

音楽教育における資質能力の評価に関する研究：
教員を目指す学生を対象としたパフォーマンス評価
に注目して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-02-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 服部, 慶子, 長谷川, 哲也 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024671

音楽教育における資質能力の評価に関する研究

—教員を目指す学生を対象としたパフォーマンス評価に注目して—

服部慶子* 長谷川哲也*

A Study on the Evaluation of Quality and Competence in Music Education :

Focusing on Performance Evaluation for Students to be a Teacher

Keiko Hattori, Tetsuya Hasegawa

Abstract

The purpose of this study is to consider the way of the evaluation of quality and competence about music teacher, taking advantage of performance evaluation used by the field of school education. This study is for teacher training at university. Recently, it is emphasized on not “What do we teach” but “What can we learn to do”, and it is said that we need to clarify the quality and competence that the students got. This study tries to evaluate the quality and competence cultivated through university education, especially in the field of piano performance about music teacher’s professional quality and competence including “expression”, which is regarded to be hard to estimate. The main findings are as follows.

First, the quality and competence that students got such as “knowledge”, “skills” and “expression”, was evaluated independently, overlapping partially. Especially, the evaluation of “knowledge” had a larger difference between the students than that of “skills” and “expression”. Second, the students could grasp their own problems and reconsider the usual practice methods by understanding the evaluation standard of the performance evaluation. This means that the performance evaluation functioned as “evaluation for learning”.

We need to continue to study about the evaluation of quality and competence reflecting each subject’s uniqueness.

キーワード： 教員養成 音楽教育 パフォーマンス評価 ルーブリック ピアノ演奏

1. 課題の設定

本研究は、学校教育の分野で近年導入が試みられているパフォーマンス評価の知見を援用しながら、教員養成段階で身につけるべき資質能力、とくに音楽教員の専門的な資質能力の評価方法を検討する。具体的には、パフォーマンス評価やルーブリックといった教育評価に関する先行研究の知見を整理して援用可能性を模索し、実際に音楽の専門科目において評価方法を開発・試行することで、「表現」を含む音楽特有の資質能力の評価に対する成果と課題を明らかにする。

2005 年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」で重点施策として提言されて以来、今や国公私立を問わず多くの大学が、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを設定するなど、質保証やアカウントビリティの観点から各大学の方針を公に示す動きが浸透している。中でも学位授与の方針であるディプロマ・ポリシーは、大学教育の成果として学生が身につけるべき資質能力の目標を

明示することで、各大学の教育に関する内部質保証のための PDCA サイクルとして機能することが期待されている（中央教育審議会大学分科会大学教育部会 2016）。

こうした高等教育改革の動向と部分的には重なりながらも、それとは別の文脈から進められているのが、教員養成における質保証の施策である。2006 年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」や、2012 年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教員免許状の社会的評価が低下していることを背景に、「何を教えるか」ではなく「何ができるようになるか」を重視し、学生が修得した資質能力を明確化して社会に公証していくことの必要性を指摘している。大学の教員養成には、単位さえ揃えば教員免許状が取得できるという「履修主義」ではなく、教員として求められる資質能力を備えるという「修得主義」への転換を求めているのである（高旗 2011）。これらの答

* 静岡大学大学院教育学領域

申を背景として、例えば、大学による「教員養成スタンダード」、国による「教職課程コアカリキュラム」、教育委員会による「教員育成指標」などは、養成段階で育成すべき資質能力の到達目標を明確化する近年の具体的な動きである。とりわけ国や各教育委員会による到達目標の提示は、閉鎖的な大学での学びや評価に対する批判を背景とした「外部」からの改革とみることもできる（長谷川 2015）。

他方、資質能力の到達目標を明確化することと同時に課題とされるのが、それをどのような基準・方法で評価するかということである。ところが、教職全般に関わる能力の評価については、別惣・渡邊（2012）等の蓄積があるものの、教科個別の能力を評価するという試みは未開である。とくに音楽の分野で求められる能力は、例えば教科の専門性に「表現」を含むため、そもそも「表現」とはどのような資質能力を表すのかという難しさと連動して、評価の基準・方法を定めることは容易ではない。こうした課題に応えるためには、従来の教育評価論の枠組みや音楽領域の知見を援用しつつも、具体的な評価法の開発・試行を通じて成果と課題を洗い出し、音楽特有の資質能力を評価する際の原理そのものから問い直す必要がある。

本研究は、到達目標に照らして修得した資質能力を公証するとともに、教員養成の教育改善プロセスに資する新たなアプローチとして、「表現」のような主観的側面も含む評価の可能性を模索する。このことは、客観的で画一的なエビデンスが様々なステイクホルダーから求められる現状において、学生が身につけた資質能力を従来とは異なる角度から示すことで、教員養成における大学の自律性を支えることにもつながるだろう。

2. 養成段階で育成する資質能力の評価に関する動向

養成段階で育成する資質能力については、これまでも中教審答申等で様々に提示されてきたが、先にも述べたように、大学、国、教育委員会がそれぞれ資質能力の到達目標を指標化している。以下では、これらの動向について確認する。

まず、大学による指標は、2005年度の文科省事業「大学・大学院における教員養成推進プロジェクト（教員養成 GP）」でのスタンダード作りが契機の一つとなった。同プロジェクトでは、例えば北海道教育大学の「自己成長力を高めるチェックリストの開発」や、横浜国立大学の「横浜スタンダード開発による小学校教員養成」など、養成段階で育成する資質能力の評価基準を策定する取り組みが採択されている。また、兵庫教育大学では、2009年度の文科省事業「大学教育・学生支援推進事業」において教員養成スタンダードを策定し、さらにスタンダードと連動したカリキュラムマップや e-ポートフォリオシステムを開発する

など、スタンダードを中核とした学習支援を試みている（別惣・渡邊 2012）。この他にも、福島大学、上越教育大学、鳴門教育大学など、おおむね 2000 年代前後に各地の大学で教員養成スタンダードの策定が試みられている。

次に、国による指標について、教員養成に具体的なインパクトを与えたのが、2010 年度入学生より導入された「教職実践演習」で示された到達目標及び確認指標である。「教職実践演習」では、授業に含めるべき事項として、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項が設定され、これらの事項ごとに資質能力の到達目標と確認指標が例示されている。近年では、2015 年の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」において、教職課程の編成にあたり参考とする指針の整備が提言され、2017 年には文科省所管の検討会から「教職課程コアカリキュラム」が示された。この「教職課程コアカリキュラム」は、教職課程の各科目について、科目を履修することによって育成すべき資質能力を「全体目標」、全体目標を内容のまとまりごとに分化させた「一般目標」、一般目標を達成するための個々の規準を「到達目標」として表している。

