

音楽ワークショップ型授業がクラス集団に及ぼす効果

－教育相談の視点をふまえて－

上村有平

Effects of Music Workshop-Style Classes on Classroom

UEMURA Yuhei

1. はじめに

近年、様々な教育現場において、プロ音楽家による音楽ワークショップ型授業が増加している。文化庁が主催し、芸術家が小学校・中学校・高等学校などに出向く文化芸術体験事業は、音楽ワークショップ型授業の代表例として位置づけることができる（小野・上村, 2021a）。こうしたワークショップ型授業は、参加者の主体的かつ協同的な参加が重視されるため（中野, 2001）、「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ともに注目されるようになってきた（上村・小野, 2021）。しかしながら、従来、音楽ワークショップ型授業に関する研究知見が少なく、実施内容や方法については実践家の経験則によるものが主流となり、その効果や教育的意義を含めた検討が重要課題とされてきた（伊志嶺, 2018; 新原, 2017）。

そこで筆者らの一連の研究では、音楽ワークショップ型授業の効果について主に子どもの個人内プロセスを中心に検討を重ねてきた（e.g., 上村・小野, 2021; 小野・上村, 2022; 上村, 2024）。その際に有用な知見となったのが、教育心理学のなかでも、教授・学習心理学における自己調整学習や動機づけ研究である（e.g., McPherson & Renwick, 2011; McPherson et al., 2013）。

一方で、音楽ワークショップ型授業の効果に関わる要素は、Bronfenbrenner（1979）の生態学的システムなどを参考にすると、**図1**のように「a. 子どもの個人内プロセス」「b. クラス内の相互作用」「c. 学校内（他クラス、教職員）の相互作用」「d. 家庭・地域との相互作用」の4つに大別される。

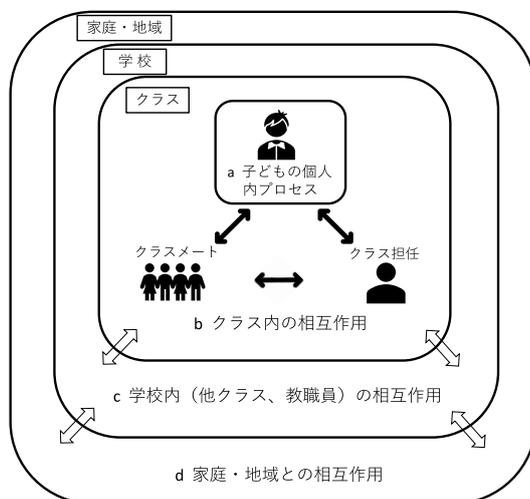


図1 音楽ワークショップ型授業の効果に関わる要素（小野・上村, 2021a）

すなわち、これまでの音楽ワークショップ型授業の研究では、これら4要素のうち「a. 子どもの個人内プロセス」を中心に検討がされてきた。その一方で、小野・上村（2021a）が検討しているように、音楽ワークショップ型授業における子どもの個人内プロセスには、「b. クラス内の相互作用」が大きな影響を及ぼしている。伊藤（2017）が指摘するように、近年では「自ら学ぶ」ということのみならず、他者とともに協働しながら、「ともに自ら学びあう」学習のあり方について検証が進められてきている。それゆえ音楽ワークショップ型授業において、クラス集団内で生起している集団プロセスを検討することは重要な意義があると考えられる。

さらに、学校側からもワークショップ型授業の音楽家に「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り（林, 2002）、ワークショップ型授業で十分な教育的効果をあげるには、音楽家に教育に関するスキルが不可欠であることも示唆されている（上村・小野, 2021）。つまり、音楽ワークショップ型授業を実施する上で、子ども個人だけでなく、クラス集団への効果的なアプローチを検討し、音楽家の教育的なスキルを育成していくことが、きわめて重要なこととして位置づけられるのである。

2. 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がクラス集団に及ぼす効果に着目し、より効果的なクラス集団へのアプローチや授業実践について、次の2点を参照して検討することを目的とする。

第1に、教授・学習心理学における自己調整学習や動機づけ研究のなかでも、クラス集団や仲間集団に関連した理論である。自己調整学習や動機づけ研究については、これまでの音楽ワークショップ型授業に関する研究でも、個人内プロセスを中心に参照してきた。近年になり、たとえば自己調整学習研究の流れが、「自己」を中心とした問題から「社会的な相互作用」を深く組み込む学習論へと拡張されており（伊藤, 2013）、音楽ワークショップ型授業におけるクラス集団のプロセスにも有用な知見を提供すると考えられる。

第2は、学校現場における教育相談・カウンセリングにかかわる理論のなかで、クラス集団を適用対象としたグループアプローチである。このグループアプローチには様々なものがある中、本研究では「構成的グループエンカウンター」と「アドラー心理学」を取りあげる。それぞれのアプローチの詳細は後述するが、学級経営や授業実践などで大きな成果を挙げており、音楽ワークショップ型授業にも重要な示唆を与えることが期待できる。

なお、本稿の対象とな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。この実施概要は現行の小学校学習指導要領（文部科学省, 2017）にもとづいて実施されている（小野・上村, 2022）。

表1 実施プログラム概要（小野・上村, 2022）

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	音楽祭等に向けた児童による器楽合奏の実技指導

2. 教授・学習心理学からの示唆

(1) 音楽ワークショップ型授業におけるピアの意義

1) ピア・ラーニングとは

子ども同士の相互作用を介した学習について包括的に概念化する試みとして、ピア・ラーニング (peer learning) が挙げられる。このピア・ラーニングは、伊藤・中谷 (2013) によると、同じような立場・地位の仲間 (ピアpeer) とともに支え合いながら、ともにかかわりを持ち、知識やスキルを身につけていくことである。「教師-子ども」「指導者-学習者」といった上下の関係にもとづく教えと学びのあり方とは異なるプロセスが含まれるとされる。

