

音楽科の学習指導要領の変遷とそれを取り巻く教育事情 —米国音楽教育界の展開が与えた影響を視点として—

Changes in the Course of the Government Curriculum Guidelines for Music
and the Educational Circumstances in Japan : Influence of the Post-war
Developments of Music Education in the United States

木 村 次 宏

Tsugihiko KIMURA

福岡教育大学 名誉教授

(令和6年9月24日受付, 令和6年12月23日受理)

我が国の音楽科の学習指導要領の変遷に関しては, 米国音楽教育界の展開が少なからず影響を与えている。本論文では, 戦後の日本及び米国の社会や教育の潮流の変化を俯瞰的に整理し, 経験主義的教育と系統主義的教育の二つの大きな教育観の揺れ動きの中で, 音楽教育界が各時代の要請に応じて取り組んできた改革の方向性とその実際の一側面を明らかにすることを目的とした。

キーワード: 音楽教育 学習指導要領 経験主義的教育 系統主義的教育 教育改革

1. はじめに

学習指導要領は, 学校教育法に基づいて国が定める教育課程の基準であり, それぞれの教科等の目標や指導すべき内容及びその内容の取扱い等について体系的に示されたものである。それは時代とともに変化する社会情勢等を見据え, 子どもたちがこれから生きていくために必要な資質や能力について見直しを行いながら, およそ10年に一度, 改訂されている。第二次世界大戦後, 我が国の教育改革は, GHQの指導のもとで進められ, その具体的な教育指針として米国の Course of Study を参考にした最初の学習指導要領(試案)が昭和22(1947)年に作成されたが, それは当時の米国の教育観に基づいた経験主義的教育の考え方に依拠したものであった。しかししばらくして, 子どもの生活や経験を重視したカリキュラムによる教育が学力低下を招いたという批判があがりはじめ, 日本の景気回復とともに基礎学力の充実のために各教科のもつ系統性を重視した系統主

義的教育を目指す学習指導要領へと改訂された。

このようにして, 学習指導要領は社会や教育の潮流の変化に対応するために, これまで8回の改訂を重ねてきたが, そこでは, この経験主義的教育と系統主義的教育のいずれかの教育観に力点を置いて, その間を時計の振り子のように揺れ動きながら教育活動が進められてきた(後藤他2007, 竹内2016, 押尾2021ほか)。この二つの教育観の主導者はデューイ(John Dewey)とブルナー(Jerome Bruner)で, 二人は共に米国の教育関係者でもあり, 米国の置かれている社会的状況等を踏まえた教育観を展開している。湯藤(2008)が, 「日本における教育改革の多くは, 米国の教育制度をモデルとしてきた歴史的経緯を有する。特に第二次大戦終結以降は, 教育制度設計の多くを米国に倣っている」と述べているように, 学習指導要領改訂の際の基本的な考え方等に関しては米国の教育観や教育改革の変化に追随しており, 音楽科の学習指導要領改訂の変遷に関し

ても、米国音楽教育界の取り組みから少なからず影響を受けていると考えられる。

ただ、管見の限りではあるが、戦後から現在までを通して、米国で取り組まれてきた一連の教育改革及びそれに伴う音楽教育界の展開とその影響という視点から、音楽科の学習指導要領の変遷について論じられた先行研究はほとんど見られない。そこで本研究では、音楽科の第1次学習指導要領から現行の第9次学習指導要領までの変遷に関わって、米国音楽教育界の展開がどのような影響を与えてきたのかについて、その概要を明らかにするために、各改訂当時の日本及び米国の社会や教育の潮流の変化を俯瞰的に整理し、各時代においてどのような教育観に基づいて改革が提案されたのか、またその中で、日本及び米国音楽教育界がどのような方向性に基づいて実際の取り組みを展開してきたのかについて検討を行っていく。

・本論で使用した表記について：①学習指導要領の改訂に関わる年については、原則として文部省及び文部科学省（以下、文科省）の表記に合わせて和暦（元号）を優先的に用いた。またここでは、小学校及び中学校の学習指導要領が改訂された（第1次学習指導要領のみ作成された）年を示した。②「音楽教育」という用語は、学校音楽教育と同義語として用いた。

2. 昭和22（1947）年（第1次学習指導要領）・昭和26（1951）年（第2次学習指導要領）

昭和22年に、教科課程、教科内容及びその取扱いの基準として、初めて学習指導要領（第1次学習指導要領）が編集・刊行された。ただこれは、戦後の教育改革が進む極めて短期間で作成されたもので、教科内容や教科間の関連が十分に図られていなかったことなどの課題も見られ、それらを整備し直して、最初の公布からわずか4年後の昭和26年に改めて試案の形で改訂された（第2次学習指導要領）。この時期の第1次及び第2次学習指導要領は、米国の教育学者デューイの経験主義に基づく教育観が大きく反映されており、子どもの主体的な問題解決学習が重視されていた。つまりそれは、児童生徒の興味・関心を出発点とし、現実の生活経験から教材を求め、問題解決能力の育成を図ることによって経験を質的・教育的に価値あるものとして再構成し、それを繰り返していくことで人間の成長が見られるとする教育論である。

昭和26年の『学習指導要領 一般編（試案）』には、教育課程の構成について、「教師は、児童・

生徒の成長発達を促し、教育の目標を達成するような望ましい学習経験を用意しなければならない（文部省 1951）」として、次のような領域を示している。そしてこのような経験の再構成を有効にさせるように、学習経験を組織することが求められている。

- （i）学習を進める上に必要な技能を用いたり、発展させたりする経験
- （ii）集団生活における問題解決の経験
- （iii）物的、自然的な環境についての理解を深める経験
- （iv）創造的な表現の経験
- （v）健康な生活についての経験
- （vi）職業的な経験

また、教育課程の構成について、「教育課程の構成に当たっては、（1）目標の設定、（2）学習経験の再構成ということが大切な仕事となる」として、その際に「学習経験を構成していくに当たっては、教育目標を達成するのに有効な学習経験を、発展的、系統的に組織していくこと（文部省 1951）」とその留意点について述べられている。これは教科の系統性をもたせようとする方向性が示唆されているともとらえることができる。いずれにしても、この改訂が行われて間もなくして、基礎学力の低下をはじめとする経験主義的教育の批判が高まりをみせ、系統主義的教育へと移行していくようになる。また、この第2次学習指導要領では、小学校における教科の配当時間について、9つの教科を4つの経験領域、つまり、「学習の基礎となる教科（国語・算数）」、「社会や自然についての問題解決を図る教科（社会・理科）」、「主として創造的な表現活動を行う教科（音楽・図画工作・家庭）」、「健康の保持増進を図る教科（体育）」に分けて、各領域に対する時間配当（比率）を示しているのが特徴的である。これは、経験主義的教育を基本に展開されていることを意味するものではあるが、やはり4領域別に教科の系統性をもたせようとしているとも考えられる。

ところで、昭和22年の『学習指導要領 音楽編（試案）』の執筆については、諸井三郎が中心となって進められた。彼は昭和22年に文部省に入省しこの任務に着手したが、学校での音楽教育に対する考え方は、自身の著書『音楽教育論（1948）』で、「日本の音楽の発展を考えるとわれわれはまず完全にヨーロッパ音楽の体系や音感を消化すべく努力しなければならない」と述べているように、西洋音楽を柱とした芸術教育を目指したものであり、「音楽教育の目的は音楽そのもの

に対する知識や技術を学び、これによって音楽が芸術として持っている美の把握をより深く可能ならしめ、この美の感得或いは把握を通じてより高い人間性を展開せしめること」であった。

第1次学習指導要領の基本理念の主流は、上述の通り、経験主義的教育であり、児童生徒の興味や関心を出発点とする体験的な活動を通じた学習が求められていたが、昭和22年の『学習指導要領 音楽編（試案）』の「まえがき」の最後の文章には、「音楽教育においては、音楽の表現技術や、音楽に関する理論的知識並びに鑑賞法の習得や、音楽の創造力の養成等が目ざされ、それらに対する、正しく系統的な独自の学習指導法が立てられるのである」とあり、続く「第一章 音楽教育の目標」の部分にも、「音楽美の理解感得によって高い美的情操と豊かな人間性を養うこと」を第一の目標として掲げながら、「今後の音楽教育はあくまでも純正な音楽教育であるべきで、児童がよい音楽を十分表現し、且つ理解するようになることを目標とし、これがそのまま正しい情操教育であるということを、しっかりと考えておかなければならない（文部省 1947）」と示されている。

この一連の教育観には、彼がドイツ留学を通して学んだハンスリックの形式主義的美学の音楽観が反映されていると考えられるが（木間 2008）、このことについて、第2次学習指導要領である昭和26年の『学習指導要領 音楽編（試案）』の作成にあたって中心的役割を果たした浜野（1982）は、昭和22年の『学習指導要領 音楽編（試案）』について、「音楽を形式的に理解し、音楽のみをマスターすること、これが音楽教育の目的だという考え方に、終始しがちになる」、「私流に言えば、音楽美そのものを目的とするという考え方に、いささか走り過ぎている」とやや懸念を示している。また菅（1995）も、「音楽科では芸術教育として音楽そのものを学ぶための系統的な音楽学習と、子どもの興味関心、自発性を尊重しようとする経験学習との葛藤を生むことになった」として、当時の指導要領の基本方針との整合性の不十分さについて指摘している。第1次学習指導要領作成の4年後に改訂された昭和26年の『学習指導要領 音楽編（試案）』に関しては、経験主義的教育の教育観を基盤としたものとして再構成された。

次に、当時の米国の音楽教育界に目を向けてみると、デューイを中心とした経験主義的教育の考え方に軸足を置きながら音楽教育論を展開していたのは、マーセル（James Mursell）であった。

彼は、デューイよりかなり年下ではあるが、同時代に音楽教育界の第一人者として活躍した人物で、経験主義的教育を基調としながら、あらゆる経験、活動、学習を通して音楽的成長や感受性の育成を目指すことを主張し、「音楽に対して反応する力の発達—音とリズムのパターンを知覚し、想像し、考える力と、それによって表される感情内容に対する感受性の発達が、音楽的成長ということになる。（略）あらゆる音楽活動や学習は、音楽的成長の促進という線に沿って計画されるべきであるのは、当然であろう（マーセル著、美田訳 1971）」という考えを示した。松井（1966）は、この米国音楽教育界で推し進められていた経験主義的教育が日本の音楽教育に与えた影響について、「マーセルの教育論は、戦後直後の日本の音楽教育思潮に、直接間接に導入され、アメリカの占領による教育政策からも、多かれ少なかれその影響を受けていることは当然である」と述べているし、西澤（1989）も、「昭和26年の、第2回の試案時代のものには、アメリカのデューイやマーセルの思想の反映を明瞭にみることができる。そしてこれ以降も、アメリカからの思想的影響はかなり大きく、それは今日まで続いている」として、米国での取り組みが日本の音楽教育の動向に少なからず影響を与えていることに言及している。

