

高等教育機関とコミュニティの協働の構造
—プロジェクト型音楽活動を事例として—

三重大学地域イノベーション学研究科 博士後期課程

616D002

川見夕貴

目次

序章	1
第1章 「総合モデル」の有用性	12
1節 アートマネジメント	14
2節 アクションリサーチ的アプローチ	23
3節 「総合モデル」の特徴	32
4節 「総合モデル」の有用性：愛知サマーセミナー	43
5節 「総合モデル」の有用性：大鹿中学校歌舞伎学習	51
6節 「総合モデル」の有用性と課題	59
第2章 プロジェクト型音楽活動	61
1節 ウィリアムズ症候群の人々の音楽キャンプ	62
2節 “音楽キャンプ”の特徴	68
3節 “音楽キャンプ”における協働の変容	73
4節 「総合モデル」の改善	80
第3章 「協働モデル」による実践と省察	83
1節 実践の企画	84
2節 「協働モデル」の特徴を活かした支援プログラム	87
3節 実践	88
4節 実践の評価	91
終章 「協働モデル」の可能性	96
1節 「協働モデル」の有用性	97
2節 結論と課題	104
引用・参考文献	107

凡例

1. 図表は、章ごとに番号を付した.
2. 固有名詞には「」を、重要固有名詞には“”を使用した.
3. 本文中の引用部分において、著者名が2名以下の場合には、「著者名（原著刊行年）」を示し、著者が3名以上の場合には、「第一著者名ほか（原著刊行年）」を示した. なお、著者が3名以上の場合で、第一著者名と原著刊行年が同一の文献が複数ある場合には、「第一著者名・第二著者名ほか（原著刊行年）」もしくは、「第一著者名・第二著者名・第三著者名ほか（原著刊行年）」と表記することで出典を区別した.
4. 引用・参考文献は、章ごとにアルファベット順に示した.

序章

本研究は、実践現場の課題解決を図るために高等教育機関はコミュニティとどのように協働すべきかについて、その構造を検討するものである。

高等教育機関 (Higher Education Institutions) とは、学校教育法に規定される大学、大学院、短期大学、高等専門学校および専門学校（農業大学校を除く）、省庁大学校である国立看護大学校、職業能力開発総合大学校、水産大学校を指す¹。また、コミュニティ (Community) とは、「人が依存することができ、たやすく利用が可能で、お互いに支援的な、関係のネットワーク²」を指す。コミュニティには、地域のように「ある一定の場所に生活しているという生活環境を共有することから生まれる『地理的コミュニティ (Geographical Community)』」だけではなく、「物理的な場所の広がり的大小を問わず、生活する人々にとって共通の規範や価値、関心、目標、同一視、信頼の感情を共有していることから生まれる、社会・心理的な場に基づく『関係的コミュニティ (Relational Community)』³」がある。今日では、「地理的コミュニティ」を補うものとして、「関係的コミュニティ」が重視されることから⁴、本研究では、コミュニティを地域だけではなく物理的な場所を問わない、共通性をもつ人々の結びつきと捉える。

協働 (Collaboration) とは、異なるものがともに (Co-) 働く (Labor) ことを指し、所与のシステムの内外（それぞれのコミュニティ）において、「異なる立場に立つ者同士が共通の目標に向かって、お互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること」を指す⁵。本研究では、高度な専門性を持つ高等教育機関と「支援的な関係のネットワーク」であるコミュニティが、課題解決のためにどのように対話と活動を展開するのかについて論じる。なお、本研究において、特に物理的な場所の広がりである『地理的コミュニティ』について述べる場合には、コミュニティではなく地域という言葉を用いる。

¹ 文部科学省高等教育局（2018）「高等教育の資格の承認に関するガイドライン～高等教育の資格の承認に関するアジア太平洋地域規約～」

<https://www.mext.go.jp/content/1420033-1.pdf> 2021年12月30日閲覧

² Sarason, S. B. (1974). The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology. Jossey - Bass, p.157（訳は、植村（2007）による）

³ 植村勝彦（編）（2007）『コミュニティ心理学入門』，ナカニシヤ出版，p. 7

⁴ 同上

⁵ 亀口憲治（2002）「コラボレーションー協働する臨床の知を求めて」，『現代のエスプリ』第419号，至文堂，p. 7

まず、序章では、研究の動機、目的、方法について述べ、本研究の全体像を示す。

(1) 研究の動機

筆者はこれまで、三重大学教育学部（2010-2013 年度）、同大学院教育学研究科（2014-2015 年度）の教育課程において、三重県内を中心とした様々な地域で“音楽療法的アプローチ⁶”を行ってきた。筆者が参画した実践は、以下のようにまとめることができる。

- ❶特別支援学校小学部の児童を大学内に招いて行う演奏（T 市内の特別支援学校）
- ❷特別支援学級での継続的な音楽活動（T 市立 I 小学校，T 市立 M 小学校）
- ❸特別支援学校の授業内での演奏（M 大学教育学部附属特別支援学校中学部，高等部）
- ❹都市部から離れた地域の学校でのコンサート（S 市立 T 小学校）
- ❺外国籍の児童・生徒が多数在籍する学校での継続的な合奏支援およびチューター⁷
（T 市立 K 小学校，T 市立 H 中学校）
- ❻中学校での継続的な合唱指導および大学の講堂における合唱コンサート
（「コラボ音楽祭」）（T 市立 I 中学校，T 市立 K 中学校）
- ❼プロジェクト型音楽活動における表現活動の企画・実践（“音楽キャンプ”）

これらの取り組みの特徴は、高等教育機関である三重大学とコミュニティの連携・協働であり、三重大学が推進してきた PBL 教育（Project based Learning, Problem based Learning）として位置付けられる。PBL 教育とは、具体的な事象を通して、学習者自らが問題を発見し解決するという過程の中で学ぶ、問題発見解決型の能動的学習法である⁸。とりわけ、三重大学教育学部で開発された PBL 教育（教員養成型 PBL 教育）においては、その根幹はある問題の解決やプロジェクトの遂行とともに、多角的・多面的に事象を捉え、問

⁶ 音楽療法的アプローチとは、心理療法の一つである音楽療法の理念や技法を活用した実践であり、実践者自らが音楽の創造に関与する即興的技法を用いた実践である（根津ほか，2021）。

⁷ 三重大学教育学部では、実践におけるチューターの役割を①自分なりの実践の見方と考え方や事実への接近の方法論を持ち、事象を通して“新しい参加者”に伝えること、②場に臨みながら自分でポジションを取りつつ、“新しい参加者”の場を確保し、関係性を形成する支援を行うこととしている（三重大学 COE (B)，2009，p. 11）。

⁸ 三重大学 COE (B)（2009）「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」，p. 168

題自体を浮き彫りにすることにあり、現場や他者との協働を基盤とした現場での課題解決を視野に入れている⁹。

筆者の参画した④～⑥の活動は、教育学部1年次の必修科目である『教育実地研究基礎』の一環であり¹⁰、①⑦は、国内の教員養成課程において先駆的に導入された『音楽療法概説（1年次必修）』『音楽療法演習（選択）』における現場である。また、教職課程の質保証としての『教職実践演習（4年次必修）』では③の企画・実践を行い、②⑦については、企画者、実践者として修士課程・博士課程でも継続して実施してきた。

筆者の所属していた教育学部が連携・協働する教育現場（学校など）は、それぞれの文化や背景を持ったコミュニティであり、地域の固有性が反映されている。例えば、⑥で挙げた継続的な合唱指導および大学の講堂における合唱コンサート（「コラボ音楽祭」）を行う中学校（T市立I中学校、T市立K中学校）は、三重大学から自転車で十数分の距離に位置するという点で同じ条件の二校区でありながら、田園地帯で漁港に近い前者と、駅や官庁に近い住宅地にある後者とでは、学校文化も地域文化も異なっている。また、当然ながら、三重大学教育学部附属中学校とも学校文化が異なる。教育現場に関与するということは、その背景にある地域の文化に関与することを指し、教育現場の課題解決のためには、その地域の抱える課題の理解が求められることを意味する。つまり、教育現場の課題解決は、地域の課題解決と結びついていることになる。

筆者は、以上①～⑦の活動の経験から、本研究において解決すべき課題として、次のⅠ～Ⅲを抽出した。

- Ⅰ 特別な支援が必要な子どもたちの発達課題に即した音楽活動が少ないこと
- Ⅱ 特別な支援が必要な子どもたちの生演奏に触れる機会が限られていること
- Ⅲ 都市部から離れた地域では、子どもたちが生演奏に触れる機会が少ないこと

ⅠとⅡの課題は、対象者理解や実践的指導力の問題であり、教員養成や教員研修の在り方に関わる問題でもある。Ⅱの課題は、特別な支援が必要な子どもたちが、一般的なコンサートの鑑賞方法である一定時間、席に座り静かにじっとして音楽を聴く等のルールや文化に沿うことが難しい場合があることに起因している。そのため、特別な支援が必要な子

⁹ 根津知佳子（2018）「Ⅱ教員養成教育としてのPBL教育」、『PBL事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法—』、三恵社、p. 20

¹⁰ 巻末資料1. 三重大学教育学部カリキュラム構造（pp. 115-116）を参照

どもたちを対象とする場合には、特に対象者理解やコンサートを実施する会場の空間構成、プログラム構成が重要となる。また、Ⅲの課題は、演奏者もしくは聴衆として、子どもたちが音楽の創造プロセスに関与することができないことを指し、音の響きなどを直接的に体感することも含め、本質的な音楽的経験が欠如していることを意味する。筆者は、この課題は地理的な問題であり、音楽活動を行うコミュニティや上演施設（ホール、劇場）、演奏会、演奏者が少ないこと、交通の便の悪さに起因するものであると捉えていた。しかし、都市部から離れていても生演奏とともに身体表現を行い、それを外部に向けて発表、発信している地域（長野県大鹿村）を見出したことにより、この課題は地理的な問題ではなく、音楽と人々の生活、音楽と自分自身との結びつきの希薄さに加え、活動のマネジメント（運営）が起因しているのではないかと捉えるに至った（川見，2018；川見，2019）。また、Ⅰ～Ⅲの課題は、子どもたちのみならず成人においても該当する課題であるといえる。このことから、本研究では、前述の課題Ⅰ～Ⅲの解決を企図し、特別な支援が必要な人々の音楽活動（生演奏に触れる機会）のマネジメントに着目して、下記のⅠ～Ⅲを行う。

- Ⅰ 特別な支援が必要な人々の発達課題に即した音楽活動の開発
- Ⅱ 特別な支援が必要な人々のための「生演奏に触れる機会」の創出
- Ⅲ 地域の枠組みを越えた「生演奏に触れる機会」の創出

特に、筆者が三重大学において経験してきた①～⑦の活動（教員養成型 PBL 教育）は、大学とコミュニティの協働であり、この協働は教育現場を中心として地域にイノベーションを生み出す取り組みであるといえる。そのため、本研究では、高等教育機関とコミュニティの協働に焦点を当てる。つまり、本研究は、三重大学教育学部で開発された PBL 教育に関する PDCA サイクル（Plan - Do - Check - Act/Action）の C および A に位置付けられるものであり、並行して新たな実践を創出するという意味では、新たな P と D を含むことになる。

（2）研究の目的

三重大学では、医学部を中心として PBL 教育が推進されたが、筆者が関与した前述の①～⑦の協働は、教員養成型 PBL 教育¹¹の一環として展開されたものである。教員養成型 PBL

¹¹ 三重大学教育学部教員が中心となり、教員養成教育用に開発された PBL 教育である。

教育は、Project based Learning（プロジェクト型学習）と Problem based Learning（問題解決型学習）の両者を重視しており、問題解決事態に着目していることが特徴である¹²。そして、大学での学びと実践現場との往還を何よりも重視し、教員養成型 PBL 教育の形態を、「現場との関係」と「事象の分類（Problem, Project）」により 5 つのタイプに分類している（図 1）¹³。

現場連携型PBL		事例研究型PBL
A-I 教育現場でのアクション・リサーチ	B-I 地域・企業問題解決型	C
A-II プロジェクト活動型	B-II 製品開発型	

図 1. 教員養成型 PBL 教育の分類¹⁴

大学が直面する「現場との関係」は、A と B の 2 つの領域に分類することができ、A は教育現場、B は地域や企業などの現場を示している（図 1¹⁵）。例えば、音楽を専門とする教員の不足という課題を解決するための合唱支援や授業開発などは A、楽器などの製品開発は B に含まれる。また、C の事例研究型は大学の講義内で行うことが想定されているが、講義の中では A や B の現場理解が求められることになる。

筆者は現場連携型 PBL（図 1. 左上部）として前述①～⑦の活動に携わってきた。例えば、②の特別支援学級での音楽活動は、学生が大学教員とともに実践を行う中で現場の課題を発見、理解し、解決を図るというプロセスが重視されていることから、I の Problem に当たる（図 1. A-I）。また、特別支援学級という教育現場で実施される活動であるが、そこには子どもたちだけでなく、その保護者も参加しており、家庭での子どもの支援、家族支

その根幹は、ある問題の解決やプロジェクトの遂行とともに、多角的・多面的に事象を捉え、問題自体を浮き彫りにすることにより、現場や他者との協働を基盤とした現場での課題解決を視野に入れている（山田ほか、2018）。

¹² 山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純（2012）「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発（3）—PBL 教育・教員養成型 PBL 教育の課題と図工・美術分野の PBL シナリオ研究の展開可能性—」、『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 32 号，p. 20

¹³ 三重大学 COE(B)（2009），p. 11

¹⁴ 三重大学 COE(B)（2009），p. 11，図 6 を転載

¹⁵ 図 1 については、第 1 章 2 節で詳述する。

援も含むことから、A の教育現場だけでなく、B の地域（家庭、教育現場の外）を対象とした活動として位置付けることもできる（図 1. B-I）。また、その場で協働している現職の教職員に対し、実践事例を提示することで、現代的教育課題である特別支援学級における実践を改善することを企図している（A-I 型、B-I 型）。そのため、教員養成型 PBL 教育は教員養成のみならず、現場教員の研修の役割を内在していることになる。

④の都市部から離れた地域の学校でのコンサートは、学生が大学教員の指導の下で企画・実践を行うことから、Ⅱの Project に当たる。コンサートは、小学校の文化祭の中の一つのプログラムとして実施し、地域の固有性や課題（遠隔地、産業、家庭環境）を視野に入れているという点で、A-II 型、B-II 型に当たる活動である。この活動は、後述するアウトリーチとは異なり、特に教員や学生が継続的に地域と関わっている点が特徴である。

例え一人の学生がそれぞれの地域に関わる期間は限定されていても、長期にわたる大学との連携の記録や資料がポートフォリオとして蓄積されることにより、その関係性を保持することが可能となる。とりわけ、学習システムである Moodle¹⁶の普及が、2005 年より急激に連携活動を深め、教員と学生間における時間の制約を受けない情報交換や情報共有、それらの蓄積を可能とした。このことから、本システムの普及が、管理職や教職員の移動に伴い連携活動の継続が困難となった地方都市における協働を可能にしたともいえる。

「実践と理論の往還」「長期的な連携」をキーワードとした教員養成型 PBL 教育は、「実践現場における問題を対象とし、実践者と研究者が協働して問題の解決を図る研究方法¹⁷」であるアクションリサーチの手法に依拠して推進された。つまり、PBL 教育とアクションリサーチを融合し、アクションリサーチ的アプローチとして、教育学部の教員が中心となった三重大学 COE (B) プロジェクト¹⁸によって遂行された。そして、図 1 の分類に依拠し、5 種のアクションリサーチ的アプローチのモデルが開発された。5 種のモデルとは、①学習支援モデル、②学生開発型授業実践モデル、③プラクティス・クラブモデル、④参与観察・

¹⁶ Moodle とは、教育者と学生、管理者に個別な学習環境を提供する学習プラットフォームである（Moodle https://docs.moodle.org/311/en/About_Moodle 2021 年 1 月 8 日閲覧）。三重大学では、教育学部教員を中心として 2005 年 8 月より活用されており、2006 年度より大学の公式 e-Learning システムとして導入された（根津ほか、2006）。

¹⁷ 三重大学 COE (B) (2009), p. 3

¹⁸ 三重大学で 21 世紀 COE プログラムの採択を可能とするような研究チームの形成を目的として推進された「独自性豊かな研究」(COE-B)。本研究で取り上げるのは、2004 年度から 2008 年度に行われた COE-B「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求—『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて—」である。

授業実践アクションリサーチモデル，⑤総合モデルである．これらのモデルは，実際の実践事例に基づいており，通底する構造を持っている¹⁹．

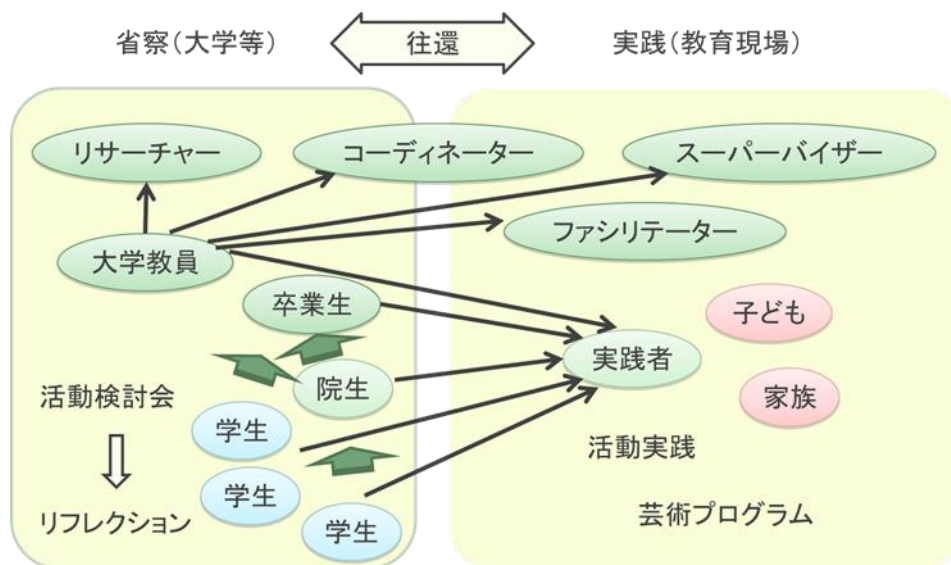


図 2. 総合モデル (2009) ²⁰

「総合モデル」は，前述の活動⑦プロジェクト型音楽活動の一つであるウィリアムズ症候群の患児・者と家族を対象とした“音楽キャンプ”の実践に基づき開発された，高等教育機関と実践現場の協働の構造を示すモデルである（図 2）²¹．プロジェクト型音楽活動とは，実践現場の課題に基づく音楽活動を示し，図 1 の分類の A-I 型 (Problem) を基盤とした A-II 型や B-II 型 (Project) に当たる活動である．「総合モデル」では，左側に「省察（大学等）」，右側に「実践（教育現場）」が示され，その間を結ぶ両方向の矢印（図 2. 中央上部）によって，大学での教育，研究と実践現場との「往還」が示されている．この「往還」は，物理的に場所を移動するという意味，実践と省察を繰り返すという意味の両者を内包している．そして，「省察」の場では「大学教員」「学生²²」「大学院生」「卒業生」が，それぞれ役割を持って協働している．役割は，「リサーチャー」「コーディネーター」「スーパーバイザー」「ファシリテーター」「実践者」の 5 種であり，大学教員が多様な役割を担いながら，「実践者」である学生の実践的指導力を培い，並行して現場の課題解決を目指す．

¹⁹ 第 1 章 3 節で詳述する．

²⁰ 三重大学 COE (B) (2009)，p. 15，図 12 を転載

²¹ 図 2 については，第 1 章 3 節で詳述する．

²² 学部生を指す．

「総合モデル」は、活動や教材などのコンテンツを開発するという視点では、図1のA-II型、B-II型に属し、対象者のニーズを理解して問題を解決するという視点ではA-I型に属している²³。そして、様々な教育的課題の解決を含むという点で、「総合モデル」は5種のモデルの中で最も包括的なモデルであるといえる。このモデルは、コミュニティの課題解決を図るB-I型についても視野に入れたものではあるが、その課題解決については焦点化されてこなかった。この背景には、プロジェクト型音楽活動が、三重大学周辺の特定の地域で行われる実践ではなく、全国各地から参加者が集合して実施する活動であるという特徴がある。実施場所は長野県や神奈川県など、各回によって異なっており、本活動では「地理的コミュニティ」ではなく、「関係的コミュニティ」が対象となる。このことから、本研究では、「総合モデル」をコミュニティの課題解決であるB-I型を含むモデルへと改善することを目的とする。そして、この改善により、「総合モデル」を実践現場から抽出した前述の課題Ⅰ～Ⅲに関するコミュニティの課題解決を図るための高等教育機関とコミュニティの協働の構造を示すモデルとする。

(3) 研究の方法と内容

本研究では、大学・大学院（三重大学・三重大学大学院等）とコミュニティが協働し、課題解決に寄与する「プロジェクト型音楽活動」（活動⑦）を事例とする。筆者は、本活動に2014年度より継続的に参画している。

第1章では、三重大学COE(B)プロジェクトが開発した「総合モデル」の協働の構造を示すモデルとしての妥当性を確認し、その有用性と課題を明らかにする。まず、前述のⅡ「特別な支援が必要な人々のための『生演奏に触れる機会』の創出」、Ⅲ「地域の枠組みを越えた『生演奏に触れる機会』の創出」については、社会や人々と芸術を結びつける概念であるアートマネジメントの理論を援用して検討する。そのために、文献調査を行い、アートマネジメントの概念、歴史、手法についてまとめる（第1章1節）。次に、Ⅰ「特別な支援が必要な人々の発達課題に即した音楽活動の開発」も加え、課題Ⅰ～Ⅲの解決手法として、アクションリサーチおよび三重大学教育学部を中心として行われてきたアクションリサーチ的アプローチに着目する。そして、この手法について三重大学COE(B)プロジェクトによる報告書（2009）と関連実践論文を対照しながら検討する（第1章2節）。さらに、三重大学COE(B)プロジェクトによって開発されたアクションリサーチ的アプローチ

²³ 三重大学COE(B)（2009），p.15

の5種のモデルの構造の比較を通して、全モデルに通底する構造と「総合モデル」の特徴を明らかにする(第1章3節)。続いて、高等教育機関以外の教育機関とコミュニティの協働における「総合モデル」の有用性を検討するために、中学校や高等学校と地域が協働している2つの事例を「総合モデル」と対照し、その協働の構造について考察する。第一の事例として、中学校・高等学校を中心としたコミュニティと地域の協働である「愛知サマーセミナー」を取り上げ(第1章4節)、第二の事例として、中学校と地域の協働である大鹿中学校歌舞伎学習を取り上げる(第1章5節)。以上を踏まえ、「総合モデル」の有用性とその課題を明らかにする(第1章6節)。

第2章では、活動⑦プロジェクト型音楽活動の特徴を整理し、高等教育機関とコミュニティの協働の変容に着目して、PDCAサイクル(Plan - Do - Check - Act/ Action)を通して「総合モデル」を検討する。そして、これを基にコミュニティの課題解決を含むB-I型への「総合モデル」の発展可能性について論じる。なお、本研究では、プロジェクト型音楽活動の中でも“音楽キャンプ”と“音楽会”の2つの活動に着目する。両者は、同一の対象者に対して行う互いに関連する活動である。

“音楽キャンプ”は、ウィリアムズ症候群(Williams Syndrome)の患児・者とその家族、大学教員、学生などによる活動である。まず、ウィリアムズ症候群(以下、WSとする)の特徴について概観し、WSを対象とした諸外国および国内の音楽キャンプについて、主催団体によって公開されている情報や関連文献を中心として整理する(第2章1節)。次に、“音楽キャンプ”の特徴を明らかにするために、諸外国および国内の音楽キャンプと本研究の対象である“音楽キャンプ”について、目的、活動内容、実施体制の3つの観点から比較する(第2章2節)。そして、“音楽キャンプ”における協働の変容に着目し、PDCAサイクルを通して「総合モデル」を検討し、コミュニティの課題解決を図るモデル(図1. B-I型)としての「総合モデル」の発展可能性について論じる(第2章3節)。そして、“音楽キャンプ”におけるコミュニティの課題に対して、対象者が自律して参加することを企図し、「総合モデル」を「協働モデル」へと改善する(第2章4節)。

第3章では「協働モデル」に依拠し、プロジェクト型音楽活動(“音楽キャンプ”)を企画(Plan)、実践し(Do)、その評価を行う(Check)。これにより、「協働モデル」のコミュニティの課題解決を図るモデルとしての有用性について検討する。まず、「協働モデル」に依拠して、課題Ⅰ～Ⅲを解決するための“音楽キャンプ”(2021年度実施)の企画を行う(第3章1節)。加えて、「協働モデル」の特徴を活かした支援プログラムについて検討す

る（第3章2節）。開発したプログラムを実行し（第3章3節）、当事者による言語行為を対象として、KH Coder を用いた計量テキスト分析を行うことでプログラムの評価を行う（Check）（第3章4節）。

終章では、「協働モデル」の有用性と高等教育機関がコミュニティの課題解決に果たす役割について論じ、本研究の結論と課題を示す。課題Ⅰ～Ⅲを解決するモデルとしての「協働モデル」の有用性を検討するために、第3章1節で開発した実践についてパフォーマンス評価を行う。続いて、「協働モデル」に依拠し、大学教員の役割に焦点を当てて課題Ⅰ～Ⅲの解決プロセスを検討し、コミュニティの課題解決において高等教育機関が果たす役割について論じる（終章第1節）。さらに、「総合モデル」と「協働モデル」の相違について検討するとともに、「協働モデル」の可能性について考察する（終章第2節）。

（4）本研究の構成

本研究の構成は図3のとおりである。

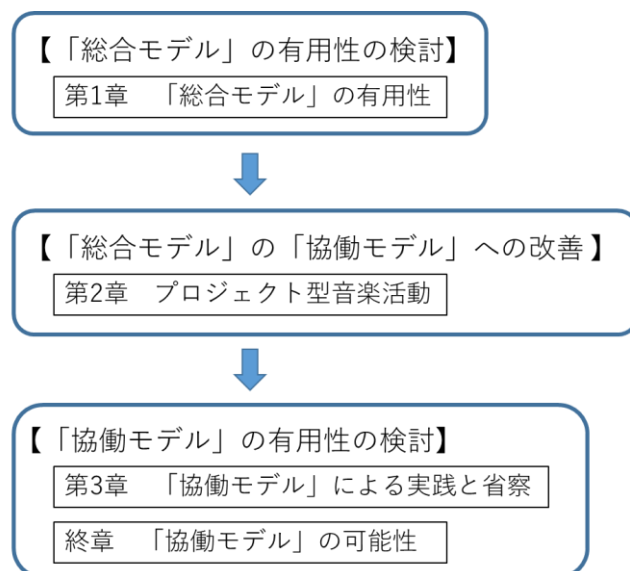


図3. 本研究の構成

以上のように、本研究では、第1章において高等教育機関と実践現場の協働を示すモデルである「総合モデル」の有用性とその課題について論じる。そして、第2章では、プロジェクト型音楽活動の一つである“音楽キャンプ”を事例として、協働の変容に着目し、PDCAサイクルを通して「総合モデル」を検討する。これに基づき、「総合モデル」を改善することで、コミュニティの課題解決を図る「協働モデル」とする。第3章と終章では、「協

働モデル」の有用性とその可能性について検討する。第3章では、「協働モデル」に依拠して、プロジェクト型音楽活動を企画(Plan)、実践し(Do)、その評価を行うことで(Check)、「協働モデル」の有用性について検討する。そして、終章では、「協働モデル」の実践現場から抽出した課題Ⅰ～Ⅲの解決を図るモデルとしての有用性と高等教育機関がコミュニティの課題解決に果たす役割を検討し、「協働モデル」の可能性について論じる。

第1章 「総合モデル」の有用性

本章では、三重大学 COE (B) プロジェクトが開発した「総合モデル」の高等教育機関とコミュニティの協働の構造を示すモデルとしての妥当性を確認し、その有用性と課題を明らかにする。三重大学 COE (B) プロジェクト（以下、三重大学 COE (B) とする）とは、21 世紀 COE プログラムの採択を可能とするような研究チームの形成を目的として三重大学で推進された「独自性豊かな研究」(COE-B) を指す。本研究で取り上げるのは、2004 年度から 2008 年度に行われた COE-B「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求—『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて—」である。

第1節では、まず、特別な支援が必要な人々のための「生演奏に触れる機会」の創出（課題Ⅱへの取り組み）、地域の枠組みを越えた「生演奏に触れる機会」の創出（課題Ⅲへの取り組み）のために、社会や人々と芸術を結びつける概念であるアートマネジメントの理論を援用して検討する。第2節では、特別な支援が必要な人々の発達課題に即した音楽活動の開発（課題Ⅰへの取り組み）も加え、課題Ⅰ～Ⅲの解決手法として、アクションリサーチおよび三重大学教育学部を中心として行われてきたアクションリサーチ的アプローチに着目する。そして、この手法について三重大学 COE (B) による報告書（2009）と関連実践論文を対照しながら検討する。第3節では、三重大学 COE (B) によって開発されたアクションリサーチ的アプローチの5種のモデルの構造を比較することで、全モデルに通底する構造と「総合モデル」の特徴を明らかにする。

第4節と第5節では、高等教育機関以外の教育機関とコミュニティの協働における「総合モデル」の有用性を検討するために、教育機関と地域が協働している2つの事例を「総合モデル」を用いて分析し、その協働の構造について考察する。第4節では、第一の事例である中学校・高等学校を中心としたコミュニティと地域の協働である愛知サマーセミナーを取り上げる。なお、第4節は、本事例についての報告である川見ほか（2016）「Regional Innovation Model in Education - Examination of a case study of Aichi Summer Seminar -²⁴」を中心として構成する。第5節では、第二の事例である中学校と地域の協働である大鹿中学校歌舞伎学習を取り上げる。なお、第5節は、本事例についての報告である川見（2018）

²⁴ Kawami, Y., Nezu, C., Park, H. (2016). Regional Innovation Model in Education - Examination of a case study of Aichi Summer Seminar -, Proceeding of the Eighth International Workshop on Regional Innovation Studies, pp.62-66

「演劇教育における学び—大鹿中学校歌舞伎学習を事例として—²⁵」, 川見 (2019)「歌舞伎学習を通した学校と文化芸術団体の協働と生徒の学びの実態²⁶」を中心として構成する. 第6節では, 以上を踏まえ, 「総合モデル」の有用性とその課題を明らかにする.

