

全米学力調査音楽における評価方法の研究

—1997年のフィールドテストの報告書の検討を通して—

酒井 勇也

(本講座大学院博士課程後期在学)

Assessment Technique in National Assessment of Educational Progress Music: An Investigation of the Report of 1997 Field Test

Yuya SAKAI

I. 研究の背景と目的

日本の音楽科の評価は、創意工夫や音楽的な感受のような、抽象的で「みえにくい学力」¹⁾を対象とする点において、曖昧なものとなりがちである。従来、日本では、抽象的な学力を、明確で客観的な評価基準を用いて測定する必要性が認められなかった。それゆえ、音楽科の「みえにくい学力」の具体的な評価基準や評価の方法論に関する研究は、十分におこなわれてきていない。

一方、アメリカでは、音楽適性と音楽学力の両方に対して、妥当性や信頼性の高い様々な標準テストが開発されてきており、その中には、創造性や演奏における芸術性のようなみえにくい適性や学力の測定を試みるものが数多く存在する (Webster 1994; Russell 2007 など)。したがって、アメリカにおける音楽学力の評価方法の実態を明らかにすることは、日本の音楽科の学力の評価方法を再検討する契機となると考えられる。

教育省の教育科学研究所内の国立教育統計センター National Center for Education Statistics (以下、NCES) による全米学力調査 National Assessment of Educational Progress (以下、NAEP) は、アメリカで唯一の全国規模の学力調査である。NCES は、1969年から定期的に様々な科目の学力を調査してきており、音楽学力調査は、1971年から1972年、1978年から1979年、1997年、2008年の計4回おこなわれてきている。

問題の機密性のため、1997年におこなわれた音楽学力調査に関する先行研究はあまり多くない。松信 (1998) は、調査のフレームワークである NAGB (1994) と全米芸術教育標準の検討によって、アメリカのカリキュラム開発の方向性を明らかにしている。長尾 (2000) は、1997年の調査報告書の Persky et al. (1998) の検討にとどまっている。Tsai (2001) は、1971年から1997年までの調査の問題と結果の比較をおこない、その特徴について明らかにすることを試みている。しかしながら、これらの研究では、「みえにくい学力」の観点からの NAEP の評価基準に関する考察がおこなわれていない。1997年の本調査の報告書では詳細な評価基準が公開されていないが、本調査の準備段階でおこなわれたフィールドテストの報告書である Persky et al. (2003) では、一部の問題の評価基準がそのまま公開されているため、NAEP における評価基準の内容の一端をうかがうことができる。フィールドテストに着目した研究がまだみられないことから、フィールドテストの評価基準の検討には意義があると考えられる。したがって、本研究では、1997年におこなわれた NAEP の音楽学力調査のフレームワークやフィールドテストの問題の評価基準を「みえにくい学力」の観点から検討することによって、NAEP における音楽学力の評価方法の特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 1997年のNAEP音楽学力調査について

1. フレームワークの作成

1992年の「2000年のアメリカ：芸術パートナーシップ The America 2000: Arts Partnership」宣言で、

芸術が必修教科とみなされたことで、自発的な全国共通カリキュラムである全米芸術教育標準の作成とNAEP音楽学力調査の実施が決定された。NAEPの調査方針の作成を管轄する全米学力調査統括委員会 National Assessment Governing Board (以下、NAGB) から1992年に依頼を受け、全米州教育長協議会 Council of Chief State School Officers (以下、CCSSO) が、大学入試センター College Board や基礎教育協議会 Council for Basic Education の協力を得ながら、調査実施に向けて、芸術のフレームワークを作成した²⁾。フレームワークでは、その開発経緯やアメリカにおける芸術の位置づけ、芸術のコンテンツとプロセス、芸術調査の実施計画、予想される生徒の達成水準などが示されている。

2. 評価の対象となる学力

フレームワークでは、プロセス Process とコンテンツ Content の2つの概念を用いて、NAEPで教育評価の対象となる学力を説明している。プロセスは創作 Creating, 演奏 Performing, 反応 Responding³⁾ の3つに分類され、それぞれに評価の場面となる活動が示されている。これらのプロセスの活動の中で、相互に関連する知識 Knowledge と技能 Skills の2つの主要なコンテンツが評価されることとなる。各コンテンツの中で学力は表1のように分類されている。プロセスとコンテンツは別々に捉えられているため、これらのコンテンツでは関連するプロセスが問われていない。例えば、日本における音楽表現を創意工夫する力や鑑賞での音楽的な感受の力が、NAEPのフレームワークでは、すべてのプロセスに適応される表現的技能という1つの能力に集約されている。

