

中学校3年生を対象とした現代的なリズムのダンスにおける授業実践
—教師が考えた振り付けから生徒が創る振り付けへ—

大西 祐司¹⁾ 藤井 豊康²⁾ 安倍 健太郎¹⁾

The lesson study of contemporary rhythmic dance for the 3rd
grade junior school students
— From choreography by the teacher to choreography the
students creating —

Yuji OHNISHI Toyoyasu FUJII Kentarou ABE

Abstract

Currently, contemporary rhythmic dance is high social needs and student's interests therefore it has taught in school at a high rate than other dance categories. However, there is not almost research outcomes. The purpose of this study is to report the lesson study that contemporary rhythmic dance involved from choreography by the teacher to choreography the students creating at the 3rd grade of junior school.

The result of the lesson was highly regarded by the students, in specific, the students tended to realize psychomotor goal. Although, dance is positively accepted by female in general, this lesson was also effective for male. Possible causes include that the choreography by the teacher make the students feel easy and the positive interaction leads the facilitated activities. Future topics of discussion is translating initiative, making groups and considering the character to a male or a female.

Key words : contemporary rhythmic dance, choreography, teacher

キーワード：現代的なリズムのダンス，振り付け，教師

1) スポーツ学部 2) 京都市立八条中学校

1. 問題の所在

ダンスを見ない日はないと言っていいほど、ダンスは私たちの日常生活の中に溶け込んでいる。とりわけ、ヒップホップやストリートダンスといわれる音楽のリズムに動きを合わせるダンスは、エンターテインメント性が高く、ミュージックビデオやCMで多用されることからその人気はことさら高い。また、スマートフォンやタブレット型端末の普及と発展も後押し、いつでもどこでも誰でも手軽に入手し視聴することができる。

学校現場では、このような社会のニーズや子どもの興味関心を受け、平成10年改訂の学習指導要領よりダンス領域に現代的なリズムのダンスが加えられた。村田・松本(2004)は、この背景には社会のニーズや子どもの興味関心に加え、導入前から既に学校現場で多くの実践がみられたことを要因として指摘している。その結果、それまで創作ダンスとフォークダンスの二本柱であったダンス教育の間口が拡大された(村田, 2008)。実際、これら三種目の採択率をみても現代的なリズムのダンスの採択率は高く年々増加傾向にある(中村, 2016)。さらに、平成20年改訂の学習指導要領から中学校第一学年及び第二学年でダンス領域が必修化され、メディアでも大きく取り上げられたこともあり、子どものみならず社会全体からも注目を集めている。

その一方で、授業実践にあたっては現代的なリズムのダンスの問題点は少なくない。中村(2013, 2016)によれば、「現代的なリズムのダンス=ヒップホップ」という誤解や教師が振り付けを教え込むだけの一斉指導の助長、さらにはダンスの映像を流すだけで教師が指導しないとといった課題が蔓延しており、指導が低迷している状況にあるという。このような状況では、先に述べた現代的なリズムのダンスの導入に先駆けて学校現場で実践されていたこととは、理論と実際の狭間で矛盾が生じていることになる。つまり、先の学校

現場の認識とは異なる方針が打ち出されていると捉えられよう。

このような問題の一因には、現代的なリズムのダンスの運動素材の解釈の違いがあげられる。大西ら(2016)は、現代的なリズムのダンスが学習指導要領に導入されてからの資料を集約し、現代的なリズムのダンスには次の3つの解釈があることを報告している。①ヒップホップやメディアでよく目にするダンスを予め創作された振り付けと捉え、ダンサーがそれを再現していると解釈する立場、②ボックスステップやランニングマンといった既存のステップや動きを習得し、それらを組み合わせで踊っていると解釈する立場、③ヒップホップのルーツをアフリカの黒人ダンスにまで遡り、ドラムのビートに合わせた即興的な踊り(七類, 2010)やヒップホップのバトルという形式による即興的な踊りと解釈する立場である。しかしながら、いずれの立場においてもその成果の報告は乏しく、議論の俎上にも載せられないことがそもそもの問題であろう。学習指導要領を踏襲した上でどの程度の授業成果が得られるのかエビデンスを蓄積し共有していくことが良質な現代的なリズムのダンスの授業を展開していくための最短の道であり、理論と実際の矛盾を紐解く糸口になると思われる。

