

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—

宮下俊也

奈良教育大学音楽教育講座

(平成16年5月6日受理)

The Problems of "Rating of Educational Objectives" in Elementary School Music Education

Toshiya MIYASHITA

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

(Received May 6, 2004)

Abstract

The purpose of this research is to clarify the problem of "Rating of Educational Objectives" in the music education of elementary schools.

Currently, there are many "Rating of Educational Objectives" problems in the music education of elementary schools. In particular, there is confusion about the "Rating of Educational Objectives" in the education of music appreciation. For example, the difference between the concept of the second viewpoint "Device of musical reception and expression" and the fourth viewpoint "Ability of appreciation" is not correctly understood by many music teachers.

Therefore, the purpose of this research is to analyze the cause of such misunderstanding.

First, this research analyzes Course of Study and the report of "Rating of Educational Objectives" by NIER (National Institute for Education policy Research of Japan).

Then, the results of an investigation conducted on the teachers of the music department of an elementary school are analyzed. The investigation explores the level of recognition from the viewpoint of evaluation by the teachers.

Finally, a solution to the problem is offered and a solution to enable the performance of a correct evaluation is proposed.

Key Words : Rating of Educational Objectives,
Device of musical reception and
expression,
music education,
practice of music appreciation

キーワード : 観点別評価,
音楽的な感受や表現の工夫,
音楽教育,
音楽鑑賞授業

1. 問題・研究目的・研究方法

目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）への転換によって、観点別評価に対する関心が高まっている。特に評価者の主観性が大きく関与する音楽科において、いかに観点別評価を適正に実施していくかが問われている。

ところがこの観点別評価において、4観点の趣旨に対する認識のレベルで小学校教育現場に混乱が見られる。とりわけ鑑賞領域における観点2と観点4の区別について現場から困惑の声が寄せられている⁽¹⁾。

小学校音楽科の観点別評価の4観点は、「音楽への関心・意欲・態度」（以下、観点1）、「音楽的な感受や表現の工夫」（観点2）、「表現の技能」（観点3）、「鑑賞の能力」（観点4）である。また、平成14年2月の国立教育政策研究所教育課程研究センターによる「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）－（小学校）」（以下、参考資料）では、各観点の趣旨と、表現領域に対しては観点1、観点2、観点3で、鑑賞領域に対しては観点1、観点2、観点4で評価することが示された。

本研究は、その鑑賞領域における観点別評価で発生している観点2と観点4の趣旨に対する混乱の様相と原因を明確にし、克服への方策を導こうとするものである。

論者は、学習指導要領と、参考資料で示された観点の趣旨及び評価規準の具体例に混乱をきたす要因があるのかどうかを確認する作業から始める。続いて、小学校音楽科担当教員に対する調査により、実践者の認識にある混乱の実態を顕在化させる。この2つの結果を基に混乱の原因を確定し、克服の手立てを導く。なお、論点を焦点化させるため学年段階は高学年（第5学年及び第6学年）に限定した。

2. 学習指導要領、評価の観点の趣旨、評価規準及びその具体例に対する検討

まず、学習指導要領の2内容B鑑賞に示された指導事項から指導内容を整理し、続いて参考資料に示された評価の観点の趣旨、評価規準、評価規準の具体例の順に検討していく。

2.1. 学習指導要領の内容の整理

表1に学習指導要領における高学年のB鑑賞の内容を引用して示す。

学習指導要領の「解説」では、アは「曲想」、イは「要素・構成」、ウは「表現媒体」が「指導の観点」であるとしている⁽²⁾。曲想は、よさや美しさ、情感、雰囲気等とともに「内容的側面」の一つである。イウに示されている「旋律」や「楽器の音色」等はすべて音楽を形づくる諸要素である⁽³⁾。またここでは「味わう」「味わ

表1 学習指導要領（高学年）の2内容B鑑賞より

- | |
|---|
| (1) 音楽を聴いてそのよさや美しさを味わうようにする。 |
| ア 曲想を全体的に味わって聴くこと。 |
| イ 主な旋律の変化や対照、楽曲全体の構成、音楽を特徴付けている要素と曲想とのかかわりに気を付けて聴くこと。 |
| ウ 楽器の音色及び人の声の特徴に気を付けて聴くこと。また、それらの音や声の重なりによる響きを味わって聴くこと。 |

て聴く」「気を付けて聴く」という3種の動詞（句）が使用され、後に示す参考資料での評価の観点や評価規準にも様々な動詞（句）が混在している。どれも認識を表すものであるが、混乱を避けるため本論文では、諸要素に対しては「知覚する」、内容的側面については「感じ取る」という動詞に統一する。そして諸要素を知覚することによって内容的側面を感じ取っている場合（つまり知覚+感じ取る）、目的語が諸要素ならば「知覚・感受」、内容的側面なら「感受」として目的語と動詞の対応を揃えることにする⁽⁴⁾。

さて、アは諸要素の知覚・感受を通して楽曲全体の曲想を感じ取らせるという意図が「解説」に書かれていることから⁽⁵⁾、楽曲全体の曲想の感受を求めていることがわかる。

イウは、そこに示されている諸要素の知覚のみを求めているように見えるが、これも「解説」には、その諸要素を知覚してそれらが生み出す内容的側面を感じ取ることまでを求めている⁽⁶⁾。つまり示された諸要素についての知覚・感受を求めていることがわかる。

