

中学校音楽科における「真正の学び」に関する理論的検討

芸術系教育サブプログラム音楽

上原 美宮

【指導教員】 森 薫 小野 和彦 東浦 亜希子

【キーワード】 真正の学び オーナーシップ 音楽的アイデンティティ 中学校音楽科 授業アイデア

1. 課題設定と本研究の目的

1. 1 日本における教育課題としての「真正の学び」

2016(平成 28)年の中央教育審議会答申では、学習指導要領の枠組み改善として、「主体的・対話的で深い学びの実現」(中央教育審議会 2016, p. 26)が示されている。この「深い学び」を文部科学省は“authentic learning”と英訳している。つまり、学校教育に「真正の学び」が求められていると捉えられる。そして、学校教育においては、児童・生徒が「何を学ぶのか」、それを「どのように学ぶのか」という視点を取り入れた授業づくりがなされている。そのような背景によって、学校教育における「真正の学び」に着目した。

1. 2 「オーナーシップ」と「音楽的アイデンティティ」への着目と研究の目的

欧米圏の研究では2000年以降、青少年の音楽科授業への不満の高まりが問題視されている(Philpott, C., 2018, p. 223)。そのことを背景として、学習の真正性や音楽の真正性に着目がされるようになった。そして、「オーナーシップ(ownership)」がその真正性を決定する要素の1つであると主張されている。また、ハーグリーブズとマーシャル(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003)は音楽におけるオーナーシップを、音楽的アイデンティティ概念と関連させて示した。

本研究は、オーナーシップ論や音楽的アイデンティティ論が、「真正の学び」を音楽科の授業で実現するための一助となると考え、理論的探究を行った上で、授業アイデアを提案することを目的としている。

2. 欧米圏における「真正の学び」論の興りとその展開

2. 1 ニューマンによる「真正の学び」論

初めて「真正」を学習と評価の文脈で用いたのはアーチボルドとニューマン(Archbald, D., & Newmann, F. M., 1988)である。彼らは、新しい知識を創造する専門家によって示される熟達を反映した「真正の学問的達成(authentic academic achievement)」の重要性を述べた。

ニューマンらは「真正の知的な営み(authentic intellectual work)」を「真正の学び」と位置付けた(ニューマンら 2017, p. 26)。「真正の知的な営み」とは、「成功を収めた大人たちがとってきたような、有意味で価値のある重要な知的成果を意味する」(ニューマンら 2017, p. 48)。藤本(2013)の解釈を踏まえると「真正の知的な営み」とは、専門職についている人々だけでなく、すべての人々の日常

生活にとって、有意味で価値のある知的成果のことを指している。

「真正の知的な営み」については3基準が示された。1つ目の「知識の構築」は、既存の知識を土台にして、会話や文章作成、芸術的パフォーマンス等で指導された実践から自らの知識や技術を磨く学習である(ニューマンら 2017, p. 47)。これは、児童・生徒が既有知識をもとに、課題に対応する過程で必要となる発展的な知識・技能を自分なりに整理し、より複雑な思考を行うための知識・技能を身につけることである。2つ目の「鍛錬された探究」とは、「(1)既存の知識基盤を活用する。(2)表面的な認識ではなく、深い理解を追求する。(3)卓越したコミュニケーションを通して、自分の考えや発見を表明する」学習である。つまり、児童・生徒が自らの知識を活用して協働的に課題解決を行い、深い理解や発見に繋げ、それを表現するということである。3つ目の「学校の外での価値」とは、「意味のある知的成果の中から明らかとなる審美的価値または実用的価値、または個人的価値を反映した」学習である。つまり、教室を超えた世界との結びつきをもつような活動であり、且つ児童・生徒自身にとって個人的な価値観との結びつきをもつ活動であると考えられる。

2. 2 ウィギンズによる「真正の評価」論

ウィギンズは「真正の評価(authentic assessments)」論を展開した。まず彼は、「真正のテスト(authentic tests)」について、文脈づけられた複雑で知的なチャレンジであり、切り刻まれ固定的な知識・タスクではないとした(Wiggins, G., 1989, p. 91)。つまり「真正のテスト」とは、実際の生活でおこるような事柄を課題にしたものといえる。

そして彼は「真正の評価」について、「大人が通常直面する課題とパフォーマンスの基準を再現する」(Wiggins, G., 1989, p. 81)と述べた。実際に大人が直面するようなことを想定して設定され、文脈づけられた課題を行う際、「真正の評価」が行われるということである。

さらに「真正の評価」は、「個々の生徒や学校の状況に対応したもの」(Wiggins, G., 1989, p. 81)であるべきだとした。これは、その学校・学級、児童・生徒の個別の状況に柔軟に対応した学習課題の評価ということである。さらに、評価の公平性のために、答えについて教師と児童・生徒との間に対話が必要であると述べた(Wiggins, G., 1989, p. 81)。教師が対話によって児童・生徒の内的な思考を汲みとり、評価を行うことが求められている。

2. 3 真正の学びにおいて陥りやすい失敗

真正の学びを実践するにあたっては、「カモフラージュ (camouflage)」問題と、「シミュレーション(simulation)」問題の2つが陥りやすい失敗とされている(Cumming, Joy., & Maxwell, G., 1999)。「カモフラージュ」は、従来の評価課題に「現実世界」の要素を取り入れて「真正」に見せることである。「シミュレーション」とは、実生活に近い評価活動を試みることである。そのため、現実世界の状況をただ表面的に再現した中で評価を行ってしまい、結果的には非現実的な側面が明らかになってしまうという。