さらに、教育委員会による指標について、以前より教員のスタンダードを独自に策定する地域もみられたが^①、近年では全国的な動向として上記の 2015 年の中教審答申により、教育委員会（任命権者）ごとに「教員育成協議会」の設置と「教員育成指標」の策定が提言された。「教員育成協議会」は、教育委員会と大学等が相互に議論して養成と研修を調整する場として位置づけられ、そこでの議論によって教員が身につけるべき資質能力の目標となる「教員育成指標」を策定することとなっており、2016 年の教育公務員特例法改正により制度化された^②。同答申では、「教員育成指標」が教員のキャリアステージに応じて設定されるべきであり、整備された指標を踏まえ、大学での教員養成が行われることが重要であると指摘している。

このように、教員に必要とされる資質能力、とりわけ養成段階で育成する資質能力の指標は、教員養成の現場である大学、教員養成政策を主導する国、教員の任命権者である教育委員会が、部分的には重なりを持ちつつも、それぞれの方針のもとで策定しているのである。ただし、到達目標の指標が“乱立”しているにもかかわらず、実際にこれらの指標を用いて評価する際には二つの課題が存在する。

一つは、上記のどの指標も大学卒業時に備えるべき資質能力を示しているが、基本的にその中身は教職の

基礎的理解や指導法、社会性や人間的素養などが中心となっているため、教科教育や教科専門の資質能力における教科の固有性が反映されていないことである⁽³⁾。筆者らが所属する静岡大学大学院教育学研究科では、教科の指導に必要とされる資質能力を“SPeC”(Subject Pedagogical Competency)として明確化する研究が進められており(静岡大学大学院教育学研究科附属教科学研究開発センター 2017)、その過程において、教科の固有性が浮かび上がっている。とりわけ中等教育教員では、教科によって免許種が分かれている以上、教科の固有性を反映した指標の策定が求められる。

もう一つは、資質能力の到達目標は示されているものの、その評価基準や評価方法は未だブラックボックスとなっていることである。例えば国による指標では、「教職実践演習」の確認指標や「教職課程コアカリキュラム」の到達目標が示されており、これらが身につけるべき資質能力の“規準”となりうる。しかしながら、それがどの程度達成されているのかという評価の“基準”や、何を根拠として評価するのかなどの方法は定かではない。研究レベルにおいても、具体的に評価を扱ったものは、兵庫教育大学のスタンダードを事例とした研究(別惣他 2009a、2009b、2016)など、蓄積はわずかである⁽⁴⁾。

以上のように、養成段階で育成する資質能力をめぐっては様々な到達目標が示されてきたものの、これらの枠組みでは教科の固有性に応じた資質能力が反映されてこなかった。さらに、実際に資質能力がどの程度身につけているのかという評価基準や評価方法についても、未だ十分に検討されていない。教員養成や免許制度の現実を踏まえれば、教科ごとに求められる資質能力を対象として、それを評価する基準や方法を試行錯誤することもまた必要であろう。

3. 教育評価に関する先行研究の整理

ここでは、主に「真正の評価」とそれを実現するためのパフォーマンス評価に着目しながら、教育評価に関する研究動向を整理したうえで、音楽の資質能力を評価するための援用可能性について検討する。

(1) 「真正の評価」に関する議論

近年の教育評価は、「真正の評価」論の登場によって様変わりした。田中(2008)は、アメリカの教育評価の歴史を丹念に追いながら、学力水準を測る「標準テスト」への疑問や批判を背景として、実社会や実生活の文脈に即したリアルな課題を提示する「オーセンティック(真正)」な評価論が提起されたとしている。この「真正の評価」は、子どもたちにとって実感を伴う課題に応えるという意味で「親密さ」があるとともに、その課題を解くためには総合的・応用的な資

質能力が要求されるという意味で「困難さ」があるという。こうした「真正の評価」を具体化する論点として、田中は次の6点を示している(田中 2008、pp.76-78)。第一に、評価の課題や活動がリアルなものであり、総合力や応用力といった深い理解が必要とされることから、それを目標として設定することである。第二に、学習するということは、自分の経験に関する意味を構成し、環境の中で相互作用しながら学ぶという、構成主義的な学習観を前提とすることである。第三に、構成主義的な学習観に立つがゆえに、子どもたちの既知と未知との往還から知の組み換えが起こる様に着目し、学習の結果だけではなくプロセスをも評価することである。第四に、真正の課題に挑ませることによって、五感で表現される学習の様相を把握するため、豊かな評価方法を開発することである。第五に、評価は何より子どもたちの学習のために存在するものであることから、子どもたちの自己評価を重視することである。第六に、評価は様々なステイクホルダーに開かれており、教師は子どもたちや保護者など共同して評価活動を創りあげるべきということである。

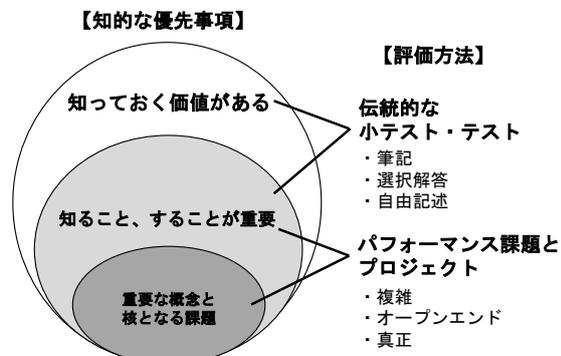
(2) パフォーマンス評価の考え方

以上のような「真正の評価」を実現するための評価法として注目されるのが、パフォーマンス評価である。ここでは、G.ウィギンズとJ.マクタイなどの議論をもとに、パフォーマンス評価の概念や方法について整理する。

まずパフォーマンス評価を構想するにあたり、教育活動の設計そのものに変更が迫られる。G.ウィギンズ・J.マクタイ(2012)は、教育活動の伝統的な設計とは異なる三段階のアプローチとして「逆向き設計」を提案する。第一段階は、子どもたちは何を知り、理解し、できるようになるのかという、求められている結果を明確にすることである。この時のゴールは、様々な設定に転移させることができる理解、その理解として組み立てられた重大な観念や核となる課題から構成される。第二段階は、子どもが求められている結果を達成したかどうかについて、承認できる証拠を決定することである。「逆向き設計」は、評価の根拠を収集する観点から授業について考えることを提案しており、求められる理解を獲得したかどうかを判断するために「評価者のように考える」ことを勧めている。第三段階は、結果を明確化し、理解を示すような根拠を考えたいと、学習経験と指導を計画することである。求められている結果を達成するために必要な知識やスキルは何か、その知識やスキルを獲得するための活動などのようなものか、それを効果的に指導する方法はどのようなものか、といった問いが考慮される。

