

# 保育者養成における音楽教育の基礎研究 3

—学生によるピアノの授業評価の分析—

## A Pilot Study on Music Education in Nursery School and Kindergarten Teacher-training Programs 3

—An Analysis of Student Evaluations in Piano Classes—

岩 口 撰 子・今 岡 淑 子  
大 橋 邦 康・田 口 友 子  
西 野 雅 千 子・山 本 景 子  
横 山 由 美 子

### 1. 問 題

学生が専門的な知識や技術、教養を最大限に身につけ、自律的な学習へのモチベーションを高めるためには、まず質の高い授業が求められるのは言うまでもない。各大学では授業の質を向上させるために、さまざまな自己評価や Faculty Development (FD) が行われているが、その中で学生による授業評価は、もっともポピュラーな授業の改善と質の向上を図るための資料である。

授業評価は、1950年代にアメリカで学生たちが自主的に行ったことから始まり、1960年代に全米に広がったとされる(平野、2005)<sup>1)</sup>。日本では、1991年の大学設置基準の大綱化に伴い、自己点検・評価が義務化、さらに1999年に自己点検・評価の結果の公表が義務化されて以来、自己点検・評価の主流である授業評価は、2004年度には約97%の大学で実施されるようになった(文部科学省、2006)<sup>2)</sup>。多くの大学の自己点検や紀要で公表されている授業評価の報告や分析を見ると、授業評価の設問項目や回答様式は、大学に任されているが、授業形態や教科の特殊性に対して、充分検討がなされたものは少ないように思われる。

代表執筆者は2006年度の前期と後期、本学指定の段階評価による質問紙で、担当する全授業を対象に授業評価を行うことになった。担当した授

業のほとんどは、保育士資格・幼稚園教諭一種免許状・小学校教諭一種免許状に必修や選択必修のピアノ実技の授業であったが、全学共通の質問紙を使用しなければならなかったため、ピアノ実技の授業と関わりのない設問項目が含まれていた。教科の特性を踏まえ、本学子ども発達学科では、複数の教員で、学生をピアノのレベル別に 8 人程度に分けて指導しているが、教室は 3 つのため、同時に教えることができる最大人数は約 24 人となる。2 年度前のこの授業評価では、コマ毎にそのコマに配属された学生たちが、それぞれの教員への評価を行った。各教員は、担当した学生たちによる評価の平均値とともに、当該コマ全体の平均値とを受け取ったが、その結果には、レベル差等のグループ間差や同教科の他のコマとの差をはじめ、教科の特性が考慮されておらず、フィードバックするための十分な資料とはなり得なかった。

ではピアノ実技の授業の特性とは何か。まず、学生の個人差が大きいという点あげられる。ピアノ実技の授業では、他の実技系の科目同様、一定の技術の習得という明確な授業目標があるものの、一人ひとりの学習過程も目標への到達度も異なっている。とりわけ本学科のピアノの授業は、資格取得上必要で、実習や就職での必要性も高いだけに、授業に対するモチベーションは充分であるが、ピアノの場合、入学までの学習期間、学生固有の能力、練習量、性格、意欲等に起因するさまざまな個人差があるために、教授者には、個人の能力的側面や心理的側面にも配慮した授業進行が求められる。

第二の点は、良くも悪くも教授態度が学生に与える影響は大きいということである。教授者の側にも、教育観に個人差があり、性格も教授態度に反映されやすいため、学生によっては、担当教員の教授態度を受け入れることができず、出席することに苦痛を訴えたり、授業から逃避する場合もある。授業内容の是非の前にまず教授者は、学生が授業に参加しやすい環境となっているかどうか問われるところである。

第三の点は、練習が授業成立の前提になっていて、学生の日頃の継続的な努力が大きく求められることである。本学科のピアノの授業の場合は、シラバスの機能も持つ進度表に即して授業を行っている。進度表は、初

級、中級1、中級2、上級とレベルで分かれており、授業毎に習得しなければならない技術的内容と、それに応じた課題曲が提示されている。学生は自分のレベルにあった進度表をひとつ選んで、そこで設定されている課題曲をこなすことによって、平生点が保障されるというシステムとなっている。このような成績に関連づけられるシステムは、学生の練習に向かわせるモチベーションを維持させるものの一つに数えられるが、先に述べた個人差により、学生の負担が大きい場合もある。

以上の点から、ピアノ実技の授業評価では、学生への関わり方や授業システム（課題の出し方や授業の進め方）への視点が強調されてくる。

2008年度前期、本学子ども発達学科のピアノ実技担当者は、このようなピアノ実技の特性を生かした授業評価の質問紙を作成し、試行することとなった。またこれらの特性の中で、特に授業評価に関わっていると予想される教授態度を省察するために、教員自ら担当した学生の練習する上で性格的要素と、それに対してとった教授態度について記述した。

