

音楽科における学習主体形成カリキュラムの今日的課題 —Dimensions of Thinking Projectsを視点として—

Contemporary Problems on The Learner-centered Curriculum in School Music Education

—From the Viewpoint of Dimensions of Thinking Projects—

岡 本 信 一

OKAMOTO Shinichi

The purpose of this paper are to clarify Contemporary Problems on The Learner-centered Curriculum in School Music Education. Janet Barrett said, "When students are actively engaged in "doing" music, they experience what it means to act and think like a musician. Our goal as music educators is to provide opportunities for students to experience that transformation that allows them to function not as individuals learning about music, but instead as musicians involved in the performance, description, and creation of music". So as to these, we make students to insight music with thinking skills (especially meta-cognition) as Foundation of School music education Because, thinking skills in class release students form teacher's feudal values or student's prejudice about music expression and meaning.

キーワード：主体性、学習者中心のカリキュラム、音楽的思考の次元

Key words：independence, learner-centered curriculum, dimensions of musical thinking

I. 問題の所在

明治期の学校教育の中に唱歌が導入されて以来、現行の学習指導要領に至るまで、表現上の細かな文言は変化しつつも、例えば「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。(平成20年度省令新学習指導要領)」といった表現は時代を超えて継承され続けている。

一方、学校教育における現在の音楽科は、どのような主張をしても、かつてイギリスの中等音楽教育がたどったように今後も衰退の一途をたどることは否定できない。なぜならそのプロセスには近代の学校教育以来音楽科それ自体が内包している潜在的な矛盾の図式—すなわち「こう思いなさい、こう感じなさい」といった教える側の感性の強制や画一化—が存在しているからである。つまり物事を多様にとらえ、それぞれのとらえ方の違いを、子どもの個性として位置づけていくためには、これまでの教育のもっていた絶対的価値観だけではおよそ限界があった。もしこのことを無視するならば、学校は、そして教室は、差別の場と化する危険さえある。このことは教育学者の吉本均がかつて以下のように指摘していた。

「良い授業になるか、悪い授業になるか、子どもを生かす授業になるか、子どもを殺す授業になるか。それは、

もっぱらタクトの力量にかかっている。考えてみると、教師という存在は、立法、司法、行政の三権を独占している「絶対君主」だ、ということもできる。教師は、管理的な規則を細かく制定して、それに違反するものを処分することもできる。規則を細かくすればするほど、違反者や処分者を多くすることができるのである。忘れものや宿題を厳しく点検して裁くことも、校則を厳しくして処罰することもできるのである。まさに、教師は、「絶対君主」なのである。子どもたちを、奴隷にして、「罰で使役する」ことも可能なのである。しかし、同時にわれわれ教師は、子どもたちに「まちがうことの権利」を保障し、かれらの発表の自由を尊重して「学習の主人公」として育てあげることも可能なのである。「絶対君主」としての教師の指導力とは、子どもたちの「関心・意欲」を引きだすか、それともそれを喪失させるか。子どもたちの「思考力・表現力」を活発に促進していくかそれとも停滞させるか。子どもたちを「共同」させるか、それとも「分裂」させるか。そのいずれかを決定するのは、まさに、タクトの力量にかかっているのである。」¹⁾

例えば数学科では正解があるかもしれない。しかし音楽科においては、答えである自分の解釈や演奏や表現は、「なぜ」という問いをともなった、妥当な解釈や表現の探究へと変わる。そして、このような学びのプロセスを

*兵庫教育大学 (体育・芸術教育学系)

平成20年10月2日受理

とはいえ、この資料からも読みとれるように、学習主体 (independent learner) の形成には思考力が必要であり、そのこと自体は学習理論がプロダクト指向からプロセス指向にシフトした1990年代にはすでに考察されている⁵⁾。だが現状では、思考力の育成をともなう主体形成のあり方は指導する教師にすべてがゆだねられている。しかしまた一方では、次のような指摘も見られる。

