パフォーマンス課題における
相互批評と自己評価を取り入れた弾き歌い指導の試み

An Experiment of Teaching of Singing with Playing Adopted Mutual Comment and Self-Assessment in Performance Tasks

島川 香織*
Kaori SHIMAKAWA

抄　録

本研究の目的は、歌唱パートと合わせた「弾き歌い」の相互批評を通して、「弾き歌い」演奏者が学習した内容が、「弾き歌い」学習の最終段階において、どのように自己評価と結びついているのかを検証することである。相互批評と自己評価を取り入れた「弾き歌い」学習の実践を通して、相互批評の内容を学生が認識したうえで、「弾き歌い」の要素が学生自身によって関連づけられ自己評価がなされた。鍵盤楽器の演奏能力の低い学生の方が、演奏技能に配慮するあまり、相互批評で良いと指摘された内容について、安定した自己評価につながりにくい傾向がみられた。

今後の課題として、学生の演奏技能の状況と関連づけながら、どのように相互批評や自己評価と組み合わせて実施するのか、授業構成に配慮する必要がある。

Ⅰ　パフォーマンス課題とは

１．パフォーマンス課題に基づくパフォーマンス評価

2010年3月に提出された新指導要録では、教育評価の新しい考え方として「パフォーマンス評価」の推奨が明記されている。[1]　田中耕治（以下田中）によれば、「パフォーマンス評価」とは、公共社会を生きるのに必要な学力をすべての子どもたちが身に付ける必要があるとする「学力保障」論に基づく「目標に準拠した評価」の立場に支えられ、主張されてきたものである。[2]「パフォーマンス評価」は、伝統的な客観テストで評価される学力の様相には限界があることへの反省から、学力を総合的に評価するために登場し、観察や対話、自由記述、実技を含めて、パフォーマンスをもとに評価する方法のことである。「パフォーマンス課題」は、「パフォーマンス評価」のために与えられる課題で、リアルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、知識やスキルを総合して使いこなすことを求める課題をさす。[3]

＊関西国際大学教育学部　教育総合研究所学内研究員

２．真正の評価論に基づくパフォーマンス評価

田中は、前述した「目標に準拠した評価」が「真正の評価」論の構築につながったとした。田中によれば、「真正の評価」論では、評価の課題や活動がリアルなものであることが要求される。また「真正の評価」論においては、評価が学習の結果だけでなくプロセスを重視し、生徒の既知の部分と学校が提示する未知なる部分の葛藤がどのようにひきおこされ、この既知と未知との往還のプロセスについて、どのような納得の仕方で知の組み換えを行ったのか、生徒自らの判断も大切な評価対象であるとした。前節で述べたように、リアルな文脈において知識やスキルを総合して使いこなす「パフォーマンス課題」を通して、知識の組み換えの学習過程を評価する「真正の評価」論に基づく「パフォーマンス評価」は、生徒が既有の知識を実際の世界にどの程度うまく活用させているのかをはかるものであるといえる。[4]

３．パフォーマンス課題と真正の学習

石井英真（以下石井）は、「パフォーマンス課題」とは、知識・技能が実生活で生かされる場面やその領域の専門家が知を探究する過程を追体験させるものであるとし、「教科について学ぶ(learn about a subject)」ことではなく、「教科する(do a subject)」ことが重視され、「教科する」学習としての「真正の学習」を教室に創出する実践は、学校学習の文脈と認知過程の問い直しを伴うとした。

石井は、運動種目であるバスケットの例を挙げ、ドリブルやシュートの練習（ドリル）がうまくいったからといってバスケットの試合（ゲーム）で上手にプレイできるとは限らず、ゲームでの活躍について、刻々と変化する試合の流れ（本物の状況）での感覚や能力が実際にゲームする中で可視化・育成されるとしている。[5] そのうえで、以下表１のように、ウィギンズ、マクタイによる「パフォーマンス課題のシナリオに盛り込む要素」を紹介した。[6]

（表１） パフォーマンス課題のシナリオに盛り込む要素

１.「目的 (goal)」 （パフォーマンスの目的は何か?）
２.「役割 (role)」 （子どもたちはどのような役割を担いシミュレーションするのか?）
３.「聴衆 (audience)」 （パフォーマンスの対象とする相手は誰か?）
４.「状況 (situation)」 （子どもたちはどのような状況の中にいて、どんな難題に取り組むのか?）
５.「生み出す作品、パフォーマンス、そして目当て (product, performance, and purpose)」（課題への取り組みの結果、最終的に何を生み出すのか?）
６.「成功のためのスタンダードと規準 (standards and criteria for success)」 （パフォーマンスはどのような規準を満たさねばならないのか?）

石井は、「パフォーマンス課題」のシナリオづくりでは、教師が提示した「パフォーマンス課題」が子どもたちにリアルあるいは切実な学習課題として認識され、教師が課題との出合わせ方を工夫

し、各教科の知識・技能を使って考えざるをえない、自然と場面に引き込まれ思わず考えてしまうような文脈を教室に成立させられるかどうかがポイントであるとしている。[7]

