

小学校音楽科の学力に関する研究（1）

— 音符，休符，記号等の理解を中心として —

A Study of the Academic Ability of Music in Elementary Schools (1)

— Focusing on Understanding of the Notes, the Rests, and the Music-signs —

次世代教育学部学級経営学科 吉富 功修
YOSHITOMI, Katsunobu
Department of Classroom Management
Faculty of Education for Future Generations
広島大学大学院教育学研究科 三村 真弓
MIMURA, Mayumi
Graduate School of Education
Hiroshima University

キーワード：小学校音楽科，学力，音符・休符・記号等の理解

Abstract : In Japan, the purposes and contents of music education are ambiguous than in many developed countries such as England and Germany where GCSE and Abitur examinations are conducted respectively.

In this article, we discussed on the academic ability of music education at elementary schools of Japan, especially from the viewpoint of understanding of the notes, the rests, and the music-signs. 336 fresh students of 4 junior high schools were investigated, and the following results were obtained.

1. The correct answer rates of bar line, ending line, and tempo signature were very low.
2. The correct answer rates of notes, rests, and dynamics signature were relatively high.
3. The correct answer rates of students who had received only music education of elementary schools are lower than those of students who had experienced more than that.
4. Almost all elementary schools in Japan had not been instructed systematically on the notes, the rests, and the music-signs.

Keywords : Music education of elementary schools, Academic ability, Understanding of the notes, the rests, and the music-signs

I はじめに

現行の平成10年度に改訂された日本の小学校学習指導要領・音楽科では，従来のものと同様に，目標と内容が曖昧であり，不明確なままである。それらのほとんどは定量的に測定することが困難なものであり，そのことが，小学校音楽科の学力を漠然としたものにとどめている。例えば，小学校第5・6学年の目標は，

- (1) 創造的に音楽にかかわり，音楽活動への意欲を

高め，音楽経験を生かして生活を明るく潤いのあるものにする態度と習慣を育てる。

- (2) 音の重なりや和声の響きに重点を置いた活動を通して，基礎的な表現の能力を高め，音楽表現の喜びを味わうようにする。
- (3) 音楽の美しさを味わって聴き，様々な音楽に親しむようにする。

であるが，(1) は態度と習慣を育てる，(2) は表現の喜びを味わう，(3) は音楽を味わって聴く・親しむ，の

ように、それらの目標が達成されたかどうかを測定することが極めて困難な目標が示されている。

これらの曖昧な目標と内容は、例えば、GCSE試験に音楽も含まれているイギリスや、アビトゥーア試験に音楽も含まれているドイツ等の国と比較すると、著しく貧弱である。加えて、両国では厳密な試験によって、その目標達成度が正確に測定されていることと比較すると、日本の音楽科の学力の評価は非常に困難である。

しかし、これらの音楽科の学年目標のなかで、「(2) 基礎的な表現の能力を高め」ることに関しては、時間と人手を投入することによって、一定の水準で目標の達成度を測定することが可能であろう。

学力測定の可能性があるかどうかを判断するために、音楽科の学年の内容を検討する。現行の平成10年版小学校学習指導要領・音楽科は、平成20年改訂版とは若干異なるが、本論では、平成10年版について論じる。小学校第5・6学年の「2 内容 A 表現」では、

- (1) 音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏できるようにする
- (2) 曲想や音楽を特徴付けている要素を感じ取って、工夫して表現できるようにする
- (3) 歌い方や楽器の演奏の仕方を身に付けるようにする
- (4) 音楽をつくって表現できるようにする
- (5) 表現教材

について記述されている。

さらに、(1) 音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏できるようにする、については、

- ア 範唱や範奏を聴いて演奏すること。
- イ ハ長調及びイ短調の旋律を視唱したり視奏したりすること。

と記述されている。これらの、「ア 範唱や範奏を聴いて演奏すること。」と「イ ハ長調及びイ短調の旋律を視唱したり視奏したりすること。」については、時間と人手を投入すれば、正確に定量化することが可能であると考えられる。

さらに、小学校学習指導要領・音楽科の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の「2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする」には、「(2) 和音及び和声の指導については、合唱や合

奏の活動を通して和音のもつ表情を感じ取ることができるようになること。また、長調及び短調の楽曲においては、I、IV、VおよびV7を中心として指導すること」と記述され、さらに「(5) 音符、休符、記号などについては、次に示すものを、児童の学習状況を考慮して、表現及び鑑賞の活動を通して指導すること」として、30の音符、休符、記号等が示されている。これらの和音記号と音符、休符、記号等が学習されているかどうかを測定することは可能である。

このような観点から筆者らは、4校の国立大学法人附属中学校の第1学年生徒を対象として、平成19年4月に、

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) ア ハ長調の範唱を聴いて歌唱すること
イ ハ長調の旋律を視唱すること2) 音符、休符、記号等と和音記号3) 小学校学習指導要領・音楽科に記載されている歌唱共通教材24曲を小学校の音楽の授業で歌ったかどうか |
|---|

