

教員養成課程の演奏学習はどのような学習成果をもたらすのか：音楽科教師のアンビバレントな語りに着目して

森野, かおり
横浜国立大学：准教授

<https://doi.org/10.15017/7429601>

出版情報：九州大学教育社会学研究集録. 30, pp.15-25, 2025-09-15. Seminar of Educational Planning, Measurement, Evaluation, Department of Education, Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



教員養成課程の演奏学習はどのような学習成果をもたらすのか

—音楽科教師のアンビバレントな語りに着目して—

How Performance Learning in Teacher Education Contributes to Learning Outcomes:

Focusing on Music Teachers' Ambivalent Narratives

森野 かおり

1.はじめに

高等教育において、学習者が「何を」「どのように」学んだのかという学習成果 (Learning Outcomes) の把握は、高等教育に携わる者にとって最も重要な関心ごとの一つである。学習成果を重視する立場は、近年の高等教育研究において広く共有されてきた (小方 2008、松下 2021 など)。とりわけ、卒業後の実務との接続、すなわち職業的レリバンスに応じた大学教育のカリキュラム設計においては、卒業生調査によって学習成果を点検、評価することの重要性が指摘されてきた (吉本 2007、小方 2022 など)。このような状況において、教員養成を担う大学も同様に、卒業後の実務、すなわち教育実践に即したコンピテンシーの育成が重要な課題とされている (牛渡 2020、岩田 2022 など)。なかでも、「教科に関する専門的事項」 (以下、「教科専門」) は、教師になって担当する教科に関する専門的な知識や技能の習得を目的とした科目だが、その教育内容については、しばしば学校現場のニーズと乖離しているとの指摘がなされてきた (岩田 2022)。そのため近年の政策では、「教科の指導に関する事項」 (以下、「教科教育」) との連携や融合を視野に入れたカリキュラム改革が求められている (文部科学省 2017)。

こうした流れを受け、音楽科教員養成課程においても、教科専門と教科教育の融合に関する検討が進められてきた。特に音楽科では、1970年代より教科専門に位置付けられる演奏実技科目 (以下、「演奏実技」) について、演奏家養成との違いに着目し、その教育的意義が問い直されてきた (森脇 1976)。こうした背景のもと、演奏実技の学習を、いかに教育実践に結びつけることができるのかという視点から、在学生を対象とした研究が蓄積されつつある (三村 2013、菅 2016、大野内 2021 など)。

しかしながら、教育実践に即したコンピテンシーを重視する流れは、専門職教育としての教員養成の妥当性を高める一方で、教科専門のように教職との直接的な関

連性が一見見えにくい学習内容に対して、その意義や成果が過小評価されやすいという課題もある (岩田 2022)。音楽科においては、例えば高見 (2016) が、中教審答申 184 号で示された「教科及び教科の指導法に関する科目」の新設方針に対し、それを短絡的に受け止め、「音楽の専門的内容を軽視し、いかに音楽を教えるかという指導法のみを重視する」 (高見 2016, p.38) といった誤解が生じる危険性を指摘している。こうした誤解が生じる背景には、卒業後の教育現場における学びの意味付けを明らかにする実証研究の蓄積が不足しているという構造的問題があることを高見は指摘しており、教員養成改革の成否を判断するためには、カリキュラム開発や授業実践のみならず、卒業生、すなわち音楽科教師の現状に基づく実証的な検討が不可欠であることを強調している。

では、音楽科教師にとって、教員養成課程における演奏実技は、どのような学習経験として意味付けられているのだろうか。これまでの政策において指摘されてきたように、教師自身も、その学びを教育実践と乖離したものとして受け止めているのだろうか。この問いを検討する上で鍵となるのは、教員養成課程における演奏実技が、卒業後の教育実践や専門性にどのように意味付けられているかを、学習成果の観点から捉え直すことである。しかしながら、これまでの音楽科教師に関する先行研究では、現職音楽科教師の力量形成 (市川 2015、谷本 2017、高見 2019 など) を中心に展開されてきた。そのため、大学における学習経験が卒業後の教育実践や専門性とどのように接続しているのかを問う視点は十分に検討されておらず、大学教育と教育実践の関係は十分に解明されていない。

そこで本稿の目的は、音楽科教師が教員養成課程で経験した演奏実技の学習経験をどのような学習成果として意味付けているかを、音楽科教師自身の語りを手がかりに明らかにすることである。本稿は、音楽科教員養成課程における演奏実技の学習は、カリキュラムによって一律に規定された学習目標に基づいて画一的に経験され

るものではなく、学習者が自らの経験を振り返り、矛盾や葛藤を含みながら再解釈するプロセスを通じて、多様な学習成果をもたらさうとする営みであるということを論証する。

本稿の構成は以下のとおりである。第2節では、先行研究の検討を行い、本研究の視角を明らかにする。第3節では、調査の概要について述べる。第4節では、音楽科教師の語りに対する分析結果を提示し、第5節ではその結果をもとに音楽科教員養成課程における演奏実技の学習経験の意味について考察を行う。最後に、第6節では、本研究の総括と今後の課題について整理する。

2. 先行研究の検討

2.1. 音楽教育学における先行研究の動向と課題

先述のように、音楽教育学における卒業生を対象とした研究の中で、特に多く取り組まれてきたのは、現職音楽科教師の実践的知識（practical knowledge）や力量形成のプロセスに関する研究である。これらの研究は、熟達した音楽科教師が日々の教育実践を通じて、どのように知識や判断力を獲得していくかを明らかにするものであり、現場での経験の省察や、同僚との対話、実践を通じた学びのプロセスなどが重視されてきた（高見 2014、谷本 2017 など）。一方で、これらの研究は、いずれも現職段階における力量の形成や発展に主眼を置いており、教員養成課程での学習経験との接続については十分に論じられていない。例えば高見（2016）は、力量形成のプロセスを「教員養成」「初任」「現職」といったフェーズに整理しながらも、実証的な分析の中心はあくまで現職段階にあり、教員養成課程における学びの具体的な内容やその意味づけについては、問題提起の域を出ていない。この点をさらに問題視しているのが田中（2016）である。田中は、新人音楽科教師の初期研修において大学教育とのギャップが繰り返し指摘されている事例を紹介しつつ、大学教育での学びが教育現場でいかに解釈・再構成されているのかという視点を、今後の研究課題として位置付けている。

