

教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義に関する研究 (2)

西野 晴香

要旨

本研究は、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する先行研究について、それが、教員養成課程に特化したピアノ実技指導に対する共通認識、すなわち、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論を指導者がもたないまま論じられているように見受けられる点に着目し、それら先行研究の分析から、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念を整理し、その理念と他分野における指導理論との論理的関連付けを試みた。その中では、先行研究の、論題から判断した内容と実際の内容とに差異がみられたこと等から、教員養成課程におけるピアノ実技指導が定義付けされておらず、教員養成課程におけるピアノ実技指導研究が未だ理論に基づかないまま行われていることが明らかになった。しかし、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念は12件の先行研究において認められた。そして、その多くが他分野における指導理論と、その本質的な部分において一致することが明らかになった。そこで、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念と、他分野における指導理論との論理的関連性を考察した結果、「教員養成課程におけるピアノ実技指導」を定義付けた。

本稿は、拙稿「教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義に関する研究」の第2報である。

キーワード：教員養成、ピアノ、指導、指導理論、定義

はじめに

教員養成課程には、全ての学生を学校現場で通用するピアノ演奏技術の水準に到達させる指導が求められているが、今日、大学入学後に初めてピアノを学習する学生は少なくない実状にある。そのため、教員養成課程においてピアノ実技指導に関わる教授者は、日々、新たな学生の実態に応じたピアノ実技指導研究の必要性に迫られている。

本稿は、拙稿「教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義に関する研究」の第2報である。前稿で述べてきたように、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する先行研究は多数存在しており、そうした、教員養成課程において実際に学生の指導に当たるピアノ指導者の研究報告からは、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する喫緊の課題としてさまざまな主張が散見された(西野2014)。しかし、指導者間の共通認識として、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論はおろか、その定義さえ確認することはできなかった(西野2014)。しかしながら、他分野においては指導および学習に関する研究が理論に基づいて進められていること、そして教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義の基となる指導理念が、確固たる理論には基づいていないものの、教員養成課程におけるピアノ実技指導者によるピアノ指導実践報告やピアノ実技指導に関する問題提起の中に、さまざまに定義付けられていることが明らかとなった(西野2017)。教員養成課程におけるピアノ実技指導は、統一された定義の基に指導理論が体系化され、その後に指導に関する研究が進められるべきであると考えたことから、本研究は、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する先行研究の分析から、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義の基となる指導理念を整理し、それと他分野における指導理論とを比較した(西野2017)。それにより、今後、教員養成課程におけるピアノ実技指導研究がよりどころとすべき、教員養成課程におけるピアノ実技指導を定義付けた(西野2017)。

1. 本研究および本稿の構成

本研究は、以下の4章から成る。

第1章では、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論に関する研究の概観について解説した。第1節では、教員養成課程におけるピアノ実技の位置付けを示し、第2節では、教員養成課程とは異なる、ピアノ演奏家における専門的なピアノ実技指導理論の研究動向を解説した。第3節では、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する研究動向の実状を解説するとともに、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義付けの必要性を述べた。

第2章では、本研究への援用の可能性がみられる、他分野における指導理論および指導理念について解説した。第1節では、教員養成課程における体育実技指導理論(理念)、第2節では、言語学分野から第二言語習得研究における指導理論を解説した。第3節では、心理学分野からコーチング心理学における指導(支援)理論について、その定義を記したうえで解説した。第4節では、教育学分野から、臨床教育学における指導理論(理念)と、教育学における指導理論とを解説した。

第3章では、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義について検討した。第1節では、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する先行研究の、論題から判断した内容と実際の内容との差異を明らかにし、教員養成課程におけるピアノ実技指導が定義付けされておらず、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する研究が、未だ理論に基づかないまま行われていることを論じた。また、統一された定義が見当たらなかった教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する先行研究の中に、確固たる理論に基づいていないものの、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念がみられるかどうかを検討した。先行研究のうち、教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する53件の先行研究を取り上げ内容を精査・分析した結果、12件の先行研究において、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念と思われる記述が認められた。第2節では、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念と、他分野における指導理論とを比較

検討した。その結果、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念の多くが、他分野における指導理論と、その本質的な部分において一致することが認められた。第3節では、これまで統一された定義が認められなかった「教員養成課程におけるピアノ実技指導」に対し、「教員養成課程におけるピアノ実技指導」ならびに「教員養成課程におけるピアノ実技指導者」の二点に分けて定義した。

終章—総合考察では、第1節において、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義付けの必要性について論じた。第2節では、本研究への援用の可能性がみられる、他分野における指導理論および指導理念を論じた。第3節では、今後、教員養成課程におけるピアノ実技指導研究がよりどころとすべき、教員養成課程におけるピアノ実技指導の定義を示した。そして最後に、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の体系化を今後の課題として述べた。

以上のうち、本稿では、本研究が教員養成課程におけるピアノ実技指導を定義付けるに至った考察のうち、前稿に掲載できなかった第2章の第3節「心理学分野における指導理論」および第4節「教育学分野における指導理論」について述べたうえで、改めて、教員養成課程におけるピアノ実技指導を定義付けることとする。

2. 他分野における指導理論および指導理念

本研究では、教員養成課程における体育分野、言語学分野、心理学分野、教育学分野における指導理論について解説し、それら他分野における指導理論と、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義の基となる指導理念との論理的関連付けを行ったが、紙幅の都合上、前稿(西野 2017)に掲載できなかった心理学分野および教育学分野における指導理論についてここに述べ、その先に考察する。

1) 心理学分野における指導理論

心理学は、心あるいは精神をその研究対象とする学問を意味するが、現代の心理学は、「人間および動物の個体としての行動や集団としての行動(社会的行動)を扱う分野から、人間の感覚、知覚体験を精神物理学的、実験現象学的に解析しようとする分野、さらには精神療法やパーソナリティの形成過程を問題にする分野にまで及ぶ、広範囲の領域を包括する学問」(ブリタニカ国際大百科事典 2016)としている。

ここで取り上げる「コーチング心理学」は、グラント(Grant, A. M.)とパーマー(Palmer, S.)によって定義が発表された2002年を起点とする比較的新しい学術分野であるが、源流は心理学である(西垣ら 2015)。

日本では、文部科学省に置かれる、教育政策に関わる調査研究を行う国立教育政策研究所において、コーチング研修が実践されている(千々布 2007)。

ここでは、心理学の一分野としてコーチング心理学を扱うこととする。

まず、コーチングの定義を明らかにする。次に、コーチングが心理学をよりどころとして発展したコーチング心理学の定義についても明らかにしたうえで、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論への援用の可能性が見受けられる、コーチング心理学における技法

(理論)を解説する。

(1) コーチング心理学

a コーチングの定義

コーチングは、日本においても2000年ごろから経営者・マネージャー研修の一環として実践されたり複数の国でスポーツ界が指導技術の一つとして扱うなど、近年その存在が広く知られるところではあるが、その定義については、散見されるものの(O'Connorら 2007/杉井 2012)その手法や意見に学術的な根拠は示されていない(西垣ら 2015)。それにより、学問として認められていないのが実状である。

O'Connorら(2007/杉井 2012)によれば、コーチングが主眼に置いているのはクライアントの目標達成を手助けする「支援」であり、コーチングは、治療を目的とした“カウンセリング”や解決策を求める“コンサルティング”とは異なる。

以下、多くの文献や学派が明らかにするコーチングの定義を示す(O'Connorら 2007/杉井 2012)。

コーチングとは、

「個人の仕事や生活の中での目標達成と能力強化を促進する、認知、感情、行動の持続的変化である。」「他者の能力、学習、成長を促進する技術である。」「自己を成長させ、より有能な人物となるために必要な手段、知識、機会をその人の身につけさせることである。」「個人の潜在能力を解放し、その人自身の能力を最大限に高めることである。」「その人が学ぶことを支援するものであり、その人を指導するものではない。」「人々が生活の中で重要な変化を遂げるための強力な関係である。」「その人が望む方法で変化することを手助けし、また進みたい方向に進む手助けをする。そして『なりたい自分』になりつつあるレベル、あるいは『自分で可能な限り最高の存在』でいるレベル、そうしたすべての段階でその人を支援するものである。」「学習に関わるものである。コーチとクライアントは共に学習する協力関係を結ぶ。」

