

平成 26 年度  
学位論文

## 高校生の音楽的基礎能力に関する研究

—小・中学校音楽科で育成された読譜力を基軸として—

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科

教育内容・方法開発専攻 文化表現系教育コース（音楽）

M13187F 本 田 礼

## 目次

凡例

はじめに.....1

### 第1章 音楽科における学力論

1 音楽的基礎能力の位置付け.....4

1) 音楽的能力のとらえ方

2) 先行研究の動向

3) 学習指導要領との関連性

2 基礎能力診断テストの作成と実施方法.....12

1) 「特定の課題に関する調査（音楽）」の分析

2) 診断テストの作成

3) 対象者

4) 実施方法

### 第2章 診断テストの実施と分析

1 事前アンケート.....22

1) 実施内容

2) アンケート結果

2 診断テスト1（入学当初の調査）.....27

1) テスト内容

2) テスト結果

3 診断テスト1に関する考察.....34

### 第3章 基礎能力育成のための教授方略

1 指導内容の構築.....	36
1) 階名読みに関する指導	
2) リズム課題に関する指導	
3) 歌唱課題に関する指導	
2 診断テスト2（指導後における調査） .....	43
1) テスト内容	
2) テスト結果	
3 事後アンケート.....	52
1) 実施内容	
2) アンケート結果	
4 診断テスト2および事後アンケートに関する考察 .....	62
5 総合的考察と今後の課題.....	64
おわりに.....	67

引用・参考文献

謝辞

## 凡例

1. 『 』は、文献名を示す場合に用いる。
2. 「 」は、引用部分・論文名・本文中で強調したい言葉を示す場合に用いる。なお、引用中の「 」は、引用部分を示す「 」と区別するために『 』で示す。
3. ( ) は、補足事項を示す場合に用いる。
4. 注は、脚注としてページ下に掲示する。
5. 引用参考文献は、著者（编者）・発行年・書名・出版社・ページ数の順に記載する。
6. 年の表記については、原則として西暦を使用する。ただし、学習指導要領については元号で表記する。

## はじめに

小・中学校の9年間にわたり「音楽」を履修した生徒が高校生になった時、どの程度の音楽的な基礎能力を身に付けているのであろうか。現場経験を踏まえていうと、生徒を取り巻く環境により、大きな格差が存在しているといわざるを得ない。中でも全く楽譜が読めない、音が取れない等、自発的に音楽する術を事実上、持たないまま高校生となっている生徒が多数存在するのが現実である。これまで学習指導要領が改訂を経て行われた、小・中学校音楽科の授業時数削減が、これに拍車を掛けているともいえる。そうした中で教師は日々、悪戦苦闘している。

高等学校学習指導要領芸術科の目標には「生涯にわたり芸術を愛好する心情を育てる」<sup>1)</sup>との文言が含まれている。これは芸術科音楽の目標の基底となるものである。音楽系、教員・保育者養成系の上級学校へ進学する一部の生徒を除けば、高等学校は音楽に取り組む最後の機会である。生涯にわたり音楽を愛好するために必要な音楽的能力を適切に身につけさせることは、芸術科音楽の最大の課題である。

本小論においては特に読譜力に着目した。我が国の音楽環境が事実上、西洋音楽中心であること、器楽活動において楽譜の取り扱いが必須であることなどから、卒業後も生涯にわたり音楽を愛好していくために必要な力といえるからである。筆者はこれまで、高等学校教諭として音楽科教育に携わってきた。この十数年を振り返ると、生涯にわたって音楽を愛好する心情を持ってほしいという考え方は不変であるが、それを実現に向けてどのようにアプローチするかは、経験を積むに従って考え方に変化が生じてきたように思う。

教員としての初期は、とにかく音楽を楽しみたいと感じてほしいという視点が第一であった。そのため、楽典・理論的な内容や、一見、単調と思えるトレーニングの積み重ねはなるべく少なくしながら、音楽を楽しめる結論を模索していたように思う。授業実践上のライフワークとして、筆者は「ホームルームコンサート」を企画実施している。これは転勤などで所属校が変わっても、必ず行っているものである。音楽の履修者全員を対象に、小学校

<sup>1)</sup> 文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領』第2章第7節 芸術 第1款,p.76

からの学校音楽教育のまとめとして、メンバー編成、選曲、練習方法など、これらについて時間をかけて学び、最終的に公開コンサート形式で発表するものである。芸術他科目(美術、書道)とのコラボレーションや、校内の他教科教員をゲストに招いてのライブなど、数か月におよぶ準備期間を経た教科としての取り組みである。

仲間と良いアンサンブルをするために、生徒は一所懸命に練習をする。それはギターであったり、ドラムであったり、キーボードであったり、様々な内容である。運動部の生徒が放課後、部活動の帰りに音楽室に寄り、練習をしていったりもするくらい熱心に取り組む。その時、彼らにほぼ共通している壁が、楽譜を使うということであった。これまで関係のなかった楽譜という存在が、自分の身近なものとして目の前に降りてきた時に初めて、その壁と正対することになり、困った顔をしてヘルプを求めるのである。そんな時、音楽の教員としては時期が来たとばかりに、読譜の方法を教える。このようなことを何十人にも繰り返すのだから、教える側も教わる側も、多大な手間と時間がかかる。しかしそのようにして、高校生となって読譜の方法を知らなかった生徒でも、彼ら自身の努力によって前進していった。もちろん、全員が読譜を完全にこなせたとは到底言えないのであるが。

またある時、音楽の教科書にはどれだけ「楽譜」が使われているのか、手元の教科書<sup>2)</sup>を1ページずつ繰り返しながら確認してみたところ、目次、口絵等の前付を除いた150ページ中、楽譜が掲載されているページ(和楽譜を除く)は117ページ、全体の78%を占めた。逆に楽譜のないページはわずか33ページ、全体の22%に過ぎなかったのである。音楽の授業を受ける生徒は、楽譜を理解し用いることができるという前提なのである。ここに、建前と現実のギャップが存在する。このギャップは、高等学校教育以前のどこまでさかのぼれば、その源流にたどり着くのであろうか。

次に、教科外に目を向けてみる。筆者は一貫して吹奏楽部の顧問として、指導に当たってきた。そこで、中学校で音楽系部活動を3年間経験した生徒で、楽譜をほとんど理解出来ないまま高等学校へ進学してきた生徒に何人も遭遇した。四分の四拍子で、四分音符4

<sup>2)</sup> 小原光一他(2014)『MOUSA 1』高等学校芸術科音楽I教科書(27教芸・音I303), 教育芸術社

つを数えることすら出来ない生徒が、どのように中学3年間を送ってきたのかが不思議であった。そこで彼らに話を聞いたり観察したりしてみると、どうやら指揮者の先生の合図をひたすら頼りにリズムを刻んだり、模範演奏音源を頼りに「聞き覚え」で切り抜けてきたようなのである。そうやって彼らは音楽に関わってきたわけであるが、そうした様子はコンクールなどの舞台上では一見わからない。風体は、さも楽譜を理解し指揮者の下、立派に楽器を操る「演奏家」である。しかし、そこに至るまでには、読譜などの音楽的スキルを持っている者からは想像もつかないくらい、ある意味で非効率で、膨大な手間と時間をかけて取り組んでいるのではないかと考えるのである。

筆者はこのような経験を経て、教職着任初期の「とにかく音楽を楽しみたいと感じてほしい」というところから、もう少し深い考察を自らに課すようになった。そうした中で、ひとつの問題提起としてたどり着いたのが、高校生の読譜力の伸長という視点である。

楽譜というものが、旋律やリズム、ハーモニーなどの音楽要素を視覚的に符号化したものであることに注目すれば、読譜とは〈視覚的に符号化された音楽要素を解読し再生する過程〉と定義することができる<sup>3)</sup>。つまり読譜力の基礎となる部分には、リズムを理解する能力・階名を理解する能力・音高感覚などが必要となると考えられる。これらの能力が、中学校卒業段階でどの程度身についたかを実態を明らかにし、事実認識を深め課題を考察したい。その上で、当該能力の育成に関する教授方略を構築することを、本小論の目的とする。現場の実践に多少なりとも資する教授方略を構築し、生徒の音楽への思いが、少しでも効率的に表現へとつながる手助けになることを目指したい。

---

<sup>3)</sup> 安達真由美(2004)「読譜法」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社,p.613

## 第1章 音楽科における学力論

### 1 音楽的基礎能力の位置付け

#### 1) 音楽的能力のとらえ方

音楽的な基礎能力をどのように定義するかは、これまで様々な視点から論じられている。また、それらのひとつとして國安(2004)は、「①音の属性—音の高さ・強さ・長さ、音質に対する知覚 ②音の表現的屬性—旋律、リズム、和声またはテクスチュアに対する認知 ③音楽の表出能力—声楽・器楽の演奏および構成 ④音楽に関する知識—記譜法、理論、歴史など—を獲得する知能 ⑤音と音楽に対する美的感性および音楽への感動を情操に高める態度の育成」<sup>4)</sup>と多岐にわたり、それらが関連しあって複雑に構成されるからであると示している。

能力の獲得にあたっては、生得的な素質によるものか、環境によるものかとの要素も関わって「素質と環境の相互作用、ということが出来る」<sup>5)</sup>とされる。西澤(1989)は、音楽能力に関して次のように述べている。

一方では能力を心理学的に計量し得る音楽的力量として、達成すべき目標にすえるべきであるとする、学習主義的な考えがある。そして、他方、音楽の経験を重視し、それによって〈音楽的感性の育成〉という心情や感覚の領域により重点をおく立場があり、その場合能力は〈音楽性〉といった総合性の中で柔らげられる。

(中略) 能力の場合においてもまた「遺伝か環境か」の問題を避けるわけにはいかない。特に音楽という特殊な分野においては、ことさら生得的な素質が、学習の達成に大きく関わっているのである<sup>6)</sup>。

また、シーショア(1919)は、音楽能力テストの嚆矢的存在である「シーショア音楽諸才

<sup>4)</sup> 國安愛子(2004)「音楽的能力」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』、音楽之友社、p.161

<sup>5)</sup> 前掲書4,p.162

<sup>6)</sup> 西澤昭男(1989)『音楽教育の原理と実際』音楽之友社,p.119



能テスト (Seashore Measurement of Musical Talent)」の中で、6つの音楽的能力を規定した。それは音高・強度・リズム・時間・音色・音記憶で、「これらがゆるく結合された混合体が、測定し得る音楽能力である」<sup>7)</sup>としている。その一方、シーショアのテストに対して能力偏重であるとの批判的立場からは、音楽的能力をより総合的にとらえて測定する試みがなされた。代表的なものに、ウイング(1948)による「ウイング音楽適性検査 (Wing Standardized Tests of Musical Intelligence)」があり、「音楽聴の正確さと演奏への感受性の両者を測定しようとしている点」<sup>8)</sup>に特徴がある。ウイングはここで、和音分析・音高変化・記憶・リズム・ハーモニー・強度・フレーズの7つの音楽的能力を規定し、「これらの諸要素の内部相関のなかから、音楽を知覚し鑑賞する一般能力の存在を見出そうとした」<sup>9)</sup>としている。

学校現場の教師の視点からは、次のようなとらえ方もある。内田(2002)は、音楽科教育における基礎・基本に関して「国民が生活に活かしている音楽は、旋律、和声、リズムに基づく音楽が主流である。したがって、生涯において自らの力で音楽の楽しさを味わうことができるためのベーシックな能力として、旋律・和声・リズムのスキーマは、音楽科教育における重要な基礎・基本であるといえる」<sup>10)</sup>と述べている。「自らの力で」主体的に音楽の楽しさを味わうため、必要な能力を身に付けさせたいという現場の切実な意識、現状に対する危機感が表出したものといえる。

このように、音楽的な基礎能力の位置付けは多面的なとらえ方があり、音楽教育学上、現時点において一義的に言い切ることの困難なものであるといえる。我が国において、音楽科の学力の定義が未だ定まっていない背景の、本質的な問題のひとつであろう。

---

7) 前掲書 6, p.124

8) 梅本堯夫・酒井醇(1972)「ウイング音楽テストの標準化とその検討(その1)」『相愛女子大学相愛女子短期大学研究論集』第20巻, p.17

9) 前掲書 6, p.124

10) 大熊藤代子・内田有一・葉袋貴(2002)『危機に立つ音楽科教育』遊タイム出版 pp.95-96

## 2) 先行研究の動向

戦後教育改革以降しばらくの間、残念ながら我が国の音楽科において学力とは何かについての体系的な研究は行われてこなかった<sup>11)</sup>。島崎(2007)は「音楽科に関する顕著な学力論が登場したのは(中略)主に70年代後半からである」<sup>12)</sup>と指摘している。その中であって、八木・竹内(1978)によれば、音楽科における基礎学力は「授業の中で獲得される音楽的感覚の習熟とその認識化の能力の体系」<sup>13)</sup>と説明されている。そしてこの時期、藤岡(1975)の学力論を基底とした計測性を、音楽科において「学力を教育内容の計測性とかかわりでもとらえていこうとする実践的な意義」<sup>14)</sup>という視点で取り入れるべきとの主張がなされた。竹内(1982)は、『子どもを音楽好き』などといった主張は、無味乾燥とした戦後の技術主義に対するアンチテーゼとしてはそれなりの意味をもちえようが、音楽の『学力』を身につけた子どもを、授業の中でどう育てていくのかという実践的な要請に対しては、消極的な意味しか持ちえない場合が多いのである。こうして考える時、授業実践を視野に入れつつ、授業を通して獲得されるべき学力のとらえ方を明確にすることは、積極的な意味を持つもの<sup>15)</sup>であると述べている。これは30年以上経過した現在においても、未だに音楽科教育が内包する重要な視点であり、解決すべき問題であるといえる。

戦後7度目の改訂となった平成14年の学習指導要領においては、基礎基本の定着、「生きる力」の育成、というキーワードの下、「総合的な学習の時間」の新設、学校完全週5日制の実施などによる大幅な改訂が実施された。中でも授業内容・授業時数の削減は注目された。いわゆる「ゆとり教育」である。音楽科はその狭間にあって、時数削減が一段と進んだ。これ以降、教科としての将来的な存続への危機感が現場や研究者で語られるよう

11) 竹内俊一・八木正一(2004)「学力」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社,p.233

12) 島崎篤子(2007)「音楽教育における学力」文教大学教育学部紀要委員会『教育学部紀要』第41巻,p.39

13) 前掲書 11,p.233

14) 竹内俊一(1982)「音楽科の学力と教育内容をめぐる諸問題」千成俊夫編著『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』明治図書,p.31

15) 前掲書 14,p.28

になる。日本音楽教育学会では第36回大会<sup>16)</sup>・第37回大会<sup>17)</sup>において、音楽科と学力に関するプロジェクト研究やシンポジウムという形で取り上げられる等、音楽科における学力が研究対象として、より注目されるようになった。

しかしながら、学校教育の中で児童生徒が実際どの程度、音楽科の学力を獲得しているかの実践的研究は、決して多くないのが実情である。音楽科の学力をどのように定義するか、きわめて基本的な問題が未だに定まっていないことが、その要因のひとつであると思われる。島崎(2007)は「学力と基礎・基本を切り離して考えることはできない。音楽における基礎・基本の明確な定義づけが必要であるが、文部科学省もまだ明確な定義づけを行っていない」<sup>18)</sup>と指摘し、「現段階では、基礎・基本を『音楽活動を行うために最低身につけたい価値あるもの』とでも定義しておきたい」<sup>19)</sup>と述べている。八木(2004)の「ごく一般的にいえば、音楽科の学力とは学習指導要領に示された目標を子どもたちが達成し獲得した能力ということになる」<sup>20)</sup>との視点を踏まえると、現行の指導要領における総花的な内容の中から、基礎・基本にあたる内容を抽出するプロセスの必要性を読み取ることができよう。指導要領との関連については、次項で改めて述べたい。

学校現場の教員を対象とした広範囲の調査研究については、日本学術振興会科学研究費補助金研究「音楽科における教育内容の縮減と学力低下の様相」(2006～2008年度、研究代表：小川容子)の一環として実施された、杉江(2007)による「教科『音楽』の授業内容と学力に関する調査」がある。その中に、全国の小・中学校の音楽科教員へ8項目(全体的な音楽の力・リズム感・音楽に身体で反応する力・歌声の質・歌のレパートリー・楽譜を読む力・音楽を耳で聴いて模倣する力・音楽に取り組む意欲)にわたる音楽の力に関して「最近(過去2年間ほど)の子ども」について調査した項目がある。小・中学校ともに、

