

音楽教育における学力

島崎 篤子*

Scholastic Ability from the Perspective of Music Education

Atsuko SHIMAZAKI

要旨 ここ数年来、激しい学力論争が行われてきたが、国の教育政策の転換によってほぼ終息した感がある。芸術教科の音楽科では学力という言葉自体があまり使われてこなかった。本稿では、学習指導要領の改訂を目前に控え、近年の学力論争を振り返り、学力という言葉の概念を音楽教育の立場で捉えようとした。またこれまでの音楽教育における学力研究については、特に1970年代後半から現在に至るまでの学力に関する研究や動向に着目した。最後に「バケツ型学力図」を提示して、音楽科固有の学力と考えられる「表す力」と「聴く力」に焦点を当てつつ、音楽科として担うべき学力について考察した。
キーワード：学力 ゆとり教育 学ぶ力 表す力 聴く力

はじめに

1999年頃から大学生の理数能力の低下に端を発した学力論争は、たちまち義務教育および高等学校における児童・生徒の学力問題にまで広がった。第3次学力論争といわれた今回の学力論争は、すでに文部科学省の学力向上路線への方向転換を機に終息してきている。本年8月末には、中央教育審議会の教育課程部会と小・中学校部会では、共に総合的な学習の時間を減らす代わりに約30年ぶりに国語や社会などのいわゆる主要教科と体育の授業時間を増やす検討素案が合意された。中教審ではこの素案を基に10月には中間報告をまとめ、年度内の学習指導要領の改訂・告示が見込まれている。教育の転換期を迎える今、近年の動向を振り返ると共に、新たな動向を受け止めながら音楽科の学力について考えるのも無意味ではなからう。

芸術教科の音楽科では、今回の学力論争の中でもさほど激しい論争が巻き起こることはなかったが、音楽教育研究者の間では、音楽科における学力を検討する必要性について、以前より認識されるようになった。鳴り響く音を対象とする音楽科の特性のためか、音楽科の学力については相変わらず曖昧模糊としており、学力という言葉自体が音楽科になじみにくい言葉である。しかしこれまでの音楽教育史の中で、学力についての議論がなかったわけではない。

本稿では、まず近年の学力論争を振り返り、音楽教育の立場からの学力概念を検討する。また音楽科の学力に関する研究が活発化した時期に焦点を当てて、学力に関わるこれまでの主な主張や研究動向を概観すると共に、音楽科の学力に関する筆者の考えについて述べたい。

1. 学力論争を振り返る

現行の学習指導要領では、子どもの主体的な学びを促そうとする学力の考え方を「新しい学力観」

*しまざき あつこ 文教大学教育学部学校教育課程

と呼称し、激しい受験競争を背景とする詰め込み教育からの脱却をねらった学校裁量の「ゆとり」教育や自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などの能力が重視された。同時に、「生きる力」の育成が叫ばれ、総合的な学習の時間の創設や完全学校週5日制をスタートさせ、これに伴って授業時数や内容の削減がなされた。しかし現行の学習指導要領に関しては、告示の頃から学力低下を危惧する声が上がっていた。学力論争は、次第にヒートアップして、一時は書店の教育書コーナーに学力にかかわる書籍が急増し、テレビでは学力関連の番組が組まれ、新聞や雑誌にも学力低下問題が組上に載せられた。

芸術教科であっても教育課程の一翼を担っている音楽科である。音楽教育研究者はこの学力論争を対岸の火事と大様に構えていたわけではない。そして今、第8次学習指導要領の告示を控え、今後の音楽教育の行方に対する関心が高まっている。

数少ない音楽教育雑誌の一つである『ONKAN』では、2007年4月号から「教育改革に望む」を通年特集テーマに掲げている。この特集のテーマに向けて、特集の企画者でもある山本文茂は、「脱・ゆとり教育論を乗り越えて」と題する特別掲載文を寄せている（山本2007）。「脱・ゆとり教育論」の本質をなす「競争原理」の克服を訴え、真の芸術教育としての音楽科教育を「共有原理」に求める力強い主張を展開している。しかし一方で、学力論争において、ゆとり教育のとらえ方が一様ではなかったことを確認しておきたい。

山内乾史は、近年の学力低下をめぐる議論を、次の四つのタイプに類型化している（山内2005）。

- ・タイプ1：「国家・社会の観点」から「ゆとり教育」に肯定的なタイプ
- ・タイプ2：「国家・社会の観点」から「ゆとり教育」に否定的なタイプ
- ・タイプ3：「児童・生徒の観点」から「ゆとり教育」に肯定的なタイプ
- ・タイプ4：「児童・生徒の観点」から「ゆとり教育」に否定的なタイプ

最後のタイプ4から見ていこう。タイプ4は、削減された学習内容を補うために富裕層は私立学校や塾で補うが、その余裕のない家庭の子どもは学習権を侵害されるという主張である。

