

米国コア音楽標準草案における聴取の扱い

—第8学年までの標準の検討を通じて—

The Treatment of Listening in the National Core Arts Standards : Through the Review of Draft Standards of Music from Pre K to 8th Grade

武内裕明*

Hiroaki TAKEUCHI*

要旨

米国の音楽教育の標準における聴取の位置づけを明らかにするために、現行の全米芸術教育標準に次ぐ芸術教育標準の構想である米国コア芸術標準に関する説明文書「芸術学習の概念枠組」及び米国コア音楽標準草案を手掛かりに聴取の位置づけを検討した。米国コア芸術標準は、芸術の素養のある市民の育成を目的に、諸芸術に共通するプロセスを基盤とした標準の作成を意図している。米国コア音楽標準草案では、創造、演奏、反応の3つの芸術のプロセスのプロセス構成要素を基盤として標準が作成されている。反応の領域は従来の聴取に関する領域との類似点をもつものの、反応領域は聴取という特殊な活動に限定されないものであり、聴取という独立の領域は構想されていなかった。音楽を聴くための基盤となる能力はその他の活動でも基盤になるものであり、創造や演奏の領域の学習のプロセスにもその能力の育成の機能が分有される構造になっている。

キーワード：米国コア芸術標準、聴取の位置づけ、芸術のプロセス

はじめに

米国において広範に影響力のある芸術教育の大綱としては、1994年に策定された全米芸術教育標準が挙げられる。この標準は音楽、美術、演劇、ダンスの4つの芸術教育分野で構成されており、各分野の米国内での教育の共通性を担保することに貢献している。音楽教育については活動の内容を示す9つの内容標準が定められており、それぞれについて段階ごとに細分化された達成標準が定められている。聴取に関しては、「内容標準6 音楽の聴取、分析、説明」において達成標準が定められている¹⁾。この標準に教育内容を決定するだけの強制力はなく、州や学区は独自の教育標準を作成するものの、「2000年の目標：アメリカ教育法 (Goals 2000: Educate America Act)」を背景としていること、それぞれの芸術教育の分野で影響力のある団体が作成に関与していることや、州を越えた共通性を特徴とすることから、教科書などでも教育標準との関連性が示されるなど、当該分野の芸術教育が学校に存在する限りにおいて指針は一定の機能を果たしてい

る。

一方で、全米芸術教育標準自体は策定から20年が経過しており、新しい標準作成の試みが行われているところである。そこで本稿では、現在作成途上である米国コア芸術標準 (National Core Arts Standards) に関して「米国コア芸術標準：芸術学習の概念枠組 (National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning)」(以下「概念構成」) と、第8学年までの草案段階の音楽の芸術標準の検討を通して²⁾、教育標準の草案における聴取の位置づけを明らかにする。

1. 米国コア芸術標準

米国コア芸術標準は、2009年の会合から構想がはじまった全米芸術教育標準に続く次世代の米国規模の芸術教育標準(案)であり、芸術教育諸団体が参画するNCCAS(米国コア芸術標準連合：The National Coalition for Core Arts Standards)を母体として草案の作成が進められている。2014年1月はPre Kから第12学年までの草案の公開審査段階にある³⁾。この連合に

*弘前大学教育学部学校教育講座

Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

は音楽、美術、演劇、ダンス、メディアアートの5つの教育分野の専門職団体が関与している。

音楽教育分野に関していえば、この構想に参加しているのは全米芸術標準で音楽の標準を提示した主要な音楽教育者団体 MENC (Music Educators National Conference) の後継団体である NAfME (National Association for Music Education) であり、確定された新標準が登場すれば、その影響力は全米規模に及ぶことが想定される。

2. 「芸術学習の概念枠組」からみる米国コア芸術標準

2.1. 芸術教育の目的

「概念枠組」の内容は、現在の米国で明らかに劣勢にある芸術教育の立場を明確に反映している。芸術を含むバランスのとれた教育がすべての子どもに不可欠であるという立場はこれまでの芸術教育のスタンスから一貫しているにせよ、現在の芸術諸教科は、「科学や数学と同じほどにしっかりと、そして哲学や文学と同じほどに本質的に異なる思考の道筋を与えるので」⁴⁾ とその存在理由が説明されるように、その独自の教育上の価値を哲学や文学と争いつつ、科学や数学などが優位な状況で主要教科に並ぶ価値があることを証明することで生き残りを図らなければならないのである。そのため、後に21世紀スキルの重要性について説明されることと根を同じくするのであるが、芸術が「経済を動かす創造的・知的資本の重要な部分を生み出している」⁵⁾ ことを強調する必要に迫られている。

