

# 音楽表現科目における相互評価活動 —M-GTA による学修プロセスの分析より—

松本 哲平 山本 双葉

## A Study on the Peer Review System in Music courses : Analyzing the Learning Process using the Modified Grounded Theory Approach

Tepppei MATSUMOTO / Futaba YAMAMOTO

### 論文要旨

高等教育における学力観の変遷や、大学教育そのものの質的転換が求められている昨今、教員養成・保育者養成校の音楽系科目においては、これらの問題背景を踏まえた学びの在り方や実態把握に関して未だ議論の余地があるとされている。本論は、学生の能動的・主体的な学びの在り方の考察として、学生間の相互評価を取り入れた授業実践を、質的研究手法である M-GTA により分析し、その学修プロセスを明らかにした。分析の結果、【表現する私の変容】、【表現を受け取る私の変容】が【表現へのフィードバック】を媒介として好循環的に相互作用する学修過程の枠組みが明らかになった。

キーワード：相互評価、アクティブ・ラーニング、弾き歌い、M-GTA、音楽表現

### 1. はじめに

#### 1. 研究の背景

我が国の教育における今日的課題の一つとされている大学教育の質的転換の方策として、学士課程における学生の主体的な学修を支えるための教育方法が求められている<sup>1)</sup>。教員による一方的な知識伝達型の授業ではなく、アクティブ・ラーニングと総称される学生の主体的・能動的な学修が重要であるとされ、教育課程の有機的な設定や教員・科目間の連携などの組織的な質的向上と並行し、学修方策に関する授業実践研究が多くなされている。その反面、それらの授業方策が長期的に鑑みどのように大学教育全体の質的転換と結びついていくかについての議論には、その包括的なアセスメントを含め、未だ余地があるとされている<sup>2)</sup>。

本研究の対象である教員養成校・保育者養成

校におけるピアノ演奏・弾き歌いの実技科目においても、学生の学びの質的担保のための学修形態に対する問題提起がなされてきた。現在、教員養成校・保育者養成校におけるピアノ演奏・弾き歌いの科目は、主として二つの授業形態で行われる実技指導科目である。一つは、教員一人に対して5人～8人程度の少人数制クラスによる個人レッスン形態の授業であり、もう一つはM.L.システムによる30～40人程度の演習授業である。坂本(2013)は両者の授業形態について、学生一人一人の個人レッスンの時間を担保することが多くの養成校において困難であることからM.L.システムが導入されているとしつつ、M.L.システムにおいては教員の一人当たりの学生に対する言葉かけや指導が少なくなり、学生の学びの意欲が持続しないことを問題として挙げている。また、宮脇(2001)、今

井 (2013) らが論じるよう、少人数制の個人レッスン形式の授業においても、学生一人一人の指導の時間の担保が困難であるとされるなど<sup>3)</sup>、養成校におけるピアノ演奏・弾き歌いの授業において、レッスン時間のあり方や学生の学修意欲に関しては以前より問題提起がなされてきた。

## 2. 問題の所在・研究目的

このような背景より、ピアノ演奏・弾き歌いの授業での学修形態の見直しや、それによる授業の質的向上は多くの養成校の課題であるとされ、指導方法や授業構成などの方策に関しては様々な実践研究とともにそのあり方が論じられてきた。しかしながら、上述した大学教育の今日的課題である学生の主体的な学修活動への質的転換としての学生のより対話的・能動的な学びに根ざした実践研究は未だ散見される程度にとどまっている。また、ピアノ演奏・弾き歌いの授業において、教員による一対一の直接指導を受けている学生の学修行動（意欲や学修過程等）に焦点化された指導法に関する研究は数多く見られる一方で、同じ授業時間内において教員の直接指導を受けていないその他の学生の学修活動に言及した研究は殆ど見られない。このことから、指導者の関心は直接指導を受けている学生の学修行動に偏重しているとされ、同じ授業時間内でも、その他の（教師の直接指導を受けていない）学生の学修行動の実態の把握やその質的保証に関する共通理解が得られているとは現状において言い難い。

