

舞踊・表現運動の評価について

—関心・態度の評価尺度をめぐる問題—

松尾千秋

(1990年11月30日 受理)

はしがき

体育科または保健体育科における運動領域のなかでも、とりわけ舞踊(学習指導要領においては“ダンス”の用語を用いる)・表現運動領域の評価は、教育現場で最も混乱しているものの一つであるとさえいわれている。

そこで、舞踊・表現運動の学習評価や指導評価に関する問題を明らかにすることを試み(松尾、1989)、その結果次のようなことがらが明らかとなった。創作型の舞踊・表現運動の学習評価は、①「運動技能」、②「知識、理解」、③「関心、態度」などの観点からなされるものであるが、従来は、「運動技能」を反映すると考えられるところの作品のできばえを中心として評価されている例が多かった。

また、他の運動領域とも関連する問題として「関心、態度」の観点に着目し、諸研究の成果から次のような考察をした。つまり、「関心、態度」の評価における「成果(鐘ヶ江、1985)」の次元は、「運動技能」や「知識、理解」の評価と表裏一体をなすものであり、従って、「関心、態度」の観点は「運動技能」や「知識、理解」などの観点を内包するものであること。さらに、観点の次元に関して、「楽しさ」、「成果」、「仲間」、「先生」(以上、鐘ヶ江、1985)、「よろこび」、「評価」、「価値」(以上、小林、1983)など、概念レベルでの把握のし方にも問題のあることを指摘した。

I. 態度測定の実際・その1

—鐘ヶ江式態度測定法による評価—

1. 目的

鐘ヶ江式態度測定法を用い、先行研究において

仮説的に定義された問題をより具体的に把握することを目的とした。

2. 方法

(1). 対象

「舞踊I」(1 Semester、教科専門必修)の授業、受講生(男子7名、女子8名、計15名)。なお、授業内容は表1のとおりである。

(2). 調査

鐘ヶ江式態度測定法の項目を無作為に配し、授業者が調査者となり、集合調査を行った。

表1. 「舞踊I」の授業内容

(平成元年度後期)

時	内 容
1	オリエンテーション、事前調査、手遊び、ストレッチング、リズム体操、レクダンス
2	イメージ課題による即興(1人)、モチーフづくり
3	運動課題による即興(2人)、フレーズづくり
4	作品創作—題材研究と主題
5	モチーフづくり(6~8人)
6	モチーフ修整、リズム体操テスト
7	フレーズづくり
8	フレーズ修整、構成
9	伴奏音
10	伴奏音修整、日本の踊り①
11	踊り込み、日本の踊り②
12	〃、日本の踊り(構成)
13	発表
14	作品評価
15	即興テスト、事後調査、レクダンス

3. 結果ならびに考察

表2は「舞踊Ⅰ」の授業における学習前と学習後の調査結果を比較したものである。

(1). 男子学生の場合

「楽しさ」次元のうち、「愛好的態度」の領域では、「授業が好き」の項目は標準以上となったが、「生涯スポーツ」の項目は標準以下と変化した。同様に「心理的充足」の領域では、「積極的活動意欲」の項目が標準以下となった他は、すべて標準以上となった。態度スコアはBレベルで変化がなく、変化量も3となった。したがってこの授業は彼らにとって楽しく、満足できるものであったようであるが、体育の価値的態度に対してはさほど強い影響を与えるまでに至らなかったと考えられる。

「成果」次元は、DからCレベルに向上した。学習前はDレベルで評価が低く、特に「運動」領域は6項目中4項目が標準以下であり、「社会的行動」領域においても標準以上の項目は「チームプレーの方法」のみであった。しかし学習を通じて「社会的行動」領域の項目点が著しく向上し、「マナーの学習」を除くすべてのスコアが上昇した。しかし、「運動」領域のスコアはすべて低下した。したがってこの授業は彼らにとって集団学習としては高く評価できるものようであったが、運動の認識面での学習成果の点からみるとまだ十分ではなかったと考えられる。

「仲間」次元については、「成果」次元の「社会的行動」領域のスコアに対応して、2項目のスコアが上昇し、集団学習が円滑に進められていたものと考えられる。

「先生」次元は、すべての項目が向上し、スコアもEからAとなった。先生の取組みについては大変高い評価結果となったが、これは、調査を記名式で行ったことからくる影響もあると考えられる。

以上のように、男子学生にとってこの授業は、彼らの運動欲求（楽しさ）を充足させ、運動の社会的行動の面で十分な評価を得ることができるものであったが、運動全体の認識目標を明確にするまでには至らなかったのではないかと考えられる。

