
國學院大學

教育開発推進機構紀要

第12号

令和3年(2021)3月

<目次>

○研究ノート

- 「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシー」へ
—アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革—
..... 加納 なおみ (1)
- アクティブ・ラーニングを涵養するデジタルリテラシーの役割
—Google ClassroomとZoomを使用した「基礎日本語」オンライン授業の実践に注目して—
..... 赤木 美香 (14)
- 音楽教育に求められる拍節感指導に関する一考察
—常時活動におけるアンケート結果からわかること—..... 奥迫 聖子 (24)

○取り組みレポート

- 法学部フェロー制度の運用・利用状況からみた成果と今後の課題..... 川村 尚子 (52)
- 経済学部「基礎演習A・B」におけるコーチングスキル向上の取り組み
..... 宮下 雄治 (61)

○英文要旨 (69)

○編集後記・執筆者一覧 (74)

「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシー」へ —アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた2019年以降の授業改革—

加納 なおみ

【要旨】

筆者は、大学の共通教育科目として開講されている「基礎日本語」科目マネージャーとして2019年（令和元年）に着任し、同年から2020年度にかけて本授業の改革に取り組んできた。以下、本稿では、近年の学問的・社会的な潮流に加え、コロナ禍による影響を受けて進めた一連の授業変革を総括する。2019年度後期はプロセス・ジャンル・アプローチを採用し、協働学習を多用したアクティブ・ラーニングを通じて思考力を強化するリテラシー教育の実現を目指した。2020年度前期には折からの新型コロナウイルス感染拡大の影響からオンライン化に取り組み、デジタルリテラシーを加えたマルチリテラシー教育及びアクティブ・ラーニング化をさらに進めた。これらの変革内容を反映し、2021年度から授業名を「アカデミック・リテラシー」と変更するにあたり、授業名に込められた意味を述べ、今後この授業が志向する方向を示す。

【キーワード】

アクティブ・ラーニング、プロセス・ジャンル・アプローチ、論証型レポート、拡張型のツールミンモデル、協働学習、オンライン授業、マルチリテラシー教育

1 「基礎日本語」を取り巻く学内外からの影響と2019年（令和元年）度以降の変更の概要

日本の高等教育機関において、ライティング指導の重要性が叫ばれるようになって久しい。その背景には大学進学率の上昇や情報メディアの多様化など様々な影響が見られるが、この40年余り、世界的に言語教育・ライティング教育における理論と実践には大きな変化があり、日本国内の大学では初年次教育プログラムを中心にライティングの授業は増加し続けてきた。

本学でも、2010年に本科目の前身である「総合演習」が創設され、その後共通教育科目「基礎日本語」として学部1、2年生を対象に定員35名、渋谷、たまプラーザ両方のキャンパスで毎学期合計16クラスを開講、2020年度後期現在に至っている。当初は科目名が示すとおり、日本語の基礎力を固めるという役割を担っていた模様だが、科目の規模上必然的に履修生のレベルに幅が生まれ、より複雑なニーズに対応する必要が生じていた。

筆者は2019年度前期に科目マネージャーとして着任し、同年後期より改革に着手した。2018年度にもシラバス・教材等の見直しは行われており、本科目は新たな方向に踏み出す時期にさしかかっていたが、筆者自身は2019年度前期の正式着任前の段階では本格的な改変には着手することができなかった。2019年度前期は前年度からの積み残し課題が複数見られたため、2019年度後期からシラバス及びテキストを全面改訂し、本格的な改革に取り

組んだ。まず、言語技能と思考力、協働力を統合的に伸ばすよう「アカデミックな汎用性スキルの獲得」を目指し（加納、2020）、「基礎日本語」クラスが本学において期待される役割を担い、日本の高等教育全般でニーズが高まるアクティブ・ラーニングに対応する授業設計を企図した。

2020年度は、折からの新型コロナ感染拡大の影響を受け授業を全面オンライン化した。前年度に「学部生にとってのアカデミックな汎用性スキルの獲得」目的の授業デザインの原型は完成しており、オンライン授業ではここに基礎的デジタルリテラシーの習得を加えた。そのうえで、対面授業時同様、主体的な学習を進めるとともにグループワークにおいて相互の学びに貢献するという目標を明示した。本科目の基本理念である思考力重視のディープ・アクティブ・ラーニング（松下、2015）をオンライン上の協働学習でも実現するため、シラバス全体を再検討し、授業手法とコンテンツの調和・無理のない授業運営を図った。

オンライン授業2期目となった2020年度後期は、2019年度から続く一連の授業改革を通じて本科目の目指す方向が担当教員間に定着・浸透してきている。2021年度からは改変後の内容を踏まえ、その実態をわかりやすく反映するため、「基礎日本語」という科目名称を「アカデミック・リテラシーズ」と変更する運びとなった。さらに、現行の「基礎日本語」を「アカデミック・リテラシーズⅠ」とし、2021年度後期には上級クラスとして「アカデミック・リテラシーズⅡ」を開講する予定である。

以下、本稿では2019年後期から2020年度前期まで段階的に進めてきた授業改革を振り返り、総括を図るとともに、今後の課題について検討する。

2 改変前の課題

従来の「基礎日本語」では授業目標と指導方法との間に齟齬があり、近年のライティング教育の潮流をふまえて教授法を見直す必要があった。過去の「基礎日本語」授業の教授法は、産出された言語のみに注目する「プロダクト・アプローチ」に分類される伝統的な手法であった。ここでは語彙や表記などの言語知識を強調（Badger & White, 2000）しがちであり、「正しい」表現を産出するために断片的な言語知識を集めて書くことが求められるため、応用可能で汎用性の高い書き方や、そのために必要な思考方法を初学者が学ぶには適していない。また、従来の授業ではライティングを「個人の課題」とみなしており、課題完成は一部の協働推敲活動を除いて、教室で学生が一人ずつ取り組む中を教員が机間巡視する指導法だったため、極論すると全てを宿題としてやらせることが可能で、教室に集まって授業をする必然性が学生に伝わりにくかった。学生間の意見交換の場がないため、誰がどのような文章を書いているか履修生には全くわからず、また異なるテーマに取り組む学生一人一人に一人の教員が助言をしてまわる必要があったため、誰かが教員と話している間、残りの学生全員はただ待っているだけだった。そのため助言をもらえずに授業が

終わってしまうケースもあった。このような環境では教室に集まって授業をする意義が学生に伝わりにくく、また教員のほうも教室活動の利点を活かさきれていなかったと言える。そこで、「ライティング」を読み手と書き手のコミュニケーションに支えられた社会的行為と見なすライティング教育の潮流を考慮し、アクティブ・ラーニングの考え方に沿って「基礎日本語」の教授法を捉え直す必要があった。

同時に、「基礎日本語」では授業内容と指導目標の見直しも必要だった。成績評価は、3本のレポート課題と漢字テスト及び平常点に基づいており、レポート3本が評価の中心で、ここに50%という大きな比重が置かれていた。しかしながら、レポートの完成像と評価ルール及び完成までのプロセスが曖昧で、特にどのようなレポートを目指しているのか、学生だけでなく教員間でも十分な理解が共有されていなかった。配布されていたテキストの練習問題や指導マニュアルに沿って授業を進めても、求められていた課題の完成には至らない状態で、指導内容・方法と設定された課題に齟齬があったと言える。3本のレポートは本質的には「論証型」に分類されるが、異なるジャンルに位置付けられていたため、課題の内容の違いが強調されがちだった。「論証型」レポートの指導では、主張を根拠で支える書き方を一貫して丁寧教えることが不可欠 (*Booth et al., 2003*) だが、この点が確立されていなかった。平成30年度共通教育プログラム報告書では、3本のレポート課題には関連性がなく、学生にとって「積み重ね」の点で問題があることが指摘されている (成田, 2018)。3本の「論証型」レポート課題を与えていたにも関わらず、その共通項を指導の中心に置き、必要な書き方とルールを教えるという授業設計ではなかったようだ。むしろ課題ごとの相違点に関する側面を強調した授業展開だったため、汎用性のある書き方を理解し身につけるというより、結果的に課題の完成そのものが目の目標となっていた模様である。その結果、2本目、3本目と課題の要求度が上がるにつれて、学生に欠けている力が露呈していったと考えられる。

この問題の最大の要因は、「論証」において主張をどう支えるかという指導の核心部分に一貫性がなかったことである。説得力のある論証型レポート作成のためには、主張を支える根拠の引用が不可欠だが、従来の「基礎日本語」の指導では、2本目まで文献調査は義務付けられておらず、引用ルールも導入されていなかった。つまり、学生は自ら文献を探索する必要もなく、自分の限られた知識に基づいてレポートを完成させていたのだが、3本目のレポート課題では突然文献調査と引用が求められていた。さらに、3本目の課題では、自分で問いを立てることも要求されるが、問いの立て方に関するテキストの説明は適切とは言えず、資料の質を判断するための批判的読解についての指導も盛り込まれていなかった。3本目のレポート完成に際し、学生がそれ以前の2本のレポート課題で学んだスキルのうち活かせるものは非常に少ない一方、複雑で難易度が高い新規項目が多く出現していた。しかしそれらについて理解を深め、練習する時間も教材も不足していた。さらに、それぞれの課題によって評価ルーブリックの内容が異なっていたため、アカデミックライティングにおいて「汎用性」のある書き方を学生が理解し、身につけるのは困難な状

況だったと考えられる。

そこで、2019年後期には、最終的に学生が身につけるべき力やスキルを特定し、ポイントを明示した。そして、アクティブ・ラーニングを通じて自らの進度やパフォーマンスのレベルを学生自身が客観的に把握し、相互に学び合う機会を恒常的に創出するよう授業の進め方を抜本的に改変した。以下にその内容を詳述する。

3 2019年（令和元年）度：アクティブ・ラーニングを通じたマルチリテラシー教育への移行

【言語技能の統合とプロセス・ジャンル・アプローチ】

アカデミックな汎用性スキルを伸ばすのに定評がある「言語技術（ランゲージ・アーツ）」教育では「読む・書く・聞く・話す」という言語の4技能を切り離して指導する方法は効果が低い（Farris & Werderich, 2019）と考えられている。なぜならば、これらの4技能は実際の言語使用場面では通常組み合わせて使われ、そこには思考力も働いているからである。言語運用力を高めるためには、言語技能の積極的かつ効果的な統合が必須であり、表面的に観察される言語力に直接働きかけてそれを伸ばそうとするのではなく、その力を根底から支える思考力を伸ばす発想がそもそも重要だとされる（Cummins, 1979）。

協働学習を進める際には必ず共に学ぶ相手とのコミュニケーションが必要となり、ここでは必然的に複数の言語技能（話す・聞く）を自然に使う状況が生まれる。ここにライティング活動が加われば「書く・読む」も自ずと組み込まれ、全ての言語技能を満遍なく使うことができる。良い文章を書くためには自分の文章を批判的に読み返す能力が不可欠であり、それは読解力から養われる。また、産出のためには良質のインプットが不可欠になるが、それも読書からもたらされる。しかし、独力の読解では理解に限界があったり、自分だけのスキーマに基づく読書では解釈に偏向が生じたりすることがあるため、他者との話し合いを通じて理解を深め、インプットされた内容を産出に役立つ知識に変換していくプロセスが不可欠である。現代の「ライティング」の授業ではこのような一連の流れを作っていくことが求められており、これにより最終的な成果物である文章の質を上げながら、多くの思考を経て課題完成までのプロセスで使う他の言語技能と思考力を強化することができる（加納, 2002; 加納, 2016）。

新生「基礎日本語」は、ランゲージ・アーツ教育の流れを汲み言語の4技能及び思考力を組み込んだ統合型のライティング授業に、「プロセス・ジャンル・アプローチ」（Badger & White, 2000）を取り入れた教授法を基盤としている。「プロダクト・アプローチ」に対する言わばアンチテーゼとして1980年代以降ライティング教育で隆盛を極め、すでに定着している指導法が「プロセス・アプローチ」である。これは熟達した書き手のライティング・プロセスをモデルとし、アイデアの萌芽段階からそれを広げ、整理し、下書きから改稿までの再現性のある流れを学ぶ方法である。一方、「ジャンル・アプローチ」は「書く」

という作業を、書き手と読み手の関係性及び書く目的に支えられた社会的な営み（Hyland, 2003）と見なし、文章のタイプを「ジャンル」ごとの特徴でとらえ、初学者を導く方法である。「プロセス・アプローチ」「ジャンル・アプローチ」いずれも「プロダクト・アプローチ」の不足を補うものではあるものの単独では不十分なため、本授業では両者を相互補完的に活用する「プロセス・ジャンル・アプローチ」（Badger & White, 2000）の考え方を取り入れた。

【アクティブ・ラーニングによる論証型レポート指導】

「アカデミック・ライティング」という「ジャンル」で必要とされる書き方のベースには、思考力とコミュニケーション能力を伸ばすことで知られる「拡張型のツールミンモデル」を採用した。これは論証のプロセスをモデル化したToulmin（1958）の“The use of argument”を論文指導に発展させたシカゴ大学の“The Craft of Research”（Booth, Colomb & Williams, 2003）を通じて広く知られている。この書き方の特徴は、「主張」と「根拠（理由+論拠）」に加え、「反駁」など、説得力のある論証に必要な要素を特定している点で、これをパラグラフ・ライティングに組み込むことで、パラグラフ・ライティングを形式的な技法でなく、思考力を伸ばすライティング指導として生かしている。さらに、“The Craft of Research”に見られるツールミンの論証モデルは、読み手との対話的な展開を意識しているため、コミュニケーション能力を伸ばすにも適切だと考えられている。

また、「アカデミック・ライティング」を「ジャンル」として成立させるために不可欠な、「文献からの引用」についても、1本目の課題から義務化した。リサーチ方法に加え、引用ルール及び文献リスト作成方法については反転授業の手法も取り入れて指導している。これらを通じ、レポートの体裁を整えるだけでなく、論証型レポートに必須となる「論拠」を提示したうえで説得力のある推論を展開するよう繰り返し指導している。「客観的な印象を与える（が実は裏付けがない）文章」と、「証拠によって裏付けられた文章」の違いを明示したうえで、文献調査を重視している。そして課題1本目から、信頼できる文献からの引用による根拠の明示なしに主張だけを述べることは認めないことをルール化した。引用のルールを早い段階で導入し、レポートでも、グループ発表のスライドでも繰り返し使用させてきたところ、学生からは引用ルールの学習に対する多くの肯定的なコメントがあった。完璧な定着にはより多くの練習が必要だが、学生の意欲的な姿勢がうかがえる。

授業改変にあたっては、身につけるべきスキルの練習に集中できるよう、改変前に3つあったレポート課題を、内容と構成面で学生に役立つと考えられる2本の課題に絞った。さらに、これらにグループ発表を加えて授業全体を再編し、後半に向け難度を上げながら書き言葉・話し言葉両面から練習できるサイクルを組んだ。課題1は「小学生のスマートフォン所有に賛成か反対か」について、700-1000字程度で書き、課題2は「現代日本の食に関する社会的な問題」について、7つの領域から具体的な問題を取り上げて1100-1700

字程度で書くことになっている。前述のとおり「拡張型のツールミンモデル」で論証型レポートを書く場合、必要な要素が予め特定されているので、それに沿って書くと文字数が不足するようなことにはならない。また、論旨に問題がある場合は大抵構成要素に関わっているため、アウトライン段階から具体的な助言がしやすい。グループでの発表はグループと個人の両方の観点から評価し、レポートは従来どおり個人課題として評価している。レポート、プレゼンテーション共に課題の導入段階からループリックで評価項目と基準を共有している。

【協働学習の重点化】

読んで書いたものを交えて考えながら話し合う、という言語技能の統合のためにはグループ討論が有意義で効果的であり、これはアクティブ・ラーニングの協働学習活動としても重要な役割を果たしている。互いに書いた文章を読み、助言しあう協働推敲（ピア・レスポンス）はもちろん、協働学習活動全般にもループリックを使用しており、ルールの明文化、共有化を図っている。現代のライティング教育では、書き手に「書く目的」と「読み手の存在」を明確に意識させることが不可欠であるため、実際に「読み手」を備えた環境を与えることが重要となり、これがピア・レスポンス（協働推敲）を含んだピア・ラーニングの土壌としても有効である。

討論では各自が調べた文献を持ち寄り、課題完成のための資料の検討も行っているが、文献調査を協働で行うようになってからは剽窃がみられなくなった。以前の授業では3本目に個人課題で文献調査をし、引用に基づいたレポート執筆を課していた際、少数とはいえ提出されたレポートに明らかな剽窃が見られるケースがあった。これは力不足の学生が時間のなかで新たな要求に独力で応じようとした際に起きたと考えられる。もちろん大多数の学生は剽窃などせず、自力で課題を完成して提出していたが、文献の共有とグループでの資料検討を始めて以来、このような問題は見られなくなった。この点からも初学者が協働でレポート執筆を進めることの意義が示唆されたと考えている。

また、前述の「ツールミン拡張型」論証構造の必須の要素についても知識を共有する仲間同士で繰り返し文章検討を行うため、履修生は議論の構造や要素について具体的な素材を通じて理解を深め、定着を促進させている。ヴィゴツキー（Vygotsky, 1978）の「発達の最近接領域（ZPD）」でも唱えられているとおり、学生はクラスメートとの協働を通じ、適切な支援や協力などを得て1人ではできない課題を達成することができ、2本目の課題を書く頃には多くの学生が論証型の議論の構成と必要な要素について理解を深め文章化できるようになっている。アクティブ・ラーニングの考え方に沿い、教室内で仲間と共にすべきこと・相手がいなければできないことと、一人でもできることを区別し、授業内課題と宿題を明確に分けている。

大多数の履修生はグループワークに意欲的に取り組んでいるが、グループワークを円滑に進めるための留意点は少なくない。本授業では、異なる価値観や背景を持った他者との

協働の意義と重要性をシラバスに明記したうえで、オリエンテーションでも明示的に伝えている。話し合いを活性化させ活動の成果を課題完成に結びつけるためには明確な指示とわかりやすい説明等、多くの工夫が必要であり、一部の学生に負担が集中しないような配慮も欠かせない。「基礎日本語」クラスでは自己評価・相互評価のルーブリックを通じて自分自身及びグループメンバーの関与について客観的に評価し、自分の個性に気づき、弱点を少しでも補強する機会を提供している。これを通じ、リーダータイプの学生にはリーダーシップをさらに磨き、そうでない学生には協働活動の中で自分がどう貢献すべきか、内省させ、実践につなげさせるようにしている。

2019年度後期は以上述べた変更点に基づいた教授案と教材に加え、指導マニュアルを兼任講師陣に毎週配信した。変更前に使用していた本科目オリジナルのテキストを学期進行中に全面改訂したため、この時期は学生に毎回多くの教材をコピー配布していた。2020年初頭から、後期中に配布・配信した教材をまとめ、新学期開始に間に合わせるべく新たに加筆修正した新訂版のテキストの作成を進めたが、完成間近となった春先、コロナ禍による影響から2020年度前期授業の全面オンライン化が決定した。これにより、学生だけでなく、担当講師のデジタルリテラシー強化が喫緊の課題となり、結果的に教員間の協働をより強化することとなった。

4 2020年（令和2年）度：コロナ禍によるオンライン授業化

【デジタルリテラシー強化のための教師の協働と指導への影響】

初めてのオンライン授業化に際しては、2019年度より進めてきた授業改革の内容と理念を踏まえ、Zoomによるライブ型授業を選択した。前述のとおり、協働学習を重視しアクティブ・ラーニング化を進めてきたが、2020年度前期のオンライン授業にはこれにデジタルリテラシーの涵養を加えてシラバスにも反映させ、グループワークにおいて相互の学びに貢献するという目標を明示した。本科目の基本理念である思考力重視のディープ・アクティブ・ラーニングをオンライン上の協働学習でも実現すべくシラバス全体を見直し、授業手法とコンテンツの調和および無理のない授業運営を可能とするアプリケーションとして、本学が法人契約したZoomに加え、Google Classroom（以下GCR）の併用を決めた。Zoomが対面授業の教室環境の代替となる一方、GCRが課題管理とドキュメント共有を即時双方向で可能にし、両者は補完的に機能している。

担当教員の誰一人にもオンライン授業の経験がない中、4月半ばにICT利用実績調査を行なったところ、教員の限定的・非均質なICT利用経験が浮き彫りとなった（加納・赤木、2020）。授業開始が目前に迫っていたが、教員側のデジタルリテラシー強化が不可避なことは明白だったため、オンライン授業の質を保ち、安定的な運営を目指すために目的と機能を絞り込んだ集中オンライン事前研修を実施し、何とか無事に新学期開始に漕ぎつけた。学期開始後も恒常的な研修・サポート体制として、即時双方向連絡網の確立（LINE）、オ

ンライン授業用の教案・教材提供（Dropbox）、情報共有と記録（Google ドキュメント・スプレッドシート）、授業内で生じた問題と対応に関する報告と省察（同上）、画像を含んだマニュアルの随時提供（LINE）等を行なった。前年度の教員間の連絡はメールのみで行なっていたが、オンライン授業開始とともに多様なアプリケーションを日常的に使用する環境を構築し、それぞれの使用機会を増やすと共にデータの蓄積とその共有を図った。授業で新たなICTスキル導入が必要な際には特に入念に情報共有を行い、シラバス上の同一授業回での同種の問題続発とその他の予想しうる関連問題発生回避に努めた。

学期開始当初は多くのクラスでICT関連の予期せぬトラブルが発生していたが、学生、教員双方ともデジタルリテラシーの強化は順調に進み、前期は半ばを過ぎた頃から教員側に起因する問題は生じなくなっていた。また、学生側にICT関連の問題が起きた際に教員が対処するケースも減り、後半には学生主導で問題が解決されるようになっていった（加納・赤木, 2020）。教員、学生のセーフティネットワーク構築を進めた結果、履修生からは非常に好意的な評価を得て、良好な学修成果を上げることができた。

