

## 対話型音楽鑑賞での高校生の発話における批評の発現

宮下俊也

奈良教育大学音楽教育講座

(平成20年5月7日受理)

## An Analysis of High School Students' Critical Ability in Their Speeches on Music Appreciation

Toshiya MIYASHITA

(Department of Music Education, Nara University of Education, Nara 630-8528, Japan)

(Received May 7, 2008)

### Abstract

The purpose of this research is to suggest to the music teachers that they use the new method for training critical ability of music appreciation. Therefore, I taught a music appreciation lesson at a high school; this lesson was based on the new method which focuses on dialogues. After we listened to a piece of music I analyzed the meaning of all the speeches and evaluated whether criticism had been included.

I have already clarified the structure of musical criticism in past paper. It is structured through three abilities. One of them is the ability to feel the quality generated by the music elements by perceiving their characteristics. Secondly is the ability to judge the musical value through feeling from perceiving. And the other is the ability to speak concretely to the other people around them.

After the analysis, I discovered that most students could feel and perceive the characteristics. But, some of the students couldn't judge the value and most couldn't speak concretely about the piece. I thought the cause was that the high school students don't have enough vocabulary, especially predicative adjectives, for explaining abstract things. Moreover, they can't use metaphors.

For instilling critical ability, it is necessary to practice dialogues in music appreciation lessons. The music teacher should teach their students the various adjectives and metaphors used for explaining musical quality. Plus, they should make students train in using them while they are listening to music.

**Key Words :** music appreciation, criticism, speech

**キーワード :** 音楽鑑賞、批評、発話

### 1. はじめに —研究の目的と背景—

本論稿は、音楽鑑賞授業において批評の能力の育成をどう進めたらよいか、その指針を教育現場に提供することを目的とする。そのためにまず音楽批評の概念を構造的に示す。その後、言語コミュニケーションによって展開する対話型の音楽鑑賞を実践し、そこで得られた生徒の発話を批評の構造に照合させて分析し、そこから指導の指針を導く。分析する実践は高校生を対象とするが、

得られる知見は今後の小・中・高等学校の音楽鑑賞授業に提供する。

先に、中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(以下、答申)を提出し、それを受けて文部科学省は平成20年3月に小・中学校の新学習指導要領を公示した。答申では、子どもたちの現状と課題を踏まえ、「教科内容に関する主な改善事項」の第一に「言語活動の充実」を掲げた<sup>(1)</sup>。言語能力の向上は思考力・判断

力・表現力等をはぐくむために必要なものであり、また、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である言語の役割は、音楽科の学習活動においても重視する必要があるとされている<sup>(2)</sup>。

音楽科の学習指導要領においては、鑑賞領域でそれが具体的に示された。小学校では「楽曲を聴いて想像したことや感じ取ったことを言葉で表すなどして…」、中学校では、第1学年では「音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを感じ取って聴き、言葉で説明するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと」、第2・3学年では「音楽を形づくっている要素や構造と曲想とのかかわりを理解して聴き、根拠をもって批評するなどして、音楽のよさや美しさを味わうこと」と示された。これらには、次の2つの趣旨があるものと考えられる。1つは、先述したように9年間を一貫してコミュニケーション能力や感性・情緒を言語能力と関連付けて共に育成しようとする、もう1つは、9年間かけて徐々に音楽批評の能力を育成しようとする、である。

筆者はすでに、これまでの日本の学校音楽教育では鑑賞が学習者を音楽に対して受動的な立場において行われてきたことを問題にした<sup>(3)</sup>。音楽の営み (Musizieren) は作曲と演奏と鑑賞であり、鑑賞も意味の探求や発見において積極的に創造的な営みであるにもかかわらず、学校教育においては対象の内容を受容する「享受」の面が強調されて行われてきた。また、「聴きたいままに聴く」という鑑賞の自由さを前面に出して行われてきたことも否定できない。しかし「聴きたいままに聴く」だけの鑑賞には、音楽の諸要素に対する思考と享受との結びつきや音楽の背景にある文化的側面の理解は必要とされない。それが欠如した鑑賞は、学校で学びとしての鑑賞の意義を果たさなくなることは自明である。

今回の答申では、音楽科及び芸術科音楽の改善の基本方針として「鑑賞活動は、音楽の面白さやよさ、美しさを感じ取ることができるようにするとともに、根拠をもって自分なりに批評することのできるような力の育成」<sup>(4)</sup>が示された。そもそも批評は「芸術を成立させる不可欠な要素である鑑賞者の側における本質的な精神活動に根拠を置く行為」<sup>(5)</sup>である。ここで学校音楽教育に批評の活動が取り入れられることによって、ようやく作ることと演奏することと聴くことが「創造的精神的活動として全く対等の重要性を分かち持っている」<sup>(6)</sup>ことを教育実践においても具現させることになるものと期待が膨らむ。

しかし一方で、批評のための指導方法やアセスメントの方法についての実践的研究は緒についたばかりである。本研究は、そうした実践の方法を開発する一連の萌芽的研究<sup>(7)</sup>のうちの1つに位置する。本稿で取り上げる実践は、過去に明らかになった鑑賞後の高校生の発話の傾向を踏まえ<sup>(8)</sup>、さらに音楽に対する思考と判断の

機会を与えながら、「根拠をもって自分なりに批評する」ことをねらいにしたものである。この実践と分析から導き出される知見は、現場の教師に対して、音楽鑑賞授業において教師と生徒の言語コミュニケーションを通してどう批評の能力を育成していくか、という課題に対する示唆を与えることになり、特に中学校第2・3学年及び平成20年度中に公示が予定されている高等学校芸術科音楽の新学習指導要領に基づく的確な実践の実現を期待するものである。

## 2. 音楽鑑賞と音楽批評の意義

### 2. 1. 音楽鑑賞の意義

戦後の高等学校芸術科音楽の学習指導要領を概観すると、鑑賞領域の目標や内容が、音楽鑑賞の本質的な意義を確実に満たしているとは言えない部分が認められる。その1つが先述したように「芸術を成立させる不可欠な要素である鑑賞者の側における本質的な精神活動に根拠を置く行為」<sup>(9)</sup>の欠如である。