タイプ3は、「ゆとり教育」で可能になるものを重視し、特に総合的な学習の時間の学びに期待する。最も流布している肯定意見のタイプ3は、学力低下批判にさらされてきた。

タイプ2は、「ゆとり教育」による学力低下が国や当該社会の活力の減退につながると考え体系的な学習が大切だと考えるタイプであり、学力低下批判の中心的な主張である。

タイプ1は保守層に多く見られるようで、現代の教育問題の原因は教育過剰にあるとし、学校に適応できない児童・生徒を無理に学ばせないで、その資源を優秀な児童・生徒の教育に有効活用した方がよいという考え方である。つまりタイプ1の「ゆとり教育」のとらえ方は、子どもの立場に立って、詰め込み教育からの脱却と自ら学ぶ力や全ての子どもに「生きる力」を保障するという理想を掲げた「ゆとり教育」とは、大きく乖離した不平等な主張であった。

ジャーナリスト齊藤貴男の著作『機会不平等』に、取り上げられている三浦朱門の言葉は、まさにタイプ1の「ゆとり教育」論の本質を鮮明にしている。教育課程審議会会長や文化庁長官を歴任し、現行の学習指導要領の元になる答申を最高責任者である三浦朱門は、「ゆとり教育」について次のように語っていた。少々長いが、引用する（齊藤貴男2004）。

「学力低下は、予測しうる不安と言うか、覚悟しながら教課審をやっとりました。いや、逆に平均学力が下がらないようでは、これからの日本はどうにもならないということです。つまりできん者はできんままで結構。戦後50年、落ちこぼれの底辺を上げることにばかり注いできた労力を、できる者を限りなく伸ばすことに振り向ける。百人に一人でいい、やがて彼らが国を引っ張っていきます。限りなくできない非才、無才には、せめて

実直な精神だけを養っておいてもらえばいいんです。(中略) 今まで、中以上の生徒を放置しすぎた。中以下なら“どうせ俺なんか”で済むところが、なまじ中以上は考える分だけキレてしまう。(中略) 平均学力が高いのは、遅れている国が近代国家に追いつけ追い越せと国民の尻を叩いた結果ですよ。国際比較をすれば、アメリカやヨーロッパの点数は低いけど、すごいリーダーも出てくる。日本もそういう先進国型になっていかなければいけません。それが“ゆとり教育”の本当の目的。エリート教育とは言いにくい時代だから、回りくどく言っただけの話だ]

他の教育課程審議会のメンバーも同様の考えだったという三浦の言の真偽の程は定かではないが、「ゆとり教育」が初めから平均学力の低下を予測したエリート教育だという主張があったことについては、音楽教育研究者の間ではほとんど認識されてこなかった。われわれはただ浅薄に「ゆとり」という言葉に惑わされていたのだろうか。

2003年に経済協力開発機構(OECD)が実施した国際規模の学習到達度評価(PISA)では、フィンランドが平均得点で1位という高い教育水準を示したり。三浦の言に従えば、「遅れている国」フィンランドは、「国民の尻を叩いた」ことになるが、はたして実情はどうか。

フィンランドの好成績の顕在的要因としては、「平等と公正」を最優先する教育政策、基礎資格が大学院修士という高い専門性をもつ教師、現場教師の主体性の尊重、自由裁量の度合いの多いカリキュラム、「共同・協働(collaboration)」と個別的なケアを徹底した教育方法などが挙げられている(庄井2006)。これらの要因は、子どもの日常的な学習活動の具体的な事実の中に埋め込まれており、例えば、わからない(できない)子どもをわかる(できる)ように支援する、相対的な評価やランクづけをしない、学びを学ぶという教育理念のもとに権威的な「教え込み」を脱し、子どもの自己活動による学びを組織するという。いわゆる教えから学びへ、そして学び合いというフィ

ンランドの教師の課題意識が具現化した結果といえそうである。

フィンランドの授業時数がさほど多くないことは知られている。近年、日本にも紹介されているフィンランドの新しい学習理論の一つ「物語のある(narrativeな)学び」²⁾における遊びの要素の効果は、教科自体がクリエイティブな遊びの要素をもつ音楽科にとっては学ぶところが少なくない。しかし中教審の約30年ぶりに総授業時数の増加と基礎・基本の重視の方針は、学力低下論争の契機となったタイプ2の主張の方向に日本の教育が舵取りしたことになる。

2. 「学力」の概念

(1) 二つの学力概念

明治期においては、主として徴兵検査の時に行われた壮丁教育調査において学力(ガクリキ)という言葉が用いられていた。近代的な意味では、徴兵検査とかかわって軍事的脈絡で学力(ガクリヨク)の語が使われ、これが次第に普及して、その後の教育界に中心的な用語となっていく(駒林①1995)。

この学力という言葉は、学力観の違いからさまざまな定義や主張がみられ、わかりにくい言葉の一つになっている。音楽教育の世界では、これまであまり学力という言葉は使われてこなかった。学力よりも、能力、音楽的能力、基礎・基本などが話題になってきたが、それぞれの言葉の概念が明確になっているわけではない。音楽教育において学力という言葉が使われなかったのは、教科の特質によるところが大きい。系統的に知識を獲得していく、知の体系が明確な教科とは違って、音楽経験の量と質による音楽的な技能や感性の深まりを重視する音楽科では、学力という言葉に違和感を覚える人は少なくない。むしろ知より技を、学力より感性を追究しようとする傾向がある音楽科では、あえて学力という用語を使うことを避けてきたような嫌いがある。学習指導要領の改訂を

