

武蔵野音楽大学大学院
平成26年度学位（博士）論文

論文題目

(日本語) スズキ・メソッドにおける指導者の指導観

(外国語) *Teachers' Beliefs in Suzuki Method.*

研究領域

音楽教育

研究指導教員

丸山 忠璋 先生

博士論文指導教員

清野 美佐緒 先生

学籍番号

128 - 501

ふりがな

すずき まさゆき

氏名

鈴木 雅之

武蔵野音楽大学大学院

学位（博士）論文要旨

学籍番号 128-501

研究領域 音楽教育

氏名 鈴木 雅之

研究指導教員 丸山 忠璋 先生 博士論文指導教員 清野 美佐緒 先生

論文題目（日本語） スズキ・メソッドにおける指導者の指導観

論文題目（外国語） Teachers' Beliefs in Suzuki Method.

要旨

本研究は、音楽教育「スズキ・メソッド」Suzuki Methodの指導者を対象に、その指導観と指導者の学習過程を明らかにしようとするものである。

本研究の目的は、①スズキ・メソッド指導者を対象とした面接調査から、スズキ・メソッドの指導観を明らかにすること、②スズキ・メソッドの指導者は、どのように指導力を形成していくのかについて、面接調査から、指導経験の積み重ねによる学習過程の統合モデルを構築すること。以上の2点である。

本研究は6つの章から構成され、各章の要約は次の通りである。

序章では、スズキ・メソッドについての現状と動向、先行研究の概観、問題の所在と本研究の意義、本研究の目的、本論文の構成、研究における用語の定義について述べた。

第1章では、文献から、研究の背景となるスズキ・メソッドと教師の力量形成についての基礎理論を探究した。

第2章では、研究方法について述べた。本研究では、スズキ・メソッド指導者に対する、半構造化面接を行った。分析には、木下（2011）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach：以下、M-GTA)を用いた。予備調査においては、目的、方法、結果と考察、予備調査から明らかになった課題について述べた。予備調査における研究協力者は、20歳代から30歳代で、指導歴が1年と4年の2名であった。予備調査の結果、調査方法に大きな問題はないと判断した。また、質問項目に2項目を加えることにした。

本調査については、目的と方法について述べた。本調査の研究協力者は、スズキ・メソッド若手指導者群5名（1998年1月以降に指導者の認定を受けた20歳代または30歳代の指導者群）とベテラン指導者群10名（1998年1月以前に指導者の認定を受けた指導者群）であった。

第3章では、本調査における結果を示したうえで、若手指導者群とベテラン指導者群両群の考察を行った。第1節 研究1（若手指導者群）では、スズキ・メソッドの若手指導者を対象とした概念の生成、関連図の作成、若手指導者の指導観に関する考察を行った。第2節 研究2（ベテラン指導者群）では、スズキ・メソッドのベテラン指導者を対象とした概念の生成、関連図の作成、若手指導者の指導観に関する考察を行った。

第4章では、総括的考察を行った。第1節 若手指導者とベテラン指導者の比較においては、次の9項目について、若手指導者とベテラン指導者の比較・検討をした。

1. ライフストーリー 2. 教育哲学 3. 指導目標 4. 指導における信念 5. 指導実践 6. 対象者自身の問題点と課題 7. 問題の克服 8. 組織の問題点と課題 9. スズキの指導者間における問題点と課題

第2節ではスズキ・メソッド指導者の指導観と学習過程に関する総括的考察を述べた。

終章では、各章の概要と、結論を示したうえで、スズキ・メソッドの今後に対する提言と、本研究の限界と今後の課題について述べた。

本研究における調査から、スズキ・メソッドの指導者は、指導年数の差異に関わらず、教育哲学・指導目標・信念・指導法などに関して多くの指導観を共有していることが示唆された。

ただし、桂（2012）や久保（2013）が指摘した通り、スズキ・メソッドの方法論が明確でないという点は、本研究でも見受けられた。その代表例として、読譜学習導入の時期や使用する読譜の教材について、対象者毎に異なることなどが挙げられる。

スズキ・メソッドの指導者達が、指導年数の差異に関わらず多くの指導観を共有して

いることが示唆された一方で、指導年数の差異が影響を与えたと考えられる例も存在した。その例として、対象者のライフストーリーから影響を受けたと考えられる教育哲学が存在したのはベテラン指導者群のみであった。このことから、スズキ・メソッドの指導者は、指導年数を重ねることによる学習過程において、経験に基づき新しい教育哲学を得ることが示唆された。また、指導経験の不足による、自身の指導に対する苦手意識・問題意識は若手指導者群のみに存在した概念であった。これらのことから、スズキ・メソッド指導者も、学校の教師などと同様に、経験に基づき成長していくことが示唆された。

M-GTAの性質上、本研究で明らかになったことは、スズキ・メソッドの指導者を対象とした仮説的・限定的なものである。今後、より多くのスズキ・メソッド指導者を対象とした調査を行うことで、更に客観的で明確なスズキ・メソッド指導者の指導観と学習過程が明らかにされるものと考えている。今後も、このような研究を継続的に進めていきたい。

スズキ・メソッドにおける指導者の指導観

Teachers' Beliefs in Suzuki Method.

目次

序章	1
第1節 現状と動向	1
第2節 先行研究の概観	3
1. 日本におけるスズキ・メソッドに関する先行研究	3
2. アメリカにおけるスズキ・メソッドに関する先行研究	8
第3節 問題の所在と本研究の意義	13
第4節 本研究の目的	17
第5節 本論文の構成	17
第6節 研究における用語の定義	18
第1章 研究の背景	21
第1節 スズキ・メソッドの歴史と現在	21
第2節 スズキ・メソッドの指導原則及び指導法	23
第3節 教師の力量形成	29
第2章 調査方法	35
第1節 予備調査	35
1. 方法	35
2. 結果と考察	40
3. 予備調査から明らかになった課題	46
第2節 本調査	47
1. 方法	47

第3章 結果と考察	50
第1節 研究1（若手指導者群）	50
1. 若手指導者群から生成された概念	50
2. 若手指導者群の概念から生成された関連図	52
3. 若手指導者群の指導観に関する考察	53
第2節 研究2（ベテラン指導者群）	59
1. ベテラン指導者群から生成された概念	59
2. ベテラン指導者群の概念から生成された関連図	62
3. ベテラン指導者群の指導観に関する考察	63
第4章 総括的考察	70
第1節 若手指導者とベテラン指導者の比較	70
1. 〈ライフストーリー〉	70
2. 〈教育哲学〉	71
3. 〈指導目標〉	72
4. 〈指導における信念〉	74
5. 〈指導実践〉	76
6. 〈対象者自身の問題点と課題〉	77
7. 〈問題の克服〉	78
8. 組織の問題点と課題	79
9. スズキの指導者間における問題点と課題	80
第2節 スズキ・メソッド指導者の指導観と学習過程に関する総括的考察	81
1. 教育哲学	83
2. 指導目標と指導における信念	83
3. 指導実践	83
4. 問題意識	84

終章	85
第1節 各章の概要	85
第2節 結論	89
第3節 スズキ・メソードの今後に対する提言	91
第4節 本研究の限界と今後の課題	93
引用文献・参考文献	95
資料	105
資料の扱いについて	105
ワークシート見本	106
謝辞	107

表一覧

表 1	日本国内におけるスズキ・メソードに関する研究	3
表 2	アメリカにおけるスズキ・メソードに関する博士論文	8
表 3	用語の定義	18
表 4	音楽科授業とスズキ・メソードレッスンの相違点	31
表 5	教える技能発達の5段階	33
表 6	予備調査における研究協力者一覧	35
表 7	面接調査（予備調査）における質問項目一覧	36
表 8	本調査における研究協力者一覧	47
表 9	面接調査（本調査）における質問項目一覧	48

図一覧

図 1	音楽科教師の力量モデル	30
図 2	教師の生涯発達をとらえるモデル	32
図 3	予備調査で生成された【概念】と〈カテゴリー〉の関連図	42
図 4	若手指導者群から生成された【概念】と〈カテゴリー〉の関連図	52
図 5	ベテラン指導者群から生成された【概念】と〈カテゴリー〉の関連図	62
図 6	若手指導者群とベテラン指導者群の〈ライフストーリー〉	70
図 7	若手指導者群とベテラン指導者群の〈教育哲学〉	71
図 8	若手指導者群とベテラン指導者群の〈指導目標〉	72
図 9	若手指導者群とベテラン指導者群の〈指導における信念〉	74
図 10	若手指導者群とベテラン指導者群の〈指導実践〉	76
図 11	若手指導者群とベテラン指導者群の〈対象者自身の問題点と課題〉	77
図 12	若手指導者群とベテラン指導者群の〈問題の克服〉	78
図 13	若手指導者群とベテラン指導者群の〈組織の問題点と課題〉	79
図 14	若手指導者群とベテラン指導者群の〈スズキの指導者間における問題点と課題〉	80
図 15	スズキ・メソード指導者の指導観と学習過程の統合モデル	82

凡 例

- 「 」・・・①引用
②強調
③論文名
④面接中の対象者の発言
- 【 】・・・概念
- 〈 〉・・・カテゴリー名
- 『 』・・・①書物名
②「」内の引用
- ()・・・①補足説明
②面接中の質問者の発言

序章

第1節 現状と動向

本研究は、音楽教育「スズキ・メソッド *Suzuki Method*」の指導者を対象に、その指導観と指導者の学習過程を明らかにしようとするものである。

スズキ・メソッドは、音楽家・教育家である鈴木鎮一（1898-1998）を創始者とする音楽教育法であり、その発端は、鈴木を中心として1946年に長野県松本市に結成された「全国幼児教育同志会」が行なった才能教育運動である。「全国幼児教育同志会」は、1948年に現在の名称である「才能教育研究会」に改称され、鈴木没後の1998年以降もスズキ・メソッドを普及するための活動を行なっている。日本において、「才能教育研究会」には現在、約2万人の生徒と、約1千人の指導者が在籍し、スズキ・メソッドによるレッスンを実践している¹。

今日までのところ、スズキ・メソッドの評価がとりわけ高いのは、アメリカである。1964年に行われた、日本のスズキ・メソッドの生徒10名による第1回訪米演奏旅行は、「スズキ・インパクト *Suzuki Impact*」としてマスコミ、教育、音楽関係者から高い評価を受ける。これをきっかけに、スズキ・メソッドは、1960年代以降、アメリカを中心として日本国外にも広がりを見せ始める。

現在は、世界46カ国に約40万人、特にアメリカでは約30万人にのぼる生徒がスズキ・メソッドを学習している²。

アメリカを中心に国外で高い評価を受ける一方、スズキ・メソッドが発祥した日本国内での理解度は必ずしも高いとはいえない。公益社団法人才能教育研究会ホームページには、「海外では、国内をしのぐ高い評価を得ています³」と明記されており、村尾（1995）や久保（2013）らも、スズキ・メソッドの評価は、日本国内よりも国外の方が高いことを指摘している。中嶋（1999）は、スズキ・メソッド、即ち鈴木の才能教育が、日本国内では

¹<http://www.suzukimethod.or.jp/about/matsumoto/>(2015.02.23)

²<http://www.suzukimethod.or.jp/about/matsumoto/>(2015.02.23)

³<http://www.suzukimethod.or.jp/about/matsumoto/>(2015.02.23)

正しく認識されておらず、天才教育や英才教育と誤解されていると指摘している（中嶋 1999 : 39）。

中嶋がスズキ・メソッドそのものに対する誤解を指摘しているのに対し、久保（2013）は、スズキ・メソッドについて、音楽教育としての脆弱性を指摘されることがしばしばあるとしている（久保 2013 : 15）。久保の指摘の通り、日本国内においては、「スズキ・メソッドの生徒達は楽譜が読めない」（豊田、中嶋、大島、秋山 2003 : 15, 鈴木 2003 : 77 など）、「スズキ・メソッドの模倣による教育は、クローン的コピーの教育である」（村尾 2003 : 168）「何百人もの子供が一斉に演奏するのを忌避する人も多い」（鈴木 2003 : 75）などの指摘も見受けられる。日本国内では、鈴木教育目的が正しく共有されず、器楽の早期教育程度の認識しかされないのが現状だといえよう。

まずは、現状の背景を探る必要であると判断し、日本国内のスズキ・メソッドに関する文献と、スズキ・メソッドの評価が高いアメリカの文献を対象とした先行研究を行った。

第2節 先行研究の概観

1. 日本におけるスズキ・メソードに関する先行研究

日本国内におけるスズキ・メソードに関する先行研究を、その内容によって分類・整理したものが表1である。

表1 日本国内におけるスズキ・メソードに関する研究

著者	発行年	タイトル
1. スズキ・メソードまたは鈴木鎮一に関する概論 17件		
村尾忠廣	1995	鈴木メソッドの意味—歌留多と型と家元制度をめぐって
本田正明	1999	才能教育と私 脳障害児も治る
豊田耕兒	1999	才能教育の所相
中嶋嶺雄	1999	才能教育を考える
草野篤子	1999	スズキ・メソードと子供の教育
滝本ゆかり	1999	アメリカにおける才能教育
吉本隆行 大城康宏 中山裕一郎 新谷勝造 池田京子 中島卓郎 斎藤忠彦	2002	スズキ・メソッドの現在と課題
豊田耕兒	2003	音楽の幼児教育
本多正明	2003	才能教育（スズキ・メソッド）の理論
蔵持典与	2003	スズキ・メソッドの誕生を探る
鈴木裕子	2003	スズキ・メソッドの国際性
寺西肇	2005	凜として
中山裕一郎	2005	音楽の才能教育

中山裕一郎	2005	国内外の主要音楽事典にみるスズキ・メソードに関する記述と日本における音楽教育研究の現状について
中山裕一郎	2006	音楽教育における〈創造的〉表現活動を支えるもの
熊谷周子	2011	スズキ・メソードと子供の教育
久保絵里麻	2013	鈴木鎮一と才能教育—その形成史と本質の解明
2. 他の音楽教育法とスズキ・メソードの比較・検討 4件		
鈴木正幸	1999	日本の音楽教育とスズキ・メソード
村尾忠廣	1999	スズキ・メソードにおける「キラキラ星変奏曲」の意味と意義
村尾忠廣	2003	スズキ・メソード「キラキラ星変奏曲」に見る「型からの学習」
吉本隆行	2003	日本の音楽教育とスズキ・メソード
3. 他分野とスズキ・メソードの比較 13件		
大島眞	1999	スズキ・メソードと子どもの母語習得
小野博	1999	バイリンガルからみたスズキ・メソード（日・韓の小学生における英語教育）
栗原豪彦	1999	言語と音楽—スズキ・メソードの意味するもの—
松本元	1999	脳を創る—成長の要因とは何か—
須田勇	1999	人間としての大脳の働き
小林東生	1999	音楽は人間性の美しいあらわれ
松本元	2003	脳発達とスズキ・メソード
鈴木正幸	2003	「感育」とスズキ・メソード
秋山俊夫	2003	幼児教育からみたスズキ・メソード
草野篤子	2003	幼児環境とスズキ・メソード
小野博	2003	スズキ・メソードと子どもの英語学習
高石道明	2003	国立大学における教育・研究とスズキ・メソード
栗原豪彦	2003	音楽脳とスズキ・メソード
4. 音楽教室以外でのスズキ・メソードの実践事例、またはその推奨 3件		
山崎稔	2003	中・高に対するスズキ・メソードの意味

秋山博介	2003	高齢者教育とコラボレーション
星野一正	2003	スズキ・メソッドとの私の出会い
5. スズキ・メソッド卒業生を対象とした量的調査 1件		
大島眞	2003	スズキ・チルドレンの今・昔
6. スズキ・メソッドのレッスン事例 1件		
小林庸男	2003	才能教育バイオリン教室の事例のひとつ
7. 指導者を対象とした質的調査 1件		
桂直美	2012	スズキメソッド音楽教育論の原点を探る－「教師文化」から見るスズキメソッド－
8. 日米の教育の特徴を比較 1件		
利根川進	1999	伸びる子どもに－教育における日米の差－

国内での近年の研究としては、桂（2012）と久保（2013）の2件が挙げられる。桂は、スズキ・メソッドの指導者を対象とした研究を行っている。その研究内容は、指導者2名（日本の指導者1名、アメリカの指導者1名）に対する、ナラティブ分析によるものである。桂は、スズキ・メソッドについて「鈴木は、自分自身の教育法について文章化することを好まず、仲間の教師たちと直接に語り実践していくことの方を好んだといい、そのことは鈴木本人も自覚的であったとされる」（桂 2013:9）「スズキメソッドは、その教師集団における日常的な文化伝承によって維持されるユニークな共同教育実践である」（桂 2013:9）と述べている。その上で、これらを総括し、鈴木思想・教育実践は、スズキ・メソッド指導者達に伝承されているものだとして、教師たちのありかたや行動をつくる基盤となっている「価値、規範、行動原理」を、「スズキメソッドにおける教師文化」と定義している（桂 2012:10）。さらに、スズキ・メソッドの「教師文化」の本質を捉えるために、指導者に内在するものを研究対象とすることの意義を説いている。

桂は、対象者2名の分析結果から、スズキ・メソッドにおける「教師文化」について次のように記している。①両者は、スズキメソッドを、ただ授かるものではなく、各人で考え続け学び続け、さらに仲間と分かち合っていくダイナミックなものとして語っている点において共通しているといえる。②工夫し続ける創造的な教師であった鈴木に対して、自

分もそのようでありたいとする価値観が表明されている。③スズキメソードと呼び習わされる名称が想起させる印象とは大きく異なり、ここで語った教師たちは固定された方法としてメソードをとらえていなかった。それは、どの個人も育つという普遍性をもった教育理念を追求するために、方法自体は多様で常に変容を遂げていく側面を重視していたと言っている（桂 2012:15）。

桂は、自身の論文の課題として、研究対象者の少なさを指摘している。また、指導経験の違いから、指導年数の異なる指導者を比較する必要性を今後の課題の1つとしている。

久保（2013）は、論文の目的を「鈴木鎮一の才能教育を見直し、本質の解明を図る」（久保 2013:4）こととしており、入手や閲覧が困難な資料を含め、克明な文献研究を行っている。研究の対象は、鈴木と才能教育研究会の略歴、鈴木の才能教育に対する評価、鈴木 の思想とその形成史、早教育の観点から見たスズキ・メソードなどである。

久保は、自身の行った文献研究から、次のことを示唆している。①「鈴木 の才能教育」における教育の形は家庭・国・文化に合う形で考案され、構築されるものである（久保 2013:141）②即ち、スズキ・メソードは画一的なメソードになるとは考えにくい（久保 2013:40）

桂の指摘通り、日本国内におけるスズキ・メソードに関する研究では、スズキ・メソードの方法論を明文化したものはほとんど見受けられない。その中で、著者にスズキ・メソードの方法論に関する示唆を与えたものは、中山（2005）の研究である。中山は、「音楽の才能教育」の中で、鈴木鎮一やスズキ・メソードに関する文献研究を行っている。

「一 沿革」においては、鈴木 の生涯や才能教育研究会の略歴が記されている。

「二 スズキ・メソードの指導原理」には、「(一)「才能」に対する捉えと教育原理」と、「(二) 指導原則について」の2つの項が存在している。「(一)「才能」に対する捉えと教育原理」においては、鈴木が「才能」「能力」をどのように認識していたか示している。そのうえで、「(二) 指導原則について」において、鈴木の考案した「才能教育五訓」を概観している。

「三 スズキ・メソードにおける教育内容の検討」においては、スズキ・メソードで用いられるヴァイオリン科の指導教材『鈴木鎮一ヴァイオリン指導曲集』と、鈴木著の読譜教材『鈴木鎮一バイオリン指導曲集副教材』の紹介を行っている。

中山は、総括として以下のように述べている。

- ①鈴木は、どの子にも才能の優劣はなく、環境の整備によって同じように才能を開花させることが可能と考えた。このことは、子どもの教育に関わる者にとって励みであり、希望である。
- ②鈴木が教育活動を始めたのは、戦後の混乱期であり、時代背景的には鈴木の本主張の意味と役割は大きいものであった。一方で、半世紀が経過した現在では子どもを取り巻く環境は大きく変化している。
- ③現在は、鈴木が教育活動の開始から半世紀以上が経過し、認知心理学や生理学領域の研究も発達を遂げている。鈴木の本言説とその方法論を研究的かつ客観的に見直す必要がある。

(中山 2005 : 235-236)

中山の研究の中で、特に「二 スズキ・メソードの指導原理」の内容は、本研究の指導観の背景となり得るものである。この項については、第1章第2節で詳細に述べる。

2. アメリカにおけるスズキ・メソッドに関する先行研究

アメリカにおける博士論文の中で、スズキ・メソッドに関する先行研究を、その内容によって分類・整理したものが表2である。

表2 アメリカにおけるスズキ・メソッドに関する博士論文

著者	発行年	タイトル
1. スズキ・メソッドまたは鈴木鎮一についての概論 1件		
Helsh,S.S.	1995	Music educator Shinichi Suzuki : His teacher development program and studio teaching.
2. 他の音楽教育法とスズキ・メソッドの比較・検討 2件		
Daigneault, D.J.	1993	A survey of recommended procedures and teaching methods for building and maintaining a wind and percussion instrumental music education program grades six through twelve.
Moorhead,M .N.	2005	The Suzuki Method: A comparative analysis of the perceptual / cognitive listening development in third grade students trained in the Suzuki, traditional, and modified Suzuki music methods.
3. 音楽教室以外でのスズキ・メソッドの実践事例、またはその推奨 2件		
Sperti,J.	1970	Adaptation of certain aspects of the Suzuki method to the teaching of the clarinet
Blaker,S.L.	1995	A survey of Suzuki violin program in community music school in the United States.
4. ピアノ科への読譜教材開発と提言 1件		
Lo,S.Y.	1993	A reading course for Suzuki piano students.
5. フルート科の概論 1件		
Rea,S.J.	1999	The Suzuki flute method: A history and description.

6. ギター科への初級読譜教材の提示 1件		
Griffin,R.C.	1989	The Suzuki approach applied to guitar pedagogy.

アメリカの博士論文を概観すると、他の音楽教育法とスズキ・メソッドを比較した研究、学校の音楽教育とスズキ・メソッドを関連付けた研究、ピアノ科・フルート科・ギター科といった各科のカリキュラムや教材を対象として実践的な提言をする研究などが多く見受けられた。

スズキ・メソッドまたは鈴木鎮一についての概論を述べている研究は、Helsh.(1995) *Music educator Shinichi Suzuki : His teacher development program and studio teaching.*のみとなっている。

Helsh 論文は、1972年から76年にかけて松本の音楽院に在籍した、スズキ・メソッドの指導者を目指す音楽院生を対象に行われた研究である。そこでは、松本音楽院における、カリキュラム、指導者、学生、レッスンにおける学生同士の相互作用、授業、コンサート、関連するイベントなどについて、著者と鈴木とのレッスンを元に概論を述べている。また、鈴木著書や鈴木に関する著書の概観も行っている。

他の音楽教育法とスズキ・メソッドを比較・検討した研究は、次の2件である。

- ①Daigneault,D.J. (1993) *A survey of recommended procedures and teaching methods for building and maintaining a wind and percussion instrumental music education program grades six through twelve.*
- ②Moorhead (2005) *The Suzuki Method: A comparative analysis of the perceptual / cognitive listening development in third grade students trained in the Suzuki, traditional, and modified Suzuki music methods. University of South Florida.*

Daigneault 論文は、管楽器と打楽器の教育法に関する研究である。アメリカ国内での器楽教育について概観し、ダルクローズ、コダーイ、オルフ、スズキ・メソッドの器楽指導

法について概説している。そのうえで、器楽を学ぶ学生の指導法についての提言を行っている。

Moorhead 論文は、学校の音楽教育とスズキ・メソッドを関連付けた研究である。この論文では、スズキ・メソッドを中心とした3つの音楽メソッドを比較することにより、各メソッドが子どもの音楽聴取技能に与える影響を研究している。対象とした3つのメソッドは①「スズキ・メソッド Suzuki method」、②「一般に普及している伝統的なメソッド Traditional method」(筆者訳)、③「修正スズキ・メソッド⁴Modified Suzuki method」(筆者訳)である。

この調査では、公立小学校の3年生を対象に、量的分析を行っている。実験群としては、次の4群が挙げられる。

- ①「スズキ・メソッド」の経験群
- ②「一般に普及している伝統的なメソッド」の経験群
- ③「修正スズキ・メソッド」の経験群
- ④3つのメソッドのうち2つ以上を経験したことのある「混合群 *Crossover group*」

実験の内容は、5項目の課題(Moorheadは「ゲーム *Game*」と名前をつけている)を、被験者の生徒に音楽を聴取させ、実験群ごとに各課題の平均点を算出する方法がとられている。

結果として明らかにされたことは、4つのグループの中で、最も「ゲーム」の点数が低かったグループは、「修正スズキ・メソッド」であり、1つの項目以外では、全て一番低い点数であった。しかし、総合的に見ても、他のグループから大きく差をつけられていることはなく、このことからMoorheadは、学校の音楽教育においても、「修正スズキ・メソッド」を取り入れることの重要性を説いている。

⁴「修正スズキ・メソッド Modified Suzuki method」とは、スズキ・メソッドを公立学校のクラスレッスンで使うために改良したものである。スズキ・メソッドと同様の教材や音源を使用し、導入には楽譜を用いないなど、指導法については一般的なスズキ・メソッドと同じ特徴を持つ(Moorhead 2005:2-3 筆者訳)。

残りの3グループは、「ゲーム」の点数に大きな差は見られなかったが、その中でも「一般に普及している伝統的なメソッド」では、5項目中3項目で最も高い平均点を出していた。このことから Moorhead は、「一般に普及している伝統的なメソッド」の特徴である長期間の読譜学習が、生徒達の認知的理解度を高めている可能性が高いと推測している。ただし、彼は、読譜を必要としながらも、多くの研究で読譜を後回しにすることが推奨されていることを挙げ、子どもの認知的能力が発達し、聴いたものを理解できる発達段階に達してから、読譜を指導するべきだと結論づけている。

今後の課題としては、縦断的調査や、音楽学習経験の有無の比較、SES(社会経済的状態 Socio-Economic Status)や学校の成績についてグループ分けを行い、それらの結果を比較することの必要性を挙げている。

Moorhead 論文は、「一般に普及している伝統的なメソッド」が高い成績を出し、著者自身も読譜の重要性を認めながらも、「読譜を後回しにするべきだ」とするなど、実験結果の結論において、やや一貫性を欠く点が見られた。また、仮説と結論が不明確であったり、どのような基準で「スズキ・メソッド」「一般に普及している伝統的なメソッド」「修正スズキ・メソッド」を比較しようと考えたのか等に関する説明が不十分であった。