このような「逆向き設計」の発想のもと、求められている結果と、それを評価するために必要となる証拠

や評価方法との対応関係はどのようになっているのだろうか。図 1 は、子どもたちが身につけるべき知的な優先事項とその評価方法を示したものである (G. ウィギンズ・J.マクタイ 2012)。子どもたちが基礎的な知識やスキルを身につけることが目標であるならば、伝統的なテストが評価方法となる。一方で、転移が生じるようなより深い理解を目標とするならば、それに迫るための本質的な問いと複雑なパフォーマンスによって評価する必要がある。



出典：G.ウィギンズ・J.マクタイ (2012) より筆者作成

図 1 知的な優先事項とその評価方法

さて、G.ウィギンズと J.マクタイは、スキル領域における本質的な問いについても言及している。本研究では音楽の「表現」をめぐる資質能力を評価対象とするため、この点についても確認しておこう。G.ウィギンズと J.マクタイは、スキル領域における重大な観念 (本質的な問い) は、スキルの習得の根底にあり、その問いを検討することが高いパフォーマンスを発揮することにつながるとして、重大な観念を①鍵となる概念、②目的と価値、③方略と方策、④活用の文脈というカテゴリーで示している。スポーツを例に問いをたてると、鍵となる概念は「回転効果がどのように力に影響するのか?」、効果的な方略は「どうすればコントロールを失うことなく最大の力で打つことができるか?」、活用の文脈は「どんなときにそっと振るべきなのか?」といったものである (G.ウィギンズ・J.マクタイ 2012、p.136)。G.ウィギンズと J.マクタイは、スキル領域において複雑なパフォーマンスに直面したときに、どのようなスキルを、いつ、どのように、なぜ活用すべきか理解しなければならないと指摘する。

(3) パフォーマンス評価の具体

以上のような原理をもとに、主として重大な観念や核となる課題を対象としたパフォーマンス評価は、具体的にどのように行われるのだろうか。パフォーマンス評価とは、「ある文脈のもとで、さまざまな知識や

技術などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演 (パフォーマンス) を直接に評価する方法」(松下 2012、p.76) であり、作品や実演の出来栄が問われる。評価の特徴として松下 (2010) は、①直接性 (作品や実演を直接評価する)、②文脈性 (パフォーマンスが具体的な状況のなかで可視化、解釈される)、③複合性 (それ以上分割できない一つのまとまりとしてパフォーマンスを行う)、④分析性と間主観性 (パフォーマンスを評価する際の基準と専門家の鑑識眼が必要となる) を挙げている。そして、実際にパフォーマンス評価を行う際に必要となるのが、パフォーマンス課題とルーブリックである。

まず、パフォーマンス課題について、G.ウィギンズ・J.マクタイ (2012) では「効果的に行動するために知識を活用する課題、あるいは、ある人の知識と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」(p.405) と定義しており、音楽発表会、口頭プレゼンテーション、芸術作品の展示、自動車整備工のコンテストを例示している。つまりパフォーマンス課題とは、知識や技能が実生活で生かされている場面や、専門家が知を探求するプロセスを追体験するものであり (石井 2009)、評価課題であると同時に学習課題であるという二重性ゆえに学習指導の過程と一体となった課題となりうる (石井 2011) のである。

次に、ルーブリックとは「生徒の作品についての審査を信頼のおけるものにし、また生徒の自己評価を可能にするような、規準にもとづく採点の手引き」(G.ウィギンズ・J.マクタイ 2012、p.410) であり、評価に対応する特性や次元とそれへの数値的な測定尺度、および尺度を説明する記述から構成される。ルーブリックには一般的に、作品や実演全体の印象を規定する全体的ルーブリックと、作品や実演をいくつかの特性や次元に分けて、それぞれを別に評価する観点別ルーブリックがある (G.ウィギンズ・J.マクタイ 2012)。ここで、ルーブリックによる評価において客観性を担保するうえで必要となるのが、「信頼性」と「妥当性」である。「妥当性」とは、作品や実演から得られる証拠が、求められる結果を評価するものとして適切かどうかということである。とりわけ重要なのが、評価方法が評価対象の構成概念をどの程度適切に測ることができるかという「構成妥当性」であり、それは準拠する教育目標の根拠とその評価方法への反映を吟味することに他ならない (田中 2008)。また、「信頼性」とは、いつどこで誰が評価しても安定的で一貫性ある結果が得られるかどうかということである。パフォーマンスを評価する際には、どうしても評価者の主観が介在する可能性があるため、複数の評価者間でモデレーション (調整作業) を行い、評価の過程や結果を統一する試みが示されている (田中 2008、松下 2012)。

以上、近年の教育評価に関する研究動向から、音楽の資質能力を評価するためにはどのような知見が得られるだろうか。

そもそも、音楽の資質能力、とりわけ「表現」をめぐる資質能力を評価しようとするとき、それがどのように構成されている資質能力なのかを検討する必要がある。通常、音楽の「表現」を行う際には、習得しておく価値のある知識や技能と、その知識や技能を用いて実演する能力が外側に位置し、核心部分として豊かな「表現」によって実演する能力が存在すると考えることができる。そして、そうであるならば、知識や技能の習得・実演の核心にあり、その問いを検討することが高いパフォーマンスを発揮することにつながるような、本質的な問いはどのようなものだろうか。

さらに、「表現」をめぐる資質能力は選択式や記述式のようなペーパーテストでは評価できないため、上記の本質的な問いを踏まえて、実演の出来栄を問うパフォーマンス評価を用いることが必要となる。また、評価手法としてルーブリックを作成するときには、実演から得られる証拠が、求められる結果を評価するものとして適切かどうかという「妥当性」と、安定的で一貫性ある評価結果が得られるかどうかという「信頼性」をどのように確保することができるかが課題となる。

4. 音楽教育における資質能力とその評価に関する先行研究の整理

音楽教育における資質能力とその評価に関する先行研究は、音楽教員に期待される資質能力を扱った研究と、子どもに育成される資質能力を扱った研究に大別される。以下では、それぞれの先行研究の知見を整理し、評価方法の方向性を探る。

(1) 音楽教員に期待される資質能力とその評価に関する先行研究

音楽教員に期待される資質能力とその評価をめぐることは、これまで大学の教員養成において、教員を目指す学生を対象とした研究が蓄積されている。これらは、音楽教員に期待される全般的な資質能力を扱ったものと、特定の資質能力を扱ったものに分けられる。

まず、全般的な資質能力を扱ったものとして、鳴門教育大学でのスタンダードに関する長島（2009、2010）の一連の研究がある（注3も参照）。長島（2009）では、教員が授業を構想、実践、省察するという活動場面から、音楽科における授業実践力として、「授業構想力」「授業展開力」「授業評価力」の3つの視点を提示し、それぞれの下位能力を設定している。そのうえで、設定された能力の体系から音楽科授業力評価スタンダードを作成して達成基準を明確化し、学生の自己評価に活用している。さらに長島

