

# 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—

教職実践開発専攻（授業開発コース） 薄田 茂樹

キーワード：パフォーマンス評価、ルーブリック、実演・動画の評価規準（ルーブリック・サンプル）、形成的ルーブリック、質的転換点

## I はじめに

音楽や美術といった芸術教科は、イメージや創造といった抽象的な概念を演奏や作品によって表現する。ある意味際限のない追求となる。また芸術教科は、言語では表すことができない人間の感性に基づく演奏や作品となって人々に伝えることになる。芸術教科がもつこうした特殊性を考慮して、パフォーマンス評価に取り組む必要がある。そうでなければ、教師が示したゴールの姿であるルーブリックが唯一の表現となってしまう、演奏技能偏重の学習から脱却できなくなる。それは、ルーブリックをまねるだけの、個性のない非常に複製されたようなパフォーマンスになってしまうこともあるかもしれない。音楽科のような芸術教科にルーブリックを導入する場合、芸術の特性を考慮する必要があると考えている。ルーブリックは本来、教師が単元導入時に明確に作成しておくことが通常である。しかし、追求を重ねることで質的な高まりが見られる音楽表現においては、学習を積み重ねる中で生徒と共有しながら更新してつくり変えていくことできないか。ルーブリックを「形成的」あるいは「仮構的」に捉えていくことという新たな視点で考察してみる。

本論文では、中学校3年生で実施した単元名「リズムを自由に変えてジャズで即興演奏を楽しもう！～オスカー・ピーターソン『自由への讃歌』～」をもとに、音楽科におけるルーブリックの在り方について論考する。

まず、ルーブリックの作成方針について、松下佳代の主張に基づいてまとめてみることにする。

表1 ルーブリックの作成手順<sup>1</sup>

<p>①事前に予想される児童生徒の様々なふるまい方（課題への解法）を、可能な限りリストアップしておくことである。いわば子どもの間違え方まで含めた、思考の行動レベルでの表出行為を、事前にできる限り可視化しておくことである。</p> <p>②可能であれば複数の教師（できれば3人くらい）で、そうしてリストアップされた解答パターンやふるまい方を段階に分けて採点する。その際に、複数の教師の間でその段階にした理由をつき合わせて、合議のうえで練り上げていく。</p> <p>③これらの作業をしながら、ルーブリックの各段階のすべての段階を埋めていく。ある程度リストアップされた解答パターンを採点していくと、ルーブリックがほぼでき上がる。新しい解答パターンが生まれた場合、ルーブリックに追加する作業を継続していく。</p>
--

表1の①からも分かるように本来ルーブリックは、教師が考えられる子どもたちのパフォーマンスの様相をできるだけ具体的に可視化しておくことが求められていることが分かる。また、生徒一人一人の様相をつかみながら新たに生み出されたパフォーマンスをルーブリックに追加することは許容されている。ただ、ルーブリックをつくり変えていくことが生徒の質的な学力の向上につながるかが実証できるかである。ある意味ルーブリックをつくり変えるということは、「教師が生徒の学びの様相を的確に把握していなかったから、

修正せざるを得なかった」という教師の力不足を露呈しているとも取れるからである。

こうした、音楽科が抱えている学習評価の課題点について、いくつかの先行研究を紐解き、課題点の改善策を探ってみることにする。

## Ⅱ 芸術教科におけるルーブリックの在り方についての考察

### 1 学習者の視点に立つ音楽科の評価

岡田あゆみは、音楽教育における「主観と客観」の問題点に触れ、音楽の評価について次のように述べている。音楽の評価について、「西園芳信は『音楽科においては、客観的に評価できる部分としにくい部分がある。だが、しにくい部分は不必要なものではなく、むしろ教育においてはとても重要な部分である。こういうことから、この客観的評価のしにくい対象について、どのような評価方法をとったらよいのか、これは音楽科における評価の大きな課題のひとつである。』<sup>2</sup>と述べ、宮下俊也は『音楽科では客観的基準を設けて評価することができる能力と、客観的基準は設けられず、客観的には評価しにくい能力があり、これまでのような主観か客観かの論議は不毛であるとの認識が定まってきた。』<sup>3</sup>と結論付けている。」と説明している<sup>4</sup>。

また、岡田は、「『問題の焦点は客観的に評価できるか否かであって、そのことが学習者にどう影響を及ぼすか考慮されていない。』<sup>5</sup>とし、「『主観と客観』の対立の陰に学習者側の視点から評価を問う姿勢が薄められてきたことを指摘した。(中略)『主観と客観』の問題を克服するためには、『客観的には評価できない領域で、かつ音楽科にとって本質的な、音楽の感情的内面を感じ取ったり表現する能力』<sup>6</sup>を学習者側の視点に立って評価するという視点が必要であると言える」<sup>7</sup>と音楽科の評価が子どもたちに寄り添ったものになっていないことを指摘し、音楽科の評価が「学習者の視点」を欠いていたことを主張している。音楽科における評価の問題点は、子どもを判定することに重点を置き、子どもたちの成長を真に願ったものになっていないのではないか。もっと子ども一人一人に寄り添い、子ども自身が伸びを実感できるような評価システムへの転換が求められているのではないかと考えるのである。

山口陽弘は、教育評価を行う際教育心理学や臨床心理学的な観点から提案していることがある。その中から「インフォームド・コンセント(同意)」にかかわる提案から、教育評価における教師と学習者である子どもたちとの関係について見てみることにする。

山口は、教育評価においてインフォームド・コンセントについて、「教育評価を行う際に、評価されること自体を児童生徒が拒否している、あるいは同意していない状況では、そもそも評価不可能であるということである。テストの実施を、児童生徒が一定のレベルで納得して同意していることが、教育評価のためには必要条件である。(中略)臨床場面だと例えば、いわばテストや評価は、『教育(=治療)のための診断』である。しかし、そもそも治療を拒否している段階で、テストや評価(=診断)は不可能である。その時点での評価は真正の評価にはならないであろう。ある教育活動を行うためには、評価という活動が必要であることを、評価を受ける側自体が同意していなければならないということである必要性もある。インフォームド・コンセントを得るためには、評価のフィードバックを必ず行うことが評価の際の重要な要件となるだろう。』<sup>8</sup>と見解を示し、生徒とのラポール形成など良好な関係が築けてこそ適切な評価が可能であることを示唆している。

こうした先行研究からは、評価を実施する際に、「生徒と共に」という視点をもつ重要性が見えてくる。

### 2 香川大学教育学部附属高松小学校のルーブリックの研究

日本において、なかなかパフォーマンス評価が進展しない中で、全国でも唯一学校全体でパフォーマンス評価の有効性を感じ、研究してきた香川大学教育学部附属高松小学校の実例に触れながら、学校現場から生み出されたルーブリックの有効性について検討してみることにする。

高松小学校のパフォーマンス評価の実践では、真正性のあるパフォーマンス評価を土台としながらも、現場での実践を通して得られた理論を「7つの秘訣」として簡潔に誰にでも分かる理論としてまとめられている。

