

## 研究ノート

## 音楽教育実践学としての「授業分析」における 分析結果の記述を含む論述形式の要件

Requirements for the Form of Argumentation, including the description of analytical results in “Lesson Analysis” within Practical Music Education Research

横山真理\*

Mari YOKOYAMA

キーワード：音楽教育実践学、逐語記録に基づく授業分析、論述形式、分析結果の記述

Keywords : practical music education research lesson analysis based on verbatim transcripts  
form of argumentation description of analytical results

## 要約

本研究は、音楽教育実践学としての「授業分析」における分析結果の記述を含む論述形式の要件を明らかにすることを目的とする。その結論は次のとおり。音楽教育実践学としての「授業分析」における論述形式の要件として、5つの前提（研究方法の明示、分析視点の設定、解釈の根拠資料の特定、記述ルール of 明示、授業記録の提示）と分析結果の記述に関する3つの要点（事実と解釈の区別、解釈と根拠の結び付け、図解の活用）が重要である。このような要件は、論文著者と第三者との学術的対話を広げるだけでなく、主観的解釈に依存せざるを得ない質的研究の成果の妥当性を批判的に検討することを可能にする。

## Abstract

This study aims to clarify the requirements for the form of argumentation in “lesson analysis” within practical music education research, including the description of analytical results. The conclusions are as follows: The requirements for the form of argumentation in lesson analysis include five essential premises— (1) explicit statement of research methods, (2) setting of analytical perspectives, (3) identification of source materials for interpretation, (4) clarification of descriptive rules, and (5) presentation of lesson records—and three key points regarding

---

\* 東海学園大学教育学部教育学科

the description of analytical results: (a) distinction between facts and interpretations, (b) linking interpretations to their evidential basis, and (c) visual representation of analytical results. These requirements foster scholarly dialogue and enable critical evaluation of the validity of qualitative research findings, which often rely heavily on subjective interpretation.

## 1 研究の背景

### 1.1 音楽教育実践学としての授業研究と「授業分析」

「音楽教育実践学は、理論と実践の統合を目指す新しい学問分野である」(西園 2017, p.15)と西園芳信が述べているように、音楽教育実践学とは、学校音楽教育の実践を研究対象として、理論と実践を往還させながら、音楽教育に関する理論的知見の創出とそれを通じた音楽教育実践の創造を一体として目指す学問分野である。音楽教育実践学としての授業研究は、「より良い授業の創造を目指して授業の計画・実践・評価について研究すること」(横山 2017a, p.223)と定義されている。

音楽教育実践学は三層構造の枠組みをもつ。横山 (2023, pp.28-29) では、「実践論的研究 (第1層) 及びカリキュラム論的研究 (第2層) で成り立っている。実践論的研究では、授業実践のさまざまな課題 (教授と学習過程や学習形態、教材研究、指導技術、学力と評価方法、教師教育など) が取り上げられる。カリキュラム論的研究では、音楽科のカリキュラムを構築するための課題 (目的・目標、指導内容とその編成および教材、単元の構成と展開、指導方法と評価など) が取り上げられる。これらの授業研究を、第3層の基礎理論的研究が支えるという関係にある」(p.28)と説明した上で、三層からなる構造図 (p.29) が提示されている。しかし、上の説明と図に関して再整理の必要があることから、図1のとおり再構成した構造図を改めて図示し、次のように説明する。音楽教育実践学としての授業研究では、①学習経験と指導の過程、②学習環境<sup>1)</sup>、③教材研究、④指導方法、⑤学習状況と授業の評価、⑥教師教育<sup>2)</sup>などの具体的な内容について探究がなされる。音楽教育実践学における授業研究としての授業分析は、第1層の実践論的研究に位置付き、①学習経験と指導の過程の研究を担っている。ただし、①に関しては授業分析という

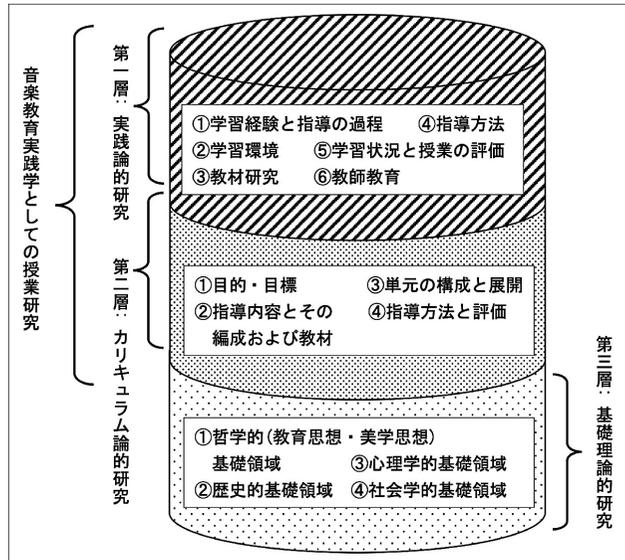


図1 音楽教育実践学における3層構造  
(横山 2023 図1を再構成)