では、これらのコンテンツは果たして「みえやすい学力」をさすのだろうか、それとも「みえにくい学力」をさすのだろうか。知識は、知っているかどうかによって比較的容易に調査できる客観的で「みえやすい学力」であるといえよう。また、知覚的技能や技術的技能も、知覚できているかどうか、技術的に可能かどうかといった観点で客観的に測定できる「みえやすい学力」であるといえる。一方、表現的技能や知的／内省的技能は、感情や推敲など生徒が内面で主観的に音楽に取り組む際の学力であるため、抽象的で評価者によって意見のわかれやすい「みえにくい学力」と位置づけられるだろう。

表1 音楽のコンテンツ

知識	技能
文脈 (芸術がおかれている状況に関する知識) ・ 個人的 ・ 社会的 ・ 文化的 ・ 歴史的	知覚的 (音楽を作り上げている細部の鑑賞や解釈に必要な内的聴感を含む知覚能力) 知的／内省的 (様々な創作の可能性の探求や問題解決、作品の推敲、音楽経験や考えを深めるために必要な能力)
美学 (芸術の本質的価値や性質、意味に関する概念と哲学の理解に必要な知識)	表現的 (感情や意味を感じ取る力)
形式と構造 (音楽的素材や記譜、音楽的要素、形式などの理解)	技術的 (演奏や創作に必要な身体的能力)
技術的手順 (作曲や演奏・鑑賞した作品や演奏の批評における一連の手順と判断基準の理解)	

(NAGB 1994, pp.7-13 より筆者作成)

教育研究者の間で Wiggins によって提唱された「真正の評価 authentic assessment」に基づく問題を望む声が高まってきていることを背景として、フレームワークは「真正の評価」の考え方に基づいて作成されている (Persky et al. 1999, p.10)。そのため、NAEPの学力評価に用いられる問題の作成時には、あるコンテンツを測定するために考えられる多くの方法の中から、調査対象となる学力と直接的に関係する場面 (演奏に関連する学力であれば演奏課題、創作に関連する学力であれば創作課題となる) と適切な解答形式を用いた方法を選ぶことが要求されている (NAGB 1994, p.19)。

1997年のNAEP音楽学力調査は、新しく導入された全米芸術教育標準の成果を評価するための学力調査として計画されたため、全米芸術教育標準の作成委員会と協調しながら、フレームワークが作成された。そのため、フレームワークでは、全米芸術教育標準の内容標準や達成標準と関連させながら調査計画が示されており、いくつかの達成標準を除き、その内容が網羅されるようになっている。例えば、本調査が唯

一実施された8年生では、30の達成標準の内、曲目の難易度を指定した歌唱・器楽や、演奏と作品の評価における評価項目の作成、他教科との関連性の理解⁴⁾に関する1b、2b、2e、7a、8a、8b以外の24の達成標準について調査が計画されている⁵⁾。

Ⅲ. フィールドテスト

1. フィールドテストの概要

ここからは、フィールドテストの報告書である Persky et al. (2003) をもとに評価の事例について検討していきたい。フィールドテストは、本調査の準備段階で、問題の有効性・調査の管理運営・採点・課題の統計的特性などを検証することを目的に、1995年と1997年の2回に分けて実施された。1995年に、無作為に抽出された4年生と8年生各1,500人を対象として、フィールドテストがおこなわれた。続いて、1997年に、高校で音楽の授業を受けている、もしくは受けていたことのある12年生1,200人に対して、フィールドテストが実施された。被験者数が少なすぎることや、公開している問題がフィールドテスト後に修正されていることを理由に、NCESはフィールドテストの正答率などの結果を公開していない。

教育テストサービス Educational Testing Service (以下、ETS) が、フレームワークに基づいて、問題の開発をおこなった。フィールドテストは、反応のプロセスを調査するための筆記と、創作と演奏のプロセスを調査するための演奏の2種類によって、構成されている。調査時間をまとめたものが表2である。