表2 香川大学教育学部附属高松小学校「子どもが自ら学ぶ授業づくり7つの秘訣」<sup>9</sup>

秘訣1	子ども自身が学ぶ価値を実感することのできるパフォーマンス課題を設定する
秘訣2	パフォーマンス課題が子どもの問題となる過程を重視した状況づくりをする
秘訣3	質的転換点に着目して指導に活かすループリックをつくる
<b>秘訣4</b>	<b>ループリックの共有により子どもの豊かな問題解決を促す</b>
秘訣5	多様な評価により子どもの認識と行動の統一を促す
秘訣6	探究する姿の評価を通して、自ら学び自ら考えるこの育成を目指す
秘訣7	表出させたい姿を明確にし、外国語に主体的に取り組もうとする態度を養う

この7つの秘訣より「秘訣4」の考えに触れることにする。秘訣4の具体的な説明では、「子どもがみんなで作るループリック」について説明がある。学級全体でループリックを共有することができれば、どのような視点で学習を点検・確認し、どのような方向で改善していけばよいのか共通理解しやすくなることに触れている。また、教師の評価基準を一方向的に押し付けることなく、子どもの必要感や有用観を重視することに留意することが強調されている<sup>10</sup>。つまり、問題解決的思考に関する評価の視点を子どもと共に吟味し、ループリックを指導と評価の一体化に生かすと同時に、子どもの自己評価や子ども同士のフィードバックを高めることになることも述べられている<sup>11</sup>。当校の廣瀬貴志は、秘訣4の説明の中で子どもと共にループリックをつくる有効性を次のように述べている。「パフォーマンス課題が機能し子どもの問題把握が深まる過程は、子どものループリックの形成過程である。本校の研究実践で述べると、子どもの問題解決的な学習が豊かに展開されることは、パフォーマンス課題が、子どものループリックとつながり重なっていく過程であるといえよう。子どものループリックは、子どものフィードバックの基盤となる評価の視点や問題解決の方向性である。ここで述べるループリックは『子どもがみんなで作るループリック』である。この子どものループリックが、教師が作成し提示するループリックと一致していくような、学習や指導を構想しなければならない。』<sup>12</sup>と述べられ、教師が作成したループリックに近づくように、子どものループリックを児童が形成的に作成していくことが述べられている。

高松小学校の実践例からも分かるように、ループリックが子どもたちの様相を評価するものだけではなく、子どもたちと共有することでめざすゴールが徐々に明確になってくる。教師が仮ループリックを作成し、授業を構想することは重要ではあるが、子どもたちの学習過程の中で仲間と共感的・協力的に追求を進める中で問題解決の方向性やその手立てが次第に明らかになってくる。

また、廣瀬は子どもがつくるループリックの有効性について、フィードバックする視点から、次のように述べている。「子どもが生み出した評価の視点や問題解決の方向性は、適切な自己評価を促し、問題把握の質をさらに向上させる。同時に、適切な他者評価を促し、子ども同士のフィードバックの質を高めることにもつながる。子どもがつくるループリックがさらに子どもの問題解決を豊かにし、子ども同士での学び合いの貴重な共有財産として効果を発揮するのである。子どものループリックがパフォーマンス課題とつながること、また、教師が作成したループリックとつながっていくことが重要で、教師はそれを常に検証しながら、そのための学習や指導を構想しなければならない。』<sup>13</sup>

子どもたちが共感的・協同的にループリックをつくることでゴールの姿が明確になっている。つまり、仲間の現在のパフォーマンスの質を改善するためには、「どんな助言をすればよいか」「どんな手立てが必要なのか」を具体的に相互評価していくことができる。また、仲間のパフォーマンスからメタ認知的に自分のパフォーマンスを振り返ることも可能となる。

### 3 「形成的ループリック」の構築

こうした質的な学力を測る評価、とりわけ芸術教科における子どもたち一人一人の創意工夫する力を測定する評価においては、信頼性と妥当性を得ることの難しさがあつた。松下が述べるループリック作成手順にしたがって、「見えにくい学力」である芸術教科における創意工夫する力を明確に描き切るとは、非常に

難しい。それを、ほぼ学校に一人の音楽科教師が、生徒の様相をすべて予測し具体的に記述語に書き表すことは非常に煩慮なことである。

また、学校教育で実施されてきた評価は、教師によって子どもたちを「できた」か「できなかった」とかというものさしで判定する側面が強調されてきた。本来、学校現場で実施される評価においては、子どもたちの成長を援助する機能を有していなければならないのではないのか。教育的な配慮を欠いた学習者側に立たない評価は、子どもたちの成長を阻むものになる。

安藤輝次は、2011年に開催された第40回教育展望セミナー第3分科会において、評価に対する生徒の参画を主張した。その研究討議の「新しい教育課程を実現する学校力・授業力」の冊子に、次のように論及している。「青年期前期の中学生にとって、教師よりもむしろ生徒同士の協同的な学びのほうが教育効果を発揮することも珍しくない。したがって、生徒同士で学びのフィードバックをさせたり、評価規準やルーブリックを共有したりするような機会を設けたい。教師は、とすれば肩ひじを張って、子どもの学びをすべて捕捉するという気持ちになりがちであるが、そうではなく、子どもの学びは子どもに聞くという姿勢を持った方がよい。『思考・判断・表現』だけではなく『関心・意欲・態度』の評価でもそのような教師の姿勢が必要である。教師は、このような生徒たちとの相互作用的な学びを介して生徒の学びの全体像を的確に把握し、その評価を踏まえて、中心概念を念頭に置きながら、適切なフィードバックを返すことによって、確かで豊かな授業を生み出すことができるのである。」とし、さらに「この形成的機能を生かすための方策として、例えば、教科の単元や授業で取り上げる評価規準を生徒に知らせて、教師と生徒が同じ方向を向くような授業実践を提案したい。生徒に評価規準を知らせたとしても、教師のみにわかるような表現になっていないだろうか。とすれば、生徒は評価規準の意味内容がわからないので、自らの学びに活用できない。そのような場合には、教師の記した評価規準を生徒に説明させて、そこで使った生徒の言葉で評価規準を書き直すような手立てを講じる。」<sup>14</sup>と説明している。

こうした所論より、ある意味正解のない芸術教科にとっては、形成的にゴールを設定していくことが必要である。ただ、高松小学校の実践では、教師の作成したルーブリックに近づくために子どもたちに対して軌道修正する手立てが取られていた。しかし、音楽科のような正解をリアルに描けない教科においては、教師でさえ生徒のパフォーマンスの様相を的確に描くことは難しい。子どもたちと共に学習を進める中で、教師の仮に設定したルーブリックも子どもたちと共に作り変え質的に高まったパフォーマンスに向かう提案をする。子どもたちと共にルーブリックをつくり変えていくルーブリックを「形成的ルーブリック」と定義することにする。

