

# 「構成活動」を原理とした音楽科表現領域歌唱分野の授業における 学力の総括的評価の検討

横山真理\* 鈴木健司\*\*

## 1 研究の背景

### 1.1 旧来の音楽科授業の問題点

学校教育における一教科である音楽科は長い間「技能教科」(森下2002)として扱われ、音楽科授業の目標を歌唱や器楽などの演奏技能の習熟におき演奏の出来栄を追求する教師の指導傾向が強かった。学習評価に関しても、音楽に関する知識をどの程度知っているか、どの程度の演奏ができるかという観点から、ペーパーテストによって知識量を測ったり、実技テストによって演奏技能を判断したりするような評価がなされてきた。このような演奏技能の習熟を目標とした教師主導の旧来の音楽科授業は、学習者の自発性、創造性、主体性を軽視しているのではないかといった批判にさらされ続けてきた(宮坂1987)。また、演奏技能重視、教師主導の旧来の音楽科授業に対しては、個人に演奏技能の教授を行うレッスンの論理を持ち込んだ「レッスンモデル」(八木・川村2012)だといった批判もなされてきた。

過去に中学校教員として音楽科授業を実践してきた経験の長い横山(筆頭筆者)は、「できる」ことを強制する旧来の音楽科授業からどうすれば学習者が自発的主体的に学ぶ授業へと転換できるのか悩み、さらには評価評定に関して客観性や説明責任を問われる時代の流れの中で苦悩してきた。そして、音楽教育実践学の研究コミュニティの中で授業研究を始め、「構成活動」という音楽科授業における教育方法の原理に出会うことになった。鈴木(連名筆者)も、中学校教員として音楽科授業を実践する中で演奏の出来栄を追求する旧来の音楽科授業の在り方に疑問を感じ、同時に教師の主観的な解釈に左右される学習評価の在り方に対する学習者の疑問をどう解決すれば良いのか苦慮してきた。筆者らは、演奏技能を重視し教師主導で教え込む旧来の音楽科授業から、学習者が思考を働かせ表現する過程を重視し学習者の自発性が発揮される新しい音楽科授業へと転換させる教育方法の原理を「構成活動」に見出し、共同研究を進めてきた。

### 1.2 「構成活動」を教育方法の原理とした音楽科授業の革新的性格

「構成活動」を教育方法の原理とした音楽科授業(「構成活動」を原理とした音楽科授業と略称)の理論と実践は、冒頭に指摘したような旧来の音楽科授業の在り方の反省に立って登場した。「構成活動」の概念は、小島律子によって「社会的状況において、衝動を起点に、心身を使って素材と相互作用することを通して外的世界に作品を構成し、そのことと連関して内的世界を構成する活動」(小島2017)と定義されている。その理論的基盤は、J・デューイの芸術経験論から導出された「生成の原理」(西園2017)と呼ばれる芸術哲学である。さらには、授業における単元構成の方法的段階として、デューイの経験の再構成理論を基盤に【経験】-【分析】-【再経験】-【評価】という方法的段階(小島2017)が導き出され、実践に適応可能なレベルまで具体化されている。実際に、音楽科表現領域の歌唱分野、器楽分野、音楽創作分野や鑑賞領域にわたり、多様な実践事例が報告されている<sup>1)</sup>。「構成活動」を原理とした音楽科授業においては、協働の学びの学習形態を基盤に、音楽表現の真正性を確保しながら、学習者自身が音楽の構成要素

\* 東海学園大学教育学部 \*\* 東海中学校

とイメージとのかかわりや音楽の文化的背景への理解に基づいて音楽表現を再構成していくプロセスの創造が、最も重視される。このように、「構成活動」を原理とした音楽科授業の核心は、内的な思考・イメージ・感情の構成と外的な音楽表現の構成が連動するような学習経験と指導の過程により、学習者の思考・イメージ・感情が充実発展することを重視する教育方法にある。そしてこの点においてこそ、旧来の音楽科授業を転換させ授業実践を刷新する可能性をもたらす、「構成活動」を原理とした音楽科授業の革新的性格がある。

### 1.3 「構成活動」を原理とした音楽科授業における学習評価

「構成活動」を原理とした音楽科授業では、音楽表現の過程に働く思考・イメージ・感情の充実発展が重視される。このような考えから、【経験】－【分析】－【再経験】－【評価】という単元的方法的段階においては、学習者自身が音楽を演奏したり聴いたりしながらどんなことを感じたり考えたり気付いたりしたのか、音楽の特徴について感じ取ったことをワークシート（WSと略記）に書いたり発表したりする活動が各段階の学びの過程に組み込まれる。WSとは「学習者が、授業中の活動の前後あるいは最中に、授業者からの問いに対して自分が考えたことや感じたこと気付いたこと等を記述する質問紙」（横山2017）を指す。教師は学習者に対して、WSに記述したり記述内容を発表し合ったりすることを通して自分や他の学習者の思考・イメージ・感情の有り様を振り返ること（リフレクション）を期待する。それと同時に、教師は学習経験と指導の過程を評価するための資料としてWSの記述を活用する。このように、「構成活動」を原理とした音楽科授業では単元的方法的段階においてリフレクションの道具としてのWSが有効に活用され、同時にそれらのWSは、学習者が音楽表現の過程でどのように思考・イメージ・感情を働かせ学んでいる過程を評価する資料にもなる。このような評価は、「単元や授業の展開プロセスの中でも、子どもの状態を把握する『形成的評価』」（樋口2018）として位置付けられる。

