じゃあ次はどうかな。聴いてみてください。
音楽家	((曲の途中の数小節を演奏))
児童	((口々に回答))優しい。
児童	静か。
音楽家	静かですね。静かで優くなりました。 じゃあ, ここはどうでしょう。

## 2-3. 結果と考察

2-3-1. 分析対象データの概要 プログラム A の実施の様子が録画された映像は, 1 組のものが 54 分 7 秒, 2 組のものが 47 分 2 秒で, 合計 1 時間 41 分 9 秒であった。プログラム内での時間配分は Table 5-4 の通りであった。この映像を対象に上記の手続きを実施した結果, 1 組のプログラム A 実施場面から 53, 2 組のプログラム A 実施場面から 63 の話段が抽出された。

Table 5-4 各プログラムの所要時間

プログラムの項目	所要時間	
	1組	2組
1.「きらきら星」	8分30秒	6分51秒
2. ピアノのひみつ	12分19秒	11分43秒
3. ラヴェル「水の戯れ」鑑賞	29分12秒	25分0秒
4. 送り出しの曲	4分6秒	3分28秒

2-3-2. 話段の形態 どのような対話が行われていたのかを概観するため、話段を分類した結果、話段は〈問いかけ〉〈確認〉〈指示〉〈その他〉の4形態に分類された。このうち〈問いかけ〉についてはさらに、問いの答えが事前に明らかであると考えられるものと、どういった返答がなされるか予測不可能なものとの区別できた。佐久間（2005）はこの点について、「これまで同じ疑問について考えた人がいて、その答えが記載されている」ような疑問と「本などでいくら調べてもその答えが書かれていない疑問」とを、それぞれ **known question**, **unknown question** と呼んで区別した。本研究ではこの議論を参考に、音楽家が事前に明らかな正答を用意していると考えられる問いかけと、どのような返答が児童から返ってくるかが明らかでない問いかけを区別することとし、話段の形態は、事前に明確な正答を用意して行われる〈known な問いかけ〉、明確な正答を予期せずに行われる〈unknown な問いかけ〉、〈確認〉、〈指示〉、〈その他〉の5形態に分類することとした。

Table 5-5 話段の分類結果

	Knownな	Unknownな	確認	指示	その他	計
	問いかけ	問いかけ				
1組	33	7	6	4	3	53
2組	30	15	7	9	2	63

この話段の分類結果を Table 5-5 に示した。両学級とも、〈known な問いかけ〉〈unknown な問いかけ〉の形態が話段の8割近くを占めていた。対話は両学級ともに楽曲や楽器に関する〈known な問いかけ〉と〈unknown な問いかけ〉が中心であったといえる。この結果から、音楽アウトリーチにおける対

話のほとんどは、音楽家による発問とそれに対する児童の回答という形式の対話によって占められていたといえる。

### 第3節 研究6

#### 音楽アウトリーチにおける教授・学習過程の 対話による相互構築過程

##### 3-1. 目的

研究5では、音楽家-児童間の対話のなかでの教授・学習過程を捉えるため、話段を単位とした教授・学習形態の整理を試みた。ここで抽出した話段を中心に教授・学習過程の進行を微視的に分析することで、教授・学習過程を一方向的なものではなく、対話によって相互に構築されるものとして扱うことが可能になると考えられる。よって本研究では、研究5において抽出した話段をプログラム毎に省察し、音楽家-児童間の対話のなかでどのように教授・学習過程が展開されていたかを記述することを目的とする。以下では、プログラム毎に両学級における対話場면을微視的に分析する。

##### 3-2. 結果

3-2-1. プログラム1: オープニング 両学級において、「きらきら星」の演奏と音楽家の自己紹介の後、プログラムは最初に演奏された「きらきら星」の解説に移行した。この場面では、「きらきら星」が作曲された年代や作詞の変遷について、音楽家から解説が行われ、楽曲についての〈known な問いかけ〉が連続していた。

Table 6-1 IRE 連鎖として生じた対話の例

発話者	発話
音楽家	大屋根とって蓋がありますね。 これはコンサートに行くという状態になって いますか？
児童	開いてる。
音楽家	そうそう。

この場面での楽曲についての〈known な問いかけ〉は概ね、音楽家による発問、児童による返答、音楽家による評価という、「IRE 連鎖」(Mehan, 1979)

の構造で展開されていた (Table 6-1 参照)。「きらきら星」の解説場面のなかで、1組では4回、2組では2回のIRE連鎖が生じていた。この場面では「きらきら星」の解説が、主に作曲された年代、原曲が作られた国と当時の題名、歌詞と題名の変遷といった少数の「known な問いかけ」に絞ることで課題が単純化されており、このプログラムは「きらきら星」という楽曲の背景を知るための「課題の難易度の調整」としてのスキヤフォールディングとなっていた。

さらにこのうち、「きらきら星」が作曲された年代についての解説場面では、両学級において Table 6-2 のような共通の展開が生じていた。この場面では音楽家が、児童の回答の復唱と合わせて「もうちょっと前」などのようにフィードバックを行い、「240年前」という正答に近づくよう誘導していた。こうした音楽家の復唱は、教室における教師の「リヴォイシング (revoicing)」

(O'Connor & Michaels, 1996) と類似するものとして解釈できる。教師によるリヴォイシングは、近年では教師が積極的に生徒の発言を組織し、そのままでは散漫になりがちな対話の方向性をより明確なものにしていく教授法のひとつとしても注目されている (田島, 2008)。上記の場面で音楽家は、リヴォイシングとフィードバックを細かく与えることで、児童から口々に発せられる回答を、正解に近づく「集束のプロセス」として組織化していたといえ、それによって「課題達成過程の維持」としてのスキヤフォールディングを行っていたと考えられる。

また、このような対話についてミーハンは、発問-返答-評価という3つの連続するパートによって構成されるIRE構造のみではなく、複雑な経緯によって拡張されるIRE構造の存在を指摘し、これを「拡張連鎖」と名付けた (Mehan, 1979)。このようなIREの拡張連鎖を含めると、「きらきら星」の解説場面では、1組で5回、2組で3回のIRE連鎖が生じていたことになり、この場面は楽曲の〈known な問いかけ〉に基づいたIRE連鎖を中心に展開されていた。



Table 6-2 「きらきら星」鑑賞場面での拡張連鎖の例

発話者	発話
音楽家	さてみなさんに質問です。このきらきら星なんですけども、一体何年ぐらい前に生まれた歌だと思いますか。
児童	100
音楽家	100, もうちょっと前。
児童	200
音楽家	200? 400まで行きませんか。
児童	[150]
児童	300
音楽家	300まで行きませんか。
児童	((複数が一斉に))250
音楽家	お, すごい, 近い。 240年前に, フランスという国知ってますか。
児童一同	はい。
音楽家	はい, パリで流行っていたヒットソングでした。

3-2-2. プログラム 2: ピアノのひみつ 授業の中盤には、両学級において児童をピアノの周囲に集めてピアノの仕組みを解説する「ピアノのひみつ」と題されたプログラムが実施された。特にこのプログラムの中心となっていたのは「ピアノの部品は全部で何個か」「ハンマーの材質はなにか」「ピアノの音を増幅させる部品の名前はなにか」という、3つの〈known な問いかけ〉であった。この3問のうち、「ピアノの部品は全部で何個か」「ハンマーの材質はなにか」の2問についての場面では、両学級においてIREの拡張連鎖と類似した対話が生じていた。例えばピアノの部品数についての問いかけから生じた対話場面 (Table 6-3 参照) では、ピアノを構成する部品数を知るという課題が、音楽家による選択肢の提示によって3択問題となっており、ここでも「課題の単純化」としてのスキヤフオールディングが行われていたといえる。

Table 6-3 1組におけるピアノの部品数についての対話場面

発話者	発話
音楽家	一体何個の部品から出来ていますか？
児童	一万。
音楽家	3択クイズをします。1番500個, 2番8000個, 3番2万個。ではこれだと思ふものに手を挙げてください。1番500個だと思ふ人。
児童	((複数挙手))
音楽家	2番8000個だと思ふ人。
児童	((誰も挙手せず))
音楽家	3番2万個だと思ふ人。
児童	((大部分挙手))
音楽家	大人気ですね。では正解を言います。2番です。

また、ハンマーの材質についての発問から生じた対話場面 (Table 6-4 参照) では、両学級でのやりとりは異なったプロセスで組織化されていた。1組では児童の回答をリヴォイシングし、選択肢として提示することで、対話は2択問題として組織化され、「課題の単純化」ならびに「課題達成過程の維持」としてのスキップフォールディングとなっていた。対して、2組では児童からの回答のなかに正解があったことを指摘し、児童からの再返答を促すことで正答を引き出していた。この場面では、1組と比較してより簡略化された形で「課題の単純化」としてのスキップフォールディングが行われていたといえる。

この2つの対話場面は、最終的にはピアノのハンマーは羊の毛でできているという正答に行き着いていたが、2組ではその形態がより簡略化されていたことには、授業時間に対する配慮が影響を与えていると推測できる。既出の Table 5-4 の通り、2組に先行して実施された1組の授業は、予定時間の45分を大幅に超過しており、2組の授業は予定より遅れて開始されていた。2組の授業の冒頭場面 (Table 6-5 参照) は、1組の授業時間超過のため、2組の授業終了時間も予定より遅れる可能性があったことを示しており、こうした事情から2組では音楽家が授業時間の短縮を図っていたと推測できる。この場面は学校場面における授業時間の制限や、前後の時限の授業との関連のなかでの音楽家の即興的な動きの一端を示唆するものであると推察できる。

Table 6-4 両学級におけるハンマーの材質についての対話場面

1組		2組	
発話者	発話	発話者	発話
音楽家	さ, じゃあ二つ目の質問にいきます。	音楽家	2つ目の質問は, このハンマーは, 何かの動物の毛でできています。
音楽家	このハンマーは, 何かの動物の毛でできています。	音楽家	なんだと思いますか?
児童	うさぎ。	複数児童	((一斉に))馬。
児童	羊。	音楽家	馬ではありません。
児童	((口々に)) ( )。	児童	((口々に, 牛, 羊, うさぎ, ライオンなど))
音楽家	うさぎさんと羊さんという意見が出ました。うさぎだと思ふ人手を挙げてください。	音楽家	え? 熊? 熊ではありません。牛でもありません。ゴリラでもありません。
児童	((少数挙手))	音楽家	さつき, さつき, 聞こえました。
音楽家	羊だと思ふ人手を挙げて。	児童	羊
児童	((少数挙手))	音楽家	羊, 正解です。
音楽家	はい。羊さんの毛です。		

Table 6-5 2組プログラムA冒頭場面における音楽家教諭の発話

発話者	発話
音楽家教諭	はい, じゃあ挨拶しまーす, 気をつけ。お待たせしました。 ちょっと延びていいですか。
NPO職員	はい。
音楽家教諭	すみません。

3-2-3. プログラム3: 「ラヴェル『水の戯れ』」鑑賞 授業の後半では, ラヴェル作曲の「水の戯れ」を鑑賞するプログラムが実施された。このプログラムの後半は鑑賞と児童各自の描画活動が中心であったため, ここではプログラム3のなかでも, 特に音楽家と児童による対話を中心となっていた, 「水のある場所とはどんな場所か」についての対話場面と, 楽曲の抜粋の鑑賞場面の2場面について省察する。

Table 6-6 音楽家の復唱による対話の構造化場面

発話者	発話
音楽家	みなさん、水のある場所、どんなところがあるか 教えてもらえるでしょう[か?]
児童	[川]
児童	((以下、口々に、海、池など))
音楽家	隅田川。湖。東京湾。海。水たまり。 温泉。トイレ。 ん?洗濯機。 雨。 洗面器。 天然水。 あ、涙。 いいですねー。涙。 汗。 体の水分。

まず、音楽家の「水のある場所とはどんな場所か」という〈unknown な問いかけ〉から生じた対話場面では、児童が口々に回答し、その一部の音楽家による復唱が連続するという、両学級で類似したシークエンスが生じた (Table 6-6 参照)。このような音楽家の復唱は、児童の発話を組織化することにつながっていたと考えられ、「課題達成過程の維持」としてのスキヤフォールディングに類似している。しかしここでの対話の組織化は、プログラム 1 及びプログラム 2 で観察されたような「集束的プロセス」としての組織化とは形態が異なっている。プログラム 1 及び 2 では、音楽家には答えが予め明らかかな (known な問いかけ) についての 1 つの正答に児童が近づいていくように組織化されていたのに対し、プログラム 3-1 は答えが定まっていない (unknown な問いかけ) についての対話であった。よって対話の組織化は、1 つの正答に絞られていく「集束的プロセス」としてではなく、むしろ音楽家も予期しないような新たな回答が発せられるような「拡散的プロセス」として達成されていた。こうした「拡散的プロセス」としての対話の組織化は、事前に正答が明らかかな課題についての支援を前提とするスキヤフォールディング概念とは異質なものであるといえよう。

Table 6-7 1組における短い演奏の鑑賞場面

発話者	発話
音楽家	じゃあ次はどうでしょう？出だしとだいぶ違います。 ((曲の途中の数小節を演奏))
児童	((口々に回答)) 激しい
児童	はねてる。
児童	水の音がする。
音楽家	速くなった。はい、速くなりましたね。そう、はねてる。粗い。 色々です。 じゃあ次はどうかな。聴いてみてください。 ((曲の途中の数小節を演奏))
児童	((口々に回答)) 優しい。
児童	静か。
音楽家	静かですね。静かで優しくなりました。 じゃあ、ここはどうでしょう。 ((曲の途中の数小節を演奏))
児童	((口々に回答)) 激しい。
児童	はやくトイレ行きたい。
音楽家	うずまき。氾濫。 いいですね。

Table 6-8 2組における短い演奏の鑑賞場面

発話者	発話
音楽家	まず、出だしね、曲の最初はこんな感じです。 ((曲の冒頭部分を演奏))
児童	((挙手))
音楽家	はい
児童	((起立)) えっとなんか、音がしないんだけど、ゆっくり流れてる。
音楽家	はいありがとうございます。すごいですね、ゆっくり流れてる川のような感じ。 じゃあ次こんなところあります。 ((曲の一部を演奏))
児童	((挙手))
音楽家	どうでしょう、はい。
児童	((起立)) えっと、あの、水滴がはねてる感じ。
音楽家	いいですね、水滴がはねてる感じ。

次に、楽曲の抜粋演奏の暗唱場面である。上述してきたように、「水の戯れ」を鑑賞するプログラムの序盤では、音楽家と児童の会話のシーケンスは概ね

類似していた。しかしそれに続いて行われた、音楽家が楽曲の一部を抜粋して短い演奏を行い、児童がその印象を回答するという〈unknown な問いかけ〉を中心としたプログラムでは、1組と2組の会話のシークエンスに大きな差異がみられた。この場面では、1組では Table 6-7 のように、音楽家による短い演奏の後、児童が口々に印象を回答し、それを音楽家が復唱するという、プログラム 3-1 でみられたものと類似したシークエンスが生起していたのに対し、2組では、音楽家が短い抜粋を演奏した後、児童の一部が自発的に挙手した

(Table 6-8 参照)。音楽家は挙手した児童の1名を指名し、指名された児童はその場に起立して楽曲の印象を返答し、音楽家はそれを復唱あるいは評価した。この挙手→指名→起立・回答→評価、という対話構造はこの後、活動が次のプログラムに移行するまで維持された。こうしたシークエンスは一般に、学校の教室場面ではよく見られるものであるが、この構造は音楽家が要請したのではなく、児童の一部が自発的に挙手を行ったことを契機に生じたものである。つまりこの場面では、それまでとは異なる教室場面的な対話構造が、児童側によって「持ち込まれて」いたと解釈できる。

また、この展開のなかで、2組では児童の回答に対して新たな解釈を付け加える場面が複数みられた。例えば Table 6-9 に示した場面では、楽曲の短い抜粋を鑑賞した児童がその印象を「いきなり坂になって、どんどん落ちてく」と表現した後に、音楽家がリヴォイシングを行うだけでなく、その回答に「淹みたいな感じですかね」と自らの解釈を付け加えたフィードバックを行っていた。同様に、Table 6-10 及び Table 6-11 に示した場面でも、音楽家はリヴォイシングに「うねり」や「時間の流れ」といった自らの解釈を付け加えたフィードバックを行っていた。

Table 6-9 音楽家による解釈を付け加えたフィードバックの例 (1)