次に、実践を通して「形成的ルーブリック」の在り方について論及する。

### Ⅲ 形成的ルーブリックの実践的研究

「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」（『教師教育研究第9号』）では、鑑賞領域にパフォーマンス評価を取り入れた実践を進めてきた<sup>15</sup>。鑑賞の学習は、楽曲における特徴を音楽の諸要素を用いて批評していくことが中心となる。完成している楽曲を生徒それぞれの感性によって批評していくことになるから、楽曲の捉えの相違は当然出現する。例えば、楽譜上に示された「f」のオーケストラの演奏に対する知覚・感受については、生徒一人一人の捉えが違うのであって、鑑賞した曲を演奏したオーケストラの捉えは絶対的なものである。また、同じ楽曲を2つのオーケストラが演奏し、その表現が違っていてもその演奏は絶対的なものであり、鑑賞する演奏が変化することはない。しかし、その鑑賞した曲を自らが演奏するとなると話は随分と異なってくる。そういった意味で、「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」（『教師教育研究第9号』）で示したバレエ音楽「トレパック」の鑑賞の学習にパフォーマンス課題を導入したことで、実際に自分たちが演奏できる楽器を用いて自分たちなりに楽曲の特徴を取り入れて演奏するグループも見られた<sup>16</sup>。質的に高まっていく学力である思考力・判断力・表現力等を育成していくためには、鑑賞領域の学習で行われていく文字媒体による批評だけではなく、音楽表現の創意工夫し

た内実を音楽表現で外的に表していくことで、質的な高まりが見られるようになったことは「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」（『教師教育研究第9号』）で述べた通りである<sup>17</sup>。

鑑賞領域において、パフォーマンス評価を取り入れることによって質的な高まりが見られた。音楽科のパフォーマンス評価は表現領域においてさらに効力を発揮するのではないかと感じた。理由は、音楽科の中核的な学力である「音楽表現の創意工夫」が位置付いているからである。楽曲は、ある意味絶対的なものである。しかし、その楽曲を知覚・感受し創意工夫を盛り込んで音楽表現に至る。この過程は、一人一人の経験から育まれた感性による部分である。よって、千差万別の音楽表現が生み出されることになる。これより、表現領域へのパフォーマンス評価を導入した実践から、ループリックの有効性を考察することにした。

## 1 単元の構想（単元名「リズムを自由に変えてジャズで即興演奏を楽しもう！」）

今回教材として、教育芸術社の教科書に掲載されているオスカー・ピーターソン作曲「自由への讃歌」を取り上げた。この曲は、JAZZ の名曲であり、世界中の多くの人々に愛されてきた。JAZZ の魅力は、スイングという独特のリズムと即興性である。即興演奏が許されるということは、音楽の中に一人一人のアイデアや工夫を自由に盛り込むことが可能となる。反面、この自由度の高さは、記述語のループリックでゴールの姿を示すことの困難さを意味する。「自由にアドリブを入れる」と記述することは簡単だが、実演は容易でない。記述語によるループリックと動画による「ループリック・サンプル」<sup>18</sup>の両方を示していくことで、学習者は目指すゴールがさらに明らかになり、評価の学習支援ツールとしての機能を果たすことになる<sup>19</sup>。教科書に示された「自由への讃歌」は、混声四部合唱に編曲され、JAZZ の要素であるスイングやシンコペーションというリズムの要素を取り払っている。まず、教科書通りに混声合唱の楽譜で歌えるように経験させ、その上で主旋律を JAZZ 特有のスイングのリズムに乗せ、シンコペーションを多用させながら「JAZZ らしい歌い方」を創作することで、JAZZ の本質である即興性を体感できるように次のように構想した。

表3 「リズムを自由に変えてジャズで即興演奏を楽しもう！」パフォーマンス課題

日本の有名なジャズピアニスト「小曾根真」さんが、長良公園で野外コンサートを行うことが決定しました。小曾根さんは、プログラムの中でオスカー・ピーターソンの「自由への讃歌」を取り上げることが決定しました。小曾根さんは、ジャズの特徴である「インプロヴィゼーション」の楽しさを伝えようと、「自由への讃歌」のテーマをもとに即興的な旋律を創作し、当日のコンサートで東長良中学校の生徒と一緒に演奏することを求めています。

表4 パフォーマンス課題の説明

### パフォーマンス課題の説明

●小曾根さんは、次の条件を満たしてほしいと願っています。

- The Mark Edwards Swing Gospel Jazz Orchestra の「Hymn to Freedom」を歌う伴奏として、練習することを推薦しています。事前にジャズのスイングに乗って演奏することができると述べています。
- 「スイング」「シンコペーション」「コールアンドレスポンス」などのジャズの要素を織り込んでテーマを変化させられるとすばらしい。
- 小曾根さんは「Oliver Jones、Ranee Lee、Montreal Jubilation Gospel Choir」演奏を参考にしてほしいと述べています。
- フィンガースナップ（指パッチン）を使用して、体を揺らすなどスイングのリズムに乗って歌うことを求めています。

※あなたのパフォーマンスは録画されます。その上で、あなたの演奏について仲間や教師からの質問について応答する時間が与えられます。

表5 「リズムを自由に変えてジャズで即興演奏を楽しもう！」単元構造図

単元（題材）の構造図 「リズムを自由に変えてジャズで即興演奏を楽しもう！」 ～オスカーピーターソン『自由への讃歌』～	
第4・5時	音楽表現の創意工夫 音楽表現の技能 ねらい：ジャズの特徴であるインプロヴィゼーションを生かして「自由への讃歌」のテーマをもとに即興的にフェイクして創作した旋律を伴奏に合わせてパフォーマンスし、「リズム」「声の音色」の要素と作品に込めた「思いや意図」を知覚・感受し、互いの演奏を聴き合って批評することができる。 (第5時) 前時に完成させたパフォーマンスのリハーサル時間を確保し、最大限のパフォーマンスができるようにする。グループごとにパフォーマンスを発表する。発表の様子は、VTRに収録し記録として残す。仲間のパフォーマンスを参観し、ループリックに基づいての評価とよさや改善点などをワークシートに記入する。パフォーマンスに対しての評価について発言する生徒の様子も録画する。 (第4時) 各グループでパフォーマンス課題に基づき、コンサートで歌う即興で創作した「自由の讃歌」の旋律を考える。指定された項目について、今までの学習を活用してパフォーマンスを考える。この楽曲にとどまらず、今までの音楽経験をパフォーマンスにも取り入れるなど様々な魅力を発信できる工夫をしたい。また、ループリックの確認をして目指す指標を把握する。この時間の中に必ず次時に向けたリハーサルの時間を位置付け、最大限のパフォーマンスができるよう配慮する。
第3時	音楽表現の創意工夫 ねらい：「Oliver Jones、Ranee Lee、Montreal Jubilation Gospel Choir」の演奏を参考にして、The Mark Edwards Swing Gospel Jazz Orchestraの演奏を伴奏として、ジャズの要素である「インプロヴィゼーション」を活かして、即興的にメロディーを自由に変化させて、旋律を創作することができる。 ジャズの魅力であるインプロビゼーションを活かして、テーマであるメロディーを自由に変化させて、即興的に旋律を創作する。
第2時	音楽への関心・意欲・態度 ねらい：「自由の讃歌」がジャズ、ポップス、コーラスといった多様なジャンルの演奏を聴き取り、オスカーピーターソンのオリジナル演奏と比較聴取して、それぞれの演奏のすばらしさを聴き取ることができる。 ジャズ（小曾根真、奥田弦）、ポップス（Ranee Lee）、ポップス&コーラス（Oliver Jones、Ranee Lee、Montreal Jubilation Gospel Choir）とオスカーピーターソンの要素を比較して聴き、その特徴を文章などで発表することができる。また、真似て歌ってみることができる。
第1時	音楽への関心・意欲・態度 ねらい：「自由の讃歌」が多くの人々を魅了してきた楽曲の仕組みを意欲的に探ろうとすることができる。 「自由の讃歌」が人々に愛される要因をジャズの要素（インプロヴィゼーション、コールアンドレスポンス、スイング、シンコペーションなど）を理解した上で音楽の仕組みから分析する。オスカーピーターソンが黒人たちの人権を訴える公民権運動の最中、その応援歌としてつくられた背景をもつ曲でもある。オスカーピーターソン（晩年）の病気を克服し、再びステージで演奏した映像を視聴して、オスカーピーターソンの生き方が映し出されていた演奏を鑑賞する。