16) 日本音楽教育学会第36回大会(2005) プロジェクト研究「学力論争と音楽教育—音楽科における〈ゆとり教育〉は子どもたちに何をもたらしたか」

17) 日本音楽教育学会第37回大会(2006) シンポジウム「学校教育と学力—いま音楽科教育研究は何をすべきか—」

18) 前掲書 12,p.39

19) 前掲書 12,p.39

20) 前掲書 11,p.233

否定的な「大変不足」「やや不足」を合わせた回答の最多が「楽譜を読む力」(小学校 94.2%、中学校 98.0%)であった。そして「10年以上前の子ども」と比較してどう変化しているかを同様に尋ねた項目について、「向上した」との回答の最少が「楽譜を読む力」(小学校 7.2%、中学校 4.3%)であった(図1・音楽の授業を通して身につけてほしい力)。読譜力の低下を認識している現場の教員の実感を量的に示した、貴重なデータであるといえる。

小学校		(%)							
	最近の子ども				10年以上前の子どもと比べて				
	大変不足	やや不足	十分	有効回答数(人)	低下した	変わらない	向上した	有効回答数(人)	
1. 全体的な音楽の力	4.0	77.5	18.6	479	28.8	59.9	13.5	384	
2. リズム感	4.5	58.9	36.6	484	15.7	59.8	24.5	388	
3. 音楽に身体で反応する力	11.4	57.8	30.8	483	21.4	58.3	20.3	384	
4. 歌声の質	12.8	65.4	21.9	485	27.6	57.6	14.8	384	
5. 歌のレパートリー	20.4	61.2	18.4	485	48.2	37.3	14.5	386	
6. 楽譜を読む力	43.1	51.1	5.7	487	39.8	53.0	7.2	387	
7. 音楽を耳で聴いて模倣する力	10.6	58.5	32.9	483	14.2	69.7	16.1	386	
8. 音楽に取り組む意欲	2.5	52.6	44.9	485	20.0	69.9	10.1	385	

中学校		(%)							
	最近の子ども				10年以上前の子どもと比べて				
	大変不足	やや不足	十分	有効回答数(人)	低下した	変わらない	向上した	有効回答数(人)	
1. 全体的な音楽の力	6.6	80.5	12.9	287	35.5	47.4	17.1	228	
2. リズム感	7.4	59.3	33.3	285	16.5	51.9	31.6	231	
3. 音楽に身体で反応する力	22.9	56.3	20.8	284	23.8	55.4	20.8	231	
4. 歌声の質	17.2	68.0	16.8	285	26.0	51.1	22.9	231	
5. 歌のレパートリー	24.7	56.1	19.2	287	41.1	38.4	22.5	231	
6. 楽譜を読む力	58.1	39.9	2.1	291	52.8	42.9	4.3	231	
7. 音楽を耳で聴いて模倣する力	12.0	47.1	40.9	291	17.2	51.1	31.8	233	
8. 音楽に取り組む意欲	4.5	61.1	34.4	288	21.8	58.0	20.3	231	

注) 「10年以上前の子どもと比べてどのような変化がみられるか」については、在職年数10年以上の教師に回答を求めた。

(図1・音楽の授業を通して身につけてほしい力<sup>21)</sup>)

音楽的基礎能力に関する実践的研究として、数は少ないもののその中で比較的に見られるのが、大学生を対象としたものである。これらの研究からは、幼児教育や小学校教員養成課程を受け持つ大学教員にとって、学生の音楽的基礎能力に対する実態の危機感が読み取れる。山中(2000)は、幼児教育や初等教育を担うこととなる大学生の、音楽の基礎的知識が欠如している実態を示した上で「理解の貧困な音楽実践を受けてきた子どもが指導者となり、『愛好する心情』をスローガンとした保育や授業が展開し、表現手段の貧困な子ども

<sup>21)</sup> 杉江淑子(2007)「教科『音楽』の授業内容と学力に関する調査」平成18年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究B(18330190) 教師調査班調査報告書,p.6

を育てる、という悪循環は絶たなければならない」<sup>22)</sup>と述べている。

初等・中等教育段階に目を向けると、本小論で対象とする高等学校生徒を対象とした研究は、さらに少ない。音楽的「表現」を絡ませた授業実践などはあっても、高校生段階の基礎能力に着目した実態調査や研究の取り組みは、その困難性（学校間の学力格差、芸術選択設置科目等、学校ごとに大きく異なる属性の問題）もあって対象としにくい傾向にあると思われる。

中学校生徒を対象とした研究としては、吉富他(2008)による中学校入学時の音楽学力の実態を明らかとすることを目的とした実態調査研究が詳しい。これは、歌唱調査・ペーパー試験・質問紙調査の3つの側面から、小学校音楽科の学力がどの程度定着しているのかを具体的に明示したものである。附属中学の生徒という、一般的な中学生とは若干属性が異なる生徒を対象としているにもかかわらず、その結果においては音楽関係の習い事経験無しの生徒群は「すべての試験で低迷しており、とくに、階名聴唱と階名視唱において、悲惨な結果を示した」<sup>23)</sup>とし、「小学校音楽科では（中略）学習指導要領・音楽科に示された水準を達成していないと言える」<sup>24)</sup>と述べている。さらには「中学校音楽科において、小学校音楽科で達成できなかった上記の内容を、学力として保障するための、効果的な学習課程の構築が急務であると考える<sup>25)</sup>」と考察している。

本小論ではこの視点の延長線上として、義務教育段階を終えた生徒の高等学校入学時の音楽的基礎能力の実態を明らかにし、問題の所在を論じたい。

### 3) 学習指導要領との関連性

本小論は、小・中学校音楽科で育成された読譜力を基軸とした、高校生を対象としての実践的研究である。したがって、本項では小・中学校音楽科の学習指導要領における音楽

<sup>22)</sup> 山中文(2000)「音楽的表現手段の獲得に関する一考察」『新見公立短期大学紀要』第21巻,p.30

<sup>23)</sup> 吉富功修他(2008)「中学校における音楽科の学力を確かなものとする教育プログラムの開発(1)―中学校入学時の音楽学力の実態を中心として―」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第36号,p.163

<sup>24)</sup> 前掲書 23,p.163

<sup>25)</sup> 前掲書 23,p.163

的基礎能力の関わりを中心として、整理したい。

読譜に関する指導要領の記載については、小学校第5学年及び第6学年において「範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと」<sup>26)</sup>とされている。また、中学校において「読譜の指導については、小学校における学習を踏まえ、#やbの調号としての意味を理解させるとともに、3年間を通じて、1#、1b程度をもった調号の楽譜の視唱や視奏に慣れさせるようにすること」<sup>27)</sup>とある。一方、高等学校においてはこれと同等の具体的な記載は見当たらない。読譜に関するものは「内容のA（表現：筆者注）の指導に当たっては、生徒の特性等を考慮し、視唱と視奏及び読譜と記譜の指導を含めるものとする」<sup>28)</sup>とあるのみである。このことから、義務教育修了段階において、基本的な読譜力の定着が期待されているといえる。

吉富(2010)は、小学校学習指導要領・音楽科の目標から、保障すべき音楽科の学力を「①音楽を愛好する心情を育てる、②音楽に対する感性を育てる、③音楽活動の基礎的な能力を培う、④豊かな情操を養う」<sup>29)</sup>の4点と規定した。しかし、「③以外はあまりにも漠然としており、それが達成されたかどうかを客観的な方法で明らかにすることは困難」<sup>30)</sup>であると、比較的明確な③について、以下の2つの部分を明示している。

・第2 各学年の目標及び内容〔第5学年及び第6学年〕 2内容 A表現 (1)歌唱の活動を通して、次の事項を指導する。ア 範唱を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと。

・第3 指導計画の作成と内容の取扱い (6)各学年の〔指導事項〕のイの「音符、休符、記号や音楽にかかわる用語」については、児童の学習状況を考慮して、次に示すものを取り扱うこと。(以下、37種類の記号・用語。本項では省略)

その上で、前項で示した吉富他(2008)の研究結果から「音符、休符、記号や音楽にかか

26) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領』第2章第6節 音楽 第2,p.67

27) 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領』第2章第5節 音楽 第2,p.65

28) 文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領』第2章第7節芸術 第2款第1 音楽,p.77

29) 吉富功修(2010)『小学校音楽科教育法—学力の構築をめざして—』ふくろう出版,p.3

30) 前掲書 29,p.3

わる用語」と「ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして歌うこと」を、「音楽的な読み書きの能力」<sup>31)</sup>ととらえ、全ての子どもの音楽的自立を可能とするための保障すべき学力であるとしている。

次に、「教育課程実施状況調査」に関して述べる。この調査は、「学習指導要領における各教科の内容に照らした学習の実現状況を把握し、今後の教育課程や指導方法等の改善に資する」<sup>32)</sup>ことを目的としている。学習指導要領の改訂にかかわる重要な材料となるものであるが、平成元年告示、平成10年告示（高等学校は平成11年）にかかわる音楽科の調査は小・中・高等学校いずれも実施されていない。しかし、『教育課程実施状況調査』の枠組みでは把握が難しい内容について、児童生徒を対象としたペーパーテスト又は実技調査、質問紙調査を実施する<sup>33)</sup>ことを目的として、実技調査等を含んだ「特定の課題に関する調査」が平成17年から平成23年にかけて実施された。音楽科に関しては平成20年、小学校6年生と中学校3年生を対象に「特定の課題に関する調査（音楽）」<sup>34)</sup>として、ペーパーテスト、実技調査及び質問紙調査により実施された。つまり、音楽科における「学力」それ自体、通常の調査では把握が難しい性質のものだと文部科学省が認識していると理解できる。なお、国の機関による全国規模の音楽科の学力調査は、小学校では42年ぶり、中学校では初めての実施であり、中でも実技調査はいずれも初めての実施という点が特筆されるものである。

本小論においては「特定の課題に関する調査（音楽）」を有効な先行調査・研究ととらえたい。この内容を精査することを通じて、より具体的な音楽的基礎能力を測る基準を導き出し、診断テスト作成の根拠として活用することとする。

31) 前掲書 28,p.5

32) 国立教育政策研究所「教育課程実施状況調査」<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyouikukatei.html>（参照 2014-12-10）

33) 国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査」<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokuteikadai.html>（参照 2014-12-10）

34) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2010)『平成20年度特定の課題に関する調査 調査票及び解答類型（小学校・中学校）－音楽－』国立教育政策研究所

## 2 基礎能力診断テストの作成と実施方法

### 1) 「特定の課題に関する調査（音楽）」の分析

中学3年生を対象に実施された「特定の課題に関する調査（音楽）」（以下、国研調査と記す）の歌唱実技課題曲（以下、課題曲と記す）を基準とし、これと同程度の16小節視唱課題を、本小論における基礎能力診断テスト（以下、診断テストと記す）として作成した。

#### (1) 特定の課題に関する調査（音楽）の概要

中学校における国研調査は、基礎的・基本的な知識等の領域を扱う「調査Ⅰ」、歌唱領域を扱う「調査ⅡA」、鑑賞領域を扱う「調査ⅡB」から構成されている（図2・国研調査のポイント）。上記で述べた考え方から、本小論での活用部分として、実技に関する調査である「調査ⅡA」の内容を検討していくこととした。



## 特定の課題に関する調査(音楽)のポイント

### 音楽についての学力調査を実施

- 基礎的・基本的な知識、感じ取って工夫する力、音楽表現の技能、鑑賞する力の実現状況を把握。
- リズムづくり(小学校)や歌唱(中学校)などの実技調査を実施。
- 全国規模の音楽科の学力調査は、小学校では42年ぶり、中学校では初めての実施。実技調査は初めての実施。
- 学習内容に関連した児童生徒の意識や、教師の指導の実際等に関する質問紙調査も実施。
- ビデオやコンピュータを用いた映像や音声を伴う出題を工夫し、児童生徒が興味をもって取り組めるようにすることなどに配慮。

#### 【調査の概要】

- 調査対象学年／小学校第6学年及び中学校第3学年
- 調査実施日／小学校 平成20年12月3日～平成21年2月27日  
中学校 平成20年10月1日～平成20年11月28日
- 調査実施学校数及び児童生徒数／全国の国公私立学校から無作為抽出。  
小学校:約110校約3,000人 中学校:約100校約3,000人
- 調査内容・調査方法／

内容		調査Ⅰ	調査Ⅱ	質問紙
小学校	内容A	○調査Ⅰ(約3,000人) 用語や記号などの基礎的・基本的な知識を中心 【ペーパーテスト (ビデオによる出題)】	○調査ⅡA(約1,000人) 感じ取って工夫する力及び音楽表現の技能を中心 【ペーパーテスト及びリズムづくりなどの実技(コンピュータによる出題)】	学習内容に関連した児童の意識等
	内容B		○調査ⅡB(約2,000人) 鑑賞する力を中心 【ペーパーテスト(ビデオによる出題)】	
中学校	内容A	○調査Ⅰ(約3,000人) 用語や記号などの基礎的・基本的な知識を中心 【ペーパーテスト (ビデオによる出題)】	○調査ⅡA(約1,000人) 感じ取って工夫する力及び音楽表現の技能を中心 【ペーパーテスト及び歌唱の実技(コンピュータによる出題)】	学習内容に関連した生徒の意識等
	内容B		○調査ⅡB(約2,000人) 鑑賞する力を中心 【ペーパーテスト(ビデオによる出題)】	

#### 【出題における工夫・配慮】

- ▶ ビデオやコンピュータを用いて、演奏の様子や、教師と児童生徒の会話などの授業風景を視聴することによって、親しみや興味をもって調査問題に取り組めるようにした。
- ▶ コンピュータによる出題では、児童生徒一人一人がコンピュータとマイク付きヘッドホンを使用し、つくった音楽や歌唱を録音・再生するなどして、確認をしたり試したりしながら取り組めるようにした。



(図2 国研調査のポイント<sup>35)</sup>)

<sup>35)</sup> 国立教育政策所「特定の課題に関する調査(音楽)のポイント」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_ongaku/point\\_001.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ongaku/point_001.pdf), p.1 (参照 2014・12・10)

## (2) 調査結果の活用部分の検討

本小論では、中学校「調査ⅡA」の「歌唱実技」について着目した。生徒本人による課題曲の歌唱実技を通して、下記の4点について評価する課題である。

- ① 音高 ② 音価 ③ 強弱 ④ 総合的表現

④については評価者の主観が評価に大きく影響する余地があり、計測性の問題が介在する。③については生徒が考案した強弱をどれだけ表現できているかという、音楽性がかかわる点でやはり計測性に問題が残る。①、②については「音高感覚」および「読譜力」の一部(リズム)を測っているものであり、比較的計測性に優れている内容である。そこで、本小論では音高と音価(リズム)を読み取る力を把握することを、調査結果の活用目的と定めた。国研調査の課題曲を分析し、文部科学省が中学3年生に対して想定していると考えられるレベルを読み取る。

具体的には、課題曲に用いられている実音の範囲、2音間の音程の種類、用いられている音符・リズム型などを整理して、本小論に用いる診断テストの作成を行うこととする。

一段目 *mf*  
ゆ う ひ に は え る さ と や ま ー の

二段目  
き い ろ く あ か く そ ま る き ぎ

三段目  
こ と し の み の ー り お も い を こ め ー て

四段目  
か ぜ ふ く た び に ふ か ま る あ き

(国研調査課題曲<sup>36)</sup>)

<sup>36)</sup> 国立教育政策研究所(2008)『特定の課題に関する調査(音楽)』中学校3年生実技調査ⅡA(歌唱)問題CD-R, 国立教育政策研究所教育課程研究センター

### (3) 課題曲の分析

中学校3年生実技調査ⅡA「歌唱による表現に関する問題」課題曲とその実施について、以下のように分析した。

- ・音域：一点ハ (c1) ～二点二 (d2)
- ・調号：♭1個 (F-dur)
- ・臨時記号：なし (全て幹音のみで構成される。調号にある変口音も使用されていない)
- ・形式：二部形式 (A-A'-B-A")
- ・使用される音符の種類：  
付点二分音符 (4か所)、二分音符 (4か所)、付点四分音符 (3か所)、四分音符 (34か所)、八分音符 (21か所)
- ・使用される休符の種類：  
全休符 (1か所)、四分休符 (6か所)、八分休符 (2か所)
- ・各音間の音程：  
一度音程 13か所 (完全一度)、二度音程 32か所 (長二度 30, 短二度 2)、三度音程 16か所 (長三度 5, 短三度 11)、四度音程 1か所 (完全四度)、五度音程 2か所 (完全五度)

調査は、以下の手順<sup>37)</sup>で実施された。範唱を聴く回数、範唱とともに歌う箇所 (下線部筆者) がかなりの数に上ることから、実際には受験者は読譜力というよりも、「聞き覚え」の力の影響力が大きい手順であるといえる。

《問題1》 (歌詞にふさわしい情景と心情を問うもの)

手順1. 課題曲全体の範唱を聴く

(画面上の楽譜は、歌っている箇所の音符が赤く表示される)

<sup>37)</sup> 国立教育政策研究所『特定の課題に関する調査 (音楽) 調査結果』  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_ongaku/houkoku\\_zentai\\_001.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ongaku/houkoku_zentai_001.pdf), pp.176-177 (参照 2014-12-10)