そこでまずあらためて、音楽鑑賞の意義をここに明示する。『音楽大事典』の「鑑賞」の項<sup>(10)</sup>を要約・整理すると、以下の10点にまとめられる。

- ①鑑賞 (appreciation) は、美的享受 (ästhetischer Genuss) とほとんど同義に使われるが、「享受」には受容面が強くなるのに対し、鑑賞には価値評価が含まれる。
- ②鑑賞において評価や批判の要素を強調すれば、鑑賞は批評につながっていく。
- ③対象を知覚しただけでは鑑賞にはならず、感性以外の働きの参加が必要になる。
- ④感性以外の働きの参加することによって感性的知覚自身も生き生きとし、見るとか聴くという知覚自体の機能的な喜びが見られる。
- ⑤鑑賞には、見たいままに見、聴きたいままに聴くという態度の自由さがある。
- ⑥鑑賞は単に主観的な行為ではなく、ある種の客観性が含まれている。
- ⑦鑑賞は対象のみに依存するのではなく、鑑賞者の働きのほうが重要であり、鑑賞者はその力 (鑑賞眼) に応じた程度しか鑑賞できない。
- ⑧美や芸術に対して自己の感情を投入し美や芸術を受容するという感情移入説 (empathy) があったが、それのみでは作者の意図を理解したり、作者の意図に沿って自己を対象において拡充するという芸術鑑賞の面を説明できない。
- ⑨美的な鑑賞は、対象において新しい意味を発見するような積極的な働きであり、感情面ばかりではなく直観面の参加も必要になる。
- ⑩鑑賞と創造は照応し、根底において1つでなければな

らない。ゆえに、真の鑑賞とは、鑑賞者の中に対象に即して自由な創造的働きがわきたつものである。

この10項目はおおよそ次の4つの要点に集約される。第1は、鑑賞は受容という自由な面があるものの、価値評価や批評が鑑賞の意義として存在していること(①②⑤より)、第2は、鑑賞は主体である鑑賞者と対象である音楽との関係において、主体が新しい意味を発見するなど積極的に対象に関わるものであるということ(⑦⑨より)、第3は、鑑賞は鑑賞者の感性による知覚、感情、それ以外の客観的なものによって行われるということ(③④⑥⑧より)、第4は、それらゆえに、鑑賞は創造的な行為であるということ(⑩より)。

このそれぞれについて、教育の立場から考えると次のことがわかる。第1については、自由な受容という面は教育における学びの対象にはならず、価値評価や批評の面が教育の対象になりうるものである。第2と第4については、学習者が音楽に対して積極的に働きかける学習スタイルをとり、創造的な鑑賞によって何かが生成される結果を求めなければならない。第3については感性、知覚、感情、また音楽に対する客観的な知識などを育成しなければならない。

## 2. 2. 音楽鑑賞における批評の意義

筆者は先に、音楽鑑賞における批評の基本構造を次のように示した<sup>(11)</sup>。まず前提は、音楽の形式的側面の知覚と内容的側面の感受<sup>(12)</sup>である。これを〈A〉とする。そして〈A〉を根拠として音楽に対する評価をする。これを〈B〉とする。そして最後にそれを他者に伝える。これを〈C〉とする。以上より、音楽鑑賞における批評の基本構造は、〈A〉→(それを根拠にして)→〈B〉→〈C〉となる。

この基本構造に対してはさらに補足する必要がある。それを以下に述べる。

〈A〉の知覚・感受は、音楽作品と演奏の両者において音楽の諸要素を対象とするものであるが、とりわけ作品や演奏が芸術家による「表現」であることを強調すると、美学において「芸術家の情緒や精神的な個性の表れ」<sup>(13)</sup>が表現の定義に加わっていることより、それもまた知覚・感受の対象になると言える。

〈B〉の評価とは、音楽作品あるいは演奏に対する価値判断と同義である。「価値判断」は、音楽批評に限らず批評の基本的意義でもある<sup>(14)</sup>。「価値」とは、「人間的実存にとって好ましいもの(the preferable)、好適なあり方のうち、それが単にわたしだけの、そしてこの場だけの恣意的な好みによるのではなく、ある客観的な合理性に基づいている、という意識を伴うもの」<sup>(15)</sup>である。音楽批評においてこの客観的な合理性を担保するものが、その根拠となる形式的側面の知覚と内容的側面の感受になる。「判断」とは、「なんらかの対象について、ある主

張をすること」<sup>(16)</sup>であり、一般的に判断は「命題の形で持って言語的に表現される」<sup>(17)</sup>。また、判断には規準(criterion)が必要となる。デューイは芸術作品には標準はなく批評にも標準はないとし、「内容との関係における形式」、「芸術における媒体の意味」、「表現の対象の本性」が規準であると述べる<sup>(18)</sup>。しかしデューイが「裁断批評」(judicial criticism)と「印象批評」(impressionistic criticism)をとともに激しく批判したように、批評者の感覚や感受性、知識、過去の経験によって対象の形式的側面を知覚し、作品の「分析と総合」<sup>(19)</sup>によって内容的側面を感受した結果が規準になるという考え方は、音楽鑑賞教育においてもそれが妥当なものと考えられる。したがって、児童生徒の鑑賞後によくみられる「よかった」、「すごかった」といった一般的に「感想」とよばれる発言のうち、形式的側面の知覚と内容的側面の感受がなされ、それが客観的な合理性をともなった根拠となって「よかった」、「すごかった」という場合には、それを「価値判断」として認めることができる。けれどもその根拠が欠如していたり客観的な合理性に欠けていたりするものは、「価値判断」の結果とは認め難いものとなる。

〈C〉については、表情豊かな言葉や音楽用語を用いて的確に他者に伝えることが求められる<sup>(20)</sup>。佐々木健一は、美学の立場から批評を「具体的な芸術現象を主題とし、そこに見出される諸々の意味を論じ、もって作家と鑑賞者たちに指針と手がかりを与える活動」<sup>(21)</sup>と述べる。つまり批評は、批評者自身のためだけにするのではなく、作者、演奏者、他の鑑賞者、そして社会に対して貢献する「社会的機能」<sup>(22)</sup>を持つものであると言える。音楽授業の場における生徒の批評も、同じ音楽を聴く他の生徒にとって自分とは異なる多様な感じ方や理解が注入されたり、新たな鑑賞の指針と手がかりを与えられたりすることになる。また、表現活動においても、批評し批評されることがその活動の向上に寄与することは明らかである。そのためにも批評は、批評的な思考にとどまらずそれを他者に表現する力が必要になる。

## 3. 実践と分析

### 3. 1. 実践の目的

筆者がすでに試みてきた対話型ギャラリー・トーク<sup>(23)</sup>の手法を用いた音楽鑑賞を実施し、楽曲や演奏についての知覚・感受を根拠にして評価の結果を適切に発話できるかどうか、すなわち批評ができるかどうかを見る。

