

音楽ワークショップ型授業が子どもに及ぼす効果

—アンケート調査の分析から—

小野 隆 洋 上 村 有 平

1. 問題と目的

(1) 音楽ワークショップ型授業の研究動向と課題

近年、様々な教育現場において音楽ワークショップ型授業が増加している。この背景として大きく2つの動向を指摘できる。1つには、教育現場における「主体的・対話的で深い学び」、すなわちアクティブ・ラーニングの隆盛である。この流れの中で、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るようになってきた(中野, 2001)¹⁾。

もう1つは、プロ音楽家が行う出張実践「音楽アウトリーチ」の増加である。林(2013)²⁾によると、アウトリーチ(outreach)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てきた。音楽分野では、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。特に学校教育では、1998年に告示された学習指導要領において、「総合的な学習の時間」と中学校での和楽器の導入が契機となり(城間・茂呂, 2007)³⁾、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つとして、文化庁主催による芸術家の派遣事業(文化芸術体験事業)が挙げられる(詳細は赤木, 2014; 小野・上村, 2021)⁴⁾⁵⁾。本研究の第一著者も、音楽演奏家として18年間にわたって文化芸術体験事業に従事する中で、音楽ワークショップ型授業を展開してきた。

このように、教育現場でのアクティブ・ラーニングと音楽アウトリーチへの着目とともに、音楽ワークショップ型授業が増加してきた。しかしながら、その効果については経験則にもとづく評価が主流となっており、教育的意義が不明確なまま乱発されて教育現場に混乱が生じている(新原, 2017)⁶⁾。そのため音楽ワークショップ型授業は年

1回の「行事」としての意味はあるものの、「授業」としては認識されにくい現状にあり(小野・上村, 2021)⁵⁾、音楽ワークショップ型授業の効果(教育的意義)を解明することが重要な課題となっている。

(2) 学習指導要領における音楽ワークショップ型授業の位置づけ

音楽ワークショップ型授業の効果として学校側が特に期待するのは、文部科学省の学習指導要領における位置づけ(伊志嶺, 2018)⁷⁾、すなわち音楽科の授業として成立するかという問題である。そこで、筆者らが現行の小学校学習指導要領(文部科学省, 2017a)⁸⁾にもとづいて実施している音楽ワークショップ型授業の代表的な実施概要は表1の通りである。

表1 実施プログラム概要

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紹介
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

また、この実施概要の根幹となる小学校学習指導要領(文部科学省, 2017a)⁸⁾における音楽科の目標、および3つの資質・能力との対応関係は表

2の通りである。

表2 小学校学習指導要領における音楽科の目標
(文部科学省, 2017a)⁸⁾

<p>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目指す。</p> <p>(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】</p> <p>(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】</p> <p>(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】</p>

注：【 】部分は小学校学習指導要領解説音楽編による(文部科学省, 2017b)⁹⁾。

この教科目標のもと、音楽ワークショップ型授業において特に重視しているのが「鑑賞」活動である。そもそも音楽科教育における2大領域は「表現」と「鑑賞」であり、小学校学習指導要領においても、歌唱、器楽、音楽づくりを「表現」領域としてまとめ、「表現」と「鑑賞」の2領域で構成されている(文部科学省, 2017b)⁹⁾。一方で、一般に音楽の「鑑賞」という言葉からイメージされるのは他者の演奏を聴くことであり、「表現」活動に比して受動的なものとして認識されやすい。

しかしながら、学習指導要領の中で定義される音楽科の「鑑賞」は、決して受け身の行為ではない。中央教育審議会の答申において(中央教育審議会, 2016)¹⁰⁾、現行の学習指導要領に改訂する上での今後の課題の1つに、「感性を働かせ、他者と協働しながら音楽表現を生み出したり、音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていくこと」が示されている(下線は筆者ら)。このように鑑賞は、「よさ」や「価値」等について思考力・判断力を働かせる能動的で知的な行為なのである。

さらに、表現と鑑賞はそれぞれ独立して行われるだけでなく、相互に密接に関わり合うものでもある。このことは現行の学習指導要領において、表現及び鑑賞の2領域とならんで、「共通事項」が新たに設けられたことにもあらわれている。この