このように、音楽科教師の力量形成に関する研究は、教育実践を支える実践的知識の解明において一定の成果を上げてきたが、それらが大学教育におけるどのような学びに起因し、どのように教育実践と接続されるのかという視点は、十分に掘り下げられていない。とりわけ、演奏実技のように、学校現場のニーズと乖離しているとの批判がなされてきた教科専門の学習が、教師としての

力量にどのように転化していくのかという問いには、これまでの研究では十分に応えてこなかった。

では、教員養成課程における演奏学習の経験が、卒業後の教育実践においてどのような成果として現れているのか。次節では、この問いを検討するために、高等教育研究において近年重視されてきた学習成果の観点から、関連する先行研究を整理し、本稿の視角を明らかにする。

2.2. 教員養成の学習成果をめぐる高等教育研究の動向と本稿の視角

高等教育研究における学習成果をめぐる議論は、2000年代以降、教育の質保証、カリキュラム改革、アカウンタビリティといった国際的な潮流とともに注目を集めてきた（金子 2007）。こうした議論は、教員養成においても例外ではなく、とりわけ教育実践との接続、すなわち職業的レリバンスの確保が求められる中で、教員養成課程における学びが、卒業後の教育実践といかに結びついているのかを問う研究が展開されている。

大学教育の成果を卒業生調査から検討する研究を長年にわたり蓄積してきた小方（2022）は、国立大学における教員養成改革において、職業的レリバンスに応じたカリキュラムの再設計に加え、学習成果の可視化や評価指標の整備の必要性を指摘している。

こうした議論を背景に、高等教育研究では、教員養成課程の評価指標の整備に関する議論が進む⁽¹⁾一方で、学習成果を学術的に検討した論考は限定的である。特に、教員養成課程における学びがどのように教育実践へと結びついているかを、卒業生の視点から描き出した研究としては、長谷川（2010、2011、2013）による一連の研究が挙げられるにとどまる。長谷川（2010）は、大学における教員養成の教育効果を明らかにすることを目的として、卒業生に対する質問紙調査を実施し、大学教育における学びが教育実践にどのように活かされているかについて分析を行った。調査は量的手法によって行われているが、その設計においては、大学教育の有効性に対する卒業生の自覚的な評価に焦点を当てており、量的データを通じて、質的な認識や意味づけを把握しようとする折衷的なアプローチが見られる。調査の結果、特に教職専門科目を中心に、教育実践に資するものであったとの評価が見られた一方で、教科専門に対する評価は低く、教員として必要な力量の涵養という点でも限界が示唆された。また模擬授業や現職教員による講義など、実践的要素を含む授業の有効性が強調されており、教職課

程における経験的、実践的学習の意義が再確認されている。他方、長谷川（2011）では、教職課程における教育効果を「知識・理解」「技能」「態度」「志向性」といった複数の側面から把握する理論的枠組みを提示し、それに基づいて大学教育と教育実践との接続可能性を実証的に検討している。特に注目すべきは、単に教職課程の有効性を測るのではなく、教職経験年数や校種との関連性を分析し、教育実践との関連でどのような学びが有効であったと認識されているかを探っている点である。

以上のように、長谷川の研究は、大学における教職課程の教育効果を卒業生の視点から実証的に検討した先駆的研究である。また、教員養成課程での学びの成果が職場環境やキャリアを通じてどのように変化するかという視点も提示されており、教員養成における学習成果の理論的枠組みを築く重要な知見を提供している。

これらの研究を批判的に検討するならば、長谷川の研究では、教職課程全般に共通する一般的な教育効果を対象としており、芸術系教科、とりわけ音楽のように専門性が高く、かつ身体的、経験的な要素が関与する分野に対しては、そのまま適用するには限界がある。例えば、音楽科教師が教員養成課程で経験した演奏学習には、知識や技能の獲得だけでなく、表現や自己形成といった多層的な経験を伴うことが予測されるが、そうした側面は、標準化された評価項目では捉えきれない可能性が高い。

また、長谷川の研究は、卒業生が「有効だった」と肯定的に回答している点を可視化しているが、その背後にある語りの意味づけ、あるいは、肯定しているように、実は批判や学びの再構成が含まれるといったような語りの可能性には十分に踏み込んでいない。すなわち、質的な視点を通して、なぜそのような評価がなされたのか、どのような経験がそうした評価に至ったのかといった背景を掘り下げる必要がある。とりわけ、「教育実践に活かされている」という卒業生の語りの中にも、理想と現実との間のずれや、振り返りによる意味変容が内在している可能性があるため、それらを質的に検討することは、教員養成課程の学習成果を理解する上で重要な視点となりうる。

この点に関して、近年の高等教育研究では、大学での学びの成果は単一の達成指標に還元できず、多義的に構成されることが指摘されている（松下 2017）。例えば Frye（2021）は、高等教育政策における学習成果の議論を批判的实在論の立場から整理し、学習成果は固定的な達成指標ではなく、学習者が経験を通じて意味づけを行い、矛盾や曖昧さを含みながら再構成していく動的なプ

ロセスとして捉える重要性を論じている。

このような観点に立つと、長谷川の一連の研究が「教育効果」に着目し、教員養成課程の有効性を卒業生の評価から実証的に明らかにした点は先駆的である一方で、経験の中での葛藤や振り返りによる意味変容と言った多層的なプロセスが追えていない可能性があり、そうした経験の複雑性や多義性が見落とされている可能性がある。そこで本研究では、この限界を乗り越えるために「学習成果」の枠組みを援用し、卒業生の語りを通して演奏学習の意味を明らかにすることで、教員養成課程の学習成果に対する理解を多面的に捉え直すことを試みる。

2.3. 本研究の目的と位置付け

先述の通り、松下（2017）は、大学での学びの成果が多義的に構成されることを示した重要な研究であるが、主に学習成果の可視化や評価方法に関する理論的、実証的な議論を展開している。他方、Frye（2021）の論考は、学習者が経験を通じて意味づけを行い、矛盾や曖昧さを含みながら再構成していく動的なプロセスとして学習成果を捉えることの重要性を批判的实在論の立場から理論的に整理している。しかしながら、学習者が矛盾や曖昧さをどのように経験し、それを語りの中でいかに再構成していくのかという具体的なプロセスを実証的に扱っているわけではない。では、学習者の経験と再構成のプロセスを、いかに捉えることができるのか。