手順2. 上のパートを範唱とともに2回歌う

(ゆっくりのテンポ→普通のテンポ)

手順3. 下のパートを三段目から範唱とともに2回歌う

(ゆっくりのテンポ→普通のテンポ)

手順4. 全体を通して、下のパートを範唱とともに1回歌う

(早いテンポ)

《問題2, 3, 4》(声部の役割、強弱等表現の工夫を問うもの)

手順5. 上のパートを範唱とともに2回歌う

(うち1回は下のパートも入った範唱で歌う)

手順6. 下のパートを範唱とともに1回歌う

《歌唱実技》(上記の問いを生かして演奏することを問うもの)

手順7. 歌唱練習を範唱とともに3回行う

(テンポは遅い・中くらい・早いから任意に選択する)

手順8. 範唱なしで歌い、録音される。これを2回行う。

(楽譜表示なし)

本課題による上記手順8で実施された内容の結果<sup>38)</sup>は、以下の通りである。

#### 【調査結果(1)音高】

①ほぼ正しい音高で歌っていると認められるもの 42.2%

②音高が違う箇所もあるが、ほぼ正しい音高で歌っていると認められるもの 20.9%

①を正答、②を準正答とし、通過率を①②計63.1%とした。

#### 【調査結果(2)音価】

三段目、四段目を4つのフレーズに分けて聴き、それぞれフレーズごとの音価につい

<sup>38)</sup> 国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査(音楽)調査結果」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_ongaku/houkoku\\_zentai\\_001.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ongaku/houkoku_zentai_001.pdf), pp.179-180 (参照2014-12-10)

て評価した。

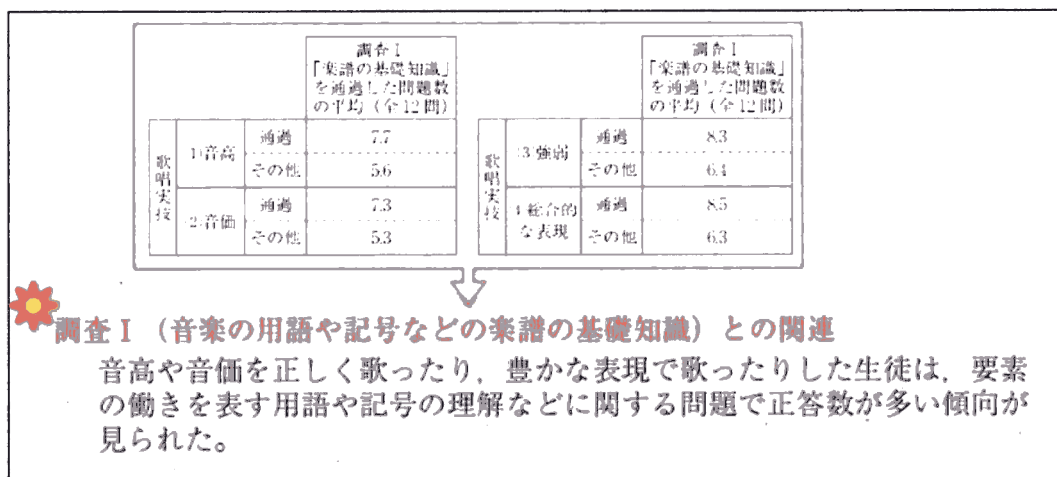
①全てのフレーズにおいて、音価を正しく歌っていると認められるもの 60.7%

②3つのフレーズにおいて、音価を正しく歌っていると認められるもの 19.4%

①を正答、②を準正答とし、通過率を①②計80.1%とした。

また、これらの結果と「調査Ⅰ」（基礎知識）結果との関連性も以下の通り分析されている。これにより、「音高や音価を正しく歌ったり、豊かな表現で歌ったりした生徒は、要素の働きを表す用語や記号の理解などに関する問題で正答数が多い傾向が見られた」とされている。つまり、実技が高い生徒は基礎知識力も高い傾向、という分析である（図3・特定の課題に関する調査結果の概要より）。

なお、前述したとおり、本調査では対象生徒へ楽譜を提示しているものの、範唱をかなりの回数にわたり聴かせている。この調査の手順からは「読譜力」を測定しているかどうかは議論の余地がある。診断テストの実施にあたっては、範唱を頼りとする「聞き覚えの力」と読譜力が混同しないよう、手順において配慮する必要があることを付記しておきたい。



（図3・特定の課題に関する調査結果の概要<sup>39</sup>より）

<sup>39</sup> 国立教育政策研究所(2011)『特定の課題に関する調査—小学校音楽・中学校音楽—』概要パンフレット,p.17

## 2) 診断テストの作成

前節の分析を踏まえて、音高感覚と読譜力を測るための診断テストを以下の条件で作成した(楽譜1)。

### ① 音域について

国研の課題曲同様、一点ハ(c1)～二点二(d2)までの範囲で設定した。

### ② 調号について

ハ長調で作成した。小川(2005)によれば、「小学校から大学までの音楽教育では、音高は相対的でありながらどんな場合であっても下第一線に書かれた『ド』と読む固定ド唱法が広く普及している」<sup>40)</sup>とされる。また、調号#b1つ程度まで、という指導要領の範囲があるものの、音楽においては「移動ド」「固定ド」の論議が未だ定まらないこと、事前アンケートの結果、対象生徒の移動ド読み経験の有無にばらつきがあること、指導要領上においても、移動ドは「適宜」用いることの記載であること、ピアノ・ソルフェージュ等「習い事」として音楽教育を受ける生徒は固定ドである場合が多いことなどの現状を踏まえたことによる。今回の診断テストは「移動ド」「固定ド」による能力差を測る趣旨でないことに留意したためである。

### ③ 臨時記号について

国研調査の課題曲同様、用いないこととした。

### ④ 形式について

国研調査の課題曲と同様、二部形式(A-A'-B-A'')とした。

### ⑤ 使用される音符(休符)について

国研調査の課題曲同様、全音符(休符)から八分音符(休符)までの間を用いた。ただし、付点音符は複付点音符を除く。

### ⑥ 各音間の音程について

<sup>40)</sup> 小川容子(2005)「公教育における音名唱指導の実態—質問紙調査による移動ド・固定ド唱法の比較—」『地域学論集』(鳥取大学地域学部紀要)第1巻第2号,p.52

国研調査の課題曲同様、一度音程から五度音程までとし、六度以上は用いないこととした。特に一度から三度までの跳躍を中心に扱うこととした。



(楽譜 1)

### 3) 対象者

高等学校は、学校間の学力格差、芸術選択設置科目等、学校ごとに大きく異なる属性の問題がある。本来であれば、様々な属性の高等学校で同様の診断テストを同条件で実施することが望ましいところであるが、時間的・物理的制約から、本小論においての対象は全日制普通科、共学校で標準的な学力を有している学校であることに留意した。対象者は、A 県立 B 高等学校第 1 学年生徒 90 名 (男子 30 名、女子 60 名) とした。

対象校は、創立 100 年を迎える中堅進学校、1 学年 5 学級 200 名規模の全日制普通科、共学校である。大学・短大・専門学校への進学希望が多数を占め、うち国公立大学は 10 名前後であるが、就職者も 5% ほど存在する。中学校での成績は中～上位に位置していた生徒が多数を占め、授業態度は比較的、安定している。芸術科目は音楽 I・美術 I・書道 I からの必修選択 (2 単位) であり、そのうち約 45% が音楽を選択している。

#### 4) 実施方法

##### (1) 事前アンケート (4月中旬)

以下の内容について、4月中旬に回答を得て、生徒実態の把握に努める。

- ・音楽経験の有無 (正課授業外の習い事 or 部活動での経験年数)
- ・現在の自分の音楽スキルについて (読譜の可否、ピアノ演奏能力など)

##### (2) 診断テスト1 (実演形式・録音により記録) (4月下旬)

事前アンケート実施後 (4月下旬)、本章第2項第1節で作成した楽譜1を使用し、「診断テスト1」を実施する。楽譜の理解にはリズムの要素と階名の要素があるため、同一の対象者に3種類のテストを行う。

- ① 階名読み課題：楽譜から階名を認識する能力を把握する。16小節の楽譜に階名をカタカナで記載する。
- ② リズム課題：楽譜からリズムを認識し表現する能力を把握する。リズム譜 (音高は示さない) を手拍子で演奏する。
- ③ 歌唱課題：楽譜から音高感覚を認識し表現する能力を把握する。上記リズム内容を組み合わせた楽譜を歌唱する。

上記①から③は、同一楽譜を基に作成し、実施する。

##### (3) 分析

音楽についての経験群と未経験群に分け、それぞれの熟達度を分析する。その内容から、現状の課題を明らかにする。

##### (4) 基礎能力の育成へ向けた教授方略の検討

授業を通しての改善策を検討し、実施する。「現場に資する方略」を目指し、できるだけ簡易かつ実践的な内容を検討する。



(5) 授業の実施 (5月から6月中旬)

上記で考案した内容を、実際に実施し記録する。5月上旬～6月中旬にかけて行う。

(6) 診断テスト2 (実演形式・録音により記録) (6月下旬)・事後アンケート (7月上旬)

診断テスト1で実施した内容と同程度のものを「診断テスト2」として、授業の実施後に再度実施する (6月下旬)。その後、生徒の心象等を把握するため、事後アンケートを実施する (7月上旬)。

(7) 効果の検証

診断テスト1と診断テスト2を比較検討し、どの程度の改善が見られたかを検証する。

## 第2章 診断テストの実施と分析

### 1 事前アンケート

#### 1) 実施内容

##### (1) 実施時期

2014年4月14日～15日に実施した。

##### (2) 実施方法

質問紙法により実施した。質問項目は以下の通りである。

①芸術選択で、音楽を選択した理由を教えてください。

(複数ある場合は、一番近いものを回答してください)

- ア. 進路に必要であるから
- イ. 音楽が好きだから、より深く追求したいから
- ウ. 美術、書道が苦手なので、結果的に選んだ
- エ. その他

②あなたの音楽経験について、教えてください。(種類と期間)

- ア. 今までに学校以外で音楽を習ったことのある人
- イ. 学校内で音楽関係の部活などの経験のある人
- ウ. 学校以外の音楽関係サークルなどの経験者

③楽譜の「ドレミ」をどのくらい読めますか？

- ア. だいたいすぐ読める。
- イ. ゆっくり数えながらなら読める。(ドレミを書かなくても読める)
- ウ. 前もって「ドレミ」を書けばなんとか読める。
- エ. ほとんど読めない。(ドレミを自分でふる自信がない)

④楽譜の「リズム」をどのくらい読めますか？

- ア. だいたいすぐ読める。

イ. ♩ や ♪ (四分音符・八分音符) くらいまでの簡単なものなら、すぐ読める。

ウ. ゆっくり考えてからならなんとか読める。

エ. ほとんどわからない。

⑤ 下記の楽譜について、これまで学校で1, 2 どちらの読み方を教わりましたか？



1. ド レ ミ ミ レ ド シ ド

2. ファ ソ ラ ラ ソ ファ ミ ファ

⑥ 下記の中で、率直に今できるようにになりたいことは、なんですか？

(それぞれ、とても思う・そう思う・どちらともいえない・そう思わない より  
選択)

- ・歌をうまく歌えるようになりたい
- ・ピアノがうまく弾けるようになりたい
- ・ギターがうまく弾けるようになりたい
- ・ドラムがうまく叩けるようになりたい
- ・楽譜をすぐに読めるようになりたい
- ・曲が作れるようになりたい

## 2) アンケート結果

① 芸術選択で、音楽を選択した理由を教えてください。

90 名中、「ア. 進路に必要であるから」が 6 名(6.7%) (小数点第 2 位を四捨五入、以下同じ)、「イ. 音楽が好きだから、より深く追求したいから」が 58 名(64.4%)、「ウ. 美術、書道が苦手なので、結果的に選んだ」が 24 名(26.7%)、「エ. その他」が 2 名(2.2%)であった。高等学校芸術科目は選択科目として設置されている場合が多く、当該校もその例に漏

れない。しかし、選択動向を見ると、「ウ」の消極的選択者が約3割いること、つまり必ずしも好き・得意という動機での履修ではない生徒がそれなりに存在しているということに留意する必要がある。学校によっては「教材費が美術より安価であるから」等の理由が選択動機となっているケースもある。

② あなたの音楽経験について、教えてください。

ここでは学校における正課授業以外での音楽経験を尋ねた。「ア. 今までに学校以外で音楽を習ったことのある人」単独を選択した者は33名(36.7%)、この項目と「イ. 学校内で音楽関係の部活などの経験のある人」両方を選択した者は17名(18.9%)、B単独を選択した者は6名(6.7%)、「ウ. 学校以外の音楽関係サークルなどの経験者」は0名、経験なしが34名(37.8%)であった。授業履修者の約6割が、何らかの形での音楽経験を持っていることになる。主な経験楽器を見ると、アは鍵盤楽器(ピアノ・電子オルガン)が50名中46名、イは管楽器が23名中18名と、多数を占めた。なお、アの平均経験年数は6.8年、イの平均経験年数は3.0年である。

④ 楽譜の「ドレミ」をどのくらい読めますか？

この項目は、経験群(計56名)と未経験群(計34名)で大きな差が見られた。「ア. だいたいすぐ読める」を選択した者は、経験群31名(55.4%)に対して未経験群1名(2.9%)、「イ. ゆっくり数えながらなら読める」を選択した者は、経験群21名(37.5%)に対して未経験群20名(58.8%)、「ウ. 前もって「ドレミ」を書けばなんとか読める」を選択した者は、経験群4名(7.1%)に対して未経験群9名(26.5%)、「エ. ほとんど読めない」を選択した者は、経験群0名に対して未経験群4名(4.4%)という結果であった。未経験群は、楽譜をいわゆる「かぞえ読み」する程度のスキルと自己認識している割合が高いことから、読譜へのハードルをうかがわせる結果である。

④ 楽譜の「リズム」をどのくらい読めますか？

この項目も上記③同様、経験群と未経験群で大きな差が見られた。「ア. だいたいすぐ読める」を選択した者は、経験群 27 名(48.2%)に対して未経験群 1 名(2.9%)、「イ. 」や♪(四分音符・八分音符) くらいまでの簡単なものなら、すぐ読める」を選択した者は、経験群 26 名(46.4%)に対して未経験群 11 名(32.4%)、「ウ. ゆっくり考えてからならなんとか読める」を選択した者は、経験群 0 名に対して未経験群 17 名(50.0%)、「エ. ほとんどわからない」を選択した者は、経験群 3 名(5.4%)に対して未経験群 5 名(14.7%)という結果であった。リズムに関して、③の「ドレミ」以上に未経験群が苦手としている傾向がうかがえる。

⑤ 下記の楽譜について、これまで学校で 1, 2 どちらの読み方を教わりましたか？

小・中学校における指導で、階名唱を経験しているかを問う項目である。階名という単語の意味を把握していない生徒もいるため、このような質問方法とした。90 名中、1 (階名) を選択した者は 13 名(14.4%)、2 (音名) を選択した者は 77 名(85.6%)であった。地域差等もあろうが、階名唱の指導はあまり行われていない (または生徒へあまり浸透していない) 実態が見て取れる結果である。

⑥ 下記の中で、率直に今できるようにになりたいことは、なんですか？

ここでは、生徒の音楽に関する志向性を見るもため 6 つの項目を立て、それぞれ「とても思う・そう思う・どちらともいえない・そう思わない」より選択を求めた。

- ・歌をうまく歌えるようになりたい

「とてもそう思う」57 名(63.3%)、「そう思う」29 名(32.2%)、「どちらともいえない」4 名(4.4%)、「そう思わない」0 名であった。

- ・ピアノがうまく弾けるようになりたい

「とてもそう思う」35 名(38.9%)、「そう思う」36 名(40.0%)、「どちらともいえない」12 名(13.3%)、「そう思わない」6 名(6.7%)、未回答 1 名(1.1%)であった。

・ギターがうまく弾けるようになりたい

「とてもそう思う」39名(43.3%)、「そう思う」27名(30.0%)、「どちらともいえない」22名(24.4%)、「そう思わない」2名(2.2%)、未回答0名であった。

・ドラムがうまく叩けるようになりたい

「とてもそう思う」29名(32.2%)、「そう思う」(28.9%)、「どちらともいえない」27名(30.0%)、「そう思わない」7名(7.8%)、未回答1名(1.1%)であった。

・楽譜をすぐに読めるようになりたい

「とてもそう思う」46名(51.1%)、「そう思う」(34.4%)、「どちらともいえない」11名(12.2%)、「そう思わない」0名、未回答2名(2.2%)であった。

・曲が作れるようになりたい

「とてもそう思う」16名(17.8%)、「そう思う」19名(21.1%)、「どちらともいえない」36名(40.0%)、「そう思わない」19名(21.1%)、未回答0名であった。

