

# 音楽アウトリーチが子どもに及ぼす効果

—感想文の分析から—

上村有平 小野隆洋

## 1. 問題と目的

### (1) 音楽アウトリーチに関する研究の課題

近年、講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が主体的かつ協同的に参加することを重視したワークショップ型授業が注目されている(中野, 2001)<sup>1)</sup>。この動向は、教育現場においては「主体的・対話的で深い学び」であるアクティブ・ラーニングの隆盛と軌を一にするものである。とりわけ、本研究の第二著者が音楽家として17年にわたって従事している文化庁主催の文化芸術体験事業にみられるように(詳細は赤木, 2014; 小野・上村, 2021)<sup>2) 3)</sup>、様々な教育現場においてプロの音楽家が行う出張実践「音楽アウトリーチ」が増加している。

そもそもアウトリーチとは英語のoutreachに由来し、「外に手を伸ばす」といった意味を有する。林(2013)<sup>4)</sup>によると、アウトリーチは元来、社会福祉の分野で一種の啓発活動、教育普及活動という意味で用いられ、現場へ外向いて活動するなど、受け手の立場に立った手法を取ることを特徴としている。音楽分野におけるアウトリーチは、音楽家や音楽団体・機関が音楽に触れる機会が少ない人々に働きかけ、音楽を普及することにくわえ、音楽の提供者と享受者が対等な立場で一緒に楽しむ双方向的なスタンスにその特徴があるという。

本邦においてアウトリーチが活発化したのは1990年代後半である(詳細は林, 2013; 梶田, 2010; 吉本, 2013)<sup>4) 5) 6)</sup>。学校教育における音楽アウトリーチに着目すると、その普及の契機となったのが1998年に告示された学習指導要領である。なかでも「総合的な学習の時間」と中学校での和楽器の導入によって(e.g. 城間・茂呂, 2007)<sup>7)</sup>、学校が外部の人材と協力しながら授業を展開するアウトリーチ活動が拡大していった。

このアウトリーチを後押ししてきた事業の1つに、先述の文化庁主催の文化芸術体験事業も位置づけられる。文化芸術体験事業を実際に体験した

現場の教師たちは、「本物に触れることが子どもの心を豊かにする」「クラスや学校の雰囲気が大きく変わる」と高く評価する一方で、過去の望ましくない事例から事業に難色を示す管理職も少なからず存在する。実際に、音楽アウトリーチの問題点として、専門家が自分のやり方を一方的に押しつけたり(城間・茂呂, 2007)<sup>7)</sup>、そもそも教育課程上の位置づけが不明瞭である(伊志嶺, 2018)<sup>8)</sup>といったことが指摘されている。

この背景に、従来、音楽に触れることが子どもの内面に様々な気づきと変容をもたらすと指摘されるものの(宮原, 2009)<sup>9)</sup>、音楽アウトリーチ実践に関する研究知見が乏しく、経験則にもとづく評価が主流となっていることが指摘できる。その結果、音楽アウトリーチのような1回限りの鑑賞体験は、芋ほりや餅つき大会などと同様、年1回の「行事」としての意味はあるものの、音楽科の「授業」としては捉えていない見方もいまだ根強い。このように音楽アウトリーチは、その教育的意義が不明確のまま乱発されて教育現場に混乱が生じており(新原, 2017)<sup>10)</sup>、音楽アウトリーチの効果(教育的意義)、およびその効果が生起するためのメカニズムを解明することが喫緊の課題となっている。

さらに、音楽アウトリーチに関する研究知見の蓄積が十分になされていない要因には、岡田・縣(2020)<sup>11)</sup>が指摘するように、そもそも美術・音楽等の芸術系科目に関わる教育心理学研究が、数学や国語、英語等と比較して圧倒的に少ないことが挙げられる。それゆえ、芸術系科目における効果的な実践デザインや教師の関わり方を抽出する研究、教科の指導上の困難や問題点などに立脚した研究が今後の重要な検討課題として指摘されている。

### (2) 本研究の目的

そこで本研究では、音楽アウトリーチに参加した子どもの感想文を分析し、音楽アウトリーチが

子どもに及ぼす効果、およびその効果をもたらすメカニズムを検討することを目的とする。

従来、音楽アウトリーチの効果を検討した研究において、子どもの「楽しかった」「私もやってみたくなった」「また聞きたい」といったポジティブな感想が、効果の有効な根拠とされてきた。しかしながら、音楽アウトリーチの教育的意義に懐疑的な立場からは、その場での「楽しさ」「おもしろさ」はあっても一過性の浅い体験で、子どもの深い「学び」にはつながらないという見方も少なくない。それゆえ本研究では、子どもの感想文に表出された主観的体験の意味について音楽教育学や心理学的見地から検討していく。

## 2. 方法

**調査協力者** 山口県内の小学校1～6年生

**調査時期・内容** 本研究の第二著者が2018～2020年に実施した音楽アウトリーチの参加児童の感想文に頻出する代表的なワードについて、子ど

もの感想を対象にした先行研究(e.g.伊志嶺, 2018; 梶田, 2011; 鈴木, 2010; (財)地域創造, 2010)<sup>8) 12) 13) 14)</sup>も参照しながら抽出して分析する。

本研究対象の音楽アウトリーチの代表的な実施概要は表1の通りである。多くの子どもたちにとっては、a～eのプロ音楽家の演奏を「鑑賞」する芸術鑑賞会や講話、楽器体験がメインとなる(図1)。この鑑賞活動を土台に、f・gのように合唱や合奏などの音楽表現活動に対して音楽実技指導を行うこともあるが(図2)、文化芸術体験事業における各学校での実施回数、実施時間の制限から、ほとんどの児童は鑑賞活動のみの体験となることが多い。それゆえ本研究では、鑑賞活動の感想に焦点をあてて検討する。

