

米国音楽科教育における Comprehensive Musicianshipに関する研究

—I.M.C.E.プログラムの報告書を中心に—

安宅 智子

(本講座大学院博士課程前期在学)

I. 本研究の目的

スプートニク・ショックを起点に始まった米国の教育改革は、教育界全体を経験主義から本質主義へと移行させた。音楽科教育も、その流れの中で独自のメソッドや理念、および概念を生み出すこととなった。その中の1つに Comprehensive Musicianship (以下 C.M.) があげられる。これは、1965年、ノース・ウェスタン大学で行われたセミナー (以下ノースウェスタン・セミナー) で提示された、音楽学習者、および音楽教育者の目指すモデルである。筆者は、ノースウェスタン・セミナーの報告書をもとに、C.M. が提示された当初の概念の特性を考察した。その結果、C.M. という概念は、基礎的な知識の充実と、広範囲な知識の獲得を目指しており、その達成のために、ある学習内容をひとつの音楽活動で習得させるのではなく、作曲や演奏といった多角的なアプローチを用いることで、学習の幅を広げると同時にアプローチ同士の相互関連によって獲得できる包括的な能力の育成を目指していることが明らかとなった。しかし一方で、知的理解に比重が置かれているという特性があることも判明した¹⁾。

ノースウェスタン・セミナー終了後、C.M.P. は、C.M. を具体化するために、音楽教師に対する新しい教育哲学や教育指針を提示する方策を検討することとなった。そして、様々なセミナーやシンポジウム、プログラムが開催、実施される中、音楽科で扱う教材は拡大し、教授方法の見直しをもとめる風潮は強まっていた。しかし、教員養成の中でそれらを達成するための明確な枠組みは模索されていなかった²⁾。そのような中で、音楽性の発達を目的とした包括的なカリキュラムのアイディアを具体的に示したのが Institutes for Music in Contemporary Education (以下、I.M.C.E.プログラム) であった。I.M.C.E.プログラムは、主に大学1、2年生を対象にしたものであった。本研究では、C.M.P. が出版した『*Contemporary Music Project for Creativity in Music Education Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula*, C.M.P.6』(以下 I.M.C.E.プログラムの報告書) をもとに、プログラムの概要を明らかにすると同時に、アーリー・ハウス・シンポジウムで提示された評価から I.M.C.E.プログラムの目指した C.M. の概念の特性を考察する。

II. I.M.C.E.プログラムが行われた教育機関

I.M.C.E.プログラムは1966年から1968年の2年間で行われた。プログラムは、36の教育機関でそれぞれ考案された上で実施されたが、これらの大学は地域ごとに6つに分けられており、その地域ごとに運営上の責任者がついた。I.M.C.E.プログラムにおける6つの地域、および実施された教育機関と地域ディレクターとプログラム長は、表1のとおりである。

表1 I.M.C.E.プログラムの組織構成

地域	教育機関	地域ディレクター (★印)、 およびプログラム長
Eastern Region	Eastman School of Music	Samuel Adler (★)
		Robert Gauldin
	New England Conservatory of Music	Robert Cogan