このような問題意識に対しては、学生の授業時間全体を学修活動としてとらえ、学生のより主体的な学修活動を取り入れた授業実践がいくつかなされてきた。中でも、坂本 (2013) や加藤・伊達 (2009)、津山 (2009) は、授業内でお互いの演奏を聞きあう行為を、学生間の相互評価として学修活動に位置付け、演奏する側の学生、聞く側の学生双方にとって、学修への動機付けなどの効果があったと検証している。こ

のような学生間による相互評価は、昨今の能動的学修を促進する授業モデルとして代表される PBL や TBL<sup>4)</sup> における学修過程においても重要だとされ、教育の質的転換のための授業方策である学生の主体的・対話的な学びを支援する学修活動であるとされている。さらに、ピアノ演奏・弾き歌いの授業においては、上述の問題意識のように教員による一方向的な指導に意識が向きがちであることから、学生間の学び合いとしての相互評価は重要であると考えられる。

しかしながら、学生が自身の演奏を周りに評価されることは精神的な負担につながることもあるなど、学生間の相互評価は学修者にとってポジティブな要素だけではない。また、本来学修方策としての相互評価を一義的に論じることは難しく、相互評価の学修効果の有意性を検討するためには、相互評価行為そのものの具体的実態の把握を多角的に行うことが重要である。この視座より、本論においては、質的研究の手法である M-GTA を用い、ピアノ演奏・弾き歌いの授業における学生間の相互評価を取り入れた学修プロセスの枠組みを明らかにすることを目的とする。

## II. 研究方法

### 1. 対象授業「ピアノ演奏法Ⅰ」について

本研究では、上述した研究範囲である、教員養成・保育者養成校におけるピアノ演奏・弾き歌い科目として、駒沢女子短期大学保育科の開講科目である「ピアノ演奏法Ⅰ」を対象とし、分析を行う。「ピアノ演奏法Ⅰ」は、保育士資格、幼稚園教諭免許取得のための必修科目であり、1年次前期に開講されている。30名程度の履修者に対し4名の教員が7～8名の少人数クラスを担当し、各クラスがグランドピアノのあるピアノレッスン室で行われる実技科目である<sup>5)</sup>。「ピアノ演奏法Ⅰ」の到達目標は、子どもたちの歌に合わせ、表情豊かに弾き歌いの演奏ができるようになることを主軸としており、演奏技

術だけではなく保育者としての応用的で包括的な表現力の修得を授業の目標としている。昨今の保育現場における音楽教育観の変容やそれに伴うピアノ伴奏の役割への意識がより柔軟なものへと変化してきた背景等から、当該授業においても、ピアノの技術修得に終始することなく、伴奏アレンジや幅のある歌唱表現を学ぶことを目的とした授業となっている。

## 2. 分析の対象データとしての相互評価の取り組み

「ピアノ演奏法Ⅰ」の授業内で、平成29年4月から平成29年7月までの間、15回の授業時に、学生間の演奏に対する相互評価の取り組みを行った。対象となる学生は2クラス、各7名である。授業の毎回の流れとして、アイスブレイクとソルフェージュ学習を踏まえた10分程度の活動を行い、発声や柔軟運動の後、個人レッスンを60分～70分程度行っている。相互評価の手順として、個人レッスンを受けていない他の学生全員が、レッスンを受けている学生の弾き歌い演奏についてのコメントを1辺5cmほどの付箋紙に記入する。それらの付箋紙を演奏した（評価を受けた）学生ごとにまとめ、全体をA3用紙一枚に集約したものを、次回授業時に配布するという方法をとった。また、コメントの記述のルールとして、演奏に対するアドバイスは教師が行うものとして、演奏の良い所を見つけ、記述する旨を初回時に伝えた。また、自己評価として、自身の進捗や授業内容・授業外学修について振り返る「学修の記録」を毎時記入する他、15回目の最終授業時には、全授業の振り返りとともに付箋紙での相互評価についての質問項目を設定した授業アンケートを配布し、各学生に記入をしてもらった。