また、伊藤・中谷 (2013) はともに学ぶパートナーであるピアの特質として「互惠性」「対等性」「自発性」の3点を挙げ、それぞれ次のように説明している。

「互惠性」とは、指導者が学習者に対して一方的に恩恵を与えるのではなく、ピアのそれぞれが互いに対して恵みを与え合う関係をさす。お互いが学び手にも教え手にもなり、恩恵をもたらしながら学習が深まっていく特質をもっている。

「対等性」とは、ピアが同じような立場の仲間を意味する。立場が同じようであるがゆえに、意見が表明しやすかったり、お互いのことを受けとめやすくなったりする良さがある。

「自発性」とは、教師がイニシアティブをもって学習を導くような一方向的な関係ではなく、自分たちで考えを出し合い、問題解決の過程を自分たちの力で進めていくような学びの側面をさす。仲間のそれぞれが学びの主体となってかかわりを持ち合い、自分たちなりの方法で課題を成しとげていこうとするものである。

こうした「対等性」をもとにピア同士が親密な信頼関係を築いていき、「自発的」で「互惠的」な形で学びあいを深めていく活動は、自律的に学び、成長をとげていく学習者を育てていく上で大きな力をもつとされる。

中谷 (2007, 2010) によると、ピア・ラーニングのこれまでの研究は主に、①相互教授 (2人1組などで子どもが教師役-生徒役という役割を分担し、互いに教える、教えられる役割を経験することで、課題のより深い知識の習得を促す)、②協同学習 (班やグループなどでの共同活動を通じて課題達成を行う取り組み)、③援助要請 (課題を行う際に、必要な学習上の援助を友人に求める行動)、④ピア・モデリング (友人をモデルにして学習のスキルや成果を獲得するプロセス) という4つの領域から研究が進められており、それらを統合した視点が展開されつつあるという。そこで本稿では、音楽ワークショップ型授業のこれまでの研究においてキー概念となった「観察」「模倣」と深く関連するピア・モデリングと協同学習について着目したい。

2) ピア・モデリング

ピア・モデリングとは、同年代の仲間に対するモデリングのことである (岡田, 2021)。伊藤 (2013) によれば、Schunk et al. (1987) は「熟達モデル (mastery model)」と「対処モデル (coping model)」の違いをピア・モデリングにおいて検討している。熟達モデルとは、最初から高いスキルを示して有能にふるまうモデルであり、対処モデルとは、最初は学習に困難を示したり不安を抱くものの、少しずつ取り組みのレベルを向上させて自信を高めていくモデルのことである。学習に困難を抱えている子どもにとって、自分と似通っている対処モデルのほうが同一化しやすく、実際に自己効力感や成績が伸びたとされる (伊藤, 2013; 岡田, 2021)。

音楽ワークショップ型授業においても、熟達モデルと対処モデルの相違を考慮していくことが有効であると考えられる。とりわけ、音楽への苦手意識をもつ子どもへの指導・介入は重要課題とされており (小野・上村, 2022)、たとえば歌唱や実技指導においては、子ども同士の対処モデルを活用していくことで、より効果的な授業展開が期待できる。

3) 協同学習の基本的構成要素

質の高い学び合いが成立するための条件（協同学習の基本的構成要素）については、Johnson et al. (2002) が表2のように5つを提示している。

表2 学び合いを成立させる基本的構成要素とグループ学習の様相
(Johnson et al., 2002; 町, 2020より引用)

基本的構成要素	学び合いが成立しているグループ学習の様相	学び合いが成立していないグループ学習の様相
互恵的な協力関係	信頼関係に基づき、お互いに協力して助け合っている。	互いに信頼しておらず、協力ができていない。言い争いが頻繁に起こる。
個人の責任	一人ひとりのメンバーが、自分がすべきことがわかり、それを果たそうとしている。	作業していない（ただ乗り）メンバーがいる。発言が一部のメンバーに偏っている。
グループの改善手続き	自分たちのグループ活動に対して振り返り、次に生かそうとしている。	振り返りがなく、活動が改善されないまま続いていく。
社会的スキル	共に学習するのに必要な社会的スキルを、一人ひとりが活用している。	社会的なスキルが身についておらず、話し合いがぎくしゃくしている。
対面しての相互作用	お互いの目を見て、活発な（学習課題に対する）意見交流が行われている。	4人グループなのに、1人ずつ（または2人ずつ）活動している。意見交流がない。

この知見は、音楽ワークショップ型授業の実技指導において、質の高い学び合いが可能となる授業をデザインしたり、グループ学習の質を評価したりする上でも重要な視点となる。たとえば「互恵的な協力関係」では、子ども同士が協力できるような場面を設定し、実際に子ども同士が協力できているかを評価し、その後の指導につなげていくことが考えられる。「個人の責任」については、子どもそれぞれに責任や役割、活躍できる場面が与えられており、子どもはその責任を果たそうとしているかを評価することである。「グループの改善手続き」については、子ども同士で自分たちのグループ活動を振り返る場面を設定したり、振り返りの視点を提示したりし、子どもたちが次に生かすことができるように指導を試みていくなどが考えられる。

(2) 音楽ワークショップ型授業における音楽家の役割

本節では音楽ワークショップ型授業において、授業者である音楽家の役割について、前節と同様に教授・学習心理学から示唆するところをみていきたい。

1) ピア・ラーニングにおける授業者の役割

中谷・伊藤（2013）によると、ピア・ラーニングにおける教師の役割について、O'Donnell et al. (2009) は次の6つの観点を挙げているという。

第1に、学習課題を準備する役割である。課題の困難度や、多様な答えが許容されるものかどうか、子どもに適切な役割を付与できるものかといった点で、教師が子どもの適性や状況にあった課題を選択することが重要となる。