表2 フィールドテストの調査時間

	4年生	8年生	12年生
筆記(分)	40-50	40-50	45-60
演奏(分)	15-25	15-25	20-30

(Vanneman et al. 1998, p.4 より筆者作成)

フィールドテストで実施された問題は、4年生と12年生の問題が2ブロック⁶⁾ ずつしか公開されていない。公開されている各ブロックの概要をまとめたものが表3である。アメリカ先住民のナバホ族の歌や、ベトナム民謡、中世や現代の音楽、ガムラン音楽などの多彩な作品が用いられている。

表3 フィールドテストの公開されているブロックの概要

4年生	
反応ブロック 「世界の音楽」	アメリカ先住民のナバホ族の歌と、ベトナム民謡の鑑賞によって、2つの歌の分析や比較をおこなうブロック(選択肢問題7問, 記述問題5問)
創作と演奏ブロック 「ベル」	レゾネーターベルを用いた3つの課題に取り組むブロック(演奏課題3問)
12年生	
反応ブロック 「音楽の様式と分野」	中世の聖歌と、民謡、様々な国の音楽の特徴をもつ現代の交響曲、2種類のバリ島のガムラン作品の鑑賞によって、異なる時代や文化に属する音楽作品の分析や批評、説明をおこなうブロック(選択肢問題5問, 記述問題4問)
創作ブロック 「作曲」	ABA形式の作品の作曲をおこない、記譜、演奏、特徴の説明をおこなうブロック(演奏課題1問, 記述問題2問)

(Persky et al. 2003 より筆者作成)

NCESは、フィールドテストの音楽調査全体で用いられた素材をまとめたものを公開している。1980年代以降の多文化音楽教育への関心の高まりを背景として、世界中の民族音楽や中世から現代にわたる西洋の芸術音楽作品、様々なポピュラー音楽など、多岐にわたる作品が用いられている(表4)。

表4 フィールドテストで用いられた作品

	4年生	8年生	12年生
西洋の芸術音楽	25% バロックから現代まで	40% ルネッサンスから現代まで	40% 中世から現代まで
アメリカの民謡とポピュラー音楽	50% ・民謡 ・ダンス音楽、ラグタイム、ジャズを含む器楽 ・現代のポピュラー音楽	35% 4年生の分類に以下のものを加える ・ブルース ・ゴスペル ・ジャズ ・カントリー ・ブロードウェイ・ミュージカル	35% 8年生の分類に以下のものを加える ・ハイブリッドロックやフュージョンロック ・歴史的な歌（例えば、南北戦争や世界恐慌などから） ・レゲエ ・様々なジャズ
西洋の伝統音楽以外の音楽	25% ・アメリカ先住民のインディアンの音楽 ・サハラ以南のアフリカ人の音楽 ・ラテン系アメリカ人の音楽 ・アジア人の音楽	25% 4年生の分類に、ある国に固有のより広範囲にわたる内容を加える	25% 8年生の分類に、ある国に固有のより広範囲にわたる内容を加える

(Vanneman et al. 1998, p.4 より訳出)

2. フィールドテスト反応ブロックの評価

公開されている反応ブロックの選択肢問題で調査されている項目をまとめたものが表5である。音源の中で用いられている楽器や声種の判別や音楽的要素の判別がほとんどであり、客観的に測定できる形式と構造に関する知識や知覚的技能が主に問われているといえる。評価に関しても、あらかじめ用意された正答との合致によって容易に判断できるため、主観の入り込む余地はない。

表5 フィールドテスト反応ブロックの選択肢問題

4年生「世界の音楽」	12年生「音楽の様式と分野」
<ul style="list-style-type: none"> ・音源中の声種・楽器の種類判別、4問 ・音源が属する文化の判別、2問 ・音源中のリズムパターンの判別と読譜、1問 	<ul style="list-style-type: none"> ・音源のテクスチュア（モノフォニー）の判別、1問 ・音源が属する時代様式の判別、1問 ・時代様式の特徴、1問 ・音源中の楽器の種類判別、2問

(Persky et al. 2003 より筆者作成)