**倫理的配慮** 音楽アウトリーチ実施校の校長に、研究の概要と目的を説明し、子どもたちが書いた感想文をデータとして使用することに同意を得た。データの処理は、個人が特定されないように代表的なものを抽出した。

表1 ワークショップ型授業の実施概要

a	各学年に応じたプログラム：トロンボーン、声楽、ピアノ、フルート、打楽器、マリンバ、鍵盤ハーモニカ、リコーダーによる演奏の鑑賞
b	鑑賞曲目が作曲された経緯やその作曲者にまつわるエピソードの解説
c	金管楽器、木管楽器、打楽器の音の出る仕組みや演奏方法に関する解説
d	児童による金管楽器、木管楽器、打楽器の演奏体験学習
e	音楽家に対する児童からの質問への応答
f	発声指導、及び教科書教材を題材とした楽曲の歌唱指導
g	ワークショップにおける音楽祭等に向けた児童による器楽合奏の実技指導



図1 音楽家による演奏鑑賞(鑑賞活動)



図2 音楽家による合唱指導(表現活動)

### 3. 結果と考察

感想文に類出するワードを抽出し、KJ法(川喜田, 1967)<sup>15)</sup>をもとに分類した結果、「演奏に対する感想」「知識及び技能に関わる感想」「触発(模倣・創造への意欲、将来の夢)に関わる感想」「音楽に対する態度変容に関わる感想」の4つに分類された。以下、それぞれについて論じていく。

#### (1) 演奏に対する感想

「演奏に対する感想」は、表2のように4つの下位カテゴリに分類された。

表2 演奏に対する感想

下位カテゴリ	例
楽しさ・おもしろさ	楽しかった
	おもしろかった
美しさ	美しかった
	きれいだった
感動	心に響いた
	涙が出た
	勇気がわいた
	元気が出た
	うれしかった
賞賛・あこがれ	すごかった
	かっこよかった
	うまい・上手
	さすがプロ
	迫力があった
	素敵だった

#### 「学び」の土台となる「楽しさ」「美しさ」の体験

「演奏に対する感想」のうち、「楽しさ・おもしろさ」「美しさ」は、音楽家の演奏を鑑賞したことが楽しかった、おもしろかった、あるいは、演奏が美しかった、きれいだったなどのポジティブ感情をともなった感想である。

前述したように、音楽アウトリーチの効果に懐疑的な立場からは、その場での「楽しさ」「おもしろさ」はあっても一過性の浅い体験で、子どもの深い「学び」にはつながらず、つまり「活動あって学びなし」といった批判がある。しかしながら、「楽しさ」「おもしろさ」こそが音楽アウトリーチの成否の根幹に関わる最も重要な要素となる。梶田(2011)<sup>12)</sup>も同様の指摘をしており、音楽アウ

トリーチにおいて子どもに「興味・関心」を抱かせることが、音楽に関わる目的を形成し、実際の行動や結果をもたらすことにつながっていくという。

この論拠として、たとえば正保(2019)<sup>16)</sup>は「楽しさ」と「学び」の関係について、「楽しくて学びがある」のように両者を並列に捉えるのではなく、「楽しくて然る後に学びがある」と論じている。これを英語にすると、「interesting and instructive」ではなく、「interesting and then instructive」ということであり、楽しむことが何よりの土台となり、その結果として学びが生じるというのである。さらに、2020年から実施された小学校学習指導要領における音楽科の教科の目標にも、「音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う」とある(文部科学省, 2018)<sup>17)</sup>。すなわち、現在の音楽科教育の大前提に「音楽の楽しさを体験すること」が位置づけられているのである。平野(2017)<sup>18)</sup>も、音楽科の授業がとすると「歌が上手になるように」や「楽器の演奏技能が向上するように」といった表現至上主義に陥りがちな現状に警鐘を鳴らし、子どもが音楽の「楽しさ」や「美しさ」を感じられる授業展開を重要課題として挙げている。このように、音楽アウトリーチにおいて子どもたちが「楽しさ」や「美しさ」を体験できることは、現在の音楽科教育の観点からも高く評価できるのである。

#### ポジティブ感情の役割

「楽しい」「おもしろい」「美しい」といったポジティブ感情は、心理学的にも非常に重要な意味を持つ。鹿毛(2013)<sup>19)</sup>によると、そもそもポジティブ感情とは、快の感情に区分される諸感情(楽しさ、うれしさ、満足など)の総称である。感情研究においては、これまで心理的不適応とその問題解決が重要視されてきた歴史的経緯もあって、ネガティブ感情(不安や怒りなど)に注目が集まりがちだったが、「ポジティブ心理学(positive psychology)」の隆盛とともにポジティブ感情にも関心が向けられるようになってきたという(詳細は堀毛, 2019; Seligman & Csikszentmihalyi 2000; 島井, 2006)<sup>20) 21) 22)</sup>。

このポジティブ感情の役割を説明する有力な理論として、Fredrickson(1998, 2001)<sup>23) 24)</sup>が提起した「拡張-形成理論(broaden-and-build theory)」

が挙げられる。堀毛 (2019)<sup>20)</sup> や鹿毛 (2013)<sup>19)</sup> によると、この理論では、ポジティブ感情はその人の「思考—行為のレパートリー」を広げ (拡張)、様々な個人資源を長期的・持続的に形成すると提唱する (図3)。ネガティブ感情が特定の反応態勢を即座に整えるために、「思考—行為のレパートリー」を狭める傾向があるのに対し、ポジティブ感情の場合、喫緊の状況下に置かれているわけでもないこともあり、より広範で柔軟な反応傾向が促される。すなわち、注意や認識の範囲、行動の自由度が広がるのである (鹿毛, 2013)<sup>19)</sup>。

たとえば、子どもがあることに楽しさを感じれば、もっと色々やってみたいとか、他の人のやっていることもしてみたいという気持ちになり、結果的に新たな考え方や行為、人間関係を「拡張」していく (拡張過程)。そうすると、こうした考え方が、知識・技能、ソーシャル・サポート (社会的支援) やレジリエンス (resilience) などの長期的・持続的な資源を「形成」していくことになる (形成過程)。このように形成された資源は、健康や生命力、充実感などを高め、それがさらなるポジティブ感情を体験させるという上向きのスパイラル (螺旋) を生み出すことにつながる。つまり、ポジティブ感情を経験することが、上向きの変化を生み出す重要な機能を担うのである (堀毛, 2019)<sup>20)</sup>。

