

演奏家の成長におけるアウトリーチの教育的意義  
——事例分析と聞き取り調査を通して——

入学年度 2013 年度  
学籍番号 2313910  
執筆者氏名 小井塚 ななえ

## ◆目次

### 序章

第1節 研究の背景と目的	-----1
第2節 先行研究の検討と本研究の位置づけ	-----3
第3節 研究の内容と方法	-----6
第4節 研究の対象	-----8
第5節 本研究の学術的意義	-----13
第6節 用語の概念	-----14

### 第1章 現代の演奏家の役割と求められる力

第1節 演奏家をめぐる状況と時代要請の推移	-----16
1. 演奏家とキャリア教育	
2. 演奏家の社会的役割の拡大	
第2節 演奏家支援の実際—聞き取り調査をもとに—	-----21
1. 調査の概要	
2. プロデュースの方法と内容	
第3節 考察	-----25
1. 演奏家に求められる力	
2. 力量形成の場としてのアウトリーチの可能性	

### 第2章 学びの場としてのアウトリーチ——聞き取り調査を通して——

第1節 アウトリーチに関わる演奏家を取り巻く状況と課題	-----32
1. アウトリーチの動向	
2. 演奏家が抱える諸課題——演奏家とプロデューサーへの聞き取り調査より——	

(1) アウトリーチの理解と位置づけの違い

(2) 実践の内容と方法に関する課題

(3) 経済面の課題

第2節 ピアニスト T とアウトリーチ -----39

1. ピアニスト T のライフストーリー

(1) 習い事としての学習体験

(2) 日本での専門教育（音楽高校時代～音楽大学1年まで）

(3) 留学体験

(4) 広がる演奏活動

2. アウトリーチ実践からの学び——Tによる自己分析と他者分析—— -----45

(1) 準備・実践・省察の循環

(2) 目的の明確化

(3) 新たな気づき

(4) 演奏家観の再考

第3節 変わらぬ実践の理念と音楽とのかかわり方の変容 -----59

**第3章 事例分析にみる演奏家の変容過程**

第1節 三鷹市芸術文化振興財団「小学校訪問演奏」の概要 ----- 61

1. 事業開始の経緯

2. 活動状況

3. 評価と課題

第2節 映像分析 -----64

1. 分析の概要

(1) 対象となった事例

(2) データ収集および記録の方法

2. 構成の分析 -----74

(1) 時間配分

(2) 構成要素	
3. 内容の分析	-----77
(1) 導入	
(2) 鑑賞	
(3) まとめ	
(4) 楽器紹介	
(5) 共演	
第3節 考察	-----106
1. アウトリーチのねらい・目的の変容	
2. 方法・ツールの多様化	
3. 言葉によるコミュニケーションの多様化と深化	
4. 空間演出・配置の変容	
5. まとめと明らかになった課題	
第4章 アウトリーチが誘引する演奏家の資質・能力	
1. 多様な観点からの自己省察	-----117
2. 他者意識の形成	-----118
3. 臨機応変な対応力	-----119
4. 協働する力	-----120
5. アウトリーチ全体をデザインする力	-----121
終章 演奏家の成長におけるアウトリーチの教育的意義	-----123

参考文献一覧

謝辞

## 凡例

1. 書式は、原則として、『東京藝術大学音楽学部 論文作成の手引き（2011年改訂）』に従う。
2. 第1章、第2章における聞き取り調査の引用箇所は、「 」で表記し考察を加える場合と、引用箇所をゴシック体で表記する場合がある。ゴシック体で表記し引用する箇所は、筆者による補足や省略箇所を（ ）で挿入した。下線は、筆者によるもので、解釈の根拠となった部分に付した。
3. 第3章における事例分析では、映像記録の引用箇所をゴシック体で表記し、筆者による補足や省略箇所を（ ）で挿入した。下線は、筆者によるもので、解釈の根拠となった部分に付した。また、各場面の前後の文脈については、その都度補足説明を加えた。
4. 人名については、原則として敬称略とする。
5. 引用文については、「 」を使用しているが、これは、強調語句を示す際にも使用する。原則として、各記号の使用法は『論文作成の手引き（2011年改訂）』に従う。
6. 参考文献は、各項目内において著者名の姓に従い、50音順とした。

## 序章

### 第1節 研究の背景と目的

本研究の目的は、事例分析と聞き取り調査をもとに、アウトリーチによって誘引される演奏家の資質・能力とその形成過程を明らかにし、アウトリーチという「経験」の教育的な意義を考察することである。

演奏家は、アウトリーチで何を学び、その経験をどのように意味づけているのか。これが、本研究に着手するに至った根源的な問いである。

わが国においてアウトリーチは、1990年代後半から、日ごろ文化芸術に触れる機会の少ない住民に対して文化芸術に触れる機会を提供する事業の名前として定着してきた。アウトリーチは、アメリカやイギリスの教育プログラムや文化政策の中で発展してきた方法論であるが、日本への導入当初は主に、地方自治体が抱える公共ホールの活性化を目的とした文化政策の側面が強調された。このような経緯でスタートしたアウトリーチも、導入から10年以上が経過した現在では、その活用範囲は拡大し、多様な実践が展開されている。また、積極的に関わる演奏家が増え、アウトリーチが演奏活動の一端を担う存在になりつつあるという現状がある。

特に学校教育では、音楽科の授業の一環として継続的に取り組む事例も多く報告されている。多様な実践が展開される一方で、アメリカのように今後わが国のアウトリーチが音楽科にとってかわるといった安易な方向に発展する恐れも否めず、演奏家の専門性をどのように捉え、協働していくのかを議論する必要がある。

アウトリーチは、活動自体が普及したことと同時に、研究や事例報告もこの15年で急激に増えた。アウトリーチに関する研究を概観すると、3つの状況が指摘できる。すなわち、第一に、研究分野としての歴史も浅く、蓄積が少ないため、アウトリーチに関する多様な概念が混在している点、第二に、マネジメント分野における実践報告への集中、そして第三に、音楽教育においては、授業との教育的連携に関する提案や実践研究への集中、である。日本音楽教育学会の『音楽教育実践ジャーナル』20号(2013)では、アウトリーチに関する特集が生まれ、多方面からアウトリーチの成果や課題の検討がなされた。共通認識として、アウトリーチでは、演奏家という第三者が入り込むことで、新たなコミュニケーションが生ま

れ、既存の教育をより豊かにすることが期待されるという一定の支持を得ている。しかし、①広義に解釈できること、②研究者の立ち位置が多様であること、そして③事例が急増していることの3点から、演奏者と聴き手の関係に課題や可能性を見出しつつも、それらを手法や形式の問題として捉える傾向が強い。近年の研究では、アウトリーチがもたらす効果の検証や評価の側面から、聴き手への、(特に、児童生徒への教育的な影響や福祉施設等での実践) 効果を扱う研究がある一方で、演奏家への影響に関して言及する研究が少ないことも指摘できる。

また、先行研究では、アウトリーチにおける演奏家一般に対する役割の重要性を述べたり、批判がなされたりすることはあっても、個々の演奏家がもつ「個性」や「個人史」が欠落したまま議論が展開されてきたと言える。つまり、アウトリーチに介在する演奏家が何を考え、どのように実践展開をしているのか、どのような課題意識や葛藤を抱えているのかを詳細に捉えた研究はない。アウトリーチは、演奏家の人柄や個々の音楽との向き合い方が顕著に現れる場であるにもかかわらず、実践する演奏家が誰であるかは特に問題にならず、演奏家がどのような経験を積み変容していくのかに関してもあまり関心が払われてこなかった。しかし、「演奏家個人」を念頭に置き、その背景や音楽観、人生観との関係性を考慮して実践を分析検討することは、アウトリーチにおける演奏家の変容を捉える上で、重要な視点であろう。

そこで、演奏家のキャリアの中でもアウトリーチに携わるという「経験」に焦点化し、事例分析と演奏家による自己省察を通して、アウトリーチがどのように意味づけられるのか、またその経験を通して演奏家の何が変わるのかを明らかにする必要があると考えた。

本研究は、アウトリーチという「経験」の教育的意義を考察することを試みるものである。

## 第2節 先行研究の検討と本研究の位置づけ

アウトリーチに関する問題を対象とした研究には、大きく3つの関心の潮流があるように思われる。まず、アウトリーチという「手法」の可能性や課題への関心、次に、アウトリーチという「活動」の効果や課題への関心、そして、演奏家とコラボレーションをすることで生まれる「関係性」への関心である。

まず、アウトリーチという「手法」に関する研究は、主としてマネジメント分野において、文化芸術の普及の戦略として議論されてきた。一般財団法人地域創造の『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』では、「アウトリーチ」という用語に関して、注釈の中で「文化施設では、日頃芸術文化に触れる機会の少ない市民に対して、文化施設や芸術団体が働きかけを行うことを意味する。劇場やホールでは、芸術普及活動全般を示すケースが多く、本報告書でも、芸術普及活動全般をさす用語として用いた」<sup>1</sup>とある。新しい観客を開拓する戦略として活用され、実践報告の蓄積によってその概念を作ってきたとも言える。林（2002）は、博士論文『音楽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——』の中で、学校と音楽家の連携に向けたシステム作りやネットワーク、経済的な基盤を整備する必要性を指摘しており、「演奏家が出ていく」という形式的なプロモーションではなく、アウトリーチをより充実した活動にすべくその内容や仕組みに言及した点で、重要な研究であった。

次に、アウトリーチという「活動」の効果や課題については、音楽教育学の分野でも論じられるとともに多くの実践が報告されている。

梶田（2010）は、アウトリーチが子どもたちに与える影響に着目し、子どもの内的変化と内的変化を引き起こした興味関心の対象を分析し、アウトリーチの効果を検証することを試みた。自身が演奏家として定期的に小学校でのアウトリーチを実施し、演奏者と研究者の2つの立場から検討を行い、児童に「感心、感動」「満足、喜び」「発見、理解」「意欲、要望」の4つの内的変化が起きたこと、多様な側面に対して自由に興味をもつ時間となったことがわかり、アウトリーチの音楽科教育への有効性が予測されたと結論づけた。また、音楽科に関しては、とりわけ和楽器など日本の伝統音楽の学習においてアウトリーチ活動が活

---

<sup>1</sup> 財団法人地域創造『アウトリーチのすすめ：地域文化施設における芸術普及活動に関する調査研究報告』、2001年、2頁



用されてきた。背景には、教師の和楽器の経験、知識不足があり、その解決策としてアウトリーチが導入された経緯がある。瀧・今（2014）は、外部講師を招聘するだけの活動に終始しがちな連携の在り方を指摘し、外部講師と教師が連携した効果的な学習の方法を検討した。演奏家とともに音楽の授業内でアウトリーチを実践し、教師と演奏家が互いに情報を共有して、系統性を有したアウトリーチを連続的に行う必要性を述べている。

さらに、「活動」の効果について、音楽系大学の高等教育の側面でも注目が集まり、赤木（2009）、壬生（2013）は学生のキャリア教育のフィールドとしてアウトリーチ活動を位置づけ、有効性について検討している。砂田（2007）は、人材育成の側面から、アウトリーチに介在する演奏家に着目し、アウトリーチの問題として、関わる音楽家の創造性や多様性の欠如を指摘した。そして、音楽家養成過程、すなわち専門教育においてアウトリーチを社会経験の場として有効に活用すべきだと述べている。つまり、文化振興のためのアウトリーチの改善を望むのであれば、「演奏家の姿勢の改善」が優先されるべき課題であり、演奏家養成システムの整備が、地域文化振興に寄与できる演奏家の輩出になると提言したのである。

最後に、アウトリーチの「関係」に着目した研究は、教育心理学の分野において、新たな関係性がもたらす学びに関する研究が蓄積されつつある。

まず、茂呂（2006）は、アウトリーチの形態に着目し、見知らぬ他者と出会う「コラボレーション」「参加」といった要素に新しい学習の可能性を見出している。演奏家、教師がそれぞれの立場から複数の視点を提供することで学習者の理解が深まるとした。城間・茂呂（2007）の『中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程』は、本研究に重要な示唆を与えた。参加の過程を学習とみなす観点から出前授業における「参加過程の変化」を課題、人的・物的リソースの配置、責任の3つの観点から分析し、コラボレーションの意義と留意点を検討している。この研究では、目的を共有し一緒に実践することで参加者のそれぞれ（児童、教師、演奏家）が発達の可能性を持つことをコラボレーションの意義として挙げ、参加者が共同で達成する①課題の設定、②環境の中に存在する他者や道具を学習のリソースとなるよう組織化すること、③課題解決の責任の配分を留意点として導き出している。

さらに新原・茂呂（2015）は、音楽家の語りの分析から「子供のプログラムに対する反応、それを考慮したプログラムの内容の改善、子供の反応への意味づけなど、様々な事柄について学習を生起させていた」ことを明らかにしている。また音楽家がアウトリーチを「観

客の声を直接聞ける場所、子供の反応を直接見られる場所、緊張を維持しなければならない場所」と語ったことから、「日常の演奏活動とアウトリーチの往還による実践への新たな意味づけ」がなされていることを指摘し、「単なる新たな活動による知識の獲得といった垂直次元の学習ではなく、アウトリーチは、相互作用による水平次元の学習を生起させる」とし、本研究に重要な示唆を与えた。

以上のように、多様な分野で研究が蓄積されつつある、しかし、アウトリーチに関わる演奏家に注目した研究は未だ少ない。特に、アウトリーチという経験が演奏家にもたらした影響に関する研究は少ないと言える。本研究は、「演奏家個人」を念頭に置き、実践の詳細な分析によって演奏家の変容を捉えるものであり、演奏家に焦点を当てたアウトリーチ研究として、取り組む意義があると思われる。

### 第3節 研究の内容と方法

#### 1. 本研究の視点

本研究は、演奏家にとってアウトリーチがどのような経験として意味づけられ、蓄積されるのか、その教育的意義を明らかにするものであるが、演奏家に焦点を当てる理由には以下の3点が挙げられる。すなわち、第一に、導入から10年以上が経過し、アウトリーチに対する演奏家の認知度が高まると共に、積極的に関わる演奏家が増え、アウトリーチが演奏活動の一端を担う存在になりつつあること、第二に、近年、音楽系大学がアウトリーチをカリキュラムに組み込むなど、専門教育としての可能性や意義への関心が高まっていること、そして第三に、アウトリーチが演奏家にもたらす影響に関しては詳細な検討が行われてこなかったこと、である。

本研究では、以上の理由から、演奏家にとってのアウトリーチの影響や意味に焦点化する。これまでの研究では、アウトリーチを演奏家が実施する「活動」として捉え、提供する側面が強調されてきた。しかし、演奏家の「経験」として捉えることで、アウトリーチが演奏家にもたらす影響について考察することが可能になる。本研究では、演奏家の成長という視点からアウトリーチを再考したいと考えている。

#### 2. 構成と内容

本研究では、以上に述べたような視点から、事例分析と聞き取り調査をもとに、アウトリーチという「経験」の教育的な意義を明らかにしていく。

具体的には、まず第1章において、演奏家という「生き方」「職業」に焦点をあて、演奏家を取り巻く状況を整理した上で、文献調査と聞き取り調査をもとに、現在の演奏家に求められている力と役割を明らかにする。さらに、そうした力量形成の場として、アウトリーチが有効に機能する可能性について先行研究をもとに述べる。

次いで第2章では、アウトリーチとそこに介在する演奏家の関係を考察すべく、まず第1節ではアウトリーチの動向を整理する。さらに、第2節では、アウトリーチにかかわる演奏家に焦点化し、まず若手の演奏家とコーディネーターへの聞き取り調査から、アウトリーチ実践における課題を明らかにする。以上の聞き取り調査をふまえて第3節では、アウトリーチの経験を通して演奏家がどのように変容していくのか、その過程を詳細に捉えるために、

17年にわたってアウトリーチ実践を展開してきたピアニスト T に着目し、T と T の実践にかかわった人々に対し、聴き取り調査を実施する。

第 3 章では、ピアニスト T の実践に焦点をあて、T のアウトリーチ活動の中でも長年かかわっている三鷹市芸術文化振興財団の「小学校訪問演奏」を主に事例として取り上げ、実践においてどのような要素が変容していったのか、その過程を詳細に分析検討する。

そして、第 4 章では、前章までの調査分析と考察を踏まえ、アウトリーチという「経験」によって、演奏家の中に育った資質・能力の有無とその諸相を明らかにする。

終章では、以上の論述を総括したうえで、演奏家の成長におけるアウトリーチの教育的意義を主張する。

## 第4節 研究の対象

本研究において、まず第1章では、プロデューサーへの聞き取り調査、第2章では、演奏家3名、三鷹市文化芸術振興財団の職員2名、コーディネーター2名への聞き取り調査を実施する。そして、第3章では、演奏家個人に焦点をあて、ピアニスト T の実践を詳細に検討する。本研究にかかわった人物と分析の対象となった事例は以下の通りである。

### 1. ピアニスト T

ピアニスト T (以下 T とする) は、1998 年に共演者として初めて一般財団法人地域創造の音楽活性化事業のアウトリーチに参加し、演奏活動の新たな在り方としてアウトリーチの可能性に惹かれ、以来自身のライフワークとして活動を展開してきた。筆者は、2011 年度に T と出会ってから T 氏のアウトリーチ、演奏活動の観察を継続的に行ってきた。T は、日本において「アウトリーチ」を普及させた(財)地域創造の事業の初期段階から関わった演奏家の一人であり、前例がない中で試行錯誤を繰り返しながら活動を展開してきた草分けと言える。現在は、演奏家育成という指導者の立場からアウトリーチに携わる段階に入っている。

T は、イギリス留学中に何度もサロンコンサートを経験し、演奏者と聴衆の距離が近く、色々な立場から音楽を和気藹々と楽しむ雰囲気に触れた。この空間こそが T 氏の理想とする音楽空間であり、現在のアウトリーチや演奏会を形づくる際の柱となっている。

本研究では、T の 2005 年度～2014 年度までの活動に焦点を当て、実践の変容とともに演奏家としての T の変化・成長を捉えようとするものであるが、詳細に分析できる映像資料が存在すること、いくつかの独自のプログラムがあり、その開発段階、試用段階、実践、改良の過程について本人から詳細に聞き取ることが可能であること、さらに、T が自己分析や省察に積極的であることの三点から、アウトリーチに関わる演奏家の変容を捉える本研究において重要な人物であると位置づけた。

### 2. ピアニスト T と筆者のかかわり

筆者がピアニストと T と出会ったのは、2011 年 8 月である。一般財団法人地域創造の公共ホール音楽活性化事業(以下おんかつと称す)のアシスタントを務めていた筆者は、おんかつアーティストが一堂に会す地域創造フェスティバルにおいて T のパフォーマンスを目

にした。当時、おんかつアーティストとして、また独自の演奏活動においても多くのアウトリーチを経験していた T は、(財) 地域創造のモデルケースであり、かつ共演者やコーディネーター、地域の公共ホール担当者の信頼も厚い存在であった。T のアウトリーチは、構成、内容ともに完成度が高く、特に、聴き手に対して多様な方法を用いて音楽を提示する点、ピアノという身近な楽器への多角的なアプローチを試みている点が特徴的であった。

筆者はこの出会いをきっかけに、2012 年 6 月に修士論文執筆にあたり T にインタビューを行った。この頃の T 氏は、「演奏家がアウトリーチをはじめたきっかけ」や「アウトリーチをどのように意味づけているか」を問うために聞き取り調査を依頼した演奏家の一人であり、T の実践を詳細に検討するには至らず、また筆者が T の実践に深く関わるといった間柄ではなかった。その後 2013 年度に、新潟で行なわれた地元のアーティストを対象としたアウトリーチ研修で再会し、筆者は、T がコーディネーターという立場からアウトリーチを語り、演奏家を指導する姿を見ることとなった。実践家としての T の新たな側面に触れたことで、筆者はアウトリーチと T の関係や過去実践を丁寧に捉え直す必要性を感じるようになっていった。

そのような中、T によるアウトリーチの実践報告を聞く機会があり、二年前の実践と比べて内容や方法が深まったり練り直されたりしている点を見いだすことができた。筆者は、多くの経験の蓄積と、定評のある T が、よりよい空間を目指して、そして「音楽を共有すること」を問い続けながら実践を積み重ねる姿に驚くと同時に、今までの T の歩みを一緒に振り返り、実践の分析とともにその過程を再考する意義を見出した。以後筆者は、T のアウトリーチ講座やアウトリーチ、演奏家育成事業等に同行し、実践を観察してきた。そのあたりから、T とアウトリーチや演奏家という存在について話す機会も多くなり、単なる事業中の関係、あるいは実践者と観察者という立場を超えて、アウトリーチを違う立場から考える者同士という位置づけになっていったように思われる。

### 3. 聞き取り調査の対象者一覧

本研究では以下の 8 名の方々に対し、聞き取り調査を実施した。本文中では、アルファベットの仮名を用い、発言を引用しながら論を展開していくこととする。以下に示したプロフィールは、当該の人物の詳細であるが、上記のピアニスト T とかかわりがある人物については、その関係性にも言及している。

名前	性別	職業	プロフィール
Iさん	女性	財団職員	三鷹市芸術文化振興財団の職員。主催事業「小学校訪問演奏」の開始当初から担当を務めてきた。Tのアウトリーチ実践に初期から関わってきた人物のひとりである。
Yさん	女性	財団職員	三鷹市芸術文化振興財団の職員。主催事業「小学校訪問演奏」の担当を務めてきた。Tと共に学校に赴きアウトリーチづくりを支えてきた。企画・実践・振り返りの書く場面を見てきた人物。
Kさん	男性	プロデューサー	<p>(財)地域創造公共ホール音楽活性化事業では1998年の立ち上げからチーフコーディネーターを務めた(2011年からアドバイザー)。2001年から第一生命ホールを拠点としたNPOトリトン・アーツ・ネットワークのディレクターとして、コンサートとコミュニティ活動を両輪とした活動をプロデュース。また各地で演奏家へのアウトリーチ講習などを通じてアーティストと会館を結び付ける演奏家育成も行っている。</p> <p>プロデューサーという立場からアーティストとしてのTの可能性に注目し、実践の場を提供してきた人物である。Tが初めてアウトリーチを経験した2002年から現在に至るまで時には相談者、時には演奏家を判断するプロデューサーとして関わってきた。</p>
Hさん	男性	プロデューサー	岐阜県多治見市文化会館（バローホール）の職員として、子どもたちに本物の音楽を届ける「おんがくのたね」、歩いていける距離で音楽を楽しむ公民館連携事業「Music トレイン」など、“生の音楽”を提供する事業を展開していた。現在は、Tのパートナーとしてアウトリーチ事業の普及・研修活動を全国各地で行っている。

Sさん	男性	プロデューサー	音楽芸術を通じて企業の CRM,CSR 構築で多くの実績を上げ、CHANEL Pygmalion Days プロデューサーとして若手アーティストの発掘と育成を手掛けている。
Rさん	男性	シンガー・ソングライター	音楽大学の作曲科を卒業後、シンガー・ソングライターとして創作・演奏活動を展開している。俳優やラジオのパーソナリティーの経験を生かし、登録アーティストを務めた 2013 年度の浦安市のアウトリーチ事業では、クラシックとポップスの両側面からプログラムを組み立てた。その際に T の研修を受講している。
Pさん	女性	ピアニスト	日本の音楽大学を卒業後、ドイツ、イギリスに留学し修了。帰国後は後進の指導に当たりながら演奏活動を展開している。2010 年には文化庁による「子どものための優れた舞台芸術体験事業」のレクチャーピアニストを務める。2013 年度の浦安市のアウトリーチ事業にて登録アーティストを務める。その際に T の研修を受講。以後、ソロ、室内楽を含め積極的にアウトリーチ活動を継続している。
Vさん	女性	ヴァイオリニスト	音楽大学を卒業後、後進の指導を行いながら演奏活動を展開している。2013 年度の新潟市民芸術文化会館が主催したアウトリーチ研修会に参加しオーディションを経て登録アーティストとなる。その際 T から指導を受けた。以後自身の演奏活動のひとつとしてアウトリーチ活動に取り組んでいる。



#### 4. 三鷹市芸術文化振興財団「小学校訪問演奏」

三鷹市芸術文化振興財団の「小学校訪問演奏」は、平成 17 年度より同財団の自主事業としてスタートし、平成 27 年度で 11 年目を迎えた。平成 21 年度からは、その活動が評価され教育委員会の事業として予算が組まれ、三鷹市の公立小学校 15 校すべてに生の音楽を届ける重要な事業として取り組まれ続けてきた。

同事業と T とのかかわりとしては、2003 年度に（財）地域創造の公共ホール音楽活性化事業の助成に端を発している。当時登録アーティストであった T のアウトリーチを経験したことで自主事業として実施することを決めたという経緯があり T とかかわりも深い現場である。筆者は、T がかかわった 2002 年から 2014 年までのアウトリーチの事例で映像記録が残っている事例をサンプリングし、その内容と T の活動の中での位置づけを検討した。

本研究は、アウトリーチに関わった演奏家がその実践や省察の過程で変容する姿を捉えるものであるため、長期にわたる記録が必要不可欠である。また、その分析過程では筆者が直接参与観察を行っていない事例も対象になるため、当時の様子を知る関係者が複数存在することが重要な条件となる。以上の条件を満たし、かつ T にとっても重要な位置づけであることを鑑み、本研究では、三鷹市芸術文化振興財団で 2005 年度から継続して実施されている『市内小学校訪問演奏』を事例として取り上げることとした。

## 第5節 本研究の学術的意義

本研究は、以下の三点で学術的意義をもっていると考ええる。

第一に、演奏家に着目し、演奏家の成長の一要因としてのアウトリーチの教育的意義を論じようと試みたことである。第2節で指摘したように、我が国のアウトリーチに関する研究では、演奏家を研究対象にした例が少なく、アウトリーチが演奏家に与える影響に関する研究の蓄積が未だに少ないという現状がある。よって、本研究は、演奏家のアウトリーチの事例分析と自己省察を通してその変容を捉え、アウトリーチという「経験」によって誘引される資質・能力を考察することで、アウトリーチに携わる演奏家に対して実践を形づくる上での視点を提示するとともに、音楽教育研究の専門教育分野にアウトリーチ研究の意義を位置づける作業の一部となる。

第二に、研究課題を明らかにする方法として、事例の分析と演奏家や周辺の関係者への聞き取り調査を行い、変容を立体的にとらえる質的な方法を用いた点である。現在までの各団体の大規模な調査では、アウトリーチへの参加人数や実施回数、満足度等を数量的に捉え、評価する傾向が強く、個人の経験に根ざした言葉を得ることは難しかった。また、アウトリーチを実施する手続きや方法に関する事例報告や研究が多い一方で、実践の内容を詳細に分析検討したり評価したりする観点や方法を提示した研究は少ない。よって本研究では、「演奏家個人」を念頭に置き、実践の詳細な分析によって演奏家の変容を丁寧に捉え、検討することを重視している。

第三に、アウトリーチを「活動」というだけではなく、演奏家の「経験」として位置づけ、その諸相を捉えようと試みたことである。従来のアウトリーチ研究では、演奏家とのコラボレーション、芸術文化の普及、外部講師による音楽学習など、実施する側面を強調した「活動」としてアウトリーチを論じてきたが、本研究は、演奏家の成長におけるアウトリーチの教育的な意義を考察する目的で、演奏家の「経験」としてアウトリーチを検討する。

以上の3点において本研究は学術的に意義があると考ええる。

## 第6節 用語の概念

### 1. 演奏家の成長

まず本研究では「演奏家」という言葉を用いている。音楽を専門とする者を示す「音楽家」という用語も存在するが、作曲家や指揮者なども含むため、器楽奏者を対象とした本研究では、それらを除くという意味で「演奏家」という用語を用いている。また、「演奏家」とは、プロ、アマチュアを問わず演奏する者を指す場合もあるが、本研究では、演奏を通して音楽表現を行う者で、自主的な活動であるか依頼された活動であるかを問わず、音楽活動で報酬を得ていることと定義する。

次に、「成長」という用語は、発達、分化などの概念と密接に関係した隣接概念であるが、①育って大きくなること、②育って成熟すること、という大きく2つの側面がある<sup>2</sup>。発達心理学の分野では、「成長」(growth)を年齢に伴った心身の形態や機能の変化と定義し用いることが多い。個体の発育に伴う変化を完態への過程として捉え、形態的または機能的に分化し、複雑化するという連関において考える場合に用いられる<sup>3</sup>。他方、発達過程における数量的増加を成長と呼ぶ数量の増加を示す概念に対して、上昇的变化だけでなく、特殊化や複雑化といった質的な変化を含む概念として用いられる場合もある。特に教育学の分野では、成長期と呼ばれる青年期以降を衰退と見なすのではなく、人生のどの時期においても成長と衰退の両面が存在するとし<sup>4</sup>、一生の全過程を成長の過程と捉えている。

「成長」には、量的な側面と、質的な側面があること、そしてどの時期にも変容として起こり得ることを考慮し、本研究では、力を身につけたり、何かができるようになる、向上・前進という一方向だけではなく、思考が発展したり、知識や能力が成熟していく、つまり広がりや深化、複雑化という意味も含めて「成長」を用いることとする。

以上を踏まえ、演奏家の成長とは、表現者としての技能の習得、修練に加え、音楽することそのものの意味理解が成熟していくことと定義し、論を展開することとする。

---

<sup>2</sup> 「成長」、『広辞苑』第六版、東京：岩波書店、2008年、1548頁

<sup>3</sup> 秋山幹男「成長」、『発達心理学用語辞典』、京都：北大路書房、1991年、178頁

<sup>4</sup> 繁多進「成長」、『新版現代学校教育大事典』、東京：ぎょうせい、2002年、350-351頁

## 2. アウトリーチ

「アウトリーチ」は、もともと①手を伸ばすこと、②地域社会への奉仕活動、出張サービスという意味をもち、元来は社会福祉の分野で、ソーシャルワーカーが所属機関から直接利用者のもとに出向き、直接的な情報を得る手段として用いられてきた。

文化芸術分野では、美術が率先して開拓し、音楽では1990年代後半から、公立文化施設において、「日ごろ文化芸術に触れる機会の少ない住民に対して、その機会を提供する事業」の名前として普及し始めた。

音楽家が自ら聴衆のもとへ出向き、演奏やコミュニケーションを通して音楽の楽しさを共有するこの活動は、15年を経て、「音楽家を派遣する」形でのレクチャーコンサートやワークショップ、外部講師による音楽授業や部活指導など、活動場所や実施内容、そして活動期間（単発か継続か）が多様化した。現在は「アウトリーチ」という用語には、様々な解釈や用例がある。斉藤（2013）は、学校教育におけるアウトリーチの活動を大きく①鑑賞系、②創造系、③技術指導系にわけ、さらに①鑑賞系の中でも、「鑑賞型」と「参加型」、②創造系では「参加型」と継続的にかかわる「協創型」、③技術指導系は、「合唱」「器楽」「我が国の伝統音楽」に活動内容と形態を整理している。このように、学校という文脈の中でも「アウトリーチ」が指し示す活動は多岐にわたる。

「アウトリーチ」は、音楽、美術等を含めた芸術分野では、芸術普及活動、芸術教育普及活動を意味し、音楽分野に限定すると、演奏家や演奏団体が普段の演奏場所であるホールを離れ、学校や病院等を訪問し普段音楽に触れる機会の少ない人々に対して音楽を届けたり共有したりする活動といえる。現在は、音楽を提供する演奏家と享受する聴き手といった構図を排除し、共に楽しむ活動方針を強調すべく、「アクティビティ」や「コミュニティ活動」といった用語を用いる団体も見られる。また、アメリカでは、アウトリーチという用語に加え、「コミュニティ・エンゲージメント」や「パートナーシップ・プログラム」という呼称が用いられるようになり、ますます概念や形態の種類が多様化している。

以上をふまえ、「アウトリーチ」という用語を使用するが、本研究では、日頃、音楽に触れる機会の少ない人々に対して、「演奏家や演奏団体が外に出て行き音楽を届けたり共有したりする活動」に加え「広く音楽を普及することを目的とした手法」の意味を含め、「アウトリーチ」という用語を用いることとする。

## 第1章 現代の演奏家の役割と求められる力

昨今の社会情勢に伴い、演奏家をとりまく環境も大きく変わった。少子高齢化、グローバル社会、経済の低迷、持続可能な社会など、あらゆる事物、事象は何らかの形で演奏家の考え方やキャリア形成に影響をもたらしている。音楽を生業として生きていく演奏家たちは、こうした社会の動向と対峙し様々な経験を積み重ねながら、演奏家という道を歩んでいく。

本章では、演奏家の成長を論じるにあたり、まず演奏家を取り巻く状況に着目する。時代と共に変わりつつある「演奏家の学び」に関する議論を整理し、求められる役割と能力について考察する。

### 第1節 演奏家をめぐる状況と時代要請の推移

本節では、演奏家という「生き方」「職業」に焦点をあて、キャリア教育や演奏家の社会的役割が議論されるようになった背景について文献調査をもとに考察する。

#### 1. 演奏家とキャリア教育

演奏家のキャリアについての議論が活発になったのはおそらく 2000 年代に入ってからであろう。1990 年代のバブル崩壊後、レコード産業の衰退や、コンサートホールの閉館など、音楽業界も厳しい局面を迎えた。また、雇用情勢の悪化に伴い、文部科学省、2010 年度（平成 23 年）施行の大学設置基準の改正をもって「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整える」とし<sup>1</sup>、大学の新たな課題として学生のキャリア教育の推進が明示された。こうした動きに伴い、音楽大学においても学生のキャリア、演奏家のキャリアなど、社会と連携した音楽の在り方、演奏家の在り方を再検討する必要性が生まれた。

音楽大学のキャリア教育に関して、赤木（2011）は、キャリア教育に取り組んでいるアメリカの音楽大学 5 校のカリキュラムを紹介すると共に、演奏のキャリアだけでは音楽家と

---

<sup>1</sup> 文部科学省『大学設置基準及び短期大学設置基準改正要綱』平成 23 年度施行、参照

して自立することが容易でない社会状況を指摘した。そのうえで、演奏能力の向上に加え、地域社会で活動するためのスキル、とりわけ、「ビジネススキル、コミュニケーション能力を備えることが必要不可欠」とし、これらを組織的に育成する必要性を述べた<sup>2</sup>。

レッスンの友社発行の弦楽専門誌『ストリング』は、2008年の12月から箕口一美氏による『音楽でプロを目指すあなたのためのカウンセリング・ルーム』の連載を開始している。この連載の主旨は、「演奏家、教職、アートマネジメントなど、音楽にかかわる仕事のプロになりたいとはっきり、又は漠然と考えている人たちの疑問や悩み、具体的な準備の方法などに答えながら「プロを目指す」ことの意味や心得、心意気を一緒に考えること」である<sup>3</sup>。