一方、記述問題では、より複雑で難易度の高い問題が出題されている。記述問題の概要を示したものが表6である。音楽の効果に関する問題である4年生の設問5以外のすべての問題で、音楽作品を鑑賞する中で知覚した音楽的要素を具体的かつ正確に記述することが要求されている。演奏の批評力のような様々な力が必要となる学力は、間違い探しという正誤の判断が容易な形で測定されている（12年生の設問4）。一方、鑑賞の中で想像したことや感じ取ったことの記述を要求する問題はみられなかった⁷⁾。つまり、反応ブロックの記述問題では、知覚的技能の評価が重視されており、表現的技能は評価の対象となっていないのである。

表6 フィールドテスト反応ブロック記述問題

学年	設問	問題の概要	評価の概要	評定段階
4年	5	労働時に歌を歌う理由	仕事の能率をあげる、仕事を楽しむ、仕事の早さを一定に保つなどの解答としてふさわしい理由がいくつみられるか	2段階
	8	鑑賞した作品がもつ口承を助ける音楽的特徴	歌の単純さや反復の要素などの音楽的要素を正確に挙げているかどうか	2段階

4年	10	ナバホ民謡とベトナム民謡の比較（似ている点）	2作品がもつ共通の音楽的要素として適切なものを明確にあげているかどうか（手引きには解答として適切な要素の例が挙げられている）	2段階
	11	ナバホ民謡とベトナム民謡の比較（異なる点）	2作品がもつ異なる音楽的要素として適切なものを明確に挙げているかどうか（手引きには解答として適切な要素の例が挙げられている）	2段階
	12	ナバホ民謡とベトナム民謡の比較（好みと理由）	選んだ歌の明確な音楽的特徴を理由に、自分の好みを主張できているかどうか	3段階
12年	4	楽譜を見ながらの演奏の間違い探し（4つ） ※小節番号による場所の特定が必要とされている	特定の場所での演奏上の問題点をどの程度正確に記述しているかによって、4つの記述のそれぞれが採点されている（手引きには解答として適切な演奏の欠点が挙げられている）	各記述 3段階
	5	リズム・旋律・楽器法・様式や文化的起源、時代を特定している音楽的特徴の4つの観点からの鑑賞作品の分析	いくつの観点で正確な回答をおこなっているか（手引きには解答として適切な音楽的特徴の例が挙げられている）	4段階
	7	作品中の音楽的側面の分析（7A 変化した側面の記述、7B 変化していない側面の記述）	7A 変化した側面を特定し、その側面の変化の具体的説明をおこなっているかどうか（変化した音楽的特徴の名前を適切に特定できているが、説明が不正確・曖昧・抽象的な場合2点となり、変化していない側面が詳細な説明なしでは証明されないような側面のみを挙げている場合は1点となる） 7B 変化しなかった側面に対して7Aと同じ方法で評価される	各側面 3段階
	8	2作品のリズムの比較（異なっている点の詳細な記述）	異なっているリズム上の特徴を正確で具体的に示しているかどうか（手引きには解答として適切なリズム上の特徴が挙げられている）	3段階

(Persky et al. 2003 より筆者作成)

3. フィールドテスト創作と演奏ブロックの評価

創作と演奏ブロックの問題と評価方法の概要をまとめたものが表7である。演奏プロセスに関する問題としては、4年生の設問1と設問3、12年生の演奏と記譜の観点Bが挙げられる。これらの問題では、リズムと音高を正確に演奏するという技術的技能を、正確に演奏できている小節数を根拠として量的に測定している点特徴的である。

表7 フィールドテスト創作と演奏ブロックの概要

学年	設問	問題の概要	評価の概要 ※演奏プロセスの評価を網掛けで示している	評定段階
4年	1	聴奏（3つの旋律の聴奏）	1A, 2A, 3A：リズムが正確かどうか 1B, 2B, 3B：音高が正確かどうか（3つの旋律のそれぞれが、上記2つの観点別に、正確に演奏している小節数をもとに段階分けされる）	各旋律 各項目 4段階
	2	即興（3つの4小節の旋律の後に続く旋律の即興演奏）	提示された旋律に即興した旋律が適合しているかどうかと、終止感をもっているかどうか（3つの旋律を別々に評価）	各旋律 3段階
	3	読譜および演奏（30秒間の練習の後での4小節の楽譜の演奏）	リズムの正確さと音高の正確さについて、それぞれ、正確に演奏している小節数をもとに段階分けされる	各項目 4段階
12年	演奏と記譜	ABA形式のBの部分の旋律を作曲し、演奏と記譜をおこなう	生徒の演奏の録音と記譜が、以下の4つの観点別に採点される A. 技術的熟練度－記譜法の使用：音高やリズム、旋律線を正確に記譜できているかどうか B. 技術的熟練度－記譜の演奏：演奏と記譜が一致しているかどうか	各項目 4段階