「(家元制度には) 厳格な芸の伝授という点にその効用が見られる。(…略…) (しかし) 絶対的な封建主義の中で、すばらしい才能を持ったものが世に知れることなく埋もれてしまったり、名曲が伝授されることなく消えてしまったりと、家元制度の犠牲となって失われたものは多い。(…略…) 真に日本の音楽を思うのであれば、(各流派の特徴を尊重しながら) 種目・流派を超えて互いに認め合い学びあう態度が必要であろう。」⁶⁾ (かっこ内は筆者による)

現実の学校では、あらゆる教師が世界のトップレベルの知識と技能を持つなどあり得ないことである子どももまたそうである。しかし、だからといって、限られたカリキュラムの中で (効率や服従を求めて) 子どもの個性や人格そのものである思考力や問いを奪ってしまったりは学習主体は消滅してしまう。教師は家元制度の利点と弊害を理解しつつも、音楽科の教科内容が教師個人の人格に還元されることが起こりうるということに注意を向けなければならない。そうしなければ、子どもの個人的な音楽表現は教師に制御される。当然教師はピラミッドの頂点にいたのでアカデミズムがなければ教師間で学びあうことも希になってしまう。

つまり、家元制度のもつ影の部分を克服しない限り、本来の意味での学習主体の形成は困難ではないかと考えられる。こうした問題を克服する視点が、次に述べるDimensions of Thinking Projectsと呼ばれる一連の研究の中に見ることができる。

III. Dimensions of Thinking Projectsの発足と発展

1. 思考のスキルの新しい分類学—"Dimensions of thinking" (『思考の次元』)

1980年代、子どもの学力低下が深刻化していたアメリカでは学校教育への期待として、ドリル的な知識や技能だけでなく複雑な問題を解決する学習する力としての高次の能力 (higher order skill) を形成させるという視点から様々な研究が行われていた。⁷⁾ AERA⁸⁾をはじめとする28の教育改革組織が発足する中、1984年の5月、**思考のスキルの新しい“分類学”**という考えがウィスコンシンでジョンソン財団 (Johnson Foundation) によって主催された会議の上で初めて提案された。

もし学校が組織的で学術的な教授と共に思考を教えることをカリキュラムへ統合するならば—いいかえれば、ドリル的な知識や技能の習得をこえてそれらを使いこなす方法を子どもに教えるためには—思考のどのような側面を教えるのかを知る必要がある。その問いにできる限り答えようとした研究の結集ともいえるものが"*Dimensions of thinking*"であった。

思考を5つの次元から捉えたこの研究の中でも中核的思考のスキル (Core Thinking Skills) と呼ばれるものは、当時としては他に例を見ない精緻なものといえる (下表参照)。⁹⁾

中核的な思考のスキル	
I.	知識獲得のスキル
A.	焦点化のスキル—選択された情報の断片に注意を向けながら他は無視する。
1.	問題を定義する：必要なもの、矛盾、あるいは困っている状況を明らかにする。
2.	目標を設定する：方向と目的を確立する。
B.	情報収集のスキル—認知的処理に必要な適切なデータを意識化する。
3.	観察する：1つあるいはそれ以上の感覚を通して情報を得る。
4.	問題を組織化する：探究を通して新しい情報を求める。
C.	記憶のスキル—情報を蓄えたり取り戻したりする。
5.	符号化する：長期記憶に情報を蓄える。
6.	呼び起こす：長期記憶から情報を取り戻す。
II.	処理のスキル
A.	組織化のスキル—情報をより効果的に使えるように整理する。
7.	比較する：共通点と相違点を相互にあるいは全体の中で記述する。
8.	識別する：属性に基づいて全体をグループ分けあるいは印付けをする。
9.	配列する：与えられた基準に従って全体を連続化する。
10.	表現する：形式を変える (ただし情報の中身を変えずに)。
B.	分析のスキル
11.	属性と構成要素を確認する：何かの特性あるいは部分を決定する。
12.	相互関係と型を確認する：構成要素どうしのかかわり方を認識する。
13.	主要な観念を確認する：中心的な構成要素を確認する；例えば、ある伝言や推論の線の中における鍵となる観念の階層。
14.	誤りを確認する：論理的に誤った考えや他の失敗を認識しながら、可能な限りそれらを訂正する。
III.	転移と適用のスキル
A.	生成のスキル
15.	推測する：おそらく真実であろうことを確認するために、利用可能な情報の範囲を越えて進む。
16.	予想する：次の出来事あるいはある状態の結果を予測する。
17.	推察する：詳細なもの、例、あるいは他の適切な情報を付け加えて説明する。
B.	統合のスキル—情報をつないで結合したりする。
18.	要約する：効果的に情報を結びつけて、まとまった著述にする。
19.	再構成する：新しい情報を結合するために、既存の知識構造を変える。
C.	評価のスキル—観念の妥当性と質を評価する。
20.	基準を確立する：判断をするために基準を設定する。
21.	検証する：仮説の正確さを確かめる。

