

# 音楽科教育における「深い学び」を構成する要因 — テキストからの学習、状況モデルと音楽科における 各学校段階の「深い学び」の関連 —

沖林 洋平・高橋 雅子

Factors constructing “deep learning” in music education  
— Relationship among learning from text and situation model and “deep learning” in  
music education for Japanese school educational stages —

OKIBAYASHI Yohei, TAKAHASHI Masako

(Received September 28, 2018)

## はじめに

平成30年度より先行実施されている『学習指導要領』において、「主体的・対話的で深い学び」という用語が用いられている。この「主体的・対話的で深い学び」については、学校教員や教育に関する研究者の中でも多様なとらえ方がある。このような用語の解釈の多様性は、「主体的・対話的で深い学び」という考え方には伝統的な学習観と今後求められる学習に関する資質能力の両方を含むことが企図されているからではないとも考えられる。本研究では、「主体的・対話的で深い学び」について概観し、「深い学び」について理解を深めることを目指す。

## 1. 心理学における関連づけの機能

### 1-1 文部科学省資料に見るアクティブ・ラーニング

文部科学省(2015)は、『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』において、新しい『学習指導要領』の在り方、育成すべき資質・能力、特にこれからの時代に求められる資質・能力を踏まえて、学習活動の示し方や「アクティブ・ラーニング」の意義について述べている。新しい『学習指導要領』の在り方としては、「学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある」という児童生徒のコンピテンス(資質・能力)に基づく教育課程全体の整理の必要性を述べている。その上で、育成すべき資質・能力として、現代的課題に対して社会的・職業的に自立した人間として対応できる能力を有することを挙げている。また、能力の要素としては、「何を知っているか、何ができるか(個別の知

識・技能)」、「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」であるとしている。さらに、児童生徒がそれらコンピテンスをどのように習得するかについては、「次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが『どのように学ぶか』についても光を当てる必要があるとの認識のもと、『課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)』について、これまで検討を重ねてきた」とされている。それでは、新しい時代に求められるコンピテンスの獲得に求められる、「主体的・対話的で深い学び」あるいはアクティブ・ラーニングとは、どのような学習であるのか。

Schleicher(2016)は、アクティブ・ラーニングの構造について次のような興味深い比喩を示している。すなわち、「我々が子どもたちをスマートフォンよりも賢くしたいのであれば、我々は学んだことを子どもたちがそっくり再生できるかどうかという次元を超えて、子どもたちが既知のことから推測をしたり、経験したことがない状況で知識を創造的に活用できたりするかといった視点から物事を見ていかなければならない」というものである。再生できるかを超えて既有知識に基づいて推測することは、転移問題の解決力という点で状況モデル(Kintsch, 1994)やテキストからの学習(McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996)に対応するものである。すなわち、学習者の知識構築活動(Beck, Mckeown, Sinatra & Loxterman, 1991)の重要性を指摘できる。

アクティブ・ラーニングにおける内的活動の重要性を無藤（2016）は、アクティブ・ラーニングとは体を動かす以上に、精神を活発に能動的にすること、また学習者が本気で考えて授業の在り方の中に導入することが必要であると指摘している。学習時に講義型授業を受け身的に聴講するのではなく、演習課題や事前に与えられた教材を主体的に扱う作業の重要性が述べられる。ここで知識構築活動の機能性について、学習に関する取り組みが、知識構築にどのように寄与したかについて考える必要がある（辰野，1996；深谷・植阪・太田・小泉・市川，2017）。

アクティブ・ラーニングあるいは「主体的・対話的で深い学び」については、演習の手法や課題提示の方法あるいはグループディスカッションの行い方など、学習時の活動の手続き的側面が注目されることが多い。しかしそれら手法は、コンピテンスの獲得に寄与することが重要であることをSchleicher（2016）や無藤（2016）は指摘している。そして、効果的な知識構築活動や創造的問題解決活動は「深い学び」に関連する。それでは、「深い学び」の知識構築活動はどのような特徴を有するのか。

『幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）』には「幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、試行錯誤したり、思い巡らしたりすること」と記述されている。すなわち、具体的な体験の中で、試行錯誤を繰り返し、体験と既有知識を関連させることが「深い学び」の特徴の一つと考えることができる。幼児期においては、生活体験を既有知識と関連づけることが知識構築活動の中心となるが、小学校教育課程以降は、教材を用いた学習活動が知識構築活動の中心となる。教科書に書かれている内容を単純に記憶することから学習者の生活体験や既有知識に関連づける「深い学び」が求められる背景には、21世紀に社会的・職業的に自立した個人として生活を送るために求められるコンピテンスに関係する。Autor, Levy, & Murnane（2003）は、1960年を基準とした場合、非ルーティンな分析的あるいは相互作用的な技術が少なくとも10パーセント以上増加していると指摘している。非ルーティンな技術とは、仮説立案や検証、医療的診断、マネジメントなどである。すなわち、事実やデータに基づきながらも状況や課題に応じて適切な解釈が必要な技術であるといえる。事実やデータに基づいて適切に解釈する過程には、自身の経験や既有知識と適切に関連づける過程が組み込まれている。これを踏まえると、21世紀に職業的・社会的に自立した個人に求められるコンピテンスは「深い学び」を通して獲得されると考えられるだろう。それでは、「深い学

び」における知識構築活動はどのように特徴づけられるだろうか。

### 1-2 テキストからの学習

文章理解過程において、読解材料の単語の記憶を指標とした理解をテキストの学習と呼ぶのに対して、読解材料に関する推論を指標とした理解をテキストからの学習と呼ぶ。テキストからの学習について、秋田（2007）は、文章内容を理解するだけでなく、文章内容について学ぶことが重要であると述べている。秋田（2007）は、読解のための社会文化的文脈を構成する要素として、文章、活動、読み手を挙げている。このことは、読解材料を社会文化的文脈に適切に位置づけるためには、読み手が読解材料を社会文化的文脈に関連づけることが求められることを示唆している。秋田（2007）は、テキストからの学習のためには、知識を持つだけでなく、知識を使ってどれだけ質の高い構築活動が読解にできるかが重要であると述べている。それでは、質の高い構築活動はどのような要因によって構成されるのだろうか。深谷（2006）はテキストの学習とテキストからの学習を比較して、Table1のように示している。Table1を見ると、テキストからの学習には、読み手の知識や関連する特性として、当該領域への十分な知識や内容領域への興味・関心があることが分かる。また、テキストからの学習は、読解材料の記憶だけではなく、読解材料に基づく問題解決過程であることが分かる。

### 1-3 状況モデル

テキストからの学習において書かれた文章を逐語的に表象したものを「テキスト・ベース」と呼び、文間の関係を明らかにし、文章が示す状況が具体的にどのような状況であるのかを示す意味表象を「状況モデル」（Kintsch, 1994）と呼ぶ。Kintsch（1994）は、心臓疾患に関する文章を題材にして、文章内容に関する自由再

Table1 テキストの学習とテキストからの学習（深谷，2006）

|                  | テキストの学習                             | テキストからの学習                         |
|------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 心的表象             | 文章内容<br>(命題的テキスト・ベース)<br>文章のエピソード記憶 | 既有知識に統合された文章内容<br>(状況モデル)<br>意味記憶 |
| 促進される認知課題        | 記憶(再生や再認),<br>要約                    | 問題解決, 推論                          |
| 読み手の知識<br>関連する特性 | 当該領域の知識量が<br>少ない読解スキル               | 当該領域の十分な知識を持つ内容領域への<br>興味・関心      |
| 選択されやすい方略        | 記憶方略                                | 理解方略                              |