この時代の日本の音楽教育界は、戦後直後の混乱の中で、昭和22年の『学習指導要領 音楽編（試案）』における徳育教育から、音楽美の教育、つまり美的情操と豊かな人間性の育成を目指した教育への転換、そして昭和26年の『学習指導要領 音楽編（試案）』における、米国の教育思想を取り入れた音楽経験を通じた深い美的情操と豊かな人間性の育成等を目指した経験主義的教育が、試行錯誤を通して繰り広げられた。

3. 昭和33（1958）年（第3次学習指導要領）・昭和43[小]・44[中]（1968・1969）年（第4次学習指導要領）

昭和26年の第2次学習指導要領は試案の形のまま全面的に改訂され、経験主義的教育が学校現場の創意工夫によって実施されていたが、子ども自身の学びを過度に尊重するあまり、知識や系統性を軽視した「はいまわる経験主義」というような批判も数多く浴びることになる（大野 2022）。1950年代に入ると高度経済成長時代を背景に、基礎学力の充実、科学技術教育の振興等を目指すために、学習指導要領は、また数年のうちに見直

され、各教科のもつ系統性を重視する系統主義的教育へと舵が切られることとなった。さらに今回の改訂が試案ではなく、官報による「告示」という形式をとり、法的な拘束力をもつ基準として位置付けられることによって、教育内容の統制の強化と系統性の重視へと移行していった（澤田 2019）。

その教育の方向性に拍車をかける出来事として、1957 年のいわゆる「スプートニク・ショック」が挙げられる。このショックから米国の教育関係者たちは、基礎学力の充実と科学技術教育の向上等を目指すことに重大な関心を示すようになり、教育政策として「教育の現代化」を掲げた取り組みが進められた。教育の現代化とは、現代科学の成果を踏まえてこれまでの教育内容を見直し、学問を体系的に教える学問中心カリキュラムによって教育を展開しようとする運動であるが、その主導者となったのは、米国の教育心理学者ブルーナーである。彼は米国の教育方法の改善について審議するために 1959 年に開かれたウッズホール会議で議長を務めたが、そこでの討議の内容をまとめて出版した著書『教育の過程』の中で、「教育の課程は、その教科の構造をつくりあげている根底にある原理について得られる最も基本的な理解によって決定されなければならない（ブルーム著、佐藤・鈴木訳 1963）」として、教科の構造を形成する科学の基本的な原理や概念等の学習を重視するとともに、学習者自らがそのような構造を「発見」することによって、「学び方を学ぶ（learn how to learn）」のための力を伸ばしていくことの大切さを提起した。これを契機として米国の教育は転換を果たすこととなり、教育改革が一挙に表面化した。

日本においても、急速に進んだこの米国の動きに追従する形で、系統主義的教育の考え方が取り入れられ、昭和 33 年（第 3 次学習指導要領）及び昭和 43・44 年（第 4 次学習指導要領）の 2 回の改訂の基本的な方向性として示されることとなった。まず第 3 次学習指導要領の改訂では、基礎学力の充実、科学技術教育の向上等、学問や科学の知識を系統的・体系的に理解することを目指した教育課程が編成されるなど、学習指導要領の性格がこれまでとはかなり異なるものとなった。その方策の一つとして、例えば、小学校では国語・算数、中学校では理科の授業の時間配当の割合を増やすなどして、基礎的な知識や技能の習熟を図ることを目指すことによって、小・中学校の教育内容に関して、系統性を重視した授業が組織される

ようになっていった。

ただ一方で、中学校において音楽や美術の芸術教科の必修時数が減少していることは、音楽科としては無視できないところである。この現象は米国においても同様の状況であり、西澤（1989）は、そのことについて「主要教科を中心とした学力主義的色彩を帯びるようになり、音楽など周辺の教科は、ますます軽視される傾向を招来した」と述べている。

また、第 4 次学習指導要領の改訂に関しては、第 3 次の改訂後、日本の高度経済成長がさらに進み大きな発展を遂げ、国際的な地位が向上し、国際社会においても重要な役割を果たすようになりつつあった中で、教育の現代化が一層推し進められることとなり、教育内容のさらなる向上と増加が図られた。

ところで、米国では 1950 年代後半から 1960 年代にかけて、教育の現代化の動きは音楽教育の分野にも影響を与えることとなり、連続的に様々な取り組み（プロジェクト等）が打ち出された。次にその主なものを簡単にまとめてみる。

・青年音楽プロジェクト (The Young Composer's Project)、現代音楽プロジェクト (The Contemporary Music Project)

青年音楽プロジェクトは、全米音楽教育者協議会（以下、MENC）がフォード財団から得た補助金によって 1959 年に創設したプロジェクトで、若い作曲家たちを公立学校に派遣し、音楽教育に関わらせることにより、児童生徒が現代音楽に接する機会を与えることを通して、彼らの作品を学校教材のレパートリーに加え、新鮮なレパートリーに関心を向けることを目指した取り組みを行った。

このプロジェクトは、1963 年に音楽教育における創造性を目指す「現代音楽プロジェクト」となり、存続・拡大することとなった。さらにその取り組みは、「コンプリヘンシブ・ミュージシャンシップ (Comprehensive Musicianship)」という新たな流れを生み出し、1965 年にノースウェスタン大学においてセミナーが開催され、音楽教師育成の立場から、作曲、演奏、分析等の多様なアプローチ、また、そのアプローチの相互関連によって包括的な能力を育成することを意図した取り組みが進められた（安宅 2007）。これらの一連の流れについて、長谷川（2011）が、「その取り組みの主眼が現代音楽から包括性へ推移している」と述べているように、結局、現代音楽に関して、音楽教師自身がその取扱いに必ずしも十分な

知識等を持ち合わせていなかったこともあり、その打開策を学校教育に求めた結果、より教育的、現場的なコンプリヘンシブ・ミュージシャンシップという理念に到達したということである。

・イエール・セミナー (Yale Seminar on Music Education)

ブルーナーらがウッズホール会議で、学問中心カリキュラムによる系統主義的教育の方向性を提示したが、ここでは自然科学教育の改善が主であった。音楽教育分野において同様の主旨に基づく会議として1963年にイエール大学で開催されたのがこのセミナーで、ブルーナーらが提起した教科の構造学習の考え方に基づいた新しい指導法についての意見が出された。その主な焦点は、音楽教育の目的としての音楽性の育成（演奏と身体運動、創作活動、リスニングと聴覚訓練の3領域の同時的な学習の実施）、学校で用いるレパトリーの拡大（一部の西洋音楽に限定されていた従前の教材レパトリーを拡大すること、音楽的に質の高い楽曲を教材として選定すること、そしてそれらの楽曲を理論的、歴史的な洞察の発達に寄与するような方法で提示すること）等であった（長谷川 2012）。このセミナーで討議されたことは、音楽教育の場にこれまでとは異なる新しい指導法や教材選択を考案するために、有益な示唆を与えることとなった。

・マンハッタンビル音楽カリキュラムプログラム (The Manhattanville Music Curriculum Program)

イエール・セミナーでの成果に基づいて、ブルーナーの構成原理を音楽教育に適用し、音楽構造の理解と創造表現（即興演奏）に重点を置いた斬新なカリキュラムを体系化することを試みるために開催されたセミナーで、1965年から米国連邦政府の支援を受けながら進められた。そこでは、「概念学習」によるスパイラル・カリキュラムが一つの特徴として提示された。その他にも、音楽性の定義及びその育成、音楽の専門家としての音楽家の活用、現役教師の再教育の必要性等について活発な討議がなされた。

・タングルウッド・シンポジウム (The Tanglewood Symposium), GO プロジェクト (The Goals and Objects Project)

イエール・セミナーでは、教育実践に通じた音楽教育の専門家の参加を欠いていたこともあり、音楽教育界からは、マークによって「参加した人は、（略）学校の教室で何が教えられているかを知らない人であった。イエール・セミナーは、そ

の提案を実行に移す手段と主導権を欠いていた（マーク著、松本・田畑共訳 1986）」と、必ずしも積極的な支持を得られなかったことが指摘されている。その後、音楽教育関係者が中心となったシンポジウム開催の動きが高まり、計画・実行された。その代表的なものが、1967年に開催されたMENCによるタングルウッド・シンポジウムである。

そこでは、当時のアメリカ社会における音楽及び音楽教育の意義と役割についての検討が行われたが、教育学者や心理学者、社会学者等、幅広い分野からの人材も参加し講演を行い、今後の音楽教育の方向性を探る貴重な考えを提示した。また、イエール・セミナーでも議論された教材選択の問題に関して、このシンポジウムでは民族音楽やポピュラー音楽、現代音楽等を含むあらゆる種類の音楽の美的価値を認め、より多様な音楽や質の高い音楽を求めた音楽教育への方向の転換が図られるようになった（小川 1994, 2006）。

そして1969年にはタングルウッド・シンポジウムの主旨を現実化する第一歩として、MENCによってGOプロジェクトが立ち上げられた。このプロジェクトでは、1（音楽教育者の養成）から18（西洋音楽以外の文化圏の音楽）まで、18の小委員会によって、それぞれの課題に対して議論がなされたが、そこでは、包括的な音楽性の育成とともに、「すべての時代、様式、形式、文化における音楽」をカリキュラムに含める、多文化的な音楽教育の方向性が指し示された。この二つの取り組みは、来たるべき社会に対する音楽教育の哲学の確立に向けての議論に大きな役割を果たすことになった。

1960年代の米国は、科学技術のめざましい発展の中で、教育の現代化が叫ばれ、学問中心カリキュラムによる教育活動が急速に広がり、経験主義的教育から学問の系統性を重視した系統主義的教育の方向へと振り子が大きく振られることとなり、音楽教育界においても、それと同調する形で様々な取り組みが行われた。

前述の通り、日本では、昭和33（1958）年に戦後初めて官報告示によって第3次学習指導要領が改訂されたが、米国をはじめとする世界の教育の潮流の変化に呼応するように、主なポイントとして基礎学力の向上、科学技術教育の振興とともに、各教科における系統性をもたせた内容の改善に関する取り組みが行われた。音楽科においても、昭和33年3月の文部省教育課程審議会答申「小学校・中学校教育課程の改善について」の

小学校における音楽の改善の基本方針の第1項目に、「音楽の学習は、鑑賞や表現の各領域にわたり、学年の児童発達段階に応じ、発展的・系統的に指導すること（文部省 1958）」を掲げ、これからの音楽教育がある経験だけに偏ることなく、系統性を重視した系統主義的教育を展開すべきであることを明示した。