GCRを併用する授業は本学では少ないため、後述するように学期初めには基本的な操作で戸惑う学生もいるが、課題のダウンロード、提出の際のアップロードを中心に、ドキュメントやスライド共有をするという決まった動作の繰り返しなので、学生は課題を完成する中で自然に操作を習得している。また、完成途上の課題もドキュメント共有によって教員が容易にチェックすることができるため、学生ごと、グループごとの進捗をかなり正確に把握することができる。この点はオンライン、オフラインで共通しているが、本授業では前述の通りグループ活動が多く、Zoomのブレイクアウトルーム機能を使ったグループ討論の際にもGCR併用を通じドキュメント・スライド共有をしながら各グループの作業の進捗をリアルタイムで見ることができるので、教員側からの助言のタイミングや内容を考えるうえで大いに役立っている。また、GCR上では課題管理が双方向でしやすいためか、結果的に課題の提出率はGCR導入以前より高くなっている。K-SMAPY IIでも課題のやりとりはもちろん可能だが、上述のとおりGCRではライティング・プロセス上にある課題を共有することができるうえ、PC上では、文書編集・スライド編集も日頃の学習で使用するアプリケーションと互換性があるため、学生が専用アプリケーションをインストールしているか否かに関わらずライティング課題へのコメント記入などがシームレスにでき、ライティング指導における効率化にも役立っている。

2020年度後期に入り、学生の顔ぶれが入れ替わったため、学期開始直後はGCRへの馴染みの無さから学生側に起因する問題が多く報告されていたが、オンライン授業も2期目を迎え、学生のデジタルリテラシーが底上げされたのは明らかであった。後期は学生が自己の通信環境・機器の状態をしっかりと把握、管理するよう指導を強化し、学生の自覚を高めている。これらはデジタルリテラシーの基本であり、安定的にオンラインのライブ授業に参加するために不可欠なポイントである。また、前期は教員主導で行ってきたGCRのスライドやドキュメント共有の初期操作も学生に任せ、GCRの機能に習熟する機会を

増やしている。履修動機にGCRを含めGoogleのアプリケーション操作への関心を挙げていた学生もおり、複数のアプリケーション操作のスキルを磨くことは本科目のデジタルリテラシー指導に重要なポイントだと考えている。また、そもそも学生たちは「デジタル・ネイティブ」世代であるため、すでに高いICTスキルを有している履修生もおり、そのような学生たちにICTリーダーとして様々なグループ活動で積極的に貢献、活躍してもらうことが、デジタルスキルを学び合う自然な機会創出につながっている。これも協働学習の一つの重要なポイントであり、GCRは本授業の指導内容と目標に適合していることから、対面授業に戻っても継続して使用する予定である。

【「質問力」と問答指導】

オンライン授業開始に伴い、従来「基礎日本語」対面授業で行われてきた「漢字テスト」は実質的に機能しなくなるため、とりやめとした。自宅で自習可能な内容であるうえ、授業のシラバスとは内容的につながりがない「漢字テスト」は、アクティブ・ラーニングの観点から筆者の着任前から懸案となっていたが、オンライン化で一瞬にして答えが出たと言える。そのあとに取り入れたのが「質問力」指導である。

多くの先行研究（e.g.道田、2011）が、日本の大学生の「質問する力」が弱いことを問題視してきた。これは、教室で自ら問いを発する機会がなく、問われた質問に答えるだけの学習態度が身につけているためだと考えられているが、このような傾向は学生の責任だけではなく、受動的な学習モードが一般的な環境で長年学んだ結果の必然的な帰結だと言える。「基礎日本語」授業も例外ではなく、このような傾向が及ぼす否定的な影響は担当教員からも指摘されてきた。例えば、①グループ討論が盛り上がらない、②ピア活動が活性化しない、③レポート課題2は自分で問いを立てなければならないが、問いを立てた経験がない学生が多いため難航する、④グループ発表会での質疑応答が盛り上がらない、などである。さらに、⑤自明の質問と、思考を深める複雑な質問の区別がつかない、⑥質問生成を出発点とし、思考を深めていく方法を知らない、つまり「対話的」に問題を掘り下げ、思考を深めることができない、など、多くの問題が観察、報告されている。しかし、対面授業時の「基礎日本語」では、これらに対し、根本的な対応ができていない。学生自らが考え、主体的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」を軸に授業運営を目指す以上、効果的なアクティブ・ラーニング実現のためには学生の「質問力」を鍛えることは極めて重要である。「思考力」、特にアクティブ・ラーニングで重視される批判的思考力と「質問力」の関連はすでに先行研究により指摘されている（道田、2011）が、このような視点は日本の教育現場には未だ十分に浸透していない。「基礎日本語」では、上記①～⑥の問題等との関連を鑑み、2020年度前期より「質問力」指導を実験的に導入している。

「質問力」指導方法の論理的背景としては、「質問」を難易度の観点から分類したものがあある。その際、使われるのはBloomの「教育目標分類学」、Bloomのタクソノミー（Anderson *et al.*, 2001）である¹⁾。近年、日本国内でもますますBloomのタクソノミーへの注目が高まっ

ているが、この「教育目標」をどのように教育実践の中で実現していくかについては対象者やレベル、目的、科目により、文字通り、方法は無限である。「基礎日本語」クラスでは、時間的な制約及び他の教授項目との関係から、「質問語幹リスト法」(King, 1990; Morgan & Saxton, 2006) を使って「問答生成」に絞って指導を行っている。これは前述のとおり、「批判的思考力」を伸ばすために重要であるだけでなく、本授業の教授項目にあるグループ討論やグループ発表の質疑の際にもつながる不可欠な力となる。さらに、論証型レポートのエッセンスは「問い」とそれに対する「こたえ」である(澤田, 1977)ことを考えると、問答指導は学生にそのポイントを端的に示すためにも有益な練習だと考えられる。学生はこれまで発問の経験がほとんどないことに気づき、おしなべて問答作成に強い関心を示し、回を追うごとに適切な問答を作成してきている。今後もこの指導を継続し、効果を検証していきたい。

2020年度の兼任講師研修は、これまでのところ前期開始前3回、終了後2回、後期学期中に1回を全てオンラインで開催した。後期終了後の開催も予定している。前述した日常的な情報・意見交換に加え、研修前には内容と話題提供の希望を聞き、双方向性のある研修会となるよう心がけている。また、クラス間のレベル差や課題達成について確認するために、担当教員全員には2019年から毎学期、クラスのレポートの上位・中位・下位それぞれ2本ずつをサンプルとして提出してもらっている。レポートは授業内容改変前より構成、内容の両面で向上しているクラスが多い。またどのクラスでもレポート及びプレゼンテーションは後半に向けて質が高まっていったことが報告されている。グループ・プレゼンテーションのPPTスライドは全クラスから全て提出してもらい、ルーブリック評価項目に照らし合わせてみたところ、いずれも遜色のない出来であった。今後は発表会での質疑応答指導にもより注力していく予定である。

5 「基礎日本語」からマルチリテラシー教育「アカデミック・リテラシー」へ

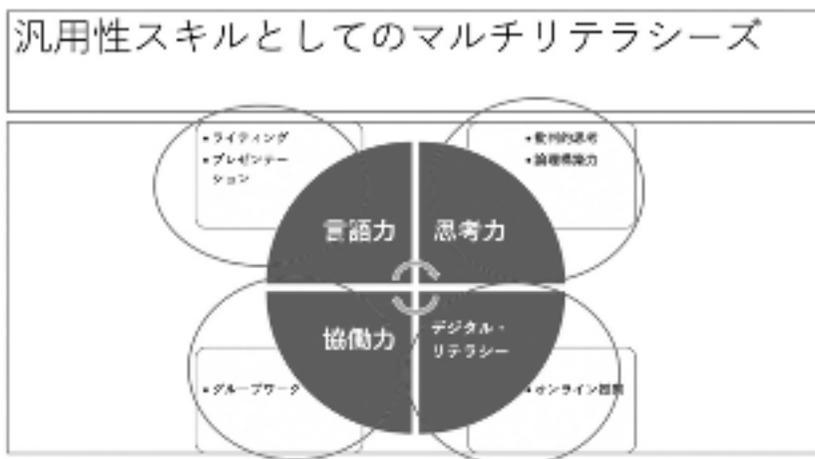
冒頭に述べたとおり、2021年度から「基礎日本語」という科目名は、上述の改変内容を踏まえた名称とするため、「アカデミック・リテラシー」と変更することとなった。さらに、現行の「基礎日本語」を「アカデミック・リテラシー I」とし、「アカデミック・リテラシー II」を上級クラスとして2021年度後期に開講する予定である。ここで、「リテラシー」という語を複数形の「リテラシーズ」とした意図を論じておく。

「リテラシー」は英語の“literacy”をカタカナにして日本語に取り入れられた語だが、英語の“literacy”は伝統的には抽象概念の不加算名詞として扱われているため複数形は無いとされる。「リテラシー」は「読み書き能力」「識字力」と定義され(藤永, 2013)、さらに、何らかの分野について適切に理解・解釈・分析・記述し、改めて表現する能力として「〇〇リテラシー」という形でも使われるようになった(「情報リテラシー」「金融リテラシー」など)。「リテラシー」に特定の領域名を付けて使用するこのような用法は日本

語だけでなく、英語でも一般化している。ここから「アカデミック＋リテラシー」という複合名詞から成る科目名が生まれたのだが、「リテラシー」を複数形とした背景には近年の社会言語学の動向がある。

社会言語学の分野では“literacy”を抽象化した概念として捉えるのではなく、文脈と結びついた個別の力として見る傾向が強まっている。Gee (2015) は、“literacy”を「二次的ディスコースにおける言語使用をコントロールする能力」だと定義している。Gee (2015) によると、我々の言語使用は「話し言葉」を中心とした「一次的言語使用」と、「書き言葉」を含む「二次的言語使用」に大別される。「一次的言語使用」は家族を含めた親しい人々との「対面」を中心とした「親密」なコミュニケーションに見られるもので、生得的に「獲得」されるため、通常誰もが一つのセットを身につける。一方、「二次的言語使用」とは、我々が成長し、家族という一次的な社会集団を離れ、社会的な目的のために参加する他の何らかの集団、例えば、学校、職場、その他生活に必要な営みに関わる全ての社会的な場におけるコミュニケーションで求められる。「二次的言語使用」は「一次的言語使用」を原資とし、学習行為を通じて習得される。個人にとっての「二次的言語使用」は関わる集団の数だけ存在し、その一つ一つを使いこなす能力を、Gee (2015) は“literacy”と呼んでいる。「一次的ディスコース」と重複が多いほど「二次的ディスコース」の習得は有利になり、さらに、ある「二次的ディスコース」の知識を元手とし、別の「二次的ディスコース」を学ぶこともできるが、「二次的ディスコース」は関与する社会的な場・集団に合わせて一つ一つを異なるものとして学ぶ必要がある。ここでGee (2015) の言う「ディスコース」とは、狭義の「談話」ではなく「文化」に近い意味を持ち、ある社会集団における価値観やルール、そこで期待される振る舞いまでを含んでいる。故に、「リテラシー」とは、それらを理解し、使いこなすことができる「書き言葉も含んだ言語使用」であるため、狭義の「読み書き能力」をはるかに超えたものとなり、社会的な関係性のなかで我々が生きていくために必要な能力となる。アカデミックな場面で現代の大学生に必要とされる「リテラシー」にはより汎用的な力が求められている一方で、それらを一括りにして抽象化してしまうと、過去のリテラシー教育、つまり伝統的な読み書き能力育成教育との違いが見えにくくなる。このような考え方に基づき、現代の大学生にはアカデミックな場面で「言語力」「思考力」「協働力」「デジタルリテラシー」という複数の「リテラシー」が求められているという認識に立ち、この度の科目名称変更では「リテラシー」を複数形にし「アカデミック・リテラシーズ」とした(図1参照)。

図1 「アカデミック・リテラシー」で育成を目指す「4つのリテラシー」



6 結びにかえて

ここまで、2019年度後期から2020年度にかけて続けてきた「基礎日本語」授業改革について振り返ってきた。2019年度後期の変革は意図したものであるが、2020年度前期のオンライン化は予期せぬタイミングで必要に迫られて進めたものだった。しかしながら、この動きは結果的には前年度からの「アクティブ・ラーニング」化と親和性が高く対面授業時には表面化しにくかった問題の改善にも着手することができた。今後も「汎用性スキル」育成の「マルチ・リテラシー教育」を新生「基礎日本語」、そして2021年度からの「アカデミック・リテラシー」で実現していきたい。教育効果の測定は学生アンケートやライティング課題でこれまでも試験的に行なっているが、次年度以降は本格的に実施していく予定である。

半期16クラス、通年32クラスは全て選択授業として開講しているため、意欲と関心のあふ多くの学生が集まってくれることが、協働学習を進めるうえでの大きな力となっている。今後も、学生の主体性が発揮できるような授業運営を心がけていきたい。

注

- 1) Bloomのタクソノミーに関しては、多くの論考が出されているので、詳細は割愛するが、本授業では2001年の改訂版を採用している。

謝辞

「基礎日本語」の全面的改変に際し、多大な御支援を賜った共通教育センター長の捧剛教授、「基礎日本語」前科目マネージャーの成田信子教授、並びにテキスト改訂にご協力いただいた教育開発推進機構 原田佳昌次長、そして授業内容の改変時またオンライン化に一丸となって対応して下さった兼任講師の先生方に心からの謝意を表す。

引用文献

- 加納なおみ (2002) 「効果的なパラグラフ・ライティング指導のための技能統合型授業：パラグラフ・ライティングとクリティカル・リーディング」『東京水産大学<大学生のための表現法>平成13年度成果報告書』 pp. 29-48.
- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 12, pp. 1-22.
- 加納なおみ (2020) 『基礎日本語』 國學院大學
- 加納なおみ・赤木美香 (2020) 「アクティブ・ラーニング実現のためのオンライン授業における教師の協働」『2020年度ICT利用による教育改善研究発表会論文資料集』 pp. 82-85.
- 澤田昭夫 (1977) 『論文の書き方』 講談社学術文庫
- 成田信子 (2019) 「【基礎日本語】30年度総括報告」『平成30年度 共通教育プログラム報告書』 國學院大學
- 藤永保編 (2013) 『最新 心理学事典』 平凡社
- 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブ・ラーニング』 勁草書房
- 道田泰司 (2011) 「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』 59, pp. 193-205.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson.
- Badger, B., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Farris, P., J. & Werderich, D., E. (2019). *Language arts: Process, product, and assessment for diverse classrooms*. (6th ed.) Waveland Press.
- Gee, J., P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (5th ed.) New York, NY: Routledge.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), 17-29.
- King, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal*, 27 (4), 664-687.
- Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. 2nd ed. Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Toulmin, S. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

アクティブ・ラーニングを涵養するデジタルリテラシーズの役割 —Google ClassroomとZoomを使用した「基礎日本語」オンライン授業の実践に注目して—

赤木 美香

【要 旨】

本研究では、本学の1、2年生を対象に開講している科目「基礎日本語」の実践に焦点を当てる。2020年度前期はコースマネージャー統括の下、兼任講師の合計10名が担当した。この授業は、大学生活に必要なアカデミック・リテラシーを習得させることを目的としており、言語技能の統合を通じて学習効果を高めるための指導内容が明示的にデザインされている。このためコロナ禍による授業のオンライン化に即時に移行でき、授業を運用するためのデジタルリテラシーズの習得も付加された。

そこで、本調査では学習内容に合致したデジタルリテラシーズの活用の仕方を見出すために、オンライン授業で起こる問題・トラブルに注目し、教師や学生がどのようなトラブルシューティングを行うかを探り、メタマトリックス法で分析した。その結果、授業の回を重ねるごとに問題・トラブルが減少していき、教師主導から学生主導への移行が明らかとなった。学生が主導的な立場で参加できる授業デザインとプラットフォームが提供されることにより、学生同士の助け合いによるトラブルシューティングを介したアクティブ・ラーニングを促進していることが示唆された。

【キーワード】

オンライン授業、トラブルシューティング、メタマトリックス法、デジタルリテラシーズ、アクティブ・ラーニング (5)

1. はじめに

コロナウイルス感染拡大の学校教育への影響に対処するために、世界中でオンライン授業が実施され、授業におけるICT活用が注目されている。ICT (Information communication Technology) とは、情報通信技術または情報コミュニケーション技術と訳され、教育現場でもICTを用いた授業が拡充されている。特に高等教育では、ICTを取り入れた新しい教育活動(GIGAスクール構想:global and innovation gateway for allの略)により知識・技能の習得とともに思考力・判断力・表現力の育成を重視した言語活動や実践の充実した能動的学びの実践が標榜されている(文部科学省、2019)。このため、教育現場でも従来からの預金型(Freire, 1970)である教師主導型授業に対して、学習者の能動的学びの活動であるアクティブ・ラーニング(Active Learning、以下AL)が強く求められるようになってきた(久保田・今野、2018)。

今期のオンライン授業について、国立情報学研究所(2020)の「遠隔授業に関するアンケート調査の概要」では、オンライン・ライブ型の実施において「通信環境の維持」を巡り、81.7%(n=197)の大学がICT環境や教師や学生のスキルについての問題点を報告している。この背景には、実際の教育現場におけるICT機器の導入時に、機器使用の研修のみが行

われ、どのような教育実践の中でICTを介入させるのかといった一連の教育デザインを構築することなしに研修が押し進められてきたことが示唆されている（豊福、2015）。授業の文脈から離れた機器操作だけを学んでも、適切に活用することはできず、ICTスキル習熟の機会を逃していると言える。

本来、ICT機器は授業をより便利に効率化するために開発されたものであり、教師や学生にとってもその使用のなかでICTスキルが涵養されるものであるべきだ。なぜなら、ICT機器を使用することで学習内容を深化させるのではなく、ICT機器の活用により学習環境の不足を補い、ICT機器の機能を生かしながら学習内容とすり合わせて授業デザインしていくことで、学習内容を深化させることができるからだ。

これまで、文部科学省（2015）では、PCやプロジェクターなどのICT機器を授業で用いることにより、授業への理解が深まり主体的な学びが促進され、その結果テストの得点が向上するとしてきたが、今野（2015）は、ICT機器をただ単に導入することでは「教育技術の表面的な模倣」となることに警鐘を鳴らしている。表面的な模倣で終わらせないためにも、教師や学生が、科目の中で学習内容とICTスキルを合わせて使用しながら、どのような学びをしているのかに注目することで、教師は学習者にとって必要となるICT機器やスキルの導入を検討でき、問題解決のプロセスや状況を作り出すことで、ALを促進する学習環境を学生に提供できるようになると考える。

本調査では、初年次教育として開講してきた科目「基礎日本語」のICTを介した教育活動に焦点を当てる。2020年度前期は、コロナ禍の影響により大学からの要請でオンライン授業が推奨されたため、事前研修を行い計10名の教師が担当した。教師や学生は、ICTスキルが限定的であることによりICT関連のトラブルが予測された。そこで、本稿では、基礎日本語に関わる教師や学生を対象者として、ICTを介した授業の中に出現した具体的な問題・トラブルに注目し、その解決方法を誰がどのように行っているかを捉え、言語学習におけるICT活用の役割を検討する。

2. 先行研究

（1）高等教育におけるアクティブ・ラーニング

高等教育においても、学生が主体的に学ぶことができるアクティブ・ラーニング（以下、AL）の導入がますます重要視されている（中央教育審議会答申、2012）。ALとは、「知識・技能」を教授された生徒がディスカッションや調査、プレゼンテーションなどの主体的・能動的な学習行動によって、「知識・技能」をより深めていく教育方法であり（Smith, 1996）、その効果については、学習プロセスを通して、学習者に推論する力がつき、新しいアイデアが生成され、相手の立場を考慮した上で、状況や課題を判断できることが期待されている（Johnson& Johnson, 1989）。その一方で、教師間では、授業にALを取り入れることに、運用上の困難点が指摘されている。具体的には、授業進行に時間がかかる

ことや、確実な評価ができないこと、学生の適切な話し合いができないことなどである（秋田、2017）。

本来、ALは、学んだ「知識・技能」の理解を深め主体的に使えるようにするためのものであるが、運用的にも内容的にも難解なためか、高等教育の現場では形骸化していると言える。なぜなら、ALが単に「意見交換をすること」として捉えられているからだ（豊福、2015）。つまり、なんのためのディスカッションかといった教育目的と合致していないため、学生には学習のゴールが見えておらず、ディスカッションが深化しない。この問題を解決するには、再度ALの機能について理解を深め、ICTを介したALについて注意を払わなければならない。GIGAスクール構想(2019)のICTを取り入れた新しい教育活動でも、課題探求・問題解決学習型を目指したALが求められているため、これに伴って必要となる情報量や理解の深化に必要となる情報をメディアから引き出すためにはICTの利用が不可欠となる。このため、ICTを利用できる学生とできない学生の間では、デジタル・デバイスがおこり知識格差が生まれる。社会の変化により、学生に求められる能力も変わり続けることが不可避であるため、リテラシー教育も変わっていかなければならない。次節では、リテラシー教育とデジタルリテラシー（以下、DL）について述べる。

（2）変化するデジタルネイティブのリテラシー

リテラシーとは、読み書きだけでなく、その文脈にあった適切な語彙や表現を選ぶことができる能力であると定義されている（Gee, 2013）。そこで、リテラシー教育とは、社会の中の状況や場面において言語を使い分けることができる能力を涵養する教育だと言える。初年次学生に必要とされるリテラシー教育においては、以前にもましてテクノロジーを駆使した要素が導入されている。