アとイウの相違は、アが知覚・感受の対象が楽曲全体に関わるものであるのに対し、イウは楽曲の部分に関わるものであることがわかる。

以上より、「解説」を読まなければ正確に理解できないという難点はあるものの、鑑賞指導の内容は、

- ① 楽曲の仕組みや楽曲を特徴付けている諸要素を知覚してそれが生み出すよさや美しさ等を部分的に感じ取ること（以下、「部分」と略記）
 - ② 諸要素の知覚・感受を通して楽曲全体の曲想を全体的に感じ取ること（以下、「全体」と略記）
- の2つの構造で成立していることがわかる。

2.2. 評価の観点の趣旨と評価規準の検討

次に、参考資料に示されている小学校音楽科の評価の観点の趣旨、高学年の評価の観点の趣旨、高学年の鑑賞領域の評価規準について検討する。それらを引用して表2、表3、表4に示す。

表2 小学校音楽科の評価の観点及びその趣旨

音楽への関心・意欲・態度 (観点1)
音楽に親しみ、音楽を進んで表現し、鑑賞しようとする。
音楽的な感受や表現の工夫 (観点2)
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。
表現の技能 (観点3)
音楽を表現するための基礎的な技能を身に付けている。
鑑賞の能力 (観点4)
音楽を楽しく聴取、鑑賞し、そのよさや美しさを味わう。

表3 高学年の評価の観点の趣旨

音楽への関心・意欲・態度 (観点1)
創造的に音楽にかかわり、音楽活動への意欲を高めるとともに、生活を明るく潤いのあるものにしようとする。
音楽的な感受や表現の工夫 (観点2)
音楽のよさや美しさを感じ取るとともに、楽曲全体の構成を理解したり、自由な発想を生かしたりして、表現や鑑賞の仕方を工夫している。
表現の技能 (観点3)
音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏するとともに、豊かな響きのある自然で無理のない声で歌ったり、音色の特徴を生かして楽器を演奏したり、音楽をつくったりしている。
鑑賞の能力 (観点4)
楽曲の構成に気を付けながら、曲想を全体的に味わって聴く。

表4 高学年の鑑賞領域の評価規準

音楽への関心・意欲・態度 (観点1)
様々な音楽を創造的に聴き、鑑賞活動への意欲を高めるとともに、その経験を生活に生かそうとする。
音楽的な感受や表現の工夫 (観点2)
いろいろな種類の音楽やいろいろな演奏形態による音楽を聴いて、楽曲全体の構成に注目したり、様々な楽器の音や声の重なりによる響きの特徴を感じ取ったりするなど、そのよさや美しさを感じ取るとともに、音楽表現のよさや工夫に気付き、それらを生かした鑑賞の仕方を工夫している。
鑑賞の能力 (観点4)
主な旋律の変化や対照、楽曲全体の構成、音楽を特徴付けている要素と曲想とのかかわり、楽器の音色及び人の声の特徴、それらの音や声の重なりによる響きに気を付けて聴くとともに、曲想を全体的に味わって聴く。

まず、観点2について検討する。表2、表3からでは「音楽のよさや美しさを感じ取る」ことが楽曲の「部分」を対象としているのか、「全体」を対象としているのかがまだよく見えない。しかし表4の評価規準を読むと、「その」という語がそこまで記されている「諸要素の

働きによる」という意味として解釈でき、「部分」を意味していることがわかる。また「音楽表現のよさや工夫に気付く」ことも、楽曲全体を捉えるというより部分的にそれに気付かせていく、と解釈する方が適当であると考える。

それに対して観点4は、表3を見ると明らかに楽曲全体を捉えて聴くことに対する観点であると解釈できる。また表4の文末からも「全体」を対象とするものであることがわかる。

以上より、鑑賞領域における観点2と観点4の趣旨は、次のように整理することができる。

観点2 = 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（「部分」に該当）を評価する観点である。

観点4 = 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（「全体」に該当）を評価する観点である。⁽⁷⁾

ところで、ここまでの段階でいくつかの問題が存在していることに気付く。まず、表4の観点4には学習指導要領に示されている諸要素のすべてが含まれているのに対し、表4の観点2には、そのうちの一部（「楽曲全体の構成」と「楽器の音や声の重なりによる響き」）しか含まれていない。なぜこの2要素のみが観点2の対象になって他のがならないのか、その理由がわからない。

さらにもう1つの問題は、表4の観点2の「鑑賞の仕方を工夫している」ということの意味である。表3を見ると、「楽曲全体の構成を理解」することが「鑑賞の仕方」の一つであると捉えることができるが、しかしそれを「工夫する」とはどういうことなのか不明である。学習指導要領の内容にも該当するものはない。この2つの問題は、参考資料を読む実践者に混乱を与える危険があるように思われる。

2.3. 評価規準の具体例に対する検討

続いて、参考資料に示されている高学年の鑑賞領域の評価規準の具体例を引用して表5に示し、検討する。

まず、観点2に示されている14例のうち「部分」に該当するものはB7, B8, B9, B10, B11, B12のみである。他はB6, B13が「全体」に該当するものであり、B1, B2, B3, B4, B5, B14はどちらも判断できないものである。一方、観点4に示されている10例のうち「全体」に該当するものはC2, C3, C8, C9のみである。他はC4, C5, C6, C7が「部分」に該当するものであり、C1, C10はどちらも判断できないものである。また、例文の語尾に注目すると、観点2の14例はすべて「…を感じ取っている」になっている（B8とB13は複数形の関係で「感じ取ったりしている」）のに対し、観点4の10例は「聴く」「感じ取って聴く」「理解して聴く」「聴き分ける」「味わって聴く」が使われている。「感じ取っている」が