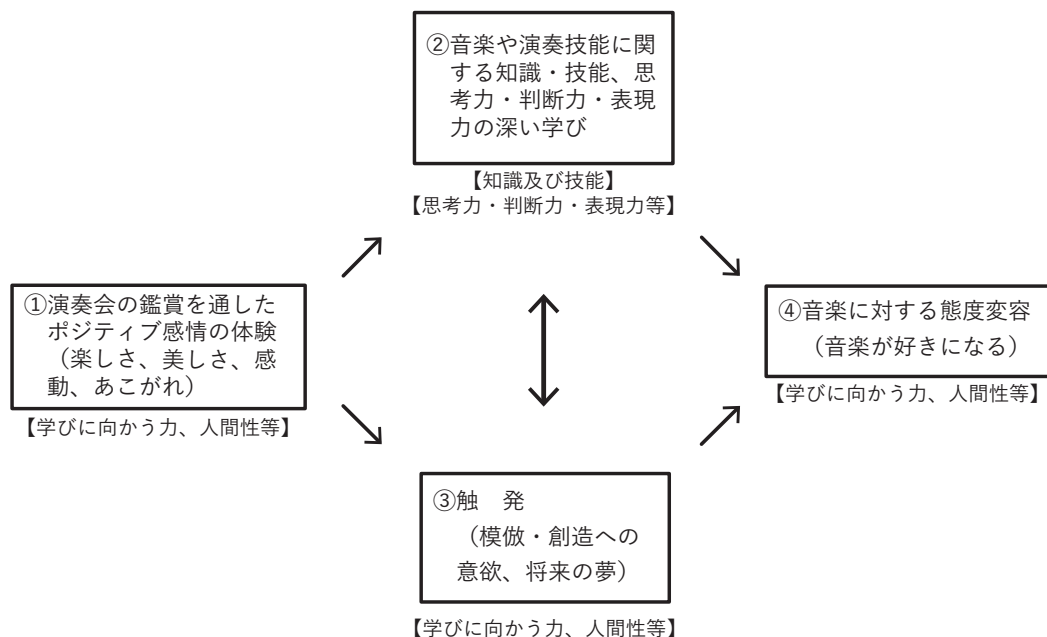
共通事項は、小学校学習指導要領解説音楽編(文部科学省, 2017b)⁹⁾において、「表現及び鑑賞のすべての活動において、共通に指導する内容を示しており、表現及び鑑賞の能力を育成する上で共通に必要となるものである」(下線は筆者ら)と示されている。ここからも、表現と鑑賞は個別のものでありながら、それぞれの内容や指導法において共通性を有していることが指摘できる。

こうした背景のもと、音楽ワークショップ型授業では単純に音楽を鑑賞するだけでなく、表1にあるように「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紹介」「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」を取り入れている。

また、音楽ワークショップ型授業の多くは、実施概要(表1) a～eのプロ音楽家の演奏を「鑑賞」する音楽鑑賞会および講話、楽器体験がメインとなる。この鑑賞活動を土台に、f・gのように合唱や合奏などの表現活動に対して実技指導を行うこともあるが、音楽アウトリーチ事業における各学校での実施回数、実施時間の制限から、ほとんどは鑑賞活動のみとなることが多い。こうした現実的制約もあり、音楽ワークショップ型授業では「鑑賞」活動を重視し、プロの演奏を鑑賞することを通して、音楽科の教科の目標が達成されるようにデザインされている。

(3) 音楽ワークショップ型授業の効果に関する研究の課題

上村・小野(2021)¹¹⁾では、音楽ワークショップ型授業の参加児童の感想文を分析し、効果の相互関係について仮説モデルを構築した(図1)。このモデルでは、音楽ワークショップ型授業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、教科の目標にある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】)との対応関係も示している。すなわち、①プロの演奏を鑑賞してポジティブ感情を体験することで(【学びに向かう力、人間性等】)、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(【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】)と、③子どもの表現への触発(【学びに向かう力、人間性等】)が相互作用しながら、④音楽が好きになるなどの態度変容により、音楽への【学びに向



注) 【 】内は3つの資質・能力

図1 音楽ワークショップ型授業の効果の相互関係 (上村・小野, 2021)¹¹⁾

かう力、人間性等】を形成するというものである。

一方で、上村・小野 (2021)¹¹⁾ では参加児童が自由に記述した感想文を分析対象としており、効果①～④それぞれに焦点化した調査が今後の課題となった。それぞれの効果について詳細に検討することは、授業のねらいを具体化し、学習成果の可視化につながると考えられる。