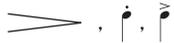
について、1)に関する歌唱調査と、2) 3)に関するペーパー調査を行った。さらに、同じ生徒を対象として、同年11月に、出身小学校、中学校入学前の音楽の授業以外での音楽経験、音楽と音楽の授業に関する好み、等に関する質問紙調査を行った。詳細については、吉富他(2008)¹⁾を参照されたい。

本論では、上記のうち、2)のペーパー調査を対象として、音符、休符、記号等、および和音記号に関する理解と、それらの理解が小学校時期の音楽の授業以外での音楽活動の経験者と無経験者とでは、どのように異なっているか、について論をすすめる。

II ペーパー調査の概要

ペーパー調査は、音楽の授業時間に音楽室でいっせに行われた。ペーパー調査に回答している間に、2室あるいは3室の別室で、歌唱調査が個別に行われた。ペーパー調査は以下のように構成された。

- ・組、番号、氏名の記入欄
- ・「*この調査は、成績とは関係ありません。」の記述
- 1) 名称を回答するもの10問： \circ 、 \flat 、 \natural 、 \sharp 、 \natural 、 γ 、 ♩ 、 ♪ 、 ♫ 、 ♬
- 2) 名称と意味を回答するもの18問： f 、 mf 、 mp 、 p 、 $\frac{2}{4}$ 、 $\frac{4}{4}$ 、 $\frac{3}{4}$ 、 $\frac{6}{8}$ 、 \sharp 、 \flat 、 \natural 、 ♩ 、 ♪ 、 ♫ 、 ♬ 、 ♭ 、 ♮ 、 ♯



3) 和音記号4問：IV， I， V， I

(5線と加線，および反復記号は，記号で示されていなかったために，出題しなかった。)

合計は，50点であった。

さらに裏面には，小学校学習指導要領・音楽科で歌唱共通教材として指定されている24曲の曲名と冒頭の歌詞がそれぞれ示され，小学校の音楽の授業で歌った曲に○をつける調査があった。これらの調査に回答しながら，歌唱調査を受ける生徒は，それぞれの調査室への移動を行い，歌唱調査が終われば，再度ペーパー調査を続行したのである。さらに同年11月には，小学校での音楽の授業以外での音楽経験等に関する質問紙調査を行った。

これらの全ての調査についてデータを得られた366名について，分析を行う。なお，実際のペーパー調査では，小学校学習指導要領・音楽科に示されている音符，休符，記号等をそのまま調査した(論文末の資料を参照のこと)。しかし，文中，図中では，日本語表記を用いる。

Ⅲ ペーパー調査の結果

1. 音符，休符，記号等の全員の正答率

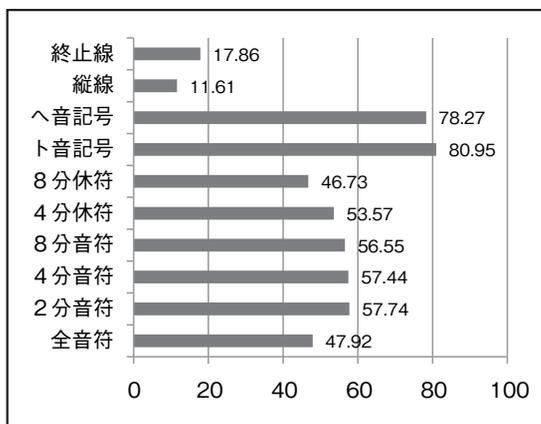


図1 全員正答率1 音符・休符等

音符と休符の名称に関しては，正答率は50%弱から55%の範囲であった。8分休符の正答率は46.73%であり，最も低かった。次に正答率が低かったのは，全音符であった。これらの傾向は，ほぼ楽譜に表示される頻度に対応している。

音部記号の正答率は，2つとも高くおよそ80%であった。

一方，縦線の正答率は10%強，終止線の正答率は18%弱で，共に非常に低かった。このことは，これらの記号の名称を知らなくても，実際の演奏にはほとんど影響しないからであると考えられる。

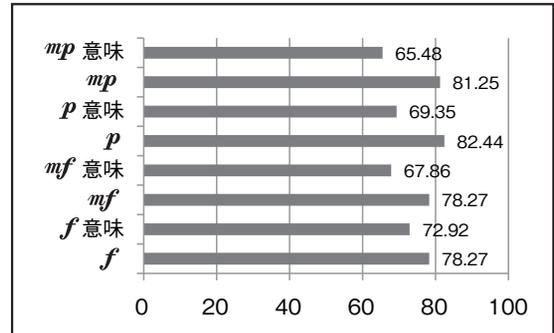


図2 全員正答率2 強弱記号

強弱記号に関しては，相対的に正答率が高かった。音楽の授業が，歌唱や器楽の表現活動を中心に行われているために，教師や指揮者からの強弱に関する指示が多かったためであると考えられる。しかし，これらの記号の名称よりも意味の正答率が低くなっている。その原因は，*f*の意味を「大きく」，*p*の意味を「小さく」と誤答した者がかなり多かったからである。