### 3. 2. 実践の方法

大阪府立A高等学校吹奏楽部員10名を対象に、筆者がファシリテーターとなって、2007年3月15日に同校音楽室で行う。授業ではなくクラブ活動の中で行う理由は、



すでにフレンドリーな関係が築かれている少人数集団であるため活発な対話が期待できる点と、全員が音楽鑑賞に対して高い意欲と、音楽の諸要素に対する知覚・感受の力がある程度持っている点である。それを根拠として音楽の評価に結び付けて発話できるかどうかを見るには適当な集団であると判断した。

実践時間は60分。鑑賞曲はプロコフィエフ作曲「トッカータ ニ短調 作品11」。演奏は外部講師として招聘したピアニストによる。

3. 3. 実践の結果と発話の意味内容分析

次の表1に実践の全容<sup>(24)</sup>と発話の意味内容分析、及

表1 実践の全容と発話の意味内容分析

生徒とファシリテーターの発話	解釈された意味内容	批評の構造
(全曲演奏)		
01 FT : とてもいい演奏だったと思います。今、頭に残ってる節、歌ってみて。	特徴的な旋律の知覚を確認する。	
02 山内 : えっ。		
03 FT : 今、頭に残ってる節、メロディー出てくる?		
04 山内 : タタタティタタティタ。		
05 FT : タタタティタタティタ。		
06 FT : そうそう。えーとそれじゃあなんでもいいので、今の気持ちを教えてくれるかなあ。ていうか、このピアニストの人に対してでもいいし。	特徴的な旋律が知覚されていたことを確認。聴き終わった後の感情を問う。	
07 山内 : なんか、弾き方もかすごい、なんか、見てて、なんかもう見とれてしまうぐらい、なんか、鍵盤とかもかすごいなんか全部使ってたとか、なんか弾き方がかすごくて、迫力があつたなあ、って思いました。	演奏に対する評価。鍵盤の使い方、音量を根拠にしている。	<A><B>
08 FT : あなたはピアノ弾く? 弾かない? こんなに近くで見たことはあんまりないんじゃない?		
09 山内 : あんまりなくて、よけいに、なんか、今まで見てた、今まで見てたピアノの人とはなんか違う、っていうか、イメージが違っているか、なんか、今まで見てた人のピアノの弾き方となんか違う感じがして。	07に加え、過去の経験との比較を述べる。「なんか違う」の「なんか」は不明。	
10 FT : どういうふうに?	「なんか違う」の具体を問う。	
11 山内 : なんか、面白かった、弾き方が。	「弾き方の動き」を面白さの理由として述べる。	+09で<A><B>
12 FT : ああ、いろんな動きがあつてね。後でもう1度やってくれるかもしれない。		
13 FT : 他にどうですか、何か?		
14 磯野 : なんか、最初、むちゃ音低いところがあつたなと思って、なんか、かっこいいとか、いかつい、みたいなイメージあつて、なんか、これから起こる感じがした。で、こう、ピアノが、弾くのが手前、音高くなる? と、なんかこう、軽快になつて感じがした。	冒頭部分の音域を知覚。その音域の低さから「かっこいい」「いかつい」「これから何かが起こる感じ」を感受した。その後の音域が高くなっていく部分を知覚して「軽快になつて」と感受の結果を述べる。	<A>
15 FT : なるほど。音こっちにくと? ふんふん。それはその通りだね。うん。それで、何か始まる感じがして…。	感受の結果をさらに具体的に問う。	
16 磯野 : 最初に、うん、うん。		
17 FT : それで、なにか始まった? 結局。		
18 磯野 : 途中でへんから、人が、わーみたいな。		
19 FT : 群集みたいな人がたくさんいる?	音域の変化に伴う感受を述べようとしているが適切な言語表現にはなっていない。その具体的イメージを問う。	
20 磯野 : うん、なんか、なんか、求めているみたいな。	具体的ではないが「求めているみたい」という自分自身の感受を述べる。	
21 FT : 求めている。うーん。ありがとう。		
22 FT : どうですか?		
23 大家 : えーと、ピアノとか、こういう感じで聴くのは初めてなんで、とても面白かった。のと、音がなんか、俺のイメージでは、なんか群集って言うよりなんか、自然みたいな感じ	まず、生演奏をこのようなスタイルで聴けたことに対して「面白かった」と述べる。前の磯野の感想に関連付けていることから、音域の変化を知覚してい	<A><B>

び批評の構造との照合結果を示す。意味内容分析は、書き起した文字データから行うのではなく、ファシリテーターの立場として実践中に意思決定した解釈に可能な限り即して行った。したがって、抑揚や音声ピッチや発話者の表情などの準言語現象も少なからず解釈の対象に含まれている。

