
目 次

序 論	.....	2
方 法		
1 . 予備調査	.....	8
2 . 本調査	.....	14
結 果	.....	16
考 察	.....	24
参考文献	.....	35
資 料	.....	39

序論

小学校において、低学年の児童は男子も女子も一緒になって音楽学習を楽しんでいる。しかし、学年が進むにつれて音楽学習の好き嫌いがはっきりしてくる。特に男子は音楽に興味のない様子を見せたり、音楽ができることを隠す子どもがいたりする。このような子どもたちの家庭での様子を、保護者に尋ねると、CDを聴いたり、両親とカラオケに行ったりと音楽に親しんでいるのである。

音楽は好きだけれども、音楽学習を妨げる要因が存在しているために、音楽学習を嫌いになっている子どもたちは数多く存在しているはずである。

また、音楽科の目標は小学校学習指導要領に

表現及び鑑賞の活動を通して、音楽の基礎を培うとともに、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う。

とある。この豊かな情操を養うという教科の目標を達成するために、音楽科の本質を離れることなく、学習活動を活発にかつ効果的に進めることはわれわれ教師の役割である。しかし、実際の授業では、子どもたちを前に様々な問題に直面し、音楽科の本質が見失われがちになり、教科書をこなすだけで精いっぱいなのが現状である。

このような状況において、教師の指導の手がかりとなるのが、音楽学習を妨げる要因の把握ではないだろうか。

音楽学習を妨げる要因は、子どもそれぞれによって異なり、その程度も内容も異なる。教師は、歌えない、楽譜が読めない、楽器が演奏できないと原因を学習者の側に求めて、その指導は難しくて根気がいると思いきこんでいないだろうか。また、教師の気づかない妨げが原因で、音楽への学習意欲が失われ、音楽の授業嫌いを増やしているのではないだろうか。

そこで本研究では、児童の実態から音楽学習の妨げとなる要因を明らかにすることによって、教師が学習者に配慮しなければならない事項を検討することを目的とする。そして、子どもたちが主体的に学習を展開できることを願うのである。

1. 学習の妨げ

「妨げ」の意味は、「妨げること。また、そのもの。妨害。」(広辞苑)⁽²⁾とある。「妨」は漢和辞典に「さまたげる(さまたぐ)。じゃまをする。また、さまたげ。さしつかえ。じゃま『妨害』そこなう。いためる」⁽³⁾と記述されている。

これらを学習の場面に照らし合わせると「学習の成立を妨げ、学習者の意欲などをそこなう。」という解釈が可能となる。

現在、学校用語として使用されているのは「学習の妨げ」ではなく「学習のつまずき」、「個人差」である。「つまずき」は広辞苑に「つまずくこと。転じて、失敗。」⁽⁴⁾と記述されている。このことから、「こどもはつまずきの天才である」⁽⁵⁾という名言があるにもかかわらず、「つまずきとは指導の失敗になるから、あからさまにはいけない。」という潜在意識が教師の中に存在しているようである。また、学習のつまずきは、今までに多くの研究者や教師によって事例、指導法などが研究されているが、今なお繰り返されてきている。これは「失敗にはすぐに対策を」と、つまずきの一側面のみで対処しようとする教師に責任があると考えられる。

本論での「学習の妨げ」とは、「学習つまずき」「個人差」「学習障害」など授業成立の妨げとなる要因を広く捉えるために用いる。

2. 学習のつまずき

学習のつまずきとは、学校用語辞典によると以下のように説明されている。

学習指導によって目標の達成をねらい、問題の解決を図ろうとするとき、予期していない困難に遭遇し、スムーズな進行に障害が生じる状態をいう。つまずきは、学習者の理解・記憶定着・応用や操作などの困難性によって起こる。⁽⁶⁾

ここでは、学習のつまずきは学習者の困難性を原因としている。学習者の困難性は内面的なものであったり、学習者一人一人が異なるつまずきを見せたりするので、教師が気づくまでにかなりの時間を要することから、教師側の原因から反省する必要がある。駒林(1985)は「学習のつまずきを内的原因として心理学的原因、外的原因としては教授学的原因が重要で、その両者が絡みあって起こるものであり、切り離すものではない。」⁽⁷⁾と述べている。音楽科の学習のつまずきの分類を試みても、どの項目も複数の原因に関連していて切り離せない。原因は学習者、教師の

どちらかにあるのではなく、学習者、教師の両方の立場から理解することが必要である。

音楽科のつまずきは、他の教科のようにノートに形として残らないため、どこでつまずき、何が原因かすぐに明らかにできるものではない。そのために教師は、まず、様々な状態で起こるつまずきの原因を明らかにし、理解することが必要である。次に、技能面の指導技術を高めることだけでなく、つまずきを起こさない授業方法を心がけなければならない。さらには、指導方法が学習者にとって適切であったか、反省することが大切である。忙しさを理由にいつも同じ学習内容を展開していたら、学習のつまずきは確実に増えるのである。

つまずきを防ぐ授業を展開することにより、子どもたちの音楽における成長の可能性が保証されなければならないのである。

3．個人差

個人差もまた、授業を進めるうえでの大きな障害となる。北尾（1991）は

学習指導で、最も目につきやすい個人差は学習達成度の差であり、おちこぼしをださないとこの立場から最も重視されるべき個人差である。もうひとつは、ものの考え方や学習への取り組み方などの差であり、認知スタイルや学習スタイルの個人差である。前者の学習達成度は量的にとらえることの個人差であるが、後者の認知スタイルや学習スタイルは質的な差であり、一般にその把握はむずかしいといわれる。量と質の両面から個人差を捉えることによって、最適の学習指導を実施することができるのである。(8)

と、述べている。時間的経過の中に存在する音楽科では、認知スタイルや学習スタイルの質的な差だけでなく、学習達成度も量的に捉えにくい。このことから、音楽教育に携わる教師にとっての最大の悩みが、この個人差である。音楽教育雑誌などには、個人差の特集が組まれたり、Q & Aの質問内容も「リコーダーの個人差を解消したい」などがほとんどである。一斉授業の形態で、個人を評価しなければならない音楽教育の産物とでもいえよう。

加藤（1986）(9) は音楽学習における個人差の諸側面として

(1) 学習動因に関する個人差

(興味・関心、意欲、態度)

(2) 実際の音楽学習の可能性に関わる個人差

(音楽能力、音楽の学習の仕方、学習スタイル、学習の速度)

(3) 音楽学習の成果に関わるもの

(美的感受性、音楽的価値感など)

をあげ、他の認知的あるいは運動領域と較べて音楽学習が特徴的であるのは、その成果において個人差が見られるように、すなわち個性が反映する音楽学習でなくてはならないという点であることを述べている。

音楽科においては、個人差にとらわれるのではなく、個性を活かす教育活動を展開されるべきという意見がある。小学校音楽指導資料の中にも「個に応じた指導を充実する」⁽¹⁰⁾として、新しい授業を創造していくことの必要性が書かれてある。歌唱、合奏だけという授業内容から脱して、個人に合った活動を工夫していくなど、教師の意識の転換が個人差を解消していくと考えられる。

4. 学習障害

美空ひばりは読譜できなかつたそうだが、素晴らしい歌声を聴かせてくれた。もし、彼女を読譜が全くできないから、音楽ができないと評価されていたら、スターとして存在する可能性は少なかつたろう。なぜできないのか、その原因を教師が正確に把握していなければ、子どもたちの将来への可能性を妨げることになる。このことを説明するものとして、学習障害が考えられる。学校用語辞典⁽¹¹⁾によると

学習障害 (*Learning disability; LD*) とは、学習上の不適応について、何らかの中
枢神経系の異常が仮定されるもの。従来、学業不振、学習困難、学習遅滞などとして
取り上げられてきた概念とは異なるものであり、特別な知的障害が認められず、概
率的には平均値以上である。中枢神経系の障害ないし機能不全が予想される。特
定の学習障害 (読み、書き、計算など) の障害がみられる、などである。障害の本
態を、知覚-運動の障害とする考え方が多くとられ ケファート (*Kephart, N.C.*) と
フロスティック (*Frostig, M.*) によると、知覚処理過程の欠陥に起因するとされている。
と説明してある。

学習障害とは一般的に読み、書き、計算などに注目されているが、視覚や聴覚を使う音楽科においても学習障害は存在するであろう。すでに国立特殊教育総合研究所において1991年度から4年間計画で「教科学習に特異な困難をもつ児童・生徒の類型化と指導法の研究」⁽¹²⁾のテーマで研究され、この中に音楽科も調査されているのである。調査項目はピアノ、リコーダー、

身体表現、合唱など教師が確かめやすいものであった。楽器演奏が難しい児童は各学年に平均して7.2%、歌唱することが難しい児童(第4学年から6学年)は平均3.3%が存在しているのである。また、松島(1994)は、「『器用さに関する因子』は音楽や図工に関する項目において1%水準で有意な差がみられ、その影響が示唆されている。」⁽¹³⁾と報告している。

現状では、学習障害とは診断できないが、音楽学習に困難を有する児童は存在し、音楽学習を妨げられていたのではないかと考えられる。このことは、教師の学習障害に関する知識の未熟さのためである。教師自身が学習障害についての知識を深め、音楽科における学習障害を早期に発見し援助していくことが必要である。

4. 研究の目的

相澤(1970)が「音楽的聴覚の研究」⁽¹⁴⁾で、音楽的経験の中の聴覚的現象から、調、音程、音高、絶対音高など7つの問題をとり上げ実験、調査をしている。村尾(1993)の「調子外れを治す」⁽¹⁵⁾では調子外れの原因とその指導法が報告されている。また、山本(1968)⁽¹⁶⁾の「音楽教育の診断と体質改善」など音楽教育の指導法に関する研究がある。これらは、それぞれの妨げの場面での対処について音楽教育に鋭い示唆を与えている。

本研究では、音楽学習の成立を妨げるものを妨げの一側面だけではなく、音楽教育全体を捉えて、妨げの要因を研究する。複雑に絡み合う要因、相互に関連する要因を因子分析によって整理し、明らかにすることを目的とする。そして、この因子が授業場面にどのように妨げとなるかを考察することによって、音楽の授業展開、授業改善の手がかりとなる可能性を探りたい。

引用文献

- 文部省:1989 『小学校指導書 音楽編』 p.4 教育芸術社, 東京.
- 新村出編:1991 広辞苑 第4版 p.1049 岩波書店, 東京.
- (3) 諸橋轍次 / 渡辺末吾 / 鎌田正 / 米山寅太郎 :1963
新漢和辞典 p.229 大修館書店, 東京,
- (4) 新村出編:1991 広辞苑 第4版 p.1729 岩波書店, 東京.
- (5) 東井義雄 :1972 『東井義雄著作集2』 p.7 明治図書, 東京.
- (6) 牧昌見 / 池沢正夫編:1985 学校用語辞典 p.108 ぎょうせい, 東京.
- (7) 駒林邦男:1985 『学校をつまづきをどうするか』 p.28 明治図書, 東京.
北尾倫彦:1991 『学習指導の心理学』 p.113 有斐閣, 東京.
加藤富美子:1986 「音楽学習と個人差」『季刊音楽教育研究』48:pp.3-5
音楽之友社, 東京.
- (10)文部省:1993 『小学校指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』
p.26 教育芸術社, 東京.
- (11) 牧昌見、池沢正夫(編):1985 学校用語辞典 p.108 ぎょうせい, 東京.
- (12)国立特殊教育総合研究所:1995 「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化
と指導法の研究」 神奈川県.
- (13)松島純生:1994「小学校における学習障害児およびその周辺児への指導に関する研究」
兵庫教育大学修士論文
- (14)相澤睦男:1970 『音楽的聴覚の研究』音楽の友社, 東京.
- (15)村尾忠廣:1993 ~ 1994 「調子外れを治す」『教育音楽小学校版』48-4 - 49-5
音楽之友社, 東京.
- (16) 山本弘:1968 『音楽教育の診断と体質改善』明治図書出版株式会社, 東京.

