広島大学大学院教育学研究科 音楽文化教育学研究紀要 XX 2008. 3. 22

音楽科における目標設定に関する一考察

－教育目標の類型論の検討を中心に－

宮 崎 将 三
（本講座大学院博士課程前期在学）

Ⅰ はじめに

1940年代から1950年代にかけて教育評価研究が盛んに行われていた米国において，B.S.Bloomら（1956, 1964）による*Taxonomy of Educational Objectives*（『教育目標の分類学』，以下『初版』[1]）が発表された。『初版』で示された目標分類のための枠組みは実践や研究の場面で広く用いられ，その後の教育目標・評価研究に大きな影響を与えた。音楽学習に援用した代表的な研究者としてT.A.Regelskiが挙げられる。Regelski（1975）は，*Principles and problems of music education*（『音楽教育の原理と問題』，以下『音楽版』[2]）で，『初版』の試みを音楽学習に寄り添った形に発展させたと考えられる。

米国において『初版』が様々な研究に援用される中で，Bloom理論に対する批判的な研究や知見が蓄積され，『初版』が出版されてから約半世紀後，それを補強したり改訂したりしようとした試みがなされることとなる。第1は，L.W.Andersonら（2001）による*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*（『学習，教授，評価のための分類学：Bloomによる教育目標の分類学の改訂』，以下『改訂版』[3]）である。これは，Bloomらの認知的領域を改訂したものであり，知識次元と認知過程次元の2次元構造モデルによって分類を試みたものである。第2は，R.J.Marzano（2001）による*Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*（『教育目標の新分類学をデザインする』）およびR.J.Marzano & J.S.Kendall（2007）による*The New Toxonomy of Educational Objectives*（『教育目標の新分類学』），以下『新分類学』[4]）である。これは，「ブルームの分類法にはない＜メタ認知＞と＜自己－システム思考＞を取り上げ，それらを重要なものとして位置づけて」[5]おり，「ブルームらが企図した認知領域（1956年公表），情動領域（1964年公表）そして運動領域（未公表）という三領域における教育目標の分類を集約して仕上げているという性格を帯びている。」[6]ものである。

昨今，「指導と評価の一体化」や「目標に準拠した評価」などが重要視されるようになり，授業やカリキュラムを考える際に系統化され明確化された目標を設定することは避けては通れないものとなっている。その際に拠り所となるような理論や枠組みがあることは，音楽科教師にとっても非常に有意義であり，より具体的で系統的な目標設定に役立つと考えられる。

そこで本論文では，まず，『初版』，『音楽版』，『改訂版』，および『新分類学』それぞれの枠組みの構造を明らかにし理解を深める。つづいて，音楽科教科書指導書[7]に示されている題材の目標を取り上げて，上記4つの枠組みを用いた目標分析を行い考察する。これらによって，各枠組みの有用性と課題を検討することを研究の目的とする。

Ⅱ 各枠組みの概要

1 『初版』（Bloomら）

『初版』は，教育活動を通じて追求されるべき目標の全体を，認知的領域，情意的領域，精神運動的領域の3つに大別し，領域ごとに最終的な目標達成にまで行き着く過程でどのような目標の系列をたどっていくことになるのか，という観点から体系的に目標の明確化をはかろうとした試みである。各領域における目標分類の骨組みは表1に示すとおりである。認知的領域が1956年に，情意的領域が1964年にそれぞれ出版された。精神運動的領域に関しては，Bloomらによる最終的な公表は行われていない。その後の研究者たちによっていくつかの試案が発表されている。今回は，それらの中でも，E.J.Simpson（1966）が発表

したものを採用した。R.Colwell（1970）が分類学を音楽科へ適用する際に，Simpsonの案を採用していることから，ある一定の評価がなされたものと判断したためである。

表1　『初版』における各領域の骨組み

7.0			独創性
6.0	評価		適応性
5.0	総合	個性化	複雑な明示的反応
4.0	分析	組織化	体制化
3.0	応用	価値づけ	誘導された反応
2.0	理解	反応	構え
1.0	知識	受け入れ	知覚
	認知的領域	情意的領域	精神運動的領域*