以上が、散見されるコーチングの定義のうち、代表的な定義である。

b コーチングと心理学の結びつき

以下、コーチングと心理学の結びつきについて示す(西垣ら 2015)。

2000年、世界初のコーチング心理学専門課程がシドニー大学大学院の心理学科に設立された。学科長のグラント(Grant, A. M.)は、コーチング心理学の研究によって博士号を取得している。

英国では当時ロンドンシティ大学の心理学教授だったパーマー(Palmer, S.)が、医療職向けに認知行動療法を教えるうち、セラピーよりもコーチングの方がニーズに合っていると気づき、コーチング心理学のプログラム実践を始めている。パーマーがロンドンにCentre for Coachingを設立したのは2001年で、同年に発表された論文において、認知行動療法(CBT)を健康な人に適用したものを認知行動コーチング(CBC: Cognitive Behavioural Coaching)

と呼ぶと宣言している。

そして2002年、グラントとパーマーによってコーチング心理学の定義を記した論文が発表された。また2006年にはパーマーを会長としてコーチング心理学の国際的組織（International Society for Coaching Psychology：ISCP）が結成されている。2015年時点では、英国、オーストラリア、南アフリカほか、西欧諸国を中心に14ヶ国にコーチング心理学の学会が設立されており、アジアでは韓国に学会がある。コーチング心理学の学術専門誌も5誌発行されている。

今日までのコーチング心理学の発展は英国とオーストラリアが先行しているが、米国では、2009年にクリニカル・サイコロジストでエグゼクティブ・コーチでもあるカウフマン（Kauffman, C.）によってInstitute of Coachingが設立されている。

2015年現在、日本の大学ではコーチング心理学の専門課程は未だ設置されていないが、シドニー大学にコーチング心理学専攻課程が設立された2000年から7年後には、オーストラリアでは3大学、英国と米国では各7大学、カナダでは2大学の、大学院にコーチングの専門課程が設置されている。

このようにコーチングは、2000年以降、心理学と結びつくことによって学術的な立場をとり、コーチング心理学としてその存在を明らかにしている。

c コーチング心理学の定義

心理学を背景理論とした、コーチング心理学の定義を以下に示す（西垣ら 2015）。

「コーチング心理学は既存の成人学習理論と子どもの学習理論、および心理学研究法に基づくコーチングモデルを採用し、個人生活や職場での幸福（well-being）とパフォーマンスを高めるものである」（Grant & Palmer 2002の発表）

「コーチング心理学はポジティブ心理学の応用分野であり、確立された心理学研究法に基づき、それを発展させたものである。コーチング心理学は行動科学を体系的に応用することで、臨床的に重大な心理的健康の問題を持たず、特別な苦悩の水準にない個人の生活経験、集団、組織のパフォーマンスを高め、よい状態に保つことに資する」（オーストラリア心理学会〔Australian Psychological Society〕コーチング心理学部門 2007）

コーチング心理学は、心理学の理論とその研究法に基づくものと明言している点において、コーチングとは異なる。

また、コーチング心理学は比較的新しい分野ではあるが、以上のとおり根拠に基づいた学術分野であることから、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義付けを目的として本研究で扱うこととする。

これ以下、本節(2)、(3)、(4)において、コーチング心理学における技法（理論）を示す（西垣ら 2015）。

なお、コーチングおよびコーチング心理学においては、コーチングを受ける人のことをクライアント（Client）と呼ぶことを補足する。

(2) 行動コーチングにおける技法（理論）— GROWモデル

GROWモデルとは、アレクサンダー（Alexander, G）によって考案された行動コーチングにおける技法（理論）であり、その名称は、Goal（目標）、Reality（現実）、Options（選択）、What will you do（意志）の頭文字からとられている（O'Connorら 2007/杉井訳 2012）。

GROWモデルによるコーチングでは、コーチはまずクライアントに目標を尋ね（表1）、それを明確化し、次にクライアントの現状を質問によって明らかにしていく。続いてコーチは、目標達成のために障害となっているものを明らかにし、解決のための選択肢（行動）をクライアントと共にブレンストーミング等を用いながら可能な限り出し、最も現実的でふさわしい選択肢を導き出す。そして最後にコーチは、選んだ選択肢を具体的な行動に移すための行動計画を、クライアントと共に練り上げていく。

表1 行動コーチングの技法（理論）— GROWモデルの質問例

GROW	質問例	
Goal (目標)	あなたは何を達成したいと考えていますか。	
	それは最終目標（end goal）ですか。 達成目標（performance goal）ですか。	
	それをいつまでに達成したいですか。	
	それはどれくらいやりがいがありますか。	
Reality (現実)	あなたのこの問題に対する関心はどの程度ですか。 これまでにどんな行動を取りましたか。	
	Options (選択)	あなたの考え得る選択肢をすべて挙げてください。 どの選択肢に最も惹かれますか。 どの選択肢があなたに一番満足感をもたらすでしょうか。
Will / What will you do (意志)		どの選択肢を選びますか。 それはあなたの目標と一致していますか。 目標の達成の妨げになりそうなものはありますか。 あなたを支援するために、私（コーチ）ができることはありますか。

ただし、以上のような技法（理論）— GROWモデルがすべてのクライアントの問題を解決するとは限らない。なぜなら人は、目標とそこへの道筋が明確化しさえすれば常にそこに向かってまっしぐらに進んでいけるわけではなく、クライアントが対人関係やストレス等、内的な葛藤や心理的なバリアを持っている場合には、分かっているにもかかわらず乗り越えられないこともあるからである。その場合は、行動主体で感情面を深く扱うことをしない、GROWモデルをはじめとする行動コーチングだけでは必ずしも問題の根本的解決には至らない。

GROWモデルでは、コーチは、クライアントの目標達成のために障害となっているものを明らかにし、クライアントにとってふさわしい行動を導き出しその行動計画をクライアントと共に練り上げていくが、この視点は、「指導者にとって当たり前と思うことであっても、学生に対して懇切丁寧に解説することが必要」「練習方法を具体的に示し、段階ごとに達成感を持たせて、粘り強く練習する意欲を育てていくことが重要」（萩田 2011）といった、教員養成課程においてピアノ実技指導に当たる指導者による指導理念と、同一であるとみられる。

(3) 認知行動コーチングにおける技法 (理論) — SPACEモデルとABCモデル

認知行動コーチングは、「人はものごとによって悩むのではなく、その受け取り方によって悩むのである」という古代ギリシャのエピクテトスの言葉に示される考え方に端を発し、感情の問題を重視する認知行動療法に依拠したコーチングである。

以下、認知行動コーチングにおいて用いられる技法 (理論) — SPACEモデルとABCモデルについて示す。

a SPACEモデル

認知行動コーチングの技法のひとつであるSPACEモデルは、ラザルス (Lazarus, A. A.) のマルチモーダルセラピーをもとにエガートン (Edgerton, N.) によって開発された。

SPACEモデルのSPACEとは、social context (状況・社会的文脈)、physiology (生理・身体反応)、actions (行動)、cognition (認知)、emotions (感情) の頭文字であり、SPACEモデルでは、S・P・A・C・Eの5つの領域において、それぞれ青のワーク、赤のワーク、緑のワークという3つのワークを行うことにより、クライアントが抱える問題の解決に当たる。つまり、クライアントには5つの領域ごとにそれぞれ3つのワークを用いて回答を求めていく (表2)。

青のワークでは、クライアントに、問題に関する具体例を想起させ発生状況を特定していく。続く赤のワークでは、青のワークにおいて特定された状況での、S (状況)・P (生理・身体反応)・A (行動)・C (認知)・E (感情) をそれぞれ特定していく。このとき、クライアントが認知を理解していることが重要である。その先の緑のワークでは、その前の赤のワークと同じ状況をイメージさせ、これまでと異なる反応が可能かどうかを質問する。深い気づきによって、クライアントが見る世界を変えられることが、認知を含むモデルの最大の強みであり特徴でもある。

