

学 位 論 文

現代的なリズムのダンス授業の学習指導に関する研究
ーステップ習得学習に着目してー

広島大学大学院 教育学研究科
文化教育開発専攻

D104443

高田 康史

目 次

序章	
第1節 緒言	2
第2節 本研究の目的および課題	13
第1章 現代的なリズムのダンス授業における定型の運動習得学習と自由な運動学習の比較	
第1節 研究目的	17
第2節 研究方法	17
第3節 結果	24
第4節 考察	28
第2章 現代的なリズムのダンス授業におけるステップの難易度	
第1節 研究目的	32
第2節 研究方法	32
第3節 結果	35
第4節 考察	37
第3章 現代的なリズムのダンス授業におけるステップ習得学習の有効性と課題	
第1節 研究目的	42
第2節 研究方法	42
第3節 結果	44
第4節 考察	47
第4章 ステップ習得学習を含む現代的なリズムのダンス授業における発展的な学習内容	
第1節 研究目的	53
第2節 研究方法	53
第3節 結果	59
第4節 考察	67
終章	
第1節 総括	76
第2節 本研究の成果と今後の課題	78
引用・参考文献	81

序 章

第1節 緒言

平成20年の中学校学習指導要領では、「保健体育科の授業時数を現行の90時間から105時間に増やすとともに、中学1・2年生において武道、ダンスを含むすべての領域を男女必修とする」という改訂が示されたことにより、武道、ダンスを含むすべての領域が男女必修となり、ダンス領域の授業は創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンスから選択して履修させるようになった（文部科学省，2008a）。

そこに示された創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンスそれぞれの領域の内容や特徴は、以下のようにまとめることができる。

まず、創作ダンスは、「何を」「どのように」表現するかというダンスであり、「何を」に当たるのはテーマや題材からのイメージであり、「どのように」にあたるのは、「即興的な表現」と「簡単な作品創作」の2つであり、その内容については表1のように示されている（文部科学省，2008b；村田・高橋，2009a）。

次に、フォークダンスとは、世界各地で踊り継がれてきた民踊であり、「伝承された踊りを身につけてみんなで一緒に踊るのが楽しい」運動である。フォークダンスの曲目の例は表2のように示されている。また、「踊りを通して、異文化・自文化を体験できる」特色を持ち、「仲間と一体感が持てる」ダンスである。日本の民踊については、「軽快なリズムや力強い踊りや優雅な踊りなど、難易度を踏まえて選び、躍動的な動きや手ぶり、腰を落とした動きなどの特徴をとらえて踊ることが大切である」（文部科学省，2008b；村田・高橋，2009b）。

最後に、現代的なリズムのダンスは、ロックやヒップホップなどのリズムに乗って踊るダンスであり、「リズムの取り方や動きを工夫したり、相手と自由にかかわり合い感じあって踊るのが楽しいダンス」である。リズムダンス・現代

表1 中学・高校における創作ダンスの内容（題材・テーマと動きの例）

	中学校1・2年	中学校3年、高校1・2年
●何を 題材テーマ	A. 身近な生活や日常動作（スポーツ、働く人々） B. 対極の動きの連続（走る－飛ぶ－転がる、走る－止まる、伸びる－縮む） C. 多様な感じ（激しい、急変する、やわらかい、鋭い） D. 群の動き（集まる－とび散る、磁石、エネルギー対決） E. ものを使う（新聞紙、布、ゴム）	A. 身近な生活や日常動作（出会いと別れ、街の風景） B. 対極の動きの連続（ねじる－回る－見る） C. 多様な感じ（静かな、落ち着いた、重々しい、力強い） D. 群の動き（大回り－小回り、主役と脇役、迷路） E. ものを使う（椅子、楽器、ロープ、傘） F. はこびとストーリー（序破急、起承転結、物語）
即興的な表現 （ひと流れの動きで表現）	・多様なテーマからイメージをとらえて踊る ・イメージを即興的に表現する ・変化を付けたひと流れの動きで表現する ・動きを誇張したり繰り返して表現する	・表したいテーマにふさわしいイメージをとらえて踊る ・変化を付けたひと流れの動きで即興的に表現する ・主要場面を中心に表現する ・個や群で緩急強弱のある動きや空間の使い方で変化を付けて表現する
簡単な作品創作（ひとまとまりの表現）	・変化と起伏のある「はじめ－なか－おわり」のひとまとまりの動きで表現する	・表したいイメージを一層深めて表現する ・変化と起伏のある「はじめ－なか－おわり」の簡単な作品にして表現して踊る
発表の様子	・動きを見せ合って発表する	・踊りこんで仕上げて発表する

村田・高橋（2009a）

表2 フォークダンスの曲目の例

	小学校	中学校・高等学校
日本の民踊	ソーラン節（力強い踊り） 阿波踊り（軽快なリズムの踊り） エイサー（力強い踊り）	（北海道・東北）北海盆唄、秋田音頭、花笠音頭、大漁唄いこみ （関東）日光和楽踊り、秩父音頭、東京音頭、足柄ささら踊り （中部・近畿）浜おけさ、越中おわら節、木曾節、春駒、串本節 （中四国）貝殻節、金毘羅船船、よさこい節 （九州）炭坑節、おてもやん、鹿児島おはら節
外国のフォークダンス	（一重円）マイム・マイム、タタロチカ （二重円）コロブチカ、キンダーポルカ （特殊な隊形）グスタフス・スコール、ジェンカ	（一重円）オスロー・ワルツ、ハーモニカ （二重円）オクラホマ・ミキサー、ヒンキー・ディンキー・パリー・プー、ドードレブスカ・ポルカ、パティケークポルカ （特殊な隊形）バージニア・リール

村田・高橋（2009b）

表3 リズムダンス・現代的なリズムのダンスの「リズムと動き」の例

	小学校3・4年	中学校1・2年	中学校3年
リズムに乗って全身で自由に踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・軽快なリズムに乗って全身で踊る ・ロックやサンバのリズムの特徴をとらえて踊る ・友だちと自由にかかわりあって踊る 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロックやヒップホップのリズムに乗って全身で自由に弾んで踊る ・ロックやヒップホップのリズムの特徴をとらえて踊る ・簡単な繰り返しのリズムで踊る 	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムに乗って体幹部を中心に全身で自由に弾んで踊る ・ロックやヒップホップのリズムの特徴をとらえて踊る ・仲間とかかわり合って踊る
まとまりを付けて踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・変化を付けて続けて踊る ・友だちと調子を合わせて踊る 	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムに変化を付けて踊る ・仲間と動きを合わせたりずらしたりしてリズムに乗って踊る ・変化のある動きを組み合わせて続けて踊る 	<ul style="list-style-type: none"> ・踊りたいリズムや音楽の特徴をとらえて踊る ・変化とまとまりを付けて連続して踊る
発表や交流	<ul style="list-style-type: none"> ・発表や交流をする 	<ul style="list-style-type: none"> ・動きを見せ合って交流する 	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単なまとまりを付けて発表し見せ合う

村田・高橋 (2009c)

的リズムのダンスのリズムと動きの例は表3のように示されている。その技能目標は「リズムの特徴をとらえ、変化のある動きを組み合わせて、リズムに乗って体幹部（重心部）を中心に全身で自由に弾んで踊ること」とされており、この「自由に」という文言には、「即興的に自由に踊る」という意味合いが含まれている（文部科学省，2008b；村田・高橋，2009c）。

このうち、創作ダンスとフォークダンスは、わが国の学校ダンスの二大潮流として長年学校体育の領域において取り扱われてきた内容である。一方、平成10年の中学校学習指導要領の改訂において、学習内容の大幅な削減がなされた一方、現代的なリズムのダンスは、「現代の子どもや若者がアップテンポのリズムに乗って自由に踊ることに大きな楽しみを見出しているという実態があり、また、体育授業としてダンスが一層積極的に実践されていくことを期待して」（高橋，1999）、中学校保健体育科のダンス領域に新たに位置づけられたものである。

一方、欧米のダンス教育に目を転じると、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）

ではダンスは体育科と芸術科で扱われ、カリフォルニア州の教育課程

(California State Board of Education, 2005) を例にすると、体育科におけるダンスジャンルの例示として Grade 8 (14 歳) までは、主に「フォークダンス (Folk dance)」、「スクエアダンス (Square dance)」、「ラインダンス (Line dance)」などの伝承的な踊りやダンスが示されている。また、中学生期 (High school) 以降では、上記のダンスに加えて「バレエ (Ballet)」、「モダンダンス (Modern dance)」、「ジャズダンス (Jazz dance)」、「社交ダンス (Social dance)」などが例示されている。ここでの目標は、「ステップやポジション、パートナーセットが音楽に合わせてできること」、「振付を踊れることや振付を作成できること」などである。一方、芸術科におけるダンス教育に対する指針としては、AAHRERD (アメリカ・健康・体育・レクリエーション・ダンス連合) が、National Dance Standards を作成している。この中で、技能的な内容やダンスジャンルに関わる記述としては、K-4 Grade (幼稚園-10 歳) で「ウォーク、ラン、ホップ、ジャンプ、ギャロップ、スライド、スキップ」などの基本技能が示されているほか、K-5-8 Grade (11-14 歳) では、ダンススタイルやそのステップ・ポジションが示されている。ダンススタイルの例示としては、「バレエ (Ballet)」、「スクエアダンス (Square dance)」、「ガーナのダンス (Ghanasian dance)」、「中東のダンス (Middle eastern dance)」、「モダンダンス (Modern dance)」などが示されている。また、いずれの Grade においても、そのねらいの中に、「ダンスは意味を踊りにこめて、意味を伝えるための手段であることを理解する」との文言がある。芸術分野のダンス教育では、様々なダンスジャンルが用いられており、その目標には、わが国の創作ダンスのように、意味 (テーマ) の伝達に主眼が置かれているものもある。このように、アメリカにおいてダンスは体育科および芸術科で扱われており、体育科におけるダンスは、フ

ークダンスやダンスの振付など、型のあるダンスの習得やその振りを作るといった要素が強く、一方、芸術科におけるダンスは、それに加えわが国の創作ダンスの学習内容にあたるものも取り扱われている。しかし、わが国の現代的なリズムのダンスのように、「リズムの特徴を捉えて自由に踊る」こと、つまり即興的パフォーマンスを目的とするダンスは、管見の限りみうけられない。

イギリスでは（ここではイングランドを扱う）、日本の中学校期にあたる Key stage 3（11-13 歳）および Key stage 4（14-16 歳）の National Curriculum（Qualifications and Curriculum Authority, 2007）では、ダンススタイルの例示として「カポエラ（Capoeira）」、「コンテンポラリーダンス（Contemporary dance）」、「カントリーダンス（Country dancing）」、「バレエ（Ballet）」、「インディアン・ハンド・ダンス（Indian hand dance）」、「ストリートダンス（Street dance）」が例示されている。また「この活動（ダンス）の中での成功は、パフォーマーや振付師が、観客にアイデアやフィーリング、コンセプトや感情、芸術的な意図や振付の意図を伝えられた時である」とされており、その目標としては、振付を踊ったり、その意味を伝達すること、また、その技法が位置づけられている。

さらに、フィンランドでは、Grade 5-9（中学生期）において、CORE CONTENTS の一つとしてダンスが例示されており、その到達目標としては、「ダンスのリズムの重要性を理解して演技することができる」とされている（Finnish National Board of Education, 2004）。また Grade 1-4（小学生期）では、「どのように音楽に合わせて動けばよいかわかる」とされている例にみられるように、フィンランドの体育におけるダンスは「リズムに合わせて踊ること」がねらいとされているが、わが国のように「即興的に踊る」ことは強調されていない。

このように、欧米における国家レベルのガイドラインやフレームワークを管見する限り、学校教育において様々なダンススタイルを取扱っている例はみられるものの、そのねらいは振付の中の表現技法や振付の創造などに着目したものであり、わが国の現代的なリズムのダンスのように「自由に（即興的に）踊ること」を目的としているものとは異なる。わが国の中学校学習指導要領における現代的なリズムのダンスは、「既存の振付等を模倣することに重点があるのではなく」（村田，2012a）、「『与えられた動きを覚えて踊る』という定型の動きの習得・模倣学習のみに歪曲される可能性がある」（中村，2010）など、振付や模倣、技術の習得を否定する立場で論じられていることから、振付やその意味の伝達を主とした欧米のリズム系のダンスとは、そのねらいや内容が異なっていると考えられる。

ところで、日本のダンス教育において、自由や即興性が重んじられることには以下のような経緯がある。「戦後、ダンスは『教材を教える』から『自己表現を引き出す』自主創造の教育へと変革を遂げ」（松本，2012）、その中で「戦後の舞踊教育においては、『模倣』という方法が、子どもの創造性を阻害するものとして避けられてきた」（内山，2007）というように、戦後のダンス教育が模倣を否定してきたという歴史的背景があった（松本，2012）。このような歴史的背景から、学校体育における現代的なリズムのダンス授業にも、指導方法の二極化がみられ、それが議論の的となっている。つまり、「自由な運動学習」と「定型の運動習得学習」（中村，2012）の狭間で、リズム系ダンスの学習指導が二分されているのである。

中村（2012）の報告では、現代的なリズムのダンス授業内容は、自由な運動学習である「リズムに乗って自由に弾んで踊る」が56.5%であるのに対し、定型の運動習得学習である「簡単なステップの習得」は41.4%、「教師指導による

表4 指導案代表例 —自由な運動学習—

	学 習 活 動	指導の留意点と言葉がけ
導 入	<p>1. ダンスウォームアップ (5分) 「4444222211111111」 ♪「Pacific Island Music/Def Teck」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・今日は音楽のリズムをだんだん細かくしながらウォームアップをします。先生と一緒に踊るよ。 ・伸びるーしゃがむ 4444222211111111、体側、アキレス腱、捻る、歩く、もっと速く、ストップ! など
展 開	<p>2. 16 ビートを体の動きで捉える(10分) *座位のまま</p> <p>(1) 音楽に合わせて手拍子 ・2人組で表拍子と裏拍子を合わせる。</p> <p>(2) 体の部分でビートを刻む *立ち上がって</p> <p>(3) アップのリズム (16 ビート) で歩く</p> <p>(4) ビートの刻み方をいろいろに変えて動く</p> <p>3. 「動くー止まる」 (5分) ・ダンスキーワードは、ノリノリ・メリハリ・オリジナル</p> <p>(1) 自分のオリジナルの動きを作る (8×4のフレーズを2, 3回)</p> <p>(2) 4人組リーダーに続け方式で動きの交換 (1フレーズで2回ぐらい×2回)</p> <p>4. 気に入った動きを組み合わせて4人組のオリジナルフレーズを作る(10分)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ロックは8ビートですが、表の8ビートの間に裏拍子を刻んで16ビートになっていますね。 ・友達の表拍子の間に裏拍子をたたけるかな? 交替。 ・首を左右に倒して8ビート、16ビートは、前後はどう? ・肩は? 胸は? おへそでビートを刻める? ・肘を自分なりに動かしてみよう。立って全身で大きく。 ・表拍子で膝を伸ばして裏拍子で曲げる。表で全身に力を入れて裏で抜く。これをアップのリズムといいます。 ・アップのリズムで歩いてみよう。 ・さっき見つけた肘の動かし方をしながらアップで歩くと ・ビートの刻み方を変えてみよう。はじめはゆっくり 4ビート、・・・8ビート、16ビート、・・・ストップ! ・今日のダンスキーワードはノリノリ・メリハリ・オリジナルです。ビートに乗せて体のいろいろな所をいろいろに動かして、世界にたった一つのオリジナル・ダンスを作ろう。 ・16拍は自由に動いて16拍はストップモーションね。動く16拍はできるだけ移動してね。ビートの刻み方は自由。止まる時はピタッと、8拍ずつ、4拍ずつでポーズを変えてもいいし、止まりながら体で刻むのもいいね。 ・4人組でリーダーの動きを真似るよ。今日は髪の長い人が一番。合図で次の人に交換。 ・今やった動きの中から気に入ったものを自薦他薦しよう。2つくらいをつなげて繰り返し踊るよ。ノリノリ・メリハリを意識してね。ノリノリ・ピタっとだよ。 ・始まりと終わりのポーズを決めよう。
ま と め	<p>5. 見せ合いとバトル (10分) ・4人組×4人組 (1) 一緒に踊って交流 (2) 「動くー止まる」を交互に踊ってバトル * (1) (2) は生徒の状態に合わせて選択。</p> <p>6. 評価 (5分) ・学習カードへの記入</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・近くの4人組と見せ合いをしよう。つなげたフレーズを2回繰り返して。後で真似するから観る人はしっかり見る。 ・リーダー組に続いて一緒に踊り、2組の動きをつなげるよ。 ・先攻、後攻を決めてバトル形式で戦ってみよう。1フレーズで交代を2回繰り返すよ。ストップモーションで待っていてね。 ・どっちが、ノリノリ・メリハリ・オリジナルだったかな?