1. 予備調査

[1] 目 的

音楽学習の妨げとなる要因を児童の実態から検証・分類する。また、質問紙を作成するために、音楽の時間のわかりにくい場面、できるようになりたい場面を自由記述させることにより、抽出因子の予測と小学生自身の授業場面に即した質問項目を集める。

[2] 方法

(1) 被調査者 鳥取県境港市立外江小学校の2・4・6年生が本研究に被調査者として参加した。その内訳は表1のとおりであった。

表1. 被調査者の人数(名)

学年	男子	女子	合計
2年	31	37	68
4年	34	38	72
6年	41	46	87
合計	106	121	227

(2) 質問紙の作成

児童や家族の聴取傾向を尋ね、児童の音楽的環境を調査する。音楽学習のつまずき要因を絞り込むため、歌唱、表現の工夫、器楽、表現活動、鑑賞の5領域でわかりにくい場面、できるようになりたい場面を自由記述させた。音楽の授業が、楽しいと感じるのは、楽しくないと感じるのはどんなときかを自由記述させた。調査用紙は資料1に示す。

(3) 調査の手続き

調査者が直接学校を訪問し、学校長に調査の目的、方法について説明し、協力をお願いした。学校長の許可を得たあと、2・4・6年の学年主任に調査の目的、方法、配慮事項を説明し、調査方法について検討した。その結果、2年は学級担任の立ち合いのもと、4・6年は学級担任の立ち合いなしに、調査者が行った。

(4) 日 程 平成8年 7月8日(月)～7月9日(火)

(5) 回答方法

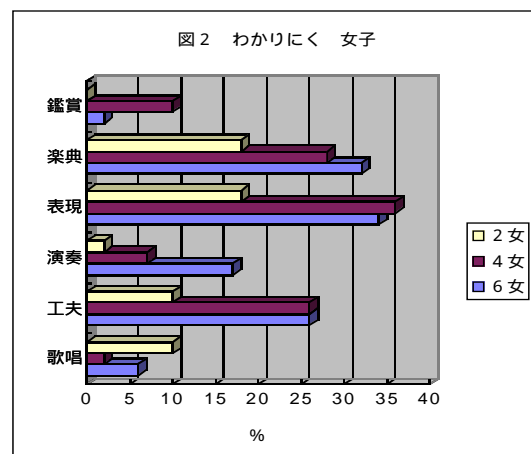
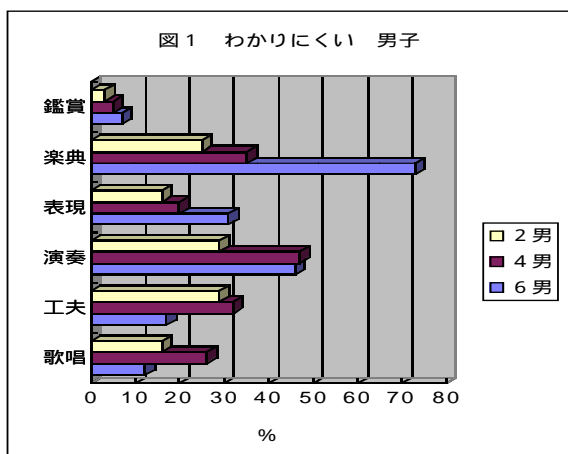
(2)で作成した質問紙に自由記述とした。回答が難しいときには のみの記述で提出させた。なお、回答の時間的制限は聴取傾向のみ行い、音楽の授業場面の回答に時間的制限は設けなかった。

(6) 結果

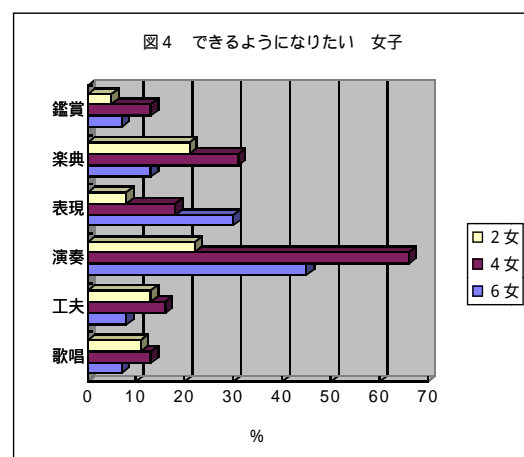
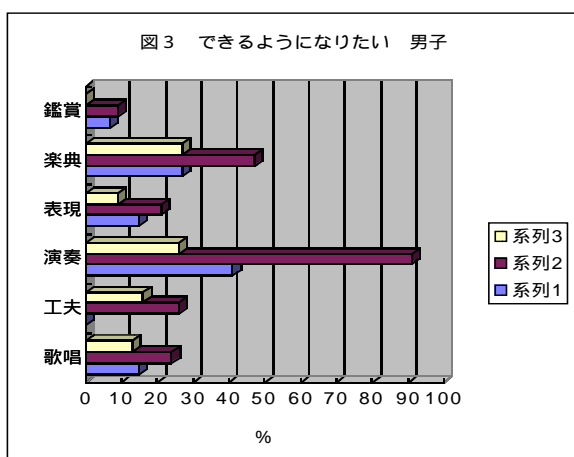
学級別、男女別に児童の自由記述によりつまずきの要因になるであろうと思われる記述を抜粋し、整理した結果を表2に示す。なお、聴取傾向については、資料2に示す。

表2 予備調査の結果（太字は4年生の回答）

わかりにくい	できるようになりたい
歌	
楽譜が読めない 高い声だせない うたいにくい 楽譜の曲が速くなると歌いにくい 発音がわからない 先生のピアノとあわなくて歌えない	楽譜を見てすぐにはできない 好きなので、歌ったりしたい 楽譜をみると歌える 高い声が出せるようになる 歌うのがうまくなりたい 英語の歌を歌いたい
表現の工夫	
意味がなんとなくわからない mpやmfなどあまり意味がわからない 難しい どこをどうやればいいかわからない 速さが合わなくてまちがえてしまう どうすればよいかわからない 速さなどがなかなか頭に入らない 自分の音でみんなの音が聞こえなくなる	できたらいいと思う よくわかりたい 強弱、速さ
楽器の演奏	
シャープなどをすばやくするとき 指がついてこないリコーダー シャープの指つかい こだいこなどをたたくのがくろう リズムとかがあまりわからない リズムがとれない どんな音程か忘れる 楽器の音がなにかわからない 鍵盤にどれに谁的の音があるかわからない どこまで演奏したかわからなくなる フラットやシャープが何となくわからない すぐにはちょっとやりにくい音符はわかるけど あまり音符がわからない リコーダーで低いレ、ドがなかなかでない、	いろいろな楽器をひきたい ピアノをひけるようになりたい ドラム、ベース、ギターができるようになりたい フルートをふきたい 鉄琴を上手に打ちたい リコーダーを間違えずにふく 笛をすらすらひきたい いろいろな楽器を人の前で演奏したい 友達とやるのがすきだから 間違えずにはやくやりたい なんかやっておもしろいから こだいこなどをたたくときにくわないように きちんと覚えて演奏する 下手なのでうまくなりたい 自分でうまく演奏したい 家ではできない楽器をマスターしたい
思ったことを表現	
思いつかない つくれない 音楽をつくるのは難しい うまく表現できない どうやって表現するかわからない むずかしく考えてしまう つくるのが好きじゃないから リズムをつくったりするとき 音符を使って、手拍子や曲を作るとき 自分で作ることはいできない、わからない 自分だけで考えていたら、他の人が文句を言う 思ったようにいかなかった	苦手だからなんとかしたい 演奏するのが好きだし、自分のすきな楽器で演奏できるから さっきひいたことができるといい 思ったことを表現できるようになりたい こういうので自分の曲が、みんなにきかれたらうれしい 自分でつくった音が工夫できたらいい 自分で作曲すること 自分で考えてならせるようになりたい
楽典	
よみかた のぼし方の意味 記号の意味がわからない 4分音符や8分音符がわからない よくわからないから 前にピアノを習っていたがどうも苦手でダメ 音符とかがよくわからない 休むタイミングをはかるのが がよくわからない シャープなどのある時の音符 ときどき記号などを忘れる スラーや付点を書くのを忘れるから 書くときにごちゃごちゃになる 覚えようとしても覚えられない にたようなのがあって混乱することがある 使い分けにくい	あまり理解できないからわかりたい パッと見た瞬間にわかるようになりたい シャープのときでも シャープよりフラットがむずかしい ちゃんとわかっておきたい 全部わかるようになりたい わからないから、覚えたい すぐにかけるようになりたい をばっと読みたい、ピアノの左がよくわかる 書き順を覚えて理解する テストとかしているときすぐ分かるから
鑑賞	
感想をかくのがいやだ 感想を書くのがめんどくさい どんな楽器が入っているかわからない どこがよいかわからない、 どういうふうに言葉に表現していいかわからない。	感想を書くのをめんどくさくせずに書きたい いろいろなコンサートへ行きたい 明るい曲などが聞きたいです。 理解するとやりやすそうだから もっと音楽をきくのに専念したい



各学年とも楽典、楽譜を読むことが、音楽学習の妨げとなっているようである。特に6年男子は70%がわかりにくいと感じていることに驚かされる。歌唱は、楽譜にあまりとらわれないと予想していたが、楽譜が読めないことが影響している回答が多かった。



4年生は男女とも演奏と楽典ができるようになりたいが、高い割合を示している。リコーダーを習い始めて1年、リコーダーの難しさを実感してか他の楽器を演奏したいという、逃避的回答が多かった。や がわからない、指使いがわからないなど楽譜に関係することが影響を及ぼしていた。4年生という意欲のある時期の指導が音楽嫌いを防ぐ大切な時期といえるのではないだろうか。

「わかりにくいところ」「できるようになりたいこと」に共通した回答は、2年生24項目、4年生52項目、6年生47項目である、特に多い項目は「高い声を出せるようになる」「楽譜をよむこと」「笛ができるようになりたい」「楽しく演奏したい」「思ったことを表現できるようになりたい」「や をパッとよみたい」「楽譜を覚えたい」などである。

表2 (続き) 予備調査の結果 (太字は4年生の回答)

楽しい		楽しくない	
歌 唱		楽 典	
合唱したとき 踊れるような楽しい曲で思いっきり歌えるとき 歌がうきうきするような歌のとき 曲が楽しいときだけ きれいな曲を歌えること 知ってる歌を習うとき 友だちと歌って楽しい きれいな声でたとき	合唱するとき 歌のテストをするとき 歌うのがすきではないから ピアノのまわりに集まるのがめんどくさい 声ででない 好きでない歌が出てくるときがあるから、 歌を歌いたくないとき 新曲を習うとき、歌詞をよくより最初から歌えばよいのに 歌うことだけのとき 一人で歌うのが嫌です、音痴だから 自分の声が目立ったとき 人の前で大きな声を出したくない 女子の声が小さいので、男子の前であまり歌いたくない	音符などを書いて覚えたとき 新しい記号を覚えるとき 楽譜の視写をするとき 音符を教わっているとき	先 生 先生の長い話があるとき 次々先生が自分勝手にすむとき 先生の長い話を聞いてもわからないとき 説明のとき
器 楽		環 境	
笛が上手にできるとき 楽器を演奏するとき みんなで合奏するとき 班ごとで演奏するとき、初めてびったりあったときなど 楽器をひくとき 曲になっていくのがいい 合奏が成功したときがおもしろい 自分の好きな楽器で演奏できたとき 好きな曲を演奏したとき たくさんの楽器を使えるから ピアノをひいて楽しかった かんたんなとき	リコーダーができなかつたりするとき みんなが吹いているのにふけないから 班での合奏 笛がふけないとき、腹がたつから できる楽器がリコーダーくらいしかない 曲が楽しくないときだけ 難しい曲をひくとき 楽器の演奏、なかなかうまくあわせられない 曲を個人で演奏するとき なれないときにテストするとき 演奏とかするのはめんどくさいから	暑いとき、迫力がないとき 練習で自分のクラスがいのこりされるとき 静かなとき まわりがうるさくて、演奏などができないとき みんながうるさくて音楽が聞こえないとき おこられたとき みんながしゃべっているとき	
創 作		個 人 の 状 況	
自分で音楽をつくる いろんな木の実で楽器が楽しくできてよかった 友だちと一緒に楽器ができてうれしかった 音のカーニバルで音をつくったの みんなの前で発表会をしたこと	自分で音楽をつくるとき 音符を使って曲をつくるとき 思ったことを表現したりするときに楽しくない	ねむいとき たいがいから ひまなとき 疲れているとき	
鑑 賞			
きれいな曲、楽しい曲があるから 自分が好きな音楽をきけるとき、 いろいろな曲を聞いて感想を書くときなど ビデオを見る	つまらないから 音楽を聞いて感想を書くとき 音楽を鑑賞しないと音楽になれないから 落ちつけないから		
理 解			
音楽のことがよくわかったとき わかったとき その時間、どこをやっているかとか、きちんとわかるとき 音符を書くとき 自分が楽器などの音符がわかるとき	音符などを理解するとき 音符などのとき、説明がよくわからない。 音楽のことがよくわからないとき 音符などの理解はピアノでほとんど知っててつまらない 歌がわからなかったとき		
気 ち			
笛がすらすら吹けると気持ちがいいから 気持ちよく楽しい歌のとき 歌を歌うとき、歌うと心がよくなるから、 音楽を使った遊びなど、おもしろいことをしたとき 自分の好きなことができるとき	つまらない、音楽はすきではないから。 音楽の発表など退屈 気持ちよく演奏しているときに、やめなければならないとき 難しいのができたらつまらない		
友 だ ち			
好きな友達とやるとき グループでわかれること みんなで、笛をふいたりするとき友達と教えあったりするから	人がもたもたするとき 嫌いな人と同じグループになった 嫌いな友達とやるとき 嫌いな人として楽しくない 失敗をしてあとから何か言われた		