この拡張—形成理論にもとづけば、音楽アウトリーチによって、子どもの音楽の知識・技能のみならず、コミュニケーション力が向上したり、クラスや学校の雰囲気を変容したりすることも説明可能となる。すなわち、子どもがポジティブ感情

を体験することで、これまで得られなかった音楽の知識・技能を身につけたり、楽しさや笑顔を他者と共有することで心の絆を育み (鹿毛, 2013)<sup>19)</sup>、普段関わりの少ないクラスメートに対しても良好な関わりが拡張される。そしてその拡張がクラスや学校規模に広がることで、クラスや学校の雰囲気までもを良好な方向へと変容させるのである。このように音楽アウトリーチで体験されるポジティブ感情が、主体的・対話的で深い学びを促進した結果、子どもの個人レベルにとどまらず、クラスや学校といった集団レベルにまで影響を及ぼしていくことが指摘できよう。

## (2) 知識及び技能に関わる感想

「知識及び技能に関わる感想」のカテゴリは、音楽全般と演奏技能に特化したものに分類できたため、表3のように「音楽全般の知識・理解」「演奏技能の知識・理解」の2つの下位カテゴリに分類された。

表3 知識及び技能に関わる感想

下位カテゴリ	例
音楽全般の知識・理解	わかってよかった
	タメになった
	知らなかった
	よく伝わった
演奏技能の知識・理解	びっくりした
	わかった
	すごい

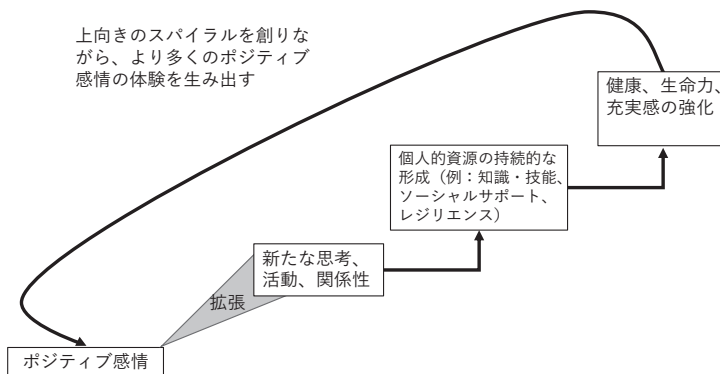


図3 ポジティブ感情の拡張—形成理論 (Cohn & Fredrickson, 2009<sup>25)</sup>; 堀毛 (2019)<sup>20)</sup> と鹿毛 (2013)<sup>19)</sup> を参考に作成)



## 知識と体験を結びつけるティーチング・アーティスト

「音楽全般の知識・理解」については、音楽に関する知識について「分かってよかった」「知らなかった」「ダメになった」にくわえ、「よく伝わった」「びっくりした」のように驚きや実感をともなう記述もみられた。すなわち、単なる知的理解にとどまらず、体験をともなった深い学びが生じていることをうかがわせた。

このように体験をともないながら学びを深めること、換言すれば、「知識」と「体験」を有機的に結びつける上で注目されているのが、Booth (2009)<sup>26)</sup>の提唱した「ティーチング・アーティスト (Teaching Artist)」である。久保田 (2019)<sup>27)</sup>によると、ティーチング・アーティストは、直訳すれば「教える芸術家」を意味し、「芸術を教えるだけでなく、芸術を通して人を教育することを、仕事の一部としている人」と定義される。つまり、プロとしての演奏スキルのみならず、教育のスキルをあわせもつことがティーチング・アーティストの要件となるのである。このことは、アウトリーチの音楽家が芸術的にどれほど優れた演奏スキルをもっていても、教育スキルがともなわなければ子どもに教育的効果をもたらさないことを示唆している。実際に学校側からも、アウトリーチの音楽家に「子どもを前にした経験が乏しい」という問題が指摘されることがある (林, 2002)<sup>28)</sup>。

Booth (2009)<sup>26)</sup>はティーチング・アーティストの第一義的な役割として、学習者が作品や芸術と個人的に重要な関係を持てるようにサポートすることであると述べている。たとえば美術館を訪れて鑑賞する芸術作品の数々は、ほとんどの場合が子どもにとって日常で関わりをもたない無関係なものであることが多いであろう。どんなに優れた作品であっても、子どもにとって関わりがなければ興味を喚起されなくても仕方がない。しかし、もしも親友が描いた作品が展示されていれば、真っ先にそれを探し当てて積極的に鑑賞するであろう。なぜなら、親友が描いたという事実が、その作品と子どもの個人的な関係性を強化するからである。

音楽の場合についても同様のことがいえる。たとえば鑑賞活動において、CDやDVDなどの教具を用いた場合に十分な教育的効果をあげることが難しいとしばしば指摘される。なぜなら、演奏し

ているのは学級の児童でも教師でもなく、そこに実在しない存在となるため、子どもは作品との間に深い関係性を見出すことができず、興味が喚起されづらいのである。これに対して、たとえばピアノの発表会に行き、見知らぬ人が演奏をする中に親友がいれば、その親友の演奏に興味を持って耳を傾けるであろう。このようにティーチング・アーティストは、個々の参加者が芸術作品と深く関わり合えるようにして、芸術作品と自分自身とを関係づけられるように支援すべきであるというのがBoothの主張である。

## 学習者と芸術作品の関係性を形成するエントリーポイント

それでは、一体どのようにして学習者と芸術作品との間に関係性をもたせることができるのであろう。Booth (2009)<sup>26)</sup>は、学習者と芸術作品とが関係づけられるように導くのがティーチング・アーティスト (TA) であり、その切り口となるのが「エントリーポイント」であると述べている。一連の流れを説明するモデルを図4に示す。