Eastern Region	State University of New York at Binghamton, Harpur college	Karl akorte
	State University of New York at Potsdam	Robert Washburn
	Philadelphia Public Schools*	Edwin Heolakka
	Queens Collage	Leo Kraft
	Villa Maria Institute of Music, Buffalo*	Allen Giles
Southern Region	Florida State University	Wiley Housewright (★) Everett Pittman
	East Carolina University	James Searl
	George Peabody College for Teachers	Gilbert Trytall
	University Georgia	Charles Douglas
	University of Kentucky	Bernard Fitzgerald
Midwestern Region	Northwestern University	Arrand Parsons (★) Alan Stout
	Eastern Michigan University	Howard Rarig
	Indiana University	William Thomson (1966-1977) Vernon Kliever (1967-1968)
	University of Chicago	Jeanne Bamberger
	University of Illinois	Thomas Fredrickson
	University of Michigan	Paul Cooper
Southwestern Region	Wichita State University	Eunice Boardman (★) David Childs
	New Mexico State University	John M. Glowacki
	North Texas State University	Martin Mailman
	University of Colorado	Gordon Sandford
	University of Kansas	John Posdro
	University of New Mexico*	Donald McRae
Northwestern Region	University of Texas	Janet McGaughey
	University of Oregon	Robert Trotter (★) Monte Tubb
	Oregon State University	Joseph Brye
	University of Washington	John Verrall
	Washington State University	William Brandt
Western Region	Willamette University	Charles Bestor
	University of Southern California	Ellis Kohs (★) Ellis Kohs, Frederick Lesemann
	Arizona State University	Ronald Loapresti
	California State College at Fullerton*	Donal Michalski
	California State College at Hayward	Freseric Fox
	San Diego State California	David Ward-Steinman
San Jose State College	Gibson Walters	

(C.M.P.6, pp.81-83 より作成) ※アスタリスクは pre-college program のみ。

プログラムはそれぞれの教育機関の中で、プログラム長を中心に考案された。しかし、その組織の中心を担っていたのは音楽史などを専門とする「理論系のメンバー」³⁾であった。

Ⅲ. プログラムの内容

1. コースの設定

I.M.C.E. プログラムでは、I.M.C.E. 指定校の中に考案したカリキュラムを実施するためのI.M.C.E. コースを設定した。その際、I.M.C.E. コースは「和声」や「音楽史」など、従来は個別化していた教科の統合を図ることとなった。それらは、「理論を音楽文献と結合した」⁴⁾ものを中心であり、「Comprehensive Musicianship, Materials and Organization of Music, Integrated Musicianship, Literature and Materials, Musicianship, or Basic Musicianship」といった科目名がつけられることになった⁵⁾。

しかし、すべてのI.M.C.E. 指定校において、このような科目名の変更が行われたのではなく、変更が行われなかったI.M.C.E. 指定校では、従来どおりの「和声」や「音楽史」、「キーボード・ハーモニー」などの名称を使っていた。I.M.C.E. コースは、コースを受講する際に実技（器楽演奏と声楽）と理論のテストを実施する指定校もあれば、選択科目として開講する指定校もあり、その形態に一貫性はなかった。したがって、I.M.C.E. 指定校のうち、12校が完全な実験的なコースとなり、残りの14校は伝統的なカリキュラムの枠組みの中で、人数制限をした上での実験的なコースとなった。

2. I.M.C.E. コースにおける授業の構成要素

I.M.C.E. コースでは、音楽性 (musicianship) の構成要素として、「作曲」「演奏 (表現)」「分析 (批評)」の3点が提示された⁶⁾。作曲の授業内容は、指導者によって多岐にわたるものとなった。それらには、特定の作曲家の作曲技法を学ぶこと、音素材を操作し組織する能力を使って表現し、記譜技能を用いてオリジナルの作品を創作することなどがあった。それらすべては、学生に多くの経験の機会を与えることで共通している。また、即興演奏はどの学校においても重視された⁷⁾。

I.M.C.E. プログラムの一般的な授業では、生徒の作品を発表すること⁸⁾が主流であったが、その際にリハーサル、実際の発表、そしてその評価という手順を踏むため、多くの時間を消費してしまうことが深刻な問題であった。しかし、そのような状況下であっても、学生が演奏した音楽を「分析 (批評)」することを奨励し、創作作品を演奏する際の様々な要求（声を用いたり楽器を用いたりすること）に、大学側は応えられるよう努力していた。

