

柴田学園研究紀要

Vol.2 No.2

目 次

諏訪 才 子：教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（5） ——斉授業、グループ学修及びオンライン授業と 自己調整学習能力の育成について— ……………	1
船 水 周：段落を構成する文の集合体に関する一考察 ……………	19

研究ノート

教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（５）

――斉授業、グループ学修及びオンライン授業と自己調整学習能力の育成について――

諏訪 才子

柴田学園大学 生活創生学部 こども発達学科

A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course（５）

―Development of Self-Regulated Learning Ability in Three Different Learning Environments:
Classroom Learning, Collaborative Learning and Online Learning―

Saiko SUWA

Department of Child Development and Education, Faculty of Human Life Design, Shibata Gakuen University

Key words :	声楽実技	Vocal Skill
	ルーブリック	Rubric
	グループ学修	Collaborative Learning
	オンライン授業	Online Instruction
	自己調整学習	Self-Regulated Learning

要旨

本研究の目的は、教員養成課程の声楽実技指導において、ルーブリックによる自己調整学習能力の育成に向けて、斉授業、グループ学修、オンライン授業の３種類の形態の授業について学修効果や学修課題を比較・検証することである。学生の５段階の自己評価による１３項目の声楽アンケートとレッスン記録について、それぞれ対応分析とテキストマイニングによる分析を行った。その結果、斉授業と比較して、グループ学修とオンライン授業の自己評価が相対的に高かった。一方で、斉授業における自己評価はより客観性があること、斉授業では全学修過程の振り返りが行われ、専門的知識・技能、自己と他者に対する評価力がより身についたことが明らかになった。グループ学修、オンライン授業では、専門的知識・技能、専門的評価基準が十分でないこと、ルーブリックの評価規準（観点）、評価基準のみでは客観性のある自己評価がなされないことが明らかになった。教員がルーブリックに基づいて学生に対しファシリテーターし、自己調整学習を目指させることが必要であることが示唆された。

1. はじめに

初等中等教育から大学教育、さらに教員養成にいたるまで、学校教育においては主体的な学習が重要視されている（文部科学省 2012、2015、2016）。これは、生涯に渡り主体的に学び、社会の変化やそれに伴って起こり得る目の前の課題に自律的に対応し解決していく能力の育成につながる。初等中等教育における各教科共通の３つの評価観点の中の１つ「主体的に学習に取り組む態度」については、自ら学習の目標をもち、進め方を見直し、その過程を評価しながら次の学習につなげる自己調整による学習が求められている（文部科学省 2016）。さらに、大学においては、学修ポートフォリオやルーブリックを用いた、学修過

程や学修成果の評価と自己省察による能動的な学びが必要とされている（文部科学省 2012）。ルーブリックは、音楽、演劇、美術など芸術分野のパフォーマンスに対する定性的評価の可視化・尺度化に適していると考えられる。

これらのことに鑑み、筆者は、教員養成課程の声楽実技指導において、ルーブリックを活用した授業を行い、主体的学習、すなわち、自己調整学習を視点とした教育方法やその効果について検討を進めている。授業では、大学教育における主体的学修、及び新学習指導要領の「3つの柱」と「主体的・対話的で深い学び」に着目して作成した声楽用ルーブリックと声楽アンケート（諏訪 2020）を使用している。声楽アンケートは、ルーブリックの内容を細分化して作成したもので、自己評価による13項目の5段階評価の設問と自由記述からなる。さらに、学生は、レッスン記録をつけた。また授業に、グループ学修を組み入れている。既報（諏訪 2022）では、ルーブリックの有無による2つの一斉授業（2018年、2019年実施）について、学生の自己評価による成績に注目し、比較・検証を行った。その結果、ルーブリックを使用する授業では、声楽の知識・スキルの向上のみならず、自己の学修の遂行状況を、主体的に確認、評価しながら学修を進めるという自己調整による学びのスキルの向上にも有効であるという示唆が得られた。

しかしながら、2020年に新型コロナウイルス感染症（COVID-19）感染拡大に伴い、音楽の活動や授業においても様々な制約が加わることとなった。このような中で、2021年度前期には、筆者の担当する声楽の授業においても、一斉授業による受講生全員が斉唱を行う学修を中心とした授業形態から、少人数によるグループ学修を中心とした授業形態に変更・調整して授業を行った。さらに、2021年度後期には、このグループ学修の形態をとりながらも、一部、オンライン授業に切り替えての授業実施となった。大学教育における遠隔授業では、双方向性（対話性）をもち、面接授業に相当する教育効果を確保する必要があるとされている（文部科学省 2020）。よって、オンライン授業は双方向型とし、可能な限り、前期に実施したグループ学修による授業と同じ内容での実施を試みた。一斉授業、グループ学修、オンライン授業、いずれの授業形態においても、前述した声楽用ルーブリックを使用する主体的な学修（自己調整による学修）を視点とし、授業の流れについても同じ設定とした。

そこで、本研究では、既報（諏訪 2022）に続き、教員養成課程の声楽実技指導における、ルーブリックによる自己調整学習能力の育成に向けて、一斉授業、グループ学修、オンライン授業の3種類の形態の授業について学修効果や学修課題を比較・検証することを目的とする。

2. 研究方法

2.1 調査対象と期間

調査対象は、A大学で筆者が担当する科目〔声楽（旧 音楽表現 声楽）〕の受講学生（一斉授業：2018年度（50名）、グループ学修：2021年度前期（38名）、オンライン授業：2021年度後期（38名））で、女子学生である¹⁾。調査期間は、一斉授業：2018年11月～12月、グループ学修：2021年5月～6月、オンライン授業：2021年12月～2022年2月で、いずれも5回実施している。教員1名が担当、演習形態による授業である。なお、分析対象数は2018年度、2021年度前期は受講生と同数の50及び38であるが、2021年度後期については記入漏れのある3名分を除き35である。

2.2 授業の概要

表1に授業の概要を示す。課題曲は、一斉授業では「Nina」（作者不詳、伝 G.B.Pergolesi）、グループ学修では「Caro mio ben」（T. Giordani、伝 G. Giordani）、オンライン授業では「Nel cor più non mi sento」（G.Paisiello）とした²⁾。

表1 授業の概要

	一斉授業	グループ学修	オンライン授業
課題曲	Nina (作者不詳、伝G.B.Pergolesi)	Caro mio ben (T.Giordani、伝G.Giordani)	Nel cor più non mi sento (G.Paisiello)
I.ウォーミングアップ、発声練習（毎回のレッスンで、最初に行う。）			
第1回～ 第5回	1. ウォーミングアップ [柔軟体操、呼吸トレーニング]		
	①簡易な柔軟体操		
	②呼吸体操及び基本的な呼吸トレーニング		
	2. 発声練習 [①、②]		
	①5母音に子音「m」を付けた「マ」「メ」「ミ」「モ」「ム」による“あくび、驚き、笑い”の表情を加えた頭声発声		
②5度音程・1オクターブの分散和音による音形			
II. 歌唱曲の練習			
第1回	1. 「マ」による母音唱（以下、 〔歌唱曲・母音唱①〕とする。）課題曲の譜読み（音程・リズム等を中心に、ピアノ単音補助を付けて行う。）	1. 「マ」による母音唱（以下、 〔歌唱曲・母音唱①〕とする。）課題曲の譜読み（音程・リズム等を中心に、ピアノ単音補助を付けて行う。）	1. 「マ」による母音唱（以下、 〔歌唱曲・母音唱①〕とする。）課題曲の譜読み（音程・リズム等を中心に、ピアノ単音補助を付けて行う。）
	2. 頭声発声による歌詞の読み（以下、〔歌唱曲・読み②〕とする。）	2. 頭声発声による歌詞の読み（以下、〔歌唱曲・読み②〕とする。）	2. 頭声発声による歌詞の読み（以下、〔歌唱曲・読み②〕とする。）
第2回	1. 〔歌唱曲・母音唱①〕	1. 〔歌唱曲・母音唱①〕	1. 〔歌唱曲・母音唱①〕
	2. 〔歌唱曲・読み②〕	2. 〔歌唱曲・読み②〕	2. 〔歌唱曲・読み②〕
	3. 歌詞付きで歌う（以下、〔歌唱曲・歌詞③〕とする。）	3. 歌詞付きで歌う（以下、〔歌唱曲・歌詞③〕とする。）	3. 歌詞付きで歌う（以下、〔歌唱曲・歌詞③〕とする。）
	4. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕のグループ練習		
第3回	1. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕	1. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕	1. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕
	2. 〔歌唱曲・母音唱①〕のグループ練習及びグループ発表	2. 〔歌唱曲・母音唱①〕のグループ発表	2. 〔歌唱曲・母音唱①〕のグループ発表（グループから数名）
第4回	1. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕	1. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕	1. 〔歌唱曲・母音唱①、読み②、歌詞③〕
	2. 〔歌唱曲・歌詞③〕のグループ練習及びグループ発表	2. 〔歌唱曲・歌詞③〕のグループ発表	2. 〔歌唱曲・歌詞③〕のグループ発表（グループから数名）
第5回	1. 演奏会形式による課題曲の暗譜・独唱発表（学生の伴奏）	1. 演奏会形式による課題曲の暗譜・独唱発表（学生の伴奏）	1. 課題曲の暗譜・独唱発表（各々の学生の音楽的環境により、録音した伴奏の音源に合わせて歌う、または、無伴奏で歌う。）
	2. 自己評価、他の学生に対する評価、教員による評価	2. 自己評価、他の学生に対する評価、教員による評価	2. 自己評価、他の学生に対する評価、教員による評価

