

京都教育大学 平成 19 年度修士論文

音楽科の鑑賞授業におけるギャラリートークの可能性
—「音楽的な感受」を評価するための一手法として—

**教科教育専攻
音楽教育専修**

岡田 あゆみ

指導教員 大澤 弘之

指導教員 笹野 恵理子

目次

序章 先行研究の検討と本論の課題.....	1
第一章 音楽科の鑑賞授業における評価研究の検討.....	6
第一節 教育評価の概要.....	6
1) 教育評価とはなにか.....	6
2) 教育目標の分類.....	7
3) 「指導要録」における「観点別学習状況」欄の観点.....	9
第二節 音楽科教育における評価の特質と問題.....	11
1) 音楽科教育における「主観と客観」の問題.....	12
2) 音楽科教育における「評価の観点」の問題.....	13
第三節 音楽科鑑賞授業における評価視点の構想.....	17
1) 鑑賞授業を評価するための3つの観点の検討.....	17
2) 鑑賞授業の評価における学力の考え方.....	19
3) 鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点の構想.....	21
第二章 鑑賞授業における評価手法としての「ギャラリートーク」の検討.....	24
第一節 「ギャラリートーク」とはなにか.....	24
1) 「ギャラリートーク」開発の経緯と依拠する理論.....	24
2) アメリア・アレナスの「ギャラリートーク」.....	26
第二節 鑑賞授業における評価手法としての「ギャラリートーク」の有効性.....	28
1) 子どもに育つ力.....	29
2) 教師に育つ力.....	32
終章 結論と今後の課題.....	35
1) 結論.....	35
2) 今後の課題.....	37
参考・引用文献.....	40

序章 先行研究の検討と本論の課題

音楽科の評価における文献は、CiNii のデータベースにおいて 2007 年 10 月 1 日に「音楽 教育 評価」のキーワードで検索したところ、252 件が該当した。その中で特に本論に関わるものとして 116 件の文献を収集した。また、これに『季刊音楽教育研究』の目次から抽出した評価に関する文献 45 件（この中には評価に関する特集、すなわち 1979 年の「演奏評価の観点」、1990 年の「子どもを伸ばす音楽テストと評価」、1991 年の「『つくって表現する』活動の評価」、そして 1993 年の「評価方法の改訂は何をもたらすか」、の計 4 回の特集が含まれている）と、この他参考文献から抽出した文献 8 件を加え、計 169 件を本論の先行研究として収集した。

この先行研究を現行の「学習指導要領」における学習内容の領域（A 表現、B 鑑賞）に基づき、「表現領域の評価」、及び「鑑賞領域の評価」に関する研究、そして領域に拘らずに評価について論じた「音楽科教育の評価全般」に関する研究、そしてそれ以外のものとして「その他」、という 4 つのカテゴリーに分類した。その結果、該当する件数は次のようになった。すなわち、「表現領域の評価：34 件」、「鑑賞領域の評価：9 件」、「音楽科教育の評価全般：106 件」、「その他：20 件」であった。このことから、まず領域について比較すると、表現領域の件数の方が鑑賞領域のものよりも多いが、これは表現領域がさらに歌唱、器楽、創作の三つのカテゴリーに分けられることも影響していると考えられる。そのことを踏まえて全体として見た結果、音楽科の評価における研究は領域を限定して行うものよりも、全般的な評価を扱ったものの方が多かった。このような音楽科の評価に関する先行研究の中で、本論は「鑑賞領域の評価」に関する研究であり、先行研究となる 9 件の文献は以下の通りである。

①和久井昇 1953 「鑑賞は評価されるか（特集 鑑賞教育の方法）」『教育音楽』第 8 巻第 3 号，pp. 33-35.

②岩倉孫四郎 1955 「特集 2 なぜ私は『鑑賞』を評価しないか」『教育音楽』第 10 巻第 3 号，pp. 36-49.

③森卓 1963 「低学年における音楽鑑賞指導の評価について（各科における評価の問題点）」『京都学芸大学教育研究所所報』通号 9，pp. 28-30.

の情意面に対する評価を「観察法などで最終的には心の内面を推察して評価するとしても、少しでも客観性に富んだ信頼できる評価方法の工夫」【⑤：p.43】によって評価すべきとの考えを生んだ。

また、2001年の「指導要録」の改訂によって、「観点別学習状況」欄の評価が「目標に準拠した評価」（いわゆる「絶対評価」）によってなされることになり、その評価の観点についての関心が高まった【⑥：p.200】。そのことに伴って、現場では観点2「音楽的な感受や表現の工夫」と観点4「鑑賞の能力」の認識について混乱が見られたが、その様相と原因を明確にする中で、音楽科の学力を構成する観点の理解が深められた。【⑥】そしてあらためて、情意面の能力について「音楽を聴いてそのよさや美しさを感じ取る能力の育成は、鑑賞指導のみならず、表現の指導も含めたすべての音楽学習の基盤となるものである。」【⑧：p.142】として、その重要性が認識された。そして現在、このような流れの上に立って、観点2における「音楽的な感受」を評価するための方法として「対話」の有効性が検討されている【⑦、⑨】。

以上の先行研究の検討から明らかになったことは、音楽科における鑑賞の評価については、従来から客観的に評価できる能力と、客観的には評価できないが音楽活動にとって重要な能力があるとの認識があったということである。そして鑑賞における評価研究は、先の能力のうち後者について、「客観的な評価ができないのですべきでない」という考えから、「評価するにあたって少しでも客観性を高める努力をすべき」との考えに変わってきた。この背景にはそのような客観的に評価することの難しい能力を、評価の観点2における「音楽的な感受」という文言によって明示した「指導要録」の改訂の影響が考えられる。そして、このような流れの上に立って、「音楽的な感受」は現在その学習方法、および指導方法として「対話」を取り入れた研究がなされている。そして筆者もこの手法は鑑賞授業における評価に対して有効であると考ええる。

よって本論では直接的な先行研究として、宮下俊也らによる上記の⑦、⑨の文献、及び「対話」を扱った文献として、宮下俊也・岩田真理 2006 「音楽鑑賞における『内的世界の生成』とその教育方法としての『対話』—高等学校芸術科音楽において—」『奈良教育大学紀要（人文・社会）』第55巻第1号，pp.135-144.（この文献を⑩とする）を加えた計3件を、具体的に取り上げる。そして、これらの研究の中で宮下らが「対話」の一手法として用いている「ギャラリートーク」（第二章第一節にて詳述する）を取り上げ、音楽科鑑賞授業における有効性の検討を行いたい。宮下らは上記の三件の研究において、一貫し

て高校生に対する授業実践を通して、「対話」を用いた発話の分析を行っている。以下にそれぞれの目的と方法、及びその意義を考察する。

⑦は、「音楽的な感受」に対する評価の方法を提案することを目的とし、音楽授業過程において知覚・感受の結果が発話の中にどのように表れてくるかを探ったものである。この研究においては、「ギャラリートーク」を音楽科に導入したことにまず大きな意義が認められる。しかし、「ギャラリートーク」は研究の中で、発話分析のための授業実践にあたってその理念と、「問い」の考え方に着目されるに留まり、その手法としての検討は十分になされていない。

⑩は、鑑賞を音楽の創造として位置づける指導内容と新たな方法を提案することを目的とし、「内的世界の生成」¹がどのように実現され、その結果がどのような発話言語になって表れてくるか、その様相を明らかにしたものである。この研究では「対話」によって「内的世界の生成」を生徒に実現することを目的として研究を行っており、発話の分析も「対話」のどのような文脈から影響を受けて出現したか、という視点に立って行われている。すなわち「対話」を手法として用いるにあたって、「作品の意味や価値は、観衆の意見を相互に交流する過程で創出されていく」²という「ギャラリートーク」の学習過程全体に視野が拡大されていると考えられる。しかし、考察はあくまで「対話」の結果表出された発話の様相の分析を中心になされており、「ギャラリートーク」の特色である学習過程に着目しての検討はなされていない。

⑨は、高等学校における鑑賞指導において、批評の能力の育成をどのように進め、どのようにアセスメントしたらよいかを実践に提供することを目的とし、音楽鑑賞における批評の教育的意義を明確にし、批評の結果がどのような言語によって表出されてくるのかを高校生の発話から探ったものである。この研究においては批評の能力の育成と評価の視点から「対話」が用いられており、「ギャラリートーク」を実践的に用いている。しかし、この研究においても「ギャラリートーク」は批評の結果を発話の中から探ることに主眼を置いて用いられており、やはり「ギャラリートーク」そのものの学習過程、及びそれを構成する教師の役割という視点からの検討はなされていない。

¹ 「内的世界の生成」については、「新たな『世界』の意味の探求と発見によって鑑賞者自らの思考と経験を作り変えて『内的世界の生成』を為すこと」と定義されている。(宮下俊也・岩田真理 2006 「音楽鑑賞における『内的世界の生成』とその教育方法としての『対話』—高等学校芸術科音楽において—」『奈良教育大学紀要(人文・社会)』第55巻第1号, pp.137.)

² 上野行一監修 2001 『まなざしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社, p.28.

以上の検討から、宮下らの研究において「ギャラリートーク」は実践的に、高校生における「音楽的な感受」の知覚・感受や、批評がどのような形で表出されるのか、その発話分析の手法として用いられていることがわかった。その結果、高校生の発話の様相を明らかにし、教師の役割の重要性や教材選択の方向性についても指針を示していることには大きな意義が認められる。しかし、「ギャラリートーク」における方法や学習過程をそのまま音楽科において実践した場合にも有効であるのか、という視点に立っての検討はまだなされていない。また、この方法に関する研究は管見の限り上記の宮下らの研究の他には見当たらず、音楽科における「ギャラリートーク」の研究は緒についたばかりであると考えられる。そこで、本論においては美術教育における先行研究の成果を踏まえつつ、音楽科鑑賞授業の評価における「ギャラリートーク」の有効性を理論的に検討する。

また、本研究の検討にあたっては、現行の「指導要録」における音楽科の評価の観点2「音楽的な感受や表現の工夫」における、「音楽的な感受」の文言によって表される能力を評価する視点から行う。「音楽的な感受」については第一章第三節にて詳述するが、文部省による『小学校音楽指導資料』（1993）においても、「音楽的な感受は、子供一人一人の音楽に対する感性育成の出発点ともなるもので、表現や鑑賞の活動すべての基盤となるものである。」³とその重要性を指摘されている。よってこの「音楽的な感受」を鑑賞授業における最も基礎的な能力と位置づけ、本論の中心課題としたい。なお、本研究における検討は、主に小学校段階に限定して行うこととする。

については次のようなプログラムで課題を追求していきたい。すなわち、第一章において音楽科の評価研究における問題点と「音楽的な感受」の定義を踏まえて、鑑賞授業における「音楽的な感受」を評価し得る評価視点の構想を行う。第二章においては「ギャラリートーク」がそのような鑑賞授業の評価視点としての条件を満たしえるか、「ギャラリートーク」の理念と方法に照らし合わせて考察する。以上の手順によって、音楽科の鑑賞授業における「ギャラリートーク」の有効性、及び可能性を理論的に明らかにしたい。

³ 文部省 1993 『小学校音楽指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』 p.40.

第一章 音楽科の鑑賞授業における評価研究の検討

本章においては、教育評価の概要を明確にした上で、音楽科の評価研究における問題点を検討し評価法の克服すべき課題を明らかにする。そして、音楽科の「観点別学習状況」欄における評価の観点の定義及び内容の検討を経て、鑑賞授業において「音楽的な感受」を評価し得る評価視点の構想を行う。

第一節 教育評価の概要

本節では、教育評価の概要を明確にするために、教育評価の定義を経て、教育目標の分類方法をもとに評価法の整理を行う。また、その分類方法に基づいて「観点別学習状況」欄における評価の観点を明確にする。

1) 教育評価とはなにか

『教育評価事典』によれば、教育評価は「教育目標に照らして教育の効果を調べ、価値判断することであり、量的な面だけでなく、質的な面も重視して全体的に判定する。類語として測定、評定、アセスメント（査定、評価）などが用いられる。」⁴と定義されている。つまり教育評価とは、児童生徒のよりよい発達を促進することをめざし、教育や指導の過程及び結果がその目標をどの程度達成しているかをみることであると言える。

そしてこのような教育評価には、教師の授業や児童生徒の学習の仕方に対する反省となり次の活動に役立てるようなフィードバック、また指導やクラス分け、コース選択などの際の情報、そして学習の動機付けとしての三つの役割があるとされる⁵。この三つの役割の中で、本論においては主にフィードバックとしての評価の役割を中心に検討する。これは、評価における指導機能に着目した評価であり、「指導要録」に記録する評定などのフォーマルな評価に対してはインフォーマルな評価、また学期末及び学年末に行う総括的評価に対しては形成的評価ということができ、過程における評価と定義することができるものである。

また、近年の評価研究では目標と評価法の対応が指摘されていることをふまえ⁶、次に教

⁴ 辰野千壽 「教育評価の概念・意義」 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』 図書文化社 2006, pp.18-19.

⁵ 同上.

⁶ 西岡加名恵 2006 「目標の具体化」辰野他監修, 前掲書, p 87.

育目標の分類法に基づいて評価法を整理する。

2) 教育目標の分類

教育目標は、教授・学習過程の結果として期待される学習者の状態を表現したものであり、「～について、～ができる」という形式で、内容的要素（前者）と能力的要素（後者）から構成され記述される⁷。教育目標についてはその性質の捉え方によって様々に分類されているが、本論においては、梶田勲一の目標分類を基に考察を進める。なぜなら、梶田の分類によることで、いわゆる「見える学力」と「見えにくい学力」を明確に区別して位置づけることができ、また様々な評価法を整理しやすいと考えるためである。以下に、梶田の目標分類を『教育評価〔第2版〕』⁸の中から要約して概観する。

梶田は学校教育において実現が目指される目標を二つに大別した⁹。一つは教育を通じてその形成が期待される基本的な方向性を示す教育目標としての「期待目標」であり、もう一つは教育活動を通じてその確実な到達をすべての子どもにはかっていくという性格の「到達目標」である。

そして梶田はこの二つの目標のうち、後者の「到達目標」をさらに3種のタイプに区別した¹⁰。一つ目は「達成目標」で、「特定の具体的な知識や能力を完全に身につけることが要求されるといった目標」¹¹と定義されている。これは目標が達成された場合に期待される状態について明確な記述ができるもので、客観的な目標到達性の確認が可能となる目標である。二つ目は「向上目標」で、「ある方向へ向かったの向上や深まりが要求されるといった目標」¹²と定義されている。基本的には、個人内及び他の人との比較によってしか進歩あるいは向上・深化などが把握しがたいという性格のもので、論理的思考力や鑑賞力、指導性や社会性というような包括的で総合的な高次の目標がこれに属する。三つ目は「体験目標」で、「学習者側における何らかの変容を直接的なねらいとするものではなく、特定の体験の生起自体をねらいとするような目標」¹³と定義されている。つまり、このような体験の結果として、個々の体験に対応した観察可能な変化が学習者側に見られるとは限らないが、体験が生じたか否かについては教師による観察や学習者の内観報告などによって

⁷ 撫尾知信 2006 「教育目標の性質」辰野他監修、前掲書、P94.

⁸ 梶田勲一 1992〔1983〕『教育評価〔第2版〕』有斐閣.

⁹ 梶田 1992 前掲書、pp.68-69.

¹⁰ 梶田 1992 前掲書、pp.80-83.

¹¹ 梶田 1992 前掲書、pp.80-81.

¹² 梶田 1992 前掲書、pp.81.

¹³ 同上.

確認することができるというものである。

表1 梶田叡一の目標分類

到達目標	達成目標
	向上目標
	体験目標
期待目標	

以上の梶田の目標分類により評価法の整理を行う。まず現行の「指導要録」において評定、及び観点別学習状況の評価が共に基本とすることを示された「目標に準拠した評価」における評価の考え方は、達成された場合に期待される状態について明確な記述が可能な「達成目標」の考え方に近いものであるといえることができる。そしてこれは明確な規準を設けて評価が可能であるために、いわゆる「見える学力」にあたる。「見える学力」は、達成された場合に期待される状態を行動の形で予め想定し目標として表現できるため、それに基づく適切な課題や問題等に対して、行動観察などに代表される「観察法」や、客観テストなどに代表される「テスト法」によって客観的に評価することが可能である¹⁴。

一方、「見える学力」に対して「見えにくい学力」は、ある方向へ向かっての向上や深まりを求める「向上目標」、あるいは教育を通じてその形成が期待される基本的な方向性を示す教育目標としての「期待目標」など、「到達目標」のように明確な達成状況が記述できないものであり、明確な規準を設けて評価することが難しい学力にあたる。これらの学力を評価する方法として主に有効と考えられているものには、「真正の評価（オーセンティック評価）」¹⁵として、評価者による見取り評価や学習者自身による自己評価、そしてそれを蓄積した「ポートフォリオ評価」¹⁶や、「ルーブリック」¹⁷を用いて学習成果の質を数量的に

¹⁴ 加藤明 2006 「知識・理解の評価」辰野他監修，前掲書，p.289.