生徒名は仮名、FTはファシリテーター、PFはピアニスト、MTは同席した顧問教諭を表す。

<p>でなんか、春からなんか生まれて、また死んでいって、みたいな感じに、そういう感じに聴こえた。</p> <p>24F T : 自然?</p> <p>25大家 : 自然の…。</p> <p>26F T : 春、なにか命が?</p> <p>27大家 : 生まれていって、そこからだんだん行って、沈んでいって、最後また沈んだのがまた出てくる…。</p> <p>28F T : ストーリーがあるわけだ。何かが始まって、うん、何かが始まるような予感が最初にして、それで何かが始まった。その始まった内容は、人が、群集みたいな、人がねえ、こう。で、彼は、自然の何か、移り変わりみたいな、ね、中身は違うけれど共通みたいなのところもあるよねえ。うーん、面白い。</p> <p>29F T : 他にどうですか?</p> <p>30空井 : なんか、すごい、なんか、弾き方にすごい感情こもってて、なんか、何かから逃げてるみたいなの。</p> <p>31F T : ほう。</p> <p>32空井 : 殺されそうみたいな。 (笑い)</p> <p>33F T : どうしてそうなんだろうね。さっきの旋律かな、メロディーかな、タタタティタタティタ、それとも タタタティタタティタ、リズムかな。追われている…。あなたが、追われているような気持ちにさせられた原因はなんだろうね。</p> <p>34空井 : …? なんでしょうねえ。</p> <p>35F T : 厳しさとかなんかかなあ。怖いものに追われているんだよね、当然。</p> <p>36空井 : はい、もう、もう、殺されるみたいなの。 (笑い)</p> <p>37F T : 殺されるみたいなの、ねえ。ああ、ありがとうございました。</p> <p>38F T : どうですか?</p> <p>39山木 : なんか、走ってる感じで、なんか、何かが、強弱ときとかに、なんかすごい迫ってくる感じがして、途中、1回、静まったりして、でも、また、迫ってくる感じがしました。</p> <p>40F T : うんうん、ちょっと似てるね。それで、ストーリーが3つくらいに分かれているのかな? 起承転結とか。</p> <p>41山木 : 最初、なんか、こう、部分的に…。</p> <p>42F T : 動いてて?</p> <p>43山木 : 途中くらいで、1回、なんか、止まる…。</p> <p>44F T : 止まる?</p> <p>45山木 : 止まるっていうか、ゆっくりな感じになって、で、また、最初みたいに動き出す。</p> <p>46F T : ぼーぼー、よく聴いてるね。あの一、四季の移り変わりとか、途中で始まるような感じとか、形式は、もう、なんか、全体の、構造っていうんだけどね、みんなみんな分かっているようで、なかなかみんないい。</p> <p>47F T : どうですか?</p> <p>48中田 : なんて言ったらいいか、なんか、暗闇な感じ、最初の始まりが。そういう感じがして、途中で、すごい、開けてくるイメージがあるんですけど、また、暗闇に戻っていく感じが、なんかこう…。</p> <p>49F T : 開ける、1回?</p> <p>50中田 : 1回なんか、明るくなって、また元に戻る。</p> <p>51F T : あー、そうか、なかなか全体をやっぱり掴んでいるね。どうこの曲? 気に入った?</p> <p>52中田 : なんか、面白い曲だなあとは思った。</p> <p>53F T : 面白い曲だと思った。わりと今まで聴いたことないような、君にとっては。</p> <p>54中田 : そうですね。</p> <p>55F T : はい、ありがとうございました。</p> <p>56F T : 桜井君だけ? どう?</p> <p>57桜井 : なんか、僕も、なんか走っているようなイメージがあって、なんか、途中でゆっくりになるところで、いっぺん走るのをやめて、また、走り始めた、みたいなイメージがあって、そんな</p>	<p>ることがわかる。また、自分のイメージが磯野とは違うことを表明し、それを具体的に述べている。イメージをさらに具体的に述べさせようとする。</p> <p>イメージをさらに具体的に述べさせようとする。イメージをさらに具体的に述べる。</p> <p>大家のイメージを整理する。</p> <p>感想。弾き方のどういうところから「感情がこもっていた」と評価したのかが述べられていない。「何かから逃げてるみたい」というイメージの根拠も述べられていない。</p> <p>イメージの追加。</p> <p>「殺されそうなの」や「逃げている」というイメージを持ったことの根拠となる知覚を問う。</p> <p>答えられない。</p> <p>強弱と形式の知覚を根拠に「走ってる」、「迫ってくる」、「静まってまた迫ってくる」と感受を述べる。</p> <p>ABAの形式が知覚できているかを再確認する。</p> <p>41、43、45で、形式の知覚を述べる。</p> <p>形式について大家、山木のイメージを結び付けて整理する。</p> <p>ABAの形式を知覚し、イメージを述べる。</p> <p>イメージをさらに具体的に述べさせようとする。</p> <p>&lt;A&gt;の実現を認め、&lt;B&gt;を問う。</p> <p>「面白い曲だと思った」ことの根拠が48なのかどうかは不明。</p> <p>あいづち的に述べる。</p> <p>ABAの形式を知覚し、イメージを述べる。</p>	<p>+23・25で &lt;A&gt;&lt;B&gt;</p> <p>&lt;A&gt;</p> <p>&lt;A&gt;</p> <p>&lt;A&gt;</p>
--	--	--

<p>感じに思いました。</p> <p>58FT: ほー、大体、あの、構造はおんなじだね。暗闇っていうのは、最初の、君で言うど…。</p> <p>59桜井: 走り始める、で…。</p> <p>60FT: 途中で、開けるって言ったけ? 誰か、それが、それが止まる…。</p> <p>61桜井: いや、そこは、なんかもう、普通に、こう、ぱーっと走る。(笑い)</p> <p>62FT: 最初は? 最初と終わりは? どう走るの?</p> <p>63桜井: ちょっとゆっくり目に走る。</p> <p>64FT: ゆっくり目に。で、真ん中の部分は少し…。</p> <p>65桜井: うん。</p> <p>66FT: 走る、って言えばね、この彼女はね、フルマラソン、陸上部なの。</p> <p>(中略)</p> <p>73FT: どうですか?</p> <p>74梅中: なんか、一緒の意見なんですけど、低い音がなんか迫ってくるような感じで、逃げてくって感じがしてきて、なんか、聞きたいものに入って、で、また、逃げてるっていう。で、強弱付けてるところが難しいのに、ちゃんと、がーって付けてるのがいい。</p> <p>75FT: ほー、褒めてもらえたよ。(笑い)</p> <p>76FT: その通りなんだよ。強弱を付けるっていうの、結構難しいんだけど、こういう速い曲の中でね。後で楽譜見せるけど、それよくできてた?</p> <p>77梅中: ちょっと、やったりするんで。</p> <p>78FT: ああ、そうなの。あなたも苦労してるんだ。このくらいの曲、弾ける?</p> <p>79梅中: 全然無理です。(笑い)</p> <p>80FT: そうですか。</p> <p>81FT: えっと、何さん?</p> <p>82梅中: 1年の梅中です。</p> <p>83FT: ありがとうございます。</p> <p>84舞田: なんか、こう、暗い中にもなんかこう、楽しい、っていうかこう、軽快なリズムのとは楽しい部分もあったり、で、なんかまた、こう、しんどい部分みたいな感じもあったり、うーん、そいで、こう、高い音にくるとときとか、すごい、指とか速くて、その時、すごい、なんか、悩んでいるみたいなの、どうしようもない感じがしました。</p> <p>85FT: いろいろ悩みはある?(笑い)</p> <p>86FT: 高校生だからあるよね。そうすると、音楽を聴いたときに、自分の悩みとかってちょっと合わせちゃったりするっていうことある?</p> <p>87舞田: ある。</p> <p>88FT: あるよね。今もそうだった?</p> <p>89舞田: 若干ある。</p> <p>90FT: 今、彼女は自分の気持ちのことと合わせて、感想言ってくれたよね。</p> <p>91FT: ちょっと、限定的な質問するけど、この曲を聴いて、あなたの気持ちはどうだった?</p> <p>92大東: …、弾き方に圧倒されて…。</p> <p>93FT: ここはよく見えるからね。</p> <p>94PF: 指、気持ち悪いもんね。(笑い)</p> <p>95大東: ああ、みたいな、ああ、こっち来た、とか。</p> <p>(笑い)</p> <p>96FT: ああ、それに圧倒された。よしわかった。それじゃあですね、もう一度、ほとんどの人が気付いてくれた、これ、気付かないんじゃないかなって思ったんだけど、さすが吹奏楽</p>	<p>B部のイメージについて、中田の「暗闇」を引き出し、比較させようとする。</p> <p>同様に「開ける」、「止まる」と比較させようとする。</p> <p>中田の「開ける」イメージとは違い、「ぱーっと走る」イメージであることを述べる。</p> <p>「走る」イメージの具体をさらに問う。</p> <p>A部の冒頭について、走り方のイメージを述べる。</p> <p>低音の音色や形式を知覚してイメージを述べている。強弱を知覚し、その演奏に対して「いい」と評価している。</p> <p>確認。</p> <p>74が過去の自分の経験に基づいた評価であることを述べる。</p> <p>旋律、調、リズム、音色、音域、演奏技法などを知覚し、それを「楽しい」「しんどい」「悩んでいるみたい」と述べる。「どうしようもない感じ」は抽象的な表現ではあるが、この曲の奇異的な面を感受した結果であると思われる。</p> <p>日常的な鑑賞に関して問う。</p> <p>感情の変化について問う。</p> <p>動作を交えて、自分が圧倒された弾き方について述べる。</p> <p>形式の確認。</p>	<p>&lt;A&gt;&lt;B&gt;</p> <p>&lt;A&gt;</p>
---	---	--