４．パフォーマンス課題における認知プロセスの組織化

石井によれば、「パフォーマンス課題」では、正解がなかったり、定形化された解法がなかったりし、子どもたちは、「パフォーマンス課題」遂行において、どの知識が有効か考え、必要な情報を収集しながら、型にとらわれずに問題場面（文脈）とじっくりと対話することが求められている。

そして、「パフォーマンス課題」を用いた授業において、(1)リアルな問題状況に対して、どの知識・技能が使えそうか判断する（モデル化）(2)既有の知識・技能の間に新しい結びつきを作り出し、問題状況に応じた解法を考案する（総合）(3)一連の問題解決を他者と対話・協働しながら遂行し、そのプロセスと成果を他者に向けて表現する（コミュニケーション）といった「使える」レベルに相当するより高次の認知プロセスを遂行する機会を授業過程に盛り込むことが求められるとした。[8]

Ⅱ　音楽科におけるパフォーマンス課題としての弾き歌い

前章において、「パフォーマンス課題」と「パフォーマンス評価」、「パフォーマンス課題」のシナリオに盛り込む要素、「パフォーマンス課題」遂行における「使える」レベルに相当する高次の認知プロセスについて言及した。

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」としての「歌唱(合唱)」と合わせた「弾き歌い」学習について考察する。「歌唱」と合わせた「弾き歌い」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、リアルな文脈において知識やスキルを総合して使いこなす「パフォーマンス課題」に匹敵するといえる。

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)学習について、考察する。

１．パフォーマンス課題としての弾き歌い学習における要素

本節では、「パフォーマンス課題」としての「弾き歌い」にどのような要素が盛り込まれるのか、前章第３節で示したウィギンズ、マクタイによる「パフォーマンス課題のシナリオに盛り込む要素」に基づき考察する。

（1）「目的(goal)」(パフォーマンスの目的は何か？)

教員養成課程・音楽科における「弾き歌い」学習の目的について、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。[9]

このように、教員養成としての「弾き歌い」において、学習の目的は、「弾き歌い」演奏者が、歌詞の意味と内容を歌唱パートに伝え、同時に歌唱パートの声を受け止め、彼ら（歌唱パート）と共感しながら、表現の喜びを共有できるだけの余裕のある「弾き歌い」演奏表現技能の習得にあるといえる。

（2）「役割(role)」（どのような役割を担いシミュレーションするのか?）

教員養成課程・音楽科における「弾き歌い」学習では、「弾き歌い」演奏者が教師役を担い、歌唱（合唱）パートと合わせて「弾き歌い」することで、「弾き歌い」の知識・技能が生かされる教育現場での授業場面をシミュレーションする。

（3）「聴衆(audience)」（パフォーマンスの対象とする相手は誰か?）

「弾き歌い」の知識・技能が生かされる「弾き歌い」パフォーマンスの対象となるのは、実際の教育現場での子どもたちであり、教員養成課程・音楽科授業で子どもたちの役割を担うのは、歌唱（合唱）パートの学生である。

（4）「状況(situation)」（どのような状況の中にいて、どんな難題に取り組むのか?）

「パフォーマンス課題」としての「弾き歌い」の遂行において、リアルあるいは切実な学習課題として学生に認識されるために、教育現場での教室にできるだけ近い状況となるように、複数人以上の歌唱パートと合わせて、「弾き歌い」を行う必要がある。

また教師が課題との出合わせ方を工夫し、各教科の知識・技能を使って考えざるをえないようにするために、歌唱パートとの合わせ学習の前段階において、該当作品における「弾き歌い」演奏者単独での演奏表現技能を十分指導し、単独での「弾き歌い」に問題がない学習段階を経て、「パフォーマンス課題」としての「弾き歌い」に出合うよう授業構成する必要がある。

この単独での「弾き歌い」学習から、歌唱パートと合わせる「パフォーマンス課題」としての「弾き歌い」に移行することで、自分以外の演奏者と合わせるという新たな演奏表現技能が必要とされ、学生にとって難題に取り組むこととなる。

（5）「生み出す作品、パフォーマンス、そして目当て(product, performance, and purpose)」（課題への取り組みの結果、最終的に何を生み出すのか?）

本節（1）パフォーマンスの目的でも示したように、「弾き歌い」学習の最終段階では、「パフォーマンス課題」としての取り組みの結果、「弾き歌い」演奏者が、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し、歌唱パートの声を受け止め、歌唱パートと共感して表現の喜びを共有することが生み出されることが目当てとなる。

（6）「成功のためのスタンダードと規準(standards and criteria for success)」（パフォーマン

スはどのような規準を満たさねばならないのか？）

「パフォーマンス課題」の成功のスタンダードと規準は、「パフォーマンス課題」の遂行に際して、教師から示されるべきものである。具体的な指標として、「ルーブリック」と呼ばれるパフォーマンスの質（熟達度）を評価する評価指針を用いることは有効である。[10]

