

教員養成における「真正の評価」としての ルーブリック導入に向けた弾き歌い指導の試み

A Experiment of Teaching of Singing with Playing for Introduction of Rubric
as “Authentic Assessment” in Teacher Training Education

島川 香織*
Kaori Shimakawa

抄録

本研究の目的は、教員養成における「真正の評価」としてのルーブリックを導入した「弾き歌い」指導の試みについて検証することである。ルーブリックを導入した「弾き歌い」学習の実践を通して、「弾き歌い」の演奏表現と「歌唱」パートへの合図が、「弾き歌い」自己評価ルーブリックの選択の目安となった。検証結果を通して、ルーブリックを実際に使用する前にルーブリックの内容指導を徹底すること、「弾き歌い」演奏者と「歌唱」パートの自己評価としてのルーブリックに加え、「弾き歌い」演奏者と「歌唱」パートにおける双方向での他者評価を取り入れることの必要性が明らかとなった。

Abstract

The purpose of this research is to verify the "singing with playing" instruction which introduced rubrics as "genuine evaluation" in teacher training. Through the practice of "singing with playing" by introduction of rubric, both "singing with playing" performance and the sign to "singing" part became the standard of selection from the self-assessment of rubric of "singing with playing." The findings show the necessity of drastic teaching of content of rubric before using it, and bringing the assessment to "singing with playing" performer and "singing" member in addition to the self-assessment of rubric in both "singing with playing" and "singing" part.

I 「真正の評価」論

1. 「真正の評価」論の背景

「真正の評価」論は、子どもたちに現実生活を反映したりリアルな課題に取り組ませることを

* 関西国際大学教育学部

通じて、生きて働く学力を活性化させるとともに、学力の様相を評価することをめざしている¹⁾。

アメリカでは、1980年代後半、学力向上を強調したレポート「危機に立つ国家（1983）」を契機として州政府による上からの「標準テスト」で何が評価できるのか、学校の教育成果を評価できるのか、といった問題提起が為されるようになった²⁾。「真正の評価」論は、州政府主導のトップダウンの教育改革や、「標準テスト」の作為性や断片性への批判を背景に登場した教育評価論の新たなパラダイムである³⁾。

日本では、田中耕治によると、「目標に準拠した評価」が、教師中心で成果や結果を追い求める傾向があるとして、教育評価における子どもの視点の位置付け、教育評価を子どもの学力の構造や質に根づいたものにする必要など、「参加」と「質」としての課題が提起され、これを機に「真正の評価」論が主張されるようになった⁴⁾。

2. G. ウィギンズ, J. マクタイによる「真正の評価」

G. ウィギンズ, J. マクタイ（以下ウィギンズ, マクタイ）は、「真正の評価（authentic assessment）」について、「現実世界における重要な挑戦をシミュレーションしたり模写したりするよう設計されたパフォーマンス課題と活動から構成される評価方法」と定義している⁵⁾。ここでの「パフォーマンス課題」とは、「効果的に行動するために知識を活用する課題、あるいは、知識とその熟達化を明らかにするような複雑な完成作品を実現する課題」のことであり、「パフォーマンス」とも呼ばれ、音楽の発表会、口頭のプレゼンテーション、芸術の展示を含むとしている⁶⁾。

ウィギンズ, マクタイによれば、「真正の評価」の中心には、現実的な「パフォーマンス」にもとづく検査があり、現実世界のやり方で、真の目的、相手、状況における諸条件を考えながら、知識を活用することを生徒に求める。そして「パフォーマンス課題」そのものだけでなく、評価される文脈によって、学業が真正となるとした⁷⁾。

3. 「真正の評価」のためのカリキュラム設計

西岡によれば、「真正の評価の実践には、ウィギンズ, マクタイの提唱する『逆向き設計の3段階』⁸⁾として、以下のようなカリキュラムの改善が必要とされる⁹⁾としている。

① 単元設計にあたり「求められている結果」（目標）を設定する。（第1段階） ②「求められている結果」が達成できているかどうかを確かめる上で「承認できる証拠」（評価方法）を決定する。その際、パフォーマンス課題を含め、様々な評価方法を組み合わせて用いる。（第2段階） ③「求められている結果」「承認できる証拠」に対応できる学習経験と指導を計画する。（第3段階）

上記の「逆向き設計の3段階」の第1段階では、生徒が何を知り、何を理解し、何ができるようになるかならなければならないのかや、理解するに値するのはどんな内容かについて、「求められている結果」を明確にする。

第2段階では、生徒が求められている結果を達成したかどうかについて、どのようにして知ることができるのか等の「承認できる証拠」を決定する。

第3段階では、生徒が効果的なパフォーマンスを行い、求められている結果を達成できるようにするためには、どのような知識（事実・概念・原理）とスキル（プロセス、手続き、方略）が必要なのかについて指導計画を立てる。

このように、ウィギンズ、マクタイの提唱する「逆向き設計」では、教師が何をどのように教えるのか決める前に、評価について考える。すなわち、単元や計画し始める前に、証拠となる評価方法の観点からゴールやスタンダードを特定し、具体的なものとしたうえで授業設計される。