具体的には、例えば、第3次学習指導要領では、指導内容を「表現（歌唱、器楽、創作）」と「鑑賞」の二領域四分野に整理し、各分野を系統的に教えることとなり、第4次学習指導要領では、小・中学校とも二領域で構成されていた内容に新たに「基礎」が加えられ、「歌唱」、「器楽」、「創作」、「鑑賞」、「基礎」と五領域に細分化する形に改められた。また、小学校と中学校の9年間を通じて系統的な指導を行っていくことについても示されている。「基礎」に関しては、読譜や記譜の能力等を育て楽譜の理解を深めることを目指すために、第3次学習指導要領の各領域に分散していた共通の基礎的内容を一括して、系統的に配列し再編成され、指導に無味乾燥な読譜指導や機械的な反復による訓練にならないようにすることが求められていたが、実際の指導場面において「読譜指導を例にとってみると、リズム感、音程感などの音楽的諸感覚の育成とそれらの能力化が先決条件なのに、それより先に、抽象化された記号としての楽譜の方を知識として与えようとしているのが現実の姿のようである。これではいつまでたっても、どんなに努力しても効果を上げることはできない（真篠 1986）」という指摘もあるように、「基礎」の意図が十分に理解されていないまま指導が進められ、結果的にソルフェージュの基礎訓練や楽典指導の傾向となってしまうといった現状もあった（伊藤 1997）。そのことは、後の平成20年の第8次学習指導要領において、表現及び鑑賞のすべての活動に共通に指導する内容として「共通事項」が新設された際に、この「基礎」領域の指導のようになってしまうのではないかという懸念の声が多く聞かれたことからもうかがい知ることができる。

ところで、1950年代半ばから1960年代にかけては、高度経済成長に伴う国際社会における日本の地位向上が求められていたこともあり、国際理解の観点から日本の音楽や世界の諸民族の音楽にも関心が寄せられるようになり、それらの指導についての取り組みも進められるようになってきた。1960年代に入ると、1962年のカール・オルフの来日、1963年の「国際音楽教育会議（ISME）

東京大会」の開催、オルフのシュールベルク、コダーイ・システム、リトミックといった諸外国の優れた音楽教育法の紹介など、国際交流が盛んになった。また国内においても、そのオルフやコダーイの教育論、小泉文夫による日本伝統音楽に関する研究の成果からの影響等もあり、わらべうたを起点とした音楽教育が提唱されるなど、日本の音楽教育界では、多くの刺激が溢れる中で、国際化を視点とした様々な取り組みが盛んに行われていた。

日本では、1960年代になってブルーナーの著書『教育の過程』が邦訳され、教育関係者に広く読まれるようになり、知識の構造化や発見学習に関する理論が大きな反響を呼び、音楽教育界にも大きな影響を与えた（筒石 2006）。しかしこの後1970年代に入ると、米国や日本での取り組みに関して、教育課程の過密化や学習内容の量的増大と質的高度化が進み、その過剰さと高度さから難解なものとなり、「詰め込み教育」、「教育内容の消化不良」と批判され、厳しい反省を促されることとなった（鈴木 2001）。次の改訂は、このような社会的課題の改善要請を受けて行われた。

4. 昭和52（1977）年（第5次学習指導要領）・平成元（1989）年（第6次学習指導要領）・平成10（1998）年（第7次学習指導要領）

1960年代に教育の現代化が推進され、第4次学習指導要領では、授業時数及び教育内容が戦後最も多くなり、児童生徒に過度な負担を強いることに対して危惧する声も多く上がるようになった。またそれとともに、受験戦争の激化や中高生の非行・校内暴力等、様々な教育問題が深刻さを増していった。そのような中、これらの諸問題を打開するために、文部省教育課程審議会は昭和50（1975）年に「ゆとりのある教育」を目指す方針を打ち出し、翌昭和51（1976）年の「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準について（答申）」において、その対応姿勢を示した。そこでは、「人間性豊かな児童生徒を育てること」、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われること」という3つの柱が示され、「人間性」、「ゆとり」、「個性」をキーワードとした、「人間中心主義」の教育改革が進められた（文部省 1976）。そのことについて、押尾（2021）が、「学習指導要領の姿勢は、知識中心の系統主義的教育観から、児童・生徒を

中心に据える経験主義的教育観の傾向が高まることになる」と述べているように、このいわゆる「ゆとり教育」の路線は、これより平成 20（2008）年の第 8 次学習指導要領の改訂による見直しまでの約 30 年の長きにわたって、紆余曲折を辿りながらも引き継がれることになる。

まず上記答申の翌年に改訂された第 5 次学習指導要領では、授業時間の削減が行われるとともに、高度化してきた学習内容も見直されることとなった。例えば、総授業時間数に関しては、第 4 次と比べて小学校では 5821 時間から 5785 時間、中学校では 3535 時間から 3150 時間に削減され、それに伴って教育内容も縮減・精選がなされた。しかし大学入試における共通一次試験の導入とともに受験競争がより一層高まりを見せる一方で、学校内の校内暴力、さらに不登校問題等、深刻な教育問題も顕在化するようになっていた（野崎 2006）。

このような状況の中、1984 年に中曽根康弘首相が「臨時教育審議会」を発足させ、21 世紀に向けて激しく変化する時代に対応し得る教育の改革を推進するために、「個性重視の原則」、「生涯学習体系への移行」、「国際社会への貢献」、「情報社会への対応」等について提言を行うとともに、そのための具体的方策を示した。

これらの提言を受けて、平成元（1989）年に第 6 次学習指導要領が改訂されたが、そこではまず、小学校 1、2 年生で社会科と理科を廃止し「生活科」を新設、高校で社会科を「地歴科」と「公民科」に再編、中学校と高校で選択履修幅を拡大、などの教科目等の改善が実施された。それともう一つ、体験的学習を基盤として自主的に判断し行動できる能力を育成するとともに、興味・関心・意欲といった自ら主体的に学ぶ態度等を身に付けることを重視しようとする「新しい学力観」が打ち出された。このことは指導要録の「新しい評価観」にも反映され、1991 年に「関心・意欲・態度」が観点の第 1 項目に挙げられる形で改善された。なお、授業時間数に関しては、前回と特に大きな変化はなかった。1990 年代は、バブル崩壊に伴う経済の悪化、またサリン事件など、日本の社会が大きく揺らいだ時期である。学校現場においても、学級崩壊や「キレる」子どもという新たな問題などが浮上し、家庭、地域社会、学校、関係機関等が連携・協力して取り組む「心の教育」の在り方についての議論も進められた。

平成 10 年には第 7 次学習指導要領が改訂され、「ゆとり」の中で子どもたちに「生きる力」を育

むことを目指し、個性尊重を基本的な考え方として教育を展開していくことが示された。そこでは、まず総授業時間数の大幅な削減が行われ、第 5・6 次と比較して、小学校では、5785 時間から 5367 時間、中学校では 3150 時間から 2940 時間となった。これは、学習指導要領完全実施の平成 14（2002）年より開始された学校週 5 日制による授業日数の減少ということと、各教科の教育内容も「ゆとり」をもって考え学ぶことができるように 3 割程度の削減を行い、大幅に整理・再編を行ったことによる要因が大きい。また改訂では、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことを重視するという学習指導要領のねらいを実現するために、各学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて横断的・総合的な学習や子どもの興味・関心に基づく学習等、創意工夫を生かした教育活動を行う時間として、小学校の第 3 学年以上の各学年に「総合的な学習の時間」を創設した。

しかしながら、これらの取り組みは間もなく、また学力低下をもたらすと大きな批判を受けることとなった。それを裏付けるきっかけとなったのが、2000 年に開始された PISA（国際学習到達度調査）である。これは 3 年ごとに 15 歳の生徒を対象として、読解力、数学的応用力、科学的応用力、問題解決力を調査するものであるが、開始以来、2003 年、2006 年と日本の順位が低下の一途を辿ってしまった。もちろんこの結果のみが学力低下の要因であると判断はできないが、「PISA ショック」といわれる事象は少なくともゆとり教育の路線転換を促す契機となったことは明らかと言える（鳶島 2010）。このような状況を受けて、文科省は 2002（平成 14）年に「確かな学力の向上のための 2002 アピール『学びのすすめ』」を発表し、基礎的・基本的な学習内容の確実な定着に向けた方向性を提案した。その具体化に関しては、平成 20 年の第 8 次学習指導要領の改訂で図られるようになる。これで 30 年近く続いた「ゆとり教育」は大幅に後退することとなった。

米国において、1960 年代から 1970 年代という時代は、公民権運動やベトナム反戦運動、公害問題等、政治や社会に対する深刻な問題が出現し、それらが教育界にも大きな影響を与えた。そこでは、当時の学校教育が教科中心、知識体系中心という主知主義に流れる傾向にあったこと、また、教育の現代化が進められる過程で、ややもすると現場の教師や教育の事情を置き去りにして科学者の頭脳ベースで研究や理論づけが運ばれていったことに対する不満が膨れ上がった（橋爪 1992）。

そしてその反動として、1970年代から1980年代にかけて、「back to basics」という考え方が広がりを見せ、人間性重視を目指した「教育の人間化」を基調とした教育への転換が求められるようになり、我が国と同様に教育改革の振りが児童生徒中心の経験主義的教育の方向へとまた揺れ戻っていく。

そこでは、子どものニーズに対応する選択教科の拡大や多文化教育等の取り組みが行われた。しかし、この取り組みが教育内容の過度な多様化という方向に陥ってしまい、教育目標が次第に曖昧になり、その結果が基礎学力の低下を引き起こしたとして国民の不満を増大させた。1980年代に入って、米国は経済の低迷などの危機的な状況に陥っていた。連邦政府は、その一因が学力低下による学校荒廃等の教育問題にあると考え、1981年に「教育の優秀性に関する全米審議会」を立ち上げ、1983年にレーガン大統領政権によって教育改革に関する報告書『危機に立つ国家』が刊行された。そこでは、教育が直面している危機的状況を訴えるとともに、国語や数学等の基礎学力の底上げを図る具体的な提言がなされた。

しかしその後も、「教育の優秀性に関する全米審議会が、わが国を『危機に立つ国家』と宣言してから8年、教育は一向改善していない。各種の教育指標はほとんどどれも横ばい傾向を続けている（橋爪 1992）」と指摘されるように、そこでの取り組みが必ずしも顕著な成果を得るまでには至っていなかった。そのような認識を踏まえ、1990年代になると、1991年にはJ. ブッシュ大統領政権による『2000年のアメリカ—教育戦略』の発表、1994年にはクリントン大統領政権による『目標 2000年—アメリカ教育法』の法制化など、学力向上のためのスタンダードの設定や学校・教員の質的改善等、2000年というミレニアムイヤーを意識した取り組みが進められる。そしてそれらの教育改革の一つの到達点として、2002年にW. ブッシュ大統領政権において初等中等教育法改正法「どの子ども置き去りにしない法」（No Child Left Behind Act, 以下、NCLB法）が成立し、その名の示す通り、人種・民族・地域等に関わりなく、すべての子どもが定められたスタンダードを達成することを目標とした、基礎学力向上を目指した取り組みが進められていく。