本研究では、授業への満足度や演奏力などを規定する要因、あるいはそれらに関わる要因間の相互作用を因果モデルによって分析を試みるとともに、その結果を各教員の教授態度と関連づけて考察し、教授法の改善と質の向上を図るための有効な手がかりを得ることを目的とする。

## 2. 方 法

### 2-1. 対象と実施日

本学子ども発達学科で、保育士資格・幼稚園教諭一種免許状・小学校教諭一種免許状取得に必修で1年次から開講の「音楽A」と、同資格・免許取得に選択必修で2年次から開講の「音楽B」を、2008年度前期に受講した学生のうち、授業最終日のテストに参加した学生125名（男：38名、女：87名）である。受講生の内訳は「音楽A」（再履修者含む）が97名（77.6%）、「音楽B」が28名（22.4%）で、2008年7月28日時点の平均年齢は19.31歳（SD：0.748）であった。

実施日は、各授業の最終日となっている2008年7月28日（月）と7

月 31 日 (木) である。

教員の年齢は 38 歳から 49 歳で、指導年数はもっとも若い教員が 18 年で、あとは 20 年以上である。

## 2-2. 質問紙

評価項目は、他大学の授業評価を参考にしたほか、代表執筆者が担当している 1 年次の講義系の音楽科目において、無記名で「音楽 A」に対する自分自身への取り組み、教員への意見・感想、授業運営に関する意見・感想を自由に書かせたものを形態素解析<sup>3)</sup>し、そこで抽出されたキーワードを参考にすることにした。その結果、自分自身への取り組みについては、単体で意味のなす語の多い順に「練習」「家」「授業」「時間」「がんばる」「課題」「ホームレクソン」「日」「曲」「大学」「週」等が抽出され、いっどこでどのように練習しているかや、練習時間、努力に関する自覚、課題のこなし方、家でのレクソン等の記述が多かった。教員への意見・感想には、多い順に「良い」「やさしい」「丁寧」「分かる」「厳しい」「ほめる」「怒る」「時間」「怒鳴る」「嫌」「レベル」「まばら」「初めて」「言い方」「楽しい」「やる気」「うれしい」等のキーワードが抽出され、主に教授態度に左右される受講環境、教授方法や指導時間に関する評価、またそれらに連動する自分の「やる気」についての記述が多く出された。授業運営に関する意見・感想のキーワードでは、多い順に「課題」「通年」「曲」「時間」「多い」「あたり」「少し」「少ない」「進捗」「難しい」「ついていけない」「レベル」「回」「週」「少人数」「増やす」「早い」「段階」が出現し、授業期間の短さや週あたりの課題量、授業時の人数、授業のペースを含む課題のレベルについての意見が出された。以上のことを踏まえて質問項目を作成し、さらに演奏力や各教員の指導のあり方と授業評価との関連を見るために学籍番号を書かせた。個人の特定は、成績への影響の懸念から、正確なデータが得られない可能性も考えられるが、単位認定者である教員が授業評価を行なった場合に、記名式であっても無記名式であっても、評価にほとんど差がみられないという報告 (牧野、2004)<sup>4)</sup>もある。そこで学生には、授業評価をする目的を伝え、演奏力や教え方などのデータの分

析のために個人の特定が必要なこと、記名による成績への影響はまったくないことを説明して、回答開始の指示をした。

なお、演奏力を測るものとして、授業最終日に実施したテスト得点と平生の演奏評価点とを使用することにした。テスト得点は平生点を含むものではなく、3~4人の教員による採点の平均値となっている。しかし、当日の体調や緊張感から日頃の成果を充分発揮できない場合も考えられるため、教員に、担当する各学生の平生の演奏力の評価（日頃の演奏力を5段階で評価）を点けてもらって補完することにした。これら2つの評価間には、 $r=.703, p<.001$ と高い相関がある。

質問紙は以下のとおり、大きく回答者の属性に関する部分と授業評価に関する設問項目に分かれており、授業評価には、4まったくそう思う-3ややそう思う-2あまりそう思わない-1まったくそう思わない、の4段階で回答させた。偶数段階にしたのは「どちらでもない」という回答を避け、より明確な意思表示をさせるためである。

