

音 楽 科

「ふしづくりの教育」を取り入れた音楽科の授業開発

—第2学年における授業実践を通して—

長 澤 希

Development of a Lesson Adapting “Fushizukuri” Music Education: Class Practice in Second Grade Elementary School

Nozomi Nagasawa

The purpose of this study is to examine achievements and problems by investigating the features and effective pedagogical methods of “Fushizukuri” Music Education through class practice in second grade elementary school. This research takes a general view of the learning content and class practice of “Fushizukuri” Music Education, elected some of students’ works, and then conducted a questionnaire about “Fushizukuri” Music Education and performance test. The result first suggests two achievements: 1) Students’ basic expressive competencies are generally developed through “Fushizukuri” Music Education. 2) Some students showed enthusiasm for music-making and learned more actively. This result, however, also reveal two problems: 1) The number of students in each group in “Fushizukuri” 2) The condition setting of “Fushizukuri”. These problems found through this research would be the valuable suggestions concerning effective teaching methods. (p.103-110)

1 問題の所在と研究の目的

平成 28 年 7 月の文部科学省教育課程部会による学習指導要領改訂の方向性において、次期学習指導要領等が目指すものを次のように示している。「学習の内容と方法の両方を重視し、子どもたちの学びの過程を質的に高めていくことである。単元や題材のまとまりの中で、子どもたちが「何ができるようになるのか」を明確にしなが、 「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学びの過程を組み合わせることが重要になる¹⁾。」この考えに基づき、今後育成すべき資質・能力の考え方を次の3つの柱として整理することができる。①子どもが、何を理解しているか・何ができるか。②子どもが、理解していることやできることをどう使うか。③子どもが、どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を

送るか。いずれも子どもが主語であることの意味を改めて考えていく必要がある。

また、論点整理等から、音楽科の次期学習指導要領改訂の要点を次の3点にまとめることができる。①指導のねらいや手立てを明確にし、児童生徒が感性を高め、思考・判断し、表現する一連の過程を重視している。具体的には、音楽を形づくっている要素の知覚（聴き取り）・感受（感じ取り）を、すべての音楽活動の支えとして位置付けている。②音楽の学習と学力の重要な要素の関係を整理し、指導内容と学習評価に反映している。③創作と鑑賞の学習の質的充実を図っている。要するに、教科等の枠組みを超えて、教科を通して子どもたちにどのような力を育んでいくのか、そして自らの課題や成長を自覚し、自分たちで課題解決をしながらいかに主体的に学びを築いていくことができるか、ということである。

このような、これからの教育課程において機能することが求められている子どもの主体性や課題解決能力、及び共感的な人間関係等のすべてを網羅し、既に成果を挙げていた音楽教育法の1つが、「ふしづくりの教育」²⁾である。筆者は、「ふしづくりの教育」が音楽教育の域を超えた人間教育であったという点に着目し、授業研究を積み重ねる中で、「ふしづくりの教育」が現在の音楽科教育に資するものになるのではないかという考えに至り、教育現場で実践を続けてきた。「ふしづくりの教育」の史的背景や特徴・指導法等については、三村(2013)³⁾、三村・吉富ら(2012)⁴⁾の先行研究によって明らかにされている。しかし、現在の教育現場で、「ふしづくりの教育」を継続的・系統的に実践している研究は少ない。

そこで、本研究では、筆者が行った「ふしづくりの教育」を取り入れた授業実践と学習内容を概観し、その中で生まれた児童の作品及び質問紙調査・基礎的な表現の能力に関する調査の結果から、「ふしづくりの教育」の特質や効果的な指導の在り方を探り、成果と課題を明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