この時期の米国音楽教育界においては、前述の通り、タンゲルウッド・シンポジウムの後、美的教育としての音楽教育の考え方が1960年代以降の米国の社会的価値の変化に最適であるというこ

とで教師からも広く受け入れられていた。これがこのシンポジウムの一つの成果であったとも言われるが、その受け入れ基盤としての役割を果たしたのが、リーマー（Bennett Reimer）が1970年著した『音楽教育の哲学（A Philosophy of Music Education）』である。彼の主張は、「基本的にはランガー（Susanne Langer）の、＜感情のシンボル＞による客観的表現形態の中に主客の合一をみようとする＜芸術論＞をベースにしている。そしてマイヤー（Leonard Meyer）の＜意味論＞やデューイの＜経験主義＞を取り込み、音楽教育の一つの理念を確立しようとした（西澤 1989）」ものであると言われるが、さらに彼は、ブルナーの概念学習方式の考え方を指導法や教材構造にも取り入れることを考案している。それは1960年代の教科の構造化という時代の要請に対して、音楽教育界としても応える必要があったためと推測される。

1960年代から1980年代にかけて、リーマーは社会情勢や教育事情等が激しく揺れ動く時代の中で、批判を受けながらも「美的教育」の先導者として音楽教育界を牽引した。ただこの考え方は、西洋音楽外の文化の音楽を教える際に適合させるには不十分で、テクノロジー、人類学等の進歩に基づいた新しい美的理論が必要ではないかと唱える研究者も少なからず存在した。例えば、カプラン（Max Kaplan）は社会学からのアプローチを試みた。しかし、そのアプローチが学習の成果を音楽外的な産物と結び付けようとしていたため、当時、美的教育という一つのまとまった方向性が示される中で、彼の見解はあまり追究されなかった。

この美的教育に関わる研究は、1980年代中頃より、それまでその運動を推進してきた研究者の中からも異議が唱えられ始めた。そのことについてマッカーシー（Marie McCarthy）とゴブール（Scott Goble）は、彼らの論文の中で、二人の音楽教育研究者の意見を紹介している。一人はレナード（Charles Leonhard）の「美的教育に関わる現在の著述はしばしば曖昧で難解であるため、ほとんど一般の人々には理解できない」という意見で、もう一人はコールウェル（Richard Colwell）の「表面上、音楽教育は美的教育の旗印のもとに前進しているが、広く世間に理解され、教育現場からも受け入れられる新しい旗を探し求めている」という意見である（McCarthy & Goble 2002）。

その後、1980年代後半になって、エリオット

(David Elliott 1987) が、「絶対表現主義の立場で論じられているリーマーの主張する美的教育論は限定的な西洋芸術音楽の範囲のみに適用可能なものである」として、その限界について議論を始めた。そしてこの美的教育が鑑賞を中心とした芸術教育になっていることに対して、エリオットは、実践的な活動 (musicizing) に基づいた“実践知”を対象としたアリストテレスのプラクシスの考え方に依拠した実践哲学を提唱するとともに、そのプラクシス的な枠構造の中に多文化的・社会的な見解を組み入れた。

ウォーカー (Robert Walker) は、この二人の立場について、「リーマーが音楽教育の構成要素として鑑賞の役割を重視しているのに対して、エリオットはこれを批判、鑑賞とは音楽表現でもなければ音楽すること (musicizing) でもない、あくまでも音楽教育の副次的な活動で、優先すべきは演奏、作曲、即興、そして指揮である、と主張した」とコメントするとともに、鑑賞と音楽することまたは音楽表現の双方について、「包括的な教育にとって重要な構成要素となるものだ」という見解も示している (ウォーカー、今田訳 2010)。このような美的教育対プラクシス的な教育という論争は、20 世紀末から 21 世紀をまたいで現在でも音楽教育関係者によって様々な議論がなされている。

ところで、米国の教育界では 1960 年代後半から 1970 年前半にかけて、ブルーナーらの学問中心カリキュラムに対する反作用として「教育の人間化」や「back to basics」の考え方が広がりを見せていたが、音楽教育現場においても、1960 年代後半の「タングルウッド・シンポジウム」以降の社会情勢の変化、特に「back to basics」の動きに応えることが求められていた (今井 2007)。そのような中、1970 年後半の 78 年から 79 年にかけて、MENC 主催の「アン・アーバー・シンポジウム」が開催された。そこでは、『音楽の教授・学習における心理学の応用』をテーマとして、「何を、何のために教えるかではなく、いかに教えるか」という極めて実用的で基礎的な問題について心理学的手法を用いた研究発表や議論がなされることが主たる関心事であった。しかし、そこで実際に始まった議論は、シンポジウムの報告者マーフィによると「シンポジウムは『音楽の教授・学習への…応用』ではなく、『音楽の…心理学』に関する研究が中心テーマとなった (村尾・梅沢・堀 1981)」ということで、参加者、とりわけ現職教員から強い不満が示された

ということである。それはやはり、学問研究と教育現場との間の課題意識にズレが生じていることを意味する結果であると考えられる。

ただ 1980 年代になると、認知心理学が発展を遂げたこともあり、このシンポジウム以降、音楽教育の研究でも新たな領域として心理学的手法を用いた研究が盛んに取り組みられるようになり、今日の一つの研究領域としての流れを作り出した (小川 1994)。その中で、1983 年に『Frames of Mind』を著したガードナーによって提唱された「多元知能理論 (MI 理論)」という新しい見解には、彼が学校で評価すべき能力として提案した 8 つの知能に、言語的知能や論理数学的知能などと合わせて、音楽的知能が含まれており、それが音楽教育者にとって音楽が公教育で一つの重要な役割を果たすものとして認識されるための大きな支えとなった (McCarthy & Goble 2002)。

彼が関わっていたハーバード大学のプロジェクト・ゼロ (Harvard Project Zero) では、1970 年代から 1980 年代当初にかけては音楽を演奏したり鑑賞したりする音楽的知能の開発も含め、芸術活動における美的感受性の育成に関する基礎的研究に取り組んでいたが、1983 年の MI 理論の発表以降は、学校教育における実践・応用の方向へと進路を変更している (池内 1997)。この MI 理論を指導原理として用いた実践研究は、近年、日本においても関心が寄せられている (阪井 2018)。ただこの研究の取り組みは、多面的な知能や能力を評価するための方法を開発するものであり、「back to basics」の教育政策とは相反する立場を取っている。

米国において、1980 年代から 90 年代にかけては、前述したように、1983 年の『危機に立つ国家』の報告書提出や、1991 年の『2000 年のアメリカ —教育戦略』の公表、さらに 1994 年の『目標 2000 年 —アメリカ教育法』の法制化等、公教育改革の必要性が認識され、学力向上に向けた教育政策が次々と打ち出されたが、その一つとして、学校で教えるべき知識・技能を定め、それらを達成すべき基準を具体的に示して教育の質を保証するために、共通の目標となる「標準 (スタンダード)」の開発・設定が進められた。その流れを受けて、1994 年に全米の芸術カリキュラムの標準として『全米芸術教育標準 (National Standards for Arts Education)』(以下、『標準』) が策定された。

『標準』の「音楽」においては、K-4, 5-8, 9-12 という学年の枠組みに共通の 9 領域の「内容

標準」があり、それぞれに「達成基準」が設けられている。ただ、『標準』は法的拘束力をもたず、各州がこの『標準』をもとに、独自の方針に従って作成されるので、各州のスタンダードの内容は必ずしも一致したものではない（永井 2014）。また、基準の達成にアカウンタビリティが課されていたこともあり、その目標の未達成を回避するために各州がスタンダードの水準を下げるという批判もあった。1999年には、フロリダ州立大学において、MENC主催による「ハウスライト・シンポジウム（Housewright Symposium）」が開催され、その『標準』が作成されて以降、2020年の音楽教育の未来の姿について、学習機会の平等・保証、『標準』に基づいた指導プログラム、テクノロジーへの対応、教師の役割と専門性、音楽ジャンルの拡大、音楽産業・音楽機関、地域との連携等について討議が行われ、次代の音楽教育に向けての問いを投げかけた（McCarthy 2020）。

日本では、昭和 52（1977）年から平成元（1989）年、平成 10（1998）年の 3 回の学習指導要領の改訂に関しては、児童生徒の学習負担を解消し、ゆとりあるしかも充実した教育を展開することを目指した、いわゆる「ゆとり教育」路線による「人間中心主義」の教育へと方向転換が図られた。音楽科においても、それぞれの改訂の趣旨や音楽教育界の潮流の変化を踏まえながら、授業時数の削減、目標の改善や教育内容の精選等、この 3 回の改訂の中で様々な取り組みが進められた。そのいくつかを次にまとめておく。

・目標の改善

第 5 次学習指導要領において、小・中学校の教科の目標に関して、それまでになかった「音楽を愛好する心情を育て」という文言が登場した。その意図については、『中学校指導書 音楽編』に普通教育における音楽教育が全人的な人間形成をねらいとするものであるとして、「この音楽を愛好する心情を育てることが音楽を学習する前提でもあり、究極のねらいでもあって、学校教育において最も強調されるべき点なのである（文部省 1978）」と示されている。また、「各学年の目標」に関して、教育課程基準の大綱化・弾力化の趣旨に基づき、小学校では低・中・高学年の 2 学年ごとにくぐられ、第 3 項目に初めて情意面の目標が掲げられた。

第 6 次学習指導要領では、小・中学校の教科の目標に関して、「音楽を愛好する心情」のあとに、さらに「音楽に対する感性を育て」という文言が加わった。その意図については、同じく『中学校

指導書 音楽編』に音楽の豊かさや美しさを感じ取る基盤となる感性を育て、その質を高めることの意義について、「今日の社会状況における知育優先といわれている傾向に対し、知性面と感性面の調和のとれた、全人的な人間形成の重要性が認識されてきた（文部省 1989）」と示されている。また、中学校の「各学年の目標」に関して、前回改訂の小学校と同様に、第 2 学年・第 3 学年の目標が一つにくぐられ、さらに 2 項目で示していた目標を 3 項目に分け、その第 3 項目に情意面の目標が掲げられた。

・授業時数の削減

第 5 次学習指導要領において、小学校音楽科の第 1 学年の授業時数が従前の 102 時間（週 3 回相当）から 68 時間（週 2 時間相当）に削減された。その後、第 6 次学習指導要領では変更がなかったが、第 7 次学習指導要領では、低学年は現状のままであったものの、中学年以降は、70 時間から中学年は 60 時間、高学年は 50 時間に削減された。中学校では第 6 次学習指導要領において、第 2 学年が、それまでの 70 時間から「35～70 時間」という、いわゆる波線型の授業時数となり、第 7 次学習指導要領では、第 1 学年が 70 時間から 45 時間、第 2 学年がその 35～70 時間が 35 時間と下限の時数となった。

