

保育者養成におけるピアノ指導について

— 学生の自己効力感に着目して —

吉村 淳子*・芝崎 美和

新見公立短期大学幼児教育学科

(2015年11月18日受理)

保育者養成におけるピアノ指導については、これまでも、さまざまな先行研究が行われてきている。本稿では、過去10年間の保育者養成校で行われたピアノ指導に関する先行研究を検討しながら、指導内容、教材研究などのピアノ指導における問題点を論じ、これからのピアノ指導の検討を目的とした。同時に学習する上で重要な要素のひとつである自己効力感に着目し、ピアノ授業に臨む個々の学生の自己効力感について調査を行った。その結果、自己効力感は、入学前のピアノ経験の有無が大きく影響していることが明らかになった。ピアノの授業に対して、ピアノの経験者は自己効力感が高く、未経験者は低いことが分かった。さらに、ピアノ未経験者は、1年間ピアノを学習した後の2年生になっても自己効力感は上がりず低いままであることが明らかとなった。このことから、ピアノ指導に関して今後は①保育者養成という視点を持ったピアノ指導をする。②学生がピアノ学習に意欲を持って取り組める授業をする。つまり、自己効力感を高めていく指導を行う。③指導者の意識を変えていく。④学習レベルに応じた採点基準の確立をしていく必要があるという結果が得られた。

(キーワード) 保育者養成, ピアノ指導, 自己効力感

1. はじめに

保育者養成におけるピアノ指導を含む音楽関連科目の授業の目的は、2年間の中で保育現場に生かせる音楽技術を身につけ、音楽表現のできる学生の育成にある。そのため、各養成校では独自のカリキュラムの中で、学生の音楽技術の向上に取り組んでいる。

佐藤(2014)は、音楽表現にかかわる保育を行う上で必要とされる技術とは、「子どもの豊かな音、音楽的な表現を受け止め、育むこと」と述べている。さらに、平成元年に改定された幼稚園教育要領、保育士保育指針以降、音楽の位置づけは、「歌うこと」「楽器を鳴らすこと」といった音楽活動そのもの、あるいはその結果を狙いとするものではなく、子どものありのままの表現や表現しようとする気持ちを重視するものに代わっている。つまり、保育者養成における音楽教育は、ただピアノが弾けるといふ技術のみを身につけるだけではなく、子どもの音楽的表現を援助する技術と、弾き歌い、子どもの動きに対応できるピアノ伴奏などの日常の保育で行われている音楽活動のためのスキルを、身につけさせる必要性が重視されてきた。

しかし、2年間という限られた時間で、これらすべて習得させることは、学生はもちろん指導する教員にとっ

てもかなり大変なことであり、これについてはどの養成校も苦慮しているところである。

今まで、筆者(2012, 2013, 2014)もピアノ指導に関して指導教材および指導内容などの検討を行ってきたなかで、さまざまな問題を感じているところである。

前回(2014)報告したように、学生がピアノの授業を積極的に意欲的に学び、ピアノを弾くことが楽しいと感じるためには、学生自らがピアノ学習に対する自己効力感を持つことが重要であると考え。そこで、今回、本学の学生が、ピアノの授業に対してどのような自己効力感を持っているのかを調査した。

伊藤(1996)によれば、自己効力感とは一定の結果に導く行動をうまくやれるかどうかという期待であり、その期待を自らが抱いていることを自覚した時に生じる自信のようなものとされている。

本研究は、保育者養成のピアノ指導であるということ踏まえた指導の在り方を考えると同時に、こうした学生の心理的要因を考慮しながら、よりよいピアノ指導について検討することを目的とした。

2. 保育者養成校が抱える問題点

保育者養成におけるピアノ指導に関する過去10年間の

*連絡先：吉村淳子 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

国内の研究論文を概観したところ、学生へのピアノ指導について、どの養成校も同じような悩みを抱えていることがわかった。

まず、第1に入学してくる学生のピアノ経験である。いずれの養成校もピアノが未経験または、子どもの頃に数年という学生が多くなっており、ピアノ経験者は減少傾向にある。

齊藤(2013)は、入学前にピアノの経験があるものは約半数で、もう半数はピアノ未経験者であるとしている。また、若菜ら(2006)は、ピアノ未経験者は年々増える傾向にあり、経験者であっても初心者(バイエル程度)が3分の1、初級者(ブルグミュラーからソナチネ・アルバム)が3分の1弱、中級者に至っては数名としている。

西海ら(2008)によると、昭和62年入学生では、初級者(経験なしとバイエル程度)が18%、中級者(ブルグミュラー・ソナチネアルバム)が65%、上級者(ソナタアルバムおよびそれ以上)が17%であったが、平成18年度入学生では、初級者が52%、中級者が43.6%、上級者が3.8%と変化している。そして、20年前と比較すると、現在の学生は、初心者が約2倍以上に増加するとともに、上級者は大きく減少していると報告している。