²⁵ 川見夕貴 (2018)「演劇教育における学び —大鹿中学校歌舞伎学習を事例として—」, 『活動理論研究』第3号, pp. 15-25

²⁶ 川見夕貴 (2019)「歌舞伎学習を通した学校と文化芸術団体の協働と生徒の学びの実態」, 『アートマネジメント研究』第19号, pp. 42-49

第1節 アートマネジメント

人々が生演奏などの芸術に触れる機会を創出する概念としてアートマネジメント²⁷ (Arts Management) がある。本節では、実践現場から抽出した課題である、特別な支援が必要な子どもたちの生演奏に触れる機会が限られていること(課題Ⅱ)、都市部から離れた地域では、子どもたちが生演奏に触れる機会が少ないこと(課題Ⅲ)に対し、「生演奏に触れる機会」を創出するために、アートマネジメントの理論を援用して検討する。課題Ⅱは、特別な支援が必要な子どもの増加という現代的な教育課題が背景にあり、課題Ⅲは、地域の固有性が背景にある。

本節では、人々と芸術(音楽)を結びつける一般的な概念であるアートマネジメントについて、その概念、歴史、手法を概観する。

1.1.1 アートマネジメントの概念

アートマネジメントとは、直訳すると「芸術の経営」となるが、その定義は研究者によって様々である。小川・美山(1998)は、アートマネジメントを「芸術・文化と現代社会との最も好ましいかかわりを探求し、アートのなかにある力を社会にひろく解放することによって、成熟した社会を実現するための知識、方法、活動の総体²⁸」と定義している。そして、「最も好ましいかかわり」や「現代社会に力を解放する」方法は、時代、地域、経済、政治情勢によって当然異なると述べ、文化の違いを越え、万国共通の時代を越えた方法は存在しない点がアートマネジメントの特性の一つであるとしている。これは、時代、地域、経済、政治情勢、文化に即してアートマネジメントの方法を探求していく必要があることを意味する。

1998年に発会した日本アートマネジメント学会発行の『アートマネジメント研究』第1号において、巻頭に掲載された利光(2000)の論説では、アートマネジメントの理念について論じられている。利光(2000)は、アートの語源がラテン語の「Ars」であり、この言葉は、人間の技、術、熟練技術を指すこと、アートは自己満足的な孤立した活動ではなく、

²⁷ 「Arts Management」の日本語の表記は様々であるが、1998年に発会した日本アートマネジメント学会(Japan Association for Arts Management)に基づき、本研究では、「アートマネジメント」と表記する。

²⁸ 小川光彦・美山良夫(1998)「アート・マネジメント教育の展開：慶應義塾における教育と研修の現場から(アートマネジメント)」、『Booklet』3, p.33

社会のなかでの活動であり、観客・聴衆などの享受者に向けられていることを確認し、マネジメントをある目的のもとに行われる人々の様々な活動を円滑に遂行すべく統合あるいは組織化する一連の働きの活動の過程とした²⁹。その上で、アートマネジメントを「作る人と見る人の双方のために作品をアートとすべくマネジメントする」こととした³⁰。つまり、アートマネジメントとは、作品を作る人と見る人とを結びつけることで社会において芸術を成立させるための活動であり、それを円滑に行うための働きであると捉えることができる。

伊藤（1996）は、アートマネジメントを「芸術と社会（Public）の出会いをアレンジすること³¹」とし、伊藤（2009）では、「いわば今日の社会の中における芸術文化の意義（使命）を明らかにすることを通して、芸術文化の有効性（組織の共通目的を達成する能力）と能率（参加者の欲求を満足させる能力）を拡大し、それをもって芸術文化組織の発展、さらには芸術文化の振興を図っていく仕事³²」をアートマネジメントとしている。伊藤（2009）の定義では、「芸術」ではなく、「芸術文化」という言葉が用いられていることが特徴である。

ここで、改めて「アート」、「芸術」、「芸術文化」という用語について、利光（2003）に基づき整理する。「芸術」の代わりに「アート」が使用されるようになったのは、アメリカ合衆国を中心に 1950 年代末から盛んになった様々な現代芸術運動の記事などの影響であり、ポップ・アートなどの伝統的な芸術概念に収まらないものが「アート」と呼ばれ始めたことによる³³。つまり、芸術の概念を拡大するような形で「アート」という言葉が用いられるようになり、現代では、両者は同様の意味を持つ言葉として一般的に使用されるようになったことになる。利光（2003）は、「芸術」と「アート」、特にポピュラー・アートを包摂する概念として「芸術文化」という複合語が登場したとしており、芸術文化を生活文化や余暇文化と重なるものとした。具体的には、生活文化を「衣」「食」「住」とし、芸術文化と「衣」とが重なる領域として服飾や美容など、「住」と重なる領域として工芸やイン

²⁹ 利光功（2000）「アートマネジメントの理念」、『アートマネジメント研究』第1号，p. 7

³⁰ 同上

³¹ 伊藤裕夫（1996）『これからの芸術文化政策—その課題と方途を探る』，芸団協出版部，pp. 56-57

³² 伊藤裕夫（2009）「マネジメントと芸術（アーツ）の出会い」、『アーツ・マネジメント概論』第三版，水曜社，p. 15

³³ 利光功（2003）『美と芸術のフェイズ プラトンからコンセプチュアル・アートまで』，勁草書房，pp. 126-127

テリア・デザインなど、「食」と重なる領域として茶道や料理などを示し、それらを含めて「芸術文化」とした³⁴。そして、余暇文化を「スポーツ」「遊び」「旅」とし、芸術文化と「スポーツ」が重なる領域をサーカスや新体操など、「遊び」が重なる領域をマジックショーやアミューズメントパークなど、「旅」が重なる領域をピクチャレスク・トラベルや遊覧旅行などとした³⁵。利光（2003）は、これらすべてを「芸術文化」としており、「芸術」「アート」「芸術文化」を比較すると、芸術文化が最も広範囲を含むことになる。そのため、本研究では、アートマネジメントの対象となる「アート」について、「芸術」を超え「芸術文化」へと拡大していると解釈した。

小川・美山（1998）、利光（2000, 2003）、伊藤（1996, 2009）らによる定義から、アートマネジメントに関する様々な言説に通底しているのは、芸術文化と社会を結びつけること、芸術文化の発展を図ることであると捉えることができた。そして、そのために重要であるのは、小川・美山（1998）が提示したアートマネジメントに求められる柔軟性についての視点であり、その時代、社会、文化に即したアートのあり方、アートマネジメントを探索していくことである³⁶。

1.1.2 アートマネジメントの歴史

アートマネジメントの歴史は、古代ギリシャ・ローマまで遡る³⁷。池上ほか（1998）に基づきアートマネジメントの歴史を下記にまとめる（下線は筆者による）。

古代ギリシャ・ローマ時代において芸術は、国家的祭祀として国の財政的支援を得て行われており、司祭や行政官がマネージャー的な役割を担っていた^①。ローマ帝国滅亡後の中世初期には、芸術はそれまでの支援を失い、公演グループは巡業団化し、地方の小さなフェスティバルに出演することで生計を立てるようになる。しかし、中世後期になると、芸術家たちはギルドを組織し、教会や貴族・大商人の保護を得て活動を拡大するようになり、年俸制で雇われるマネージャーが誕生した^②。そして、ルネッサンス以降、芸術の発展の中で、オペラ劇場やオーケストラ、美術館といった芸術に関する恒常的な機関が誕生し、制作が複雑化するに伴い、全体的な

³⁴ 利光（2003），pp. 145-146

³⁵ 同上

³⁶ 小川・美山（1998），p. 33

³⁷ 池上淳・植木浩・福原義春（編）（1998）『文化経済学』，有斐閣，p.146

活動の遂行者としてのマネージャーの役割が強化されていった³⁸。近代になると、主にヨーロッパでは国立劇場が創設され、そこに、俳優や歌手、舞踊家、演奏家、演出家、作家などが雇われるようになり、それを管理運営するためのマネジメント・システムが制度化されていった³⁸。

このように、古来より芸術を人々と共有するためには、それをマネジメントする人物（下線①～④）が必要であり、アートとマネジメントは切り離すことができない関係にあることになる。伊藤（2009）によれば、アートマネジメントの考え方自体は欧米において近年登場したものであり、1970年前後から始まった文化を広く社会環境形成の中に位置付けようとする政策転換の中で、芸術活動が今日の社会において自律的に維持・存続していくための経営戦略として要請されてきたものである³⁹。

日本においてアートマネジメントが導入されたのは、1980年代後半のバブル経済期においてである⁴⁰。この時期には、地方自治体によって公共音楽ホールや芸術劇場、美術館、博物館、それらの機能を併せ持つ複合的公共文化施設などの「豪華文化施設」が多数建設され、ハード面が整えられ始めた。建設に多額の資金を投資した一方で、市民が活用するための運営を担う人材等のソフト面には投資を行わなかったことから、多くの施設は「箱」でしかなく、世間からの批判の対象となった。小林（2009）によれば、「閑古鳥が鳴く豪華文化施設」などといった新聞報道がなされることもあった⁴¹。このような経緯で、日本でもアートマネジメントという言葉が用いられ始め、地域における「箱」の活用、「箱」において「芸術と社会の出会いをアレンジすること」、それを担う人材の育成が求められるようになった。

同時期には、企業の芸術文化支援（企業メセナ⁴²）が、社会貢献活動として行われるようになったが、この背景には、国際化の進行とともに国内でも文化の重要性に注目されるよ

³⁸ 同上

³⁹ 伊藤（2009），p. 12

⁴⁰ 川又啓子（2002）「アート・マネジメントを取り巻く諸問題に関する一考察」、『京都マネジメント・レビュー』第2巻，pp. 119-133

小暮宣雄（2013）『アーツマネジメント学 芸術の営みを支える理論と実践的展開』，水曜社，p. 11

⁴¹ 小林真理（2009）「芸術文化と政策」、『アーツ・マネジメント概論』第三版，水曜社，p. 76

⁴² 企業メセナ活動は、世界的企業としての品格づくりや文化的付加価値によって製品の流通を促進するなど、企業のイメージアップにつながる広報活動でもある（三浦，2010）。

うになったことがある。そして、1990年には、企業による芸術文化支援活動の活性化を目的として、企業メセナ協議会が設立された⁴³。

これらの動きは高等教育にも広がり、1991年には、慶應義塾大学文学部で実演芸術に関する『アート・プロデュース』、視覚芸術に関する『アート・マネジメント』の2講座が開講された⁴⁴。それ以降、高等教育機関において、アートマネジメントに関する専門的な学部や学科が盛んに開設されており、全国133校においてアートマネジメントに関する講座が開講されている⁴⁵。このような現状から、アートマネジメントへの関心の高まりや、社会的な要請の高まりを見て取ることができる。文化庁は、2013年より「大学における文化芸術推進事業」を展開しており、「多彩な文化活動を支える高度な専門性を有したアートマネジメント（文化芸術経営）人材について実践的能力の向上等を含めた養成を推進するため、芸術系大学等による公演・展示等の企画・開催も含めた実践的なカリキュラムの開発・実施を支援し、開発されたカリキュラムを広く他大学に周知・普及させること⁴⁶」を目的としている。文化庁は、大学において、アートマネジメントに関わる人材を育成することを目指しており、カリキュラムを開発・実施し、大学が人材育成の中心的な場となることを求めている。

このような動向とは異なる文脈で、三重大学では全国に先駆けて、教育学部音楽教育コースカリキュラムに、『音楽療法概説』『音楽療法演習』が必修科目として位置付けられた。この背景には、特別な支援が必要な子どもたちも含め、すべての対象者が学校教育を受ける権利を持っていることが重視されたことがある。音楽療法についての2つの科目は、すべての対象者に対し、音楽を軸とした活動や授業をマネジメントすることのできる実践的指導力を持った教員養成を行う点で画期的であったといえる⁴⁷。筆者自身もこの教育課程の中で理論と実践の往還を重ねてきた。また、PBL教育において学校や地域で学生が音楽活動、演奏支援や演奏指導、演奏等を行っており、学生は企画やプログラム検討等を通し

⁴³ 公益社団法人メセナ協議会

https://www.mecenat.or.jp/ja/about_mecenat/about_mecenat 2021年9月23日閲覧

⁴⁴ 中尾知彦（2021）『アーツ・マネジメントの基本』、慶應義塾大学出版会、p. 7

⁴⁵ アートマネジメントに関する講座とは、文化政策、企業メセナ、文化経済学、地域文化行政、カルチュラルマネジメント等の内容を含むものを示す。データは、2018年5月17日のものである（ネットTAM <https://www.nettam.jp/education/> 2018年8月21日閲覧）。

⁴⁶ 文化庁 <http://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/shinshin/daigaku/> 2018年8月22日閲覧

⁴⁷ 根津知佳子（2019）「音楽療法的アプローチ」、『春秋』第42号、pp. 40-41

て、実践現場の課題解決のための実践力に加え、マネジメント能力も培っていることになる。換言するならば、三重大学教育学部では、広義のアートマネジメントを行うことができる人材育成を展望していたことになる。

1.1.3 アートマネジメントの手法

ところで、アートマネジメントの手法の一つとして、近年盛んに用いられているのがアウトリーチ（Outreach）である。アウトリーチとは、本来、①手を伸ばすこと、手を伸ばした距離、到達距離、②（地域社会への）奉仕活動、（公的機関や奉仕団体の）現場出張サービスを意味する。文化芸術の分野では、日頃、芸術や文化に触れる機会の少ない市民に対して、文化施設や文化芸術団体が働きかけを行うことを意味し⁴⁸、広義には、教育普及活動と捉えられている⁴⁹。これらの活動は、1990年代後半から盛んになり、学校を対象としたアウトリーチも行われるようになった。その種類は多様であり、林（2003）は音楽のアウトリーチ活動を次のように分類している。

- ①学校や福祉・医療施設、コミュニティ施設等へ出向いて行う参加・体験型事業
- ②音楽の体験・創作ワークショップ
- ③子ども・青少年・親子向け鑑賞教室
- ④解説付きコンサート
- ⑤実技指導、専門家育成
- ⑥教養型セミナー、講座、シンポジウム
- ⑦公開リハーサル、バックステージツアー
- ⑧青少年、高齢者などへのチケットの割引⁵⁰

このような音楽によるアウトリーチは、文化施設や文化芸術団体だけではなく、国内の音楽系の大学や学部によっても盛んに行われ、ここでは、アウトリーチを大学による社会

⁴⁸ 財団法人地域創造（2001）「アウトリーチ活動のすすめ―地域文化施設における芸術普及活動に関する調査研究」

http://www.jafra.or.jp/j/library/investigation/012/01/data/00_02.pdf 2018年4月12日閲覧

⁴⁹ 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』第10巻2号，p.6

⁵⁰ 林陸（2003）「音楽のアウトリーチ活動に関する研究―音楽家と学校の連携を中心に―」，大阪大学大学院博士論文，pp.3-4

貢献やキャリア教育に位置付けている（瀧川ほか，2019；原ほか，2016；津上，2013 など）。つまり，学生がカリキュラムの一環として，地域の人々に向けた無料の演奏会等を開催することを通して社会に貢献し，学生は演奏家としての経験を積み，キャリアについて考える機会や学びを得るということである。後述するアクションリサーチ的活動とアウトリーチの大きな違いは，アウトリーチが長期的・継続的ではなく，あくまでも出前的・短期的である点である。

音楽のアウトリーチの中でも，前述した林（2003）の分類の①参加・体験型事業，②音楽の体験・創作ワークショップ，③鑑賞教室，④解説付きコンサートなどは，主に教育現場を対象として行われている。このような学校で実施されるアウトリーチに対して吉本（2007，2013）は，「芸術サイドからの片思い」と述べ，芸術団体や文化施設などの「芸術サイド」の発想と働きかけによるものであり，必ずしも教育や福祉側の視点に立って行われているものではないとし，教育の現場や専門家による教育的効果の検証が十分であるとはいえないと述べている。また，小暮（2013）は，「芸術と社会とを出会わせる」という直接的な行動が，反対に特定の芸術に対する苦手意識や抵抗を生み出すことがあることを指摘し⁵¹，芸術を「届ける」のみの行為に対して警鐘を鳴らしている。吉本（2007，2013）や小暮（2013）の指摘は，アウトリーチの手法に対するものであるが，竹内（2010）は，昨今のアートマネジメントに関する実践事例は，芸術至上主義により「アートを供給する」立場ではなく「アートと社会との接続，アートによる人と人との接続」を指向しているように見えると述べており⁵²，近年では，実践現場の特徴を踏まえたアウトリーチも増加していると捉えることができる。例えば，吾妻・林（2020）による特別支援学校中学部における実践では，生徒の既習事項や授業で使用している楽器を活動に取り入れており，生徒の実態の理解にも努めている。

以上のように，アウトリーチには質的な変容が見られるものの，基本的には，単発的に実施され，単発的に芸術を提供する傾向があるといえる。そのため，アウトリーチは実践現場や対象者の理解，長期的な展望が十分ではない場合もあり，本研究において実践現場から抽出した課題Ⅰである「特別な支援が必要な子どもたちの発達課題に即した音楽活動が少ないこと」を解決するための有効な手法とするためには検討の余地がある。課題Ⅰを

⁵¹ 小暮宣雄（2013）『アーツマネジメント学 芸術の営みを支える理論と実践的展開』，水曜社，p. 87

⁵² 竹内晋平（2011）「日本におけるアートマネジメントの現代的諸相―「空間」と「時間」の共有を視点として公共性の検討―」，『佛教大学教育学部論集』第22号，p. 98

解決するためには、特別な支援が必要な子どもたちを理解し、長期的な展望を持って課題解決に取り組むという視点が重要である。つまり、特別な支援が必要な子どもたちの発達課題に即した支援（序章図 1. A-I）や音楽活動の開発（図 1. A-II）と同様に、子どもたちが生活する地域の固有性や課題も踏まえて子どもたちを支援するための手立て（図 1. B-I）を検討する必要がある。そのため、本研究では、地域の固有性を活かした課題解決のための取り組みである大鹿中学校歌舞伎学習を第 1 章 5 節において取り上げることで、B-I 型、B-II 型について検討する。

ところで、アウトリーチ以外のアートマネジメントの手法には、音楽祭（芸術祭）の開催があり、中でも大規模で著名であるのが、長野県松本市で開催される「セイジ・オザワ 松本フェスティバル（OMF）⁵³」である。OMF では、世界中から優れた音楽家が結集し、サイトウ・キネン・オーケストラを中心にオペラやコンサートだけでなく、若手演奏家の教育や小中学生を対象とした教育プログラムを実施している⁵⁴。音楽祭は、都心部から離れた地域の人々が生演奏に触れる機会となるとともに、全国から聴衆が集まるため、開催地の地域振興にも寄与するものである。この手法においては、著名な演奏家が音楽祭に出演することが重要であり、開催規模、資金規模も大きい。しかし、アウトリーチと同様に、実践現場から抽出した本研究における課題 I 「特別な支援が必要な子どもたちの発達課題に即した音楽活動が少ないこと」を解決するための有効な手法として十分であるとはいえない。特に、特別な支援が必要な人々を対象とする場合には、対象者の理解やその場の固有性の理解が重要であり、対象者の発達や生活年齢、障害やその程度を理解し、その場が対象者にとってどのような意味を持つのか、どのような文脈の中にある場であるのかを理解する必要がある。そのため、対象者を理解できる人々が協働において重要な役割を果たすことになる。このことから、本研究では、実践現場から見出した課題 I ～III を解決するための手法として、実践現場に入り込み現場の人々とともに問題解決を図る手法であるアクションリサーチに着目する。これにより、音楽を普及することだけでなく、コミュニティの課題を解決することを重視し、課題解決のために「いかに音楽や芸術を用いるか」を検討す

⁵³ 小澤征爾により恩師である斎藤秀雄の名を冠した「サイトウ・キネン・フェスティバル松本（SKF）」が 1992 年 9 月に創始された。これは、オーケストラとオペラを 2 本の柱とした西洋音楽を日本から世界に向けて発信する国際音楽祭であり、毎夏、長野県松本市で開催されてきた。2015 年に「セイジ・オザワ 松本フェスティバル（OMF : Seiji Ozawa Matsumoto Festival）」と名称が変更された（セイジ・オザワ 松本フェスティバル <https://www.ozawa-festival.com/about/> 2021 年 12 月 30 日閲覧）。

⁵⁴ セイジ・オザワ 松本フェスティバル <https://www.ozawa-festival.com/about/> 2021 年 12 月 30 日閲覧

ることが可能になる.

第2節 アクションリサーチ的アプローチ

1.2.1 アクションリサーチ

アクションリサーチ (Action Research) の起源は、1930 年代のドイツでの社会変革促進運動および第 2 次世界大戦中の軍事作戦の科学的研究等にある⁵⁵。アクションリサーチとは、社会心理学者である Lewin, K. (1890-1947) により 1940 年代半ばに提唱された、現実の問題解決を図る研究の方法論である。レヴィンは、書物以外のものを生み出さない研究は満足なものとはいえないという視座から、現実が生じている事象を変革していくことを重視した⁵⁶。そして、社会行動の諸形式の生ずる条件とその結果との比較研究であり、人々を社会行動へと導いていく研究としてアクションリサーチを位置付けている⁵⁷。アクションリサーチは、計画、実施、評価（行動の結果についての事実発見）という循環過程から成る螺旋として進行していく⁵⁸。

アクションリサーチでは、研究者は実践現場に入り込み、現場の人々とともに実践現場に変化を生み出す。中村（2008）は、アクションリサーチの定義について、研究者によって「研究者と当事者の協働」の捉え方が異なっているとし、教育における授業改善においては、当事者（教師）と研究者が同一人物となり⁵⁹、組織開発においては、コンサルタントは実践家であり職業としての研究者ではないため、この場合は、「研究者と当事者の協働」という定義には当てはまらないと述べている⁶⁰。

さて、後述する三重大学 COE (B) では、アクションリサーチを実践現場における問題を対象とし、実践者と大学教員が協働して問題の解決を図る研究方法としている。本方法の特徴は、大学教員が、研究者としてだけではなく、コーディネーターやスーパーバイザー、ファシリテーター、チューターなど多様な役割を持って実践現場の人々と協働することである。筆者が教育学部、教育学研究科において経験してきたように、三重大学では COE (B)

⁵⁵ 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』、平凡社、p. 12

⁵⁶ Lewin, K. (1946) *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, New York: Harper. （末永俊郎訳（1972）『社会的葛藤の解決—グループ・ダイナミック論文集』、東京創元社）、p. 271

⁵⁷ 同上

⁵⁸ Lewin, K. (1972/1946), p. 276

⁵⁹ 横溝（2000）は、アクションリサーチを「自分の教室内外の問題および関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」と定義している。

⁶⁰ 中村知彦（2008）「アクションリサーチとは何か?」、『人間関係研究』第7号、pp. 1-25

を中心として、アクションリサーチを PBL 教育と融合し、アクションリサーチ的アプローチとして実践してきた。この融合によって、筆者は学部生や大学院生として地域の様々な実践現場に入り、実際の現場から学ぶこと、その固有性や課題を理解し、課題解決に取り組むことができた。この経験から、本研究では、コミュニティの課題解決の手法として、アクションリサーチ的アプローチについて検討する。以下、1.2.2 では、研究方法論としてのアクションリサーチ的アプローチを推進した三重大学 COE (B) による取り組みについて、続く 1.2.3 では、PBL 教育について概観するとともにアクションリサーチと PBL 教育を融合することの意義について考察する。

1.2.2 三重大学 COE (B) プロジェクト

国立大学は、2004 年の国立大学法人化に伴い、大学の持つ固有性やその地域性などを活かし、教育研究を一層発展させていくことが求められるようになった⁶¹。これを受け、三重大学では、21 世紀 COE (Center of Excellence) プログラムの採択を可能とするような研究チームの形成を目的として⁶²、①「世界に貢献できる優れた研究拠点の形成」(COE-A)、②「独自性豊かな優れた研究」(COE-B) の学内公募を行った (2004-2012 年度)⁶³。本研究で取り上げるプロジェクトは、2004 年度から 2008 年度に行われた COE-B「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求—『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて—」である⁶⁴。

本プロジェクトは、教員養成における実践力を育むために不可欠な、現場での経験と理論的な学びとの往還を具体化する教育モデルの開発を目指したものである。具体的には、次の 2 つの目的を研究の柱としていた⁶⁵。

⁶¹ 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/03052702/001.htm
2021 年 9 月 9 日閲覧

⁶² 三重大学 (2005)「ウェーブ三重大学」32 号, p. 3
<http://www.mie-u.ac.jp/report/wm/wm032.pdf> 2021 年 9 月 9 日閲覧

⁶³ 文部科学省「三重大学における研究評価について」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/science/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1318440_5.pdf 2018 年 8 月 17 日閲覧

⁶⁴ 本プロジェクトは、旧 COE-B「学部として育てたい国内トップレベルの研究」として行われた。

⁶⁵ 三重大学 COE (B) (2009)「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求—『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて—」, p. 1

①教育実践における感性⁶⁶のフレームワークを考案し，工学領域における感性システムのフレームワークとの相違を明確にすること

②アクションリサーチを展開し，「感じる力⁶⁷」を培うための教育モデル（アクションリサーチ的アプローチ：教員養成型 PBL 教育）を創出すること

感性工学領域において，感性は暗黙知（入力）を形式知（出力）に変換するシステム（系）と捉えられている⁶⁸．これに対し，三重大学 COE(B) では，教育実践において，対象者が「感受したコト」を音声・文字・数値・絵・音などの「形式的なモノ」に変換するプロセスは，言語的行為・非言語的行為が複合して展開する営みであることから，教育実践における感性とは，暗黙知から形式知への変換，形式知から暗黙知への変換の双方向性があるものとした（①）⁶⁹．そして，これに基づき，教育実践における感性を可視化するために，「表現的 — 感受的」「個別的 — 共有的」「暗黙的 — 形式的」の 3 つの軸を組み合わせた 8 象限から成る感性のフレームワークを考案した（図 1.1）．

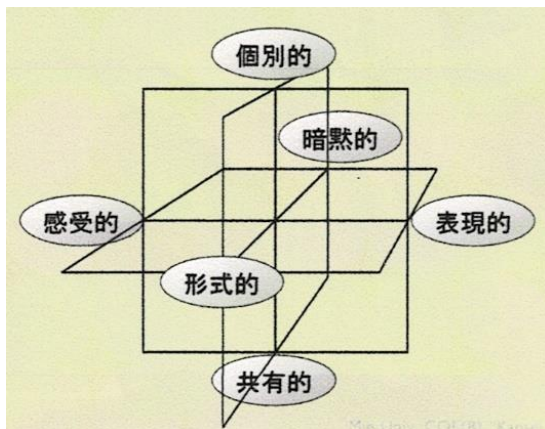


図 1.1 実践における感性のフレームワーク⁷⁰

⁶⁶ 三重大学 COE (B) では，感性を「価値判断に向かう方向性，能動性を持った総合的な働き」と規定している。

⁶⁷ 「感じる力」とは，三重大学が提唱する教育目標である「4つの力」のうちの一つである．三重大学では，幅広い教養の基盤に立った高度な専門知識や技術を有し，地域イノベーションを推進できる人材を育成するために，「4つの力」の養成が行われている．「感じる力」とは，具体的には「感性」，「共感」，「倫理観」，「モチベーション」「主体的学習力」「心身の健康に対する意識」を指す（三重大学高等教育創造開発センター <https://www.hedp.mie-u.ac.jp/item/handbook.pdf> 2022 年 1 月 21 日閲覧）．

⁶⁸ 三重大学 COE (B) (2009)，p. 4

⁶⁹ 同上

⁷⁰ 三重大学 COE (B) (2009)，p. 5

図 1.1 のフレームワークは、実践現場でどのように「感じる力」が働いているかを可視化することができるという特徴があり、2005 年以降、実践現場との協働において様々な対象者との実践の検討に用いられた⁷¹。また、教育実践の省察においては、「感受的 — 共有的 — 形式的」である実践現場での体験の中で感受し（「感受的 — 個別的 — 形式的」）、それを言語化して（「表現的 — 個別的 — 形式的」）他者と共有し（「表現的 — 共有的 — 形式的」）、「感受的 — 個別的 — 暗黙的」なものとして、自身の中に蓄積していくとした。これは、教育実践において暗黙知と形式知の往還が重要であることを意味する⁷²。

①の感性のフレームワークに関する発表論文には、主に根津・森脇・松本（2006a）、根津・森脇ほか（2007）、根津・森脇ほか（2008）、根津・松本（2008）、森脇・根津・小幡（2009）、永岡（2019）がある。感性のフレームワークは、研究者と現場教員とが、子どもたちの発言や行動を共有することができるツールであり、それぞれの軸を各専門領域のキーワードに置き換えることができる柔軟性を持っている⁷³。具体的には、根津・松本（2008）は、音楽活動における対象児 M⁷⁴についての 3 つのエピソードから、その活動や M の文脈をくみ取り、図 1.1 のフレームワークにおいて感情を行動に変換するプロセスを可視化している。また、根津・森脇ほか（2007）は、理科の授業実践を分析するために、「感受的 — 表現的」軸を「見抜く — つくる、伝える」と置き換えている。「見抜く」とは、現象の中から理論を抽出し、理解することを表しており、本実践では、子どもたちが、実験や体験、対話から生まれた感性ワード⁷⁵で表現する様子をフレームワークにより捉えている⁷⁶。

②の教員養成型 PBL 教育（アクションリサーチ的アプローチ）については、京都大学高等教育研究開発推進センターが主催する「大学教育研究フォーラム」を中心として、研究成果の発表が行われている。2005 年より「教員養成型 PBL の課題と展望」と題し、2021 年

根津知佳子・松本金矢（2008）「教育実践における感性のフレームワーク」、『日本感性工学会論文誌』第 8 巻 1 号，p. 75，図 3 を転載

⁷¹ 三重大学 COE（2009），p. 5

根津・森脇・松本（2006a）、根津・森脇ほか（2007）、根津・森脇ほか（2008）、根津・松本（2008）、森脇・根津・小幡（2009）など

⁷² 三重大学 COE（2009），p. 6

⁷³ 同上

⁷⁴ コミュニケーションに問題を抱えている M くん（5 才）。この音楽活動は、2007 年 6 月より行われている「放課後の音楽室」という活動である。発達障害を持つ児童とその保護者に対する支援を目的として、大学教員と大学院生、研究生、学部生によって運営、実施された。

⁷⁵ 対象の印象を表す言葉。「さわやかな」「美しい」「派手な」「すっきり」など

⁷⁶ 根津知佳子・森脇健夫（2008）「“感じる力”を培う教育実地研究」、『大学教育研究：三重大学授業研究交流誌』16，pp. 21-25

現在まで継続的に研究報告がなされており、2009 年には愛媛大学より白松賢氏を指定討論者として招き、ラウンドテーブル「教員養成学部における PBL 教育の意義」が開催された。本研究で取り上げる教育モデルについては、特に 2012 年の発表（「教員養成型 PBL の課題と展望Ⅵ—教員養成スタンダードによる分析—」）において、その学生教育への有効性が示されている。主な発表論文には、根津・森脇・松本（2006）、廣岡・森脇ほか（2008）などがあり、三重大大学 COE（B）プロジェクト終了後も、三重大大学では継続してアクションリサーチ的アプローチが実践されており、特に教育学部では盛んに行われている。それに加え、事例研究型 PBL（序章図 1. C）に当たる対話型事例シナリオの開発も行われている⁷⁷。

②については、序章図 1 の「教員養成型 PBL 教育の分類」に基づき、5 種のアクションリサーチ的アプローチのモデルが開発された。三重大大学 COE（B）（2009）において「教員養成型 PBL：アクションリサーチ的アプローチ⁷⁸」と示されていることから、両者は同義を示す用語であると捉えることができる。開発された 5 種のモデルについては、本章第 3 節で詳述する。

また、2006 年 3 月に三重大大学 COE（B）が中心となって、日本感性工学会感性哲学部会のシンポジウムが三重大大学で開催された⁷⁹。それに加え、2007 年度より、本プロジェクトのメンバーが同部会の事務局として企画・運営に関わっており、現在でも日本の感性哲学研究の一拠点としての役割を担っている⁸⁰。三重大大学 COE（B）による 2004 年度～2008 年度の研究の成果は、学会発表や論文 92 件、著書 9 件などにより、社会に広く還元されている。

1.2.3 PBL 教育

改めて確認するならば、PBL 教育は、Problem based Learning（問題発見解決型学習）と Project based Learning（プロジェクト型学習）の 2 つの学習デザインを示す。Problem based Learning と Project based Learning は異なるルーツをもち、山田ほか（2018）によると前者は欧米で 1960 年代後半にカナダのマックスマスター大学メディカルスクールで医学部を中心として開始され、後者は、1970 年代前半のデンマークのオールボー大学に

⁷⁷ 森脇・山田・根津ほか（2013）、根津・山田・森脇ほか（2017）、山田・森脇・根津ほか（2018）など

⁷⁸ 三重大大学 COE（B）（2009）、p. 1

⁷⁹ http://indranet.jp/products/products_kansei_06_3_25-26.html 2021 年 12 月 31 日閲覧

⁸⁰ 同上

において、工学教育を中心として発展した⁸¹。Project based Learning と Problem based Learning は、ともに自己主導型かつ協働的に実世界の問題に取り組みながら問題解決能力を育てる学習である。両者の違いについて、山田・津田 (2016) は、Project based Learning は、目的を明確に設定でき、組織的にダイナミックに展開できる特徴があり、Problem based Learning は、学生一人ひとりが現実の事象から問題を発見し、その問題について学習や研究を通して思考し、問題解決を図っていく学習であると述べている。また、湯浅ほか(2010) は、Problem based Learning では学習プロセスが明確に定義され、活動デザインに反映されているのに対し、Project based Learning ではそれが個別の実践に委ねられているという違いがあると述べている。

山田ほか (2012) は、PBL 教育の捉え方について 3 つの立場があることを指摘している。第一は、Project based と Problem based の違いを明確にして、それぞれの立場から他方を批判的に捉えながら実践・研究を進める立場であり、第二は、それぞれの PBL 教育の共通性に注目して、共通の原理を探究しながら PBL 教育を発展していく立場であり、第三は、2 種類の PBL 教育の違いや共通性に十分に目を配らず、安易な形で実践化するケースである⁸²。三重大大学の教員養成型 PBL 教育は、第二の Project based Learning と Problem based Learning の共通性に着目して、共通の原理を追求する立場であり、Project based Learning と Problem based Learning を、共通性を持った概念として捉えて実践している⁸³。

三重大学における PBL 教育は、1997 年度に医学部において開始され、COE (B) プロジェクトでは、この流れを受け継ぎながらも教員養成の特色に対応した教員養成型 PBL 教育を開発した⁸⁴。医学部では、学生が医療現場で実際に医療行為を行うことができないために、講義型の授業による学修や知識の獲得から、具体的・現実的課題に対する学生主体型である PBL 教育へと進んでいく。一方で、教員養成型 PBL 教育では、具体的・現実的課題について学生が主体的に学ぶことから始め、後に教員が実践と往還できる理論・知識を提供する

⁸¹ 山田康彦・中西康雅 (2018) 「日本における PBL 教育の現段階と今日的課題」、『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる』、三恵社、p. 8

⁸² 山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純 (2012) 「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発 (3) —PBL 教育・教員養成型 PBL 教育の課題と図工・美術分野の PBL シナリオ研究の展開可能性—」、『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 32 号、p. 18

⁸³ 山田ほか (2012)、pp. 18-19

⁸⁴ 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢 (2006 b) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望～moodle を使ったのチューター・学生の自立的活動の支援を通して～」、『京都大学高等教育研究』第 12 巻、pp. 27-39
三重大学 COE (B) (2009)、p. 1

役割を担っている。何よりも、教員養成型 PBL 教育には、初年次から現場との協働が含まれていることが特徴である⁸⁵。また、医学と教育学の専門性による違いから、事例研究型 PBL（図 1.2. C）において、シナリオ化された状況における問題発見、解決を他の問題解決へと直接的に応用可能であるかどうか異なる。具体的には、医学教育においては、「正解」に至る問題解決過程である医者の思考・判断を「なぞる」ことに意味があるのに対し、教育実践では「正解」そのものが一つとは限らない上、ときには「正解」が存在しない場合もある⁸⁶。そのため、医学教育と教育実践では、事例シナリオ自体の性質も異なると捉えることができる。

教員養成型 PBL 教育においては、その根幹はある問題の解決やプロジェクトの遂行とともに、多角的・多面的に事象を捉え、問題自体を浮き彫りにすることにあり、現場や他者との協働を基盤とした現場での課題解決を視野に入れている⁸⁷。さらに、学校現場だけでなく、教育に隣接する幅広い関連領域の現場との連携を学生の学びの場と捉えている。そして、大学での学びと実践の往還を重視し、教員養成型 PBL 教育の形態を、「現場との関係」と「事象の分類（Problem, Project）」の関係により 5 つのタイプに分類した⁸⁸（図 1.2）。

現場連携型PBL		事例研究型PBL
A-I 教育現場でのアクション・リサーチ	B-I 地域・企業問題解決型	C
A-II プロジェクト活動型	B-II 製品開発型	

図 1.2. 教員養成型 PBL 教育の分類⁸⁹（再掲）

序章でも述べたように、大学が直面する「現場との関係」は、A、B の 2 つの領域に分類することができ、A は教育現場、B は地域や企業などの現場を示している。例えば、音楽を専門とする教員の不足という課題を解決するための合唱支援や授業開発などは A、楽器な

⁸⁵ 根津知佳子（2018）「Ⅱ教員養成教育としての PBL 教育」、『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法—』、三恵社、pp. 17-22

⁸⁶ 森脇健夫（2018）「Ⅲ事例シナリオを用いた PBL 教育」、『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法—』、三恵社、p. 28

⁸⁷ 根津（2018）、p. 20

⁸⁸ 三重大学 COE (B)（2009）、p. 11

⁸⁹ 三重大学 COE (B)（2009）、p. 11、図 6 を転載

どの製品開発はBに含まれる（現場連携型PBL）。また、Cの事例研究型PBLは、大学の講義で行うことを想定しているが、講義の中ではAやBの現場理解が求められることになる。そして、AとBを「事象の分類」により、ⅠのProblemとⅡのProjectに細分している。ⅠのProblem（問題）は、問題解決を志向し、そのプロセスを重視する取り組みを指し、ⅡのProject（企画）は、プロジェクト遂行を目的とする取り組みを指す⁹⁰。