¹⁵ 「オーセンティック評価（authentic assessment）」とは、現実生活で役に立つ学力を評価しようとするものであり、そのため何を知っているかだけでなく、実際に現実生活に近い場面で何ができるかを評価しようとする。真正の評価などと訳される。（熊野善介 2006 「オーセンティック評価」辰野他監修，前掲書，pp.111-112.）

¹⁶ 「ポートフォリオ」とはもともと、入れ物や紙ばさみを意味する言葉であり、学習において、自分はどういうことに努力しているか、どこがどのように成長したか、何を達成したかなどについての証拠となるものを、目的、目標、規準と基準に照らして、系統的・継続的に収集したものである。（岸本実 2005 「ポートフォリオ評価法」 田中耕治編『やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房，P106-107.）

¹⁷ ルーブリック（rubric、評価指標）とは、学習目標との関係において求められる達成事項の質的な内容を文章表現したもので、児童生徒の学習の達成状況レベルを評価するときに使用される評価基準となる。（佐藤真 2006 「ルーブリック（評価指標）」辰野他監修，前掲書，pp.174.）

とらえる「パフォーマンス評価」¹⁸などがある。また、「目標にとらわれない（ゴールフリー）評価」¹⁹は特に「期待目標」の考え方に近いものと考えられ、当該の単元や授業の目標だけでなく、学校の教育目的などに照らしてより広範な評価目標を導き出して行うものである²⁰。

以上のように梶田の目標分類を基に評価法を整理してきたが、その結果明らかになったことは以下の通りである。すなわち、客観的な評価が可能な「見える学力」では、課題を設定しそれに対する子どもの行動を即時的に評価することが可能な評価法が用いられる。それに対し、「見えにくい学力」では、「ポートフォリオ評価」に見られるように長期的な視点を持ち、また「真正の評価」に現れているように多面的な評価方法を用いるという特徴がある。すなわち、いずれの評価方法においてもそれぞれに目標の性質と対応していることがわかった。

次に「観点別学習状況」欄の観点を、「見える学力」「見えにくい学力」という概念から捉えた梶田の考えを基に、上述の目標分類と対応させて概観する。

3)「指導要録」における「観点別学習状況」欄の観点

前述のように教育目標は内容的要素と能力的要素から構成される（以下、本論において内容的要素、経験領域、及び領域概念はほぼ同義であると考え、統一して領域概念と表記する。また能力的要素についても能力概念と表記することにする。）。ここでは、能力概念であるとされる現行の「指導要録」における「観点別学習状況」欄の観点²¹（以下、「評価の観点」）を、上述の梶田の目標分類を基に検討する。

現行の「指導要録」においてはすべての教科について「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点で評価することが求められている。これは平成3年の「指導要録」の改訂以来示された「評価の観点」であり、「新しい学力観」の考えに基

18 「パフォーマンス評価」とは、評価しようとする能力や技能を実際に用いる活動の中で評価しようとする方法をいう。（鈴木秀幸 2006 「パフォーマンス評価」辰野他監修、前掲書、pp.175.）

19 「目標にとらわれない（ゴールフリー）評価」は1974年にわが国に紹介され、“goal-free”の語に「目標にとらわれない」という訳が当てられた。しかし根津朋美はこのことによって、ゴールフリー評価が「目標無しの評価」と誤って解釈される結果となり、正しくは「計画者や実施者があらかじめ設定した目標にはこだわらない評価」と訳されるべきだったと主張している。（根津朋美 1998 『『ゴールフリー評価』(goal-free evaluation)の方法論的検討—カリキュラム評価の質的な客観性を確保する視点を中心に—』カリキュラム研究』第7号、pp.15-26.）

20 平野朝久 2006 「目標にとらわれない（ゴールフリー）評価」辰野他監修、前掲書、p.183.

21 西岡加名恵は、現在の日本では学習指導要領において領域概念で目標が規定されているのに対し、指導要録では能力概念で目標（評価の観点）が規定されていると述べている。（西岡 2006 「目標の具体化」辰野他監修、前掲書、pp.86-87.）

づくものである。そして「新しい学力観」とは、「知識・理解・技能」といった目に見えやすく客観的な評価が可能な「見える学力」を、「関心・意欲・態度」や「思考力・表現力・判断力」といった目に見えにくく、客観的な評価が難しい「見えにくい学力」と関連させて育成するというものである²²。

先に目標分類でとりあげた梶田は、この「新しい学力観」を「見える学力」と「見えにくい学力」で構成される氷山に例えた²³。すなわち、基準を設け評価しやすい「見える学力」は小さく、その下に位置する測定しにくく評価の難しい「見えにくい学力」は大きい、という氷山を想定したのである。(図1)

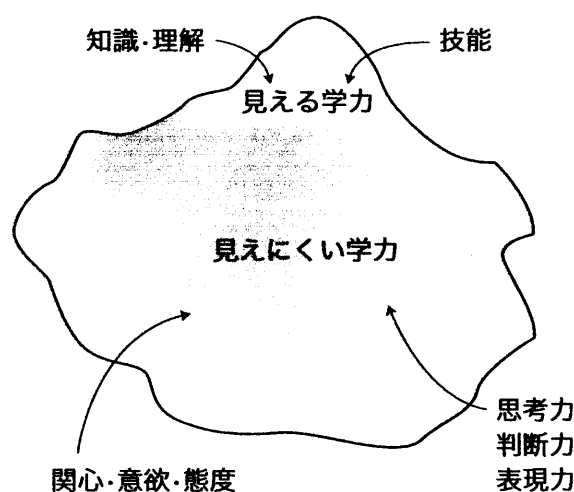


図1 「見える学力」「見えにくい学力」

海面に浮かぶ氷山としての総合学力

梶田 勲一 1994 『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房, p.88. より

それによると「見える学力」には、学習の結果がテストの結果によってとらえることができるものとして、「技能・表現」と「知識・理解」の観点が該当する。このような学力は「達成目標」を立てることが可能なため、前述のように観点別学習状況の評価の基盤となる「目標に準拠した評価」に極めてよく適応する観点であると言える。

一方、具体的な行動目標によって評価することが難しい「見えにくい学力」としては「関心・意欲・態度」と「思考・判断」が該当する。これは「向上目標」や「期待目標」とし

²² 西園芳信・小島律子監修 2004 『小学校音楽科の指導と評価』暁教育図書, p.28.

²³ 梶田 勲一 1994 『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房, p.88.

て、「目標にとらわれない（ゴールフリー）評価」における性格を強く包含するものであると考えられる。

以上のように、本節においては、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点を構想するにあたって、その検討の基礎となる概念を整理した。

すなわち、まずはじめに「評価」の概念を定義し、教育目標の分類をもとに評価方法を整理した。そして、それに基づき「指導要録」における「評価の観点」の概要を明らかにするとともに、梶田によるその学力構造を明らかにした。

それによって、「指導要録」において並列で示されているかのように見える「評価の観点」も、それぞれの性質は一樣ではないことがわかった。すなわち、各観点が「見える学力」と「見えにくい学力」として相互に関連して一つの学力構造を成しているために、それらを的確に評価するためには、それぞれの目標に応じた評価法を用いる必要があることを確認した。

これを踏まえ、次節では具体的に音楽科の評価の問題を検討する。

第二節 音楽科教育における評価の特質と問題

本節では、音楽科教育における評価の問題を、その歴史的変遷を踏まえて検討した小山真紀による4点の指摘²⁴をもとに考察する。すなわちその4点とは①評価に対する先入観の存在、②「主観・客観」の根底にある問題、③「評価」の用法に関する混乱、④「評価の観点」と方法の未整理、である。①では、「当初、音楽科の評価研究に独自の視点をもたらしことを目的としたはず」²⁵であった音楽科の評価における「特異性や困難さ」の指摘の先行が、結果的に「音楽科の評価は特に難しいという先入観を必要以上に抱かせる結果を招いた」と指摘し、③では、②の問題とも関連して「『評価』の捉え方が混乱し、各人が異なった次元の『評価』について、それぞれ主張をしている実情がある。」²⁶と指摘している。いずれも音楽科の評価研究の本質を捉えた貴重な指摘であると考えるが、本節においては特に本論に関わる部分として、②と④、すなわち「主観と客観」の問題と「評価の観点」の問題について検討する。

²⁴ 小山真紀 1994a 「音楽科の評価研究における問題点」『教育目標・評価学会紀要』第4号, pp.55-63.

²⁵ 上掲書, p.57.

²⁶ 上掲書, p.58.

1) 音楽科教育における「主観と客観」の問題

「主観と客観」の問題については音楽科の評価では古くから長く問題とされてきた²⁷。しかしそれは評価において客観性を求めるべきか、それを諦めざるを得ないのか、といういずれかであり、多くの主張は、客観性を「諦めざるを得ない」というものであったと小山は指摘している²⁸。また、西園芳信は「音楽科においては、客観的に評価できる部分としにくい部分とがある。だが、しにくい部分は不必要なものではなく、むしろ教育においてはとても重要な部分である。こういうことから、この客観的评价のしにくい対象について、どのような評価方法をとったらよいのか、これは音楽科における評価の大きな課題のひとつでもある。」²⁹と述べ、この主観か客観かという問題を越えて音楽科にとって重要な学力として「見えにくい学力」を評価すべきという方向を示唆していると考えられる。

このような経緯を経て、宮下俊也は「音楽科では客観的基準を設けて評価することができる能力と、客観的基準は設けられず、客観的には評価しにくい能力があり、これまでのような主観か客観かの論議は不毛であるとの認識が定まってきた。」³⁰と結論付けている。このことは平成元年改訂の「学習指導要領」によって「新しい学力観」が示されたことなどから、次第に学力には「見える学力」と「見えにくい学力」があるという認識が広がったこと、そしてそのことによって評価研究が「主観と客観」の問題、つまり客観性を求めるべきか、諦めざるを得ないかという視点における論議から脱却し、新たな方向に向かって動き出したことを示唆している。

また、この「主観と客観」の問題の背景にある本質として、小山はそれが常に教師の側の論理であることが問題であるとの指摘も行っている。すなわち、「主観と客観」に関わる論争の中で「問題の焦点は客観的に評価でき得るか否かであって、そのことが学習者にどう影響を及ぼすかはあまり考慮されていない。」³¹とし、「主観と客観」の対立の陰に学習者側の視点から評価を問う姿勢が薄められてきたことを指摘した。つまり、この視点を欠いていたことが、「主観と客観」の問題が長く論議されることとなった要因のひとつとも考

²⁷ 宮下俊也は、わが国における音楽科教育の評価を論じたもっとも古い文献として浜野政雄による『音楽教育体系第五巻 音楽教育評価の方法と活用』（1952）をあげ、その中で既に主観と客観の問題が指摘されていること、またその後この問題が評価研究の論争のテーマとして約半世紀の間議論されてきたことを指摘している。（宮下俊也 2004 「評価と評定」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、p.667.）

²⁸ 小山 1994a 前掲書、p.57.

²⁹ 西園芳信 1994 『音楽科の学習指導と評価』日本書籍、p.141.

³⁰ 宮下 2004 「評価と評定」日本音楽教育学会編、前掲書、p.669.

³¹ 小山 1994a 前掲書、p.58.

えられ、この問題を理解するにあたっては欠くことのできない視点であると考ええる。

よって、この「主観と客観」の問題を克服するためには、「客観的には評価できない領域で、かつ音楽科にとって本質的な、音楽の感情的内面を感じ取ったり表現する能力」³²を、学習者側の視点に立って評価するという視点が必要であると言える。

次に、音楽科の「評価の観点」における問題点について検討する。

2) 音楽科教育における「評価の観点」の問題

小山は、「評価の観点」の問題について、「評価の観点と方法、つまり『なにを、どのように』評価するかが整理されていないこと」³³、及び「実践の場から最も強く要請されているのが、この観点と方法の確立ないしは整理」³⁴であると指摘している。つまり、これらの指摘は、音楽科の評価研究が上述の「主観と客観」の問題に対する議論などにとらわれた結果、実際に教育現場で必要とされる理念と方法を的確に提示し得てこなかったことを示唆していると考えられる。

これを受けて、ここでは現在教育現場にとって最も端的に示されていると考えられる評価の観点、すなわち「指導要録」に示されている「評価の観点」を検討する。それにあたって具体的な個々の観点の内容についての検討は次節で行うが、ここでは音楽科の「評価の観点」の性質そのものについて、その変遷を概観し、それをふまえて現行の「評価の観点」の問題点を考察することにする。

「評価の観点」の性質について、田中耕治は『『所見』欄の観点は、教科による相違はあるが、歴史的には領域概念と能力概念の併存状態から、能力概念による統一という方向に変化している。』³⁵と指摘し、そのように能力概念で統一されることが各教科の学力観を明確にするために必要な処置であったと評価している。また、音楽科における「評価の観点」について、小山も「音楽科における評価の観点は、経験領域を基にする分類から能力概念を基にする分類へと移り変わった。」³⁶と述べており、これは田中の指摘が音楽科における「評価の観点」にも該当することを裏付けるものと考えられる。

確かに、表1のように、1971（昭和46）年改訂の「指導要録」における「評価の観点」

³² 宮下 2004 「評価と評定」日本音楽教育学会編、前掲書、p.669.

³³ 小山 1994a 前掲書、p.59.

³⁴ 同上.

³⁵ 田中耕治 2002 『指導要録の改訂と学力問題—学力評価論の直面する課題—』三学出版、p.39.