※3種類の形態の授業の相違点は、下線で示す。

3形態の授業の共通点は、課題曲を同レベル程度のイタリア歌曲とし、同じ流れで授業を実施し、授業の一部または全部にグループ学修を組み入れていること、また、同一のルーブリック、声楽アンケート、同項目のレッスン記録を使用したことである。

第1回目の授業の冒頭で、学生に対し、①全5回の授業で課題曲を学修し、第5回に演奏会形式で暗譜による独唱発表を行うこと、②声楽実技のためのルーブリックを目標としてルーブリックの内容を細分化した声楽アンケートを使用すること、③グループによる協働学修を組み入れて進めること、④教員は、学修における課題に対して援助していくこと、⑤ルーブリックとアンケートの内容、⑥毎回、声楽アンケートによる自己評価を行い、第5回の演奏発表については、自己評価に加えて、他の学生に対する評価、教員による評価を行うこと、⑦毎回、授業終了後に6項目からなるレッスン記録をつけ、レポート提出を行うこと、⑧具体的な授業のスケジュール、について説明した。

3形態の授業の相違点は、授業形態とそれに伴う教員のファシリテートの内容（助言、質問受け付けと応答、問いかけ、モチベーション維持とその向上への働きかけなど）の違いである。以下に、それぞれの授業の特徴について説明する。

一斉授業は、教員による一斉教授を中心とし、グループ学修を組み入れた授業形態である。教員は、ファシリテーターとなる。授業内のグループ学修では、グループ内で問題解決を行う。解決できない場合は教員に質問し、教員は答えを教えるのみでなく、ファシリテートする。

グループ学修では、グループをチームとし、チーム名を付けて行う。ルーブリックを目標とし、具体的な授業のスケジュールに沿って行う、チームによる主体的な協働学修を中心とした授業形態である。チーム内で問題解決を行う。教員は、各チームの学修の過程で生じた課題に対して、質問を受け付け応答し、答えを教えるという形で援助する。

オンライン授業では、第1回のみが対面授業で、第2回から第4回は Google Meet による双方向型授業の形態をとった。グループ学修と同様に、グループをチームとし、学生は、チーム内で line 等によるコミュニケーションをとりながら助言し合い、グループ（チーム）及び個人学修を進める。教員は、オンライン上で学生の質問に答えるなど学修の援助を行う。授業の第3回、第4回におけるグループ発表では、各チームから数名が個人発表を行い、発表後、他の学生や教員から助言した。また、第5回の独唱発表については、各々の学生の音楽的学修環境により、伴奏の録音音源に合わせて、または無伴奏での発表とした。

声楽実技のためのルーブリックについては「東北女子大学紀要 57、58」（諏訪 2019、2020）を参照されたい。また、調査については、研究目的や方法、個人情報等を削除し個人が特定されない形で分析を行うことなどの倫理的配慮を説明し、同意を得て実施した。

2.3 調査方法

2.3.1 声楽に関するアンケート調査

第5回の授業における学修（授業最終回、暗譜独唱発表）についてアンケート調査を行った。アンケートは、声楽実技のためのルーブリックに基づいて作成したもので、自己評価による13項目の5段階評価の設問と自由記述からなる（諏訪 2020）。アンケートの設問項目を表2に示す。以下、各設問は「Q1音程リズム」の形式で略記する。回答は、「大変素晴らしい」「十分できる」「まあまあできる」「一部はできる」「初歩的な段階である」の5段階とした（以下、「大変素晴らしい」を「評価5」～「初歩的な段階である」を「評価1」で表記する）。

2.3.2 レッスン記録自由記述文の分析

第5回の授業におけるレッスン記録のレポートの自由記述文について分析を行った。レッスン記録は、自己の学修に関する6項目からなる（諏訪 2020）。6項目を表3に示す。

2.4 分析方法

一斉授業、グループ学修、オンライン授業の3形態の授業における学修に対して、以下の項目につき比較・検討を行う。

(1) 声楽アンケート13項目の5段階評価

声楽アンケート13項目の5段階の自己評価について、肯定的評価、否定的評価の割合の傾向を比較、検討する。以下、評価5、評価4を肯定的評価、評価3をどちらでもない、評価2、評価1を否定的評価とする。

(2) 声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問の関係性

声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問について対応分析を行い、各評価と設問との関係性について比較、検討する。

(3) レッスン記録レポートの自由記述文

レッスン記録レポートの自由記述文についてテキストマイニングによる分析を行い、学修の状況や傾向を比較、検討する。

統計解析には、(2)についてはフリーの統計分析ソフトウェア HAD（清水 2016）、(3)についてはフリーのテキストマイニング用ソフトウェア KHCoder 3（樋口 2014）を使用した。

表2 声楽アンケート13項目

<ol style="list-style-type: none"> 1. 音楽的要素（音程・リズム・拍子感など）を、正確に歌うことができる。 2. 音楽様式や歌詞の内容を理解している。 3. 自然な良い姿勢、美しい立ち姿で歌うことができる。 4. 呼吸法、ブレスは、適切にできる。 5. 口の開き方や顔の表情など、発声上の留意ポイントは適切にできる。 6. 全体に、自然で無理のない美しい響きのある発声ができる。 7. 全体に、声量は豊かである。（音域による違いも判断基準に含める。） 8. 全体に、よく通る響きのある声である。（音域による違いも判断基準に含める。） 9. 歌詞の発音は、正しくかつ明瞭である。 10. フレージングなどメロディーの音楽的表現、また歌詞の内容を表現することができる。 11. 暗譜、また伴奏との合わせは、十分にできる。 12. ステージでのマナーは、適切にできる。 13. 総合的に、印象に残る魅力的な演奏ができる。
--

表3 レッスン記録・レポート6項目

<ol style="list-style-type: none"> 1. レッスン日までの練習記録 2. 今回のレッスンで分かったこと、体感したポイント 3. できるようになったこと 4. レッスンでのキーワード 5. 歌唱曲での具体的ポイント 6. レッスンを受けての感想
--

3. 結果

3.1 声楽アンケート 13 項目の 5 段階評価の分析結果

3 形態の授業における声楽アンケート 13 項目毎の 5 段階評価の割合を図 1～図 3 に示す。また、各授業形態の 5 段階の自己評価のクロス集計結果を表 4 に示す。13 項目の評価を集計した割合は、一斉授業では評価 3 (40.3%) が最も多く、続いて評価 4 (26.5%)、評価 2 (20.2%)、評価 5 (7.2%)、評価 1 (5.8%) の順である。グループ学修では、評価 4 (50.0%) が最も多く、続いて評価 3 (24.9%)、評価 5 (14.4%)、評価 2 (9.3%)、評価 1 (1.4%) の順、オンライン授業では評価 4 (43.3%)、評価 3 (36.0%)、評価 5 (14.7%)、評価 2 (5.7%)、評価 1 (0.2%) の順である。

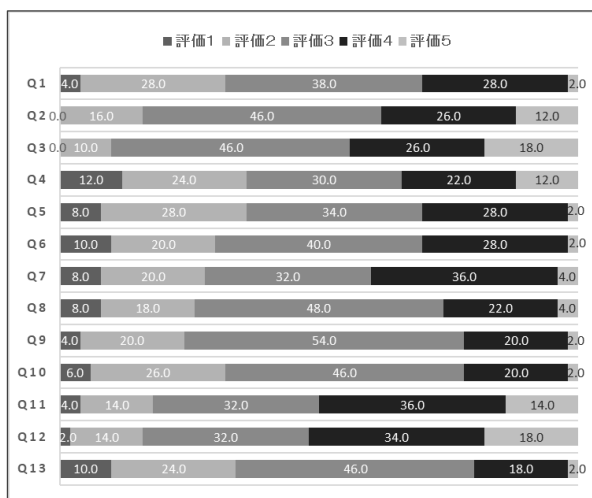


図 1 声楽アンケート 13 項目の 5 段階評価の割合 (一斉授業)

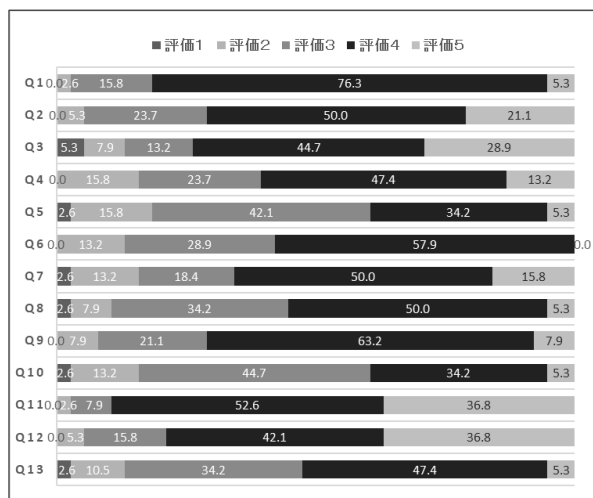


図 2 声楽アンケート 13 項目の 5 段階評価の割合 (グループ学修)

