

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 The Sequences of Teaching in Workshop Styled Class -Focusing on Music Outreach Practice in the Elementary School

新原 将義†

Masayoshi Shinhara

†筑波大学大学院人間総合科学研究科

Graduate school of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

m.shinhara@gmail.com

Abstract

Recently in Japanese elementary schools, there has been an increase in music outreach carried out by professional musicians. In spite of the spread of such practices, no previous study on music outreach has analyzed the actual actions of participants. Thus, the present study attempted to describe the actual actions of non-student participants in elementary school music outreach as part of a co-constructed process.

Analysis results categorized the teaching of musician into 4 types that includes the scaffolding as “Problem Simplifying” and “Organization as Focusing Process”, and non-scaffolding as “Organization as Diffusing Process” and “Re-implication for Students’ Reply”. From these results, this study discussed about the limited aspect of interaction in workshop style lesson in the school.

Keywords — music education, music outreach, workshop, teaching and learning, socio-cultural approach

1. はじめに

近年、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活用した「コラボレーション型授業」（城間 2011）が増加している。文部科学省の「平成 23 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、87.3%の小学校、77.5%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。しかし一方で、外部の専門家との連携において、専門家の技術と児童の能力の乖離や、授業の本来のねらいが損なわれるといった問題点も指摘されており（河野 2000 ; 黒河内 2003）、「学校

と外部の専門家がどのように連携すべきかについての指針」が求められている（城間・茂呂 2007）。

このようなコラボレーション型の教育実践が特に盛んなのが音楽領域であり、林（2002）は全国の 69.6%の学校で、外部の音楽家を招いた実践が行われていたことを示している。また音楽科の時間のみではなく、地域貢献など様々な目的を掲げたアウトリーチコンサートも多数の事例が報告されており（e.g., 久保田 2009）, 教育現場における教職員と外部との音楽家の協働機会は今後も増えていくものと予想される。

特に、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、もともと作業場や工房を意味する言葉であるが、ここから転じて近年は「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）といった意味で用いられている。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おり、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向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

ブ形式の実践が増加している（林，2009）。

しかしこのようなワークショップ型の協働実践は近年の流行の一方で，その目的や教育的・発達の意義の不明確さが指摘されることも多い（e.g., 青山ら，2012）．音楽アウトリーチに関していえば，様々な実践デザインの試みや理念の提唱，そうした理念に基づいた事例報告は多数行われている．しかしこうした報告は，いずれも授業者が事前に設定した目的の達成という観点からしか為されておらず，これらの報告からは現場で実際に何が起きているのか，どのような相互行為によってどのような実践が相互に構築されているのかは不透明なままである．音楽アウトリーチの教育的・発達の意義を再考する上で，こうしたワークショップ型実践において音楽家／教師が実際にどのような働きかけを行っているのかを記述し，実践がどのように相互構築されているのかを検討することが急務であるといえよう．以上の問題意識から本研究では，実際に小学校で行われたプロの音楽家による音楽アウトリーチの事例を対象に，社会・文化的アプローチの観点から音楽家／教師による教授行為の記述と分析を試みる．

ところで社会・文化的アプローチでは従来，指導者の教授行為は「スキヤフオールディング」（Wood, Bruner & Ross, 1976）として概念化されてきたが，近年では教授者から学習者への一方向的な働きかけという，この概念の被限定性が批判されることも多い（e.g., Holzman, 2009；茂呂，1999；新原・茂呂，2014）．また音楽という活動のもつ芸術性や双方向性を考慮すると，音楽アウトリーチにおける教授行為はスキヤフオールディングと非スキヤフオールディングの両方の性質をもつことが予想される．さらに，教室場面のもつ「『今-ここ』で生成される言語的相互作用」（藤枝，2012）という側面を考えると，教授行為は一方向的な働きかけとしてではなく，音楽家-児童間の即興的な対話の中で立ち現れるものとして分析されなければならない．このことから本研究では，音楽アウトリーチにおける教授行為が，音楽家-児童間の対話の中でいかに展開されるかを，