表 5 高学年の観賞領域の評価規準の具体例

音楽への関心・意欲・態度（観点1）	音楽的な感受や表現の工夫（観点2）	鑑賞の能力（観点4）
A1 歌曲、室内楽の音楽、箏や尺八を含めた我が国の音楽、諸外国に伝わる音楽など、いろいろな種類の音楽に関心をもって聴こうとしている。	B1 歌曲、室内楽の音楽、箏や尺八を含めた我が国の音楽、諸外国に伝わる音楽など、いろいろな種類の音楽を聴いて、それぞれの音楽の美しさや特徴を感じ取っている。	C1 音楽表現のよさや美しさを感じ取りながら、様々な楽曲を聴いたり、範唱や範奏、友達の表現を聴いたりする。
A2 独唱、合唱、重奏を含めたいろいろな演奏形態による音楽に関心をもって聴こうとしている。	B2 独唱、合唱、重奏を含めたいろいろな演奏形態による音楽の美しさや特徴を感じ取っている。	C2 楽曲を特徴付けているリズム、旋律、強弱、速度、音色、和声、調などの要素が有機的に関連し合い、曲想と深く結び付きながら楽曲全体の美しさを生み出していることを感じ取って聴く。
A3 楽器の音色や特徴を聞き分けたり、人の声の様々な種類や特徴に気付いたりして、楽器の音や声の重なりによって生まれる多彩な響きの美しさを味わって聴こうとしている。	B3 様々な音楽を聴いて、歌ったり楽器を演奏したりすることの楽しさやすばらしさを感じ取っている。	C3 主な旋律の反復や変化、対照、さらに旋律と旋律とのかかわり合いの美しさなど、楽曲を特徴付けている諸要素と楽曲全体の構成とのかかわりのよさや特徴を感じ取って聴く。
A4 楽器の音色や人の声の響きの美しさを味わって聴こうとしている。	B4 友達の表現を互いに聴いて、そのよさや美しさを感じ取っている。	C4 副次的な旋律の働きに気付き、旋律と旋律とのかかわり合い、旋律と一体になって響く和音や音楽の流れなど、音と音が織りなす美しさ、色合いや気分の変化を感じ取って聴く。
A5 主な旋律を歌ったり、楽器で演奏したり、身体表現をしたり、あるいは対照的な楽曲や演奏を聞き比べたりしながら、楽曲全体の曲想やその変化を感じ取り、音楽のよさや美しさを味わって聴こうとしている。	B5 演奏の仕方の工夫によるよさや演奏効果を感じ取っている。	C5 個々の楽器あるいは同じ仲間の楽器の音色や特徴を聞き分ける。
A6 楽曲を特徴付けるリズム、旋律、強弱、速度、音色、和声、調などの要素に気を付けて聴こうとするともに、これらが関連し合い、音楽全体の曲想を生み出していることに気付いて聴こうとしている。	B6 楽曲を特徴付けているリズム、旋律、強弱、速度、音色、和声、調などの要素が有機的に関連し合い、曲想と深く結び付きながら、音楽全体の美しさを生み出していることを感じ取っている。	C6 人の声には様々な種類や特徴があることを理解して聴く。
A7 自らの感じ方や考え方、思いなどを生かしながら、様々な音楽を進んで聴こうとしている。	B7 様々な音楽を聴いて、音の重なりや和声の響きのよさや美しさを感じ取っている。	C7 多様な演奏形態の音楽に親しみ、音色の異なった様々な楽器や声がかかわり合ったり溶け合ったりして生まれる多彩な響きの美しさを感じ取って聴く。
A8 教師や友達の演奏をよく聴き、そのよさや美しさを味わおうとしている。	B8 個々の楽器あるいは同じ仲間の楽器の音色や特徴を感じ取ったり、人の声には様々な種類や特徴があることを感じ取ったりしている。	C8 対照的な楽曲や演奏を聞き比べる活動を手がかりとして、楽曲全体の曲想やその変化に気付き、音楽のよさや美しさを味わって聴く。
A9 我が国及び諸外国で多くの人々に親しまれてきた様々な音楽に関心を持ち、愛好曲を増やそうとするともに、それらの音楽を生活の中で聴くことに親しんでいる。	B9 主な旋律の反復や変化、対照、旋律と旋律とのかかわり合いなどを感じ取っている。	C9 主な旋律を歌ったり、楽器で演奏したり、指揮などの動作をしながら音楽を聴き、曲想の変化や音楽全体の流れのよさや美しさを感じ取って聴く。
	B10 様々な種類の音楽を聴いて、それぞれの楽曲の特徴や構成を感じ取っている。	C10 視聴覚教材などを通して実際に演奏している場面に接し、楽器の演奏のまねや指揮などの動作をして、演奏の仕方の工夫を感じ取って聴く。
	B11 副次的な旋律の働きに気付き、旋律と旋律のかかわり合い、旋律と一体になって響く和音や音楽の流れなど、音と音が織りなす美しさ、色合いや気分の変化を感じ取っている。	
	B12 多様な演奏形態の音楽に親しみ、音色の異なった様々な楽器や声がかかわり合うことによって生まれる多彩な響きの美しさを感じ取っている。	
	B13 主な旋律を歌ったり、楽器で演奏したり、対照的な楽曲や演奏を聞き比べたりしながら楽曲全体の曲想やその変化を感じ取ったり、音楽表現のよさや工夫を感じ取ったりしている。	
	B14 演奏している場面に接し、音楽に合わせて演奏のまねや指揮などの動作をしながら、演奏の仕方の工夫、演奏の効果やよさを感じ取っている。	