矛盾や曖昧さとは、心理学や社会学において論じられてきたアンビバレンス（Ambivalence）に相当する。アンビバレンスとは、ある対象に対して相反する態度や感情が同時に存在する状態を指す概念である。心理学においては、肯定的評価と否定的評価が併存する態度の状態として理解され（Thompson, Zanna, & Griffin 1995）、社会学においては、制度や社会的役割に内在する矛盾や葛藤として論じられてきた（Merton, & Barber 1976）。この観点に立てば、教師の語りにアンビバレンスが表れるのはむしろ自然な現象である。しかし本研究が着目するのは、アンビバレンスそのものの有無ではなく、それがいかに語られ、意味付けられているかという点である。

したがって本研究の目的は、音楽科教師の語りに表れる矛盾や曖昧さ、すなわちアンビバレントな語りを手がかりに、音楽科教師が教員養成課程で経験した演奏実技の学習経験をどのような学習成果として意味付けているかを明らかにすることである。

これまでの音楽教育学における先行研究は、現職段

階での力量形成に主眼が置かれており、教員養成課程での学びに対する卒業生の認識をとらえた実証研究は限られている。また、高等教育研究における教職課程の学習成果の実証的検討も、教員養成全般的な枠組みに基づいた量的評価、すなわち教育効果が中心であり、演奏学習のような身体的で経験的な学びの多層性や、アンビバレントな意味づけのプロセスには十分に踏み込まれていない。本研究では、こうした先行研究を踏まえ、演奏学習の経験に内在する意味の揺らぎや再構成の過程を質的に明らかにすることで、教員養成課程の学習成果をめぐる議論に新たな視座を提示することを目指す。

3.方法

3.1.調査協力者と調査の手続き

筆者は2023年11月から2024年1月にかけて、音楽科教師7名へのインタビュー調査を実施した（表1）。本研究では、音楽科教員養成課程における演奏実技の経験に着目するため、対象者の選定においては、教育学部を卒業し、音楽科教員養成課程で教科専門の科目を受講したことのある音楽科教師に限定した。また、音楽科教師が教科専門での学びをどのように教育実践へとつなげているかを理解するため、教育実践での指導経験をその後の教育実践に応用している可能性が高いとされるベテラン教師、すなわち勤続年数が10年以上の教師を対象から除外した⁽²⁾。この基準に基づき、機縁法で対象者を召集したが、その際、できるだけ出身大学や勤務先の属性に偏りがないように配慮した。調査対象者の属性に関しては、先行研究において、学校種や経験年数などの違いに着目し、教育効果の差異を量的に検討する試みがなされてきた（長谷川2011）。しかし本研究では、こうした属性による差異を検出することを目的とするのではな

く、むしろ、異なる教育機関に所属する音楽科教師が、教員養成課程における演奏実技をいかに解釈し、どのような学習経験を振り返り、それをどのように再構成しているのかという語りの構造に着目する。そのため本研究では、特定の校種や出身大学に限定せず、むしろ多様な立場の語りから丁寧に演奏学習の意味を検討することを目的として調査対象者を選定した。

インタビューは半構造化インタビューの手法を採用し、対象者の希望に応じて、1名あたり1時間程度オンラインで実施した。

面接に先立って、研究の目的、方法、データの利用範囲を十分に説明し、任意参加と匿名性の保証を伝えた上で、書面による同意を得た。

3.2.面接内容と分析方法

本研究の分析では、特に教科専門の実技に焦点を当てるため、インタビューの分析対象となる科目を音楽科の中学校・高等学校教諭一種免許状取得要件にあたる「声楽、器楽」に限定した。「声楽、器楽」の詳細な教育内容は、各大学に委ねられており、音楽科教師の学習内容に差が生じることが予測される。そのため、音楽科教師が経験した「声楽、器楽」の科目とその内容についての質問から開始した。インタビューの結果、各大学の演奏実技では、声楽、ピアノ、金管楽器、木管楽器、弦楽器、リコーダー、吹奏楽、オーケストラ、合唱、箏、尺八、三味線、民族楽器（ガムラン）などの科目が設定されていた。全ての大学に共通する科目は声楽、ピアノ、箏であった。その後、中心的な質問として、自身の演奏学習の振り返り、学習内容と教育実践との関連、演奏実技の授業評価などに関する質問を行った。

表1 インタビュー対象教師の属性

調査協力者	勤務先	音楽科教師歴	現在の雇用形態	出身大学	インタビュー実施日
A	小学校音楽専科	4年目	常勤	H大学	2023年11月18日
B	高等学校	5年目	常勤	I大学	2023年12月25日
C	小学校音楽専科	5年目	常勤	J大学	2023年12月25日
D	中学校	7年目	常勤	K大学	2023年12月25日
E	中学校	2年目	常勤	L大学	2023年12月25日
F	特別支援学校	5年目	常勤	M大学	2023年12月29日
G	中学校	3年目	常勤	N大学	2024年1月6日

インタビュー内容は録音し、のちに文字化して分析に使用した。得られたインタビューデータは、佐藤(2008)の方法論を手がかりに、質的データソフト(MAXqda24)を用いてコーディングを行い、教師の語りに即して、経験的に分析を進めた。具体的には、演奏学習に対する評価およびその根拠となる語りの内容に着目してコード化を行い、肯定的・否定的な見解が併存する語りにについても、評価の揺らぎや葛藤として捉えることを意識しながら、サブカテゴリーおよびカテゴリーの生成を行い、全体の解釈を進めた。佐藤の手法は、グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく帰納的分析を踏まえつつ、演繹的分析も柔軟に取り入れる点に特徴があり、本研究においてもその手続きを踏まえ分析を行った。