1980年以降に出生した学生は「デジタルネイティブ」と呼ばれ、生まれた時からICT機器にさらされ、インターネットから得た経験を生活の中に取り入れている世代である（Prensky, 2001）。彼らの日常は、スマートフォンやゲームなどの操作に必要なICTスキルを多用するため、情報の捉え方（インプット）や、情報の発信（アウトプット）がテクノロジーを介したものに移行している。例えば、総務省（2019）の世代別インターネット使用状況では、20歳から29歳までのインターネット使用状況は99.1%であり、使用する機器ではスマートフォンが87.9%、パソコンが66%を占めている。スマートフォン使用の第1位は検索機能であり、検索エンジンから自分の信頼するサイトにネットサーフし、必要な情報を得ることができる。このため、従来のように図書館に行き資料を探すことは少なくなり、時間的空間的な制約を超越して情報検索できるようになっている。情報の発信（アウトプット）についても、スマートフォンに搭載されているアプリケーションのカメラ・VTR、音声機能の統合により動画配信が可能になる。つまり、動画作成する個人が、インターネットを通じて、SNSに投稿し社会からの評価を直接に受容し、さらに発信することができている。彼らは、日常生活においても、ゲーム、テキストメッセージ等々の複

数のリテラシーに実際に触れて育つのである(本林, 2019)。このため、学生のリテラシーは、鉛筆とノートによる読み書き中心のリテラシーから、ICTを介して読み書きを行い、さらには社会参加に伴いネットワークを拡張するDLへ変容を遂げている(Ng, 2008; Thorne, 2013)。総務省(2019)の「令和元年通信利用動向調査」で世代間のインターネット利用率に注目すると、教師世代である40～59歳と学生世代である20～29歳では97%以上を示しいずれも高水準である。ICT機器の普及率では、スマートフォンで教師世代が83.5%に対して学生世代は87.9%である。さらに、ソーシャルネットワーキングサービス(以下、SNS)の普及率では、教師世代は78.4%に対して、学生世代では87.1%と、学生世代では「知人とのコミュニケーションのため」をSNSの使用理由に挙げている。このように、学生世代は、その用途が幅広く利用頻度が高いため操作に関する習熟度も高くなる。つまり、教科学習においては、教師が正解や専門知識を有するとする伝統的な価値観が支配的だが、ICTスキルに関しては学生の方が高い知識や技術を有しているため、社会全体から見るとデジタル・シフトが進んでいると言える。

そうであるならば、オンライン授業における教授法は学生のICT使用の実態にあったものであるべきである。学生の持てるリテラシーを十分に発揮できるオンライン学習環境を整備しなければ学生の能力は十分に発揮されないからである。

(3) 学習目標にDLを取り込む「基礎日本語」

これまで述べてきたように今後、ICT活用のデジタル・デバイドの差は、学習活動の効率を左右するものであるため、基礎日本語では、15回のシラバスの中でDLが段階を追って習熟できるような取り組みを学生に提供している(表1参照)。Zoom(WEB会議サービス)に加え、Google Classroom(以下、GCR)を併用した(加納・赤木, 2020)。オンライン授業では実現が難しいとされてきた協働学習も、Zoomによるブレイクアウトルーム(以下、BOR)機能によりピアレスポンス、グループワークを実現することができ、ディスカッションの機会を提供している。さらに、GCRでは、授業資料の配信や講義中や自宅学習の課題提示、レポート課題の回収や提出に使用することで、学びのプロセスを観察しながら、学びの成果を蓄積することができる。ICTスキルの導入時には、協働学習においてGCRの掲示板機能(ストリーム)を使用し、学習内容に合致させる形式でICT機器の利用(コピー&ペーストなど)の習熟を促した。具体例として、第1回目から3回目までは学生がツールの機能に習熟するための期間としてグループ活動をGCRのストリーム(掲示板機能)を使用して互いの課題を相互に添付し添削を試み、協働学習ツールとしても活用した。さらに、授業回数を追うごとに成果物の作成も複雑になることから、非対面同期の要素を取り入れたGoogle Drive上での「ファイル・スライド共有」を導入し、CSCL: Computer Supported Collaborative Learning(コンピュータ支援協調学習)を企図している¹。

以上、ICTを導入することで、主体的な学びを促進させるためにはどのような仕組みが

必要なのだろうか。その際には、どのような問題やトラブルが起こるのであろうか。授業中に起こるICT使用に関する問題・トラブルを明らかにすることは、トラブルシューティングも検討することになり、ICTスキルを言語授業の指導内容の中にどのように位置付け、運用させていくことがDL向上に繋がるのかを探りたい。

表1 授業課題と学生に求められるデジタルリテラシーの例

週【指導内容】	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
メール文 (待遇表現)	→														
レポート課題1				→											
レポート課題2										→					
【Zoom上で使用するICTスキル】 (BOR)	→														
授業課題 【Google Classroom上で使用するICTスキル】	オリエン・練習	ピア推敲①	ピア推敲②	マインドマップ	アウトライン	ピア推敲①	ピア推敲②	発表準備	スライド発表	ステークホルダ	アウトライン	ピア推敲①	ピア推敲②	発表準備	スライド発表
1) アップ・ダウンロード	→														
2) ファイル編集 Word/ファイル編集ソフト	→														
3) コピー&ペースト	→														
4) スライド共有 Google スライド*				→				→					→		
5) ファイル共有 Google ドキュメント*						→						→			
6) Line			→				→				→				

3. 研究目標・課題

「基礎日本語」オンライン授業における問題・トラブルとそれらへの対応（調整作用）にはどのような傾向と特徴があるかを明らかにする。

4. 研究方法

(1) 調査対象者

本研究の参加者は、國學院大學が令和2年度前期に共通教育科目として提供する「基礎日本語」担当の10人の教員と47名の受講者を対象とする²。

(2) 調査対象科目「基礎日本語」の概要

本授業では、大学の学修に必要な日本語力とそれを支える思考力を強化するとともに、汎用性のあるアカデミックスキルズの基本を15回で学ぶことが目標とされている。到達目標には、「ライティング力」「思考力」「協働」の3つの柱に、新たに「DL」の涵養が加え

られている。また、Zoomに不慣れな学生に「音声機能」を代替するためにLineを活用した。なお、個人IDの扱いなどに配慮し、学生の安全を十分に考慮した上で厳重に管理を行っている。

(3) データ収集方法

ICTスキルがどのように授業で活用されているかを調査するために2つのデータを収集した。【教員対象】授業後、教員は各自で授業を振り返りをする。さらに、授業後、授業全体についても振り返りスプレッドシート (Spread Sheet, 以下、SS) に記入する。このSSより、オンライン授業に出現する問題・トラブルに関する事項を抽出する。例えば、テクノロジー使用を伴う事前に予測できなかった問題や、対応しきれなかった事態などについて報告し、自分自身の授業での対応やその判断の基準などについて記述する。さらに質問事項を記述する欄を設け、教師間での指導方法やICTスキルについて各自の経験を共有した (全168件)。【学生対象】2020年前期「基礎日本語」(学生) 授業の振り返り事後アンケートを前期授業最終日に実施した (47件)。

(4) 分析方法

質的データ分析手法である事例間・メタマトリックス法を用いる。メタマトリックス法とは、複数の事例を、同一の観点から観察して比較する場合に用いられる方法である。本調査では、授業ごとの事例として問題やトラブルについて横断的に比較・分析するために、この手法を採用した (Miles & Huberman, 1994)。「基礎日本語」でのICTを活用した授業実践について、基本マトリックスを作成した (表2参照)。このマトリックスでは、複数の授業を実施記述順に並べPCの利用形態と、授業者の属性を記した。さらに、授業で出現した問題点を、「DLに関する問題点」「問題への対処 (問題解決)」「DLに関連する問題・トラブルの原因と対応者」に分類して記入した。1回~15回までの授業について、誰が (教師/学生) 起こした問題・トラブルなのか、どのような問題・トラブルが出現したのか。それを誰がどのように解決したのかを分析しその頻度を算出した。

表2 授業実施順マトリックス

回数	授業番号	学年	PC利用形態	授業者記号	教職年数	勤続年数	PC使用年数	DLに関する問題点	頻度	問題への対処 (問題解決)	頻度	DLに関連する問題・トラブルの原因と対応者	頻度	
2	A2	1年	Zoom	GCR	A2	20	2	20以上	1) LineIDの検索ができませんでした。 ② 私は、自己紹介時間にBORで名を記したのでも、自己紹介時間以降にZoomから出てしまったために、どこか誤操作となりZoomから出てしまった。最悪でした。しかも入り直したら、ホスト権種がなくっており、ホストに許可を得なければこのセッションに戻れない状況になりました。(焦りました) →GCRの課題の提出確認 →ワークシートの1-1が開けないのですが (アクセス権を確認してくださいと出ます)、どうすれば良いでしょうか? →第3回目の非同期活動の確認	2	→IDを検索できない状態にしている。ので、「解除可能」か「RCコード」を申請しました →Line電話を木グループにかけ、状況を話してから学生に一旦退出してもらい、1分後入り直してもらいました。Line電話にかけられなかった。 メモリ不足のメッセージが出ていたので、気がなっていました。Wordの作業容量は足りなかったのです。もしも他に色々を背景や使わない画像などがありましたらその際別除して掃除してみてくださいね。動きがよくなるはずですよ。 (学生は、再起動が状態が改善された様子で終了)	2	・Zoom機能未習熟 (教師) ・GCR機能未習熟 (学生)	(教) -1 (教) 1 (学) -1 (教) 1
2	B1	1年	Zoom	GCR	K1	20	2	20以上	第2回からの4名と合わせて16名全員出席でした。今日の内容は盛りだくさんで、とても忙しい流れになってしまいました。時間通り始めて始まりました。初めに宿題をやっているか確認しました。今日初めて参加する学生のうち3人を除いて全員やってきていたので、システムにBORに分け、微調整 (課題がない学生が眠らないように)、内容を絞ってピア・レスポンスをやりました。答題を見せてやってくれましたが、ピア活動の進度にはほろつきがありました。コメントを読むとピアは楽しかった。他の人の文章から学ぶことが多く勉強になった」など肯定的な感想が多く見られたものの、改善点まで指摘するのは初めての学生には難しかったようです。	2	①とりあえず、ペーストできている学生のメールにコメントするよう指示しましたが、できないのが気になるようでそのまま作業を続けていました。そのうち2人ともできましたが、事前に提出しておけば対応できたのだと思います。②今日が初参加で、唯一事前連絡がなかった学生だったので、急に消えてしまった時は、グループディスカッションに馴染めなくて出てしまったのかと一瞬心配しましたが、待機室に入ってきたのでまず会話をしたところ、急にPCがダウンしてしまったので立ち上げて戻ったと、このことでした。元のグループに入ってもらいました。	2	・Zoom機能未習熟 (学生)	(学) -1 (教) 1 (教) -1 (教) 1

5. 研究結果と考察

研究課題で示した「基礎日本語」オンライン授業における問題・トラブルとそれらへの対応（調整作用）にはどのような傾向と特徴があるかでは、図2より、授業の回数を追うごとに教師・学生共にトラブルの回数が減少していることが分かる。【第4回マインドマップ作成】では、Googleスライドによる共有（CSCL）を行っている。対面授業と同様にワークシートに付箋を貼りながら「小学生にスマートフォンを所有させることに賛成か反対か」の二項対立の議論をグループで検討し説明し合う課題である。ファイル共有の操作が初めてである学生が多かったためトラブルが続出した。次に【第6回レポート課題1のBORを用いたピア活動】では、問題・トラブル数は減少傾向にあったが、学生側では通信回線が脆弱であるためにBORでの反応が遅延したこと、GCR上でのファイルが開けないことなどをあげていた。しかし、このような場合でも、代替措置としてLineを使用してピア活動が止まらないように自ら対処していた。これまでは、学生が起こしたトラブルに関して教師が対処していたが、第6回を数える頃には逆転が起きていることが認められた。学生が教師の助けを借りずに仲間から助言をもらい、自らICTスキルの問題解決を行なっていることが明らかとなった。レポート課題1を終える【第9回スライド発表】では、学生から発表スライドを画面共有することは初めての操作であるため、Zoom関連のICTスキルでは音声の乱れや、Googleスライドが開けなかったなどの問題・トラブルが多発したことがSSの記述により明らかとなった。続くレポート課題2の【第12回ピア活動】では、第10～12回では教師の問題・トラブルに対処する調整数がほぼ見られなくなり、オンライン上での問題やトラブルを学生自身が解決していることが分かる。そして、【14、15回スライド準備・発表】を迎える頃にはICTスキルの運用も促進されていることがうかがえる。授業で必要なICTスキルは、【第9回スライド発表】までで一通り習得し、第10回以降はICTスキルの新たな問題・トラブルは出現しておらずZoom関係の接続に関わる問題・トラブルのみが出現していた（図3参照）。

図2 問題・トラブルの項目と調整数

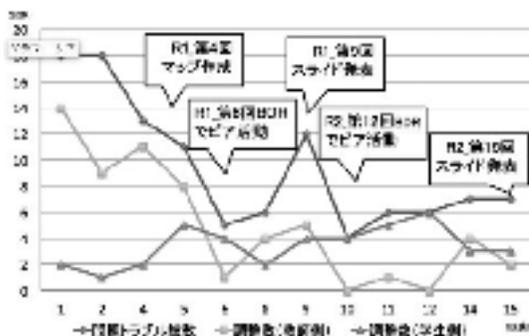
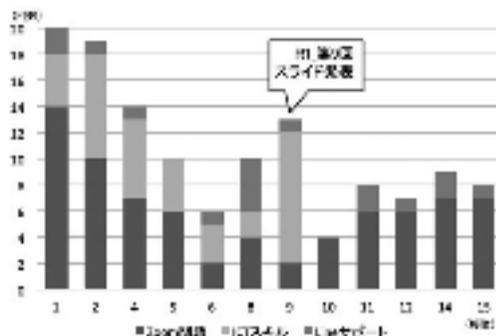


図3 問題・トラブルの内容



教師によるSSの記述からも、限定的な通信環境で資料を共有したい場合「(発表資料を)GCRに貼って共有しましょう」と、学生から自分達にとって学びやすい方法を提案されたり、「共有ファイルにうまく入れない学生に変わり、新たなリンクを作成し送付した」など発表仲間のトラブルを他の仲間が補ったりする活動が見られるようになってきた。つまり、授業の序盤では教師主導で、中盤では教師と学生が協働で、そして終盤では学生主導でICT問題のトラブルシューティングが成されていたことが分かる。

図4 基礎日本語で起きたICT問題・トラブルの内容の変化

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
指導内容	メール文			レポート課題1					レポート課題2						
ICT問題・トラブルの解決者	教師主導				助け合い				学生主導						
Zoom関連の問題・トラブル	通信機能によるZoomの不具合														
GCR上のトラブル	ICTスキル未習熟 → ICTスキルの習熟														

さらに本授業で起きた問題・トラブルの内容の変化について注目してみると(図4参照)、第10回目以降の問題・トラブルの出現は、GCRやGoogleスライド・ドキュメントについての「ICTスキル」の操作ミスではなく、Zoom使用における通信機能等の不具合によるものであった。しかし、そのような場合でも、自ら再接続を試みZoomに入室したり、仲間からLineの補助を受けて入室したり、複数のアプリケーションを閉じてからZoom機能を試してみるなど、学生が自身の経験の中からうまくいった方法を試みていた。問題・トラブルを解決するには、一つの方法だけでなく、自分が扱える方法であれば、トラブルシューティングに対応できるという自信が持てたことが自由記述からも分かる。「先生からのサポートが強く、オンラインであることに大きな不安を抱えることがなかった」など、序盤では教師側のICTスキルの充実がオンライン授業への信頼に繋がり、中盤以降では「グループでPowerPointを作ることができた」「リモートで話し合い、スライド作成から発表までに繋げることができた」「対面ではないグループワークが、協調性を高めることに繋がったと思う」など、学習内容とICTスキルが分離された状態ではなく合致した授業デザインがなされていたために学生が安心感を持ち、授業に参加したことを裏づけている。学生はトラブルシューティングという問題解決学習に挑戦していくなかで、何度も同じ状況に遭遇することでICTスキルの操作や種類を学ぶため、これがICTの汎用的スキルに変化する。ICTにおける汎用性スキルが身につくことで、「教師の意に沿うよう模倣したICT使用」から、「自らの問題解決のためのICT活用を思考する能力」へ変化していったと言える。このことから、学生が本授業の学習プロセスの中で自分達のDLを活用しながら探究を行い、教師や仲間と互恵的相互依存関係を構築し、対話的に学びながら、トラブルシューティングを自分ごとと捉えて対応し、学習を止めずに進めていくというALを

実現していたことが示唆される。授業では学生が持てる力を発揮させなければならないが、そのためには、教師主導ではなく学生が持つ力を授業の中で主体的に発揮させる学生主導の仕組みづくりが重要である。学生の一部には、明らかにDLが高くない学生も在籍しているが、DLに自信のある学生が一定数（約20%）いることが推測される。本調査からは、そのような学生を中核に据えて、自分達の学びをオンライン上で維持するために、仲間と共に自らの学びを発展・拡大しながら深めていくALの一つの形態が示唆されたと言える。

6. まとめと今後の課題

以上の結果と考察を踏まえて、問題・トラブルの分析から指導内容に合致したICTスキルの導入により、学習者は仲間との助け合いによるトラブルシューティングによりDLを習熟させながらALを行っていたことが示唆された。今後は、学習者が活動の中で状況を判断し使いこなすことができるといったDLの熟達の変遷も明らかにしたい。

注

- 1 國學院大学シラバスウェブサイト「基礎日本語」より転載。<<https://ksmapy.kokugakuin.ac.jp/up/faces/up/km/Kms00802A.jsp>> (2020年10月18日閲覧)
- 2 本研究は國學院大学倫理委員会での承認を得た。

謝辞

本稿執筆にあたり、有益なコメントを下さった國學院大学 加納なおみ准教授に心より感謝申し上げます。また、調査に協力いただいた皆様に、この場を借りて深く御礼申し上げます。

参考文献

- 秋田喜代美 (2017) 「授業づくりにおける教師の学び」 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編『教育 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波書店。
- 中央教育審議会答申 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の資質転換に向けて～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> (2020年10月18日閲覧)
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (小沢有作・楠原 彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房)。
- Gee, J.P. (2013). Discourses in and out of school: Looking Back. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing language and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (pp.51-82). New York: Routledge.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction book Company.
- 加納なおみ・赤木美香 (2020) 「アクティブ・ラーニング実現のためのオンライン授業における教師の協働」『2020年度ICT利用による教育改善研究発表会論文資料集』 pp. 82-85。
- 国立情報学研究所 (2020) 「遠隔授業に関するアンケート調査結果の概要」『国立情報学研究所HP』 <https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200914_Report.pdf> (2020年10月12日閲覧)
- 今野貴之 (2015) 「日常的なICT活用のポイント」『学習情報研究』 (244)、pp. 6-9。

- 久保田賢一・今野貴之 (2018) 「第3部 高等教育におけるICT活用」『主体的・対話的で深い学びの環境とICT—アクティブ・ラーニングによる資質・能力の育成—』東信堂、pp.189-216.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
- 文部科学省 (2015) 「ICTを活用した教育の推進に資する実証事業」『文部科学省HP』
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1408127.htm> (2020年10月12日閲覧)
- 文部科学省 (2019) 「GIGAスクール構想」『文部科学省HP』 <https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm>
(2020年10月18日閲覧)
- 本林響子 (2019) 「第14章 アイデンティティ・テキスト「二言語での文章産出」から「モード的表現へ」綾部保志 (編) 『小学校英語への専門的アプローチ—ことばの世界を拓く—』春風社、pp.221-236.
- Ng,W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy, *Computers & Education*, 59, pp.1065-1078.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5.
- Smith, K.A. (1996). “Cooperative learning: Making “group work”. In T. E. Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.), “Using active learning in college classes: A range of options for faculty” *New Directions for Teaching and Learning*, No.67. San Francisco: Jossey-Bass
- 総務省 (2019) 「令和元年通信動向調査の結果」『総務省HP』 <https://www.soumu.go.jp/main_content/000689454.pdf> (2020年10月3日閲覧)
- Thorne, S. (2013). Thorne, S. L. (2013). Digital Literacies, In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing Language and Literacies: Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge, pp. 192-218.
- 豊福晋平 (2015) 「日本の学校教育情報化は、なぜ停滞するのか—学習者中心ICT活用への転換—『情報処理』(56)、pp. 316-321.