以上のようなSPACEモデルの基本形 (表2) では、S・P・A・C・Eの5つの領域に対しそれぞれ3つのワーク (青・赤・緑のワーク) を行うため、多くの時間を要する。そして、クライアントの抱える問題によっては5つの領域すべてが関係しているとは限らないこともあり、ACEモデル (SとPを省略) やPACEモデル (Sを省略) といった簡略化されたモデルも提案されている。

先述のように、今日、大学に入学して初めてピアノ実技の習得に臨む学生の割合が多く、教員養成課程におけるピアノ実技指導者は、その授業時間数の不足に対して不満を抱えている。限られた授業時間数の中で、進捗度や理解度の異なる全ての学生を、学校現場で通用する演奏技術の水準に到達させる指導が求められているからである。しかし、教員養成課程におけるピアノ実技指導者は、授業時間数に余裕がないにもかかわらず、「相手を理解する人間性が重要」 (近藤 2002)、「学習者が間違った解釈をしていないかどうか、教師が常に注意を払うことが重要」 (竹内 2006)、「頭と手を結びつける小さなステップを指導に取り入れることが大切」 (若菜ら 2006)、「指導者は、学生の学習度合い、器用さの度合い等をなるべく早く見出し、個々の問題を解決しなければならない」 (深井 2007)、「段階ごとに達成感を持たせて、粘り強く練習する姿勢と次へ向かう意欲を育てていくことが重要」 (萩田 2011) 等と主張している。教員養成課程におけるピアノ実技指導者が、観察および指

導に時間を要する「学習者の認知の過程」に深い注意を払っている様子が見受けられる。

表2 SPACEモデルの手順

SPACEモデル					
S ↓	social context	状況・社会的文脈	家族、友人、同僚、組織・職場、文化 (社会規範や習慣など) など	青のワーク↓	問題に関する具体例を想起させ、発生状況を特定していく。
				赤のワーク↓	特定された状況でのS・P・A・C・Eを特定していく。
				緑のワーク↓	赤のワーク時と同じ状況をイメージさせ、これまでと異なる反応が可能かどうかを質問し、状況改善につながる新しいアイデアを引き出す。
P ↓	physiology	生理・身体反応	緊張のレベル、呼吸・心拍数、睡眠、疾病、ホルモン、血流、発汗など	青↓赤↓緑↓	Sにおける手順と同様
A ↓	actions	行動	具体的行動、発言、活動	青↓赤↓緑↓	Sにおける手順と同様
C ↓	cognition	認知	記憶、思考、イメージ、期待	青↓赤↓緑↓	Sにおける手順と同様
E	emotions	感情	怒り、不安、罪悪感など、気分	青↓赤↓緑↓	Sにおける手順と同様

本項は、そうした「学習者が、認知の後に行動し、その行動の結果をどのように受けとめまた次へ進むのか」についてのピアノ実技指導者の認識と、他分野における指導理論との論理的関連付けを試みることを目的として、心理学分野のうち認知行動コーチングの技法（理論）であるこのSPACEモデルや、次に述べるABCモデルの援用を期待するものである。

b ABCモデル

認知行動コーチングのひとつであり、REBT（rational emotive behavior therapy）の理論および技法に基づくREBコーチングにおけるコーチング技法、ABCモデルについて説明する。

まず、REBコーチング（表3）では、A、B、C、そしてB - C関係という専門用語が使われる。

表3 REBコーチングにおける専門用語

REBコーチング		
用語	語源	意味
A	activating events	きっかけとなる出来事（事実・体験）
B	beliefs or thoughts (irrational beliefs: iB / rational beliefs: rB)	ビリーフ（信念や思考） （イラショナル・ビリーフ / ラショナル・ビリーフ）
C	emotional and behavioral consequences	結果（感情と行動）
B - C 関係	B - C connection	ビリーフ（Belief: B）が変わることにより感情（consequence: C）が変わること

用語「A」は、クライアントに起こった問題の出来事、用語「B」は、その出来事に対するクライアントの考え方で、それはイラショナル（機能不全）なものやラショナル（機能的）なもの2種類に分けられる。用語「C」は、「A」「B」によって起こる結果である。

REBコーチングの目標は、クライアントが、自分の目標達成に必要な行動を妨害する感情を、目標達成に必要な行動遂行を促進する感情へと変容することである。

そしてREBコーチングにおけるコーチの役割は、人の感情は「出来事」に起因するのではなく、クライアント自身の、出来事（「A」）に対する「考え方」（「iBイラショナル・ビリーフ」または「rBラショナル・ビリーフ」）が、自分の感情（「C」）をつくり出していること、すなわちB - C関係をクライアントに理解させることである。この考え方は、一般的なそれとは異なる（表4）。

問題を抱えたクライアントを認知行動コーチングが解決に導くように、ビジネス場面であれ学習場面であれ、感情に問題があっても成果が上がらないことは多いと考えられる。

詳細は後述するが、感情の使い方を改善し効果を高めるための技法（理論）である認知行動コーチングにおけるABCモデルは、「ピアノ実技初学者にとって読譜は苦しみ」（若菜ら 2006）や、「粘り強く練習する姿勢の育成が重要」（萩田 2011）等の問題に取り組んできた、すなわち教員養成課程におけるピアノ実技指導研究がこれまで積み上げてきた実践的知識を、理論的知識として支えることを

可能にすると考えられ、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義を検討するうえで有効と考える。

表4 一般的な考え方とABCモデルによる考え方の違い

出来事が感情の原因であるという 一般的な考え方	出来事に対する考え方が感情の原因であるという ABCモデルによる考え方
A（出来事） 資格試験直前だが上司から連日残業を頼まれる。	
↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ iB（機能不全な考え方） ↓ 上司は部下の都合に絶対に配慮すべきであるのに、それができない上司は本当にどうしようもない。
	↓ rB（機能的な考え方） ↓ 自分の都合に配慮して欲しいと思う。不快だが現状を受け入れ、今できることから取り組もう。
C（感情と行動）	↓ C（機能不全な感情） ↓ 怒りが湧き、仕事にも勉強にも集中できない。
	↓ C（機能的な感情） ↓ 仕事に集中して取りかかるとともに、今後の残業を断るため上司に事情を伝える。試験勉強の計画を立て、こなす。 REBコーチングの ↓ 目標とする考え方
結果（感情と行動）は同じ	

(4) 拡張-形成理論（broaden-and-build theory）

拡張-形成理論（broaden-and-build theory）は、コーチング心理学において注目されている、フレドリクソン（Fredrickson 1998, 2001）による、ポジティブ感情の機能を説明する理論である。

この理論では、私たち人間はポジティブ感情を経験することによって、思考から行動レパートリーを一時的に広げる。つまり、ポジティブ感情は注意や認知的情報処理を「拡張」する働きを持ち、それを第一のポジティブ感情の機能とする。そして、続く第二のポジティブ感情の機能を「形成」とし、個人の状態において、ポジティブ感情が増加することによって自己に対するポジティブな認識が高まり、結果的に個人のさまざまな資源の獲得と形成につながるとされる。

さらに、ポジティブ感情の「拡張」、「形成」を経て生じるポジティブ感情の最後の段階として、「人間のらせん的变化と成長」が想定されている。これは、「拡張」や「形成」によって高まったポジティブ感情によって、さらなるポジティブな感情が生み出されるようになるという、上方のらせん的变化を意味するものである（図1）。