³⁶ 小山は音楽科の評価の観点の変遷について詳細に検討するなかでこのように結論付けている。（小山真紀 1994b 「音楽科教育における評価の観点に関する考察—歴史的検討と今後の課題—」『東京芸術大学音楽学部紀要』第20号、pp.43.）

は、1968（昭和 43）年告示の「学習指導要領」における領域とまったく同じであることから、この改訂までは「評価の観点」も「学習指導要領」と同様に領域概念（小山によるところの「経験領域」）で示されていたことがわかる。それに対して、その次の「指導要録」の改訂（1980（昭和 55）年）から「観点別学習状況」欄が導入されると同時に、「評価の観点」が能力概念に移り変わってきたことが見て取れる。

表 2 「学習指導要領」の内容における領域と「指導要録」における「評価の観点」の変遷

告示年 (施行年)	1947 昭和 22	1951 昭和 26	1958 昭和 33(33)	1968(1971) 昭和 43(46)	1977(1980) 昭和 52(55)	1989(1992) 平成元 (4)	1998(2002) 平成10(14)
領域	歌唱教育	歌唱	A 鑑賞	A 基礎	A 表現	A 表現	A 表現
	器楽教育	器楽		B 鑑賞			
	鑑賞教育	鑑賞		C 歌唱	B 鑑賞	B 鑑賞	B 鑑賞
	創作教育	創造的表現 リズム反応	B 表現	D 器楽 E 創作			
改訂年	1948 昭和 23	1955 昭和 30	1961 昭和 36	1971 昭和 46	1980 昭和 55	1991 平成 3	2001 平成 13
観点	鑑賞	表現	鑑賞する	基礎	表現の能力	音楽への 関心・意欲・態度	音楽への 関心・意欲・態度
					歌唱 器楽 即興表現	音楽的な感受や 表現の工夫	音楽的な感受や 表現の工夫
	表現	鑑賞	歌を歌う 楽器を演奏する	鑑賞 歌唱 器楽	鑑賞の能力	表現の技能	表現の技能
	理解	理解	旋律を作る	創作	音楽に対する 関心・態度	鑑賞の能力	鑑賞の能力

しかし、一方で現行の「指導要録」における音楽科の「評価の観点」を改めて詳細に検討すると、果たして観点は完全に領域概念から能力概念に移り変わったのといえるのか、すなわち「表現の技能」と「鑑賞の能力」は厳密な意味で能力概念であるのかという疑問が浮んでくる。そして、むしろこの二つの観点については、能力概念と領域概念が混合したものと受け取れるのである³⁷。

すなわち、前述のように、教育目標が能力概念と領域概念の交差によって構成されること、及び「学習指導要領」における内容が領域概念で、「指導要録」における「評価の観点」が能力概念で示されている、という前提の下に「学習指導要領」と「指導要録」によって教育目標及び評価規準のマトリックスを作成するという方法では、音楽科の上記の観点は評価できないということになる。もしこの方法で教育目標を設定しようとするならば『鑑賞領域』について『鑑賞』できる能力」ということになり、具体的な学力内容を何ら表し

³⁷ この点については、松尾知明 2005 「ポートフォリオを活用した教科の授業づくりと評価（9）単元レベルの評価規準の作成（4）——音楽、特別活動の場合」『教職研修』第33巻第6号，p.128. においても指摘されている。

えない。つまり、音楽科においては、「評価の観点」が純粹に能力概念で表されていないということによって、観点が分析的な役割を果たし得ていない、さらにいうならば、観点が領域概念を包含するために、教育目標や評価規準の設定にあたっては、観点に対してさらに分析的な視点を設定しなければならないとさえ考えられるのである。

この問題を理解する糸口を見出すために、次に分析的な能力概念として示されている、全教科の観点の基本となる4つの観点と、音楽科の観点との対応はどのように考えられているのか、という点に着目して検討する。

表3 現行の「指導要録」（2001年改訂）における「評価の観点」（全教科と音楽科）

	全教科に共通する4観点	音楽科の4観点
第一観点	「関心・意欲・態度」	「音楽への関心・意欲・態度」
第二観点	「思考・判断」	「音楽的な感受や表現の工夫」
第三観点	「知識・理解」	「表現の技能」
第四観点	「技能・表現」	「鑑賞の能力」

楠瀬敏則は、音楽科の観点には全教科と形式を整えるために無理があることに触れ、「四つの観点別学習状況の評価は、関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現、知識・理解、が原則であるが、音楽はそうようになってはいない。思考・判断、知識・理解の項目ははずされ、結果としては、表現と鑑賞〔ママ〕の領域に分けられているし、第2項は、感受と表現の工夫となっていて、このことは音楽科の評価をととても困難なものとしている。」³⁸と指摘している。この主張の中で思考・判断、知識・理解の項目がはずされているという点については本論では検証しかねるが、観点が領域概念で分けられているという考え方については、筆者も共感するところである。

一方、文部科学省教科調査官の高須一は行政の立場からこの点について、「音楽科の特性からとらえ、関心・意欲・態度を『音楽への関心・意欲・態度』、思考・判断を『音楽的な感受や表現の工夫』、技能・表現を『表現の技能』、知識・理解を『鑑賞の能力』、とした。」

³⁸ 楠瀬敏則・森岡美菜子・佐藤倫子・塩原麻里 2002 「プロジェクト研究A 音楽科における学力観と評価について」(〔日本音楽教育学会〕第33回大会)『音楽教育学』第32・3号, p.15.

39と述べている。そしてまた、4つの観点について、子どものすべての学力を分析的に見るために設けたものであり、それぞれの観点は相互にかかわりあうものであることを主張した上で、『知識・理解』は評価の『鑑賞の能力』を中心にしながら他の観点でも見ることは可能と考えている。『表現の技能』の中で、読譜・記譜するというのも『知識・理解』だと思う。」⁴⁰と述べている。しかし、このことは、むしろ音楽科の観点が分析的な基の観点の性格を包含しながらも、分析的な能力概念そのものではないことを示唆しているようにも解釈できる。

すなわち、音楽科における現行の「評価の観点」の問題点は、観定の性質が不明瞭な点にあると言える。もちろん、実際に評価基準を設定する際には、「学習指導要領」と「指導要録」のみではなく、平成14年2月に国立教育政策研究所教育課程研究センターから出された報告「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準、評価方法等の研究開発（報告）—」（以下、「参考資料」）や、各都道府県教育委員会によって出された資料などを参照すると同時に、また、学校や児童の実態に合わせて適切な観点を独自に設定することも必要と考えられる。しかし、小山が「実践の場から最も強く要請されている」とした観定の確立が、現場の教師にとって端的に評価の拠り所となると考えられる「指導要録」において事実上達成されていないということは、この問題が未だに解決されていないことを示している。今後、「評価の観点」が能力概念として明確に定義されるにせよ、また音楽科における「学習指導要領」と「指導要録」との関係が明らかにされるにせよ、一目見ただけで誰もがその意図を理解できるような明解さが望まれる。そしてそのような方向性が示されていない現状において、この「評価の観点」の問題を克服するためには、教師の実践にとって拠り所となり広く共有され得るような、明解な「評価の観点」の解釈が必要であると考えられる。

以上のように、本節では次節において鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点を構想するために、これまで音楽科の評価研究で問題となってきたことを、本論に関係する点にしばって検討した。

その結果明らかになったことは、長く停滞していた「主観と客観」の問題においては、「見えにくい学力」の評価の必要性が認められるようになるとともに議論が終結を見せ、「これまでのような主観か客観かの論議は不毛である」という共通の認識が広まってきたこと、そして、それまでは評価研究が「学習者の視点」を欠いていたということである。

39 高須一・和田崇・小山真紀・藤澤章彦 2004 「プロジェクト研究 パネルディスカッション 新しい評価と音楽科の学力」〔日本音楽教育学会〕第35回大会『音楽教育学』第34-2号, p.49.

40 同上, p.53.

そして、「評価の観点」の問題においては、音楽科の「評価の観点」が能力概念であるとされながら実際には領域概念が混在していること、及び全教科に共通する「評価の観点」と音楽科の「評価の観点」の対応についてはその解釈が広く共有されていない実情があることが明らかになった。

よってこのような音楽科の評価研究における課題をふまえて、本論で構想する評価視点においては、①「見えにくい学力」を「学習者の視点」に立って評価する方法であること、②「評価の観点」の明解な解釈に根ざした評価方法であること、の2点を満たす必要があると考える。次節ではこの2点をもとに、音楽科の「評価の観点」の検討を通して「音楽的な感受」の評価の在り方を考察し、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点を構想する。

第三節 音楽科鑑賞授業における評価視pointsの構想

本節においては、前節で導き出した、①「見えにくい学力」を「学習者の視点」に立って評価する方法であること、②「評価の観点」の明解な解釈に根ざした評価方法であること、の2点の条件を満たす、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点を構想する。

1) 鑑賞授業を評価するための3つの観点の検討

上記の①、②の条件を満たす為には、すなわち「見えにくい学力」を学習者の視点に立って評価し得るような、「評価の観点」の明解な解釈、が必要となると考えられる。そのために、まずここでは鑑賞領域を評価するにあたって示された「音楽に対する関心・意欲・態度」「音楽的な感受と表現の工夫」「鑑賞の能力」の3つの「評価の観点」⁴¹の内容について検討する。その際、「評価の観点」の解釈をめぐる現場での混乱を経て評価研究によって明らかにされたこと、及び行政の立場を概観するという手順で検討を行う。

まず、一つ目の観点「音楽に対する関心・意欲・態度」については、それが「見えにくい学力」であるためにその評価が困難であるという点と、「関心と意欲と態度が1つの観点に入っているのにつけにくい」という点が多く現場の教師からあげられたことが、小島千からの調査研究によって報告されている⁴²。しかし、この「関心・意欲・態度」の評価については確実に困難が伴うとしても、全教科に共通する観点であることから、その内容についての理解に混乱が見られることは少ないと考えられる。そ

⁴¹ 「参考資料」において、音楽科の4つの評価の観点のうち、表現領域に対しては、第一観点、第二観点、第三観点によって、鑑賞領域に対しては第一観点、第二観点、第四観点で評価することが示された。

⁴² 小島千か・新井恵美 2002 「小・中学校の教育評価・通知表改善に関する調査研究」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻第2号, pp.133-134.

れに対して、音楽科独自の観点である残りの 2 つの観点における混乱については、ここに今一度整理しておく必要があると考える。

宮下は、小学校の鑑賞領域における観点別学習状況の評価において「音楽的な感受や表現の工夫」と「鑑賞の能力」の二つの概念が、それぞれ鑑賞領域におけるどの能力を評価するものなのかについて、実際に教育現場で混乱が起こったことを指摘した⁴³。そして「学習指導要領」と「参考資料」の詳細な検討を経て、「音楽的な感受や表現の工夫」は「諸要素を知覚してそれが生み出す内容的側面を部分的に感じ取っていること」⁴⁴、また、「鑑賞の能力」は「諸要素の知覚・感受を通して楽曲全体に関わる内容的側面を感じ取っていること」⁴⁵を意図した観点であることを明らかにした。つまり、二つの観点が「部分」と「全体」という範囲において鑑賞領域における評価の役割を分担しているということを導きだすとともに、小学校音楽科担当教員に対する調査において、実践者の認識にある混乱の実態を顕在化させた。

また、この二つの観点的解釈の問題については、高須も『鑑賞の能力』の観点については、『音楽的な感受と表現の工夫』の『音楽的な感受』との混同が見受けられる。」⁴⁶と指摘して以来、再三にわたってこの点を指摘し、解説を行っている⁴⁷。高須の解説によると「『音楽的な感受』とは子どもが、自分の感性を働かせて音楽を特徴付けている要素を知覚し、『リズムが弾む感じだからこの音楽はおもしろいんだ』『同じふしをいろいろな楽器で繰り返しているよ』というように、知覚した要素をもとに音楽のおもしろさを感じ取る力の育ちを把握する観点である。一方、『鑑賞の能力』は、子どもが、自分が感じ取った様々な要素を関係付けたり、要素と音楽全体とを関連付けて、音楽全体のよさを味わう力を把握する観点である。」⁴⁸と定義されており、ごく概括的にとらえるならば「音楽的な感受や表現の工夫」においては部分的に、「鑑賞の能力」においては全体的に音楽を感受するという点において、宮下の研究結果は行政の意図とおおむね一致するものであることがわかる。

このように、現場における観点的解釈についての混乱の原因や改善の方策は、研究者の

⁴³ 宮下俊也 2004 「小学校音楽科観点別評価における問題点—鑑賞領域での混乱に注目して—」『奈良教育大学紀要』第 53 巻第 1 号, pp.199-208.

⁴⁴ 上掲書, p.201.

⁴⁵ 同上.

⁴⁶ 高須一 2003 「指導法研究講座 (21) 音楽 評価の視点からとらえた音楽科の指導の在り方」『初等教育資料』通号 775, p.63.

⁴⁷ その後、高須一 2004 「指導法研究講座 (29) [音楽] 評価の視点からとらえた音楽科の指導の在り方 (2)」『初等教育資料』通号 784, p.65. 高須一 2004 「論是津と指導事例 評価を指導に生かす音楽科の学習指導 (特集 1 指導に生きる評価の推進)」『初等教育資料』通号 787, p.2. 高須一 2005 「指導法研究講座 (45) [音楽] 音楽科における学習指導の評価に関する諸問題と改善の方途」『初等教育資料』通号 802, p.58. においても同様の点を指摘し続けている。

⁴⁸ 高須 2005 前掲書, p.58-59.

提言や行政の働きかけによって、今後次第に教師に広く認識されることが考えられる。しかし、このような混乱が見られること自体に、音楽科の「評価の観点」にその内容、及びそれぞれの観点の相互関係を理解するにあたっての困難さが含まれていることは否定できない。すなわち、観点の文言の示す内容だけではその観点の総和が表す学力の構造を理解することが困難であり、これらの観点で評価を行うにあたっては、やはりそれぞれの観点を構造的に解釈した明確な学力構造が必要であることがわかる。よって「評価の観点」の検討から改めてその重要性が明らかになったと言える。

以上、鑑賞領域を評価するにあたって示された「音楽に対する関心・意欲・態度」「音楽的な感受と表現の工夫」「鑑賞の能力」の3つの観点についての現状を概観し、特に「音楽的な感受と表現の工夫」と「鑑賞の能力」に関しては現場において誤解や混乱が起こっていることが明らかになった。しかし一方で宮下は、このような「評価の観点」に対する誤解の払拭が、西園芳信・小島律子による批評の考えを取り入れた学力構造によってなされつつあることを指摘している⁴⁹。よって、次に「音楽的な感受」を評価するにあたって、有効な学力構造となる可能性のある西園・小島の学力構造を検討する。

2) 鑑賞授業の評価における学力の考え方

先に全教科に共通する学力の捉え方について、第一章で梶田による「新しい学力観」の氷山の例えを引用したが、これを音楽科の「評価の観点」に対応させ、その学力を構造的に捉えたのが西園であり、その構造とは次のようになる。(図2)

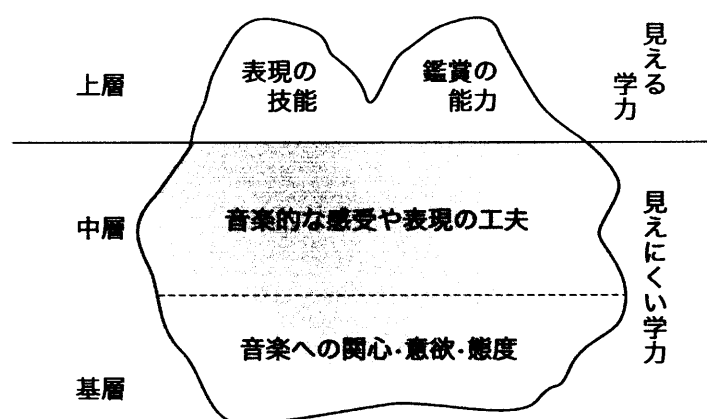


図2 音楽科における学力構造

西園芳信・小島律子監修 2004 『小学校音楽科の指導と評価』 暁教育図書, p.31. より

⁴⁹ 宮下 2007 前掲書, p.180.

つまり、「見えにくい学力」として、学力全体の基層を成す「音楽への関心・意欲・態度」があり、その上の中層に「音楽的な感受や表現の工夫」が位置し、そして「見える学力」として上層に「表現の技能」「鑑賞の能力」が位置するというものである⁵⁰。これについて小島律子は、音楽科における「音楽への関心・意欲・態度」を「関心・意欲・態度」に、「音楽的な感受や表現の工夫」を「思考・判断」に対応するものとし、また、「表現の技能」及び「鑑賞の能力」がそれぞれ「技能・表現」「知識・理解」を包含するものであると捉えている⁵¹。

ところで、前節において音楽科の観点と全教科に共通する観点との対応に関する考え方について、楠瀬による、音楽科には「思考・判断」、「知識・理解」の観点がないという立場、また、高須による、音楽科の観点が全教科に共通する4つの観点とそれぞれ対応するという行政の二つの立場をあげた。前者は、音楽科の観点では全教科に共通する観点的のいずれかを欠いており、音楽科独自の観点をこれを代えているという立場であり⁵²、後者は、音楽科の観点は基本的に全教科に共通する観点ともれなく対応しているという立場である。このうち、上記の西園・小島による学力構造は、基本的には後者の高須の示す行政の考え方に立つものであるといえる。

しかし、西園・小島による学力構造については、「評価の観点」を「見える学力」と「見えにくい学力」という視点から捉えることによって、解釈の分かれる各観点を個別に捉えるのではなく、音楽科の学力として総体的なつながりをもって捉えられ得る考え方であると言える。つまり、この学力構造によると、前節で問題としたような、観点が純粋な能力概念でないために、観点の捉え方が複雑になるという可能性が生じないのである。つまり、西園・小島によると「見える学力」である「表現の技能」「鑑賞の能力」は領域概念か能力概念かという問題ではなく、子どもの頭の中で起こることを外に出す能力であり、それを表現領域については「表現の技能」で行い、鑑賞領域においては「鑑賞の能力」で行うという簡潔な捉え方になるのである⁵³。

すなわち、この二つの観点を主に領域概念であると考えていた場合には、特に「鑑賞の能力」の観点については改めて「鑑賞」領域における能力を分析し、「評価の観点」を設定

⁵⁰ 西園・小島 2004 前掲書, p.31.

⁵¹ 西園・小島 2004 前掲書, p.39-40.

⁵² 小島・新井 2002 前掲書では、音楽科においては「知識・理解」の観点はなく、これに代わって「鑑賞の能力」が設定されているという考え方で研究が進められており、調査の対象となった教師の大多数もこの考えを前提に調査に対して回答を行っている様子が見てとれる。

⁵³ 西園・小島 2004 前掲書, p.41.