現在の米国では、芸術の諸分野内での意義としてはともかくとして、美に関する教育といった側面を中心に論じるだけでは、公教育としての芸術教育の存続に資する説明原理となり得ないようである。このことは、米国コア芸術標準の基本となる概念枠組にはリーマーの思想の、後述する標準草案の内容には目的に応じた適切さや文脈を重んじるその後の米国の音楽教育思想の影響が確認できることから明らかであろう⁶⁾。

米国コア芸術標準は、全米芸術教育標準同様に「2000年の目標：アメリカ教育法」の理念を尊重する学習者を中心とした教育標準である。「2000年の目標：アメリカ教育法」では、全米規模の教育標準の策定についても規定されている。第211条は全米規模の教育標準に関する規定であり、内容標準や、生徒が何を知り、何ができるかを規定した生徒の活動標準などの策定手続きが定められている。米国コア芸術標準もこの法律に準拠したものであることがうかがえる。また、第102条 (3) (A) では、すべての学校が、市民性や

生涯学習、将来の生産的雇用のために精神の十分な使い方を学ぶことを保障するよう規定しており、米国コア芸術標準も先述のとおりこの理念にコミットしようとしている⁷⁾。

この特徴が明確に表れているのが、諸芸術の教育が21世紀スキルを養うと主張する点である。21世紀スキルとしては、創造性と革新、批判的思考と問題解決、コミュニケーション、協同の各能力が挙げられており、「概念枠組」ではこれらの能力を養うという特徴によって芸術教育が将来への準備になるという立場を取っている⁸⁾。

市民生活に不可欠な能力を養うという面を強調しつつ、「概念枠組」では、芸術教育の究極の目標を芸術の素養 (Artistic Literacy) として設定している。芸術の素養のある市民は、芸術を、コミュニケーション、創造的自己実現、文化・歴史・連結点、幸福になる手段、コミュニティへの参加の5つに用いると考えられており、これらの背景となる哲学的基盤や、芸術教育で学ぶことによって予期できる生涯に亘る目標が示されている⁹⁾。

2.2. 米国コア芸術標準の基礎構造と特徴

米国コア芸術標準では、生徒の知るべき、できるべきことを基盤にするという「2000年の目標：アメリカ教育法」の考え方を、芸術学習のプロセス志向の側面を強調することでさらに発展させ、芸術の目標に基づいた測定可能で達成可能な学習の出来事として教育標準を位置づけようとしている¹⁰⁾。

そのための手段が、固有の独特の知識、スキル、プロセスをもつ諸芸術の専門分野には、分野ごとにその内容は異なりながらも共通するプロセスの構造があるという立場を基盤とした、プロセスのマトリックスを諸芸術間で共有するというものである。NCCAS は独自の調査から、多くの国で、生成／問題解決、表現／実現、反応／鑑賞の3つの領域が存在していると結論づけ、それらを芸術分野間に共通するプロセスとして採用している¹¹⁾。「概念枠組」では、芸術のプロセスとそれぞれの構成要素を縦列に、構成要素それぞれに対する「永続する理解 (Enduring Understandings)」、「本質的な問い」、「学年ごとの標準」を横列に配置したマトリックスのイメージで、それぞれの芸術分野の学びを統一的に把握しようと試みている¹²⁾。芸術のプロセスとしては、創造、演奏・提示・制作、反応の共通3領域と、ダンス、メディアアート、演劇のみに適応される接続の合計4つの領域が想定されている。