なお第4節では、用語の混乱を避けるため、大学教員を「教員」、音楽科教師を「教師」、大学での授業を「授業」、学校現場での授業を「教育実践」と表記し、区別する。

4. 結果

本節では、7名の教師へのインタビューをもとに、音楽科教員養成課程における演奏実技の学習が、どのように意味づけられているのかについて、分析結果を示す。まず、本調査において印象的だったのは、インタビューの語りの中に、演奏実技の学習に対する否定と肯定、あるいは必要と不必要など、相反する評価が同時に含まれていた点である。こうした語りは、時間の経過による認識の変化というよりも、一つの語りの内部に矛盾や揺らぎが共存している構造を持っていた。先述の通り、これまで演奏実技は、教育実践との乖離を理由に、否定的に評価される傾向が強かった。しかし本研究では、教師たちの語りにおいては、そうした単純な否定や肯定に収まらない、多層的かつ複雑な意味づけがなされている点に着目した。

分析の結果、語りには以下の2つのカテゴリーにおいてアンビバレントな語りが確認された。第一に、演奏実技の指導方法に対する批判的な認識を出発点としつつ、それが結果的に指導方法の省察へとつながっていたり、演奏実技と教育実践との乖離が語られる一方で、演奏実技が汎用的な能力の形成につながるものとして肯定的に意味づけられるなど、他教科にも通ずる語りが見られた。第二に、音楽科特有の語りとして、教育内容の文化的偏りに対する批判と評価の交錯、また、演奏実技を「深く」学ぶべきか、あるいは「広く」学ぶべきかとい

う教育方針への葛藤があげられる。いずれの語りにおいても明確な回答をするには限界があるとの認識のもと、明確な解を持たないままに複雑な意味づけがなされていた。以下では、これらの観点に即して、教師たちの語りの特徴を順に提示する。

4.1. 教員養成全般に通ずるアンビバレントな語り

すべての教師の語りには、大学での演奏実技の学びが教育実践に直結しないという認識が示されていた。一方で、それを単に否定するだけでなく、自身の指導方法を省察する契機として受け止めていたり、探究心・忍耐力・批判的思考、さらには表現力や自己開示といったコミュニケーションの能力など、多様な汎用的能力の涵養につながる経験として、肯定的に意味づける語りも確認された。こうした語りは、音楽科という専門性に根ざしながらも、教師としての学び方や姿勢といった他教科にも共通し得る要素を含んでおり、教員養成全般に通ずるアンビバレンスの構造を示していると言える。

4.1.1. 指導方法の省察

第一に注目されるのは、大学における演奏指導の方法が、教育実践で求められる指導方法と異なるという認識である。例えば教師Cは、ピアノの教員の指導について、「結構自分の好みをこうやりなさいみたいな感じ」と語り、その一方的な指導スタイルに否定的な評価を示していた。教師Cは、音楽科において模倣や技巧的完成度を重視する実技指導の重要性自体は認めつつも、「でも今の実際の教育(教育実践)っていうのは絶対それだけではダメなので」と述べ、教育現場ではより柔軟で対話的な指導が求められるとした。また、大学での実技指導が自らの指導理念と相容れないと感じながらも、その経験を「どうやって、自分だったらやるかな」という視点で振り返ることで、自身の指導観を形成するきっかけになっている。つまり、否定的な経験が、現在の教育実践においては、逆説的に肯定的な意味を帯びていることが窺える。

教師Aも同様に、声楽の教員の「見せる」指導方法が、自分には合わなかったと述べている。この経験から当時教師Aは、自身が言語化して理解するタイプであることに気づいたという。教師Aは、大学時代に受けた指導の中で、「言語として残っている」経験を振り返りつつ、その経験が現在の指導において、身体的な模倣だけでなく、言語による説明の必要性を意識させる契機

となっていると述べた。

このように、大学で受けた指導に対する批判的な視点は、単なる否定にとどまらず、もし自分が教える立場になった際にどう指導すべきかを省察する契機となり、現在の教師の指導スタイルの形成に結びついている。こうした語りに見られるのは、教員を「反面教師」として捉える学びの構造である。

4.1.2.演奏学習が培う汎用的な能力

第二に注目されるのは、演奏実技の学習経験が、たとえ教育実践に直接的に結びつかないとしても、学びの過程を通して教育者に求められる汎用的な能力が涵養された、という語りである。ここでいう汎用的な能力とは、例えば、困難に耐え忍ぶ力や、物事を粘り強く探究する姿勢、批判的・創造的に物事を捉える力などである。

教師 A は、ピアノの演奏学習について「何回も同じことを繰り返しながら、言われたことを噛み砕いて、頭の中でイメージした音に近づけていく過程」と振り返っており、その過程を通して「忍耐力的なところはもしかしたらついていけるかもしれない」と述べている。この語りからも示唆されるのは、演奏実技における学習が、単なる演奏技術の習得にとどまらず、継続的な練習や試行錯誤を通じて、自らの課題に向き合いながら探究を深めていく営みである。これは、教育現場における教材研究や授業設計において求められる探究的な姿勢に接続しうる。

この点を裏付けるように、教師 B は「自分の専門の演奏が深められる人っていうのは、やっぱりそれだけ造詣が深くなる」と述べた上で、授業づくりにおいても、「どこまで調べないといけないのかとか、どんな資料を引っ張ってこなきゃいけないのかっていうのは、自分の専門の楽器で勉強したからこそ、そういった深まりが出る」と語っている。すなわち、演奏実技での学びの姿勢が、そのまま授業づくりにおける探究心や批判的思考といった能力に転化する可能性を示している。

さらに教師 F の語りは、演奏実技の学習によって培われた別の側面の汎用的な能力を示している。特別支援教育に携わる教師 F は、就職面接を控えた生徒に対して、「人前で（自分を）どう見せるか」といった表現力を指導する際、演奏会での自身の失敗談を率直に共有することで、生徒との心的距離を縮めることができたという。ここでは、演奏実技の学習を通して培われた、人前での表現力の経験や自己開示する姿勢が、教育実践においてはコミュニケーション能力として機能していること

がわかる。このように、演奏実技の学習は、知的探究に加え、自己表現や他者理解といった対人関係における資質の形成にもつながっており、教師としての実践を支える多面的な基盤を形成している。

これらの語りに共通して見られるのは、演奏実技の学習が、教育実践に役立つ/役立たないといった実利的な評価ではなく、演奏を学ぶという経験そのものが、教師としての資質に影響を与えるという認識である。このような学習の意味づけは、音楽科に限らず、他教科の教科専門においても、学びの過程そのものが教師としての資質形成につながるという点において、共通する構造を持つ可能性があり、教員養成課程全体に通じる普遍的な学習成果として位置付けることができるのではないだろうか。