研究方法を採らない探究のあり方も存在するが、その点については別稿に譲る。

## 1.2 授業研究の方法としての「授業分析」の手続き

授業分析は授業研究の方法の一つであり、量的、質的それぞれの研究アプローチから展開されている。そのうち、重松(1961)を起点とした「逐語記録に基づく授業分析」は質的な研究アプローチを基盤としており、本研究ではこれに限定して論じる<sup>3)</sup>。また、これ以降「逐語記録に基づく授業分析」を「授業分析」と略称する。

「授業分析」の前には授業実践がなされ、映像や画像データ、記述物の複製などによって授業実践を記録した元データが収集される。そして、それらの元データから授業記録が作成され分析資料となる。続いて、研究の目的を踏まえて分析視点が設定され、授業記録(分析資料)が質的に分析される。分析においては授業実践の事実に基づいて解釈がなされ、洞察が得られる。その際、解釈の根拠や妥当性が問われ、「授業分析」における解釈の根拠や妥当性の検証は、公開された論述を批判的に検討することを通して可能になる。このことから、授業分析者は、分析結果の記述を含めどのように論述することによって第三者の批判的検討が可能になるのかを自覚することが求められる。

## 1.3 「授業分析」における分析結果の記述の困難性

解釈の根拠や妥当性について検証できるように論述することは、授業分析者にとって必ずしも簡単ではない。

第1に、解釈は授業実践の事実から一定の飛躍を伴わざるを得ないが、分析資料とした授業記録のどこからそのような解釈が引き出されたのか具体的に明示されない場合、解釈の根拠が曖昧になるという問題がある。第2に、音楽教育実践学としての「授業分析」における解釈の記述方法は定まっていないが故に、授業実践における学びや教えの事実と解釈が混在した形で分析結果が記述されるといった問題がある。第3に、特に音楽科授業を分析対象とした場合、音を鳴らす行為や音楽演奏・その結果としての音や音楽の記述に難しさがあるという問題がある。音楽科授業では言語コミュニケーションと同等かそれ以上に、音を鳴らす行為や音楽演奏・その結果としての音や音楽などを媒介に豊かな非言語コミュニケーションが行われている。それが、音楽科授業実践の事実である。しかし、音楽科授業を対象とした従来の授業研究においては、映像記録から作成される分析資料は、言語コミュニケーションを切り取った逐語記録<sup>4)</sup>になる傾向が強かった。その結果、分析結果の記述も逐語記録を根拠にせざるを得なくなっていた。これは、音楽科授業を分析する資料を作成する段階の問題でもある。以上のような3つの問題が絡み合ったまま看過されて論述がなされると、どうなるだろうか。第三者からみれば授業分析者が記述した内容を根拠資料と照合させながら評価することが難しく、批判的検討ができないという問題が生じる。

さらに、上に指摘した分析結果の記述を含む論述をめぐる3つの問題には、背景要因も存在していると考えられる。理論と実践の往還を強く指向する音楽教育実践学においては、研究の主体としての授業分析者と実践の主体としての授業実践者は、同一であることが多い。授業実践者は授業実践者としてのメガネをかけて学習者を観察し、学習者の成長発達を願って働きかけている。この場合の「メガネ」とは、その人が「何を視たいのか」「どの角度から視たいのか」という二重の意味での視点に相当する。このような授業実践者としての視点は、学習者に対する評価の視点と言っても良い。しかし授業分析を行う際には、授業実践者としてのメガネを外し、授業分析者としてのメガネを自覚的にかかけ直す必要がある。「授業分析」の目的は、学習経験と指導の過程に何が起きているのか冷静に見極め、根拠に基づいて洞察を得る姿勢が求められるからである。このことは、学習者の生き生きとした学びの事実を心を動かしながら質的研究に携わる研究者の宿命とも言える難しさである。言い換えれば、学習者のダイナミックな学びの過程を対象とした質的研究においては、研究者の感情移入と客観視の両立が避けがたい課題となる。仮に授業実践者であると同時に授業分析者として「授業分析」を行おうとしていることに自身が無自覚である場合、両者の視点が無意識に混ざり合い、分析の客観性が損なわれる危険が生じる。

したがって、「授業分析」における分析結果の記述を含む論述を巡る困難性は、解釈の記述方法や分析資料の作成方法の問題に加え、授業分析者自身の立場の二重性も深く関与している。授業分析者のこのような立場の二重性は、ひいては「授業分析」の結果としての解釈の記述における客観性の水準を揺るがせる要因となっていると考えられる。

## 2 研究の目的と方法

それでは、音楽科授業を対象として「授業分析」により洞察を得ようとする場合、授業分析者は分析結果をどのように記述すれば良いのだろうか。どのように記述すれば解釈の妥当性を問うことができ、それにより第三者による批判的検討の可能性が広がるのだろうか。とりわけ、音楽科授業における学習経験と指導の過程を「授業分析」の方法により分析する際には、言語的コミュニケーションと同様に音や音楽に関する非言語的コミュニケーションが豊かに行われているという、音楽科授業の特徴をふまえる必要がある。その上で、分析結果の記述を含む論述形式の全体について考えなければならない。

以上の問題意識に基づき、本研究は音楽教育実践学としての「授業分析」においてどのように分析結果を記述するのか、それを含めた論述形式の要件を明らかにすることを目的とする。

研究の方法は、次のとおりである。最初に、先行研究を参照し、「授業分析」における推論の特徴とおよび分析資料の作成段階の重要性を確認する。次に、「授業分析」に基づく学術論文と授業実践の省察に基づく教育実践報告との間には、分析結果の記述を含む論述形式の側面においてどのような差異や共通点があるのか比較検討する。さらに、「授業分析」による学術論文(横山 2016)