AI～C10のナンバリングは宮下による

「部分」、「感じ取って聴いている」等が「全体」を意味するニュアンスと読み取れなくもないが、C5の「聞き分ける」が「全体」であるとは理解し難く、この具体例が「部分」か「全体」かという論理で観点2と観点4に区別されているとは考えにくい。

このように、この評価規準の具体例はこれまでに整理

された観点2と観点4の趣旨に即しているものではないことがわかる。

ところで、前項で指摘した観点2の対象となる諸要素についての問題であるが、観点2のこの具体例を見ると、特定の諸要素に限定されていないことがわかる。したがって学習指導要領に示されている諸要素は、観点4と同様

にすべて観点2の対象にもなるものと考えてよいことになる。そうすると翻って表4の観点2の示し方も、誤解を与えやすいものであると言える。

以上、参考資料には混乱や誤解を招きやすい点を孕んでいることがわかったが、実際、教育実践に携わる教員の観点2と観点4に対する認識はどのようなものなのか、次の調査によって探っていくことにする。

3. 調 査

3.1. 目 的

小学校で音楽を担当する教員の観点別評価の観点の趣旨に対する認識を探る。

3.2. 方 法

3.2.1. 調査用紙の作成

調査は、鑑賞授業において子どもの発話を対象とする観点別評価をシミュレーションさせる方法による。具体的には、楽曲鑑賞直後の子どもの発話に対し、それがどの観点に対応して評価できるのかを問う。

まず、前章で整理した観点2と観点4の趣旨、及び発話を対象とする評価についての先行研究⁽⁸⁾の知見を踏まえて、発話の意味内容のカテゴリーを決定する。次に調査項目となる子どもの発話を作成する。それには実際に小学校5、6年生に対してブラームス作曲『ハンガリー舞曲第5番』の鑑賞後に得た記述感想⁽⁹⁾を参考に、発話の文体に修正して用意する。それらから各カテゴリーに該当する発話を選択し、その意味内容に妥当するかどうかを宮下他(2004)と小島(2001)での授業実践における発話データに照合させて確認する。その結果、各カテゴリーに付き1ないし数項目を最終的に調査項目として決定する。各カテゴリーの意味内容は次の①～⑤の通りである。

- ① 観点2に該当するもの。その中に、知覚してイメージを感じ取った部分が1箇所のもの(①-1)、それが複数箇所あるもの(①-2)、知覚して批評⁽¹⁰⁾に結び付けた部分が1箇所のもの(①-3)、それが複数箇所あるもの(①-4)を含めた。複数箇所あるものを含めた理由は、観点4の「全体」との相違を正しく認識できているかどうかを確認するためである。
- ② 観点4に該当するもの。その中に、知覚して楽曲全体のイメージを感じ取ったもの(②-1)と、知覚して楽曲全体の批評を述べたもの(②-2)を含めた。
- ③ 諸要素の知覚のみの発話⁽¹¹⁾。参考資料の具体例では観点2にも観点4にも置かれていたものである。現場の教員はそれをどう判断するのかを確認するためにこの項目を設けた。
- ④ 内容的側面を感じ取っていることのみ発話。これ

- も③と同様に具体例ではどちらにも置かれていたものである。この中に、部分的に捉えていると判断できるもの(④-1)と、全体的に捉えていると判断できるもの(④-2)を含めて確認することにした。
- ⑤ 観点1に該当するもの。これは観点1と観点2及び観点4との混同がないかどうかを確認するために設定した。

以上より、表6に示す13項目を決定し、調査用紙には表7の質問文⁽¹²⁾(Q1)に続いてこの13項目をそのままランダムに配列した。

表6 決定された項目

項目番号	カテゴリー	発話項目
1	①-1	「大太鼓の響きが、雷のような感じがしました。」
2	①-2	「最初のテンポの速いところは小人が忙しそうに働いているようで、急にゆっくりになったところは、小人が疲れて全員あくびをしているようでした。」
3	①-3	「出だしの音がそろってよかった。」
4	①-4	「静かなところは弦楽器の弾き方がていねいだと思った。激しいところは少し雑な弾き方だと思った。」
5	②-1	「テンポとか強弱の変化が激しいから、嵐のような曲だった。」
6	②-2	「全体的に音の高低や強弱がいろいろで、おもしろかったです。」
7	③	「最初のほうはバイオリンが聞こえた。最後のほうにシンバルが聞こえた。」
8	③	「バイオリンと、シンバルと、金管楽器と、太鼓が聴こえました。」
9	④-1	「最初は、いきなり戦闘シーンで、次は、悪魔の大王みたいな感じで、その次は、なんとも落ち着く雰囲気、その次は、すごく忙しいような気がして、その次は、妖精みたいな感じで、その後は、落ち着かないすごく忙しそう。」
10	④-2	「この音楽の指揮者は、とても大変やろうなと思いました。」
11	⑤	「元気がもりもり出てきそうやったから、落ち込んでいる時とか、悩みがある時とか、テンションが低い時とかに、また聴いてみたいです。」
12	⑤	「ものすっごくいい曲で、1回しか聴いてないのに大好きになりました。」
13	⑤	「こういう変化が激しい曲は聴いてて楽しいから、もう1回聴いてみたい、って思った。」