*Simpson（1966）によるもの。

2　『音楽版』（Regelski）

Regelskiは，音楽的行動をあらわな行動とあらわでない行動に分け，さらにあらわでない行動を認知的，情意的，精神運動的の3つの領域に分類し階層化することで，音楽学習の深化を目指した。あらわな行動は，あらわでない行動を観察可能にするために学習に組み込まれ，音楽学習はあらわでない行動を洗練していくことが重要である[8]，と強調している。

あらわでない行動は表2，あらわな行動は表3のとおりである。

表2　あらわでない行動

認知的行動	情意的行動	精神運動的領域
1. 知覚する 2. 理解する 3. 分析する 4. 同定する 5. 区別・対照する 6. 比較・結合する 7. 統合する 8. 抽象的に応用する 9. 評価・判断する 10. 苦心して仕上げる 11. 決定する 12. 概念に基づいて同定・共感し，瞑想的に反応する	1. 直観的に反応する 2. 自由に解釈する 3. 好む 4. 楽しむ 5. 「感情」を表す言葉で特徴づける 6. 主観的に創造・組織する 7. 「雰囲気」に基づいて選択する	1. 手がかりに注意する 2. 模倣し繰り返す 3. 自身をモニターする 4. 指示に従う 5. 練習によって定着させる 6. 洗練する 7. 一連の手がかりと行為を調和させる 8. スピードを獲得する 9. 習得までの時間を短縮する 10. 完成する 11. 内的に聞く

（Regelski, T. A., *Principles and problems of music education,* Prentice-Hall, 1975, pp.207-218から要約）

表3　あらわな行動

言語的	つくる・行う	パフォーマンス
1. 話す 2. 書く	1. 作曲または創作する 2. 編曲する 3. 組み合わせて新しいものを編成する 4. 記譜する	1. 楽器を演奏する 2. 歌う（声を使う） 3. 指揮する 4. 音楽に合わせて体を動かす

（Regelski, T. A., op.cit., 1975, p.227から要約）

3　『改訂版』（Andersonら）

Andersonらによる枠組みは，表4に示されるようなタキソノミー・テーブルと呼ばれる2次元図表に象徴される。『初版』に対して指摘されていた，教育目標に含まれる行動的側面のみを分類し内容的側面については分類していない，という問題点を克服しようと意図されていると考えられる。つまり，行動的側面を認知過程次元として，内容的側面を知識次元として位置づけることで分類を試みているのである。また，認知過程次元は目標の記述のうち動詞的局面（verb aspect）に，知識次元は名詞的局面（noun aspect）

にも対応している。例えば，「問題を解決するために，（レンツの法則やオームの法則のような）電気学と磁気学の法則を用いることを学習する。」という目標が設定された場合，動詞的局面の「用いる」は認知過程次元の「3. 応用する」に，名詞的局面の「法則」は知識次元の「B. 概念的知識」に分類され，「概念的知識を応用する」というカテゴリーに分類されるのである。

表4　タキソノミー・テーブル

知識次元	認知過程次元					
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 応用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A.事実的知識 AA.　術語の知識 AB.　特定の項目や要素の知識						
B.概念的知識 BA.　分類とカテゴリーの知識 BB.　原理や一般化の知識 BC.　理論，モデル，構造の知識						
C.手続的知識 CA.　教科特有のスキルやアルゴリズムの知識 CB.　教科特有の技術や方法論の知識 CC.　いつ適切な手続きをすべきかを決定するための基準の知識						
D.メタ認知的知識 DA.　方略的知識 DB.　文脈上・条件づきの知識を含む認知的課題に関する知識 DC.　自己認識						

（Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives,* Addison Wesley Longman, 2001, pp.28,46から要約）

4　『新分類学』（Marzano & Kendall）

Marzanoは，「Bloomらによって採用されたアプローチにおける問題点として，タキソノミーのレベル間の差異の基準として，困難さの程度を用いて試みたことが挙げられる。（中略）結局，心的過程の困難さを基準にしてタキソノミーをデザインしようというどんな試みも，失敗する運命にある」[9] と指摘している。そこで，階層的に配列するための基準として，心的過程間のコントロール関係に注目し，図1のようにモデル化したのである。このモデルにもとづいて，新たなタキソノミーが創り出された。