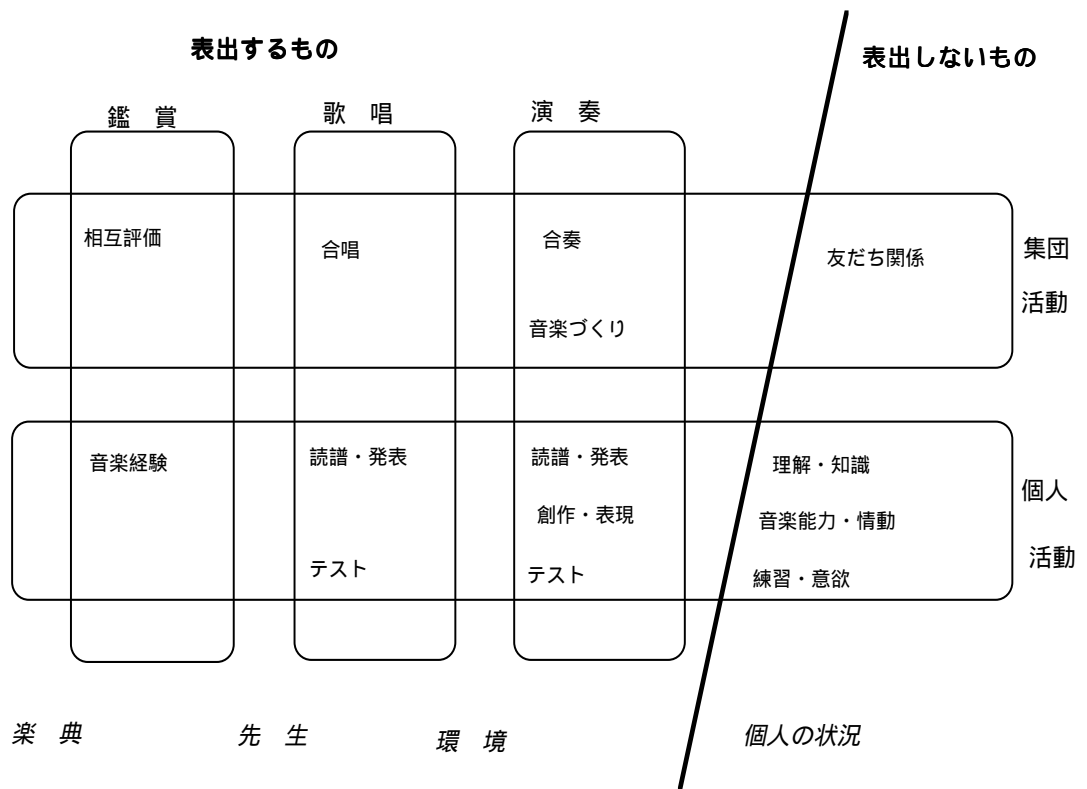


図5 楽しさの構造図

楽しいとき、楽しくないときの回答を分類すると、歌唱、鑑賞、演奏と対人関係に分類できる。さらに内容を分類すると、個人活動、集団活動、表出するもの、表出しないものに分類でき、上記のような構造図ができる。楽しくないの回答には、楽典、先生、環境、個人の状況が、新たに出現するのが特徴である。

子どもたちの回答から、楽器を演奏することの充実感、友達関係、授業の目標がわかるなど、子どもたちにとって学習するのに快適な状態が満たされることが楽しさにつながっているようである。これらを妨げる要因が、学習の妨げとなる要因になってくると考えられる。

2 . 本調査

[1] 目的

予備調査の結果をもとに、音楽の授業の困難さを測定する質問項目を作成して、調査を行い、音楽授業の妨げとなる要因を考察することを目的とする。

[2] 方法

(1) 被調査者

鳥取県、兵庫県、滋賀県、愛媛県の小学校4・6年生の各4クラス、中学校2年生の3クラスが本研究の被調査者として参加した。その内訳は表3のとおりであった。

表3 . 被調査者の人数 (名)

学年	男子	女子	合計
小学校・4年生	80	58	138
6年生	85	78	163
中学校・2年生	52	53	105
合計	217	189	406

(2) 質問紙の作成

予備調査で得られた30項目の他に、マーセルの述べる音楽能力と小学校音楽指導資料「新しい学力観に立つ音楽科の指導の創造」をもとに項目を列挙した。授業の中でつまずきが生じると予想される質問項目の設定を行った。発声、合唱、階名唱、運指、鑑賞、即興表現、視奏、強弱、記号、記譜、読譜、知識、移動ド、調性、音程、テンポ、リズム、メロディー、ハーモニー、音色、形式、環境、自主性、意欲、意識、などから小学校高学年児童に適用できるように項目を精選し表現を修正した。調査用紙は資料2に示す。

(3) 調査の手続き

調査者が直接学校を訪問し、学校長に調査の目的、方法について説明し、協力をお願いした。学級担任や音楽主任に調査の目的、方法、配慮事項を具体的に教示例を示し説明した。4年生2学級、6年生2学級、中学2年生2学級は担任の立ち合いのもと調査者が調査を行った。他の学級については、音楽主任に調査を依頼した。

(4) 日 程

平成8年 9月20日 ~ 10月22日

(5) 回答方法

調査者が質問項目を読み上げ、各項目ごとに4件法で一斉に回答させた。

(6) 分析方法

反応方向に応じて「とてもそう思う」に4点、「そう思う」に3点、「そう思わない」に2点、「ぜんぜんそう思わない」に1点を与え、集計したあと、以下のような分析を行った。各項目について、平均値と標準偏差を算出する。

上位下位分析を行う。各被調査者の個人総得点を求め、高い者から順に25%、低い者から順に25%を抜き出し、それぞれ上位群、下位群とする。上位群、下位群における各項目ごとの平均値と標準偏差を算出し、上位群、下位群とのあいだの平均値の差を求め、t検定を行った。

因子分析(最尤法ののちヴァリマックス法に依る直交回転)を行った。各因子を解釈し、音楽の授業における困難性の因子構造を考察した。

内的整合性を検討するためにクロンバックの係数を求めた。

困難性得点の学年差、性差を検討するため、分散分析を行った。

結果

1. 上位下位分析

各意見項目が同一の主題を測定するための内的一貫性を備えているかどうかを検討するために上位下位分析をおこなった。

各被調査者の個人総得点を求め、個人得点の高いものから順に50名(25%)、低い者から50名(25%)を抜き出し、それぞれを上位群、下位群とする。上位群と下位群における各意見項目ごとの平均値、標準偏差を算出した。そして、各意見項目ごとに上位群、下位群との間の平均値の差を求めt検定を行った。

表4は上位群、下位群の平均値及び標準偏差を表したものである。t検定の結果、両群の平均の差は有意であったので、意見項目40を残した。

上位下位分析の結果を表4に示す。

2. 因子分析の結果

音楽学習についての困難さについて評定値を間隔尺度とみなし、40項目関の相関行列を求め、統計パッケージを用いて因子分析(最尤法 ヴァリマックス法)を行った。固有値の減少曲線のみから判断すると、3因子が適切であると考えられる。しかしながら、因子数を順次変化させてその因子パターンを検討すると5つの因子の解釈がつきやすく、より具体的な命名が可能であった。) 因子分析の結果を表5に示す。なお、男女別、学年別の因子分析の結果は資料3から5に示す。

表4 項目分析（上位下位分析）の結果

意見 項目	上位群 (N=50)		下位群 (N=50)		t検定 (df = 98)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	t値	P
1	3.16	0.71	1.68	0.819	9.53	p < .01
2	3.34	0.717	1.84	1.017	8.42	p < .01
3	3.28	0.847	1.48	0.647	11.84	p < .01
4	3.48	0.673	1.64	0.921	11.29	p < .01
5	3.72	0.573	2.12	1.223	9.53	p < .01
6	3.14	0.926	1.64	0.802	8.57	p < .01
7	3.22	0.815	1.41	0.639	12.28	p < .01
8	3.58	0.642	1.46	0.706	15.58	p < .01
9	3.28	0.809	1.76	0.961	8.49	p < .01
10	3.28	0.882	1.48	0.789	11.25	p < .01
11	2.92	0.922	1.52	0.707	8.28	p < .01
12	2.84	1.037	1.44	0.705	8.43	p < .01
13	3.16	0.997	1.41	0.671	10.29	p < .01
14	2.64	1.045	1.12	0.385	9.56	p < .01
15	3.18	0.962	1.42	0.673	10.48	p < .01
16	3.46	0.838	1.52	0.839	11.48	p < .01
17	3.28	0.809	1.42	0.609	12.83	p < .01
18	3.58	0.641	1.48	0.735	15.11	p < .01
19	3.36	0.776	1.74	0.921	9.41	p < .01
20	3.36	1.045	1.71	0.886	8.51	p < .01
21	3.28	0.881	1.51	0.735	10.92	p < .01
22	3.58	0.702	1.42	0.702	15.21	p < .01
23	3.46	0.813	1.66	0.823	10.91	p < .01
24	3.21	0.857	1.46	0.646	11.37	p < .01
25	3.26	0.943	1.41	0.671	11.27	p < .01
26	3.71	0.614	1.61	0.881	13.72	p < .01
27	2.74	0.943	1.28	0.641	9.01	p < .01
28	3.16	1.056	1.58	0.928	7.86	p < .01
29	3.81	0.451	1.41	0.639	20.51	p < .01
30	3.61	0.699	1.54	0.838	13.29	p < .01
31	3.36	0.898	1.58	0.784	10.47	p < .01
32	3.54	0.762	1.56	0.837	12.31	p < .01
33	3.68	0.683	1.56	0.837	13.77	p < .01
34	3.22	0.887	1.38	0.667	11.57	p < .01
35	3.22	0.975	1.46	0.788	9.83	p < .01
36	3.31	0.909	1.74	1.103	7.65	p < .01
37	3.36	0.921	1.58	0.835	10.11	p < .01
38	2.78	1.131	1.56	0.884	4.67	p < .01
39	3.11	0.931	1.58	0.673	9.27	p < .01
40	2.98	1.152	1.62	0.945	6.32	p < .01

表5 因子分析結果 (ヴァリマックス回転後: N = 406)

内 容	1	2	3	4	5	共通性
20. 楽譜がすぐによめないとき。	0.684	-0.089	0.085	-0.147	-0.216	0.551
31. 音符や記号を、正しく書くとき。	0.678	-0.073	0.104	-0.201	-0.182	0.549
16. 楽譜を見てリズムをうつとき。	0.614	-0.177	0.311	-0.201	-0.007	0.546
6. 歌詞ではなく、ドレミで歌うとき。	0.461	-0.034	0.216	-0.141	-0.309	0.376
24. 楽器の演奏の仕方を教えてもらうとき。	0.435	-0.126	0.264	-0.222	-0.158	0.351
4. 楽譜をみて、歌い方に変化をつけるとき。	0.372	-0.144	0.325	-0.252	-0.296	0.416
33. 新しいリズムやメロディーをつくるとき。	0.361	-0.321	0.201	-0.358	-0.068	0.408
19. リコーダーで指が思うように動かないとき。	0.338	-0.077	0.176	-0.252	-0.278	0.292
37. 音楽をきいたあと感想を発表するとき。	0.115	-0.728	0.153	-0.132	-0.134	0.603
39. 友だちの演奏をきいて、感想をいうとき。	0.037	-0.671	0.204	-0.042	-0.176	0.527
32. 思ったことをすぐに表現するとき。	0.176	-0.522	0.267	-0.274	-0.064	0.455
15. 歌にふさわしい速さをさがすとき。	0.258	-0.217	0.536	-0.272	0.004	0.476
7. 歌のメロディーをおぼえるとき。	0.195	-0.217	0.522	-0.193	-0.126	0.411
14. 音楽に合わせて、手拍子をうつとき。	0.084	-0.206	0.471	-0.161	-0.201	0.338
3. 歌の中で、どこを強く歌っていいかわからないとき。	0.239	-0.141	0.441	-0.184	-0.389	0.458
8. 曲の感じにふさわしい声で歌うとき。	0.178	-0.268	0.432	-0.252	-0.314	0.453
10. 2つのメロディーを合わせて、歌うとき。	0.166	-0.183	0.408	-0.294	-0.268	0.387
5. みんなの前で、ひとりで歌うとき。	0.122	-0.349	0.367	-0.141	-0.101	0.302
17. 友だちと合わせて合奏をするとき。	0.314	-0.179	0.349	-0.242	-0.304	0.404
9. どこを歌っているかわからなくなる時。	0.239	-0.045	0.332	-0.142	-0.324	0.295
22. 学校以外に楽器が身近にないから、練習できないとき。	0.171	-0.206	0.331	-0.321	-0.296	0.373
1. 高い声を出すとき。	0.204	-0.172	0.314	-0.271	-0.234	0.298
21. 自分のイメージにふさわしい楽器を選ぶとき。	0.125	-0.251	0.295	-0.254	-0.206	0.272
29. きこえる音と同じ音が出せないとき。	0.324	-0.198	0.309	-0.582	-0.115	0.593
30. メロディーによくときあう音を見つけるとき。	0.451	-0.308	0.084	-0.531	-0.046	0.588
26. どんな音が重なっているかわからないとき。	0.408	-0.157	0.171	-0.484	-0.227	0.507
18. お手本と同じ音色をだそうとするとき。	0.285	-0.081	0.242	-0.481	-0.303	0.471
23. 鑑賞曲の楽器の音色や名前がわからないとき。	0.241	-0.137	0.221	-0.471	-0.261	0.415
25. 曲の変わる感じを発見するとき。	0.305	-0.111	0.271	-0.432	-0.176	0.398
12. 音のまちがいに気づくこと。	0.171	-0.055	0.302	-0.429	-0.177	0.339
27. 楽しい、悲しいなど曲の感じをいうとき。	0.031	-0.272	0.231	-0.378	-0.253	0.335
28. 曲の終わりがドカラにきこえないとき。	0.282	-0.121	0.221	-0.364	-0.158	0.301
40. 演奏をきいて、自分もやってみたいと思うとき。	0.073	-0.293	0.079	-0.295	-0.175	0.215
35. 歌や演奏のあと、もっと続けたいという気持ちになれないとき。	0.127	-0.217	0.057	-0.296	-0.525	0.431
11. みんなと協力して、活動するとき。	0.061	-0.148	0.337	-0.015	-0.485	0.374
38. 今まできいたことがない曲をきくとき。	0.266	-0.116	0.107	-0.245	-0.429	0.341
34. 何のために習っているのか、わからないとき。	0.335	-0.196	0.117	-0.215	-0.405	0.376
2. 初めての曲を歌うとき。	0.266	-0.056	0.331	-0.176	-0.381	0.361
13. 音楽について友だちと話し合うとき。	0.234	-0.283	0.278	-0.081	-0.331	0.328
36. 曲や作曲家のことがわかる本をさがすとき。	0.204	-0.285	0.064	-0.186	-0.294	0.251
固 有 値	3.819	2.663	3.388	3.494	2.809	16.175