4. カリキュラム設計と理解

前節で示したように「逆向き設計の3段階」としての授業実践がなされるにあたり、カリキュラムの実施による生徒の「理解」が問題となる。カリキュラムの実施によって生徒の「理解」が深まらなければ、さらなるカリキュラムの改善が必要とされるのは言うまでもない。

ウィギンズ、マクタイによれば、『理解』という概念は、何かを知っているという観念とは別のものである。そこでは、『知識』はより幅広い『理解』のもとに組み込まれる。『理解』とは、心的な構成概念であり、個別的な知識の断片の意味を捉えるために、人の知性が行う抽象化であり、このことから、生徒が『理解』しているのであれば、特定のことを知っていたりできたりすることを示すことで、『理解』の証拠を提供できることを示唆した¹⁰⁾。

5. 転移可能性としての理解

前節では、生徒が「理解」していれば、「理解」の証拠を提供できると示唆された。ウィギンズ、マクタイは、「理解」が「転移」に関するとしている¹¹⁾。「知識」や「スキル」を「転移」させる能力とは、知っていることを取り出し、自力で創造的に柔軟に円滑に活用させる能力のことである。「転移」させる能力があれば、一つの授業で学んだことを取り出し、他の状況や関連はあるが、異なる状況へと応用できることが期待できるようになる。

ウィギンズ、マクタイは、生徒がどの「知識」と「スキル」が重大なのかを見つけ出し、問題解決に取り組む際、すでに知っていることを適応させるのに「転移」させる能力が関わってくることを指摘した。

6. 真正の問題としてのパフォーマンス課題

ここまで、「真正の評価」のための「理解」を含んだカリキュラム設計、「転移」可能性としての「理解」について概観した。ウィギンズ、マクタイは、「理解」がパフォーマンスにおいて明らかになり、「核となる観念」、「知識」、「スキル」を「転移」することが可能かどうかによって明らかになるとした。それゆえに、「理解」のための評価が、「真正のパフォーマンス」に基づく課題に立脚していることの必要性を述べている¹²⁾。

このことは、「『真正の評価 (authentic assessment)』において、教師は、学習者に対して、『真正の問題』を確実に示さなければならない」ということである¹³⁾。「真正の問題」としてのリアルな「パフォーマンス」(=真正のパフォーマンス)は、常に特定の難題に照らして「知識」と「スキル」を柔軟に活用するという転移に関わっている。学習者は、正しい応答を探すような練習に単に応答するのではなく、「パフォーマンス」に含まれる本当の問題を解決するために、自分でどの「知識」と「スキル」が必要なのか、解き明かさなくてはならないのである¹⁴⁾。

II 音楽科における「真正の評価」としてのルーブリック

前章において、「真正の評価」が、「真正の問題」としての「パフォーマンス課題」によってなされるものであることを論じた。

本章では、教員養成課程・音楽科における「パフォーマンス課題」である「歌唱（合唱）」と合わせた「弾き歌い」を評価する規準としての「ルーブリック」について考察する。「歌唱」と合わせた「弾き歌い」学習は、学校教育現場における教師の「弾き歌い」と子どもたちによる「合唱」の場面に即しており、前章で示したように「真正の問題」としての「パフォーマンス課題」であるといえる。

『ルーブリック』とは、規準にもとづく採点指針のことであり、一定の測定尺度（何点満点か）と、それぞれの評点に対する特徴の記述から構成され、質や習熟、『理解』の程度をひとまとまりの連続したものに沿って描写する¹⁵⁾。『ルーブリック』は、生徒の作品審査を信頼のおけるものにし、生徒の自己評価を可能にする規準にもとづく採点の手引きであり、『パフォーマンス』について、1つ以上の観点から評価するもの¹⁶⁾。

ウィギンズ、マクタイによれば、「ルーブリック」が以下の問いに答えるものであるとしている¹⁷⁾。

パフォーマンスがどのような規準で審査され、識別されるべきか？

パフォーマンスが成功していると判断するために、どこを見て何を探すべきか？

質や習熟、理解の様々なレベルはどのように描写され、どう区別されるべきか？

ここからは、教員養成課程・音楽科における「弾き歌い」（伴奏楽器を弾きながら、歌唱活動を行う演奏形態のこと）のルーブリック導入に向け、以下の考察を行う。

1. パフォーマンスがどのような規準で審査され、識別されるべきか

ここでは、教員養成課程における「弾き歌い」指導について、音楽指導の観点から明らかにした金指の研究、こどもに寄り添って歌う保育士の役割の観点から明らかにした登の研究を参考にしたい。また、教師による「弾き歌い」が、同じテンポで声を合わせて歌うための指揮的要素があることから、クルト・トーマスによる合唱指揮の研究に規準を置く。（表1）

金指は、保育者に求められる音楽的資質の観点から、保育者自身が豊かな音楽性を身につけていることの必要性を挙げ、豊かな音楽性を身につけるための音楽の専門知識・技能の指導課題について、i 正確な読譜、ii スムーズな運指による正確なリズム表現、iii 歌詞の正しい発音を挙げている¹⁸⁾。

登は、保育者のピアノは保育者のためにあるのではなく、子どものためであるとし、保育者が「弾き歌い」を通して、i 歌詞に込められた意味を理解し、歌詞の内容が伝わるように表現すること、ii 子どもの声を受け止め、子どもと共感して表現の喜びを共有していること、を挙げている¹⁹⁾。