上記6項目について、プラス志向の回答である「とてもそう思う」と「そう思う」を合計したものは、それぞれ以下の通りである。

- ・歌をうまく歌えるようになりたい：86名(95.5%)
- ・ピアノがうまく弾けるようになりたい：71名(78.9%)
- ・ギターがうまく弾けるようになりたい：66名(73.3%)
- ・ドラムがうまく叩けるようになりたい：55名(61.1%)
- ・楽譜をすぐに読めるようになりたい：77名(85.5%)
- ・曲が作れるようになりたい：35名(38.9%)

最も高い項目が「歌をうまく歌えるようになりたい」、その次に高いのが「楽譜をすぐに読めるようになりたい」であった。つまり、これらについて生徒のニーズが高いということがうかがえる。

## 2 診断テスト1 (入学当初の調査)

### 1) テスト内容

#### (1) 実施時期

2014年4月21日～28日に実施した。「階名読み」、「リズム課題」、「歌唱課題」の3段階に分けて実施した。階名読みについてはクラス単位での一斉筆記での実施、リズム課題、歌唱課題は個別実施である。なお、実施順は①②③とし、②③は①実施後、別日での実施とする。

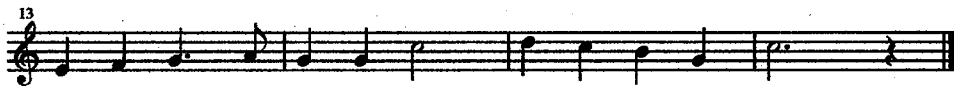
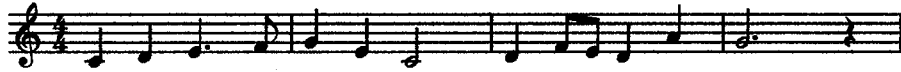
#### (2) 階名読みテストの方法

楽譜上の階名を認識する力がどれだけ備わっているかを把握するため、以下の手順に沿って階名読みのテストを行った。

- ① 対象者に「診断テスト1-1 (階名読み) (楽譜2) とストップウォッチを配布。
- ② クラス一斉に実施。開始と同時に各自タイム計測スタート。
- ③ 16小節の階名をカタカナで記載し終えたら、計測終了。
- ④ 回答に計測結果を添えて提出。

## 診断テスト 1-1 (階名読み)

( ) 内に音の名前をカタカナで記入してください。



終了：( ) 分 ( ) 秒

(楽譜 2)

### (3) リズム課題テストの方法

楽譜からリズムを認識し表現する能力を把握するため、個別による実演形式でのテストを実施した。このテストは後述の歌唱課題と連動して実施する形態を取った。一連の実施方法については、以下の通りである。

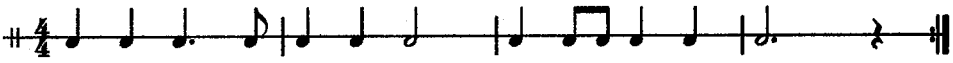
- ① 待機場所から一人ずつ個室へ移動。
- ② 「診断テスト1-2 (リズム)」(楽譜3) および「診断テスト1-3 (歌唱)」(楽譜4) を提示。
- ③ 予見時間を2分30秒設定し、楽譜を予見。
- ④ 任意のテンポで手拍子により「診断テスト1-2 (リズム)」を実施。
- ⑤ 続いて歌唱課題に移る。C-dur 上行形 (ハニホヘトイロハ) と最初の音 (ハ音) をピアノで示す。

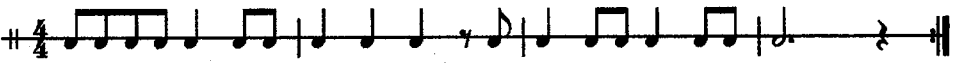


- ⑥ 任意のテンポで歌唱により「診断テスト1-3（歌唱）」を実施。

## 診断テスト 1-2（リズム）

リズムを手で打ちましょう。「1, 2, 3, 4」とカウントしてから始めてください。

①  (繰り返し)

②  (繰り返し)

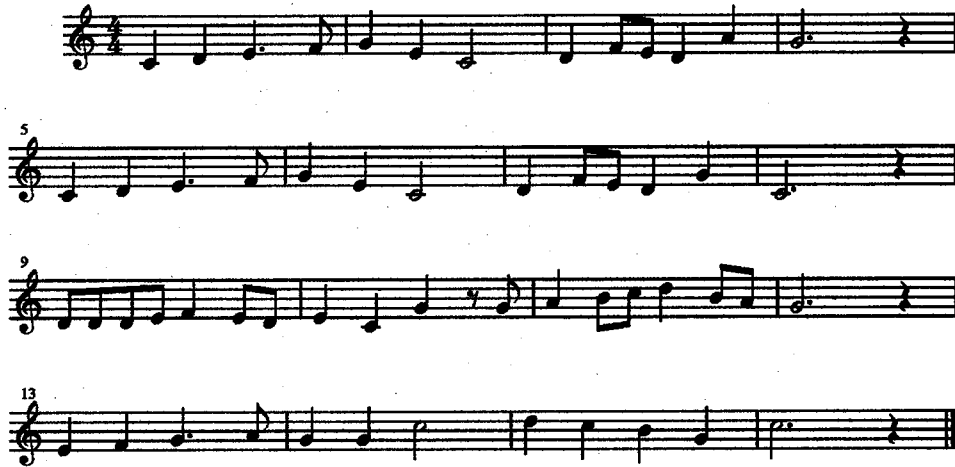
(楽譜 3)

### (4) 歌唱課題テストの方法

音高感覚を認識し表現する能力を把握するため、個別による実演形式でのテストを実施した。このテストは前述のリズム課題と連動して実施する形態を取った。一連の実施方法については、前項に記載の通りである。なお、生徒へは「診断テスト1-3（歌唱）」（楽譜 4）として提示しているが、内容は楽譜 1 と同一のものである。

## 診断テスト 1-3 (歌唱)

ドレミで歌いましょう。「1, 2, 3, 4」とカウントしてから始めてください。



(楽譜 4)

### 2) テスト結果

階名読みテストはテスト用紙 (楽譜 2) を回収の上、分析を実施した。リズム課題テストと歌唱課題テストは、その実施状況を全て記録し、分析を実施した。記録機材には、SONY HDR-PJ790 (5.1ch サラウンドマイク付きビデオカメラ) を用いた。リズムと音程の判定は筆者により行った。

#### (1) 階名読みテスト

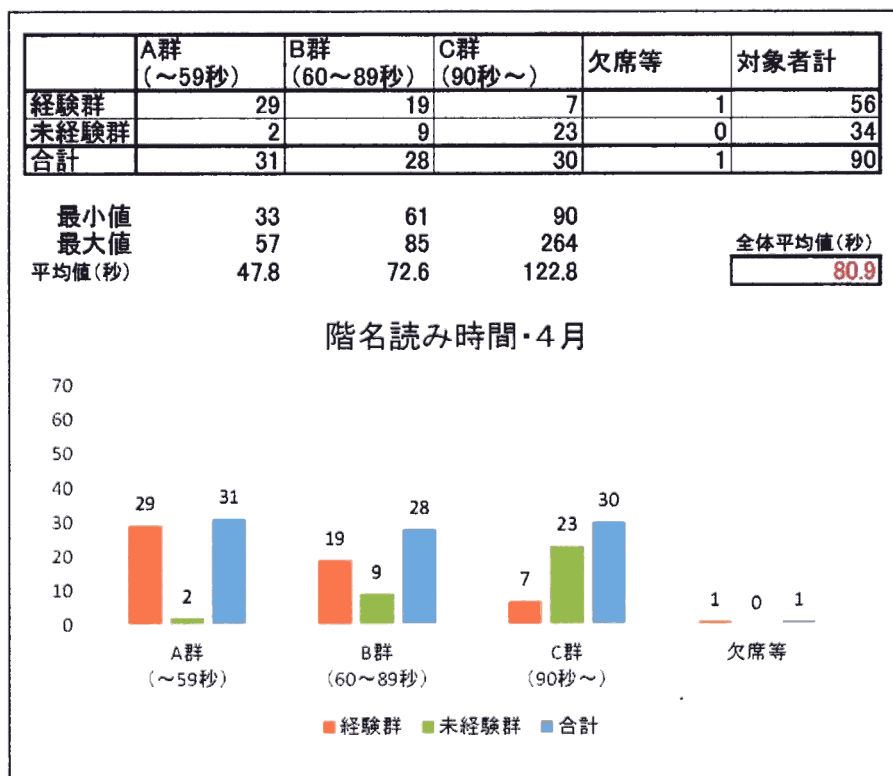
対象 90 名中、欠席 1 名を除く 89 名についての結果を得ることができた。(図 4・階名読み時間 4 月)

1 分未満 (~59 秒) で実施できた者は、楽譜を階名で読むことに熟達していると判断し、A 群とした。これは、音楽熟達者 10 名 (いずれも音楽専攻大学生・大学院生) へ事前実

施した結果、全員が 30 秒台から 50 秒台の範囲での回答であったことから、この結果を基に定義した。

60 秒以上かかるものは、階名を「かぞえ読み」する傾向の強い層と判断し、90 秒未満（～89 秒）を B 群、90 秒以上を C 群とした。

その結果、欠席者 1 名を除く 89 名中、A 群は 31 名・34.8%（うち経験群 29 名、未経験群 2 名）、B 群は 28 名・31.5%（うち経験群 19 名、未経験群 8 名）、C 群は 30 名・33.7%（うち経験群 7 名、未経験群 23 名）という結果を得た。なお、回答した内容に一部誤りのあった者が 8 名おり、全員が C 群の生徒であった。



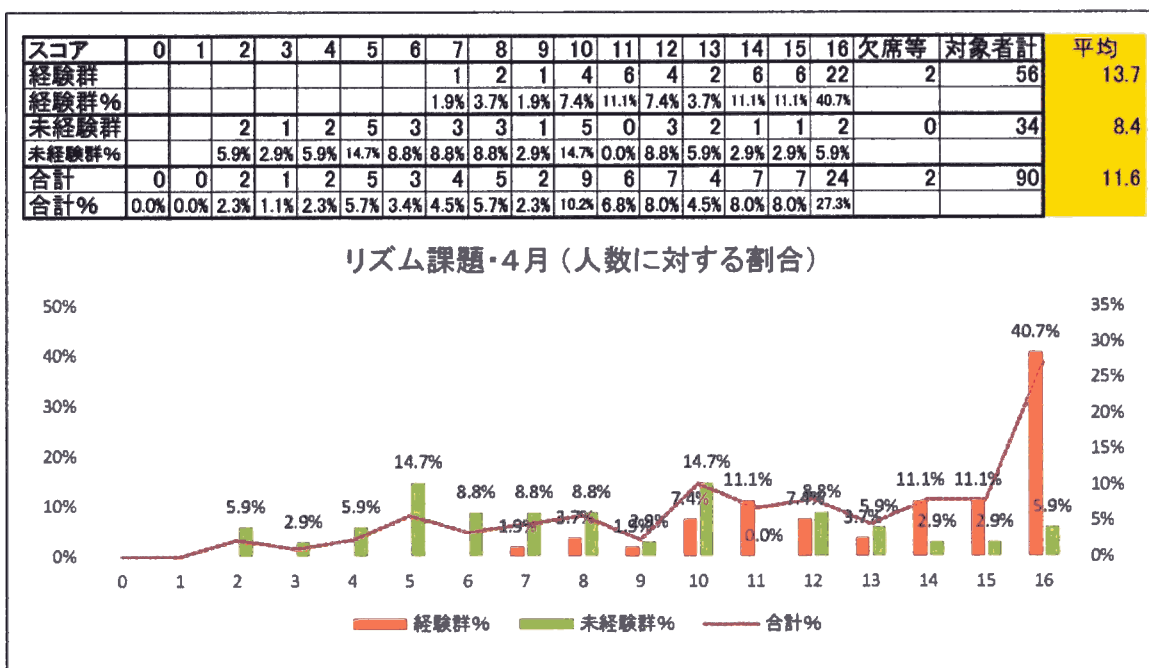
(図 4・階名読み時間 4月)

## (2) リズム課題テスト

対象者 90 名中、欠席 2 名を除く 88 名についての結果を得ることができた。(図 5・リズム課題 4月)

設定した楽譜3は、楽譜1のリズムを取り出したものであり、1~4小節のリズムを診断テスト1-2（リズム）-①、9~12小節のリズムを診断テスト1-2（リズム）-②として示した。両方とも繰り返しを設定し、合計16小節をリズム課題として構成した。

16小節中、正しくリズムを取ることができた小節数をカウントし、達成度を測るスコアとした。その結果、経験群54名（欠席者2名を除く）の平均スコアは13.7ポイント、未経験群34名の平均スコアは8.4ポイント、全体の平均スコアは11.6ポイントであった。



（図5・リズム課題 4月）

### （3）歌唱課題テスト

対象者90名中、欠席2名を除く88名についての結果を得ることができた。

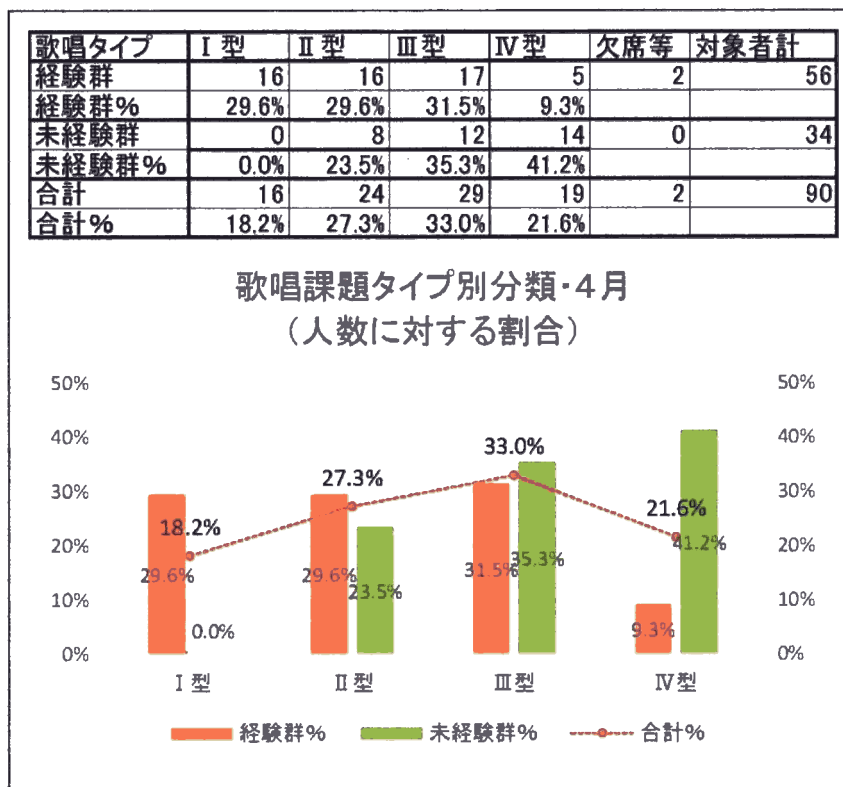
診断テスト1-3には55箇所音間があり、そのうち何カ所で相対的に正しい音程を取れているかを判定した。なお、半音に満たない音程の差は、許容した。合計の正答率は53.8%（29.6/55点中）であった。これを経験群と未経験群に分けて集計したところ、経験群は68.5%（37.7/55点中）、未経験群は30.3%（26.7/55点中）であった。

正答以外の部分において「正確にとれていない箇所」のうち、明らかに音程が逆行（上

行の場所で下行して歌う、または下行の場所で上行して歌うこと) している箇所の数、  
「音程逆行個数」として抜き出し、カウントした。この要素を加えた上で、全被験者を以  
下の4つのタイプに分類できると判断し、以下のとおりとした。

- ・ I型 (安定型) : 概ね安定している者。(正答率 90%以上かつ音程逆行なし)
- ・ II型 (不安定型) : 上記以外の者で、音程逆行があまりみられない者。(正答率 90%未  
満かつ音程逆行0~2個の範囲内)
- ・ III型 (逆行型) : 音程逆行が3個以上確認される者。
- ・ IV型 (お経型) : ほぼ一定の音高で階名唱がなされた者。

I型に分類できた生徒は、経験群 16名(29.6%)に対して未経験群0名、II型は経験群 1  
6名(29.6%)に対して未経験群 8名(23.5%)、III型は経験群 17名(31.5%)に対して未経験群  
12名(35.3%)、IV型は経験群 5名(9.3%)に対して未経験群 14名(41.2%)であった。(図6・  
歌唱課題タイプ別割合 4月)



(図6・歌唱課題タイプ別割合 4月)