他方、論文の構成や、研究における客観的な分析法、とりわけ読譜指導の扱いについては、参照すべきものが多い。

音楽教室以外でのスズキ・メソッドの実践事例や、音楽教室以外でのスズキ・メソッド導入を推奨している研究は、次の2件である。

- ①Sperti,J. (1970) *Adaptation of certain aspects of the Suzuki method to the teaching of the clarinet.*
- ②Blaker,S.L. (1995) *A survey of Suzuki violin program in community music school in the United States.*

Sperti 論文では、クラリネットの指導にスズキ・メソッドを適用し、データを収集・分析を行っている。Sperti は、スズキ・メソッドを適用したクラリネットの指導は、現在一

般に広く受け入れられているクラリネットの指導実践が成し遂げたものより優れており、スズキ・メソードの教育的な技術を通しての利用が今後もさらに期待されるとしている。

Blaker 論文では、アメリカの音楽学校におけるスズキ・メソードのヴァイオリン科の役割に関して、質問紙法を用いて研究を行っている。Blaker は、研究の結果から、音楽学校におけるスズキ・メソードヴァイオリン科への導入は成功している、と結論付けている。その上で、スズキ・メソードの指導を行うことにより、音楽的基礎を築いたのちに、スズキ・メソードの教材以外のレパートリーを増やしたり、アンサンブルへの参加によって、ヴァイオリン演奏のテクニックと音楽性を成長させるべきだと説いている。

ピアノ科・フルート科・ギター科などの各科を対象とした研究は、次の3件である。

- ①Lo (1993) *A reading course for Suzuki piano students.*
- ②Rea (1999) *The Suzuki flute method: A history and description.*
- ③Griffin (1989) *The Suzuki approach applied to guitar pedagogy.*

Lo 論文では、ピアノ科を対象とした研究を行っている。Lo は、スズキ・メソードのピアノ科カリキュラムの問題点の1つとして、読譜のアプローチが充分ではないことを挙げている。そのうえで、読譜の教材を独自に考案し、論文に掲載している。

Rea 論文では、フルート科を対象とした研究を行っている。スズキ・メソードのフルート科創始者の高橋利夫 (1938-) について概観したうえで、スズキ・メソードのフルート科と、他の音楽教育の指導法の比較を行っている。

Griffin 論文では、ギター科を対象とした研究を行っている。内容は、スズキ・メソードのギター科の指導について、教材の指導目的や指導教本の紹介、読譜指導についての提言を行っている。

これらのアメリカの研究には、指導者の指導観に直接的に言及するものは無かったが、指導者の指導における信念については、読み取るものがあるように思われる。

第3節 問題の所在と本研究の意義

先行研究を概観すると、日本国内とアメリカでは、スズキ・メソードに関する研究の方向性が異なることが示唆された。日本国内の研究では、スズキ・メソードや鈴木鎮一について探求する傾向が見られる。他方、アメリカにおける研究では、スズキ・メソードを学校における音楽教育に生かそうとする研究や、スズキ・メソードの教材を改善しようとする研究が存在している。

日本とアメリカで研究の方向性が異なる原因の1つとして、スズキ・メソードを取り巻く音楽教育の環境の違いが挙げられよう。

まず1点目として、スズキ・メソードは日本発祥であり、創始者の鈴木は、日本在住で指導にあたっていた。そのため、アメリカに比べ、研究者が鈴木やスズキ・メソードを対象とした研究を行いやすい環境であったといえよう。さらに、詳しくは本節で後述するが、日本国内では鈴木の影響力が非常に大きいものであり、指導者達は、鈴木の意味を強く尊重していた。また、研究者もそのことを理解していたと考えられる。これらのことから、日本国内では、鈴木や指導者達の意図を汲まない独自の強い研究は生まれにくかったと予想される。

他方、アメリカにおけるスズキ・メソードの指導者や研究者は、必然的に日本の指導者や研究者より鈴木から直接的に指導や示唆を受ける機会は少なくなる。このことが、スズキ・メソードに関して、指導者や研究者による独自の解釈による研究を増やした可能性も考えられる。

2点目として、鈴木教育運動が広がった経緯も異なる。中山（2005）も指摘している通り、鈴木が日本国内で才能教育運動を開始したのは、1946年、即ち戦後の混乱期である（中山 2005：235-236）。Moorhead は、日本の戦中・戦後の貧困状態を指摘したうえで、鈴木は、美しい音楽が子ども達にとって良い成長の機会になると考えていたと述べている（Moorhead 2005：7 筆者訳）。日本国内で鈴木教育が広がったきっかけの1つは、こうした戦後の混乱であり、音楽教育だけでなく、当時の子ども達に希望を持たせることも大きな目的であったといえよう。

これに対し、本章第1節でも述べたように、アメリカでスズキ・メソッドが広まったのは、1960年代のことである。鈴木（1999）は、『21世紀の感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』の序章において、アメリカの教育史とスズキ・メソッドを比較している。鈴木（1999）はここで、所謂スプート尼克・ショックに端を発する、アメリカの1960年代の教育改革論と鈴木「どの子も育つ、育て方ひとつ」という思想が類似していることを指摘している（社団法人才能教育研究会/スズキ・メソッド学術研究会 1999：1-4）。終戦直後の日本と1960年代のアメリカでは、教育の背景が大きく異なることは事実であろう。当時のアメリカにおいては、スズキ・メソッドに教育的価値が期待されたことは大いに考えられる。また、このような背景から、アメリカにおいて学術的な研究が盛んに行われたことも予想される。

3点目として、国民性の違いも考えられよう。Starr（1999）は、Marvin Rabinの「メソッドや優れた教育を継ぐ者は、創始者の名前の後ろに自分の名を示すべきだ」（Starr 1999：Preface ページ数なし、筆者翻訳）という思想を紹介したのち、Jonesという指導者が自身の指導法を“Suzuki Jones method”と呼称している例を示している（Starr 1999：Preface ページ数なし）。アメリカにおいては、教育法を自分や生徒にあった形で改善していくべきだという考えも存在していることが示唆された。

このように、日米では、スズキ・メソッドを取り巻く環境が大きく異なっており、そのことが研究の方向性にも影響を及ぼしていることが予想される。本研究においては、スズキ・メソッドの日本国内での理解度が低い要因を探るべく、日米の文献を参照したに過ぎないが、今後は、日米の研究をより詳細に比較・検討する必要がある。

さて、先行研究を行った結果、スズキ・メソッドが日本国内であまり高い評価を受けない原因とされるものが、幾つか挙げられていた。

1つ目として挙げられているのは、日本の教育観に関するものである（鈴木 2003：77、中嶋 1999：41-43、利根川 1999：52-55など）。中嶋や利根川は、競争主義が根強い日本で、鈴木が目指す音楽を通じた人間教育が理解されることの難しさを指摘している。

一方で、スズキ・メソードの教育方法が正しく認識されなかったことについては、スズキ・メソード関係者側の問題点であるという指摘が存在している（中嶋 1999：39，豊田、中嶋、大島、秋山 2003：27）。筆者は、スズキ・メソード関係者の中で認識されていることが外部に正しく理解されない最も大きい原因の1つは、スズキ・メソード指導者達と鈴木との関係性であると考ええる。

日本国内のスズキ・メソードに対する鈴木の影響力は、極めて大きいものである。このことは、「鈴木メソードは、その名のとおり、鈴木個人の考え方をきわめて色濃く反映した教育システムであると言える。」（中山 2003：117）「才能教育というのは、まさに鈴木先生の個性そのものであった。」（中嶋 2009：116-117）「鈴木『個性そのもの』として理解されてきたことは、鈴木自身の存在自体に絶対的な力を与えてきたといえる。」（久保 2013：29）など、複数の研究によって指摘されていることである。

一方で、「鈴木は、自分自身の教育法について文章化することを好まず、仲間の教師たちと直接にかたり実践していくことの方を好んだ」（桂 2012：9）とされており、スズキ・メソードに関する体系的な教育方法の記述は、鈴木著書の中にも明記されていない（桂 2012：9）。久保も、鈴木は才能教育は画一的なメソードにはなり得ないことを示唆している（久保 2013:40）。このように、スズキ・メソードは、「メソード」即ち教育法とされていながら、方法論が明確に示されていないのである。

総括すると、指導者達に絶対の影響を与えていた鈴木は、自身の教育法を著書に残すことを好まずに没したということになる。そのため、鈴木と彼から影響を受けた指導者達の中では、鈴木の指導法や哲学、即ち「スズキ・メソード」が共有されたものの、それらは才能教育研究会内で完結してしまっており、外部に発信されることは困難な状況にあるといえよう。

桂（2012）は、スズキ・メソードを「鈴木鎮一という個人の思想と実践とに共鳴した多くの教師たちが、全体として達成し今日実践しているスズキメソードは、その教師集団における日常的な文化伝承によって維持されるユニークな共同教育実践」（桂 2012：9）であるとし、教師たちのありかたや行動をつくる基盤となっている「価値、規範、行動原理」を「教師文化」と称している（桂 2012：10）。桂が指摘したように、スズキ・メソードには「教師文化」ともいえるものが確かに存在している。その代表的なものが、1956年から始まり、現在も継続して行われている全国指導者研究会である。全国指導者研究会は、指

導者らが、指導観や具体的な指導法について研修を行い、指導者としてのアイデンティティを確立していく機会となっている。鈴木没後 15 年が経過した今でも、鈴木の実践した教育法や本質は、指導者同士の文化として、指導者達の中に内在しているものであると考えられる。このことから、スズキ・メソードの実践や教育法を知るうえで最も有効な方法は、スズキ・メソードの指導者に内在するものを対象とした調査を行うことであると判断した。本研究では、桂が定義した「教師文化」の中から指導に関するものを「指導観」と定義し、スズキ・メソードの指導者達に内在する「指導観」を明らかにすることを目指す。

先述の通り、スズキ・メソードは日本国外において非常に高く評価されている、日本が誇る音楽文化の 1 つである。一方で、発祥国である日本国内において、鈴木没後 15 年が経過した今日でも、スズキ・メソードの実践や教育法について明文化されたものが少ないことは大いに問題であると考えられる。日本国内でスズキ・メソードに対する正しい認識を広げることや、若手の指導者やこれからスズキ・メソードの指導者になることを志す人達への教育的支援を行う観点からも、スズキ・メソードの実践や教育法について明文化を行うことは、意義あることと考える。

第4節 本研究の目的

本研究では、スズキ・メソード指導者を対象に面接調査を行い、次の2点を明らかにする。

- ①スズキ・メソードの「若手指導者群」「ベテラン指導者群」の指導者間におけるスズキ・メソードの指導観を明らかにする。
- ②スズキ・メソードの指導者は、どのように指導力を形成していくのかについて、指導経験の積み重ねによる学習過程の統合モデルを構築する。

第5節 本論文の構成

第1章「研究の背景」においては、文献から、研究の背景となるスズキ・メソードと教師の力量形成についての基礎理論を探求する。

第2章「研究方法」においては、本研究における面接調査の方法論を述べたうえで、スズキ・メソード指導者を対象とした予備調査を実施する。予備調査から明らかになった課題から調査方法を再検討し、本調査の方法論を明らかにする。

第3章「結果と考察」においては、「スズキ・メソード若手指導者群」「スズキ・メソードベテラン指導者群」を対象とした調査結果を示したうえで、その指導観を考察する。

第4章「総括的考察と今後の課題」においては、第3章で明らかになった「スズキ・メソード若手指導者群」「スズキ・メソードベテラン指導者群」の指導観を比較し、スズキ・メソード指導者の力量形成について考察する。

その上で、本研究から明らかにされた結論を述べ、本研究の限界と今後の課題について考察する。

第6節 研究における用語の定義

本論文における用語の定義については、表3に示した意味に限定して用いる。

表3 用語の定義

用語	定義
指導観	指導者が生徒や自分自身に課していることや目標としていること、指導上の方法や思想などを総合したもの。
教師・指導者	スズキ・メソッドにおいては、「教師」を「指導者」と呼称することが多い。スズキ・メソッドを扱う本研究においては、「教師」を「指導者」と表すが、扱いは一般に言われている「教師」と同義とする。
才能教育	本研究における「才能教育」は、鈴木が行った音楽教育を指す。一般に呼称される「スズキ・メソッド」と同義である。
才能教育研究会	本研究会の前進である「全国幼児教育同志会」は1946年、鈴木によって、長野県松本市に結成される。1948年、名称を現在の「才能教育研究会」に改称。1950年に社団法人に認定される。2012年に公益社団法人に認定。本研究会は、日本国内において、スズキ・メソッドの母体となる公益社団法人。スズキ・メソッド公式ホームページ(http://www.suzukimethod.or.jp/)では、本研究会を「才能教育研究会は、優れた教育法であるスズキ・メソッドを普及するために活動している社団法人です」としている。
若手指導者	鈴木没後（1998年1月以降）に、スズキ・メソッド指導者の認定を受けた者を若手指導者と定義した。スズキ・メソッドに対して大きな影響力を持っていた鈴木没後の死が、才能教育研究会及びスズキ・メソッドの転換期であると判断したためである。なお、年齢は、20歳代または30歳代とした。40歳代以上を対象とすると、スズキ・メソッド以外の指導経験を持つ可能性があり、「若手」と定義するのが難しいためである。

ベテラン指導者	若手指導者に属さない指導者。具体的には、鈴木が亡くなる 1998 年 1 月以前に指導者の認定を受けた指導者。
音楽院 国際スズキ・メソッド 音楽院 現・国際スズキ・メソ ード音楽院	長野県松本市にある専門学校、国際スズキ・メソッド音楽院 (http://academy.suzukimethod.or.jp/history.html) を指す。スズキ・メソッドの指導者養成を目的とした学校である。 松本音楽院、才能教育音楽学校、専修学校国際スズキ・メソッド音楽院、専門学校国際スズキ・メソッド音楽院と複数回改称が行なわれたため、ベテラン指導者群においては、「現・国際スズキ・メソード音楽院」として扱った。 本研究において対象者が「音楽院」と呼称したものは、全て国際スズキ・メソッド音楽院を指している。
卒業制度 卒業テープ制度	スズキ・メソッド独自の制度。全科に、前期初等科から研究科まで数段階の課程及び、卒業の課題曲が定められている。卒業課題曲まで学習が進んだ生徒は、レッスン中に録音を行い、才能教育研究会本部に録音した演奏を提出する。毎年 11 月末の提出締め切り後、各科指導者から選出された検定員達が分担して、提出者全員分の録音演奏を聴取・検定する。検定後、検定員のコメント付きで録音媒体が返却され、生徒は現在の科の卒業を認定される。スズキ・メソッド公式ホームページ(http://www.suzukimethod.or.jp/)においては、卒業制度を「始めから明確な目標を与え、その目標に向かって子どもが一生懸命に学び、一つの目標を超えた喜びと自信を持ってもらうためです。」としており、生徒の動機づけを目的としていることが伺える。正式名称では「卒業制度」であるが、現場では「卒業テープ制度」という用語が用いられることがある。
卒業テープ	卒業制度において指導者から提出される録音媒体のこと。現場における通称であり、記録用メディアはカセットテープに限定されていない。
全国指導者研究会	1956 年から継続して行われている、スズキ・メソッドの指導者を対象とした研究会である。

トナリゼーション	<p><i>Tonalization</i>. 鈴木が1966年にアメリカの「全米弦楽指導者協会」の幹部たちと相談して造った用語であり、Tone（音色）の Vocalization（発声法）の意を持つ(蔵持 2003:49)。スズキ・メソードにおいては、全科の指導曲集にトナリゼーションの項があり、音階等を美しい音で弾く練習が求められている。</p>
概念	<p>本研究においては、一般に使われる「概念」の意ではなく、分析に用いた修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける用語として用いている。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおいては、対象者の発話からデータを抽出し、コーディングが行なわれる。コーディングしたものは、分析における最小単位であり、これを「概念」と呼ぶ。</p>
具体的発言例	<p>上記の概念を生成する際に、用いたデータの具体的内容である。即ち、対象者の発話の一部である。</p> <p>修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおいては、「具体例」と呼称することが多いが、本論文では、発話から得られたデータであることを加味し、一般に使われる「具体例」との混同を避けるため、「具体的発言例」とした。</p>

第1章 研究の背景

第1節 スズキ・メソードの歴史と現在

2015年現在、日本国内におけるスズキ・メソードは、「公益社団法人才能教育研究会」によって実践・運営されている。スズキ・メソード公式ホームページ(<http://www.suzuki-method.or.jp/>)では、本研究会を「才能教育研究会は、優れた教育法であるスズキ・メソードを普及するために活動している社団法人です」としている。

序章で述べた通り、鈴木が本格的な幼児の教育運動を開始したのは、1946年のことである。この年、長野県松本市に結成された「全国幼児教育同志会」は、1948年、現在と同じ名称である「才能教育研究会」に改称され、松本市に本部事務所、東京に東京事務所が開設される。また、この頃より、鈴木の話演活動が各地で精力的に行われ、全国に支部が広がっていった。1950年10月25日に「才能教育研究会」は、社団法人として認可される。

翌年の1951年より、長野県霧ヶ峰高原で第一回夏期学校が開催。夏期学校は2015年現在まで、継続して行われている。

1955年、東京体育館において第1回全国大会（グランドコンサート）が開催される。約1200名の子ども達による合奏は大きな反響を呼ぶ。翌1956年、スズキ・メソードの指導者を対象とした、第1回才能教育指導者研究会が長野県浅間温泉で開催される。指導者研究会は、夏季学校と同じく、現在まで継続して行われている行事である。後に開催場所の変更等はあるものの、国内で例年行われている行事の形は、1950年代後半で既に整ったといえよう。

スズキ・メソードが海外に広がりを見せるきっかけとなったのが1958年の出来事である。当時アメリカ・オハイオ州のオベリン大学 Oberlin College に留学しており、鈴木の話演活動に興味を持っていた望月謙児の申し入れによって、前述の1955年開催第1回全国大会の映像がアメリカに渡り、オハイオ州弦楽指導者会議にてクリフォード・クック Clifford Cook 教授によって紹介された。

翌年の1959年には、マスキングム大学 Muskingum College 音楽部のジョン・ケンドール John Kendall 教授が、外国人としてはじめてスズキ・メソード研究のために来日。1962年に再来日したケンドールや、1963年に初来日したクックの招きもあり、1964年、

10名の子どもたちによる第1回訪米演奏旅行が実現する。全米各地を訪問し、「スズキ・インパクト Suzuki Impact」としてマスコミ、教育、音楽関係者から高い評価を受ける。翌1965年には、鈴木本人の手により、アメリカ各地で海外初の指導者講習会が開催される。1966年には、第2回訪米演奏旅行が行われた他、アメリカ各地にスズキ・メソッドによる音楽教室が開室され始める。スズキ・メソッドの本格的な世界進出は、この頃から行われたといえよう。訪米旅行はその後も続けられ、1994年の演奏旅行で30回を数えることとなる。

1975年より、世界大会が開催される。第1回は、同年6月26日から7月5日までハワイで開催され、日本、アメリカ、オーストラリアなどから872名の生徒が参加した。その後、第2回が1977年にハワイ、第3回が1978年にサンフランシスコでそれぞれ開催される。1979年の第4回世界大会は、西ドイツ（当時）のミュンヘンが会場となり、ヨーロッパで初の開催となる。本会期中に「国際スズキ協会 The International Suzuki Association (ISA)」の結成が宣言される。

1983年、日本初開催となる第6回世界大会が行われ、会場は松本市となった。同年、ISAがテキサスのダラスに設立。ISAは世界各地のスズキ・メソッドの組織の上部団体として位置付けられている。下部組織として、アメリカ、ヨーロッパ、オセアニア、アジア、日本の5つの協会が存在している。現在、各地域の代表者と、スズキ・メソッドに関係の深い学識経験者3名、合計8名でISA理事会が構成されている。

世界大会は、不定期ではあるが、現在も継続して行われている。直近では2013年3月、第16回世界大会が、松本市で開催された。

2012年10月、才能教育研究会は、公益社団法人に認定され、現在に至る。序章でも述べた通り、日本国内には約2万人の生徒と約1千人の指導者が在籍し、海外も含めると46カ国に約40万人の生徒が在籍している。

第2節 スズキ・メソードの指導原則及び指導法

1. スズキ・メソードの指導原則

鈴木が教育運動を始めたきっかけは、日本じゅうの子どもが日本語をしゃべっていると気づいたことからである(鈴木 1976: 17-20 など)。鈴木は、母語教育を「最良の教育法」としている(鈴木 1976: 20 など)。そのため、スズキ・メソードは、母語学習のプロセスが基礎となっている。鈴木自身「才能教育とは母国語の教育法のことである」(鈴木 1958:12)と明言し、母語教育と鈴木の行った才能教育について、次のように述べている。

- (1) 母国語の教育においては、学校の成績が悪く、生まれつき頭がよくないといわれている子どもたちが、日本語を話すことにおいては、りっぱにすぐれた能力を身につけている。
- (2) つまり、どの子にもよく育つ教育法が行なわれているのである。生まれた日からの、母国語の教育条件のなかには、考えつくされたいっさいの教育法にまさる、唯一の教育法があった。
- (3) どの子も、うまく育てれば、みんな高くよく育つ。その可能性を備えて生まれてきている。

人間開発・能力開発のカギがここにあるとわたしは思いました。これが、四歳の江藤俊哉君に教えることを頼まれてハタと壁にぶつかり、考えに考えたすえに、異常な驚きとともに気づいた“母国語の教育法”でした。以来三十数年、わたしはひとすじに、すべての子どもはよく育つと信じ、“才能教育”と名づけて、落伍する子を出さない教育運動を続けることになりました(鈴木 2007a:171)。

鈴木は、「日本の子どもたちが、日本語を話すことにおいては、りっぱにすぐれた能力を身につけている」ことに気づき、それを基にして「どの子にもよく育つ教育法が行なわれている」ことを再認識し、「うまく育てれば、みんな高くよく育つ」ことを信じて、その可能性を伸ばすために、「落伍する子を出さない教育運動」を志した。特に、鈴木は、一部の

優秀な子どもだけを対象とするのではなく、全ての子どもの能力を育てることを目指した教育運動に力を注いだといえる。

鈴木は、母語教育のプロセスから、能力を育てる条件として以下の5つを定めている。

- (1) より早い時期
- (2) より良い環境
- (3) より正しい指導法
- (4) より多い訓練
- (5) よりすぐれた指導者

スズキ・メソッドにおいては、この5つを「才能教育五訓」として、指導法に適用している⁵。

母語教育においてこの五訓がどのような働きを担い、スズキ・メソッドの実践にどのように関わっているかについて要点をまとめると、次のようになる。

(1) より早い時期

母語教育においては、生まれた日より教育が始まる。乳児の周りには、常に母語が存在しているからである。鈴木は、このことに着目し、母語と同じように、生まれた日より美しい音楽を聞かせるべきであると説いている(鈴木 1976:159)。また、ヴァイオリン教育の開始適齢期に関しては、満三歳としている(中山 2005:230)。

(2) より良い環境

先にも述べた通り、母語教育において、乳児の周りには常に母語が存在している。乳児にとって母語は、言語的環境の全てとなっている。鈴木がよく挙げる、大阪の子どもが大阪弁を話し、東北の子どもが東北弁を話すという例(鈴木 2007a:10)は、まさに環境の要因に他ならないといえよう。本章第3節で挙げたように、鈴木は教育における環境の重要性を特に強調している。「(1)より早い時期」で挙げた、生まれた日より美しい音楽を聞かせるべきという考えも、環境づくりの一環である。また、スズキ・メソッドにおいては、親

⁵出版年や掲載年によって、五訓の(3)から(5)までの順序が異なっていることがある。

(主に母親)がレッスンに同行し、指導者の指示を理解することが強く推奨されている。このことは、家庭で親が指導者の代わりとなり、子どもの学習環境を整えるという点で重要な意味を持つのである。

(3) より正しき指導法

乳児が1つの言葉を覚えるまで、周りの大人たちは根気強く同じ言葉を繰り返し教えるであろう。新しい言葉を覚えたら、次の言葉を加えて加算的に数を増やしていくのである。鈴木は、教材を加算的に身につけていく教育法こそが、人間の能力を開発する教育であるとしている(鈴木 2008:23-24)。スズキ・メソッドにおいては、1つの能力を身につけたら、その能力を失わないように次の能力を得ることが目指されている。各科で指導曲の順番が明確に決まっているのは、能力を加算的に身につける目的に沿ったものであるといえよう。

(4) より多き訓練

乳児は、クーイング *cooing* や喃語 *babbling* を経た後、最初の母語を獲得する(中道 2009:79)。鈴木は、「数えきれないほどの非常にたくさんの経験回数をへて『うまんま』が言えるようになる」(鈴木 1976:22)とし、母語教育において行われている反復に注目している。そのうえで「訓練のあるところ、繰り返しのあるところには、いいことであろうと悪いことであろうと、あるいは美であろうと醜であろうと、能力は身につけていく」(1976:48)としている。鈴木はこの思想から、スズキ・メソッドでは反復練習が非常に重視されている。各科においては、子どもが耳を通して音楽を自分の中に取り込むために、CDを毎日繰り返し聴くことが推奨されている(中山 2005:231-232)。また、演奏技術の指導においても、反復練習の重要性が強調されている。

(5) よりすぐれた指導者

母語教育においては、周りにすぐれた指導者、即ち、正しい日本語を使う大人が数多く存在している。乳児がすぐに言語を獲得しなくても、「才能がない」と諦める親はいないであろう。鈴木は、音楽教育においても、親が正しい指導法を理解し、諦めたり怒ったりしないで指導することが大切だとしている。更に、「子どもの運命は親の手の中にあり」(鈴木 1976:8)として、親が良き指導者になることを求めた。家での練習が正しくないものであれば、「(4) より多き訓練」で挙げた通り、悪いものが繰り返され悪い能力が育ってし

まうと考えたからである。スズキ・メソッドでは、子どもの環境が特に重視されている。レッスン外では、親が優れた指導者になるべきという思想も、子どもの環境を整えることの一環であるといえよう。