第2は、共同体の構築者としての役割である。個性をもった子ども同士が、お互いを尊重し、思いやりとスキルを身につけさせることが、質の高いピア・ラーニングには重要になる。

第3は、課題の開発者としての役割である。グループでの活動が価値をもつような課題をデザインすることの重要性を指摘するものである。

第4には、学習のモデルとしての役割である。教師は子どもにとって、学習での認知的、メタ認知的な方略を適切に使用するためのモデルとなる。授業者が子どものモデルとなることの重

要性については、音楽ワークショップ型授業においても指摘されることである（上村・小野，2021）。

第5は、学習活動のコーディネーターとしての役割である。子どもをどのグループに割りあてるかを決めたり、グループ活動が成功するようなクラスの文脈をつくり出すといった役割が挙げられる。あるいは机間巡視に代表されるように、子どもの活動をモニターすることも相当する。

第6に、評価者としての役割である。子ども同士が学ぶ活動の評価基準を提供したり、子ども自身が自分とグループの学習を評価するように導くといったものである。ここでは、活動の成果や子ども個人のグループへの貢献などについてフィードバックすることも相当する。

2) クラスの熟達目標

子どもの動機づけは単に個人に内在するだけでなく、教室環境やクラス集団からも強い影響を受ける。こうしたプロセスを説明するのに有力なのが、動機づけ研究の主要理論の1つ、達成目標理論（achievement goals theory）である。三木・山内（2005）によると、子どもが学習に対してもつ目標は2つに分けられ、課題の熟達を通して自分自身の能力の発達と向上を目指す「熟達目標（mastery goal）」と、他者との相対的な比較によって高い能力や評価の獲得を目指す「遂行目標（performance goal）」である。たとえば勉強をするときに、「もっとわかるようになること」や「もっと深く理解すること」という探究的で習熟的な目標志向性をもっている子どもは、熟達目標をもっているとされる。他方、「テストの点で負けないこと」や「よい成績を得て将来のメリットにすること」などの目標志向性をもつ子どもは、学習において理解することよりも良い評価を得たり、悪い評価を避けることに重点を置いており、遂行目標をもっているとされる（中谷，2016）。

Ames & Archer（1988）はクラスの雰囲気（学級雰囲気）が目標の持ち方によって異なることを概念化し（表3）、熟達目標（マスタリー目標）が重視されていると認知している方が、望ましい動機づけパターンにつながっていることを示している。

表3 クラスの雰囲気と達成目標（Ames & Archer, 1988; 伊藤, 1995より引用）

雰囲気の次元	熟達目標（マスタリー目標）	遂行目標（パフォーマンス目標）
何が成功とみなされるか	進歩・上達	良い成績・高い順位
何に価値が置かれているか	努力・学習	他者よりも高い能力
満足の理由は何か	熱心な取り組み・挑戦	他者よりも優れた結果を出す
教師の志向はどこにあるか	どのように生徒が学習しているか	どのような成果を生徒があげているか
誤りや失敗はどうとらえられるのか	学習の一部	不安を喚起させるもの
何に関心が向けられているのか	学習のプロセス	他者と比較した場合の自分の成績
努力する理由は何か	新しいことを身につける	良い成績・他者よりも優れた結果
評価の基準はどこにあるのか	絶対的基準・進歩	相対的基準

達成目標そのものは子ども個人が持っている目標志向性ではあるが、教師の立場からみると、授業の場で子どもに遂行目標を意識させず、熟達目標を高めるための方略も重要となる。中谷（2016）によると、Ames（1992）は教室の中で子どもの熟達目標を高める環境について、図2のように3つの次元から概念化している。

第1の「課題構造」では、学習課題が達成しがいのある適度な難しさであること、自分で到達度が振り返りやすい短期的な指標が設定しやすいことが重要となる。第2の「権威構造」では、

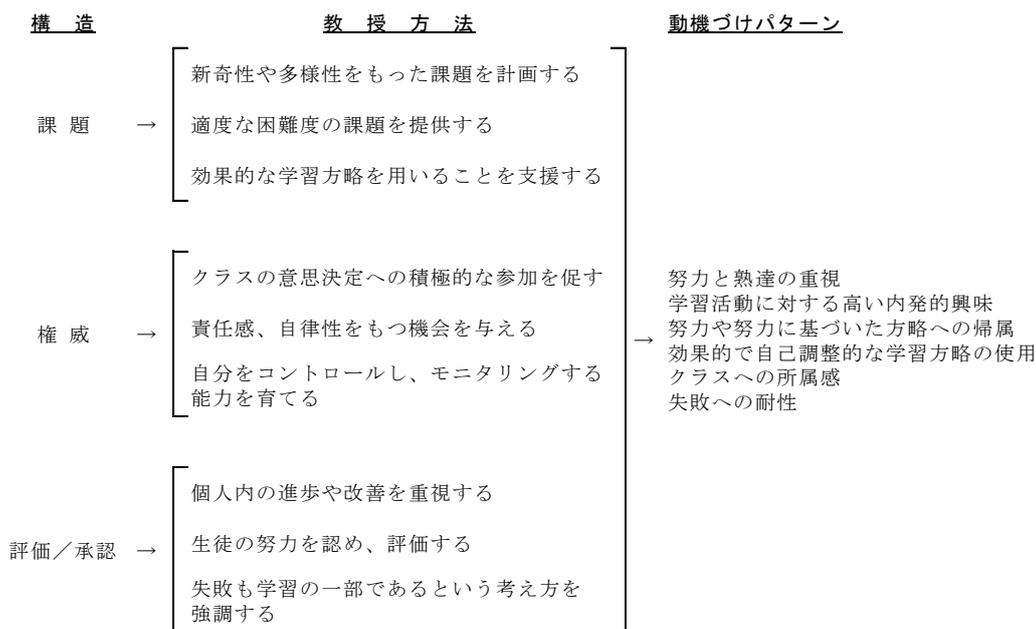


図2 熟達目標を促すクラス構造と教授方法 (Ames, 1992; 中谷, 2016より引用)

