小学校音楽科の授業実践に関する大学生の意識：歌唱共通教材の認識度を中心に

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-02-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐野, 美奈 メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/4452

小学校音楽科の授業実践に関する大学生の意識
―歌唱共通教材の認識度を中心に―

児童教育学部　児童教育学科　佐野　美奈

要旨：本稿では、近年の小学校音楽科教育に関する研究の動向や学習指導要領における音楽科の変遷について概観し、学習指導要領に掲載された歌唱共通教材の各内容の一貫性を裏付ける因子を見い出した。その裏付けとして、歌唱共通教材を中心に、本学児童教育学科の 1 年生と 2 年生に行った意識調査の結果について定量的分析を行った。「歌唱共通教材に関する認識度」「歌唱のピアノ伴奏や弾き歌い」および「小学校音楽科の授業担当」の関係性について正の相関が見られ、小学校音楽の歌唱共通教材の認識度は、授業の担当やピアノ伴奏等に対する学生の自信を左右するものであることがわかった。

キーワード：小学校音楽科、歌唱共通教材、音楽実技、定量的分析

Ⅰ　はじめに

本学では、保育士資格、幼稚園教諭および小学校教諭の免許取得を目指す学生が多いが、その大半は、保育士や幼稚園教諭の仕事に就いている。また、小学校教諭の仕事に就くことを希望していても、小学校音楽科に対する意識は、漠然としているようである。

そこで、本稿では、小学校音楽科の授業に対する本学学生の意識調査を、小学校歌唱共通教材を中心に行い、音楽科教育のあり方を検討したいと考えた。そのために、まず、近年の小学校音楽科教育に関する研究の動向を概観し、学習指導要領における音楽科の変遷について述べる。その上で、歌唱共通教材に焦点化して、本学児童教育学科の 1 年生と 2 年生に行った意識調査の結果について考察する。

Ⅰ　近年の小学校の音楽科教育の研究動向について

1. 小学校音楽科の目指すところ

小学校音楽科の目標は、「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う」ことである（初等科音楽教育研究会 2015）。小学校音楽科の場合、幼児教育とは異なり、歌唱、器楽、音楽づくりの 3 分野に、表現活動が明確に分類されている。また、表現と鑑賞が相互補完することによって、音楽を愛好する心情や感性を育んでいくものであると考えられている。

但し、低学年に関しては、幼児期特有の発達的特徴である音声と身体の動きとの一体化や事象に対する感覚的な捉え方が見られるため、身近な生活音や楽音への興味関心を促すような音への気づきの直接体験が重要である。また、鑑賞については、リズミカルな音楽や情景描写などのイメージしやすい教材が提示されることが望ましいとされている。

この時期の音楽経験は、幼児期から児童期への系統的な指導法として、音楽づくりが有効であることを示唆するものであると考えられる。

指導内容においては、音楽理解の基礎的な能力の育成において、範唱を聴いて歌ったり、階名唱に親しんだりすることや、音楽の構成要素の認識と共に、表現を工夫する能力を培うことが提示されている。近年、この歌唱に関しては、歌唱共通教材の指導法についての研究報告が散見される（石井・虫明 2011；朝日ら 2012；岩川 2017；山本 2017；坪井 2017；氏家 2019）。

2. 近年の小学校音楽科教育に関する研究の動向

小学校の音楽科教育の研究報告は、主に、小学校の音楽科教育の意義や学習指導要領の歴史的考察、歌唱教材、器楽の活動実践、鑑賞の活動実践、音楽づくり等に分類できる。それらを次に、要約して示す。

(1) 小学校の音楽科教育の意義や学習指導要領改訂に関する歴史的考察について

新山王ら（2017）は、学習指導要領改訂の動向を辿り、表現領域の試案作成を行っている。それによれば、低学年の歌唱については、範唱を聴いて歌う際に必要

な音や音楽の構成要素を考えること、階名唱を意識した歌い方、歌詞のイメージに合った歌い方、楽曲に対しての思いや意図について考えること、歌唱時の発声や言葉の大切さを考えること、他者と声を合わせたり伴奏に合わせて歌うことが、挙げられている。器楽については、演奏する際の音楽の構成要素を考えること、リズムを意識すること、感受した楽曲のイメージに合った演奏方法、身近な楽器や音色、基本的な演奏方法、リズムや旋律の大切さを考えること、他者の音を聴いて合わせたり伴奏に合わせたりして演奏することが挙げられている。中学年の歌唱については、音楽の構成要素の認識、ハ長調の読譜、歌詞の表現に合った歌い方、曲想の理解と歌い方による表現、基本的な呼吸法や言葉の発音の仕方、他者の歌声や伴奏に合わせた歌い方が挙げられている。器楽については、音楽の構成要素の理解、ハ長調の読譜、曲想の理解と表現方法、他者の音や伴奏に合わせること等が挙げられている。高学年の歌唱と器楽については、音楽の構成要素の理解、ハ長調とイ短調の読譜、歌詞の意味を理解した歌い方や演奏方法、曲想の理解と表現、各声部や全体の響きを聴きながら声を合わせる方法や演奏方法が挙げられている。