以上を踏まえ、本研究は中学校3年生を対象に行われた現代的なリズムのダンスの授業実践の成果を報告する。本実践の特徴は、先の大西ら(2016)の現代的なリズムのダンスの解釈からいうと2つ目の立場にあたり、単元前半では教師が予め考えた振り付けを学習し、単元後半ではそれらを手掛かりに生徒がアレンジを加えたり、組み合わせを変えたりすることで展開される(詳細は後述)。教師が生徒に振り付けを教え込むことへの批判が聞かれる中、その実践の詳細とその成果を報告する意味では、これまでの無根拠な批判を回避する一助となろう。

2. 目的

本研究は、教師が考えた振り付けから生徒が創る振り付けへと展開する現代的なリズムのダンスの授業実践を報告することを目的とする。

3. 方法

期日・対象

2016年2月2日から2016年2月24日にかけて、京都府N中学校3年2組25名(男子11名, 女子14名)を対象に単元8時間の現代的なリズムのダンスの検証授業を実施した。生徒の中にはダンスを部活動やスタジオ等で専門的に行っているものが4名いた。

授業者は教職経験14年目の男性教師で、専門種目はラグビーだが、1年ほどのエアロビクスダンスの経験を有する。

単元計画

実施した単元計画は図1の通りである。

単元中、終始取り扱う共通ダンスとは、教師が予め考えた振り付けのことである。具体的には、①ポップコーン、②クロスステッ

プ、③ボックスステップ、④スキーター、⑤エアープレイン、⑥スライド、ジョイマン(お笑い芸人の動きのマネ)、⑦ダウンをとりながら歩く、⑧シャッセ、⑨トリプレット、⑩チャールストン、⑪クロスハンド、⑫ゲットダウンの動きの順番で、8カウントを11回の計88カウントの長さの振り付けになっている。生徒は2年次にもこの振り付けを学習している。単元前半ではリズムに乗って踊るための導入として、中盤からは生徒が振り付けを創作する手がかりとして、後半ではクラスが一体となって踊る機会を保障するために活用された。準備運動では、他領域でも行われるもの(屈伸、伸脚等)が音楽に合わせて行われ、生徒が音楽の構造を自然と理解できるよう配慮されていた。また、準備運動は単元進行に伴い、教師主導から生徒主導で行うよう展開された。グループごとの発表では、グループとグループの発表に間が空かないよう連続して行われ、最後にはクラス全体で共通ダンスを踊るというように一つの作品を踊るような形式で進められた。

1	2	3	4	5	6	7	8
学習Ⅰ		学習Ⅱ				学習Ⅲ	
本時の説明、音楽に合わせた準備運動							
オリエンテーション共通ダンスの復習	共通ダンスを全身を使って大きく踊る	共通ダンス				グループ活動(2グループずつに分かれ、それぞれの振り付けを教え合う)	グループ活動(2グループの振り付けを全体でつなげられるよう教えあう)
		グループ創作(自由に)	グループ創作(リズム、方向)	グループ創作(リズムの特徴、動きの質感)	グループ創作(メリハリ、アクション)		
	グループごとの作品、共通ダンスの発表、振り返り						

図1. 単元計画

データの収集

単元前後に診断的・総括的授業評価^{注1)}(高田ら, 2000)を行った。欠席や記入漏れ等を除いた有効な回答数は22名であった。また、毎時間授業終了後、ダンス授業の形成的授業