音楽教育に求められる拍節感指導に関する一考察 — 常時活動におけるアンケート結果からわかること —

奥迫 聖子

【要 旨】

教員養成校のピアノ実技指導において、拍節感指導は最も困難を要するものと言っても過言ではないだろう。その理由として、拍節感が非常に感覚的なものであり、幼少期の身体的音楽体験によってのみ培われるものと考えられるからである。実際、大学の卒業年次において、ピアノを4年以上学び確実に技術は上達しているにもかかわらず、拍節感が全く身につけていない学生を見かける。本研究の目的は、大学での指導時に目にするいくつかの実例をもとに、間違っただ拍節の捉え方が何に起因するものなのかを探り、有効な指導法を明らかにしていくことにある。考案した活動プログラムを常時活動を通して実践し、拍節感を養うあるいは指導スキルを身につけることが可能かそうでないか、その後の意識調査アンケートの結果から考察を試みる。また、小学校の音楽の授業で行われている常時活動の活用そのものも卒業後の教員としての指導スキルに繋がっていくと考える。活動内容として身体的音楽体験以外に知識的側面からのアプローチを取り入れることによって、拍節感の有無やピアノ技能の差に関係なく大多数の学生が効果を実感しその有効性が証明できたとと言えるだろう。

【キーワード】

音楽教育、拍、拍節感、常時活動、音楽的体験

1. はじめに

長く教員養成校の音楽実技指導に携わってきたが、集大成である卒業年次に至って必ずと言っていいほど拍節感が身につけていない学生を見かける。ピアノが弾けないわけではなく、むしろかなり弾けるレベルであっても、リズム感覚に関しては初心者と思えるような捉え方をし、その間違いに本人が全く気づかないことに対して毎回一種の無力感にも似たような感覚を覚える。リズム感覚とは拍や拍節の中に、あるパターンを見いだす感覚のことであり、拍子感や拍節感と密接に関わっている。この実態を目の当たりにしたことをきっかけとして筆者はこの事象を研究することとなった。この体験からも地道に学ぶことで身につくものと、なかなか身につかないもの2つに大別できることが予測できる。「技能」や「知識」など、体がその動きに慣れることによって習得可能なものや、理論的に理解することによって上達するものは比較的身につけやすいが、逆に「音感」「拍節感」などは身につけることが容易ではない。なぜなら後者は、言葉では説明しにくい感覚的なもので、人間の脳や聴覚などの身体感覚の発達段階で極めて自然に身につくとされているからである。このことは筆者自身がこれまでピアノ実技を指導してきた経験によっても明らかに裏打ちされる。実際、「拍節感」は初心者、既習者にかかわらず、個々の達成度に大きな変化が見られないことが多い。

一般的に心拍、呼吸、歩行などを拍動と呼ぶが、それらは「ドクンドクン」「スーハースーハー」「カツコツツカツコツツ」と感じた時リズム拍動となり、音楽やダンスの中で拍（ビート）と呼ばれるものとなる。拍のある音楽は拍（ビート）を他者と共有・共感することによって成立すると言っても過言ではなく、音楽の根幹と言えるだろう。それは生命現象でもある拍動を共有することに他ならず一体感や社会性、仲間意識を獲得するのに大変有効である。「拍節」はこの拍（ビート）によって形成されており、楽曲から拍節を認識する感覚を「拍節感」と呼ぶ。学生は卒業後音楽を指導するものとして自立を目指すわけだが、この頭だけで理解しても身につかない拍節感を理解しコントロールできる立場になるには、どのような指導のアプローチがあるか、小学校音楽で多く行われている常時活動というものを大学の授業においても活用しながら実践し、その後どのような変化があったか学生への意識調査アンケートにより考察していくこととする。そして今後の大学の授業における有効な拍節感指導法について明らかにしていく。

2. 拍子と拍節

2.1. 定義

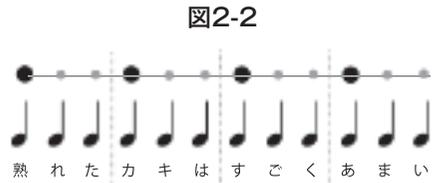
小学校学習指導要領に準拠した初等科音楽教育法（2018）では、拍（ビート）とは強弱のない一定の時間の速さの単位であり、そこに強弱の周期的な反復が加わることにより拍子が生まれると説明されている。先ほどの心拍を例にとってみると、ドクンドクンと耳にして一定の時間的刻みを感じたら、それは「拍（ビート）」と定義される。拍（ビート）には重い、軽いなどの区別はない。次にこの刻みをずっと聞いていると仮定しよう。すると図1のようにどちらかに重みを感じてはこないだろうか。重い・軽いといった区別がない拍（ビート）の場合、この心音の表現は「クン・ドッ・クン・ドッ」でも良いということになる。人が心音をドクンと表現した時にはすでにおそらくどちらかにアクセントの重みを感じていると推測される。このように一定の時間の刻みの中に重い、軽いが芽生え、それが一定の周期で繰り返されることを感じた時、それは「拍子」と定義される。「拍感」や「拍子感」は各々のそのように感じる感覚のことを指す。

図1

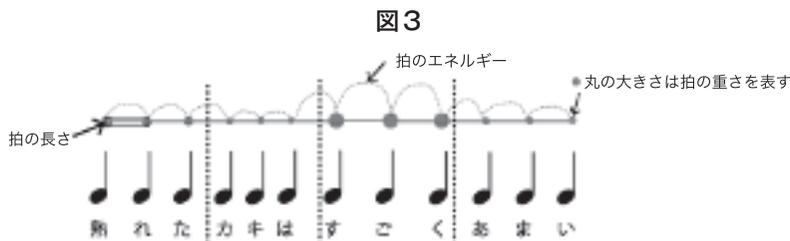


次に「拍節」について定義する。1章で「拍節」は拍（ビート）によって形成されると述べたが、同じく拍で形成されている拍子とは何が違うかわかりやすく言葉による具体例を示す。日本語の仮名1文字の音韻論上の時間的長さをモーラという単位で表すが、図2-1に示されるように1モーラは1拍に等しい。この12モーラ、つまり12拍は同じ時間

的長さで打たれる拍なのでこれを「均等拍」と呼ぶ。



今度は同じ言葉を図2-2のように文節で区切ってみる。文節の始まりは意味のある単語の始まりとなるため重さが生じる。3拍ごとの周期的反復が加わり拍子が生まれる。重軽を伴った拍であっても、それぞれ拍の時間的長さは一定であるため、これも均等拍の分類となる。このように拍、拍子に関しては均等拍が前提となっているのに対し、拍節はそうではない。一般的に拍子と拍節は混同されやすいが、本稿では明確に2つを区分する。これまで例として上げていた「熟れた柿はすごく甘い」という文を、実際に生きた言葉として発した場合を考えてみよう。実際にその言葉を使用する際の様々なシチュエーションが想像できる。他の何物でもない「熟れた柿」が甘いのだと訴えたいのか、ただ甘いのではなく「すごく」甘いのだと訴えたいのかによって表現の仕方は変化する。図3は「すごく」甘いと訴えたい時にどのように拍の長さが伸縮し、その時拍のエネルギーがどう変化するか、そして拍の重軽はどう変化するかを表している。



拍子との明白な相違点は2つある。1つ目は、重軽による拍の周期的反復が耳で知覚できない点、2つ目は均等拍でない点である。生きた表現によって拍の長さ、拍のエネルギー、拍の重さなどに変化が生じる。この変化を拍子のまとまりの中で受け止めたものが「拍節」であり、そのように受け止められる感覚を「拍節感」と呼ぶ。ここまで言葉の具体例によって本稿で用いる用語の定義を明確にしてきた。しかし、実際の音楽は言葉ではなく音の高低やリズムの変化、音の強弱などがもたらすイメージによって拍節を感じ取らなければならない。拍子が周期的に重拍に向かい回帰を感じさせる構造を持つとするならば、拍節は、生きた音楽の絶妙な揺らぎの中で感じる「回帰の構造」（阿部 2009）と定義される。

2.2. タイム（時間）・スペース（空間）・エネルギー

ダルクロズの音楽教育理論には、音楽と身体の動きに共通する要素として、タイム（時間）、スペース（空間）、エネルギーの3つの概念が存在する。これらは相互に関係し合い、音楽表現においても重要な要素となっている。図3で表されるように拍の長さがタイムに相当し、拍の重さとエネルギーは比例の関係にある。エネルギーが増幅するとタイムも伸びる。その長さ、重さに対してどれくらいのスペースが必要になるかなど、相互の関係を理解して、身体の動きと関連づけて音楽を感じる事が重要である。例えば、近いものを手に取る時、遠いものを身体を伸ばして手に取る時、高いところにあるものを手を伸ばして取る時など、動きの速度、使用するエネルギー量、身体を動かす空間の広がりなどが変化する。様々な身体的音楽体験の記憶は、生きた音楽の揺らぐ拍節を感じる上で大変重要なものとなる。

2.3. 5つの実例

この節では、筆者が拍節感指導に関する研究を行うきっかけとなった、個々のピアノの経験値に関係なく頻繁にみられる実例を5つ上げ、それらにみられる特徴と原因を探っていく。

2.3.1. 実例1

譜例1-1はバイエル97番（8分の3拍子）であるが、学生はしばしば譜例1-2のように2小節目から4拍子のように演奏する。2小節目以降は、左の跳躍を経て3小節目の1拍目に重拍を感じる回帰の構造を持っており、2小節目の3拍目はリトミックでいうアナクルーシス¹にあたる。跳躍という技術的な側面も関係してか往々にしてこの場所から4拍子で演奏しはじめ、さらに問題なのは全く間違いに気付かず奏者が演奏し続ける事にある。子どもの歌の伴奏においても同じ現象が確認できる。譜例2-1は「ありさんのおはなし」（4分の3拍子）の歌終わりと後奏の始まりである。学生たちは、ここまで3拍子のリズムにのって一緒に歌いながらビートを共有してきたはずが、突然伴奏者によって3小節目で4拍子が出現し（譜例2-2）、おかしいと気付いた学生は困惑した表情になるが、伴奏者を含め気付かない学生は演奏を止められても何が起きたかわかっていない、ということがある。これらの2つに共通の特徴は、基準拍は刻めている点である。基準拍とは拍子の基準となる拍のことで拍子記号の分母に示された音符の長さで刻まれる拍を意味する。譜例1の基準拍は8分音符、譜例2の基準拍は4分音符で刻まれる拍のことである。つまりこの実例において、基準拍は体の中で知覚しているものの、その中に重拍によるエネルギーの増幅によって生まれる拍節は感じる事ができていないと推察される。これらを実例1と分類する。

譜例 1-1  (バイエル97番)

譜例 1-2 

譜例 2-1  (ありさんのおはなし)

譜例 2-2 

2.3.2. 実例2

次に認められる実例2が譜例3のようなケースだ。本来ならば2小節目以降、基準拍である4分音符で奏されるべき箇所（譜例3-1）を、学生は4分音符の音価を正確に保つことができず、譜例3-2の2小節目以降、どの音価にも当たらない長さで演奏する。拍子も均等拍も乱れ、正しいのは楽譜に書かれた音の数だけである。譜例4-1のバイエル73番の2小節目にも全く同じ現象が認められる。2小節目の4分音符はこの曲の基準拍であるにもかかわらず、学生はこの小節をどの長さにも値しないような音価（おおよそ8分音符より長く4分音符より短い）で奏する（譜例4-2）。

譜例 3-1  (バイエル64番)

譜例 3-2 

譜例 4-1

譜例 4-2

(バイエル73番)

上記の例からも、拍が詰まる現象は3拍子、4拍子の区別なく同様に確認できることがわかる。2例とも1つ前の小節の左右どちらかに8分音符のリズムが組み込まれており、その後その2倍の長さの4分音符のリズムを奏さなければいけないという点で共通している。この事例は、ただ漠然とこれまで演奏していた音符よりは長く音を保とうと体が動くものの、制御するコントロール力も欠けているため起きてしまうのではないかと考えられる。演奏する学生が拍感を持っていないことを意味している。

2.3.3. 実例3

実例2の逆も頻繁に耳にする。それが譜例5の「こぎつね」の一節に見られる事象である。これを実例3とする。2小節目の4分音符で構成される装飾音符の後、3小節目から基準拍を2分割する8分音符でメロディーが刻まれるが（譜例5-1）、学生は時としてこの分割を無視し、倍の音価である4分音符に近い長さで引き続き演奏する（譜例5-2）。実例2と同様にそれはどの音価にも値しない長さとなる。

教員を志す学生のこのような間違っただけの捉え方を目の当たりにすると、音楽の主要な要素であるリズムや拍（ビート）という概念が、ピアノを演奏するということと切り離されて存在しているようで危機的な状況を感じざるを得ない。

譜例 5-1

譜例 5-2

(こぎつね)

2.3.4. 実例4

実例4は休符やタイ（同じ高さの音が弧線で結ばれることによって、後の音を発音せずその音価分前の音を継続させる演奏記号）などによって音と音の間に無音の空白が生じる時に起きやすい実例である。譜例6-1は8分の3拍子で書かれており3小節目以降、左右どちらも2、3拍目が休符となっている。このような場合、拍（ビート）を身体で知覚し、拍節感を持っていないと正確な間合いをとることは難しくなる。この曲は1小節目から5小節目まで1拍目に重拍を感じる3拍子の回帰構造を持っており、3小節目の1拍目を打ったあと、次の重拍までの間そのエネルギーに見合ったスペースが必要となる。

譜例7は右手がタイによって4小節目から次の小節の2拍目の頭まで音が継続されるのだが、先ほどの休符と同じように正確なスペースを感じるができずに拍のズレが生じてしまう。この2例に共通なのは基準拍を正確に知覚しているが、各々の曲の持つ拍子あるいは拍節の感覚が抜け落ちてしまっている点である。そういった意味では実例1と原因が類似している。

譜例6-1

(バイエル100番)

譜例6-2

譜例7

(ミッキーマウス・マーチ)

2.3.5. 実例5

最後に譜例8の実例5を挙げることにする。この曲は4分の3拍子のユニゾンの曲である。左右どちらも同じ動きをしているため、2、3拍目の2分音符を伸ばしている間に刻

まれる拍が音として確認できない。2分音符を一度発音すると、どれだけの長さ伸ばしていれば良いかあやふやになり、気がついたら2拍子で演奏しているということがよく見られる。これは拍節を理解していないことに起因する実例1にも当てはまるが、左右どちらにも拍の刻みがない点で違いがある。また、学生は2分音符の拍の長さが不十分であることを指摘されると基準拍を維持することもできなくなるという実例2のような特徴も見られる。タイムが伸びればエネルギーも増え、それに見合ったスペースを要するという身体運動では当然のことが音楽と結びついていないため、的確なスペースを取ることができないという実例4にも見られる特徴も混在していて原因が複雑で根が深いと推測される。というのもこれまでどれだけ時間をかけて指導してきても、本当の意味で学生が習得したのか確信が持てず、どのように指導アプローチをしたらよいか悩む事案だからである。



ここまで養成校のピアノ実技授業の中で見られる拍節感に関する様々な問題について述べてきた。これらの実例をまとめると表1のようになる。

表1 間違った拍節把握の分類と特徴

実例	特徴	基準拍の有無	拍節感の有無
1	3拍子が4拍子になる	○	×
2	8分音符の小節の後の4分音符の小節でつまる	×	×
3	4分音符の小節の後の8分音符の小節で間延びする	×	×
4	休符や2拍以上の長い音価がつまる	○	×
5	拍の刻みが左右のどちらにも存在しないと拍がわからなくなる 均等拍を保っている場合と均等拍自体が刻めなくなる場合がある	△	×

初めに述べたように、これらの実例はピアノの経験値や能力とは関係なく確認できる。この表から、間違った捉え方は「拍感を持っていても拍子が取れない」「音価の長短の変

化を基準拍なしに処理しようとしてしまう」「そもそも最初から身体の中の拍を知覚していない」などが起因していると推測できる。事例では取り上げなかったが、要因を同じくしていると考えられるものに「歌唱の歌い出しを指示できない」という問題にもしばしば直面する。全ての問題の根本に拍節感の欠如があることは明白である。つまり学生が陥りやすい間違った拍節把握は、「回帰の構造」をしっかりと捉えられていない事に起因する可能性が考えられる。

2.4. 拍節感の体得

自然で感覚的な拍節感は、身体感覚、視覚、聴覚、触覚（時得 2010）などの幼少期の様々な感覚の発達と共に音楽的体験を通して身につくと考えられる。ダルクローズ(1907)は、子どもの身体に関して「極めて自然に、リズムのあの本質的な部分、すなわち拍子を持っている」と指摘し、さらに「身体の動きは筋肉の経験であって、この経験は〈筋肉感〉という第六感で体験される」（ダルクローズ 1919）と述べている。フランセス・アノロフ（1988）もまた、ダルクローズに関する論文の中で「子供は、自然に音楽と身体の動きを結びつけ」て「運動感覚のイメージを使って演奏」すると述べている。何かしらの理由でそれを得られないまま年齢を重ねた場合、紙面上の学びでのみ理解することは極めて困難なことと言えるだろう。しかし、拍節感が身についていない教員養成校の学生は、それが自分の苦手なことだと知りつつも、教育現場で未来ある子どもたちにそれを学ぶ場を提供する立場となる。渡部（2008）は拍子感の発生について、ヴィンセント・ダンディの見解としてメトロノームの出す同じ強さ、同じ長さの機械的な拍を人間が音として認識した途端、聴者の心の中で拍子がおこると論じている。つまり、人間は生得的に生命現象の中に規則性を知覚し、それを心地よいと感じる音楽性を持っていると推測される。学生には、この人間が元来持っている音楽性の種を上手に育て発芽させる指導者の力を身につけることが望まれる。

幼児期にどのような音楽教育が必要であるか数々の研究がなされているが、年齢の高い学生が現場で適切な音楽教育を提供することができるよう、本来身体で覚えるこの拍節感を知識の面からも理解を深め会得する方法を明確にする必要がある。大学のピアノ実技授業において毎回「常時活動」の時間を設け実践した身体的・理論的アプローチについて検証していく。

3. 常時活動での実践

3.1. 常時活動とは

常時活動は、平成10年学習指導要領改定で「総合的な学習の時間」ができたことで音楽の時間が少なくなったことをきっかけに、筑波大附属小学校音楽部の先生の発案から生まれた活動と言われている（中島 2017）。毎授業の冒頭に音楽の基礎的なことに取り組む

時間を設け、基本となる音楽力を積み上げて育てていくことを目的としている。

この活動に期待できる効果として、1) 継続することによって基礎的・基本的な力が身につく 2) 楽しみながらコミュニケーション力を培うことができる 3) 主体的で能動的に関わるための環境が整う(ウォーミングアップ的効果)などが挙げられる(阪井 2015)。小中学校音楽ではこの常時活動はかなり浸透してきており、現場の教員は様々な工夫を凝らし実践している。大学においてこの活動を取り入れることは、常時活動の活用方法を実践的に学ぶということであり、これによって身につけて欲しい力への具体的なアプローチの仕方を知ることができる。つまり、学生にとってこの活動は上記効果の他に指導スキルを身につけることにもつながると考えられる。

3.2. 実践の観点および留意点

常時活動は次の2つの観点に立ち実践する。1つ目は「学生自身が拍節感を身につける、あるいは理解するために行う」という学ぶ側としての観点、2つ目は「教員として教育現場で拍節感指導をどのように提供するか」という教える側としての観点である。2つの観点から実施することによって有効な拍節感指導法は2つの場面で生かされることになる。

誰にでも備わっているリズム拍動として、まず脈動と歩行がある。「規則正しい歩行は、拍子および時間の均等分割についての完璧なモデルとなる」また、「規則正しい歩行の中に、子どもに対するリズムへの手引きの自然な出発点を見出す」(ダルクローズ 1907) ことから、活動の基本は歩行とすることが望ましいと考えられる。さらに、「身体を眼や筋肉感覚がコントロールできる規則的な拍子をもった運動に慣れさせる」(ダルクローズ 1905) 必要性もある。なぜなら実例からもわかるように、稼働の状態から制御すること、すなわち身体をコントロールすることが苦手な学生が多く、誤った動きはこれも原因となっていると推測されるからである。制御といえは身体的な動きを止めることだが、発音しない時間やリズムから発生する重拍に見合ったスペースを感じることも必要となる。すなわち休符を有効に取り入れることが重要な点となる。また、拍節は拍や拍子と切り離して考える必要があり、言葉から拍節を意識できるよう歌唱も必須と考えられる。幼少期の身体的音楽体験が少ない場合、後に拍節感を身につけることは容易でないことから、知識的側面からのアプローチを試みることにした。同時に拍節が、揺らぎの中で感じる「回帰の構造」だとするならば、回帰直前にエネルギーが増幅して一番緊張状態に置かれるアナクルーシスを身体で感じ、アインザッツ(歌い出しの瞬間)を指示する活動も必須と考えられる。さらに基準拍を分割して16分音符の音価を理解しようとする感覚的に頼らざるを得ない部分も出てくるため、最小単位の音価の基準を16分音符とし、それぞれの音符の持つ長さがその何倍であるかということであらゆる音価を把握する。最後に音楽の最も大事な部分として「拍を共有してコミュニケーションをはかること」を根本理念とした。常時活動を計画するにあたっての留意点をまとめると以下の通りとなる。

- ①ステップを基本の動きとして身体を動かす

- ②身体を動かすビートは最小単位である16分音符を基準とする
- ③複数で拍を共有し、お互いの音を聴き合う
- ④リズム創作および楽譜作り
- ⑤歌詞の朗読と歌唱
- ⑥休符を効果的に用いる
- ⑦アナクルーシスおよびアインザッツを意識する

3.3. 実施概要

ア) 科目概要

S 大学 初等教科研究・音楽実技Ⅰ（開講年次1、2年 4セメスターを通年とする必修科目）

初等教科研究・音楽実技Ⅱ（開講年次3、4年 4セメスターを通年とする必修科目）

音楽実技Ⅰ、Ⅱは、ともにピアノ実技を学ぶ授業で、1週間1講時90分の授業となる。2年間の通年授業回数は60回である。学生は卒業までに120回のピアノ実技授業を受けて2科目の単位を取得することが、保育士・幼稚園教諭・小学校教員免許取得の必要条件となる。授業形態は6～9名を1クラスとして90分を人数で分け個人レッスンを行なっている。

イ) 対象者

保育士・幼稚園教諭・小学校教員免許を取得予定の大学1年生から4年生の6クラス内訳は音楽実技Ⅰ・2クラス、音楽実技Ⅱ・4クラスの計38名の女子

ウ) 期間

平成31年 4月から12月

3.4. 実践方法

授業冒頭10分間を使って常時活動として以下のa) からg) までの活動メニューを20回の授業回数の中で行った。a) とb) は常に他の活動と組み合わせる形で実施した。クラス毎の習得状況によって同じ活動内容を2回から3回継続的に行い理解と定着を図った。

a) まず16分音符を基準におき、リズム唱として学生がリズムにのって、より動きやすくなるようダンスレクチャーの際よく使用される「トコチカトコチカ…」を採用した(図4)。16分音符のリズム唱と言えば「タカタカ」あるいは「ティリティリ」などが一般的であるが、16分音符の一つ一つが違う言葉になるよう設定することによってビートを視覚