毛利（2011）は、昭和 23 年発行から平成 14 年発行までの小学校音楽科教科書を対象として、小学校音楽科の基礎的内容を抽出し、分析・考察している。それによれば、内容は、リズム・拍子、旋律・調性、和声、形式、楽譜に関する知識に分類され、リズム・拍子に関しては低学年で扱われる割合が高いことが指摘されている。それは、リズム・拍子が、身体活動を伴って学習できるために、その内容が低学年に適切であると捉えられていたためであった。旋律・調性は、中学年から高学年で主に扱われ、和声は高学年を中心に感覚的に習得するものであると考えられていた。楽譜に関する知識は、低学年から中学年を中心に扱われており、音楽学習に不可欠の知識と捉えられていたということである。

(2) 歌唱教材や歌唱表現について

歌唱共通教材について、石井・虫明（2011）は、小学生に対して歌唱共通教材に対する印象調査を行い、低学年では児童に身近な内容の歌唱教材が重要であること、低学年・中学年では歌詞への関心が高いこと、高学年ではメロディやリズムへの関心が高いこと、曲への嗜好性は同学年で類似していることを見い出した。それらの結果をもとに、指定の共通教材の枠にとらわれない幅広い唱歌の教材化が提案されている。

朝日ら（2012）は、歌唱共通教材に関する大学生の認識度調査に基づき、教材研究の要点を提示している。それによれば、子どもに適切で明確な楽曲の提示の重要性が挙げられ、歌唱教材における「言葉」を明確に伝えること、そのために小学生に適切な歌詞であることの重要性が指摘されている。山本（2017）や岩川（2017）は、大学生を対象として、小学校音楽科における歌唱共通教材の学習状況に関する実態調査を行っている。坪井（2017）は、わが国の唱歌教育の歴史に関する考察を踏まえて、大学生の歌唱共通教材の周知度を調査し、《夕やけこやけ》《茶つみ》《スキーの歌》といった具体的な唱歌名とその教材性について考察している。

歌唱教材の伴奏に関して、江田（2019）は、2018 年に使用された教科書/教師用指導書・伴奏編をもとに、コードネーム（和音名）が付された教材を分析した。その結果、Ⅰ, Ⅳ, ⅤおよびⅤ$_7$のみの和音進行が低学年に多く、短三和音を 1 つ以上含む長調の曲が各学年に一定数挙げられることを見い出している。

中家（2018）は、大学生に対して、小学校歌唱共通教材の認知度とピアノ伴奏の難易度別の印象に関する調査を行っている。その結果、学生は音楽曲に対して興味は持っているものの、ピアノ伴奏については、弾くならば難易度の低い伴奏の印象が良くなるという実態が明らかにされている。

また、歌唱表現における身体と連動させた基礎技術に関して、具体的提案を行った研究報告も見られる（大元 2012）。

(3) 器楽の活動実践について

器楽について、山中（2018）は、リコーダー学習で音色に着目した方法で表現能力を高めることができることを示した。また、山中（2019）は、器楽学習の実践によって、音楽表現の質を深めるための表現行為の言語化の特性や教育的意味を考察し、児童のコミュニケーションにおける身体感覚の多用、教師の比喩表現や動作の使用と身体感覚の喚起がよく見られるという点を見い出した。

(4) 鑑賞の活動実践について

島津（2018）は、鑑賞教材を用いてイメージを伝え合うグループ活動の実践例を提示している。日高（2018）は、大学生の模擬授業の振り返りについて、「気づき・直観力」「感じる・感覚」「想像性」「創造性」「語り手」「相互作用」に分類し考察している。

前田（2019）は、音楽の認知プロセスモデルを基に物語性を活用した音楽鑑賞学習の指導過程を構想・実

践している。

(5) 音楽づくりの活動実践について

田中（2016）は、小学校音楽科の表現領域において、活動のプロセス重視のドラマ教育に着目し、自分なりのイメージを子どもがオノマトペで表現し楽器で音色を作り、グループで表現を深める活動例を示している。佐藤・大海（2016）は、「オルフ・シュールベルク」を小学校音楽科授業の「音楽づくり」の活動に援用できることを理論的に示した。