クラスで重要事項を決定する際、子どもが意思決定に参加できることや、子どもがクラスの活動で責任感や自律性をもてるようにすることなどが求められる。第3の「評価／承認構造」では、結果だけで学習を評価せず、子どもの個人内での変化を認めることや、頭の良し悪しではなく努力することの大切さを強調することなどが挙げられる。

こうした達成目標に関わる観点は、音楽ワークショップ型授業においても極めて重要である。なぜなら、音楽への苦手意識をもつ子どもに対する指導・介入において (小野・上村, 2022)、子どもの動機づけを高めるためには、高いパフォーマンスや優れた成果をめざす遂行目標よりも、子どもの努力やプロセスを重視する熟達目標が重要となるからである。

また、自己調整学習研究を音楽領域に取り入れたMcPherson et al. (2013) は、自己調整のプロセスの発達を促進する社会化プロセスを表4のように示している。

表4 音楽における自己調整の次元 (McPherson et al., 2013)

次 元	社会化プロセス	自己調整プロセス
動 機	他者によって代理的あるいは直接的に強化される	自信による目標設定、自己強化、および自己効力感
方 法	課題への方略は、社会的にモデリングあるいは指導される	自己始発的な内発的イメージと言語的方略
時 間	時間の使用は他者から計画・管理される	時間の使用は自己によって計画・管理する
行 動	演奏は他者からモニターされ、評価を受ける	演奏は自己モニタリングし、自己評価を行う
物理的環境	環境は他者から構造化される	環境は自身によって構造化される
社 会	他者から援助は与えられる	自分から援助を求める

この表は、音楽の効率的な学習に深く関わる重要なプロセスを考える基盤と、学習の最適化を支える方略を提供している。そのため、音楽ワークショップ型授業において、クラス集団におけ

る社会化プロセスを促進する授業内容を検討したり、授業の効果を評価する上でも重要な示唆となると考えられる。たとえば、音楽への苦手意識が強い子どもが多い中で、当初は音楽家や教師、あるいは音楽を得意とする児童に促されていたプロセスが、次第に自分なりに目標を立て、自らすすんで実施・評価し、場合によっては他者に自分から援助を求めたりするなど、自律的なプロセスに変容する過程を導出することが可能となる。

3) 動機づけの社会的伝染

教師の指導や課題内容が同じでも、教師自身が教えることに対してどの程度内発的動機づけをもつかによって、学習者の課題に対する内発的動機づけが影響されるプロセスを説明した概念として、動機づけの社会的伝染（社会的伝播）（social contagion of motivation）があげられる（Wild et al. 1992; 寺尾・中谷, 2019）。伊藤（2020）によると、教師自身が教える内容に強い興味を持ち、楽しそうに、熱心に教えようとする様子に感化されて、子どもたちもそれに引き込まれ、同じように興味や関心をもつようになるプロセスが明らかにされている。

音楽ワークショップ型授業の研究においても、動機づけの社会的伝染について示唆されている。たとえば小野・上村（2022）では、音楽ワークショップ型授業を体験した児童98名を対象にアンケート調査を実施したところ、「楽器を演奏したくなった」理由の自由記述に、18.4%もの児童が「（音楽家が）楽しそうに演奏していたから」、10.2%の児童が「（音楽家が）かっこよかったから」と答えていた。つまり子どもたちは、プロ音楽家の技術のみならず、「楽しそう」に演奏する姿勢・態度を体感することで、音楽への動機づけを高めていることがうかがえたのである。

3. 教育相談・カウンセリング理論からの示唆

(1) グループアプローチの目的と効果

グループアプローチは、メンバーの教育・成長をめざしたグループでの生活体験を意味する（河村, 2001）。グループアプローチの目的として、河村（2001）は次の3点を挙げ、この目的を達成する「方法」として、集団の機能や特性を積極的に用いることを強調している。

- ① 個人の成長・教育
- ② 個人間のコミュニケーションの発展と改善
- ③ 組織の開発や変革

河村（2001）はまた、グループ体験の効果として5点を挙げている。

- ① 特別の面接、所属する個人の専門的な能力や技能を必要とせず、日々の集団体験から新しい態度や対応する機会が得られる。
- ② 指導者やほかのメンバーからの率直な指摘により、自分の行動や態度および感情を修正できる。
- ③ メンバー間の相互作用の中で、新たな行動や考え方をする意欲が喚起される。
- ④ メンバーはほかのメンバーがよりよい方向に変化するのを見て、新たな行動や考え方をする意義と方法を知ることができる。
- ⑤ 集団内の共通の情報と集団のメンバーの協同の経験が、個人の変容の試みを促進する。

あるいは下山（1998）は、グループアプローチに特有な援助的要因を6つ指摘している。

- ① 集団を現実小社会として、内的世界に関する発見や新しく修得された人格機能を現実吟味する場として利用できる（現実吟味）
- ② 集団的相互作用の中で自己表現などの具体的な対人スキルを試し、練習できる（対人スキルの施行）
- ③ リーダーのみでなく、集団のメンバー同士や集団全体によるサポートなどさまざまな