発話者	発話
	はい。
児童	((起立))えっといきなり坂になって、どんどん落ちてく。
音楽家	あどんどん落ちてく、淹みたいな感じですかね。はい、いきなり坂になって落ちていく感じ。

Table 6-10 音楽家による解釈を付け加えたフィードバックの例 (2)

発話者	発話
音楽家	はい。
児童	((起立))なんかジェットコースターで下りてる、下りてるのが何回もあって、やっと終わった一つてなったらまた大きいのがきた感じ。
音楽家	ジェットコースターで大きいのがきた、うねりを感じますね。

Table 6-11 音楽家による解釈を付け加えたフィードバックの例 (3)

発話者	発話
音楽家	はい。
児童	((画面外でおそらく起立))最初はなんか、朝みたいにゆっくり流れてて、最後はなんか夜になった。
音楽家	夜になった、ありがとうございます。 時間の経過も、感じてくれた人もいます。

このように、「水の戯れ」の抜粋を鑑賞するというプログラムは1組と2組でそれぞれ異なるプロセスで展開されていたが、一方で両学級において同じ趣旨の発話が音楽家から為されていた場面もあった。例えば Table 6-12 に示した場面では、両学級で同じ箇所を演奏した後、音楽家は「夜の海」というイメージに基づいた解説を行っていた。この場面では、音楽家は自らの意見を述べることで、楽曲から受ける印象の多様性を広げるような働きかけを行っていた。

Table 6-12 「夜の海」というイメージに基づいた解説

発話者	発話
音楽家	夜の海って行ったことありますか？
児童	ある。
児童	ない。
音楽家	夜の海って、真っ黒です。すごくこわい。 私はここを弾くときは自分は、夜の海を想像しています。

### 3-3. 考察：教授行為の形態

ここまででは、音楽アウトリーチにおいて音楽家・音楽科教諭・児童の間どのような対話が行われていたのかを、プログラム毎に省察した。以下では、これまでの対話の記述から、音楽家の教授行為の形態についてスキヤフォールディング概念を参照しながら整理する。

**3-3-1. スキヤフォールディング** 本研究で、音楽家と児童のやりとりのなかで観察されたスキヤフォールディングは、以下の2種類のプロセスとして生起していた。すなわち、①【課題の単純化】②【集束的プロセスとしての対話の組織化】、の2種である。

音楽家は、少数の問いに絞った解説や、問いの3択問題化などによって課題を単純化することで「課題の難易度の調整」としてのスキヤフォールディングを行っていた。こうした場面は〈known な問いかけ〉を中心に構成されており、その結果、対話はIRE連鎖もしくは拡張連鎖として展開されていた。

また、「known な問いかけ」についての対話場面では、音楽家が児童の回答を正解に近づく「集束的プロセス」として組織化する場面が複数記述された（Table 6-1, 6-2, 6-3, 6-4 参照）。これらの場面では、音楽家のリヴォイシングによって対話の方向性が明確化されており、こうした働きかけは「課題達成過程の維持」としてのスキヤフォールディングの機能を有していたといえる。

**3-3-2. 拡散的プロセスとしての対話の組織化** 上述した場面のうち、プログラム 3-1 及び 3-2 では、〈unknown な問いかけ〉を中心とした対話場面において、音楽家による対話の組織化が観察できた。例えば Table 6-6, 6-7 の場面では、児童が口々に発する回答の一部を音楽家がリヴォイシングすることでやりとりが維持されていた。

これらの場面は一見すると、音楽家による対話の組織化であるという点で、前節で記述した【集束的プロセスとしての対話の組織化】と類似している。しかし【集束的プロセスとしての対話の組織化】が〈known な問いかけ〉の正答に近づくような組織化であったのに対し、【拡散的プロセスとしての対話の組織化】は〈unknown な問いかけ〉についての回答が多様性を増大させていくよう組織化されていたという違いがあった。

【拡散的プロセスとしての対話の組織化】が展開された場面は、以下の2点



においてスキヤフォールディングによる教授学習とは異質なやりとりであった。第一に、これらの場面は事前に正答が用意されている〈known な問いかけ〉についてではなく、〈unknown な問いかけ〉についての対話である。第二に、音楽家はこれらの場面において、ある程度の回答が寄せられた時点で次の活動に移行しているが、この活動は性質上、課題が明確に達成された時点を指摘することが困難な活動である。以上の2点を考慮すると、【拡散的プロセスとしての対話の組織化】は従来のスキヤフォールディング概念では捉えられない教授行為の一端を示すものである。

さらに Table 6-12 の場面では、音楽家はこうした拡散的プロセスでの対話に対して、児童の回答とは異なる自らの見解を述べていた。「夜の海」というイメージによる解説は両学級で行われており、このように音楽家は児童の発話を「拡散的プロセス」として組織化するだけでなく、それにさらなる多様性を積極的に付け加えていくような働きかけも行っていたといえる。

**3-3-3. 児童の声の「読み替え」** 本研究で記述したやりとりでは、音楽家が児童の回答をリヴォイシングする際、自らの解釈を付け加える場面が観察された (Table 6-9, 6-10, 6-11 参照)。教師のリヴォイシングの研究では、子供の曖昧だったり不十分だったりする発話を明確化する機能が焦点化されることが多く、前節で指摘した対話の方向性の明確化としてのリヴォイシングもこの範疇であるといえる。しかし宮崎 (2009) はこうした、あいまいなものの明確化というリヴォイシングの機能のみでなく、「子どもの発言の表現上では見ることのできない可能性を子どもの発言のなかに読みとり、それを代わりに教師が出していくという、教師のより積極的な働きかけ」という機能の重要性を指摘している。

宮崎によるとこうした教授者による児童の声の積極的な「読み替え」によって「子どもたちの対話がより深いものとなる」ことを指摘している。例えば Table 6-9 の場面では、「坂になって、どんどん落ちてく」という児童の回答を音楽家が「淹みたいな感じ」と読み替えていた。この「読み替え」によって、児童による回答のイメージを他の児童が理解・共有することが容易になっていると考えられる。また Table 6-11 の場面では、児童の「朝みたいにゆっくり流れてて、最後はなんか夜になった」という回答が「時間の経過」を捉えている

ことを指摘し、それまでに発せられた回答に対するこの回答の独自性を明示している。このように、音楽家による児童の声の「読み替え」は、単に子どもの自主性を犯すものではなく、児童の回答のイメージやその回答の独自性を、学級全体が共有する契機になっていたといえる。

#### 3-4. 研究 6 まとめ

本研究では、音楽アウトリーチにおける教授行為の機能について、音楽家・児童間の対話のなかで考察することを目的とし、相互行為分析を行った。その結果、音楽家の教授行為は【課題の単純化】【集束的プロセスとしての対話の組織化】という2種のスキヤフォールディング、及び【拡散的プロセスとしての対話の組織化】【児童の声の読み替え】という4つの形態として展開されていたことが明らかになった。ここでは以上の結果をもとに、教授行為の相互構築性、及び対話構造の被限定性の2点についてさらに検討することで、音楽アウトリーチ及びワークショップ型授業研究の可能性を示したい。

**3-4-1. 教授行為の相互構築性** 従来の、事前のプログラムの設定やその際の理念の提唱といった音楽アウトリーチ研究に対して、本研究では実践現場での相互行為による教授行為の展開過程を焦点化することを試みた。こうした観点から音楽家の教授行為を記述する過程で、音楽家による教授行為を受動的に受け入れるだけでなく、プログラムの展開過程に能動的に関わるような、児童側の積極的な働きかけが観察された。また Table 6-4 で記述したピアノの仕組みの解説場面からは、音楽家が1組における授業時間の超過を考慮していた可能性を指摘した。

こうした、児童による実践展開過程への積極的な関わりや、実践展開過程と教室構造や前後の時限との相互作用といった点は、音楽家・児童による実践の「共創造性 (co-creativity)」としてまとめることができよう。このような観点は、従来の音楽家が「何を」「どのように」教えるかといった、音楽アウトリーチにおける教授行為の捉えを転換する観点として期待できる。

**3-4-2. プログラムによる対話構造の限定性** 本研究で記述した音楽家による教授行為のうち、【課題の単純化】【集束的プロセスとしての対話の組織化】というスキヤフォールディングとしての働きかけは、「きらきら星」の解説や

ピアノの構造の解説といった〈known な問いかけ〉が中心のプログラムで生起することが多かった。対して【拡散的プロセスとしての対話の組織化】【児童の声の読み替え】という非スキヤフォールディング的な働きかけは、楽曲から受けた印象といった〈unknown な問いかけ〉についての対話場面で多く生起していた。つまり本研究の結果からは、〈known な問いかけ〉についての対話ではスキヤフォールディング的な働きかけが、〈unknown な問いかけ〉についての対話では非スキヤフォールディング的な働きかけが比較的多く生起していたといえる。また、【課題の単純化】や【集束的プロセスとしての対話の組織化】といったスキヤフォールディング的な働きかけが生起した〈known な問いかけ〉についての対話は、IRE 構造や IRE の拡張連鎖といった、教室場面と類似した構造となることが多かった。

このような結果は、あらかじめ正解が明らかであるという〈known な問いかけ〉の性質や、学校内での実践であるという点、1対多数という構造に鑑みると当然の結果であるともいえる。しかし上記の結果だけでなく、Table 6-8 で記述された児童による教室的な対話構造の「持ち込み」の場面などを見ると、本研究で記述された対話場面は、教室場面における教師と児童の対話構造に類似したものが非常に多かったといえよう。Table 6-8 の事例は、こうした教室場面と類似した対話の生起が、事前のプログラムの設定や音楽家からの働きかけだけの問題ではなく、児童から「持ち込まれる」ことによっても生起していることを示している。本研究の結果は、特に〈known な問いかけ〉についてのインタラクションの構造が、教室場面的な IRE 構造あるいは IRE の拡張連鎖といったものに限定されていた可能性を示唆している。「相互に刺激しあい学びあう、グループによる学びと創造の方法」（中野，2001）といったワークショップ実践の理念を考えると、〈known な問いかけ〉についての対話構造にも様々な展開の可能性があるはずであり、こういった点について多様な構造の対話を音楽家・児童が相互に構築していくような活動を検討することが、今後の音楽アウトリーチ研究の課題の一つであるといえよう。

## 第4節 研究7

### オーケストラにおける指揮者の指導内容と練習時期の関連

#### 4-1. 目的

本章研究5, 6では、プロの音楽家による小学校での音楽アウトリーチ実施場面の分析から、①音楽という芸術性の高い活動におけるスキヤフオールディングはいかに行われるか、②スキヤフオールディングとは異なる形態での指導者の働きかけがいかに行われるか、の2つの点について検討した。しかし研究5, 6で対象とした音楽アウトリーチは、ワークショップ型の開催ではあったものの、プロのピアニストによる演奏の鑑賞を中心としたプログラムとなっていた。そのため、本章では鑑賞のみではなく、音楽の演奏に関わるアウトリーチにおけるインタラクションの分析も必要であると考え、研究7・8ではプロの音楽家による集団演奏指導のアウトリーチ実践を取り上げることとした。

研究7・8で対象としたのは、プロの指揮者による、大学の学生オーケストラの集団演奏指導場面である。学生オーケストラは大学の課外活動として展開される活動であり、制度的な学校教育としての色合いが強い活動ではない。また小中学校や幼稚園・保育園における音楽アウトリーチとは異なり、教育現場側の代表者として教員のような人物が音楽家と協働する場面もあまりないといったように、様々な面において研究5・6で対象としたような音楽アウトリーチとは異質な実践であるといえる。しかし学生オーケストラにおける教授・学習プロセスは、演奏というひとつのパフォーマンスを集団で作りに上げていく活動であり、そのような演奏を作り上げるインタラクションを微視的に分析し、研究5・6の結果と比較・検討することで、音楽アウトリーチの学習環境デザインにつながる新たな示唆を得ることが期待できると考えた。

本研究では、指揮者によるオーケストラの合奏指導において行われた指導内容を縦断的に記述し、練習の時期と指導内容との関連について検討することで、研究8の微視的な分析の端緒を得ることを目指す。

#### 4-2. 方法

4-2-1. フィールドの概要 本研究では、首都圏のある国立大学の部活動とし

て活動している学生オーケストラを対象とした。オーケストラには当大学の学生 100 名以上が部員として所属している。

本オーケストラは毎年 5 月と 12 月に定期演奏会を開催しており、このうち 12 月の定期演奏会にむけての練習についてフィールドワークを行った。フィールドワークの実施期間は 2011 年 6 月から 12 月の半年間であった。

**4-2-2. データの取得** 本オーケストラでは指揮者の指導のもとで全体練習を行う際、練習場面を録画し、その映像を団内で共有することが慣例となっていた。本研究ではオーケストラの幹部を務める学生一同（当時）及び指揮者の許可を得た上でこの映像を借用し、分析に用いた。この際、映像は研究以外の目的では使用しないことを説明し、了承を得た。

**4-2-3. 分析対象の抽出** 取得した映像のうち、当該の定期演奏会のメイン・プログラムであったブラームス作曲の交響曲第 2 番ニ長調（作品番号 73 番）第 1 楽章を練習している場面を分析対象とした。なお本オーケストラではこの楽曲を「ブラームスの 2 番」と通称していたため、本稿でもこの名称を採用する。

**4-2-4. 切片化とカテゴリ化** 分析対象とした映像から、指揮者がオーケストラに対して具体的な指示・指導を行っている発話を抽出し、①指揮者が示している楽曲の箇所が変わる時、②指示の対象となっているパートが変わる時、③指示の内容が変わる時、④演奏者による演奏が入る時、の 4 つの基準によって区切り、切片化した。

次に、得られた切片に対し、指揮者の指示が示す音楽的な内容に基づいてカテゴリ化を行った。まず、指揮者のマックス・ルドルフによる指揮者の役割についての記述（ルドルフ、1997、p. 311）を参考に、「テンポ」「ダイナミックス」「リズム」「アーティキュレーション」「フレージング」「楽曲に適切な様式・精神」の 6 つのカテゴリを予め設定した（各カテゴリの定義については後述の Table 7-1 を参照のこと）。さらに上記のカテゴリに該当しない内容の指示については新たにカテゴリを設けて分類することとした。

なお、切片の内容が短かすぎたり、歌による指示のみであるなど、詳しい指示内容が不明であると判断された切片はこの分析から除外した。これより以下の作業は筆者と、心理学を専攻し、クラシック音楽の演奏経験が豊富な大学院

生 1 名の 2 名によって行い、不一致の箇所は同意に至るまで協議した。

#### 4-3. 結果と考察

4-3-1. 分析対象の抽出 Tutti のなかで、分析対象とした楽曲の第 1 楽章の練習が行われたのは 7 月 6 日、8 月 18 日、8 月 19 日、10 月 26 日の計 4 日であった。このうち 8 月 19 日の練習は時間が短かったため、分析対象から除外し、練習日程全体のうち前期にあたる 7 月 6 日、中期にあたる 8 月 18 日、後期にあたる 10 月 26 日の計 3 日間、合計 3 時間 43 分 6 秒の映像を分析対象とした。以下、7 月 6 日を「前期」、8 月 18 日を「中期」、10 月 26 日を「後期」と記述する。

4-3-2. 切片化とカテゴリ化 この映像から指揮者の発言を中心にトランスクリプトを作成し、指揮者の指示の抽出と切片化、カテゴリ化を行った結果、390 切片がカテゴリ化の対象となり、予め設定したカテゴリに加え「音程」「譜面との相違」「タイミング」「協奏」「演奏者の特徴」「合奏のエチケット」の 6 つのカテゴリが得られた。「合奏のエチケット」とは、佐藤（2003；2012）が学生オーケストラの練習場面の分析によって指摘した、合奏の本質に関わり、「認識レベルで意識されないで暗黙知の形となって存在しており、行為することでそれが顕現化される」ような知識である。この概念を引用し、合奏に関する暗黙知のような指示をまとめるカテゴリを「合奏のエチケット」とした。

指示内容の概要をとらえるため、これらのカテゴリをさらに大カテゴリに分類した。その結果、固定的な情報についての指示をまとめた「楽譜記載の一義的情報」、指揮者の考えや解釈に比較的相対的な情報についての指示をまとめた「楽譜記載の相対的情報」、演奏や演奏者間の関係性についての改善指導をまとめた「楽譜非記載の改善指導」、楽曲や合奏にあたっての姿勢や態度、表現などの暗黙知的な内容の指導をまとめた「楽譜非記載の暗黙知的指導」の 4 つの大カテゴリが得られた（Table 7-1, Table 7-2 参照）。