する必要があった。しかし、これを「鑑賞」及び「能力」という言葉の示す広範な意味にとらわれずに「見える学力」と「見えにくい学力」との関係で定義することによって、この二つの観点を能力概念として捉える事ができ、音楽科の学力観として明解な解釈となっている。

これまで鑑賞の評価においては、主に子どもが感じた内面をいかに評価するかという視点で考えられてきたが、本論においては、子どもが感じたこと、頭の中で起こったことを外に出すことを含めて学力と捉える、この西園・小島による学力構造を基礎として考察を進めたい。なぜならこのように考えることによって教師は子どもが頭の中で起こったことを発信するような活動及び発信しやすい環境を、授業の中で今まで以上に意識的に取り入れることができるようになる。そしてそのような子どもの学習活動の結果そのものが教師の評価の手がかりともなる点において、「指導と評価の一体化」となり得ると考えられるためである。すなわち、この学力構造こそが「見えにくい学力」を学習者の視点に立って評価し得るような、「評価の観点」の明解な解釈と考えられ、よって、この学力構造によることで①、②の条件、つまり音楽科の評価における課題を克服するような評価視点を構想することができると考えられるのである。

次にこの学力構造を基に、鑑賞授業の評価における「音楽的な感受」の位置づけを明確にするとともに、その評価視点の構想を行う。

3) 鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点の構想

「音楽的な感受」は、「参考資料」においてその趣旨として「音楽のよさや美しさを感じ取り、それらを音楽活動の中で創意工夫し、生かしている。」と定義されており、前述の西園による音楽科における学力構造の中では「見えにくい学力」として位置づけられている。ここではさらに西園によるその具体的な内容についての定義を踏まえ、また評価について実際にどのように考えられているかについての検討を経て、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点の構想を行う。

西園は「音楽的な感受」について、「音楽の形式的側面を知覚し、内容的側面を感じ取る能力を指す」⁵⁴と定義し、その内容については、「(ア)音色・リズム・強弱・形式などの音楽の形式的側面を知覚、識別することと、(イ)その音楽から『草原で小鳥たちがさえずっている感じ』とか『今から何かが始まりそうな感じ』というように、音楽の気分、曲想、雰囲気などの内容的側面をイメージや感情を伴

⁵⁴ 同上。

って感じ取る能力である。」⁵⁵とし、この観点2における「感受」が「知覚」と「感じ取る」の2つの能力を含んでいると定義している。

そして、この「音楽的な感受」は、「実際に音楽活動を行うときは、子どもはこの『音楽的な感受』を拠り所とする」⁵⁶と言われるように、表現活動であろうと鑑賞活動であろうと、音楽活動の根底に必ず必要なものである。それでは、このような「見えにくい学力」であり、また音楽活動にとって基礎的な力であると考えられる「音楽的な感受」はどのように評価され得ると考えられているのであろうか。次にこの点について考察する。

まず、表現活動においては、「感受が次の表現やその工夫への手段として働くので、表現の活動における『音楽的な感受』の評価は、何をどのように、どの程度工夫しているかで見取ることができる」⁵⁷とされるが、一方で鑑賞活動においてはこの表現における考え方を応用して「鑑賞は音楽的な感受そのもの」⁵⁸であるため、「言葉だけではなく様々な表出をさせて、感受の実態を見取っていくのが望ましい」⁵⁹とされている。また、「鑑賞で感じ取ったこと、聴き取ったことの現われは、子どもによって実にさまざまである。子どもなりの感じ方、思いを引き出すために、ひとつの方法に固定せず、観察、質疑応答や意見交換、感想文に加えて、活動中の聴き取りサインや表現活動を取り入れて見取る方法などを工夫」⁶⁰すべきと考えられている。つまり、鑑賞活動においては、「音楽的な感受」をもとに表現するという活動がないために「音楽的な感受」そのものをいかに評価するかという問題があり、そのために様々な方法を用いて教師が「見取り」を重ねていくことが重要とされていることがわかる。

しかし、この「見取り」の考え方においては、その次に子どもにとって有効な指導が組織されないのであれば問題である。つまり、前節において検討した音楽科の評価における「主観と客観」の問題を、評価が教師側のものに留まっているという点において解決し得ていないのではないかと考えられるのである。よって、やはり鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価にあたっても、先に検討した西園・小島の学力構造が有効であることがわかる。すなわち、「観点2を評価しようとすることで授業構成に変化が起こる。聴く活動や話し合いの活動等を入れざるを得なくなる。これが『評価と指導の一体化』になる。」⁶¹という小島の主張は、この観点を評価するためには子どもからの表出が必要であり、また子どもにとっても自分の感じたことや気付いたこと、考えたことを外に見える形にしていくことそれ自

⁵⁵ 同上。

⁵⁶ 西園・小島 2004 前掲書, p.40.

⁵⁷ 山本文茂・佐野靖監修 2003 『教育音楽小学版 8月号 別冊 明日からの小・中学校の授業評価に役立つ! 新・音楽授業の評価 ここがポイント』音楽之友社, p.19.

⁵⁸ 同上。

⁵⁹ 同上。

⁶⁰ 山本・佐野監修 2003 前掲書, p.23.

⁶¹ 西園・小島 2004 前掲書, pp.48-49.

体が有効な学習の方法となるという点を端的に示していると考えられる。

そこで、本論では子どもが感じたこと、頭の中で起こったことを外に出すことまでを含めて学力の総体を捉える西園・小島の学力構造の考えを基に、「音楽的な感受」を次のように捉えたい。すなわち、本論においては、「見えにくい学力」としてその学力を構成する1つの観点である「音楽的な感受や表現の工夫」においても、「感受したこと」を「表現すること」までを含めて1つの学力と考えたい。

この考えによると、「音楽的な感受や表現の工夫」の評価がよりの確なものとなるためには、教師は子どもが内面を表現するための支援をすると同時に読み取る力を向上させ、子どもは自分の内面をよりの確に他者に伝えられるように学力を伸ばすことで教師の読み取りを可能にすることになり、教師と子どもが歩み寄る評価法となると考えられる。よって、ここで本論における評価視点を、①子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、の二点に定めることとする。

以上のように、本節で明らかになったことは以下の通りである。

すなわち、音楽科の鑑賞授業における「評価の観点」の具体的な検討によって、「音楽的な感受や表現の工夫」及びその他の観点の評価にあたっては明確な解釈に基づく学力構造が必要であることがわかった。そしてそのような学力構造として、西園・小島の学力構造が本論における検討においても有効であることを検証した。次に、「音楽的な感受」の定義と評価の現状を踏まえ、この観点については音楽科の学力を構成する1つの観点でありながら、それ自体の中に全体と同じ構造、すなわち「見える学力」と「見えにくい学力」を有していると考えることによって、①子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、という鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価のための二つの評価視点を構想した。

次章においてはこの評価視点を踏まえ、それを達成し得る思考モデルとしての「ギャラリートーク」の有効性について検討を行う。

第二章 鑑賞授業における評価手法としての「ギャラリートーク」の検討

第一章では、まず「指導要録」における「評価の観点」の構造と、それぞれの目標に応じた評価法を用いる必要性を確認し、次に鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点の構想にあたっては①「見えにくい学力」を「学習者の視点」に立って評価する方法であること、②「評価の観点」の明解な解釈に根ざした評価方法であること、の2点を満たす必要があることを明らかにした。そしてそれを可能にするために、西園・小島の学力構造を基に「音楽的な感受」の観点そのものが、「見える学力」と「見えにくい学力」を有する構造をもっていると考えることによって、①子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、という二つの評価視点を構想した。本章では「ギャラリートーク」を取りあげ、上記の評価視点からその有効性を検討する。

第一節 「ギャラリートーク」とはなにか

本節では「ギャラリートーク」の定義を行うにあたって、次の2つの段階に分けて検討する。つまり、①ニューヨーク近代美術館において「ギャラリートーク」が開発された経緯及びその依拠する理論、②「ギャラリートーク」を広く普及させた、元ニューヨーク近代美術館教育部講師のアメリア・アレナス（Amelia Arenas）の実践とその方法、の2つである。以上の道筋を経て、「ギャラリートーク」の実際を明らかにする。

1) 「ギャラリートーク」開発の経緯と依拠する理論

「ギャラリートーク」は、1980年代後半から1990年代はじめにかけてアビゲイル・ハウゼン（Abigail Housen）⁶²のステージ理論（Stage of Aesthetic Development）⁶³をもとに、ニューヨーク近代美術館（The Museum of Modern Art, New York: 略称 MOMA）で編み出された教育プログラムにお

⁶² アビゲイル・ハウゼンは、マサチューセッツ美術大学美術学部教授であり、観客の心理、美術館カリキュラムの調査・研究をしている。また、多くの美術館において、観客の調査にもとづき教育プログラムの立案をしてきた。（新井義史 1995 「鑑賞教育における観察段階の指導について（上）— MOMA：ティーチング・テクニク・ワークショップより—」『釧路論集』第27号、p.223. より）

⁶³ この理論においては鑑賞能力の発達段階を五段階に識別している。すなわち、I. 物語段階（Accountive Stage）、II. 構築段階（Constructive Stage）、III. 分類の段階（Classifying Stage）、IV. 解釈の段階（Interpretive Stage）、V. 再創造の段階（Re-Creative Stage）、である。また、Stage of Aesthetic Development の訳として、新井による「ステージ理論」の他に、岡本は「鑑賞能力の発達段階」理論と訳している。（岡本芳枝 2003 「鑑賞能力の発達段階理論と MoMA の鑑賞教育」山本朝彦・仲野泰生・菅章編『美術鑑賞宣言』日本文教出版、pp.280-281.）

ける、対話形式の鑑賞方法である⁶⁴。

MOMA におけるこの教育プログラム研究の背景には、「従来の美術館が鑑賞者の立場ではなく、美術の専門家の立場から専門的レベルでの情報を発信する立場をとり、ビジターのレベルへの配慮を怠ってきたことへの反省」⁶⁵があり、MOMA の教育プログラムを分析した新井義史は、従来芸術作品の理解・解釈のための一般的鑑賞プロセスとして考えられてきた鑑賞行為の三段階構造説⁶⁶が、主に専門家を対象とする理論であったのに対し、ハウゼンのステージ理論は、美的発達段階をビギナーの段階から含め五段階に設定することによって一般大衆に向けての理論に拡大されたと述べている⁶⁷。すなわち、三段階構造説は、「観察・記述」とされている第一段階の前に、ステージ理論においては「物語段階」を設定し、ビギナーには「作品を見る時間が極めて短い」「主観的な反応のみ」「作者の存在を意識しない」「自分の経験のみで語る」といった特徴⁶⁸があると定義している。すなわち、それによって美的発達段階をより実際に即して捉えることができるようになり、ビギナーへの鑑賞スキルの確立のための教育活動が可能になったのである。

そして、MOMA においてはこのステージ理論の考えに立ち、知識の紹介ではなく、鑑賞者が自分自身で作品を読み解くことができるように、対話形式で進められる鑑賞方法すなわち「ギャラリートーク」を実践している。この「ギャラリートーク」の方法は、基本的には「作品の中に何があると思うか」「どうしてそう思ったか」という二つの問いかけから成り立ち、鑑賞者が自分の見ていることを確認し、それが何であり、何を意味するのかを考えることを促すものである⁶⁹。

ハウゼンのステージ理論、そして MOMA におけるギャラリートーク及びその主体となる教育プログラムの成立の過程は、「鑑賞」という行為の発達段階を、専門家の視点から一般大衆へと拡大することによって、全ての鑑賞者に鑑賞スキルの上達を保障するものとなった点において大きな意義があるとされている⁷⁰。そして同時に、美的発達段階という目に見えない能力を段階的に定義することによって、それまで意識されることが少ないか、もしくは専門家だけが持っていると考えられていた鑑賞スキルを具体的に教育の対象とすることができるようになったという点において、日本における「新しい学

⁶⁴ 以上の文章は、新井 1995 前掲書、を参考にした。

⁶⁵ 新井 1995 前掲書、p.226.

⁶⁶ 新井は、E・パノフスキーの3段階の作品解釈、ケネス・クラークの4段階説、ゼーデルマイアーの三段階の構造分析、E・フェルドマンの4段階説をあげて、いずれの解釈においても大方の提案は、「観察・記述」－「分析・解明」－「解釈・価値把握」の三分肢を柱とした組み立てとして共通していることを指摘している。(新井 1995 前掲書、p.223-224.)

⁶⁷ 新井 1995 前掲書、p.226.

⁶⁸ 新井 1995 前掲書、pp.224-225.

⁶⁹ 岡本 2003 前掲書、p.281.

⁷⁰ 新井 1995 前掲書、p.226.

力観」の、「見えにくい学力」を育成の対象とする視点、及びその評価の視点からも示唆的である⁷¹。

次に、「ギャラリートーク」のさらに具体的な方法を考察するために、MOMA の元教育部講師であるアメリア・アレナスの「ギャラリートーク」を検討する。

2) アメリア・アレナスの「ギャラリートーク」

アメリア・アレナス (Amelia Arenas) は、1984 年から 96 年まで MOMA の教育部講師を務めた。その当時から特に彼女の「ギャラリートーク」には定評があったが、その後フリーとなってからは世界中に活躍の場を広げ、日本でもその存在が美術館との共同企画や、書籍の出版などの活動を中心に知られるようになってきた⁷²。このような経緯から、現在日本の美術館教育を中心に実践されるようになった「ギャラリートーク」は、主にアレナスによって紹介された理念と方法に基づくものと考えられる⁷³。よって、本論において扱う「ギャラリートーク」もアレナスによるものを指し、その方法を対象として検討を進めていくことにする。

アレナスの「ギャラリートーク」について、上野は「美術作品に関する解釈や知識の一方的な伝授ではなく、観衆との対話を組織化し、交流を形成することに重点を置いており、そこに大きな特色がある。作品の意味や価値は、観衆の意見を相互に交流する過程で創出されていく、そして、美術作品の鑑賞を通して知の創出にかかわる観察力や判断力、表現力や批評力を育てることを重視している」⁷⁴と述べている。以下に、アレナスの「ギャラリートーク」を上野行一監修『まなざしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』(2001) から要約して概観する。

アレナスは現在の一般的な鑑賞教育の問題点について、「作品のなかには作家がこめた意味や理論がたくさん詰まっていて、それを読みとればいい」⁷⁵とする作品観、およびそうした作品観に基づく鑑賞の進め方にあると指摘している。そして、「芸術とは、作品のなか

⁷¹ 上野行一 1999 「アメリア・アレナスの鑑賞教育—日本におけるギャラリートークとレクチャーの分析を中心に—」『大学美術教育学会誌』第 32 巻, p.69. においても「ギャラリートーク」が「生きる力」を具体化した姿であり、新学力観に基づく鑑賞の方法として有効であることが指摘されている。

⁷² 豊田市美術館、川村記念美術館、水戸芸術館現代美術センターの三館で開催された展覧会『なぜ、これがアートなの?』、および同名の著書の出版など。(上野監修 2001 前掲書, p.23.)

⁷³ 上野は「アメリア・アレナスがもたらした美術館賞の理念と具体的な方法論は、その斬新さと楽しさ、鑑賞者に与える満足感や作品理解の質などの点から、関係者に大きな衝撃を与えた。」と述べている。(上野 1999 前掲書, p.63.)

⁷⁴ 上野監修 2001 前掲書, pp.28.

⁷⁵ 上野監修 2001 前掲書, pp.30-31.

に込められているものではなく、作品と私たちのあいだに生じる関係のこと」⁷⁶と定義し、「ギャラリートーク」においては、美術作品について子どもたちに自由にしゃべらせることを提案している。その際、教師は美術に関する知識などはあえて言わないようにし、子どもの聞き役に徹し、「これは何だろう？何が起きているのだろうか？」と、「何をみてそう思ったの？どうしてそう思うの？」という二つの問いを組み合わせることで子どもの話を引き出すことを薦めている⁷⁷。その結果、アレナスは鑑賞によって育つ力として「観察力と判断力、それを考えにまとめる力、そしてその考えを言葉を駆使して表す力、さらには対話を通しての多様な価値観の認知など」⁷⁸をあげている。

それでは具体的にどのようにして上記のような力が育つのであろうか。アレナスの「ギャラリートーク」の分析を行った上野行一は、「ギャラリートーク」において鑑賞者の学習過程を三段階に構造化することができるとしている⁷⁹。すなわち以下の三段階である。

第一段階〈発見と吟味〉

作品理解に関する鑑賞者個々の発見を促すとともに、個々の意見について自己への問い直しを促す段階。

第二段階〈比較と転換〉

自分の意見を他者の意見と比較するとともに、視点を転換して作品を見ることを促す段階。

第三段階〈統合〉

アメリア・アレナス個人の考えも含めて参加者全員の意見を統合する段階。

そしてこのような段階を構成するにあたっては、次の三点にこの方法の基礎があるとしている⁸⁰。

受容——観衆の意見を受容する

交流——観衆相互の対話を組織化する

統合——観衆の意見の向上的変容を促す

⁷⁶ 上野監修 2001 前掲書, p.31.