（2010）では、作成した音楽科授業力評価スタンダードをもとに授業プログラムを構想し、そのプログラムを具体化する作業課題と評価基準を開発している。また、静岡大学大学院教育学研究科では、中等教育における教科指導に必要な資質能力を“SPeC”（Subject Pedagogical Competency）と定義し、「教科力」「授業指導力」「汎用的指導力」「教科研究力」という4領域の到達目標を示している。このうち「授業力」と「教科指導力」については教科ごとに定められており、音楽科では5つの「教科力」と7つの「教科指導力」が挙げられている（静岡大学大学院教育学研究科附属教科学研究開発センター2017）。

次に、特定の資質能力を扱ったものにはピアノ演奏に関する研究が多く、主として保育士や初等教員養成を対象としたものが数多く蓄積されている（梁島ほか1989、桐岡ほか2014、森村・菊田2016、明和・望月2017など）。これらの研究では、教材開発や授業実践の事例を提案するなどが中心ではあるものの、その成果を検証する一環として学生が身につけた資質能力を評価する試みもみられる。

先行研究を整理すると、教員養成における教科の固有性を背景に、音楽教員に期待される全般的あるいは特定の資質能力に着目し、さらにそれを評価するものとして示唆に富んでいる。鳴門教育大学や静岡大学大学院教育学研究科の研究は、音楽科における教科力や授業実践力をパフォーマンスレベルで規定している特徴がありながらも、それを教科専門などの授業で実際に評価するための方法論については検討の余地が残されている。一方、ピアノ演奏に関する研究では、専門的な科目に特化して資質能力の形成プロセスに迫るといった特徴がありながらも、パフォーマンスレベルで具体的な資質能力を提示し、その評価基準や評価方法を明らかにするには至っていない。こうした先行研究のアプローチを参考にしつつ、教員養成における専門的な科目で育成される資質能力をパフォーマンスベースでどのように評価するのかという研究的・実践的課題が浮かび上がる。

(2) 子どもに育成される資質能力とその評価に関する先行研究

次に、音楽教育において子どもに育成される資質能力に関する研究の動向を整理する。とりわけ当該分野では、子どもを対象としたパフォーマンス評価を実施した研究が蓄積されており、評価の方法論についての具体的な知見が期待される。

寺園（2004）によれば、アメリカでは全米音楽教育者会議（Music Educations National Conference）が中心となり、音楽科における教育評価観について、「真正の評価」論にもとづいた「パフォーマンス基準」が議論されてきた。こうしたアメリカでの先進的な取

り組みを参照しながら、日本でもその教育評価観について研究が進んでいる。近年では、日本の音楽科教育でパフォーマンス評価を試みた実践報告もなされており、評価研究に対する機運が高まりつつある。しかしながらその現状は、中学校では鑑賞領域における解説文、小学校では演奏自体をパフォーマンスとして扱うケースが多く、評価したい音楽科の学力について問い直す必要がある。

そもそも、音楽科における学力とはどのような資質能力だろうか。芳賀（2015）は、学習指導要領で示された「表現」と「鑑賞」の2つの領域について、前者では技能と、表現を創意工夫したり発想・構成したりする能力、後者では知識・理解と、自分なりに評価したり価値を考えたりする能力であると述べているが、整然としない解釈であることも指摘している。一方、横山・小島（2012）は、知覚・感受を土台に思考・判断・表現する音楽的思考を、「関心・意欲・態度」と「知識・技能」とを相互関連させることによって、個の学力の全体像を捉えるという。いずれにせよ、音楽科特有の資質能力には、「感受」や「表現」といった主観的要素が含まれるため、その構造が複雑になる。

このような音楽科に求められる資質能力の課題は、評価でも同様に検討しなければならない。小山他（2016）では、中学校の歌唱教材《荒城の月》における思考力・判断力・表現力の総合評価として、2つあるいは3つの尺度と6つの観点によるルーブリックが作成されている。その過程では、音楽的特徴の理解や創意工夫の観点が生徒のフィードバックから緻密に組み立てられている。しかし結果として、「曲にふさわしい表現」の評価は聴く人によって異なるため、一様ではないことが明らかにされた。これについて小山他は、専門家の意見を聴取するなかでも、固定された「ふさわしさ」をもとめることはできないと指摘している。また、薄田（2014）は、ジャズの即興演奏を題材に、音楽表現の創意工夫についてルーブリックを用いた評価を実践している。学習指導要領の〔共通事項〕で示されている「リズム」「音色」に、「思いや意図」を加えた3つの観点を、「A」「B」「C」の3つの尺度で測っている。しかしA判定では、音楽表現の創意工夫は生徒たちの「オリジナルティ溢れる多様な様相」で表れるため、個々の演奏に沿って観点が作り変えられている。これについて薄田は、「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とは不可能」とし、ルーブリックを生徒と共有しながら形式的に創り変えていくことで、創意工夫を可視化しゴールの姿を明確にしたという。

上述した先行研究では、芸術分野の「表現」をめぐる能力は、信頼性を確保するためにルーブリックを使用したとしても、評価される側と評価する側で判断基

準が一致していない。また、評価者間でさえもその評価が一様にはならない。中村（2017）は、「作品の質の高さの要因」と「評価者の要因」を用いた分散分析を行い、評価者間による評価のばらつきを統計的に明らかにしている。また、評価に影響を及ぼす要因として、評価者による影響が大きいことも示している。

以上、先行研究を概観すると、パフォーマンス課題を設定した実践報告の多くが、鑑賞領域では記述式の紹介文、表現領域では発音、音程の正確さ、姿勢、発声といった技能や、学習指導要領の〔共通事項〕で示されている音楽的要素に絞った基準で評価が行われている。パフォーマンス評価でルーブリックを作成する場合、その評価基準を設定する際には、学習指導要領で扱われている事項に依拠することが一つの方法として考えられる。ただし、「表現」といった主観的要素が含まれることで、音楽科で捉えるべき資質能力の構造は複雑となり、具体が明確とならないことから、パフォーマンス評価の妥当性を確保することが困難となる。また、たとえ評価したい資質能力を指定して評価基準を作成したとしても、評価者によって必ずしも判断基準が一致しないという信頼性の課題もある。こうした妥当性と信頼性をどのように確保するかということは、どのような対象であろうと、音楽科における資質能力を評価する際に共通した課題であろう。

5. パフォーマンス評価の実践

ここまでの先行研究の知見を踏まえ、以下では静岡大学教育学部を事例に、パフォーマンス課題とルーブリックを用いて、音楽教育、とりわけピアノ演奏で育成される資質能力の評価を試みる。