２．弾き歌いパフォーマンスにおける認知プロセス

前章第４節において、パフォーマンス課題における認知プロセスの組織化として、(1) リアルな問題状況に対して、どの知識・技能が使えそうか判断する（モデル化）(2) 既有の知識・技能の間に新しい結びつきを作り出し、問題状況に応じた解法を考案する（総合）(3) 一連の問題解決を他者と対話・協働しながら遂行し、そのプロセスと成果を他者に向けて表現する（コミュニケーション）を示した。

本節では、これらの(1) (2) (3) について、「パフォーマンス課題」としての「弾き歌い」学習では、どのように捉えることができるのかについて、考察する。

（1）歌唱パートと合わせた「弾き歌い」学習をすることで、「弾き歌い」演奏者は、今までに習得した演奏表現におけるテンポ（速度）感、音楽のまとまりとしてのフレーズ、（歌唱とピアノ伴奏との）声部のバランス感について、どのような知識（例えば歌唱パートの息継ぎの箇所、強弱記号、速度記号等）や技能（どのような打鍵法でどのように強弱や速度を歌唱と合わせて保つのか等）が使えそうか「パフォーマンス課題」の遂行を通して判断していく。

（2）歌唱パートと合わせた「弾き歌い」の「パフォーマンス課題」遂行を通して判断された既有知識・技能から、新しい結びつきを作り出し、問題状況の把握とその解法としての「弾き歌い」演奏表現を考える。

（3）問題解決に際して、歌唱パートと対話・協働しながら、「弾き歌い」の「パフォーマンス課題」を遂行することで、そのプロセスと成果を他者に向けて表現・コミュニケーションする。

ここでは、歌唱パートと合わせた「弾き歌い」学習において、上記(1) (2) (3) の「パフォーマンス課題」を通して「使える」レベルに相当するより高次の認知プロセスにつながるといえる。

３．弾き歌いパフォーマンスにおける相互批評と自己評価

前節で示したように、「パフォーマンス課題」としての「弾き歌い」学習では、認知プロセスにおいて一連の問題解決を歌唱パートと対話・協働しながら遂行し、プロセスと成果を表現・コミュニケーションすることをとりあげた。この対話・協働の活動に相互批評も含まれる。「弾き歌い」演奏者と歌唱パートが相互に批評しながら、「パフォーマンス課題」を遂行することで、「弾き歌い」パ

フォーマンスにおける問題状況の把握がしやすくなり、問題点の解法としての演奏表現に近づくことがし易くなる。相互批評のツールとして、クリッカーを用いることができる。クリッカーとは、例えば、クイズ番組等で回答者が各自もっている機器のことで、自分の回答番号をクリッカーを押すことによって示すことができる。

「弾き歌い」学習において、歌唱パート学生が、ひとりひとりクリッカーを手にしながら歌唱を行い、同時進行で「歌いやすかったところ」と「歌い難かったところ」をクリッカーで示し、演奏後「弾き歌い」演奏者と歌唱パートの学生が、その結果を見ながら、相互批評を行うことで、「弾き歌い」演奏者が、より客観的に歌唱パートの立場を考慮しながら、自身の「弾き歌い」パフォーマンスを振り返り、より具体的に問題点の解法を歌唱パートとともに考えることが可能となる。

またこれらの相互批評の段階を経て、「弾き歌い」演奏者が、最終的に自分のパフォーマンスについて、自己評価を行うことができるようになることが望ましい。石井は、「ルーブリック」を使用することで、教師の形成的評価と子どもの自己評価の指針となるとしている。[11] また課題固有の「ルーブリック」は、課題に取り組む前に示すと答えを示したことになるとした。[12]

評価のやり方について、石井は、1章第1節で示した「目標に準拠した評価(criterion-referenced assessment)」には2つの類型があり、断片的な個別の評価項目ごとに「できる／できない」を点検する「ドメイン準拠評価(domain-referenced assessment)」と、ひとまとまりの認識や行為の熟達化の程度を判断する「スタンダード準拠評価(standard- referenced assessment)」があるとしている。[13]

Ⅲ　実践概要

１．実践概要

実践概要は以下の表2の通りである。

（表2）弾き歌い学習の実践の概要

L2～L9	グループ内、個人レッスンによる弾き歌い学習
L10～L11	相互批評を取り入れたグループでの弾き歌い学習
L12～14	グループでの弾き歌い学習　及び　弾き歌い自己評価
L15	弾き歌い試験発表　及び　弾き歌い自己評価

※　数字は、授業回数を示す。

２.実践方法

（1）実践方法

授業実践は、H. ２５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・器楽」(11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、「弾き歌い」の指導とソロ演奏のアドバイスを行い、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。弾き歌いレッスンの頻度は、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。

「弾き歌い」の個人レッスンに入る前に、学習目標として、前年度「音楽Ⅳ・器楽」の「弾き歌い」学習で使用した「ルーブリック」を学生に提示した。[14]「弾き歌い」レッスンでの個人指導に引き続いて、クリッカーを使用し相互批評を取り入れたグループでの弾き歌い学習、「弾き歌い」自己評価を取り入れたグループでの「弾き歌い」学習、「弾き歌い」自己評価を取り入れた「弾き歌い」試験発表の順に実施された。