援助資源が可能となる（サポートの多次元性）

- ④ 集団内の他者の行動や体験を観察し、それに関わることで自己理解の過程が促される（観察学習）
- ⑤ 他者から観察され、意見を受けることで客観的に自己を観る観察自我の補助を得る（観察自我の補助）
- ⑥ 集団そのものが発達変化し、それにともないメンバーも発達成長の体験が可能となる（成長体験の場）

このようにグループアプローチには、個人を対象としたアプローチとは異なる機能や特性があり、音楽ワークショップ型授業においても、同様のプロセスが作用していると考えられる。そこで本研究では、学校現場における教育相談・カウンセリング理論のなかでも、学級経営や授業実践などで大きな成果を挙げているグループアプローチとして、構成的グループエンカウンターとアドラー心理学をとりあげたい。

（2）構成的グループエンカウンター

構成的グループエンカウンター（以下エンカウンターと略す）とは、諸富（2014）によると、心ふれあう人間関係（リレーション）を体験することで、人格形成を促進することをめざしたグループアプローチである。心理学のさまざまな手法が「I am OK, and You are OK」の哲学をもとに統合され、「自己決定」「自己選択」「人間的交流」といった実存主義の色彩が強く、人間形成の哲学をもっていることが特徴とされる。メンバー同士が本音で交流できるふれあいのある集団、集団のルールにそって自由な自己表現ができるような集団を育成するというねらいがある（河村, 1999）。ここで「構成的」の意味するところは、ファシリテーターが主導権をとって、課題を与えたりエクササイズをさせたりすることにその特徴がある（國分, 1981）。

エンカウンターを授業や学級経営などでいかすためのポイントについて、諸富（2014）は次の6点を挙げている。

- ① ねらいを明確に伝える。
- ② デモンストレーションを心をこめてノリノリでおこなう。
- ③ エクササイズの雰囲気を大切にする。
- ④ エクササイズを展開するインストラクションはこまめに分けて行う。こまめにしきっていく。たとえば「はい。では1番の人が話す番です。これから1分です。どうぞ」など。
- ⑤ ふり返りのワークシートは項目数を2～3に絞り、書く欄をできるだけ小さくする。3行以内くらいでよい。
- ⑥ シェアリングはグループシェアリングと全体シェアリングを、目的や時間の配分などによって細かく使い分ける。

このうち、音楽ワークショップ型授業に特に関連するのが②と③であり、動機づけの社会的伝染でもみたように、音楽家が楽しそうに演奏し、授業の楽しい雰囲気づくりをしていくことの重要性を示唆している。これに関連して小野・上村（2021b）は音楽ワークショップ型授業をデザインする上での原則について次の2点を挙げている。

- a. 学びの時間よりも楽しい時間
- b. 表現活動よりも鑑賞活動

すなわち、音楽科教育における2大領域として「表現」と「鑑賞」がある中、実技指導に代表される「学びのある表現活動」よりも「楽しい鑑賞活動」が重視されている。プロの演奏を鑑賞して楽しい時間を体験することは、その後の子どもの表現を触発するだけでなく、結果的に「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」といった学びにつながる上でも重要とされる（上村・

小野, 2021)。つまり、楽しい鑑賞活動を十分に体験することが、結果的に学びのある表現活動を実現するのである。また、音楽への苦手意識の強い子どもが多い中で、まずは楽しい鑑賞活動を通して、音楽を好きになったり実際に演奏してみたい気持ちになるなど、自主性の感覚を育むことが重要になると考えられる（上村, 2024）。

國分（1981）はエンカウンターにおけるリーダーの役割について、1人ひとりのメンバーとの関わりよりも、グループとの関わりを主にすべきとし、具体的な観察事項をあげながら、しかるべく手立てを講じる重要性を強調している。音楽ワークショップ型授業に関連する事項としては、次のようなものが挙げられる。

- ① グループにリレーション（メンバー相互が防御的でなくなること。心と心のふれあいのある人間関係）があるか。リレーションがなければ、どうすればよいか。
- ② メンバーの発言や参加は平等であるか。しらせメンバーがいるとすれば、どうしたらよいか。1人で話し続けるメンバーがいたらどうしたらよいか。
- ③ メンバーは期待が満たされつつあるか。予想外の会で失望していることはないか。会の目的が理解されているか。もしそうでなければどうすればよいか。
- ④ メンバーは洞察、試行錯誤、模倣、修正感情体験、未完の行為の完成など、行動変容に必要な体験をそれぞれしつつあるか。もしそうでなければ、どうすればよいか。
- ⑤ グループの中にどのようなサブ・グループが生まれつつあるか。サブ・グループと上位集団との間に方向づけのギャップはないか。
- ⑥ グループ内では誰と誰とが影響力をもっているか。メンバーが一目置いているのは誰と誰か。小グループを編成するとき、これら影響力のある人物が各グループに分散しているか。
- ⑦ ペアリング現象はないか（大集団に置かれて不安・孤独の時、同類が集まって不安・孤独を忘れようとする傾向）。クラス集団であれば、ふだん仲の良い子ども同士で群れる現象が考えられる。
- ⑧ グループ全体に流した情報が満遍なく伝わっているか。講義が最後列まで聞こえているか。
- ⑨ リーダー（授業者）に対してメンバーがリレーションを感じているか。よそよそしい、遠慮、敬遠、恐怖、懐疑、不信はないか。もしあるとすればどうすればよいか。
- ⑩ リーダー（授業者）が特定メンバーにのみ深く関わっているという不満はないか。
- ⑪ 落ちこぼれメンバーはいないか。もしいたらどうすればよいか。
- ⑫ 時間の経過とともにエンカウンターが深まっているか。ステレオタイプ、おざなりになっていないか。
- ⑬ 各メンバーは与えられた役割を果たしているか。役割遂行をどうやって強化するか。
- ⑭ メンバー全体の疲労度はどうか。ハードスケジュールではないか、休憩時間は適度か。
- ⑮ 休憩時間にメンバーはどうしているか。休憩の意味はあったか。