これらのプロセスが多分に認知的な側面を重視したものであることが、NCCAS が定義する各プロセスの定義から読み取れる。音楽に関する部分のみプロセスの定義を抜き出すなら、創造は「新しい芸術のアイデアや作品の考案と発展」、演奏は「解釈と上演を通じた芸術のアイデアや作品の具現化」、反応は「理解を発展させるための芸術作品や演奏との相互作用と内省」とされており、思考や認識のプロセス面が強調されていることは明らかである¹³⁾。「概念枠組」では、「芸術づくりの高度にプロセス志向で内省的な性質のために、芸術教育は当然ながら創造的思考、論理的推論、メタ認知を促す」¹⁴⁾ことから、芸術活動への参加が想像、調査、構成、内省などの認知的活動の訓練になり、それらのメタ認知活動は芸術と他の学問分野のどちらの学習と達成にも決定的に重要であるとしている¹⁵⁾。そして、芸術に独自のプロセスと認知活動との関連を根拠として、「概念枠組」では「芸術を専攻しない生徒でさえ、芸術の素養は芸術史や鑑賞の課程に限定されず、芸術づくりの経験を含むべきである」¹⁶⁾と、芸術教育へのすべての生徒の参加を要請している。

また、「永続する理解」と「本質的な問い」という概念を用いてスタンダードの理解を促している点はこれまでにない独特な部分である。「永続する理解」は、分野の中心となり教室での学びを超えて永続する価値をもつような重要なアイデアや中核となるプロセスを要約したものであり、その獲得は生徒の説明、解釈、分析、適用、評価能力などに表れる¹⁷⁾。「本質的な問い」は、生徒たちの思考を刺激し、「永続する理解」へと導く質問となっている。これらの概念はそれぞれの芸術のプロセスから学ぶことの期待されている内容を明確化する効果を有している。

3. 米国コア音楽標準草案の概要と聴取の構造

米国コア芸術標準の音楽分野に当たる米国コア音楽標準の草案では、音楽教育の目的を卒業後も関与を継続し続けられるようにする自立した音楽家性の育成におき、3つの芸術のプロセスすべてから何かしらを学ぶべきであるという立場を明確にしている¹⁸⁾。最終的な標準にはより詳細な情報が追加掲載される予定であるが、草案の文言からは公開されている標準の枠組の大幅な変更は予定されていないと理解できる¹⁹⁾。

3.1. 米国コア音楽標準草案の構成

米国コア音楽標準草案は創造、演奏、反応の3つの

芸術のプロセスごとに分割して作成されており、それぞれのプロセスのプロセス構成要素ごとに「到達標準 (Anchor Standards)」、「永続する理解」、「本質的な問い」、学年ごとの活動標準を一括した表が作成されている。「永続する理解」や「本質的な問い」は、生徒が最終的に到達すべき水準である「到達標準」へと至るために理解すべき内容や、糸口となる問いを言語化したものになっており、標準の記載とは逆の順序で「本質的な問い」を基盤に活動標準の内容にアプローチする形で展開されるのに適した表現になっている。

表1はPre Kから第8学年までの芸術のプロセスのプロセス構成要素、およびそれぞれのプロセス構成要素の「到達標準」、「永続する理解」、「本質的な問い」の3つの内容を一覧にまとめたものである。プロセスごとの構成要素は4つから5つであるが、プロセスが諸芸術に共通するだけでなく、それぞれのプロセス構成要素も可能な限り共通の言語で記述しようと試みていることが表にすると明白である。創造は独自のプロセスが多く「イメージづくり」「計画」「制作・評価・改良」「提示」の4つの要素で構成されている。演奏と反応の構成要素はほぼ共通し「選択」「分析」「解釈」「評価」を基本としており²⁰⁾、演奏の独自部分として、4つ目の構成要素が「リハーサル・評価・改良」に変更され、さらに「上演」が加わっている。全プロセスの基盤となるのは、選択、内容の操作または分析・解釈、評価、提示というプロセスであり、それらをプロセスの独自性から処理した分類であるといえよう。

活動標準の内容の構造は、同様のプロセス構成要素に関しては類似した内容が同学年で取り上げられている点で芸術のプロセスを通じて学習内容の一貫性が担保されているといえる。