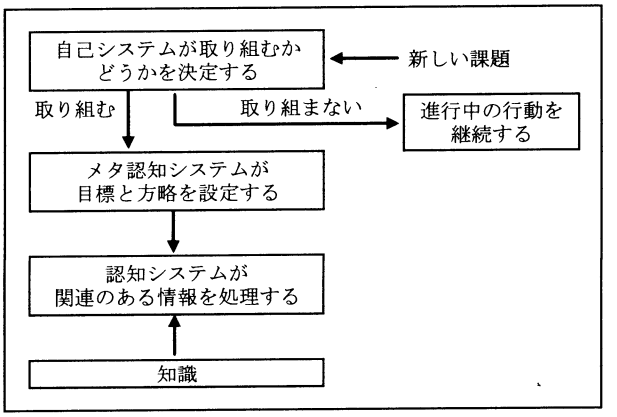

図1　行動モデル

（Marzano, R. J., *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives,* Corwin Press, 2001, p.11から要約）

またMarzanoは，「知識に作用する様々な心的作用と知識の種類とを混在させていたことは，Bloomのタキソノミーの重大な欠点であった」[10] と述べ，これまでたびたび指摘されてきた，認知的領域における知

識と知的能力・技能の混在，という問題点を克服するために，作用としての3つの思考システムと内容としての知識領域とを分けて分類している。そして図2に示されるような，思考システムと知識領域をかけ合わせた2次元モデルを提示している。

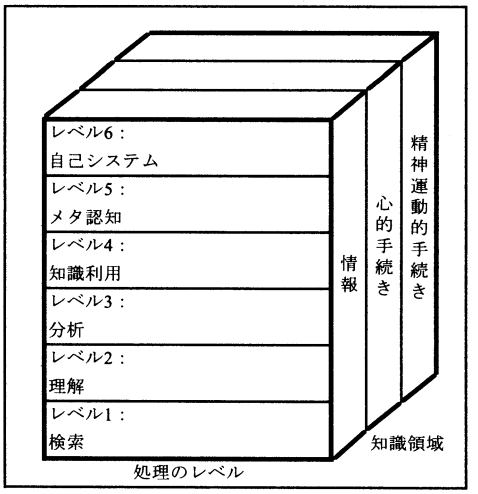

図2　2次元モデル

（Marzano, R. J., op.cit., 2001, p.60から要約）

Ⅲ　分析の結果と考察

分析の結果および考察を，4つの枠組みごとに行っていく。

1　『初版』（Bloomら）

筆者が実際に分類を行ってみたところ，いくつかの問題点を確認することができた。

第1に，Colwell（1987）が，音楽特有の能力である知覚スキルを『初版』で示されている3つの領域で分類することが困難であり，知覚に関するスキルを独立した領域として配列することが必要である[11]，と述べている点である。

「拍の流れを感じ取ることができる」（第1，2学年）
「楽器の音色や響きを感じ取る」（第1，2学年）

これに関して，目標の記述のみを見たのでは分類できないものが，第1学年では27.3%（全目標数22のうち6），第5学年では36.8%（全目標数19のうち7），第6学年29.4%（全目標数17のうち5），全学年の総合では25.6%（全目標数121のうち31）と比較的高い割合で存在した。分類できなかったもののほとんどが，上記の例に示したような「感じ取る」という行動的側面を含む目標であった。我が国では，目標を設定する際に「感じ取る」という表現を頻繁に用いる。「感じ取る」ときには，常に「聴く」という行動が関連している。しかし，『初版』のカテゴリーの中では「聴く」という行動は配列されていない。したがって，これらの目標を分類することは困難である。

第2に，我が国において，篠原（1988）および泉谷（1994）が，行動的側面だけではなく内容的側面の枠組みが補われなければならない，と述べている点である。

「楽器の音色を感じ取る」（第1，2学年）　→　認知的領域？
「歌ったり身体表現したりする楽しさを感じ取る」（第1，2学年）　→　情意的領域？

例えば，「楽器の音色を感じ取る」（第1，2学年）のであれば，「トランペットの音」という学習された知識が前提として存在していれば認知的領域に分類できる可能性がある。一方で，「歌ったり身体表現したりする楽しさを感じ取る」（第1，2学年）といった目標の場合には，「楽しさ」という情意に関わる内容が含まれているので情意的領域に分類できる可能性がある。同じ行動を叙述する表現であっても，その内容的側面によっては違う領域に分類されることがあるのである。したがって，ただ単純に行動的側面