・内容の領域区分の統合整理

第 5 次学習指導要領において、小・中学校とも、前回の改訂で設けられた「基礎」の領域が廃止されるとともに、5 領域に細分化された多領域の構成が、「結果的に指導内容の過密化や必要以上に内容まで細分化して取り扱う傾向を招いた（文部省 1978）」等の理由から「表現」と「鑑賞」の 2 領域に統合された。

・共通教材の取扱い

小学校の歌唱共通教材に関して、第 5 次学習指導要領においては、従前通り 3 曲指定で 3 曲すべてを扱うようになっているが、第 6 次及び第 7 次学習指導要領では、曲数を 1 曲増やして選択の幅を広げ 4 曲より 3 曲を指導する形に変更された。鑑賞教材に関しては、第 4 次学習指導要領において、共通教材を含めて年間 8 曲以上であった教材数が、第 5 次学習指導要領では、共通教材を含めて年間 6 曲程度となり、第 7 次学習指導要領では、鑑賞共通教材及び年間の教材数ともに示されなくなった。

中学校では、歌唱共通教材に関して、第 4 次学習指導要領において、1・2 年生は指定の 4 曲、3 年生は 3 曲を扱うこととなっていたが、第 5 次学

習指導要領では、1・2年生は指定の3曲、3年生は2曲となり、第6次学習指導要領では、1・3年生は変更はなかったが、第2学年の波線型の授業時数の場合の取扱いに関して、「下限の授業時数の場合には、3曲中2曲を、(略)下限の授業時数を超える場合には、3曲中2～3曲を取り上げる(文部省 1989)」ように示されている。鑑賞共通教材に関しては、第4次学習指導要領において、1・2年生は指定の6曲、3年生は5曲を扱うこととなっていたが、第5次学習指導要領では、1・2年生は指定の5曲、3年生は3曲となり、第6次学習指導要領では、1年生は4曲、3年生は3曲で、第2学年の波線型の授業時数の場合の取扱いに関して、「下限の授業時数の場合には、(略)前半の3曲を、下限の授業時数を超える場合には、前半の3曲に加えて後半の※印を付した3曲のうち1～2曲を取り上げる(文部省 1989)」ように示されている。第7次学習指導要領では、中学校においては歌唱及び鑑賞の共通教材は双方とも示されなくなった。

それ以外にも、内容の表記方法(2学年間を通しての柔軟な指導項目)、読譜指導における調号の取扱い等、この第5次から第7次の3回の改訂を通して、改善の基本方針である大綱化・弾力化の主旨に基づく教育内容の「精選」・「厳選」が推し進められた。また、その中で多様な音楽活動を通して、音楽に親しむことを促すことを重視し、児童生徒一人一人が個性的・創造的な学習活動をより活発に行うことができるようにすることを目指そうとした。そこでは例えば、様々な音を活用した音楽づくり、我が国や郷土の伝統音楽や世界の諸民族の音楽を取り入れた表現及び鑑賞活動の充実等、基礎・基本の充実の重視と、個性を活かす教育の充実を図りながら、ゆとりの中で豊かな人間性を育むための教育が展開された。

ところで、この時期、音楽教育界を取り巻く出来事として、「表現科」新設の問題がある。これは完全学校週5日制の実施が段階的に進み、ゆとりの中で特色ある教育を通して人間として豊かに生きるために必要な資質・能力の育成を目指した教科の再編が検討され、その一つの構想として小学校での「表現科」の新設に関する議論がなされ、研究開発が行われたものである。そこでは、音楽と図画工作の統合を軸として、さらに国語と体育の一部を取り込むというような形で組織化する等の実験的な取り組みが、文部省研究開発学校によって行われた。この問題に関しては、音楽教育界では賛否両論の意見が沸き起こったが、教科

を統合することの必然性、既存の教科との関連性等、音楽教育関係者に必ずしも十分に納得が得られない状況の中で、新設の実現は見送られることとなった。しかし、ここでの議論を通して、改めて音楽科の在り方(存在意義)等を見直す貴重な機会となったことは確かである。この「表現科」の問題に関しては、雑誌『季刊音楽教育研究』の1993年秋号において特集が組まれ、様々な立場の音楽教育関係者によって議論が展開されている。

以上、この約30年間はゆとり教育が展開されてきたが、この路線は、子どもの自主性の過度な尊重による教育指導の後退、及びそのことに起因する学力低下への懸念等が高まり、次期学習指導要領の改訂に向けて、再び教育政策の方向転換を余儀なくされることとなる。

5. 平成20(2008)年(第8次学習指導要領)・平成29(2017)年(第9次学習指導要領)

第5次から第7次学習指導要領を通して実施された、ゆとりの中で充実した学校生活の実現を図ろうとしたゆとり教育の在り方は、その趣旨に沿って授業時間数の削減や教育内容の厳選が進むにつれて、学力低下やはいまわる経験主義に対する批判の声が高くなった。そのような中、第7次学習指導要領が完全実施されたその2年後の2004年にOECDによるPISA2003の学力調査の結果が公表されたが、前述のように、そこでの日本の順位が急落したことによる「PISAショック」も追い打ちをかけ、学力低下の不安が益々広がった。もちろん、その原因のすべてをゆとり教育に求めることは難しいが、一つの大きなファクターであったことは、多くの教育関係者等の意見からも判断できる(巖谷 2016, 山根 2017 ほか)。

学力低下の問題に関しては、文科省は2002年1月に「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」を発表し、その中で「確かな学力」の向上を図ることを重点課題として位置付け、確実な育成を進めるべきであるとの考え方を示した。これによってゆとり重視の教育からの転換が促されることとなり、平成20年の第8次学習指導要領では、減り続けてきた授業時数の約30年ぶりの増加(国語や算数・数学、理科等)をはじめ、小学校高学年における「外国語活動」の時間の新設、総合的な学習の時間の削減(小・中学校とも)等によって、確かな学力を確立するために必要な授業時数を確保するとともに、基礎的・基本的な知識・技能の習得に関しては、「例

えば、小学校低・中学年では体験的な理解や繰り返し学習を重視するなど、発達段階に応じて徹底して習得させ、学習の基盤を構築していくこと（文科省 2008）」等が目指されることによって、「脱ゆとり」教育の方向へと動き出した。

ただ、この『学びのすすめ』の発表時には、遠山敦子文部科学大臣はそのことに関して、衆議院予算委員会の席上で『『学びのすすめ』は、新しい学習指導要領のねらいを一層着実に進めるためにということをごさいますて、ゆとりの中で、児童生徒一人一人に応じたきめ細かな指導を行うことによって、基礎・基本を確実に身に付けさせて、自ら学び自ら考える力を育成するということのねらいをさらに確実にするためということをごさいます。百八十度転換とか方針転換ということには当たらない（衆議院予算委員会 2002）」と発言して、路線転換については認めていない。

ところがその後、平成 29 年の第 9 次学習指導要領の改訂の前年 5 月に馳浩文部科学大臣は、閣議後の記者会見の場で次期学習指導要領について、「ゆとり教育との決別宣言を明確にしておきたい（文部科学大臣メッセージ 2016）」と述べ、「脱ゆとり」を強調する姿勢を示している。そこでは、授業時間数については、中学校は前回と同様であるが、小学校は中学年に「外国語活動」、高学年に「外国語」が新設された関係で増加して、小学校 4 年生以降は中学校と同じ時間数となった（小学校と中学校において、現状では、1 単位時間はそれぞれ 45 分と 50 分で異なっている）。

また、今回の改訂にあたっては、人工知能（AI）の進展や社会の変化の速さが加速度的に増し、将来の予測が困難な時代の中で、一人一人が持続可能な担い手となるために必要な資質・能力を三つの柱（生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」）に整理し、各教科等を指導したり学んだりする意義を明確化すること、さらにその資質・能力の育成に向けた「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善を図ること等についても言及している。

この第 8 次と第 9 次学習指導要領の 2 回の改訂では、授業時間数の増加に加えて、基礎・基本の確実な習得が求められている。これは一見すると、学問中心の系統主義的教育への振り子の揺れ戻しのようにも思われ、過去に経験した詰め込み教育による負の側面に対する不安が広がってしま

うという可能性もある。しかし、馳文部科学大臣は発表した方針において、そのことに関連して、「ゆとり教育か詰め込み教育かといった議論には戻らない」と強調し、また、「知識と思考力の双方をバランスよく、確実に育む基本を踏襲し、学習内容の削減はしない（文部科学大臣メッセージ 2016）」とした。

この二人の文部科学大臣の見解から考えると、これまでの経験主義的教育から系統主義的教育への揺れ戻しとは違ったベクトルへ振り子が揺れ動き始めたとも解釈できる。2006 年には約 60 年ぶりに教育基本法が改正され、次世代の学校を創生していくために、その改正教育基本法の実現の理念を踏まえながら、子どもたちが自分の未来社会を切り拓いていく力を確実に育むことが期待されている。そこでは、これまで戦後教育の中で繰り返されてきた経験主義的教育と系統主義的教育の振り子の動きにとどまらず、知識・技能（コンテンツ）と資質・能力（コンピテンシー）の有機的な連携を目指した教育課程の実現が大いに求められる。

この時期の米国教育界に関しては、前述の 1991 年に発表された『2000 年のアメリカ —教育戦略』の中でも述べられているように、教育改革は 1980 年代前半から遅々として進んでいない状況であったが、1989 年に J. ブッシュ大統領と全米 50 州の各州知事によって開催された教育改革のための「教育サミット」において話し合いが行われ、翌 1990 年 7 月に、2000 年までに達成されるべき次の 6 つの「国家教育目標」が宣言された。そして 1991 年になって、『2000 年のアメリカ —教育戦略』が発表されたことによって、ようやくその目標の実現に向けた具体的な取り組みに対する動きが見えてきた（加藤 2004）。

目標 1：米国のすべての子どもは、学習できる態勢で就学する。

目標 2：高校卒業率を少なくとも 90%にする。

目標 3：米国の児童生徒は、4 年生、8 年生、12 年生を終了する段階で、英語、数学、科学、歴史、地理を含む高度な科目に対して学力の証明を行う。

目標 4：米国の児童生徒の科学と数学の学力達成度を世界一にする。

目標 5：すべての成人は識字能力を身に付け、世界経済の中で競争でき、市民としての権利義務を行使するのに必要な知識技能をもつようになる。

目標 6：米国のすべての学校は麻薬と暴力をな

くし、学習を促進するために規則正しい環境を醸成する。

そして1994年には、この6項目に、さらに次の2項目を加えた『目標2000年—アメリカ教育法—』が法制化され、各学校がこれらの8つの目標を忠実に実現する義務を法的に負うことになった。