「弾き歌い」自己評価では、表３のように、初めの段階で提示した「ルーブリック」の内容を学生がより端的に自己評価しやすいように要素ごとに分割したうえで、学習過程の終盤での自己評価であったので、「弾き歌い」演奏表現の各要素が達成できたかどうかを示す「ドメイン準拠評価」に作成し直した。そして、各要素ごとに２．５ポイントとし、１０点満点となるように設定した。

（表３）弾き歌い自己評価シート

	2.5ポイント	ポイントなし	自由記述	評点
弾き歌いの技能	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うことなく、適切な音楽の流れで演奏している。	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うことなく、適切な音楽の流れで演奏できていない。		点
歌唱パートへの合図	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。	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。		点
作品の内容表現	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。	歌に込められた意味の理解が足らず、歌詞の内容が伝わるよう表現できていない。		点
子どもとの協働	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。	子どもの声の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。		点
合計点				点

※自由記述欄は実際より小さく表示している。

（2）分析の対象とデータ

分析対象は、抽出した学生A，Bが属するクラスにおける弾き歌い学習の授業実践である。分析

データは、クリッカーを使用した弾き歌い学習のビデオ映像における相互批評の内容と学生A，Bによって記述された自己評価シートである。

（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、「とけいのうた」を選択した。[15]「とけいのうた」は、歌詞の内容に合わせて、アーティキュレーションがスタッカートになったり、レガートになったりして、「とけいの音」を表すパッセージも含まれる子どもにとって楽しい作品であり、教育現場で有用である教材であると考え選択した。

（4）授業方法

「弾き歌い」学習を始めるにあたり、ⅰピアノ伴奏パートを学習　ⅱ右手や両手での「弾き歌い」学習の流れで個人レッスンを実施した。個人レッスンで、学生の個人差はあるが、概ね「弾き歌い」演奏者が、単独でスムーズに「弾き歌い」ができるようになってから、歌唱（合唱）と合わせた「弾き歌い」学習に移行した。

歌唱と合わせた「弾き歌い」学習では、最初の２回は、歌唱パート全員が、クリッカーを手にしながら歌唱を行い、「歌いやすかったところ」や「弾き歌い」のよかったところを１番、「歌い難かったところ」や「弾き歌い」のよくなかったところを２番を選択して、歌唱と同時進行で番号で表示した。

クラス全員が交代で教師役としての「弾き歌い」を行い、「弾き歌い」がひとり終わるごとに、クリッカーの結果が歌唱と合わせた「弾き歌い」画像とともに示されるモニターの前に集まり、クリッカーの結果表示がなされるたびに再生画面を止め、クリッカーを押した本人のコメントを中心とした相互批評としてのディスカッションが為された。

クリッカーによる相互批評に続いて、最終試験発表を含めた４回の授業実践では、歌唱パートと合わせた「弾き歌い」に関して、「弾き歌い」演奏者が本節で示した弾き歌い自己評価シートを記述した。

Ⅳ　弾き歌い学習における相互批評と自己評価

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７、初心者ではないが、習熟が十分でない学生５におけるクリッカーを使用した歌唱パートと合わせた「弾き歌い」学習のビデオ映像における相互批評の内容と、同じく歌唱パートと合わせた「弾き歌い」学習における自由記述を含めた自己評価シートを取り上げ分析する。

歌唱パートと合わせた「弾き歌い」の相互批評を通して、「弾き歌い」演奏者が学習した内容が、「弾き歌い」学習の最終段階において、どのように自己評価として結びついているのかを分析する。

クリッカーを使用した「弾き歌い」学習のビデオ映像における相互批評については、２回の授業実践がなされたが、より歌唱パートとの「弾き歌い」学習になじんでいると思われる２回目の授業実践での相互批評の内容と、「弾き歌い」自己評価シートの結果について分析する。「弾き歌い」自己評価シートは、表３と同一であるので、４回実施された自己評価のポイント数と自由記述のみを提示する。教材である「とけいのうた」の楽譜は巻末に添付する。

１．学生７

ここでは、先ず、学生７の「弾き歌い」に関する相互批評としてのクラス全員（学生１から７の７名）によるディスカッションの内容を示す。次に、学生７の４回にわたる自己評価シートの内容を示し、相互批評で指摘された内容が、自己評価とどのように結びついたのかを分析する。

［学生７の相互批評の内容］※Ｔは教師　Ｓは学生を示す

Ｔ：（１小節目）「いい」と押したのは？[1]

Ｓ１：体でリズムとっていたのと、表情がよかったので。[2]

Ｓ２：いっしょです。[3]

Ｓ４：体でリズムをとっていたからです。[4]

Ｔ：子どもたちもリズムをとりやすくなりますね。（３小節目）は？[5]

Ｓ１：楽しそうに笑顔でやっていたのがよかったです。[6]

Ｔ：（７小節目前半）は？[7]

Ｓ２：その前と違って声も大きくなってのってきていたので。[8]

Ｔ：どうでした？[9]

Ｓ７：前回、速くなっていると言ってもらったので、この部分の入りから意識しました。[10]