12 年	演奏と記譜		C. 形式の構造：A と B の部分の対照性と作品全体の統一感がみられるかどうか	各項目 4 段階
			D. 全体的な旋律の魅力とおもしろさ（作品の録音に基づいたもの）：音楽的要素を面白く用いて、魅力的な作品を創作しているかどうか	
	1	作曲した作品の特徴の説明（A の部分と対照をなしている B の部分の音楽的特徴の記述）	以下の 3 つの観点から回答を分析し、総合的に段階分けをおこなう ①特定の要素に着目しながら自分の作品について記述しているかどうか ②その記述が実際に創作された音楽作品と一致しているかどうか ③音楽用語を適切に使用しているかどうか	4 段階
	2	作曲した作品の特徴の説明（作品に統一感を生み出す A の部分と B の部分に共通する音楽的特徴の記述）		4 段階

(Persky et al. 2003 より筆者作成)

創作のプロセスにおいては、12 年生の演奏と記譜の問題の A. 技術的熟練度の観点では、記譜力の調査がおこなわれている⁸⁾。また、12 年生の設問 1 と 2 では、作曲した作品の音楽的要素における特徴を説明させることによって、自分の作品の分析力の評価も試みられている。これらの問題は、記譜や特定の音楽的要素を評価のよりどころにしており、客観的に測定されているといえる。では、創作のプロセスに関する問題で、生徒が作曲もしくは即興した作品はどのように評価されたのだろうか。以下、作品の質の評価を試みている問題の評価基準を検討してみたい。

4 年生 設問 2（3 つの 4 小節の旋律の後に続く旋律の即興演奏の評価）

注：必須とはいえないが、より強い終止はトニック上で終わる傾向にあるだろう。

3－良 解答に最初のフレーズと適合する動機が含まれている。生徒によって創造された解答が、旋律の最初のフレーズを適切に終止させるものとして、聴こえるようになっている。

2－可 最初のフレーズと解答の動機の間には、弱かったり断片的であったりする関連性しかみられない。解答のフレーズは、旋律を適切に終止させ損ねているかもしれない。

1－不可 解答の動機が最初のフレーズに適合していない。生徒の解答は、旋律の最初のフレーズに対して、適切な終止を作成していない (Persky et al. 2003)。

12 年生 演奏と記譜（ABA 形式の B の部分の作曲・記譜・演奏の課題における C. 形式の構造の評価）

「B」の部分は、独自の作品でなくてはならない。万一、生徒の「B」の部分の記譜と録音されたものが異なっていた場合には、よりよい方を生徒の得点の対象として用いなさい。よい「B」の部分には、典型的には、「A」の部分と関連するリズムや音高の動機の利用、拡大、展開のすべてまたはいずれかがみられるだろう。また「B」の部分は、「A」の部分と判別できるような、それ自体に独特な旋律やリズムの特徴もいくらかもっていないてはならない。結果的に「A」の部分と対照的で、しかも、いくらかの特徴を共有するような「B」の部分が望ましい。うまくいっている「B」の部分は、普通「A」の部分から出発して戻ってくるような強い感覚をうみだしている。「A」の部分の音楽と通して演奏された時、「B」の部分は、唐突な部分としてではなく、ABA 形式の作品全体の一部として知覚されるべきである。

4－優 生徒の「B」の部分は「A」の部分とうまく対照をなしている。「B」の部分で「A」の部分と関連するリズムや音高の動機の利用・拡大・展開のすべてまたはいずれかをおこなっている。「B」の部分は、作品の ABA 形式の中に適切にまとめられているながらも、対比の感じを創造している。「B」の部分は「A」の部分から出発してうまく戻ってきている。

3－良 いくらかの欠点が見られるものの、生徒の「B」の部分は「A」の部分と大体満足のいく方法で対比されている。ささいな欠点が見られるものの、出発して戻ってくる感じが大体うまく出せている。

