

## 総合論文紹介

## 保育者・教員養成課程のピアノ実技の授業研究

A Study of Piano Class in a Nursery School, Kindergarten and  
Elementary School Teacher-training Program

岩 口 摂 子

キーワード 保育者・教員養成課程、ピアノ実技の授業、学生による授業評価、ピアノ練習、自己調整学習

## はじめに

保育士、幼稚園教諭、小学校教諭を養成する、保育者・教員養成課程では、一定のピアノ演奏技術の習得が求められている。ピアノ演奏技術は、特に保育者（保育士・幼稚園教諭）にとって、日々の保育の中で行われる歌唱やリズムなどの音楽的表現活動に必要な技能である。多くの幼稚園、保育所の採用試験で、ピアノ演奏、ピアノによる弾き歌いなどの実技試験が課されていることから、いかに欠かせない技能の一つであるかが裏づけられよう。しかしながら大学入学後にピアノを始める学生が多く、養成校における一般的なカリキュラムでは、ピアノ演奏技術を身につけるための十分な時間が用意されているとは言い難いのが実情である<sup>1)</sup>。そのために、一般のピアノ学習とは異なる学習の効率性が求められ、それに応じた教授法やピアノの練習効果を最大化するための方法を模索する必要がある。

保育者・教員養成課程のピアノ実技科目は、

実習や就職での必要性も高いだけに、授業に対する目的意識は持たせやすい。しかし入学までの学習期間、学生固有の能力、性格、練習量、意欲等に起因するさまざまな個人差があり、一人ひとりの学習過程や目標への到達度も異なってくる点や、練習が、授業成立の前提になっていくことが重要で、継続的な努力が求められる点は、一般の授業と性質を大きく異にしている。また指導場面ではマンツーマンにならざるを得ないため、その物理的距離の近さが、学生に親近感あるいは緊張感を感じさせやすくしている。筆者はそうした状況を踏まえて、まず学生による授業評価における定量データからピアノ実技科目の構造的な理解を試み、それをおして教授法についての省察を行った。その結果、教員と学生との良好な関係性が授業の基本であること、実際の演奏力を身につけるためには授業外での学生のピアノ練習のあり方に、より注目しなければならないという知見を得た。その後、学生のピアノ練習の様態を調査・分析し、新たな練習方法の検討を行ってきた。本論

文では、それら一連の研究をまとめ、その中で開発した練習方法とその効果について紹介し、さらに求められる課題を明らかにすることを目的とする。

### 1 学生による授業評価からの教授法の省察

教授法を検討するための有効な視点を得るべく、ピアノ実技科目の特性を踏まえた授業アンケートを作成した。このアンケートは、本学子ども発達学科で2008年度前期に音楽A<sup>註1)</sup>と音楽B<sup>註2)</sup>を履修している学生に、ピアノ実技科目での自分自身の取り組みや教員への意見・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し、そこで抽出されたキーワードを参考にして評価項目を構成したもので、2008年度から、文言の微修正を経て、継続的に実施をしている。また授業を構成する様々な要因の因果関係を定量的に視覚的に理解しやすくするために、2008年度前期の音楽Aと音楽Bの履修生のうち、単位を取得できた125名(男:38名、女:87名)のデータを用

いて、アンケートの全評価項目を探索的因子分析して因子の抽出を行い、因子負荷量の高かった変数から構成される潜在変数と、学期末に行っているテスト得点や平生の演奏点から構成される学生の「演奏力」を用いて、相互作用モデルを構築するための共分散構造分析を行った<sup>2)</sup>。その結果を図1に示す。ここでは、授業の「総合満足度」は「受講環境」「丁寧な説明」「レベルに合うよう」な教授によって強く規定されている教員の「教え方」からの影響が強く、教員と学生との関係性が、学生の授業への満足度を決めているということ、「教え方」は授業への「充実感」への規定力も大きい、「学生の努力」や「演奏力」に対しては間接効果も低く規定力をもたないこと、一方、学生の「演奏力」は、「教え方」とは関連がみられず、「学生の努力」からの影響が強いといった知見が得られた。この結果には経年変化がみられず、他学の保育科の学生を対象に加えた場合でも変化がなかった<sup>3)</sup>。教員と学生との関係性が、学生にとっての授業の良否を決めるという結果は、Abeles<sup>4)</sup>が作成したAFSES (the Applied Faculty Student Evaluation Scale) で、総合

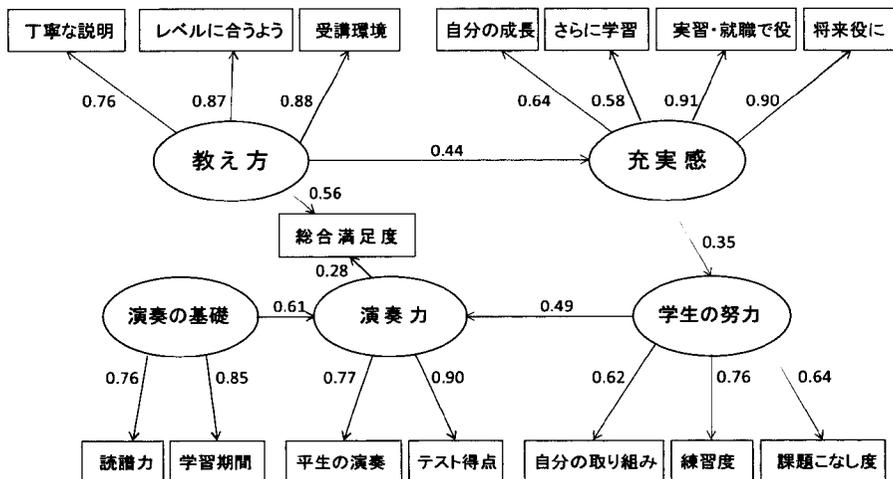


図1 総合満足度と演奏力に関わる要因の相互作用モデル(標準化解)(文献2の図2を一部改変)