## 2 生徒と共に作るループリック

本実践の中心となるループリックについては、次の表6のように設定した。生徒たちとも話し合っ

この楽曲を一度合唱で歌っていることから、JAZZで歌うとなると「ベルカントのような歌い方は合わない」という見解に至った。そこで、「歌声の音色」にループリックの要素に変更した。学習指導要領は、「曲種に応じた発声」を重視しており、生徒が合唱で歌っているベルカント唱法とは違う歌声を知覚・感受し、身近にあるポップスの歌声やゴスペルの歌声を参考に「声の音色」を観点として入れた。

そこで1回目のループリックを以下の表6のように変更した。

表6 【1回目のループリック】

判定	ループリックの記述語 (descriptor)
A	次の①～③までの課題について、3つすべての課題を満たしている。 ① (リズム) シンコペーションやスイングなどを多用しながら工夫し、即興演奏している。 ② (音色) ジャズの演奏に適合する声の音色を工夫して歌っている。 ③ (思いや意図) 創作した旋律に対して、思いや意図があり根拠を言葉や代替言語で伝えている。
B	上に示された3つの課題のうち①・②のいずれかと③の2つの課題を満たしている。
C	上に示された3つの課題のうち1つの課題を満たしている。

また、この段階でループリック・サンプルが作成できる段階ではないため、教師からの実演を示してみることにした。「先生だったらこのように歌ってみる」と話して、シンコペーションの例とスイングの例を示した。

一度合唱で歌い慣れ親しんだ楽曲の旋律のリズムを変えることや新たな旋律を生み出すことは、生徒にとってはなかなか難しいことであった。しかし、参考音源にしたRanee Leeの演奏を何度も聴き、その特徴が分かってくるとどんどんとリズムを崩し始めて歌う生徒が出現した。特に、男子生徒はフィンガースナップを自然に取り入れてスイングのリズムに乗って歌っていた。なかなか演奏に行き着かず悩んでいた生徒たちであったが、生徒の創造性はすばらしく要領がわかってくると積極的に創作に取り組んでいた。第3回目のループリックに至るまでに表7に示したように、生徒と確認しながら「ループリック① (リズム)」におけるループリックの中身を具体的にしていっていった。

表7 第3回目のループリックを生み出すまでの生徒の思考過程

T : どんな場所にシンコペーションのリズムを取り入れた？
C 1 : 僕たちは、2フレーズ目の「-gether yearns for」のところは「八分音符と付点四部分音符、付点四分音符と八分音符」のリズムにしてみた。
C 2 : 私たちのグループは、「that's when we'll be」の部分で、「八分音符と付点四部分音符」のパターンを2回くり返した。
C 3 : 初めに2回出てくる「ev'ry」の所を「八分音符と付点四部分音符」のリズムにしてみた。
C 4 : スイングのリズムを感じて歌うと四分音符が均等に出てくるところは、シンコペーションのリズムで歌いたくなる。それから、八分音符が続く「liberty」の所はスイングしたくなる。
T : 同じ四分音符や八分音符が続くときにみんなはリズムを変化させているようだね。
T : A班の全音符で伸ばす部分を聴いてみてくれる。 (A班の演奏)
C 5 : 音をだんだん高くして盛り上げている。
T : B班はまた違っている。こんな感じ。 (B班の演奏)

C6：音を揺らして変化を付けている。

T：合唱の時は、音程を正しく丁寧のばしていたけれど、JAZZのスイングに乗って歌うと音を変えたいかなるようだね。

こうした生徒の様相から出現したリズムを生徒との対話の中から丁寧に紡ぐことを大事にした。こうすることで、ループリックが教師から一方的に示したものではなく、自分たちの中から生み出したゴールという意識が強くなり、学習に意欲的に取り組む効果も生まれた。

2回目のループリックを用いて創作活動に取り組んだが、自分たちが変化させたリズムがシンコペーションであるのか、スイングであるのか自信がもてない生徒も見られた。そこで、多くの生徒が用いているパターンをリズム譜にして提示した。また、「リズム」の観点を表8のようにさらに3つに分けた。これは、多くの生徒が即興的に旋律を歌うに当たって行なっていたことである。表8がこの単元における最終のゴールとしてのループリックとなった。どの部分を変化させたり加えたりすることで、ジャズらしい即興的な演奏になるのかが明確になったと言える。

また、この3点をよく理解してリズムを変化させる場所をどこにすると自分たちの思いや意図に合う表現になるのか、「ループリック③（思いや意図）」との関連を図ることを大切にしたい。理由は、B段階を全員の生徒にクリアさせたいという願いがあった。また、ただ機械的に3つの視点から変化させるだけでは、知覚・感受を基にした音楽表現の創意工夫には到底結び付かない。どうしてその場所を変化させたいと考えたのかその内実から発生したものでなくてはこの学習の意義がないからである。

表8 【第3回目のループリック】

判定	ループリックの記述語 (descriptor)
A	次の①～③までの課題について、3つすべての課題を満たしている。 ① (リズム) ・ 四分音符の続く部分を、シンコペーションにしてリズムを変えている。 ・ 全音符など伸ばす音で、装飾的なリズムを加えている。 ・ 八分音符が2つ続くときは、スイングするように歌っている。 ② (音色) The Mark Edwards Swing Gospel Jazz Orchestra の演奏に合わせて、ジャズの演奏に適合する声の音色を工夫して歌っている。(ベルカント唱法の頭声的発声で歌う混声四部合唱の「自由への讃歌」との違いを演奏において声の違いを示している。) ③ (思いや意図) 創作した旋律に対して、思いや意図があり根拠を言葉や代替言語で伝えている。
B	上に示された3つの課題のうち①と③の2つの課題を満たしている。
C	上に示された3つの課題のうち1つの課題を満たしている。

思いや意図を生徒自身が自ら可視化しようとする中で音楽表現の創意工夫する力が育成されていくと考えている。結果主義的な形ができればよいというものではなく、外部と内部の両面が密接に関連し合っていることが重要であり、ループリックは、この両面が評価できるように仕組むべきである。こうした仕組みが、質的な評価法の可能性を見出すことになるのである。

### 3 「質的転換点」の把握

香川大学教育学部附属高松小学校の研究に、ループリックにおける「質的転換点」の視点を大切にループリックの段階を設定している。高松小学校では、「質的転換点」について、表9のように定義している。



