

音楽科教育における「主体的・対話的で深い学び」に関する研究

—音楽科における「深い学び」の尺度開発—

高橋 雅子*¹・沖林 洋平*²・友清 祐子*¹・白岩 洵*¹
川原 真矢*³・門田 集二*⁴・品川美佐枝*⁵・金光 修一*⁶

Research on “Subjective, Interactive and Deep Learning” of music education:
Development of Scales for “Deep learning” of music education

TAKAHASHI Masako*¹, OKIBAYASHI Yohei*², TOMOKIYO Yuko*¹, SHIRAIWA Jun*¹,
KAWAHARA Maya*³, KADOTA Syuji*⁴, SINAGAWA Misae*⁵, KANEMITSU Syuichi*⁶

(Received August 2, 2018)

キーワード：主体的・対話的で深い学び、尺度開発、合唱、グループダイナミクス、資質・能力

はじめに

平成28年の『中央教育審議会答申』において、『学習指導要領』の改訂に向けて「主体的・対話的で深い学び」が提起された。これは、学士課程教育の質的転換において提唱された「アクティブ・ラーニング」の視点を踏まえたものであり、「どのように学ぶか」という学びの質の重要性を意味している。

本研究は、音楽科における「主体的・対話的で深い学び」の理論をまとめた上で、中学校音楽科における「深い学び」の尺度を開発し、その尺度によるアンケート調査を実施・分析することで実態を明らかにしていく。

1. 音楽科における「主体的・対話的で深い学び」

1-1 『中央教育審議会答申』における「主体的・対話的で深い学び」

『中央教育審議会答申』において、『学習指導要領』等の改善の方向性として「学習指導要領等の枠組みの見直し」「教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す『カリキュラム・マネジメント』の実現」「『主体的・対話的で深い学び』の実現」の3点が示された。

「主体的・対話的で深い学び」の実現（アクティブ・ラーニングの視点）は、次の通りである。

○第三は、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たりすることができるようにするため、子供たちが「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことである。

○学びの質を高めていくためには、第7章において述べる「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。

○これが「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

* 1 山口大学教育学部音楽教育 * 2 山口大学教育学部小学校総合 * 3 山口大学教育学部附属山口小学校

* 4 山口大学教育学部附属光小学校 * 5 山口大学教育学部附属山口中学校 * 6 山口大学教育学部附属光中学校

また、第7章では、「主体的・対話的で深い学び」を実現することの意義（「主体的・対話的で深い学び」とは何か）について次のように示されている。

○「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

○「主体的・対話的で深い学び」の具体的な内容については、以下のように整理することができる。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

1 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

2 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

3 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

○これら「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。単元や題材のまとまりの中で、子供たちの学びがこれら三つの視点を満たすものになっているか、それぞれの視点の内容と相互のバランスに配慮しながら学びの状況を把握し改善していくことが求められる。

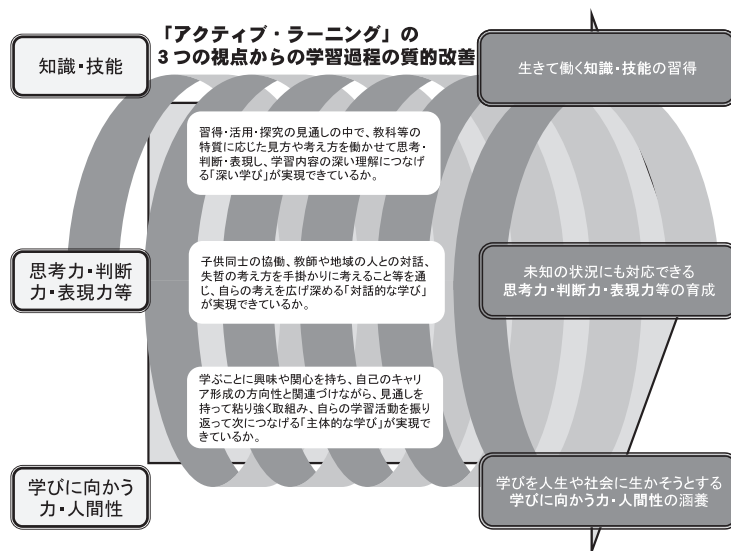
つまり、「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにする」ことを目的として、「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図っていくことである。