Ｔ：自然な感じでできてよかったです。（８小節目）は？[11]

Ｓ５：表情と体を揺らしながらしていたので、すごく楽しくできたので。[12]

Ｔ：ある程度、教師役が体を揺らして弾き歌いしてもらった方が、みんなもテンポにのりやすいのかなあ？

表情だけてじっとしているより、その方が子どもたちは音楽にのりやすいみたいですね。[13]

Ｓ６：私も同じ意見です。[14]

Ｔ：（１１小節目）は？[15]

Ｓ６：ｐ（ピアノ）になっていました。ちゃんと。[16]

Ｓ１：ここの「こんにちは」とそれまでの横揺れのリズムと、体で表現することが違っていたので。[17]

Ｔ：「こんにちは」のときは、どうしていたんでしょう？[18]

Ｓ１：何か縦で。[19]

Ｔ：もう１回再生してもらいましょう。（録画再生）あ、やはり、縦に動いていますね。意識してい

ましたか？ 20

Ｓ７：してないです。21

Ｔ：音楽を感じると、自然と体の動きもそうなるのですね。それまでは、横揺れだったのに、「こんにちは」のあいさつでは縦に前後に動いて、顔がニコニコしていてもじっとしていることは、もしかすると不自然かもしれませんね。（１２小節目）悪いは？ 22

Ｓ２：ミスタッチ、していました。23

Ｔ：（１３小節目前半）良いは？ 24

Ｓ４：表情がよかった。25

Ｔ：どうよかったんでしょう？ 26

Ｓ４：何か楽しそうな感じ。27

Ｔ：「さようなら」でも悲しそうな感じではなくて、あいさつとして伝わっていたのでしょうね。（１４小節目）良いは？ 28

Ｓ１：全体的に良かったから。29

Ｔ：総合評価、ちゃんとしていますね。すごい子どもですね。（笑）30

（表４）学生７の弾き歌い自己評価シートの内容（１・２回目）

要素別自己評価の内容	自由記述（１回目）	自由記述（２回目）
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うことなく、適切な音楽の流れで演奏しているか。	少し和音を間違ってしまったのと、リズムを少し一定に保ててなかったと思う。０点	少し左手を間違ってしまい、リズムをみだしてしまう箇所もあったから。１点
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か。	曲にのることはできた。横ゆれ、縦ゆれで表現することができた。２.５点 ①	自分なりに曲を感じながら身体表現することができた。２.５点 ②
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か。	メリハリをつけられた。スラーとスタッカートの違いをはっきりと出せた。２.５点	意味を理解することはできているが、伝わるように表現できていない。１点
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か。	子どもの方をよく見ながら歌ったものの、共感まではしきれなかった。まだ十分ではないと思った。０点 ⑦	子どもの声を受け止めることで精一杯になってしまい、共感や共有まではできていない。１点 ⑧
合計点	５点	４.５点

（表５）学生７の弾き歌い自己評価シートの内容（３回目・最終試験発表）

要素別自己評価の内容	自由記述（３回目）	自由記述（４回目最終発表）
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うことなく、適切な音楽の流れで演奏しているか。	もう少しスムーズな運指ができると良いと思ったから。暗譜できるように頑張りたい。2点	１つ和音を間違えてしまった。指使いを少し間違えた。1.5点
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か。	曲に合わせて、自然な感じで身体をゆらしたりすることができた。2.5点　③	リズムにのって合図を出し、身体で曲を表現できた。2.5点　④
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か。	とけいのコチコチとなっている感やあいさつする感じを出せたと思ったから。伝わるような表現を考えたい。2点　⑤	とけいのコチコチ感、こんにちは・さようならのあいさつ感を出せた。2.5点　⑥
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か。	子どもたちと目線を合わせたり、ほほえんだりしながら、共感しながら歌えたと思う。2.5点　⑨	子ども役の人たちの方を見て、目線を合わせながら歌えた。2.5点　⑩
合計点	9点	9点

（分析）

自己評価シートにおける「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か」という「歌唱パートへの合図」について、相互批評（下線２，４，１２，１４，１７，１９，２１）で言及されている。「体でリズムとっていたのと、表情がよかった」「表情と体を揺らしながらしていたので、すごく楽しくできた」「(何か縦で)『こんにちは』とそれまでの横揺れのリズムと、体で表現することが違っていた」という歌唱パートからの指摘に対して、学生７は「(意識)してないです」と返答している。ここでは、学生７が、音楽のテンポ感や場面場面での音楽の流れ・リズム感を身体で表現しており、そのことが「弾き歌い」演奏者が意識する・しないにかかわらず歌唱パートに伝わり、歌唱がしやすくなっていることにつながった。