本学の場合は、2014年度入学生ではピアノ未経験者は30%、初心者(バイエル少し)が30%となっており、60%の学生は、ほとんどピアノが弾けない状態で入学している現状である。また、中級者(ブルグミュラー・ソナチネ)が30%、上級者(ソナタおよびそれ以上)は10%となっており、他の養成校と同様に未経験者・初心者が増加している。

第2に、保育現場で生かせるピアノ技術を習得するには、時間が少ないという点である。2年間という短い期間で、学生はピアノの基礎技術と保育現場で音楽活動ができるピアノのスキルまでを身につけなければならない。

平成元年に改定された幼稚園教育要領、保育士保育指針以降、音楽は、ピアノの基礎的な技術を身につけるのみではなく、子どもの歌の伴奏ができる、弾きながら歌が歌える、子どもの動きに合わせた伴奏ができるなど日常の保育で行われる活動のための応用力を身につけなければならない。さらには、子どものありのままの表現や表現しようとする子どもの気持ちを重視し、子どもの音楽的表現を援助する技術が必要となっている。

未経験者および初心者の学生が、2年間で習得できるピアノ技術は限られている。ドレミさえ分からない学生が、まず読譜ができるようになり、10本の指がそれぞれ独立した動きができるようになる。さらに、楽譜を見ながらピアノを弾くことができるようになる。これらを第1段階として、ピアノ教本で習得する。さらには、子どもの歌の伴奏ができるようになり、そして、ピアノ伴奏をしながら歌が歌えるようになる。さらには、音楽的表

現ができなくてはならない。その上、子どもの動きに合わせて臨機応変にピアノで対応でき、子どもの様子をみながら豊かな音楽表現を引き出していかなければならないのである。

この状況について、安田ら(2010)は、ピアノ指導について「学習効果をあげるのに頭を悩ませ、有効な解決策をたえず模索しながら、至難で困難な課題だと認識し、学習効果を上げるには授業時間が少なすぎ、学生の自発的な過酷で膨大な練習に期待するしかない」と悲観的にまとめている。しかし、音楽の指導が悲観的であってはならないし、学生にとってピアノの授業が重荷になってはいけない。

3. 指導教材

保育者養成校におけるピアノ指導について、カリキュラム内容についての検討や指導教材について、また指導方法についての研究は多くなされている。

まず、ピアノ指導教材について、前田(2011)は、従来のピアノ教則本は使用せずに、コード奏法の学習を取り入れ独自の教材と指導法でピアノ指導を実践している。ピアノの基礎技術は習得するのに時間がかかるため、従来のピアノ教本は使用せずコード奏法を取り入れている。コードはアレンジが自在にでき、ほとんどの幼児曲集の楽譜にはコードが付記されているため、コードをマスターすれば子どもの歌の伴奏には対応できるという利点である。

福井ら(2014)は、従来ピアノ指導教材としてバイエル教本が多く用いられてきたが、バイエルを中心とした指導教材の問題点が指摘されている事実を踏まえて、ツィングラー教本に着目し、その拍子、リズム、音価を分析した上で、ピアノ初心者への指導効果を検証している。

また、若菜ら(2006)は、バイエル教本を中心とする古典期の楽曲という従来の教材では、学生に興味を持って学習の継続を促すことがむずかしいこと、さらに、実習における子どもの歌の伴奏や、採用試験のピアノ課題に対応できないなどの問題があり、2年間のカリキュラムの見直しを行うとともに、ピアノ未経験者への効果的指導法を検討している。

その結果、教本を従来のバイエル教本中心から、短期間でピアノの基礎技術と楽典が学べ、同時に保育現場で必要となる楽典と演奏を同時に学べる「おとなのためのピアノ教本1,2」(橋本晃一, ドレミ出版, 1992)を、それを終えた学生には「未来の保育者・教師のためのシング・ウォーク・ダンス」(坪能由紀子・長橋晴子・野本由起夫, 音楽之友社, 2004)に変更している。

奥(2014)は、保育者養成ならではのピアノ導入教材

と指導法を模索している。保育者養成でのピアノ導入に必要なことは、まず音感をつけること、そして、リズム感を身につけさせること。さらに、弾き歌いができるようにするためには、「楽譜を読むこと」「リズム感や音感」というソルフェージュ力が必要であるとしている。

そこで、初心者向け講座では、従来の「バイエル教則本」から、「おとなのためのピアノ教本1」に変更している。さらに「おとなのためのピアノ教本2」「バーナムピアノテクニック」「バステイン・ピアノライブラリー」からの抜粋曲を取り入れている。さらに、次の段階として、子どもの弾き歌い曲を使用し、題名からイメージーションを膨らませ、歌詞で歌うことによって曲想にあったテンポやフレージング、アーティキュレーションを自然に学ばせている。ピアノの基礎技術を習得すると同時に感性を育み、さまざまな表現力を身につけつつ、必要な音楽の要素とピアノ技術を習得できるのではないかと述べている。