## 3. 分析方法

「ピアノ演奏法Ⅰ」における学生間の相互評価を取り入れることによる学修過程をプロセス分析するために、前述の

- ① 付箋のコメント内容
- ② 毎時の学修の記録
- ③ 最終授業時の授業アンケート

を分析データとし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）をその分析方法として用いた。M-GTAとは、「データの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を生成する方法」として、既成のグラウンデッド・セオリー・アプローチを木下が修正し、提唱したものである（木下2003, 2007）。本研究における研究手法としてM-GTAを用いる論拠として、社会的相互作用のプロセス分析に適した研究手法として確立をされていること、相互循環的に研究結果を現場実践に生かす（還元する）理念に基づいたアプローチであることが、本論の問題背景と合致していることが挙げられる。

## 4. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析手続き

M-GTAの分析手法に基づき、本論では以下の3つの手順を踏まえて分析を行った。

### 手順1：概念の生成

- ・統一された視点からのデータ分析を可能とするため、分析テーマを「学生間の相互評価」と設定する。
- ・設定された分析テーマと分析焦点者<sup>6)</sup>である「ピアノ初心者」の学生」の視点からデータを分析し、関連すると考えられる箇所に着目する。それをひとつの具体例とし、その他の未確認である具体例をも説明できる概念を生成する。この作業は分析ワークシートを用いて行う。（Table 1 分析ワークシートの一例）
- ・データ分析を進める中で新たな概念を生成していく。分析ワークシートは1概念につき1シート作成する。
- ・同時並行で、他の具体例をデータから探し、ワークシートの具体例欄に追加記入していく。

Table 1 分析ワークシートの一例

概念名	練習成果を出す
定義	練習した成果を出せた。練習に手ごたえを感じている。
具体例	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピアノを習ったことがなくて、最初は不安があったけれど、しっかり練習すればどんどんレベルアップできることが分かったし、何より、ピアノを楽しめるようになったことが、とても嬉しかったです。(学生A 学習の記録①)</li> <li>・1週間、毎日のように頑張って練習したので、3曲すべて弾けました。頑張ったかがありました。山本先生に褒められてすごうれしかったです。私は一度に5曲も弾けないので、自分のペースで練習していきたいです。(学生B 学習の記録⑥)</li> <li>・発表前の練習ではボロボロだったのに、本番では自分の思った通りに曲を弾くことができてとても嬉しかったです。毎日朝と夜に練習した成果がでたと思いました。これからも、朝と夜の練習は続けていきたいです。(学生B 学習の記録⑧)</li> <li>・30分の練習ですごく弾けるようになったので継続していこうと思いました！(学生C 学習の記録⑦)</li> <li>・授業を振り返って、最初は弾き歌いは全然できなかったけど、どんどんできるようになったり、色々な伴奏を弾けるようになったので嬉しかったです。ピアノの練習時間もすっかり確保できたので良かったです。(学生C 学習の記録⑮)</li> <li>・歌いながらピアノを弾く練習を家でやってみて、最初のうちは音を間違えたり止まったりしましたが、何度も繰り返し練習したことで鍵盤を見なくてもほとんどまちがえずに弾けるようになった。(学生D 学習の記録②)</li> <li>・星マークの練習は50回ちゃんとやったらスムーズにできるようになった。(学生D 学習の記録④)</li> </ul>
理論的メモ	「自分の上達への自覚」を統合。「練習の成果の自覚」から改題。

- ・生成した概念に対し、類似例の確認と対極例についての比較の観点からデータをみていき、その結果をワークシートの理論的メモに記入する。概念をつくる際、常に「自分が作った概念に対して、対極例はあるか」という視点において確認をすることで、解釈が恣意的に偏る危険性を防ぐ。
- ・類似例や対極例が発見され、新たな概念として生成される場合は別にワークシートを作る。
- ・理論的メモには、対極例や類似例の検討メモや、その他分析を行う際に考えたことのメモなどを記入する。メモの記述過程を経て思考の言語化を図る。これらが分析についての判断内容と理由(=分析プロセス)の記録になり、研究者自身にとっても「思考のログ」の役割を果たす。