I.M.C.E. コースは、この学生の「分析 (批評)」を非常に重視していた。それは、学生が楽譜からの「視覚的な分析」⁹⁾をするだけでなく、鑑賞からの「聴覚的な分析」¹⁰⁾をする必要性を述べていることから推測される。「作曲」「演奏」「分析」がI.M.C.E. コースにおける授業の中心要素ではあるが、ノースウェスタン・セミナーを受けて発足したこのプロジェクトは当然セミナーの意思を汲んでおり、セミナーで重視されていた音楽史で取り扱う範囲は「ルネサンス以前から現代まで」¹¹⁾と広範囲におよぶ。音楽史や和声といった専門科目は、「作曲」「演奏」「分析」という要素をとおして、より高いレベルの学習へと発展していきながらも、同時に「作曲」「演奏」「分析」のそれぞれの作業を補完していくといった相互的な関わりがあると考えられる。

3. I.M.C.E. コースにおける授業形態と内容

I.M.C.E. プログラムは、授業形態としておおまかに3つの形を打ち出した。それは、①1人の同じ教師によって授業が行われるもの、②複数の教師によって授業が行われるもの、③授業を担当する教師は複数いるが、授業そのものは1人の教師によって行われるもの¹²⁾であった。これは、I.M.C.E. コースの授業が、専門科目を統合する形態をとったことにより、教師たちが協力して授業を展開する必要が出てきたからであった。授業の例として、集中講義という形で行われたオレゴン大学を挙げる¹³⁾。

【オレゴン大学I.M.C.E. プログラム】

この講義は3日間連続で行われた。全職員と75名の学生がこの講義に参加することとなった。

1日目

最初の時間は、学生作品の録音をしている間、別の部屋で学生たちは聴覚トレーニングを行った。次の時間、学生はその作品を鑑賞し、その作品の改善点について提案をした。特にその話し合いの中心となっ

たのは楽曲分析からの見解や、用いた楽器が適切であったかなどについてであった。

2日目

楽曲分析をする際、学生はチームを組んで行った。チームごとに分析する作品を選び、教員の承認を得た。その作品の選択範囲は広く、「ポップ」と呼ばれるものまでにおよんだ。分析は、一般的に考えられる手法はもちろん、様々な観点から行われた。その際、個々人の解釈は、学生と教員によってリアルタイムで訂正および補足による強化が行われた。

当初、1チーム3、4人の生徒が分析結果を授業内で発表した。分析結果を適切に説明できることが明らかにできない学生が存在した。そのため、チームの人数を5、6人に増やし、課題を提出させるなど、授業外での取り組みを行う対策をとった。

3日目

全ての新しい題材と概念について格式ばらないプレゼンテーション形式の講義が行われた。その際、教員はチームを組み、この講義のために準備をした。1日目、2日目はいくつかの教室に分かれて講義が行われていたが、3日目は1つの教室で講義が行われた。

また、1日目から2日目にかけて、授業の合間に教員と個人面談を行った。これは、学生作品や題材検討を含んでおり、学生にとっては厳しい批評をもらうというよりは、自身の課題を見出す機会となった。

このように、I.M.C.E. コースの授業は、内容はもちろんのこと、通年の講義や集中講義など、その授業形態も各指定校によって異なるものであった。これらの取り組みにおける共通点は、1つの授業の中で包括的な学習をすることである。しかし、「創作」、「演奏」、そして「分析」といった取り組みのそれぞれに求められる水準や、獲得すべき能力の具体的な設定はされておらず、授業の手法を提示するところで留まっていた。

IV. アーリー・ハウス・シンポジウム

1. 評価への関心

I.M.C.E. プログラムは、指定校ごとにそれぞれのプログラムを開発し、I.M.C.E. コースを展開させていたことから、そのカリキュラムは地域性を生かすという多様性を持つ反面、評価をする際の基準は曖昧なものとなっていた。つまり、I.M.C.E. プログラム全体の評価の指針となるものが存在していなかったのである。そこで、I.M.C.E. プログラムの評価について考察することを目的に、I.M.C.E. プログラムが開始された1年後の1967年5月25日から28日、ヴァージニア州、ワシントンのアーリー・ハウスで4日間のシンポジウム（以下、アーリー・ハウス・シンポジウム）が開催された。