表9 高松小学校における「質的転換点」の定義<sup>20</sup>

【質的転換点とは】

子どもの問題解決に質的な高まりをもたらし、教師の指導に作用する子どもの見方や考え方などの視点及び、新たな気づきや問題解決を促す着眼点

今回の実践において、生徒のパフォーマンスの質が高まる瞬間があった。教師の見通しでは、リズムを変化させ、フィンガースナップでスイングのリズムを感じ取り、ジャズに合う歌声でパフォーマンスできれば十分だと考えていた。しかし、教師が望んだレベルに達した生徒は、現状のパフォーマンスでは満足できなくなり、楽器室から打楽器を持ち出したり、教室にある板やゴミ箱を叩き始めたりして、あらたなパフォーマンスの可能性を求め始めた。つまり、ここが「質的転換点」であったと捉えた。

生徒たちのアイデアは多彩で、打楽器やごみ箱の缶をたたいてスイングするなど自由な即興性をもつジャズの真髄に迫るパフォーマンスも見られるようになった。そこで、ループリックをこのままにしておくべきかさらに「A」段階を捉え直すのか迷いももつようになっている。ただ、このループリックの開発を研究していく中で、ループリックの有効性を実感するようになってきた。ループリックの本質は、予め定められた記述語(descriptor)ではあっても、生徒と共有しながら自分たちの成長過程と教師の求める姿を共有しながらループリックの改善を図り、より明確にゴールの姿を描くことができることである。つまり、生徒にとっても教師にとってもループリックの改善を図りながら取り組むことでゴールの姿が次第に明確になっていくことである。ゴールが明確になると問題解決的な学習過程の理論からの指摘であれば、思考力・判断力・表現力等といった力は育成しづらいとの批判はあるだろう。しかし、思考力・判断力・表現力等といった高次の学力を育成する学習であっても、ゴールの姿が明確にイメージできることで、生徒の意欲はわき、思考・判断しながら試行錯誤する過程で今まで身に付けてきた力を活用する姿が生まれ、芸術教科においては独自性が発揮されてくる。よって、必ずや思考力・判断力・表現力等が育成されると確信している。

今回のループリックの研究では、3段階で判定できるように考えた。このループリックにかかわる実践を進める中で、生徒に「C」段階を示すのかどうか迷った。ループリックを示す際、3段階であっても5段階であってもすべての段階を示すことが多い。教師側はすべての段階を明確に定め、すべての段階を明確に把握しておく必要はある。しかし、低位な段階の記述語は「～ができていない」など否定的な表現が多くある。生徒たちが十分に力を発揮できなかったときに、こうした否定的な記述語による表現は、生徒の意欲を低下させることはないか懸念した。そこで、今回の実践では「C」段階についてはあえて示さず、「B」以上を示し「B」段階は、全員が到達できるように確認して進めていった。

ループリックを作り変えていく際、教師は生徒のパフォーマンスから「質的転換点」を見抜くことが重要であることが分かってきた。各段階の質的な高まりの違いを見取る重要なビューポイントとなる。この「質的転換点」を見抜き、「A」段階の多様性についてループリックをどのように作り変えていくことが必要かを考えることにする。

#### 4 「A」段階の多様性に着目したパフォーマンスの質的な向上

ループリックを設定する場合、全員が到達する状況を思い描き「B」を中心にして設定することが多い。「B」は明確に設定されるが、「A」は生徒の多様な様相で表れるので、教師が仮に「A」の状況例を示したとしてもそれを超える生徒の姿は考えられる。そこで、教師が生徒に期待する「A」の状況例を示しながらも、先述したように生徒と共に「A」の基準を更新していくことで教師の形成的評価と生徒の自己評価の結合を可能にすることができる。

今まで教師は、全員を「B」基準の達成を目指して取り組んできた。こうした教師の取組が逆に生徒の追求する意欲につながらず、「B」を達成したことで満足しそれ以上の追求につながらない状況をつくり出していたのではないかと。生徒の可能性は無限である。特に芸術教科において生徒の知覚・感受が千差万別であ

り、そこから生み出される音楽表現の創意工夫においてもオリジナリティあふれものとなる。よって、授業で生徒たちが創造した独創的な創意工夫を一つ一つ丁寧に紡ぎだし、「A」段階を生徒と創り上げていくことが重要ではないかという結論に至った。つまり、生徒のアイデアを位置付けていくことで生徒は、さらに目指す姿が明確となる。また、教師も生徒も目指す姿が次第に洗練されていくことになる。そこには、必ず前回の学びのフィードバックが行われる。今までの追求を振り返り、生徒の確かな自己評価力を付けることにつながる。つまり、メタ認知力の育成にも一役買うことになる。また、「A」を生徒と共に作り出すことで、「B」という段階に留まるのではなく、さらに豊かな音楽表現を求めて多くの生徒が「A」の高みを目指す営みが授業で生まれてくる。教師の意識にも変化が現れ、一人でも多くの生徒を「A」の達成に向けた手立てが打たれることになり、思考力・判断力・表現力といった高次の学力形成が確かなものになる授業を展開できる。また、こうした取組は「さらに音楽表現を高めるためには、どうしたらよいだろう」という思考・判断するサイクルが生まれ、同時に新たな音楽表現を生み出そうとする意欲にもつながることになる。意欲に支えられた探究こそ、知識基盤社会に求められている学力につながることにならないかと考える。

次に、「A」段階のルーブリックが明確に設定され、その後のⅠ（表16）とⅡ（表16）のグループの学習の様子を取り上げパフォーマンスの質を高めていく生徒の様相を見ていくことにする。

表10 Ⅰグループにおけるパフォーマンスの質的高まりの様相

Ⅰのグループは、女子6人で構成され他のグループとは違うパフォーマンスを創り出そうと意欲的であった。スイングのリズムを感じ、シンコペーションも他のグループと異なる独創性を出しユニゾンで歌うだけでは物足りなくなり、ピアノを使用してフレーズの終わりにハーモニーをつけはじめた。このパフォーマンスができ始めると、楽器室からタンバリン、カバサ、カスタネットなどの打楽器を加え始め、ジャズの即興性にもつながる姿が見られるようになってきた。最終的にピアノでコードを弾き伴奏を加える姿も見られるようになってくる。

このⅠグループの打楽器を使用したパフォーマンスは、他のグループに影響を与え、他の打楽器を挿入したり、教室にある楽器以外のものをたたき始めてスイングのリズムを強調し始めたりする姿が見られた。

このⅠグループのパフォーマンスに感化されたⅡグループは、自分たちにしかできないパフォーマンスを創り出そうと思案し始める。その様子を表11にまとめる。

表11 Ⅱグループにおけるパフォーマンスの質的高まりの様相

Ⅱのグループは、音楽室を離れ生徒会室で練習を始める。生徒会室にあった2つのゴミ箱をもってきて、腰を床に下ろし1mほどの棒でスイングのリズムを叩き始める。そのリズムに合わせて画鋲の入った缶を振り始め、マラカスのような音色を出しながらリズムをとり始めた。残りの2人の生徒は、板を手で叩き始め、フィンガースナップの代用でリズムを取り始めた。声を思い切り張り上げ、歌声も太くどちらかというところジャズの起源となったアフリカの音楽も含まれているような独創性のあるパフォーマンスに高めていた。