(1) 対象児

第2学年1クラスの子ども32名を対象に調査を行う。尚、平成27年度に行った研究⁵⁾において対象とした子どもと同様とする。

(2) 調査時期

平成28年7月～平成28年12月

(3) 調査内容

平成28年7月～平成12月の間に授業で行った「ふしづくりの教育」のすべてを調査対象とし、その中で生まれた児童の作品を抽出する。また、平成28年7月及び12月に実施した質問紙調査及び基礎的な表現の能力に関する調査を事前・事後調査として検討する。質問紙調査及び基礎的な表現の能力に関する調査の内容項目は、下記のように設定した。

①質問紙調査

※ 4 検法及び記述にて行った。

(i) 児童の音楽経験に関する項目

(ii) 児童の音楽科授業への意欲・嗜好に関する項目

②基礎的な表現の能力に関する調査

(i) 児童の音階の識別に関わる技能

(ii) 児童の音高の再生に関わる技能

尚、①の調査はペーパーで一斉に行い、②の調査は、一人ひとり個別に行った。

3 「ふしづくりの教育」を取り入れた授業の概要

(1) 授業の概要

本研究で行った「ふしづくりの教育」を取り入れた授業実践は、すべて二本立て方式⁶⁾で授業を構成している。下記に学習指導案の一例と通常授業の流れを示す。

① 音楽科学習指導案

第2学年2組 音楽科学習指導案

題材：教材・・・山のポルカ
ふしづくり・・・3音のふしづくりとリレー

目標と計画：

1. かけ合いのおもしろさに気づき、表現の工夫ができる。(20分の3回計画)
●歌おぼえ(1) ●身体表現(1)
●歌詞付け(1)
2. 3音のふしを即興的につくり、拍にのってリレーをすることができる。(15分の6回計画)
3. 聴いたふしをすぐ模奏できる。(15分の18回計画)

ねらい：

- Vのリズムを使って流れるようにことばのリレーをすることができる。
- Vのリズムにのってまねぶきができる。
- 身体表現を通して、問いと答えのおもしろさを感じ取ることができる。

学習活動：

1. リズムにのって遊ぶ。
2. なまえよびあそびをする。
3. 既習曲を歌ったり演奏したりする。
4. ふしづくり
●まねぶきをする。
●3音のリレーをする。
5. 山のポルカ
●歌詞やドレミで歌う。
●手を打ったり2人組で手合わせをしたりする。
●交互に歌ったりおどったりする。

●鍵盤ハーモニカで演奏する。

② 授業の流れ

1. 授業の開始・挨拶（当番：児童A，児童B）リズムにのって遊ぶ
 - 教師：ミュージックサイン（※以下ms）
♪ドレミファソを鳴らす。
 - 児童：全員起立する。教師の伴奏に合わせて身体表現をする。伴奏が止まったら身体の動きを止める。近くにいる仲間と2人組をつくり、わらべ歌（『ずいずいずっころばし』や『おちゃらかほい』）で遊ぶ。ひと通り遊んだら、教師のms『きらきら星』で自分の席に戻る。
2. なまえよびあそびをする
 - 児童A：「なまえよびあそびをしましょう。今日はだれからにしますか。（挙手）今日は、○○さんから始めましょう。」
 - 全員：「○○さん」「はあい」と拍にのった問答あそびを続ける。教師は伴奏を続ける。
3. 既習曲を歌ったり演奏したりする
 - 児童B：「『つばさをください』を歌いましょう。指揮は○○さんお願いします。」指揮者が前に出て指揮をする。（教師：伴奏）感想を言う。
 - 児童A：「次は鍵盤ハーモニカです。はじめに『かっこう』をみんなで演奏します。速いテンポで弾きましょう。」
 - 全員：演奏する。（教師：伴奏）
 - 児童A：「次は、遅いテンポで弾きます。どうぞ。」
 - 全員：演奏する。（教師：伴奏）
 - 児童B：「次は、『こぎつね』を弾きましょう。強弱をつけて弾きましょう。」
 - 全員：演奏する。（教師：伴奏）
4. ふしづくり
 - 児童A：「次はふしづくりです。最初はまねぶきをしましょう。はじめは先生お願いします。」
 - 教師：「ドレミV（範奏）」
 - 全員：模奏する。1回目で模奏ができたならその場に起立する。教師は同じふしを3回範奏し、児童は繰り返し模奏する。3回のうちに全員模奏ができなくても、次のふしに進む。
 - 教師：「ミファソV」，「ソファソV」，「ソミレV」，「レミドV」と、他のふしも同様にまねぶきを繰り返す。
 - 児童B：「まねぶきをやめましょう。次は、ペアで3音のふしのリレーをしましょう。5分でいいですか。始めてください。」ペアで即興的に3音のふしをつくってつなげる。時間いっぱい絶えず行う。
 - 児童A：手拍子をならし、全員がペア活動をやめる。「ペアでできたふしを紹介してください。」（挙手）ペアで8小節程度のふしがいくつかできる。毎回3～4組のペアが発表する。気付いたことを伝え合う。教師の意見も述べる。「もう一度聴きたいペアのふしはありますか。」近くの人と相