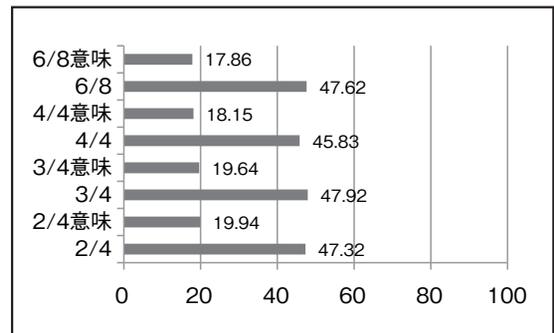


図3 全員正答率3 拍子記号

拍子記号に関する正答率は，相対的に低かった。特に，その意味については，正答率はすべて20%以下であった。拍子記号の名称に関する誤答が多かったのは，「4分の4秒子」のように，「拍子」と回答すべきところを「秒子」と回答したものであった。

拍子記号の意味に関しては，正確に理解している者は20%足らずであった。代表的な誤答は，「1小節間に」が欠落している者，分母が音符の種類を示していることを理解していない者，分子が分母の音符の1小節間の個数を示していることを理解していない者，が多かった。

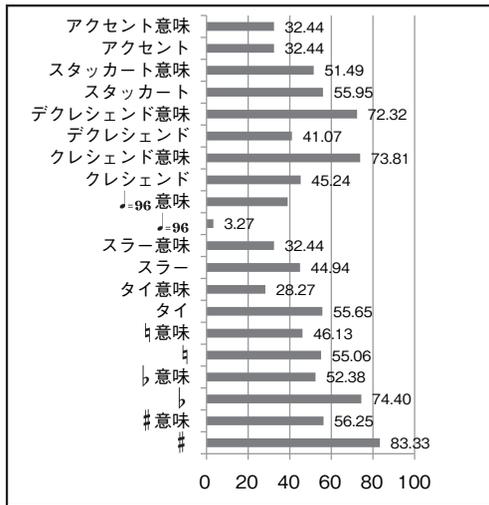


図4 全員正答率4 記号等

記号等に関しては、♯の名称の正答率（83.33%）が最も高かった。これは、携帯電話の普及に起因するものであると考える。これと対応して、♭の名称の正答率も高かった。クレシェンドとデクレシェンドでは、名称よりも意味の正答率が高かった。このことは、歌唱と器楽の活動において、教師や指揮者からのこれらの発言が多く、それらの意味が「だんだん強く」「だんだん弱く」であることはかなり認識しているが、その正式な名称には自信がないことを物語っている。タイとスラーでは、意味よりも名称の正答率が高かったが、双方ともかなり正答率が低かった。スタッカートの意味と名称の正答率は、アクセントよりも高かった。「♩=96」の速度記号という名称は、本調査で最も正答率が低く、ほとんどの生徒が正答することができなかった。しかし、このことには、後述の要因もあるので、断定はできない。

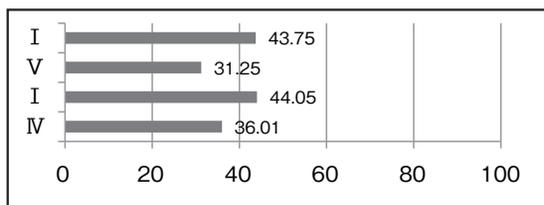


図5 全員正答率5 和音記号

和音記号に関しては、I・IV・Vのいずれかを答える形式の課題、つまり三者択一の課題であったが、その割には正答率が低かった。大譜表の低音部譜表の和音を読み取って、それを正確に判別できている者の比率は、上図の比率よりもさらに低いであろう。

前述したように、「4分の3びょうし」という発音だけから短絡的に「秒子」の漢字をあてはめたことは、

体系的な記号等の教授が行われていないことを物語るものであると考える。さらに、図1の縦線と終止線の正答率と図3の拍子記号の正答率が低かったことは、記譜の学習が乏しいことを物語っている。これらの他に記譜の学習で必要なものとして音部記号がある。しかも音部記号は、記譜の学習で必要なだけでなく、演奏の学習においても必ず必要な記号である。音部記号の理解なくしては、5線譜上の音符の音名を正確に理解できないからである。したがって、ト音記号とヘ音記号という音部記号は理解しているが、縦線と終止線と拍子記号の正答率が低いことが、記譜の学習が乏しいことの結果であるという主張には、何の矛盾もないのである。

また、歌唱や器楽の演奏にとって重要な、クレシェンドとデクレシェンドでは、名称よりも意味の正答率が高かったことから、記譜の学習や音符、休符、記号等や和音記号に関する体系的な学習が不十分であることがある程度予測できる。

