

2012 年度修士論文

中学校体育における外部指導員導入の有効性

—現代的なリズムのダンスを事例に—

Effectiveness of outside teacher for physical education in junior high school:

Case study of dance of modern rhythm

早稲田大学 大学院スポーツ科学研究科
スポーツ科学専攻 スポーツビジネス研究領域

5 0 1 1 A 0 7 6 - 7

望月拓実

Mochizuki Takumi

研究指導教員：木村和彦 教授

第一章 序論.....	1
第一節 問題の所在.....	1
第一項 学校体育における現代的なリズムのダンスの取り扱いの変遷.....	1
第二項 学校体育におけるダンスの歴史.....	2
第三項 学校体育における外部指導員の必要性.....	2
第二章 先行研究の検討.....	4
第一節 体育・スポーツにおける授業評価・態度に関する先行研究.....	4
第一項 体育における授業評価に関する先行研究.....	4
第二項 スポーツに対する態度に関する先行研究.....	4
第三項 まとめ.....	4
第二節 学校体育におけるダンスに関する先行研究.....	5
第一項 創作ダンスに関する先行研究.....	5
第二項 現代的なリズムのダンスに関する先行研究.....	5
第三項 まとめ.....	6
第三章 研究目的.....	7
第四章 研究方法.....	8
第一節 研究枠組みの提示.....	8
第二節 調査方法.....	8
第一項 評価指標の選定.....	8
第二項 評価指標の設定と開発.....	11
第三項 質問紙の作成.....	11
第四項 外部指導員を導入した授業の開発.....	12
第三節 比較調査.....	13
第一項 調査校・調査期間.....	13
第二項 配布・回収方法.....	13
第五章 結果.....	15
第一節 基本的属性.....	15
第二節 学習目標に基づく授業評価の因子抽出.....	18
第三節 外部指導員の導入が授業評価・態度に与える影響.....	20
第一項 外部指導員の導入が学習目標に基づく授業評価に与える影響.....	20

第二項	外部指導員の導入がダンスに対する生徒の態度に与える影響.....	22
第四節	学年が授業評価・態度に与える影響.....	24
第一項	学年差が学習目標に基づく授業評価に与える影響.....	24
第二項	学年差がダンスに対する生徒の態度に与える影響.....	25
第五節	男女差が授業評価・態度に与える影響.....	27
第一項	男女差が学習目標に基づく授業評価に与える影響.....	27
第二項	男女差がダンスに対する生徒の態度に与える影響.....	28
第六節	経験差が授業評価・態度に与える影響.....	30
第一項	経験差が学習目標に基づく授業評価影響.....	30
第二項	経験差がダンスに対する生徒の態度に与える影響.....	31
第六章	考察.....	33
第一節	調査校の指導内容.....	33
第一項	N 中学校.....	34
第二項	T 中学校.....	35
第三項	O 中学校.....	37
第四項	各調査校の特徴とまとめ.....	38
第二節	評価指標の考察.....	38
第三節	外部指導員の導入が授業評価に与えた影響の考察.....	39
第一項	外部指導員の導入が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察.....	39
第二項	外部指導員の導入がダンスに対する生徒の態度に与えた影響の考察.....	44
第四節	学年差が授業評価・態度に与えた影響の考察.....	46
第一項	学年差が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察.....	46
第二項	学年差がダンスに対する生徒の態度に与えた影響の考察.....	47
第五節	男女差が授業評価・態度に与えた影響の考察.....	48
第一項	男女差が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察.....	48
第二項	男女差がダンスに対する生徒の態度に与えた影響の考察.....	48
第六節	経験の有無が授業評価に与えた影響の考察.....	49
第一項	経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察.....	49
第二項	経験の有無がダンスに対する生徒の態度に与えた影響の考察.....	53

第七章 結論.....	55
第一節 まとめ.....	55
第二節 研究の限界と今後の課題.....	55
資料.....	57
引用・参考文献.....	60
謝辞.....	62

第一章 序論

第一節 問題の所在

第一項 学校体育における現代的なリズムのダンスの取り扱いの変遷

2008年度告示の新学習指導要領¹では、「1. 『生きる力』という理念の共有, 2. 基礎的・基本的な知識・技能の習得, 3. 思考力・判断力・表現力等の育成, 4. 確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保, 5. 学習意欲の向上や学習習慣の確立, 6. 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実, を基本的な考え方として、各学校段階や各教科等にわたる学習指導要領改善の方向性が示された」とあり「生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うこと」が保健体育科改訂の要点として挙げられている。これらの改訂に伴い、「多くの領域の学習を十分させた上で、その学習体験をもとに自らが更に探求したい運動を選択できるようにするため、第1学年及び第2学年で、『体づくり運動』、『器械運動』、『陸上競技』、『水泳』、『球技』、『武道』、『ダンス』及び知識に関する領域をすべて履修させ」ることとなり、第1学年および第2学年において「武道」「ダンス」が新たに必修化となった。学校体育におけるダンスは「踊る」「創る」「観る」の3要素を含む自主創造性をねらいとしている。つまり、学校体育におけるダンスは、自ら学ぶ学習や課題解決能力が求められる現代の教育目標を体感しやすい運動領域と推察され、多くの運動領域の中でもその教育目標が期待されている。学校体育におけるダンスは1989年に学習指導要領の改訂により、男女共修となり、1999年に学習指導要領の改訂により従来の「創作ダンス」「フォークダンス」に加えて新しく「現代的なリズムのダンス」が導入された。

「現代的なリズムのダンス(以下リズムダンス)」とは、新学習指導要領によると「ロックやヒップホップなどの現代的なリズムの曲で踊るダンスを示しており、リズムの特徴をとらえ、変化のある動きを組み合わせ、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をねらいとしている。」と定義されている。また動作については女子体育連盟の雑誌「ダンス指導ハンドブック」²において、ロックダンスやヒップホップダンス、ブレイクダンスの動きを事例に紹介されており社会一般に言われる「ストリートダンス」に相当するダンスである。