つまり、拡張-形成理論（broaden-and-build theory）とは、私たち人間が、ポジティブ感情の経験によってさまざまな課題に対処

するためのレポートリーを拡張しながら個人資源を獲得していき、その結果、個人の状態として上向きの変化や成長を得るとするものである。

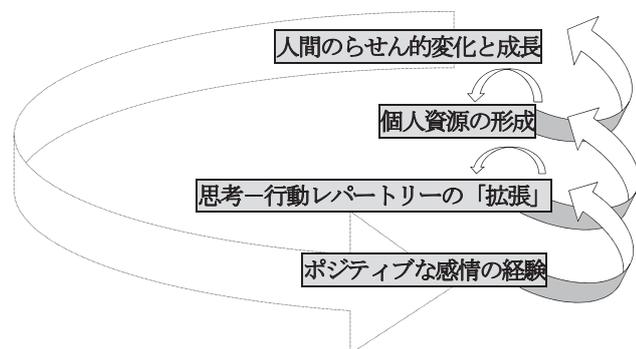


図 1 拡張-形成理論の図式

2) 教育学分野における指導理論

ここでは、広く捉えた教育学分野から、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義付けを目的として援用を考える指導理論について解説する。

日本学術振興会 (2016) によれば、教育学分野は、「教育学」「教育社会学」「教科教育学」「特別支援教育」に大きく分科されており、その下位分野は次のように多岐にわたる。

「教育学」の下位分野としては、教育哲学、教育思想、教育史、カリキュラム論、学習指導論、学力論、教育方法、教育評価、教育行財政、学校経営、学校教育・保育、生涯学習、社会教育、家庭教育、教育政策がある。

次に、「教育社会学」の下位分野として、教育社会学、教育経済学、教育人類学、教育政策、比較教育、人材開発・開発教育、学校組織・学校文化、教師・生徒文化、青少年問題、学力問題、多文化教育、ジェンダーと教育、教育調査法、教育情報システムが置かれる。

続いて、「教科教育学」には、各教科の教育 (国語・算数等)、専門教科の教育 (工業・商業等)、カリキュラム構成・開発、教材開発、教科外教育 (総合的学習・道徳等)、生活指導・生徒指導、進路指導を、そして、特別支援教育の下位分野には、障害者教育、特別ニーズ教育、学習困難、精神障害等が置かれ、教育学分野がさまざまな下位分野によって支えられていることが分かる。

このほか、その「語」からは教育に関連しているように見受けられる、カリキュラム・教授法開発や、教授学習支援システム、また、分散協調教育システム、ヒューマン・インターフェイス、教材情報システム、メディアの活用、遠隔教育、e-ラーニング、コンピュータ・リテラシー、メディア教育、学習環境、教師教育、授業といったこれらの小分野は、教育学ではなく「教育工学」の下位分野として配置されている (日本学術振興会 2016)。

ところで、教育に関して心理学的な見かたをする教育心理学分野や、言語学分野の下位分野でありながらも外国語としての (第二言語としての) 日本語の「教育」について研究する日本語教育分野等がそうであるように、研究とは分野を越えて知見を広めるものである。

例えば、教育心理学のテキストとして書かれながらそのタイトル

を『臨床教育心理学』と銘打った氏原らによる文献 (氏原ら 1983) は、教育学者ではなく臨床心理学者のみによって書かれている。この文献の、「臨床ということばの意味する通り、本書が現場での問題の解決および問題の予防を意図して、実際に役立つ教育心理学を旨ざしている」 (氏原ら 1983) との記述からも、教育について、教育学の立場だけでなく心理学的、臨床的な見かたによって分野を越えて考察がなされている事実が認められる。

以上を踏まえ、本研究が教育学分野より援用を検討する 2 つの知見について概説し、後に詳述する。

まずは、河合 (1995) が、医学、心理学、教育学等の学問をつぎはぎして形を整えてきたところがあると説明する「臨床教育学」分野である。

先述の、「臨床ということばの意味する通り、本書が現場での問題の解決および問題の予防を意図して、実際に役立つ教育心理学を旨ざしている」との氏原ら (1983) の記述から、本研究において臨床教育学を教育学の下位分野として扱うことは、自然発生的であると考えられる。

続いて取り上げるのは、学習者の学習を成功させるためのプロセスに着目した、「教育工学」の視点による学習支援方法「インストラクショナルデザイン (ID: Instructional Design)」理論 (以下、ID 理論) である。

インストラクションとは、学習を成立させるためには教師 (インストラクタ)、学習者、教材、学習環境の要素が重要であるとみなす教育プロセスのことである (Dick 2001/角訳 2004)。この考えによる ID 理論の本研究への援用は、教員養成課程における「ピアノ実技の学習」を成立させるための教育プロセスを考察するうえで必須であると考えられる。

また、教育工学分野の ID 理論が、インストラクションすなわち教育プロセスに基づいている事実は、教育工学分野の理論が、カリキュラム論、学習指導論、教育方法、教育評価等といった教育学の小分野と関連している、もしくは同義的であると認めるに値するものであり、本研究は、教育学の範囲として ID 理論を取り扱う。

(1) 臨床教育学概説

以下、臨床教育学について示す (河合 1995)。

臨床教育学の特徴とは、「その発見的 (heuristic) な性格である」。臨床教育学は、教育学という学問が、長い歴史をもっているながら実際的なことに直接、具体的に役立つかという効力がないことを認めざるを得ないことや、近代科学が目ざましい発展を遂げ有効性を発揮したのであらゆる学問がその影響を受け、科学的であれば真、さもなければ偽、という態度が一般に形成されたこと、あるいは、人間はものではないため、人と人が接する限り単純な自然科学モデルで考え難いことが生じるとする。

そのほかにも、「人間の尊厳性などは科学によってわかるはずがない」という考えも必要だが、その考えのみでは、目の前にいる子どもにどう接するのかという点に何の示唆も与えられず、具体的な行動に結びつかない。あるいは、「学問というものがある形態を整えて立派になっていくのはよいが、それに力を入れすぎると、実際の問題との距離が離れてしまう」といった点を何とかしたい考えが学者の中に生まれたことにより、これまでの学問の分類の境界を破り、

その中心に教育の具体的問題を据えそれを離れた空理空論にならないことを心がけるとして誕生した学問が、臨床教育学であるとされる。

（2）臨床教育学における指導理論（理念）

以下、臨床教育学における指導理論（理念）を示す（河合1995）。

教育となるとどうしても何かを教えることに力点がいき、上手な教授法についての研究がなされる。当然ながら、教師は自分の担当する科目についての十分な知識と教授法を身につけていることが必要である。だが、上手な教授法の研究に熱中しすぎると、教師が、機械を上手に操作するように子どもを動かそうとすることになり、その操作に乗れない子どもは、教師と子どもとの関係からずり落ちてしまう。

学校教師の難しさは、学級の子どもを全体として捉え効果的に教えることを行いつつ、そこから落ちてゆく子どもに対しても注意を払わねばならないことにあり、その、後者の場合の方に力点をおいて考えるのが臨床教育学である。落ちこぼれと言いたくなる子どもとの関係の中に自分（教師）を入れこんでいき、あくまで「個」を大切に方法をとるのが、臨床教育学の特徴である。

ただしその際に重要なことは、教師である自分の主観を個にかかわらせていきながらも、常にそれを（自分をも含めた現象を）できるだけ客観化しようとする態度を失わないことである。この「自分をも含めた現象を客観化しようとする態度」とは、心理学分野における「メタ認知能力」のことと筆者は考える。メタ認知とは「自己の認知活動（知覚、情動、思考など）を客観的に捉え評価した上で制御することである。」（中山ら2012）。

ところで、日本の教育においては「個性の伸長」が課題として検討されているが、子ども一人ひとりを大切に、個々の行動に注目し理解しようとする臨床教育学の視点は、子どもたちの個性の発展に大いに役立つ。

例えば、教師が、教える人としてのみの視点でなく子どもや母親等の視点に自由に移動することによって、現象の多様な意味を探り、そこから解決の道を見出すことがある。教師による視点を変える行為は、ひとつの現象にひとつの価値や意味を結び付けて、よい、わるいのレッテルをはってしまうのではなく、意味の多様性を個々から見出すものであり、それは臨床教育学の重要な要素である。

あくまで個を大切に、個々の場合で異なることを教師が自覚する。つまり、予測可能な法則をしっかり守って予測通りの結果を得て満足するのではなく、偶発性に対して心を開いておくことによって発見を得る。教師は、偶発性に対して瞬間に決定し行動することができるよう、常に心の準備をしておくことが必要である。