3. 日本における「真正の学び」論の展開

3. 1 佐藤の真正の学び論

(1) 背景と問題意識

日本において真正の学びをテーマとする研究をけん引してきたのが佐藤学である。佐藤の「真正の学び」論の背景には日本の学校教育における権力・権威の問題がある。日本では教師が1人称を「先生」とすることで「教師が制度化された「教師」として統制する力を獲得し、生徒は「生徒」として統制する権力を剥奪され従属化させられ」(佐藤 1996, p. 191)、教師と生徒の間で権力関係をもつようになっているという。このような学校教育について「無名化」した知識が「権威化」していると佐藤は述べる。さらに、その「無名化」によって、表現する個人のオリジナリティを尊重する「著者性」と、自らの内面の表現とその内面自体の探究である「真正性」が失われていると指摘した。そのうえで佐藤は、学校教育で「著者性」を復権し、「真正性」を探究するような実践が、教室の権力と権威を編み直す実践として示唆を与えたとした(佐藤 1996, p. 202)。

権威の問題が存在する学校において、権威主義を脱した教師と子どもが双方共に「私」として語り、著者性と真正性が確保された学びを行うことが佐藤の主張する「真正の学び」の要点である。

(2) 佐藤の真正の学び論の展開

佐藤は、「真正性」の倫理的概念を踏まえて、「自分の「内なる声」を発見して、「内なる声」に忠実に生き、生き方の妥当性を自己の「内なる声」に求めることを学ぶとき、「真正」の学習がそこに成立している」(佐藤 1996, p. 201)と述べた。「真正の学び」を自己との対話を通じた自己実現と捉えていることがわかる。

(3) 真正の学びの3つの機能

佐藤(2018)は、「真正の学び」は3つの機能をもつと主張した。1つ目は「対象的实践、著者性の復権」である。大木他(2019)の解釈を元にとすると、各教科でテキストや資料を学びの対象として実践を行う機能である。音楽科では、「音楽には音楽らしい」学びがあり、教材や資料から、音楽の良さやその特徴を学ぶことだと考えられる。また著者性の復権は、(2)で前述した権威主義を脱した教師と子どもが「私」として語ることだと考えられる。

2つ目の機能は「文化的実践共同体」で、対象的实践を行

う共同体を指す。佐藤(1996)は、学びとは対象世界との出会いと対話を行う文化的実践だと述べた。

3つ目は「教師の成長」である。大木他(2019)は「文化的実践共同体」としての学びの場を教師が手助けすることによって教師の成長が実現すると述べた。加えて、佐藤(2018)は、「真正の学び」をデザインする力量が教師に求められるとした。教師をファシリテーターと捉えているといえる。

3. 2 真正の学び論は日本の学校教育にどのように取り入れられたのか

(1) 今次の学習指導要領改訂や学校教育への影響

井出・坂井(2021)によるとニューマンの「真正の学び」論や、ウィギンズの「真正の評価」論の示す学力観や評価観が、現行の学習指導要領改訂の背景になっているという。

井出・坂井は現行の学習指導要領改訂では、学びの意義や「社会への挑戦感」を感じられる学習過程の創造、「先々に働く汎用的な力の育成」、「汎用的に活用される資質・能力の育成」が求められていると述べた(井出・坂井 2021, p. 198)。彼らはこうした現行の学習指導要領改訂はニューマンらの主張した「真正の学び」論における3基準の影響を受けていると指摘した。

また遠藤(2003)は、ウィギンズ(Wiggins, G., 1989)の「真正の評価」が日本の学校教育課程に影響を与えたと述べた。1998年改訂の学習指導要領では「総合的な学習の時間」が導入されたことを背景に「真正の評価」論が注目されるようになった(遠藤 2003, p. 34)。そして、近年広く実践されている「ポートフォリオ評価」の理論的支柱を成しているものが「真正の評価」論であると指摘した。

(2) ラーニング・コミュニティ構想への援用

黒田(2013)は、佐藤の「真正の学び」論をもとに、「真正の学び」とラーニング・コミュニティという概念を中心とする学校改革について検討を行った。佐藤の「真正性」概念に加えて、学校教育では「子どもと教師が異なる他者として理解可能性という地平を共有し、自らより多くの責任を引き受ける生き方として授業や課題を経験する必要がある」(黒田 2013, p. 74)と指摘した。黒田が「真正の学び」を、佐藤の示す論に付け加える形で、教師と児童・生徒が自ら責任を負うような授業や課題の経験の必要性を含んでいることを示した、とみることができる。さらに、黒田は「真正の学び」を実現するために、協働で構成される多層的な「ラーニング・コミュニティ」への児童・生徒と教師が参加することによって、自ら責任を引き受けるような経験の必要性を主張した。

3. 3 各教科における真正の学び論

(1) 概観

CiNiiのホームページにて「真正 学び」と検索したところ、教科の「真正の学び」実践研究として挙げられているものが109件見られた(2024年1月22日現在)。教科の内訳は、外国語・英語科9件、国語科11件、算数・数学科13件、理科10件、社会科28件、保健体育科8件、家庭科6件、音楽科4件、図画工作・美術科4件、生活科4件、総合的な学習の時間7件、道徳4件、教科横断的实践1件である。

ここから社会科の授業実践が最も多いことがわかる。理由としては、池野ら(2017)が2014年から2016年の3年間で行った共同研究にて社会科の領域を8件取り上げていたこと、また社会科が他の教科と比べ、比較的実生活とのつながりを意識しやすい教科であることが挙げられる。