Ⅱグループの生徒の思考過程を見てみることにする。このグループの生徒たちは、Ⅰグループの打楽器に影響を受け、同じ打楽器を使用するのではなく自分たちの独自性を出せないかを検討し始める。ここにこの生徒たちの「質的転換点」が見られる。音楽表現には、知覚・感受を基盤として自分の独自性を表現することになる。この独自性を外界に表現として可視化するまでに思考・判断が働くことになる。Ⅱグループは、「A」段階が示すJAZZの要素が示されたルーブリックをもとに、自分たちのパフォーマンスを編み出していく。JAZZらしい演奏にするためには、スイングやシンコペーションという「リズム」の要素をどう引き出したら質の高いパフォーマンスにつながるのかを考え、打楽器ではなく生徒会室にあった物から何を鳴らして音を出せばJAZZらしくなるのかを思考・判断する過程があった。ゴミ箱を鳴らしてスイングのリズムを取り、画鋲の入った缶や板をフィンガースナップの代替としての役割をもたせ、旋律にシンコペーションを多用して歌で表現するパフォーマンスを創作した。ただルーブリックに記述された言葉、仲間のパフォーマンスを

まねるだけでなく新たな表現方法を求めて探求する質の高い学びが生まれていた。また、Ⅲグループは、表12のような学習展開を見せた。

表12 Ⅲグループにおけるパフォーマンスの質の高まりの様相

Ⅲグループは、打楽器やⅡグループとは違ったパフォーマンスを生み出そうと思案した。このグループは、もともと「B」段階のパフォーマンスとしてループリック・サンプルでも示した。ループリックに示したリズムの様子をよく理解して、フィンガースナップのパフォーマンスも恥ずかしがることなく堂々とやってのけた。また、シンコペーションを多用して旋律をフェイクし、JAZZシンガーの演奏を何度も聴いて発声を工夫し、よく声を出し意欲的であった。こうした姿からも「B」段階は十分に達成していた。彼らは、一度満足した様相を示したが、Ⅰグループの打楽器を加える演奏に感化され、もともとワークシートに自分たちの思いや意図を書き表すマジックペンを用いてキャップで音を出すパフォーマンスを生み出していった。

このようにⅢグループでは、マジックペンのふたを用いてリズムを取るパフォーマンスが生まれた部分が「質的転換点」となると捉えた。ほぼ「B」段階に達したⅢグループが、Ⅰグループのパフォーマンスに感化され、Ⅰグループを真似るのではなくⅢグループも同様に独自性を発揮する質の高まったパフォーマンスへと移行した。

このように、音楽科における「A」段階のパフォーマンスは、生徒の創造性が豊かに現れるために教師が予測できる範囲には限界がある。この実践からも、教師が想像できない質の高いパフォーマンスが様々に出現した。「A」段階の生徒に共通する点は、パフォーマンスの質が高まる瞬間に「質的転換点」が現れることである。教師は、この「質的転換点」に注力して生徒のパフォーマンスからこれを見取っていくことが重要になる。この「質的転換点」を「A」段階のループリックの多様性として実際のループリックに位置付けて、生徒と共有していくことが大切である。

また、今までの教師のループリックや評価基準の中心は、だれもが到達することを目指す「B」段階に注目が集まることが多かった。しかし、とりわけ音楽科の芸術教育において、思考力・判断力・表現力といった高次の学力は、際限のない追求となる。どちらかというオープンエンドな学習となりゴールを示しにくい。しかし、教師のループリックに対する意識と生徒の意識を「B」段階から「A」段階にシフトすることが重要ではないだろうか。「B」段階を達成していたことで満足していた生徒が、「A」段階を目指すことでさらに意欲を引き出し、さらなる高みへとパフォーマンスを高めていくことになる。

つまり、ループリックを「A」段階に焦点化することで、思考力・判断力・表現力は一層の高まりに向うことが分かってきた。次に、こうしたループリックを作り変えていくのと同時に、今回開発を進めてきた実物・実演、動画によるループリック・サンプルの更新とも深い関連性が出てくる。

## 5 「ループリック・サンプル」の活用によるパフォーマンスの質的な向上

先述したように、ループリックは記述語が示され、教師と生徒、生徒同士がゴールを共有し、形成的評価を実現するという効力を発揮していた。しかし、時間芸術である音楽においては、質的に高まったすばらしいパフォーマンスであっても形として残らないという特性がある。特に、「音楽表現の創意工夫」を評価規準にした授業では、生徒たちの一人一人の独創性が反映されるためにゴールの姿を描くことは難しい。よって、生徒は創意工夫をするためにいろいろと思案しながら努力するがどれだけ表現を工夫してもゴールが見えず、授業が這いまわることが度々ある。向上した実感を得られず、こうした繰り返し、意欲まで奪ってしまうことがある。こうした課題を打開するために、生徒たちの動画でループリックを示す「ループリック・サンプル」を考案した。

今回の単元「リズムを自由に変えてジャズで即興演奏を楽しもう！」では、まず「B」段階をクリアしている生徒を動画としてサンプル化を試みた。サンプル化をしたのは、男子生徒の2つのグループである。

「ループリック① (リズム)」についてはすべて満ち、「ループリック③ (思いや意図)」のパフォーマンスに対する思いや意図をワークシートに書き表して説明することができていたからである。また、このループリック・サンプルの動画では、普段の合唱ではなかなか意欲的に歌えない生徒が生き生きと歌う様子もみられたことが、周りの生徒の意欲を掻き立てる効果をもたらしていた。

このループリック・サンプルに対して、他のグループの生徒たちは、次のように発言している。

表13 授業でB段階のループリック・サンプルを示した生徒の反応

C1：〇〇くんは、スイングのリズムに乗って生き生きと歌っています。シンコペーションをたくさん使い、伸ばす音も大きく揺らしています。合唱の時よりもよく声が出ている。フィンガースナップもうまくて、フィンガースナップもおおげさにやるとスイングのリズムがよく分かる…。
C2：私たちは、ここまで思い切りまだできていません。でも、こうして、映像でゴールの姿をみると具体的にどうやってやればよいか分かりやすいです。堂々と声を出してフィンガースナップも堂々とやってみたいです。

授業を実施した学級では、女子生徒が思い切り表現することに抵抗を感じる点があった。しかし、ループリック・サンプルに登場する男子生徒の演奏を視聴することで、ループリックの記述語に示された具体的な姿がイメージされ、このループリック・サンプルに示された演奏に近づこうと意欲的に取り組み始めた。つまり、この女子生徒のグループが思うように練習が進まず、立ち往生していた要因は、やはり目指すゴールの姿を具体的にイメージできなかったことやアイデアが浮かばなかったことがあげられる。また、フィンガースナップをしながら歌うことに抵抗を感じていたことも分かってきた。こうした、ループリック達成を妨げる要因に対して、ループリック・サンプルは、ゴールの姿をイメージしやすくなる効果をもたらし、生徒の意欲を掻き立てるといふ有効性を発揮することが明らかになってきた。この女子生徒のグループの一人がワークシートに次のように振り返っている。