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いう2つの枠組みから記述する．

また，音楽アウトリーチは単純に音楽家による啓蒙活動として展開されるものではなく，学校の教育カリキュラムの一環として行われる教育実践である．つまり学校現場での音楽アウトリーチには学校における教育実践特有の様々な特徴が現れることが予想され，この点について検討することは，学校現場における音楽アウトリーチやワークショップ型授業実践の意義について再考する上で重要な示唆を得ることにつながると期待できる．そこで本研究では音楽アウトリーチを校外の音楽実践と比較することで，教育実践としての音楽アウトリーチの特色を明らかにすることを目的とし，指揮者によるアマチュアオーケストラの指導場面の相互行為分析を行った新原・茂呂（2014）と上述の分析結果の比較・検討を行う．

2. 方法

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．

本実践を担当した音楽家は，40歳代の女性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．

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行した．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 1, Table 2 参照）．

Table 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(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かいてもらう。
	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「子犬のワルツ」鑑賞 実施)	1. ショパン	
	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 2 各時限の参加者

	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 NPOボランティア×2	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	調査者×2	1組担任 2組担任 その他教師×3	14名

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、フィールドノーツを作成した。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ツを用いて分析を行った。

分析手順の設定

本研究では教授行為の相互行為性という観点から、音楽家による教授行為の様態を音楽家・児童間の対話の中に位置づけて捉えることを目的とした。そのためには、音楽家や児童それぞれの行為単体ではなく、音楽家と児童の間で生じた対話を分析の単位とする必要がある。そこで本研究では、当該実践で実施されたプログラムのうち特に音楽家・児童間での言語的なやりとりが活発に行

われていた場面を対象に分析を行うこととした。

さらに、以下の手順によって音楽家・児童間の対話を抽出し、以降の分析・考察のための単位とした。

分析対象場面の決定 Table 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た。

3. 結果と考察

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【集束の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。例えばプログラム序盤の「きらきら星」についての解説は、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。こうした場面は、事前に答えが明らか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。

Table 3 「きらきら星」についての対話場面

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。
児童	[150]
児童	300
音楽家	300まで行きません。
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。

また, こうした事前に答えが明らかな問いかけ
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
る場面が複数観察された. 例えば Table 3 の対話
場面では, 音楽家からの「もうちょっと前」や「400
まで行きません」などのフィードバックによって,
児童の回答が類に 240 年前という正解に近づくよ
う組織化されていた. こうした場面では, 音楽家
の再声化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」
としてのスキヤフオールディングの機能を有して
いたといえる.

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, 答
えが事前に明らかでない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 4 の対話場面では, 「水
の戯れ」の鑑賞に先立ち音楽家が発した「水のあ
る場所はどんな場所か」という問いかけに対して,
児童が口々に回答し, それを音楽家が一部再声化
することで対話が組織化されていた. また Table 5
の場面では, 音楽家による「水の戯れ」の一部を
抜粋した短い演奏に対して, 児童が受けた印象を
口々に回答しており, 音楽家はここでも児童の回
答の一部を再声化することで対話を組織化してい
た.

Table 4 水のある場所についての対話場面

発話者	発話
音楽家	みなさん, 水のある場所, どんどこがあるか 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。

Table 5 1 組における「水の戯れ」の抜粋の鑑賞場面

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. 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。

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】が事前に明らかな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】は正答が明確でなかったり一つに
定まらないような問いかけについて, 児童の回答
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オ
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明らかでない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、ある程度の回答が発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、【拡散の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 の対話場面では、音楽家はこうした拡散のプロセスでの対話に対して、児童の回答にはなかった「夜の海」というイメージをさらに付加させていた。「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「拡散のプロセス」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。

Table 6 「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。

また、上述した Table 5 の対話場面は1組におけるものであったが、2組の同じプログラムの実施場面では、1組とは全く異なる構造で対話が行っていた (Table 7 参照)。

この場面では、1組では Table 5 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。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。

Table 7 2組における「水の戯れ」の抜粋の鑑賞場面

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よ。 ((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。

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再声化の際、自らの解釈を付け加える場面が観察された。例えば Table 8 の対話場面では、児童の「いきなり坂になって、どんどん落ちていく」という回答に対して、音楽家が「滝みたいな感じ」という自らの解釈を付加していた。また Table 9, 10 の対話場面でも音楽家は再声化の際、児童の回答に対して「うねり」や「時間の経過」といった自らの解釈を付け加えていた。