日本ストリートダンススタジオ協会³によると、日本におけるストリートダンスの競技人

口は 2011 年に 200 万人を突破したといわれており、学校体育におけるダンスの必修化に伴い、ストリートダンスの競技人口の増加、新しい市場の開拓等様々な可能性が注目されている。

第二項 学校体育におけるダンスの歴史

リズムダンスに求められる学習目標は「踊る」「創る」「観る」の 3 要素を含む自主創造性である。この学習目標は創作ダンスとほぼ同じと定義されているが、そもそも創作ダンスの学習目標である「自主創造性」という言葉が指し示す意味は極めて難解である。そこでまず、学校体育におけるダンスの歴史を振り返り、学習目標の変遷を辿ることで「自主創造性」の意味を再確認することとする。

学校体育におけるダンスの歴史は橋本⁴⁾によると「明治時代にまでさかのぼる」とされている。明治時代の体育については「それまでの体育は、富国強兵のため軍需政策が引き継がれた身体訓練としての形式体操一色であった。このため、主体的で自由な活動であるダンスが取り入れられたことは大きな変化であった」と述べられており、従来の体育とは一線を画した学習目標としてダンスは位置づけられていたことがわかる。しかし当時のダンスは「表現性を重視しながらも、教師がつくった既成作品を踊ることが中心教材であり、身体訓練の域を脱するものではなかった」⁵⁾という。またこの時代のダンスは、『行進遊戯』と『唱歌遊戯』という名称で扱われており、『行進遊戯』は後のフォークダンスへ、そして『唱歌遊戯』は表現・創作ダンスへと発展していくもの⁶⁾である。そして、戦後の教育改革により、体育の中に「ダンス」ができ、「創作ダンス」と「フォークダンス」が主内容となった。それぞれの学習内容として「創作ダンスの内容は①表現技術、②作品創作、③作品鑑賞であり、フォークダンスの内容は①外国の民踊、②日本の民踊」となった。また戦後の教育改革による変化として「ダンス教育のねらいは、以下の三つが挙げられている。①創造力を養い、情操を陶冶する。②リズム感・空間感を養う。③社会的な性格をつくる」⁷⁾と現代の学習目標に近い内容へと変化してきた。

明治時代の体育の中でダンスは「主体的で自由な活動」であることが求められている。かつ「教師がつくった既成作品を踊ること」から脱却し「創造力を養い、情操を陶冶する」ことが、現代の学習目標である「自主創造性」を形成してきたことがわかる。

第三項 学校体育における外部指導員の必要性

教育目標を体感しやすい運動領域として期待されるダンスだが、中村(2009)⁸⁾は「学校選

択によりダンスを全く実施しない学校が4割程度」という問題点や「現代的なリズムのダンスでは『自由に動きを工夫する』という学習指導要領の意図に反して教師の一斉指導による既成の運動技術が教授されたり、ビデオ映像等の踊りを模倣させるだけの授業が展開されていたりと、決して充実した実施状況ではなかった」など多くの問題点を挙げている。これらの問題点に対し、東京都は外部指導員を用いることで解決を試みている。東京都「外部指導員を活用する『武道・ダンス』実践事例」⁹では、中学校に外部指導員を導入し、「専門の外部指導員による指導により、生徒に興味・関心をもたせ、リズムダンスの醍醐味を体得させることができた」、「全体を通して、遠慮がちでうまく授業に参加できない生徒一人一人に対して声かけなどアドバイスをして、最後にはほぼ全員が積極的に動くようになった」等の効果を挙げている。学校体育における外部指導員は一般的ではないが、部活動における外部指導員は数多く事例がみられる。東京都教育委員会「外部指導員のための部活動指導の手引き（2008）」¹⁰によると都内中学校運動部活動で全体の約39%が外部指導員を導入し、都内の公立学校を合わせると5000人以上の外部指導員が導入されている。また「学校にとって外部指導員は学校教育への重要な協力者である」「外部指導員が指導面を補助することにより、活動内容に対する生徒の興味や関心が高まりもっと学びたいという意欲になる」等、外部指導員の有効性をあげている。

このように、リズムダンスへの授業補助としても効果の期待される外部指導員だが、望月（2012）¹¹は「東京都のモデル事業では明確な評価指標は用いられていなかった」「事例としてリズムダンスが紹介されていたにも関わらず、実際の内容はほとんどが創作ダンスである」「指導内容は統一されておらず、外部指導員を用いて既成動作の一斉指導を行っている所もある。（中略）同じモデル対象校でもまったく違う」とモデル事業の問題点を挙げている。さらに授業補助の手段として外部指導員が適切であるかの検討はまだなされておらず、リズムダンスに関する課題は少なくない。ダンス必修化が決まった2008年から設けられてきた移行期間は2011年に終了した。正式にダンス授業が始まることから、リズムダンスへの授業補助として外部指導員を導入することの効果を測定することは目下の急務である。

第二章 先行研究の検討

第一節 体育・スポーツにおける授業評価・態度に関する先行研究

第一項 体育における授業評価に関する先行研究

授業評価の先行研究は、ダンスという枠組みで考察する前に、運動・体育として捉える必要がある。子供による体育授業の評価は、小林ら(1971)¹²が提唱した体育授業診断法が先駆的な研究として挙げられる。この方法は多くの研究者が活用している評価項目である。一方で敢えて小林の調査項目を批判的に検討することでより調査項目を精査した高橋ら(1986)¹³の研究などもあり体育授業の評価における基礎となる研究である。

体育授業の評価としてもう一つ重要なものは形成的授業評価である。体育授業診断法は「長期の学習成果を評価する方法（診断的評価、総括的評価）」¹⁴であるのに対し、形成的授業評価は1授業の授業評価を測定するものである。高田（1979）¹⁵による実践を通して考案された「高田4原則」と呼ばれる4つの評価項目は広く活用されてきており、前述の小林や高橋によって多くの研究が行われている。

第二項 スポーツに対する態度に関する先行研究

また体育に限定せず、スポーツに対する態度に関する研究をみると徳永ら（1980）¹⁶が fishbein¹⁷の行動予測理論をスポーツに当てはめその有効性を示している。さらに徳永ら（1985）¹⁸は態度を fishbein が主張する「感情的・評価的側面」として捉え、スポーツに対する態度を感情的項目に限定した8項目を作成している。