<p>の人で、途中で1回止まるんだよね。そこの区切れがあった。それが暗闇って言った人もいれば、走るって言った人もいれば、いろいろあったんだけど、そこまでちょっと弾いてもらおうかな。</p> <p>97F T :途中で、「ちょっと止めて」とかって言ってくれてもいいからね。なかなか言いづらいとは思うけど。(鍵盤のところを)見たい人は見に来てもいいよ。 (楽譜を配布し、AB部を演奏し、楽譜を見ながら鑑賞する。)</p> <p>(中略)</p> <p>118F T :どっかで聴いたことあるね。この旋律どう思う? どんな感じ?</p> <p>119磯野:うーん、軽快?</p> <p>120F T :うん軽快な感じがするねえ。</p> <p>121F T :あなたどう? 空井さん。 (もう1度弾く)</p> <p>122空井:何か上がるみたいな感じ。</p> <p>123F T :上がるみたいな感じ。うん。(あなたが部活でしている)楽器なんですか?</p> <p>124空井:フルートです。</p> <p>125F T :フルート。</p> <p>126F T :あなたこの旋律どう思う?</p> <p>127山木:人が1人で広いところを走ってる感じ。</p> <p>128F T :それはあれだね。スタッカートで刻んでるってことが原因かもしれないね。うーん、なるほど。そして、真ん中のところをちょっと今度弾いてみて、次のところかな。それじゃあ、その先のところ、この譜面でいくと7ページかな。ここから、もしかしたら、開けるところって、さっき言ってくれたかもしれない。 (7ページから最後まで弾く)</p> <p>129F T :最後に、ここらへんでさっき、高いほうが軽快だって言ってくれた、最後に節が出てくる。これも難しいね。それが終わったと思ったら、グリッサンドって行って、やって。 (グリッサンド部を弾く)</p> <p>130F T :で、こんな感じだね。そうなんだね。うん。じゃあ、もう時間もあれですので、これからちょっとだけ、彼女にこの曲のこの背景を…。どこの国の人が作ったんだと思う? 書いてある?</p> <p>131?? :外国。</p> <p>132?? :日本じゃないやろって。</p> <p>133F T :外国? それをあんまり難しく考えずに。ちょっとそこらへんを含めてちょっとだけ。</p> <p>134P F :これの作曲者は、セルゲイ・プロコフィエフというロシアの作曲家です。(以降、略) (その後、ピアニストと、作曲家や練習方法などについてトークする。)</p> <p>(中略)</p> <p>185F T :じゃあね、ちょっと最後に、今日、例えばね、彼に会う? おうちに帰ったとするよね。今日、なんか大学の変な先生が来て、だけど変な先生だったけど、なんか面白い曲を聴いたっていうこと誰かに話すとするじゃない。今日、こんな曲を聴いたよって話すとするじゃない。すると「今日、〇〇な曲を聴いたよ、私は〇〇だった」というふうにまとめて、一言ずつ言ってもらえる? 「今日ね、〇〇な曲を聴いたよ。私は〇〇な感じがしたよ、思ったよ」とか。わかった? もう一度言うよ。「今日ね、1時半から〇〇な曲を聴いたんだよ。その時に私は、〇〇な気持ちになったよ。私は〇〇だったよ」。どうぞ。</p> <p>186大東:うーんと…。</p> <p>187F T :難しく考えんでいいよ。</p> <p>188大東:MT先生の先生とピアノのうまい人が来て、ロシア人の曲を弾いてくれて、指が面白いと思った。</p>	<p>旋律に対する感受を問う。</p> <p>尻上がりのイントネーションで自信なさげに答える。</p> <p>イメージを述べるが具体的ではない。</p> <p>イメージを比較的具体的に述べる。 「走っている感じ」の根拠として考えられる旋律の特徴を述べ、演奏を聴きながら確認させる。</p> <p>「軽快」の根拠として考えられる演奏法を確認させる。</p> <p>楽曲の背景をピアニストに説明させる。</p> <p>楽曲、作曲家についての説明。</p> <p>ここから、これまでのトークを踏まえて楽曲全体の特徴と自分のこの曲に対する批評を問おうとする。</p> <p>曲紹介としては不完全。</p>	
---	--	--