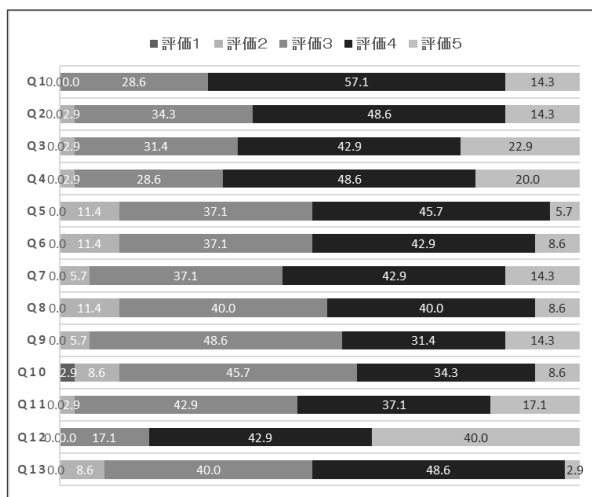


図 3 声楽アンケート 13 項目の 5 段階評価の割合 (オンライン授業)

表 4 3 種類の形態の授業における 5 段階評価のクロス集計表 () 内は割合

	一斉授業 n=50	グループ学修 n=38	オンライン授業 n=35
評価1	38 (5.8)	7 (1.4)	1 (0.2)
評価2	131 (20.2)	46 (9.3)	26 (5.7)
評価3	262 (40.3)	123 (24.9)	164 (36.0)
評価4	172 (26.5)	247 (50.0)	197 (43.3)
評価5	47 (7.2)	71 (14.4)	67 (14.7)
合計	650 (100.0)	494 (100.0)	455 (100.0)

3.2 声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問の関係性の分析結果

3形態の授業における声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問の対応分析の結果、寄与率は、一斉授業では、次元1が0.645、次元2が0.209、累積寄与率が0.854、グループ学修では、次元1が0.658、次元2が0.231、累積寄与率が0.889、オンライン授業では、次元1が0.638、次元2が0.200、累積寄与率が0.838であった。3形態の授業ともに、次元1と次元2の累積寄与率は80%以上となり、データの持つ情報を十分に説明していることから2次元での散布図を作成し、図4～図6(a)及び(b)に示す。オンライン授業については、評価1の座標が他の評価や設問の座標と大きく異なることから原点付近の布置が密集しているため、原点付近を拡大した図6(b)を加えて示す。

軸の解釈は、いずれも寄与率の高い次元1（1軸）を中心に行う。図4～図6(a)及び(b)から、1軸に対する評価と設問の布置の関係性をとらえる。一斉授業では負の方向に評価5とQ12（ステージマナー）、Q11（暗譜・伴奏合わせ）、Q3（姿勢）、正の方向に評価1、評価2とQ13（総合的に魅力的な演奏）、Q5（口の開き・顔の表情）、Q6（自然な美しい響きの発声）が布置されている。グループ学修では、負の方向に評価5とQ12（ステージマナー）、Q11（暗譜・伴奏合わせ）、Q3（姿勢）、正の方向には近接している評価2・評価3、評価1とQ5（口の開き・顔の表情）、Q10（メロディーと歌詞の表現）が布置されている。オンライン授業では、負の方向に評価5とQ12（ステージマナー）、正の方向に評価1、評価2とQ10（メロディーと歌詞の表現）、Q13（総合的に魅力的な演奏）、Q5（口の開き・顔の表情）、Q8（よく通る響きのある声）が布置されている。これらのことから、評価については3形態の授業ともに、概ね1軸の負の方向から正の方向に高評価（評価5）から低評価（評価1、グループ学修では評価2・評価3、評価1）となっていることが示された。

次に、各評価と設問の関係をそれぞれの散布図からとらえる。対応分析では、偏りの小さい項目は原点近くに、偏りの大きい項目は原点から遠くに布置される。また、項目間の関連が強い場合は原点から同一方向に布置される。一斉授業では、評価については、評価1～評価5がそれぞれ原点から別々の方向に距離をもって布置されており、関連がなく、それぞれの評価の違いが明確であることが示された。設問と評価の関係については、Q12（ステージマナー）、Q11（暗譜・伴奏合わせ）、Q3（姿勢）、Q2（音楽様式・歌詞の理解）は偏りがあり、評価5の傾向をもつことが示された。Q4（呼吸・ブレス）、Q7（豊かな音量）は偏りがあり、評価4の傾向をもつことが示された。したがって、これらの評価については、肯定的評価となっていることが示された。Q9（歌詞の発音）は偏りがあり、評価3の傾向をもつことが示された。一方、Q8（よく通る響きのある声）、Q10（メロディーと歌詞の表現）、Q13（総合的に魅力的な演奏）、Q1（音程・リズム）は、評価2と評価3の傾向をもつことが示された。特に、Q1（音程・リズム）、Q13（総合的に魅力的な演奏）については、評価2に近い傾向をもつことが示された。また、Q5（口の開き・顔の表情）、Q6（自然な美しい響きの発声）は関連があり、評価2の傾向をもつことが示された。このことから、これらの設問については、否定的評価となっていることが示された。

グループ学修では、評価については、評価1、評価4、評価5は原点から別々の方向に距離をもって布置されていることから、偏りがあり、関連がないことが示された。これに対して、評価2と評価3が近接して布置されていることから、関連が強いことが示された。これらのことから、評価1、評価4、評価5については、それぞれ他の評価との違いは明確であるが、評価2と評価3は、極めて類似した傾向をもつことが示された。設問と評価の関係については、Q12（ステージマナー）、Q11（暗譜・伴奏合わせ）、Q3（姿勢）は偏りがあり、評価5の傾向をもち、Q9（歌詞の発音）、Q6（自然な美しい響きの発声）、Q1（音程・リズム）は偏りがあり、評価4の傾向をもつことが示された。したがって、これらの設問については、肯定的評価となっていることが示された。一方、Q5（口の開き・顔の表情）、Q10（メロディーと

歌詞の表現)は関連が強く、評価2・評価3の傾向をもつことが示された。これらの設問については、否定的評価となっていることが示された。また、Q4(呼吸・ブレス)、Q7(豊かな声量)、Q2(音楽様式・歌詞の理解)、Q8(よく通る響きのある声)、Q13(総合的に魅力的な演奏)については、原点付近に密集しており、特徴が弱いことが示された。その中でもQ4(呼吸・ブレス)、Q7(豊かな声量)、Q2(音楽様式・歌詞の理解)は、1軸との関係を見ると評価4に近い傾向をもつことが示された。

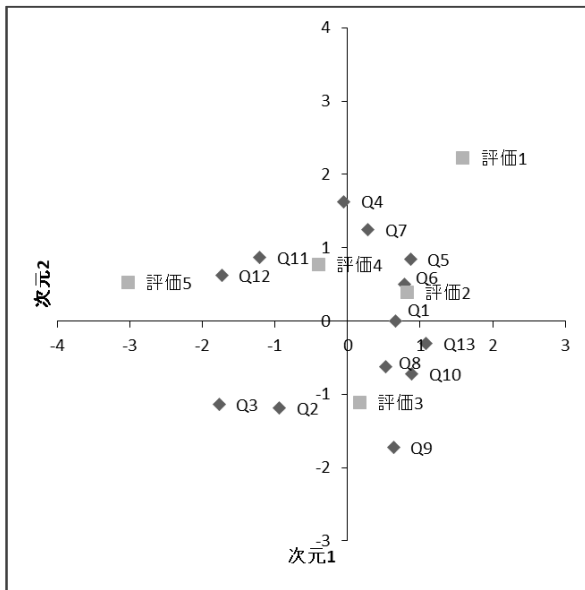


図4 5段階評価と声楽アンケート13項目の関係性(一斉授業)

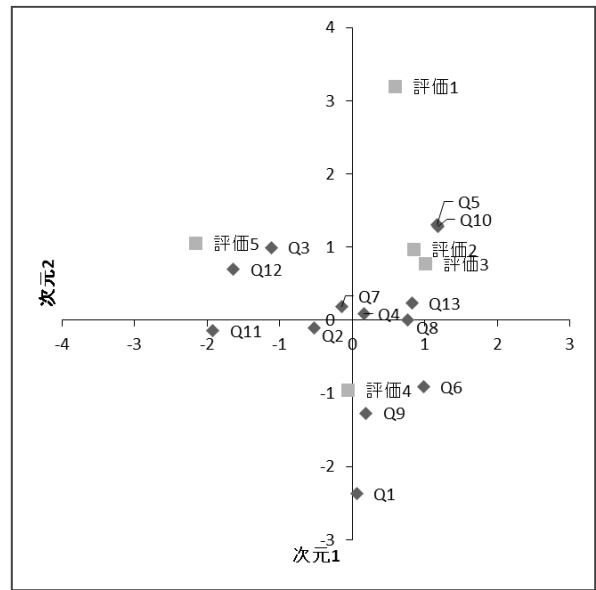


図5 5段階評価と声楽アンケート13項目の関係性(グループ学修)