Table 7-1 各カテゴリの定義と切片例

大カテゴリ	大カテゴリの定義	含まれる小カテゴリ	小カテゴリの定義	切片例
楽譜記載の一義的情報	楽譜に記載された固定的な情報についての	音程	音程のズレなどについての指示。	「うん、そう、あそこで定まんないね、音がね、うん。ちょっとフラットでね」
		テンポ	演奏の速さについての指示。	「ゆっくり(歌)」
		ダイナミクス	音の強弱についての指示。	「クレッシェンド(歌)」
		リズム	リズムについての指示。	「でピチカートも四分音符で並んでる人は裏拍があると思って。ウンタ、ウンバ、ウンバ、ウンバ」
		アーティキュレーション	一言一音の表情についての指示。	「もっとなんか、重く弾ける？(歌)」
楽譜記載の相対的情報	比較的相対的な情報についての指示。	フレーズング	一連の音の流れについての指示。	「3拍で、3拍の中で1拍だけスラーが分かれてる所は、ちょっとあの、勿体ぶってみて。(歌) もっとソリスティックに」
		タイミング	音を出すタイミングについての指示。	「トロンボーン遅い」
		協奏	複数のパート間の音の兼ね合いについての指示。	「弦楽部の人は、フォルテの時はまだまあいいけどピアノの時、あるいは木管がメロディやってる時に気付けのが遅いかも。うん、もうちょっと支えてる感じにして」
楽譜非記載情報の技術的指導	楽譜に記載されていない、演奏者もしくは演奏者間の関係性について改善を求めめる指導。	演奏者の特徴	単独の演奏者もしくはオーケストラ全体の特徴や演奏の傾向を指摘する指示。	「なんか次に進もう次に進もうという感じが、ちょっと多い時がある。いい時もあるんだけど。うん」
		楽曲に適切な様式・精神	「ブラームスの2番」にふさわしい表現や姿勢についての指示。	「ちょっとこの、なんか、憂鬱感がもうちょっと出や姿勢についての指示。」
楽譜非記載情報の観念的指導	楽譜に記載されていない、楽曲のよ、合奏そのものに適切な表現や姿勢、心構えについての指導。	合奏のエチケット	合奏するにあたっての姿勢や心構えに関する指示。	「皆さんさ、楽だからみたくに見えらんだよ。(歌) そうじゃない。(歌) 自分メロディやってるつもりで、作らないと、音楽を一緒に。聴いてやろ、この場所は」

Table 7-2 日程と大カテゴリのクロス集計表

	楽譜記載の一義的情報	楽譜記載の相対的情報	楽譜非記載情報の技術的指導	楽譜非記載情報の観念的指導	計
前期	14	52	23	11	100
中期	12	102	47	17	178
後期	14	35	42	21	112
計	40	189	112	49	390

## 第 5 節 研究 8

### オーケストラにおける指揮者の指導プロセスの微視的分析

#### 5-1. 目的

研究 7 では、指示の内容によってやりとりをカテゴリ化することで指導課程の概要の把握を試みた。この結果を基に、研究 8 では指揮者の指導過程の微視的な分析を試みる。

#### 5-2. 方法

まず、練習期間中に、楽曲中の同じ小節についての指導が繰り返されていた場合、その箇所についての指導を抽出し縦断的に検討することで、指導のより詳細な過程について考察が可能になると考えた。このため本分析では、各指示が楽曲中の何小節目についての指示であるのかを評定することで、楽曲中の特に頻繁に指導が行われていた小節を特定し、その箇所についての指導場面を分析対象とした。

また同じ指導回数であっても、その指導の内容によって質的な意味が異なる可能性が考えられる。そのため上記の作業を、研究 7 で得た指導内容の 4 つの大カテゴリ毎に行うこととした。つまり、「楽譜記載の一義的情報」「楽譜記載の相対的情報」「楽譜非記載の改善指導」「楽譜非記載の暗黙知的指導」の指導が頻繁に行われていた 4 グループの小節を楽曲中からそれぞれ特定することとした。

#### 5-3. 結果と考察

**5-3-1. 指導が頻繁に行われていた小節の特定** 切片ごとに、それぞれの指示が楽曲中の何小節目を指しているのかを評定した。この際、指示が複数の小節に渡る広い範囲を指している場合は、該当する小節全てに 1 カウントを付加し、これをその小節への言及回数とした。例えば 2 小節目を指す指示が 1 つ、2 小節目から 4 小節目までを指す指示が 1 つあった場合は、言及回数は 2 小節目に 2 回、3 小節目に 1 回、4 小節目に 1 回である。このため、各小節への言及回数の合計は指示切片数とは一致しない。



この言及回数の推移を、指示のカテゴリ毎にまとめ、練習期間中頻繁に言及されていた小節をカテゴリ毎に特定した後、その小節についての練習の過程を微視的に分析した。

上述の作業の結果、【楽譜記載の一義的情報】の指導は37小節目、【楽譜記載の相対的情報】の指導は156小節目から161小節目までの計6小節、【楽譜非記載情報の技術的指導】の指導は33小節目から35小節目までの計3小節、【楽譜非記載情報の観念的指導】の指導は455小節目から464小節目までの計10小節に対して最も頻繁に行われていた。これらの小節に対する指導プロセスをそれぞれ縦断的に分析し、①音楽という芸術性の高い活動におけるスキャフォールディングはいかに行われるか、②スキャフォールディングとは異なる形態での指導者の働きかけはいかに行われるか、の2つの観点から考察した。

5-3-2. プロセス1:【楽譜記載の一義的情報】 37小節目は、トロンボーンとチェロのみが、*piano*（強弱法の表記のひとつで、弱く演奏することを指示する表記）で演奏する箇所である（図8-1参照）。とくにトロンボーンは、37小節目の1音目に臨時記号が付されており、半音単位での音階の調節が要求される箇所である。

The image shows a musical score for the 33-37 measures of the second movement of Brahms' Symphony No. 2. The score is arranged in a standard orchestral format with staves for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet (Cl.), Bassoon (Fg.), Trumpet (Trb.), Trombone (Trb. e Btb.), Timpani (Timp.), and Violoncello (Vlc.). The key signature is two sharps (D major). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. Notably, the Trombone part has a first ending bracketed with a '1.' and a 'p' dynamic marking. The Violoncello part has a 'pp' dynamic marking and a '85' marking below the staff. The Timpani part has a 'tr' marking. The overall texture is sparse, focusing on the lower brass and strings.

Figure 8-1 「ブラームスの2番」33～37小節目の楽譜<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 本研究では、実際にオーケストラのメンバーが使用していた全音楽譜出版社発行の「ブラームス交響曲第二番ニ長調作品73」の楽譜を、出版社の許可を得て転載した。

37小節目に言及していた指示切片は、【楽譜記載の一義的情報】以外に、【楽譜記載の相対的情報】の切片が2切片、【楽譜非記載情報の技術的指導】の切片が2切片あり、合計で19切片であった。この19切片のうち18切片が、トロンボーンの音程が外れていることを指摘する指示であった。とくに中期の練習では、トロンボーンのために37小節目の短い演奏を7回繰り返させる場面もあり（Table 8-1 参照）、トロンボーン奏者のこの箇所音程がなかなか安定しないことが伺える。

この場面では、トロンボーン奏者のみが全体から取り出され、音程が安定しない箇所について短い演奏を繰り返し、指揮者がそれに対して細かいフィードバックを繰り返していた。こうした問題点の指摘や細かいフィードバックは〈なされていたこととよい解決法の違いの明確化〉としてのスキヤフオールディングの機能を果たしていた。さらに、一部の奏者のみを取り出しての演奏は、全体での合奏のなかでの演奏よりも奏者の音程のミスが明らかになりやすく、かつシンプルで達成が容易な課題となっていたといえ、〈なされたことと良い解決法との違いの明確化〉及び〈課題の難易度の調整〉としてのスキヤフオールディングの機能を有しているといえる。

Table 8-1 中期の37小節目への集中的な指導

指揮者の発言	小カテゴリ	大カテゴリ
そしたらトロンボーンだけさ、さっきちょっとまいいなかった。えーと…7拍、Aの7拍の和音。そこ一発目がちょっと(???)	伝表	楽譜記載の相対的情報
Aの7拍前トロンボーンいいですか？OK、ワントゥースリー。		
[トロンボーン演奏]		
レー、ちょっと下から行ってもらっていい？	音程	楽譜記載の一義的情報
[トロンボーン演奏]		
さ、ちや、それア音(?)スィー	音程	楽譜記載の一義的情報
[トロンボーン—人ずつ重ねていきながら演奏]		
うーん高くなっちゃったねー。	音程	楽譜記載の一義的情報
うーんもう一回いいですか。ど。じゃ3番と1番で最初いいですか。どーぞっ。		
[トロンボーン演奏]		
No、低い、下げない、どうぞっ。	音程	楽譜記載の一義的情報
[トロンボーン演奏]		
(???)もうちょっと、あのGしつかり。	音程	楽譜記載の一義的情報
どうぞっ。		
[トロンボーン演奏]		
そう、Good、で2番入って下さい、どうぞっ。		
[トロンボーン演奏]		
Good、じゃあチェロも一緒に、どうぞっ。		
[トロンボーンとチェロ演奏]		
OK、じゃあそっから行こう。		

また、後期になってもこの箇所のトロンボーンの指導は継続しており (Table 8-2 参照), 指揮者は中期と同じくトロンボーンのみ短い演奏を 5 回繰り返させていた。この繰り返し練習の過程で、指揮者は「そう、強くていい、強くて、弱い音出さなくて」と、楽譜に記されている「弱く弾く」という指示を無視することを指示していた。この指示から、指揮者がトロンボーンの音程が安定しない理由をこの強弱法の指示にあると考え、楽譜記載の強弱法よりも音程を優先させたことが伺える。

これらの指導プロセスは、楽譜に記された情報を中心に展開されており、楽譜が練習上、演奏上の重要なリソースとなっているといえる。しかし後期に楽譜の記載内容を無視するよう指示したことは、指導とそのリソースである楽譜との関係性は必ずしも固定的なものではなく、動的なものであることを示唆している。指揮者は指導のプロセスのなかで、演奏者の技量に合わせて楽譜のリソースとしての重要性を相対的に引き下げようとする指導も行っており、楽譜の重要性は動的に変化し得るものであると考えられる。

Table 8-2 後期の 37 小節目への指導

指揮者の発言	小カテゴリ	大カテゴリ
(指揮止める)		
違う、低い。(歌)	音程	楽譜記載の一義的信息
ちょっと2回目、トロンボーン。		
(合図)		
(演奏)		
低い低い。(歌)	音程	楽譜記載の一義的信息
(演奏)		
低い。	音程	楽譜記載の一義的信息
(演奏)		
そう、がんばって。難しい場所だね。	音程	楽譜記載の一義的信息
(演奏)		
そう、強くていい、強くて、弱い音出さなくて	ダイナミクス	楽譜記載の相対的信息

5-3-3. プロセス 2: 【楽譜非記載の相対的信息】 156 小節目からは、第 2 ヴァイオリンとヴィオラの二重奏が中心となった第 2 主題に、フルートの 3 連符によるソロが重なって演奏が進行する。楽譜を見ると各パートに、音と音をつなげて滑らかに演奏することを指示する〈スラー〉の記号が多用されており、流れるような滑らかな 3 拍子の演奏が求められる場所であるといえる。

この部分についての【楽譜記載の相対的情報】の8切片の指示のうち、4切片の指導が、3拍子のうちの3拍目の演奏に関わる内容のものであった。(Table 8-3 参照) これらの指示から、指揮者がフレーズの3拍目を表現上重視していることが伺え、3拍目の演奏表現について様々な言い方で指導を試みているといえる。

このプロセスでは、指揮者はフレーズの3拍目の演奏について様々な指導言を用いて繰り返し〈なされたこととよい解決法の違いの明確化〉を試みていたといえる。また、この箇所の指導について、中期に2分ほど集中的に指導する場面がみられた (Table 8-4 参照)。この場面での指揮者の「うん、あの一、なんだろうな」との発言から、指揮者が演奏に感じている違和感を的確に指摘できない様子であることが伺える。この後、指揮者はフルートとセカンドヴァイオリン、ヴィオラの3パートの演奏者にのみ演奏を指示した。その結果、指揮者はフルートの演奏に問題を見だし、*piano*に拘らず、ソロだと思って伸びやかに演奏するようという指導に行き着いていた。このプロセスでは、指揮者は一部のパートの演奏を省察することで指導言を導きだしていたと同時に、楽譜の *piano* の記載を無視するような指導も行われていた。

しかし後期には、この箇所についてさらに、3拍目を重視する旨の指導が行われていた (Table 8-5 参照)。このことから、前期・中期に行われた指導を経ても、まだ指揮者には演奏に満足がいないことが伺える。その結果、指揮者は「三拍目が放っとかれてる」という新たな語彙によって指導を繰り返していた。このプロセスでは、指揮者の重視するポイントについて指導を行い、その指導内容が達成されなかった場合は、異なる指導言での指導が試みられるといえる。

Figure 8-2 「ブラームスの2番」158～161小節目の楽譜

Table 8-3 156～161小節目への3拍目に関する指導

日程	指揮者の発言
前期	でそのメロディ、弦楽器のメロディの方々は、音が切れないように。スラーの切れ目を無下に処理しないで、長く聞こえさせるような。あの、モードをください。
中期	あと第二主題、(歌)2拍目僕すくって振るから、3拍目がちゃんと演奏できるようにフレーズをして。(歌)
中期	3拍で、3拍の中で1拍だけスラーが分かれてる所は、ちょっとあの、勿体ぶってみて。(歌)もっとソリストイクに。
後期	あとFね。(歌)なんか3拍目が放っとかれてんだよ今。(歌)

Table 8-4 中期に行われた156～161小節目の集中的な指導

指揮者の発言	小カテゴリ	大カテゴリ
でそこはさ、3連符ヴァイオラの人聴こえる？フルート。	協奏	楽譜非記載情報の技術的指導
うん、あのー、なんだろな。		
ちょっとやってみようか。		
フルートとセカンドヴァイオリン、ヴァイオラ、だけ。		
Fのアウトタクトから以降、ラソラ。		
はい(合図)		
(演奏)		
そう、うん、で、えーっとフルートは、なんかピアノにこだわらなくていい、もうソロだと思っ、もっと伸びやかに吹いて、でもっと自由に。(歌)	ダイナミクス	楽譜記載の相対的情報
3拍で、3拍の中で1拍だけスラーが分かれてる所は、ちょっとあの、勿体ぶってみて。(歌)もっとソリストイクに。	フレーズ	楽譜記載の相対的情報
もう一回やってみよう、今のとこ。		
(合図)		
(演奏)		
そう、で今の方向でいいからそれで自分でやってきて、それがテンポに埋まるようにやってきて。	フレーズ	楽譜記載の相対的情報

Table 8-5 後期に行われた 156～161 小節目の指導

指揮者の発言
あとFね。(歌)なんか3拍目が放っとかれてんだよ今。(歌)
3拍目の休符ピチカートがない、その先もね、163。そこがなんか、すごい…

5-3-4. プロセス 3:【楽譜非記載情報の技術的指導】 この箇所は、トロンボーンとチューバ、チェロが中心となる場所である (Figure 8-1 参照)。32 小節目で全ての弦楽器と管楽器の音がなくなり、ティンパニーのみが鳴った後、トロンボーン、チューバ、チェロが 33 小節目から演奏する。一旦ほぼ全ての楽器の音がなくなった後にトロンボーンとチェロが音を出さなければならない、タイミングや音程の調整が難しい箇所であるといえる。

この部分への【楽譜非記載情報の技術的指導】についての指示切片は、表 9 にまとめた 9 切片であった。これらの指示では主に①チューバとチェロの音程を合わせる、②自分たちがフレーズの何拍目に位置するのかを考える、③トロンボーンの出しのタイミングをそろえる、④トロンボーンを大きくする、の 4 つの内容の指導が行われていた。この 4 つの内容は、いずれも複数のパート間での調整に関するものであり、この箇所はパート間での調節が大きな課題であることが伺える。また③の内容については、中期には「音出しを合わせようよ、なんか、もっと気をつめて」と指導されていたものが、後期には「聖歌隊みたいに」という新たな語彙で指導されており、プロセス 2 で記述した指導言の模索の一端がみられる。対して、①と④の内容についてはほぼ同じ語彙で指導が繰り返されており、指導言の模索は必ずしも全ての内容で行われる訳ではないことが伺える。