化することがねらいである。これによって16分音符を基準にそれぞれ他の音符がそのいくつ分にあたるか、そして「トコチカ」の言葉のどの部分と一致するか目で確認することができる。リズム唱とともに、図4の8分・4分・2分のビートを歩行あるいは肩や腕の曲げ伸ばしなど身体を使って刻むようにする。(留意点①②)

b) 歩行は、右足→左足を右足に添える→左足→右足を左足に添えるという動きでサイドステップの要領で行った。大きな一歩は4分音符を感じ、足を添える動きは8分音符を表す(図5)。この動きにa)の動きを加えていく。リズム唱をしながら、8ビートのステップを踏み、16ビート・4ビート・2ビートは上半身の一部を打ったり、腕を回したりして刻む。リズムに乗って動けるようになるまで継続して取り入れた。(留意点①②)

図4



図5 ステップ



c) a) やb) の活動に慣れてきたら今度は図5のステップを踏みながら、各ビートの一部を休符にして拍を抜く。リズム唱を行い、抜いた拍は手拍子を打たないようにする。この時もリズム唱のどの部分を抜くのか視覚的にも理解するよう指導した。図6のように8分音符・8分休符から始まり、図7のように16分音符・16分休符に変化させ、図8のように長い休符のあとの2拍目、3拍目などで16分音符を1回だけ打つ。時には「ト*カ」だったり「ト*チカ」など、発音しない場所を様々に変えて活動した。子どもの歌やマーチなどによく使用されている「タッカ」に代表される付点のリズムも「ト**カ」と可視化でき、どこの拍の打ちが抜けるのか把握することができる。あえて5段譜にしたのは5パートに分けて、リズムアンサンブルのように担当パートを各自で決定できるようにするためである。学生自らが休符の場所を変えることでリズム創作することができ、より休符への意識を持ってもらうことに繋がるのがねらいである。また、いろいろなリズムパターンがこのように発音しない場所があることによって出来上がっている事を把握する助けになると考えられる。そして制御する身体コントロールを身につけることにも大変有効であると推測される。(留意点①②③⑥)

図6



図7

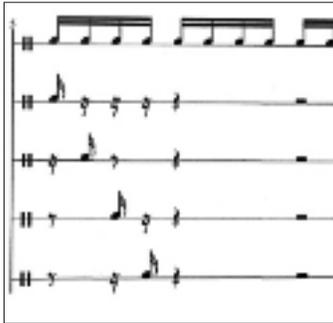
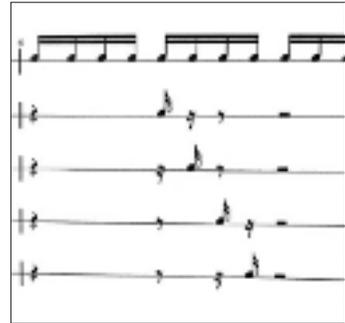


図8



d) これまでの活動a)、b)、c)の知識的な理解の確認のためリズム創作や楽譜作りを行なってみる。ピアノでリズムを弾いたりして楽譜に書きおこすのではなく、あくまでこれまでの身体的活動がリズムの可視化と結びついているかの確認のため、「トコチカ」のリズム唱とステップを注視しながら楽譜作りを行なってみる。まず、代表者が前に出て図5のステップを踏みながらリズム唱（トコチカ）を行い、手拍子でリズムを打つ。視聴者はその動きとリズム唱を参考にしながら手拍子のリズムを楽譜に書きおこし、その後動きで再現するというものである。複雑なリズムは一切使わず基本的なリズムパターンの確認に留めた。（留意点①②④）

e) 次の活動においては、拍節を理解するために身近な子どもの歌の歌詞を朗読することで自然なアクセントやフレーズを意識した。生きた音楽の揺らぐ拍節は、強拍に感じる部分が拍子の強拍と必ずしも一致しない。例えば3拍子は「強・弱・弱」と小中学校で習うが、歌唱共通教材の「うみ」や「ふるさと」「おぼろ月夜」など1拍目に強拍を感じると不自然な音楽になる事は言うまでもない。井戸（1990）は、「音楽は有機的な構成であり、中でも、拍子感は、他の要素（リズム、高低、和音、ことば、音型、フレーズ、作為的なアクセントなど）によって大きく影響を受けるため、拍子固有のアクセントを最後まで固執することは、当然のことながら不可能となる」と述べている。大学の実技授業では個人レッスンの持ち時間の関係でなかなか1番以降のすべての歌詞を歌い切ることが難しい。この活動によって、じっくりと歌詞からイメージを膨らませ、生きた音楽の拍節を味わうことが可能となる。（留意点⑤）

f) さらに歌唱の指揮を活動に加えた。その音楽に対するイメージを持たなければ指揮はできない。拍節感理解の集大成ともいえる活動である。指揮をする場合、奏でられる前に指示出しができなければいけない。拍節はもちろんのこと、次の拍節が始まる前の緊張段階も意識することが大事である。つまり、アナクルーシスを身体表現として明確にすることが必要となり、それによって正しい拍節感理解へ結びつく可能性が考えられる。（留

意点⑦)

g) 最後の活動は、d) の活動の延長線上としてリズムパターンの組み合わせによるリズム創作を行った。2人ペアを組み「トコチカ」×3個分のリズム創作を行いステップしながらリズム唱と手拍子を打つ。次のグループが流れを途切らすことなく次の「トコチカ」×3を引き継いでいく。引き継ぐ際には相手への拍の引き継ぎの合図をアイコンタクトあるいは呼吸、ジェスチャー等で出すことができるよう促した。拍子の回帰構造を頭脳からも身体からも理解することができるようにすることがねらいである。その後、「トコチカ」×2、「トコチカ」×4などまとまりに変化をつけて実施した。(留意点②③④⑦)

4. 意識調査アンケートの結果と考察

4.1. 調査方法

全活動終了後に匿名形式で、実施対象学生全員に選択あるいは記述式のアンケート調査を行った(表2)。

表2 学年の内訳

学年	人数	
1年生	6	16%
2年生	6	16%
3年生	14	37%
4年生	12	32%

4.2. 調査内容

活動前と活動後でどのように意識や理解度が変化したかを把握できるように、設問1、2は昨年度までの状態を回答する設問とし、3から20までの設問は1年間常時活動に取り組んだ後の現在の状態の設問とした。最後の設問で昨年度と比べての意識変化の調査を行った。a) からg) の活動の是非を「大変そう思う」「ややそう思う」「どちらとも言えない」「やや不満」「とても不満」の5択から選び、その後「そう思ったのはどうしてか」を問う記述式の設問を設けた。したがって意識調査アンケートは全部で21の設問からなる(添付資料参照)。

4.3. 調査結果と考察

調査対象者は38名(表2)であるが、活動内容に関するアンケート調査では実際に活動を行った学生の回答から割合を算出する必要性から、その活動回の授業を欠席したなどでアンケートに答えられなかった未回答者は数値に反映しておらず、調査人数の差異はここに理由があることを述べておく。

4.3.1. 昨年度までの意識と常時活動への評価

前述の通り、表3の設問は昨年度までの意識を調査したものである。リズムや拍に関して自信があると答えた学生はいずれも26%であった。調査対象を見てみると3、4年生が70%弱を占めており、少なくとも学習から数年経っているにもかかわらず自信が持てると答えられない現状が浮き彫りになった。確実に音符は読むことができるようになり楽曲も弾けるようになるのだが、リズムや拍に関しては自立できていないのである。あくまで指導の下で演奏できているに過ぎない。ピアノという楽器を通して将来何ができなければならないのか考えた時これは由々しき問題で、教員として現場に出るための力が身についているとは到底言えないのである。問3でもそれは明白である（表4）。

表3-1

問1 あなたは、リズムの読譜に自信がありましたか？

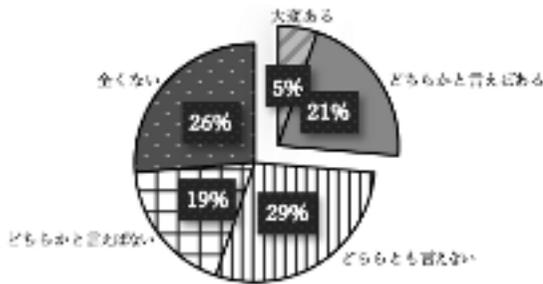


表3-2

問2 あなたは、拍を守って演奏することに自信がありましたか？

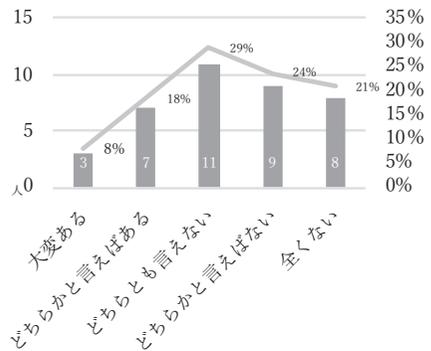


表4

問3 現在、下記の中から読譜に関してあなたが一番ひとりではできないと感じているものは何ですか？ 当てはまるもの全てを選び、強く感じている順に1、2、3…と数字を記入してください。

◇ 強く感じている順位

人

	1 位		2 位	
1	一曲を通して拍を感じながら演奏する	11 (29%)	一曲を通して拍節を感じながら演奏する	13 (34%)
2	正しいリズムで演奏する	10 (26%)	正しいリズムで演奏する	12 (32%)
3	楽譜に書いてある記号を理解する	7 (18%)	楽譜に書いてある記号を理解する	10 (26%)
4	音名と鍵盤の位置を一致させる	6 (16%)	該当なし	3 (8%)
5	その他	3 (8%)	音名と鍵盤の位置を一致させる	0 (0%)
6	該当なし	1 (3%)	その他	0 (0%)

これは複数選択の設問とし、さらに順位を記入してもらい調査した。表4は調査対象者の38人が1位と2位に何を選擇したかの割合を示す集計表である。この表から、自立して

できないと強く感じている事の1位あるいは2位に「一曲を通して拍を感じながら演奏する」を選んだ学生が38人の回答の内、24人が占めていることがわかる。続いて「正しいリズムで演奏する」ことが自立してできないと答えた学生が多かったことも大変興味深い。「その他」を1位として選択した3人の学生は「曲に表情をつけること」「曲のイメージを表現すること」「ある特定の拍子（4分の3、8分の6）の拍がわからなくなる」と記述している。

調査アンケートの設問順序としてこれらの3つの設問の直後に1年間の取り組み自体の感想を聞いた。具体的な一つ一つの活動について調査する前に、学生の率直な回答が得られると考えたからである（表5-1）。さらに「そう思った理由」に関して次の設問を記述式として回答を得た（表5-2）。

表5-1

問4 1年間取り組んだ「常時活動」はやって良かったと思いますか？

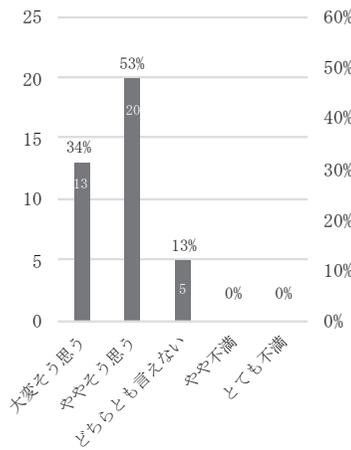


表5-2

問5 問4の質問でそう思ったのはどうしてですか？具体的に記述してください。

選択	記述
大変そう思う	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムを理解するのが早くなった ・少しわかるようになったから ・復習として大切だから ・リズムが一人でもわかるようになった ・リズムがわかりやすくなる ・上達した ・今まで抜けていた基礎を固めることができた ・これから役立つと思った ・苦手な人も得意な人もみんな楽しく学べた ・保育士としてリズム感覚や、拍・拍子を正しく覚えることは、子供の前でピアノを弾いたり歌を歌う時など大切なことになってくと思うので、それを身につけられて良かったと思った ・身体を動かすことで理解が深まった ・創作リズムが楽しかった ・リズム創作や、リズム唱でわかるようになった
ややそう思う	<ul style="list-style-type: none"> ・曲のイメージがしやすくなった ・リズムの区切りがわかるようになった ・自分ができていると思っていてもできないところがわかったし、楽しく考える時間となったから ・保育実習などに行ったときに正確に弾くことができ自信が持てる ・様々なリズムを作成することが楽しかった ・強みがあった ・拍や曲の流れをつかみやすくなった ・楽しかったから ・初めてわかった ・リズムが苦手だから、少しでも慣れることができた ・間違ってた覚えていたものに気をつけて直すことができるようになった ・体で覚えることができたし、楽しかった ・身についた ・苦手分野が出来るようになった ・拍を感じたり、リズムをとりやすくなる ・難しいリズムでも楽譜で理解することができるようになった ・苦手なことに取り組めて良かった
どちらとも言えない	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の回数が少ない ・リズムにのれずに途中で乱れてしまう ・音符の意味をそもそも理解していない ・もともと得意だったから

常時活動に対して不満を感じた学生はおらず、ほとんどの学生が活動によって得られた効果を実感したといえるだろう。「どちらとも言えない」を選択した学生が記述したように、それぞれの活動は毎授業冒頭の10分弱という短い時間の中で行われ、期間も年度の1年間ではあるものの実際は8ヶ月の授業期間内の20回だったため、後半の活動はもう少し時間をかけてやりたいと感じたものがいくつかあった。

4.3.2. 活動内容に関する調査

問6から問17までは活動内容の評価と理由の記述という形で調査を行った。表6において抜けている問いは前問に関連した設問となっている。問6の16分音符を基準拍とすることや問8のステップを踏むことなどは、本稿3章2節の留意点でも述べた通り実践内容の本軸となっている活動であるため、活動全般に共通した事項として調査した形となる。表6からわかる通り、共通した見解としては「やや満足」と感じた学生の占める割合が一番多い結果となった。さらに2番目の数値としては、「大変満足」か「どちらとも言えない」のどちらかで、それ以外「とても不満」と感じた人が0人、「やや不満」と感じた人が0～1人であった。個々の活動によって多少の差はあるが、「大変満足」と「やや満足」の合計で考えた場合、全て70%を超えており、概ね活動に対して満足と感じていたことがわかった。反面不満と感じた人は0%～3%と少数であった。次に記述式の設問も含めて、それぞれの活動に関連した結果を詳しく考察していくこととする。

表6 活動内容に関しての調査結果

活動内容	大変満足	やや満足	どちらとも言えない	やや不満	とても不満
問6 1拍を最小単位の16分音符に設定し、全ての音価をそのままりで理解して活動する	13(34%)	18(47%)	7(18%)	0(0%)	0(0%)
問8 ステップなど身体を動かして活動する	5(17%)	16(53%)	8(27%)	1(3%)	0(0%)
問10 リズム書き取り活動	8(22%)	19(51%)	9(24%)	1(3%)	0(0%)
問12 子どもの歌の歌詞朗読と歌唱					
問13 指揮をする活動	2(6%)	23(72%)	7(22%)	0(0%)	0(0%)
問15 2、3人で組になって行うリズム活動	7(18%)	24(63%)	7(18%)	0(0%)	0(0%)
問16 リズム創作活動	14(38%)	18(49%)	4(11%)	1(3%)	0(0%)

問7では問6の活動に関し「今後この方法を活用しようと思いますか」と聞いたところ、79%の学生が「そう思う」と回答した(表7)。4分音符を基準拍とした場合、2分割の8分音符まではまだ正確につかめても、4分割の16分音符となるとかなり曖昧になってくる。ましてや2種類の音価が混在したり、休符やタイなどで発音されない時間が生じたりすると正しいリズムの把握が難しくなる。その点、常に最小の16分音符が基準になること

で、曖昧さが払拭され理解しやすくなると推測される。実際、問6の調査結果でも「大変満足」の割合も高く、「やや満足」と合わせると81%と高評価であった。次に問8の調査結果で特記すべき点は「どちらとも言えない」を選んだ学生の割合が2番目に多かった点である。問9でその理由を記述式で回答してもらったが、「難しかった」「ごちゃごちゃになって余計にわからなくなる時があった」などが主な理由であった。反面、活動に満足した学生は「楽しかった」「体全体でリズムをとる方が感じやすい」「頭に入りやすかった」「自分自身がメトロノームの様に感じ拍を捉えやすかった」という回答であった。この活動は均等に刻まれる拍の中で違う音価を持つリズムがどの様に存在するのか理解してもらうことがねらいであった。それは頭と身体で感じる事が一番早く会得出来ることと指導スキルへつながることを考えた上での活動であったが、身体全体で拍を感じることに慣れていない学生には非常に難しいものとなった。この活動に関して、問9で「ピアノを弾く上で関係ないと思った」という記述があったが、実は体の中に「異なるリズムが同時にあるという感覚」(ダルクローズ 1907)は演奏技能に限らず音楽全般を教えるのに必要な力だと推察される。それをこの活動の前に伝えられなかったことは反省すべき点である。次に問10は、本稿3章4節の実践内容d)で示した通り、身体的活動によって可視化されたリズムを楽譜に表すことができるかの確認であったが、2番目の評価として「大変満足」と「どちらとも言えない」が二分された形となった。書き取るということによって難しい一面があったため、それが理由で「どちらとも言えない」を選んだ学生と、「自分の理解していない部分が明確になった」「考えることが楽しかった」など建設的な捉え方で良い評価とする学生がいたことなど問11の記述で確認できた。「楽譜が読みやすくなった」という意見も多く、調査結果からも大変有意義な活動であったと考えられる。

表7

問7 16分音符を拍の基準とする方法を今後も活用したいですか？

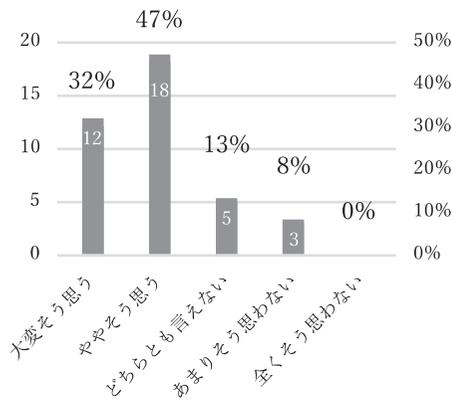
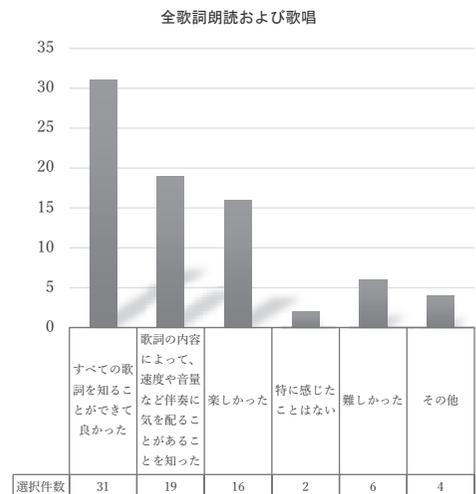


表8

問12 すべての歌詞を朗読・歌唱しました。この活動で何を感じましたか。当てはまるもの全てに丸を記入してください。



問12の歌詞朗読と歌唱に関してはあらかじめ設けた項目からの複数選択回答とした。したがって表6では数値の記載はできなかったが、活動およびアンケート調査は実施したので斜線表記にて示した。アンケート調査は表8の通りである。この活動は拍節の理解に結びつけたいねらいがあったが、学生の意識調査結果としては「歌詞を知ることができて良かった」と活動そのものの感想に終始し、その奥にあるねらいにまでは行きあたらなかった。拍節に作用する要素として、ことばとフレーズはほんの一部であり常時活動内で歌唱するだけではたどりつくのは難しかったと感じたのが正直なところである。一方、問13の指揮の活動に関しては拍節理解や歌詞への理解、拍子への意識などあらゆる面での気づきがあったことが問14における記述から明らかとなった。表6では、「どちらとも言えない」の割合が22%と他と比べると高めであったが、活動を行っていない学生が選択していたケースが何件か確認できたため、実際の数値は少し低くなるだろう。特に「歌詞が拍子に対してどのように入ってくるかがわかった」「長い音符ののびし方がわかった」という記述は興味深く、1つ目の記述では歌詞と拍子の関係を、もう一方では音価（タイム）によってもたらされるスペースを身体表現によるエネルギー量で感じる事ができたことが大きな収穫であった。それ以外のほとんどの記述でも「拍感を体で感じる事ができた」と回答している。さらにこの活動は「教育現場で活用したいと思う」と答えた学生もおり、スキルに直結した活動であったと推察される。指揮の活動は歌唱朗読や歌唱とは別の活動として行なったが、今後2つの活動を連動させ相乗効果をねらって活動計画を練ることも有効な手立てとなる可能性がある。最後に問15、16のグループワークとリズム創作活動を行った。この活動は同時に行ったものであるが、観点を2つに分けて調査したかったので設問を区分することとした。活動の詳細は本稿3章4節のg)に記載の通りである。この活動評価が全活動内で1位と2位（同位あり）という調査結果であったことは注目すべき点である。圧倒的に評価が高かったのがリズム創作で「大変満足」と「やや満足」を合計すると87%となり、16分音符を基準拍として様々な音価を把握する活動の評価を上回る値となった。2、3人でグループとなって活動したことに関しても満足度が高く、満足した理由として問17に「楽しかった」という記述が多く見られた。グループワークということもあり、他者を意識した学びとなったことも良い活動となったと考えられる。「自分が作るのとは違う色々なリズムを知ることが出来て面白かった」「身体と声と頭を使う活動だったので難しかったが楽しかった」という回答は、活動の核心に触れたことばで非常に印象的であった。他の誰かと拍を共有し楽しく一緒に活動することで、リズムの持つ音楽的本質、いわゆる「共感」を全身で体験することができたと推察される。