第三項 まとめ

体育における授業評価は長期的な授業評価、短期的な授業評価いずれの研究においても蓄積がある。しかしいずれの研究も現在の学習指導要領の内容とは異なる基準で作成されたものである。体育という枠組みからさらに抽象度を上げた視点であるスポーツに対する態度は、時代を問わず測定できる評価指標である。また研究背景で述べた外部指導員の効果として授業に対してではなく、種目そのものに対する生徒の興味や関心、学習意欲等の向上が挙げられている。

以上の先行研究から外部指導員導入の効果を測定する評価指標として「ダンスに対する

生徒の態度」が提起できる。

第二節 学校体育におけるダンスに関する先行研究

第一項 創作ダンスに関する先行研究

リズムダンスと学習目標がほぼ同じとされている創作ダンスにおいては、すでに学術分野で多くの蓄積がなされている。創作ダンスの学習成果については佐藤ら（1990）¹⁹の研究において、單元ごとの具体的な内容と自由記述の分析から創作ダンスが持つ学習成果が明らかとされている。また創作ダンス授業の評価については、細川ら（2005）²⁰は学習者側の技能評価基準を作成しており、宮本（2005）²¹によって教師側との比較検討も行われている。さらに創作ダンスに求められている自主創造性については、佐藤（1996）²²がS-A創造性検査²³を用いて創作ダンスとエアロビクスを比較し、「受講生の創造性を大いに刺激する機会となった」と創作ダンスが自主創造性を育む運動領域であることを示唆している。

第二項 現代的なリズムのダンスに関する先行研究

リズムダンスに関しては学習内容・目的の先行研究と授業評価に関する先行研究の2視点から分析を行う。学習内容・目的の先行研究としてリズムダンス単体で研究された事例は少なく、創作ダンスとの比較が大半を占める。繰り返しとなるが、中村ら（2005）²⁴は『踊る』『作る』『観る』の3要素を含む自主創造性教育を狙いとしている」と述べリズムダンスと創作ダンスの学習目標に違いはないとしている。しかし実態は既成動作の一斉指導などであり自主創造性教育にはなっていないことも同時に指摘している。同じく中村ら（2005）は「講習会等の教材研究の機会が不十分」であり、また「忙しくて研修、研究の時間がとれない」という教員の意見があることを指摘している（中村 2010）²⁵。

一方、授業評価の先行研究をレビューした結果、生徒視点と教員視点に分類することができた。生徒視点の授業評価について中村ら（2007）²⁶はダンスの学習成果について創作ダンス、現代的なリズムのダンスに共通する評価項目36項目からダンスの学習構造をとらえ、生徒の学習評価を元に分析し授業評価を作成している。次に松本ら（1996）²⁷は「踊る」「創る」「観る」「学び方」の4観点28項目で作成された授業評価を主成分分析し、「おどる・つくる」「わかる」「かかわる」「とりくむ」の4因子からなる授業評価を作成している。この授業評価は学習内容にほぼ対応するものであったが、創作ダンスをベースに創られて

いる事、またリズムダンスに適応した際の問題点を指摘している。

また教員視点の授業評価については学習の狙いという視点からの12項目を設定し、「創作ダンス」「フォークダンス」「リズムダンス（ジャズダンス・ヒップホップ・エアロビクス）」を教員の評価から5段階尺度で比較した授業評価を作成している。（中村ら 2003）²⁸

第三項 まとめ

歴史のある創作ダンスは、リズムダンスと比べ学術分野の蓄積が多いことがわかった。リズムダンスにおける問題は、既成動作の一斉指導による学習内容の不備であることがわかった。また教員は講習会等の研究機会が不十分、かつ講習会等に割く時間がとれないこともわかった。二つの理由から、ビデオによる授業補助では問題を解決することは難しく、講習会等では教員への時間的負荷が大きいことがわかった。これらをふまえるとリズムダンスが抱える問題の解決は学内の人的資材だけでは困難であり、ビデオや講習会と授業補助の手段として比較した場合、外部指導員導入が授業補助の有効な手段として提起できることが推察される。

リズムダンスの授業評価に関しては生徒視点、教員視点いずれも学習目標である「踊る」「創る」「観る」を用いた評価となっており、これらが外部指導員導入の効果を測定する評価指標の基盤となることが予想される。

以上の先行研究から外部指導員導入の効果を測定する評価指標として「学習目標に基づく授業評価」が提起できる。

第三章 研究目的

リズムダンス授業への外部指導員導入の有効性を確かめるために、

1. リズムダンス授業を評価する尺度として、

① ダンスに対する生徒の態度

② 学習目標に基づく授業評価 を開発する。

2. 実際の授業に対して開発された評価指標を用いて、外部指導員を導入した授業と非導入の授業を比較分析し、外部指導員導入の有効性を検証する。

第四章 研究方法

第一節 研究枠組みの提示

本研究における目的に対し、以下の3つの研究枠組みを提示する。

1. 評価指標の開発

先行研究をもとに、リズムダンス授業への評価指標を開発する。開発する際留意すべき点としては、あくまでリズムダンス授業に対応した評価指標を開発することが目的という点である。先行研究に改良を加えリズムダンス授業に特化した評価指標を開発する。

2. 外部指導員を導入した授業の開発

外部指導員を導入する目的はより学習目標に近い授業を行うことである。ゆえに先行研究で指摘されてきた「教師の一斉指導による既成の運動技術が教授されたり、ビデオ映像等の踊りを模倣させるだけの授業」から脱却する必要がある。これまで指導が難しいとされてきた「自由に踊る」に着目した授業を開発し外部指導員を導入する。

3. 比較調査

外部指導員を導入していない中学校、外部指導員を導入している中学校を対象として、開発した評価指標を基準に比較する。外部指導員の導入によって授業評価や態度の変化に差があるのか明らかにする。また学年や性別、ダンスの経験度合いによっても変化に差があるのかも明らかにする。