における分析結果の記述を含む論述形式の側面が、実際の論文としてどのように表現されているのか、具体的に例示する。以上の検討に基づき、最後に音楽教育実践学としての「授業分析」における分析結果の記述を含む論述形式の要件を明らかにする。

### 3 「授業分析」における推論の特徴

「授業分析」は、顕在化している言葉・行動・演奏などの観察可能な要因を手がかりに、衝動・興味・思考・イメージ・感情・気付きなどの観察不可能な要因を推論する質的な研究アプローチを採る。授業分析者は、顕在化している言葉・行動・演奏を手がかりに、「アブダクション (Abduction)」によって、実体のない内的な精神活動 (衝動・興味・思考・感情など) を推論している (横山 2023)<sup>5)</sup>。それは「確かにここに〇〇があるに違いない」と考えて分析し仮説的な結論を導き出そうとする推論である。米盛裕二は、このようなタイプの推論を「仮説形成的推論、すなわちアブダクション」であると説明している (米盛 2024, p.60)。本稿では、この点を研究ノートの位置付けから、以下のとおりあえて詳述する。なぜなら、「授業分析」における解釈がアブダクションに依拠していることを明示的に論じた先行研究は横山 (2023) 以外に見当たらず、この点を補足することにより、音楽教育実践学としての「授業分析」における論述形式を検討する本研究の独自性がより明確になると考えるからである。

授業分析者は、授業記録に基づいて分析するとき、「おそらく、確かに、ここに興味、あるいは思考、あるいはイメージ、あるいは感情といった心の働きがあるに違いない」と仮定して分析している。興味・思考・イメージ・感情といった目に見えない心の動きは、物理的な実体がなく観察不可能であり、使っている用語は実体概念ではない。子どもの学びを説明するのに有用だから使っている分析概念である。「あるに違いない」と仮定して分析する研究であるため、当然的外れや間違いが起り得る。アブダクションは、そのことを自覚しつつ確からしさを追究し知見の蓋然性を高めていく推論形式である<sup>6)</sup>。アブダクションに基づく解釈は、どうしても一定の飛躍や仮説を含むため、分析結果を記述する際には、根拠の明示と解釈の追跡可能性を担保する工夫が不可欠となる。したがって、授業分析者は、自らの解釈がアブダクションに依拠していることを自覚し、その特性を踏まえた論述を行う必要がある。

### 4 分析資料の作成段階の重要性

音楽科授業を分析する際には、言語的な情報を記載した逐語記録では不十分な場合がある。なぜなら、研究の背景で述べたように、音楽科授業では言語コミュニケーションと同等かそれ以上に、音を鳴らす行為や音楽演奏、その結果としての音や音楽などを媒介に豊かな非言語コミュニケーションが行われている点に、本質的特徴があるからである。そこで、分析資料となる授業記録をどのように作成するのかという、作成段階での作業が重要になる。もちろん、音楽科授業に

おける言語的なコミュニケーション過程を分析する場合は、逐語記録の作成で十分であろう。一方、音を出したり音楽を演奏したりしながら学んでいる過程を分析する場合は、逐語記録だけでは分析資料として十分とは言えず、次に定義するような「授業記録」の作成が重要になってくる。本研究における「授業記録」とは、言語情報（話し言葉、書き言葉など）と共に、非言語情報（音を出す行為、音楽演奏、身振り手振りなどの身体動作、そしてその結果として生成された音や音楽など）を可能な限り逐次的に追跡・テキスト化した、授業実践の記録である。「授業記録」を作成するにあたっては、授業実践の最中または事後に収集された諸記録（映像・画像記録、記述物など）を最大限活用し、分析資料とすることが重要である。

## 5 学術論文と教育実践報告の比較—分析結果の記述を含む論述形式の側面から—

学術的知見の創出を命題とする学術論文と、教育実践の省察と実践の再創造を命題とする教育実践報告とでは、当然ながら具体的な記述を含む論述形式の在り方が異なる。そこで、「授業分析」に基づく学術論文と実践の省察に基づく教育実践報告との間には、分析結果の記述を含む論述形式の側面においてどのような差異や共通点があるのか、比較検討する。「授業分析」に基づいて執筆された学術論文として横山（2016）、実践を省察的に報告した教育実践報告として横山ほか（2024）を検討の対象とする。いずれも同一研究者（単独あるいは筆頭）により研究成果の論述がなされているが、異なる公開形態（学術論文と教育実践報告）を採っている。したがって、分析結果の記述を含む論述形式の側面から差異や共通点を対照的に検討できるのではないかと考えた。

表1のとおり、研究成果に関する論述形式を構成する主なカテゴリーを設定し、引用や要約によって比較した。比較検討から、「授業分析」に基づく学術論文と実践の省察に基づく教育実践報告との間には、分析結果の記述を含む論述形式の側面において以下のような差異や共通点があることを確認した。