具体的には、音楽に関わる職業の「その道のプロ」からのアドバイス、また演奏家のキャリアマネジメントの基本的な考え方や実際の方法としてプロフィール、写真、音源、売り込み方など「プロを目指すこと」に必要な項目を全37回に渡って取り上げている。テクニックや作品解釈、コンクールの結果や演奏会の批評などの記事が多い同雑誌において、演奏家のキャリアについてこのように具体的なHow Toに関する特集を組んだ例は非常に珍しい。

この連載について内容を分析すると、同年の8月に出版されたアンジェラ・マイルズ・ビーチングの『BEYOND TALENT 音楽家を成功に導く12章』という書籍の存在が関わっていることがわかった。この本はアメリカ合衆国のニューイングランド音楽院でキャリアサービスセンターのディレクターを長年務めてきた筆者が、キャリアカウンセラーの立場から音楽家の成功について考え、キャリアデザインのノウハウを提案していく実用書である。記事の連載を担当した箕口氏は同書の翻訳を担ったことから『ストリングス』の内容も主に本書を軸に展開していると思われる。

まずビーチング氏は、音楽的な側面の才能と努力を前提条件とした上で、「才能あふれる音楽家たちの中で成功を収めている音楽家の決定的要因」として①いつも動機を明確に持つこと②自発性③ものごとをまとめる手腕の3点を挙げ、音楽家が身につけるべき特質であると述べている<sup>4</sup>。そしてこの3つの特質を基礎として、より具体的なスキルを「成功す

---

<sup>2</sup> 赤木舞「音楽大学におけるキャリア教育——米国の地域コミュニティ活動を中心として——」『昭和音楽大学音楽芸術研究』No.4、昭和音楽大学音楽芸術運営研究所、2011年、55-65頁

<sup>3</sup> 箕口一美「プロを目指すあなたのためのカウンセリング・ルーム」『弦楽専門誌 ストリング』2008年12月号、レッスンの友社、2008年、19-22頁

<sup>4</sup> アンジェラ・マイルズ・ビーチング著『BEYOND TALENT 音楽家を成功に導く12章』、水曜社、2008年、序文の中で述べている。

るための10の原則」として示した。この原則は、ピーチングが多くの若い音楽家のカウンセリングをする中で見出した有効な考え方と行動パターンであり、以下のように示した。

#### 【成功するための10の原則<sup>5</sup>】

##### ① 自分自身を知ること

自分の長所短所を把握することで、演奏家としての独自性を見つけていく必要がある。その際、先生や仲間からの客観的な意見も交えて考えていくことが大切である。

##### ② 音楽業界について知ること

業界で何が起きているのか、また他の演奏家たちが何をしているのかといった情報を収集し、活動する場について把握すること

##### ③ ネットワーキング

他の音楽家と情報やアイデアを交換すること。積極的に他者と関わり情報交換共有の輪を広げていく努力を要する。

##### ④ 多様な選択肢を持つこと

奨学金やコンクール、音楽祭、演奏会など情報を得て自身のできる事柄、フィールドを広げていくこと。これが次の機会へとつながっていくことにもなる。

##### ⑤ 態度を磨くこと

評価と拒絶の双方を受け止める柔軟さを持ち、プロフェッショナルとしての態度を身につける、あるいは意識づけること。

##### ⑥ コミュニケーション能力の見直し

他者を尊敬し協力していくという意識や行動。言葉や振る舞いに責任を持つという意味で、自身の言動を見直す必要がある。

##### ⑦ ビジネスライクな思考

異なる分野のスキルを援用したり情報源を理解したりし合うことで他者とパートナーシップを組み、自身のキャリアのチャンスを広げる努力をすること。

##### ⑧ 人を惹きつけるものを見つけること

自分の売りは何かを分析し、自分と自分の音楽の独自性を明らかにすること

##### ⑨ 短期・長期的な目標を設定すること

---

<sup>5</sup> 同上、21～26頁を参照し、筆者がまとめた。

目標を設定し、状況によって微調整を加えながらも自分の方向性を明確にしていくこと。

#### ⑩ 精神的コントロール

自分と音楽との原点を探り、特に精神的な側面に関して自身をコントロールできるようになることが演奏家を推進させる。

ピーチングは、以上に示した演奏家に必要とされる3つの資質と10の要素を兼ね備えた演奏家を「起業家的音楽家」と定義している。ピーチングの言う起業家とは「自ら新しいことを始めて、実現させようとする人」を意味し、「音楽家も自分に最適な仕事の枠組みを作り出していくという点では典型的なマルチ起業家である」と述べている。音楽面の鍛錬に加えこうしたスキルを獲得することで音楽家としてのキャリアが開けるとした<sup>6</sup>。

このような職業観や職能に関する議論は、キャリア教育の分野で既に蓄積されてきた。例えば、就職活動や新入社員に関する能力を提示した『仕事のための12の基礎力』においても、職業人に必要な能力として「12の基礎力」を挙げている<sup>7</sup>。さらに、2006年、平成18年に経済産業省は3つの能力（12の能力要素からなる）「社会人基礎力」を提唱し、若者の就業力人育成を推進してきた。詳細は図1に、そして専門能力との関係に関しては、図2に示したが、注目すべきは、これらの項目と上記の演奏家に求められる資質や諸要素の多くが対応、もしくは同じ内容を意味している点である。

壬生（2014）は、「音楽家という職業は、音楽の専門能力や技術に加え、本来は一般的に語られる社会人力の諸要素に長けている必要がある」とし、音楽家が現代社会で生きていくために必要とされる能力や技術を学ぶカリキュラムの必要性を説いた<sup>8</sup>。

キャリア教育の台頭によって、専門的な知識に加えてどの分野にも共通する基礎力がクローズアップされた。社会の中で活躍する人材としての「演奏家」にもこうした能力が求められ始めている。

---

<sup>6</sup> 同上、26頁～28ページ

<sup>7</sup> 大久保幸夫『仕事のための12の基礎力』日経BP社、2004年の中で示された力①反応力 ②愛協力 ③楽天力 ④目標発見力 ⑤継続学習力 ⑥文脈理解力⑦専門構築力 ⑧人脈開拓力 ⑨委任力 ⑩相談力 ⑪教授力 ⑫仲介調整力

<sup>8</sup> 壬生千恵子「音楽大学と人材育成」『音楽文化創造』70号、音楽文化創造、2014年、7-10頁



## 社会人基礎力（3つの力と12の能力要素）<sup>9</sup>

〈前に踏み出す力〉 **Action** 一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力

- ①主体性（物事に進んで取り組む）
- ②働きかける力（他人に働きかけ、巻き込む力）
- ③実行力（目的を設定し確実に行動する力）

〈考え抜く力〉 **Thinking** 疑問を持ち考え抜く力

- ④課題発見力（現状を分析し、目的や課題を明らかにすること）
- ⑤計画力（課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力）
- ⑥創造力（新しい価値を生み出す力）

〈チームで働く力〉 **Team Work** 多様な人々とともに、目的に向かって協力する力

- ⑦発信力（自分の意見をわかりやすく伝える力）
- ⑧傾聴力（相手の意見を丁寧に聴く力）
- ⑨柔軟性（意見の違いや立場の違いを理解する力）
- ⑩状況把握力（自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力）
- ⑪規律性（社会のルールや人との約束を守る力）
- ⑫ストレスコントロール力（ストレスの発生源に対応する力）

図1 社会人基礎力一覧 小井塚(2015)

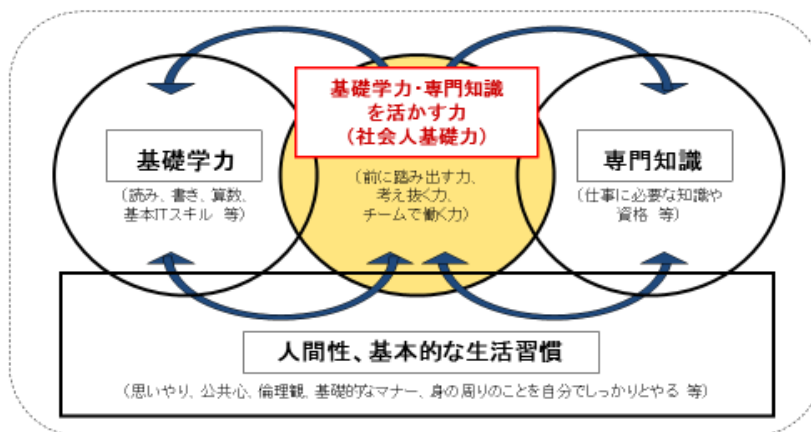


図2 社会人基礎力 経済産業省「社会人基礎力育成の手引き」参照

<sup>9</sup> 経済産業省 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> を参照し、筆者が作成した。

## 2. 演奏家の社会的役割の拡大

2001年に文化芸術振興基本法が施行されたことは、演奏家を取り巻く環境を大きく変えるひとつの出来事であった。

文化芸術振興基本法には、直接的な法的措置、財政上の措置を盛り込むことはなされていないが、文化を重要な国の政策分野として明確に認識し、国や自治体、そして国民の努力、連携を呼びかけた点で、文化政策に関わる法制度整備の重要な一歩であった。10年以上が経過し、様々な評価がなされているが、同法律は、社会における文化や芸術の位置を定め、文化に社会的意味を付与したといえる。

文化芸術振興基本法に基づいた動きとしては、文部科学省が第二次基本方針の中で、「子どもの文化芸術活動の充実」を重点事項とし、文化庁の「子どものための優れた舞台芸術体験事業」など、舞台芸術鑑賞教室の充実が図られたことなどが挙げられ、講話や派遣演奏、ワークショップなどに多くの演奏家が動員された。

また、2003年頃から増加した音楽NPOの活動も、演奏家に新しい活動領域を提供した。近年では、「くらしに音楽プロジェクト」や「芸術家と子どもたち」に代表されるような、市民と演奏家を結ぶ団体も増加している。

こうした取り組みに共通しているのは、芸術文化の公共性という考え方である。税金を用いて保護したり、共有したりすることで公共財として享受していくことを意味しており、文化政策分野でも長く議論されてきた。音楽は、人間が動くことで運ばれるため、演奏家たちには、社会と多くの接点を持ち活動することが求められている。

### 第2節 演奏家支援の実際——聞き取り調査をもとに——

本節では、若手アーティストの発掘と育成プロジェクトで多くの実績を上げている音楽プロデューサーへの聞き取り調査を実施する。実際に演奏家をプロデュースするプロセスをもとに、その各場面でプロデューサーは演奏家に何を求めるのか、どのような方法を用いるのかを検討し、第1節で明らかになった基礎力と照らし合わせながら、演奏家に期待される力量を明らかにする。

## 1. 調査の概要

本インタビューは、音楽芸術を通じて企業の CRM,CSR 構築で多くの実績を上げ、CHANEL Pygmalion Days プロデューサーとして若手アーティストの発掘と育成を手掛ける S 氏に対して実施した。インタビューの所要時間は 2 時間ほどで、許可を得て録音による記録を行った。インタビュー内容の詳細は巻末に参考資料として付した。

本インタビューの目的は、まず、演奏家支援の状況と実際のプロデュースのプロセスについて、次に、その過程で演奏家に必要となると思われた資質・能力とはどのようなものか、以上の二点を明らかにすることである。

## 2. プロデュースの方法と内容

分析は、まず録音記録の逐語起こしし、トランスクリプトを作成した。次にインタビューを内容やエピソードによって区切り、筆者による文節化を行い、解釈を施した。以下にインタビュー箇所を「」で表記しながら、詳細に述べることとする。

### ①演奏家の目標

S 氏は演奏家をプロデュースするにあたってまず、演奏家に「具体的な目標設定」を課す。その内容はアーティストとしてどうありたいか、活躍の場所や立場、そして年収、プライベートにわたって項目を細かく設定し、より詳細にイメージして言語化していくことを求める。

### ②10年後の計画

「目標を期限付きにする」必要性を挙げ、10年計画を長期目標として、5年、3年、1年と短期の目標を設定していく。この長期・短期目標を設定する過程では、まず演奏家自身の現状に目を向ける必要がある。例えばヴァイオリン業界の中で、「自分はヒエラルキーのどこに位置しているのか」という現状を知ることから始まる。この部分については、「コンクールや試験等で比べられる」経験も多いため「本人が感覚として最も理解している部分であろう」と述べている。更に、「テクニックはあるか、得意な作品は何か、容姿はどうか、芸術性はあるのか」といった演奏家としての価値に関わる部分、今後挑戦したい事柄やフィールドなど、実に詳細に分析していく。

現実の把握と理解が不可欠となるこの段階では、演奏家は、時に感情的になる。よって、しばしば自己否定に陥る場合もあるため「現実と挑戦したいことのバランスをとりながら」少しずつ演奏家の目標を明確にしていくことが重要である。

### ③社会の仕組み・現状を知る

自己分析は、自己を知ることと同時に社会を知ることでもある。「音楽に関する職業にはどのようなものがあるのか」また「現在の日本のクラシック業界の状況」といった「演奏家として生きていく社会の仕組みや動向を知り、その中に自分を位置づけていく」作業が必要となる。

### ④データの分析と戦略の選定

目標を達成するための現状を把握すると、次に、それらで得た項目、データを分析し、具体的な戦略を以て形作る段階へと進む。ここでは演奏家が取捨選択をしていく必要がある。目標に照らし合わせながら、プロフィールの作成、ホームページの制作、ネットワークをどう広げるか、自分をどのように売り出していくかと言った細部のツールを集め、プロデュースしていく。この段階では、「ツールを準備することが目的になってしまうアーティストも多く、目的と戦略、ツールをはき違えてはいけない」と述べ、あくまでも、自己分析や戦略の選定は目的を達成する手段に過ぎないことを強調した。

### ⑤実践

実践では、例えばコンサートを企画実施するように、演奏家が具体的な活動を経験する段階を意味する。S氏は、自身が手掛けるコンサートでは、演奏家に対してプロデュースをする裏側をすべて公開してきた。特にコンサートの企画・実施の段階では、演奏家は単に演奏をするだけでない。全体像を描いては逐一報告をしながら、集客、広告、舞台照明とコンサートの場をつくる、あるいは1人の演奏家をプロデュースするプロセスを共有していく。このねらいについて、「プロに任せたことは関係のない領域、ではなく知ることによってイメージできるようになってもらいたい」と述べた。時間を費やし戦略や人々の関係、物事の動きとその仕組みをひとつずつ見せていくことが、演奏家にとって「ひとつの環境をマクロとミクロで見る」視点を獲得していく機会となっている。

S氏の語りから、演奏家をプロデュースする大まかな手順を5つの段階に区切り、図3にまとめた。

【プロデュースの過程】

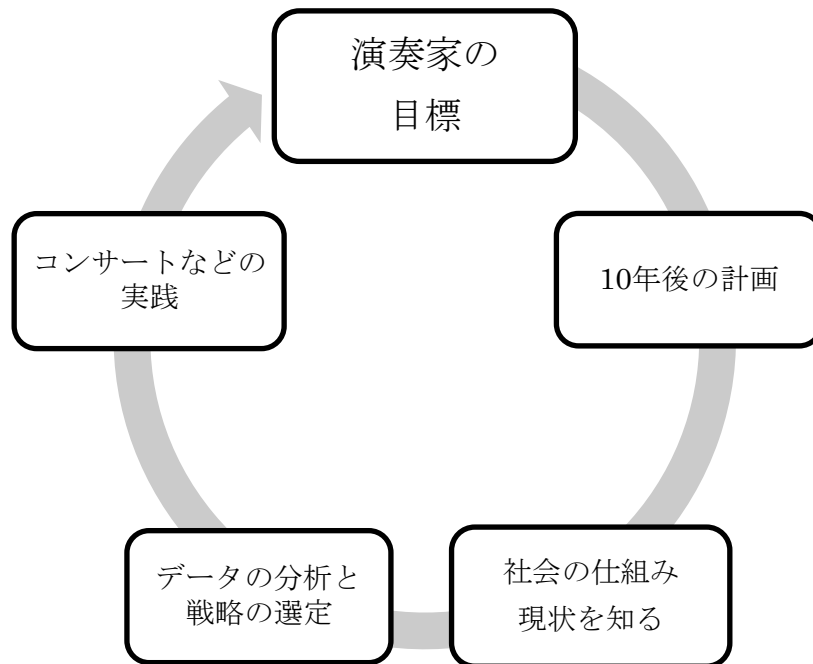


図3 プロデュースの過程 小井塚 (2015)

こうした一連のサイクルを経験することで、演奏家は自己を理解し、選択肢を広げていく。そして、再度自身の目標に立ち返り、見直したり軌道修正を加えたりしながら進んでいくことができる。

S氏は、「自分をもっとも輝ける場所を見つける」つまり自己実現に向けて重要な要素を3つ挙げている。

第一に信頼できるパートナーを得ることである。演奏家をプロデュースする際に避けて通れないのが演奏に踏み込んだアドバイスであるが、その過程で演奏家が耳を傾けるかどうかは関係性の質によることを何度も経験している。S氏は「値踏みから始まる」関係と述べたが、「プロデューサーとして信用できるのか、意見を聞くに値するか」を探り合う状態からのスタートでどれだけ学び合える関係性を構築できるかが重要であった。一方で「値踏みする関係はクラシックでは当たり前」と述べ、オーケストラと指揮者や共演者同士の関係

性を例に挙げ、認め合い学び合う関係を演奏家はすでに経験していることを指摘した。よって、同じことを別の分野の人々との間に応用できるかが焦点となり、そうしたパートナーを音楽の内外で見つけることが演奏家の成長につながる。

第二にネットワークを駆使することである。これは第一の要素とも関わるが、「自分を盛り立ててくれるネットワークをつくり、かつ的確な領域を分担できる」ことを意味している。一人の演奏家があらゆる能力を身につけることは難しい。演奏家には、単独で活動するだけでなく、自分のビジョンを明確にし、それを他者に説明して協力を仰ぐことで、実現していく姿勢も必要であろう。そのためには、明確な指示を出すリーダーシップが求められる。しかしクラシックの演奏家はこうした「具体的な依頼を的確な人材に行う」ことを苦手としており、そうした意味でのネットワークを十分に活用していく必要がある。

第三に活動を言葉にしていくことである。これは自己実現のみならず音楽マネジメント全体に関わる指摘として興味深い。S氏は演奏家の活動を現す名称の少なさを指摘した。「ピアノに関して言うと、ソリストの次ぎは先生。室内楽の指導者を何ていうか名前はなし。だから私は〇〇と言えない」と例を挙げて述べ、名称が社会認識を作っていく関係性に則り、自己の活動を言葉にして定義していく重要性を説いた。このことは結果的に、演奏家の成功と言う考え方や、音楽を生業として生きる選択肢が少ない現状とも深く関わっており、演奏家が個々の活動を既存の職業や生き方に位置づけるのではなく、新しいあり方として内側から拡張していく努力が求められる。それは演奏家にとって妥協ではなく、S氏の述べる「ナンバー1、オンリー1になることが可能になるパラダイムシフト」である。

こうした己と己を取り巻く環境を分析することは、選択肢が広がり目標が明確になるだけでなく「成功の定義を自分で見つける」ことにつながっていく。

### 第3節 考察

本節では、以上の文献調査と聞き取り調査を踏まえ、現在の演奏家に求められる能力について考察する。さらに、演奏家がそうした力を養う「場」や「経験」についても検討と提案を行う。

まず、演奏家の成功について、第2節のプロデューサーSは、目標を明確に設定し、自己分析と実践を経て演奏家自身が定義をしていく必要性を説いた。第1節で参照した『音楽家を成功に導く12章』では、次のように述べられている。

駆け出しのアーティストはしばしば「成功」をとっても狭い見方でとらえています。「成功」を狭く捉えると、音楽家は知らず知らずのうちに自身のキャリアの選択肢を限定し満足度や達成感を得にくくなってしまいます。

現在の演奏家を取りまく状況として、音楽業界全体の縮小や演奏家のキャリア教育の必然性を指摘したが、20年前にビジネスモデルが破たんした現在、「演奏家たちには自分自身の成功の定義を見つける必要」が生まれている。よって、自分の特性を認識したり把握したりする自己分析と同時に、自分の活動を価値づけながら独自でプロデュースをしていく必要が出てきている。

## 1. 演奏家に求められる力

第1節で示した演奏家に求められている基礎力と、実際のプロデュースの場面で演奏家に課される活動を照らし合わせると、共通する項目が数多く見受けられた。筆者は以上を踏まえ、現在の演奏家に求められる能力を、大きく3つに集約した。すなわち、「自己分析力」、「自己プロデュース力」、そして「動機づける力」である。

第一に「自己分析力」は、己とその環境を含めた理解のことで、現状を把握することで選択肢が広がり目標が明確になる。「成功の定義を自分で見つける」ために必要な力である。この自己分析力は、第1節の「成功するための10か条」の①自身を知る、や②業界について知る、④多様な選択肢を持つ⑧強みを見つけるといった項目や、「社会人基礎力」の要素、④課題発見力⑩状況把握力などに見出すことができる。第2節のプロデュースの過程でも状況把握、自己理解は目標設定のための準備段階として重要であった。自身を相対的に捉える視点と言える。

第二に「自己プロデュース力」とは、ネットワークや情報を駆使し、最適な環境を作ったり自らを価値づけたりしながら演奏家としての自己を形づくっていくことを意味する。同じく「10か条」では、③ネットワーキングや⑥コミュニケーションの見直し、⑨目標設定、

「社会人基礎力」の要素の中では、②働きかけ力③実行力、⑤計画力⑥創造力⑦発信力などに当てはまり、演奏家自身が新たに行動を起こしたり、何かを発信したりする際に必要となる。

第三に「動機づける力」とは、内的外的要因をコントロールしながら、自身を意識づけ、目標達成向かって行動や思考を自ら促していくことを意味する。ストレスをコントロールしたり、意見や批判を柔軟に受け止めたりと、自己の内と外に折り合いを付けながら、最善の選択をしていく力は、パフォーマンスを生業とする演奏家にとって欠かせない力と言える。第2節のプロデューサーのように、常に演奏家をサポートしてくれる他者がいるわけではない。よって、演奏家は時に自身を対象化しながら、客観的に自己を分析したり、発信したり、動機づけたりしながら進んでいくことが不可欠となる。

以上3つの力を示したが、重要なのは、示された能力を演奏家がどのように身につけるかということである。単にこれらの力を獲得することが一義的な目的ではない。社会的・文化的実践の中で学びとられた知識こそが大きな有用性をもつため、演奏家自身が「経験」を通して主体的に見つけていくことが重要である。

## 2. 力量形成の場としてのアウトリーチの可能性

「経験」について、デューイは『経験と教育』の中で、「質的経験が好奇心を喚起し、独創力を高め、強力な願望や目的を創出し、能動的成長を促す」と述べ、ある体験をし、その行為を反省的に思考する質的経験の重要性を論じた<sup>10</sup>。Oura&Hamano (2001) は、演奏家の表現の形成過程を分析した研究において、コミュニティへの参加を通して演奏家が知識や評価尺度を学習すること、またその過程で新しい表現を生み出していくことを考察している<sup>11</sup>。このように参加や経験を経て、それらを反省的に省察し、知識や技能が獲得されていくことが明らかになっている。これらの研究は、演奏家の主体的な学びとそれに伴う成長を論ずる本研究にも重要な示唆を与えた。

---

<sup>10</sup> ジョン・デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫、2004年、34-35頁

<sup>11</sup> Oura & Hamano, "The Constitution of General and Specific Mental Models of Other People", *Human Development*, 44, 2001, pp.144-159



本研究では、演奏家に求められている上記の3つ力を培う「経験」として、近年多くの演奏家が関わっているアウトリーチが有効に機能するのではないかと考え、アウトリーチに着目することとした。

アウトリーチはもともと、アメリカやイギリスの教育プログラムや文化政策の中で発展してきた方法論であるが、日本への導入当初は主に、地方自治体が抱える公共ホールの活性化を目的とした文化政策の側面が強調された。このような経緯でスタートしたアウトリーチも、現在では広く普及し、関わる演奏家にとっても演奏活動の一端を担う存在へと変化しつつある。

音楽系大学では、演奏家や音楽に関わる人材育成を目的とし、アウトリーチをカリキュラムに導入する動きが活発化している。例えば、東京音楽大学、昭和音楽大学、神戸女学院大学が連携した「音楽系3大学による共同プロジェクト-音大連携による教育イノベーション-ミュージック・コミュニケーション講座」では、国内外から講師を招聘し、専門力、社会性、コミュニケーション力を磨く実践的な授業を展開している<sup>12</sup>。

演奏家教育におけるアウトリーチの教育的な側面について、津上（2013）は、「学生は人間と音楽との関係を根底から考え直す機会を得ている」と述べ、音楽系大学の基礎教育としてアウトリーチを拡充していく必要性を強調した<sup>13</sup>。また、キャリア教育の視点から、壬生（2013）は、音楽系大学のキャリア教育には、「演奏技術など、演奏家の職務能力にあたる段階別指導がある一方で、社会へと繋げていく実践的教育の実施がある」とし、専門家教育の学外活動としてアウトリーチの可能性に言及した<sup>14</sup>。

音楽大学の実践例として、エリザベト音楽大学では、学生の学外演奏活動とは別にサービス・ラーニングという枠組みでのアウトリーチ活動をカリキュラムに組み込んでいる。サービスラーニングとは、大学での学びを社会貢献に生かし、またその体験から学生が学ぶという循環型の教育システムである。地域の人々や社会に潜在する多様な音楽ニーズを理解していくことで、演奏家や演奏家と聴き手をつなぐコーディネーターなど、音楽文化の在り方

---

<sup>12</sup> 音大連携による教育イノベーション公式サイト [www.music-comunication.com](http://www.music-comunication.com)

<sup>13</sup> 津上智美「神戸女学院大学のアウトリーチ教育と3大学連携」、『音楽教育実践ジャーナル』vol.10, no.2, 日本音楽教育学会、2013年、29-36頁

<sup>14</sup> 壬生千恵子「音楽教育におけるアウトリーチを考える——キャリア教育の視点とアウトリーチ——」同上、63-70頁

をデザイン（提案・企画）する人材の育成を目指している<sup>15</sup>。音楽家養成機関である音楽大学の従来の教育は、「演奏技術を磨くことや音楽性を伸ばすことに重点が置かれていた」<sup>16</sup>（高橋 2014）が、アウトリーチという新たなフィールドにおいて、時代の要請に応じたコミュニケーション能力や社会性といった社会人基礎力を育てる教育へと、その役割が拡大している。

さらに、インフォーマルな学びの重要性を提言したライネッケ・シュメルデ（Rineke Smilde）らの研究は、音楽系大学のキャリア教育の必要性に言及するだけでなく、学び続ける音楽家という視点を本研究に提供した。シュメルデの研究グループは、音楽家の生涯にわたる学び、「ライフロング・ラーニング」を提唱している。Lifelong Learning とは、刻々と変化する社会からの要請に対応できる音楽家の能力の獲得を目標とし、生涯にわたって音楽を生業として生きていくことを可能にするための学びを意味している。つまり、音楽に関わる能力、例えば演奏能力といった専門的なスキルに加え、第 1 節で述べたような社会人としての基礎力を身につけながら音楽家として生きていくことを意味している<sup>17</sup>。

特筆すべき重要な研究の成果は、シュメルデらが、こうした Lifelong Learning には、「フォーマルな学び (Formal Learning)」、「ノン・フォーマルな学び (Non-Formal Learning)」そして「インフォーマルな学び (Informal Learning)」の 3 つの学びがあると提言した点である。まず、「フォーマルな学び」とは、音楽系大学といった学校で行われる系統的な教育である。カリキュラムを中心に、学生が師匠から教えてもらうという能動的な学び方である。「ノン・フォーマルな学び」とは、課外活動や実習を指している。例えば学校教育の一環としての校外学習などである。何かを学ぶ、理解するというよりも体験することを重視した学びを想定している。そして「インフォーマルな学び」とは、カリキュラムや教材はなく、自身による動機づけに基づき学んでいく自主的な学びを意味している。

---

<sup>15</sup> エリザベト音楽大学公式サイト <http://www.eum.ac.jp/>

<sup>16</sup> 高橋千絵「音楽アウトリーチを行うアーティストの養成についての実証的考察」『エリザベト音楽大学研究紀要』第 35 号、2014 年、エリザベト音楽大学、27-35 頁

<sup>17</sup> Smilde, Rineke. Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography. Delft: Eburon Academic Publishers. 2009.

この「インフォーマルな学び」について、大類（2013）は、日常の学び、非公式の学びと訳し、「学校という守られた場所から一歩外に出て、実際に音楽を発信していくこと」と解釈したうえで、「自分の演奏のことだけでなく、相手の立場に立って、観客にとっての価値あるプロジェクトを企て、多様な人と関係を築く」ことで実現されるとしている<sup>18</sup>。

実社会との接点により、演奏家が知識や能力を身につけていくという「インフォーマルな学び」は、多様な人々と出会う機会でもあるアウトリーチという経験にも内包されている可能性がある。

実際にアウトリーチにかかわった演奏家の意識の変化について、壬生（2013）は、アウトリーチを行っているオーケストラ団員へのヒアリングをもとに考察している。アウトリーチの現場で演奏家が直面する戸惑いについて、「音楽家としての従前の職業観との相違だけでなく、既存の音楽教育の中で育まれた指導・教育の範疇を超えた技能や知識、能力が必要とされる状況から生じる」とし、アウトリーチに関わる演奏家に、何らかの資質・能力が必要であることを示唆した。アウトリーチは、「社会と自身の音楽活動の在り方を考え直す契機」であり、アウトリーチの普及は「音楽家たちに自発的な再教育を促してきた」と評価した。

新原・茂呂（2015）は、音楽家の語りの分析から「日常の演奏活動とアウトリーチの往還による実践への新たな意味づけ」がなされていることを指摘し、「単なる新たな活動による知識の獲得といった垂直次元の学習ではなく、アウトリーチは、相互作用による水平次元の学習を生起させる」とした。つまり、アウトリーチは演奏家が多様な人々やコミュニティと交差することで、通常は着目しない行動を意味づけたり、既に身に着けた知識を組み替えたりの学習を生起、促進させる場であると述べている。

アウトリーチの特徴として、多様な人々との協働があるが、佐野（2013）は「異なる価値観、感覚を持っている他者とかかわるからこそ、いろいろなものを得る、つまり新たな学びが成立する」とし、演奏家や聴き手にとって、「アウトリーチという非日常的な活動の中での協働は自己変容の可能性を広げる」と述べている。そして、アウトリーチを企画する側、

---

18 大類朋美「社会における音楽家の新たな役割とスキルについての一考察」『洗足論叢』第42号、洗足学園音楽大学、2013年、8-11頁

受け入れる学校側の視点から、こうした「協働の醍醐味を楽しめない音楽家は短絡的にアウトリーチに参加してほしくない」と、かかわる演奏家の姿勢や態度についても言及した<sup>19</sup>。

これらの実践や研究から、アウトリーチが演奏家にとっての新たな学びの機会として注目を集め、演奏家の力量形成の場として機能する可能性が示唆された。

そこで本研究では、カリキュラム論や評論ではなく、特定の演奏家の長期にわたる実践を詳細に分析検討し、個人の変容過程を丁寧に記述することを通して、アウトリーチの有効性、教育的な可能性を実証していくこととする。

---

<sup>19</sup> 佐野靖「学校音楽とアウトリーチ」『音楽教育ヴァン』vol.23、教育芸術社、2013年、24頁

## 第2章 学びの場としてのアウトリーチ——聞き取り調査を通して——

異なる立場の人々が「協働」するアウトリーチの場では、演奏家同士、演奏家とコーディネーター、実践側と受け入れ側（聴き手、教師）など、人と人のかかわりが生まれる。

本章では、第1章の第3節で示した演奏家の力量形成の場としてアウトリーチ可能性を検証すべく、協働による人々のかかわりに焦点化し、演奏家の経験を考察する。

まず、現在のアウトリーチの動向を整理した上で、特にアウトリーチを経験した若手の演奏家に着目して、実践における課題を明らかにする。そして、アウトリーチを自身の演奏活動の主軸に据え、長年実践を積み重ねてきたピアニスト T に焦点をあて、実践を通して生まれた人とかかわりとその学びの諸相を捉えることを目指す。

### 第1節 アウトリーチに関わる演奏家を取り巻く状況と課題

#### 1. アウトリーチの動向

日本では、第2次世界大戦後から、群馬交響楽団の「移動音楽教室」のようにオーケストラによる芸術鑑賞教室が各地で実施され、「アウトリーチ」という概念が普及する以前から類似した活動が存在した。しかし1990年代後半、ハード面の充実に偏った文化政策への反省から、公共ホールを中心に、ソフト開発の気運が高まり、ホールから市民に打って出る「アウトリーチ」という手法が注目され、ここで初めて「アウトリーチ」という言葉が使われた。この頃は、NPO法の成立や平成の大合併に加え、文化芸術振興基本法が施行された時期であったため、「芸術普及」「教育普及」を掲げ、「音楽家が出て行く」というアウトリーチのスタイルで、活路を見出そうとした自治体、団体が数多く生まれた。

対象やコンセプトを明確に設定し、それぞれの目的や狙いに応じて主体的にアプローチを工夫できるため、アウトリーチは「芸術振興」という大きな目標を起点に様々な分野に普及した。

日本においてアウトリーチが普及したのは、この15年あまりの動向であるが、当初は活動の内容や意味を知る演奏家はほとんどいない状態であった。しかし、最近ではアウトリーチという言葉の認知度は高く、演奏家は演奏活動の一環として積極的に関わり始めている。

第 1 章では、音楽系大学が学生のキャリア教育や基礎教育としてアウトリーチをカリキュラムに取り入れ、アウトリーチに、コミュニケーション能力や自己プロデュース能力の獲得など、演奏家養成課程に必要な教育的な要素を見出していることに言及した。林 (2013) は、この 15 年の動向を「アウトリーチは一応の定着を見せ、導入の時代は終わったと言える」と述べ、現在は「アウトリーチを供給する側の多様化が進む中、内容に目を向けていく新たな時代が始まっている」とした<sup>1</sup>。つまり、アウトリーチは、ホールから演奏家が出て行くという、新しい形式そのものが重要視された 1990 年代後半から、そこに、アウトリーチでどのような対象に何をもたらすのか、という視点が加わり、2000 年代後半になると、より質の高いアウトリーチを支えるための新たな人材を教育、開発していく段階へと推移している。

日本におけるアウトリーチの普及と発展には、一般財団法人地域創造（以後地域創造と称す）の存在が大きく関わっている。特に、日本にアウトリーチという手法を広く紹介した点と、全国の公立文化施設とのネットワークを構築した功績は大きい。