(4) 本研究の目的

そこで本研究では、音楽ワークショップ型授業の効果①～④に対応するアンケートを作成して、それぞれの効果とその相互関係についてより詳細な検討を行うことを目的とする。

2. 方法

調査協力者 山口県内の小学生98名 (5年生47名、6年生51名、男子52名、女子46名)

調査時期 2021年10月

調査内容 次の5項目について、「すごくそう思う (6点)」から「まったくそう思わない (1点)」までの6件法で回答を求めた (付録1)。

- A. 音楽会が楽しかった
- B. 楽器の仕組みがわかった
- C. 作曲家のお話がわかった
- D. 楽器を演奏したくなった
- E. 前よりも音楽が好きになった

また、項目ADEについては「その理由」を、BCについては「印象に残ったこと」を自由記述で回答を求めた。さらに、児童が興味・関心を寄せるポイントを確認するため、「一番印象に残った曲や楽器を教えてください」という項目を設け、児童が着目した楽曲や楽器名を調査した。最後に、音楽鑑賞会を通した「気づき」についての自由記述欄も設けた。

なお、前述したように、音楽ワークショップ型授業の多くは、プロ音楽家の演奏を「鑑賞」する音楽鑑賞会および講話、楽器体験がメインとなる (実施プログラム概要 (表1) のa～e)。さらに、2020年度から2021年度現在に至るまで、新型コロナウイルス感染症対策のため、f・gの音楽実技指導にくわえ、dの演奏体験学習の実施が難しい状況となっている。それゆえ本研究では、鑑賞活動

のみを体験した児童に焦点をあてて検討する。

倫理的配慮 音楽ワークショップ型授業の実施校の校長に、研究の概要と目的を説明し、児童へのアンケートの実施とデータの使用について同意を得た。

3. 結果と考察

項目の平均（標準偏差）、および項目と音楽ワークショップ型授業の効果（図1）の対応関係を表3に示す。以下では、効果①～④それぞれについて検討していく。

(1) 効果①：演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験

項目「A. 音楽会が楽しかった」($M=5.7$ 、 $SD=0.6$)については、ほとんどの児童が高く評価していた（4点以下は全体の3.1%（4点が2名、2点が1名））。また、その理由の自由記述には、次のようなものが挙げられていた。

- ・音・声・音楽・曲がきれいだった
- ・色々な曲が聴けた
- ・色々な楽器を見られた
- ・色々なことがわかった
- ・知っている曲があった

この項目は、音楽ワークショップ型授業の効果の相互関係（図1）においては「①演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」に対応し、学習指導要領における3つの資質・能力では【学びに

向かう力、人間性等】に相当するものである。ほとんどの児童は鑑賞活動を通してポジティブな感情を体験し、【学びに向かう力、人間性等】に効果があったことがうかがえる。

(2) 効果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

項目「B. 楽器の仕組みがわかった」($M=5.0$ 、 $SD=1.1$)、「C. 作曲家のお話がわかった」($M=4.9$ 、 $SD=1.2$)については、いずれも概ね高い評価がみられた。これら2項目は、音楽ワークショップ型授業の効果の相互関係（図1）においては「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」に対応し、3つの資質・能力では【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】に相当する。

また、印象に残ったことの自由記述からは、項目「B. 楽器の仕組みがわかった」では、たとえばトロンボーン、打楽器、マリмбаなど、子どもによって印象に残った楽器は様々であった。項目「C. 作曲家のお話がわかった」では、モーツァルトやドイツ3大B（バッハ、ベートーヴェン、ブラームス）といった作曲家やその出身国（オーストリア、ドイツ）についての記述がみられた。子どもたちは楽器の仕組みや作曲家のエピソードについて、それぞれの興味・関心を寄せた事項に関する知識を習得し、理解を深めたことがうかがえ