### (1) 研究の枠組み

#### ① 研究の目的と方法の一貫性

「授業分析」の目的は、授業諸要因の関連構造の解明とそれを通じた学術的な概念の発見または再発見にある（柴田 2007, 横山 2023）。そのために、逐語記録を中心とした授業の客観的な記録が質的に分析される。このように「授業分析」においては、研究の目的とそれを実現するための研究方法が一貫し研究方法論として成立している。横山（2016）では、そのような研究方法論を踏まえた研究の目的と方法が具体的に明示されている。

#### ② 先行研究レビュー

学術論文において、研究テーマに関する先行研究レビューは必須である。先行研究レビューとは、自分の研究テーマに直結ないしは関連する過去の研究を検討し、先行研究による知見の内容

を把握し当該研究テーマに関する成果と課題を明らかにする作業を指す。先行研究レビューにより、設定した当該研究の目的の合理性が説明できる。横山（2016）では、衝動的な遊びから思考が働く学習への連続性を生み出す要因は何かという研究テーマに即して先行研究が検討され、研究上の成果と課題を把握した上で本研究の目的が設定されている。一方、横山ほか（2024）では、保育者・小学校教員を志す学生にとっての「歌遊び」の意義と課題は何かという、研究テーマの背景となる先行研究の参照に留まっている。それは、教育実践報告が学術的知見の創出ではなく教育実践の再創造に帰結し得る洞察の獲得を主たる目的としていることに起因している。

### ③ 研究の独自性の確認

ここで言う「研究の独自性」とは、当該研究が先行研究とは異なるリサーチ・クエスチョンや研究の目的、研究アプローチや研究方法・手法、視点、研究対象、研究形態を有することである<sup>7)</sup>。研究の独自性を自覚することは、研究成果を論文によって公開する研究者にとって欠かせない。横山（2016）では、分析手法（授業分析の記述方法の工夫）と研究対象（特別ニーズを有する個への着目）の2つに独自性を見出している。一方、横山ほか（2024）では、研究の独自性に関する言及は見られない。

#### （2）研究の手続き

##### ① 研究者の役割の明示

授業実践を研究対象とした研究成果について論述する執筆者が、実践者なのか分析者なのか、あるいは重なっているのかという情報について、言い換えれば、授業分析者と分析対象となった授業の参加者との関係について、論文内で明示する必要がある。それにより、第三者は分析者が分析対象とした授業実践にどのような役割をもっていたのかを知ることができる。以上の考えは、先行研究によっても指摘されている。例えば、「質的研究において研究（実践）主体が自らを積極的に語ることの意味と位置を今一度整理することの必要性」を指摘した小山（2017, p.70）、「質的研究において、研究者自身が最大のツールだと考えられており、自分自身が誰なのか、なぜこの研究テーマを設定したのか、どのような立場から『現象』を解釈するのか、研究者と研究参加者とはどのような関係性なのかなど、研究者自身の質的研究への影響を意識する再帰性（reflexivity）の記述が鍵となる」ことを強調した今福（2021）などがある。

以上のことから、論文中で研究者の役割を明示することは、単なる基本情報の開示にとどまらない意味をもつと言える。解釈を通して意味を再構築する質的研究において、研究者の役割の明示は研究の透明性、分析の妥当性、研究結果の信頼性を高める上で必須の条件として位置付けられる。この点は、学術論文に限らず実践の省察に基づく教育実践報告においても、必須の事項と言える。横山（2016）では、授業実践者は執筆者（授業分析者）であることが明示されている。横山ほか（2024）でも、執筆者が自身の授業実践を省察したことについて明示されている。

## ② 分析の手続きの明示

分析の手続きを明示することは、「授業分析」に限らずすべての科学研究において必須である。どのような分析の手続きによって分析したのか明示することを通してのみ、分析結果の妥当性を問うことが可能になり、分析結果を含む研究内容に対する信頼性を高めることもできる。授業研究としての「授業分析」や教育実践の省察においては、分析者や省察者の主観的な解釈によって分析がなされることから、分析手続きの透明性が特に求められると言える。横山（2016）では、主な分析資料は何か、非言語情報をどのように扱うか、どのような分析の視点と手続きをとるか、分析結果をどのように記述するかについて、すべて明示されている。一方、横山ほか（2024）ではそこまでの緻密さはないが、主な分析資料は何かについて明示されている。

表1 学術論文と教育実践報告の比較検討（分析結果の記述を含む論述形式の側面）

カテゴリー	「授業分析」に基づく学術論文 (横山 2016)	教育実践報告 (横山ほか 2024)
授業実践者	・授業分析者	・授業省察者
研究の対象	・中学校特別支援学級での音楽科表現領域創作分野の授業実践	・本学教育学部の開講科目「音楽Ⅰ」「音楽Ⅲ」における「歌遊び」の授業実践
研究の目的	・「『構成活動』を原理とした音楽科授業において衝動的な遊びから思考が働く学習への連続性を生み出す要因は何か」について明らかにする (p.5)。	・「保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業においてアクティブ・ラーニング（以下、『AL』と略）の一形態としての『歌遊び』が学生の学びの充実発展にどのような意義をもたらすのか、課題は何かについて示唆を得ることを目的とする」(p.57)。
研究の方法 先行研究レビュー	・「『逐語記録を中心とする授業の客観的な記録』を重視した質的な授業分析の方法を採る」(p.5)。 ・研究テーマに直結する5本の先行研究レビューを行なっている (p.4)。	・「教育学部教育学科学校教育専攻学生が受講する『音楽Ⅰ』『音楽Ⅱ』『音楽Ⅲ』において計画・実践された『歌遊び』の活動を省察する」(p.57)。 ・研究テーマの背景となる3本の先行研究を参照している (pp.57-58)。
研究の独自性の確認	・「解釈の妥当性を問うことができるように授業分析の記述方法を工夫し解釈の根拠の検証可能性を確保しようとした点に、本研究の第一の独自性がある」「本研究では特別支援学級に在籍する個の事例の分析を通して、本来個人差と多様性のある子どもの学びを包摂し得るような一般化可能性のある知見を導き出そうとした。この点に、本研究の第二の独自性がある」(p.5)。	・教育実践報告を通じた本研究の独自性は、確認されていない。