（財）地域創造は、総務省の外郭団体として 1994 年に設立されて以来、芸術文化の振興によって豊かな地域づくりを実現することを目的に、様々な事業に取り組んできた。1998 年度に、クラシック音楽の若手演奏家のコンサートとアクティビティ（公共ホール音楽活性化事業では、アウトリーチのことをアクティビティと呼んでいる）を組み合わせた「公共ホール音楽活性化事業」（通称：おんかつ）をスタートさせ、公共文化施設と共同で多様なアウトリーチを実施してきた。この仕組みのモデルとなったのは、1960 年に発足したアメリカの NPO 団体 “Young Concert Artists”<sup>2</sup> が展開している「ミニ・レジデンシー」というコミュニティ活動である<sup>3</sup>。地域創造では、この方法論に着目し、おんかつの枠組みを構築した。

2010 年度までの 3 事業への参加は延べ 304 団体、アウトリーチの延べ回数は約 1200 回に達している<sup>4</sup>。半ば手探り状態で始まったこの事業は多様な実践例を積み重ね、次第に現

---

<sup>1</sup> 林睦「音楽教育におけるアウトリーチを考える」『音楽教育ジャーナル』20 号、日本音楽教育学会、2013 年 6-13 頁

<sup>2</sup> NPO である YCA は、世界中の優れたアーティストを発掘し、そのキャリアを支援することを目的に創設された。オーディションで選ばれたアーティストには、デビューコンサートの機会が与えられ、マネジメントサービスが 3 年間無償で受けられる。この一連の活動の中に、コミュニティに根差した演奏活動「レジデンシー」も含まれている。

<sup>3</sup> 児玉真「地域創造事業の歩み」『地域創造レター』No.233、一般財団地域創造、2014 年 8 月、10-11 頁

<sup>4</sup> 財団法人地域創造『文化・芸術による地域政策に関する調査研究』財団法人地域創造、2010 年、6 頁

在のスタイルを構築していき、日本におけるアウトリーチの普及を牽引してきた団体のひとつと言える。

一方で、(財)地域創造が普及したアウトリーチの課題と限界も指摘され始めている。

そのひとつに、4回のアウトリーチと1回の本公演という形式が挙げられる。そもそも、公立文化施設の活性化が主たる目的であるため、アウトリーチが本公演の集客を目的とした宣伝活動という側面がある。一方で訪問先である、学校の文脈では、アウトリーチにより教育的な内容を期待したり、平等な芸術体験を求めたりするなど、提供側と受け入れ側の意識のズレや認識の差異が生まれるケースもある。15年の活動を経て蓄積された多くの実践を分析し、仕組みや位置づけを見直す転換期を迎えている。

こうした背景には、アウトリーチの認知度が高まったことで、演奏家や公立文化施設が独自の事業を展開するようになり、「アウトリーチ」という活動が多様化したことが挙げられる。コミュニティプログラムや、エデュケーションプログラムなどと称し、識別を図ろうとする動きもみられ、アウトリーチを独立した活動として位置づけ、研究・実践していこうとする団体や演奏家が出始めている。

## 2. 演奏家が抱える諸問題——演奏家とプロデューサーへの聞き取り調査より——

多様なアウトリーチが展開されている現在、関わる演奏家も急増している。活動自体の認知度が高まる一方で、演奏家がアウトリーチの実践を見学したり、学んだりする機会は少なく、訪問した現場が演奏家にとって初めてのアウトリーチ経験となることも少なくない。

高橋(2014)は、アウトリーチ研修に関わった若手演奏家の様子について「アウトリーチの考え方やプログラムの立て方は理解しているものの、実践の場でどのように取り組んだらよいかわからない様子が窺えた」と述べ、実践をイメージした研修プログラムの必要性を強調した。演奏家たちはアウトリーチの現場で多様な課題に直面している<sup>5</sup>。

ここからは、アウトリーチの経験が3年未満の若手の演奏家3名(演奏家P、演奏家V、演奏家R)とアウトリーチを企画運営する立場であるコーディネーター2名(コーディネーターK、コーディネーターH)、への聞き取り調査をもとに、現在のアウトリーチ実践における演奏家の問題意識や課題を明らかにする。

---

<sup>5</sup>高橋千絵「音楽アウトリーチを行うアーティストの養成についての実証的考察」『エリザベト音楽大学研究紀要』第35号、2014年、エリザベト音楽大学、27-35頁

インタビューの詳細は巻末に付録として付した。インタビューは、筆者との対談形式で、1回1時間～1時間半を目処に実施した。主な実施場所は喫茶店や公共ホールの会議室などであり、いずれも対象者の許可をとり、録音による記録を行なった。聞き取り調査の内容から、演奏家が直面する課題は、大きく3つに分類できることが明らかになった。ここからは、引用箇所を「」で提示しながら考察していくこととする。

### (1) アウトリーチの理解と位置づけの違い

アウトリーチは、「演奏家が出向いて音楽を届ける」という形式が独り歩きし、その内容や企画側の意図、聴き手への影響を含めたアウトリーチの場全体を意識することなく、現場に出ていく演奏家も少なくない。

Pは、初めてアウトリーチを見学した際の印象を「最初に見たときは、色々な仕掛けがあることに気付かず、言い方は悪いが、やればできるだろうと思っていた」と述べ、「自身が経験して初めて認識が変わった」（演奏家P）と続けた。一方で、アウトリーチという言葉を知る以前に、既に学校等での演奏経験がある演奏家も多い。Vは、「訪問して演奏するということは知っていたが、それ以上の認識がなかった」（演奏家V）と答え、演奏活動のひとつということ以上の意識がなかったことを振り返った。

Kは、「地方の演奏家にとってアウトリーチは非常に切実な問題として捉えている」（プロデューサーK）と述べ、アウトリーチに関わることで演奏家意識を回復し、自身の重要な演奏活動として位置づけている演奏家たちの例を示した。

このように一口にアウトリーチと言っても、関わる演奏家の認識に差異がある点が第一の課題である。アウトリーチでは、演奏の環境に関しても、訪問先が教育機関のみならず、病院、高齢者施設などの福祉施設、公立文化施設など多岐にわたり、演奏空間としての設備も、万全とは限らない。また聴き手に関しても、必ずしも音楽に興味を持っているとは限らず、通常のコンサートと異なる要素が多い。

演奏家には、このような特徴を理解しつつ、アウトリーチの場で「何をするのか」という明確な目的を設定することが求められる。この認識がないまま現場に赴くと、「行って演奏する」という形式に終始した活動になりやすく、演奏家と聴き手の双方に予想以上の経験をもたらすまでには至らないケースが多い。演奏家がアウトリーチの独自性や今までの活動との違いを認識することで、現場に向かう構えが生まれてくる。そうした心づもりや想定と



いった「構え」をもった状態で実践に臨むことで、目の前に広がる場から受け取るもの、見出すものが次第と変化していくと考えられる。

アウトリーチの認識や位置づけの差異は、演奏家が置かれている立場や状況によっても異なるため、非常に個人的な問題であり、経験を通して、演奏家自身が見つけていくものだとはいえる。

## (2) 実践の内容と方法に関する課題

実際にアウトリーチを経験すると、演奏家はプログラミングや演奏、聴き手とのコミュニケーションなど、各場面で葛藤や困難と対峙することになる。

まず、プログラミングに注目する。例えば、アウトリーチではしばしば、耳馴染みのある選曲によるプログラムを目にするが、子どもの興味を引き、聴き手とコミュニケーションをとる上でのひとつの戦略である。しかし、「子どもだから」「楽しい時間にしたいため」（演奏家 P）が先行しては、本末転倒である。まずは、何を伝えたいのか、情熱をこめて届けられる作品は何か、そうした演奏家の思いを出発点として、具体的な方法を選び取っていくことが重要である。P の発言には、しばしば、「子ども」「大人」「高齢者」というように聴き手を大きく区分している特徴が見られた。

V には、「アウトリーチの選曲＝ヴァイオリンの有名な曲」という固定観念があった。「得に好きな曲ではないけれど、これを弾いておけば安心というのがあるから、そんな理由だけで選曲をしていた」（演奏家 V）と語ったように、自身の個性を出すことよりも、聴き手が受け入れやすいという根拠のない理由が先行し、プログラムを構成していた。これに対して、研修を担当していたピアニスト T から「本当に弾きたい曲なのか」という指摘を受けている。2 人の発言からは、相手の立場に立った選曲をしようと試みるも、その根拠となっているのは、今までの経験によって形作られた、自身の固定観念に過ぎないことがわかる。

このように、初めてアウトリーチを経験する演奏家は、例えば「子ども」には、「知っている曲」、高齢者には「昔懐かしい童謡」クラシックの初心者には「名曲プログラム」など、ある種の固定観念をもって接してしまうことがある。演奏家自身の中にある固定観念を打ち破り、聴き手とのコミュニケーションをどのように開いていくかと言う点も大きな課題である。

次に、多くの演奏家が直面するのは、トークである。P は、「何を話すか、その内容に関

しても、本やネットでたくさん調べた」(演奏家 P) と語り、その過程は演奏家にとっても「発見の連続」であった。また、聴き手に情報を伝えるにあたっては、R は「自分がリズムやメロディー、ハーモニーってなんだと考える」(演奏家 R) きっかけになったと語っている。つまり、情報を外に出す前に自身の中で捉え直す必要が出てきている。

V は、音楽を言葉にすることについて「言葉にすることにちょっと恥ずかしさを感じていました。でも、言葉にできるようにならないといけないんだなと思いましたし、言葉できるようになるまで自分の中で整理させていない、見つけておかなければいけない」(演奏家 V) と述べている。音楽を言葉にすることに抵抗感を抱く演奏家も多い。そもそも言語にして伝えるということ自体が課題として立ちはだかる場合も多いことがわかる。

言語に関しては、情報を伝えるだけでなく、アウトリーチの場では、聴き手へ働きかけたり、反応したりする対応が必要となる。よって、「自分のテンションをどう持っていけばいいかわからなかった」(演奏家 P) り、また、「子どもの意外な反応や想定外の求めている反応をどのように扱うのか」(演奏家 V) など、コミュニケーションに関わる課題が多く挙げられた。P は言葉づかいについても「教えますや、勉強しましょう、では教師になってしまう」と指摘されたと振り返り、演奏家という立場で聴き手とかかわる難しさを挙げている。

さらに、アウトリーチの進行について、V は、「子どもに対して、最初の頃は特に、こう返してくれないと流れ的に困る、みたいなことが自分の中であって、自分の理想の進行を押しつけようと無意識にしていた」(演奏家 V) と述べ、臨機応変に対応しながら、柔軟に進行していく意識と手法が欠けていたことを振り返っている。アウトリーチでは、演奏家主導で進める場合と、聴き手の反応に対応しながら当初の計画を緩やかに変化させていく場合があるが、こうした進め方においても、演奏家が直面するコミュニケーションの課題が浮き上がってきた。

演奏は、最も重要な部分であるが、アウトリーチにおいて、演奏家には演奏すること以外に多方面にわたる対応やトークが必要となり、経験の少ない演奏家は、そうした状況の中で優先順位が変わってしまうこともある。P は「当たり前のように楽譜を見ていたんです。他のことを考える余裕がなくて。子ども向けのコンサートという楽譜を置いていても大丈夫だろうと、今思うとなんて舐めたことを言っているんだと思います。でもその時そういう感覚がなくて」(演奏家 P) と当時の心境を振り返った。

このように、アウトリーチに関わる演奏家たちは、実践において多様な課題に直面してい

ることが明らかになった。一方で、自分の実践に問題意識を感じても、「どうしていいかわからない状態のまま」（演奏家 V）実践を続けている演奏家も多い。アウトリーチの事例も増え、ノウハウや手順などの情報は簡単に手に入る一方で、演奏家が自身の実践を修正する機会や見直す観点がないことも課題として挙げられる。

### （3） 経済的側面の課題

アウトリーチと演奏家の関係を考える上で、避けて通れないのがギャランティの問題である。H は「1 回 30 万というのと、10 万では演奏家の目つきが違う」と述べ、アウトリーチの価格が活動の価値づけと結びついている現状を指摘した。演奏家がより積極的にアウトリーチに関わり、その位置づけを高めていくには、経済的な側面の課題を克服する必要がある。現在アウトリーチの価格相場は不安定な状況であり、アウトリーチの中身よりも、誰が行うのかという点で価格が設定されるケースもある。例えば、アウトリーチ経験がなくても有名なオーケストラの団員と言うことで価格が跳ね上がったり、一方で若手の演奏家によるボランティアのようなアウトリーチがあったりと、極端な例も数多く存在している。

こうした状況を放置することは、「例えばアマチュアが発表の機会として無償でアウトリーチをはじめると」ことや、「実力のあるアーティストのアウトリーチが適切に評価されない」といった事態を招きかねず、内容をしっかりと評価し、演奏家が適切なギャランティを受け取る仕組みを早急に整備する必要がある。

以上、アウトリーチの動向を整理し、若手演奏家とコーディネーターへの聞き取り調査を通して、アウトリーチに関わる演奏家を取り巻く課題として、①アウトリーチの理解と位置づけの違い、②実践の内容と方法に関する課題、③経済面の課題が明らかになった。

演奏家たちは、アウトリーチという場に身を置き、演奏家としての振る舞いや意識、聴き手とのコミュニケーション、アウトリーチの目的の設定など、多様な次元の課題と対峙している。その過程で演奏家たちは、経験を振り返ったり、聴き手の反応や他者からの指摘をきっかけとして自身の固定観念に気づいたり、無意識の振る舞いを意識化して考え直したりと様々な方法で課題と向き合っている。

多様な課題を抱えながらも、演奏家たちが実践の中で模索し、ひとつひとつの課題を理解して克服していく姿の一端を捉えることができた。これらをふまえ次節からは、長年アウト

リーチに携わってきた、ある演奏家に焦点化し、アウトリーチをどのように展開してきたのか、そしてその経験をどのように意味づけ変容してきたのか、の 2 点について聞き取り調査をもとに検討していくこととする。

## 第2節 ピアニスト T とアウトリーチ

本節では、アウトリーチを演奏活動の主軸に据え、17 年間にわたって実践を積み重ねてきたあるピアニストに注目し、その実践の蓄積と課題克服の過程、そして葛藤との対峙など、演奏家とアウトリーチの関係を詳細に分析していくこととする。

まずは、ピアニスト T の現在に至るまでの音楽経験を詳細に聞き取り、T の音楽活動の背景とアウトリーチの位置づけを明らかにする。次に、T の音楽活動の中でも、アウトリーチに焦点化し、それらの経験の意味づけと、経験を通じた学びの諸相を自己分析と他者分析によって明らかにする。

### 1. ピアニスト T のライフストーリー

T のアウトリーチの経験を考察するにあたりまず、ピアニスト T という人物の現在に至るまでの歩みに着目する。半構造化インタビューを用い研究者と共に振り返り意味づけることで、第一に、音楽体験を時系列で追い、T の音楽活動の歩みを概観すること、第二に、出来事やそのつながりから、ピアニスト T の活動を支える理念や思想を明らかにすることを目指す。

ライフストーリー研究では、特定の個人が経験した出来事のがつながりが対象となる。個人が自らの経験を主観的に意味づける様態やそこにおける個人の認識の有り様に関わった概念であると共に、演奏家の自己と実践を密接に関連づけて把握すべきだという見方を含んむため、演奏家としての意識の芽生えやその変化、またアウトリーチの経験が演奏家の学びの過程に与える影響について考察する本研究においては、適すると考えている。

インタビューは、幼少期から現在に至るまでの教育体験、音楽活動を中心に、時系列に沿って聞き取りを進めた。インタビューの詳細は巻末に付録として付したが、方法的性格とし

では、半構造化インタビューと呼称されているものであるため、最小限の質問事項を骨格として、話の飛躍や停滞、後退も含みながら自由に語ることを重視した。語りの内容を受け止めながら、筆者が必要に応じて追加の質問を加えるという方法を採用した。インタビューは、筆者との対談形式で、2012年6月18日、2015年3月24日の2回、いずれもTの自宅で1回1時間～1時間半を目処に実施した。許可をとり、録音による記録を行なった。

分析にあたっては、「転機」に着目した。山崎（2012）は『教師の発達と力量形成』の中で、「どのような出来事（event）が転機を引き起こすのか、人生においてどのような時期・時機（timing）に転機が現れるのか、どのような境遇・状況（situation）において転機が生まれやすいのかという点に着目した分析が重要」であることを指摘し、転機の前後の時期を通覧することによって「非連続性を伴った発達の生成と変容の姿を捉える」必要性を述べている<sup>6</sup>。Tの歩みを概観すると「進路選択」「留学」「アウトリーチとの出会い」を機に音楽とのかかわりが大きく変化していることがうかがえたことから、本研究では、これらを転機と位置づけ、Tの歩みを大きく4つの段階に区分しライフヒストリーを再構築した。

すなわち、「習い事としての学習体験」、「日本での専門教育」、「留学体験」、「広がる演奏活動」である。

それぞれの時期の出来事とその意味づけについて、以下に詳しく記述する。

### （1）習い事としての学習体験

ピアニストTは1970年、母方の一族が幼稚園を経営する一家の長女として三鷹に生まれる。ピアノとの出会いは、兄が通っていたヤマハのエレクトーンレッスンについて行き「やりたい」と言ったことであった。当初は母親が中心に手ほどきをしていたが、5歳（幼稚園の年中）の頃、桐朋学園の「子どものための音楽教室」に通うこととなる。ピアニストTは1986年、現在幼稚園の園長を務める叔母の強い勧めにより桐朋学園小学校に入学する。小学校に入学してからも音楽教室には通い続け、週1回のリトミックを用いた集団レッスンと、個人レッスンを受講した。以後中学3年の進路選択の時期まで継続して通うこととなる。

特に、Tの音楽経験に大きな影響を与えたのは、最初のイグチ先生との連弾の時間であっ

---

<sup>6</sup> 山崎準二『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究——』東京：創風社、2012年  
26-29頁

た。「最初の先生が大好きで、もう連弾の時間がたまらなく好きだった」Tは、成長段階に応じて先生が変わっていく時期には、「変わりたくないと泣いて親に頼んだ」こともあった。中学2年生までは、定期的に先生が変わりながらも習い事としてのピアノという位置付けで音楽を楽しんでいた。

この時期の重要な教育的要素として、近所に住むアメリカ帰りの心理学者とその奥様による英会話教室が挙げられる。近所の子どもたちを自宅に招き、英会話を教えながら外国の話をしたり、お菓子をふるまったり、ときには留学生が遊びに来ることもあったという。「小さくてすごく濃厚なコミュニティ」の中で、Tは外国への憧れを抱くようになる。そして英語という言語への興味も高まり、音楽とは関係のない異なるコミュニティの中で次第に英語圏への留学という夢を膨らませていった。

中学3年生になると、音楽科か普通科かといった進路選択に悩み始める。音楽高校への進学に向けたレッスンの過程では、楽しく音楽を学んでいた頃とは異なる、門下や派閥といった側面を垣間見ることとなる。こうした積み重ねによって、両親も音楽高校への進学に反対するようになり、ますます進路選択が困難を極めた。悩みが深まる一方で、Tの刺激となっていたのが、海外招聘ピアニストによるプライベートレッスンであった。特に「スコダ先生のレッスンですごく褒めてくださって、いいピアニストになれる、すぐに留学をきなさい」と言われたことが音楽高校進学を後押しした。

小学校時代からの海外への憧れと、もっとピアノを学んでいきたいという2つの願いが「留学をしてピアニストになってみたい」という具体的な目標にまとまった。また、毎日学生音楽コンクールで東日本1位という成績を修めたことも、外部からのひとつの評価としてTの自信となったようだ。

ピアノが好きで続けていた「習い事のひとつ」であった音楽とのかかわりが、進路選択を機に次第に変化している。Tの中にあつた「音楽」というものが、自分が楽しむために学び表現する音楽と、専門的に学ぶ対象としての音楽とに意識され始めた時期であり、そうした意識の変化は、葛藤や具体的な目標の設定などに現れている。

## (2) 日本での専門教育（音楽高校～音楽大学1年まで）

音楽高校へ進学すると、室内楽への興味が高まる。「自分にとっても合っていると思ったし、人と一緒に弾くことで自由になれる感覚があった」という、室内楽のピアノという居場所が音

楽をしているという実感と喜びを与え続けた。一方ソロでは、コンクールやオーディションに追われ、「演奏の場が常に評価の場であることが苦しかった」という。また「身体も手も大きくない」という身体的な限界を突きつけられた時期でもあり、ソロのレッスンに加えて積極的に他楽器の伴奏をしたことが、自分の特性に気づくきっかけとなり、「室内楽の場で大きな作品に出会って」いった。さらに、頻繁に参加した海外講習会では「素敵な音楽に触れるとか、音楽そのものへの興味だけでいい」時間があり「これが音楽だと思っていたし、これがなかったらやめていたかもしれない」と述べたように、Tにとって重要な時間と空間を提供していた。

Tは音楽高校時代を「隣の人が近すぎる環境」だったと述べ、競争や評価にさらされるソロ、音楽をする実感と喜びを得ていた室内楽、そして純粹に音楽や自分と向き合えた海外講習会という「3つの顔が自分にはあって、だから続けられた」と振り返った。精神的なバランスをとり、自分の中の音楽を守りながら悩める高校生時代を過ごした。卒業後は桐朋学園大学に進学したが、海外留学を決意し、1990年19歳の時に渡英する。

### (3) 留学体験

1990年の秋、ギルドホール音楽院の2年生に編入したTは、2002年の完全帰国までの12年間をイギリスで過ごした。この時期の教育的な要素としては、サロンコンサートとチェンバーミュージックの2つの経験が特に重要である。これらの経験によって獲得したスキルや揉みほぐされた音楽観は、現在に至るまでTの音楽活動に大きな影響を与えている。

まずサロンコンサートは、1992年ごろから頻繁に依頼がくるようになる。ピアノを囲んで聴衆と演奏者が同じフロアにいる、空間的な新しさだけでなく、「雰囲気はお客さんが醸し出してくれている、音楽を楽しもうという聴き手の存在を感じた」現場となり、「居心地のよい演奏現場に入れてもらった」と振り返った。サロンコンサートの経験により、Tは日本では感じていなかった表現する喜びを実感として蓄積していくことになる。

他方で自身の音楽を追求した場所として、デイビット・タケノを中心としたチェンバーミュージックを挙げた。これはデイビット・タケノ教授の自宅で定期的に行われていた即興や初見大会のような集まりで、多様な専攻、レベルの学生や演奏家が集まっていたという。

「ランチやディナーをご馳走になりながら、一日中初見をし倒す」遊び学ぶ場であり、短時間で一気に音楽を練り上げる、真剣でエネルギッシュな音楽家たちの姿を見たようだ。特

に、タケノ自身が「学生のためではなく、自分の楽しみのために開いていて、彼も常に本気だった」ことが衝撃であり、リアルタイムで進んでいく音楽に必死に応答しながら、生々しい音楽の有り様を学びとっていた。

留学時代のこの 2 つの経験から「音楽はこうでいいんだ」という解放を味わい、次第に「自分もこの空気感を再現する活動がしたい」という演奏者としての意識が芽生えていった。また「人との距離感があって、自分は自分と割り切っていたから劣等感は感じなかった」と日本との違いを述べつつも「常に自分は何なんだということを問われ続けていた」環境でもあり、音楽的なスキルを身につけること以上に演奏家としてのあり方を初めて考えた時期でもあった。

その後 1998 年から 2 年間パフォーマンスフェローとして同大学に勤務し、その一方で日本にも定期的に帰国し、リサイタルを行うなど演奏活動を開始した。

#### (4) 広がる演奏活動

1996 年の一時帰国中に三鷹で開催した初のリサイタルでは、当時としては珍しくトーク付きのコンサートを企画した。イギリスでのサロンコンサートの経験を軸に曲目解説を交えたり、聴覚障害者のためのボディーソニックを用いたり工夫を凝らしたコンサートであったが、当時の記者からは「そのようなコンサートは聴いたことがない、某有名なピアニスト 2 名も、集中が途切れて演奏の質が落ちると言っていた」とわざわざ連絡が来るほど、反発の反響があったという。初めての自主企画を経て「コンサートをするなら赤字は出さない、聴く人にとって行きたいと思うコンサートとは何かを考えた活動をしたい」という思いが明確になり、企画時の重要な観点となった。

1996 年以降、日本での演奏機会が増加する。そして 2000 年にハーモニカ奏者の伴奏として初めて（財）地域創造のアウトリーチを経験する。「本当に最初は、アウトリーチだということも特に説明されないまま、学校に連れて行かれ、共演者のやり方に巻き込まれながら気付いたら終わっていた」という最初のアウトリーチでは、児童と会話をしながらすすめたり、屋外に出かけて演奏したりと次々に遭遇する状況に戸惑うと同時に、「素直に楽しかった」と振り返る。2000 年を機にハーモニカ奏者とともにアウトリーチの現場に行くことが増えた T は、「すでにアウトリーチのような活動をしている人たちがいることを知った」と同時に、「色々振り返っていく中で、自分のやりたいことに近いと思うようになって、自



分もやらなくては」という意識へと変わっていった。オーディションをソロで受けることに迷いつつも 2001 年に応募し 2002、2003 年度の登録アーティストに選出される。この 2 年間は、ソロよりも他の楽器奏者とのアウトリーチを多く経験した。

数々の共演の機会を経て、2003 年度の最後の派遣先で、ソロでのアウトリーチの機会を得る。その一つが三鷹市芸術文化振興財団主催で 2004 年の 1 月に行われた事業であり、今まで温めていたアイデアや思いをつぎ込む現場となった。結果的にこの事業は、2015 年度現在まで続く T にとっても重要な実践現場のひとつとなっている。この事例については、第 3 章の事例分析で詳細に検討する。

2004 年からは、(財) 地域創造の OG アーティストとして活動に加え、全国各地の公共ホールから T 個人への依頼も増え始める。福岡県直方市〈ユメニティのうがた〉では同じクラスの児童を対象とした連続アウトリーチを行ったり、福島県いわき市の〈アリオス〉では、「マイベストシート」というアウトリーチの要素をコンサートに持ち込んだ企画を実施したりと、新しい試みに挑戦してきた。また、都内では世田谷文化財団や NPO 法人トリトンアーツネットワークとのコラボレーションにより音楽ワークショップを実施するなど、形態や手法も多様化していく。こうした様々な活動を経て、この時期に、ムソルグスキー作曲の《展覧会の絵》を題材とした多様なプログラム、モーツァルトの作品を題材に「ソナタ形式」や「変奏曲」を可視化するプログラム、さらに、ピアノの構造や特性を紐解く体験型の「ピアノの秘密」、パッヘルベルの《カノン》を用いたハンドベルの共演など、T の代表的なプログラムが次々に生まれた。

一方で 2010 年頃から、演奏家の育成事業に講師として関わる機会が増え始める。地域の演奏家を対象にアウトリーチを紹介し、実際にプログラムを作りながら考え方や方法を演奏家が学んでいく研修プログラムである。近年こうした地元のアーティストをホールが育成し、アウトリーチ事業を展開する事例は増え始めている。T は、こうした育成の現場で、人に伝えるという観点から、自身のアウトリーチの目的や経験を省察することとなる。自身の活動と同時に育成事業に携わったことで、アウトリーチという活動の意味や意義を、社会からの要請や文化芸術の動向に位置づけながら考える立場へとゆるやかにシフトしていったと思われる。

以上、ピアニスト T の今までの歩みを振り返ったことで、T の背景と音楽活動の諸相が明らかになった。中でもアウトリーチは、T の主軸とも言える活動であり、アウトリーチの実践が演奏家としての T の成長に深く関わっていることが示唆された。

## 2. アウトリーチ実践からの学び——Tによる自己分析と他者分析より——

ここからは、Tの音楽活動の中でもアウトリーチに焦点化し、経験が演奏家によってどのように意味づけされていくのか、また経験を通してどのような側面が変化していくのか、その諸相をTによる自己分析とTの実践に関わってきた方々による他者評価によって明らかにする。

具体的には、まず、Tへの聞き取り調査を実施し、アウトリーチに参加した動機、過去の実施体験、現在の活動を時系列に沿って振り返りながら、その過程での意識の変化やアウトリーチという活動の捉え方の変化を自己分析という形で聞き取った。(2012年6月、2014年11月、2015年6月の聞き取り調査)

以上の3回の聞き取り調査を通して、第一に、Tの意識がアウトリーチの実践を積む過程で変容していること、第二にそれらの変容にかかわった人々の存在が明らかになった。

このことから、次に筆者は、Tの変容を多角的に検証することを目的に、Tの実践に関与した人々への聞き取り調査を実施した。この聞き取り調査では、Tと出会った時期や当時の関係性に関する項目、関わったアウトリーチの事例を詳細に聞き取る項目、それぞれの立場から見たアウトリーチの特徴に関する項目、実感しているTの変容について問う項目を設定した。

聞き取り調査は、いずれも、方法的性格としては、半構造化インタビューと称されているものであるため、最小限の質問事項を骨格として、話の飛躍や停滞、後退も含みながら自由に語ることを重視した。語りの内容を受け止めながら、筆者が必要に応じて追加の質問を加えるという方法を採用した。聞き取り調査の全内容の詳細は巻末に付録として付した。筆者との対談形式で、1回1時間～2時間を目処に実施した。主な実施場所は、インタビューイの自宅、会議室、喫茶店などで、いずれも許可をとり、録音による記録を行なった。

分析過程は、まず録音記録の逐語おこしし、トランスクリプトを作成した。次に各演奏家のエピソードや語りの内容の区切りを基準に筆者による文節化を行い、それぞれの事例に題名を付け、解釈を施した。

Tの自己分析によって導き出された変容と、実践に関わった人々が捉えたTの変容を交差させて検討すると、アウトリーチの実践に対する意識、演奏家としての在り方にかかわる意識が4つの側面において変容していることが明らかになった。

以下に、明らかになった4つの観点について、インタビュー内容を引用しながら論じる。引用箇所はゴシック体で表記し、筆者による補足や省略箇所は()で表記した。下線は、筆者

によるもので、解釈の根拠となった部分に付与した。

### (1) 準備・実践・省察の循環

まず準備段階に関する自己分析では、アウトリーチの企画、準備段階の意識について語った。準備段階では、事前に集めた聴き転換する情報をもとに多様なアプローチを検討する。しかし、方法ありきのプログラム構成にならないよう、自身が用いる方法について以下のように述べている。

#### 【音楽を届けるための試行錯誤】

T: 本当は作品と演奏ですべてが伝われば、何もいらぬとは思っている。でもそんなに簡単なことではなし、聴く側の心と耳を開く準備もしたい。色々工夫して理想に近づいているんです。演奏以外のこともするという意味で、要は歌って踊れるアーティストでしょ？と言われたこともあった。でも大切なのは、なぜ工夫をしているのかということ。すべては演奏を届けるための方法であって、単に真似るだけではダメなんです。演奏がそうであるように、選ぶ言葉とかも含めて、すべては自分から出てきたものでなければならないと思います。

演奏家が挑戦し続けるのは、やはり「作品と演奏ですべてを伝えたい」という T の思いと同様の部分にあるだろう。しかし、アウトリーチでは必ずしも聴き手が音楽に興味を持っているとは限らない。よって、聴き手に寄り添ったり、異なる角度からアプローチをしたりと工夫が必要である。アウトリーチの方法を模索することは、より深い部分で音楽とのかかわりを促す仕掛けであって、音楽を演奏で表現することこそ重要であり、そこに力を注ぐことの重要性は変わらない。単に方法をクローズアップしたり真似たりするのではなく、演奏家の挑戦と試行錯誤の過程を経て生まれるという点が重要である。

一方、実践場面だけでは捉えきれない準備段階や振り返りの様子について、財団職員 I と Y は他の演奏家と比較して、次のように話した。

#### 【相手の立場に立った、情報収集とプログラミング】

I: 例えば何か新しい内容をやる時も何か資料があれば貸して欲しいとか、おっしゃるのは多分 T さん。事前の準備と振り返りというところを非常に大切にされている方ですね。

事前準備ですが、今はもうしてませんが、音楽室の下見をしていたんです。行って、場所の下見を

して。今はもう行ったことがない場所がないので、やってないのですが、先生にアポをとってやってみました。Tさんは、学校の先生に聞かれるんですね。それもTさんの特徴かなと思います。相手のことも知った上で、どうするかを考える。ただぼーんとしてただ演奏するとかではなくて、「元気な子が多いですか？」とか「どんなタイプの子が多いですか？」とか、「今何が好きですか」とか話しながら、プログラムを考えたりとか。事前準備をするというのが特徴かなと。だから6年生向けのプログラムはこういう風にしたいというのがあったりして、コミュニケーションを大切にすることを意識されていると思います。

2005年度の事業開始当初は、アウトリーチという言葉も普及しておらず、演奏家もスタッフも手探りであった。よって、市内の全小学校に赴いて説明をしたり、教師と話したりする中で、まず事業の内容や演奏家の思いを知ってもらうことが最重要事項であった。Tは出来合いのプログラムを持ち込むのではなく、普段児童を最も近くで見ている教師に、子どもたちの様子を聞き、聴き手を意識したプログラムを組み立てようとしている。こうした働きかけは、外に出て行って届けるというアウトリーチの目的が、形式ではなく、聴き手を念頭に置いた活動にあることを教師やスタッフに示す形になった。アウトリーチでは、体験する児童の数、実施場所、楽器の状態など、詳細な情報を交換することで、場を作っていく必要がある。

よって、準備段階では、相手からの情報を得るだけでなく、演奏家が自らの思いや構想を受け入れ側や、企画側に説明する必要性が同時に生まれる。このように、演奏家と受け入れ側、実施側が対話をすることによって、演奏家の中で、アウトリーチの内容がより具体的にイメージされるようになる。

入念な準備によって実施された実践を振り返ることもまた、演奏家に新しい気づきをもたらす。

#### 【事後の反省を次に生かす】

Y: 特にTさんに関しては三鷹のアウトリーチの記録録画を後日いらっしやって必ずご覧になるというのは、そこは大きいと思います。自分がいくらこう思いを話したとしても、客観的にどう見えているかというのとは何か記録や録音を見ないとわからないと思うのですが、Tさんの場合は後日必ず反省される。授業はどうだったか、子どもたちにとってどうだったか、先生にとってどうだったかということと併せて、自分にとってどうだったかということを大切にされていると思います。ちょっと裏の話になると思うのですが、Tさんに関しては、9人の演奏家の中で1番そこが、振り返るということを大切にされているアーテ

イストだと思います。コンサートの様子も含めて全部振り返る。それを次に生かすというところで、来年度はこうしていこうとかそこで、新たなアイデアが生まれたりとかあると思うんですね。そこを一番大切にされているアーティストです。

下線のように、実施後の徹底した振り返りを T の特徴として挙げた。活動の最中は目の前の事柄に集中していることが多く、客観的に視聴することで、見落としていた聴き手の反応や自身の言動の癖などに気付くこともある。自分のアウトリーチを見返すことは気恥ずかしい作業でもあるが、次の実践をより良くしようという意識の高さがうかがえる。