1-2 アクティブ・ラーニングと「深い学び」

平成28年の『中央教育審議会答申』によると、「アクティブ・ラーニング」の視点を導入するにあたり、「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されており、『深い学び』の視点は極めて重要」と捉えていることが明らかである。つまり、「主体的・対話的で深い学び」において「深い学び」という文言が入ったことにより、「学習内容の深い理解が不可欠」であることが示されたのである。

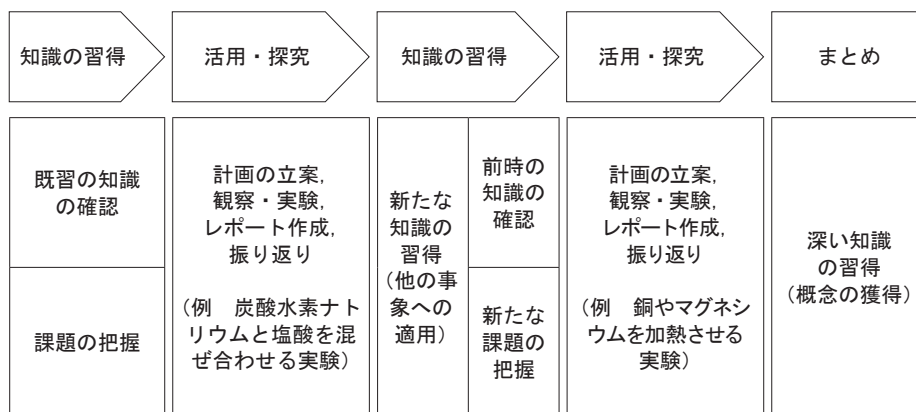
図1は、教育課程部会算数・数学ワーキンググループ（2016）において示された、「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）の関係（イメージ）（案）」である。

「深い学び」の「習得・活用・探究の見通し」とは、「習得された知識・技能が思考・判断・表現において活用されるという一方通行の過程のみではなく、思考・判断・表現を経て知識・技能が生きて働くものとして習得される過程や、思考・判断・表現の中で知識・技能が更新されたりする過程」なども含んでいる。



【図1 主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）の関係（イメージ）（案）】
教育課程部会算数・数学ワーキンググループ（2016）参考資料2より抜粋

学習過程にあっては、基礎的・基本的な知識・技能の習得に課題が見られる場合もあるだろう。これについては、「教科等の特質に応じ、知識・技能の習得を中心とした学習を、『深い学び』の前提として習得状況に応じ行う必要がある。その際には、例えば『主体的な学び』の視点から学びの興味や関心を引き出すことなども併せて重要」とされている。（図2参照）



【図2】

文部科学省『新しい学習指導要領の考え方 中央教育審議会の議論から改訂そして実施へ』p. 29より抜粋

図1にも示したように、「深い学び」において「『深まり』の鍵」は各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である。次項では、音楽科における見方・考え方について論じた上で、生徒が身に付けるべき資質・能力についてまとめる。

1-3 「芸術ワーキンググループによる審議の取りまとめについて」の内容

平成28年の『中央教育審議会答申』によると、「見方・考え方」は次のように示されている。

「見方・考え方」は、新しい知識・技能を既に持っている知識・技能と結び付けながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとしたり、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものである。既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた「見方・考え方」が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって「見方・考え方」が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。

また、平成28年の教育課程部会「芸術ワーキンググループによる審議の取りまとめについて」において、「音楽的な見方・考え方」は次のように定義された。

【小学校音楽科】

音楽に対する感性を働かせて、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で音楽を捉え、音楽的な特徴と、音楽によって喚起されるイメージや感情、生活などとの関わりについて考えること。

【中学校音楽科】

音楽に対する感性を働かせて、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で音楽を捉え、音楽的な特徴と、音楽によって喚起されるイメージや感情、生活や社会、文化などとの関わりについて考えること。

小学校・中学校ともに、平成20年の『学習指導要領』で登場した「音楽を形づくっている要素」がキーワードとなっていることが明らかである。

さらに、同ワーキングにおいて、「主体的・対話的で深い学び」は次のように示されている。

(ウ) 学習・指導の改善充実や教育環境の充実等

(a) 主体的・対話的で深い学びの実現

○従来、音楽科、芸術科(音楽)においては、心と体を使って触れたり感じたりする体験や、人との関わりを通してよさや価値を実感する活動を重視してきた。今後、「アクティブ・ラーニング」の視点に立ち、活動と学びの関係性や、活動を通して何が身に付いたのかという観点から、学習・指導の改善・充実を進めることが求められる。