このシンポジウムでは、評価の種類や一般的な手順、そして評価内容が提示された。しかし、提示された評価の種類や手順、内容は、あくまで各指定校のI.M.C.E. プログラムで獲得されることが望ましい、または獲得すべき音楽性を示すものであったが、指定校共通の評価基準や方法を考案して実施するというまでは至らなかった。

しかし、この内容は、ノースウェスタン・セミナー終了後に発足したこのプログラムが初めて示す、獲得すべき音楽性を具体的に示したものである。したがって、この評価内容を考察することによって、I.M.C.E. プログラムにおけるC.M. の概念の特性が明らかになると考える。

2. 評価方法、評価項目、評価手順

I.M.C.E. プログラムの評価は、評価方法、評価項目、評価手順の3つの観点から考案された。

(1) 評価方法

I.M.C.E. プログラムでは、以下の2点が評価方法として提示された¹⁴⁾。

- 1) 学生の獲得したC.M. の広がりをはっきりと明らかにすることによって、学生の能力を判断するために、特定の期間内に3時間のテストを行う。

《例》

学年末、もしくは年末に行う。

- 2) 6ヶ月間など、長期にわたる独立したプロジェクトで、学生の獲得したC.M.の広がり进行を明らかにすることによって学生の能力を判断する。プロジェクトは教員との相談によって学生が始める。その際、教師は、様々な音楽経験に対する学生の態度を評価するために、指導を提供することもある。

《例》

まず、学生は作曲もしくは音楽的なトピックを選択することから始まる。そして、それをテーマに長期的なプロジェクトを行い、プロジェクト終了後、学生は獲得した能力を証明しなくてはならない。学生は他の専門分野と関係付けながら自身の獲得した能力を明らかにするための準備をする。たとえば、教員志望の学生であれば、学生自身のプロジェクトから選出された題材を用いて、分析的な、歴史的な、創作的な側面を関連付けることによって、教師としての教授能力を示す。また、実技を専門とする学生であれば、実技を中心とした上で、様々な専門分野と関係付けたパフォーマンスを行う。

(2) 評価項目

次に、評価項目を提示した。評価項目として「記述能力」「演奏能力」「創造能力」「態度」の4点があげられた¹⁵⁾。「記述能力」とは、様々な音楽的经验をもとに記述できる能力を指しており、それは歴史的、分析的な観点を含んでいる。また、「態度」は、音楽経験を通しての学生の態度を示している。この4点は以下のように、さらに具体的な観点に分かれている¹⁶⁾。

【記述能力】

音楽を聴取した際、言語と記譜法（図式も含む）を用いて記述する能力。学生は現代音楽を含めた様々な時代の音楽作品を聴いて以下のことが記述できる。

- 1) 音楽作品の構造における音楽的要素。
 - a. 和声
 - b. リズム
 - c. メロディー
 - d. 組織および構造
 - e. 音色および音質（器楽および声楽の特徴、組み合わせ、ダイナミクス）
 - f. a～eの要素の相互関連
- 2) 音楽作品の構成要素。
 - a. 構造的な構想
 - b. 明確な形式
 - c. 原理の組織化
 - d. 各部の表現
 - e. 特定のパッセージの作用
- 3) 音楽外の要素（テキストや演劇など）の役割も含めた上で、その作品の表現上の特徴と音楽的形式的要素の関係。
- 4) 作品の形式的要素と上記の関係（以下3点は例）。
 - a. その時代の歴史的な特徴との関係
 - b. 音楽史との関係
 - c. 作曲者の作品の特徴との関係

【演奏能力】

学生は以下のことができる。

- 1) 読譜および記譜（演奏指導者としての、そして音として考えられる象徴としての表記法のシステムの理解）。
 - a. 従来の表記法と用語
 - b. 他の表記法