表14 女子生徒のワークシートの記述

最初に、このパフォーマンスをすると聞いたときは、恥ずかしいからやりたくなくてグループの人にもあまり意見をいいませんでした。私はリズム感がないのでなかなか本気になって取り組みませんでした。しかし、映像で見た仲間の演奏は楽しそうで、ジャズの要素を思い切り表現することで素敵な演奏になることが分かりました。私は、まずスイングのリズムを意識して練習しました。また、「ev'ry heart」の部分をシンコペーションのリズムで歌うことができました。
---

このように、ループリック・サンプルが ゴールの具体的な姿をイメージさせるだけではなく、仲間の演奏に感化されて、課題に挑戦する姿勢につながっていることが分かる。こうした評価基準としてのループリック・サンプルの映像だけではなく、創作する様子を動画で紹介することも実践した。ある女子生徒が、タンバリンを持ち出し、スイングのリズムを叩き始めた瞬間があった。それを動画で撮影し、「〇〇さんは、タンバリンでスイングのリズムを叩いているよ」と授業の中で紹介したことがあった。それがきっかけとなり、様々な打楽器などがパフォーマンスに取り込まれるようになっていった。つまり、「A」段階に向かう「質的転換点」となったのである。そこで生まれてきたのが表15で示す「A」段階のループリック・サンプルである。そこで、「A」段階におけるループリック・サンプルの作成にとりかかった。



図1 打楽器をパフォーマンスに取り入れている生徒

先述した「形式的ループリック」の考え方をもとに、ループリック・サンプルも作り変えることを実践した。「A」段階のループリック・サンプルとして作成した生徒の実演による動画は表15の通りである。当初示した「B」段階のループリック・サンプルに加え、2通り（「A1」「A2」）のループリック・サンプルを示すことにした。この「A」段階のサンプルのパフォーマンスには、生徒の様々な創意工夫が表出し、パフォーマンスに拡がりが見られるようになっている。打楽器を使用している「A1」と身近な物を利用している「A2」とでは随分と相違点が見られ、「A」段階の多様性を示すためには適切であると判断したからである。

表15 生徒の実演によるループリック・サンプルの例

判定	ループリック・サンプルの内容
A1	ループリックに示したスイングのリズムを感じながらシンコペーションを用いて旋律をフェイクしていることに加え、打楽器（タンバリン、カバサ、カスタネット）を使用し、終止にはハーモニーを加えている。
A2	ループリックに示したスイングのリズムを感じながらシンコペーションを用いて旋律をフェイクしていることに加え、教室の2つのごみ箱を棒で叩いて音を鳴らしスイングのリズムを取って、「板を叩く」「画鋏の入った缶を振る」ことで拍子をとっている。
B	フィンガースナップや手拍子を使用し、スイングのリズムを感じながらシンコペーションを用いて旋律をフェイクしている。



図2 形式的につくりかえ段階ごとに示したループリック・サンプル

これらのループリック・サンプルを示しながら、さらにパフォーマンスの追求を進めた。多くのグループで打楽器が取り入れられたり、独自性を出すために打楽器以外の日常使用するものを利用したりしてパフォーマンスを高める生徒の様相が見られた。

表16 各グループのパフォーマンスの内容

グループ	パフォーマンスの内容	判定
I	打楽器（タンバリン、カバサ、カスタネット）を使用し、終止にはハーモニーを加えている。	A
II	教室の2つのごみ箱を棒で叩いて音を鳴らしスイングのリズムを取って、「板を叩く」「画鋏の入った缶を振る」ことでビートを感じて歌っている。	A
III	マジックペンのふたを鳴らしながらスイングのリズムを強調している	A
IV	打楽器（拍子木 タンバリン マラカス）、フィンガースナップでリズムを強調し歌っている。	A
V	タンバリンとフィンガースナップでスイングのリズムを取り演奏している。	B
VI	フィンガースナップでスイングリズムをとり、体を揺らしながら演奏している。	B
VII	拍子木でスイングのリズムをとり、フィンガースナップをしながら演奏している。	B

表16のⅣのグループの生徒の一人は、ループリック・サンプルを使用してパフォーマンスを向上させたことについて表17のようにアセスメントシートに振り返っている。

表17 Ⅳグループの生徒がアセスメントシートに記述した内容

ぼくたちのグループでは、最初伸ばす音をゆらすことをしようと思って「free」の所を3回言うようにして揺らしていたんだけど、ループリック・サンプルにあった打楽器を使えば、もっとその部分を強調できるんじゃないかという意見が出て、タンバリンなどの楽器を使うことになりました。この学習では「シンコペーション」や「スイング」をどこでどう使えばよいか考えることができました。
---

Ⅳグループが重点的に工夫をしようとしていた部分は、全音符で伸ばす「free」の部分であった。ループリックの記述語にもあった「全音符など伸ばす音で、装飾的なリズムを加えている。」に相当する部分の創意工夫をしていた。このグループは、ループリック・サンプルに登場した打楽器を用いてパフォーマンスの様子からヒントを得て、全音符の部分を生で揺らすのではなく、タンバリンの外側にある金属の音も同時に揺らし、効果を上げようと思った。つまり、記述語だけではパフォーマンスの質的向上にむけてアイデアが出にくい中、映像による提示によって生徒の創造性を膨らませる効果があったと考えられる。

このように、ループリック・サンプルがゴールの姿を示すだけでなく、生徒の創造性を喚起させる役割も担っていることが明らかになってきた。このループリック・サンプルがプロや教師のパフォーマンスではなく生徒のパフォーマンスとして示す点に意義がある。生徒は、仲間のパフォーマンスの中から質的に高まっている部分に着目している。今回は、打楽器や叩いて音を出せる日常の品に着目し、自分たちのパフォーマンスにどのように取り入れたら質的に高まる演奏になるかを思考していた。仲間の演奏からヒントを得て、自分たちのパフォーマンスを自ら作り変える学びが生まれていた。この学習の様相が生まれる一つの契機としてループリック・サンプルが活用されていることが明らかとなり、ループリック・サンプルが生徒のパフォーマンスの質的向上につながっているとの確証に至った。

また、ループリック・サンプルは、「A」段階へ向かうために効果を発揮するだけでなく、「C」段階でとどまっている生徒の一助になることも明らかになってきた。このループリック・サンプルが「C」段階の生徒に対して効力を発揮する点について、次に論じることとする。

## 6 「C」段階の多様性に対応する「ループリック・サンプル」による手立ての構築

ループリック「A」と同様に「C」段階でとどまっている生徒の課題も多様であることが分かってきた。課題を抱える生徒の手立ても千差万別である。「C」の生徒を「B」にするための手立てを一人一人の状況に合わせて用意しておくことは必須である。教師の手立てを明確にしておくことは必要であるが、先述した生徒によるループリック・サンプルを活用することで具体的な手立てと成り得るのではないかと。特に、音楽表現の創意工夫という知覚・感受を基盤とする力は、音楽表現の技能のように教師が教えればできるようになるかという点とそれほど容易ではない。しかし、仲間が試行錯誤して生み出し、創意工夫した表現を動画として実際の姿で視聴することで具体的な目指す姿がイメージできると考える。はじめは、仲間の模倣から出発するかもしれないが、さらに一人一人のオリジナリティが挿入され、新たな音楽表現の創意工夫が生まれてくる。