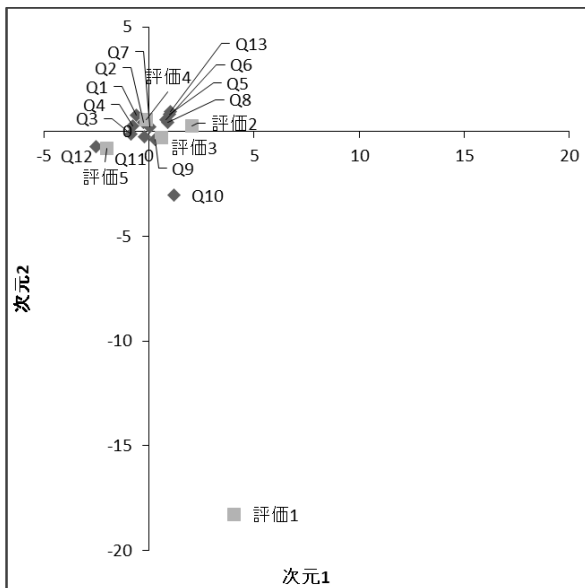


図6(a) 5段階評価と声楽アンケート13項目の関係性(オンライン授業)

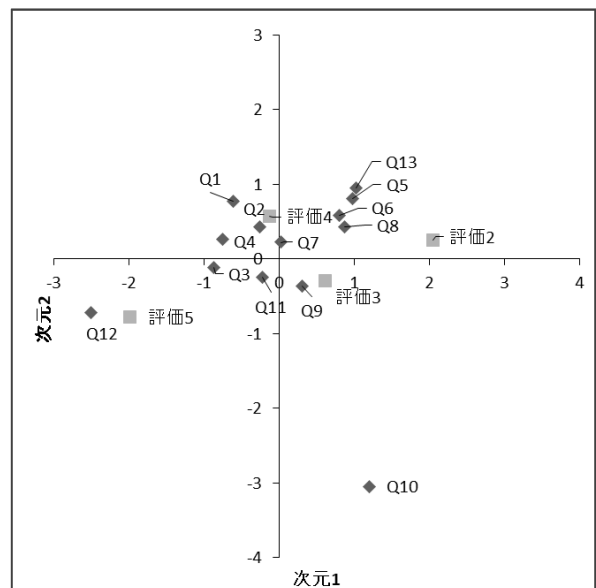


図6(b) 5段階評価と声楽アンケート13項目の関係性(オンライン授業 原点付近拡大)

オンライン授業では、評価については、評価1、評価2、評価5は、原点から別々の方向に距離をもって布置されていることから、偏りがあり、関連がないことが示された。また、評価3と評価4は原点付近に布置されており、偏りが小さいことが示された。これらのことから、評価1、評価2、評価5については、それぞれ他の評価との違いは明確であるが、評価3と評価4は類似した傾向をもつことが示された。設問と評価の関係については、Q12（ステージマナー）は偏りが大きく、評価5の傾向をもつことが示された。Q1（音程・リズム）、Q2（音楽様式・歌詞の理解）、Q3（姿勢）、Q4（呼吸・ブレス）、Q7（豊かな声量）、Q9（歌詞の発音）、Q11（暗譜・伴奏合わせ）は偏りが小さく、評価3と評価4の傾向をもつことが示された。その中でも特に、Q9（歌詞の発音）については評価3の傾向に近いことが示された。したがって、これらの評価については、肯定的評価となっていることが示された。一方、Q5（口の開き・顔の表情）、Q6（自然な美しい響きの発声）、Q8（よく通る響きのある声）、Q13（総合的に魅力的な演奏）は関連が強く、偏りが小さく、評価2の傾向をもつことが示された。さらに、Q10（メロディーと歌詞の表現）は偏りが大きく、評価1の傾向をもつことが示された。このことから、これらの設問については、否定的評価となっていることが示された。

3.3 レッスン記録レポートの自由記述文の分析結果

3.3.1 共起ネットワーク 中心性（媒介）

3形態の授業における学生のレッスン記録の自由記述文について共起ネットワークを作成し、中心性（媒介）の高い語とその語に直接つながる語をもとにそれぞれの内容を要約し、学修傾向を読み取る。加えて、レッスン記録の原文により詳細を確認する。共起ネットワーク図に出現した語に関連する原文の確認には、KHCoderの検索機能であるKWICコンコーダンスとコロケーション統計を用いる。グループ学修とオンライン授業についての共起ネットワークをそれぞれ図7、図8に示す。一斉授業の共起ネットワークについては、諏訪（2021）を参照されたい。

各形態の授業における中心性（媒介）の高い語を【 】、その語と直接つながる語を「 」で、以下に示す。なお、KHCoderでは、中心性を数値化し、共起ネットワークにおける中心性得点を確認することができる。3形態の授業における中心性得点を表5に示す。

一斉授業での媒介中心性の高い語は、【聴く】－「練習、歌う、友達、確認、見る、表情、人、自分、歌、発表」、【見る】－「ピアノ、確認、鏡、聴く」であった（諏訪 2021）。グループ学修では、【練習】－「自分、緊張、良い、友達、発表、聴く、伴奏、歌う」、【緊張】－「声、感じる、練習」、【友達】－「学ぶ、アドバイス、発声練習、前」、【声】－「緊張、出す、響く」である。オンライン授業では、【伴奏】－「音程、合わせる、発声練習、確認、単音、練習、歌う」、【音程】－「伴奏、口、リズム」、【練習】－「伴奏、歌う、自分、感じる、良い、単音」、【口】－「音程、ギア、開く」、【ギア】－「口、高い」、【自分】－「練習、歌う、感じる、個人発表、歌、オンライン、良い」などである。なお、「ギア」とは、発声のための身体のポジションの切り替えのことを指す。

表5 3種類の形態の授業における中心性得点

順位	一斉授業		グループ学修		オンライン授業	
	語	中心性得点	語	中心性得点	語	中心性得点
1	聴く	290	練習	262	伴奏	300
2	見る	131	緊張	159	音程	242
3	自分	92	友達	140	練習	207
4	確認	84	声	123	口	202
5	歌う	80	良い	103	ギア	150
6	鏡	80	自分	95	自分	140
7	ピアノ	55	自信	91	歌詞	129
8	歌	30	出す	89	高い	124
9	態勢	28	確認	67	歌う	105
10	合わせる	28	独唱	62	発音	97

3.3.2 レッスン記録（自由記述）の原文

3形態の授業でのレッスン記録（自由記述）の原文から学修の詳細を確認し、共起ネットワーク中心性（媒介）の分析結果を検証する。中心性（媒介）の高い語を中心に学修内容をまとめ、その代表的な記述内容を抜粋し、表6～表8に示す。

表6 媒介中心性の語と学修内容、自由記述（一斉授業）

媒介中心性	学修内容	記述例
見る	音程・ 伴奏合わせ・ 暗譜・ 表情等の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノで単音を弾きながら音程を合わせる。 ・ピアノ伴奏をつけて正しい音程を確認する。 ・暗譜できるまで、楽譜を見ながら音楽記号をチェックして歌った。 ・暗譜してからは鏡を見ながら歌い、前歯が見えるか、眉が上がって目がぼんやり開いているか、驚き・笑顔・あくびができているかをチェックした。
聴く	協働による 学修	<ul style="list-style-type: none"> ・友達に歌を聴いてアドバイスをしてもらい、少しずつ改善していけるように、色々な発声の仕方、息の使い方を試した。
	他者に対する 評価	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人たちは攻めの姿勢で、響きもよく、声量もあった。 ・表情、口の開きで3つのポイント（驚き、あくび、笑い）ができている人は伸びのある声が出る。視線を上げて、遠くへ飛ばすイメージで歌うと伸びのある歌声になる。 ・みんなの独唱を聴いて、胸式呼吸でプレスをとっている人が何人かいて、腹式にすればもっとよい歌声になると感じた。 ・項目ごとに歌を丁寧に聴くことができたので、それぞれの良い所、足りない所、自分で真似したいと思うことに気付くことができた。
〈その他： 自分、 歌う〉	自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・緊張はしたものの、攻めの姿勢で歌うことができた。特に強弱を意識して歌った。息をたっぷり吸い、思い切って歌えるようにした。 ・強弱をつけて歌うことができるようになった。第一ギアは、より響かせて歌えるようになった。 ・表現をつけて、きちんとした音程、声量、響きのある声で歌えるように練習する。自分はまだその段階に達していないと感じた。細い声なので、5つのポイントを意識して、響かせる声で歌う。 ・1年の初めの頃より成長したと自分で感じた。もっと驚き、あくび、笑いをできるようにして、高音の響きをきれいにしたい。

表7 媒介中心性の語と学修内容、自由記述（グループ学修）

媒介中心性	学修内容	記述例
練習	伴奏合わせ	<ul style="list-style-type: none"> ・チームや個人で伴奏者と合わせ練習に励んだ。 ・伴奏と息のあった演奏をするために、繰り返し合わせた。
友達、練習	協働による学修	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と発声練習をし、伴奏に合わせて歌いアドバイスをしあった。 ・友達と練習したり聴きあったりして個人発表に臨んだ。 ・空きコマの時間がある人同士で練習し、悔いがないほど練習した。先生にもよくアドバイスをもらい、主体的に学ぶことができた。
緊張、声（その他：自分）	自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・本番では緊張して思うように声が響かなかったが、最後までやり遂げることができ達成感を味わうことができた。 ・いつもの個人発表よりも声を出すことができた。ただ、緊張で息が続かなかったため改善しなければならない。強弱ももう少しつけることができたのではないかなと思う。 ・今回の発表で、自分の声が教室に響いていると感じたくらい響きのある声を出すことができた。 ・今回の個人発表では、出だしの声がカスカスになったり、最後にテンポが速くなってしまい伴奏と合わなかったりして納得のいくような発表はできなかったが、自分で考えて練習するという体験は初めてだったので達成感があった。