前に、どの教科も時間不足の問題を抱え、知の体系が不鮮明な音楽科を選択科目や課外活動に追いやろうとする意見もあり、音楽科への風当たりが強い。今回だけでなく、このところ学習指導要領の改訂のたびに、音楽科の存在意義や音楽科の授業時間削減問題が浮上し、音楽教育関係者を悩ませている。このため第8次学習指導要領を睨んで、2005年には音楽教育研究者を中心に音楽科の時間削減反対の署名活動も行われた³⁾。

こうした中で音楽科においても芸術教科特有の知の体系の追究や音楽科における学力について考えざるを得なくなってきた。音楽科に固有な学力を検討するに先立って、まずは一般的な学力という言葉の概念を考えてみよう。

近年、学力というのは、次の二つの意味で使われることが多くなってきている。すなわち一つは、学習達成度 (achievement) であり、もう一つは学習可能性 (learnability) である (田中 2003)。学習の結果だけではなく、何かを学習する可能性をも含める学力概念は、近年、注目されている教育実践 (例えば、ポートフォリオ評価など) との関係で認識されるようになったものである。上野健爾も同様に、学力として「学んだ成果」を示す学力と「学ぶ力」との二つの意味を挙げている (上野 2001)。学力に「学んだ成果」と「学ぶ力」の両者が含まれているという考え方は、かなり定着しているといえよう⁴⁾。特に後者の「学ぶ力」とは、子どもがそれぞれに創り上げていく可変的な学力である。学力は、「学ぶ力」と言い換えられると音楽教育の世界でもなじみやすい用語に変わる。

佐藤学によると、10年位前に認知心理学者の佐伯胖と話し合っ、学習に変えて「学び」という用語を導入したという。この「学び」という言葉は柔らかな響きと語感の魅力によってたちまち教育界やマスメディアに普及した。「学び」という言葉が内包している包括性と根源性は、学校という装置に封じ込められた「学び」を内側から解放放つ可能性を秘めていると佐藤は主張する (佐

藤^① 1999)。学力を「学んだ成果」だけに留めることなく、「学ぶ力 (自ら学ぶ力)」を重視することによって、学ぶ主体である子どもが学校の枠を越えて、未来につながる学力を獲得していく姿が見えてくる。音楽教育においても、未来の音楽的な生活につながる「学ぶ力」は大切に育てたい力である。

(2) 「新しい学力観」と「生きる力」

「新しい学力観」については、この用語の登場時から、音楽教育界でも、特に「新しい」ものではないという指摘があった (重嶋 1995)。一時は至る所で叫ばれていた「新しい学力観」という言葉は、学力論争が下火になるに伴い、あまり耳にしなくなった。

現行の学習指導要領の基本方針の前提となる1996年の中央審議会第1次答申、翌97年の第2次答申、および1998年の教育課程審議会の答申では、学力を単なる知識の量の多少としてとらえることを否定し、「生きる力」として捉えた。中央審議会第1次答申によると、この「生きる力」とは、第一に自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、第二に自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、そして第三にたくましく生きるための健康や体力であり、全人的な力だとされていた。つまり前述したタイプ3につながる学力論であった。

駒林邦男は、この「生きる力」の学力観に関して、次のような疑問を呈していた (駒林^② 1999)。

- ①学力を「全人的な力」である「生きる力」にまで拡張することは、知識の量そのものの不足が高校生や大学生に目立つ中で、学力問題の錯雑性が考慮されていない。
- ②学力を一気に「生きる力」に拡張すると、学力の概念が雲散霧消してしまう。
- ③教育水準低下の難問を学力観、評価観の転換で切り抜けようとしているため、さらに「知識・

理解」の格下げが進行する可能性や「生きる力」の評価者は誰かという問題が出てくる。

駒林が主張したように、学校における学力を「生きる力」にまで上げた時、学力概念は不明瞭になる。しかしゆとりの中で「生きる力」を育成することは、この時の改革の目玉であり、この学力観を旗印に学校週5日制の導入や総合的な時間の創設などが実施された。皮肉なことに、現実にはこの学校週5日制と総合的な時間の導入は、小・中学校の教師から、ゆとりを奪ってしまっている。6日間で行っていた授業およびその準備や校務分掌や諸問題への対処等を5日間で行い、子どもの主体的な活動を促す「総合的な時間」では、むしろこれまで以上にゲスト・ティーチャー等との交渉を初めとして、活動計画や準備のための時間が必要になる。このような物理的なゆとり不足は、教師の心身を疲弊させている。一方、深刻化している子どもの実態は、理想を掲げた「ゆとり教育」を尻目に、むしろ子どもを学習から離れさせている現実がある。いじめ、不登校、学力不振、暴力、家庭と地域の教育力の低下などさまざまな問題が露呈している教育現場にとって、答申に述べられた理想は、教育現場の実態とかけ離れていた。

日本では学びに向かう子どもと学びから離れる子どもの二極化が進んでおり、全般的な学習時間は減少傾向にある。OECD加盟27カ国の中で、子どもが自分で勉強をする時間は、2000年の段階で日本は既に最下位の27位である。しかしこれは「ゆとり教育」が原因というよりも、現実の教育実態が予想以上に深刻化していた結果と見るべきであろう。深刻化した現代の教育状況を打開するための、すぐに効く特効薬などなさそうである。