上記の 4 つの内容のうち、特に②の内容については前期・中期・後期の全ての日程において指導が行われていた (Table 8-7 参照)。前期の指導における「フレーズの 1 拍目がティンパニー」「トロンボーンは 2 拍目」などの発言から、指揮者が 32 小節目のティンパニーを 1 拍目、33・34 小節目のトロンボーン・チューバを 2・3 拍目、35 小節目のフルート・オーボエを 4 拍目とした「でっかい 4 拍子」としてフレーズをとらえ、演奏を設計しようとしていることが分かる。この場面は、指揮者がフレーズの解説を行い、くなされたこととよい解決

法との違いの明確化)を行っている場面であるといえる。しかしそれだけでなく、この過程のなかで、前期にはフレーズのどこに柱があるのかを理解する、中期には自分たちがフレーズの何拍目なのかを意識するよという【楽譜非記載情報の観念的指導】の指導が行われていた。

Table 8-6 33~35 小節目への【楽譜非記載情報の技術的指導】

日程	指揮者の発言	指導の内容
前期	でここ大事なのはチューバとチェロ同じ音です。だから今このチューバとチェロの音程の差がすごくある。(???)	チューバとチェロの音程
中期	そしたらこの前も言った、そのデユ、最初の…33のところ、チューバが入るところ。でここはチューバだけじゃなくチェロもあるんだよ。だからチェロも管楽器よく聴いて、その音程合っていないから。チューバとチェロの音程。	チューバとチェロの音程
中期	なんか自分たちがフレーズの何拍目かかってのがちょっと希薄よ。	自分のパートがフレーズの何拍目か
中期	もう一回もう一回、でき、音出しをもっと合わせようよ。なんか、もつと気をつけて。3人。	トロンボーンのリミット
中期	あーフルートとここが	不明
後期	違う違う違う、何か違うんだよね、なんだろう。だからさ、それは具体的に言うと、フレーズの1小節目ね。(歌)だからフレーズの1拍目だから、なんかそこが…あの、弱いよね、あの音楽的に。音の弱さとかじゃなくて、音楽的な1拍目感が弱い。だからティンパニー、ティンパニーが、トロンボーンとチューバのコラールを引き出す。	自分のパートがフレーズの何拍目か
後期	で、なんか弱いなあ、トロンボーン。	トロンボーンの声量
後期	そう、もつとまとまったプレスをして一緒に出られないかな、聖歌隊みたいに。	トロンボーンのリミット
後期	そう、2番トロンボーンももうちょっとあっているいな。	トロンボーンの声量

Table 8-7 33~35 小節目のフレーズについての指導

日程	指揮者の発言	小カテゴリ	大カテゴリ
前期	止めた理由、行きます。えーとですね、さっき吸って言ったところの次の小節、5、6、7、8、9…えっと21から言うと、これが4拍子で切れちゃう。	フレーズ	楽譜記載の相対的情報
	(歌)って行くでしょ。そしたらフレーズの1拍目がティンパニー、だからトロンボーンは2拍目になります。(歌)	フレーズ	楽譜記載の相対的情報
	ブルームスはこうやってね、騙しみたいなフレーズがいっぱいあります。で、これは…これ一番大事ね、このフレーズがどこに柱がっているのは一番大事なこと。	曲に適切な様式・精神	楽譜非記載情報の観念的指導
	だから、聴いてると皆さんフレーズ感がちょっと希薄なの。でかい4拍子にしてほしい。	演奏者の特徴	楽譜非記載情報の技術的指導
中期	で、えっとこれもそう。えーと…31、32、33、33からフレーズとするとね、ティンパニー入るでしょ、レー、ティンパニー、レー、レドレ(?)4番目に入る。レーソーラー、4番目、ダン、ミラーソーラー、そういう雰囲気をも管分かって。	フレーズ	楽譜記載の相対的情報
	なんか自分たちがフレーズの何拍目かかってのがちょっと希薄よ。	演奏者の特徴	楽譜非記載情報の技術的指導
	そこ大事、それ。	合奏のエチケット	楽譜非記載情報の観念的指導
後期	違う違う違う、何か違うんだよね、なんだろう。だからさ、それは具体的に言うと、フレーズの1小節目ね。(歌)だからフレーズの1拍目だから、なんかそこが…あの、弱いよね、あの音楽的に。音の弱さとかじゃなくて、音楽的な1拍目感が弱い。だからティンパニー、ティンパニーが、トロンボーンとチューバのコラールを引き出す。	協奏	楽譜非記載情報の技術的指導

さらにこれらの指導のうち、後期には前期・中期の指導には見られなかった、ティンパニーがトロンボーンとチューバの演奏を引き出すという演奏者同士のコミュニケーションについての指導が行われていた。それまでも指揮者は、楽曲分析に基づいてフレーズの解説を行っていたが、ここで演奏によるパート間のコミュニケーションという、フレーズ解説の新たな観点が生じている。言い換えると、このフレーズについての指導では、指揮者の解釈に基づいた楽曲の

解説が行われたが、一度の指導では問題が解決されず、指導言を模索していった結果、新たな観点からの解説が行われていたといえる。

5-3-5. プロセス 4:【楽譜非記載情報の観念的指導】 この箇所は、第 1 楽章を締めくくるホルンソロの冒頭にあたる部分である。447 小節目から楽曲の終結部分である *coda* に入り、445 小節目からはチェロ、コントラバスなどの低弦楽器を伴奏に、ホルンがソロを吹き、静かに第 1 楽章の終わりを告げる。

The image displays two systems of musical notation for a horn solo. The first system, starting at measure 456, features a horn (Cor.) line with a first ending bracket over measures 456-460. Below it are staves for Violin I (Vl. I), Violin II (Vl. II), Viola (Vla.), and Violoncello/Double Bass (Vlc. eCb.). The second system, starting at measure 461, is marked 'un poco stringendo' and 'cresc.' and continues to measure 465. The horn part continues with a melodic line, while the string parts provide accompaniment.

Figure 8-3 「ブラームスの 2 番」 456~464 の楽譜

この箇所についての【楽譜非記載情報の観念的指導】の切片は、表 11 に示した 4 切片であり、その全てが、中期と後期にそれぞれ行われたこの箇所についての集中的な指導の際に発せられていた。いずれの日程でも指導の内容は、ホルンのソロに関してのもの、ホルンソロの伴奏にあたる低弦楽器(チェロ、コントラバス)に関してのものが中心であった。



Table 8-8 155～164 小節目への【楽譜非記載情報の観念的指導】

日程	指揮者の発言
前期	なし
中期	<p>で、それあのまあ、んーとホルンのコーダに行くんだけど、えーとまあこう夕日が見えてくるよね、Mから。</p> <p>で、ホルンのソロなんだけど、えっと最初は行き先が分からないように迷ってほしいわけ。(歌)で4小節かけて、行き先決まるじゃん。(歌)次も4小節(歌)1小節(歌)4小節(歌)でっかい範囲で、その自分の気持ちを、だから、なんていうか、設計してほしい。</p> <p>迷って(歌)</p>
後期	そうそうそう。そう、そのぐらい動いて、うん。全然おかしくない。

Table 8-9 中期の 155～164 小節目への集中的な指導

指揮者の発言	小カテゴリ	大カテゴリ
で、それあのまあ、んーとホルンのコーダに行くんだけど、えーとまあこう夕日が見えてくるよね、Mから。	曲に適切な様式・精神	楽譜非記載情報の観念的指導
で、ディミニユエンドのところを大事に緩めてもらえますか？(歌)	ダイナミクス	楽譜記載の相対的情報
そこつながり目分からないように。	フレーズ	楽譜記載の相対的情報
えーと…Mから行きましょう、Mジャスト。(合図) (演奏開始) (歌) (指揮止める) そうそう、うん。		
で、ホルンのソロなんだけど、えっと最初は行き先が分からないように迷ってほしいわけ。(歌)で4小節かけて、行き先決まるじゃん。(歌)次も4小節(歌)1小節(歌)4小節(歌)でっかい範囲で、その自分の気持ちを、だから、なんていうか、設計してほしい。	曲に適切な様式・精神	楽譜非記載情報の観念的指導
今、その下りはよかったです。もう1回行こう、うーんとMの5でいいです。フォルテ、Mの5、頂点(?)。(合図)		
迷って(歌)	曲に適切な様式・精神	楽譜非記載情報の観念的指導
バス。	協奏	楽譜非記載情報の技術的指導
(指揮止める)		
No. no. no. 迷う、で、それで、そっちの方向を勇気づけてくれるのがバスの半音階、これを聴いて。(歌)	協奏	楽譜非記載情報の技術的指導

中期の集中的な指導場面 (Table 8-9 参照) では、「夕日が見えてくる」「行き先が分からないように迷ってほしい」など、比喩的な表現を用いた指導が行われている。しかしこういった比喩的で抽象的な指導は単独の指示によって行われているのではなく、【楽譜記載の相対的情報】や【楽譜非記載情報の技術的指導】のような内容の指示と混在していることが見て取れる。この箇所の演奏を「夕日が見えてくる」とした直後には、その直前から 455 小節目に至るまでの *dim.* (ディミニユエンド、次第に弱めるの意) を大事に緩め、つながり目分からないようにするという、【楽譜記載の相対的情報】についての指導が行われていた。またその後の場面では、ホルンのソロについて「行き先が分からないように迷ってほしい」、「自分の気持ち」を「設計してほしい」という抽象的な指導の直後に、「バスの半音階」を聴くようにという、他のパートの音を演奏のためのリソースとするような、【楽譜非記載情報の技術的指導】に相当する指導を行っていた。ここでは、楽曲表現のためのイメージの伝達と、そのイメージを

達成するための具体的な〈なされたこととよい解決法との違いの明確化〉や、それを解決するためのリソースの提示が行われていた。

Table 8-10 後期の 155~164 小節目への集中的な指導

指揮者の発言	小カテゴリ	大カテゴリ
で、あとさ。これはもうホルンコンチェルだと思って、低弦の人が、一番先に音楽を作っていく場所なのね。だから、もつとホルン見て。ちょっとワンテンポ遅いんだよね。音の変わり目が、もつとつけられるはず。かなりつけられるから、もつと。	協奏	楽譜非記載情報の 技術的指導
で弦楽器もつと聴くべき。ホルン。いやよく聴いてるよ。だけど…もつと支えてあげて。 弦楽器だけ行きましょう。	協奏	楽譜非記載情報の 技術的指導
あんまり音程がよくないな。弦の。 456. 行きましょう。弦だけ。(合図)	音程	楽譜記載の 一義的情報
(演奏)		
(??)全部遅い。 そこはバスが作らないと、マジで。 もう一回。(合図)	テンポ	楽譜記載の 相対的情報
(演奏開始)	協奏	楽譜非記載情報の 技術的指導
(歌)		
そう。		
(歌)		
(指揮止める)		
もうそうそう。そう。そのぐらい動いて、うん。全然おかしくない。	曲に適切な様式・ 精神	楽譜非記載情報の 概念的指導

また、後期の集中的な指導場面（表 13 参照）では、伴奏にあたる低弦楽器がホルンに先立ち、「一番先に音楽を作っていく」場所であるという解説が行われ、ホルンが弦楽器をもつと聞くべきであるといった内容や、弦楽器の音程などの問題の指摘が行われた後、短い演奏に対してフィードバックが行われ（「全部遅い。そこはバスが作らないと」）、その後「そのぐらい動いて、うん。全然おかしくない」と、楽曲に適切な表現方法についての指摘が行われていた。

#### 5-4. 指導の形態

前節では、楽曲中特に頻繁に指導が行われた箇所について、その指導がどのようなプロセスを経ていたかを記述した。ここでは前節で記述した指揮者の指導を、スキヤフオールディングを含む 3 つの形態として整理する。

5-4-1. スキヤフオールディング Wood ら (1976) が示したスキヤフオールディングの 6 つの機能のうち、本研究で記述したプロセスに明確に観察できたのは、〈課題の難易度の調整〉と、〈なされたこととよい解決法との違いの明確化〉の 2 つの機能であった。例えばプロセス 1 では、指揮者は音程が安定しないトロンボーン奏者のみに短い演奏を繰り返させ、細かいフィードバックを与

えると共に、全体合奏のなかで演奏させるのではなく、トロンボーン奏者のみを取り出して単独で演奏させるという、課題の簡略化を行っていた（Table 8-1 参照）。また、この場面に限らず練習を通して見られた、演奏に対する問題の指摘や、同じ語彙での繰り返しの指導も、なされたこととよい解決法との違いの明確化としてのスキヤフォールディングの機能を有している。指揮者から奏者へのスキヤフォールディングは主に、①演奏の問題点を明確に指摘する②一部のパートを取り出して簡略な形で演奏させる、という2つの形態の支援として行われていたといえる。

**5-4-2. リソースの再配置** 本研究で記述した音楽演奏練習過程では、楽譜の記載内容を中心に指導が行われており、楽譜は楽曲理解や演奏練習のための重要なリソースであることが確認できた。しかしプロセス1やプロセス2では、楽譜に記載されている指示を無視するように求める指導も行われていた

（Table 8-2 参照）。この場面は、リソースとしての楽譜の重要性が指導によって動的に変化した場面であると理解できる。言い換えると、指揮者がそれまで重要なリソースであった楽譜の重要度を操作した場面である。

またプロセス4では、指揮者はホルン奏者に対して、「行き先が分かんないように迷って」いるような表現を求める際、「そっちの方向を勇気づけてくれるのがバスの半音階。これを聴いて」と、コントラバスの演奏をホルン奏者のリソースとするような指導を行っていた（Table 8-9 参照）。こうした指導者による人工物の配置のコントロールやリソースの提示を、城間・茂呂（2007）は「人的・物的リソースの配置の変化」としてまとめている。

本研究で扱った指揮者も、演奏者に対してその時々に応じてどのパートを演奏のためのリソースとすべきかを示していた。また楽譜のような重要なリソースを、場合によっては無視するよう指示するなど、演奏に応じたリソースの配置のコントロールも、指導者の重要な役割であったといえる。こうした指導者によるリソースの再配置（Re-configuration）と意味づけの変化は、Woodらの述べたスキヤフォールディングの6つの機能ではカバーされておらず、従来のスキヤフォールディングの観点からは十分には説明できない形態の支援であるといえる。もちろん指導者によるリソースの再配置の結果、学習者にとっての課題の難易度が変化したり、学習者のフラストレーションが軽減されたりとい

った形で、結果的にスキヤフォールディングにつながるという可能性は考えられる。しかしこの働きかけは課題の達成を直接的に容易にするものではなく、スキヤフォールディングとは異質な働きかけであるといえる。

**5-4-3. 暗黙知の顕在化** 本研究で記述した場面のうち、複数場面において指導者が暗黙知的な指導を行う過程がみられた。佐藤（2012）は、オーケストラの合奏に対する姿勢などの〈合奏のエチケツト〉のような知識について『『暗黙知』の形で存在しており、実際の演奏する中で彼らの経験にしまい込まれたものが引き出されてくる』ものであるとし、こうした知識は普遍的な知識や演奏技法として存在するものではなく、「実際の練習の中ではじめて伝えることが可能になっている」と述べている。社会文化的アプローチの始祖ともいえるヴィゴツキーは、言葉と思想の関係を「思想は言葉で表現されるのではなく、言葉のなかで遂行される」（ヴィゴツキー，2001）と述べ、言葉にすることで思考が完成すると考えた。上記のような暗黙知的な指導場面の理解は、こうした言語と思考の間の運動として指導場面を捉えるものであり、篠原（2000）や小出（2000）が述べたような、既存の知識を表現する「分かりやすい」指導言という理解とは異なるものであるといえる。

佐藤は「その場に身を置き、また具体的な状況の中に入った時にこれらは行為として表れてくるものであって、場面や状況を離れたところでは意識化できない」というような類の知識を〈合奏のエチケツト〉と名付けているが、本研究では〈合奏のエチケツト〉だけに留まらない、「楽曲に適切な様式・精神」を含む広範な内容の指導において、場面や状況から切り離して一般化できない類の知識を指導するプロセスがみられた。