（1）パフォーマンス課題とルーブリックの設定

パフォーマンス評価を実践するにあたり、まずは育成を目指すべき資質能力を設定する。先に示した図1のように、G.ウィギンズ・J.マクタイ（2012）では、身につけるべき知的な優先事項として、「知っておく価値がある」、「知ること、することが重要」、「重要な観念と核となる課題」という3つの領域を示した。これをピアノ演奏に当てはめると、「知っておく価値がある」に該当するものはピアノ演奏に際して知っておく価値がある「知識」、「知ること、することが重要」に該当するものは実際にピアノ演奏をする際に必要となる「技能」、「重要な観念と核となる課題」に該当するものは状況に応じた豊かな「表現」によってピアノ演奏を行うことになる（図2）。また、G.ウィギンズとJ.マクタイは、スキル領域における本質的な問いについて、複雑なパフォーマンスに直面したときに、どのようなスキルを、いつ、どのように、なぜ活用すべきか理解しなければならないと指摘する。すなわち、ピアノ演奏における本質的な問いに迫るパ

パフォーマンス課題とは、知っておく価値のある知識や必要となる技能を習得したうえで、どのような知識や技能を、いつ、どのように、なぜ活用すべきか理解して、ピアノ演奏として表現するかということになるだろう。そして、これらの評価するための手法として、「知識」についてはそれを問うためのペーパーテスト、「技能」と「表現」はともに実際の演奏によるパフォーマンス評価を用いることとする（図2）。

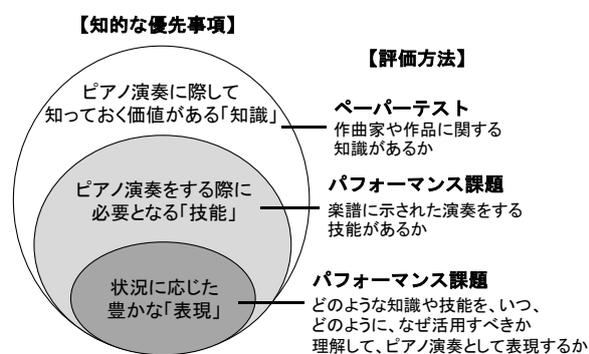


図2 ピアノ演奏の資質能力とその評価方法

以上の資質能力の具体的な評価方法は次の通りである。まず「知識」に関しては、個々の学生によって演奏する作品が異なるため、①作曲家と②作品のそれぞれに2つの観点を設けた。①作曲家については、「生没年」「作曲家の該当する時代区分（時代）」「出身や影響を受けた作曲家等を含めた生い立ち（生い立ち）」「代表的な作品（代表作）」といった基本情報と、「同時代の作曲家を例に挙げながら演奏する作曲家の手法（作曲家の手法）について」を記述させ、②作品については、「作曲年」「調性」「拍子」「形式」「速度標記（速度）」「冒頭の発想記号（発想）」といった楽譜に記されている基本情報と、「作品が成立した背景を踏まえながら、演奏する曲想（作品が成立した社会背景）について」を記述させた（資料1）。この「知識」の問題を作成するにあたり、中学校学習指導要領（平成29年告示）の第2,3学年のA表現(1)歌唱(2)器楽やB鑑賞に示された事項を参照した。指導要領では、「曲想と音楽の構造や曲の背景との関わり」の事項が「知識」に関する資質・能力であると記されている。作品の成立背景、作曲者にまつわる事項、作品が生み出され育まれてきた風土、文化や歴史といった背景は音楽の特徴となって表れる。また、作品固有の雰囲気や表情といった曲想は、上記した曲の背景や構造とも関わっていることから、ピアノ演奏でも学習指導要領と同様の「知識」が、作品に対する質的理解として求められる。

次に「技能」に関しては、観点を①「速度、強弱、アーティキュレーション、リズム、発想記号、ペダルは、楽譜に記されたとおりに演奏できている」、②

「技能①で示した内容を把握しながら目立ったミスなく演奏できている」の2つに設定した（資料2）。これらの評価尺度として、①ではS（秀）、A（優）、B（良）、C（可）、D（不可）の5つ、②ではS（秀）、A（優）、B（良）、D（不可）の4つを設けた。ピアノ演奏における「技能」とは、一般的には脳の絶対的な規律のもと、指先でもって鍵盤を打ったり鍵盤から離れたりする訓練であると認識されている（岡田2008）。しかし今回の「技能」のパフォーマンス評価では、身体の使い方は育成したい音楽科の資質能力に直接的には結びつかないこと、打鍵の方法は個々の学生によって演奏する作品が異なることから除外した。また、学習指導要領のA表現の(1)歌唱(2)器楽で示されている「技能」は、創意工夫を生かした表現に必要な発声や奏法、身体の使い方、各声部を聴きながら合わせる能力である。今回はピアノ独奏を評価することから、「技能」の観点は楽譜に記された情報を読み取り、音として演奏できているかに留め、「知識」の評価観点②作品に関する知識を活用する課題として設定した。

「表現」に関しては、評価観点を学習指導要領の〔共通事項〕を踏まえて、旋律、音色、強弱、テクスチュアを中心に作成した。先行研究では一要素に一観点で評価していたが、学生が演奏するピアノ作品では各音楽要素を複合して表現するため分けて考えることが難しい。したがって、①旋律、②音色、強弱、テクスチュアの2つに設定した。①旋律では「作品の背景を踏まえながら、曲想に沿った旋律のうたいまわし（音のつながり、フレーズ、方向性、音階、調性感）ができている」、②音色・強弱・テクスチュアでは「曲想に沿った音の質感について考えながら、音色とテクスチュアとかかわらせた強弱で演奏している」について評価することにした（資料2）。これらの評価尺度として、S（秀）、A（優）、B（良）、C（可）、D（不可）の5つを設けた。

上記の事項を反映させ、「知識」については資料1のペーパーテストを、「技能」と「表現」については資料2のルーブリックを作成した。これらを用いて、静岡大学教育学部学校教育教員養成課程音楽教育専修の学生11名と、芸術文化課程ピアノ科コースの学生9名と、院生1名の計21名を対象に評価を実施した。評価者は、静岡大学大学院教育領域音楽教育系列の服部慶子である。まず「知識」を評価するペーパーテストは、ピアノ実技の1～2週間前の平成29年11月28日（火）から12月5日（火）にかけて実施した。さらにピアノ実技は、平成29年12月11日（月）、13日（水）で、両日とも教育学部E棟201教室のスタンウェイピアノを使用して実施した。学生が演奏する曲目は、J.S. バッハ（Johann Sebastian Bach, 1685-1750）《トッカータ ハ短調 Toccata c-moll》