表8 媒介中心性の語と学修内容、自由記述（オンライン授業）

媒介中心性	学修内容	記述例
伴奏、音程、口、ギア	伴奏合わせ、音程・表情の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノの伴奏音源に合わせて繰り返し歌う。 ・音程・リズム、口の開き・表情、伴奏合わせ（に気をつける）。 ・ピアノで単音を弾きながら音程の確認をした。 ・（ピアノ）単音での音取り、装飾音符のリズム、第一ギア、口の開き、高く・遠く・速く、オア、あくび・驚き・笑い、ブレスの位置、腹式呼吸（に気をつける）。 ・（ピアノ）単音・伴奏で繰り返し練習することが大切だ。伴奏だけで歌っていると気づかないうちに音（音程）がずれているので単音を何度も聴きながら歌うことが必要だ。
練習、音程、自分	自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・あくび・驚き・笑いの表情を意識して、伴奏に合わせて暗譜で歌うことはできたが、装飾音符の音程など、苦手なところは自信をもって歌うことができなかった。 ・アカペラ（無伴奏）であったため、もっと音（音程）を正確に身につけないと完璧な音程で歌うことが難しいと感じた。 ・緊張で音を外してしまった箇所があったが、自分の表現したいように歌い、練習してきた力を最大限に発揮できた。自分の目標であった「楽しんで歌う」ということができた。 ・自分の力で1曲を完成（完璧ではなかったかもしれないが）させることができ、うれしく思った。

4. 考察

4.1 声楽アンケート13項目の5段階評価

3形態の授業における学修と声楽アンケートの5段階の自己評価について、評価5と評価4を肯定的評価、評価3をどちらでもない、評価2と評価1を否定的評価とし、アンケート結果が肯定的傾向を示すか、あるいは否定的傾向を示すかについて分析する。一斉授業における肯定的評価の割合は33.7%、どちらでもないの割合は40.3%、否定的評価の割合は26.0%である。これに対して、グループ学修とオンライン授業では、肯定的評価の割合が、それぞれ64.4%、58.0%、どちらでもないの割合が、それぞれ24.9%、

36.0%、否定的評価の割合が、それぞれ 10.7%、5.9%である。これらの結果から、一斉授業は、グループ学修とオンライン授業と比較して、肯定的評価の割合が小さく、否定的評価の割合が大きいことが示された。さらにグループ学修では、肯定的評価の割合がオンライン授業よりやや大きいことが示された。これらのことから、声楽の具体的な知識、技能、表現に関する自己評価については、一斉授業と比較して、グループ学修とオンライン授業の自己評価が相対的に高いとみなすことができる。またグループ学修は、オンライン授業より、やや自己評価が高いことから、3形態の授業の中で最も自己評価が高いと言える。

4.2 声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問の関係性

3形態の授業における声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問について対応分析を行った結果から、軸の解釈については、いずれも寄与率の高い次元1（1軸）を中心に行う。図4～図6(a)及び(b)から、3形態の授業ともに、概ね1軸の負の方向から正の方向に、高評価（評価5）から低評価（評価1、グループ学修では評価2・評価3、評価1）となっていることが示された。また、1軸に対応する評価と設問の関係性を見ると、高評価の設問に関する学修内容は、比較的達成し易い、難易度の低い学修内容であり、逆に、低評価の学修内容は、達成しづらい、難易度の高い学修内容であるととらえることができる。したがって、3形態の授業ともに、1軸には負の方向から正の方向に（グループ学修では概ね）「肯定的評価－否定的評価（自学学修における難易度低－難易度高）」と意味づけした。

各評価と設問の関係性をそれぞれの散布図からとらえると、5段階の評価については、一斉授業では、評価1から評価5の関連がなく、それぞれの評価の違いが明確であることが示された。これに対して、グループ学修では評価1、評価4、評価5については、それぞれ他の評価との違いは明確であるものの評価2と評価3が強く関連しており、類似した傾向をもつことが示された。また、オンライン授業でも評価1、評価2、評価5については、それぞれ他の評価との違いは明確であるものの、評価3と評価4が類似した傾向をもつことが示された。これらのことから、一斉授業では、学生にとっての明確な評価基準をもって評価1から評価5それぞれの自己評価が行われているが、グループ学修では評価2と評価3、オンライン授業では評価3と評価4の評価基準が曖昧になっていることが分かる。

設問と評価の関係については、3形態の授業ともに、Q12（ステージマナー）、Q11（暗譜・伴奏合わせ）、Q3（姿勢）、Q2（音楽様式・歌詞の理解）、Q4（呼吸・ブレス）、Q7（豊かな声量）の学修内容は概ね肯定的評価となり、自学学修での難易度が低い傾向にあることが示された。これらの学修については比較的達成し易いことから、いずれの授業形態においても学生の自主性に依ることができる学修内容であると言える。また、Q4（呼吸・ブレス）、Q7（豊かな声量）は、発声の技能の中でも、比較的、達成し易い学修内容であると言える。

一方、3形態の授業ともに、Q5（口の開き・顔の表情）が否定的評価であることから、口の開け方やそれに伴う顔の表情については、自学学修での難易度が高く、いずれの授業形態においても教員による専門的な助言・他者による援助の必要な学修内容であると言える。また、一斉授業とオンライン授業に共通してQ6（自然な美しい響きの発声）、グループ学修とオンライン授業に共通してQ10（メロディーと歌詞の表現）、加えてオンライン授業ではQ8（よく通る響きのある声）の学修内容については、否定的評価となる傾向が示された。これらのことから、発声の中でも声の響き（クオリティー）や表現については、特に専門性の高い学修内容であり、自学学修での難易度が高く、教員による専門的な助言・援助の必要な学修内容であると言える。以上のことから、肯定的評価と否定的評価に対応する設問（学修内容）、すなわち、自学学修としての難易度については、3形態の授業で概ね共通した傾向をもつことが分かった。また、専門性の高い学修内容については、オンライン授業において否定的評価の傾向が強いことが分かった。

4.3 レッスン記録レポートの自由記述文

4.3.1 共起ネットワーク 中心性 (媒介)

3形態の授業における学生のレッスン記録の自由記述文についての共起ネットワーク (中心性 (媒介)) の結果から、一斉授業の自由記述を要約すると、[練習では、ピアノを弾いて音程の確認をし、鏡を見て発声時の状態を確認し、暗譜や伴奏合わせを確認し、友達に歌を聴いてもらった。今回の個人発表で、他の人の歌を聴くと声量があると感じた。自分は、緊張したが歌うことができた。]であった (諏訪 2021)。また、グループ学修の自由記述内容を要約すると、[伴奏と合わせて練習し、友達と一緒に発声練習をした。友達からアドバイスを受け、たくさんのことを学んだ。発表では緊張したが、大きな声や響きのある声で歌えた。]、オンライン授業の自由記述を要約すると、[伴奏と合わせて歌う。ピアノの単音で確認し、正しい音程やリズムで歌う。ギアチェンジでは、口を開く、あくび・驚き・笑顔の表情で、声を高く (遠く、速く) 出す。発表での自分の歌、練習などについて。]である。

学修の視点は、一斉授業では、全学修過程の確認と、他者の歌を聴いて評価することにあり、学修の最終段階におけるまとめ、学修状況の確認、振り返り、自己評価、他者に対する評価が行われていることが理解される。また、この過程には、友達との協働が含まれている。これに対して、グループ学修では、伴奏合わせなどの練習、友達との協働による練習、緊張と自分の声等に関する評価が学修の視点となっており、最終発表段階で必要とされるその他の具体的な歌唱技能等に関する学修の視点が十分ではないことが推測できる。加えて、他者の歌に対する評価の視点についても不足していると考えられる。オンライン授業では、グループ学修とは逆に、発表のための伴奏合わせ、音程・リズムなどの読譜等に関する確認・練習、発声のためのギアの切り替え時 (身体のポジションの切り替え時) の口の開きと顔の表情などの発声の基本的な技能に関する練習が学修の視点となっている。これらは読譜から発声、伴奏合わせまでの目の前の発表に向けた具体的・網羅的な技能の練習であり、第1回目から第4回目までにクリアされるべき内容である。このことからオンライン授業においては、最終発表段階で必要とされる学修内容が第5回目においても十分に身につけていないことが推測される。また、発表を終えての自己の歌や練習等についての振り返りも学修の視点となっているものの、グループ学修と同様に他者の歌に対する評価は学修の視点とはなっていないことが読み取れる。さらに、一斉授業やグループ学修で行われた、友達との協働による学修もなされていない様子が読み取れる。オンラインによる自宅での学修という環境では、協働による学修が難しいという状況が理解できる。

以上のことから、グループ学修、オンライン授業と比較し、一斉授業における学修において、より系統的、段階的な学修が進められ、かつ自己と他者に対する評価力も身についたことが分かる。これに対して、グループ学修とオンライン授業では、歌唱の具体的な知識・技能、他者に対する評価の視点が十分ではないこと、加えて、オンライン授業では、協働による学修が困難であることが分かる。