○以下、高等学校芸術科(音楽I)を例に、「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」の実現する学習・指導の改善・充実の視点を示す。

・「深い学び」の実現のためには、中学校音楽科における学習を基礎として、生徒が音や音楽と出会う場面を大切にし、一人一人が「音楽的な見方・考え方」を働かせて、音楽と主体的に関わることができるようになることが重要である。その際、知覚・感受したことを言葉や体の動きなどで表したり比較したり関連付けたりしながら、要素の働きや音楽の特徴について他者と共有・共感したりする活動を適切に位置付ける。このことが、音楽の構造と曲想との関わり、及び音楽の文化的・歴史的背景と曲想との関わりや表現方法、音楽様式、伝承方法の多様性などの音楽文化について理解することや、どのように音楽で表すかについて表現意図を持つこと、また楽曲の特徴や演奏のよさや美しさ、自分や社会にとっての音楽の意味や価値は何かなどの価値判断をすることに関する思考・判断を促し、深めることにつながる。

・「対話的な学び」の実現のためには、一人一人が「音楽的な見方・考え方」を働かせて、音楽表現をしたり音楽を聴いたりする過程において、互いに気付いたことや感じたことなどについて言葉や音楽で伝え合い、音楽的な特徴について共有したり、感じ取ったことに共感したりする活動が重要である。客観的な根拠を基に他者と交流し、自分なりの考えを持ったり音楽に対する価値意識を更新したり広げたりしていく過程に学習としての意味がある。

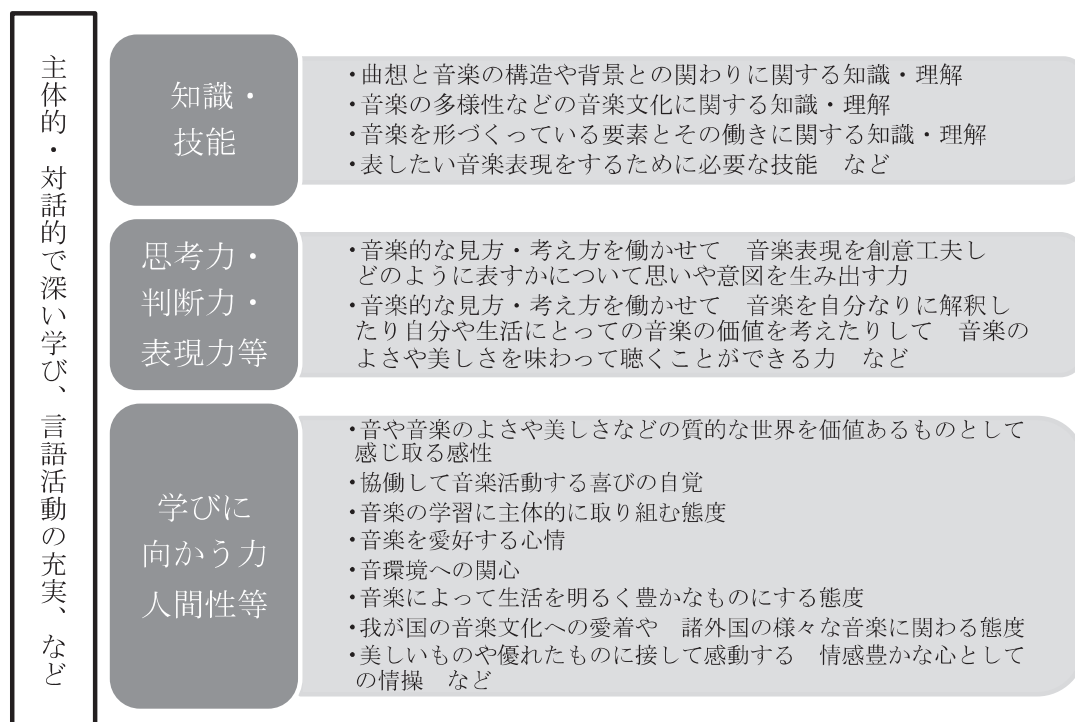
・「主体的な学び」の実現のためには、音楽によって喚起されるイメージや感情を自覚させることが重要である。このことが、イメージや感情を喚起させる要因となった音楽的な特徴を探ったり、芸術としての音楽の文化的・歴史的背景との関わりを考えたりすることの原動力となり、表したい音楽表現や音楽のよさや美しさなどを見出すことに関する見通しを持つことにつながる。また、音楽表現を創意工夫して音楽で表現したり音楽のよさや美しさを味わって聴いたりする過程で持ったイメージや感情の動きを振り返り、音や音楽が自分の感情及び人間の感情にどのような影響を及ぼしたのかを考えることが、学んでいること、学んだことの意味や価値を自覚するとともに、音や音楽を生活や社会に生かそうとする態度を育成することとなる。このことが次の学びにつながる。