的な教授能力にもっとも影響していたのが教員と学生とのラポールであったことも一致した。つまりピアノ実技の授業では、一人ひとりの学生のレベルや状況をより理解しようとする姿勢や、教員と学生との信頼関係を前提に、緊張を強いられない場において、教員が学生と協働的に授業環境を構築していこうとする姿勢が授業の基本であることが示唆された。

しかしながら、このモデルから、「教え方」が「演奏力」に関連がなかった点については、着実な演奏力につながる教授法の欠如の現れとも解釈することができる。

多くの研究では、演奏力は、(生徒の)計画的で形式的な努力を伴った練習の影響を直接受けるとされている<sup>5)6)7)</sup>。また楽器を学ぶ生徒は、教師の直接的な影響から離れたところで、多くの時間を練習に費やしていることが指摘されており<sup>8)9)10)</sup>、そのような自己を導く形での学習 (self-guided instruction) は、基礎技術の向上に大事な学習の初期段階にある初級者や中級者には特に重要であるという報告もなされている<sup>9)</sup>。

この文脈においては、「受講環境」「丁寧な説明」「レベルや理解に合うよう」な教授によって規定されている、授業場面での教員の「教え方」は重要であるが、また他方、授業外で学生はどう練習しているか、練習のあり方そのものに、より注目されなければならないと捉えられた。

## 2 楽器の練習の研究について

楽器の練習についての実証研究は海外では数多く行われてきた<sup>11)12)</sup>。Barry & McArthur<sup>13)</sup>は先行研究を概観する中で、ごく初期の研究の一つとして1928年に発表されたBrown<sup>14)</sup>の研究

をあげ、いかに早い時期から研究が行われてきたかを示しているが、この分野の研究は1990年以降に増加したと言われている<sup>15)16)</sup>。Zhuikov<sup>17)</sup>は、主に1990年代以降の楽器練習に関わる研究を総説している。扱われてきたテーマとして、練習とは何か、卓越している演奏家と練習との関連、練習の量、練習の質、何(どんな教材)を練習するのか、どのように練習するのか、練習に対する自己調整と動機、練習に対する親の影響やそのほか練習に寄与する要因をあげ整理を行っている。またMikszal<sup>11)</sup>も過去の119の研究を概観しており、練習するときにもみられる個人差や、研究者が個人での練習に対して行ってきた介入、自己調整的な学習と練習との関連などの点からまとめている。研究の対象はごく初期の音楽学習者から専門的に音楽を勉強する人、アマチュア、また子どもから成人までさまざまである。

一方国内では、国立情報学研究所の学術論文検索サイトCiNiiで、「音楽」と「練習」をキーワードとしてヒットした論文は、1990年以降2014年3月までで268件抽出されたが、海外の論文で扱われているような、練習の実態や練習方法そのものに着目した研究は極めて少ない。しかしながら268件の中には、保育者・教員養成における音楽の授業に関連する研究が10件あり、検索キーワードを「保育」「ピアノ」に変えると、197件ヒットしてくる。つまり練習はテーマとしてあまり議論されていないが、保育者・教員養成におけるピアノに関連するテーマは多く存在しているということになる。保育とピアノに関する論文は、1980年代半ばから1990年代半ばまで増加傾向が顕著になり、1990年代半ば以降から増加傾向が急速になるという報告がある<sup>18)</sup>が、その中で、練習をテーマに含んだ研究には、日本保育学会で

の、横井川<sup>19)</sup>、榎内<sup>20)</sup>、今泉<sup>21)</sup>の発表や、榎内<sup>22)</sup>、今井<sup>23)</sup>の論文等があるだけである。これらの研究をみると、練習に関わる調査・分析項目は多様であり、ほとんどはピアノの進度からの検討がなされている。どの研究も、大学間差は考慮されておらず、著者の指導範囲に留まった限定的な結果ではあるものの、保育者・教員養成課程の学生という共通する対象において、さまざまな視点からの示唆があった。ただし、学生が授業での指導をどう捉え、ピアノの練習をする際、何を意識し、どのように練習しているのかについての知見は少なかった。

### 3 学生のピアノへの意識や練習の様態について

そこで筆者は、学生がピアノの練習をする際、何を意識し、どのように練習しているのか探索することを目的として、本学子ども発達学科で2012年度後期に音楽A・音楽B<sup>註3)</sup>・音楽C<sup>註4)</sup>を受講し、授業最終日にテストを受けた67名と、2013年度前期に音楽A・音楽Bを受講し、授業最終日にテストを受けた45名の計112名(男:35名、女:77名)を対象に、ピアノ進度<sup>註5)</sup>とテスト得点、練習時間、学生による授業評価アンケートの項目との関係や、ピアノへの意識や練習の様態などを調査・分析した<sup>24)</sup>。まず進度を、入学後にピアノを始めた初心者と入学前にある程度ピアノ学習経験のある、初級と中級以上の2群に分け、授業評価アンケートで、どのような項目で違いがみられるか比較したが、初級者は、中級者以上に比べてテスト得点が低く、ピアノに対する苦手意識が強く、読譜に苦勞し、指・手が動きにくいことが示された。一方、生活の中でのピアノ練習の優先順位や、「ピアノの授業をとおして達成感を