(1) 第 1 因子

第 1 因子で高い負荷量を示した項目は、「 2 . 楽譜がすぐによめないとき」(0 . 6 8)
「 3 1 . 音符や記号を正しく書くとき」(0 . 6 7)「 1 6 . 楽譜を見てリズムをうつとき」(0 .
6 1)「 6 . 歌詞ではなくドレミで歌うとき」(0 . 4 6)「 2 4 . 楽器の演奏の仕方を教えてもら
うとき」(0 . 4 3)など 8 項目であった。いずれも、読譜、記譜、階名唱と楽譜に関するこ
とであり、音楽知識の把握が必要とされる。そこで第 1 因子を「**原理・記号的把握の因子**」と命名
した。

(2) 第 2 因子

第 2 因子で高い負荷量を示した項目は、「 3 7 . 音楽をきいたあと感想を発表するとき」(- 0 .
7 2)「 3 9 . 友だちの演奏をきいて、感想をいうとき」(- 0 . 6 7)「 3 2 . 思ったことをすぐ
に表現するとき」(- 0 . 5 2)の 3 項目であった。自分の思いや考えを言葉や音で表現する項目
である。そこで第 2 因子を「**自信・決断の因子**」と命名した。

(3) 第 3 因子

第 3 因子で高い負荷量を示した項目は、「 1 5 . 歌にふさわしい速さをさがすとき」(0 . 5 3)
「 7 . 歌のメロディーをおぼえるとき」(0 . 5 2)「 1 4 . 音楽に合わせて、手拍子をうつとき」
(0 . 4 7)「 3 . 歌の中で、どこを強く歌っていいかわからないとき」(0 . 4 4)「 8 . 曲の感
じにふさわしい声で歌うとき」(0 . 4 3)などの 1 2 項目であった。個人が感じる適切な速さ、
強弱、曲想などを表現する項目である。そこで第 3 因子を「**音楽的イメージ化の因子**」と命名
した。

(4) 第 4 因子

第 4 因子で高い負荷量を示した項目は、「 2 9 . きこえる音と同じ音が出せないとき」(- 0 .
5 8)「 3 0 . メロディーによくとけあう音を見つけるとき」(- 0 . 5 8)「 2 6 . どんな音が重
なっているかわからないとき」(- 0 . 4 8)「 1 8 . お手本と同じ音色を出そうとするとき」(-
0 . 4 8)「 2 3 . 鑑賞曲の楽器や音色を出そうとするとき」(- 0 . 4 7)などの 1 0 項目であっ
た。音高、和声やよい音色を聞き分けるなど聴きとる能力が必要とされる項目である。そこで第
4 因子を「**音楽的聴取力の因子**」と命名した。

(5) 第5因子

第5因子で高い負荷量を示した項目は、「35. 歌や演奏のあと、もっと続けたいという気持ちになれないとき」(-0.52)「11. みんなと協力して、活動するとき」(-0.48)「38. 今までにきいたことがない曲をきくとき」(-0.42)「34. 何のために習っているかわからないとき」(-0.40)などの7項目であった。音楽学習を自らの意思で起こそうとする能力がなければできない項目である。そこで第5因子を「**意欲目的意識の因子**」と命名した。

3. 内的整合性

尺度の内的整合性を検討するために、クロンバックの係数をもとめたところ、全体尺度については、0.93が得られた。それぞれの因子について検討すると、第1因子は0.79、第2因子は0.74、第3因子は0.84、第4因子は0.77、第5因子は0.68が得られた。

4. 分散分析

因子分析により作成された40項目の総得点の男女別、学年別、及び全体の平均値と標準偏差を表6に示す。各因子の得点にもとづき、3(学年)×2(性)の2要因分析を行った。

表6 男女別、学年別及び全体の平均値、標準偏差

学年	性	人数	第1因子		第2因子		第3因子		第4因子		第5因子	
			平均値	S. D.	平均値	S. D.	平均値	S. D.	平均値	S. D.	平均値	S. D.
小4	男	80	20.6	5.1	7.98	2.39	28.6	7.24	24	7.13	17.487	4.489
	女	58	16.1	5.26	6.91	2.82	24.8	7.42	19.2	6.47	14.4	4.59
小6	男	85	24.6	4.95	8.26	2.35	33.6	6.75	29.7	5.53	20.1	4.17
	女	78	19.6	4.62	7.15	2.11	27.2	5.52	23.7	5.73	16.4	3.71
中2	男	52	23.4	4.93	8.62	2.32	32.3	6.57	27.2	5.38	17	4.11
	女	53	19.4	5.16	7.85	2.57	28.5	7.37	23.5	5.22	14.8	3.55

表 7 分散分析表

Source	SS	df	MS	F	P
A 学年	1032.385	2	516.192	20.427	0.001 **
B 性	1971.847	1	1971.847	78.03	0.001 **
A×B	16.245	2	8.123	0.321	0.073
Error	10108.108	400	25.27		

** p < .01

第1因子の得点にもとづき、3(学年)×2(性)の2要因分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった(F=20.42、df 2/400、p<.01)。また、性差も有意であり、男子群の困難度得点が女子群のそれを上回っていることがわかった(F=78.03、df 1/400、p<.01)。なお、学年の主効果が有意であったので、各学年群間差を検討するために、下位分析(LSD法)を行ったところ、小4群<小6群 中2群の関係で困難度得点が高いことがわかった(小4-小6: t=6.06、df=400、p<.01, 小4-中2: t=4.12、p<.01, 小6-中2: t=1.344、p<.10)。なお、交互作用は有意ではなかった。

表 8 分散分析表

Source	SS	df	MS	F	P
A 学年	42.095	2	21.047	3.56	0.028 *
B 性	94.161	1	94.161	15.927	0.001 **
A×B	2.239	2	1.119	0.189	0.829
Error	2364.828	400			

* p < .10 ** p < .01

第2因子の得点にもとづき、3(学年)×2(性)の2要因分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった(F=3.56、df 2/400、p<.10)。また、性差も有意であり、男子群の困難度得点が女子群のそれを上回っていることがわかった(F=15.927、df 1/400、p<.01)。なお、学年の主効果が有意であったので、各学年群間差を検討するために、下位分析(LSD法)を行ったところ、中2群>小6群 小4群の関係で困難度得点が高いことがわかった(小4-小6: t=0.719、df=400、p<.10, 小4-中2: t=2.16、p<.05, 小6-中2: t=1.581、p<.10)。なお、交互作用は有意ではなかった。

表 9 分散分析表

Source	SS	df	MS	F	P
A 学年	1184.963	2	592.481	12.633	0.001 **
B 性	2120.653	1	2120.653	45.218	0.001 **
A×B	146.254	2	73.127	1.559	0.21
Error	18759.553	400	46.899		

** p < .01

第3因子の得点にもとづき、3（学年）×2（性）の2要因分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった（ $F = 12.633$ 、 $df = 2/400$ 、 $p < .01$ ）。また、性差も有意であり、男児群の困難度得点が女児群のそれを上回っていることがわかった（ $F = 45.218$ 、 $df = 1/400$ 、 $p < .01$ ）。なお、学年の主効果が有意であったので、各学年群間差を検討するために、下位分析（LSD法）を行ったところ、小4群 < 小6群 中2群の関係で困難度得点が高いことがわかった（小4 - 小6 : $t = 4.44$ 、 $df = 400$ 、 $p < .01$ 、小4 - 中2 : $t = 3.133$ 、 $p < .01$ 、小6 - 中2 : $t = 1.217$ 、 $p < .10$ ）。なお、交互作用は有意ではなかった。

表 10 分散分析表

Source	SS	df	MS	F	P
A 学年	1813.151	2	906.576	24.83	0.001 **
B 性	2274.8	1	2274.8	62.304	0.001 **
A×B	85.901	2	42.951	1.176	0.309
Error	14604.501	400	36.511		

** p < .01

第4因子の得点にもとづき、3（学年）×2（性）の2要因分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった（ $F = 24.83$ 、 $df = 2/400$ 、 $p < .01$ ）。また、性差も有意であり、男子郡の困難度得点が女子群のそれを上回っていることがわかった（ $F = 62.304$ 、 $df = 1/400$ 、 $p < .01$ ）。なお、学年の主効果が有意であったので、各学年群間差を検討するために、下位分析（LSD法）を行ったところ、小4群 < 小6群 中2群の関係で困難度得点が高いことがわかった（小4 - 小6 : $t = 6.924$ 、 $df = 400$ 、 $p < .01$ 、小4 - 中2 : $t = 4.258$ 、 $p < .01$ 、小6 - 中2 : $t = 1.999$ 、 $p < .05$ ）。なお、交互作用は有意ではなかった。

表 11 分散分析表

Source	SS	df	MS	F	P
A 学年	470.016	2	235.008	13.573	0.001 **
B 性	872.485	1	872.485	50.392	0.001 **
A×B	36.888	2	18.444	1.065	0.346
Error	6925.56	400	17.314		

** p < .01

第5因子の得点にもとづき、3(学年)×2(性)の2要因分析を行ったところ、学年の主効果が有意であった(F=13.573、df 2/400、p < .01)。また、性差も有意であり、男子群の困難度得点が女子群のそれを上回っていることがわかった(F=50.392、df 1/400、p < .01)。なお、学年の主効果が有意であったので、各学年群間差を検討するために、下位分析(LSD法)を行ったところ、小4群 中2群 < 小6群の関係で困難度得点が高いことがわかった(小4-小6: t = 9.185、df =400、p < .01, 小4-中2: t = 0.576、p < .10, 小6-中2: t =4.67、p < .01)。なお、交互作用は有意ではなかった。

各因子とも学年の主効果が有意であった。第1因子の「原理・記号的把握の因子」、第3因子の「音楽的イメージ化の因子」、第4因子の「音楽的聴取力の因子」では4年、6年、中学2年と学年が大きくなるにつれて、困難性が高くなっている。

第2因子「自信・決断の因子」は、中学生が小学生より高い値を示している。第5因子「意欲目的意識の因子」は、4年、中学2年と比べて、6年で高い値を示していることが特徴である。男女差は各因子とも、男子が女子より困難性を高く感じている。

考察

因子分析により、学習者が感じる5つの困難性の因子が得られた。「原理・記号的把握の因子」「自信・決断の因子」「音楽的イメージ化の因子」「音楽的聴取力の因子」「意欲目的意識の因子」である。まず、これらの因子が音楽学習全体の中で、どのように学習者の困難となり、妨げとなっているかについて考察し、その指導法を検討したい。次に検定結果より考察を行う。

原理記号的把握の因子とは、音楽の基礎となる楽譜を理解することである。音楽科においての音符は文字であり、楽譜が文章である。文章がわからなければ、書かれている内容を自分一人では理解することができないと同じように、楽譜がわからなければ作曲者の思いを感じとったり、再現したりすることができないのである。この因子をブルーナー(Bruner,1961)のいう「原理や態度の転移」⁽¹⁾ にあてはめると、音楽の学習の範囲を広げることができるようになるには、音楽の本質を把握しなければならないのである。音楽の本質を把握するためには、耳で音楽を理解することに加えて、楽譜を目で見ても確かめる活動が必要である。楽譜が調性、旋律、ハーモニー、リズムなどの理解を視覚適に確かめることにより、音楽性の基礎を培うことを助けると考えられる。

しかし、楽譜が読めなくても、耳で聴くことにより歌は歌えるのである。また、昔からの音楽は楽譜がなくても今の世に伝えられている。小学校で無理に楽譜指導をしなくてもという考えもあるが、このことについてマーセル(Mursell,1948)は

もともと楽譜指導の本当の意義は、音楽性の成長を、継続的に促すための重要な手段を養おうとするところにある。つまり、楽譜は、耳による音楽の理解を、目で助け強めるためのものである。⁽²⁾

と述べている。楽譜指導は、読むことを目的とするのではなく、子どもたちの音楽性を高めることを目標に指導をしなければならない。

では、具体的な妨げの事例をあげると「音符の長さがわからない。音符の区別がつかない。音符と音の高さが結びつかない。音符と鍵盤の位置が一致しない。」などがある。音符の長さは「四分音符は1と、二分音符は1と、2と」と算数の学習のように指導してはいないだろうか。この