#### ○回答者の属性

授業名（音楽 A/音楽 B）

使用した進度表（初級/中級 1/中級 2/上級）

ホームレッスンの有無

一日平均の練習時間（0分~30分以内/30分~1時間/1時間~1時間半/1時間半~2時間/2時間以上）

ピアノ等(エレクトーンなどの鍵盤楽器を含む)を開始した時期→( )歳

ピアノ等(エレクトーンなどの鍵盤楽器を含む)を学習した期間→( )年

#### ○評価項目

1. 私はピアノの楽譜がよく読める。
2. 私は授業によく出席していた。
3. 私は授業に積極的（熱心）な態度で取り組んだ。
4. 私はスムーズに弾けるまで、練習して授業にのぞんだ。
5. 私は出された課題曲は全部練習していった。
6. 私が指定された進度表のレベルは自分に合ったものだった。
7. 各回の授業で求められていることをよく理解することができた。

8. 授業で学んだ内容は専門性の高いものだった。
9. 授業で学んだ内容は興味や関心がもてるものだった。
10. 授業で学んだ内容は自分を成長させるものだった。
11. 授業で学んだ内容は実習や就職に役立つものだった。
12. 授業で学んだ内容は将来仕事をする上で役立つものだと感じた。
13. さらに学習したいと思った。
14. 教員は授業に対して熱意や意欲があった。
15. 教員はこの科目を担当するに値する経験や知識をもっていた。
16. 教員は授業内容を丁寧にわかりやすく説明していた。
17. 教員はあなたのレベルや理解に合わせたレッスンをしていた。
18. 教員は授業を受けやすい（参加しやすい）環境をつくっていた。
19. 教員は授業時間を守っていた。
20. 教員の学生一人ひとりに対する指導時間は公平だった。
21. 教員は質問や相談に適切に応じてくれた。
22. 進度表のペースは適当だった。
23. 課題となっている曲数は適量だった。
24. 授業の期間（半期）は適当だった。
25. この授業に対して、総合的に満足している。

### 2-3. 教員自身の教授態度

教授態度の記述は、以下のようなカッコ内に適当な文言を埋める形式で行った。

「私が担当したこの学生はピアノの練習に際し、㊶（ ）（ ）（ ）のような性格と見受けられたので、モチベーションを維持あるいはさらに向上させるために、㊷（ ）（ ）（ ）のような態度で㊸（ ）（ ）のように指導した」

担当した各学生のタイプは、練習をする上での性格的要素に限ることとして㊶に記入し、教授態度はカッコの増減も含めて㊷と㊸の両方のカッコを自由に使って記述できるものとした。また参考までに、その教授態度の教育的効果の判定も4段階で行った。

なお、本調査の統計処理にあたっては、Excel 2003、SPSS 15.0、Amos 16.0 を使用した。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 回答者の属性

表1 使用した進度表

進度表	度数	パーセント
初級	51	40.8
中級 1	34	27.2
中級 2	24	19.2
上級	16	12.8
合計	125	100

表2 ホームレッスンの有無

有/無	度数	パーセント
有	90	72
無	35	28
合計	125	100

表3 一日の平均練習時間

時間	度数	パーセント
～30分	41	32.8
30分～1時間	54	43.2
1～1.5時間	19	15.2
1.5～2時間	8	6.4
2時間以上	1	0.8
合計	123	98.4

欠損 2

表4 開始年齢

	度数	パーセント
入学後	45	36
16～18歳	6	4.8
13～15歳	4	3.2
7～12歳	10	8
～6歳	56	44.8
合計	121	96.8

欠損 4

表5 学習期間

	度数	パーセント
～2年	58	46.4
3～5年	15	12
6～8年	29	23.2
9～11年	18	14.4
12年～	120	96

欠損 5

表 6 進度表と開始年齢のクロス表

		開始年齢					合計
		入学後	16~18歳	13~15歳	7~12歳	~6歳	
進度表	初級	40	2	0	0	8	50
	中級 1	7	4	3	5	15	34
	中級 2	0	0	0	3	20	23
	上級	0	0	1	2	13	16
	合計	47	6	4	10	56	123

欠損 2  $\chi^2=81.542, df=12, p=.000$

表 7 開始年齢と学習期間のクロス表

		学習期間					合計
		~2年	3~5年	6~8年	9~11年	12年~	
開始年齢	入学後	47	0	0	0	0	47
	16~18歳	4	2	0	0	0	6
	13~15歳	0	2	1	0	1	4
	7~12歳	2	3	4	1	0	10
	~6歳	7	8	15	9	17	56
	合計	60	15	20	10	18	123

欠損 2  $\chi^2=103.93, df=16, p=.000$

表 8 進度表と学習期間のクロス表

		学習期間					合計
		~2年	3~5年	6~8年	9~11年	12年~	
進度表	初級	47	3	0	1	0	51
	中級 1	14	8	6	2	4	34
	中級 2	0	3	12	3	5	23
	上級	0	1	2	4	9	16
	合計	61	15	20	10	18	124