- 2) 以下の作品に対し研究および演奏を理解する能力（研究とは、読譜し、学び、指導者の助言に応えること）。
 - a. 独奏曲
 - b. アンサンブル作品
- 3) 学生自身が以下のことについて自身の演奏を評価できる能力。
 - a. テンポ、リズム、演奏時間、音程、ダイナミクス、表現に関する正確さ
 - b. 以下2点の解釈
 - i) 演奏に対する評価
 - ii) いくつかの演奏の比較
- 4) 以下の立場で指導と教授ができる能力（声と器楽の能力に関する知識も含む）。
 - a. 編集者として
 - b. 指導者（guide）として（演奏に参加する、もしくはしない）
 - c. 指揮者として
 - d. 教師として
- 5) 幅広い一般的なレパートリーの知識に加えて、学生自身の専門領域でのプログラムを作成する。

【創造能力】

学生は以下のことができる。

- 1) 学生は以下のような作例が書ける。
 - a. 種々のメロディーとリズム構成を用いて
 - b. 和声および対位法の手法を用いて
- 2) 様々な様式の特徴を作例に反映させることができる。
- 3) 原曲の楽器から異なる楽器へ再整理や編曲をする。
- 4) 特定の様式または学生自身の独自の表現で即興演奏をする。
- 5) 使用可能な演奏媒体のために作曲する。

【態度】

音楽との関係の範囲と強さに基づく学生の情動的な態度に関するプロフィール。

この評価は、学生とプログラム長がアンケートを記入して行う。学生のアンケートは、自身の音楽性を成長させることにおいて重要と思うものについての質問に答え、自身の見解を記述するものである。プログラム長のアンケートは、各々の学生の音楽能力の質問に対し、3段階の評価で答え、学生についての個人的な記述を行うものである。

(3) 評価手順

提示された評価方法の具体的な手順は、以下のとおりである¹⁷⁾。

- 1) 直接のテスト（direct testing）を通じた評価における具体的な質問は、個々のI.M.C.E.プログラム長によって考案される。また、プログラム長は、学生によって考案される独立したプロジェクトの監督も行う。
- 2) その地域のプログラムにおいて、特定の項目が少し、もしくはまったく強調されていなかったとしても、奨励されていたすべてのカテゴリーの質問を学生にしなくてはならない。
- 3) プログラム長は、各自のI.M.C.E. コースの管理と内容についての詳細な記録をとるよう要請する。この記録は、学生が受けた指示とその作業との関係を確立するために必要である。加えてこの記録は、その詳細な内容を引き出すことによって学生の能力を示すことを可能にする。
- 4) 評価手順は、すべての教育の水準において同一である。しかし、学生の返答によって予期される質問のカテゴリーとその項目の総数は、学生の受ける音楽教育の性格と期間の長さによって明らかに変化する。実験群（I.M.C.E. コース）と統制群（非I.M.C.E. コース）の両方に同じ評価手順を適用しなくて

はならない。

5) 直接のテストで問題を考案する際、以下のことに留意する。

- a. 問題を考案する時に使用する題材は、可能な範囲で I.M.C.E. プログラムで実際に教えられたものではないものを用いる。
- b. 問題に用いられる音楽的なテストは、学生のために演奏されるか、もしくは楽譜によって示されるであろう。手順としては、同時にもしくは続けて用いられる。
- c. 直接のテストの題材の提示方法は、検討する必要がある。

このように、アーリー・ハウス・シンポジウムで提示された評価およびその手順は、ノースウェスタン・セミナーで提示された C.M. よりもさらに具体性を増したと同時に、ノースウェスタン・セミナーで提示された C.M. と違い、演奏に関する項目が他の項目と同等に捉えられている。また、提示された評価方法から、C.M. とは、学生のそれぞれが同等に広範囲な音楽経験と知識を獲得するのではなく、各々の学生の専門領域を定めた上で、そこからいかに広範囲な音楽経験と知識を獲得し、他領域との関係付けられるかというものであると解釈できる。