こうした準備・実践・省察の循環は、演奏家の「自分も成長したい」「学びたい」というモチベーションによって有機的なつながりをもつ。

T は、自身のアウトリーチ実践や、近年では育成活動に携わりながら、「アウトリーチ」を問い続けている。特に、日本に広く普及し多様な実践が展開されるようになった現在、自分の実践と他の実践を比較しながら、考えを巡らせている。

#### 【音楽とのかかわり方を問い続ける】

T: アウトリーチって言葉を的確に日本語にしたら何になるんだろう？私はそれを考えたくて。既存の言葉ではなく今までにない言葉を作って意味づけをしたい。そもそも音楽を聴くの「聴く」も他に言葉があるんじゃないかな。まだその言葉を思いついていないけれど、食べるように音楽を取り込む全身体験だとも思ったり、要は、「聴く」に到達するまでに色々仕掛けているの。アウトリーチは、それを感じる会みたいなのかも。とどのつまりは「聴く」ってことだったよ、ちゃんちゃん！みたいな。そういう帰結の仕方が出来たらいいと思うのね。しゃべっているとアイデア湧くけど、帰るとまた何だっけ？みたいになるんだけどね。

今まで「聴く」につながる様々なアプローチを試してきた T は、実践を振り返り、アウトリーチにおける音楽とのかかわり方を新たに意味づけ、言葉にしようとしている。簡単に答えの出る問いではない。しかしこの問いは、アウトリーチの現場で、多様な音楽経験の異なる聴衆を意識し、反応していく中で生まれたもので、新しいことを試したり表現の内容や方法を工夫したりと「音楽を再考する」原動力になっている。

このように、T による自己分析から、準備・実践・省察の循環は自身の実践を見直す観点としても機能していることがうかがえる。また財団職員 I と Y による他者分析では、T が実践の準備段階で情報収集を重視していること、そして実践を振り返る中で、修正点や新た

なアイデアを見出している点が明らかになった。

第1節において、若手の演奏家が、問題意識が芽生えても実践をどのように修正するか、その観点や方法がないと述べていたが、Tはこのサイクルの中で、実践を自己評価し、次の活動に生かすという有機的なつながりを見出しているのである。

## (2) 目的の明確化

アウトリーチを実施するにあたり、重要なことは演奏家が伝えたいことを自分自身の中で意識化しておくことである。漠然と曲を並べたり、解説を入れたりというように単に演奏家のやりたいことを並べるだけでは、有意義な時間を生み出すことはできない。アウトリーチの中で聴き手に何を伝えたいのか、受け取ってほしいかという演奏家の思いは、プログラムを形作っていくうえで重要な核の部分となる。Tは、実践を積み重ねることでアウトリーチの目的をより明確に意識するようになる。

### 【音楽の多様な魅力を伝える】

T: 自分にとって音楽がいろんなところで魅力的であることから始まっていて、①まず音楽(楽曲)と向き合っている自分ということ、これは個人的なものですね？この時間は自分にとって、かけがえのないもの。それを②聴き手と共有したいという思い、それもとても大切。だけどあと、音楽に深く携われてきたことっていうのは自分の中では共演なしには考えられない。小さい時にはピアノの先生と連弾が大好きだったし、伴奏も好き、③共演のなんとも言えない満足する感覚が絶対になくってはならないもので、それも音楽の魅力。だからそこも見せなくてはと思っている。

プログラムには必ず共演を入れてるけど、そこなんだよね。体を動かすとか気分転換とか結果的にはそういう機能を果たしているけど、自分の中ではそれを狙っているわけではなくて、自分が音楽は魅力的だと思う部分を子どもと共有できれば…。いろんな面にタッチできる内容であることを目指している。だから音をこう届けるということが演奏家としてやるべきことだと思うけど、それもしつつ、いろんな面にも触れることを常にしている。

Tは、音楽の多様な魅力を聴き手に伝え、共有することを目的に掲げている。Tが述べる音楽の魅力は大きく3つ(下線①②③)ある。つまり、音楽の個人的な側面、他者と共有できる側面、そして共に創る側面と整理することができる。自分自身が音楽を続ける中で感じ

できたこうした魅力をアウトリーチのプログラムに反映させるべく様々な工夫をしている。

Tはアウトリーチにおける演奏家の役割として、演奏をすることに加え、演奏家が聴き手をナビゲートしながら一緒に進んでいく必要性を強調した。音楽の多様な魅力を伝えるという大きな目標が明確になると、具体的にアウトリーチの内容を練る段階へ進み、聴き手を意識した試行錯誤が始まるのである。

#### 【子どもの興味を刺激する仕掛けづくり】

T: このコーナー(楽器紹介)について目指していることは完全に可視化ですね。見えない音(の振動)、見えない部品、内部を色々なものを使いながら、触感を使ったりしながら、楽器の性能をなるべく可視化するようにしました。

子どもの何かのチャンネルに引っかかってほしい。45分間全部じゃなくてもいいから、誰かはピアノの部品、誰かはくるみ割り人形の曲でもいい、共演でもいい。だから「今日自分はこれが1番楽しかった」というものがあればいいということで、そういうことを撒き散らしておきたい。

Tは楽器紹介で振動や内部構造を見せるために道具を用いて実験を行うが、子どもの興味を刺激するアプローチとして積極的に取り入れている。児童が、45分間集中力を保って能動的にかかわってくれることは望ましいが、興味関心には個人差があるため、Tのアウトリーチでは、聴く際の道標を提示する。その際に、「音楽はこう聴くべきだ」という限定をかけるのではなく、あくまでも自由に楽しむことを前提とした働きかけを工夫する必要がある。

アウトリーチは、聴き手にとって楽しい時間と言うだけでなく、演奏家にとっても常に新鮮な気持ちで取り組めるプログラムであることが重要だ。

#### 【自分も楽しめるプログラムであること】

T: 基本的には自分が面白いと思っていることしかやってないと思う。ネタをよく変えますねとか、よく変えることができますねと言われるけど、自分が飽きてきちゃって、次はこの曲が弾きたいと思うのと同じ感覚。だから次のものをやらなければという感覚はあまりないかな。まあ。カノンに関しては、みんなで一体感を持てるものを持って探してたけど、でも本当に飽きたらやめると思う。

アウトリーチの目的が明確であれば、迷走することなくプログラムを変えたり新たな方

法を試したりすることも可能になる。実践を重ねると、聴き手からの反応が良いプログラムが見え始め、それを持って回る演奏家も多い中で、Tは常に自分自身が新鮮であるために更新していくと述べている。最も弾きたい曲、真剣に取り組んでいる曲など、演奏家自身が今まさに音楽と向き合っている姿を見せることが重要である。

Tは、実践を重ねることで、アウトリーチで伝えたいことがより明確に具体的になっていった。そしてその目的を核として、聴き手の立場に立ったプログラムや働きかけを工夫し始めている。また、単に出来上がったプログラムを何度も繰り返すのではなく、等身大の今の自分を表現できるプログラムに更新している。

### (3) 新たな気づき

アウトリーチには、演奏家、聴き手・共演者・スタッフなど様々な立場の人々が介在して場を作る、いわば共同作業である。Tはその過程で、自分のパフォーマンスを見直したり新しいアイデアを得たりと刺激を受けてきた。Tは実践にかかわった人々との交流を通して得た学びについて以下のように自己分析をしている。

まず、アウトリーチの特徴として、聴き手との距離が近いということが挙げられる。近距離では、表情や息遣い、雰囲気など、聴き手と演奏家の双方が、多様な情報を受け取りあっている。そうしたかかわりの中で、演奏家は言葉ではないノンバーバルなコミュニケーションの力を再確認している。

#### 【近い距離ならではの気づき】

T: 相手に見せること。そしたら、私が「この部分を見て」などと言わなくても、距離を近くすればいろんなことが必然的に見えてきますから、自分でどんどん発見していけますよね。だから、そこを見せる勇気をもつことは自分の中で超えなければいけない壁だと思います。

(中略)

演奏家にとっても聴き手にとっても、近いと自ずと見えてくるものがたくさんある。

近い距離ということは、日頃は見えない部分を見られることでもある。それによって、言葉を介さずに、表情や振る舞い、呼吸から相手の心境や音楽の変化を感じ取ることも可能である。



Tがこのことを痛感したエピソードとして、不安だった曲を演奏した後、ある児童が「これはとっても怖い曲だね」と呟いた場面を挙げ、近距離であるが故に、言葉にならない内面の変化までも伝わると述べた。

ノンバーバルなコミュニケーションが可能な距離には限界があり、アウトリーチではこの言葉を介さない関わりが適度に可能であるが、この距離を上手く活用し、聴き手との深いかかわりを築くには、多くの経験と演奏家の対応力が必要となる。言葉ではなく、音や雰囲気などで伝わる距離感への気づきという点で重要な発言である。

こうした聴き手とのかかわりを通して、次第にTの意識が変化していく。

具体的な意識の変化は、選曲の基準にも表れている。以前のTは、「子どもにはこういう傾向の曲、長い曲は適さない」といったような固定観念で聴き手を判断し、曲の内容や時間を選定していた。しかし、演奏家自身が届けたい曲、魅力を感じている曲であれば、たとえ、難解な作品、長い作品であっても、提示の仕方次第で聴き手に伝わるのではないか、という考え方へ意識が変化している。

#### 【子どもの聴く力への気づき】

T: 子どもが身近に感じるような曲、例えば、モーツァルトの《キラキラ星変奏曲》などは入れたいとは思っています。子どもがまず壁無く入っていける、知っているというような。でも、私はそこからどんどん先に行きたいの。音を聴くということにまず慣れてもらったら、その音が表しているものをどんどん提示していきたいし、それを感じ取ってほしいから、どんな曲でもそれを感じられるような手法を使っていくようにします。聴かせる曲に制限はないと思っています私は。人によっては、アウトリーチではこんな曲、コンサートではまったく別の曲ときっちり分ける人もいますが、私は今自分が本当に弾きたい曲、聴いてほしい曲を弾いていて、それには自分が魅力に感じるものがそこにあるから弾いているわけだから、その魅力を子どもに伝える方法を自分が本気で開発すれば、どんな曲でも子どもは受け取れると思うんです。

下線部の「どんな曲でも子どもは受け取れると思う」という発言からも明らかなように、子どもに対して提示する作品に制限はない、と考えるようになっている。重要なことは、演奏家側が、あらかじめ提供する楽曲を分析したり、提示する方法を工夫したりと伝える努力をすることである。実践を通して、Tの中に、方法やノウハウが蓄積されるだけでなく、

伝えたい曲を本気で伝えようと努力を続ければ、子どもたちが受け取ってくれる、という聴き手の聴く力や感受性を信頼する意識が芽生えていったと考えられる。

以上の2例は、Tが聴き手とのかかわりを通して得た新たな気づきを示したが、実践にかかわってきた共演者からもTは様々なことを学びとっている。

#### 【自己を対象化し比較して捉え直す】

T: 私も他の楽器と比較することができたから、変わったのかもしれない。それまでピアノを弾くことが当たり前で、音が出るのが当たり前で、ピアノの響板がどこにあるかも、音の出る仕組みもさして興味はなかった。でも、一歩外に出て、他の楽器と比較しながら見ていると、歌の人は本当に体しか使っていないとか、ピアノは本当にこんな大きい媒体を使っていて、とても抽象的になっているじゃない。とか、自分にとって比較する対象があったから自分の特性、楽器の特性、特徴、メロディー楽器の人にはできないことって何だろう？と考えることができたのだと思う。

Tは、今までに弦楽器や打楽器、声楽など様々な演奏家とともにアウトリーチを行ったり、コンテンポラリーダンスとコラボレーションをしたりするなど、比較的共演経験の多い演奏家である。2人以上のアウトリーチでは、終始1人で進行するソロとは異なり、共演者が話している場面では、演奏家や聴き手の様子を客観的に観察することができる。Tはこうした機会に、自分を省察することができたと述べた。例えば、声楽家との身体的な違いは何か、ピアノという楽器の特徴は何かといった自分の楽器の特性について、また楽器紹介の方法について、考える機会となった。

異なる楽器奏者のアウトリーチを見て、比較することで、新しい興味が生まれ、知りたいという欲求に結びついている。共演者とのかかわりによって自身を対象化し比較して捉え直すという意味で、学びにつながったのである。

アウトリーチにおいて、コーディネーターとのかかわりの中でも、学び合いが起きている。

#### 【共に育つ】

T: こんなことを言うのはおこがましいけど、コーディネーターも一緒に育ってきたところはある。いろんなことをコーディネーターの方と考えたし。だからコーディネーターもそこで創作活動の一端を担っていたわけだから、コーディネーターとかアーティストとかじゃないよね。ひとつの現場を作るというか。みんな模索してい

たし、こういう感じ(アウトリーチ)の現場ってなかったから、それぞれの現場でみんながやってたよね。(中略)いろいろいた。作り込むタイプ、スパンと決めるタイプ、あとは後押ししてくれるタイプとか、とりあえずアイデアをたくさん言う人、全体の筋を通してくれる人とか。一緒に面白いことをやってくれる人とかね。

Tがアウトリーチに関わるようになった2001年2002年頃は、アウトリーチの事例もまだ少なくコーディネーターも演奏家もホールの職員も誰もが手探り状態であった。Tの発言にもあるように、アイデアを出し合いながら議論を重ねてひとつの実践を作る過程では、誰かが決めたり教えたりする関係性ではなく共に考えて生み出していくチームのような関係性があった。ダンスや演劇、オペラなどあらゆる専門分野を持つコーディネーターらと試行錯誤を重ねる中で多様なアプローチに挑戦したり自分のやりたいことを説明したりと自分のミッション、自分の方法を確立していった。ここで獲得した人脈やアイデアは今でもTの実践を支えていることから、アウトリーチをつくるという同じ目標に向かってお互いに影響を与え合いながら過ごした時間は、Tの演奏家としての成長過程にとって蓄える期間になったと言える。

演奏家として経験を積むと、次第に意見をしてくれる人物が減ってくる。長年続けてきたやり方に対する批判や疑問は、耳が痛い一方で、変わることでできるチャンスでもある。

#### 【異なるスタイルとの衝突】

T: アウトリーチでも(作品は)すべて弾きたいけど、全部は時間的に弾けないじゃない。だからちよこっと弾いていた。そしたらHさんに最初に見てもらった時に、もっとガーンとした演奏が少ないと言われたの。自分としては、え?という感じで、そうでもないのにつて。そのことでけっこう話をしていたの。Hさんは(財)地域創造とは別に独自でアーティストを使ってアウトリーチをしたの。どちらかというとなりに演奏でガーンと持って行くスタイル。そこをメインにやってくスタイルで、私はどちらかというと解して解しているんなパーツを見せて、で全部聴きたかったら本公演に来てねという流れで。だから抜粋でやったり一部をちよこっとやったりすることに何の疑問も感じなかったんだけど、そこを指摘されて、それからもう一度自分を見直すようになったの。そこで、自分の中の比重を変えていこうかなと思って、今はこういう流れ(演奏をメインに据えるスタイル)になってきてます。

Tは(財)地域創造の事業からアウトリーチ活動をスタートさせた経緯もあり、4回のアウトリーチと1回の本公演という形式の中でのアウトリーチ実践が多い。プログラムに作

品の抜粋や小品が多い背景には、アウトリーチを本公演の助走として捉えていた側面がある。この考え方に意を唱えたのが、当時の事業担当者 H であった。T の演奏をもっと重視したプログラムの提案は、今まで同じスタイルで活動してきた T にとっては新しい視点であり、その後多くの議論を経て比重を変える決断に至っている。

アウトリーチにおける人との関わりは、T にとって、アイデアを蓄積するだけでなく、自分のやり方を見直したり方向転換をしたりする機会でもあった。

アウトリーチで自身が学んできたことを後進に伝えるべく、T は若手の演奏家を全面的に支援してきた。

#### 【共演による学び合い】

T: 最近では、新潟で育てたVちゃんと共演したの。研修で伝えられる事もあるけど共演して伝えられることはあるよね。共演できたというのはよかったなと思います。結局、私も音楽をしている中でたくさんのかんことを教わったので。

筆者はこの研修会に同行していたが、研修において T は、単にアウトリーチのプログラムを作るのではなく、演奏家の音楽経験や音楽に対する思いに根差したプログラムを見つけていくことを重視していた。V の場合も、音楽経験や今までの歩みを半ばカウンセリングのように傾聴し、やりたいこと、伝えたい作品を炙り出す作業に多くの時間を費やした。通常のアウトリーチ研修では、プログラムを組み立てることと、ラン・スルーに対してアドバイスをすることが主な内容で、言葉で指摘したり説明をしたりして理解してもらうことが多い。しかし、今回のように V の例では、研修後にピアニストとヴァイオリニストと言う形で、一緒にアウトリーチを行っている。このように共演したことは、言葉では伝えられない間や雰囲気や体現するという意味で、有意義な時間であった。

T はコーディネーターを務める際にも、研修の講師を務める際にも、根本的な思考の土台は演奏家という意識にある。よって、自身が音楽の空間で学んできたように、アウトリーチの指導においても、研修だけではなく、音楽を介して伝えていく重要性を再確認している。

#### (4) 演奏家観の再考

アウトリーチは、マスを対象としたコンサートとは異なるコミュニケーションが生まれる空間である。こうした演奏家と聴き手のかかわりを目の当たりにし、演奏家だけでなく周囲の人々も「演奏家」の固定観念を塗り替え、演奏家の存在や役割について考え始める。

まず、プロデューサーKは、アウトリーチを演奏活動のひとつと位置づけるTの活動を次のように捉えている。

##### 【演奏家にとってのキャリア教育】

K: アーティストのある生き方のモデル。昔からあるモデルってあるじゃない。その生き方のモデルをアウトリーチはかなり否定しているので、昔の成功モデルをね、そういう生き方じゃなくてもいいのでは？というのもあるし、それから、アーティストの社会的な存在意義も昔と今では変わってきているわけで、そういう意味で新しい生き方のモデルみたいな感覚がある。Tさんに対して。そういう意味では、一緒に作ってきた。

プロデューサーという立場から、演奏家の生き方について言及している。第1章で指摘したように演奏家の「成功」が多様化した現在、Tのようにアウトリーチを中核に据えた演奏活動もまたひとつのケースである。1990年代後半にアウトリーチを導入してから、公共ホールを活性化する戦略としてアウトリーチを用いてきたKにとって、Tのアウトリーチ実践は、演奏家のキャリアを考えるうえで興味深い事例となっている。

Kは、その後アウトリーチを依頼するだけでなく、コーディネーターや育成事業など、新しい体験をTに提示するようになる。それはピアニストTの力量を試すことでもあり、同時に、Tの実践例をひとつのモデルとして、蓄積した方法論を一般化し、演奏家が活躍するフィールドを広げていくというねらいも含まれていた。

##### 【新しい演奏家の役割をひらく】

K: まず彼女が経験したことによって「演奏家もちゃんとやればこういうことまでできる」という。それは彼女だからできるというだけでなく、彼女ができるなら他の演奏家の〇〇もできるかも！っていうね。(中略)地域創造のフォーラムでは、コーディネーターにアーティストを入れることもしてますね。だからTさんにはある意味リードオフな役割を果たしてもらっているなという感じです。本人がどう思っているかわからないけど。(中略)新しいアーティストのあり方、役割をいろいろな意味でリードしている。ただや

っているというのではなくてね。そういう付き合い方を僕はしています。

T の事例が具体的な取り組みとなって組織に反映されている。アウトリーチにかかわった演奏家たちの資質や能力を、実践の場に留め置くだけでなく、演奏家の育成やアウトリーチのプロデュースという新しいフィールドで発揮できるように環境を整えていくこともまたプロデューサーの役割である。こうした演奏家の捉え方の変化は、結果的に社会における演奏家の在り方や役割を拡張することにつながっていくひとつの動きとして重要である。

そして、演奏家にとってアウトリーチは、演奏家としての在り方を再確認したり、音楽を伝えるアイデアの引き出しを増やしたりする、表現者としての成長につながる経験でもある。

聴き手が目の前にいるアウトリーチは、演奏家にとっても生の音を介した、聴き手との真剣勝負である。もしも、この1回の経験によって音楽は面白くないと思えば、子どものその後の音楽とのかかわりの芽を摘むことになりかねない。生の音楽を届けることへの責任と意義を繰り返し考え続ける必要がある。

#### 【固定観念の解消】

T: 最初の頃は、向き合うところと伝えるところがなんかやっぱり、別物という感覚でした。自分が音楽と向き合っている部分はかなり崇高なところだと思っていて、そこの中のわかってもらえる部分をどう伝えるか、そういう意味で別物。

最初は内容の中で乖離はあったけど、演奏する場所に置いての区別はない、ないように活動してきた。結果、本当に向き合っている自分、極める自分と伝える自分と言ってるんだけど、そこがアウトリーチや公演、研修もそうだけど、自分が意識的に乖離していたものが合わさっていく、ステップだったような気がする。自分も伝える手段を制限しなくなったと思うんですよ。たとえば9分の曲を聴くとか。極める自分と伝える自分を合致させていくプロセスというのが毎回の本番だったということだったと思います。

Tによれば、初期の頃は、音楽と向き合う個人的な側面、所謂「演奏家」という部分と、新しい活動に挑戦する部分と間に「別物という感覚」という隔たりがあった。そして、その中でも共有できると判断した部分を、噛み砕いて提示するという傾向が強かったのに対し、「演奏する場所においての区別はない」という姿勢を貫いて実践を重ねた結果、「意識的に

乖離していた部分が合わさっていくステップだった」と述べている。

Tの中には、聴き手に対する固定観念が存在していたと考えられる。例えば、子どもに提示する曲は5分までというように、聴き手の音楽とのかかわりを非常に狭い視点で捉えていた。しかし、実践を重ねることで、その反応や音楽を豊かに味わう聴き手の姿を目の当たりにし、次第にその固定観念が解消され、働きかけと姿勢が変化したと思われる。

直接的な聴き手との出会いやスタッフとのチームワーク、そして若手演奏家へ伝えるために整理をするといった、アウトリーチに関わる様々な経験を経て、「極める自分と伝える自分を合致させていった」だけでなく、Tが自己を外に開いていくプロセスであったと考えることもできる。

#### 【挑戦の場としてのアウトリーチ】

T: 私の学びの機会はアウトリーチです。そこで新しいことをやっているから自分は新しいことに挑戦できて、もしそのチャレンジをし続けなかったら、いつか自分は出来上がった昔のものをただひたすらにやり続けることになる。ある意味、それが一番安心でもある。なぜなら、成功することがわかっている、確立した手法だからね。だけど、それでは学びにはならないから。私ね自分では勉強嫌いだと思っていたの。でも学び好きなのかもしれない。

Tはひとつひとつの体験を自己の内面で捉え直し、挑戦を続けてきた。そして経験を積む中で、アウトリーチという活動自体が、演奏家として音楽をどのように伝えるのか、聴き手と音楽をどのように結びつけるかという、演奏家としての表現を追求する場になっていった。下線部のように、Tはアウトリーチを自身の学びの場と位置づけ、その経験を通して学び続けよう、変わっていこうとしている。このように、様々な出来事や、人とのかかわりが内包されたアウトリーチの場は、自分自身を更新していくきっかけとなり得る。Tにとってアウトリーチは、新しい学びもたらず場として機能していることは明らかである。そして、Tの学びたいという欲求が、経験同士を有機的に繋ぎ、次の実践の原動力になっている。

以上、Tによる自己分析と、実践に関わった人々による他者分析から、アウトリーチの「経験」を通して、4つの側面において、Tの意識が変容していることが明らかになった。

### 第3節 変わらぬ実践の理念と音楽との関わり方の変容

ピアニスト T の今までの歩みを振り返り、ライフストーリーとして再構成したことで、T の実践の根底にある変わらぬ理念と、音楽とのかかわり方の変容が明らかになった。

T の音楽活動の根底には常に「音楽と共にある心地よい空間」とは「人と人との間に音楽がある状態、それを感じられる状態」であるという変わらぬ理念がある。T が心地よいと感じる場や関係性には、「共演」と「共有」が深くかかわっていることが様々な出来事から見て取れる。幼少期の連弾や、室内楽に喜びを見出した高校時代、留学期のチェンバーミュージックを遊び学んだ場、そしてサロンコンサートというスタイルも然り、こうした「人と人との間に音楽がある状態、それを感じられる」状態を T は理想の空間とし、そうした空間に居たい、生み出したいと考えている。初めは、こうした空間にいる自分自身に、ある種の満足感を見出していたが、次第に作り出す欲求へと変化していく。「音楽と共にある心地よい空間」を模索する、創出することは、活動の構想や実践の原点となっており、アウトリーチにおいても T の実践は、具体的なアイデアや方策を以て理想的な空間をその場に作り上げようとする挑戦と捉えることができる。

次に、音楽とのかかわり方は、「自分が楽しむ音楽」から、「聴き手を意識した表現活動」という意識の変容と捉えることができる。この変容を促した出来事としてアウトリーチは重要な意味を持つ。筆者は、T による自己分析と他者分析から、①準備・実践・省察の循環、②目的の明確化、③新たな気づき、④演奏家観の再考、の4つの観点においてアウトリーチが T にとっての学びの機会となったことを導き出した。

①準備・実践・省察の循環は、演奏家が企画・実施のすべての工程に介在するアウトリーチ特有の学びである。自身の実践を組み立てて、その手ごたえや聴き手の反応を自己評価していくこのサイクルを繰り返すことで、アウトリーチという活動の位置づけや②目的の明確化など、演奏家自身の意識の変化へとつながっていく。

さらに、アウトリーチでは、様々な人たちと近い距離でやりとりをする場である。よって、活動プロセスの各所で「かかわり」が意識され、演奏家に③新たな気づきをもたらした。時には自身のやり方を見直したり、相手の思いとすり合わせたりする作業も必要不可欠となるこうした経験は、T にとって、④演奏家観の再考を促す機会としても機能し、「ピアニストとしての T」自身が、その思考や態度においてより柔軟になっていく様子が捉えられた。

そして現在、若手の育成という形で経験を伝える局面においては、自分の経験を対象化して捉え直すと同時に、演奏家にとってアウトリーチがどのような場となり得るか、という視



点に立って自身の実践を見返す姿が捉えられた。このように演奏家としての段階を踏みながら、またその過程で出会った人々から影響を受けながら、実践を積み、その都度省察することを繰り返してきた。

以上のようにアウトリーチの実践を積み重ねることは、現在も T にとって、理想とする音楽空間の探索であるとともに、自身をブラッシュアップさせる学びの場として機能しているといえる。

### 第3章 事例分析に見る演奏家の変容過程

第2章では、アウトリーチにかかわる演奏家に焦点をあて、演奏家の内面的な変容に迫った。特に、若手の演奏家への聞き取り調査から、アウトリーチに携わることで、実践における手法的な側面や演奏家としての思考や振る舞いなど、意識的な側面において、多くの課題や葛藤と対峙し、それらを克服しながら実践を積み重ねることがうかがえた。またピアニスト T とその実践にかかわった人々への聞き取り調査では、T の演奏家観の形成にアウトリーチという経験が影響を与えてきたこと、そして T にとってアウトリーチが、意識の変容にかかわる学びの場として機能していることが明らかになった。

本章では、ピアニスト T の実践に焦点をあて、10年にわたる事例の分析を通して、アウトリーチの実践を構成する要素がどのように変容するのか、その諸相を明らかにする。

具体的には、アウトリーチの内容や構成、聴き手とのかかわり、課題克服の過程などについて10年の実践を比較検討しながら考察する。

#### 第1節 三鷹市芸術文化振興財団「小学校訪問演奏」の概要

T は平成14年から現在に至るまで、全国各地で数多くのアウトリーチを行っている。筆者は、平成14年から平成26年までのアウトリーチの事例で、且つ映像記録が残っている事例をサンプリングし、それらの内容とTの活動の中での位置づけを検討した。本研究は、アウトリーチにかかわった演奏家とその実践や省察の過程で変容する姿を捉えるものであるため、長期にわたる記録が必要不可欠である。また、その分析過程では筆者が直接参与観察を行っていない事例も対象になるため、当時の様子を知る関係者が複数存在することが重要な条件となる。

以上の条件を満たし、かつTにとっても重要な位置づけであることを鑑み、本研究では、三鷹市芸術文化振興財団で平成17年度から継続して実施されている『小学校訪問演奏』を事例として取り上げることとした。同事業は、平成15年度に(財)地域創造の公共ホール音楽活性化事業の助成に端を発している。当時登録アーティストであったTによるアウトリーチを経験したことで、自主事業として実施することを決めたという経緯があり、Tとかわりも深い現場である。

## 1. 事業開始の経緯

三鷹市芸術文化振興財団の「小学校訪問演奏」は、平成 17 年度より同財団の自主事業としてスタートし、平成 27 年度で 11 年目を迎えた。平成 21 年度からは、その活動が評価され教育委員会の事業として予算が組まれ、三鷹市の公立小学校 15 校すべてに生の音楽を届ける重要な事業として取り組まれ続けてきた。

同財団がこの事業を開始したきっかけとしては、平成 15 年度に実施した（財）地域創造の公共ホール音楽活性化事業（以降おんかつと称す）での体験が深くかかわっている。三鷹市芸術文化振興財団で行われたおんかつでは、ホールでの公演に加えて地域のコミュニティセンター、幼稚園、小学校でアウトリーチが行われた。アーティストは当時（財）地域創造時代の登録アーティストであったピアニストの T が派遣された。地元のアーティストということから「ようこそ先輩」をコンセプトに実施した。訪問先の中でも特に、小学校でのアウトリーチが財団職員の印象に残ったという。給食交流終了後に児童から「自分たちが音楽会で演奏した曲を T に聴いてもらいたい」という声が自発的に上がった。担任も音楽の教師も予定外の行動に困惑したが、児童の意思を尊重し、急遽隣のクラスも一緒に T への返礼演奏が行われた。児童、演奏家、そして財団職員にとっても大きな感動体験であり、この出来事が契機となって同財団は自主事業として「訪問演奏」を企画実行する方向へと舵を切った。

平成 16 年度を 1 年の準備期間と設定し、学校への説明や派遣演奏家の選定など実施に向けた整備を行った。本事業の概要は以下の表 1 の通りである。

事業名	教育普及事業「三鷹市内小学校全校訪問演奏」
対象	三鷹市の小学校全 15 校
対象学年	第 4 学年～第 6 学年
派遣アーティスト	4 組 8 名 楽器：ピアノ 2 名（内 1 名が T） ヴァイオリン 1 名、チェロ 1 名、木管五重奏 5 名
派遣までの流れ	3 月 各アーティストの日通を財団が把握 4 月 第 1 週の校長会、音楽部会にて日程希望調査票を配布 5 月 連休中に日程調整を行う 各学校に通知 9 月以降 順次実施

【表 1】三鷹市芸術文化財団「小学校全校訪問演奏」概要 小井塚（2015）

現在三鷹市の小学校では、市の予算で実施していた芸術鑑賞教室が廃止され、児童が生の音楽に触れる機会としては、この「学校訪問演奏」が唯一の機会となっている。よって訪問するという形態だけではなく、その内容も含め、教育委員会の事業として行う責任が高まっている。

## 2. 活動状況

平成 26 年度までの事業報告書を概観すると、今までのべ 12000 人を超える児童に音楽を提供してきた。現在はこの事業の認知度も高まり、学校現場の受け入れ体制も整っている。しかし、事業開始当初は、財団が学校に介入することへの抵抗や、内容への理解も不十分で財団や演奏家と学校現場の足並みが揃わない現場もあったという。財団による粘り強い説明と毎年実施されるアウトリーチの内容を体験することを経て、次第に現場の教師が演奏のファンになるなど、訪問を待ち望む雰囲気生まれた。現在では、学校の年間行事に組み込まれ、調律の時期や財団とのやり取りなど事務的な部分でも連携が図られている。

また同事業の登録演奏家たちも、三鷹市内外で積極的に演奏活動やアウトリーチ活動を展開し、蓄積した経験を往還する形で個々の活動をブラッシュアップしている。

## 3. 評価と課題

本事業の評価は、訪問先の学校（全 15 校）の教師へのアンケートと財団による事業報告書の作成、そして、財団の理事会、評議会でやっている。学校現場で実施するアンケートでは、プログラムに関する感想や依頼などが記され、すべて演奏家にフィードバックされる。プログラムの選曲の意図が伝わっていたか、方法が適切であったかなど、提供者と受け手の意識の一致やズレが明らかになり、演奏家も実践を振り返るひとつの指標としている。評議委員会では、この事業が地域に密着した自主事業であるとして一定の評価を得ており、教育委員会直属の事業となったことから見ても、教育的、文化的側面からの期待が大きい事業である。

平成 26 年度には 10 年目を迎えたが、アウトリーチの楽器体験をきっかけに、チェロに興味をもった児童が、ジュニアオーケストラに入団する例や、小学生のころアウトリーチを体験した児童が母親となって財団主催のコンサートに子どもを連れてくる例などが報告さ

れている。事業担当者は、「大きな効果とは言えないまでも、事業を継続していく意義と責任を感じる」と述べた。

さらに、訪問する演奏家たちの変化について「10年間を通じてこれを自分のライフワークだと思って、他の地域でもアウトリーチ活動をされている演奏家が多い」と述べ、三鷹市の事業をきっかけに、文化庁の助成事業に携わる、子ども向けのコンサートを企画するなど、次世代につなげていく活動が広がっていている状況を評価した。同時に、継続する中で、関わる演奏家にとっても、「演奏してただ聴いてもらうだけでなく、自分も成長する」場となっていることにも触れた。

人口が増加しつつある三鷹市において、今後は小学校に限らず、幼児教育や福祉分野への拡大、また内容面の更なる充実など新しいステージに向け、演奏家と財団が協働して、より充実した文化的機会の提供が求められている。

## 第2節 映像分析

### 1. 分析の概要

#### (1) 分析対象となった事例

本研究では、以上で示した「小学校全校訪問演奏」の中でも平成17年度～平成24年度までにピアニスト T が訪問した8事例の映像記録を分析の対象として取り上げる。

また、第2章の第2節において、平成27年度の大幅なプログラム変更が明らかとなった。しかし三鷹市芸術文化財団では、本年度の事業が平成27年の9月から開始されるため、参与観察が不可能であった。よって、関東圏内で先駆けて実施された千葉県浦安市でのアウトリーチをこの8事例に加え、比較検討することとする。