第二節 調査方法

第一項 評価指標の選定

先行研究において体育、スポーツに対する態度、創作ダンス、リズムダンスと4つの視点から評価指標を整理した。体育における評価指標は体育授業診断法と形成的授業評価が挙げられた。体育授業診断法は学習目標を適切に反映させ、信頼性が担保された評価指標であったが、2008年に改訂された新学習指導要領には当てはまらない内容であった為今回は候補から除外した。形成的授業評価は複数の中学校で調査を行う今回の研究では測定が難しく、質問項目をリズムダンスに応用させることも困難な為候補から除外した。スポーツに対する態度の評価指標は「ダンスに対する生徒の態度」に適しており、また時代に左右されない質問項目である。今回は質問内容が中学生でも理解しやすくなっており、かつ質

問数が少ない徳永ら（1985）の「スポーツに対する快感情・不安感情8項目」を選定した。

「学習目標に基づく授業評価」を選定する際は、創作ダンスとリズムダンスの先行研究を中心に検討を行った。創作ダンスの評価指標の中でも、リズムダンスと比較することで対応がある質問項目は多い。今回は質問項目を設定するうえで多くのサンプルからk j法を用いて分類し、探索的因子分析を用いて作成された中村（2007）のダンス学習成果36項目を選定した。

表1 中村（2007）によるダンス学習成果36項目

踊る リズム感 リズミカルに踊れるようになった 動きの大きさ からだを精一杯大きく使って踊れるようになった なりきり 気持ちをこめて踊れるようになった 身体操作性の向上 からだを思い通りに動かせるようになった(器用になった) 良い動きの理解 どのように動けば良い踊りかが分かるようになった 羞恥心の解放 恥ずかしがらずに堂々と踊れるようになった 自信 自分の踊りに自信が持てるようになった 題材の発見 表したい音楽のリズムやイメージを見つけられた 感じあい 友達と感じあいながら踊れるようになった 創る楽しさ ダンスを創ることが楽しい、面白いと感じられた
関わる 協力的活動 グループ活動の中で仲間と協力して活動できるようになった 公平性 誰とでも仲良く学習することができた グループ活動の楽しさ グループ活動が楽しいと感じられた 他者理解 友達との交流を深め、相手のことをよく理解できるようになった 仲間との一体感 みんなと一緒にダンスを創ったり踊ったりして仲間との一体感を得られた 仲間の意見の尊重 グループ活動の中で友達の意見を大切にすることができるようになった 達成感 一生懸命に取り組むことの喜び、達成感を感じることができた 意欲的態度 授業に積極的、意欲的に取り組むことができた
創る 空間の工夫 空間の使い方や群の構成のしかたを工夫できるようになった 個性的表現の工夫 個性的・独創的な踊りが工夫できるようになった リズムの工夫 リズムやアクセントの取り方を工夫できるようになった 計画的活動 振付づくりの見通しを立て、計画的に活動できた 動きの工夫 音楽のリズムに合った動き方を工夫できるようになった 音楽の選択 現代的なリズムのダンスにふさわしい音楽が選べるようになった 対応の工夫 友達との対応のしかたを工夫できるようになった 自表現の伝達・承認 自分(自分たち)の表現やアイデアをみんなに分かってもらえた
楽しさ 好感 現代的なリズムのダンスが好きになった 追体験欲求 また、現代的なリズムのダンスをやってみたいと思った 有能感 現代的なリズムのダンスは自分にもできる運動だと思えた 創出・完成の喜び 自分(自分たち)で振付を作ることの楽しさを感じられた 表現する楽しさ 自分(自分たち)の踊りを人に見てもらうことが楽しいと感じられた 踊る楽しさ 踊ることが楽しいと感じられた
観る 作品表現方法の評価 友達の踊り、振り付けの良いところが発見できるようになった 作品表現内容の理解 友達の踊り、振り付けの表したいことが分かるようになった 鑑賞成果の活用 友達の踊り、振り付けを見ることは自分のためになった 鑑賞の楽しさ 友達の踊り、振り付けを見ることは面白いと感じられた

第二項 評価指標の設定と開発

「スポーツに対する快感情・不安感情8項目」については「スポーツ」という言葉を「ダンス」に置き換える点以外は変更せずほぼそのままの質問項目を設定した。(巻末資料参照)

「学習目標に基づく授業評価」は創作ダンスをもとに開発された質問項目を、リズムダンスに対応させたものである。今回はリズムダンスだけに対応すればよいので、質問項目に修正を加えた。質問5.なりきり 質問25.作品表現内容の理解 質問28.自表現の伝達・承認 は創作ダンスの学習目標にある「多様なテーマから表したいイメージをとらえ」にあたる部分を考慮した質問と推察される。リズムダンスにおいてこれらの要素を質問するのは困難と考え削除した。質問10.感じあい質問15.対応の工夫 については「仲間やグループ間で、簡単な動きを見せ合って交流する」「手をつなぐなど相手と対応しながら踊る」とリズムダンスの学習目標で近い意味と推測できる記述があるが調査校の教員との話し合いの中で測定が困難と判断され削除した。質問16.空間の工夫 については空間に関する記述がリズムダンスには存在しない為削除した。

一方でリズムダンスの学習目標を満たすために、追加する項目も検討した。新学習指導要領において知識分野の「踊りの由来」にあたる質問項目がないため追加した。また態度分野の「健康・安全に気を配る」に対応する質問項目がないため追加した。さらに技能分野の「変化のある動きを組み合わせる」に対応する質問項目がないため追加した。態度分野の「分担した役割と果たそうとする」に対応する質問項目がなかったが、リズムダンスでは小道具を扱うことがなく、音響機器の数も調査校によって大きく異なるため不適切ととらえ削除した。結果33項目が設定された。

第三項 質問紙の作成

第四章第二項で作成した質問項目に基本的属性を加え質問紙を作成した。質問は中学生へのアンケート調査として一般的な4段階尺度(そう思う:4~そう思わない:1)を用いた。質問紙の内容としては、以下の3区分から構成される。(巻末資料参照)

