

音楽科におけるコンピテンシーとアクティブ・ラーニングの課題

— 教育内容の再構成を視点として —

八木 正一

はじめに

今世紀に入り、学力観、能力観には大きな変化がみられるようになった。その変化を象徴するのは資質・能力の登場であり、コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの学力観の転換である。

わが国の戦後教育は、単元学習でスタートを切った。しかし、それはすぐに学力低下の批判にさらされることになる。こうした批判を背景に、昭和30年代以降、学習指導要領は「基礎」の習得を重視したパラダイムへとその方向を180度転換することとなった。1958年(昭和33年)告示の学習指導要領がその舵になったことは周知のとおりである。基礎重視の状況は、1968年(昭和43年)告示の学習指導要領においていっそう明確になっていく。

しかし、1977年(昭和52年)告示の学習指導要領の改訂で状況は一変する。この指導要領の改訂は、いわゆる「ゆとり教育」へ道を開くきっかけとなったものであり、基礎の定着のために教育内容を精選し、創造的な能力を育成することを標榜したものであった。これ以降、強力な指導を背景にして子どもたちに基礎的な学力を獲得させるといったパラダイムは変化していくこととなる。その変化を決定的に印象づけたのが、1989年(平成元年)改訂の学習指導要領に関連して登場した「新しい学力観」であった。大衆教育社会がほぼ実現した70年代半ば以降の社会の変化を背景にしつつ、子どもの学ぶ意欲や主体性を重視する方向を明確にし始めたのである。

こうした新学力観の流れも、OECD国際学力比較調査における学力低下問題、いわゆるPISAショックを直接的な契機としながら見直しを迫られるようになる。2003年(平成15年)の学習指導要領一部改正において、文部科学省は「確かな学力」を強調することになった。さらに、2007年(平成19年)には学校教育法が改正され、学力の3要素が示されることとなる。これらの動きをふまえて、2008年(平成20年)告示の学習指導要領においては、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度が、育成すべき力として明確に打ち出されることになった。この時期から、学力は資質・能力と呼ばれるようになっていく。コンピテンシーとして学力を追求するようになったのである。これは教育内容=コンテンツ習得中心であった教育を、コンピテンシー育成のそれへと転換しようとするものでもあった。

今次の学習指導要領(平成29年告示)において、コンピテンシーとしての資質・能力を育成するための方法として提起されたのが、アクティブ・ラーニングである。育成すべき資質・

能力を具体的に示す一方、その習得を可能にする方法を提起することには一定の意味がある。能力育成への道すじが具体的に見えてくるからである。

しかし、そこにはいくつかの課題も存在している。その課題は、資質・能力の考え方、方法論としてのアクティブ・ラーニングを貫くものでもある。本稿では、音楽科を例としながらそうした課題を析出し、その課題解決へ向けて教育内容＝コンテンツ再構成の重要性を論じるものである。

1. 学習指導要領における学力観とその構造

まず、戦後の学力観の変化を大まかに整理することから始めよう。

戦後、学力問題に関心が集まったのは、1950年代の初めであった。戦後の新教育やその後の学力低下問題をふまえ、学力の規定に関する議論が行われたのがこの時期であった。

この中で体系的な学力論を展開したのは広岡亮蔵である。広岡の学力論は、現在に至るまで学習指導要領の学力観のバックボーンになっていると筆者は考えている。

広岡は学力を次のように定義する。

「学力とは、退蔵された知識内容ではなく、現実事態を切りひらいていく、人間主体の能動的な力をいうのである」(広岡 1968 : 68)

こうした学力の基本的な考え方の上に広岡は、戦後の新しい学力観は、「能動的な行為の実践的な立場からの学力観」(広岡 1968 : 70)でなければならないとし、いわゆる三層構造論を展開した。三層構造論とは、学力を、個別的能力(下層)、概括的能力(中層)、行為的態度(上層)の三層においてとらえようとするものである。広岡の説明によれば、個別的知识・技能で構成される個別的能力と概括的能力は、双方とも知識・技能の内容にかかわった学力とされる。この両者の違いは、要素的であるか、総合的であるかの違いであるものの、それぞれ問題解決に役立つものでなければならないとされる。それに対して、上層に位置する行為的態度は、「学習主体の作用にかかわる能力」であり、「下・中層の個別的能力や概括的能力とはかなり異質である」(広岡 1968 : 96)としている。

これを音楽科の場合でさらに具体的に見てみよう。広岡によれば、音楽科の場合、個別的能力は、「やさしいリズム感、カスタネットを打つことができる」といった能力で説明されている。概括的能力は、「曲想表現、やさしい合唱表現」、さらに行為的態度は、「個性的に歌唱しようとする態度」(広岡 1968 : 91)といった態度として設定されている。つまり、基本的な知識・技能の習得とそれを使った問題解決(音楽科の場合は、表現の工夫など)のプロセスを通して態度を養うという三層構造になっているのである。

こうした広岡の学力論は、態度を最上位においた態度主義的学力論だと言うことができる。態度主義的学力観は徳目主義的な教育と親和性が高い。その点については別稿に譲るが(八木 1979)、昭和33年版以降の学習指導要領の各教科の目標を見れば明らかのように、この三層構造論は学習指導要領の学力観を支えるものとなっていったのである。