2. 指導曲集について

スズキ・メソッドでは、各科に指導曲集⁶が制作されており、各科とも、指導曲集の曲順を守った指導が推奨されている。曲集の内容は、全世界で統一されている。各指導曲集には、前項で挙げた、毎日聴くためのCDが付属としてつけられている⁷。指導曲集の内容は、当然各科によって異なるものの、子どもたちに馴染みのある民謡や童謡を多く取りいれているため、初期の曲は全科に共通したものが多く見受けられる。例えば導入教材となる1巻の第1曲目は、フルートを除く3科で鈴木作曲の〈キラキラ星変奏曲〉に統一されている⁸。各曲集の冒頭には、鈴木思想・哲学を綴った文章が掲載されている。人間教育を目的としたスズキ・メソッドならではの特徴といえよう。

3. 耳からの学習

スズキ・メソッドは、母語教育を基礎としている。子どもは、母語の学習において、まず耳から音声を獲得し、ある程度の年齢に達したのちに読み書きを学習する。これに倣い、スズキ・メソッドにおいては、譜読の学習から入ることなく、まずは音だけで曲を覚えさせる指導法がとられている。

以下は、鈴木自身の読譜に関する記述である。

母国語は耳から学ぶ 文字から教え始めるのではない。音楽もそのように、レコードをさかんにきかせ、そしてそれを弾く能力に育て、ゆく。母国語の場合の先ず話す能力に育てるということである。音楽に於ては、話すようなデリケートな能力、即ち「音楽的に 立派に弾く能力」を育て、ゆくことに全力を挙げる。やがて話す

⁶日本国内においては、ヴァイオリン・チェロ・フルートの3科の指導曲集は市販されているが、ピアノ科の指導曲集は才能教育研究会会員のみ購入が可能となっている。

⁷ピアノ科のみ別売りである。

⁸フルート科の第1曲目は〈メリーさんの羊〉である。

能力が育った上で、次に「読む 能力を育てる」この母国語の順序と同じように、音楽の場合でも、弾ける能力が育ってきてから音符を読む能力を育てる。これが音楽教育に於て、どの子も育つ教育法であり、音楽的な能力を育てる方法である(原文ママ、鈴木 2008:24-25)。

日本国内では、「スズキ・メソードの生徒は楽譜が読めない」との声をよく聞くが、上記の通り、鈴木自身は、読譜の学習を推奨しているのである。また、鈴木は読譜の学習を始めるべき時期を明記している。読譜の学習時期に関しては、ビバルディ *Vivaldi* 作曲〈協奏曲 Op3-6 a-moll〉(指導曲集 4 巻)が弾けるようになってからとしており、それも、7 歳頃になってからであると述べている。7 歳未満は、指導曲集がそれ以上進んでいても、読譜の必要はないとしている(鈴木 2008:26)。

4. トナリゼーション *Tonalization*

スズキ・メソードの指導法の一つとして、トナリゼーション *Tonalization* という用語が用いられている。トナリゼーションは、鈴木が 1966 年にアメリカの「全米弦楽指導者協会」の幹部たちと相談して造った用語であり、Tone (音色) の *Vocalization* (発声法) の意を持つ(蔵持 2003:49)。鈴木は、声楽の教育における発声法の指導に注目し、ヴァイオリンやピアノの指導において、美しい音を出す練習が、伝統としてつくられていないということに気付いたのである。スズキ・メソードにおいては、全科の指導曲集にトナリゼーションの項があり、音階等を美しい音で弾く練習が求められている。日本の他の音楽教育ではあまり見られない、スズキ・メソード独特の特徴であるといえよう。

5. 斉奏

スズキ・メソードにおいては、ヴァイオリン・チェロ・フルート各科の斉奏も大きな特徴の一つである。斉奏とは、複数子どもたちが全員で同じ内容を同時に弾くことを指すものである。鈴木は、毎月 1 回は斉奏のレッスンを行うことを推奨しており、「この教育法は本会の特徴であり、大切なレッスンであるから休んだりしてはいけない」(鈴木 2008:28)と述べている。レッスンの手順としては、一番下の能力の生徒に合わせた曲から始めてい

き、段々と曲の程度を上げていく。鈴木は、斉奏によって、上級の生徒が初歩の生徒の能力を引き上げると説いている。また、上級の生徒自身も、以前に弾いた曲を弾くことで、多くの曲をいつでも弾くことが出来るようになるとしている(鈴木 2007b:142-143)。他にも、鈴木は「子ども達は皆と一緒に弾くことにきわめて大きな喜びを持ちます」(鈴木 2007b:143)と述べており、斉奏に子ども達の意欲作りを期待している側面も窺える。

6. 卒業制度

スズキ・メソッドでは、全科に、前期初等科から研究科まで数段階の課程が定められている。各課程には、卒業の課題曲が存在している。卒業課題曲まで学習が進んだ生徒は、レッスン中に録音を行い、才能教育研究会本部にテープを提出する。毎年 11 月末の提出締め切り後、各科指導者から選出された検定員達が分担して、提出者全員分の聴取・検定を行う。聴取・検定後、検定員のコメント付きでテープが返却され、生徒は現在の課の卒業を認定される。

スズキ・メソッド公式ホームページにおいて、卒業制度は以下のように定義されている。

段階を設けたのは、レッスンを受ける子どもに、始めから明確な目標を与え、その目標に向かって子どもが一生懸命に学び、一つの目標を超えた喜びと自信を持ってもらうためです。こうして一つひとつの目標を達成したとき、子どもは音楽だけでなく、すべてに広く高い能力を身につけます⁹。

テープ提出によって原則卒業が認められる点や、全てのテープに検定員のコメントが付随すること、ホームページ掲載の文章などから、卒業制度は、生徒の動機づけを目的に行われていると考えられる。

⁹ <http://www.suzukimethod.or.jp/about/system/> (2015.3.31)

第3節 教師の力量形成

序章で述べた通り、本研究においては、鈴木没後（1998年1月以降）にスズキ・メソッド指導者の認定を受けた20歳代から30歳代の指導者を「若手指導者」、1998年1月以前に指導者の認定を受けた指導者を「ベテラン指導者」と定義し、スズキ・メソッドの指導者は、どのように指導力を形成し、さらにどのような学習過程をたどっていくのかについて、検討する。

本研究において、指導年数の差異によるグループ分けを行った理由は、次の通りである。

①序章で述べた通り、日本国内のスズキ・メソッドにおいては、鈴木の影響力が極めて大きいものであった。このことから、鈴木から直接指導や示唆を受ける機会があった指導者と、そのような機会を持ち得なかった指導者の間に、指導観の相違が存在する可能性が考えられるためである。

②一般に教師（本論文における指導者と同義¹⁰）とは、成長する存在と把握されており、養成の段階から、そのキャリアを終えるまで、常に成長を志向し、成長のための課題を持っているとされている（木原 2004：7）。このことから、スズキ・メソッドにおいても、若手指導者とベテラン指導者の間に、指導観の差異が予想されるため。

本節では、②の「教師の力量形成」についての探求を行う。初めに、スズキ・メソッド指導者の専門である器楽指導の力量とは何かについて、検討を行う。

日本国内においては、器楽指導の力量に関する研究例が少なく、スズキ・メソッドを適切に解釈できるモデルが見当たらなかった。そこで、音楽科における教師の力量モデルにまで視野を広げてみた。参照したものは、篠原（1992）の音楽科教師の力量モデルである。

¹⁰ 本論文第1章第6節

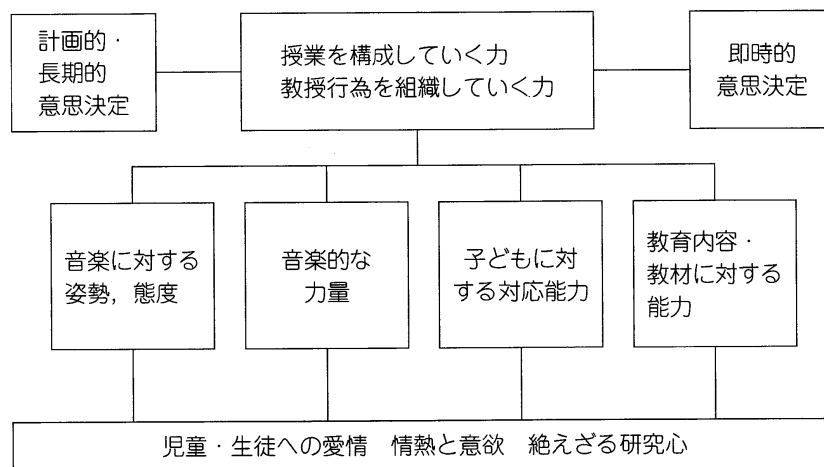


図1 音楽科教師の力量モデル (篠原 1992)

図1が、篠原(1992)の示した音楽科教師の力量モデルである。

上段の「授業を構成していく力」は、スズキ・メソッドにおいては「レッスンを構成していく力」に置き換えられよう。

中段・下段の項目は、スズキ・メソッドの指導者に必須のものであると考える。器楽指導である以上、「音楽に対する姿勢、態度(中段)」「音楽的な力量(中段)」は当然必要になってくる。また、序章や本章で述べたように、スズキ・メソッドは鈴木思想の下に、子どもの人間教育を重視した教育が行われている。その点からも、「子どもに対する対応能力(中段)」「児童・生徒への愛情(下段)」も必須のものと考えられる。さらに、「教育内容・教材に対する能力(中段)」「絶えざる研究心(下段)」も同様に必須のものである。本章第2節で述べた通り、スズキ・メソッドは指導教材が統一されており、教材に対する理解が必要だからである。また、鈴木教育哲学などに対する研究心も必要であることが予想される。

学校における音楽科授業と、個人に対する器楽指導に関しては、異なる点も存在しており、音楽科教師の力量と器楽指導者の力量を同一視することは、客観性に欠くという指摘も考えられよう。表4に音楽科の授業とスズキ・メソッドレッスンの相違点について、まとめた。

表4 音楽科授業とスズキ・メソッドレッスンの相違点（古山・瀧川 2014 を参照して著者作成）

五要素 (pentad) による比較	音楽科授業	レッスン指導
「行為 (act)」	指導要領・指導案に沿った指導 試験及び成績による評価	生徒1人1人に合わせた指導 試験や成績による評価はしない
「場面 (scene)」	1対複数人 1人の指導者から比較的短期の学習 合唱コンクールなど複数人での発表 の場	1対1 または1対少数人数（グループ レッスン） 1人の指導者から長期の学習 発表会などの個人発表の場
「行為主体 (agent)」	複数のうちの1人 教師との距離が少し感じられる 意思の有無に関わらない学習（義務 教育） 時間外の学習が原則必要ではない	個人対個人 教師との距離が近い 自分や親の意思で学習（習い事） 時間外の学習が必要
「媒体／手段 (agency)」	歌、器楽、非専門的な教材 創造的な工夫	歌、器楽、専門的な教材 創造的な工夫
「意図 (purpose)」	情操教育 基本的な音楽技能の習得	情操教育 専門的な音楽技能の習得

表4に示した通り、音楽科の授業とスズキ・メソッドレッスンには異なる点も複数存在する。一方で、篠原の音楽科教師の力量モデルも、安彦の理論をベースに構成されたものである（高見 2014：18）。高見は、藤原の「教師の力量という概念を、資質能力と職能・専門性の中間に位置し、教育活動のための専門的な知識や技術と、そうした活動のよりよい遂行を志向した構えや態度を意味する概念と定義しておきたい」（藤原 2007：8-9）という教師の力量の定義を引用したうえで、篠原の音楽科教師の力量モデル中の①音楽に対する姿勢、態度②音楽的な力量③子供に対する対応能力④教育内容・教材に対する能力の4つを「藤原の定義の『教育活動のための専門的な知識や技術』と同義であると解することができよう」（高見 2014：19）と述べている。スズキ・メソッドの器楽指導についても、当然、「教育活動のための専門的な知識や技術」は必要なものであり、篠原のモデルは、ス

ズキ・メソッド指導者の力量を解釈するにあたり、十分に適用することが出来るものである。

次に、力量形成過程についての検討を行う。秋田（1999）は、教師の成長・発達を考える時には、①「いかなる面」が、②「どのようなプロセス」で、③「なぜ（どのようなメカニズムや要因によって）」生じていると考えられるのか、そして、④「だれが」その発達を物語っているのかを考えてみる必要があると述べている。そして、山田（1995）の生涯発達心理学の観点を参考に、教師の発達の変化の方向性についてのモデルを図2ように示している。

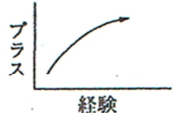
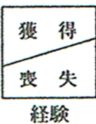
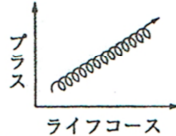

名称	変化方向イメージ	主に研究されてきた面
成長・発達モデル		特定の授業技能や学級経営技能・実践的な知識や思考過程
獲得・喪失両義性モデル		知識・思考、生徒との対人関係、仕事や学びへの意欲
人生の危機的移行モデル		環境による認知的・対人的葛藤と対処様式、自我同一性、発達課題、社会文化の影響
共同体への参加モデル		集団における地位・役割、技能、語り口、思考・信念様式、共同体成員間の相互作用

図2 教師の生涯発達をとらえるモデル（秋田 1999）

図2には、「成長・発達モデル」「獲得・喪失モデル」「人生の危機的以降モデル」「共同体への参加モデル」が示されている。この4つのモデルを見ると、発達は、個が様々な他者や物と関係しあう出来事の中で生じることが理解できる。

秋田（1999）は、4つのモデルの1つである「成長・発達モデル」の例として、「教える技能発達の5段階」を表5ように示している。

表5 教える技能発達の5段階 (Berliner 1988 ; 秋田 1997)

[第一段階] 初心者 実習生 1年目
文脈から離れた一般的なルール (例: ほめるのがよい、質問したら少し待つのがよい等) は、習得しており、それに基づいて授業を行おうとする。柔軟性に欠ける。ことばによって教えられるよりも実体験がより意味をもつ時期。
[第二段階] 初心者上級 2~3年
特定の場面や状況に応じた方略的な知識が習得される。具体的な文脈の手掛かりに応じて授業をコントロールできるようになる。いつ一般的なルールを無視したり破ってよいか理解できるようになる。文脈を越えた類似性を認識できるようになる。
[第三段階] 一人前 3, 4年~
授業において重要な点と、そこで何をすべきかを意識的に選択し優先順位をつけられるようになる。タイミングがわかるようになる。授業の全体構造がよくみえるようになる。教師の責任という自己意識が強くなり、成功や失敗について前の段階よりもより強く敏感に感じるようになる。
[第四段階] 熟練者
経験による直感やノウハウが使用される。意識的な努力なしに、事態を予測し、その場に対応して授業を展開できるようになる。個々の出来事をより高次のレベルで全体的な類似性や共通の問題性を認識できるようになる。
[第五段階] 熟達者 (必ずしも全員がここに達するわけではない)
状況が直感的に分析され、熟考せずに適切な行動をとることができる。行為のなかで暗黙のうちに柔軟な行動がとれる。

表5には、教師の授業技能がどのように変化していくかが示されている。単に繰り返し経験し、年月が経過することで熟達するのではなく、そこには自覚的な思考が必要とされると秋田は述べている。佐藤・岩川・秋田 (1990) の研究においても、「熟練教師が、初任教師には見られない『実践的思考様式』を形成し、機能させていること」(佐藤・岩川・秋田 1990 : 195-196) が指摘されている。高見 (2014) は、佐藤らの研究のバックグラウンドになっているのはショーン Schön の「反省的実践家 (reflective practitioner)」理論であると指摘している (高見 2014 : 21)。その上で、「ショーンは、教師を含めた専門職に『反省的実践家』としての力量形成が不可欠であることを主張した」と述べている (高

見 2014 : 21)。このことは、スズキ・メソッドの指導者の力量形成に関しても大いに示唆されることと考えられる。

方法論が明文化されていないスズキ・メソッドにおいて、指導者の指導観を理解しようとする際、その根幹となる教師の力量をどのようにとらえているか、また同時にその力量形成の過程から、分析していく必要性を確認することができる。本研究においては、指導者の力量形成の過程を分析するのに最も適していると思われるグラウンデッド・セオリー・アプローチ **Grounded Theory Approach** を用いて、検討を行うこととする。なお、グラウンデッド・セオリー・アプローチについては、「第2章 調査方法」において詳しく記載する。

第2章 調査方法

第1節 予備調査

本調査を実施する前に、調査の客観的可能性、調査方法、結果の見通しを検討するための、予備調査を行った。

1. 方法

(1) 研究協力者

予備調査における研究協力者は、表6の通りである。研究協力者2名はいずれも、筆者が、才能教育研究会東京事務所に依頼し、紹介された指導者である。

表6 予備調査における研究協力者一覧

対象者	性別	年齢	指導歴	楽器
I	女	20歳代	1年	ピアノ
II	女	30歳代	4年	ヴァイオリン

(2) 面接調査の手続き

一般に調査面接法は、「構造化面接法」「非構造化面接法」「半構造化面接法」の3種類に分類される。本研究においては、「半構造化面接」を採用することにした。「半構造化面接」は、予め質問項目や順番が定められた「構造化面接」と、質問項目などを定めない「非構造化面接」の中間に位置する存在である。「何を質問すればよいかはある程度分かっているが、どのような回答がもどってくるか不明な場合に使用するのに適している。」(鈴木 2012 : 25)

「半構造化面接」は「構造化面接」と同様に、質問の内容は、予め定めておく。ただし、面接中、面接者が必要と判断した場合、質問の順番を変更したり、対象者の答えの意味を確認したり、新たに質問を加えるなど、柔軟な変更が可能である。

面接調査の実施期間は2012年12月から2013年3月であった。面接場所は、研究協力者との合意により決定し、面接はボイスレコーダーに録音した。面接とトランスクリプト

の作成は、筆者自身が行った。調査にあたっては、研究の趣旨や目的、データの扱い方、録音を行うこと、研究協力者のプライバシーの保護などを丁寧に説明し、研究協力者の了解を得た。調査の内容から、倫理的問題は特にないものと判断した。トランスクリプトの分析にあたっては、正確さを期する意味から、筆者と本学音楽教育学科の教員1名とで検討を行った。

(3) 面接調査の内容

スズキ・メソッド指導者の指導観・学習過程を明らかにするために、表7の通りに9つの質問項目を作成した。これらの質問項目は、高校の教師に対して、面接調査及びグラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析を行っている木村(2010)の質問項目等を参照して作成した。

表7 面接調査(予備調査)における質問項目一覧

項目	質問内容
1	先生がお考えの「スズキ・メソッド」とはどのようなものですか？
2	先生は、生徒さんに対して、どのような目標を持って指導に臨んでいらっしゃいますか？
3	その目標を達成するために、どのような工夫をしていらっしゃいますか？
4	スズキの指導者として、ご自身で心掛けていらっしゃることは、ございますか？
5	スズキ・メソッドの指導の中で、読譜の勉強は必要だとお考えですか？
6	① 生徒さんに読譜のご指導をなさっていますか？ ② 「はい」とお答えになった先生方にご質問です。 読譜の指導を始める明確な時期をお決めになっていますか？ (生徒さんがある年齢になった時期、あるいは指導教本がある曲まで進んだ時期など) ③ 「はい」とお答えになった先生方にご質問です。 読譜の具体的な指導方法を教えてください。 (音符カードを使う、スズキ以外の教則本を使う、ソルフェージュ指導など) ④ 「いいえ」とお答えになった先生方にご質問です。 曲が難しくなった際、生徒さんにどのように曲を覚えさせていらっしゃいますか？
7	卒業制度について、どのようにお考えですか？

8	先生がお考えの、スズキ・メソードの特に優れた点をお教え下さい。
9	先生がお考えの、スズキ・メソードの課題などについてお教え下さい。

質問項目 1, 2, 3, 4, 8, 9 は、指導者がスズキ・メソードや、レッスン中における指導目標をどのように認識しているかを調査することで、指導観を明らかにすることを目的としている。

質問項目 5, 6, 7 は、スズキ・メソードの具体的な指導法に関する質問である。本論文第 1 章第 1 節でも述べた通り、スズキ・メソードは「読譜ができない指導法」と指摘されていることが現状である。また、近年の指導者研究会の議題に多く取り上げられているのが「卒業制度」についてである（才能教育研究会指導者研究会プログラム 2013、2014）。質問項目 5, 6, 7 においては、問題視される読譜学習や「卒業制度」について指導者達がどのような認識を持っているかを明らかにすることを目的としている。また、これらの問題に対する指導経験が不足しているであろう若手指導者達に対し、経験を多く積んでいる指導者達の認識や経験を本論文が示すことで、教育的啓蒙となる目的も兼ねている。

（4）分析方法の手続き

第 1 章の「第 3 節 教師の力量形成」でも述べたように、本研究では、「半構造化面接」によって得られたデータを分析するにあたり、「理論生成型の分析方法」の一手法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチ Grounded Theory Approach（以下、GTA とする）を用いることにする。

分析に GTA を用いた理由は以下の通りである。

第 1 に、GTA は、質的研究において、データに密着した分析を行い、結果を理論としてまとめることが出来る分析法である（木下 2011：9）。序章でも指摘した通り、日本国内においては、スズキ・メソードの指導者を対象とした研究例はほとんど存在していない。量的な分析よりも、より探索的な分析が必要と考えられた。

第 2 に、GTA は、実践的活用を明確に意図した研究方法として考案されたものである。GTA から得られた結果は、データを収集した場に返され、応用者（本研究の場合、スズキ・メソードの現場の指導者）に理解・修正・応用されることを重視している（木下 2011：29）。この点から、スズキ・メソードの現場の指導者、とりわけ若手指導者に対する教育的支援となることが期待される。

第3に、GTAは、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効な分析方法である（木下 2011 : 27）。本研究においては、社会的相互作用がスズキ・メソッド指導者と生徒や親にあたり、人間行動が指導者によるレッスンにあたりと考えられた。

これらの理由から、本研究の分析には、GTAを用いることが適切であると判断した。

なお、GTAには、現在概ね4つの分析法が存在している。

1つ目は、グレーザーとストラウス Glaser & Strauss (1967) の『The Discovery of Grounded Theory』におけるオリジナル版である。オリジナル版では、GTAの基本となる考えや研究における前提的立場などは論じられているものの、コーディングなどの具体的な分析法は十分に明らかにされたものではなかった（木下 2011 : 37）。

2つ目は、グレーザー Glaser (1978) が『Theoretical Sensitivity』の中で提唱したグレーザー版である。GTAの考え方がより明確に論じられた反面、コーディングの説明が複雑になり過ぎており、現実的には実行しにくい内容となっている。また、データのコーディング方法についても明らかにされていない（木下 2011 : 37）。

3つ目は、ストラウスとコービン Straus & Corbin (1990) が『Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technique』の中で提唱したストラウス・コービン版である。この方法は、初学者用に書かれており、内容面で単純化や断定的なものが多く、データに密着していないという指摘も存在している（木下 2011 : 39-40）。

4つ目は、木下 (1999) の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ Modified Grounded Theory Approach (以下、M-GTA とする) である。この方法は、木下がグレーザーやストラウスの方法論に基づき、木下が独自で解釈と分析の提案を行ったものである（木下 1999 : 216-217）。

木下 (2011 : 44-45) は、M-GTA の特徴を次のように述べている。「①GTA 本来の特性を満たす。」「②オリジナル版、グレーザー版、ストラウス・コービン版で行われるデータの切片化を行わず、独自のコーディング方法をとっている。」「③研究者の視点を重視している」「④解釈の多重的同時並行性を特徴としており、理論化や比較分析に優れている。」

本研究においては、以下の理由により木下の提唱した M-GTA を用いる。

1. M-GTA は、グラウンデッド・セオリー・アプローチに修正を加え、より客観的な分析が可能とされている。
2. M-GTA は、限定された範囲内（本研究の場合、スズキ・メソッドの指導現場）における人間の行動の説明と予測に関して優れた説明力を持つものとされている。
3. M-GTA は、プロセス的性格を持っている研究に適した分析法である。本研究においては、指導者の力量形成がプロセス的性格を持っており、分析法に相応しいと判断できる。
4. M-GTA は、データの切片化を行わないコーディング方法がとられている。M-GTA 以外の GTA による分析は、切片化により、対象者の文脈の意図を損なう恐れがある。

M-GTA の分析手順として、以下の手続きをとった。

- ①（2）面接調査の手続きで述べたように、面接を録音しトランスクリプトを作成した。
- ②対象者の指導観に関係があると判断した箇所を具体的発言例とし、コーディングを行い、概念を生成した。本研究における「概念」とは、対象者の具体的発言例をコーディングしたものを指す。概念は、M-GTA における分析の最小単位となるものである。概念生成の際には、各概念ごとに分析ワークシートを作成した¹¹。初めに対象者 1 名から概念の生成を行い、終了した段階で 2 人目のデータ検討に移行した。類似された具体的発言例が認められた際は、既存の分析ワークシートに具体的発言例を追記した。必要に応じて、新しい概念生成及び分析ワークシートの追加を行った。
- ③ 2 名分の概念の生成が終了した後、各概念間の関係性を検討し、上位のカテゴリーを生成した。なお以降、概念は、【 】で表し、カテゴリーは〈 〉で表す。
- ④概念とカテゴリーの関連図の作成を行った。

¹¹ ワークシート見本は巻末の資料に添付

2. 結果と考察

M-GTAによる分析の結果、生成された【概念】は以下の25となり、更にそれらを7つに〈カテゴリー〉化した。

【概念】

- 【概念1】 スズキ・メソッドでの学習経験
- 【概念2】 子どもと真剣に向き合おうとする音楽教育
- 【概念3】 スズキ・メソッドは楽しく学べる音楽教育
- 【概念4】 生徒の人間的成長を望む
- 【概念5】 専門家を育てる意識は強くない
- 【概念6】 音楽を楽しませる目標
- 【概念7】 言葉がけを重視
- 【概念8】 指導における苦手意識
- 【概念9】 スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育
- 【概念10】 母親とのコミュニケーションを重視
- 【概念11】 読譜学習は必要なもの
- 【概念12】 年齢に応じた読譜学習導入
- 【概念13】 スズキ・メソッド以外の教材で読譜導入
- 【概念14】 耳からの音楽学習を重視
- 【概念15】 卒業制度は有意義なもの
- 【概念16】 卒業制度は生徒の目標づくりになる
- 【概念17】 卒業制度への実感不足
- 【概念18】 指導法が統一されていない
- 【概念19】 経験や力量の不足を実感
- 【概念20】 他の指導者から学び、成長する意識
- 【概念21】 教材の進行に応じた読譜学習導入
- 【概念22】 卒業制度は指導者の通知表
- 【概念23】 スズキ・メソッド以外へのアプローチ
- 【概念24】 指導者間で意識を共有すべき