活動標準から理解できる学習内容であるが、Pre KとKで教師の助言や支援を前提として、まずは基本的な音楽行動を行うこと、好みに気づき、リズム、音高、旋律といった基本となる要素や、テンポ、強弱などの表現の質に気づいたり、具体的な目的と音楽とを関連づけて考えることを学ぶ。その後第2学年程度までで、基準を与えられて/作って評価することやアーティキュレーションなどの表現の質について学び、技術的正確性に注意を向けるようになる。特定の文化内での礼儀作法等にも意識を向けることが意図されている。

第3学年から第5学年にかけては、音楽の諸要素や技術面に関する学習も継続するものの、それ以上に、

表1 米国コア音楽標準の「プロセス構成要素」「到達標準」「永続的な理解」「本質的な問い」

	創造	演奏	反応
プロセス構成要素	イメージづくり (imagine)	選択	選択
到達標準	個人的な経験や関心、明確な目的と関連した多数の音楽的アイデアから生成し選択する	関心、知識、能力、コンテキストに基づいて演奏する作品を選択する	明確な目的や状況が音楽の選択を支える
永続する理解	芸術家の作品に影響を与える創造的なアイデアや概念、感情は様々な情報源から浮かび上がる	演奏者の関心や作品の知識、彼ら自身の能力に対する理解、演奏のコンテキストがレパートリーの選択に影響を与える	個人の作品選択は、その関心や経験、理解、目的に影響を受けている
本質的な問い	どのようにして芸術家は創造的アイデアを生成し、選択しているのか	どのようにして演奏者はレパートリーを選ぶのか	どのようにして個人は経験する作品を選んでいるのか
プロセス構成要素	計画	分析	分析
到達標準	選ばれた音楽のアイデアを用いる／提示するための計画を立てる	作品の構造とコンテキスト、演奏者に向けた含意を分析する	作品の構造やコンテキストの分析がどのように反応に影響を与えるかを説明する
永続する理解	芸術家の創造的選択は彼らの経験やコンテキスト、表現の意図によって影響を受けている	歴史的／文化的コンテキストのなかでどのように創造者が諸要素を扱ったのかを分析することが、創造者の意図や演奏者への影響への洞察を与える	創造者や演奏者が歴史的／文化的コンテキストのなかでどのように諸要素を扱うかを分析することが作品への反応を強化する
本質的な問い	どのようにして芸術家は創造的決定をおこなっているのか	どのようにして音楽の構造やコンテキストの理解が演奏に影響するのか	どのようにして音楽の構造やコンテキストの理解が反応に影響を与えるのか
プロセス構成要素		解釈	解釈
到達標準		創造者の意図を考慮した個人的解釈を作る	創造者や演奏者の表現の意図を反映した作品の解釈を支持する
永続する理解		演奏者は作品の個人的理解と創造者の意図に基づいて、解釈上の決定を行う	芸術の形での諸要素や構造の使用を通して、創造者や演奏者は表現の意図の手掛かりを与えている
本質的な問い		どのようにして演奏者は音楽を解釈するのか	どのようにして創造者や演奏者の表現の意図を見定めているのか
プロセス構成要素	制作・評価・改良	リハーサル・評価・改良	評価
到達標準	適切な基準を満たした作品を作るために選択された音楽のアイデアを発展させ修正する	個人での、あるいは他者と協力しての演奏や合奏を発展させ、評価し、改良する	分析、解釈、確立された基準に基づいた作品や演奏の個人的評価を支持する
永続する理解	芸術家は、新しいアイデアや(自分で生み出した、また外部の)フィードバックへ心を開き、柔軟性をもち、こだわり続けることを通じて作品を作り・評価し・改良する	音楽のアイデアを表現するために、演奏者は長い時間をかけて、計画された練習、フィードバック、省察、協同を通してその作品を分析し、評価し、改良する	芸術作品や演奏の個人的評価は分析、解釈、確立された評価に基づいている
本質的な問い	どのようにして芸術家は彼らの創造的作品の質を改善しているのか	どのようにして演奏者はその演奏の質を改善するのか	どのようにして私たちは芸術作品や演奏の質を評価しているのか
プロセス構成要素	提示 (present)	上演 (present)	
到達標準	制作者の意図を具現化し、技巧と独創性を表す創造的作品を共有する	適切な解釈と技術的正確さ、聴衆やコンテキストにふさわしい方法で表現的に演奏されているか	
永続する理解	芸術家の創造的作品の提示は創造とコミュニケーションの過程の頂点である	時や場所、文化によって変わる質の標準に基づいて、演奏は評価される	
本質的な問い	創造的作品が共有できるのはいつなのか	作品が評価できるのはいつなのかどのようにコンテキストや演奏された作品が聴衆の反応に影響を与えるのか	