教師はどうしても「教える」ことが好きのため、用語「教育」のもつ他の側面「育てる」「育つ」の方を忘れがちとなる。教師は、子どもたちが一人ひとり異なるということを忘れてはならない。

しかし、個性なるものをどう考えるかの問題は決して易しくない。そういった問題に対して教師に求められるのは、発達段階に関する知識である。ただし、発達段階の知識をもつことで、それこそが絶対に正しい基準であるとして、かえってそれにとらわれてしま

うことにも注意が必要である。

つまり教師は、発達段階の知識をもつうえで、必要に応じてそれにとらわれずに子ども一人ひとりの姿をみる必要がある。

日本の教育は、おそらく今後「あれからこれへ」ではなく、「あれもこれも」の改革を進めねばならない難しさをもつ。その具体例として、これまで「教育の研究」といえば主に幼稚園から高校までの教育の場を対象にし、大学を除外した研究がされがちであったが、臨床教育学は、適用範囲を大学にまで広げる必要があることを指摘する。

以下、臨床教育学における学習に関する指導理論（理念）についても示す（小林ら2002）。

教師にとって、教育実践（授業）では一般に、まず伝達すべき教育内容があり、これを効果的に習得させるために子どもに即して授業を構想するものであり、すぐれた教育実践であれば、子どもはその全存在をかけてそこに展開する活動に参加し、その過程でよりよく参加するための方法（新しい知識や技術）を発見し、自らのものにする。そして、子どもたちのそのような発見を援助するためには、前提として、教師に教育内容についての深い洞察があるうえに、子どもたちが活動の中でそれらに出会える文脈が周到に用意されていなくてはならない。

つまり学習とは、教師による、子どもの学習・発達要求を揺さぶることによって引き出す活動がまずあり、そこに参加した結果として、その子どもなりの学習が必然的に行われるものでなければならない。

（3）教育工学における「インストラクショナルデザイン（ID）」理論

a 「インストラクショナルデザイン（ID）」理論

教育工学の分野に、学習を支援するためのさまざまな手段について検討された、「インストラクショナルデザイン（ID：Instructional Design）」理論がある。先にも述べたが、インストラクションとは、学習を成立させるためには教師（インストラクタ）、学習者、教材、学習環境の要素が重要であるとみなす教育プロセス（Dick 2001/角訳 2004）のことであり、その考えに基づいて開発された教育システムが、インストラクショナルデザイン（ID）理論（以下、ID理論）と呼ばれる。

ID理論は、教師が、教育および学習について分析したうえで教材を開発し、それらを使った実際の教育を行いながらその教育の効果を分析するとともに評価し、常に改善を加えながら、各学習者に最も適した支援の手段を整えていく学習支援の方法である。この方法には、さまざまな教育現場に見受けられる多くの概念がまとめられている（Dick 2001/角訳 2004）。

b 「インストラクショナルデザイン（ID）」理論による学習支援方法

以下、学習支援の方法であるID理論の教科書として米国で定評のある、『はじめてのインストラクショナルデザイン—米国流標準指導法 Dick & Carey モデル—』（Dick 2001/角訳 2004）から、ID理論に基づく学習支援方法について概要を示す。

どの分野であっても、専門家が自身の専門分野の教育を開発する

場合には、往々にして自分が教わったときの体験を主軸に考えてしまいがちである。

しかし、ID理論による学習支援において最も重要なことに、支援しようとしている学習者の「教育ゴール」(到達目標)を設定することからすべてが始まるという理解があるため、教師の体験のみに基づいて学習者の教育ゴールが検討されることはない。

ひとつの教育ゴールに導くために必要なインストラクション(教育プロセス)の時間はゴールによって異なるが、教育ゴールが決まれば、教師は学習者がそのゴールを達成するために必要な行動を「教育分析」していく。

新しい知識を学習するために学習者がすでに習得していなければならない知識や技能のことを前提行動と呼ぶが、教師は教育を開始する前に、前提行動を設定する。この際に最も重要なのは、学習者がゴールへ到達するまでの行動を一段階ごとに正確に記述することである。これは容易な作業ではない。なぜなら、学習者の行動には肉体運動のように他人から観察できるものもあれば、他人が観察できる行動を行う前段階にあたる、観察することのできない頭の中の動きも含まれているからである。

ところで、一段階の学習範囲をどの程度にするか、一つの段階の中にどこまでの情報を含めるかは、学習者の年齢、理解力によって異なる。同じゴールであっても、学習者が子どもであれば範囲は狭くするべきであるし、年齢に応じていくつかの段階を結合し広い範囲を一段階とすることもある。

例えば、学習者の目標行動に「お湯を沸かす」という段階があった場合、たいがいの大人はその段階を実行するために何をどうするべきかを知っているが、もしも学習者が小さな子どもの場合には、「鍋を用意する」、「水を入れる」、「鍋をコンロにのせる」、「火をつける」、「湯が沸いたかを見る」、「鍋を火からおろす」といったように一つの段階を詳細化しておくことが教師に求められる。このように、ある段階をさらに詳細化した段階のことを、「下位段階」という(図2)。

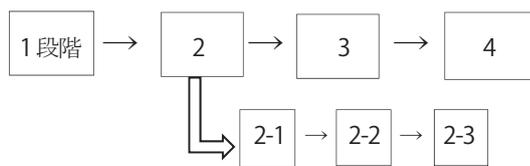


図2 主要段階と下位段階(下段が下位段階)

以上のような「教育分析」を行うためには、教師がゴールに関する深い知識を持っている必要がある。しかし、すでに教師がそのゴール内容について教えた経験があれば、その知識はあっても、教えた経験こそがマイナスに働く場合もある。教えた経験のある教師は、ゴール内容を教えることと学習者がゴールに到達することが異なるものであるにも関わらず、学習者が到達するための段階より、教師自身が教えるために必要な段階を考えがちとなるからである。

それぞれの段階および最終段階に目標が設定できたら、学習者の、目標の到達度を測定する。そのため、それら目標に合致する評価基準を作成する必要がある、それは、前提行動テスト、プリテ

スト、模擬テスト、ポストテストの4種の目標テストから成る。

前提行動テストは、インストラクションすなわち教育プロセスを開始する前に実施するものである。インストラクションを受ける前にすでに学習していなければならない知識および能力を確認する。学習対象者が習得しているかどうか分からない項目がある場合は、前提行動テストでチェックするべきである。

続くプリテストの目的は、学習者の全体像を把握することにある。プリテストは、インストラクションを開始する前に、学習者がインストラクションに含まれるいくつかの、もしくはすべての知識や能力をもっているかもしれないとする見かたに立って実施するテストである。もし学習者が、すでにすべての項目について習得済みであればそのインストラクションは必要ないし、一部を既習の状態であれば、教師はプリテストの結果を使い、効率よくインストラクションを組み立てることができる。

つまり、前提行動テストの点数からは、学習者がインストラクションを受ける準備ができていないかどうかを判断し、プリテストの点数からは、学習者にとってのインストラクションの難易度を判断する。ただし、学習内容が学習者にとって初めてだとわかっている場合は、学習者に勘で答えさせるようなことになるため、つまりプリテストの実施は必要ない。プリテストは、一部の学習者が、内容の一部を理解している可能性があるときにこそ実施する価値がある。

模擬テストの目的は、それにより、学習者が新しい知識について実力を試すことができたり、自分の理解やレベルを知ることができる点にある。また教師にとっても、模擬テストの解答状況に基づいて学習者に正しいフィードバックを与え指導ペースを調整できる利点がある。

ポストテストは、インストラクションの後に実施し、インストラクションに含まれる目標の達成度を測定するものである。ポストテストではすべての目標を評価すべきであり、とくに教育ゴールすなわち最終目標を重視する。