189FT: はい。私はそれで、この曲気に入ったとか、私も弾いてみたいなどか、あなたの気持ちは?	自分の感情を述べさせようとする。	
190大東: なんか、練習してみたいとは思ってたけど、お母さんとかに「あっ無理やろ」って言われる前に、自分で無理やと思うって言うと思う。	感想。	
(笑い) 191FT: 正直だね。面白いね。はい、ありがとうございました。		
192FT: どうぞ。		
193山内: えっと。		
194FT: 人とかぶってもいいからね。もちろん。自分の気持ちをそのまま言ってくればいいよ。		
195山内: ピアノのうまい人に、なんか、今まで聴いたことのないような、なんか、なんか、すごい、迫力のある曲を聴いた。なんか、すごい、うん、なんか、なんていうか、せわしない、じゃないけど、なんか、こう、な感じがしたから、うん、なんか、すごいと思ったけど、なんか聴いててちょっと疲れた。	ただどしく述べる。「迫力がある」「せわしない」「すごい」「聴いていて疲れた」の4点を述べたが、すでに話題になった形式やテンポと結び付けては述べられていない。しかし、07、09で自身もった最初の感想と一致している。	
(笑い)		
196FT: はい、ありがとうございます。それはとてもいいことだね。あなたの正直な。実はぼくもそういうところがあるんだ。こればかり聴いていたら疲れるよね。苦しい。鼓動が…。		
197PF: 先生、私も弾いてて、走るより疲れる。		
198FT: 自分の心臓の動きがそっちに制限されちゃうような気がするね。		
199FT: はいどうぞ。		
200舞田: えっと、なんか、暗い感じっていうのが印象的で、この、軽快とか楽しい感じもあったけど、なんかこう、楽しくはない、って思って、それで、なんかこう、なんか、悩みてさっき言ったみたいに、そういうのがあったから、頑張ろうって思った。	楽曲全体の特徴として「～が印象的」と述べる。その具体も84で述べた内容と一致している。「～があったから頑張ろうって思った」では、84も加えて自分の感情や評価に対して根拠が認められる。	<A><B>
201FT: 思った。あなたもね。そうだね。きっと、悩みを克服できるよ。		
(笑い)		
202FT: はい、どうぞ。		
203梅中: めちゃめちゃ迫力があって、重いなあって思った。	まず、総括的に感想を述べる。	
204FT: 重みのある曲を聴いた? うんうん、で?	具体を問う。	
205梅中: で、まずこんな、楽譜を見て、こういうすごい曲を聴いたことないから、貴重な場やったと思うし、すごいなあって思った。自分ではわからへん。	「すごいなあ」は、74で述べられた演奏に対する評価に基づいている。	<A><B>
206FT: わかってや。		
207FT: はいどうぞ。		
208磯野: …。えっ、何…。		
209FT: 今日、こんな曲を聴いたよ。		
210磯野: えっと、激しい曲を…。	あいまい。	
211FT: 激しい曲…。		
212磯野: を聴きました…。		
213FT: で、自分はどんな感じがした? 気持ちになった? この曲は疲れるとか。	評価を問う。	
214磯野: 激しかった。	感想にとどまる。	
(笑い)		
215FT: 激しかった。はい、ありがとうございました。		
216FT: 空井さんどうぞ。		
217空井: 激しい曲聴いて、若干、なんか重いような感じ。	あいまい。30～36のやりとりが総括されていない。	
218FT: 重い気持ちになった。		
219空井: で、ちょっと、こっからだったら見えないけど、先輩が言ったみたいに、なんか、指がすごい気持ち悪かったみたいな。	演奏についての感想を加える。	
220FT: この動きね。		
221空井: なんか、指が、そういえば回らないこともなんかちょっと思い出して、ちょっとダブルで思い出して。		
222FT: ダブルで。ありがとうございました。		
223FT: どうぞ。		
224山木: こっからは指の動き見えないけど、なんか、音聴いてて、なにか、めっちゃすごい動いてるんやろうな、って、思ったり、なんか、すごい、迫ってくる感じが、やっぱり一番、なんか、印象に残りました。	39でも述べた「迫ってくる感じ」を再度強調している。このことが一番印象に残ったとしており、評価になっている。	<A><B>



<p>225 F T : そうですか。どうでしたか。今日楽しかった？</p> <p>226 山木 : はい。</p> <p>227 F T : ああ、そっか。ありがとうございました。</p> <p>228 F T : どうぞ。</p> <p>229 中田 : えっと、最初聴いたときは、すごく長い曲に感じたんですけど、楽譜もらってみてみたら、意外となんか、短く終わって、なんか、思ったよりも、なんか、身近に聴けそうな曲だな、って印象が変わりました。それで、なんか、ピアノって、なんか、すごいつながっているイメージがあるんですけど、なんか、スタッカートとかですごい切れてて、なんか、また新しい一面を、なんか、つかめた気がしました。</p> <p>230 F T : ああ、君は楽器は何？</p> <p>231 中田 : トロンボーンです。</p> <p>232 F T : へー、頑張ってるね。はい、ありがとうございました。</p> <p>233 F T : はいどうぞ。</p> <p>234 桜井 : なんか、今まで聴いたことないような感じの、すごい、なんか、独特な感じの曲で、なんか、すごい、なんやろ、なんか、複雑な感じの気分になりました。</p> <p>235 F T : うん。そう。独特になるのは、なんだったんだろうね。この…。</p> <p>236 桜井 : やっぱ、なんか、あんまり、不協和音の曲とかは、あんまり聴いたことがなかったから、そういう感じの。</p> <p>237 F T : 和音か、和音の色か、音色か。なるほど。それが独特な感じがしたのね。その通り。音楽事典でプロコフィエフって引くとね、独特のなになに、って書いてあるよ。要するに、人と違った異端児みたいなどころがあるのかもね。ありがとう。</p> <p>238 F T : はい、じゃあ最後をお願いします。</p> <p>239 大家 : えー、とても面白い曲だなあって思って。曲、1回聴いて自分はこう思ったんと、なんか、みんなの意見とか先生方が言ったこととかを聴いてみると、自分のもそうやけど、他にもなんかいろいろな可能性とかなんか考え方とか出てきて面白いなあと思った。</p> <p>240 F T : ほう、なるほど。それはあれだね。この曲に限らず、音楽をみんなで聴くと、それぞれ、みんな違うってことがわかった感じね。みんなすごいね。誰だ、音楽の先生。</p> <p>241 M T : 美術やけど。</p> <p>242 大家 : 美術じゃない。</p> <p>243 M T : 書道？ 書道か。</p> <p>244 F T : 面白って、さっき最初言ったよね。何が面白かったと思う？ さっき彼は不協和音が独特だって言ったよね。何が、面白かったと思う？</p> <p>245 大家 : …、音の響き方もそうやけど、なんか他にもいろいろな、なんか、感情的な、音が止まって行って、また、がーっていったりとか、それと音の強弱とかもそうやし、ほか、なんか、いろんな人の意見とかもそうやし、うん。</p> <p>246 F T : うん。わかった。ありがとうございました。(以後、この時間の総括。)</p> <p>(後略)</p>	<p>初感から印象が変化していることを述べている。なぜ、「短く終わったような感じがしたのか」「身近に聴けそうな曲のように印象が変わったのか」についてはその根拠は述べられていないが、この曲の特徴でもあるスタッカートの多用を捉え、楽器としてのピアノの特質を発見している。</p> <p>曲の印象と自分の感情の変化は述べられているが、根拠は携えていない。</p> <p>その根拠を問う。</p> <p>和音の響きを根拠として述べた。</p> <p>1つの曲に対して、他者の意見や音楽の背景を知ることによって音楽の感じ方の多様性があることを見出している。なぜ「面白かった」か、は述べられていない。</p> <p>239の「面白かった」理由を問う。</p> <p>「面白かった」理由を、響き、強弱などの知覚と、感じ方の多様性を根拠としてあげている。</p>	<p>&lt;A&gt;&lt;B&gt;&lt;C&gt;</p> <p>+234で &lt;A&gt;&lt;B&gt;</p> <p>+239で &lt;A&gt;&lt;B&gt;</p>
---	---	--