中村 (2011) を参考に筆者が作成

既成作品の習得」は 27.4%、「映像資料による既成作品の模倣」は 23.7%であるとされている。自由な運動学習の例として、村田（2012b；2002）、中村（2011）本村・戸田（2003）などに代表されるものがあげられる。これに関して、中村（2011）を代表例として、自由な運動学習の指導案を表 4 に示した。自由な運動学習では、子ども同士が自由に関わりあって踊ることが重視され、「『既存の振付などを模倣することに重点があるのではなく、変化とまとまりを付けて全身で自由に踊ること』を強調することが大切であり、（中略）ダンスのステップを習い覚えて踊ったり、そろえて踊る練習に時間をかけたりするのではなく」（村田，2012b）と述べられている。指導書（村田，2012b；村田，2002；本村・戸田，2003）に掲載されている内容の例を挙げると、「ポーズを考えて動きを繋げるもの」、「人のマネっこをして動きを生み出していくもの」、「人の体にタッチをしていくもの」、「足じゃんけんを組み合わせで踊るもの」などである。

また、即興的パフォーマンスに関して、Trout ら（2005）は、体育授業においてビデオゲームを用いた実践を行い、その教材がリズムやテンポの理解に役立つとともに、チームワークやフェアプレーの精神、協力する姿勢や、振付を創造する能力を強化したことを報告している。しかしながら、この先行研究において、即興的パフォーマンスの能力向上に関する言及はない。また、即興的パフォーマンスに関連する先行研究としては、Collen（2005）がリズムタップを用いた、即興的パフォーマンス向上のための即興技能育成方法の導入としての実践を通して、即興技能向上のための教授方法やそのガイドラインを示し、その中で、即興技能を向上させるためには、基礎となる技能の習得と交流の学習が有効であると紹介している。しかし、この研究では、実践の紹介のみで、その成果がデータとして客観的に示されていない。

一方、定型の運動習得学習に関する先行実践・先行研究には、内山ら（2013，

表5 指導案代表例—定型の運動習得学習—

	学 習 活 動	生徒への支援
導 入	1. 挨拶・健康観察をする。 2. 準備運動をする。 3. 本時のねらいと課題を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> 健康状態を把握し、見学者への助言をする。 身体の各部分を、最低でも15秒間ずつストレッチをするよう助言する。 本時の見通しを立て、練習方法の確認ができるよう助言する。
展 開	4. 振付の練習 (1) コンビネーションの技術 <ul style="list-style-type: none"> 手本を見て5~6回ずつ繰り返して確認する。 グループ内で互いにアドバイスしながら行う。 (2) 音楽に合わせたコンビネーション <ul style="list-style-type: none"> 手本を見て5~6回ずつ繰り返して確認する。 グループ内で互いにアドバイスしながら行う。 (3) 音楽に合わせて踊る <ul style="list-style-type: none"> 自分の能力に合わせて課題を設定して、練習を行う。 グループ内でアドバイスをしながら行う。 5. 発表 <ul style="list-style-type: none"> 各グループで発表する 	<ul style="list-style-type: none"> ゆっくりでもいいので丁寧に行うことを助言する。 学習ノートを参考にしながらアドバイスができるよう助言する。 ゆっくりでもいいので丁寧に行うことを助言する。 学習ノートを参考にしながらアドバイスができるよう助言する。 ゆっくりでもいいのでグループ内の出来栄に合わせて徐々に曲のスピードを上げていくよう助言する。 自分たちの能力に合わせたスピードで発表するよう助言する。 恥ずかしがらずに精一杯行うよう、助言する。 発表時に他の班に観てもらいたいポイントをグループで話し合っておくよう助言する。
ま と め	6. 本時の反省と評価 後かたづけ・挨拶	<ul style="list-style-type: none"> 本時の活動でよかった点や頑張った点などを認め合い、次回への意欲を持たせる。

内山（2011）を参考に筆者が作成

2012, 2011)、浅野ら（2011）、内山（2007）、小島（2006）などがある。内山（2011）を代表例として、定型の運動習得学習の指導案を表5に示した。これらの例では、ダンス技能の習得学習を中心に行っており、そのダンス技能は、ストリートダンス関連の指導書（前田，2010；井上，2012；SAYAKA，2012；ダンスインストラクター協会，2012）に掲載されているステップや振付などである。

以上、わが国における現代的なリズムのダンス授業に関する先行研究や指導資料を概観すると、自由な運動学習、定型の運動習得学習に関する成果および

問題点は以下のようにまとめることができる。

まず、自由な運動学習に関する問題点として、それに関する指導資料・実践例は多く存在するものの、数量的に客観的なデータを根拠とした成果や教育的意義に関する先行研究は管見の限りみうけられず、自由な運動学習の成果や教育的意義が数量的に明らかにされているとはいえない。土井ら（2007）は自由な運動学習の授業に対して「楽しくただ自由に踊りなさいという指導では教授したい内容が薄い」ことを指摘しており、松本（2012）は現代的なリズムのダンスの授業に関して「(生徒が) 必要な技術を身につけて自分らしく踊ることをねらい」として授業を構成していく必要があると述べている。また、日本体育学会のシンポジウムにおいて会場から「自由に踊る授業の指導は難しいのではないか」との質問が挙がっていたことなども報告されている（片岡，2000）。これに関して、岩田（2010）は体育科の教材について「教材には、学習者に習得させたい認知的・技術的、そして社会行動の学習内容が明確に盛り込まれている必要がある」とし、「意味ある内容が豊かに学習される見込みがないとしたら、それは教材としての前提を満たしていない」と述べている。

次に、定型の運動習得学習に関しては、これまで心理面からのアプローチによる先行研究（内山ら，2013；内山ら，2012；内山ら，2011；内山，2007；小島，2006）により成果が報告されており、現代的なリズムのダンスにおいて獲得すべき技術が明確に示され、その中で、生徒が挑戦課題としてダンスを捉えることにより、ダンスに対する好嫌度、運動有能感、学習意欲を向上させるなど、生徒の心理面に好影響を与えたとしている。しかしながら、これらの先行研究には次のような問題点が存在していると考えられる。つまり、現代的なリズムのダンスは、「ともに踊りあう『交流』のダンス」（松本，2003）であり、「現代的なリズムのダンスの良さは、既存のステップの枠に捉われず、誰もが『自

由に自分自身のダンス』を楽しめることだろう」(桑原, 2003) などの指摘に含まれる内容である。先行研究(内山ら, 2013; 内山ら, 2012; 内山ら, 2011; 内山, 2007; 小島, 2006)における実践は、学習内容が振付や定型の動きの習得とその発表に終始しており、現代的なリズムのダンスの「自由に(即興的に)踊ること」という特性を捉えた実践とはいい難いと考えられる。

以上のことにより、自由な運動学習に関しては、その学習成果や教育的意義に関するエビデンス不足から学習内容の薄さが指摘されており、そのため、自由な運動学習に関する実証的検討が急務であると考えられる。その一方、定型の運動習得学習に関しては、学習者の心理的な好影響は確認されているものの、その実践内容は動きの習得に終始していることから、定型の運動習得学習においては、即興的パフォーマンス技能の向上をねらいとした学習内容の実証的検討が課題として残されている。

さらに、上記のような自由な運動学習、定型の運動習得学習の成果や課題を踏まえ、よりよい現代的なリズムのダンス授業の学習指導について検証していく上で、重要な事項として集団性や周囲との関わりという観点がある。高橋(1999)は「体育授業は集団的達成をめざす教科」と述べ、ダンス教育の教育的価値の中に、「集団創作ダンスにみる共同的制作と集団達成」、「能力差を超えた集団的享受の可能性」を指摘しており、また、相馬(2011)はダンスの学習内容の重要な点の一つとして「他者や周囲の環境と豊かに関わり、互いを認め合える『みんなの居場所』を創出することにより、児童・生徒が自ら『身体を拓く』ことを学ぶこと」をあげている。ダンス教育の特性の一つに、集団活動のなかで社会性を育むという教育的価値があるとするならば、ダンススタジオ形式の技能の習得学習のみでは、生徒同士の関わりの少なさからその達成は困難であると考えられる。そのため、学校体育の中で行われる現代的なリズム

ムのダンス授業においては、技能習得や振付の模倣のみで完結しない単元構成が必要であると考えられる。つまり、現代的なリズムのダンスの学習指導においては、ダンス領域特有のゴールフリーという目標を設定しながらも、必要な技能の獲得を導入とし、そこから、自己と集団の独自のダンスを追求していくことを目指すような単元構成や授業計画が必要であると考えられる。

以上のように、現在、わが国の学校体育におけるリズム系ダンスの学習指導に関する議論のなかでも、自由な運動学習や定型の運動習得学習に関する議論は、両者ともにそれぞれの課題を抱えている状況にあり、学習内容や体系化の方向性すら不明確なままであると考えられる。そこで、本研究では、それらの課題を解決すべく、中学校学習指導要領における現代的なリズムのダンス授業の技能目標に照らし、定型の運動習得学習（ステップ習得学習）に着目した実証的検討を通して、現代的なリズムのダンス授業を再構築する第一歩にしたいと考えた。

第2節 本研究の目的および課題

1. 本研究の目的

中学校1・2年生において武道、ダンスを含むすべての領域が男女必修となり、ダンス学習全般についても、「いつ、何を、どう身につけさせるのかを明確にしていくこと」（相馬，2011）や、「系統的な内容の整理」（片岡，2000）が課題とされているなか、特に、「現代的なリズムのダンスの充実がダンス領域全体の充実化につながる」（相馬，2011）ともいわれており、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業に関する実証的検討は急務であると考えられる。

そこで、本研究では、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業の学習指導における系統的な内容の整理をするため、特に定型の運動習得学習（以下、ステップ習得学習）に着目し、その有効性や妥当性について実証的に検討することを目的とする。

1つ目の課題は、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業モデルにおいて、ステップ習得学習と自由な運動学習に関する比較検討を行い、ステップ習得学習の有効性や妥当性について検証することである。具体的には、まずダンス初心者（大学生）を対象とし、これをステップ習得学習群と自由な運動学習群の2群に分類し、ダンスに対する意識、形成的授業評価、即興的パフォーマンスの観点から比較的検討を行った（研究1）。

2つ目の課題は、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業におけるステップ習得学習の学習内容についてより詳細に検証することである。具体的には、まず、ダンス初心者である中学生を対象として、仮説的に計画された現代的なリズムのダンス授業モデルの実践を通して、基礎的なステップ技能の習得状況を分析し、基礎ステップの難易度分類を試みた（研究2）。次に、同じく仮説的に計画された現代的なリズムのダンス授業モデルの実践を通して、即興的パフォーマンスおよび運動有能感の観点から、ステップ習得学習の有効性や課題を明らかにした（研究3）。

3つ目の課題は、課題2の授業モデルからより発展させた現代的なリズムのダンス授業モデルを計画し、ダンス初心者である中学生を対象として実践を行い、現代的なリズムのダンス授業モデルに関して追検証することである。ここでは、基礎ステップ習得に適する配当時間や配列順序について再検討するとともに、学習内容に関して、ステップ習得学習の後に行う交流学习にも着目し、発展的な授業展開についての検証を行った（研究4）。

2. 本研究の課題

本研究では、以下の3点を具体的な研究課題とし、論文構成を図1に示した。

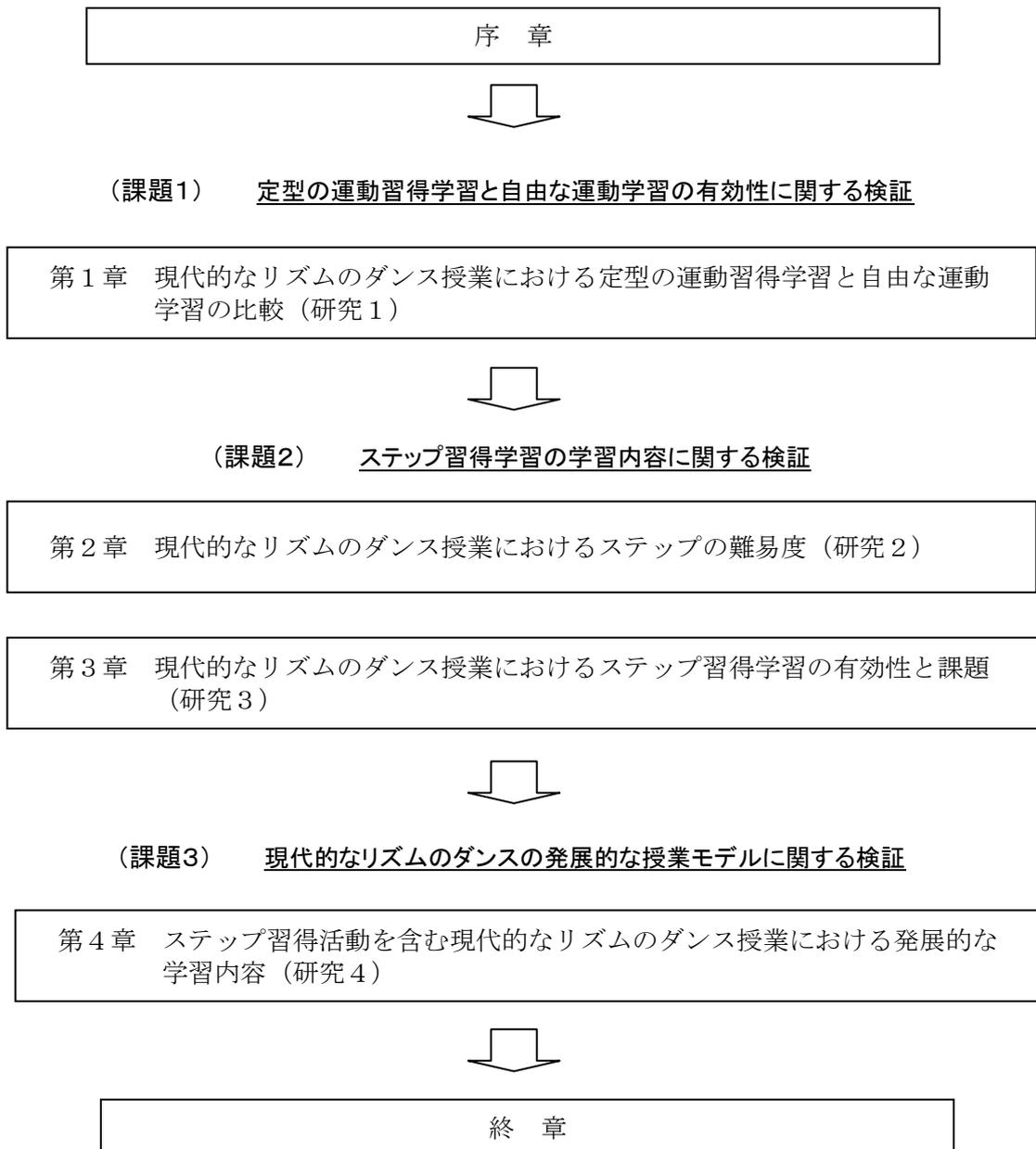


図1 論文構成

第1章

現代的なリズムのダンス授業における
定型の運動習得学習と自由な運動学習の比較
(研究1)

第1節 研究目的

本研究においては、現代的なリズムのダンス授業における定型の運動習得学習と自由な運動学習の有効性や課題を明らかにするために、ダンス初心者を対象として、ヒップホップダンスを例にした実験授業によって、ダンスに対する意識、形成的授業評価、即興的パフォーマンスの観点から比較検討を行うことを目的とした。

第2節 研究方法

1. 対象

対象は大学生12名であり、いずれもヒップホップダンスの経験はなかった。被験者を、定型の運動習得学習（以下、ステップ習得学習）を中心に行うステップ群6名と、自由な運動学習を中心に行う自由群6名の2群に無作為に分類した。

なお、本研究において大学生を対象とした理由は、以下のとおりである。本研究の目的は、中学校の保健体育科における現代的なリズムのダンスの授業に関する学習指導の検証であるため、本来ならば中学生を対象とすることが適切であり、そのためには、対象を同一学校、同一学年とし、同質グループの学習者による比較が必要であると考えられる。しかし、中学校現場において授業内容が大きく異なる授業を並行して行うことにより、同一学校・同一学年のクラス間で学習内容に大きな偏りが生じ、それに伴い生徒の学習評価や成績にも影響を生じることが考えられることから、本研究においては倫理的な配慮から対象を大学生とした実験授業によって検証を行うこととした。

2. 実施時期

実施時期は、2013年8月であった。

3. 単元計画

ステップ習得学習と自由な運動学習の効果を比較するための実験授業の単元計画を表6に示した。

1) ステップ習得学習を中心とした実験授業計画：ステップ群

ステップ群については、先行研究（高田，2010）の結果から、「2ステップ」、「ランニングマン」、「スライド」、「クラブ」、「スマーフ」、「ボックス」、「サイドステップ」の7つのステップを基礎ステップとして取り上げた。また、本研究では、上記の7つのステップの他に、それらの複合的なステップであると考えられる「ポップコーン」と「バックランニングマン」の2つのステップも基礎ステップに準ずるステップとして採用した。そして、この9つのステップについて、実践前に難易度別のグループ分けを仮説的に行った。分類規準は表7に示したとおりである。

各授業では一斉指導型の方法でステップ習得学習を行った。まず初めに、カウントでステップの足運びを習得した上で、連動する手の使い方について説明を受けながら学習を行った。また、その際、各ステップのポイントが明示され（表8）、足運びを全体的に理解した後に、音楽に合わせてステップを踏んだ。ステップについては、ステップごとに2人組で見せ合いの学習を行い、お互いの良かった点、改善点などを口頭で評価し合う活動を行った。