塚本(2015)も、タイトル等からイメージを十分に膨らませることができ、曲に容易に入っていくことができるという理由から、従来のバイエル、ブルグミュラー、ソナチネなどという教則本は使用せず、日本の作曲家が子どもたちのために創作した作品を導入している。ピアノを弾くテクニックは、バイエルなどを使用してゆっくり積み上げる時間的余裕がないので、タイトルの表題を手がかりにして、曲の“イメージ”から入り、そのイメージの表出のために必要なテクニックをその都度習得させるようにしているとのことである。

このように、教材の研究では、長年初心者用指導教本の主流として絶対的な位置を占めてきた「バイエル教則本」の使用について、多くの養成校で見直されている。そして、新たな教材を模索し、より保育者養成の中で求められる音楽力をつけるための検討が行われている。本学も、一昨年よりピアノ未経験者については、教材の見直しを検討し、ピアノの基礎技術と楽典およびコードが同時に学べるものに変更したところである。

4. 授業の形態

ピアノの授業の形態は、多くの養成校ではグループレッスンで共通する基礎的な楽典や弾き方などを指導しながら、同時に個人レッスンで具体的な指導を行うという形態で行われているようであるが、中山(2008)は、ピアノ初心者に対して2年次で開講される本来の授業である「器楽基礎」への導入として、1年次にカリキュラム外で「ピアノ講座」を開講している。この講座では、ピアノ未経験者およびピアノ経験4年未満の学生に対して、音楽の基礎的な楽典とピアノ奏法の基礎を指導している。

大海(2007)や塚本(2015)は、ピアノ経験のある学

生と未経験の学生が混在する中で、ピアノを使用して演奏指導(個人レッスン)と音楽の知識(合同レッスン)を同時進行で行い、その指導内容の方向性を探っている。

5. ピアノ指導のあり方

西海(2008)は、初心者にとっては難しい弾き歌いに関する指導改善の試みを行っている。この大学では、ピアノの基礎技術は1年前期で終了し、後期からは弾き歌いに取り組みカリキュラムになっている。後期からは、コードネームを使用しそれぞれの実力に応じた伴奏形を選び弾き歌いの練習をさせるようである。楽譜通りの伴奏ではなく、学生個々のレベルに応じたコード伴奏で指導することにより、学生のピアノのレベルに関係なく弾き歌いが可能になったと述べている。また、具体的に効率的な練習方法の提示や初心者でも弾けるように伴奏を編曲するなどの工夫をしている。

新海(2012)は、保育者養成でのピアノ指導では、「保育における音楽」という視点がその教育の根幹に据えられるべきであると述べ、さらに、学生が子どもの感性に訴えかけることのできるような演奏技術を習得するためには、学生自身の音楽性や音楽的感情表現を養うことのできる指導を行う必要があるとしている。そのためには、練習曲を多用したピアノ演奏技術的側面を中心とした指導から「ピアノで歌う」ことのできる指導への転換が必要であると述べている。

奥(2009)は、ピアノ未経験者や初心者は、経験者に少しでも追いつくようにと、ひたすら進度を求める機械的な外からの指導では、単位修得や採用試験の結果は出せたとしても「真にピアノが弾ける保育者の養成」という結果は出せないのではないか、と述べている。さらに、「変わるべきは教員である」と述べている。ピアノ科出身の教員自身が受けてきた指導を踏襲すれば、「至難で困難な課題」の原因は当然のように「授業時間の少なさ」「学生の練習不足」とされてしまうと述べているように、あくまでも、保育者養成であるという観点が必要だと述べている。

長井(2013)は、ピアノの授業に関して、学生自身が自らの演奏技術に対する不安や焦りなどの、ピアノ演奏独特の精神負担が生じやすいということを、ピアノ技術習得における特徴と述べている。

また、ピアノ習得によって生じる学生のモチベーションの問題として次のことを挙げている。一つ目は、ピアノ学習の経験はあるが、途中でやめたという学生は、ピアノに対して何らかのマイナスイメージを抱いており、取り組む前から拒絶感を表したり、不安を口にしたり、モチベーションの欠如がみられる。二つ目は、指導者が一般的なピアノ指導と保育者となる学生への指導を分け

て考えていないため、保育者養成での指導のポイントとのずれを生み出している。

保育者になるための学生への指導は、保育者が自発的に楽しく学ぶということが、学習の根底になければならない。そして、能動的に学ぶという心情は、ピアノ学習における過程を、十分に理解できてこそ起こりうる状態である。ピアノのレッスンを行う指導者は、あくまでも保育の視点から、学生との関わりやその具体的な指導法も模索すべきであると述べている。学生のピアノ習得に対するモチベーションの問題は根深く、容易に改善できることではないが、指導者側の意識の問題も内包されていると指摘している。