(2) 教科の実践

実際の事例をみると、ニューマンの論を受けたものにおいては、「学びの参加者、進展、自覚」(池野 2022, p.21)に重要性がおかれていた。またウィギンズの論を受けたものにおいては、ポートフォリオによる評価の有用性が述べられていた(荻野 2019)。佐藤の論を受けたものでは、「学びの必然性」に重きをおいていた(清家 2022)。複数の論を受けたものでは、児童・生徒の文脈を取り入れたパフォーマンス課題の有用性が述べられていた(井出・坂井 2021)。

事例を見渡したところ、ニューマンら(2017)の「真正の学び」で示された、「知識の構築」「鍛錬された探究」「学校の外での価値」3基準全てについて、具体的な課題を提示した実践というものはあまり見られなかった。また、ウィギンズ(Wiggins, G., 1989)が主張した、教師が対話によって児童・生徒の思考をくんで評価する、学習者中心主義的な考えを、実践に落とし込んでいるものは少なかった。以上の点が、これからの日本における「真正の学び」の実践上の課題として導出された。

4. 音楽科における「真正の学び」実現に有用な「オーナーシップ」概念と「音楽的アイデンティティ」概念

本章では、「真正の学び」を中学校音楽科で実現するため、欧米圏の教育学研究で取り上げられている「オーナーシップ(ownership)」概念の援用可能性を検討する。「ownership」とはジーニアス英和辞典を参照し直訳すると、「所有者であること；所有；所有権」(ジーニアス英和辞典, 第4版, p.1399)という意味である。

4.1 教育学におけるオーナーシップ論

(1) 真正の学びとオーナーシップ

① オーナーシップを育むために求められていること

ワイリー曰く、「ownership」は、教育目標に関連して頻繁に使われている言葉だという(Wiley, J., 2009, p.2)。ライナーとマシューは、オーナーシップは知識構築の要であり、中心的かつ一貫した要素であると述べた。彼らは、「人間が精神的に活動的になるとき、自らの学習の主体者となる。そしてその知識を所有し、それを個人的な経験と関連づける」(Rainer, J. D., & Matthews, M. W., 2002, p.22)と述べた。「精神的に活動的になる」ことは、人間が能動的・自発的に活動を行い学ぶことであると捉えられる。そのため、自発的な学びによって知識を得たときに、その知識に対しオーナーシップが生まれ、さらに自らの経験と関連づけた知識が構築されると考えることができる。

また、バーバラ(Barbara, H. A., 2010)は、学習者中心の学び実践を行い、生徒の学びのオーナーシップが育まれたと述べた。さらに、メラーは、学習者のオーナーシップと

自律性を構築するためには、学習者の関与と内省が重要であると述べた(Moeller, A. J., 2021, p.20)。学習者の関与とは、学習者が学習プロセスに責任をもち努力することであり、内省とは、学習者が学習の計画や自己監視、自己評価をすることである。加えて、メラーは、学習者がオーナーシップを構築するために求められている教師の課題は、「魅力的で快適な空間を作ること」(Moeller, A. J., 2021, p.22)であると述べる。そのような空間とは、「学習者が協力し責任を負いながら、エラーを間違いではなく学習の指標と捉え、学習目標に関して発言権と選択権を与えられ、意思決定を行える」(Moeller, A. J., 2021, p.22)空間である。ここから、教師のファシリテーターとしての役割がオーナーシップ論でも求められているといえる。

② 真正の学びとオーナーシップが共有している志向性

「真正の学び」論において、児童・生徒が学習内容を「私」について語り、学びについて必要感をもつこと、児童・生徒が責任を引き受けて学びをコントロールすること、教師のファシリテーターとしての機能が重視されていた。これらは、児童・生徒が学習に主体性や自律性をもって取り組むことや、その学びを行うための学習空間デザインを行う教師のファシリテーター的役割を志向した、学びのオーナーシップ論と共通する内容であると考えられる。ここから、「真正の学び」論とオーナーシップ論を突き合わせて、その実現に向けた検討を行っていくことが可能であるといえる。

(2) ワイリーのオーナーシップ論

① 3つの分類

ワイリー(Wiley, J., 2009)は、教育に関する文献でオーナーシップについて論じているものを分析し、その解釈を分類化した。さらに、児童・生徒が学習のオーナーシップをもつこと“the student ownership of learning”の重要性を主張した(Wiley, J., 2009, p.2)。これまでの教育に関する文献において、オーナーシップの扱われ方が3種類に分類できるとワイリーは述べる。

1つ目の「権利と責任としてのオーナーシップ」は、与えられた題材に対する権限、その結果に対する責任感、またはその両方としてのオーナーシップを指している。ここでは、支配や、コントロールという言葉と同じ意味で使われる。これは音楽科の実践に例えると、合唱を行う際に、楽曲をどのようなパート分けで歌うのか、どのように表現していくかなどについて、それを決めていく権利と、その結果についての責任感を学習者がもっていることだといえる。

2つ目の「買入れbuy-inとしてのオーナーシップ」は、あるものに対するコミットメント、関与、忠誠心としてのオーナーシップを指している。これは音楽科の実践に例えると、合唱コンクールを1つのプロジェクト型の学習として行う際、上手くいかない可能性やリスクがあっても学習者がそれを引き受けて、自ら責任を負って、本番までの練習の計画をしたり、練習を進めたりすることだといえる。