もしもポストテストの結果に表れる学習者の成績が良ければ、そのインストラクション(教育プロセス)は修了を意味するが、そもそもポストテストを実施する第一の目的は、インストラクションが機能していない箇所を見つけることにある。教師は、ポストテストを使って学習者の各項目の解答を検討し、インストラクションをより確かなものへと修正していくのである。

さらに教師は、インストラクション実施前に3つのことを考慮すべきである。その3つとは、学習者の動機付け、内容の提示、前提知識の習得確認である。

学習者の動機付けのためには、教師が、感情に訴える情報や個人的な情報を使うこと、質問を投げかけること、難題を与えること等が考えられ、なおかつ教師は教育中、終始、学習者の注意を引きつけるよう試みる必要がある。とりわけ最も効果的なのは、人間味のある例を挙げることである。

次に、教師は内容の提示として、教育の段階ごとに学習者の目標を知らせる必要がある。目標を知った学習者は、何を記憶し、何を解決し、何を解釈すればよいかを把握する。これは教師にとってインストラクションが効率よく進められることにもつながる。

そして、インストラクション開始前に必要なことのもうひとつ

は、教育を受けるに当たって必要な前提知識がある場合、それを学習者に知らせておくことである。学習者自身が、これから学習する未知の内容とすでに学習した既知の内容を自覚することは、新しい内容を自らに取り込もうとする精神面を活性化するからである。「新しい知識と古い知識の関連づけは、学習の導入を容易にして、最終的には習得した技能や知識を引き出すのに効果がある。」(Dick 2001/角訳 2004)。

以上のように、教師は、学習者の動機付け、内容の提示、前提知識の習得確認について考慮した後に、インストラクションすなわち教育を開始し、次に、使用する教材について検討していく。既存教材は、対象とする学習者のインストラクションによって、おおざっぱであったり、詳細すぎたりもする。しかし、部分的に適切と思われる教材も存在するため、使用を考える教材について念入りに判断していく必要がある。

このようにして整えられた第1版のインストラクション（教育プロセス）は、この時点において、改善点がないかどうか検討される。このとき、教材の学習を終えた学習者から話を聞くことによって、教師はインストラクションのペース、学習者の興味どころ、教材の難易度等について認識することができる。

また、学習の目的は、学習によって習得した知識や技術を学習中とは異なるタイミング、また学習環境とは異なる場所においても使うことができるようになることである。学習者が、習得した知識および技術を実際に必要とする環境でうまく使用できているかについては、インストラクションを全て受け終え、習得した知識や技術を学習者がそれぞれの環境で実際に使用し始めたころ、教師は学習者がどういった状態であるのか、何か困っていることはないか等について連絡をすることも必要である。

インストラクションは最終的に、「問題を解決したか」について問われるべきである。すなわち、ID理論による学習支援方法とは、指導（支援）が、学習者の「問題を解決するもの」となることを第一に進められるものでなければならない。

例えば、「あくまで個を大切に指導方法をとる」「子ども一人ひとりを大切に、個々の行動に注目し理解しようとする」(河合 1995)、あるいは、「学習とは、教師による、子どもの学習・発達要求を揺さぶり引き出す活動がまずあり、そこに参加した結果として、その子どもなりの学習が必然的に行われるものでなければならない」(小林ら 2002)等の臨床教育学における指導理論（理念）は、「ピアノ実技指導には、相手を理解する人間性が必要である」(近藤 2002)や、「ピアノ実技指導において重要なのは、学習者が訓練と感じる部分と楽しいと感じる部分をバランス良く含んだ内容であること」(新海 2008)とする、教員養成課程においてピアノ実技指導に当たる指導者による指導理念と、根本的に同一の考えであると思われる。

また、指導（支援）は学習者の「問題を解決するもの」であることを第一とする(Dick 2001/角訳 2004) ID理論における学習支援方法もまた、「ピアノ実技初学者のやる気を損ないがちな読譜の苦しみを取り払う指導が大切」(若菜ら 2006)や、「指導者は、学生の学習度合い、器用さの度合い等をなるべく早く見出し、個々の問題を解決する指導をしなければならない」(深井 2007)等、教員養成課程においてピアノ実技指導に当たる指導者による指導理念

と、ほぼ一致していると考えられる。

以上のように、臨床教育学における指導理論（理念）および教育学におけるID理論は、教員養成課程におけるピアノ実技指導者による指導理念を理論的に支えることが可能と考えられ、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義を検討するうえで有効と考えられる。

3. 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義に関する検討

1) 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念

前稿(西野 2017)にて、先行研究の内容精査および分類を通して、教員養成課程におけるピアノ実技指導研究において、確固たる理論に基づいていないものの、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念が認められることを明らかにした。

2) 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念と他分野における指導理論および指導理念との比較

本研究では、教員養成課程における体育分野、言語学分野、心理学分野、教育学分野における指導理論および指導理念と、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義の基となる指導理念には、一致すると認められる指導理論や指導理念があることが明らかになった。以下、観点ごとにまとめて示す。

(1) 教職および保育職の専門性に関する指導理論および指導理念

「学生に対し現場に出た際の具体的な音楽技術の用い方を指導する必要がある、そのためには保育者養成に関わる教員こそがその点の専門性を持たなければならない」(坂田ら 2009)、「学生に保育の表現技術を獲得させる必要がある」(平尾ら 2012)、「指導者は、保育におけるピアノを用いた表現方法について絶えず検討し、その技術を習得させるための課題曲を常に学生に示していく必要がある」(井中 2012)は、教員養成課程における体育実技指導分野の理念である、「実際に教師となった際の指導力が課題」「学生の意識改革が教師としての指導力の基礎を培う」(山下 1983)と一致するところであった。

(2) 幼少期にピアノ実技習得を始めた指導者と大人の初学者との差異に関する指導理論および指導理念

「音大を卒業しただけの者には大人のピアノ初心者への実技指導の仕方は分からない」(近藤 2002)は、言語学分野における指導理論である、「ゼロから経験によって蓄積するのではなく子どもの脳には生得的な言語獲得装置が存在する」(Chomsky 1957)とするUG理論とほぼ一致すると考えた。

先述のように、UG理論(Chomsky 1957)は、竹内ら(2000)が「母語の獲得に関して特殊な教育は必要ない」とするほか、小池ら(2004)が「子どもがある言語を身につけると、文法的な構造の説明を受けなくてもかかわらず話すようになる」「母語話者(L1話者)は文法的に正しくない文を直感的に判断できても、なぜ正しくないかをうまく説明できないことがある」と指摘しているように、人間は、生得的な言語獲得装置をもっており、幼少期にそ

の装置によって言葉を獲得していくという。

近藤 (2002) の「音大を卒業しただけの者には大人のピアノ初心者への実技指導の仕方は分からない」の指摘から、いわゆる物心がつくより前にピアノ実技の習得を開始し今では指導する立場にある者、すなわち指導者には、大人になって初めてピアノ実技を学び始める学生たちに対する理解が十分でないと推察した。

以上より、UG理論 (Chomsky 1957) の、人間が幼少期に無意識に生得的な装置をもちあわせて使用していると定義する定義は、ピアノ実技の習得における近藤 (2002) の指摘をも論理的に提案できると判断した。

(3) 自動的に行われる人間の行動に関する指導理論および指導理念

「指導者は譜面上の今演奏している音のその先の音に対して読むより先に指が広がりが縮まるなど、自動的に指が準備に入るものである」「指導者は譜面を見た瞬間に適切な運指を決定し実行に移せるが、初学者は音の高低に意識が集中してしまい運指の指示に注意を向けることが困難」「指導者は和音進行から曲の展開を随時予測できるため次の動きの準備が早めに行えるが、初学者は予備知識がなく先の予測ができないため初見演奏はほぼ不可能」とするピアノ実技指導に関する指摘 (西野 2013) は、言語学分野における指導理論である、「処理過程の自動化は、処理の結果を事例として記憶し、その長期記憶に直接的にアクセスしそれを想起することで行われる」(Logan 1988) とする事例理論とはほぼ一致すると考えた。