生、文章内容に関する推論課題を行った。その結果、状況モデルの形成が解決に必要な問題に対して、既有知識の高群が低群に比べて2倍以上の高得点率であった。すなわち、文章内容に基づいて推論を行うことが求められる際、読み手あるいは問題解決者には、文章内容に関連する知識を有することが求められる。文章内容に関連する既有知識と文章内容を適切に関連づけることによって、推論課題を解決することができる。このようなテキストからの学習や状況モデル構築についての特徴を踏まえると、「主体的・対話的で深い学び」における「深い学び」とは教材の理解を通した問題解決能力の育成であると位置づけることができる。すなわち、「深い学び」で育成するコンピテンスの一つは、学習者の既有知識と新しい情報を関連づけて適切な推論や解釈ができることと考えられる。

#### 1-4 ラーニング・ブリッジング

「深い学び」における関連づけという特徴について、溝上（2009）は深い学習アプローチという言葉を用いて説明している。また、河井・溝上（2012）は、学習科学や転移研究、あるいは境界横断論や越境学習論を踏まえ、複数の場面における学習を架橋することがラーニング・ブリッジング（架橋）として概念化されると述べている。河井・溝上（2012）は、日常生活において様々な対象や次元においてプランニングやブリッジングを行っている学生は、「授業だけでなく授業外で学習し、知識・技能の習得などの学習成果に結びつけている（溝上，2009）」という知見に基づいて学習アプローチの尺度化を行った。その結果、深い学習アプローチとして「できる限り他のテーマや他の授業の内容と関連させようとする」というような、いわゆる「深い学び」に対応する項目が得られた。これに対して、浅い学習アプローチとして「自分でテーマを考え抜かずに、教えられたことをただ受け取る」というような関連づけに低い動機づけを示す項目が得られた。

#### 1-5 コンピテンスの3・3・1モデル

松下（2016）は、資質と能力を次のように定義している。能力という言葉は、「知識（内容）」と対で使われる。また、「資質」と対で使用されることもある。さらに、「能力」という言葉は、資質も包み込んで用いられる。この例として松下（2016）は、OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）のDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトでは、キー・コンピテンスの基盤にあるコンピテンス概念を、「ある特定の文脈における複雑な要求に対し、心理社会的な前提条件 [=知識、認知的スキル、実践的スキル、態度、感情、価値的・倫理、動機づけなどの内的リソース] の結

集を通じてうまく対応する能力」（Rychen & Salanik, 2003）と定義しているが、ここには知識、スキルだけでなく態度、価値的・倫理など資質にかかわるものまで含まれると述べている。松下（2016）は、コンピテンスを①育成すべき資質・能力に包摂される個人の属性に着目したもの、②資質・能力を育てる関係性に着目したものの2つのタイプに分けている。その上で、Fadel, Bialik, & Trilling（2015）によるコンピテンスの4次元フレームワーク（Figure1）に基づいた3・3・1モデルを提案している（Figure2）。これは、21世紀の教育で育成するコンピテンスを知識「何を知り、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、世界にどう関与していくか」という3つの要因にメタ学習「どう省察し適応していくか」という要因を加えたものである。3・3・1モデルは、知識・スキル・人格の3次元構造にメタ学習という第4の次元を加えたものにDeSeCoキー・コンピテンスの「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で関わり合う」「自律的に行動する」という省察性が中心におかれた3軸構造を組み合わせたコンピテンスに関するモデルである。3・3・1モデルは3次元（知識（Knowing）、能力（Doing）、資質（Being））×3軸（対象世界との関係、他者との関係、自己との関係）に省察性を加えたモデルである。ここで重視されていることは、どう省察し適応していくかという省察性の視点が「個人の豊かな人生」と「うまく機能する社会」の両立の基底となす点にある。この省察性とは、自己と社会を関連づける思考のことであり、「深い学び」につながるものであると考えられる。このように、「深い学び」という用語は、学習あるいは適応的発達過程としての学びにおいて伝統的に研究されてきたことで