(2). 女子学生の場合

「楽しさ」次元の「愛好的態度」の領域、「心理的充足」の領域ともに、殆どすべての項目が標

準以上であり、態度スコアもAレベルであった。したがってこの授業は彼女らにとって楽しく、体育の価値的態度に対してもよい影響を与えたと考えられる。

「成果」次元は、男子と同様、DからCレベルに向上した。学習前には「運動」領域において6項目中5項目が標準以下であったものが、「キビキビした動き」の項目と「技能の向上」の項目は標準以上となり、この授業は彼女らにとって集団学習としてのみならず、個人的な技能の向上の面からしても高く評価できるものようであった。しかしながら、「体力づくり」や「運動の基本的理論」などの学習成果の点からみるとまだ充分ではなかったと考えられる。

「仲間」次元については、「仲間関係」の項目や「永続的な仲間」の項目のスコアが低下し、集団学習のあり方を再検討する必要もあると考えられる。

「先生」次元は、すべての項目が向上し、スコアもCからAへ上昇した。先生の取組みについては大変高い評価結果となったが、これも、調査を記名式で行ったことからくる影響であろうか。

以上のように、女子学生にとってこの授業は、彼女らの運動欲求（楽しさ）を充足させ、体育の価値的態度に対してもよい影響を与え、運動の社会的行動の面でも十分な評価を得ることができるものであったが、さらに、運動全体の認識目標をより明確にし、集団学習のあり方を再検討する必要もあると考えられる。

(3). 全体的にみて

以上の結果を比較してみると、この授業は、男子女子ともに彼らの運動欲求（楽しさ）を充足させ、運動の社会的行動の面で十分な評価を得ることができるものであったが、運動全体の認識目標を明確にするまでには至らなかったようである。これは、この授業が遊びから創作型のダンスまで、多くの内容を含んでいたことに起因するメリットとデメリットを反映するものであると考えられる。

また、女子にとって、この授業が体育の価値的態度に対してよい影響を与えることができはしたものの、一方において、集団学習にあり方をめぐってなお問題を残していると考えられる点、それが性的な差異によるものであるのか、または、過去の経験の質的または量的な差異（女子学生のはと

表2. 「舞踊I」受講生による「関心、態度」の評価

*各項目に対する回答は、はい(○)、どちらともいえない(△)、いいえ(×)の3段階で行う。各項目の得点(○-×)/nの和が態度スコアである。学習前の態度スコアを横軸に、学習前と学習後のスコアの差、つまり、変化量を縦軸にとり、それらが交わる場所で5段階評価の診断を行う。なお、詳しくは、『体育科教育』第33巻7号p. 56、同じく9号p. 60を参照のこと