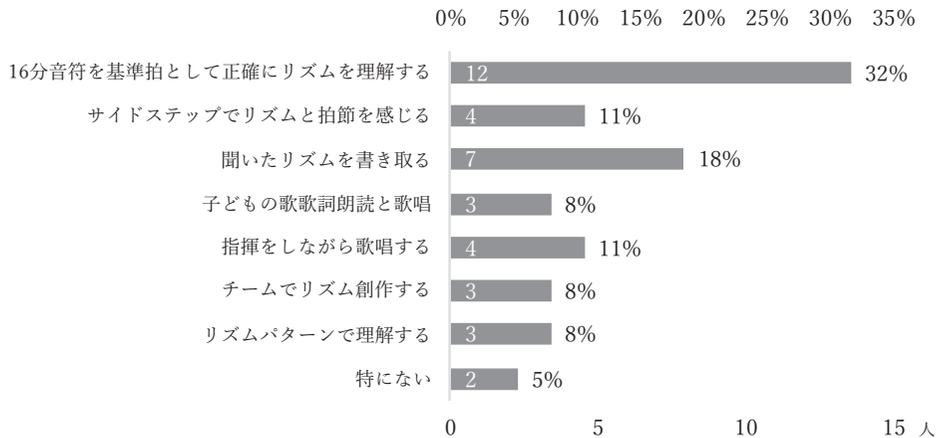
4.3.3. 活動後の意識調査

問18からは活動を終えた後、学生が自分自身を振り返りどう感じたか意識調査した。これまで行ってきた活動の中でもっと継続的に行いたかった活動について聞いたところ、表9のような結果となった。この設問は択一形式とした。16分音符を基準拍とする活動に関

しての数値が高く、活動内容に関しての満足度も高かったことが裏付けられている。リズムや拍節を感覚的に捉えることが出来ない学生にとっては、この方法はかなり有効だったと推測される。リズム読譜に不安を感じていない学生でも付点のリズムやタイなどで延長される音価などが現れた時は、どう演奏したらいいのかわからないとよく質問を受ける。通りすがりに聞こえてくる幼稚園や小学校で間違った理解のまま指導にあたっている現場を耳にすることもある。今後も自立した音楽力を身につける手段としてこの活動を継続して行うことができれば、さらに効果が期待できると考えられる。また、択一形式のアンケートであったが、どの活動に対しても3人以上がもっと行いたかったと選んでおり、限られた時間の中で様々なアプローチを試みたことはある意味ねらい通りだったと言える。

表9

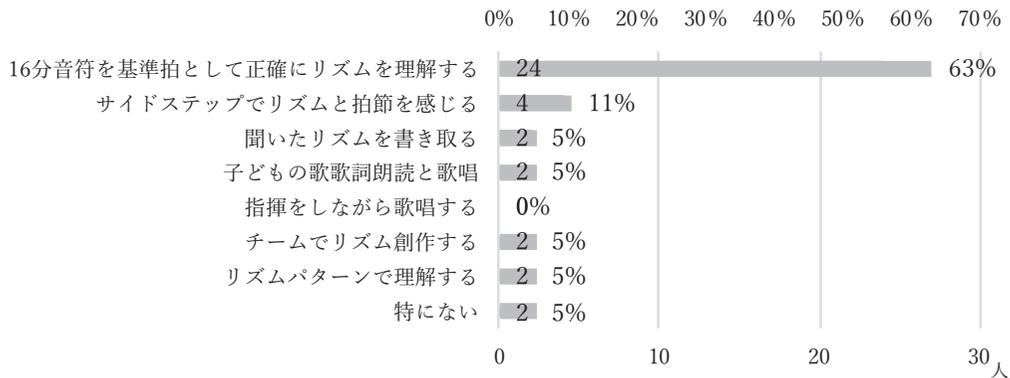
問18 1年間やってきた活動の中でもっと行いたかったと感じた活動は下記のどれですか？一つだけ選んでください。



次の問19で行った一番成果があったと感じた活動に関するアンケート調査では、大多数の学生が一番成果を感じた活動に「16分音符を基準拍として正確にリズムを理解する」活動を選ぶ結果となった(表10)。表9と表10を比較してみると、もっと行いたかったと感じた活動も16分音符の活動が3割を占めており、音価の知識的なアプローチと身体的活動がうまくかみ合い、効果をもたらしたと推測される。これまでも何度か述べてきたが、この活動は単独で存在していたわけではなく、ステップや書き取り、リズム創作などのあらゆる活動で一貫して行った方法であったため、1つの活動に対して評価されたわけではないことは明らかである。成果に関しても他の活動ありきで考える必要があるだろう。さらに注目すべき点として、指揮をしながらの歌唱を選んだ学生がいなかったことである。もっと行いたかった活動ではリズムの書き取りに次いで数値の高かった活動だが、成果の点では芳しい結果とならなかった理由として、何かしらの期待は持てそうなものの物理的な活動回数不足が関係している可能性がある。これはリズム書き取りにも当てはまる。この結果を今後の活動の方向性を定める新たな着想の手がかりとしたい。

表10

問19 1年間やってきた活動の中で一番成果があったと感じた活動は下記のどれですか？一つだけ選んでください。



この研究では、身につけることが難しい拍節感指導に焦点を当てたわけだが、その根底には教員として音楽活動を自立して行うことができるような音楽力育成という大きな目標が存在している。この一連の活動が指導者としての自立した力に結びついたのか、スキルとの関わりの観点を調査するため問20を設けた（表11）。結果としては8割の学生が役に立つと回答、2割の学生はどちらとも言えないと回答した。したがって本稿4章3節1項で述べた問4の常時活動への評価と問20の活用に関する評価の回答率が同様の結果となり、2つの関連性が明白となった。アンケートの初めに直感的に活動への評価を回答してもらい、その後活動一つずつを振り返りながら回答、最終的には活動の成果を確認したという流れとなり、活動を行なって良かった理由は成果があったからと言い換えることができると推測される。さて、最後は調査アンケートの最終設問に関して考察する。問21は昨年度の自分と今の自分で意識に変化があったか複数選択形式とした。活動のねらい通りリズム読譜と拍子に関しての意識が高まったことがわかる（表12）。

表11

問20 実施した「常時活動」は今後、自立した読譜に役立つと思いますか？

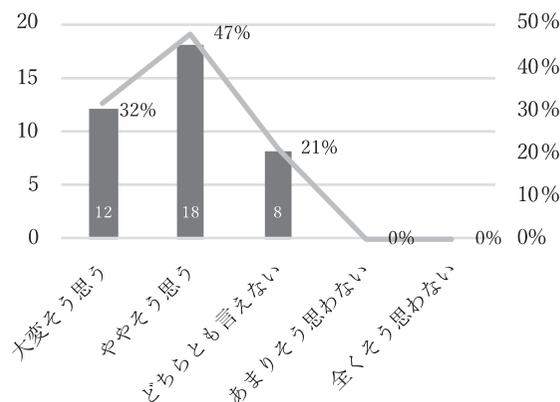
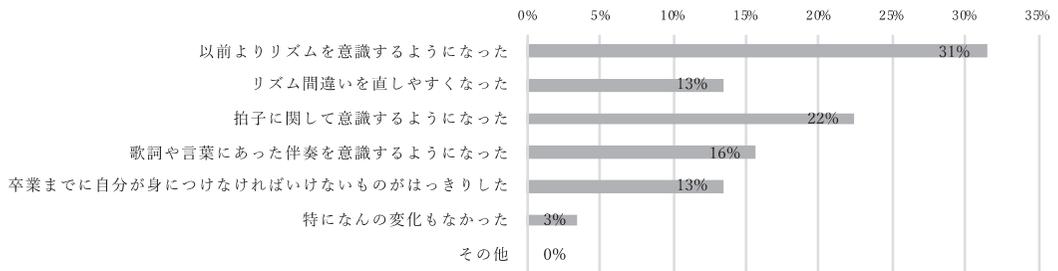


表12

問21 昨年度までの自分と現在の自分で、リズム読譜や拍への意識に変化がありましたか？当てはまるもの全てに丸を記入してください。



この意識調査に関しては、問1、2で自信があったと回答したか否かでさらに詳細に分析を試みる。表13-1は問1でどのような回答をしたか、またその後、問21の意識調査でどのような回答をしたかの内訳を集計したものである。同様に表13-2は問2での回答と問21での回答の内訳である。問1、2のどちらも「自信がある」と答えたかそうでないかの2分類としている。つまり「自信がある」と答えた学生が最後の意識調査においてどれを選択したか、逆に「どちらとも言えない・自信がない」と答えた学生がどれを選択したか表

表13-1

問1 (リズム読譜) の回答別の意識変化の内訳

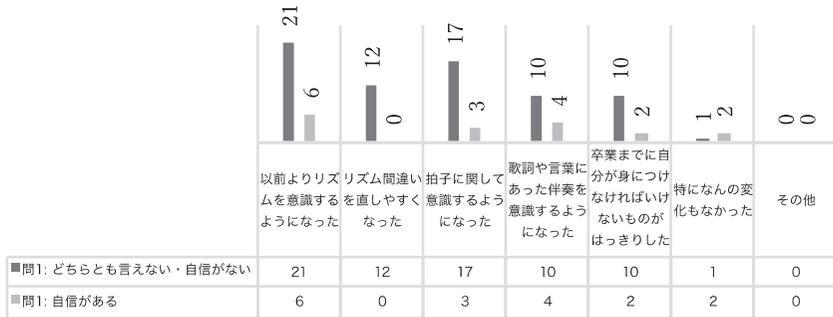
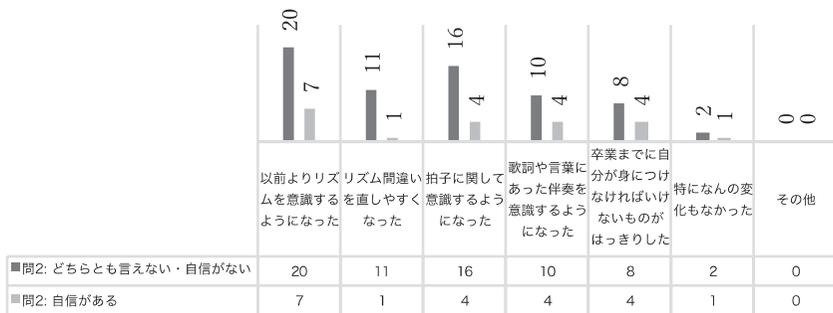


表13-2

問2 (拍を守る) の回答別の意識変化の内訳



から見て取ることが出来る。自信の有無と関係なく「リズムを意識するようになった」ことを選択した学生が一番多いことが共通点としてあげられる。それ以外は自信の有無によって意識変化の違いが見られる。「どちらとも言えない・自信がない」と答えた学生に関して言及すると、問1、2のどちらであっても意識変化の現れは、まずリズムへの意識、次に拍子への意識、3番目にリズム間違いを直しやすくなったという順に多くなっている。それに対して「自信がある」と答えた学生は2番目に顕著に多く現れた項目がなく、3項目ほどが平均的に選択されている。これは自信のある学生が各々に違う課題を抱えていることを表していると推察できる。また敢えて言及するが、リズム読譜や拍感に自信のある学生が「リズム間違いを直しやすくなった」という項目を選択していないことは必然的と言える。これらの調査アンケートから、知識的側面からアプローチした活動は読譜力向上へと、身体的活動は拍節感の理解へとつながりそれぞれに成果を得ることができたのは間違いないだろう。

5. おわりに

どの学生も自信を確固たるものとするために拠り所となるものを得たいと思っていることをこの活動を通して知ることができた。音楽の教育現場において、指導者は身体的音楽体験によって培われる拍節感を教育現場で体験させる側に立たなければならない。そのためには自分自身が深い知識と理解を持ち合わせる必要がある。ピアノ実技授業だからといって、技能だけに特化して教授していても拍感、拍節感を身につけるには限界がある。感覚的に身につけることが難しいのであれば知識と指導スキルで補うことはできないかと考え、これまで有効な指導法を探ることを目的として研究を行ってきた。さらにその指導法は学生の指導スキルへとつながっていくことが望ましい。これらのことを考え合わせると、この活動は2つの視点から行う必要性があった。本稿3章2節の実践の観点でも述べたが、まず1つ目は「学ぶ側」として拍節感の理解力をつけるための活動という視点、2つ目は「教える側」として現場で子どもたちの拍節感を養う指導スキルを身につけるための活動という視点である。このようにして発案した常時活動の内容は、アンケート調査の結果から8割の学生に効果があったと結論づけられるだろう。さらに図らずもこの活動はピアノ実技指導の際に大変役立つ副次的効果を生んだ。常時活動において、リズムあるいは音楽を身体活動と関連づけたことにより、言葉では説明しにくいアゴーギクやディナーミクなどの音楽表現に関する指導内容が学生に的確に伝わるようになったのである。音楽は感情やイメージを音で表すという点で非常に抽象的なものであるため、表現に関わる自然な間合いを言葉で指導することは難しい。だんだん遅く (rit.)、だんだん速く (accel.)、だんだん強く (cresc.)、だんだん弱く (dim.)、そして次のフレーズへ引き継がれる際の呼吸の間など、学生が不自然な演奏をしている場合が多く見られる。そのような時、身体活動の体験を通して具体化されたことを呼び起こすよう指導する。具体化されたこととは、

手拍子しながらの歩行やリズムリレーなど、空間を使った活動を複数人で行うことで客観的に捉えられる音の聴こえ方や物の見え方などの変化のことである。学生は近づくとも音が大きく聴こえることや、動かす身体が空間の中で移動する時の見え方を拍の流れの中で体験済みである。また、悲しい時と楽しい時の歩行はどう違うかなど心の動きを身体の動きに置換すると、説明では理解しにくい音楽表現が理解しやすい身近なものとなり、学生の演奏が自然な表現へと結びつくようになった。

一方、アンケート調査の結果から活動内容のバランスに改善点も多く見つかった。指導スキルにつながる身体的音楽体験が、どちらかという知識的側面に偏りがちになってしまった。留意点であげた後半の活動が明らかに不十分なものとなった。チームで行なったリズム創作や指揮をしながらの歌唱など、学生のアンケート記述から様々な効果が期待できそうな回答が多い活動が、活動時間数の不足で浅い取り組みとなってしまった。これらの活動はもう少し丁寧に掘り下げ、連動させることで拍節感指導の面でさらに活かすことが可能となり、「回帰の構造」をしっかりと捉えることにも一層的確にアプローチできるに違いない。もっとこれらの活動を行いたかったという学生の意見を踏まえ、次への課題にしたいと考えている。また、これらの活動は一人でやるより他者と交わってより大きな効果が生まれるということを経験した。学生の記述から改めて感じた。身体感覚を研ぎ澄まし一緒に音楽を楽しむことこそが身体的音楽体験と言えるだろう。また質の高い学びはこういうところに存在すると考えられる。拍を共有し共感を味わうことは音楽の持つ力に触れることであり、教育現場での拍節感指導は非常に重要なものと位置付けられる。今後も拍節感指導に関してさらに研究を進めていこうと考えている。

注

- 1 リトミックにおいてよく使用される言葉で、行動を起こす前の準備のことを指す。歌い出す前に息を吸うことや足を踏み出す前の足を持ち上げる動作など一種の緊張した状態をいう。

参考文献

- 阿部卓也 (2009) 「フルトヴェングラーの苛立ち、ダルクローズの怒り：拍節論の観点から読む」『言語と文化』第12号、pp. 155-175.
- 赤坂朋香・楠俊明・福富彩子・田邊隆 (2016) 「リズムと拍子の認知に関する一考察：単純拍子と複合拍子の違い、そしてシンクベーション」『愛知大学教育学部紀要』第63号、pp. 149-160.
- エミール・ジャック＝ダルクローズ著、板野平 (監修)、山本昌男 (訳) (2003) 『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社。
- 井戸和秀 (1990) 「音楽における拍子概念と表現に関する一考察 (I)：ヴァンサン・ダンディの諸論を中心として」『岡山大学教育学部研究集録』84巻、pp. 43-52.
- マロック, S.・トレヴァーセン, C. 編、根ヶ山光一・今川恭子・蒲谷慎介・志村洋子・羽石英里・丸山慎 (監訳) (2018) 『絆の音楽性』音楽之友社。
- 中島寿・高倉弘光・平野次郎 (2017) 『音楽の授業で大切なこと』東洋館出版社。
- 佐伯胖 (1975) 『「学び」の構造』東洋館出版社。
- 佐伯胖 (1995) 『「わかる」ということの意味』岩波新書。
- 坂井恵・酒井美恵子 (2015) 『小学校音楽 魔法の5分間アクティビティ』明治図書。

- 杉山真佑美 (2018) 「エミール・ジャック＝ダルクローズのリトミックに関する一考察：リズム運動と人間教育の関係性に着目して」『学習院大学ドイツ文学会研究論集』第22号、pp. 55-72.
- 聖徳大学 (2011) 『子どもと歌おう！〈新版〉幼児とともに』聖徳大学出版部。
- 初等科音楽教育研究会 編 (2018) 『最新 初等科音楽教育法 小学校教員養成課程用』音楽之友社。
- 時得紀子・信谷準 (2010) 「身体表現活動を取り入れた拍感の体得をめざす試み：小学校低学年の音楽家授業を通して」『教育実践研究』第20集、pp. 27-36.
- 梅澤由紀子 (2003) 「幼児の音楽的表現における拍感」『愛知教育大学教育実践センター紀要』第6号、pp. 83-86.
- 渡部精治 (2008) 「ピアノ音楽に於ける拍節法の研究」『岩手大学学芸学部研究年報』第20巻、pp. 111-122.
- 吉田秀文・澁川ナタリ (2018) 「音楽科教育における拍子感覚の育成と音楽表現：宮廷舞踏の実践と共演を通して」『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』第53巻、pp. 11-23.

ここからは活動の内容に関して質問します。

問6 1拍を決めてから分割していくと言う分割方式ではなく、16分音符を最小単位の基準拍としてまとめていくやり方は、リズム理解に役立ちましたか？
大変役だった やや役だった どちらとも言えない あまり役立たなかった 全く役立たなかった

問7 今後わからないリズムがあった時、この方法を利用して正確なリズムを見つけようと思いますか？
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない あまりそう思わない 全くそう思わない

問8 体を動かして(サイドステップ)リズムを打つ活動はやって良かったと思いますか？
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問9 問8でそう思ったのはどうしてですか？

問10 耳で聴いたリズムを自分で楽譜にしてみるという活動はやって良かったと思いますか？
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問11 問10でそう思ったのはどうしてですか？

問12 子どもの歌の歌詞を朗読し歌唱しました。この活動で何を感じましたか？

当てはまるもの全てに丸をしてください。

- すべての歌詞を知ることができてよかった
- 歌詞の内容によって速度や音量など伴奏に気を配ることがあることを知った
- 楽しかった
- 特に感じた事は無い
- 難しかった
- その他

問13 指揮をしながら歌う活動はやって良かったと思いますか？
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

問14 問13のように思ったのはどうしてですか？

問15 2～3人で組になって一緒にリズム活動しましたが、その活動はやって良かったと思いますか？
大変そう思う ややそう思う どちらとも言えない やや不満 とても不満

法学部フェロー制度の運用・利用状況からみた成果と今後の課題

川村 尚子

【要 旨】

國學院大學法学部では、学生の主体的な学修を促進するために、教育開発推進センターからの予算補助を受けて、専門型TAによる学生の個別指導を行ってきた。フェロー制度は、今年度で6年目を迎え、総利用者数(769人)からみても、ある程度学生のあいだに同制度の利用が浸透してきたと評価することができる。これまで課題とされてきた、授業担当教員によるフェローとの協同による学生の個別的学修支援の促進を試みた授業形式を普及させることについては、令和元年度も、制度的制約のためにあまり進展はみられなかった。もっとも、アンケート結果からは、従来通り講義に関する質問や講義で課された課題の指導といった目的からフェローを利用する者が依然として多いものの、サブゼミや授業と直接関連しない法律学・政治学に関して指導を受けるという、より主体的な学修動機からフェローを利用する学生数が増えてきており、意欲的な学生や学修面での不安に自覚的な学生にとって、フェロー制度は主体的学修をサポートするものとして着実に定着してきているといえるだろう。

【キーワード】

フェロー、法学部、個別的学修支援、アンケート

1. はじめに

國學院大學法学部では、平成26年度から、専門型TA（以下、「フェロー」という。）を用いて、法学部生の個別学修の支援を行ってきた。フェロー制度は、教育開発推進機構の「学部学修支援事業」の一環として、予算補助を受けて実施されてきたものであり、次年度（令和2年度）も、引き続きフェロー制度が運用される予定である。

本稿では、令和元年度（平成31年度）のフェロー制度の利用者アンケートの集計結果および教員の業務依頼書をもとに、フェロー制度の利用状況を分析し、今後のフェロー制度の利活用の方策について検討する。

2. フェロー制度の趣旨・目的とその概要

ここでは、まず、アンケート結果の分析・検討に入る前に、あらためてフェロー制度の趣旨とその概要を確認しておきたい。

(1) フェロー制度の趣旨・目的

法学部法律専攻においては、法学部の他の専攻（法律専門職専攻や政治専攻）と比べると、受講生が100人以上の一方的な講義が行われるのがなお一般的である。こうした大人数型講義は、学生が学ぶべき情報を効率的に伝達するという長所を有する。しかし他

方で、大人数型講義では、教員が理解度や修学度といった学生の個別的な修学状況を把握したうえで、個々の学生の個性やニーズに応じたきめ細やかな指導を実施するのが、人的資源の観点から困難であることも多い。この他、法学部法律専攻では、15名程度から30名程度の比較的少人数で実施される演習科目が3年生から配当されるため、とりわけ学部1年生・2年生については、個別的な学修支援を受ける機会が極めて少ない状況にあるといえることができる。学生の就職活動の開始時期などの実態に鑑みれば、1年生・2年生というより早い段階で、個別的指導を開始することが求められよう。