欠損 1  $\chi^2=108.028, df=12, p=.000$

### 3-2. 授業評価項目の平均値

図 1 は各授業評価項目の平均値を示している。全項目の平均値は 3.35 であり、全体的に高い評価が得られた。項目別に見ると、「15 教員の授業



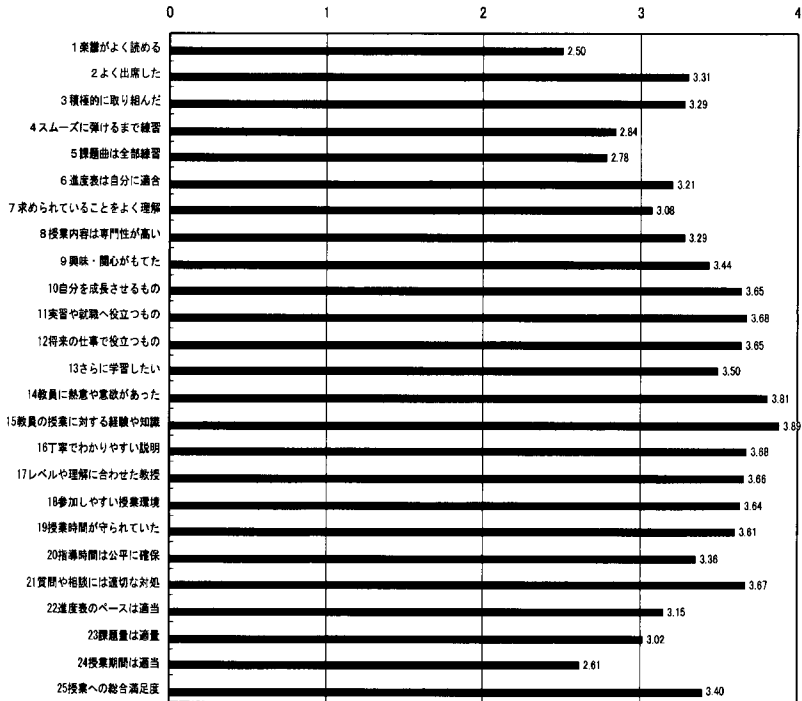


図1 授業評価の結果（平均値）

に対する経験や知識」「14 教員の熱意や意欲」は特に評価が高く、「1 楽譜が読める」「24 授業期間」「5 課題曲は全部練習」は、特に低い結果となった。

### 3-3. モデルを構成する潜在変数と因果モデル

授業への満足度や演奏力などを規定する要因、あるいはそれらに関わる要因間の因果モデルを作成するにあたり、まず 25 の評価項目について探索的因子分析（最尤法、スクリープロットにより因子数を決定、プロマックス回転）を行い、各項目のうち、因子負荷が 0.4 に満たない項目は削除して、因子分析を繰り返し 3 つの因子を抽出した（表 9）。

第 1 因子は「12 将来の仕事で役立つもの」「11 実習や就職に役立つもの」「10 自分を成長させるもの」「13 さらに学習したい」「9 興味・関心が

表 9 検索的因子分析結果

No.	質問項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子
		充実感	教え方	授業のペースと課題
12	将来的に	<b>0.958</b>	-0.174	-0.019
11	実習や就職へ役立つもの	<b>0.931</b>	-0.027	-0.138
10	自分を成長させるもの	<b>0.655</b>	0.123	-0.024
13	さらに学習がしたい	<b>0.655</b>	-0.138	0.071
9	興味・関心をもてた	<b>0.642</b>	0.096	0.022
8	専門性が高い内容	<b>0.415</b>	0.041	0.001
18	参加しやすい授業環境	-0.027	<b>0.914</b>	-0.012
16	丁寧でわかりやすい説明	0.062	<b>0.787</b>	-0.107
17	レベルや理解に合わせた教授	0.15	<b>0.639</b>	0.129
20	指導時間は公平に確保	-0.155	<b>0.604</b>	0.032
19	授業時間が守られていた	-0.102	<b>0.541</b>	-0.116
22	進度表のペースは適当	0.02	-0.242	<b>0.971</b>
23	課題量は適量	0.014	0.059	<b>0.76</b>
24	授業期間は適当	-0.168	0.166	<b>0.555</b>
25	総合満足度	0.166	0.331	0.325
14	教員に熱意や意欲があった	0.238	0.271	0.127
21	質問や相談には適切に対処	0.07	0.299	0.288