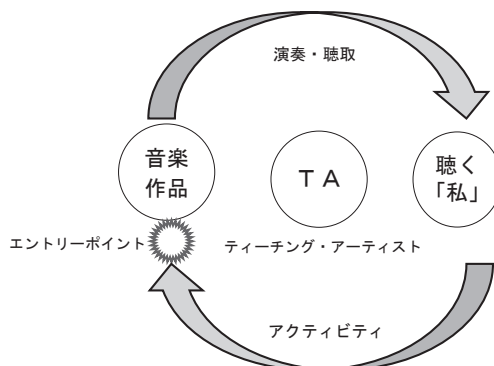


図4 ティーチング・アーティストの活動の目的 (久保田, 2019)<sup>27)</sup>

授業において子どもが発表する時には、発表者と聞き手に同じクラスメートという重要な関係性がある。これに対してCDやDVDを視聴する際には、演奏者はそこにいない他人であり、関係性はないに等しい。そこで、子どもが自分自身と作品・演奏者とのどのように関係づけられるかを検討することによって、鑑賞活動に対する意欲が大きく異なってくる。前掲の実施概要 (表1) において「鑑賞曲目が作曲された経緯やその作曲者にまつわるエピソードの解説」を含めているのは、子どもに

鑑賞曲目へのエントリーポイントを提示するためでもある。

さらに、ティーチング・アーティストが参加児童との間に形成する関係性の質そのものがエントリーポイントとして機能し、アウトリーチの成否にもつながっていく。なぜなら、子どもにとって縁遠い世界のプロよりも、自分と何らかの結びつきのある人として感じられることが、エントリーポイントそのものだからである。たとえば赤木(2014)<sup>29)</sup>も、オーケストラ演奏の前に、少人数の楽団員で事前ワークショップを実施して子どもと個別にコミュニケーションを図ることで、オーケストラの鑑賞活動の効果を高めることに寄与すると指摘している。あるいは、前掲の実施概要(表1) aの中に鍵盤ハーモニカやリコーダーの演奏を含めるのは、子どもにとって関係の深い楽器であり、まさに音楽家と子どもとの関係づくり、エントリーポイントとして機能を担っている。子どもの感想文にも、「鍵盤ハーモニカでとてもすごい曲ができることにびっくりしました」「鍵盤ハーモニカはすごいなと思ってたけど、見直した」といった記述が散見されるように、身近な楽器の鍵盤ハーモニカで、想像もしなかったような演奏ができることに衝撃を受ける子どもは非常に多い。

#### 演奏技能のための知識・理解の役割

「知識及び技能に関わる感想」におけるもう1つの下位カテゴリ「演奏技能の知識・理解」については、「マリンバは真ん中を叩くと音が大きくなって、端だと小さい音が出るのが分かりました」「ダブルタンギングを入れるだけで曲の感じが変わっていたのすごいいいと思いました」など、演奏技能への感想である。ここには前述の「音楽全般の知識・理解」と同様、「すごい」「びっくりした」のように、感情をともなう記述もみられた。

音楽を媒体として表現するためには、ある程度の演奏技術と表現力が必要とされる。たとえ演奏する楽曲を熟知していたとしても、演奏する技術が備わっていないければ、十分な表現にはつながりにくい。子どもにとっては、表現への意欲やイメージがあっても、それを表現するための方略(やり方)を知らないことが多い。それゆえ、音楽アウトリーチにおいては、プロが暗黙知として持っている音楽表現の「こつ」を、いかに言語化して「知識」として伝達できるかが鍵となる(諏訪, 2016)<sup>30)</sup>。多くの子どもでも可能な演奏技能に関わ

る知識を分かりやすく伝達できると、次節に見ていく「自分でもやってみたい」というような表現の触発につながっていく。

さらに、こうした強いインパクトとともに学んだ深いレベルの知識は、自らの音楽表現活動において、思考力・判断力・表現力にもつながっていく点でも極めて重要である。

### (3) 触発(模倣・創造への意欲、将来の夢)に関わる感想

近年、芸術を鑑賞することで、鑑賞者の考えや将来の行動にも影響を及ぼす可能性が指摘され、「触発 (inspiration)」に関する研究が蓄積されるようになった(石黒・岡田, 2017, 2019)<sup>31) 32)</sup>。子どもたちにとってプロの音楽家による高いレベルの演奏は、かけがえのない鑑賞の機会であり、表現を触発される機会でもある。この「触発(模倣・創造への意欲、将来の夢)に関わる感想」は、表4のように2つの下位カテゴリ「模倣・創造への意欲」と「将来の夢」に分類された。

表4 触発(模倣・創造への意欲、将来の夢)に関わる感想

下位カテゴリ	例
模倣・創造への意欲	やってみたい
	ひきたくなった
	まねしたい
将来の夢	私もアレンジしたい
	将来やってみたい
	音楽のプロになりたい

#### 創造における模倣の役割

下位カテゴリの「模倣・創造への意欲」は、「やってみたい」「まねしたい」「私もアレンジしたい」といった感想である。また、「将来の夢」は、「将来やってみたい」「音楽のプロになりたい」というように、現在にとどまらず、大人になった将来の夢や目標を示した感想である。

ここで強調したいのが「まねる」こと、すなわち「模倣 (imitation)」の重要性である。模倣とは感銘を受けた人間が自発的に選択する行為であり、そこには学びの原点を見出すことができる(高橋, 2020)<sup>33)</sup>。一方で、模倣は時として、創造 (creation) とは対立するもの、相反するものとして理解され

がちである。しかしながら、たとえばHolzman (2009)<sup>34)</sup>はヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.)の理論に依拠しながら、模倣は能動的かつ創造的で、社会プロセスでもあるとして、「創造的模倣」という表現をしている。また中村 (2004)<sup>35)</sup>が指摘するように、偉大な発明や発見を生み出すイメージは、蓄積された過去の膨大な経験を土台にして、そこから新しく構想される。すなわち、創造は模倣を土台として生まれるのである。

### 自己調整学習における模倣の役割

さらに、「自ら学ぶ力」「自己教育力」といった文脈で注目されるようになった「自己調整学習 (self-regulated learning)」においても、模倣が中核的な役割を担っている。Zimmerman (1989)<sup>36)</sup>によると、自己調整とは「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過程に能動的に関与していること」であり、そのようにして進められる学習のことを自己調整学習という (伊藤, 2013)<sup>37)</sup>。

Zimmerman & Schunk (2001)<sup>38)</sup>は自己調整を行う力がはじめのうちは社会的な支えによって発達し、学習が進んでいくにつれて学習者自身を起源とするものへと変化すると指摘し、自己調整に4つの次元を想定した。4つの次元とは、「観察」「模倣」「自己コントロール (制御)」「自己調整」である (図5)。この連続性に沿う学習者は、より効率的かつ自己調整的に学ぶと考えられている。