表3 項目の平均（標準偏差）と音楽ワークショップ型授業の効果（図1）との対応関係

項目	M (SD)	効果
A. 音楽会が楽しかった	5.7 (0.6)	①演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験（楽しさ、美しさ、感動、あこがれ） 【学びに向かう力、人間性等】
B. 楽器の仕組みがわかった	5.0 (1.1)	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 【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】
C. 作曲家のお話がわかった	4.9 (1.2)	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 【知識及び技能】【思考力・判断力・表現力等】
D. 楽器を演奏したくなった	4.8 (1.5)	③触発（模倣・創造への意欲、将来の夢） 【学びに向かう力、人間性等】
E. 前よりも音楽が好きになった	5.1 (1.2)	④音楽への態度変容（音楽が好きになる） 【学びに向かう力、人間性等】

注)【 】内は文部科学省の学習指導要領における3つの資質・能力

た。

ただし、これらの自由記述においては【知識及び技能】に関する言及が多く、【思考力・判断力・表現力等】についての記述はみられなかった。この要因として、質問内容そのものが「楽器の仕組みがわかった」「作曲家のお話がわかった」というように【知識及び技能】に焦点化したものとなっていたことが挙げられる。

一方で、音楽会を通した「気づき」についての自由記述からは、【思考力・判断力・表現力等】に関する記述が多数みられた。以下に代表的なものを挙げる。

- ・曲の歌詞や雰囲気によって、表情を変えたりしたらおもしろいことがわかった
- ・どんな内容かわからない曲でも、演奏している人の顔を見ると、直ぐにどんな曲かわかった
- ・色々な楽器が、息をぴったり合わせることで、きれいな曲になるということがわかった
- ・楽器にはそれぞれ色々なものがあって、吹き方や使い方も様々で、音を少し変えたりすることもできて、曲もよりよくすることもできる
- ・たくさんの楽器を演奏したり、拍を変えるだけで印象がすごく変わる
- ・音楽にはその作曲した人の魂が宿っている気がする

子どもたちは、それぞれの視点からの様々な気づきについて思考力・判断力を働かせ、自らの解釈を導出していた。ここから、音楽ワークショップ型授業における鑑賞活動が、【思考力・判断力・表現力等】に関する資質・能力の育成にも寄与していることが示唆された。

小学校学習指導要領（文部科学省，2017a）⁸⁾において、音楽科の【思考力・判断力・表現力等】は「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」とされており、これらの自由記述から、「表現」と「鑑賞」それぞれの領域における【思考力・判断力・表現力等】への効果がみられたと考えられる。

（3）効果③：触発、効果④：音楽への態度変容

項目「D. 楽器を演奏しなくなった」($M=4.8$, $SD=1.5$)と「E. 前よりも音楽が好きになった」($M=5.1$, $SD=1.2$)についても、概ね高い評価がみ

られた。これらの2項目は、音楽ワークショップ型授業の効果の相互関係（図1）において「③触発」と「④音楽への態度変容」にそれぞれ対応し、3つの資質・能力ではともに【学びに向かう力、人間性等】に相当する。

まず全般的な傾向としては、多くの児童が「楽器を演奏しなくなった」「音楽も好きになった」と回答した。特筆すべきは、「D. 楽器を演奏しなくなった」理由の自由記述に、18.4%（18名）の児童が「楽しそうに演奏していたから」という内容を記述していた点である。これに続いて多かった理由が、10.2%（10名）の児童が挙げた「かっこよかったから」である。子どもの表現を触発する要件として、プロ音楽家が披露する演奏の卓越性のみならず、演奏者が「楽しそう」に演奏していることの重要性が示唆された。つまり子どもたちは、プロの技（【知識・技能】【思考力・判断力・表現力等】）のみならず、プロの音楽と向き合う姿勢・態度（【学びに向かう力、人間性等】）を体感的に学習しているものと考えることができよう。

また、「演奏したら楽しそうだから」「音楽を聞いて楽しくなったから」という理由もみられ、ここでも「楽しい」というポジティブ感情が大きく作用していることがうかがえた。このことは、効果「①演奏会の鑑賞を通したポジティブ感情の体験」が土台となって、様々な学びにつながっていくというモデルを支持する結果であると考えられる。

さらに、「どうやってやったら上手くりコーダーが吹けるかわかり、試しなくなったから」のように、【知識及び技能】（方略）と結び付けて回答する児童もいた。ただし、演奏体験学習が実施できなかったこともあり、その数はごくわずかであった。