次元	項目	男子			女子			全体			
		前	後	変化	前	後	変化	前	後	変化	
楽 し さ	愛好的態度	授業が好き	× -.14	○ .67	↑ .81	○ .63	○ 1.00	↑ .37	.27	.86	.59
		授業を休みたいくない	× .29	× -.33	↓ -.62	.50	○ .88	↑ .38	.40	.36	↓ -.04
		生涯スポーツ	.43	× .17	↓ -.26	.38	○ .88	↑ .50	.40	.58	↑ .18
	心理的充足	積極的活動意欲	○ .57	× -.50	↓ -1.07	○ .63	○ .63	.00	○ .60	.14	↓ -.46
		心身の緊張をほぐす	○ .71	○ .67	↑ -.04	○ .63	.75	↑ .12	○ .67	.71	↑ .04
		こころよい興奮	○ .71	○ .83	↑ .12	○ .63	.75	↑ .00	○ .67	.79	↑ .12
		集団活動の楽しさ	○ .71	○ .83	↑ .12	○ .63	.63	↑ .00	○ .67	.71	↑ .04
がんばった満足感	.43	○ .83	↑ .40	○ .75	.88	↑ .13	○ .60	.86	↑ .26		
(態度スコア)	B: 3.71	B: 3.17	3: -.54	A: 4.78	A: 6.07	4: 1.29	A: 4.28	A: 5.01	4: .73		
成 果	運 動	体力づくり	× .29	× .33	↓ .04	× .00	× .25	↓ .25	× .13	.29	↓ .16
		体力づくりの方法	× -.14	.33	↓ .47	× -.25	.38	↓ .63	× -.20	.36	↓ .56
		キビキビした動き	○ .57	.33	↓ -.24	.38	.63	↑ .25	.47	○ .50	.03
		技能の向上	.43	× .33	↓ -.10	× .25	.75	↑ .50	× .33	.58	↑ .25
		正しい運動の方法	× -.14	× .33	↓ .47	× .00	.50	↓ .50	× -.07	.43	↓ .50
		運動の基本的理論	× .00	.33	↓ .33	× -.13	× .00	↓ .13	× -.07	.14	↓ .21
	社会的行動	チームプレーの方法	○ .57	○ .83	↑ .26	○ .63	.63	↑ .00	○ .60	.71	↑ .11
		チームプレーの発展	.29	○ .67	↑ .38	○ .63	.88	↑ .25	.47	○ .79	↑ .32
		マナーの学習	.43	.17	↓ -.26	× .00	× .00	.00	.20	× .07	-.13
		チームワークの発展	.29	○ .83	↑ .54	○ .88	.38	-.50	○ .60	.58	↑ -.02
		友達との教え合い	.43	○ .83	↑ .40	○ .88	.63	-.25	○ .67	.71	↑ .04
		協力の習慣	.14	○ .83	↑ .69	○ .63	.50	↑ -.13	○ .40	.64	↑ .24
		(態度スコア)	D: 3.16	C: 6.14	4: 2.98	D: 3.90	C: 5.53	4: 1.63	D: 3.53	C: 5.80	4: 2.27
仲 間	みんなの活動	○ .43	○ .67	↑ .24	○ .75	○ .75	↑ .00	○ .60	.71	.11	
	仲間関係	○ 1.00	○ 1.00	.00	○ .63	○ .38	↓ -.26	○ .80	.64	↓ -.16	
	みんなのよろこび	○ .29	○ .67	↑ .38	○ .63	.50	-.13	○ .47	.58	↑ .11	
	利己主義の抑制	× .00	× .00	.00	○ .50	○ .38	-.12	.27	.21	-.06	
	永続的な仲間	○ .71	○ .67	↓ -.04	× -.13	× .25	↓ .38	× .27	.43	.16	
	(態度スコア)	A: 2.43	A: 3.01	5: .58	A: 2.38	A: 2.26	4: -.12	A: 2.41	A: 2.57	5: .16	
先 生	熱心な指導	× -.14	○ 1.00	↑ 1.14	.50	○ 1.00	↑ .50	○ .20	○ 1.00	↑ .80	
	生徒の意見をとりあげる	.00	○ .67	↑ .67	○ .38	.88	↑ .50	○ .20	.79	↑ .59	
	ユーモアで楽しい	○ .57	○ 1.00	↑ .43	○ .75	.88	↑ .13	○ .67	.93	↑ .26	
	教え方、すすめ方	× -.14	○ .67	↑ .81	.25	○ 1.00	↑ .75	.07	.86	↑ .79	
	適切な助言	× -.14	○ .67	↑ .81	× .13	○ 1.00	↑ .87	× .00	.86	↑ .86	
	(態度スコア)	E: 0.15	A: 4.01	5: 3.86	C: 2.01	A: 4.76	5: 2.75	D: 1.14	A: 4.44	5: 3.30	

んどのものが過去において創作の経験をしているのに比べて、男子は、運動会のフォークダンスの経験がある程度で、そういった経験すらないものも多い。)によるものであるのか、今後継続して検討していかなければならない。

なお、この鐘ヶ江式の測定法の診断基準は、中学生を対象にしたものであり、一般化されたものとしての信頼性には問題があると考えられ、これはあくまでも考察の一資料であることを踏まえておかなければならない。

II. 態度測定の実際・その2

一従来の方法による評価一

1. 目的

従来用いられてきた舞踊・表現運動領域独自の方法による評価結果との比較から、鐘ヶ江式態度測定法によって具体的に把握された学習者の態度を、さらに多角的に考察することを目的とした。

2. 方法

(1). 対象

I-2-(1)に同じ

(2). 調査

村田(1981)の評価項目を無作為に配し、授業者が調査者となり、集合調査を行った。

3. 結果ならびに考察

(1). 舞踊・表現運動(ダンス)の楽しさや魅力

表3は舞踊・表現運動(ダンス)の楽しさや魅力に関する調査結果の比較である。

これによると、男子女子ともに、学習の前後を通じて、舞踊・表現運動(ダンス)の楽しさや魅力を最も感じるのは、「音楽やリズムにのって踊る」ことであるとしている。さらに、女子学生の場合、「作品が完成した時」や「人にわかってもらえたり、感動を与えることができた時」などにも楽しさや魅力を感じる場合が高くなっている。