- 談し、聴きたいペアを発表する。結果、児童Cと児童Dのペアが選ばれる。
- 児童C，児童D：演奏する。他の児童は、階名唱で歌ったあと、模奏する。（教師：ふしの階名を板書する。）何回か繰り返し演奏する。8小節連続の模奏が難しい場合は、4小節ずつに分けて模奏する。
 - 児童A：「今日のふしができました。ふしづくりを終わりにしましょう。」（教師：ms『きらきら星』を演奏すると、児童は鍵盤ハーモニカを片付ける。）
5. 山のポルカ
 - 児童A：「新しい曲、『山のポルカ』です。1度聴いてみましょう。歌える人は一緒に歌いましょう。」
 - 教師：CDをかける。
 - 児童A：「歌えますか。次は全員で歌ってみましょう。」CDに合わせて全員で歌う。
 - 教師：「2回目でみんな楽しく歌えているね。では、自分たちの声だけで、歌ってみましょう。」
 - 全員：起立して歌う。（教師：伴奏）
 - 教師：「わくわくするような歌声だったね。じゃあここで、みんなにクイズです。1段目と同じメロディーはどこにでてきますか。」（A→B→A→B'の曲の構成を見つけさせ、交互唱に繋げたい。）
 - 児童E：「3段目にあります。」
 - 教師：「3段目に見つけたんだね。じゃあみんなでたしかめてみよう。」（1段目と3段目を子どもと一緒に歌う。この際、楽譜を示しながら、譜面上でも確かめる。）「ほんとだね。一緒にメロディーだったね。他にもないかな。」（児童は一斉に手が挙がる。）
 - 児童F：「はい。2段目と4段目のはじめが同じです。」
 - 教師：先程と同様に歌と譜面で確かめる。「同じところが2組あるけど、最後のふしだけ違うんだね。2つのグループに分かれて、交互に歌ってみたらおもしろそうだね。では、○○さんチームは1・3段目。△△さんチームは2・4段目を交互に歌ってみましょう。」
 - 全員：交互唱を楽しむ。
 - 児童A：「交互に楽しく歌えましたか。次は鍵盤ハーモニカで演奏します。班に分かれて始めましょう。時間は5分にします。」
 - 全員：班ごとに分かれて、協力して練習する。はじめは交互唱で歌ったように、フレーズごとに分担して演奏する班もある。
 - 児童B：（計時したストップウォッチが鳴る。）「やめましょう。途中まではできましたか。できたところまでみんなで合わせましょう。」
 - 全員：班ごとに集まった状態で、一度合わせて演奏する。
 - 児童B：「まだできなかったところは、次の時間にがんばりましょう。時間になったので終わります。」