各事例の詳細は以下に示した。

【三鷹市訪問演奏 事例の概要】

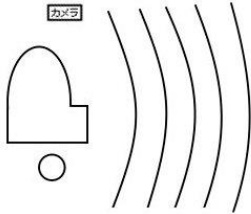
平成 17 年度

開催データ	平成17年7月6日 N小学校		
	対象：6年生45名 ※3クラスを2つに分離		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間(分)	内容
	鑑賞①	1'00"	エルガー《愛のあいさつ》
	自己紹介	2'00"	
	まとめ	5'00"	作品紹介
			作曲者の紹介
	楽器紹介	12'00"	ピアノの秘密
			部品の数
			ハンマーの素材説明
			響板の役割
	鑑賞②	1'30"	リムスキー=コルサコフ《熊蜂の飛行》
	導入	6'00"	「卒業」テーマに夢アンケートを紹介
鑑賞③	7'30"	ベートーヴェン	
		ソナタ14番《月光》第3楽章	
まとめ	1'00"	選曲の意図や演奏家の思いを述べる	
共演	6'30"	モーツァルト《トルコ行進曲》	
		児童は手拍子で演奏に参加	

平成 18 年度

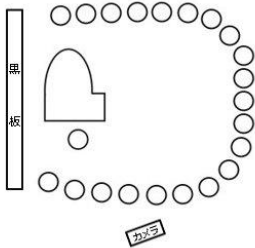
開催データ	平成18年10月20日 K小学校		 <p>黑板</p>
	対象：6年生33名		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間	内容
	鑑賞①	2'00"	ショパン：《子犬のワルツ》
	自己紹介	1'00"	
	まとめ	2'00"	作品紹介とワルツについて紹介
	導入	3'00"	作品紹介・物語の紹介
	鑑賞②	4'00"	チャイコフスキー《花のワルツ》
	まとめ	1'30"	子犬のワルツとの違いについて
	楽器紹介	16'00"	ピアノの秘密
			部品数
			ハンマーの素材
			響板の役割
	鑑賞③	2'00"	チャイコフスキー《行進曲》
	まとめ	0'30"	2拍子について説明
	共演	6'00"	モーツァルト：《トルコ行進曲》
			児童は手拍子で演奏に参加
導入	6'00"	児童に実施した「夢アンケート」を紹介	
鑑賞④	4'00"	ドビュッシー：ベルガマスク組曲より《月の光》	

平成 19 年度

開催データ	平成19年11月21日 K小学校		
	対象：6年生94名 ※3クラスを合同		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間(分)	内容
	自己紹介	1'00"	
	導入	1'00"	作品紹介・物語の紹介
	鑑賞①	2'00"	チャイコフスキー：「くるみ割り人形」より 《行進曲》
	まとめ	0'30"	オーケストラ版もあることを紹介
	楽器紹介	22'00"	ピアノの秘密
			※3クラス合同のためかなりの時間を要した
			鍵盤の部品
			弦の役割、ペダルの紹介
			響板の役割
			これを2回実施
導入	8'00"	「卒業」をテーマに「夢アンケート」を紹介 卒業のプレゼントとして曲を演奏する	
鑑賞②	6'00"	音楽絵本『スイミー』の読み聞かせと鑑賞 ドビュッシーベルガマスク組曲より《前奏曲》	
共演	3'30"	モーツァルト：トルコ行進曲 児童はボディパーカッションで参加	



平成 20 年度

開催データ	平成20年12月5日 N小学校		
	対象：6年生38名		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間(分)	内容
	導入	1'00"	作品紹介
	鑑賞①	2'30"	ムソルグスキー：「展覧会の絵」より 《プロムナード》を歩きながら鑑賞
	まとめ	1'00"	ムソルグスキーと画家とのエピソード紹介
	導入	1'30"	作品紹介と物語の紹介
	鑑賞②	2'00"	チャイコフスキー《くるみ割り人形》より 行進曲
	まとめ	0'30"	
	楽器紹介	14'00"	楽器紹介
			部品の数
			ハンマー、ペダル、弦の役割
			響板の威力
	導入	1'30"	絵の説明と擬音語を考える課題を提示
	鑑賞③	3'30"	ムソルグスキー：「展覧会の絵」より 《パーバヤガー》
	まとめ	1'00"	児童からの感想を聞く
共演	12'00"	パッヘルベル 《カノン》	
		児童がハンドベルで参加	

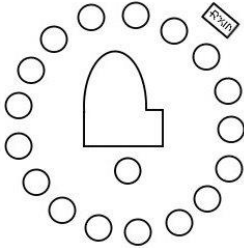
平成 21 年度

開催データ	平成21年12月18日 H小学校		 黒板
	対象：6年生28名		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間(分)	内容
	鑑賞①	2'00"	木下牧子編曲《きらきらぼし》
	まとめ	2'00"	クラシック音楽の説明
	楽器紹介	20'00"	ピアノの秘密
			アクションモデルで内部構造の説明
			ハンマーの素材のクイズ
			響板の効果と威力を体験
	導入	3'30"	パガニーニとの関係を説明 超絶技巧の箇所をピアノで弾きながら紹介
	鑑賞②	5'00"	リスト《カンパネラ》
	導入	2'00"	6年間を振り返るトーク
鑑賞③	4'00"	ショパン《別れの曲》 鑑賞しながら6年間を振り返って、終了時に言葉を書く	
まとめ	8'00"	書いたものを紹介する時間	

平成 22 年度

開催データ	平成22年10月21日 H小学校			
	対象：6年生38名			
	実施場所：音楽室			
プログラム	構成	時間(分)	内容	
	導入	1'00"	歩きながら鑑賞することを説明	
	鑑賞①	1'30"	<b>ムソルグスキー《展覧会の絵》よりプロムナード</b>	
	曲当てクイズ	19'00"	絵の紹介と作品の背景を紹介した後に、 曲当てクイズを行う。組曲のうち4曲(一部分) を演奏し、絵の前にある封筒に投票する形式	
	鑑賞②	1'00"	<b>《展覧会の絵》より「卵の殻を付けた雛鳥のパレ</b>	
	楽器紹介	13'30"	アクションモデルを用いて部品、仕組みを説明 ピアノの周りに集まって、内部を見る 響板の効果、ペダルの効果を実験	
導入	3'30"	卒業に向けて6年間を振り返る		
鑑賞③	5'00"	<b>ドビュッシー《月の光》を鑑賞し</b> 6年間を思い出す時間		
まとめ	4'00"	鑑賞後に感じたことを漢字1文字でしるし、紙に書く 活動をする。最後に見せ合う。		

平成 23 年度

開催データ	平成23年5月26日 H小学校		
	対象：6年生25名		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間(分)	
	自己紹介	1'00"	
	導入	0'30"	音楽付き美術館と題し、絵を見ながら鑑賞
	鑑賞①	2'30"	《 <b>展覧会の絵</b> 》より「プロムナード」
	まとめ	8'00"	《 <b>展覧会の絵</b> 》の元となった絵画、 ハルトマンとムソルグスキーの友情の話
	楽器紹介	20'00"	アクションモデルを使用して部品数、構造を説明 人数が少ないので、ピアノの下に潜って 響板を触りながらピアノの音を聴くコーナー有 響板の下に潜っているときには、 ショパン《バラード1番》の中間部 ショパン《軍隊ポロネーズ》の一部分など比較的 大きな音を出す曲を弾いている。
	導入	3'30"	被災地の小学生へメッセージを書くコーナー
	鑑賞②	4'30"	リストの《 <b>愛の夢</b> 》 を聴きながら被災地の小学生へメッセージを書く
	活動とまとめ	4'00"	
	共演	4'00"	モーツァルト《トルコ行進曲》に手拍子で参加

平成 24 年度

開催データ	平成24年7月19日 小学校			
	対象：6年生32名			
	実施場所：音楽室			
プログラム	構成	時間(分)		
	鑑賞①	1'30"	木下牧子編曲《きらきら星》	
	まとめ	3'00"	クラシック音楽の話	
	導入	4'30"	サン・サーンス《動物の謝肉祭》の抜粋 曲当てクイズをする	
	曲当てクイズ 鑑賞②	11'30"	児童は曲を聴いて、動物の絵の前に移動すること で解答を示す。 「ライオンの行進」「めんどりとおんどり」 「野生のラバ」「カンガルー」「白鳥」を演奏 聴いて、解答、答え合わせの順で進行 最後の「白鳥」のみ床に座って鑑賞	
	まとめ	1'00"	白鳥を鑑賞した感想を聞き、共有する	
	楽器紹介	19'30"	アクションモデルを用いた鍵盤構造の説明  ハンマーの素材 ペダルの効果 響板の効果を実験 ピアノの下に潜って、音や振動を体験する	
	共演	5'00"	モーツァルト《トルコ行進曲》 児童は手拍子で参加	

平成 27 年度

開催データ	平成27年度 浦安市E小学校		
	対象：5年生 37名		
	実施場所：音楽室		
プログラム	構成	時間(分)	内容
	導入	0'30"	
	鑑賞①	1'30"	木下牧子編曲《きらきら星》
	自己紹介	1'00"	自己紹介、アイスブレイク
	まとめ	4'00"	クラシック音楽について説明
	導入	10'00"	「戯れ」という言葉についてイメージを膨らませる 水がある場所を発表して共有する 寝て鑑賞する意味「個」になって聴くことを説明する。
	鑑賞②	6'00"	ラヴェル《水の戯れ》 ひとりひとり床に寝た状態で鑑賞
	まとめ	2'00"	寝転んで聴いた感想を聞く
	楽器紹介	7'00"	アクションモデル紹介 ハンマーの素材 響板の効果
	導入	10'00"	作品の紹介、物語の紹介 スクリーンを用いて、画像や文字を出して説明 教師がフランチェスコに扮して登場する場面
	鑑賞③	9'00"	リスト《波の上を渡るパオラの聖フランチェスコ》 鑑賞と同時にスクリーンで場面の画像を流す
	まとめ	1'00"	簡単な締めあいさつ

以上が、分析対象とした事例の詳細である。プログラムの内容に加え、鑑賞時の配置、時間配分等の変化を比較検討することができる。以下の分析に際し、併せて参照されたい。

## (2) データ収集および記録の方法

平成 24 年度以前の事例に関しては、筆者が T を知る以前の実践であったことから、財団が保管していた当時の記録映像を入手し分析を行った。必要に応じて担当職員への聞き取り、当時の実施確認書やタイムテーブル表、また財団の事業報告書の閲覧を以て記録を補った。そのほかの事例に関しては参与観察を行った。観察内容は主としてフィールドメモに記録し、補助的にデジタルビデオカメラと IC レコーダーを用いた。ビデオ記録とフィールドメモから映像記録を文字として起こし、T の発話と行動、児童の発話と行動、観察者の気づきを含めたアウトリーチ記録を作成した。

## 2. 構成の分析

### (1) 時間配分

H17 年度から H27 年度までのプログラムを比較すると、音が流れている時間（鑑賞や共演）と主に説明や活動をしている時間の配分は以下の表 2 のようになった。

	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H27
鑑賞	12	14	10	12	11.5	10.5	9.5	9.5	16.5
共演	<27>	<29>	<23>	<30>	<25>	<22>	<21>	<21>	<32>
その他	32.5 <73>	34.5 <71>	33.5 <77>	28.5 <70>	35.5 <75>	37.5 <78>	36.5 <79>	35.5 <79>	35 <68>
合計 (分)	44.5	48.5	43.5	40.5	47	48	46	45	51.5

< > 内の数字は全体に対する割合を示している。

表 2 時間配分の割合の比較 小井塚(2015)

T のアウトリーチでは、全体の約 7 割を説明や会話に費やしていることがわかった。演奏で取り上げる作品は 5 分以内の小品や組曲からの抜粋が多く 1 回のプログラムで演奏する曲数は 4 曲以内である。一方で H27 年のアウトリーチでは若干ではあるが音が流れている時間の割合が増えている。

このような割合になる要因を考察する目的でプログラムの構成を分析すると特徴が見えてきた。【事例の概要の構成を参照】プログラム構成は、筆者が映像記録をもとにその内容

を判断し「導入」「鑑賞」「まとめ」「共演」「楽器紹介」の5つに分けた。各要素の詳細は後に示す。また同じ鑑賞作品に関わる内容はひとつのまとまりとして色で選別した。

ここでは、H17年度 H20年度、H27年度のプログラム構成を比較する。

### H17年度のプログラム

鑑賞①	自己紹介	まとめ	楽器紹介	鑑賞②	導入	鑑賞③	まとめ	共演
2'00"	1'00"	5'00"	12'00"	1'30"	6'00"	7'30"	1'00"	6'30"

### H20年度のプログラム

導入	鑑賞①	まとめ	導入	鑑賞②	まとめ	楽器紹介	導入	鑑賞③	まとめ	共演
1'00"	2'30"	1'00"	1'30"	2'00"	0'30"	14'00"	1'30"	3'30"	1'00"	12'00"

### H27年度のプログラム

導入	鑑賞①	自己紹介	まとめ	導入	鑑賞②	まとめ	楽器紹介	導入	鑑賞③	まとめ
0'30"	1'30"	1'00"	4'00"	10'00"	6'00"	2'00"	7'00"	10'00"	9'00"	1'00"

H17年度は鑑賞作品が3曲あるが、鑑賞①は曲始まりで、鑑賞②では前後に導入やまとめの部分はなく楽器紹介からの流れで1曲演奏したことがわかる。続いてH20年度のプログラムでは、3曲の鑑賞曲はすべて前後に導入とまとめがあり、これらが一連のまとまりであることがわかる。

Tのアウトリーチは、ひとつの作品の鑑賞の前後に準備とまとめの時間を確保し、そのまとまりの組み合わせを2回ないし3回繰り返すこと、そしてその間に楽器紹介や共演を組み込むことでプログラムが構成されていた。そして鑑賞の前後に多くの時間を費やしていることから、必然的に説明や活動をしている時間の割合が高くなることがわかる。さらにこれだけ入念に行う導入・まとめの各セッションが、何らかの重要な役割を担っていることが示唆された。

こうした構成は初期段階から一貫しているが、導入・鑑賞・まとめを一連のまとまりとし



てとしてプログラムを組み立てる方向性は年度を経てより顕著になる。

そのような中、構成に関する特筆すべき大きな変化としては、平成 24 年度までに比べて平成 27 年度のプログラムでは 1 回の鑑賞時間が長い点があげられる。具体的には共演の時間を省き、5 分以上の曲を 2 曲演奏しており、それまでのプログラムとはコンセプトが異なっていることがわかる。アウトリーチでは、5 分以内の作品を演奏されることが比較的多く、子どもの集中力の持続がその理由としてあげられてきた。よって選曲は、小品や組曲であれば抜粋が主流で、T の選曲の傾向もそうした暗黙の了解の範囲内で行われてきた。しかし、第 2 章のライフヒストリーでも明らかになったように、「もっと曲をガーンという演奏が少ない」という指摘を経て選曲を見直した経緯があり、こうした構成面でもその変化が明確に表れている。

## (2) 構成要素

T のアウトリーチはともに 45 分間の授業内で行われている。先に述べたように、多少の時間的な延長はあるが、プログラムは主に「導入」「鑑賞」「まとめ」「楽器紹介」「共演」の 5 つのまとまりから構成されており、各要素は以下のような役割を担っている。

### ①導入

導入では、そのあとに続く鑑賞や共演に向けて、興味関心を高めたり、聴くにつながるあらゆる音楽の側面を提示したりすることに多くの時間と労力を割いている。具体的には、作品の背景や作曲家のエピソード紹介、また鑑賞する曲の一部分を紹介しながらイメージを膨らませるといった、聴き手に音楽を受け取る準備を促す働きをしている。

### ②鑑賞

鑑賞は、T の演奏を聴く部分である。じっくりと味わって聴く場合もあるが、ムソルグスキーの《展覧会の絵》で作品の土台となった絵画を歩いて見ながら《プロムナード》を聴いたり、サン・サーンスの《動物の謝肉祭》のように動物クイズの解答を考えながら聴いたり活動を伴った鑑賞の場合もある。

### ③まとめ

まとめは、児童に曲の感想を聴いたり、導入部分で示された課題に関して、回答を聞いた確認をしたり、また補足的な説明を加える部分である。ここでは、児童の中から自由に出たあらゆる言葉を受け取り、自身の意図や思いと照合してある方向へ落ちつけることもあ

れば、多様な意見を紹介するにとどめることもあり、導入、鑑賞という流れと聴き手の体験をそのように総括するかという点で重要な部分である。

#### ④楽器紹介

楽器紹介は、Tのアウトリーチに必ず含まれているコーナーである。児童の人数によって時間や手順が変異することはあるが、内容は「ピアノ博士になろう」をコンセプトに、各部品の名前と役割の紹介が主で初期から大きな変化はない。特徴としては、ピアノの大屋根を取り外したり、アクションモデルやハンマーを見せたりと普段は見られない内部を公開すること、さらに弦に紙を置いて振動を見せるなど、終始視覚化することにこだわっている点があげられる。また響板の威力をオルゴールの実験で検証したり実際に児童に触らせたりと体験を重視し、児童の音楽を聴くという以外のスイッチを入れる機会としても位置づけられる。

#### ⑤共演

聴き手である児童との共演は、Tが重視しているコーナーである。初期はモーツァルトの《トルコ行進曲》のリズムをボディーパーカッションや打楽器で体験するという最後のおまけのような部分であったが、パッヘルベルの《カノン》を共演用に独自で開拓し、ハンドベルを用いてピアノと合奏をするオリジナルプログラムを作ってから、ひとつのコーナーとして位置づき、児童にもある種の達成感を提供している。

5つのまとまりから構成されているTのアウトリーチであるが、以上の分析を経て第一にTのアウトリーチでは言語的なコミュニケーションの比重が大きいこと、第二に鑑賞の前後に多くの時間を費やして、鑑賞につなぐ働きかけや鑑賞を総括するような働きかけを行っていることの2点が明らかになった。

### 3. 内容の分析

ここからは、具体的に場面を示しながらTの働きかけの質的な変化と児童の反応を詳しく分析する。場面は前述した構成要素ごとに切り取り考察を加えていく。

#### (1) 導入

導入では、次の鑑賞に向けて作品の情報を予め伝えたり、興味を刺激したりと様々な角度からのアプローチが試みられてきた。全事例を検討することで、導入には①曲始まりで導入がない場合、②作品の紹介、③鑑賞に向けた課題や問いの提示、④演奏家の思いや体験を語

る、という4つのパターンがあることがわかった。

まず曲から始まるパターンは、H17年度の《愛のあいさつ》やH23、H27の《きらきら星》などアウトリーチの冒頭に多く見られた。特に冒頭では、「どんな演奏家なのだろう」とか「何が始まるのだろう」という期待や緊張感があり、曲から始まることは非日常観を演出する上でも効果的である。

次に②から④については、以下に具体的な場면을提示しながら考察する。

【場面① 道具を用いた作品紹介 H18 チャイコフスキー《くるみ割り人形》】

T①「これは何でしょう？」とおもちゃのくるみ割り人形を見せる

児童 A「くるみ割り人形？」

T「そう、これは本物ではないけれど、同じ構造をしています。②くるみ割り人形は、物語です。もともとホフマンって人が書いた。それをチャイコフスキーが読んで、これを音にしてみようと2時間くらいの曲を作りました。バレエ。バレエって言葉無しで、物語を音楽と踊りで表現していくものです。たくさん素敵な曲があるけど今日はその中から《花のワルツ》を演奏します。

場面①では《花のワルツ》の鑑賞に向けて、物語をもとに作られたバレエ音楽であること(下線②)を伝えようとしている。下線①のように人形を提示し具体的な道具を以てイメージを喚起し鑑賞に繋げている。比較的シンプルで言語による情報量も少ない。

この手の導入は、一般的によく見られるが、演奏家が予め演奏作品の背景や特徴を調べ、準備しておくことで成立する情報伝達である。こうした T 主導で説明をしていく働きかけは、H17、H18 のプログラムに多く見られた。

次に示す場面では、児童への問いかけによって、導入が発展を見せる。

【場面② 演奏家泣かせの超絶技巧を紹介 H21 リスト《ラ・カンパネラ》】

ピアノを中心に児童がその周りを囲んで着席している

T が全体に向かって「はい、次の曲に行きます」と言うと、①女子児童 A は後ろの黒板を見て「めっちゃ難しいやつじゃん、こういう。」と言って右手でオクターブの跳躍部分のジェスチャーをして見せる。

T はその動きを見て「そうそう、リストのカンパネラです。知ってる人いる？」と尋ねる。ビデオカメラの画面上では4名が挙手。児童 A も含まれている。

T「けっこういますね。これはリストには憧れの人がいるね、パガニーニと言いますが、20歳の時にこの人みたいになりたい！と思います」とリストとパガニーニの関係を説明し、ピアノでカンパネラの主題であるパガニーニのメロディーを一部演奏する。

T「これを使ったの。②でもこれだけだとあまり難しくなくて音と音の間に音を入れて、しかもそれがジャンプしていく」と冒頭の跳躍部分を演奏。

児童 A はまた一緒に手を動かしている。

T「③でもまだこれは出だしで5分くらい延々とすごい技が出ます。鍵盤を見ると楽しいかも」と言う。すると、児童から見えないという声上がり、移動を促し、鍵盤の付近に児童を集める。

T「私は学生時代に手が小さくて届かないところがあったからこの曲をやりませんでした」と自身の話をはじめ、④もっとも苦戦したオクターブを弾きながらトリルをする部分を演奏して紹介する。

T「でもどうしても弾きたくて、諦めずに練習を始めました。そんなところも見てください。難しいだけでなく、美しいから響きを感じて」

鑑賞中児童 A はひたすら T の手の動きを凝視している。他の児童も導入で T が難しいと紹介したオクターブにトリルの箇所では隣同士で顔を見合わせるなどしている。

児童 A の発言（下線①）から、この児童は《ラ・カンパネラ》が難易度の高い曲であることを知っており、興味がテクニックにあることがうかがえる。ピアノを習っているか否か、音楽に興味があるかどうかなど、児童の音楽経験には差異があり、導入ではより積極的な鑑賞へ導く働きかけがポイントとなる。

T は、パガニーニの主題をピアノで提示し、下線②のように間に音を加えて難易度を高めた跳躍部分を紹介する。さらに、「鍵盤を見ると面白いかも」と楽しむポイントを提示し（下線③）、全員を鍵盤が見える好きな位置に移動させている。そして下線④では、自分が最も苦戦したパッセージをあえて詳細に説明したり、弾きたいという思いから手の小ささを克服した練習の過程を紹介したりするなど、この作品への思いを語っている。

鑑賞中は、手元をみたり、手を動かしてみたり、また提示した難所を聴き当てて友だちと顔を見合わせる様子が見られ、導入部分で散りばめた聴くポイントへの反応が見られた。

【場面③-1 言葉を掘り下げてイメージを喚起 H27 ラヴェル《水の戯れ》】

T「次の曲はなんと書いていますか？」黒板を見ながら

児童「ラヴェル、水の戯れ」

T「みなさん①戯れってどういう意味か知っていますか？」

児童 A「あふれる？」

T「簡単に言うと遊びのことです」

児童 B「え！水遊び」

T「今誰かが水遊びって言ってくれたけど、私たちが水遊びをすることではありません」

児童 C「へーそうなんだ。」

児童 D「雨が降ってるとか？」

児童 E「水が…」（聞き取れない）

T「あ！水が！水が遊んでる」と、児童 E の発言に反応して言う。

T「ラヴェルがどこか水が流れているところに行ったんでしょうね。そしてその様子を見ているうちにまるで②水自身が遊んでいるように見えたのかも。その様子を音にした挑戦的な作品だと思います」と言葉ひとつひとつを丁寧にゆったりとしゃべる。水が波立つタプタプとしたジェスチャーも添えている。

T③「水って、何個ありますか？」

一瞬の間

④児童 F「数えきれない」児童 G「無限、でも 1 個ではないよ」

T「⑤そうね、1 個ではないね。無限。その無限にある水を 88 個、88 個しかない音を使って表そうとした曲です」

まず、下線①のように「戯れ」という題名の言葉に意識を向ける。小学校 5 年生にとっては、「わかりそうだけど、なんだろう？」という辞書を引く前の感覚に似た雰囲気があったが、そこを刺激したことで、児童からの発言が見られた。さらに、児童 B の「水遊び」という絶妙な回答に対して、すかさず「私たちが水遊びをすることではない」と「戯れる」主体に限定をかける。これにより児童 E の「水が…」という発言につながった。「水が遊ぶ」とは、ここで T が伝えたかった情報であろう。そこから自身の作品解釈を追加している（下線②）。

次に唐突に下線③の問いかけをする。一瞬の間があったように、ここで児童は、水を思い描いたり、問いの意味を考えたり、質問がよくわからず静止したりと、おそらく様々な態度

を示したと思われる。その後、児童 F の発言を皮切りに言葉が飛び交った（下線④）。そして下線⑤の「そうね」という T の同意から「88 鍵しかない音を使って表現している」という言葉に繋げている。

この導入部で T は、「水が遊んでいる様子をピアノという限られた音数の中で表現した作品である」ことを紹介したかったと思われるが、単に知識を伝達内容するのではなく、児童への問いかけを重ねることで、到達している。

さらに続く場面が以下である。

【場面③-2 前述の続きの場面 ピアノによる場面紹介 H27 】

T「ここからはラヴェルが書いた水の動きをちよこちよこと紹介していきます」とピアノの椅子に腰かける

出だしの 3 小節を演奏

T①「どんな感じでしたか？」

児童 A「雨が、雨が降っている感じ」

児童 B「水が…(手を内側から外側に半円を描くように動かす)ゆっくり動いてる」

T なるほど！という表情で、ジェスチャーを真似て「②こう来て、こうなる感じ。いいねえ」

中間部の動きがある部分を演奏

T③演奏終わりに「どう？」という表情だけで児童のほうを見る

少しの間

児童 C「上流で激しく」児童 D「滝！ 滝！」

T 笑顔を見せながら「あ、激しい！」「滝、滝いいですねえ。さっきと変わりました」

グリッサンドに向けて盛り上がる部分を演奏

T④「ここは？」

児童 E「怖い、嵐嵐」「激しい」児童 F「雨が…」(聞き取れない)

T「雨が？ふうって？なんだか盛り上がってきましたね」

前述した場面③-1 で、児童と T は会話的なやりとりのリズムを作った。よってこの場面では、それに加えて非言語的な反応が見られる。T は具体的に曲の一部を演奏しながら変化していく曲調を提示している。下線①の問いかけに対して、児童 A のように聴いた印象を言葉にする一方で、児童 B は言葉と手の動きで表現した。筆者はその場で観察していたが、言葉にはし難いが感じた速度が手の動きで表されており、T もあえて言葉に直さず「こう来

で。こうなる」と真似をすることで受け止めていた（下線②）。

こうした児童の反応に対する T の反応、評価の仕方や言葉にも多様化が見られる。「そうです。」や「正解」といったその場の解答を1つに決めてしまうような言葉かけではなく、「いいねえ」や「なんだか盛り上がってきましたね」のように、包括するような評価の言葉を用いている。

また、何度も会話的なやり取りを重ねると、下線③のように、言葉で「どうでしたか？」と言わずとも、表情や文脈で意図が伝わるようになってくる。今何を求められているのか、どのような反応まで許容されているのかを児童が察して振舞うようになると、T とのコミュニケーションがよりリズムカルで濃いものへ発展していく。

次に、導入部で視覚的な側面からのアプローチによって鑑賞に繋げた事例を示す。

#### 【場面④ H27 リスト《波の上を渡るパオラの聖フランチェスコ》の導入】

前方にスクリーンを準備。プロジェクターで投影しながら進める

T「聖フランチェスコは…」

児童 A「聖なる人？」

T「そう聖人のこと。神に仕える人のことです。フランチェスコさんをみんなに紹介します。」

スタッフがパワーポイントを操作し聖フランチェスコの絵を投影

児童 B「おじさんだ！」笑い声

T「おじいさんだね。何をまとっていますか？」

児童「マント」「服」「衣」

T「このおじいさんは、神に仕えながら旅をしていました。ある時、海を渡りたかったのですが、ボロボロの服だったので船頭さんに断られてしまいます。みすぼらし人は乗せられないってね。でもそこで奇跡が起こります。どうやって海を渡ったのでしょうか」

クイズを出題したのち

T「今日は正解をお見せするために聖フランチェスコさんをお呼びしています。」

児童「え！儀式？儀式？」と騒ぐ

そこにマントを着て杖を持った教師が登場。なりきって演じている。

児童「なんだよおー」「先生ジャン」「えー」笑い声。

教師「奇跡よ、起これ！」といってマントを船にしてその上に立つ

T「何になりましたか？マントの？」

児童一斉に「船」

この作品は 9 分を超える大曲である。本来ならば、集中して聴くことが難しいとされる時間であるため、T は導入から多くの仕掛けを施している。

まず、作品の物語を紹介しその世界観を共有するために、音楽室のスクリーンとプロジェクターを用いた環境設定を行っている。T は予め時間やスライドの割り方を計算したパワーポイントを作成しており、スタッフとの打ち合わせでタイミングを決め、演奏をより楽しむための方法として用いた。スクリーンに映し出された聖フランチェスコの姿や物語の各シーンは、言葉で説明するよりも具体的であるため、共有しやすく、鑑賞する上での視覚的な手助けとなっている。

さらに、教師が聖フランチェスコの姿になって登場したことで、笑いを誘うとともに、題名も知らない曲に対して、「何がはじまるんだろう」「わからないけど、面白いかもしれない」という期待が高まる。また教師が T の意図をくみ取り、なりきって演じたことも場の盛り上がりにつながっていた。

以上 3 つの場面を比較すると、次第に導入の役割が鑑賞の前提を整える準備から聴き手の立場に立った雰囲気づくりへとシフトしていく様を捉えることができる。

作品に関する知識を提供したり正しい聴き方を提示したりする鑑賞の準備では、T による解説や情報の提示が多い。一方後者は、児童の好奇心を刺激する仕掛けや問いによって児童の発言も増え、T との会話も活発になるなど鑑賞へのモチベーションが上がっていく様子が見られた。導入は、聴き手の興味関心を高める時間として重要であり、そうした雰囲気は演奏時の演奏家自身の心地よさにもかかわってくる。

## (2) 鑑賞

鑑賞場面は、その方法と効果に焦点を当てて場面を抽出した。T は鑑賞する形態や方法を工夫し様々なスタイルを試みてきた。以下に場面を提示しながら比較検討していく。

### 【場面⑤ 椅子に座った演奏会形式 H17 ベートーヴェン《月光ソナタ》第3楽章】

ピアノを前に列になって児童が座っている。

この前の場面では、児童に対して T が事前に行った「夢アンケート」の回答を紹介し、自身の小学生時代の夢について話した。T「みんなの夢が叶うようにという思いを込めて1曲聴いてもらいます」と言い、6年生へのエールとして1曲演奏する場面



T 「月光ソナタの 1 楽章は聴いたことがあるかもしれませんが、それは弾かずにその 3 楽章。あまり聴いたことがないかもしれないけど聴いてください」

フツと息を吸って弾き始める

#### 演奏開始

曲の冒頭から速度が速いため、①鍵盤が見える位置の児童は手を見る

児童 A「知ってる…」小さな声で

②鍵盤とピアノのボディーの間に座っている児童 B はどうにか鍵盤を見ようと動くがうまく見えない様子。曲の中盤で諦める

1 列目の鍵盤側の 4 名は、じっと動かない。(最後までほぼ動かなかった)

後列の児童は鑑賞中に頭を動かしたり、座り直したりとよく動く

#### 演奏終了

すぐ拍手が起きるも、1 列目の鍵盤側の 3 名は拍手に反応するのが遅い

T 「長い曲だったけど、聴いてくれてどうもありがとう」

この場面は、児童が椅子に座り前方が舞台になっている基本的な演奏会形式での鑑賞である。6 年生へエールを贈りたいという思いと共に渾身の 1 曲を演奏する最後の山場であり、T は、児童に馴染みのない《月光ソナタ》の 3 楽章を選んでいる。

冒頭、「聴いてください」という発言後すぐに、息を吸って一気に弾き始めると、一瞬緊張が走り、その後児童は T の手元を見ようと頭を動かしたり、体の角度を変えたりする(下線①)。冒頭の反応から一転、曲が進むにつれて下線②に示したように、座る場所によって児童の反応に差異が見られた。まず、前列の鍵盤側の 4 名は視界を遮るものもなく 1 メートル以内に T がいる状況であり視線を逸らすことなく微動だにしない。後方の児童には感じられない T の息遣いや椅子のきしみ、表情などを鮮明に捉えることができる位置関係で集中した様子が見られた。一方、見えるか見えないかというラインに座っていた児童は、当初手元を見ようと試みるもうまくいかず諦めている。この後座り直すなど動く様子が見られたが、何か別の楽しみ方を見出した可能性もあるだろう。そして後方の児童は、冒頭のインパクトの後、よそ見をしたり欠伸をしたりする様子も見られ、座る位置の違いが鑑賞の振る舞いに及ぼす影響が示唆された。

ピアノのアウトリーチでは、ヴァイオリンや木管楽器などの手持ち楽器と比べて動いて見せることができないため、弾いている姿を見るという点ではバラつきが生まれやすい。この場面から、児童にとって演奏家が見えるか見えないかという点は集中や興味に直結することが窺えた。演奏家との距離はアウトリーチ特有の課題でもあり、また鑑賞をより豊かなものにするための重要な要素と言える。

【場面⑥ ピアノを囲んで H17 リムスキー＝コルサコフ《熊蜂の飛行》】

楽器紹介が終わり、児童が大屋根の無いピアノを囲んでいる

T 「次は熊蜂の飛行です。熊蜂って知ってる？これは指がとても速く動きます」

と指を鍵盤の上でばらばらと動かして見せる

児童「熊蜂知ってる」「本当に怖い蜂だよねえ」と隣同士で話す

盛り上がってきた雑談を断絶するように急に弾き始める

児童 A ①急に始まった演奏にビクツとして、手の動きを見始める

児童 B ②ピアノのフレームに寄りかかって内部の(ダンパー付近の)動きを見ている

羽音を現す部分

児童ら数名 対面の友だちと「あ！」と目を合わせる。背後の児童(椅子の上に立っている)同士で話している

T のすぐ背後にいる児童 4 名は指の動きをじっと見ている

演奏終了で拍手

T 「ありがとうございました」

③ピアノの下から男子児童が出てくる

この場面は、より近くで音楽を味わうことができるようにピアノを囲んだ状態での鑑賞である。このスタイルは楽器紹介の最後に取り入れることが多い。

楽器紹介では、ダンパーやハンマーの役割や動き、ペダルの効果、響板の威力などを細分化して説明しており、演奏を始めると、下線①②のように、児童がいろいろな部分に着目して聴いている姿が見られた。鑑賞後にピアノの下から男子児童が出てきたことから（下線③）、この児童は潜った状態で鑑賞していたと考えられ、自分の好きな場所で聴くことが許容されていた場面であることがわかる。一方 T は、背後や腕のすぐ脇に児童がいたり四方

からの視線があつたりと、非常に弾きにくい姿勢であることは言うまでもない。また、羽音を現したパッセージを弾く部分では「あ！」とか四方から言葉が飛ぶなど集中を維持することも難しい状況であったが、演奏の質を落とすことなく一気に弾き切った。