目標7：教師の研修を強化し、生徒を教えるための知識と技能を教師に習得させ、教授能力を向上させる。

目標8：学校は、子どもの社会的、情緒的、学問的成長を発展させるために、学校教育への父母の参加を促進し、学校と家庭の緊密な連携関係を強化する。

世紀の大きな節目である2000年をターゲットとしたこれらの目標は、2000年直前の1999年12月に、全体としては不十分な達成状況に終わっていると報告されたが、高校の卒業率、科学・数学の成績向上、就学に備えたプログラムへの参加率の向上等、1996年頃より徐々に努力の成果が見られる項目もあり、2000年以降もさらに目標達成に向けて継続的に取り組む必要があるということが確認された（矢野2003）。

ところで、学力向上策に関して大きな課題の一つとなったのが、全米でスタンダードをいかに構築していくかということであった。つまり、①学校で何を知り（知識）何ができるようになるか（技能）の内容を定めた標準的な教育内容、また、②その教育内容の到達レベルの測定・評価のためのナショナル・スタンダードの開発である。当初はそれらを国レベルで策定することを検討していたが、結局は各教科の専門団体にその開発を要請し、それらを参考にして各州が独自のスタンダードを開発することとなり、1997年までに各教科のスタンダードが完成した。そしてその後も、より望ましいものを開発するため継続的に検討が進められた。

また、スタンダードに基づく教育改革は、その到達の基準を具体的に示して教育の質の保証を図ることを目指していたが、そこでは、学校や地区、州に対して目標の達成に関するアカウンタビリティも求めている（末藤2012）。2002年のNCLB法においては、スタンダードに基づいた取り組みが徹底されるとともに、アカウンタビリティ制度の構築が進められ、各州は教育活動の成果を保護者や連邦政府等に示す必要があった。そ

して連邦政府による成果の検証を経て、目標が達成できた場合には補助金受給等の報酬を受け取ることができる。

逆に達成できなかった場合には、行政指導によって必要な措置が取られる。ただ、このNCLB法が各州に対してスタンダードの設定やアカウンタビリティを厳格に求めていることに対して、様々な反発や批判も生じている（加藤2023）。特に、アカウンタビリティ制度における、標準テスト結果重視の評価、制裁措置の適用に関わる問題点等が指摘されているし、そのことと関連して、テストにない主として美術や音楽等の芸術系の科目が軽視され、授業時数が減らされたり、専任教員を解雇し非常勤講師に代替えされるなど、児童生徒の幅広い学習体験の場が制限されるというような深刻な事態も生じている。

連邦政府は、そのような指摘について2010年頃よりNCLB法の改正について検討し、2016年にその改正法となる「全ての児童・生徒が成功するための法律（Every Student Succeeds Act）」（以下、ESSA）が制定された。そこでは、財政支援の受給要件、学力テスト結果による教員評価、毎年小学校3年生から中学校2年生まで行われていたテストの実施方法の見直しやアカウンタビリティに関する項目の緩和等とともに、連邦政府の教育方針における権限を縮小し、それを州政府や地方学区に戻す方向での変更が加えられた。ESSAは2017年より実施されているが、今後は、その戻された権限に沿って、州政府以下がどれだけ主体的に教育改革の取り組みを進めていくかということが問われることになる（吉良2018）。

米国音楽教育界においては、1990年代以降も音楽教育の存在意義等に関する教育思想的な論争が繰り返されているが、その一方でグローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により社会構造が劇的に変化し、学校教育の在り方自体も大きく問われるようになり、音楽教育界もその教育的価値について広く世間や行政にアピールすることが、今まで以上に求められるようになった。1999年に開催されたハウスライト・シンポジウムでは、次の20年間の音楽教育の将来に向けて、なぜ人間は音楽に価値を見いだすのか、なぜ音楽を学ぶのか、ナショナル・スタンダードで求められている技能や知識をどのように教えるのか、どのようにすればすべての人が有意義な音楽活動に継続的に参加することができるのか、テクノロジーの進歩や変化は音楽教育にどのように影響を与えるのか、学校と他の音楽学習機関との関係はどう

あるべきか等について話し合われ、シンポジウム終了後、2000年に12の宣言が発表された。それは簡潔に述べると以下のような内容である。

1. 学習機会の平等・保証, 2. 音楽学習の誠実さ, 公正さの維持, 3. 包括的, 系統的でスタンダードに基づいた音楽指導プログラムの提供, 4. 幅広い音楽ジャンルについての認識と指導, 5. テクノロジーの変化や進歩に対する知識とその活用, 6. 音楽産業, その他の音楽機関, 地域との連携協力, 7. 音楽教師の役割とリーダーシップ, 8. 音楽教師志望者の募集・採用・養成, 人員の拡大, 9. 音楽教育研究の継続的な取り組みの必要性, 10. 音楽作り (music making: 作曲, 即興演奏, 聴取, 楽譜の解釈) の重要性, 11. 生涯を通して有意義な音楽教育の機会を提供するための他者との連携協力, 12. 1～11項目までの実現を妨げる要因を特定し, それを克服するための努力 (McCarthy 2020)

この宣言が出された時期は, 前述したように“2000年”という千年紀の変わり目と重なることもあり, 新しい教育の道標としてその後の音楽教育の方向性を示すものとなったとも考えられる。また, 2007年には, 40年前の1967年に開催されたタングルウッド・シンポジウムの精神を引き継いだ「タングルウッド・シンポジウムⅡ」が開催され, 前回のシンポジウム以降の音楽教育の変化について検討することを通して, 今後の音楽教育の実践と指導の改善, 活性化を目指すための呼びかけを行った。この期間は現実問題として, 学校での音楽プログラムが大幅に縮小され, 地域によっては学校が廃止されるケースも見られた。そのような事態を招いた要因は, 過度なテスト重視, 政策による予算減少, 教員削減や力量不足等, 様々である。

2000年から2020年の20年間というのは, 米国のみならず, 世界の人々にとって, 衝撃的な社会的出来事, テクノロジーの急速な進化, 教育関連分野研究の発展等, 我々を取り巻く環境の変化の速度と激しさは, 想定を超えるものであった。例えば, 次のようなことが挙げられる。

・社会的出来事・・・2001年9月11日にニューヨークで起きた同時多発テロ事件は世界の治安を根底から揺るがすものとなり, 米国をはじめ多くの国でナショナリズムの高まりを見せた。また, 2008年のリーマンショックは, 世界的な金融危機を引き起こし, 人々の経済と暮らしを不安に陥れた。さらに, 2020年春から始まったCOVID-19の世界的な大流行 (パンデミック) は,

世界中の政治や経済のみならず, 我々の日常生活にも深刻な影響を与えた。それは教育界においても同様であったが, 特に音楽活動における「演奏活動の禁止」を余儀なくされたことは, 音楽教育が本質的に求めているものを容赦なく問われることとなった。また, さらにオンライン化指導の導入による教育格差, つまり, 平等に教育機会を与える環境の不十分さについても問題視された。

・テクノロジーの進化・・・技術革新が加速度的に進化している中, 教育現場においても人工知能 (AI) やビッグデータ, IOT等の高度先端技術の導入・有効活用について, 科目の枠を横断して考える力や, 新しい視点で課題を探し解決へ導く力等の育成が求められている。また, それをスムーズに進めるためのインフラ整備, ITリテラシーの向上等について, 検討すべき課題も山積している状況である。

・教育関連分野研究の発展・・・教育や学習に有益な情報を提供し得る神経科学や心理学等の分野の学問研究が進んでおり, 例えば, 脳科学の研究は, 子どもを取り巻く環境が急変している中では, 自然科学の研究による実証的な根拠データに基づいた教育論・実践論が求められつつある。また, 教育心理学的研究の分野では, 1950年代から60年代にかけて発表されたブルーム・タキソミーに関して, その適用の限界を補強したり有効性を高めるために, 彼の教え子でもあるアンダーソンらによって再構築され, 2001年にその改訂版が公表された。この理論は, ナショナル・スタンダード策定のための一つの拠り所としても活用されているし, 日本でも指導と評価の一体化の取り組みにおいて, 目標の明確化や評価の計画等を検討する際に有用な示唆を提供してくれる。

・教育関連の法律の改定・・・1965年の初等中等教育法の改定としてNCLB法が2001年に, さらにその再改正としてESSAが2015年に成立した。双方ともスタンダードとアカウンタビリティを徹底することによって学力向上策を支援するものであった。NCLB法では州や学区の政策への介入の度合いを強めたが, ESSAではNCLB法で指摘された課題の改善を図るとともに, 学力向上策の具体的な方法等については州や学区の裁量を拡大した。また, 音楽教育に関連しては, well-round subjectの一つとしての位置付け, 充実した教育をするための補助金の提供, 音楽教育者の専門的能力開発の支援, 音楽教育の場に適した柔軟性のあるアカウンタビリティ等について言及している (NAfME 2015)。

日本においては、2000年から2020年までの間に、第8次及び第9次学習指導要領と2回改訂されている。この時期の改訂の基本方針では、米国をはじめ、世界的な教育の潮流でもある、グローバル化や人工知能（AI）の飛躍的な進化等によって社会構造そのものが急速に変化する予測困難な時代の中で、一人一人が持続可能な担い手となることのできるような資質・能力を有した人材を育成することの重要性が示され、学習指導要領の構造を育成すべき資質・能力を起点として見直すことを通して、授業改善を図る取り組みが進められている。ただ、第8次の改訂時においては、2016年の文科省中央教育審議会答申によると、「育成を目指す資質・能力を踏まえ教育課程を分かりやすく整理することの重要性は認識されていたが、当時はまだ資質・能力の育成と子どもの発達、教育課程との関係等に関する議論の蓄積が乏しかった（文科省 2016）」ということで、第9次の改訂においてようやく資質・能力（コンピテンシー）を基盤とする学校教育の方向性が打ち出された。

この転換にあたっては、しばしばコンピテンシーとコンテンツの関係について議論がなされるが、このことについても、回答申の中で、「資質・能力の育成は知識の質や量に支えられていることに留意する必要がある」と述べられており、その一文に「教育課程の考え方については、ともすれば、学ぶべき知識を系統的に整理した内容（コンテンツ）重視か、資質・能力（コンピテンシー）重視かという議論がなされがちであるが、これらは相互に関係し合うものであり、資質・能力の育成のためには知識の質や量も重要となる（文科省 2016）」という脚注も付されている。

上述したことについて、『学習指導要領解説 音楽編』の記述を比較してみると、例えば、小学校の第8次の「3 音楽科改訂の要点」における（1）目標の項目には、次のように示されている。

教科の目標では、「音楽を愛好する心情」、「音楽に対する感性」、「音楽活動の基礎的な能力」という心情、感性、能力の三つは密接な関係にあるため、音楽教育のすべての過程において、常に児童の情意面と能力面とをかわりながら指導のすべてに当たる重要性を述べている（文科省 2008）。