こうした視点は、即興性の高い音楽ワークショップ型授業において、音楽家が子ども集団のどこに着目し、いかに介入したらよいかの有益な視点を提供する。國分（1981）はまた、観察・介入のポイントとして、グループそのものに焦点を置き、補足的に特定個人にも注目することを挙げている。つまり、授業者がメンバーに働きかけて行動の変容を試みるというよりも、グループが個人に作用し、その個人が自ら行動変容することにグループエンカウンターの特徴があるというのである。このようなグループへの介入を得意とするのが、次にみるアドラー心理学である。

(3) アドラー心理学

アドラー心理学とは、オーストリア生まれの精神科医アルフレッド・アドラー (Adler, A.) が創始した心理学である。教育現場においては、学級経営に有用な視点を提供するとして注目されてきた理論である (野田・萩, 1989)。諸富 (1999) によると、アドラー心理学では「個人の問題はその人が属している集団の人間関係の中で生まれる。したがって、その問題はその人が属している人間関係をより健康的なものに調整すれば消えていく」という発想をとり、それゆえに学級経営に有用であるとされる。実際、グループエンカウンターをはじめ、様々なグループアプローチに影響を与えた理論でもある (野田, 2016)。

ここでは、アドラー心理学の理論的・実践的に中核概念である「勇気づけ」と「共同体感覚」について取りあげたい。

1) 勇気づけ

勇気づけ (encouragement) は、「子どもが人生の課題を解決しようという自信をもてるように援助すること」(岸見, 2008)、あるいは「困難を克服する活力を与えること」(岩井, 2011) を意味する。アドラー心理学が別名「勇気づけの心理学」と呼ばれているように、その理論や実践における中核概念として位置づけられる。この勇気づけのセオリーとして会沢・岩井 (2014) は、「不適切な行動に (過度に) 注目せず、適切な行動を勇気づける」と簡潔な表現にしてまとめている。すなわち、勇気づけとは相手の存在を認め、短所や欠点よりも長所やリソース (その子の資源、資質) に着目し、他者との比較ではなくその子なりの些細な努力や成長に目を向ける態度や行動を意味するという。

勇気づけのテクニックとして、野田 (2014) は具体例とともに10点を挙げている (表5)。こうした勇気づけの大前提として、教師側に相互尊敬・相互信頼にもとづく子どもへの共感的な態度が不可欠とされる (会沢・岩井, 2014)。諸富 (2014) の言葉を借りれば、「あなたはできる子だ」という信頼を前提にした言葉が重要となる。このような尊敬・信頼にもとづく勇気づけは、音楽に苦手意識を持つ子どもに対して特に有効であると考えられる。というのも、苦手意識の強い子どもは、自分自身に対して「音楽の才能がない」「演奏が下手」など、能力や成果への着目、他者との比較などによって、少なからず勇気をくじかれてきた経験があると考えられるからである。

2) 共同体感覚

共同体感覚 (social interest) とは集団への所属感・共感・信頼感・貢献感 (他者や集団のために役に立てることがある) を総称した感覚であり、「つながり意識」「仲間感覚」とも表現できる (会沢・岩井, 2014; 岩井・永藤, 2013)。アドラー心理学ではこの共同体感覚の育成が目標とされ、精神的健康のバロメーターとしての側面もある。共同体感覚が重視される背景には、鈴木 (2008) が論じるように、「子どもは必ず良い方向に向かっていくから自然のままがいい」と考えるのではなく、「子どもは社会に所属し貢献することでこそ充実して生きることができる。だからこそ、子どもをそういう方向に育てていこう」とするためである。

この共同体感覚と勇気づけは車の両輪のようなものであり、どちらが欠けても成立しない性質をもつ (岩井・永藤, 2013)。それゆえ岩井 (2008) は、勇気づけの原理を総括する中で、共同体感覚に即した勇気づけであること、つまり、子どもが共同体感覚をもてるように勇気づける必要性を強調している。勇気づけは当人に困難を克服する活力を与えるだけでなく、その先には、ともに共同体を構成する仲間の関心に関心を持ち、仲間のために貢献するよう勇気づけることである。勇気づけの原理は、賞や罰 (恐怖) で動機づける代わりに、相互尊敬・相互信頼の関係を基盤とし、共感的な関わりをしながら、当人のライフタスク (人生の課題) の克服を支援しつつ、

共同体感覚に即した方向で勇気づけるものであるとされる。この原理を具現化する手立てとして、たとえば岸見（2008）は、勇気づけの中でも「ありがとう」と感謝を示すことを重視し、自分が役に立てたと思い、そのことによって自分に価値があると思うことにつながると説明している。