McPherson, Nielsen, & Renwick (2013)<sup>39)</sup>はこの自己調整学習の理論を音楽スキルに適用して論じている。「観察」のレベルでは、観察しているモ

デル (教師や他の子どもなど) から学習方略の特徴を学ぶ。とはいえ、自分の行動レパートリーに学習中のスキルを完全に統合させるために練習する必要がある。この過程における学習者の方略や反応は、モデルをまねようとする努力に基づいている。これは、たとえばピアノの運指などのスキルが、最初はモデルの観察を通して認知的に獲得されることを意味する。つまり、観察して頭では理解したりイメージできても、実際の演奏にはつながらない段階である。

学習者がモデルに近いレベルで演奏できるようになると、2つ目の「模倣」の段階へと移行する。模倣の段階では、たとえば学習者が習得しようとするピアノの指の動作について、教師と同じレベルとまではいかないものの、基本的なスキルは示すことができる。

3つ目の段階は「自己コントロール (制御)」である。この段階は、学習者が1人で方略を用い始めた時に現れる。ただし、まねようとしていたモデルのイメージなど、表象的な基準に影響を受ける。ピアノの例でいえば、学習者は一人で演奏できるようになっており、演奏のための身体的なスキルの基礎は習得している。しかし、自分の力だけでプロセスを進めるには限界があり、モデルにした演奏の聴覚的なイメージなど、内在化された表象に頼る必要がある。つまり、モデルならどのような演奏をするのかイメージを参照しながらの演奏となる。

最後の「自己調整」の段階では、スキルが自動化し、たとえばエチュードかソナタかといった曲

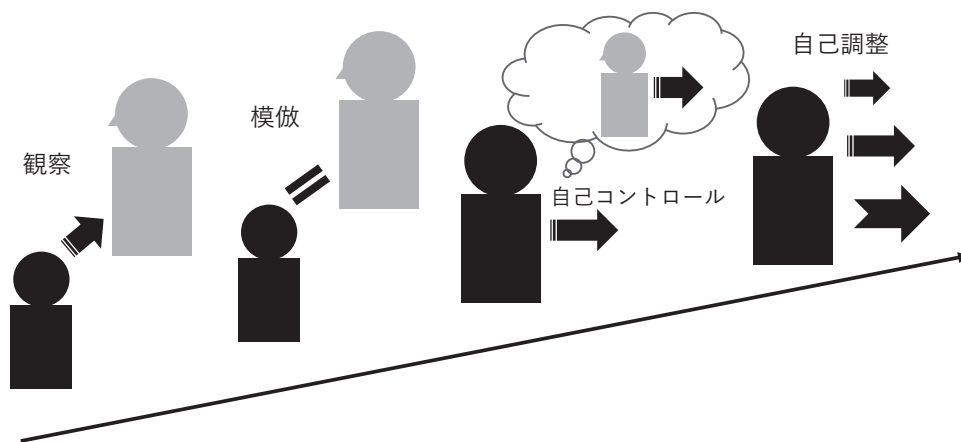


図5 自己調整の4つの発達段階 (伊藤, 2013)<sup>37)</sup>

想に応じて、スピードや強弱などの変化を加えて練習できる。この段階で、学習者は演奏に対する自分や聴き手の反応をもとにスキルを調整するなど、個人的な成果をシフトさせる。この4つ目の自己調整の段階は、学習者が状況に応じて学習や演奏の方略を修正し、適応させることによって、多様な個人的・状況的な条件に対応した時に生じるとされる。

このように自己調整学習においては、他者を観察して「模倣」することをきっかけに、自分の中にその模倣を徐々に内在化させ、最終的には自分の表現に変え、状況に応じてその力を調整していくプロセスが描かれている。つまり、子どもが自ら学んでいくための第一歩が、まさに観察であり、模倣なのである（模倣に関する詳細は明和（2012）<sup>40</sup>を参照）。

#### 模倣を促進する演奏家へのあこがれ（同一化）

この模倣をより促進させるのが「同一化（identification）」の働きである。同一化とは、もとはフロイト（S. Freud）の精神分析の用語で、広義には自分が何らかのかたちで積極的な感情を抱く相手や対象の特性、力量、思想などを自分のものであるかのように感じたり、取り込もうとする心理プロセスを意味する（若本，1998）<sup>41</sup>。すなわち、模倣する対象は誰でもよいのではなく、同一化の対象となっており、模倣してみたいと思える人物でなければならない。表2の「演奏に対する感想」にみられた音楽家に対する「賞賛・あこがれ」の感情が、この同一化が機能する上で大きな役割を担っている。「すごい」「カッコいい」「素敵」などとあこがれを抱くからこそ、音楽家に同一化し、模倣への意欲が高まるのである。さらに、この同一化もまた、Booth（2009）<sup>26</sup>のいうエントリーポイントの機能を担っている。

本研究の第二著者がアウトリーチの実施に際し、学校側からは合唱や合奏の本番が迫っているため、鑑賞会ではなく、実技指導に的を絞ってほしいと依頼されることも少なくない。しかしながら、特に音楽経験の少ない初心者にとっては質の高い模範演奏を聴くことが重要になる（Barry & Hallam, 2002）<sup>42</sup>と指摘されるように、プロの演奏を鑑賞することが、子どもの表現を触発する上で重要な機能を果たすのである。小野・上村（2021）<sup>3</sup>でも、本物の演奏を鑑賞することによって子どもの表現を促進することが指摘されている。

以上のように、この触発は、音楽科教育における2大領域である鑑賞（図1）と表現（図2）の2つの活動を有機的に結びつける鍵となる。つまり、子どもが豊かな鑑賞活動に触発され、表現への意欲が高まることで、より主体的で豊かな表現活動へとつながっていくのである。

#### （4）音楽に対する態度変容に関わる感想

子どもの感想文の4つ目のカテゴリ「音楽に対する態度変容に関わる感想」は、「音楽が好きになった」「また聞きたい」というような音楽そのものに対する関心・意欲・態度の変容に関わるものである。これはカテゴリの1つ目「演奏に対する感想」におけるポジティブ感情と比較して、単に一時的なポジティブ感情にとどまらず、その後の「自ら学ぶ力」にもつながる「興味（interest）」の深化（発達）としてとらえられる。