のみで目標を分類することは問題であり，内容的側面を補うことによって分類がスムーズに行なわれることが考えられるのである。

2 『音楽版』(Regelski)

4つの枠組みのうち，唯一音楽科の目標を分類したものであった『音楽版』は，われわれにとっては非常に有用性の高いものである。この枠組みをもとにした分類が最もスムーズに進んだように思われる。

まず，精神運動的行動における階層性に関する点である。

「声や音が重なり合う響きを味わって，表情豊かに歌ったり演奏したりすることができるようにする。」(第5，6学年)

例えば上記の目標には，合奏や合唱の活動が含まれている。演奏に関する学習は，表2の精神運動的行動の各水準をたどる。それは1つの題材に1つの水準という規模ではない。『音楽版』では，音楽科であらわでない精神運動的行動が育成されていく過程をより詳細に階層化している。したがって，教科書指導書に示されているような題材ごとの目標よりも，1時間ごとの指導目標や1時間の中に存在する小目標を組織化する際に，その有用性をより生かせると考えられる。

また，あらわな行動とあらわでない行動を分けることによって，目標で示されるべき学習内容と活動内容とをはっきり区別することが可能になると考えられる。

「歌ったり身体表現をしたりして，拍の流れを感じ取ることができる」(第1学年)
└「あらわでない認知的行動1　知覚する」
├「あらわなパフォーマンス行動2　歌う（声を使う）」
└「あらわなパフォーマンス行動4　音楽に合わせて体を動かす」

例えば上記の目標では，前半部分が「あらわなパフォーマンス行動2　歌う（声を使う）」および「あらわなパフォーマンス行動4　音楽に合わせて体を動かす」であり，後半部分が「あらわでない認知的行動1　知覚する」となる。『音楽版』では，あらわでない行動の洗練を目指す。したがって，この場合，前半部分は活動内容であり，後半部分に示されたあらわでない行動を強調するのである。しかし実際の授業では，「活動あって中身なし」という言葉で例えられるように，前半部分だけを強調してしまう場合も少なくない。つまり，目標と活動とが混同されているために，学ばせたい内容が設定されずに，活動のみを示すような目標の設定をしている場合があるのである。そういった混同を避けるという意味においては，『音楽版』のあらわな行動とあらわでない行動とに分けた点は非常に有意義であると言ってもよいだろう。

しかしその一方で，この目標分類では，演奏水準の向上を見過ごす可能性がある。音楽科において，演奏の水準を高めていくことも重要である。あらわでない行動が洗練されることと同様に，あらわな行動の水準，上記の例では「歌う」ことや「身体表現」の技能が向上したことも評価されなければならない。したがって，あらわな行動についても，その演奏水準の高まりを見とることができるような階層構造を組み立てることが必要である。

3 『改訂版』(Andersonら)

第1に，目標と活動を明確に区別しなければならないという主張に関する点である。『改訂版』では，「要約すると，目標と学習活動あるいは評価とを混同しないことが重要なのである。これら各々は，意図された生徒の学習成果を同定し明らかにすることの助けになりえるけれども，意図された生徒の学習に関して，活動や評価が組織化されたあとでようやく目標が明白になるのである。」[12] と指摘され，目標と活動を明確に分けなければならないことを強調している。

「歌ったり身体表現をしたりして，拍の流れを感じ取ることができる」(第1学年)
＜活動＞　＜目標＞

例えば，上記の目標では，前半部の「歌ったり身体表現をしたりして」は活動であり，後半部の「拍の流れを感じ取ることができる」こそが目標となり強調される。「～することを通して」や「～の活動を通して」という言葉を補うと理解がしやすい。以上のことから，『改訂版』は，示す目標に認知過程や知識を明確に示すことを要求していると考えられるのである。『音楽版』の項でも述べたように，「活動あって中身なし」といった目標を設定していないかということを判断する指標になるだろう。

しかし，『音楽版』の項でも指摘したものと同様に，『改訂版』による目標分類でも，演奏水準の向上を

見過ごす可能性がある。音楽科では＜活動＞として分類されるものも重要である。『改訂版』を音楽科で適用する際には，その高まりの程度を叙述したり構造化したりすることが課題であると言えよう。