### 3 診断テスト1に関する考察

階名読みテストについては、「かぞえ読み」が全体の2/3を占める結果となった。その内訳を見ると、経験群と未経験群がきれいに反比例している結果となった。学校教育以外で音楽教育に接していない層の高校生は、階名をスムーズに読む力はほとんどついていない、ということが出来る。ただし、経験群の生徒であっても欠席等を除いた55名中、B群19名、C群7名、計26名が「かぞえ読み」層に含まれていることに留意する必要がある。音楽経験それ自体が、必ずしも階名をスムーズに読む力に直結しているとは言えない現状がうかがえる。

リズム課題テストについては、経験群と未経験群で5ポイント以上の差が見られ、特に、経験群では22名(40.7%)と最大人数となった16ポイント(全問正解)は、未経験群ではわずか2名(5.9%)であった。楽譜を通じてリズムを理解することについては、音楽経験の影響は比較的大きいといえる。

歌唱課題テストについては、I型からIV型の分類により経験群と未経験群を比較してみたところ、以下の傾向を読み取ることができた。

- ① 課題をほぼ満足にこなすことができたI型は、全体の18.2%(16名)に留まった。その内訳は、全て経験群の生徒であり、未経験群は0名であった。
- ② ただし、経験群の中でも音高感覚に課題があるⅢ型、Ⅳ型の生徒は一定数(それぞれ17名、5名)存在する結果となった。
- ③ 課題全域にわたり音程の幅がごくせまいⅣ型は、未経験群に最も出現した。人数にして14名、未経験群の生徒34名中の割合としては、41.2%となり、未経験群の中で最多項目である。
- ④ 未経験群は、Ⅳ型>Ⅲ型>Ⅱ型の順の出現数となった。

また、歌唱課題テストにおける対象者の観察から、Ⅳ型およびⅢ型の生徒の多くが、階名を把握することによりかなり困難性を感じながら歌唱していた。「ドレミを読むこと」に不慣れで集中せざるを得ない状況が、音高感覚を保持して歌う余裕を失わせている傾向が大変

強かったことが確認された。

マクファーソンら(2011)は、音楽的リテラシー（音楽における読み書き能力）の準備に関して、「本を読むことと同じように、楽譜の読み方を学習することは複雑な技能であり、その初期段階においては、即座で自動的な過程ではなくて、むしろ意識的で意図的な過程を含んでいる。しかし、初心者が視覚的な記号を読み解くことに焦点を当てることができる“読書”とは違って、音楽演奏の学習には二つの競合する非自動的な作業が含まれている。すなわち、楽器を操作することを学ぶと同時に、楽譜を読むことを学ばなければならない。こういった状況下では、初心者が同時に考えることのできる情報の量、情報が失われるまでに心の中でそれを保持できる時間、新しい情報を処理する速さといった制約が問題となる。視覚が他の感覚器からの入力信号の処理に優先し、それらを抑制する傾向があるということを考えると、状況はさらに複雑になる。したがって、もし子どもの注意が楽譜を読むことだけに注がれるのならば、楽器を弾き、自分が演奏した音を聴くといった認知的な処理は、ほとんどできないということになるだろう」<sup>41)</sup>と述べているが、上記の傾向はこれを裏付ける結果となった。

以上のことから、高校入学時における生徒の読譜力にはかなりの課題があり、約8割の生徒は小・中学校段階で求められる読譜力の定着が見られなかったと判断される。また、それ以外の約2割の生徒は全て授業外での音楽経験を持つことから、正課の授業のみでついた力といえない可能性が高いと思われる。

---

41) マクファーソン・ガブリエルソン、尾山智子・吉江路子訳(2011)「音から音符へ」『演奏を支える心と科学』誠信書房,pp.159-160

### 第3章 基礎能力育成のための教授方略

#### 1 指導内容の構築

階名読み、リズム課題、歌唱課題の各テスト結果から、以下の指導内容を構築した。第2章4-3)で述べた通り、現場に活かせる方略を目指し、できるだけ簡易かつ実践的な内容を検討する。能力の定着と伸長を図ることを目的として、毎回の授業の導入において一定期間、継続的に実施することとした。

マクファーソンら(2011)によると、音楽的リテラシーに関して、次のように述べている。

私たちの見解では、二種類の活動が音楽リテラシーの発達の土台となる。まず、トレーニングのはじめの数カ月間(年長の学習者の場合は数週間)は、丸暗記や反復聴取によってよく知っている作品が教えられるべきである(多くの現行の教則本には、その本で学ぶ作品の録音が添付されている)。この段階では、初心者に歌わせ、その後で馴染みのあるレパートリーを演奏させることに重点を置くべきだろう。(心の中であれ、声に出してであれ)歌わせることは有効である。なぜなら、歌うことで正確な心的モデルが確立され、すでに覚えているレパートリー曲を生徒たちが楽器演奏に必要な指使いへと移し替える際、有効な道標となるからである。歌唱活動は、すべての初期レッスンにおいてよく用いられる自然な活動である。しかし生徒は、ただ歌うことから、楽器で作品を演奏する際に必要となる運指と歌を結びつけるまたは声に出し“音を聴きながら”練習することは、体を動かしたり触ったりすることを通して音を体験するという子どもの能力を発達させることになり、このことはGalvao&Kemp(1999)が心と身体統合にそうした能力が役立つと主張していることとも符合する。もし教師ができそうであると感じたなら、ソルフェージュを導入して、記憶(ラ唱のような歌い方)から、理解(階名唱や運指唱を利用した歌唱)への移行



を強化することも有効である<sup>42)</sup>。

これを踏まえて、階名読み、リズム、歌唱の3つの能力の育成を目的として、次の通り指導内容の柱を打ち立て、教授方略を構築した。

- ① 反復によるトレーニングであること
- ② 馴染みのある楽曲を用いること
- ③ 身体的な活動を取り入れたものであること

指導期間は、2014年5月1日～6月12日であった。その間、9回の授業（1単位時間は50分）において、各回毎時、導入部の15分程度を配当し、実施した。内容は以下の通りである。

#### 1) 階名読みに関する指導

診断テスト1の対象生徒を観察する中で、そもそも譜面上の音符を階名に変換するという行為に不慣れなため、その結果、階名の判別に時間を要する状況に陥っていると思われる。そこで、生徒が年度当初に学習して馴染む『校歌』（楽譜5）（C-dur、20小節）を用いて、集中的に楽譜を階名で読むトレーニングを構築した。

- ① 楽譜（1名につき1枚）とストップウォッチ（2名につき1個）を用意する。
- ② 2名1組で実施する。
- ③ 1名は音符をドレミでできるだけ速く音読する。音程とリズムを付ける必要はないことを明示する。もう1名は音読のタイムを計測する。
- ④ 最後まで音読が終了したら、計測したタイムを記録する。
- ⑤ 同様の作業を、交代して実施する。

---

<sup>42)</sup> マクファーソン・ガブリエルソン、尾山智子・吉江路子訳(2011)「音から音符へ」『演奏を支える心と科学』誠信書房,pp.166-167

タイムを計測するのは、生徒個々の能力を目に見える形に置き換えることで、各自が縮減に向けての目標を持ちやすい点を考慮したことによる。これを、授業時間の5分程度を用い、計6回の授業にてトレーニングを実施した。ただし、前半（第1回～第3回程度まで）は、時間のかかる生徒もいるため、10分近くを要する場合があった。

**校歌**

音符をドレミで素早く音読しましょう。音程とリズムをつける必要はありません。

1回目：	分	秒
2回目：	分	秒
3回目：	分	秒
4回目：	分	秒
5回目：	分	秒
最終回：	分	秒

(楽譜5)

## 2) リズム課題に関する指導

四分音符（休符）、八分音符（休符）などの意味を理解していない生徒、理解していても実際のリズムと結びついていないと思われる、いわゆる楽譜を読めない子どもに対して、

熊木 (2013) は「それぞれの音符の長さ (音価) を理解していないので、リズムがわからない」ため、「リズムカードを使った活動が有効」<sup>43)</sup>と述べている。

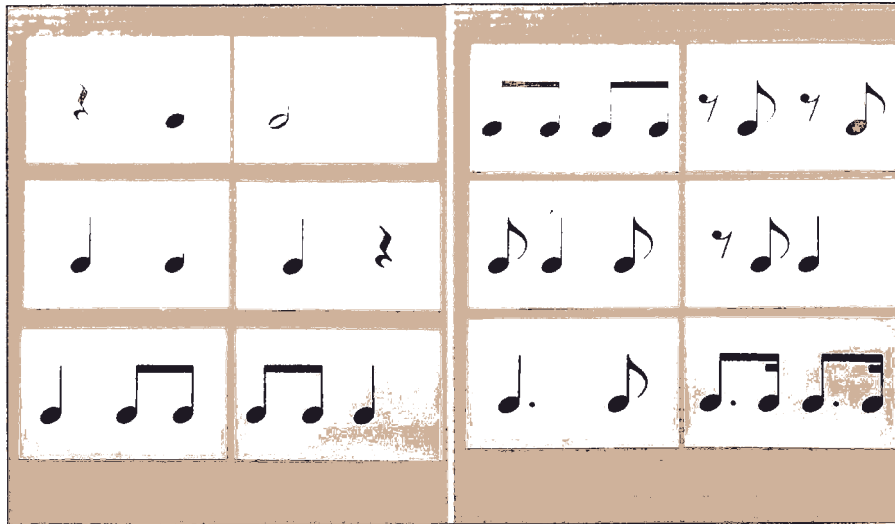
小学校の読譜指導で用いられることの多いカードによるリズム理解を取り入れ、音符の音価と実際のリズムの紐づけを図るためのトレーニングを、次の通り構築した。

- ① リズムカードとメトロノームを用意する。(二分、四分、八分を中心とした音符・休符、計 12 枚) (図 7・リズムカード 参照)
- ② クラス単位一斉実施する。
- ③ メトロノームを起動させる。テンポは生徒の実態により、 $J=72\sim 96$  の範囲で設定する。
- ④ 12 枚のカードを 1 枚ずつ提示し、メトロノームに合わせて手拍子を打つ。これを 12 枚分おこなう (導入の初期は、教員のデモンストレーションを最初に追加する)。
- ⑤ 次に任意のカードを 2 枚提示し、メトロノームに合わせて手拍子を打つ。これを 4 回繰り返す。
- ⑥ すぐに 2 枚のうちの 1 枚を差し替え、同様に手拍子を打つ。これを 12 枚のカード全てを使用するまで繰り返す。
- ⑦ 状況に応じて、全体から数名程度のグループまたは個人を指名して実施する。

これを、授業時間の冒頭 5 分程度を用い、計 9 回の授業にてトレーニングを実施した。

---

<sup>43)</sup> 熊木真見子(2013)「子どもたちに読譜の意義を伝えよう」『教育音楽小学版』2013年7月号,音楽之友社,p.22



(図7・リズムカード)

### 3) 歌唱課題に関する指導

診断テスト1の生徒観察から、音高感覚に課題のある生徒は階名の把握に不慣れであることは既に述べた。これ以外の重要な要素として、「音が上がる・下がる」という感覚をつかめていない生徒の存在があげられる。例えば、「もう少し音を高く」と指示すると、音高は変わらずに音量のみを大きくすることが見られた。小畑(2007)は、「音痴」克服のための指導法の提言の中で、「音階の構造について、まず知識として理解させることが有効である。その際に、視覚的に簡略化したモデルを見せることが効果的である」<sup>44)</sup>と述べている。音高をわかりやすく認識させ感覚を養うことが急務であると捉え、音高を視覚で認識し、動作で確認しながらトレーニングする方法を、次の通り構築した。

- ① 黒板に音符を板書し、教員が音を示しながら階名唱の範唱をする(図8・黒板板書 参照)。
- ② 範唱の際、音高感覚を補助するための30cm定規(以下、「ドレミ定規」と称する)

<sup>44)</sup> 小畑千尋(2007)『「音痴」克服の指導に関する実践的研究』多賀出版,p.197

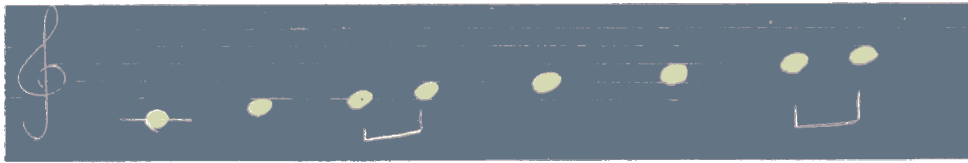
を人数分用意する。この「ドレミ定規」には、事前に「ド・レ・ミ・ファ・ソ・ラ・シ・ド」を長2度は4cm、短2度は2cm 感覚でシールによりマークしておく。(図9・「ドレミ定規」参照)

- ③ 続いて、生徒は定規の該当音名を指差しながら階名唱する。階名唱の流れは以下の内容を基本とし、生徒の習得状況を勘案して範唱は徐々に省略していく。
- a. 上行する3音 (ドレミ、レミファ、ミファソ、ファソラ、ソラシ、ラシド)
  - b. 下行する3音 (ドシラ、シラソ、ラソファ、ソファミ、ファミレ、ミレド)
  - c. 2度のインターバル (ドレド、レミレ、ミファミ、ファソファ、ソラソ、ラシラ、シドシ・・・同様に下行形)
  - d. 3度のインターバル (ドレミド、レミファレ、ミファソミ、ファソラファ、ソラシソ、ラシドラ、シドレシ、ドシラド・・・同様に下行形)
  - e. 4度のインターバル (ドレミファド、レミファソレ、ミファソラミ、ファソラシファ、ソラシドソ、ドシラソド・・・同様に下行形)
  - f. 5度のインターバル (ドラミファソド、レミファソラレ、ミファソラシミ、ファシラシドファ、ドシラソファド・・・同様に下行形)
- ④ 次に、教員は範唱をせずに、黒板の任意の1音を差す。生徒はそれを見た後、ドレミ定規の該当箇所を指差しながら該当の音を階名唱する(フェルマータで保持する)。
- ⑤ ④の動作を繰り返す。教員の指す音は、上記③に記載のa～fの内容を目安に、生徒の習得状況を勘案して実施する。生徒が出す音をイメージし、ドレミ定規で確認する動きをしながら音高感覚をつかめるペースに留意する。

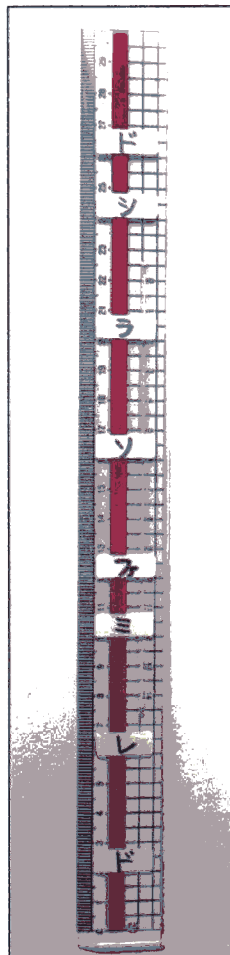
これを、授業時間の冒頭5分～10分程度を用い、計6回の授業にてトレーニングを実施した。

ただし、1回目から3回目までは、階名読みの習得状況を勘案して、①②③を主とする5分程度の内容とし、4回目以降は①②③に加え④⑤を主とする10分程度の内容として実施した。

なお、本項目についてはドレミ定規の有効性を確認するため、ドレミ定規を使用した実践群と、使用しない対照群を設定した。



(図8・黒板板書)



(図9・ドレミ定規)

## 2 診断テスト2 (指導後における調査)

### 1) テスト内容

#### (1) 実施時期

実施時期は2014年6月23日～7月1日であった。

#### (2) 実施の方法

全て「診断テスト1」と同一の方法を取り、階名読み、リズム課題、歌唱課題の3種類に分けて実施した。ただし、読譜についての能力を見るという趣旨を踏まえ、「診断テスト2」は「診断テスト1」と同一のものを使用するのではなく、同程度の難易度で異なる旋律を改めて作成した。以下に階名読み(楽譜6)、リズム(楽譜7)、歌唱(楽譜8)の各楽譜を示す。

作成にあたっては、第1章第2節2)で示した留意点に沿って行った。

### 診断テスト 2-1 (階名読み)

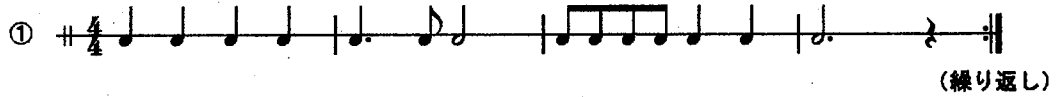
( ) 内に音の名前をカタカナで記入してください。

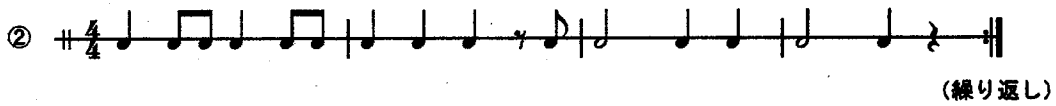
終了：( ) 分 ( ) 秒

(楽譜6)