- 教師：鍵盤ハーモニカを片付ける合図のms『きらきら星』を演奏する。
- 児童A：授業終了の挨拶・振り返り

(2) 「ふしづくりの教育」実践内容

平成28年7月から平成28年12月の間の、「ふしづくりの教育」の実践内容等と具体及び児童の作品を次に示す。

① 「ふしづくりの教育」実践内容等と具体

表1 「ふしづくりの教育」実践内容とねらい

内容	ねらい
1. なまえよびあそび	・○○○Vというリズムに、音楽ことばとして最小のまとまりを体験させる。
2. ことばあそび	・生活ことばで日本語のリズムを感じとらせる。
3. リズムあそび	・考えないで、試行錯誤によってふしを続ける力を養う。
4. 鳴きまねあそび	・即興力を育てる。
5. リズム唱あそび	・ふしの再現力を育てる。
6. リズム書きっこ	・リズムの記譜と再現力を育てる。
7. リズムあてっこ	・リズム唱によりリズムの区別ができるようにする。
8. まねぶきあそび	・音楽ことばを豊富にする。
9. 3音のふし、リレー	・○○○Vのリズムにのり、即興的に続ける力を養う。
10. リズム変奏①	・3音のふしを反射的に変奏でき、リズム唱できる。
11. 続くふし終わるふし	・続くふし、終わるふしの聴き分けができ、自分でも表現できる。
12. 3音のふしの記譜	・音程視覚を明確にする。 ・♩=60の速さで、○譜の記譜ができる。 ・♩=60の速さで、♪の記譜ができる。
13. 7音のふし、リレー	・即興的に続ける力を養う。
14. リズム変奏②	・7音のふしを反射的に変奏でき、リズム唱できる。

図1 3音のふしの記譜（○譜の記譜）

図2 3音のふしの記譜（4分音符の記譜）

図1と図2は、表1の内容12の「3音のふしの記譜」の○譜と四分音符の記譜の一例を表す。図1では、4分音符が1つでタン=○，8分音符が2つでタタ=①，符点8分音符1つと16分音符1つでタッカ=㊦，とリズム譜の約束をつくり、記譜に取り組んだ。○譜に十分に慣れてから、図2の4分音符の記譜に移行した。8分音符、16分音符の記譜への移行は、児童の実態に合わせて今後行う予定である。

② 児童の抽出作品

表1の内容9の「3音のふし、リレー」の児童の作品を示す。

1班	ソ	ミミ	ドド	V	ファファ	ドッド	ラ	V
	ソ	ドッド	ファ	V	ファファ	ミ	ドド	V
2班	ドッド	ミツミ	ソ	V	ソ	ミ	ラ	V
	ファファ	ソソソ	ラ	V	ドッド	レツレ	ミ	V
3班	ド	ド	ド	V	ド	レ	ミ	V
	レ	ソ	ミ	V	ド	ミ	ソ	V
4班	ド	レ	ミ	V	ドド	レレ	ミ	V
	ミ	ファ	ソ	V	ミミ	ファファ	ソ	V
5班	ド	レ	ミ	V	ドッド	レツレ	ミ	V
	ドッド	ミツミ	ソ	V	ド	レ	ミ	V
6班	ドッド	ドッド	レ	V	ミツミ	ミツミ	ファ	V
	ソソソ	ソソソ	ラ	V	シツシ	シツシ	ド	V
7班	ド	ド	ド	V	ド	ド	ド	V
	ド	レ	ド	V	ファ	レ	ミ	V
8班	ド	レ	ミ	V	ド	ミ	ソ	V
	ソ	ミ	ド	V	ファ	ミ	レ	V