2. 音楽の授業以外での音楽的経験の有無別の正答率

本論は、小学校の音楽の授業での成果を明らかにすることを目的としている。しかしながら、前述の結果は、回答者全員の正答率を検討したものである。かれらの回答には、小学校の音楽の授業での成果だけではなく、学校外での音楽の習い事の成果や、授業外での音楽の部活動の成果等も含まれている。したがって、小学校の音楽の授業での成果だけを明らかにするためには、学校外での音楽の習い事や授業外での音楽の部活動等での成果を除去する必要がある。

そこで、小学校の音楽の授業が唯一の音楽学習の場であった者の正答率を検討する必要がある。本節では、平成19年11月に行った質問紙調査によって、回答者を、音楽の授業以外での音楽学習の経験の有る群194名（以下、経験有群）と、音楽の授業以外での音楽学習の経験の無い群142名（経験無群）の2群に分け、それぞれについて、正答率を検討する。

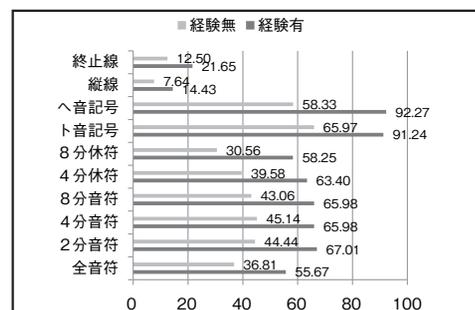


図6 経験有無別正答率1 音符・休符等

音符・休符等の正答率を経験の有無別に検討すると、すべての項目で経験有群の正答率が高い。経験無群の正答率が50%以上の項目は、ト音記号とヘ音記号だけである。また、これらの2つの項目は、両群の差が特に大きい。縦線と終止線に関しては、経験の有無にかかわらず正答率が非常に低く、体系的な教授が行われていないことを示唆するものである。

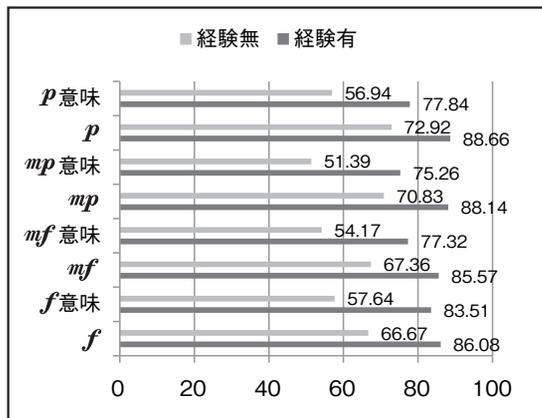


図7 経験有無別正答率2 強弱記号

強弱記号に関しても、すべての項目で経験有群の正答率が高い。経験有群では、名称と意味の正答率に差はほとんどなく、おおむね85%程度の正答率であった。しかし経験無群では傾向を異にしており、名称の正答率は66.67%から72.92%であったが、その意味の正答率に関しては、57.64%から51.39%であり、意味に関する正答率がかなり低かった。

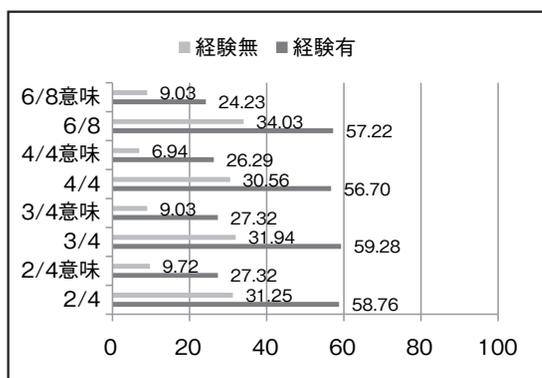


図8 経験有無別正答率3 拍子記号

拍子記号に関しても、すべての項目で経験有群の正答率が高い。経験有群の拍子記号の名称に関する正答率はほぼ60%弱である。一方、経験無群のそれはほぼ30%強である。意味に関する正答率は、経験有群ではほぼ25%強であるが、経験無群では、すべて10%以下である。このことも、体系的な教授が行われていない

ことを示唆するものである。

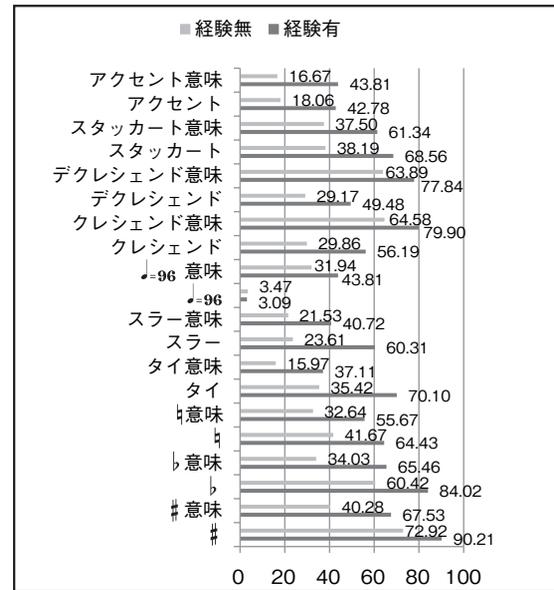


図9 経験有無別正答率4 記号等

図9に示した記号等に関しても、経験有群が経験無群よりも正答率が高かった。唯一の例外は、「♯=96」である。しかし、この記号に関しては、論文末の資料に示したように、「♯=96」の名称を記入する部分が非常に狭小であったために、ほとんどの生徒が未記入であった。そのために、「♯=96」についてだけ、経験無群の方が経験有群よりも正答率がわずかに高い結果となったのである。したがって、「♯=96」の名称は、検討の対象から除外することとする。