#### 手順2: カテゴリーの生成

- ・生成した概念と他の概念との関係性を個々の概念ごとに検討し、関係図にしていく。

- ・複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成する。

#### 手順3: ストーリーラインと結果図の作成

- ・カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し(ストーリーライン)、さらに結果図を作成する。以上が具体的な分析手続きである。

### III. 分析結果

#### 1. 「相互評価を取り入れた学修プロセス」モデルの結果図

M-GTAによる分析を通して、対象授業内で学生たちが表現し、友人の表現を受け取り、各々のフィードバックを受け渡す中で醸成された、チームとしての相互作用による学修効果と学修過程の関係性を「相互評価を取り入れた学修プロセス」モデルとして生成した。このモデルを結果図として Figure 1 に示した。

#### 2. 「相互評価を取り入れた学修プロセス」モ

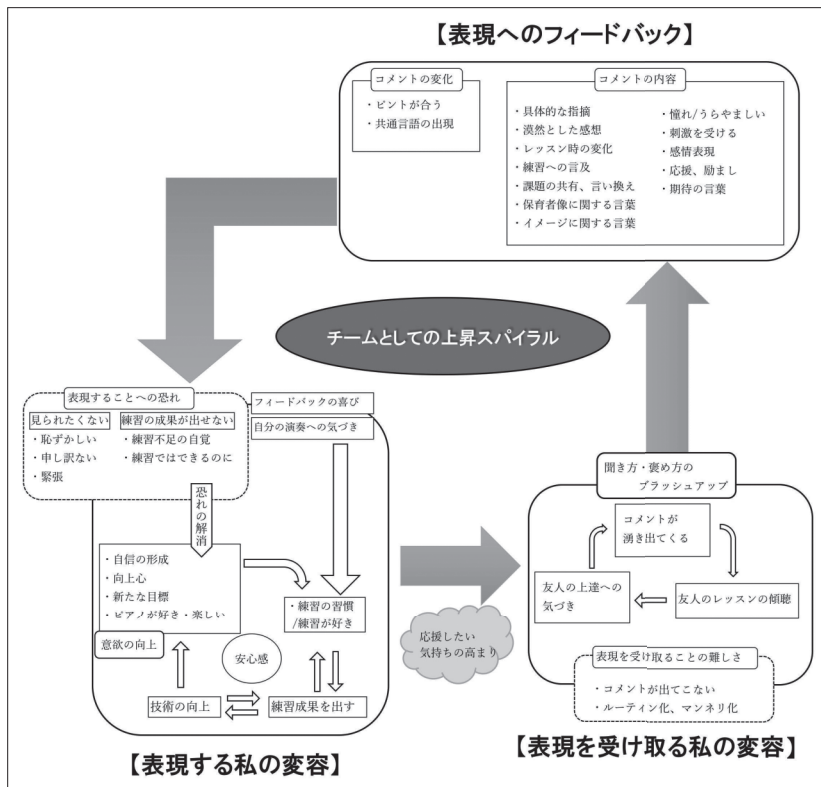


Figure 1 「相互評価を取り入れた学修プロセス」モデル

### デルのストーリーライン

本モデル「相互評価を取り入れた学修プロセス」について、概念とカテゴリーの関係をストーリーラインとして説明する。なお、上位カテゴリーを【 】, 中位カテゴリーを《 》, 下位カテゴリーを〈 〉, 概念を“ ”としてストーリーライン中に表記する。

「相互評価を取り入れた学修プロセス」モデルには核となる3つの上位カテゴリー【表現する私の変容】、【表現を受け取る私の変容】、【表現のフィードバックの変容】が存在し、これらは相互的に作用している。3つの上位カテゴリーを構成する中位カテゴリー、下位カテゴリーや概念の関係については、密に影響し合っているため、随時該当カテゴリーを明記しつつ、授業の開始当初から7月の演奏試験へ向かうまでの時系を追って説明する中に織り込むこととする。