原(2011)は、ピアノを習う学生の不安を払拭し、“ピアノが弾けた”という達成感を早い時期に味わわせ、そこから、“ピアノを弾くのは楽しい”と実感してもらい、さらに音楽を表現する喜びへと導いていくことの必要性を述べている。

中村(2015)は、保育者養成校の音楽教員に必要なピアノ演奏および弾き歌い指導の能力について研究している。非常勤を含めた教員に対して、「音楽の要素」「演奏の技能」の観点で分類したものを使用し、授業観察を行い、その結果を、指導経験年数、大学での専攻、教員養成大学の出身者と演奏者養成の大学の出身者との比較をしている。

その結果、教員養成大学の出身者は「音楽の要素」に重きを置いて指導しているが、演奏者養成大学の出身者は「演奏の技能」に重きを置いて指導していることが示されたとしている。この結果は、保育者に求められる音楽の能力として、幼児が発した言葉、動かしたからだのリズムをその場で汲み取り、それらを生かしながら音楽活動を進めることが求められていることに照らし合わせると、考えさせられる結果である。

奥(2014)は、学生の学習意欲の向上や弾きたくなる、成功体験を積み重ねることが、自信に繋がると述べている。保育をイメージし、「なぜ、ピアノを練習するのか」という目的意識を明確にして、ピアノに向かい、しかも、学習した曲がそのまま保育現場に役立つ、確実にレパートリーに直結するという、学生にとってはうれしいことを体験させ練習意欲に繋げていくことが重要と述べている。さらに、読譜の抵抗が少ない、誰もが知っている曲から始め、知っている曲が自分の手で弾けた喜びを学習意欲に結び付け、楽譜を見たら弾きたくなることを積み重ねることによって、レパートリーを増やすことに繋がる。さらに、リズムパターンを応用しながら小さな成功体験を積み重ねるうちに、知らない曲に対する読譜の抵抗も徐々に無くなり、自信もついていくだらうと述べている。

また、ピアノ試験の採点基準について、若菜ら(2006)は、

実技試験の採点に、学習経験別に達成基準を定め、学習経験レベルに応じた到達度を評価している報告がある。

これは、筆者も非常に重要なことと考えており、意欲的な学生にとっては、初心者・初学者であっても努力次第で成績が「優」となる可能性を与えている。従来、ピアノ実技試験は、最初のスタート地点ですすでにある程度の差が決まっているため、ピアノ経験者は、「優」が付きやすく、初心者はどんなに努力しても「優」を取ることは難しいという現実がある。これでは学習意欲が低下し、初めからあきらめの心境となり自信もつかないのは当然と言えば当然である。

ピアノ実技試験の評価に関しては、今後、ピアノ実技試験の達成基準を学習経験別に設定し、学生の到達度を評価する方向で検討を行っていきたいと考えている。

これらの研究からうかがえることは、保育者養成という視点を持ったピアノ指導内容および指導であることは当然であるが、さらに、学生のピアノ学習に対するモチベーションを上げ、ピアノ学習に意欲的を持ってもらうこと、なおかつ音楽の楽しさを味わってもらうことができる指導でなければならないということである。

もう一点、重要なことは、指導者の意識の問題である。これは、ピアノの授業は、個人レッスンという形で行われるため、多くの非常勤講師に頼らなければ授業が行えないという特性にある。これについては、常勤の教員と非常勤講師との間に、保育者養成としてのピアノ指導であるということの意味について、共通認識を持つ必要がある。そのためには、研修会や交流会を行うなどして、理解をしてもらえるよう努力する必要があると考える。

6. 自己効力感の調査

1) 調査方法

本学幼児教育学科において、ピアノ科目を受講している学生100名を対象として記名式調査を実施した。調査は2014年11月実施した。

2) 質問紙(別表)の構成

学生100名を対象とし、無記名式の質問紙調査を行った。調査は集団的に実施され、所要時間は10分程度であった。自己効力感については、森(2004)の英語に対する自己効力感尺度をピアノ場面に置き換えた9項目を採用した。各項目について「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」の6件法で回答を求めた。感情に関しては、木村(2011)のESM質問紙の内、感情、活動、認知能力、動機づけ、時間経過に関する14項目を採用し、回答を7件法で求めた。

なお、調査紙には、個人情報には配慮すること、調査は義務ではないこと、成績とは無関係であることを明記し、併せてこれらを口頭で伝えるなどの倫理的配慮を行った。

7. 結果

1) 自己効力感とピアノ経験

自己効力感について無回答であった回答者2名を分析対象外とした。自己効力感尺度によって得られた得点を自己効力感得点とし、学年(2:1・2年生)×経験の有無(2:あり・なし)の2要因分散分析を行った。その結果、経験の主効果が有意であり($F(1, 79) = 26.89, p < .01$)、テューキーのHSD検定を行ったところ、ピアノ経験がない学生よりもある学生が自己効力感得点が高かった(Table 1)。