Marzano, R.J. et al (1988), "Core Thinking Skills"

このスキルをもとにマルザーノらは学校教育で扱われる (教科) 内容に次のような新しい4つの指針を示した。

- シェマ依存としての内容領域 (Content-Area Learning as Schema-Dependent)
- モデルとメタファーとしての内容領域 (Content area as models and metaphors)
- 変化する知識の総体としての内容領域 (Content area as changing bodies of knowledge)
- 研究に対する特殊なアプローチとしての内容領域 (Content area as special approaches to investigation)¹⁰⁾

「内容領域や“知識の領域”の本質は、思考教授のための別の基礎を示している。それぞれの内容領域は、世界を描くある特定の方法を表現している。そして各々は、総体的な (内容の) 理解へと通じる特定の研究方法や分析方法やアプローチ法を持っている。そこで理解されたものがdisciplineの概念的な核といえる。

しかしこの核は、決して固定されたり絶対的に安定し

たものではない。内容領域は我々が新しい知識を得るにつれ、またよりさまざまに洗練された分析のために生まれた新しいテクニックやテクノロジーを得るにつれ、発展する。変化は絶え間なく我々の内容領域の理解の周辺で、時には訓練のまっただ中で起こる。」¹¹⁾

この中で、本論の主題と特に関係が深いのは4番目である。

内容領域の知識に関する別の重要な問題は、生徒が専門家の用いる思考のプロセスやスキルを通して、どのくらい幅広く指導されるべきかということである。プレッセイセン (1985) が述べているように、教科の内容の本質はその問題の部分にすぎない。すなわち、

「歴史家や数学者や作家が自分の主題 (subject matter) において考える方法は、(一般人とは) 別の次元である」¹²⁾

ということである。我々がある教科 (discipline) において専門家の思考のプロセスと教室の教授との関連を考えると、いくつかの矛盾と重要な違いが明らかになる。いくつかの教科の領域において、学校における伝統的な内容の提示と専門家の研究の方法との間には広い裂け目が存在している。

このことに関してマルザーノは次のような例を用いて説明している。

「たとえば、歴史家は特定の場所や人や時代の独自の解釈を得るために、多くの一次資料を調査する。この特殊化された探究のモードは、他の事柄の中でも、非常に演繹的な思考、問いの組織立て (formulation)、高度な推論 (infer) 的な力を含んでいる。しかし、(中略) 歴史を読んでいる生徒には、歴史家が用いたアプローチで推論することは固く抑えられている。(Bransford, Sherwood, Rieser, & Vye, 1986)。」

このように、専門家は研究に対して特定の心のプロセスとアプローチを通して知識を獲得する。しかしそれらを越えて、彼らは学問的な知識を広く適用し、自分たちの思考を、さらなる知識を追い求めるときに手直しや修正をすることができる。その意味では、ここでいう専門家は日本の家元と同じ立場にあるといえる。では、このような専門家に対して、いわゆる初心者は、どのようなアプローチが求められる (出来る) というのか。

それは、「思考において内容に関わりのある教授を通して、またメタ認知的な方略を通して、教室での概念の学習—対数から上下二院制の立法院に対する図表の開発に至るまで—がいかに現実の世界における問題とかかわり、また彼ら自身の反省と活動の力を拡張することにか