BWV911、F.ショパン(Frederic Chopin, 1810-49) 《ソナタ第3番短調 Sonata No.3 B minor》Op.58 より第1楽章、N.カプースチン(Nikolai Kapustin, 1937-)《変奏曲 Variations》Op.41 など、バロックから近現代作品で、演奏時間は10分程度である。

(2) 評価結果の分析

(2)-1 数値化した評価

資料1および資料2にもとづき、学生の「知識」「技能」「表現」の評価を行った。「知識」の合計は30、「技能」の合計は30、「表現」の合計は40とし、それぞれの配分内訳は表1および表2の注の通りである。

まず、表1から「知識」を評価するために実施したペーパーテストの結果を確認する。これをみると、項目によって平均値・正答率に差があることがわかる。「時代」「代表作品」「調性」「拍子」は平均値・正答率が高いものの、「生没年」「生い立ち」「発想」は平均値・正答率が低い。特に生没年と発想の変動係数が大きくなっており、学生の解答のばらつきが大きいことがわかる。また、作品が成立した社会背景の平均値が4.40であるのに対して、作曲家の手法は2.90と特に低くなっている(ともに満点は10)。合計では12.25であり、総じて、知識の習得が課題であるこ

とがわかる。

次に、表2から「技能」と「表現」を評価するために実施したパフォーマンス評価の結果を確認する。これをみると、技能の②よりも①、表現の①よりも②のほうがやや平均値が高いものの、その差は大きくない。また、表1の「知識」と比較すると、各項目の変動係数は小さくなっており、「技能」や「表現」では学生への評価のばらつきは小さくなっている。

さらに、「知識」「技能」「表現」の評価について相関係数を算出したものが表3である。これをみると、「技能」と「表現」の相関係数はおおむね0.6~0.7程度となっており、両者の評価には一定程度の相関が認められる。一方で「知識」は、「技能」や「表現」との相関係数が低くなっており、有意でもない。すなわち、本研究が対象とした学生のピアノ演奏に関する資質能力を評価すると、「技能」と「表現」には関連性が見いだせるものの、それが「知識」に裏打ちされた(あるいは何らかの関連がある)ものとして捉えることはできないといえる。

(2)-2 学生個別の評価

次に個別の評価について述べる。本研究は「知識」「技能」「表現」という評価の観点を設けており、それらの高低で学生の分類が可能である。実際に評価を

表1 「知識」の評価結果

評価項目	①作曲家					②作品							合計 得点
	生没年	時代	生い立ち	代表作品	作曲家の 手法	作曲年	調性	拍子	形式	速度	発想	作品が成立した 社会背景	
平均値	0.10	0.65	0.45	0.83	2.90	0.48	0.63	0.70	0.48	0.48	0.18	4.40	12.25
正答率	0%	65%	5%	80%		45%	60%	70%	45%	45%	15%		
変動係数	2.05	0.75	0.50	0.45	0.85	1.05	0.77	0.67	1.05	1.05	2.13	0.76	

注1)「平均値」の上部の数値は○=1、△=0.5、×=0とした平均値。
 注2)「正答率」は解答が○の割合。
 注3)「作曲家の手法」と「作品が成立した社会背景」は、それぞれ最高を10とした平均値。

表2 「技能」と「表現」の評価結果

評価項目	技能①	技能②	技能合計	表現① (旋律)	表現② (音色、強弱、 テクスチャ)	表現合計
平均値	10.71	9.29	20.00	12.19	13.14	25.33
変動係数	0.27	0.33	0.27	0.29	0.31	0.28

注1) 技能①と技能②の「平均値」は、S=15、A=12、B=9、C=6、D=3とした平均値で、技能合計の満点は30。
 注2) 表現①と表現②の「平均値」は、S=20、A=16、B=12、C=8、D=4とした平均値で、表現合計の満点は40。

表3 「知識」「技能」「表現」の相関係数

	知識合計	技能①	技能②	表現①	表現②
知識合計	-	0.153	-0.228	0.163	-0.080
技能①	-	-	0.678	0.690	0.754
技能②	-	-	-	0.411	0.609
表現①	-	-	-	-	0.654
表現②	-	-	-	-	-

注1) 数値は相関係数で、太字は1%水準で有意な値。

実施したところ、全ての観点で高い評価、「知識」は低い「技能」と「表現」が高い評価、「知識」は高い「技能」と「表現」が低い評価、全ての項目で低い評価という4つのパターンが抽出され、ここでは各パターンの代表的な学生を例示する。学生Aは「知識」が19、「技能」が27、「表現」が40で、全ての項目で高い評価であった。学生Aは、確かな知識と技能に裏付けされた豊かな表現で演奏することができていたと言える。学生Bは「知識」が24.5、「技能」が9、「表現」が16で、「知識」のみ高い評価であった。学生Bのピアノ歴には空白があり、「技能」に多くの課題を抱えている。曲想に沿った「表現」を考えることができていても、それを音として演奏するまでには至らなかった。学生Cは「知識」が3.5、「技能」が12、「表現」が20で、全ての項目で低い評価であった。学生Cの意欲が低いというわけではないが、「技能」①に関する読譜力を評価者が高く見積もっていたために、「技能」②「表現」①②が連動して低い評価となった。学生Dは「知識」が3.5、「技能」が24、「表現」が32で、「知識」の評価が極めて低い。学生Dは、長いピアノ歴から高い技能を持っており、どの時代の作品でもある程度の完成度までは練習プロセスが確立され、表現にも反映されている。そのため、知識の必要性を感じていないのかもしれない。しかし、「表現」の観点の「曲想に沿った」演奏には知識が必要不可欠であるため、平均よりも高い「表現」であったとしても、最も高い評価には至らなかった。

(3) 考察

以上の結果をもとに、資質能力の構造と評価方法について考察する。

まず、資質能力の構造について、本研究ではG.ウィギンズとJ.マクタイの議論をもとに、図2のような構造を設定し、「知識」「技能」「表現」という3つの観点から評価した。対象学生の評価結果を個別にみると、3つの観点すべての評価が高い学生Aは、知っておく価値がある「知識」と演奏する際に必要となる「技能」を習得したうえで、状況に応じた豊かな「表現」へと結びつけている。また、「表現」の評価が低い学生Bは、「知識」や「技能」を習得しているものの、それを「表現」へと結びつけるにはまだ至っていないといえる。こうした結果は、「知識」→「技能」→「表現」の順に資質能力を備える図2の構造で説明することが可能である。ところが、表3をみると、「技能」と「表現」には一定程度の相関があるものの、「知識」との関連性は見いだせなかった。また、学生個別の評価をみても、「知識」は低くても「技能」と「表現」が高い学生Dのようなパターン