(The Draft Performance Standards Creating, Performing, Responding より筆者作成)

特定の具体的な状況を超えて、個人的・社会的・文化的・歴史的なコンテキストや創造者・演奏者の表現の意図などの問題に適切にアプローチすることに主眼が置かれている。

第6学年から第8学年では、それまでの学習の集大成として、これまで学習した内容を統合して複合的に用いることにより、それぞれの立場での質の高い理解や実践を実現することが目指される。また、この段階では統一感と多様性、緊張と解放などの表現や理解や、創作面での技巧が目指される。

3.2. 米国コア音楽標準草案における聴取

芸術に共通するプロセスや共通するプロセス構成要素を基盤に作成された標準であることもあり、米国コア音楽標準草案には聴取という芸術の過程やプロセス構成要素は存在していない。活動標準に聴取の言葉が出てくるのは、すべて反応領域である。さらに細かく指摘するなら、プロセス構成要素「選択」のKから2学年で「音楽の経験あるいは聴取」、第6学年以降で「音楽を聴くあるいは演奏するために」という表記がされている部分と、プロセス構成要素「分析」のPre KおよびKで「音楽セレクションを聴きながら」というわずか8か所のみには聴取という言葉は存在していない。

確かにこれは記述上の問題である。諸芸術の間に共通するプロセスには聴取という名称はそぐわないものであることは明白であるし、全米芸術標準の音楽分野においても、内容標準6は確かに「音楽の聴取、分析、説明」というタイトルであったが、既に聴取という言葉は1か所でしか用いられていなかった。それをふまえれば、差し当たり反応の領域そのものが従来の聴取の領域に関する内容であるとはいえるだろう。音楽の選択、分析、解釈、評価からなるプロセス構成要素も決して聴取の内容としてあり得ないものではない。

しかし、選択から評価までの各プロセス構成要素は創造や演奏といったプロセスにも内在している。さらに、反応の領域ですら聴くことと演奏等が並列されることがある。聴取は確かに反応領域に分類されるが、逆に反応の内容は聴取に限定されてはいないのである。これらから反応を聴取として読み替えられないことが導かれよう。選択、分析、解釈、批評などのプロセスは、あらゆる音楽のプロセスに内在している重要な構成要素であり、聴取に限定されてはいない。このような意味で、聴くという特別な活動を前提にスタン

ダードを構成していた全米芸術教育標準と米国コア音楽教育標準には重要な相違がある。

また、反応以外の領域にはその活動の独自のクライマックスが設定されているにもかかわらず、反応の領域にはそれに該当するものがない。これは演奏領域と対比すると特に象徴的である。ステージ設定や照明、盛装などの問題が演奏の問題として認識され、特定のマナーによる上演行為が音楽のプロセス構成要素として位置づいているにも関わらず、聴くことへの集中は特権化されず、音楽のプロセスの構成要素として差別化されなかったのである。

米国コア音楽標準草案における様々な音楽の構成要素は、これまで聴取の領域が重視してきた音楽の諸要素の把握やそれに基づいた評価を軽視するものではない。演奏や作曲においても、聴くというプロセスやかつて聴取の領域と思われていた内容は遍在している。しかし、将来に亘る音楽への関与を目標とするこの新たな標準では、音楽のプロセスに必要な認知能力の育成は目指しているものの、聴衆の育成を目指していないように思われる。作曲家や演奏家の育成は目指していないものの、それらの専門家としての教育に対比されるのは聴衆の育成を目指す教育ではなく、より能動的に音楽活動に関与する市民の育成なのである。