これについて、学生７の自己評価シート１回目から４回目のすべてにおいて、①②③④のように「曲にのることはできた。横ゆれ、縦ゆれで表現することができた」「自分なりに曲を感じながら身体表現することができた」「曲に合わせて、自然な感じで身体をゆらしたりすることができた」「リズムにのって合図を出し、身体で曲を表現できた」と相互批評で指摘された身体の「横ゆれ」「縦ゆれ」を意識し、「こんにちは」「さようなら」という歌詞の箇所では、曲想を感受しながら自然に「横ゆれ」から「縦ゆれ」に身体表現を変化させ、リズムを把握して歌唱パートに合図する等、作品の特徴を生かしたうえで、それらを歌唱パートに伝えられる身体表現を伴った「弾き歌い」ができたという自己評価につながった。

ここでは、自己評価シートの内容では「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か」という歌唱パートへの合図等、技術的な意味合いの濃い内容で明記してあったが、相互批評の内容を通して、それらがより音楽的内容を伴った身体表現として解釈すること

へとつながった。

相互批評（下線１７，１９）で言及されている「(何か縦で)『こんにちは』とそれまでの横揺れのリズムと､体で表現することが違っていた」という歌唱パートからの指摘につながるものとして、学生７は、自己評価シート３・４回目、⑤⑥では、「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か」という「作品の内容表現」について、「とけいのコチコチとなっている感やあいさつする感じを出せたと思ったから。伝わるような表現を考えたい」「とけいのコチコチ感、こんにちは・さようならのあいさつ感を出せた」と、相互批評における身体表現の指摘を通して、作品の内容表現に結びつけて捉えられ、概ねそれらができていたという自己評価につながった。

また自己評価シートにおける「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か」という「子どもとの協働」について、相互批評（下線６，２５，２７）で言及されている。「楽しそうに笑顔でやっていたのがよかったです」「表情がよかった」「何か楽しそうな感じ」という歌唱パートからの指摘に対して、学生７は、自己評価シート１・２回目、⑦⑧では、「子どもの方をよく見ながら歌ったものの、共感まではしきれなかった。まだ十分ではないと思った」「子どもの声を受け止めることで精一杯になってしまい、共感や共有まではできていない」と、楽しそうに笑顔の「弾き歌い」演奏者の表情を歌唱パートに伝え、そのことが作品演奏表現としての歌唱を促すことにはつながったが、歌唱パートの声の受け止めはできても、「弾き歌い」演奏者の子どもとの共感や共有までにつながらないと自己評価された。

しかしながら、自己評価シート３・４回目、⑨⑩では、「子どもたちと目線を合わせたり、ほほえんだりしながら、共感しながら歌えたと思う」「子ども役の人たちの方を見て、目線を合わせながら歌えた」と、「弾き歌い」演奏者自身が歌唱パートの声の受け止め、歌唱パートと音楽を共有し、作品演奏表現を味わい共感しながら「弾き歌い」を行うことができるようになったという自己評価につながった。

２．学生５

ここでは、先ず、学生５の「弾き歌い」に関する相互批評としてのクラス全員（学生１から７の７名）によるディスカッションの内容を示す。次に、学生５の４回にわたる自己評価シートの内容を示し、相互批評で指摘された内容が、自己評価とどのように結びついたのかを分析する。

［学生５の相互批評の内容］※Ｔは教師　Ｓは学生を示す

Ｔ：（２小節目後半）「いい」と押したのは？[1]

Ｓ３：意識して子ども役を見ていたのがわかった。（子どもたち）全体を見るのができていたので。[2]

Ｔ：子どもたちを見る姿勢がよかったということですね。（３小節目前半）「コチコチ」のところで「いい」と押したのは？[3]

Ｓ６：入りが入りやすかった。丁寧に意識的に合図してくれたと思う。[4]