評価(松本, 2003)を実施した。こちらの有効な回答数は24名だった。

分析方法

診断的・総括的授業評価は、単元前後で平均値に差があるか明らかにするため、対応の

ある t 検定を行った。毎時間の形成的授業評価の平均値を「とりくむ」「おどる・つくる」「わかる」「かかわる」の4つの次元と総合評価で算出した。また総合評価のみ男女別で算出した。

倫理面への配慮

本研究はびわこ成蹊スポーツ大学の研究倫理規定に基づき、学術研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：成ス第243号）。

4. 結果・考察

ダンス授業の形成的授業評価の結果は表1、図2の通りである。

表1. 形成的授業評価の結果（次元別）（n=24）

次元・時数	1	2	3	4	5	6	7	8
とりくむ	2.53	2.73	2.62	2.83	2.80	2.95	2.97	2.93
おどる・つくる	2.33	2.49	2.53	2.82	2.64	2.95	2.95	2.90
わかる	2.51	2.86	2.79	2.92	2.83	2.97	2.97	2.96
かかわる	2.58	2.82	2.76	2.92	2.82	3.00	3.00	2.96
総合評価	2.48	2.71	2.65	2.86	2.76	2.96	2.97	2.93

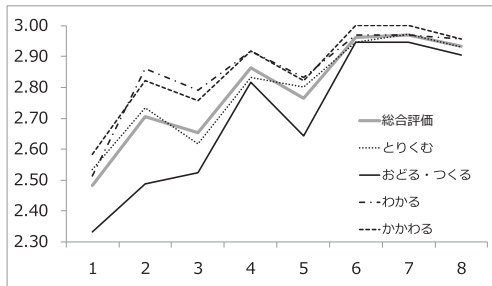


図2. 形成的授業評価の結果（n=24）

単元進行に伴い、多少起伏はあれども徐々に評価を高めた。特に単元6時間目以降はすべての次元で2.90以上であったことから、生徒が非常に高く評価した授業であったといえる。3時間目に全体的に値が低下した要因は、本時より教師主導から生徒主導で振り付けの創作が始まったことへの戸惑いが考えられる。同時に本時の創作は生徒の自由な発想によって行われ、生徒は創作の手立てをほとんど持たないため学習が停滞していた。ただし、このような停滞は授業者からすると想定範囲内であったという。生徒にどうやって振り付けを創るのか課題に気づかせることに

より、4時間目以降の課題解決のための創作の手立てがすんなりと受け入れられ、学習が活発に進んだ。実際、次時の形成的授業評価の値は向上している。5時間目に全体的に値が低下した要因として、体調不良や入試による欠席者の影響が考えられる。欠席者の中にはダンスを専門としグループを引っ張る生徒がいたこともあり、これまで通りのグループ活動とならなかった。その後、6時間目からはこれまで通りのグループ活動が展開されたためか値も回復している。

表2、図3は男女別の形成的授業評価の結果を示している。

表2. 形成的授業評価の総合評価の結果（男女別）（n=24）

次元・時数	1	2	3	4	5	6	7	8
男子	2.31	2.65	2.50	2.80	2.75	2.98	2.99	2.89
女子	2.63	2.75	2.81	2.93	2.79	2.95	2.96	2.96

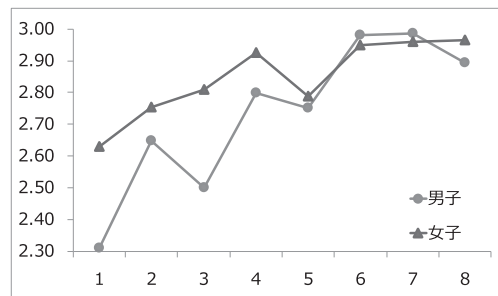


図3. 形成的授業評価の総合評価の結果（男女別）（n=24）

平成元年改訂の学習指導要領からダンスが男女共習になったといっても、依然女子の方が男子に比べダンスを意欲的かつ肯定的に捉える傾向にある（高橋, 2016）。本実践も例外ではなく、単元前半の総合評価は男子に比べ女子が著しく高い。しかし、単元後半には男子の得点が高まり、6・7時間目は男子が上回るほど、男女の差は解消されていった。6時間目は概ね完成しつつある振り付けの質を高める学習であった。生徒には授業のねらいとして「メリハリ、ノリ、アクション」が示された。メリハリとは、振り付けの細かい部分や間違いは気にせず、動きに大小をつけて踊ること、ノリは単に振り付けを拍に合わせるだけでなく、ダウンをとって踊ること^{注2)}、