例えば、序章で述べた筆者が取り組んできた活動である②特別支援学級での継続的な音楽活動では、学生が大学教員とともに実践を行う中で現場の課題を発見、理解し、児童の発達や最近接発達領域⁹¹などの理論的根拠や発達課題に即した支援や活動を行い、課題解決を図るというプロセスが重視されている（図1.2. A-I）。特別支援学級という教育現場で実施される活動であるが、そこには子どもたちだけでなく、保護者も参加するため、家庭での子どもの支援、家族支援も視野に入れた実践を行う。このことから、本活動はAの教育現場だけでなく、Bの地域（家庭、教育現場の外）や地域の課題を対象とした活動として位置付けることができる（図1.2. B-I）。さらに、実践の場で協働している現職の教職員に対し、実践事例を提示することで、現代的教育課題である特別支援学級における実践を改善することを企図しており（A-I型、B-I型に当たる活動）、教員養成のみならず現職教員に対する研修の役割を内包している。そして、A-I型における長期的な連携や講義、実践で習得した知識を基盤として活動開発などのプロジェクトを遂行することがA-II型に当たる。また、長期的な連携や講義、実践で習得した知識を基盤として、児童の生活や余暇活動を支援するような楽器開発、活動開発を行うなど、プロジェクトの遂行がB-II型に当たる。②の活動は、実際には、A-I型、B-I型として実践してきたが、図1.2の分類に基づくことで、今後、プロジェクトとして展開することの可能性についても検討することが可能となる。

このように、教員養成型PBL教育は、A-I型、B-I型を基盤として、A-II型、B-II型へと展開する。A-I型抜きでのA-II型の実践は、単なるアウトリーチで終わってしまう危険性があり、A-I型を基盤として、その背景にあるB-I型を踏まえ、学生と大学教員によるプロジェクトとして問題解決を行うことが、図1.2のモデルの特徴である。教育学部では、

⁹⁰ 三重大学 COE(B) (2009), p.168

⁹¹ 最近接発達領域 (Zone of Proximal Development) とは、心理学者である Vygotsky, L. S. (1896-1934) が提唱した概念であり、子どもが独力で達成することができる課題と大人が指導や援助を行うことで達成することができる課題の間に生じる領域を示す（柴田（訳）、2001）。

教員養成を目的としているため、教育現場(A)との連携・協働による問題解決を中心として、その背景にある地域や企業(B)の課題解決に取り組む。

さて、教員養成型 PBL 教育という用語は、「教員養成型 PBL 教育：アクションリサーチ的アプローチ⁹²」と表記され、図 1.2 の分類において「アクションリサーチ」と示されている A-I 型だけではなく、他の A-II 型、B-I 型、B-II 型も大学教員の指導の下、学生が実践現場に入り込み、現場教員などと協働して課題の解決を図るという点で、アクションリサーチであるといえる。アクションリサーチに PBL 教育がどのように融合されているのかを確認するために、アクションリサーチ的アプローチから PBL 教育の要素を抽出した。

- ①学生が問題解決 (Problem)、企画・運営 (Project) のメンバーとなる
- ②学生が中心となって実践を行う
- ③現実の課題を発見し、解決する能力を持つ学生を育てる

アクションリサーチは研究の方法であり、PBL 教育は教育であることから、アクションリサーチでは強調されていない学生、実践者を育てるという視点が、PBL 教育と融合することによって重視されている。多くの学生は、将来的には教育現場などで実践者となることから、課題解決能力を持つ学生を育成することは、地域に貢献する人材を育成することであるといえる。また、①は、課題解決のために学生という人的資源を確保することができるだけではなく、メンバーとして活動することで、いかなるキャリアにおいても必要となる同僚性について、学生が学修する機会となり得る。

以上から、本研究では、実践現場の課題解決を図るアクションリサーチに PBL 教育を融合することで、課題解決能力を持つ人材を育成し、長期的な視点を持って教育現場や地域を変革していくことが可能となると捉え、課題Ⅰ～Ⅲの解決を図る方法として、アクションリサーチ的アプローチを用いる。

⁹² 三重大学 COE (B) (2009), p. 1

第3節 「総合モデル」の特徴

三重大大学 COE (B) は、図 1.2 の分類に従い、次の 5 種のアクションリサーチ的アプローチのモデルを開発した。

- ①学習支援モデル (A-I, B-I 型)
- ②学生開発型授業実践モデル (A-I, A-II, B-I 型)
- ③プラクティス・クラブモデル (A-I, A-II, B-I, C 型)
- ④参与観察・授業実践アクションリサーチモデル (A-I, A-II 型)
- ⑤総合モデル (A-I, A-II, B-II, C 型)

5 種のモデルは、大学などの「省察」の場と教育現場などの「実践」の場の往還を示すとともに、大学と実践現場の協働における各成員の役割、マネジメント（運営）体制を明示するモデルである。これらのモデルは、学生と大学教員が実践現場の人々とともに実践現場の課題解決を図ること、学生同士が教え、学び合うことが基盤となっている。それぞれが、具体的な実践事例に基づき創出されており、その特徴は表 1.1 のように整理することができる。

表 1.1. 5 種の教育モデルの特徴

	A-I 型	A-II 型	B-I 型	B-II 型	C 型
①学習支援モデル	○		○		
②学生開発型授業実践 モデル	○	○	○		
③プラクティス・クラブ モデル	○	○	○		○
④参与観察・授業実践 アクションリサーチモデル	○	○			
⑤総合モデル	○	○		○	○

表 1.1 のように、5 種の教育モデルは、図 1.2 の教員養成型 PBL 教育の分類に基づいて

おり，教員養成型 PBL 教育における大学と実践現場の協働を具体的に示すものである．これらのモデルは，通底する構造と異なる要素により構成されている．

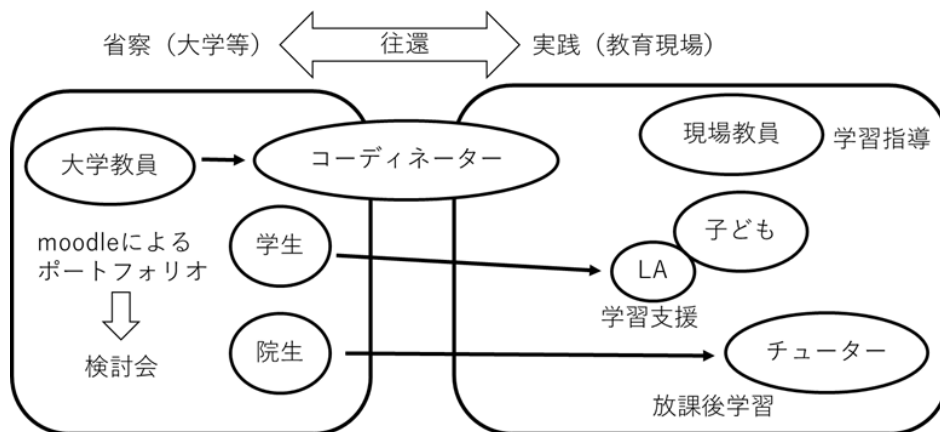


図 1.3. 学習支援モデル (A-I, B-I 型) ⁹³

①「学習支援モデル」の特徴は，教育現場の課題であると同時に，地域が抱える課題に取り組む，A-I 型，B-I 型を示すモデルであることである（図 1.3）．本モデルでは，学部生が LA: Learning Attendant（以下，LA とする）として，子どもたちに寄り添い，子どもたちの学びによる変化やつまづきなどを知る活動を行う⁹⁴．そして，それをポートフォリオで報告し，チューターである大学院生がコメントを行う．大学教員はコーディネーターとして，教育現場との連携を調整し，学部生の報告（Moodle 上）に対しコメントを行うことで，学部生の理論的な学びへの動機づけを高めていく⁹⁵．本モデルは，序章で述べた筆者が経験してきた音楽活動である⑤「外国籍の児童・生徒が多数在籍する学校での継続的な合奏支援およびチューター」に該当するモデルである．日本語による意思疎通が難しい場合もある児童・生徒に対し，学部生は LA として寄り添い，非言語的なコミュニケーションを交えて合奏支援を行う．

⁹³ 三重大学 COE (B) (2009), p. 12, 図 8 を転載

⁹⁴ 三重大学 COE (B) (2009), p. 12

⁹⁵ 同上

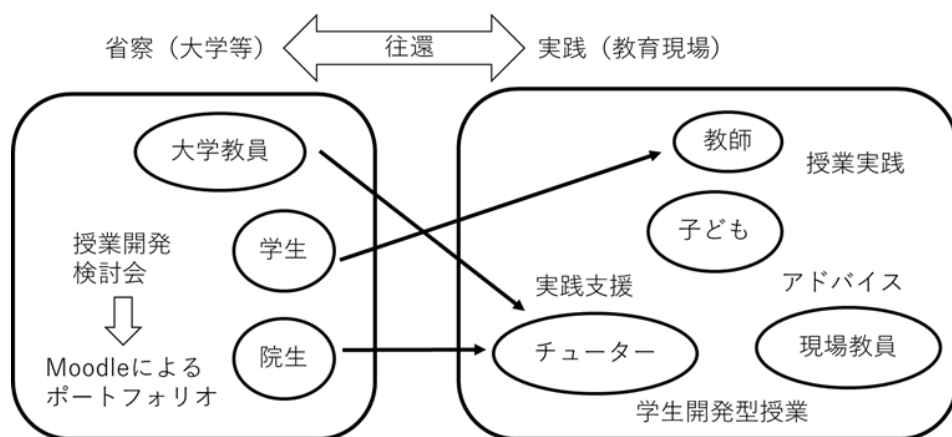


図 1.4. 学生開発型授業実践モデル（A-I，A-II，B-I 型）⁹⁶

②「学生開発型授業実践モデル」では、教育実習の経験をもたない学部2年生が現場に入り、チューターである大学院生のアドバイスを受けながら検討会を繰り返し、自ら開発した授業を組み立てて行き、実践を行う（図 1.4）⁹⁷。学生が授業を行うことで、現場教員は実践者としてではなく観察者として子どもたちを見ることができるといえる点で、教育現場における実践の改善に影響を与えることができる活動である。本モデルは、序章で述べた筆者が経験してきた音楽活動である④「都市部から離れた地域の学校でのコンサート」に該当するモデルである。学部生は、チューターである大学院生や大学教員の指導、実践支援の下で、地域の固有性を踏まえたコンサートプログラムを創出し、実践する。

⁹⁶ 三重大学 COE (B) (2009), p. 14, 図 9 を転載

⁹⁷ 根津知佳子・前原裕樹・松本金矢・中西良文 (2009) 「学生開発型のものづくり授業実践における『対話』の研究—授業案作成から実践に至るまで寄り添うチューターの視点から」, 『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 29 号, pp. 39-45

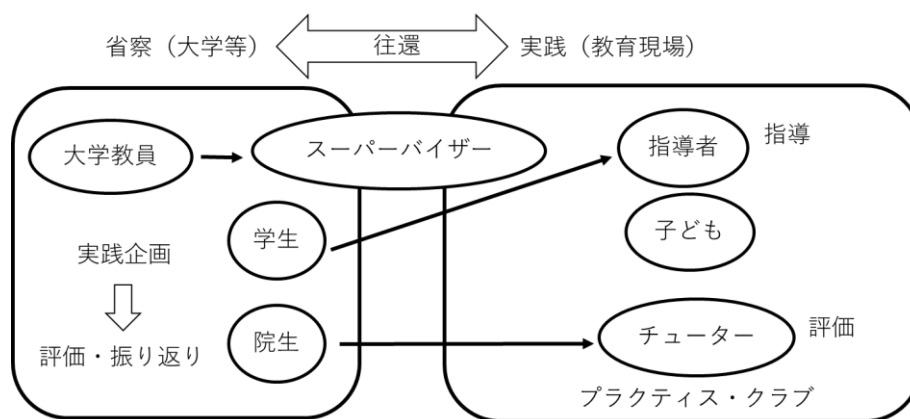


図 1.5. プラクティス・クラブモデル（A-I，A-II，B-I，C 型）⁹⁸

③「プラクティス・クラブモデル」では、放課後や休日などを利用して、参加を希望する子どもたちに対し、コミュニケーション力を培う活動などの実験的な活動を学生が展開する（図 1.5）。大学教員の指導の下で、学部生は目的を定め、子どもたちの実態に合わせた活動を開発、実践し、大学院生はチューターとして企画のアドバイス、活動全体の観察と記録を行う。本モデルは、音楽活動においては、「放課後の音楽室」に該当するモデルである。「放課後の音楽室」とは、大学教員と大学院生、研究生、学部生によって運営、実施された発達障害を持つ幼児・児童とその保護者に対し、「大学内を遊び場に設定する」ことによる支援を目的とした音楽活動である⁹⁹。本活動は、大学教員の指導の下で、大学院生や研究生、学部生がともに実践を行う、研究室の教育研究活動として推進された。

⁹⁸ 三重大学 COE (B) (2009), p. 14, 図 10 を転載

⁹⁹ 奥田博子 (2008) 「移行的な空間の構造と機能—『放課後の音楽室』の実践を中心に—」, 三重大学教育学研究科修士論文

根津知佳子 (2018) 「音楽的経験を軸とした幼児期の母子支援に関する研究」, 『日本女子大学大学院紀要』第 24 号, pp. 189-196

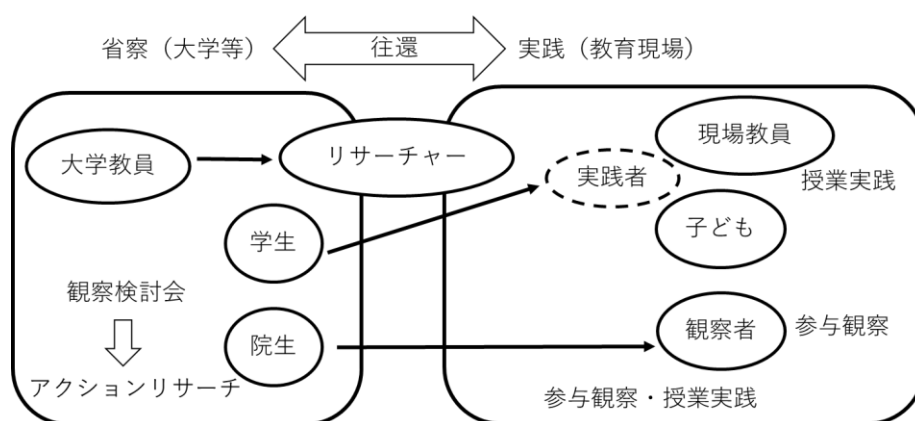


図 1.6. 参与観察・授業実践による教育モデル（A-I，A-II型）¹⁰⁰

④「参与観察・授業実践による教育モデル」では、学部生が参与観察を行い、授業記録や休み時間、学校行事での子どもたちの様子などを記録する（図 1.6）。そして、その記録を基に大学教員も含めた検討会を行う中で、現場で生じている事象を発見し、論理的な考察を加えながら、現場教員へのフィードバックを提案する。加えて、現役教員も交えた合同検討会の企画・運営や授業記録の提出、問題提起を行う現職教員による授業を変革することを目的とした取り組みを示すモデルである¹⁰¹。

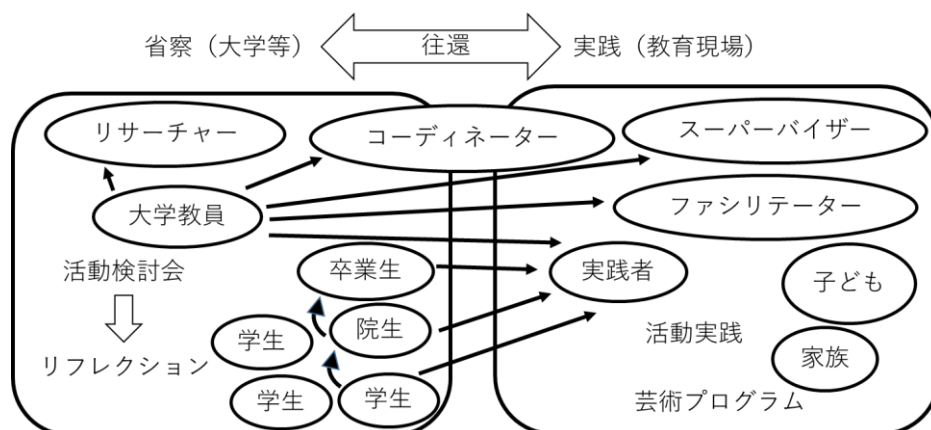


図 1.7. 総合モデル（A-I，A-II，B-II，C型）（再掲）¹⁰²

¹⁰⁰ 三重大学 COE (B) (2009), p. 15, 図 11 を転載

¹⁰¹ 根津知佳子・森脇健夫・南田修司・倉田真由美・日下瑤子・小那覇和歌子・時愛新 (2008)「小規模特認校におけるアクション・リサーチの試み. II」,『三重大学教育学部附属実践総合センター紀要』第 28 巻, pp. 19-26

¹⁰² 三重大学 COE (B) (2009), p. 15, 図 12 を転載

⑤総合モデルは、ウィリアムズ症候群（WS）の患児・者と家族のための“音楽キャンプ”を始めとしたプロジェクト型音楽活動を示すモデルである（図 1.7）．序章でも述べたように、本モデルは活動や教材を開発するという視点では、A-II型、B-II型に、対象者のニーズを理解し、問題解決をするという視点では、A-I型に属する．

この5種のモデルの関係性は、図 1.8 のように「教員の関与の形態」（縦軸）と「実践現場の課題の性質」（横軸）の2つの軸によって示される．

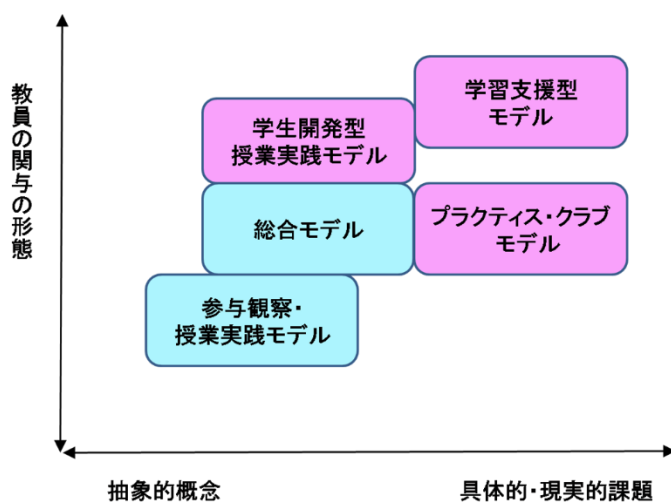


図 1.8. 教員養成型 PBL の学習形態¹⁰³

前述したように、教員養成型 PBL 教育は、医学部における PBL 教育とは異なった形態で進められる．医学部では、授業形態が、抽象的概念に対する教師主導型である講義型から、具体的・現実的課題に対する学生主体型である PBL 教育へと進んでいくのに対し、教員養成型 PBL 教育では、具体的・現実的課題について、学生が主体的に学ぶことから始め、のちに教員が実践現場の事象を捉え、現場を変革するための理論や知識を提供する¹⁰⁴．そのため、教員養成型 PBL 教育では図 1.8 の右斜め上から、左斜め下に向かって進行し、これは、医学部とは反対の方向から進行することを意味する．

図 1.8 の2軸において中間部分に位置付けられており、かつ、多様な教育的な課題を内包しているという意味で5種の中で最も包括的なモデルが「総合モデル」である．このことから、本研究では「総合モデル」に着目し、このモデルに該当する活動である⑦プロジ

¹⁰³ 三重大学 COE(B) (2009), p. 16, 図 14 を転載

¹⁰⁴ 根津 (2018), pp. 17-22

エクト型音楽活動を事例として取り上げる。

プロジェクト型音楽活動とは、実践現場の課題に基づく音楽活動を示し、実践現場に入り込んだ課題解決のための取り組みを基盤として（図 1.2. A-I 型 (Problem)）、音楽活動や楽器などの製品開発を行う（図 1.2. A-II 型, B-II 型 (Project)）活動である。例えば、H 中学校と K 小学校の合同文化祭におけるステージ発表を企画するというプロジェクトは、単なるステージ発表にとどまらず、選曲やプログラム構成を企画する段階で、両校の学校文化や地域文化、児童・生徒の関心などを把握する必要がある。そして、これを支えているのが、継続的な合奏支援・合唱支援である（LA）。また、プロジェクト型音楽活動の一つに、筆者が 2014 年度より継続的に参画してきた“音楽キャンプ”がある。“音楽キャンプ”は、プロジェクト型音楽活動の中で、最も長期にわたり継続している活動であり、2021 年に 20 周年を迎えた、大学教員と学生、特別な支援が必要な人々とその家族の協働により行われている活動である。このことから、本研究では、“音楽キャンプ”を中心としてプロジェクト型音楽活動における協働について論じる。

まず、「総合モデル」について概観し、5 種のモデルを比較することで、それらの共通性と相違について整理する。

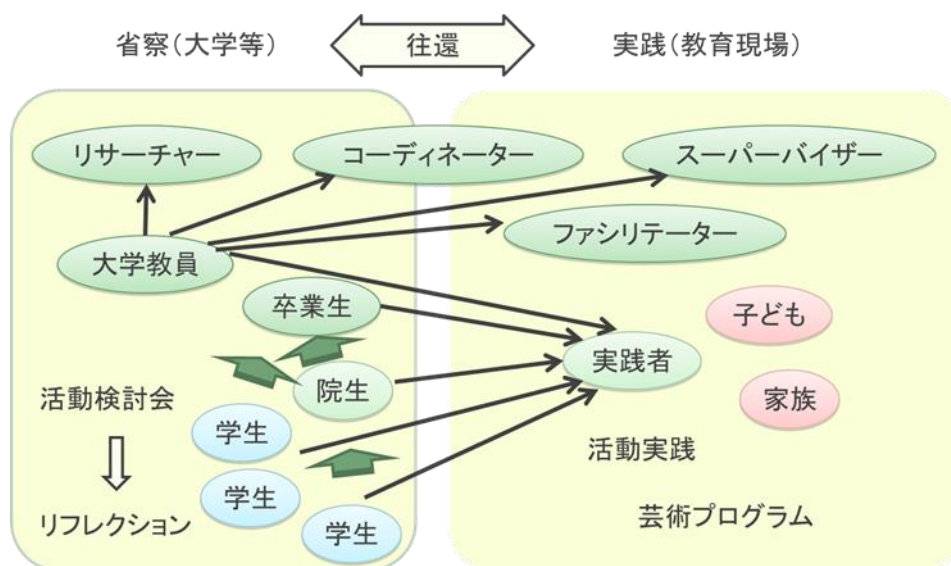


図 1.9. 総合モデル (2009) (再掲) ¹⁰⁵

「総合モデル」は、大学などの「省察」の場と教育現場などの「実践」の場の往還を示

¹⁰⁵ 三重大学 COE(B) (2009), p. 15, 図 12 を転載

すとともに、大学と実践現場の協働における各成員の役割、マネジメント（運営）体制を明示するモデルであり、プロジェクト型音楽活動に該当するモデルである（図 1.9）。本モデルでは、大学教員が多様な役割を担いながら、学生の実践的指導力を培い、並行して現場の課題解決を目指す点で「総合的」とであるといえる。さらに、単発の活動をイメージしたものではなく、長期的な時間の流れを含んでいることが特徴となっている。

「総合モデル」では、左側に「省察（大学等）」の場、右側に「実践（教育現場）」の場が示され、その間を結ぶ両方向の矢印によって、大学での教育、研究と実践現場との「往還」を示している。これは、実践現場で見出された課題や実践現場で得た知見を基に、大学での教育、研究が行われ、その成果が再び実践現場に還元されることを意味する。「省察（大学等）」を示す領域の中には、教育、研究を行う「大学教員」「学生」「院生」「卒業生」が示されており、活動検討会、リフレクションが大学等で行われる。「実践（教育現場）」を示す領域の中には、対象者である「子ども」とその「家族」が示されている。

協働における大学教員の役割は、「リサーチャー」「コーディネーター」「スーパーバイザー」「ファシリテーター」「実践者」の 5 種である。「リサーチャー」とは、調査、研究を行う研究者としての役割であり、「コーディネーター」は、実践現場との連携、協働において全体を調整し、マネジメントする役割を示す。「スーパーバイザー」とは、学部生や大学院生、卒業生に対して指導や新たな視座を与える役割であり、「ファシリテーター」とは、活動を促進する役割である。「実践者」は、実践現場の人々とともに実際に活動を行う役割を示す。

つまり、「総合モデル」において、大学教員は研究者として、実践現場から見出された課題や参加者が抱える課題を踏まえ、「コーディネーター」として、全体のプログラムの調整や家族との連絡、楽器の運搬や施設予約、資金管理など、全体のマネジメントを行う。さらに、「スーパーバイザー」として、活動に関与する学生や現場の教職員に対し指導を行いつつ、「ファシリテーター」として、活動を促進する役割を果たしている。そして、学部生、大学院生、卒業生とともに「実践者」として活動を行う。

「総合モデル」は、図 1.2 の分類において、A-I 型を基盤とした A-II 型、B-II 型に該当する。プロジェクト型音楽活動の中でも、後述する WS（ウィリアムズ症候群）の家族のための“音楽キャンプ”では、WS の人々や家族を支援するための活動を行ってきた。“音楽キャンプ”は、対象者自身や社会生活における課題に対して、活動や教材を開発するという

視点では、A-II、B-II型に属しており¹⁰⁶、具体的には、WSの人々が視空間認知の課題に取り組むためのパフォーマンス（『ホイサー』、『歌舞伎ダンス』など）の開発¹⁰⁷や「音による表現」「鑑賞」の課題を解決するための手づくり有音程打楽器『かぐや』の開発¹⁰⁸などを行ってきた。さらに、対象者自身や社会生活における課題を理解し、解決を図るという視点では、A-I型に属している¹⁰⁹。「総合モデル」は、コミュニティの課題解決を図るB-I型についても視野に入れたモデルではあるが、その課題解決は焦点化されてこなかった。この背景には、プロジェクト型音楽活動が三重大学周辺の特定の地域で行われる実践ではなく、全国各地から参加者が集合して各地で実施する「関係的コミュニティ」を対象とした活動であるという特徴がある。

ここで、5種の教育モデルに通底する構造を整理すると次のようになる。

- (1) 「省察（大学等）」（図1.9. 左側）、「実践（教育現場）」（図1.9. 右側）の場が示され、その間を結ぶ両方向の矢印によって、大学での教育・研究と実践現場との「往還」が示されている。
- (2) 活動を行うメンバー（学生、大学教員など）と役割（コーディネーター、リサーチャーなど）が左右の枠内に配置されており、メンバーから伸びる矢印によってその役割が示されている。

一方で、各モデルにおいて異なる要素は、次のとおりである。

①メンバーの役割とその種類や数

¹⁰⁶ 三重大学 COE(B) (2009), p. 15

¹⁰⁷ 根津知佳子・下垣温子・榊眸・圓道衣舞・安部剛・松本金矢 (2006) 「実践複合体としての音楽的場～Williams Syndrome の芸術プログラムにおける『ホイサー』の事例から～」, 『音楽心理学音楽療法研究年報』第34巻, pp. 23-30

根津知佳子・後藤洋子・川見夕貴 (2016) 「Williams Syndrome の Performance に関する研究－歌舞伎ダンスの創出を通して－」, 『日本音楽療法学会東海支部研究紀要』第5巻, pp. 39-46

¹⁰⁸ 根津知佳子・松本金矢・圓道衣舞・榊眸・下垣温子・吉田豊 (2005) 「手作り有音程打楽器の開発と音楽活動の実践：susceptibility に焦点をあてて」, 『三重大学教育学部研究紀要』第56巻, pp. 221-230

松本金矢・甲谷俊紘・端崎裕太郎・根津知佳子・中西康雅 (2015) 「最適設計を利用した手作り打楽器の開発」, 『日本産業技術教育学会誌』第57巻4号, pp. 251-257

¹⁰⁹ 三重大学 COE(B) (2009), p. 15

②協働におけるメンバーや役割の位置付け

①について、「総合モデル」では、「大学教員」「卒業生」「大学院生」「学生」「子ども」「家族」が示されており、これらのメンバーにより活動が行われている。各活動によってメンバーが異なるため、当然ながらモデルに示されるメンバーが異なっている。また、5種の役割（リサーチャー、コーディネーター、スーパーバイザー、ファシリテーター、実践者）だけでなく、「総合モデル」以外のモデルにおいては、「指導者」や「観察者」「チューター」などの役割が示されている場合がある。これは、各モデルにおいて、メンバーが果たす役割が異なることを示す。②については、「総合モデル」では、「子ども」が「実践（教育現場）」の枠内の右側に配置されているが、他のモデルでは枠内の中心に位置付けられている。これは活動全体における「子ども」などのメンバーの位置付けやメンバー間の関係性の違い、役割の位置付けの違いを示している。①と②をまとめると、実践においてメンバーとその位置付け、役割が異なることから、5種のモデルにおいてもそれを示すことができる仕組みとなっているといえる。

これらのモデルは、三重大学教育学部が中心となっていて行ってきた実践に基づき開発されており、教育学部と地域の連携、協働を示すモデルである。この背景には、大学によるPBL教育の推進、大学教員の研究の推進（三重大学COEプロジェクト）があり、これらによって地域との連携、協働が支えられているという点で、開発された5種のモデルは、高等教育機関と実践現場の協働の構造を可視化するものであるといえる。

一方で、アクションリサーチ的アプローチの5種のモデルは、三重大学COE(B) (2009)、松本・根津・森脇 (2012) によるフォーラム発表などにより公表されているモデルでありながら、三重大学COE(B)を除くと本モデルを援用している研究は、吉澤ほか (2020) のみであり、直接的には援用されることは少ない状態である。これは、5種のモデル自体は明快なものであるが、その理論的背景であるアクションリサーチ、PBL教育の理解、それらの融合を理解することで初めて有効となるモデルであることに起因すると本研究では捉えている。これらのモデルは、高等教育における学習形態（PBL）と実践研究の手法であるアクションリサーチを必要とする地域や環境においては有効であるが、両者についてPDCAサイクルを確認することは喫緊の課題である。そこで、本研究では、5種のモデルの共通構造に着目し、「総合モデル」を中心として、アクションリサーチ的アプローチのPDCAサイクルを確認する。

「総合モデル」は、高等教育機関とコミュニティの協働の構造を明示することができるモデルであり、本モデルにより協働の構造の変容を追うことで、マネジメント体制とその変化を確認することが可能である。これは、高等教育機関だけではなく、他の教育機関における援用の可能性を示唆するものである。そこで、本研究では、「総合モデル」が援用可能となる範囲について検討するために、以下のように応用ができるという仮説を立てた。

- (1) 中学校、高等学校等を「省察」の場（図 1.9. 左側）、地域を「実践」の場（図 1.9. 右側）とし、その間を結ぶ両方向の矢印によって、教育・研究と実践現場との往還を示すことができる。
- (2) メンバー（専門家、学生、大学教員など）と役割（コーディネーター、リサーチャーなど）を左右のフィールドに配置し、メンバーから伸びる矢印によってその役割を示すことができる。

これらの仮説に基づき、本章第 4 節と第 5 節では、高等教育機関以外の教育機関とコミュニティの協働における「総合モデル」の援用可能性について検討する。

第4節 「総合モデル」の有用性：愛知サマーセミナー

前節では、アクションリサーチ的アプローチのモデルの一つである「総合モデル」は、高等教育機関とコミュニティの協働においてだけでなく、教育機関とコミュニティの協働においても有用であるという仮説を立てた。この有用性について検討することは、高等教育機関以外の教育機関によるコミュニティの課題解決の可能性を見出すことを意味する。そこで、本節と次節では、「総合モデル」を援用し、高等教育以外の教育機関とコミュニティ（地域）の協働の構造を検討する。本節では、私立中学校・高等学校を中心としたコミュニティと地域の協働である「愛知サマーセミナー」を事例とし、次節では、公立中学校と地域の協働である大鹿中学校歌舞伎学習を事例とする。2つの事例は、地域を変革していく取り組みであるという共通性がある。教育機関を中心としたコミュニティと地域の協働について検討するために「愛知サマーセミナー」を、さらに、中学校と地域の協働について検討するために大鹿中学校歌舞伎学習を取り上げる。

1.4.1 愛知サマーセミナー

「愛知サマーセミナー」とは、「地域の学校」といわれる地域と学校が結びついた市民参加型セミナーである。毎年、夏に開催され、愛知県内の大学、高等学校、中学校、小学校を会場として、学びの場が形成される¹¹⁰。主催は、愛知サマーセミナー実行委員会（愛知県私立学校教職員組合連合、私学をよくする愛知保護者懇談会、愛知県高校生フェスティバル実行委員会、NPO 法人アスクネット）であり、後援は、愛知県、愛知県教育委員会をはじめとした県内市町村および各教育委員会である¹¹¹。

「愛知サマーセミナー」（以下、「サマセミ」という通称を用いる）の特徴は次の5点である。

①誰もが先生となり、誰もが生徒となることができる

②無料で学ぶことができる¹¹²

¹¹⁰ 愛知サマーセミナー <http://www.samasemi.net/about/index.html> 2018年8月20日閲覧

¹¹¹ 2021年開催の第32回愛知サマーセミナーのデータである。

<http://www.samasemi.net/2018/index.html> 2018年8月20日閲覧

¹¹² 一部、教材費が必要な場合もある。

- ③様々な学校の生徒・教師・保護者・NPO 法人が協働運営している
- ④開講される講座が多種多様である
- ⑤活動は教室のみならず、フィールドワークも行われる