例えばプロセス3における、33～35小節目についての前期から中期・後期へと続いた集中的な指導場面（Table 8-7 参照）は、この箇所のフレーズを単に3拍子のフレーズが4小節続く場面としてではなく、「大きな4拍子」のフレーズとして捉えるという指揮者によるフレーズの読み解きと、そこで実際に行われた演奏とに乖離があり、その課題を解決するために指揮者がさらにフレーズを解説するプロセスの中で生じていた。このように、暗黙知的な指導には、指揮者によるフレーズの解釈、オーケストラによる実際の演奏、その乖離といった課題、それに対する指揮者の指導といったもので構成される即時的な状況

で生じる状況特殊性が指摘できる。

これらの場面で指導されていた暗黙知的な知識は、指導プロセスから切り離して一般化できる類のものではなく、あらかじめ確立されているような知識ではない。つまりあらかじめ指揮者が考えていたことが言語化されたのではなく、具体的な演奏曲や実際にオーケストラが出した音、指揮者の経験が関わり合うプロセスのなかで顕在化したものであると考えるのが妥当である。

また、こういった指導は単独で行われるのではなく、【楽譜記載の相対的情報】や【楽譜非記載情報の技術的指導】といった具体的な指導と混在したプロセスのなかで行われていた。例えばプロセス 3 では、前期・中期のそれぞれにおいて、フレーズの構造を指揮者が解説し、「なされたこととよい解決法との違いの明確化」というスキヤフォールディング的な指導を行うなかで、フレーズのどこに柱があるのかを意識する、自分たちがフレーズの何拍目に位置するのかを意識するといった、【楽譜非記載情報の観念的指導】に相当する指導が行われていた（資料発話例 8-5 参照）。このように、暗黙知的な指導はそれ単独で行われることはなく、前述したスキヤフォールディング的な指導やリソースの再配置といった形態の指導と混在する形で進行していた。

## 第6節 第3章まとめ

### 新たな道具の提案2:

#### 音楽アウトリーチの発達の学習環境デザイン -パフォーマンス型プログラムの提案

##### 6-1. 本節の目的

本節では、オーケストラにおける合奏指導場面と音楽アウトリーチの授業場面それぞれにおけるインタラクションについて分析を行い、それぞれの場面において教授・学習過程が相互行為の中でいかに展開されていたかについて考察した。本節ではこれら2つの文脈における相互行為の比較から、新たな道具としての音楽アウトリーチの学習環境デザインを提案する。

##### 6-2. 対話構造の「共創造性」とワークショップの即興性

従来、事前のプログラムの設定やその際の理念の提唱といった音楽アウトリーチ研究に対して、本研究では実践現場での相互行為による教授行為の展開過程を焦点化することを試みた。こうした観点から音楽家の教授行為を記述する過程で、音楽家による教授行為を受動的に受け入れるだけでなく、プログラムの展開過程に能動的に関わるような、児童側の積極的な働きかけが観察された。

例えば「水の戯れ」の短い抜粋演奏に対して児童が感じた印象を述べる場面では、1組ではTable 6-7のように、音楽家による短い演奏の後、児童が口々に印象を回答し、それを音楽家が復唱するというシーケンスが生起していたのに対し、2組では、音楽家が短い抜粋を演奏した後、児童の一部が自発的に挙手した(Table 6-8参照)。音楽家は挙手した児童の1名を指名し、指名された児童はその場に起立して楽曲の印象を返答し、音楽家はそれを復唱あるいは評価した。この挙手→指名→起立・回答→評価、という対話構造はその後、活動が次のプログラムに移行するまで維持された。こうしたシーケンスは一般に、学校の教室場面ではよく見られるものであるが、この構造は音楽家が要請したのではなく、児童の一部が自発的に挙手を行ったことを契機に生じたものである。つまりこの場面では、それまでとは異なる教室場面的な対話構造

が、児童側によって「持ち込まれて」いたと解釈できる。

また Table 6-4 で記述したピアノの仕組みに関する 2 つの対話場面は、最終的にはピアノのハンマーは羊の毛でできているという正答に行き着いていたが、2 組ではその形態がより簡略化されていたことには、授業時間に対する配慮が影響を与えていると推測できる。既出の Table 6-4 の通り、2 組に先行して実施された 1 組の授業は、予定時間の 45 分を大幅に超過しており、2 組の授業は予定より遅れて開始されていた。2 組の授業の冒頭場面 (Table 6-5 参照) は、1 組の授業時間超過のため、2 組の授業終了時間も予定より遅れる可能性があったことを示しており、こうした事情から 2 組では音楽家が授業時間の短縮を図っていたと推測できる。この場面は学校場面における授業時間の制限や、前後の時限の授業との関連のなかでの音楽家の即興的な動きの一端を示唆するものであると推察できる。

このように、ワークショップ形式で行われた音楽アウトリーチにおいては、どのような対話構造を展開させるかは音楽家だけでなく、学習者である児童の側にも開かれていた。こうした対話構造の「共創造性 (co-creativity)」は、授業実践をワークショップ形式で実施することの重要な意義の一つであるといえよう。

### 6-3. 活動の文脈による相互行為の限定性

オーケストラの合奏指導場面では、指揮者の教授行為は、スキャフォールディング、リソースの再配置、暗黙知の顕在化という 3 つの形態の相互行為が混在して展開されていた。対して音楽アウトリーチにおける音楽家の教授行為は、スキャフォールディング、拡散的プロセスとしての対話の組織化、児童の声の読み替えという 3 種の形態として記述されたが、これらの形態が混在することは比較的少なく、それぞれの形態は独立して展開されていた。

この違いは単純に解釈すると、教授者の働きかけ方や課題の設定の仕方が異なっていた、というだけの違いである。しかしこうした解釈は、あくまでも教授者からの一方的な働きかけのみをその場から切り離れたものとして考えることが前提となっていることに注意が必要である。

本博士論文が前提とする、社会・文化的アプローチの観点から上記のような

活動の組織化の差異について再考するためには、単なる働きかけの差異に焦点を当てるのではなく、そもそも教授者と学習者が、それぞれの場いかに参加してきたのか、という点に注意を向ける必要がある。

オーケストラにおける指揮者と演奏者は、演奏歴の違いこそあれ、皆同じクラシック音楽の愛好家であり、オーケストラでの合奏にある程度慣れ親しんできたメンバーである。つまり彼らはそれぞれがここでの合奏に対するある程度の共通の捉え、例えば指揮者による楽曲の解釈は尊重する、練習中の私語は慎むといったルールを共有した「実践コミュニティ」(Wenger, McDermott & Snyder, 2000 櫻井・野中・野村訳 2002)であると考えることができる。言い方を変えると、オーケストラの演奏者にとって指揮者による指導の下での合奏練習は日常的な活動であり、その活動がどういったルールで展開されるのかは練習が始まる前からある程度共有されていたと考えられる。

対して音楽アウトリーチは、児童にとっては日常的な活動ではなく、音楽家側によって提示された非日常的な活動である。空間的には、普段児童が過ごす学校というコミュニティに外部から音楽家が訪れた、という図式になっているが、活動の内容を考えるとこの音楽家は普段から頻繁にアウトリーチを実施しており、むしろ音楽家のほうがこの活動の中では中心に位置しているといえる。なお、実践コミュニティという枠組みは誰からみても可視的に明らかなものではなく、研究者の視点や研究設問によって変化する枠組みであり、「音楽アウトリーチ」という実践コミュニティを設定し、音楽家・児童を共通の実践コミュニティのメンバーとして論じることもちろん可能である。しかしそうした枠組みで考えても、オーケストラと比較した場合、そこでの活動と演奏者・児童との関係性の違いは明白であるといえよう。

以上のような活動への参与過程の差異を考えると、オーケストラと音楽アウトリーチにおける教授行為の非対称性が明らかになる。オーケストラでは日常的な場面として、合奏練習とはどういう場所かを教授者・学習者がある程度共有した上で練習が進行しており、その上で指揮者は即興的に様々な教授行為を展開させていた。対して音楽アウトリーチでは、事前に音楽家が、児童本人とは無関係な場所で設定した活動を児童に提示し、そのプログラムに沿って即興的な指導行為が展開されていた。



その結果、オーケストラでは上記の3種の相互作用が混在していたのに対し、音楽アウトリーチではプログラム毎に相互行為の種類に偏りがあり、中心となる相互行為はプログラムによって比較的固定化されていた。例えば「きらきら星」の鑑賞や「ピアノのひみつ」ではスキヤフオールディング的な形態として相互行為が組織化されていたのに対し、「水の戯れ」の鑑賞場面ではそうした相互行為はあまり生起せず、非スキヤフオールディング的な相互行為が組織化される傾向にあった。つまり音楽アウトリーチでは、オーケストラのような日常的な実践コミュニティにおける活動と比べ、相互行為の形態が音楽家によるプログラムデザインによって規定される傾向にあったといえる。そういった意味で、音楽アウトリーチでは事前に設定したプログラムの内容によって、相互行為の形態が固定されがちで、音楽家による教授行為の即興的な展開可能性は制限されていたといえよう。

以上のような事前に想定したプログラムによる相互行為の限定性は、児童に対して提示する問いと予想される反応を事前に計画することを強く求める、小学校の授業という文脈によるものと考えられる。またこうした文脈のなかで行われた本実践では、教授者である音楽家と学習者である児童という関係性や、演奏者である音楽家と聴取者である児童という関係性は変化することはなかった。通常「ワークショップにおいては、参加者ばかりか、講師やリーダーの役割までもが、流動的」（藤見，1994）であるとされているのに対し、本実践では音楽家と児童の役割は比較的固定的であったといえよう。

もちろん本研究はシングルケースの分析であり、これとは異なる流動的な関係性を築くことに成功している事例も存在するであろうことは否定できないが、本章の目的は全ての事例に共通の事実として問題を指摘することではない。本章が試みるのは、文脈間での比較によって、学校のような公的な教育現場という文脈が音楽アウトリーチにおける相互行為に与える影響について考察することである。特に研究5・6で対象とした実践に対して本論では、そこでのインタラクションが教室場面的なインタラクションに終始しているのではないかといった指摘を行ったが、この指摘に当てはまらない独創的な取り組みを行っている実践も多数存在するであろう。

しかし本論では、全ての実践の共通点として音楽アウトリーチの限界を指摘

することを試みている訳ではない。本論が研究 5・6 において当該実践を対象としたのは、この実践が、日本の音楽アウトリーチに大きな影響を与えてきた NPO において高い評価を得ている音楽家によって長期間行われている実践であったという理由からである。研究 5・6 の貢献は、そのような実践を対象としてそこでの限界を指摘することによって、国内の音楽アウトリーチ実践者の実践観や発達観を、現時点でのパラダイムとして整理したことである。このように、社会的実践の現状をパラダイム化することは、全ての実践に対して一様な改善の方策を提案することにつながるものではない。そうではなく、現状として多くの実践が抱える限界を指摘すると共に、そうした指摘に当てはまらない実践が「なぜいいのか」を考える一つの観点を提示することが、研究 5・6 から得られた示唆の意義である。この目的に鑑みた場合、学校という文脈のもつ、問いと児童の反応を事前に設定・予測することを要求するという特徴によって、音楽アウトリーチやワークショップといった場面での即興性や展開可能性が制限されるという指摘は、一定以上の示唆を持つものと考えられる。

#### 6-4. 新たな道具の提案：発達の学習環境のデザイン

本章では音楽アウトリーチ実践における学習環境デザインの改善を目指し、音楽アウトリーチにおける音楽家-児童間の即興的な相互行為を記述すると共に、オーケストラ合奏練習場面の 2 つの相互行為分析の比較から、学校現場という文脈と音楽アウトリーチにおける相互行為の関連について考察した。その結果、児童からの働きかけによってそれまでとは異なる構造の対話が生起しており、ワークショップ型の授業ではどのような対話構造を展開させるかが児童側にも開かれていたことが示された。このことは、ワークショップという学習環境デザインが志向する、即興的な相互作用性のひとつの表れであると考えられることができる。しかし、そうした学習環境デザインを志向するワークショップという形態をとっているにも関わらず、教育現場での音楽アウトリーチでは生起する相互行為がプログラムの内容によって規定されたり、音楽家と児童の役割が固定化されたりする傾向があるという限界が指摘され、これには事前に児童の反応を予測することを強く求める、学校における授業という文脈が関係している可能性が示唆された。

こうした現状を改善するための指針として、本研究では発達における即興性を重視する、Holzman (2009) の発達の学習論を採用する。Holzman は即興性を重視する発達観から、インプロ (即興劇) の手法を応用して、カリキュラムや児童、教師の行為が高度に統制されている公教育の学校現場に対して「『例え小さな発達であっても』教室にもたらすような教育的介入のデザイン」

(Holzman, 2009 pp.60-61) を行ってきた実践的研究者であり、そうした実践の方向性が本研究の目的と合致すると考えたためである。以下では、Holzman の方法論のいくつかの要点について概説した後に、この観点から提案されるべき新たな学習環境デザインの方向性について述べる。

**6-4-1. 教授・学習と発達** Holzman の方法論を特徴づける点のひとつが、ヴィゴツキーから引き継いだ、発達と教授・学習の関係についての議論である。ヴィゴツキー (Vygotsky, 1956 柴田訳 2001) によると従来の心理学では、発達と教授・学習の関係を「2つの相互に依存することのない独立の過程」として捉える、あるいは発達と教授・学習を「1つに合わせ、2つの過程を同一視する」という2通りの考え方が主流であった。前者の考え方に従えば、「教授は発達の後に追従する」ということになり、「教授が可能となるためには、発達は一定のサイクルを通せねばならない」とされる。例えば、読み書きや算数の学習をし得る程度に子供の記憶や注意、思考が発達したとして、その子供に読み書きと算数を教えたとしても、その子供に起こる変化は教えられた算数や読み書きができるようになるという変化のみであり、子供の考え方や記憶のプロセスは何ら変化しないというのが前者の考え方である。この考え方では、子供に読み書きを教えたとしても子供は「読み書きができるようになっただけで、子供そのものは同一」であると理解される (Vygotsky, 1956 柴田訳 2001)。教育現場ではしばしば、「発達段階に応じた学習課題を与える」ことの重要性が謳われるが、こうした考え方も教授・学習が発達の後追いをするというこの考え方に追従するものであるといえる。

また、後者の考え方では、教授・学習と発達は同一視され、「子供は、教授された程度に応じ発達する」 (Vygotsky, 1956 柴田訳 2001) と考えられる。ここでは子供は教えられただけのことができるようになると考えられており、教授・学習と発達の関係という問題そのものが無視されている。

ヴィゴツキーはこうした教授・学習と発達の関係についての従来の2つの考え方をいずれも否定した後に、「教授と発達は直接には一致せず、きわめて複雑な相互関係のなかにある2つの過程である」とする立場にたつ。この立場では、「教授はそれが発達の前を進むときにのみよい教授である」とされる。つまり教授・学習が発達の後追いをするのではなく、教授・学習が発達に先行し、発達をより引き上げることができると思うのがヴィゴツキーの観点である。

**6-4-2. 発達の最近接領域** 以上のようなヴィゴツキーの観点を最もよく表すのが、「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development, ZPD) の理論である。この理論では、子供が他者と協働した際に、他者の模倣によって1人では困難な問題でも解決できることに着目し、「模倣するためには、私ができることから私ができないことへの移行のなんらかの可能性をもたねばならない」と考える (Vygotsky, 1956 柴田訳 2001)。通常、子供の発達水準は子供1人で行った課題遂行の結果から推測される。しかし同じ子供が、他者と協働した際に他者を模倣することによってそれ以上の結果に到達することが可能であった場合、「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子供が非自主的に共同のなかで問題をとく場合に到達する水準とのあいだの相違」が、近い将来の発達の可能性を示すとヴィゴツキーは考えたのである。このような考えからヴィゴツキーは、「自分の果樹園の状態を明らかにしようと思う園丁が、成熟した、身を結んでいるりんごの木だけでそれを評価しようとするのは間違っているのと同じように、心理学者も、発達状態を評価するときには、成熟した機能だけでなく、発達の最近接領域を考慮しなければならない」と指摘する (Vygotsky, 1956 柴田訳 2001)。