岡崎（2010）は、平成 23 年出版教科書との比較から、平成 27 年出版教科書では、音やリズム等の基本的要素を組み合わせたり、構成したりする活動が増加したことを見い出している。

岡林ら（2018）は、オノマトペの表現と協同性に着目して、幼稚園と小学 1 年生のマラカス作りとそれによる音遊びの実践的効果について提示した。

(6) 創造的音楽学習について

創造的音楽学習について、野波・池上（2005）は、オルフ、シェーファー、コダーイ等の考え方や、セルフ, G.（1967）による創造的音楽学習が実践され始めた頃の英国の音楽教育について考察したことにふれている。それは、音の概念の部分が新しい音楽教育の概念であると捉えられる Nelson（1958）の考え方に類似しており、音楽づくりの活動に繋がるものであると考えられる。そして、小学校教育による実践的効果として、子どもが自ら表現をイメージし表現方法を考え工夫することが挙げられている（野波・池上 2005)。

小曳（2007）は、「音楽づくり」の授業実践から得た習得、探索、活用という活動の流れを、『音楽の語るもの（Sound and Silence)』のプロジェクト分析の中に見い出そうとし、Paynter ら（1970; 1992）の学習内容の考察を行っている。

島崎（2010）は、第 6 次学習指導要領によって創造的音楽学習が制度的に導入されるまでの 1970 年代半ば頃から 1980 年代に着目し、1990 年代から現代に至るまでの教育実践の変遷について考察している。そして、創造的音楽学習の理論と実践を結ぶ理論の構築の必要性を提唱している。坪能（2011）は、「規則にとらわれない自由な表現活動であること」「音を聴く・探すことによる、音素材の拡大」「図形楽譜の使用」「多様な様式の音楽への広がり」「合科的・総合的な活動への広がり」を創造的音楽学習の特徴として挙げ、サウンドスケープの考え方との共通点についても考察している。

こうした研究報告は海外にも見られる（Burke, H., 2014; Recharte, M., 2019)。Burke, H.（2014）は、イギリスとオーストラリアにおける創造的音楽学習の教育の変遷を辿り、1960 年代から 1970 年代までのビクトリアの創造的音楽学習の教育について、Higgins や Humble, および Schafer らの考え方を挙げて考察している。また、Recharte, M.（2019）は、Schafer（1976）の考え方に基づき、音を聴くことと音を創り出す活動が日々の活動実践に必要であると述べ、sound education の重要性を提唱している。

(7) ICT を用いた活動実践例とその効用について

今・瀧（2019）は、小学校中学年の鑑賞授業を対象として、ICT（＝Information and Communication Technology）の効用を検証している。それによれば、ICT を用いた授業では、音の動きが視覚化されるため、旋律の特徴を捉えることが容易になること、情報の提示が容易で子どもへの指導が充実すること、繰り返しの聴取による思考の振り返りができるという効用が見い出されたという。

また、新山王・河田（2019）は、批判的思考やアクティブ・ラーニングの考え方に基づき、自己調整学習の学習モデル（Zimmerman, B., 1989）を援用した試行実践について述べている。それは、楽器で旋律づくりをし、IC レコーダーに録音する手法で行われる音楽づくりであり、その授業実践を通して、子どもが主体的な学びを得たことが検証されている。

山崎・中島（2018）は、グループでのチャイムづくりで、楽器による楽音、鍋やフライパン等の生活音を用いて「始まりの音楽」を創作する表現活動例を挙げている。

Ⅱ　小学校教育音楽科の学習指導要領における変遷の特徴

上記のように音楽教育研究が進んでいく中で、この 10 年間、実践の方向性を示す学習指導要領は、小学校音楽科について、どのような変遷を遂げてきたのか。また、学習指導要領に提示されてきた小学校音楽科の共通教材はどのように変わってきたかのか。ここでは、平成 10 年から平成 29 年の改訂までの近年の変遷と、歌唱共通教材の変遷の特徴について述べる。

1. 平成 10 年から平成 29 年までの学習指導要領改訂における小学校音楽科の変遷の特徴

平成 10 年と平成 20 年とでは、各学年の目標の記述が変化している。小学校低学年について、平成 10 年の「楽しい音楽活動を通して」（金本 1999；野村 2002）

は、平成 20 年で「楽しく音楽にかかわり」のように、子どもの主体性が重要視された文言になっている。また、基礎的な鑑賞能力を育てることが明示されている（日本教材システム 2008；音楽教育研究協会 2009）。