1. 基本的属性 (学年・クラス・学籍番号・ダンス経験の有無・ダンス経験の度合い)
2. ダンスに対する生徒の態度8項目
3. 学習目標に基づく授業評価33項目

第四項 外部指導員を導入した授業の開発

外部指導員を導入する目的として、先行研究から指導面の補助と生徒の態度向上が挙げられる。指導面の補助は、先行研究で述べられた問題点を解決することと捉え「教師の一斉指導による既成の運動技術が教授されたり、ビデオ映像等の踊りを模倣させるだけの授業」を解決する授業を目標とした。

・外部指導員

外部指導員導入の効果を測定するうえで、導入される外部指導員の指導や技能の質は極めて重要である。今回は指導や技能の質を平均化する為に、授業を行う月～金曜日それぞれに1人ずつ、計5人の外部指導員を用いた。また指導レベルを統一する為、ダンス歴10年以上のプロダンサーによる外部指導員の為の指導講習会を2回行った。

・指導内容

先行研究の指摘では「自由に踊ること」が行われていない、つまり創造性が欠けていることが指摘されている。また創作ダンスとリズムダンスの違いは「テーマやイメージを手がかりにするか、音楽のリズムを手がかりにするか」²⁹と述べられており、リズムを手がかりに動きを創作する必要がある。リズムダンスを解説する指導書でも、リズムを手がかりに1から動きを創作する事例はなくいくつかの動きを例示したものが大半である。よって外部指導員を導入する授業では、既成動作を指導した後に、その動作を変化させることで「自由に踊ること」を担保することとした。なお、各校指導内容の詳細は第六章にて記載する。

既成動作を選定する基準として、今回は以下の3点に留意し選定した。

1. 踊りの由来がわかる動作
2. 多様な変化が可能である動作
3. 運動量を伴う動作

1については動作が生まれた歴史的背景が資料³⁰として残っているかどうかを基準としたものである。2は多様な変化が可能である動作かどうかをダンス歴10年以上のプロダンサーと相談の元基準を設定した。3についてもプロダンサーとの相談に加え、調査校の教員との話し合いも含め基準とした。以上3つの基準から6の動きを選定した

・ロック ドン・キャンベルロックがソウルトレインという番組内でファンキーチキンを上手に踊れなかった動きから生まれる。

・ポイント ドン・キャンベルロックがうまく踊れていないとき、それを笑う人がいた。

その際に笑った人に対して「なに笑っているんだ！」という意味をこめて踊りながら指をさした動きが由来

・ペイシング スラム街では財布にお金を入れておくとスリなどに会いやすかった。そこで人々は靴下の中にお金を隠しものを買うときは靴下から引っ張り出してお金をだしていた。この動作が「pay(払う)」動作であり「ペイシング」になった。現在はリズムをキープする、つまり「ペース」をとるために便利な動きゆえに「ペイシング」とも呼ばれている。

・クラップ(five) 自分(相手)がかっこいい、イケていることを自分で称える動き。もとは誰かと手を叩く動作である。

・スクービー・ドゥ 60年代末にアメリカで放映されたアニメ「スクービー・ドゥ」に出てくる犬「スクービー・ドゥ」から名前をとったダンサーが開発した動き。

・ランニングマン アーノルド・シュワルツネッガー主演の「running man(日本名 バトルランナー)」の中で、シュワルツネッガーがずっと走り続けているように見える動きがあったことから生まれた。

第三節 比較調査

指導内容を作成した調査校以外に、外部指導員を導入していない学校と外部指導員を導入している学校1校ずつに調査を行う。3校の比較を行うことで、まず外部指導員の有無による差が測定できる。また外部指導員を導入した学校同士で授業内容によってどのような差が生じるかも測定する。

第一項 調査校・調査期間

調査校

N中学校 外部指導員なし 生徒数 女子のみ 126人

T中学校 外部指導員あり 生徒数 女子 164人 男子 134人

O中学校 外部指導員あり 生徒数 女子のみ 98人

調査期間

10月31日～12月13日

第二項 配布・回収方法

「ダンスに対する生徒の態度」については生徒の変化を測定するために、授業期間前後

で2回測定した。「学習目標に基づく授業評価」は授業後でないと回答できないため、授業後のみ測定した。授業期間開始前のホームルーム時間を用いて各教員に配布してもらい、授業期間終了後のホームルーム時間を用いて再度配布・回収を行う。

第五章 結果

第一節 基本的属性

N中学校で調査を行った結果、113の回答が得られた。有効標本数は106で有効回答数は93.8%であった。サンプルの属性は以下のようになっている。

表2-1 基本的属性（N中学校）

	n	%		n	%
学年			経験有無		
1年	49	43.4	あり	27	23.9
2年	64	56.6	なし	79	69.9
合計	113	100	合計	106	93.8
		欠損値	9	7	6.2
		合計		113	100
クラス			経験度合い		
A	37	32.7	3ヶ月未満	2	1.8
B	37	32.7	3ヶ月～1年	1	0.9
C	39	34.5	1年～3年	8	7.1
合計	113	100	3年以上	16	14.2
			合計	27	23.9
		欠損値	9	86	76.1
		合計		113	100

N中学校は女子のみのサンプルとなった。経験の有無は23.9%、かつその大半が経験度合い1年以上という4人に1人はダンスを経験している結果となった。

T中学校で調査を行った結果300の回答が得られた。有効標本数は291で有効回答率は97%であった。サンプルの属性は以下のようになっている。

表2-2 基本的属性（T中学校）

	n	%		n	%
学年			経験有無		
1	153	51	あり	44	14.7
2	147	49	なし	247	82.3
合計	300	100	合計	291	97
クラス			欠損値	9	3
			合計	300	100
A	66	22	経験度合い		
B	68	22.7			
C	69	23	3ヶ月未満	1	0.3
D	67	22.3	3ヶ月～1年	3	1
E	30	10	1年～3年	10	3.3
合計	300	100	3年以上	28	9.3
性別			合計	42	14
			欠損値	9	86
男	135	45	合計	300	100
女	165	55			
合計	300	100			