ところで、文部省が学力についての考え方を「観」として初めて打ち出したのは、80年代

の末であった。「新しい学力観」の登場がそれである。「新しい学力観」とは、1987年の臨時教育審議会第4次答申で提起された学力観である。この新しい学力の考え方の提起をふまえ、1989年(平成元年)告示の学習指導要領総則では、次のように述べられている。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」(文部科学省 1989)

つまり、それまでの知識中心の学力から、学ぶ意欲や変化への対応力、個性的な能力を重視する学力観へ転換しようとしたのが「新しい学力観」ということになる。後の資質・能力論の原型としても位置づくものである。

さらに、1998(平成10年)告示の学習指導要領では、「新しい学力観」を引き継ぎながら、いわゆる「ゆとり教育」が一層強調されることになる。完全学校週5日制の実施に伴って授業時数も一段と削減され、総合的な学習の時間が新設されたことは記憶に新しい。

その後、2003年(平成15年)、2006年(平成18年)のOECD国際学力比較調査において、とくに読解力が14位に転落したことを背景に、「ゆとり教育」への批判が高まり、その反省から学力低下への対応と国際的に通用する学力モデルが模索されるようになった。このいわゆるPISAショックを受け、文部科学省は「平成15年小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」を出し、その中で次のような形で「確かな学力」という言葉を登場させている。

「児童生徒に、知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力などの確かな学力を育成し、生きる力をはぐくむという新学習指導要領のねらいの一層の実現を図るため、学習指導要領を一部改正した」(下線引用者・文部科学省 2003)

こうした動きをふまえて、2007年(平成19年)には学校教育法が改正され、学力が法的に規定されることとなる。学校教育法第三十条2では、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」(下線引用者・高見茂 2021: 19)と学力が規定されることになった。

これが学力の3要素と呼ばれるものである。基礎的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等の能力、主体的に学習に取り組む態度として学力が法的に規定されたことになったのである。このような流れを受け、続く2008年(平成20年)には、学習指導要領が改訂される。「生きる力」の育成を標榜する平成20年告示の小学校学習指導要領総則では、次のように述べられている。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、

判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」(文部科学省 2018)

さらに、2017(平成29年)年告示の学習指導要領では、育成すべき力が「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」に整理されたのは周知のとおりである(文部科学省 2017a)。

こうして整理してみると、戦後の学習指導要領における学力観は、2007年(平成19年)の学校教育法に収斂していることがわかる。そして、その構造は先に紹介した広岡の学力三層構造論の骨格を受け継ぐものだと言わなければならない。

2. 学力の3要素とコンピテンシー

上述のように、2008年(平成20年)告示の学習指導要領は、育成すべき3つの力として知識・技能、思考力、判断力、表現力、主体的に学習に取り組む態度を掲げたが、この時期から、学力は資質・能力と呼ばれるようになっていく⁽¹⁾。思考力、判断力、表現力等の強調は、学力を国際的にも通用するコンピテンシーとして位置づけようとする方向性を示したものであった。

前項では、戦後の学力観の変化について学習指導要領を中心に概観してきた。ここではさらに進めて、コンピテンシーとしての資質・能力論の問題点を明らかにしておきたい。資質・能力の問題は、方法として提起されているアクティブ・ラーニングの問題に通底するからである。

さて、その資質・能力という用語については、2014年(平成26年3月31日)の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—」(以下、「論点整理」と呼ぶ、引用の際のURL注記を省略する)の中で説明がなされている。それによると、資質と能力の違いには留意しつつそれらを一体化してとらえ、「これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠」(文部科学省 2014)とされている。やや曖昧であるが、この後、資質・能力は行政的な用語として定着していくことになった。

ところで、この検討会では、資質・能力の議論の過程でさまざまなコンピテンシー論が検討されている。たとえば、OECD-DeSeCoの「キー・コンピテンシー」やアメリカNRCの「21世紀型コンピテンシー」等の検討が「論点整理」でも紹介されている。こうした点からすれば、資質・能力は、日本版コンピテンシーと呼んでよいであろう。この点にも関連して、中央教育審議会教育課程部会で学習指導要領の改訂等の議論にかかわった那須正裕が「資質・能力はコンピテンシーに対応する」(那須正裕 2019)と述べていることは興味深い。

このような経緯をふまえ、2017年(平成29年)告示の学習指導要領において、初めて資質・能力という用語が使われることとなり、総則には次のように記されている。

「教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア『何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)』、イ『理解していること・できることをどう使うか

(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)』、ウ『どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)』の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた」(下線引用者・文部科学省 2017a:3)

ところで、こうしたコンピテンシーとしての資質・能力にはどのような問題があるのだろうか。松下佳代によれば、多くのコンピテンシー論は、3次元構造あるいは、3軸構造をもっているとされる(松下:2016)。たとえば、OECD Education2030プロジェクトによるコンピテンシーは、「知識 何を知り何を理解しているか」「スキル 知っていることをどう使うか」「人格 世界の中でどう振る舞い、どう関与していくか」といった3次元構造をもっており、また、アメリカNRCの21世紀型コンピテンシーは、「認知的コンピテンシー」「対人的コンピテンシー」「自己内コンピテンシー」という3軸構造をもっていると松下は言う。前者は、「<育てたい資質・能力に包摂される人間の属性>に着目して資質・能力の構造化をはかるもの」であり、それに対して後者は「<能力を育てる関係性(対象世界との関係、他者との関係、自己との関係)>に着目して構造化をはかるもの」(松下 2016:28-29)とし、いずれにしてもコンピテンシーは3次元あるいは3軸構造をもつものだとしている。そのように整理した上で松下は、省察性を加えた「3次元×3軸と省察性」からなる「3・3・1モデル」(松下 2016:30)を提唱し、さまざまな資質・能力論を分析する有効なモデルとして提唱している。