⁷⁷ 上野監修 2001 前掲書, pp.31-32.

⁷⁸ 上野監修 2001 前掲書, p.50.

⁷⁹ 上野 1999 前掲書, p.66.

⁸⁰ 上野監修 2001 前掲書, p.53.

よって「ギャラリートーク」においては、上記の基礎を元に教師が三段階の学習過程を構成することによって、子どもに前述の力が育つことになる。すなわち、第一段階において「これは何だろう？何が起きているのだろうか？」と、「何をみてそう思ったの？どうしてそう思うの？」の二つの問いを組み合わせによって、子どもは作品について自由に語ることが促される。この段階で、従来の「作品のなかには作家がこめた意味や理論がたくさん詰まっていて、それを読みとればいい」という鑑賞に対する考え方は払拭され、子どもは自己の作品の解釈を作り出すことになる。そしてさらに、その後教師によって他者の意見と自分の意見を比較する視点を与えられ、最終的には総合的な視点に立って作品の意味を見出すことになる。つまり第一段階で終わってしまうのではなく、その後第二段階、第三段階が構成されることによって子どもに「観察力と判断力、それを考えにまとめる力、そしてその考えを言葉を駆使して表す力、さらには対話を通しての多様な価値観の認知など」の力が育成されることになる。すなわち、アレナスの「ギャラリートーク」においては、全ての段階が相互に関連し、またどの段階も重要であることから、教師の構成力が重要な役割を果たすと考えられる。

以上、本節においては「ギャラリートーク」の成立とその依拠する理論を定義し、それに基づくアメリア・アレナスの「ギャラリートーク」の理念及びその方法をまとめた。

すなわち、「ギャラリートーク」が MOMA において、アビゲイル・ハウゼンのステージ理論に基づき、全ての鑑賞者に鑑賞スキルの上達を保障する視点から成立した教育プログラムであること、また、そのような背景をもつアメリア・アレナスの「ギャラリートーク」は、受容、交流、統合という基礎をもとに、具体的にはその学習過程が三段階で構成され、その結果観察力や判断力を始めとする力が育成されることがわかった。

次節では、これをもとに「ギャラリートーク」の、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価に対する有効性を検証する。

第二節 鑑賞授業における評価手法としての「ギャラリートーク」の有効性

本節においては、前章で鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価の為に必要な要件として導き出した①子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、という両面が「ギャラリートーク」の手法に内在することを、子どもの内面に育つ力としての「子どもに育つ力」と、教師の内面に育つ力としての「教師に育つ力」の両面から検証する。

1) 子どもに育つ力

まず、「子どもに育つ力」について考察する。前節においてアレナスの「ギャラリートーク」の理念と方法、そしてそれによって子どもに育つ力をあげた。本節の検討においてはその力を、「評価の観点」の学力構造の考え方からとらえ、更に詳細に検討する。検討にあたってそれぞれの力を関連付けて吟味するため、ここでそれぞれの力を第一、第二、第三、第四の力に分けて考察する。それらを表に示すと以下のようなになる⁸¹。

表4 「ギャラリートーク」によって育つ力

第一の力	観察力と判断力
第二の力	考えにまとめる力
第三の力	考えを言葉を駆使して表す力
第四の力	多様な価値観の認知

この、「ギャラリートーク」によって育つ力を、「評価の観点」の学力構造から捉えるならば、第一、第二の力が頭の中で進行する思考等にあたる「見えにくい学力」であり、第三が頭の中で進行したことを外に出す「見える学力」であると考えられる。そして、「評価の観点」による学力構造にはない第四の力は、第一、第二、第三の力を補強するものとして対話型の「ギャラリートーク」の特色であると考えられる。よって、これらの第一、第二の力が第三の力と関連して育成されることが検証されれば、①子どもが自分の内面をより的確に他者に伝えられるようになる、という条件を満たすことが明らかになる。

それではこの4つの力がどのように育成されるのか、「ギャラリートーク」における子どもの活動を、先にあげた学習過程の三段階に即して検討する。検討を進めるにあたって、以下のような作業仮説を設定する。すなわち、第一段階において主観的に教師の問いに答えて発言を行っている子どもを「こども A」と呼び、第二段階以降において「こども A」を取り巻く子ども、すなわちその発言を聞いている子どもを「こども B」と呼ぶことにする。実際は、「こども B」も結果的にその時に発言をしないだけであって、自身の中には教

⁸¹ アレナスの「ギャラリートーク」を分析した上野によると、「第一は作品の意味を見つける力、第二に作品の意味を考える力、第三に自己の考えを表現する力、第四に他者の考えを理解する力、そして第五に自己効力感である。」とされ、第一から第四まではアレナスとほぼ同じ内容を指し、アレナスが「多様な価値観の認知」の中に含みこんでいると考えられる「自己効力感」を第五の力として改めて明確に定義している。この第五の力は「関心・意欲・態度」など、次の活動の動機付けとなる力として重要なものと考えられるが、本論では「音楽的な感受」の観点の検討に絞るため、アレナスの上げる力を基に検討を進める。(上野 1999 前掲書, p.68.)

師の問いに対する答え、すなわち作品の解釈が形成されているはずである。つまり、本質的に「こども A」と「こども B」は分けられるものではない。しかし、ここでは、子ども自身が発言を行っている時と、自分以外の他者の発言を享受している時では、子どもの内面は異なる状態にあると仮定して、便宜的に分けて考察を進める。

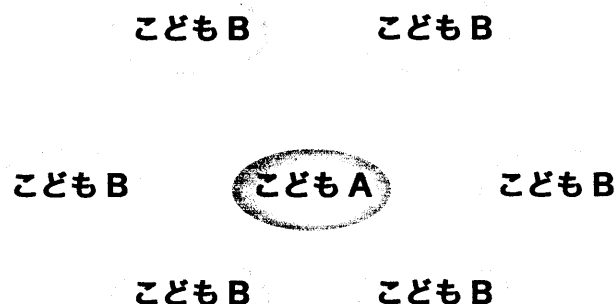


図3 発言する「こども A」とそれを取りまく「こども B」

それでは、まず「こども A」について考察する。第一段階における「こども A」は、教師による「これは何だろう？何が起きているのだろうか？」という一つ目の問いを受け、頭の中で「自分の感覚や記憶、個人的な連想を用いて、作品に関する具体的な観察から物語を紡ぎだす」⁸²ために第一の力を駆使し、作品に対する自分自身の解釈を形成する。そしてそれを他者に伝える為にさらに考えにまとめ（第二の力）、言葉に置き換きかえることによって頭の外に出す（第三の力）。つまり、この質問に答えるためには、「素早く大ざっぱに、作品の全体をみて連想」⁸³することが必要であり、すなわち作品の「全体」に対する第一の力、そしてそれを考えにまとめる第二の力、表現するための第三の力、この三つの力を連続的に用いることが必要となることがわかる。

そしてその次に続く、「何をみてそう思ったの？どうしてそう思うの？」という二つ目の問いによって、「こども A」は先の問いに対する自分の意見を振り返り、自分の考えを裏付ける手掛かりを見つけようと再び作品をじっくりと見つめることになる（第一の力）。そして、一つ目の問いに答えた時と同じ様に他者に伝える為にさらに考えにまとめ（第二の力）、言葉に置き換きかえることによって頭の外に出す（第三の力）。つまり、二つ目の問いによ

⁸² 上野監修 2001 前掲書, p.77.

⁸³ 同上.

って一つ目の問いに対する答えを補強する為に「長くしっかりと、作品の小さく微細な部分を観察する」⁸⁴が必要になり、すなわち作品の「部分」に対する第一の力、そしてそれを考えにまとめる第二の力、表現するための第三の力の三つの力を連続的に用いることが必要となることがわかる。この質問については、アレナスも「どうしてそう思ったかを説明するのは、その子にとっては言葉をつかいこなすことへの挑戦です。自分とは違う意見の人に自分の考えを説明するのは、非常に挑戦的なことなのです。」⁸⁵と述べており、その「ギャラリートーク」における重要性が伺われる。

このようにギャラリートークにおける「こども A」の中では、まず一つ目の質問によって第一の力が作品「全体」に及び、次に二つ目の質問によってそれを裏付けるために「部分」に及ぶ。そして第二、第三の力はそれを考えにまとめ表現する力として第一の力に付随して成長すると考えられ、二つの質問を経て三つの力が関連して深められると考えられる。つまり、第一段階において育つ力は、子ども自身の中での作品解釈と、それを他者に伝えるための力であり、この二つの力がスパイラルの形状を描いて高まってゆくと考えられる。すなわちこれは子ども自身の内面そのものに目をむけることによって育つ力であると言える。

次に、「こども B」について考察する。第二段階以降の「こども B」は、客観的に「こども A」の意見を聞く立場ではあるが、同時に自身の中には「こども A」を内包していると考えられる（発言するかどうかに関わらず、子どもは教師の問いかけに対して、既に自身の中に解釈を形成していると考えられる）。そこで自分とは異なる「こども A」の解釈を聞き、さらに教師によって互いに異なる意見が対話の中で組織化されることによって、自分とは違う「こども A」の意見を好意的に認識する。その結果協同して作品を理解しようとする態度が促されると同時に、「それぞれが自己の意見を見直し、熟考し、向上的変容が促される」⁸⁶ことになる。つまり、「こども B」にとっては「こども A」の視点で作品をあらためて見つめる体験をすることによって、自身の思考を見直し深める反省的思考が促されることになるのである。よって、「こども B」においては自身の第一、第二、第三の力をさらに強化する力としての、第四の力「多様な価値観の認知」が育つと考えられる。この第四の力は、「こども B」において他者の存在を認知することによって初めて獲得される力で

⁸⁴ 同上。

⁸⁵ 上野監修 2001 前掲書, p.38.

⁸⁶ 上野監修 2001 前掲書, p.57.

あり、対話形式の「ギャラリートーク」のもっとも特徴的な部分と考えられる⁸⁷。

つまり、「ギャラリートーク」においては、「こども A」として育つ力と同様に、それを保障するものとしての「こども B」における力が重要であることがわかった。このことから教師によって「ギャラリートーク」が学習過程の段階を追って適切に構成される、すなわち「こども A」と「こども B」における力が獲得されるように構成されるのであれば、子どもには上記の4つの力が育つことが保障されると考えられる。よって以上の考察から、「ギャラリートーク」が①子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる、という条件を満たすことができる方法であることが検証された。

2) 教師に育つ力

次に、「ギャラリートーク」において「教師に育つ力」について検討する。子どもに育つ力における考察の方法と同じく、教師についても「ギャラリートーク」における活動の面から段階に即してその力を考察する。すなわち、教師の活動とは、子どもの発言を励まし、その発言を読み取り、それによって「ギャラリートーク」を構成するというものであり、この中で、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、という条件が達成されるかについて検討を行う。

まず、第一段階における教師の活動は、子どもの発言を受容することによって励まし、そしてその発言から子どもの内面の読み取ることである。上野が、「教師や学芸員にとって重要なことは、自分が鑑賞者になってみることである。相手の考えを自分のものとして取り入れてみることである。彼の意見に沿って、彼の視点で作品を見直すことである。そうすれば、一体彼が作品のどこに関心を持ち、何に心を揺さぶられたのかがわかるだろう。」⁸⁸と述べていることから、第一段階において教師にとっては先の「こども B」と共通する方法によって力が育つことが示唆されている。

その力がどのようなものであり、どのようにして育つのかを明確にするために、次に対話形式である「ギャラリートーク」における教師と子どものあり方を、知識伝達型の授業と比較することによって検討する。

まず、知識伝達型の授業の場合では、教師から子どもへの一方的な知識の伝授という形式をとる。そこには、「教師：子ども」という二者関係しかなく、主に情報を発信するのは

⁸⁷ 上野も「自己認識だけでなく、他者理解におよぶところが対話型鑑賞法の特色ともいえる。」と述べている。(上野監修 2001 前掲書, p.50.)

⁸⁸ 上野 1999 前掲書, p.65.

教師の側であり、知識というベクトルが教師から子どもに向かって一方的に発せられる状態であると考えられる。この状況では、教師が発信した情報がどのように子どもに伝わったのかを把握するためには、子どもからのベクトルを発生させるような活動を改めて設定しなければならない。もしくはそのような活動を設定しない限りは授業の流れの中で子どもからのベクトルをとらえることは極めて困難であると考えられる。もちろんこれは極端な例であることを理解した上で、あえて対比させるための設定したものである。

しかし、一方対話形式の「ギャラリートーク」においては、教師も子どもも共に情報を発信する存在として尊重されるため、先の分析にも用いたように、「こども A」、「こども B」、そして「教師」による三者関係が成り立つ。このことによって、「教師」は「こども A」の発言によって「彼の意見に沿って、彼の視点で作品を見直すこと」ができる。つまり、対話形式の中では「こども A」から作品に対するベクトルが発せられるため、教師はそのベクトルを辿ることで「こども A」の思考に対する読み取りが可能になる。また、三者関係であることによって、「ギャラリートーク」においては、教師が「こども A」と一対一の対話をする場面もあれば、それを受けて「こども A」と「こども B」が対話する場面もある。つまり、作品を中心にそれを取り巻く三者関係の中で様々な方向にベクトルが行き交うことになる。教師はそのような多様なベクトルを手掛かりにし、子どもを一面的に見るのではなく、対話の文脈の中でその思考を相対化して見ることができる。つまり、「ギャラリートーク」においては、このような多様なベクトルが発生することによって、教師は子どもの表層的な読み取りではなく、子どもの表出の背後にある思考までも読み取ることができると考えられる。

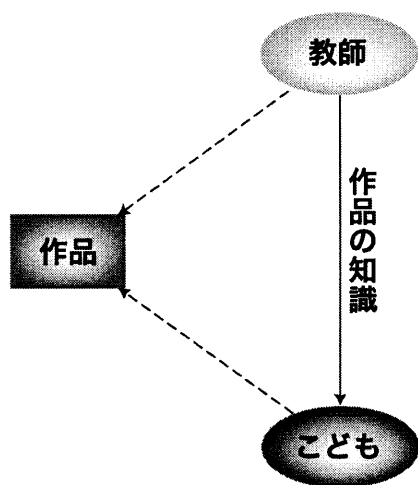


図4 知識伝達型授業

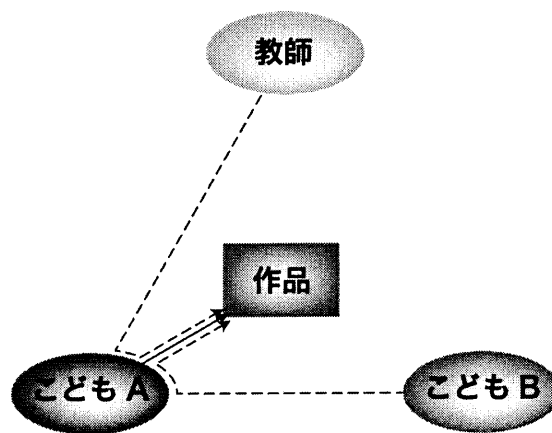


図5 「ギャラリートーク」

次に第二段階以降の教師の活動を検討する。第二段階は子どもにとっては「こども B」として、他者の意見を受け入れ自身の内面を反省的に思考する段階である。

この段階を子どもに保障するには、教師は第一段階における多文脈的な「こども A」の読み解きを基に、それぞれの意見を比較する視点を提示したり、またまったく異なった視点を提示することによって、子どもの思考を向上的に変容させるための働きかけを行う必要がある。このことは、教師の子どもの読み解きをさらに的確なものとすると考えられる。なぜなら、この活動によって、教師の第一段階における子どもの内面の読み解きが、必ず次の指導に生かされることになり、深められると考えられるためである。またそれと同時に、子どもの思考の変容を促すことを念頭におくことで、教師にとっては変容する子どもの思考を継続的に読み解く視点が獲得されることが考えられる。