第2に，示される目標を知識次元と認知過程次元，つまり名詞的部分（noun aspect）と動詞的部分（verb aspect）とに分けて分析する手法に関する点である。

「音の特徴や音色の違いを感じ取って」（第3，4学年）

例えば，上記の目標の名詞的部分は「音の特徴や音色の違い」であるが，響いている音そのものや奏でられた音楽は知識として分類することはできないだろう。では，この目標では何が知識次元に分類されるのだろうか。それを，『改訂版』では「～に基づいて（based on）」「～の観点から（in terms of）」という形で明らかにできることを示している。上記の目標の場合，例えば「楽器の分類の知識（「BA．分類とカテゴリーの知識」）に基づいて，音の特徴や音色の違いを感じ取って」や「興味があるかどうか（「DC．自己認識」）という観点から，音の特徴や音色の違いを感じ取って」などが考えられるのである。この手法を用いて目標を分析することは，ただ単に感じ取るのではなく，音楽科教師が「感じ取る」ために必要な知識や観点を考察し，それらを明らかにした目標を設定し，それを身につけさせる授業内容を計画することを助けるのである。

第3は，情意的な目標分類に関する点である。

「楽しさ」（第1，2学年）
「歌う喜びを味わう」（第1，2，3，4学年）

音楽科では，上記のような情意的目標を設定することが多い。もしこれを『改訂版』で分類するならば，表4の「DC．自己認識」のカテゴリーに関わるだろう。認知過程次元はいずれにも分類できる可能性がある。しかしこの場合は，「自分が楽しんでいるかどうか」を理解したり，分析したり，評価することであり，目標で示される「楽しむ」と同じであるのかどうかには疑問が残るのである。我々が普段目にするような上記の情意的目標から想像する児童生徒の姿と言えば，例えば，試行錯誤しながら合唱をつくり上げて，校内合唱コンクールで発表し感動し，「合唱は楽しい」と感じている姿であり，「自分は合唱に対しての喜びを味わえているだろうか」という姿ではないように思われる。同様に，教師が評価する視点からも，「合唱に対する自分の感情の変化を正しく認識しているかどうか」ということを評価している状況も想像しがたい。すなわち『改訂版』では，情意的目標に関して分類できる可能性が含まれてはいるものの，これまでとは異なるアプローチで情意的目標を分類することになると考えられる。

第4は，「聴取」を含む学習に関する点である。

「…想像豊かに聴いたり」（第1～6学年）

音楽科において，「聴取」あるいは「聴く」ことは，育成されるべき非常に重要な内容の1つである。この能力をどのように高めていくかは，音楽科教師にとって重要な課題であると言える。そのことに関して，『改訂版』では，「聴取」に関連する知識や認知過程を明確には示していない。認知過程次元では，「聴く」という行為は示されていない。一方，知識次元においては，「聴取」が音楽科特有のスキルであると捉えるならば，「C．手続き的知識」に含まれるだろう。そして，「手続的知識を応用する」いうカテゴリーに「聴く」という行動を分類できるが，『改訂版』では，「聴く」という行為そのものよりも，次に示した例のような，「聴く」ときに同時に働く認知過程，言い換えれば聴く際の観点を明確に目標に示すことを要求する。したがって，聴く際の観点を，どのように順序立てて子どもに示していくのか，ということを計画することに役立つ。

「楽曲の気分を感じ取って」（第1，2学年）
「音の特徴や音色の違いを感じ取って」（第3，4学年）
「旋律の特徴を感じ取って」（第3，4学年）
「曲想を感じ取って」（第4，5，6学年）
「音色や響きの特徴を味わって」（第5，6学年）

4 『新分類学』（Marzano & Kendall）

まず，『新分類学』による分類を通して，『改訂版』での考察における情意面に関する問題点と同様のものが浮かび上がった。

「発音や音の出し方に関心をもって歌ったり，みんなで声を合わせて歌う喜びを味わったりすることができるようにする」（第1，2学年）

例えば，上記の目標は，「発音」や「音の出し方」といった精神運動的領域に関わるものと，「関心」や「喜び」といった情意的な内容を含む目標であるので，「レベル6：自己システム」と「精神運動的手続き」が交わるカテゴリーに分類された。しかしながら，『改訂版』と同様に，このカテゴリーには正確には「発音や音の出し方に対する自分の関心の程度を分析すること」や「声を合わせて歌うことに対して自分がどんな感情をもつか」という目標が分類される。したがって，我が国の音楽科で一般的に扱われる情意的目標とは異なっているが，従来とは異なるアプローチで情意的目標を分類することになると考えられる。