表3. 舞踊・表現運動(ダンス)の楽しさや魅力

(表中の数字は%)

内 容	男 子		女 子		全 体	
	前	後	前	後	前	後
思いきり踊ること自体が楽しい	16.7	8.3	9.7	15.6	12.7	12.5
音楽やリズムにのって踊る楽しさ	33.3	33.3	32.3	21.9	32.7	26.8
日常の自分を離れ、なんにでも変身できる	—	—	—	6.2	—	3.6
我を忘れてそのものになりきる快感	8.3	—	—	—	3.6	—
自分の感じたことを動きで表現できる	—	—	3.2	6.2	1.8	3.6
自由に考えて創り出していく楽しさ	—	—	6.5	12.5	3.6	7.1
友達と意見を出し合い協力して創ること	4.2	4.2	3.2	3.1	3.6	3.6
友達と息を合わせて一緒に踊る楽しさ	8.3	4.2	—	—	3.6	1.8
動き方や表し方をいろいろ工夫できる	4.2	8.3	—	3.1	1.8	5.4
人にわかってもらえたり感動を与えることができた時のうれしさ	12.5	8.3	9.7	15.6	10.9	12.5
作品が完成したときの喜び	—	4.2	22.6	6.2	12.7	5.4
他の人の表現を見るのが面白い	4.2	8.3	—	—	1.8	3.6
他の種目にはない動きの面白さ	4.2	—	—	—	1.8	—
思いがけなく新しいアイデアや動きを見つけた時の楽しさ	—	4.2	9.7	6.2	5.4	5.4
身体が自由自在に動くようになる	—	—	—	—	—	—
身体の意識が高まる	—	—	—	—	—	—
イメージが豊かになる	4.2	8.3	3.2	3.1	3.6	5.4
美しい動きができるようになる	—	—	—	—	—	—
自分の心を見つめ直すことができる	—	—	—	—	—	—
ものの見方が豊かになる	—	8.3	—	—	—	3.6

表4. 舞踊・表現運動（ダンス）の「いい動き」

(表中の数字は%)

内 容	男 子		女 子		全 体	
	前	後	前	後	前	後
表そうとするものになりきっている動き	16.6	33.3	15.6	6.3	16.1	17.9
極限から極限まで思いきり動いている	4.2	12.5	3.1	25.0	3.6	19.6
表情、視線、指先まで大切にした動き	20.8	8.3	21.9	18.8	21.4	14.3
特徴をうまくとらえた動き	4.2	12.5	18.8	12.5	12.5	10.7
アクセントや対比がはっきりした動き	8.3	—	12.5	12.5	10.7	7.1
よく工夫されている動き	—	—	—	—	—	—
人とはちょっと違う個性的、独創的な動き	8.3	16.7	12.5	6.3	10.7	10.7
意外性のある動き	—	12.5	—	6.3	—	8.9
盛り上がりのある動き	12.5	4.2	9.4	9.4	10.7	7.1
見ていて美しい動き	4.2	—	3.1	—	3.6	—
リズムにのった動き	20.8	4.2	3.1	3.1	10.7	3.4

これらのことから、I-2-(3)の考察内容と一致するものと考えられる。

(2). 舞踊・表現運動（ダンス）の「いい動き」

表4は舞踊・表現運動（ダンス）の「いい動き」（生き生きとして感じのある動き、見る者の心を動かす動き）に関する調査結果の比較である。

これによると、男子の場合、学習前には、「表情、視線、指先まで大切にした動き」や「リズムにのった動き」としていたものが多くあげられていたのに比べ、学習後には、「表そうとするものになりきっている動き」が多くあげられていた。一方、女子の場合、学習前には、「表情、視線、指先まで大切にした動き」や「特徴をうまくとらえた動き」、「表そうとするものになりきっている動き」などが多くあげられていたのに比べ、学習後には、「極限から極限まで思いきり動いている」や「表情、視線、指先まで大切にした動き」などが多くあげられていた。

これらのことから、I-2の考察における「成果」次元の「運動」領域の内容をより具体的に示している。つまり、学習後、すべてのスコアが低下した男子学生の場合、学習前には、「表情、視線、指先まで大切にした動き」や「リズムにのった動き」などのいわゆる“演じ、踊る”技能をイメージしていたものから、学習後には、「表そうとするものになりきっている動き」という、いわゆる“創る”技能のイメージへと質的に変化して