つまり、教師は常に自身の読み解きを見直し、修正する意識を働かせることになると考えられる。よって、第二段階以降の教師の活動においては、子どもの思考の深まりを読み解くことが不可欠であり、よって「ギャラリートーク」においては教師の活動それ自体に、教師の的確な子ども理解を保障していく、といった観点が含まれるといえる。

よって、「ギャラリートーク」において教師は、第一段階において、「教師:こども A:こども B」という三者関係の中で多層的に子どもを理解し、それを基に第二段階以降は子どもの思考の深まりを読み取るが必要になる。よって「ギャラリートーク」をこのようにして構成することで、教師の読み取りはよりの確になるものと考えられる。

以上の考察から、「ギャラリートーク」は、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、という要件を満たす方法であることが検証された。

よって、「ギャラリートーク」においては、①子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる、②教師がよりの確に子どもの内面を読み取る、という二つの条件を満たす方法であることが検証された。つまり、このことを持って第一章で構想した評価視点の要件を「ギャラリートーク」が満たす事が明らかになり、その有効性が明らかになった。

終章 結論と今後の課題

1) 結論

本論の検討において明らかになったことは以下の通りである。

まず「ギャラリートーク」が音楽科の鑑賞授業において「音楽的な感受」の評価手法としてどのような点において有効であるのかという課題を検討するため、第一章において音楽科の評価研究の問題や、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価の課題を明らかにした。そしてその上で、その評価のための評価視点の構想を導き出した。

評価視点の構想にあたっては、まず「見えにくい学力」として新しい学力観による学力構造を構成する1つの観点である観点2「音楽的な感受や表現の工夫」においても、「感受したこと」を「表現すること」まで含めて1つの学力と考えることを前提とした。そしてこのことによって、これまでその学力の定義が曖昧である為に評価が難しいとされていたと考えられる「音楽的な感受」の定義を明確にし、その評価及び指導を意識的に行える条件を整理した。そしてその条件をもとに、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価が的確なものとなるために、教師は子どもが内面を表現するための支援をすると同時にそれを読み取る力を向上させ、子どもは自分の内面をよりの確に他者に伝えられるように学力を伸ばすことで教師の読み取りを可能にするという、教師と子どもが歩み寄る評価視点を構想した。

つづく第二章では、「ギャラリートーク」がそのような評価視点を満たす方法であるかどうかを検討するために、「ギャラリートーク」の理念とその方法に照らし合わせて考察を行った。

すなわち、「ギャラリートーク」における子どもと教師の活動を、学習過程の段階ごとに検討し、子どもや教師にとってどのような内面的な思考を促しているのかについて考察した。すなわち、「ギャラリートーク」によって育つと考えられている力が、「音楽的な感受」の学力を伸ばすという視点、及び評価するという視点からはどのような意味を持つのかを子どもと教師の両側面から考察した。

その結果、「ギャラリートーク」において子どもにとっては、自分の内面の思考に目を向けそれを他者に伝えるという活動を行うことでより思考が明確になる段階があること、そしてさらに他者の発言を聞いてそれを自分の思考に還元させることによって深められる段階があることが明らかになった。そして、この二つの段階が構成されることによって「見えにくい学力」と「見える学力」が関連しながら力が育成されるために、「感受したこと」を「表現する」という「音楽的な感受」の力が確実に育成され、子どもが自分の内面をよりの確に他者に伝えられるようになる可能性があることがわかった。

一方、教師においても「ギャラリートーク」では、その対話形式のために「教師：こど

も A:こども B」という三者関係が生まれることによって、子どもの内面、すなわち「音楽的な感受」の多文脈的な読み取りができることが明らかになった。また、「ギャラリートーク」を構成することによってさらに子どもの読み取りが深められることから、教師の役割のそのものの中に、よりの確に子どもの内面を読み取ることのできる要因があることが明らかになった。

よって、「ギャラリートーク」が第一章で導き出した鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価視点の要件を子どもと教師の両側面から満たすことが検証され、その有効性が明らかになった。

以上の考察を経て、明らかになった鑑賞授業の評価における「ギャラリートーク」の有効性は以下の三点である。まず第一点は、これまでの教師が子どもを一方的に読み取る評価法とは異なり、「ギャラリートーク」は三者関係によって多くのベクトルを構成する子どもの発話を多面的な視点で解釈し、多層的な子ども理解を可能にするという点があげられる。すなわち、子どもの内面に対する評価の考え方において、教師と子どものベクトルのあり方を問い直したという点で意義があると考えられる。第二点は、「ギャラリートーク」は上記のように子ども理解という視点から評価法として有効であると同時に、指導法として子どもに有効な学習を保障するという点である。なぜなら、ここでいう学習の成果とは、子どもが「音楽的な感受」を向上させることと同時にそれを表現できることを指すためである。第三点は、「ギャラリートーク」における教師の役割の中に子ども理解を保障することが含まれているために、教師が子どもの内面を読み解く力を向上させることを保障すると考えられる点である。

よって、本論では「ギャラリートーク」は教師と子どもがそれぞれの目標を達成することによって協同し、歩み寄る評価法となるという点において、鑑賞授業における「音楽的な感受」の評価にとって有効である可能性を明らかにした。

また、本論は、「ギャラリートーク」の有効性を検討したものであるが、その対話形式の授業形態は、学校教育における授業そのものへの示唆でもあった。

すなわち、子どもが授業の中で、教師との対話において発言することによって、「教師:こども A:こども B」の三者関係が生まれ、そしてこのことによって他者の視点で物事を捉える活動がなされるというのは、実際の授業の中で常に起こっている現象であると考えられる。しかし、この現象を教育の視点から捉えるにあたって、「ギャラリートーク」の方法の基礎に「受容」が大きな位置を占めていることは、大いに示唆するものがあると考えられる。なぜなら、「ギャラリートーク」において、この「受容」がその基礎として対話を支え、活性化させるのは、先の三者関係によって、子どもが教師の視点を通してその「受容」を経験す

るためだからである。つまり、問いに答えた「こども A」に対する教師の受容を見た時、「こども B」は、教師を通して自分もその子どもを受容する気持ちを抱くと同時に、自分が答えた時にもきつと受容されるであろうという安心感を形成し、その結果として学習に意欲的に参加することができるようになるのである⁸⁹。

すなわち、教師のどのような働きかけも子どもに対する一種の評価であると捉えた時、教室においてオープンに行われる評価は、評価された子どもにとってだけではなく、その場に立ち会い、その子どもを取り巻く全ての子どもにとっても意味をもつ。このことは、「ギャラリートーク」における「受容」の効果から、集団授業の形態をとる学校教育に「他者理解」の視点から多いに示唆するところがあると考えられる。

つまり、「ギャラリートーク」を行うことは、その授業そのものだけではなく、学校でおこなわれる教育活動全体にとっても、その実際を理解し、意識的に行うにあたって有意義な効果をもたらすと考えられる。この点も「ギャラリートーク」の大きな意義として認めたい。

2) 今後の課題

本論においては、鑑賞授業における「音楽的な感受」について、その学力構造の捉え方から評価視点の構想を導き出し、それに照らして検討した結果、「ギャラリートーク」が「音楽的な感受」にとって有効な評価方法であることを検証した。しかし、今回はあくまで理論的な検討に留まったため、本論で提出した「ギャラリートーク」における三者関係の有効性は、さらに実践的に検証される必要があると考えられる。これが本論における今後の課題である。

そして今後、この「ギャラリートーク」を「音楽的な感受」の評価方法、及び学習方法として音楽科の授業において実践していくために必要なこととして、以下の二点が考えられる。すなわち①音楽科の鑑賞における発達段階を示す理論の構築、そして②その理論に基づく教材研究、である。

まず①について、アメリア・アレナスの「ギャラリートーク」にもその根底には、アビゲイル・ハウゼンのステージ理論がある。ステージ理論は実際に多くの来館者、その大多

⁸⁹ この点について新井も「鑑賞者からの答えに対してどのように対応していくかは大切なことである。重要なことは、何かを質問して誰かが答えた。それだけでその答えは正しいと考えなければいけない。」と指摘している。(新井義史 1996 「鑑賞教育における観察段階の指導について(下) - MOMA: ディーニング・テクニク・ワークショップより」『鉤路論集』第28号, p.199.)

数は専門家ではない来館者に対する調査からその発達段階を導き出されたものである⁹⁰。発達段階の様相について知る事は、教師にとって子どもの現在の発達段階を理解するための、大きな拠り所となり、子どもの読み解きの基礎となると考えられる。このような発達段階の理論は、美術の分野においては、ハウゼンの他にも様々に構築されていることは前述の通りだが、ハウゼンの理論が「ギャラリートーク」にとって有効であるのは、その理論が鑑賞における初心者进行を想定している点にある。音楽科においてこのような「ギャラリートーク」に対して有効となるような、音楽鑑賞における初心者、または子どもの発達段階についての研究はまだ少なく、小島による音楽づくりにおける小学生の発言の発展的様相の分析⁹¹や、先行研究でも取り上げた宮下らによる高校生のギャラリートークにおける発言の分析⁹²などは、理論の構築にあたって先駆的な研究であると考えられる。今後これらの先行研究の成果を踏まえ、さらに量的にも質的にも十分な調査や実践が重ねられ、音楽鑑賞における発達段階の理論が構築されることが望ましい。

そして②については、①における理論の構築と並行して研究されるべき課題である。美術における「ギャラリートーク」においては、ステージ理論に基づき、第一段階の「物語段階」に位置する鑑賞者に対しては、その思考を促すにあたって物語をつくりやすい、つまりさまざまなイメージを喚起しやすい作品が適切であるとされている⁹³。また、「多様な美術に接すれば接するほど、作品をみる目は研ぎ澄まされる」⁹⁴という考えのもと、子どもには理解できないと先入観をもたれやすい抽象的な作品も、教材として勧められている。これらのことは音楽においても示唆するところが多く、宮下も授業実践の結果、高校生にとっては全く未知であった現代音楽と、最も身近で自分たちが好むポピュラー音楽を扱った場合に批評が活発に行われたことを報告している⁹⁵。よって、このような視点から多様な教材を実践的に研究することによって、どのような教材が適しているのか検討され、具体的な教材が多く提案されることが望ましい。

しかし同時に教材を研究するにあたって、もうひとつ重要な視点があると考えられる。すなわち、音楽と美術の端的な違いとして、音楽が再現芸術であるということで、多くの

⁹⁰ ステージ理論は 14 歳から 80 歳までの数千人もの被験者に対して行った調査によって成立した。(新井 1995 前掲書, p.222.)

⁹¹ 小島律子 2001 『音楽づくり』における批評場面の授業論的検討—発言の発展的な様相に注目して—『学校音楽教育研究』第 5 巻, pp.100-107.

⁹² 宮下他 2004 前掲書. 宮下・岩田 2006 前掲書. 宮下・岩田 2007 前掲書.

⁹³ 上野監修 2001 前掲書, pp.65-70.

⁹⁴ 上野監修 2001 前掲書, p.67.

⁹⁵ 宮下・岩田 2006 前掲書, p.142.

場合作品と鑑賞者との間に演奏者が介在するという点があげられる⁹⁶。そのことによって、単に誰の作曲した曲を聞かせるのか、だけではなく、誰が演奏している曲を聞かせるのか、という点についても考慮しなくてはならない⁹⁷。なぜなら、演奏とは既に演奏者の解釈、あるいは「音楽的な感受」を通して表出されたものであるために、演奏された音楽には作曲者と演奏者の両方の思考が内在している。このような構造をもつ音楽においては、教材選択がより多層的な視点からなされる必要があると考えられる。

いずれにしても、「ギャラリートーク」の理念と方法、そしてその意義を理解した上で、音楽科における実践が積み重ねられることが何よりもこれらの課題を解決するために重要であり、このような実践が広く行われるようになることが望まれる。また、そのような実践が行われるための素地が「ギャラリートーク」の方法にはあると考えられる。すなわち、アレナスによる「芸術とは、作品のなかに込められているものではなく、作品と私たちのあいだに生じる関係のこと」という考え方が、教師を「何かを教えなければならない」という意識から解放すると考えられ⁹⁸、この考えが理解されるならば、「ギャラリートーク」は鑑賞の授業に広く受け入れられる可能性があると考えられる。そして本論はそのような「ギャラリートーク」の意義を検討することによって、実践の拡大の一助となる役割を果たせたと考える。

⁹⁶ 作曲者が自ら演奏する場合や、ミュージック・コンクレートなどのように演奏者の再現を必要としない音楽においてはこの限りではない。

⁹⁷ この点については、齋藤忠彦・杉山厚志 2005 「中学校音楽科における鑑賞教材選択の視点と教材例」『信州大学教育学部紀要』第 114 号, pp.37-46. においても「これまでの鑑賞教材は、楽曲名は示されていたが、演奏者や指揮者が具体的に示されることはなかった。」と指摘した上で、「これからの時代は鑑賞教材の選択の視点として演奏者や指揮者の厳選も含めていくべきであろう。」と提言されている。

⁹⁸ ギャラリートークを経験した教師から、学級会や生徒指導など、もともと持っている概念と技能を生かすことができると感じた、という感想を得た事が報告されている。(上野監修 2001 前掲書, p.112.)

参考・引用文献

【論文】

〈音楽科における評価に関する先行研究〉

1. 小見山栄一 1950 「評価における基本的なもの(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.8-13.
2. 真篠将 1950 「評価の意義と目的(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.13-18.
3. 近森一重 1950 「評価の方法(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.20-25.
4. 吉井恭子 1950 「何を評価するか(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.26-30.
5. 浜野政雄 1950 「誰が評価するか(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.31-35.
6. 梶野健二 1950 「私はどんな標準で評価したか(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.36-41.
7. 千秋敏子 1950 「評価の方法としての指導記録(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.42-46.
8. 平岡均之 1950 「評価と学籍簿(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.47-49.
9. 金子孫市 1950 「評価の手段としてのテスト・測定(特集 音楽学習における評価)」『教育音楽』第5巻第12号, pp.50-53.
10. 有賀正助 1952 「評価--時評的発言」『教育音楽』第7巻第3号, pp.32-35.
11. 浜野政雄 1953 「音楽の学習評価には限界がある」『教育音楽』第8巻第1号, pp.97-99.
12. 和久井昇 1953 「鑑賞は評価されるか(特集 鑑賞教育の方法)」『教育音楽』第8巻第3号, pp.33-35.
13. 瀬戸尊 1953 「評価は完了形ではない」『教育音楽』第8巻第4号, pp.43-45.
14. 真篠将 1954 「音楽教育における評価」『児童心理』第8巻第5号, pp.452-457.
15. 杉山静夫 1954 「小学校1年 教師自身の反省の材料に(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)」『教育音楽』第9巻第2号, pp.48-52.
16. 千種恒男 1954 「小学校2年 『表現』を中心に(特集・音楽学習評価のための問題の作成・

- 採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.52-55.
17. 岩倉孫四郎 1954 「小学校3年 目標と計画に則して(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.56-58.
18. 佐治恒夫 1954 「小学校4年 音を通してのテスト(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.59-62.
19. 渡辺茂 1954 「小学校5年 総合的な判断の上で(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.62-66.
20. 百瀬三郎 1954 「小学校6年 客観性・妥当性・確実性から(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.66-70.
21. 越谷達之助 1954 「中学校1年 中学校評価の鍵は?(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.71-74.
22. 今内繁生 1954 「中学校2年 項目別と総合的評価から(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.75-78.
23. 三本謙治 1954 「中学校3年 次の活動への企画を(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.79-82.
24. 山田浅蔵 1954 「高等学校 音楽生活への指針として(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.83-87.
25. 浜野政雄 1954 「問題作成・採点・処理に対して批判(特集・音楽学習評価のための問題の作成・採点・処理)』『教育音楽』第9巻第2号, pp.88-91.
26. 杉山静夫 佐治恒夫 1954 「音楽指導に関する5問 評価」『教育音楽』第9巻第11号, pp.58-61.
27. 高山清司 1955 「カリキュラムから評価まで(特集 評価をめぐって)」『教育音楽』第10巻第3号, pp.30-35.
28. 岩倉孫四郎 1955 「特集2 なぜ私は『鑑賞』を評価しないか」『教育音楽』第10巻第3号, pp.36-49.
29. 瀬戸尊 1955 「〈小学校低学年〉その場でとらえることが大切(特集4 理想的な音楽科評価の問題作成について)」『教育音楽』第10巻第3号, pp.50-52.
30. 千種恒男 1955 「〈小学校中学年〉児童の音楽に対する好悪から(特集4 理想的な音楽科評価の問題作成について)」『教育音楽』第10巻第3号, pp.53-55.
31. 田中一雄 1955 「〈小学校高学年〉客観的な評価のし得るもの(特集4 理想的な音楽科評価の問題作成について)」『教育音楽』第10巻第3号, pp.56-58.
32. 清水嘉介 1955 「〈中学校〉生徒に親切であってはいけない(特集4 理想的な音楽科評価の問