4.2.音楽科特有のアンビバレントな語り

前項では、演奏実技の学習が教育実践にどれだけ直結するのかという観点において否定的に語られていたが、その語りを通して示された経験や認識を分析的に読み解くことで、演奏学習が教師としての資質形成において、一定の意味を持ち得ることが示唆された。そこでは、指導方法の省察や汎用的な能力の涵養といった側面が確認され、教員養成課程全般に通ずる学習成果として位置付けられる可能性も示唆された。

一方で、演奏実技の学習には、音楽科という教科特有の揺らぎも存在する。特に、教育内容の文化的な偏りに対する批判と評価や、演奏実技を「深く」学ぶべきか「広く」学ぶべきかというジレンマは、他教科にはみられにくい課題である。これらの課題に対して、教師たちは、両方の立場を行き来しながら自身の学びを意味づけるような複雑な語りを展開していた。すなわち、演奏学習の意味をめぐるアンビバレンスは、より専門性や制度と関わる次元において立ち現れている。

4.2.1.教育内容の文化的な偏りに関する語り

音楽科教員養成課程における演奏実技は、長らく西洋音楽を中心に構成されてきた（長谷川 2024）。そのため、大学で学ぶ演奏実技と学校現場で生徒たちが関心を寄せている音楽ジャンルとの間にはギャップが生じていることが、複数の教師の語りから明らかになった。例えば、教師 G は、「やっぱりみんな（生徒は）J-pop が大好きだから」と述べ、生徒の関心が西洋音楽ではなく流行曲に向いていることを率直に語る。教師 A も同様

に、「やっぱり子どもがやりたいのって流行りの曲なので」と述べ、教育実践との乖離を指摘する語りがあった。

このような現状から、教師たちは、大学での演奏実技の在り方を見直し、多様なジャンルへの拡張や教育実践との接続可能性を探ろうとする語りを展開していた。例えば、教師 A は、トゥリノ（2015）の音楽分類³⁾を大学院で学んだことを契機に、自身の演奏実技の学習が「上演型」に偏っていたことに初めて気づいたという。それまで疑いなく取り組んできた演奏学習が、特定の文化的枠組みに基づいていたことを省察的に捉え直した結果、演奏実技には「もっといろんなジャンルが入ってきた方が面白い」と多様化に期待を寄せていた。教師 B は、「再現音楽とか、そういったものに関しては、大学の授業ってすごく充実していると思う」と評価しつつも、ICT 機器が多用される現在の教育実践とのギャップに触れ、「西洋音楽偏重というか、そっちばかりになるのは危険というか」と述べた。このように、大学での学びの豊かさを認めつつも、それが現代の教育実践に対応しきれていない現状への懸念を示している。

では、より教育実践に即した演奏実技（例えば J-pop など）をいかに導入すべきなのか。この点について教師 G は、「大学で J-pop が学べるようになったとしても、多分取らない（選択しない）」と述べ、その理由として、「J-pop だけ歌っていたら、あの（頭声）発声はできない」と語った。教師 G にとって、大学での演奏学習は J-pop にも対応可能な「基礎」として位置付けられており、「（西洋音楽を）応用したのが J-pop だから」と述べている。同様に教師 B も、「結局西洋音楽っていうのは、音楽のいわゆる文化の中でもそれなりの勢力を占めているから、いわゆる共通言語」と語っている。しかし教師 B は、先述の通り、大学での演奏実技が西洋音楽に偏重することへの危険性も語っており、自身の語りが「支離滅裂になっちゃう」と自己評価する場面もあった。こうした語りは、西洋音楽に偏重する大学の演奏実技に対する評価と疑義が入り混じる、複雑な内面の揺れを示している。

以上のように、教師たちは、演奏実技と教育実践との乖離に違和感や戸惑いを認めつつも、西洋音楽を基盤とする演奏実技の学習経験を相対化していた。このような複雑な語りは、音楽科の教育実践における教育内容が、時代や文化の変化とともに常に変容し続けているという、他教科にはあまり見られない特性に起因すると考えられる。すなわち、新たなジャンルやスタイルが次々と生まれる音楽においては、教育内容の選定にあつ

て、文化的な偏りが避け難く内在しており、それが教師たちの語りにおける評価の揺らぎやアンビバレンスを生み出しているとも考えられる。その語りには、自らが受けた教育の前提や文化的基盤を見つめ直して相対化し、教育実践にふさわしい学びとは何かを再考する契機となっていることを示している。

4.2.2. 学びの深さと広さに関わる語り

本調査において、最も顕著にアンビバレントな語りが現れたのが、音楽科教員養成課程における演奏実技の学習の「深さ」と「広さ」の問題であった。教師たちは、教育実践において、音楽家のように専門的な「深さ」が求められる一方で、さまざまな音楽ジャンルに柔軟に対応できる「広さ」も必要とされる。こうした相反する要請の狭間で、教師たちは葛藤を抱えながらも、自らの経験を通してその意味を模索していた。本項では、こうした語りに表れるアンビバレントな意味づけや葛藤を取り上げ、教員養成における演奏学習の在り方に対する教師たちの多面的な捉え方を明らかにする。

「深さ」に関する語りの中では、教師たちは、自身の演奏の専門性を高めることが、教育実践においても説得力や指導の質を高める上で重要であると捉えていた。例えば教師 B は、学生時代の友人の教育実践を振り返り「ピアノが苦手でも、結局、自分の専科の管楽器をすごくやっていれば、やっぱり授業（教育実践）で提示する、表現することもそうだし、視点っていうのが結構深かったりする」と述べ、専門的な学びに真摯に取り組んできた経験が教育実践に深みをもたらすと評価した。また教師 E は、ピアノの演奏学習を深めることの意義について、「子どもたちの表現の感じ取り方とかもちよつと変わるのかな」と控えめに語った。これは、音楽科教師自身が演奏実技を継続し深化させることによって、児童・生徒の音楽表現の幅をより繊細なものに導く可能性を示唆している。さらに教師 A は、音楽科教員養成課程における演奏実技が演奏家養成と酷似しているという批判的視点を受けとめた上で、次のように語っている。