## 診断テスト 2-2 (リズム)

リズムを手で打ちましょう。「1, 2, 3, 4」とカウントしてから始めてください。

①  (繰り返し)

②  (繰り返し)

(楽譜 7)

## 診断テスト 2-3 (歌唱)

ドレミで歌いましょう。「1, 2, 3, 4」とカウントしてから始めてください。



5 

9 

13 

(楽譜 8)



## 2) テスト結果

階名読みテストはテスト用紙（楽譜6）を回収の上、分析を実施した。リズム課題テストと歌唱課題テストは、診断テスト1の実施時と全く同条件で記録し、分析を実施した。

### (1) 階名読みテスト結果

対象90名中、欠席1名を除く89名についての結果を得ることができた。（図10・階名読みの所要時間 6月）

89名中、A群は64名・71.9%（うち経験群51名、未経験群13名）、B群は21名・23.6%（うち経験群4名、未経験群17名）、C群は4名・4.5%（うち経験群0名、未経験群4名）という結果を得た。なお、回答した内容に一部誤りのあった者が8名おり、うちB群5名、A群3名であった。

4月の同項目テストと比較すると、次の通りの変化を読み取ることができた。

#### ・A群

【4月】31名（平均47.8秒）→【6月】64名（平均46.4秒）

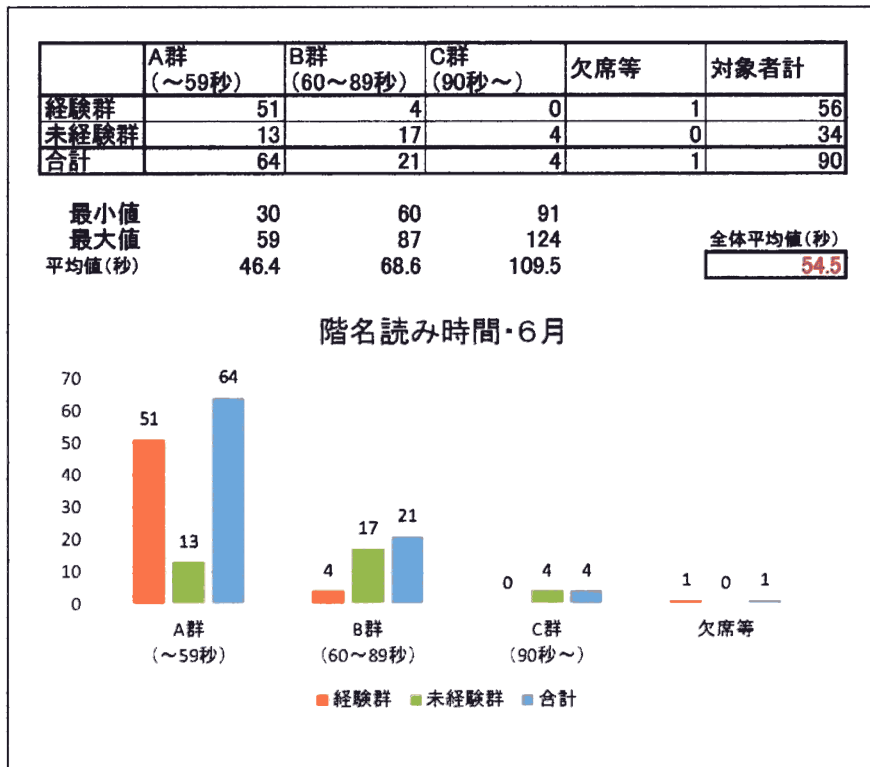
#### ・B群

【4月】28名（平均72.6秒）→【6月】21名（平均68.6秒）

#### ・C群

【4月】30名（平均122.8秒）→【6月】4名（平均109.5秒）

6月のA群人数は、4月比206.5%、B群人数は同75.0%、C群は同13.3%となり、A群の増、B群・C群の減となった。また、それぞれの平均秒数も全ての群で速くなっており、全ての群の平均秒数は、4月80.9秒に対して、6月54.5秒という結果であった。



(図 10・階名読み所要時間 6月)

## (2) リズム課題テスト結果

対象者 90 名中、欠席等 2 名を除く 88 名についての結果を得ることができた。(図 11・リズム課題 6月)

経験群 54 名 (欠席者 2 名を除く) の平均スコアは 14.6 ポイント、未経験群 34 名の平均スコアは 12.6 ポイント、全体の平均スコアは 13.9 ポイントであった。

4月の同項目テストと比較すると、平均スコアについて、次の通り変化を読み取ることができた。

- ・経験群

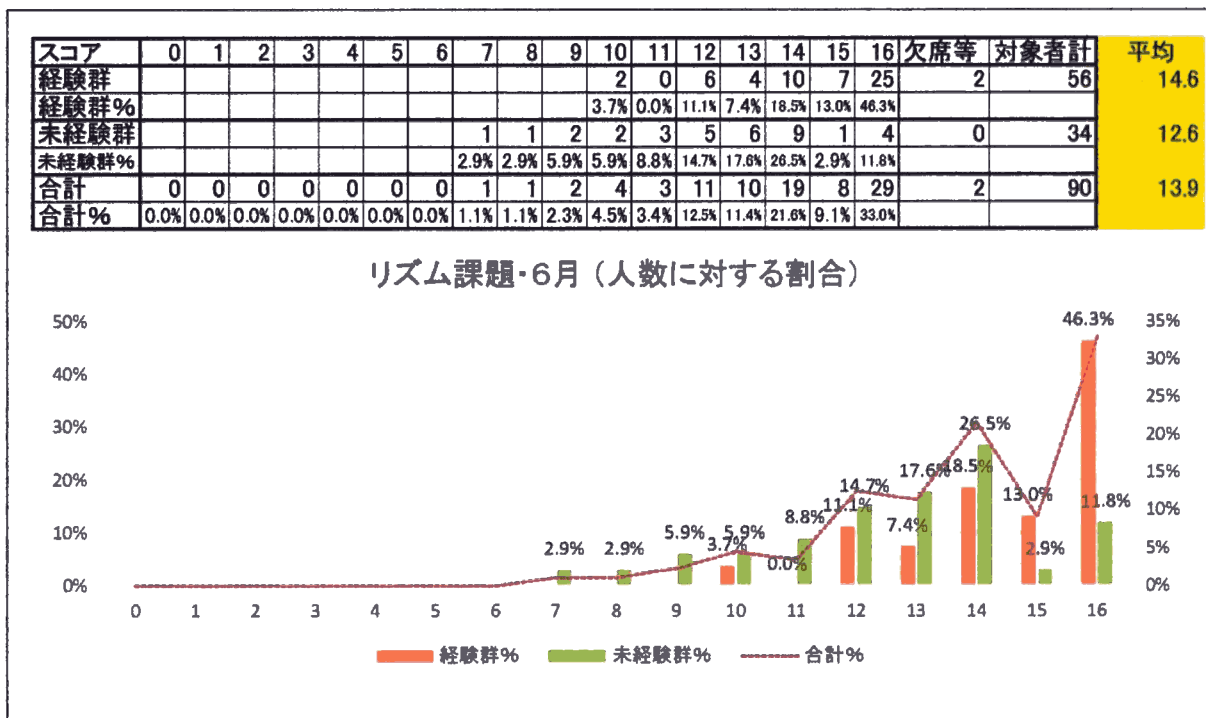
【4月】13.7 ポイント→【6月】14.6 ポイント

- ・未経験群

【4月】8.4 ポイント→【6月】12.6 ポイント

・合計

【4月】11.6ポイント→【6月】13.9ポイント



(図 11・リズム課題 6月)

### (3) 歌唱課題テスト結果

対象者 90 名中、欠席等 2 名を除く 88 名についての結果を得ることができた。

実施した楽譜には「診断テスト 1」実施時と同様、55 箇所之音間があり、そのうち何カ所で正しい音程を取れているかを見た。経験群は 87.3% (48.0/55 点中)、未経験群は 72.1% (39.7/55 点中)、合計の正答率は 81.4% (44.8/55 点中) であった。

4 月の同項目テストと比較すると、正答率について、次の通り変化を読み取ることができた。

・経験群

【4月】68.5% (37.7/55 点中) → 【6月】87.3% (48.0/55 点中)

・未経験群

【 4月】 30.3% (26.7/55 点中)→【 6月】 72.1% (39.7/55 点中)

・合計

【 4月】 53.8% (29.6/55 点中) →【 6月】 81.4% (44.8/55 点中)

また、第2章2-2) - (3) で分類したタイプ別に見てみると、I型(安定型)に分類できた生徒は、経験群 25 名(46.3%)に対して未経験群 5名(14.7%)、II型(不安定型)は経験群 23 名(42.6%)に対して未経験群 15 名(44.1%)、III型(逆行型)は経験群 6 名(11.1%)に対して未経験群 14 名(41.2%)、IV型(お経型)は経験群、未経験群ともに0名であった。

(図 12・歌唱課題タイプ別割合 6月)

4月の同項目テストと比較すると、タイプ別について、次の通り変化を読み取ることができる。

・ I 型 (安定型)

【 4月】 経験群 16 名(29.6%)、未経験群 0 名、計 16 名 (18.2%) →【 6月】 経験群 25 名(46.3%)、未経験群 5 名(14.7%)、計 30 名(34.1%)

・ II 型 (不安定型)

【 4月】 経験群 16 名(29.6%)、未経験群 8 名(23.5%)、計 24 名(27.3%)→【 6月】 経験群 23 名(42.6%)、未経験群 15 名(44.1%)、計 38 名(43.2%)

・ III 型 (逆行型)

【 4月】 経験群 17 名(31.5%)、未経験群 12 名(35.3%)、計 29 名(33.0%)→【 6月】 経験群 6 名(11.1%)、未経験群 14 名(41.2%)、計 20 名(22.7%)

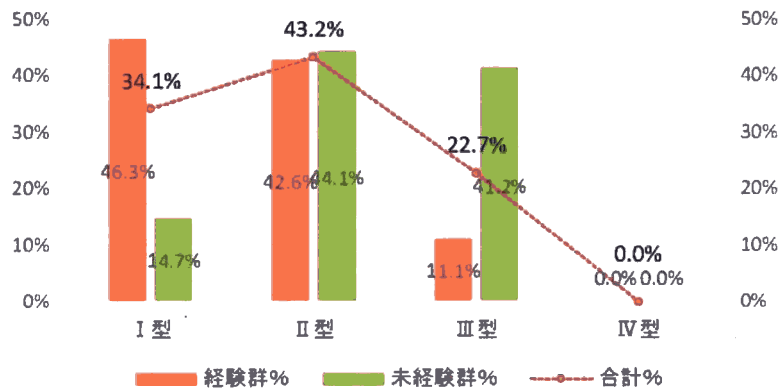
・ IV 型 (お経型)

【 4月】 経験群 5 名(9.3%)、未経験群 14 名(41.2%)、計 19 名(21.6%)→【 6月】 経験群 0 名、未経験群 0 名、計 0 名

歌唱タイプ	I型	II型	III型	IV型	欠席等	対象者計
経験群	25	23	6	0	2	56
経験群%	46.3%	42.6%	11.1%	0.0%		
未経験群	5	15	14	0	0	34
未経験群%	14.7%	44.1%	41.2%	0.0%		
合計	30	38	20	0	2	90
合計%	34.1%	43.2%	22.7%	0.0%		

※「4月欠席・6月出席者」(1名・II型)は比較集計から除外。

歌唱課題タイプ別分類・6月  
(人数に対する割合)



(図 12・歌唱課題タイプ別割合 6月)

#### (4) 「ドレミ定規」の効果

歌唱課題に関する指導で、「ドレミ定規」(図9)を用いたが、この有効性を確認するため、「ドレミ定規」を使用した実践群と、使用しない対照群を設定した。生徒90名中、実践群は50名、対照群は40名とし、「ドレミ定規」使用の有無を除いてどちらも同じ内容の指導を実施した。(図13・「ドレミ定規」の効果 参照)

その結果、実践群・対照群いずれにおいても能力の向上が見られたが、以下の違いが見られた。

##### ・実践群(「ドレミ定規」使用)

【4月】Ⅲ型15名(30.6%)>Ⅱ型13名(26.5%)>Ⅳ型11名(22.4%)>Ⅰ型10名(20.4%)

【6月】Ⅰ型24名(49.0%)>Ⅱ型17名(34.7%)>Ⅲ型8名(16.3%)>Ⅳ型0名(0%)

##### ・対照群(「ドレミ定規」未使用)

【4月】Ⅲ型14名(35.9%)>Ⅱ型11名(28.2%)>Ⅳ型8名(20.5%)>Ⅰ型6名(15.4%)

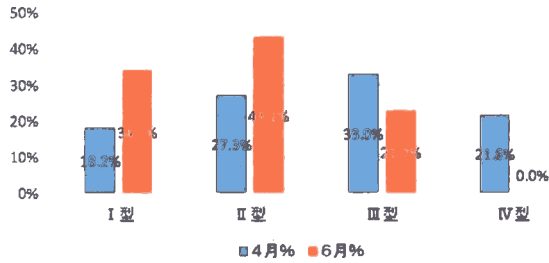
【6月】Ⅱ型21名(53.8%)>Ⅲ型12名(30.8%)>Ⅰ型6名(15.4%)>Ⅳ型0名(0%)

(1)全体の結果

歌唱タイプ	I型	II型	III型	IV型	欠席等	在籍者計
4月	16	24	29	19	2	90
4月%	18.2%	27.3%	33.0%	21.6%		
6月	30	38	20	0	2	90
6月%	34.1%	43.2%	22.7%	0.0%		

※「4月欠席・6月出席者」(1名・II型)は比較集計から除外。

歌唱課題 全体の結果・6月  
(歌唱タイプ別)



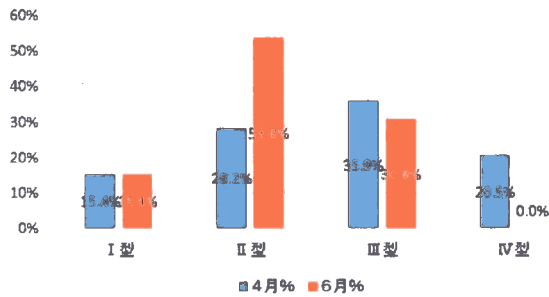
(2)ドレミ定規 未使用 (対照群)

歌唱タイプ	I型	II型	III型	IV型	欠席等	在籍者計
4月	6	11	14	8	1	40
4月%	15.4%	28.2%	35.9%	20.5%		
6月	6	21	12	0	1	40
6月%	15.4%	53.8%	30.8%	0.0%		

→対象者39名

※4月欠席の1名は比較集計から除外(II型)。

ドレミ定規 未使用(対照群)



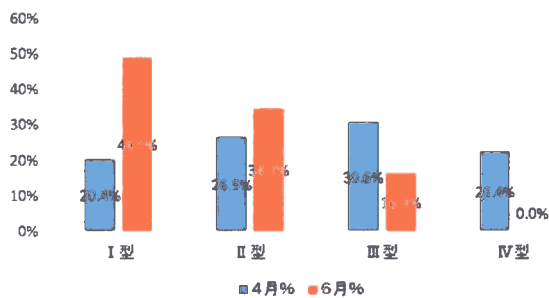
(3)ドレミ定規 使用 (実践群)

歌唱タイプ	I型	II型	III型	IV型	欠席等	在籍者計
4月	10	13	15	11	1	50
4月%	20.4%	26.5%	30.6%	22.4%		
6月	24	17	8	0	1	50
6月%	49.0%	34.7%	16.3%	0.0%		

→対象者49名

※4月欠席者と6月欠席者は同一。

ドレミ定規 使用(実践群)



(図13・ドレミ定規の効果)

### 3 事後アンケート

診断テスト1および診断テスト2の終了後、診断テストと音楽能力（育成）に関する対象者の実感を把握するため事後アンケートを実施した。

#### 1) 実施内容

##### (1) 実施時期

実施時期は、2014年7月10日～7月15日であった。

##### (2) 実施対象者

診断テスト1・2の対象者全員について、実施した。対象者の詳細については、第1章2-3)を参照のこと。

##### (3) 実施方法

質問紙により実施し、その質問項目は以下の通りである。

a. 高校入学以前、小・中学校の音楽の授業で、階名唱（ドレミで楽譜を歌うこと）の経験はありましたか？

1. ない
2. 小学校で経験した
3. 中学校で経験した
4. 小学校と中学校の両方で経験した

b. 読譜（楽譜を読むこと）について、これまでうまくいかなかった原因は何だと思えますか？（複数回答可）

1. ドレミを読み取るのがすぐにできないこと
2. リズムを理解することがすぐにできないこと
3. それ以外
4. これまで特に問題はなかった（楽譜を読むことはうまくできた）



- c. 今回の取り組みで、あなた自身の読譜力は向上したと感じましたか。
1. 感じた
  2. 多少感じた
  3. 以前と変わらない
- d. 今回の取り組みの内容で、どれが読譜力の向上に影響したと感じましたか。(複数回答可)
1. 校歌をドレミで読んで、毎回、タイムを記録すること
  2. 教科書の色々な楽譜をドレミで読むこと、リズムをたたくこと
  3. カードの音符やホワイトボードの音符をドレミで読むこと
  4. カードのリズムをメトロノームでたたくこと
  5. 「ドレミファソラシド」「ドシラソファミレド」を色々な場所から言えるようにすること
  6. 黒板に書かれた音を、指示された順に歌うこと
  7. 定規を使い、指を動かしながら歌うこと
  8. 紙鍵盤を使い、指を動かしながら歌うこと
  9. その他
- e. 読譜力の向上に取り組んでみての感想を聞かせてください。(些細なことでもかまいません)

## 2) アンケート結果

対象者 90 名中、欠席 1 名を除く 89 名についての結果を得ることができた。

[項目 a: 高校入学以前、小・中学校の音楽の授業で、階名唱(ドレミで楽譜を歌うこと)の経験はありましたか?]