ために子どもたちは数字を唱えながら演奏する習慣が身に付き、音を延ばす長さを間違えたり、入るタイミングがずれたりしてしまうと考えられる。音符の区別も同様に、数字に置き換えて記憶するために、音符と名前が一致しにくいのではないだろうか。このことから、音符だけを取り出して指導をするのではなく、手拍子などのリズム活動を伴って身体で覚えてから、音符と結び付けることが必要である。音符と高さ、鍵盤の位置の一致は楽譜の提示の仕方と学習者のレディネスが一致していないことが要因と思われる。教科書があるために、学習の最初から楽譜に接してしまう傾向にある。このことが、楽譜と音の一致を一層困難なものにしているのだろう。最初は2つの音の関係を歌唱、楽器の演奏をとおして把握させる。そして、学習者の状況を判断して順次、音の数を増やして指導していくことが望ましい。

40人近くいるクラスの中で、楽譜を読む速さには、個人差がある。読み方がわからない、と思い先生に尋ねようとする、先生は他の子どもの指導でいそがしそうである。仕方なく、近くの友だちに教えてもらおうとすると「わからない、あんたに教えない。」など言われ、やっとの思いで教えてもらっていると、先生は次へ進んでいる。わかったという実感もわかないうちに次の疑問が生じるのである。このようなことの連続も、楽譜に困難性を感じるようになると推測される。

楽譜がわからなければ、一人で演奏できない、歌えない。楽器の操作が、正しくできなければ、自分一人で再現できない。そのために、音楽の本質を知らないうちに、音楽の喜びもわからないままに音楽学習が妨げられるのである。

自信・決断の因子は、音楽を聴いて感じたことを外に表出するときに必要な因子である。今回の調査では「音楽を聴いたあとの感想を発表するとき」「友だちの演奏をきいて、感想をいうとき」「思ったことをすぐに表現するとき」から抽出された。

発表するときは、誰でも不安である。この不安を打ち消すのは、発表のあとに得られる満足感と教師の正の評価である。教師に認めてもらったことが、次への発表への動機づけとなるのである。教師が否定的な態度を無意識のうちにとってしまうと、学習者は敏感に感じとり、感想を発表することを避けるようになる。また、音楽を聴いた感想を言葉で言い表そうとしても、なかなか学習者の思いどおりには言葉にできない。ましてや音楽を聴いた経験の少ない学習者は、より言語化することに戸惑いを覚えるであろう。このように正の評価を受けたことがない、発表をしたことがないなどが学習の妨げとなりうるのである。さらには、リーマー(Reimer,1970)⁽³⁾の言葉によると「どんな感じがしますか。」などの質問は、音楽の経験をむりやり非音楽的なものにしてしまい、音楽の美的経験を阻んでいることにもつながるのである。教師は音楽の教育にふさわしい発問や正の評価について考慮しなければならない。

音楽を聴いた感想はそれぞれ異なることから、どんな感想であっても子どもたちが感じたことは正解といえるのではないだろうか。このことを子どもたちに認識させることが必要である。そのため、教師が子どもたちの様々な感想を知らせることは大切なことである。授業中の発表だけでなく、感想に正の評価を入れてプリントにして配布する。このことが、子どもたちにとっては新しい鑑賞の観点を発見したり、感想を言語化することへの自信につながり、教師にとっては評価の練習の場にもなる。担任をしているとそこまでなかなかできないと思われがちだが、学級通信の中に載せるなどの方法はある。子どもたちに自信をつけさせるために、音楽教師としての工夫と努力が求められる。

思ったことを音楽で表現することも、言語化と同様に何も経験のないところからは生まれない。毎時間の小さなステップを積み重ねて学習することが大切である。自信をもって一人でも発表できるように、ゲームを取り入れるなどして発表できる雰囲気、表現方法やルールを学ぶ場を作ることを心がけたい。教科書に即興表現が掲載されているから単発的に即興表現をするのではなく、年間計画の中に位置づけて指導していくことを指導者は意識していなければならない。

この因子は「創造的な学習活動が活発におこなわれているか」⁽⁴⁾を評価する観点として、活用することが可能ではないだろうか。創造的な音楽学習の態度測定尺度を開発することで、客観的な判断ができる。教師が子どもたちの活動を理解することで、創造的な学習活動の指導法の改善につながると考えられる。

音楽的イメージ化の因子とは、心の中にあるイメージを音楽的に表現するとき生じる因子である。マーセル (Mursell, 1931) は、「表現への要求というものは、フレーズが正しく解釈され、密接にかつ明確にそれが把握されたときにすでに起こるものである。」⁽⁵⁾として、音楽の添えものとして表現を考える音楽教師たちは、児童の音楽学習を妨げるものと述べている。本論では、表現の要求が起きたけれども、子どもたちに妨げが生じる時のことを考察する。子どもたちがメロディーを表現したいと思うとき、表現する手段が妨げられているのである。歌唱では高い声が出にくい、リコーダーでは思うように運指ができないなどイメージがスムーズに表現できないために起こる。表現したいリズムが浮かんでも、休符や付点が入る複雑なリズムになると思うようにできなくなる。リズムの把握ができていないため、テンポまで妨げられる。ハーモニーは合わせたい音が浮かんだとしても、その音が何であるかを見つけるまでに時間がかかる。響き合う2つの音を感じとるなどの聴感覚が発達していないために、音とイメージが結びつかないのである。音色もイメージする音色は意識できるが、発声法、奏法が未熟なために思うような音色が出ないのである。子どもたちの音楽経験からは、イメージできるだけの真の音色を知らない可能性もある。

また、演奏しようとする音楽のイメージを持ってないこともある。音楽づくりなどで「イメージを広げて」という言葉がよく使われる。しかし、子どもたちの生活経験ではなかなか広まりにくいものである。このために教師の教材に対する準備が整わずに授業を行うと、似たような作品が仕上がったり、音楽的な広がりもないままの授業で終わってしまうのである。

音楽をイメージどおりに表現する喜びを満たすために、強引な指導ではなく、子どもたちから創造的な表現が生まれる可能性のある教材を提示し、指導しなければならない。イメージどおりに表現できることは、子どもたちにとって音楽を学習する意欲につながると考える。

音楽的聴取の因子は、調性、旋律、ハーモニー、リズムなど音楽の要素を感じとることである。子どもたち自らが、音楽の要素を意識することはあまりないようだ。子どもたちがこの要素を意識していないなら、音楽学習の妨げとなる可能性は少ない。けれども、音楽を通して豊かな情操を養うという音楽科の目標達成の妨げになってはいないだろうか。

この因子に関しては、子どもの側に聴覚器官に何らかの異常がない限り、指導者側に原因がある場合も多いと考える。音楽的聴取すなわち調性、旋律、ハーモニー、リズムを感じとることは、音楽性を育てる上で大切なことと考えられる。子どもたちがただ音楽を聞くだけでは、時間を過ぎることに耐えているだけで音楽に親しもうとする態度は育たないだろう。音楽の聴き方がわかり、音楽の美しさに触れることができたとき、自分から音楽を聴こうとする態度が育成されると考える。けれども、現場の授業場面では、このことが指導する教師の側にあまり意識されていないのではないだろうか。

この要因の一つに移動ドの問題が考えられる。人間の耳に聞こえる音は誰も同じ音であるが、認知するときに絶対音感、相対音感と異なる反応をするのである。大多数の人は、聞こえてくる音の名前はわからないが、その音に合わせて歌う調整が可能な相対音感を持っているのである。小学校の音楽教育では、絶対音感を育てることが目的ではないので、固定ド唱法ではなく指導要領に示してある移動ド唱法が適切である。また、視唱力、主音や導音の相対的な感覚や調性感を養うためにも必要であろう。しかし、実際には「歌唱指導における階名唱については、移動ド唱法を原則とする」ということを知っていても、実行していない教師はかなりいるように思われる。

3年生で八長調、4年生でイ短調、5年生でへ長調、6年生で二短調と視唱、視奏をすることと指導要領には示してある。このとおりに各学年で徹底的に指導すれば、視唱や調性感は身に付くと思われるが、八長調も視唱できない子どもたちがいるというのが現状である。教科書にはへ長調と二短調など平行調の曲が並べてある。しかし多くの授業は視唱、視奏できることを目的とした指導をするために、子どもたちが調の違いを感じとるだけで簡単に扱われているようだ。

じっくりと主音を感じとることもなく、移調という概念が形成されないままに終わっているのではないか。主音を感じとる経験もなく新しい調を学習することは、無意味な学習となり、子どもたちはすぐに忘れてしまうのであろう。

そして、最大の要因はリコーダー指導において、ファ、シ など臨時記号的に扱う八調読みが毎時間のように使われていることにある。下第1線が「ド」でリコーダーの穴を全部閉じたときの音であると子どもたちが覚えている、あるいは覚えさせられている。そこへ、移動ドの視唱をすることによって「ドがどうして動くの。」と疑問が子どもたちに混乱を生じさせている。移動ド、固定ドは唱法であって、奏法に関わるものではないとする意見もあるが、教育の場ではまさしく混乱しているのである。教師が移動ドで歌えない、音名、階名も混乱しているようであれば、子どもたちの戸惑いは必然的なことであらう。

体育科では、子どもたちのできるできないが誰の眼にもはっきりわかる。このために、それぞれの場面で子どもたちに適した指導法が開発されていて、できるという満足感が得られるのである。しかし、音楽では子どもたち一人ひとりに対して調性を感じているか、感じていないかを瞬時に正確に判断することは難しいのである。子どもたちも、聴こえる音に対して適当に合わせて歌うことが可能だったり、口パクでごまかすことが可能だったりする。教師もそれほど調性を重要とは考えていなかったり、気づいていても個別に調査する時間がなかったりして、いい加減になり、曖昧になると考えられる。調性感を育成する目的をマーセル (Mursell 1931) は「調の構成音に注目しつつ、正しい音組織を期待するように、自然に児童たちに仕向けること」(7) と述べている。あるメロディーに接したとき、平静な感じのする音、不安定な音、始まり終わりの音と感知することができると導音、主音につながり、調性や和声に発展していくのである。移動ドで階名唱することを機械的な学習にするのではなく、主音を感じとり調性感を助長する目的とした指導を教師は心がけなければならない。

この移動ドの混乱に対処しながら調性感を育てる方法として、ふし作りなどの実践がすばらしい成果をあげている。しかし、このふし作りが全国に普及しない原因は、やはり教師自身の認識不足にあるのではなからうか。まず、調性感を養うことを目的とした指導方法が、教師の中に意識されなければならない。「八長調のスキーマを低学年でしっかりと定着すること。このスキーマと照合しながら移動ドができていくのである。」と鈴木 (1996)(8) は述べている。聞こえてくる音を八長調の音に照らし合わせ、音の高低を確認することによって理解されていくのである。最初は2つの音の高低を理解し、それぞれの音のもつ心理的性格や導音、主音を感知する経験を十分にさせることが大切である。そこから発展し、音の関係を直接に表す鍵盤ハーモニカで、音探しゲームなどの形態で調性感に親しませていくのである。鍵盤ハーモニカは、合奏のための楽器

となり技術の差が開き音楽学習の妨げとなることが多いが、調性感の助長など音楽学習のいろいろな場面で音楽経験を豊かに発達させるために活用されることが望ましい。また、リコーダーでは各音の担当者8人を決め、主音の始まりの場所を変えて音階を完成させる活動を行う。それぞれの音階で必要な音に臨時記号がつくことによって、新しい音階を発見でき、移動ドが理解できる。教師が五線を使用した説明より、主音が変わるたびに調号に注目するなど自らの音楽経験に基づくことによって、調性感が明瞭になりやがて理解できていくのである。

予備調査の結果(資料2を参照)から、子どもたちは学年が進むにつれて幅広いジャンルの音楽を聴いていることがわかった。さらに、社会的環境を考慮すると、低中学年の聴取傾向もどんどん変化していくことが予想される。一方、クラシックなどを聴いていると回答している子どもたちは、習い事をしている子どもたちだけである。また、「家の人が音楽を聞かない。」と回答した子どもたちは、音楽に対する意欲も低い傾向にあり、音楽の授業が唯一の音楽経験の場となっているのである。このような状況だからこそ、調性感のスキーマを形成し、いろいろな音楽に親しむことが重要であろう。音楽の美しさを感じ求めるなど、心を育てる教育を音楽科で果たさなければならぬと考える。

マーセル (Mursell 1931)は

音楽の表現要素としての音の色彩、動き、リズム、調子の関係などに鋭く反応するようになると、音楽の内容がより把握できるようなる。(6)

と述べている。子どもたちが音楽に感動し、さらに聞いている音楽が何を語ろうとしているのかわかると、音楽を聞くことが楽しくなるだろう。この楽しさを得るためにも音楽的聴取の因子は大切であると考えられる。このように、調性感の発達のために教師が工夫をこらした学習活動が展開されなければならない。

ハーモニーの育成も同様である。小学校指導要領に1、2学年「伴奏の響きを聴いて演奏すること」3、4学年「音の重なりを感じとって合唱や合奏をすること」5、6学年「音の重なりや和声の響きを味わって合唱や合奏をすること」(9)と内容が示されている。教師が伴奏譜どおりの和音を無意識で弾いたり、和声の働きを意識せずに伴奏したら、低学年でのハーモニー育成は難しいものとなるだろう。合唱や合奏も短い時間で曲を仕上げることに力が入り、音の重なりを取り上げて指導することはなかなかできないものである。しかし、主音や導音の相対的な感覚や調性感が日頃から育成されていたら、和声(機能和声)は自然に感覚的に育っていることになる。