2) 自由な運動学習を中心とした実験授業計画：自由群

自由群については、中村(2011)、村田(2012b, 2002)を参考に授業計画を立案した。ここでは、中学校学習指導要領解説保健体育編に例示してある「手拍

表6 実験授業 単元計画

	1 回目	2 回目	3 回目	4 回目
ステップ群	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○リズムトレーニング [10分] ・ダウンのリズム ・ジャンプ ・ケンケン ・足じゃんけん ○ステップ習得 [20分] 各ステップ一斉指導、 見せ合い学習、ポイントの確認 ・ボックス ・スマーフ ・サイドステップ ○ダンスで交流 [9分] ・2人組で習ったステップ を見せ合う ○まとめ [3分] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○リズムトレーニング [10分] ・ダウンのリズム ・ジャンプ ・ケンケン ・足じゃんけん ○ステップ習得 [20分] 各ステップ一斉指導、 見せ合い学習、ポイントの確認 ・スライド ・ポップコーン ・バックランニングマン ○ダンスで交流 [9分] ・2人組で習ったステップ を見せ合う ○まとめ [3分] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○リズムトレーニング [10分] ・ダウンのリズム ・ジャンプ ・ケンケン ・足じゃんけん ○ステップ習得 [20分] 各ステップ一斉指導、 見せ合い学習、ポイントの確認 ・クラブ ・2ステップ ・ランニングマン ○ダンスで交流 [9分] ・2人組で習ったステップ を見せ合う ○まとめ [3分] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○リズムトレーニング [5分] ・ダウンのリズム ・ジャンプ ・ケンケン ・足じゃんけん ○ステップの復習 [20分] ・一斉指導によるステップ の復習 ・好きなステップを音に合 わせて練習 ○ダンスで交流 [12分] ・2人組で即興ダンスを見せ 合う ○まとめ [5分]
自由群	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○円形リズム [5分] ・座位・円形でリズムどりの 練習 ○自由に踊ろう [32分] ・学習指導要領例示の動き を使って踊る ・「空間のくずし」を意識 して ○今日のマイダンス [2分] ・1分間の自由なダンス ○まとめ [3分] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○円形リズム [5分] ・座位・円形でリズムどりの 練習 ○自由に踊ろう [10分] ・前時の復習で踊る ○2人組の真似っこ [12分] ・「人間関係のくずし」を 意識して ・「体のくずし」を意識し て ○3人組の動きのリレー [10分] ・これまでの3つのくずし を意識して ○今日のマイダンス [2分] ・1分間の自由なダンス ○まとめ [3分] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○円形リズム [5分] ・座位・円形でリズムどりの 練習 ○自由に踊ろう [10分] ・前時の復習で踊る ・「リズムのくずし」を意 識して ○2人組の真似っこ [12分] ・これまでの4つのくずし を意識して ○3人組の動きのリレー [10分] ・これまでの4つのくずし を意識して ○今日のマイダンス [2分] ・1分間の自由なダンス ○まとめ [3分] 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ [3分] ・ストレッチ ○円形リズム [5分] ・座位・円形でリズムどりの 練習 ○自由に踊ろう [10分] ・4つのくずしを意識して ○2人組の真似っこ [12分] ・これまでの4つのくずし を意識して ○3人組の動きのリレー [10分] ・これまでの4つのくずし を意識して ○今日のマイダンス [2分] ・1分間の自由なダンス ○まとめ [3分]

子、「足拍子」、「スキップ」、「片足跳び」、「両足跳び」、「蹴る」、「歩く」、「走る」、「ねじる」、「回る」、「転がる」、「振る」、「曲げる」等の動きを行った。各授業は一斉指導型の方法で行い、実験授業1回目は空間のくずし、実験授業2回目は人間関係のくずし、体のくずし、実験授業3回目はリズムのくずしについて学習し、実験授業4回目ではそれまでの学習内容を確認した上で、音を感じ

表7 仮説としての基礎ステップとその分類規準

級	名称	分類規準
初級 ステップ	ボックス スマーフ サイドステップ	<ul style="list-style-type: none"> ・8ビートの音取りである。 ・体の向きが常に正面である。 ・単純なステップの踏み方である。
中級 ステップ	スライド ポップコーン バックランニングマン	<p>初級の条件のうち、1つが下記に変わるもの（これを中級として位置づけた） 初級の条件のうち、2つ以上が下記に変わるもの（これを上級として位置づけた）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・16ビートの音取りである。 ・体の向きに変化をともなう。（回転、向きの変化など） ・独特の体の動かし方がある。（滑らせるなど） ・複雑なステップの踏み方である。（トゥー・ヒルなど） ・ヒップホップダンス特有の動きがある。
上級 ステップ	2ステップ クラブ ランニングマン	

表8 ステップのポイント

名称	ポイント
ボックス	<ol style="list-style-type: none"> ①4歩踏んだ後は、元の位置に戻ろう。 ②手は足と反対の手を動かそう。
スマーフ	<ol style="list-style-type: none"> ①2歩目は後ろに、4歩目はその場で足踏みをしよう。 ②手は1・2・3は足と同じ手をアッパー、4歩目はひじ打ちをしよう。
サイドステップ	<ol style="list-style-type: none"> ①「ズンタッ・ズンタッ」のリズムでステップを踏もう。 ②軸は真ん中（身体の中心）に残そう。 ③出す足は膝を伸ばす、残す足は膝を曲げよう。 ④手は足を出した時に両腕の肘を曲げよう。
スライド	<ol style="list-style-type: none"> ①「シュー・トン、シュー・トン」のリズムでステップを踏もう。 ②進行方向の反対足で思いっきりけりだす、進行方向の足は膝を曲げよう。 ③手は反対方向に流そう。
ポップコーン	<ol style="list-style-type: none"> ①縄跳びのスウィングキックの要領でステップを踏もう。 ②1カウント目に遅れると、うまく踏めないので注意しよう。 ③手は蹴った足と反対の足をパンチしよう。
バックランニングマン	<ol style="list-style-type: none"> ①身体は上げた足と同じ方向に回転させよう。 ②手は足と同じ足をあげる。上にある太鼓をたたくイメージで動かそう。
2ステップ	<ol style="list-style-type: none"> ①ポップコーンと同様に1カウント目はしっかりホップしよう。 ②16ビートでの身体の刻みを継続させよう。
クラブ	<ol style="list-style-type: none"> ①足は、ハの字、逆ハの字を繰り返そう。 ②外側に来る足がかかと、内側の足がつま先を接地面にしよう。
ランニングマン	<ol style="list-style-type: none"> ①8エンドのカウントで足をあげて準備動作を行おう。 ②「ズンタッ・ズンタッ」のリズムで行おう。

前田（2010）, HP 体育科「現代的なリズムのダンス」のHIPHOP ステップ集を参考に筆者が作成

じたまま自由に踊ることを中心に行った。くずしのポイントについては表9に示した通りである。

表9 くずしのポイント

名 称	ポ イ ン ト
空間（場）のくずし	①方向や場の使い方の変化を作ろう。 ②人のいない所へ行こう。 ③一つの場所にとどまらず好きに移動しよう。 ④友だちとぶつかりそうになってもそれを使ってうまく踊りに変えよう。
体のくずし	①ねじったり、回ったり、跳んだり、体の状態を変えてみよう。 ②棒立ちから脱却しよう。 ③時には大きく体を反ったり、時には地面を使ったりしよう。
人間関係のくずし	①友だちと離れたり、くっついたりしよう。 ②左右反対の動きで掛け合ってみよう。 ③くぐり抜けたり、手をつないだりして一人ではできない動きに挑戦しよう。
リズムのくずし	①動きを止めたり、はやめたりメリハリをつけよう。 ②スローモーションも使ってみよう。 ③一定の動きではなく変化を付けてみよう。

村田（2012b）を参考に筆者が作成

4. 調査内容

調査内容は、ダンスに対する意識、形成的授業評価、即興的パフォーマンス技能の3項目である。

1) ダンスに対する意識

ダンスに対する意識（表10）は、「ダンスの好嫌」、「ダンスに対する自信」、「ダンスの楽しさ」、「ダンスに対する恥ずかしさ」、「ダンスを踊ることに対する抵抗感」、「曲に合わせて即興で踊れると思う」の6項目について、5件法により回答させた。

2) 授業評価

授業評価に関しては、毎回の授業終了後に、表11に示す形成的授業評価票（高橋，2003）を用いて、3件法により回答させた。

3) 即興的パフォーマンス

即興的パフォーマンスについては、実験授業の事前および事後におけるVTRにより、熟練者評価を行った。VTRの撮影に関しては、前後左右6m程度を撮影

表 10 ダンスに対する意識

- | |
|--------------------------|
| 1. ダンスは好きですか？ |
| 2. ダンスに自信はありますか？ |
| 3. ダンスは楽しいと思いますか？ |
| 4. ダンスを踊ることに恥ずかしさがありますか？ |
| 5. ダンスを踊ることに抵抗感がありますか？ |
| 6. 曲がかかれば自分なりにダンスができますか？ |

表 11 形成的授業評価票

- | | |
|------------------------------|----------------|
| 1. 深く心に残ることや、感動することがあった | はい (3・2・1) いいえ |
| 2. 今までできなかったことができるようになった | はい (3・2・1) いいえ |
| 3. 「あ、分かった」、「あ、そうか」と思うことがあった | はい (3・2・1) いいえ |
| 4. 精一杯全力を尽くして運動した | はい (3・2・1) いいえ |
| 5. 楽しかった | はい (3・2・1) いいえ |
| 6. 自分から進んで運動することができた | はい (3・2・1) いいえ |
| 7. 自分のめあてに向かって何回も練習できた | はい (3・2・1) いいえ |
| 8. 友達と協力して、仲良く学習できた | はい (3・2・1) いいえ |
| 9. 友達とお互いに教え合ったり助けたりできた | はい (3・2・1) いいえ |

範囲とし、ビデオカメラ 2 台を使用して前方中央および後方中央から、1 人ずつ撮影した。評価対象とした時間は 8 × 4 カウントであった。即興的パフォーマンスの評価者は、ヒップホップダンス歴が平均 6.5 年の熟練者 3 名であり、ヒップホップ指導経験 4.5 年(平均)を有していた。これについては、鈴木 (1999) を参考に筆者が作成したパフォーマンス評価尺度によって評価した (表 12)。

パフォーマンス評価尺度は、現代的なリズムのダンスの技能のねらいに照らし、「リズムの特徴をとらえ」、「リズムに乗って」の部分は「音との同期」として、「変化のある動きを組み合わせる」の部分は「リズムの変化」、「動きの種類」として、「体幹部 (重心部) を中心に全身で」の部分は「体の使い方」として、「自由に」の部分は「オリジナリティ」として評価することとした。熟練者 3 名の平均得点を各項目の得点とし、これを即興的パフォーマンス評価得点とした。

表 12 パフォーマンス評価尺度

カテゴリー	観 点	得 点
オリジナリティ	オリジナリティ	4. 独創的な動きをしている 3. 他の模倣や定型のステップではないが、一般的である 2. 他の模倣や、定型のステップである 1. 体を動かしていない
多様性	動きの種類	4. 3種類以上の動きで表現している 3. 2種類以上の動きで表現している 2. 1種類以上の動きで表現している 1. 体を動かしていない
	リズムの変化	4. 大変良く工夫している 3. おおむね工夫している 2. あまり工夫がみられない 1. まったく工夫がみられない
動きの確かさ	体の使い方	4. 体の全体または部分を自在に操っている 3. 体を全体または部分を意識して操っている 2. 体を全体または部分を意識して操ろうとしている 1. 体を動かしていない
	音との同期	4. 音にあわせて、外すことなく踊れる 3. おおむね音にあっている 2. あまり音にあっていない（音にあっているのが総カウントの半分以下） 1. 音に全くあっていない

鈴木（1999）を参考に筆者が作成

5. 分析方法

ダンスに対する意識については、各質問項目を得点化し、マイナスイメージの項目については点数の逆転操作を行った。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007 によって、それぞれ、t 検定（対応のない2標本による母平均の差）（一対の標本による母平均の差）を行った。

形成的授業評価については、高橋（2003）の形成的授業評価票診断基準をもとに評定した。

即興的パフォーマンス技能については、実験授業の事前と事後における熟練者評価を行った（即興的パフォーマンス評価得点）。統計処理については Microsoft Excel 2007 によって、それぞれ、t 検定（対応のない2標本による母平均の差）（一対の標本による母平均の差）を行った。

以上の検定の有意水準は5%未満とした。

6. 教材としてのヒップホップダンス

本研究において、ヒップホップダンスを例にした理由は以下の通りである。ヒップホップは、中学校学習指導要領解説保健体育編の現代的なリズムのダンスのリズムの一つとして例示されており、メディアなどで取り上げられる機会も多い。さらに、ヒップホップダンスの技能に関する文献（前田，2010；井上，2012；SAYAKA，2012；ダンスインストラクター協会，2012）も多く存在し、イメージが共通認識しやすいと考えられ、他に例示されているロックのリズム例と比較して参考資料も豊富である。

第3節 結果

1. ダンスに対する意識について

ダンスに対する意識に関する質問紙調査の結果については、表13および表14に示した。表13より、実験授業の事前と事後ともに、いずれの項目においてもステップ群と自由群の値の間に有意な差はみられなかった。表14より、ステップ群において、「自信」や「楽しさ」($p<0.05$)、「好嫌」($p<0.01$)、「即興に対する自信」($p<0.001$)の項目に関して事後において有意な値の上昇がみられた。一方、自由群においては、「即興に対する自信」の項目に関して事後において有意な値の上昇 ($p<0.001$) がみられた。

2. 形成的授業評価について

形成的授業評価の結果を表15に示した。両群ともに実験授業4回目終了時は

表 13 ダンスに対する意識の比較（事前・事後）

事 前 (n=6)				
	ステップ群 M±SD	自由群 M±SD	p 値	有意差
好嫌	3.33±0.51	4.00±0.89	0.144	n. s.
自信	1.50±0.83	2.00±0.89	0.340	n. s.
楽しさ	4.00±0.63	4.17±0.98	0.734	n. s.
恥ずかしさ	1.83±0.52	3.00±1.41	0.105	n. s.
抵抗感	3.33±0.52	3.83±0.98	0.300	n. s.
即興	1.33±0.82	1.00±0.00	0.341	n. s.
事 後				
	ステップ群 M±SD	自由群 M±SD	p 値	有意差
好嫌	4.83±0.41	4.33±0.82	0.209	n. s.
自信	2.50±1.05	2.50±0.84	1.000	n. s.
楽しさ	5.00±0.00	4.83±0.41	0.341	n. s.
恥ずかしさ	2.17±0.98	2.00±1.55	0.828	n. s.
抵抗感	2.83±0.98	3.16±1.17	0.605	n. s.
即興	3.00±0.63	2.83±0.98	0.734	n. s.

表 14 ダンスに対する意識の変化（ステップ群・自由群）

ステップ群 (n=6)				
	事前 M±SD	事後 M±SD	p 値	有意差
好嫌	3.33±0.51	4.83±0.41	0.001	**
自信	1.50±0.83	2.50±1.05	0.011	*
楽しさ	4.00±0.63	5.00±0.00	0.011	*
恥ずかしさ	1.83±0.52	2.17±0.98	0.175	n. s.
抵抗感	3.33±0.52	2.83±0.98	0.296	n. s.
即興	1.33±0.82	3.00±0.63	0.001	***
自 由 群 (n=6)				
	事前 M±SD	事後 M±SD	p 値	有意差
好嫌	4.00±0.89	4.33±0.82	0.175	n. s.
自信	2.00±0.89	2.50±0.84	0.296	n. s.
楽しさ	4.17±0.98	4.83±0.41	0.102	n. s.
恥ずかしさ	3.00±1.41	2.00±1.55	0.203	n. s.
抵抗感	3.83±0.98	3.16±1.17	0.102	n. s.
即興	1.00±0.00	2.83±0.98	0.006	**

*:p<0.05, **:p<0.01, ***: p<0.001

表 15 授業評価（形成的授業評価）

ステップ群 (n=6)								
	1 時間目	評定	2 時間目	評定	3 時間目	評定	4 時間目	評定
成果	2.72	5	2.89	5	2.78	5	3.00	5
意欲関心	3.00	5	3.00	5	3.00	5	3.00	5
学び方	2.75	4	2.92	5	3.00	5	2.92	5
協力	2.92	5	3.00	5	2.92	5	2.92	5
自由群 (n=6)								
	1 時間目	評定	2 時間目	評定	3 時間目	評定	4 時間目	評定
成果	2.67	4	2.94	5	3.00	5	2.89	5
意欲関心	2.92	4	3.00	5	3.00	5	3.00	5
学び方	2.50	3	2.92	5	2.92	5	2.92	5
協力	2.67	4	2.92	5	3.00	5	3.00	5

いずれの項目においても評定が5点であり、全体的に両群ともに3点を下回る評定はみられなかった。

3. 即興的パフォーマンス評価得点について

実験授業の事前と事後における即興的パフォーマンス評価得点を表 16 および表 17 に示した。

表 16 より、事前の即興的パフォーマンス評価得点は、「体の使い方」において自由群の得点が有意に高かった ($p<0.05$)。他の項目については有意な差はみられなかった。また、事後の即興的パフォーマンス評価得点は、ステップ群の得点が「オリジナリティ」 ($p<0.05$)、「体の使い方」 ($p<0.05$)、「リズムの変化」 ($p<0.01$)、「動きの種類」 ($p<0.001$) において有意に上昇し、いずれの項目においても自由群より高い値を示した。

表 17 より、ステップ群では、事後において「オリジナリティ」 ($p<0.01$)、「体の使い方」 ($p<0.01$)、「音との同期」 ($p<0.01$)、「動きの種類」 ($p<0.001$)、「リ

表 16 熟練者によるパフォーマンス評価（事前・事後）

事前 (n=6) (点)				
	ステップ群 M±SD	自由群 M±SD	p 値	有意差
オリジナリティ	1.56±0.50	2.11±0.69	0.141	n. s.
動きの種類	1.67±0.73	2.61±1.02	0.094	n. s.
リズムの変化	1.67±0.41	1.72±0.71	0.128	n. s.
体の使い方	1.17±0.41	2.33±0.99	0.023	*
音との同期	1.72±0.77	2.39±0.88	0.157	n. s.
事後 (点)				
	ステップ群 M±SD	自由群 M±SD	p 値	有意差
オリジナリティ	2.61±0.39	2.22±0.17	0.049	*
動きの種類	3.83±0.28	2.67±0.52	0.000	***
リズムの変化	3.33±0.70	2.11±0.50	0.006	**
体の使い方	2.83±0.51	2.17±0.18	0.013	*
音との同期	3.33±0.76	2.94±0.71	0.382	n. s.