翻って、先に整理した学力の3要素とそれをふまえた学習指導要領における資質・能力論を検討してみよう。この資質・能力論も3次元構造をもっていると位置づけることができる。しかし、3つめの次元の内容は「学びに向かう力、人間性等」という伝統的な態度となっており、その点では海外のコンピテンシーモデルとはやや異質である。

すでに述べたように、態度主義的な能力観は徳目主義的な教育と親和性が高い。この3次元目の態度をどう設定し直し、さらに省察性等を付加してどのようにとらえ直すかが、わが国の資質・能力論の見直しに不可欠ではないであろうか。つまり、学びが社会をどう変えていくか、自己をどう変えていくかといった点を省察でき、しかもそれを見通せるような3次元目の内容を設定することが重要なのである。さらに、学びを通して新しい知をどうつくり出していくかという点も省察性と並んで資質・能力を考える上で重要となる。3次元目に態度を位置づけるのではなく、自らの価値観を意識し、見直す能力をどう育成するかといった視点から3次元モデルを構築することが資質・能力論の一つの課題なのである。

ここで、1点確認しておこう。育成をめざす資質・能力は、当然のことながら、各教科における教育内容と対応する必要がある。資質・能力であれ学力であれ、それはことからの性質上、学びの結果、つまり何らかの教育内容を獲得することによって得られるものだからである。

しかし、学力がコンピテンシーとしての資質・能力と呼ばれるようになって、資質・能力と教育内容の関係がより見えづらくなってきているのではないかと筆者は考えている。

そこで、育成を目指す資質・能力と教育内容との関係について音楽科を例にして考えてみよう。先に紹介した「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」という資質・能力の3つの柱は、どのような音楽科の教育内容と対応しているのだろうか。『学習指導要領解説 小学校音楽科編 平成29年告示』における内容構成の説明を見てみよう。次のように説明されている。

「従前と同様に、「A表現」(「歌唱」、「器楽」、「音楽づくり」の三分野)、「B鑑賞」の二つの領域及び〔共通事項〕で構成した。また、「A表現」、「B鑑賞」に示していた各事項を、「A表現」では「知識」、「技能」、「思考力、判断力、表現力等」に、「B鑑賞」では「知識」、「思考力、判断力、表現力等」に再整理して示した。これによって、指導すべき内容が一層明確になるようにした」(文部科学省 2017b:7)

この説明から、「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力等」に関しては、教育内容の質という点では後述するようにやや議論は残るものの、〔共通事項〕、表現、鑑賞の各事項という形で教育内容との対応が示されていることがわかる。もちろん、これは対応の大枠を示しただけであり、これらの能力をどのような教育内容でどのように育成するのかが見えにくいという課題が残されていることは指摘せざるをえない。

ところが、上の内容説明の部分では、「学びに向かう力、人間性等」の育成に関しては何も触れられていない。「学びに向かう力、人間性等」とどのような内容が対応しているかについては示されていないのである。なぜであろうか。もともと「学びに向かう力、人間性等」といった態度は具体的な教育内容と対応するものではないからである。たとえば先に述べた「学びが社会をどう変えていくかを見通す省察性」は、その育成のための教育内容を組織的に設定することが十分可能であり、態度の育成とは次元を異にしていることは明らかである。

この背景には、後に述べるように、資質・能力といったコンピテンシー論がコンテンツ獲得の結果としての学力という実質陶冶的な考え方とはやや異なった論理構造をもっているという事情もある。それは一定理解しつつも、教育内容と対応しない「学びに向かう力、人間性等」の育成は楽観的な予定調和論に支えられているだけであり、それをどう育成していくかの具体的な道すじについてはやはり問わざるを得ない。

こうして考えると、資質・能力を育成するための教育内容との対応が見えにくい、教育内容との対応が見られないという点が、先にあげた3次元目の内容の問題と同時に資質・能力論の課題ということになる。

3. アクティブ・ラーニングとその課題

さて、上で整理したコンピテンシーとしての資質・能力育成のための教育方法として位置づけられたのがアクティブ・ラーニングであった。

もともとアクティブ・ラーニングは、大学教育の質的転換のために提唱されたものである。文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的

に考える力を育成する大学へ～(答申)」の中の「用語集」においては、アクティブ・ラーニングが次のように定義されている。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」(文部科学省 2012)

このように本来大学教育の改善のために提案されたアクティブ・ラーニングを、今次の指導要領改訂において、文部科学省は、資質・能力を獲得させるための方法として小中高等学校の教育に位置づけた⁽²⁾。学習指導要領総則(平成29年告示)には次のように記されている。

「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)を推進することが求められる」(下線引用者・文部科学省 2017a : 3-4)

こうした位置づけに違和感をもつのは筆者だけではあるまい。もともと、学習指導要領の基本的性格は、小中高校教育における標準的な教育内容を示すところにある。しかし、今回の学習指導要領はその範囲を越え、教育方法としてのアクティブ・ラーニングに言及した。やや誇張して言えば、教育方法を法的に示したということにもなる。これは学習指導要領の歴史の中では異例のことである。違和感の原因はこのあたりにある。