4.3.2 レッスン記録 (自由記述) の原文

3形態の授業における学生のレッスン記録の自由記述の原文から、一斉授業では、「音程」等の読譜から「暗譜」・「伴奏」合わせなど表現の仕上げ段階にいたるまでの学修の「確認」、発声の状態の確認を行っていることが読み取れる。暗譜する時には単に歌詞を覚えるだけではなく、同時に楽譜を見て「音楽記号」を確認する、発声時の「表情」の確認には「鏡」を使用するなど、具体的な方法を工夫して取り組んでいることが読み取れる。また、「友達」との協働による学修においても、受けた助言から、「発声」や「呼吸」について試行錯誤しながら取り組んでいる様子が見えてくる。さらに、他者や自己の歌唱についての振り返り

返りと評価が行われ、「3つのポイント（驚き、あくび、笑い）」、「視線を上げて遠くへ飛ばすイメージ」、「胸式・腹式呼吸」など、歌唱の理論と実践に専門的視点、客観性、具体性があることが読み取れる。加えて自己評価では、自己の達成できた点と不足な点、そしてそれらを解決するために、どのような練習をしたらよいかについても分析することができていることが分かる。次につながる技術的なことや知識は、まだ十分でないという意識、反省がうかがえる。自己評価の評価基準は、ルーブリックと教員のファシリテートによると言える。

これに対して、グループ学修では、発表に向けて伴奏合わせや発声などの「練習」を行い、これらの学修においては「友達」との協働が重要なウエイトを占めていることが読み取れる。また、自己の歌唱についての振り返り・評価では、「緊張」した様子と発声の技能の中でも「声」の響き・音量に関することが中心となっていることも読み取れる。これらのことからグループ学修における自己評価の評価基準は、ルーブリックとグループ内での評価となっていると考えられる。よって、グループ内で解決できない課題が個人でも解決できないことになる。ただし、「緊張して声が響かなかったが、最後までやり遂げることができ達成感を味わうことができた。」「出だしの声がかスカスになったり、(中略) 伴奏と合わなかったりして納得のいくような発表はできなかったが、自分で考えて練習するという体験は初めてだったので達成感があった。」などの記述内容から、自己評価には、ルーブリックや声楽アンケートの具体的な観点に基づく評価に、達成感による自己満足が加味されていることが推測できる。

オンライン授業では、録音した音源等を用いた伴奏合わせ、音程の確認を中心に練習を行っている様子が見取れる。また、発声については、ギアの切り替えでの「口の開き」、「あくび・驚き・笑い」の顔の「表情」など、基礎的・基本的な技能を意識して練習していることが読み取れる。「アカペラ（無伴奏）であったため、もっと音（音程）を正確に身につけないと完璧な音程で歌うことが難しい。」の記述からも読み取れるように、オンラインでの独唱発表では、音楽的な学修環境の違いから伴奏の録音音源や無伴奏での発表となったこともあり、伴奏合わせと音程の習得に苦慮していることが推測できる。ただし、「緊張で音を外してしまった箇所があったが、自分の表現したいように歌い、練習してきた力を最大限に発揮できた。(中略) 自分の目標であった「楽しんで歌う」ということができた。」「自分の力で1曲を完成（完璧ではなかったかもしれないが）させることができ、うれしく思った。」などの記述内容から、グループ学修と同様に、自己評価には自己満足が加味されていることが推測できる。自己評価の評価基準は、ルーブリックのみとなっていることから、技術的にできたかどうかは、自己判断による。自分の努力の度合いが評価基準ともなっていることが推測できる。

以上のことから、グループ学修、オンライン授業と比較し、一斉授業では、学生が試行錯誤しながらも歌唱の理論と実践ともに学修がより深められていることが分かる。加えて、自己と他者の歌に対する評価が行われ、そこに客観性・具体性があることから、歌唱の専門的知識・技能のレベルも向上していると言える。これに対して、グループ学修とオンライン授業では、歌唱の知識・技能、他者に対する評価の視点が十分ではないことが分かる。このことは、4.3.1の共起ネットワーク中心性（媒介）の分析を裏付ける結果となった。

5. 結論

本研究では、教員養成課程の声楽実技指導におけるルーブリックによる自己調整学習能力の育成に向けて、一斉授業、グループ学修、オンライン授業の3種類の形態の授業について、学修効果や学修の問題点を比較・検証した。学生の5段階の自己評価による13項目の声楽アンケートとレッスン記録から比較・検討した結果、以下の6点が明らかになった。

- 1) 声楽アンケートの5段階の自己評価については、一斉授業と比較して、グループ学修とオンライン授業の自己評価が相対的に高かった。
- 2) 声楽アンケートの5段階評価と13項目の設問との関係から、一斉授業では、学生にとっての明確な評価基準をもって評価1から評価5それぞれの自己評価を行っているが、グループ学修では評価2と評価3、オンライン授業では評価3と評価4の評価基準が類似した傾向をもち、曖昧になっている。
- 3) また、肯定的評価、否定的評価に対応する設問（学修内容）については、3種類の形態の授業は共通した傾向をもっている。
- 4) オンライン授業では、専門性の高い学修については、否定的評価の傾向が強い。
- 5) レッスン記録の自由記述から、学修の視点については、一斉授業では全学修過程の確認・振り返りと自己と他者に対する評価、グループ学修では、発表に向けての具体的な練習、友人との協働、自己評価、オンライン授業では、発表に必要な具体的・網羅的な技能の練習と自己評価である。
- 6) また、一斉授業における学修において、系統的・段階的な学修が進められ、専門的知識・技能、自己と他者に対する評価力がより身についた。これに対して、グループ学修とオンライン授業では、歌唱の知識・技能、他者に対する評価の視点が十分ではない。

以上のことから、肯定的・否定的評価（自学学修の難易度低・高）に対応する学修内容は、3種類の形態の授業に共通していることから、自学学修の難易度の高い、口の開き・顔の表情や発声の中でも声の響き（クオリティ）、表現に関する学修については専門性が高く、教員や他の方法によるさらなる助言・援助等の検討が必要である。

また、声楽アンケートの自己評価については、一斉授業と比較して、グループ学修とオンライン授業の自己評価が相対的に高かったのに対して、一斉授業における自己評価により客観性があること、さらに、一斉授業において全学修状況の確認と振り返りが行われ、専門的知識・技能、自己と他者に対する評価力もより身についたことが明らかになった。これらのことから、一斉授業では自己調整による学修の能力が向上していることが示唆された。

一斉授業においてのみ、教員による専門知識・技能の一斉教授、ファシリテートを行ったことから、グループ学修、オンライン授業では、専門知識が不足していると考えられる。特に、オンライン授業では、教員からの助言は極めて短いものとなった。加えて、グループ内での問題解決は、自由なコミュニケーションが取れずに、個人的・断片的になった。このことが学修効果に影響を及ぼしたのではないかと推測する。

グループ学修、オンライン授業では、専門的知識・技能、専門的評価基準が十分でなく、ルーブリックの基準を主とした自己評価となっていると言える。ルーブリックの評価規準（観点）、評価基準のみでは、客観性のある自己評価がなされないことが明らかになった。教員がルーブリックに基づいて学生に対してファシリテートし、自己調整学習を目指させることが必要である。グループ学修、オンライン学修における分析結果から、単なる学生の求めに対する助言では、専門的な知識や技術は得られず、適切なタイミングでの教員の側からの専門的な問いかけなどによって呼びおこされる学生の気づきも必要であることが分かる。3種類の形態の授業における学修効果の違いは、学修時の意味づけの違いに起因する。なぜ、今、そのことをやるのか、どのようにやればよいのかが分かって学修するか、あるいはそのことが分からずに結果のみを重点的に追っているか、ということの違いである。学生自身元々、専門的な知識がないゆえに、“なぜ”という意識は出にくいと考えられる。どのようにやればよいのか、という意識は非常にある。

しかしながら、一方では、学生は、オンライン授業において声楽の実技を自己評価しながら学修し、1曲を仕上げ、演奏発表することができている。ファシリテートの仕方を工夫・検討することにより、オン

ラインにおいてもより効果的な授業が可能であると考えられる。今後、声楽の学修において、学生の主体性に基づくグループ学修、オンライン授業を実現するためには、ルーブリックを有効に活用するための声楽用テキストの作成など、学生の自己評価の基準となる専門知識が得られるような方法、手段について検討する必要がある。

付記

本研究の一部は、日本音楽教育学会第53回大会において発表されたものである。

謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた学生の皆様に感謝申し上げます。本研究は、JSPS 科研費 JP21K02863 の助成を受けたものである。

利益相反

本研究に関する利益相反はない。

註

- 1) 一斉授業とグループ学修・オンライン授業の対象は異なるが、入学後の音楽に関する基礎科目の履修状況が同一であることから、音楽的な資質・能力に大きな違いはないと判断して、調査を実施した。
- 2) これらのイタリア歌曲は、『イタリア歌曲集1（中声用） 新版』（畑中編 2021，全音楽譜出版社）に掲載されている。