おわりに

本研究では米国の新たな芸術教育の標準について理解を深めその草案での聴取の扱いを確認するために、「概念枠組」と米国コア音楽標準の第8学年までの草案を検討し、従来聴取の領域で育成が目指された能力は重要な音楽学習のプロセスの構成要素であり続けている一方で、新たな標準における反応領域は聴取と置き換えてできないという事実を確認した。

音楽を聴取するプロセスは不可欠であるとはいえ、聴くという行為を特権的に取り扱って音楽教育の一領域とする発想は、歴史的には19世紀以降のコンサート常連の育成を目指した独立領域としての音楽鑑賞教育に由来する。すなわち、聴衆としてコンサートホールに通う、あるいは特定の音源から音楽を静かに聴くというマナーが支配的である限りにおいて効果をもつ区分であった。しかし、実際には静謐な環境でのクラシック音楽の聴取を模範とする音楽聴取の理念型のほうが例外でしかなく、理念型と現実には大きな乖離が存在していた。そのような意味では、先行して聴取という独立領域を排し反応としてまとめた州のスタンダードや、今回の米国コア音楽標準草案の採用した

聴取という独立領域を設定しないという結論は必然であった。音楽の知的な理解と享受という過去の音楽鑑賞教育が目指してきた芸術としての音楽の適切な聴き方の枠組みを残して、聴取という歴史的な枠組みは標準から姿を消したのである。

これはもちろん音楽を聴くという行為の消滅を意味するものではない。音楽は常に聴かれるが、聴くことそのものを目的にし洗練させようとする特殊な発想が姿を消したというだけである。公教育としての芸術教育に実生活上の有用性にどれほど寄与できるかを厳しく問う米国の芸術教育事情が聴取という領域の終焉に寄与したかもしれないものの、論理的にも創造者や演奏者のための教育ではないことは聴衆の教育に限定されることを意味しないため、音楽の諸要素を分析的に把握し、解釈を理解したうえで評価するというプロセスが重視されている限りにおいて、今回の標準草案における聴取の取り扱いが評価されてもよいだろう。三村(2009)は、言語的説明能力重視の音楽鑑賞教育に対する危惧に、音楽科固有の音楽的知覚と語彙を用いる音楽リテラシーの育成という形で答えようとしたが²¹⁾、新しい米国の芸術教育標準の草案では、さまざまな音楽リテラシーの活用を聴取に対する言語的活動に限定せず、創造活動や演奏活動によっても評価することで、21世紀スキルなどの強調の問題に対処しているように見える。

ただし、今回の米国コア芸術教育標準草案の試みは、芸術教育の新しい方向性を示したとまではいえないだろう。活動よりも認知のプロセスに重点化しようとする試みはNCCASの想定している以上にこれまでも幾度となく提案されてきたものであるし、音楽の諸プロセスが分析や解釈、評価を含んでいるというのは、さながら鑑賞力育成という目標を分有する形で米国の音楽科が多領域化していった1930年代のようである。違いがあるとすれば、20世紀初期であればよい音楽の選択を重視していたものが、コンテキストや目的に応じた適切さを強調する音楽観の影響を受けて目的に即した音楽の選択へと変わった程度であろう²²⁾。内容に関してはまだまだ充実していない今回の米国コア音楽標準草案が、どのような内容を充実させて正式な標準として提案されるかには、さらなる注目が必要である。