図3 3音のふしのリレー（1回目）

図3は、3音のふしをつくり、4人1グループではじめてリレーを行った際の、各グループのふしを表している。1回目のリレーでは、ド（C

4) からド (C5) までの音域の中で白鍵を使用するという条件のみ設けた。

次に表1の内容13, 「7音のふし, リレー」の児童の作品を示す。

1班	レ	ファ	ソ	ミ	ファ	レ	ソ	V
	レ	ミ	ソ	ミ	ソ	ファ	ファ	V
	ファ	ミ	レ	ソ	ド	ミ	ファ	V
	ソ	ファ	ミ	ファ	ミ	レ	ド	V
2班	ド	シ	ラ	ソ	ファ	ミ	レ	V
	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ファ	ミ	V
	ド	シ	シ	シ	シ	シ	シ	V
	ファ	ソ	ファ	ミ	レ	ド	ド	V
3班	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ファ	ソ	V
	ド	レ	ミ	ファ	ソソ	ファファ	ミ	V
	ド	ド	ド	ド	ド	ド	レ	V
	ド	ド	ド	ド	ド	ド	ド	V
4班	ド	ミ	ソ	シ	ソ	ミ	レ	V
	ラ	ソ	ミ	ファ	ソ	ミ	ファ	V
	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ファ	ソ	V
	ド	レ	ミ	ファ	ド	ド	ド	V
5班	ド	レ	ミ	ファ	ミ	ファ	ソ	V
	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ファ	ミ	V
	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ソ	ファ	V
	レ	ファ	ラ	ファ	レ	レ	ド	V
6班	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ラ	ソ	V
	ファ	ミ	レ	ファ	ミ	レ	ファ	V
	ファ	ソ	ラ	ソ	ファ	ド	ソ	V
	ド	レ	ファ	ミ	ファ	レ	ド	V
7班	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ソ	ファ	V
	ファ	ミ	レ	ファ	ソ	ファ	ミ	V
	ファ	ミ	レ	ファ	ミ	レ	ファ	V
	ミ	ファ	ソ	ファ	ミ	レ	ド	V
8班	ド	レ	ミ	ファ	ソ	ラ	ファ	V
	ファ	ミ	レ	ファ	ミ	レ	ファ	V
	ファ	ソ	ラ	ソ	ファ	ド	ソ	V
	ド	レ	ファ	ミ	ファ	レ	ド	V

※ド ... C5

図4 7音のふしのリレー (1回目)

図4は, 7音のふしをつくり, 4人1グループでリレーを行った際の, 各グループのふしを表している。リレーの前半3人は続くふし, 終わりの1人は終わるふし, という条件でリレーを行った。児童の中で, ドで終わると終わった感じがする (ハ長調の場合) という終止感を, 全体で確認していたため, どの班も終止音がドになっている。

3 結果と考察

(1) 質問紙調査について

平成28年7月 (以下事前調査), 平成28年12月 (以下事後調査) に実施した質問紙調査の結果を示す。

(i) 児童の音楽経験について

対象児童32名の学校以外での音楽経験の有無 (音楽に関する習い事をしているか, またはこれまでにしたことがあったか) を尋ねたところ, 表1のような結果であった。

表1 児童の音楽経験の有無

	音楽経験 有	音楽経験 無
人数 (%)	19人 (59%)	13人 (41%)

音楽経験があると回答した19名の中で, 最も多かった習い事は, ピアノ (18人) であり, その他の楽器でバイオリン (1人), エレクトーン (2人), リトミック (2人), ダンス (1人) などが挙げられた (複数回答)。学級の半数以上は, 学校以外での音楽経験がある。