学生の多くははじめ、「表現する私」として、友人の前で演奏することを恐れている（【表現する私の変容】）。それは、“恥ずかしい”、未完成的な状態を見せて“申し訳ない”、余計に“緊張”するなどの〈見られたくない〉気持ちと、“練習不足の自覚”や“練習ではできなのに”レッスンになると〈練習の成果が出せない〉という状態からくる《表現することへの恐れ》である。そのような中で、1名ずつ教師とのピアノ演奏・弾き歌いのレッスンが行われる。

一方、その友人のレッスンを見守り「表現を受け取る私」も、“コメントが出てこない”と戸惑い、付箋紙の作業が“ルーティン化、マンネリ化”する〈表現を受け取ることの難しさ〉も感じながら、教師の指導言を参考に友人の表現の良い点を見つけ、付箋紙に記入していく（【表現を受け取る私の変容】）。

友人の良い点を見つけ、ほめるのが得意な学

生もいれば、そうでない学生もおり、集められた付箋紙の全体は当初、いわば玉石混交のような状態であった（【表現へのフィードバック】）。以下、付箋のコメントと日付を例に出しながら、＜コメントの内容＞を挙げていく。

当初「姿勢が良い(4/25)」、「スムーズ(5/2)」、「声大きくてGood！(5/2)」などの“漠然とした感想”が多かったが、授業を重ねるにつれ、「ペダルつかってひいて海のそうだい感がでていた！(6/20)」、「夕やけこやけ オクターブで弾こうとして、とてもよかったです(6/27)」、「きのこが楽しそうだったし、サビの前のところがワクワクする感じがしてスキ(7/14)」などの“具体的な指摘”が増えていった。“レッスン時の変化”については「先生と一緒に弾くことによってどんどん改善されていってすぐ上手に弾けるようになっていてすごいなと思った(6/6)」、「伴奏をスラーにしてから、曲の雰囲気全然違った(6/15)」、「どんどん、立ちながら歌っているときに声が出てました(6/27)」などが現れるようになり、「左手がたくさん動いて難しそうな曲なのに、大分できていて、たくさん練習してきたんだと分かる！(6/27)」など“練習への言及”として授業時間以外での友人の努力にも言及するコメントが散見されるようになった。

また、将来保育者として子どもの前で弾き歌いをするという学修の目的意識の表れとして“保育者像に関する言葉”（「声が大きくて笑顔もよくて、本当に先生みたいだった(4/25)」、「本物の先生みたいでステキ(6/15)」）も見られた。また、表現に対する想像力の表れとして、「北原白秋が浮かんできた。(6/15)」、「ディズニーの気分になった(6/6)」というような“イメージに関する言葉”も見られるようになった。

友人の表現を受け取った受け取り手の心情としては、“憧れ／うらやましい”、“刺激を受ける”、“感情表現”（「こいのぼりの左手がすごく好き(7/4)」、「難しいと思うけど、録音して、練習頑張ろうとしててかっこいいと思った。

(6/13)」、「すごい火曜より上達してて感動(7/14)」）がコメントの内容として挙げられる中で、演奏者に対する“応援、励まし”、“期待の言葉”が増えていった。“応援、励まし”、“期待の言葉”は「はじめの一步はとっても声が高いのでがんばれー！って思いました。(7/4)」や「伴奏が少し難しいのにいっぱい練習して、リズムを一生懸命覚えていたので、次の授業が楽しみです」のように、演奏者の“課題の共有、言い換え”としての機能も果たしている。これは、「直すべきところは教師が指摘するので、学生は書かず、友人の良い点を見つけ、ほめ言葉の語彙を増やすこと」という付箋コメントのルールの中で、学生が無意識的にポジティブな言葉を使って友人の課題を見つけ、コメントに表した例として考えられる。

上記のようなコメントが、友人の表現へのフィードバックとして付箋紙に記され、それらコメントの一覧が次の授業でそれぞれに配布される。それを読むことにより、「表現する私」にとって、自分の変化・上達を自分や教師だけでなく友人も気づき、応援してくれているのだという〈フィードバックの喜び〉を感じ、また客観的に自分を振り返る〈自分の演奏への気づき〉がもたらされる（【表現する私の変容】）。