①誰もが先生となり、誰もが生徒となることができるとは、教えたことや伝えたいこと、他者と共有したいという気持ちがあれば、誰もが「先生」となって講座を開講することができ、誰もが「生徒」となって講座に参加することができるということである。サマセミでは、②学ぶ側だけではなく、授業を行う側も無料である。さらに、特徴的であるのが、③様々な学校の生徒・教師・保護者・NPO 法人が協働運営しているということである。全員がボランティアであり、事前準備から当日の運営までのすべてを行う¹¹³。準備や運営も市民の手によって行われ、地域の子どもと大人が協働して「地域の学校」をつくりあげている。④開催される講座は多種多様であり、「愛知県産トマトで美味しいケチャップづくり」、「名古屋市に生きるニホンリスと一緒に守ろう」、「犬山城巡りと城下町散策」のように開催地である愛知県と深く結びついた講座も開設されている¹¹⁴。このような講座は、地域の魅力を発信する機会となっている。音楽に関する講座は、全 2124 講座の内、57 講座開講されており、コンサートやアカペラ、バンド、日本音楽（琴、篠笛）、和太鼓の講座などの生演奏に触れる機会となっている（2018 年）¹¹⁵。中には、「お経カラオケ発声法」などのユニークな講座も開講されている。

サマセミで開講される講座は、24 のカテゴリに分類されている（表 1.2）。

¹¹³ 愛知サマーセミナー <http://samasemi.net/about/committee.html> 2018 年 8 月 21 日閲覧

¹¹⁴ 同上

¹¹⁵ 2018 年「講座ガイド」から、音楽に関連した講座を抽出して筆者が算出
<http://www.samasemi.net/backup2018/pdf/2018samasemi.pdf> 2021 年 8 月 29 日閲覧

表 1.2. 講座のカテゴリ¹¹⁶

国語・文学	人生
数学・算数	平和
理科・実験	趣味
科学・技術	地域・祭り（2001～）
社会・歴史	自然・環境
英語・国際	福祉・養護
音楽・踊り（2001～）	文化・芸能
芸術・工芸	教育・子育
保体・健康	情報・商業
料理・手芸	旅行
特別活動（2000～）	～なるには ¹¹⁷
総合学習（2000～）	その他（2000～）

本研究では、表 1.2 の講座カテゴリの系統性を捉えるために、サマセミが「夢の学校」と称していることに基づき、各教科を分類項目として講座カテゴリを整理した¹¹⁸ (図 1.10)。

¹¹⁶ 2016 年のデータである。

¹¹⁷ ある特定の職業に就いている人が、その職業について語る講座を指す。

¹¹⁸ カテゴリは、講座の開講者が自己申告するものであるため、類似する講座内容であってもカテゴリ上では異なる場合もある。また、カテゴリの多くは、2つの構成要素を持っているが、分類の際には先に示されている分野で行う。例えば、踊りは教科としては、体育に分類されるが、サマセミカテゴリとしては、「音楽・踊り」となっているため、音楽に分類した。

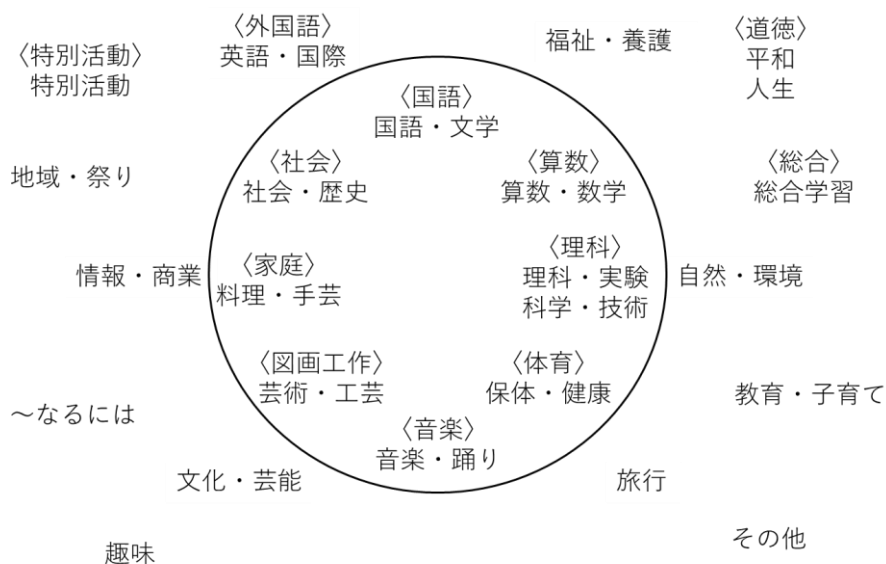


図 1.10. サマセミの講座内容の多様性¹¹⁹

図 1.10 は、各教科を中心として講座内容を捉えたものである。中央の円内には、従前の教科分類である〈国語〉、〈算数〉などを配置し、その外側には、多様な分野を内包しているカテゴリを配置した¹²⁰。これにより、サマセミで開講される講座の多様性だけでなく、サマセミは、学校教育をベースとしながら、人間の生活全般へと拡大するような学びを提供していることを捉えることができた。また、24 のカテゴリのうち、「音楽・踊り」、「芸術・工芸」、「文化・芸能」、「地域・祭り」などは、人々が文化芸術に触れる機会ともなり得るものである。

サマセミの原点は、「教師も生徒も同じ学習内容をなぞり、窮屈な学びを強いられている」という学校教員の問題意識にある¹²¹。この問題意識から、「新しい知識との出会い＝学び」の楽しさを取り戻すために、3 名の教員によってサマセミが 1988 年に開始された。初年度は、8 講座が開講され参加者が 180 人であったが、2015 年には 2000 講座が開講され、約 7 万人が参加するまでに規模が拡大した（図 1.11）。

¹¹⁹ 講座カテゴリを基に筆者が作成

<http://www.samasemi.net/backup2018/pdf/2018samasemi.pdf> 2021 年 12 月 31 日閲覧

¹²⁰ 例えば、「英語・国際」は、学校教育の指導内容である〈外国語〉に分類し、複数の科目や分野を内包していることから円外に配置した。

¹²¹ 愛知サマーセミナー <http://www.samasemi.net/about/history.html> 2018 年 8 月 27 日閲覧

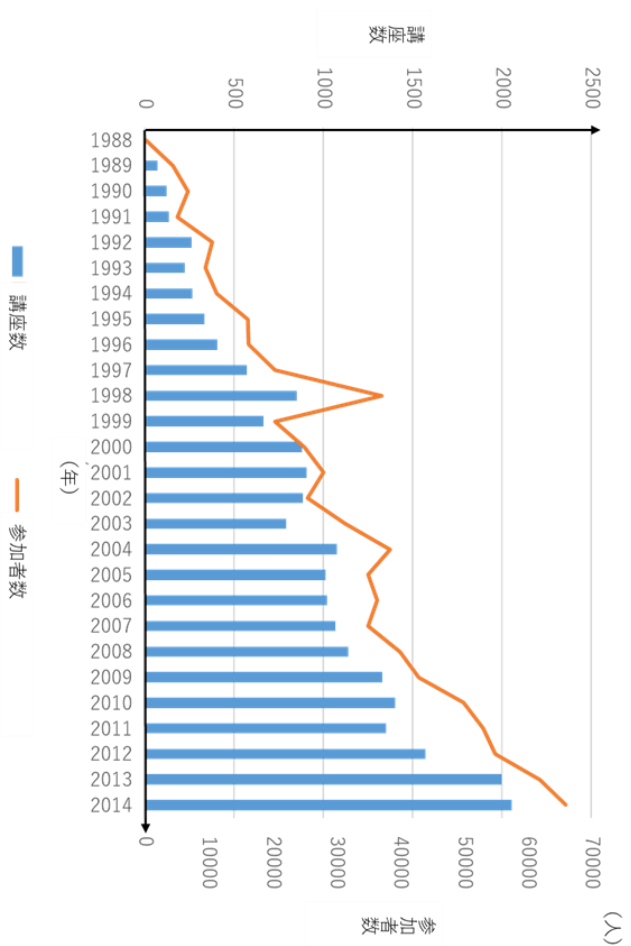


図 1. 11. 講座数と参加者数の変化¹²²

参加者数、講座数の増加とともに会場となる学校も増加している。これにより、参加者は各学校（会場）間を移動して講座を受けることになる。また、講座は学校外で行われる場合もあり¹²³，学校内だけではなく，周辺地域一体がサマセミの会場となる。

サマセミでは毎年、「校長」として各界の著名人も講座を行う。例えば、映画監督の山田洋次氏（1999 年）、養老孟司氏（2003 年）、宇宙飛行士の山崎直子氏（2014 年）などが校長を務めた。さらに、校長以外にも、フリージャーナリストやダンサー、新聞記者、俳優、医師、軍事評論家、ラジオ DJ などの著名人が講座を開講している。このような講座も参加者は無料で受講することができ、著名人であっても無報酬、もしくは少額の報酬で講座を行う¹²⁴。サマセミの運営は、企業、商店、団体、個人から協賛金を募り、保護者、教師、生徒、市民、NPO 法人からなる数百人のボランティア（実行委員会）が準備段階から当日の運営まで全てを行っているため、毎年数万人が参加するイベントでありながら、無料で学ぶことができる。

¹²² 愛知サマセミナーのホームページ (<http://www.samasemi.net/about/history.html> 2016 年 10 月 7 日閲覧) を基に筆者が作成

¹²³ 「竹とは？」「野生のニホンリスを守る活動に参加しよう」など（2018 年開講の講座）

¹²⁴ <http://www.samasemi.net/backup2018/pdf/2018samasemi.pdf> 2021 年 12 月 31 日閲覧
寺内義和（2006）『されど波風体験 自分の「大きな力」に気づくとき』ルネッサンスブックス，p.311

サマセミは継続的に開催される大規模な教育イベントであり、約7万人が参加する「学びの場」となっている。この大規模なイベントが市民のボランティアによって運営されているという点で、サマセミにおける協働の構造は、教育における地域イノベーションに示唆を与えるものである。

1.4.2 愛知サマーセミナーの構造

サマセミは、私立中学校・高等学校教職員や保護者、生徒などによる実行委員会によって運営されており、実践現場で「先生」を務める市民とともにイベントとして実行される。サマセミにおける中学校・高等学校を中心としたコミュニティと地域との協働の構造について検討するために、「総合モデル」と対照する。

先にも述べたように、約7万人が参加するサマセミでは、企業、商店、団体、個人から協賛金を募り、保護者、教師、生徒、市民、NPO法人からなるボランティア（実行委員会）によって主催され、運営が行われている。中でも中心となっているのは、私学に通う子どもを持つ保護者たちである¹²⁵。サマセミの運営が行われるのは、地域の私立中学校・高等学校においてであり、「実践」は、私立学校を中心とした地域において行われる。そのために、サマセミを主催する保護者や教師、生徒が、コーディネーターやファシリテーターとして、サマセミを運営する。それに加え、「先生」として講座を開講する、「生徒」として講座を受講することも可能である。「実践」の場には、市民を位置付けることができ、市民は、「先生」として講座を開講する、「生徒」として講座を受講することだけでなく、サマセミの運営を行うことも可能である。つまり、生徒、教師、保護者、市民は、教える、学ぶ、サマセミをマネジメントするなど、サマセミに対して多様なかわり方が可能であるといえる（図1.12）。

¹²⁵ 愛知サマーセミナー <http://www.samasemi.net/about/committee.html> 2021年9月19日閲覧

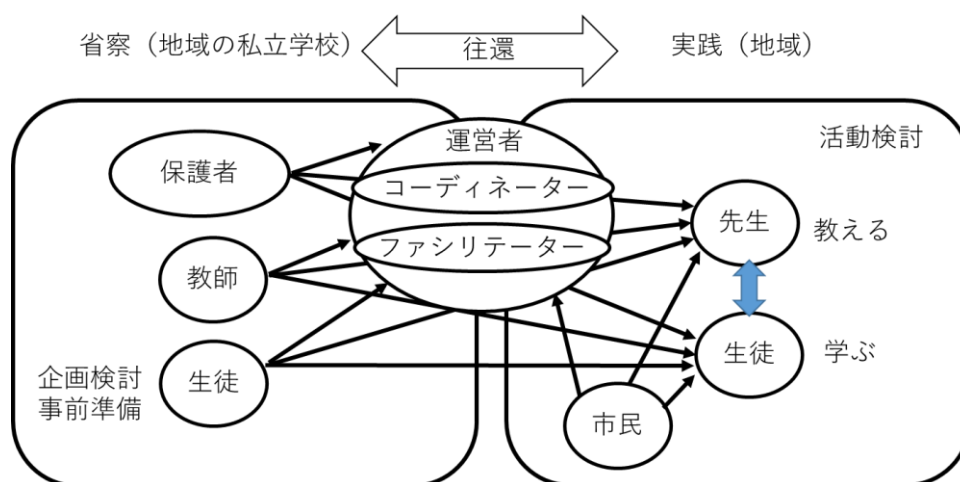


図 1.12. サマセミの協働の構造¹²⁶

サマセミの運営の中心となっているのは、保護者たちであり、実施準備、来場者の案内、講師への対応、資料作り、後片付けなどを行い¹²⁷、「コーディネーター」、「ファシリテーター」の役割を担っている。そして、生徒たち（高校生）も、案内ポスターを持って来場者の誘導を行う、会場の環境整備を行うなど、運営に携わっている¹²⁸。サマセミにおける協働は、自らが望む形で「地域の学校」づくりに関わることができる形態であり、この形態は、人々の学びへの欲求や教育への関心に支えられている。

サマセミは、「教師も生徒も同じ学習内容をなぞり、窮屈な学びを強いられている¹²⁹」という課題に対し、「新しい知識との出会い＝学び」の楽しさを取り戻す場（サマセミ）を創出するものである。つまり、教育的な課題を背景として、地域にインパクトを与えるプロジェクトであるといえる。サマセミは、保護者たちや生徒、市民が主体的に学ぶ、教育や学びについて考える機会となっており、教育の場を形成している。これは、PBL 教育の根底にある「教え、学び合う」という構造を持つ取り組みであることを意味する。このように、アクションリサーチ的アプローチの要素をもつサマセミは、教育現場の課題解決を図るとともに地域の人々が教育に携わることができるイベントであることから、図 1, 2 の分類において、A-II、B-II 型に該当する。

¹²⁶ 三重大学 COE (B) (2009), p. 15, 図 12 を参考に筆者が作成

¹²⁷ 愛知サマーセミナー <http://www.samasemi.net/about/committee.html> 2021 年 9 月 19 日閲覧

¹²⁸ 同上

¹²⁹ 愛知サマーセミナー <http://www.samasemi.net/about/history.html> 2018 年 8 月 27 日閲覧

以上から、アクションリサーチ的アプローチのモデルの一つである「総合モデル」は、中学校・高等学校が中心となったコミュニティと地域の協働においても有用であることが示唆された。

第5節 「総合モデル」の有用性：大鹿中学校歌舞伎学習

本節では、都市部から離れていても、三味線などの生演奏とともに身体表現を行う伝統芸能が盛んな地域である長野県大鹿村の中学校歌舞伎学習を取り上げる。歌舞伎学習は、コミュニティ（地域）と中学校が協働した取り組みである。本節では、歌舞伎学習における協働を「総合モデル」と対照することで、「総合モデル」がコミュニティと中学校との協働においても援用可能なモデルであるのかを検討する。

1.5.1 大鹿村の固有性と大鹿歌舞伎

大鹿村は、長野県下伊那郡の北東部に位置する人口 1000 人ほどの村であり¹³⁰、平安時代から荘園として開発されてきた歴史を持つ¹³¹。隔絶された立地条件ではあるが、大鹿村には古道を通じて都の文化がもたらされていた¹³²。また、1980 年代には、ヒッピーの人々が大鹿村に移り住み、コミュニティを形成していた¹³³。現在では、その移住者の子どもたちが親の世代となり、大鹿村の発展に貢献している。大鹿村では、「プチ移住ツアー」の開催や「農山村留学」の募集、定住者の支援などを行っており、村外からの人々を受け入れながら、村やその文化を守り続けている。

大鹿歌舞伎は、江戸時代に旅回りの一座によって長野県大鹿村に伝播し、300 年以上にわたって伝承されてきた伝統芸能である¹³⁴。江戸時代は、素人による歌舞伎上演が禁制であったが、神社等の境内に舞台を設け奉納芝居という形態で伝承され、また、大鹿村が隔絶した地域でもあるという特徴から、禁制の中でも芝居上演には有利であったことにより、今日まで伝承芸能として残されている¹³⁵。村内には寺社内などに、のべ 14 棟の歌舞伎舞台が建築され、舞台のない耕地では掛け舞台（仮設舞台）により、それぞれ独自に地芝居を

¹³⁰ 平成 30 年 1 月 31 日時点では 1042 人である（大鹿村 <http://www.vill.ooshika.nagano.jp/> 2018 年 5 月 4 日閲覧）。

¹³¹ 大鹿村 <http://www.vill.ooshika.nagano.jp/kakukakarano/kyouiku/oosikakabuki/> 2016 年 6 月 13 日閲覧

¹³² 同上

¹³³ 大鹿ふりだし塾 <http://www.osk.janis.or.jp/~balihai/> 2018 年 5 月 4 日閲覧
<http://www.konohoshi.jp/special/nanao/index04.html> 2018 年 5 月 4 日閲覧

¹³⁴ 長野県大鹿村総合観光 <http://ooshika-kanko.com/static/spe-kabuki.html> 2016 年 6 月 13 日閲覧

¹³⁵ 八十二文化財団 <http://www.82bunka.or.jp/bunkazai/legend/detail/05/post-85.php> 2016 年 6 月 13 日閲覧

奉納し、ときには旅役者による買い芝居を行っていた¹³⁶。現存する舞台は、野々宮神社、大磧神社、市場神社、葦原神社の4舞台であり¹³⁷、現在も春と秋の定期公演が、大磧神社と市場神社で行われる。大鹿歌舞伎の特徴は、衣裳、かつら、小道具、大道具等を自前で持っていること、太夫等歌舞伎上演に関する技術を持っていること、大鹿村だけで演じられる演目『六千両後日之文章 重忠の段』や型が継承されていること¹³⁸、女性も芝居をすること、芝居セットに生の植物（竹など）を用いることなどである。また、おひねり（紙などにくるんだ小銭）を舞台に投げ込むことや芝居を見ながら弁当を食べたり、酒を飲んだりする農村歌舞伎の雰囲気も特徴的である¹³⁹。さらに、大鹿歌舞伎は、2017年には地芝居の分野では初となる国重要無形民俗文化財の指定を受けた。

1.5.2 大鹿中学校歌舞伎学習

大鹿村立大鹿中学校は、大鹿村唯一の中学校であり、全校生徒が19名（内1年生が7名、2年生が6名、3年生が6名¹⁴⁰）の小規模校である。大鹿中学校における大鹿歌舞伎への取り組みは、1975年の歌舞伎クラブに始まり¹⁴¹、2009年からは全校生徒によって行われている。40年以上の歴史を持つ歌舞伎学習は¹⁴²、『総合的な学習の時間』を用いて行われ、地域の人々でもあり、大鹿歌舞伎についての専門性を持つ大鹿歌舞伎愛好会¹⁴³の人々が中学生を直接指導する。

¹³⁶ 和田修（2000）「国選択無形民俗文化財調査報告書 大鹿歌舞伎 研究編」，大鹿歌舞伎記録調査委員会（編），p. 25

¹³⁷ 八十二文化財団 <http://www.82bunka.or.jp/bunkazai/legend/detail/05/post-85.php> 2016年6月13日閲覧

¹³⁸ 日本伝統文化振興機構 <http://www.jtco.or.jp/japanese-culture/?act=detail&id=110&p=0&c=4> 2016年6月13日閲覧

¹³⁹ YOMIURI ONLINE <http://www.yomiuri.co.jp/local/nagano/news/20160601-OYTNT50246.html> 2016年6月13日閲覧

¹⁴⁰ 調査を行った2017年の人数

¹⁴¹ 1975年に統合前の鹿塩中学校で誕生し、そのまま大鹿中学校へと継承された（長野県伊那文化会館 <http://inabun.or.jp/nosonkabuki/ooshika-child/> 2016年6月15日閲覧）。

¹⁴² 1975年にクラブ活動として学校での歌舞伎活動が開始され、2000年にはクラブ活動から『総合的な学習の時間』における取り組みへと移行した。2009年以降は、全校生徒により取り組まれている。

¹⁴³ 村内外での公演や保護活動を行う大鹿歌舞伎保存会に属する団体。大鹿歌舞伎保存会は非営利団体であり、会員数は35名である。

<http://www.sankei.com/region/news/170128/rgn1701280056-n1.html> 2018年5月7日閲覧

<http://inabun.or.jp/nosonkabuki/ooshika/> 2018年5月7日閲覧

生徒は、役者、太夫、黒衣に分かれて活動を行うが、この役割や配役は大鹿村の太夫であり、歌舞伎学習の中心人物である竹本登尚太夫（師匠¹⁴⁴）が決定する。つまり、生徒の希望は考慮しつつも、役は師匠から与えられるということである。学校教育現場では、生徒の自主性が尊重されるため、一般的に指名性であるということは珍しいが、この配役の決め方に象徴されるように、学校での教育活動であろうとも、歌舞伎という伝統芸能の世界であるため、師匠がその役柄に合った生徒を指名する。また、3年生になると、ほとんどの生徒は役者を務めることになり、歌舞伎学習の中での役割や責任も重くなる。

前述のように、大鹿中学校の大鹿歌舞伎への取り組みは、歌舞伎クラブに端を発する。歌舞伎クラブは、元大鹿村職員であり大鹿歌舞伎保存会顧問の片桐登氏が、大鹿歌舞伎の後継者育成の目的で創始した活動である。氏が大鹿歌舞伎と生徒の出会いをアレンジし、その中心となって生徒たちに継続的な指導を行うことにより、徐々に学校の中に大鹿歌舞伎への取り組みが根付いていった。そのため、現在は教育委員会と大鹿歌舞伎保存会、大鹿歌舞伎愛好会、大鹿中学校との協働に近い状態で、竹本登尚太夫が、マネジメントを続けている。

1.5.3 歌舞伎学習の活動の構造

大鹿中学校歌舞伎学習における中学校と地域の協働について検討するために、大鹿中学校において、参与観察、インタビュー調査、アンケート調査を実施した。

①参与観察期間：2017年9月11日～11月20日に計10回実施¹⁴⁵

②インタビュー調査：役者を務めた生徒8名を対象とした半構造化インタビュー
1人20分程度とし、会議室にて個別に実施

③アンケート調査：全校生徒19名、大鹿歌舞伎の指導者（師匠）5名を対象

表1.3は、大鹿歌舞伎の練習開始から、本番までのスケジュールである¹⁴⁶。括弧内は授業時間数を示す。

¹⁴⁴ 本研究では、中学生に歌舞伎を指導する地域の人々のことを師匠と呼ぶ。生徒たちは、それぞれの師匠を「〇〇さん」と、苗字に「さん」をつけて呼んでいる。

¹⁴⁵ 2017年9月11日、15日、22日、25日、29日、10月1日（中学校歌舞伎公演会）、10日、15日（大鹿歌舞伎秋の定期公演）、30日、11月20日である。

¹⁴⁶ 2017年度のものである。

表 1.3. 2017 年度『総合的な学習の時間』年間計画

4 月 (4 時間)	<ul style="list-style-type: none"> 歌舞伎愛好会の方々との顔合わせ, あいさつ 演目発表:『鎌倉三代記 三浦別れの段』 役者, 太夫, 黒衣発表 歌舞伎スローガン決め グループごとの目標決め 個人目標決め
5 月 (4 時間)	<ul style="list-style-type: none"> 台本読み合わせ 台詞練習
6～7 月 (8 時間)	<ul style="list-style-type: none"> 台詞練習
夏休み中 (6 時間)	<ul style="list-style-type: none"> 鹿塩地区館で 1 日 (6 時間) 練習
8～9 月 9 月末 (16 時間)	<ul style="list-style-type: none"> 鹿塩地区館の舞台での練習 最終通し稽古 台詞, 所作最終確認
10 月 1 日 ～ 10 月 15 日	<ul style="list-style-type: none"> 大鹿中学校歌舞伎公演会 最終通し稽古 大鹿歌舞伎秋の定期公演会
～1 月末	<ul style="list-style-type: none"> 公演会の録画を視聴 歌舞伎愛好会の方へのお礼状作成 大鹿タイム¹⁴⁷の振り返り まとめの冊子 原稿作り 大鹿タイム, 歌舞伎公演会の振り返り 師匠方からのお話 来年度に向けて 希望調査(1, 2 年生)

表 1.3 の年間計画は, 生徒たちが 10 月の公演会にむけて大鹿歌舞伎の上演に取り組むことを示している。週に 1 度は歌舞伎学習の時間が設定されており, 生徒はその頻度で大

¹⁴⁷ 大鹿中学校では, 総合的な学習の時間を「大鹿タイム」と名付けている。

鹿歌舞伎に触れるため、芝居や演じることが彼らの学校生活の中に入り込み、生活の一部となる。例えば、友達を名前で呼び合うのではなく、その人が演じる役名で呼ぶ姿や、休み時間に、無自覚に歌舞伎の足づかいをしている生徒の姿が見られるなどは、その例である。

大鹿中学校での取り組みは、中学校が独自に行うことができる活動ではなく、地域との協働により成り立っている活動である。ここで、それが特に顕著に表れている中学校歌舞伎公演会当日の舞台設営の場面についての記録を取り上げる。

日時：2017年10月1日

場所：大鹿中学校体育館

【舞台設営】

歌舞伎公演会当日の朝から、会場である大鹿中学校の体育館で、準備が行われた。準備開始前には、管理職をはじめとした教師たち、生徒、保護者、師匠、地域の人々が大きな輪になり、顔を見せ合ってあいさつをした。その後、生徒たちは役者や太夫、黒衣といった芝居での役割、学年に関係なく、みなで舞台準備、会場準備を開始した。地域の人が運転する何台もの軽トラックが学校に到着し、そこには芝居の小道具や役者の衣装、舞台セットなど様々なものが積まれていた。軽トラックで運ばれてきたそれらを生徒たちは受け取り、地域の人々の指示に従って体育館や控室など必要な場所に運ぶ。体育館に花道を作るために、地域の人々や教師、保護者が中心となって大きな木の板を何枚も運び、釘を打って組み立てる。舞台の上では、地域の人々が釘を打って舞台セットを組み、舞台の下では、生徒たちが観客用の座布団を並べる。会場設営の段階で、すでに多くの人々が中学校の体育館に集まっており、みなが協働して会場をつくりあげていた。会場設営後には、地域の人々が生徒に化粧を行い、地域の女性の方々が中心となって生徒の衣装を着付けていた。

歌舞伎公演会の会場準備の様子から、中学校歌舞伎公演を行うために、生徒や教師はもちろん、保護者や師匠、歌舞伎愛好会の人々を含む地域の人々が、ともに舞台設営や準備を行っていることがわかる。公演会で実際に芝居を創り出すのは、19名の生徒たちと師匠3名であるが、その舞台や会場を創り出すのは、生徒だけではなく、教師、5名の師匠、30名ほどの歌舞伎愛好会の人々を含む地域の人々、生徒たちの家族である。

生徒の家庭には、親類が大鹿歌舞伎の経験を持つ家庭もあれば、全く経験を持たない他県からの移住者の家庭もあり、家庭における大鹿歌舞伎への関心は様々である。家庭と大鹿歌舞伎の関わりについて、生徒たちはインタビューにおいて次のように話した¹⁴⁸。

(家族は)、楽しみっていうよりは、見てみたいな(という感じ)。(親は) 自分たちの子どもが出る演目はちゃんと見に来てくれるし、だから自分の子どもの役がこういう役で、こういう場面だから1番今盛り上がってるっていうのは理解しようとはしてくれてるけど、子どもたちが出ない歌舞伎とかあんまり興味ないのかな。〔生徒F, 2017年9月25日〕

自分のやってる役について、言われたこと(指摘されたこと)をどうしたらいいのかなみたいな、親にちょっと(話す)。親も一応ずっと歌舞伎観てきとるから、だから、そのことについて アドバイスもらうとはなんか違うけど、相談するとか。(親は) やってなかったけど、小学校からずっと大鹿村におったから、そういうので 見てきてるから、まあそれなりに多少はわかるっていうか。(今回やる演目も) うっすら覚えてるとかそんな感じでした。〔生徒H, 2017年9月25日〕

大鹿歌舞伎に親しんできた家庭だけではなく、中には関心の薄い家庭もあるが、自身の子どもが出演するということにより、大鹿歌舞伎が家庭内でも話題となっていることがわかる。このように、生徒が家庭内で歌舞伎学習について話題にすることを通して、家庭内で大鹿歌舞伎が共有されており、生徒が家庭と大鹿歌舞伎との結びつきを深めることで、大鹿歌舞伎という文化が忘れ去られることなく、村民の生活の中に根付いているといえる。

以上から、中学校歌舞伎公演会は、学校を地域に開き、師匠方や地域の人々がそれぞれの専門性を活かす場を確保することで、歌舞伎学習を通して、学校と地域、家庭が連携している。つまり、大鹿歌舞伎を共有する歌舞伎学習によって、生徒、教師、生徒の家族、地域の人々の関係のネットワークが構築されている。

以上を踏まえ、中学校歌舞伎学習における協働の構造を、「省察」の場と「実践」の場の「往還」を示すアクションリサーチ的アプローチのモデルである「総合モデル」(本章3節図1.9)と対照する。歌舞伎学習では、「省察」は、大鹿村教育委員会や歌舞伎愛好会とい

¹⁴⁸ 下線は筆者によるものであり、()内は筆者が加筆した。

った地域の人々によって行われ、「実践」は大鹿中学校（教育現場）で行われる。歌舞伎学習は北村氏を中心とした大鹿村教育委員会によってコーディネートされている。そして、北村氏を中心に教育委員会の職員や歌舞伎愛好会の人々（地域の人々）が先生（師匠）となって生徒に大鹿歌舞伎を教える。中学校教員は、大鹿歌舞伎経験者ではないが¹⁴⁹、全教員が毎回の練習を見学し、生徒の表現の変化に気づいて声をかける、師匠と生徒の動きを比較して、生徒本人が自覚していない動きの違いについてのアドバイスを行うなど、歌舞伎学習をファシリテートしている。

歌舞伎学習の特徴は、『総合的な学習の時間』で学んだことを歌舞伎公演会によって地域に向けて発信し、それを家族や地域の人々と共有していることである。そのため、歌舞伎公演会においては、「実践」の場は地域となり、「省察」の場は中学校になるというように、歌舞伎学習とは異なり、「省察」の場と「実践」の場が入れ替わることになる（図 1.13）。

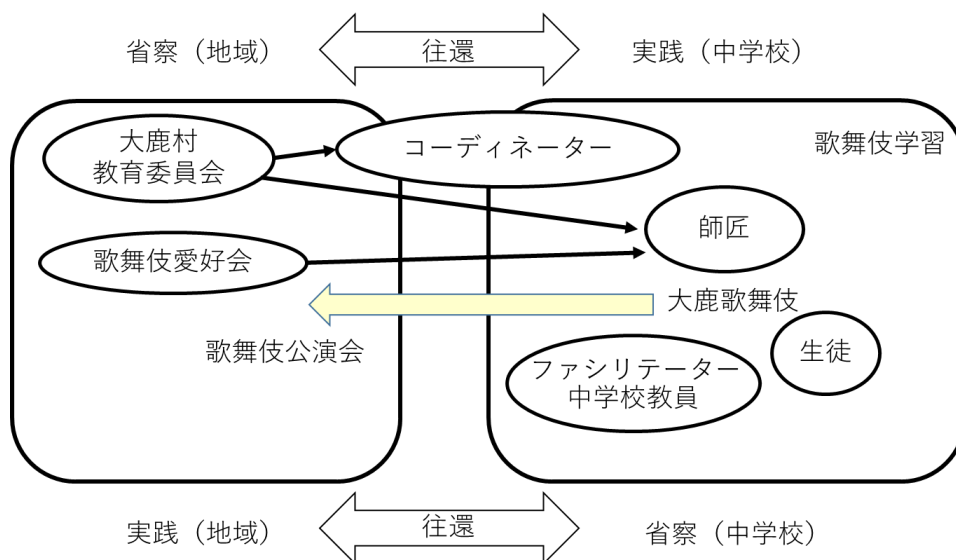


図 1.13. 大鹿中学校歌舞伎学習の協働の構造¹⁵⁰

歌舞伎学習は、地域の特色を活かした教育であるとともに、大鹿村が抱える課題解決のための取り組みでもあり、伝統芸能の後継者不足や若者の村外への流出などにアプローチするものである。大鹿歌舞伎の専門家である地域の人々と中学校が継続的に協働し、地域の課題解決に取り組むという点で、歌舞伎学習はアクションリサーチであるといえる。そ

¹⁴⁹ 調査を行った 2017 年には、大鹿歌舞伎で演じた経験のある教員はいなかった。

¹⁵⁰ 三重大学 COE (B) (2009), p. 15, 図 12 を参考に筆者が作成

して、地域の課題をベースとして、大鹿歌舞伎は地域の人々、教員、中学生の間で共有されており、大鹿村の抱える課題を中学生が自覚して、大鹿歌舞伎を行うという点が重要である。このように、歌舞伎学習、歌舞伎公演会を通して、中学生が地域における伝統芸能の継承や地域の発展に貢献している。

大鹿中学校歌舞伎公演は、学校と専門性を持つコミュニティとの協働があるからこそで
き得る取り組みであり、そこには多様な相互作用が内在している。師匠方は、アンケート
において次のように述べている¹⁵¹。

自分自身も勉強になる。人に教えるという事でより細かい動きやセリフ使い、間
合いなどわかってくる。教えることのむずかしさ、自分が歌舞伎をはじめた頃の気
持ちを思い出す事が出来る（4-4）。

大人の世界と違い、純粋な心に気づく（4-5）。

歌舞伎学習では、生徒が師匠から学ぶだけではなく、師匠も生徒から学ぶという互いに
学び合う関係となっており、中学生は、師匠方から歌舞伎の作法や表現を学び、師匠方は、
中学生の感性に触れ、大鹿歌舞伎を再度学び直すことができる。また、「歌舞伎を習う過程
で、芸の習得とともに生徒の成長を感じられる（4-1）」、「どんな生徒がおるのか、Iター
ン者が増える一方で知ることができる（4-2）」という回答もあり、学校が歌舞伎学習を通
した、地域の人々と生徒との交流の場、地域の人々で生徒を育てる場となっていると捉え
ることができる。