一方、教師は「構成活動」を原理とした音楽科授業の最終段階で、個々の学習者の学力の習得状況の評価する必要がある。そこで、一般的には学んだことをどの程度どのように理解しているのか評価するためにアセスメントシート（ASと略記）を活用したり、音楽演奏の実技テストを行ったりするなどの方法によって、個々の学習者の学力の習得状況の評価がなされてきた。ASとは「授業者が、目標に照らして学習の達成状況を価値判断することを目的として、個々の学習者の学習状況を確認する質問紙」（横山2017）を指す。ASでは、学習者がどのように思考を働かせて音楽の構成要素と音楽に対するイメージを関連付けているのか、それによってどのように概念的な知識が獲得されているのか、すなわち思考を働かせた結果得られる知識や概念の形成に評価の視点がおかれる。このような評価は「総括的評価」と呼ばれている。撫尾知信によれば総括的評価とは「ある程度の長い期間の指導が終了した時点で、学習の成果をまとめる目的で行う評価」（撫尾2006）である。

### 1.4 「構成活動」を原理とした音楽科授業における学力の総括的評価の課題

「構成活動」を原理とした音楽科授業における従来の学力の総括的評価には、以下に指摘するように二つの問題点がある。第一の問題点として、ASの記述と演奏パフォーマンスという2種類の学びの成果を十分に関連付けて評価することができていないという点があげられる。「構成活動」を原理とした音楽科授業における総括的評価は、これまで単元的方法的段階の最終に位置付けられる【評価】の段階で行われてきた。実際に、中学校や小学校での「構成活動」を原理とした音楽科授業デザインの開発事例の中で、学習者のASの記述の評価事例が数多く掲載されている（西園2009；小島2015）。このように、ASは思考を働かせて得られる知識や概念の形成を評価する評価資料として有効性が確認されてきた。ただし、演奏パフォーマンスを軸とした音楽科表現領域の授業においては、ASは音楽表現の技能をどの程度習得することができたのかを評価することができないのだが、音楽表現の技能の評価事例は掲載されていない。そ

れは、紙媒体では演奏パフォーマンスの記録が表記できないことに由来しているのだろう。それゆえ、おそらく教師はASとは別に音楽演奏の実技テストを実施し音楽表現の技能を評価しているはずであるが、音楽表現の技能の評価事例を共有することができていない。さらに言えば、ASの記述を評価資料とした評価結果と演奏パフォーマンスを評価資料とした評価結果をどのように関連付けて単元における学力の総合的評価を行おうとしたのかという点も共有されず、不問になっている。つまり、「構成活動」を原理とした音楽科表現領域の授業における総合的評価の段階においては、ASの記述と演奏パフォーマンスの2種類の学びの成果を関連付けて評価することができておらず、仮に関連付けて評価がなされていたとしても、そのような評価事例は個々の授業実践者の経験知の中に閉じ込められ込められ共有可能性がないという問題を抱えていると言える。

第二の問題点として、音楽表現の過程に働く思考・イメージ・感情の充実発展を重視する単元が設計され思考力・判断力・表現力のような数値化困難な質的な学力の育成が指向されているにも関わらず、質的な学力を評価するルーブリックが明示されないまま総合的評価の事例が紹介されてきた点があげられる。佐藤真の定義によれば、「ルーブリック (rubric, 評価指標) とは、学習目標との関係において求められる達成事項の質的な内容を文章表現したもので、児童生徒の学習の達成状況レベルを評価するときに使用される評価基準」(佐藤2006)である。質的な学力の育成を指向する授業において学習成果を問う課題に正解・不正解という考え方はなく、学習者は自由記述文や演奏パフォーマンスなどによって学習者なりの課題解決に取り組み学習成果を表現する。自由記述文や演奏パフォーマンスによって表現された学習成果を数値によって可視化することは困難であり、授業実践者(評価者)も量的な基準ではなく質的な基準をもって評価することが必要になる。そのような質的な学力の習得状況を質的に評価するための道具がルーブリックである。しかし、「構成活動」を原理とした音楽科授業デザインの開発研究に限って言えば、総合的評価の段階において鑑賞領域のルーブリックを開発した先行研究(横山2011)はあるが、表現領域のルーブリックを開発した先行研究は管見の限りない<sup>2)</sup>。

それでは一体、「構成活動」を原理とした音楽科表現領域の授業においては、ASの記述と演奏パフォーマンスという2種類の評価資料をどのように関連付けてどのようなルーブリックに基づいて学力の総合的評価を行うのが妥当なのだろうか。

## 2 研究の目的

以上の問題を解決するために、本研究では「構成活動」を原理とした音楽科表現領域の授業においてルーブリックに基づいて学力の総合的評価を行う際の要点を明らかにすることを目的とする。本研究で得られた知見は、「構成活動」を原理として音楽科授業がデザインされているか否かに関わらず、音楽科授業実践一般に対しても適応可能性があると考え。なぜなら、平成29年(2017年)に改訂された中学校学習指導要領(29年改訂要領と略称)においては、各教科・領域に共通する学力の三要素として、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」が示され、音楽科においても知識を活用し技能を発揮する音楽表現の文脈の中で思考力・判断力・表現力を育成するという観点が、指導と評価の一体化において一層強調されるようになっているからである。しかし、単元終了時に最終的に学習者が得た知識、技能、思考力・判断力・表現力等をどのような方法によりどのような基準で評価するのかについての具体的な知見は乏しい。したがって、本研究において研究授業実践の省察を通して得た知見は、現職教員が指導と評価の一体化を見据えて音楽科表現領域の授業を実践し、どのように各観点の学力を関連付けながらどのような方法によって表現領域の総合的評価を行えば良いのか考える上で、有益な知見を提供できると考える。