♯の名称の正答率は、経験有群で90.21%、経験無群で72.92%であり、それぞれ最高であった。クレシェンドとデクレシェンドに関しては、名称よりも意味の正答率の方が高い、という一種の逆転現象が、ここでも生じている。このことは、前述したとおり、記号等の体系的な教授が行われたからではなくて、歌唱・演奏の際に、教師や指揮者からのそれらに関する発言がしばしばあり、それらの意味だけを認識したためであると考えられる。経験無群の正答率が20%以下の項目は、タイの意味 (15.97%)、アクセントの名称 (18.06%)、アクセントの意味 (16.67%)、等である。さらに、30%以下の項目として、クレシェンドの名称、デクレシェンドの名称、スラーの名称、スラーの意味、が加わる。小学校学習指導要領・音楽科で明示されたこれらの記号等は、それらすべてが直接に歌唱・演奏を適切に行うためには必ず理解しなければならないものである。経験無群のこうした状況は、小学校の音楽の授業において、その中心的な活動である歌唱・演奏が必

ずしも円滑に実践されてはいないことを示唆するものでもあろう。

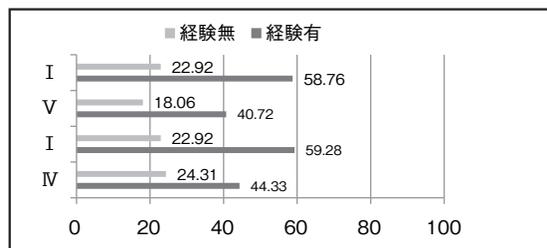


図10 経験有無別正答率5 和音記号

和音記号に関しても、経験無群の正答率は非常に低い。この項目は、「次の曲の和音に和音記号(I, IV, V)を書きなさい。」という設問であった。つまり、三者択一の出題であった。経験無群の正答率はすべて、チャンスレベル以下でしかなかった。この和音記号に関しても、小学校の音楽の授業で体系的な教授が行われた形跡は認められなかった。

3. 経験有群と経験無群の正答率の差

次に、経験有群と経験無群との差を検討する。この両群の差の検討によって、音符、休符、記号等、および和音記号の理解に関する体系的な教授を受けた者と、単に歌唱と演奏という表現活動によってたまたまそれらを理解した者との差が明らかとなる。

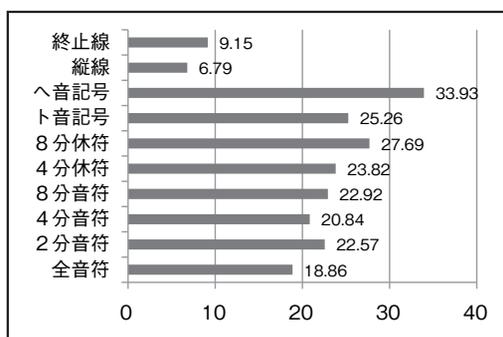


図11 正答率の差1 音符・休符等

音符・記号等に関しては、すべて経験有群の正答率が高かった。縦線と終止線を除くと、ほぼ楽譜での出現頻度と対応している。

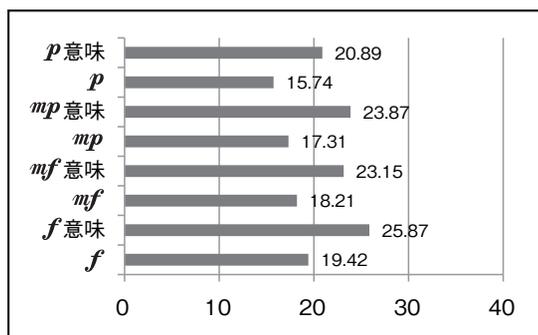


図12 正答率の差2 強弱記号

強弱記号に関しても、すべて経験有群の正答率が高かった。名称よりも意味の差が大きかった。名称の差は15ポイントから20ポイント、意味の差は21ポイントから26ポイントであった。