があることも明らかとなった。知っておく価値がある「知識」は十分ではないが、演奏する際に必要となる「技能」と状況に応じた豊かな「表現」を備える学生の存在は、図2のような構造に再考を求める結果なのかもしれない。であるならば、ピアノ演奏における資質能力の構造は、例えば「知識」「技能」「表現」が部分的には重なりながらも、それぞれが独立した図3のようなベン図も想定される。今回の評価の試行から資質能力の構造を確定させることは困難であるが、いずれにしても、育成を目指す資質能力をどのように指定するかによって、実践すべきパフォーマンス課題は変わることから、この点については引き続き検討しなければならない。

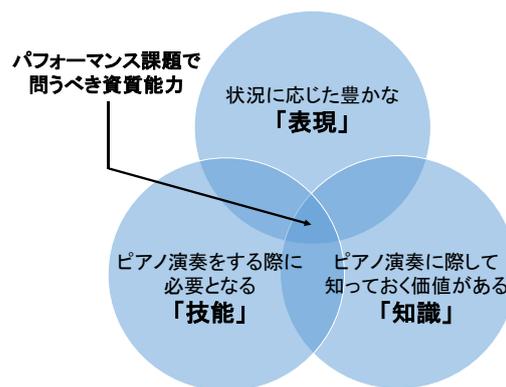


図3 評価結果をもとにしたピアノ演奏の資質能力

次に、評価方法について、「知識」「技能」「表現」の各項目の成果と課題を述べる。

まず「知識」に関するペーパーテストの成果として、学生の現状を正確に把握できたことが挙げられる。ピアノの授業では、作曲家や作品に関する知識は既習しているという前提で進めてきた。しかし、音楽史や音楽理論をどのようにピアノ演奏に活かすか、その十分な理解に至っていないことが明らかになった。もちろん、学生個人の関心や意欲も大いに関係しているが、授業内容や指導方法の改善につながる重要な課題として析出された。また学生にとっても、ピアノ演奏を通じて学習指導要領で示されている「知識」の意味を改めて理解するとともに、その活用について演奏者と教育者の両方の視点から考える契機となった。

「技能」に関するパフォーマンス課題では、評価基準を明示したことで、学生が課題を認識し練習方法や練習時間を見直すといった主体的な取り組みがみられた。このような学習過程こそ、ルーブリック評価の成果と言えるだろう。課題には、「技能」の観点の設定が挙げられる。今回の基準は、G.ウィギンズ・J.マクタイが示すベン図に専門的分野であるピアノ演奏を当てはめて「技能」を作成したため、知っておく価値のある「知識」をベースに独自の観点で評価した。今回実施した観点が学校現場で求められている「技能」に

対応した内容か、引き続き検討しなければならない。例えば、静岡大学大学院教育学研究科で行っている「SPeC」の聴き取り調査から、教員養成課程で育成される資質能力を指し、改めて「技能」の観点を設定する必要があるだろう。

「表現」に関するパフォーマンス課題では、「技能」と同様に学生の主体的な取り組み方に变化したことに加え、学生の多くがピアノ演奏の「表現」には、深い「知識」と確かな「技能」が必要であることを認識したことが成果として挙げられる。課題は、演奏者の裁量に任されているアゴーギグを観点としてどのように扱うかということである。アゴーギグは速度やリズムに関する表現方法の一つである。しかし、近現代作品に多く見られるように全くテンポを揺らさずに、記されたメトロノームに従って演奏する作品もある。今回のように個々の課題曲が異なる場合、共通して評価することが難しい観点もあり、そのような観点を評価にどう加味するのかを検討しなければならない。また、「表現」はS～Dまでの尺度を設けたものの、その境界が曖昧であったため、実際にはほとんどの学生をA～Cの範囲で評価せざるをえなかった。主観を伴う資質能力を評価するとき、今回作成した尺度では厳密な基準を示すことができず、評価者の判断にも影響を与えるという課題が浮かび上がった。

6. おわりに

本研究は、学校教育の分野で近年導入が試みられているパフォーマンス評価の知見を援用しながら、音楽の専門科目、とりわけピアノ演奏における評価方法を開発・試行した。「知識」と「技能」を活用し、状況に応じた豊かな「表現」でピアノ演奏を行うことを、「重要な観念と核となる課題」として位置づけ、「知識」はペーパーテストで、「技能」と「表現」はルーブリックで、それぞれ評価した。そこで明らかとなったことは、主観を伴う資質能力を評価しようとするれば、資質能力の捉え方や評価基準・評価方法の設定において、既存の評価論の枠組みに収まらないということである。教科の固有性を反映させた資質能力をどのように評価するのかという課題は一見すると古いように見えるが、大学の教員養成を取り巻く環境の変化によって、新しい課題となっている。あらためて問い直されているこの課題は、多くの研究的な可能性を秘めている。

[注]

(1) 教員のスタンダードを独自に策定する地域としては、例えば宮城県、栃木県、大阪府、島根県、熊本県、仙台市、横浜市などがある（中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会 2017）。

(2) 2016年に改正された教育公務員特例法では、任命権者たる教育委員会が「教員育成指標」を策定する際には、文部科学大臣が定める指針を参酌するものとされている。

(3) 教科ごとにスタンダードを策定した貴重な事例として鳴門教育大学の「授業実践力評価スタンダード」がある。鳴門教育大学では、平成18年度の文部科学省事業「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」によって、「授業構想力」「授業展開力」「授業評価力」という3つの授業実践力を、3段階で評価する指標を作成した。このうち「授業構想力」については、教科ごとのスタンダードが定められている（鳴門教育大学 2007）。

(4) 教員養成のスタンダードをパフォーマンスレベルで評価する動きは、アメリカにおいて先進的である。アメリカでは、スタンフォード大学とアメリカ教育大学協会が開発した「edTPA」という手法をもとに、ポートフォリオ、授業観察、授業場面のビデオ映像、リフレクションなどをもとに、学生のパフォーマンスを評価する取り組みがある（長谷川・黒田 2015）。

[参考文献]

別惣淳二・長澤憲保, 2016, 「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果—実地教育Ⅳ（小学校教育実習）における単位数増加の効果について」『兵庫教育大学研究紀要』第49巻, pp.131-141.

別惣淳二・渡邊隆信編, 2012, 『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジエース教育新社。

別惣淳二・渡邊隆信・長澤憲保・加藤久恵・上西一郎・中田高俊, 2009a, 「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(Ⅰ)—実地教育Ⅳに注目して」『兵庫教育大学研究紀要』第34巻, pp.35-48.

別惣淳二・渡邊隆信・長澤憲保・中田高俊・加藤久恵・上西一郎, 2009b, 「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から捉えた実習成果と課題(Ⅱ)—実地教育Ⅲに注目して」『学校教育学研究』第21巻, pp.9-21.