*:p<0.05, **:p<0.01, ***: p<0.001

表 17 熟練者によるパフォーマンス評価（ステップ群・自由群）

ステップ群 (n=6) (点)				
	事前 M±SD	事後 M±SD	p 値	有意差
オリジナリティ	1.56±0.50	2.61±0.39	0.002	**
動きの種類	1.67±0.73	3.83±0.28	0.000	***
リズムの変化	1.67±0.41	3.33±0.70	0.000	***
体の使い方	1.17±0.41	2.83±0.51	0.002	**
音との同期	1.72±0.77	3.33±0.76	0.008	**
自由群 (n=6) (点)				
	事前 M±SD	事後 M±SD	p 値	有意差
オリジナリティ	2.11±0.69	2.22±0.17	0.709	n. s.
動きの種類	2.61±1.02	2.67±0.52	0.901	n. s.
リズムの変化	1.72±0.71	2.11±0.50	0.030	*
体の使い方	2.33±0.99	2.17±0.18	0.017	*
音との同期	2.39±0.88	2.94±0.71	0.067	n. s.

*:p<0.05, **:p<0.01, ***: p<0.001

リズムの変化」($p < 0.001$) で有意な値の上昇がみられた。一方、自由群においては、「リズムの変化」($p < 0.05$) のみ有意に値が上昇し、「体の使い方」($p < 0.05$) では有意に値が減少した。

第4節 考察

1. ダンスに対する意識について

ダンスに対する意識に関して、ステップ群において、「好嫌」、「自信」、「楽しさ」、「即興」が事後において有意に上昇していることに加え、事後ではいずれも5点満点中3点を超えており、これらの項目については、ステップ習得を中心とした学習の好影響がうかがえる。一方、自由群においては、「即興」のみ有意に上昇しており、他の項目では好影響がみられなかった。ステップ群における「好き」や「楽しさ」、「自信」に関する好影響は、先行研究(内山 2013 ; 内山 2007 ; 児島, 2006) を支持する結果となった。また、学習内容として、ステップ群では即興の要素がほとんどなかったにもかかわらず、「即興」の項目が上昇したことから、学習者はステップを手掛かりにすることで即興的に踊ることに対しても自信を持てるようになって考えられる。

また、両群において、「恥ずかしさ」、「自信」については、事後における値が2点台となっており、本実験授業の時間数(4時間扱い)では、「恥ずかしさ」の克服やダンスに対する「自信」をつけるまでには至らなかったと考えられ、恥ずかしさの克服やダンスに対する自信を育てる指導法の検討が今後の課題であるといえる。

これらのことより、本実験授業においては、対象者のダンスに対する意識の変容について、両群ともに「即興に対する自信」を持てるようになったと考えら

れる。さらに、ステップ群ではダンスに対する「好き」や「楽しさ」や「自信」といった意識にも好影響を与えたことが明らかとなり、学習内容として、ステップ群の学習内容が学習者のダンスに対する意識により好影響を与える可能性が示唆された。

2. 授業評価について

形成的授業評価の結果より、両群ともに自己の成果の捉え方に大差はなかった。形成的授業評価の評定基準（高橋，2003）によれば、形成的授業評価は、単元後半に評価が上昇する授業は大きな成果があるとされており、本研究の実験授業は、両群ともに保健体育科の授業として成果のある実践であったと考えられる。

3. 即興的パフォーマンス評価得点について

即興的パフォーマンスの熟練者による評価では、事前調査において、ステップ群と自由群の2群間の差として、「体の使い方」の項目のみで自由群の得点が有意に高かった。これは、対象を無作為に2群に分類したことが原因であったのではないかと考えられる。しかしながら、他の項目において有意差がみられなかったことから、両群はおおむね同質なグループであると考えられた。

事後の両群比較においては、ステップ群の方が自由群よりも「オリジナリティ」、「動きの種類」、「リズムの変化」、「体の使い方」に関して有意に値が高くなっていた。このことより、ステップ群の学習内容の方が即興的パフォーマンス技能により好影響を与えたのではないかと考えられる。

ステップ群の事前と事後を比較すると、全ての項目で、事後に有意な上昇を示した。ステップ習得学習の中で、異なる数種類のステップを覚えたことが、「動

きの種類」や「リズムの変化」に好影響を与えたと考えられる。また、ステップをカウントや音楽に合わせて繰り返し練習することにより、「音との同期」を達成できるパフォーマンスに至ったと考えられる。一方、自由群においては、「リズムの変化」以外のいずれの項目にも好影響はみられなかった上、「体の使い方」に関しては得点が有意に減少していた。

また、「体の使い方」の項目に着目すると、事前の2群の比較、2群の各群の事前と事後の比較から、体を巧みに大きく動かすためにはステップ習得学習の方が有効であることが示唆された。

先行研究において「(生徒が) 必要な技術を身につけて自分らしく踊ることねらい」(松本, 2012) として授業を構成していく必要があると指摘されているように、自由な運動学習のみの学習内容では、生徒は即興的に踊るための体の動かし方を理解し習得することができず、必要な技術が生徒に教授されない可能性があると考えられる。

4. 小括

定型の運動習得学習(ステップ習得学習)と自由な運動学習を比較検討するため、ダンスに対する意識、形成的授業評価、即興的パフォーマンスの3項目について比較分析を行った。その結果、両実験授業ともに形成的授業評価の結果に大差はなかったものの、ダンスに対する意識や即興的パフォーマンス技能に関しては、ステップ習得学習を中心にした学習を行ったステップ群の方がより好影響を与えることのできる実践であることが明らかとなった。

第2章

現代的なリズムのダンス授業におけるステップの難易度

(研究2)

第1節 研究目的

本研究の目的は、ダンス初心者である中学生を対象として、仮説的に計画された現代的なリズムのダンスのヒップホップダンスを例にした授業モデル1の実践を通して、基礎的なステップ技能の習得状況を分析し、ステップの難易度について検討することであった。

第2節 研究方法

1. 対象

対象は中学2年生男子37名であり、全員がヒップホップダンスについての経験はなかった。

2. 実施時期

実施時期は2010年11月であった。

3. 授業モデル1の単元計画

1) 単元計画

授業モデル1の単元計画は、表18に示した通りである。単元前半の6時間(2時間目から7時間目)をステップ習得学習とした。

ステップ習得学習(2時間目から7時間目)の各回では、一斉指導型の方法でステップ習得学習を行った。まず初めにカウントでステップの足運びを習得した上で、連動する手の使い方について説明を受けながら学習を行った。また、その際、各ステップのポイントが明示され(表8)、足運びを全体的に理解した

表 18 授業モデル1 単元計画

時間	1 時間目	2 時間目	3 時間目	4 時間目	5 時間目	6 時間目	7 時間目
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○オリエンテーション ・ヒップホップの成り立ちを知る ・ヒップホップダンスのカウントの取り方を知る ○試しのダンスセッション ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○初級ステップ (仮) 一斉指導 ・ボックス ・スマーフ ・サイドステップ ○見せ合い学習 ・2人組や4人組でステップを見せ合う ○まとめ 		<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○中級ステップ (仮) 一斉指導 ・スライド ・ポップコーン ・バックランニングマン ○見せ合い学習 ・2人組や4人組でステップを見せ合う ○まとめ 		<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○上級ステップ (仮) 一斉指導 ・クラブ ・ランニングマン ・2ステップ ○見せ合い学習 ・2人組や4人組でステップを見せ合う *7時間目のみダンスセッション ○まとめ 	
学習	オリエンテーション	ステップ習得					

時間	8 時間目	9 時間目	10 時間目	11 時間目	12 時間目
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○振り写し ・既成の振り ○振り練習 ○見せ合い ・2人組や4人組で見せ合う ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○構成 ・隊形、構成をつける ○交流会 ・各班で発表を行う ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○各チームに分かれて作品作り・練習 ○まとめ 		<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○発表会 ○まとめ
学習	作品作り				発表会

後に、音楽に合わせてステップを踏んだ。なお、各回の最後に見せ合いの時間を設け、お互いの良かった点、改善点などを口頭で発表し合った。なお、2～6時間目の見せ合い学習では、既習ステップのみを使用して実施した。

2) ステップについて

ステップについては、研究1と同様に、「2ステップ」、「ランニングマン」、「ス

ライド」、「クラブ」、「スマーフ」、「ボックス」、「サイドステップ」、「バックランニングマン」、「ポップコーン」を基礎ステップとして取り上げた。

4. 調査内容

調査内容は、ステップ習得成果における熟練者評価について（ステップ習得成果得点）、ステップ習得成果における自己評価について（自己評価得点）の2項目であった。

1) ステップ習得成果における熟練者評価について

熟練者評価における評価者は、ヒップホップダンス経験平均6.5年の熟練者3名であり、ダンス指導経験4.5年(平均)を有していた。生徒のステップを踊る様子を8×2カウントずつ、VTRによって撮影した。VTRの撮影については、体育館の右前方、左前方、中央後ろに3台のビデオカメラを配置し全体像を撮影した。撮影は、ステップ習得学習終了後の7時間目のウォームアップ時に行った。このVTRの映像にもとづき、ステップ習得成果を「できた」、「あと少しでできる」、「できない」の3段階で評価した。評価規準としては、「動きができていない」と「音に合っていない」の2観点であり、2観点ともに満たす場合を「できた」とし、「動き」のみの観点を満たしている場合を「あと少しでできる」、それ以外を「できない」とした。その際、評価者3名で評価が異なった場合には、評価が一致するまで3名によって協議を行い判定した。このようにして算出した得点を、ステップ習得成果得点とした。

2) ステップ習得成果における自己評価について

ステップ習得成果について、生徒自身がどう捉えているかを明らかにするため、ステップ習得学習終了時の7時間目終了後にワークシートによって質問紙調査を行い、生徒自身に「できる」、「あと少しでできる」、「できない」の選択

肢から1つを選択させた。

5. 分析方法

ステップ習得成果における熟練者評価と自己評価をもとに、ステップ習得成果得点とステップの難易度の関係およびステップ習得成果得点と自己評価得点の関係について比較分析した。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007によって、ステップ習得成果における熟練者評価については、各項目間の平均得点の差に、繰り返しのない二元配置による分散分析、および下位検定としてBonferroniの多重比較検定を行い、ステップ習得成果における自己評価については、2項目間の得点差についてt検定(対応のない2標本による母平均の差)を行った。有意水準はいずれも5%未満とした。

第3節 結果

1. ステップ習得成果得点とステップの難易度の関係について

ステップ習得成果における熟練者評価について、多重比較による検定結果を表19に示した。

表19 ステップ習得成果の熟練者評価得点の多重比較

要因	分散分析			多重比較 (得点)
	自由度	F 値	p 値	
生徒	36	27.51*	0.00	①, ②, ③, ④, ⑤>⑥, ⑦, ⑧, ⑨*
ステップ	8	0.62*	0.00	⑥>⑧, ⑨* ⑦, ⑧>⑨*

* : p<0.05

* ①ボックス, ②スマーフ, ③サイドステップ, ④スライド, ⑤ポップコーン,
⑥バックランニングマン, ⑦2ステップ, ⑧クラブ, ⑨ランニングマン

「ボックス」、「スマーフ」、「サイドステップ」、「スライド」、「ポップコーン」と「バックランニングマン」、「2ステップ」、「クラブ」、「ランニングマン」の間には有意な差がみられた ($p < 0.05$)。また、「バックランニングマン」と「クラブ」、「ランニングマン」の間には有意な差がみられ、「2ステップ」、「クラブ」と「ランニングマン」の間にも有意な差がみられた ($p < 0.05$)。

2. ステップ習得成果得点と自己評価得点の関係について

ステップ習得成果得点と自己評価得点の比較結果を表 20 に示した。「ボックス」、「スライド」、「スマーフ」、「ポップコーン」、「サイドステップ」については、自己評価、熟練者評価ともに平均得点が 2.9 点以上であった。「ポップコーン」については自己評価の方が低く、「スマーフ」については同等であったが、それ以外のステップでは自己評価の方が高い傾向にあった。そのなかでも「クラブ」や「ランニングマン」については、熟練者評価より自己評価において有意に値が高かった ($p < 0.01$)。

表 20 ステップ習得成果の熟練者評価と自己評価の比較
(n=37)

ステップの名称	熟練者評価 M±SD	自己評価 M±SD	P 値	有意差
ボックス	2.97±0.16	3.00±0.00	0.320	n. s.
スマーフ	2.97±0.16	2.97±1.64	1.000	n. s.
サイドステップ	2.92±0.28	2.97±1.64	0.310	n. s.
スライド	2.97±0.16	3.00±0.00	0.320	n. s.
ポップコーン	2.97±0.16	2.95±0.23	0.561	n. s.
バックランニングマン	2.68±0.58	2.78±0.53	0.407	n. s.
クラブ	2.30±0.81	2.73±0.45	0.005	**
2ステップ	2.41±0.72	2.54±0.65	0.401	n. s.
ランニングマン	1.81±0.88	2.38±0.68	0.002	**

**: $p < 0.01$

第4節 考察

1. ステップ習得成果得点とステップの難易度分類について

ステップ習得成果得点における多重比較の結果から、ステップの難易度については、「ボックス」、「スライド」、「スマーフ」、「ポップコーン」、「サイドステップ」などの比較的難易度の低いステップ群と、「バックランニングマン」、「2ステップ」、「クラブ」、「ランニングマン」の比較的難易度の高いステップ群に大別できると考えられる。比較的難度の低いステップ群は、ステップ習得成果得点 2.9 以上と高い値を示しており、これらのステップ群を「入門ステップ」（表 21）と命名した。また、比較的難易度の高いステップ群については「バックランニングマン」、「2ステップ」、「クラブ」、「ランニングマン」を設定することができると考えられる。これらのステップ群は、中学生にとってはやや難しい「挑戦ステップ」（表 21）と命名した。また、「ランニングマン」については、表 12 より、ステップ習得成果得点が最も低く、ステップを音に合わせる以前に、動きすらできていない生徒が比較的多く、中学生にとって困難な課題である可能性が考えられる。しかしながら、「ランニングマン」は、初心者ダンサー向けのヒップホップダンス指導書（前田，2010；井上，2012；SAYAKA，2012；ダンスインストラクター協会，2012）など多くに例示されており、中学校のダンス授業向けの指導書（菊池，2012）などにも掲載されている代表的なステップである。そのため、学校現場でも「ランニングマン」は基本技能のステップとして採用されることが多いと考えられる。しかしながら、本研究において、中学生ダンス初心者にとっては、比較的難易度の高いステップであることが明らかとなった。

研究 1 における仮説として、ステップの難易度分類については、表 7 に示す

ように3段階に設定していた。これは、ステップの音取りの方法や体の向きなどから分類したものである。しかしながら、本研究においては、「入門ステップ」（ほぼ習得可能なステップ）と、「挑戦ステップ」（やや難しいステップ）と分類した。その理由は以下の通りである。

まず、ステップ習得成果得点の多重比較の結果から、入門ステップとしたステップ群と、挑戦ステップとしたステップ群の間に有意な差がみられたことである。また、挑戦ステップの中でも、多重比較の結果では、「バックランニングマン」とその他3つのステップに有意な差がみられ、「2ステップ」、「クラブ」と「ランニングマン」の間にも有意な差がみられたことである。つまり、挑戦ステップにおいても3段階に難易度分類することが必要であり、これらのことより、ステップ習得における難易度をより詳細に、「ボックス」、「スライド」、「スマーフ」、「ポップコーン」、「サイドステップ」などの入門ステップの群と、「バックランニングマン」、「2ステップ」及び「クラブ」、そして「ランニングマン」などの挑戦ステップからなる5段階に分類することが妥当であると考えられる。しかしながら、5段階で示した場合、学校現場での活用の際に複雑すぎるとも考えられるため、まずは、「入門ステップ」、「挑戦ステップ」の大きく2つに分類した。次に、5段階の難易度も正確に示すために、表21に示すように、挑戦

表 21 ステップ分類表

	ステップの名称
入門ステップ	ボックス スライド スマーフ ポップコーン サイドステップ
挑戦ステップ（難易度）	バックランニングマン（低） 2ステップ（中） クラブ（中） ランニングマン（高）

ステップ内で難易度も示すこととした。

2. ステップ習得成果得点と自己評価得点の比較

ステップ習得成果得点と自己評価得点の結果から、生徒はおおむね自己のステップの習得成果について、妥当な判断ができていると考えられる。

しかしながら、「クラブ」、「ランニングマン」については自己評価得点が有意に高い傾向にあり、生徒がまだ未習得段階にあるにも関わらず、習得できたと自己判断しやすいステップであると考えられる。これらのステップに関して、生徒が習得できたと勘違いしやすいのには、以下のような要因があると考えられる。「クラブ」は、足の接地面がトゥー・ヒル（かかととつま先）の動作を行い、「ランニングマン」は、軸足を下げる動作と反対足を下ろす動作を同時に行う。これらの動作は他のスポーツや日常動作にはない動きであり、それが難しさの一因であると考えられ、また、日常動作にない動きであるため、その評価規準が生徒にとって曖昧であり、自己評価の判断が甘くなる可能性が考えられる。そのため、「クラブ」、「ランニングマン」に関しては、習得すべき課題として授業内で扱う場合、できているかどうかの規準を明確に示す必要があると考えられる。

非日常動作に関しては、次のような指摘がある。岩田（2010）は、器械運動や水泳の習得過程において「これまでやったことのない動きを発生・形成していく感覚運動系の学習が問題となる。ここでは、達成目標となる技の動きや動きに類似した運動課題（アナログン）が下位教材として提示されるべきである。課題のスモールステップ化は、学習者の漸次的な動機付けにも貢献する」と述べている。このため、これらのステップを生徒に習得させる場合は、「クラブ」や「ランニングマン」のアナログンとなる動きをウォームアップや予備運動と

して提示することが、これらのステップの習得段階で有効な手段であると考えられる。また、一方で、「クラブ」や「ランニングマン」のステップ習得成果得点は、「クラブ」 2.30 ± 0.81 点（9種類中8番目）、「ランニングマン」 1.81 ± 0.88 点（9種類中9番目）と相対的に低かったことから、これらのステップに関しては、中学校保健体育科の現代的なリズムのダンスにおける基本ステップとして扱うには難易度の高いステップであるとも考えられるため、教師は、生徒の既習事項や発達段階に応じて、授業で扱うかどうかの判断をする必要があると考えられる。