かわるのかを、学ぶ必要がある」(Marzano,1989)ということである。

つまり、知識や技能は不十分であってもそれをういたり推論を行ったりする思考の方法は、程度の差こそあれ初心者—小学生—も専門家と同じスキルを用いるように促すことだと考えられる。では音楽科において学習主体を形成するために、どのような視点が必要とされるのか。

IV. 音楽科における学習主体形成カリキュラム— A Different Kind of Classroom¹³⁾

『思考の次元』の完成後、マルザーノ達は前述のしたような知識や技能の習得力の低下としての学力低下を克服するべく、に次のような6つの仮説を立てた。そしてその仮説に基づいて5つに次元からなる学習のモデルを構想した。

1. 学習がどのようにして起こるかについて、私たちが知る限りの最も優れたものを教授行為に反映しなければならない。
2. 学習は5つのタイプの思考、すなわち5つの学習の次元を含んだ、複雑な相互作用のシステムと関わりがある。
3. 広範囲で学際的なテーマに焦点を当てた教育が、学習を促進するために最も効果的な方法だということがこれまでにわかっている。
4. K-12のカリキュラムには、学習を促す高度なレベルの態度や知覚や精神の習慣を明確に教授することが含まれるべきである。
5. 教授に対して包括的にアプローチすると、その中には少なくとも2つの違ったタイプの教授が含まれている。すなわち、一つはより教師指向でありもう一つは生徒指向である。
6. 学習の評価は、(獲得した) 情報を"思い出す"という低い次元よりもむしろ、知識の適用や複雑な推論へと焦点化すべきである。¹⁴⁾

この仮説からもわかるように、彼らは既存の多くの実践を検討する中で、子どもの学習を左右する要因を授業で獲得させる結果としての知識や技能の量というよりはむしろ、学習を取り巻くプロセスにあると考えた。

1990年代に入って、我が国においても「教師中心」「子ども中心」, 「学び」といったキーワードを持つ研究が増えてくる¹⁵⁾。こうした動向は端的に言って認知心理学の発展とも相まって学習論の研究対象の移行によるものだと考えている。すなわちこれまではブラックボックスと考えられていた子どもの学習のプロセス¹⁶⁾が次第に明らかになりつつあったということである。

つまり何が学習における子どもの主体性を促し、また逆に何が子どもの認識活動を妨げるのかについての研究成果が実を結び始めたのである。以下、プロセスに視点を置いた学習のモデルに関して、彼らの示した学習のモデルは5つの次元すなわち、Dimension1:学習についての積極的な態度と知覚 (Positive Attitudes and Perceptions About Learning)¹⁷⁾、Dimension2:知識を獲得し統合する (Thinking Involved in Acquiring and Integrating Knowledge)¹⁸⁾、Dimension3:知識を拡張し洗練する (Thinking Involved in Extending and Refining Knowledge)¹⁹⁾、Dimension4:知識を有意味に利用する (Thinking Involved in Using Knowledge Meaningfully)²⁰⁾、Dimension5:生産的な精神の習慣 (Productive Habits of Mind) からなっているが、学習主体を形成するための最後の側面 (第5次元) はおそらく最も重要である。それは生産的な精神の習慣—すなわち、批判的に、創造的に、また自己コントロールして考える思考者によって用いられる習慣—と関わりがある。教科内容の知識を獲得することは重要であるが、おそらくそれは教育のゴールとしては最も重要なわけではない。究極的には、個々人に自分の学びたいものは何でも、またいつでも学習を可能とするような精神的な習慣は、おそらく最も重要な教育の目標である。(マルザーノ達はこれら5つの次元の相互関係については別途詳細に述べている。)²¹⁾

生徒達は大人になってからの生活でそれまで出されたことのない問題と関わって生きていくことが求められるけれども、生徒達が知る必要のあるすべてを教えることは不可能である。その解決策としてマルザーノは次のような習慣の確立を提起した。