政府の教育再生会議は、2007年6月1日に第2次報告を首相に提出したが、その中には「ゆとり教育」の見直しの具体策として土曜授業の実施が提言されている。教師側にも土曜授業に賛同の声がないわけではない。しかし教師も子どもも、ようやく学校週5日制に慣れてきた今、学校週5日

制についての十分な検証もないまま、土曜授業を再開したところで、子どもに「学び」を取り戻すことができるのか否かは疑問である。まずは予想以上に深刻化している教育問題に関する対策が入念に練られなければならない。

(3) 佐伯胖の学力観と音楽科

佐藤学と共に「学び」という言葉の普及に一役買った佐伯胖は、学力と「学び」は対立概念だという。学力は評価・達成・伝達に際して用いられる言葉であるのに対して、「学び」は子どもの側から自発的に人々の文化としての知的営みに参加していこうとする時の言葉と捉えているようである。ここでは「学ぶ力」が学力から排除されている。しかし佐伯は、むしろ「学び」を阻害しかねない学力の概念を「学び」の営みに接近させて再解釈を試みている。すなわち学力を次に示す三つの活動による文化的実践の中に位置づける主張している(佐伯2003)。

(イ) 文化的価値の再生産

よく習熟された技能と必要な技術を用いて、文化的価値を再生産していく活動。

(ロ) 文化的価値の創造と発見

文化の価値体系を変革して、常に新しい価値をつくり出したり、忘れられていた旧価値体系を新しい観点から位置づけ直し直して再発見したりする文化的活動。

(ハ) 文化的価値の理解と賞賛

善い物を「善い」と判断し、その価値を価値あるものとして受け入れるということ。また、そのような理解や賞賛の内容の豊かさや多様性をさらに理解し合い、賞賛し合うこと。このような相互の理解・賞賛自体も文化的活動。

そして上記の(イ)(ロ)(ハ)が常に行われ、広がり深まっていく「価値の共有活動」が文化だと主張する。このように佐伯は、「学力」を文化的実践への参加の呼びかけととらえることで、「学び」との矛盾を解消しようとした。学力を文化の文脈で捉えるならば、1980年代後半から、

音楽教育が志向してきた「文化としての音楽教育」の取り組みに、「学力」が位置づいてくる⁵⁾。上記の「文化的」という言葉を「(音楽)文化的」、「再生産」を「再創造」と読み代えてみよう。(イ) (音楽) 文化的価値の再創造, (ロ) (音楽) 文化的価値の創造と発見, (ハ) (音楽) 文化的価値の理解と賞賛となる。(イ) と (ロ) は表現 (歌唱・器楽, 創作), (ハ) は鑑賞という音楽学習活動につながり, 音楽文化を視野に入れた音楽科の学力概念として浮上する。

3. 音楽科における学力観の変遷

音楽科が求める学力について検討するに先立ち, まずは音楽の学力にかかわる動向の変遷を振り返ってみたい。

(1) 菅道子による音楽科の学力変遷史

菅道子は戦後初期からほぼ10年毎の年代区分による音楽科の学力変遷史の研究を行っている。10年毎の年代区分に研究的な必然性は認められないが, 菅の研究によって音楽科の学力に関わる変遷の概略を把握することができる(菅2006)。この研究の概要は次のとおりである。

- ①戦後初期コア・カリキュラム運動の中で, 音楽科では視唱・読譜能力が学力として重視された。
- ②1950年代の道徳教育と基礎学力の充実に代表される教育政策の転換により, 音楽科においても基礎的な音楽能力の実態把握および「統合」をキーワードにした教科内容の組織化の試みが行われた。
- ③1960年代の高度経済成長期における能力主義の教育改革の中で, 学力テストによる音楽科の「基礎能力」の測定が行われる一方, 国や都道府県の指定校によるふしづくりの研究や日教祖の民間教育団体「日本音楽教育の会」によるわらべうたを中心とした「二本立て」教育など, 官民ともに音楽内容の系統的な組織化に取り組んだ。

④1970年代には能力主義から「ゆとり教育」への転換がなされる中で, 統合・総合による教育内容の精選や子どもの学習過程に着目する研究が行われた。

⑤1980, 90年代には創造的音楽学習の実践化が進む中で, 現代音楽や環境音など音楽概念を拡大した広義の音楽的能力(学力)のあり方が示された。

⑥2000年代以降, 音楽科で論議されているのは, 学習して獲得する能力(学力)と学習していく過程で必要な能力(学力), または測定可能な(見える)学力と測定困難な(見えない)学力のうち, 近年ではいずれも後者のとらえにくい学力が注目されている。

以上のように菅の学力変遷研究によって, 音楽科の学力にかかわる大要が概観できる。しかし菅の研究では, 1970年代後半からの学力と評価に関する重要な動向が語られていない。