一方で、音楽や楽器に対する得意・不得意によって、質的に異なる回答傾向もみられた。まず、項目「E. 前よりも音楽が好きになった」において、3.1%（3名）の児童は「音楽はもともと好きだから」「いつも音楽が好きで聴いているから」という理由で低評価（2～4点）をつけていた。ここから、もともと音楽に対して好意的な子どものケースでは、音楽に対する態度変容があまりみられない可能性も示唆された。

また、音楽学習や楽器演奏に対して苦手意識をもつ児童は項目「E. 前よりも音楽が好きになっ

た」において、「もともとそんなに好きじゃなかったけど、少しだけ好きになった」「色々な曲を聴いて楽しかった」と音楽に対する態度に変容を見せたものの、項目「D. 楽器を演奏したくなった」では、以下のように苦手意識によって演奏することへの抵抗を示した。

- ・きくのは好きだけど演奏は苦手だから
- ・あまり楽器を使いこなせないし、楽器を使うのが下手だから
- ・難しそうで自分には向いていない
- ・楽器が吹けるか心配だから
- ・あまり音楽ができないから

これらの理由で「D. 楽器を演奏したくなった」に低評価（1～3点）をつけた児童は、調査協力者98名のなかで約16.3%（16名）にもほった。1回限りの音楽ワークショップ型授業だけでは、苦手意識の強い児童を触発して、楽器を演奏したい気持ちにすることは、一定の限界があることがうかがえる。この問題については次節で詳述する。

4. まとめと今後の実践・研究の展望

(1) まとめ

本研究では、音楽ワークショップ型授業の効果①～④（図1）に対応するアンケートを作成し、それぞれの効果とその相互関係について検討することを目的とした。

アンケートの結果、効果①に対応する項目「A. 音楽会が楽しかった」について、ほとんどの児童が高く評価していた。また、多くの児童が効果②③④に対応する項目「B. 楽器の仕組みがわかった」「C. 作曲家のお話がわかった」「D. 楽器を演奏したくなった」「E. 前よりも音楽が好きになった」についても肯定的な回答を示した。また、「D. 楽器を演奏したくなった」理由として、「楽しそうに演奏していたから」「演奏したら楽しそうだから」「音楽を聞いて楽しくなったから」といったように、音楽ワークショップ型授業を通して「楽しい」というポジティブ感情が大きく作用していることがうかがえた。

このことは、音楽ワークショップ型授業の効果の相互関係において、効果①「演奏会の鑑賞を通じたポジティブ感情の体験」が土台となって、様々な学び（効果②③④）につながっていくことを示唆している。つまり、①プロの演奏を鑑賞してポジティブ感情を体験することで、②音楽や演奏技

能に関する知識・技能、思考力・判断力・表現力の深い学びと、③子どもの表現への触発が相互作用しながら、④音楽への態度変容につながるという仮説モデル（図1）をおおよそ支持する結果となった。

また、本研究対象の音楽ワークショップ型授業には学習指導要領の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】に相当する効果もみられ、音楽科の授業としても十分に機能することが示唆された。

一方で、苦手意識の強い児童を触発して、楽器を演奏したい気持ちにすることは一定の限界がみられた。そこで、音楽学習や楽器演奏に対して苦手意識をもつ子どもの理解と介入について検討をくわえながら、今後の実践・研究の展望をおこなっていく。

(2) 音楽学習・楽器演奏に対して苦手意識をもつ子どもの理解と介入

①知能観が学習に及ぼす影響

アンケート結果から、音楽学習や楽器演奏に対して苦手意識をもつ児童も、演奏会の鑑賞そのものは楽しんでいたことがうかがえた。しかしながら、「きくのは好きだけど演奏は苦手」「できないから」「難しそうで自分には向いていない」といったように、苦手意識によって楽器を演奏することに抵抗を示した児童は約16.3%（16名）にも及んだ。

従来、音楽教育において、音楽学習に対する苦手意識を軽減し、音楽嫌いを払拭するかが大きな課題と指摘されているように（吉田，2011）¹²⁾、たとえ鑑賞活動を通してポジティブ感情を体験しても、その後の表現活動に取り組む上で障害となるのが音楽学習に対する苦手意識である。