つぎに，各カテゴリーに分類された目標数に注目すると，「レベル5：メタ認知システム」と「精神運動的手続き」が交わるカテゴリーに分類された目標が最も多く，第3学年では46.2%（全目標数13のうち6），第4学年では38.5%（全目標数13のうち5），第5学年では41.7%（全目標数12のうち5），第6学年では40.0%（全目標数15のうち6），全学年の総合では28.0%（全目標数100のうち28）であった。これらは各学年で最も高い割合を示した。その例として次のような目標が挙げられる。

「三部合唱の響きを味わって歌うことができるようにする」（第6学年）
「和音の響きの美しさを味わって聴いたり表現したりすることができるようにする」（第5，6学年）

これらを目標とした教科書指導書の指導計画の中では，「主旋律が引き立つようなバランスになっているかを確認させる」「息つぎの場所や#ソの運指，スラー，演奏順序に気を付けて演奏するように助言する」などのような指導上の手だてが示されている。このような教師の働きかけには，子どもが自身の演奏をモニターするための視点を与えるという意図があると考えられる。音楽科の授業では，ただ単に音を鳴らすのではなく，より豊かでより水準の高い音楽を求めていかなければならない。そのためには，教師はもちろん，子どもたちが自身の演奏をモニターし，演奏の問題点に気づき改善していこうとする姿勢が重要である。このカテゴリーは，よりよい演奏に仕上げるという学習活動を有意義に進めていくために，関連性の深い側面であるだろう。

Ⅳ　まとめ

音楽科教科書指導書に示された目標を分類することを通して明らかになった点を以下にまとまる。

1　『初版』（Bloomら）

課題

- Colwell（1987）による指摘と同様に，音楽特有の能力である知覚スキル（我が国の音楽科で示される目標では「感じ取る」「聴く」）は3つの領域で分類することが困難であることが明らかとなった。
- 篠原（1988）および泉谷（1994）による指摘と同様に，ただ単純に行動的側面のみで目標を分類することは問題であり，内容的側面を補うことによって分類がスムーズに行なわれる可能性があることが明らかとなった。

2　『音楽版』（Regelski）

有用性

- 唯一音楽科の目標を分類したものであるため，各カテゴリーの定義も理解しやすく使用しやすい。
- 精神運動的行動のカテゴリーは，教科書指導書に示されているような題材ごとの目標よりも，1時間ごとの指導目標や1時間の中に存在する小目標を組織化する際に，あるいは精神運動的領域に関して子どもがどこでつまづいているのかを特定化する際に，その有用性を最大限生かせる。
- 音楽的行動をあらわな行動とあらわでない行動とに分けることは，学ばせたい内容と活動とを混同していないかということを判断する指標になる。

課題

- 音楽科において，演奏の水準を高めていくことも重要である。あらわでない行動が洗練されることと同様に，あらわな行動の演奏水準，つまり歌唱などのスキルが向上したことも評価されなければならない。しかし，『音楽版』による目標分類では，そのことについて見過ごしてしまう可能性がある。したがっ

て，あらわな行動についても，その演奏水準の高まりを見とることができるような階層構造を組み立てることが必要である。

3 『改訂版』（Andersonら）

有用性

・目標と活動を明確に区別しなければならないという主張は，示す目標に認知過程や知識を明確に示すことを要求する。そうすることによって，学ばせたい内容と活動とを混同していないかということを判断する指標になる。

・目標を知識次元と認知過程次元，つまり名詞的部分（noun aspect）と動詞的部分（verb aspect）とに分けて分析する手法は，「感じ取る」「聴く」ために必要な知識や観点を音楽科教師が考察し，それらを明らかにした目標を設定し，それをどのように順序立てて子どもに示していくのかということを計画するのに役立つ。

課題

・音楽科では活動として分類されるものも重要である。その高まりの程度を叙述したり構造化したりするような取り組みが必要である。

・情意的目標に関しても分類できる可能性が含まれてはいるものの，『改訂版』で分類され得る情意的目標と我が国の音楽科で設定される情意的目標とには差異がある。これまでとは異なるアプローチで情意的目標を捉えることになる。