### 3 研究の方法

研究の方法は、以下のとおりである。

- ① 「構成活動」を原理とした音楽科表現領域歌唱分野の授業における単元の方法的段階である【経験】－【分析】－【再経験】－【評価】の各段階に即した研究授業実践の概要と、ルーブリックに基づく学力の総括的評価の方法と結果について、抽出生徒Xを中心に報告する。
- ② ①をふまえて、「構成活動」を原理とした音楽科表現領域歌唱分野の授業におけるルーブリックに基づく学力の総括的評価のあり方について考察する。
- ③ 「構成活動」を原理とした音楽科表現領域の授業においてルーブリックに基づいて学力の総括的評価を行う際の要点を明らかにする。

### 4 研究倫理

本研究は、東海学園大学研究倫理委員会の審査をふまえて実施した（受付番号2019-11）。研究授業の実施校に対しては、事前に学校長の許可を得て研究授業に参加する生徒及びその保護者に対して研究倫理に関する説明を文書で行い、授業実践の諸記録の収集と使用について生徒39人の同意を得た。筆者らは研究授業の学習指導案を協働で構想し、鈴木が研究授業を実践し、横山は研究授業の参与観察を行った。

本研究では、生徒の学習状況の評価資料を研究対象資料とすることから、次のような研究倫理上の手だてをとった。授業実践者である鈴木が本来的業務として責任を持って実行し守秘義務も発生する生徒の学習評価の結果に影響が及ぶことのないように、授業実践者である鈴木が生徒の学習評価の結果（その結果については、横山は知らされていない）を確定し変更不可能になった時期以降に本研究を開始した。本研究で使用する生徒の学習状況の評価資料を匿名化するために、鈴木が無作為に番号を付け直し無記名の資料として再編した。本稿において典型的な事例を示す際にも、匿名化して掲載した。生徒の学びの様子を紹介する写真を掲載する際には、個人情報特定されないようにイラスト加工を施した。

### 5 研究授業実践の概要

#### 5.1 研究授業の計画

横山と鈴木との協議により、研究授業を以下のとおり構想した。

- 1) 実施対象：Y中学校2年Z組40人
- 2) 実施時期：2019年9月～10月
- 3) 実施対象授業：音楽科表現領域歌唱分野
- 4) 学習指導案の概略

指導内容3)：速度とイメージ

〔共通事項〕速度

〔指導事項〕【(1) A表現- (1) ア】歌唱表現に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲にふさわしい歌唱表現を創意工夫すること。

〔単元名〕速度と曲想を意識して《荒城の月》の歌唱表現を工夫しよう。

〔教材〕土井晩翠作詞／滝廉太郎作曲《荒城の月》。授業では、CD音源を使用せず、鈴木健司によるその場での無伴奏独唱及び新実徳英編曲版（教育出版社）の鈴木健司による弾き歌いの演奏録音を聴かせる方法を採用した。

〔単元目標（評価規準）〕

表1 「学習の展開」

## 観点1：知識・技能

- ① 速度と曲想のかかわりについて理解している。
- ② 曲の文化的背景について理解している。
- ③ 速度を調整しながら曲想を表現する歌唱の技能を身に付けている。

## 観点2：思考力・判断力・表現力等

- ① 速度と曲想のかかわりを意識して表現したい思いや意図を持っている。
- ② 速度や他の音楽の構成要素を使って曲想を表現するために創意工夫している。

## 観点3：主体的に学習に取り組む態度

- ① 学んでいる内容に関心をもっている。
- ② 表現する活動を意欲的に行なっている。

展開	学習活動	時
経験	○《荒城の月》を聴いたり歌ったりした後で、歌の印象を話したり歌詞のイメージを描画で表してみたりする。	第1時
分析	○速度の異なる2種類の《荒城の月》を比較聴取し、伝わってくる曲想がなぜ異なるのか考え、「速度」と曲想のかかわりについて気づいたことをWSに記述する。	第2時
	○曲の文化的背景について調べ、気づいたことや考えたことをWSに記述する。	第3時
再経験	○これまでの学びで得た速度と曲想のかかわりに関する知識を活用し、自分たちが表現したい《荒城の月》の曲想を考え、「速度」やそれ以外の音楽の構成要素を使って歌唱表現を工夫する。	第4時
評価	○グループごとに、表現したい曲想とそのための表現の工夫について紹介し無伴奏の《荒城の月》を全員の前で演奏を発表する。	第5時
	○個の学びの成果を確かめるために、ASの設問に答えて記述し、歌唱実技テストに臨む。	第6時