(2) 到達度評価の導入と能力概念による学力観

音楽教育において, 1970年代の後半から90年代の初めは, 学力と評価をめぐる活発な研究や動きが見られた重要な時期である。1970年代の初めにはブルームの教育目標の分類学や形成的評価と総括的評価などの評価理論などが紹介された。1973年に邦訳出版されたブルームの『教育評価法ハンドブック』の翻訳者の1人である梶田叡一は, 1975年の『教育における評価の理論』を皮切りに, 1980年に『現代教育評価論』, 1983年に『教育評価』と矢継ぎ早に恩師ブルームの理論をベースにした自著を出版した。これに影響を受けて, 一時は形成的評価や到達度評価という言葉が流行語のように教育界に飛び交い, 盛んに学力と評価の研究が行われる中で, 音楽教育界においても学力と評価の問題の重要性が認識された。

1974年には京都府教育委員会が高等学校の指導要録に到達度評価を採用し, 77年には京都府小学校教育研究会が, 認知, 技能, 情意を学力の3要素として研究を深め, 『小学校の到達度評

価・実践集録第1集』を発行した。中学校研究会でも76・77年の2カ年で2冊の実践資料集を発行した⁶⁾。当時、筆者が京都府の到達度評価の目標分析表を手にした時、あまりの詳細さに音楽の授業における実効は期待できないと思われた。予想どおり京都方式は定着しなかった。

しかしこのような動向を反映して、1980年には絶対評価を加味した相対評価を基準とする第5次指導要録（音楽科）が出された。また第4次指導要録までは、基礎・鑑賞・歌唱・器楽・創作という経験領域による分類だったものが、第5次では、初めて表現の能力・鑑賞の能力・音楽に関する関心・態度という三つの能力概念による区分に転換された。

1982年には千成俊夫編著による『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』が出版された。この著書は、音楽教育の分野で正面から学力問題と向き合い、教材および授業の組織化と評価の明確化をめざしたという点では、内容の是非を越えて歴史的な著書といえるものである。

この書では、勝田守一、中内敏夫、藤岡信勝らの影響を受けて、学力を「成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力」と規定している。ここでいう計測性とは、教育内容が計測にたがる構造を明示して組織されていることを要件としていた（千成1982）。しかし千成の学力観は学習の結果である「学んだ成果」に限定されており、もう一方の学習の可能性としての「学ぶ力」の概念が欠落していた。

教育内容と教材を分けることで、様々な教材の導入が可能になるという千成の提案は、現在の主題による題材構成の考え方にも反映されている。しかし教育内容を指導する目的のためには何を教材にしても良いという考えは、時に音楽にとって重要な文化的な視点を見失う危険性がある。音楽教材の選択に際しては、教育内容と教育目的の整合性及び音楽文化的な視点を欠いてはならないだろう。例えば、この著書の中で、教材「南部牛追

歌」の教育内容編成表に、ダイナミックス（dynamics 強弱法）を教える教材としてベートーヴェンの「トルコマーチ」を配しているが、日本民謡「南部牛追歌」のダイナミックスとの関連ならば、豊かなダイナミックスをもつ優れた世界の民謡がたくさんある中で、ベートーヴェンを取り上げる必然性に欠けていた。文化的な所産である楽曲を＜教育の手段＞に使うのではなく、音楽そのものに接近するために音楽教育があることを忘れてはならない。教育内容とする音楽の構成要素や表現要素に、さらに音楽文化の視点を加えた教材化を図ることによって、子どもが無理なく文化としての音楽を楽しめる授業づくりが可能になる。教師の学力観は授業づくりに反映される。すなわち佐伯に学んだ文化的価値の再創造・文化的価値の創造と発見、文化的価値の理解と賞賛という文化を軸とした学力観からは乖離した要素主義に陥ることは避けたいものである。千成を中心とした学力論は、一定の説得力をもちつつも、子どもを音楽的価値の学びに向かわせるため授業づくりにおいて、教育内容と教材をつなぐ文化的な視点を欠いていたといえよう。

1984年には、日本音楽教育学会の課題研究Aとして、永田栄一、渡辺学、八木正一の3氏が「音楽の学力」をテーマに掲げた研究発表を行った。千成の影響を受けた八木の主張に対して、渡辺は学力に関する四つの定義を挙げ、勝田守一の「(a) 計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力」という定義は、美術や音楽のような芸術教育にはなじまないとした。そして次の三つの学力観が音楽科にとっても可能な定義だと述べた。すなわち「(b) 学力とは文化が個体において内面化されている（あるいはされていく過程）状態、(c) 学力とは教育、学習を通じて個体の中に結晶される創造的・活動的能力、(d) 学力とは文化と遺伝形質、人間の歴史的社会的経験と生理的成熟との相互関係のもとで形成される、ひとまとまりのダイナミックな創造的な適応システム（渡辺1984）」と主張していた。渡辺の主張