この苦手意識に強く影響している問題が、「能力」に関わる信念や知能観である。Dweckら（たとえばDweck & Master, 2008）¹³⁾は、知能の性質をどう考えるかという知能観を2種類に分類している（表4）。すなわち、知能とは生得的で固定的なものであり、努力では変えることはできないという「固定的知能観」と、知能とは後天的で可変的なものであり、努力や行動によって向上させることが可能であるという「増大的知能観」である。学習においては前者の固定的知能観が不適応

表4 固定的知能観と増大的知能観の違い (Dweck & Master, 2008)¹³⁾

	固定的知能観	増大的知能観
定義	知能は固定的なものである	知能は柔軟なものである
生徒の目標	学修することを犠牲にしても、見た目を賢く見せること	困難でリスクがある場合でも、新しいことを学習すること
学習の基となるのは?	生来の能力	努力と学習方略
成功とは?	他者より賢くあること	向上と習得
失敗とは?	知能が低いということ	必要な努力をせず、学習方略が優れていなかったこと
努力とは?	知能が低いことを示す	知能を活性化し、知能を用いること

表5 知能観の影響 (Dweck & Master, 2008)¹³⁾

	固定的知能観	増大的知能観
困難な内容に対するアプローチ	低レベルの方略、より浅い思考	自己調整学習の増加と動機づけの向上
失敗した後の方略	努力の減少、より自己防衛的になる	より多く努力する、自己向上
セルフ・ハンディキャッピング	多い	少ない
困難の後のパフォーマンス	低下する	同等あるいは向上している
困難な教科の成績	低い	高い

的で、後者の増大的知能観が適応的とされる（中谷, 2012）¹⁴⁾。苦手意識の強い児童にとって、自分には演奏の能力や音楽の才能がないと考えるのは、固定的知能観によるところが大きい。

さらにDweck & Master (2008)¹³⁾は、こうした知能観が学習プロセスや調整に与える影響についても表5のようにまとめている。音楽への苦手意識や固定的知能観が強い児童にとって、努力をしたり方略を変えればできる可能性があっても、自分には才能がないと思ひ込み、できない原因を能力に帰属して取り組もうとしないことが考えられる。あるいは、たとえ取り組んだとしても、困難に直面するとすぐにあきらめてしまうことにつながるのである。

児童期には「能力」に関わる信念に大きな変化がみられるとされる。小学校低学年では能力を変容可能なものと捉えているが、高学年になると能

力を容量 (capacity) として捉え、努力しても能力は増えないと考える傾向がみられるようになる（伊藤, 2008）¹⁵⁾。それゆえ、本研究対象の小学校高学年、さらに中学生においては、固定的知能観への介入を意識した実践や研究が重要になってくる。増大的知能観を促進させる介入についても、Dweck & Master (2008)¹³⁾は表6のようにまとめており、音楽ワークショップ型授業のデザインを検討するうえでも重要な指針となるであろう。

②観察（鑑賞）の意義

音楽への苦手意識から演奏への抵抗を示す児童を理解する上で、「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) が有用な観点を提供してくれる。Zimmerman (1989)¹⁶⁾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

表6 増大的あるいは固定的知能観を促進させる要因 (Dweck & Master, 2008)¹³⁾

	固定的知能観	増大的知能観
賞賛とは	才能や知能を有する人が受けるものである	過程、努力、方略のためのものである
天才とは	生まれつきのもので、努力を必要としない	情熱と努力によって達成されるものである
困難とは	能力が低い生徒が直面することである	価値ある学びの機会である
努力とは	能力の低い生徒が必要に応じてするものである	すべての生徒が必要に応じてするものである
脳とは	固定的なものである	学習することによって成長する