- 明確でありまた明快さを求めている。
- 偏見を乗り越える。
- 衝動を制限する。
- 自分自身の思考 (プロセス) を意識化する。
- 自分の知識と能力の限界を推し進める。
- 解決策や答えが直ちに明らかでないときにさえ、課題に取り組もうと努力する。²²⁾

これらの習慣を逆説的に考えれば本論の意図である主体形成との関わりが明確となる。つまり、学習主体を育てられない教師は、不明確で偏見があり、衝動的で自分の殻に閉じこもっているといえないだろうか。

日本の家元と同様にかつてアメリカでも「音楽の教師は、過去においては門戸を閉ざして、教えていたという。子どもが楽しみ、教師は休憩をとり、クリスマスや春の単元が"うけて"いれば音楽の教師は上出来だと考えられていた。しかし近年、そうした状況は十分でなくなっている。」²³⁾

音楽科も学校教育の中で中心的存在となるべきであるが、それには代償を必要とする。音楽の教師は変わらなければならないだろう。例えば、他教科の教師との共同立案には一定の時間・前もった計画・探究活動・問題解決・思考の方略などが必要である。それは、音楽科の教師が学校教育の中であらためて「人はどのようにして芸術的形式を完全なものにしようとするのか」という基本的で本質的な問いに取り組むことを意味する。必要なことは、単に多くの本を読むということではなくて、多くの文献がどのようにして生徒達にとって本当の音楽体験の一部になるかを理解することである。

バーレットは述べている。

「生徒が主体的に音楽"する"ことに関わっているとき、彼らはそれが音楽家達のように活動し考えることを意味するのだということを経験する。音楽教育者としての我々の目的は、生徒が次に示したような変化 (transformation) を経験する機会をもたらすことである。すなわち、彼らに音楽を学習する一個人として機能させるようにするのではなく、かわりに演奏や批評や創作に関わる音楽家として機能させるのである。」²⁴⁾

このことは、例えば斎藤秀雄が自身の指揮法については多くの批判を浴びながらも、なぜあれほど多くの優れた自立した芸術家達を育てることができたのかについてのひとつの解答を示していると思われる。すなわち、学習主体を形成するための音楽科教育の基礎とは音楽に対する洞察のし方の習得と考えられる。そのために (教師と生徒双方にとって) 必要な知識と技能が思考力を含めてカリキュラム化されるべきであろう。

【註及び参考文献】

- 1) 吉本均、『教室の人間学』明治図書、1994、pp.95-96
- 2) 例えば、折出健二『人間的自立の教育実践学』2007、創風社
渡辺理恵『成人教育における「自発的・主体的な学習活動」の編成過程に関する社会学的研究』—「カリキュラム研究第12号」日本カリキュラム学会、pp.85-95
- 3) 新山王政和他『グループダイナミクスを活かした「イメージングを通して音楽表現を創り上げる活動」の模索—課題を見つけ出す力と問題解決の段取り力を育む二つの実践を拠として—』2006
(<http://www.ongaku.aichi-edu.ac.jp/profile2.html>)
- 4) 増田圭子『日本伝統音楽の系統的学習についての一考察』1984年兵庫教育大学修士論文受理、pp.52-53
- 5) 吉本均『発問と集団思考の理論』、明治図書出版、1995、吉本均『授業観の変革—まなざしと語りと問い