さらに、内容について、平成 10 年で分類があまり明確でなかったのに対して、平成 20 年では、表現の中に「歌唱」「器楽」「音楽づくり」の活動が明示され、具体的な場面を想定した指導内容が示されている。特に、「音楽づくり」では、音声や身近な生活の音に気づいて音遊びをすることが挙げられている。

内容における具体的な歌唱共通教材は、変わっていないが、鑑賞について、音楽の構成要素への気づきがより楽曲や演奏の楽しさに対する気づきに繋がることが求められ、それを言葉で表す活動が追加された。また、諸外国の歌、楽器の音色や人の声の特徴を感じ取りやすいこと、および表現と鑑賞の共通事項が付加されている。中学年に関しては、和楽器を含めた我が国の音楽、諸外国の民謡等と多様な文化としての音楽を含むものとなっている。指導に関して、特に音楽づくりについての記述が、より具体的になっている。

平成 29 年の改訂により、小学校音楽科の学習指導要領は、特に、内容の部分について、低学年で、どのような表現技能を身につけるかが細分化され、明記されている（文部科学省 2018）。例えば、器楽の活動においては、平成 20 年改訂時にはなかった「（イ）音色に気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能」が挙げられている。また、音楽づくりの活動について、「音楽づくりの発想を得ること」「どのように音を音楽にしていくかについて思いをもつこと」等、主体的な学びが強調され、「（ア）設定した条件に基づいて、即興的に音を選んだりつなげたりして表現する技能」「（イ）音楽の仕組みを用いて、簡単な音楽をつくる技能」が低学年の活動により習得されることが求められるようになっている。

また、中学年と高学年の目標については、表現に必要な「歌唱、器楽、音楽づくりの技能を身に付ける」こと、「協働して音楽活動をする楽しさ」が明記されている。器楽では、曲想と音楽の構造との関わりに気付くことや表現のために身に付けるべき技能が挙げられている。また、指導計画の作成と内容の取扱いに関しても、より詳細な記述となり、ICT を用いた効果的な指導についても記されている。

平成 10 年から平成 29 年の改訂までだけに着目しても、子どもを取り巻く環境の変化や音楽教育研究の深化に伴い、より具体的な記述となり、表現のための技能の習得が求められるようになっていることがわかる。

2. 歌唱共通教材の変遷の特徴

学習指導要領における目標や内容等に変化があるにもかかわらず、歌唱共通教材は、昭和時代からそれほど変わっていない。次の表 1 は、昭和 33 年から平成 29 年までの学習指導要領における小学校音楽科の歌唱共通教材を示している。

表 1　昭和 33 年告示から平成 29 年告示までの小学校音楽の歌唱共通教材における変遷

	昭和 33 年告示	昭和 43 年告示	昭和 52 年告示	平成元年告示	平成 10 年告示	平成 20 年告示	平成 29 年告示
1 年生	《かたつむり》《月》《日のまる》	《かたつむり》《月》《日のまる》	《うみ》《日のまる》《ひらいたひらいた》	《うみ》《かたつむり》《日のまる》《ひらいたひらいた》	《うみ》《かたつむり》《日のまる》《ひらいたひらいた》	《うみ》《かたつむり》《日のまる》《ひらいたひらいた》	《うみ》《かたつむり》《日のまる》《ひらいたひらいた》
2 年生	《春が来た》《さくらさくら》《雪》	《春が来た》《さくらさくら》《雪》	《春が来た》《夕やけこやけ》《かくれんぼ》	《春が来た》《夕やけこやけ》《虫のこえ》《かくれんぼ》	《春が来た》《夕やけこやけ》《虫のこえ》《かくれんぼ》	《春が来た》《夕やけこやけ》《虫のこえ》《かくれんぼ》	《春が来た》《夕やけこやけ》《虫のこえ》《かくれんぼ》
3 年生	《春の小川》《もみじ》《汽車》	《春の小川》《もみじ》《村まつり》	《春の小川》《ふじ山》《うさぎ》	《春の小川》《茶つみ》《ふじ山》《うさぎ》	《春の小川》《茶つみ》《ふじ山》《うさぎ》	《春の小川》《茶つみ》《ふじ山》《うさぎ》	《春の小川》《茶つみ》《ふじ山》《うさぎ》
4 年生	《赤とんぼ》《村のかじや》《子もり歌》	《茶つみ》《村のかじや》《子もり歌》	《さくらさくら》《もみじ》《とんび》	《さくらさくら》《もみじ》《とんび》《まきばの朝》	《さくらさくら》《もみじ》《とんび》《まきばの朝》	《さくらさくら》《もみじ》《とんび》《まきばの朝》	《さくらさくら》《もみじ》《とんび》《まきばの朝》
5 年生	《こいのぼり》《海》《冬げしき》	《こいのぼり》《海》《冬げしき》	《子もり歌》《冬げしき》《スキーの歌》	《子もり歌》《こいのぼり》《冬げしき》《スキーの歌》	《子もり歌》《こいのぼり》《冬げしき》《スキーの歌》	《子もり歌》《こいのぼり》《冬げしき》《スキーの歌》	《子もり歌》《こいのぼり》《冬げしき》《スキーの歌》
6 年生	《おぼろ月夜》《われは海の子》《ふるさと》	《おぼろ月夜》《われは海の子》《ふるさと》	《おぼろ月夜》《かりがわたる》《ふるさと》	《越天楽今様》《おぼろ月夜》《われは海の子》《ふるさと》	《越天楽今様》《おぼろ月夜》《われは海の子》《ふるさと》	《越天楽今様》《おぼろ月夜》《われは海の子》《ふるさと》	《越天楽今様》《おぼろ月夜》《われは海の子》《ふるさと》