アクションは動きにイメージやアレンジを加えることであった。このような活動では、生徒は本時までに考えて創った振り付けをどんどん踊り込むことが中心になったことで男子には好意的に受け入れられたと推察される。7時間目でもどんどん踊り込むこと、またそれらをその他グループと教え合う活動がなされた。男子生徒にとっては創るよりも踊る活動の方が好まれるのかもしれないが、松本

(2003)の形成的授業評価では「おどる・つくる」が一因子になっているため推測の域をでない。

男女の特性は十分考慮しなければならないが、質の高い実践はそれを上回る成果を期待できることが示唆された。

診断的・総括的授業評価の結果は表3の通りである。

表3. 診断的・総括的授業評価の結果 (n=22)

項目名	単元前		単元後		t値	p値	有意差
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			
Q3 楽しく勉強	2.95	0.21	2.95	0.21	0.00	1.00	
Q5 丈夫な体	2.68	0.48	2.91	0.29	-2.02	0.06	
Q12 精一杯の運動	2.95	0.21	2.82	0.50	1.14	0.27	
Q8 明るい雰囲気	2.82	0.39	2.95	0.21	-1.82	0.08	
Q16 練習時間	2.77	0.53	2.86	0.47	-1.00	0.33	
たのしむ(情意目標)	2.84	0.18	2.90	0.29	-1.07	0.30	
Q2 いろんな運動の上達	2.55	0.51	2.86	0.35	-3.13	0.01	*
Q7 できる自信	2.36	0.66	2.73	0.46	-2.35	0.03	*
Q11 運動の有能感	1.91	0.81	2.00	0.82	-0.70	0.49	
Q13 自発的運動	2.77	0.53	2.77	0.53	0.00	1.00	
Q17 授業前の気持ち	2.50	0.60	2.73	0.46	-2.49	0.02	*
できる(運動目標)	2.42	0.44	2.62	0.36	-3.49	0.00	*
Q9 応援	2.91	0.29	2.95	0.21	-1.00	0.33	
Q6 作戦を立てる	2.95	0.21	2.95	0.21	-	-	
Q10 他人を参考	2.86	0.35	2.95	0.21	-1.45	0.16	
Q15 友人・先生の励まし	2.86	0.35	2.95	0.21	-1.45	0.16	
Q20 積極的発言	2.59	0.67	2.68	0.48	-0.81	0.43	
まなぶ(認識目標)	2.84	0.30	2.90	0.22	-1.58	0.13	
Q4 ルールを守る	3.00	0.00	2.95	0.21	1.00	0.33	
Q18 自分勝手	2.86	0.35	2.95	0.21	-1.00	0.33	
Q1 勝つための手段	2.77	0.61	2.95	0.21	-1.28	0.21	
Q14 勝負を認める	2.86	0.35	2.91	0.29	-1.00	0.33	
Q19 約束ごとを守る	3.00	0.00	2.95	0.21	1.00	0.33	
まもる(社会的行動目標)	2.90	0.15	2.95	0.22	-0.93	0.37	
合計得点	54.95	3.84	56.82	4.60	-2.47	0.02	*

*: p<.05 ハイフン(-)は標準誤差が0のため算出不可。

単元前後の平均値を比較した。「Q2 いろんな運動の上達」の項目では、単元前は2.55±0.51、単元後は2.86±0.35であり、単元後は単元前よりも有意に高かった(t(22)=-3.13,0.01)。「Q7できる自信」の項目では、単元前は2.36±