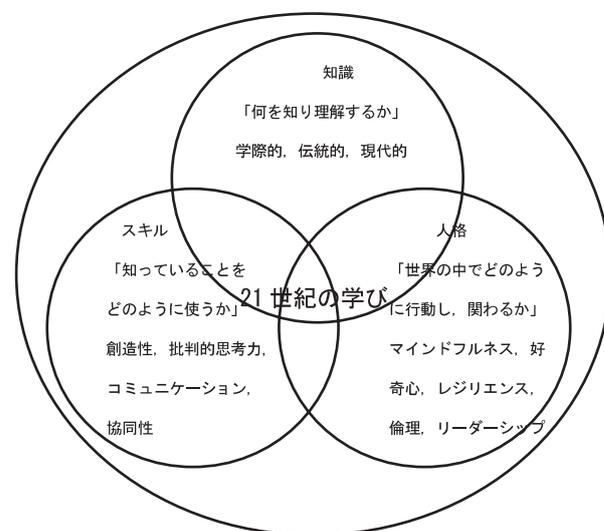


Figure1 コンピテンスの4次元フレームワーク(Fadel et al, 2015 ; 松下, 2016)

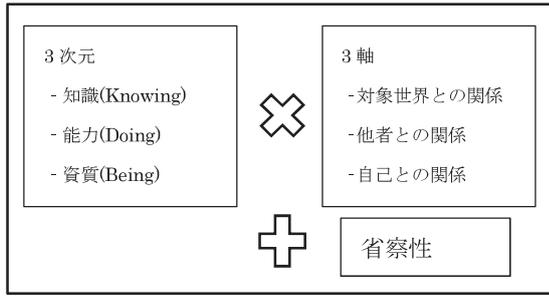


Figure2 資質・能力の「3・3・1」モデル(松下, 2016)

あるとともに、現代的な資質・能力（コンピテンス）の教育モデルにも重要な用語である。

本論文では、ここまで近年の学力観を支える資質・能力について、コンピテンスという用語に関連する機能や概念的な枠組みを紹介してきた。「深い学び」は何らかの教科における学びに特定的に関連づけられることではないということである。すべての教科、科目の中で展開する学びであるという点において、学校における基本的な学びであるといえるだろう。次項では、音楽的な「見方・考え方」「教育のイメージ」を検討することで、音楽科における各学校段階の「深い学び」を整理する。

## 2. 音楽科における「深い学び」

ここでは、第二著者が『中央教育審議会答申』をもとに各学校段階における音楽的な「見方・考え方」及び「教育のイメージ」の違いを明らかにした上で、高等学校芸術科（音楽Ⅰ）における「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習・指導の改善・充実の視点から、小学校・中学校における同視点を導いていく。これらをテキストからの学習、状況モデルと関連させることで、音楽科における各学校段階の「深い学び」の独自性を明らかにしたい。

### 2-1 音楽科、芸術科（音楽）における「見方・考え方」

まず、小学校音楽科、中学校音楽科、高等学校芸術科（音楽）における「見方・考え方」を比較することを通して、各学校段階における音楽的な「見方・考え方」の特徴を明らかにしたい。『中央教育審議会答申』において、音楽的な「見方・考え方」は次のように示されている。（下線は筆者による）

#### 【小学校音楽科】

音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること。

#### 【中学校音楽科】

音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること。

#### 【高等学校芸術科（音楽）】

感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、芸術としての音楽の文化的・歴史的背景などと関連付けること。

これらの「見方・考え方」の比較（下線部分）から、感性のあり方、関連付ける対象の深さに違いが見られることが明らかになった。

### 2-2 音楽科、芸術科（音楽）における教育のイメージ

ここでは、『中央教育審議会答申』の別添資料（8-2）の「音楽科、芸術科（音楽）における教育のイメージ」から各学校段階における「教育のイメージ」を抜粋し、特徴がある箇所に下線を記していく。