この点にも関して、田上哲は「教育の方法が学習指導要領で言及された場合、原理的には教師はその教育の方法を意識して使用せざるを得ないといえよう。アクティブ・ラーニングが提唱されると、教師はそれに取り組むことになり、教師の指導はアクティブ・ラーニングを促進するものかどうかの観点から評価されることになる」(田上 2016 : 12-13)というように今回の位置づけを危ぶむ発言を行っている。

教育方法を規定することの是非については、指導要領の改訂前から議論はあったようである。先述の「論点整理」においても、たとえば次のような両論が記されている。

「各教科等の目標や内容、評価観点については国で明示すべきだが、指導方法や評価方法については各学校で考え、実施し、見直すべきである。特に、各教科教育には流派や流儀があり、国で具体を示すことは困難」

「資質・能力の獲得につながる手立てとして、国はむしろ多様な指導方法・指導形態・指導技術を、解説書に、具体的な授業例とともに例示するとよい」

こうした両論はあるもの、やはり、田上の言うように、教師はアクティブ・ラーニングを意識して実践を行わざるを得ないだろうし、アクティブ・ラーニングによる授業を行っているかどうかで教師が評価される蓋然性は高いと考えなければならない。

こうした事態は何を生み出すのであろうか。それは活動主義である。戦後初期の単元学習を想起してみるとよい。単元学習一色で行われた戦後初期の教育実践の結果、「活動あって学びなし」といった批判が単元学習に対してなされることとなった。調べ学習という活動は行っているが子どもたちはどのような力を身につけたのかという単元学習への批判は、学力低下のみならず活動主義への批判でもあった。

こうした活動主義と同じ性格をもつものが、型主義 = 授業のパターン化でもある。昨今の音楽科の授業を思い浮かべてみるとこのことがよくわかる。前回の学習指導要領改訂において〔共通事項〕の学習が提起された後、音楽科の多くの授業が〔共通事項〕(音楽の要素等)に関連して進行し、ワークシートで学習を締めくくるといったパターンで進行していくこととなった。

アクティブ・ラーニングによる指導が拘束性をもつことによって、本来アクティブ・ラーニングにはなじまない教育内容までがアクティブ・ラーニングによって指導され、授業がパターン化する可能性が高まる。子どもたちは、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークといった活動は行っているが、そこから何を学んだのかが不明な授業が生み出され、さまざまなアクティブ・ラーニングが単なる活動に終るのである。

石井英真は、カリキュラム論の立場から「資質・能力ベースへのカリキュラム改革に関しては(中略)教育課程論・教育内容論レベルでの問い直しがなされないままに『いかに教えるのか』という授業方法レベルで形式的に対応がなされることが危惧される」(石井2016:83)と言う。正しい指摘である。

アクティブ・ラーニングの活動主義化の最も大きな要因は、それが教育内容を柵にあげて提起されていることにあると筆者は考えている。たとえば、アクティブ・ラーニングのひとつのグループ・ディスカッションで考えてみよう。ディスカッションを行うこと自体は重要である。同時に重要なことは「何を」ディスカッションするのか、つまり、教育内容を問うことなのである。しかし、アクティブ・ラーニング論の中心は教育方法論であり、こうした教育内容への問いは前面には出てこない。

なぜそうなるのであろうか。もともと、アクティブ・ラーニングの背景にあるコンピテンシー論は汎用的な能力の育成を重視する形式的な能力論の体系であり、それは、教育内容つまりコンテンツを獲得した結果としての学力を問う実質的な能力論の論理とは相対的に異なった論理をもっているからでもある。コンピテンシーの重視がコンテンツへのまなざしを弱める可能性は高い。そのことによって、本来一体的なものであるべきコンピテンシーとコンテンツの距離が遠くなる。同時に、コンピテンシーを育成するためのアクティブ・ラーニングと教育内容との距離も遠くなることになり、結果として豊かな資質・能力の育成に結果しづらい状況が生まれやすくなるのである。

このような状況を回避するためには、教育内容と教育方法を密接に関連したものとしてむしろ一体化してとらえつつ、コンテンツとコンピテンシーの相反を防ぐ方向性を追求することが必要となる。行政の指導と結びつくことでより顕著になるアクティブ・ラーニングの

活動主義化を避ける意味でも、この方向性は重要になる。次項では、その点について考えてみよう。

4. アクティブな学びと教育内容の再構成

前項で提起した問題を回避するためにひとつの問いをたててみよう。

「何が学びをアクティブにするのか」

この問いは何がアクティブ・ラーニングの活動主義を克服するのかという問いでもある。アクティブ・ラーニングの原点は、教師から子どもへの一方的な知識・技術の伝達ではなく、子どもたちの能動的な学びを保障するということにあったはずである。その原点にどう立ち戻ればよいかを考えるのがこの問いである。

先に述べたように、アクティブ・ラーニングは発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等のメソッド、あるいは教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等の具体的な学習活動を指している。筆者は、子どもたちの学びをアクティブにするさまざまな学習活動や教材の工夫、さらに、教師が設定した問題の解決のために、子どもたちが自ら収集した知識を出力する出力型授業(小西 1992)による授業構成の方法等についても提案してきた(八木・川村 2007)。こうした学習活動や教材、授業構成の工夫も、学習をアクティブにする要素ではある。