## 5.2 研究授業実践の展開過程

抽出生徒X（これ以降、生徒Xと略称）を中心に研究授業実践の展開過程を報告する。

## (1) 【経験】の段階—第1時—

《荒城の月》を聴いたり歌ったりした後で、歌の印象を言葉で伝えたり歌詞から想像する情景を描画で表してみたりする場面である。生徒らは無伴奏で《荒城の月》を歌う教師の歌を聴き、「歌を聴いて、どんなことを感じたり思ったりしたか」という教師の問いかけに対して、歌の印象をWSに記述し発言した。次に生徒らは、教科書の楽譜を見ながら全員で歌い、「歌を歌って、どんなことを感じたり思ったりしたか」という教師の問いかけに対して、歌の印象をWSに記述し発言した。生徒Xは、「夜中で男一人、孤独で寂しい感じがした。強弱が激しくて荒々しい感じ」、「力強い、意志の強い感じ、寂しくて悲しい感じ、全体的に音が低くて堂々とした感じ」と、歌の印象を記述していた。次に、作曲者や作詞者に関する情報を教科書で確認した。最後に全員で歌い、「音楽（旋律と歌詞）からどんな情景（様子・感じ・雰囲気）が伝わってくるか、絵と言葉で伝えよう」という教師の問いかけに対して、生徒らは4人グループで相談しながら言葉と描画で表した。

## (2) 【分析】の段階

## ① 比較聴取—第2時—

速度の異なるAとBの二種類の《荒城の月》を比較聴取し、伝わってくる曲想（感じ・雰囲気・様子）がなぜ異なるのか考え、速度と曲想のかかわりについて気づいたことをWSに記述する場面である。教師は「聴き比べて、音楽の特徴と歌の感じ・雰囲気がどのように異なっていたか、自分なりに感じ取ったことを書きなさい」と問いかけ、自ら何回か歌って聴かせた。抽出生徒Xは、Aの演奏に対して「Bよりも速いテンポ」で「悲しい、懐かしむような雰囲気」、Bの演奏に対して「Aよりもゆっくりとしたテンポ」で「暗いがゆったりとしている分、堂々としている」とWSに記述していた。続いて、生徒らは二種類の演奏を実際に教師と一緒に歌った。そして、「どちらの歌い方で歌うのが好きですか?なぜその歌い方が良いと感じましたか」という教師の問いかけに対して、WSに記述した。生徒Xは、「速度が遅い歌いの方が好き」であり、理由について「感情が込められている雰囲気があり、語りかけるように聞こえるから」と記述していた。

## ② 曲の文化的背景—第3時—

曲の文化的背景について調べ、気づいたことや考えたことをWSに記述する場面である。教師は前時に生徒らが記述したWSの内容を要約して紹介しながら、速度という音楽の構成要素によってその音楽に特

有の感じや雰囲気生まれ様子が想像できる、とまとめた。そして、《荒城の月》の創作の元になったと言われている城についてインターネットを使って調べさせ、「瀧廉太郎と土井晩翠は、《荒城の月》という歌を通して何を訴え、何を伝えたかったのか」と問いかけた。生徒Xは、「土井晩翠自身も心を動かされた戊辰戦争の跡が残った美しくも悲しい鶴ヶ城の姿を伝えたかったのだと思う。また旋律などから、戦争の悲しい現状やむごさなどを、歌を聞く人、歌う人に、訴えかけたり伝えたかったりしたのだと思う」と記述していた。

### (3) 【再経験】の段階—第4時—

これまでの学びで得た速度と曲想のかかわりや文化的背景に関する知識を活用し、自分たちが表現したい《荒城の月》の曲想を考え、速度やそれ以外の音楽の構成要素を使って歌唱表現を工夫する場面である。教師は「自分たちが表現したい感じ・雰囲気・様子と速度を話し合っ、歌の表現を工夫しよう」という課題を出した。生徒Xは4人グループで話し合ったり4人で声を合わせて歌ってみたりしながら、表現したい曲想や表現の工夫についてWSに書き込んでいった。【分析】段階における抽出生徒らのグループ活動の様子は図1のとおりである。

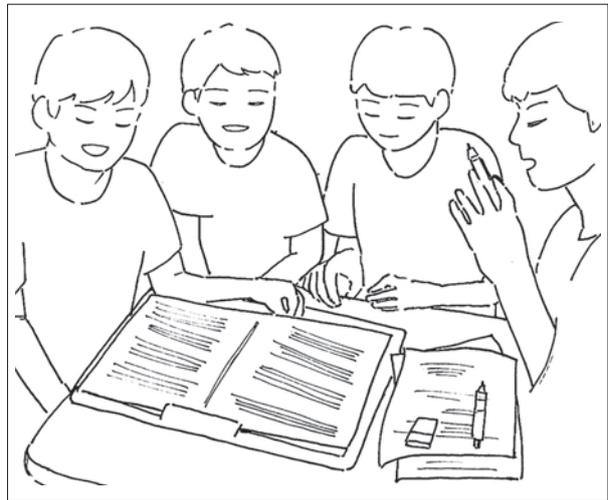


図1 【分析】段階の抽出生徒らのグループ活動の様子

### (4) 【評価】の段階

#### ① 自己評価と相互評価—第5時—

グループごとに、表現したい曲想とそのための表現の工夫について紹介し、無伴奏による《荒城の月》を全員の前で演奏する場面である。演奏するグループの生徒は、どんな曲想を表現するためにどんな速度で歌うか説明し歌った。抽出生徒Xのグループの代表生徒は「一番は思い出すような感じを表現するために何かを探るようにゆっくりと、二番は過去を訴えるような感じを表すために」小走りで走るような速さで、三番は寂れて切ない感じを表すために一人で道をゆっくりと歩いているような感じで、四番はなげいている感じを表すためにゆっくりと一歩一歩踏みしめるように歌います」と説明し、グループ全員で声を合わせて歌った。