演奏家の周りに児童が集まって鑑賞する場面では、上記のようにパフォーマンスの面でのリスクがある。その反面、聴き手は演奏家との距離が近いことで、特別な指示がなくても動きや表情から様々な情報を得ることができていた。演奏家にとってはすべてを見られる距離であるが聴き手にとっては非常に効果的な方法と言える。

#### 【場面⑦ H19 ドビュッシー《ベルガマスク組曲》を『スイミー』の朗読と共に】

スクリーンに絵本の挿絵を投影しながら担任が『スイミー』を朗読する。

T「今日は絵本と音楽を合わせて皆さんに贈ります。先生に朗読してもらいます。拍手」

教師「スイミー、賢い魚の話」

T がベルガマスク組曲の前奏曲の冒頭を弾き始める。

児童はスクリーンを見ながら聴いている

予め決めておいた部分まで弾くと演奏をやめる

教師「広い海のどこかに、小さな魚の兄弟たちが楽しく暮らしています…」と続く

T と教師は①互いに合図を送りあいながら朗読と演奏を交互に入れて物語を進めていく。

これは T が音楽絵本と呼んでいる鑑賞スタイルである。担任が『スイミー』の朗読をし、スタッフが挿絵を投影し、演奏を T が行う連携プログラムで、事前に絵本の場面と楽曲の変化を合わせて再構成したシナリオを作成する。下線①のように、教師と T は、視線や頷きで合図を出す。T はこのプログラムについて「何度も訪問して信頼関係ができた学校の教師とでないといけない」と述べており、本番の雰囲気づくりには教師とスタッフとの連携が欠かせない。

児童は基本的にスクリーンの絵を見ている。音楽は BGM のような位置づけになりやすいが、言葉を引き立てたり、感情に寄り添ったりする音楽の側面に焦点を当てていると言えるだろう。しかし、児童にとってなじみのある物語であればあるほど、個々に独自の世界観を持っている可能性もあり、それらを保ちつつ音楽を添える難しさもあるだろう。今回の《ベルガマスク組曲》の《前奏曲》は、曲調の変化と物語の起承転結も特に違和感はなく、

語りと演奏の分量や音量などにも配慮がなされていた。

児童が座って鑑賞する基本的なスタイルに加え、T は、児童が動きながら鑑賞するなど様々なスタイルを試みている。

【場面⑧ 展覧会をイメージして歩きながら

H23 ムソルグスキー《展覧会の絵》よりプロムナード】

譜面台が5本、児童を囲むように配置されている。各譜面台には1枚の絵が飾ってある状態。

T「ムソルグスキーの《展覧会の絵》のプロムナードです。みなさん。①ここを展覧会会場だと思ってください。今からこの絵を見ながらグルーっと一周してもらいます。どんな絵があったかなってのを後で聴きます」

端の児童の前に移動して

T「じゃああなたから、行きましょう」

スタッフも誘導する

Tはピアノの前に移動して「では、行きます。1枚の絵をずっと見ないで移動してね」

プロムナード演奏開始

児童は前の人に続いてぞろぞろと動き始める。②卵の殻を被った鳥のコスチュームのデザイン画の前では児童がクスクス笑ったり、隣同士で話したりしている。

《プロムナード》は《展覧会の絵》の中でも曲と曲との間に挿入されているが、ここでは実際に作品の元となった絵画を教室に配置し、歩きながら絵を見て音楽を聴くという体験を提供している。下線①の言葉かけで展覧会会場という設定になり、児童が動き始める。

最初は、普段とは違う聴き方に戸惑ったり、隣同士で話したりとざわつく様子が目立つ。時間的な制約と、逸脱に制限をかけるために動き方は、ある児童を先頭に連なって歩く一方通行で、気になった絵画に戻ることはできないが、下線②のように、不思議な絵に反応して隣同士で話したり、笑ったりする様子が見られた。特に雛鳥のコスチュームのデザイン画は、児童の間でも人気で、その後この曲の紹介もしていた。

同じように絵を用いて且つ児童が動く鑑賞の場面であっても、曲の特徴を聴き取ることに集中できるような仕掛けを施した鑑賞プログラムがある。取り上げる作品は、サン・サーンスの《動物の謝肉祭》である。

【場面⑨ 題名あてクイズ H24 サン・サーンス《動物の謝肉祭》】

拡大した 8 枚の動物の絵(ライオン・亀・カンガルー・鶏・象・ラバ・白鳥・カッコウのカラーイラスト)が、児童を取り囲むように音楽室の側面に掲げてある。児童は椅子を片付けてフロアに立っている。ピアノは真ん中に置いてあり、蓋は外してある。

導入では、8 枚の絵を順に見せ動物の名前と特徴を児童に聞き、例えばライオンであれば「ガオー」などそれぞれが自由に特徴を述べる場面があった。曲を聴きながら歩き回り、曲が終わったら「この動物だ」と思う絵に移動するという回答方法が説明された後の場面である。

T「それでは、演奏します。演奏の途中で色々思うことがあると思うけど、なるべくおしゃべりはしないで、耳をそばだてながら歩き回ってください。①曲の特徴を聴きながら、どの動物かな？って考えて。」とピアノの椅子に座り弾く準備をする

演奏開始 《ライオンの行進》

曲が始まると児童がゆっくりと歩きだす。

②児童 A「え、これじゃない？」と象の絵の付近で言う。次第に音楽に合わせて「象」の絵の付近に児童が集まり始める。

1 回目の唸り鳴きを現した低音域でのスケール部分

③児童 B がハッと児童 C を見る。そばにいた 2 人を連れて 4 人がライオンの絵に走っていく

2 回目の唸り鳴きを現した部分

さらに違う児童数名がライオンへ移動する。象の絵の端で迷うように友だちと話している女子児童が 2 人。

3 回目の唸り鳴きを現した部分

④これをきっかけに 2 人は顔を見合わせて、手をつないでライオンの方へ走っていく。

演奏終了

ライオンと象の絵に集中しているが、カンガルーと鶏の絵の前にも 2 人ずつ立っている。

T が回答の理由を聞く場面では、カンガルーを選んだ児童が「びよんびよん」という感じがしたとか、象を選んだ児童が「象さんの足音」と答えるなどそれぞれが曲の何らかの部分の聴き取って自分なりの理由とされていた。

T は《動物の謝肉祭》(抜粋) の鑑賞をするにあたってまず導入では 8 枚の動物の絵を示した。そしてその動物の特徴を聞いてその回答を全員で共有している。特に鳴き声や動きに

関する児童の発言をクローズアップして「そうだね」という言葉や発言を繰り返すような言葉かけで全体に紹介していた。下線①の問いと解答方法が説明されたところで演奏に移る。曲が始まるとまず友達同士で集まったり、小さな声で相談したりする様子が見受けられた。下線②の児童の発言は、全体に聴こえるような大きな声でそれを機に象の絵の付近に集まり始める。

しかし、ライオンの唸り声を現した 1 回目のスケール部分で、下線③のように象の絵の前にいた児童数名が何か気付いた様子でライオンの絵の方へ走っていく。その後このスケール部分に差し掛かると下線④のように数名ずつライオンへと移動する。移動した数名の児童は全員この部分で移動しており、聴こえてくる音楽からライオンらしさを見出したと思われる。結果的に正解はライオンであったが、正誤よりもその解答の理由が音の中にあるという点が重要であった。カンガルーや象と解答した児童も、跳ねる様子やずっしりとした足音などと発言しており、それぞれがイメージを膨らませて聴いていたことがわかる。

また T も正解を述べるだけでなく分かれた解答すべての理由を聞き全体に紹介しており、どこに注目して聴いたかという部分が大切にされている。この働きかけによってその後のクイズでも、解答が 1 つに偏るのではなく、2 人や 3 人でも自信を持って自分の思う絵の場所に立つ児童の姿が捉えられた。

この場面は、クイズ形式にすることによって、その解答の正誤からくる楽しさが児童の興味を引き出している。さらに正誤に関わらず理由を吸い上げていく T の働きかけにより、児童は音の中に動物の鳴き声や仕草を発見する喜びや興奮も同時に体験できる鑑賞になっている。

T は、このほかにも寝転んで聴いたり (H27 《水の戯れ》の鑑賞)、目を閉じて聴いたり (H24 サン・サーンス《白鳥》の鑑賞) といろいろな聴き方を実践している。

椅子に座って、「しっかりと聴きましょう」とか「自由に聴いていいよ」と言われても、流れてくる音楽をどう聴けばよいのか、実際にはピンと来ていない児童も多く、引っ掛かりや発見もなく、なんとなく聴き流すことになってしまう。漠然とした鑑賞というものに対して、T は具体的な方法を用いることで「聴く」に挑戦してきた。例えば注目ポイントを示してそれを見つける聴き方やイメージする聴き方などのようにいつもと違う聴き方を提案し、児童がより主体的に関わることができるよう試行錯誤を繰り返してきた。

その過程では、方法が多様化したというだけでなく、発達段階に応じた児童への言葉かけや方法の選択の幅も広がっている。その場のアウトリーチを楽しく盛り上げるだけではな

く、将来的にはコンサートホールに足を運んだり色々な音楽に興味を持ったりするような積極的な音楽との関係へつなぐべく、働きかけを行っている。そしてそれらは、アイデアとして面白いだけでなく児童が何かを発見したり聴き取ったりする姿となって効果が確認された。

### (3) まとめ

まとめは、作品の鑑賞をひとまず収束させる部分であるが、これらの場面を分析すると演奏を通して伝えたかった T の思いや意図を読み取ることができる。

さらに児童が鑑賞を通して感じたことや発見したことが明らかになる場面でもあり、個々の感想を全体で共有したり発展させたりする働きかけが重要になる。

まずは、演奏の後に曲の詳細を解説することで鑑賞をまとめる場面である。

#### 【場面⑩ 道具を用いた作品の解説 H17 エルガー 《愛のあいさつ》】

アウトリーチの冒頭は、曲始まりでスタート

演奏終了

T「今弾いた曲ですが、聴いたことあった人？」

児童が4人挙手(画面上)

T「ちらほらと。ありがとう。①この曲はヴァイオリンやフルートでも演奏されることがあります。作曲したのはエルガーと言う人です。エルガーについて皆さんにちょっとご紹介します」20 ポンドのお札を取り出してエルガーの故郷ウスター州の話や、婚約パーティーの記念に書かれた作品であることなどを紹介

ピアノのほうに歩いていき《威風堂々》の一部を演奏

児童「知ってる」

T「この曲がエルガーを有名にしました。当時の国王が何て素晴らしい曲だ！と言って歌詞を付けるように勧めて、「希望と栄光の国」というみんなが歌える歌になったの。それが爆発的にヒットしてスターになりました。これでエルガーの紹介を終わって次に行きます。」

導入は無く、あいさつ代わりに演奏をした。聴いたことがあったかどうかの質問の後は、下線①のように、エルガーの紹介、作品の説明が続く。ポンドのお札やウスターソースを見せ、興味を引きながら 5 分ほどのまとめとなった。

作品の解説をする場合の特徴として、道具を用いることと、慎重な言葉選びが挙げられる。ポンド札やウスターソースは、説明上一瞬の「エルガーはウスター州の生まれ」という部分で活躍するわけだが、実物を見せることで T への注目度が増す。また、「爆発的にヒット」「スターになった」といった言葉は、例えば現在の J-Pop に関する日常会話でも使い、児童がイメージしやすい言葉選びと言える。

このように曲の解説はその内容上、説明口調で T による一方向の発信になりやすい。しかし、道具や発達段階に応じた言葉によって集中を切らさないように工夫されている。

同じく鑑賞の後に曲について紹介する場面であっても、個人的な思いを語る場面も見られた。

【場面① 演奏家の思いを語る H17 ベートーヴェン《月光ソナタ》3楽章】

月光ソナタの3楽章を演奏。児童は着席して聴く所謂鑑賞形式。卒業が近い6年生にエールを贈るという流れでの演奏

演奏終了後、

T「①どうしてこの曲を選んだかと言うと、この曲を聴いていると生きるパワーのようなものを私は感じます。これから先、いろいろな楽しいこともあるけど、辛いこともあると思います。そんな時に、ベートーヴェンの音楽を聴くというのが何か手助けになるんじゃないかと思ったので今日はこの曲を紹介しました。

聴いたことあった人いる？」

児童 2 人が挙手

T「ありがとうございました」

曲選びの意図が明確に説明されている。この言葉から、T が届けたかった作品を演奏したことがわかる。ベートーヴェンの音楽に感じる力強さを「生きるパワー」という言葉を用いて紹介したように、自身の思いをストレートに語ることで作品そのものの魅力や音楽の力を伝えた場面である。

鑑賞した曲に対してどのような感想を持つかは聴き手の自由である。しかし、その作品を演奏したピアニストが目の前で敬意と愛情を持って語る言葉には力がある。この場面では児童にとってどうであったかを聞く働きかけは見られないものの、演奏家が自分の言葉で語ることで、発した言語情報そのもの以上に熱量が伝わっている。

上記の 2 つの場面とは異なり、児童との相互のやり取りによって鑑賞を締めくくる場面には次のようなものが挙げられる。



【場面⑫ 臨機応変な対応 H20 ムソルグスキー《展覧会の絵》より「バーバ・ヤガー」】

ピアノの楽器紹介が終わった直後で児童はピアノを囲むように立っている。この日の最初のプログラムが同作品の「プロムナード」で作品や作曲家の話はすでになされている。

導入では、「では曲を1曲聞いてもらいます」という言葉の後、この曲のモデルとなった絵画が紹介され、絵の中の小屋に住むとされる人食い山姥の話でイメージを喚起する。さらにTが「擬音語を考えながら聴いてね」という課題を提示し、ヒューヒューとかドキドキという例を示す。

鑑賞中は児童らは絵画を見たりピアノの内部を見たり、Tの手元をじっと見たりする様子が見られた。

これに続く終結の場面。

T「どうでしたか？」と息が上がった状態で、近くの①児童Eに尋ねるが返答はない。

全体からも擬音語が出る様子はない。全体に向きなおって、

T「人食いたくなかった？」と話しかける。

児童らは笑う。

T「②最初激しくて、中間部でちょっと静かなところがあったじゃん…」

③すかさず、児童F「子どもが逃げるところ」と言う。

T「子どもが逃げるところか」となるほどといった表情で返答。

それを皮切りに、児童らが口々に「隠れていて」「捕まらないようにさ」「人質」などと言い始める。

Tは盛り上がった会話を遮るように「④ねー。この曲、こうやって色々な楽しいストーリーを思い浮かべて聴くと楽しいと思います。ありがとうございました。」

この場面では、まず導入部分で擬音語を考えながら聴くという課題（波線部）を提示していた。下準備として、絵を見せたり山姥というキャラクターを紹介したりすることでイメージを喚起し、擬音語の例を示した。

しかし、下線①のように児童から擬音語が発せられることはなく、Tの意図した反応には至っていない。「擬音語を考える」という具体的な課題であったにもかかわらず反応がなかった要因としては、第一にピアノの音色から擬音語を考えるということの限界が挙げられる。様々な打楽器や初めて触れる楽器のように音色の特徴を瞬時に聴き取ることが容易な楽器と異なり、ピアノは普段から慣れ親しんでいる音色でもあり表現の繊細な変化を聴き

取って言葉に変換することが難しい。よって例えば、注目してほしい箇所を強調して演奏したり、「このリズムを見つけて」という焦点化を行ったりすることで、ある程度課題に対する反応を引き出すことができるだろう。

第二に、ピアノの内部を凝視したり T の手を見たりする鑑賞中の様子から、児童の興味が未だピアノのメカニズムにあったことが挙げられる。これは各セクションをどのように繋ぐか、その働きかけを考察する上でも興味深い。聴き手によっては前の体験の余韻を残している場合もあり、どう発展するか、あるいは適度に分断するかは演奏者の采配による。この場面の導入では、「曲を聴いてもらいます」という言葉かけで、且つ楽器紹介の延長でピアノを囲んだ状態であるため、切り替えという点では興味が分散する結果になった。

しかし、鑑賞中の様子や下線③のように児童は各々が何かしらを感じており、この後 T が、擬音語にする課題にこだわらず、下線②の問いかけをすることで、イメージが表出する。T の意図とのズレはあるものの、児童から出てきた発言に応答する形で「いろいろなストーリーを思い浮かべて聴くと楽しい」という方向で締めくくっており、T の臨機応変な対応力がうかがえた。

同様のケースは、H18 のショパン《別れの曲》を聴いて感じたことを漢字一文字で表現する活動、H22 のドビュッシー《月の光》を聴いて 6 年間の思い出を漢字一文字で表すといったプログラムにも見られた。この場合は、導入での明確な趣旨説明に加えて、①紙とペンを配布する、②記入の時間を確保することで、まとめの場面では児童から多様な感想が表現された。

このように鑑賞をして表現を求めるプログラムでは、その瞬間にある音楽を味わうことに先んじて、後に発表したり見せ合ったりする活動が意識される場合が多く課題の提示には工夫が必要である。また出てきた様々な感想の扱い方においても演奏家が最後にどのような言葉で締めくくるのか、あるいは広げたままで終わるのか等、働きかけによって一連の鑑賞の意味合いが異なってくる。

次に児童の多様な反応を受けて、その広がり注目してまとめた場面を以下に示す。

#### 【場面⑭ 弾いた音楽は一つでも聴き方は 33 通り H27 ラヴェル《水の戯れ》】

児童は自分の椅子に着席している。導入部では、《水の戯れ》の「戯れ」について児童がそれぞれイメージを述べたり、水がある場所を発表してもらい水のイメージを膨らませた。それに続く場面である。

導入

T「さて、この曲はみなさん個になって聴いてほしいの。何のこだと思う？」という問いかけに対して、児童 A「個別の個」児童 B「個人の個」と返答。T「さすが5年生！」と笑った後でT「みんなと一緒にいるけど次は音楽と自分、音楽と自分しかここにはいない」と小さな声で唱えるように言って胸に手を当てる。T「そのためにはどうやって聴こうか？」と問いかけると児童 C が「目を閉じる」と答える。T は「いいね」と目を合わせたあと「もうひとつやりたい！それは重力からの解放」と宣言する。瞬間的に児童 D が「え、浮くの！？」と反応し児童らが笑う。T「浮いたらすごいな。ちょっと浮くことはできないからな…」と驚いた表情で答えると、児童 E が「寝る？」と答え、T「はい、寝転びます」と返答。すると一気に児童から「えーいいの？」「えー」と言った驚きの声上がり、児童 F は「座ったほうが聴きやすい」と言う。児童 F に対して、T「そうか、でも1度やってみない？せっかくだから」と述べ「重力から解放されると音はどこに来るかな？」と全体に向かって問いかける。児童が移動し寝転ぶ。

#### 鑑賞

消灯したのち、「何の音も聴こえなくなったら演奏を始めます」という T の言葉かけによって 10 秒ほどで沈黙に行きつく。演奏開始。目を閉じておおむけに寝転んでいる。隣とぶつからないように教室全体に広がっている。目の開閉くらいの変化はあるがそれ以外は大きな変化はない。

#### 終結

演奏終了後も T の「ゆっくり起きて」という言葉かけまで沈黙が続いた。体操座りになった児童に T「みなさん、音はどこにきましたか？」と尋ねる。

児童 G「①心にジワッときた」と両手をジワーのところで横にぐっと伸ばした。

ため息をつくような声で T「そう。心にきたんだ」と児童 G を見つめる。

目線を上げて「体はどう？」と女子児童に尋ねる。

児童 H「②全体にきた」と手で体を囲むような動き。

T「全体に。」と手で体をぐるっと囲むような仕草をする。ピアノの前に戻り③T「私は今ここから1つの音楽を弾きました。ここから出た音楽はひとつです。でもみんなのところに言った途端それが33通りになります。それが音楽のすごいところだと思います」とまとめ終了。

まず、「個になって聴く」という聴き方を提案し、それを促すために床に寝転ぶという方法を選択した。寝るという手法の意図は個になることにあると思われるが、静寂を求めたり消灯したりするなど環境の側面からも集中した鑑賞の場を作っている。T は、ここで個になって聴くことを前提に「重力から解放されると音はどこにくるか」という問いかけをする。

「重力からの解放」がすなわち寝て聴くことという部分に対し「え、浮くの？」という発言にあるように、やや不明瞭な設定ではあるが、「音は身体のどこにくるか」という問いかけは、何かを考えて後で発表するような課題解決型ではなく、自分の感覚に意識を向けるような探索的な問いになっている。

鑑賞では、無音になったら演奏を始めるという言葉かけによって、耳が些細な音にも反応すべく開かれるような、研ぎ澄まされるような空気が流れた。目を閉じたり、じっと一点を見つめたりする様子が見られ、隣同士で話したり、触れ合ったりする児童は確認できなかった。

そしてこの場面のまとめでは、導入の問いかけに対して児童が心や体など各々の感覚を答え、それをジェスチャーや声色でその感覚を T に伝えようとしている様子が見られた。

T は、児童の感想を繰り返したり、表情で同意や驚きを伝えたりして受け止めたのちに、下線③「出てくる音楽はひとつでも聴き手によって何通りにもなる」という言葉でボトムアップしまとめている。この言葉かけによって、発言した児童の様々な意見を総括するだけでなく、発言としては表面化しなくても内面に留め置いているその他の児童に対しても「今心の中にあることが、それもまた 1 つの感じ方である」というメッセージを以て間接的に同意する形となった。

さらに、感想を聞いたり文字や言葉で表して共有したりすることなく終結部分を省き、児童が何を感じ取ったか、どう味わったかについて完全に聴き手にゆだねる場合もある。

#### 【場面⑮ それぞれにゆだねた終結 H27 リスト《波を渡るパオラの聖フランチェスコ》】

9 分の曲を鑑賞するにあたって、導入ではこの曲のストーリーを映像やトークで説明し、鑑賞中は、演奏と同時にストーリーの場面がスクリーンに投影されていた。

鑑賞終了

T「ありがとうございました」と深く一礼

T「①長い曲でしたが、みんな最後まで聴いてくれてありがとう。これで皆さんもクラシックツウですね」

ここでは下線①の簡単なコメントで締めくくられた。この作品の鑑賞にあたっては、導入に 10 分もの時間をかけ作品の背景や世界観を示した。たくさんの聴くポイントを提示しておきながらも、まとめとして何か共通のゴールに到達したり、聴き取ったことを確認したり

する作業をしておらず、児童の自由な受け止め方にゆだねている。

まとめの部分に関して場面を総括すると、「まとめ」の特徴として、大きく①収める締め方と②拡散する締め方の2つの方向性を指摘することができる。

第一に収める締め方とは、場面や場面のように作品の情報を提供したり、演奏家の思いを語ったりするように「これを聴きました」「〇〇を知りました」というある一つの着地点に全体が落ち着く、収束することを指す。

第二に拡散する締め方とは、児童からの多様な捉え方が広がりを見せた状態で終わることを指しており、場面や場面に見られる。

これらの方向性の違いは、導入・鑑賞・まとめの連関にもかかわり、聴き手の反応に影響を与えていた。特に児童に活動を求める場合には顕著に表れている。導入部分で提示した課題に則して回答し、正誤が明確になるクイズ形式の場面と児童が自由に表現をする場面と比較すると、出てくる反応は前者が正解不正解、後者は個別の内容になる。また自由に表現する場面であっても、「書けたかどうか」「言えたかどうか」で判断するのか、色々な意見が出た状態で終わるかによっても児童の受け取り方が異なる。

アウトリーチでは、学校の授業における教師と異なり、演奏家は評価をする立場ではない。よって知識を教えたり、明確な課題解決を求めたりするような収束だけではなく、友だちと自分の違う聴き方や表現を知る体験を提供する点で、拡散した状態で終えることも有効な手段であり意義があるといえる。

さらに演奏者の視点から考えると、まとめの部分は自身の演奏が伝わったかどうかを確認・判断する場面といえる。よって、把握しやすく判断しやすい反応が見られることは自身のパフォーマンスを確認する上でも望ましいだろう。しかし、実践を重ねるうちに明確な反応を求める働きかけは減少し、聴き手にゆだねたり多様な聴き方を包括したりするような言葉かけが多く見られた。これは聴き手の立場に立ったまとめ方や広げ方であり、「きっと何かを感じてくれている」という聴き手を信頼する意識の変化と捉えることもできる。

#### (4) 楽器紹介

Tは、楽器紹介を「ピアノの秘密コーナー」と呼び、ピアノの博士になろうというコンセプトでピアノに関する3つの秘密を紹介していく。このコーナーは、(財)地域創造の登録アーティストとして活動していた初期のころから続けており、他の楽器と共演する際も自

分の持ち時間の中に必ず入れている。初期の頃から内容に大きな変化は見られないが、道具の使い方や言葉かけ、音の使い方といった働きかけに変化が見られた。

Tは、ピアノの部品数、ハンマーの素材、響板の威力の3点をピアノの秘密として紹介している。

まずは、ピアノを形作る部品に注目した場面である。

#### 【場面⑩ 部品数のクイズを出題 H17】

ピアノの大屋根はすべて取り外され、中が見えるようになっている。その周りに児童を集め、見えない児童は椅子の上に立っている状態

T「①いきなり、クイズです。このピアノ、いったい何個の部品からできているでしょうか。三択ね。200、8000、2万」と児童を見渡す。

T「200 だと思う人。お、勇気ありますね」と挙手をした数名の児童と笑いながら目を合わす。

T「次、8000 個。はい。2 万個」それぞれに挙手をする。

T「答えを言います。正解は 8000 個」

児童「いえーい」「あららら」「えー」と口々に言う。

T「8000 個からできているピアノですが、いつもみんなが見ているのはこの白と黒の鍵盤ですよ」と確認。

T「②今日はひとつ取り出したものを持ってきました」とってスタッフからアクションモデルを受け取る。

児童「おお」「なんじゃこれ」児童はアクションモデルに注目している。何がどこかわからない様子。

T「まず、この白いの見える？これが鍵盤、みんなが見てる」と言ってアクションモデルの鍵盤部分に触れる。

③児童はピンときた様子で「あ、すげー。」

T「実際はこんなに長い。でね、ここを押すとシーソーみたいに反対が動きます」と言って鍵盤を押す。

すると、どこかの部分からコツコツと音が出る。

④児童は探すように、それぞれいろいろな部位を見ている。

児童「え、ポポポポって鳴る」

Tは可能な限り訪問先の許可を得てピアノの大屋根を外す。児童を周りに集めるため、安

全性に加えて、どの角度からでも内部が見えるように配慮している。

児童と一気に物理的な距離が近くなる場面であるが、児童に囲まれた状態で、部品数に関するクイズを出題している（下線①）。初めから正しい情報を伝達するよりも印象に残りやすく、こうしたクイズ形式はよく用いられる方法である。8000個という具体的な数字を共有したところで、アクションモデルが登場する（下線②）。「いつも見ているのは白と黒の鍵盤ね」と確認しているように、普段は見えない部分が明らかになることは衝撃的で、「どうなってるのか」「何だろう」という興味を刺激している。下線部③の児童のように、普段見ている部分と今初めて見た内部の光景がつながったり、アクションモデルの各パーツの動きや、かすかな音に気付いたり（下線部④）と、児童の内面で何かを理解したり気づいたりする「あ！」という瞬間があったことがわかる。

このアクションモデルは T が独自で入手したもので、最初は珍しいものを紹介する程度であったが、次第にこのアクションモデルをさらに駆使して、児童とのやり取りを発展させていく場面も見られるようになる。

#### 【場面⑱ アクションモデルを用いた内部の視覚化 H21】

部品数の三択クイズを出題した後の場面。児童はピアノを囲んでいる。

T「ピアノを弾いてみますよ」とグリッサンド。児童は T の手元を見たり、ピアノの内部を見たりしている。

T 内部を指して「わかったかもしれないけど、鍵盤を叩くと、下でポコポコポコっているいろんなものが動きます。でもフレームが邪魔をしてよく見えないので、今日は特別に鍵盤を取り出した模型があります」と言ってアクションモデルを掲げる。

T 声色を変えて「アクションモデルです」

児童「えー」「なにこれ？」

T「① 1 個の部品を取り出すと、もうこんなにたくさんの部品がついています。もうこれで 80 個くらい」  
いってアクションモデルをゆっくりと順に見せていく。

すると② 児童 A「え、もう 80×88 じゃん」と驚いた様子で言う。

T は笑いながら「そう。計算が得意な人は計算してみて、私はまったくわかりません」と言うと、  
すかさず③ 児童 A「7040!!!」児童ら「うわあー」

④ T も驚いた表情で「7040! ? 鍵盤だけでもう 7000 以上の部品があるんですね」と応答。

T「じゃあさっそくピアノを弾いてみますよ」といってアクションモデルの白鍵部分を押す。連動して動く部分に児童(特に男子児童)が注目している。

T「⑤これは、てこの原理で動いている。どこかにあたってコンコンとなっているけど、どこかな」と見渡す。

児童 B が小さな声で「ここが…」

T「うん？教えて」

⑥児童 B はハンマーのあたりを指して「ここがここにあたってる」

T「お！そう。正解。みんな拍手」児童らは拍手。児童 B は微笑む。

まずアクションモデルを出すタイミングも、ピアノの内部の動きに注目した時をねらっている。1つの鍵盤で80個くらい（下線①）という具体的な情報を出すことで、下線②につながった。児童 A は、得意げな様子でさっそく計算をし、7040 という数字を算出する（下線③）。鍵盤にこれほど多くの部品が使われていたという発見に対して、ほかの児童も T も素直に驚き、この重要な発見を全体で共有した（下線④）。これは T も初めて意識した事柄であったと推測される。T が紹介した情報とピアノが 88 鍵盤という自分の知識を合わせて児童が自主的に見つけ出している。この場面から、あらゆる情報が児童の好奇心を刺激する可能性を持っていることが示唆された。

さらに「テコの原理」という上級生ならではの知識を盛り込み普段は見ることのできない内部を視覚化することで（下線⑤）、メカニカルな興味を刺激している。見世物としてのアクションモデルではなく、教材的な側面から、部品の動きや素材、音を伝える道具として用いている。

次にハンマーの素材を説明する場面でも様々な角度からのアプローチが見られた。

#### 【場面⑱ ハンマーの大きさの比較 H17】

T「この白い部分はハンマーでフェルト、羊の毛でできています。羊の毛を圧縮してもものすごく固くしているので弦を強く打つことができます。」とアクションモデルを押しながら説明。

児童ら「へー」「えー」児童 A「圧縮…」という言葉を繰り返す。

T「ハンマーも音の高さによって大きさが違います。」と最高音のドを叩いた後、小さなハンマーを見せる。

児童 B「ちっちゃいな～」

T「ちっちゃいでしょう。これがだんだんこっち(低い方)に行くにつれで大きくなります」

ハンマーの素材と役割について口頭で説明したのちに、高音部のハンマーと低音部のハ



ンマーを 2 種類見せて大きさを比較する。低音の太く長い弦を叩く大きなハンマーと高音の細く短い弦を叩くハンマーの違いを伝えている。実物を見せることでとどまっているのに対して、以下 H19 のハンマーの紹介では実際に触れて素材を確かめ、さらに音色の違いにも言及していた。

【場面⑱ 感触の違いは音色の違い H19】

T「この白いハンマーは何かの動物の毛でできています。なんだと思う？」と問いかける。  
児童 A「トラ」  
T「トラ、ちょっと色が違うかな？」  
児童 B「え、ライオン」児童 C「ひつじ？」と口々に答える。  
T「そうそう、ひつじ。羊の毛フェルトでできています。」ハンマーの部分を取り出して  
T「①じゃあ触ってもらおっかな。フェルトの感触を代表して、はい、どうですか？これハンマーです」と前列の男子児童 D に差し出す。  
②児童 D「柔らかい？うん？固いかな…」何とも言えない表情。  
T「③はい。固いというのも柔らかいというのも正解で、表面はね、とても柔らかいんです。じゃあ表面を触ってみて」と別の児童の前に移動する。  
児童 E「柔らかい」児童らが笑う。  
T「表面は柔らかいんですが、フェルト自体はとても固くしてあります。強い力で打つと…」と言ってドの音を強く叩く。  
T「④固いハンマーが弦を打ってこんなに大きな音がします。でも表面の柔らかいところで打つと…」と声色を変えて同じドを柔らかいタッチで叩く。音色が変わる。

ハンマーの素材については、白いとか小さいといった視覚的な情報に加え、実際に触れることで（下線①）、児童からの反応はより複雑になる。柔らかいような固いようなという反応（下線②）に対して、T は「どっちも正解」という言葉で応答する（下線③）。固いか柔らかいかという複雑な感覚をどちらかに決めるのではなく、この絶妙な素材感が多様なピアノの音色を生んでいるという（下線④）に繋げている。実際に触った児童は、T が比較して鳴らした 2 つの音色を聴覚と触覚の側面から体感することになっただろう。

楽器紹介では、こうした人間の感覚に訴える仕掛けが多く設けられている。

続いて響板の威力を説明する 2 つのアプローチを示す。

【場面⑳ 音の増幅をオルゴールで体験 H19】

T「ハンマーで叩いた音は下に伝わって、下の板に響いていきます。そしてその振動が空気に伝わって私たちの耳に届くけど、この板、これは①魔法の板です」板をコンコンと叩く。

オルゴールを取り出して、そばにいる児童に手渡す

T「回してみて。小さな音だよな？」児童 A は回し続ける

T「この上に置いてみて」と響板上にオルゴールを置くように指示

置いた瞬間に音が大きくなる

②児童「えーーーー！！」「うええー」「大きくなったね」と口々に感嘆の声を出す

T「これは、③響板と言って響く板と書きます。この板にオルゴールを置くとスピーカーみたいに音が増幅されて大きくなります。だから 2000 人が入るホールでも聴こえるの」

T はピアノ響板の説明をする際に、「魔法の板」（下線①）や「ピアノの命」「心臓部」など特別な名前をつけて紹介する。ピアノの秘密コーナーで最も盛り上がる場面である。

響板の威力を紹介する実験と称してオルゴールを用いる。児童に回し手をお願いすることも多く、マジックを見たような反応が返ってくる（下線②）。部品の説明やハンマーの役割、振動の説明を経て、ピアノの音はマイクやスピーカーではなく、この板一枚の存在によって、かくも豊かな音になることを（下線③）伝えるクライマックスの部分である。オルゴールの音は日常的に聴いたことがあるため、その小さな音が増幅される驚きを全員で共有することができる。ツール選択と使い方を含め、非常に効果的なアプローチである。

さらにこの威力を児童の中に体感として落とし込む方法として、時間的な余裕があれば、以下のような体験も加える。

【場面㉑ 響板の振動に触れる H18】

T「今日は特別です。響板の威力が 1 番伝わる場所がありますが、響板の上か下か横か」

児童 A 大きな声で「ここだー」

T その児童を見て「そう、下です。①下に行くと、もう上からね音がシャワーのように降りかかってきます」と雨がザーザーと降るようなジェスチャーをする

②児童 B「えええ！」

T「一度では無理なので、交代で潜って聴いてもらおうと思います。③ぜひ下から響板を探して、手をあてて振動を感じてみてください。まずこの辺のお友達から」

児童が我先にと中に入っていく。(声は明確に聞き取れないが、わー、すげーと言っている)