次の図3は、音楽科において生徒が身に付けるべき資質・能力を、筆者がまとめたものである。

育成を目指す資質・能力（「何ができるようになるか」）は、「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」の三つの柱に基づき、構造化されている。

音楽科において生徒が身に付けるべき資質・能力（中学校）

（教育課程部会「芸術ワーキンググループによる審議の取りまとめについて」平成28年8月26日）



【図3 音楽科において生徒が身に付けるべき資質・能力】

以上の内容を踏まえると、「主体的・対話的で深い学び」において「深い学び」の視点は極めて重要であり、「『深まり』の鍵」は、既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた「見方・考え方」である。習得・活用・探求の見通しの中で、「見方・考え方」を働かせて思考・判断・表現し、学習内容の深い理解につなげることが「深い学び」なのである。

2. 音楽科における「深い学び」の尺度開発

「主体的・対話的で深い学び」という概念が平成29年の『学習指導要領』に登場したことから、新しい学びを適切に測定する尺度開発の必要性が高まっている。本研究では、音楽科における「深い学び」の尺度開発を行うにあたり、合唱におけるパート練習のグループダイナミクスも併せて調査・分析を行っていく。その理由は、まず、これまで合唱における小集団（パート）の研究を積み重ねてきたことである。次に、前述の通り「主体的・対話的で深い学び」は「どのように学ぶか」という学びの質の問題であり、活動場面を抜きに語ることはできないことである。

2-1 音楽科における「深い学び」の尺度開発

図3の「音楽科において生徒が身に付けるべき資質・能力」は、音楽科において「何ができるようになるか」を三つの柱で整理したものである。この音楽的な資質・能力の三つの柱、すなわち「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」に対してそれぞれの内容を音楽科における「深い学び」の項目として本論文の第一著者が作成し、第二著者らが確認して作成した。

【表1】

合唱の練習を通して、あなたがどのように感じたかについてお尋ねします。あなたの考えに当てはまる選択肢に○を付けてください。

		当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	当てはまる
1	音楽を形づくっている要素とその働きについて理解できた	1	2	3	4
2	自己のイメージと要素を結びつけながら、音楽表現を創意工夫し、どのように表すか、考えることができた	1	2	3	4
3	音や音楽の世界を価値あるものとして感じ取ることができた	1	2	3	4
4	協働して音楽表現する喜びを感じる事ができた	1	2	3	4
5	曲想と音楽の構造や背景との関わりについて理解できた	1	2	3	4
6	自己のイメージと要素を結びつけながら、音楽を自分なりに解釈できた	1	2	3	4
7	音楽の学習に主体的に取り組むことができた	1	2	3	4
8	音環境への関心を持つことができた	1	2	3	4
9	音楽の多様性などの音楽文化について理解できた	1	2	3	4
10	自己のイメージと要素を結びつけながら、自分や生活にとっての音楽の価値を考えることができた	1	2	3	4
11	我が国の音楽文化への愛着を持つことができた	1	2	3	4
12	諸外国の様々な音楽に意欲的に関わることができた	1	2	3	4
13	表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付けることができた	1	2	3	4
14	自己のイメージと要素を結びつけながら、音楽のよさや美しさを味わって聴くことができた	1	2	3	4
15	美しいものや優れたものに接して感動することができた	1	2	3	4