今回調査した中学校の内、唯一男女共修でダンス授業を行っている為、男子のサンプルも確保できた。経験の有無は14.7%とN中学校と比較すると低い値だが、女子だけをみると26.2%である。男子が1人のみしかダンス経験者がいなかった為、結果として経験の有無が下がったのである。

最後にO中学校で調査を行った結果69の回答が得られた。有効標本数は66で有効回答数は95.6%であった。サンプルの属性は以下のようになっている。

表2-3 基本的属性（O中学校）

	n	%		n	%
学年			経験有無		
1	26	37.7	あり	8	11.6
2	43	62.3	なし	58	84.1
合計	69	100	合計	66	95.7
クラス			欠損値	9	4.3
			合計	69	100
A	23	33.3	経験度合い		
B	23	33.3			
C	23	33.3	3ヶ月未満	0	0
合計	69	100	3ヶ月～1年	3	4.3
			1年～3年	3	4.3
			3年以上	2	2.9
			合計	8	11.6
			欠損値	9	61
			合計	69	88.4
					100

経験の有無は11.6%であり、かつ経験度合いも短く今回調査した中学校の中で最もダンス経験に乏しい結果となった。

第二節 学習目標に基づく授業評価の因子抽出

調査校の生徒から得た学習目標に基づく授業評価のまとまりを検討した。因子分析の結果、4 因子が抽出された。

表3 学習目標に基づく授業評価因子

因子負荷量					α 係数	累積寄与率(%)
	リズム・創作	理解と技能	仲間と関わる	楽しむ		
リズムの工夫	0.718	0.286	0.197	0.163	0.89	48.3
意欲的態度	0.642	0.128	0.326	0.235		
動きの大きさ	0.554	0.44	0.26	0.171		
自信	0.537	0.247	0.135	0.352		
リズム感	0.526	0.403	0.212	0.35		
動きの工夫	0.521	0.305	0.384	0.285		
個性的表現の工夫	0.468	0.41	0.278	0.133		
身体操作性の向上	0.323	0.655	0.195	0.234	0.882	51.7
良い動きの理解	0.264	0.654	0.258	0.244		
音楽の選択	0.166	0.577	0.174	0.273		
有能感	0.303	0.525	0.204	0.495		
組み合わせと応用	0.309	0.496	0.377	0.224		
羞恥心の解放	0.424	0.448	0.152	0.241		
歴史や由来	0.159	0.414	0.329	0.182		
表現する楽しさ	0.275	0.412	0.171	0.378		
仲間との一体感	0.223	0.257	0.715	0.297	0.884	54.6
他者理解	0.146	0.322	0.701	0.236		
達成感	0.392	0.214	0.609	0.331		
仲間の意見の尊重	0.366	0.102	0.53	0.146		
安全性	0.13	0.465	0.468	0.08		
計画的活動	0.441	0.344	0.455	0.209		
創出・完成の喜び	0.45	0.184	0.451	0.299		
好感	0.354	0.301	0.268	0.674	0.882	57.4
追体験欲求	0.34	0.27	0.3	0.67		
踊る楽しさ	0.142	0.249	0.293	0.613		
創る楽しさ	0.319	0.368	0.482	0.482		
因子抽出法: 最尤法、バリマックス回転						

まず、因子分析の際に質問項目の得点分布に歪みがないかを確認する為、天井効果とフロアー効果を検証した。結果 1. 鑑賞の楽しさ 11. 協力的活動 13. 公平性 30. グループ活動の楽しさ について天井効果が確認され、因子を構成する項目として適切ではないと判断し、除外した。因子負荷量については、一般的に 0.40以上の項目を採用することが一つの目安であり、本研究でもその数値を採用することとした。そして、学習目標に基づく授業評価因子における因子分析の結果、因子負荷量が 0.40 に満たない項目を除外し、再度検討を行った。ここで除外した項目は 1, 6, 11, 13, 18, 19, 30の7項目となり、結果26項目となった。

まず「リズムやアクセントの取り方を工夫できるようになった」「音楽のリズムに合った動き方を工夫できるようになった」「個性的・独創的な踊りが工夫できるようになった」

などリズムに乗ることや自ら動きを創出する項目がまとまりを見せたため、第一因子は「リズム・創作因子」と解釈した。

第二因子は「どのように動けば良い表現・踊りかが分かるようになった」「現代的なリズムのダンスは自分にもできる運動だと思えた」などリズムや創作に限らず踊ることを習得した、あるいは理解したことを示す項目がまとまりを見せたため「理解・技能因子」と解釈した。

第三因子は「グループ活動の中で友達の見解を大切にすることができるようになった」「みんなと一緒にダンスを創ったり踊ったりして仲間との一体感を得られた」「友達との交流を深め、相手のことをよく理解できるようになった」などグループ活動を通じた仲間との関わりあいを示す項目がまとまりを見せたため「仲間と関わる因子」と解釈した。

第四因子は「踊ることが楽しいと感じられた」「現代的なリズムのダンスが好きになった」「また、現代的なリズムのダンスをやってみたいと思った」など踊ることが楽しく、好きになったことを示す項目がまとまりを見せたため「楽しむ因子」と解釈した。クロンバックの α 係数も十分な値を示しており、寄与率も 57%となったことから、学習目標に基づく授業評価の構造が抽出された。

第三節 外部指導員の導入が授業評価・態度に与える影響

本節では授業評価・態度に影響を与えている要因を、調査校3校による一元配置分散分析と多重比較、二元配置分散分析によって明らかにしていく。分析にはspss ver.18を用いた。