田中・市川（2017）<sup>43</sup>によると、興味は「ある特定の対象に注意を向け、それに対して積極的に関与しようとする心理的状態および傾向性」と定義される。また、Renninger & Hidi（2016）<sup>44</sup>によって興味の深化（発達）の4段階モデル（four-phase model of interest development）も提唱されており（表5）、音楽アウトリーチにおける子どもの変容過程を理解する上でも有用な補助線となる。利根川（2019）<sup>45</sup>によると、このモデルでは状況的興味と個人的興味の分類が重要となる。状況的興味（situational interest）とは、環境要因によって喚起される感情反応や焦点化された注意である。一方、個人的興味（individual interest）とは、状況的興味がより深化したもので、特定の内容に繰り返し取り組もうとする比較的永続性のある傾向性である。

これを音楽アウトリーチにおける子どもの反応を例にすると、状況的興味とは、アウトリーチをきっかけに音楽に楽しんだり感動したりしたとき、状況によって興味が喚起されたといえる。これは本研究における感想文のカテゴリの1つ目「演奏に対する感想」でみられた「楽しかった」「きれいだった」などのポジティブ感情に関連が強い。一方、アウトリーチによって音楽の魅力を知ったり、演奏家の表現に触発された結果、自発的に音楽を鑑賞したり練習に取り組んだりするようになれば個人的興味に深化したといえる。これは本研究のカテゴリの3・4番目「触発（模倣・創造への意



欲、将来の夢)に関わる感想」「音楽に対する態度変容に関わる感想」に関係してくる。

興味が深化(発達)することの意義として田中・市川(2017)<sup>43)</sup>は、(1)浅い興味が環境によって維持されるのに対し、深い興味は外的な要因がなくても維持される、(2)持続性が高まるだけでなく、価値の認知や知識の蓄積がともなうことを挙げている。つまり個人的興味の特筆すべき点は、状況的興味と比較して環境要因に依存しにくく、子ども自らが価値を感じて様々な知識を蓄積しながら持続的に学ぶといった「自ら学ぶ力」につながっていく点にある(自己調整学習における興味の役割については、中谷(2012)<sup>46)</sup>などを参照)。たとえば音楽に深い興味をもつ子どもは、音楽の授業や活動が楽しくない場合であっても音楽に対する興味を持った状態を維持しやすい。

それゆえ、「音楽が好きになった」「また聞きたい」という感想は、音楽に対する態度変容のみならず、

興味の深化の観点からも重要となることが指摘できよう。実際に小野・上村(2021)<sup>3)</sup>においても、音楽アウトリーチをきっかけに、子どもの興味が状況的興味から個人的興味へと深化し、音楽の授業以外に、休み時間や放課後、あるいは家庭で音楽の練習に取り組む姿が見られるようになったことが示されている。

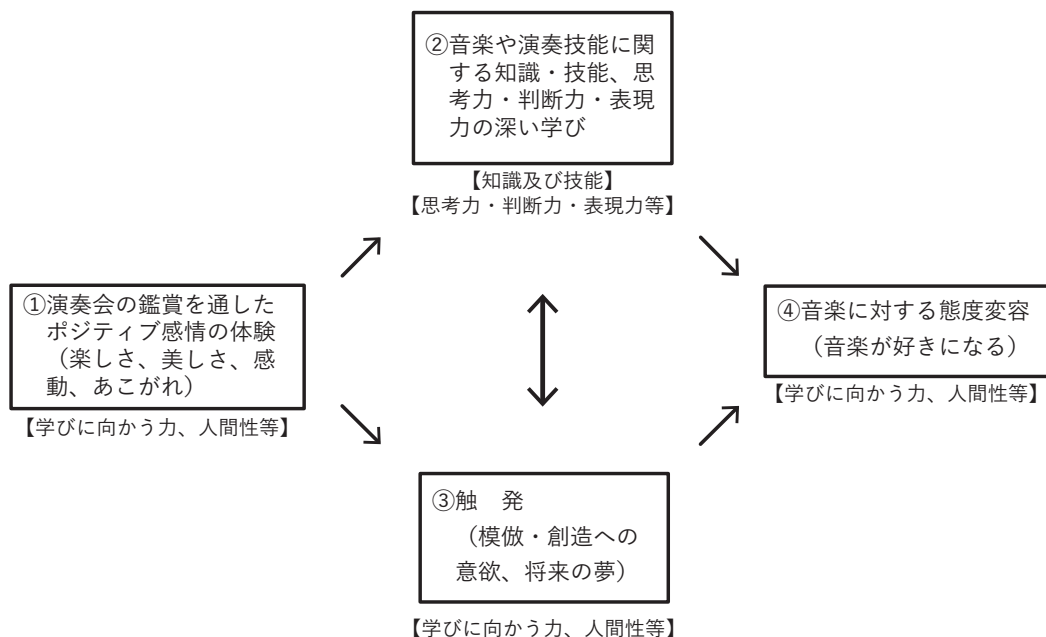
#### 4. まとめ

本研究では、音楽アウトリーチに参加した子どもの感想文を分析し、音楽アウトリーチが子どもに及ぼす効果、およびその効果をもたらすメカニズムを検討することを目的とした。

感想文に頻出するワードをカテゴリ分類した結果、「演奏に対する感想」「知識及び技能に関わる感想」「触発(模倣・創造への意欲、将来の夢)に関わる感想」「音楽に対する態度変容に関わる感想」の4つに分類され、それぞれについて音楽教

表5 興味の深化(発達)の4段階(Renninger & Hidi, 2016<sup>44)</sup>; 利根川(2019)<sup>45)</sup>より引用)