感じられる場面が多かった」という項目では、初級者の方が中級者以上より点が高かった。さらに、ピアノの練習の際に持つべき意識や練習方法について自由に記述された回答を、練習への態度と練習方法に関する内容とに分類し、2件以上出現した回答を対象として、記述された言葉をその趣旨に即して言葉をコード化し、それらと進度との関連を明らかにするために、回答者ごとに各項目に反応したら1、反応がなかったら0として01データ表を作成して、(一人の回答者が同じ趣旨の記述をしている場合は、その項目の反応は1と処理して)コレスポネンス分析を行った。(図2、図3)。その結果、ピアノ進度と練習への態度においては、進度に関わらないところで全体的に、毎日継続して練習することや、練習を苦痛とせず、ピアノを弾くことを楽しむという姿勢、第三者的に自分の演奏を聞くことが大切と意識されており、ピアノ進度と練習方法との関係においては、「反復練習」と「片手ずつ」が共通する練習方法であることがみいだされた。各進度の特徴を総合すると、初級者は、他の進度よりも練習への内発的動機づけは高いように感じられたが、「音符・休符」の長さを守って弾くことに終始している状態であり、「ピアノに慣れる」という表現から示唆されるように、具体的な練習ターゲットや練習方略を持ち合わせてはいないことが示された。それに比べ、中級者になると、「指使い」に注意し、「読譜をしっかりと」「ゆっくり」練習、「強弱」や「拍子」に気をつけること、「基礎練習」が意識されていたが、練習への態度については特徴がみられなかった。上級者は「目標・計画を立て」「難所重点」(できないところを重点的に練習)に表されるように、練習ターゲットを捉えた集中練習、分割練習によって、重点的・効率的な練習をしていることが明

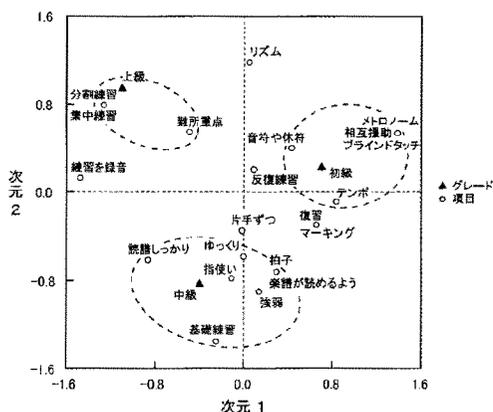


図2 ピアノ進度と練習への態度

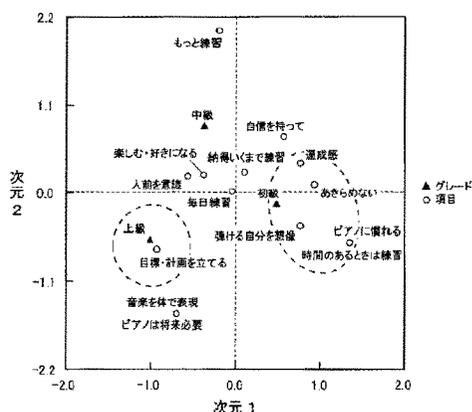


図3 ピアノ進度と練習方法

らかになった。このことから初級者の段階から、上級者のように、練習ターゲットを明確にし、より効率的、効果的な練習をさせることができないかその練習方法を探索することが課題としてみいだされた。

#### 4 自己調整学習と楽器の練習の研究

ピアノ学習においてこのような自己を導く形で学習を展開させる上で、有益なキー概念になり得ると考えられるものに自己調整学習がある。自己調整学習は、さまざまな理論的立場からの見方があるが、自己調整学習における「自己調整」とは、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」<sup>25)</sup>と捉えられている<sup>26)</sup>。McPherson & Zimmerman<sup>27)</sup>は、自己調整学習には、自己観察や自己モニタリングを介した学習方法の調整、時間や学習環境といったリソース管理、動機付けや注意集中などの認知的・情緒的な管理など、いくつかのプロセスを含んでいるとし、音楽学習には「動機」「方法」「時間」「行動」「物理的環境」「社会的影響(または社会的要因)」の6つの自己調整の次元が

関わっていることを強調した。このうちの「方法」とは、学習方略、メンタル方略、他の一般的な自己学習など、課題への関わりの方付付けを、「行動」は、学習者自身の学習過程に対する省察、メタ認知、自己評価、モニタリングを、「社会的影響(または社会的要因)」とは、他者への援助要請を含むような概念であると説明されている。さらに McPherson & Zimmerman<sup>27)</sup>は、自己調整には予見、遂行段階、自己内省段階の3つの循環的段階があると考えた。このことは塚野<sup>28)</sup>によると、「予見段階 (forethought phase) は、学習に先行し、学習を自己調整する準備と意欲に作用する学習過程と動機づけの源のこと」、「遂行段階 (performance phase) は、学習中に生じ集中と遂行に作用する過程であり、自己内省段階 (self-reaction phase) は、学習の結果に対して作用する過程である。これらの自己内省が、今度は、次の学習に関する予見に作用し、これで自己調整サイクルが完成する」と説明されている。

音楽教育の分野でも、自己調整学習と個人的な楽器練習との関わりについて多く調査されてきた。たとえば、練習へのアプローチの仕方によってどのような発達の変化がみられるか<sup>29)30)</sup>