Table 8 音楽家の解釈を付け加えた再声化 (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	あどどん落ちてく、滝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 9 音楽家の解釈を付け加えた再声化 (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っ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 10 音楽家の解釈を付け加えた再声化 (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。

教師の再声化の研究では、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再声化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再声化の機能のみでなく、「子どもの発言の表現上では見ることで見え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 8 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「滝みたいな感じ」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 10 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。

4. 総合考察

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】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、新原・茂呂 (2014) によるオーケストラの集団練習場面の分析結果と比較しながら、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。

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。例えば Table 7 で記述した対話場面では、児童からの挙手によって、挙手→指名→回答というそれまでと異なった対話構造が児童によって「持ち込まれて」いた。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。音楽アウトリーチの分析によって示された「対話構造の共創造性」は、新原・茂呂 (2014) によるオーケストラの集団練習場面の分析では見られず、オーケストラにおいては指揮者から演奏者への指示という対

話構造は一貫して不変であった。このことから、「対話構造の共創造性」は音楽アウトリーチ特有の相互行為である可能性が示唆される。

冒頭でも述べた通り、近年の音楽アウトリーチはワークショップ型のプログラムが増加しており、本研究で扱った実践もワークショップ型のプログラムであった。ワークショップでは企画者と参加者の相互行為が推奨される傾向にあり、場合によっては実践の目的さえも相互行為の中で変容することを容認する。本研究で記述された音楽アウトリーチにおける「対話構造の共創造性」は、こうしたワークショップにおける相互行為を重視した実践観・学習観を背景としたものであると理解できる。

しかしこのような「共創造性」のプロセスが、オーケストラの練習場面では見られなかったという点、そうではない。新原・茂呂（2014）では、指揮者がオーケストラの演奏と相互作用し、即興的に指導を展開させる様子が記述されており、ここでの指揮者の立場が単なる指導者ではなく、オーケストラと共に演奏を作り上げる表現者でもあることが示唆される。つまりオーケストラでは、「共創造性」の矛先は対話構造にはなく、演奏表現に向けられていたと考えられる。

対して音楽アウトリーチでは、音楽家-児童間の相互行為が志向されており、その結果対話構造が共創造されていたが、この共創造性が音楽そのものに向けられることはなかった。もちろん本研究で扱った実践以外の音楽アウトリーチに目を向けると、音楽家と児童と一緒に演奏体験をするような実践も存在するが、しかしそういった実践においても「演奏表現の共創造性」が達成されているかは疑問である。音楽アウトリーチをはじめとするワークショップ型の教育実践では相互行為を志向し、様々な要素において「共創造性」が発揮されるものの、そうした相互行為が演奏表現や音楽そのものに向けられていないという限界が示唆される。

対話構造の被限定性

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、正答が明らか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、正答が明確でない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、正答が明らか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、正答が明らかでない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対話場面は、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 7 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の再生産に帰結したものが非常に多かったといえよう。Table 7 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、特に正答が明らかな問いかけについての相互行為の構造が、教室場面的な IRE 構造あるいは IRE の拡張連鎖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、事前に正答が明確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はあるはずであり、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。

参考文献

青山征彦・岡部大介・細野あゆみ・上田信行・岡部大介・松浦李恵・館野泰一・佐伯胖・有元典文 (2013). ワークショップにおける学習
日本認知科学会教育環境のデザイン分科会
http://9294d917941db8f5.lolipop.jp/2011_upload/2012ninchikagaku_workshop_learning.pdf (July 20, 2015)

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

Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge. (茂呂雄二 (訳) (2014). 遊ぶヴィゴツキー-生成の心理学へ 新曜社)

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.

久保田葉子 (2009). 子供のための学校訪問コンサート-音楽を届けること, 音楽を通して伝えること 尚美学園大学芸術情報研究, **16**, pp.43-54.

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.

中野民夫 (2001). ワークショップ-学びと創造の場 岩波書店

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 一莖書房

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 (pp.202-205) 新曜社

茂呂雄二 (1999). 具体性のヴィゴツキー 金子書房

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.

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.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (**17**), 89-100.