しかし、もう1点考えてみなければならない点がある。それは、教育内容=コンテンツの魅力という点である。子どもたちがアクティブに学習に関わるもっとも基本的な要素は、やはり教育内容の魅力、深さ、たのしさなのである。工夫された学習活動や教材は、教育内容の魅力、たのしさを子どもたちに伝えるための媒体なのであり、そうだとすればまず問われるべきはやはり教育内容なのである。先に「何が学びをアクティブにするのか」という問いを立てた。じつは、これは「何をアクティブに学ぶのか」と深くかかわっているのである。

松下はアクティブ・ラーニングの活動主義化という問題を克服するためにディープ・アクティブラーニングという概念を提出している(松下 2015)。ここではこうしたアプローチではなく、教育内容を再構成し、教育内容と教育方法の融合を図ることによって学習の能動性を生み出し、コンテンツとコンピテンシーの相反性を解消するという視点からアクティブ・ラーニングの問題の克服について考察してみたい。

子どもたちの学びをアクティブにする教育内容の再構成について、ここでは3つの方向から考えてみよう。

- (1) 本質性、総合性の追究—コンテンツの魅力の創出
- (2) 関係論的教育内容の設定
- (3) 追究したくなる場の設定

それぞれについて説明をしておこう。

(1) 教育内容の本質性・総合性

筆者は、平成20年告示の学習指導要領音楽編において新設された教育内容〔共通事項〕に関して、教育内容としての非本質性を次のように指摘した。少し長いが引用しておこう。「たとえば、中学校2年生の教材に『帰れソレントへ』というナポリ民謡がある。この曲は、途中で同主長調へ転調している。それによって曲調が変化するのであるが、この教材の場合の〔共通事項〕のひとつは、音階、調ということになるだろう。

おそらく子どもたちは、『途中で歌が明るい感じに変わっている、これは音階や調が変わったからだ』とか、『途中で短調から長調へ変わっているので曲想が変化したのだ』とすることができるかもしれない。しかし、だからと言って、子どもたちは音階や調を理解しているとは考えられない。つまり、このままでは、子どもたちの音階や調に対する理解を『長調は明るい、短調はさみしい、暗い』といった表面的、生活概念的なレベルにとどめてしまう可能性がきわめて高い(八木 2017: 58)

このようなレベルの理解を追究する授業に子どもたちは能動的に参加するのであるか。音階や調の仕組みをたのしくわかりやすく学び、それをふまえながら表現を工夫するような授業の方が数段深い授業となる。授業の深さこそが子どもの能動性を喚起するのである。それを保障するのが教育内容の本質性なのである。

もう一例あげてみよう。〔共通事項〕のひとつに拍子がある。小学校、中学校で学ぶ拍子の内容として、単純拍子、複合拍子を取り扱われているものの、それは「4分の3拍子は1小節に4分音符が3つある拍子」程度の内容である。これで拍子を理解したことになるのだろうか。また、このような内容で構成される授業に子どもたちはアクティブに参加するのであるか。拍子を理解しようとするれば、少なくとも、拍、有拍・無拍の音楽、拍子の概念(拍のグルーピング)、拍子の種類、拍子の変化と曲想、拍子の表記くらいの内容を伴わなくては、拍子を理解したことにはならない。

私たちは、かつてこうした内容による「拍子のお話」(小学校高学年)という授業をつくり実践したことがある(山中、八木他 1983)。この授業は、意外性のある問題や音楽活動、討論、お話などを組み合わせた授業書⁽³⁾という形で構成した授業である。単に内容の深さだけでなく、授業書という形で、子どもたちが興味をもって取り組めるような方法をセットにして構成したものであり、教育内容研究と教育方法の融合を視野に入れた実践であった。

このような授業が子どもたちの学びをアクティブにするひとつの方向性を示していると筆者は考えている。今次の学習指導要領では、望まれる資質・能力に関して「主体的・対話的で深い学び」が強調されている。まさに「深い」学びのためには、教育内容の深さ＝本質性とそれを子どもに媒介する方法の工夫が要求されるのである。

こうした本質性と同時に、教育内容の総合性も学びをアクティブにする大きな契機となる。当然のことであるが、社会的な事象は関係の中でのみ成立するものである。とすれば、音楽を含めて社会的な事象は本来総合的に存在しているものと考えなければならない。

学校での各教科の教育内容は、そうした総合性をいわば剥ぎ取りながら設定されていると言ってもよい。それは「教える」ことを効率化するためでもある。だが、そのことが学びの楽しさや学びへのアクティブさを奪うこともある。

筆者は、1998年に『音楽の授業 総合的な学習をどうつくるか』(学事出版)を編んだ(八木 1998)。そこでは、音楽と環境、音楽とジェンダー、音楽と異文化、音楽と情報、音楽と福祉等々、音楽を総合的な拡がりにおいてとらえ、総合的な教育内容の設定の重要性を論じつつ具体的な授業プランを提示した。教育内容の本質性と同時に総合性の追求は、学びをアクティブにする大きな要素となる。こうした総合性への試みは、今次の学習指導要領において「生活や社会の中の音や音楽と豊かにかかわる資質・能力」の育成に関連してようやく提起されるようになった。