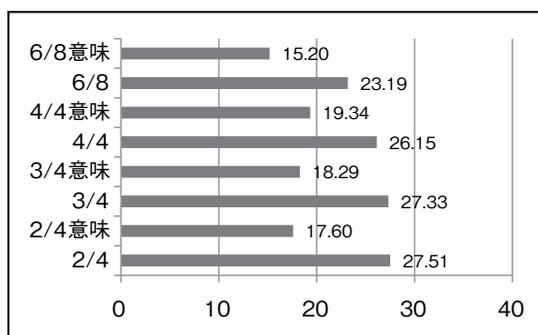


図13 正答率の差3 拍子記号

拍子記号に関しても、すべて経験有群の正答率が高かった。拍子記号の正答率の差は、名称が意味よりも大きかった。

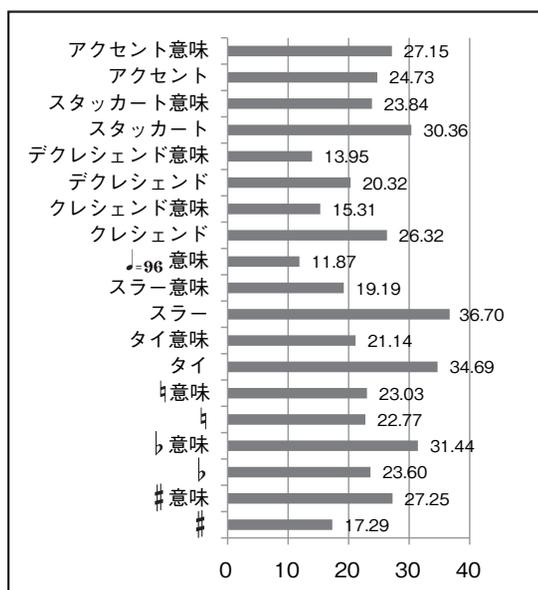


図14 正答率の差4 記号等

図14に示した記号等の正答率の差に関しては、「 ♩ 」の名称だけは経験無群が大きかったが、前述の理由によってここでは検討対象から除外する。それ以外はすべて、経験有群の正答率が大きかった。

最も正答率の差が大きかったのはスラーの名称で、36.7ポイントであった。さらに、タイの名称34.69ポイント、スタッカートの名称30.36ポイントと続く。

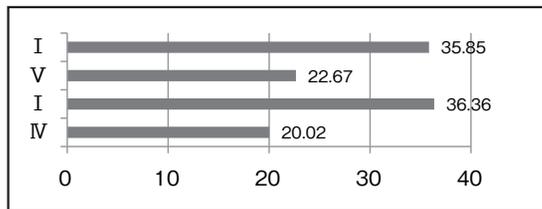


図15 正答率の差 和音記号

和音記号の名称の正答率も、経験有群が圧倒的に高い。特にIの正答率の差は、35ポイント以上である。IVとVの正答率の差は20ポイント程度である。

IV 考 察

これらの結果は、小学校学習指導要領・音楽科に示された重要な学力の1つの側面である、音符、休符、記号等、および和音記号の理解がほとんど定着していないことを示している。このことは、図1の音符・休符等の名称のほとんどの正答率が50%程度であること、縦線と終止線の正答率が11.61%と17.86%と極めて低いこと、図3の拍子記号の名称と意味の正答率が50%以下と20%以下であること、図4の記号等の正答率もクレシェンドとデクレシェンドの意味以外の正答率が非常に低いこと、図5の和音記号に関する正答率が非常に低いこと、から言える。つまり、歌唱や演奏等の表現活動に関連する音符、休符、記号等の理解は一定の水準に達しているが、表現活動にそれほど関連しない音符、休符、記号等、および和音記号の理解は非常に低い、という実態がある。

さらに、一見するとかなりの水準で理解されているように思えても、それは、小学校の音楽の授業の成果ではなく、小学校の音楽の授業以外での学習の成果であることが明らかとなった。このことは、図11の音符、休符等の正答率の両群の差がほとんど20ポイント以上あること、図12の強弱記号の正答率の両群の差が意味ではすべて20ポイント以上、名称でも15ポイント以上あること、図13の拍子記号の正答率の両群の差が、意味ではほとんど25ポイント以上、名称では15ポイント

以上あること、図14の記号等の正答率の両群の差がスラーとタイの名称では35ポイントあること、図15の和音記号の正答率の両群の差がIでは35ポイント以上、IVとVでも20ポイント以上あること、から明白である。これらのことに異論の余地はないと考える。

ことはこれだけでは終わらない。小学校学習指導要領・音楽科に示された、「第5学年及び第6学年」の「2内容 A表現 (1) 音楽を聴いたり楽譜を見たりして演奏できるようにする」の「イ ハ長調及びイ短調の旋律を視唱したり視奏したりすること」が、小学校の音楽の授業では、まったく達成されていないのである。吉富他 (2008)¹⁾ ではこのことを明確な根拠をもって明らかにした。じつは、本論の音符、休符、記号等、および和音記号の理解よりも、この視唱・聴唱が重要であると筆者達は考えている。以下の図16-18は、吉富他 (2008)¹⁾ からの引用である。