2-2 合唱におけるパート練習のグループダイナミクス尺度の開発

ここでは、合唱におけるパート練習の「情動的効力感」「グループダイナミクスへの効力感」を測定する項目を開発していく。

活動場面に対する効力感としては、児童生徒が個人として抱く情動的側面、児童生徒間の相互作用を反映する側面、活動の役割に対する認知のそれぞれを因子として仮定した項目を本論文の第二著者が作成し、第一著者が確認して作成した。児童生徒間の相互作用については、グループダイナミクスにおけるリーダーシップのPM理論（三隅・吉崎・篠原，1977；三隅・矢守，1989）に基づいて、リーダーシップとフォロワーシップに着目することとした。情動については、基本的な情動語を用い、役割の認知については活動において観察された役割を項目に反映した。仮説的に設定した因子は、以下の通りである。

- ・自分の情動
- ・リーダーに対する気持ち（PM）
- ・パートに対する貢献（PM）
- ・パートに対する貢献（音楽的スキル（自分発信、他者発信））
- ・パート活動への期待

【表2】

校内合唱コンクールのパート練習を思い出してください。
あなたに当てはまる数字に○を付けてください。

		全く当てはまらない	当てはまらない	やや当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	当てはまる	とても当てはまる
1	楽しい	1	2	3	4	5	6	7
2	リーダーは活動目的がわからない時に頼りになる	1	2	3	4	5	6	7
3	リーダーが場所取りなどやってくれた	1	2	3	4	5	6	7
4	自分の役割がはっきりした	1	2	3	4	5	6	7
5	自分のパート活動の役割を果たせた	1	2	3	4	5	6	7
6	自分のスキルや経験をパートに提供できた	1	2	3	4	5	6	7
7	パートに仲間の声があって助けられた	1	2	3	4	5	6	7
8	パート練習を積極的に取り組みたい	1	2	3	4	5	6	7
9	仲間との一体感が高まった	1	2	3	4	5	6	7
10	リーダーがパート活動を引っ張ってくれた	1	2	3	4	5	6	7
11	リーダーがパート内のもめごとを解決してくれた	1	2	3	4	5	6	7
12	パートの仲間に自分の意見や考えを言えた	1	2	3	4	5	6	7
13	パート内のもめごとを解決できた	1	2	3	4	5	6	7
14	自分のパート役割を果たせた	1	2	3	4	5	6	7
15	パートの仲間のアドバイスや意見に助けられた	1	2	3	4	5	6	7
16	パート練習の時間が増えてほしい	1	2	3	4	5	6	7
17	自分の歌声が好きになった	1	2	3	4	5	6	7
18	充実感がある	1	2	3	4	5	6	7
19	リーダーが練習をやる気にしてくれた	1	2	3	4	5	6	7
20	リーダーが練習内容などの相談に乗ってくれた	1	2	3	4	5	6	7
21	パートの弱点を指摘できた	1	2	3	4	5	6	7
22	パートの仲間の相談に乗った	1	2	3	4	5	6	7
23	自分の声掛けなどでパート練習の雰囲気を良くできた	1	2	3	4	5	6	7
24	パートの仲間に練習の悩みなどを聞いてもらった	1	2	3	4	5	6	7
25	リーダーをやりたい	1	2	3	4	5	6	7
26	他の役割もあったらやりたい	1	2	3	4	5	6	7

3. 調査結果

3-1 調査方法

- ・調査時期 本調査は、2018年3月に実施された。
- ・調査対象者 本調査の対象者は、附属山口中学校2年生134名であった。調査への回答に協力が得られたもののうち、回答に不備があったものを除いた121名を対象者とした。
- ・調査項目 本研究では、以下の調査項目を用いた。
 - ① 音楽科における「深い学び」の尺度を本研究で自作した。4件法（当てはまらない1、当てはまる4）
 - ② 合唱におけるパート練習のグループダイナミクス尺度（以下、「合唱GD尺度」）を本研究で自作した。7件法（全く当てはまらない1、とても当てはまる7）
- ・調査方法 本調査では、授業時に調査対象者に調査用紙を配布し、その場での回答を求めた。