や、動機付けと練習<sup>31)32)</sup>、練習方略<sup>33)34)</sup>、練習におけるメタ認知的要素<sup>35)36)</sup>、時間と練習<sup>16)37)38)</sup>などがテーマとされ、多くの研究で楽器練習における自己調整学習の有効性が示唆されてきた。

そのような研究を踏まえて、Cremaschi<sup>6)</sup>や Miksza<sup>9)</sup>は、楽器の演奏技術習得において、自己調整学習に導くためのツール開発を行っている。Cremaschi<sup>6)</sup>は、ある総合大学のピアノ初級クラスを履修している、ピアノ以外の楽器や声楽の専攻生41名を、統制群19名と実験群22名に分け、実験群には最終試験までの3週間、週単位での練習チェックリストを学生自身でつけさせるとともに、試験前には全員に、学習への自己調整方略使用を調べるための、学習の動機付け方略質問紙MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich et al., 1991)<sup>39)</sup>を実施してその効果を検討した。その結果、チェックリストを実施することによって最終試験の成績、自己効力感、リソース管理(定期的な練習や練習時間、集中できる場所での練習、等)には影響がみられなかったが、実験群では、メタ認知的自己調整の使用が増え、実験群の中でもピアノ初心者の学生では練習方略の使用が多くなったことを示し、調査期間が短く対象が少ないとしながらも、単純に正直に週単位の練習チェックリストをつけることの有効性を示唆している。自己調整的な練習行動を量的に測るものとしては、Pintrichやその同僚によって作られた、前掲のMSLQを適用した尺度が使われることが多かったが<sup>34)41)</sup>、楽器の学習尺度としてMSLQを適用した場合、複数の研究<sup>8)42)</sup>の探索的因子分析では基本的・理論的とされる因子構造とは異なる因子構造を示したため、Miksza<sup>9)</sup>は、初級と中級の楽器学習者の自己調整的な練習行動を測るための「自己効

力」(動機)「方法・行動」「時間管理」「社会的影響」から成る4要因モデル尺度を作成し、その有用性について展望をしている。

## 5 練習報告書の作成と実施

以上のような研究を踏まえ、本学子ども発達学科の音楽A・音楽B・音楽Cにおいても、学生の自己調整的なピアノ学習を促すためのツールとして、学生自身の練習内容を記録する練習報告書を作成し2013年度前期から試行した。開始当初は、報告書の練習チェック項目が多く、練習時の負担が大きいのという声から寄せられ、報告書の提出率もあまり高くなかったため、練習報告書のチェック項目を精査して、毎回の練習時にチェックする項目を減らした改訂版を作成し、2013年度後期から使用してきた。

練習報告書の項目は、Cremaschi<sup>6)</sup>の練習チェックリストやMiksza<sup>9)</sup>の作成した自己調整練習尺度、Miksza<sup>32)</sup>の練習行動における観察項目を参考にしている。進度によって学習内容が異なるため、初級者用と初級者以外用(Appendixを参照)の2種類を作成した。双方でチェック項目や評価項目には若干の違いがあるが、どちらもI [1週間の練習を振り返って実施した項目のチェック] (Appendix各シート左上の表)、II [1週間の練習で、どの程度できるようになったかの自己評価(5-1の5段階で5がとてよくできた、1が全然できなかった)] (各シート右上の表)、III [練習方略として実施した項目のチェック] (各シート下半分の表)の3つのパートから構成されている。学生にはIとIIを授業の直前に記入し、IIIは7日分設けられた欄に予め日付を書き、練習した直後にその日実施した項目にチェック、練習した時間

(分数)も書き込んで、1週間分のシートを次回の授業で提出するよう、また、練習しなかった場合でも提出するように求めた。期間は各学期、オリエンテーションを行う第1週目の授業を避け第2週目から、期末の試験に向けての練習に入る前の第12週目まで11週間実施した。

## 6 練習報告書の効果・査定

2013年度後期開講の音楽A・音楽B・音楽Cと2014年度前期開講の音楽A・音楽Bの単位を取得した118名中、練習報告書を6回以上提出した99名(男:28名、女:71名)の練習報告書のデータを元に、①演奏成績は、練習日数、練習総時間や練習報告書の提出率、さらに報告書の内容である、自分の練習に対する自己評価の度合いや練習方略の使用の度合いによって異なるか、②進度によって、演奏成績や練習日数、練習総時間や練習報告書の提出率、さらに報告書の内容である、自分の練習に対する自己評価の度合いや練習方略の使用の度合いが異なるかなどを調査し、練習報告書の効果・査定を行うことにした<sup>43)</sup>。データ処理に際しては、初級者用と初級者以外用のシートで共通する項目のみを使用することにしたので、表2の項目のように、Iは4項目、IIは5項目、IIIは12項目が分析の対象となった。このうちIの各項目は各週で、チェックがついているものを1、チェックのないものを0とし、11週分の平均を算出した(以下、I各項目平均順守率)。IIも各項目の自己評価の11週分の平均(以下、II各項目平均自己評価)、IIIについては各項目、1週間のうち練習した日の中で何日それを守ったかの割合、即ち一つずつの項目において、その項目の内容を順守して練習した日数を、1週間の練習日数で割ったものをその項目の順守率