分析結果の記述	主な分析資料への言及	・「【経験】と【分析】の場面について、授業映像記録に基づき発話・行動・音や音楽をテキスト化し逐語記録（表3～5）を作成した」 <sup>8)</sup> （p.7）。	以下の資料を分析することについて、言及がなされている。 ・質問紙調査（Microsoft Forms）による学生の振り返りの回答結果（選択式・自由記述） ・アセスメントシートによる学生の振り返りの自由記述
	非言語情報の扱い	・音や音楽を記号や楽譜として描写し、それらを挿入した逐語記録を分析資料としている。	・なし
	分析の方法	・「抽出場面について四分節に分けた」「授業分析の視点は次のとおりである。 分析視点①：生徒Aの活動の特徴は何か。 分析視点②：生徒Aの意識の対象は何か。 分析視点③：生徒Aの意識を音や音楽、音楽表現を行う自分や他の生徒に向かわせている要因は何か。意識しているか否か、何を意識しているかといった主観的な状態を判断する材料としては、生徒Aの発話内容、視線、口調、表情、音を出す行為や音楽表現など、映像記録を観察し抽出できる情報がある。それらの情報とテキスト化した授業記録を基に総合的な判断を行い、解釈の根拠とした」「分節ごとに生徒Aを中心として分析視点に基づいた分析内容を記述する」（p.7）。	・Microsoft Formsによる回答結果の量的傾向をグラフで図示したり、主な自由記述の例をテキスト化して表示したりしている。
	分析結果の記述ルール	・「分析の記述方法として、 <u>生徒Aの活動の特徴を四角枠</u> で囲む（分析視点①）。 <u>生徒Aの意識の対象を下線で示す</u> （分析視点②）。生徒Aの意識が音や音楽、音楽表現を行う自分や他の生徒に向かうきっかけとなっていると解釈した <u>要因をゴシック体</u> で示す（分析視点③）」（p.8）。	・明示されていない。
	分析結果の記述の特徴	・設定した分析視点と記述ルールにしたがって、分節ごとに「分析」と「解釈」という2つの項目に分けて記述している。	・選択式や自由記述による回答結果を執筆者が解釈し、その解釈を記述している。
	提示された分析資料	・各分節の逐語記録 ・採譜 ・生徒Aが描いた顔文字	・質問紙調査（Microsoft Forms）による学生の振り返りの回答結果（選択式・自由記述） ・アセスメントシートによる学生の振り返りの自由記述

## 5 横山 (2016)における分析結果の記述を含む論述形式の例示

以上に把握した「授業分析」による学術論文(横山2016)において、分析結果の記述を含む論述形式の側面が実際の論文としてどのように表現されているのか、具体的に例示する。この論文は、執筆者が「逐語記録に基づく授業分析」の研究方法論を自覚して採用し解釈の根拠の意義を明示した最初の論文に相当する。論文内では、分析結果について述べる前に、実践事例を分析対象とした研究の前提が説明されている。「逐語記録に基づく授業分析」を研究方法として採用したこと、研究方法上の特徴が明示されている(図2)。設定した分析視点が明示され、解釈の根拠資料は何かについても特定されている(図3)。さらに、分析結果の記述ルールについても説明されている(図4)。そして、直接の分析対象となった「授業記録」が提示されている(図5)。この「授業記録」においては、言語、非言語どちらの情報も扱っているため、逐語記録のように「発言番号」ではなく「番号」という語が用いられている。しかし、表タイトルに「逐語記録」とあるように、この論文では逐語記録が言語情報に基づく記録であるという定義は自覚されていない。厳密に言えば、「授業記録」(第4章で定義)と記すべきである。

以上のように分析結果の記述に入る前に、研究方法、分析視点、解釈の根拠資料、記述ルール、そして授業記録という5つの項目について明確な提示がなされている点に特徴がある。それら5項目は、分析結果の記述にあたっての前提を形作る。5つの前提が示された後に、分析結果が記述されており、記述形式の側面から見た特徴として次の3点が挙げられる。第1に、事実と解釈の区別である。例えば、図6は第一分節における分析結果の記述であるが、「分析」項目では観察した事実が、「解釈」では分析視点に基づく解釈が区別して記述されている。第2に、解釈と根拠の紐付けである。例えば、図7は第三分節における分析結果の記述であるが、解釈の記述を授業