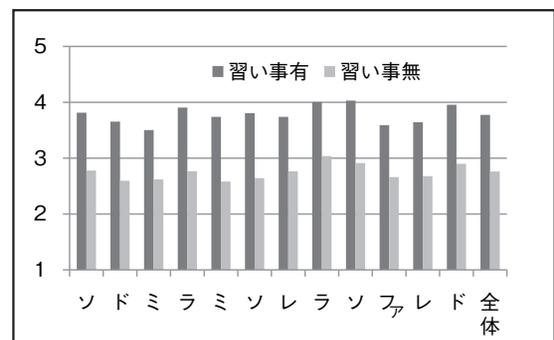


図16 「アアア聴唱」の両群の得点の比較

「アアア聴唱」は、図16の階名を4分音符でキーボードによって1小節に3音ずつ演奏し、それを聴いて1小節に3音ずつ「アアア」で歌唱する課題である。得点は、5名の音楽教育学を専修する大学院生が、定められた規準にしたがって5段階評定したものの平均値である。「アアア聴唱」での両群の得点差は少なく、習い事無群(本論の経験無群と同一)でも平均すると2.8の評価である。習い事有群(本論の経験有群と同一)よりも1ポイント低いだけである。このことは、歌唱や合唱の練習が、もっぱら聴唱で行われている現状を考えると、納得できる数値である。では、「階名聴唱」や「階名視唱」の両群の差はどうなっているのだろうか。

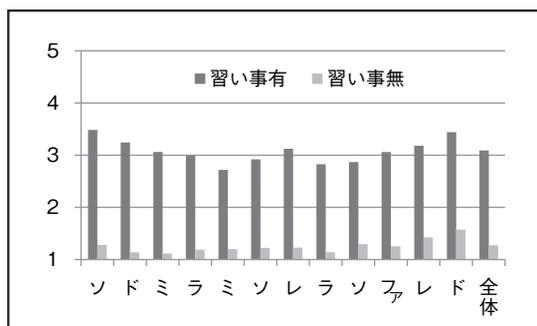


図17 「階名聴唱」の両群の得点の比較

階名聴唱は、上記の「アアア聴唱」と同じ課題を1小節ずつ聴いて、1小節ずつ階名で歌唱するものである。両者の差は歴然としている。習い事有群の平均点は3.08であったが、習い事無群の平均点は1.33であった。この5段階評定の最低点は1であり、その評価は、1つの音高ごとに、

- 5：ほぼ完璧
- 4：1/4半音以内の誤り
- 3：半音以内の誤り
- 2：全音以内の誤り
- 1：全音以上の誤り

という規準で行われている。

つまり、習い事無群では、ほとんどの者が、12の音高について、全音以上の不正確さでしか「階名聴唱」できなかったことになる。「階名聴唱」課題では、生徒は楽譜を提示されることなく、ただ聴いただけのキーボードの音に階名唱で応えなければならない。「アアア聴唱」では順調に歌えていたが、「階名聴唱」では、「うっ」と詰まって歌うことができなかった生徒が非常に多かった。さらに、階名視唱について検討する。

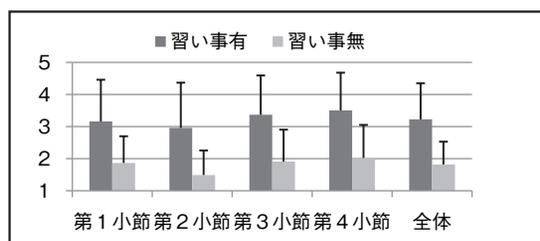


図18 「階名視唱」の両群の得点の比較

この課題の評価も、一定の規準によって、音楽教育学を専修する5名の大学院生によって行われた。詳細は、文献1)を参照していただきたい。



譜例1

この「階名視唱」の楽譜を譜例1示す

この「視唱課題」の難度はそれほど高く設定されてはいなかった。ほとんどすべて順次進行であり、楽譜の下には階名がカタカナで表示されていた。それにもかかわらず、習い事無群の平均点は、1.82にとどまった。つまり、

- 2：階名が正しく、かつ音高が絶対音高で全音程度の誤り
- 2：階名が正しく、かつ音高が相対的に全音以内の誤り

という、規準を満たすことができなかったのである。このうち、「階名が正しく」という部分は、楽譜の下に記しているカタカナの階名を見れば充足することができる。習い事無群のこの得点が「階名聴唱」よりも高得点であったのは、このためである。やはり、「誤りが全音程度」「全音以内」の音高で歌うことに問題があったのである。