先述のように、事例理論 (Logan 1988) は、人の言語運用に伴うさまざまな処理について、くり返すことによって注意量を減じ自動化を進めるのではなく、処理の結果をその事例として長期記憶に確立しそれを直接的に想起できる (小池ら 2004) と説明されるものであることから、西野 (2013) の指摘は、この理論の示す「自動的な情報処理」を認める考えと一致すると判断した。

(4) 個体差や段階的な指導に関する指導理論および指導理念

「ピアノ実技指導には、技術だけでなく学習者の音楽性を引き出すことや練習意欲を高める指導力、相手を理解する人間性が必要」(近藤 2002)、「学習者が間違った解釈をしていないかどうか、教師が常に注意を払うことが重要」(竹内 2006)、「指導者は、学生の学習度合い、器用さの度合い等をなるべく早く見出し、個々の問題を解決する指導をしなければならない」(深井 2007) は、言語学分野において「習得の段階は飛ばすことはできず指導が効果を発揮するのはすでに到達している段階のその次の段階に該当するときに限られる」(Pienemann 1998) とされる処理可能性理論によって根拠が示され、確かな定義になり得ると考えた。

先述のように、処理可能性理論 (Pienemann 1998) は、「例えば、発達的に関連を持つ3つの文法項目 a, b, cがあり、それが $a \rightarrow b \rightarrow c$ という発達順序を踏むとき、cを指導した場合の効果は学習者の発達段階によって異なる。つまり、bまで到達している者にはcを指導した効果が明らかに現れるが、aの段階に留まっている者にはその効果がみられない」(小池ら 2004) とされる。

よってこの理論は、上述の、相手を理解すること (近藤 2002)、学習者に常に注意を払うこと (竹内 2006)、学習者の個々の度合い

をみて問題の解決に導くこと (深井 2007) 等、学習者個々を見極めたうえで個々に合わせた指導が必要であるとする、教員養成課程におけるピアノ実技指導者による指導理念を、教員養成課程に特化したピアノ実技指導理論の定義として認める根拠になると判断した。

またそれは、心理学分野における、「クライアントに目標を尋ねそれを明確化する、質問によって現状を明らかにする、目標の障害を明らかにし解決のための行動をクライアントと共に導き出し行動計画を共に練り上げる」(O'Connorら 2007/杉井訳 2012) という支援方法をとるGROWモデル (理論) や、教育学分野における臨床教育学の理念である、「個々の行動に注目し理解しようとする視点が必要」「教師が視点を変える行為はひとつの現象ごとにレットルをはらないということにつなげることができる」「偶発性に対して心を開いておくことが必要」「発達段階の知識をもってこども一人ひとりの姿を見ることが必要」(河合 1995)、そのほか「ID理論とは各学習者に最も適した支援の手段を整えていくという学習支援方法である」「新しい知識と古い知識の関連づけは学習の導入を容易にして最終的には習得した技能や知識を引き出すのに効果がある」「インストラクションとは『問題を解決するもの』でなければならない」(Dick 2001/角訳 2004) との、インストラクショナルデザイン (ID) 理論とも一致するところであった。

(5) 幼少期にピアノ実技習得を始めた指導者の予備知識に関する指導理論および指導理念

「ピアノを専門にしている指導者にとって当たり前と思うことであっても、学生に対して懇切丁寧に解説することが必要」(荻田 2011) や、「指導者は鍵盤の位置や鍵盤上の音程幅を記憶しているが、初学者はそうでないため鍵盤を目視することなしには正しい打鍵は不可能」「指導者は狙った鍵盤を打鍵できたかどうかを聴覚のみによって判断できるが、初学者は打鍵の都度鍵盤を目視する必要がある」(西野 2013) は、言語学分野における指導理論である、「通常、会話にはおおよその文脈を把握するための仕組みとしてスキーマ『概念の構造体』の存在があり、このスキーマを積極的にもちいることによってあいまいで不完全な言語情報であっても正確なコミュニケーションを成立させることができる」(Agar 1994, 竹内ら 2000) とする、スキーマの存在に着目したAgarの根拠によって、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義として認めることができると判断した。

以上より、スキーマ『概念の構造体』の存在を示したAgar (1994)、竹内ら (2000) の主張は、ピアノを専門にしている指導者にとって当たり前と思うことへの注意 (荻田 2011) や、指導者のもつピアノ実技に関する予備知識や予備技術に対する指摘 (西野 2013) である、教員養成課程におけるピアノ実技指導者による指導理念を、論理的に提案できると判断した。

(6) 専門性に特化した指導に関する指導理論および指導理念

「教育系大学における音楽科教員には大学のピアノ実技初学者のための特別なピアノ教授法が必要」(深井 2007)、「保育者養成に関わる教員こそが、学生が将来現場で必要となる技術についての専門性を持たなければならない」(坂田ら 2009) は、言語学分野におけ

る指導理論である、「第二言語習得(L2)に関わる教師がL2のメカニズムを知ることは、より適切な指導を行う上で極めて重要」「この研究が得ようとするのはあくまでも外国語教師という専門職に就く人が知るべき専門的知識でありそれは指導の上で重要」(小池ら 2004)とする、教室SLA理論と一致するところであった。

以上より、言語学分野における教室SLA理論は、教員養成課程におけるピアノ実技指導者による指導理念と、専門性に関する意味で一致するとして、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義付けに援用可能と判断した。

(7) 段階ごとの目標を学習者に示すことに関する指導理論および指導理念

「頭と手を結びつける小さなステップを指導に取り入れることが大切」(若菜ら 2006)、「学生に保育の表現技術を獲得させるには音楽の基礎学習と表現力とを同時に習得させることが必要」(平尾ら 2012)は、言語学分野における文法指導理論である、「文法知識を一つ一つ身につければ総体としての言語運用能力が完成する」(小池ら 2004)や、「言語習得のための文法指導は学習者の内部に文法知識が育つのを援助するために行われる」(P. Corder)や、文法指導の方法として「意味中心の考えから、コミュニケーション重視の言語活動の中で言語形式と意味と機能を同時に処理させる指導」(M. Long)が有効であるとする主張のほか、「教師の留意すべき重要なポイントは、文法的な説明を明示的に行う指導と暗示的指導をうまく組み合わせること」(小池ら 2004)等の指導理論および指導理念と一致すると判断した。

また、教育学分野におけるID理論のうち、「教育の段階ごとに学習者の目標を知らせる必要がある。内容を提示され目標を知った学習者は何を記憶し何を解決し何を解釈すればよいかを把握する」(Dick 2001/角訳 2004)とも一致すると判断した。

(8) 習得と記憶に関する指導理論および指導理念

「ピアノを専門にしている指導者にとって当たり前と思われる技術についての分析と理解」が必要であると主張する、萩田(2011)の「ピアノを専門にしている指導者にとって当たり前と思われる技術」については、言語学分野における「派生語を基幹語に属するものと捉え 1 family と数える語彙に対する考え方」(小池ら 2004)とはほぼ一致すると考えた。

この考え方は、例えば楽譜上の、ある旋律の開始音に何らかの運指の指示があり、その先の旋律にはしばらく運指が記載されていない場合、起点の運指番号によってその先の運指が自ずと推察される状況は、幼少期からピアノ実技を習得してきた者のもつワード・ファミリー的な知識による結果に他ならないと考える。

以上より、言語学分野におけるワード・ファミリー(word family)の概念(小池ら 2004)は、教員養成課程におけるピアノ実技の習得と記憶に関する萩田(2011)の指摘を論理的に提案できると判断した。

(9) 意欲や達成感に関する指導理論および指導理念

「ピアノ初学者の実技指導においてはピアノ実技初学者が目的をもてる楽曲を選定することが重要」「学習者が頭脳を駆使した練習

をしている自負をもてるように導くことが必要」(深井 2007)や、「次のレッスンまでの課題や練習方法を具体的に示し、段階ごとに達成感を持たせて粘り強く練習する姿勢と次へ向かう意欲を育てていくことが重要」(萩田 2011)は、頭で理解し意欲を引き出すことに着目した、言語学分野における「どう聞くかについての戦略を意識させそれらを順に指導する」(Mendelsohn 1998)指導理論と一致するところであった。