## 4. 考察

### 4. 1. 批評の発現について

10名の生徒に対してファシリテーターが最初に尋ねた問いは、すべて「どうでしたか？」といった「開かれた問い」であった。そのうち、「あなたの気持ちはどうでしたか？」(91)と限定をかけて尋ねられた大東を除く9名中8名が、形式的側面に対する知覚の結果とともに内容的側面に対する感受の結果を述べること (<A>)

ができていた。これは、筆者が過去に同校において、鑑賞後の第1の開かれた問いに対して知覚と感受の結果がどう述べられるかを実験的に探った調査<sup>(25)</sup>で、必修選択の2年生より音楽に対してより関心の高い生徒が集まった「音楽Ⅲ」の受講生の方が、「XなのでY」(X=知覚結果、Y=感受結果)の構文を築いて発話できた結果と一致した。単に「テンポが速かった」とか「逃げるようだった」だけではなく、「テンポが速かったので逃げるような感じがした」というように述べることができる

ことは、前回の調査と同様、音楽に対する関心の高さや吹奏楽部としての音楽活動経験の多さが影響しているものと考えられる。

しかし一方で、それを根拠に「だから自分はこの音楽についてこう思う」といった価値判断や意味づけといった評価（〈B〉）を述べることができたのは、この8名中3名（山内（07）、大家（23）、梅中（74））と少なかった。またこの3名の発話は的確な表現で他者にその意味内容を伝えられたものとは言い難かった。そのためファシリテーターもその内容をさらにわかりやすく具体的に述べさせようとする第2の質問（10、24、26、76）を行った。したがって、これらは〈C〉の実現には至らなかったものと言える。

185の指示は、「この曲をまだ知らない人に紹介する」というシチュエーションを想定させ、述べ方を例示して自分の感情や自分の価値判断を述べさせようとしたものである。これは現行の学習指導要領に基づく観点別評価の観点4「鑑賞の能力」を見る方法の1つでもあり、〈C〉の発現を見ようとしたものである。

先の問いで〈B〉が認められなかった5名のうち、185の指示を受けて以後、舞田（200）、山木（224）、中田（229）は、その発話の意味内容に〈B〉が認められた。このことから、楽曲全体を捉え自分の感情を交えて音楽を評価させるためには、そのことを特に意識化させて鑑賞させたり発話させたりする指導や支援が必要になるものと考えられる。

また、その問いに対する発話の中で、中田（229）の発話は、楽曲全体の特徴（スタッカート多用）を知覚し、過去に持っていたピアノに対するイメージを刷り替えて新たに発見した特質を述べている。このことは、谷村晃が述べる「通時的」な批評に一致する。すなわち、批評する人に経験化されている過去の音楽批評の結果をモデルにし、それとの比較によって批評するパターンである<sup>(26)</sup>。またこの発話は言語表現が適切であり、周囲の生徒も感銘を受けていた。つまり他者に対して「ピアノの新しい一面」を示唆し、ピアノ曲を聴く際の指針を与えたとも言えよう。よってこれは〈A〉〈B〉〈C〉を備えた批評として認められる。

239と245の大家の発言は、第一印象に近い23の「面白かった」ことを、この曲全体の印象としてここでも述べたものである。23ではその前の磯野の「群集」というイメージとは違うことを強調し、245でもその前の桜井の「音の響き方」とは違うことを自覚し述べている。その点で、他者の意見に引きずられことなく自分なりの評価はできているように推測できるが、発話が断片的で具体性に欠けた表現になっている。このことは234、236の桜井についても同様である。

#### 4. 2. 発話のリテラシーについて

知覚や感受や評価ができていても、それを表現するための語彙や文の構築において稚拙さや貧弱さが認められる発話が多くあった。例えば、07、14、84、200などである。しかし彼女たちの発話時の表情を見てみると、自分の思考をまとめながら懸命に語彙を探し発話を構築しようとしていることが推察できた。にもかかわらず、他者に対して説得力のある適切な発話にならない理由として、形容語（名詞や動詞を修飾する形容詞、形容動詞、副詞等）の資源不足、比喩の生産能力不足、音楽用語の使用力量不足が考えられる。特に内容的側面を具体的に説明する場合、形容語を用いたり比喩によって表現したりする必要が生じる。しかし形容語は「きれいで明るくて爽やかで…」のように1文の中にいくつものそれを羅列することができない制約があるため、例えば「美」などの抽象性の高い内容を形容語で説明しようとする、極めて洗練されたそれを選択しなければならない。一方、比喩は「雲間から明るい一筋の光が真っ直ぐにさしてきたような音」のように1文でその説明を尽くすことができる<sup>(27)</sup>。しかし比喩は、創造性や過去の経験、知識、想像力、センスなどを駆使して描写する高度な能力が必要とされる<sup>(28)</sup>。このどちらについても、本実践の生徒のみならず現代の高校生が一般的に不得手とされているところではなかろうか。

音楽用語の使用については、答申における中学校音楽の改善の基本方針で「音楽に関わる言葉などを用いながら、音楽に対して、生徒が、根拠をもって自分なりに批評することのできるような力を育成するようにする」<sup>(29)</sup>と示されている。また「全米芸術教育標準」(National Standard for Arts Education)のMusicにおける“Evaluating music and music performance”でも、「適切な用語を使うことが困難である」から「一般的（音楽の専門ではない）な用語でその理由を説明することができる」、「適切な音楽用語を用い…2つの解釈を区別することができる」というように、音楽用語を使用して批評の結果を述べさせることがその達成基準に示されている<sup>(30)</sup>。例えば07で「鍵盤とかもすごいなんか全部使ったり」と述べた生徒が、「音域」という用語を用いることができたなら、この曲に使われる音の高低の差やそれによるスケールの大きさを表現し、それを批評の対象にできたかもしれないのではないかと考える。音楽用語は、その意味理解にとどまらずそれを使用できるかどうかが重要で、特に批評をアセスメントする際の観点として「全米芸術教育標準」のように設定することができるのではないかと考える。