#### （1）高等学校芸術科（音楽Ⅰ）のイメージ

◎ 音楽的な見方・考え方を働かせて、音楽の幅広い活動を通して、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と深く関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

1 曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景との関わり及び音楽文化の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。

2 音楽表現を創意工夫したり、音楽を価値判断しながらよさや美しさを深く味わって聴いたりする力を育てる。

3 音楽活動の喜びを味わい、我が国及び諸外国の様々な音楽と幅広く関わり、生涯にわたり音楽を愛好する心情をはぐくむとともに、感性を高め、芸術としての音楽によって生活や社会を明るく豊かなものにする態度を養う。

#### （2）中学校音楽科のイメージ

◎ 音楽的な見方・考え方を働かせて、表現及び鑑賞の幅広い活動を通して、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

1 曲想と音楽の構造や背景との関わり及び音楽の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする。

2 音楽表現を創意工夫したり、音楽を自分なりに価値判断しながらよさや美しさを味わって聴いたりする力を育てる。

3 音楽活動の楽しさを味わい、音楽を愛好する心情をはぐくむとともに、音楽に対する感性を豊かにし、豊かな情操を養う。

#### （3）小学校音楽科のイメージ

◎ 音楽的な見方・考え方を働かせて、表現及び鑑賞の活動を通して、生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- 1 曲想と音楽の構造との関わりについて理解するとともに、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ようにする。
- 2 音楽表現を工夫したり、楽曲や演奏のよさなどを見いだしたりしながら音楽を味わって聴いたりする力を育てる。
- 3 音楽活動の楽しさを味わい、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性をはぐくむとともに、豊かな情操を養う。

この「教育のイメージ」が、平成29年の『学習指導要領』における教科目標のたたき台となっていることは興味深い。

### 2-3 各学校段階における特徴

これまで述べてきた音楽的な「見方・考え方」及び「教育のイメージ」から、各学校段階における特徴を比較していく。

#### (1) 音楽的な「見方・考え方」

音楽的な「見方・考え方」より、次の特徴が明らかになった。

##### ① 感性

小学校・中学校段階では、「音楽に対する感性」と示されているが、高等学校では音楽に限定されない「感性」を働かせることが求められていると捉えることが可能であろう。

##### ② 関連付ける対象

各学校段階において、「自己のイメージや感情」は共通している。小学校は「生活や文化など」、中学校は「生活や社会、伝統や文化など」、高等学校は「芸術としての音楽の文化的・歴史的背景など」と関連付けること、とされている。各学校段階において、関連付ける対象がより広がり、深まっていることが明らかである。

#### (2) 「教育のイメージ」

「教育のイメージ」より、次の特徴が明らかになった。

##### ① 活動

小学校は「表現及び鑑賞の活動」、中学校は「表現及び鑑賞の幅広い活動」、高等学校は「音楽の幅広い活動」と示されている。小・中学校において、「表現及び鑑賞」と領域が示されていることは興味深い。

##### ② 関連付ける対象

小学校は、「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる」、中学校は「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる」、高等学校は「生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と深く関わる」と示されている。各学校段階で、関連付ける対象が広がり、深まっていることが明らかである。

##### ③ 知識・技能

知識について、小学校は「曲想と音楽の構造との関わりについて理解」、中学校は「曲想と音楽の構造や背景との関わり及び音楽の多様性について理解」、高等学校は「曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景との関わり及び音楽文化の多様性について理解」と示されている。

技能について、小学校は「表したい音楽表現をするために必要な技能」、中学校・高等学校は「創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能」と示されている。

##### ④ 思考力・判断力・表現力等

表現力について、小学校は「音楽表現を工夫」、中学校・高等学校は「音楽表現を創意工夫」と示されている。

思考力・判断力について、小学校は「楽曲や演奏のよさなどを見いだしたりしながら」、中学校は「音楽を自分なりに価値判断しながら」、高等学校は「音楽を価値判断しながら」「深く味わって」と示されている。