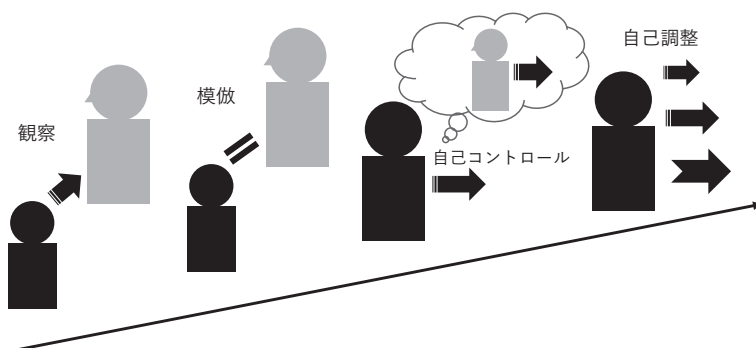


図2 自己調整の4つの発達段階 (伊藤, 2013)¹⁹⁾

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, 2009)¹⁷⁾。

Zimmerman & Schunk (2001)¹⁸⁾ 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、「観察」「模倣」「自己コントロール (制御)」「自己調整」の4つの次元を想定した (図2)。最初は他者の行動を観察することによって学習方略を知るところから始まり (観察レベル)、少しずつ自分なりに工夫しながら真似ることができるようになり (模倣レベル)、その後、他者を観察しなくても自分でその学習方略を使えたり (自己コントロールレベル)、課題や状況に応じて柔軟にアレンジして使えるようになる (自己調整レベル) といった流れである (岡田, 2021)²⁰⁾。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ことができると考えら

れている。こうした自己調整学習のプロセスは、国語や数学といった主要教科のみならず、音楽教育においても適用可能なことが、McPherson ら (e.g., McPherson & Renwick, 2011; McPherson, Nielsen, & Renwick, 2013)^{21) 22)} によって示されている。

このように自己調整学習では、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なのである (上村・小野2021)⁸⁾。

演奏に苦手意識を持つ児童の「きくのは好きだけど演奏は苦手だから」といった反応は、プロ演奏の鑑賞に触発されて実際に演奏 (模倣) してみたくなる前の「観察」段階に相当する。つまり、

演奏が苦手なために演奏したい気持ちにならなくとも、プロ演奏の鑑賞(観察)によって興味が喚起されることで(効果①)、その後演奏の方略を学んだり苦手意識が低減される機会さえ提供されれば(効果②)、徐々に自分から演奏してみたいなる模倣の段階へ移行していく(効果③)と考えられる。

このことは、プロの演奏を「鑑賞」(観察レベル)するだけで模倣レベルに到達しない子どもであっても、音楽科の2大領域「表現」と「鑑賞」の「共通事項」(表現及び鑑賞に関する能力を育成する上で共通に必要なもの)に相当する学習となっていることが指摘できよう。

音楽ワークショップ型授業の実施に際し、学校側からは合唱や合奏の本番が迫っているため、鑑賞活動ではなく、表現指導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と指摘されるように(Barry & Hallam, 2002)²³⁾、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。

③演奏体験学習の意義

2020年度当初から現在(2022年3月)にかけて、新型コロナウイルス感染症予防のため、音楽ワークショップ型授業では演奏体験学習が実施できない状況が続いている。これによって、授業の効果にも2つの大きな影響を及ぼしている。

1つには、プロの演奏に触発された子どもたちが、実際に演奏したいと思っているにもかかわらず、その場で演奏する表現活動ができない点である。従来であれば、プロの演奏を鑑賞したり、演奏のコツを言葉として学んだ上で、その知識・技能を自分で試行する中で深い学びにつながるころ、演奏体験学習ができないために、こうした学びも期待できないのである。

もう1つは、ピア・モデリングの機会の喪失である。伊藤(2013)¹⁹⁾によると、そもそもモデリング(modeling)とは、他者の行動をモデルとして観察し、観察している本人自身の行動に変化が生じることである。このモデリングは自己調整学習においても中核となる概念で、とりわけ学習の初期段階、自己調整学習の段階(図2)においては「観察レベル」「模倣レベル」で重要となる。子どもにとってモデルの対象となるのは教師や大人

だけでなく、同年代の仲間(peer)を対象にしたモデリングは特にピア・モデリング(peer modeling)と呼ばれる。Schunk, Hanson, & Cox (1987)²⁴⁾はこのピア・モデリングを2種類に分類している。マスタリー・モデル(mastery model)は、最初から高いスキルを示し、有能にふるまうモデルである。強い自信や能力の高さ、積極的な態度を示し、学習の進度が速く、誤りをしないことを特徴とする。コーピング・モデル(coping model)は、最初は学習に困難を示したり不安を抱いたりするものの、次第に取り組みのレベルを向上させ、自信を高めていくようなモデルである。学習に困難を抱えている子どもにとっては、自分と似通っているコーピング・モデルの方が同一化しやすく、「仲間もできているなら、自分にもできるだろう」というように自己効力感も高まりやすくなる(伊藤, 2013)¹⁹⁾。つまり、演奏体験学習によって、同じクラスの友だちが演奏している様子を観察することはコーピング・モデルとなり、「自分にも演奏できるのではないか」「自分も演奏してみたい」と表現を触発することにつながっていく。こうしたピア・モデリングの効果は、プロの演奏の鑑賞だけでは決して得られず、演奏体験学習の大きな意義として指摘できる。