クルト・トーマスは、合唱指揮の為の前提となる実際の演奏に関する確実な理解（声楽上の表現及び楽式）や「振る技術」について、i 作品のテンポ感と適切な音楽の流れの把握、演奏開始

に際しての歌い出しの合図の仕方等に言及している²⁰⁾。

2. パフォーマンスが成功していると判断するために、どこを見て何を探すべきか

「弾き歌い」のパフォーマンスが成功していると判断するためには、(教師による)「弾き歌い」が円滑に行われることで、(こどもたちの)歌唱が、表現豊かなものとなっている根拠が必要となる。ここでは、歌唱が、表現豊かなものとなっている根拠を「小学校学習指導要領解説編・音楽編」, A 表現・歌唱の指導事項に規準を置く²¹⁾。(表2)

3. 質や習熟, 理解の様々なレベルはどのように描写され, どう区別されるべきか

以上(表1), (表2)の内容を統合し, 教員養成課程学生に向けた「ルーブリック」, (表3)を示す。尚, (表1)(表2)(表3)を統合するにあたり, 質や習熟, 理解のレベルの読み取りがしやすいよう, (表1)(表2)では4段階で示していたが, (表3)では, 5段階で示している。

表1 弾き歌いルーブリック

	観点1：指導課題（金指）	観点2：保育者の役割（登）	観点3：合唱指揮（トーマス）
4	きちんと読譜し、スムーズな運指により正確なリズムで、歌詞を間違えずに演奏している。	歌に込められた意味を理解したうえで、歌詞の内容が伝わるように表現している。子どもの声を受け止め、子どもと共感して表現の喜びを共有している。	作品のテンポ感を理解し、適切な音楽の流れで演奏している。曲の始めの歌い出しやインザッツの箇所、合唱に体を向け、歌い出しの準備をしたうえで、軽く頭を振る等し、歌い出しを合図している。
3	きちんと読譜し、スムーズな運指により正確なリズムで演奏しているが、歌詞を間違えることがある。	歌に込められた意味を理解したうえで、歌詞の内容が伝わるように表現しているが、子どもの声を受け止める余裕がなく、子どもと共感し、表現の喜びを共有できていない。	作品のテンポ感を理解し、適切な音楽の流れで演奏している。曲の始めの歌い出しやインザッツの箇所、合唱に体を向け、歌い出しの準備を提示しているが、軽く頭を振る等、歌い出しを合図できていない。
2	歌詞を間違えずに歌っているが、読譜が明瞭ではなく、スムーズでない運指により、ところどころリズムが乱れて演奏している。	歌に込められた意味を理解しているが、歌詞の内容が伝わるように表現できていない。子どもの声を受け止める余裕がなく、子どもと共感し、表現の喜びを共有できていない。	作品のテンポ感を理解し、適切な音楽の流れで演奏している。曲の始めの歌い出しやインザッツの箇所、合唱に体を向けられず、歌い出しの準備を提示できていない。軽く頭を振る等、歌い出しを合図できていない。
1	歌詞を間違えて歌うと同時に、読譜が明瞭ではなく、スムーズでない運指で、ところどころリズムが乱れて演奏している。	歌に込められた意味の理解不足から、歌詞の内容が伝わる表現ができていない。子どもの声を受け止める余裕がなく、子どもと共感し、表現の喜びを共有していない。	作品のテンポ感を理解し、適切な音楽の流れで演奏できていない。曲の始めの歌い出しやインザッツの箇所、合唱に体を向けられず、歌い出しの準備を提示できていない。軽く頭を振る等、歌い出しを合図できていない。

表2 歌唱ルーブリック（小学校学習指導要領解説編・音楽）

4	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けるとともに、楽曲に合った表現、声を合わせて演奏をしている。感性を働かせ、曲想を感じ取り、自らの声で楽曲の表現を工夫し、思いや意図をもって歌っている。	2	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けるとともに、楽曲に合った表現、声を合わせて演奏をしている。感性を働かせた曲想の感じ取りが十分ではなく、自らの声で楽曲の表現を工夫しにくい。思いや意図をもって歌えていない。
3	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けるとともに、楽曲に合った表現、声を合わせて演奏をしている。感性を働かせ、曲想を感じ取っているが、自らの声での楽曲の表現の工夫が足りず、思いや意図をもって歌えていない。	1	歌唱の活動を支える歌い方や、楽曲に合った表現、声を合わせた演奏ができていない。感性を働かせた曲想の感じ取りが十分ではなく、自らの声で楽曲の表現を工夫しにくい。思いや意図をもって歌えていない。