特に、教師が和声を苦手とする場合、子どもたちが和声に注目する機会は少なくなると予想される。和声进行分析することを目標とするのではなく、子どもたちの音楽的能力の発達を考慮しな

がら、和声を音楽的イデオムとして親しませることを指導者側が意識しておかなければならない。

教科書の曲は和声の認識の時期が考慮されているためか、メロディーのみの記載が多い。このためメロディーを覚えることが音楽学習の中心となり、他の要素への意識が薄くなるのであろう。教師の意識を高めるためにも、教科書の記述の方法を検討する必要があるように思われる。

教師の側に音楽の要素に対する意識がないままに指導されると、音楽の美しさや構造に気づかぬままに、中には大学生になって専門教育を受けて初めて音楽的聴取の必要性を学習者が知ることになるのである。授業の中で音楽を感じとり、親しむ指導を小学校低学年からされることが望ましい。

意欲目的意識の因子は、授業の内容を学習者が意識すること、目的を理解するなど、自主的な活動を動因する因子である。この因子が妨げられると音楽学習の成果は期待できないと言える。また、生涯学習の基礎を培うことも難しい。予備調査の結果(表2参照)に「その時間、どこをやっているかとか、きちんとわかるとき」が楽しいという回答があった。子どもたちは、何のために学習をして、そして何が理解できるのかと、わかることの中にも楽しさを感じているのである。このことが音楽学習の中で明確にされると子どもたちの自主的な学習態度が育っていくのである。「意欲目的意識の因子」を高める楽しさについて、考え直さなければならない。音楽鑑賞は長く退屈な時間と思っているときは、学習の目的も理解できていないが、音楽のおもしろさに気づくと交響曲でも最後まで聴けるようになる。このように自分一人で学ぶという楽しさに気づいた子どもたちの音楽性は、めざましく成長する。

この因子を妨げるものは無数に存在する。ここでは、人間関係に視点をあてて考察する。

歌や演奏が終わってもっと続けたいという気持ちは、理解でき満足した充足感から生じている。この気もち、意欲が音楽に自主的に取り組む第1歩といえる。けれども、教師は説明や注意、同じことをくり返させるなど自己の満足感を求めるが、子どもたちの充足感を理解していない。すなわち、歌わされている状態が授業の中に存在しているのである。子どもたちに興味があろうがなかろうが教材を一方向的に与えるなど、子どもたちの感じたことや考えが生かされることなく、教師の都合で授業が進んでいるのが現状ではないだろうか。子どものことが理解できない、理解しようとしなない、教師と子どもとのコミュニケーションが不足していることに原因があると考えられる。

子どもたちは、みんなと協力して活動しなければいけないことを意識している。しかし、学習内容が理解できなかつたり、嫌いな友だちがいることでわざと怠けたりする。このことに気づかない教師は否定的な評価をし、子どもの意欲を奪ってしまうのである。気の合う仲間同士の活動なら、助け合い、自主的に活動できるなど子どもの新しい可能性が発見できる。また、子どもた

ち一人ひとりの個性を生かした創造的な学習活動では、子どもたち同士のコミュニケーションが成立しなければ、作品に高まりが生まれえないのではないだろうか。お互いを認め合い、助け合い、作品を聴き合うことにより、新しい創造性が生まれると考える。

このように、教師と子どもとの関係、子どもたち同士の人間関係がこの因子を妨げる要因の一つになるのではないだろうか。

マーセルは音楽教育の欠点の一つとして、「学習者を慣習的な型にはめ込み、彼らの音楽的自主性、個性、自信を喪失させてしまうことである」⁽¹⁰⁾と述べている。今までのスキル的な授業から脱却して、個性を尊重する教育がなされるためには、教師の意識変革が最優先であろう。「意欲目的意識の因子」を育てるのは教師であり、妨げるのも教師ではないだろうか。

検定結果から、男女差、学年差について考察してみる。

各因子とも男女差が1%水準で有意であり、困難性は男子に多く出現するという結果を得た。

一般に音楽的能力の男女差はないと報告され「音楽能力における人間差 (*human difference*) は存在するが、性差 (*sexual difference*) は、文化的加工物なのである。」⁽¹¹⁾と記述されている。それでは、困難性の男女差はどこに要因があるのだろうか。

男女別の分析結果(資料3、4参照)から、女子は5因子がきれいに抽出されているが、男子は偏りがみられる。女子は課題をきちんと把握し捉えることができるが、男子には困難性の意識が十分に把握できていないと考える。特徴的なのは、男子では「自信決断の因子」、女子では「音楽的聴取の因子」である。女子は静かに音楽を聴くことを好む傾向があり、男子は静的な行動より活発な活動を好み、自己表出のとき必要な自信・決断の因子に困難性を感じる。このように、男女の特性が、音楽学習に対する取り組みに影響し困難性の差を生じていると考える。これに対して、教師は繰り返し練習を強要するばかりでなく、子どもが自己表現できる場を増やしていかなければならない。創造的な学習活動が、男子の困難性を防ぐことにもつながる。

学年の特徴を考察する。

「原理・記号的把握の因子」(表7参照)は、6年生、中学校2生に比べて4年生では困難性が意識されていない。楽譜は高学年から困難性が意識されるといえる。このことは、5年生でのへ長調の登場と階名唱など、楽譜に関する指導が増えるにつれて困難性を感じるのである。この因子の登場が音楽を嫌いになる要因と考えられる。

「自信・決断の因子」(表8参照)は小学生より中学生で困難性を高く意識している。中学生は恥ずかしさが影響しているか、発表することに無関心的な態度を示す傾向にあるのではない

だろうか。

「音楽的イメージ化の因子」(表9参照)と「音楽的聴取力の因子」(表10参照)は学年が大きくなるほど、困難性が高くなる。両因子ともに、音楽経験の中で互いに影響を及ぼし合っている。また、学年が進むにつれて学習内容が難しいと意識され、より困難性を示すのであろう。

「意欲目的意識の因子」(表11参照)は6年生で困難性が高くなっている。この因子のみ6年生で高いということは、音楽性から離れたところの友だちとの人間関係に一要因があると考えられる。調査時期は2学期後半を過ぎていて、中学校への不安などから交遊関係の変化が激しくなる時期と重なるのではないだろうか。友だちとのコミュニケーションがうまくいかないことは、学習に対する意欲に影響を及ぼすと思われる。

子どもたちは、同じ授業を受けても同じ行動をするとは限らない。因子分析から得られた困難性の因子が正の値を示すときに、子どもたちにどのような影響が及ぼされるのであろうか。子どもたちが音楽学習へかりたてられる状態、つまり妨げられない状態であるかを確かめる必要がある。そこで、それぞれの因子が音楽学習を妨げない状態、学習行動を喚起する内的な動機づけとして成立するか、ハルの動因理論⁽¹²⁾に照らし合わせて検証する。

ハル, C.L.によると動因(行動のエネルギー)と誘因(報酬)は相乗的にはたらき、これが動機づけの要因となる。さらに習慣強度もこれらと相乗的にはたらいて、実行の生起を促すのである。

$$\text{実行} = \text{習慣強度} \times \text{動因} \times \text{誘因}$$

ここで述べる「誘因」は、妨げのない音楽学習とする。

「原理記号的把握の因子」「音楽的聴取力の因子」は、音楽経験を通してのスキーマとして方向づけられるために「習慣の強さ」といえる。この習慣の強さが、音楽学習を続けようとする行動に必要なと考えられる。

「意欲目的意識の因子」は「楽器を演奏したい、曲を作りたい」という要求が、行動へのエネルギーとしてはたらく「動因」といえる。この動因が音楽学習を始めようとするときに存在しなければ、音楽学習としての成立が難しいであろう。

「意欲目的意識の因子」と誘因は相乗的にはたらき、動機づけの要因となる。さらに「原理記号的把握の因子」「音楽的聴取力の因子」も相乗的に働くと音楽学習の生起を促すことになる。

さらにハルの「行動の力は、学習された刺激、反応結合の強さと、その時の動因との積である。」⁽¹³⁾という法則に照らし合わせる。

$$\text{実行} = \text{習慣の強さ} \times \text{動因} \times \text{誘因} \times \text{反応制止} \times \text{刺激の強さ}$$

「自信決断の因子」は負の値を示すときに、「反応制止」となりうる。

音楽から受ける刺激が強いと「音楽的イメージ化の因子」はより鮮明になり、弱いと形成されにくい。このことから「音楽的イメージ化の因子」は「刺激の強さ」といえる。

以上のことから、因子分析から得られた因子は、ハルの主張する動因理論を満たしているといえる。それぞれの因子がそろると、子どもたちは音楽学習に意欲的に取り組めるであろう。

音楽学習の妨げとなる要因は、「原理・記号的把握の因子」「自信・決断の因子」「音楽的イメージ化の因子」「音楽的聴取力の因子」「意欲目的意識の因子」これらの因子が互いに影響を受けて存在しているのである。けれども、統計処理された数値から得られた因子が全てではなく、要因を客観的にみる判断材料の一つになるのである。そのために、調査前に予測したコミュニケーションに関する因子が抽出されなかったことは、子どもたちが困難であると自覚されていない可能性があると推測できる。また、それぞれの学習場面を分析すると、さらなる因子が抽出されるはずである。音楽学習の過程で無数に生じる妨げの原因を見つけるときや、態度尺度を新しく作るときの一つの手がかりが得られたといえる。

今後は、子どもの困難性から得た5つの因子をもとに、教師側への具体的な指導法として提示することが課題である。

引用文献

- (1) ブルーナー:1963 (鈴木祥蔵 / 佐藤三郎訳) 『教育の過程』 p.21 岩波書店, 東京.
[Bruner, J.S. : 1961 『THE PROCESS OF EDUCATION』]
- (2) マーセル:1971 (美田節子訳) 『音楽的成長のための教育』 pp.75-76 音楽之友社, 東京.
[Mursell, J.L.:1948 『Education for Music Teaching』]
- (3) リーマー : 1987 (丸山忠璋訳) 『音楽教育の哲学』 pp.152-153 音楽之友社, 東京.
[Reimer, B.:1970 『 A Philosophy of Music Education』]
- (4) 文部省:1993 小学校音楽指導資料 『新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』 p.29
教育芸術社, 東京.
- (5) マーセル / グレーン:1965 (供田武嘉津訳) 『音楽教育心理学』 p.216 音楽之友社, 東京.
[Mursell, J.L./Glenn, M:1931 『The Philosophy of School Music Teaching』]
- (6) マーセル:1971 前掲書 p.95
- (7) マーセル:1965 前掲書 p.143
- (8) 鈴木 寛:兵庫教育大学教授 講義録
- (9) 文部省 1989 : 『小学校指導書 音楽編』 pp.128-129 教育芸術社, 東京.
- (10) マーセル:1971 前掲書 p.196
- (11) ラドシー / ボイル:1985 (徳丸吉彦 / 藤田芙美子 / 北川純子訳) 『音楽行動の心理学』
p.250 音楽之友社, 東京.
[Radocy, Rodolf E./Boyle, J. David: 『 Psychological Foundation of Musical Behavior』]
- (12) ワイナー:1989 (林 保 / 宮本美沙子) 『ヒューマンモチベーション動機づけの心理学』
pp.63-65 金子書房, 東京.
- (13) 奥田真文, 河野重男監修:1993 現代学校教育大事典5 p.492 ぎょうせい, 東京.

参考文献

辞書・事典

現代学校教育大事典 5:1993 ぎょうせい, 東京.

学校用語辞典:1985 ぎょうせい, 東京.

広辞苑 第4版:1991 岩波書店, 東京.

音楽教育用語事典:1982 音楽之友社, 東京.

新漢和辞典:1963 大修館書店, 東京.

単行本

相澤睦男: 1970 『音楽的聴覚の研究』 音楽之友社, 東京.

アッシュマン/コンウェイ:1933 (犬塚健次訳)

『学に遅れがちな子の認知的アプローチ』 田研出版株式会社, 東京.

[Ashman,A.F./Conway,R. N.F. :『Cognitive Strategies for Special Education』]

ブルーナー:1963 (鈴木祥蔵/佐藤三郎訳)『教育の過程』 岩波書店, 東京.

[Bruner,J.S. :1961 『THE PROCESS OF EDUCATION』]

カーマイン/ツェラー:1983 (水野欽司/野島栄一郎訳)『テストの信頼性と安定性』

朝倉書店, 東京.

[Carmines,E.G./Zeller,R.A.:1979 『Reliability and Validity Assessment』]

ドイチュ:1987(寺西立年/大串健吾/宮崎謙一訳)『音楽の心理学』 上/下, 西村書店, 新潟.

[Deutsch,Diana :1982 :『The Psychology of Music』]

グリーンア:1990 (石井信生/野波健彦/吉富功修/木村次宏/増井千世子/藤田和恵訳)

『音楽学習の設計』 音楽之友社, 東京.

[Creer,R.Douglas :1980 『Design for Music Learning Music』]

ヒルズ(磯部武雄訳):1982 『コミュニケーションと教育』 多賀出版株式会社, 東京.