もてた」などの変数によって構成されており、授業に対する充実感を表している。第 2 因子は「18 参加しやすい授業環境」「16 丁寧でわかりやすい説明」「17 レベルや理解に合わせた教授」「20 指導時間は公平に確保」など、教員の教え方に関わる内容で構成されている。第 3 因子は「22 進度表のペースは適当」「23 課題量は適量」「24 授業期間は適当」で、授業システムに関わる内容である。

この因子分析の結果を踏まえ、それぞれの因子において因子負荷量の高かった観測変数からなる潜在変数を作成することにした。第 1 因子からは「将来の仕事で役立つもの」「実習や就職に役立つもの」と、同じ負荷量である「自分を成長させるもの」「さらに学習したい」の 4 変数を使うこととし「充実感」とした。第 2 因子からは「参加しやすい授業環境」「丁寧でわかりやすい説明」「レベルや理解に合わせた教授」の 3 変数を使い、「教え方」と命名した。第 3 因子からは、「進度表のペースは適当」「課題量は適量」の 2 変数とし、「授業ペースと課題」と命名した。

「授業期間は適当」の負荷量は低く離れていたため使用しなかった。この因子分析では、「充実感」、「教え方」、「授業のペースと課題」の他に、学生の努力に関わる因子が抽出されることを期待したが、まとまらなかったため、構成概念として「学生の努力」を想定し、関連すると思われる「3積極的に取り組んだ」「4スムーズに弾けるまで練習」「5課題曲は全部練習」の3つの観測変数によって構成することにした。また、演奏力については、授業最終日に実施したテストの得点と、教員につけてもらった各学生の平生の演奏評価点から「演奏力」という潜在変数を構成した。さらに「演奏力」を規定する可能性の大きいものとして「演奏の基礎」という概念を想定し、「読譜力」と「学習期間」の2つの観測変数を使用することにした。演奏力は読譜力や学習期間と高い相関があることは、岩口(2008)<sup>5)</sup>の読譜力に関する研究でも確認されており、演奏力の差を規定する大きな要因と考えられるからである。また授業の総合満足度はどの因子にもまとまらなかったため、観測変数としてそのまま独立して扱うことにし、6つの潜在変数と合わせて因果モデルを作成することにした。しかし作成の過程で、「授業のペースと課題」は因果を想定した「充実感」や「学生の努力」に対して影響が認められなかったので外したほか、有意差の認められなかったパスは削除して、図2のようなモデルを作成した。このモデルの適合度指標は  $GFI=.872$ 、 $AGFI=.820$ 、 $CFI=.954$ 、 $RMSEA=.061$  で、適合度はやや高く、採用可能と判断できる。

まず「総合満足度」に強い規定力を持っているのは「教え方」で、因果係数は0.56である。また「演奏力」も「総合満足度」への影響力が認められる(因果係数:0.28)。「教え方」は「充実感」への規定力も大きい(因果係数は0.44)が、「学生の努力」や「演奏力」に対しては間接的にもあまり規定力を持たないと言える。このような逐次モデルの場合、間接効果は、因果係数の積によって求められるが、「充実感」や「学生の努力」を経由しても積はさほど大きくならないからである。「演奏力」に対して規定力を持つのは、「演奏の基礎」(因果係数:0.61)と「学生の努力」(因果係数:0.49)であり、その「学生の努力」に対して「充実感」は規定力を持っている(因果係数:0.35)。しかし「充実感」や「学生の

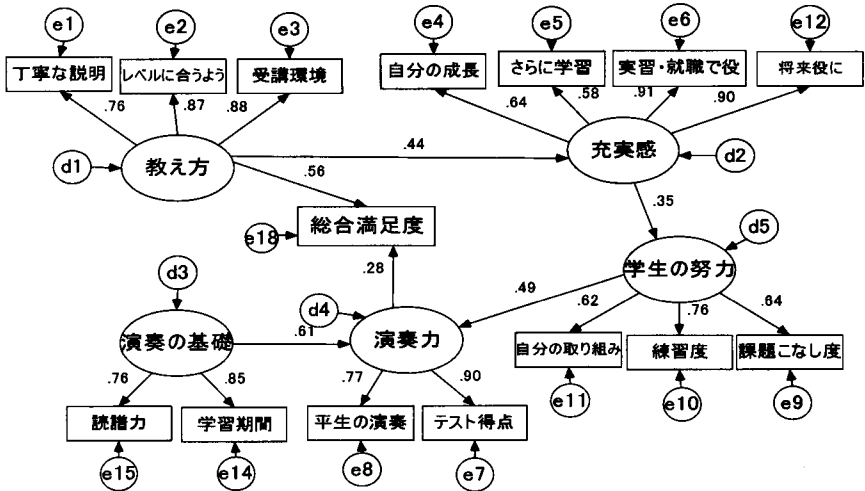


図2 総合満足度と演奏力に関わる要因の相互作用モデル (標準化解)