表7 質問文

次は、小学校5年生にブラームス作曲『ハンガリー舞曲第5番』を鑑賞させた後、教師が「どうでしたか?」と聞いた時に得られた児童の発言です。あなたなら、これらの発言を、観点別評価の4観点のうち、どの観点で評価しますか。以下の番号でお答えください(○で囲んでください)。なお、複数観点到またがるとお考えの場合は、複数○で囲んでください。

- 「音楽への関心・意欲・態度」で評価する……………1
- 「音楽的な感受や表現の工夫」で評価する……………2
- 「表現の技能」で評価する……………3
- 「鑑賞の能力」で評価する……………4
- これらの4観点到は当てはまらないと思われる……………5

加えて、この調査について感じたこと(Q2)、観点別評価の実施において悩んでいること(Q3)を自由記述で求めた。また、専科か担任か(Q4)、教職経験年数(Q5)も質問した。

3.2.2. 対象者

奈良県下の小学校において音楽を担当している教員、各校1名。

3.2.3. 期日

2004年3月下旬～4月中旬

3.2.4. 回答と回収方法

調査用紙を奈良県下の国公私立の全小学校244校の音楽担当教員宛に郵送し、無記名での回答と無記名のまま郵便による返送を依頼する。

3.3. 結果

3.3.1. 回答数

回収された回答数は70。回収率は28.7%だった。そのうち、未記入や誤記入のあった不良回答7名を除外し63名の回答について分析した。

3.3.2. 評価観点的対応

各項目に対する評価観点的対応について、表8に示す結果が得られた。1項目について複数観点を回答した対象者が存在したので、各観点的の人数は延べ人数で示してある。各項目の観点的間の人数比較は、回答者数が少なかったため割合での比較を避け、 χ^2 検定による度数比較を行った。その結果を表9に示す。また、各項目に対して複数観点を回答した人数を項目ごとに示したものが表10である。

3.4. 考察

項目ごとに結果を整理し、カテゴリーごとに考察を加えていく。

表8 項目に対する評価観点的の対応 (延べ人数)

項目番号	観点1	観点2	観点3	観点4	該当なし
1	6	36	2	24	1
2	1	34	2	38	1
3	5	11	13	30	6
4	1	23	7	36	5
5	2	22	1	42	1
6	9	13	6	35	6
7	7	3	4	40	9
8	8	2	3	45	5
9	5	27	4	33	4
10	18	3	2	17	25
11	31	26	4	12	4
12	49	1	0	8	5
13	51	2	0	14	3

3.4.1. 項目1について

この発話は、楽曲中のある一部において、大太鼓の響きを知覚してその響きによるイメージを感受した発話であり、観点2に対応するものである。しかし、観点2に対応して評価すると判断した教員と観点4に対応して評価すると判断した教員の人数に有意な差は認められず、教員によって認識にばらつきがあることがわかった。また観点2と観点4の両方が対応すると回答した教員は5名いた。

3.4.2. 項目2について

これも楽曲の部分におけるテンポの知覚とそれによるイメージを述べた発話である。項目1との違いはその部分が2箇所述べられている点である。しかし楽曲全体のイメージではないので観点2が対応する。これも観点4との有意な差は認められなかった。また観点2と観点4との複数回答も8名と多かったことから、観点4と混同されやすかったと言える。

3.4.3. 項目3について

これは出だしの音の重なりを知覚して、その結果を「よかった」という批評を加えて発話したものである。部分的な知覚・感受なので観点2が対応する。しかし観点4に対応するものと誤って考える教員が有意に多かった。

3.4.4. 項目4について

これも項目3と同様、部分的な知覚・感受を述べたものであるが、それが2点含まれている点が項目3とは異なる。同様に楽曲全体に対するものではないので観点2が対応する。これに対しても項目1、項目2と同様に観点2と観点4のばらつきが認められた。

以上、観点2に対応するすべての項目で誤解が見られ、観点2の趣旨が現場の教員に正しく認識されているとは言えないことがわかった。特に観点4との間で趣旨の混同や誤解が生じていることがわかった。