また、小学校と中学校を比較した際、小学校段階では特に環境要因の影響が大きく、教師やクラスでのフィードバックを通して、モデリングや模倣などによって認知的な自己調整を行うことが有効であるとされる(中谷, 2012)¹⁴⁾。それゆえ、本研究対象となった小学生には、演奏体験学習の意義がより大きいと考えられる。

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3点挙げられる。1つ目は、音楽ワークショップ型授業に期待できる全般的な傾向をとらえるにとどまったため、学習方略や動機づけに関わる個人差要因を考慮した授業実践や介入を検討することである。この点は、本研究で参照した自己調整学習が、音楽ワークショップ型授業における教授・学習プロセスを解明する上で総合的な枠組みとなるであろう。

第2に、分析対象としたアンケートは、鑑賞活動のみに参加した児童に限定した点である。音楽祭などに向けて表現指導を受けた子どものアンケートを分析することで、さらなる知見の蓄積が期

待できる。

第3に、現在(2022年3月)、新型コロナウイルス感染症対策のため、演奏体験学習が実施できない状況が続いている。それゆえ本研究では、例年であれば取り入れていた演奏体験学習の効果をのぞいた限定的な結果となっている。今後は感染対策に十分な配慮をしながらも、可能な限りの演奏体験学習をデザインしていくことが重要課題である。

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) 林 陸(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.
- 3) 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.
- 4) 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.
- 5) 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.
- 6) 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.
- 7) 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.
- 8) 文部科学省(2017a). 小学校学習指導要領 文部科学省
- 9) 文部科学省(2017b). 小学校学習指導要領解説音楽編 文部科学省
- 10) 中央教育審議会(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)
- 11) 上村有平・小野隆洋(2021). 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—— *山口芸術短期大学紀要*, 53, 15-27.
- 12) 吉田秀文(2011). 音楽学習における動機づけと持続性に関する一研究——自己調整学習の成果を踏まえて—— *群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編*, 46, 13-19.
- 13) Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.31-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (ドウエック, C. S.・マスター, A. 中谷素之(訳)(2009). 自己調整学習を動機づける知能観 シャンク, D. H.・ジマーマン, B. J. 塚野州一(編訳) 自己調整学習と動機づけ 京都: 北大路書房)
- 14) 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
- 15) 伊藤忠弘(2008). 児童期の動機づけ 上淵 寿(編) 感情と動機づけの発達心理学 (pp.125-148) 京都: ナカニシヤ出版
- 16) Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- 17) 伊藤崇達(2009). 自己調整学習の成立過程——学習方略と動機づけの役割—— 京都: 北大路書房
- 18) 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)
- 19) 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
- 20) 岡田 涼(2021). 仲間関係の中での学びと自己調整学習 中谷素之・岡田 涼・犬塚美輪(編著) 子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践——教師・指導者のための自己調

- 整学習—— (pp.48-66) 東京：福村出版
- 21) McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.234-248). New York: Routledge. (マクファーソン, G. E.・レンウィック, J. M. 佐藤礼子 (訳) (2014). 自己調整と音楽スキルの熟達 ジマーマン, B. J.・シヤンク, D. H. 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) 自己調整学習ハンドブック 京都：北大路書房)
- 22) McPherson, G. E., Nielsen, S. G., & Renwick, J. M. (2013). Self-regulation intervention and the development of music expertise. In H. Bembenuddy, 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 ベンベヌディ, H.・クリアリイ, T. J.・キトサントス, A. 中谷素之 (監訳) 自己調整学習の多様な展開——バリー・ジマーマンへのオマージュ—— 東京：福村出版)
- 23) 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.
- 24) Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61.

付 記

本研究は日本時間学会・山口芸大支部研究会第1回研究会(2021年12月)での発表をもとに加筆・修正したものです。また、本研究は2021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。