表3 弾き歌い・歌唱ルーブリック

	弾き歌い	歌唱
5	正確な読譜とスムーズな運指によりリズムや歌詞を間違えずに適切な音楽の流れで演奏している。必要に応じて合唱に体を向け、軽く頭を振る等、歌い出しを合図している。歌に込められた意味を理解し、歌詞の内容が伝わるよう表現している。子どもの声を受け止め、子どもと共感して表現の喜びを共有している。	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けるとともに、楽曲に合った表現、声を合わせて演奏をしている。感性を働かせ、曲想を感じ取り、自らの声で楽曲の表現を工夫し、思いや意図をもって歌っている。
4	正確な読譜とスムーズな運指によりリズムや歌詞を間違えずに、適切な音楽の流れで演奏している。必要に応じて、合唱に体を向け、軽く頭を振る等、歌い出しを合図している。歌に込められた意味を理解し、歌詞の内容が伝わるよう表現しているが、子どもの声を受け止めが十分でなく、子どもと共感して表現の喜びを共有していない。	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けるとともに、楽曲に合った表現、声を合わせて演奏をしている。感性を働かせ、曲想を感じ取っているが、自らの声での楽曲の表現の工夫が足りず、思いや意図をもって歌えていない。
3	正確な読譜とスムーズな運指によりリズムや歌詞を間違えずに、適切な音楽の流れで演奏している。必要に応じて、合唱に体を向け、軽く頭を振る等、歌い出しを合図している。歌に込められた意味の理解が不十分で、歌詞の内容が伝わるよう表現できていない。子どもの声を受け止めが十分でなく、子どもと共感して表現の喜びを共有していない。	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けるとともに、楽曲に合った表現、声を合わせて演奏をしている。感性を働かせた曲想の感じ取りが十分ではなく、自らの声で楽曲の表現を工夫しにくい。思いや意図をもって歌えていない。
2	正確な読譜とスムーズな運指によりリズムや歌詞を間違えずに、適切な音楽の流れで演奏しているが、必要に応じて、合唱に体を向け、軽く頭を振る等、歌い出しを合図できていない。歌に込められた意味の理解が不十分で、歌詞の内容が伝わるよう表現できていない。子どもの声を受け止めが十分でなく、子どもと共感して表現の喜びを共有していない。	歌唱の活動を支える歌い方を身に付けてはいるが、楽曲に合った表現、声を合わせた演奏になっていない。感性を働かせた曲想の感じ取りが十分ではなく、自らの声で楽曲の表現を工夫しにくい。思いや意図をもって歌えていない。
1	正確な読譜とスムーズな運指によりリズムや歌詞を間違えずに、適切な音楽の流れで演奏できていない。必要に応じて、合唱に体を向け、軽く頭を振る等、歌い出しを合図できていない。歌に込められた意味の理解が不十分で、歌詞の内容が伝わるよう表現できていない。子どもの声を受け止める余裕がなく、子どもと共感して表現の喜びを共有していない。	歌唱の活動を支える歌い方ができず、楽曲に合った表現、声を合わせた演奏ができていない。感性を働かせた曲想の感じ取りが十分ではなく、自らの声で楽曲の表現を工夫しにくい。思いや意図をもって歌えていない。

Ⅲ 実践概要

1. 実践概要

実践概要は以下の表4の通りである。

表4 弾き歌い学習の実践の概要

L2～L11	グループ内、個人レッスンによる弾き歌い学習
L12～L14	グループでの弾き歌い学習
L15	弾き歌い試験発表

※ 数字は、授業回数を示す。

2. 実践方法

2.1 実践方法

授業は、H.24年4月から7月にかけて、関西国際大学教育学部教育福祉学科・展開科目「音楽Ⅳ」（12名2クラス）の学生を対象とし、方法は、個人レッスン及び発表用のグランドピアノ1台、電子ピアノをひとり一台ずつ使用し行った。「音楽Ⅳ」の授業は、「音楽Ⅰ」「音楽Ⅲ」を受講し、ある程度鍵盤楽器演奏に習熟した学生のための授業である。

今回の授業では、授業時間の約半分で、ソロ演奏及び「弾き歌い」の指導を行い、残りの半分はアンサンブル活動としての連弾学習を行った。レッスンの頻度は、ソロ曲と合わせた学生の練習の都合上毎週継続して「弾き歌い」のレッスンをしない場合もあった。

2.2 分析の対象とデータ

分析対象は、抽出した学生A、B、Cが属するクラスにおける弾き歌い学習の授業である。分析データは、学生A、B、Cが所属しているクラス（9名）全員によって記述されたルーブリック学習シートである。

ルーブリックは、教師役の「弾き歌い」を実践する学生1名と子ども役として「歌唱」（実際には合唱）を担当する他の学生のそれぞれが自己評価を行い、自分の演奏形態のベンチマークに基づく5段階のルーブリックから1つを選択し、それに伴う自由記述を行った。

2.3 授業形態

授業形態として、「弾き歌い」学習に至るまでに、個人レッスンとして、運指、音符の譜読みを含む正確な読譜、ピアノパートの演奏法、歌詞の正確な発音や適切な音程での歌唱法等の指導を行った。「弾き歌い」学習の教材は、「もりのくまさん」「虫のこえ」を選択した。「もりのくまさん」は、教師と子どもによる掛け合いで歌う前半部分があり、教師が子どもに合図を示す箇所があること、「虫のこえ」は小学校2年生の歌唱共通教材であり、「弾き歌い」を担当する学生も「歌唱」を担当する学生も歌いこなすことができる教材であると考えた。