0.66、単元後は2.73±0.46であり、単元後は単元前よりも有意に高かった(t(22)=-2.35,0.03)。「Q17授業前の気持ち」に項目では、単元前は2.50±0.60、単元後2.73±0.46であり、単元後は単元前よりも有意に高かった(t(22)

=-2.49,0.02)。「できる(運動目標)」の項目では、単元前は 2.42 ± 0.44 、単元後は 2.62 ± 0.36 であり、単元後は単元前より有意に高かった($t(22) = -3.49, 0.00$)。「合計得点」は、単元前は 54.95 ± 3.84 、単元後は 56.82 ± 4.60 であり、単元後は単元前より有意に高かった($t(22) = -2.47, 0.02$)。

以上、診断的・総括的授業評価の結果から、生徒は本実践を通して運動目標に対して成果を感じており、授業前から意欲的に取り組む姿勢をもち、少し難しい運動でも練習すればできるようになる自信をつけ、さまざまな運動ができるようになることを実感していた。

この背景には2つのことが考えられる。一つ目は、教師が考えた振り付けを単元を通して実施したことである。本実践では2年次から継続してこの振り付けを踊ることで、ほとんど迷うことなく実施できるようになっていた。このことはダンスにおいて何ができていくかわからないという漠然とした不安に対する生徒の心の拠り所になっていたと考えられる。また教師が考えた振り付けの取り入れ方も授業序盤で取り入れる場合は踊ることへのモチベーションにつながり、終盤で取り入れる場合は授業全体の達成感につながったのではないだろうか。二つ目は、教師の肯定的な相互作用である。授業者は終始、全体及び個別に肯定的な声かけを行っていた。中でもグループで創った動きが難しく活動に従事できていない生徒に対して「間違ってもかまへんやん!」といった声かけや教師自らの実演は生徒の活動を促進し、結果的に動きの習得、上達につながったのではないだろうか。

運動目標に関する質問項目及び運動目標の値に有意な差がみられた一方で、情意目標、認識目標、社会的行動目標に関して単元前後で有意な差がみられなかった。その要因として、これらの目標は運動目標に比べ単元前から数値が高かったことがあげられる。実際有意な差はみられなかったものの、ほとんどの

項目で単元後に向上が確認できる。単元後に値が低下した項目は、「Q12精一杯の運動」「Q4ルールを守る」「Q19約束ごとを守る」であった。これらの項目の値が低下した要因として考えられるのは、ダンスの活動は踊る(運動する)だけでなく、つくる活動も含まれることから他の種目に比べ精一杯の運動する機会や頻度が減少したことが考えられる。「Q4ルールを守る」は質問そのものが、「体育では、ゲームや競争をするときは、ルールを守ります。」となっており、本実践ではゲームや競争が設定されていなかったことによると推察される。「Q19約束ごとを守る」について、Q4とともに単元前では学習者全員がはい=3の回答を示していたことからもとの値が著しく高い。加えて、本実践では明確な約束ごとが設定されているわけではなく、先の教師行動にみるように教師が厳格に授業を引き締めるというよりは寛容的な姿勢で子どもの活動を受け入れていたことが値低下の一因と考えられる。

総じて、「合計得点」が単元前後で有意に高かったことからわかるように、生徒に評価された授業であったといえる。

5. 結論

本研究の目的は、教師が考えた振り付けから生徒が創る振り付けへと展開する現代的なリズムのダンスの授業実践を報告することであった。

本実践は生徒に非常に高く評価される実践であった。教師が予め考えた振り付けは生徒の学習を支え、展開させるものであった。しかし、学習の主導権の移行やグループの編成、男女の特性については十分考慮をしなければならない。

本実践のように、教師が考えた振り付けを教える授業、現代的なリズムのダンスにもかわらず振り付けを創作する活動を含む授業は、ややもすれば現代的なリズムのダンスの本質を捉えていないとの指摘を受けるかもし