Ｓ５：最初だけがんばりました。5

Ｔ：（4小節目前半）「これ」押した人数多いですね。6

Ｓ４：表情がよかった。7

Ｔ：どんな表情？ 8

Ｓ４：何かニコニコしてて。9

Ｔ：曲の雰囲気に合っていた？ 10

Ｓ４：はい。楽しい感じ。11

Ｓ１：笑顔で歌っていたのがよかったと思う。12

Ｓ６：表情がよかった。13

Ｔ：表情はいつもいいのね。ピアノが伴うといい。ピアノが完璧でも表情が伴わない場合も多いから。14

Ｔ：（6小節目前半）悪いは？ 15

Ｓ１：たぶん、先生の方が（メロディの）音がはずれてしまった。16

Ｓ５：必死だったので、覚えていない。17

Ｔ：（7小節目）良いは？ 18

Ｓ６：ピアノが抜けても、歌で引っ張っていったから。19

Ｔ：先生自身が頑張っているのが、励まされる感じがするかも。（9小節目）良いは？ 20

Ｓ７：右手もちょっとあやうくなってきたのに、歌はずっと続けていて、笑顔だったし。21

Ｔ：先生が歌っていた？ 22

Ｓ７：はい。子どもを見ながら、ピアノいいわ、みたいな感じで、手は置きながらも、笑顔で歌っていた。23

Ｔ：ピアノだけがすべてではないね。弾き歌いなので。24

Ｔ：（１１小節目）悪いは？　ここは、歌唱のみんなも音程が狂っていませんでしたか？ 25

Ｓ３：あまりにも大きい間違いだったので、押しました。26

Ｔ：どういう間違い？ 27

Ｓ３：何か、両手とも音が間違っていた気がする。何かすごいところがあった。28

Ｔ：ちょっとね～。29

Ｓ３：今のは逃されへんかな～と。（笑）子どもを見るのに意識しすぎて、こっち（ピアノ）がみたいな感じ。30

Ｔ：ちょっとバランスくずしたのかな。31

Ｓ４：あまりにも音がはずれていた。32

Ｔ：練習していたけどね～。歌と合わせる練習が必要ですね。33

Ｔ：（１２小節目前半）悪いは？ 34

Ｓ６：歌が入りにくかった。35

Ｔ：その前の小節で、ピアノが崩れてしまっていましたね。（１２小節目前半）悪いは？ 36

Ｓ１：入り直して、先生がテンポが変わってしまっていた。[37]

Ｔ：曲の後半のピアノが惜しかったですね。ピアノをもう少し練習しましょう。[38]

Ｓ５：でも面白かった。[39]

Ｔ：前半はよかったですね。ピアノのよかった前半のように後半も弾ければ、とてもいいかもしれない。

表情がいいので。表情があると、子どもたちをリードする力が強くなりますね。[40]

（表６）学生５の弾き歌い自己評価シートの内容（１・２回目）

要素別自己評価の内容	自由記述（１回目）	自由記述（２回目）
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うことなく、適切な音楽の流れで演奏しているか。	前半はできていたが、後半はリズムが崩れてボロボロになってしまった。次は、後半がんばります。０点⑤	途中でまちがえても、ちょっとだけやりなおすことができた。０点⑥
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か。	顔でしか合図していなかったので、体を横にふることを意識しながらやりたいです。０点　①	一つでもまちがえると真っ白になるので、そこを克服したい。０点　②
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か。	ピアノを弾くのに必死で歌が小さくなってしまったので、次は歌をはっきり歌えるようにピアノを完璧にします。０点	できているところをもう少しのばしたい。０点
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か。	楽しく歌えるように、まちがえても、楽しい雰囲気を作って、ニコニコしながら弾きました。2.5点　⑧	できないところを克服するために重点的にやってみたい。０点⑨
合計点	2.5点	０点

（表７）学生５の弾き歌い自己評価シートの内容（３回目・最終試験発表）

要素別自己評価の内容	自由記述（３回目）	自由記述（４回目最終発表）
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うことなく、適切な音楽の流れで演奏しているか。	和音の音がうまくひろえていないので、がんばって合わせたい。0 点 ⑦	前で演奏するごとに上手になってきているみたいなのでこの調子でがんばります。2.5 点
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か。	合図と表情だけても満点とれるように意識した。0 点 ③	自分のことに必死になりすぎて、周りを見えてなかった。0 点 ④
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か。	緊張してすごくやりにくかったので、慣れていきたいです。2.5 点	歌を途中まで忘れていたので、次からはそんなミスをしないようにしていきたいです。2.5 点
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か。	ニコニコして音とリズムが安定できるようにしていきたいです。2.5 点 ⑩	子どもを見て弾けるようになるためにがんばりたいです。0 点 ⑪
合計点	5 点	5 点

（分析）

自己評価シートにおける「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か」という「歌唱パートへの合図」について、相互批評（下線２，４，５）で言及されている。「意識して子ども役を見ていたのがわかった。（子どもたち）全体を見るのができていたので」「入りが入りやすかった。丁寧に意識的に合図してくれたと思う」という歌唱パートからの指摘に対して、学生５は「最初だけがんばりました」と返答している。ここでは、学生５が、歌唱パートの歌いだしの合図をきちんと歌唱パートに伝えることができていた。

これについて、学生５の自己評価シート１回目から４回目のすべてにおいて、①②③④のように「顔でしか合図していなかったので、体を横にふることを意識しながらやりたいです」「一つでもまちがえると真っ白になるので、そこを克服したい」「合図と表情だけても満点とれるように意識した」「自分のことに必死になりすぎて、周りを見えてなかった」と相互批評での「意識して子ども役を見ていた」「丁寧に意識的に（入りを）合図してくれた」という指摘にも関わらず、歌唱パートへの合図が常に不十分であるという自己評価につながった。

ここでは、相互批評（下線１６，１９，２１，２３，２６，２８，３０，３２，３５，３７）で言及されている「たぶん、先生の方が（メロディの）音がはずれてしまった」「ピアノが抜けても、歌で引っ張っていった」「右手もちょっとあやうくなってきたのに、歌はずっと続けていて、笑顔だったし」「子どもを見ながら、ピアノいいわ、みたいな感じで、手は置きながらも、笑顔で歌っていた」「あまりにも大きい間違いだったので、押しました」「何か、両手とも音が間違っていた気がする。何かすごいところがあった」「今のは逃されへんかな～と。（笑）子どもを見るのに意識しすぎて、こっち（ピアノ）がみたいな感じ」「あまりにも音がはずれていた」「歌が入りにくかった」「入り直して、先生がテンポが変わってしまっていた」という歌唱パートからの指摘により、「弾き歌い」