### 2. 研究の方法

本研究では、「逐語記録を中心とする授業の詳細かつ客観的な記録」を重視した質的な授業分析の方法を採る<sup>2)</sup>。逐語記録に基づく質的な授業分析の方法は、「授業において、子供や教師の認識活動に影響を与えるすべて」(的場1999)<sup>2)</sup>の事象を分析対象として、授業記録から有益な情報を抽出するために分析視点を設定し分析を根拠とした解釈を行う点で、探索型の発見的な研究方法である。このような研究アプローチを採る場合、解釈の妥当性を問うことができるように解釈の根拠の明示化による検証可能性が確保される必要がある。そのために、授業記録を直接解釈するのではなく、問題意識に導かれた研究目的の探究のために、授業記録を分析する際の限定的で仮説的な視点として分析視点を設定するとともに、分析の記述方法も工夫する。

図2 研究方法  
横山(2016)p.5より抜粋

### 1. 授業分析の視点と方法

授業分析の視点は次のとおりである。

- 分析視点①: 生徒Aの活動の特徴は何か。
- 分析視点②: 生徒Aの意識の対象は何か。
- 分析視点③: 生徒Aの意識を音や音楽、音楽表現を行う自分や他の生徒に向かわせている要因は何か。

意識しているか否か、何を意識しているかといった主観的な状態を判断する材料としては、生徒Aの発話内容、視線、口調、表情、音を出す行為や音楽表現など、映像記録を観察し抽出できる情報がある。それらの情報とテキスト化した授業記録とを基に総合的な判断を行い、解釈の根拠とした。

図3 分析視点・解釈の根拠資料  
横山(2016)p.7より抜粋

記録中の発言番号や採譜の記録と対応させることにより、解釈の根拠と妥当性が問えるようにしている。第3に分析結果の図解である。例えば、図8は第三分節における分析結果の記述を図解したものであるが、文章で記述した質的な分析結果を図に置き換えて説明することにより、解釈によって見出された要因間の因果関係や相関関係を可視化することが意図されている。ただし、図8に示した図解は、第3分節における分析結果の要約にとどまっており、概念間の因果関係や相関関係がどの様に捉えられているのか、図中の矢印から推測する以外にないという問題点もある。

## 2. 分析と解釈

以下、分節ごとに生徒Aを中心として分析視点に基づいた分析内容を記述する。本文中に記した発言・行動・音を出す行為や音楽表現の番号は、各分節の逐語記録(表3-5)中の番号に対応している。ただし、第一分節については、生徒らが紙相撲で自由に遊んでいる活動であり、授業が教師の発問や生徒の発言などによって構成されていないことから、逐語記録は作成せず、状況を直接記述している。

分析の記述方法として、生徒Aの活動の特徴を四角枠で囲む(分析視点①)。生徒Aの意識の対象を下線で示す(分析視点②)。生徒Aの意識が音・音楽を素材とした構成・音を出したり音楽を表現したりする自分自身や他の生徒に向かうきっかけとなっていると解釈した要因をゴシック体で示す(分析視点③)。

図4 分析結果の記述ルール

横山(2016)pp.7-8より抜粋

表3 第二分節の逐語記録(生徒A・B・C・D/教師T)

番号	発話・行動・音を出す行為や音楽表現の記録
全員1	4人は座り、紙相撲遊びの延長のように自分の箱を片手や両手で強く叩き続けている。
C2	「いいこと考えた。」と言い、生徒Bの行為を模倣してえんぴつを使って箱を叩こうとする。
A3	「いいこと考えたんやて。」と言い、箱のふたを開け、ふたを顔に近づけてたたき、「オー」とつぶやく。
B4	「先生、えんぴつが、むっちゃ役に立つよ。」
A5	片手で叩いたり両手で叩いたりしながら、生徒Dの方を見ている。
B6	えんぴつ2本で、リズムをとって叩いている。時々、叩くのを止める。
C7	えんぴつ2本で、無造作に叩き続ける。
A8	C7の様子をじっと見ながら、両手で箱を無造作に叩き続けている。
A9	オノマトペで《ひなまつり》の旋律をロズさみ、同時にロズさみに合わせて手で叩く。
	(中略)
A16	オノマトペで《ひなまつり》の旋律をロズさみ、同時にロズさみに合わせて手で叩く。
A17	ロズさみを止め手でパタパタと弱く少しゆっくりと叩き続ける。時々自分が叩いている箱を視て叩く。
B18	ペンを置き右掌でリズムをつけて叩く。
B19	「手で叩くと音が違う。」右手はペン、左手は掌で叩く。
A20	パタパタ叩きに続いて両手で少しリズムを入れて叩く。
B21	(Dに手をかけて)いくよDくん。(Dの方を見ながらリズムをつけて叩く。)Dは右手にペンを持ったまま、Bの動作をじっと見ている。
A22	Bの動作をじっと観察している。両手で少しリズムを入れて叩く。
A23	叩くのを止めてペンを取り出す。
T24	筆箱を置いて下さい。
A25	右手にペンを持ち無造作に叩く。
B26	なんで?
T27	道具は使わないの。道具は使いません。
A28	ペンのインクが手につくのを気にして叩くのを止め、ゆびをぬぐいペンを片付ける。

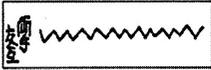
図5 授業記録

横山(2016)p.12より抜粋

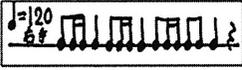
(3) 第三分節 [2 種類のリズムを比較聴取する] (表4)