3. 小括

ステップ習得成果の実証的検討より、授業モデル1で採用したステップについて、難易度を大きく2種類に分類することができた。中学生にとって比較的習得が容易な入門ステップとして、「ボックス」、「スマーフ」、「サイドステップ」、「スライド」、「ポップコーン」を位置づけ、比較的習得が難しい挑戦ステップとして「バックランニングマン」、「クラブ」、「2ステップ」、「ランニングマン」を位置づけた。なお、「クラブ」、「ランニングマン」については生徒が未習得であるにも関わらず、「習得できた」と評価する傾向のみられるステップであることも明らかとなった。

第3章

現代的なリズムのダンス授業における
ステップ習得学習の有効性と課題

(研究3)

第1節 研究目的

本研究においては、ダンス初心者である中学生を対象として、仮説的に計画された現代的なリズムのダンスのヒップホップダンスを例にした授業モデル1の実践を通して、ステップ習得学習の有効性と課題を明らかにするために、即興的パフォーマンスおよび運動有能感の観点から比較検討することを目的とした。

第2節 研究方法

1. 対象

対象は中学2年生男子37名であり、全員がヒップホップダンスについての経験はなかった。

2. 実施時期

実施時期は2010年11月であった。

3. 授業モデル1の単元計画

授業モデル1の単元計画は、表18に示した通りである。単元前半の6時間(2時間目から7時間目)をステップ習得学習とした。また、1時間目と7時間目には、ステップ習得学習における即興的パフォーマンス技能の向上を確認するためにダンスセッションを行った。このダンスセッションとは、生徒が2人組となり、8×2カウントの即興的パフォーマンスを交互に踊り合う学習を示している。

4. 調査内容

調査内容は、即興的パフォーマンス、単元前後の運動有能感の2項目であった。

1) 即興的パフォーマンス

即興的パフォーマンスの評価方法については、研究1と同様の熟練者によりVTRを用いた評価を行った。VTR撮影に関しては、体育館の右前方、左前方、中央後ろに3台のビデオカメラを配置し全体像を撮影した。評価の対象は8×2カウントの映像とした。撮影は事前（1時間目）、事後（7時間目）のダンスセッション時にそれぞれ行った。

2) 運動有能感

運動有能感に関しては、岡澤（1998）の運動有能感測定尺度（表22）を用いて、5件法により調査した。調査は事前（1時間目）、事後（7時間目）にそれぞれ行った。

表 22 運動有能感測定尺度

要素	項目	思う・・・思わない
身体的有能さの認知	運動能力がすぐれていると思います	5・4・3・2・1
	たいていの運動は上手にできます	5・4・3・2・1
	運動について自信を持っているほうです	5・4・3・2・1
	運動の上手な見本として良く選ばれます	5・4・3・2・1
統制感	練習をすれば、必ず技術はのびると思います	5・4・3・2・1
	努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います	5・4・3・2・1
	少し難しい運動でも、努力すればできると思います	5・4・3・2・1
	できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います	5・4・3・2・1
受容感	運動をしている時、先生が励ましてくれたり応援してくれます	5・4・3・2・1
	運動をしている時、友達が励ましてくれたり応援してくれます	5・4・3・2・1
	一緒に運動しようと誘ってくれる友達がいます	5・4・3・2・1
	一緒に運動する友達がいます	5・4・3・2・1

5. 分析方法

即興的パフォーマンスに関しては、研究1と同様に熟練者評価を行った（即興的パフォーマンス評価得点）。また、事前の即興的パフォーマンス評価得点をもとに、技能上位群（19名：平均得点2.0点以上）と技能下位群（18名：平均得点2.0点未満）に分類し、それぞれの得点変化について比較分析を行った。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007によって、t検定（対応のある2標本による母平均の差）を行った。

運動有能感に関しては、事前の運動有能感の得点をもとに、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の 카테고리ごとに得点を集計し、運動有能感上位群（18名：平均得点45点以上）、運動有能感下位群（19名：平均得点45点未満）それぞれについて、事前と事後の変化について比較分析した。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007によってt検定（対応のある2標本による母平均の差）を行った。

以上の検定の有意水準はいずれも5%未満とした。

第3節 結果

1. 即興的パフォーマンス技能の変化について

授業の事前と事後のダンスセッションにおける即興的パフォーマンス評価得点の結果を表23に示した。得点全体をみると、「オリジナリティ」、「動きの種類」、「リズムの変化」、「体の使い方」、「音との同期」のいずれの項目に関しても事後に有意に上昇していた（ $p < 0.001$ ）。その中でも「動きの種類」の値は 2.01 ± 0.75 点から 3.19 ± 0.65 点へと上昇し、その変化が最も顕著であった。

また、事前の即興的パフォーマンス評価得点から、技能上位群と技能下位群

表 23 即興的パフォーマンス評価得点

(技能上位群 n=19, 技能下位群 n=18)

項目	群	事前 M±SD	事後 ±SD	P 値	有意差
オリジナリティ	全体	1.87±0.73	2.25±0.44	0.000	***
	技能上位群	2.44±0.50	2.44±0.37	0.298	n. s.
	技能下位群	1.28±0.37	2.06±0.31	0.000	***
動きの種類	全体	2.01±0.75	3.19±0.65	0.000	***
	技能上位群	2.58±0.48	3.40±0.57	0.000	***
	技能下位群	1.41±0.45	2.96±0.67	0.000	***
リズムの変化	全体	1.70±0.65	2.58±0.44	0.000	***
	技能上位群	2.18±0.54	2.77±0.54	0.000	***
	技能下位群	1.20±0.28	2.37±0.46	0.000	***
体の使い方	全体	1.74±0.58	2.53±0.55	0.000	***
	技能上位群	2.14±0.37	2.81±0.37	0.000	***
	技能下位群	1.31±0.45	2.24±0.53	0.000	***
音との同期	全体	2.00±0.82	2.62±0.49	0.000	***
	技能上位群	2.56±0.64	2.74±0.48	0.242	n. s.
	技能下位群	1.41±0.51	2.50±0.47	0.000	***

*** : p<0.001

に分けて結果を比較してみると、技能上位群では「オリジナリティ」、「音との同期」の2項目において値に有意な変化はみられなかったが、「動きの種類」、「リズムの変化」、「体の使い方」の3項目ではいずれも事後において値の有意な上昇を示した (p<0.001)。一方、技能下位群では、全ての項目で値の有意な上昇を示した (p<0.001)。

2. 授業の事前と事後における運動有能感の変化について

授業の事前と事後における生徒の運動有能感の変化について因子別に示したものが表 24、項目別に示したものが表 25 である。「身体的有能さの認知」因子に関しては、運動有能感上位群では有意な値の変化がみられず、また、「身体的

表 24 単元前後における運動有能感の変化（因子別）

（運動有能感上位群：n=18, 運動有能感下位群：n=19）

因子	群	単元前	単元後	有意差
全体	上位群	50.06±4.92	50.33±6.38	n.s.
	下位群	33.63±8.98	38.84±9.41	**
身体的有能さの認知	上位群	15.17±3.00	15.22±2.58	n.s.
	下位群	7.89±3.20	9.89±3.89	*
統制感	上位群	17.89±1.64	18.28±2.11	n.s.
	下位群	12.84±5.04	14.84±3.35	*
受容感	上位群	17.00±2.06	16.83±2.73	n.s.
	下位群	12.89±3.46	14.11±4.30	n.s.

* : p < 0.05, ** : p < 0.01

有能さの認知」のいずれの項目においても有意な値の変化がみられなかったことに対し、運動有能感下位群では、「身体的有能さの認知」因子に有意な値の上昇がみられ (p<0.05)、項目別にみると、「運動能力がすぐれていると思います」、「たいていの運動は上手にできます」において、事後に有意な値の上昇がみられた (p<0.05)。

「統制感」因子では、運動有能感上位群において、有意な値の変化がみられなかった。一方、運動有能感下位群では、「統制感」因子に有意な値の上昇がみられ (p<0.05)、項目別にみると、「練習をすれば、必ず技術はのびると思います」という項目に関して事後に有意な値の上昇がみられた (p<0.01)。

「受容感」因子では、運動有能感上位群、運動有能感下位群ともに有意な値の変化がみられなかった。項目別にみると、運動有能感下位群においては、「運動をしている時、先生が励ましてくれたり応援してくれたりします」という項目のみ事後に有意な値の上昇がみられたものの (p<0.01)、「友達」に関する項目では有意な値の変化がみられなかった。

表 25 単元前後における運動有能感の変化(項目別)

(運動有能感上位群 : n=18, 運動有能感下位群 : n=19)

因子	項目	群	事前 M±SD	事後 M±SD	p 値	有意差
身体的有能さの認知	運動能力がすぐれていると思います	上位群	3.89±0.81	3.89±0.74	1.000	n. s.
		下位群	2.06±0.94	2.61±1.09	0.028	*
	たいていの運動は上手にできます	上位群	3.84±0.83	3.95±0.78	0.578	n. s.
		下位群	2.05±1.00	2.66±1.14	0.030	*
	運動について自信を持っているほうです	上位群	3.94±0.78	4.00±0.82	0.790	n. s.
		下位群	2.05±1.06	2.50±1.10	0.149	n. s.
	運動の上手な見本として良く選ばれます	上位群	3.15±1.26	3.21±1.18	0.848	n. s.
		下位群	1.67±0.71	2.00±0.91	0.138	n. s.
統制感	練習をすれば、必ず技術はのびると思います	上位群	4.25±0.61	4.68±0.58	0.380	n. s.
		下位群	3.06±1.21	3.89±0.90	0.002	**
	努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います	上位群	4.47±0.51	4.57±0.61	0.494	n. s.
		下位群	3.16±1.29	3.61±0.98	0.072	n. s.
	少し難しい運動でも、努力すればできると思います	上位群	4.42±0.51	4.53±0.61	0.494	n. s.
		下位群	3.05±1.30	3.44±0.98	0.202	n. s.
	できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います	上位群	4.42±0.51	4.57±0.61	0.269	n. s.
		下位群	3.33±1.41	3.61±0.98	0.427	n. s.
受容感	運動をしている時、先生が励ましてくれたり応援してくれます	上位群	3.68±1.01	3.89±0.81	0.408	n. s.
		下位群	2.83±1.15	3.61±1.14	0.004	**
	運動をしている時、友達が励ましてくれたり応援してくれます	上位群	4.62±0.65	3.94±0.78	0.163	n. s.
		下位群	3.00±1.19	3.39±1.14	0.149	n. s.
	一緒に運動しようとして誘ってくれる友達がいます	上位群	4.52±0.51	4.37±0.83	0.516	n. s.
		下位群	3.28±1.07	3.50±1.29	0.215	n. s.
	一緒に運動する友達がいます	上位群	4.63±0.50	4.57±0.69	0.749	n. s.
		下位群	3.44±1.20	3.50±1.29	0.834	n. s.

*: p<0.05, **: p<0.01

第4節 考察

1. 即興的パフォーマンス技能の変化について

即興的パフォーマンス得点の結果より、研究1と同様に、ステップ習得学習

を通して、即興的パフォーマンス技能を高めることができたと考えられる。

「動きの種類」は事後に最も値が上昇したことから、既習のステップを組み合わせることで、生徒の即興的パフォーマンスの動きの種類が増加の一助となっているのではないかと考えられる。次いで、「リズムの変化」の値が上昇していた。授業モデルで対象としたステップの中には8ビートや16ビートの音取りのものがあり（表7参照）、生徒がポストテストにおいてこれらを組み合わせることによって、リズムの変化をより強く表現できたのではないかと考えられる。また、「体の使い方」の値の事後における上昇から、本单元のように6時間のステップ習得学習は、体の使い方をより巧みにすることに貢献すると考えられる。

一方、「音との同期」、「オリジナリティ」の値は、技能上位群で有意な上昇がみられず、値の伸びが相対的に低かった。これらの項目については、特に技能上位群において、ステップ習得学習による成果を得にくいものであると考えられる。

「オリジナリティ」に関しては、既存の枠を超える動きなどができることを評価規準とした（表12参照）。授業モデル1の单元計画のように、ステップ習得に大半の時間をかける学習内容では、ステップを使って即興的に踊ることはできても、それに縛られ過ぎてしまう可能性があると考えられる。

2. 授業の事前と事後における運動有能感の変化について

運動有能感の結果より、「身体的な有能さの認知」因子に関して、運動有能感下位群において好影響を与えることが明らかとなり、とりわけ、「運動能力がすぐれている」、「運動は上手にできます」の項目の有意な値の上昇がこれに貢献しているのではないかと考えられる。しかしながら、「運動についての自信」や「見本として選ばれる」の項目に変化がなかったことについては、生徒が技

能の見本となる機会の少なかったことが理由として考えられる。水谷ら（1999）はリズム体操の授業実践で、「授業の中で良い動きを紹介することで、（中略）自分たちでもできるのだという代理体験をさせるようにした」と述べ、これが運動有能感の向上に好影響を与えたとしている。ヒップホップダンスのステップは未経験者が多く、このような代理体験をさせることが重要であると考えられ、保健体育科の他の領域と同様に、生徒に自信をつけさせるためにも、教師が生徒の良い動きを見つけ、それを積極的に示範させていくことが必要であると考えられる。

続いて、「統制感」因子に関して、運動有能感下位群において好影響を与えることが明らかとなり、とりわけ、「練習をすれば、必ず技術はのびると思います」の項目での有意な値の上昇がこれに貢献しているのではないかと考えられる。表 20 から、生徒の自己評価得点は、「ボックス」、「スライド」、「サイドステップ」、「スマーフ」のステップに関しては自己評価得点が 2.90 点以上であった。これは、生徒のほぼ全員がこれらのステップを「できた」と感じていることを示している。運動有能感下位群の生徒は、一般的に、運動に自信のないものが多いと推測され、授業内での練習の中でこれらのステップについて習得できたと感じられたことが、この項目の有意な向上に貢献したのではないかと考えられる。一方、「努力」にかかわる項目では、両群ともに有意な値の変化がみられなかった。これは、本研究において、上級ステップなどの難しい課題ほど単元の後ろに配列されており、ステップの習得にかかる時間が短くなったこと、「ランニングマン」など比較的難易度の高いステップが配列されていたことの影響が考えられる。

また、「受容感」因子に関して、運動有能感上位群、下位群ともに好影響がみられなかった。しかしながら、項目別に分析すると、「運動をしている時、先生

が励ましてくれたり応援してくれたりします」の項目で有意に値が事後に上昇したことより、運動有能感下位群においては、先生の励ましが「受容感」の向上に貢献したのではないかと考えられる。また、「友達」に関わる項目において、運動有能感上位群で値の減少傾向がみられ、運動有能感下位群で有意な差がみられなかったことより、授業モデル1では生徒同士が関わり合う時間や機会の少なかったことが推測された。本実験授業では、ステップ習得学習において、ダンススタジオでのレッスンのように、教師がカウントを取って示範しながらステップを教授していく方法を採用した上で、見せ合いなどの生徒同士の交流も行った。しかし、その方法では生徒同士の関わりの機会がまだ不十分であると考えられる。そのため、単元内に生徒同士が関わり合える活動を中心とした学習内容を位置付ける必要があると同時に、ステップ習得学習時にも生徒同士の関わりの機会を積極的に設定していく必要があると考えられる。

3. 小括

ステップ習得学習を行うことにより、研究1と同様に、即興的パフォーマンス評価得点の値は全体的に向上した。その一方で、「オリジナリティ」や「音との同期」に関しては、技能上位群において即興的パフォーマンス評価得点の向上がみられなかった。また、運動有能感の検証より、授業モデル1においては、特に、運動有能感下位群において運動有能感の「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」に関する項目の一部で有効性がみられたものの、課題は多く残った。すなわち、ステップの習得に重点を置きすぎると、一斉指導、いわゆるダンスレッスンの形式の時間が長くなり、生徒同士の関わりの時間が相対的に短くなることから、ステップ習得の効果をふまえ、教師は生徒同士の関わりを増やす工夫を授業の中に取り入れることが必要であると考えられる。加えて、

生徒を見本として活用すること、難しいステップへの挑戦の時間を確保することなどが課題としてあげられ、これらの点に対して改善の余地が残された。

第4章

ステップ習得学習を含む現代的なリズムのダンスの授業における

発展的な学習内容

(研究4)

第1節 研究目的

研究2、研究3において、ステップ習得学習のみでは、学習として不十分と考えられる点が課題として残った。そこで、現代的なリズムのダンスの授業モデル1の課題をもとに、より発展的な現代的なリズムのダンスの授業モデル2を作成した。本研究においては、ダンス初心者である中学生を対象として、この授業モデル2の実践を通して、現代的なリズムのダンスの授業におけるステップ習得学習の配当時間の妥当性や、学習内容の発展に関する追検討を目的とした。

第2節 研究方法

1. 対象

対象は、中学2年生男女40名であり、全員がヒップホップダンスについての経験はなかった。

2. 実施時期

実施時期は2012年6～7月であった。

3. 授業モデル2の単元計画について

本研究における授業モデル2の単元計画は、表26に示すとおりであった。

なお、授業モデル1の課題（研究2、研究3）を受けて変更した点は以下のとおりである。

1) ステップ習得学習の配当時間

表 26 授業モデル2 単元計画

時間	1 時間目	2 時間目	3 時間目	4 時間目	5 時間目	6 時間目	7 時間目
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○オリエンテーション ・ヒップホップの歴史を知ろう ・ヒップホップダンスのカウンターの取り方を知る ・ダンスの観かたについて ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ○ステップ習得 一斉指導 見せ合い学習 学習ノートへのポイントの記入 ・ボックス ・スライド ・サイドステップ ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○ステップ習得 一斉指導 見せ合い学習 学習ノートへのポイントの記入 ・バックランニングマ ・スマーフ ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○ステップ習得 一斉指導 見せ合い学習 学習ノートへのポイントの記入 ・ポップコーン ・2ステップ ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○ソロオリジナルダンスを作ろう! ○1対1のダンスセッション ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○1対1のダンスセッション ○2対2のダンスセッション ○まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○ダンスセッション大会 4対4 ○まとめ
学習	オリエンテーション	ステップ習得			交流		