- 題作成について)』『教育音楽』第10巻第3号, pp.59-61.
33. 岡部守弘 1955 「〈高等学校〉まず挾雑物を取り去ること(特集4 理想的な音楽科評価の問題作成について)』『教育音楽』第10巻第3号, pp.62-64.
34. 浜野政雄 1955 「『評価』の面から(学習指導要領は如何に改善されるべきか(4))」『教育音楽』第10巻第11号, pp.60-62.
35. 今里保三 1956 「音楽科の指導と評価についての諸問題(現場と心理学)」『教育音楽』第11巻第7号, pp.62-65.
36. 今村まさる 1957 「学習評価の一方法と授業形態」『教育音楽』第12巻第2号, pp.96-98.
37. 広瀬鉄雄 1957 「私が試みている音楽学習の評価(実践記録)」『教育音楽』第12巻第3号, pp.68-72.
38. 桜林仁 1958 「音楽の評価」『児童心理』第12巻第6号, pp.50-59.
39. 井上武士 1957 「楽しく・正しく・美しく—授業評価の尺度—」『教育音楽・小学版』第12巻第7号, pp.74-77.
40. 森卓 1963 「低学年における音楽鑑賞指導の評価について(各科における評価の問題点)」『京大学芸大学教育研究所所報』通号9, pp.28-30.
41. 小林いつ子 1976 「芸術教育と教育評価 —音楽科教育を中心として—」『教育学研究』第43巻第2号, pp.129-136.
42. 河村都 藤原孝郎 1977 「音楽科における内容の精選と評価」『大阪教育大学紀要 第V部門』第26巻第1号, pp.75-79.
43. 武田道子 1978 「領域"音楽リズム"その音楽的指導における評価の問題」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』通号10, pp.161-171.
44. 黒川武 1979 「音楽的行動の計量的判断(特集2 演奏評価の観点)」『季刊音楽教育研究』第22巻第2号, pp.46-57.
45. 門馬直美 1979 「技術を超えるもの(特集2 演奏評価の観点)」『季刊音楽教育研究』第22巻第2号, pp.58-61.
46. 楠瀬敏則 1979 「教育における演奏評価(特集2 演奏評価の観点)」『季刊音楽教育研究』第22巻第2号, pp.62-65.
47. 川口宏 1979 「子どもの演奏への取り組み(特集2 演奏評価の観点)」『季刊音楽教育研究』第22巻第2号, pp.66-69.
48. 山岸敦子 1979 「音楽科における評価—日本音楽教育学会第一回例会より」『季刊音楽教育研究』

第 22 卷第 3 号, pp.138-141.

49. 森脇憲三 1979 「音楽科における評価—第一回例会をまとめられた山岸敦子氏に敬意を表して」『季刊音楽教育研究』第 22 卷第 4 号, pp.114-117.
50. 楠瀬敏則 1980 「合唱指導の方法と評価」『季刊音楽教育研究』第 23 卷第 4 号, pp.22-27.
51. 田中正 中嶋恒雄 千成俊夫 1980 「児童芸術と評価における測定の問題(ラウンドテーブルⅢ(411))」(第 11 回〔日本音楽教育〕学会・口頭発表要旨)『音楽教育学』通号 10, pp.140-147.
52. 井口太 1985 「幼児の即興的音楽表現の指導と評価方法に関する一考察—C.Orff の音楽教育理念の適用のための基礎研究—」『東京学芸大学紀要 第 1 部門』第 36 卷, pp.121-137.
53. 若尾裕 1985 「クリエイティブ・ミュージック(自由な音楽創造活動)における評価の問題をめぐって」『季刊音楽教育研究』第 28 卷第 1 号, pp.141-151.
54. 加藤富美子 1986 「音楽学習と個人差 個人差への評価の拡大に向けて(特集 個人差を生かした音楽指導)」『季刊音楽教育研究』第 29 卷第 3 号, pp.2-11.
55. 西本清子 1986 「個人差を配慮した学習評価の実際 基本の全員習得をめざす(特集 個人差を生かした音楽指導)」『季刊音楽教育研究』第 29 卷第 3 号, pp.105-115.
56. 松下允彦 1986 「器楽教育における指導と評価についての一考察—口ずさみのシラブルを用いて—」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』通号 18, pp.59-73.
57. 松下允彦 1987 「器楽教育における指導と評価についての一考察—口ずさみのシラブルを用いてⅡ—」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』通号 19, pp.57-70.
58. 篠原秀夫 1988 「音楽科教育における指導目標の分類に関する一考察—教育評価研究の視点から—」『音楽教育学』第 18 - 1 号, pp.3-12.
59. 重嶋博 1988 「音楽科の学習における『基礎』—④ その評価について—」『季刊音楽教育研究』第 31 卷第 3 号, pp.116-126.
60. 宮下俊也 1989 「教師の意思決定過程における形成的評価の機能 音楽科授業を事例として」『季刊音楽教育研究』第 32 卷第 3 号, pp.175-185.
61. 松下允彦 1989 「器楽教育における指導と評価についての一考察—口ずさみのシラブルを用いてⅢ—」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』通号 21, pp.49-57.
62. 宮下俊也 1989 「音楽科における形成的評価の考察—ミニマムなレベルに視点をおくことの意義—」『音楽教育学』第 18 - 2 号, pp.3-12.
63. 篠原秀夫 1989 「音楽学習における形成的評価の研究—発問・指示を中心に—」『北海道教育大学紀要 第一部 C 教育科学編』第 39 卷第 2 号, pp.143-159.

64. 笹野恵理子 1990 「『創造性の育成を目指す音楽教育』評価の理論枠組み—P.R.ウェブスターの評価構想の検討を通して—」『音楽教育学』第 19 - 2 号, pp.13-22.
65. 森田恭子 1990 「鑑賞授業における評価の再考 イージーリスニングを越えて(特集 1 音楽鑑賞を考える)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 1 号, pp.57-68.
66. 八木正一 1990 「音楽のテストと授業の展開(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.47-56.
67. 重嶋博 1990 「音楽科の授業の展開と評価(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.57-69.
68. 田邊隆 1990 「イキの流れを微分する 子どもにわかる音楽能力の評価(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.70-76.
69. 伊藤誠 1990 「相互評価の教育的役割 合唱・合奏における相互評価(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.77-85.
70. 遠矢良英 1990 「相互評価の意味とその方法、そして自己評価へ グループ学習を通して 合唱・合奏における相互評価(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.86-89
71. 森田信一 1990 「創作教育への即興的な要素の導入と評価 コンピュータ利用の例 即興表現は評価できるか(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.90-98.
72. 黒島健 1990 「終始音で決める即興表現の評価 即興表現は評価できるか(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.99-103.
73. 松崎尚文 1990 「夢の実現にむけて 即興表現は評価できるか(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.104-107.
74. 竹内秀男 1990 「音楽教育に期待する評定 コンクールにおける評定の意味(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.108-111.
75. 工藤登 1990 「音楽コンクールが目指すもの コンクールにおける評定の意味(特集 2 子どもを伸ばす音楽テストと評価)」『季刊音楽教育研究』第 33 巻第 3 号, pp.112-115.
76. 宮下俊也 1991 「音楽科における評価観の転換 —客観性追求の限界と主観性導入の展望—」『音楽教育学』第 21 - 1 号, pp.25-34.
77. 大和淳二 1991 「音楽をつくって表現できるようにする その指導と評価を考える(特集 1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第 34 巻第 2 号, pp.2-14.

78. 島崎篤子 1991 「音楽づくりにおける評価のあり方 小学校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.15-21.
79. 石川隆史 1991 「『つくって表現する』活動の評価の意義と方法における一考察 小学校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.22-26.
80. 高橋清 1991 「音を探し、音を選び、自由な発想で音楽をつくって表す 小学校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.27-32.
81. 松本恒敏 1991 「『自由な発想による表現』の評価は可能か? 小学校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.33-38.
82. 水野真里子 1991 「評価の下手な私の評価 中学校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.39-42.
83. 矢沢千宜 1991 「『つくって表現する』の評価が目指すもの 高校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.43-47.
84. 尾藤弥生 1991 「『つくって表現する』活動の意義 実践の分析から評価まで 高校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.48-52.
85. 高田温子 1991 「独創性を高める 高校(特集1 『つくって表現する』活動の評価)」『季刊音楽教育研究』第34巻第2号, pp.53-59.
86. 村尾忠廣 1992 「音楽の認知と教育評価(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第35巻第1号, pp.2-13.
87. 清野美佐緒 1992 「音楽の認知と教育評価について(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第35巻第1号, pp.14-25.
88. 渡辺学 1992 「評価 その価値の転換について 学習者の立場より(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第35巻第1号, pp.26-32.
89. 福井昭史 1992 「指導要録改訂の目指す評価の在り方 観点別学習状況の絶対評価は可能か(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第35巻第1号, pp.33-41.
90. 田邊隆 1992 「音楽科における評価の信用度(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第35巻第1号, pp.42-51.
91. 栗飯原喜男 1992 「一人ひとりの心をゆさぶる指導と評価のあり方 組曲『道化師』の実践を通して(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第35巻第1号, pp.52-56.
92. 丸林実千代 1992 「『生涯教育』の観点からの音楽科の評価観の転換 『自己評価』を用いた『音楽学習の仕方の習得』の実践を通して(特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育

- 研究』第 35 巻第 1 号, pp.57-66.
93. 海老原直秀 1992 「『評価』の難しさ (特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第 35 巻第 1 号, pp.67-71.
94. 泉靖彦 1992 「新評価の試案 生徒側から見た信頼性と妥当性 (特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第 35 巻第 1 号, pp.72-76.
95. 丸山薫 1992 「多角的な機能に支えられた、評価の充実を目差して (特集 評価方法の改訂は何をもたらすか)」『季刊音楽教育研究』第 35 巻第 1 号, pp.77-80.
96. 三好恒明 1992 「音楽教育における測定と評価」『季刊音楽教育研究』第 35 巻第 1 号, pp.127-139.
97. 坪能由紀子 1992 「民族的な音楽の教材化の試みと評価の視点」『季刊音楽教育研究』第 35 巻第 2 号, pp.151-159.
98. 宮下俊也 1992 「新しい評価方法論としての民族誌的方法」『季刊音楽教育研究』第 35 巻第 4 号, pp.137-148.
99. 岩崎洋一 1993 「合唱表現における評価」『福岡教育大学紀要 第 5 分冊 芸術・保健体育・家政科編』通号 42, pp.1-10.
100. 楠瀬敏則 1993 「音楽学習の評価とその問題点」『音楽教育学』第 23 - 1 号, pp.3-12.
101. 泉靖彦 1993 「実像に迫る授業研究の視点と方策—実体験に基づく教師行動の分析と評価をめぐって— (課題研究 D「授業研究の『方法』を創る」)」『音楽教育学』第 23 - 2 号, pp. 67-69.
102. 小山真紀 1994a 「音楽科の評価研究における問題点」『教育目標・評価学会紀要』第 4 巻, pp.55-63.
103. 小山真紀 1994b 「音楽科教育における評価の観点に関する考察 —歴史的検討と今後の課題—」『東京芸術大学音楽学部紀要』通号 20, pp.37-52.
104. 小山真紀 1994c 「音楽科における自己評価の重要性—学習者の視点に立つ音楽科の評価をめざして—」『音楽教育学』第 23 - 3 号, pp.13-24.
105. 小山真紀 1995 「『自己評価』再考—自己評価を中核とする指導と評価の理念—」『音楽教育学』第 25 - 4 号別冊, pp.149-152.
106. 朝田健 1995 「音楽教育の教育実践研究に関する研究動向の分析」『教育情報研究』第 11 巻第 1 号, pp.19-23.
107. 大浦容子 1996 「熟達と評価的発達 —音楽の領域での検討—」『教育心理学研究』第 44 巻第 2 号, pp. 136-144.
108. 千葉県千葉市立真砂第二小学校 1996 「一人一人の感じ方や表現のよさが生きる音楽科の評価の工夫 (特集 I 子供たち一人一人が生きる評価の工夫) -- (指導事例)」『初等教育資料』通号 654,

pp.26-31.

- 109.宮下俊也 1997 「音楽授業における評価の形骸化とその原因」『音楽教育学』第26-4号, pp.1-10.
- 110.小山真紀 1997 「評価及び音楽の授業に関するイメージの検討 ―教職学生と教師を対象とした
比喩作成課題による調査を用いて―」『音楽教育学』第27-1号, pp.37-52.
- 111.松原隆介 吉田秀文 1998 「音楽教育における鑑賞指導についての一考察―新たな評価方法の可
能性を探って―」『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』第33巻, pp.43-55.
- 112.松永洋介 1998 「音楽創作学習における子どもの活動の評価とその内容・方法について ―子ど
もの創作過程の段階に着目して―」『大阪教育大学紀要 第V部門』第46巻第2号, pp.225-238.
- 113.笠島美教 1999 「『学校音楽』の閉鎖性をのりこえる音楽教育の実践を考える ―自己評価の活用
を通して―」『学校教育学会誌』第4号, pp.115-124.
- 114.外山洋子 1999 「音楽科における教師の評価行為についての一考察 ―解釈的アプローチの観点
から―」『音楽教育学』第28-4号, pp.5-24.
- 115.長尾愛作 2000 「全米教育進捗評価(NAEP)の音楽評価と今日的課題」『鳴門教育大学研究紀要 芸
術編』第15巻, pp.43-51.
- 116.笠島美教 2000 「自己評価を活用した音楽教育の実践について」『学校教育学会誌』第5号,
pp.63-72.
- 117.小島千か 2000 「音楽科における『態度』と評価・態度の形成過程に着目して」『音楽教育学』
第30-1号, pp.1-10.
- 118.宮下俊也 2000 「美の享受に対する評価方法の提案―比喩を用いた美の描写に関する心理学的研
究を通して―」 日本音楽教育学会編『音楽教育学研究2 音楽教育の実践研究』音楽之友社,
pp.232-246.
- 119.吉田孝 2000 「音楽科における態度評価再考」 日本音楽教育学会編『音楽教育学研究2 音楽
教育の実践研究』音楽之友社, pp.247-255.
- 120.宮下俊也 森長はるみ 2001 「音楽教育専攻学部生の音楽授業観 ―『中等教科教育法(音楽)』
における模擬授業の分析・評価を通して―」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要』第10
巻, pp.51-58.
- 121.峯岸創 2001 「各教科の学習の記録 音楽(特集 中学校・高等学校の評価と生徒指導要録の改善
(2))―(中学校/生徒指導要録の解説と記入上の留意点)」『中等教育資料』通号773, pp.46-49.
- 122.金本正武 2001 「音楽(特集1 指導に生きる評価の考え方と実践)音楽科の指導に生きる評価の
考え方」『初等教育資料』通号747, pp.26-29.