これは、前回の第7次とほぼ変わらない記述内容となっているし、また、「資質・能力」という用語も直接は使用されていない。一方、第9次の

同様の項目では、次のように述べられており、教科等の学習を通して育成を目指す資質・能力が三つの柱に整理されて示されている。

音楽科で育成を目指す資質・能力を「生活や社会の中の音や音楽と豊かに関わる資質・能力」と規定し、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」について示した。また、資質・能力の育成に当たっては、児童が「音楽的な見方・考え方」を働かせて、学習活動に取り組めるようにする必要があることを示した。このことによって児童が教科としての音楽を学ぶ意味を明確にした（文科省 2018a）。

学習内容に関しても、「A 表現」では「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「B 鑑賞」では「知識」、「思考力・判断力・表現力等」の資質・能力に対応するように整理して、指導すべき内容を明確に示した。さらに、第8次より新設された表現と鑑賞において共通に必要な内容である〔共通事項〕についても同様に、アの事項を「思考力・判断力・表現力等」、イの事項を「知識」の資質・能力に対応するように示している。なお、資質・能力の三つの柱のうち、「学びに向かう力、人間性等」については、直接的な内容は示されていないので、内容に関する部分での記述はないが、「児童生徒がどのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに関わる資質・能力であり、他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素（文科省 2021）」として位置付けられている。

そして実際の教科の学習を進める際には、教科の目標の柱書に書かれているように、音楽科では、表現及び鑑賞の学習活動を通して、「音楽的な見方・考え方」を働かせて、この資質・能力の三つの柱を育成することが求められている。「音楽的な見方・考え方」とは、小学校及び中学校の『学習指導要領解説音楽編（文科省 2018a, 2018b）』において、「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること」であり、それは、「音楽科の特質に応じた、物事を捉える視点や考え方であり、音楽科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものである」と示されている。文科省に設置された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の論点

整理の中に、この各教科等の「見方・考え方」のもととなる記述があるが、そこでは、資質・能力に基づく学力を次の三つの視点で分析し、相互のつながりを意識して扱うことの重要性が示されている。

その視点の第一は、教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）に関わるもの、第二は、教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの「見方・考え方」等）、そして第三は、教科等に固有の知識や個別スキルに関わるもの（コンテンツ）であるが、この第二の「見方・考え方」が、第一のコンピテンシーと第三のコンテンツを繋ぐものとして大きな役割を果たしている（文科省 2014）。したがって、この教科の「見方・考え方」を意識する（働かせる）ことは、指導の一貫性、学習の方向性の明示という点で大切なことであり、教科の目標に掲げられている資質・能力の三つの柱の育成を図るための鍵となる。

奈須（2023）は、氏の論文において、これまで長きにわたって「振り子」の両極のように捉えて論じられてきた二つの教育観とこれから育成を目指す三つの資質・能力との関係について簡潔にまとめている。氏は、上記の第一と第三の視点は、「問題解決力の育成が本質で、知識はその手段に過ぎない」とする経験主義的な立場と、「まずは知識を教えなければ、そもそも考えることすらできない」とする系統主義的な立場の論争を典型として、「あれかこれか」の対立図式によって多く議論されることに対して、第二の教科等の本質（見方・考え方）を仲立ちとして、二元論的解釈に陥りがちな第一と第三の視点を有機的に結び付けることによって、三つの資質・能力の育成を図ることの重要性を説明している。

現行の第9次音楽科学習指導要領の目標を、改めてそのような視点で捉え直してみると、音楽教育の目指す方向性がより明瞭となる。つまり、表現及び鑑賞の多様な音楽活動を通して、音楽科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方であり音楽を学ぶ本質的な意義の中核をなしている「音楽的な見方・考え方」を働かせ、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わりながら、児童生徒一人一人が自分や社会にとっての音楽の意味や価値、役割等を見だし、その後の人生に生きて働くものとなるような資質・能力を育成していくことが、音楽教育に求められているのである。

今、日本においてはこれまで培ってきた日本型学校教育のよさを受け継ぎながら、グローバル化や情報化が急速に進む社会の中で、それらをさら

に発展させることを目指した新しい学校教育の在り方が問われている。そこでは、その教育の質と包摂性・多様性を高め、教育の機会均等を確保し、新しい時代を生きる子どもたちに必要となる資質・能力を育みながら、持続可能な社会の担い手として質的な豊かさを伴った個人と社会のウェルビーイング（Well-being）を実現していくことが求められている。

この方向性は、我が国を含め多くの国で取り組まれている現在の教育界の潮流であり、これまで本論で取り上げてきた米国においても「標準（スタンダード）」の開発・改訂、ATC21S（Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project）やP21（Partnership for 21st Century Skills）が提唱する21世紀型スキルの展開、STEAM教育の取り組み等が進められているし、音楽教育界でも、2000年に出されたハウスライト・シンポジウム宣言において、inclusion と widening horizons（包摂性と視野の拡大つまり多様性）を全体的なテーマとしながら、2020年までの音楽教育の方策が示されてきた。もちろん、各国の社会的、経済的状況等は様々であり、教育事情も多種多様である。したがって、我が国においては、各国の実践や研究成果からの示唆も得ながら、自国の教育をめぐる現状・課題・展望等をしっかりと踏まえ、「令和の日本型学校教育」の推進を図ることが大いに期待される。

6. おわりに

本研究では、音楽科の第1次学習指導要領から現行の第9次学習指導要領までの変遷に関わって、米国音楽教育界の展開がどのような影響を与えてきたのかについて検討するために、各改訂当時の日本及び米国の社会や教育の潮流の変化を俯瞰的に整理し、各時代においてどのような教育観に基づいて改革が提案されていたのか、またその中で、日本及び米国音楽教育界がどのような方向性に基づいて実際に取り組んでいったのかについて、その一側面を明らかにした。時代を取り巻く環境は刻一刻と変化しており、教育改革に関しても、それぞれの時代の社会的状況や教育事情等を踏まえた政策が行われてきた。

本論で拠り所としてきた経験主義的教育と系統主義的教育の教育観に関しても、時代が移り変わるにつれて、そのいずれかに主軸を移しながら揺れ動きが修正されていったが、実際にはもう一方の教育観も並行して入れ子構造のような形で組み

込まれ、その時代の要請に応じた教育活動が展開された。特に2000年代以降は、押尾（2021）が述べているように、その両者のバランスを模索する時代を経て、調和する時代へと移行してきている。我が国において、2023年に文科省中央教育審議会は、「次期教育振興基本計画（第4期計画）」について取りまとめを行い、2023年から2027年の5年間の教育政策の指針となる計画を定めている。そこでは、今後の教育の方向性を示す羅針盤となるべき基本的なコンセプトとして、「2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」、「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」を掲げ、Society5.0時代が到達しつつある新しい時代に必要な資質・能力の育成を目指していくことが期待されている。その資質・能力の育成を目指すための大切な視点が、「普遍性」と「時代性」と言われており、そのことについて第4期計画では、次のように示されている。

教育振興基本計画は、「不易」を普遍的な使命としつつ、社会や時代の「流行」の中で、我が国の教育という大きな船の羅針盤となるものと言えよう。「流行」を取り入れてこそ「不易」としての普遍的使命が果たされるものであり、不易流行の元にある教育の本質的価値を実現するために、羅針盤の指し示す進むべき方向に向けて必要な教育政策を着実に実行していかなければならない（文科省2023）。

2020年当初より発生した新型コロナウイルス感染症の拡大は、音楽教育界において、それまでの教育活動の在り方について大きく考えさせられる機会となった。伊野（2020）は、その時の状況について次のように述べている。

新型コロナウイルスは、教師の退路をふさぎ、何気なく思っていた疑問や課題を浮き彫りにし、音楽授業が本質的に求めているものを問うてきます。近未来、この感染症が過ぎ去った後、おそらく今までと全く同じ音楽教育が繰り返されることはないでしょう。待ち構えているのは音楽教育のパラダイムシフトであり、今考えなければならないのは、コロナを超えて持続可能な音楽活動、音楽授業の在り方です。

コロナ禍における様々な経験を経て、これまでの延長ではない生活様式や価値観などが変化したポスト・コロナにおけるニューノーマルの時代へ

突入しようとしている現在の状況において、今後の音楽教育の存在意義、果たすべき役割等について考えていくためにも、どのような教育観に基づいて舵を切るのか、また、「コンテンツとコンピテンシーの統合」が主流となる中でどのような資質・能力の育成を目指すのか等について、理論と実践双方の側面からの研究資料やデータを共有し、研究パラダイム自体も進化・拡大して検討していくことがより一層望まれるところである。

本研究においても、上述の「不易流行の元にある教育の本質的価値」の一側面を探求するために、戦後の音楽科学習指導要領の変遷について検討を行ってきたつもりである。多くの研究論文や文献資料等を参考にさせていただいたが、まだそれらの内容を十分に整理して記述できていない部分もあるし、教科の実践レベルでの内容を掘り下げるまでには至っていない。今後そのような点からも、さらに研究を進めていきたい。

引用・参考文献

- 安宅智子（2007）「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 —」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』19, pp.95-104.
- 池内慈朗（1997）「ハワード・ガードナーの多元的知能理論（MI 理論）および芸術的知能概念の教育実践における意義」『美術教育学』18, pp.15-25.
- 伊藤 誠（1997）「『音楽科』の時代 —昭和後期を中心に—」『音楽教育論 —子ども・音楽・授業・教師—』（小原光一・山本文茂監修）教育芸術社, p.64.
- 伊野義博（2020）「どう乗り切る？音楽科授業 ～コロナ後を見据える～」『教育音楽 小学版』6月号, pp.21-24.
- 今井康晴（2007）「1960年代米国における学問中心カリキュラム開発に関する一考察 —音楽科に焦点をあてて—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第1部』56, pp.29-37.
- 大野順子（2022）「戦後教育課程の変遷：「経験主義」を中心に」『摂南大学教育学研究』18, pp.11-24.
- 小川昌文（1994）「20世紀のアメリカ合衆国の音楽教育史概説」『大分大学教育学部研究紀要』16(1), pp.131-140.
- 小川昌文（2006）「タングルウッド・シンポジウム考 その1：あるいはアメリカ音楽教育の一