2.4 授業方法

「弾き歌い」学習を始めるにあたり、教師が先ず個人レッスンを通してiピアノ伴奏パートを

学習する。ii 右手弾き歌いを含む「弾き歌い」を学習する。iii ルーブリックを使い「歌唱」(合唱)と合わせ、「弾き歌い」学習する。iv 同一の演奏形態で、ルーブリックを使い「弾き歌い」の最終試験発表を行う。この一連の授業カリキュラムの流れの説明を行った。

iii 歌唱と合わせた「弾き歌い」学習に移行した際、始めの段階では、「弾き歌い」の学生とともに、教師が、「歌唱」パートに歌い出しの合図の補助を行ったが、最終試験に至るまでに「弾き歌い」を担当する学生と「歌唱」を担当する学生のみのパフォーマンスに移行した。また、実施曲についても毎回2曲の教材での「弾き歌い」学習ではなく、時間の都合上、発表試験直前の週を除き、どちらか一方の曲のみで「歌唱」と合わせた「弾き歌い」学習がなされた。

IV 「弾き歌い」学習におけるルーブリック評価

ここでは、ピアノの演奏経験にある程度習熟している学生A、学生B、初心者ではないが、習熟が十分でない学生Cのルーブリック評価シートの内容を取り上げ、「歌唱」と合わせた「弾き歌い」学習における「弾き歌い」及び「歌唱」の学生の自己評価としてのルーブリック評価と自由記述を分析する。

「弾き歌い」を担当する学生の自己評価が高くとともに、「歌唱」を担当する学生の自己評価が低い場合、「弾き歌い」がうまくいったということにはならない。また「弾き歌い」を行った学生において、「歌唱」と合わせた「弾き歌い」学習では、個人レッスンとは違う認識が為される可能性がある。以上のことから、分析の視点を以下の2点とする。

- ① 「弾き歌い」の自己評価ルーブリックと「歌唱」の自己評価ルーブリックは、どのような関わりがあるか
- ② 「弾き歌い」を行った学生が、「歌唱」と合わせた「弾き歌い」について、どのように認識したか

表5 学生Aによる弾き歌い学習【もりのくまさん】におけるルーブリック評価

回数	弾き歌い		歌唱	
	自己評価	自己評価としての自由記述	自己評価	自己評価としての自由記述
1 L12	2	<ul style="list-style-type: none"> ・弾けて歌は歌える ・歌唱パートに対する合図等、配慮ができなかった 	4 (1)	・始めの方がとてもよかった。歌がよかったけど、ピアノはおいしい (D)
			3 (1)	・声の調子がよくなってきた (C)
			2 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・楽曲に合った歌い方ができず、ただ歌っているだけの状態 (B) ・前より声が出たが、まだ感性が感じとれなかった (E)・楽しく歌えてきた (F)
2 L14	2	<ul style="list-style-type: none"> ・音のミスがあったが、つきった 	4 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・何となく工夫ができた (E) ・後の方が歌えた (D) ・先生役の歌が聴こえたから、そのあとが歌いやすかった (G)
			3 (1)	・元気よく歌えた (B)
			2 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・音をうまく聴き取れていなくてずれた (C) ・元気に歌えた (F)

教員養成における「真正の評価」としてのルーブリック導入に向けた弾き歌い指導の試み

3 L15	2	・弾ききった	5 (1)	・表現ができた (E)
			4 (1)	・テンポよく歌いやすい (D)
			3 (5)	・しっかりとピアノを聴いて歌えた (H) ・表現が工夫してなかった (C) ・テンポがよかったので歌いやすい (B) ・元気に歌えた (G) ・曲を上手く表現することができなかった (I)
			1 (1)	・ミス进行出した (F)

(Lは授業回数) (歌唱評価欄括弧内の数字は、その評価を下した学生の人数を表す)

(自由記述欄のアルファベットは学生を示す)

(分析①) 学生Aは、「歌唱」と合わせた第1回から第3回目まで、「弾き歌い」の単独での演奏表現はできていたが、「歌唱」パートへの合図の配慮の改善が為されず、ルーブリックの自己評価を2点から上げることに結びつかなかった。第2回目の押し切った「弾き歌い」で、「歌唱」パートの一部ではピアノの音をうまく聴けず、2点という「歌唱」ルーブリックの低評価につながった。しかしながら、全般的に技能的に安定した「弾き歌い」の演奏表現により、継続的に「歌唱」ルーブリックが4～5点と高得点につながった。ここでは、直接的な「歌唱パート」への合図はできなかったが、「歌唱」パートが、ピアノの音を聴きながらテンポよく歌えたこと、楽曲にふさわしい元気さの感じられる表現へと結びついた。

(分析②) 「歌唱」パートへの合図を認識していたが、実際に合図することには結びつかなかった。

表6 学生Aによる弾き歌い学習【虫のこえ】におけるルーブリック評価

回数	弾き歌い		歌唱	
	自己評価	自己評価としての自由記述	自己評価	自己評価としての自由記述
1 L13	3	・歌い出しの合図ができるようになった ・歌唱パートの声を受け止めることができていない	4 (3)	・安定して歌えました (D) ・声はそんなに大きく歌えなかったが、p, f, mF, mP を変化をつけた (H) ・音程も声も出た。表現が難しい (C)
			3 (1)	・ピアノの強弱に合わせて歌えた (I)
			2 (1)	・やっと普通ぐらいかな (F)
2 L14	3	・歌詞の内容等を考えず、ただ歌っただけであった	4 (3)	・工夫がまだできない (E) ・強弱があり歌いやすい (D) ・強弱があってピアノに合わせて歌えた (G)
			3 (1)	・歌の声も表現も出ていたと思う (C)
			2 (2)	・高い声が出ない (B) ・声量は出てきた (F)
3 L15	3	・強弱をつけて弾けた	4 (2)	・表現がまだできない (E) ・ゆっくりで大きな声で歌えた (D)
			3 (5)	・しっかりと声を出せた (H) ・声が出なかった (C) ・テンポがよく、演奏者の声も大きかったので歌いやすい (B) ・ピアノの強弱に合わせて歌えた (G) ・楽曲を声で工夫しにくかった (I)
			2 (1)	・リンリン・チンチロ (歌詞) 難しい (F)