表9 観点間の度数比較結果

項目番号	比較結果
1	観点2 = 観点4 > 観点1 = 観点3 = 該当なし $\chi^2(4) = 69.62, p < .01$ (観点4 > 観点1, $p = 0.0018$)
2	観点4 = 観点2 > 観点1 = 観点3 = 該当なし $\chi^2(4) = 95.44, p < .01$ (観点2 > 観点1, $p < 0.0002$)
3	観点4 > 観点3 = 観点2 = 該当なし = 観点1 $\chi^2(4) = 31.23, p < .01$ (観点4 > 観点3, $p = 0.0048$)
4	観点4 = 観点2 > 観点3 = 該当なし = 観点1 $\chi^2(4) = 59.94, p < .01$ (観点2 > 観点3, $p = 0.0062$)
5	観点4 > 観点2 > 観点1 = 観点3 = 該当なし $\chi^2(4) = 97.73, p < .01$ (観点4 > 観点2, $p = 0.0174$) (観点2 > 観点1, $p < 0.0002$)
6	観点4 > 観点2 = 観点1 = 観点3 = 該当なし $\chi^2(4) = 43.10, p < .01$ (観点4 > 観点2, $p = 0.0024$)
7	観点4 > 該当なし = 観点1 = 観点3 = 観点2 $\chi^2(4) = 76.28, p < .01$ (観点4 > 該当なし, $p < 0.0002$)
8	観点4 > 観点1 = 該当なし = 観点3 = 観点2 $\chi^2(4) = 105.80, p < .01$ (観点4 > 観点1, $p < 0.0002$)
9	観点4 = 観点2 > 観点1 = 観点3 = 該当なし $\chi^2(4) = 55.42, p < .01$ (観点4 > 観点2, $p < 0.0002$)
10	該当なし = 観点1 = 観点4 > 観点2 = 観点3 $\chi^2(4) = 31.23, p < .01$ (観点4 > 観点2, $p = 0.0036$)
11	観点1 = 観点2 = 観点4 = 観点3 = 該当なし $\chi^2(4) = 40.72, p < .01$
12	観点1 > 観点4 = 該当なし = 観点2 = 観点3 $\chi^2(4) = 134.69, p < .01$ (観点1 > 観点4, $p < 0.0002$)
13	観点1 > 観点4 > 該当なし = 観点2 = 観点3 $\chi^2(4) = 130.71, p < .01$ (観点1 > 観点4, $p < 0.0002$) (観点4 > 該当なし, $p = 0.0150$)

• =は ns

• カッコ内は多重比較結果

表10 複数観点に対応すると回答した人数 (人)

項目番号	1&2	1&4	2&3	2&4	3&4	1&2&3	1&2&4	2&3&4	計
1	0	0	0	5	0	0	0	0	5
2	1	0	0	9	0	1	0	0	11
3	0	0	0	1	1	0	0	0	2
4	0	0	2	6	0	0	0	0	8
5	0	0	0	4	0	0	0	0	4
6	2	1	0	2	1	0	0	0	6
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	5	0	0	1	1	7
10	0	1	0	1	0	0	0	0	2
11	6	1	0	2	1	0	2	0	12
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	3	0	0	0	0	0	0	3

3.4.5. 項目5について

これはテンポと強弱の知覚により「嵐のような曲」という楽曲全体の曲想を感じ取っている発話であり、観点4が対応する。この項目に対しては、観点4に対応させて評価する人数が他よりも有意に多く、正しく認識されていることがわかった。

3.4.6. 項目6について

音の高低と強弱の知覚により「おもしろかった」という楽曲全体に対する批評を述べたものであり、観点4が対応する。ここでも観点4への対応が正しく認識されていた。

項目5、項目6より、観点4への対応は正しく認識されていることがわかった。しかし、もし「部分」か「全体」か、という視点で観点2と観点4の相違が認識されているとしたら、先の項目1～項目4はすべて観点2、項目5と項目6はどちらも観点4と回答する人数が有意に多くなるはずであるがその結果は得られなかった。したがって項目5と項目6が観点4として認識されたのは、これが「全体」であるからという理由ではなく、他の理由を考えなければならない必要があるだろう。

3.4.7. 項目7について

この発話は、楽曲中の2箇所における楽器の音色を知覚したものであり、それに伴うイメージや批評等の内容的側面の感じ取りについては述べられていない。よって感受が未達成と評価される発話であるが、参考資料の具体例ではB8やC5に該当している。教員はこれをどう判断するかが注目される場所であった。結果は観点4の回答者が他よりも有意に多かった。

3.4.8. 項目8について

これも意味内容は項目7と同様であり、結果も観点4が他よりも有意に多く項目7と同様であった。

したがってこの2項目より、楽曲における諸要素の知

覚のみについては観点4で評価するもの、と認識している教員が多いことがわかった。

3.4.9. 項目9について

これは楽曲の所々で感じ取ったイメージを音楽の進行に即して連ねた発話である。しかしそのイメージの根拠となる諸要素の知覚については述べられていない。結果は観点2と観点4の人数に有意な差がなく、認識にばらつきが認められた。

3.4.10. 項目10について

これは楽曲全体に対する批評を述べたものであるが、項目9と同様にその根拠となる知覚結果は述べられていない。この場合では、例えば「テンポが速いから」とか「テンポの変化が激しいから」等の知覚結果が、「指揮者は大変やろうな」と感じた理由になっているはずである。結果は観点4が観点2より有意に人数が多かったが、4観点には該当しないと回答した教員や観点1と回答した教員も観点4と有意差なく多かった。

これらのように知覚の対象がなく内容的側面の感じ取りや批評のみのものは、漠然と「音楽のよさや美しさを感じ取る」あるいは「音楽のよさや美しさを感じ取って聴いている」というB4やC1に共通する。項目9は観点2または観点4、項目10は観点4または観点1あるいはどの観点で評価すべきか、という認識の違いが教員の中にあることがわかった。またここでも「部分」か「全体」かという違いによる観点2と観点4の区別の認識は確認できなかった。

3.4.11. 項目11について

この発話の意味内容は、批評を基に「また聴いてみたい」という関心や意欲を述べているものであり、観点1に対応する。しかし観点1、観点2、観点4の間に有意な人数の差は認められず、観点1と観点2の複数回答も5名あった。つまりこの3つの観点に対する判断が困難であったことが推測される。観点1についての趣旨の認識にも誤解があるのではないかと予想される。