とし、さらに11週分の順守率の平均(以下、III各項目平均順守率)を出した。そして練習量を測るものとして練習した日数のほか、11週間分の練習時間の総計(以下、練習総時間)を分単位にして分析に使用した。また練習に対する全体的な自己評価をみるために、先に出したIIの各項目平均自己評価を足し合わせIIの項目数である5で割ったもの(以下、II自己評価全体の平均)や、練習方略の全体的な使用率をみるために、①と②の2つの項目を除き、先に出したIII各項目平均順守率を足し合わせて項目数の10で割ったもの(以下、III順守率の平均)も算出し、分析に使った。①と②を除いたのは、①は、練習の際、他者に援助要請をしたかどうかの「社会的影響」に分類されるような項目、②は練習での集中力の有無を知るための項目で、この2つは練習方略に含まれない事項だからである。分析には、報告書のデータのほか、個々の学生の進捗や、演奏成績として、授業最終日に一人ずつ行う演奏テストにおいて3人の教員が点けた点数を平均したもの(以下、演奏点)を使用した。その結果、課題①に関しては、表1のように、演奏成績(演奏点)は、練習日数、報告書提出率、練習に対する全体の自己評価(II自己評価全体の平均)や、練習方略全体の順守率(III順守率の平均)との間に正の相関が示された<sup>46)</sup>。また練習報告書の提出率が高いほど、練習日数や練習総時間が多くなり、演奏点や練習に対する全体の自己評価(II自己評価全体の平均)や、練習方略全体の順守率(III順守率の平均)も高くなることが示されたことから、毎回のピアノ練習時に練習報告書を記入しそれを提出させることは、学生のピアノ練習方略とメタ認知的自己調整への連動と内省を促し、そのような自己調整学習の習慣が成績にもプラスに反映されるということが明らか

表1 演奏点、練習日数、練習総時間、II自己評価全体の平均、III順守率の平均の相関係数

	演奏点	練習日数	練習総時間	報告書提出率	II自己評価 全体の平均	III順守率 の平均
演奏点	1					
練習日数	.30**	1				
練習総時間	.15	.59**	1			
報告書提出率	.20*	.29**	.30**	1		
II自己評価全体の平均	.33**	.19	.34*	.20*	1	
III順守率の平均	.21*	.24*	.44**	.38**	.39**	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 

表2 進度における各項目平均値と有意差検定

	初級			中級			上級			平均値 同等性検定	多重比較
	n	平均値	SD	n	平均値	SD	n	平均値	SD		
演奏点	56	75.33	5.65	28	75.54	4.60	15	81.93	5.93	***	初、中<上
練習日数	56	3.10	1.54	28	3.04	1.75	15	4.23	1.51	*	初<上
練習総時間	56	1522.48	992.02	28	955.93	570.68	15	2008.33	1861.11	†	初>中
報告書提出率	56	94.64	9.62	28	89.61	14.99	15	99.39	2.35	*	初、中<上
I①進度表の「目標」を読んだ	56	0.64	0.39	28	0.59	0.43	14	0.82	0.24		
I②計画を立てて練習した	56	0.44	0.33	28	0.45	0.34	14	0.61	0.38		
I③指番号をつけ加えた	56	0.64	0.34	28	0.28	0.28	14	0.31	0.34	***	初>中、上
I④弾けないところをしつけた	56	0.51	0.35	28	0.34	0.34	14	0.50	0.35		
II①ゆっぴりだが、両手でととして止まらずに弾けた	56	3.12	0.79	28	3.07	0.82	15	3.45	0.74		
II②全体をととして、同じテンポで弾けた	56	2.81	0.73	28	2.92	0.83	15	3.43	0.76	*	初<上
II③強弱やその他の記号などを守って弾けた	55	2.61	0.73	28	2.65	0.71	15	3.39	0.82	**	初、中<上
II④フレーズの切れ目を意識して弾けた	55	2.65	0.75	28	2.65	0.74	15	3.36	0.82	**	初、中<上
II⑤進度表の「目標」の各項目を守れた	55	2.88	0.82	28	2.71	0.79	15	3.40	1.02	†	
III①基礎練習をした	56	0.53	0.34	28	0.52	0.37	15	0.64	0.40		
III②先週までの復習をした	56	0.65	0.31	28	0.69	0.27	15	0.70	0.31		
III③片手や歌だけのパート練習をした	56	0.74	0.27	28	0.71	0.26	15	0.70	0.29		
III④何小節かに分割して練習した	56	0.57	0.32	28	0.59	0.33	15	0.70	0.24		
III⑤メトロノームをつかって練習した	56	0.14	0.19	28	0.23	0.28	15	0.24	0.31		
III⑥むずかしいところ、できないところを反復練習した	56	0.78	0.28	28	0.68	0.27	15	0.84	0.20		
III⑦できないところの少し前から後にかけてとおす練習をした	56	0.69	0.29	28	0.58	0.30	15	0.76	0.23	†	
III⑧いろいろなテンポで練習した	56	0.26	0.30	28	0.28	0.26	15	0.40	0.32		
III⑨指使いができているかチェックした	56	0.61	0.29	28	0.46	0.28	15	0.47	0.34	†	
III⑩人前で演奏することを意識して弾いた	56	0.24	0.30	28	0.20	0.26	15	0.41	0.37		
III⑪友だちなどに教えてもらったり聞いてもらったりした	56	0.27	0.25	28	0.09	0.13	15	0.16	0.29	**	初>中
III⑫練習のとき夢中で弾いていた	56	0.63	0.36	28	0.55	0.37	15	0.72	0.31		

† $p < 1.0$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 

になった。また演奏点は練習日数とは正の相関が認められたが、練習総時間とは相関がなかったので、同じ時間練習をするならまとめてやるより、何日かに分割する方がよいということも示唆された。