(Lは授業回数) (歌唱評価欄括弧内の数字は、その評価を下した学生の人数を表す)

(自由記述欄のアルファベットは学生を示す)

(分析①) 学生Aは、比較的ゆったりしたテンポ感の教材「虫のこえ」の「弾き歌い」では、歌い出しの合図ができるようになったため、ループリックの自己評価が継続的に3点でやや高めとなった。程良いテンポ感と強弱のメリハリのついた「弾き歌い」を通して「歌唱」ループリックの4点という高得点の継続に結びついた。「歌唱」ループリックの低得点をつけた学生については、「高い声が出ない」「歌詞が難しい」等、本人の基礎的歌唱力によるものであった。

(分析②) 歌い出しの合図を認識することや、強弱のメリハリを認識できたが、歌詞の内容を認識して「弾き歌い」することや、「歌唱」パートの声を聴き、受け止めた「弾き歌い」ができなかった。

表7 学生Bによる弾き歌い学習【もりのくまさん】におけるループリック評価

回数	弾き歌い		歌唱	
	自己評価	自己評価としての自由記述	自己評価	自己評価としての自由記述
1 L12	3	・演奏は特に問題を感じなかったが、歌い手の目を見たり、合図を出したりすることが不十分	5 (1)	・うますぎる, スムーズ (D)
			4 (1)	・最初より大分メロディーが歌えるようになってきた (C)
			3 (1)	・曲の感じをとりながら歌うことができた (E)
			2 (2)	・やっとなら普通に歌えてきた (F) ・楽曲の表現ができていない。もっと思いを入れて歌うべきだ (A)
2 L14	1	・演奏が止まってしまった	4 (2)	・工夫ができない (E) ・惜しかった (D)
			3 (1)	・くまさんに出会えた (A)
			2 (3)	・歌が出なかった (C) ・音程がとれた (F) ・前半は楽しく歌えたが、後半はだらけてしまった (G)
3 L15	2	・前奏がつまって始めるのが遅くなった	3 (4)	・ピアノに合わせて楽しく歌えた (E) ・テンポよくいけた (D) ・元気に歌えた (G) ・声の調子もよかった (C)
			2 (3)	・くまさんに会うことをイメージして歌えた (A) ・よく歌えた (H) ・工夫することができなかった (I)
			1 (1)	・歌えない (F)

(Lは授業回数) (歌唱評価欄括弧内の数字は、その評価を下した学生の人数を表す)

(自由記述欄のアルファベットは学生を示す)

(分析①) 学生Bは、「弾き歌い」の演奏表現に、特に問題点を感じていなかったが、第1回目、「歌唱」パートに目等での合図が十分でなく、3点とループリックを自己評価した。第2回目・第3回目と、演奏が途中で止まったり、前奏がつまって始められなくなる等、単独の「弾き歌い」で問題なかった演奏表現が、「歌唱」パートと合わせることで、自分のペースで演奏できなくなり、3点→1点→2点とループリックの自己評価が下がった。「歌唱」ループリックについても、3回目「ピアノに合わせて楽しく歌えた」「テンポよくいけた」と自由記述しながらも、全般的に3回を通して、5～2点→4～2点→3～1点と下がる傾向が見られた。

(分析②) 歌い出しの合図を認識することで、「弾き歌い」の演奏表現に集中できなくなった。

表8 学生Bによる弾き歌い学習「虫のこえ」におけるルーブリック評価

回数	弾き歌い		歌唱	
	自己評価	自己評価としての自由記述	自己評価	自己評価としての自由記述
1 L14	1	<ul style="list-style-type: none"> 演奏が止まる 自分が全く歌えていない 	4 (1)	<ul style="list-style-type: none"> 強弱はできた (E)
			3 (3)	<ul style="list-style-type: none"> 歌詞を間違えてしまった (C) ゆっくりのテンポで歌いやすかった (D) ゆっくりで歌いやすかった (G)
			2 (1)	<ul style="list-style-type: none"> mPとmFの差をつけられなかった (A)
			1 (1)	<ul style="list-style-type: none"> 音程を忘れる (F)
2 L15	3	<ul style="list-style-type: none"> 演奏はスムーズに運んだが、歌の方が今一声の大きさが足りない 	3 (5)	<ul style="list-style-type: none"> 表現もO. K. (C) 声を出してスムーズに歌えた (G) 声を出して歌えた (H) 強弱をつけることができた (A) 合わせて歌うのに必死だった (E)
			2 (2)	<ul style="list-style-type: none"> 大きい声で歌えた (I) 少し歌がつかえた (D)
			1 (1)	<ul style="list-style-type: none"> 歌えない (F)