また、友人からのほめ言葉や自身の上達の実感から“自信の形成”がなされ、“向上心”、“新たな目標”、“ピアノが好き／楽しい”という〈意欲の向上〉が促進され、〈練習の習慣／練習が好き〉という気持ちにつながる。そして、毎日継続的に練習することで〈練習成果を出す〉ことができ、おのずと〈技術の向上〉へとつながる。この部分は逆に、〈技術の向上〉に伴い〈練習成果を出す〉ことができるので〈練習の習慣／練習が好き〉になるという逆方向のベクトルも働き、相互に影響しているといえる。それによってまた〈意欲の向上〉が促進されていく。こうして授業開始当初は《表現することへの恐れ》だったものが徐々に〈意欲の向上〉に転化していくのである。この時に、それぞれの相互

作用を支えているのが授業の雰囲気として重要視している〈安心感〉であり、【表現する私の変容】の循環的な成長の中心に位置づくものである。

また、【演奏する私の変容】は【演奏を受け取る私の変容】にも作用している。演奏する友人の成長を感じ、さらには自分自身のコメントも演奏者に影響を与えているという効力感への気づきが、付箋紙の記述内容に変化を与えている。さらに、授業の後半には演奏者に対するよりメッセージ性の高いコメントが多く現れた（「本番まで一杯れんしゅう頑張ろう(7/11)」他）ことから、このような演奏者への効力感が、「応援したい気持ちの高まり」とも結びついていることがわかる。このような意識が“友人のレッスンの傾聴”の姿勢とつながり、“友人の上達への気づき”を見取るまなざしが育ち、“コメントが湧き出てくる”ようになる（【表現を受け取る私の変容】）。これらの“友人のレッスンの傾聴”、“友人の上達への気づき”、“コメントが湧き出てくる”という3つの概念の好循環的な観察眼の成長を〈聴き方・ほめ方のブラッシュアップ〉と名付けカテゴリー化した。

さらに、この〈聴き方・ほめ方のブラッシュアップ〉によって、【表現へのフィードバック】にも〈コメントの変化〉が起こる。“ピントが合う”として、「自分でこだわったところについてコメントされていたときに嬉しい。（授業後アンケート「質問4」への回答）」、「伝わったときに、うれしいと思ってもらうように書くのが良いと思った。（授業後アンケート「質問6」への回答）」というように、「表現する私」と「表現を受け取る私」が付箋紙のフィードバックによって交差し、友人へのコメントへのピントが次第に合ってくるのである。また、レッスン中の教師からの指導言のうち、ある時期より学生の間で多用されるような言葉が“共通言語の出現”として現れた。例えば、レッスン中に学生に対して教師が発言した「しゃきっとしたキュウリみたいに！こうしたら（しならせる）『パ

キン！』って割れるくらいのキュウリ。『ぐにゃぐにゃー』ってしなるんじゃないくて。そのためには鍵盤を途中までで止めないでちゃんと下まで降ろす。」という比喩表現による指導言で、学生の出すピアノの音質が実際によくなった事例があった。それ以来、学生の付箋にも「きゅうりパキン！の音」などという記述が見られるようになり、クラス内において全員に共通認識される比喩表現としての言語が現れた。

この“共通言語の出現”や、上述した「応援したい気持ちの高まり」は、授業回数を追うごとに増えていくことから、学生間での共同体意識やチーム意識が芽生え、学生間での相互評価を媒介としたフィードバックが、クラス内での学修過程を好循環的に作用していく役割を果たしていると考えられる（【チームとしての上昇スパイラル】）。

このように、【表現する私の変容】、【表現を受け取る私の変容】、【表現へのフィードバック】が相互作用し合いながら、【チームとしての上昇スパイラル】を起こしているのである。

以上が、「相互評価を取り入れた学修のプロセス」モデルのストーリーラインである。

#### IV. 結論

##### 1. 相互評価を取り入れた学修プロセスの考察

本研究は、ピアノ演奏・弾き歌いの授業内における学生間の相互評価活動を取り入れた学修プロセスの枠組みを明らかにすることを目的とした。M-GTAによる分析の結果、【表現する私の変容】、【表現を受け取る私の変容】が【表現へのフィードバック】を媒介として好循環的に作用し合っていることが明らかとなった。【表現する私の変容】、【表現を受け取る私の変容】のカテゴリーの中には、それぞれさらに細かい概念同士の循環が見られるが、これらの循環作用も、表現を評価するという行為によって機能され、促進されている。