「今の学校の音楽を教えるにあたって、やっぱり自分が学んできたこととレベルが違うかもしれないけど、やっていることはすごく同じだと思って。強弱を工夫するのだって（小学生も）やっているわけじゃないですか。-中略- やっぱり色々な（表現の）パターンを自分が学んでおかなければ、それを教えてあげることではできないし、演奏家としてやるわけではないかもしれない

けど、こういうふうに表現するっていうことをやっぱり自分が学んできたからこそ活かせると思うんですよね。
-中略- 音楽のクオリティを高めるっていう場の設定がすごくもう、小学生だろうと聴衆相手のプロだろうと、やっている音楽の内容の難しさはあるかもしれないけど、場の設定はそんなに変わらないので」

この語りにおいて教師 A は、演奏の専門的な学習が必ずしも教育実践と乖離しているのではなく、むしろ根本的な音楽表現の方法や場の構合力といった要素において連続性があることを強調している。

このように、教師たちの語りからは、演奏実技における「深い」学びが、教師としての専門的信頼性の担保につながるだけでなく、児童・生徒の表現を導く上でも不可欠な基盤として認識されていることが読み取れる。専門家としての学びの蓄積が、教育者としての姿勢や実践に滲み出るという認識のもと、演奏実技の学習の「深さ」は価値ある営みとして支持されている。

一方で、教師には特定の専門性にとどまらず、幅広いジャンルや楽器への対応力が求められるという認識も教師たちの語りから読み取れた。教育実践においては、学習指導要領のもと、教師自身の専門分野にかかわらず、多様な領域を一人で担う必要があるため、音楽科教員養成課程での学習においても、専門的な「深さ」だけでなく、多様な音楽経験を通じた「広い」学習が不可欠とされている。特に、先述のように、音楽という教科が内包する多様性は日々進化しており、大学で初めて出会う楽器やジャンルも少なくない。教師 E は、大学での箏や三味線の学習経験を振り返り、「和楽器とか、大学で（学習）してなかったら全然わからなかった」と語っており、演奏実技の学習が、未知のジャンルへの導入として機能していたことが窺える。こうした新たな音楽経験は、教育実践において児童・生徒の関心や教育内容に柔軟に対応するための素地ともなる。また、大学で初めて取り組んだヴァイオリンの経験について、教師 C は、「学校に（ヴァイオリンが）ある場合はちょっと音色ぐらいいは出すことができるので。やっぱり子供の反応が違う」と語り、自身が実際に音を出せるという経験が、教育実践の質や児童・生徒の反応に直結していることを示唆した。教師 G も 「自分ができないと教えられないから、絶対。見せるってすごく大事」と述べ、教師自身が身体的に演奏経験を持っていることの重要性を強調している。こうした語りからは、演奏に関する実践的な身体経験が、教育実践において説得力ある指導を可能にするという認識が窺える。さらに教師 C は、「教科書に載っ

ている楽器っていうのを一通り触れたりすると、やっぱり自分も教員（教師）になったとき安心」と述べており、幅広い楽器の経験を積むことが、将来の教育実践における心理的安定にも寄与することを語っている。

こうした語りにも共通するのは、特定の専門分野を極めることとは異なる、幅広く体験しておくことの意義であり、それは単に知識としてではなく、実際に演奏したという身体性を伴った学びとして認識されている。

では、演奏実技において、特定の専門分野を極める「深さ」と身体的に幅広く体験する「広さ」は両立し得るのだろうか。

すでに述べたように、「広さ」については、演奏実技において、多様なジャンルや楽器に触れる機会への期待が教師たちの語りにも表れていた。そうした期待がある一方で、教師 A は、大学で初めて本格的に学んだリコーダーについて 「真髄というか、今までこう、たどり着こうとした経験があるわけではない」と語り、多様な楽器を学習することの意義を認めつつも、学びが浅くなりやすいことへの懸念を示している。教師 A の語りからは、わずか4年間の大学教育の中で、多様な楽器やジャンルに本質的に迫るには時間的限界があるという実感が滲んでいる。

同様に、「深さ」についても、必ずしも満足のいく学習ができたとは限らない。教師 D は、ピアノを専門的に学ぶことを期待して大学に入学したが、「週1回のピアノの授業が回ってくる週もあれば回ってこない週もあった」と振り返り、十分な学習機会が確保されていなかったことを嘆いた。そのため教師 D は、大学外の教育機関に通い、自らの学びを補完する必要があったという。教師 B もまた、「大学の中の学びだけでは足りなかった」と語り、地元の恩師のもとで学習を継続していた。

このように、教師たちの語りからは、「深さ」と「広さ」いずれの方向においても時間的・制度的制約によって学びが浅くなるという不全感を抱いている様子が窺える。「深さ」と「広さ」の両立は、音楽科教員養成課程のカリキュラム設計における構造的ジレンマにとどまらず、教師たち自身の経験の中でも揺れ動く意味づけとして語られた。一方で、これらの語りからは、演奏実技の学習が単なるスキルや知識の獲得にとどまらず、専門分野に真摯に向き合う姿勢や、未知の領域への挑戦を通じた自己変容を含む、学生期における重要なプロセスであったことが窺える。すなわち、「深さ」と「広さ」のどちらかに明確な答えを出すのではなく、両極の間で揺れながら、模索を続けるという姿勢そのものが、自己の在

り方に関わるような学びとして経験されていることが示唆される。例えば教師Bは、ある教員から「専門とかだけガッツリやりたいんだったら音大行けばいいじゃん、教育学部って名乗ってる意味を考えてみてほしい」と問い直された経験を振り返っている。また、「その先生は、実技を結構ちゃんとやられていたというか、今は授業で教職のことをやってるけど、ガッツリ自分の演奏のこともやられたり、専科以外のこともやられていて」と語り、教師Bはこの教員の言葉を思い出しながら、「深さ」と「広さ」という相反する方向性の中で葛藤しつつも、それぞれに誠実に向き合おうとする姿勢を示した。

このように、「何を学んだか」だけでなく、その学びに「どのように向き合ったか」が、教師らの語りの中で重要な要素として浮かび上がっている。「深さ」と「広さ」の両立は、単なるカリキュラム設計上の課題として語られるだけでなく、教師としての在り方や専門性を模索する経験として位置付けられていた。