**6-4-3. being と becoming の弁証法** 以上のような ZPD の理論を Holzman は、「心の理論 (theory of mind) ではなく、成ることについての理論 (theory of becoming)」であると評価する (Holzman, 2009)。ここで Holzman が重視しているのは、ZPD の理論が「今ある状態 (state of being)」ではなく、今ある状態や今の自分とは異なる何かを模倣し、今とは異なる何かに「成っていく過程 (process of becoming)」に着目しているという点である。例えば幼児が喃語で大人と言葉を交わす時、彼は周囲との関わりの中で、「話せない人」ではなく「話せる人」として、つまり彼の being な状態としてではなく、

becoming な存在として振舞っている。あるいは新米教員が初めて教壇に立つ場合、教員が使うような言葉を使い（「いい質問ですね」）、教員が用いるような方略を用いる（出欠をとる、教室が騒がしい時にしばらく沈黙する）ことで、彼は新米教員であると同時に、あたかも何年間も講義を続けてきた熟練教員かの如く振舞うであろう。これに輪をかけて重要なのは、周囲の学生が、彼の熟練教員としての振る舞いを完成させるよう振舞う（静かに教員の話の聞く、挙手をして発言の許可を得る、「先生」と呼ぶ）ということである。このような、人が自らの being な存在であると同時に、周囲との協働によって今の自分とは異なる becoming な存在、今の自分より「頭ひとつ分背伸びした自分（a head taller than you are）」を振舞う（performance する）場面に、Holzman は発達の心理学的な意義を見出す。

6-4-4. パフォーマンスの時空間としての ZPD Holzman によると上記のような、人が becoming な存在として振舞える場面において重要なのは、個人の能力の伸張や変化、スキルの獲得ではなく、人々が協働で「発達の環境と発達を同時に創造している」という点である。Holzman の方法論にとって重要なのは、幼児や新米教員が「ケアテイカーと共に、自らを超え、自分であると同時に自分が成ろうとしている存在に成ることを支援する環境を創造している」（Holzman, 2009）ということである。この観点では発達とは、こうした協働的な環境の中で becoming な自分、頭ひとつ分背伸びした自分をパフォーマンスすることであるとされる。Holzman は発達とは「自分とは異なる存在をパフォーマンスすることで、自分が誰であるかという活動を創造していくこと」であるとしており、この観点から「ヴィゴツキーの ZPD とは、領域や社会的なスキップフォーリングではなく、パフォーマンスの空間であり、そこでのパフォーマンスなのである」（Holzman, 1997）と、ZPD の再定義を行っている。以上が、ヴィゴツキーのアイデアを基にした Holzman の、being と becoming の弁証法としての発達の学習の議論の概要である。

このような議論を背景に、以下では本章における研究 5～8 の結果について改めて検討し、新たな道具の提案を目指す。

6-4-5. 学習環境デザインの改善のための論点の整理 本章では音楽アウトリーチ実施場面と、オーケストラの集団演奏練習場面における相互行為の比較か

ら、音楽アウトリーチにおける教授・学習過程の特徴について検討を行い、以下の2点を指摘した。第1に、ワークショップの形式で行われた音楽アウトリーチでは、対話構造が音楽家と児童とのやり取りの中で相互作用的に変化する場面がみられ、ワークショップ型の実践ではどのような対話構造を展開させるかが音楽家だけでなく、学習者である児童にもある程度開かれたものである可能性があること。そして第2に、事前に問いとそれに対する児童の反応を計画・予測する小学校の授業という文脈によって、音楽家と児童との役割が比較的固定的になりがちであったという点である。

このうち第1の点に関しては、ワークショップ論における、対話による変化を重視する学習観と合致するものであり、音楽アウトリーチを少人数によるワークショップ形式で実施することの大きなメリットの1つであるといえる。それにも関わらず、公教育における授業実践という文脈が求める枠組みを前提に教育現場側と音楽家やNPOが協働した結果、提案されている活動がワークショップ論の想定する学習観や活動内容と一致しないものであるという第2の指摘は、音楽アウトリーチのみならず、学校現場において行われるワークショップ型の教育実践のアンビバレントな現状を示唆する重要な矛盾であるといえる。

近年、学習者による課題発見や積極的な問題解決を重視するアクティブ・ラーニングの流行によって、ワークショップ型の教育実践は益々増加の一途をたどっている。このような情勢に鑑みても、公教育における授業実践という文脈による授業者・学習者の役割の固定を乗り越えるような学習環境デザインの提案は、緊急性の高い課題であるといえよう。

**6-4-6. ヴィゴツキーの遊び論とインプロの導入** 上記の論点に対する本章の結論としてここで提案したいのは、Holzmanが様々な実践において取り入れている「インプロ（即興劇）」の方法論である。インプロとは「俳優の一団が台本なしに（通常観客や視聴者に応じて）シーンやストーリーを作り出すパフォーマンス芸術の1つ」であるとされており、これをHolzmanは「ごっこ遊び、ゲーム遊び、劇遊びを組み合わせるそのどれでもないものを作り上げる、ユニークなプレイ」と評価している（Holzman, 2009）。

Holzmanがインプロに着目した背景のひとつとして、ヴィゴツキーのアプローチにおける「遊び（play）」の重要性の指摘が挙げられる。ヴィゴツキーは

遊びと発達の間係を、教授・学習と発達の間係に照らし合わせ、「遊びは子供の欲求や意思が変化していくための、幅広い基礎をもたらす」(Vygotsky, 1978)としている。子供は遊びのなかで、「自らの欲求を、虚構の"私", ゲームの中での自分の役割とルールに関連づける」ことを学び、それによって「遊びにおいて、子供の最大限の達成が可能となり、この達成が明日には子供の実際の行為と道徳性の基礎となる」とされている (Vygotsky, 1978)。

こうしたヴィゴツキーの遊び論を背景とし、Holzman は様々なアクションリサーチや社会的実践においてインプロを取り入れている。Holzman が展開する様々な実践において重視されているのが、インプロにおける「オファーを受け入れ、それとともに作り上げる」「否定はしない」というルール、つまり“**Yes, and**” (Lobman & Lundquist, 2007) と呼ばれる基本的なルールである。このルールのもとで行われるインプロのやりとりを Holzman は ZPD 理論と結びつけ、「彼らの知識ややり方を知っていることを越えていくような、社会的パフォーマンスの空間を創造する」(Holzman, 2009 p.62) 活動であると解釈する。このように、Holzman は学習と発達において、人々が既知のやり方を越えていくようなパフォーマンスを可能にする、「社会的完成活動 (socially completive activity)」としての相互行為の場を重視する。

#### 6-4-7. 発達の学習環境としての「パフォーマンス型プログラム」の提案

Holzman の実践において発達の学習とは、既存の文脈の問い直しやそれを乗り越えることが重視されている方法論であり、そのためこの方法論をワークショップ型の授業実践に応用することによって、次の2点が期待できる。第1は、音楽家と学習者の双方をともに音楽を完成させる演奏者として位置づけることで、音楽家と学習者という固定しがちな役割の問い直しが見込めること。そして第2は、即興演奏という明確な完成形やゴールが事前に想定できないような不確定性の高い活動を取り入れることで、事前に学習者の反応を予測することを強く求める、学校における授業という文脈からの脱却が期待できることである。

以上のような、インプロの方法論を応用した学習環境デザインの方向性を、本研究では「ワークショップ型」と対比し、「パフォーマンス型」と名付け、本論からの新たな学習環境デザインの道具として提案する。以下では、こま

で解説した発達の学習論を理論的基盤とした、音楽アウトリーチ実践における「パフォーマンス型」学習環境デザインの枠組みについてさらに検討する。

6-4-8. 「パフォーマンス型」音楽アウトリーチの提案 Holzman の、即興的な「社会的完成活動」としての相互作用を重視する発達の学習の方法論を音楽アウトリーチに導入するため、本研究では音楽演奏のある一つの形式を応用することを提案する。即ち、「即興演奏」を取り入れた音楽アウトリーチの学習環境デザインである。

即興演奏とは、「楽譜や覚え書などを前もって用意しておかず、即座に演奏する」ことをいい、「a. 既存の楽曲に対して演奏家が即興的な装飾を加える場合、b. 与えられた主題を即興的に発展させる場合、c. 楽曲の構想および実現のすべての面を演奏者が担当する場合」の3つに大別される(鈴木, 1960)が、本研究ではこのうち a および b のタイプを対象とする。

音楽教育学の分野では、即興演奏は授業内の活動内容として注目されて久しく、学習指導要領にも「音楽をつくって表現する」学習活動として取り入れられているが、教育現場側からの反応の大方は批判的なものであるとの指摘も為されており(瀬戸・植田, 2003)、十分に定着しているとは言い難い現状である。本研究で提案する学習環境デザインは即興演奏を取り入れた実践であるという点で、こうした「音楽づくり」と称される一連の教育実践と重なる部分もあるが、「音楽づくり」の諸実践がイギリスの実践を輸入した「創造的音楽学習」を基礎としているのに対し、本研究で提案するプログラムはあくまでも Holzman の発達の学習についての議論及びインプロを理論的基盤としており、「音楽づくり」とは異なる流れに位置するものである。

本研究で提案する学習環境デザインは、“Yes, and”のルールに基づいた社会的完成活動としての相互行為を目指したプログラムである。つまり、音楽家と学習者の双方が相互行為によってその場の演奏を音楽として完成させるような活動を、新たな音楽アウトリーチのプログラムとして提案する。

ここで重要なのは、その場での音楽的なやりとりを音楽たらしめる、何かしらの枠組みの設定が必要になるということである。従来の音楽づくりにおける即興演奏的な教育実践では、例えば音楽のジャンル性といったものは軽視され、むしろ意図的に排除されることも少なくない。しかし本論では、なにかしらの



社会的文脈やそこでのルールなしには対話が成立し得ないように、ジャンル性やルールといった基盤なしに音楽は成立し得ないと考える。インプロではパフォーマーによるやりとりで先立ち、ある程度の場面設定や各々の役割を決めておくことが少なくない。パフォーマンス型の音楽アウトリーチでも同様に、即興演奏による対話を可能にするため、音楽家の専門性を活かした枠組みを事前に設定することが必要であろう。

以上のような提案は未だ理論的な萌芽にあたるものであり、実践の具体については今後、音楽家や教育現場の声も交えた詳細な検討が必要である。しかし本論では、このような理論的萌芽としての「パフォーマンス型」アウトリーチというモデルを提案することに一定の意義があると考え、これを発達の学習環境デザインの方策として提案することとする。

**6-4-9. パフォーマンス型プログラムの提案の意義** ここまで繰り返し述べてきたように、ワークショップは「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に参加したり、言葉だけでなくからだやこころを使って体験したり、相互に刺激しあい学びあう、グループによる学びと創造の方法」（中野，2001）として設定される活動である。中野はこうしたワークショップの特徴として、「参加」「体験」「グループ（相互作用）」の3点を挙げている。この3点からも分かる通り、ワークショップは教授者から学習者への一方通行的な「受け身」の教育、知識偏重の教育における言葉のみによる理解、個人の知識の獲得といった従来の教育実践への反省を背景に発展してきた実践である。つまりワークショップにおける学習観とは、個人主義・教授主義的な学習観へのアンチテーゼとして位置づけられるものであるといえよう。本論研究3において、音楽家の語りから「教え込みの否定」といった概念が生成されたことは、アウトリーチを行う音楽家にもこのようなワークショップ的な学習観が影響を与えていることを示唆している。

しかし近年のワークショップ型教育実践の研究知見においては、こうした学習観とは必ずしも一致しないと考えられる観点からワークショップの意義を主張するものが多く見られる。例えば縣・岡田（2009）は、大学生を対象に実施した、美術作品の創作プロセスに触れるワークショップの意義について、「教養として何らかの創作活動に触れる機会を提供する意義」という観点から議論

しているが、ここで主張されている「創造的教養人の育成」としての学習観は、上述したようなワークショップの学習観とはそぐわないものであるといえる。もちろん縣・岡田による活動の記述は、アーティストとの協働過程といった、集団内でのダイナミクスも視野に入れたものとはなっているが、しかしワークショップという実践の教育的意義については個人主義的な学習観に帰結していると言わざるを得ない。これだけではなく、対話型の写真ワークショップの効果をも小学生の対人認知変容と学級満足感の観点から考察した村松（2010）のように、ワークショップに焦点化した近年の国内の教育心理学領域における報告は、いずれも個人の知識や心的特性の変化・向上といった、個人主義的で獲得的な学習論に回収されがちである。

本章では、このような公教育の授業実践という文脈によるインタラクションの形態や授業者・学習者の役割の固定化、授業者による活動の即興的な展開可能性の束縛を克服するための学習環境デザインの指針として、ヴィゴツキーのZPD理論やそこでの「遊び」に関する議論、及びHolzman（2009）の発達の学習論の観点から、「パフォーマンス型」の教育実践という可能性を示した。これらの研究は、ワークショップの方法論における理論的背景を重視し、本来ワークショップ論が志向していたはずの社会構成主義的学習観を再評価する試みであったといえよう。

誤解を避けるため追記するが、以上の指摘は、ワークショップ型の教育実践においては個人の学習や知識・技能の獲得は度外視しても構わない、という主張ではない。ここで筆者が主張するのは、ワークショップという実践が個人主義的で獲得的な学習観を目指したものではない以上、そのような本来とは相反する基準を用いて実践の意義を議論することはできないのではないかと、という問題提起である。個人主義的な学習観からワークショップやアクティブ・ラーニングといった実践の評価を目指す近年の知見の多くは、心理尺度のようなツールを用いた測定結果を実践前後で比較することによって、実践前後での個人内での変化を指摘し、それを実践の意義であると主張している。しかしこうした個人内での変化は、実践のもつ理論的背景や教育観、学習観とは無関係に見出すことが可能なものであり、実際に近年の知見はそうした過ちに陥りがちなのではないかとというのが筆者の主張である。教育実践としてのワークショップ

論に注目が集まり、発展してきた歴史性と、その理論的な背景としての社会構成主義的観点を再考し、ワークショップにおける学習をどう捉えるのかについて、今一度慎重に議論する必要があるだろう。

# 第 4 章

## 総合考察

本論では、①様々な関係者による社会的相互作用によって進行する社会的実践として音楽アウトリーチを記述すること、②音楽アウトリーチにおける授業者の即興的な教授行為の特徴を把握すること、③これらの結果からワークショップ型授業における教師と専門家の連携の支援策を提案すると共に、ワークショップ型授業の学習環境デザインの改善策について指針を得ること、の3点を目的とし、教育現場においてプロの音楽家が出張して行う授業実践である「音楽アウトリーチ」を取り上げ、研究を行った。研究デザインに際しては Engeström (1987) の「拡張的発達研究の方法論的サイクル」を参考とし、研究1～3では個々の事例を超えた広がりをもつ社会的実践としての音楽アウトリーチの記述を行い、研究4ではここで得られた知見から仮説を生成すると共に、教師-専門家の協働を支援する方策について検討することとした。また研究5～8では、音楽アウトリーチにおける教授学習過程の相互行為分析を行うと共に、公教育における授業実践という文脈の特殊性についても検討し、ここで得られた知見からワークショップ型授業実践の意義の明確化とより発達的な学習環境デザインの提案を行うこととした。本章では総合考察として、ここまでの各研究のまとめと、教師と校外専門家による協働実践の支援や外部人材の活用の可能性、校外専門家によるワークショップ型授業における学習環境デザインの指針について提案を行い、今後の課題を示す。

## 第1節 各研究のまとめ

### 1-1. 実践者による音楽アウトリーチ実践への意味づけ（研究1・2・3）

本論第2章では、社会的実践としての音楽アウトリーチの記述という第1の目的に取り組んだ。研究1・2では、小学校音楽科教諭及び保育者という2つの立場の関係者に対してインタビューを行い、教育現場側による音楽アウトリーチへの意味づけについて検討するためM-GTAを用いた分析を行った。この結果、研究1では教師は演奏形態がスタンダードなものや演奏の質が高いと思われるものに対して「本物」という言葉を用いた意味づけを行い、「本物」の演奏が児童に対して情動的な影響を与える、もしくは何かしらの変化が児童に生じるとした上で、そうした影響や変化をアウトリーチの重要な意義として語っていた。研究2では、保育者のもつ学習観が獲得的なものではなく、活動の中から子供の有能さを見出すことが保育者の日常的な視点であることを指摘すると共に、保育者は主に子供の情動的な体験を音楽アウトリーチに期待しており、子供の様々な行動を「驚き」「入っていく」のような情動的なレトリックを用いて説明することで、情動的体験ができる場として音楽アウトリーチを意味づけていたことを示した。

研究3では、音楽家が自らの演奏するジャンルの普及を大きな動機づけとしてアウトリーチ実践を展開しており、その中でアウトリーチをその場限りの体験で終わらせるのではなく、その後の生活に影響を与えるという形で、児童に何らかの学習を生起させることを志向していることを明らかにした。また一方で、音楽家が知識の一方的な教え込みを否定し、従来の学校の授業のような活動にはしたくないとしているにも関わらず、音楽家の学習を語る言葉が獲得的な学習観を示唆するものに限定されている可能性を指摘した。