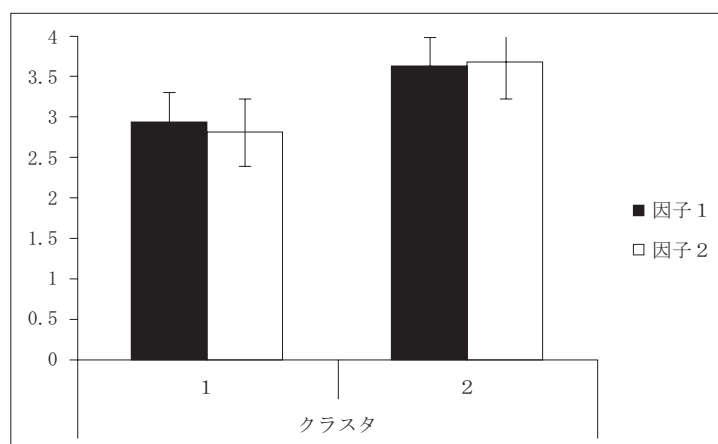
3-2 音楽科における「深い学び」尺度の調査結果

音楽科における「深い学び」の尺度に関する因子分析の結果、以下の通りとなった。

【表3】

番号	項目内容	因子	
		1	2
1	音楽を形づくっている要素とその働きについて理解できた	0.851	
2	自己のイメージと要素を結びつけながら、音楽表現を創意工夫し、どのように表すか、考えることができた	0.775	
7	音楽の学習に主体的に取り組むことができた	0.705	
3	音や音楽の世界を価値あるものとして感じ取ることができた	0.584	
6	自己のイメージと要素を結びつけながら、音楽を自分なりに解釈できた	0.564	
12	諸外国の様々な音楽に意欲的に関わることができた		0.796
11	我が国の音楽文化への愛着を持つことができた		0.745
9	音楽の多様性などの音楽文化について理解できた		0.733
10	自己のイメージと要素を結びつけながら、自分や生活にとっての音楽の価値を考えることができた		0.525
15	美しいものや優れたものに接して感動することができた		0.522

表3に示したように、因子分析の結果、2つの因子で構成されている。因子1は知的な力（「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」）、因子2は情意的な力（「学びに向かう力、人間性等」）と命名できる。



【図4】

図4から、音楽科における「深い学び」の回答は、2つのクラスタに分類されることが明らかである。クラスタ1は知的な力も情意的な力も低く、クラスタ2は知的な力も情意的な力も高いことから、クラスタによって因子の回答傾向が異なるわけではない、という結論に至った。