(2) 関係論的教育内容の設定

教育内容再構築のための二つ目の視点は関係論的な教育内容による授業構成である。この点に関して、ひとつの授業記録を再掲してみよう⁽⁴⁾。三重大学の桂山美奈子氏と桂直美氏による「おおむかしの謎」という音楽の授業(小学校4年生、20時間扱い、20時間め)の記録である(桂 2004)。この授業は、弥生時代の遺跡から発見された土笛に触発されて、子どもたちが土笛を作るところから始まる。子どもたちが作製した土笛を使ってさまざまに音を出しながら進められる授業である。

次の授業記録は、できあがった土笛を子どもたちが教室外の木立の中で吹く授業場面でのものである(桂 2004: 111-112)。

この日は、むら風がふいていた。時折強く、時折弱く。子どもたちは、波がぎーっと寄せるようだと言った。

みんなでひとしきり、吹きたいように吹いて、音をやめた時だった。

「なんで、いきなり風が止まったんや」とようたろうがいう。風が、自分たちに答えて止まったと思ひ、喜んでいる。けんは「樹が、もっと吹いてっていう」と思ひ、たけおは「樹にとってはふえがおんがく」だと思ひ、先生は「じゃ、今度は樹に聞かせてみようか。いくよ」

子どもたちは、上を見ながら、思い切り吹いた。高い音、低い音が混じり合っている。(中略)

膝を抱えてすわり、ゆったりと耳を傾ける。ひときわ音の低いのをうれしそうに吹いたのはひろみ。でも風が吹いていないので、叫ぶ子もある。

「いけ！」

「こい！」

ぼーっという音は静かに響いた。

「なおきくんの音がいい」とけんがいう。

「じゃ、なおきくん」

ふー、ふー、っと吹いたとき、ぎーっと風が吹いた。としゆきとたかあきは天を仰ぐ。また風が吹き、子どもたちは、まちまちに天をみたり、目をつぶって聴き入っていた。

「なんかさあ、失礼みたいやんか。あれ、アンコールとか言っとると思うからさ、アンコールとかせっかく言おうとしとるのに吹くなんて、なんか失礼」

それをきいて「ぼくは、風といっしょにふきたい」と、としゆきが言う。

「なんで？」と先生。

「風と一緒にになったら音がきれい」

きいてみると、子どもたちは「風と一緒に吹きたい」という子と、「かぜがやんだときに吹くのが好き」という子に分かれた。

もう一度みんなで目をつぶって聴く。吹きたい子が代わる代わる吹く。

ふー ふー ふー

さっきよりも、息が深くなっている。ゆったりしているのである。「かぜといっしょや！」と声があがる。

みつおにかわった。

すー、すー、息漏れのような音がする。先生は言った。

「せんせいにはきこえるけどな」

「ほんと、きこえる」

「風のおとや！」

「聞こえた」

「聞こえた」

「風のおと、ミッシー」

「吹けへん子は、一番ええんやに」

「なんで？」と先生。

「風のおとといっしょや。風のおとは、そんなに、ほんとうの笛みたいな音じゃない」

一時間の間に、風や樹や鳥や、色んな音をきいて、この授業は終わった。

少し長いですが、この授業に対する桂の解釈をもう一度引用しておこう。

「皆で小さな音、聞こえにくい音に耳を澄まして聞き出していたときに、としゆきの『ふけへん子はいいちばんええんやに。風のおとは、そんなに本当のふえみみたいな音じゃない』という言葉がでた。みつおは失敗した音だと思ってかすれた音を吹き直していたのだが、その小さな音のおもしろさを感じたとしゆきの感情が、言葉を媒介して皆に伝わった。笛の音にならないのは無価値なものと思いきみから解放された瞬間であった。(中略)他者の声を通して、聴き出された意味を子どもたちが共有するとき、この音がいい、価値あるものだと思えあつたとき、その音は学び手たちの共同体の文化になるといえる。このような共同体としての意味生成のプロセスは、同時にその関係性における個のアイデンティティ形成のプロセスでもあるといえる」(桂 2004 : 113)

桂はこの実践における教育内容を学びの共同体の文化ととらえていることになる。それにも関して、筆者はこの授業について、おおよそ次のように書いた(八木 2006)。

「この授業で子どもたちはいったい何を行ったのであろうか。土笛の音をめぐり子どもたちのさまざまな『声』に、それぞれの子どもたちが触発されて応答する。その中で子どもたちの中に音に対する新たな発見が生まれ、子どもたちは自らの見方を変えていくことになる。つまり、音をめぐり新たな意味が子どもたちの中に生成されていったと言い換えることができる。私はこの授業における教育内容は、音、他者をめぐって一回的、個別的に生成される意味として考えている。言うまでもなく、こうした意味はその場にかかわる者の関係から生成する関係論的教育内容なのである」

こうした教育内容は、音楽作品固有のイメージや音楽の仕組みといった音楽科の伝統的な内容とは性格を異にするものだと言わなければならない。まさに、生成される意味なのである。

教育内容は、子どもたちの外に実体的に存在するものとしてとらえられるのが一般的である。学習はそれを子どもたちが内在化するという形で成立する。それに対してこの授業における教育内容は実体的に存在するものではなく、子どもたちのかかわりの中から生成されるものなのである。