努力」の「総合満足度」への影響は認められない。

### 3-4. 各教員の教授態度と授業評価との関連

総合満足度と演奏力に関わる要因の相互作用モデルで、授業の「総合満足度」と「充実感」を規定するものは「教え方」であった。ではその「教え方」の構成概念である「18 参加しやすい授業環境」「17 レベルや理解に合わせた教授」や「16 丁寧でわかりやすい説明」とは、どのような教授態度を指すのか、各教員が記述した教授態度と項目 18、17、16 と総合満足度で得た各教員の評価とを照らし合わせながら、検討してみる。

まずこれら 3 項目と総合満足度における各教員の平均値を表 10 に示す。

全体的に見れば高めの評価であるが、教員間での差は見られるのか、Kruskal Wallis 検定により平均値の比較を行った (各教員で評価者数が異なるので分散によらない検定を使用)。その結果、「18 参加しやすい授業環境」「17 レベルや理解に合わせた教授」「16 丁寧でわかりやすい説明」のすべての項目において有意差が見られた (順に  $\chi^2=25.218, df=6, p=.000$ 、 $\chi^2=24.144, df=6, p=.000$ 、 $\chi^2=17.162, df=6, p=.009$ )。ま

表 10 「教え方」を構成する 3 項目と総合満足度における各教員の平均値（カッコ内：SD）

教員コード	評価者数	18 参加しやすい 授業環境	17 レベルや理解 に合わせた教授	16 丁寧 な説明	25 総合 満足度
A	19	3.58(.607)	3.42(.692)	3.47(.697)	3.37(.597)
B	30	3.30(.877)	3.47(.776)	3.43(.728)	3.23(.774)
C	11	4.00(0)	3.91(.302)	3.91(.302)	3.82(.405)
D	22	3.95(.213)	3.91(.294)	3.91(.294)	3.55(.510)
E	14	3.29(.726)	3.50(.519)	3.43(.646)	3.07(.730)
F	12	3.75(.452)	3.75(.452)	3.83(.389)	3.58(.669)
G	17	3.88(.332)	3.88(.332)	4.00(0)	3.41(.618)
全体	125	3.64(.640)	3.66(.581)	3.68(.576)	3.40(.660)

た総合満足度においても  $\chi^2=11.179$ ,  $df=6$ ,  $p=.083$  と有意傾向が見られた。さらに教員を総あたりで 2 者比較 (Mann-Whitney 検定) をしたところ、有意差が認められたのは「18 参加しやすい授業環境」では、 $A < C$  ( $p=.024$ )、 $A < D$  ( $p=.01$ )、 $B < C$  ( $p=.007$ )、 $B < D$  ( $p=.001$ )、 $B < G$  ( $p=.012$ )、 $E < C$  ( $p=.003$ )、 $E < D$  ( $p=.000$ )、 $E < G$  ( $p=.007$ )、「16 丁寧でわかりやすい説明」では、 $A < D$  ( $p=.013$ )、 $A < G$  ( $p=.003$ )、 $B < C$  ( $p=.028$ )、 $B < D$  ( $p=.004$ )、 $B < G$  ( $p=.001$ )、 $E < C$  ( $p=.032$ )、 $E < D$  ( $p=.006$ )、 $E < G$  ( $p=.001$ )、「17 レベルや理解に合わせた教授」では  $A < C$  ( $p=.033$ )、 $A < D$  ( $p=.006$ )、 $A < G$  ( $p=.019$ )、 $B < D$  ( $p=.012$ )、 $B < G$  ( $p=.038$ )、 $E < C$  ( $p=.033$ )、 $E < D$  ( $p=.006$ )、 $E < G$  ( $p=.022$ ) で有意差が見られた。総合満足度では  $A < C$  ( $p=.035$ )、 $B < C$  ( $p=.023$ )、 $E < C$  ( $p=.008$ )、 $E < D$  ( $p=.047$ ) であった。

次に各教員に記述してもらった教授態度を表 11 に示す。学生の、練習をする上での性格的要素についてはさまざまな表現があり、同義と見做せるもの・見做せないものの分類が難しく解釈に客観性を欠くため、教授態度のみ扱い、教員の記述に忠実に従うことにした。表 10 と表 11 の比較により、各教員は自分を含む全教員の教授態度に対して考察を行った。そこで得られた意見は以下のようにまとめられる。教授態度で共通して見ら