Table 1 自己効力感の平均値

	ピアノ経験あり	ピアノ経験なし
1年生	3.26(0.94)	2.46(0.76)
2年生	3.47(0.71)	2.21(0.69)

()内は標準偏差

2) 授業後の感情とピアノ経験

質問2における各感情についての回答から各感情得点を算出した。なお、無回答であった回答者1名を分析対象外とした。各感情得点について学年(2:1・2年生)×経験の有無(2:あり・なし)の2要因分散分析を行った。結果をTable 2に示す。分析の結果、①幸福感($F(1, 80) = 5.30, p < .05$)、⑥積極性($F(1, 80) = 3.02, .05 < p < .10$)、⑨明確さ($F(1, 80) = 8.73, p < .01$)、⑩没頭感($F(1, 80) = 4.21, p < .05$)、⑪前向きさ($F(1, 80) = 4.09, p < .05$)の各感情に関して経験の有無の主効果が有意であった。テューキーのHSD検定を行った結果、ピアノ経験が

Table 2 感情得点の平均値

	1年生		2年生	
	ピアノ経験あり	ピアノ経験なし	ピアノ経験あり	ピアノ経験なし
①幸福感	2.91(1.18)	3.50(1.18)	2.92(0.86)	3.60(1.55)
②楽しさ	2.79(0.93)	2.70(0.82)	2.68(0.69)	2.93(1.44)
③誇らしさ	3.85(0.94)	3.90(1.66)	3.88(0.60)	4.20(1.32)
④緊張感	3.33(1.29)	3.30(1.49)	4.16(0.85)	3.80(1.42)
⑤力強さ	4.12(0.99)	4.10(0.57)	3.80(0.71)	4.40(1.06)
⑥積極性	3.79(1.27)	4.20(0.92)	3.96(0.79)	4.47(1.41)
⑦熱中度	3.36(1.19)	3.50(0.53)	3.52(0.65)	3.93(1.22)
⑧機敏さ	4.21(1.11)	4.50(1.27)	3.96(0.79)	5.13(0.99)
⑨明確さ	3.82(0.85)	4.40(0.97)	3.76(0.52)	4.33(1.11)
⑩没頭感	3.41(0.96)	3.70(1.16)	3.44(0.71)	4.07(1.28)
⑪前向きさ	3.18(1.10)	3.60(1.71)	3.20(0.87)	3.87(1.36)
⑫時間経過	3.94(1.06)	4.40(1.07)	3.52(1.12)	3.27(1.44)

()内は標準偏差

ある者に比べない者では、ピアノ科目受講中に「哀しみ」「消極性」「混乱」「非没頭感」「後ろ向き感」を強く感じることが示された。

また、④緊張感($F(1, 80) = 7.84, p < .05$)と⑫時間経過($F(1, 80) = 8.29, p < .01$)に関しては学年の主効果が有意であり、テューキーのHSD検定を行ったところ、2年生よりも1年生の方が緊張感を強く認識し、授業時間の経過が速いと感じていた。⑧機敏さについては、経験の有無の主効果が有意であり($F(1, 80) = 9.29, p < .01$)、学年×経験の有無の交互作用($F(1, 80) = 3.63, .05 < p < .10$)に有意傾向が見られた。テューキーのHSD検定を行った結果、2年生ではピアノ経験のある学生よりもない学生の方が、ピアノ科目を受講中に「ぼんやり」とした感情を認識していることが明らかになった。

3) 授業後の感情と自己効力感

自己効力感得点について平均値を算出し、得点が平均値以上である者を高群、平均値以下である者を低群とした。自己効力感と授業後の感情との関連性を明らかにするために、各感情得点についてt検定を実施した。結果をTable 3に示す。分析の結果、①幸福感($t(81) = 2.56, p < .05$)、③誇らしさ($t(81) = 2.18, p < .05$)、⑥積極性($t(81) = 2.06, p < .05$)、⑧明確さ($t(81) = 3.70, p < .01$)における平均値の差がであり、また、②楽しさ($t(81) = 1.77, .05 < p < .10$)、⑩没頭感($t(81) = 1.77, .05 < p < .10$)、⑪前向きさ($t(81) = 1.85, .05 < p < .10$)において平均値の差に有意傾向がみられた。このことから、音楽の授業における自己効力感の高い者は低い者に比べ、受講中に幸福感や楽しさ、誇らしさを高く認識し、すべきことを明確に理解し、ピアノ演奏に没頭し、積極