謝辞

本研究はJSPS 科研費24330247の助成を受けたものです。

文献

- 1) Standards Finder <<https://artsedge.kennedy-center.org/educators/standards.aspx>> (2013/12/30アクセス)
- 2) ハイスクールでは音楽科は各領域に分かれていくため米国コア音楽教育標準の草案も別に作られている。
- 3) NCCAS Project Timeline <<http://nccas.wikispaces.com/Project+Timeline>> (2013/12/30アクセス)
- 4) National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Framework%207-10-13%20FINAL.pdf/441178942/Framework%207-10-13%20FINAL.pdf>> (2013/12/30アクセス), p. 2.
- 5) *ibid.*
- 6) リーマーの提案したマルチ・アート学習のモデルを小島(1996)は簡潔にまとめているので参照に適している。その内容は米国コア芸術標準の「概念枠組」や草案ときわめて類似している。音楽科の教育標準においてコンテキストや目的に応じた適切さを中心に論じているのは、梶田(2008)が明らかにしたように、リーマーの思想への反応としてのエリオットらの音楽観の影響によると考えられる。小島律子「音楽科をめぐる教科間の相互関連—第I報アメリカにおける美的教育論を中心に—」『大阪教育大学紀要 第V部』第45巻第1号, 1996, pp. 68-69, 梶田美香「音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第9号, 2008, p. 131-133.
- 7) Goals 2000: Educate America Act <<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>> (2014/01/05アクセス)
- 8) National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning, pp. 18-21.
- 9) *ibid.*, pp. 9-10.
- 10) *ibid.*, p. 7.
- 11) *ibid.*, p. 6.
- 12) *ibid.*, pp. 8-9.
- 13) *ibid.*, pp. 11-12.
- 14) *ibid.*, p. 16.
- 15) *ibid.*, p. 15.
- 16) *ibid.*, p. 17.
- 17) *ibid.*, p. 13.
- 18) The draft performance standards Creating <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Key+Background+%26+MUSIC+Creating+PK-8+June+2013.pdf/440286056/Key%20Background%20%26%20MUSIC%20Creating%20PK-8%20June%202013.pdf>> (2014/01/02アクセス), p. 1.
- 19) *ibid.*, p. 2.
- 20) 分析と解釈はどちらも音楽に関する知覚に基づく反応であるが、分析が音楽の諸要素やコンテキストへの気

づきを中心としたカテゴリーであるのに対して、解釈は表現性や表現の質、表現の意図に焦点を当てる内容となっている。

- 21) 三村真弓「言語力の育成をめざしたこれからの教科教育—音楽科授業における言語力とは何か—」『日本教科教育学会誌』第31巻第4号, 2009, pp. 43, 46.
- 22) 米国の音楽教育が、音楽鑑賞力育成という目標を分有し、多領域化していったことについては、武内(2009)を参照。

文献およびウェブページ

Goals 2000: Educate America Act <<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>> (2014/01/05アクセス)

梶田美香「音楽教育哲学から鑑賞教育への示唆」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』第9号, 2008, pp. 127-140.

Key Background Information <http://musiced.nafme.org/files/2013/07/national_core_music_standards-background_rev7-2-13c.pdf> (2013/12/30アクセス)

小島律子「音楽科をめぐる教科間の相互関連—第I報アメリカにおける美的教育論を中心に—」『大阪教育大学紀要 第V部』第45巻第1号, 1996, pp. 63-74.

三村真弓「言語力の育成をめざしたこれからの教科教育—音楽科授業における言語力とは何か—」『日本教科教育学会誌』第31巻第4号, 2009, pp. 43-46.

National Coalition for Core Arts Standards releases guiding framework document <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Framework+press+release+1-14-2013->

[+1+FINAL+revised.pdf/403440570/Framework%20press%20release%201-14-2013-%20FINAL%20revised.pdf](http://nccas.wikispaces.com/file/view/Framework%20press%20release%201-14-2013-%20FINAL%20revised.pdf)> (2013/12/30アクセス)

National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Framework%207-10-13%20FINAL.pdf/441178942/Framework%207-10-13%20FINAL.pdf>> (2013/12/30アクセス)

武内裕明「20世紀初期の米国における音楽鑑賞教育の展開」未刊行博士論文, 広島大学, 2009

The draft performance standards Creating <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Key+Background+%26+MUSIC+Creating+PK-8+June+2013.pdf/440286056/Key%20Background%20%26%20MUSIC%20Creating%20PK-8%20June%202013.pdf>> (2014/01/02アクセス)

The draft performance standards Performing <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Key+Background+%26+Music+Performing+PK-8+June+2013.pdf/440286094/Key%20Background%20%26%20Music%20Performing%20PK-8%20June%202013.pdf>> (2014/01/02アクセス)

The draft performance standards Responding <<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Key+Background+%26+MUSIC+Responding+PK-8+June+2013.pdf/440286130/Key%20Background%20%26%20MUSIC%20Responding%20PK-8%20June%202013.pdf>> (2014/01/02アクセス)

(2014. 1.14 受理)