### 1-2. 仮説生成と新たな道具の提案1:

#### 集団ミーティングにおける水平的学習過程の微視的検討（研究4）

研究1～3の結果から、次のような3つの仮説が生成された。第1に、質の高い演奏には情動的な体験を引き起こすという素朴な学習観や質の高い演奏に対する信頼が「権威的な言葉」（Bakhtin, 1975 伊藤訳 1996）となり、それ

が実践に対する意味づけを制限してしまっている可能性があるということ。第2に、アウトリーチやワークショップ型の授業実践においては、従来型の獲得的な学習観とは異なる学習が志向されているにも関わらず、実践者が獲得的な学習を語る言葉しか有していないということ。そして第3に、インタビューという特殊な言語実践の設定が、実践者がこれまでの経験を関連づけて語り、水平的な学習の過程を可視化する場として機能していたということである。

これらの仮説を検証し、教師-専門家の協働を支援する方策の提案という第3の目的につなげるため、研究4では研究者と音楽家が保育園において2年間行った長期的なアウトリーチの事例を取り上げ、ここで継続的に実施されたミーティングにおける言説使用の変化について縦断的な検討を行った。その結果、その場で「権威的な言葉」となっている言説に対して、それを問い直すような問いかけを研究者が行い、それによって実践者が即興的な語りによる実践への意味づけを試みた結果、実践に対する新たな意味づけが生起する過程が記述された。これにより、「権威的な言葉」に対する新たな語り方を模索するような言語実践の設定が実践への意味づけのダイナミクスを喚起することが示唆され、こうした言語実践の設定が、教師-専門家の協働支援の一方策としての有効である可能性が示された。

### 1-3. 音楽アウトリーチにおける教授・学習の相互行為分析（研究5・6）

本論第3章では、音楽アウトリーチの実施場面における教授・学習過程を明らかにするという第2の目的に取り組むため、音楽アウトリーチ実施場面の相互行為分析を行い、さらに学校外におけるオーケストラの合奏指導場面と比較することによって、公教育における授業実践という文脈の特殊性についても検討した。

研究5では音楽アウトリーチにおいて、どのような内容について教授・学習活動が行われているのかを概観することを目的とし、「話段」（ザトラウスキー、1993）を単位とした相互行為の記述と分類を行った。この結果、話段は事前に明確な正答を用意して行われる〈knownな問いかけ〉、明確な正答を予期せずに行われる〈unknownな問いかけ〉、〈確認〉、〈指示〉、〈その他〉の5形態に分類された。これらのうち、〈knownな問いかけ〉〈unknownな問

いかけ)が全体の8割近くを占めていたことから、音楽アウトリーチにおける対話のほとんどは、音楽家による発問とそれに対する児童の回答という形式によって占められていたことを示した。

研究6では、上記の話段をプログラム毎に省察し、音楽家-児童間の相互行為の微視的分析を行った。ここでは教授・学習の展開過程を、音楽家の働きかけが「スキヤフオールディング」(Wood, Bruner & Ross, 1976)として機能していたか、あるいはスキヤフオールディングとは異なる働きかけとして機能していたのかという観点から、音楽家のスキヤフオールディング及び非スキヤフオールディングとしての働きかけがいかに行われるかを検討した。その結果、音楽家の教授行為は「課題の単純化」「集束的プロセスとしての対話の組織化」という2種のスキヤフオールディング、及び「拡散的プロセスとしての対話の組織化」「児童の声の読み替え」の2種の非スキヤフオールディングの過程が記述された。

#### 1-4. オーケストラにおける教授・学習の相互行為分析(研究7・8)

研究5・6で記述した結果のうち、どのような点が音楽アウトリーチの教授・学習過程に特徴的なのかを検討する比較対象とするため、研究7・8では指揮者によるオーケストラの集団演奏練習場面を対象として相互行為分析を行った。

研究7では、指揮者による指導内容の概要を把握するため、指揮者の指示を切片化し、それぞれの切片で言及されている指導内容によって分類を行った。この結果、指揮者の指導内容は「音程」「テンポ」「ダイナミクス」「リズム」「アーティキュレーション」「フレージング」「タイミング」「協奏」「演奏者の特徴」「楽曲に適切な様式・精神」「合奏のエチケット」の11の小カテゴリに分類され、これらの小カテゴリがさらに「楽譜記載の一義的情報」「楽譜記載の相対的情報」「楽譜非記載情報の技術的指導」「楽譜非記載情報の観念的指導」の4つの大カテゴリとして整理された。

研究8では、練習過程のうち、上記の4つの大カテゴリについての指導が最も集中していた楽曲中の小節を特定し、それぞれの小節の指導過程について縦断的な微視的分析を行うことで、指揮者のスキヤフオールディング及び非スキヤフオールディングとしての働きかけがいかに行われるのかを検討した。この



結果、指揮者の働きかけは「課題の難易度の調整」「なされたこととよい解決法との違いの明確化」という2種のスキヤフオールディング、及び「リソースの再配置」「暗黙知の顕在化」という2種の非スキヤフオールディングの過程として整理された。

#### 1-5. 仮説生成と新たな道具の提案2:

##### 発達の学習環境としてのパフォーマンス型プログラムの提案

研究5・6及び研究7・8の結果から、音楽アウトリーチにおける教授・学習過程の特徴について、オーケストラにおける教授・学習過程との比較から検討を行った。その結果、ワークショップ型の実践ではどのような構造の対話を展開するのかが授業者だけでなく学習者に対しても開かれており、これがワークショップ型の授業実践の具体的な意義の1つであること、及び事前のプログラムの設定や児童の反応の予測を強く求める公教育の授業実践という文脈によって、そこで生じる相互行為の形態が事前に設定したプログラムによって規定される傾向にあり、授業者による相互行為の即興的な展開可能性が阻害されている可能性が指摘された。

これを仮説とし、Holzman (2009) による「社会的完成活動」としての相互行為を重視する発達の学習についての議論を参照することで新たな音楽アウトリーチの学習環境デザインの提案につながると考え、理論的検討を行った。検討の結果、Holzman の重視するインプロの方法論とそこでの "Yes, and" のルールを応用することで、社会的感性活動としてのワークショップ型授業の提案が期待できると考え、従来の「ワークショップ型」の実践と対比させ、インプロ及び "Yes, and" のルールを応用した実践の枠組みを「パフォーマンス型」と名付けた上で、本論から提案する学習環境デザインの方策の理論的萌芽と位置付けた。さらに、「パフォーマンス型」の音楽アウトリーチの具体について、「即興演奏」を取り入れた音楽アウトリーチの実施可能性について考察し、実施の際の注意点について検討を行った。

以上が、本博士論文において行った検証の概要である。次に、本博士論文の実践的貢献として、第3の目的であるワークショップ型授業における教師と専門家の連携支援策、及びワークショップ型授業における学習環境デザインの改

善策の指針について，第 2 章及び第 3 章の結果から提案を行う。

## 第2節 本論の成果：新たな道具の提案

### 2-1. 教師と専門家の連携支援策：

#### 「権威的な言葉の把握と問い直し」と「状況的アクションリサーチ」の観点

研究4では、研究者が音楽家と協働し、2年間継続的に保育園において音楽アウトリーチを行うというアクションリサーチの過程を縦断的に検討した。その結果、保育者によって語られた「特別な場」としての音楽アウトリーチという言説が「権威的な言葉」(Bakhtin, 1975 伊藤訳 1996)となり、実践に対する多様な意味づけの可能性を束縛していた可能性を指摘すると共に、研究者によって発せられた、実践の企画者としては奇妙に思える質問が、実践への意味づけを「権威的な言葉」から解放し、対話性の中に位置づけ直すような働きかけとして機能していたことを指摘した。

研究1～3では、教育現場側による音楽アウトリーチへの意味づけが、「本物」といった言葉が表すような専門家の技術や専門性に対する信頼によって束縛され、それによって協働が阻害されている可能性を指摘した。こうした、専門家による専門性の高さに対する信頼が逆に協働を阻害するという状況は、音楽アウトリーチに限らず校外専門家が参与する様々なワークショップ型授業で起こり得ることが予想される。そのため、継続的なアクションリサーチのなかで、その場における意味づけの多様性や相互行為を束縛する可能性のある「権威的な言葉」を、実践と並行しての分析で明らかにし、そうした語りを脱構築することで実践の意義を対話性の中に位置づけ直す「権威的な言葉の把握と問い直し」のような働きかけは、研究者によるアクションリサーチを実践現場の支援策として捉え直す重要な契機となるといえよう。

また、研究4では研究者によるアクションリサーチの事例を取り上げたが、本論ではこうした研究者による介入だけでなく、実践現場における校外人材の活用についても提案を行いたい。近年の音楽アウトリーチは、音楽家個人による企画・運営や学校現場独自の実践のみではなく、校外のNPOが企画・運営を行う実践が急増しており、またそのような音楽家と学校現場の間をとりもつNPOの運動も活発化している。その結果、近年の音楽アウトリーチではNPOの職員のような校外人材が現場に参与するケースが多くなっている。こうした

人材が、「権威的な言葉の把握と問い直し」のような働きかけを行い、実践の意味づけについての教師・専門家の対話を促進するような存在となることも可能であろう。

## 2-2. 新たな学習環境デザインの提案：

### 発達の学習環境としての「パフォーマンス型プログラム」

本論では、研究5～8の結果から、ワークショップ型の実践ではどのような構造の対話を展開するのが授業者だけでなく学習者に対しても開かれており、これがワークショップ型の授業実践の具体的な意義の1つであること、及び事前のプログラムの設定や児童の反応の予測を強く求める公教育の授業実践という文脈によって、そこで生じる相互行為の形態が事前に設定したプログラムによって規定される傾向にあり、授業者による相互行為の即興的な展開可能性が阻害されている可能性を指摘した。

以上の指摘をもとに、本論では Holzman (2009) の発達の学習に関する議論を参照し、インプロの方法論を取り入れることで社会的完成活動としての学習環境デザインが可能になると考え、これを従来の「ワークショップ型実践」と対比させ「パフォーマンス型」「パフォーマンス型実践」と名付けた。さらにパフォーマンス型音楽アウトリーチの実現に向け、「即興演奏」を取り入れた実践の実現可能性について検討した。以上の提案はあくまでも理論的検討によって導き出された萌芽的なアイデアであるが、学習環境のデザインという観点からのひとつの提言として有意義なものであると考える。

### 第3節 結び：「実践の意味生成からの疎外」とその克服 -学校の学びを拡げるアウトリーチへ

以上、本論では社会・文化的アプローチの観点から、校外専門家と教育現場との協働によるワークショップ型授業実践に焦点をあて、フィールドワークと相互行為の微視的分析の結果からの考察によって、協働実践における学習環境デザインの指針について提案を行った。本論で提案した指針は、大きく次の2つとしてまとめることができる。第1が、専門家と教育現場の協働過程において固定的な言説となり、実践への意味づけを束縛する「権威的な言葉」を、研究者や第三者の働きかけによって明らかにすると共に、そうした言説を開かれた対話の中に位置付け直すような「権威的な言葉の把握と問い直し」という働きかけ。そして第2が、専門家による即興的な働きかけ、教授者・学習者の役割の流動性といった、教室場面で制限されがちな専門家と子供の即興的なインタラクションを実現する「パフォーマンス型」のプログラムデザインである。ここでは本論の結びとして、これらの2つの提案を包括した議論を行う。

本論が行った第1の提案である「権威的な言葉の把握と問い直し」という働きかけは、固定的な言説によって制限されがちな協働実践への意味づけを、専門家と教育現場との対話の場に、いわば「引き戻す」ような働きかけの試みである。本論第2章での論考は、本来多様でダイナミックなプロセスであるはずのアウトリーチの意義についての対話が「権威的な言葉」によって阻害されていることを指摘すると共に、アウトリーチの意義を対話性の場に引き戻す、つまりアウトリーチの意義についてのダイナミックな対話を生起させることを試みたものであった。

また、本論が提起した第2の指針である「パフォーマンス型プログラム」は、校外専門家によるワークショップ型授業実践におけるインタラクションの即興性や、授業者・学習者の役割の流動性の重要性を再考し、実現するための萌芽的なアイデアである。本論第3章で得られた、公教育の授業実践という文脈によるインタラクションの形態や授業者・学習者の役割の固定化、授業者による活動の即興的な展開可能性の束縛といった指摘はいずれも、教育現場で行われているワークショップ型の授業実践やアクティブ・ラーニングの現状と、本

来ワークショップ論が志向していたはずの学習観との乖離の一端を示唆するものであった。このような限界を克服するための学習環境デザインの指針として、ヴィゴツキーの ZPD 理論やそこでの「遊び」に関する議論、及び Holzman(2009)の発達の学習論の観点から、「パフォーマンス型」の教育実践という可能性を示した。これらの研究は、ワークショップの方法論における理論的背景を重視し、本来ワークショップ論が志向していたはずの社会構成主義的学習観を再評価する試みであったといえよう。

以上、本論では、校外専門家によるアウトリーチ実践の意義を実践者間の対話のなかに位置付ける「権威的な言葉の把握と問い直し」、及びインタラクションの即興性や授業者・学習者の役割の流動性を実現する「パフォーマンス型プログラム」という2つの提案を行った。これらの提案のなかで、第2章ではバフチンの「権威的な言葉」の概念と対話性についての議論を参照し、また第3章ではヴィゴツキーの「遊び」論と Holzman (2009) の発達の学習論の応用を試みた。この2つの論考はいずれも、ワークショップの方法論ではインタラクティブな対話性と即興性が重視されているにも関わらず、教育現場における実践においてはその実現が不十分である現状を指摘すると共に、実践における対話性と即興性の重要性を再考し、その実現につなげるために提案された指針である。

この2つの論考に共通するのは、その場における実践や行為の意味をインタラクティブに生成し、展開させるような対話的プロセスの重視である。このような意味生成 (meaning making) 的なインタラクションを、Holzman (2009) は「社会的完成活動 (socially completive activity)」と呼ぶ。Holzman (2009) は、ヴィゴツキーの言語発達に関する理論やヴィトゲンシュタインの言語哲学に依拠しながら、人々の会話場面とは「起こっていることを話しているのではなく、起こっていることを創造している」場面であると述べている。つまり、個々人がなにかを考え、それを言葉で表現して相手に伝えるという、思考の表現と伝達の連続として会話を捉えるのではなく、その場で起こっていることの意味を構築していく、インタラクティブな意味生成のプロセスとして人々の会話を捉えるのが、「社会的完成活動」としての会話理解である。

本論での2つの提案は、アウトリーチの企画・実施のそれぞれの段階におけるインタラクションの、意味生成的な側面を再考し、活発化させる試みであった。「権威的な言葉の把握と問い直し」は、固定化されがちな実践の意義を、対話による探索的なプロセスのなかに位置づけ直すような働きかけであり、教育現場と専門家の双方が「なぜアウトリーチをするのか」「アウトリーチにどのような意味があるのか」について対話することを求める。また「パフォーマンス型プログラム」では、授業者・学習者それぞれが、互いの行為を "Yes, and" というやり方で展開させ、その場の活動の創造者となる。いずれの提案においても重視されているのは、それぞれの実践者が能動的・即興的に、その場の意味を生成し、完成させる存在として対話に関わることである。

教育現場とその外からやってきた専門家との協働実践という、コミュニティの境界上でのやり取りは、事前に定まったスタティックなものではなく、即興的に相互生成されるダイナミックなものである一方、本論ではそこでのインタラクションが様々な次元で制約されている現場が指摘された。専門家の技量への信頼といった、その場で権威性をもつ固定的な言説や、質の高いものに触れれば何か起きるといった素朴な学習観が、アウトリーチ実践やワークショップが本来もつはずの多義性についての対話を制限していることが記述され、また授業という、学習者の反応の予測を求める文脈によって、ワークショップにおいて重要な授業者の即興的な展開可能性や、授業者・学習者の関係性の流動性が阻害されていることが示唆された。つまり、音楽アウトリーチの意味や意義について意味生成的に対話し、協働することができるはずの実践者が、権威的な言説や素朴な学習観、授業という文脈に束縛され、実践についての意味生成者として対話できていなかった、とまとめることができる。