#### ② 個の学びに対するアセスメント—第6時—

教師が個の学びの成果を確かめるために、ASの設問に答えて記述させ、歌唱演奏の実技テストに臨ませる場面である。教師は、ASと歌唱演奏の実技テストの録画記録を総括的評価の資料として収集した。これらの評価資料に基づいて、教師は指導内容に関する知識理解、歌唱技能、指導内容（速度と曲想のかかわり）に関する思考・判断・表現の学力の習得状況について、「速度と曲想」を指導内容とした表現領域歌唱分野のルーブリックを作成して評価した。

## 6 ルーブリックに基づく学力の総括的評価

### 6.1 ルーブリックの作成と評価の手続き

本単元では、29年改訂要領によって示された学力の三要素（①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度）を育成する学力の観点とした。具体的には、ASの設問1では「知識」に関する学力を評価するための設問を設定し、専門2では「思考力・判断力・表現力等」に関する学力を評価するための設問を設定した。そして、ASとは別に歌唱表現の「技能」に関する学力を評価する

ために歌唱演奏の実技テストの課題を設定した(表2)。そこで得られたASの記述と歌唱演奏の録画記録を総括的評価の資料(同意が得られた生徒39人分)として、横山と鈴木は個別に、作成したループリック(表3)に照らし合わせて記述や演奏パフォーマンスを解釈することによって個々の学力の到達度の評価を行った。次に、横山と鈴木はそれぞれの評価結果を比較し評価の根拠資料にも立ち返りながら協議し、生徒の学びの実態に合わせてループリックの記述語を修正する手続きをとった<sup>4)</sup>。学力の観点のうち「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、主体的に学ぶ態度のような非認知的能力に対する質的な評価方法の知見がないため、ループリックに基づく総括的評価の範囲から外すことにした。

表2 総括的評価の場面における課題

学力の各観点	課題
知識	AS 設問1 2種類の音楽を聴き、音楽のどのような特徴が異なっていたか、それにより音楽の感じ・雰囲気・様子がどのようになっていたか、書きなさい。
技能	歌唱実技テスト 自分が記譜した AS の楽譜を見ながら《荒城の月》1 番を歌う。
思考・判断・表現	AS 設問2 グループで考えた音楽表現の工夫(【再経験】の段階で使用した楽譜中の記述:筆者注釈)をより充実させて、楽譜中に直接書き加えて完成させなさい。速度以外の音楽記号を1つ以上用いること

## 6.2 ループリックに基づく学力の総括的評価の結果

ASの記述及び歌唱演奏の実技テストの録画記録を評価資料としたループリックに基づく学力の総括的評価の結果について、生徒Xを中心に報告する。評価は筆者らの協議による。

### (1) 設問1の記述に対する評価結果

設問1は、速度の異なる2種類の演奏(教師による《荒城の月》1番の無伴奏独唱の録音)を何度か比較聴取し、「音楽のどのような特徴が異なっていたか、それにより音楽の感じ・雰囲気・様子がどのようになっていたか」という問いに対して記述する課題であった。課題に対する生徒Xの記述は、図2のとおりである。その記述内容を解釈し、学力の観点「知識」の習得状況をループリックに照らして次のように評価した。速度が「速い」-「悲しく何かを嘆いている」に対し「遅い」-「堂々としている感じ」という記述

表3 「速度と曲想」を指導内容とした表現領域歌唱分野のループリック

注1. Bを単元における観別別学力の到達目標とする。  
注2. 表中の①②は、A・B・Cの各基準の必要条件である。

	A 優れている	B 良い	C 課題がある
知識	評価資料: アセスメントシート(問1)の記述		
	① 速度に注目して2種類の演奏を対比的に捉え、曲想の違いを記述している。 ② 曲の文化的背景と関連付けて記述している。	① 速度に注目して2種類の演奏を対比的に捉え、曲想の違いを記述している。	① 速度以外の音楽の構成要素に注目して2種類の音楽を対比的に捉え、曲想の違いを記述している、または記述自体が極めて不十分である。
技能	評価資料: 歌唱実技テストでの演奏の録画記録		
	① 速度を意識的に調整しながら歌っている。 ② 速度以外にも2種類以上の表現を工夫(フレーズ内の速度変化、強弱や、声の音色、歌詞の発音など)しながら歌っている。	① 速度を意識的に調整しながら歌っている。または、速度を意識的に調整しそれ以外にも1種類の表現を工夫(強弱など)しながら歌っている。	① 速度を意識的に調整しながら歌うことが難しい、または速度を意識しないで歌っている、または歌い続けられない。
思考・判断・表現	評価資料: アセスメントシート(問2の楽譜)の記述		
	① 曲の文化的背景を意識して表現したい速度と曲想を指示している。 ② 曲想を表現するための工夫について、一番から四番まで言葉や音楽記号を用いて詳細に指示している。	① 曲の文化的背景を意識して表現したい速度と曲想を指示している。 ② 音楽を表現するための工夫について一番から四番まで言葉や音楽記号を用いて何らかの指示をしている。	① 表現したい速度と曲想を指示しているものの曲の文化的背景との関係が不明瞭である、または関係のある指示をしていない。 ③ 曲想を表現するための工夫についての指示が断片的である、またはない。