(Lは授業回数) (歌唱評価欄括弧内の数字は、その評価を下した学生の人数を表す)

(自由記述欄のアルファベットは学生を示す)

(分析①) 学生Bは、第1回目、自分が全く歌えなくなって演奏が止まり、「弾き歌い」ルーブリック自己評価が1点となった。第2回目では、「弾き歌い」の歌が大きい声ではなかったが、ピアノ演奏がスムーズになり、3点と自己評価が上がった。「歌唱」ルーブリックでは、第1回目、強弱ができたことにより4点と高得点の自己評価に結びついたが、第2回目のスムーズなピアノ演奏を通して、「合わせて歌うのに必死だった」と同一学生の自己評価による3点への下降がみられた。ここでは、「弾き歌い」におけるスムーズなピアノ演奏が、「歌唱」パートの自然な呼吸に沿っていない場合、却って歌い難くなってしまった。しかし、「歌唱」ルーブリック全般では、3点をもっとも多く、安定した「歌唱」パートの自己評価につながった。

(分析②)「弾き歌い」奏者の「歌唱」が認識されたが、「歌唱」パートへの認識が意識化されなかった。

表9 学生Cによる弾き歌い学習「もりのくまさん」におけるルーブリック評価

回数	弾き歌い		歌唱	
	自己評価	自己評価としての自由記述	自己評価	自己評価としての自由記述
1 L12	2	<ul style="list-style-type: none"> 流れにのれていないので、もう少ししっかり弾けないといけない 	3 (1)	<ul style="list-style-type: none"> 前とあまり変わらず、自分の工夫ができなかった (E)
			2 (3)	<ul style="list-style-type: none"> 気分は楽しく、もりのくまさんっぽくなってきた (F) 声が出るようになった。表現するのがなかなか難しい (A) 楽曲を支える歌い方だったが、思いや意図をもって歌えていない (B)
2 L14	2	<ul style="list-style-type: none"> 少しつまりすぎた 	3 (3)	<ul style="list-style-type: none"> 楽しく歌えた (G) 曲調を感じれなかった (E) 歌っていて楽しかった (A)
			2 (3)	<ul style="list-style-type: none"> 声がうまく出ない (B) 大きな声で歌えた (D) 楽しく歌った (F)

3 L15	4	・少し間違えたけど、いつもよりよかった	4 (1)	・表現を頑張った (E)
			3 (5)	・リズムによって歌えた (A) ・元気に弾いていたので元気に歌った (H) ・ふつうに歌えた (D)・表現して歌うことができた (I) ・楽しく歌えた。曲の速さに合わせられた (G)
			1 (1)	・ショックで歌えない (F) (B)は記載なし

(Lは授業回数) (歌唱評価欄括弧内の数字は、その評価を下した学生の人数を表す)

(自由記述欄のアルファベットは学生を示す)

(分析①) 学生Cは、第1回目、第2回目と、音楽の流れにのれず少しつまりすぎた「弾き歌い」により、ループリック自己評価が2点とやや低めであったが、間違いが少なくなりよくなった「弾き歌い」を通して、自己評価を4点に上げた。「歌唱」ループリックでは、第1回目「気分は楽しく、もりのくまさんっぽくなってきた」「楽曲を支える歌い方だったが、思いや意図をもって歌えていない」等、2点が軸となっていたが、第2回目・第3回目「楽しく歌えた」「表現を頑張った」「リズムによって歌えた」等、3点を軸とした評価へと安定した「歌唱」パートの自己評価に結びついた。

(分析②) 「弾き歌い」奏者の演奏表現は認識されたが、「歌唱」パートへの認識が意識化されなかった。

表10 学生Cによる弾き歌い学習 [虫のこえ] におけるループリック評価

回数	弾き歌い		歌唱	
	自己評価	自己評価としての自由記述	自己評価	自己評価としての自由記述
1 L13	3	・内容を理解できた	3 (2)	・思いをもって歌う。さらにそれを表現するということができない (A) ・ちょっとリズムがずれて、歌いにくかった (D)
			2 (3)	・のどが少しあいた気がする (F) ・楽曲の表現を工夫できなかった (I) ・楽しく歌えたが、ピアノに合うことができなかった (H)
2 L14	2	・ややテンポが速くなり、リズムが悪い	3 (1)	・強弱がつけられない (E)
			2 (4)	・はやくなったり、遅くなったり、リズムがあまりわからなかった (G) ・表現豊かに歌えなかった (B)・楽しい (D) ・気持ちがこもっていなかった (A)
			1 (1)	・音程がわからなくなった (F)
3 L15	3	・間違えたけど、通して弾けた	3 (4)	・強弱ができなかった (E) ・歌詞を完璧に歌えた (D) ・スムーズに歌うことができた (I) ・曲の感じに合わせて歌えた (G)
			2 (3)	・秋の夜をイメージしながら歌えた (A) ・小さくなるところは小さく歌った (H) ・ショックで歌えない (F) (B)は記載なし

(Lは授業回数) (歌唱評価欄括弧内の数字は、その評価を下した学生の人数を表す)

(自由記述欄のアルファベットは学生を示す)