【概念 25】 指導者の高齢化についての問題点

〈カテゴリー〉

〈カテゴリー1〉 ライフストーリー

〈カテゴリー2〉 教育哲学

〈カテゴリー3〉 指導目標

〈カテゴリー4〉 指導における信念

〈カテゴリー5〉 指導実践

〈カテゴリー6〉 対象者自身の問題点と課題

〈カテゴリー7〉 スズキの指導者間における問題点と課題

これらの【概念】と〈カテゴリー〉の関連図は、図3の通りである。

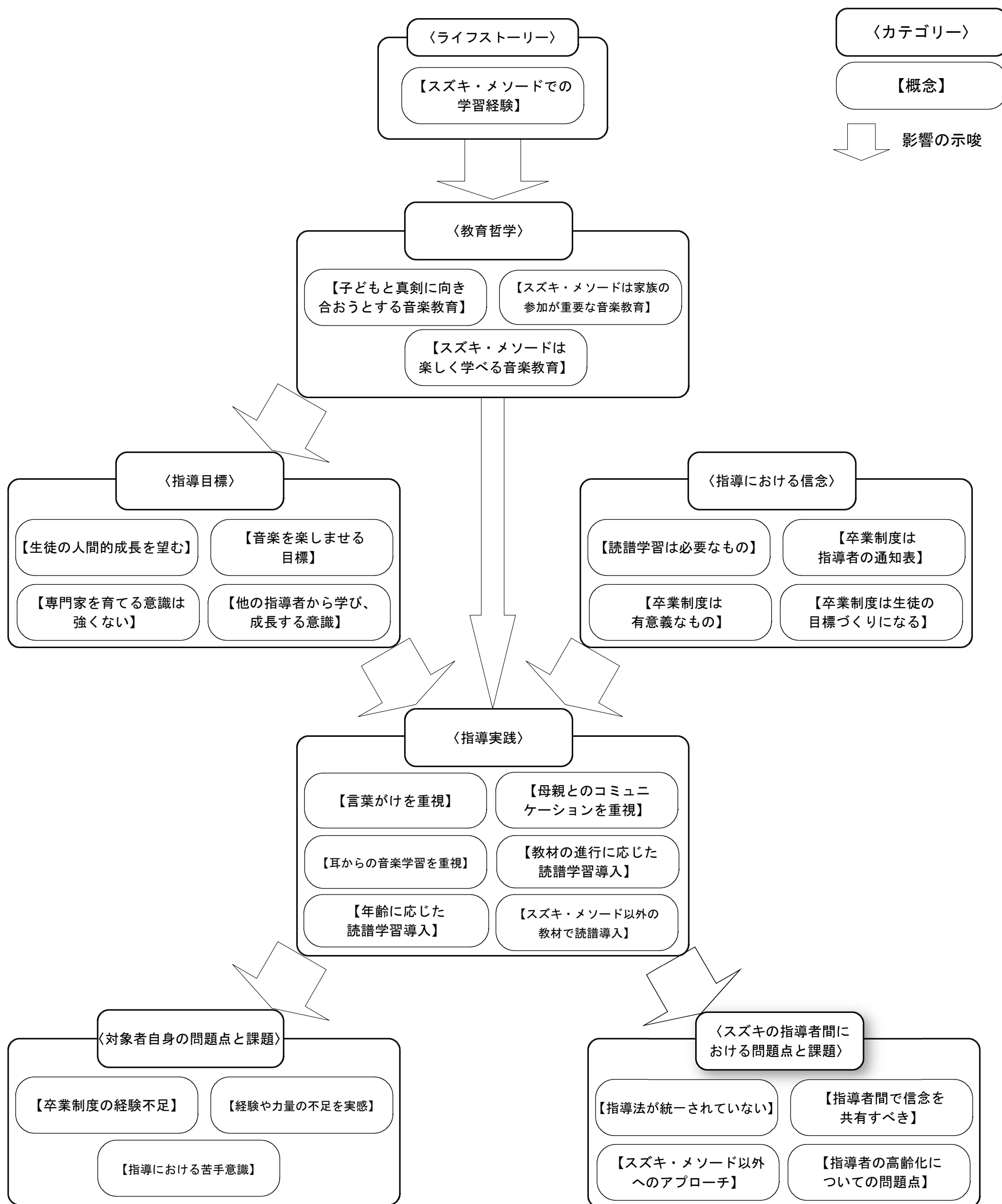


図3 予備調査で生成された【概念】と〈カテゴリー〉の関連図

次に、各〈カテゴリ〉ごとの検討と、分析の手続きの妥当性の検証を行った。

カテゴリ1 〈ライフストーリー〉

2名の対象者とも、スズキ・メソッドでの学習経験を持っていた。対象者Iは、自分が生徒であった頃の経験が、現在の教育哲学に影響を与えていることを示唆した（【スズキ・メソッドは楽しく学べる音楽教育】）。このことから、ライフストーリーが対象者の教育哲学に影響を与えることがあると判断した。予備調査においては、ライフストーリーに関する質問項目は存在していなかったが、本調査においては、対象者のライフストーリーも調査の対象とすることとした。

カテゴリ2 〈教育哲学〉

【子どもと真剣に向き合おうとする音楽教育】【スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育】【スズキ・メソッドは楽しく学べる音楽教育】の3つの概念が存在している。

対象者Iは、【スズキ・メソッドは楽しく学べる音楽教育】としたうえで、〈指導目標〉の1つを【音楽を楽しませる目標】であるとしていた。また、対象者2名とも【スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育】としており、〈指導実践〉の【母親とのコミュニケーションを重視】していることが明らかになった。これらのことから、〈教育哲学〉は、〈指導目標〉と〈指導実践〉に影響を与えていることが示唆された。

カテゴリ3 〈指導目標〉

【生徒の人的成長を望む】【音楽を楽しませる目標】【専門家を育てる意識は強くない】【他の指導者から学び、成長する意識】の4つの概念が存在している。【生徒の人的成長を望む】【音楽を楽しませる目標】【専門家を育てる意識は強くない】の3つの概念に関しては、対象者2名からそれぞれ具体的発言例が認められており、両者とも指導目標としていたことが明らかになった。対象者2名からは、音楽能力の向上に関する概念は生成されおらず、対象者2名が音楽的能力の向上以上に、人間教育を重視していると判断した。

なお、【生徒の人的成長を望む】においては、生徒に継続力や自信を身につけて欲しいといった具体的発言例が存在した。

カテゴリー4 〈指導における信念〉

【読譜学習は必要なもの】【卒業制度は有意義なもの】【卒業制度は指導者の通知表】【卒業制度は生徒の目標づくりになる】の4つの概念が存在している。対象者2名とも、読譜学習が必要なものであると考えていることが明らかになった。

卒業制度に関しては、【卒業制度は有意義なもの】【卒業制度は生徒の目標づくりになる】の2つの概念が対象者2名両者から生成された。このことから、2名とも卒業制度に意義を感じていることが分かった。他方、対象者Ⅱからは、【卒業制度は指導者の通知表】という概念が生成された。具体的発言例を要約すると、卒業テープは提出した指導者に責任があるというものであった。卒業制度を意義のあるものとしながら、指導者が提出する卒業テープに責任を持つべきだという認識が存在していることが明らかになった。

カテゴリー5 〈指導実践〉

【言葉がけを重視】【母親とのコミュニケーションを重視】【耳からの音楽学習を重視】【教材の進行に応じた読譜学習導入】【年齢に応じた読譜学習導入】【スズキ・メソッド以外の教材で読譜導入】の6つの概念が存在している。

【言葉がけを重視】【母親とのコミュニケーションを重視】【耳からの音楽学習を重視】【スズキ・メソッド以外の教材で読譜導入】の4つの概念は、対象者2名それぞれに具体的発言例が認められた。これらは、両者が指導中に実践していることである。

【スズキ・メソッド以外の教材で読譜導入】に関する具体例を挙げると、対象者Ⅰは市販されているソルフェージュ用教材、対象者Ⅱは市販されている音符カードをそれぞれ用いていることが明らかになった。また、読譜学習にスズキ・メソッドの教材を用いない意図について、対象者Ⅰは、【耳からの音楽学習を重視】しているため【スズキ・メソッド以外の教材で読譜導入】を行っていると言っている。

読譜の導入時期に関しては、両者から異なる概念が生成された。対象者Ⅰは、読譜学習の導入について、生徒の年齢を重視している。具体的には、生徒が小学校に入学する時期を導入の目安としている。他方、対象者Ⅱは、生徒の教材の進度を重視している。具体的には、スズキ・メソッド指導教本の2巻を導入の目安にしている。

読譜学習の教材については、スズキ・メソッドの教材を用いないという点で類似が見られたが、読譜の導入の時期に関しては、対象者2名で異なる実践を行っていることが分かった。

カテゴリー6 〈対象者自身の問題点と課題〉

【卒業制度の経験不足】【経験や力量の不足を実感】【指導における苦手意識】の3つの概念が存在している。いずれも経験年数の少なさからくる問題意識であることが推測される。【指導における苦手意識】の具体的発言例は、対象者Ⅰが感じる母親とのコミュニケーションに対する苦手意識である。

カテゴリー7 〈スズキの指導者間における問題点と課題〉

【指導法が統一されていない】【指導者間で信念を共有すべき】【スズキ・メソード以外へのアプローチ】【指導者の高齢化についての問題点】の4つの概念が存在している。【指導法が統一されていない】は、対象者Ⅰから生成された概念である。本論文第1章第1節で述べている通り、スズキ・メソードは指導法が明確でないと指摘されることがある。この概念が生成されたことから、指導者の中にも、スズキ・メソードの指導法に関して問題意識を持っている者が存在していることが明らかになった。対象者Ⅰからは、【指導者の高齢化についての問題点】という概念も生成されている。

【スズキ・メソード以外へのアプローチ】【指導者間で信念を共有すべき】は、対象者Ⅱから生成された概念である。対象者Ⅱは、スズキ・メソードの考えがスズキ・メソードの外に正しく伝わっていないことへの問題意識を持っていた。また、鈴木哲学を踏まえ、時代に合わせて変化の必要性を感じており、教育における信念を指導者間で共有すべきであると述べている。

予備調査を総括すると次のようにいえよう。対象者2名は、両者ともスズキ・メソードでの学習経験を持っており、その経験が教育哲学に影響を与えている事例も存在していた。指導における目標については、音楽能力の向上以上に、生徒の人間教育が重視されていることが明らかになった。スズキ・メソードの指導において問題視される読譜学習や、スズキ・メソード独特のシステムである卒業制度に関しては、2名とも意義のあるものだと考えていることが分かった。指導実践においては、母親とのコミュニケーションや、生徒に対する言葉かけ、耳からの音楽学習などが重視されていることが明らかになった。読譜学習に関しては、2名とも実施をしており、導入にスズキ・メソード以外の教材を用いている点では類似性が見られた。一方で、導入時期において、それぞれ異なる考えを持ってい

ることが分かった。指導に関する問題点や課題については、対象者自身の問題点と課題及び、指導者全体に関する問題点と課題の2つが挙げられた。

3. 予備調査から明らかになった課題

予備調査の結果、質問項目に新たに2つの項目を追加することが必要であると判断した。

1. スズキ・メソッドの指導者になる前の音楽経歴を簡単に教えてください。
2. 質問項目以外で何かお話しただけることがあれば教えてください。

「1. スズキ・メソッドの指導者になる前の音楽経歴を簡単に教えてください。」については、予備調査から、対象者のライフストーリーが教育哲学に影響を与える可能性が示唆されたことから追加した。なお、対象者のプライバシーなどに関して、倫理的問題にふれる質問や表現は一切行わないこととする。

「2. 質問項目以外で何かお話しただけることがあれば教えてください。」については、「限られた質問だけでは述べる機会のない意見がある」という予備調査対象者からの指摘を参考にし、追加した。本研究の分析に用いられる M-GTA は、性質上、質問項目以外の内容もデータとして扱うことが可能な分析法である。質問項目以外の内容から新たなデータが抽出される可能性を考え、本調査においては質問項目終了後に、対象者に自由な発言を求めることとする。

第2節 本調査

予備調査で得られた結果と考察に基づいて、本研究の目的 (p.17) を明らかにする。

1. 方法

(1) 研究協力者

本調査における研究協力者は、若手指導者5名、ベテラン指導者10名の合計15名であり、表8に示した。研究協力者はいずれも、筆者が、才能教育研究会東京事務所に依頼し、紹介された指導者及び、面接を行った指導者から紹介された指導者である。紹介された指導者達の中から、科(楽器)が偏らないよう、対象者を選抜した。

表8 本調査における研究協力者一覧

対象者	性別	年齢	指導歴	楽器	グループ名
1	女	30歳代	1年	ピアノ	若手指導者群
2	女	20歳代	1年	ヴァイオリン	若手指導者群
3	女	20歳代	1年	ピアノ	若手指導者群
4	男	20歳代	2年	チェロ	若手指導者群
5	女	20歳代	1年	ヴァイオリン	若手指導者群
6	女	40歳代	16年	ピアノ	ベテラン指導者群
7	女	40歳代	17年	ピアノ	ベテラン指導者群
8	女	40歳代	18年	ヴァイオリン	ベテラン指導者群
9	女	40歳代	15年	フルート	ベテラン指導者群
10	女	40歳代	18年	ヴァイオリン	ベテラン指導者群
11	女	70歳代	48年	ヴァイオリン	ベテラン指導者群
12	女	70歳代	47年	ピアノ	ベテラン指導者群
13	男	60歳代	33年	チェロ	ベテラン指導者群
14	女	70歳代	40年	ヴァイオリン	ベテラン指導者群
15	女	70歳代	30年	ピアノ	ベテラン指導者群

(2) 面接調査の手続き

調査期間は2013年5月から2014年8月であった。面接は、各指導者に1対1で半構造化面接を行った。面接時間は、1人辺り約20分から50分であった。面接場所は、研究協力者との合意により決定し、面接はボイスレコーダーに録音した。面接とトランスクリプトの作成は、筆者自身が行った。調査にあたっては、研究の趣旨や目的・データの扱い方・録音を行うこと・研究協力者のプライバシーの保護などを丁寧に説明し、研究協力者の了解を得た。調査の内容から、倫理的問題は特にないものと判断した。トランスクリプトの分析にあたっては、正確さを期する意味から、筆者と本学音楽教育学科の教員1名とで検討を行った。

(3) 面接調査の内容

スズキ・メソード指導者の指導観・学習過程を明らかにするために、表9の通りに質問項目を作成した。

表9 面接調査（本調査）における質問項目一覧

項目	質問内容
1	スズキ・メソッドの指導者になる前の音楽経歴を簡単にお教え下さい。
2	先生がお考えの「スズキ・メソッド」とはどのようなものですか？
3	先生は、生徒さんに対して、どのような目標を持って指導に臨んでいらっしゃいますか？
4	その目標を達成するために、どのような工夫をいらっしゃいますか？
5	スズキの指導者として、ご自身で心掛けていらっしゃることは、ございますか？
6	スズキ・メソッドの指導の中で、読譜の勉強は必要だとお考えですか？
7	④ 生徒さんに読譜のご指導をなさっていますか？ ⑤ 「はい」とお答えになった先生方にご質問です。 読譜の指導を始める明確な時期をお決めになっていますか？ (生徒さんがある年齢になった時期、あるいは指導教本がある曲まで進んだ時期など)

	③ 「はい」とお答えになった先生方にご質問です。 読譜の具体的な指導方法を教えてください。 (音符カードを使う、スズキ以外の教則本を使う、ソルフェージュ指導など)
	⑥ 「いいえ」とお答えになった先生方にご質問です。 曲が難しくなった際、生徒さんにどのように曲を覚えさせていらっしゃいますか？
8	卒業制度について、どのようにお考えですか？
9	先生がお考えの、スズキ・メソッドの特に優れた点をお教え下さい。
10	先生がお考えの、スズキ・メソッドの課題などについてお教え下さい。
11	これまでの質問項目以外で何かお話し頂けることがあればお教え下さい。

質問項目 1 と 11 は、本調査で新たに追加したものである。

(4) 分析の手続き

分析には、予備調査と同様に M-GTA を用いた。(2) 面接調査の手続きで作成したトランスクリプトから、対象者の指導観に関係があると判断した箇所を具体的発言例とし、概念を生成した。概念生成の際には、各概念ごとに分析ワークシートを作成した。初めに対象者 1 名から概念の生成を行い、終了した段階で 2 人目のデータ検討に移行した。この流れを、人数分繰り返した。類似した具体的発言例が認められた際は、既存の分析ワークシートに具体的発言例を追記した。必要に応じて、新しい概念生成及び分析ワークシートの追加を行った。

人数分の概念の生成が終了した後、概念間の関係性を検討し、上位のカテゴリーを生成した。

第3章 結果と考察

第1節 研究1（若手指導者群）

1. 若手指導者群から生成された概念

若手指導者群（対象者1から5）5名から生成された概念は次の通りである。なお、先述の通り、若手指導者群は、1999年以降に指導者の認定を受けた20歳代または30歳代の指導者群である。M-GTAによる分析の結果、生成された【概念】は以下の31となり、更にそれらを9つに〈カテゴリー〉化した。

【概念】

- 【概念1】 一般大学卒業
- 【概念2】 音楽院卒業により指導者の認定を受ける
- 【概念3】 スズキ・メソッドは人間教育
- 【概念4】 生徒の人的成長を望む
- 【概念5】 指導者自身が成長する意識
- 【概念6】 読譜学習は必要なもの
- 【概念7】 読譜学習を実践
- 【概念8】 耳からの音楽学習を重視
- 【概念9】 卒業制度は有意義なもの
- 【概念10】 卒業制度における指導者の心構え
- 【概念11】 普及・啓発・マーケティング
- 【概念12】 音楽大学卒業
- 【概念13】 スズキ・メソッドでの学習経験
- 【概念14】 言葉がけを重視
- 【概念15】 スズキ・メソッドは繰り返しを重視する音楽教育
- 【概念16】 母親とのコミュニケーションを重視
- 【概念17】 卒業制度における評価の基準
- 【概念18】 スズキ・メソッド以外へのアプローチ

- 【概念 19】 音楽を楽しませる目標
- 【概念 20】 読譜指導の経験不足
- 【概念 21】 読譜学習で苦労した経験
- 【概念 22】 スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育
- 【概念 23】 生徒に一定の音楽的能力を身につけさせる目標
- 【概念 24】 理想の指導と自分の指導の差
- 【概念 25】 親とのコミュニケーションの難しさ
- 【概念 26】 時間をかけて親との関係を良好に
- 【概念 27】 卒業制度の経験不足
- 【概念 28】 卒業制度の本来の意味への興味
- 【概念 29】 新旧の融合
- 【概念 30】 どの子どもも育つ音楽教育
- 【概念 31】 生徒の目線に立った指導

〈カテゴリー〉

- 〈カテゴリー 1〉 ライフストーリー
- 〈カテゴリー 2〉 教育哲学
- 〈カテゴリー 3〉 指導目標
- 〈カテゴリー 4〉 指導における信念
- 〈カテゴリー 5〉 指導実践
- 〈カテゴリー 6〉 対象者自身の問題点と課題
- 〈カテゴリー 7〉 組織の問題点と課題
- 〈カテゴリー 8〉 スズキの指導者間における問題点と課題
- 〈カテゴリー 9〉 問題の克服

2. 若手指導者群の概念から生成された関連図

これらの【概念】と〈カテゴリー〉の関連図は、図4の通りである。

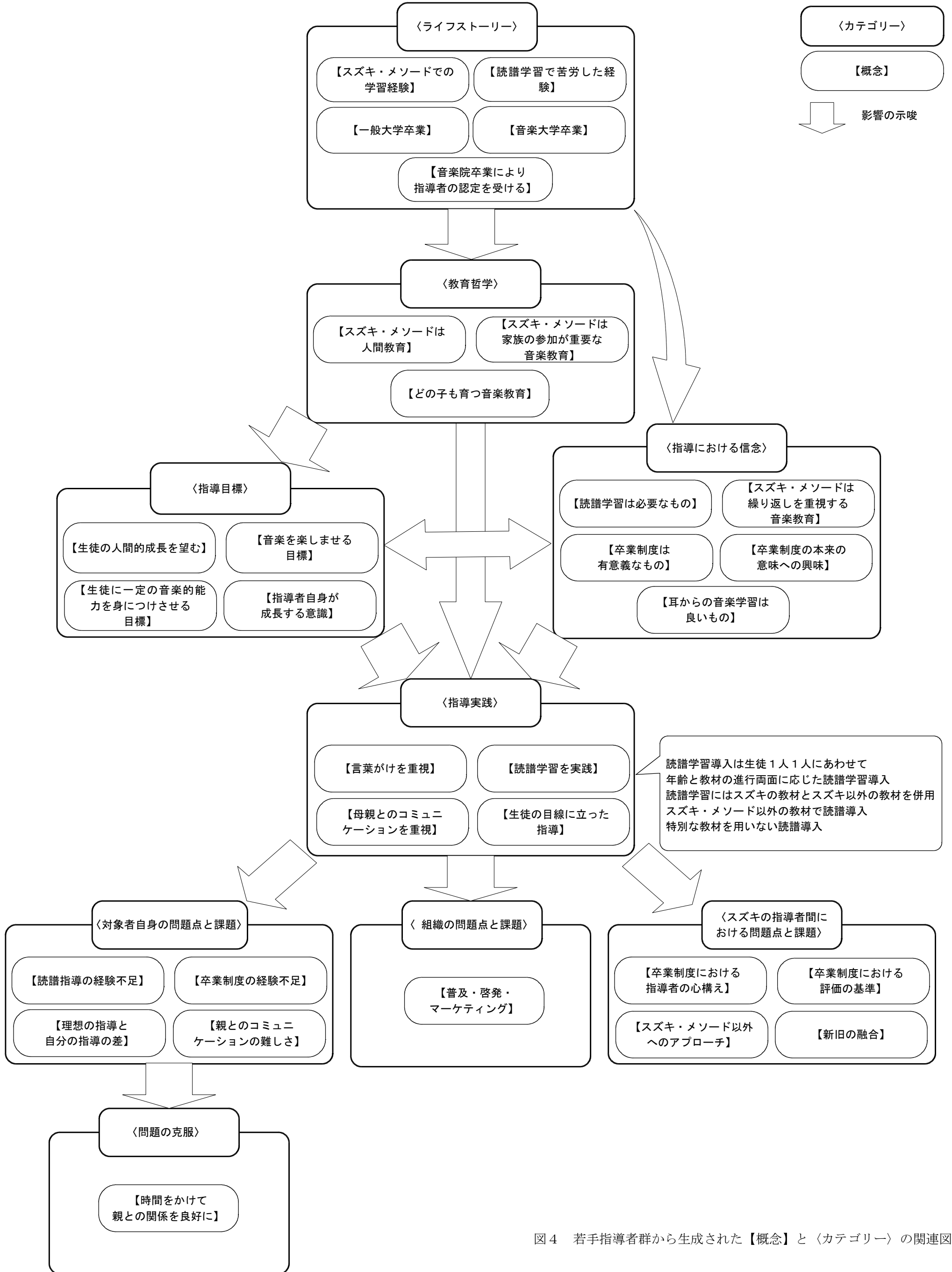


図4 若手指導者群から生成された【概念】と〈カテゴリー〉の関連図

3. 若手指導者群の指導観に関する考察

各〈カテゴリー〉ごとの検討と、分析の手続きの妥当性の検証を行った。

カテゴリー1 〈ライフストーリー〉

【スズキ・メソードでの学習経験】【読譜学習で苦労した経験】【一般大学卒業】【音楽大学卒業】【音楽院卒業により指導者の認定を受ける】の5つの概念が存在している。若手指導者群5名は、全員が【スズキ・メソードでの学習経験】を持っていた。また、対象者自身がスズキ・メソード学習中に【読譜学習で苦労した経験】を有している事例が存在した。対象者3は、【読譜学習で苦労した経験】が〈指導における信念〉の【読譜学習は必要なもの】に影響を与えたことを明言している。

指導者の認定を受けた経緯については、対象者5名全員から【音楽院卒業により指導者の認定を受ける】という概念が生成された。他方、出身大学については、【一般大学卒業】【音楽大学卒業】の2つの概念が生成された。このことは、大学で専門教育を受けていない者も、国際スズキ・メソード音楽院で学習することで、指導者として認められることを示唆している。実際に、一般大学卒業の対象者1が、国際スズキ・メソード音楽院での長期間の学習を経て、指導者に認定されている事例が存在した。また、対象者1は、国際スズキ・メソード音楽院在籍中の講師達の姿勢が、自分の〈教育哲学〉【スズキ・メソードは人間教育】に影響を与えたことを明言している。

カテゴリー2 〈教育哲学〉

【スズキ・メソードは人間教育】【スズキ・メソードは家族の参加が重要な音楽教育】【どの子も育つ音楽教育】の3つの概念が存在している。生成された概念3つは、いずれも鈴木教育の教育哲学と一致している。若手指導者が鈴木教育の哲学をよく学習し、自身の哲学としていることが伺える。また先述の通り、対象者1は、国際スズキ・メソード在学中に、講師達から自身の教育哲学に影響を受けたことを明言している。このことから、鈴木教育の哲学や先輩指導者達の姿勢が、若手指導者の〈教育哲学〉に影響を与えていることが示唆された。

カテゴリー3 〈指導目標〉

【生徒の人間的成長を望む】【音楽を楽しませる目標】【生徒に一定の音楽的能力を身につけさせる目標】【指導者自身が成長する意識】の4つの概念が存在している。【生徒の人間成長を望む】については、多数の具体的発言例が存在した。対象者達が、生徒達に対して音楽を通じた人間成長を期待していることが伺える。具体的内容については、自立した大人になって欲しい、人生の目標を持ってほしい、一つの道を究めて欲しい、音楽を通して色々な能力を身につけて欲しい等であった。

【音楽を楽しませる目標】は、対象者3と対象者5の2名から生成された概念である。この目標を達成するために、〈指導実践〉【言葉がけを重視】を実践していることを、対象者3が明言している。〈指導目標〉が〈指導実践〉に影響を与えることが示唆された。

【生徒に一定の音楽的能力を望む】は、対象者1から生成された概念である。音楽的能力の向上を指導目標として挙げたのは、対象者1のみであった。ただし、対象者1からは【生徒の人間成長を望む】の具体的発言例も認められており、音楽的能力の向上のみを目標としている対象者は存在しなかった。

【指導者自身が成長する意識】は、対象者1、対象者3、対象者5の3名から生成された概念である。対象者1や対象者3の具体的発言例から、単に音楽的に成長するという意味でなく、人間成長を目指していることが示唆された。