本論で述べた音符、休符、記号等、および和音記号の理解が不十分であること、さらに、吉富他(2008)¹⁾で述べた視唱が不十分であることは、極めて重大である。つまり、これらのことは、小学校学習指導要領・音楽科に明示された内容である。学習指導要領は法的拘束力を有する、と言われている。であるとすれば、小学校学習指導要領・音楽科に明示された上記の音符、休符、記号等、および和音記号も、それらを学習することが法的拘束力をもって規定されているはずであり、さらに、「ハ長調及びイ短調の旋律を視唱したり視奏したりすること」も法的拘束力をもって規定されているはずであり、同時にそれらがすべての日本の子どもに学力として学ばねばならないことも法的拘束力をもって規定されているはずである。ところが、教育行政に携わるほとんどの調査官や指導主事はこのことに無頓着である。いったい、音楽科の学力が一定の水準に達していないことに、つまり、小学校学習指導要領・音楽科に明示されていることがまったくおざりにされていることに、誰が、どのような責任を有しているのだろうか。文部科学省検定済みの教科書を検討しても、このような実態がそのまま存在している。つまり、音符、休符、記号等、および和音記号の理解と視唱に関する体系的な教育課程が皆無なのである。小学校音楽科の学習内容について考えると、日本

は法治国家とは言えない。

こうした現状を嘆くだけではなく、こうした現状を打破し、すべての日本の子どもに音楽科の学力を保障するには、どうすべきであろうか。

以下に、筆者達の試みと経験を紹介したい。

共同研究者とともに、「ドレミの練習」として視唱

に関する実践を行ったことがある。吉富他（2006）²⁾では、音楽の授業の冒頭に、約10分間の「ドレミの練習」を10回程度行い、統制群・実験群1・実験群2について、その効果を測定した。その結果、統制群よりも、2つの実験群の階名唱の得点が著しく向上した、という結果を得た。

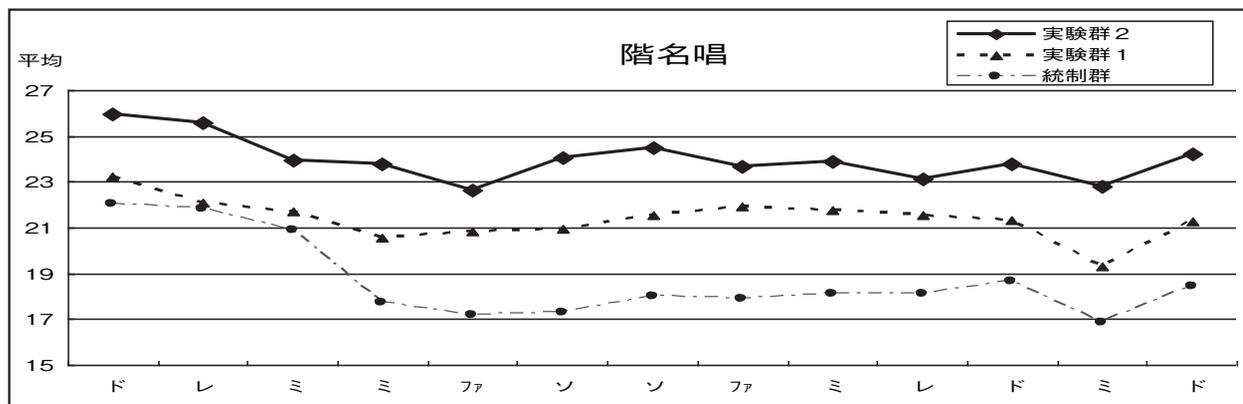


図19 ドレミの練習の成果 階名唱の群別の得点

さらに、吉富他（2007）³⁾では、プリテスト・ポストテスト法を用いて、「ドレミ練習」の有効性を明らかにしている。また、熊本市立碩台小学校では、毎週木曜日に、全校いっせいに聴音練習を行っており、音楽の学習面だけでなく、集中力の向上等にも大きな成果をあげている。その音楽室の後ろの壁面には、音符、休符、記号等が（中学校で学習すべきものを含めて）美しく提示されていた。

これらの成果に学び、これらの実践を共有して、よりの確で充実した教育課程を編成し、実践し、検証することが重要である。

文 献

- 1) 吉富 功修, 三村 真弓, 光田 龍太郎, 藤井 恵子, 桑田 一也, 松前 良昌, 増井 知世子, 原 寛暁, 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, pp.155-163.
- 2) 吉富 功修, 三村 真弓, 青原 栄子, 上野 陽美, 緒方 満, 河邊 昭子, 福田 秀範, 森安 尚美, (協力者) 川口 さやか, 2006, 「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラムの開発 (1) —エクササイズアプローチ・プログラムの検証—」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構 研

究紀要』第34号, pp.389-398.

- 3) 吉富 功修, 三村 真弓, 青原 栄子, 緒方 満, 大橋 美代子, 河邊 昭子, 福田 秀範, 森安 尚美 2007, 「聴唱力・視唱力を育成する音楽教育プログラムの開発 (2) —聴唱法と視唱法の違いに着目して—」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構 研究紀要』第35号, pp.159-168.

本論文は、科学研究補助金（基盤研究（B）（一般））「音楽的リテラシーの育成を目指した保幼小中連携音楽カリキュラムの開発」研究代表者：三村 真弓（課題番号：20330186）の研究の一環である。

（平成20年11月27日受理）