Table 3 自己効力感群別にみた感情得点の平均値

	自己効力感	
	高群	低群
①幸福感	3.43(1.36)	2.78(2.40)
②楽しさ	2.95(1.10)	2.56(0.74)
③誇らしさ	4.17(1.23)	3.68(0.72)
④緊張感	3.55(1.37)	3.78(1.15)
⑤力強さ	4.12(0.94)	4.02(0.85)
⑥積極性	4.26(1.17)	3.76(1.07)
⑦熱中度	3.67(1.10)	3.39(0.89)
⑧機敏さ	4.71(1.13)	3.95(0.89)
⑨明確さ	4.29(0.89)	3.63(0.70)
⑩没頭感	3.76(1.14)	3.38(0.80)
⑪前向きさ	3.60(1.36)	3.12(0.93)
⑫時間経過	3.67(1.22)	3.83(1.16)

()内は標準偏差

的に取り組んでいたといえる。

8. 考察

以上の結果から、入学前のピアノの経験の有無は、入学後のピアノの授業に取り組む学生の意欲に大きな影響を与えることが明らかになった。さらに、1年間ピアノを学習した後も、モチベーションが上がらないだけではなく、「ほんやりした」感情を認識している、つまり意欲的に集中して授業を受けることができないということに関しては、その差が大きくなっていることが示された。

これは、1年間学んだにもかかわらず、ピアノが「弾けるようになった」という実感が持たず、自信のなさから消極的になっていると考えられる。

ピアノの授業に対して、前向きに取り組むことができない、積極的に取り組めない、集中できない、楽しくないなどネガティブ感情が強いのである。ピアノの未経験者は、2年間ずっとピアノに対してマイナス志向であること。つまり、自己効力感は低いままであることになっている。

入学前にピアノを習っていなかったという事実は、いまさらどうすることもできないことであるならば、このネガティブ感情をどのように前向きな気持ちに変えていくことができるのか、自己効力感を高めていくためには、どのような指導をすればよいのかを考えていくことが重要となる。

2年生になっても、1年間の授業で明らかに入学時よりは弾けるようになっているはずなのに、自己効力感が高まらない。これは、ピアノに関して学生が他者との比較の中で常に自分を見ているためと考えられる。「自分がどのくらい弾けるようになったか」ではなく、常にピアノの習熟度の高い学生と比較して、「まだまだ自分は上手ではない」という意識に支配されていることが想定される。

また、指導者側も、「ここまで弾けるようになったね」ではなく、「もっともっと」と常にピアノ教本の難しい曲に挑戦することを目指すという指導になっている傾向があることも十分に考えられる。

ピアノの未経験者に対して、ピアノを弾くことに楽しさを感じ、もっと弾けるようになりたいという意欲を持たせ、「自分はここまでこんなに弾けるようになった」という自己効力感を高めていく必要がある。

そのためには、指導者側が現在行っている指導内容および指導方法を検討し再考することが重要であると考えられる。そして、学生に一步步弾けるようになっていくことを実感させ、達成感を持たせ、「弾けた」という喜びを感じさせる指導内容にしていく必要がある。

自己効力感を高めるための指導法として、学生一人ひとりのレベルに応じた身近な目標を設定することが重要と考える。この目標設定について、杉山(2010)は「適切な目標を設定することで、スポーツの練習への動機づけを維持することができる」とともに、目標を達成するという『成功体験』をすることも可能になる、さらに「原則を踏まえて目標を設定することで、真に価値のある成功を体験し、自己効力感を高めることができる」と述べている。この目標を設定する場合、簡単すぎる目標であったり、難しすぎる目標を設定してはあまり意味がなく、学生にとってある程度の努力を必要とし達成が可能な目標でなければならない。したがって、学生と指導者と一緒に設定することが必要である。そして、そこには、必ず「できた」という実感や達成感を持たせることが重要である。

また、杉山(2010)は、自己効力感を高める資源の中で成功体験に次いで影響力があるのは「代理経験」だと述べている。この代理経験とは、他の人のプレーを観察、模倣することで、そのプレーが自分にもできるという効力感が身につくと述べている。ピアノレッスンにおいても同様のことが考えられる。特に初心者学生に対して、学生の課題である曲を指導者が模範演奏をして、学生に聞かせることである。それによって練習する曲のイメージが湧くとともに、手の形や弾き方などを模倣することもできる。

この2点を実践していくことで、学生自身が明確な目標に向かって着実に一步步進んでいることを実感させるとともに、「ピアノが弾けるようになった」という体験を積み重ねられるような指導をしていきたいと考える。

目指すものは、クラシックの難曲が弾けるようになることではなく、子どもの歌の伴奏が弾けることであり、そこに向かって確実に進んでいるということ、はっきり認識させる必要がある。

その積み重ねが、ピアノの経験がないということに対する学生の「焦り」や「劣等感」という心理的不安やあきらめ感を取り除くことに繋がっていく。一步步ハードルを越えていることを実感させることで、目標が明確になり学生自身が何のためにピアノを練習しているのかということ認識できるようになると考えられる。