上に紹介した子どもたちの姿は、まさにアクティブではないだろうか。この子どもたちは、アクティブ・ラーニングで例示されている教育方法で学んでいるわけでもない。音をめぐり子どもたちが豊かにかかわり合う中で関係的な教育内容が生成され、それが学びをアクティブにしているのである。アクティブな学びを音楽科で保障しようとする際、こうした関係論的な教育内容への意識とそれによる授業構成の果たす役割は大きい。先の桂山・桂実践は関係的な教育内容による授業構成がアクティブな学びへのひとつの視点となることを物語っている。さらに、こうした授業は自らの価値観を紡ぎ直すという省察性につながるものであり、先に言及した3次元目の資質・能力の育成ともかかわるものである。

(3) 追究したくなる「場」の設定

関係論的な教育内容は、学びの「場」を意識した授業からも立ち上がる。筆者は、次のように「場」を設定して、学生たちに発表・討論させる音楽教育関連の授業を行ったことがある。

「協定校である西オレゴン大学から、マリアさんが私たちの音楽科に留学してきました。マリアさんから、日本を代表する作曲家を3人教えてくださいと頼まれました。さあ、みなさんはどの作曲家をあげますか。その理由も発表しましょう」

こうした仮想の「場」に即してそれぞれに考え、発表して議論をするという1時間の出力型の授業である。3人を選んだ理由を説明し、それに対する質問、意見等で構成した授業であったが、私の想像をはるかに超えて白熱した授業となった。日頃が増えてアクティブな学生の姿がそこにはあった。

とくに記憶に残っているのは、二人の学生の意見である。ほとんどの学生が、滝廉太郎、山田耕筰、武満徹などのクラシック系の作曲家をあげていた。その中で、一人は八橋検校、またもう一人は久石譲をあげていたのである。その二人の意見を聞いた時に、他の学生から、「あ、そうだ、日本の音楽のことをすっかり忘れていた」「ポップス系の音楽が念頭になかった、これだけいつも聴いているのに」といったつぶやきや意見があがった。

これをどうとらえればよいのであろうか。誇張していえば、この二人の意見によって多くの学生は、自らの音楽観の問い直しを迫られたということにもなる。コンピテンシーに求められる省察性につながる学びを生きたということである。自己・他者がかかわり合う中で自らの価値観などを見直し、省察を重ねることは学びの原初的なあり方でもある。さらに、このような授業は、自らの知識を再構成して物事の解決を目指すといったコンピテンシー獲得にもつながるものだと考えることができる。

筆者がこの授業で行ったことは、「マリアさんから日本を代表する作曲家を3人教えてほしいと頼まれた」という仮想の「場」を設定しただけである。「場」からも関係的な教育内容が立ち上がり、アクティブな学びが生成することがこの事例からわかると筆者は考えている。

以上、教育内容再構成の3つの方向について簡単に述べてきた。今回は3つの方向について述べてきた。もちろんその他にもさまざまな方向がありうる。要は、学びの型にこだわらず、どうすれば子どもたちの学びを能動的にできるかというアクティブ・ラーニングの原点に立ち返ることなのである。その際、質の高い教育内容の設定が重要な意味をもつこと、そして、その学習をふまえて教科にかかわるさまざまな課題解決につながるような教育方法、授業構成を工夫し教育内容との融合を図ること、これらによって子どもたちがアクティブに学ぶことの意味が実践的に確認されていくはずである。それは同時に、コンピテンシーとしての資質・能力の育成につながっていくのである。

おわりに

本論での主張を別のキーワードで表現すれば、「教育内容への回帰」ということになるだろうか。

翻って考えてみよう。わが国の戦後の教育研究、教育実践は、戦前のそれをアンチテーゼとして1950～60年代から活発になっていった。これ以降、ほぼ10～20年単位で、研究的、実践的な関心が移り変わっていることに気づく(八木・上條 2005)。

50～60年代の研究・実践を主導してきたのは多くの民間教育研究団体であった。合言葉は「科学、芸術、技術の本質」であり、その基本は本質に即した教育内容研究が質の高い教育実践を保障するという考え方であった。そのような方向性は学力にも通底していた。つまり、本質的な教育内容こそが、質の高い学力を保障するという考え方である。

70年代に入ると、教育的関心は、教材へと移っていく。いわゆる「落ちこぼれ」が社会的関心にさらされる中で、子どもたちをいかに学習に引き戻すかが大きな教育的課題に

なっていたからである。そのような課題を追求するために、子どもたちの直接の学習対象である教材を魅力的なものとして構成することによって、学びへの参加を促そうとしたのである。

さらに80年代半ばになると、多くの実践家を巻き込んだ「教育技術の法則化」運動の高まりの中で、指示や発問の構成といった教授行為や学習活動に大きな関心が払われるようになった。それは、些末なものと考えられていた教授行為等がじつは授業の成立に大きな意味をもつことの発見でもあった。

本論で述べてきたように、90年代以降、教育の研究的、実践的関心は、授業(実践)のパラダイムシフトに移っていく。教師から子どもへの一方通行的な指導から子どもの自発的な学びへという授業のパラダイム転換に関心が移っていくこととなった。こうした状況を背景としながら、国際化とも相まってそれまでの学力を資質、能力、つまりコンピテンシーとしてとらえるようになっていく。その結果として、教育内容とは相対的に独立する形でアクティブ・ラーニングといった教育方法論が提唱されることとなった。