4 『新分類学』（Marzano & Kendall）

有用性

・最も分類できた目標数が多かった「5. メタ認知システム」と「精神運動的手続き」が交わるカテゴリーは，よりよい演奏に仕上げるという学習活動を有意義に進めていくために，関連性の深い側面である。このカテゴリーで示されるような学習の側面を明確にすることによって演奏に関する学習をより充実したものにすることができる。

課題

・『新分類学』で分類され得る情意的目標と我が国の音楽科で一般的に扱われる情意的目標とは異なっている。従来とは異なるアプローチで情意的目標を捉えることになる。

V おわりに

本論文では，実際に音楽科教科書指導書に示された目標を4つの枠組みで分類することを通して，実践レベルで各枠組みを適用する際の困難な点や有意義な点が明らかになった。今後は，『改訂版』および『新分類学』を中心に比較および考察していく必要がある。その理由として，第1に，音楽科で重要である情意面に関して，『改訂版』では「メタ認知的知識」が，『新分類学』では「自己システム」が，それぞれ関連性が深いと考えられるためである。これらのカテゴリーは，新たに導入されたものであり，学習における情意面を従来とは異なるアプローチで捉えていることから，今後の音楽科の情意面の育成のあり方について新しい視点を提示すると考えられる。第2に，音楽科の授業の中でも中心となる演奏の向上という学習活動を考えた際に，『改訂版』と『新分類学』で新たに導入された「メタ認知」に関するカテゴリーが重要な役割を果たすことが考えられるためである。以上のことを課題として，今後取り組んでいきたい。

＜注および引用文献＞

1）本発表で『初版』と述べているとき，①『教育目標の分類学』という著書を表す場合と，②そこに示されている教育目標を分類するための枠組みを表す場合がある。

2）1）と同様。

3）1）と同様。

4）1）と同様。また『教育目標の新分類学をデザインする』も含めて『新分類学』と呼ぶこととする。

5）高橋洸治「教育目標の新しい分類法－ブルームの分類法からマルザーノの分類法への発展－」『静岡大

学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）』第51号, 2001, p.203

6）同前書, p.204

7）畑中良輔他『小学生のおんがく 1　指導書』『小学生の音楽 2　指導書』『小学生の音楽 3　指導書』『小学生の音楽 4　指導書』『小学生の音楽 5　指導書』『小学生の音楽 6　指導書』教育芸術社, 2005

8）Regelski, T. A., *Principles and problems of music education,* PRENTICE-HALL, 1975, p.206

9）Marzano, R. J., *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives,* Corwin Press, 2001, p.10

10）Ibid., p.15

11）Colwell, R., "Test item difficulty and perception", *BULLETIN OF THE COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION,* University of Illinois, 1987, p.20

12）Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives,* Addison Wesley Longman, 2001, pp.17-18