グリーグ《ピアノコンチェルト 1 番》の冒頭部分を演奏

T「はい交代です」

児童ら「スゲー音する」「入れないよ」「早く入ってよ」

ショパン《バラード 1 番》の中間部を演奏

T「終わりです。みなさん出てください」

「今日は特別です。」という発言にもあるように、普段は入ることができないピアノの下に潜るといふ非日常的な動きに加え、聴いたことのないような音量、響き方、振動が児童を興奮させる。下線①のような言葉かけは好奇心を掻き立て、実感としてわからない「音のシャワー」が何を意味しているのか確かめたくなるような衝動に駆られる(下線②)。潜ることに夢中で、響板に触ることを忘れる児童も多いが、潜った際に天井に広がる光景と降り注ぐ音がピアノのイメージを更新していく。

T の楽器紹介の特徴は、第一に多彩な感覚的アプローチにある。そして第二に、その仕掛けによって普段は気づかない部分やその働きが視覚化されたり強調されたりする点、第三に、それらが論理的に組み立てられている点である。

この 3 点によって、児童のピアノの理解が深まるとともに、さらなるピアノへの興味関心につながっていくと考えられる。

## (5) 共演

T は、全員で音楽を奏でる体験を重視してきた。演奏家同士の共演とは異なるが、一緒に参加したり音楽の流れを共有したりすることを T はアウトリーチでの「共演」と位置づけている。取り上げる素材は T が選択してプログラム化してきたが、実践とその後のフィードバックを経て共演の内容や方法は変化してきた。

【場面② 打楽器で演奏に参加 H17 モーツァルト《トルコ行進曲》】

最後の曲としてモーツァルトの《トルコ行進曲》を演奏する場面。児童は着席している。

T 全体を見渡して、「ちょっと説明すると、モーツァルトはオーストラリア人でその当時オスマントルコ帝国という大きな戦争の強い国がありました。ウィーンにもよく攻めてきていて、その軍隊の軍楽隊は音楽で兵隊の士気を高めていました」と作品が生まれた時代背景を説明。

T「その軍隊が近づくと市民は怖がって逃げたけど、モーツァルトは何か新しい音楽で刺激的！と思って書き留めたの。それがこういった曲になっています」と作品の素材について説明。

T「私も長く弾いてきましたので、今日は最後にみんなと共演したいと思います。先生にお願いをして人数分の打楽器を準備してもらいましたので配ります」と言い、教師と一緒に打楽器を配布する。すでに列ごとに打楽器（鈴、カスタネット、トライアングルなど）が準備され、籠にはいいている状態。

教師「いいですか、配る楽器に文句は言わないように」

児童らは手にするなり音を出している。

T「いいですか？①典型的なリズムを紹介します。どんなリズムかと言うと、♪○♪○♪♪♪○です」と自身も手をたたきながらトルコ行進曲のリズムを紹介。

T「はい、②タン○タン○タンタンタン○、はい」と叩くように促し、ピアノに素早く移動。ラシド#～から始まるメロディーを手拍子に合わせるように弾き始め、T「そう。タン○タン○タンタンタン○」と口でもリズムを示す。児童らのリズムはそろっている。③休符(○の四分休符)で首を縦に振り、間を取っている。

教師は前方の大太鼓の前に立ち、指揮者のような役割を担う様子。T「では行きます。モーツァルトの《トルコ行進曲》です」

**演奏スタート**

リズム打ちをする場面の直前でTは、わかりやすい crescendo をする。教師も直前で指揮をして入る合図を示し、大太鼓と一緒に叩く。④児童も合図に合わせてたり自分で拍子を刻んだりして打楽器を鳴らしている。休みの箇所で鳴らした児童を一斉に見る。

演奏が終了し、全員で拍手。

T「ありがとうございました」

この場面において T のねらいは、行進曲のリズムを共有して演奏に参加してもらうことにあると思われる（下線①）。T は、言葉と手拍子で動きを説明し、楽器を鳴らすタイミングを明確に指示している（下線②）。

一方児童の反応からは、意識が「タン○タン○タンタン○」というリズムをしっかりと刻むこと、ズレないことにあるように見受けられる（下線③）。また、教師の働きかけも、指揮をして出だしの合図を出したり、大太鼓でリズムを取ったり統制の役割を担っていた。本番の様子からも（下線④）、しっかりと刻みたい、鳴らしたいという意識が窺える。

結果的に全員が参加する形になっているが、友だちの音を聴いたり、鳴らし方を工夫したりする共演の楽しさを味わうところまでは至っていない。短時間の参加であっても、楽器を渡されれば上手くやりたいと思うもので、さらに充実した「共演」にするためには、入念な準備と働きかけが必要となる。

入念な準備とスタッフとの連携によって内容の濃い共演が実現した例が以下のハンドベルの場面である。

#### 【場面⑳ ひとり1音でカノンコードをつなぐ H20 パッヘルベル《カノン》】

プログラムの最後の曲。児童は最初の配置と同様に丸くなって座している。

T「最後はみんなと共演できたらと①マイ・ハンドベルを持ってきました」と手に持ったベルをリンと鳴らす。

②スタッフが給食ワゴンに乗せたハンドベルをゴロゴロと押して児童らの前にセットする。それを指しながら T「これを共演しながらグルグルと回していきます。それでは、グループ分けをするので、言われた番号を覚えてください」と言って端の児童へと歩いていく。1班8人で構成されるため、一人一人と目を合わせながら1, 2, 3…と番号を割り振る。全部で5班できる。

T「はい。じゃあ1班さんから。自分の番号のベルを持って。4回繰り返すから終わったら番号の場所に戻してくださいね」とワゴンを指しながら説明。③ワゴンには番号シールが貼っており、自分の数字の位置に置くようになっている。

T「④鳴らしてみよう。いい音がでるように」と1度好きに鳴らすように指示。

T「では順番に行くよ。せーの、1, 2, 3…ちょっと待って」3番の音がカノンコードとずれていることに気づき、一度止める。3番の児童と4番の児童の並びが逆であることが判明し並びを調整。

T「もう一度、せーの、1はい2はい3はい4はい5はい6はい7はい8、1に戻るよ！」と番号の児童の前に移動しながら声と手とで鳴らすタイミングを共有。他の班の児童らは1班の様子を見ている。

T「はい、そしたら2班3班のところへ移動します。次はいきなりハモるよ」スタッフがワゴンを2台運ぶ。T「次は1番同士で、一緒に鳴らしていくよ。」と同じ番号の児童を2人ずつ手で指しながら。児童らは互いのグループで同じ番号の人が誰か見ている様子。T「⑤では、せーの。1, 2, 3…、みんなハ

「モってるの聴こえる？」と全体に向かって大きな声で言う。T「キレイキレイ、お、ぱっちり」と声をかける。⑥児童はT、もしくは同じ番号の友だちを見ながらリズムを刻んで鳴らすタイミングを合わせる。4, 5班も同様に説明するが、鳴らし方が変わる。ベルを2回鳴らしたり下から上に振り上げたりする動きが加わる。音色が違うため、他の班の児童は「え、いーな」と口々に言っている。

T「では、本番です。1回しかないですからね」と言いながら1班へ移動し、先ほどの児童の順番を確認する。ピアノに移動しT「じゃあ行くよ、1番2番3番…」カノンコードが8番まで行くとピアノも出る。

#### 共演スタート

ピアノの独奏部分でワゴンが移動。弾きながらもちらちらと児童を見ているT「せーの」と入る前には合図をする。⑦順番が終わった児童もほかの班の児童もほとんどが、今鳴らしている児童の手元もしくは顔あたりに集中している。

#### 演奏終了

 チャイムがなる

T「ありがとうございました。チャイムもなりましたので、先生お願いします」教師「今すごくよかったのは、鳴らすときに同じ番号の人と目を合わせていたところ。すごくよかった」と感想を述べ、全体のまとめをして終了

このパッヘルベルの《カノン》は、Tが試行錯誤してプログラム化した代表的な作品と言えるだろう。「共演」において、児童が得意不得意に関係なく参加できるかは重要なポイントである。しかし、達成感につながる体験である必要もあるだろう。この2点に挑戦したのがこの《カノン》で、立案当初から改変を重ねている。

共演が充実したものになるかどうかには、次の3点が深く関係していた。すなわち、①スタッフとの連携と準備、②的確な指示、そして③時間的な余裕である。

第一にスタッフとの連携・準備は、共演をする環境を整えるためには欠かせない。まず下線部①のように、予めTが音色にもこだわって選んだ楽器を持参している。そして楽器は下線②③のように予め準備しておいた給食用ワゴンに乗せられスタッフが適切なタイミングで動かしている。児童ではなくハンドベルを乗せたワゴンが移動することで混乱を防いでおり、ワゴン上の番号シールは、児童が自分の番号のベルを取って鳴らし、その位置に戻すように工夫されていて無駄がない。

当初この作品を取り上げた際には、児童がベルの机に移動する形であったが、並びが変わったり、移動に時間がかかったりした結果、崩壊した経験があった。これを機にTは、ス

スタッフが素早くワゴンを動かすアイデアに変更し、現在に至る。

第二に T の適切な指示である。まず下線④の「いい音が出るように」という言葉かけにもあるように、鳴らし方次第で音色が変化することを示唆している。そして、口頭によるカウントと手で示しながらしながら鳴らすタイミングを伝える。目の前のグループに指示を出しながらも、下線⑤のように全体への投げかけも忘れず行っている。このように他のグループがやっている様子に注目しておくことで、その後のグループの練習がスムーズに進む。こうした全体への配慮と限定的な指示をバランスよく織り交ぜることで、30人以上の児童とのかかわりを保っている。

第三に、本番の演奏は1回しかないため、グループごとの予行練習に時間をかけていることがわかるように時間的な余裕が条件となる。焦って予行のプロセスを省くと、思ったパフォーマンスができない児童が出るため、説明と練習が必須となる。この場面では演奏に至るまでに9分ほど時間をかけていた。各グループの練習をする中では、下線⑥のように相手とタイミングを合わせる方法を見つけていく様子も見られ、予行練習の時点で合奏のポイントに気づき始めている。さらにグループによって鳴らし方を変えと、音色がより立体的になり児童の興味を刺激していた。

演奏は1回限りであつという間に終了するが、グループごとに進んでいくため、演奏するだけでなく、ピアノの音楽にベルのコード進行が溶け込んでいく瞬間を聴き取る時間も設定されている。下線⑦のように、全体が1音1音に集中するような様子を見られ、最後には全員で音をつないで1つの曲を作ったという達成感のようなものが生まれた。

### 第3節 考察

前節では、T のアウトリーチの実践について各構成要素に関わる場面を時系列に提示しながら詳細に検討した。各場面では T の様々な試みとそれに対する児童の反応や、試行錯誤を繰り返してアウトリーチを形作っていく姿、臨機応変な判断によって集中をつないでいく様子などが捉えられた。このように T の実践を時系列にたどると、経験を重ねることでノウハウを蓄積する手法的側面の変容だけでなく、演奏家の振る舞いという側面においても意識や行動が変化していることがわかってきた。

本節では、事例分析の総括として T の実践における働きかけの変容を4つの側面から考察し、事例分析から見えた課題も含め総括する。

## 1. アウトリーチのねらい・目的の明確化

演奏家のねらいや目的は、主にプログラムという形でまず表面化する。Tのアウトリーチは、演奏する作品は3~4曲と比較的少なく、作品の説明や楽器の紹介に多くの時間を費やしてかみ砕き共有していくスタイルであった。このポリシーは初期の実践から大きな変化はなく、導入や楽器紹介などの場面から読み取ることができる。Tは、「聴くにつなげるために、音楽のあらゆる側面を提示したい」というねらいがあると話し、聴き手がそれぞれ興味のある部分を見つけて楽しめるように様々な仕掛けを施している。

一貫した方針がある一方で、Tの実践は、様々な方法に挑戦するがゆえに目的とそれを達成するためのアイデアが逆転し方法先行のプログラムと受け取られるリスクもあったと言える。

例えば、鑑賞をしながら漢字を考えたり擬音を考えたりと児童に表現を求める場面では、聴くことよりも書くことに児童の意識が集中したように、演奏家の意図と児童の反応にズレが生じた。このようにTの実践ではアウトリーチのねらいとアイデアのバランスが大きなカギを握っていた。

特にH23年度H24年度のプログラムのようにワークショップの要素が強くなればなるほど、演奏自体がカットされたり細分化されたりするなど演奏家としての「ピアニストT」を見せる場面が減っている。また次第に、Tの方法を模倣したり紹介したりする機会も増え、その目新しさから手順を踏めば模倣が可能な手本プログラムとして独り歩きをりはじめる。不本意にもこの時期はTのねらいや目的よりも、そのアイデアや手法に注目が当たっていたといえる。

そうした過程を経て、H27年度のプログラムでは、選曲を見直し演奏をメインに据え直している。「聴くにつながる、あらゆる側面を提示すること」は、あくまでも自身の演奏をより主体的に味わってもらうための方法であって、核は渾身の「演奏」であるという位置づけを再考したと言えるだろう。根本的なねらいは変わらないが、その位置づけを再確認したという点に変容を見て取ることができる。

## 2. 方法・ツールの多様化

アウトリーチの目的を達成する為にTは様々な方法・ツールを用いていた。プログラムを分析するとTは非常に多くのアイデアを持っていることがわかる。



まずツールに関してまとめると、2つの特徴を見出すことができる。すなわち第一に共有するためのツール、第二に円滑な進行のためのツールである。

Tのアウトリーチに登場する共有するためのツールを列挙すると、アクションモデル、くるみ割り人形、お札、紙、オルゴール、ハンマー、絵画、ハンドベル、打楽器、スクリーン、絵画、ホワイトボードなど多岐にわたる。これらが活躍する場面を検討すると、Tは多くのツールを感覚に訴えかける目的で用いていることがわかる。例えば、音の振動を見えるように弦の上に紙を置いたり、内部構造を説明する為にアクションモデルを取り出したりする場面である。その他にも、響板の威力をオルゴールで示したり、くるみ割り人形や作品のモチーフとなった絵画等がイメージを高めたりする場面に登場した。つまり、言葉のみで説明するのではなく視覚、聴覚、触覚などあらゆる感覚に働きかけることである事柄を共有しようとする際にツールを効果的に取り入れていた。

さらに、プログラムの円滑な進行のために用いる道具は、しだいに増えていく。共演でのハンドベルを給食ワゴンに乗せて移動するように工夫したり、譜面台に絵画を置いて児童が歩きながら鑑賞できるようにしたりと、実践を重ねることでこうした便利なツールが増えていった。

ソロのアウトリーチでは特に、演奏家一人がトークも演奏も行うため、効果的にツールを使うことで伝えられることに広がりが出るだろう。近年では、予め準備してきたパワーポイントを投影しながら説明するなど、設備を生かした働きかけも始めている。

次に、Tのアウトリーチでは鑑賞の方法からも豊富なアイディアと挑戦する姿勢が垣間見られる。絵本の朗読と演奏、鑑賞後に漢字一字で表現する活動、曲の題名クイズ、寝転んでの鑑賞など、毎年何かしらの新しいプログラムを入れてきた。三鷹以外にも全国各地でアウトリーチを実施しているTは、別の実践で手ごたえがあったものや反響があった方法を改良して別の機会に再演したり、コンサートの経験をアウトリーチに持ち込んだりと実践の往還によってプログラムを作ってきた。児童に活動を求めたり、教師を巻き込んだりする様々な方法を試しその反応を受け止めることでT自身も新たな気づきを得ていたと考えられる。

方法やツールは、そのアイディアが重要と言うよりも効果的に用いることによって聴き手と演奏者のコミュニケーションがより豊かになるという点が非常に興味深い。Tの実践からは、方法やツールを介在させることで児童の興味を刺激し、音楽と聴き手、聴き手と演奏家のかかわりを開いていく様子が多く見受けられた。

### 3. 言語によるコミュニケーションの多様化と深化

T のアウトリーチは、全体の 7 割が言葉によるコミュニケーションであったことからわかるように、言語が非常に重要な役割を担っていた。年度ごとに比較すると、大きく 2 点において変容が見られた。すなわち、言葉の多様化と、言語機能の拡充である。

まず、発話に注目すると、アウトリーチで用いる言葉は大きく 8 つに分類できる。そして「思考・イメージに関する要求・提案」「評価」「つなぎの言葉」において、言葉そのものや使い方に多様化が見られた。

筆者は、T の発話と行為も含めた場面の分析を行い、児童の反応と照らし合わせて検討した結果、T の発話から以下の 8 つの特徴を導き出した。「見聞に関わる要求・提案」、「思考・イメージに関わる要求・提案」、「行為に関わる要求・提案」、「知識伝達」、「演奏家の思いや意図の伝達」、「確認」、「評価」、「つなぎの言葉」の 8 つのパターンである。それぞれの定義を表 3 に示す。

表 3 T の発話パターン 小井塚 (2015)

発話カテゴリー	内容
見聞に関わる 要求・提案	<ul style="list-style-type: none"> <li>・演奏を聴くように促す言葉</li> <li>・Tが焦点化した音に耳を傾けたり、示した情報を見たり聴いたりするように言う</li> </ul>
思考、イメージにかかわる 要求提案	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問への答えを求める</li> <li>・イメージするように促す</li> <li>・感触・感覚を問う</li> </ul>
行為に関わる 要求・提案	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動を求める言葉</li> <li>・移動を促す指示</li> </ul>
知識伝達	音楽に関する説明 (歴史的事実、作品、作曲家、楽器、用語など)
演奏家の 思いや意図 イメージの伝達	<ul style="list-style-type: none"> <li>・演奏に込めた思い・活動の意図を述べる</li> <li>・演奏家自身の気分や解釈を述べる</li> </ul>
確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>・説明した内容の理解を確かめる言葉かけ。</li> <li>・次の行為の準備ができているかを確かめる。</li> <li>・体験した事柄や知識について、対象が振り返るよう促す言葉</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童の発した言葉、音、振る舞いへのコメント</li> <li>・児童の反応に対する同意、受容</li> <li>・児童の反応を受けてそれを発展させる投げかけ</li> </ul>
つなぎの言葉	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいさつ、アイスブレイク</li> <li>・進行のための言葉</li> <li>・間(ま)を埋める臨機応変な言葉</li> </ul>

H17年度、H18年度は、第3節に示した事例からもわかるように、T主導で情報を発信する場面が多い。所謂、《知識伝達》である。作品の鑑賞に向けて、エピソードや作品の背景を共有したり、鑑賞後のまとめ部分で知識を落とし込んだりする、より授業に近い関係性が生まれている。

一方で、同じように鑑賞に向けた導入場面でも、近年の実践では、Tが一人で長く説明する場面は減り、「どう思う?」「なんだと思う?」といった《思考・イメージ》を促す問いかけを頻発しながら進行する、T—児童—Tというコミュニケーションの往来が数多く見受けられた。また、「思考・イメージに関する要求・提案」の言葉も、「〇〇をイメージして」「違いはわかりますか」といった限定的なものではなく、「どうなるだろう」「どこにくるだろう」といった抽象的で自由度の高い投げかけへと変化する。これにより、児童との受信発信の往復数が増え、ひとつの話題に対してやり取りが発展していく様子が見られた。

Tは明確な言葉で行動を促したり、注意を集めたりする「見聞要求・提案」「行動の要求・提案」は比較的初期から多く用いており、タイミングや言い方の慣れはあっても多様化という点では大きな変化はない。しかし、「評価」に関する言葉かけと「つなぎの言葉」の多様化は興味深い。

「評価」は、児童の反応に対しての言葉や表情による応対をさすが、「はい」「そうです」といった正誤を現す言葉は、正しいものを限定してしまう。ところが、「いいねえ」「どっちも正解」「面白いことを言ってくれました」といった言葉かけは、「評価」の中でも、同意や傾聴の要素が強く、音楽を教えることを主たる目的としないアウトリーチにおいては、場を揉み解すうえで重要な言葉となる。児童にとって授業の枠で行う以上、演奏家といえども大人はある種教師と同じように「判断を下す人」、「教えてくれる人」になりやすいため、こうした言葉の影響は大きい。Tは特徴として「評価」の言葉がやや限定的で、自身の意図に沿う反応を抽出してしまう傾向にあったが、しだいに「音楽にはいろいろな聴き方がある」というアウトリーチの目的にも沿う形で、寛容な言葉を場面に応じて用いるようになる。

当初、筆者は「その他」に多くの言葉を分類していたが、発話を詳細に検討すると、あいさつや、たわいもない世間話、場面転換の際の一言などが多く含まれていた。これらは、各セクションをつないだり、聴き手の緊張を解いたりする言葉であって、45分間のアウトリーチを進行していく潤滑油のような機能を果たしていると考え、「つなぎの言葉」とした。

例えば、Tはしばしば「これで終わって次に行きます」や「はい」という言葉を用いる。

いったん区切りをつけて次に行こうという転換である。一方で、区切りを明確にせず、声色を変えて「今日は特別に〇〇を持ってきました」や「ピアノの秘密を知ったところで、次はクラシックツウになってもらいたい」と言った転換の仕方も見られた。興味や意識の高まりを分断することなく次に引っ張ったり、突然違う側面に注意を持っていったりする働きかけと言えるだろう。「つなぎの言葉」の多様化は、聴き手と演奏家のエネルギーを持続させアウトリーチ全体を回す役目を果たす意味で重要である。

以上 T の言語は、説明や情報伝達に用いる「発信する側面」だけでなく、イメージを喚起させたり、内言を引き出ししたりする言葉かけや、また児童の発言への応答、傾聴、そして転換、発展と言った「応答的側面」が豊かに拡大している様を捉えることができた。このことは、T のコミュニケーションにおいて言語の果たす役割が、「教える・伝える」に「引き出す・繋げる」が加わった相互のやり取りを作るツールへと拡張したことを意味している。

アウトリーチでは、鑑賞と鑑賞の間をトークで埋めるため、演奏家たちはしばしば「話さなくてはいけない」という意識にとらわれる。作曲家の話や作品の背景、楽器の仕組みなど、伝えるべき情報が盛りだくさんでも、演奏家が一方的に話している時間は、何か止まっている居心地の悪い雰囲気が漂うこと場面も見受けられることも多く、苦手意識を感じている演奏家も少なくない。

しかし、T の実践の近年の事例から、言語的なコミュニケーションは、何を話すか、どのような情報を伝達するだけでなく、次の活動へ向けて気分を高めたり、集中を集めたりする間をつないだり、空気を動かしたりする機能を持つよう拡充したことが示唆された。アウトリーチにおけるコミュニケーションを再考する上で重要な変容であった。

#### 4. 空間演出・配置の変容

アウトリーチでは、場づくりも重要な要素のひとつであるため、演奏家にはプログラムを決めるだけでなく、演奏する空間全体をプロデュースすることが求められる。

まず、T の実践から楽器配置や鑑賞形態など空間の使い方にも特徴があり、児童の人数やその日のプログラムによって T がそれらの物的・人的配置を選択していることが明らかになった。

T のアウトリーチを年度ごとに追うと、以下に示したような形態の変化が見られた

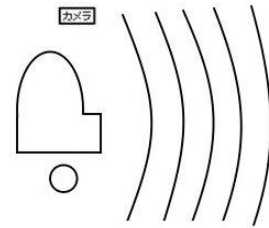
H17



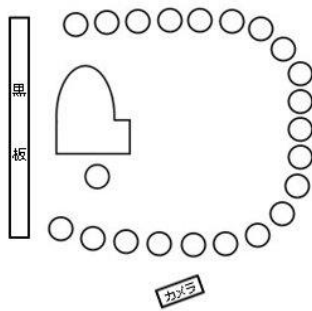
H18



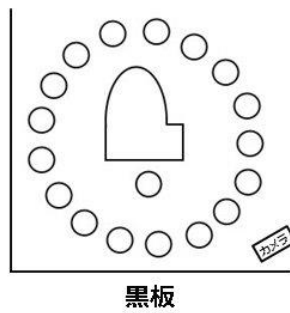
H19



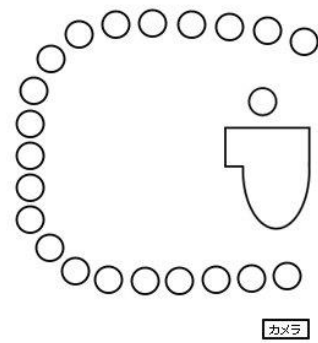
H20



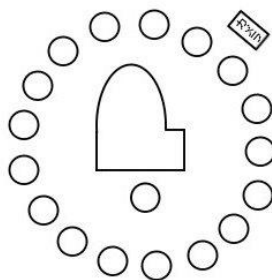
H21



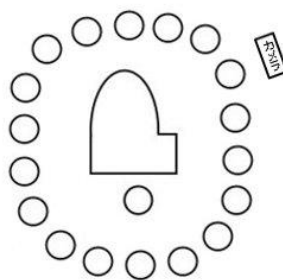
H22



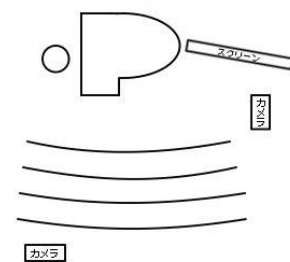
H23



H24



H27



林 (2003) は、演奏家を学校の授業に招く際のノウハウをまとめた論文において、場づくり (セッティング) の重要性を指摘している。そして鑑賞形態を、前方に演奏家、それを前にして児童が列になって並ぶ①劇場型、普段の教室の配置同様一方向をに座す②スクール型、演奏家を中心に曲線を作って座す③半円型と④円形に分け、「どの子からも演奏家との

コミュニケーションが取りやすく参加しやすい雰囲気になる半円形や円形」は、「児童が体験したり、参加したり、演奏家を身近に感じたりする」アウトリーチに適した形態ではないかと提案している。

Tのアウトリーチの形態は、大きく分けて2つの形態がある。1つは、ピアノを前に3~4列に並ぶ場合とピアノを中心に児童が囲んで座る場合である。この選択には児童の人数が関係しており、2クラス合同で行ったH18やH19の事例では、音楽室に入るだけで精一杯な状態で教室を横に使い列数を少なくすることで演奏家との距離を調節していた。その他の事例は1クラスであったため、ピアノを中心に円を描くように座る形態を選択している。Tのプログラムでは、ピアノの説明をする為に予め大屋根を外しており、360度どこからでもピアノを見ることが可能となり円形が実現している。真ん中に立ったTと一対一の線が描けること、そしてクラスメイト同士で横のつながりができていることから、音楽室の中に人と人が作る有機的な構造が生まれている。

説明をする場面では、Tも円を描く一人として児童の横に立つようにしており、「教えー教わる関係」とは違う関係を意識しているようにも見受けられる。さらに、一人一人と目線を合わせたり、児童の発言もどの方向から聞こえたかが判断しやすく、発言を拾ったり表情を見たり、とっさに対応する際にも効果的に機能している場面が多く見られた。人数の制約がない限り基本的にこの形態を選択していることが分かった。

さらに、各場面を詳細に分析すると、児童が活動する場面が多く、この「動き」が、空間全体に影響を与えていることが見えた。

人的な配置を変えることは、演奏家にとっても聴き手にとっても、相互の関係性や振る舞いの変化を誘発する要因となる。特に児童が活動することは個々の自由度を高め、予想外の出来事が起きる確率も上がる。

Tは1回のアウトリーチの中で少なくとも1度は児童を椅子から立たせ移動させるが、人的配置には大きく3つのパターンがある。すなわち、①見るための移動②非日常的な体験のための移動、そして③聴くための移動である。

まず、見るための移動として代表的なコーナーは、楽器紹介である。「ピアノの周りに集まって」という発言をきっかけに児童らは自分の好きな場所に移動し、説明を聴きながら自由にピアノの内部を観察する。各部品の形や連動を実際に見ることは楽器に対する印象を大きく変える。普段は見るできない内部の様子を公開し、ひとつの物を囲んで見ること、身体的な密着に加え、気づいたことを指さして伝えあうなど、児童同士のコミュニケ

ーションも変化する。また、ピアノの周りに集めた状態で演奏することもあり、指の動きや演奏家の表情を近距離で見ることができる。児童は、視覚的な刺激に対して非常に強い反応を示すが、例えばグリッサンドや手の交差、速いアルペッジョの箇所では、「すごい」「かっこいい」と高揚する姿が見受けられる。

次に、非日常的な体験のための移動は、ムソルグスキーの《展覧会の絵》の「プロムナード」に合わせて歩いて絵を鑑賞しながら聴く場面や、サン・サーンスの《動物の謝肉祭》の曲当てクイズの場面、楽器紹介でピアノの下に潜り響板の威力を全身で体感する場面、パッヘルベルの《カノン》をハンドベルで共演する場面などで見られた。基本的に学校という文脈の中では音楽は座って聴くものと言う意識があるため、移動は児童にとって新鮮なものであるだろう。特に普段は行くことのない場所に入ったり、動いたりする活動は児童の心身を解放する。よって明確な意図がなければ興味関心が散らばり、私語や逸脱行動が増え、場の雰囲気全体が壊れる危険性を孕んでいる。Tは、非日常的な体験のための移動を促す際は特に、移動する前に「〇〇のために動く」という主旨説明をしっかりとしたうえで、例えば誰からどう動くかという道筋を示すなど明確な指示を出すようにしている。

最後に、聴くための移動は、H27年度のプログラムで見られた移動で、自分の好きな場所に移動して寝転んで鑑賞するラヴェルの《水の戯れ》鑑賞する場面で観察された。「個になる」ためにTが提案し、友人と触れ合わないよう好きな場所に寝転び、目を閉じて聴くことに集中するというねらいがあった。寝転ぶという衝撃的な姿勢に児童らは驚いたり騒いだりする様子も見られたが、「あおむけに寝転んで」や「身体のどこに来るかな？」といったTの言葉かけや指示のタイミングによって移動はスムーズに進み静寂から鑑賞に繋げることに成功している。

以上3つの移動パターンを示したが、児童の移動には的確な言葉かけと動かすタイミングがポイントとなる。Tは三鷹のアウトリーチの初年度にパッヘルベルの《カノン》を初めて取り入れた際、道具（ベル）ではなく児童を動かした結果、混乱が生じ共演に至らなかったという経験もあり、児童を移動させることには慎重であることが、前後の明確な指示とその数から見て取れる。児童が動く場面だけを見ると、退屈しないように活動をさせているようにも思われがちだが、その移動には、リスクと天秤にかけてでもやることを選択する明確な意図があることが明らかになった。

空間を演出する際の特徴は、的確な言葉かけと、児童の行動を予測する力、スタッフや教師との連携の3点に集約される。年度ごとに実践を比較すると、行為の要求が「こう動いて

ほしい」という直接的な指示に、「ここはどう?」「こうしたらどうかな」と提案するような言葉かけも加わり、児童の様子や状況によってその都度、使い分けるように変化していた。またプログラムを進めながらも、児童の動きを包括的にサポートするためにスタッフへの合図を出したり、時間によって内容を変えたりと、全体的の把握と判断が迅速になっていく。すなわち、俯瞰と個別の対応のバランス感覚、手綱さばきが熟達し、それが全体の空間演出を支えている。

## 5. 分析のまとめと明らかになった課題

以上、アウトリーチを継続してきた一人の演奏家に焦点をあて、その実践を詳細に検討してきた。その結果、経験を積み重ねることで、①アウトリーチの目的の明確化、②方法ツールの多様化、③言語によるコミュニケーションの多様化と深化、④空間演出・配置の4つの側面においてTの実践が質的に変容していることが明らかになった。

その一方で、事例全体を俯瞰すると、ノンバーバルなコミュニケーションを含めた聴き手とのかかわりという点では課題が見えた。言語的なコミュニケーションでは言語の多様化や機能の拡充が見られたが、音による働きかけや、パフォーマンス全体を鑑みたかかわりにおいては、まだまだ研究し、活性化する余地が残されている。

要因として2点指摘したい。第一に、本研究で取り上げた事例が、教育委員会による事業の一環であった点である。アウトリーチは、どのような位置づけで実施されるのか、例えば授業なのか、イベントなのか、によって内容が異なってくる。三鷹の場合は、音楽授業の中で行われたため、音楽学習の延長としての側面が強調されている。筆者は、現在までに数多くのアウトリーチを参観してきたが、中には、アウトリーチを「音楽と遊ぶ」場と捉えた実践もあり、今後は、音楽の「楽しさ」や「面白み」を追究することでTが創り出すアウトリーチ場が更に活性化すると考えられる。

第二の要因は、ピアノという楽器の特徴である。例えば、打楽器のアウトリーチでは、「叩けば何でも打楽器になる」と発言した演奏家があったが、音の振動や感触を体験しやすく、また子どもたちが容易に参加できる為、聴き手を巻き込んだプログラムを構成しやすいという特徴がある。また、ほとんど目にする機会がない楽器（津軽三味線やお囃子、学校にはない楽器類）のアウトリーチでは、子どもの興味が楽器や音に向きやすい。津軽三味線のアウトリーチでは、演奏の最中に掛け声をかけるという独特のコミュニケーションを子どもた



ちが楽しむ姿が印象的であったが、こうした楽器特有の音楽的コミュニケーションはアウトリーチに大きく影響する。Tの実践は、ある種ピアノとピアノ音楽の特性がアウトリーチを規定している部分もあり、こうした楽器の特性を生かす、あるいは限界を超越していく画期的な実践が期待される。

## 第4章 アウトリーチが誘引する演奏家の資質・能力

第2章では演奏家による自己分析と他者分析を通して、演奏家の意識が4つの側面において変容していることが明らかになった。続く第3章では、筆者による事例分析によって、実践の内容や方法が4つの側面において質的に変容していることが明らかになった。このような変容過程は、まさに演奏家の「成長」の過程といえるものであり、資質・能力の育ちという意味で、とりわけ以下の5つが特徴的である。

本章では、アウトリーチの「経験」を通して演奏家の中に育った5つの資質・能力について、以下に、前章までの分析を根拠として示しながら考察する。

### 1. 多様な観点からの自己省察

演奏家は、アウトリーチの実践を振り返り意味づけることを繰り返しながら、次第に多様な観点を獲得し、多角的に自己分析をするようになる。筆者は、第2章第2節のTへの聞き取り調査において、実践を重ねることで、準備・実践・省察の循環が、Tの実践を見直す観点としても機能し始めたことを指摘した。演奏家は、多様な立場の人々と関わりながら、新たな視点を獲得し、それらを内包する形で自身の実践を評価できるようになっていく。