-分析-

授業開始後、教師は全員に紙相撲の音のリズム(採譜①)で叩かせ(全員2)、次に規則的なリズム(採譜②)を演示する(T3)。



採譜① 紙相撲の音  
のリズム



採譜② 規則的な  
リズム

このときの教師の意図は、生徒が2種類の音の鳴らし方(採譜①と②)を比較しリズムが違うことが知覚でき、リズムの違いの特徴を言語化できるようにすることであった。しかし、教師の意図は生徒Aに伝わらず、生徒Aは教師が演示した規則的なリズムを正確に模倣することにこだわり、何度か試行錯誤する(A6・A8・A10)。そこで教師は、「一番違うところはどこでしょう」と発問する(T11)。生徒Bは「テンポ」(B12)、生徒Cは「リズム」(C13)と発言する。(後略)

-解釈-

第三分節における生徒Aの活動の特徴は、**対話に導かれた試行的な音楽表現活動**である。この場面で教師は、遊びの中で生徒らが無意識に出していた音への振り返り(反省)を促すために、**2種類のリズムの比較聴取、教師の演示、生徒自身の実演**、という手立てを組み合わせる。前半のC21までは教師の発問と生徒の応答という対話を中心であり、後半のT22の音楽づくりの提案からは**規則的なリズム**を意識して音を構成する活動が進められる。「視覚映像優位型」の認知特性を有する生徒Aは、言葉のやりとりによって考えていく**対話中心の活動**には意欲を見せないが(A17)、後半の音楽づくりの活動に入ると、自発的に音を鳴らしながら意思表示をしたり(A23)音の構成について思いついたことを伝えようとしたりする(A24)。このような生徒Aの姿から、教師の意図的な発問を軸とした対話によって生徒Aの意識は**リズムという視点から構成された音楽(採譜①②)の方に導かれ、リズムを意識して試行的に音を構成する活動、すなわち音楽表現の活動に移行していく。**

図7 解釈と根拠の紐付け  
横山(2016)p.9より抜粋

-解釈-

第三分節における生徒Aの活動の特徴は、**対話に導かれた試行的な音楽表現活動**である。この場面で教師は、遊びの中で生徒らが無意識に出していた音への振り返り(反省)を促すために、**2種類のリズムの比較聴取、教師の演示、生徒自身の実演**、という手立てを組み合わせる。前半のC21までは教師の発問と生徒の応答という対話を中心であり、後半のT22の音楽づくりの提案からは**規則的なリズム**を意識して音を構成する活動が進められる。「視覚映像優位型」の認知特性を有する生徒Aは、言葉のやりとりによって考えていく**対話中心の活動**には意欲を見せないが(A17)、後半の音楽づくりの活動に入ると、自発的に音を鳴らしながら意思表示をしたり(A23)音の構成について思いついたことを伝えようとしたりする(A24)。このような生徒Aの姿から、教師の意図的な発問を軸とした対話によって生徒Aの意識は**リズムという視点から構成された音楽(採譜①②)の方に導かれ、リズムを意識して試行的に音を構成する活動、すなわち音楽表現の活動に移行していく。**

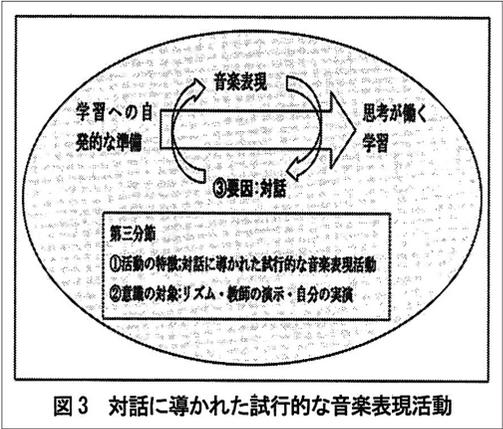


図3 対話に導かれた試行的な音楽表現活動

図8 分析結果の図解  
横山(2016)p.11より抜粋

図6 事実と解釈の区別  
横山(2016)pp.8-9より抜粋

## 6 結論

本研究の目的は、音楽教育実践学としての「授業分析」における分析結果の記述を含む論述形式の要件を明らかにすることであった。そのために、「授業分析」における推論の特徴及び分析資料の作成段階の重要性を確認した上で、「授業分析」に基づく学術論文と実践の省察に基づく教育実践報告という2種類の形態で執筆された論文について、分析結果の記述を含む論述形式の側面から比較検討した。さらに、「授業分析」に基づく学術論文において、分析結果の記述を含む論述形式の側面が実際の論文としてどのように表現されているのか、具体的に例示した。以下、結論を述べる。