カテゴリー4 〈指導における信念〉

【読譜学習は必要なもの】【スズキ・メソッドは繰り返しを重視する音楽教育】【卒業制度は有意義なもの】【卒業制度の本来の意味への興味】【耳からの音楽学習は良いもの】の5つの概念が存在している。【読譜学習は必要なもの】については、対象者5名全員の具体的発言例が存在していた。このことから、対象者5名全員が、読譜学習を必要なものであると考えていることが明らかになった。先述の通り、対象者自身が〈ライフストーリー〉【読譜学習で苦労した経験】を有している例があり、対象者3は、自分自身の経験から、生徒に読譜学習を行っていることを示唆している。

【スズキ・メソッドは繰り返しを重視する音楽教育】は、対象者2から生成された概念である。対象者2は、スズキ・メソッドと他の音楽教育で明確に異なる特徴として、繰り返しの重視を挙げている。他の音楽教育との比較から生成された概念であり、対象者が繰

り返しの重視を、スズキ・メソッド特有の指導法の1つであると認識していることが示唆された。

卒業制度については、【卒業制度は有意義なもの】【卒業制度の本来の意味への興味】の2つの概念が生成された。【卒業制度は有意義なもの】は、対象者1、対象者2、対象者3、対象者4の4名の具体的発言例が存在している。対象者達が、卒業制度に意義を感じていることが明らかになった。【卒業制度の本来の意味への興味】は、対象者4と対象者5の具体的発言例から生成された概念である。2名の対象者は、鈴木存命中の卒業制度の在り方に傾注し、卒業制度は、鈴木在意図を重視すべきであると示唆している。若手指導者群は卒業制度を有意義なものとしながらも、卒業制度本来の意味を重視すべきであるという考えが存在していることが明らかになった。

【耳からの音楽学習は良いもの】は、対象者1、対象者3、対象者4の3名から生成された概念である。先述の通り、若手指導者達は読譜学習を必要なものと考えていることが明らかになっているが、読譜導入以前に耳からの音楽学習を実践することを重視する対象者が存在していることが明らかになった。

カテゴリー5 〈指導実践〉

【読譜学習を実践】【母親とのコミュニケーションを重視】【生徒の目線に立った指導】【言葉がけを重視】の4つの概念が存在している。【読譜学習を実践】は、対象者1と対象者2と対象者5の3名から生成された概念である。ただし、3名が【読譜学習を実践】する中で、指導法は統一されていなかった。導入時期については、生徒1人1人の性格や能力などに合わせて時期を定めない例と、年齢と教本の進行両面を重視して導入時期を定める例の2例が存在した。教材に関しては、スズキ・メソッドの教本とスズキ・メソッド以外の教材を併用して扱う例、スズキ・メソッド以外の教材を使用する例、特別な教材を用いずに五線紙や音階で指導をする例の3件が存在した。このことから、対象者の多くが〈指導における信念〉【読譜学習は必要なもの】と考え、【読譜学習を実践】しているが、その指導法は様々であることが明らかになった。

【母親とのコミュニケーションを重視】は、対象者2と対象者4の2名から生成された概念である。対象者4からは、〈教育哲学〉【スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育】の具体的発言例も認められており、〈教育哲学〉が〈教育実践〉に影響を与えていることが示唆された。

【生徒の目線に立った指導】は、対象者4と対象者5の2名から生成された概念である。具体的な内容には、子どもが理解しやすいようにアプローチの方法を工夫する例や、幼児が飽きないようなレッスン方法を工夫する例が存在していた。

【言葉がけを重視】は、対象者2と対象者3の2名から生成された概念である。対象者2は〈指導目標〉【生徒の人的成長を望む】の手段として、対象者3は〈指導目標〉【音楽を楽しませる目標】の手段として【言葉がけを重視】していることを明言している。先述の通り、〈指導目標〉が〈指導実践〉に影響を与えていることが示唆された。

カテゴリー6 〈指導者自身の問題点と課題〉

【読譜指導の経験不足】【卒業制度の経験不足】【理想の指導と自分の指導の差】【親とのコミュニケーションの難しさ】の4つの概念が存在している。【読譜指導の経験不足】は、対象者3と対象者4の2名から生成された概念である。2名の対象者からは、〈指導における信念〉【読譜学習は必要なもの】の具体的発言例が生成されている。しかし、生徒の年齢などの関係から、実際の読譜指導の機会を得ていないことが明らかになった。卒業制度に関しても対象者3と対象者4の具体的発言例から【卒業制度の経験不足】という概念が生成された。若手指導者群においては、読譜学習や卒業制度などの指導法に対して何らかの信念を持っていても、実践の機会を得ていない例が存在することが明らかになった。

【理想の指導と自分の指導の差】は、対象者2と対象者4の2名から生成された概念である。理想の指導と実際の指導が一致しないことへの問題意識であり、若手指導者ならではの可能性がある。

具体的な指導実践での問題点として挙げられたのが、【親とのコミュニケーションの難しさ】である。対象者4と対象者5の2名から、母親とのコミュニケーションで苦労した例が挙げられた。

これらのように、若手指導者群から生成された〈指導者自身の問題点と課題〉は、若手ならではの経験不足によるものが多く見受けられた。

カテゴリー7 〈問題の克服〉

一方で、対象者が〈指導者自身の問題点と課題〉を克服した例も存在した。カテゴリー名〈問題の克服〉の【時間をかけて親との関係を良好に】である。これは、対象者5の具体的発言例から生成された概念である。先述の通り、対象者5は、母親とのコミュニケー

ションに苦手意識を持っていた。しかし、時間の経過により、親とのコミュニケーションの苦手意識が減少し、教室の活動の手伝いなどを依頼しやすくなったという内容の具体的発言例を挙げている。この例からも、スズキ・メソッド若手指導者は、〈教育哲学〉や〈指導における信念〉を持ち、指導にあたることで、時間の経過と共に指導における苦手意識を克服できることが示唆された。対象者5の例は、これからのスズキ・メソッド若手指導者達に対する教育的支援になり得る事例といえよう。

カテゴリー8〈組織の問題点と課題〉とカテゴリー9〈スズキの指導者間における問題点と課題〉

対象者自身の指導に対する苦手意識・問題意識とは別に、スズキ・メソッドに対する問題点と課題も挙げられた。即ちカテゴリー〈組織の問題点と課題〉とカテゴリー〈スズキの指導者間における問題点と課題〉である。〈組織の問題点と課題〉として、【普及・啓発・マーケティング】が生成された。具体例については、記載が適切でないと判断し、割愛する。

〈スズキの指導者間における問題点と課題〉には、【卒業制度における指導者の心構え】【卒業制度における評価の基準】【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】【新旧の融合】の4つの概念が存在している。【卒業制度における指導者の心構え】は、対象者1、対象者4、対象者5の3名から生成された概念である。対象者達は、卒業制度における責任は、提出する指導者にあると考えており、一定のレベルに達していないテープを提出することへの問題意識を持っていることが明らかになった。また、対象者2、対象者3、対象者4からは、【卒業制度における評価の基準】に関する具体的発言例が挙げられた。これは、卒業制度において、評価の基準が明確でないことに対する問題意識である。対象者2からは、生徒の成長を縦断的に評価するシステムを求める意見も挙げられた。

【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】は、対象者1、対象者2の2名から生成された概念である。対象者1は、スズキ・メソッドの指導者がスズキ・メソッド以外の音楽教育に目を向けていないことへの問題意識を持っていた。一方、対象者2は、スズキ・メソッドの理念を、入会前の母親に知らせることが重要であると考えていることが示唆された。

【新旧の融合】は、対象者1、対象者4の2名から生成された概念である。2名の対象者は、鈴木の理念を伝えていくことの必要性を重視しながらも、指導者達が新しいものを取り入れる姿勢を持つことが重要であると考えていることが明らかになった。

最後に、若手指導者群の指導観について総括する。対象者5名は全員、幼少時にスズキ・メソッドでの学習経験を持っていた。スズキ・メソッドで学習中に読譜学習で苦勞をした対象者が存在しており、その経験が読譜学習に関する指導の信念に影響を与えている例が存在した。出身大学については、一般大学卒業の対象者と音楽大学卒業の対象者が存在していたが、その後は全ての対象者が国際スズキ・メソッド音楽院を経て指導者の認定を受けている。

教育哲学については、鈴木を重視したものが挙げられた。また、教育哲学は、指導目標や指導実践に影響を与えていることが示唆された。指導目標は、生徒の人的成長や音楽を楽しませること、指導者自身が成長すること等であった。音楽的能力の向上も目標の1つとして挙げられたが、音楽的能力の向上のみを指導目標にしている対象者は存在していなかった。

指導における信念については、読譜学習や卒業制度の意義、繰り返しや耳からの学習の重視といったものが挙げられた。読譜学習や卒業制度については、否定的な意見は存在しなかった。ただし、卒業制度については、鈴木存命中の制度の意図を再確認するべきという考えが存在していた。

指導実践においては、生徒に対する言葉かけや、母親とのコミュニケーションの重視、生徒の目線に立った指導などが挙げられた。指導の機会を得ていない対象者以外は、全員が読譜学習を行っていることが明らかになった。ただし、導入の時期や教材などは対象者毎に異なっており、読譜に関する明確な指導法や方法論は存在していないことが示唆された。

指導上の問題点と課題に関しては、経験不足からくるものが複数挙げられた。一方で、時間をかけて指導上の苦手意識を克服した対象者も存在していた。経験を積むことで、苦手意識の克服が出来ることが示唆されたことは、若手指導者達にとって教育的支援となり得るものであろう。

対象者自身の問題点と課題以外で挙げられたものが、組織の問題点と課題及び、指導者間における問題点と課題である。具体的内容は、卒業制度に関する評価や指導者の心構えの問題点、今後のスズキ・メソッドの課題などであった。

第2節 研究2（ベテラン指導者群）

1. ベテラン指導者群から生成された概念

ベテラン指導者群（対象者6から15）10名から生成された概念は次の通りである。なお、先述の通り、ベテラン指導者群は、スズキ・メソッド指導歴15年以上の指導者群である。M-GTAによる分析の結果、生成された【概念】は以下の47となり、更にそれらを8つに〈カテゴリー〉化した。

【概念】

- 【概念1】 スズキ・メソッドでの学習経験
- 【概念2】 音楽大学卒業
- 【概念3】 助教制度により指導者の認定を受ける
- 【概念4】 スズキ・メソッドは人間教育
- 【概念5】 生徒に一定の音楽的能力を身につけさせる目標
- 【概念6】 スズキ・メソッドは繰り返しを重視する音楽教育
- 【概念7】 生徒に飽きさせない工夫
- 【概念8】 母親とのコミュニケーションを重視
- 【概念9】 指導における苦手意識の克服
- 【概念10】 言葉がけを重視
- 【概念11】 生徒とのコミュニケーションを重視
- 【概念12】 指導者自身が音楽的に成長する意識
- 【概念13】 読譜学習は必要なもの
- 【概念14】 読譜学習を実践
- 【概念15】 卒業制度は有意義なもの
- 【概念16】 卒業制度にマイナス面はない
- 【概念17】 卒業制度の本来の意味を重視
- 【概念18】 スズキ・メソッドは明確な教育法
- 【概念19】 新旧の融合
- 【概念20】 指導者養成の問題

- 【概念 21】 どの子も育つ音楽教育
- 【概念 22】 専門家を育てる意識は強くない
- 【概念 23】 生徒の人間的成長を望む
- 【概念 24】 生徒の成長を諦めない
- 【概念 25】 耳からの音楽学習を重視
- 【概念 26】 他者と繋がれる音楽教育
- 【概念 27】 普及・啓発・マーケティング
- 【概念 28】 一般大学卒業
- 【概念 29】 卒業制度の評価について
- 【概念 30】 スズキ・メソード以外へのアプローチ
- 【概念 31】 音楽院卒業により指導者の認定を受ける
- 【概念 32】 指導者から生徒に伝承されていく音楽教育
- 【概念 33】 音色に拘ること
- 【概念 34】 自然に音楽を身につけられる音楽教育
- 【概念 35】 生徒に音楽を長く続けさせる目標
- 【概念 36】 生徒に対して気を長く持つこと
- 【概念 37】 母親の役割が重要な音楽教育
- 【概念 38】 卒業制度は指導者の通知表
- 【概念 39】 鈴木と触れ合う機会
- 【概念 40】 鈴木意志を伝えていく義務
- 【概念 41】 新鮮な気持ちで指導にあたること
- 【概念 42】 スズキ・メソードでの学習経験なし
- 【概念 43】 指導法やカリキュラムについての問題点
- 【概念 44】 音楽を楽しませる目標
- 【概念 45】 外部の指導者からスズキの指導者に
- 【概念 46】 指導者自身が人間的に成長する意識
- 【概念 47】 合奏レッスンは有意義なもの

〈カテゴリー〉

〈カテゴリー 1〉 ライフストーリー

- 〈カテゴリー2〉 教育哲学
- 〈カテゴリー3〉 指導目標
- 〈カテゴリー4〉 指導における信念
- 〈カテゴリー5〉 指導実践
- 〈カテゴリー6〉 組織の問題点と課題
- 〈カテゴリー7〉 問題の克服
- 〈カテゴリー8〉 スズキの指導者間における問題点と課題

2. ベテラン指導者群の概念から生成された関連図

これらの【概念】と〈カテゴリー〉の関連図は、図5の通りである。

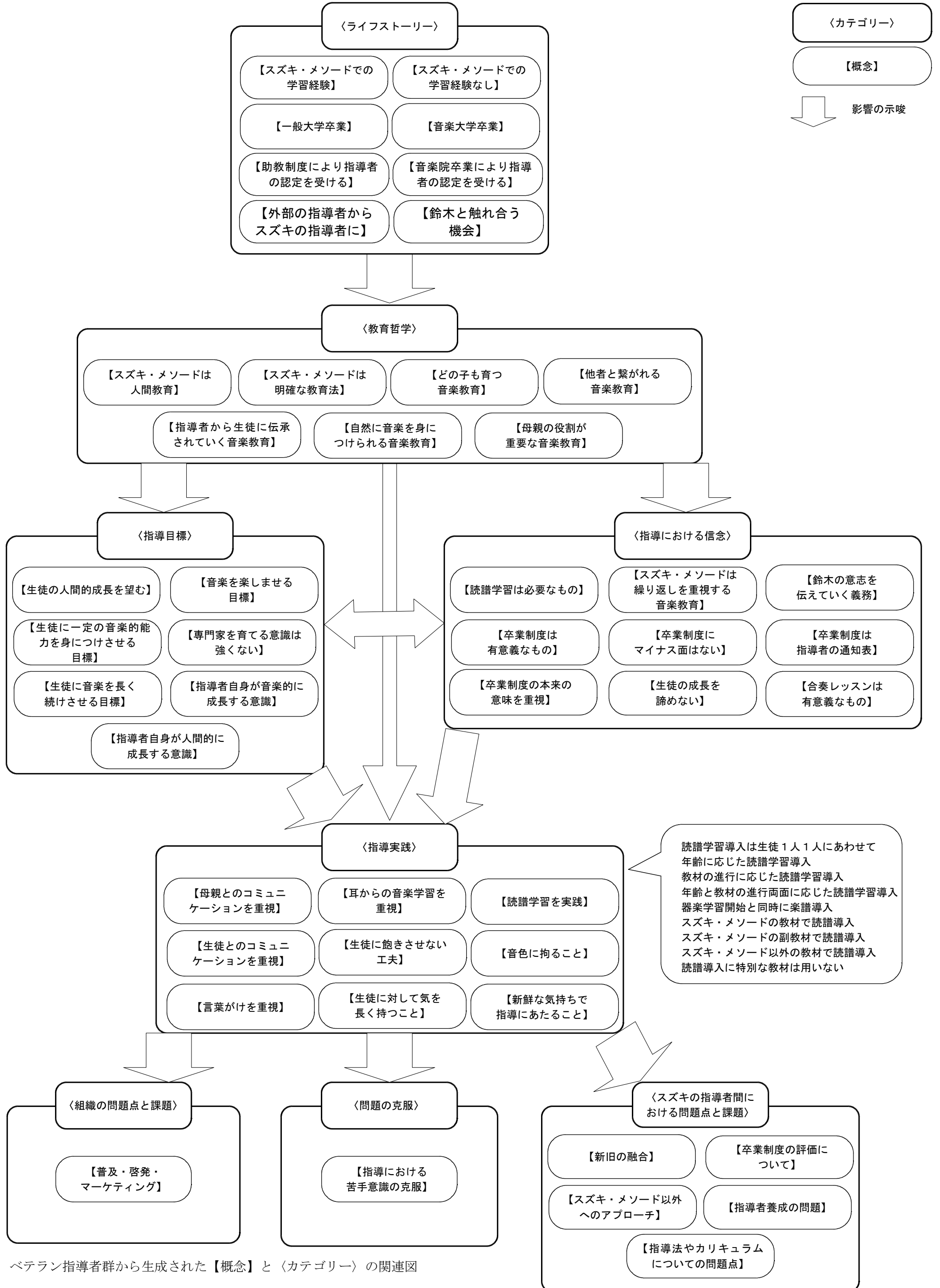


図5 ベテラン指導者群から生成された【概念】と〈カテゴリー〉の関連図

3. ベテラン指導者群の指導観に関する考察

各〈カテゴリー〉ごとの検討と、分析の手続きの妥当性の検証を行った。

カテゴリー1 〈ライフストーリー〉

【スズキ・メソッドでの学習経験】【スズキ・メソッドでの学習経験なし】【一般大学卒業】【音楽大学卒業】【助教制度により指導者の認定を受ける】【音楽院卒業により指導者の認定を受ける】【外部の指導者からスズキの指導者に】【鈴木と触れ合う機会】の8つの概念が存在している。

【スズキ・メソッドでの学習経験】【スズキ・メソッドでの学習経験なし】の2つの概念が生成されたことから分かるように、ベテラン指導者の中には、スズキ・メソッドでの学習経験を持つ者と持たない者が存在していることが明らかになった。

出身大学についても、【一般大学卒業】【音楽大学卒業】の2つの概念が生成されており、大学で専門教育を受けた対象者と受けていない対象者が存在していることが明らかになった。

指導者の認定を受けた経緯についても、【助教制度により指導者の認定を受ける】【音楽院卒業により指導者の認定を受ける】【外部の指導者からスズキの指導者に】の3つの概念が生成された。助教制度とは、スズキ・メソッド指導者の助手を経て、指導者に認定される制度である¹²。また、【外部の指導者からスズキの指導者に】は、スズキ・メソッド以外の音楽教育の指導者を経て、スズキ・メソッドの指導者に認定された対象者2名から生成された概念である。

これらのことから分かるように、ベテラン指導者群は、指導者認定前のライフストーリーが多岐にわたることが明らかになった。

¹² 対象者11の具体的発言例により、明らかになった。以下に、該当部分のトランスクリプトを記載する。

質問者 「メソッドをご存知でない方は、助教というものをちょっとご存知ない方もいると思うんで、ちょっと助教について少しお伺いしても宜しいですか？」

対象者11 「はい、はい。昔は、あの、今のように音校（現・国際スズキ・メソッド音楽院）は、ありました、勿論ありましたけれど…指導者になりたい人は、先生が自分の（育った）教室…でもその時は全然今のように（正式に指導者になるまで）指導しちゃいけないとかそういうことなかったから、いきなり助教で、普通に教室持って教えてましたけど。で、何年間か経ってそれ経験したら、指導者として推薦してもらおうっていうスタイルだったんでね。」

ベテラン指導者群の〈ライフストーリー〉におけるもう1つの特徴として、【鈴木と触れ合う機会】が挙げられる。この概念は、対象者10、対象者11、対象者12の3名から生成されたものである。対象者3名は、音楽院在籍中や助手時代に、直接鈴木と話したり、レッスンを受ける経験を得ている。年齢的な観点から、この概念はベテラン指導者特有のものであると判断できる。鈴木との関わりが、対象者の教育哲学などに影響を与えていることが考えられる。

カテゴリー2 〈教育哲学〉

【スズキ・メソッドは人間教育】【スズキ・メソッドは明確な教育法】【どの子ども育つ音楽教育】【他者と繋がれる音楽教育】【指導者から生徒に伝承されていく音楽教育】【自然に音楽を身につけられる音楽教育】【母親の役割が重要な音楽教育】の7つの概念が存在している。

【スズキ・メソッドは人間教育】【どの子ども育つ音楽教育】【母親の役割が重要な音楽教育】などは、鈴木を重視した概念であるといえよう。

また、〈教育哲学〉が〈ライフストーリー〉から影響を受けている例も存在した。具体例として、対象者8は、自身が【スズキ・メソッドでの学習経験】を持ったことで、【他者と繋がれる音楽教育】であると認識するようになった例を挙げている。また、対象者7は、スズキ・メソッド以外の音楽教育での指導経験を持っており、他の音楽教育と比較したうえで、スズキ・メソッドを【他者と繋がれる音楽教育】であるとしている。これらのことから、対象者の〈ライフストーリー〉が〈教育哲学〉に影響を与える事例が存在していることが明らかになった。

カテゴリー3 〈指導目標〉

【生徒の人的成長を望む】【音楽を楽しませる目標】【生徒に一定の音楽的能力を身につけさせる目標】【専門家を育てる意識は強くない】【生徒に音楽を長く続けさせる目標】【指導者自身が音楽的に成長する意識】【指導者自身が人的に成長する意識】の7つの概念が存在している。【生徒の人的成長を望む】は、対象者7、対象者8、対象者10、対象者12、対象者13の5名から生成された概念である。具体的な内容には、音楽を通して生徒に自信をつけてほしい、社会の役に立つ人間になってほしい、優しい気持ちを持った前向きな人間になってほしいなどといった例が存在している。

本カテゴリーにおいては、【音楽を楽しませる目標】【専門家を育てる意識は強くない】【生徒に音楽を長く続けさせる目標】といった、音楽を愛好させることを目標とした概念が複数存在しながらも、【生徒に一定の音楽的能力を身につけさせる目標】といった概念も生成されている。人間教育や音楽を愛好させることを目標としながらも、音楽的技術の向上を疎かにしないことを目標にしている対象者が存在していることが明らかになった。とりわけ、対象者 14 は、【音楽を楽しませる目標】を達成するためには、音楽的能力の向上が不可欠であると明言している。

生徒に対する指導目標の他に、【指導者自身が音楽的に成長する意識】【指導者自身が人間的に成長する意識】といった、対象者自身の成長を目標とした概念も生成された。【指導者自身が音楽的に成長する意識】は、対象者 6 と対象者 15 の 2 名から生成された概念である。具体例として、対象者 6 は自身が演奏家として舞台上に上がり続けること、対象者 15 はスズキ・メソッドの指導曲集をいつでも演奏できることを、それぞれ目標としていた。

【指導者自身が人間的に成長する意識】は、対象者 10、対象者 12、対象者 13 の 3 名から生成された概念である。具体例として、対象者 10 と対象者 12 は、鈴木を理想の人間像として自分を成長させること、対象者 13 は、生徒の見本となる人間になることを、それぞれ目標としていた。

カテゴリー 4 〈指導における信念〉

【読譜学習は必要なもの】【スズキ・メソッドは繰り返しを重視する音楽教育】【鈴木の意味を伝えていく義務】【卒業制度は有意義なもの】【卒業制度にマイナス面はない】【卒業制度は指導者の通知表】【卒業制度の本来の意味を重視】【生徒の成長を諦めない】【合奏レッスンは有意義なもの】の 9 つの概念が存在している。【読譜学習は必要なもの】は、対象者 10 を除く 9 名から生成された概念である。読譜学習についての否定的な概念は存在しなかった。

【卒業制度は有意義なもの】は、対象者 10 名全員に具体的発言例が認められた。特に、対象者 6、対象者 9、対象者 12 の 3 名の具体的発言例からは、【卒業制度にマイナス面はない】という概念が生成されており、卒業制度を非常に重視している対象者が複数存在していることが明らかになった。一方で、卒業テープの責任は全て提出した指導者にあるという内容の【卒業制度は指導者の通知表】や、卒業テープの本来の目標は評価をつけるこ

とではないという内容の【卒業制度の本来の意味を重視】などの概念も生成された。対象者達が明確な信念を持って卒業制度に臨んでいることが分かった。

【生徒の成長を諦めない】は、対象者7と対象者8の2名から生成された概念である。対象者7からは、〈教育哲学〉【どの子も育つ音楽教育】の具体的発言例も認められており、〈教育哲学〉が〈指導における信念〉に影響を与えていることが示唆された。

本カテゴリーにおいては、対象者10、対象者14、対象者15の3名から、【合奏レッスンは有意義なもの】という概念が生成された。対象者14は、合奏が他者と繋がるための要因になることを指摘している。また、対象者10は、〈指導目標〉【生徒の人間的成長を望む】を達成するために、合奏を重視していると明言している。これらのことから、スズキ・メソッドにおける特徴の1つである合奏は、音楽的能力の向上以上に、生徒の社会性や人間性の成長を目的に実施されていることが示唆された。

カテゴリー5 〈指導実践〉

【母親とのコミュニケーションを重視】【生徒とのコミュニケーションを重視】【生徒に飽きさせない工夫】【音色に拘ること】【言葉がけを重視】【生徒に対して気を長く持つこと】【新鮮な気持ちで指導にあたること】【読譜学習を实践】【耳からの音楽学習を重視】の9つの概念が存在している。

【母親とのコミュニケーションを重視】は、対象者6、対象者11、対象者12の3名から生成された概念である。対象者11と対象者12からは、〈教育哲学〉【母親の役割が重要な音楽教育】の具体的発言例も認められており、〈教育哲学〉が〈教育実践〉に影響を与えていることが示唆された。

読譜学習については、対象者10名全員から【読譜学習を实践】の具体的発言例が生成され、対象者全員が読譜学習を行っていることが明らかになった。ただし、指導法は統一されていなかった。導入時期については、生徒1人1人の性格や能力などに合わせて導入時期を定めない例、年齢に応じて導入時期を定める例、教材の進行に応じて導入時期を定める例、年齢と教本の進行両面を重視して導入時期を定める例、器楽学習の開始と同時に読譜学習を開始する例の5件が存在した。教材に関しては、スズキ・メソッドの指導曲集を使用する例、スズキ・メソッドの副教材を使用する例、スズキ・メソッド以外の教材を使用する例、特別な教材を用いずに五線紙などで指導をする例の4件が存在した。このこ