中央教育審議会大学分科会大学教育部会, 2016, 「『卒業認定・学位授与の方針』」ディプロマ・ポリシー）、『教育課程編成・実施の方針』（カリキュラム・ポリシー）及び『入学者受入れの方針』（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」

中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会, 2017, 「教員育成指標の例」教員養成部会（第95回）配布資料。

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』日本標準。
- 芳賀均, 2015, 「学習指導案における『評価』に関する一考察—音楽科を中心に」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第66巻第1号, pp.1-11.
- 長谷川哲也, 2015, 「教員養成改革の功罪—新しい教師像と向き合う」早川操・伊藤彰浩編『教育と学びの原理—変動する社会と向き合うために』名古屋大学出版会, pp.111-124.
- 長谷川哲也・黒田友紀, 2015, 「米国のスタンダードにもとづく教員養成プログラムとその運用について—パフォーマンス評価の展開と課題」『日本教育大学協会研究年報』第33集, pp.39-50.
- 石井英真, 2009, 「アメリカにおける教育目標論の展開—パフォーマンス評価論による行動目標論の問い直し」『カリキュラム研究』第18号, pp.59-71.
- 石井英真, 2011, 『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂。
- 桐岡亜由美・寺田陽子・森本麻衣子・難波正明, 2014, 「保育士および幼稚園・小学校教員養成課程におけるピアノ指導に関する考察—学生の実態調査を踏まえて」『京都女子大学発達教育学部紀要』第10号, pp.11-19.
- 小山英恵・近藤瞳・中谷華奈子・新角麻友・赤穂和幸・徐慧偉, 2016, 「中学校音楽科における思考力・判断力・表現力の育成を目指したルーブリックの開発—歌唱教材『荒城の月』の授業実践において」『鳴門教育大学授業実践研究』第15号, pp.113-121.
- 松下佳代, 2010, 『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- 松下佳代, 2012, 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』第18号, pp.75-114.
- 明和史佳・望月たけ美, 2017, 「小学校教員養成課程における音楽技能習得の実践—コード付け伴奏学習の授業を通して育まれる指導者としての資質」『常葉大学教育学部紀要』第37号, pp.177-200.
- 森村祐子・菊田知子, 2016, 「保育者・教員養成におけるピアノ授業科目での試み—ピアノ伴奏に対する感性の高まりに着目して」『東京家政大学研究紀要』第56集(1), pp.31-39.
- 長島真人, 2009, 「音楽科教員養成の構想と実践(1)—音楽科授業力評価スタンダードの開発と活用」『鳴門教育大学授業実践研究』第8号, pp.3-10.
- 長島真人, 2010, 「音楽科教員養成の構想と実践(2)—作業課題と評価基準の開発」『鳴門教育大学授業実践研究』第9号, pp.13-19.
- 中村昭彦, 2017, 「子どもがつくった音楽作品の評価に関する研究—音楽科における評価規準の妥当性・信頼性の検討」日本音楽教育学会第48回愛知大会研究発表資料。
- 鳴門教育大学, 2007, 「平成18年度特色GP授業実践の省察力をもつ教員養成」(http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/standard.html)。
- 岡田暁生, 2008, 『ピアノになりたい! 19世紀もうひとつの音楽史』春秋社。
- 静岡大学大学院教育学研究科附属教科学研究開発センター, 2017, 『中等教育における教科指導に必要な知識・技能等—静大SPeCについて』静岡大学教育学研究科。
- 高旗浩志, 2011, 「教員養成のカリキュラム・マネジメント—その全国的動向」『教員養成教育のカリキュラム・マネジメントを考える(実践交流ワークショップ報告書)』東京学芸大学, pp.8-23.
- 田中耕治, 2008, 『教育評価』岩波書店。
- 寺園智美, 2004, 「アメリカの音楽科教育における評価に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科音楽文化教育学研究紀要』第16号, pp.149-161.
- 梁島章子・山崎和子・鹿谷奈智子・坂井康子, 1989, 「初等教員養成のピアノ指導についての研究」『京都教育大学紀要(A 人文・社会)』No.75, pp.59-84.
- 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の評価」『大阪教育大学紀要(第IV部門)』第61巻第1号, pp.59-72.
- 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」『教師教育研究』第10号, pp.249-264.

[付記]

本報告は、平成29年度静岡大学教育学部附属教育実践総合センタープロジェクト(公募型)「教員養成段階で育成される専門的な資質能力の評価に関する研究」の助成を受けて行われた研究の一環である。

【資料1】 「知識」を評価するペーパーテスト

		問題	解答欄	点数
① 作曲家	作曲家の 基本情報	①生没年、②作曲家の該当する時代区分、③生い立ち（出身、師事、影響を受けた作曲家、没した国など）、④代表的な作品（ジャンル問わず）、全てを記述することができる。		
	作曲家の手法	同時代の作曲家と対比させながら作曲家の手法について記述することができる。		
② 作品	作品の 基本情報	①作曲年、②調性、③拍子、④形式、⑤速度標記、⑥冒頭の発想記号、全てを記述することができる。		
	作品が成立した 社会背景	作品が成立した背景を踏まえながら、曲想について詳細に述べるることができる。		

【資料2】 「技能」と「表現」を評価するルーブリック

	S	A	B	C	D
技能①	速度、強弱、リズム、アーティキュレーション、発想記号、ペダルは、楽譜に記されたとおりに演奏することができる。	速度、強弱、リズム、アーティキュレーション、発想記号、ペダルのうち、4つは楽譜のとおりに演奏することができる。	速度、強弱、リズム、アーティキュレーション、発想記号、ペダルのうち、2つは楽譜とおりに演奏することができる。	速度、強弱、リズム、アーティキュレーション、発想記号、ペダルのうち、1つは楽譜とおりに演奏することができる。	不可
技能②	日頃から十分な練習がされており、技能で示した内容を把握しながら目立ったミスなく演奏することができる。	日頃から練習しており、技能で示した内容を把握しながら、少ないミスで演奏することができる。	そこそこ練習しており、滞りながらも最後まで演奏することはできている。		不可
表現① (旋律)	作品の背景を踏まえながら、曲想に沿った旋律のうたいまわし（音のつながり、フレーズ、方向性、音階、調性感）ができている。	曲想に沿った旋律のうたいまわし（音のつながり、フレーズ、方向性、音階、調性感）ができている。	旋律のうたいまわし（音のつながり、フレーズ、方向性、音階、調性感）ができている。	旋律のうたいまわしに対して表現したい意図は感じられる。	不可
表現② (音色、強弱、テクスチャ)	曲想に沿った音の質感について考えながら、音色とテクスチャとかかわらせた強弱で演奏している。	曲想に沿った音の質感について考えながら、強弱をつけて演奏している。	音色を意識しながら強弱をつけて演奏している。	音色と強弱に対して表現したい意図は感じられる。	不可