(ii) 児童の音楽科授業への意欲・嗜好について

児童に, 音楽科授業への意欲・嗜好について複数尋ねた。その結果を下記に示す。

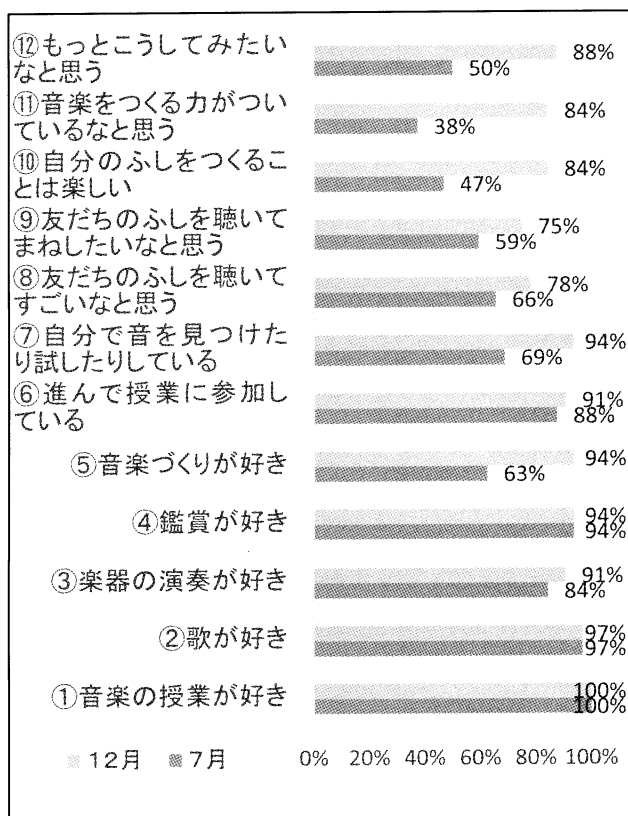


図5 音楽科授業への意欲・嗜好調査の変容

図5は、4検法で行った12の質問項目別の、肯定的回答の結果を示した。音楽の授業は学級全員の児童が好きであると答えた。事前調査では、内容別にみると、歌唱・鑑賞・器楽に対して音楽づくりが好きと答えた児童が少なかったが、事後調査において数値が向上した。これは、質問項目⑩の「音楽をつくる力がついたと思う」が最も向上率が高かった結果と比例したものとする。

(2) 基礎的な表現の能力に関する調査について

基礎的な表現の能力とは、聴唱・視唱の能力、聴奏・視奏の能力、および楽譜についての理解を含むものである⁷⁾。学習指導要領でも、それらの能力を育成することが音楽科の教育内容として示されている。この中で、本調査においては、聴唱・聴奏の能力を図り、取り上げることにする。その理由は、調査対象が第2学年であるため、5線譜の学びはじめてであり、視唱・視奏の経験が浅く、有意差がでないと判断したためである。

本調査で取り上げた、聴唱・聴奏の能力とは、音楽を感覚的にとらえ、自己の内面において音符や階名などの音価・音高に関する楽典的記号と結び合わせて把握し、階名唱・楽器演奏によって再生できる音楽能力⁸⁾である。個別調査では、10パターンの3音のふしを聴き、聴こえた音を階名で歌う調査を行った。