とから、対象者の多くが〈指導における信念〉【読譜学習は必要なもの】と考え、【読譜学習を実践】しているが、その指導法は様々であることが明らかになった。

また、読譜学習に関連して、【耳からの音楽学習を重視】という概念が対象者7と対象者13の2名から生成された。2名とも、【読譜学習は必要なもの】として【読譜学習を実践】しているが、読譜学習前の耳からの音楽学習が重要であると述べている。

カテゴリー6 〈問題の克服〉

カテゴリー内に存在する【指導における苦手意識の克服】は、対象者6と対象者11の2名の具体的発言例から生成された概念である。具体的内容として、対象者6が母親とのコミュニケーションに対する苦手意識を克服した例、対象者11が、音色に関する指導法（トナリゼーション）の苦手意識を克服した例が挙げられる。2名とも、時間の経過・経験の増加と共に指導における苦手意識を克服できたことを示唆している。

カテゴリー7 〈組織の問題点と課題〉とカテゴリー8 〈スズキの指導者間における問題点と課題〉

ベテラン指導者群から挙げられたスズキ・メソッドの問題点と課題は、〈組織の問題点と課題〉と〈スズキの指導者間における問題点と課題〉である。〈組織の問題点と課題〉として、【普及・啓発・マーケティング】が生成された。具体例については、記載が適切でないと判断し、割愛する。

〈スズキの指導者間における問題点と課題〉には、【新旧の融合】【卒業制度の評価について】【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】【指導者養成の問題】【指導法やカリキュラムについての問題】の5つの概念が存在している。

【新旧の融合】は、対象者6と対象者11から生成された概念である。対象者6は、具体的発言例で鈴木自身が新しいことを取り入れることに積極的であったことを示唆している。

【卒業制度の評価について】は、対象者7、対象者8、対象者10、対象者11、対象者14の5名から生成された概念である。対象者8、対象者10、対象者11、対象者14の4名からは、提出された卒業テープの扱いについての具体的発言例が認められた。対象者7からは、卒業制度の評価の基準が明確ではないことについての具体的発言例が認められた。

【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】は、対象者 8 と対象者 10 の 2 名から生成された概念である。2 名とも、スズキ・メソッドの理念や指導法が、スズキ・メソッドの外部の人びとに正しく伝わっていないことに問題意識を持っていることが明らかになった。

【指導者養成の問題】は、対象者 6 と対象者 10 の 2 名から生成された概念である。具体的発言例として、対象者 6 は若手指導者の数を増やすこと、対象者 10 は若手指導者の経済的状況をそれぞれ課題として挙げている。

【指導法やカリキュラムについての問題】は、対象者 11、対象者 13、対象者 14、対象者 15 の 4 名から生成された概念である。具体的内容として、対象者 14 と対象者 15 は、スズキ・メソッドの指導者間で、読譜学習が徹底されていないことへの問題意識を持っていた。対象者 13 は、演奏能力の基礎的な部分の指導不足を課題としている。対象者 11 は、卒業制度の全課程を卒業した後のカリキュラムが定まっていなかったことに対して問題意識を持っていた。

最後に、ベテラン指導者群の指導観について総括する。ベテラン指導者群のライフストーリーにおいては、スズキ・メソッドの学習経験の有無、出身大学、指導者認定の経緯などに、それぞれ複数の概念が存在した。このことから、ベテラン指導者は、指導者認定前のライフストーリーが多岐に渡ることが明らかになった。対象者の中には、鈴木から直接話を聞いたり、レッスンを受けた者も存在していた。年齢の観点から、ベテラン指導者特有の例といえよう。

教育哲学については、鈴木を重視したものや、対象者のライフストーリーから影響を受けたと考えられるものが存在した。指導目標には、生徒の人間的な成長を望むものや、音楽能力の向上を望むもの、指導者自身が成長を望むものなどが挙げられた。

指導における信念については、鈴木を重視したものや、卒業制度や合奏レッスンといったスズキ・メソッド独特のシステムの意義などが挙げられた。読譜学習、卒業制度、合奏レッスンなどに対する否定的な意見は存在していなかった。ただし、卒業制度に関しては、指導者側の責任を重視する意見や、鈴木存命中の制度の意味を重視する意見なども挙げられた。

指導実践においては、母親や生徒とのコミュニケーションなどの対人関係における工夫や、耳からの音楽学習や音色への拘りとといった指導法に関する工夫、生徒に対して気を長く持つことや新鮮な気持ちを持って指導にあたることといった指導者自身の心構えなどが挙げ

られた。また、対象者 10 名全員が、読譜指導を行っていることが明らかになった。ただし、導入の時期や教材などは対象者毎に異なっており、読譜に関する明確な指導法や方法論は存在していないことが示唆された。

指導を実践する上で、指導者が自分自身に対して問題点や疑問を持っている概念は生成されなかった。また、指導年数の経過により、指導上の苦手意識を克服したと述べる対象者が複数存在した。

対象者が問題点や課題として挙げたのが、組織の問題点と課題と、指導者間における問題点と課題である。卒業制度に関する評価の問題や、カリキュラムの問題など、指導実践に関するものや、指導者の養成やスズキ・メソード以外へのアプローチの仕方など、今後のスズキ・メソードの問題などが挙げられた。

第4章 総括的考察

第1節 若手指導者とベテラン指導者の比較

本節では、以下の9項目の〈カテゴリー〉について、若手指導者群とベテラン指導者群の比較を通して考察する。

1. 〈ライフストーリー〉
2. 〈教育哲学〉
3. 〈指導目標〉
4. 〈指導における信念〉
5. 〈指導実践〉
6. 〈対象者自身の問題点と課題〉
7. 〈問題の克服〉
8. 〈組織の問題点と課題〉
9. 〈スズキの指導者間における問題点と課題〉

1. 〈ライフストーリー〉

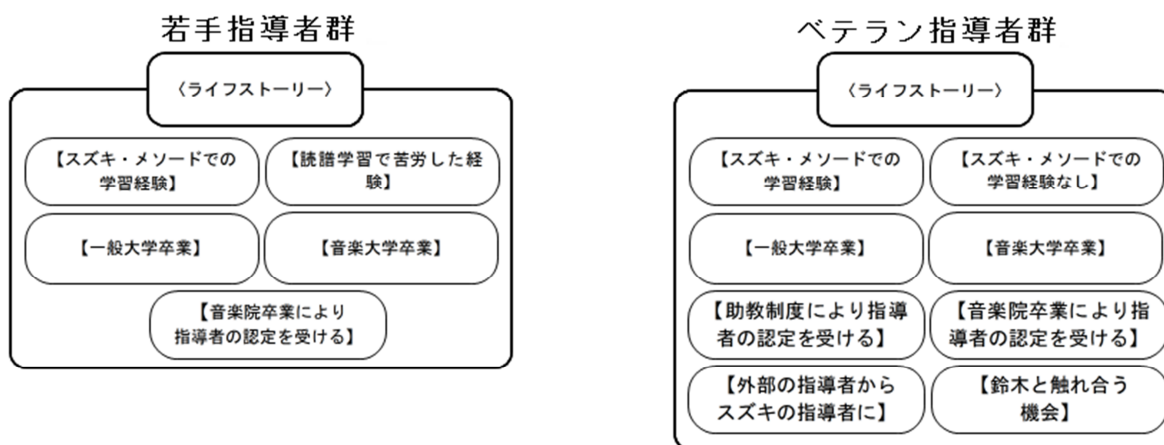


図6 若手指導者群とベテラン指導者群の〈ライフストーリー〉

若手指導者とベテラン指導者とも、スズキ・メソッドでの学習経験を持つ対象者が存在した。また、若手指導者にもベテラン指導者にも、スズキ・メソッドの学習経験が対象者の教育哲学に影響を与えたと示唆される例が存在した。

出身大学については、若手指導者群にもベテラン指導者群にも【一般大学卒業】【音楽大学卒業】の概念が存在していた。大学で専門教育を受けていない者も、学習次第で指導者に認定されることは、スズキ・メソッドの特徴であると同時に、今後、スズキ・メソッドの指導者を志す者への提言になり得るだろう。

一方で、指導者の認定を受ける経緯については、若手指導者とベテラン指導者で異なる点が見受けられた。若手指導者は、対象者全員が国際スズキ・メソッド音楽院を卒業することで、指導者の認定を受けている。一方で、ベテラン指導者には、現・国際スズキ・メソッド音楽院を卒業して指導者の認定を受けた例、助教制度と呼ばれる、先輩指導者の助手を経てから指導者の認定を受けた例、外部の指導者からスズキ・メソッドの指導者になった例など、複数の経緯が存在した。指導者の認定を受けた経緯の違いで、指導哲学や指導実践が異なる可能性があると考えられる。今後の研究課題としたい。

概念【鈴木と触れ合う機会】は、ベテラン指導者のみに存在した。若手指導者の年齢的観点からすれば、この概念は持ち得ないのも当然であろう。

2. 〈教育哲学〉

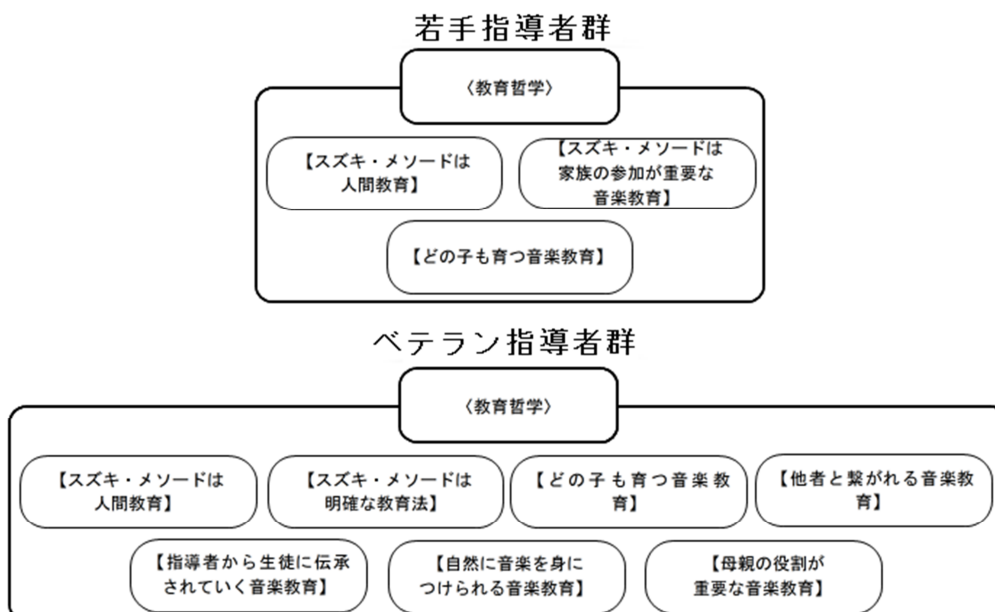


図7 若手指導者群とベテラン指導者群の〈教育哲学〉

若手指導者からは、【スズキ・メソッドは人間教育】【スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育】【どの子どもも育つ音楽教育】の3つの概念が生成された。これらは、いずれもベテラン指導者群に同様のもの、あるいは類似したものが存在していた¹³。

若手指導者群・ベテラン指導者群いずれからも生成された3つの概念は、鈴木教育哲学に示唆を受けたと考えられるものである。

一方で、ベテラン指導者のみに存在する概念も存在した。【スズキ・メソッドは明確な教育法】【他者と繋がれる音楽教育】【指導者から生徒に伝承されていく音楽教育】【自然に音楽を身につけられる音楽教育】の4つが該当する。対象者からは、指導経験を基にした具体的発言例なども多く挙げられており、指導年数を重ねることで得た教育哲学であると考えられる。これらのことから、指導経験の少ない若手指導者は、鈴木教育哲学を自身の哲学として指導に臨んでいるが、指導年数の増加に伴い、指導経験を基にした新たな教育哲学を得ることが示唆された。

3. 〈指導目標〉

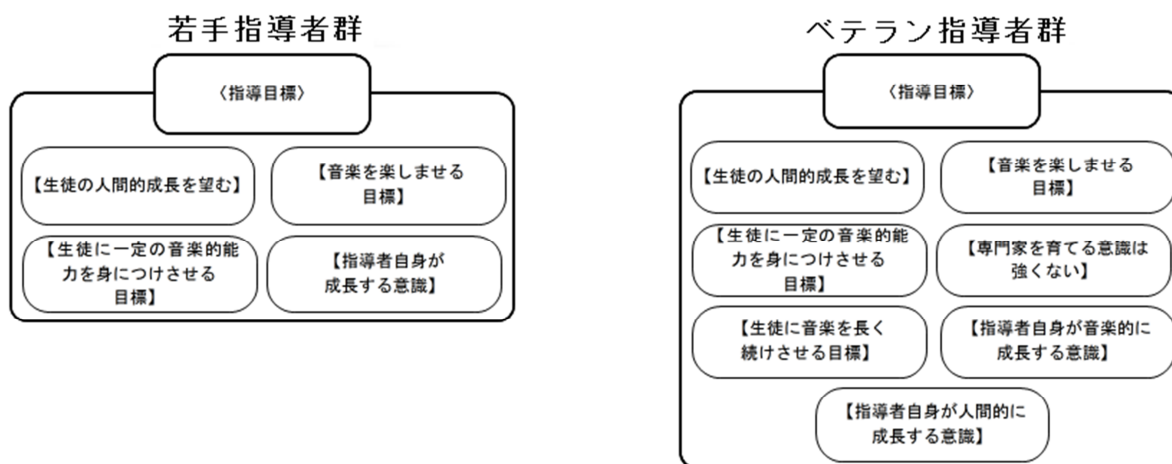


図8 若手指導者群とベテラン指導者群の〈指導目標〉

若手指導者とベテラン指導者の間で、複数の類似した概念が生成された。具体的には、生徒の人間の成長を望むもの、生徒に音楽を愛好させること、生徒に一定の音楽的能力を

¹³ 【スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育】【母親の役割が重要な音楽教育】を類似した概念と判断した。若手指導者群の具体的発言例には、「父兄」という言葉が存在したため、対象を「母親」のみでなく「家族」とした。

身につけさせること、指導者自身が成長する意識などである。概念【専門家を育てる意識は強くない】は、ベテラン指導者のみから生成された。

【生徒の人間的成長を望む】は、若手指導者からもベテラン指導者からも多くの具体的発言例が認められた概念である。一方で、【生徒に一定の音楽的能力を身につけさせる目標】を持つ対象者も、若手指導者群・ベテラン指導者群両群に存在していた（若手指導者群対象者5、ベテラン指導者群対象者6、対象者14）。ただし、対象者5からは〈指導目標〉

【生徒に一定の音楽的能力を身につけさせること】が、対象者6からは〈教育哲学〉【スズキ・メソッドは音楽教育】が、対象者14からは〈指導目標〉【音楽を楽しませる目標】がそれぞれ生成されている。また、対象者14は、具体的発言例の中で生徒に音楽を楽しませる目標を達成するために、音楽的能力を身につけさせることを目標としていると明言している¹⁴。このことから、対象者の中で、音楽的能力の向上のみを目標としている指導者は存在しないことが明らかになった。

スズキ・メソッド指導者は、音楽的能力の向上のみを目標としているのではなく、生徒の人間的成長や音楽を愛好する心を育てることを目標として指導にあたっていることが示唆された。

¹⁴ 該当部分のトランスクリプトは、以下の通りである。

対象者14「ヴァイオリン、まあピアノも何でもそうですけど、ある程度のレベルまで達しないと、楽しめないんですよ。分かるでしょ？だから、レベル的には、ある所まで持ってかなきゃいけない。だから、そこまで持ってくってのが私の目的ですね。アマチュアでいいからって言って、あの…レベルが中途半端では、その人が楽しめない。だから、プロに移行してもよい所までは持ってきてほしい…と思います。」

4. 〈指導における信念〉

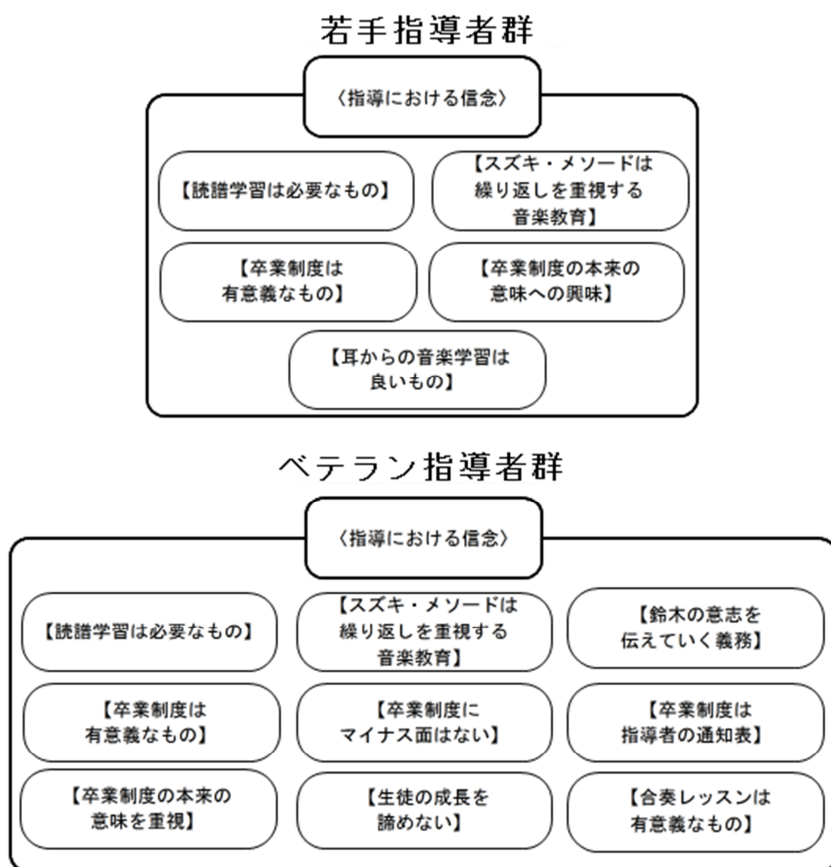


図9 若手指導者群とベテラン指導者群の〈指導における信念〉

若手指導者とベテラン指導者の間で、同様の概念、あるいは類似した概念が複数生成された。【読譜学習は必要なもの】は、対象者10を除く全ての対象者に具体的発言例が認められた。また【読譜学習は必要なもの】の具体的発言例が認められなかった対象者10も、読譜学習を実践したうえで、読譜学習の方法を模索していた¹⁵。本論文第1章第1節でも述べた通り、スズキ・メソードは読譜学習の弱さを指摘されることが多々あるが、本調査においては、読譜学習を必要ないとする対象者は存在していなかった。

¹⁵ 対象者10は、読譜学習を行う以上、より高度な学習を行うべきと考え、読譜指導について模索中であった。該当部分のトランスクリプトは以下の通りである。

対象者10「多分、《読譜を》やらなくてはいけないかなって風にして、今やってみてはいるんですけど…読譜って、音を読むってことで止まっちゃいけないんだよね。でもなんか、そこが全てみたいな所になっちゃってる気がして、そこを越えての指導って、やっぱり、どうやっていくんだろうって所が、ちょっと私も今考え中ではね…。そこまで楽譜読みこんでいくって所がね、どうやって指導していけば良いんだろうって。」

スズキ・メソッド独特のシステムである卒業制度については、【卒業制度は有意義なもの】という概念が、対象者5を除く全ての対象者から生成された。一方で、卒業制度に対する問題意識を持つ対象者も存在していた。詳しくは、〈スズキの指導者間における問題点と課題〉の категорияで後述する。また、【卒業制度は指導者の通知表】【卒業制度の本来の意味への興味】【卒業制度の本来の意味を重視】といった概念も生成された。これらのことから、対象者達が、卒業制度を意義のあるものだと考えながらも、卒業制度における自身の責任や、鈴木存命中の卒業制度の在り方を重視する信念を持って制度に臨んでいることが示唆された¹⁶。

他に、若手指導者からは【耳からの音楽学習はよいもの】、ベテラン指導者からは【合奏レッスンは有意義なもの】といった、スズキ・メソッド特有の指導法を意義あるものだとする概念が生成された。

¹⁶ 鈴木存命中の卒業制度の在り方を重視する概念は、若手指導者群が【卒業制度の本来の意味への興味】、ベテラン指導者群が【卒業制度の本来の意味を重視】である。若手指導者は、鈴木存命中に指導者として卒業制度に携わる機会がなかったため、認められた具体的発言例からは、疑問や模索が感じられた。一方で、ベテラン指導者は鈴木存命中に卒業制度に携わる機会があったため、鈴木意図をより確信的に語っていた。このことから、両群で異なる概念を生成した。

5. 〈指導実践〉

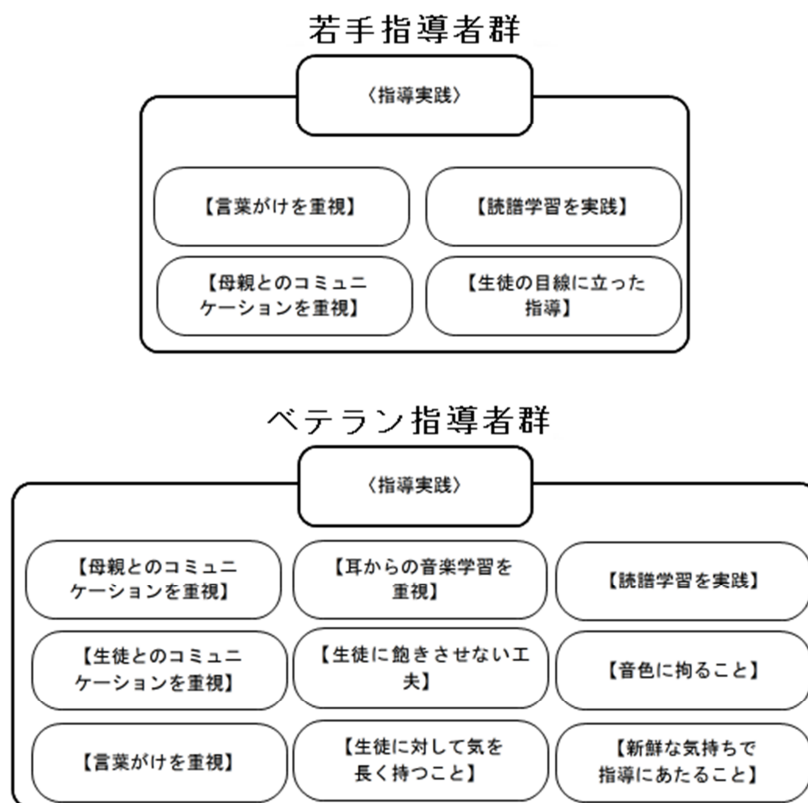


図 10 若手指導者群とベテラン指導者群の〈指導実践〉

若手指導者群から生成された概念は【言葉がけを重視】【母親とのコミュニケーションを重視】【読譜学習を实践】【生徒の目線に立った指導】の4つである。これらは、いずれもベテラン指導者群に同様のもの、あるいは類似したものが存在していた¹⁷。若手指導者群とベテラン指導者群両群から生成されたこれらの概念は、対人関係での工夫や指導法に関するものであるといえよう。スズキ・メソッド指導者は、指導年数に関わらず、指導法以外に母親や生徒に対して対人関係に心をくだいた指導を实践していることが示唆された。

先述の通り、鈴木は教育における母親の役割を重視しており、対象者の中にもその哲学から影響を受けたと思われる人が存在していた。指導実践においても、母親を意識した実践がなされていることが明らかになった。このことから、母親のレッスン参加や指導法の理解は、現場の指導者達が特に重視しているものだとの示唆が与えられた。

¹⁷ ベテラン指導者群は、より具体的発言例が多かったため【生徒とのコミュニケーションを重視】【生徒に飽きさせない工夫】の2つの概念が生成された。これら2つの概念の具体的発言例は、若手指導者群の【生徒の目線に立った指導】に類似していた。

一方で、ベテラン指導者群から生成された概念の中には、【生徒に対して気を長く持つこと】【新鮮な気持ちで指導にあたること】といった、指導者が自分自身に何かを課すものが存在した。これらの概念は若手指導者群には存在しておらず、指導年数の経過と共に得られる実践的感覚であると考えられる。

本調査における対象者の多くが、【読譜学習は必要なもの】と考えていたのは、〈指導における信念〉の категорияで述べた通りである。〈指導実践〉においては、〈指導における信念〉において【読譜学習は必要なもの】の具体的発言例が認められなかった対象者10を含め、全ての対象者から概念【読譜学習を実践】が生成された。このことから、全ての対象者が読譜学習を実践していることが明らかになった。ただし、若手指導者群・ベテラン指導者群とも、指導法に関しては統一されていなかった。年齢を重視する対象者、教材の進行を重視する対象者、生徒1人1人の性格や能力に合わせる対象者、器楽学習開始と同時に読譜学習を始める対象者など、読譜学習導入の時期は、対象者毎に様々であった。読譜の教材に関しても、スズキ・メソードの指導教本を用いる対象者、スズキ・メソードの副教材を用いる対象者、スズキ・メソード以外の教材を用いる対象者、五線紙や音階を用いて特別な教材は用いない対象者など、様々であった。

6. 〈対象者自身の問題点と課題〉

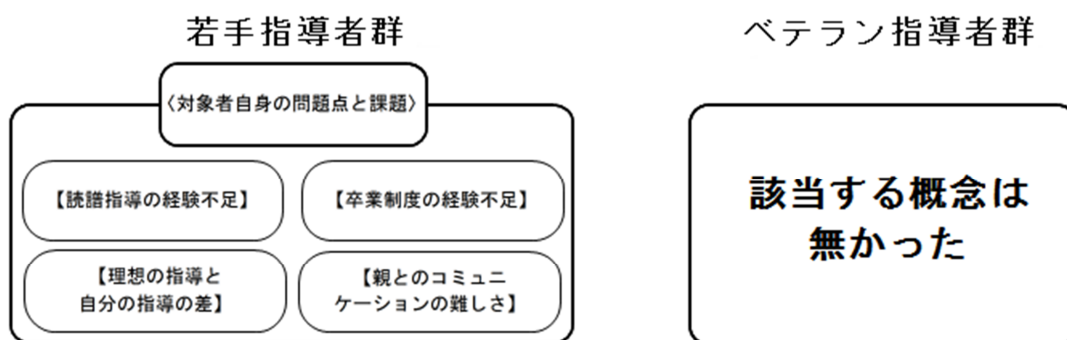


図 11 若手指導者群とベテラン指導者群の〈対象者自身の問題点と課題〉

若手指導者群からは、【読譜指導の経験不足】【卒業制度の経験不足】【理想の指導と自分の指導の差】【親とのコミュニケーションの難しさ】といった概念が生成された。これらの問題意識は、いずれも指導年数の短さや経験不足から来るものといえよう。実際、読譜指