また、【表現へのフィードバック】、すなわち友人へのコメントの内容が継時的に変化し、ク

Table 2 概念リスト

概念名	定義
1 レッスン時の変化	レッスン時に教師の指導を受けた中での変化について言及している
2 練習(レッスン以外での学修)への言及	レッスンでの演奏を見て、普段の練習について思いをはせる言及
3 具体的な指摘	言及している箇所、内容が具体的である
4 漠然とした感想	言及している箇所が明記されておらず、全体的、抽象的である
5 感情表現	好き、感動など、聴いている側の感情を表した言葉
6 期待の言葉	聴くのが楽しみ、という期待の言葉
7 応援・励まし	頑張ろう、頑張つてという励ましあいのメッセージ
8 刺激を受ける	友人のレッスンを見ていて刺激を受けたことを表す言葉
9 イメージに関する言葉	聴いていてこんなイメージがわいたという趣旨の言葉
10 課題の共有、言い換え	期待や応援の言葉を使って、課題点に対して言及する
11 保育者像に関する言葉	学生たちにとって共通と思われる、保育者としての将来像をイメージした言葉
12 憧れ／うらやましい	表現している学生の良いところに対して、憧れ、うらやましく思う気持ち。自分もそうになりたいという気持ち
14 自信の形成	自分の演奏に対し自信がもてるようになる
15 自分の演奏への気づき	自分の演奏について、コメントで指摘されることによって気づくこと
16 友人のレッスンの傾聴	コメントを書こうとすることによって意識され、傾聴する友人の表現や指導
18 友人の上達への気づき	友人の良いところや、上達に気づくこと
19 ピアノが楽しい・好き	演奏することが楽しい・好きである
20 向上心／新たな目標	もっとできるようになりたい、これがやりたいという向上心・目標がある
21 練習の習慣／練習が好き	練習の習慣がついた・練習が好きである
22 恥ずかしさ	友人に演奏、レッスンを見聴きされる恥ずかしさ
23 申し訳ない	稚拙な表現を見せて申し訳ないという気持ち
26 ルーティン化、マンネリ化	コメントを書くことが作業化してしまう感覚、特に書くことがない状態
27 安心感	失敗しても大丈夫だという安心感
28 共通言語の出現	指導言の中での比喩など、この場にいるから分かる言葉を切り取ったもの
31 ピントが合う	弾き手が気づいてほしいところと、書き手が書く内容のピントが合うこと
32 フィードバックの喜び	付箋のコメントによって自分の演奏についてのフィードバックを得られる喜び。読むことが楽しみ。表現を受け止めてもらえたことの実感
33 技術の向上	弾き歌い、演奏表現の技術の向上
34 練習の成果が出せない	練習ではできることがレッスンではできない
36 練習成果を出す	練習した成果を出せた。練習に手ごたえを感じている
37 緊張	レッスンの際に緊張してしまう
39 練習不足の自覚	あまり練習をしていない
40 練習ではできないのに	練習ではできたことが、レッスンや別の日に弾くとできない
41 コメントが湧き出る	レッスンを見ていて書きたいコメントが次々と出てくる
42 コメントが出ない	レッスンを見ていてもコメントに何を書いたらいいかわからない

ラス内での共通言語を用いる、励ましの言葉を多用するなどの変化も明らかとなった。これは自身の書いたコメントにより友人が励まされ、表現が良くなっていく姿を感じとることによる変化であると考えられ、媒介としての【表現へ

のフィードバック】そのものも好循環の一部として変容していくことが明らかとなった。このように、【表現する私の変容】、【表現を受け取る私の変容】が【表現へのフィードバック】の3つのカテゴリーは互いに作用し合いながら