- 123.渡邊麗子 2001 「音楽(特集1 指導に生きる評価の考え方と実践)楽器の音や声の響きを楽しむ
学習指導と評価の工夫—二年生の歌唱と器楽の活動を通して—」『初等教育資料』通号 747,
pp.30-33.
- 124.熱田庫康 2001 「音楽(特集1 指導に生きる評価の考え方と実践)音楽の楽しさ、表現する喜び
を味わう指導と評価の工夫—第四学年の器楽を中心とした題材の実践を通して—」『初等教育資料』
通号 747, pp.34-37.
- 125.松永洋介 2002 「学生による授業評価に基づく教科教育法の授業改善の試み —小学校教員養成
課程における『音楽科教育法』の再検討—」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第4巻,
pp.33-39.
- 126.光田龍太郎 新福一孝 久留智之 高須一 2002 「中・高等学校における音楽科/芸術科音楽の
評価規準に関する実践的研究Ⅰ—高校1年生題材「箏のための変奏曲をつくって演奏しよう」の実
践より—」『広島大学 学部・附属学校共同研究紀要』第31号, pp. 225-234.
- 127.楠瀬敏則 森岡美菜子 佐藤倫子 塩原麻里 2002 「『プロジェクト研究A』音楽科における学
力観と評価について(〔日本音楽教育学会〕第33回大会)」『音楽教育学』第32-3号, pp.11-22.
- 128.小島千か 新井恵美 2002 「小・中学校の教育評価・通知表改善に関する調査研究—音楽科の
評価に対する教師の意識や行動調査を通して—」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻第2号,
pp.128-143.
- 129.坂口匠 2002 「音楽する心の育成を目指して—互いに高めあう活動の工夫—(<特集>21世紀を
担う生徒の育成を目指して(1年次):評価を見据えた学習指導の探究)」『金沢大学研究紀要』第45
巻, pp. 128-134
- 130.光田龍太郎 2002 「<総合的な学習>単元「日本と西洋の音楽文化を比較しよう」の実践(高校1
年生「人間と人間の文化について学ぶ」)(「総合的な学習」LIFEの実践,評価の観点と方法)」『広
島大学中等教育研究紀要』第42巻, pp.38-41.
- 131.米川孝宏 西方敦博 2002 「2 純音和音の再生テストの成績と楽典テスト・自己評価との関係」
『電子情報通信学会論文誌』第5巻 J85-D-I 第5号, pp.484-488.
- 132.伊野義博 2002 「音楽におけるこれからの評価の在り方と評価方法の改善(特集 新しい評価の
在り方と評価方法の改善(理科、音楽、美術))」『中等教育資料』通号 793, pp.16-21.
- 133.千葉県佐倉市立井野中学校 2002 「実践研究 目標に準拠した評価の工夫改善(音楽)(特集 新し
い評価の在り方と評価方法の改善(理科、音楽、美術))」『中等教育資料』通号 794, pp.34-39.
- 134.金本正武 2002 「特集Ⅱ 学習指導と評価の充実 音楽科における学習指導と評価の充実」『初等

教育資料』通号 759, pp.46-57.

- 135.小島律子 2002 「ポートフォリオ評価法が音楽授業に示唆するもの」『学校音楽教育研究』第 6 卷, pp.82-83.
- 136.小島律子 2003 「ポートフォリオから音楽の学力をどう読み取るか」『学校音楽教育研究』第 7 卷, pp.126-127.
- 137.古山典子 瀧川淳 2003 「『研究動向』 プロジェクト・スペクトラムにみる音楽能力と評価 — MI 理論に基づくカリキュラム開発の現状—」『音楽教育学』第 32 - 4 号, pp.3-12.
- 138.光田龍太郎 新福一孝 久留智之 吉富功修 2003 「中・高等学校における音楽科/芸術科音楽の評価規準に関する実践的研究(2)年間指導・評価計画の作成と評価のあり方について」『広島大学学部・附属学校共同研究紀要』第 32 号, pp.313-322.
- 139.新福一孝 2003 「これからの音楽科教育に関する一考察 II —評価規準を取り入れた音楽科カリキュラム—(第 2 部教科研究)」『広島大学中等教育研究紀要』第 43 卷, pp.129-134.
- 140.高須一 2003 「特集 II 学習指導要領のねらいを実現する指導と評価の充実 <音楽>学習指導要領のねらいを実現する音楽科の指導と評価の充実」『初等教育資料』通号 771, pp.52-63.
- 141.神原睦男 2003 「音楽における目標に準拠した評価と学習指導の改善 (特集 1 目標に準拠した評価と学習指導の改善について(理科・音楽・美術・書道))」『中等教育資料』通号 807, pp. 16-19.
- 142.東京都福生市立福生第二中学校 2003 「実践研究 目標に準拠した評価の実施と学習指導の改善 (音楽) (特集 1 目標に準拠した評価と学習指導の改善について(理科・音楽・美術・書道))」『中等教育資料』通号 807, pp.35-40.
- 143.平田公子 2003 「明治 30 年代後半の音楽論にみる日本音楽観 —田中正平の日本音楽観とその評価を通して—」『福島大学教育学部論集 人文科学部門』第 75 号, pp.1-12.
- 144.高須一 2003 「指導法研究講座(21) 音楽 評価の視点からとらえた音楽科の指導の在り方」『初等教育資料』通号 775, pp.58-65.
- 145.工藤豊太 2004 「音楽科における基礎・基本の定着と学びの楽しさを図る指導のあり方 —観点別学習状況の評価をふまえた指導計画の導入—」『教材学研究』第 15 卷, pp.77-80.
- 146.高須一 和田崇 小山真紀 藤澤章彦 2004 「『プロジェクト研究』パネルディスカッション 新しい評価と音楽科の学力 ((日本音楽教育学会)第 35 回大会)」『音楽教育学』第 34 - 2 号, pp.45-59.
- 147.権藤敦子 松岡奈美 2004 「教育方法としての評価 —諸外国の通信簿をめぐる実情をてがかりとして—」『エリザベト音楽大学研究紀要』通号 24, pp.17-32.
- 148.寺園智美 2004 「アメリカの音楽科教育における評価に関する一考察」『広島大学大学院教育学

- 研究か音楽文化教育学研究紀要』第16巻, pp.149-161.
- 149.小野文子 2004 「音楽科の指導と評価の在り方」『中国学園紀要』第3巻, pp.65-68.
- 150.高須一 2004 「指導法研究講座(29) [音楽] 評価の視点からとらえた音楽科の指導の在り方(2)」『初等教育資料』通号784, pp.58-65.
- 151.宮下俊也 2004 「小学校音楽科観点別評価における問題点 —鑑賞領域での混乱に注目して—」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』第53巻第1号, pp.199-208.
- 152.高須一 2004 「論説と指導事例 評価を指導に生かす音楽科の学習指導 (特集1 指導に生きる評価の推進)」『初等教育資料』通号787, pp.2-7.
- 153.宮下俊也 川尻知栄 溝口展子 山田貴子 山田有紀 渡邊真由美 2004 「知覚・感受の結果は発話にいかに表出されるか —『音楽的な感受』に対する評価方法としての意味内容分析—」『学校音楽教育研究』第8巻, pp.141-154.
- 154.小山真紀 島崎篤子 藤澤章彦 和田崇 加藤富美子 2005 「『プロジェクト研究1』新しい学習評価と音楽科の学力(第2年次)」『音楽教育学』第35-2号, pp.26-40.
- 155.松尾知明 2005 「ポートフォリオを活用した教科の授業づくりと評価(9)単元レベルの評価規準の作成(4) 音楽,特別活動の場合」『教職研修』第33巻第6号, pp.127-130.
- 156.山下薫子 2005 「音楽的イメージの評価システム(試案) —その理論的枠組み—」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第36号, pp.255-264.
- 157.寺園智美 2005 「音楽科教育における評価課題の設定に関する一考察 —『教育目標の新分類学』における教育評価論を手がかりに—」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』第17巻, pp.79-86.
- 158.中島光幸 2005 「子どもも指導者も育つ『子ども自身による能力評価』—ペース・メソッド福岡研究会での取り組みから— (特集 実践と研究をつなぐ) .. (ピアノ教師からの声①)」『音楽教育実践ジャーナル』第3巻第1号, pp.42-49.
- 159.高須一 2005 「指導法研究講座(45) [音楽] 音楽科における学習指導の評価に関する諸問題と改善の方途」『初等教育資料』通号802, pp.58-65.
- 160.野本正平 2005 「教育評価の調査と結果 —東京音楽大学付属高等学校生徒の意識調査とより良い音楽教育の提供についての一考察—」『東京音楽大学研究紀要』第29巻, pp.123-148.
- 161.田中龍三 2006 「評価の観点からみる音楽科の学力 (特集テーマ 観点別評価からみる学力)」『教科教育学論集』第5巻, pp.7-13.
- 162.小島律子 2006 「構成主義の学習理論が求める音楽科の学力 —ポートフォリオ評価法に着目し

て一」『教科教育学論集』第5巻, pp.69-81.

163.三村真弓 吉富功修 増井知世子 原寛暁 2006 「学習者の自己評価と相互評価による学力向上を目指した音楽科授業計画(1)」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第35号, pp.189-198.

164.小島千か 2006 「共通科目『音楽の分析と表現』の今後の課題 —音楽からイメージして表現された学生の作品分析を通して—」『山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第11巻, pp. 1-11.

165.金本正武 椎名尚子 元吉秀行 山本早苗 本多佐保美 2006 「小・中学校における音楽科の指導と評価のすすめ方について —鑑賞指導をとおして—」『千葉大学教育学部研究紀要 第2部』第54巻, pp.141-149.

166.奥座亜希子 玉城葉月 上原方希 緒方茂樹 2006 「音楽を活用した子どもの発達と評価に関する方法論的研究 —アセスメントツールと実践ツールの開発—」『琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要』第7巻, pp.59-84.

167.佐川馨 2007 「音楽科教育における子どものメタ認知力を高めるための評価の在り方 —ポートフォリオ評価法を手がかりに—」『日本教育大学協会研究年報』第25巻, pp.15-27.

168.高橋多喜子 2007 「初等音楽科教育法に関しての一考察 —評価と指導法を中心に—」『国際経営・文化研究』第11巻第2号, pp.171-180.

169.宮下俊也 岩田真理 2007 「音楽鑑賞における批評の教育的意義とそのアセスメント—高等学校芸術家音楽の授業実践と発話の解釈を通して—」『学校音楽教育研究』第11巻, pp.180-190.

〈その他本論に関連のある音楽科における研究〉

1. 岡本信一 1998 「音楽科教育における創造的思考に関する研究—音楽の解釈・表現を促すメタ認知の効果—」『教育方法学研究』第24巻, pp.105-113.

2. 小島律子 2001 「『音楽づくり』における批評場面の授業論的検討—発言の発展的な様相に注目して—」『学校音楽教育研究』第5巻, pp.100-107.

3. 齋藤忠彦 杉山厚志 2005 「中学校音楽科における鑑賞教材選択の視点と教材例」『信州大学教育学部紀要』第114号, pp.37-46.

4. 衛藤晶子 小島律子 2006 「音楽授業において知覚・感受を育てる方法論としての比較聴取—表現の授業の場合—」『大阪教育大学紀要 第V部門』第54巻第2号, pp.29-44.

5. 宮下俊也 岩田真理 2006 「音楽鑑賞における『内的世界の生成』とその教育方法としての『対

〈教育評価に関する研究〉

1. 三宮真智子 1997 「認知心理学からの学習論—自己学習力を支えるメタ認知—」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第 12 巻, pp.1-8.
2. 根津朋実 1998 「『ゴール・フリー評価』(goal-free evaluation)の方法論的検討—カリキュラム評価の質的な客観性を確保する視点を中心に—」『カリキュラム研究』第 7 号, pp.15-26.
3. 岡本真彦 2002 「メタ認知研究の展開—メタ認知の教育的意義とその教授法—」『教育システム情報学会誌』第 19 巻第 3 号, pp.178-187.
4. 三宮真智子 2004 「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案:メタ認知の観点から」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第 19 巻, pp.151-161.

〈「ギャラリートーク」に関する研究〉

1. 石川千佳子 1989 「『美術批評の方法論』—Becoming Human Through Art にみる批評の方法論とその実践について—」『宮崎大学教育学部起用 芸術・保健体育・家政・技術』第 65-66 号, pp.1-8.
2. 石川千佳子 1991 「美術鑑賞の基礎理念—作品の解釈と価値判断をめぐって—」『大学美術教育学会誌』第 24 巻, pp.41-48.
3. 岸田恵理 1995 「美術鑑賞における言葉の役割—美術館におけるギャラリートークの場合— ハロルド・オズボーン『鑑賞の技法』にもとづく—」『大学美術教科教育研究会報告』第 16 巻, pp.101-110.
4. ふじえみつる 1995 「『教育的』美術批評の可能性と諸問題」『大学美術教育学会誌』第 28 巻, pp.75-83.
5. 新井義史 1995 「鑑賞教育における観察段階の指導について(上)—MOMA:ティーチング・テクニク・ワークショップより—」『釧路論集』第 27 号, pp.219-234.
6. 新井義史 1996 「鑑賞教育における観察段階の指導について(下)—MOMA:ティーチング・テクニク・ワークショップより—」『釧路論集』第 28 号, pp.189-202.
7. 新井義史 1997 「美術批評の観点による鑑賞指導の方法 1 ミケランジェロ作—ダビデの授業例」『釧路論集』第 29 号, pp.99-114.
8. 上野行一 1999 「アメリカ・アレナスの鑑賞教育—日本におけるギャラリー・トークとレクチャーの分析を中心に—」『大学美術教育学会誌』第 32 巻, pp.63-70.

9. 南部正人 2001 「ギャラリートーク技能習得プログラムの研究 対話を通しての作品鑑賞に関する考察」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第 51 巻第 2 号, pp.159-168.
10. 佐藤史子 2004 「鑑賞教育プログラムの開発と実践—美術批評の方法論の研究—」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』第 22 号, pp.35-49.

【書籍】

〈音楽科における評価に関する文献〉

1. 浜野政雄 1952 『音楽教育体系 5 音楽教育評価の方法と活用』音楽之友社
2. 森脇憲三 1977 『育成教育における音楽科の学習指導とその評価』全音楽譜出版社
3. 西園芳信 1994 『音楽科の学習指導と評価』日本書籍
4. 重嶋博 2001 『新 音楽授業の構造と展開』音楽之友社
5. 山本文茂 佐野靖監修 2003 『教育音楽小学版 8 月号 別冊 明日からの小・中学校の授業評価に役立つ！ 新・音楽授業の評価 ここがポイント』音楽之友社
6. 川池聰 2003 『小学校・中学校 新しい音楽科の指導と評価—これからの評価はどのように変わる—』教育芸術社
7. 福井昭史 2004 『音楽指導ハンドブック 音楽科授業の指導と評価—評価が変わると授業も変わる』音楽之友社
8. 西園芳信 小島律子監修 2004 『小学校音楽科の指導と評価』暁教育図書

〈教育評価に関する文献〉

1. 梶田叡一 1992[1983] 『教育評価〔第 2 版〕』有斐閣
2. 梶田叡一 1994 『教育における評価の理論 I 学力観・評価観の転換』金子書房
3. 田中耕治 1996 『学力評価論入門』法政出版
4. 田中耕治 2002 『指導要録の改訂と学力問題—学力評価論の直面する課題—』三学出版
5. 橋本重治原著 (財) 応用教育研究所改訂版編 2003 『2003 年改訂版 教育評価法概説』図書文化社
6. 西岡加名恵 2003 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法—新たな評価基準の創出に向けて—』図書文化社
7. 高浦勝義 2004 『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房
8. 田中耕治 2004 『学力と評価の“今”を読みとく 学力保障のための評価論入門』日本標準

9. 田中耕治編 2005 『やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房

〈「ギャラリートーク」に関する文献〉

1. アメリア・アレナス著 福のり子訳 1998 『なぜ、これがアートなの？』淡交社
2. アメリア・アレナス著 木下哲夫訳 1999 『人はなぜ傑作に夢中になるの』淡交社
3. アメリア・アレナス著 木下哲夫訳 2001 『みる・かんがえる・はなす 鑑賞教育へのヒント』淡交社
4. 上野行一監修 2001 『まなざしの共有 アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社
5. 山木朝彦 仲野泰生 菅章編 2003 『美術鑑賞宣言』日本文教出版

〈事典〉

1. 日本音楽教育学会編 2004 『日本音楽教育事典』音楽之友社
2. 東洋 梅本堯夫 芝祐順 梶田勲一編 1988 『現代教育評価事典』金子書房
3. 梶田勲一 加藤明監修 2004 『実践教育評価事典』文嶋堂
4. 辰野千壽 石田恒好 北尾倫彦監修 2006 『教育評価事典』図書文化社

〈行政資料〉

1. 文部省 1993 『小学校音楽指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』
2. 文部省 1995 『小学校音楽指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の授業の工夫』
3. 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2002 『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（小学校）—評価規準、評価方法等の研究開発（報告）—』
4. 文部科学省 2006 改訂版 2刷（1998年）『小学校学習指導要領（平成10年12月）』

【ホームページ】

1. 学習指導要領データベース （2007年10月13日閲覧）
国立教育政策研究所内学習指導要領データベース作成委員会作成 [2007年4月30日：最終訂正]
<http://www.nier.go.jp/yoshioka>
2. 文部科学省ホームページ （2007年12月11日閲覧）
<http://www.mext.go.jp/>