[Hills,J.P. :1979 『TEACHING AND LERNING AS A COMUNNICATION PROCESS』]

今成睦夫/清水和/菅原克己/中村光雄:1988 『音楽科教え方読本』 音楽之友社, 東京.

木村信之/広瀬鉄雄/澤崎眞彦(編)『子どもと音楽 第8巻 児童指導の実践』 同朋舎, 東京.

海保博之:1980 『心理・教育のためのデータ解析入門』 日本文化科学社, 東京.

川村秀忠:1933 『新版 学習障害』 慶應通信株式会社, 東京.

北尾倫彦:1991 『学習指導の心理』 有斐閣, 東京.

駒林邦男:1986 『学校をつまづきをどうするか』 明治図書, 東京.

松田伯彦/松田文子:1974 『教授心理学』 明治図書, 東京.

松田伯彦/松田文子:1981 『新・教育実践のための教育心理学研究法ハンドブック』

北大路書房, 京都.

松本恒敏(編):1986 『音楽指導Q & A 5 指導計画』 音楽之友社, 東京.

マーセル / グレーン:1965(供田武嘉津訳)『音楽教育心理学』 音楽之友社, 東京.

[Mursell,J.L./Glenn,M:1931 『The Philosophy of School Music Teaching』]

- マーセル:1967(美田節子訳)『音楽教育と人間形成』音楽之友社, 東京
 [Mursell,J.L.:1934『Human values in Music Education』]
- マーセル:1971(美田節子訳)『音楽的成長のための教育』音楽之友社, 東京.
 [Mursell,J.L.:1948『Education for Music Teaching』]
- 水川隆夫/田中香代子/平田章/曾我哲夫/須和秀夫:1984
 『「つまずき」回復を授業にどう組むか』明治図書,東京.
 ラドシー/ボイル:1985(徳丸吉彦/藤田芙美子/北川純子訳)
 『音楽行動の心理学』音楽之友社, 東京.
 [Radocy,RodolfE./Boyle,J.Davido:『Psychological Foundation of Musical Behavior』]
- リーマー:1987(丸山忠璋訳)『音楽教育の哲学』音楽之友社, 東京.
 [Reimer,B.:1970『A Philosophy of Music Education』]
- 重嶋博:1995『音楽授業の構造と展開』音楽之友社, 東京.
 芝有順:1979『因子分析法』東京大学出版会, 東京.
 清水利信/斉藤耕二:1960『因子分析法』日本文化科学社, 東京.
 シューター:1968(貫行子訳)『音才能の楽心理学』音楽之友社, 東京.
 [Shuter ,R.:1968『The Psychology of Musical Ability』]
- 田中敏/山際勇一郎:1989『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』教育出版,東京.
 続有恒/村上英治(編):1975『心理学研究法 9巻 質問紙調査』東京大学出版会, 東京.
 東井義雄:1972『東井義雄著作集2』明治図書, 東京.
 東川清一:1983『退け、暗き影「固定ド」よ!』音楽之友社, 東京.
 供田武嘉津:1975『音楽教育楽』音楽之友社, 東京.
 閻間豊吉:1985『音楽科教育概論』音楽之友社, 東京.
 梅本堯夫:1966『音楽心理学』誠信書房, 東京.
 山田浅蔵:1991『実践 音楽教育楽』音楽之友社, 東京.
 _____:1996『これでいいのか音楽教育』音楽之友社, 東京.
 大和淳二/三好賢祐/川池之聰(編):1979
 『基礎的・基本的事項の習得と発展 音楽』ぎょうせい,東京.
 山本 弘:1968『音楽教育の診断と体質改善』明治図書, 東京.
 ワイナー:1989(林 保/宮本美沙子監訳)『ヒューマンモチベーション動機づけの心理学』
 金子書房, 東京.

論文等

- 花井清:1990-1992「新しい音楽科教育の音楽的能力と指導構造」
 信州大学教育学部研究紀要 No. 73-76
- 国立特殊教育総合研究所:1995
 「教科学習に特異な困難を示す児童・生徒の類型化と指導法の研究」神奈川県.
 加藤富美子:1986「音楽学習と個人差」『季刊音楽教育研究』48:pp.2-11 音楽之友社,東京.
 松島純生:1994「小学校における学習障害児およびその周辺児への指導に関する研究」
 兵庫教育大学修士論文
- 松田伯彦/橋本巖/大西久男/久米弘/野口彰代:1991「児童の無力感の要因分析」
 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)6:pp.187-207

- 村尾忠廣:1993-1994「調子外れを治す」『教育音楽 小学校版』48-4 - 49-5
音楽之友社, 東京.
- 長澤憲保 :1994「授業構想 - 実践過程における教師の構成的行為に関する教授学的研究」
兵庫教育大学学校教育学部研究紀要 15:pp.133-145
- 長澤憲保:1995「授業における「つまずき」の教授学的構造分析に関する研究」
兵庫教育大学 学校教育学研究 7:pp.7-17
- 野波健彦:1990「音楽科教育における関心態度測定のための研究」
『音楽教育学』19-2:pp.23-32 日本音楽教育学会, 東京.
- 法岡淑子:1983「小学生の音楽環境 - 質問紙調査の分析を通して - 」
『音楽教育学』13:pp.27-37 日本音楽教育学会, 東京.
- 鈴木春樹:1982「音楽科のグループ学習におけるグループ編成についての一考察」
『音楽教育学』12:pp.22-31 日本音楽教育学会, 東京.
- 鈴木 寛 :1995「S.M.L.の音楽科教育(1)」
兵庫教育大学 実技教育研究 9:pp.41-49
- :1996「S.M.L.の音楽科教育(2)」
兵庫教育大学 実技教育研究 10:pp.35-44
- 千成俊夫:1986「音楽学習における個人差の構造と授業」
『季刊音楽教育研究』48:pp.12-22 音楽之友社, 東京.
- 竹下英二:1988「音楽学習における小集団指導の基本問題」『音楽教育学』別冊:pp.52-63
- 寺西和子:1988「学校におけるつまずきに関する予備的考察」
愛知教育大学研究報告(教育科学編)37:pp.59-72
- 文部省:1989「小学校指導書 音楽編」教育芸術社, 東京
- 文部省:小学校課小学校教育研究会「学習達成状況と授業改善の視点」:1985
東洋館出版社, 東京.
- 文部省:1993『小学校指導資料 新しい学力観に立つ音楽科の学習指導の創造』
教育芸術社, 東京.
- 1987 特集「教わる側の発信」『季刊音楽教育研究』:No.51:音楽之友社, 東京.
- 1987 特集「教わる側の発信を読んで」『季刊音楽教育研究』:No.53 音楽之友社, 東京.

謝辞

この論文を作成するにあたって、指導教官の鈴木寛先生には根気と忍耐をもって、最後まで指導していただきました。音楽の教師としてやっと一步を踏み出すことができることに、心より感謝いたします。

また、芸術系音楽の先生方には、適切なお助言、ご指導をいただいたことに心より感謝いたします。暖かく励ましてくださった院生の皆様、ほんとうにありがとうございました。

貴重な時間を研究調査に提供していただき、協力してくださった先生方のお力があっておかげで、この研究ができたことを深く感謝するしだいです。

兵庫教育大学附属小学校の寺岡敏郎校長先生、桑原章寧先生、西宮市立甲東小学校の高嶋順子先生、境港市立渡小学校の庄司たか子先生、三浦桂子先生、外江小学校の諸先生方、浜村小学校の榊田祐子先生、西伯小学校の渡部久美先生、そして小学生の皆さん。

安土町立安土中学校の吉田正信先生、加古川市立両荘中学校の登実夏先生、石井真里先生、大洲市立大洲中学校の中山敏江先生、そして中学生の皆さん。

皆様に心よりお礼申し上げます。

最後になりましたが、このような貴重な研究の機会を与えてくださいました鳥取県教育委員会、境港市教育委員会ならびに勤務校である境港市立外江小学校の鈴木祥三校長先生、教職員の皆様に深く感謝いたします。

橋本里美

平成8年12月20日

資料

資料	1) 予備調査	質問用紙
資料	2) 予備調査	結 果
資料	3) 本調査	質問用紙
資料	4) 因子分析結果	男 子
資料	5) 因子分析結果	女 子

(資料1) 予備調用紙

今からみなさんに、音楽についていくつか答えてもらいます。これはテストではないので、正しい答えや、まちがった答えはありません。自分の思ったとおり正直に答えてください。もちろん先生が見られることはありません。

(1) あなたが、家でよくきいたり、演奏したり(歌う、ひく、ふくなど)する音楽は、どんな音楽ですか。あてはまる番号に をつけ、曲名も書いてください。

- 1、おもしろくて、楽しい音楽 ()
()
2、娯乐的でなくまじめな音楽 ()
()
3、役に立つ音楽 ()
()

(2) あなたが、きいても好きになれない曲は、どんな音楽ですか。 ()
()

(3) 家族の人が、家でよくきいたり、歌ったりする音楽は、どんな音楽ですか。あてはまる番号に をつけ、曲名も書いてください。

- 1、娯乐的な音楽 ()
()
2、芸術的な音楽 ()
()
3、BGM ()
()
4、音楽を聴いたり、歌ったりしない。 ()

(4) 音楽の授業でわかりにくいのはどんなときですか。あてはまる番号に をつけ、具体的なことを書いてください。

例

- 1、きいたり、楽ふを見みたりして歌うとき ()
()
2、表現の工夫(曲の山、強弱、速さな)をするとき ()
()
3、楽器を演奏するとき ()
()
4、思ったことを表現する活動(自分で音楽をつくる活動) ()
()
5、音ぶ、休ふ、記号などを理解するとき ()
()
6、音楽をかん賞するとき ()
()

(5) 音楽の授業で、どんなことができるようになりたいですか。あてはまる番号に をつけ、具体的に書いてください。

- 1、きいたり、楽ふを見て歌うこと ()
()
2、表現の工夫(曲の山、強弱、速さなど) ()
()
3、楽器を演奏すること ()
()
4、思ったことを表現する活動(自分で音楽をつくる活動) ()
()
5、音ぶ、休ふ、記号などを理解すること ()
()
6、音楽をかん賞すること ()
()

(6) 音楽の授業が、楽しいと感じるのはどんなときですか。

(7) 音楽の授業が、楽しくないと感じるのはどんなときですか。

(8) 今までに、ピアノなどのおけいこに行ったことがありますか。

- 1、はい 2、いいえ

(9) 音楽の授業以外に音楽的な活動をしていますか。

- 1、はい 2、いいえ

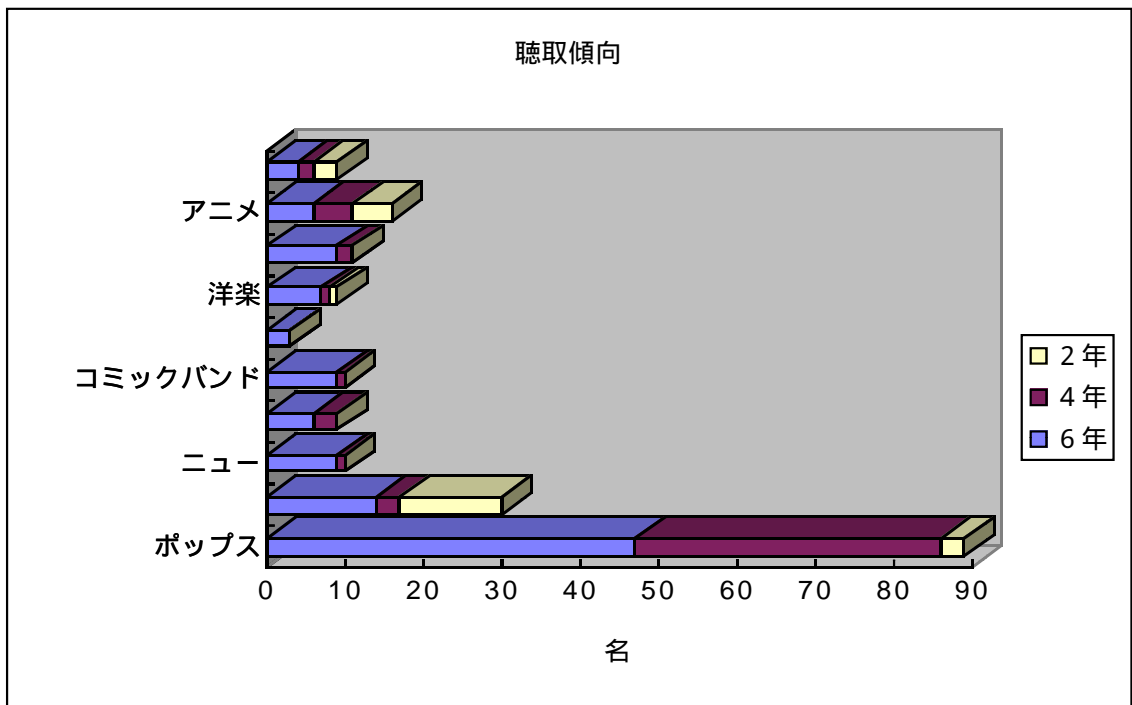
これで終わりです。最後まで答えてくれてありがとうございました。全部書けたかたしかめたら、学年、組、番号、名前を書いてください。

() 学年 () 組 () 番

名前 ()