表1より、歌唱共通教材は、平成元年告示以降、変わっていないことがわかる。学習指導要領で取り上げられる小学校音楽科の歌唱共通教材には、一貫性が見られる。このことを踏まえて、次に、本学児童教育学科学生の歌唱共通教材に関する意識調査を行った。

Ⅲ　小学校音楽科の歌唱共通教材に関する意識調査について

本学児童教育学科学生の「音楽理論」受講者1年生99名と「保育指導法（表現・音楽とリズム）A」の受講者2年生140名の239名を対象とし、2019年度5月13日～5月16日まで、各授業5回目の授業時の最初に、次のような歌唱共通教材に関する意識調査を行った。その際、調査研究における利用、個人を特定できないようにした調査結果の報告文書等における公開の承諾は得られている。データの回収率は、89.9%であった。

まず、資格免許取得の希望の内訳は、次のとおりであった。保幼小の3免取得希望者は、1年生で76%、2年生で84%であり、実際に就きたい職業は、保育士が1年生で27%、2年生で31%、幼稚園教諭が1年生で25%、2年生で29%であった。また、保育士と幼稚園教諭のどちらかを希望している学生は、1年生で18%、2年生で11%であった。実際に小学校教諭を目指す学生は、1年生で20%、2年生で16%であった。図1は、その内訳を件数で表したものである。

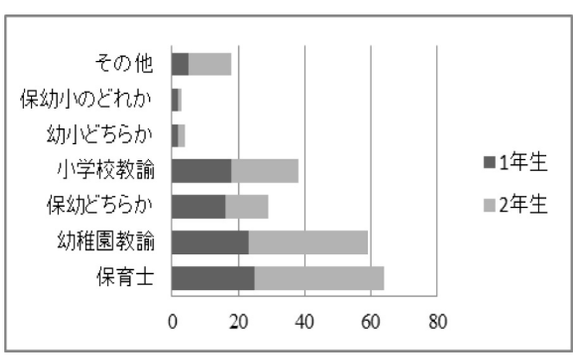


図1　本学児童教育学科の学生の資格免許の取得希望

図1からもわかるように、本学学生の大半は、幼児教育に重点を置いた学びや就職を希望している。そして、小学校音楽科の授業担当について、中学年以上の小学生に対しては音楽専科の教諭が授業することが多く、音楽の授業にはあまりかかわる必要はないのではないかという意識を持つ学生が、1年生で75%、2年生で71%おり、そう答えた学生の大半が、音楽実技を苦手であると回答していた。担任教諭が全教科を担当するべきであるという考え方は、1年生に22%、2年生に27%見られ、そう回答した学生は、音楽が好きであり、音楽実技の経験を長年継続していると述べていた。

次に、学生は、小学校で音楽の授業をすることについて、「音楽は好きで、自信を持って授業ができる」「音楽はあまり好きではないが、自信を持って授業ができる」「音楽は好きだが、授業をすることにはあまり自信がない」「音楽はあまり好きでないし、授業をすることにもあまり自信がない」「音楽は好きでないし、授業をすることには全く自信がない」の5段階の選択肢から、最も自身の意識に近いものを選択した。その結果、「音楽は好きだが、授業をすることにはあまり自信がない」という回答が、1年生の80%、2年生の78%を占めていることがわかった。

また、学生は、小学校唱歌教材のピアノ伴奏や弾き歌いをすることについて、自信を持ってできると考えるかどうか、「とても自信がある」「少し自信がある」「普通である」「あまり自信がない」「全く自信がない」の5段階の選択肢から、最も自身の意識に近いものを選択した。その結果、自信があるか普通にできるであろうと考えた学生は、1年生で28%、2年生で31%であった。それに対して、あまり自信がないと回答した学生は、1年生で25%、2年生で30%、全くできる自信がないと回答した学生は、1年生で46%、2年生で39%であった。この結果と自由記述を合わせて、音楽実技に関する学びが学年によって進むと不安感は多少緩和されるものの、約7割の学生が、小学校の歌唱教材についてのピアノ伴奏や弾き歌いを困難であると感じていることがわかった。