ピアノ学習に対する学生の自己効力感については、調査を継続し同一学生を縦断的に追跡する必要がある。

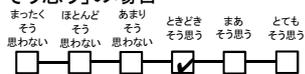
今後の課題として、①保育者養成という視点を持ったピアノ指導内容および指導をする②学生がピアノ学習に意欲を持ち、ピアノが弾けることが楽しいと感じられる授業をする③指導者の意識を変えていく④学習レベルに応じた採点基準の確立の4点について検討を行う必要があると考える。

文献

- 伊藤崇達：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，*Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 340-349, 1996
- 大海由佳（2007）：保育者養成校におけるピアノ教育，*埼玉純真女子短期大学研究紀要*, 23, 31-36, 2007
- 奥千恵子：保育者養成と演奏技術（Ⅲ）－保育者としてのピアノ導入教材についての試み－，*四天王寺大学紀要*, 58, 243-260, 2014
- 木村優：授業における高校教師のフロー体験に内在する実践的意義，*教育法学研究*, 36, 25-37, 2011
- 西海聡子，依田洋子，今川典子，高田いちえ：保育者養成校における器楽（ピアノ）教育（2）－初心者における弾き歌いの難しさとその改善の試み－，*宝仙学園短期大学紀要*, 33, 37-50, 2008
- 斉藤美和子：保育者養成におけるピアノ指導の現状と課題，*人間生活学研究*（4），71-77, 2013
- 佐藤邦子：保育者養成校における弾き歌い指導について，*広島女学院大学人間生活学部紀要*，創刊号，59-70, 2014
- 新海節：保育者養成校におけるピアノ教育，*藤女子大学紀要*, 49（Ⅱ），147-153, 2012
- 杉山佳生：スポーツ選手の自己効力感を高める方法，*児童心理*, 64（16），109-114, 2010
- 塚本宏子：保育者養成校におけるピアノ指導のための教材に関する1つの試み－（日本の）こどもたちのためのピアノ曲に注目して－，*京都聖母女学院短期大学研究紀要*, 44, 1-11, 2015
- 長井典子：保育者養成校における音楽表現についての一考察－ピアノ指導を中心に－，*湊川短期大学紀要*, 49, 7-15, 2013
- 中村沙和子：保育者養成校におけるピアノ指導に関する一考察－「音楽の要素」「演奏の技能」を観点に指導方法の比較を通して－，*九州女子大学紀要*, 51（2），89-103, 2015
- 中山由里：ピアノ教育導入期における授業についての一考察－ピアノ学習初心者への講座を通して－，*九州女子大学紀要人文・社会学編*, 44（3），67-81, 2008
- 原浩美：保育者養成に応じたピアノ指導について，*久留米信愛女学院短期大学紀要*, 34, 51-57, 2011
- 福井真裕子，別所ユウキ：保育者養成校におけるピアノ指導教材に関する一考察－B. ツィーグラのピアノ教材に着目して－，*京都聖母女学院短期大学研究紀要*, 43, 82-91, 2014
- 前田直子：保育者養成のためのピアノ教育におけるコード学習の在り方，*白鳳女子短期大学紀要*, 6, 17-23, 2011
- 森陽子：大学生の自己効力感と英語学習方略の関係，*日本教育工学会論文誌*, 28, 45-48, 2004
- 安田寛，長尾智絵：「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あり方との関係，*奈良教育大学紀要*, 59（1），159-174, 2010
- 吉村淳子：保育者養成におけるピアノ教育の試み－学生へのアンケート調査から－，*新見公立大学紀要*, 33, 87-92, 2012
- 吉村淳子：保育者養成におけるピアノ教育に関する一考察，*新見公立大学紀要*, 34, 51-54, 2013
- 吉村淳子：保育者養成におけるピアノ初心者に対する指導，*新見公立大学紀要*, 35, 77-80, 2014
- 若菜直美，高橋由季子，西村範子，磯田由紀子，坂井由美子：短期大学保育科における初学者・初心者のためのピアノ指導法の改善，*文化女子大学室蘭短期大学研究紀要*, 29, 5-22, 2006

I ピアノ授業に対する今のあなたの気持ちを教えてください。

例)「ときどきそう思う」の場合

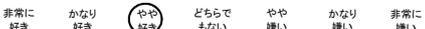


ま っ た く 　 ほ と ん ど 　 あ ま り
 そ う 　 そ う 　 そ う
 思 わ な い 　 思 わ な い 　 思 わ な い
 と き ど き 　 ま あ 　 と て も
 そ う 思 う 　 そ う 思 う 　 そ う 思 う

- | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 他の人と比べると、自分はよくやれると思う | <input type="checkbox"/> |
| 2. 授業のレベルについていけると思う | <input type="checkbox"/> |
| 3. 自分はよい成績をとれると思う | <input type="checkbox"/> |
| 4. 他の人と比べると、自分はよい学習者であると思う | <input type="checkbox"/> |
| 5. 他の人と比べると、自分は授業で学習する内容についてよく知っていると思う | <input type="checkbox"/> |
| 6. 自分は、授業でうまくやれると思う | <input type="checkbox"/> |
| 7. 授業で出された問題や課題を、自分はいまよくこなせると思う | <input type="checkbox"/> |
| 8. 自分のピアノ学習能力は、他の人に比べてすぐれていると思う | <input type="checkbox"/> |
| 9. 教えられる内容を、自分は理解できる方だと思う | <input type="checkbox"/> |

II ピアノ授業のときのあなたの状態について、当てはまる箇所に○をつけてください。

例)「やや好き」の場合



- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> 幸せな | 非 常 に 幸 せ 　 可 能 幸 せ 　 や や 幸 せ 　 ど ち ら で も な い 　 や や 衰 しい 　 可 能 衰 しい 　 非 常 に 衰 しい | <input type="checkbox"/> 衰 しい |
| 2. <input type="checkbox"/> 楽しい | 非 常 に 楽 しい 　 可 能 楽 しい 　 や や 楽 しい 　 ど ち ら で も な い 　 や や イ ラ イ ラ し た 　 可 能 イ ラ イ ラ し た 　 非 常 に イ ラ イ ラ し た | <input type="checkbox"/> イ ラ イ ラ し た |
| 3. <input type="checkbox"/> 誇らしい | 非 常 に 誇 ら しい 　 可 能 誇 ら しい 　 や や 誇 ら しい 　 ど ち ら で も な い 　 や や 恥 じ て い る 　 可 能 恥 じ て い る 　 非 常 に 恥 じ て い る | <input type="checkbox"/> 恥 じ て い る |
| 4. <input type="checkbox"/> 緊張した | 非 常 に 緊 張 し た 　 可 能 緊 張 し た 　 や や 緊 張 し た 　 ど ち ら で も な い 　 や や リ ラ ッ ク し た 　 可 能 リ ラ ッ ク し た 　 非 常 に リ ラ ッ ク し た | <input type="checkbox"/> リ ラ ッ ク し た |
| 5. <input type="checkbox"/> 力強い | 非 常 に 力 強 い 　 可 能 力 強 い 　 や や 力 強 い 　 ど ち ら で も な い 　 や や 弱 い 　 可 能 弱 い 　 非 常 に 弱 い | <input type="checkbox"/> 弱 い |
| 6. <input type="checkbox"/> 積極的な | 非 常 に 積 極 的 な 　 可 能 積 極 的 な 　 や や 積 極 的 な 　 ど ち ら で も な い 　 や や 消 極 的 な 　 可 能 消 極 的 な 　 非 常 に 消 極 的 な | <input type="checkbox"/> 消 極 的 な |
| 7. <input type="checkbox"/> 熱中した | 非 常 に 熱 中 し た 　 可 能 熱 中 し た 　 や や 熱 中 し た 　 ど ち ら で も な い 　 や や 退 屈 な 　 可 能 退 屈 な 　 非 常 に 退 屈 な | <input type="checkbox"/> 退 屈 な |
| 8. <input type="checkbox"/> 機敏な | 非 常 に 機 敏 な 　 可 能 機 敏 な 　 や や 機 敏 な 　 ど ち ら で も な い 　 や や ぼ ん や り し た 　 可 能 ぼ ん や り し た 　 非 常 に ぼ ん や り し た | <input type="checkbox"/> ぼ ん や り し た |
| 9. <input type="checkbox"/> 明確な | 非 常 に 明 確 な 　 可 能 明 確 な 　 や や 明 確 な 　 ど ち ら で も な い 　 や や 混 乱 し た 　 可 能 混 乱 し た 　 非 常 に 混 乱 し た | <input type="checkbox"/> 混 乱 し た |
| 10. <input type="checkbox"/> 没頭した | 非 常 に 没 頭 し た 　 可 能 没 頭 し た 　 や や 没 頭 し た 　 ど ち ら で も な い 　 や や 引 き 離 さ れ た 　 可 能 引 き 離 さ れ た 　 非 常 に 引 き 離 さ れ た | <input type="checkbox"/> 引 き 離 さ れ た |
| 11. <input type="checkbox"/> 前向きな | 非 常 に 前 向 き な 　 可 能 前 向 き な 　 や や 前 向 き な 　 ど ち ら で も な い 　 や や 後 ろ 向 き な 　 可 能 後 ろ 向 き な 　 非 常 に 後 ろ 向 き な | <input type="checkbox"/> 後 ろ 向 き な |
| 12. 授業中、時間の経過が...
<input type="checkbox"/> 遅い | 非 常 に 遅 い 　 可 能 遅 い 　 や や 遅 い 　 ど ち ら で も な い 　 や や 速 い 　 可 能 速 い 　 非 常 に 速 い | <input type="checkbox"/> 速 い |

これで調査は終わりです。ありがとうございました。