V. 考察

I.M.C.E. プログラムは、ノースウェスタン・セミナーで提示された C.M. を専門教育の中で具体化することを試みたものであった。しかし、専門教育の中で C.M. をどのように獲得させるかといった共通の見解や具体的な指針をもたずしてプログラムは開始された。そのようなことから、I.M.C.E. プログラムには、専門科目の統合および結合などの様々な試みから生じた結果をどのように評価すべきであるかという課題が生まれたと考える。これを受け、アーリー・ハウス・シンポジウムにて、I.M.C.E. プログラムの評価をどのように行うかということについて話し合うこととなり、評価のガイドラインとなるものが提示されることとなった。つまり、アーリー・ハウス・シンポジウムで提示された I.M.C.E. プログラムの評価基準は、I.M.C.E. プログラムにおける C.M. の概念の特性を表すものであると考え、以下考察を進める。

I.M.C.E. プログラムの C.M. の特徴は 2 点存在する。まず 1 点目は、実技に対する扱いである。ノースウェスタン・セミナーで提示された C.M. は、知識理解に重点を置いたものであったが、I.M.C.E. プログラムにおいては実技も同等に扱われている。アーリー・ハウス・シンポジウムの参加者の中心は、ノースウェスタン・セミナーと同様に大学学長や、大学教員であった。また、4 つの評価項目（記述能力、演奏能力、創作能力、態度）は、それぞれあらかじめ中心となって考えるグループがセッティングされていたが、演奏能力のグループを担当した人物は大学学長や音楽教育学者であり、実技を専門とする人物ではなかった。では、なぜ実技の扱いが変わったのだろうか。その理由として、I.M.C.E. プログラムが専門教育を対象に考案されたプログラムであった考えられる。I.M.C.E. プログラムの指定校は、教員養成大学だけでなく音楽大学や総合大学も含まれていた。そのため、実技専攻の学生もその対象に含まれていたことから実技の取り扱いを見直す必要があったと考える。このことは、I.M.C.E. プログラムの授業の構成要素としてあげられた「作曲」「演奏」「分析」の「演奏」を重視することにも繋がったのではないだろうか。

そして特徴の 2 点目は、他領域と他領域を関連付ける、もしくは結合するという視点が追加されていることである。アーリー・ハウス・シンポジウムで提示された I.M.C.E. プログラムの評価方法は、学年末などに行う試験と、独立したプロジェクトが終了するごとに行われるもの、の 2 つが提示された。前者は、ノースウェスタン・セミナーの C.M. と同様に、基礎的な知識の充実と広範囲な知識の獲得をはかるものと考えられる。しかし、後者は、各学習者が自身の専門領域を中心とした上で、他の専門領域と自身の専門領域を関係付けられるようになることを目的にしている。これは、基礎的な概念を包括的な学習によって高次に高めることよりも、包括的なアプローチを学習者自身が行えるようになることを示していると考えられる。先に述べたように、I.M.C.E. プログラムは、専門領域を有する学生たちを対象にしたため、基礎的な能力の獲得よりも、学習したことを応用するための場として、このような機会が設けられたとも考えられる。

I.M.C.E. プログラムは 2 年間で終了した。報告書では I.M.C.E. プログラムの所産の最も成功した点として、「学生たちに十分な音楽的経歴を約束したこと」¹⁸⁾ をあげている。また、1970 年 10 月 28 日から 30 日

までの3日間に「大学の音楽カリキュラムの検討委員会」という名のもとアーリー・ハウスで開催された。この検討委員会の背景となった論文の1つである“The Contemporary Music Project: The Development of the Theory of Comprehensive Musicianship”の中で著者のWernerは、I.M.C.E.プログラムを「I.M.C.E.コースの試みは、C.M.によって音楽理論の学科だけでなく教員になるためのすべての学科を生き返らせる学習プロセスである」¹⁹⁾と、評価しており、「なぜなら、この視野の拡大と内容の広がりによって、多くの学生たちは多くの異なる様式の理解の深さと自覚を発達させる。伝統的なより細分化されたプログラムの中で教えられた学生と比べて、包括的な教育をうけた音楽学生の方がより言語的でより分析的であり、そして教育以前の音楽の幅広い概観を理解していることがそれらの試みによってわかる」²⁰⁾と述べている。