- かけを』, 明治図書, 1992, 高橋勝『学校のパラダイム転換—<機能空間>から<意味空間へ>』川島書店1997等。
- 6) 増田圭子, Op.cit., pp.53-55
 - 7) 橋爪貞雄『二〇〇〇年のアメリカ教育戦略』黎明書房, 1992, p.317 • Resnick, L.B., Education and Learning to Think.Washington, DC:National Academy Press., 1987
 - 8) 橋爪貞雄, op.cit.
 - 9) Marzano, R.J.et al., "Dimensions of Thinking-AFramework for Curriculum and Instruction", 1988, p.69
 - 10) Marzano, R.J.et al., op.cit., p.116
 - 11) Marzano, R.J.et al., op.cit., p.116
 - 12) Presseisen, B.Z., "Thinking skills throughout the K-12curriculum:Aconceptual design.", Philadeophia:Research for Better School, 1985, p.51
 - 13) 『学習の次元』は、『思考の次元』(1988年にASCDから出版された文献のタイトル)と呼ばれる認知と学習に関する包括的な研究・理論の枠組みから発展した教授プログラムである。学習の次元は思考の次元で詳しく検討された研究と理論を, 幼稚園から中等教育の全教科での教授学習の質を進歩させられるように実践的なモデルへと具体化している。90人以上の教育者達が「学習の次元研究開発コンソーシアム」を構成して, カリキュラム・教授・評価のための価値あるツールとなるよう, 2年の歳月をかけて基本的なプログラムを作った。Marzano, R., "A Different Kind of Classroom-Teaching with Dimensions of Learning", ASCD, 1992, ix
 - 14) Marzano, R., Op.cit., ix
 - 15) 朝倉徹, 「文学教育における「教師中心主義」—「中心人物」「主題」等を単一化する技術論とその発想を批判する—」, 教育学研究第27号, 1993
佐伯胖, 『学びへの誘い』東京大学出版会, 1995
 - 16) Marzano, R., Ibid., p.2
 - 17) Marzano, R., "A Different Kind of Classroom-Teaching with Dimensions of Learning", ASCD, 1992, pp.3-5
 - 18) Marzano, R., op.cit., pp.-5-9
 - 19) Ibid., pp.9-11
 - 20) Ibid., pp.11-13
 - 21) Marzano, J.&Pickering, D., "Dimensions of Learning-Teacher Manual 2nd Edition", ASCD, 1997, p.8「あらゆる学習は学習者の態度と知覚(第1次元)および生産的な精神の習慣(第5次元)の有無や程度を背景として成立する。…中略…積極的な態度と知覚が適度にあり, 生産的な精神の習慣が用いられているならば, 学習者はより効果的に他の3つの次元—「次元2:知識を獲得し統合する」・「次元3:知識を拡張し洗練する」・「次元4:知識を有意味に利用する」—で求

められている思考に取り組むことができる。」

2~4次元については, 4次元が3次元を, さらに3次元が2次元を含む関係である。このことは, 学習者が知識の拡張と洗練をするとき, 続いて彼らは知識を獲得し, また, 彼らが知識を有意味に用いるとき, さらに知識を獲得し拡張することを示唆している。これらは連続して起こるのでもなく不連続でもない。これらは相互に作用し, 学習の中で同時に起こりうるのである。

1次元と5次元が残りの2~4次元を支えるという見解は, 特に第1次元に関しては, 場合によっては子どもの態度主義(子どもへの責任転嫁)に陥る点で批判の余地がある。しかし一方で第5次元に関して, これは学習者のみの問題にとどまらず彼らと関わる教師にも要求されるユニークな主張であるといえる。

- 22) Marzano, R., "A Different Kind of Classroom-Teaching with Dimensions of Learning", ASCD, 1992, p.133
- 23) Boardman:Ed., Dimensions of Musical Learning and Teaching-Adifferent Kind of Classroom, NAME, 2002, 150
- 24) Barrett, J.R., Core Thinking Skills in Music. Dimensions of Musical Thinking, MENC, 1989, p.45
- 25) 個人的な感情や偏見, 限られた経験や単純化された世論などによる支配を受けない合理的な思考の方法,あるいはまた, 既存の情報から創造的に新たな情報を生み出す思考の方法は, 成長とともに自然に身につくものではない。むしろ周到に用意されたカリキュラムのもとで, 体系的に教えられることがなければ, 知らないままで終わってしまうのではないだろうか」という見解にも見られるように, 教師達も自らの思考のトレーニングに取り組み子ども達に実際に示していくことが求められる(別の見方をすれば思考はトレーニングをしていなければ, 成人でもできるとは限らない)三宮真智子, 森康彦, 「メタ認知能力を高める「考え方学習」の開発—情報の主体的な活用に向けて」—『日本教育工学雑誌Vol.25』2001, p.1