5. 考察

本節では、第4節の分析結果を踏まえ、「はじめに」で提示した、音楽科教師にとって教員養成過程における演奏実技はどのような学習経験として意味付けられているのか、という本研究の問いに対して、音楽科教師のアンビバレントな語りを手がかりにすることで、以下のよう回答することができる。

第一に、音楽科教師のアンビバレントな語りそのものが、学習成果の現れであるという点である。既存の研究(長谷川2010)は、教員養成課程における教育効果を卒業生の評価から可視化してきた。しかし、本研究では、音楽科教師たちの語りにおいて、演奏実技の教育内容や指導方法に対する否定的な評価と、そこから学びを見出そうとする肯定的な意味付けが併存していることが明らかになった。これは、4.1.1.で示した「指導方法の省察」や、4.1.2.の「演奏学習が培う汎用的な能力」、さらには4.2.1.の「教育内容の文化的な偏りに関する語り」、4.2.2.の「学びの深さと広さに関わる語り」にも共通して確認された。こうした一見矛盾した語りは、演奏実技の学習経験を内省し、再解釈しようとするプロセスを示しており、カリキュラムにおいて一律に設定された学習目標を超えた、学習成果の痕跡として理解できる。本研究は、従来の研究では十分に捉えられてこなかった、卒業生の評価の背後にある内的な意味生成のプロセスを明らかにするものであり、教員養成課程における学

習成果を質的に補完する知見を提供する。

第二に、教員養成政策において、これまで繰り返主張されてきた「教科専門は教育実践と乖離している」という前提(文部科学省2017)に対し、音楽科教師の語りは必ずしもそれに当てはまらないことが明らかになった。なぜなら、本研究の調査結果からは、音楽科教師たちが、たとえ教育実践と乖離していると認識する教育内容であっても、①その乖離を省察や再意味付けの契機とし(4.1.1)、②汎用的能力へと転化させ(4.1.2)、③教育内容を相対化し(4.2.1)、④学習内容の「深さ/広さ」をめぐる葛藤を通して教師としての専門性を模索する営みに結びつけていることが明らかになったからである。換言すれば、教育内容の乖離は「欠如」ではなく、学習成果を生成する内的プロセスの資源となりうる。ここで重要なことは、教科専門の教育内容を、教育実践と乖離している/していない、という二項対立で捉えるのではなく、音楽科教師たちが演奏実技の学習経験から、新たな意味を紡ぎ直そうとするプロセスそのものが、学習成果として顕在化しているという点である。

第三に、音楽科教師にとって演奏実技は、「演奏家養成教育か音楽科教員養成教育か」という二分法的な区分を超えて、多様な学びを生み出す経験として意味づけられている点である。先行研究においては、1970年代以降、演奏実技を教科専門として位置付ける際に、その教育的意義を演奏家養成との違いに求める議論が繰り返されてきた(森脇1976)。しかし、本研究の調査結果からは、音楽科教師の語りにおいて、専門的な演奏学習の「深さ」と、教育実践に対応するための演奏学習の「広さ」の双方が対立するのではなく、むしろ揺らぎながら相互に接続されていることが明らかになった。そのプロセスには、音楽科教師の専門性とは何かについて悩み、葛藤しながら、それを教育実践に活かそうとする姿勢が現れていた。こうした「深さ」と「広さ」とを往還しながら探求するまなざしは、既存の議論が強調してきた「演奏家教育か教員養成教育か」という二項対立を相対化し、演奏実技の学習を教師の専門性形成に資する多層的な営みとして再評価する視座を提供するものであると言える。

以上の考察は、冒頭で述べた、教育実践に直結しない学習内容が軽視されやすいという課題に対する応答ともなる。すなわち、音楽科教師の語りに見られるように、演奏実技の学習は教育実践と一見乖離しているように見えても、省察や再解釈のプロセスを通じて、多様な成果を生み出す営みであり、その意義は過小評価されるべきではない。また同時に、その教育内容は「演奏家教

育か教員養成教育か」という二分法に回収されるものではなく、むしろ両者を往還しながら教師としての専門性を模索する契機となっている。したがって、音楽科教員養成課程における演奏実技の学習は、カリキュラムによって一律に規定された学習目標に基づいて画一的に経験されるものではなく、学習者が自らの経験を振り返り、矛盾や葛藤を含みながら再解釈するプロセスを通じて、多様な学習成果をもたらしうる営みである。その意味において、演奏実技の学習は、教育実践との乖離を単に問題視するのではなく、むしろ乖離や葛藤に対峙することを通じて、教師の専門性を再構築する機会として積極的に捉え直していく必要があるだろう。

6. 総括と今後の課題

本研究の問いは、「音楽科教師にとって、教員養成課程における演奏実技の学習経験はどのような学習成果として意味付けられているのか」であった。その答えとして、音楽科教師の語りから、①アンビバレントな語りそのものが学習成果の痕跡であること、②教育実践との乖離が欠如ではなく成果を生む資源となり得ること、③演奏家教育か教員養成教育か」という二項対立を相対化する視点を提示した。これらの知見は、学習成果をどのように把握しうるかという既存の議論に接続できる。具体的には、学習成果の多義性を理論的に指摘し、その評価や可視化の方法論に焦点を当てた松下（2017）の議論を、音楽科教師のアンビバレントな語りを通して内的な意味生成のプロセスに光を当てることで実証的に補完した。さらに、学習成果を矛盾や曖昧さを含む動的プロセスとして理論的に整理した Frye（2021）の視座に具体的事例を与えることで、学習成果を教育内容の矛盾や葛藤を含む再解釈の営みそのものとして捉える新たな理解を提示した点に独自性がある。

しかしながら、本研究にはいくつかの限界が存在する。第一に、本研究で扱った語りは一時点のナラティブである。語りは常に変容するものであり、特に、教師としての経験の蓄積や教育現場の変化などによって、同じ人物でも語りの意味付けは変化しうる。そのため、本研究で明らかになった意味づけは、決して固定的なものではなく、むしろ変容しうる暫定的な意味づけである。

第二に、本研究では、演奏実技に焦点を当てたため、他の学習経験（例えば、教育実習、教科教育、課外活動など）との相互作用については十分に扱うことができなかった。実際、教師としての専門性の形成は、複数の学びが交差しながら形成されていくものであり、演奏学習