## 5. おわりに ー実践への指針ー

音楽を批評するには、知覚・感受と評価とそれを表現するための言語能力が必要となる。そのうち、評価にあたる判断力は知覚・感受を経験と学習によって鍛えることによって実現できる。問題は言語である。つまり、芸術教科である音楽科教育において言語表現能力をどう育成していったらよいか、という問題である。しかしここで注意しなければならないことは、知覚・感受・判断と言語の関係、すなわち〈A〉〈B〉と〈C〉の関係をわれわれは正確に理解しておかなければならない。

この関係について、〈A〉〈B〉で意味処理（音楽を知覚・感受して価値判断する）をし、その結果を言語に変換して出力する、という考え方は実は正しくない。言語で出力される〈C〉は〈A〉〈B〉そのものであり、〈C〉もまた意味処理過程の中にあるという考え方が正しい。

この考え方は田中敏のスピーチ（発話）の生産過程に関する新しい言語心理学モデルから導かれている<sup>(31)</sup>。田中は一連の実験を通して、スピーチの生産過程において「意味処理過程」と「スピーチ生産過程」を区別して扱ってきた従来のモデルを修正し、「スピーチの生産過程は意味処理と同一である」<sup>(32)</sup>という新しいモデルを提出した。このモデルに従えば、知覚・感受や判断もまた言語によって行われている、ということになる。先に述べた形容語や比喩も結果を言い表すためのツールではなく、知覚・感受や判断のためのツールということになる。

そうすると、先に提示した批評の基本構造における矢印は、順序を表すというより、統合を表す矢印と見るのが正しい。例えば、言語表現が稚拙であり貧弱であるということは、〈A〉〈B〉から切り離された〈C〉の能力のみが稚拙・貧弱であるのではなく、〈A〉〈B〉の思考過程もまた稚拙・貧弱である可能性があるということになる。先の分析において〈A〉〈B〉の実現が認められ、かつ〈C〉が認められなかった生徒は、その使用言語のレベルに相当した〈A〉〈B〉であったにすぎないと解釈すべきであろう。

以上より、音楽鑑賞における批評能力育成のための指針を次のように提案する。すなわち、知覚・感受あるいは判断に対する学習もまた言語で鍛えなければならないということ<sup>(33)</sup>。そのためには授業という集団においては、他者の認識を理解したりそれを自分と比較して認識を自覚したりできる対話という言語コミュニケーションが有力であるということ<sup>(34)</sup>。形容語の資源の増大化や比喩生産能力の育成を、美や感情に関わる音楽活動を通して行っていく必要があること。特にこのことは音楽科でしかできない言語能力育成の方略である。

## 注

- (1) 中央教育審議会（2008）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』、p.52
- (2) 同上書、pp.53-54
- (3) 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』第55巻、第1号、p.136
- (4) 前掲書（1）、p.94
- (5) 丹羽正明（1979）「音楽批評の機能—読者に向けての発言—」『音楽芸術』1979年10月号、音楽之友社、p.52
- (6) 同上書、p.51
- (7) 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ん表出されるか—『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』Vol.8、日本学校音楽教育実践学会紀要、pp.141-154や、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—高等学校における芸術科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』Vol.11、日本学校音楽教育実践学会、pp.180-190等。
- (8) 前掲論文、宮下他（2004）
- (9) 前掲書（5）、p.52
- (10) 『音楽大事典』（1990）、平凡社、pp.646-647
- (11) 前掲論文、宮下他（2007）、p.183
- (12) 「形式的側面」とは、音色、リズム、旋律などの音楽の諸要素であり、それを知覚するということは「高い—低い」、「速い—遅い」のように客観的にそれらを認識することである。「内容的側面」とは、音楽の諸要素が生み出す、美しさ、雰囲気、曲想などの質のことであり、それを感受するということは、「柔らかな感じ」、「ピロードのようなめらかな声」のように感性によってそれを感じ取ることである。これらについては、日本学校音楽教育実践学会編『生成を原理とする21世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで』（2006）、東京書籍、pp.15-16に詳述されている。
- (13) 佐々木健一（2006）『美学辞典』、東京大学出版会、pp.53-54
- (14) J.デューイも「批評は、観念的にも語源的にも、判断である」と述べる（J.デューイ・河村望訳（2003）『経験としての芸術』、J.デューイ—G.H.ミード著作集12、人間の科学社、2003年、p.398）。
- (15) 前掲書（13）、p.167
- (16) 森宏一編集（2000）『哲学辞典』、青木書店、p.382
- (17) 前掲書（13）、p.200
- (18) 前掲書（14）、p.412
- (19) 前掲書（14）、p.413
- (20) 前掲論文、宮下他（2007）、p.183
- (21) 前掲書（13）、p.217
- (22) 丹羽正明も前掲書（5）において、社会的機能としての音楽批評について論じている。
- (23) 対話型ギャラリー・トークとそれを音楽鑑賞で試みることについては、前掲論文、宮下他（2006）で詳述している。
- (24) 紙幅の都合により、雑談などの部分は省略して記載した。
- (25) 前掲論文、宮下他（2004）
- (26) 谷村晃・山口修・畑道也編（1991）『音は生きている』芸術学フォーラム6、勁草書房、pp.9-10
- (27) 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—」

- 『音楽教育学研究』2、日本音楽教育学会編、音楽之友社、p.242
- (28) 同上書、pp.243-244
- (29) 前掲書 (1)、p.96
- (30) “Evaluating music and music performance” については、前掲論文、宮下他 (2006) で取り上げている。
- (31) 田中敏 (1995) 『スピーチの言語心理学モデル-音声の生産と意味処理の関係の実証的検討-』、風間書房
- (32) 同上書、p.151
- (33) 例えば、米国カリフォルニア州のスタンダード (Visual and Performing Arts Content Standards for California) の “Music Contents Standards” にある “Aesthetic Valuing” の実践として、聴取の際にまず思いつく形容詞を可能な限り書かせ、その語イメージや感じたことをその形容詞を使って文章にまとめさせる授業が例としてあった (同州、Somis Union SchoolのG6~G8のクラスにて)。
- (34) 対話による音楽鑑賞授業の効果については、前掲論文、宮下他 (2006) でさらに詳しく論じている。