次に、24曲の小学校音楽科の歌唱共通教材に関する学生の認識度についての調査結果を示す。

1. 小学校歌唱共通教材に関する学生の認識度の調査結果

学習指導要領では、小学校1年生で《うみ》《かたつむり》《日のまる》《ひらいたひらいた》、2年生で《かくれんぼ》《春がきた》《虫のこえ》《夕やけこやけ》、3年生で《うさぎ》《茶つみ》《春の小川》《ふじ山》、4年生で《さくらさくら》《とんび》《まきばの朝》《もみじ》、5年生で《こいのぼり》《子もり歌》《スキーの歌》《冬げしき》、6年生で《越天楽今様》《おぼろ月夜》《ふるさと》《われは海の子》が、歌唱共通教材として挙げられている。ここでは、学生には、各配当学年を示さずに24曲を列挙した。それに対し

て、肯定的な意識から否定的なイメージまで、「歌った経験があり好きである」「歌った経験はあるがあまり好きではない」「知っているが歌った経験があまりない」「知っているかどうか覚えていない」「全く知らない」の5段階の選択肢から、学生は、最も自身の意識に近いものを選択し、自由記述欄には、その歌に対するイメージも記述した。5段階の選択肢については、最も肯定的なイメージを5点として、1点まで得点化された。結果として、歌の認識度については、2年生の平均値（4.55点）が1年生の平均値（3.27点）よりも高いという統計上の有意差が見られた（$t(213)=1.141$, $p<.05$）。

以下は、1年生と2年生を合わせた全体のデータの分析結果である。

歌唱共通教材に関する認識度は、歌によりかなり差異が見られた。どんなに否定的なイメージを持つ学生も、《うみ》《かたつむり》《夕やけこやけ》《こいのぼり》《ふるさと》に関しては、最も肯定的なイメージを持っていると回答していた。前述の5件法により得られたデータの分析結果より、《うみ》と《かたつむり（0.394)》《さくらさくら(0.313》、《夕やけこやけ》と《春がきた（0.324)》《さくらさくら（0.410)》、《春の小川》と《茶つみ（0.344)》《さくらさくら(0.374)》《もみじ（0.335)》、《こいのぼり》と《かたつむり（0.408)》《夕やけこやけ（0.322)》《もみじ(0.310)》で正の相関が見られた。これらの歌唱教材は、小学校での配当学年にかかわらず、幼児教育の表現活動の中でもよく歌われており、学生に季節の歌としての認識が共有されているのである。一方、高学年配当の《スキーの歌》や《越天楽今様》《冬げしき》や低学年配当の《日のまる》は、多くの学生に、記憶に残っていないか知らないと認識されていた。また、これらの歌唱共通教材の認識度に関するデータについて、ユークリッド平方距離によるクラスター分析を行ったところ、《うみ》《ふるさと》《夕やけこやけ》《春がきた》《こいのぼり》《かたつむり》《さくらさくら》《春の小川》の距離が近く、それ以外の歌唱共通教材とに二分される形となった。続いて、《虫のこえ》も幼児期の歌唱教材として用いられており、比較的近い距離にあることがわかった。それに対して、《スキーの歌》《越天楽今様》《日のまる》《冬げしき》は、最も遠い距離にあることがわかった。

学生の明確な認識があった歌には、例えば《うみ》は「夏」「ゆったりとした」「穏やか」、《ふるさと》は「懐かしい」「日本を感じる」、《夕やけこやけ》は「オレンジ色」「帰宅」「夕方」、《春がきた》は「春の到来を感じる」「明るい」といったイメージに関する記述が多く見られた。

2. 小学校歌唱共通教材の認識度と指導法との関係性について

「歌唱共通教材に関する認識度」「歌唱のピアノ伴奏や弾き歌い」および「小学校音楽科の授業担当」の関係性について、定量的分析を行った。それらの収集データは、前述のとおり、全て5件法で回答されている。

結果として、「歌唱共通教材に関する認識度」と「小学校音楽科の授業担当（0.464)」「歌唱のピアノ伴奏や弾き歌い（0.406)」、「歌唱のピアノ伴奏や弾き歌い」と「小学校音楽科の授業担当（0.348)」に正の相関が見られた。クラスター分析結果からも、小学校音楽の歌唱共通教材の認識度は、授業の担当やピアノ伴奏等に対する学生の自信を左右するものであることがわかった。