以上のように、歌舞伎学習は、中学生と地域の人々がともに学び合う場であり、これは、
PBL 教育の根底にある「教え、学び合う」という構造を持つ取り組みであることを意味す
る。歌舞伎公演会においては、「省察」の場が中学校となり、生徒は『総合的な学習の時間』
のカリキュラムの中で、地域の伝統文化や地域の課題理解について学ぶ（A-I 型）。そして、
これを基盤として、歌舞伎公演会という課題解決のための取り組みを行う（A-II 型、B-II
型）。このことから、アクションリサーチ的アプローチのモデルの一つである「総合モデル」
は、中学校と地域の協働においても有用であることが示唆された。

¹⁵¹ アンケートの回答は、原文ママ掲載する。

第6節 「総合モデル」の有用性と課題

本章第4節、第5節では、高等教育機関以外の教育機関等と地域が協働した事例を取り上げ、「総合モデル」と対照して分析を行った。これにより、それぞれの事例に対して「省察」の場合は、「中学校・高等学校を中心としたコミュニティ」や「中学校」に、「実践現場」は「地域」、「中学校」に置き換えることができることを確認した。2つの事例は、実践現場の人々とともに地域やコミュニティの課題解決を図るという点で、アクションリサーチの要素を内在する取り組みであるといえる。そして、両者において、PBL教育の根底にある「教え、学び合う」という構造と共通の構造が内在していることが明らかになった。

第4節で取り上げたサマセミは、「教師も生徒も同じ学習内容をなぞり、窮屈な学びを強いられている¹⁵²」という課題に対する一つのアプローチである。問題意識を背景として、地域にインパクトを与えるプロジェクトであるサマセミは、図1.2の分類においては、A-II型、B-II型に属するといえる。この活動では、「先生」となって授業を行う参加者、「生徒」となって授業を受ける参加者、運営を行うボランティアの人々も含め、すべての人が新たな学びを得る機会となっている。このことから、サマセミは、市民教育の場であるとともに、地域の教育力の向上にも寄与するものであると捉えることができる。

第5節で取り上げた大鹿中学校歌舞伎学習は、地域の伝統芸能の後継者不足、村からの人口の流出などの課題解決に寄与するものである。本事例の特徴は、「省察（大学等）」と「実践（教育現場）」が相互的に入れ替わることである。歌舞伎学習においては、中学校が地域の課題解決に介入するのではなく、地域の課題を解決するために中学校という場が用いられており、地域の人々が実践現場である中学校に介入する。このことから、「省察」の場に位置付けられるのは、地域の人々であり、地域の人々が中学生に歌舞伎を指導し、中学生は歌舞伎公演会に向けて練習を重ねる。歌舞伎公演会では、「公演会（実践）」が地域の人々に向けて行われ、実践の場であった中学校が「省察」の場となる。つまり、地域と中学校はともに、「省察」の場であり、ともに「実践」の場であるといえる。歌舞伎学習において、生徒は大鹿歌舞伎の継承や人口流出といった地域の課題を理解して、歌舞伎公演会という課題解決のためのプロジェクトを行うことから、本活動はA-I型、A-II型、B-II型に属するものであるといえる。

¹⁵² 愛知サマーセミナー <http://www.samasemi.net/about/history.html> 2018年8月27日閲覧

歌舞伎学習において、中学生に指導を行う地域の人々は、中学生の取り組みや表現から新たな気づきや学びを得ることが明らかになった。中学生と地域の人々が互いに学び合うこの活動は、地域の人々が教えるという行為から学ぶという点で、大鹿歌舞伎の指導者の育成と結びついている。

以上から、サマセミ、大鹿中学校歌舞伎学習の両者は、中学校・高等学校を中心としたコミュニティ、大鹿村教育委員会によるコミュニティの課題解決のための取り組みであり、人々が学び合う場であるという共通性を持つことが明らかになった。この学び合うという構造は、PBL 教育の深層構造と共通しており、2つの事例は課題解決を担う人材育成に寄与するものである。そのため、「愛知サマーセミナー」、大鹿中学校歌舞伎学習は、教育機関等が現場の人々とともにコミュニティ（地域）に変化を生み出すという点でアクションリサーチの要素を持つとともに、PBL 教育と通底する構造を持つことになる。つまり、これらの観点からすれば、「総合モデル」は、高等教育機関以外の教育機関とコミュニティの協働においても有用であるといえる。

一方で、2つの事例において、実践現場の人々は、課題解決のための活動を行っているが、それは、課題解決を目的として協働していることを意味するわけではない。「愛知サマーセミナー」においては、参加者に伝えたいことや体験してもらいたいことがあれば、誰もが「先生」となって講座を行うことができ、関心があれば「生徒」となってどの講座でも受講することが可能なため、参加者全員が学校教育に対する問題意識を持っているとは言いきれない。また、大鹿中学校歌舞伎学習では、中学生は『総合的な学習の時間』の学習として歌舞伎の上演に取り組むため、自らの意思で課題解決のための取り組みを行うわけではない。つまり、教育機関等は、課題解決のために実践現場の人々と協働しているが、実践現場の人々は必ずしも、その課題解決を目的として活動を行っているわけではないといえる。

以上の2つの事例と高等教育機関における「省察」と「実践」の「往還」を比較すると、予算に裏付けられた研究的機能を持つ高等教育機関では、研究的視点や理論に基づく「省察」を円滑に行うことが可能であることが見出された。つまり、ここに高等教育機関が果たすべき役割があるといえる。

第2章 プロジェクト型音楽活動

本章では、プロジェクト型音楽活動の特徴を整理し、高等教育機関とコミュニティの協働の変容に着目して、PDCA サイクル (Plan - Do - Check - Act/Action) を通して「総合モデル」を検討する。そして、これを基にコミュニティの課題解決を図るモデル (第1章 2節図 1.2. B-I 型) としての「総合モデル」の発展可能性について論じる。

プロジェクト型音楽活動とは、三重大学 COE (B) が中心となって推進してきた教員養成型 PBL 教育に当たる活動であり、図 1.2 の教員養成型 PBL 教育の分類における A-I 型 (Problem) を基盤とした A-II 型や B-II 型 (Project) に当たる音楽活動である。そして、この活動は、アクションリサーチ的アプローチのモデルの一つである「総合モデル」に該当する¹⁵³。本研究では、プロジェクト型音楽活動の中でも、三重大学、日本女子大学とコミュニティにより行われる“音楽キャンプ”と“音楽会”の2つの活動を事例として取り上げ、プロジェクト型音楽活動全体について論じる。なお、“音楽キャンプ”と“音楽会”は、対象者が同一である互いに関連した活動である。

“音楽キャンプ”は、WS (ウィリアムズ症候群) の患児・者とその家族、大学教員、学生などによる活動である。本章第1節では、WS の特徴について概観し、WS を対象とした諸外国、国内の音楽キャンプについて主催団体によって公開されている情報や関連文献を中心として整理する。第2節では、“音楽キャンプ”の特徴を明らかにするために、諸外国や国内の音楽キャンプと“音楽キャンプ”について、目的、活動内容、実施体制の3つの観点から比較する。第3節では、プロジェクト型音楽活動における協働の変容に着目し、PDCA サイクルを通して「総合モデル」を検討する。そして、これを基にコミュニティの課題解決を図るモデル (図 1.2. B-I 型) としての「総合モデル」の発展可能性について論じる。第4節では、“音楽キャンプ”におけるコミュニティの課題に対して、対象者が自律して参加することを企図し、「総合モデル」を「協働モデル」へと改善する。

¹⁵³ 三重大学 COE (B) (2009)「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」, p. 15

第1節 ウィリアムズ症候群の人々の音楽キャンプ

WS (Williams Syndrome) は、1961年にニュージーランドの医師によって報告され、1993年にエラスチン遺伝子を含む染色体 7q11.23 領域の微細欠失を原因とすることが明らかになった疾患である^{154, 155}。精神発達の遅れや大動脈弁上狭窄などを主徴としており、視空間認知や運動機能の障害を伴う¹⁵⁶。発症率は、20,000人に1人であるといわれており、我が国の指定難病に認定されている。WSの人々は、好奇心が強く、共感的、社交的である傾向があり、音楽との親和性が高いという特徴が報告されている¹⁵⁷。

WSの人々の音楽への親和性が高いという特徴に基づき、国内外では、WSの人々を対象とした音楽キャンプが開催されている。音楽キャンプは、音楽活動を行う場としての機能だけでなく、インターネット普及前には保護者同士の情報交換の場としての機能も持っていた。日本国内においては、2003年度にWSの音楽キャンプについてのテレビ番組の特集が組まれる以前は、難病であるWSに対する情報がほとんどない状態であった。根津ほか(2020)は、「近年ではインターネットの普及に伴って、WSの行動特徴(摂食/睡眠障害、感覚/運動障害、認知障害、行動情動障害など)について、家族支援レベルでも共有されつつあるが、その情報発信や情報交換を“キャンプ(camp)”が担っていた時代がある」と述べている。

本節では、先駆的に実施されたキャンプであり、2021年現在も継続的に実施されているアメリカ合衆国とアイルランド共和国のキャンプ、そして、国内の主な音楽キャンプについて概観し、それぞれの特徴を整理する。なお、本研究で事例とする“音楽キャンプ”もアメリカやアイルランドのキャンプの視察を行いながら形成されてきた。

2.1.1 アメリカ合衆国の音楽キャンプ

アメリカ合衆国では、主に Williams Syndrome Association (WSA) が運営する『Music Therapy Camp for Experience (2003-)』が開催されている¹⁵⁸。

¹⁵⁴ Williams, J. C. P., Barratt-boyes, B. G., & Lowe, J. B. (1961). Supravalvular Aortic Stenosis. *Circulation*, 24, pp.1311-1318

¹⁵⁵ Ewart, A. K., Morris, C. A., Atkinson, D. et al (1993). Hemizygosity at the elastin locus in a developmental disorder, Williams syndrome. *Nat Genet*, 5, pp.11-16

¹⁵⁶ Williams, J. C. P. et al (1961).

¹⁵⁷ Lenhoff, H. M., Wang, P. P., Greenberg, F., & Bellugi, U. (1997). Williams Syndrome and the Brain. *Scientific America*, 277(6), pp.68-73

¹⁵⁸ Williams Syndrome Association <https://williams-syndrome.org/programs/camps>
2022年1月3日閲覧

Williams Syndrome Association (WSA) は、WS に関する情報を提供し、生涯にわたる支援的なコミュニティを提供するために、WS の人々の家族によって 1982 年に設立された団体である。WSA では、レッスンを中心として構成される WS の音楽的能力に着目した『Williams Syndrome Music & Arts Camp (1994-2004)』を開催していた¹⁵⁹。この活動は、音楽療法を中心とした『Music Therapy Camp for Experience(2003-)』に引き継がれている¹⁶⁰。

WSA は現在、『Whispering Trails Therapeutic Camp Experience』や『Whispering Trails Teen Camp Experience』『Camp Blue Skies』などのキャンプを開催しており、年齢によって参加者を区分している。『Whispering Trails Therapeutic Camp』は、6 歳から 12 歳の WS の子どもと保護者を対象としたプログラムであり、音楽療法士、作業療法士、理学療法士などによるセッション、歌、ダンス、楽器、アートや工芸、運動に加え、水泳、ボート、屋外ゲーム、キャンプファイヤー、自由参加のステージが行われている。保護者は、子どもがセッションに参加している間に教育セッションや交流の機会、休暇をとることができる¹⁶¹。『Whispering Trails Teen Camp Experience』は、13 歳から 20 歳の WS の人々を対象とした 1 週間の『Music and Enrichment Camp』である。ここでは、音楽のレッスン、合唱、ダンス、バンド、アートや工芸に加え、アーチェリー、水泳、ボート、乗馬といったキャンプ活動が行われる¹⁶²。また、『Camp Blue Skies』は、21 歳以上の WS を対象としたキャンプであり、Camp Blue Skies Foundation¹⁶³との共催である。ジャムセッションやドラムサークル、カラオケなどの音楽プログラム、ネイチャーウォーク、釣り、アート・工芸などが行われる¹⁶⁴。

¹⁵⁹ Stambaugh, L. (1996). Special Learners With Special Abilities. Music Educators Journal, 83(3), p. 19

根津知佳子・吉澤一弥・和田直人・角藤比呂志 (2020) 「ウィリアムズ症候群の視空間認知とパフォーマンス」, 『日本芸術療法学会誌』第 51 巻 2 号, p. 44

根津知佳子 (2008) 「芸術プログラムの構造」, 『三重大学教育学部研究紀要』第 59 巻, p. 269

¹⁶⁰ 根津・吉澤ほか (2020), p. 44

¹⁶¹ Williams Syndrome Association <https://williams-syndrome.org/programs/camps> 2021 年 8 月 16 日 閲覧

¹⁶² 同上

¹⁶³ 発達障害のある成人にキャンプを提供し、レクリエーション、社会化、ライフスキル教育を通じて、対象者の生活を向上させることを目的とした公益慈善団体である (Camp Blue Skies: <https://www.campblueskies.org/about> 2022 年 1 月 21 日 閲覧)。

¹⁶⁴ Camp Blue Skies <https://www.campblueskies.org/williams-syndrome> 2021 年 8 月 25 日 閲覧

2.1.2 アイルランド共和国の音楽キャンプ

アイルランド共和国では、Williams Syndrome Ireland (WSI) による音楽キャンプが開催されている。WSI は、アイルランド全土の WS の人々と家族を支援する団体であり、1987 年に WS の人々の家族によって設立された¹⁶⁵。WSI は、Mary Immaculate 大学¹⁶⁶の教育学部とともにジュニアキャンプとシニアキャンプを開催している。ジュニアキャンプは、17 歳未満の WS の人々を対象としており、このキャンプでは、自助スキル、言語スキル、社会的スキル、アカデミックスキルの育成に焦点を当てており、教育支援を中心としている。シニアキャンプである『Music/Activity Camp』は、17 歳以上の WS の人々を対象とした宿泊キャンプである。このキャンプでは、音楽や演劇、ライフスキル、自立に焦点を当てており¹⁶⁷、最終日には公演もしくは、ショーが行われる¹⁶⁸。具体的な活動は、器楽や声楽の個人レッスン、音楽劇や合唱などのグループセッション、ダンスや運動、アート、舞台装置や小道具づくり、アクティビティなどである。

以上の 2 か国で開催されているキャンプは、両者とも WS の人々の音楽への親和性に着目した活動であり、WS の人々を支援するためのものであるが、それぞれに異なる特徴がある。この特徴を明確にするために、表 2.1 において 2 つのキャンプを目的、活動内容、実施体制の観点から比較した。

¹⁶⁵ Williams Syndrome Ireland <https://www.williamssyndrome.ie/> 2021 年 9 月 16 日閲覧

<https://www.williamssyndrome.ie/about/#official-docs> 2021 年 12 月 8 日閲覧

¹⁶⁶ 1898 年に創立されたアイルランド共和国のリムリックに位置するカトリック系の大学である。

¹⁶⁷ Williams Syndrome Ireland <https://www.williamssyndrome.ie/donations/fund-raise-for-music-camp/> 2021 年 9 月 17 日閲覧

¹⁶⁸ Williams Syndrome Ireland https://www.williamssyndrome.ie/gva_event/music-event/ 2021 年 9 月 16 日閲覧

表 2.1. 諸外国の音楽キャンプの比較

	WSA 主催 (1994-) 〈アメリカ〉	WSI 主催 〈アイルランド〉
主催団体	WS の人々の家族が中心	WS の人々の家族が中心
目的	音楽療法	教育, 生活支援
対象年齢	6～12 歳, 13～20 歳, 21 歳以上	16 歳以下, 17 歳以上
主な活動 内容	音楽セッション, 歌, ダンス, 楽器, 美術や工芸, 運動	器楽や声楽の個人レッスン, 音楽劇や 合唱, ダンスや運動, 美術
運営資金	寄付, 募金, 参加費 (奨学金制度あり)	寄付, 参加費
連携, 協働	Camp Blue Skies Foundation, 音楽療法士, 作業療法士, 理学療法 士など	Mary Immaculate 大学の教育学部, 家 族, 教育関係者 (学校の先生やカウ ンセラー)

2つのキャンプの運営は、ともに WS の人々の家族が中心となっていて行っている。WSA のキャンプでは、音楽療法を中心として、音楽や美術、運動などの活動が行われており、WSI では教育や生活支援のために音楽活動が行われている。2つのキャンプは、ともに音楽活動を中心としているが、目的の違いにより音・音楽の用いられ方が異なっている。また、WSA は音楽療法士や作業療法士などと、WSI は Mary Immaculate 大学の教育学部と連携、協働している。具体的には、Mary Immaculate 大学の学生がボランティアとして音楽キャンプに参加しており、本大学では、WS の学習支援に関する研究が行われている¹⁶⁹。

2.1.3 日本の音楽キャンプ

日本国内で開催されている WS の音楽キャンプには、本研究の対象である“音楽キャンプ (2001-)”の他に、特定非営利活動法人 Smirhythm (以下、スマイリズムとする) によるキャンプ (2015-) がある。スマイリズムは、WS の子どもや家族が、音楽を通じて生きる喜びを分かち合うことを目的として 2010 年に設立された NPO 法人である¹⁷⁰。WS の子どもを持つ松井ちさこ氏が事務局長を務めるスマイリズムのホームページには、次のような理念が掲載されている。

¹⁶⁹ <https://www.mic.ul.ie/news/2018/mic-lecturer-launches-book-on-williams-syndrome> 2022 年 1 月 23 日閲覧

¹⁷⁰ 日本財団 <http://fields.canpan.info/organization/detail/1351081854> 2021 年 8 月 16 日閲覧

「音楽を通して変化をもたらしたいという強い思いで、このプロジェクトが始まりました。…（中略）…ウィリアムズの人たちが心の底から楽しんでいる音楽の世界を感じながら、関わったすべての人が、豊かな力を共有することがゴールです¹⁷¹」

スマイリズムが主宰する主なプログラムは、リトミックレッスンやカンファレンス、ミュージックキャンプであり、WSの人々の家族が中心となって運営を行っている。ミュージックキャンプは、2015年に松井氏が主宰して開催されるようになった。アメリカのWilliams Syndrome Association (WSA) と連携しており、音楽療法を中心に、リズムやダンス、音楽レッスン、個別発表などのプログラムで構成されている。幼児から成人までが参加することができ、毎年約30組の参加者が集うキャンプとなっている¹⁷²。作業療法士、理学療法士、言語聴覚士、臨床心理士、音楽療法士、教育関係者、ダンスや音楽の専門家などを招き、その専門家が実践を行っている。

2008年には、松井氏と日本で初めてWSの音楽キャンプ¹⁷³を創始した根津氏により、WSAの事務局長であるTerry Monkaba氏とWSのBen氏を日本に招聘し、シンポジウム（“音楽の森”）を開催した。これは、三重大学COE(B)と順天堂大学小児科の協働、江原学園東京音楽療法専門学校の後援により実現し、日本のWSの子どもたちとBen氏の交流や家族による意見交流が行われた。国内のWSを対象とした2つの音楽キャンプとアメリカのWSAは、WSの人々を支援するという共通の目的のためにこのような連携を行ってきた。なお、“音楽の森”は、この後も根津氏を中心として、継続的に実施しており、2021年には第9回を迎えた（巻末資料2, p.117）。

ところで、WS以外にも、小児がん、小児糖尿病、炎症性腸疾患などの疾患を対象としたキャンプが国内で開催されている¹⁷⁴。特定の疾患を持つ人々を対象としたキャンプが実施

¹⁷¹ Smirhythm <http://www.smirhythm.jp/ippo.html> 2021年8月3日閲覧

¹⁷² 2017年度は、37組の家族が参加し、ボランティアとスタッフも合わせると総勢160名となった（日本財団 <https://nf-nanbyoujishien.com/archives/1120/> 2021年8月3日閲覧）。

¹⁷³ “音楽キャンプ（2001-）”

¹⁷⁴ 公益財団法人そらぷちキッズキャンプは、小児がん（白血病、脳腫瘍など）の子どもや小児外科系疾患（二分脊椎症、短腸症候群）を持つ子ども、その他、心疾患（心臓病）、神経・筋疾患を持つ子どものための無料のキャンプを開催している（公益財団法人そらぷちキッズキャンプ <http://solaputi.jp/sp/about/participants.html> 2021年8月24日閲覧）。また、公益社団法人日本糖尿病協会では、小学生から高校生までの1型糖尿病患者児を対象として「小児糖尿病サマーキャンプ」を実施している（公益社団法人日本糖尿病協会 https://www.nittokyo.or.jp/modules/patient/index.php?content_id

されることで、同じ疾患を持つ人同士や家族同士の交流や情報共有の機会となり得る。そしてキャンプの対象者が各地から集まり開催されるという特徴から、そこでは、「関係的コミュニティ」が形成される。特定の疾患を対象としたキャンプでは、それぞれが対象者や目的に応じたプログラムを実施しているが、対象者を支援するという共通性を持っている。キャンプは、数日間といった限定された時間ではあるが、ある疾患を持つ人々とその家族の生活に影響を与え、生活を支援するという意義を持つ。

=23 2021年8月24日閲覧)。特定非営利活動法人日本炎症性腸疾患協会（CCFJ）は、小学生から高校生までの炎症性腸疾患（IBD）児とその家族を対象として、「IBD子どもキャンプ」を開催している（平野ほか，2017）。

第2節 “音楽キャンプ” の特徴

プロジェクト型音楽活動は、教員養成型 PBL 教育の分類において、Ⅰの Problem を基盤とした (A-Ⅰ型)、Ⅱの Project に当たる活動 (A-Ⅱ型、B-Ⅱ型) であり、教育現場や地域の課題に基づく音楽活動を指す。プロジェクト型音楽活動の一つである “音楽キャンプ (2001-2022)” は、日本において初めて開催された WS の人々とその家族のための音楽キャンプである。三重大学の教員であった根津知佳子氏が、国内の WS の人々の家族から要望を受け、そのニーズに応えるべくアメリカやアイルランドのキャンプの視察を行いながらわが国の文化に即した “音楽キャンプ” を形成してきた (巻末資料 3, p. 118) ¹⁷⁵。その特徴は、大学教員、卒業生、学生、保護者、兄弟・姉妹が協働していることであり、WS の人々だけでなく、その家族や大学教員、卒業生、学生も表現活動を行うことである。

根津らは、以下のような WS の表現行為の特性を確認し (①～⑤)、実践を行ってきた。

- ①リズムに対する親和性やメロディの記憶力が高く、能動的な音楽活動を発展する力を持っている。
- ②受動的な活動では、音楽的な文脈を読み取り、感情との関連を言語化する能力を持っている。
- ③即興的な活動に対する不安や舞台恐怖が少ない。
- ④創作活動では、イメージを音で象徴化する力があり、自分の作品のイメージを言語化することができる。ただし、読譜は困難である。
- ⑤外界の音・音楽や既成の楽曲を再生する能力がある¹⁷⁶。

とりわけ、WS の人々の特性 (③④) を活かして、“音楽キャンプ” では、即興性の高い音楽活動を行うだけではなく、ダンスや造形、美術、ものづくりなど様々な活動を行っている。これを可能としているのは、教科教育、学校教育を軸としたカリキュラムを持つ教育学部の教員の協働である。音楽活動を中心とした多様な活動は、長期的に WS の人々や家族

¹⁷⁵ 根津知佳子 (2020) 「はじめに」, 「ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—主として投影法心理検査を用いた解析—」, 『日本女子大学総合研究所紀要』第 23 号, p. 147

¹⁷⁶ 根津知佳子・後藤洋子・川見夕貴 (2016) 「Williams Syndrome の Performance に関する研究—歌舞伎ダンスの創出を通して—」, 『日本音楽療法学会東海支部研究紀要』第 5 巻, p. 39

を支援するためのものであり、WS の持つ社交性や人への関心を活かしながら、視空間認知の課題に取り組む活動である¹⁷⁷。この活動は、2019 年以降、仲間と「苦手なことを楽しく達成できる活動」から、「わかるから、心地よくて楽しい活動」へと移行しており¹⁷⁸、これは、後述する WS の視空間認知特性を把握するためのプロジェクト研究の成果に基づいた変化である。具体的には、視空間認知の課題に取り組むことを目的とした活動から、音楽やパフォーマンス、活動の構造を理解して楽しむことが視空間認知の弱さを克服することに結びつく活動へと移行している。また、文化内容を共有する、生活世界を拡大することも重視されるようになった¹⁷⁹。

ところで、“音楽キャンプ”に付随した活動として、演奏家が協働して行う“音楽会”を2008 年より開催している。この“音楽会”は、“音楽キャンプ”の参加者以外の人々も参加が可能であり、多様な人々が生演奏や WS の人々の表現に触れることができる機会となっている。

さて、“音楽キャンプ”の参加者は、現在では広く募集を行わず、継続的に参加している自律して参加することのできる家族のみとしており、固定された参加者によるコミュニティを形成している。そのため、参加者同士、スタッフと参加者の間で深い関係性が築かれている。新たに参加者の募集を行わないのは、継続的に参加してきた家族によるコミュニティの固有性を重視した支援を行うためである。プロジェクト型音楽活動は WS の人々や家族との協働であり、“音楽キャンプ”自体が継続的な参加者とともに20 年をかけて形成されてきた。

“音楽キャンプ”は、高等教育機関（三重大学、日本女子大学、順天堂大学）の連携によって開催されており、WS の人々と家族を支援するための WS の視空間認知に関する研究に基づいた実践である（「省察」と「実践」の往還）。根津・吉澤ほか（2020）は、WS の視空間認知特性を把握するために、投影法心理検査（ベンダー・ゲシュタルト・テスト、ロールシャッハ・テスト、風景構成法）を実施し、次のような解釈と見立てを行った（下線は筆者による）。

¹⁷⁷ 根津（2008），p. 270

¹⁷⁸ 吉澤一弥（2020）「協働の変容をもたらす要因」，「ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—主として投影法心理検査を用いた解析—」，『日本女子大学総合研究所紀要』第23 号，p. 163

¹⁷⁹ 同上

I. 認知面

図の上下の対称性認知不良，線分の交差認知不良，角の誤形成が明らかになったことから，音符や楽譜などの線分の認知が困難であり，楽器操作においても遠近感がわからず演奏が困難になることが想定できる。

II. 感情面

感情表出が抑制気味であり，緊張感や不安感，そして敵意が見られ，対人面においては，不安と委縮がみられた¹⁸⁰。

根津・吉澤ほか（2020）は，投影法心理検査で明らかになった上記の感情面，対人面の共通特性は，WS の特性と言われている初対面であっても誰とでも活動ができるという言語能力や社交性の高さとは異なる結果であると述べている。そして，心理検査の結果とその分析を基に，芸術療法（音楽療法）の具体的な治療モデルである「WS の“覚識の連続体（A Continuum of Awareness）”」を提示している（図 2.1）。

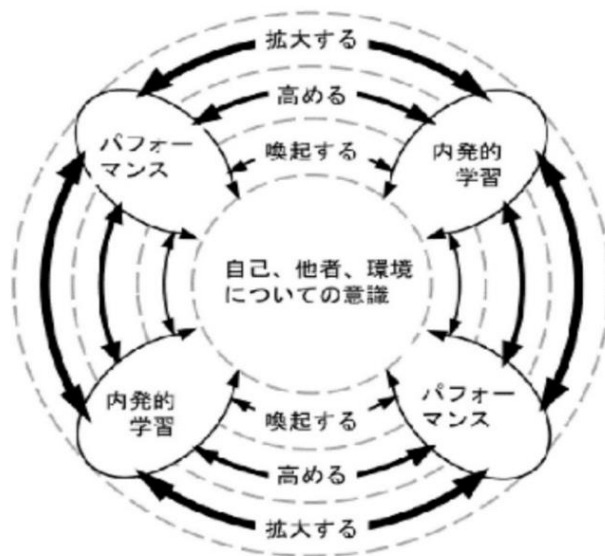


図 2.1. WS の“覚識の連続体”¹⁸¹

“気づき＝覚識（awareness）”とは，欲求やニーズや関心などに対応して，それらの充

¹⁸⁰ 根津・吉澤ほか（2020），pp. 44-53

¹⁸¹ 根津・吉澤ほか（2020），p. 51，図 3 を転載

足や興味の対象となるものが地（ground）とは区別され、図（figure）として前景に浮かび上がってくることである¹⁸²。このモデルは、音楽療法家である Boxill, E. H. (1985) に依拠したものであり、WS の人々の“気づき（awareness）”を「高める」「拡大する」ために、内発的学習と身体性を帯びたパフォーマンスとの連結を強化する必要があることを示すものである¹⁸³。つまり、本モデルにより、“音楽キャンプ”や“音楽会”において、WS の人々の関心のあることを前景として浮かび上がらせ、身体性を帯びたパフォーマンスを通して、自己や他者、環境への“気づき”を「高める」「拡大する」ことが、WS の人々の知覚の発達やアイデンティティの確立に結びつくことが示されている。“意識の連続体”は、2019 年以降のプロジェクト型音楽活動における理論的基盤となっており、「総合モデル」で示される「省察」の場における理論の中核となっている¹⁸⁴。

以上の“音楽キャンプ”の特性を踏まえて、国内外の WS のキャンプとその特徴を比較すると表 2.2 のようになる。

表 2.2. WS の音楽キャンプの比較

	“音楽キャンプ”	その他の WS の音楽キャンプ
主宰	大学教員，大学	WS の人々の家族，WS の支援団体
参加者	継続的に参加している自律して参加できる家族に 2013 年以降は限定	公募．年齢により参加できるキャンプを区別している場合もある
パフォーマ ンス	WS の人々だけでなく，保護者や兄弟・姉妹，学生や大学教員も行う	WS の人々のみが行う
音楽	即興性を重視した音楽活動 芸術療法の理論に依拠 ロールシャッハ・テスト，風景構成 法，ダンスセラピーなど	音楽療法中心 音楽的な能力の育成を中心 WS の人々の生活支援が中心 など
連携，協働	大学教員，卒業生，学生，家族，WS の人々，演奏家	専門職（音楽療法士など）や教育関係者，外部機関

¹⁸² 根津・吉澤ほか（2020），p. 49

Boxill, E. H. (1985). Music Therapy for the Developmentally Disabled. An Aspen Publication. (林庸二・稲田雅美訳（2003）『実践・発達障害児のための音楽療法』，人間と歴史社），pp. 82-83

¹⁸³ 根津・吉澤ほか（2020），p. 51

¹⁸⁴ 同上

2018 年以降, “音楽キャンプ” では, WS の人々と家族を支援するために前述のような多職種連携を軸とした研究を進めており, これらの研究成果に基づき実践を行っている. “音楽キャンプ” では, WS の人々と家族が表現することや交流を通じて楽しむことを重視しており, WS の人々や家族は対象者や被験者ではなく, 主宰者らと協働してキャンプを運営するメンバーとなっている. “音楽キャンプ” は, 以上のような固有性を持つプログラムであるが, 当事者¹⁸⁵ (WS の人々とその家族) と高等教育機関との協働であるという点で, プロジェクト型音楽活動だけでなく, 様々な疾患のキャンプのマネジメントモデルと成り得る活動である.

¹⁸⁵ 本研究では, WS の人々や家族といったコミュニティの人々を「当事者」とする.