3つ目の「同一視としてのオーナーシップ」は、その物に対する誇りや強いこだわり、個人的なつながりを示唆する

オーナーシップを指している。これは、音楽に関することで例えると、ある音楽がすごく好きであったり、その音楽の面白さを感じたり、自分にとってそれが大事なものだと感じたりしているかということだといえる。

② ワイリーによる新たな分類

彼はこれまで議論されていない「学習のオーナーシップ」について、分類の4つ目としてその内容を明らかにした。彼は、「学習のオーナーシップ」について、スチュワート(Stewart, E. D., 1994)の論を参照して、「学習活動へのモチベーションとしてのオーナーシップ」とした。これは、自分の問題を解決したい、理解したい、良く伝えたい、何かを創造したい欲求により突き動かされるオーナーシップを指している(Wiley, J., 2009, p. 39)。ここで重要になる欲求は、学習者に与えられる刺激(環境・教育法・実践方法)の性質に影響されることが多いという(Wiley, J., 2009, p. 45)。このようなオーナーシップを音楽科の実践で例えると、児童・生徒自身がその音楽をもっと知りたい、伝えたいというモチベーションに突き動かされていくもので、環境や方法によって作用されるといえる。

4. 2 音楽科教育におけるオーナーシップ論

(1) ハーグリーヴズとマーシャルの示すオーナーシップ

① 「学校外の音楽」と「学校内の音楽」の区別と違い

ハーグリーヴズとマーシャル(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003)は、オーナーシップについて「音楽的アイデンティティ」と関連させて示している。「音楽的アイデンティティ」とは、ハーグリーヴズがオニール(O'Neill 2002)の論を引用し「音楽的な自己知覚(musical self-perceptions)」と定義しているものである(これについては、本章第3節にて詳しく取り上げる)。彼らは音楽科授業で音楽的アイデンティティを育てるための手立てとして「学校外の音楽」に着目した。「学校外の音楽」は、自立性や高レベルのコントロールを伴って関わる音楽であり、彼らはこれをオーナーシップのある音楽だと述べた。

(2) フィスケの示すオーナーシップ

フィスケは、オーナーシップを「認知的能力や感情的反応、心と体が連動したパフォーマンスを同時に包含する、理解の感覚」(Fiske, H., 2012, p. 323)であると説明した。それはアイデンティティとも呼ばれると、フィスケは述べる。「オーナーシップ」「理解の感覚」「音楽的理解」は、「能動的でアクセス意識のレベルにある学習者中心のプロセスによって生起する」(Fiske, H., 2012, p. 324)と主張した。そして、その理解を育てるために学習者の没頭が必要であると彼は述べた。

(3) ワイリーを枠組みとした論点整理

ハーグリーヴズとマーシャル(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003)は、オーナーシップのある音楽を、自立性や高レベルのコントロールを伴って関わる音楽とした。そして、それは「音楽的アイデンティティ」構築に必要な要素だと述べた。音楽科の実践にて自律性とコントロールを伴って音楽と関わることは、児童・生徒がどのように

活動を展開していけば良いかを考えたり、曲をどのように表現・鑑賞していくかを決定したりすることだといえる。その点に「権利と責任としてのオーナーシップ」の要素があると考えられる。また、「音楽的アイデンティティ」を構築することは、音楽を通して自己知覚することであり、音楽を通して自己の語りを行い、その音楽が自らのアイデンティティを表現するものだと捉えることである。その点に「同一視としてのオーナーシップ」の要素があると考えられる。

フィスケ(Fiske, H., 2012)は、音楽のオーナーシップを、心と体が連動したパフォーマンスを同時に包含する音楽的理解だとした。そしてそのような理解は児童・生徒の音楽への没頭によって育てられるとした。音楽科の実践にて、フィスケの述べる音楽的理解や没頭を可能にするために、児童・生徒の主体性や自律性があること、その音楽を自分にとって大事だと思ふことが必要だと考える。それに加え、自分自身がその音楽をもっと知りたい、伝えたいという欲求に突き動かされることで、音楽への没頭が可能になるといえる。そのため、フィスケの述べる音楽のオーナーシップとは、ワイリーの分類における「権利と責任としてのオーナーシップ」、「同一視としてのオーナーシップ」、「学習活動へのモチベーションとしてのオーナーシップ」に当たるのではないかと考える。

4. 3 音楽的アイデンティティ論

前述したハーグリーヴズとマーシャル(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003)は、オーナーシップ論と音楽的アイデンティティ概念を関連させて論じた。本節では、その関わりについて検討する。

(1) 音楽的自己知覚

① 私たちが身につける初期の音楽的アイデンティティ

ハーグリーヴズら(Hargreaves et al., 2002)は、人間が身につける初期の音楽的アイデンティティは、主に保護者との音楽的な要素を含んだコミュニケーションによる関わりによって形成されるとした(Hargreaves et al., 2002, p. 7)。

② 社会構成主義的立場によるアイデンティティの捉え方

ハーグリーヴズら(Hargreaves et al., 2002)は自己とアイデンティティについて、社会構成主義的な立場をとって人は複数のアイデンティティをもち、それぞれが他者との相互作用の中で作り上げられているとした(Hargreaves et al., 2002, p. 10)。そこでは自己についてのナラティブな語りが重要視されているという。ナラティブな語りによって、他者と自分自身に対して自己を語ることで、アイデンティティの創造と再構築が可能になる。その考え方と、音楽がコミュニケーションの1つであることを踏まえ、彼らは、音楽によるナラティブな語りによっても、アイデンティティの新たな創造や再構築が起こりうることを主張した(Hargreaves et al., 2002, p. 10)。つまり音楽的アイデンティティとは、音楽を媒介とした他者との関わりや相互作用によって確立し発達していくもので、言い換えると、自己と他者の相互作用によって創造し、再構築されていく音楽