また、主成分分析を行った結果、説明された分散の合計より、第2主成分までで78.306％の説明力があることがわかった。表2に示した主成分得点係数行列より、第1主成分は「指導力」、第2主成分は「歌唱教材に関する知識と表現力」、第3主成分は「音楽技能の専門的な力」と推定された。

表2　主成分得点係数行列

	成分		
	1	2	3
歌の認識度	-.018	.998	.056
音楽の授業	.608	.047	-.875
ピアノ伴奏	.609	-.018	.876

このように、学生の小学校音楽科に対する意識は、歌唱共通教材だけを取り上げても、知識や音楽実技の専門性という壁を厚いものと感じているところにあると言えるだろう。実際、意識調査項目の自由記述欄にも、ピアノや歌唱に関する技能に対する不安が多く挙げられており、音楽の授業は専門家が担当する方が子どもの経験を豊かにすると考えられていた。

Ⅳ　考察のまとめ

本稿では、近年の小学校音楽科教育に関する研究の動向や学習指導要領における音楽科の変遷について概観し、学習指導要領に掲載された歌唱共通教材の一貫性を見い出した。その上で、歌唱共通教材を中心に、本学児童教育学科の1年生と2年生に行った意識調査の結果について考察した。

結果として、歌唱共通教材については、関心が薄く記憶にあまり残っていない歌と親しみを持ってよく覚えられてきた歌とに明確に二分されていることがわかった。学生の歌唱教材に関する意識は、子ども時代の生活体験や季節感のイメージと結びついており、幼児期に頻繁に歌われていた歌唱教材との記憶と重なる部分が多いことがわかった。そのことは、子ども時代によく歌っていた歌が、《さんぽ》や《てのひらをたいように》《チューリップ》等であったという自由記述や、小学校時代の音楽経験として《ビリーブ》《翼をください》《旅立ちの日に》等の合唱が挙げられていることからもわかる。

また、音楽の授業やそれを構成するための音楽実技による表現力に専門性を有することが、子どもの音楽経験を豊かにするという考え方が多く見られた。小学校教諭の免許取得を目指していても、音楽の授業に関して、学生自身の実践のイメージは、あまり描かれていないという実態が明らかになった。

ここでは、歌唱共通教材を中心に考察したが、今後は、その内容の教育方法と共に、鑑賞に関する共通教材や音楽づくりの創作について、幼児期から児童期までの系統的な指導法を具体的に検討することを考えている。

参考文献

朝日公哉、紙屋信義、梅沢一彦（2012）「歌唱教材の研究と実践」『玉川大学教育学部紀要』pp. 135−160.

Burk, H.（2014）Influential pioneers of creative music education in Victoria, Australia, *Australian Journal of Music Education*, 2, pp. 23−35.

江田司（2019）「小学校における和音指導教材に関する研究」『名古屋学院大学論集』55(3), pp. 63−81.

日高まり子（2018）「音楽科教育法における模擬授業の在り方　協働的授業づくりを通して」『宮崎国際大学教育学部紀要』5, pp. 13−27.

石井宏美、虫明眞砂子（2011）「小学校の音楽科における歌唱教材のあり方について」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第 1 号、pp. 57−68.

岩川みやび（2017）「小学校教員養成課程における音楽科教材に関する研究―歌唱共通教材を中心として―」『共栄大学教育学部研究紀要』(1), pp. 37−48.

金本正武（1999）『改訂小学校学習指導要領の展開音楽科編』明治図書出版。

小曳加奈子（2007）「創造的音楽学習の理念と必要性(2)ペインター著『音楽の語るもの』におけるプロジェクトの系統性に着目して」『音楽文化教育学研究紀要』19, pp. 105−112.

今由佳里、瀧みづほ（2019）「小学校音楽科における ICT 活用に関する基礎的研究（3）：音の動きを視覚化した授業実践」『鹿児島大学教育学部研究紀要』70, pp. 1−10.

前田裕作（2019）「音楽鑑賞が苦手な児童も参加できる音楽科授業の指導過程の研究―物語性を活用した鑑賞を通して―」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第 9 号、pp. 185−186.

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　音楽編』東洋館出版社。

中家淳悟（2018）「小学校学習指導要領における音楽科歌唱共通教材の認知度と難易度別ピアノ伴奏の印象についての調査」『環太平洋大学研究紀要』(2) pp. 295−300.