第3節 “音楽キャンプ”における協働の変容

本節では、“音楽キャンプ”における協働の変容に着目し、PDCA サイクルを通して「総合モデル」を検討する。そして、これを基に、コミュニティの課題解決を図るモデル（第1章2節図1.2. B-I型）としての「総合モデル」の発展可能性について論じる。

第1章でも述べたように「総合モデル」は、高等教育機関と実践現場の協働における各成員の役割、マネジメント（運営）体制を明示するモデルであり、その代表であるプロジェクト型音楽活動は、A-I型、A-II型、B-II型に当たる（図1.2）。そして、「総合モデル」を含む5種の教育モデルは、第1章3節で確認したように「省察」と「実践」を「往還」という基本構造を持つ。しかし、当然ながら高等教育機関の教育改革、対象者の経験や成長の影響を受け、「省察」と「実践」の枠内の要素は変化することになる。つまり、協働の変容を追うことにより、「総合モデル」の本質を捉えるとともに、その有用性を検討することができる。

例えば、“音楽キャンプ”における協働では、「総合モデル」の内部構造が変化している。後述するように、メンバーの役割などの内部要素の変化により、“音楽キャンプ”の第1期を示す「総合モデル（2009）」、第2期を示す「総合モデル（2010-2018）」、第3期を示す「総合モデル（2019）」に区分することが可能となる。

各期の参加者数は、表2.3のとおりである。なお、“音楽キャンプ”は、年に1度の開催であることから（）には各回の平均数を示した。データはすべてのべ人数である。

表2.3. “音楽キャンプ”における参加者数の推移

	第1期	第2期	第3期
WSの人々	104名（約12名）	101名（約11名）	21名（約7名）
WSの人々の平均年齢	8～12歳	12～21歳	22～24歳
保護者、兄弟・姉妹	200名（約22名）	203名（約23名）	41名（13名）
家族数	104家族 （約12家族）	101家族 （約11家族）	21家族 （約7家族）
大学教員	40名（約4名）	35名（約4名）	13名（4名）
学生等	154名（約17名）	93名（約10名）	8名（3名）

表 2.3 から量的な推移を確認することができる。第 1 期、第 2 期に学生等の参加人数が多いのは、第 1 章 3 節で述べたように、“音楽キャンプ” が学生教育（教員養成型 PBL 教育）としてカリキュラムに位置付けられていたことによるものである。一方で、第 3 期における参加者数の減少は、継続的に参加している自律して参加することができる家族に限定したことに起因する。

表 2.3 では、のべ人数を示しているが、現在に至るまでの全 20 回の“音楽キャンプ”の内、1 回のみの参加者もいる一方で、第 1 期から継続的に参加している家族もある。そのため、WS の人々の平均年齢は徐々に上昇しており、これに伴い家族も加齢している。継続的に参加している WS の人々は、第 1 期には、幼児期・学齢期にあったが、2021 年には全員が成人を迎え、就労している。このようなコミュニティの量的、質的变化に応じて、高等教育機関は協働の構造を変化させてきた。

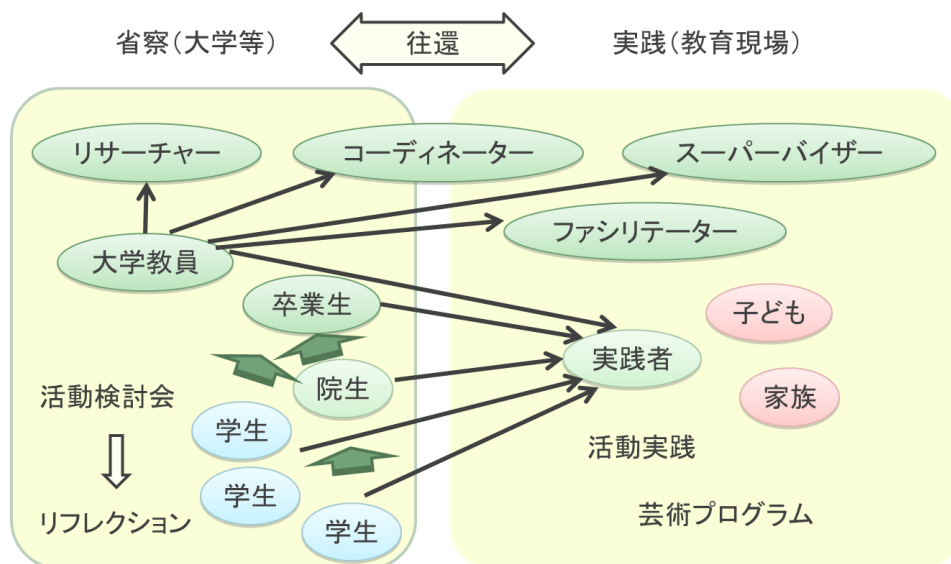


図 2.2. 総合モデル (2009) (再掲) ¹⁸⁶

第 1 期 (2001-2009 年) の協働を示す「総合モデル (2009)」では、Plan (活動検討) は、高等教育機関 (「省察 (大学等)」) において、大学教員と学部生、大学院生が行う (図 2.2)。大学教員は研究者として、実践現場から見出された課題を踏まえて全体のプログラムを計画し、「スーパーバイザー」として学生に指導を行い、活動を検討する。さらに、「コーディネーター」として全体のプログラムの調整や家族との連絡、楽器の運搬や施設予約、資

¹⁸⁶ 三重大学 COE (B) (2009), p. 15, 図 12 を転載

金管理など、全体のマネジメントを行う。Do（活動）は「実践」の場において行い、大学教員は「スーパーバイザー」として学生や現場の教職員に対して指導を行いつつ、「ファシリテーター」として活動を促進する役割を果たす。そして、学部生、大学院生、卒業生は「実践者」として活動し、学部生は大学院生、卒業生となっても継続的に参加する。WSは20,000人に1人とも言われる発症率のため、“音楽キャンプ”には全国各地から参加者が集合し、「関係的コミュニティ」を形成している。Check（評価）は、大学（「省察（大学等）」）において、大学教員と学部生によって行い、次年度の活動に向けた課題についても検討する（Action）。第1期には、実践を非日常的な時間・空間として位置付け、高等教育機関における研究とは棲み分けており、大学教員が実践自体をファシリテートすることと、その実践をスーパーバイズすることの2つの役割と大学における研究との往還をコーディネートする役割が全体の核になっている¹⁸⁷。つまり、大学教員が中心となり、学生教育（PBL教育）として本プロジェクトを推進する。

第2期（2010-2018年）には、“音楽キャンプ”は、学生教育から卒業生と大学教員による協働へと変容した（図2.3）。

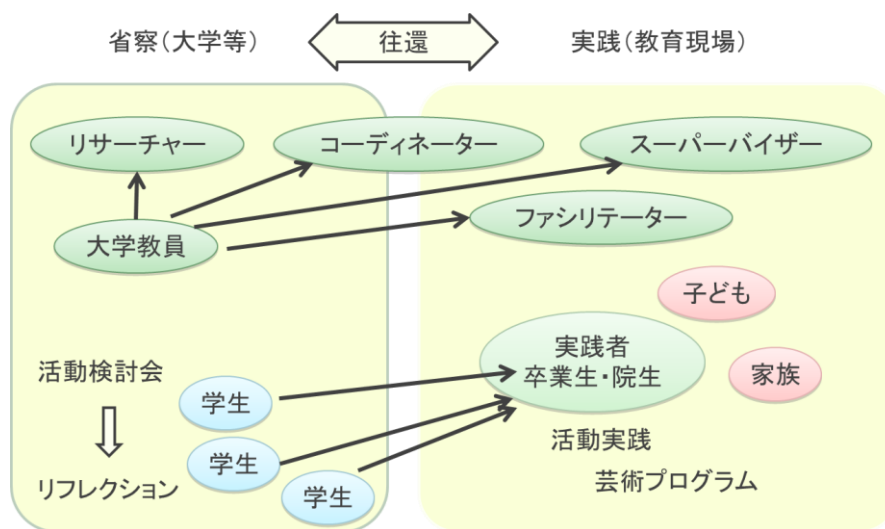


図2.3. 総合モデル（第2期：2010-2018）¹⁸⁸

第1期と異なるのは、実践現場で働く卒業生や大学院生が自律した「実践者」となり、「実践（教育現場）」の場に移行したことである。Plan（活動検討）は、高等教育機関（「省

¹⁸⁷ 根津知佳子（2020）「協働の変容」、『ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—主として投影法心理検査を用いた解析—』, p. 161

¹⁸⁸ 根津（2020）, p. 162, 図8を転載

察（大学等）」において、大学教員と学部生によって行う。第1期と同様に、大学教員は研究者として、実践現場から見出された課題を踏まえて全体のプログラムを計画し、「スーパーバイザー」として学部生を指導し、活動を検討する。さらに、「コーディネーター」として全体のマネジメントを行う。Do（活動）は「実践（教育現場等）」の場において行い、第1期と同様に大学教員は、「スーパーバイザー」、「ファシリテーター」の役割を果たす。第2期には、「大学院生」「卒業生」が、「省察（大学等）」の領域から「実践（教育現場）」へと移行し、実践現場で働く卒業生が「実践者」として活動に携わるようになる。そして、卒業生や大学院生が実践の中心となり、そこへ学生が加わるという形態となる。大学教員のスーパーバイズの下で学部生や大学院生が実践を行うことに加え、実践現場で働いている卒業生が協働することで、学生とは異なる実践現場で培われた指導力や実践力により、一層、参加者に寄り添った実践が可能となる。Check（評価）は、大学（「省察（大学等）」）において、大学教員と学生によって行い、次年度の活動に向けた課題についても検討する（Action）。第1期には、大学教員が中心となり活動を推進していたが、第2期には、大学教員と卒業生の協働へと構造が変化したことで、実践現場で働く卒業生の実践力や指導力がプロジェクトに反映され、実践が促進された。第1期と第2期に共通しているのは、学生教育（教員養成型PBL教育）がプロジェクトの中心となっていることである。

第2期には、“音楽キャンプ”と併せて、プロジェクト型音楽活動の一つである“音楽会”が三重大大学の三翠ホールで開催されるようになる。三翠ホール（大ホール）の舞台に立ち、パフォーマンスを行うことで、WSの人々が達成感を得ることや成功体験をすることを目的の一つとした¹⁸⁹。第2期の“音楽会”は、“音楽キャンプ”の中で取り組んだパフォーマンス（演奏やダンスなど）を発表する場としての意味合いが強く、“音楽キャンプ”の最終日に実施する。“音楽会”には、ゲストとして演奏家を迎え、コンサートやワークショップ¹⁹⁰なども行う。

その後、“音楽キャンプ”は、当事者が主体となっている第3期へと移行し、「総合モデル(2010-2018)」内の要素は、図2.4のように変化した。

¹⁸⁹ 三翠ホール（大ホール）は、収容人数が1650人であり、ホール内の舞台は横14.2メートル、縦9.5メートルと大人数でのパフォーマンスが可能な広さを持つ（国立大学法人三重大学 <https://www.mie-u.ac.jp/public/koudou/butaizumen.pdf> 2021年3月16日閲覧）。

¹⁹⁰ 声楽のワークショップ（2013年、2014年）、指揮者体験（2016年）等

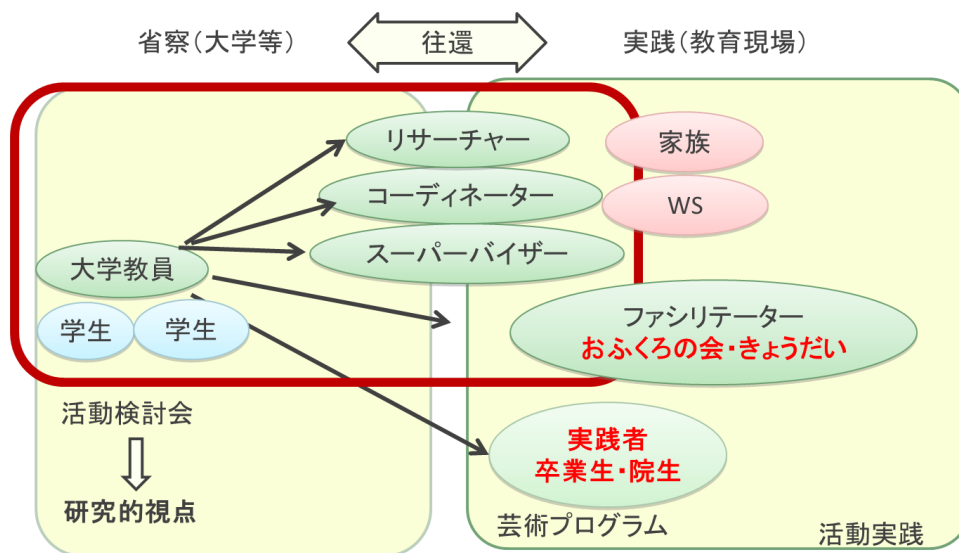


図 2.4. 総合モデル (2019) ¹⁹¹

第 2 期から第 3 期への最も大きな変化は、高等教育機関における研究と実践の往還が、高等教育機関と実践現場の融合へと変容したことである（図 2.4. 左上赤太枠）¹⁹²。Plan

（活動検討）に先立ち、2018 年～2019 年には、WS の人々の視空間認知の特性を把握するために、大学教員（芸術療法・音楽療法）が異なる専門領域（工学，臨床心理学，精神医学，構成学）の研究者と協働し、投影法心理検査（ベンダー・ゲシュタルト・テスト，ロールシャッハ・テスト，風景構成法）を実施した。この背景には、幼児期から“音楽キャンプ”に参加してきた WS の人々が社会参加をするようになったことで、新たな支援方法の開発が必要となったこと，家族の高齢化に伴う活動の見直しが必要となったことが挙げられる¹⁹³。投影法心理検査の結果の分析を基に，大学教員は，本章第 2 節で述べた具体的な“音楽キャンプ”の理論的基盤となる治療モデル（WS の“意識の連続体”）を創出した¹⁹⁴。

Plan（活動検討）は，第 2 期と同様に高等教育機関（「省察（大学等）」）において，大学教員と学部生が行う（図 2.4）。大学教員は研究者として，前述の研究の成果を踏まえたプログラム，実践を計画し，「コーディネーター」として全体のプログラムの調整や家族との連絡，楽器の運搬や施設予約，資金管理などのマネジメントを行っている。Do（活動）は

¹⁹¹ 根津・吉澤ほか（2020），p. 162，図 9 を転載

¹⁹² 根津・吉澤ほか（2020），p. 162

¹⁹³ 根津知佳子（2020）「1. はじめに」，『ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—主として投影法心理検査を用いた解析—』，第 23 号，p. 148

¹⁹⁴ 根津・吉澤ほか（2020），pp. 44-53

「実践（教育現場等）」の場において実施し、大学教員は、「スーパーバイザー」として学部生や卒業生、大学院生に対してだけでなく、WS の人々や家族に対しても指導を行う。そして「ファシリテーター」として、活動を促進することに加え、「実践者」として研究成果に基づく実践を行う。

プロジェクト型音楽活動は、第1期、第2期においては学生教育（教員養成型 PBL 教育）として位置付け、学生は「実践者」として活動を行っていたが、第3期以降においては、プロジェクト型音楽活動が学生教育から当事者の自立・自律支援に移行したことにより、学生はWS の人々と同世代の者として実践に携わる。そして、第3期には、家族がファシリテーターとなって実践を促進しており、WS の人々や兄弟・姉妹、保護者が実践の中心へと移行している。Check（研究的視点での評価）は、高等教育機関（「省察（大学等）」）において、大学教員が中心となって行う。研究的視点での検討を通して、実践から見出された新たな知見と課題の両者を踏まえて研究を発展させ、新たなアプローチや実践を開発する（Action）。このような協働の構造の変化とともに、家族がファシリテーターとして活動を促進するようになり、大学教員や卒業生が中心となって進めるのではなく、当事者が中心となりつつある。これにより、より一層、当事者の関心に基づき、ニーズに応じた活動へと移行している¹⁹⁵。

第1期から3期への協働の変容は、表2.4のように整理することができる。

¹⁹⁵ 2019年には、WS の人々から行いたい活動を募集し、実践した。

表 2.4. 協働の変容

	第 1 期		第 2 期	第 3 期
活動の推進	大学教員		大学教員と卒業生, 大学院生	大学教員と家族 家族が実践の中心へ
活動の位置付け	学生教育（PBL 教育）			当事者の自立・自律支援へ
連携	医学 部	教科教育を専門とする大学教員		精神医学や臨床心理学等を 専門とする大学教員
特徴	先行研究, アクションリサーチに基づく 研究と実践			WS の視空間認知について の検査を実施し, その研究 成果に基づく実践と省察
変容による メリット		卒業生の実践現場 で培われた指導 力, 実践力が反映	より一層, 当事者の関心に 基づき, ニーズに応じた活 動へと移行	

以上のように、「総合モデル」は、その時々状況やコミュニティの量的、質的变化に応じた高等教育機関の協働を示すことができるモデルである。「総合モデル」において協働の変容を追うことで、プロジェクト型音楽活動である“音楽キャンプ”は、大学教員が中心となった学生教育としての推進（第1期）から、WSの人々や兄弟・姉妹、保護者中心（第3期）へと移行していることを確認した。

第4節 「総合モデル」の改善

前節では、“音楽キャンプ”における協働の変容について、PDCA サイクルを通して「総合モデル」を検討した。これにより、第1期（2001-2009年）は大学教員、第2期（2010-2018年）は、卒業生・大学院生が中心となって活動を進めていたことを確認した。そして、第3期には家族がファシリテーターとなっており、活動の中心が家族へと移行していることを見出した。さらに、第1期に重視していた学生教育（教員養成型 PBL 教育）は、第3期には、対象者の自立・自律支援へと移行していることを明らかにした。この背景には、幼児期から“音楽キャンプ”に参加してきた WS の人々が社会参加をするようになったことで、新たな支援方法の開発が必要となったこと、家族の高齢化に伴う活動の見直しが必要となったことが挙げられる¹⁹⁶。これらの課題に基づき、三重大と日本女子大学が連携した研究プロジェクトが結成され、WS の視空間認知の特性を解明する新たな支援の方法を開発するための研究が行われた¹⁹⁷。つまり、高等教育機関は、研究の機能を重点化したことになり、対象者の支援を第一としたことを意味する。

以上を踏まえ、本研究では、“音楽キャンプ”において活動の中心が家族へと移りつつある状態であるが、完全には移行していないことをコミュニティの課題として抽出し、対象者が自律して参加する“音楽キャンプ”とすることを目指した。なお、“音楽キャンプ”は、全国各地から対象者が集合して開催されるという特徴を持つことから、「物理的コミュニティ」ではなく、WS やその家族であるということを共有する「関係的コミュニティ」を対象とした活動である。本節では、このコミュニティの課題解決のために、「総合モデル」を改善し、高等教育機関とコミュニティの協働を示す「協働モデル」とする。

さて、当事者である WS の人々や家族を活動の中心とするためには、「総合モデル(2019)」に示されているように、家族がファシリテーターとして活動を促進していく必要がある。それに加え、家族が実践者として活動を行い、WS の人々や家族がそれに参加するという形態をつくること、そしてその活動における当事者の表現を保障することが必要であると捉えた。これらを踏まえ、当事者による自律した活動とするために、高等教育機関や大学教員に求められることについて検討する。

¹⁹⁶ 根津（2020），p. 148

¹⁹⁷ 精神医学，音楽教育・音楽療法，美術教育・構成学を専門とする大学教員によるプロジェクトである，日本女子大学総合研究所研究課題 69「ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—主として投影法心理検査を用いた解析—」（2018-2019 年）を指す。

まず、高等教育機関では、研究プロジェクトの機能を重視することにより、大学教員はリサーチャーとして研究成果に基づく支援プログラムを開発することが重要である。そして、そのプログラムを実施するための会場の設定や時間や空間の構成、参加者への連絡、調整など活動全体をコーディネートする必要がある。さらに、対象者の自律・自立支援のために、学生や家族に対し、スーパーバイズを行うことが求められる。これらの役割は、「総合モデル（2019）」と同様であるが、それに加え、家族が実践者となるための調整や場の設定、家族への実践の依頼などが必要となる。また、「音楽キャンプ」は、「関係的コミュニティ」を対象とした活動であることから、各参加者の生活する地域や生活そのものが参加者の背景となっており、「実践」の場は、WSの人々や家族が過ごしている「生活世界」の一部となる。

“音楽キャンプ”の特徴と協働における役割を踏まえ、本研究では、三重大と日本女子大学が連携した研究プロジェクト¹⁹⁸とともに、「総合モデル」をコミュニティの課題解決を図る「協働モデル」へと改善した（図 2.5）。

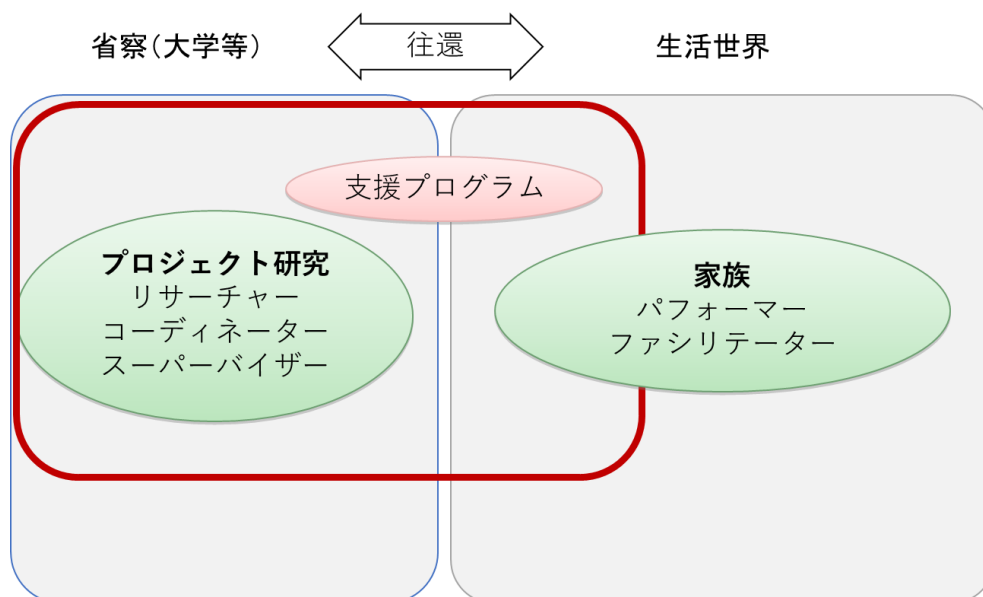


図 2.5. 協働モデル（筆者が一部改変）¹⁹⁹

「協働モデル」の特徴は、大学における「省察」とWSの人々や家族が過ごしている「生

¹⁹⁸ 日本女子大学総合研究所研究課題 76「ウィリアムズ症候群のための“支援プログラム”の開発～投影法心理検査を基盤として～」（2020～2021 年），研究代表者：吉澤一弥

¹⁹⁹ 日本女子大学総合研究所報告会資料（2021 年 11 月 13 日）

活世界」との「往還」である。元来，“音楽キャンプ”は生活拠点の異なるコミュニティを対象としているという特徴を持つ。対象者が社会人となったことにより、余暇活動を視野に入れる必要があることから，“音楽キャンプ”は、活動期間以外にも大学教員が研究的視点を持って、対象者の「生活世界」に介入する段階に移行している。これにより、プロジェクト型音楽活動は、対象者の生活を支援するプロジェクトの創出を目指すこととなる。家族は、プロジェクト型音楽活動の能動的なファシリテーターとして活動を促進するだけでなく、実践者として活動を行うことになる。当然ながら、当事者であるWSの人々も同様である。このことから、当事者である家族、WSの人々の役割を「パフォーマー」「ファシリテーター」とした（図 2.5. 右枠）。そして、当事者がこのような役割を担うためには、大学教員は研究成果を基に“音楽キャンプ”全体をコーディネートする、家族をスーパーバイズすることにより、家族による実践の場を設定し、その活動を支えることが必要となる（図 2.5. 左枠）。

このような、新たな実践形態において大学教員は、これまで以上に参加者の表現を保障する必要がある。

第3章 「協働モデル」による実践と省察

本章では、「総合モデル」を改善したモデルである「協働モデル」に依拠し、プロジェクト型音楽活動（“音楽キャンプ”）を企画（Plan）、実践し（Do）、その評価を行う（Check）。これにより、「協働モデル」のコミュニティの課題解決を図るモデルとしての有用性について検討する。

第1節では、「協働モデル」に基づき、以下の課題Ⅰ～Ⅲの解決を図るための“音楽キャンプ”（2021年度実施）の企画を行う。

- Ⅰ 特別な支援が必要な人々の発達課題に即した音楽活動の開発
- Ⅱ 特別な支援が必要な人々のための「生演奏に触れる機会」の創出
- Ⅲ 地域の枠組みを越えた「生演奏に触れる機会」の創出

続く第2節では、「協働モデル」の特徴を活かし、当事者が「ファシリテーター」「パフォーマー」となる支援プログラムについて検討する。第3節では、世界的な特殊状況である新型コロナウイルスの感染拡大に伴う音楽活動の制限を踏まえ、第1節、第2節で提案した活動を含む“音楽キャンプ”（2021年度）の実践について報告する。そして、第4節では、“音楽キャンプ”の最終プログラムに着目し、当事者による言語行為を対象として、KH Coderを用いた計量テキスト分析を行うことでプログラムの評価を行う（Check）。

第1節 実践の企画

本節では、「協働モデル」に依拠した“音楽キャンプ”の企画過程について概観するとともに、課題Ⅰ～Ⅲの解決を図るプログラムを提案する。本企画は、2021年8月6日から8月9日に開催するオンライン（Zoom）による“音楽キャンプ”と“音楽会”に向けたものである²⁰⁰。

「協働モデル」に基づき、企画の検討はプロジェクト研究として行った（第2章4節図2.5.左側）。本プロジェクト研究に関与する大学教員と学部生、演奏家とともに計4回の企画検討会をZoomで実施した（表3.1）。

表3.1. 企画検討会

	日時	参加者
第1回	7月26日（月）16：00～	大学教員3名
第2回	7月27日（火）20：00～	大学教員4名，学部生2名 ²⁰¹ ，演奏家1名
第3回	7月31日（土）9：30～	大学教員3名，学部生2名，演奏家1名
第4回	8月3日（火）20：00～	大学教員4名，学部生2名，演奏家1名

企画検討会では、対象者の発達課題に即した活動を開発するために、理論的基盤（WSの“覚識の連続体”，最近接発達領域，三項関係，同質の原理）を大学教員が学部生や演奏家と共有し，これらの理論に基づき活動を検討した。これは，大学教員がリサーチャー，スーパーバイザーとしての役割を果たしていることを意味する。学部生や演奏家が検討会に参加することで，それぞれの専門性を活かした多様な発想が生み出され，そこにリサーチャー，スーパーバイザーである大学教員の専門性や実践知が融合することになる。

さて，筆者は，課題Ⅰ～Ⅲの解決を図るために，以下の2つの活動を企画，提案した。課題Ⅰに対する「特別な支援が必要な人々の発達課題に即した音楽活動の開発」については，声で表現する音楽的な活動である「声の七変化」を考案した。これまで，“音楽キャンプ”において歌唱活動を行う中で，対象者には正しい音程で歌うこと，自身の声をコントロールすることに課題があり，歌唱表現には至りにくいという課題があった²⁰²。そのため，

²⁰⁰ 新型コロナウイルス感染症の拡大により，オンラインでの実施となった。

²⁰¹ 日本女子大学の4年生であり，WSの人々と同年代の参加者である。

²⁰² 川見夕貴・根津知佳子・和田朝美（2020）「舞台空間における音楽表現の保障に関する

音程を重視する楽曲は使用せず、絵から声色や感情をイメージして表現する活動とし、それに加え、音高の上下を図形楽譜によって示し、音高と言語を結びつけて声で表現する展開を取り入れた。後者の活動により、正しい音程で歌う際の支援としての図形楽譜の可能性について検討することを目的の一つとした（巻末資料 4, pp. 119-120）。

次に、課題Ⅱに対する「特別な支援が必要な人々のための『生演奏に触れる機会』の創出」、課題Ⅲに対する「地域の枠組みを越えた『生演奏に触れる機会』の創出」については、“音楽会”における発達課題に即した歌唱プログラム『虹』（新沢としひこ作詞、中川ひろたか作曲）を提案した（課題Ⅰの視点）（巻末資料 5, p. 121）。本プログラムの特徴は、音楽の創造プロセスに対象者が関与すること、対象者自身の身体や声への“気づき”を重視していることである。具体的には、WS の人々が関心をもっている楽曲である『虹』を中心として²⁰³、発声法の体験や歌唱を通して、自身の声の変化や自身への“気づき”を活性化し、高めることを重視した。音楽の創造プロセスに対象者が関与することは、生演奏であるからこそ可能となることであり、演奏家とともに音楽を創造する経験をする 것을企図した。楽曲選択の観点は、対象者が聴いたことがある曲、歌詞が覚えやすく、曲自体が短い、音域が狭く成人の男声、女声ともに発声しやすい音域であることである²⁰⁴。前述のとおり、対象者には正しい音程で歌うといった発声における声のコントロールに課題があり、歌うこと自体に抵抗感のある対象者もいることから、本プログラムでは、正しい音程であるかどうかには焦点を当てるのではなく、声質（音質）に着目し、人間がそれぞれに持つ声（個性）を活かして歌うこと、プロによる演奏とともに歌うことで声を出すことの心地よさを感じることを目的とした。歌唱において、個人の持つ声よりも音程が重視されがちであることは、音楽教育、音楽科教育における課題でもある。そこで、本プログラムは、個人の声を重視し、それを活かして歌うための呼吸や発声を体験するものとした。その際、従来の声楽指導で用いられるような抽象的で感覚的な言語表現は避け、対象者がボディイメージを持つことができる具体的な言語指示を行った（巻末資料 5 参照）。

以上の 2 つのプログラムを含め、企画検討会において全体のプログラムを検討する中で、対象者の持つ言語と音、言語とパフォーマンスが結びついた活動への関心に基づき、対象

研究」、『日本女子大学家政学部紀要』第 67 号, pp. 33-39

²⁰³ 2019 年の“音楽キャンプ”、2020 年の“音楽会”で演奏された楽曲であり、WS の一人は、その際に「歌ってみたい」と発言していた。

²⁰⁴ 『虹』は、Gdur、20 小節の楽曲であり、歌唱音域は、a~h¹ である。

成人の生理的声域は約 3 オクターブであり、平均して男性は C~d²、女性が c~g² である（米山、1998）。

者が、自己や他者、周囲への“気づき”を拡大していくことを重視することにより、2021年度のプログラムでは声を用いる活動が中心となった。企画検討会では、プログラム同士の結びつきや系統性について検討し、実施時間帯や実施順を考慮したプログラム構成とした。

また、“音楽会”における演奏の撮影方法についても検討し、対象者が楽器の仕組みやその演奏方法などに着目できるよう視覚情報を整理することとした。これは、WSの人々の視空間認知の課題に対する支援であり、目の前のものの全体像を把握することに課題があるWSの人々に対し、着目すべき部分のみを映し出すことにより、視覚情報を限定することを示す。具体的には、マリンバの打鍵を上部から撮影することで、音と運動の結びつきを視覚化した。

企画検討会を通して、本節と次節で示す筆者による提案も含む全10種のプログラムを創出した（巻末資料6, p. 122）。

第2節 「協働モデル」の特徴を活かした支援プログラム

「協働モデル」では、当事者である WS の人々や家族が多様な役割を担い、自律した実践・活動を行うことを展望し、家族を「ファシリテーター」、「パフォーマー」として位置付けている（第2章4節図2.4. 右側）。本節では、家族がこれらの役割を果たすための支援プログラムを提案する。

「協働モデル」に基づき、筆者は、各家族単位で取り組む活動である「家族ミッション」を提案した。本プログラムは、各家族でテーマに沿ったパフォーマンスを創出するというものであり、パフォーマンスの内容（演奏する、歌う、踊る、語るなど）やそれを創出するプロセスを各家族に委ねる。テーマは、「家族が『お守り』にしている曲（つらい時に聴く曲）」とし、選曲、使用音源、パフォーマンス内容の決定、その準備や練習、パフォーマンス検討のスケジュール等のすべてを各家族で行うこととした（巻末資料7, p. 123）。家族の「お守り」の曲を他者と共有するために保護者や兄弟・姉妹がファシリテートし、WS の人々と家族がともにパフォーマンスを行うことを企図した。

それに加え、当事者の自律した実践を促進するために、活動内容についての専門性を持つ家族へ実践の依頼を行った。具体的には、WS の優れた言語表出と音楽への親和性に着目した活動であり、言語と音の結びつきを重視したプログラムであるラップ、言語と動きの結びつきを重視したプログラムであるフラダンスの講座の依頼である。両者は、WS の人々と家族の生活世界に存在するものであり、“音楽キャンプ”では、それを他の家族と共有することとなる。これを行うために、プロのラッパーである兄弟、フラダンス講師を務める母親に、実践を依頼した。これにより、専門性を持つ家族が実践者となり、その活動に WS の人々や他の家族も参加する活動とした。

3泊4日の“音楽キャンプ”の全体プログラムにおいて、「家族ミッション」は初日に家族に伝え、最終日の最終プログラムで発表するという、“音楽キャンプ”全体の時間を通して、家族で進行させるプログラムとして位置付けた。そして、ラップ講座とフラダンス講座は、両者とも2日間を通して継続的に行うプログラムとした（巻末資料6, p. 122）。

第3節 実践

本章第1節、第2節では、「協働モデル」に依拠した“音楽キャンプ”のプログラムについて検討した。本節では、世界的な特殊状況である新型コロナウイルスの感染拡大に伴う音楽活動への制限を踏まえ、第1節、第2節で提案した活動を含む“音楽キャンプ”（2021年）の実践について報告する。

2020年より新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が国内でも拡大したことにより、人が密集することによる飛沫感染の危険性から、都心部から離れた地域でなくとも、物理的な距離を問わず生演奏に触れる機会は制限されるようになった。劇場やホールでの公演やコンサート等は中止、または無観客公演となり、教育現場においても歌唱などの音楽活動が制限された。これに伴い、“音楽キャンプ”も2020年よりWeb会議システム（Zoom）を用いて実施することとなった。このような新たなシステムやツールの活用によるオンライン実施のメリットは、移動を伴わず安全に全国各地のWSの人々と家族が画面上に集まり、音楽活動を行うことができることである。さらに、カメラを操作することで、視覚情報を限定することができるため、前節で述べたようにWSの人々の視空間認知の特性に対する支援が可能となる。

このように、オンラインでの実施におけるメリットがある一方で、これらのシステムでは、音の響きなどを直接的に体感するなどの本質的な音楽的経験を提供することは困難であり、即興的・応答的に音楽の創造プロセスに関与することも不可能となる。

以上のオンライン実施によるメリットとデメリットを踏まえ、オンラインによる“音楽キャンプ”と“音楽会”を開催した（表3.2および表3.3）。

表 3.2. 2021 年 “音楽キャンプ” の概要²⁰⁵

実施日：2021 年 8 月 6 日（金）～9 日（月）
使用ツール：Zoom
配信場所：日本女子大学新泉山館 201 教室，三重大学教育学部機械工学研究室
参加者の配信場所：自宅（4 家族），民宿（3 家族）
参加者：7 家族 21 名（WS の患者 7 名，兄弟・姉妹 4 名，保護者 10 名）
運営スタッフ：大学教員 4 名，学部生 2 名，演奏家 3 名
実施プログラム：
【音楽表現】 (1) ラップ
(2) 声の七変化
(3) オタマトーン
(4) 家族ミッション
【造形表現】 (5) オノマトペ
【身体表現】 (6) 朝の体操（ヨガ，ハッピーウィリムン音頭）
(7) フラダンス
(8) とこわか体操
【その他】 (9) 昔話あのとどうなった？
(10) 家族で DON（近況報告，キャンプの感想）

2021 年には，“音楽キャンプ”（2021 年 8 月 6 日～9 日）と併せて“音楽会”（2021 年 8 月 8 日）を開催した．前者では，通信ツールとして Zoom を使用し，後者では，Zoom と YouTube を併用した．Zoom のシステム上の課題として音質が悪いことや画面が複数表示されるため，WS の人々にとって情報を整理しにくいことが挙げられる．そのため，“音楽会”では鑑賞プログラムにおいて YouTube を使用することでその音質を保障するとともに，楽器や演奏といった着目してもらいたい部分のみに視覚情報を限定した．

²⁰⁵ 第 20 回 “音楽キャンプ”（巻末資料 3，p.118 を参照）

表 3.3. 2021 年 “音楽会” 概要

実施日：2021 年 8 月 8 日（日）16：00～
使用ツール：Zoom と YouTube
配信場所：音楽スタジオ，日本女子大学新泉山館 201 教室， 三重大学教育学部機械工学研究室
参加者の配信場所：自宅（4 家族），民宿（3 家族）
参加者：7 家族 21 名（WS の患者 7 名，兄弟・姉妹 4 名，保護者 10 名）， 一般参加者 10 名
運営スタッフ：大学教員 4 名，学部生 2 名，演奏家 3 名
演奏家グループ：Le jouet（サックス 1 名，パーカッション 2 名）

参加者は，“音楽キャンプ” “音楽会” とともに 7 家族 21 名であり，各家庭もしくは民宿²⁰⁶から Zoom に接続した．また，オンライン開催により海外に在住する兄弟も“音楽キャンプ”に参加することが可能となった．コロナ禍における移動制限のため，スタッフも移動はせず，日本女子大学と三重大学それぞれから配信を行った．そして，“音楽会”は演奏家 3 名と音響スタッフ 1 名，大学教員 1 名により音楽スタジオから配信を行った．