的自己知覚ということが出来る。

(2) 音楽におけるアイデンティティ

ハーグリーヴズら(Hargreaves et al., 2002)は、音楽的アイデンティティは「音楽におけるアイデンティティ(identities in music、以下IIM)」と「アイデンティティにおける音楽(music in identities、以下MII)」の2つに分けて定義できると述べた。

IIMは、「音楽に関わる社会的・文化的役割によって定義される」(Hargreaves et al., 2002, p.12)という。すなわち、音楽家の職業的キャリアパターンや、教育機関内の音楽コースのカリキュラムに関連して、人々が自分自身をどのように見ているかという観点から定義される。ハーグリーヴズらは、その中で音楽の聴き手の役割についても、社会の文脈や場面に即した機能を満たすために、能動的に音楽を利用するという役割が聴き手にはある、ということを示した。このことから、IIMとは、社会的・文化的に定義された役割に照らして、音楽と関わる自分を捉えるということだといえる。

(3) アイデンティティにおける音楽

MIIは、「音楽が性別、年齢、国籍、障害やアイデンティティなど、個人の考える自己イメージの一部を形成する可能性があること」(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003, p. 264)と定義された。つまり、音楽が自分のアイデンティティを表す一要素となるということを示している。

(4) オーナーシップと音楽的アイデンティティの関わり

第1項から第3項を踏まえると、音楽的アイデンティティとは、音楽におけるアイデンティティとアイデンティティにおける音楽の2つによって定義され、自己と他者の音楽を介した相互作用によって創造、再構築される音楽的自己認識であるといえる。そのような音楽的アイデンティティは、ワイリー(Wiley, J., 2009)の分類における、「同一視としてのオーナーシップ」と「学習活動へのモチベーションのオーナーシップ」に関わる概念だと考える。

① IIMとオーナーシップの関わり

IIMは、音楽科の授業で考えると、自らをギターやリコーダーの演奏家と捉えたり、合唱の一員であると捉えたり、楽曲の面白さや魅力を探るリスナーであると捉えたり、批評家であると捉えたりすることである。社会的・文化的な役割に照らして音楽と関わる自分を捉えることは、音楽との個人的なつながりやこうしたいというこだわりをもつことであるといえる。そのため、ワイリー(Wiley, J., 2009)の分類における、「同一視としてのオーナーシップ」がある状態にあてはまるといえる。それに加え、音楽と関わる自分を捉えることは、さらに音楽を理解したい、良く伝えたい、創造したいというような欲求があることでも可能になる。そのため、IIMは、ワイリーの分類における「学習活動へのモチベーションのオーナーシップ」育成によっても育まれると考えられる。

② MIIとオーナーシップの関わり

MIIとは、音楽科の授業の中で考えると、授業でア扱う楽

曲や領域の好みがこれに関わるといえる。例えば、クラスで歌った合唱曲がすごく好きで、その曲によって自分自身がクラスの員だと感じることができるといったことが挙げられる。これは、ワイリー(Wiley, J., 2009)の分類における「同一視としてのオーナーシップ」に関わり、ある音楽に対してとても好きだと感じたり、それが誇りであると感じたりすることに繋がるといえる。

4.4 真正の学び論とオーナーシップ・音楽的アイデンティティの適合性

(1) 自己についての語り／音楽を通して自己を語ること

佐藤(1996)の「真正の学び」論では、「真正性」の概念に基づいて、「私」の内なる声を聴き他者と対話しながら自己について語る児童・生徒、教師の姿が重視されていた。同様に、ハーグリーヴズら(Hargreaves et al., 2002)の音楽的アイデンティティ論では、音楽を通して自分と他者に自己を語ることでアイデンティティが創造され、再構築されることが示されていた。自分自身の内なる声を聴き、他者や自分自身との対話で自己を語る「真正の学び」論と、音楽を通して自己を語る音楽的アイデンティティ論で合致する点が見られるといえる。一方で、ハーグリーヴズらが音楽を通して自己を語ることを主張した点については、注目すべきだと考える。音楽を通して自己を語ることは、音楽を聴いて自分がどのように感じたのか、音楽のどのようなことを知覚したか等を語るということである。直接自分について語るのではなく、例えば楽曲について語ることを通じて、自身の音楽的価値観や音楽的嗜好、音楽的な興味や関心の対象があらわになってくる。こうしたことはまさに音楽科の特質に根差した学びであり、かつ「私」についての語りによる「著者性の復権」が行われているという点で真正の学びといえるだろう。そのためには、音楽科授業において、児童・生徒が音楽を通して自己を語るような設問や問いの設定を行うことが効果的であり、また、必要であるといえるだろう。

(2) 必要性のある学び／音楽について強いこだわりや個人的なつながりをもつこと

清家(2022)による「真正の学び」の授業構想では、佐藤(1996)の「真正性」の概念に基づきながら、自己について自分自身と他者との対話を通して、「私」にとって必要性のある学びの重要性が示された。同様に、ワイリー(Wiley, J., 2009)のオーナーシップ論では「同一視としてのオーナーシップ」によって、その物に対する誇りや強いこだわり、個人的なつながりや必要性を示唆するオーナーシップが示されていた。そのため、児童・生徒にとって必要性のある学びという点に「真正の学び」論とオーナーシップ論の合致する点が見られるといえる。一方で、ワイリーが「同一視としてのオーナーシップ」の中で、必要性だけでなく、誇りや強いこだわり、個人的なつながりについても示したことは、重要だと考える。ハーグリーヴズらの示す(Hargreaves et al., 2002)、音楽的アイデンティティ論では、音楽と関わる自分を社会的・文化的役割に照らして、どのように捉えるかとい