時間	8 時間目	9 時間目	10 時間目	11 時間目	12 時間目
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○各チームに分かれて作品作り・練習 ○まとめ 				<ul style="list-style-type: none"> ○ウォームアップ ・ストレッチ ・既習のステップ ○発表会 ○まとめ
学習	作品作り				発表会

ステップ習得学習の配当時間については、研究2の授業モデル1における6時間から、授業モデル2では3時間へと短縮した。これは、生徒同士の交流学习の時間を確保するためであると同時に、研究2において、中学生にとって比較的難易度の高い挑戦ステップと分類され、かつ、未習得であるにも関わらず、「習得できた」と評価する傾向のみられた「ランニングマン」と「クラブ」についてはこれを除外し、ステップ習得数を研究2の授業モデル1における9種類から7種類へと削減したことによるものである。

2) ステップ習得学習の配列順序について

授業モデル2では、ステップ習得学習の配列順序を以下のように設定した。ステップ習得学習1時間目は、ダンス学習に対する不安や抵抗をやわらげるために、研究2で比較的容易な入門ステップと分類された「ボックス」、「スライド」、「サイドステップ」の3種類のステップの習得学習を行った。また、ステップ習得学習2時間目・3時間目については、1時間の授業内で、入門ステップと挑戦ステップを1種類ずつ習得させた。具体的には、ステップ習得学習2時間目には、「バックランニングマン（挑戦ステップ）」、「スマーフ（入門ステップ）」の順で学習を行い、続いて、ステップ習得学習3時間目には、「ポップコーン（入門ステップ）」、「2ステップ（挑戦ステップ）」の順に配列した。

3) ステップ習得指導上の工夫

授業モデル2の指導に関しては、授業モデル1と同様に、一斉指導型の方法でステップ習得学習を行った。まず初めにカウントでステップの足運びを習得した上で、連動する手の使い方について説明を受けながら学習を行った。また、その際、各ステップのポイントが明示され（表8）、足運びを全体的に理解した後に、音楽に合わせてステップを踏んだ。その上で、授業モデル2では、ステップ習得指導上の工夫として、ステップの習得ポイントの提示と学習ノートへの書き込み学習を行った。これは、生徒がステップのポイントを認識し、より短期間でステップを習得することをねらいとしたものであり、先行研究（西田，2010）を参考に、先生からのポイント、自分でやりながら気づいたポイント、友達の動きを観て気づいたポイントの3点を、学習ノートのステップ連続写真の部分に自由に記述させた。

なお、2～4時間目の見せ合い学習は、ステップのみを使用し実施した。授業モデル1では、アレンジに関して教師は言及していなかったが、授業モデル

2における見せ合い学習では、個々の生徒のダンスの工夫として、ステップを組み合わせる、手の動きにアレンジを加えるなどを行っても良いこととした。また、2人組による見せ合い学習時の相互評価において、ペアの学習ノートへ良かった点やアドバイスなどについて記述する学習を行った。

4) 交流学习について

授業モデル2の5～7時間目は、習得したステップを活用するためのダンスセッションや即興活動などを取り入れ、生徒同士がダンスを通して関わり合う交流学习を中心に学習内容を設定した。これは、授業モデル1が生徒の即興パフォーマンスへの「オリジナリティ」の項目へ好影響を与えにくかったことをふまえ、授業モデルの2の交流学习では、「より自分らしい踊りを追求していこう」という目標を設定し、交流学习時には既習のステップを使用しても良いが、より自分らしいオリジナルな表現を目指すよう、指導、言葉がけを行った。

また、交流学习時には、主にグループ学習型の指導方法で学習を進めた。ダンスセッション時、先行研究(Collen, 2005)を参考に、即興的パフォーマンスを行う際、人数が徐々に多くなるように工夫をした。まず、1人でのソロダンスから始まり、1人対1人、2人チーム対2人チーム、4人チーム対4人チームと人数を増やしていった。そして、7時間目の最後には、ダンスセッション大会として、ステージ上にて4人チーム対4人チームの対戦形式の活動を行った。

さらに、展開として、音楽を流しながらの自由練習の時間とダンスセッションの時間を交互に繰り返した。また、2人チーム対2人チームや、4人チーム対4人チームのダンスセッションでは、一人一人交互に踊る時間に加えて、各チームが2人ないし4人で自由に考えて踊るチームダンスタイムを設定した。

4. 調査内容

調査内容は、ステップ習得成果における熟練者評価（ステップ習得成果得点）、即興的パフォーマンス、単元前・単元中・単元後の運動有能感、形成的授業評価、学習ノートの自由記述の5項目であった。

1) ステップ習得成果における熟練者評価（ステップ習得成果得点）

評価方法に関しては、研究2と同様であるが、本研究では、ステップ習得学習時の単元計画4時間目（ステップ習得学習終了時点）と、7時間目終了時（交流学習終了時点）の合計2回について熟練者評価を行った。

2) 即興的パフォーマンス

即興的パフォーマンスの評価方法については、研究1と同様にVTRを用いた熟練者による評価を行った。VTR撮影に関しては、体育館の右前方、左前方、中央後ろに3台のビデオカメラを配置し全体像を撮影した。評価の対象は8×2カウントの映像とした。撮影は交流学習最後のダンスセッション時（7時間目）に行った。

3) 運動有能感

運動有能感に関しては、研究3と同様、岡澤（1998）の運動有能感測定尺度（表22参照）を用いて、5件法により調査した。調査は、事前（1時間目）、中間1（ステップ習得学習：4時間目終了時）、中間2（交流学習：7時間目終了時）、事後（12時間目）にそれぞれ行った。

4) 授業評価

授業評価に関しては、毎回の授業終了後に、表11に示した形成的授業評価票（高橋，2003）を用いて、3件法により回答させた。

5) 学習ノートの自由記述

学習ノートに関しては、毎回の授業終了後、「本時の感想（今日のポイント、

できるようになったこと、わかったこと、困っていること、わからないことなど)」について自由に記述させた。

5. 分析方法

ステップ習得成果における熟練者評価(ステップ習得成果得点)については、授業モデル2と授業モデル1のステップ習得学習終了時点(授業モデル1の7時間目と授業モデル2の4時間目)、授業モデル2の交流学习終了時の7時間目と授業モデル1の7時間目終了時点のステップ習得成果得点について比較分析を行った。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007によって、2項目間の得点差についてt検定(対応のない2標本による母平均の差)を行った。

即興的パフォーマンスについては、授業モデル2と授業モデル1の7時間目終了時点のそれぞれの即興的パフォーマンス得点について比較分析を行った。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007によってt検定(対応のない等分散を仮定する2標本による母平均の差)を行った。

事前・中間・事後の運動有能感については「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子ごとに得点を集計した。また、事前の得点をもとに、身体的有能さの認知上位群(20名:合計得点11点以上)、身体的有能さの認知下位群(20名:合計得点11点未満)、統制感上位群(27名:合計得点16点以上)、統制感下位群(13名:合計得点16点未満)、受容感上位群(19名:合計得点17点以上)、受容感下位群(21名:合計得点17点未満)に分類した。各項目の得点について授業モデル2の事前、中間1(ステップ習得学習:4時間目終了時)、中間2(交流学习:7時間目終了時)、事後の4つの時点の得点の推移について分析した。統計処理に関しては、Microsoft Excel 2007によって各回の平均得点の差に分散分析(繰り返しのない二元配置)を行い、下位検定

として Bonferroni の多重比較検定を行った。

以上の検定の有意水準はいずれも 5%未満とした。

形成的授業評価については、高橋（2003）の形成的授業評価票診断基準をもとに評定した。

学習ノートの自由記述に関しては、習得学習時（2～4時間目）、交流学习時（5～7時間目）それぞれにおいて記述されたキーワードの記述件数を集計した。5件以上記述があったものに関してラベリングし、4件以下のものは「その他」とし、授業の様子や上記の項目の検証内容を補足するものとして考察に用いた。

第3節 結果

1. ステップ習得成果得点について

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の4時間目の比較－

両実践のステップ習得学習終了時（授業モデル1の7時間目と授業モデル2の4時間目）におけるステップ習得成果得点の結果を表27に示した。

すべてのステップにおいて、授業モデル2の4時間目より授業モデル1の7時間目の平均得点が高い値を示した。「バックランニングマン」（ $p < 0.001$ ）、「ポップコーン」（ $p < 0.001$ ）、「2ステップ」（ $p < 0.001$ ）、「スライド」（ $p < 0.01$ ）、「スマーフ」（ $p < 0.01$ ）においては有意な差を示した。

2. ステップ習得成果得点について

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間目の比較－

両実践の7時間目終了時（授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間

表 27 ステップ習得成果得点

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の4時間目の比較－

	授業モデル1 7時間目 (n=37) M±SD	授業モデル2 4時間目 (n=40) M±SD	p 値	有意差
ボックス	2.97±0.16	2.95±0.31	0.695	n. s.
スライド	2.97±0.16	2.68±0.61	0.005	**
サイドステップ	2.92±0.27	2.75±0.63	0.136	n. s.
バックランニングマン	2.68±0.57	2.13±0.40	0.000	***
スマーフ	2.97±0.16	2.53±0.66	0.001	**
ポップコーン	2.97±0.16	2.28±0.84	0.000	***
2ステップ	2.41±0.72	1.68±0.88	0.000	***

** : p<0.01, *** : p<0.001

表 28 ステップ習得成果の得点

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間目の比較－

	授業モデル1 7時間目 (n=37) M±SD	授業モデル2 7時間目 (n=40) M±SD	p 値	有意差
ボックス	2.97±0.16	3.00±0.00	0.302	n. s.
スライド	2.97±0.16	3.00±0.00	0.302	n. s.
サイドステップ	2.92±0.27	2.95±0.22	0.586	n. s.
バックランニングマン	2.68±0.57	3.00±0.00	0.000	***
スマーフ	2.97±0.16	3.00±0.00	0.302	n. s.
ポップコーン	2.97±0.16	2.70±0.56	0.006	**
2ステップ	2.41±0.72	2.93±0.34	0.000	***

** : p<0.01, *** : p<0.001

目)におけるステップ習得成果得点の結果を表28に示した。「ポップコーン」を除くすべてのステップにおいて、授業モデル2の7時間目の平均得点が、授業モデル1の7時間目の平均得点より高い値を示した。「バックランニングマン」、「2ステップ」に関しては授業モデル2の7時間目が授業モデル1の7時間目より有意に値が高くなっており (p<0.001)、「ポップコーン」に関しては授業モデル1の7時間目が授業モデル2の7時間目より有意に値が高かった

($p < 0.01$)。また、有意差のみられなかった「ボックス」、「スライド」、「サイドステップ」、「スマーフ」については、7時間目の時点で両実践の平均得点がいずれの項目においても2.9点以上と天井値に近い値を示した。

3. 即興的パフォーマンス評価得点の変化について

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間目の比較－

授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間目の即興的パフォーマンスに対する熟練者評価の結果を表29に示した。

表29より、「オリジナリティ」、「リズムの変化」、「体の使い方」、「音との同期」の項目については、授業モデル2の7時間目の方が、授業モデル1の7時間目より有意に値が高くなっており ($p < 0.001$)、「動きの種類」については、授業モデル2の7時間目の方が授業モデル1の7時間目より有意に値が高かった ($p < 0.05$)。

4. 運動有能感の単元内・単元前後の変化について

生徒の運動有能感の単元内・単元前後の変化について検証した因子別の結果

表 29 即興的パフォーマンス評価得点比較

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間目－

	授業モデル1 7時間目 (n=37) M±SD	授業モデル2 7時間目 (n=40) M±SD	p 値	有意差
オリジナリティ	2.25±0.44	2.92±0.76	0.000	***
動きの種類	3.18±0.65	3.50±0.55	0.026	*
リズムの変化	2.57±0.44	3.10±0.77	0.000	***
体の使い方	2.53±0.55	3.25±0.69	0.000	***
音との同期	2.62±0.48	3.45±0.68	0.000	***

*: $p < 0.05$, ***: $p < 0.001$

を表 30 に、項目別の結果を表 31 に示した。単元前（1 時間目）を事前、ステップ習得学習後（4 時間目）を中間 1、交流学习後（8 時間目）を中間 2、作品づくり学習後（12 時間目）を事後とした。

表 30 より、上位群においてはいずれの因子においても有意な差はみられなかったが、下位群において全ての因子で有意な値の変化がみられた。

「身体的有能さの認知」因子においては、事前と事後の間で、下位群の「運動について自信を持っているほうです」の項目において、有意に値が上昇していた ($p < 0.05$)。また、事前と中間 1（ステップ習得学習後）の間で、下位群の「運動について自信を持っているほうです」、「運動の上手な見本として良く選ばれます」の項目において、有意に値が上昇していた ($p < 0.05$)。一方、中間 1 と中間 2（交流学习終了後）の間では、下位群の「運動能力がすぐれていると思います」、「たいていの運動は上手にできます」の項目において、有意に値が低下していた。 ($p < 0.05$)

「統制感」因子においては、事前と事後の間で、下位群のすべての項目にお

表 30 単元内・単元前後における運動有能感の変化(因子別)

(身体的有能さ認知 上位群：n=20, 下位群：n=20)

(統制感 上位群：n=27, 下位群：n=13)

(受容感 上位群：n=19, 下位群：n=21)

因子	群	事前 M±SD	中間 1 M±SD	中間 2 M±SD	事後 M±SD	有意差	多重比較
身体的有能さの認知	上位群	13.52±2.43	12.45±2.74	12.05±3.10	13.45±3.30	n. s.	—
	下位群	6.75±2.24	8.45±3.24	6.95±3.17	7.85±2.81	*	前<1, 前<後, 1>2
統制感	上位群	18.62±1.91	17.15±4.23	18.92±1.55	18.46±1.94	n. s.	—
	下位群	13.63±3.42	16.48±3.53	15.40±3.96	16.15±3.42	*	前<1, 前<2 前<後
受容感	上位群	19.24±0.83	18.48±3.54	19.10±1.45	19.48±0.87	n. s.	—
	下位群	14.58±2.99	16.26±2.13	16.05±2.68	16.95±2.12	*	前<1, 前<2 前<後

* : $p < 0.05$

表 31 単元内・単元前後における運動有能感の変化(項目別)

(身体的有能さ認知 上位群 : n=20, 下位群 : n=20)

(統制感 上位群 : n=27, 下位群 : n=13)

(受容感 上位群 : n=19, 下位群 : n=21)

因子	項目	群	事前 M±SD	中間1 M±SD	中間2 M±SD	事後 M±SD	有意差	多重比較
身体的有能さの認知	運動能力がすぐれていると思います	上位群	3.40±0.60	3.15±0.75	2.95±0.83	3.40±0.88	*	前>2、2<後
		下位群	1.85±0.81	2.10±0.97	1.70±0.73	2.10±0.85	*	1>2
	たいていの運動は上手にできます	上位群	3.45±0.60	3.30±0.73	3.15±0.21	3.55±0.21	*	2<後
		下位群	2.10±0.85	2.25±1.02	1.80±0.83	2.30±1.08	*	1>2、2<後
	運動について自信を持っているほうです	上位群	3.60±0.60	3.25±0.72	3.20±0.89	3.60±0.99	n. s.	—
		下位群	1.65±0.75	2.05±0.96	1.80±0.89	2.05±0.83	*	前<1、前<後
	運動の上手な見本として良く選ばれます	上位群	2.80±1.06	2.75±0.97	2.75±1.07	2.90±1.12	n. s.	—
		下位群	1.15±0.36	2.05±1.36	1.65±1.09	1.40±0.60	*	前<1
統制感	練習をすれば、必ず技術はのびると思います	上位群	4.85±0.37	4.37±1.18	4.84±0.38	4.69±0.48	n. s.	—
		下位群	3.48±0.97	4.11±0.89	3.62±1.24	4.11±0.84	*	前<1、前<後、1>2
	努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います	上位群	4.53±0.53	4.38±1.12	4.84±0.37	4.61±0.51	n. s.	—
		下位群	3.29±1.00	3.93±1.07	3.89±1.05	3.92±1.07	*	前<1、前<2、前<後
	少し難しい運動でも、努力すればできると思います	上位群	4.53±0.53	4.38±1.12	4.84±0.37	4.61±0.51	n. s.	—
		下位群	3.37±0.97	4.07±1.00	3.89±1.05	3.92±1.07	*	前<1、前<2、前<後
	できない運動でも、あきらめなくて練習すればできるようになると思います	上位群	4.77±0.44	4.62±1.12	4.77±0.44	4.69±0.48	n. s.	—
		下位群	3.48±0.89	4.37±0.92	4.00±1.00	3.96±1.09	*	前<1、前<2、前<後、2>後
受容感	運動をしている時、先生が励ましてくれたり応援してくれます	上位群	4.38±0.80	4.38±1.02	4.52±0.75	4.57±0.87	n. s.	—
		下位群	3.37±0.90	3.79±0.85	3.68±1.07	4.16±0.67	*	前<後
	運動をしている時、友達が励ましてくれたり応援してくれます	上位群	4.90±0.30	4.71±0.90	4.85±0.36	4.95±0.22	n. s.	—
		下位群	3.77±0.87	4.15±0.83	4.11±0.93	4.28±0.73	*	前<後
	一緒に運動しようと誘ってくれる友達がいます	上位群	4.95±0.22	4.67±0.23	4.80±0.19	5.00±0.00	n. s.	—
		下位群	3.37±0.93	4.21±0.92	4.11±0.74	4.21±0.79	*	前<1、前<後
	一緒に運動する友達がいます	上位群	5.00±0.00	4.71±0.96	4.90±0.44	4.95±0.22	n. s.	—
		下位群	3.37±1.15	4.10±0.94	4.15±0.83	4.32±0.75	*	前<後