そこで、法学部では、学部生によるティーチング・アシスタントではなく、専門知識を有するフェローを採用し、専門的な内容について、学生のニーズに応じた個別指導の実施を可能にすることによって、大人数型講義の教育効果を実質的に高めることが考えられた。これが、フェロー制度が導入された当初の構想であった。

その後、法学部では、法律専攻のカリキュラム変更が行われ、平成29年度から新カリキュラムが実施されている。従来型の法学部法律学科のカリキュラムでは、学生が入学して最初に受講する科目が「民法・総則」という法律系科目のなかでも比較的抽象度が高く、難易度の高い分野であった。高校教育を経たばかりの学生は、それまでに法律学に触れたことがないのが通常である。それにもかかわらず、彼らは法学部で今後どのようなことについて学修するかについてのイメージすら掴めないまま、こうした抽象度の高いルールを学ぶ必要があった。このため、早い段階で法律学修の意欲そのものを失う者も少なくなかった。新カリキュラムでは、そうした学生が1年次の段階で法律学の学修からドロップアウトしてしまうことを防ぐため、1年の前期に各分野について入門科目を設置し、1年の後期以降に発展的な内容の科目を段階的に配置することで、徐々に学修レベルを上げていくスモールステップ方式が採用された。

また、グローバル化や情報化社会の進展に伴い、人々の価値観は多様化してきており、異なる社会的背景をもつ人々と接触する機会も増えている。さらに、情報化の波は現在とどまるどころがなく、メディアによって、個人の嗜好に応じた嘘の情報までもが頻繁に提供されるようになっている。こうした社会で生きていくには、客観的かつ批判的に物事を判断する力や、さまざまな観点・立場から物事を考え共感することができる想像力、そして自己の主張を論理的に組み立て、他者に伝達する力を身に着けていることが求められる。紛争解決を目的とする法律学はもともとそうした思考の仕方得意とするが、学生がこれらの能力を身につけるには従来型のような知識修得型の学修では足りないだろう。新カリキュラムは、小テストの実施やレポート課題を課すなど、教員が学生の時間外学修を促す教育手法を導入しやすくすることも目的としている。とりわけ入門科目では、クラス数を増やすことで、200名以上であった受講者数を80名から140名程度に減らし、担当教員による前述のような教育手法の導入の容易化が目指されている。とはいえ、50名を超える受講生ひとりひとりにつききめ細やかな指導を行うには、なお人的資源の観点から不十分であると考えられる。

こうした新カリキュラムのもとでは、学生が自ら主体的に学修する姿勢を涵養していくために、担当教員とフェローがより緊密に連携をとりながら、学生の個別の要望に応じた学修支援を行うことが増々期待される。

(2) フェロー制度の概要

法学部のフェロー制度は、上述の通り、専門的な知識を有する学修支援スタッフであるフェローによる個別指導を学生に提供することを内容とする。具体的には、大学院博士課程修了者または法科大学院修了者およびそれと同等の能力を有する者をフェローとして雇用し、主として教員の指示に基づいて講義中に行われる小テストやレポートの採点・添削等の講義補助のほか、学生の質問対応や学生の要望に応じた個別指導などの業務を行っている。

フェローは、原則として、月曜日から金曜日の午前11時から午後7時まで（休憩の1時間を含む）フェロー室で勤務し、担当教員からの要請がある場合には、教員とともに教室で授業補助業務に当たることもできる。フェローの実施期間は、授業期間とテスト期間である。なお、平成30年度から、フェローの勤務先は、若木タワー5階（0510演習室）から百週年記念館地下1階のフェロー室に移っている。

フェロー制度の開始当初は、予算の規模との関係もあり、法律専攻の学生を対象としていたが、その後、法律専門職専攻および政治専攻の学生にまで指導の対象を広げてきた。令和元年度も、可能な限り幅広い分野をカバーするために、憲法・行政法2名、民事法1名、刑事法1名、商法1名、国際法1名、政治学2名のほか、刑事法および民法の両方を担当できる法科大学院修了者1名の計9名を採用した。とくに学生のニーズが高い民法と刑事法の担当者については、週に2日勤務を依頼することで、より学生に利用しやすい態勢を整えた。なお、令和元年度の当初の計画では、前期・後期ともに同じスタッフメンバーにフェロー業務を担当してもらう予定であったが、憲法担当者のうち1名が私事都合により前期限りで退職することとなった。このため、後期については、他の憲法担当スタッフに可能な範囲で退職者が勤務する予定であった曜日についても業務を担当してもらった。これが叶わなかった日については、他の分野の担当スタッフにシフト制で業務にあたってもらったことで、分野のばらつきをできる限り抑えるように配慮した。

この他、フェローの業務を円滑に行うことができるようにするため、六法・教科書・体系書・判例集を新調し、また不足する資料等を補足して指導にあたった。

3. アンケートの集計結果

以下では、フェロー制度の利用状況とその成果について検討するために、学生の利用者アンケートの集計結果を紹介することとする。

(1) 利用状況

以下の表1は、令和元年度の利用状況を示している。このうちの利用者数をみることで、学生によるフェロー制度の利用状況を知ることができる。まず、8月と9月の利用者数が極端に少ないが、これは、8月と9月のフェローの勤務日数が少ないことによる（フェローの勤務期間は授業期間と試験期間中である）。そこで、8月と9月を除いた各月のフェローの利用者数を平均すると約95名であり、100名以上の利用者があったのは6月、7月、12月および1月であった。ここから、学生は、授業内容がある程度進んだ段階で、フェローに相談をしに行っていることがうかがえる。また、令和元年度も、例年通り、テスト期間中である7月と1月に、各学期の最高利用者数に達していることから、学生はテスト勉強のために、フェロー制度を利用していることが推測される。

表1

	4月				5月				6月				7月				8月				9月			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
計	15	12	14	0	21	47	56	1	20	108	123	2	23	127	166	7	1	2	3	0	7	7	8	0

	10月				11月				12月				1月				計			
	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数	回数	来談数		依頼業務数
		件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数			件数	人数	
計	22	29	33	0	18	37	41	1	19	114	134	0	15	158	191	3	161	641	769	14

もっとも、総利用者数については、過去最高利用者数をマークした平成29年度・830名から、平成30年度・805名、令和元年度・769名と減少している。その要因としては、まず、講義にフェロー制度を組み込む手法を採用している教員がサバティカルのため講義を担当しなかったことが考えられる。その他の要因としては、平成30年度からフェロー室が若木タワー5階（0510演習室）から百周年記念館地下1階のフェロー室に移動したことが考えられる。百周年記念館地下1階のフェロー室へは、建物の1階内部の階段からはたどり着くことができず、建物外部から地下に繋がっている階段を利用して行かなければならない。利用者アンケートにも、フェロー室へのアクセス方法が分かりにくかった、あるいはそのためにしばらく徘徊したといったものはいくつか見られた。また、フェローとの面談でも、学生からフェロー室がわかりにくいとの指摘が何回かあったという報告を受けた。こうし

たアンケート内容やフェローからの報告内容に鑑みれば、フェロー室の位置が分からず、そのまま利用を諦めた学生もいたのではないかと推測される。このため、次年度以降は、学生に対してフェロー制度を告知する際には、フェロー室の場所だけでなく、アクセスの仕方まで丁寧に広報していく必要があると考えられる。

(2) 利用者の内訳

表2

	1年生	2年生	3年生	4年生
法律専攻	159人	96人	145人	140人
法律専門職専攻	32人	28人	24人	6人
政治専攻	5人	19人	2人	7人
他学部	0人	3人	0人	0人

* 無回答の者を除く。

表2は、専攻・学年別の利用者数の内訳を示したものである。当然ながら、所属学生数が最も多い法律専攻の学生による利用が最多となっている。そのなかでも1年生による利用が最も多いが、その要因としては、1年生を対象とした「公法入門」の授業において、レポート課題が出され、これについてフェローからの指導を受けるように指導があったことが挙げられる。利用者アンケートをみても、法律専攻1年生による利用のうち73件が「公法入門」に関するものであり、また、その多くが、後述の利用目的の質問項目でレポート課題について指導を受けたと答えている。この点で、1年生前期の入門科目において、担当教員とフェローの協同による学生の主体的学修を促進するための取組みが試みられていると評価することができる。なお、法律専攻の1年生が指導を受けた分野で「公法入門」の次に多かったのが、「民法総則」および「民法・債権各論A」の民法科目であった(24件)が、義務履修である「民事法入門」に関して指導を受けた者は2件のみであった。これは、スモールステップ方式を採用したことにより、民事法入門の内容の難易度が下がったことによると思われる。また、法律専攻3年生の利用が、他の学年よりも若干多いのは、高橋教授の「行政法III A」のクラスでフェローの指導を受けるよう指示があったからだと考えられる。利用者アンケートでも、行政法の指導を受けた者の件数は、18件となっている(なお、高橋教授によるフェローを授業に組み込むという取組みについてはすでに、高橋信行「法学部フェロー制度を利用したレポート課題について」國學院大學教育開発推進機構第8号(2017)130頁以下で紹介されている)。

他方で、法律専門職専攻や政治専攻では、法律専攻に比べると、受講者数の少ない科目が多いが、それでも一定数の利用があることが分かる。

(3) 利用目的

表3

利用目的	目的①	目的②	目的③	目的④	目的⑤	目的⑥	目的⑦
人数	237	278	212	129	57	14	4

* 複数回答者あり。

* 無回答の者を除く。

表3は、利用者がどのような目的でフェロー制度を利用したかを示すものである。特に件数が多かったのは、目的①「講義内容について質問があった」、目的②「講義の課題等についての質問があった」および目的③「講義の課題等について、担当教員からフェローの指導を受けるよう指示があった」である。目的①②③を選択した学生が指導を受けた分野は、憲法、刑法、民法、商法・会社法、民事訴訟法、行政法と多岐にわたる。ここから、学生は、主として大人数型講義において提供される学修内容の理解を補助するものとしてフェロー制度を利用していたことが伺える。

興味深いのは、目的④「ゼミの準備のためにアドバイスをもらいに来た」と回答したものが129件あり、ゼミ報告の準備のために利用する学生が比較的多かった点である。また、来談者総数よりも来談件数が少ないことから、ゼミの報告準備のために利用した学生はグループでフェローを利用していたことが推測される。ゼミは、まさに学生が主体的に学修する機会が提供される場であるが、各回の演習の質は、学生がどれだけ準備してきたかに依存する。このため、こうしたゼミの準備を行うためのサブゼミにフェローが参加することは好ましいといえる。なぜなら、フェローには、学生が議論の的を外しすぎないように議論の方向をある程度コントロールすることや、関連文献の紹介やレジユメのまとめ方等について学生に助言を与えることが期待できるからである。

この他、目的⑤「授業と直接関係しないが、法律学または政治学の学習内容についてアドバイスをもらいに来た」と目的⑥「個人的に弱点克服プログラムや答案作成法などの継続的な指導を受けている」は、講義とは関係なく、法律学や政治学の勉強の仕方等について学生自身が自ら問題意識をもって主体的にフェローを利用したかどうかを示す指標である。目的⑤と⑥を合わせた件数は、71件であり、徐々にこうした利用方法も学生の間で認識されつつあることが伺える。目的⑦「その他（進路の決め方、生活の時間管理の仕方）」を選択した学生数は4名いるが、利用者アンケートには、資格試験の対策や小論文対策をしてもらったと書かれているため、どちらかといえば、⑤や⑥の目的での利用に含めて考えるべきだろう。

(4) 指導時間

表4

指導時間	1～20分	21～40分	41～60分	61～80分	81～100分	101分～
人数	219	215	141	32	36	13

* 無回答の者を除く。

表4は、相談1件当たりの指導時間を集計したものである。全利用者の指導時間の平均は38.8分であった。また、40分以上指導を受けた者が222人と、比較的多くの学生が長時間に及ぶ指導を受けていたことから、フェローにより丁寧な指導が行われていたということができらるだろう。今後も個々の学生の状況に応じてきめ細やかな指導が行われることが望まれる。

(5) 満足度（感想）

表5

問題の解決度	解決した	一部解決した	解決しなかった
人数	657	15	5

* 無回答の者を除く。

表6

満足度	大変良い	良い	普通	あまりよくない	全く参考にならなかった
人数	567	92	3	0	1

* 無回答の者を除く。

表5は問題の解決度について、表6は満足度について学生の主観的評価を集計したものである。

まず、表5から、多くの学生が抱えていた問題を解決することができたことが分かる。このため、表6に示されている学生の満足度も概ね高いといえることができる。なお、「一部解決した」と回答した学生の満足度を見ると、「大変良い」が11件、「良い」が4件であった。彼らの自由記述欄をみると、「新しく考察すべき点が見つかった」という前向きな記述のほか、「持参した参考資料が不十分であった」やグループ利用の学生による「自分たちの意見がまとまっていなかった」といった学生側の準備不足を示唆する内容であったため、利用の満足度は下がらなかったということが考えられる。もっとも、グループ利用をした学生の意見がまとまっていなかったという場合には、それぞれにながどう対立しているかをあぶり出し、次の学修につなげていくことがフェローには期待される。

問題は、「解決しなかった」と回答した者が5名いたことだろう。もっとも、「解決しなかった」を選択した者のうち、満足度が低かったのは1名だけであった。その他は、「大変よい」

が1名、「良い」が2名、「普通」が1名であった。満足度の低かった者の自由記述欄には、「フェローの範囲外の分野であることは理解できるが、質問した内容に対して一緒に考えたり、調べることをすらしてくれなかった。」と書かれていた。他方で、残りの4名については自由記述欄には何も記載がなかったため、理解度に比して満足度が比較的高かった理由は分からない。しかし、ここから高い満足度と高い理解度は必ずしも一致せず、むしろ満足度は、丁寧に指導をしてもらったという体験に基づく部分が少なからずあるということができそうである。今後は、フェローには、フェローがどのように調べ学習を行っていくかを見せること自体が学生にとってよい学修になることを説明し、専門分野以外の質問であっても、学生をすぐに追い返すことはせずに、一緒に調べたりするよう促していくことが必要だと考えられる。

とはいえ、多くの者の満足度が高く、また、利用者の自由記述欄には「初めて利用するので最初は不安ないし怖かったが、利用してみたらとても丁寧だったのでまた利用したい」という内容のものが数件みられたことから、フェローの対応は基本的には丁寧なものであったといえることができるだろう。

4. 成果と今後の課題

まず、令和元年度のフェロー制度の成果としては、フェローの利用方法が多様化してきていることを指摘することができる。依然として、授業に関する質問対応や授業で出された課題の指導が圧倒的に多いとはいえ、サブゼミでの利用や、授業とは直接には関係しない法律学・政治学の学修での利用および個人的弱点を克服するための複数回にわたる指導プログラム（例えば、法律学に特有の事例問題の解き方の練習など）の利用が200件に及んだ。このことは、フェロー制度が、主体的に学修しようと行動を起こしている学生をサポートするものとして一定程度の役割を果たしていることを示しているといえるだろう。また、指導時間の平均は、約40分であり、81人の学生が1時間を超える指導を受けていたこと、そして学生の理解度や満足度が高かったことから、フェローによる指導内容は充実したものであったと思われる。

もっとも、令和元年度においても、担当教員とフェローの協同によって学生の主体的な学修を促進する取組みは一部でしか行われなかった。これは、講義科目が開講される曜日に、その専門のフェローがいないことや、1・2年生向けの講義が1限と2限に開講されることが多く、フェローを授業補助として講義に参加させることが困難なこと、実際にフェローを授業に効果的に取り込むには、フェローに向けて細かな指導指示を作成し密に連絡をとることが必要となるが、教員の多くがフェローと面識がなく密な連絡がとりづらといった制度的な制約によるところも大きい。なお、本稿執筆時点においては、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により大学全体がオンライン授業へ移行した結果、多くのオンデマンド教材を作成している教員も多い。ポスト・コロナ時代の講義では、オンライン教

材を利用した反転授業が広く行われることが予想される。そのような状況下においては、授業でのフェローの利用がますます期待されるが、その際、現在抱えている制度的制約をいかにクリアするかが大きな課題として残る。

また、令和元年度においては、フェロー制度の利用者総数自体は減少していた。フェロー制度の利用は広報の仕方に依存する。しかし、広報の仕方としては、入学式のオリエンテーションでのチラシの配布、法学部のHP・Facebookへの掲載、法学部資料室における広告掲示、各教員への授業でのフェロー制度利用のお願い等であり、これらのうち、(最近の若者のFacebook離れなどに鑑みれば、) 全学生が確実にフェロー制度の情報に触れるのは入学オリエンテーションでの資料配布時だけである。オリエンテーションは、学生にとっては、履修方法など、他に理解すべき重要な情報が数多く提供される機会でもあるため、多くの学生がフェロー制度を記憶していない可能性があると考えられる。このため、入門科目、とりわけ義務履修科目である「民法法入門」において、学生にフェローの利用を積極的に広報していくことが、フェロー制度の普及には有効であるように思われる。また、利用者アンケートからは明らかにはならなかったが、私が担当する講義の受講生からのヒアリングでは、フェロー制度を利用したことがない学生で、フェローを利用するのが怖い、緊張すると答えた者も少なからずいた。こうしたフェロー制度の利用に対する心理的ハードルが高い学生にとって、フェロー室へのアクセスの仕方の分かりにくさは、フェローを利用しようという気持ちを挫折させるには十分であるように思われる。すべての講義において学生にフェロー制度を利用させるとなると、人的資源の観点からなお困難を伴うが、本年度の「公法入門」のように義務履修ではない入門科目において、担当教員がレポート課題を出し、その課題について新生に実際にフェロー室へ行ってフェローから直接指導を受けるよう指示することは、人的資源および学生の将来のフェローの利用に対する心理的ハードルの低減の観点から有効な方法であるように思われる。

以上の通り、フェロー制度の運用方法にはなお課題が残されているが、フェロー制度は、意欲的な学生や学修面での不安に自覚的な学生にとって、主体的学修をサポートするものとして着実に定着してきているといえることができるだろう。

経済学部「基礎演習A・B」における コーチングスキル向上の取り組み

宮下 雄治

【要 旨】

本稿は、経済学部の初年次教育「基礎演習A・B」における、ルーブリック（学習評価基準および学習到達度）を用いたコーチングスキル向上に向けた取り組みについて紹介する。経済学部では、平成30年度に「基礎演習A・B」において、教員間で獲得すべき能力やスキルの共通化を図る目的で学部統一の評価基準となるルーブリックを作成した。そこで、本年度は策定したルーブリックの教員間での理解浸透と実際の授業運営での活用に加え、アクティブラーニングにおけるコーチング技術の向上に向けた研修会を実施した。本研修会を通して、ルーブリックを用いた授業提供の進め方についての認識を共有するとともにアクティブラーニング科目におけるコーチングスキルについて、「観察」「傾聴」「質問」の3つのテーマから理解を深め、その実践的な教授法の向上を試みた。

【キーワード】

コーチング、ルーブリック、アクティブラーニング、FA制度、学習目標・評価観点の可視化、授業の標準化

1. はじめに

経済学部では、平成30年度に初年次教育である「基礎演習A・B」において、教員間で獲得すべき能力やスキルの共通化を図るべく、学部統一の評価基準となるルーブリック（学習評価基準および学習到達度）を作成した。ルーブリックの作成・導入により、共通の到達目標・評価基準や学習環境を整備できたことに加え、教員個人および学部組織としてのアセスメント（振り返りと改善）を円滑に進める状態を構築できた。学部学科改組とカリキュラム改定の前年にこの整備を実施した意味は大きく、今後充実化を図るアクティブラーニング型科目の授業運営に反映されることが期待される。

本年度は、昨年度構築したルーブリックに関して、担当教員間で理解を深め、更なる浸透と実践的に授業展開される状態を目指すとともに、担当教員がこれの積極的な活用による質の高い授業提供を行うべく、「コーチングスキル」の向上を目的とした取り組みを実施した。また、授業展開や具体的な取り組み、さらには教員間の情報共有を通じて、策定したルーブリックのブラッシュアップを図ることも目指した。

コーチングは、通常の講義科目におけるティーチングとは異なるスキルが求められ、とりわけアクティブラーニング科目における重要性の高い教育スキルである。ティーチングが一定の理論に基づいて体系化された知識を伝達して目標達成へと導く指導方法であるのに対し、コーチングは相手のやる気や持てる力を引き出しながら、具体的な目標達成に向けてサポートしていく指導方法であり、異なる指導スキルが求められる。コーチングの実

践においては、相手（受講生）の考えや気持ちをしっかり受け止め、個々人の状況に応じた対応が要請される。

本稿では、これらの達成に向けて実施した経済学部の一環の取り組みの詳細を報告する。

2. 経済学部「基礎演習A・B」の課題と令和元年度事業の概要

(1) 学生ファシリテーター配置授業

経済学部では、「基礎演習A・B」をはじめとするグループワーク形式のアクティブラーニング科目の実施において、その教育効果を高めるためにFA（学生ファシリテーター&アドバイザー）制度を活用している。現在、同形式の授業を実践する科目には、FAを各クラスに1名ないし2名ずつ配置し、学生の議論の活性化を促すとともに、学習支援を行っている。対象となる授業科目は、旧カリキュラムにおいては「基礎演習A」（1年前期）、「基礎演習B」（1年後期）、「経営学特論（リーダーシップ）」（1年後期）、「経営学特論（ビジネスデザインI）」（2年前期）である。また、令和2年度の学部学科改組による新カリキュラムにおいては、課題解決型授業（PBL）を拡充し、FAを配置したアクティブラーニング科目の充実化を図っている。

(2) 基礎演習A・Bの課題

経済学部では、平成27年度にアクティブラーニング形式の授業トライアルを導入し、平成28年度から23クラスで展開している。導入から5年が経過した現在、経済学部の初年次教育として定着が図られ、学生の主体的な学習をはじめ一定の教育成果をあげることが出来ている。しかしながら、「基礎演習A・B」の課題として、①基礎演習担当教員およびFAのスキルのバラつき、②教育ノウハウの蓄積が不十分であること、③各クラスの運営におけるバラつきなどが指摘されてきた。ファシリテーションスキルやコーチングスキルをはじめとする指導法を基礎演習全クラスで標準化・均質化していくことは従前より課題として認識されてきた。