こうした自己省察を繰り返すことによって、演奏家の理解は深まり、事象に対する予測・想定が可能になる。例えば、聴き手とのかかわりに関して、経験の少ない若手の演奏家は、対象を子ども、大人、高齢者というように大きく区分し働きかけをしていた。一方で実践を重ねたTは、聴き手である児童に対して、子どもという大きな括りではなく、その発達段階に応じた働きかけを行っていた。Tは「子どもとはこういうものだ」という自身の固定観念にとらわれず、教師のかかわり方、子ども同士のやりとり、具体的な反応など、現場で得た気づきを自己の内部で検証し理解しながら、こうした聴き手とのかかわり方に到達している。すなわち、多様な視点を内包しながら演奏家の中にしだいに「観」が形成されていったと考えられる。アウトリーチは演奏家観を再考する場として機能していることは既に指摘した。演奏する存在だけでなく、教室における演奏家の立場を考えたり、生の音楽を届け

る責任に気付いたり、自身の言動の影響を目の当たりにしたりと、かかわりの中で、「自分は何者か、演奏家とはどのような存在か」という問いを繰り返す。そうした多様な視点からの自己内対話により、演奏家としての意識が芽生えたり、演奏家の役割を新たに付与したりと演奏家観を形成し、表現者として育っていった。

アウトリーチは、現場で起こる出来事や聴き手の反応をもとに演奏家が反省的に振り返る機会となり得る点が重要である。実践を積み重ねることで、単にノウハウを身につけ、次の現場に活かすという技術面の省察だけでなく、演奏家としての自己や音楽を対象化し客観的に捉え直すという批判的な思考を伴う自己省察力が培われていった。

## 2. 他者意識の形成

Tの変容を促した要因には、聴き手の存在が大きく関わっていた。特に、ぶつかってくる他者、あるいは概念を壊してくる他者の存在は、既存の知識や固定観念の問い直しや、組み直しを促す。

第3章の事例の分析を通して明らかになった4つの観点、すなわち、①アウトリーチの目的の明確化、②方法ツールの多様化、③言語コミュニケーションの多様化と深化、④空間演出・配置、に共通していたのは、「聴き手の立場に立つ」という意識への移行であった。もちろん、各演奏家は現在に至るまでのコンサートやその他の活動においても、常にこの意識をもち演奏をしている。しかし、アウトリーチでは、「聴き手の立場に立つ」ことを企画、演奏等のどの場面においても、より具体的に思い描き実現することが求められるため、演奏家はより強く、聴き手を意識する必要性を感じている。例えば、「本物の音楽を聴かせれば聴衆の印象に強く残る」とは、簡単なようで実に難しく、それだけでは音楽の本質を伝え、共有したとは言えない。演奏家には、聴き手の立場に立って、個々の音楽観や音楽の捉え方を表現する方法のバラエティを広げることが求められる。また、自身が学んできた音楽や既存の知識を、他者に伝えるという観点で再編することによって、演奏家に新たな知がもたらされる。

Tは実践を重ねる過程で「聴き手の立場に立つ」という意識レベルから、その意識を具体的な選曲や方法、働きかけとして体現するような質的な変容を遂げていた。

アウトリーチでは、発信する演奏や言葉といった投げかけに対して、目の前の聴き手からの反応が即座に返ってくるという実に自由に生々しいものであるため、それぞれの場面で

の出来事は、自分の働きかけや音楽そのものを捉え直す明確な指標になりやすい。Tは児童や教師、スタッフなど多様な立場の人々と関わりながら新しい知識を獲得したり演奏家としてあり方を再考したりしており、アウトリーチが学びの場として機能していたと言える。

他者意識は、アウトリーチを実践するにあたり非常に重要な力であり、「音楽を伝える」努力を継続した結果、形成されたと考えられる。

### 3. 臨機応変な対応力

アウトリーチの実践場面において、特に重要な力として明らかになったのが、臨機応変な対応力である。

第2章の第1節で、若手演奏家の課題として、想定外の反応や予期せぬ出来事に対する対応の難しさに触れたが、この臨機応変な対応力は、まさに経験からの学びであり、入念な準備と多くの経験を経て培われる力である。

Tの事例分析では、まず、聴き手と演奏家の言語によるコミュニケーションの場面で、その力が拡充される様子を捉えることができた。Tの言語は、説明や情報伝達に用いる「発信する側面」だけでなく、児童の発言への応答、傾聴、そして転換、発展と言った「応答的側面」が豊かに拡大しており、経験の蓄積によって深まりを見せた。

さらに、アウトリーチのプログラムの中で、児童を移動させたり、活動を求めたりする、人的な配置を変える場面においても、演奏家の臨機応変な対応力が必要となることが明らかになっている。人的な配置を変えることは、演奏家にとっても聴き手にとっても、相互の関係性が変化する要因となり、予想外の出来事が起こる確率が上がる。こうした局面で必要となる臨機応変な対応力には、事態に応じて必要な手続きをとるという、所謂「措置」だけでなく、児童の様子や活動の内容から様々な事態を想定し、対応するための備えをしておくという「構え」も含まれる。Tの実践では、次の事態を予想して、何らかのキーワードを提示して児童の行動を緩やかに方向づけたり、活動によって生まれた児童の様々な次元の感想に対して、個別に対応するだけでなく、それらを結びつけたりするなど、次第に全体の把握と判断が迅速になっていく様子が見られた。

臨機応変な対応力の中でも、演奏家にこうした「構え」が備わっていくことで、聴き手からの反応を柔軟に受け止め、発展させたり、結びつけたりと、アウトリーチの内容自体をより豊かに更新していくことが可能となる。実践を重ねることで、目の前の事象にその都度対

応するだけでなく、アウトリーチに臨む演奏家の姿勢が、多様な事態を想定した「構え」になっていくことは、特筆すべき変容であった。

以上のように、経験を通して熟達する様子を捉えることができたが、臨機応変な対応には、実践の積み重ねと同様に、演奏家の感受性が欠かせない。目の前に広がる状況、あるいは文脈から何を感じ取るか、読み取るか、その洞察力が前提となる。聴き手から発信されている情報は、言語的な反応に限らず、表情や目線、声色に至るまで多岐にわたる。それらを瞬時に感じ取り、1曲の演奏、1つの言葉、短い時間でどう応答できるか、何を残せるかという点で、演奏家としての力量が問われる。これは、演奏家にとって最も困難な課題であり、同時にアウトリーチの醍醐味でもある。

臨機応変な対応には、演奏家の人間性や力量が出るため、実践を積むとともに、地道に研鑽を積み、自身の内面と音楽を磨き続けることが不可欠である。

#### 4. 協働する力

協働する力の「協働」(collaboration)とは、「異なる立場の人たちが、自身の枠組みの境界線を越えて、それぞれの力を発揮して協力し合うこと」を意味している。

アウトリーチは、演奏家と聴き手に限らず、コーディネーターや教師、共演者、主催者など多様な人々によって形作られるという特徴がある。「演奏家—聴き手」の関係は、「提供者—受け手」といった一方向ではなく、そこに介在する誰もが誰かに学びをもたらす可能性を持っている。

Tは、共演者とのかかわりを通して、比較によって自己の特性、楽器の特徴を再考する機会を得た。また、コーディネーターからの指摘や聴き手の反応から、長年続けてきたアウトリーチの構成を大幅に変更するなど、かかわりから多くの示唆を得て、緩やかに変容してきた。他方、Tの実践から演奏家の可能性を見出したコーディネーターの語りや、児童への働きかけが変化した教師のエピソードにも触れたが、実践に関わった人々も同様に、意識や行動が変化していることが明らかになっている。このように、アウトリーチにおける人々の関係は、提供者—受け手といった一方向ではなく、そこに介在する誰もが誰かに学びをもたらす可能性をもつ、実に複雑なコミュニティと言える。

しかし、こうした協働の場は、単に人が集まることだけでは生まれない。例えば、演奏家が自身の思いや意図を言語化してスタッフや教師に伝えたり、また異なる意見を受け入れ

たり、時には拒絶したりするように、他者との対話が成り立たなくては協働には至らない。

三鷹市芸術文化振興財団の事例では、企画段階から、Tが積極的に財団の職員や教師と交流したり、聴き手の情報を集めたりすることで試行錯誤が重ねられ、Tのアウトリーチの理念も、財団の事業の目的も、また音楽の授業という文脈も内包した形での企画運営へと変容していった。またコーディネーターとのやり取りでは、異なる方法を主張する他者と粘り強く話し合い、新たなプログラムの開発に取り組む様子が捉えられた。

このように、「協働」(collaboration)するためには、演奏家自身が目的意識や理念を明確にもち、それらを他者に伝える力、そして目標に向かって専門性を発揮する力、さらに、自身の枠組みの境界を越えて、他者とかがわろうという意識、つまり自己を外に開いていくことが不可欠である。これらを総合した力が、「協働する力」であり、有機的な共同体を構築する上で演奏家に必要な能力である。

アウトリーチは、演奏家が他者との「協働」を経験する機会となるとともに、活動にこの「協働」が内包されていることによって、介在する人々が共に育つ学び合いの場として機能し始める。

## 5. アウトリーチ全体をデザインする力

このアウトリーチ全体をデザインする力は、演奏家が状況的、物的、心理的な側面からアウトリーチの場を構成していく力を意味している。

アウトリーチにおいて、演奏家は全体を統率する司令塔のような役目を担う必要があり、そうした力量が求められる。そのためには、まず、明確な目的の明確化が不可欠となる。プログラム構成の土台となるアウトリーチのねらいは、例えば音楽学習の一環なのか、あるいはイベントなのかというアウトリーチの性格を規定する。つまり、アウトリーチの状況を作り出す。次に、そうした目的に向かって具体的に方法やツールを選択したり、人的・物的リソースの配置を考えたりと実際の空間を演出する段階へと進む。ここでは、全体を俯瞰して捉える視点が必要となり、事例分析で指摘したように、協力者や聴き手への的確な指示が重要である。そして最後に、アウトリーチの最中に、刻一刻と変化する聴き手の心理的な側面へのアプローチもまた、アウトリーチ全体をデザインする上で不可欠である。これは、聴き手が音楽とかがわる空間を創出することでもあり、細部にわたる意識と、前述した他者意識が働くことで実現する。

アウトリーチをデザインするという事は、単に物理的な環境を整えるだけではない。Tは、聴き手への働きかけ、演奏家の振る舞い、タイミングなどあらゆる要素がアウトリーチを形作ることには気づき始める。演奏家には、場をマイクロとマクロで捉え、適切なアプローチを以て空間を演出する力が育っていった。

「アウトリーチを経験した」ことで、これほど多様な側面において、演奏家の潜在能力が誘引されたり拡充したりすることが明らかになった。さらに、演奏家が一人で獲得していくという学習ではなく、他者とのかかわりの中で誘引された力である点が重要である。

アウトリーチは、演奏家にとって活動として取り組むだけでなく、その過程で「自分は何者で、何ができるか」を考え理解していく経験という点において非常に教育的な出来事である。

## 終章 演奏家の成長におけるアウトリーチの教育的意義

アウトリーチは演奏家にとって、音楽を介して異なる経験や価値観をもった他者と出会う機会となると共に、そうした他者との協働を通して、演奏家としての生き方や音楽観の再考、他者意識の形成など、つまり自己変容を経験する教育的な場であった。

本研究では、現在広く普及し、様々な形態のプログラムが展開されているアウトリーチを「演奏家の学び」という視点から捉え、聴き取り調査とアウトリーチの事例分析実践を通して、アウトリーチという「経験」の教育的な意義を明らかにすることを目的に研究を進めてきた。以下に、これまでの論述を総括したうえで、アウトリーチの教育的な意義を①個と集団が交差する場、②固定された思考態度からの脱却、③観念の再考という三つの視点から主張する。

### 1. 研究のまとめ

本研究の第1章では、現代の社会で活躍する演奏家という「生き方」「職業」に焦点をあて、演奏家に求められている力と役割について調査検討した。

まず近年の演奏家を取り巻く動向として、演奏家のキャリア教育に関する議論の高まりを指摘した。昨今の社会情勢に伴い、音楽業界も大きく変化し、演奏家のキャリアパターンは多様化している。演奏家には、独自の「成功」を定義し、活動を展開していくことが求められている。本研究では、アンジェラ・ビーチングの『音楽家を成功に導く 12 章』、弦楽専門誌『ストリング』の連載を中心に検討したが、いずれも音楽的な技能を磨くだけでなく、社会との接点を作り出すスキルの必要性を説いている。

さらに、日本では 2001 年に施行された文化芸術振興基本法によって、公的な機関や NPO 法人などと演奏家が連携する機会が増加した。文化芸術の公共性という側面から、演奏家には人々と音楽をつなぐ役割が期待されている。

こうした社会情勢に対し、演奏家のプロデュースや音楽系大学の教育においても、コミュニケーション能力や自己分析力、課題解決力といった社会人基礎力を育成し、社会で活躍する人材としての「演奏家」を育成する動きが共通して見られた。以上を踏まえ、現在演奏家



が演奏家として生きていくために求められている力を①自己分析力、②自己プロデュース力、③動機づける力の3つに整理した上で、こうした力を社会的・文化的実践の中で「経験」を通して演奏家が主体的に学ぶ必要性を主張した。そして、先行研究を概観し、演奏家が社会や人々と関係を結びながら成長していく力量形成の場として、アウトリーチが有効に機能するのではないかと仮説を立てた。

第2章では、アウトリーチとそこに介在する演奏家の関係を考察するべく、まず第1節ではアウトリーチの動向を整理した。日本におけるアウトリーチの普及に関する特徴として、第一に、多様化していく過程には「アウトリーチの形式そのものが新しく、価値があった時代」から「内容への意識の高まり」を経て、現在は「質の高さを支えるための教育や人材開発」の段階へとシフトしている状況だということ、そして、第二に、アウトリーチは、演奏家が必要性を意識する以前にプロデューサー側が始めたため、現在に至るまでその発展の背景には、届ける側、マネジメントの意向が強く働いている、という二点を指摘した。

こうした経緯で普及したアウトリーチであるが、かかわる演奏家も急増している。第2節では、アウトリーチにかかわる演奏家に焦点化し、まず若手の演奏家とコーディネーターへの聞き取り調査から、アウトリーチ実践における課題として①アウトリーチの理解と位置づけの違い、②実践の内容と方法に関する課題、③経済面の課題を明らかにした。演奏家は、アウトリーチを経験することで多様な次元の課題や葛藤と対峙しており、実践の積み重ねによって解決したり、克服したりと変容していくことが示唆された。

以上の聞き取り調査を踏まえ第3節では、アウトリーチの経験を通して演奏家がどのように変容していくのか、その過程を詳細に捉えるために、17年にわたってアウトリーチ実践を展開してきたピアニスト T に着目した。インタビューによってライフヒストリーを再構築し、音楽と T のかかわりを検討すると、幼少期の音楽体験や留学体験を経て、T が「音楽を人と共有すること、そうした空間を創出すること」を理念として演奏活動を展開していることが見えてきた。さらに、音楽とのかかわり方は「自分が楽しむ音楽」から「聴き手を意識した表現活動」へと意識が変化しており、その背景に T の演奏活動の中でもとりわけ重要な位置を占めるアウトリーチの経験が関係していた。自己分析と他者分析をクロスさせ検討すると、①準備・実践・省察の循環、②目的の明確化、③新たな気づき、④演奏家観の再考の4つの観点において、アウトリーチが T にとっての学びの機会となっていることが明らかになった。

第3章では、ピアニスト T の実践に焦点をあて、T のアウトリーチ活動の中でも長年かかわっている三鷹市芸術文化振興財団の「小学校訪問演奏」を主に事例として取り上げ、実践においてどのような要素が変容していったのか、その過程を詳細に分析した。

構成の分析では、まず、T のアウトリーチが導入、鑑賞、まとめ、楽器紹介、共演の5つの要素が組み合わさることで成り立っていることを指摘した。さらに、T のアウトリーチの特徴として、言語的なコミュニケーションの比重が大きいこと、鑑賞の前後に多くの時間を費やし鑑賞につなぐ働きかけや鑑賞を総括するような働きかけを行っていることの2点が明らかになった。

続く内容の分析では、各構成要素に従って、具体的な場面を示しながら考察した。平成17年度から平成27年度までの事例を比較検討すると、T の実践が、①アウトリーチのねらい・目的の変容、②方法・ツールの多様化、③言葉によるコミュニケーションの多様化と深化、④空間演出・配置の変容、の4項目において質的に変容していることが明らかになった。

第4章では、第1章、第2章、第3章での調査分析と考察を踏まえ、アウトリーチという「経験」によって、演奏家の資質・能力として、①他者意識の形成、②多様な観点からの自己省察力、③臨機応変な対応力、④協働する力、⑤アウトリーチ全体をデザイン力の5つが引き出され、顕在化したと結論づけた。

そしてこれらの資質・能力は、演奏家が一人で獲得していくという学習ではなく、他者とのかかわりの中で誘引された力である点が重要であった。

## 2. 結論

本研究は、演奏家の成長過程における、アウトリーチの有効性、教育的な可能性を実証すべく論を展開してきたが、以上の総括を踏まえ、本研究の結論として、アウトリーチの教育的意義を以下の三点から主張する。

第一に、アウトリーチは個と集団が交差する場として機能することである。

アウトリーチは、演奏家個人の表現活動の場というだけでなく、そこにかかわる多様な人々との間の適度な緊張関係によって成り立つ協働の場であることは既に述べた。そこでは、演奏家が主体的に音楽体験を創出しながらも、同時に一人の構成員として、共につくるという意識をもって集団に参加してはならない。これこそが、アウトリーチに臨む演奏家に求められる姿勢であり、これによって、協働が成り立ち、多様な価値観をもつ他者

からの反応をもとに、演奏家自身が実践を省察する環境が生まれる。

また、一人の目標を達成するために集まる場ではなく、それぞれの思惑をもった異なる立場の人々が、多様な視点から批判的思考ができる場であることが重要である。演奏家は、蓄積してきた経験や知識を活かしながらも、相手の価値観に触れ、それらを内包する形で、道を探っていく。このように、演奏家の自己表現と集団への参加という2つの側面から、自らの活動を見直して、否定したり再考したりできるフィールドとなり得る点がアウトリーチの場の教育的な特徴であるといえる。

第二に、固定された思考態度からの脱却の契機となる点である。

演奏家として活動を始めると、レッスンの回数も減り、自分で音楽や自身の体、社会や人と向き合うことが必須条件となり、今まで獲得した知識や技術を活かしながらも、ひとりの演奏家として独自の活動を展開して行かなくてはならない。その過程で、演奏家は、それぞれが独自の学び方、学習の機会を模索しながら、演奏家として成長していく。

しかしながら、自己と音楽、演奏家と指導者という個人教授が大部分を占める演奏家教育のシステムの中では時として、閉鎖的な技術訓練に陥る場合もある。そうした演奏家にとって、異なる環境や出来事、人に遭遇する「経験」は、いつの間にか自己の中に生まれた固定観念や、限界を超えて成長・発達するひとつの契機となる。本研究では、アウトリーチという場に身を置くことで、演奏家が、専門教育を通して培われた能力や音楽観とは異なる価値観に触れ、人々とのコミュニケーションの必然性に直面する様子を捉えることができた。こうした新しいチャレンジを課すことで、演奏家は既存のスタイルや固定観念を再考したり、問い直したりと新たな思考を開始する。すなわち、ひとつの世界や同じような思考回路の中でのみ活動を繰り返すのではなく、自身の枠や境界線を越えてかかわりを開いていくことで、新たな知を獲得していくのである。この過程で、自身の資質や能力が育ったり、成熟したりすることを体感している。アウトリーチは、演奏家の潜在能力を活性化させたり、引き出したりする、すなわち、思考や枠組みに揺さぶりをかけ、成長を促す教育的な機会であると言える。

そして第三に、アウトリーチが観念を再考する学びの機会として機能する点である。

これは、上記の二点とも深く関わり、アウトリーチが、自己を見つめ直し、「演奏家とは」「音楽とは」といった本質的な問いを促す自己省察の場として機能していることを意味する。アウトリーチは、第一の視点でも述べたように、多様な立場の人々との協働によって進められていく活動であるが、演奏家は、聴き手を明確に意識したり、異なる視点からの意見

や問いかけに向き合ったりする中で、しだいに自分自身や音楽について、それを対象化し問い直す作業をするようになっていく。このように、多角的に事象を捉えていくことによって、固定観念が打ち破られ、観念が更新されていく。アウトリーチの「経験」には、演奏家の内面の成長と深く結びつく長期的な影響力を持った学びが含まれている。そしてこの観念の再考によって演奏家の世界はより深く豊かに広がっていく。これこそが、アウトリーチに内在する最も本質的な意義である。

### 3. 今後の課題

本研究では、①研究の方法、②研究の視点、の大きく2つの側面において課題が残った。

まず、本研究では、演奏家の成長におけるアウトリーチの教育的意義を明らかにするにあたり、3名の演奏家と5名のコーディネーターやプロデューサーへの聞き取り調査と、ある演奏家の長期にわたる事例の分析を試みた。しかし、事例分析は、時間的制約もあり、ピアニスト T の実践を主軸に据えて考察することにとどまった。よって、今後の研究では、本研究で明らかになった資質・能力を以って、より多くの、年齢や楽器の異なる演奏家のアウトリーチ実践を分析検討し、これらの資質・能力の領域固有性と領域一般性を明らかにする必要がある。

また、アウトリーチの教育的な効果を検証するためには、研究対象を聴き手に拡大し、聴き手の学びや育ちという視点も含め、研究を積み重ねていく必要があると考えている。

## 謝辞

研究の過程において、ご指導とご鞭撻を賜り、本論文をまとめるにあたり親身なご助言を頂きました東京芸術大学大学院 音楽研究科（音楽教育）佐野靖先生に心より感謝申し上げます。

また、ゼミを通してさまざまなアドバイスを下さいました山下薫子先生、岡田猛先生、茂呂雄二先生に、改めて感謝申し上げます。

そして、本研究にあたり研究協力の依頼をご快諾頂き、資料提供や参与観察、度重なる聞き取り調査にご協力いただきましたピアニスト T 様に心より感謝申し上げます。また、大変貴重な言説と本研究への助言を頂きました3名の演奏家の皆様、コーディネーターの K 様、H 様、プロデューサーの S 様、さらに映像記録の整理や閲覧に際し、御尽力を賜りました三鷹市芸術文化振興財団の I 様、Y 様に厚く御礼申し上げます。

本研究は、アウトリーチとそこに関わる演奏家について考察するものであるとともに、音楽に携わる私自身の在り方を考えることでもありました。私は、東京芸術大学大学院音楽研究科に入学してから、音楽と真摯に向き合うたくさんの演奏家に出会い、その姿から多くの気づきを得ました。そして、こうした演奏家たちが懸命に紡ぎ出す音楽をたくさんの人に聴いてほしい、味わってほしいと心から願うようになりました。アウトリーチは、人と人が、そして人と音楽が出会ったり、すれ違ったり、ぶつかったりする、様々なドラマが生まれる場です。そうした空間で繰り広げられる営みは非常に興味深く、特に人が何かを発見したり、感じたりと心が動く瞬間に立ち会うことが私自身の喜びでもあり、研究の原動力でもありました。アウトリーチという場は、私自身に、人と音楽の関係を考える問いを投げかけ続けていると感じています。

自分が学んできたことやこれから学ぶことは、単に個人の人生を豊かにするものではなく、それを人と共有し深めることでより価値あるものになるということを心に留め、活動していきたいと思います。

その他、お一人おひとり名前を挙げることはできませんでしたが、音楽教育研究室の皆様、そしてたくさんのご支援、ご助言をくださった全ての方に心より感謝を申し上げます。

最後になりましたが、上京して 5 年、福岡の地から私を励まし続けてくれた家族に心からの感謝をささげます。ありがとうございました。

2015 年 10 月 30 日 小井塚 ななえ

## 参考文献表

※参考文献は、単行本、論文、オンライン資料にわけ、それぞれ、著者・編集者名をもとに五十音順に配列した。同著者の場合は、年代順に記載した。

### 【単行本】

- アイヴァー・グッドソン『ライフヒストリーの教育学——実践から方法論まで』  
高井良健一・山田浩之ほか訳、京都：昭和堂、2006年
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー——学校参加型マインドへの  
いざない』、東京：東京大学出版会、2005年
- アンジェラ・マイルズ・ビーチング『BEYOND TALENT 音楽家を成功に導く12章』  
箕口一美訳、東京：水曜社、2008年
- 生田久美子『わざから知る』東京：東京大学出版会、1987年
- 大久保幸夫『仕事のための12の基礎力』東京：日経BP社、2004年
- 大内孝夫『音大卒は武器になる』東京：ヤマハミュージックメディア、2015年
- 大浦容子『創造的スキル領域における熟達化の認知心理学的研究』東京：風間書房、2000年
- 金井嘉宏・楠見孝編『実践知——エキスパートの知性』東京：有斐閣、2012年
- クリストファー・スモール『ミュージッキング 音楽は行為である』  
野澤豊一・西島千尋訳、東京：水声社、2011年
- 古賀弥生『芸術文化がまちをつくる——地域文化政策の担い手たち』、  
福岡：(財)九州大学出版会、2008年
- 古賀弥生『芸術文化がまちをつくるⅡ——地域活性化と芸術文化』  
福岡：(財)九州大学出版会、2011年
- 桜井厚『ライフストーリー論』、現代社会学ライブラリー、東京：弘文社、2012年
- 佐藤公治『音を創る、音を聴く——音楽の協同的生成』、東京：新曜社、2012年
- 佐藤学・今井康雄『子どもたちの想像力を育む アート教育の思想と実践』  
東京：東京大学出版会、2003年
- 佐野靖・茂呂雄二『実演家が学校にやってきた——和楽器授業ガイドブック』  
東京：日本芸能実演家団体協議会、2006年
- ジーン・レイブ、エティエンヌ・ヴェンガー『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』  
佐伯胖訳、東京：産業図書、1994年
- ジョン・デューイ著、市村尚久訳『経験と教育』東京：講談社学術文庫、2004年

- 菅野恵理子『ハーバード大学は音楽で人を育てる——21世の教養を創るアメリカのリベラル・アーツ教育』東京：アルテスパブリッシング、2015年
- 谷富夫編『ライフヒストリーを学ぶ人のために』、京都：世界思想社、1996年
- ドナルド・A・ショーン『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考——』柳沢昌一・三輪建二訳、東京：鳳書房、2007年
- 林宅男『談話分析のアプローチ 理論と実践』、東京：研究社、2008年
- 姫野完治『学び続ける教師の養成——成長観の変容とライフヒストリー——』大阪：大阪大学出版会、2013年
- 山崎準二『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究——』東京：創風社、2012年
- Oura & Hamano, “The Constitution of General and Specific Mental Models of Other People”, *Human Development*, 44, 2001, pp.144-159
- Smilde, Rineke. *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography*. Delft: Eburon Academic Publishers. 2009.

#### 【論文・報告書】

- 赤木舞 「アーツ・イン・コミュニティプログラムにおける地域連携と学生の学び」、『音楽芸術運営研究(2)』、昭和音楽大学音楽芸術研究所、2008年、59-73頁
- 赤木舞・酒井健太郎「ギルドホール音楽院《コネクト》の創造的ワークショップについて」、『音楽芸術マネジメント』、日本音楽芸術マネジメント学会、第1号、2009年、67-77頁
- 赤木舞 「音楽大学におけるキャリア教育—米国の地域コミュニティ活動を中心として—」、『昭和音楽大学音楽芸術研究』No.4、昭和音楽大学音楽芸術運営研究所、2011年、55-65頁
- 大類朋美 「社会における音楽家の新たな役割とスキルについての一考察」『洗足論叢』第42号、洗足学園音楽大学、2013年、8-11頁
- 小山文加 「学校音楽教育とアウトリーチ活動の関係を考える—学習指導要領を中心に—」、『音楽マネジメント』、日本音楽芸術マネジメント学会、2009年、129-135頁
- 梶田美香 「地域全体を対象にしたアウトリーチを目指して—小学校へのアウトリーチを参観した保護者の変容から」、『音楽芸術マネジメント(2)』、

- 日本音楽芸術マネジメント学会、2010年、99-104頁
- 北村勝朗・永山貴洋・齊藤茂「創造的活動領域の認知的不調和に焦点を当てた熟達化過程の質的分析」『近畿大学豊岡短期大学論集』第2号、近畿大学、2005年、89-98頁
- 北村勝朗・永山貴洋・齊藤茂「優れた指導者のもつメンタルモデルの質的分析」『教育情報学研究』第6号、東北大学、2007年、7-16頁
- 小井塚ななえ「演奏家の変容に見るアウトリーチマネジメントの意義と可能性」『音楽芸術マネジメント』第6号、日本音楽芸術マネジメント学会、2014年、37-46頁
- 児玉真「地域創造事業の歩み」『地域創造レター』No.233、一般財団地域創造、2014年8月、10-11頁
- 五嶋みどり「これからの演奏家の理想の姿」、『音楽表現学』、4:121-128、東京：音楽表現学会、2006年、121-128頁
- 齊藤豊「音楽の授業におけるアウトリーチ活動の展開——目的と形態から見た分類の試み——」『音楽教育ジャーナル』20号、日本音楽教育学会、2013年71-79頁
- 佐川馨「公共ホール、その教育資源としての可能性-アウトリーチ活動の視点から-」、『秋田大学教育文化学部実践研究紀要』27、2005年、33-44頁
- 佐野靖「学校音楽とアウトリーチ」『音楽教育ヴァン』vol.23、教育芸術社、2013年、24頁
- 城間祥子・茂呂雄二「中学校における専門家とのコラボレーションによる和楽器授業の展開過程——「参加としての学習」の観点から——」『教育心理学研究』第55巻、第1号、日本教育心理学会、2007年、120-134頁
- 新原将義・茂呂雄二「音楽家はアウトリーチをいかに語るか——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた検討——」『筑波大学心理学研究』第49号、筑波大学、2015年、9-19頁
- 新原将義・大澤愛・茂呂雄二「幼稚園・保育園での音楽アウトリーチに関する保育士の語りの質的検討——修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて」『音楽教育学』第45巻、第1号、日本音楽教育学会、2015年、1-12頁
- 鈴木香代子「学校と演奏家の連携による音楽教育の可能性  
-アウトリーチ活動の事例を追って-」『音楽教育実践ジャーナル7(2)』、日本音楽教育学会、2010年、88-100頁
- 砂田和道「クラシック音楽におけるアウトリーチ活動とそれに関わる音楽家養成の課題」、『文化経済学』、5(3)、文化経済学会、2007年3月、87-99頁
- 曾田修司「公共文化施設の公共性をめぐって  
-対話の可能性に共同体的価値の形成と参加の保証を見る視点から-」、『文化経済学』5(3)、文化経済学会、2007年、47-55頁
- 高橋千絵「音楽アウトリーチを行うアーティストの養成についての実証的考察」



- 『エリザベト音楽大学研究紀要』第35号、エリザベト音楽大学、2014年  
27-35頁
- 瀧みづほ・今由佳里「小学校音楽家授業におけるアウトリーチ導入に関する一考察」  
『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第23巻、鹿児島大学、2014年、  
31-41頁
- 津上智実 「地域における音楽活動の可能性について」、『神戸女学院大学論集』50(3)、  
神戸女学院大学、2004年、71-87頁
- 津上智実 「ギルドホール音楽院のアウトリーチ教育」、『神戸女学院大学論集』53(1)、  
神戸女学院大学、2006年、49-62頁
- 津上智美 「神戸女学院大学のアウトリーチ教育と3大学連携」、『音楽教育実践ジャーナ  
ル』vol.10, no.2, 日本音楽教育学会、2013年、29-36頁
- 林睦 「アーティストが街に学校に-アメリカの場合」、  
『教育と芸術/新たな関係-海外事例に学ぶ-』、芸団協出版部、2002年、2-27頁
- 林睦 藤田加代 松原美保 奥忍「地域の音楽家と学校教育の連携」（日本音楽教育学会  
第32回大会プロジェクト研究）『音楽教育学』31(4), 2002年、12-23頁
- 林睦 「音楽家と学校の連携-その課題と方法」、『関西楽理研究(20)』、関西楽理研究会、  
2003年、74-81頁
- 林睦 「音楽のアウトリーチ活動に関する一考察-日本における導入の10年と今後の課題」  
『音楽教育の未来』、日本音楽教育学会編、東京：音楽之友社、2009年
- 林睦 「音楽教育におけるアウトリーチを考える」『音楽教育ジャーナル』20号、  
日本音楽教育学会、2013年、6-13頁
- 箕口一美「プロを目指すあなたのためのカウンセリングルーム」『弦楽専門誌 ストリング』  
2008年12月号-2012年8月号（連載全37回）、  
レッスンの友社、2009年-2012年
- 壬生千恵子「音楽教育におけるアウトリーチを考える——キャリア教育の視点と  
アウトリーチ——」『音楽教育ジャーナル』20号、日本音楽教育学会、  
2013年、63-70頁
- 壬生千恵子「音楽大学と人材育成」『音楽文化創造』70号、音楽文化創造、  
2014年、7-10頁
- 横地早和子・岡田猛「現代芸術家の創造的熟達の過程」『認知科学』vol.14, no.3,  
日本認知科学会、2007年、437-454頁
- 吉本光宏 「アートと市民をつなぐ『アウトリーチ活動』—芸術による社会サービス—」、  
『ニッセイ基礎研究所 REPORT I』、東京：ニッセイ基礎研究所、2001年、2-7頁
- 吉本光宏 「クリエイティブな教育改革で英国の未来を切り拓く-Creative Partnerships

のチャレンジ」、『地域創造 23 号』、(財) 地域創造、2007 年  
教育芸術社 『音楽教育ヴァン』 Vol.22, 23, 24, 26,28、2013 年  
財団法人地域創造 『おんかつハンドブック』 (財) 地域創造、2008 年  
財団法人地域創造 『文化芸術による地域政策に関する調査研究報告書  
新 [アウトリーチのすすめ]』、(財) 地域創造、2011 年  
財団法人地域創造 『文化芸術による地域政策に関する調査研究報告書  
資料編③海外事例調査』 (財) 地域創造、2011 年  
財団法人地域創造 『平成 20 年度公共ホール音楽活性化事業報告書』  
(財) 地域創造、2003 年  
財団法人地域創造 『平成 21 年度公共ホール音楽活性化事業報告書』  
(財) 地域創造、2004 年  
財団法人地域創造 『平成 22 年度公共ホール音楽活性化事業報告書』  
(財) 地域創造、2005 年

#### 【オンライン資料】

経済産業省 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>  
特定非営利法人芸術家と子どもたちホームページ <http://www.children-art.net>  
神戸女学院大学「音楽によるアウトリーチ」<http://www.kobe-c.ac.jp/musicdp/outreach/>  
3 大学連携プロジェクト、音大連携による教育イノベーション公式サイト  
[www.music-communication.com](http://www.music-communication.com)  
エリザベト音楽大学公式サイト <http://www.eum.ac.jp/>