には文化的な視点が見られるが抽象的な学力論に留まっており、実際の授業における具体的な姿は見えてこない。

この時期に音楽科らしい評価のあり方を追究していた筆者は、音楽経験の拡大・深化を中心とする音楽科の場合、あまりにも詳細すぎる目標を設定する目標第一主義は教科の本質を歪める恐れがあると、暗に京都府の詳細過ぎる実効性のない目標分析を批判しながら、(表1)のような独自の能力概念による目標分析の観点を提示した(島崎1983)。「音楽的知識」とは、音楽体験を通じて獲得され、また表現活動や鑑賞活動に生きる音楽科独自の知識・理解であり、認知的領域に位置づけた。現在の「基礎的・基本的な知識」と同義と考えてもよい。「音楽表現技能」は音楽表現に固有な技能に関する能力で、技能的領域に位置づけた。「音楽的感觉」は、単なる識別力ではなく、聴覚感覚を越える感性(sensibility)やその表れである創造性(creativity)や音楽性(musicality)を含む表現活動・鑑賞活動の両方にかかわるものとして情意的な領域に位置づけた。これは現在の「音楽的な感受や表現の工夫」とほぼ同義であるが、鑑賞にも関わると位置づけた点に特徴がある。また「音楽に対する関心・態度」は、いわゆる「しつけ」とは区別し、音楽科として求めるべき関心・態度の育成に限定して情意的な領域に位置づけた。1980年代は第5次指導要録で子どもの学習意欲がようやく着目されてきた時期であり、「関心・意欲・態度」を目標分析の観点に加えていた。し

かし現在は、これを独立させて段階的に評価することの弊害を危惧し、慎重であるべきとの立場を取っている。

1991年に第6次の指導要録で、現行の4観点、すなわち「音楽への関心・意欲・態度」「音楽的な感受や表現の工夫」「表現の技能」「鑑賞の能力」が示されてからは、もっぱらこの4観点を前提とした議論が先行するようになり、評価観点そのものについての主張や議論は影を潜めた。

1990年代には菅が指摘したように、筆者の専門分野でもある創造的音楽学習が現代音楽や環境音など音楽概念の拡大を導いたことから、多様な音楽を貫く横糸としての音楽の構成要素や表現要素やその統合に着目した基礎・基本、および広義の学力観が追究されるようになった。そして近年、90年代後半からの学力低下論争を受け止めて、遅ればせながら音楽教育界においても学力問題が議論されている。

4. 音楽科で保障すべき学力

(1) 最近の学会における学力論議

2001年の音楽教育史学会のシンポジウムのテーマは、「音楽科の学力観を問い直す」であった。この時、筆者はシンポジストの1人として自説を語る機会を得た。また日本音楽教育学会常任理事企画のプロジェクト研究「新しい評価と音楽科の学力」(2004～2005年)には常任委員として本プロジェクト研究に参加している。同学会では、

表1 島崎の目標分析の観点

| 領域 | 観点 | 具体的な内容 |
|-------|-------------|--|
| 認知的領域 | 音楽的知識 | 音楽表現上必要な歌詞、楽譜、記号読譜、音楽用語等の知識や音楽鑑賞上必要な楽器、楽曲、演奏形態等についての知識 |
| 技能的領域 | 音楽表現技能 | 楽曲を特徴づけている要素(リズム、メロディ、ハーモニー、拍子、速度等)を正しく表現するための技能および発音、発声、呼吸、楽器の奏法等の演奏技能や創作技能 |
| 情意的領域 | 音楽的感觉 | 個々の音楽の要素やその統合による全体の調和に対する感受力や全体的表現力および即興表現や創作表現における創造的表現力 |
| | 音楽に対する関心・態度 | 音楽学習に対する興味・関心および意欲的・創造的な取り組みの態度 |

別のプロジェクト研究「学力論争と音楽教育」(2005～2006年)も企画され、さらに2006年の第37回千葉大会では、「学校教育と学力ーいま音楽科教育研究は何をすべきかー」をテーマにシンポジウムが開催された。

後者のプロジェクト研究「学力論争と音楽教育」は、「音楽科におけるくゆとり教育」はこどもたちに何をもたらしたか」をサブテーマに掲げ、多額の外部資金を獲得した大掛りな研究である。2005年の第1年次研究では、文献調査、実験研究、教師調査の三つの研究班に分かれて進められた研究成果が学会誌に報告されている⁷⁾。菅の歴史研究でも取り上げられていたが、戦後の音楽教育実践の中で、文献調査班が目にしたのは、学力テストが行われた1960年代だった。しかし音楽科に関する顕著な学力論が登場したのは、前述したように主に70年代後半からである。実験研究班は、顕著に能力低下傾向にあるのが読譜力だと指摘している。戦後初期のコア・カリキュラム運動で、視唱・読譜能力が学力として重視された時代を考えると、昨今の楽譜離れは「知識偏重から知識軽視」の風潮が生んだ歪み現象といえよう。教師調査班の報告では、子どもの学力の基本的なところは変わっていないが、子どもを取り巻く音や音楽の環境、人とのかかわり方が変わったとする教師の認識が報告された。本プロジェクトの第2次研究(2006)のシンポジウムでは、現文部科学省教科調査官の高須一が、フローアから、学力の問題は基礎・基本の問題であり、音楽科で9年間を通して子どもに身につけさせなければならない基礎・基本とは何かについての議論が欠落していると指摘した。この発言から、文部科学省が学力低下批判を受けて、これまで以上に基礎・基本に着眼していることが読み取れる。

現在、中央教育審議会初等中等教育分科会の教育課程部会では、第8次学習指導要領告示に向けて改訂作業が進行している。2007年11月7日付の審議のまとめによると、歌唱、器楽、音楽づくり(中学校は創作)の表現領域と鑑賞領域の二つ