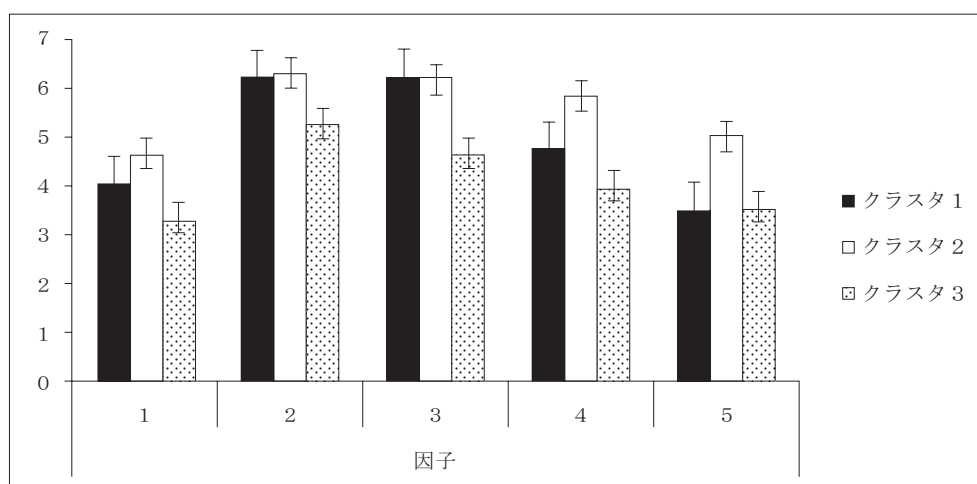
3-3 合唱におけるパート練習のグループダイナミクス尺度の調査結果

合唱GD尺度に関する因子分析の結果、以下の通りとなった。

【表4】

番号	項目内容	因子				
		1	2	3	4	5
5	自分のパート活動の役割を果たせた	0.918				
6	自分のスキルや経験をパートに提供できた	0.859				
14	自分のパート役割を果たせた	0.828				
4	自分の役割がはっきりした	0.698				
7	パートに仲間の声があって助けられた		0.883			
8	パート練習を積極的に取り組みたい		0.752			
15	パートの仲間のアドバイスや意見に助けられた		0.631			
9	仲間との一体感が高まった		0.590			
1	楽しい		0.506			
2	リーダーは活動目的がわからない時に頼りになる			1.001		
3	リーダーが場所取りなどやってくれた			0.778		
10	リーダーがパート活動を引っ張ってくれた			0.687		
19	リーダーが練習をやる気にしてくれた			0.507		
22	パートの仲間の相談に乗った				0.727	
21	パートの弱点を指摘できた				0.725	
23	自分の声掛けなどでパート練習の雰囲気を良くできた				0.709	
13	パート内のもめごとを解決できた				0.619	
12	パートの仲間に自分の意見や考えを言えた				0.413	
25	リーダーをやりたい					0.787
17	自分の歌声が好きになった					0.605
26	他の役割もあったらやりたい					0.597

表4に示したように、因子分析の結果、5つの因子で構成されている。因子1は「自己に対する肯定的認知」、因子2は「仲間への貢献」、因子3は「リーダーの信頼感」、因子4は「パートへのサポート」、因子5は「役割への肯定的評価」と命名できる。因子1～3はP機能（目標達成能力）、因子4・5はM機能（集団維持能力）と捉えることが妥当であろう。



【図5】

合唱GD尺度の回答は、3つのクラスタに分類される。クラスタ1はPm型（成果を上げることはできるが、集団をまとめる力は弱い）、クラスタ2はPM型（成果を上げることができ、集団をまとめる力もある）、クラスタ3はpm型（成果を上げる力も、集団をまとめる力も弱い）に対応するように思われる。

おわりに

本研究は、音楽科における「主体的・対話的で深い学び」の理論をまとめた上で、中学校音楽科における「深い学び」の尺度を開発し、その尺度によるアンケート調査を実施・分析することで実態を明らかにした。音楽科における「深い学び」の尺度開発では、音楽科における「深い学び」の尺度、学びの質を活動場面から測定する合唱GD尺度の2種類を自作した。

本研究の結論をまとめると、次の通りである。

- ・音楽科における「深い学び」の尺度は、2つの因子によって構成される。それは、知的な力（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」）と情意的な力（「学びに向かう力、人間性等」）である。
- ・合唱GD尺度は、5つの因子によって構成される。また、この5つの因子は、大きくP機能（「自己に対する肯定的認知」、「仲間への貢献」、「リーダーの信頼感」）とM機能（「パートへのサポート」、「役割への肯定的評価」）と捉えることができる。
- ・音楽科における「深い学び」の尺度の回答は、2つのクラスタに分類されるが、クラスタによって因子の回答傾向が異なるわけではない。図4から、知的な力と情意的な力の両方とも低い、両方とも高いクラスタに分類されたことは興味深い。
- ・合唱GD尺度の回答は3つのクラスタに分類され、クラスタ1はPm型、クラスタ2はPM型、クラスタ3はpm型に対応している。

今後の課題は、次の通りである。

合唱GD尺度については、5つの因子によって構成されることが明らかになった。ただし、PM理論で解釈した際に、P機能ともM機能とも解釈できるような因子が存在したことから、もっとPM理論を意識した尺度の作成を検討したい。

音楽科における「深い学び」の尺度については、3つの因子を想定していたにも関わらず2つの因子で構成された。「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」は知的な力であり、対象についての知識を思考によって操作する働きがあるとされる。また、「学びに向かう力、人間性等」は情意的な力であり、知識と思考の知的操作を推進する力とされている。すなわち、因子は知的な力と情意的な力で構成されたこととなり、したがってこの尺度は妥当だったと考える。その一方で、知的な力を「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」に2分できる尺度の必要性は認識していることから、知的な力の尺度を再検討していきたい。

本研究は、音楽科における「深い学び」の尺度開発を行い、一定の結論を導くことができた。「主体的・対話的な学び」の尺度については、本研究で開発した尺度の「学びに向かう力、人間性等」の項目に「意欲的に」「協働して」等の文言が含まれていることから、この項目を「主体的・対話的」の尺度として検討し直し、最終的には、音楽科における「主体的・対話的で深い学び」を測定する尺度を開発していきたい。

引用・参考文献

文部科学省（2016）：『中央教育審議会答申』。

教育課程部会（2016）：「芸術ワーキンググループによる審議のまとめについて」。

三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ（1977）：「教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究」『教育心理学研究 25』。

三隅二不二・矢守克也（1989）：「中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究」『教育心理学研究 37』。