から、生徒Xは速度に注目して2種類の演奏を対比的に捉え曲想の違いについて理解していると解釈した(ループリック「知識」①)。さらに、Aの演奏に対しては「無常感があった」、Bの演奏に対しては「戦いの後の疲れた様子」という記述から、曲の文化的背景と関連付けて理解していると解釈した(ループリック「知識」②)。以上より、「知識」に関する学力については評価尺度Aに相当すると判断した。

### (2) 設問2の記述に対する評価結果

設問2は、「グループで考えた音楽表現の工夫(【再経験】の段階で使用した楽譜中の記述:筆者注釈)をより充実させて、楽譜中に直接書き加えて完成させなさい。速度以外の音楽記号を1つ以上用いること」という問いに対して、楽譜中に言葉や音楽記号を用いて記述する課題であった。課題に対する生徒Xの記述は、図3のとおりである。その記述内容を解釈し、学力の観点「思考・判断・表現」の習得状況をループリックに照らして次のように評価した。まず、表現したい速度と曲想についての指示であるが、一番

は「思い出すような感じを表現」するために「何かを探すようにゆっくりと」、二番は「過去を訴えるような感じを表すために」「小走りで走るような速さ」、三番は「寂れて切ない感じを表すために」「一人で道をゆっくりと歩いているような感じ」、四番は「なげいている感じを表すために」「ゆっくりと一步一步踏みしめるように」という記述では、表現したい曲想に対応した速度が指示されている。さらにその中には、波線部の言葉のように曲の文化的背景を根拠とした記述もある。このような記述から、速度と曲想のかかわりや曲の文化的背景に対する理解に基づいて、どのような速度でどのようなイメージを表現したいのか思考し判断していると解釈した（ループリック「思考・判断・表現」①）。次に、歌唱表現の工夫に関する楽譜中の記述であるが、一番はフレーズごとに強弱記号を入れ最後のフレーズに対しては「しほんで消えていくように歌う」と歌い方を指示し、二番はフレーズごとに強弱記号を入れ3フレーズ目に対しては「1つ1つの音を強く歌い険しい感じを出す」と歌い方を指示し、三番はフレーズごとに強弱記号を入れ冒頭のフレーズには「滑らかに歌って静かな様子を表す」、最後のフレーズには「少し荒々しく歌う」と歌い方を指示し、四番はフレーズごとに強弱記号を入れ四番全体については「1～4番の中で強めに歌う」、最後のフレーズに対しては「特に強く歌ってなげいている様子を表す」と歌い方を指示している。このように、曲想を表現するための工夫について、一番から四番まで何らかの指示をしている。ただし、記述されている強弱の音楽記号を見ると単調さが否めず、より詳細に表現を工夫していた他の生徒の記述例もあった（ループリック「思考・判断・表現」②）。以上より、「思考・判断・表現」に関する学力については評価尺度Bに相当すると判断した。

### (3) 歌唱演奏の実技テストに対する評価結果

歌唱演奏の実技テストの方法として、生徒各自がASの課題に取り組んでいる最中に、表現の工夫について書き込んだ楽譜（【再経験】の段階で使用したWSの楽譜に加筆修正し完成させたもの）を見ながら《荒城の月》の一番を無伴奏で独唱するという方法を使った。生徒Xの歌唱演奏の様子を録画記録の形で保存し、WSの楽譜の書き込みを参考に録画された演奏を観察しながら、学力の観点「技能」の習得状況をループリックに照らして次のように評価した。なお、演奏録画を論文に直接提示することができないため、録画に記録された生徒Xの演奏の様子を記述する。

生徒Xは、一番の楽譜中に「思い出すよう」な感じを表現するために「何かを探すようにゆっくりと」歌うとして、フレーズごとに強弱記号を入れ、最後のフレーズに対しては「しほんで消えていくように歌う」と歌い方の指示を記述していた。その楽譜を見ながら歌った生徒Xの歌には、安定した拍節感のあるゆったりとした速度と、楽譜中に記述した強弱のある表現があった。このような演奏の様子から、速度を

	音楽の構成要素	曲の感じ・雰囲気・様子がどのように違ったか
A	テンポが速かった。	悲しく、何かをなげいている感じがした。無常感があった。
B	テンポが遅かった。	堂々としている感じがした。戦いの後のつらさな様子。

図2 AS設問1に対する生徒Xの記述

図3 課題に対する生徒Xの記述  
(誌面の都合上一番と二番を抜粋)

意識的に調整し強弱も入れて表現を工夫しながら歌う技能が概ね習得できていると解釈した。しかし、強弱以外にも漸次的に速度を変化させたり間をとったりするなど豊かに表現を工夫して歌った生徒の演奏例もある。以上より、「技能」に関する学力については評価尺度Bに相当すると判断した（ループリック「技能」①）。

## 7 考察

ここまで、「構成活動」を原理とした音楽科表現領域歌唱分野の研究授業実践の概要と、作成したループリックに基づく学力の総括的評価の方法と結果について、生徒Xを中心に報告した。それに基づき、「構成活動」を原理とした音楽科表現領域歌唱分野の授業におけるループリックに基づく学力の総括的評価のあり方について、以下、考察する。