Nelson, H.（1958）*Basic Concepts in Music Education*, The University of Chicago Press, 1986 年美田節子訳、音楽之友社。

野波健彦、池上敏（2005）「創造的学習の系譜（Ⅲ）―創造的音楽学習が日本の学校音楽教育とその教員養成にもたらした成果と課題―」『山口大学教育学部研究論叢』55, pp. 251−264.

野村幸治（2002）『初等音楽科教育学』協同出版。

岡林典子、佐野仁美、坂井康子、難波正明、南夏世、山崎菜央、深澤素子（2018）「領域「表現」と小学校音楽科をつなぐ音遊びの可能性：「マラカス作り」によるオノマトペ表現と協同性の成り立ちに注目して」『京都女子大学発達教育学部紀要』14(1), pp. 115−124.

岡崎藍（2010）「平成 27 年出版小学校音楽科教科書における創作活動―平成 23 年出版教科書との比較からみえる「音楽づくり」の動向―」『学校音楽教育研究』20, pp. 147−148.

音楽教育研究協会（2009）『音楽科教育法』音楽教育研究協会発刊。

大元和憲（2012）「小学校音楽科授業に於ける歌唱の基礎とその意義」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No. 22, pp. 193−200.

Paynter, J.（1992）*Sound and Structure*, Cambridge University Press.

Paynter, J., & Aston, P.（1970）*Sound and Silence*,

Cambridge University Press.
Recharte, M. (2019) De-centering music: A “sound education”, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 18(1), pp. 68-88.
佐藤恩実、大海由佳（2016）「『オルフ・シュールヴェルク』の小学校音楽科授業「音楽づくり」への活用のための基礎的研究：ゲーテ，ホイジンガ，ユンガーの遊戯論に基づく「遊び」の概念の再考を通して」『帝京科学大学教職指導研究』（1）pp. 9-17.
Self, G. (1967) *New Sounds in Class*, Universal.
日本教材システム（2008）『小学校学習指導要領　新旧比較対象表』日本教材システム株式会社。
Schafer, M.（1976）*Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*, New York: Macmillan.
島崎篤子（2010）「日本の音楽教育における創造的音楽学習の導入とその展開」『文教大学教育学部紀要』第 44 巻、pp. 77-91.
新山王政和、市江真理子、小出真規子、長岡知里（2017）「文部科学省学習指導要領改訂の動向と音楽科をめぐる議論の整理」『愛知教育大学研究紀要』第 6 巻、pp. 1-9.
新山王政和、河田愛子（2019）「小学校音楽科における「思考を伴った試行錯誤」による「音楽づくり」の活動―ICT 機器を活用して「共創」を模索した試行実践（その 1）―」『愛知教育大学研究紀要』68, pp. 1-9.
島津里奈（2018）「音楽のよさや楽しさを感じさせる音楽科学習指導法の研究―グループ活動を取り入れた学習展開を通して―」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第 8 号、pp. 53-54.
田中龍三（2016）「初等音楽科教育法における「子どもの表現力育成」に関する指導―ドラマ教育の手法を活用して―」『大阪教育大学紀要』第Ⅴ部門 65(1), pp. 39-46.
坪井眞里子（2017）「小学校－共通歌唱教材における指導法－唱歌教育の歴史を基盤に」『名古屋女子大学紀要』63, pp. 181-192.
坪能由紀子（2011）「創造的音楽学習からみたサウンド・エデュケーション」『音楽教育実践ジャーナル』9(1), pp. 40-47.
氏家史人（2019）「教員養成課程における初等音楽科教育が果たすべく役割について―学生の「音楽」教科に対する印象と「歌唱共通教材」の認知度についての調査を基に―」『日本体育大学紀要』48(2), pp. 103-112.
毛利彩夏（2011）「我が国の小学校音楽科教科書に見られる基礎の内容の変遷―教育出版の教科書を対象として―」『音楽文化教育学研究紀要』22・23, pp. 115-123.
山本裕之（2017）「小学校音楽科における『歌唱共通教材』指導法についての一考察～学生アンケート調査を通して～」『神戸親和女子大学児童教育学研究』37, pp. 275-290.
山中和佳子（2018）「リコーダーによる表現の工夫に焦点を当てた小学校音楽科の器楽指導」『福岡教育大学紀要』第 67 号、第 6 分冊、pp. 1-7.
山中和佳子（2019）「音楽表現の質の深まりを目指した小学校音楽科の器楽学習」『福岡教育大学紀要』第 68 号、第 6 分冊、pp. 1-8.
山崎浩隆、中島千晴（2018）「子どもが表現の主体者となる音楽科における創作活動の一考察：小学 4 年「チャイムの音楽づくり」の実践を通して」『熊本大学教育実践研究』35, pp. 71-77.
Zimmerman, B.,（1989）A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 329-339.