に、両領域の共通事項を内容構成とする方向が提示されている。この共通事項とは、「音楽を特徴付けている要素や音楽の仕組みを聴き取り、それらの働きによって生み出される音楽的な面白さやよさを感じ取ること、音楽に関する用語や記号などを音楽活動と関連付けながら理解することなど(小学校)」⁸⁾である。共通事項とはまさに基礎・基本に該当する。学力と基礎・基本を切り離して考えることはできない。音楽における基礎・基本の明確な定義づけが必要であるが、文部科学省もまだ明確な定義づけを行っていない現段階では、基礎・基本を「音楽活動を行うために最低身につけたい価値あるもの」とでも定義しておきたい。

(2) 音楽科の学力試案

筆者が参加した日本音楽教育学会常任理事企画のプロジェクト研究「新しい評価と音楽科の学力」は、音楽科で保障すべき学力と望ましい評価のあり方の追究を目的とした研究である。

この第2年次研究(2005年)では、主に評価研究に造詣が深い小山真紀を中心に本プロジェクト研究の結論となる学力論を提案した⁹⁾。すなわち「あらわす力」と「きく力」を音楽科の学力の最小限の区分と考えた。しかし本プロジェクトに先立ち、2001年の音楽教育史学会のシンポジウムで筆者が主張したのも「表す力」と「聴く力」であった。

本稿では、2001年の音楽教育史学会で筆者が提示した「バケツ型学力図」に佐伯の学力観や筆者の新たな考えを付加した(図1)に添って、音楽科の学力に関する考えを述べる。

人間が音楽を享受する方法から考えて、学校教育の中で音楽科が固有に担わなければならない学力は、「表す力」と「聴く力」である。「表す力」は「文化的価値の再創造」と「文化的価値の創造と発見」につながり、「聴く力」は「文化的価値の理解と賞賛」につながる。一方、音楽固有のこの二つの学力を支える「かかわる力」は、音楽科の学習内容(教育内容)としての音・音楽に「か

かわる力」と共に学習する他者と「かかわる力」の両者を内包する。学校教育における音楽活動は、仲間と関わり合いながら音楽表現を創り上げる中で、「表す力」と「聴く力」も鍛えられていく。この音楽文化の「価値の共有」につながる「かかわる力」は、子どもの成長にとってきわめて重要な力ではあるが、直接的な段階的評価の対象にはならない。

「表す力」と「聴く力」、そして「かかわる力」によって得られる＜学習の成果＞としての学力（点線で囲まれた枠）が、＜学ぶ可能性＞としての学力（自ら学ぶ力）を強めていく。将来にわたって伸びようとする力、すなわち「自ら学ぶ力」は、「かかわる力」を土台に、「表す力」と「聴く力」が高まるにしたがって、子どもの学力バケツと共に大きくなっていく。バケツの水は二つの学力により子どもに身に付く音楽的能力を表現しようとしたものである。実際に段階的評価の対象になるのは、音楽科固有の学力である「表す力」と「聴く力」の二つである。「自ら学ぶ力」に含まれる「関心・意欲」もまた、「表す力」や「聴く力」にかかわる方向目標であり、これだけを取り出してAやBの段階的な評価を行うのは適切とはいえない。

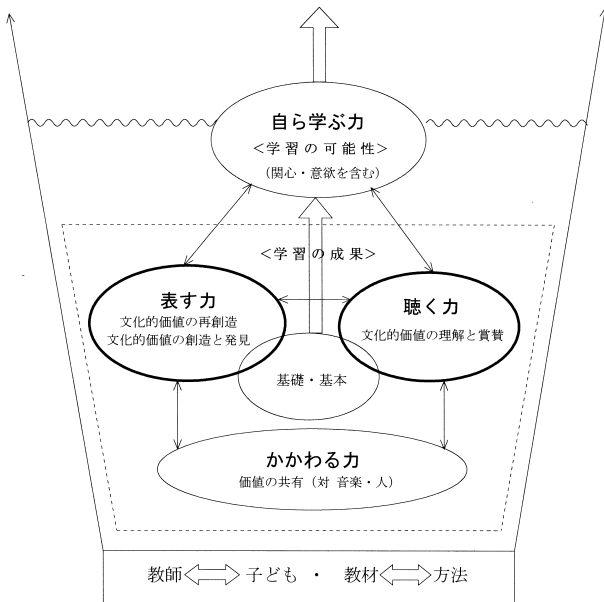


図1 「バケツ型学力図」

平面図では複雑に錯綜する子どもの学力の全てを表現するのは難しいが、抽象論で終わらないためには、浅薄との謗りを受けようとも、学力イメージを図示する必要があると考えた。

おわりに

本稿では、新学習指導要領の告示を控え、第3次学力論争を振り返ると共に、音楽教育にかかわる主な学力論や研究および特徴ある動向について概観した。そして音楽科固有の学力として、「表す力」と「聴く力」を提示した。