本単元では、「速度と曲想」に焦点化した指導内容を軸として学力が育成されるように、学習経験と指導の過程を描いた。例えば、【分析】の段階では、教師が2種類の異なる速度で《荒城の月》を聴かせたり歌わせたりした後でWSに書かせると、ある学習者は「ゆっくりとした速度で歌うと、荒れ果てた城の寂しい感じがより伝わってくる」と記述した。この記述から、教師の働きかけを足場に速度と曲想とのかかわりに気付きが生まれていることがわかる。このように、音楽の理解が促進され知識として獲得される。つまり、音楽の理解を深め知識を得るための学びの視点を提供するのが、焦点化された指導内容だと言える。学習経験の過程で得られた知識は【再経験】の段階においてイメージを表現する演奏場面でも活用されることになる。このような学習経験と指導の過程を経て形成された学力を総括的に評価するために、「速度と曲想」という焦点化した指導内容を軸として、「知識」、「技能」、「思考力・判断力・表現力等」の諸学力がどの程度習得されたのかという視点からループリックの記述語が作成される。そして、焦点化した指導内容を視点としたループリックにより、指導と評価の一体化が目指される。こうして考えると、指導内容を視点にもつループリックというのは学習者の学びを切り分けて見る、いわば「メス」であると言える。何を視るのか焦点化されているほど鋭いメスの役割を果たすが、何を視るのかが焦点化されておらず音楽の多様な構成要素（速度や強弱など）を含んだループリックになるほどメスは切れ味が鈍くなり、何をどの程度学んだのかという学力の習得状況を総括的に評価することが困難になる。多様な音楽の構成要素から成り立っている統一体としての音楽を教材とする場合に、本研究のように、特定の音楽の構成要素に指導内容を焦点化して授業をデザインすることの妥当性は未だ論争的な課題である。しかし、少なくとも筆者らは焦点化した指導内容を軸とした学習経験と指導の過程と連続性、一貫性のあるループリックを作成し個々の学習者の学びの総括的評価を行うことにより、評価の妥当性を高め学習者への説明責任を果たすことができるという手応えを得た。

## 8 結論

以上をふまえて、「構成活動」を原理とした音楽科表現領域の授業においてループリックに基づく学力の総括的評価を行う際の要点を明らかにする。

最も重要な要点は、先に考察したように、焦点化した指導内容を軸に単元における学習経験と指導の過程と連続性、一貫性のあるループリックを作成することである。それにより、単元における指導と評価の一体化を実現することができる。本研究において開発した「構成活動」を原理とした音楽科表現領域歌唱分野のループリックは指導内容を「速度とイメージ」に焦点化したものであったが、速度以外の音楽の構成要素、例えば、強弱、リズム、音色、音の重なりなどに着目して指導内容を設定する場合にも、提示したループリックは応用可能であろう。また、多様な授業実践者による多様な実践事例を経て本研究で開発

したルーブリック自体が修正・改善され、多様な学習者のリアルな学びに即したルーブリックとして再構成されることを期待したい。

第二の要点は、学力の観点である「知識・技能」に関しては「知識」と「技能」に切り分けたルーブリックを作成し、その上で「何がわかったか」という知識理解の側面と「何ができているか」という歌唱技能の側面を分析的に評価することである。ここでも、知識理解と歌唱技能の二つの学力を関連付ける役割を、焦点化した指導内容が担っている。

第三の要点は、焦点化した指導内容を前提に「知識」「技能」「思考力・判断力・表現力等」を評価する実践的な道具を開発することである。評価の対象を明確にした上で必要になるのが、評価場面の選定とその評価場面に最適な評価用具の開発であると言われている（新井2006）。本單元では、これまでの学習経験を活用してアセスメントの課題（ASの記述と歌唱実技テスト）に取り組むことができるように工夫されていた。ASの記述と歌唱実技テストというのは特に新規性のある道具とは言えない。しかし、焦点化した指導内容を前提とすることによって、それらの道具は育成しようとした学力を評価するに足るものとなったと評価している。

## 9 今後の課題

今後の課題として、以下の2点がある。第一の課題は、アンカー作品と呼ばれるルーブリックの各レベルに対応する典型的な学びの成果物（西岡2008）<sup>5)</sup>を本研究で示したルーブリックと対応させる形で集積させ、さらにアンカー作品の分析を通してルーブリックの内容を再検討することである。そのような作業を通して、先に述べたようなルーブリック自体の修正・改善が可能になるはずである。第二の課題は、より良い総括的評価の具体的な方法と評価の道具を実践レベルで開発することである。本研究で取り上げた研究授業では、個が取り組むASと歌唱実技テストの組み合わせによって総括的評価が行われた。そこでは、個の学力の習得状況を分析的に捉えるために、「知識」及び「思考・判断・表現」についてはASで評価し、「技能」については歌唱実技テストで評価するという方法が採られた。しかし、「構成活動」による音楽科授業においては、学習者は既知の知識と未知の知識を結びつけながら知識を再構成して概念を形成するのであり、その思考過程は技能が発揮される音楽表現と一体になっているのではないか。したがって、総括的評価の場面においても、「知識」「技能」「思考・判断・表現」の学力が音楽表現活動の中で統合的に発揮されるような真正性の高い状況を設定し総括的に評価するという視点が重要なのではないだろうか。例えば、西岡（2006）は実技や実演の「過程と完成作品を総合的に評価する複雑なパフォーマンス課題を、プロジェクトという」と説明しているが、実践上の時間的なゆとりがあればそのようなプロジェクト課題を総括的評価の段階に位置付けるという構想も考えられるだろう。