表 11 各教員の教授態度（カッコ内は 2 件以上出現した文言の件数）

教員コード	教授態度
A	認める (5)、毅然として (4)、自信を持たず (3)、妥協しない (3)、楽しませる (3)、向上心を持たず (2)、根気よく (2)、学生と対等に (2)、自立できるよう、落ち着いて、冷静に、達成感を持たず、笑顔で接する、目を見て話す、質問しやすく、受容する、相談する、やってきたらほめる、誇りを傷つけないよう、一旦認める、ペースに合わせる、リラックスさせる、「もっとできる」と励ます
B	弾けたらほめる (8)、相手の様子を見る (5)、励ます (4)、ときには厳しく (3)、根気よく (3)、相手のペースにはまらない (3)、要点のみ伝える (3)、コミュニケーション取れるよう (2)、間違いには厳しく (2)、淡々と (2)、良いところはほめる (2)、できるところはほめる、ときにはほめる、ときには励ます、簡潔に、厳しく、言い聞かせる、受け入れてもらえるよう、弾けるまで待つ、余計なことは言わない、良いところをのばすつもり
C	励ます (6)、おだてる (6)、ほめる (2)
D	ほめる (13)、よいところを見つけてほめる (6)、おだてる (5)、ヒントを出す (3)、励ます (3)、根気よく、自分の反省を促す、ほめながら論ず
E	根気よく (6)、厳しく (3)、励ます (3)、なだめすかす (2)、専門家のように関わる (2)、向上心を持たず (2)、ときには突き放す、話を聞く、言い聞かせる、道はずさない、同情心を持って
F	向上心を持たず (9)、興味を持たず (3)、達成感を持たず (2)、積極的に、根気よく
G	よいところはほめる (7)、弾けたらほめる (4)、受容する (4)、諦めさせない (2)、励ます (2)、ほめる、ヒントを出す、考えさせる、認める

れた文言は、「励ます」「根気よく」「向上心を持たず」「ほめる」「弾けたらほめる」等である。ただ自由記述なので、行為の目的が書かれたものと、行為そのものが書かれたものが混在している。Fには「ほめる」「励ます」という文言がなかったが、たとえば「向上心を持たず」や「達成感を持たず」ために、「ほめる」「励ます」という行為になるとも考えられるので、これらの文言を別々のものとして扱うには慎重を要するところである。教員 A の教授態度には、多様な文言が出現しており、学生への精神面にも配慮した授業が行われていたことがうかがえるが、各得点の分散を見ると、それが伝わった場合と伝わっていない場合とがあったと考え

られる。また、どの項目においても他の教員と有意差が見られたが、「毅然として」(4)や「妥協しない」(3)という言葉が混在しており、ときとして学生に距離感を感じさせているのではないかと推察される。教員 B は、程度の差こそあれ、「厳しく」という文言が6回出現する。しかしながら「ほめる」こともあり、人によって教授態度が異なるようである。また、「コミュニケーション取れるよう」(2)や「受け入れてもらえるよう」とコミュニケーションを取らなければならないという気持ちがある一方で、「相手のペースにはまらない」(3)「要点のみ伝える」(3)「淡々と」(2)「余計なことは言わない」など授業のペースを守る様子や、学生との距離感を保ち言葉数をコントロールしている様子も見られる。言葉数のコントロールについては、Bの「16 丁寧な説明」の得点が、他の教員に比べ有意に低いことにも連動しているものと推察される。「18 参加しやすい授業環境」の項目で受講生全員が満点の4を点け、総合満足度得点も最も高かった教員 C の教授態度は、「励ます」(6)、「おだてる」(6)、「ほめる」(2)の3つに集約されているが、これはどのような学生に対しても、教授態度が変わらないという特性を持っている。全体的に高い得点だった教員 D の教授態度も教員 C 同様、「ほめる」「おだてる」を基本としており、「よいところを見つけて」でも「ほめる」ことによって、授業を展開しようとしている姿勢がうかがえる。教員 E には、「厳しく」という文言があるものの、「ほめる」という言葉は出現しない。また「言い聞かせる」「ときには突き放す」という表現からは、一方的・指示的な授業進行となっている可能性も否めない。「専門家」のように関わる場合もあるなど、学生への要求水準が他の教員に比べ高いとも考えられる。教員 F も全体的に高い評価を得ており、その数値からは「向上心を持たす」という意図が、学生にストレートに伝わっていることが読み取れる。教員 G も「16 丁寧な説明」の項目で受講生全員が満点の4を点けていることから、教員 F 同様、指導のねらいが、学生に充分伝わっていることが、数値として裏付けられている。また「諦めさせない」(2)という文言からは、指導への根気づよさと熱意が伝わってくる。