第一項 外部指導員の導入が学習目標に基づく授業評価に与える影響

3校を比較する際、標本数にばらつきがあるため等分散性が仮定できない項目が多くみられると考えGames-Howellによる多重比較を行った。

まず、因子得点ごとに3校の比較を行った。

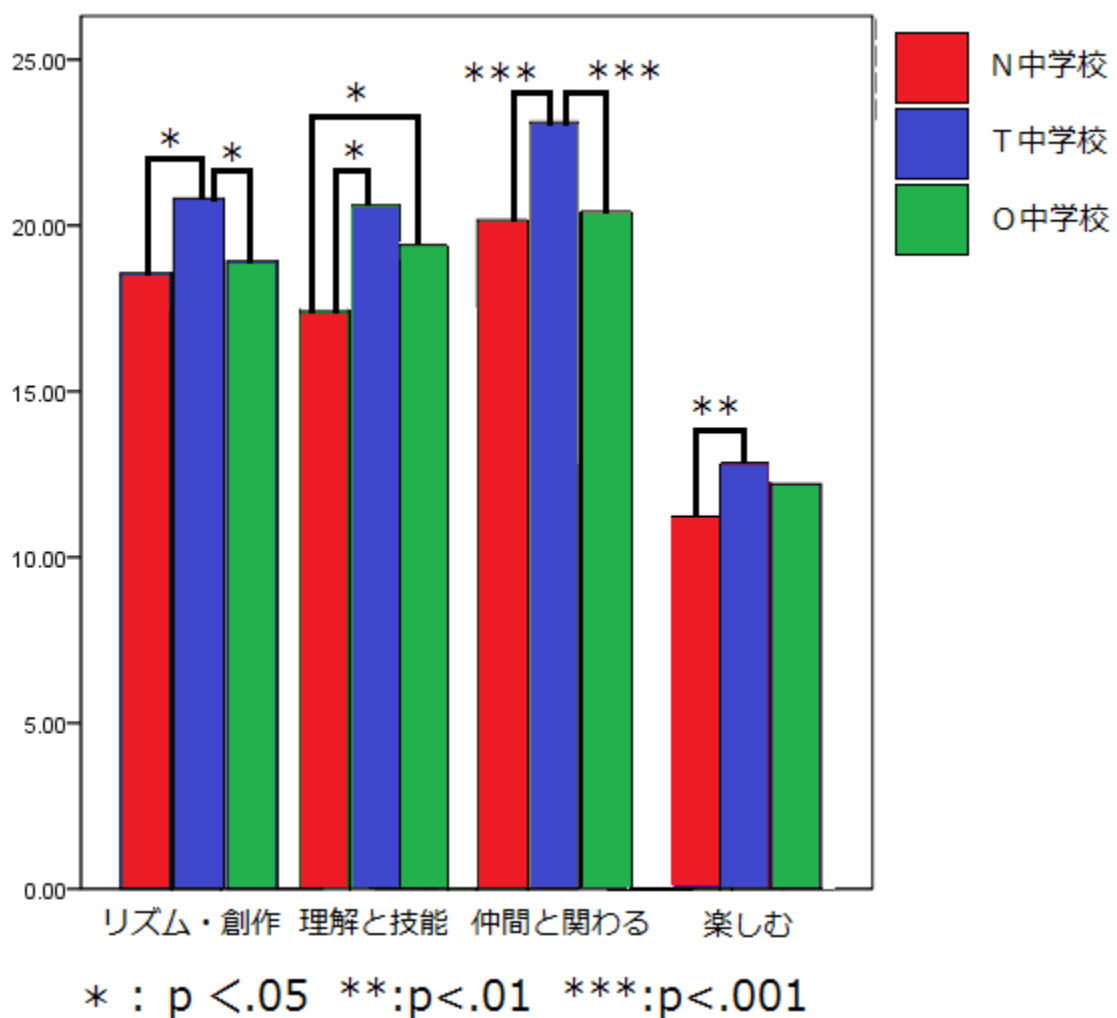


図1 学習目標に基づく授業評価の分散分析と多重比較（因子別）

表4 学習目標に基づく授業評価の分散分析と多重比較（因子別）

		mean	F	P	多重比較の結果
リズム・創作	N中学校	18.4051			
	T中学校	20.5414	7.662 *		N中学校＜T中学校、 O中学校＜T中学校
	O中学校	18.9219			
理解と技能	N中学校	17.4026			
	T中学校	20.3376	11.652 *		N中学校＜T中学校、 N中学校＜O中学校
	O中学校	19.4688			
仲間と関わる	N中学校	20.1605			
	T中学校	23	16.556 ***		N中学校＜T中学校、 O中学校＜T中学校
	O中学校	20.4219			
楽しむ	N中学校	11.0741			
	T中学校	12.6859	7.704 **		N中学校＜T中学校、
	O中学校	12.2031			
					*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