²⁰⁶ 通信機器の問題や実践の行うために広い場所が必要であることから，3 家族が自主的に民宿に集まり，そこからオンラインによる“音楽キャンプ”に参加した．

第4節 実践の評価

本節では、「協働モデル」に基づき、企画（Plan）、実践した（Do）“音楽キャンプ”について、参加者からの評価を分析することで、「協働モデル」の有用性について検討する（Check）。「協働モデル」は、WSの人々や家族といった当事者自身が多様な役割を担い、自律した実践・活動を行うことを展望する、対象者や家族を支援するための提案である。そのため、本モデルの有用性については、当事者からの評価によって検討することが妥当である。

本研究では、当事者による発言の全体像を捉え、分析者の視点を排除して語と語の結びつきを捉えるために計量テキスト分析を用いる²⁰⁷。分析ソフトとして、樋口耕一が開発したKH Coder²⁰⁸（khcoder - 3b03g.exe 2021/08/12）を用い、当事者の言語行為を対象として、頻出語彙の抽出、共起ネットワークの描画を行うことで、当事者のキャンプに対する感想を分析する²⁰⁹。これにより、データの全体像や分布を量的に把握し、特に、語と語の結びつきやテキストの部分ごとの特徴を探る²¹⁰。なお、対象となる当事者の言語行為は、音楽キャンプの最終日に行われた最終プログラム「家族で DON」の中で語られた内容である。最終プログラムでは、当事者がキャンプ全体を振り返り、その感想が語られるため、当事者の“音楽キャンプ”に対する考えが表れることから分析の対象とした。最終プログラムにおいて、参加者が感想を述べた合計時間は、26分38秒であり、この間に7家族20名が発言を行った²¹¹。映像記録²¹²からトランスクリプトを作成し²¹³、フィラー（「えー」、「まあ」など）、感想を述べる前の挨拶（「おはようございます」）、感想を言い終えたことを示す言葉（「以上です」、「終わります」）を除いたデータを分析対象とした。

²⁰⁷ 計量テキスト分析は、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理、分析し、内容分析を行う方法である（樋口，2021，p.15）。

²⁰⁸ 本解析ソフトは、分析者の持つ理論や問題意識によるバイアスを排除することができるという特徴を持つ。

²⁰⁹ 前処理では、抽出されなかった頻出語句である「Mくん」「お疲れ様」の2語を強制抽出する語として設定した。

²¹⁰ 樋口（2021），p.28

²¹¹ 2021年8月9日10時から最終プログラム「家族で DON」を実施した。“音楽キャンプ”参加者のうち都合がつかない1名を除き、全員が本活動に参加した。

²¹² Zoomの画面録画機能を使用して、映像記録を行った。

²¹³ その際、人名はアルファベットで表記し、同一人物を指す場合には、あだ名や呼び捨てなどをすべて統一して「〇〇さん」または「〇〇くん」とし、保護者の発言の中にあった子どもの名前は、「息子」または「娘」で統一した。

KH Coder による分析の結果，総抽出語数（使用²¹⁴）：2584（901），異なり語数²¹⁵（使用）：504（357）となり，文書の単純集計は，文：81，段落：20 となった．分析対象となった 357 の語から，頻出語彙（3 回以上出現）が表 3.4 のように抽出された．

表 3.4. 頻出語彙

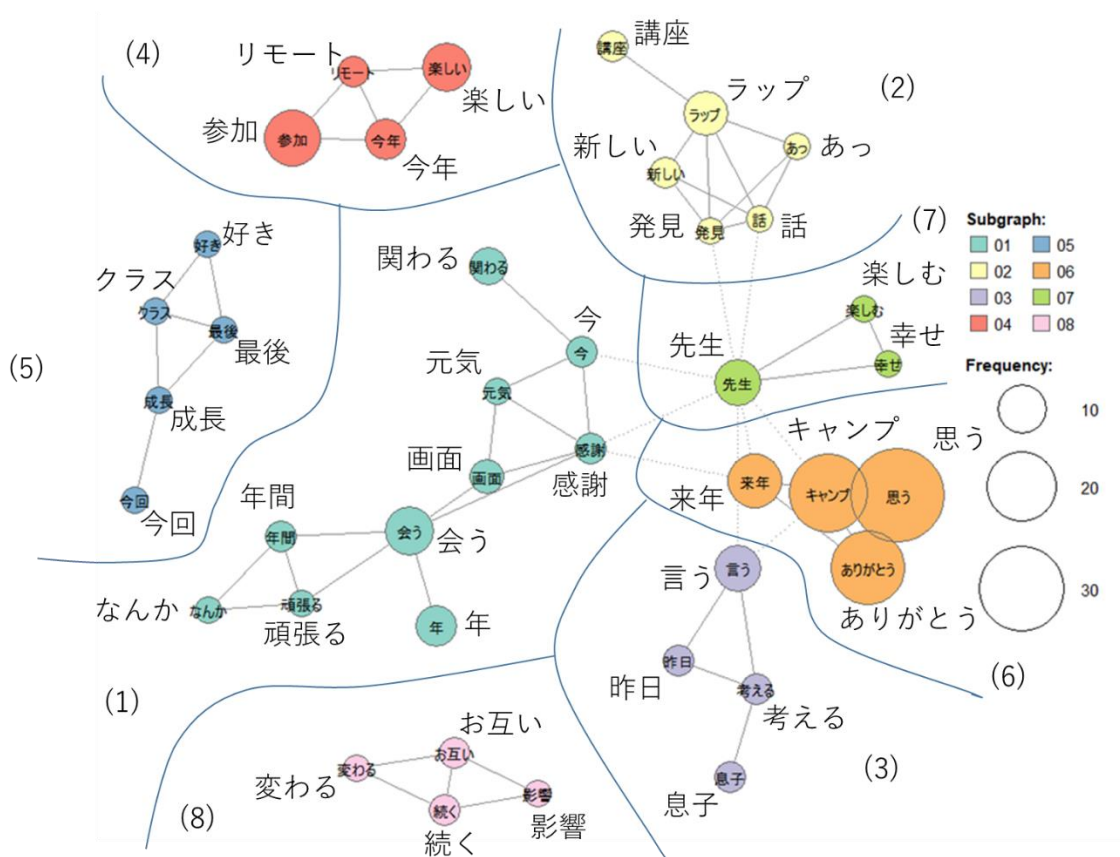
順位	抽出語彙	頻度	順位	抽出語彙	頻度	順位	抽出語彙	頻度
1	思う	37	17	Mくん	4	32	あつ	3
2	キャンプ	26	18	お願い	4	33	なんか	3
3	ありがとう	23	19	お互い	4	34	クラス	3
4	人	16	20	リモート	4	35	一緒	3
5	参加	13	21	会える	4	36	影響	3
6	来年	12	22	感謝	4	37	楽しむ	3
7	会う	10	23	嬉しい	4	38	感じる	3
8	楽しい	10	24	考える	4	39	頑張る	3
9	言う	9	25	講座	4	40	元気	3
10	先生	9	26	今	4	41	好き	3
11	ラップ	8	27	昨日	4	42	幸せ	3
12	今年	7	28	新しい	4	43	今回	3
13	自分	7	29	息子	4	44	最後	3
14	年	7	30	続く	4	45	成長	3
15	関わる	6	31	年間	4	46	発見	3
16	画面	5				47	変わる	3
						48	夢中	3
						49	来る	3
						50	話	3

表 3.4 のように，自身の感想や気持ちを述べる際に用いられた「思う」が最も頻出しており，「キャンプ」「ありがとう」がそれに続いている．プログラムに関する語彙は，全 10

²¹⁴ 総抽出語数から，助詞，助動詞を省いた分析の対象となる語数

²¹⁵ 分析対象となる語の種類

種のプログラムの内、「フラダンス」「オノマトペ」「ラップ」の3種のみが頻出語彙として出現している。「フラダンス」が2回、「オノマトペ」が2回に対し、「ラップ」は8回出現しており、ラップが最も参加者の印象に残ったプログラムであることがわかる。そして、そのラップ講座を行った兄弟の名前である「Mくん」も頻出語彙となっている。具体的な人名が他には頻出していないことから、兄弟Mが参加者の印象に残る存在となっていたと捉えることができる。



共起ネットワークから、(1) ～ (8) の 8 つのサブグラフが検出された。頻出語句が最も含まれているサブグラフ (6) (図 3.1. 右下) には、最頻出語彙である「思う」「キャンプ」「ありがとう」と「来年」の共起が示されている。そして、「来年」はサブグラフ (1) (図

3.1. 中央) の「感謝」とも結びついている。「来年」に関する参加者の発言は、「来年も笑顔で会いたい」「来年も来ます」「来年に向けて」などであり、次回のキャンプを待ち望むものとなっていることから、今年のキャンプを経験した上で、来年のキャンプに対する期待が込められていると捉えることができる。「来年」に関する発言には、「来年に向けて、そこ（キャンプ）を楽しみに頑張っていけるかなあと思っていました（M5）」「1年間お互い頑張って、また来年、この場に帰ってきたいという風に思ってます（F4）」といった、キャンプが生活の糧となり、1年間の生活を「頑張る」エネルギーとなっていることが示唆されているものもあった。ここには、1年に1度のキャンプが日常生活の中の一つの節目ともなり得る可能性が示されている。

次に頻出語句が多く含まれているサブグラフ (4) (図 3.1. 左上) には、「参加」「楽しい」「今年」「リモート」の共起が示されている。「楽しい」は、「楽しかった」「楽しくて」など、今回のキャンプの感想として述べられている。当事者が「楽しい」と感じ、また「来年」も参加したいという気持ちになっていることから、「協働モデル」に基づく“音楽キャンプ”自体が、一定の評価を得ていると捉えることができる。

サブグラフ (2) (図 3.1. 右上) では、「ラップ」を中心に「講座」「新しい」「あっ」「話」「発見」が結びついていることが示されている。この「あっ」は感動詞であり、「あっ、そうだったんだ」など気づきについて述べる際に用いられている。さらに「新しい」「発見」といった、新たな気づきに関する語が複数みられた。最も頻出したプログラムを示す語彙である「ラップ」に関する当事者の発言は、表 3.5 のとおりである。なお、WS の人々の発言は、「WS」、母親の発言は「M」、父親の発言は「F」、兄弟・姉妹の発言は、「BS」とする。

表 3. 5. 最終プログラムにおけるラップに関する参加者の感想（2021 年 8 月 9 日 10 時～）

WS1 : 「M くん の 講座 , ラップ が 好き に なり まし た」
WS2 : 「ラップ の 講座 と か フラ と か 楽 し かっ た で す」
WS7 : 「やっぱ , M くん の ラップ の 講座 と か オノマトペ の やつ だ と か 新 し い 発 見 も あっ た ので… (以下略)」
M2 : 「あと , 正直 に , 嘘 は い け な い と ラップ 講 座 で 教 わ っ た の で , 正 直 に 一 つ 話 し ま す と … (以下略)」
F3 : 「M くん の ラップ で 新 し い 発 見 も あ り ま し て , 私 自 身 も 本 当 に 自 分 を ま た 見 つ め 直 す 機 会 に な っ た こ と を 改 め て 感 謝 し た い と 思 い ま す」
M6 : 「今 回 1 番 心 に 残 っ た の は , M くん の ピュ ア な 心 と 自 己 表 現 力 の 豊 か さ… (以下略)」

兄弟 M が行ったラップ講座について、「好きになった」「楽しかった」「感謝したい」と述べられていることから、講座に対する満足度が高いことがわかる。さらに、M2 は、「嘘はいけないとラップ講座で教わったので」と述べており、プログラム内で兄弟が話した内容が、プログラムの枠を越えて参加者に影響を及ぼしているといえる。本分析の対象としている当事者による感想は、3 泊 4 日の“音楽キャンプ”の最終プログラムにおいて、約 72 時間、10 種のプログラム等を経験した上で語られるものである。このような言語行為の特徴を分析結果と照らし合わせると、ラップ講座を中心として、兄弟 M の存在は参加者の印象に残るものであり、兄弟がキャンプ全体に影響を与えていると捉えることができる。兄弟 M は、幼児期から“音楽キャンプ”に参加してきており、これまで“音楽キャンプ”を支えてきた人物の一人である。

以上、「協働モデル」で展望したように、家族が“音楽キャンプ”において多様な役割を担うことで、当事者が中心となった実践となったといえる。コロナ禍によりオンラインでの実施であったが、「協働モデル」に基づく“音楽キャンプ”は、当事者による自律した実践を実現するものであることが示唆された。

終章 「協働モデル」の可能性

本章では、「協働モデル」の有用性と高等教育機関がコミュニティの課題解決に果たす役割について論じ、本研究の結論と課題を示す。

第1節では、課題Ⅰ～Ⅲを解決するモデルとしての「協働モデル」の有用性を検討するために、第3章1節で開発した実践(『声の七変化』)についてパフォーマンス評価を行う。そして、課題Ⅰ～Ⅲの解決プロセスから、コミュニティの課題解決において高等教育機関が果たす役割について論じる。

第2節では、「総合モデル」と「協働モデル」の相違について検討するとともに、「協働モデル」の可能性について考察する。

第1節 「協働モデル」の有用性

本節では、課題Ⅰ～Ⅲを解決するモデルとしての「協働モデル」の有用性を検討するために、第3章1節で開発した実践（『声の七変化』）についてパフォーマンス評価を行う。そして、課題Ⅰ～Ⅲの解決プロセスから、コミュニティの課題解決において高等教育機関が果たす役割について論じる。

4.1.1 「協働モデル」の有用性の検討

課題Ⅰ「特別な支援が必要な子どもたちの発達課題に即した音楽活動が少ないこと」に対し、第3章1節、2節では、声で表現する音楽的な活動である「声の七変化」の企画、実施について報告した。本プログラムの企画において、大学教員はリサーチャーとして、理論的基盤であるWSの“覚識の連続体”（第2章2節図2.1）に基づく提案を行い、図形楽譜による新たな支援の可能性を見出すことを目的の一つとした。具体的には、対象者の自身の声や他者の声への“気づき”を拡大することを目指し、対象者のもつ視空間認知の課題に対し、音を記号として言葉と結びつけて表現する活動を行った。第2章2節でも述べたように、対象者は読譜が困難であるため、記号から音をイメージすることができれば、図形楽譜による歌唱や演奏の支援が可能となる。

本節では、「声の七変化」が課題Ⅰを解決するものであるか、すなわち、WSの人々の発達課題に即したものであるかを評価するために、パフォーマンス評価（Performance Assessment）を行う。パフォーマンス評価とは、実際の課題や活動の遂行から、その遂行ぶり（実演）や遂行の成果物（作品）のできばえを評価する方法である²¹⁷。

「声の七変化」におけるパフォーマンス課題（performance task）は、以下の3種である。

- ①絵に描かれている人物や動物の声をイメージし、表現する。
- ②図形楽譜から音をイメージして、声で表現する。
- ③イメージした音や言葉の抑揚を図形楽譜により記号化する。

²¹⁷ 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構造の分析にもとづいて—」、『京都大学高等教育研究』、第18号、pp. 75-114

これらのパフォーマンス課題に対し、根津・川見ほか（2020）に依拠し、表 4.1 のルーブリック（rubric）を作成し、評価を行った。A, B, C の 3 段階の評価基準を設け A を到達段階とし、B は部分的な到達が見られる状態、C は未到達段階と設定した。

表 4.1. 音楽的認知のルーブリック²¹⁸

	音響	知覚	構造	象徴
A	多様な音色の声で表現することができる	図形楽譜から音をイメージして、声で表現することができる	音や言葉の抑揚を記号化することができる	絵から声をイメージし、表現することができる
B	声の音色を工夫することができる	部分的に、図形楽譜から音をイメージして、声で表現することができる	部分的に、音や言葉の抑揚を記号化することができる	絵から声をイメージし、表現しようとしている
C	声の音色で表現することができない	図形楽譜から音をイメージして、声で表現することができない	音や言葉の抑揚を記号化することができない	絵から声をイメージし、表現することができない

表 4.1 のルーブリックと、2021 年 8 月 8 日午後に 7 名の WS の人々を対象として行った「声の七変化」の映像記録²¹⁹を対照し、評価を行った。なお、評価においては該当箇所を着色により示している（表 4.2）。

²¹⁸ 根津知佳子・川見夕貴・日下瑤子（2020）「鑑賞活動におけるパフォーマンス評価の開発」、『日本女子大学大学院紀要』、第 26 号、p. 241 表 6 を基に筆者が作成

²¹⁹ Zoom の画面録画映像（2021 年 8 月 8 日）

表 4. 2. ルーブリックによる評価

	音響	知覚	構造	象徴
A	多様な音色の声で表現することができる	図形楽譜から音をイメージして、声で表現することができる	音や言葉の抑揚を記号化することができる	絵から声をイメージし、表現することができる
B	声の音色を工夫することができる	部分的に、図形楽譜から音をイメージして、声で表現することができる	部分的に、音や言葉の抑揚を記号化することができる	絵から声をイメージし、表現しようとしている
C	声の音色で表現することができない	図形楽譜から音をイメージして、声で表現することができない	音や言葉の抑揚を記号化することができない	絵から声をイメージし、表現することができない

音響については、A の多様な音色の声で表現することができる段階に達しており、本活動を通して、様々な種類の声による表現が行われ、そのイメージや発声方法について言語化して他者に伝える姿が見られた。知覚については、対象者は、A、B の段階にあり、図形楽譜に示されている記号を音に変換することができる段階に達していた。また、構造については、A、B の段階にあり音や言葉の抑揚を記号化することができる段階であった。一方で、言葉の抑揚を記号化することについては、実践者側の言語行為や記号化する言葉の選択に関して再検討の余地がある。象徴については、A の絵から声をイメージし、表現することができる段階に達していた。本活動では、人物を示す絵に対して、対象者が自身の家族を具体的にイメージし、その家族についてのエピソードとともに声で表現するなど、対象者の「生活世界」が活動の中に表れていた。このように、対象者は、すべての観点において A または、B の段階に達しており、記号を音や言葉として表現することができることが見出された。これにより、図形楽譜による歌唱や演奏を支援することの可能性が示唆されるとともに、「声の七変化」が WS の人々の発達課題に即した活動であることが明らかになった。

また、以上のプロセスは、「理論・省察」から対象者の「生活世界」、「生活世界」から「理

論・省察」への往還により（図 4.1. 上部），新たな支援方法の開発を目指した，大学教員のリサーチャーとしての役割の一例である．

課題Ⅱ「特別な支援が必要な子どもたちの生演奏に触れる機会が限られていること」，課題Ⅲ「都市部から離れた地域では，子どもたちが生演奏に触れる機会が少ないこと」についても，対象者の発達課題に基づいた歌唱活動を企画，実施した．特に選曲においては，対象者が聴いたことがある曲で，歌詞が覚えやすく，曲自体が短い，音域が狭く男声，女声ともに発声しやすい音域であることから容易に歌うことができることだけではなく，成人である対象者の生活年齢を重視し，活動の内容は，成人を対象とした発声方法の体験とした．そして，オンラインによる実施ではあったが，参加者が音楽の創造プロセスに関与することを重視し，演奏グループの演奏とともに歌唱をする活動とした．Zoom では，音のずれにより参加者全員の声が揃うことはない上，それを考慮して各参加者がミュート状態であるため，全員で一つの音楽を創出することはできない．しかし，演奏グループの演奏と各家庭における歌唱により，それぞれの家庭においてそれぞれの音楽が創出され，画面越しに見える他の家族が身体を揺らしながら歌う様子を見つつ，時間や空間を他の参加者や演奏家と共有することとなった．

以上から，「協働モデル」は，筆者が実践現場から抽出した現代的な教育課題でもある課題Ⅰ～Ⅲに関する課題を解決するものであるといえる．

4.1.2 コミュニティの課題解決における高等教育機関の役割

筆者が開発した活動も含め，“音楽キャンプ”では全プログラムが，WS の人々の発達課題に基づき，生活年齢や心理・社会的発達段階を踏まえて開発されており，これを可能とするのが，プロジェクト研究として行われる企画検討会である（図 4.1）．

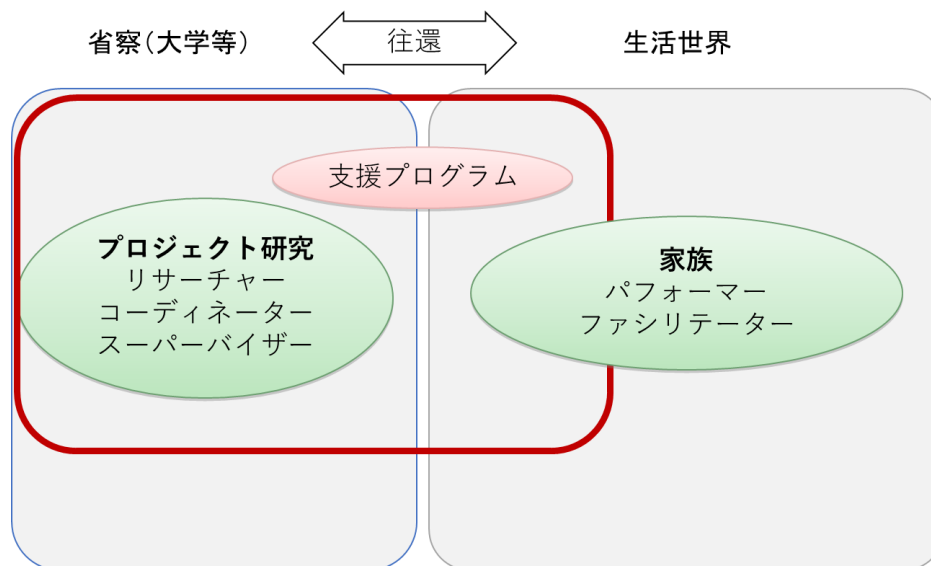


図 4. 1. 協働モデル²²⁰（筆者が一部改変）（再掲）

企画検討会においては、専門領域の異なる複数の大学教員（音楽教育・芸術療法，工学，教育学，音楽教育）と学生が，対象者と家族を支援することを目的として各企画案について議論を行う．その際，WS の特性に関する先行研究や研究の成果を踏まえつつ，20 年に及ぶ継続的な“音楽キャンプ”の中で見出してきた対象者やコミュニティの特徴に基づき検討する．これにより，対象者の持つ関心や個性を活かす支援プログラムを開発している．このような支援プログラムの開発は，2001 年より 21 年間におよび大学教員と学生が蓄積してきた対象者や実践についてのデータに基づくことで可能となる．この検討会においては，大学教員がスーパーバイザーとして学生の指導を行い，大学教員同士が議論し，互いに研究の深化を促進する．

ところで，企画の実践に当たり，大学教員はコーディネーターとして，活動全体のマネジメントを行う．具体的には，日程の調整，資金の確保，会場の確保，機器や楽器の準備，当事者への連絡や依頼等である．“音楽キャンプ”は，キャンプへの参加費と大学教員の研究費を資金として実施していることから，研究と実践を継続するためには，大学教員が科学研究費等の研究費を獲得する必要がある．2022 年現在は，日本女子大学総合研究所研究費²²¹，科学研究費補助金の一部²²²の助成を受けている．これらの資金により，“音楽キャン

²²⁰ 日本女子大学総合研究所報告会資料（2021 年 11 月 13 日）

²²¹ 研究課題 76「ウィリアムズ症候群のための“支援プログラム”の開発～投影法心理検査を基盤として～」(2020-2021 年)，研究代表者：吉澤一弥

²²² 研究課題「パフォーマンス評価を活用した音楽学習における支援の類型化」(2020-

ブ”の実施が可能となっており、その運営資金は、参加者個人に帰属するものと教育・研究に関するものとに明確に区別して執行している²²³。研究費を適切に活用し、参加費を抑えるために、大学教員は次のように予算執行、予算管理を行っている²²⁴

- (1) 購入した物品の管理と継続的利用（リユース，リサイクル，リデュース）
- (2) 汎用の機材等を利用することによる，新規購入の削減
- (3) 非営利活動であることの申告による，公共施設の低予算での利用．または，大学内の施設や設備の活用
- (4) 衛生面，栄養面に配慮した食費の低減，プライバシーに配慮した宿泊費の低減

また，オンライン実施（2020 年，2021 年）においては，特に通信機器の手配や通信環境の確保が重要となり，これらの準備，確保においては，大学教員の職務であるオンラインによる実技系授業の実施により蓄積されてきた知識や経験が活かされた．この知識と経験から，使用ツールである Zoom を音楽活動に用いる際の課題²²⁵を踏まえた活動の企画，実践が可能となった．コロナ禍においても継続して“音楽キャンプ”を実施することが可能となった背景には，資金やオンライン実施のための知識，技能の保持があるといえる²²⁶。

以上のように，大学教員はリサーチャー，コーディネーター，スーパーバイザーとして，“音楽キャンプ”を推進しているが，大学教員による研究プロジェクトの背景には，三重大学と日本女子大学の連携がある．つまり，言うまでもなく，本研究プロジェクトを支援しているのは，高等教育機関である大学である．研究費の助成だけではなく，大学として研究プロジェクトを推進していることにより，通信環境が整備された教室（配信会場）を確保することが可能となった．これらにより，コロナ禍においても“音楽キャンプ”を継

2022 年)，研究代表者：根津知佳子

²²³ 大学教員 B へのインタビュー調査より

“音楽キャンプ”をマネジメントしている大学教員 2 名に対し，Zoom において半構造化インタビューを実施した（実施日：2021 年 9 月 14 日）．質問項目は，“音楽キャンプ”の準備」「音楽キャンプ”の運営資金」「音楽キャンプ”と“音楽会”の歴史”である．

²²⁴ 同上

²²⁵ 音ずれやタイムラグにより合奏や合唱が不可能であること，音質の低さ，入らない音がある等

²²⁶ 国内で実施されている WS を対象とした音楽キャンプである特定非営利活動法人 Smirhythm による「ミュージックキャンプ」は，2020 年 4 月に実施が予定されていたが，開催延期となっている（スマイリズム <http://www.smirhythm.jp/> 2021 年 11 月 28 日閲覧）．

続して実施することが可能となった。また、2001 年より 21 年間に渡り蓄積してきた対象者のデータに基づくコミュニティの特徴から²²⁷、中止や延期とするのではなく、オンライン実施の決断に至った。つまり、三重大学や日本女子大学といった高等教育機関による研究プロジェクトであることが、大学教員のリサーチャー、コーディネーター、スーパーバイザーとしての役割を援助しており、“音楽キャンプ”の継続的な実施を可能としているといえる。

以上から、高等教育機関がコミュニティの課題解決に果たす役割とは、研究費の助成等の研究プロジェクトの推進、対象者を支援する場の継続的な創出、対象者や実践データの蓄積であり、これによりコミュニティの課題解決に継続的に寄与することが可能となる。

²²⁷ WS の人々は、“音楽キャンプ”のための有給休暇を取るために、その他の日には有給休暇を取得せずに働いていること、WS の人々は人と関わることを好むという特性を持っているが、コロナ渦においては日常生活の中でも外出ができず、人と関わるのが制限される状況にあること

第2節 結論と課題

本研究では、実践現場の課題から抽出した課題Ⅰ～Ⅲの解決を図るために、プロジェクト型音楽活動を事例として、「総合モデル」を高等教育機関とコミュニティの協働の構造を示す「協働モデル」へと改善した。

プロジェクト型音楽活動の一つである“音楽キャンプ”は高等教育機関と当事者の協働であり、継続的に対象者を支援する場である。本研究では、この20年に及ぶ活動を事例として取り上げ、その協働の変容を追うとともに、より当事者が自律して参加する活動とするために「総合モデル」を改善した。

「協働モデル」の特徴は、高等教育機関における「理論・省察」と対象者の「生活世界」（実践）との「往還」である（図4.1. 中央上部）。これは特に、異なる地域で生活する対象者が形成するコミュニティであっても、「生活世界」における協働を目指すことを意味する。さらに、本モデルでは当事者自身が活動を促進し、自律した活動とすることを展望している。そのために、大学教員はプロジェクト研究として、最新の研究成果を基に活動全体をマネジメント、スーパーバイズすることで、活動・実践を支援することになる。

「協働モデル」は、三重大学 COE (B) によって開発された5つの教育モデルの内の一つである「総合モデル」に基づいている。「総合モデル」は、5種のモデルの中で最も包括的なモデルであるが、コミュニティの課題解決を示すB-I型に属するものではなかった。

現場連携型PBL		事例研究型PBL
A-I 教育現場でのアクション・リサーチ	B-I 地域・企業問題解決型	C
A-II プロジェクト活動型	B-II 製品開発型	

図4.2. 教員養成型 PBL 教育の分類²²⁸（再掲）

この背景には、“音楽キャンプ”が「地理的コミュニティ」である地域ではなく、「関係的コミュニティ」を対象とした活動であることがある。本研究を通して、「総合モデル」を

²²⁸ 三重大学 COE (B) (2009)「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」, p. 11, 図6を転載

対象者が過ごしている「生活世界」に介入する B-I 型を含むモデルへと改善することで、A-I、A-II、B-I、B-II、C 型のすべてに属するモデルとすることができた（表 4.3）。

表 4.3. 「協働モデル」も含む 5 種の教育モデルの特徴

	A-I 型	A-II 型	B-I 型	B-II 型	C 型
①学習支援モデル	○		○		
②学生開発型授業実践 モデル	○	○	○		
③プラクティス・クラブ モデル	○	○	○		○
④参与観察・授業実践 アクションリサーチモデル	○	○			
⑤総合モデル（協働モデル）	○	○	●	○	○

5 種の教育モデルは、アクションリサーチと PBL 教育を理論的背景としている。一方で、“音楽キャンプ”は、現在は、PBL 教育から当事者の自立・自律支援へと移行していることから、「協働モデル」においては、学生教育（教員養成型 PBL 教育）を除き、アクションリサーチを理論的背景とした。そのため、「協働モデル」では、当事者とともに課題解決を行うアクションリサーチの特徴がより強化されている。また、「総合モデル」から、学生教育（教員養成型 PBL 教育）を除いたことにより、プロジェクト型音楽活動における当初からの目的であった対象者の生活を支援するためのモデルとなった。対象者を第一とした「協働モデル」は、「総合モデル」の本来の協働を示すモデルであり、「総合モデル」の本質を示すものであるともいえる。

以上、本研究では、コミュニティの課題解決を図るための高等教育機関とコミュニティの協働の構造を示すモデルとして「総合モデル」を「協働モデル」へと改善し、その有用性を明らかにした。本モデルは、アクションリサーチを理論的基盤としており、中・長期的に実践現場に入り込むことを前提としている。「協働モデル」は、プロジェクト型音楽活動を事例としたモデルではあるが、大学教員がプロジェクト研究として対象者が過ごしている「生活世界」に介入し、対象者の生活を支援するモデルであるという点で、本事例だけではなく、「関係的コミュニティ」と「地理的コミュニティ」の両者を対象として援用す

ることができるモデルである。

今後の課題としては、「協働モデル」に基づく課題解決を重ねることで、モデルの有用性について実証していくことが挙げられる。

【引用・参考文献】

〈序章〉

- 秋田喜代美 (2009)「学校でのアクション・リサーチ 学校との協働生成的研究」,『教育研究のメソドロジー』, 東京大学出版会, pp. 163-190
- 亀口憲治 (2002)「コラボレーション—協働する臨床の知を求めて」,『現代のエスプリ』第 419 号, 至文堂, pp. 5-19
- 川見夕貴 (2018)「演劇教育における学び —大鹿中学校歌舞伎学習を事例として—」,『活動理論研究』第 3 号, pp. 15-25
- 川見夕貴 (2019)「歌舞伎学習を通じた学校と文化芸術団体の協働と生徒の学びの実態」,『アートマネジメント研究』第 19 号, pp. 42-49
- Lewin, K. (1946). Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics, New York: Harper. (末永俊郎訳 (1972)『社会的葛藤の解決—グループ・ダイナミック論文集』, 東京創元社)
- 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢 (2006)「教員養成型 PBL 教育の課題と展望～moodle を使ったのチューター・学生の自立的活動の支援を通して～」,『京都大学高等教育研究』第 12 巻, pp. 27-39
- 根津知佳子・川見夕貴・和田朝美 (2021)「音楽療法的アプローチの可能性と課題」,『日本女子大学家政学部紀要』68, pp. 27-36
- Sarason, S. B. (1974). The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology. Jossey - Bass.
- 杉山芳生・松下佳代 (2018)「PBL (Problem-Based Learning) の他分野展開における変容 —三重大学を事例として—」,『大学教育学会誌』第 40 巻第 1 号, pp. 73-82
- 植村勝彦 (編) (2007)『コミュニティ心理学入門』, ナカニシヤ出版
- 山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純 (2012)「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発 (3) —PBL 教育・教員養成型 PBL 教育の課題と図工・美術分野の PBL シナリオ研究の展開可能性—」,『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 32 号, pp. 17-22
- 山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・赤木和重・中西康雅・大日方真史・森山紗弥加・前原裕樹・大西宏明 (2018)『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法—』, 三恵社

三重大大学 COE (B) (2009)「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチのアプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」

〈第1章〉

秋田喜代美 (2003)「実践研究の発展：アクションリサーチ」,『心理学研究法』,放送大学教育振興会, pp. 175-187

秋田喜代美 (2009)「学校でのアクション・リサーチ 学校との協働生成的研究」,『教育研究のメソドロジー』,東京大学出版会, pp. 163-190

秋田喜代美・市川伸一 (2001)「教育・発達における実践研究」,『心理学研究法入門』,東京大学出版会, pp. 153-190

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E., Ed. (2001). The Power of Problem - Based Learning: A Practical “How to” for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline, Stylus Publishing. (山田康彦・津田司 (監訳) (2016)『学生が変わるプロブレム・ベースド・ラーニング実践法 学びを深めるアクティブ・ラーニングがキャンパスを変える』,ナカニシヤ出版)

原尚志・山中和佳子・木村次宏 (2016)「音楽アウトリーチ活動の実際と展望—福岡県宗像地区での実践を通して—」,『福岡教育大学紀要』65 (6), pp. 1-8

林陸 (2003)「音楽のアウトリーチ活動に関する研究—音楽家と学校の連携を中心に—」,大阪大学大学院博士論文

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』第10巻2号, pp. 6-13

廣岡秀一・森脇健夫・根津知佳子・松本金矢 (2008)「PBL 教育を媒介とした『現場』と『大学』の往還関係の構築と評価システムの開発」,『日本教育大学協会研究年報』第26集, pp. 183-194