本研究の課題②、進度による比較においては、表2に示されるように、上級は、演奏点のほか、音楽的な表現を指向する事項で、初級で

は指番号・指使いへの意識や「友だちなどに教えてもら」うといった援助要請の項目で高かった。中級に関しては、他の進度より練習の量が少ないと推察され、「進度表の『目標』の各項目を守れた」、「できないところの少し前から後にかけてとおす」という項目での平均値は有意傾向ではあるものの、3つの進度の中でもっとも低く、筆者の調査・分析<sup>24)</sup>においても、中級

者の練習態度に特徴がみられていないことから考え合えると、中級者は初級者や上級者に比べて、練習の量が少ないだけでなく、練習の質があまり高くなく、練習の達成感を感じる事が少ないのではないかと考えられた。中級の学生の中には、長く学習していた割には、拍やリズムをきちんと理解できていなかったり、指使いが守れなかったり、弾き方のくせが治らなかったりして、ピアノに自信が持てず、ピアノが好きでないという場合がみられることもある。Green & Gallwey<sup>44)</sup>が、「自分の成長に気づくことができないうちは、やる気を出して練習をすることは難しい」と述べていることから示唆されるように、上達の自覚が少ないということが練習への意欲につながらない要因の一つと考えられる。達成感は自信となって、さらに上達したいという内発的な動機に連動し、自己調整学習を促進し、引いては演奏成績にプラスの影響を及ぼすと思われる。したがって、中級者にとって、より多くの達成感を感じる事ができるように、学習内容をより小さいステップにして学習目標を設定し、教材編成の工夫することも必要ではないかと考えられた。

## 7 今後の課題

練習報告書についての統計的な分析では、練習報告書には一定の効果がみられたが、中には、練習量が多く、練習方略の順守率や練習報告書の提出率が高いにもかかわらず、演奏点が低いという学生、つまり練習報告書の効果がみられなかった学生もいた。そのような学生の行動的な特徴の一つは、レッスン場面において、弾き間違えたときに始めから弾き直し、ミスをした箇所の前からは弾き直すことができない場合が多いことである。そこには性格要因も関

わっているのではないかと考えられる。Mik-sza<sup>32)</sup>は、練習行動、練習する前と練習した後との演奏成績、アイゼンクらの衝動性テスト(The Eysenck Impulsiveness Questionnaire for Adults, 1985)<sup>45)</sup>による性格特性等において、それらの関連性を調べているが、衝動性の強い、つまり早合点してミスの多い生徒は、そうでない生徒に比べて、練習前も練習後も演奏成績が低く、少ない時間で練習内容を焦点化し、短い区分での反復練習など方略的な練習行動をせず、より自己調整的に効果的に練習時間を費やすことができないと指摘している。自己調整学習は個人の音楽的発達における様々な道筋を把握するための枠組みでもある<sup>46)</sup>とも言われている。ピアノ実技の教員は、学生に練習報告書を提出させるだけに終わらず、個々の学生の課題の遂行状況や練習の様態を踏まえて、より効果的な練習報告書の実施のあり方を検討し、一人ひとりに適した練習の形を学生と協働して作りあげていくという工程も必要となるであろう。

### 謝辞

本研究では、兵庫教育大学名誉教授の塩見邦雄先生、本学非常勤講師の大橋邦康先生、田口友子先生、横山由美子先生、山本景子先生、今岡淑子先生、ここに引用した拙著論文を査読していただいた先生方から、いろいろなご指導をいただきました。ここに記して、厚くお礼を申し上げます。

### 註

- 註1) 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のための必修科目
- 註2) 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のための選択必修科目
- 註3) 2011年度から音楽Bは、保育士資格、幼稚園教諭一種免許状の必修科目、小学校教諭一種免許状の選択必修科目に変更
- 註4) 幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状取得のための選択必修科目
- 註5) ここで言うピアノ進度とは本学科独自に定

めているもので、次のような基準で3つのレベルに分けている。初級は、ピアノ初心者か初心者に準ずる学生が対象で、手指の基本ポジションに慣れ、ハ長調・ト長調・ヘ長調の音階や基本3和音で左手伴奏ができることを目指す。中級では、初級より調号が増えリズムが複雑になり、いろいろな和音や幅広い音の動きがある、頻繁にポジション移動・変化を要する曲を学習。上級では運指がさらに複雑になり、より難度の高いテクニックや音楽的表現を要する曲を学習する。

註6) Iの項目はこの分析から除外した。Iの項目は、練習方略に含まれる内容ではあるが、Ⅲとは異なり、①の「進捗表の『目標』を読んだ」や、③「指番号をつけ加えた」のように、方略の使用頻度が1回きりのものがほとんどであるため、Ⅲのように一つの項目をまとめて平均が出せないためである。