表2 10パターンの調査内容

①	ドレミ	⑥	ファソファ
②	ミファソ	⑦	ミレミ
③	ソファソ	⑧	ミソド
④	ソミレ	⑨	ドドソ
⑤	レミファ	⑩	ソミド

この10通りは、C4～G4までの白鍵5音で構成し、且つ、音程・上行・下行等の条件を満たすものとして設定した。事前・事後調査の結果は、次の通りである。

(i) 児童の音階の識別に関わる技能

音階の識別とは、ここでは、正しい階名で答えられたかどうかを指す。階名は合っているが音高が違っている場合も、音階の識別はできたとみな

し結果を導いた。

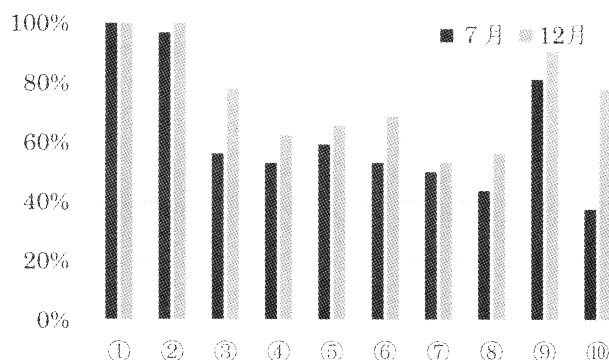


図6 音階の識別に関わる正答率の変容

(ii) 児童の音高の再生に関わる技能

音高の再生とは、ここでは、正しい音の高さで歌うことができたかどうかを指す。階名は違っているが音高は合っている場合も、音高の再生ができたとみなし結果を導いた。

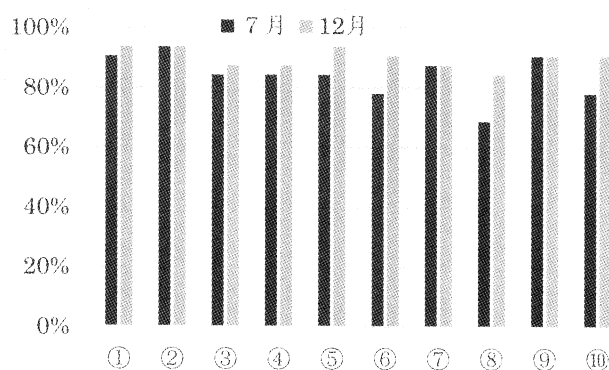


図7 音高の再生に関わる正答率の変容

図6、図7より、一般的に音階の識別に比べて、音高の再生の正答率が高いことが分かった。また、図6の問題別の正答率をみると、隣接した音、3度以上の跳躍した音でつまずきが見られた。しかし、⑨ドドソは、跳躍音であっても正答率が高かった。これは、通常授業の中でmsとして毎回耳にしている『きらきら星』の冒頭のふしと同じであることで、児童の聴きなれたふしであったことが正答率の高い理由であったと考える。図7の結果より、児童は耳で聴いた音を再生する能力は事前・事後も変わらず高いと言える。しかし、微量の変容ではあるが、ほぼすべての項目で正答率が上がっていることが分かった。しかし、音階の識別と音高の再生ができることが同時にできた児童は、

それぞれの正答率よりも下がっている。これは、正しい階名が言えても音高が合っていなかったり、音高が合っても階名が間違っていたりする等、個別にもつ課題によるものであると考える。最終的には、それらの個別の課題を克服し、基礎的な表現の能力を高めていくことが必要である。

4 結論と今後の課題

本研究の結果、「ふしづくりの教育」を取り入れたことで、児童の表現の基礎的な能力が全般的に高まったこと、及び児童の音楽づくりへの意欲や主体的な学びに向かう姿勢の高まりが一部認められたことを、成果として挙げるができる。その要因として、「ふしづくりの教育」の次の3つの特質が働いていたと考えられる。それは、①短時間の学習で積み上げが可能であること、②子どもたちが遊びの中で活動しているため、させられているという感覚が芽生えにくいこと、③自らふしを選択し、創作しているため、自己の能力に合った学習ができることである。①については、授業の導入の5～15分程度で活動が可能であるため、教師の負担も少なく、また子どもたちも飽きずに行うことができた。②については、授業の実際からも分かるように、教師はほとんど発言をしておらず、子どもたちの発言、活動にて授業が進行していった。当然、指導が必要な場面や、新たな知識を獲得する場面では、教師の介入が必須であるが、慣れてくると子どもたち自身で主体的に学びの環境をつくっていくことができてきた。低学年においてもそれが可能であることを、本研究を通して感じることもできたことは、教師の学びでもあった。③については、自らふしを選択するまでの過程で、多くの音楽ことばを獲得させておくことで、苦手意識のある子どもでも楽しんで創作することができるようになっていった。

一方、課題もある。「ふしづくりの教育」を行うに当たって、初めのうちは4人組で活動することを重視していた。それは、音楽科以外の授業や学校生活の中で、4人で活動することが習慣化し