#### 4. 考察とまとめ

総合満足度と演奏力に関わる要因の相互作用モデルで、授業の「総合満足度」と「充実感」を規定するものは「教え方」であった。その「教え方」とは、「参加しやすい授業環境」「レベルや理解に合わせた教授」「丁寧でわかりやすい説明」によって強く規定されるものであり、専門的に音楽を学ぶ学生への指導のあり方とは性質を異とし、厳しい指導や一方的で指示的な指導は受容されがたいものである。「教え方」は直接的に「学生の努力」や「演奏力」に対して効果を持つものでないにしても、授業に対するモチベーションである「充実感」に連鎖する。我々ピアノ実技教員のもっとも重要な目標のひとつは、学生のピアノ学習へのモチベーションを高めることにある。短い授業期間での技術の伝達は、極めて限られているからである。入学前の演奏の基礎には大きな個人差があり、演奏力に強く影響するのはいたし方ないことであるが、本授業での学習の質は、学生自身の自律的な学習の原動力となるモチベーションをいかに持たせるかにかかっている。ピアノ学習は保育者となった後も継続されるのであり、在学中におけるピアノを弾くことそのものへの興味・関心という内発的動機づけこそ重要になってくる。そのためには常に学生に歩み寄り、一貫して肯定的な態度をとることが基本であり、学生といかに協働的に学習環境を構築していくかが課題となる。また、ピアノの演奏力を高めることと平行して、その基礎となる読譜力をあげるためのソルフェージュ的な訓練も必要となろう。

本来、ピアノの授業は個別性の強いものであるが、今回、教員自らが記述した教授態度と授業評価を全教員で共有することによって、他の教員の教授態度を参照し、客観的な視点で自らの教授態度を振り返ることができたと思われる。それは個人だけでなく、チームティーチングをする上でも、有益な示唆となった。今後は、教員相互の授業参観や、授業風景のビデオ撮影等も導入して、より有効な授業評価のフィードバックシステムを模索していきたい。



## 注

- 1) 平野順子 2005 長岡大学生による授業評価に関する分析, 長岡大学紀要, 3, 33-44
- 2) 文部科学省 2006 大学における教育内容等の改革状況について [www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/06/06060504.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504.htm)
- 3) 文章を文法的に意味づけが可能な最小単位に分けていく解析方法
- 4) 牧野幸志 2004 評価懸念が学生による授業評価に与える影響 (2) - 授業担当者への評価懸念のある場合 - 高松大学紀要, 41, 75-85.
- 5) 岩口摂子 2008 保育者養成における音楽教育の基礎研究 2 - 簡易読譜力調査を通して - 相愛大学研究論集, 24, 191-213

## 参考文献

- 青木理恵 2008 子どもを伸ばすコーチング・ピアノレッスン、ヤマハミュージックメディア
- Abrami, P. C., Perry, R. P., & Leventhal, L. 1982 The Relationship Between Student Personality Characteristics, Teacher Ratings, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 111-125.
- Abrami, P. C., Dickens, W. J., Perry, R. P., & Leventhal, L. 1980 Do Teacher Standards for Assigning Grades Affect Student Evaluations of Instruction? *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 107-118.
- 大村典子 1983 ピアノが好きになる教え方・習わせ方、草思社
- Greenwood, G. E. & Ramagli, Jr. H. J. 1980 Alternatives to Student Ratings of College Teaching. *Journal of Higher Education*, 51(6), 673-684.
- Sievenaler, D. J. 1997 Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adult and Children. *JRME* 45(1), 6-20.
- 豊田秀樹編著 2007 共分散分析構造分析 [Amos 編] - 構造方程式モデリング - 東京図書
- Feldman, K. A. 1989 The Association Between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data from Multisection Validity Studies. *Human Sciences Press*, 583-645.
- 星野敦子・牟田博光 2005 大学の授業における諸要因の相互作用と授業満足度の因果関係 *日本教育工学論文誌* 29(4), 463-473.
- Howard, G. S. & Maxwell, S. E. 1980 Correlation between student satisfaction and grades: A case of mistaken causation? *Journal of Educa-*

tional Psychology, 72(6), 810-820.

牧野幸志 2003 学生による授業評価の規定因の検討 (3) - 記名式による調査が授業評価に与える影響 - 高松大学紀要、40, 63-75.

McCormick, J. & McPherson, G. 2003 The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.

山本嘉一郎・小野寺孝義編著 1999 *Amos* による共分散構造分析と解析事例  
ナカニシヤ出版