2－可 生徒の「B」の部分と「A」の部分の関連がほとんど適切でない。「B」の部分は「A」の部分と関連する特徴をほとんど含んでいないかもしれない（2 つの部分が関連のない別々の部分であるという感じを作りだしている）。または、「B」の部分は「A」の部分から得た多くの特徴を含みすぎており、AA' A の形式の効果を作りだしているかもしれない。多くの場合、「A」の部分から出発して戻ってくる感じも「B」の部分に不足している。

1－不可 生徒の作品は「A」の部分の動機を「B」の部分で適切に対比させ損ねている、もしくは「A」の部分を繰り返したものであったり、自分の作品ではなかったりしている (Persky et al. 2003)。

12年生 演奏と記譜（ABA形式のBの部分の作曲・記譜・演奏の課題におけるD. 全体的な旋律の魅力とおもしろさの評価）

4-優 様式や表現に対する特別に優れた感受性をともなうすばらしい音楽的価値が、作品にみられる。生徒は作品をおもしろく魅力的な方法で完成させている。音楽のいくつかの要素が、おもしろい方法で組み合わせられている。

3-良 作品には音楽的価値がみられ、様式や表現に対する感受性もいくらか表われている。生徒は少なくとも1つ以上の音楽的要素（例えば、リズムや旋律など）をおもしろく用いて作品を創造している。しかし生徒が創造した音楽は、独創性や魅力の点で特に注目すべきものではないかもしれない。

2-可 作品は、全体的な音楽的印象の観点では、わずかな価値しかもっていない。完全に利用され展開されているとはいえないかもしれないが、少なくとも1つはおもしろい音楽的要素がみられる（例えば、リズムや旋律などの使用方法）。

1-不可 作品には、実際、まったくの音楽的価値がみられない。作品には、おもしろい要素がまったくみられない、または「A」の部分を繰り返しただけの作品である（Persky et al. 2003）。

以上の評価基準では、生徒の作品の質を、より客観的な評価が期待できる具体的な音楽的要素の特徴に置き換えている。例えば、4年生の設問2では、終止感をもつ作品がトニック上で終わることが多いことが例として挙げられている。12年生の演奏と記譜の問題のC. 形式の構造の観点では、形式感のある作品では、動機の利用・拡大・展開といった具体的な要素がみられると明示されている。また、D. 全体的な旋律の魅力とおもしろさの観点では、リズムや旋律の利用や展開、組み合わせといったより具体的な要素に着目して、作品の魅力を説明することによって、客観的な評価が試みられている。

IV. 考察

1997年のNAEP音楽学力調査のフレームワークは、全米芸術教育標準と綿密に連携するように作成されており、全米芸術教育標準で育成が訴えられている学力のほとんどの内容を調査できるように計画するものであった。そこでは、「みえやすい学力」だけでなく、感性や表現の工夫などのような内面を対象とした表現的技能や知的／内省的技能などの「みえにくい学力」も学力として位置づけられていた。

1997年のNAEP音楽学力調査は、1980年代後半に提唱され始めた「真正の評価」の考え方に立脚している。「真正の評価」では、学力をその学力に直接関連する活動を通して測定することが求められる。例えば、批評力の測定の場面としては批評の問題がふさわしく、演奏の能力の測定には演奏の問題を用いることが必要であるということである。その結果、実際のフィールドテストでは、1970年代のNAEPなどに多くみられる選択肢問題ではなく、記述問題や創作、演奏の問題が占める割合が高くなっており、比較や分析、批評、演奏、創作などの、より現実の音楽活動に近い多様な場面での調査が試みられたといえよう。

1997年のNAEPフィールドテストの評価の特徴としては、明示性や客観性が挙げられるだろう。フレームワークでは、「みえにくい学力」も学力として位置づけられていたが、実際のフィールドテストの問題では、表現の工夫や音楽的な感受などの「みえにくい学力」に関する問題はほとんど出題されておらず、知覚的技能や知識などの客観的に測定できる学力に関するものがほとんどであった。反応ブロックの選択肢問題では、音源を鑑賞して声種や楽器の種類を答えさせる問題などが多く出題されており、生徒の知覚的技能や楽器や時代などに関する知識・理解が問われていた。反応ブロックの記述問題では、鑑賞した作品のリズムや旋律、楽器法、形式などの音楽的要素の比較や分析に関する問題がほとんどであり、表現的技能ではなく、知覚的技能の調査が重視されていた。演奏と創作の問題でも、表現よりも、リズムや音高の正確さの観点で客観的な学力が評価されていた。創作における終止感や形式感、旋律の魅力のような、作品の質を問う問題の評価には、みえやすい音楽的要素を用いながら、曖昧な作品の質を説明したり詳細な評価基準を作成したりする方法で取り組んでいることが明らかとなった。このような明示性や客観性を重視したNAEPフィールドテストの評価事例は、今後の日本の音楽科における「みえにくい学力」の評価方法を考えていく上で参考となるであろう。