- 座標』『上越教育大学研究紀要』25(2), pp.411-426.
- 押尾 勲 (2021)「『探求』が日本の教育の要になる」『東邦大学教職教育研究』1(4), pp.1-8.
- 加藤十八 (2004)『アメリカの事例に学ぶ学力低下からの脱却 キャラクターエデュケーションが学力を再生した』学事出版 pp.35-58.
- 加藤美穂子 (2023)「アメリカの No Child Left Behind 法の定着過程における州政府の反発とその論理 — 2005 年 LCSL 報告書を中心に—」『国學院経済学』65(3・4), pp.201-223.
- 川村恭子 (2009)「米国における多文化の音楽への関心の増大」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』21, pp.59-67.
- 菅 道子 (1995)「諸井三郎の音楽教育思想 —『昭和 22 年度学習指導要領・音楽編 (試案)』の思想的基盤—」『音楽教育学』24(4), pp.3-18.
- 吉良 直 (2018)「米国初等中等教育法の最新の再改訂法 (ESSA) の制定背景 —連邦政府の権限拡大をめぐる二大政党間の対立と妥協—」『比較教育学研究』56, pp.91-112.
- 後藤康志, 生田孝至, 遠山孝司 (2007)「教職科目『教育原理』の動向」新潟医療福祉学会『新潟医療福祉学会誌』7(1), pp.73-79.
- 木間英子 (2008)『日本における音楽教育理論の美学的基盤の研究』博士論文 一橋大学, p.86.
<https://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/hermes/ir/re/15801/0200800401.pdf> (アクセス 2024-08-10)
- 小山英恵 (2016)「戦後音楽科教育の発展史」『鳴門教育大学研究紀要』31, pp.76-86.
- 阪井和男 (2018)「多重知能理論とその大学教育への応用 —アクティブ・ラーニング設計原理としての多重知能理論の可能性—」: *IEICE Fundamentals Review* 11(4), pp.266-287.
- 澤田俊也 (2019)「学習指導要領の決定過程に関する研究動向と展望」『大阪工業大学紀要』64(2), pp.9-24.
- ジェームズ・L. マーセル著, 美田節子訳 (1971)『音楽的成長のための教育』音楽之友社 p.13.
- ジェローム・S. ブルーナー著, 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳 (1963)『教育の過程』岩波書店, pp.39-40.
- 柴田義松 (1981)『教科教育論』第一法規出版
- ジャック・ジェニングズ著, 吉良 直・大桃敏行・高橋哲訳 (2018)『アメリカ教育改革のポリティクス 公正を求めた 50 年の闘い』東京大学出版会
- 衆議院予算委員会 (2002)『第 154 回国会 予算委員会会議録』第 13 号 平成 14 年 2 月 19 日
https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigirokua.nsf/html/kaigirokua/001815420020219013.htm (アクセス 2024 08-15)
- 白石昌子・齋藤美智子 (2021)「保育所におけるわらべうたの意義 —S 保育園での実践を通して—」『福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要』3, pp.19-28.
- 末藤美津子 (2012)「アメリカにおける学力向上を目指した教育政策の課題」『東京未来大学研究紀要』5, pp.41-50.
- 鈴木真理子 (2001)「社会的背景に影響される科学教育 — 1950 年代から 1990 年代までの変遷 —」『滋賀大学教育学部紀要 (教育科学)』51, pp.35-39.
- セオドア・テルストロム著, 川島正二訳 (1985)『アメリカ音楽教育史』音楽鑑賞教育振興会
- 竹内久顕 (2016)「次期学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメントの理論と方法(1)」東京女子大学紀要『論集』67(1), pp.219-241.
- 筒石賢昭 (2006)「外国音楽教育思想の影響 アメリカ」『戦後音楽教育 60 年』(音楽教育史学会編) 開成出版, pp.206-212.
- 丹沢哲郎 (2012)「アメリカにおける科学教育改革の変遷 —国家繁栄のために求められる科学の素養とは何か—」『応用物理』81(10), pp.831-836.
- 鳶島修治 (2010)「『生きる力』の再定義をめぐるポリティクス —B. パーンステインの<教育>装置論に依拠して—」『年報社会学論集』23, pp.118-129.
- 永井 愛 (2014)「米国各州における音楽スタンダードの構成の特徴 —全米芸術教育標準に準じる 6 州を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科 音楽文化教育学研究紀要』26, pp.81-88.
- 奈須正裕 (2023)「コンピテンシー・ベースの教育と教科内容研究への期待」『日本教科内容学会誌』9(1), pp.3-14.
- 西澤昭男 (1989)『音楽教育の原理と実際』音楽之友社, pp.23,33-34.
- 野崎剛毅 (2006)「学習指導要領の歴史と教育意識」『國學院短期大学紀要』23, pp.151-171.
- 橋爪貞雄 (1984)『危機に立つ国家 —日本教育への挑戦—』黎明書房
- 橋爪貞雄 (1992)『2000 年のアメリカ —教育戦略 その背景と批判』黎明書房, pp.136,263.
- 長谷川 諒 (2011)「The Contemporary Music Project に関する研究 —作曲家 Warren Benson

- が監修した二つのプロジェクトに着目して—」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』22・23, pp.125-131.
- 長谷川 諒 (2012)「イエールセミナー (1963) 再考 —史的意義の再評価とアメリカにおける受容—」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』24, pp.99-106.
- 浜野政雄著作集編集委員会 (1982)『浜野政雄評論集 戦後音楽教育は何をしたか』音楽之友社, p.15.
- 裴岩 晶 (2016)「大規模教育調査とエビデンスに基づく政策：PISA と「ゆとり教育」の関係について」『日本行動計量学会大会抄録集』44, pp.120-121.
- マイクル L. マーク著, 松本ミサヲ・田畑八郎共訳 (1986)『音楽教育の現代化』音楽之友社, p.91.
- 真篠 将 (1986)『音楽教育四十年史』東洋館出版社, p.130.
- 松井三雄 (1966)「J.L.Mursell の音楽教育論」『横浜国立大学教育紀要』(5), pp.68-80.
- 松尾知明他 (2007)「第2章 アメリカの学校教育と児童生徒の資質・能力」『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』国立教育政策研究所 pp.12-21.
<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/foreign.pdf> (アクセス 2024-08-10)
- 松下佳代 (2016)「＜コンテンツ vs. コンピテンシー＞の対立をこえて —「能力」の入れ子構造とディープ・アクティブラーニング—」『日本教育学会大会研究発表要項』75, pp.250-251.
- 宮本浩紀 (2018)「戦後教育史における改訂学習指導要領の位置づけ：資質・能力及びその育成に資する教育方法の歴史的変遷」『信州豊南短期大学紀要』(35), pp.15-37.
- 村尾忠廣・梅沢由紀子・堀 曜子 (1981)「音楽の教授・学習における心理学の応用 アン・アーバー・シンポジウム —マーフィ報告が意味するもの—」『季刊音楽教育研究』音楽之友社 24 (2), pp.78-88.
- 森 薫 (2010)「「音楽的概念」の指導に関する一考察」『教材学研究』21, pp.77-86.
- 諸井三郎 (1948)『音楽教育論』河出書房, pp.9-10, 27.
- 文部科学省 (2008)『小学校学習指導要領 (平成20年告示) 解説音楽編』教育芸術社, p.2.
- 文部科学省 (2018a)『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説音楽編』東洋館出版, pp.6, 10.
- 文部科学省 (2018b)『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説音楽編』教育芸術社, p.10.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2014)「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 —論点整理」平成26年3月31日 p.21
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (アクセス 2024-08-10)
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 (2021)「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」令和3年3月版 p.20.
https://www.mext.go.jp/content/20210428-mxt_kyoiku01-00014639_13.pdf (アクセス 2024-08-15)
- 文部科学省中央教育審議会 (2016)「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及び必要な方策等について (答申)」平成28年12月21日 pp.14-15, 29-30.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (アクセス 2024-08-05)
- 文部科学省中央教育審議会 (2023)「次期教育振興基本計画 (第4期計画)」令和5年3月8日 p.3.
https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_soseisk02-000028073_1.pdf (アクセス 2024-08-25)
- 文部科学大臣メッセージ (2016)「教育の強靱化に向けて」平成28年5月10日報道発表
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afldfile/2016/05/31/1371616_07_2.pdf (アクセス 2024-08-05)
- 文部省 (1947)『学習指導要領 一般編 (試案)』, 『学習指導要領 音楽編』国立教育政策研究所教育研究情報データベース
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ej/index.htm> (アクセス 2024-08-01)
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejo/index.htm> (アクセス 2024-08-01)
- 文部省 (1951)『学習指導要領 一般編 (試案)』国立教育政策研究所教育研究情報データベース
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26ej/index.htm> (アクセス 2024-08-01)
- 文部省 (1958, 1976)『教育課程の改善の方針, 各教科等の目標, 評価の観点等の変遷 —教育課程審議会答申, 学習指導要領, 指導要録 (昭

- 和 22 年～平成 15 年) —』国立教育政策研究所 (2005), pp.16, 242.
<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/all.pdf>
 (アクセス 2024-08-10)
- 文部省 (1978) 『小学校指導書 音楽編』教育芸術社, p.3, 『中学校指導書 音楽編』教育芸術社, pp.2, 6.
- 文部省 (1989) 『中学校指導書 音楽編』教育芸術社, pp.8, 91.
- 文部省大臣官房編集 (1987) 『文部時報 臨教審答申 総集編』8 月臨時増刊号 第 1327 号 ぎょうせい, pp.16-20.
- 矢野裕俊 (2003) 「アメリカにおける学力問題」『比較教育学研究』29, pp.42-52.
- 山根成介 (2017) 「ゆとり教育と学力 — PISA 調査に注目して —」『日本教育学会大会研究発表要項』75, pp.236-237.
- 湯藤定宗 (2008) 「アメリカ合衆国における教育改革に関する一考察 — ミネソタ州を事例として —」『帝塚山学院大学研究論集 文学部』43, pp.89-102.
- ロバート・ウォーカー, 今田匡彦訳 (2010) 「音楽教育哲学: 表現? 鑑賞? 両方とも?」『音楽教育学』40 (1), pp.29-35.
- Choate, R. A. (Ed.). (1968). *Documentary Report of the Tanglewood Symposium*. Washington, D.C.: Music Educators National Conference.
- Elliott, D.J. (1987) Structure and Feeling in Jazz : Rethinking Philosophical Foundations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 95, pp.13-38.
- Goble, J. S. (2010). *What's So Important About Music Education*. New York : Routledge.
- McCarthy, M. (2020). The Housewright Declaration : A Lens for Viewing Music Education in the Early Twenty-First Century. *Contributions to Music Education*, 45, pp.47-66.
- McCarthy, M., & Goble, J. S. (2002). Music Education Philosophy : Changing Times. *Music Educators Journal*, 89, pp.19-26.
- NAfME (National Association for Music Education). (2015). ESSA Implementation and Music Education: Opportunities Abound. <https://nafme.org/wp-content/uploads/2023/06/ESEA-Implementation-and-Music-Education-Opportunities-Final.pdf> (アクセス 2024-08-20)
- Wan, Y., Ludwig, M. J., & Boyle, A. (2018). "Report Highlights" in Review of Evidence : Arts Education Through the Lens of ESSA. *American Institutes for Research*, pp.3-4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591872.pdf> (アクセス 2024-08-30)
- Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), pp.45-62.