#### 文献

- 1) 坂井康子・山崎和子・衣川久美子・篠原眞紀子・古庵晶子 (2009) 保育士、幼稚園・小学校教諭養成課程におけるピアノ指導, *伊南女子大学研究紀要人間科学編*, 45, 21-30.
- 2) 岩口摂子・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 (2009) 保育者養成における音楽教育の基礎研究3-学生によるピアノ授業評価の分析-, *相愛大学研究論集*, 25, 151-168.
- 3) Iwaguchi, S. (2012) From student evaluations to teacher performance: a study of piano class instruction, *Music Education Research*, 14(2), June 2012, 171-185.
- 4) Abeles, H. F. (1975) Student perceptions of characteristics of effective applied music instructors, *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 147-154.
- 5) Lehmann, A. C. (1997) The acquisition of expertise in music: efficiency of deliberate practice as a modeling variable in accounting for sub-expert performance. In Deliege, I. & Sloboda, J. A. (Eds.), *Perception and Cognition of Music*, (pp.161-189), Psychology Press.
- 6) Cremaschi, A. (2012) The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 223-244
- 7) Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C. & Wolf, A. (2014) The influence of deliberate practice on musical achievement: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, published on line 2014 June 25 as doi: 10.3389/fpsyg.2014.00646.
- 8) Miksza, P. (2006) Self-regulatory and motivational variables in the music practice of junior high band students. *Contributions to Music Education*, 33(2), 9-26.
- 9) Miksza, P. (2012) The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321-338.
- 10) Sloboda, J., Davidson, J., Howe, M. & Moore, D. (1996) The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- 11) Miksza, P. (2011) A Review of Research on Practicing: Summary and Synthesis of the Extant Research with Implications for a New Theoretical Orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 51-92.
- 12) Miksza, P. & Tan, L. (2015) Predicting Collegiate Wind Players' Practice Efficiency, Flow, and Self-Efficacy for Self-Regulation: An Exploratory Study of Relationships Between Teachers' Instruction and Students' Practicing. *Journal of Research in Music Educations*, 63(2), 162-179.
- 13) Barry, N. H., & McArthur, V. (1994) Teaching practice strategies in the music studio: a survey of applied teachers, *Psychology of Music*, 22(22), 44-45.
- 14) Brown, R. A. (1928) A Comparative study of whole, part, and combination methods of learning piano music, *Journal of Experimental Psychology*, 12, 235-248.
- 15) Jorgensen, H. (2003) Instrumental practice and Developing Musicianship, Proceeding of the 5<sup>th</sup> Triennial ESCOM Conference, 195-199.
- 16) Parks, K. A. (2010) Recent Research in Applied Studio Instruction: Practice Time and Strategies.

- The Journal of Research in Music Performance*, 2010 Annual Issue.
- 17) Zhukov, K. (2009) Effective practising: A research perspective, *Australian Journal of Music Education*, 2009(1), 3-12.
  - 18) 安田寛・長尾智絵 (2010) 「保育におけるピアノの流行」と保育者養成機関ピアノ教員の関心の在り方との関係について, *奈良教育大学紀要*, 59(1) (人文・社会), 159-174.
  - 19) 横井川好子 (1997) ピアノ学習未経験者の練習時間の分析, *日本保育学会大会研究論文集*, 50, 558-559.
  - 20) 榎内光子 (1997) 保育者養成におけるピアノレッスンについて－保育科学生の練習方法を中心に－, *日本保育学会大会研究論文集*, 50, 956-957.
  - 21) 今泉明美 (2004) ピアノ初心者学生の為のピアノ授業の試み－集団講義とキーボード. ピアノを用いて (2) 練習カルテ導入－, *日本保育学会大会発表論文集*, 57, 560-561.
  - 22) 榎内光子・立本千寿子・斉藤節子 (2011) 保育者養成校における音楽技能に関する研究－「学びの姿」のタイプを視点とした実態調査と指導のあり方の検討－, *徳島文理大学研究紀要*, 82, 1-9.
  - 23) 今井由恵 (2013) 保育者・教育者養成におけるピアノ学習に対する意識変容に関する調査と分析, *北海道文教大学論集*, 14, 97-112.
  - 24) 岩口祺子 (2014) 保育者・教師養成課程の学生のピアノ練習に関する基礎研究, *応用教育心理学研究*, 31(1), 49-61.
  - 25) Zimmerman, B. J. (1989) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
  - 26) 伊藤崇達 (2012) 自己調整学習方略とメタ認知, 自己調整学習研究会編「自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ－」(pp.31-53), 北大路書房.
  - 27) McPherson, G. E. & Zimmerman, B. (2011) Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In Colwell, R. & Webster, P. (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning*, Volume 2: Applications, (pp.130-175), New York, NY: Oxford University Press.
  - 28) 塚野洲一 (2012) 自己調整学習理論の概観, 自己調整学習研究会編「自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ－」(pp.3-29), 北大路書房.
  - 29) Manturzewska, M (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
  - 30) McPherson G. E. & Renwick, J. M. (2000) Self-Regulation and Musical Practice: A Longitudinal Study. ICMPC 2000 proceeding paper.
  - 31) McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006) Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 322-336.
  - 32) Miksza, P. (2011) Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), 50-67.
  - 33) Miksza, P. (2007) Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 359-375.
  - 34) Duke, R. A., Simmons, A. L., & Cash, C. D. (2009) It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56, 310-321.
  - 35) Hallam, S. (2001) The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18, 27-39.
  - 36) Nielsen, S. G. (2004) Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32, 418-431.
  - 37) Williamon, A., & Valentine, E. (2000) Quantity and quality of music practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376.
  - 38) Jorgensen, H. (2002) Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire, *Music Education Research*, 4(1), 105-119.
  - 39) Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991) A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: The Uni-