導や卒業制度に関しては、必要性を感じながらも、生徒の年齢などの理由から経験をしたことがない対象者が複数存在した。

一方で、ベテラン指導者群からは、〈対象者自身の問題点と課題〉に関する概念は生成されなかった。このことは、高見（2014）の述べているところによれば、ベテラン指導者において、「授業（指導¹⁸）の積み上げによる自信および判断力が形成」（高見 2014：178）された結果と考えることもできよう。

7. 〈問題の克服〉

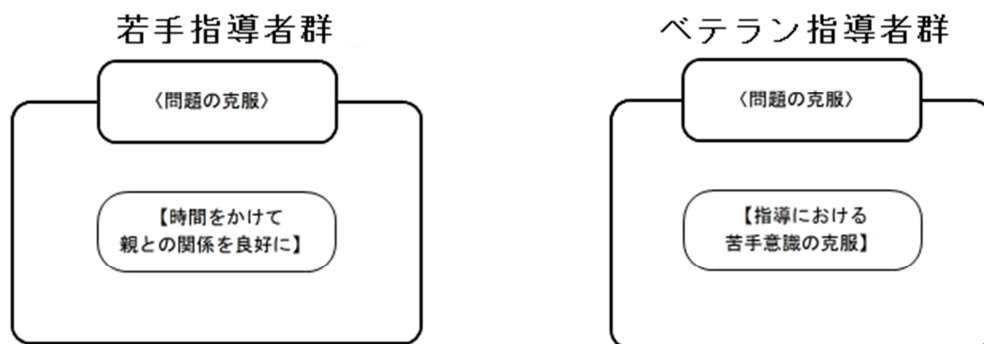


図 12 若手指導者群とベテラン指導者群の〈問題の克服〉

若手指導者群において、〈対象者自身の問題点と課題〉を克服した例が1件存在した。具体例はその1例のみなので、概念として扱うのは客観性を欠く可能性が高い。しかし、若手指導者が問題を克服した事例は、スズキ・メソッド若手指導者の教育的支援になると判断し、概念として扱った。具体的内容は、対象者4が母親とのコミュニケーションにおける苦手意識を克服した例である。対象者4は、合奏やクリスマス会といったクラス行事を重ねるうちに、対象者の持つ〈教育哲学〉【スズキ・メソッドは家族の参加が重要な音楽教育】を、親達と共有できるようになったことを感じたと言っている。それ以降、母親達にクラス行事の手伝いなどを依頼することに苦手意識がなくなったとしている。

母親とのコミュニケーションにおける苦手意識を克服した例は、ベテラン指導者群にも存在した。対象者6は、若手の頃、母親とのコミュニケーションに苦手意識を感じていた。しかし、指導年数の経過や、若手の頃の反省から、現在では母親とのコミュニケーション

¹⁸ () 内は著者の補足

における苦手意識を克服し、より積極的に母親にアプローチするようになったと述べている。

ベテラン指導者群においては、他に、指導法に関する苦手意識の克服の例が挙げられている。対象者 11 は、鈴木が提唱したトナリゼーションの指導法における苦手意識の克服を具体例として挙げている。

本論文第 1 章第 3 節でも述べたように、力量形成に関する研究において、指導者即ち教師は、成長する存在として把握されている（木原 2004: 7）。これらの具体例から、スズキ・メソッドの指導者も、指導年数を重ねることで自然と苦手意識を克服できる可能性が示唆された。

8. 組織の問題点と課題

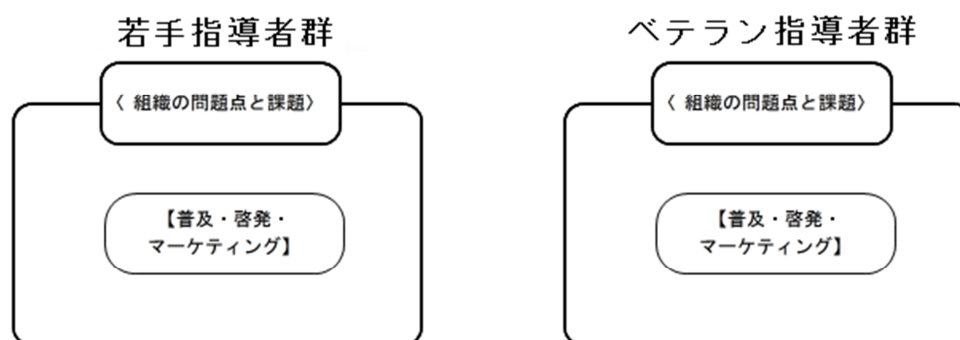


図 13 若手指導者群とベテラン指導者群の〈組織の問題点と課題〉

若手指導者群からもベテラン指導者群からも、才能教育研究会の経営に関わる問題点と課題が生成された。倫理的な理由から、明確な具体例は掲載しない。生成された概念は【普及・啓発・マーケティング】である。

スズキ・メソッドの外部に対する宣伝の方法や、教室運営などを工夫すべきという意見が、両群の対象者から挙げられた。

9. スズキの指導者間における問題点と課題

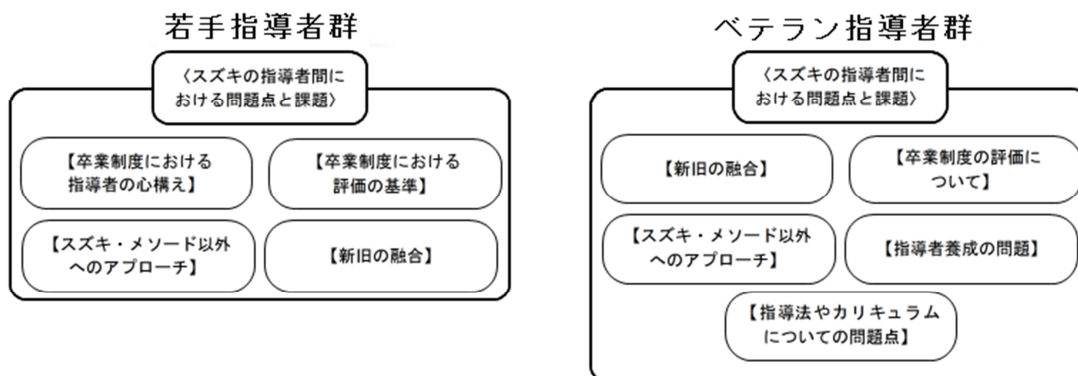


図 14 若手指導者群とベテラン指導者群の〈スズキの指導者間における問題点と課題〉

若手指導者群から生成された概念は【卒業制度における指導者の心構え】【卒業制度における評価の基準】【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】【新旧の融合】の4つである。これらは、いずれもベテラン指導者群に同様のもの、あるいは類似したものが存在していた。

先述の通り、本研究の調査においては、多くの対象者から〈指導における信念〉【卒業制度は有意義なもの】が生成された。その上で、【卒業制度における指導者の心構え】【卒業制度における評価の基準】といった、卒業制度に対する問題意識を持つ指導者も存在した。特に、卒業制度における評価については、両群から概念が生成された。具体的内容としては、生徒の心を傷つけるべきではないという例や、評価の基準があまり明確ではないという例が挙げられた。ベテラン指導者群からは、〈指導における信念〉【卒業制度は指導者の通知表】が生成されたが、若手指導者からは本カテゴリーにおいて【卒業制度における指導者の心構え】が生成された。具体的発言例の内容から、カテゴリーは異なるものとなったが、若手指導者群の対象者もベテラン指導者群の対象者も、提出する指導者側が卒業テープに責任を持つべきであると考えていることが示唆された。

【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】【新旧の融合】は、指導者の心構えに関する概念である。【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】は、〈組織の問題点と課題〉【普及・啓発・マーケティング】にも重複する内容である。一方で、指導者達がスズキ・メソッド以外のことを学習するべきだとする具体的発言例が存在したため、本カテゴリーの概念の1つとして扱った。【スズキ・メソッド以外へのアプローチ】においても、【新旧の融合】に

においても、現在のスズキ・メソッドに改善すべき点が見つかった場合は、取り入れる意識を持つべきだという具体的発言例が認められた。

【指導法やカリキュラムについての問題点】は、ベテラン指導者群のみに存在した問題点である。若手指導者からは、類似した概念は生成されなかった。ベテラン指導者群特有の問題意識といえよう。

第2節 スズキ・メソッド指導者の指導観と学習過程に関する総括的考察

本研究において生成された、スズキ・メソッド指導者に関する指導観と学習過程の統合モデルを図15に示した。

図中では、左から右に時間が経過している。即ち、左側が若手指導者の傾向、右側がベテラン指導者の傾向である。

図中の上から下への矢印は、カテゴリーからカテゴリーの影響が示唆されたものである。

図中の五角形の拡大は、概念や具体的発言例の拡大を、五角形の縮小は、概念や具体的発言例の減少や消滅を表している。五角形の大きさに変化がないものは、時間的経過に応じて大きな変化が見受けられなかったカテゴリーである。

4つのカテゴリーに関する詳細な解説は、p.83から掲載する。

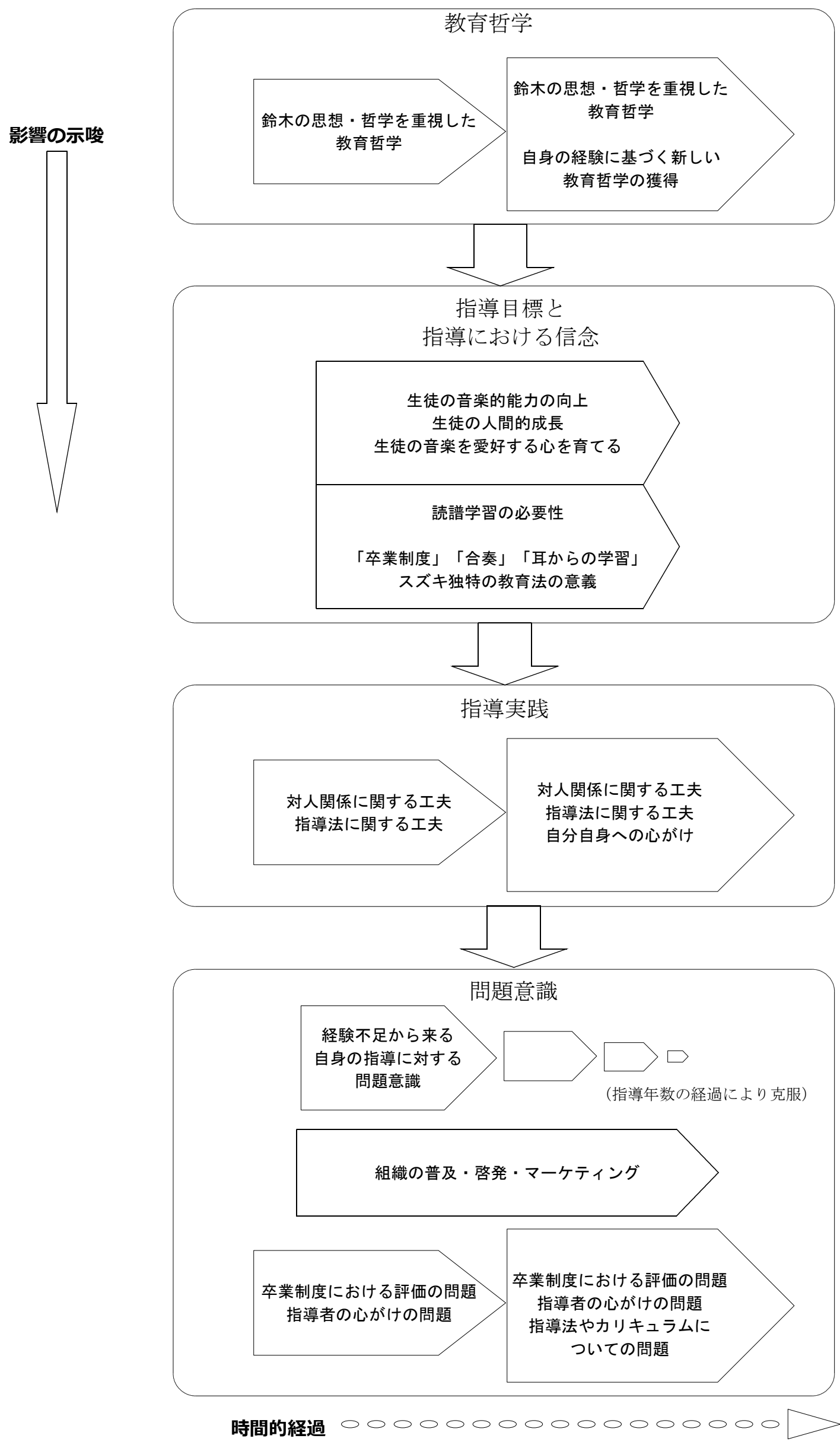


図 15 スズキ・メソッド指導者の指導観と学習過程の統合モデル

1. 教育哲学

〈教育哲学〉に関しては、若手指導者群もベテラン指導者群も、鈴木の思想哲学を重視した教育哲学を持ち、指導に臨んでいることが明らかになった。また、指導年数の経過により、自身の経験に基づく新しい教育哲学が獲得されることも示唆された。

2. 指導目標と指導における信念

〈指導目標〉と〈指導における信念〉に関しては、指導年数の差異による変化はあまり見受けられなかった。〈指導目標〉に関しては、若手指導者群もベテラン指導者群も、音楽的能力の向上のみでなく、生徒を人間的に成長させることや、生徒の音楽を愛好する心を育てることを目標に指導に臨んでいることが分かった。〈指導における信念〉においては、若手指導者群もベテラン指導者群も、「卒業制度」「合奏」「耳からの学習」などの、スズキ・メソード特有の教育法に意義を感じていることが明らかになった。また、これらの指導法を、生徒の人間的成長や、音楽を愛好する心を育てるといった指導目標の手段として用いていることが示唆された。

一般にスズキ・メソードの問題点とされる読譜学習については、両群の対象者とも読譜学習を必要なものと考えていることが分かった。

3. 指導実践

〈指導実践〉に関しては、若手指導者群もベテラン指導者群も、生徒や親とのコミュニケーションなどの対人関係に関する工夫を行っていることが分かった。両群で指導法に関する工夫が挙げられたほか、読譜学習については対象者全員が実践していた。ただし、読譜学習の指導法に関しては、導入時期についても教材についても様々であった。指導年数の経過により、指導者が自分自身に何かしらの心がけを課して指導に臨む傾向が見受けられた。

一方で、桂（2013）や久保（2013）が示唆したように、明確な方法論の概念は生成されなかった。

4. 問題意識

対象者達の問題意識には、3つのカテゴリーが存在した。〈対象者自身の問題点と課題〉〈組織の問題点と課題〉〈スズキの指導者間における問題点と課題〉である。〈対象者自身の問題点と課題〉は若手指導者特有の問題意識である。これらは主に、経験不足から来るものであり、指導年数の経過により克服されることが示唆された。〈組織の問題点と課題〉に関しては、若手指導者群もベテラン指導者群も、普及・啓発・マーケティングを問題点として挙げた。〈スズキの指導者間における問題点と課題〉については、若手指導者群もベテラン指導者群も、卒業制度における評価について問題意識を持っていた。また両群とも、指導や経営に関する考え方を改善していくべきだといった、指導者達の心がけに関しても問題意識を持っていることが分かった。また、ベテラン指導者特有の問題意識として、指導法（具体的には音楽的能力の基礎力と読譜に関して）とカリキュラム（具体的には卒業制度終了後のカリキュラムに関して）に関するものが挙げられた。

終章

第1節 各章の概要

第1章「研究の背景」

第1章においては、文献から、研究の背景となるスズキ・メソッドと教師の力量形成についての基礎理論を概観した。

スズキ・メソッドは、「公益社団法人才能教育研究会」によって実践・運営されている。前身は、1946年に鈴木が教育運動のために結成した「全国幼児教育同志会」である。1948年に現在の名称である「才能教育研究会」に改称され、1950年に社団法人として認定される。「才能教育研究会」の活動として、1951年より行われている夏季学校、1956年より行われている指導者研究会などが挙げられる。これらは2015年現在も継続して行われている行事である。才能教育研究会は2012年10月の公益社団法人に認定され、現在に至る。日本国内には約2万人の生徒と約1千人の指導者が在籍し、海外も含めると46カ国に約40万人の生徒が在籍している。

続いて、スズキ・メソッドの指導原則と指導法について概観する。スズキ・メソッドは、母語学習のプロセスを基礎としている。鈴木は母語教育のプロセスから、能力を育てる条件を（1）より早い時期（2）より良い環境（3）より正しい指導法（4）より多い訓練（5）よりすぐれた指導者の5つであるとして、これらを「才能教育五訓」と呼称し、スズキ・メソッドの指導原則としている。スズキ・メソッド指導法としては、独自の指導曲集、器楽の学習導入期に楽譜を用いない耳からの学習、トナリゼーションと呼ばれる音色の指導、斉奏、生徒の動機づけを目的とした卒業制度などが挙げられる。

最後に、教師の力量形成について概観する。日本国内においては、器楽指導の力量に関する研究例が多くはないため、本研究においては、篠原（1992）の音楽科教師の力量モデルを参照した。具体例を挙げると、「レッスンを構成していく力」「音楽に対する姿勢、態

度」「音楽的な力量」「子どもに対する対応能力」「児童・生徒への愛情」「教育内容・教材に対する能力」「絶えざる研究心」などが器楽教育における、教師の力量といえよう。

この節では力量形成の「過程」についての検討も行った。佐藤ら（1990）によれば、熟練教師は、初任教师には見られない『実践的思考様式』を形成し、機能させている。高見（2014）は、この考えは、ショーン Schön の「反省的实践家（reflective practitioner）」理論をベースにしたものであると指摘し、「ショーンは、教師を含めた専門職に『反省的实践家』としての力量形成が不可欠であることを主張した」と述べている。このことは、スズキ・メソードの指導者の力量形成に関しても大いに示唆されることと考えられた。

第2章「調査方法」

第2章においては、本研究における面接調査の手続きや方法について述べた。本研究において、分析には木下（2011）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた。M-GTAは、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効な分析方法である。限定された範囲内（本研究の場合、スズキ・メソードの指導現場）における人間の行動の説明と予測に関して優れた説明力を持つこと、データの収集元（本研究の場合、スズキ・メソードの現場の指導者）に対して教育的支援が期待されることなどから、本研究に採用した。

本調査に先立って、スズキ・メソード指導者を対象とした予備調査を実施した。面接の対象者は、スズキ・メソード指導者2名、実施期間は2012年12月から2013年3月であった。予備調査後、データの内容や対象者からの指摘などを参考に、本調査の質問項目を2件追加した。

第3章「結果と考察」

第3章においては、面接本調査における結果を提示し、その考察を行った。対象者は、「スズキ・メソード若手指導者群」5名と、「スズキ・メソードベテラン指導者群」10名であった。

調査の結果から「若手指導者群」の対象者達は、鈴木を哲学を重視した指導を行っていることが示唆された。指導目標は、生徒の人間的成長や音楽を楽しませること、指導者自身が成長すること等であった。音楽的能力の向上も目標の1つとして挙げられたが、音楽的能力の向上のみを指導目標にしている対象者は存在していなかった。

指導における信念として、読譜学習や卒業制度の意義、繰り返しや耳からの学習の重視といったものが挙げられた。

指導実践においては、生徒に対する言葉かけや、母親とのコミュニケーションの重視、生徒の目線に立った指導などが挙げられた。また、指導の機会を得ていない対象者以外は、全員が読譜学習を行っていることが明らかになった。一方で導入の時期や教材などは対象者毎に異なっており、読譜に関する明確な指導法や方法論は存在していないことが示唆された。

指導上の問題点と課題に関しては、経験不足からくるものが複数挙げられた。

対象者自身の問題点と課題以外で挙げられたものが、組織の問題点と課題及び、指導者間における問題点と課題である。具体的内容は、卒業制度に関する評価や指導者の心構えの問題点、今後のスズキ・メソッドの課題などであった。

「ベテラン指導者群」の教育哲学には、鈴木を哲学から影響を受けたものや、対象者のライフストーリーから影響を受けたと考えられるものが存在した。指導目標には、生徒の人間的な成長を望むものや、音楽能力の向上を望むもの、指導者自身が成長を望むものなどが挙げられた。

鈴木を哲学や理念を重視したものや、卒業制度や合奏レッスンといったスズキ・メソッド独特のシステムの意義などが指導上の信念として挙げられた。

指導実践においては、母親や生徒とのコミュニケーションなどの対人関係における工夫や、耳からの音楽学習や音色への拘りといった指導法に関する工夫、生徒に対して気を長く持つことや新鮮な気持ちを持って指導にあたるといった指導者自身の心構えなどが挙げられた。また、対象者全員が、読譜指導を行っていることが明らかになった。ただし、導入の時期や教材などは対象者毎に異なっており、読譜に関する明確な指導法や方法論は存在していないことが示唆された。

指導を実践する上で、指導者が自分自身に対して問題点や疑問を持っている概念は生成されなかった。

対象者が問題点や課題として挙げたのが、組織の問題点と課題と、指導者間における問題点と課題である。卒業制度に関する評価の問題や、カリキュラムの問題など、指導実践に関するものや、指導者の養成やスズキ・メソッド以外へのアプローチの仕方など、今後のスズキ・メソッドの問題などが挙げられた。

第4章「総括的考察」

第4章においては、「若手指導者群」と「ベテラン指導者群」を比較したうえで、本研究における総括的考察を行い、スズキ・メソッド指導者の指導観を明らかにした。第4章は、本論文結論に該当するため、次節の「結論」において総括する。

第2節 結論

本研究における調査から、スズキ・メソードの指導者は、指導年数の差異に関わらず、鈴木 の 思想・哲学を重視した教育哲学を持っていることが明らかになった。指導目標や指導における信念、指導実践についても、指導年数の差異に関わらず指導者間で共有されている例が存在した。

指導目標に関しては、音楽的能力の向上の他にも、生徒の人的成長などや音楽を愛好する心を育てることなどが両群から挙げられた。その上で、「合奏」や「耳からの音楽学習」といったスズキ・メソード独特の指導法は、生徒の人的成長や音楽を愛好する心を育てるための手段と考える対象者が両群に存在していた。

指導実践の具体例は、親や生徒との対人関係における工夫などである。また、スズキ・メソードで問題とされる読譜学習も、本研究においては、対象者全員が必要なものであると考え、指導を実践していた。

これらのことから、桂（2012）の指摘する「教師文化」のもと、スズキ・メソードの指導者達は、世代や指導年数の差異に関わらず、哲学・指導目標・信念・指導法といった多くの指導観を共有していることが示唆されたといえよう。

ただし、桂（2012）や久保（2013）が指摘した通り、スズキ・メソードの方法論が明確でないという点は、本研究でも見受けられた。代表例として、読譜学習が挙げられる。前述の通り、本研究においては、対象者全員が読譜学習を必要なものであると考え、指導を実践していた。しかし、導入の時期や教材などは対象者毎に異なっており、明確な指導法や方法論は存在していないことが示唆された。

スズキ・メソードの指導者達が、指導年数の差異に関わらず多くの指導観を共有していることが示唆された一方で、指導年数の差異が影響を与えたと考えられる例も存在した。

例えば、若手指導者群の教育哲学には、鈴木 の 教育哲学から影響を受けたと考えられるもののみが存在していたのに対し、ベテラン指導者群には、対象者のライフストーリーから影響を受けたと考えられる教育哲学が存在した。また、若手指導者群からは、指導経験の不足からきたと考えられる、指導上の苦手意識・問題意識が存在していたが、ベテラン指導者群からは、指導に対する苦手意識や問題意識は挙げられなかった。

本研究第1章第3節でも述べたように、一般に教師とは、成長する存在と把握されており、その成長は、「熟練教師が、初任教师には見られない『実践的思考様式』を形成し、機能させている」ものである。スズキ・メソードの指導者においても指導の積み上げによる自信および判断力が形成されることが示唆されたといえよう。

第3節 スズキ・メソードの今後に対する提言

本研究において、スズキ・メソード指導者達が、鈴木思想・哲学を特に重視して指導にあたっていることが明らかになった。一方で、若手指導者群からもベテラン指導者からも、鈴木思想を重視しながら改善すべき点は改善すべきであるという意見が複数挙げられた。指導において鈴木思想・哲学を重視すべきことは、今後もスズキ・メソードがスズキ・メソードであるために最も大切なことであろう。一方で、中山(2005)も指摘している通り、鈴木が教育活動を始めた当時と現在では、子どもを取り巻く環境が大きく変化していることも事実である。また、組織のマーケティングや教室運営に関する問題点、指導者養成の問題点等も対象者達から挙げられている。鈴木没後15年以上が経過した今、スズキ・メソードとして残すべきものと、改善を行うべきものを全指導者間で共有する必要性を強く感じた。

同時に、世代間の問題も存在している。若手指導者である対象者5は、鈴木思想や哲学をベテラン指導者からどのように受け継ぐかを、指導者間における問題として指摘している。現実問題として、鈴木没後に指導者となった若手指導者群は、鈴木本人と時間を共有する可能性を持っていなかったのである。ベテラン指導者の対象者の中には、実際に鈴木と時間を共有したり、レッスンを受けた経験のある者が存在した。鈴木思想を今後も伝えていくために、実際に鈴木と時間を共有したことのあるベテラン指導者と若手指導者の間で経験を共有する機会を設けることが理想であろう。

具体的な指導法に関して、特に問題視されていたのは、卒業制度の評価についてである。卒業制度は、対象者の大部分が意義のあるものだと考えており、対象者12は「現在のスズキの根底を成すもの」とまで述べている。一方で、問題点を挙げた対象者も複数存在していた。問題点を挙げた対象者達からは、卒業テープは提出する指導者に責任があり、生徒の心を傷つけるべきではないという意見が多く挙げられた。また、鈴木存命中は、卒業制度は評価を目的としたものではなかったという具体的発言例も複数存在した。本研究で対象者達が指摘していたことであるが、卒業テープを提出する指導者も評価を行う指導者も、各々で卒業制度の意味を吟味し、厳正な心構えで制度に向かうことは意義あることであろう。一方で、この制度に関しても、鈴木亡き今、指導者全体で評価方法や制度の在り方を今一度検討することの必要性を感じた次第である。