3.4.12. 項目12について

「ものすっごくいい曲」は楽曲全体に対する批評である。その結果として「大好きになった」と述べたものであり、観点1に対応する。結果も観点1の人数が他よりも有意に多かった。

3.4.13. 項目13について

諸要素は不明だが、「変化が激しい」という知覚結果と「楽しい」という批評が繋がれ、さらにそれを基に「もう1回聴いてみたい」と興味や意欲を述べている。これも観点1に対応するものであり、結果も観点1の人数が他よりも有意に多かった。

以上、観点1にかかわる項目11、項目12、項目13については、項目11のみに判断のばらつきが見られた。項目12、項目13が比較的単純明快に興味・関心・意欲を述べ

ているのに対し、項目11はイメージや批評を主に述べているため、内容的側面の感じ取りと「また聴いてみたいです」という関心・意欲との間に迷いが生じたものと考えられる。観点1と観点2、観点1と観点4、観点1と観点2と観点3の複数回答した教員が8名いたこともそれを裏付けているだろう。

4. 考察の総括と問題克服への提案

4.1. 混乱の様相と原因

鑑賞領域における観点2と観点4の間にある混乱について総括する。混乱とは、観点2と観点4の趣旨が明確に認識されていないこと、あるいは誤解されていることによって、この2つの観点を混同して観点別評価が行われていることである。

具体的に明らかになった点とその原因を考えてみたい。まず、「部分」か「全体」かという相違点は教員に認識されているとは言えないことがわかった。では教員が認識する観点2と観点4の趣旨はどのようなものなのかを探ろうとしたが、観点2については、多くの教員が一致して観点2であると回答した項目が1項目もなかった。このことは観点2の趣旨の認識が、教員によってまちまちであることを表していると言える。一方観点4については、楽曲における諸要素の知覚について評価する観点である、という誤った認識をもつ教員が多く存在していることがわかった。

観点2が「部分」で観点4が「全体」であるという構造は、本研究が為したように学習指導要領と参考資料の評価観点の趣旨及び評価規準に対する分析と、具体例に見られる曖昧さを把握した上でようやく見えてくるものである。現場の教員にとっては市販の関連書籍や各教育委員会による研修会等によってこの構造を知ることができるが、やはり、インパクトが強い参考資料において、ダイレクトにその趣旨が理解できる具体例を示すべきではなかったかと考える。

ところで、Q2、Q3に対して自由記述された内容の中に、鑑賞領域の評価観点についての初歩的な誤解がうかがえる次のような記述があった。

- このアンケートをするまで、観点1と観点4でしか評価してなかったが、観点2でも評価してもいいかなと思った。(専科13年)
- 音楽を鑑賞する際は、「鑑賞の能力」で評価するので観点2や観点3の項目が入っていることに違和感を覚えた。(担任11年)

これらは、観点2は表現領域のみの評価観点であって鑑賞領域の観点ではないという誤解である。このような記述が6件も見られた。この誤解を招いている原因を探るのはさほど困難なことではない。1つは、観点2の名

称「音楽的な感受や表現の工夫」が誤解されやすいことである。「表現の工夫」は、文字通り表現を工夫する能力を評価する観点であり表現領域だけの観点である、という誤解をもたれやすい。さらに表3に掲げた観点2の趣旨「音楽のよさや美しさを感じ取るとともに、楽曲全体の構成を理解したり、自由な発想を生かしたりして、表現や鑑賞の仕方を工夫している」も、表現領域の内容に対する観点であると誤解されやすい。このことは、先に問題として指摘した「鑑賞の仕方を工夫する」ことの意味が不明確であることに加え、「自由な発想を生かす」が学習指導要領における表現領域の指導事項「自由な発想を生かして表現し、いろいろな音楽表現を楽しむこと」と直結しているように見えることが原因ではなからうか。そして「表現の工夫」という観点名からくる曖昧さと重なって、この観点の趣旨を「表現の仕方を工夫する」という意味に限定する誤解を与えているのではないかと考える。

さらにもう1つは、同じ芸術系教科である図画工作科の評価は、表現領域が観点1（造形への関心・意欲・態度）、観点2（発想や構想の能力）、観点3（創造的な技能）で行うのに対し、鑑賞領域は観点1と観点4（鑑賞の能力）で行うことになっていることからくる混同ではないかと予想される。

多くの教員にこれらの誤解があったら、この調査の回答に際して回答者はとまどいを感じ、そのために観点2の認識がまちまちであるという結果が導き出されたことが十分に予想できる。

最後に今一度、本考察を通して得られた混乱の原因を整理しておく。

- ① 観点2が「部分」、観点4が「全体」であるという趣旨が認識されていないこと。
- ② 参考資料における評価規準の具体例がその趣旨に即していないものになっていること。
- ③ 観点2は表現領域の評価観点であって、鑑賞領域の観点ではないという初歩的な誤解があること。
- ④ 観点4の趣旨は、諸要素の知覚を対象とするものとして誤解されていること。

4.2. 混乱の克服への提案

以上の考察を踏まえ、鑑賞領域における的確な観点別評価のための実践手順を提案する。

まず、指導内容の明確化が必須である。音楽科の指導内容はこれまでかなり曖昧に提示され続けてきた。特に、「内容」と内容を習得させるための方法である「活動」との境界線が曖昧であったことはその原因として大きい。例えば学習指導要領の「曲想を全体的に味わって聴くこと」には、目標と指導内容と活動が混在している。この中で指導内容は「曲想」である。そして「曲想を全体的に味わう」ことが目標で、「全体的に味わって聴く」こ