(資料2) 家庭での児童の聴取傾向 (複数回答有り)

	ポップス	ダンス	ニュー	ロック	コミックバンド	フォークロック	洋楽	ラップ	アニメ	クラシック
6年	47	14	9	6	9	3	7	9	6	4
4年	39	3	1	3	1	0	1	2	5	2
2年	3	13	0	0	0	0	1	0	5	3



(資料3) 本調査質問用紙

みなさんは、音楽の学習の中でどんなときに、できないとか、むずかしいとか思いますか。問題をよく読んで、自分にあてはまると思う番号にをつけてください。数字の1から4は、つけやすくするために、得点ではありません。

年 番 (男 女)

	とても		ぜんぜん	
	そう思う	そう思う	そう思わない	そう思わない
1. 高い声を出すとき。	1	2	3	4
2. 初めての曲を歌うとき。	1	2	3	4
3. 歌の中で、どこを強く歌っていかかわからないとき。	1	2	3	4
4. 楽譜をみて、歌い方に変化をつけるとき。	1	2	3	4
5. みんなの前で、ひとりで歌うとき。	1	2	3	4
6. 歌詞ではなく、ドレミで歌うとき。	1	2	3	4
7. 歌のメロディーをおぼえるとき。	1	2	3	4
8. 曲の感じにふさわしい声で歌うとき。	1	2	3	4
9. どこを歌っているかわからなくなるとき。	1	2	3	4
10. 2つのメロディーを合わせて、歌うとき。	1	2	3	4
11. みんなと協力して、活動をするとき。	1	2	3	4
12. 音のまちがいに気づくこと。	1	2	3	4
13. 音楽について友だちと話し合うとき。	1	2	3	4
14. 音楽に合わせて、手拍子をうつとき。	1	2	3	4
15. 歌にふさわしい速さをさがすとき。	1	2	3	4
16. 楽譜を見てリズムをうつとき。	1	2	3	4
17. 友だちと合わせて合奏をするとき。	1	2	3	4
18. お手本と同じ音色をだそうとするとき。	1	2	3	4
19. リコーダーで指が思うように動かないとき。	1	2	3	4
20. 楽譜がすぐによめないとき。	1	2	3	4
21. 自分のイメージにふさわしい楽器を選ぶとき。	1	2	3	4
22. 学校以外に楽器が身近にないから、練習できないとき。	1	2	3	4
23. 鑑賞曲の楽器の音色や名前がわからないとき。	1	2	3	4
24. 楽器の演奏の仕方を教えてもらおうとき。	1	2	3	4
25. 曲の変わる感じを発見するとき。	1	2	3	4
26. どんな音が重なっているかわからないとき。	1	2	3	4
27. 楽しい、悲しいなど曲の感じをいうとき。	1	2	3	4
28. 曲の終わりがドカにきこえないとき。	1	2	3	4
29. きこえる音と同じ音が出せないとき。	1	2	3	4
30. メロディーによくとけあう音を見つけるとき。	1	2	3	4
31. 音符や記号を、正しく書くとき。	1	2	3	4
32. 思ったことをすぐに表現するとき。	1	2	3	4
33. 新しいリズムやメロディーをつくるとき。	1	2	3	4
34. 何のために習っているのか、わからないとき。	1	2	3	4
35. 歌や演奏のあと、もっと続けたいという気持ちになれないとき。	1	2	3	4
36. 曲や作曲家のことがわかる本をさがすとき。	1	2	3	4
37. 音楽をきいたあと感想を発表するとき。	1	2	3	4
38. 今まできいたことがない曲をきくとき。	1	2	3	4
39. 友だちの演奏をきいて、感想をいうとき。	1	2	3	4
40. 演奏をきいて、自分もやってみたいと思うとき。	1	2	3	4

資料4 因子分析結果 男子(ヴァリマックス回転後:N = 217)

内 容	1	2	3	4	5	共有性
20. 楽譜がすぐによめないとき。	0.682	-0.098	-0.195	0.197	-0.031	0.553
31. 音符や記号を、正しく書くとき。	0.631	-0.018	-0.197	-0.055	0.201	0.481
16. 楽譜を見てリズムをうつとき。	0.529	-0.011	-0.479	0.061	0.001	0.513
26. どんな音が重なっているかわからないとき。	0.513	-0.058	-0.259	0.171	0.244	0.423
9. どこを歌っているかわからなくなる時。	0.471	-0.235	-0.028	0.209	0.164	0.349
34. 何のために習っているのか、わからないとき。	0.459	-0.224	-0.134	0.073	0.435	0.473
19. リコーダーで指が思うように動かないとき。	0.439	-0.171	-0.031	0.302	0.184	0.348
6. 歌詞ではなく、ドレミで歌うとき。	0.434	-0.142	-0.134	0.031	0.148	0.251
24. 楽器の演奏の仕方を教えてもらうとき。	0.406	-0.111	-0.374	0.176	0.179	0.381
3. 歌の中で、どこを強く歌っていいかわからないとき。	0.405	-0.342	-0.186	0.192	0.311	0.451
23. 鑑賞曲の楽器の音色や名前がわからないとき。	0.396	-0.069	-0.257	0.142	0.312	0.346
4. 楽譜をみて、歌い方に変化をつけるとき。	0.392	-0.193	-0.156	0.103	0.268	0.299
2. 初めての曲を歌うとき。	0.388	-0.269	-0.081	0.131	0.207	0.289
1. 高い声を出すとき。	0.371	-0.157	-0.186	0.217	0.158	0.269
28. 曲の終わりがドカウにきこえないとき。	0.295	-0.023	-0.196	0.241	0.321	0.288
36. 曲や作曲家のことがわかる本をさがすとき。	0.231	-0.067	-0.273	0.056	0.177	0.167
11. みんなと協力して、活動するとき。	0.092	-0.626	-0.149	0.125	0.181	0.472
14. 音楽に合わせて、手拍子をうつとき。	0.099	-0.361	-0.296	0.162	0.298	0.343
13. 音楽について友だちと話し合うとき。	0.261	-0.333	-0.407	-0.055	0.147	0.371
22. 学校以外に楽器が身近にないから、練習できないとき。	0.202	-0.286	-0.285	-0.074	0.409	0.377
37. 音楽をきいたあと感想を発表するとき。	0.088	-0.102	-0.572	0.176	0.091	0.385
32. 思ったことをすぐに表現するとき。	0.168	-0.167	-0.554	0.115	0.241	0.435
33. 新しいリズムやメロディーをつくる時。	0.356	-0.011	-0.511	0.169	0.118	0.431
30. メロディーによくとけあう音を見つける時。	0.443	0.265	-0.465	0.13	0.313	0.599
29. きこえる音と同じ音が出せない時。	0.422	0.082	-0.445	0.342	0.283	0.581
15. 歌にふさわしい速さをさがす時。	0.288	-0.097	-0.444	0.274	0.256	0.431
40. 演奏をきいて、自分もやってみたいと思う時。	0.048	-0.064	-0.437	-0.077	0.196	0.242
39. 友だちの演奏をきいて、感想をいう時。	0.052	-0.223	-0.435	0.073	0.173	0.277
7. 歌のメロディーをおぼえる時。	0.181	-0.211	-0.418	0.128	0.204	0.311
5. みんなの前で、ひとりて歌う時。	0.222	-0.334	-0.414	0.181	-0.075	0.371
17. 友だちと合わせて合奏をする時。	0.204	-0.273	-0.332	0.291	0.276	0.388
21. 自分のイメージにふさわしい楽器を選ぶ時。	0.171	-0.283	-0.317	0.056	0.171	0.242
10. 2つのメロディーを合わせて、歌う時。	0.183	-0.311	-0.224	0.705	0.111	0.69
18. お手本と同じ音色をだそうとする時。	0.408	0.003	-0.123	0.551	0.322	0.591
27. 楽しい、悲しいなど曲の感じをいう時。	0.047	-0.106	-0.273	0.121	0.523	0.377
25. 曲の変わる感じを発見するとき。	0.276	-0.058	-0.206	0.244	0.507	0.441
35. 歌や演奏のあと、もっと続けたいという気持ちになれない時。	0.188	-0.287	-0.193	0.067	0.457	0.369
38. 今まできいたことがない曲をきく時。	0.319	-0.153	-0.117	0.052	0.402	0.303
12. 音のまちがいに気づくこと。	0.268	-0.107	-0.157	0.244	0.389	0.319
8. 曲の感じにふさわしい声で歌う時。	0.249	-0.235	-0.028	0.209	0.164	0.349
固 有 値	4.749	1.949	4.001	1.897	3.029	15.626

資料5 因子分析結果 女子（ヴァリマックス回転後:N = 217）

内 容	1	2	3	4	5	共通性
31. 音符や記号を、正しく書くとき。	0.725	0.028	0.243	0.123	-0.021	0.601
20. 楽譜がすぐによめないとき。	0.719	-0.076	-0.022	0.052	0.111	0.539
16. 楽譜を見てリズムをうつとき。	0.535	0.037	0.309	0.236	0.136	0.457
24. 楽器の演奏の仕方を教えてもらうとき。	0.436	-0.029	0.052	0.125	0.307	0.304
4. 楽譜をみて、歌い方に変化をつけるとき。	0.421	-0.094	0.409	0.267	0.325	0.531
6. 歌詞ではなく、ドレミで歌うとき。	0.405	0.026	0.231	0.145	0.243	0.307
34. 何のために習っているのか、わからないとき。	0.388	-0.267	-0.026	0.131	0.358	0.368
17. 友だちと合わせて合奏をするとき。	0.368	-0.042	0.174	0.352	0.354	0.417
39. 友だちの演奏をきいて、感想をいうとき。	-0.017	-0.765	0.191	0.049	0.205	0.666
37. 音楽をきいたあと感想を発表するとき。	0.043	-0.749	0.201	0.139	0.166	0.651
32. 思ったことをすぐに表現するとき。	0.058	-0.469	0.234	0.277	0.179	0.388
5. みんなの前で、ひとりで歌うとき。	0.064	-0.402	0.356	0.261	0.091	0.369
3. 歌の中で、どこを強く歌っていいかわからないとき。	0.131	-0.075	0.606	0.011	0.394	0.546
10. 2つのメロディーを合わせて、歌うとき。	0.148	-0.131	0.512	0.252	0.196	0.403
14. 音楽に合わせて、手拍子をうつとき。	0.058	-0.227	0.472	0.207	-0.016	0.321
7. 歌のメロディーをおぼえるとき。	0.131	-0.174	0.463	0.263	0.181	0.364
1. 高い声を出すとき。	0.069	-0.137	0.459	0.271	0.235	0.363
9. どこを歌っているかわからなくなるとき。	0.112	-0.068	0.419	0.1511	0.237	0.272
29. きこえる音と同じ音が出せないとき。	0.295	-0.227	0.274	0.587	0.118	0.574
12. 音のまちがいに気づくこと。	0.069	-0.025	0.201	0.578	-0.012	0.381
26. どんな音が重なっているかわからないとき。	0.337	-0.107	0.169	0.504	0.264	0.477
18. お手本と同じ音色をだそうとするとき。	0.188	0.021	0.137	0.502	0.484	0.541
23. 鑑賞曲の楽器の音色や名前がわからないとき。	0.196	-0.135	0.188	0.457	0.429	0.486
27. 楽しい、悲しいなど曲の感じをいうとき。	0.062	-0.286	0.208	0.447	0.192	0.366
15. 歌にふさわしい速さをさがすとき。	0.136	-0.187	0.414	0.128	0.106	0.257
19. リコーダーで指が思うように動かないとき。	0.385	-0.123	0.011	0.411	0.274	0.408
40. 演奏をきいて、自分もやってみたいと思うとき。	0.049	-0.143	0.149	0.395	0.14	0.221
30. メロディーによくとけあう音を見つけたとき。	0.346	-0.216	0.179	0.393	0.216	0.401
25. 曲の変わる感じを発見するとき。	0.357	-0.099	0.227	0.391	0.051	0.344
33. 新しいリズムやメロディーをつくるとき。	0.344	-0.279	0.014	0.365	0.289	0.414
28. 曲の終わりがドカラにきこえないとき。	0.242	-0.085	0.232	0.361	0.081	0.257
2. 初めての曲を歌うとき。	0.174	-0.007	0.352	0.082	0.511	0.422
11. みんなと協力して、活動するとき。	0.071	-0.111	0.182	0.056	0.497	0.301
13. 音楽について友だちと話し合うとき。	0.107	-0.191	0.171	0.046	0.474	0.303
36. 曲や作曲家のことがわかる本をさがすとき。	0.106	-0.945	0.132	0.129	0.467	0.302
8. 曲の感じにふさわしい声で歌うとき。	0.148	-0.241	0.412	0.211	0.445	0.493
35. 歌や演奏のあと、もっと続けたいという気持ちになれないとき。	0.139	-0.178	0.054	0.174	0.381	0.229
22. 学校以外に楽器が身近にないから、練習できないとき。	0.194	-0.182	0.276	0.351	0.376	0.412
21. 自分のイメージにふさわしい楽器を選ぶとき。	0.061	-0.138	0.344	0.318	0.361	0.372
38. 今まできいたことがない曲をきくとき。	0.204	0.059	0.173	0.234	0.287	0.213
固 有 値	3.305	2.361	3.299	3.655	3.432	16.053