対象者達から挙げられた問題点以外で提言したい点としては、読譜学習が挙げられる。本論文の冒頭でも述べた通り、スズキ・メソッドは読譜学習が問題点と指摘されることが多い。本研究における対象者達は、全員読譜学習を実践していた。一方で、スズキ・メソッドの学習経験がある若手指導者から「読譜学習で苦勞した経験」という概念が生成されたことも事実である。対象者によって、導入の時期や教材も様々であり、方法論が統一されているとはいえなかった。スズキ・メソッドにおいて読譜学習は必要なのか、また必要な場合、方法論を統一する必要があるのか無いのか等も含め、指導者の間でさらに検討する必要があるように思われる。

最後に、若手指導者や、今後スズキ・メソッドの指導者を志す人への提言を行いたい。若手指導者、特に指導年数が短い対象者達は、指導経験の不足から自身の指導に対して問題意識を持っていた。一方で、ベテラン指導者や一部の若手指導者からは、指導年数の経過とともに、問題意識を克服してきた例が複数挙げられていた。また、ベテラン指導者群からは、自身の指導に関する問題意識や苦手意識の概念は生成されなかった。

総じて本研究で対象者となった人達は、鈴木の思想・哲学をよく学習し、それらを自身の指導哲学や指導の信念に生かしつつ指導に臨んでいた。鈴木思想・哲学を学習したうえで指導経験を積み重ねれば、指導における問題意識を克服することが期待出来る。

第4節 本研究の限界と今後の課題

本研究においては、面接調査の分析法として、木下（2011）の提唱した M-GTA による分析法を用いた。これまでに研究例の少ないスズキ・メソードの指導者の指導観を対象とする場合、より具体的な例を概観できる分析法が必要であると考えた。さらに指導者が実践している具体的な方法論や指導観を知ることが、今後の指導における援助になると判断したことなどが、M-GTA を用いた理由である。また M-GTA は、指導者の成長過程を説明することに優れた分析法でもある。

ただし、木下自身も指摘している通り、GTA から得られる概念はデータを解釈して得られた仮説的なものであり、分析に用いたデータに限る、限定的なものである（木下 2011:25-26）。また、分析方法の性質上、結果は、研究者の主観性を重視したものとなっている（木下 2011:45,75-76）。

従って、今後、スズキ・メソードの指導者を対象とした研究を続けていくうえで、より多数の指導者を対象とした量的調査による検証は、大いに必要であろう。具体的な例をいくつか挙げる。本研究の対象者の中には、指導目標として生徒の人間の成長を挙げている者が複数いたが、具体的発言例には、集中力の育成を重視するものや、継続力の育成を重視するもの、躰を重視するもの等様々なものが存在していた。本研究の分析方法においては、スズキ・メソードの指導者が生徒の人間の成長を目指すうえで、特に何を重視しているのかといった傾向を明らかにすることは難しい。

指導法についても、同様である。読譜学習については、どのくらいの指導者が読譜学習を必要と感じているのか、また、どのような指導法が一番多く用いられているのか等は、本研究で明らかにすることが出来なかった。

本研究では、スズキ・メソードの指導者の指導観を明らかにし、指導経験の積み重ねによる学習過程の統合モデルを明らかにすることが出来た。今後の課題としては、次の2点を挙げる。

- (1) より多くの指導者を対象とした調査を行うことで、更に客観的で明確なスズキ・メソッド指導者の指導観が明らかにされるものと考えている。
- (2) このことにより、スズキ・メソッドとして残すべきものと、改善を行うべきものを明らかにし、全ての指導者間でそれらを共有し、発展させることが期待される。

今後も、これらの諸問題に関する研究を、さらに継続的に進めていきたい。

引用文献・参考文献

- 秋田喜代美 1999 「教師が発達する道筋—文化に埋め込まれた発達の物語—」 ぎょうせい『授業で成長する教師』27-39.
- 秋田喜代美・藤江康彦編著 2014 『はじめての質的研究法 教育・学習編』 東京：東京図書.
- 秋山俊夫 2003 「幼児教育からみたスズキ・メソッド」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』79-90.
- 秋山博介 2003 「高齢者教育とコラボレーション」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』135-145.
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 1999 『成長する教師—教師学への誘い』 東京：金子書房.
- 綾部早穂 2006 「感覚と知覚」 有斐閣ブックス『はじめて学ぶ乳幼児の心理 こころの育ちと発達の支援』79-91.
- 石川圭一 2010 『ことばと心理』 東京：くろしお出版.
- 石丸径一郎 2011 『調査研究の方法』 東京：新曜社.
- 泉井みずき 2009 「胎児期」 あいり出版『発達心理学の最先端—認知と社会化の発達科学』25-40.
- 市川恵 2013 「音楽授業における若手教師の変容過程とその要因—指導教諭とのかかわりに着目して—」 『日本音楽教育学会第44回大会（弘前大会）プログラム』77.
- 井上健治 2008 『子どもの発達と環境』 東京：東京大学出版会.
- 岩永雅也・松村暢隆編著 2010 『才能と教育—個性と才能の新たな地平へ—』 東京：財団法人 放送大学教育振興会.
- 梅本堯夫 1999 『子どもと音楽』 東京：東京大学出版会.
- 大串健吾監修 2001 『音楽の認知心理学』 東京：誠信書房.
- 大島眞 1999a 「スズキ・メソッドと子どもの母語教育」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』83-96.
- 大島眞 1999b 「スズキ・メソッドに関する学術研究」 『実践女子大学文学部紀要第41集』1-14.
- 大島眞 2003 「スズキ・チルドレンの今・昔」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』101-105.

- 大島眞・秋山博介編 2003 『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 東京：至文堂
- 小椋たみ子 1999 『初期言語発達と認知発達の関係』 東京：風間書房.
- 小野博 1999 「バイリンガルからみたスズキ・メソッド（日・韓の小学生における英語教育） 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』 97-117.
- 小野博 2003 「スズキ・メソッドと子どもの英語学習」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 106-115.
- 桂直美 2012 「『スズキメソッド』の教育理念—ナラティブ分析による教師文化研究試論—」 『東洋大学文学部紀要 第66集 教育学科編 XXXVIII』 9-16.
- ガードナー, ハワード 2003 『多元的知能の世界—MI理論の活用と可能性』 黒上晴夫 訳 東京：日本文教出版 [Gardner, H. 1993 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books].
- 鹿毛雅治 2010 「学習環境と授業」 北大路書房『授業デザインの最前線Ⅱ—理論と実践を創造する知のプロセス—』 21-38.
- 木下康仁 2011 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』 東京：弘文堂.
- 木原俊行 2004 『授業研究と教師の成長』 大阪：日本文教出版
- 木村優 2010 「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—」 『教育心理学研究 58号』 464-479.
- 草野篤子 1999 「スズキ・メソッドと子どもの教育」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』 61-70.
- 草野篤子 2003 「幼児環境とスズキ・メソッド」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 91-100.
- 久保絵里麻 2013 『鈴木鎮一と才能教育 - その形成史と本質の解明 - 』 東京：明治学院大学大学院文学研究科博士論文.
- 熊谷周子 2011 『スズキ・メソッドと子供の教育』 東京：ドレミ楽譜出版社.
- 蔵持典与 2003 「スズキ・メソッドの誕生を探る」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 44-56.
- 栗原豪彦 1999 「音楽と言語—スズキ・メソッドの意味するもの—」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』 119-133.

- 栗原豪彦 2003 「音楽脳とスズキ・メソッド」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』146-152.
- グリリー, スーザン 2013 『才能を生かす—鈴木式幼児教育インアメリカ』セルデン恭子訳 長野: 公益社団法人才能教育研究会[Grilli,S. 1987 *Preschool in the Suzuki spirit*. USA: Harcourt].
- 公益社団法人才能教育研究会 2013 『全国指導者研究会プログラム』
- 公益社団法人才能教育研究会 2014 『全国指導者研究会プログラム』
- ゴードン, エドウィン・E 1973 『音楽教育の心理学』久原恵子訳 東京: カワイ楽譜 [Gordon, E.E.1971 *The psychology of music teaching* :Prentice-Hall].
- 呉東進 2011 『赤ちゃんは何を聞いているの?—音楽と聴覚からみた乳幼児の発達—』 京都: 北大路書房.
- 小島正美 2013 「スズキ・メソッドの未来」 公益社団法人才能教育研究会『Suzuki Method No.186』26-31.
- 小林庸男 2003 「才能教育バイオリン教室の事例のひとつ」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』155-164.
- 小林東生 1999 「音楽は人間性の美しいあらわれ」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』207-225.
- 古山典子・瀧川淳 2008 「音楽科教師の価値体系の形成について(1)」 『日本音楽教育学会第39回プログラム』 p.78.
- 古山典子・瀧川淳 2014 「小学校教師と音楽家における音楽指導観の比較研究」 『日本学校音楽教育実践学会第19回全国大会資料』.
- 戈木クレイグルヒル滋子 2008 『実践 グラウンデッド・セオリー・アプローチ—現象をとらえる—』 東京: 新曜社.
- 坂本篤史 2013 『共同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 東京: 風間書房.
- 桜井茂男 2006 「乳幼児の発達」 有斐閣ブックス『はじめて学ぶ乳幼児の心理—こころの育ちと発達の支援—』2-15.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 「教師の実践的思考様式に関する研究—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要 30』177-198
- 清水寛之編 2009 『メタ記憶—記憶のモニタリングとコントロール—』 京都: 北大路書房.

- 篠原秀夫 1992 「音楽科教師の力量形成に関する一考察—意思決定を中心に—」 『北海道大学紀要 43(1)』 333-344.
- 社団法人才能教育研究会/スズキ・メソード学術研究会 1999 『21世紀の感性教育—スズキ・メソートの理論と背景—』 兵庫：六甲出版.
- シャンク, D.H.・ジマーマン, B.J.編著 2009 『自己調整学習と動機づけ』 塚野州一編訳 京都：北大路書房[Schunk,D.H./Zimmerman,B.J. 2008 *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* UK: Taylor & Francis Group LLC.].
- ショーン, ドナルド 2001 『専門家の知恵—反省的実践者は行為しながら考える』 佐藤学/秋田喜代美訳 東京：ゆるみ出版 [Schön,D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books].
- 鈴木淳子 2012 『調査的面接の技法 第2版』 京都：ナカニシヤ出版.
- 鈴木鎮一 1958 『人間と才能』 東京：大東京社.
- 鈴木鎮一 1960 『歩いて来た道』 東京：音楽之友社.
- 鈴木鎮一 1976 『[増補版]才能開発は0歳から』 東京：主婦の友社.
- 鈴木鎮一 2003 「才能は生まれつきではない」 音楽之友社 野村幸治・中山裕一郎編著『音楽教育を読む』 113-117.
- 鈴木鎮一 2007a 『愛に生きる』 東京：講談社現代新書.
- 鈴木鎮一 2007b 『奏法の哲学』 東京：全音楽譜出版社.
- 鈴木鎮一 2008 『バイオリンの教育法 復刻版』 東京：全音楽譜出版社.
- 鈴木鎮一 2010 『幼児の才能教育』 東京：明治図書.
- 鈴木裕子 2003 「スズキ・メソートの国際性」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 193-200.
- 鈴木正幸 1999 「日本の音楽教育とスズキ・メソード」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソートの理論と背景—』 135-152.
- 鈴木正幸 2003 「『感育』とスズキ・メソード」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 66-78.
- 鈴木ワートラウト 1987『鈴木鎮一と共に』 東京：主婦の友社.
- 須田勇 1999 「人間として的大脑の働き」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソートの理論と背景—』 183-205.

- 高石道明 2003 「国立音大における教育・研究とスズキ・メソッド」 至文堂『現代の
エスプリ 428 才能教育の展開』126-134.
- 高見仁志 2008 「新人教師は熟練教師の音楽科授業の『何』を観ているのか—小学校教
員養成への提言」『音楽教育実践ジャーナル vol.5 No.2』63-72.
- 高見仁志 2010 「小学校音楽科における新人教師の成長—遭遇する困難と力量形成」『音
楽教育実践ジャーナル vol.7 No.2』114-125.
- 高見仁志 2014 『音楽科における教師の力量形成』 東京：ミネルヴァ書房.
- 高見仁志 2014 「音楽科における教師の力量形成—2013 年度弘前大会『プロジェクト
研究 I』における高見発表の続編—」 日本音楽教育学会 第 45 回大会プログラム
p.106.
- 瀧川淳 2006 「音楽教師の行為を解釈するための方法—反省的実践の概念を援用して—」
『音楽教育実践ジャーナル』第 26 号 12-22.
- 瀧川淳 2007 『音楽教師の行為と省察—反省的実践の批判的検討を通じた身体知の考察』
東京芸術大学博士論文.
- 瀧川淳・古山典子 2014 「フィールドワークとインタビューの分析を通じた音楽指導観
の比較研究—小学校教師と音楽家の場合—」 日本音楽教育学会 第 45 回大会プロ
グラム p.101.
- 滝本ゆかり 1999 「アメリカにおける才能教育」 六甲出版『21 世紀の感性教育—ス
ズキ・メソッドの理論と背景—』71-81.
- 玉瀬耕治 1987 「モデリングの理論」 金子書房『社会的学習理論の新展開』14-23.
- 筒石賢昭 1992 「音楽学習理論の史的研究—概念学習の理論的背景について—」 『佐
賀大学教育学部研究論文集第 40 集第 1 号 (Ⅲ)』49-62.
- 寺西肇 2005 「凜として 『スズキ・メソッド』創始者 鈴木鎮一」 産経新聞 平成
17 年 1 月 25 日—2 月 4 日.
- 徳舛克幸 2007 「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」『教育心理学研究 55 号』
34-47.
- 利根川進 1999 「伸びる子どもに—教育における日米の差—」 六甲出版『21 世紀の
感性教育—スズキ・メソッドの理論と背景—』47-57.
- 豊田耕兒 1999 「才能教育の所相」 六甲出版『21 世紀の感性教育—スズキ・メソ
ッドの理論と背景—』27-36.

- 豊田耕兒・中嶋嶺雄・大島眞・秋山博介 2003 「座談会スズキ・メソードの今日的意義」
至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 5-28.
- 豊田耕兒 2003 「音楽の幼児教育」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』
29-35.
- 中澤潤 2009 『発達心理学の最先端—認知と社会化の発達科学』 京都：あいり出版.
- 中嶋嶺雄 1999 「才能教育を考える」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソードの理論と背景—』 37-46.
- 中道圭人 2009 「幼児期Ⅰ」 あいり出版『発達心理学の最先端—認知と社会化の発達科学』 75-99.
- 中道直子 2009 「乳児期」 あいり出版『発達心理学の最先端—認知と社会化の発達科学』 43-72.
- 中村和夫 2011 『ヴィゴツキー心理学』 東京：新読書社.
- 中山裕一郎 2005 「音楽の才能教育」 開成出版『音楽教育史 第Ⅰ巻 音楽の思想と教育』 225-233.
- 中山裕一郎 2005 「国内外の主要音楽事典にみるスズキ・メソードに関する記述と日本における音楽教育研究の現状について」 『信州大学・才能教育共同研究会報告書 No.1』 39-42.
- 中山裕一郎 2006 「音楽教育における〈創造的〉表現活動を支えるもの」 『信州大学・才能教育共同研究会報告書 No.2』 2-7.
- 西園芳信 2005 『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究—「芸術の知」の能力の育成を目的として—』 東京：風間書房.
- バーク, ケネス 1982 『動機の文法』 森常治 東京：晶文社[Burke,K. 1969 *A grammar of motives*. Oakland,CA: University of California Press].
- パーンカット, リチャード/マクファーソン, ゲーリー・E編 2011 『演奏を支える心と科学』 安達真由美/小川容子監訳 東京：誠信書房
[Parncutt,R/McPherson,G.E.2002. *The Science & Psychology of Music Performance*.USA: Oxford University Press.].
- 福田由紀 2006 「言葉とコミュニケーション」 有斐閣ブックス『はじめて学ぶ乳幼児の心理 こころの育ちと発達の支援』 137-150.
- 藤岡完治・澤本和子編著 1999 『授業で成長する教師』 東京：ぎょうせい.

- 藤澤伸介 2004 『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』 東京：風間書房.
- 藤原顕 2007 「現代教師論の原点—学校教師の自律的な力量形成を中心に—」 頸草書房『学びのための教師論』 1-25
- 星野一正 2003 「スズキ・メソードとの私の出会い」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 185-192.
- 本田正明 1999 「才能教育と私 脳障害児も治る」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソードの理論と背景—』 19-26.
- 本多正明 2003 「才能教育（スズキ・メソード）の理論」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 36-43.
- 本多正明 2004 『音楽の車—鈴木鎮一の生涯と才能教育運動によせて』 東京：全音楽譜出版社.
- マクドナルド, D.T.・サイモンズ, G.M. 1999 『音楽的成長と発達—誕生から6歳まで—』 神原雅之・難波正明・里村生英・渡邊均・吉永早苗共訳 広島：溪水社
[Mcdonald,D.T./Simons,G.M. *Musical growth and development birth through six*].
- マクファーソン, ゲーリー・E / ガブリエルソン, アルフ 2011 「音から音符へ」 小川容子・山崎晃男訳 誠信書房『演奏を支える心と科学』 148-171 [McPherson,G.E. /Gabrielsson,A.2011. *From Sound to Sign*].
- 松尾剛 2010 「学級文化と授業」 北大路書房『授業デザインの最前線Ⅱ—理論と実践を創造する知のプロセス—』 199-211.
- 松本元 1999 「脳を創る—成長の要因とは何か—」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソードの理論と背景—』 171-181.
- 松本元 2003 「脳発達とスズキ・メソード」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』 57-65.
- 三橋さゆり 2013 『児童の歌唱における表現の形成過程に関する研究—グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいて—』 東京芸術大学博士論文.
- 三橋さゆり 2014 「児童の歌唱における問題の発見と共有—グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく歌唱活動の分析を通して—」 『音楽教育学 第44巻 第2号』 1-12.

- 村尾忠廣 1995 「鈴木メソードの意味—歌留多と型と家元制度をめぐって」 音楽之友社『音楽芸術 53巻 1995年9月号』27-29.
- 村尾忠廣 1999 「スズキ・メソードにおける『キラキラ星変奏曲』の意味と意義」 六甲出版『21世紀の感性教育—スズキ・メソードの理論と背景—』155-170.
- 村尾忠廣 2003 「スズキ・メソード『キラキラ星変奏曲』に見る『型からの学習』」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』165-175.
- 山崎稔 2003 「中・高に対するスズキ・メソードの意味」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』116-125.
- 山松質文 1989 『音楽的才能』 東京：大日本図書.
- 山本文茂監修 2004 『音楽教育学大綱』 東京：音楽之友社.
- 養老孟司 1989 『唯脳論』 東京：青土社.
- 吉本隆行・大城康宏・中山裕一郎・新谷勝造・池田京子・中島卓郎・斎藤忠彦 2002 「スズキ・メソードの現在と課題」『信州大学教育学部紀要第107号』53-64.
- 吉本隆行 2003 「日本の音楽教育とスズキ・メソード」 至文堂『現代のエスプリ 428 才能教育の展開』176-184.
- ラドシー, R.E./ボイル, J.D. 1997 『音楽行動の心理学』徳丸吉彦・藤田英美子・北川順子共訳 東京：音楽之友社[Radocy,R.E./Boyle,J.D. *Psychological Foundations of Musical Behavior*].
- Abel-Struth,S.1985. *Grundriß der Musikpädagogik*. Schott Musik International GmbH & Co. KG,Mainz.
- Bandura,A.2007. *Psychological Modeling –conflicting theories*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Berliner,D.C. 1988. Implication of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation.:Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference, 39-68.
- Blaker,S.L.1995.*A survey of Suzuki violin program in community music school in the United States*.Ohio: The Ohio State University.
- Daigneault,D.J.1993. *A survey of recommended procedures and teaching methods for building and maintaining a wind and percussion instrumental music education program grades six through twelve*.Mississippi: The University of Mississippi.

- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) 2005. *Preparing teachers for a changing world : What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Eros, J. 2013. *Second-Stage Music Teachers' Perceptions of Career Development and Trajectory*. California: California State University Hayward, CA.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books
- Gesell, A. 1954. *The ontogenesis of infant behavior*. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of Child Psychology*. 2nd ed (pp.335-373). New York: John Wiley.
- Gordon, E.E. 1997. *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. Chicago: GIA.
- Griffin, R.C. 1989. *The Suzuki approach applied to guitar pedagogy*. Miami: University of Miami.
- Helsh, S.S. 1995. *Music educator Shinichi Suzuki: His teacher development program and studio teaching*. Minnesota: University of Minnesota.
- Keith, L.H. 2009. *A pedagogical and educational examination of "The first month at the piano" by Mana-Zucca*. Miami: University of Miami.
- Kolelsch, S./Siebel, W.A. 2005 *Towards a neural basis of music perception*. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 578-584
- Lieberman, A. 1995. *Practices that support teacher development: Transforming conception of professional development*. : Phi Delta Kappan, 4, 591-596
- Lo, S.Y. 1993. *A reading course for Suzuki piano students*. Texas: Texas Tech University.
- Moorhead, M.N. 2005. *The Suzuki Method: A comparative analysis of the perceptual / cognitive listening development in third grade students trained in the Suzuki, traditional, and modified Suzuki music methods*. Florida: University of South Florida.
- O'neil, A.A.M. 2003. *Parent as home teacher of Suzuki cello, violin, and piano students: Observation and analysis of Suzuki Method practice sessions*. Ohio: The Ohio State University.

- Perkins, M.M. 1993. *A comparative study of the violin playing techniques developed by Kato Havas, Paul Rolland, and Shinichi Suzuki*. Washington, D.C.: The Catholic University of America.
- Rea, S.J. 1999. *The Suzuki flute method: A history and description*. Florida: The Florida State University.
- Runfola, M./Etopio, E./Hamlen, K./Rozendal, M. 2012 *Effect of Music Instruction on Preschoolers' Music Achievement and Emergent Literacy Achievement*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 192, 7-27
- Sperti, J. 1970. *Adaptation of certain aspects of the Suzuki method to the teaching of the clarinet*. New York: New York University.
- Starr, William J. 1999. *The Suzuki Violinist*. USA: Alfred Publishing.
- Yuet-Din, L. S. 1993 *A reading course for Suzuki piano students*. Texas: Texas Tech University.
- 音楽教室スズキ・メソッド 公益社団法人才能教育研究会
 <<http://www.suzukimethod.or.jp/>> 2015年1月8日
- 第16回 スズキ・メソッド世界大会 IN 松本
 <<http://16thwc.suzukimethod.or.jp/>> 2015年1月8日
- 国際スズキ・メソッド音楽院
 <<http://academy.suzukimethod.or.jp/>> 2015年1月8日
- International Suzuki Association
 <<http://internationalsuzuki.org/>> 2015年1月8日
- Schön, D. *Educating the Reflective Practitioner*.
 <<http://edu.queensu.ca/~russellt/schon87/.htm>> 2015年1月8日

資料

資料の扱いについて

本資料には、M-GTA 分析の際に作成した、ワークシートの見本を掲載しています（本論文 p.39 参照）。博士論文の審査にあたりましては、対象者達から生成された全ての概念に対してワークシートを作成し、これをまとめたものを、別冊資料として扱いました。

ワークシート及び別冊資料の作成におきましては、対象者のプライバシーを最大限保護しておりますが、インターネットでの公表は相応しくないと判断し、見本のみ掲載とさせていただきます。

別冊資料閲覧をご希望の際は、武蔵野音楽大学図書館か、筆者まで、ご連絡のほどを宜しくお願い申し上げます。

2016 年 4 月 11 日 鈴木雅之

ワークシート見本

概念	卒業制度は有意義なもの
定義	スズキ・メソッド独特の制度に対する卒業制度に対して好意的な認識を持っている。
ヴァリエーション	<p>対象者1 「(卒業テープの制度について、どのようにお考えですかね?) …いいと思います。」</p> <p>「やっぱり何か目標があるというのは、とても良いんじゃないかな…生徒さんにとっても、私たちにとっても。」</p>
	<p>対象者2 「(卒業テープ制度についてはどのようにお考えですか?) うーん…生徒が、生徒の…沢山曲がある中で…あの、区切りとして…生徒の目標になってます。早く…早くこの曲弾きたいって言って、それで頑張ってる、今の曲やってる子もいますし…。うん、あの目標を。」</p>
	<p>対象者3 「(卒業テープ制度。あれは…どう思いますか?) …いいと思います。凄くいい制度だと思います。」</p>
	<p>対象者4 「指導してみてやっぱり…その…その…録音する曲を見ると、ちょっと重要なんですね。あの、他の科は分からないんですけど…」 「チェロの曲にすると結構大事な曲…なんですかね、こう…成長していくうえで。そういうちょっと、あの、曲の中では…大事な曲…ですし、えっと完成度をやっぱり、録るってことで…こちらもまああの、完成度を求めますし…あの生徒自身も…何でしょうね…録音するっていうのを分かってるので、まあ壁にぶち当たるんでしょうけど…あの成長するにおいては…大事なプロセスかな、機会かなと思います。」</p>

謝辞

初めに、本論文の執筆にあたり、長年のご指導をいただいた武蔵野音楽大学音楽教育学科清野美佐緒先生に深謝致します。右も左も分からなかった自分が、本研究を論文として形に出来たのは、偏に清野先生の熱心なご指導のおかげです。

武蔵野音楽大学音楽教育学科の諸先生方にも、この場を借りて深く感謝致します。いつも暖かく見守り、ご指導をくださった丸山忠璋先生、論文の構成や今後の研究法などを示唆してくださった森田恭子先生、様々なことをご教授下さった大場ゆかり先生、別府愛先生、秋田賀文先生、宮崎幸次先生はじめ、全ての先生方にお礼を申し上げます。また、音楽学学科の寺本まり子先生には、論文の基礎となる文献の探し方や著書の書式をご教授頂いたほか、複数回に渡るプレゼンテーションの場もご用意いただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

調査へのご協力を賜りましたスズキ・メソッド指導者の先生方にも、心から感謝を申し上げます。対象とさせて頂きました全ての先生方が、調査の協力にご快諾をくださいました。また、研究を通して、鈴木鎮一先生やスズキ・メソッドに対する対象者の先生方の熱い思いに触れたことは、自分にとって何ものにも代えがたい貴重なものでした。

最後に、筆者を音楽の世界にお導きいただき、人生の道標となっただきました故・福岡敏彦先生に、心からの感謝を申し上げ、ご冥福をお祈りいたしますとともに、本論文を捧げます。