う IIM の構築が示されていた。それを踏まえると、音楽に対して誇りやこうしたいという強いこだわり、個人的なつながりをもつことで、音楽と関わる自分自身をどのように捉えるかを自己知覚することができると考えられる。ここに音楽学習上の意義があるといえる。

そのため、音楽科授業において、この題材では、自分ほどのような演奏家になるか、どのようなリスナーになるか、批評家になるかを考え、認識できるような題材の目標や学習活動を設定することが有効的であり、また必要だといえるだろう。

(3) 学びのコントロール性と責任／失敗する可能性をも引き受け責任を負うこと

「真正の学び」の実践研究では、ニューマンら(2017)とウィギンズ(Wiggins. G., 1989)の2つの論を受けた井出・坂井(2021)によって、児童・生徒が責任を引き受けて自ら学びをコントロールするような姿が成立条件として示唆された。同様に、ワイリー(Wiley, J., 2009)の「権利と責任としてのオーナーシップ」では、題材に対する権限や責任感をもつようなオーナーシップや、「買入れ buy-in としてのオーナーシップ」で、失敗する可能性も含め責任を引き受けるようなオーナーシップが示されていた。

また、教師の役割についても、児童・生徒の学びを支えるファシリテーター的役割が佐藤(2018)の「真正の学び」論とメラー(Moeller, A. J., 2021)のオーナーシップ論の両方で求められていた。そのため、児童・生徒が学びをコントロールし責任を引き受けながら学習を進めて行き、その際の教師はファシリテーター的役割を果たすという点に、「真正の学び」論とオーナーシップ論の合致する点が見られるといえる。

一方で、ワイリー(Wiley, J., 2009)のオーナーシップ論にて、「買入れ buy-in」によって、上手いかわなくてもそれにチャレンジする、失敗する可能性をも受け入れて責任を負うことについて、言及されている点が重要である。音楽においては表現の最適解は存在しても、絶対的な解は存在しないといえるため、音楽的な挑戦による失敗が許容されやすく、そこには音楽学習上の意義があると考えられる。

このことから、音楽科の授業において、その授業がいかに関心を持って挑戦でき、かつ失敗できる環境であるかということが、オーナーシップを担保する授業、ひいては「真正の学び」の実現にとって重要であるといえる。

5. 中学校音楽科において「真正の学び」を実現するために

5.1 青年期の発達段階の課題

(1) 教育心理学の視点から

精神心理学者であるエリクソンの心理発達段階に基づけば、中学生は、青年期にある(小沢 2014, p.98)。彼は青年期について、「アイデンティティ対アイデンティティ拡散」(エリクソン 2011, p.136)のアイデンティティ危機の段階だと述べた。アイデンティティ危機とは、青年期での様々な変化を受け、意識としての自分がこうして生きている自分

に違和感を持つことである(小沢 2014, p.97)。また青年期は、周囲から認められたい、受け入れられたいと強く求めるなど他人の目に映る自分に意識を向けているという。

(2) 思春期の子どもにとっての学校・音楽

そのような青年期の前期にあたる思春期の生徒にとっての学校について、安藤(2023)は、学校での居場所を自己認識していない生徒は、積極的な自己表現が少なく、感情を表に出すことが少ないと示した。学校という場は、思春期の生徒にとって、そこでの居場所の自己認識の程度によって、自己表現に制限をかけてしまう場所であると捉えられる。

中学校音楽科の授業について立石(2004)の研究より、思春期の生徒にとって音楽科授業における歌唱活動は、周囲からどのように見られるか、といったことに対する意識がとても高いために、歌うことの意欲が下がってしまう課題があると示された。これは、歌唱だけでなく他の表現領域についても、周囲の見られ方を気にする思春期の生徒にとっては、同様なことがいえるのではないかと考えられる。

5.2 音楽科の教材や授業に関するアイデア

(1) 学習内容の「真正性」について

① 権限をもち挑戦できるための基盤や手立て

第2章のニューマンら(2017)とウィギンズ(Wiggins. G., 1989)の2つの論を受けた井出・坂井(2021)の論と、第3章のワイリー(Wiley, J., 2009)や、ハーグリーブズとマーシャル(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003)、フィスケ(Fiske, H., 2012)のオーナーシップ論では学びの中で、題材に対する権限や責任感をもつこと、失敗をも引き受けながら責任を負うことが、「真正の学び」実践における有効な手立てとして示唆された。

「題材に対する権限や責任感をもつこと」については、生徒が学びの進め方や道筋を決め、学びを自らコントロールしていくことが有効だろう。例えば、歌唱にて題材の目標自体は教師が提示するが、生徒はそれを何時間でやるか、毎時間のパート練習などはどのように進めていくかということを決定して、学びを進めていくという方法が挙げられる。次に「失敗をも引き受けながら責任を負うこと」については、音楽科の授業環境や題材が、生徒にとって挑戦でき、かつ失敗できるようなものであることが必要だろう。挑戦できる授業とは、ミニコンサートを学外で行うことを目標にした授業といったプロジェクト型のものが挙げられる。これは2016年(平成28年度)に中央教育審議会答申にて示された、「社会に開かれた教育過程の実現」(中央教育審議会, 2016, p.19)という今日の教育課題への音楽科授業としての対応に繋がっていくともいえる。