最後に、この二つの力を保障する上で極めて効果的な音楽学習が音楽づくりであること強調しておきたい。音・音楽に向き合いながら子どもの発想で音楽を創る創造的な音楽づくりは、「文化的価値の創造と発見」にダイレクトにつながる活動であり、かつ鳴り響く音・音楽の集中的な聴取を最も重視している学習である。仲間とかかわり合いながら、共に無から音楽を創るプロセスの中で、おのずから子どもの「表す力」と「聴く力」が鍛えられ、音楽そのものを学ぶ。人は絵を描く、文章を書く、物を作るなど、何かを自らの手で創造する時にこそ、必要とされる基礎的な技能や知識、そして学ぶ意欲や学ぶ力が身に付くものである。

「今日のような高度で複雑な社会では、(中略)求められているのは、低次の基礎能力ではなく、高次の思考と表現の能力なのである。(中略)今日の学習心理学は、基礎的な技能ほど、高次の創造的活動のなかで機能的に獲得されることを明らかにしている(佐藤②1999)」という佐藤学の言葉に耳を傾けたい。

人は皆、「学びたい存在」である。子どもの学びから音楽を剥奪することは、表す・聴くといった人間の基本的な能力や感性を弱体化させることになる。音楽科でなければ担うことのできない学力と音楽芸術による心の陶冶を保障するために、音楽科が教育課程に位置づき続けることの重要性を主張したい。

【註】

- 1) 2000年と2003年のPISAの結果は、文部科学省のホームページにも掲載されている。
 - 2) フィンランドの「物語のある(narrativeな)学び」は、教育の目的・内容・過程・環境に物語性を導入することにより、教科を超えて子どもが自己と世界を結ぶ多様な意味をとらえる学びの内容と方法を兼ね備えているという。具体的な事例は、庄井(2006, pp.116-123)の論文参照。
 - 3) この署名活動は、奥忍(岡山大学教授)と小山真紀(立教大学教授)が発起人となって行われたものであり、音楽科削減に関する緊急アピール文は、次のyahooのブログで見ることができる。(http://blogs.yahoo.co.jp/shinobuchan42/folder/1087894.html)
 - 4) 岩内亮一他編『教育学用語辞典』(1995, p.32)においても、永井聖二は、広義の学力は個人の可能性と同義語であり、一方、発達と学習の成果として獲得された現時点で発揮できる能力も学力と述べている。
 - 5) 「文化としての音楽教育」については、拙稿「日本における国際理解教育と『世界の音楽』」(音楽教育史学会編『戦後音楽教育60年』開成出版, pp.333-345)を参照されたい。
 - 6) 1970年代の京都府の到達度評価の実践については、橋本重治・肥田野直『教育評価の考え方』(図書文化, 1977年, pp.226-242)に詳しい。
 - 7) プロジェクト研究「学力論争と音楽教育—音楽科における〈ゆとり教育〉は子どもたちに何をもたらしたか—」の報告は、第1年次研究(2005)が『音楽教育学』(第35巻第2号, pp.41-55)に、第2次研究(2006)が同誌(第36巻第2号, pp.46-58)に掲載されている。
 - 8) 平成19年11月7日『教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ』(p.94)を参照されたい。なお本「審議のまとめ」は、文部科学省のホームページに掲載されている。
 - 9) プロジェクト研究「新しい評価と音楽科の学力」の第2年次研究(2005年)については、『音楽教育学』(第35巻第2号, pp.26-40)を参照されたい。
- ・ 齊藤貴男(2004)『機会不平等』文春文庫, pp.49-50
 - ・ 佐藤学(1999)『学びの快楽』世織書房, ① pp.545-546 ② pp.268-269
 - ・ 佐伯胖(2003)『「学び」を問いつづけて—授業改革の原点—』小学館, pp.249-252
 - ・ 重嶋博(1995)『音楽授業の構造と展開』音楽之友社, p.99
 - ・ 島崎篤子(1983)「音楽科における評価のあり方」『小学校音楽教育講座 第3巻 音楽科教育法』音楽之友社, pp.169-179
 - ・ 庄井良信(2006)「〈自己物語〉を世界へつむぐ—物語のある学び(narrative learning)の探求」, 鬼沢真之・佐藤隆編著『学力を変える総合学習』明石書店, pp.110-115
 - ・ 千成俊夫編著(2006)『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』明治図書, pp.27-31
 - ・ 田中智志(2003)『教育学がわかる事典』日本実業出版社, pp.16-17
 - ・ 永井聖二(1995)「学力」岩内亮一他編『教育学用語辞典』学文社, p.32
 - ・ 山内乾史・原清治(2005)『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房, pp.20-43
 - ・ 山本文茂(2007)「脱・ゆとり教育論を乗り越えて」『ONKAN』音楽鑑賞教育振興会, 2007年4月号, pp.6-8
 - ・ 渡辺学(1984)「音楽の学力—その今日的意味—」日本音楽教育学会『音楽教育学第14号』pp.89-90

【引用文献】

- ・ 上野健爾(2001)『学力があぶない』岩波新書712, pp.78-79
- ・ 菅道子(2006)「音楽科の『学力』論の底流」音楽教育史学会編『戦後音楽教育60年』開成出版, pp.221-232
- ・ 駒林邦男(1995)『現代社会の学力』放送大学教育振興会, ① pp.40-41 ② pp.215-220