引用文献

- 樋口耕一（2014）. 社会調査のための計量テキスト分析. ナカニシヤ出版
- 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）.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（参照日 2022/7/23）
- 文部科学省（2015）. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm（参照日 2022/9/5）
- 文部科学省（2016）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm（参照日 2022/9/17）
- 文部科学省（2020）. 大学等における本年度後期等の授業の実施と新型コロナウイルス感染症の感染防止対策について（周知）.
https://www.mext.go.jp/content/20200916-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf（参照日 2022/9/5）
- 清水裕士（2016）. フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案. メディア・情報・コミュニケーション研究 1. 59-73
- 諏訪才子（2019）. 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究～新学習指導要領に基づくルーブリックの作成と検証～. 東北女子大学紀要 57. 55-65
- 諏訪才子（2020）. 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究（2）－新学習指導要領に基づくルー

諏訪 才子

ブリックの活用と検証－. 東北女子大学紀要 58. 127－140

諏訪才子 (2021). 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究 (3)－テキストマイニングによる学生のレッスン記録の検証－. 東北女子大学紀要 59. 111－126

諏訪才子 (2022). 教員養成課程における声楽実技指導の実践研究 (4)－テキストマイニングによる学生の成績とルーブリックの有無の比較分析－. 柴田学園研究紀要 1,1. 9－24

(受付 : 2022 年 9 月 30 日, 受理 : 2023 年 2 月 6 日)

自由投稿

段落を構成する文の集合体に関する一考察

船水周

柴田学園大学 生活創生学部 こども発達学科

A Study on the Aggregate of Sentences That Make Up a Paragraph

Hiroshi Funamizu

Department of Child Development and Education, Faculty of Human Life Design, Shibata Gakuen University

Key words: 統一性 unity
結束性 cohesiveness
意識性 consciousness

要旨

段落指導の現状を改善するには、パラグラフの規則性に倣って、段落の主題の統一性と文の結束性に気付けさせる工夫が必要である。本来、省略表現や文と文の間にはギャップがあり、意味が通りにくい。意味が通るようにするためには、読み手が想像力でそのギャップを埋めていかなければならない。

また、書き手は、理解を妨げる接続表現の多用を避けるために、文脈による接続にも積極的に挑戦していくことが求められる。明瞭な論理展開は、確かな考え（結論・主張）と、それを支える文の集合体が緊密につながることで可能になる。

有力な方法の一つとして、まず、段落の冒頭にトピック・センテンスを置くこと。次に、接続表現や指示表現、省略表現など、文と文の接続方法を知り、効果的、継続的に使っていく意識が求められる。パラグラフの要素を段落指導に活かしていく意味もそこにある。

はじめに

論文やレポートに求められるのは、論理的文章である。論理的文章は、書き手の伝えたいこと（結論・主張）が読み手によく伝わる文章を意味する。誤解や矛盾を生じさせない、一本筋が通っている文章である。それは、序論・本論・結論の三部構成で書くことが基本とされ、読み手を説得するための型として欠かさないものになっている。たとえば、書き手が自分の考えた順番で論理を展開しても、読み手に理解され、納得してもらえないとは限らない。むしろそうなることは低いのが普通である。

論文やレポートに求められる型を知らずに、あるいは知っていても、自分本位の伝え方をしたならば、読み手に正しく受け止めてもらえないようにはならない。挙句の果てに、自分が意図する方向に読み手を導けなかったとしたら、せっかく書いたレポートにもかかわらず、意味が見いだせなくなってしまう。

学生が提出したレポートを読んでいると、どの学生にも共通する問題があることに気付く。それは二つに絞られる。一つは、文章と段落の関係が明確に意識されずに書かれていることである。それはタイトル

に整合した見出しが付けられていないことで分かる。もう一つは、段落を構成している文の集合体、つまり、文と文との関係が意識されずに書かれていることである。それは段落を統一する主題文がなかったり、一文一文が秩序なく並べられたりすることで分かる。両者は別々の問題ではなく、相互に関連している。しかも後者の問題にこそ、論理的文章を書けなくする、致命的な要因がある。

言い換えれば、一つの段落を構成する一文一文を、論理的につなげられるようになれば、文章全体の論理性が担保される、という仮説が設定できる。

このような仮説の実現は、英語のパラグラフ・ライティングに学び、日本の段落に相当するパラグラフの知見を適切に取り入れることで可能になる。本小論は、先行文献と授業実践(「論作文技術」)を基に考察した結果を述べることを目的としている。

1 論理的文章

1・1 パラグラフの要素

木下是雄(1994)¹はパラグラフを次のように説明する。

「文章の一区切りで、内容的に連結されたいくつかの文から成り、全体として、ある一つの話題についてある一つのこと(考え)を言う(記述する、主張する)ものである」

また、佐渡島沙織・吉野亜矢子(2014)²は、パラグラフをこう説明する。

「日本語の『段落』と、英語の『パラグラフ』の大きな違いは、『パラグラフ』には構造がしっかりなくてはならないということです。日本語の段落が、文章を書くとき息つぎに似たようなものであるとすれば、パラグラフは、一つの中心文(トピック・センテンス)をサポートする文(情報)の塊です。

パラグラフを書く上では構成が大切になります。一つのパラグラフで一つの情報だけを扱います。パラグラフの頭に、そのパラグラフの目的が明らかになるように中心文を書いた後、その他の情報を入れて一つの情報の塊を作ります」

さらに、橋内武(1995)³によれば、パラグラフは、次のような説明になる。

「パラグラフの構成は、主題文と支持文の組み合わせからなると捉えることもできる。(場合によっては、末尾に結語文が付く。)(1) 主題文(topic sentence) : そのパラグラフで問題となる主題(topic)を示し、それについて書き手が一番言いたい意見・考え(controlling idea)を表明する。これは、パラグラフの中で、もっとも総括的な文であり、カギになる重要な文である。意味の上では、仮定や意見や疑問を提出したり、事実を陳述したりする。(2) 支持文(supporting sentences) : 主題で陳述したことを読者に納得してもらうために、実例や証拠や理由を詳しく述べるものである。(3) 結語文(concluding sentence) : パラグラフが終わることを示すと同時に読者に一般的なメッセージを与える。これには、次の方法がある。① 主題文を別の表現で言い換える。② パラグラフの要点をまとめる。③ 主題から引き出せる一般論を一言で書く。主題文を兼ねることもある。」

以上、三者の説明からパラグラフの輪郭が明確になってくる。要点をまとめるとこうなる。

- ① パラグラフは日本語の段落に似ている。しかし、明確な構造が意識されている点で段落と大きく異なっている。段落が息継ぎのような区切り方をするのは明らかに違う。
- ② 一つのパラグラフには、一つの話題があり、一つの考えが述べられている。
- ③ パラグラフは、一つのトピック・センテンス(主題文)とそれを支える複数のサポーティング・センテンス(情報文)で構成される。
- ④ パラグラフは、冒頭にトピック・センテンス(主題文)が置かれ、それを説明するよういくつかの情報が有機的につながっている。
- ⑤ パラグラフの末尾に結語(結びの文)を付ける。これは場合により省略できる。

論理的文章を書く場合、どう書けば「論理的」になるのか、イメージが描けなければ書き出すことができない。逆に、こう書けば「論理的」になる、という確信がもてれば、書き出せるようになる、ということでもある。それには、パラグラフがもつ構造を知り、活用することが効果的である。具体的に言えば、パラグラフを通して、文と文を有機的につなげる知識や技能、感覚が身に付けていく。

パラグラフは200~300字が標準である。つまり、文章はパラグラフを基本単位として組み立てられる。したがって、この文字数の中で、いかに論理的に文をつなげていくか、工夫が必要になる。

【パラグラフの例文】

〈トピック・センテンス〉 私が今の会社に満足している理由は3つある。

〈サポーター・センテンス〉 1つ目は、働きやすい職場環境であるからだ。たとえば、フレックスタイムで自由に始業・終業時刻が決められる。さらに、リモートワークで自宅勤務することも可能である。2つ目は、職場に思いやる雰囲気があり、魅力的な人がいるからだ。たとえば、人の足を引っ張る人や陰口をたたく人がいない。3つ目は、今の仕事にやりがいを感じるからだ。たとえば、今の会社は、新規事業に前向きで、チャレンジしたり研修したりする機会に恵まれている。

〈コンクルーディング・センテンス〉 結論として、私は、今の会社で、働きやすい職場環境、職場の雰囲気、仕事のやりがいなどに十分満足している。

1・2 パラグラフと段落

文は一組の主語と述語で思想（まとまった考え）を表す。段落はいくつかの文が集まり、小主題を表す（形式上、冒頭が一字下げになっている）。文章はいくつかの段落が集まり、統一された大主題を表す。

例外を別にすれば、「文」「段落」「文章」は、このように定義できる。論理的文章を書くときには、こうした大枠的な捉え方が欠かせない。なぜなら、文も、段落も、文章も、それぞれ関連しているからである。たとえば、上記の「段落はいくつかの文が集まり」「文章はいくつかの段落が集まり」という表現にしても、単に集められて、並べた状態を指すのではない。それらは連続し、有機的に結びついていることを指す。

言い方を変えれば、必要性があり、適切に結びついていなければならない。「文」「段落」「文章」が、それぞれ複数の構成要素からなる構造体であるならば、それは当然といえる。