## 註

- 1) 日本学校音楽教育実践学会では、2008年度全国大会以降、ラウンドテーブルや授業づくりプロジェクトの企画により、「構成活動」に基づく音楽科授業デザインの開発が取り組まれてきた。日本学校音楽教育実践学会『日本学校音楽教育研究』13巻（2009年）～18巻（2015年）。関西音楽教育実践学研究会による研究成果をまとめた成書として、小島律子・関西音楽教育実践学研究会（2013）『楽器づくりによる想像力の教育—理論と実践—』黎明書房。小島律子・関西音楽教育実践学研究会（2014）『生活感情を表現するうたづくり—理論と実践—』黎明書房など。
- 2) 横山・小島（2012）では、「構成活動」を原理とした音楽科授業におけるパフォーマンス評価の事例が検討されているが、どのようなルーブリックを作成して総括的評価を行ったのか明示されていない。

薄田（2014）では、「構成活動」の考え方に基づく音楽科表現領域の授業の展開過程における学習者の学びの充実発展を形成的に評価するためのルーブリックの構築過程が研究されているが、学習状況を総括的に評価するルーブリックの検討はなされていない。

- 3) 小川由美は、音楽科における指導内容を「教師が授業において子どもに獲得させるべきと考える内容」（小川2017, p.56）と定義している。音楽は様々な構成要素から成り立っているが、本単元では学習者の思考が焦点化するように、指導内容を「速度とイメージ」に設定している。
- 4) この手続きは、田中（2008）による次のようなモデレーション（moderation：調整）の説明を参考にしている。「グループ・モデレーションは評価過程で評価結果を統一する方法であり、そのモデレーションを通して教師の教育評価に関する熟練度を向上させる極めて有効な方法である」。
- 5) 西岡（2008）では、評点と記述語からなるルーブリック作成において各評点に対応する作品（学びの成果物）を整理する際に、「作品のいくつかを典型例として添付しておく、記述語の内容がより伝わりやすい。そのような作品例を、アンカー（anchor）という」と説明されている。

## 引用・参考文献

- 新井邦二郎（2006）「評価資料の収集」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』図書文化、pp. 124-125。
- 畑中良輔監修（1993）『日本歌曲全集1 滝廉太郎』音楽之友社。
- 畑中良輔監修（1993）『日本歌曲集3 山田耕作I』音楽之友社。
- 樋口とみ子（2018）「(2) 形成的評価」細尾萌子／田中耕治編著『新しい教職課程講座 教職教育編論⑥ 教育課程・教育評価』ミネルヴァ書房、p. 148。
- 石井英真（2014）「3『使える』レベルの学力をめざす『教科する授業』とは」『今求められる学力と学びとは-コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準ブックレットNo.14、p. 39。
- 小島律子編著（2015）『音楽科授業の理論と実践 生成の原理による授業の展開』あいり出版。
- 小島律子（2017）「構成活動」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社、pp. 199-200。
- 宮坂真理（筆者旧姓）（1987）「戦後音楽科教育研究運動の歴史」大阪教育大学修士論文。
- 森下一期（2002）「技能教科」『新版 現代学校教育大事典』ぎょうせい、pp. 119-120。
- 撫尾知信（2006）「診断的評価・形成的評価・総括的評価」同上書、p. 62。
- 中村洪介（2003）『近代日本洋楽史序説』東京書籍。
- 中村理平（1993）『洋楽導入者の奇跡——日本近代洋楽史序説』刀水書房。
- 西岡加名恵編著（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、p. 26。
- 西園芳信（2009）『中学校音楽科の授業と学力育成—生成の原理による授業デザイン—』廣済堂あかつき。
- 西園芳信（2017）「生成の原理」小島、前掲書、pp. 18-19。
- 佐藤真（2006）「ルーブリック（評価指標）」辰野・石田・北尾監修、前掲書、p. 174。
- 田中耕治（2008）「第5章 評価方法の原理と新しい評価の方法」『教育評価』岩波書店。
- 薄田茂樹（2014）「音楽科に『真正のパフォーマンス評価』を導入した授業改善—音楽科におけるルーブリックの開発を通して」岐阜大学教育学部教師教育研究10、pp. 249-264。
- 八木正一・川村有実（2012）「音楽科における授業モデルに関する一考察」埼玉大学紀要61（1）、pp. 121-130。
- 横山真理（2011）「中学校音楽科鑑賞領域の授業における『批評』のルーブリック開発の視点—『逆向き設計』論を活用した単元の再設計を通して—」教育目標・評価学会紀要第2号、pp. 67-77。

横山真理・小島律子（2012）「パフォーマンス課題における音楽的思考過程の質的評価」大阪教育大学紀要第V部門教科教育第61巻第1号，pp. 59-72。

横山真理（2017）「ワークシート」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社，p. 82。

横山真理（2017）「アセスメントシート」日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社，p. 82。

## 付記

1. 本稿は、教育目標・評価学会第30回全国大会（2019年12月8日：京都府立大学）での自由研究口頭発表をふまえ、そこで得られたご意見やご指摘を参考に改めて内容を検討し論文として書き起こしたものである。
2. 本稿については、1、2、3、4、6、7、8、9を横山、5を鈴木が分担執筆した。研究授業については、横山と鈴木が協議して学習指導案、ワークシート、アセスメントシート、ループリックを作成した。
3. 本研究は、JSPS科研費基盤研究（C）18K02601（研究代表者：横山真理）の助成を受けている。