演奏者のピアノはあまりにミスが連発したり、テンポが変わったりしたが、表情は笑顔で、ピアノの音が抜けていても歌で引っ張っていたというように、「弾き歌い」演奏技能における鍵盤楽器の演奏技能の不足に言及されたことで、学生５の意識が、自己評価シート１回目から３回目、⑤⑥⑦のように「前半はできていたが、後半はリズムが崩れてボロボロになってしまった。次は、後半がんばります」「途中でまちがえても、ちょっとだけやりなおすことができた」「和音の音がうまくひろえていないので、がんばって合わせたい」という「弾き歌い」の演奏技能の不十分さを表す自己評価を通して「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うことなく、適切な音楽の流れで演奏しているか」という「弾き歌いの技能」に重点を置くようになった。そのことから、相互批評では良い点と指摘されていた歌唱パートへの合図等がおろそかになり、歌唱パートへの合図が常に不十分であるという自己評価につながったと考えられる。

自己評価シートにおける「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か。」という「子どもとの協働」について、相互批評（下線７，９，１１，１３）で言及されている。「表情がよかった」「何かニコニコしてて」「はい。楽しい感じ」という歌唱パートからの表情がよく歌いやすかったという指摘に対して、学生５の自己評価シート１回目から４回目、⑧⑨⑩⑪のように「楽しく歌えるように、まちがえても、楽しい雰囲気を作って、ニコニコしながら弾きました」「できないところを克服するために重点的にやってみたい」「ニコニコして音とリズムが安定できるようにしていきたいです」「子どもを見て弾けるようになるためにがんばりたいです」とポイント数では、２．５点→０点→２．５点→０点と、できたという自己評価とできなかったという自己評価が交互に為された。ここでも、相互批評における「弾き歌い」演奏者の表情に関する良い指摘があるにもかかわらず、「弾き歌い」の演奏技能と歌唱パートの双方に最後まで配慮が必要とされ、安定した自己評価にはつながらなかったと考えられる。

Ⅴ　分析結果

「弾き歌い」演奏者が、歌唱パートから相互批評で指摘された身体表現を意識し、曲想を感受しながら自然に身体表現を変化させ、リズムを把握して歌唱パートに合図する等、作品の特徴を生かしたうえで、それらを歌唱パートに伝えられる身体表現を伴った「弾き歌い」ができたという自己評価につながった。ここでは、技術的な意味合いの濃い歌唱パートへの合図等が、相互批評の内容を通して、より音楽的内容を伴った身体表現として解釈することへとつながった。また、相互批評における身体表現の指摘を通して、それらが作品の内容表現に結びつけて捉えられた自己評価へとつながった。

相互批評で、歌唱パートへの歌いだしの合図をきちんと歌唱パートに伝えることができているという肯定的な指摘があったにもかかわらず、相互批評で「弾き歌い」演奏技能における鍵盤楽器の演奏技能の不足に言及されたことで、「弾き歌い」の演奏技能の不十分さを表す自己評価を通して、「弾き歌い」の技能に重点を置くようになった。そのことから、相互批評では良い点と指摘されていた歌唱パートへの合図等がおろそかになり、歌唱パートへの合図が常に不十分であるという自己

評価につながった。相互批評における「弾き歌い」演奏者の表情に関する良い指摘があるにもかかわらず、「弾き歌い」の演奏技能と歌唱パートのそれぞれに対して配慮が必要となり、歌唱パートとの協働に関する安定しない自己評価につながった。

Ⅵ　考察と今後の課題

今回の実践では、相互批評の内容を学生が認識したうえで、「弾き歌い」の要素が学生自身によって関連づけられ自己評価がなされた。演奏能力の低い学生の方が、演奏技能に配慮するあまり、相互批評で良いと指摘された内容について、安定した自己評価につながりにくい傾向がみられた。

今後の課題として、「弾き歌い」演奏技能の指導と歌唱パートとの合わせ練習が、学生の演奏技能の状況と関連づけながら、どのように相互批評や自己評価と組み合わせて実施するのか、授業構成に配慮する必要がある。

引用文献

1） 中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」2010 年 3 月 24 日

2） 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 pp.9-11

3） 同書　p.210

4） 同書 pp.11-14

5） 同書 p. 22

6） 同書 p. 24　出典：Wiggins, G and McTighe, J., Understnding by Design Expanded 2nd Edition, ASCD, 2005, pp.157-159

7） 同書 p. 24

8） 同書 p. 24-25

9） 登　啓子（2010）「養成校における弾き歌いの指導についてー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ー」埼玉学園大学紀要　第 10 号　pp.325-332

10） 前掲書２）p. 27

11） 前掲書２）p. 29

12） 前掲書２）p. 30

13） 前掲書２）p. 34

14） 教員養成課程における「弾き歌い」ルーブリックを作成において、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。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いた。拙著「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」（2013）『関西国際大学紀要 14 号』pp.71-84

15） 矢田正一編著 （2011） 関西国際大学『子どもの歌 80 選』（株）学術出版　p. 25

23. とけいのうた

筒井 敬介　作詞
村上 太朗　作曲