の意味づけも、他の学習経験と複雑に絡み合っている可能性がある。

今後の課題としては、こうした限界を踏まえ、同一人物の語りの変容を追う縦断的な視点や、演奏実技以外の学習経験との関係性を捉える視点を取り入れることで、教師の学習成果に関わる意味づけのダイナミズムをより多面的に明らかにする必要がある。

また、本研究で明らかになったような、制度的枠組みに収まりきらない学習者自身の再解釈や、内的な葛藤を伴う省察のプロセスが、どのように制度設計やカリキュラム改善に活かされるのかについては、今後の重要な検討事項である。

<注>

- (1) 例えば、音楽科では、服部ほか（2018）や諏訪（2023）などの研究がある。
- (2) 経験学習については、松尾（2006）に詳しい。松尾は、熟達者になるためには最低 10 年を要することを明らかにしている（p.40-41）
- (3) トゥリノ（2015）は、音楽を実践の「場」によって大きく 2 つに分類し、リアルタイムでの演奏を「参与型パフォーマンス」「上演型パフォーマンス」、録音による演奏を「ハイファイ型音楽」「スタジオアート型音楽」と定義している。「参与型パフォーマンス」とは、アーティストと聴衆の区別がない状況を指し、パフォーマンスの成功度合いを参与の程度と深さで判断する。一方「上演型」は、アーティストが聴衆に音楽を提供するという状況を指し、パフォーマンスの成功度合いを音楽サウンドによって判断する。

<参考文献>

- Fryer, Tom. 2021, “Conceptualizing Graduate Outcomes with Critical Realism”, Higher Education Policy, *Advance online publication*. (<https://doi.org/10.1057/s41307-021-00232-2>, 2025.09.12)
- 長谷川哲也, 2010, 「大学における教員養成の教育効果—2 県公立中学校教員調査の結果から」『日本教師教育学会年報』第 19 号, pp.112-122
- 長谷川哲也, 2011, 「教職課程の教育効果をめぐる評価—現職教員の認識に着目して」『高等教育研究』第 14 集, pp.185-205.

- 長谷川哲也, 2013, 『教員養成課程の職業的レリバンスに関する社会学的研究』名古屋大学博士学位論文。
- 長谷川諒, 2024, 『音楽科教育はなぜ存在しなければならないのかー「良い音楽科教育」を構想するための目的論』明治図書。
- 服部響子, 長谷川哲也, 2018 「音楽教育における資質能力の評価に関する研究ー教員を目指す学生を対象としたパフォーマンス評価に着目して」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター』 pp.150-161.
- 市川恵, 2015, 『音楽教師の実践知の内容と構造ーインタビューと歌唱授業の分析を通して』東京藝術大学博士学位論文。
- 岩田康之, 2022, 『「大学における教員養成」の日本的構造ー教育学部をめぐる布置関係の展開』学文社。
- 金子元久, 2007, 『大学の教育力ー何を教え、何を学ぶか』ちくま新書。
- 菅裕, 2016, 「音楽教員養成における「教科に関する科目」と「教職に関する科目（各教科の指導法）」の融合ー教科教育担当教員と教科内容担当教員の連携の課題」『宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター研究紀要』第24巻, pp.1-8.
- 松下佳代, 2017, 「学習成果とその可視化」『高等教育研究』第20集, pp.93-112.
- 松下佳代, 2021, 「プログラムレベルの学習成果の評価ー総和と奇跡」『大学評価研究』第20巻, pp.23-31.
- 松尾陸, 2006, 『経験からの学習 プロフェッショナルの成長プロセス』同文館出版。
- Merton, Robert King. Elinor Barber. 1976, “Sociological Ambivalence and Other Essays”, *New York: Free Press*.
- 三村真弓, 2013, 「音楽科教員養成における教職と教科を架橋する構成原理を求めて」『日本教科教育学会誌』第35巻, 第4号, pp.71-76.
- 森脇憲三, 1976, 「第2節 音楽科教育の目標」教員養成学部教官研究集会音楽科教育部会編『音楽科教育の研究』東京書籍, pp.18-23.
- 文部科学省, 2017, 『教職課程コアカリキュラム』教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会。
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFile/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf, 2025.08.01.)
- 小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』第11集, pp.45-64.
- 小方直幸, 2013, 「国立大学における教員養成改革」『高等教育研究』第16集, pp.221-242.
- 大野内愛, 2021, 「音楽科教員養成における教科専門科目のあり方に関する一考察」『広島大学大学院人間社会学研究紀要』第2号, pp.152-158.
- 佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析法ー原理・方法・実践』新曜社。
- 諏訪才子, 2023, 「教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（5）ー斉授業、グループ学修及びオンライン授業と自己調整学習能力の育成について」『柴田学園研究紀要』第2巻, 第2号, pp.1-18.
- 高見仁志, 2014, 『音楽科における教師の力量形成』ミルヴァ書房。
- 高見仁志, 2016, 「音楽科における教員養成の動向」『音楽教育学』第46巻, 第1号, pp.37-46.
- 高見仁志, 2019, 「音楽科における新人教師教育への提言ー新人教師の実践知解明を目指して」『音楽教育実践ジャーナル』vol.17, pp.6-15.
- 田中里佳, 2019, 「音楽科を担う教師の『高度な実践力』とは何か」『音楽教育実践ジャーナル』vol.17, pp.16-25.
- 谷本直美, 2017, 「小学校音楽科における熟練教師の授業を支える実践知について」『桐蔭論叢』第36号, pp.119-126.
- Thompson, Megan. Zanna, Mark, P. Griffin, Dale, Wesley. 1995, “Let’s not be indifferent about (attitudinal) ambivalence”, In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 361–386.
- Turino, Thomas. 2015, “Music as Social Life: The Politics of Participation”, *Chicago Studies in Ethnomusicology*. (=2015, 野沢豊一・西島千尋訳『ミュージック・アズ・ソーシャルライフー歌い踊ることをめぐる政治』水声社).
- 牛渡淳, 2022, 「第3章 教師教育改革の現状と課題」早田幸政編『教員養成教育の質保証への提言ー養成・採用・研究の一体改革への取り組み』ミルヴァ書房, pp.46-63.
- 吉本圭一, 2007, 「卒業生を通した『教育効果』の点検・評価の方法の研究」『大学評価・学位研究』第5号, pp.75-107.