＜参考文献＞

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives,* Addison Wesley Longman, 2001
- Bloom, B. S. (ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R., *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I : Cognitive Domain,* David McKay, 1956
- ブルーム, B.S., ヘスティング, J.T., マドゥス, G.F.（梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽訳）『教育評価法ハンドブック』第一法規, 1977
- Colwell, R., *the Evaluation of Music Teaching and Learning,* PRENTICE-HALL, 1970
- Colwell, R., "Test item difficulty and perception", *BULLETIN OF THE COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION,* University of Illinois, 1987
- Colwell, R., "Assesment's Potential in Music Education", *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning,* Oxford University Press, 2002, pp.1128-1158
- 藤原志帆「知的障害養護学校音楽科における音楽による発達支援という視点に関する考察－養護学校音楽科教科書指導書および同解説掲載題材の指導目標の分析を通して－」『日本教科教育学会誌』第27巻第 3 号, 2004, pp.37-46
- 畑中良輔他『小学生のおんがく 1　指導書』教育芸術社, 2005
- 畑中良輔他『小学生の音楽 2　指導書』教育芸術社, 2005
- 畑中良輔他『小学生の音楽 3　指導書』教育芸術社, 2005
- 畑中良輔他『小学生の音楽 4　指導書』教育芸術社, 2005
- 畑中良輔他『小学生の音楽 5　指導書』教育芸術社, 2005
- 畑中良輔他『小学生の音楽 6　指導書』教育芸術社, 2005
- 廣瀬鐵雄「音楽学習論考－Sigrid Abel Struthの「音楽学習の目標」をめぐって－」『武蔵野音楽大学研究紀要』1989, pp.71-88
- 廣瀬鐵雄「続・音楽学習考論－その基準と類型－」『武蔵野音楽大学研究紀要』1991, pp.129-151
- 石井英真「「改訂版タキソノミー」によるブルーム・タキソノミーの再構築－知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に－」『教育方法学研究』第28巻, 2002a, pp.47-58
- 石井英真「アメリカにおける「改訂版タキソノミー」の検討－情意領域の教育目標化の課題を中心に－」『教育目標・評価学会紀要』第12号, 2002b, pp.54-62
- 石井英真「メタ認知を教育目標としてどう設定するか－「改訂版タキソノミー」の検討を中心に－」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号, 2003, pp.207-219
- 石井英真「「改訂版タキソノミー」における教育目標・評価論に関する一考察－パフォーマンス評価の位置づけを中心に－」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2004, pp.172-185
- 石井英真「アメリカの思考教授研究における教育目標論の展開－R.J.マルザーノの「学習の次元」の検討を中心に－」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号, 2005, pp.302-315
- 泉谷正則「アメリカの音楽教育における「教育目標の分類学（情意的領域）」の援用過程に関する研

究」広島大学大学院教育学研究科教科教育学専攻修士論文, 1994
- 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅱ　学校学習とブルーム理論』金子書房, 1994
- 梶田叡一『教育評価』有斐閣, 2002
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B., *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals; Handbook II: The Affective Domain,* David McKay, 1964
- Marzano, R. J., *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives,* Corwin Press, 2001
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S., *The New Taxonomy of Educational Objectives Second Edition,* Corwin Press, 2007
- 増井知世子「箏を取り入れたアンサンブルの工夫～自己評価による生徒の主体的活動を通して～」『平成18年度　全日本音楽教育研究会小・中学校部会全国大会　広島大会』2006, pp.104-107
- 大賀ほだか, 野村泰朗「情報化に対応した音楽科教育における学習内容の構造化の試み」『埼玉大学紀要　教育学部（教育科学)』第52巻第２号, 2003, pp.107-120
- Regelski, T. A., *Principles and problems of music education,* PRENTICE-HALL, 1975
- Regelski, T. A., *Teaching General Music : Action Learning for Middle and Secondary School,* Schirmer Books, 1981
- 千成俊夫「音楽教育における目標設定の基本原理」『京都教育大学教育研究所所報』1973, pp.191-201
- Simpson, E. J., *The Classification of Education Objectives, Psychomotor Domain,* Office of Education, 1966
- 篠原秀夫「音楽科教育における指導目標の分類に関する一考察－教育評価の視点から－」『音楽教育学』第18-1号, 1988, pp.3-12
- 高橋洸治「教育目標の新しい分類法－ブルームの分類法からマルザーノの分類法への発展－」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇)』第51号, 2001, pp.203-220
- 竹田清夫「教育目標の形式的分類Ⅰ－Bloomらの「教育目標の分類学」の吟味－」『山形大学紀要(教育科学)』第７巻第２号, 1979, pp.31-47
- 竹田清夫「教育目標の形式的分類Ⅱ」『山形大学紀要（教育科学)』第７巻第３号, 1980, pp.17-30
- 寺園智美「音楽科教育における目標準拠評価の在り方－マルザーノ・タキソノミーを手がかりに－」『教育学研究紀要』第50巻第２号, 2004, pp.482-487
- 寺園智美「アメリカの音楽科教育における評価に関する一考察」『音楽文化教育学研究紀要』第16巻, 2004, pp.149-161
- 寺園智美「音楽科教育における評価課題の設定に関する一考察：「教育目標の新分類学」における教育評価論を手がかりに」『音楽文化教育学研究紀要』第17巻, 2005, pp.79-86
- 寺園智美「音楽科教育における評価の在り方に関する研究－「教育目標の新分類学」の検討を中心に－」広島大学大学院教育学研究科生涯活動教育学専攻修士論文, 2005