れない。しかし、学習指導要領の技能に記された「リズムの特徴をとらえ、変化とまとまりを付けて、リズムに乗って全身で踊ること」に立ち戻れば、目標に迫り成果の上がる実践であったことは間違いない。その意味では、本実践は現代的なリズムのダンスの可能性を再認識させてくれる実践でもあった。

研究の限界と課題

本研究では授業の成果を検証する手立てとしてダンスの出来栄を評価するパフォーマンス評価(松下, 2007)を用いるには至っていない。現代的なリズムのダンスのパフォーマンス評価に関する研究は乏しく、幼児の身体表現の評価尺度(鈴木, 1999)に学習指導要領解説書の記載内容を当てはめて作成した即興的パフォーマンス評価尺度は見られるが(高田ら, 2014)、完成された作品を評価する尺度にはさらなる検討を要する。加えて、高田らの研究ではダンス熟練者3名で評価を実施していることを踏まえれば、体育の授業内でダンス専門でない教師が行うことを想定すると汎用性の高い評価尺度とはいえない。したがって、本研究は、授業実践の良し悪しを生徒の心象変化から推察するに止まった。パフォーマンス評価についてはその尺度づくりも含め今後の課題としたい。

注

- 1) 診断的・総括的授業評価及びダンス授業の形式的授業評価の尺度は、3=はい、2=どちらでもない、1=いいえの3点満点である。
- 2) 中学校学習指導要領(文部科学省, 2008)によれば、現代的なリズムのダンスの指導内容は概ね3つに分けられる。①リズムの特徴をとらえること、②変化のある動きを組み合わせること、③変化のある動きを組み合わせることである。ここでいう「ダウンをとって踊ること」とは、①のリズムの特徴をとらえることに当てはまる。学校体育実技指導資料(文部科学省, 2013)によれば、「ヒップホップ(R&Bを含む)」のリズムの特徴と乗り方(動き)の

工夫のポイントには、「上下のダウンのビートにアクセントを付けて踊る」と明記されており、本時の指導内容はこれにあたる。

参考文献

- 松本富子(2003)ダンス(表現運動)の授業を評価する。高橋健夫編, 体育授業を観察評価する 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, pp. 20-23.
- 松下佳代(2007)日本標準ブックレットNo. 7 パフォーマンス評価。日本標準:東京。
- 村田芳子・松本昌代(2004)生涯学習に向けた「リズムダンス」・「現代的なリズムのダンス」の学習指導に関する縦断的研究。(社)日本女子体育連盟学術研究。21: 21-44.
- 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?—学習内容と「習得・活用・探究」の学習をつなぐ—。体育科教育56(3): 15-18.
- 文部科学省(2008)中学校学習指導要領解説 保健体育編。東山書房:京都。
- 文部科学省(2013)学校体育実技指導資料第9集 表現運動系及びダンス指導の手引き。東洋館出版社:東京。
- 中村恭子(2013)中学校体育全領域必修化に伴うダンス授業の変容と課題:ダンス種目の学内容・指導方法を中心に。比較舞踊研究(19): pp. 1-12.
- 中村恭子(2016)「現代的なリズムのダンス=ヒップホップダンスという“誤解”をとおいて自主創造的なダンス学習へ。体育科教育(3): pp. 28-31.
- 大西祐司・三田沙織・岡出美則(2016)表現リズム遊び・リズムダンス・現代的なリズムのダンスにおける現状と課題—学習指導要領に導入されてからの文献を対象に一。びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要13: 35-48.
- 七類誠一郎(2010)黒人リズム感の秘密 改訂版。郁朋社:東京。
- 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.

高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫(2000) 態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教育学研究20(1):31-40.

高田康史・松尾千秋・矢野下美智子(2014) 現代的なリズムのダンス授業における学習内容の

検討—「ステップ習得学習」と「自由な運動学習」の比較を通して—. 広島体育学研究(40):9-20.

高橋和子(2016) 改訂期のダンスでいま, 何が, どう問題か. 体育科教育(3):16-19.