マルクス (Marx, 1844 長谷川訳 2010) は、「労働の生産物が、労働にとって疎遠な存在として、生産者から独立した力として登場してくる」ことを指し、労働からの「疎外」について論じた。マルクスの疎外論はヘーゲル (Hegel, 1807 榎山訳 1997) による議論への批判を基に発展したものであるが、ヘーゲルにおいては疎外は「自己が自己自身に対して疎遠になること」を意味する (田上, 2015)。いずれにしても、ここで問題とされているのは「生産物と生産過程の分離」 (Holzman, 2009)、つまりその場で生産された物が、その生産過程や

生産者そのものと無関係なものとして立ち現れ、生産物と生産者が疎遠になってしまうという点である。

こうした議論の助けを借りると、本論で指摘した校外専門家と教育現場の協働実践における困難は「実践の意味生成からの疎外」としてまとめることができよう。校外の専門家によるアウトリーチは、学校での学びを超えた拡がりを持ち得る場であり、その実践の意味や意義は一様ではあり得ない。しかし本論では、権威的な言説や素朴な学習観が、アウトリーチの意義についての実践者間の自由な対話、意味生成的な対話が束縛されていることが示唆された。またワークショップ型の実践では、その場の意味の流動性や授業者・学習者という役割の流動性、インタラクションの即興性などが重視されているにも関わらず、本論ではインタラクションが事前に設定されたプログラムによって制限されている可能性が指摘された。以上の論考はいずれも、意味生成者たり得るはずの実践者が、実践についての意味を生成していくようなインタラクションを構築できておらず、実践の意味生成的な過程から疎外されていることを指摘するものであったといえよう。

本論における2つの実践的提案は結果的にいずれも、こうした疎外を乗り越え、実践者による意味生成的なインタラクションを活発化させることを狙ったものである。校外人材を活用した実践が活発になり、また多様な機関によるアウトリーチが注目を集めている一方、教育現場においては様々な権威的な言説が存在し、実践の意味についての自由な対話は簡単には実現できない。本論で指摘した「実践の意味生成からの疎外」は、こうした学校での学びを上げ得るはずの協働実践における危険性を指摘するものである。同時に、本論ではそうした危険性を克服し、意味生成的な対話過程を再構築する方策を提案した。「実践への意味生成からの疎外」の克服は、校外専門家と教育現場の協働実践が本来もつはずの学びの拡がりについて再考する契機となるものである。この提案を通して、協働実践における意味生成的な対話の重要性と可能性を再確認することをもって、本論の結びとしたい。



## 第5節 今後の課題

本論では、教師と専門家の連携支援策として「権威的な言葉の把握と問い直し」、ワークショップ型授業における学習環境デザインの改善策として「パフォーマンス型プログラム」という2つのプランを提示したが、これらの提言はいずれも調査結果を元にした理論的検討から導き出されたものであり、実際の実践に持ち込むには具体性に欠けるものであると言わざるを得ない。これらのアイデアを実行に移すには、様々な観点からの詳細な検証と実践プログラムの精緻化が必要である。

そのため、今後の展開として、この「権威的な言葉の把握と問い直し」「パフォーマンス型の音楽アウトリーチプログラム」というアイデアを拡張的学習における「胚細胞モデル」と位置づけ、実践者による「発達のワークリサーチ (Developmental Work Research, DWR)」(Engeström, 1987 山住他訳 1999)を実施することとし、その実施手順について報告した。本論では今後、発達のワークリサーチの結果の分析と考察を通して、「パフォーマンス型の音楽アウトリーチプログラム」のより具体的な内容について精緻化し、音楽アウトリーチのより発達の学習環境デザインとして提案する予定である。

DWRの参加者として、本研究ではこれまで音楽アウトリーチを継続的に実施してきた音楽家、音楽教育領域において音楽アウトリーチ研究を行ってきた研究者、およびこのような実践者と研究者双方の立場から音楽アウトリーチに携わってきた音楽大学の音楽教育学専攻の大学院生などを招聘する。これらの参加者に対して、調査者がこれまでの研究で得られた知見を紹介し、教育現場における音楽アウトリーチの現状と限界について議論することで、課題の焦点化と論点の共有を行う。さらに、こうした限界を克服する、あるいはこうした限界を内包するシステムを転換し得る胚細胞モデルとしての「パフォーマンス型音楽アウトリーチ」モデルについて調査者が説明することでモデルの共有を行い、これについてより具体的なプログラムとして精緻化するためにディスカッションを行う。

以上の場面を、参加者に対して了承を得た上で録画し、この録画データを用いて言説分析を行う。言説分析では、音楽アウトリーチにおける「発達」や「学

習」あるいは「発達の学習」といった概念や、「ワークショップ型」「パフォーマンス型」双方のモデルがどのように語られ、その語られ方がいかに変化するかについて検討する予定である。

## 引用・参考文献

- Abeles, H. (2004). The effect of three orchestra/school partnerships on student's interest in instrumental music instruction. *Journal of Research in Music Education*, **52**, 248-263.
- 縣拓充・岡田猛 (2009). 教養教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案-「創作プロセスに触れること」の教育的効果- 教育心理学研究, **57**, 503-517.
- 揚原祥子 (2013). 音楽でのコミュニケーションを軸にした試み-NPO 法人トリトン・アーツ・ネットワークにおける活動について 音楽教育実践ジャーナル, **10**, 37-43.
- バフチン, M. (1996). 小説の言葉 (伊藤一郎訳) 平凡社 (Original work published 1975)
- Brahms, J. (1957). 交響曲第二番ニ長調作品 73 全音楽譜出版社 (Original work published 1877)
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge. (田中一彦 (訳) (1997) 社会的構築主義への招待-言説分析とは何か 川島書店)
- Callon, M. (2004). The role of hybrid communities and socio-technical arrangements in the participatory design. *Journal of the Center for Information Studies*, **5**, 3-10. (川床靖子 (訳) (2006) 参加型デザインにおけるハイブリッドな共同体と社会・技術的アレンジメントの役割 上野直樹・土橋臣吾 (編) 科学技術的実践のフィールドワーク-ハイブリッドのデザイン (pp.38-54) せりか書房)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding –An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登 (訳) (1999) 拡張による学習-活動理論からのアプローチ 新曜社)
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing : Learning and problem solving in complex work

- activities. *Learning and Instruction*, **5**, 319-336.
- Engeström, Y. (2001). The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning.' March 21-23, University of Helsinki, Finland. (山住勝広 (訳) (2008) 拡張的学習の水平次元—医療における認知的形跡の編成 山住勝広・Engeström, Y. (編) ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ (pp.107-148) 新曜社)
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) (2002) 質的研究入門—「人間の科学」のための方法論 春秋社)
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra. (三砂ちづる (訳) (2011) 被抑圧者の教育学新訳 亜紀書房)
- 藤江康彦 (2012). 教室という空間—相互行為としての学び 茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (編) 状況と活動の心理学—コンセプト・方法・実践 (pp.126-129) 新曜社
- 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 食農教育, **37**, 130-133.
- 林睦 (2002). 学校教育における音楽家活用の調査研究 文化経済学, **12**, 85-90.
- 林睦 (2009). 音楽のアウトリーチ活動に関する一考察—日本における導入の10年と今後の課題 日本音楽教育学会 (編) 音楽教育学の未来 (pp. 280-290) 音楽之友社
- 林睦 (2013). 音楽教育におけるアウトリーチを考える—基本的な考え方, 歴史的経緯, 最近の動向 音楽教育実践ジャーナル, **10**, 6-13.
- Hegel, G.W.F. (1807). *Phänomenologie des Geistes*. (榎山欽四郎 (訳) (1997) 精神現象学上 平凡社)
- Holzman, L. (1997). *Schools for Growth: Radical Alternatives to Current Educational Models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. New York: Routledge Press.

- (茂呂雄二 (訳) (2014) 遊ぶヴィゴツキー-生成の心理学へ 新曜社)
- 香川秀太 (2008). 「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ-  
学習転移論から文脈横断論への変移と差異 心理学評論, **51**, 463-484.
- 香川秀太 (2011). 状況論の拡大: 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の  
「境界」を問う愚論へ 認知科学, **18**, 604-623.
- 香川秀太 (2012). 看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発  
達 教育心理学研究, **60**, 167-185.
- 梶田美香 (2011). アウトリーチによる音楽鑑賞教育: 1年間の子どもたちの変  
容(1.鑑賞活動の新たな展開,IV 鑑賞活動の展開) 学校音楽教育研究: 日本  
学校音楽教育研究会紀要, **15**, 210-211.
- 河野和之 (2000). ねらいを明確にした上での連携を 道徳と特別活動, **17**,  
16-17.
- 川添達也 (2013). ウィーン交響楽団の教育プロジェクト型アウトリーチ-島  
根県での4者協働方式への援用を試みる 音楽教育実践ジャーナル, **10**,  
21-28.
- 小出學 (2000). 吹奏楽指導における教授行為研究の必要性 音楽教育学研究 2  
音楽教育の実践研究 (pp.21-30) 音楽之友社
- 黒河内茂 (2003). 教育支援事業をはじめて3年 邦楽ジャーナル, **196**, 34-35.
- Lobman, C. & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning -Using Improve  
Activities Across the K-8 Curriculum*. New York: Teachers College  
Press.
- Marx, K. (1844). *Okonomisch-philosophische Manuscripte*. (長谷川宏 (訳)  
(2010) 経済学・哲学草稿 光文社)
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- 宮崎清孝 (2009). 子どもの学び教師の学び-斉藤喜博とヴィゴツキー派教育学  
-莖書房
- 宮崎清孝 (2012). 芸術教育-活動としての芸術を経験すること 茂呂雄二・有  
元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介 (編) 状況と活動の心理  
学-コンセプト・方法・実践 新曜社
- 宮崎清孝・小野寺涼子・田中康生・福田稔 (2005). アート作品の協働的な制

- 作過程：プロのアーティストによる幼稚園でのワークショップの場合 人間科学研究 (18), 51-65.
- 茂呂雄二 (1999). 具体性のヴィゴツキー 金子書房
- 茂呂雄二 (2001). 実践とエスノグラフィの意味 茂呂雄二 (編著) 実践のエスノグラフィ (pp.1-19) 金子書房
- 茂木一司 (2010). ワークショップの学習は社会構成主義や状況的学習論でどのように説明できますか 茂木一司 (編) 協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン (pp.24-27) 東信堂
- 村松雪絵 (2010). 小学生の対人認知変容および学級満足感に及ぼす対話型写真ワークショップの効果 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 772.
- 中村透 (2013). 公共ホールとアウトリーチ—その実践と課題 音楽教育実践ジャーナル, 10, 44-51.
- 中野民夫 (2001). ワークショップ—学びと創造の場 岩波書店
- 岡部祐美 (2012). 子育て支援としての継続的音楽アウトリーチの可能性 (1) 身体表現活動からコミュニケーション能力の向上へ 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 215-220.
- Potter, J. & te Molder. (2005). Taking cognition: Mapping and making the terrain. In te Molder, H. & Potter, J. (eds.) *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-54.
- Rudolf, M. (1989). Rehearsal Techniques. In Bamberger, C. (ed) *The Conductor's Art*. New York: McGraw-Hill Book Company. (福田達夫 (訳) (1997) リハーサル・テクニック 福田達夫 (訳) 指揮者の領分 (pp.305-325) 春秋社)
- 佐久間勝彦 (2005). 総合学習の地平をひらく 宮崎清孝 (編) 総合学習は思考力を育てる (pp.9-28) 一莖書房
- 佐藤公治 (2003). オーケストラの協同的表現活動とそのプロセス (3): アマチュアオーケストラ・北大交響楽団の分析 日本教育心理学会総会発表論文集, 45, 218.
- 佐藤公治 (2012). 音を創る, 音を聴く—音楽の協同的生成— 新曜社
- 佐藤哲彦 (2003). 薬物使用の質的研究における説明と記述—シンボリック相互

- 作用論における科学性・合理性とディスコースの分析 犯罪社会学研究, **28**, 82-95.
- 佐伯胖 (1995). 「わかる」ということの意味 岩波書店
- 瀬戸郁子・植田典子 (2003). 「音楽をつくって表現する」学習によってすくいあげられるもの, つきつけられるもの [1] -音楽教師は子どものどんな姿を「学び」と捉えているか- 香川大学教育実践総合研究, **7**, 57-69.
- 瀬戸健一 (2000). 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究, **48**, 215-224.
- Sferd, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, **27**, 2, 4-13.
- 篠原秀夫 (2000). 音楽授業における教授行為に関する研究-教授行為研究の役割と課題を中心に- 音楽教育学研究 2 音楽教育の実践研究 (pp.10-20) 音楽之友社
- 城間祥子 (2011). 教室の内と外-コラボレーション型授業の創造 茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編) 社会と文化の心理学-ヴィゴツキーに学ぶ (pp.207-222) 世界思想社
- 城間祥子・茂呂雄二 (2007). 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 教育心理学研究, **55**, 120-134.
- Soto, A. C., Lum, C. H., & Campbell, P. S. (2009). A university-school music partnership for music education majors in a culturally distinctive community. *Journal of Research in Music Education*, **56**, 338-356.
- ソーヤーりえこ (2006). 社会的実践としての学習—状況的学習論概観 上野直樹・ソーヤーりえこ (編著) 文化と状況的学習—実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン (pp.40-88) 凡人社
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖 (監訳) (1999) プランと状況的行為 産業図書)
- 杉万俊夫 (2000). 人間科学のフィールドワーク 杉万俊夫 (編著) フィールドワーク人間科学 よみがえるコミュニティ ミネルヴァ書房
- 鈴木聡志 (2007). 会話分析・ディスコース分析-ことばの織りなす世界を読み

解く 新曜社

- 田上孝一 (2015). マルクス疎外論の視座 本の泉社
- Taylor, C. (1987). Interpretation and the sciences of man. In Rabinow, P. & Sullivan, W. M. (Ed) *Interpretative Social Science: A Second Look*. Berkeley: University of California Press.
- 東京都教育庁地域教育支援部生涯学習課 (2014). 第1・2回教育支援コーディネーター・ミーティング (報告) 小学校における「外国語活動」への効果的な支援の可能性 東京都生涯学習情報  
<http://www.syougai.metro.tokyo.jp/sesaku/net/netcormeeeting1401.pdf>  
(September 3, 2015)
- 豊田典子・豊田秀雄・荒川恵子 (2014). 科学的内容を導入した幼稚園訪問演奏会の実践報告 : 天体と音の物理的側面に着目して 大阪人間科学大学紀要 (13), 57-73.
- 津上智実 (2013). 神戸女学院大学のアウトリーチ教育と3大学連携-「コミュニケーションとしての音楽」再発見の試み 音楽教育実践ジャーナル, 10, 29-36.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 新訳版・思考と言語 (柴田義松訳) 新読書社  
(Original work published 1956)
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. S. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press. (櫻井裕子・野中郁次郎・野村恭彦 (訳) (2002) コミュニティ・オブ・プラクティス-ナレッジ社会の新たな知識形態の実践 翔泳社)
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (17), 89-100.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.
- 山本渉 (2012). 担任教師にスクールカウンセラーとの協働の開始を促す状況-



グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮設モデルの生成- 教育心理学研究, 60, 28-47.

山住勝広 (2004). 活動理論と教育実践の創造-拡張的学習へ 関西大学出版部

吉本光宏 (2013). アウトリーチから始まる日本の未来—音楽教育にとどまら

ないインパクトとポテンシャル 音楽教育実践ジャーナル, 10, 14-20.

ザトラウスキー, P. (1993). 日本語の談話の構造分析-勧誘のストラテジーの考察 くろしお出版

## 謝辞

本論執筆に際しご支援いただいた以下の皆様に、感謝の意を表します。

厳しくも冷静に、研究の進むべき方向性を示してくださった茂呂雄二先生。

折に触れてお気遣いいただいた原田悦子先生。

2015年度からの急な依頼にも関わらず快く副査をお引き受けいただいた湯川進太郎先生。

2012年の修士論文の執筆までをご指導いただき、その後も親密に接してくださった有元典文先生。

共に「なにかおもしろいこと」を目指し、様々な場所で協働の機会を与えてくれた大澤愛さん。

問いかけることを忘れない姿勢で、多大な示唆を与えてくれた、広瀬拓海さん、大塚翔さん、田中伸之輔さん。

世界を遊ぶことの重要性を教えてくださいました Lois Holzman 博士。

そして、いつまでも踊り続けられることを教えてくれた古川裕氏。