音楽教育実践学としての「授業分析」における分析結果の記述を含む論述形式の要件として、5つの前提（研究方法の明示、分析視点の設定、解釈の根拠資料の特定、記述ルールの明示、授業記録の提示）と分析結果の記述に関する3つの要点がある。第1の要点は、事実と解釈の区別である。事実は何か、授業記録を根拠資料として正確かつ詳細に説明すると同時に、見える要因と見えない要因を関連付けて解釈する上で、必須の条件として位置付く。第2の要点は、解釈と根拠の紐付けである。この要点は、授業記録と分析結果の記述との間の整合性を保ち、解釈の根拠が追跡できるようにする上で欠かせない。第3の要点は、図解の活用である。文章で記述した質的な分析結果を図に置き換えて説明することにより、解釈によって見出された要因間の因果関係や相関関係が可視化され、第三者との対話の足場を提供する。同時にそれは、授業分析者が自身の研究方法を自覚することにもつながる。もちろん図解は必須の要点ではなく、記述のみでも説得性のある論述は成立する。しかし、図解を提示することで解釈の焦点が視覚的に把握できるようになり、質的な分析結果の内容に対する理解を補助する役割を果たすという利点が認められる。以上に明らかにした要件は、授業分析者と第三者との学術的対話を広げるだけでなく、主観的解釈に依存せざるを得ない質的研究としての「授業分析」における研究成果の妥当性を批判的に検討することを可能にすると考えられる。

今後の課題は、「授業分析」など音楽教育実践学としての授業研究の方法の背景にある哲学について比較検討することである。

## 注

- 1) 「学習環境」について、田中（2000）では「学習活動全体をより豊かにするために、教材、教具、メディア、什器等を適正な空間の中に、学習者の安全性、快適性、利便性を考慮して位置づけたものである。主要な側面としては、子どもの多様な活動を保障する物的環境、子どもの多様な情報活用を支援する情報環境、そして学習と密接に関連した日常生活を快適にする生活環境からなる」と定義されている。
- 2) 「教師教育」について、佐久間（2024）では「初等・中等教育段階の教師を育てるための教育のことである。現在では、教職に就く前の教員養成（preservice education）と、教職に就いてからの現職教育（in-service education）との二段階を総称して教師教育（teacher education）と呼ぶ」と定義されている。この定義を拡張し、就学前教育を担う、保育士・幼稚園教員養成教育及び保育士・幼稚園教員のための現職教育も視野に入れる必要がある。
- 3) 「逐語記録に基づく授業分析」においては、柴田（2002）に代表されるように質的分析に量的分析を統合する研究アプローチもあるが、本研究では検討範囲にはしていない。
- 4) 大谷（2000）の定義によれば、逐語記録とは「授業者の発問・説明・指示、学習者の発言等、授業の言語的な内容を、文字化して詳細に記述したもの」である。
- 5) 横山（2023）は、音楽科授業の事例分析の基盤となっている、逐語記録に基づく授業分析の研究方法における推論形式が、「『イメージが表現行為を成立させる』』という説明仮説によって可能な限り合理的な解釈を行いながら結論に値する説明を導いていく推論の手続き」（p.73）を採っており、そのような推論形式が「アブダクション」であると述べている。
- 6) この点に関して、米盛は「アブダクションはその結論（仮説）を推測的に言明しているにすぎず、それは大いに間違える可能性のある論証力の弱いタイプの推論」と述べている（米盛 2024, p.61）。
- 7) 「研究の独自性」と「研究の学術的な独自性」は厳密には区別されると考えている。「研究の学術的な独自性」とは、単なる先行研究との形式的な差異ではなく、その研究によって今まで明らかにされてこなかった新しい知が創出されることを指している。学術的独自性の高い研究によって理論的貢献や社会的貢献がなされる。
- 8) 音や音楽をテキスト化するとは、擬音語、言語、図形、記号などにより音や音楽の動きを描写する、楽譜として記譜するなどの方法により、非言語的な情報を言語的な情報に変換した記述物にすることである。

## 引用・参考文献

- 今福輪太郎, 2021. 研究を実施するうえで知っておきたい基本理念. 薬学教育 Vol. 5 : ページ番号なし
- 大谷尚, 2000. 授業記録. In : 日本教育工学会編, 教育工学辞典. 実教出版. 271-272
- 小山聡子, 2017. 質的研究方法において研究者が自己を語ることの意味と位置—授業研究を通して—. 社会福祉 58 : 869-83
- 佐久間重紀, 2024. 教師教育. In : 日本教育方法学会編, 教育方法学辞典, 学文社. 300
- 重松鷹泰, 1961. 授業分析の方法, 明示図書
- 柴田好章, 2002. 授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究. 風間書房
- 柴田好章, 2007. 教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性. 教育学研究 vol. 74-2

- 田中博之, 2000. 学習環境. In: 日本教育工学会編, 教育工学事典, 実教出版, 69
- 西園芳信, 2017. 音楽教育実践学の原理. In: 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 5
- 横山真理, 2016. 「構成活動」を原理とした音楽科授業における遊びから学習への連続性—中学校特別支援学級での事例の分析を通して—. 学校音楽教育研究 Vol. 20, 3-14
- 横山真理, 2017. 授業研究と授業評価. In: 日本学校音楽教育実践学会編, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 223
- 横山真理, 2023. 「構成活動」を原理とした音楽科授業におけるイメージの発生メカニズム, みずほ出版
- 横山真理, 鷹羽綾子, 森田千智, 山木田真紀, 2024. 保育者・小学校教員養成教育としての音楽授業における「歌遊び」の実践の省察. 東海学園大学教育研究紀要第9巻, 57-72
- 米盛裕二, 2024. 新装版 アブダクション 仮説と発見の論理. 勁草書房

#### 付記

本研究は、JSPS 科研費基盤研究(C)21K02560 の助成を受けている。