橋内武（1995）³ は、パラグラフについて、こうも述べている。

「パラグラフを書く上で注意しなければならないのは、その構造と展開法だけでなく、テキストとしての〈統一性〉と〈結束性〉である。〈統一性〉(unity) とは、1つの話題に限って述べるということである。

「〈結束性〉(cohesion) とは、語と語、文と文、文段と文段が巧みに結びついてテキストを作り上げることをいう」

また、森岡健二（1989）⁴ は、段落について、次のように説明する。

「段落は、それぞれの部分的な主題、つまり、小主題に関して設けられるが、その小主題をあらわす文を、トピック・センテンス（小主題文）という。トピック・センテンスは、説明文や論文などでは、明白に段落中に書きあらわすのが普通であるし、実際書きあらわすことが望ましい」「段落は、まとまりが必要である。それには段落を一つの小主題で統一しなければならない。その方法として、a トピック・センテンスを文章のはじめ、なか、おわりのいずれかに置く、b 文と文のつながりを緊密にする、の二つが考えられる」。そして、よくまとまっている段落は、文と文とが堅く結ばれているとし、接続の方法として、「代名詞」「接続語」「繰り返し」「時間の経過」「空間の連続」などをあげている。

両者の説明には、パラグラフと段落の違いはあるが、トピック・センテンスの言葉が使われている点では共通している。（トピック・センテンスは、話題文、主題文、中心文と邦訳されている）。そして、パラグラフも段落も、一つの小主題で統一しなければならないこと、パラグラフや段落を構成する文のつなが

りに結束性、または、緊密性が必要であることが述べられている。

以上の点から考えると、森岡（1989）⁴ が使用している段落という言葉には、パラグラフの意味合いが色濃く反映されていると解釈できる。ただ、森岡がトピック・センテンスの位置を、「はじめ、なか、おわりのいずれかに置く」と述べている事実から、従来の段落の意味合いを払拭しているわけではないことも指摘できる。むしろ段落という言葉積極的に使っていく意図が感じられる。

根拠の一つに、日本においては、文章構成の形式を、頭括式、尾括式、双括式など、統括する（バラバラのものを一つにまとめる）機能を基に説明してきた歴史があるからだ。しかも、頭括・尾括・双括の言葉は、五十嵐力『新文章講話』（1909）⁵ でも用いられている。文章組織の形式として、説明している五種類のうち三種類が、頭括・尾括・双括に当たる。五十嵐は、次のように述べている。

「第三 頭括式は、文の劈頭に全体を括るべき大綱を掲げて、次ぎに大綱の中に含まるる事物を挙げるもの、但し事実例証等を挙げるだけで文尾において括りをつけぬ方式である。第四 尾括式とは、初めに幾多の事物を列挙し、結尾に至ってこれを統べ括る方式をいう。第五 双括式とは、前に綱領を掲げ、これを絮説して後、結尾に再びこれを統括する様式である。」

こうした頭括式、尾括式、双括式は、現在でも論理的な文章の構成法（型）としてよく使われる。結論（意見・主張）を最初に置くか、最後に置くか、最初と最後の両方に置くかで分類される。これはパラグラフの考え方と照応する。つまり、頭括式はトピック・センテンス（主題文）を最初に置いたもの、尾括式はコンクルーディング・センテンス（結語文）を最後に置いたもの、そして、双括式はトピック・センテンス（主題文）を最初に、コンクルーディング・センテンス（結語文）を最後に置いたものと解釈することができる。また、これらの構成パターン（型）は、文章における段落のつなげ方にも、段落における文のつなげ方にもよく活用されていた。

2 段落意識

2・1 段落指導の課題

パラグラフは、一つの小主題で統一された文の集合体である。パラグラフを構成する一文一文は小主題のもとで有機的につながっている。この構造は基本的に段落でも同じである。ただし、段落はパラグラフと違い、文の集合体が一文だけの場合もある。内容の上で区別できる部分があれば、一文だけでも段落が構成できるとする。段落の内容を大きくまとめるか、小さくまとめるか、段落をどのようにまとめるかは書き手に任されている。これがパラグラフと大きく異なる点である。

段落に求められる規則はあくまでも原則である。原則は例外を前提とする。したがって、書き手は段落のまとめ方を自由自在にできる。確かに、自由で融通が利くことは使い勝手が良い。制約されることがない、あるいは少ないためである。しかし、この点が段落の定義を曖昧にしていることも否定できない。パラグラフのように規則性を厳しく求めないことが、逆に、段落を意識しないことへつながる。

新小学校学習指導要領（2018）⁶ によれば、国語科で段落の指導が始まるのは小学校3・4年である。指導内容を抜き出すと、「改行の仕方を理解して文や文章の中で使う」「主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解する」「書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考える」「自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫する」。もちろん、これらは1・2年の内容を基礎にしている。「自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考える」「語と語や文と文の続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫する」「時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉える」などである。

学習指導要領に示される各学年の指導内容は、常に下の学年の指導内容が基礎になる。しかも、基本となる重要事項は、易から難へ、螺旋的・反復的に繰り返されていく。指導内容は児童・生徒一人一人が確実に身に付けるものとして構成されている。段落もそうした考えのもとで指導されてきた。しかし、段落意識をもたず、曖昧なままで文章を展開する児童・生徒の実態はあまり変わっていない。

2・2 段落の文の結束性

段落指導の課題は、形式段落と意味段落という呼び方にも表れている。実際、ある高等学校の国語教科書「現代の国語」では、形式段落と意味段落を次のように説明する。

形式段落：文頭が一字下げになっているところから改行までのまとまり。

意味段落：文章を論理展開によって分けたうちの一まとまり。一つ以上の形式段落からなる。

ここから読み取れることが二つある。一つは、段落が文頭の一字下げで識別できる形式段落と、それが一つ以上集まった意味段落の二重構造になっていること。もう一つは、意味段落がパラグラフに近いことである。こうした段落の捉え方は小学校から高等学校までの国語教科書に共通している。なぜなら、教科書は学習指導要領を基に作られているからである。

段落の二重構造は便利な反面、段落を形骸化し、段落の文の結束性に目を向けにくくする。つまり、段落意識が育ちにくい状況を作り出す。また、文と文の接続方法に、接続表現（接続語）、指示表現（代名詞・副詞・連体詞）、同語・類語の繰り返し、時間の経過・空間の連続、省略表現（主語等の省略）などがある一方で、それらを接続方法として自覚し、使ってみようとするレベルには至っていない。

段落指導の現状を改善するには、パラグラフの規則性に倣って、段落の主題の統一性と文の結束性に気付かせる工夫が必要である。省略表現や、文と文の間にはギャップがある。意味が通るようにするために、読み手は想像力でギャップを埋めていかなければならない。また、書き手は理解を妨げる接続表現の多用を避けるために、文脈による接続にも積極的に挑戦していくことが求められる。

おわりに

論理的文章の目的は、読み手を説得することにある。それには、常に読み手の立場で考え、読み手の反論を想定し、自分の考えの正しさを客観的な理由と事例を基に説明しなければならない。自分の頭に浮かんだ順番でそのまま書き並べても、支離滅裂になったり論理が破綻したりする。

読み手の立場や反応を想定しない、一方的な書き方が読み手を納得させることはできない。たとえ自分の考えが正しいものとしても、未整理のままで書き始めたら、文章表現に漏れやダブリ、矛盾が生じ、読み手が理解不能になることは容易に想像できる。

明瞭な論理展開は、確かな考え（結論）とそれを支える文の集合体が緊密につながることで可能になる。有力な方法の一つとして、まず、段落の冒頭にトピック・センテンスを置くこと。次に、接続表現や指示表現、省略表現など、文と文の接続方法があることを知り、それを効果的、継続的に使っていく意識が求められる。パラグラフの要素を段落指導に活かしていく意味もそこにある。

引用・参考文献

- 1) 木下是雄 レポートの組み立て方 筑摩書房:180-181,1994
- 2) 佐渡島沙織, 吉野亜矢子. これから研究を書くひとのためのガイドブック. ひつじ書房: 33, 2008
- 3) 橋内武. パラグラフ・ライティング. 研究社出版: 14-17, 1995
- 4) 森岡健二. 文章構成法. 東海大学出版会: 77-85, 1989
- 5) 「五十嵐力. 新文章講話(1909)」国語教育指導用語辞典. 教育出版: 27, 1984
- 6) 文部科学省. 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編: 2018
- 7) 古郡廷治. 論文・レポートの文章作成技法. 日本エディタースクール出版部: 2006

柴田学園研究紀要 第2巻 第2号

令和5年3月31日 発行

編集者 柴田学園大学短期大学部 紀要年報編集委員

発行者 学校法人 柴田学園

代表者 島内 智秋(学校法人 柴田学園 理事長代行)

〒036 - 8530 青森県弘前市清原 1-1-16

電話 0172 - 32 - 6200

ANNUAL REPORT OF SHIBATA GAKUEN

Vol.2 No.2

CONTENTS

Saiko SUWA : A Practical Study of Vocal Skill Instruction in the Teacher Training Course (5) —Development of Self-Regulated Learning Ability in Three Different Learning Environments: Classroom Learning, Collaborative Learning and Online Learning—	1
Hiroshi Funamizu : A Study on the Aggregate of Sentences That Make Up a Paragraph	19