きていることの反映であると考えられる。一方、女子学生の場合、学習前から、「表情、視線、指先まで大切にした動き」や「特徴をうまくとらえた動き」、「表そうとするものになりきっている動き」など、いわゆる“演じ、踊る”技能のイメージだけでなく、“創る”技能のイメージを抱いており、学習後再び、「極限から極限まで思いきり動いている」や「表情、視線、指先まで大切にした動き」などの、“演じ、踊る”技能のイメージに着目するようになると考えられる。

I-2の考察における「成果」次元の「運動」領域の評価の段階では、男子女子ともに“運動全体の認識目標を明確にするまでには至らなかった”と考察されていたものが、このような追調査をすることによって、その内容に質的な差異のあることが明らかとなった。

(3). 舞踊・表現運動（ダンス）に対する好嫌度

図1-(1)、図1-(2)、図1-(3)は舞踊・表現運動（ダンス）に対する好嫌度を5段階で評定したものの比較である。

これによると、男子学生の場合、学習前には約3分の2のものが「どちらかといえば好き」とし、約3分の1のものが「どちらかといえば嫌い」としていた。そして、学習後、改めて、学習前と学習後の好嫌度を質問したところ、学習後には学習前の自分の態度を比較的否定的にとらえる傾向が読み取れた。したがって、同様に約3分の2の

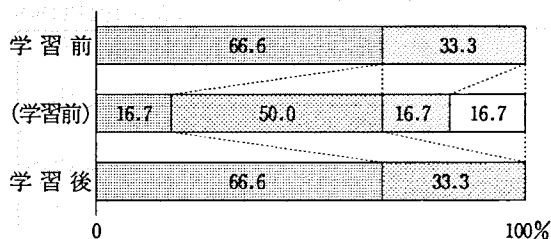


図1-1). 舞踊・表現運動(ダンス)に対する好嫌度～男子学生の場合～

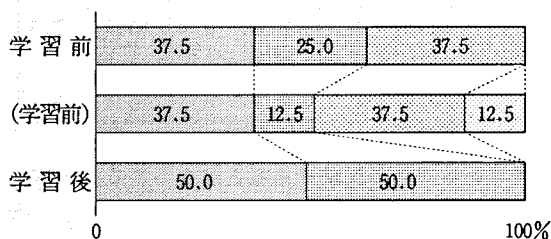


図1-2). 舞踊・表現運動(ダンス)に対する好嫌度～女子学生の場合～

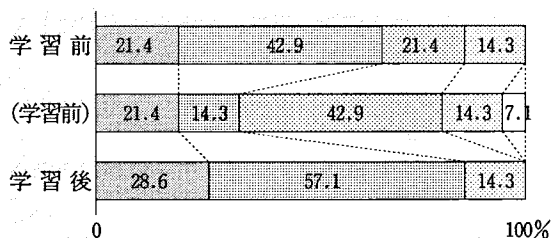


図1-3). 舞踊・表現運動(ダンス)に対する好嫌度～全体的にみて～

- 大変好き
- どちらかといえば好き
- どちらでもない
- どちらかといえば嫌い
- 大変嫌い

*中央部の(学習前)とは、学習後の調査において、学習前を想定した場合である

のが「どちらかといえば好き」としているとしても、学習後には評定の基準そのものが変化してきていることも考慮に入れなければならないであろう。これは女子学生の場合にも当てはまるが、男子学生に比べ、学習の前後を問わず、比較的肯定的な態度であり、このことから、比較的経験の多いものほど評定の基準が変化しにくいのではないかと考えられる。

全体的にいえば、学習後に「どちらかといえば嫌い」、「大変嫌い」というものはなく、これは、表2の態度スコアが“A-C-A-A”と示されていることと同義であると考えられる。

以上のように、従来用いられてきた舞踊・表現運動領域独自の方法によるものと、鐘ヶ江式態度測定法によるものを比較してみると、「楽しさ」次元の「心理的充足」領域(鐘ヶ江式)は「楽しさや魅力」(村田式)と、また、「成果」次元(鐘ヶ江式)は「いい動き」(村田式)と、さらにまた、「楽しさ」次元の「愛好的態度」領域(鐘ヶ江式)は「好き」(田村式)とそれぞれ対応関係にあると考えられる。

また、この村田式の「楽しさや魅力」-「いい動き」-「好き」という一連の項目は、小林式の「よろこび」から「評価」が生まれ「価値観」が育つという考え方と一致するものである。