「1. ない」41 名(46.1%)、「2. 小学校で経験した」7 名(7.9%)、「3. 中学校で経験した」15 名(16.9%)、「4. 小学校と中学校の両方で経験した」26 名(29.2%)の回答結果であった。

〔項目 b：読譜（楽譜を読むこと）について、これまでうまくいかなかった原因は何だと思えますか？（複数回答可）〕

「1. ドレミを読み取るのがすぐにできないこと」36名(40.4%)、「2. リズムを理解することがすぐにできないこと」53名(59.6%)、「3. それ以外」7名(7.9%)、「4. これまで特に問題はなかった（楽譜を読むことはうまくできた）」23名(25.8%)の回答結果であった。3を選択した生徒の具体的内容については、下記の記述があった。

- (1)音が正確に合っているか自信がなかった
- (2)音程を取ることができなかった
- (3)音程を取ることが難しかった
- (4)高さがわからなかった
- (5)今までしたことがなかったから
- (6)音の上がり下がり
- (7)音の高さがわからなかったこと

〔項目 c：今回の取り組みで、あなた自身の読譜力は向上したと感じましたか。〕

「1. 感じた」34名(38.2%)、「2. 多少感じた」52名(58.4%)、「3. 以前と変わらない」3名(3.4%)の回答結果であった。なお、経験群・未経験群別では以下の通りであった。

・経験群(55名)

- 「1. 感じた」16名(29.1%) 「2. 多少感じた」36名(65.5%)
- 「3. 以前と変わらない」3名(5.5%)

・未経験群(34名)

- 「1. 感じた」18名(52.9%) 「2. 多少感じた」16名(47.1%)
- 「3. 以前と変わらない」0名

〔項目 d: 今回の取り組みの内容で、どれが読譜力の向上に影響したと感じましたか。(複数回答可)〕

第3章1で構築した指導内容をはじめ、当該期間中に行った指導内容を列挙し、回答(複数可)を求めたものである。ただし、項目7および8については、「ドレミ定規」を使用した実践群(50名)のみから回答を求めた。「1. 校歌をドレミで読んで、毎回タイムを記録すること」51名(57.3%)、「2. 教科書の色々な楽譜をドレミで読むこと、リズムをたたくこと」45名(50.6%)、「3. カードの音符やホワイトボードの音符をドレミで読むこと」38名(42.7%)、「4. カードのリズムをメトロノームでたたくこと」32名(36.0%)、「5. 「ドレミファソラシド」「ドシラソファミレド」を色々な場所から言えるようにすること」27名(30.3%)、「6. 黒板に書かれた音を、指示された順に歌うこと」52名(58.4%)、「7. 定規を使い、指を動かしながら歌うこと」32名(64.0%/50名中)、「8. 紙鍵盤を使い、指を動かしながら歌うこと」8名(16.0%/50名中)、「9. その他」0名の回答であった。

〔項目 e: 読譜力の向上に取り組んでみての感想を聞かせてください。(些細なことでもかまいません)〕

この項では自由記述で回答を求めたところ、89名全てから、以下のような回答を得ることができた(下線部筆者)。

(1)線の間、線の上などのイチから素早く読めるようになったこと。

(2)結構できた。

(3)とても難しかった。

(4)ピアノを使ってから音程を取るのはとてもやりやすかった。

(5)校歌のドレミを読んだり、リズムをたたいたりするのは、少し楽しかったです。小中学校の授業とは違いドレミを読んだりすることはなかったので、新しい経験で良かったです。

(6)リズムが少しややこしくなると、音をみただけでとるのが更に難しく感じた。でも、

少しずつ楽譜読みが早くなったときはとてもうれしかった。

(7)同じことを何度も取り組むことで、少しずつ上達していくことができた。周りはピアノを習ったりとレベルが高く不安でしたが、最初は簡単なことから授業をしていただきありがとうございました。

(8)前よりも速く読めるようになって、歌うときもその音符の音がだいたい分かるようになった。

(9)以前よりも楽譜が読めるようになっていて、自分でも驚きました。音も取れるようになっていて、とても嬉しかったです。これからも練習して、もっと楽譜を読めるようになって、歌を歌ったりピアノを弾いてみたいと思います。

(10)基本的なことが復習できて良かった。

(11)以前よりも少し音程が取れるようになった気がします。嬉しいです。

(12)今まであまり楽譜を読むのが得意ではなかったのですが、色々と練習していくうちに、だんだんできるようになったのがすごく嬉しかったです。初めのうちは難しいなど思っていた読譜やドレミ唱が少しずつできるようになったので、とても嬉しく思いました。

(13)楽譜を読むことが楽しくなった。

(14)結構難しいものとかもあつたけれど、たまに楽しかったです。

(15)向上していることを実感できた。正しい音程で歌うことができた。基礎的な音楽の知識が学べて良かった。

(16)前にくらべて速く読めるようになったと思う。

(17)黒板に書かれた音をランダムに読むことや、カードの音符を読むなどの工夫が良かった。毎時間楽しくて充実していた。

(18)音程を取るのが少し上手くなったと思う。

(19)以前より音を正確に取れるようになったと思う。基礎がしっかりできるようになったと思います。

- (20) 楽しかった。
- (21) 早く楽譜を読めるようになった。
- (22) 読譜力があるのとないのとは、その音楽に対する見方が変わったのが新鮮でした。
- (23) 校歌が最初1分かかったのに、最後の方では1分切れたのが良かった。
- (24) 以前より早く譜面を読めるようになった。授業で読譜力が向上しました。
- (25) 色々な方法で読譜力が上がっているなと思いました。楽しかったです。
- (26) 階名は早くできるようになったので音程を考える時間が増えました。でもまだまだ音程をあわせるのはできません。
- (27) 思っていたよりも難しかった。
- (28) 読むことができたけどものすごく早いとは言えなかったのが良かったと思います。
- (29) 楽しくできました。
- (30) まだ満足していない。
- (31) 楽しかった。以前に比べてドレミを少しスラスラ言えるようになったときは嬉しかった。
- (32) 多少は上手になったと思う。
- (33) 最初は数えないと読めなかったドレミを、今はすぐに言えるようになり、嬉しかった。全く読めなくて大丈夫かな？とおもっていたけど、授業のおかげで成長できました。
- (34) ドレミを読み取るのが良くなるようになったが、高低の差が難しかった。
- (35) 授業を受ける度に少しずつでも上手になっていった。はじめに比べて上手になって良かった。
- (36) 授業を受けるにつれて、読譜力の向上が目に見えて分かりとても楽しかったです。
- (37) あまり譜読みに困ったことはなかったけれど、Eの5のようなことをしたら詰まることがあった。授業で音楽力が上がったと思う！
- (38) 以前よりすらすら読めた。

- (39)楽譜が読めるようになりたいと思った。
- (40)最初は時間がとつてもかかったけど、毎回やるうちに時間も縮まりました。
- (41)難しかった。
- (42)前よりもドレミがすらすらよめるようになった。
- (43)最初はドレミが読めなくて苦戦しましたが、少し読むスピードが上がったので良かったと思います。定規を使って歌うのは、やりやすかったです。
- (44)ある程度音程がつかめるようになった。
- (45)長かったけど歌えて良かったです。
- (46)成長に壁はないと感じた。
- (47)割とよく読めるようになって、ほとんど読めなかった部活の楽譜も良く読めるようになり楽しかったです。
- (48)難しかったと思った。楽譜をかなりスラスラと読めるようになった。
- (49)定規を使うとやりやすかったです。はじめはすごく大変だったが最後のほうはできるようになり嬉しかった。階名唱ができるようになり嬉しかったです。
- (50)楽しみながらできたので、とても良かった。
- (51)定規などを使って歌うと音程ミスが少なかったので良かった。前よりも楽譜を読むのが早くなったので嬉しかったです。
- (52)前まであまり読めなかった楽譜がかなり読め、そして歌えるようになりました。楽しかったです。
- (53)楽しかったです。音符を言われて歌えるようになり嬉しかったです。曲もドレミを見ただけで歌えるようになりたいです。
- (54)難しい!と思いました。自分はできないんだなーと実感しました。でも楽しかったです。これからもっと読譜力を上げたいと思いました。
- (55)中学の頃より譜読みが早くなった。譜読み、音取りの力が上がったのでめっちゃ嬉しいです。

- (56)難しい部分もあったけれど楽しかった。以前に比べて、少しでも読譜力が向上したのではないかと思う。
- (57)自分の音程感覚に不安を感じていましたが、少し自信を持てるようになりました。
- (58)音符がすらすら読めるようになったし、音階も前より歌えるようになって嬉しかった。
- (59)まめに練習するんだなと思いました (笑)
- (60)まったく知らない楽譜のリズムや音が、前より分かるようになって良かったです。苦手だったことが少しでもできるようになって楽しかったです。
- (61)初めは音程が全然合ってなかったけど、だいぶ合うようになって良かった。音符が早く読めるようになって良かった。
- (62)難しかったけれど、その中でも楽しくできたのもっとがんばろうと思った。
- (63)個人での音取りが難しかったけど、以前よりかはだいぶ良くなったと思う。
- (64)中学校では全くできなかったけど、ちょっとできるようになってうれしかった。
- (65)今までやったことがなかったのととても難しかったけれど、楽しくできたので自然に上達できたと思います。
- (66)できたことが増えてよかった。
- (67)授業でタイムを記録したりすることで、以前よりもはやく読めるようになったと思いました。
- (68)タイムで記録することによって毎回少しずつタイムが良かったので、少し速くなったと思う。歌が苦手で音程を取るのが上手くありませんでした。でも、音程を取る練習で少し自信がつきました。
- (69)ドレミを読んだりするだけで、リズム感や音程、音符を読んだりできるようになったのでうれしかった。
- (70)細かいリズムが正確によめるようになった気がしました。更に、音感がすごく良くなった気がします。

- (71)リズムを読むことが前より速くなった気がします。音程の感覚が前よりも分かるようになった。
- (72)まだ、リズムの難しいものを叩くことが苦手だと思う。でも、前より理解することが可能になった。初めてのことばかりで楽しかったです。
- (73)音程を前より正確にとれるようになったと思う。
- (74)同じことを積み重ねて、力が付いていくのが数字 (タイム) で分かり良かった。
- (75)今までゆっくりしか読めなかったけど、読む早さが少し速くなってうれしかった。
- (76)ドレミをよむことが少しできるようになった。
- (77)なんとか理解できてよかった。
- (78)毎回、校歌をよんでいてどんどん速くなり楽しかったです。
- (79)定規で指を動かしながら歌うのが楽しかった。リズムを読み取るのが難しかった。
- (80)音の高さがちょっと分かってきたけど、ひとりで音程を取るのは難しかった。
- (81)リズムを理解することが難しかったです。
- (82)一つ一つが意味のある練習で、ドレミの感覚を知れた。とても楽しいです！
- (83)歌の音程の取り方が分かった気がする。
- (84)最初は全然と言っていいほどできなくて大変でしたが、二度目のテストまでに成長できて良かったです。
- (85)読んでリズムに変えることが初めは苦手だったけど、だんだんと理解していき、今までの音楽授業とはちがう感じでわかりやすかったし、楽しく学べました。
- (86)定規を使っての練習はとても良かったです。楽譜をすぐに読むことはできても、その通りの音程で歌うのは難しかったので、少し自信がつきました。
- (87)私は音程を取るのが下手だったけど、定規を使う練習でましになりました。とても楽しいです。
- (88)今までより段違いで速く読めるようになったので、練習の機会を設けてくれてすごくためになった。



(89)最初は全く楽譜を読めなかったので面白くなかったけど、どんどん読めるようになってどんどん面白くなりました。

上記の記述内容を、前向きの部分（下線部）と後ろ向きの部分（二重下線部）、その他の部分（波線部）に仕分けし、生徒実感を以下の通り整理した。なお、1人の記述に両方の内容が記載された場合、文意から読み取った。

・前向きの記述 82件 (92.1%) : 下記 (否定的・その他以外のもの)

良かった、楽しかった、嬉しい、自信がついた、理解できた、できるようになった、読める（歌える）ようになった 等

・後ろ向きの記述 6件 (6.7%) : (3)(27)(41)(80)(81)

難しかった・できない・苦手 等

・その他の記述 1件 (1.1%) : (59)

このように、前向きの記述が9割以上を占める結果となった。また、その中で「難しかった」等、指導内容に対する困難性を併せて示したのも、12件存在した<sup>45)</sup>。

---

<sup>45)</sup> 本項アンケート結果 項目 e (6)(14)(26)(34)(48)(54)(56)(62)(63)(65)(72)(79)

#### 4 診断テスト2および事後アンケートに関する考察

4月と6月に実施した階名読みテストを比較してみると、A群に相当する生徒数が倍増し、全ての群において(A群・B群・C群)、読譜にかかる秒数が縮減された。事後アンケートの自由記述からは、「タイムを計測することで自身の力の目安が明確にわかること」「目標達成へのモチベーションへとつながること」が読み取れた。楽譜上の音符を階名として認識する力が、全体を通して向上したことを示唆するものであるといえる。

リズム課題テストでは、経験群・未経験群ともに平均スコアの向上が見られた。しかし、両者の間には、大きなポイント差が見られた。それは、経験群の変化が0.9ポイントであったのに対して、未経験群は4.6ポイントであったことである。

リズム課題に関して経験群は満点(16ポイント)であった者が4月22名、6月25名であった。つまり、半数近くの生徒は4月段階ですでに理解の度合いが高かったといえる。そのことにより、向上ポイントが小さかったと思われる。一方、未経験群は、満点者に関しては大きな変化が見られなかったが(4月2名、6月4名)、12~14ポイントの人数については、かなりの向上が見られた(4月6名、6月20名)。リズムに関するかなりの向上が見てとれた。とはいえ、他の2つの課題と比較した際、指導内容のさらなる検討を今後の課題としたいと考えている。

歌唱課題テストに関して、4月と6月の比較において特筆されるのは、以下の3点である。それは、IV型(お経型)の生徒がゼロとなったこと、III型(逆行型)が9名(11.4%)減少したこと、さらにはI型(安定型)が14名(15.9%)増加と倍増に近い人数になったことである。これらの結果から、歌唱における音高感覚は全体的に向上したと判断することができる。

診断テスト1の傾向と考察において、「歌唱課題テストにおける対象者の観察から、IV型およびIII型の生徒の多くが階名を把握することによりかなり困難性を感じながら歌唱していた。『ドレミを読むこと』に不慣れで集中せざるを得ない状況が、音高感覚を保持して歌う余裕を失わせている傾向が強かったことが確認された」と記述している。診断テスト2の

結果から、階名読みの能力向上が音高感覚への集中を促し、結果としてIV型（お経型）とIII型（逆行型）の減少に繋がったと考えられる。

歌唱課題において、「ドレミ定規」を考案し、その効果を検証した。実践群においてI型の生徒が4月の10名(20.4%)から6月は24名(49.0%)と、倍以上の増加を見た。対照群ではI型の生徒は4月・6月ともに6名(15.4%)で増減なく、II型（不安定型）の生徒が4月の11名(28.2%)から6月は21名(53.8%)と、ここが一番の増加部分であった。事後アンケートの自由記述において、「定規を使うとやりやすかった」等、「ドレミ定規」に関する内容が（直接記したものでなくても）、6件存在した<sup>46)</sup>。このことは、「ドレミ定規」が能力向上に有効であること、すなわち、音高感覚を身に着けるために身体的・視覚的な活動を取り入れることの有効性を示唆するものとする。