ここで一旦60年代に立ち戻ってみよう。たとえば、60年代から大きな実践的関心を集めてきた授業に「仮説実験授業」(理科)がある。この授業は科学の成果をふまえた質の高い教育内容構成を基礎として、子どもたちの討論、追究活動等を具体化した授業書という方法で実践されるものである。つまり、教育内容研究と教育方法学的研究が、授業という地平で融合されているのが「仮説実験授業」なのである。本論で先に「教育内容と教育方法を密接に関連したものとしてむしろ一体化してとらえつつ、コンテンツとコンピテンシーの相反を防ぐ方向性を追求することが必要」だと述べた。それは、たとえばこうした仮説実験授業のあり様とも関連している。

繰り返すが、コンピテンシー論は、現代的な課題をふまえた新たな形式的な能力論である。そこでは、質の高い教育内容の獲得は当然のこととして捨象されているのかもしれない。しかし、コンピテンシーがたとえばアクティブ・ラーニングという形で実践的に追求されていく時に、ともすれば教育内容への関心やそれへの不断の問いかけが起き去られてしまう場合が多いのではないだろうか。本論ではその点について問題提起を行ってきた。

先に、本論の別のキーワードは「教育内容への回帰」だと述べた。もちろん、これは60年代への単純な回帰を指すものではない。科学、芸術、技術の加速度的、革新的進歩の中で教育内容そのものをどう措定しなおすかという課題、「どう教えるか」と「何を教えるか」をどのように関連させていくのかという課題、そしてそこからコンピテンシーとの関係を新しく作り出していくという課題を視野に入れつつ、教育内容研究に再度光をあててみようという提案である。

本論を振り返ってみる時、あまりにも概論的で粗い記述が目立つという点を反省せざるを得ない。まずは、本論で提起した方向性の正しさを実践的に確かめていく作業に取り組みたい。

注

- (1) 松下佳代によれば、「資質・能力」について、わが国で活発な議論がなされるようになったのは、2000年代に入ってからであり、とりわけ資質が議論されるようになったのは2006年に改正された教育基本法で、「資質」という語が使われたことに端を発するとされる(松下2016:26)。
- (2) 松下佳代は、OECDのキー・コンピテンシー等において、コンピテンシー育成のための方法としてアクティブ・ラーニングだけが強調されることはなく、それは日本に特徴的なことだと言う(松下2016:25)。
- (3) 授業書とは、理科の「仮説実験授業」で開発されたものである。教科書、資料、学習問題、実験等が一体化したものであり、概念的葛藤を起こすような問題とお話・実験のセットで授業が進行していくようになっている。
- (4) この授業は、八木(2006)で紹介したものである。

引用参考文献

- 石井英真 (2016) 「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』25巻、日本カリキュラム学会、pp.83-89
- 桂 直美 (2004) 「芸術教育の授業創造と評価の枠組みの創造的検討」『教育方法学研究』第30巻、日本教育方法学会、pp.110-121
- 小西正雄 (1992) 『提案する社会科の授業 未来志向の教材開発』明治図書 高見茂監修 (2021) 『必携教職六法』協同出版
- 田上 哲 (2016) 「教育方法学立脚点からみたアクティブ・ラーニング」『アクティブ・ラーニングの教育方法学検討』、日本教育方法学会編、pp.10-23
- 那須正裕 (2019) 「資質・能力を基盤とした学力論とは」
https://www.kobun.co.jp/Portals/0/resource/dataroom/magazine/dl/tnaviEdu04_01.pdf
2021年9月23日閲覧。
- 広岡亮蔵 (1968) 『学力論』(教育著作集I)、明治図書
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を進化させるために』、勁草書房、pp.1-27
- 松下佳代 (2016) 「資質・能力の形成とアクティブ・ラーニング—資質・能力の『3・3・1モデル』の提案」『アクティブ・ラーニングの教育方法学検討』、日本教育方法学会編、図書文化、pp.24-37
- 文部科学省 (1989) 小学校学習指導要領
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322235.htm 2021年9月20日閲覧。
- 文部科学省 (2003) 「平成15年小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm 2021年9月20日閲覧。

文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/1004/1325048_3.pdf 2021年9月23日閲覧。

文部科学省 (2014) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf 2021年9月20日閲覧。

文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編』

文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 音楽科編』

文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領

<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h19e/chap1.htm> 2021年9月20日閲覧。

八木正一 (1979) 「音楽科における学力規定に関する一考察」『高知大学学術研究報告』第27巻社会科学、pp.31-42

八木正一 (1998) 『音楽の授業 総合的な学習をどうつくるか』学事出版

八木正一・上條晴夫 (2005) 「授業づくりの歴史」『授業づくりの基礎・基本』、学事出版、pp.13-35

八木正一 (2006) 「音楽科における教育内容論の再検討」『音楽学習研究』第1巻、音楽学習学会、pp.21-30

八木正一・川村有美 (2007) 「音楽科における教材概念の検討と授業の構成」『教材学研究』第18巻、日本教材学会、pp.43-50

八木正一 (2017) 「メディアとしての〔共通事項〕—その論理と課題—」『音楽文化研究』第16号、聖徳大学大学院音楽文化研究科、聖徳大学音楽学部音楽文化研究会、pp.57-60

山中文・八木正一他 (1983) 「音楽科の授業における指導過程構成に関する一視点」『日本教科教育学会誌』第8巻第3・4合併号、pp.143-149

やぎ しょういち (音楽科教育)