また、教育学分野におけるID理論の、「教育の段階ごとに学習者の目標を知らせる必要がある。内容を提示され目標を知った学習者は何を記憶し何を解決し何を解釈すればよいかを把握する」(Dick 2001/角訳 2004)、とも一致すると判断した。

(10) 認知に関する指導理論および指導理念

「学習者が、ピアノ実技習得は『楽譜に記されている内容を認知しそれを筋肉の運動に反応させる繰り返してである』ことを認知する必要がある」(竹内 2006)は、心理学分野のうち認知行動コーチングにおけるSPACEモデル(理論)の「S・P・A・C・Eの理解、中でもクライアントが『C(cognition)』つまり認知とは何かを理解していることが重要」(西垣ら 2015)と、学習者の認知に関する指摘であるうえで一致すると判断した。

(11) 学習者の意欲や考え方に関する指導理論および指導理念

「学生の学習意欲を啓発することが必要」(津山 2008)、「ピアノ実技指導には、技術だけでなく学習者の音楽性を引き出すことや練習意欲を高める指導力、相手を理解する人間性が必要」(近藤 2002)、「ピアノ実技初学者のやる気を損ないがちな読譜の苦しみを取り払うことが必要」(若菜ら 2006)、「能動的に学んでいる気持ちをもたせることが必要」(深井 2007)等には、学習者の意欲を引き出そうとする努力や、学習者の考え方を前向きにしたい教員養成課程におけるピアノ実技指導者の意欲が読み取れた。

先述のように、ABCモデル(理論)では、人の感情は「出来事」に起因するのではないことをクライアントに理解させていく。一般的なものの考え方では出来事「A」によって感情「C」が芽生える。しかし、ABCモデル(理論)では、クライアント自身の、出来事「A」に対する、考え方「B」こそが、自分の感情「C」をつくり出すこと、すなわちB-C関係をクライアントに理解させることがコーチの役割であるとされる(西垣ら 2015)(表4)。ABCモデル(理論)の定義では、考え方「B」は、「iBイラショナル・ベリーフ」(機能不全)または「rBラショナル・ベリーフ」(機能的)に分けられるものであり、そのことへの理解、つまり、機能不全な考え方ではなく、機能的な考え方をを用いて出来事「A」を受け止めることによって、機能的な感情、すなわち前向きな感情をもち、そのことが意欲的な行動へ発展するとされる(西垣ら 2015)。

このようなABCモデル(理論)は、教員養成課程におけるピアノ実技指導者による、学習者の意欲を引き出そうとする努力や、学習者の考え方を前へ向かせる解決に示唆が得られると考えた。

(12) 学習意欲につながる感情に関する指導理論および指導理念

「頭と手を結びつける小さなステップを指導に取り入れることが大切」(若菜ら 2006)は、心理学分野の「人間はポジティブ感情を

経験することによって個人の状態として上向きの変化や成長を得る」(Fredrickson 1998, 2001) とする拡張—形成理論 (図1) の援用によって、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義として論理付けられると考えた。

また、教育学分野のうち臨床教育学における指導理念である「学習とはそこに参加した結果としてその子どもなりに行われるものであるべきである」(小林ら 2002) や、同じく教育学分野におけるID理論の、「教師は教育中、学習者の動機づけのために終始学習者の注意を引きつける必要がある」(Dick 2001/角訳 2004) との主張は、学習者の意欲に関する考察であり、「頭と手を結びつける小さなステップ」を指導に取り入れることによって学生の学習意欲を引き出す指導理念 (若菜ら 2006) と一致すると判断した。

(13) その他の教員養成課程におけるピアノ実技指導に関する指導理念

「ピアノ演奏の基本動作である椅子に座る際の正しい姿勢を身につけることが重要」(竹内 2006), 「身につけるべき良い姿勢とは人間の身体の構造に逆らわない姿勢に近い」(森田ら2008), 「学習者は楽譜に記されている内容を認知しそれを筋肉の運動に反応させる繰り返しであること, を認知する必要がある」(竹内 2006), 「『読譜の連続置き換え作業 (江口 1983)』の習得が必要」(高橋 2009), 「読譜力をつけることが必要」(荻田 2011), 「手指の柔軟性の指導が必要」(荻田 2012), 「単に弾き歌いができるだけでなく歌心のある演奏技術をもたせるための指導が必要」(新海 2012) 等については、本研究の調査では、それらと一致する他分野の指導理論および指導理念を示すには至らなかった。

しかしこれらは、教員養成課程において実際にピアノ実技指導に当たる指導者による指導理念であることから、教員養成課程におけるピアノ実技指導に特化した指導理念であると判断した。今後、教員養成課程におけるピアノ実技指導が、統一された定義をもち指導理論が体系化されようとする際に必要となる事柄であると考えた。

主な結果は次のとおりであった。

先行研究の中から精査した、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念の多くが、他分野における指導理論および指導理念と、その本質的な部分において一致することが明らかになった。

3) 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義の検討

教員養成課程におけるピアノ実技指導者による指導理念と、他分野において確立された指導理論とにおいて本質的に一致する部分が認められたことに基づき、教員養成課程におけるピアノ実技指導に対し、以下の2つを定義する。

1 教員養成課程におけるピアノ実技指導の定義

音楽の基礎知識のみならず、教職および保育職の専門性を十分に併せ持った内容であると共に、学習者が段階を踏んで学習を進められるように設定され、なおかつ学習者から学習意欲を引き出し、個々人の学習上の問題を解決に導くものを教員養成課程におけるピアノ実技指導と定義する。

2 教員養成課程におけるピアノ実技指導者の定義

音楽的な専門性のみならず、教職および保育職に特化したピアノ演奏技術に精通しており、普段はとくに意識することのない習慣化した自らのピアノ演奏技術について細部にわたるまで認識し、「授業」ではなく「学習者の理解」をこそ段階的に進めていく者を、教員養成課程におけるピアノ実技指導者と定義する。

4. まとめ

1) 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義付けの必要性

その論題から、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論に関する内容と判断した先行研究について考察した結果、論題と本文の内容とが必ずしも一致しないことを認めた。

論題と本文の内容とが一致しない先行研究が多く認められる事態が確認されたことにより、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論がこれまで定義されていないことが示唆された。

しかし、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念は、確固たる理論に基づいていないものの、教員養成課程のピアノ実技指導者による、ピアノ実技指導実践報告やピアノ実技指導に関する問題提起、すなわち先行研究の中に見受けられたため、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論に関する先行研究を精査および分類した結果、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の基となる指導理念と思われる、指導者の主張が明らかになった。

したがって、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論を体系化していくためには、教員養成課程におけるピアノ実技指導の定義について検討する必要があると判断した。

2) 他分野における指導理論および指導理念

教員養成課程における体育分野の実技指導理論の基となる指導理念と、言語学分野から第二言語習得研究における指導理論、加えて心理学分野のうち、行動コーチングの技法 (理論) であるGROWモデルと認知行動コーチングにおける技法 (理論) であるSPACEモデル、ABCモデル、そして教育学分野から臨床教育学における指導理論 (理念) および教育工学の視点によるID理論が、本研究への援用が可能である指導理論 (理念) と判断した。

3) 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義

これまで統一された定義が認められなかった「教員養成課程におけるピアノ実技指導」に対し、「教員養成課程におけるピアノ実技指導」、ならびに「教員養成課程におけるピアノ実技指導者」の二点に分けて定義した。

おわりに

今後は、本研究の結果を踏まえて、教員養成課程におけるピアノ実技指導研究がよりどころとする、教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の体系化を検討したい。

引用文献および参考文献

西野晴香 2017 教員養成課程におけるピアノ実技指導理論の定義に関する研究 姫路大学教育学部紀要10 109-120

本研究における引用文献および参考文献は、前報である拙稿（西野 2017）に掲載のため、紙幅の都合上、ここでは割愛する。

付記

本稿は、2017年に兵庫教育大学学校教育研究科に提出した修士論文に加筆修正を行ったものである。