表16で示したⅦグループは、アイデアは出すもののなかなか演奏につながらない実態があった。Ⅶグループの男子生徒の一人（生徒M）は、普段の授業において、声を出すことや人前で発言することに苦手意識をもち、音楽のような自己表現をすることが多い場面で苦しむことが多かった。今回の学習でも同様である。私が彼に対して行った指導・援助は、ループリック・サンプルA2で登場するごみ箱でスイングのリズムをとる場面を生徒Mに真似させてみようと考えた。楽器については、生徒Mに選択させることにした。彼は、Ⅳグループが使用していた拍子木を選んだ。ループリック・サンプルを視聴しながら、拍子でスイングのリズムを打つ練習をさせた。なかなか声の出る生徒ではなかったため、歌えずとも拍子木でスイングのリズム

を自分で工夫しながら打つことを生徒 M の目標とした。歌うことは苦手である生徒 M ではあるが、自分で工夫しながらスイングのリズムを打っていた。仲間の前でパフォーマンスをする第5時では、拍子木でスイングのリズムを打ち、小さい声ではあったがグループの仲間と歌うパフォーマンスまで高め、「B」段階を達成することができた。

このように、動画で示すループリック・サンプルによって、動画を見ながら練習ができるなど真似てみることから始めることで、創意工夫するアイデアが生まれ、自らのパフォーマンスを高めることにつながった。こうして、ループリック・サンプルが、達成の十分でない生徒に対して、ループリックを達成するための手立てや援助につながることが分かってきた。

#### IV まとめ ー形成的ループリックとループリック・サンプルの効果ー

本論文では、「形成的ループリック」「ループリック・サンプル」の実践研究を中心に論じてきた。ループリックを子どもたちとゴールの姿を共有しながら作り変えていくことは、本来のループリックの考え方からすると異質であるかもしれない。なぜならば、途中でループリックを変更してしまうことは、教師が十分にゴールの姿を描ききれていないという教師側の不備を露呈することになることが考えられるからである。しかし、芸術教育とりわけ時間芸術である音楽科は、生徒のパフォーマンスに創造性が含まれることによって、常に進化を遂げている。生徒のパフォーマンスの様相をすべて教師が描き切ることが不可能であり、当初より描けてしまうほうが不自然である。よって、教師の仮ループリックを基に、形成的にループリックを生徒と共有しながら作り変えていくことで次第にゴールの姿が明らかになってくることが実践より明らかになってきた。

また、音楽科の場合、記述語のみのループリックでは、その様相を描き切ることが困難を極める。そこで、『教師研究第9号』「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」で示した全米学力調査 (NAEP) のループリックの示し方を参考にした、生徒の実物・実演によるループリック (ループリック・サンプル) を開発し、記述語とループリック・サンプルの両方を示すことで、より明確にゴールの姿を描くことが可能となってきた。また、動画によるループリック・サンプルは、生徒に様々な創造性をもたらすことも明らかになった。ループリック・サンプルのパフォーマンスからヒントを得て、思考・判断を重ねて新たに創造性が発揮された豊かなパフォーマンスによって表現し、「B」段階から「A」段階へと質的に高まった様相を示した。また、「C」段階でとどまっている生徒に対しても、このループリック・サンプルが有効に働くことが分かってきた。初めは、真似てみることから始めるが、そこから独自性が次第に生まれ始め、ループリック・サンプルとは異なるパフォーマンスとなり B 段階へと到達した。

本研究の目的は、音楽表現の創意工夫を可視化し、ゴールの姿を明らかにすることがであった。形成的ループリックやループリック・サンプルは、ゴールの姿が明確になっていなかった音楽科の課題に対して、一つの指針になるのではないかと考えている。評価を学習者の視点に立って実践したことで、形成的にループリックやループリック・サンプルを作り変え、ループリックを発展させる契機が生徒のパフォーマンスから生まれて、本研究の目的を達成することができた。改めて子どもたちの視点に立ち、子どもたちと共に研究を進めることの重要性に気付いた。今後、音楽を通して感性豊かに問題解決が図れる子どもたちを育成していきたいと考えている。

#### 【注】

<sup>1</sup> 山口陽弘「第8章【理論編】ループリックの作成のヒントーパフォーマンス評価とポートフォリオ評価ー」佐藤浩一編著『学習の支援と教育評価』北王路書房、2013年、179ページ。

<sup>2</sup> 西園芳信「音楽科の学習指導と評価」日本書籍、1994年、141ページ。

<sup>3</sup> 宮下俊也「評価と評定」日本音楽教育学会編『日本音楽教育事典』音楽之友社、2004年、669ページ。

- <sup>4</sup> 岡田あゆみ「音楽科の鑑賞授業におけるギャラリートークの可能性ー「音楽的な感受」を評価するための一手法としてー」京都教育大学、平成19年度修士論文、12ページ。
- <sup>5</sup> 小山真紀「音楽科の評価研究における問題点」『教育目標・評価学会紀要』第4号、53-63ページ。
- <sup>6</sup> 宮下前掲書、669ページ。
- <sup>7</sup> 岡田前掲書、12-13ページ。
- <sup>8</sup> 山口前掲書、134-135ページ。
- <sup>9</sup> 香川大学教育学部附属高松小学校「パフォーマンス評価で授業改革」学事出版、2013年、15-48ページ。
- <sup>10</sup> 同上、27ページ。
- <sup>11</sup> 同上、27ページ。
- <sup>12</sup> 同上、27ページ。
- <sup>13</sup> 同上、29ページ。
- <sup>14</sup> 安藤輝次「学びの全体像を評価して、形成的機能を生かす」『第40回教育展望セミナー討議資料 新しい教育課程を実現する学校力・授業力』教育調査研究所、2011年、105-106ページ。
- <sup>15</sup> 薄田茂樹・原田信之「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」『教師教育研究第9号』岐阜大学教育学部、2013年、73-81ページ参照。
- <sup>16</sup> 同上、73-81ページ参照。
- <sup>17</sup> 同上、73-81ページ参照。
- <sup>18</sup> 「ループリック・サンプル」とは、「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」（薄田茂樹・原田信之）『教師教育研究第9号』岐阜大学教育学部において、実物・実演、動画などでループリックを示す際に、定義した用語である。同書78ページ参照。
- <sup>19</sup> 記述語によるループリックとループリック・サンプルの両方を生徒に提示する方法は、全米学力調査（NAEP）が音楽科のループリックを提示する際、記述語によるループリックと生徒の音源によるサンプル演奏を同時に示している方法を参考にした。「中学校音楽科鑑賞領域におけるパフォーマンス評価の導入」（薄田茂樹・原田信之）『教師教育研究第9号』岐阜大学教育学部、68-69ページ参照。
- <sup>20</sup> 香川大学教育学部附属高松小学校前掲書、26ページ。