以上に加えて、④教員間でのゴール像や獲得ステップが不明確で共有されていないことも課題として挙がっていた。授業を担当する教員同士はもちろんであるが、FAとの共有を行い、学生への学習支援につなげていくことが課題とされている。

(3) 令和元年度事業の概要

令和元年度の事業では、これまで2ヶ年（平成29年度、平成30年度）に渡り、「経営学特論（ビジネスデザインI）」「経営学特論（リーダーシップ）」「基礎演習A・B」のルーブリックの作成や教員研修を担当したand seeds社に以下の業務内容を委託し、教員を巻き込みながらルーブリックの導入および実行支援、さらにはコーチングスキル向上に向けた研修を行った。具体的には、①ルーブリックの浸透支援→教員間でより深く浸透・共有

するための研修会（ワークショップ）の開催、②アクティブラーニング型授業の学習法の改善・発展支援→ルーブリックの到達度合いを高められる指導法（質問や傾聴など）を理解・向上するための研修会の開催、③授業の進め方に関する振り返りの実施→ルーブリックを用いた授業提供の進め方に関する研修会の開催である。

以降では、ここで行った3つの取り組みを中心に報告する。

3. ルーブリック実践のためのコーチングスキル研修

「基礎演習A・B」におけるルーブリックの更なる理解浸透と授業での展開を目指すとともに、ルーブリックを活用するスキル向上を通して教員個人の授業法のアップデートを目標に、以下のスケジュール（図表1）で計3回の研修会を実施した。

図表1. ルーブリック活用とコーチングスキル向上の研修日程とテーマ

	実施日	研修テーマ	内容
1	4月24日	研修のキックオフ・目標設定 スキル①：コミュニケーションの観察	<ul style="list-style-type: none"> ルーブリック実践の目標設定 コミュニケーションの開始と調整 コミュニケーションの4タイプ分け
2	11月6日	ルーブリック活用のためのスキル研修 スキル②：傾聴	<ul style="list-style-type: none"> 意図と基本のアプローチ アセスメント時の傾聴 実践/エクササイズ
3	12月18日	ルーブリック活用のためのスキル研修 スキル③：問いのデザイン	<ul style="list-style-type: none"> 戦略的な質問、方法論の整理 素直な振り返りのための質問

(1) 第1回目研修（4月24日）

1回目の研修会では、①「基礎演習A・B」のルーブリックについて更なる理解浸透に重きを置いた研修を実施した。後半では、②ルーブリックを活用するためのスキルについて、「観察」をテーマに講義とワークを通して実践的スキルを学んだ。

具体的には、研修のキックオフとして前年に定めた「基礎演習A・B」ルーブリック作成の背景、経緯、そしてその具体的な目標・内容について周知するとともに、コーチングやコミュニケーションスキルの基本的な概念についての解説が行われた。研修のゴールとしては、参加した教員が、①ルーブリック実践に関わる行動目標を設定する、②スキルの基礎となる「コミュニケーションの観察」への理解を深め実践の場に持ち帰ることであった。

ルーブリック実践の振り返りをグループ単位で行い、教員間で教育目標と方針の明確化（可視化）がなされた。参加した教員からは、「評価視点の明確化によって学生にとって評価指標がクリアになり、学習意図やゴールを意識させることで学びを促せるようになった」、「成績が付けやすい学習の促しに結びついた」、「モチベーションが上がった学生がいた」などの肯定的な意見が共有された。一方で、「通常授業時の活用方法が難しかった」、「各

(2) 第2回目研修(11月6日)

2回目の研修会では、ルーブリックを活用するためのスキルについて、「傾聴」をテーマに講義とワークを通して実践的スキルを学んだ。「聴く」と「聞く」の違いから、「聴く」目的と意義、さらにはその効果的な実現に向けたスキルについての解説がなされた。次に國學院大学で行われている a) 講義型授業 b) ゼミ c) アクティブラーニング型授業、これらにはどんな違いがあるか、そして、a) 講義型授業 b) ゼミ c) アクティブラーニング型授業、それぞれの授業形態に応じた参加者各自のコミュニケーションについて、「話す」「聞く」「聴く」「見る」「問う」などでスケーリングを行ない、その違いを認識した。

研修を通して、「基礎演習A・B」をはじめとするアクティブラーニング型授業において、教員が「傾聴」を取り入れる必要があるとしたらそれは何のためか、聴くことは受講生との関係性にどんな影響を与えるかについて考えさせられる内容となった。

傾聴力を高めるための視点として、無意識に行なっている聴くを「多角的」に見るワークを行った。発話量は「話し手：聴き手=8：2」となるワークを通して、聴く姿勢からつくることの重要性、バーバル・ペーシングやノンバーバル・ペーシングの重要性と効果について体感した。

図表3. 自己アセスメントによる「傾聴力」の確認

Self ASSESSMENT
1 <input type="checkbox"/> 相手の話を途中でさえぎったり、否定したりすることなく最後まで聞いている
2 <input type="checkbox"/> 結論を急がせたり先取りしたりすることなく、落ち着いた相手に話をさせている
3 <input type="checkbox"/> 先入観を持たずに、相手の話を聞いている
4 <input type="checkbox"/> 良い悪いの判断をせずに、相手の話を聞いている
5 <input type="checkbox"/> 相手に対してうなずき、相づち、あいでのなど、反応を交えながら応じている
6 <input type="checkbox"/> 相手と話をする機会や時間を十分にとっている
7 <input type="checkbox"/> 目的を持って相手の話を聞き、会話を進めている
8 <input type="checkbox"/> 話しかけられたら、自分のやっていることを脇に置いて、相手に完全に注意を向けている
9 <input type="checkbox"/> 自分と考えの違う人の話も、頭から締め出して聴かないようにしている
10 <input type="checkbox"/> 話題が難しいときにも、話を聞かなかったり、拒絶しているふりをしたりしない
11 <input type="checkbox"/> 聞いていてわからないときには、話し手にそう伝え、内容の確認をしている
12 <input type="checkbox"/> 話を聞いているときには、相手の立場に立ち、相手の視点からものを見るようにしている
13 <input type="checkbox"/> 相手が話している間、自分が次に何を言おうかという考えを一旦脇に置いて聞いている
14 <input type="checkbox"/> 相手の話の内容だけでなく、話す様子にも注目して聞いている
15 <input type="checkbox"/> 相手が言葉に込める感情やニーズは何か、その背景まで聞き取るように意識している

(3) 第3回目研修（12月18日）

3回目の研修会では、ループリックを活用するためのスキルについて、アクティブラーニングに問いを活用する「質問」をテーマに講義とワークを通して実践的スキルを学んだ。ここでは、質問を行うこと自体の効果や価値を実感し、必要な相手に、必要なときに、適切な質問を問いかけるようになることを目的に研修を行った。とくに、課題解決型授業（PBL）においては、正解のない問題を扱うことが一般的であることから、問いかけることで相手の視点を移動させ、見えていない（考えていない）領域を提示することで発想を広げたり、様々な状況をシミュレーションさせることで自らの気づきや次へのアクションを促すことが重要となる。

問いや問いかけ方によって、相手との関係性やそこで生まれてくる価値・得られるものが大きく変わってくる。研修では、よりポジティブな影響を生み出す「問い」とはどのようなものかについて、複数のアプローチからワークを通じて学んだ。視点を与え、選択肢を増やす問いの作り方として、クローズドクエスチョン、オープンクエスチョンの有効な使い方や効果、あるいは5W1Hでの問いの切り口を変える手法、質問の時間軸や状況、場所といった軸を変える手法、さらにはプロセスの内省（リフレクション）を促す質問のあり方について実践的な解説がなされた。

実際のワークでは、質問が効果を発揮する場面について議論するとともに、ループリックを用いてアセスメントした後を想定し、細部の内省を促すことや次の課題を設定できるための質問づくりに挑戦した。

図表4. クローズドとオープンクエスチョンによる質問の効果

種類		有効な場面
Closed Question	Yes/No型 相手に答えを要求する	・事実確認 ・答えを早く出す ・コミットメントの確認
Open Question	疑問詞/5W1H 自由回答型	・シミュレーションさせる(理想) ・自由に考えさせ、自分の行動を決めさせる ・気づきを促進する ・コミットメントを引き出す

4. 研修の成果と課題

以上、3回の研修会（ワークショップ）を通して、昨年度作成したループリックに関して、「基礎演習A・B」を担当する教員間での更なる浸透を図るとともに、これの積極的な活用による質の高い授業提供を行うためのコーチングスキルについて「観察」「傾聴」「質問」の3つのテーマから理解を深め、その実践的な教授法の向上を図った。ループリックの到達度合いが高められることに加え、ループリックを用いた授業提供の進め方について

の認識を共有した。

また、本研修会を通して、教員のアクティブラーニング科目における教授法を振り返ることで、自らの教授法に関する強みや課題を明らかにすることができたことは今後の授業での改善が大いに期待できる。各教員の改善ノウハウが共有されたことで、基礎演習全体の授業運営に反映されることを期待したい。

研修を実施したand seeds社による報告書において、本事業の成果と課題として指摘された点を挙げると、以下のとおりである。

[成果]

- ・ 学習目標の可視化と共有（对学生）
- ・ 授業内容と身につける力の関連づけ（对学生）
- ・ 目標を捉えた振り返りの実施(授業内容やプロジェクトといった学習活動への自己内省)（对学生）
- ・ 学習目標、評価観点の可視化と共有（对教員）
- ・ 学生の学習習熟度の確認（对教員）

[課題]

- ・ ルーブリックの学習／成績評価への活用
- ・ ルーブリックの定期的なアセスメント
- ・ コーチングスキルの成果の可視化 など

ここで挙げられた成果については、「基礎演習A・B」ならびに他のアクティブラーニング科目を担当する教員間で共有し、授業スキルの均質化を図っていく仕組みを学部の教務委員会を中心に構築していくことが重要である。授業を通して身に付けて欲しい能力や知識の到達度について、受講生に具体的に共有するとともに、同じ指標を教員・FA・受講生間で持つことを全クラスで実現できるようにしていきたい。それに向けて、定期的なルーブリックを用いた内省の機会を持つことの重要性や教員が学生の習熟度についてその経過を確認することの必要性を学んだ。

学部の初年次教育である「基礎演習A・B」に対して、担当教員の認識や目指す成果を合わせて一枚岩として進んでいけるべく本研修会での知見を活用していきたい。

5. おわりに

経済学部では令和2年度から、学部学科改組に伴う新カリキュラムがスタートした。新しいカリキュラムでは、学生の主体的な学修を促すアクティブラーニング科目が充実するとともに、段階的・系統的なカリキュラム構成を実現した。これまで以上に、初年次教育

である「基礎演習A・B」において、基本的な学習方法から、専門教育を学ぶ上での基礎的な内容の教育を充実させていく必要がある。これの実現では、開講クラス（現在23クラス）の教育の標準化と均質化を図ることが必須であり、担当教員の認識、目指す成果を合わせて一枚岩として進めていくことが求められる。これに加え、各教員のアクティブラーニングの教授法、とりわけコーチング技術の向上が要請され、本事業での取り組みからこれらを実現するうえで大変に有意義な機会となった。

本稿を締めくくるにあたり、今後に向けた改善点を指摘しておきたい。第1に、今回の報告の結果にもとづいて、報告会の成果を担当教員に共有することに加え、提示された課題を次年度以降の授業運営に反映していくことである。第2に、FAと教員による事前打ち合わせの徹底である。これについては、前年度も課題に挙げているが徹底できておらず、FAとの細部に至る情報共有を行うことが重要である。第3に、教員およびFAのコーチングスキルやファシリテーションスキルの全体的なレベルの向上である。現在、FAの研修はファシリテーション技術の向上を中心に、年間2～3回の研修会を実施している。令和元年度は全体の研修会は2回、定期的なFA会議は計8回実施した。研修会、定期的な会議のあり方について、今後学部の教務委員会で検討したい。具体的には、ループリックの細部にわたる共有や担当教員とFAとの目標を捉えた授業運営と振り返りの実施、そしてコーチングスキルを向上・強化できる取り組みを検討したい。

経済学部では、本取り組みのように、外部事業者から助言を受け、自己改善を加えていく試みは今後も続けていきたい。これによって、國學院大學全体における初年次教育やアクティブラーニングについてのノウハウを蓄積し、全学的に波及させることが可能であると考えている。

<謝辞>

本稿を作成するにあたり、and seeds社の研修スライド・資料、ならびに報告書を利用させていただいた。同社代表の小畑怜美氏にこの場を借りて、深甚なる感謝の意を表す次第である。もちろん、表現上の誤り等があれば、すべてそれは筆者の責任に帰すものである。

From “Basic Japanese (*Kiso Nihongo*)” to “Academic Literacies”: Transforming Conventional Teaching Methodology to Modern Eclecticism with an Emphasis on Active Learning and Online Lessons Since 2019

Naomi KANO

Abstract

This article discusses the curriculum reform of “Basic Japanese (*Kiso Nihongo*)”, offered as a part of the university’s common education program, has undergone since 2019 in which the author took the position as Subject Manager. The paper summarizes the series of reforms that has taken place alongside recent developments in academic writing, language and literacy education, in addition to COVID-19’s impact on the education system.

In 2019, the course adopted a process-genre approach to enhance learners’higher-order thinking and communication skills through active learning methods with an emphasis on collaborative learning. Due to the COVID-19 outbreak, the course had to be offered online since the spring of 2020, where the acquisition of fundamental digital literacy was indispensable. Consequently, the course was geared toward further cultivating learners’ multiliteracies, including digital literacy by promoting active learning methods as a pedagogical approach. Accordingly, the course will be renamed “Academic Literacies” in 2021, to address the recent changes since 2019. To conclude, the paper reveals the implications of the newly adopted subject name to illustrate the future directions that the course will proceed.

Keywords : *active learning; pedagogy of multiliteracies; online lessons; process-genre approach; Toulmin’s argument; collaborative learning; argumentative essay*

The Role of Digital Literacy Fostering Active Learning: Focusing on a Practice of “*Kiso Nihongo*” Online Lessons Using Google Classroom and Zoom

Mika AKAGI

Abstract

In this research, we will focus on the practice of the subject “Kiso nihongo”, which is offered to first and second year students for optional education of Kokugakuin University. In the first half of 2020, a total of 10 instructors were in charge under the supervision of the course manager. “Kiso nihongo” aims to equip students with the academic literacy necessary for university life, and the teaching content is explicitly designed to enhance the learning effect through the integration of language skills. For this reason, it was possible to immediately shift to online lessons due to coronavirus, and the development of digital literacy for operating lessons was added to the learning goals.

Therefore, in this survey, in order to find out how to utilize DL that matches the learning content, we focused on the problems and troubles that occurred in online lessons, explored what kind of troubleshooting teachers and students would do, and analyzed them using the meta-matrix method. As a result, problems and troubles decreased with each lesson, and it became clear that the shift from teacher-led to student-led method was found. It was suggested that by providing a lesson design and platform that allows students to participate in a leading position, it was promoting active learning through troubleshooting with the help of students.

Keywords : *online lessons; troubleshooting; meta-matrix method; digital literacy; active learning*

A study of Instruction on Sense of Beat Required in Music Education: Based on Findings of a Questionnaire on *Jōji-Katsudō*¹

Seiko OKUSAKO

Abstract

It may not be too much to say that the instruction of sense of beat is the most difficult in practical training of playing the piano at schools of teacher education. One of the main reasons is that it is usually considered that sense of beat is highly intuitive rather than logical, and thus, it can be learned only through physical experience of music during childhood. In fact, I often see senior students who have hardly learned any sense of beat, though all of them have learned playing the piano at least for four years. The purpose of this study is to explore the causes of poor sense of beat, and to investigate an effective instructive method, based on the case study of actual examples which I have experienced during my class at college. I will examine whether it is possible or not that students foster sense of beat or learn how to teach it through taking a program of *jōji-katsudō* which I worked out, based on the results of a questionnaire for post-program attitude survey. Furthermore, I will draw a hypothesis that the existing *jōji-katsudō* which has been exercised at elementary schools in Japan, can contribute to cultivating instructive skills in the future career as a teacher. As most of the students say that they actually felt the positive effects, I hope this study can show that introducing *jōji-katsudō* a logical approach besides physical experiment of music works well irrespective of differences in ability both of sense of beat and skill of playing the piano.

Keywords : *music education; beat; sense of beat; jōji-katsudō; experience of music*

¹ This term refers to short-time activities held at the beginning of every music class so that students can learn something which requires long-lasting and repetitive practice.

A Report on the Teaching Fellow in the Faculty of Law: Accomplishments and Future Issues Considering its Operational Procedures and Use Situations

Naoko KAWAMURA

Abstract

The Faculty of Law at Kokugakuin University has been offering tutorials to students by professional teaching fellows with budgetary support from the Center for Educational Development in order to promote learning on students' initiative. This year marks the sixth year of the fellow system, and judging from the total number of users (769 persons), it can be said that the use of this system has spread to some extent among students. Due to institutional constraints, little progress was made in 2019 with regard to the number of a class format in which instructors in charge of classes collaborated with the fellows to promote individualized student supports, which has been considered an issue until now. However, the results of the questionnaire show that although many students still use the fellows for the usual purposes of asking questions about classes or receiving guidance on assignments, there are those students who use the fellows for advanced motivations of learning actively, such as to receive guidance on law and politics that are not directly related to classes, or their sub-seminars. The number and area utilizing 'teaching fellow' are gradually increasing, and the fellow system is steadily establishing itself as a supportive environment for active learning for motivated students and those who are aware of their academic concerns.

Keywords : *teaching fellow; faculty of law; tutorial teaching support; questionnaire analysis*

Efforts to Improve Coaching Skills in Basic Seminar A and B in the Faculty of Economics

Yuji MIYASHITA

Abstract

This report introduces our project of improving coaching skills in Basic Seminar A and B. In 2018, we created a rubric in order to standardize the abilities and skills that teachers should acquire in Basic Seminar A and B. Therefore, this year, in addition to disseminating the understanding of rubrics among teachers and utilizing them in class management, we held a workshop to improve coaching skills in active learning. Through this workshop, we were able to share our common understanding of class management using rubrics. Furthermore, we were able to understand coaching skills in active learning from the three themes of “observation,” “listening,” and “question”.

Keywords : *coaching; rubric; active learning; FA system; visualization of educational goals and evaluation criterion; standardization of classes*

《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第12号をお届けします。

今号は研究ノート3点、取組リポート2点となりました。このうち取組リポートについては、本機構の学修支援センターが推進する「学部学修支援事業」についての法学部・経済学部の報告となっています。

さて、ご承知の通り、一昨年より世界的に新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が流行しています。

無論、日本においても流行は免れず、社会のあらゆる面において大きな影響を与え続けており、それは大学教育にとっても同様です。

こうした中で、日本における多くの大学は、学生や教職員といった関係者の命と健康、生活を守るために感染拡大を抑えつつ、その一方で最高学府として提供すべき教育・研究の質の保証をはかるために、創意工夫をこらし、授業、研究集会、学生の生活等に係る取組、催事など、多くの事柄をオンライン（遠隔）によって実施する手段をとることとなりました。本学においても、本年度の前期の授業についてはすべてオンライン授業と

し、後期においては一部授業での対面での実施や、あるいは対面とオンラインを併用するハイブリッド型も取り入れた授業運営を行ってきました。

そのような平常時とは異なる、慣れない、手探りでの教育・研究環境のただ中であって、本誌のために時間と労力を割き、論考や報告をお寄せくださった投稿者に深く感謝を申し上げたいと思います。

さて、今回掲載した論考ですが、そうしたいつもと異なる「オンライン」という授業運営の最中であって、日々の創意工夫、試行錯誤の繰り返しの中で得られた成果や知見、あるいは課題について論じられたものがいくつか寄せられています。これらは、オンラインによる授業運営を進める上で、たいへん参考となる、示唆に富んだものとなっています。

今回掲載した論考・リポートは、かかる状況下にあっても、それ以前に提示された知見を受け継ぐものであり、本学教職員、ひいては大学教育に携わる多くの方にとって、教育活動の良き材料となることを願っております。（新井）

《執筆者一覧》※掲載順

加納なおみ 教育開発推進機構准教授
赤木 美香 教育開発推進機構兼任講師
奥迫 聖子 人間開発学部兼任講師
川村 尚子 法学部専任講師
宮下 雄治 経済学部教授

國學院大學 教育開発推進機構紀要 第12号

令和3年3月1日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL：03-5466-6744 FAX：03-5466-6742
URL：https://www.kokugakuin.ac.jp/education/fd/iatl
印刷：丸井工文社

The Bulletin
of
Institute for the Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol.12
March 2021
CONTENTS

Research Note:

- From “Basic Japanese (*Kiso Nihongo*)” to “Academic Literacies”: Transforming Conventional Teaching
Methodology to Modern Eclecticism with an Emphasis on Active Learning and Online Lessons Since 2019
..... Naomi KANO (1)
- The Role of Digital Literacy Fostering Active Learning : Focusing on a Practice of
“*Kiso Nihongo*” Online Lessons Using Google Classroom and Zoom Mika AKAGI (14)
- A Study of Instruction on Sense of Beat Required in Music Education: Based on Findings of
a Questionnaire on Jōji-Katsudō Seiko OKUSAKO (24)

Reports:

- A Report on the Teaching Fellow in the Faculty of Law: Accomplishments and Future Issues
Considering its Operational Procedures and Use Situations Naoko KAWAMURA (52)
- Efforts to Improve Coaching Skills in Basic Seminar A and B in the Faculty of Economics
..... Yuji MIYASHITA (61)

Abstracts (69)

Editor’s Note (74)