* : p<0.05

いて、有意に値が上昇していた (p<0.05)。また、事前と中間1 (ステップ習得学習後) の間も同様に下位群のすべての項目において、有意に値が上昇してい

た ($p < 0.05$)。一方、中間1と中間2の間では、下位群の「練習をすれば必ず技術はのびると思います」の項目において、有意な値の低下がみられ ($p < 0.05$)、中間2と事後の間では「できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います」の項目において、有意な値の低下がみられた ($p < 0.05$)。

「受容感」因子においては、事前と事後の間で、下位群のすべての項目において、有意に値が上昇していた ($p < 0.05$)。また、事前と中間1 (ステップ習得学習後) の間では、下位群の「一緒に運動しようと誘ってくれる友達がいる」の項目において、有意に値が上昇していた ($p < 0.05$)。

5. 形成的授業評価について

授業モデル2における形成的授業評価についての結果を表32に示した。「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」、「総合」について各時間の得点を平均化し、診断を行った。評定は、1時間目 (オリエンテーション) は「成果」が

表 32 授業モデル2における形成的授業評価の診断結果 (n=40)

	成果	診断	意欲	診断	学び方	診断	協力	診断	総合	診断
1時間目	2.01	2	1.64	1	1.14	1	1.79	1	1.68	1
2時間目	2.66	4	2.85	4	2.67	4	2.83	5	2.74	4
3時間目	2.81	5	2.91	4	2.81	5	2.94	5	2.86	5
4時間目	2.77	5	2.95	4	2.85	5	2.93	5	2.86	5
5時間目	2.48	4	2.82	4	2.74	4	2.89	5	2.70	4
6時間目	2.70	5	2.93	4	2.89	5	2.96	5	2.85	5
7時間目	2.69	4	2.89	4	2.87	5	2.95	5	2.83	5
8時間目	2.72	5	2.92	4	2.88	5	2.99	5	2.86	5
9時間目	2.59	4	2.88	4	2.83	5	2.91	5	2.78	5
10時間目	2.67	4	2.86	4	2.86	5	2.88	5	2.80	5
11時間目	2.76	5	2.94	4	2.90	5	2.89	5	2.86	5
12時間目	2.73	5	2.93	4	2.94	5	2.99	5	2.88	5

2点、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」、「総合」が各1点であった。2時間目以降、「成果」は4～5点を推移、「意欲」は単元終了まですべての時間で4点、「学び方」は4～5点を推移し、「協力」は単元終了まで5点であった。

6. 学習ノートの自由記述について

習得学習時（2～4時間目）、交流学习時（5～7時間目）の学習ノートの自由記述におけるキーワード記述件数の集計結果を、それぞれ表33、表34に示した。

表33より、習得学習時の学習ノートの自由記述（479件）において、記述件数が最も多かったのは「ステップ」（17.5%）に関する記述であった。次いで「できる」（9.2%）、「腕の使い方」（7.9%）、「難しさ」（7.9%）、「楽しさ」（7.1%）、「恥ずかしさ」（6.3%）、「リズムに乗る」（6.1%）などであった。

表34より、交流学习時の学習ノートの自由記述（379件）において、記述件数が最も多かったのは「楽しさ」（11.3%）であり、次いで「生徒同士の関わり」（6.7%）、「緊張」（5.2%）などであった。

習得学習時に採用したステップに関して、交流学习時の学習ノートの自由記述には「（中略）いろいろなステップ&踊りができるようになった（生徒D・7時間目）」、「途中でステップの順番をまちがえてあせったけど、他のステップをどうにかつなげることができた。（生徒B・6時間目）」、「2ステップは今までの中では一番できた（生徒E・7時間目）」、「（今日は）バックランニングマンができるようになった（生徒F・5時間目）」など、習得学習時に習得したステップが交流学习時に活用されていたことを感想としても記述していた。

また、交流学习時の学習ノートの自由記述には、習得学習時にはみられなかった「緊張」、「オリジナリティ」に関するキーワードが記述されていた。その

表 33 学習ノートの自由記述（習得学習時）(n=479)

ラベル	記述件数	%
ステップ	84	17.5
できる	44	9.2
腕の使い方	38	7.9
難しさ	38	7.9
楽しさ	34	7.1
恥ずかしさ	30	6.3
リズムに乗る	29	6.1
うまく動かない	17	3.5
練習・復習	17	3.5
頑張りたい	15	3.1
動きの連続性	15	3.1
生徒同士の関わり	15	3.1
真似をする	15	3.1
かっこいい	12	2.5
動きの大きさ	12	2.5
簡単	6	1.3
キレ	6	1.3
その他	50	10.4

表 34 学習ノートの自由記述（交流学習時）(n=379)

ラベル	記述件数	%
楽しさ	54	11.3
生徒同士の関わり	32	6.7
緊張	25	5.2
難しさ	20	4.2
オリジナリティ	20	4.2
恥ずかしさ	19	4.0
踊りの形式	19	4.0
頑張りたい	15	3.1
動きの連続性	15	3.1
ステップ	14	2.9
リズムに乗る	14	2.9
かっこいい	11	2.3
動き・技	11	2.3
即興に対する自信	10	2.1
観る人の態度	10	2.1
練習・復習	10	2.1
動きの大きさ	8	1.7
センス	8	1.7
真似をする	7	1.5
できる	5	1.0
男女の違い	5	1.0
キレ	5	1.0
アレンジ	5	1.0
その他	37	7.7

なかで「オリジナリティ」に関して、「ダンスは軸や基本ステップ、リズム感がないとカッコよく踊れません。私が特に大事だと思ったことは『オリジナリティ』です。オリジナリティを取り入れることでみんなの見る楽しさも増えるしいいと思います（生徒G・7時間目）」、「相手の人を見て、オリジナルや工夫している所があったので真似してみたいと思う（生徒B・5時間目）」、「オリジナルをいれるとやっぱりカッコいいなと思いました（生徒H・7時間目）」などの記述がみられた。さらに、交流学习時には、「1人でやるより2人の方が心強かった（生徒I・6時間目）」や、「(見ている人の)手拍子がおこっていたのが良かったと思う。自分も踊りやすかった（生徒J・7時間目）」など、習得学習時にはみられなかった「踊りの形式」(4.0%)、「即興に対する自信」(2.1%)、「観る人の態度」(2.1%)などに関する記述もみられた。

第4節 考察

1. ステップ習得成果得点からみたステップ習得学習の配当時間・習得順序の妥当性について

授業モデル1（6時間配当）と授業モデル2（3時間配当）におけるステップ習得成果得点の比較を通して、以下のことが考えられる。

ステップの習得の配当時間に関しては、授業モデル1（6時間配当）と授業モデル2（3時間配当）では、授業モデル1の方が、ステップ習得成果得点は高かった。しかし、両実践の7時間目で比較すると、授業モデル2のステップ習得成果得点は、授業モデル1と同等かそれ以上の値を示していた。このことより、交流学习の活動中にも、習得したステップを活用することにより、ステップの習得度合いが向上したのではないかと考えられる。

以上のことより、交流学习を含む単元構成においては、ステップ習得学習の時間配分として、2～3時間程度の時間数を確保することにより、一定の習得成果を得られるのではないかと考えられる。

また、配列順序については、授業モデル2のように、習得学習1時間目は、入門ステップに分類される比較的習得容易なステップを配置すべきであると考えられる。しかし、授業モデル2の7時間目において、「ポップコーン」の値が最も低く、「2ステップ」が次点であったことから、ステップ習得学習の後半に学習したステップの方が習得成果は低くなる傾向にあることが明らかとなり、生徒の興味関心や発達段階や既習事項に応じたステップの選定やその配列順序を考慮していく必要があると考えられる。

なお、ステップ習得学習時の学習ノートには、「最初はできるかなと不安でした。でも1つ1つ丁寧にポイントをまとめてほとんどのステップができるようになった（生徒E・4時間目）」という記述がみられた。生徒が学習ノートへの書き込み学習を行うことを通して、ステップの技能のポイントを理解しながら習得したことが、7時間目での習得成果の向上に貢献したのではないかと考えられる。これに関連して、岡出（1994）は『『できる』ために必要な『わかる』内容とは、技術の構造や練習の方法に関する知識である。（中略）子ども達は『できる』ようになるには技術上のポイントを理解する必要があることを認識していく』としており、本研究の結果もそれを裏付けるものとなったと考えられる。なお、授業モデル2では、毎時のウォームアップとして、既習のステップを8×4カウント程度練習する時間があり、学習ノートには、「最初は下手だったしサイドステップもできなかったけど、毎回少しだけ練習したら3時間目までのやつ（ステップ）はだいたいマスターできた（生徒F・4時間目）」と、毎時の短時間の復習がステップの習得に有効であったとする記述がみられた。

2. 即興的パフォーマンス評価得点の変化について

－授業モデル1の7時間目と授業モデル2の7時間目の比較－

即興的パフォーマンス評価得点の比較から、授業モデル2において交流学习を単元計画に取り入れたことで、即興的パフォーマンス技能を高め、授業モデル1の実践より高い成果をあげることができたのではないかと考えられる。また、研究1では、ステップ習得学習の方が自由な運動学習より、技能面に関しては好影響を与えていたことから、技能面に着目すると、ダンス初心者にとって、即興的パフォーマンスの成果を上げるには、自由な運動学習よりも授業モデル1（ステップ習得学習）の方が、さらには授業モデル2（ステップ習得学習から交流学习へ）の方がより有効なのではないかと考えられる。

しかしながら、保健体育科の授業における現代的なリズムのダンスの技能目標を即興的な表現とするならば、授業モデル2、授業モデル1ともに「オリジナリティ」の項目が5項目中最も値が低かったことから、生徒の「オリジナリティ」をさらに引き出す指導が必要であると考えられる。

3. 運動有能感の事前・中間・事後の変化について

運動有能感の因子ごとの分析結果から、授業モデル2は下位群の運動有能感全ての因子に好影響を与えたと考えられる。また、上位群の運動有能感の各因子において有意な値の上昇がみられなかったことに関して、「統制感」や「受容感」の事前の値がそれぞれ20点満点中、 18.62 ± 1.91 点、 19.24 ± 0.83 点と高値を示していたことも影響していたのではないかと考えられる。

運動有能感の「身体的有能さの認知」因子について好影響がみられたのは、下位群における「運動について自信を持っている方です」であった。事前と中間1、事前と事後で有意に値が高くなっていたため、ステップ習得学習によっ

て、まずは動くことができる、ステップを踏むことができるようになったこと、また、交流学习や作品づくりをやり遂げたことによって、下位群が自信をつけることができたのではないかと考えられる。また、指導上の工夫として、ステップ習得学習時に、教師が見本として生徒を活用したため「運動の上手な見本として良く選ばれます」の項目において好影響がみられたと考えられる。

また、下位群の「統制感」因子のすべての項目において有意に値が上昇しており、これは研究3の結果を支持するものとなった。研究3において有意な変化がみられなかった「努力」に関する2項目や、「できない運動でも、あきらめなくて練習すればできるようになると思います」という項目に関しては、ステップ習得学習におけるステップ配列順序を入門ステップや挑戦ステップとして体系的に配列したことにより、難しい課題にむけて練習・努力することへの肯定的な態度を育成できたのではないかと考えられる。

さらに、下位群は「受容感」因子のすべての項目において有意に値が上昇していた。研究3においては、下位群の「先生」の項目のみ有意に値が上昇したが、本研究では下位群の「友達」に関する3項目いずれにも有意な上昇がみられたことより、生徒同士の交流が活発に行われ、友達とかかわる機会や時間が十分に確保された実践であったと考えられる。学習ノートにも「お互いに見合ったり、一緒に踊ったりすることで短時間でも技術UPできたと思う（生徒A・4時間目）」、「クラスの人と協力してできたし、とても楽しかった（生徒B・3時間目）」、「友達と見せあいながら練習したので他の人を見ながら参考にすることができた（生徒C・5時間目）」など、ステップ習得学習や交流学习において、友達と協力し、交流しながら学習を進めていることがうかがえる記述がみられた。

なお、本単元計画の交流学习時の前後比較において、「身体的な有能さの認知」

因子の「運動能力がすぐれていると思います」、「たいていの運動は上手にできるとと思います」の項目や、「統制感」因子の「練習をすれば、必ず技術は伸びるとと思います」の項目に有意な値の減少がみられ、他の項目においても好影響はみられなかった。一方、「受容感」因子に関しては、事前から事後に徐々に値が上昇し、全ての項目に有意な値の上昇がみられたことより、単元を通した生徒同士の交流が「受容感」に好影響を与えるのではないかと考えられる。このことより、生徒の運動有能感に関して、現代的なリズムのダンス授業における習得学習と交流学习のいずれかの学習内容に限定するのではなく、習得学習をもとにした交流学习、また、作品づくりなど、多様な学習内容を複合的に展開することが効果的であると示唆された。

4. 形成的授業評価について

高橋（2003）によれば、形成的授業評価は、「単元後半に評価が上昇する授業は大きな成果がある」とされている。本研究の形成的授業評価の診断結果は、単元前半から高い水準を維持しており、授業モデル2は、中学校保健体育科の授業として成果を得ることのできる実践であったと考えられる。授業モデル1では、生徒同士の関わりの少なさが課題として残されたが、授業モデル2では、「協力」の項目の評定は、1時間目を除いて、全て評定5を獲得しており、ステップ習得学習の後に交流学习を取り入れることにより、生徒同士が「協力」して活動できる実践となったと考えられる。

5. 学習ノート自由記述について

習得学習時の学習ノートの自由記述では、「できる」の記述が多くあったことから、ステップ習得学習を通して、生徒は「ステップ」が「できる」ことに

「楽しさ」や「難しさ」を見い出しつつ統制感を感じており、これは運動有能感の分析結果を支持しているものと考えられる。

また、交流学习時の学習ノートには、習得学習時に習得したステップが交流学习時に活用されていたことを感想としても記述していたり、「楽しさ」のみならず「生徒同士の関わり」に関する記述件数も多くなっていた。交流学习時の学習ノートの自由記述件数は減じたものの、ラベル数が増えたことから、生徒の気づきの範囲もより拡大されたのではないかと考えられる。

一方、生徒は即興的パフォーマンスでのオリジナリティの重要性には気づくことができているものの、「緊張」感や「難しさ」を感じている生徒も存在していると考えられる。この点に関しては、交流学习の部分での指導方法に関連している可能性が考えられるため、生徒同士の交流部分においてもオリジナリティをさらに引き出す指導方法の工夫が今後の課題としてあげられる。

6. 小括

本研究においては、研究2、研究3において残された現代的なリズムのダンスの授業モデル1の課題をもとに、現代的なリズムのダンスの授業モデル2を作成し、この授業モデル2の実践を通して、現代的なリズムのダンスの授業におけるステップ習得学習の配当時間の妥当性や、学習内容の発展に関する追検討を行った。

ステップ習得成果得点からみたステップ習得学習の時間配分と習得順序について検討した結果、7つのステップを学習した後の交流学习において、習得したステップを活用することを通して、ステップの習得度合いをさらに増すことができたと考えられる。研究2と研究3から、ダンス初心者である中学生の場合、1時間当たり2～3個のステップを習得することが可能であり、さらに交

流学習を充実させるためには、ステップ習得学習の配当時間は2～3時間程度とすることが妥当であること、ステップ習得学習後の交流学習においても生徒のステップ習得の度合いは増すことなどが明らかとなった。このことから、ステップの選定や配列順序については、生徒の興味関心や既習事項、発達段階に応じて教師が設定していくことが重要であると考えられる。また、生徒がステップ習得において「わかる」ことを通して「できる」ようになるためにも、学習ノートなどを活用し、ステップ習得の際にステップに関する技術ポイントを理解させながら指導していくことが有効であることも示唆された。

また、即興的パフォーマンスの得点に関する検討を行った結果、中学生の即興的パフォーマンス技能は、ステップ習得学習のみを行うよりもステップ習得学習の後に交流学習を取り入れる授業展開の方が、即興的パフォーマンスの得点はより高くなることが明らかとなった。技能面に着目すると、ダンス初心者にとって、即興的パフォーマンスの成果を上げるには、自由な運動学習よりも授業モデル1（ステップ習得学習）の方が、さらには授業モデル2（ステップ習得学習から交流学習へ）の方がより有効であり、その妥当性が示唆された。

続いて、運動有能感に関する検証を行った結果、単元前半のステップ習得学習場面において適切な技能の課題を示すことにより「統制感」が高まり、生徒を見本として活用することにより「身体的有能さの認知」が高まり、さらには、交流学習の中での生徒同士の関わり合いが深まることにより「受容感」も高まることが明らかとなり、運動有能感への好影響が明らかとなった。

さらに、形成的授業評価の結果から、授業モデル2においては、ステップ習得学習の後に交流学習を取り入れることにより、中学校保健体育科の授業として一定の教育的な意義を確保できる実践であると同時に、生徒同士が「協力」して活動できる実践であることが実証されたと考えられる。

最後に、学習ノートの自由記述からも、授業モデル2においては、ステップ
習得学習の後に交流学習を取り入れることにより、「楽しく」しかも「生徒同士
の関わり」を感じる実践であり、生徒の気づきの範囲もより拡大されたことが
明らかとなった。

終章

第1節 総括

平成20年の中学校学習指導要領において、「保健体育科の授業時数を現行の90時間から105時間に増やすとともに、中学1・2年生において武道、ダンスを含むすべての領域を男女必修とする」という改訂が示されたことにより、武道、ダンスを含むすべての領域が男女必修となり、ダンス領域の授業は創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンスから選択して履修させるようになった。(文部科学省, 2008a) しかし、ダンス学習全般については「いつ、何を、どう身につけさせるのかを明確にしていくこと」(相馬, 2011) や、「系統的な内容の整理」(片岡, 2000) が課題とされるなか、特に、「現代的なリズムのダンスの充実がダンス領域全体の充実化につながる」(相馬, 2011) ともいわれ、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業の学習指導に関する実証的検討は急務であると考えられる。