##### ⑤ 学びに向かう力・人間性等

小学校は「音楽活動の楽しさ」「感性を育む」、中学校は「音楽活動の楽しさ」「感性を豊かにし、豊かな情操を養う」、高等学校は「音楽活動の喜び」「我が国及び諸外国の様々な音楽と幅広く関わり」「生涯にわたり」「感性を高め」「芸術としての音楽によって生活や社会を明るく豊かなものにする態度を養う」と示されている。

以上の内容を踏まえると、音楽的な「見方・考え方」、「教育のイメージ」ともに、各学校段階で共通のキーワードを用いており、その内容は小学校から中学校、高等学校へとより広がったり深まったりしていることが明らかである。

次項では、高等学校芸術科（音楽Ⅰ）における「深い学び」を実現する学習・指導の改善・充実の視点をもとに、小学校・中学校における「深い学び」を実現する学習・指導の改善・充実の視点を導いていく。なお、検討するにあたっては、音楽的な「見方・考え方」及び「教育のイメージ」における各学校段階の特徴を参照する。

## 3. 関連づけの機能と音楽科における「深い学び」

### 3-1 高等学校芸術科（音楽Ⅰ）における「深い学び」

まず、高等学校芸術科（音楽Ⅰ）における「深い学び」を実現する学習・指導の改善・充実の視点を示す。

（「深い学び」の視点）

- ・ 「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」（感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや

感情、芸術としての音楽の文化的・歴史的背景などと関連付けること。)を働かせて、音楽と主体的に関わることができるようにす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、曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景との関わり及び表現方法、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。

### 3-2 中学校における「深い学び」

ここでは、中学校音楽科における「深い学び」を実現する学習・指導の改善・充実の視点について、高等学校芸術科(音楽I)をもとに検討していく。

中学校における「深い学び」の視点は、以下の通り。

「深い学び」の実現のためには、小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合う場面を大切に、一人一人が「音楽的な見方・考え方」(音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること。)を働かせて、音楽と主体的に関わることができるようにす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、曲想と音楽の構造や背景との関わり及び音楽の多様性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、また楽曲のよさや美しさ、音楽を自分なりに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。

### 3-3 小学校における「深い学び」

ここでは、小学校音楽科における「深い学び」を実現する学習・指導の改善・充実の視点について、高等学校芸術科(音楽I)をもとに検討していく。

小学校における「深い学び」の視点は、以下の通り。

「深い学び」の実現のためには、幼稚園における表現(音楽)を基礎として、児童が音や音楽と出合う場面を大切に、一人一人が「音楽的な見方・考え方」(音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること。)を働かせて、音楽と主体的に関わることができるようにすることが重

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、曲想と音楽の構造との関わり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、また楽曲や演奏のよさを見いだす思考・判断を促し、深めることにつながる。

次項では、心理学における関連づけの機能から音楽科における「深い学び」を論じていく。

### 3-4 音楽科における各学校段階の「深い学び」

これまで論じてきた内容を踏まえ、音楽科における各学校段階の「深い学び」を整理していく。

Table2は、音楽科における各学校段階の「深い学び」を、「音や音楽と関連づける対象」「自己との関係」の観点でまとめたものである。テキストからの学習において、読解のための社会文化的文脈を構成する要素が「文章、活動、読み手」であることを踏まえると、音楽科における「深い学び」のための社会文化的文脈を構成する要素は「音や音楽、活動、各学校段階の児童生徒」であろう。本論文では、「深い学び」で育成するコンピテンスのひとつに、学習者の既有知識と新しい情報を関連づけた適切な推論や解釈を位置付けた。つまり、「関連づ