また、失敗できるような授業という点においては、そもそも音楽というものが、最適解は存在しても、絶対解はないことから、トライできることやそれによる失敗が肯定されるべきであるという音楽科授業を基盤的にしくことが必要といえる。加えて、教師による表現や活動の様子を肯定する言葉がけなどもその手立てとしてあげられる。具体的な授業を検討する際、他者からの見られ方を強く意識してしまい、

自己表現を制限してしまう青年期の発達課題に留意して、学級全体での活動、個人での活動などを上手く組み合わせる必要がある。例えば、創作の題材にて1人ずつ短い旋律の創作を行い、グループ活動で1人ずつ創作した音楽を組み合わせると長い音楽をつくるという活動が挙げられる。スモールステップを意識し段階的に、自己表現をしていくような授業を組み立てることで、失敗しやすく挑戦しやすい授業になると考えられる。

② 学びへのモチベーションをもつための手立て

第2章の佐藤(1996)を踏まえた清家(2022)による「真正の学び」論や、第3章のワイリー(Wiley, J., 2009)のオーナーシップ論では、こうしたいという欲求によって学びを行うことが、「真正の学び」実践における有効な手立てとして示唆された。

「こうしたいという欲求によって学びを行うこと」については、前述した音楽科授業の基盤的要素である、トライによる失敗をも肯定されることに加え、音楽をもっと知りたい、伝えたいというようなモチベーションを引き出すような問いの設定、それによって実践される必要性のある学びを行うことが有効な手立てだといえる。

例えば、鑑賞の題材にて、4つのパートを1人で歌うことを既存の知識として、「パート分けを分かりやすくするために音楽にはどのような工夫があるだろう」と問うことが挙げられる。このように、生徒が既存知識を組み合わせる新たな知識を構築できるような問いを設定することが有効だといえる。

「音楽と関わる自分自身をどのように捉えるかを自己知覚すること」については、音楽に対する個人的なつながりや強いこだわりをもち、生徒がその音楽をすごく好きと感じたり、その音楽の面白さを感じたりすることが必要だろう。そのため、音楽に対して自分はどのように感じたかという問いの設定と、自らの学びを振り返り知覚できるような自己評価が有効な手立てと考えられる。

具体的には、音楽を聴いたときに、自分はどの部分に意識が向いたのか、それはどのように感じたのかについて問うことが挙げられる。また、自己評価によって本時の学習は自分にとってどのようなものだったか、新たな学びはどのようなものかということを書き記し、可視化していくことも挙げられる。それらによって音楽での学びや扱う楽曲が自分にとってどのようなものになっているかを認識し、学びを価値づけることが可能になるといえる。

③ 自己の語りを生み出し音楽と関わる自身を捉えるための手立て

佐藤(2018)の「真正の学び」論やハーグリーブズら(Hargreaves et al., 2002)の音楽的アイデンティティ論では、音楽を通して自らについて語り、音楽と関わる自分自身をどのように捉えるかを自己知覚することが、「真正の学び」実践における有効な手立てとして示唆された。

「音楽を通して自らについて語り」については、楽曲について語りを通して、自身の音楽的価値観や音楽的

嗜好、音楽的な興味や関心の対象を明らかにすることが必要である。そのため、具体的には「この楽曲を聴いてあなたはどんな音が1番聞こえた？」や「あなたが印象的だった部分はどこ？」というような、児童・生徒が「私」という主語で自分自身と対話できるような問いを設定し、児童・生徒が音楽を通して自己を語るように学習内容を工夫していく。そうすることで、音楽科における学習内容の「真正性」が担保されると考える。

「音楽と関わる自分自身をどのように捉えるかを自己知覚すること」については、音楽に対する個人的なつながりや強いこだわりをもち、生徒がその音楽をすごく好きと感じたり、その音楽の面白さを感じたりすることが必要だろう。そのため、前述した「音楽を通して自らについて語り」と、自らの学びを振り返り知覚できるような自己評価が有効な手立てと考えられる。

具体的には、音楽によって自らについて語りを通して、音楽的な興味や関心の対象を明らかにすることに加え、自己評価によって学習は自分にとってどのようなものだったか、新たな学びはどのようなものかということを書き記し、可視化していくことも挙げられる。それによって音楽での学びや扱う楽曲が自分にとってどのようなものになっているかを認識し、学びを価値づけることが可能になるといえる。

以上に示した学習における教師の役割は、ファシリテーター的な役割をとることが求められている。それに加えて、どのように生徒は思考したのか、つぶさに汲み取るための対話を行うこともウィギンズ(Wiggins, G., 1989)の「真正の評価」論では重要視されていた。そのため、音楽の学習の中で「なぜそのように考えたのか」、「なぜそのように表現したのか」、「何を意識して音楽を表現したのか」等について、児童・生徒と対話をし、教師が思考を汲み取っていくことで「真正の学び」実践が行えるといえる。

(2) 音楽の「真正性」について

ここまで、前章で述べたオーナーシップ論や音楽的アイデンティティ論を借りて、学習内容の「真正性」を検討し、「真正の学び」実践に必要な課題や目標、教師の役割について述べた。そのため、ここでは音楽科授業の学習対象である音楽の真正性について検討したいと考える。