	第1段階：状況的興味の喚起	第2段階：状況的興味の維持
定義	特定の内容に関する認知的、感情的プロセスの短期的な変化によって生じた心理的状态	特定の内容に対して繰り返し注意を向けたり、持続したりすることを含んだ心理的状态
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・つかの間だとしても、内容に関心が向いている</li> <li>・経験したことに意識を向けられない可能性もある</li> <li>・内容に取り組むためには、他者からの支援やインストラクショナル・デザインを通じた支援が必要である可能性</li> <li>・感情反応はネガティブである可能性もある</li> <li>・困難に直面した場合は堪えられない可能性</li> <li>・何をすべきか指示されることを望む可能性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意が喚起された内容に再び取り組む</li> <li>・内容に関する知識を深めている</li> <li>・内容に対する価値の認知を深めている</li> <li>・他者からの支援によって、自分のスキルや知識、先行経験と内容を結びつけることができる</li> <li>・ポジティブ感情を持つ傾向</li> <li>・困難に直面した場合は耐えられない可能性</li> <li>・何をすべきか指示されることを望む可能性</li> </ul>
	第3段階：個人的興味の発現	第4段階：個人的興味の十分な発達
定義	心理的状态に加え、特定の内容に繰り返し取り組みようとする比較的永続性のある傾向性の芽生え	心理的状态に加え、比較的永続的な、特定の内容に繰り返し取り組む傾向性
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自発的に繰り返し内容に取り組む傾向</li> <li>・知識と価値を蓄積している</li> <li>・内容について熟考している</li> <li>・自分自身の問いに注意が向いている</li> <li>・ポジティブ感情を持っている</li> <li>・困難に直面した場合は堪えられない可能性</li> <li>・フィードバックを求めない可能性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自発的に繰り返し内容に取り組む</li> <li>・知識と価値を蓄積している</li> <li>・内容について熟考している</li> <li>・自己調整して問いを再構成し、答えを探索している</li> <li>・ポジティブ感情を持っている</li> <li>・目標を達成するために、フラストレーションや困難に堪えることができる</li> <li>・フィードバックを積極的に求める可能性</li> </ul>



注) 【 】内は3つの資質・能力

図6 音楽アウトリーチの効果の相互関係、および3つの資質・能力との対応関係

育学や心理学的見地から検討してきた。

これらの知見を整理すると、次の4点の効果が抽出され、その相互関係を図6のように示すことができる。

- ①演奏会の鑑賞を通したポジティブ感情の体験 (楽しさ、美しさ、感動、あこがれ)
- ②音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学び
- ③触発 (模倣・創造への意欲、将来の夢)
- ④音楽に対する態度変容 (音楽が好きになる)

まず、①演奏会の鑑賞を通したポジティブ感情の体験を土台として子どもの体験の幅を広げ、②音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学びにつながったり、③子どもの表現を触発したりする。また、この②知識・技能、思考力・判断力・表現力と③触発は相互に作用しながら、④音楽が好きになるなど音楽に対する態度変容につながっていくと考えられる。

また、音楽アウトリーチの効果が学習指導要領に則った音楽科の授業として成立することを確認するため、伊志嶺 (2018)<sup>8)</sup> にならい文部科学省の学習指導要領にある3つの資質・能力「知識及

び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」との対応関係も図6に示した。

なお、3つの資質・能力については、音楽科教育においては教科の目標として以下のように定義されている。

文部科学省 (2018)<sup>17)</sup> : 小学校学習指導要領

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 曲想と音楽の構造などとの関わりについて理解するとともに、表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。【知識及び技能】
- (2) 音楽表現を工夫することや、音楽を味わって聴くことができるようにする。【思考力・判断力・表現力等】
- (3) 音楽活動の楽しさを体験することを通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育むとともに、音楽に親しむ態度を養い、豊かな情操を培う。【学びに向

かう力、人間性等]

注：【 】部分は筆者らによる。

これら3つの資質・能力のうち「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」に関わる学びが、②音楽や演奏技能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学びである。一方、「学びに向かう力、人間性等」に関わる学びが、①演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験、③触発、④音楽に対する態度変容である。このように音楽アウトリーチは、合唱や合奏指導をともなわない鑑賞会だけでも、3つの資質・能力すべてにわたって効果がみられ、音楽科の授業としても十分に機能していると評価できる。

## 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題として4点挙げられる。1つ目は、子どもの感想文をもとに分析した点である。感想文に表出された言葉は、子どもが体験したものの中から、言語化が可能な意識的なレベルに限定される。それゆえ、子どもが自覚しにくいレベル、あるいは教師や保護者などの別視点からみた音楽アウトリーチの効果について検討する必要がある。

第2に、音楽アウトリーチに期待できる一般的な効果を質的に分析するにとどまり、個人差や学年による違いについては検討していない。子どもの発達に応じた音楽アウトリーチのあり方を探るためにも、発達心理学的知見をふまえながら量的な分析を含めて検討を重ねる必要がある。

第3に、分析対象とした感想は、鑑賞活動のみに参加した子どもによるもの限定した点である。それゆえ、音楽祭などに向けて表現指導を受けた子どもの感想を分析することで、さらに多様な知見が期待できる。

第4に、分析対象にしたのは、ポジティブ感情がほとんどである。鹿毛(2013)<sup>19)</sup>が指摘するように、情動をポジティブとネガティブに大別し、前者のみが学習や成長の観点から適応的であるとすることは、心理現象をあまりに単純化しすぎている。ポジティブ感情、ネガティブ感情それぞれに独自の役割があり、それらを子ども理解や教育効果につなげていく視点もまた必要である。それゆえ、たとえば子どもの劣等感(上村, 2009)<sup>47)</sup>、音楽に

対する苦手意識、クラスメートからの評価懸念(否定的な評価をされるのではないかといった不安)などのネガティブ感情の役割、およびそうした感情に対するアウトリーチの音楽家の働きかけ方についても検討する。