事後アンケート項目cについて、「1. 感じた」34名(38.2%)、「2. 多少感じた」52名(58.4%)の2項目を合わせた86名(96.6%)の生徒が、「自身の読譜力の向上を実感している」と回答した。自由記述においても、生徒実感は「向上した」というのがほぼ全般的であった。基礎能力の伸長へ向けた教授方略の構築において、「① 反復によるトレーニングであること」「② 馴染みのある楽曲を用いること」「③ 身体的な活動を取り入れたものであること」の3つを柱立てした。今回、それら3つの柱が有機的につながったと考えることができる。未経験群(34名)の過半数18名(52.9%)が、「1. (能力向上を) 感じた」と回答したことを見ても、先の教授方略が有効であったということを示すものである。

---

<sup>46)</sup> 第3章3-2) アンケート結果 項目e(43)(49)(51)(79)(86)(87)

## 5 総合的考察と今後の課題

まず、事実として押さえておきたいのは、多くの生徒は「楽譜が読めるようになりたい」という思いを持っているということである。事前アンケートの「率直に今できるようになりたいこと」の問いや事後アンケートの自由記述から、そのことは明らかである。

しかし、多くの現場ではその時間が取れない現状がうかがえる。今回の研究は、小・中学校で育成された読譜力を基軸として、高等学校入学段階の生徒の音楽的能力の実態把握と、その向上を目指したものである。小・中学校いずれかで読譜指導を受けてきたと回答した生徒は、半数程度であった。また、小・中学校両方で読譜指導を経験したと回答した生徒は 29.2%に過ぎない。例えば中学校では、ほぼ週に1時間のみの授業である中、音楽科特有の事情として「学校行事」対応にも相当の時間を割かなくてはならない（小学校でも同様のことがいえる）。指導要領改訂により授業時数は削減されたが、儀式的行事や合唱コンクール・文化祭等は無くなるわけではないという現実が、読譜指導等の基礎に手が回らない実態の背景に存在するといえないであろうか。

教師の側面で考えると、目の前にある行事やカリキュラムの消化というノルマに追われとともに、その他の学校業務の仕事量がどんどん増えて来ている。一方、生徒の側はその場しのぎの「聞き覚え」に終始し、読譜の煩雑さや音楽的諸感覚を身に付けることから回避してしまっている。曲を変えるごとに、楽譜に頼らず一から聞き覚えを繰り返すのみである。合唱指導などで、生徒が楽譜のページを飛ばして歌詞だけのページを見ながら歌っている場面に、教育現場の教師なら誰も出くわした経験があるのではないであろうか。彼らにとって楽譜という情報は、意味の分からない謎の記号のままという、残念な現実がそこに存在しているのである。

音楽科教育に携わる者はだれしも、生徒が自由に音楽を操れるようになってほしいと願っているはずである。教師をはじめ音楽指導者の多くが、幼少期に音楽教育を受けた経験を有している。音楽的能力の成長には幼少期の教育が要諦であり、さらには、その積み重ねが肝要であるといえる。

筆者自身、17年間の教職経験を通して、正課の音楽の授業だけで基礎能力を伸ばさせることの難しさ、そのハードルの高さを実感している（例えば高校生にとって、今からでは遅いのでは？ といった一種のあきらめ）。しかし、本小論を通じて、読譜力は高校生段階からでも身に付けることができることが明らかとなった。特別な仕掛け・カリキュラム・方法を取らなくとも、シンプルな教授方略をもって読譜力の伸長を図ることは可能ということである。

音楽の核心部分は表現することであり、そのことは指導要領において重視されている<sup>47)</sup>。表現するためには当然、その手段が必要である。例えば言葉や文字で何かを表現する場合、その土台となる「読み書き」の能力がその手段といえる。読譜力は音楽における「読み書き」に相当する主要な力のひとつであろう。

読譜ができることによる喜びは、生徒の反応や事後アンケートの自由記述からもうかがい知ることができた。他人に手伝ってもらわずに読譜ができることは、音楽的な自立を促し生涯にわたって音楽を愛好する心情の育成につながるものである。昨今の指導要領改訂の際、音楽科の存立意義に関する話題を耳にするようになった。正課の授業においては、音楽科の学力を読譜力にリンクさせたとらえ方を持って実践されるべきである。ここを基軸として、一人でも多くの生徒が音楽的な自立を果たすことを支援することが、高等学校芸術科音楽をはじめ学校教育における、これからの音楽科教育の要諦であると考えている。

最後に、今後の課題として、高等学校入学時点の生徒の音楽的能力の把握の仕方と、彼らの音楽的能力の伸長の具体的な教授方略の開発などの必要性を実感している。高等学校には様々なタイプの学校が存在している。今回は、公立高等学校(共学)・全日制普通科の、比較的標準に近い層の生徒を対象として研究に取組んだ。がしかし、国公立大学進学がほとんどを占める進学校から、就職が多数を占める専門高校まで、その幅は極めて大きいというのが現実である。また、習い事等に取り組みせやすい都市部と、そうでない地方部で

---

<sup>47)</sup> 指導要領における内容は「A表現」「B鑑賞」の2領域であるが、「A表現」の記載は「B鑑賞」の約3倍の量である。これは、小・中学校音楽科でも概ね同様である。

は結果も変わってくると思われる。義務教育段階を終えた生徒の実態をつかむには、それら諸点に留意して研究対象を広げることが必要であり、今後の課題ととらえている。

## おわりに

本小論への取り組みを通じて見えてきた音楽科教育の現状、それは端的に表すと「混迷」との言葉に集約されると実感している。全国の小・中・高校の音楽科教員は、日々の指導に力を尽くしている。戦後約70年経ち、世の音楽環境は目を見張るほどの変化と進化を遂げている。教員養成、教育方法の改善も時代とともに進んでいる。にもかかわらず、音楽科教育は果たして進化を遂げたといえるのか、現状は疑わしいといわざるを得ない。

昭和43年告示（中学校は昭和44年・高等学校は昭和45年）の第4次改訂学習指導要領において、音楽科の領域に「基礎」が加えられ、音楽的基礎知識（読譜、ソルフェージュ、楽典的な内容等）が重視された。「ふしづくりの音楽教育」の提唱者である山本(1981)は、その前後の状況を「子どもの教科の好き嫌いの調査で（中略）とくに驚いたのは、楽しいはずの音楽が、嫌いの代名詞的な算数を抜いて嫌いの方のトップ」<sup>48)</sup>であったと述べている。現代化カリキュラムといわれた第4次改訂における内容の過密さから、次の第5次改訂（昭和52年）では各教科とも内容の見直しが行われ、音楽においても「基礎」領域が削除された。多くの「音楽嫌い」を生み出したことからの揺り戻しを図ったようにも見える。目標に「音楽を愛好する心情」が前面に掲げられ、続く第6次改訂（平成元年）では「音楽に対する豊かな感性」重視となり、それ以降も「心情」と「感性」が、音楽科の目標の中心に常に位置付いている。

一方で、第4次改訂で音楽的基礎知識の定着をうたった基礎領域の内容は、表現領域に組み込まれたものの、相対的な重要度は低下した。教育現場や研究者は、計測性の難しい心情・感性といった内容に依拠した授業内容の開発や評価方法の改善に取り組むこととなった。その後、いわゆる「ゆとり教育」における学力低下問題が叫ばれ、第8次改訂（平成20年・現行）は「生きる力」をキーワードとし、基礎的な知識や技能の習得と思考力、判断力、表現力の育成をねらいとして行われた。

音楽科の問題は、ここで育成すべき基礎的内容について、第4次改訂における読譜・ソ

<sup>48)</sup> 山本弘(1981)『誰にでもできる音楽の授業—ふしづくりの音楽教育紙上実技講習—』明治図書,p.52

ルフェージュ等に立ち戻れなかったことに、その一端があると考え。少なくとも、それらの要素を育成すべき基礎学力の基軸に据えらるべき必要であったのではないであろうか。音楽において、心情や感性が重要なのは言うまでもない。しかしながら、基礎的内容が未熟な状況のまま、芸術を生涯愛好する心情をどれだけ育成できるのか、疑問が残るといわざるを得ない。このような現状において、第1章で述べたとおり、音楽科における学力の定義が残念ながら未だ定まっていないことが、「混迷」を生み出しているひとつの要因であろう。

そしてもうひとつの要因は、授業時数の変化である。第4次改訂では小学校<sup>49)</sup>で週2時間(1学年のみ週3時間)、中学校<sup>50)</sup>では1, 2学年で週2時間、3学年で週1時間であった。それが第7次改訂(平成10年)では、小学校で週2~1.4時間(1・2学年:2時間、3・4学年:1.7時間、5・6年:1.4時間)、中学校で週1.3~1時間(1学年:1.3時間、2・3学年:1時間)と、減少の一途は明らかである。問題なのは、第8次改訂の現行指導要領では基礎的・基本的な知識・技能の習得等をねらいとし、授業時数の増・指導内容の充実がうたわれながら、音楽科の授業時数は全く回復しなかったことである。現場では祝日や学校行事等の兼ね合いもあり、義務教育では事実上、ほぼ週に1時間程度の授業時数といっても過言ではない。それらの結果、国立大学の小学校教員養成課程に在籍する大学生でさえ、階名唱ができない、楽譜の全く読めない者が数多く存在するような状態が生まれているのである。

ただし、本小論はやみくもに読譜指導の徹底を是とするものではない。音楽的能力についての臨界期のとらえ方は諸説あるが、山本(1981)は教育経験上、「9歳でピークを迎える音楽能力」<sup>51)</sup>と述べている。小学校低学年段階では、読譜に入る前段階として身体的表現を用いたりリトミック的な活動を柱として徐々に読譜指導を関連させていくことが、本来的

49) 文部科学省「小学校における各教科等の授業時数等の変遷」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/06051225/004/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/06051225/004/004.htm) (参照 2014-12-13)

50) 文部科学省「中学校における各教科等の授業時数等の変遷」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/005/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/005/003.htm) (参照 2014-12-13)

51) 山本弘(1981)『誰にでもできる音楽の授業—ふしづくりの音楽教育紙上実技講習—』明治図書,p.46



な望ましい姿ではないであろうか。

今からさかのぼること30年以上前に、別宮(1984)は「学習指導要領」に書かれていることを実施するためには、本当に優れた音楽家であり教師である人間が、真剣に努力しても、莫大な授業時間を必要とするものではないか、と思うのである。(中略)第一、授業時間数は、全く物理的な条件であって、この不足は、如何ともしがたいであろう<sup>52)</sup>と述べている。大学で教鞭をとるプロの作曲家から見た音楽科教育の実情が、的確に語られている。現在はこれにも増して、音楽科教員は厳しい条件下で指導しなければならないのである。

現場の心ある音楽科教員ほど、多岐にわたる指導内容の多さと授業時数の少なさとの狭間で苦しんでいるのが現状である。筆者はこの現実に向き合い打開する必要性を、本小論へ取り組む過程で痛感している。将来の指導要領には、音楽科教育の「混迷」に正対し、感性や心情を育成するための土台は何かをシンプルに定義すること、それに見合った内容を精選することを期待したい。これが実現するまでの間、学校現場では「感性」と「心情」を育成するために必要な内容を、音楽的基礎能力という観点から「授業時数に見合った形で」精選することが、重要な音楽科教員の役割であると考え。そしてそれを担うことの出来る人材育成が、現場を熟知した者によって行われることが、今後の教員養成系大学に求められる喫緊の課題であろう。

なお、正課の授業を補完する存在として、吹奏楽等の音楽系部活動の役割は、相対的により重要となるであろう。大切なのは、目先の演奏技術向上にむけた即効性を求める練習活動から、音楽的基礎能力の伸長を踏まえた望ましい活動スタイルへの転換である。真の意味での「生涯にわたり音楽を愛好することに繋がる」学校教育活動が、広く定着・普及していくことを願ってやまない。

<sup>52)</sup> 別宮貞夫(1984)『私の音楽教育感』音楽之友社,p.37

## 引用・参考文献

- 安達真由美(2004)「読譜法」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社,p.613
- 内田有一・大熊藤代子・葉袋貴(2002)『危機に立つ音楽科教育』遊タイム出版
- 梅本堯夫・酒井醇(1972)「ウィング音楽テストの標準化とその検討(その1)」『相愛女子大学相愛女子短期大学研究論集』第20巻
- 小川容子(2005)「公教育における音名唱指導の実態—質問紙調査による移動ド・固定ド唱法の比較—」『地域学論集』(鳥取大学地域学部紀要)第1巻第2号
- 小畑千尋(2007)『音痴』克服の指導に関する実践的研究』多賀出版
- 小原光一他(2014)『MOUSA 1』高等学校芸術科音楽I教科書(27教芸・音I303),教育芸術社
- 國安愛子(2004)「音楽的能力」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』,音楽之友社,p.161
- 熊木眞見子(2013)「子どもたちに読譜の意義を伝えよう」『教育音楽小学版』2013年7月号,音楽之友社,p.22
- 国立教育政策研究所(2008)『特定の課題に関する調査(音楽)』中学校3年生実技調査IIA(歌唱)問題CD-R,国立教育政策研究所教育課程研究センター
- 国立教育政策研究所(2010)『平成20年度特定の課題に関する調査 調査票及び解答類型(小学校・中学校) —音楽—』国立教育政策研究所教育課程研究センター
- 国立教育政策研究所(2011)『特定の課題に関する調査—小学校音楽・中学校音楽—概要パンフレット』,国立教育政策研究所教育課程研究センター
- 国立教育政策研究所「教育課程実施状況調査」  
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyouikukatei.html>, (参照 2014-12-10)
- 国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査」  
<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokuteikadai.html>, (参照 2014-12-10)
- 国立教育政策所「特定の課題に関する調査(音楽)のポイント」  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_ongaku/point\\_001.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ongaku/point_001.pdf), p.1 (参照 2014-12-10)

○国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査（音楽）調査結果」

[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_ongaku/houkoku\\_zentai\\_001.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ongaku/houkoku_zentai_001.pdf), pp.176-180, (参照 2014-12-10)

○島崎篤子(2007)「音楽教育における学力」文教大学教育学部紀要委員会『教育学部紀要』第41巻

○杉江淑子(2007)「教科『音楽』の授業内容と学力に関する調査」平成18年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究B(18330190)教師調査班調査報告書

○竹内俊一(1982)「音楽科の学力と教育内容をめぐる諸問題」千成俊夫編著『達成目標を明確にした音楽科授業改造入門』明治図書,p.31

○竹内俊一・八木正一(2004)「学力」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社,p.233

○西澤昭男(1989)『音楽教育の原理と実際』音楽之友社

○別宮貞夫(1984)『私の音楽教育感』音楽之友社

○マクファーソン・ガブリエルソン, 尾山智子・吉江路子訳(2011)「音から音符へ」『演奏を支える心と科学』誠信書房,pp.159-160

○文部科学省(2008)『小学校学習指導要領』

○文部科学省(2008)『中学校学習指導要領』

○文部科学省(2009)『高等学校学指導要領』

○文部科学省「小学校における各教科等の授業時数等の変遷」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryo/06051225/004/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryo/06051225/004/004.htm)

(参照 2014-12-13)

○文部科学省「中学校における各教科等の授業時数等の変遷」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07061432/005/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07061432/005/003.htm)

(参照 2014-12-13)

○山中文(2000)「音楽的表現手段の獲得に関する一考察」『新見公立短期大学紀要』第21巻,pp.23-30

○山本弘(1981)『誰にでもできる音楽の授業—ふしづくりの音楽教育紙上実技講習—』明治図書

- 吉富功修他(2008)「中学校における音楽科の学力を確かなものとする教育プログラムの開発(1)  
—中学校入学時の音楽学力の実態を中心として—」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究  
紀要』第36号
- 吉富功修(2010)『小学校音楽科教育法—学力の構築をめざして—』ふくろう出版

## 謝 辞

大学院修士課程在籍の2年間、主任指導教員の竹内俊一教授には、公私にわたり大変お世話になりました。教科指導、教科外指導両面から学校教育について折々に論ずる機会をいただき、本小論への取り組みに対して貴重な示唆を数多く得ることができました。論文作成のイロハから丁寧に指導いただくとともに、「学校吹奏楽部の活動に関する実態調査」(兵庫教育大学研究紀要)では共同研究者として一緒させていただき、深く感謝申し上げます。

本小論は「平成25年度 兵庫教育大学大学院同窓会研究助成金」の採択を受け、取り組むことができました。研究費助成にあたりご尽力いただいた関係各位に、感謝申し上げます。研究の一部は、日本音楽教育学会第45回大会(2014.10.25 聖心女子大学)にて発表いたしました。さらには、研究対象校の校長先生および生徒のみなさんの多大な理解と協力をいただき、1年間ともに充実した授業ができたことは、感謝にたえません。

学内においては、同期の院生のみなさんと2年間、刺激をいただきながら学生生活を過ごすことができ、特に同世代である現職院生のみなさんの存在は、心の支えとなりました。これまでの教職生活を振り返りつつ、これからを見据える絶好の機会となったのも、みなさんのおかげです。本当にありがとうございました。

そして最後に、研究仲間でもあった家族の協力に、心からの感謝を記します。

2014年12月22日

本 田 礼