ており、その仲間でふしを繋げたいという子どもの想いが強かったためである。しかしながら、4人組でのふしづくりは、1時間の限られた時間の中で1人の活動量が減り、足踏みをしてしまうことが多く、教師がねらいとしている効果的な学びには繋がらなかった。そのため、「ふしづくりの教育」における、即興的なリレーや作品作りでは、2人組を活動のベースにしていくことで、1人の活動量を増やしていきたいと考えている。その結果、どのような効果がみられるのかも今後検討していきたいと考えている。また、3音のふしを創る際の条件を、C4～C5にしたことで、ふしのまとまりよりも跳躍音の楽しさを優先してしまったり、終止感のばらつきがみられたりした。そのため、始めの条件として、C4, D4, E4の3音→C4, D4, E4, F4, G4の5音→C4～C5の8音と段階的に条件を増やしていくことで、ふしのまとまりや続くふし、終わるふしの感じを捉えやすくなったのではないかと推察した。ねらいに応じた条件設定の見直しも、今後の課題である。

今後も変わらない願いとして、「ああ、今日の音楽も楽しかったな。」「私は音楽の勉強を通してこんな力がついたな。」と、一人ひとりの子どもが実感することのできる授業を築いていきたい。そして、それは決して音楽家を育てるための訓練のための授業ではなく、音楽を通して幸せな人間になったり、音楽を通して人の気持ちが分かたり、音楽を通してみんなと何かを成し遂げることの喜びを感じたりできるものでなくてはならない。音楽の力を信じ、子どもの情操を育てていけるよう、今後も「ふしづくりの教育」に関わる授業研究を続けていきたい。

<注および引用文献>

- 1) 文部科学省教育課程部会：「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」, p. 18, 2016.
- 2) 「ふしづくりの教育」とは、1960年代に岐阜県下の複数の小学校で成果を上げた、音楽的感覚や音楽能力の育成のためのふしづくり中心の

系統的な音楽教育法である。単に音楽的感覚や音楽能力の育成のみを目的としていたのではなく、音楽の基礎的能力を定着させるための指導でありながらも人間形成を目指した教育法でもあったと言われている。

- 3) 三村真弓：「岐阜県古川小学校におけるふしづくり教育の理念と指導法の特徴－山崎俊宏の著書及び研究報告の検討をとおして－」、『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部第62号』pp. 347-356, 2013.
- 4) 三村真弓, 吉富功修, 松永洋介, 中村隆夫, 山崎俊宏：「岐阜県におけるふしづくりの音楽教育成立の軌跡」、『音楽教育学』第42巻第2号, pp. 72-76, 2012.
- 5) 長澤希：「「ふしづくりの教育」を取り入れた音楽科の授業開発－第1学年の授業実践を通して－」, 広島大学附属三原学校園研究紀要第6集, pp. 145-150, 2016.
- 6) 二本立て方式とは、A学習とB学習という2つの学習を柱とした音楽指導の方法である。A学習では、今までに子どもが獲得した表現力を駆使して、あらゆる音楽を豊富に体験させ、B学習では、音を自覚的にとらえ、自由自在に駆使する能力を系統的に育てるように授業を構成する。「ふしづくりの教育」はB学習にあたる。
- 7) 吉富功修他：「第2版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. 72, 2015.
- 8) 前掲書 7), p. 72.

<参考文献>

- ・小島律子 関西音楽教育実践学研究会：「学校における「わらべうた」教育の再創造－理論と実践－」黎明書房, 2010.
- ・吉富功修, 三村真弓：「岐阜県古川小学校の「ふしづくりの教育」を支えた中家一郎校長の音楽教育観 (1) (2)」, 『広島大学大学院教育学研究科 音楽文化教育学研究紀要 25』, pp. 37-52, 2013.
- ・小島律子 関西音楽教育実践学研究会：「生活感情を表現するうたづくり－理論と実践」黎明書房, 2014.

- ・吉富功修, 三村真弓, 長澤希：「岡山県倉敷市立茶屋町小学校における「ふしづくりの教育」－第6学年の実践(昭和52年)－」, 中国四国教育学会『教育学研究紀要』第61巻, pp. 608-613, 2015.