池上淳・植木浩・福原義春 (編) (1998)『文化経済学』,有斐閣

伊藤裕夫 (1996)『これからの芸術文化政策—その課題と方途を探る』,芸団協出版部

可児麗子・岡ひろみ・林陸 (2018)「打楽器奏者と音楽をつくるアウトリーチ活動：特別な支援学校での取り組みを中心に」,『滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第26巻, pp. 85-92

川又啓子 (2002)「アート・マネジメントを取り巻く諸問題に関する一考察」,『京都マネジ

- メント・レビュー』第2巻, pp. 119-133
- Kawami, Y., Nezu, C., Park, H. (2016). Regional Innovation Model in Education - Examination of a case study of Aichi Summer Seminar -, Proceeding of the Eighth International Workshop on Regional Innovation Studies, pp. 62-66
- 川見夕貴 (2018) 「演劇教育における学び ー大鹿中学校歌舞伎学習を事例としてー」, 『活動理論研究』第3号, pp. 15-25
- 川見夕貴 (2019) 「歌舞伎学習を通じた学校と文化芸術団体の協働と生徒の学びの実態」, 『アートマネジメント研究』第19号, pp. 42-49
- 小林真理・片山泰輔 (監) (2009) 『アーツ・マネジメント概』第三版, 水曜社
- 小暮宣雄 (2013) 『アーツマネジメント学 芸術の営みを支える理論と実践的展開』, 水曜社
- Lewin, K. (1946). Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics, New York: Harper. (末永俊郎訳 (1972) 『社会的葛藤の解決ーグループ・ダイナミック論文集』, 東京創元社)
- 松本金矢・奥田博子・日下瑤子・根津知佳子 (2008) 「音の体験における子ども達の『感じる力』ー自由な発想を促す空間『音の館』の創出ー」, 『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第28号, pp. 47-52
- 松本金矢・根津知佳子・森脇健夫 (2012) 「教員養成型 PBL の課題と展望VIー教員養成スタンダードによる分析ー」, 第18回大学教育研究フォーラム発表論集
- 松本金矢・甲谷俊紘・端崎裕太郎・根津知佳子・中西康雅 (2015) 「最適設計を利用した手作り打楽器の開発」, 『日本産業技術教育学会誌』第57巻4号, pp. 251-257
- 三浦典子 (2010) 「企業メセナと現代アートのコラボレーション: 衰退地域活性化の試み」, 『山口大学文学会志』第59巻, pp. 53-73
- 森脇健夫・根津知佳子・小幡肇 (2009) 「授業研究としての『アクションリサーチ』の試みII」, 『三重大大学教育学部紀要』第60巻, pp. 287-302
- 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加・前原裕樹 (2013) 「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」, 『京都大学高等教育研究』第19号, pp. 13-24
- 永岡和香子 (2019) 「幼児の表現活動におけるハーゼルバッハのモデル有効性の検証ーオルフの基礎的音楽と動きの教育を中心にー」, 日本女子大学博士論文

- 中尾知彦 (2021) 『アーツ・マネジメントの基本』, 慶応義塾大学出版会
- 中村知彦 (2008) 「アクションリサーチとは何か?」, 『人間関係研究』 第 7 号, pp. 1-25
- 根津知佳子・松本金矢・圓道衣舞・榊眸・下垣温子・吉田豊 (2005) 「手作り有音程打楽器の開発と音楽活動の実践: susceptibility に焦点をあてて」, 『三重大大学教育学部研究紀要』 第 56 巻, pp. 221-230
- 根津知佳子・下垣温子・榊眸・圓道衣舞・安部剛・松本金矢 (2006) 「実践複合体としての音楽的場～Williams Syndrome の芸術プログラムにおける『ホイサー』の事例から～」, 『音楽心理学音楽療法研究年報』 第 34 巻, pp. 23-30
- 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢 (2006a) 「子どもたちの“感性”を可視化する」, 『感性哲学 6』, 東信堂, pp. 108-199
- 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢 (2006b) 「教員養成型 PBL 教育の課題と展望～moodle を使ったのチューター・学生の自立的活動の支援を通して～」, 『京都大学高等教育研究』 第 12 巻, pp. 27-39
- 根津知佳子・森脇健夫・松本金矢・松岡守 (2007) 「子どもたちの感性と力を可視化する試みⅡ」, 『三重大大学教育学部附属実践総合センター紀要』, 第 27 号, pp. 21-28
- 根津知佳子・森脇健夫・南田修司・倉田真由美・日下瑤子・小那覇和歌子・時愛新 (2008) 「小規模特認校におけるアクション・リサーチの試み. Ⅱ」, 『三重大大学教育学部附属実践総合センター紀要』, 第 28 巻, pp. 19-26
- 根津知佳子・松本金矢 (2008) 「教育実践における感性のフレームワーク」, 『日本感性工学会論文誌』 第 8 巻 1 号, pp. 73-80
- 根津知佳子・森脇健夫 (2008) 「“感じる力”を培う教育実地研究」, 『大学教育研究: 三重大大学授業研究交流誌』 16, pp. 21-25
- 根津知佳子・前原裕樹・松本金矢・中西良文 (2009) 「学生開発型のものづくり授業実践における『対話』の研究—授業案作成から実践に至るまで寄り添うチューターの視点から」, 『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 第 29 号, pp. 39-45
- 根津知佳子・後藤洋子・川見夕貴 (2016) 「Williams Syndrome の Performance に関する研究—歌舞伎ダンスの創出を通して—」, 『日本音楽療法学会東海支部研究紀要』 第 5 巻, pp. 39-46
- 根津知佳子・山田康彦・森脇健夫・中西康雅・大日方真史・前原裕樹・大西宏明・守山紗弥加・赤木和重 (2017) 「教員養成型 PBL 教育における対話的事例シナリオ教育の評価方

- 法の開発」,『三重大学高等教育研究』第23号, pp. 69-79
- 根津知佳子 (2018)「音楽的経験を軸とした幼児期の母子支援に関する研究」,『日本女子大学大学院紀要』第24号, pp. 189-196
- 根津知佳子 (2019)「音楽療法的アプローチ」,『春秋』第42号, pp. 38-41
- 沼田里衣 (2007)「音楽療法における創造的活動について:セラピストとクライアントの共働による音楽」,神戸大学大学院博士論文
- 奥田博子 (2008)「移行的な空間の構造と機能—『放課後の音楽室』の実践を中心に—」,三重大学教育学研究科修士論文
- 小川光彦・美山良夫 (1998)「アート・マネジメント教育の展開:慶應義塾における教育と研修の現場から (アートマネジメント)」,『Booklet』3, pp. 32-42
- 杉山芳生・松下佳代 (2018)「PBL (Problem-Based Learning) の他分野展開における変容—三重大学を事例として—」,『大学教育学会誌』第40巻第1号, pp. 73-82
- 寺内義和 (2006)『されど波風体験 自分の「大きな力」に気づくとき』,ルネッサンスブックス
- 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』第10巻2号, pp. 29-36
- 高林朋世・根津知佳子・森脇健夫 (2010)「エピソード記録の重ね合わせの可能性」,『三重大学教育学部研究紀要』第61巻, pp. 305-317
- 竹内晋平 (2011)「日本におけるアートマネジメントの現代的諸相—「空間」と「時間」の共有を視点として公共性の検討—」,『佛教大学教育学部論集』第22号, pp. 79-106
- 瀧川淳・倉田沙耶香・井上育美・大森紗彩・前田鳳子・森下邦皇・Andres Mora Corrales (2019)「授業者と共に創り上げる音楽アウトリーチ実践の実際—附属特別な支援学校への音楽鑑賞教室の取り組みから—」,『熊本大学教育実践研究』第36号, pp. 197-202
- 利光功 (2000)「アートマネジメントの理念」,『アートマネジメント研究』第1号, pp. 4-9
- 利光功 (2003)『美と芸術のフェイズ プラトンからコンセプチュアル・アートまで』,勁草書房
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The Collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1, Problem of general psychology (pp. 39-285), New York: Plenum Press. (柴田義松訳 (2001)『思考と言語』, 新読書社)

- 吾妻真衣・林睦（2020）「音楽アウトリーチのコラボレーションに関する一考察—特別な支援学校での実践をもとに—」,『滋賀大学教育学部紀要』第70号, pp. 99-109
- 山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純（2012）「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発（3）—PBL 教育・教員養成型 PBL 教育の課題と図工・美術分野の PBL シナリオ研究の展開可能性—」,『三重大学教育学部附属教育実践センター紀要』, pp. 17-22
- 山田康彦・森脇健夫・根津知佳子・赤木和重・中西康雅・大日方真史・森山紗弥加・前原裕樹・大西宏明（2018）『PBL 事例シナリオ教育で教師を育てる—教育的事象の深い理解をめざした対話的教育方法—』, 三恵社
- 湯浅且敏・大島純・大島律子（2010）「PBL デザインの特徴とその効果の検討」,『静岡大学情報学研究』第16巻, pp. 15-22
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』, 凡人社
- 吉本光弘（2007）「“アート” から教育を考える—国内外のチャレンジから—」,『ニッセイ基礎研 REPORT』, pp. 10-17
- 吉本光弘（2013）「アウトリーチから始まる日本の未来」,『音楽教育実践ジャーナル』10(2), pp. 14-20
- 財団法人地域創造（2001）「アウトリーチ活動のすすめ—地域文化施設における芸術普及活動に関する調査研究」
- 三重大学 COE (B)（2009）「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」
- 三重大学高等教育創造開発センター（2014）『三重大学新任教員ハンドブッカー 4つの力』教育への招待—
- 大鹿歌舞伎記録調査委員会（編）（2000）「国選択無形民俗文化財調査報告書 大鹿歌舞伎研究編」

〈第2章〉

- Boxill, E. H. (1985). Music Therapy for the Developmentally Disabled. An Aspen Publication. (林庸二・稲田雅美訳 (2003) 『実践・発達障害児のための音楽療法』, 人間と歴史社)
- Ewart, A. K., Morris, C. A., Atkinson, D. et al (1993). Hemizygosity at the elastin locus

- in a developmental disorder, Williams syndrome. *Nat Genet*, 5, pp.11-16
- 平野友梨・南部隆亮・飯塚文瑛・板橋道郎・船山理恵・新井勝大 (2017)「炎症性腸疾患児のためのサマーキャンプ参加体験による患児・親の心理的变化についての検討」,『小児保健研究』第 76 巻第 1 号, pp. 65-71
- 幸福秀和 (2019)「ウィリアムズシンドロームミュージックキャンプ 2019 の活動報告」,『姫路大学大学院看護学研究科論究』第 3 号, pp. 77-84
- Lenhoff, H. M., Wang, P. P., Greenberg, F., & Bellugi, U. (1997). Williams Syndrome and the Brain. *Scientific America*, 277(6), pp. 68-73
- 根津知佳子・下垣温子・榊眸・圓道衣舞・安部剛・松本金矢 (2006).「実践複合体としての音楽的場～Williams Syndrome の芸術プログラムにおける『ホイサー』の事例から～」,『音楽心理学音楽療法研究年報』第 34 巻, pp. 23-30
- 根津知佳子 (2008)「芸術プログラムの構造」,『三重大学教育学部研究紀要』第 59 巻, pp. 269-275
- 根津知佳子・後藤洋子・川見夕貴 (2016)「Williams Syndrome の Performance に関する研究—歌舞伎ダンスの創出を通して—」,『日本音楽療法学会東海支部研究紀要』第 5 巻, pp. 39-46
- 根津知佳子・吉澤一弥・和田直人・角藤比呂志 (2020)「ウィリアムズ症候群の視空間認知とパフォーマンス」,『日本芸術療法学会誌』第 51 巻 2 号, pp. 44-53
- Stambaugh, L. (1996). Special Learners With Special Abilities. *Music Educators Journal*, 83(3), pp. 19-23
- Williams, J. C. P., Barratt-boyes, B. G., & Lowe, J. B. (1961). Supravalvular Aortic Stenosis. *Circulation*, 24, pp. 1311-1318
- 吉澤一弥・根津知佳子・和田直人 (2020)「ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—主として投影法心理検査を用いた解析—」,『日本女子大学総合研究所紀要』第 23 号, pp. 143-168
- 三重大学 COE (B) (2009)「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」
- 資料集「ウィリアムズ症候群の視空間認知の特性の研究～主として投影法心理検査を用いた解析」(日本女子大学総合研究所研究課題 69)
- 資料集Ⅱ「ウィリアムズ症候群の視空間認知の特性の研究～主として投影法心理検査を用

いた解析」(日本女子大学総合研究所研究課題 69)

〈第3章〉

樋口耕一 (2011)「計量テキスト分析の提案と必要なソフトウェアの開発」,『ソシオロジ』
第 55 巻 3 号, pp. 102-108

樋口耕一 (2017)「言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性」,『計量国語学』第 31
巻 1 号, pp. 36-45

樋口耕一 (2021)『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』
第 2 版, ナカニシヤ出版

川見夕貴・根津知佳子・和田朝美 (2020)「舞台空間における音楽表現の保障に関する研究」,
『日本女子大学家政学部紀要』第 67 号, pp. 33-39

武井涼子 (2021)「新型コロナウイルス禍の環境下におけるインターネットを利用した配信
コンサート開催報告」,『音楽芸術運営研究』第 14 号, pp. 31-49

根津知佳子 (2021)「コロナ禍における“集团的即興”」,『活動理論研究』第 6 号, pp. 13-
25

米山文明 (1998)『声と日本人』, 平凡社

吉澤一弥・根津知佳子・和田直人 (2020)「ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究—
主として投影法心理検査を用いた解析—」,『日本女子大学総合研究所紀要』第 23 号,
pp. 143-168

〈終章〉

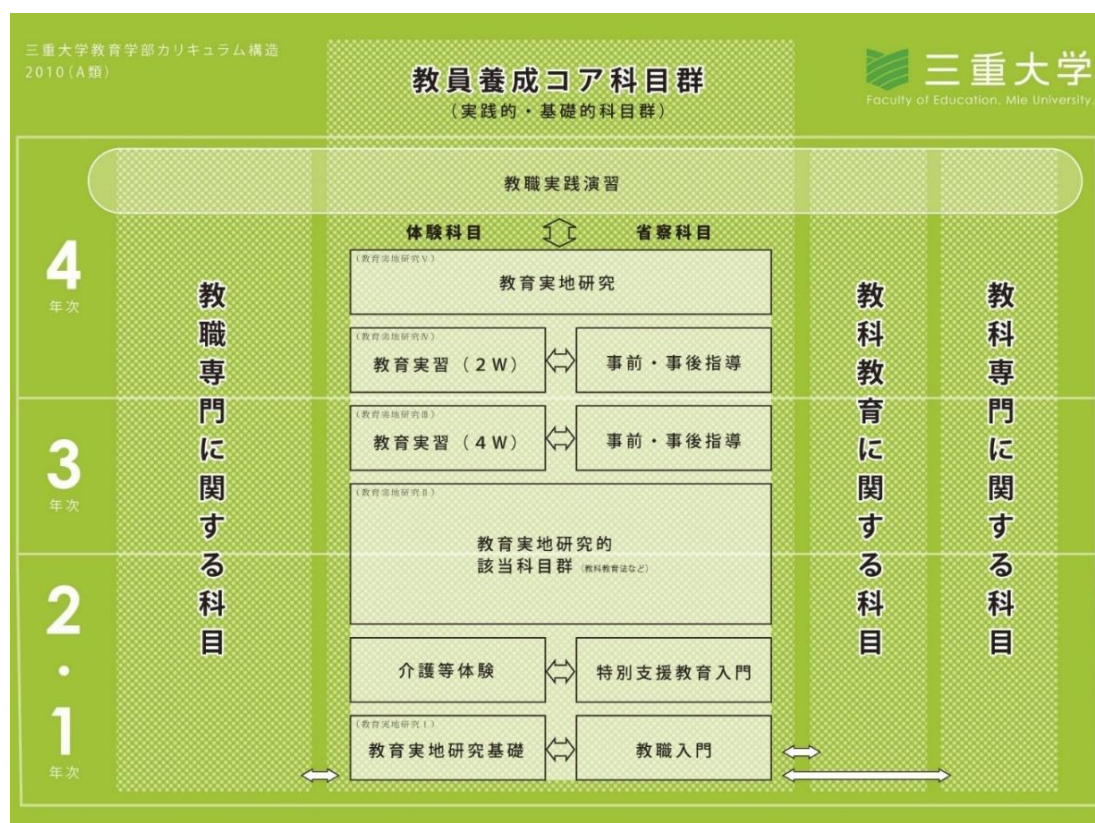
松下佳代 (2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構造の分析にも
とついて—」,『京都大学高等教育研究』, 第 18 号, pp. 75-114

根津知佳子・川見夕貴・日下瑤子 (2020)「鑑賞活動におけるパフォーマンス評価の開発」,
『日本女子大学大学院紀要』, 第 26 号, pp. 235-242

三重大学 COE (B) (2009)「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ
的アプローチの可能性の探求～『感じる力』を培う教育モデルの開発にむけて～」

【巻末資料】

資料 1. 三重大学教育学部カリキュラム構造²²⁹（本文，p. 3）



三重大学教育学部学校教育教員養成課程では，次の 4 つの授業科目群を配置し，理論と実践の往還を重視している．

1. 教員養成コア科目群（実践的・基礎的科目群）
2. 教科専門に関する科目群
3. 教職専門に関する科目群
4. 教科教育に関する科目群²³⁰

教員養成コア科目群（実践的・基礎的科目群）に当たるのが、『教育実地研究基礎（1 年

²²⁹ 三重大学ホームページより転載 <https://www.edu.mie-u.ac.jp/outline/fc-admission/index.html> 2022 年 1 月 22 日閲覧

²³⁰ 三重大学 <https://www.edu.mie-u.ac.jp/outline/fc-admission/index.html> 2022 年 1 月 22 日閲覧

次必修)』(資料 1. 中央下部)と『教職実践演習(4年次必修)』(資料 1. 中央上部)である。そして、『音楽療法概説(1年次必修)』『音楽療法演習(選択)』は、教科専門に関する科目群(資料 1. 右端)に該当する。

資料 2. “音楽会”の実施歴²³¹（本文，p. 66）

年	日	タイトル	場所	ゲスト演奏家
2008	3/1	Williams Syndrome が集う “音楽の森”	順天堂大学 階段教室	
2011	8/7	みえ発 音楽療法フェスティバル 1～音楽の森～	三重大学 三翠ホール	榊原裕美（エレクトーン） 笙 YUU（笙）
2012	2/18	小さな音楽の森	音楽堂 anoano	
2013	8/11	音楽の森 フェスティバル 3	三重大学 三翠ホール	弓場徹（声楽：テノール）
2014	8/3	音楽の森 フェスティバル 4	三重大学 三翠ホール	弓場徹（声楽：テノール）
2015	8/9	音楽の森 フェスティバル 5	三重大学 三翠ホール	合唱団うたおに
2016	8/7	音楽の森 フェスティバル 6	三重大学 三翠ホール	ナチュラル（声楽：ソプラノ 2，ピアノ 2）
2017	11/11	小さな小さな音楽の森	日本女子大学 プレイルーム	
2019	3/9	音楽の森 7	日本女子大学 302 教室	Le jouet（サックス，パーカッション，ピアノ）
2019	12/12	音楽の森 8	日本女子大学 桜楓ホール	Le jouet（サックス，パーカッション，ピアノ） 樋口なみ（ガムラン）
2021	12/13	音楽の森 9	日本女子大学 新泉山館会議室	Le jouet（サックス，パーカッション，ピアノ）

²³¹ 資料集「ウィリアムズ症候群の視空間認知の特性の研究～主として投影法心理検査を用いた解析～」(日本女子大学総合研究所研究課題 69)，資料集Ⅱ「ウィリアムズ症候群の視空間認知の特性の研究～主として投影法心理検査を用いた解析～」(日本女子大学総合研究所研究課題 69) を基に筆者が作成

資料 3. “音楽キャンプ” の実施歴²³² (本文, p. 68, p. 89)

	実施年月日	実施場所	参加者数	スタッフ
プレ	2002 年 4 月 6～7 日	江の島 浮遊空間虎丸座	WS : 7, 家族 : 16	17
第 1 回	2002 年 8 月 4～6 日	河口湖 民宿さんすい	WS : 8, 家族 : 15	29
第 2 回	2003 年 8 月 3～5 日	「ひまわりの家 ²³³ 」	WS:5, 家族 : 9	26
第 3 回	2004 年 7 月 30～2 日	「ひまわりの家」	WS:12, 家族 : 23	32
第 4 回	2005 年 7 月 28～31 日	高田青少年館, 保坂山の 家, 音楽棟 ²³⁴	WS13, 家族 : 21	14
第 5 回	2006 年 7 月 28～31 日	保坂山の家, 音楽棟	WS:12, 家族 : 26	18
第 6 回	2007 年 8 月 3～6 日	いずみ湖研修の家	WS:13, 家族 : 25	23
第 7 回	2008 年 8 月 8～11 日	入野谷	WS:17, 家族 : 33	17
第 8 回	2009 年 8 月 7～10 日	入野谷	WS:17, 家族 : 32	18
第 9 回	2010 年 8 月 8～11 日	美杉ビレッジ	WS:17, 家族 : 37	26
第 10 回	2011 年 8 月 5～8 日	高田青少年館, 教育学部	WS:18, 家族 : 42	25
第 11 回	2012 年 8 月 3～6 日	アグリーブルむかわ	WS:13, 家族 : 27	9
第 12 回	2013 年 8 月 9～11 日	「ひまわりの家」	WS:10, 家族 : 18	12
第 13 回	2014 年 8 月 1～3 日	「ひまわりの家」	WS:10, 家族 : 14	15
第 14 回	2015 年 8 月 7～10 日	「ひまわりの家」	WS:8, 家族 : 14	11
第 15 回	2016 年 8 月 5～8 日	「ひまわりの家」	WS:8, 家族 : 18	11
第 16 回	2017 年 8 月 5～8 日	根本荘	WS:9, 家族 : 17	7
第 17 回	2018 年 7 月 21～23 日	廣瀬屋旅館	WS:9, 家族 : 17	12
第 18 回	2019 年 8 月 9～11 日	三重マリンセンター	WS:7, 家族 : 13	11
第 19 回	2020 年 8 月 7～9 日	(オンライン実施)	WS:7, 家族 : 14	5
第 20 回	2021 年 8 月 6～9 日	(オンライン実施)	WS:7, 家族 : 14	7

※スタッフ数は、大学教員、大学院生、学生、卒業生の合計人数を示す。

²³² 資料集Ⅱ「ウィリアムズ症候群の視空間認知の特性の研究～主として投影法心理検査を用いた解析～」(日本女子大学総合研究所研究課題 69) を基に筆者が作成

²³³ 三重大学教育学部附属特別な支援学校日常生活訓練「ひまわりの家」

²³⁴ 三重大学教育学部音楽棟

◆ 〈活動のねらい〉

- 自分自身の声への気づきを得るとともに，自分自身の声の新たな可能性について気づく．
- 歌唱となると音程や歌詞などに注意がいつてしまい，声で表現する段階には至りにくいため，WS には音程などよりも声で様々な表現ができることを経験してもらう．
- 昨年の図形楽譜を用いた声の活動から，多くの WS が図形楽譜を声（「あ」）で表現し，また，表現したい音を図形楽譜として書くことができることがわかった．そこで，今回は，言葉を音と結びつけ，それを図形楽譜に書く．（これが可能であれば，歌唱時の支援の手立てとなり得る可能性があると考える）

◆ 活動内容

1. いろいろな声

「声で遊んでみたいと思います」と活動の内容について述べる．人間の出せる声の範囲（生理的声域）が日本の成人だと約 3 オクターブといわれているため（米山，1998），自分でも自分の声の可能性に気づいていないかもしれないと対象者に伝え，「いろいろな声を一緒に探してみようと思います」と述べる．

• いろいろな「あ」

「普段、『あ』はどんなときに言う？」と問いかける．驚いたとき，何かに気づいたとき，何かを思いついたとき，何かを見つけたときなど．WS からどんなときに言うかが出てきたら，その時の「あ」を全員でやってみる．次に，『あー』と伸びている『あ』はどんなとき？」と問いかける．あくびをしているとき，納得したとき，叫ぶとき，いらだったとき，嬉しいときなど．WS から出てきた「あー」を一緒にやってみる．そして，「あー」の音色やトーン，言い方によって，表現される感情，受け取る感情が異なることを確認する．

• いろいろな「こんにちは」

お題にそった「こんにちは」を声で表現する．まず，実践者が，様々な声色，テンポ，リズムで「こんにちは」を言ってみせる．お題の絵を私が見せ，一斉にそのお題にあった「こんにちは」を声で表現してもらう．お題は，おじいさん，おばあさん，赤ちゃん，魔女，あり，ぞう，お相撲さん，宇宙人，幽霊などの具体的なものから始める．一度，

全員で表現した後で、そのお題の声の特徴について、WSに問いかける。その後、再度、全員で表現する。

そして、とてもうれしいことがあったとき、お腹が痛いとき、急いでいるとき、眠たいとき、怒っているとき、落ち込んでいるときなどの人の感情と結びついたお題へと進める。こちらは、お題を言葉で伝える。全員で一斉に行ってもらうことで、それぞれの声が目立たないようにし、安心して表現できるようにする。これらのお題の他に、「こんな、『こんにちは』もある」というのがあるか問いかけてみる。WSから出てくれば、その「こんにちは」を全員でやってみる。

2. 私の声

図形楽譜を見せ、それを「こんにちは」で表現する。1つ目は全員で行い、その次からは、指名し、各図形楽譜につき2、3名に表現してもらう。初めは、「こんにちは」の5文字をあてはめることができるように、5つの丸を書いたものを見せる。そして、徐々に線による図形楽譜を見せる。

最後に、『こんにちは』ではなく『ハッピー・ウィリムン』だったら、どんな言い方ができるかな」と問かけ、「ハッピー・ウィリムン」という言葉に音程やリズムをつけて、図形楽譜に書いてもらう。そして、発表してもらう。

資料 5. 歌唱『虹』（本文，p. 85）

<p>〈活動のねらい〉</p> <p>WS の楽曲への関心を基に，自分の持つ声を活かして歌うことで，自身の身体や声への“気づき”を促す．</p>	
<p>◆演奏グループの演奏で，</p> <p>『虹』（新沢としひこ作詞，中山ひろたか作曲）を歌う（1 番のみ）</p>	<p>まず，1 度歌ってみせる．次は，一緒に歌いましょうと言って再度，演奏する．その後，自分の持っている声を活かして，いい声で歌う方法についてレクチャーする．簡単ではあるが，声楽的な身体の使い方を体験してもらう．</p>
<p>◆発声方法のレクチャー</p> <p>①息を身体いっぱいに吸い込む方法</p> <p>②身体と息の練習</p>	<p>あばら骨に手の甲を当ててもらい，自身の肺が膨らむのを感じてもらう．その際，息を吸うときは，何かに驚いたときのように「ハッ」で吸う．腹式呼吸という言葉が一般的によく用いられるが，息が入るのは肺であるので，肺に空気を入れることが重要であると伝える．</p> <p>指を 1 本前に出し，それをろうそくに見立てて，吹き消す．自身の息を指で感じてもらう．最初は 1 回で吹き消し，徐々に回数を増やし，4 回で吹き消すまでやる．最後に，「フー」と息が全部なくなるまで吐いて，吹き消す．</p>
<p>◆『虹』を再度みんなで歌う</p>	<p>「最初に歌ったときよりも，声は出しやすくなりました？」と問いかける．「自分の声と周りの人の声をよく聴きながら，最後にもう 1 回うたってみましょう」と言って，もう一度歌う．</p>

資料 6. 全体プログラム（本文， p. 86, p. 87）

		日本女子大学	三重大学	演奏家	キャンパー
6 日 金	18 : 00	接続確認、オープニング			
	19 : 00	家族で DON			
	20 : 00	ミッション発表			
	21 : 00				
	22 : 00	懇親会			
7 日 土	8 : 00				
	9 : 00	朝の体操 ●ミュージック・ウィリムン・ヨガ ●ハッピーウィリムン音頭			
	10 : 00				フラダンス& ラップ (K 家)
	11 : 00	プログラム③筆者企画			
	12 : 00				
	13 : 00				
	14 : 00				
	15 : 00		プログラム① 三重大学企画		
	16 : 00				
	17 : 00				
	18 : 00				
	19 : 00	家族で DON			
	20 : 00	「昔話どうなった？」／キャンプファイアー			
	21 : 00				
	22 : 00	懇親会			
	23 : 00				
8 日 日	8 : 00				
	9 : 00	朝の体操 ●ミュージック・ウィリムン・ヨガ ●ハッピーウィリムン音頭			
	10 : 00				フラダンス& ラップ講座
	11 : 00	プログラム②オタマトーン			
	12 : 00				
	13 : 00				
	14 : 00		プログラム①三重大学 とこわか体操		
	15 : 00				
	16 : 00			音楽の森 9 ●ラップ発表 ●筆者企画	
	17 : 00				
	18 : 00				
	19 : 00	家族で DON			
	20 : 00	ミッション発表			
	21 : 00				
	22 : 00	懇親会			
	23 : 00				
9 日 月	8 : 00				
	9 : 00	朝の体操 ●ミュージック・ウィリムン・ヨガ ●ハッピーウィリムン音頭			
	10 : 00	家族で DON			
	11 : 00				
	12 : 00				

【家族ミッション】

〈活動のねらい〉

- 家族が「お守り」にしている楽曲を中心として，家族でパフォーマンスを創り出す．楽曲，音源の選択，内容の検討，役割分担などを各家族で行う．
- 家族の「お守り」の曲を考える中で，その楽曲と結びついた記憶が想起されるなどして，家族の思い出や家族の結びつきを再確認する．（家族と離れて暮らしている WS もいるため）
- それぞれの家族を象徴する「お守り」の曲を知ることにより一層，他の家族への理解を深めるとともに，それぞれの家族のパフォーマンスから，そのアレンジなどについての気づきを得る．

6 日（金）にミッションを発表し，8 日（日）19：00 から全員の前で発表する．

〈ミッションの注意事項〉

- 音源の選択は，YouTube などから各家庭で行う．原曲を用いても，伴奏のみの音源などを使用しても良い．もちろん，音源を使わず，演奏しても良い．
- 音楽的な要素を一部分に取り入れる．家にあるものや楽器，手拍子，歌唱等，何をしても良い．
- 曲の長さは自由．1 番のみやショートバージョンでも良いし，フルでパフォーマンスをしても良い．
- 「相談はいつでも受け付けていますので，困ったことなどがあったらご相談ください」と伝える．

発表をする際には，まずパフォーマンスをしてもらい，その後に家族からコメントをもらう．こちらからもいくつか質問をする（選曲理由等）．

【謝辞】

本論文の執筆に際し、多くの方々のご指導、ご支援、ご厚意をいただきました。この場をお借りして、改めて御礼申し上げます。

三重大大学の小林一成先生（地域イノベーション推進機構教授）には、地域イノベーションの観点からのご指導、ご助言をいただきました。長年にわたり、地域イノベーション学研究科における私の研究活動を支えていただきましたことを深く感謝いたします。そして、博士論文に取り組む姿勢や自分の道を切り開くことなど様々なご指導、ご助言をいただきました三重大大学の西村訓弘先生（地域イノベーション学研究科教授）に感謝申し上げます。

本論文をご精読いただき、審査をしてくださいました松田裕子先生（地域イノベーション学研究科教授）、加藤貴也先生（地域イノベーション学研究科准教授）には、今後の研究にもつながる貴重なご指摘、ご助言をいただきました。示唆に富んだ的確なご指導をいただきましたことを厚く御礼申し上げます。

日本女子大学の根津知佳子先生（家政学部教授）には、本研究の全体にわたり細やかなご指導を賜りました。特に、アクションリサーチ的アプローチや「総合モデル」など、三重大大学 COE (B) プロジェクトによる研究成果を援用させていただくことで、協働の構造について検討することができました。さらに、“音楽キャンプ”や“音楽会”については、研究課題 69「ウィリアムズ症候群の視空間認知特性の研究～主として投影法心理検査を用いた解析～」(2018-2019 年, 研究代表者: 吉澤一弥), 研究課題 76「ウィリアムズ症候群のための“支援プログラム”の開発～投影法心理検査を基盤として～」(2020-2021 年, 研究代表者: 吉澤一弥) による研究成果である, WS の視空間認知特性, そして治療モデルである WS の“覚識の連続体”に依拠することで, WS の人々の発達課題に即した実践を検討することが可能となりました。終章で用いたパフォーマンス評価については, 研究課題「パフォーマンス評価を活用した音楽学習における支援の類型化」(JP20K02803, 2020-2023 年, 研究代表者: 根津知佳子) による研究成果に依拠しており, 本論文全体を通して, 芸術療法, 音楽教育の領域から示唆に富んだご助言, ご指導をいただきましたことに心より厚く御礼申し上げます。そして, 前述の研究課題 69, 76 を通して, “音楽キャンプ”を研究的視点で捉えることについて, ご指導いただきました日本女子大学の吉澤一弥先生（家政学部教授）に深く感謝いたします。

三重大大学の松本金矢先生（教育学部教授）には、広い視野からご指導やご助言をいただきました。特に、“音楽キャンプ”の運営については、研究課題「社会に開かれた教育課程

のためのカリキュラム・マネジメント力育成支援システムの開発」(JP20K02854, 2020-2023 年, 研究代表者:松本金矢) による研究成果を活用させていただくことで, “音楽キャンプ” のマネジメントについて検討することができました. 心より厚く御礼申し上げます. 三重大学の守山紗弥加先生(教養教育院特任講師)には, 研究課題「ドキュメンテーションを活用したものづくり・造形活動プロセスの可視化と協働的省察」(JP19K02782, 2019-2022 年, 研究代表者:守山紗弥加) の研究成果を活用させていただき, 活動の記録に関して示唆に富んだご助言をいただきましたことを心より御礼申し上げます.

本研究において取り上げた, 多様な実践を行わせていただいた “音楽キャンプ” 参加者の皆さまに, 厚く御礼申し上げます.

また, 大鹿村教育委員会の北村様, 快く中学校での参与観察を受け入れてくださいました大鹿中学校の先生方, インタビュー調査にご協力いただきました生徒の皆さま, 大鹿歌舞伎愛好会の皆さまに厚く御礼申し上げます.

最後になりましたが, ここに至るまでの間, 遠くから見守り支えてくれた両親, 家族に深く感謝いたします.