表5 勇気づけるメッセージと勇気をくじくメッセージ（野田, 2014）

勇気づけるメッセージ	勇気をくじくメッセージ
貢献や協力に注目する あなたのおかげでとても助かった。 あなたがうれしそうなので、私までうれしい。	勝敗や能力に注目する あなたは本当に有能だ。 偉い、よくやった。
過程を重視する 努力したんだね。 失敗したけれど、一生懸命やったんだね。	成果を重視する いい成績だ。私は満足だ。 いくら頑張ったって、結果がこれではね。
すでに達成できている成果を指摘する この部分はとてもいいと思う。 ずいぶん進歩したように思う。	なお達成できていない部分を指摘する 全体としてはいいが、ここがダメだな。 ここをもう少し工夫するといい。
失敗をも受け入れる 残念そうだね。努力したのにね。 この次はどうすればいいだろうか。	成功だけを評価する 失敗しても何もならない。 いったいなぜ失敗したんだ。
個人の成長を重視する この前よりもずいぶん上手になったね。 一度くらい後戻りしてもいいじゃないか。	他者との比較を重視する あの人よりもあなたの方が上手だ。 あの人に負けていてどうするんだ。
相手の判断にゆだねる あなたはどう思う？ 一番いいと思うようにすればいい。	こちらが善悪良否を判断する それはよくない、こうしたほうがいい。 これはよくできた。しかしここはダメだ。
肯定的な表現を使う 気が小さいんじゃないくて慎重なんだろう。 謙虚に反省しているんだね。	否定的な表現を使う 気が小さいね。もっと気を大きく持て。 めそめそするんじゃない。
「私メッセージ」を使う （私は）そのやり方は好きだ。 （私は）そのやり方をやめてほしい。	「あなた」メッセージを使う （あなたの）やり方はいい。 （あなたの）そのやり方をやめなさい。
「意見言葉」を使う あなたは正しいと思う。 あなたの意見に私は賛成できない。	「事実言葉」を使う あなたは正しい。 あなたの意見は間違っている。
感謝し共感する 協力してくれてありがとう。 やる気があるのでうれしい。	賞賛し叱咤激励する よく働いて偉いね。 もっと頑張るんだよ。

3) アドラー心理学をいかした音楽ワークショップ型授業

諸富（1999）はアドラー心理学をいかした学級経営の原理の1つに、すべての子どもがクラスに対する貢献感と自己存在感を感じられるようにすることを挙げている。「自分はこのクラスで必要とされている」「自分がこのクラスで役に立てる」といった気持ちをすべての子どもが持てるようにするというものであり、これがまさに共同体感覚につながっていく。このようなクラス集団のプロセスを実現するため、諸富（1999）は学芸会などのイベントを利用してクラスの一体

感を作りあげ、「クラスのみんで1つのことをなしとげた喜び」を味わえるようにする重要性を論じ、その最適な方法として合唱を挙げている。イベントを通して、「どの子にも「出番」があるクラス」「どの子も「主役」になるチャンスが準備されているクラス」を作りあげていくことがポイントとなる。

近年、合唱や合奏などによって集団の一体感が生じるメカニズムについても解明されてきており、たとえば寺沢ら（2013）は、音楽を介して仲間とともに身体動作を共有することは、情動の同期と共有をもたらし、「仲間と一緒に盛り上がる喜び」につながると説明している。つまり、合唱や合奏によって子ども同士が身体動作を共有することがきっかけとなり、結果としてクラスの気持ちが1つになるといった情動面の変化が生まれる。このことは合唱や合奏という活動そのものに、子ども同士の気持ちをつなぐ機能が多分に存在すると考えられる（小野・上村, 2021）。

また、共同体感覚について赤坂（2019）は、「自分への信頼」「他者への信頼」「貢献感」の3つの要素から説明をくわえている。すなわち、他者を信頼することによって他者とつながることができ、他者に貢献する機会にも恵まれ、貢献することで感謝され、自信を持つことができ、自信をもつことでさらにつながろうとするサイクルがある。

音楽ワークショップ型授業においては、音楽が得意な子どもも苦手な子どもも1人ひとりがクラスに対して貢献感をもち、クラスとして1つになるような授業デザインが求められる。子どもそれぞれの得意・不得意、音楽経験など多様な背景がある中で、技巧の優劣や結果の有無とは異なる、クラス集団として1人ひとりが役割を果たしてクラスに貢献し、クラスへの共同体感覚がもてるようにすること、そのために勇気づけていくことが重要になると考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では、音楽ワークショップ型授業がクラス集団に及ぼす効果に着目し、より効果的なクラス集団へのアプローチや授業実践について、（1）教授・学習心理学における自己調整学習や動機づけ研究、（2）教育相談・カウンセリングにかかわる構成的グループエンカウンターとアドラー心理学を参照して検討してきた。教授・学習心理学、および教育相談・カウンセリングにおけるクラス集団に関する知見には、音楽ワークショップ型授業を展開する上で参考となるものが多分にあることが示された。

今後の課題としては2点挙げられる。第1に、子どものもつ音楽への苦手意識、すなわち劣等感のメカニズムや介入を検討していくことである。劣等感の本論で参照したアドラー心理学のキー概念であり、クラスのグループダイナミクスを検討する上でも重要となるであろう。

第2は、教育相談・カウンセリングに関わる理論として、精神分析の立場からの音楽発達理論（梅本, 1999）、あるいは集団プロセス（馬場・井上, 2013）を参照することである。精神分析的をベースにした音楽に関する研究は限られるものの（e.g., 稲田, 2012, 2016）、音楽ワークショップ型授業の集団プロセスを明らかにしていく上で重要な知見を提供するものと考えられる。