せん状に変化していくことがわかり、表現に対する相互評価が、学修集団のチームとしてクラス内の学修プロセスを好循環的に促進する姿が明らかとなった。

## 2. 本研究が対象とする相互評価活動の範囲

このように、本研究では保育者養成校における弾き歌いの授業内での学生間相互評価を取り入れた学修プロセスを明らかにした。木下の述べるよう、M-GTAで明らかとされる理論的枠組みは、限定された範囲における社会的相互作用（本論では学生間の相互的な学修プロセス）を説明することに優れており、その枠組みを現場実践へと還元し継続的な検証と研究を積み重ねることを前提した研究方法である（木下、2007）。本研究で明らかとなった学修プロセスも、対象とした授業内での試行という点において限定されるものであり、M-GTAの方法論的前提である継続的な授業実践への還元を試みることが求められる。

## 3. 今後の研究課題と展望

今後の研究課題として、本論で明らかにしたグラウンデッド・セオリーの応用可能性についての検証が挙げられる。特に、①継続的な授業実践への還元による授業モデルの検証、②学修課題の共有としての話し合い活動による学修効果の検証の2点を本論を基盤とした継続的研究の展望とする。①については、今回明らかにした学修プロセスを踏まえ、実践へと還元するなかで継続的な検証と分析を進め、より実証可能性を高めていくことを目的とする。②については、本論で明らかとなった学生間の好循環的な学修効果の促進をねらいとし、授業内においてチームミーティングを行うことで、より対話的な学びを根ざした学修活動の検討を行うことを目的とする。さらに、今回行った学修過程の分析内で明らかになった概念の中でも、学修効果として捉えられる「自信の形成」、「向上心」、などの学修意欲を授業内で相互的に育む姿は、

能動的、主体的な学びが求められている昨今の大学教育においても重要な授業方策であるといえる。この点において、学生の対話的な学修の姿としての相互評価の活動とその在り方を多角的に検討し、今後の研究の課題としたい。

## 注

- 1) 文部科学省(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」文部科学省・中央教育審議会
- 2) 須長(2010)は大学教育の質的転換の主たる方策として推進されているアクティブ・ラーニングに対し、その概念は未整理であり、明確なコンセンサスが無い事を挙げ、設計・実施・評価いずれにおいても曖昧な要素が多分に含まれていると述べている。
- 3) 宮脇(2001)が行った教員養成・保育者養成校に対するアンケート調査では、学生一人当たりのレッスン時間の平均が13.8分であり、教員への問題意識調査においても、「レッスン時間の確保」が最も多く挙げられている。
- 4) PBL=Problem-Based Learning, Project-Based Learning:問題基盤型学習, プロジェクト型学習, TBL=Team-Based Learning:チーム基盤型学習
- 5) 当該授業のシラバス登録上の授業形態としては演習科目にあたる。
- 6) 「分析焦点者」は実在するのではなく、解釈のために設定される視点としての他者である。実際の対象者を抽象的に限定集団化したのが分析焦点者であり、内的他者という関係になる。分析の際には、分析焦点者を設定し、データを解釈するときに、その人からみれば、あるいはその人にとってはどういう意味になるのかという視点から検討する。研究者が自分の視点だけでデータの解釈をするのではなく、他者である分析焦点者を介してみていくのである。(木下、

引用・参考文献

---

- 須長一幸(2010)「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題: activeness 概念を中心に」『関西大学高等教育研究』1, 1-11
- 坂本暁美(2013)「協同学習を取り入れたピアノ実技指導の学習効果」『四天王寺大学紀要』56, 154
- 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, 107
- 津山美紀(2009)「ピアノ演奏における音楽表現力の育成に関する一考察 一基礎的な楽典学習の必要性和有効性について」『九州女子大学紀要』46(1), 65-77
- 宮脇長谷子(2001)「保育者養成におけるピアノ指導の現状と課題 - 養成校へのアンケート調査を通して -」『静岡県立大学短期大学部 研究紀要』15-W, 1-11
- 加藤晴子・伊達優子(2009)「自ら思考するピアノ表現学習における学生の意識の変容」『岐阜聖徳学園大学紀要・教育学部編』48, 99-111
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