- versity of Michigan.
- 40) 伊藤崇達 (1996) 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. *教育心理学研究*, 44, 340-349.
- 41) Lynch, D. J. (2006) Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40 (2), 423-428.
- 42) McPherson, G. E. & McCormick, J. (1999) Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
- 43) 岩口摂子 (2015) ピアノ練習報告書が保育者・教員養成課程学生のピアノ練習に及ぼす効果. *応用教育心理学研究*, 32 (1), 13-24.
- 44) Green, B., & Gallwey, W. T. (1986) *The Inner Game of Music*. New York: Sobel Weber Associates, Inc. (丹野由美子訳, 辻秀一監訳 (2005) 演奏家のための「こころのレッスン」-あなたの音楽力を100%引き出す方法-, 音楽之友社.)
- 45) Eysenck, S. B. G., Pearson, P. R., Easting, G., & Allsop, J. F. (1985) Age norms for impulsiveness, venturesomeness, and empathy in adults. *Personality and Individual Differences*, 6, 613-619.
- 46) Varela, W., Abrami, P. & Uptis, R. (2014) Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 0305735614554639, first published on October 27, 2014 as doi: 10.1177/0305735614554639.

Appendix

初心者用練習報告書

次に受ける授業は 第 \_\_\_\_\_ 週

学籍番号 \_\_\_\_\_ なまえ \_\_\_\_\_

No. \_\_\_\_\_

▽のところは授業前に、△のところは練習した日ごとに記入しましょう！

▽ レッスンまでに、自分がしたこと、できたことをノてください。

① 楽譜が読めないで、参考になるもので調べた	
② 進度表の「目標」を読んだ	
③ 計画を立てて練習した	
④ 指番号をつけ加えた	
⑤ 弾けないところしるしをつけた	

▽ 5段階で評価しましょう。5→とてもよかったです、1→全然できなかった

① 右手だけ止まらずに弾けた	5・4・3・2・1
② 左手だけ止まらずに弾けた	5・4・3・2・1
③ ゆっくりだが、両手でおして、止まらずに弾けた	5・4・3・2・1
④ 早くなったり遅くなったりせず、同じテンポで弾けた	5・4・3・2・1
⑤ 強弱やスラーやスタッカートなどを守って弾けた	5・4・3・2・1
⑥ フレーズの切れ目(歌うしたらプレスしたくなる)を意識して弾けた	5・4・3・2・1
⑦ 音と音の間が切れないように弾けた	5・4・3・2・1
⑧ 進度表の「目標」の各項目を守れた	5・4・3・2・1

△ 練習でやったことにノしてください。

例	第1日 (授業後5日)	第2日	第3日	第4日	第5日	第6日	第7日
4/19	△	△	△	△	△	△	△
① 基礎練習をした(ウォームアップなど)	✓						
② 先週までに合格した曲の復習をした	✓						
③ 片手ずつ(歌だけ)練習をした	✓						
④ 何小節かに分割して練習した	✓						
⑤ メトロノームをつかって練習した	✓						
⑥ むずかしいところ、できないところを反復練習した	✓						
⑦ できないところの少し前から後にかけて、とおす練習した	✓						
⑧ いろいろなテンポで練習した							
⑨ 指使いができていくかチェックした	✓						
⑩ 人前で演奏することを意識して弾いた							
⑪ 友だちなどに教えてもらったり聞いてもらったりした	✓						
⑫ 練習のときに夢中で弾いていた	✓						
△ 練習した日の練習時間を書いてください (分単位)	35 分	分	分	分	分	分	分

初心者以外用練習報告書

次に受ける授業は 第 \_\_\_\_\_ 週

学籍番号 \_\_\_\_\_ なまえ \_\_\_\_\_

No. \_\_\_\_\_

▽のところは授業前に、△のところは練習した日ごとに記入しましょう！

▽ レッスンまでに、自分がしたこと、できたことをノしてください。

① 進度表の「目標」を読んだ	
② 計画を立てて練習した	
③ 指番号をつけ加えた	
④ 弾けないところしるしをつけた	

▽ 5段階で評価しましょう。5→とてもよかったです、1→全然できなかった

① ゆっくりだが、両手でおして、止まらずに弾けた	5・4・3・2・1
② 全体をおして、おなじテンポで弾けた	5・4・3・2・1
③ 強弱やその他の記号などを守って弾けた	5・4・3・2・1
④ フレーズの切れ目(歌うしたらプレスしたくなる)を意識して弾けた	5・4・3・2・1
⑤ 表示されているテンポで弾けた	5・4・3・2・1
⑥ 右手、左手、歌は音量・バランスよく弾けた	5・4・3・2・1
⑦ 進度表の「目標」の各項目を守れた	5・4・3・2・1

△ 練習でやったことにノしてください。

例	第1日 (授業後当日)	第2日	第3日	第4日	第5日	第6日	第7日
4/19	△	△	△	△	△	△	△
① 基礎練習をした(音階など)	✓						
② 先週までに合格した曲の復習をした	✓						
③ 片手や歌だけのパート練習をした	✓						
④ 何小節かに分割して練習した	✓						
⑤ メトロノームをつかって練習した	✓						
⑥ むずかしいところ、できないところを反復練習した	✓						
⑦ できないところの少し前から後にかけて、とおす練習した	✓						
⑧ いろいろなテンポで練習した							
⑨ 指使いができていくかチェックした	✓						
⑩ 人前で演奏することを意識して弾いた							
⑪ 友だちなどに教えてもらったり聞いてもらったりした	✓						
⑫ 自分の演奏を録音して、練習に活かした							
⑬ オリジナルな練習をした(リズムを変えたり、口で音符を唱えたり…等)							
⑭ 練習のときに夢中で弾いていた	✓						
△ 練習した日の練習時間を書いてください (分単位)	35 分	分	分	分	分	分	分