(分析①) 学生Cは、「ややテンポが速くなり、リズムが悪い」と「弾き歌い」のループリック自己評価の2点があったが、「内容を理解できた」「間違えたけど、通して弾けた」と、概ね3点の自己評価となった。「歌唱」ループリックでは、「はやくなったり、遅くなったり、リズムがあま

りわからなかった」「楽しく歌えたが、ピアノに合わすことができなかった」等、2点の自己評価と「スムーズに歌うことができた」「曲の感じに合わせて歌えた」等、3点の自己評価に分かれる結果となった。ここでは、「弾き歌い」の演奏表現の状態が、「歌唱」自己評価のばらつきに結びついたといえる。

(分析②) 作品内容や「弾き歌い」奏者の演奏表現は認識されたが、「歌唱」パートへの認識が意識化されなかった。

V 分析結果

「歌唱」パートへの合図が十分でないこと、単独の「弾き歌い」で問題がなかった演奏表現が「歌唱」パートと合わせることで自分のペースで演奏できなくなること等が「弾き歌い」ルーブリック及び「歌唱」ルーブリックの自己評価を下げることに結びついた。

「弾き歌い」演奏表現がスムーズになることは、「弾き歌い」ルーブリックの自己評価を上げることに結びついた。

「弾き歌い」演奏表現がスムーズになることが「歌唱」パートの自然な呼吸に沿っていない場合、押しきった「弾き歌い」で「歌唱」パートがピアノの音をうまく聴きとれない場合、「歌唱」ルーブリックの自己評価を下げることに結びついた。

一般的に技能的に安定した「弾き歌い」は、継続的な「歌唱」ルーブリックの自己評価の高得点に結びついた。

「歌唱パート」への合図はできなくとも、程良いテンポ感と強弱のメリハリのついた「弾き歌い」が、「歌唱」ルーブリックの高得点に結びついた。

「弾き歌い」演奏表現の状態が、「歌唱」ルーブリックの自己評価のばらつきに結びついた。

「歌唱」パートへの合図を認識しても、「歌唱」パートへの合図の実践に結びつかなかったり、却って「弾き歌い」の演奏表現に集中できなくなったりした。「弾き歌い」の強弱のメリハリを認識しても、「歌唱」パートの声を聴き、「歌唱」パートの声を受け止めた「弾き歌い」ができなかった。鍵盤楽器経験に習熟している学生の方が、「弾き歌い」における「歌唱」パートへの合図の認識が意識化される傾向にあった。鍵盤楽器経験の浅い学生の方が、「弾き歌い」の演奏表現は認識されたが、「歌唱」パートへの認識が意識化されない傾向にあった。

VI 考察と今後の課題

ルーブリックを導入した「弾き歌い」学習の授業実践を通して、「弾き歌い」の演奏表現と「歌唱」パートへの合図が「弾き歌い」自己評価ルーブリックの選択の目安となった。

今回の実践では、ルーブリックの選択にあたり、「歌唱」パートへの合図等がどの程度実践できていたか、「弾き歌い」演奏者の判断に委ねられていた。このことから、ルーブリックを実際使用する前にルーブリックの内容指導の徹底の必要性が明らかとなった。

今後の課題として、今回の実践のように、「弾き歌い」演奏者と「歌唱」パートの自己評価としてのルーブリックだけでなく、「弾き歌い」演奏者と「歌唱」パートにおける双方向での他者評価も取り入れた授業実践を行うことで、「弾き歌い」を取り入れることが、「歌唱」パートにどのよ

うな影響を与えているのか、学生が同時進行的に振り返りながら「弾き歌い」学習を行うことができるようになると考えられる。

【引用文献】

- 1) 田中耕治編著 (2011)『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』, (株)ぎょうせい p.209
- 2) 前掲書1) p.12
- 3) 前掲書1) p.209
- 4) 前掲書1) p.12
- 5) G. ウィギンズ, J. マクタイ 西岡加名恵訳 (2012)『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』, (株)日本標準 pp.396-397
- 6) 前掲書5) p.405
- 7) 前掲書5) pp.396-397
- 8) 前掲書5) pp.21-23
- 9) 西岡加名恵は、これら3つの段階の後に、単元設計(ミクロな設計)と長期的な指導計画(マクロな設計)を往復させながら、カリキュラム全体の改善を図る段階を含め、「逆向き設計」を紹介している。前掲書5) 日本標準 pp. iii - iv
- 10) 前掲書5) pp.41-43
- 11) 前掲書5) pp.46-49
- 12) 前掲書5) p.184
- 13) 前掲書5) p.187
- 14) 前掲書5) p.189
- 15) 前掲書5) p.206
- 16) 前掲書5) p.410
- 17) 前掲書5) pp.206-207
- 18) 金指初恵 (2009)「弾き歌いに関する一考察―教育実習事前指導の観点から―」埼玉学園大学紀要 第9号 pp.197-206
- 19) 登 啓子 (2010)「養成校における弾き歌いの指導について―歌詞から生まれるイメージを大切にした弾き歌いの指導事例を通して―」埼玉学園大学紀要 第10号 pp.325-332
- 20) クルト・トーマス 糸賀英憲・天野晶吉訳 (1977)『合唱指揮教本1』, 音楽之友社 pp.25-27, pp.36-39, pp.96-97,
- 21) 文部科学省 (2008)「小学校学習指導要領解説 音楽編」