註

1) 音楽科における「みえにくい学力」の評価に関する文献としては、日本学校音楽教育研究会（現在の日本学校音楽教育実践学会）のラウンドテーブルの報告である宮下（1999）が挙げられる。このラ

ウンドテーブルでは、「みえにくい学力」を「客観的には評価できない学力」や「数量化しにくい音楽的学力」ととらえ、「みえにくい学力」の評価方法に関する議論がおこなわれた。

- 2) フレームワーク作成の過程で、オーストラリア、イギリス、オランダ、スコットランドを含む様々な国の大規模な学力調査の検討をおこない、参考にしたようである。
- 3) 反応のプロセスは、音楽を鑑賞して、知覚や分析、解釈、批評、判断などの反応をおこなうプロセスをさす。
- 4) 他教科との関連性に関する内容の調査は、特別研究として当初計画されていたが、予算の関係から実現しなかったようである（NAGB 1994, p.7）。
- 5) 達成標準の具体的な内容については、紙面の関係上、扱えないため、筒石（1999, pp.24-32）などを参照されたい。
- 6) ブロックとは、問題冊子の中に割り当てるための単位として処理される大問の集合をさす。
- 7) 4年生の設問 12 は、好きな作品を選んで、その作品の音楽的特徴を挙げる問題であり、音楽的な感受は要求されていない。「私は歌 1の方が速いので歌 1が好きでした。私は速い曲が好きです」(Persky et al. 2003) といった解答が正答となっている点からも明らかである。
- 8) 記譜を要求する課題は、1997年の本調査の創作と演奏のブロックにはみられない。

参考文献

- 松信浩二（1998）「米国における学際的な音楽教育カリキュラム開発の研究（1）－『全米芸術教育標準』（National Standards for Arts Education）および NAEP 芸術教育評価モデルの検討を通して－』『中国四国教育学会教育学研究紀要』第 44 巻，第 2 部，pp.292-297。
- 宮下俊也（1999）「音楽科において『みえにくい学力』をどう評価するか」『学校音楽教育研究』第 3 巻，p.190。
- 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。
- National Assessment Governing Board (1994) *1997 Arts Education Assessment Framework*.
- Persky, Hillary et al. (1998) *The NAEP 1997 Arts Report Card*, National Center for Education Statistics.
- Persky, Hillary et al. (1999) *The NAEP 1997 Arts Report Card*. National Center for Education Statistics, CD-ROM.
- Persky, Hillary et al. (2003) *Assessing the Arts: Selected NAEP Tasks and Scoring Guides for Grades 4 and 12 1997 Field Test. Dance, Music, Theatre, and Visual Arts*, National Center for Education Statistics, CD-ROM.
- Russell, Brian Eugene (2007) "The Empirical Testing of Musical Performance Assessment Paradigm", Ph.D. dissertation, University of Miami.
- 筒石賢昭（1999）「アメリカ合衆国における音楽標準カリキュラム成立・実施過程の研究」平成 9・10 年度 文部省科学研究費補助金（基盤研究 C）研究成果報告書，課題番号 09680276。
- Tsai, Hui-Lan (2001) "Comparison of the NAEP Music Assessments Conducted in 1971-72, 1978-79 and 1997", M.M. thesis, Michigan State University School of Music.
- Vanneman, Alan et al. (1998) "NAEP and Music: Framework, Field test, and Assessment", Focus on NAEP Vol.3, No.2, National Center for Education Statistics. Retrieved January 31, 2012, from <http://nces.ed.gov/pubs98/98529.pdf>
- Webster, Peter Richard (1994) *Measure of Creative Thinking in Music II (MCTM-II)*, Administrative Guidelines, Unpublished manuscript, Northwestern University.