## 引用文献

- 1) 中野民夫(2001). ワークショップ——新しい学びと創造の場—— 東京：岩波新書
- 2) 赤木 舞(2014). 音楽分野の教育プログラムに関する一考察:文化庁「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」を中心に *音楽芸術マネジメント*, 6, 87-92.
- 3) 小野隆洋・上村有平(2021). 学校長からみた音楽アウトリーチの効果——学校内外の連携にも着目して—— *山口芸術短期大学紀要*, 53, 29-47.
- 4) 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(2), 6-13.
- 5) 梶田美香(2010). 地域全体を対象にしたアウトリーチを目指して——小学校へのアウトリーチを参観した保護者の変容から *音楽芸術マネジメント*, 2, 99-104.
- 6) 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(2), 14-20.
- 7) 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——「参加としての学習」の観点から—— *教育心理学研究*, 55, 120-134.
- 8) 伊志嶺絵里子(2018). 小学校における音楽アウトリーチの有用性について——『学習指導要領』における観点から—— *音楽芸術マネジメント*, 10, 65-76.
- 9) 宮原浩二郎(2009). 社会美学のコンセプト(2)エレン・スカリー——『美と正義について』をめぐって—— *関西学院大学社会学部紀要*, 107, 73-86.
- 10) 新原将義(2017). ワークショップ型授業における教授・学習活動の対話的展開過程 *教育心理学研究*, 65, 120-131.
- 11) 岡田 猛・縣 拓充(2020). 芸術表現の創造と

- 鑑賞、およびその学びの支援 *教育心理学年報*, 59, 144-169.
- 12) 梶田美香(2011). アウトリーチによる音楽鑑賞教育——1年間の子どもの変容——*学校音楽教育研究*, 15, 210-211.
  - 13) 鈴木香代子(2010). 学校と演奏家の連携による音楽教育の可能性——アウトリーチ活動の事例を追って——*音楽教育実践ジャーナル*, 7(2), 88-100.
  - 14) (財)地域創造(2010). 「文化・芸術による地域政策に関する調査研究」報告書 新「アウトリーチのすすめ」——文化・芸術が地域に活力をもたらすために——
  - 15) 川喜田二郎(1967). 発想法——創造性開発のために—— 東京：中央公論社
  - 16) 正保春彦(2019). 心を育てるグループワーク——楽しく学べる72のワーク—— 東京：金子書房
  - 17) 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領 文部科学省
  - 18) 平野次郎(編)(2017). 「資質・能力」を育成する音楽科授業モデル 東京：学事出版
  - 19) 鹿毛雅治(2013). 学習意欲の理論——動機づけの教育心理学—— 東京：金子書房
  - 20) 堀毛一也(2019). ポジティブなこころの科学——人と社会のよりよい関わりをめざして—— 東京：サイエンス社
  - 21) Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
  - 22) 島井哲志(編)(2006). ポジティブ心理学——21世紀の心理学の可能性—— 京都：ナカニシヤ出版
  - 23) Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
  - 24) Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
  - 25) Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez, (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology (2nd ed.)* (pp13-24). New York: Oxford University Press.
  - 26) Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*. Oxford: Oxford University Press.(ブース, E 久保田慶一(訳)(2016). *ティーチング・アーティスト——音楽の世界に導く職業——* 東京：水曜社)
  - 27) 久保田慶一(2019). 新しい音楽鑑賞——知識から体験へ—— 東京：水曜社
  - 28) 林 陸(2002). 学校教育における音楽家活用の調査研究 *文化経済学*, 3(1), 85-90.
  - 29) 赤木 舞(2014). 音楽分野の教育プログラムに関する一考察——文化庁「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」を中心に—— *音楽芸術マネジメント*, 6, 87-92.
  - 30) 諏訪正樹(2016). 「こつ」と「スランプ」の研究——身体知の認知科学—— 東京：講談社
  - 31) 石黒千晶・岡田 猛(2017). 芸術学習と外界や他者による触発——美術専攻・非専攻学生の比較—— *心理学研究*, 88, 442-451.
  - 32) 石黒千晶・岡田 猛(2019). 絵画鑑賞はどのように表現への触発を促進するのか? *心理学研究*, 90, 21-31.
  - 33) 高橋範行(2020). 模倣による学び 大串健吾・桑野園子・難波精一郎(監)音楽知覚認知ハンドブック——音楽の不思議の解明に挑む科学——(pp.125-126) 京都：北大路書房
  - 34) Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Psychology Press.(ホルツマン, L. 茂呂雄二(訳)(2014). *遊ぶヴィゴツキー——生成の心理学へ——* 東京：新曜社)
  - 35) 中村和夫(2004). ヴィゴツキー心理学完全読本——「最近接発達の領域」と「内言」の概念を読み解く—— 東京：新読書社
  - 36) Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
  - 37) 伊藤崇達(2013). ピアとともに自ら学ぶ 中谷素之・伊藤崇達(編)ピア・ラーニング——学びあいの心理学——(pp.75-89) 金子書房
  - 38) Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.(ジマーマン, B. J.・シャンク, D. H. 塚野州一(編訳)(2006).



- 自己調整学習の理論 京都：北大路書房)
- 39) McPherson, G. E., Nielsen, S. G., & Renwick, J. M. (2013). Self-regulation intervention and the development of music expertise. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp.355-382). Information Age Publishing. (マクファーソン, G. E.・ニールセン, S. G.・レンウィック, J. M. 解良優基・中谷素之(訳) (2019). 自己調整介入と音楽における熟達 ベンベヌティ, H.・クリアリイ, T. J.・キットサントス, A. 中谷素之(監訳) 自己調整学習の多様な展開——バリー・ジーマンへのオマージュ—— 東京：福村出版)
- 40) 明和政子(2012). まねが育むヒトの心 東京：岩波書店
- 41) 若本邦夫(1998). 同一視 平原春好・寺崎昌男(編) 新版 教育小事典(p.220) 東京：学陽書房
- 42) Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt, & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp.151-165). New York: Oxford University Press.
- 43) 田中瑛津子・市川伸一(2017). 学習・教育場面における興味の深化をどう捉えるか——鼎様相モデルによる諸研究の分析と統合——*心理学評論*, 60, 203-215.
- 44) Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- 45) 利根川明子(2019). 感情・ストレス研究アプローチ 上淵 寿・大芦 治(編). 新・動機づけ研究の最前線(pp.166-187) 京都：北大路書房
- 46) 中谷素之(2012). 動機づけ 自己調整学習研究会(編). 自己調整学習——理論と実践の新たな展開へ——(pp.55-71) 京都：北大路書房
- 47) 上村有平(2009). 生涯発達の観点からみた現代教育へのエリクソン理論の示唆 *心理科学*, 30(1), 20-30.

## 付 記

本研究は2020年度山口芸術短期大学特別研究助成を受けて行われました。