なお、この測定法は中学生、高校生を対象にしたものであり、一般化されたものとしての確であるかどうかには問題があると考えられ、これもあくまで考察の一資料であることを踏まえておかなければならない。

III. 実践的アプローチからの問題点

I、IIにおいて明らかとなった問題点をまとめてみると、①、“この授業は、男子女子ともに彼らの運動欲求(楽しさ)を充足させ、運動の社会的行動の面で十分な評価を得ることができるものであったが、しかしながら、運動に関する認識目標を明確にするまでには至らなかったようである。これは、この授業が遊びから創作型のダンスまで多くの内容を含んでいたことに起因する、メリットとデメリットを反映するものであると考えられる。”といった考察にもあるように、鐘ヶ江式の「楽しさ」や「成果」の次元は、“目標とそれに対するアプローチの仕方または授業内容との因果

関係”を明らかにする観点であると考えられること、②、「成果」次元の「社会的行動」領域と「仲間」次元の評価は対応関係にあると考えられること、③、以上のような「楽しさ」や「成果」や「仲間」次元の評価には、性的な差異や過去の経験の質的または量的な差異による影響があると考えられること、④、記名式で測定した場合、「先生」次元の評価基準が甘くなると考えられること、⑤、「成果」次元の「運動」領域の内容を考察するためには、鐘ヶ江式の項目だけでは不十分であること、⑥、鐘ヶ江式の「楽しさ」次元の「心理的充足」領域（鐘ヶ江式）は「楽しさや魅力」（村田式）と、また、「成果」次元（鐘ヶ江式）は「いい動き」（村田式）と、さらにまた、「楽しさ」次元の「愛好的態度」領域（鐘ヶ江式）は「好き」（村田式）とそれぞれ対応関係にあること、⑦、学習前と学習後では評価、評定の基準そのものが変化してきていることも考慮に入れなければならないこと、⑧、経験の多いものほど評価、評定の基準が変化しにくいと考えられること、などがあげられる。

さらに、同じ次元の同じ領域に含まれながら、評価傾向の異なる項目に着目してみると、①、「楽しさ」次元の「愛好的態度」領域では、「授業を休みたくない」の項目が、②、「楽しさ」次元の「心理的充足」領域では、「積極的活動意欲」の項目が、③、「成果」次元の「運動」領域では、「技能の向上」の項目が、④、「成果」次元の「社会的行動」領域では、「マナーの学習」の項目がそれに該当するものであった。しかし、⑤、「仲間」次元はそれぞれに評価傾向が異なり、逆に、⑥、「先生」次元はほぼ同様の評価傾向であることなどが明らかとなった。

IV. 新しく考案されたダンスの授業診断のための態度尺度

長谷川ら（1990）は、小林（1983）によって開発された態度尺度をもとに、舞踊・表現運動（ダンス）領域のための態度尺度を作成した。これは、舞踊・表現運動（ダンス）領域の授業が、従来の態度尺度の結果から授業の診断や改善の示唆を得にくい特性を備えていると考え、学習者が舞踊・表現運動（ダンス）の特性の楽しさに触れられるように、客観的分析的な視点から検討を加えたも

のである。長谷川らは価値と態度の関係について、まず、態度には感情的、行為的、認知的側面があり、次に、価値は人の内部構造にかかわり、態度より変化しにくいものであるとして、「よろこび」（小林式においても同様）、「活動」（小林式においては「評価」）、「評価」（小林式においては「価値」）の3尺度を用いている。

表5は長谷川式の態度測定項目と鐘ヶ江式のそれを比較したものである。長谷川式の「よろこび」尺度と鐘ヶ江式の「楽しさ」尺度を比較してみると、共通の項目がかなり多い。これは小林式と鐘ヶ江式の比較においても同様であった。「こころよい興奮」、「心身の緊張をほぐす」、「積極的活動意欲」、「がんばった満足感」や「充実感」などから、「授業が好き」になったり、「授業前はいつもはりきっている」というように、「心理的充足」が「愛好的態度」生み出し、「楽しさ」や「よろこび」となっていく。

次に、鐘ヶ江式の「成果」尺度と長谷川式の「活動」尺度とを比較してみると、鐘ヶ江式の項目が小林式の項目とかなり共通していたのに比べ、長谷川式の項目は舞踊・表現運動（ダンス）の特性を反映するものであり、他のものとは全く異なる概念を含んでいる。つまり、鐘ヶ江式や小林式の項目が「運動」や「社会的行動」一般に関するものであるのに比べ、長谷川式の項目は、“踊る”、“創る”、“観る”といった技能的特性に関するものである。