このように、I.M.C.E.プログラムの関係者はプログラムを非常に評価していたが、Markは「ノースウェスタン・セミナー以降、C.M.に対する認識は広がった。しかし、C.M.のプログラムを開始した大学は相対的に少なかった」²¹⁾と述べており、専門教育におけるC.M.を反映させたプログラムがI.M.C.E.プログラムから更に進んだものへと発展することはなかったと考えられる。事実、I.M.C.E.プログラムはC.M.P.によって報告書を出版したが、アーリー・ハウスの検討委員会は、検討委員会の背景となった論文をまとめるに留まっている。

それでは、なぜ専門教育におけるC.M.を反映させたプログラムが積極的に行われなくなったのだろうか。その原因の1つとして、プログラムの施行によって得た結果が、期待されたC.M.とは違うものであったことが考えられる。例えば、I.M.C.E.プログラムによって学生に提供された多様な音楽経験は広範囲な経験や知識を獲得させたが、その反面学習には深さが無いというジレンマを抱く結果になった。また、専門科目の統合および結合といった試みが大学の教員にとって経験したことのないことであったため、現場に戸惑いが生じたことがあげられる。さらに、ノースウェスタン・セミナーで提示されたC.M.を専門教育分野で具体化させるために、系統的な学習のためのカリキュラムの作成がされなかったこと、獲得すべき基礎的能力の水準やその詳細についての検討がされなかったこと、そして施行される教育機関や関係者に対する説明が十分に行われずにプログラムを施行してしまったことによって、プログラム関係者の間で温度差が生じたとともに、プログラムのもつ価値を不明瞭にさせたのではないだろうかと推察される。しかし、これらについては、I.M.C.E.指定校の個々の詳細な授業内容を考察する必要がある、今回用いた報告書だけでは断定しがたい。今後は、実践レベルからC.M.の具体的な獲得について研究をする必要があると考える。

<註および引用文献>

- 1) 安宅智子「米国音楽教育における Comprehensive Musicianship に関する一考察—ノースウェスタン・セミナーの報告書を中心に—」中国四国教育学会第58回発表資料、2006
- 2) David, W., *Contemporary Music Project for Creativity in Music Education Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula* (C.M.P.6), Washington: Contemporary Music Project, 1971, p.21
- 3) Ibid., p.22
- 4) Ibid., p.23
- 5) Ibid.
- 6) Ibid., p.25
- 7) Ibid.
- 8) Ibid., p.26
- 9) Ibid.
- 10) Ibid.
- 11) Ibid.
- 12) Ibid., pp.26-27
- 13) Ibid., pp.27-28 をもとに、筆者が要約した。
- 14) David, W., 1971, op. cit., pp.94-95
- 15) Ibid., p.95
- 16) Ibid., pp.96-98 をもとに筆者が要約した。

- 17) Ibid., p.96
 18) Ibid., p.34
 19) Werner, J., "The Contemporary Music Project: The Development of the Theory of Comprehensive Musicianship",
 Conference in Collage Music Curricula, 1970, p.3
 20) Ibid., p.4
 21) Mark, Michael L. , 1978, op. cit., p.192