Table2 音楽科における各学校段階の「深い学び」

| 学校段階 | 音や音楽と関連づける対象                         | 音や音楽と自己との関係   |
|------|--------------------------------------|---|
| 小学校  | ・自己のイメージや感情<br>・生活や文化                | ・曲想と音楽との構造との関わりについて理解<br>・表現意図<br>・楽曲や演奏のよさを見出すこと   |
| 中学校  | ・自己のイメージや感情<br>・生活や社会、伝統や文化など        | ・曲想と音楽の構造や背景との関わり及び音楽の多様性について理解<br>・表現意図<br>・楽曲のよさや美しさ、音楽を自分なりに価値判断   |
| 高等学校 | ・自己のイメージや感情<br>・芸術としての音楽の文化的・歴史的背景など | ・曲想と音楽の構造や文化的・歴史的背景との関わり及び表現方法、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<br>・表現意図<br>・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 |

け]「ラーニング・ブリッジング」をキーワードとして導いたのである。さらに、3・3・1モデルの3軸を意図して、Table2を作成した。「音や音楽と関連づける対象」の学校段階による深まりは明らかであるが、「音や音楽と自己との関係」に関して「よさを見出すこと」→「自分なりに価値判断」→「自分や社会にとっての意味や価値は何かなどの価値判断」と主観性（自分なり）から客観性（自分や社会にとって）に深まっていることは興味深い。

#### おわりに

本論文は、第一著者がテキストからの学習、状況モデルをもとに心理学における関連づけの機能について論じた上で、第二著者が音楽科における各学校段階の「深い学び」と関連させて具体的に論じたものである。

第一著者がテキストからの学習や状況モデル構築についての特徴を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」における「深い学び」とは教材の理解を通じた問題解決能力の育成であると結論づけた。今後は、テキストからの学習、状況モデル等を音楽科における「深い学び」に適用し、音楽科における「深い学び」を構成する要因についてより明らかにしていきたい。

#### 引用・参考文献

- 秋田喜代美 (2007) . 談話理解 稲垣佳世子・鈴木宏昭・大浦容子 (編著) 新訂 認知過程研究—知識の獲得とその利用— 放送大学教育振興会, pp. 187-198.
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003) . The skill content of technological change: an empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118, 1279-1333.
- Beck, I. L., Mckeown, M. G., Sinatra. G.W., & Loxterman, J.A. (1991) . Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 17, 462-481.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015) . *Four-dimensional education: the competencies learners need to succeed*. Boston, MA: The center for Curriculum Redesign.
- 深谷達史・植阪友理・太田裕子・小泉一弘・市川伸一 (2017) . 知識の習得・活用および学習方略に焦点をあてた授業改善の取り組み—算数の「教えて考えさせる授業」を軸に— 教育心理学研究, 65, 512-525.
- 深谷優子 (2006) . テキストの理解過程 秋田喜代美

(編著) 授業研究と談話分析 放送大学教育振興会, pp. 98-109.

河井亨・溝上慎一 (2012) . 学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析—学習アプローチ、将来と日常の接続との関連に着目して— 日本教育工学会論文誌, 36, 217-226.

Kintsch, W. (1994) . Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.

松下佳代 (2016) . 資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1モデル」の提案— 京都大学高等教育研究, 22, 139-149.

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996) . Are good texts always better? Instructions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.

溝上慎一 (2009) . 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す— 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.

文部科学省 (2016) . 中央教育審議会答申

文部科学省 (2016) . 幼児教育部会における審議の取りまとめ (報告)

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007\\_01\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf) 最終閲覧日 2018年8月31日

文部科学省 (2015) . 教育課程企画特別部会論点整理 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf) 最終閲覧日2018年8月31日

無藤隆 (2016) . 優れた教師の実践から学ぶアクティブ・ラーニングの在り方 教育課程研究会 (編著) 「アクティブ・ラーニング」を考える, 東洋館出版社, pp. 20-25

Schleicher, A. (2016) . 生徒が変わる, 学校が変わる 「アクティブ・ラーニング」 教育課程研究会 (編著) 「アクティブ・ラーニング」を考える, 東洋館出版社, pp. 4-5

辰野千寿 (1996) . 授業の心理学—授業の基礎・基本 教育出版