音楽におけるオーナーシップ論を示したハーグリーブズとマーシャルは、「学校、家庭、または「第3の環境」といった音楽制作の文脈は、それが若者にとってその音楽の真正性を決定づける可能性がある」(Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. 2003, p. 266)と述べた。そして、「学校外の音楽」について、「学校外の音楽」で触れているポップスやロックに、生徒は「アイデンティティのバッジ」を構成しているとした。前章を踏まえると、多くの児童・生徒にとってオーナーシップのある音楽、といえるポップミュージックを授業で扱うことが、音楽についての真正性を担保した授業となるための有効な方法であると考えられる。

6. 研究の総括

本研究の目的は、昨今「主体的・対話的で深い学び」の実現のために注目されている「真正の学び」を中学校音楽科で実現するための基礎的検討を、ニューマンや佐藤の「真正の学び」論、ウィギンズの「真正の評価」論、ワイリーやハーグリーブズら、フィスケのオーナーシップ論、ハーグリーブズとマーシャルの音楽的アイデンティティ論を参照しつつ中学校音楽科において「真正の学び」を実現するための授業アイデアを提案することであった。

1つめの目的について「真正の学び」、オーナーシップ論、音楽的アイデンティティ論には、自己についての語り／音楽を通して自己を語ること、必要性のある学び／音楽について強いこだわりや個人的なつながりをもつこと、学びのコントロール性と責任／失敗する可能性をも引き受け責任を負うこと、の3点で志向を共有する点が明らかとなり、これを授業実践に具体化することが課題であると見いだされた。2つめの目的について、中学校音楽科における「真正の学び」実現のための授業アイデアを、「権限をもつためのコントロールと挑戦できるための基盤や手立て」「学びへのモチベーションをもつための手立て」「自己の語りを生み出し音楽と関わる自身を捉えるための手立て」として提案した。

今後は本研究で提案した授業アイデアをもとに、中学校音楽科における授業構造の提案や、授業実践を行っていくことが課題である。

主要・引用文献

- Archbald, D. A., & Newmann, F. M. (1988) *Beyond standardized testing : assessing authentic academic achievement in the secondary school*, National Association of Secondary School Principals.
- 安部高太朗(2020) 「真正の評価」論替え学教師像—判定する教師から伴走する教師へ—, 郡山女子大学紀要, 56, pp.17-30
- Barbara, H. A. (2010) Student Ownership: Learning in a Student-Centered Art Room. *Art Education*, 63:4, pp.40-46
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001) Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), pp.103-118
- Cumming, Joy., & Maxwell, G. s (1999) Contextualising Authentic Assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 6(2). pp.177-194
- エリクソン, エリク. H. (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』(西平直, 中島由恵, 訳), 誠信書房
- 遠藤貴広(2003) G・ウィギンズの教育評価論における「真正性」概念—「真正の評価」論に対する批判を踏まえて—, 教育目標・評価学会紀要, 13号, pp.34-43
- 藤本奈美(2013) フレッド・ニューマンの「真正の学力」概念に関する一考察, 教育目標・評価学会紀要, 23号, pp.50-59
- Hargreaves, D. J., & Miell, D., & Macdonald, R. A. R., (2002) What are musical identities, and why are they important. *Musical Identities*, pp.1-20
- 井出司・坂井清隆(2021) 子供の文脈を中心とした「真正の学び」に関する実践的研究, 福岡教育大学紀要. 第四分冊, 教職科編 70 197-208, 2021-03-10
- 池野範男(2017) 研究者の学びの真正性の活用—共同研究(第一年次〜第三年次)の総括—, 学習システム研究, 6号, pp.79-84
- 黒田友紀(2013) 真正の学びとラーニング・コミュニティを中心とする学校改革の検討, 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇, 63巻, pp.71-82
- ニューマン, フレッド. M. (2017) 『真正の学び/学力—質の高い知をめぐる学校再建』(渡部竜也, 堀田諭, 訳). 春風社
- Moeller, A. J. (2021) Learner Ownership of Learning. *Department of Teaching, Learning and Teacher Education: Faculty Publications*, 477, pp.20-23
- O' NEILL, S. A. (2002) The self-identity of young musicians. *Musical Identities*, pp.79-96
- 小沢一仁 (2014) 教育心理学的視点からエリクソンのライフサイクル論及びアイデンティティ概念を検討する, 東京工芸大学工学部紀要, 37号, pp.97-102
- Rainer, J. D., & Matthews, M. W. (2002) Ownership of Learning in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 24:1, pp.22-30
- 坂部真理(2016) 「学力」をめぐる政治—アメリカ初等中等教育改革をめぐる「社会的学習」の交錯—, 年報政治学, 67(2), pp.208-236
- 佐藤学(1996) 『カリキュラムの批判 —公共性の再構築へ—』, 世織書房.
- 佐藤学 (2018) 学びの共同体の挑戦 — 改革の現在 — . 株式会社小学館.
- 佐藤学 (2021) 学びの共同体の創造 — 探究と協同へ — . 株式会社小学館.
- Stewart, E. D. (1994) On Developing Gifts and Talents: The Laureate Learning Cycle. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6(1) 7, pp.7-18
- 立石裕子 (2004) 中学校音楽科における歌唱・合唱活動の在り方に関する一考察—中学生を対象とした、歌唱活動に対する意識に関する質問紙調査を通して—, 広島大学教職大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要, 16号, pp.181-195
- Trevarthen, C. (1999) Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae, Special Issue (1999-2000)*, pp.155-215
- Wiggins, G. P. (1989) A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, pp. 703-713.
- Wiley, J. (2009) *Student ownership of learning : An analysis* . University of Hawai'i at Manoa ProQuest Dissertations Publishing, 1471761.