引用文献

- 会沢信彦・岩井俊憲（2014）. 今日から始める学級担任のためのアドラー心理学 図書文化社
- 赤坂真二（2019）. アドラー心理学で変わる学級経営——勇気づけのクラスづくり—— 明治図書出版
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- 馬場謙一・井上果子 (2013). 子どものこころの理解と援助——集団力動の視点から—— 日本評論社
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
 (ブロンフェンブレナー, U. 磯貝芳郎・福富 譲 (訳) (1996). 人間発達の生態学——発達心理学への挑戦—— 川島書店)
- 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.
- 稲田雅美 (2012). 音楽が創る治療空間——精神分析の関係理論とミュージックセラピー—— ナカニシヤ出版
- 稲田雅美 (2016). ところをつなぐミュージックセラピー——ことばを超える音との対話—— ミネルヴァ書房
- 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.
- 伊藤 篤 (1995). 達成目標と動機づけ 新井邦二郎 (編) 教室の動機づけの理論と実践 (pp.76-91) 金子書房
- 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
- 伊藤崇達 (2017). 学習の自己調整、共調整、社会的に共有された調整と自律的動機づけの連続体との関係 京都教育大学教育実践研究紀要, 46, 169-177.
- 伊藤崇達 (2020). 学習の視点からみたグループディスカッションの特徴 西口利文・植村善太郎・伊藤崇達 グループディスカッション——心理学から考える活性化の方法—— (pp.23-58) 金子書房
- 伊藤崇達・中谷素之 (2013). ピア・ラーニングとは 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.1-10) 金子書房
- 岩井俊憲 (2008). 勇気づけの原理 児童心理, 62 (18), 55-60.
- 岩井俊憲 (2011). 勇気づけの心理学 増補・改訂版 金子書房
- 岩井俊憲・永藤かおる (2013). 子どもを勇気づける教師になろう！——アドラー心理学で子どもが変わる—— 金子書房
- Johnson, D.W. Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom (5th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.
 (ジョンソン, D.W.・ジョンソン, R. T.・ホルベック, E. J. 石田裕久・梅原巳代子 (訳) (2010). 学習の輪——学び合いの協同教育入門—— 二瓶社)
- 河村茂雄 (1999). 学級崩壊に学ぶ——崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術—— 誠信書房
- 河村茂雄 (2001). グループ体験によるタイプ別！学級育成プログラム——ソーシャルスキルとエンカウンター統合 小学校編—— 図書文化社
- 岸見一郎 (2008). 勇気づけられた子どもはどう変わるのか 児童心理, 62 (18), 20-27.
- 國分康孝 (1981). エンカウンター——心とこころのふれあい—— 誠信書房
- 町 岳 (2020). 子ども同士の学び合いを生み出す授業 有馬道久・大久保智生・岡田 涼・宮前淳子 (編) 学校に還す心理学——研究知見からともに考える教師の仕事—— (pp.40-50) ナカニシヤ出版
- 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.・シャンク, D. H. 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) 自己調整学習ハンドブック 北大路書房)
- 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 ベンベヌスティ, H.・クリアリイ, T. J.・キトサンタス, 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—— 福村出版)
- 三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚、個人の達成目標志向、学習方略の関連性 心理学研究, 76, 260-268.
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 文部科学省
- 諸富祥彦 (1999). 学校現場で使えるカウンセリング・テクニック (上) ——育てるカウンセリング編・11の法則—— 誠信書房
- 諸富祥彦 (2014). 図とイラストですぐわかる教師が使えるカウンセリングテクニック80 図書文化社
- 中野民夫 (2001). ワークショップ——新しい学びと創造の場—— 岩波書店
- 中谷素之 (2007). 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり——動機づけの教育心理学—— 金子書房
- 中谷素之 (2010). 欲求と意欲の発達 川島一夫・渡辺弥生 (編著) 図で理解する発達——新しい発達心理学への招待—— (pp.135-138) 福村出版
- 中谷素之 (2016). 学習意欲を促す指導 自己調整学習研究会 (監) 自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術 (pp.82-96) 北大路書房
- 中谷素之・伊藤崇達 (2013). 豊かな学びあいに向けて——ピア・ラーニングの展望—— 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.221-231) 金子書房
- 野田俊作 (2016). グループと瞑想 (アドラー心理学を語る2) 創元社
- 野田俊作 (2017). 勇気づけの方法 (アドラー心理学を語る4) 創元社
- 野田俊作・萩 昌子 (1989). クラスはよみがえる——学校教育に生かすアドラー心理学—— 創元社
- O'Donnell, A., Reeve, J., & Smith, J. (2009). Learning from peers: Practices for learning. In A. O'Donnell, J. Reeve & J. Smith (Eds.), *Educational Psychology: Reflection for Action. 2nd Edition*. New Jersey: Wiley.
- 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) 福村出版
- 小野隆洋・上村有平 (2021a). 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—— 山口芸術短期大学研究紀要, 53, 29-47.
- 小野隆洋・上村有平 (2021b). 音楽ワークショップ型授業における時間デザイン 日本時間学会 第13回大会予稿集, 32.
- 小野隆洋・上村有平 (2022). 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—— 山口芸術短期大学研究紀要, 54, 1-12.

- 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.
- 下山晴彦 (1998). 集団療法 (group therapy) 下山晴彦 (編) 教育心理学Ⅱ——発達と臨床援助の心理学—— (pp.124-125) 東京大学出版会
- 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.
- 鈴木義也 (2008). 勇気づける言葉、勇気をくじく言葉 児童心理, 62 (18), 20-27.
- 寺尾香那子・中谷素之 (2019). 教師の内発的動機づけが学習者の期待形成および内発的動機づけに与える影響 日本教育工学会論文誌, 43 (2), 117-125.
- 寺澤洋子・星 (柴) 玲子・柴山拓郎・大村英史・古川 聖・牧野昭二・岡ノ谷一夫 (2013). 身体機能の統合による音楽情動コミュニケーションモデル 認知科学, 20 (1), 112-129.
- 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—— 山口芸術短期大学研究紀要, 53, 15-27.
- 上村有平 (2024). 音楽ワークショップ型授業におけるエリクソン理論の援用可能性 頌栄短期大学研究紀要, 48, 1-16.
- 梅本堯夫 (1999). 子どもと音楽 東京大学出版会
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (2), 245-251.

付 記

本研究は科学研究費補助金（基盤研究C 課題番号22K02591）の補助を受けて行われた。本研究にあたり貴重な示唆をいただきました山口芸術短期大学の小野隆洋先生に厚くお礼申し上げます。