とは活動である。このようにして小学校高学年の鑑賞領域の指導内容を抽出すると、曲想、主な旋律の変化や対照、楽曲全体の構成、音楽を特徴付けている要素と曲想のかかわり、楽器の音色、人の声の特徴、楽器の音や声の重なりによる響きの7点が表れる。このうち、曲想は音楽の内容的側面であること、それ以外は諸要素であることを理解しておく。

次にそれらに対する知覚・感受を「部分」と「全体」に対応させて目標を構成する。再確認するが、「部分」とは、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ることであり、「全体」とは、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ることである。そうすると、例えば「楽器の音色」という指導内容に対しては、「部分」では「雅楽で使われている楽器の音色を知覚・感受する」のようになり、「全体」では「雅楽で使われている楽器の音色の知覚・感受を通して楽曲全体の雰囲気を感じ取っている」というように目標が決まる。

さらに、目標の達成を確認するための評価規準を備えておく。それは参考資料の具体例のような記述にはせず、目標と一致した内容で実現の状態を表す文体にする。この例では、「雅楽で使われている楽器の音色を知覚・感受している」と「雅楽で使われている楽器の音色の知覚・感受を通して楽曲全体の雰囲気を感じ取っている」になる。

すると、笙が鳴っていることがわかって「神秘的な音色だ」というように感受していれば観点2で評価することができる。また、「『越天楽今様』が高貴な感じがするのは笙の音色の影響だ」というように捉えていれば観点4で評価することができる。

以上の手順が、観点2と観点4の混乱を防ぐ鑑賞領域の評価実践の方法であると考えられる。

観点2は、小学校のみならず学校音楽教育において育成する「音楽活動の基礎的な能力」を評価する重要な観点である。これまでのように、諸要素の知覚・感受を問題にしない単なる演奏技術や知識・理解を基礎・基本として求めてきた音楽科教育からの転換を図るためにも、この観点に対する正しい認識のもとに評価が行われることが望まれる。

注

- (1)例えば『教育音楽小学版8月号別冊』（音楽之友社、2003年）pp.18-19では、「音楽的な感受」と「鑑賞の能力」の区別について実践者が疑問を投げかけている。また『初等教育資料』平成15年12月号（東洋館出版、2003年）p.63では、文部科学省教科調査官の高須一氏が「『鑑賞の能力』の観点については、『音楽的な感受や表現の工夫』の『音楽的な感受』との混同が見受けられる」と述べている。
- (2)文部省『小学校学習指導要領解説音楽編』、教育芸術社、1999年、p.67

- (3)音楽を形づくる「諸要素」とは、リズム、拍、旋律、フレーズ、音の重なりや和声、強弱、速度等の音楽の「形式的側面」である。「内容的側面」は「形式的側面」の対概念であり、諸要素の機能によって生み出される音楽の美、情感、雰囲気等である。このことについては西園芳信・小島律子監修『小学校音楽科の指導と評価』(暁教育図書、2004年) pp.16 - 32が詳しい。
- (4)この「知覚する」「感じ取る」「感受する」の語の定義は、宮下俊也他「知覚・感受の結果は発話にいかにも表出されるか—『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、2004年)、pp.141 - 152に即している。
- (5)「主な旋律を歌ったり楽器で演奏したり、あるいは、対照的な楽曲や演奏を聴き比べたりするなど(中略)楽曲全体の曲想やその変化に気付くようにし」(文部省、前掲書、p.67)と記されていることから、諸要素の知覚・感受を経て楽曲全体を捉えることを求めていることがわかる。
- (6)文部省、前掲書、pp.68 - 69
- (7)例えば西園・小島(2004)(注(3)参照)では、観点2と観点4の相違を「森に例えて端的に示すと、観点2が森の個々の木々を捉えるのに対し、観点4は個々の木々と森全体の関連を見るものとなる」(p.32)と述べている。木々が「部分」、森が「全体」に相当すると解釈でき、ここで
- の整理と同一見解であると言える。
- (8)宮下他(2004)(注(4)参照)及び小島律子「『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』vol.5 (日本学校音楽教育実践学会、2001年) pp.100 - 107.
- (9)池上香苗「小学校の音楽鑑賞に対する感想の諸相とその記述に関する研究」(平成15年度奈良教育大学卒業論文)において収集されたものである。
- (10)小島(2001)は「批評発言の諸相」として3相を挙げているが、ここでの「批評」とはそのうち「快・不快の相」すなわち「知覚したものを自分にとって快(プラス)の感情をもって受け入れるか不快(マイナス)の感情かということ」を言語で表したもの(「具体的には『よかった』『わかった』『工夫していた』『きれいだった』『おもしろかった』『変だった』」等)に相当する(小島、前掲書、pp.101 - 102).
- (11)宮下他(2004)では、音楽鑑賞後の発話が「知覚・感受」「知覚のみ」「感じ取りのみ」の意味内容をもって表出される例を分析している。その知見を基に③④を設定した。
- (12)教師のもつ認識のありのままを表出させる調査を目指したので、複数観点の回答も認めるようにした。また同様の理由で、観点3(表現領域に対する観点)や「4観点には当てはまらないと思われる」も選択肢に入れておいた。