そこで、本研究では、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業の学習指導における系統的な内容の整理をするため、特に定型の運動習得学習(以下、ステップ習得学習)に着目し、その有効性や妥当性について実証的に検討することを目的とし、以下の3点を具体的な研究課題とした。

1つ目の課題は、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業モデルにおいてステップ習得学習と自由な運動学習に関する比較検討を行い、ステップ習得学習の有効性や妥当性について検証することであった。具体的には、まずダンス初心者(大学生)を対象とし、これをステップ習得学習群と自由な運動学習群の2群に分類し、ダンスに対する意識、形成的授業評価、即興的パフォーマンスの観点から比較検討を行った(研究1)。

2つ目の課題は、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業に

におけるステップ習得学習の内容について検証することであった。具体的には、まず、ダンス初心者である中学生を対象として、仮説的に計画された現代的なリズムのダンス授業モデルの実践を通して、基礎的なステップ技能の習得状況を分析し、基礎ステップの難易度分類を試みた（研究2）。次に、同じく仮説的に計画された現代的なリズムのダンス授業モデルの実践を通して、即興的パフォーマンスおよび運動有能感の観点からステップ習得学習の有効性や課題を明らかにした（研究3）。

3つ目の課題は、課題2の授業モデルからより発展させた現代的なリズムのダンスの授業モデルについて、中学生を対象として実践を行い、授業モデルに関して追検証することであった。具体的には、基礎ステップ習得に適する配当時間や配列順序について検討するとともに、学習内容に関して、ステップ習得学習の後に交流学习を行う発展的な授業展開についての検証を行った（研究4）。

まず、本研究の1つ目の課題に関しては、ステップ習得学習と自由な運動学習に関する比較検証の結果、ダンスに対する意識や即興的パフォーマンスの技能に関して、ステップ習得学習の方がより好影響を与えることが明らかとなった。

2つ目の課題に関しては、中学校保健体育科における現代的なリズムのダンス授業におけるステップ習得学習の内容について検証した結果、ステップ習得学習の内容に関して、入門ステップと挑戦ステップとして分類することができた。しかし、ステップ習得に重点を置きすぎると、一斉指導、いわゆるダンスレッスンの形式の時間が長くなり、生徒同士の関わりの時間が相対的に短くなることから、ステップ習得の効果をふまえ、教師は生徒同士の関わりを増やす工夫を授業の中に取り入れることの必要性が示唆された。

3つ目の課題に関しては、課題2の授業モデル1をさらに発展させた現代的

なリズムのダンスの授業モデル2の検証結果から、ダンス初心者である中学生の場合、1時間当たり2～3種類のステップを習得することが可能であり、交流学习を充実させるためには、ステップ習得学習の配当時間は2～3時間程度とすることが妥当であると考えられた。また、ステップ習得学習後の交流学习においても生徒のステップ習得の度合いは増すこと、また、ステップ習得学習から交流学习へと展開する学習内容は、即興的パフォーマンスの成果を上げるために有効であることなどが示唆された。また、運動有能感に関して、ステップ習得学習場面において適切な技能の課題を示すことにより「統制感」が高まり、生徒を見本として活用することにより「身体的有能さの認知」が高まり、さらには、交流学习の中での生徒同士の関わりが深まることにより「受容感」も高まるなどの好影響が明らかとなった。そして、これらのことから、学習ノートの自由記述の分析・考察からも実証された。

第2節 本研究の成果と今後の課題

わが国の学校体育におけるリズム系ダンスの学習指導に関して、自由な運動学習や定型の運動習得学習（ステップ習得学習）に関する議論は両者ともに課題を抱えている状況にあり、学習内容や体系化の方向性すら未だ不明確なままであると考えられる。中学校1・2年生における男女必修化に伴い、現代的なリズムのダンス授業の実施率が増加している現状（中村，2008）に鑑み、この領域の指導方法、学習内容の検討やその体系化を急がなければならない。引いては、そのことが現代的なリズムのダンスのダンス領域内での役割をより明確化するものとなり、ダンス領域全体の発展につながるものと考えられる。

そこで、本研究では、中学校保健体育科の現代的なリズムのダンス授業にお

けるステップ習得学習に着目し、これまで着手されてこなかった実証的検討を通して、ステップ習得学習の有効性や妥当性を明らかにすることにより、現代的なリズムのダンス授業を再構築する第一歩にしたいと考えた。本研究の成果であるステップの種類や難易度分類については、中学生を対象として実証的検討を重ねたものであり、学校体育現場に有益な情報を提供することができるものであると考えている。また、自由な運動学習よりも定型の運動習得学習がより教育的な成果が認められるものであり、ステップ習得学習をもとにした交流学习へと向かう学習内容の有効性も本研究により実証されたと考えられる。即興的な表現が重視される Orff の音楽教育においても、そのもつとも初めの段階は「模倣」である（全国大学音楽教育学会，2001）とされているように、自由で即興的な表現の基礎としての習得学習は、学習内容として欠くことのできない重要なものであると考えられる。本研究におけるこれらの成果は、黎明期にある現代的なリズムのダンス授業の課題解決へ向けての第一歩であり、体系化の礎となる検証になったと考えられる。

今後の課題としては、以下のことがあげられる。まず、本研究において検討されたステップの難易度については、ダンス初心者である中学生の実践的検討にもとづいて分類されたものであったが、今後は、ステップの技能面に関して、リズムの取り方、体の方向、キックやホップなどの動きとの関連、接地足などに焦点を当てた運動学的な分析・分類を試みることで、そして、それらにより、易から難へという原理をふまえつつもステップの系統性を考慮したステップの配列順序の再検討が可能となると考えられる。さらには、上肢の動きとの関連によるヴァリエーションの拡大に焦点を当てた実証的検討も必要であると考えられる。また、本研究は、現代的なリズムのダンス授業の単元前半に焦点をあてたものであったが、ステップ習得学習が単元後半の作品づくりに及ぼす影響

についても実証的検討を重ねていかなければならない。定型の動きにとらわれず、よりオリジナリティを追求していくことが、交流学习のみならず作品づくりにおいても重要であり、この点に関してもさらなる検討を重ねていかなければならない。

ダンス領域の学習は本質的にゴールフリーであるという特性をもつものであり、現代的なリズムのダンス授業においてもステップ習得学習に終始することがあってはならない。生徒が「リズムの特徴を捉えて」、「自由に」踊るために、ステップ習得学習がどのような意味を持つのか、生徒一人ひとりの個性を活かしたゴールフリーな現代的なリズムのダンス授業を再構築するための試みは、今、緒についたばかりである。

引用・参考文献

- 浅野愛美・熊谷佳代（2011）中学校ダンス必修化に対応した「現代的なリズムのダンスの教材開発. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究, 13 : 55-67.
- California State Board of Education (2005) Physical Education Model Content Standards for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve, California Department of Education.
- 中央教育審議会（2006）初等中等教育分科会 教育課程部会審議経過報告.
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401.html/2014年8月27日現在)
- Collen, N. W. (2005) Introducing Improvisational Skills through Rhythm Tap. JOPERD, 76(7) : 38-39, 45.
- ダンスインストラクター協会（2012）みるみる上達する！ストリートダンストレーニング. 日東書院, 東京都.
- 土井涼子・川口千代（2007）「表現運動」における動きの内容別比較研究「表現」と「リズムダンス」を参考に. 京都教育大学発達教育学部紀要, 3 : 65-75.
- Finnish National Board of Education (2004) NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2004, Vammalan kirjapaino Oy.
- 福田誠治（2005）競争やめたら学力世界一 フィンランドの教育の成功. 朝日新聞社, 東京都.
- 井上さくら（2012）たのしいHIPHOPダンス入門. ベースボールマガジン社, 東京都.
- 入口豊・井上功一（2009）フィンランドの体育カリキュラム改革（I）. 大阪教育大学紀要 第V部門, 58(1) : 57-68.

岩田靖 (2010) 体育の教材・教具論. 新版体育科教育学入門, 大修館書店, 東京都: 54-60.

片岡康子 (2000) 日本体育学会 50 回記念大会シンポジウムから 生涯学習社会におけるダンス学習を考える. 体育科教育, 48(1):38-41.

Kassing, G. and Jay, D.M. (2003) Dance teaching methods and curriculum design: Comprehensive K-12 dance education. Champaign, ILL: Human kinetics.

The Kennedy Center HP” ARTS EDGE” Dance Content and Achievement Standards. (<http://artsedge.kennedy-center.org/educators/standards/national/arts-standards/collections/by-art-form/dance-standards.aspx/> 2014 年 8 月 27 日現在)

菊池由見子 (2012) オールカラー版 DVD 付き中学校ダンス指導のコツ. ナツメ社, 東京都.

小島理永 (2006) 体育授業におけるフロー体験—ストリートダンスを教材として—. 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 27: 27-36.

国立教育政策研究所 (2003) 体育のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—. 「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究結果報告書 (14), 国立教育政策研究所.

国立教育政策研究所 (2009) 教科書制度と教育事情. 第 3 基科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究, 国立教育政策研究所: 11-70.

Lai K.L. (2011) Dance Education. Teaching and Learning in Physical Education, 53-64.

Lewis, L. (2012) The Philippine “Hip Hop Stick Dance”. Journal of

Physical Education, Recreation & Dance, 83(1):17-21.

前田理子 (2010) これからチャレンジする超初心者のためのHIPHOPステップ集.
民衆社, 東京都.

松本富子 (2012) 学校におけるダンス教育の変遷を辿るー日本の文化的特質の
中に萌芽し発展したダンスの教育ー. 体育科教育, 60(2) : 10-13.

松尾千秋・高田康史・車春紅・矢野下美智子 (2013) 『女子体育』誌にみるリ
ズムダンス・現代的なリズムのダンスのダンスに関する記述の動向と今後の
課題. 広島体育学研究, 39 : 11-24.

水谷雅美・岡澤祥訓 (1999) 運動有能感を高めるリズム体操の授業実践. 体育
科教育, 47(13) : 57-59.

Mirus, J., White, E., Bucek, L, E. and Paulson, P. (1993) Dance education
initiative curriculum guide. Minnsota Center for Arts Education.

文部科学省 (2008a) 中学校学習指導要領. 東山書房, 京都府.

文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房, 京都府.

文部科学省 HP 諸外国の教育施策に関する文献調査報告書. ([http://www.mext.
go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008.html/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo7/shiryo/07100513/008.html/) 2014年
8月27日現在)

本村清人・戸田芳雄 (2003) 新しい課題に対応する中学校保健体育科のモデル
松本富子編. 明治図書, 東京都.

村田芳子 (2002) 最新楽しいリズムダンス・現代的なリズムのダンス. 小学館,
東京都.

村田芳子 (2008) 表現運動・ダンスの授業で身につけさせたい学習内容とは?
ー学習内容と「習得・活用・探求」の学習をつなぐー. 体育科教育, 56(3) :
14-18.

- 村田芳子・高橋和子（2009a）「表現・創作ダンス」内容の指導とポイント. 女子体育, 51(7・8) : 10-11.
- 村田芳子・高橋和子（2009b）「フォークダンス」内容の指導とポイント. 女子体育, 51(7・8) : 14-15.
- 村田芳子・高橋和子（2009c）「リズムダンス・現代的なリズムのダンス」内容の指導とポイント. 女子体育, 51(7・8) : 12-13.
- 村田芳子（2012a）心と体をほぐし, ダンスの世界にスイッチ・オン!. 女子体育, 54(8・9) : 6-7.
- 村田芳子（2012b）表現運動ーリズムダンスの最新指導法 よくわかる DVD シリーズ. 小学館, 東京都.
- 中村恭子（2010）中学校体育全領域必修化に伴うダンス授業の変容と展望 東京都公立中学校を対象とした調査から. 順天堂スポーツ健康科学研究, 1(4) 通算第 16 号 : 472-485.
- 中村恭子（2011）ロックのリズムで動くー止まる. 明日からトライ! ダンスの授業 DVD 付き 全国ダンス表現運動授業研究会編. 大修館書店, 東京都 : 94-95.
- 中村恭子（2012）移行期のアンケート調査から見てきたダンス教育の展望と課題. 体育科教育, 60(2) : 18-21.
- 西田佳（2010）小学校 3 年生の「器械運動」で「わかる」はここまで深まる. 体育科教育, 58(1) : 40-43.
- 岡出美則（1994）「わかる・できる」学習の意義. 体育の授業を創る 高橋健夫編. 大修館書店, 東京都 : 128-142.
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎（1996）運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究, 16(2) : 145-155.

- 岡澤祥訓・三上憲孝（1998）体育・スポーツにおける「内発的動機づけ」と「運動有能感」との関係. 体育科教育, 46(10) : 47-49.
- 朴京眞・村田芳子（2011）日本と韓国のナショナルカリキュラムにおけるダンスの内容の変遷に関する研究－日本の学習指導要領と韓国の教育課程を対象として－. (社)日本女子体育連盟学術研究, 27 : 39-53.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007) Physical education programme of study for key stage3 and attainment target. (<http://www.qca.org.uk/curriculum/>2014年8月現在)
- 相馬秀美（2011）舞踊教育の現在. 芸術・民族・教育からのアプローチ. 遠藤保子ほか編. 文理閣, 京都府 : 263-276.
- 坂本秀子（2012）新学習指導要領対応 初心者から指導者まで使えるダンスの教科書. 成美堂出版, 東京都.
- 酒向治子・永田麻里子・猪崎弥生（2014）中学校女性体育教員のダンスに対する抵抗感と羞恥心について. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 155 : 109-113.
- SAYAKA（2011）はじめてでもすぐ踊れる！ヒップホップ for kids. ヤマハミュージックメディア, 東京都.
- 清水大地（2011）ストリートダンスにおける即興的創造過程. 認知科学, 19(2), 240-243.
- 下村和敏・山崎朱音・岡端隆（2012）体育授業における指導方法に関する研究－現代的なリズムのダンスにおける教材の再考－. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 20 : 53-63.
- 新開谷央（2006）カリキュラムから見た表現・ダンスの「内容」の再考. 女子体育, 48(10) : 32-33.

- 鈴木裕子 (1999) 幼児の身体表現におけるイメージと動きの相互作用－題材と言葉がけの違いの視点から－. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 21 : 157-170.
- 杉浦大介 (2011) 目標 8 時間！！小学生のためのカッコカワイイなりきりダンス vol.2 ヒップホップ編. 民衆社, 東京都.
- 高橋健夫 (1999) 「学習指導要領(体育)」改訂の要点と今後の課題. 女子体育, 41(4) : 4-7.
- 高橋健夫 (2003) 体育授業を形成的に評価する. 体育授業を診断的・総括的に観察評価する－授業改善のためのオーセンティック・アセスメント－. 明和出版, 東京都 : 12-15, 163-164.
- 高田康史 (2010) 中学校体育授業における「現代的なリズムのダンス」の学習内容に関する基礎的研究－ストリートダンスに着目して－. 平成 21 年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄 : 209-210.
- Toscano, L., Ladda, S. and Bednarz, L. (2014) Moving to the Beat: From Zumba to Hip-Hop Hoedown. Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 27(2) : 31-36.
- Trout, J. and Zamora, K. (2005) Using Dance Dance Revolution in Physical Education. Teaching Elementary Physical Education, 16(5) : 22-25.
- 内山須美子 (2007) ストリートダンスの授業構成に関する研究. 白鷗大学論集, 21(2) : 265-291.
- 内山須美子・小倉翔平・根岸義克 (2011) 現代的なリズムのダンスの学習意欲に関する研究～学習成果と学習動機および学習ストレスとの相関～. 白鷗大学教育学部論集, 5(2) : 331-360.
- 内山須美子・山路学 (2012) 現代的なリズムのダンスの学習意欲・行為・有能感に関する研究. 白鷗大学教育学部論集, 6(1) : 67-90.

内山須美子・松尾健太・奥山美希（2013）ダンス学習の動機づけに関するテキストマイニング分析ー中学生の「現代的なリズムのダンス」の授業を事例としてー. 白鷗大学教育学部論集, 7(1) : 71-108.

全国大学音楽教育学会（2001）幼児音楽教育ハンドブック. 音楽之友社, 東京都.

謝 辞

本論文を構成・作成するにあたり、主指導教員である広島大学大学院教育学研究科の松尾千秋教授に深謝いたします。6年間の歳月をかけてようやくこの様に学位論文を仕上げることができたのも、松尾先生の粘り強いご指導、激励、ご示唆があつてのものとお心から感じております。松尾先生のご指導によって、自分の至らなさを実感できたことは今後の大きな糧になると実感しております。また、論文の執筆に限らず、公私にわたり常に筆者のことを気にかけて下さり、博士課程前期から8年もの間にわたって、温かいご支援、ご指導をいただいたことには筆舌を越えた感激を覚えます。

また、本研究を進めるにあたり、副指導教員である広島大学大学院教育学研究科の東川安雄教授には、論文の細部への修正やご意見を多くいただき、論文の精度を格段に高めることができました。同じく、副指導教員である三村真弓教授には、音楽教育の視点からの模倣及び即興に関するご示唆をいただき、今後の筆者の研究の道しるべともなる新たな見識を得ることができました。さらに、論文作成の過程でお世話になった黒川隆志教授には、論文のオリジナリティーの追求に関して、厳しくも温かいご指導をいただき、研究者としての自覚を再認識させていただくことができました。3名の先生方には、いずれもご多

忙な中にもかかわらず、貴重なご助言、ご指導をいただき、心より御礼申し上げます。

最後に、本論文の執筆にあたり、支えて下さった同僚、同志の皆様、そして家族に心より感謝いたします。

2015(平成 27)年 5 月 27 日

高田 康史