さらに、鐘ヶ江式の「仲間」、「先生」尺度と長谷川式の「評価」尺度とを比較してみると、「よろこび」尺度と「楽しさ」尺度の比較と同様、共通の項目が多い。しかも、鐘ヶ江式の「成果」次元の「社会的行動」領域の「チームワークの発展」、「友達との教え合い」、「協力の習慣」などは、「仲間」次元の項目と類似する内容であり、長谷川らも「仲間づくり」の項目を鐘ヶ江式の「成果」から求められたものであるという

このように、長谷川らは態度と価値を区別し、態度の行為的側面を「活動」（小林式の「評価」）としたまでは良いのであるが、態度の感情的側面に対して「よろこび」、認知的側面に対して「評価」（小林式においては「価値」）と命名している点を見てもわかるように、ここには概念レベルでの混乱が生じている。つまり、「よろこび」は

表5. 態度測定における診断項目の比較

長谷川式		鐘ヶ江式		
よろこび	こころよい興奮	授業が好き	受好的態度	楽し さ
	心身の緊張をほぐす	授業を休みたくない		
	積極的活動意欲	生涯スポーツ		
	生活の中の重要度	積極的活動意欲	心理的充足	
	充実した時間	心身の緊張をほぐす		
	心からの楽しさ	こころよい興奮		
	教科の中の必要性	集団活動の楽しさ		
	将来の楽しみ	がんばった満足感	運動	
	授業前の気持ち	体力づくり		
	何もかも忘れて踊る	体力づくりの方法		
活動	人の動きや表現を鑑賞	キビキビした動き	運動	成 果
	みんなと踊る楽しさ	技能の向上		
	鑑賞と創作のつながり	正しい運動の方法		
	感情をこめて踊る大切さ	運動の基本的理論		
	リズムによって体を動かす	チームプレーの方法	社会的行動	
	呼吸やリズムの大切さ	チームプレーの発展		
	しなやかな動きのできる身体	マナーの学習		
	自主的思考と活動する喜び	チームワークの発展		
評価	おどる楽しさ	友達との教え合い	仲間	先 生
	表現と伝達	協力の習慣		
	教え方や進め方	みんなの活動		
	みんなのよろこび	仲間関係	仲間	
	授業の印象	みんなのよろこび		
	適切な指導の言葉	利己主義の抑制		
	適切な課題の提示	永続的な仲間		
	授業のまとめ	熱心な指導	先生	
	良い人間関係	生徒の意見をとりあげる		
	みんなの活動	ユーモアで楽しい		
苦しみより喜び	教え方、すすめ方			
仲間づくり	適切な助言			



は全く同じ表現のもの

は長谷川らによって鐘ヶ江式の項目をもとに考案されたもの

感情の下位レベルの概念であるし、同様に、「評価」は、認知の下位レベルの概念である。

また、長谷川式の項目は舞踊・表現運動（ダンス）の特性を反映するものであり、他のものとは全く異なる概念を含んでいる点で注目されるが、「呼吸やリズムの大切さ」－「リズムによって体を動かす」－（自分たちの好きな曲や動きで）「おどる楽しさ」など、項目の羅列を整理する必要がある。最初の項目の「リズム」の概念は“強弱関係”の意味を含むものであろうし、2番目の項目の「リズム」は“拍節”の意味を含むものであろう。また、2番目の項目と3番目の項目の内容は重複すると考えられるなど、「活動」、「運動」の内容である「運動技能」の体系的検討が必要である。

V. 関心・態度に関する評価尺度の再検討

先行研究において、鐘ヶ江式の「関心・態度」の評価における「成果」の次元は、「運動技能」や「知識、理解」の評価と表裏一体をなすものであり、従って、「関心・態度」の観点は「運動技能」や「知識、理解」などの観点を内包するものであると考え、さらに次のようなことがらを仮説的に提議した。つまり、①、「仲間」や「先生」と同一レベルで取り扱うことのできるものは「個人」あるいは「自分」といったものではなかろうか、②、「楽しさ」や「成果」の次元を、再度、「よろこび」、「評価」、「価値」の3次元でとらえなおす必要がありはしないか、ということであった。

そして、今回の実証的アプローチの結果もそれを裏付けるものとなった。

関心・態度の評価において最も問題となるのは、何に対する関心・態度か、また、どういったレベルでの関心・態度か、といった対象領域と機能レベルからなる二次元マトリックスの中で、評価をとらえなおす必要があるということである。本研究におけるもっばらの関心事は、主としてこの対象領域に関することがらであった。