<参考文献>

- ・安宅智子「米国音楽教育における Comprehensive Musicianship に関する一考察－ノースウエスタン・セミナーの報告書を中心に－」中国四国教育学会第 58 回発表資料、2006
- ・Choksy, L., Abramson, Robert M., Gillespie, A., Woods, D., *TEACHING MUSIC IN THE TENTY CENTURY*, Prince-Hall A Division of Simon & Schuster, 1986
- ・チョクシー, L. 他 / 板野和彦訳 『音楽教育メソードの比較 コダーイ、ダルクローズ、オルフ、C.M.』全音楽譜出版社、1994
- ・David, W., *Contemporary Music Project for Creativity in Music Education Comprehensive musicianship and undergraduate music curricula (C.M.P.6)*, Washington : Contemporary Music Project ,1971
- ・Garofalo, Robert J., *Blueprint for Band*, J. Weston Walch, Meredith Music Publications, 1976
- ・弘中知世子「音楽科におけるスパイラルカリキュラムの研究 (3) 一人間中心を志向した音楽科カリキュラムの探求－」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第 32 巻、第 2 部、1986、pp.291-296
- ・弘中知世子「音楽科におけるスパイラルカリキュラムの研究 (4) ー B. リーマー編集の教科書 MUSIC にみられるスパイラルの連続性と発展性－」『中国四国教育学会教育学研究紀要』第 33 巻、第 2 部、1987、pp.331-336
- ・川島正二「音楽教育の全米研究集会に関する研究Ⅲ－イェール・セミナー(2)－」『兵庫教育大学研究紀要』第 6 巻、第 2 分冊、言語系教育・社会系教育・芸術系教育、1985、pp.171-183
- ・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 V, 教科教育』第 45 巻 (1)、1996、pp.63-74
- ・小島律子「音楽教育のスパイラル・カリキュラムにおける連続性と発展性: アメリカの音楽教科書指導書の分析を通して」『大阪教育大学紀要. V, 教科教育』第 30 巻 (3)、1982、pp.133-146
- ・松信浩二「米国における学際的な音楽カリキュラム開発の研究(1)－「全米教育標準」(National Standard for Arts Education) および NAEP 芸術評価モデルの検討を通して－」『中国四国教育学会教育研究紀要』第 44 巻、第 2 部、1998、pp.292-297
- ・松信浩二「米国・小学校カリキュラムにおける音楽教育の統合－ Discipline-Based Music Education の検討を中心に－」『中国四国教育学会教育研究紀要』第 45 巻 (2)、1999、pp.49-62
- ・マーク, マイケル, L., 松本ミサヲ / 田畑八郎訳 『音楽教育の現代化』音楽之友社、1986
- ・Mark, Michael L. , *Contemporary Music Education*, New York: Schirmer Books, 1978
- ・Mark, Michael L., Choksy, Lois, *A HISTORY OF AMERICAN MUSIC EDUCATION*, Schirmer Books A Division of Macmillan, 1992
- ・小川昌文「20 世紀のアメリカ合衆国の音楽教育史概説」『大分大学教育学部紀要』第 16 巻 (1)、1994、pp.131-140
- ・Seminar on Comprehensive Musicianship-the Foundation for College Education in Music (Northwestern University : 1965) *Comprehensive musicianship / The Foundation for College Education in Music (C.M.P.2)*, Washington, D.C. : Contemporary Music Project, 1965
- ・千成俊夫「米国における音楽教育カリキュラム改革 (I) ー 60 年代以降の動向をめぐって－」『奈良教育大学紀要』第 33 巻第 1 号、1984、pp.87-107
- ・千成俊夫「米国における音楽教育カリキュラム改革 (II) ー 60 年代以降の動向をめぐって－」『奈良教育大学紀要』第 34 巻第 1 号、1985、pp.125-143
- ・高萩保治「アメリカの教員養成カリキュラム改訂の最近の動向」『東京学芸大学紀要』5 部門、第 25 巻、

1973、pp.60-71

- テルストム, T. , 川島正二訳『アメリカ音楽教育史—教育思想の過去と現代—』東京音楽鑑賞教育振興会、1985、pp.309-343
- 供田武嘉津『西欧音楽教育史』音楽之友社、1991
- Werner, J., “The Contemporary Music Project: The Development of the Theory of Comprehensive Musicianship”, *Conference in Collage Music Curricula*, Contemporary Music Project 1970, pp.1-6
- Walker, R., *MUSIC EDUCATION Tradition and innovation*, CHARLES THOMAS PUBLISHER, 1984