ここには二重の混乱が存在している。まず、第一に、これまでに言及した方法のいずれもが、「個人」あるいは「自分」と「仲間」の概念を不明確なまま取り扱っていること。第二に、例えば、長谷川らが態度と価値を区別し、態度の行為的側

面を「活動」（小林式の「評価」）としたまでは良いのであるが、態度の感情的側面に対して「よろこび」、認知的側面に対して「評価」（小林式においては「価値」）と命名している点を見てもわかるように、ここには概念レベルでの混乱が生じていることである。

改めて、“目標とそれに対するアプローチの仕方または授業内容との因果関係を明らかにする”という評価の本来的意義に立ち戻ることの必要性を感じると同時に、「活動」、「運動」の内容である「運動技能」の体系的検討が必要であることを痛感した。そして、そこからさらに新しい尺度が生まれてくるであろうと確信している。

おわりに

近代以降の教育評価の発展史は、評価の客観性に関するさまざまな試みの積み重ねを中心軸としたものといつてよい。これによって確かに評価の客観化へ大きく一步を踏み出したことになるのであるが、できればだけを問題とし、内面的、情意的なものを無視してしまいがちになるといった好ましくない傾向がここから生じたことも見落とすことはできない。たとえば、外面的、客観的に表現し得る目標とは、個別的な知能や技能にかかわるものでしかなく、教育目標の中核部分とも考えられるべき内面的、情意的能力などが結果として無視されることになる。

舞踊（学習指導要領においては“ダンス”の用語を用いる）・表現運動領域の評価も例外ではない。

今や、自らを自らの手で評価できる、いわゆる自己評価能力をもつ人間、ひいては、生涯学び続ける自己学習能力を身につけた人間の育成が求められてきている。従来でも、時には、学習者自身が自らの学習を採点したり、その気づき、誤り、問題点をフィードバックしたり、あるときには、学習者同士が相互評価することもあったが、主として教師などによる他者評価であり、それは、フィードバックのあり方や、相互評価の仕方そのものを学習対象とするものではなかった。

評価は客観性を求める。にもかかわらず、自分自らという主観そのものが、評価の主体となっているのであるから、そのあり方、方法等を明確にし、その指導計画、つまり評価カリキュラムを用

意し、きめ細かい指導を根気よく累積していく必要がある。

たとえば、学習目標がどれだけ身についたかを評価するには、一連の評価のし方を、学習活動に即し、子どもの発達段階や程度に応じて学ばせ、その必要と価値とを認識させ、評価を学習者自身のものとしていく指導が必要である。

また、質問紙法の信頼性、客観性を高める方略としては、質問紙法の継続利用により、応答の変わり方に気付かせたり、ときには相互評価法と併用して、両結果の比較から、一致点と差異点に気付かせるなど、フィードバック機能による自己評価のレベルを高める手立てが必要であると考えられる。

もちろん、一方では、質問項目自体を、指導学習活動の目標に基づき、内面的、情意的側面の変化をとらえうるものに改善することがその前提となるが、要は、児童、生徒が自己評価しやすい、具体的な質問紙の工夫、開発にある。

今後とも、舞踊・表現運動領域の独自性や、他領域との共通性などを踏まえた、学習評価のあり方を継続検討していきたいと考えている。

4) 松尾千秋, 舞踊・表現運動の評価について—創作型の舞踊・表現運動の学習評価に関する事例的研究—, 広島大学学校教育学部紀要, 第II部, 第12巻, pp 145-146.

<注>

- 1) 村田芳子, ダンスの授業, 中学・高校体育授業の研究, 大修館書店, 1981, p.297 の調査項目を用いた。
- 2) 長谷川由美子ほか, ダンスの授業診断のための態度尺度作成の試み, 第41回日本体育学会, 演題番号111x08, 発表資料, 表8より抜粋した。

<引用文献>

- 1) 鐘ヶ江淳一ほか, 生徒による授業評価の検討, 体育科教育, 第33巻5号, 大修館書店, 1985, p.52.
同じく, 第33巻6号, p.52.
同じく, 第33巻7号, p.56.
同じく, 第33巻9号, p.60.
- 2) 小林 篤, 体育授業の原理と実践, 杏林書院, 1986, p.113.
- 3) 長谷川由美子ほか, ダンスの授業診断のための態度尺度作成の試み, 第41回日本体育学会大会号B, 1990, p.765.