すべての因子で外部指導員導入による有意差がみられた。「楽しむ因子」についてはN中学校とO中学校に有意差がみられなかった。

第二項 外部指導員の導入がダンスに対する生徒の態度に与える影響

ダンスに対する生徒の態度に関しては授業前後で調査を行ったため、二元配置分散分析を用いて分析した。

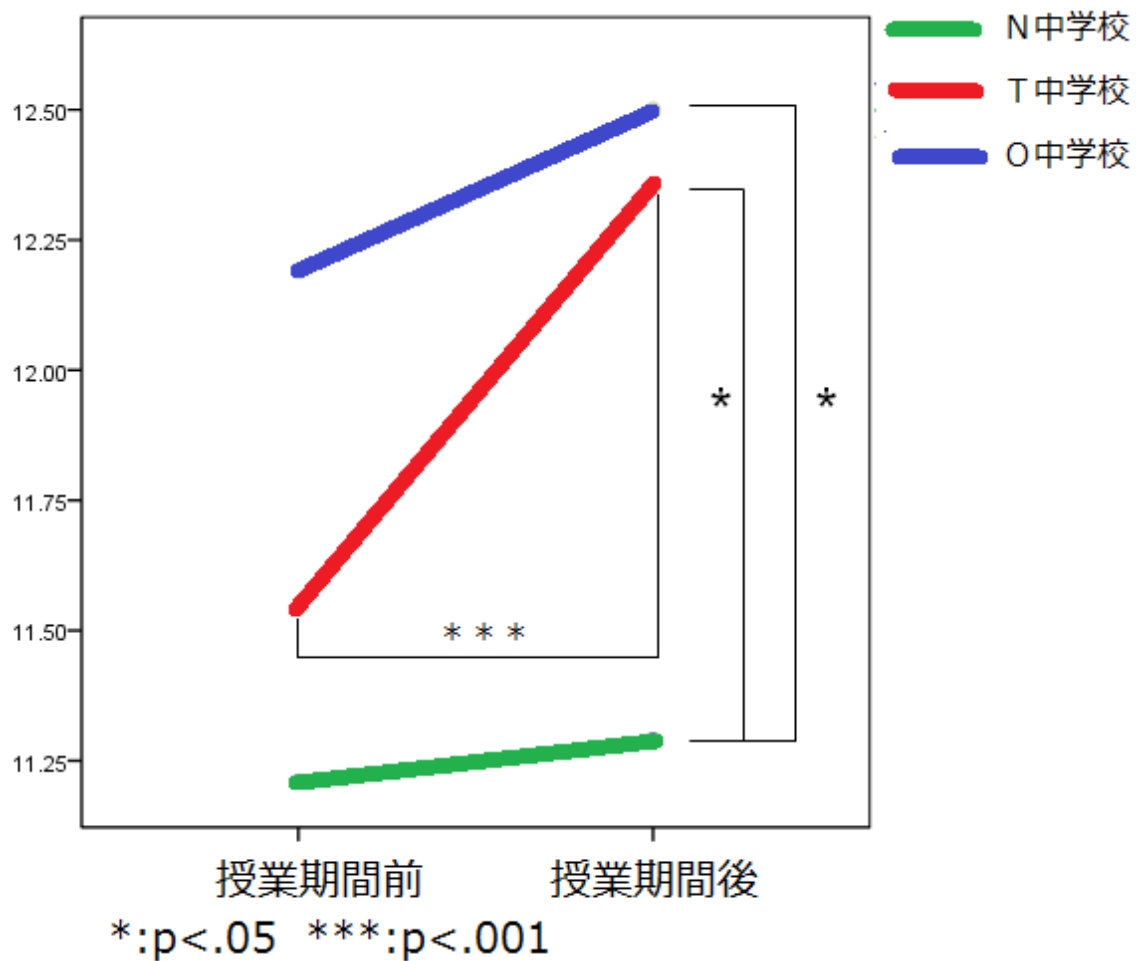


図2-1 指導内容が違う学校間の二元配置分散分析（快感情因子）

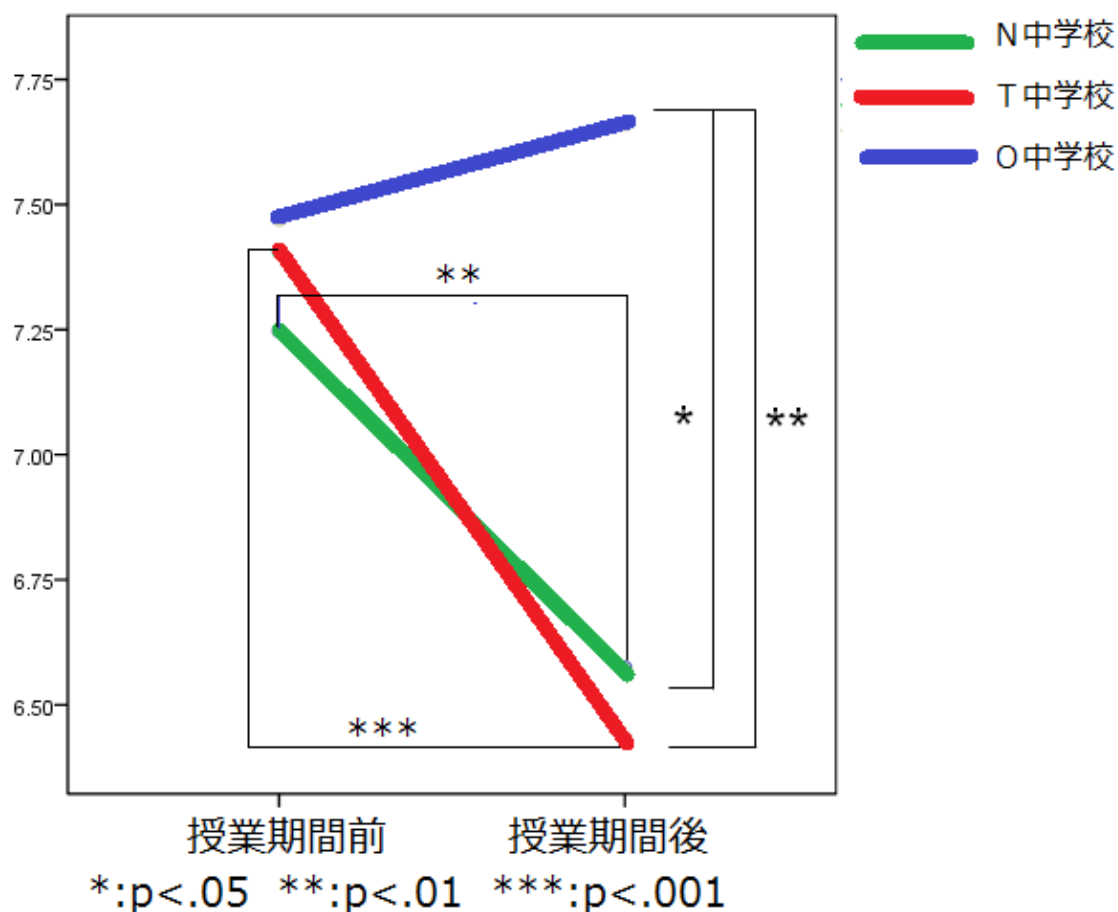


図2-2 指導内容が違う学校間の二元配置分散分析（不安感情因子）

表5-1 指導内容が違う学校間の二元配置分散分析（因子別）

		二元配置分散分析の結果			
		授業前	授業後	交互作用	学校 前後
快感情因子	N中学校	11.21	11.29		
	T中学校	11.544	12.354	2.71	*3.086 **7.130
	O中学校	12.191	12.5		
不安感情因子	N中学校	7.248	6.574		
	T中学校	7.406	6.431	**6.900	2.039 ***14.598
	O中学校	7.471	7.662		

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

まず、因子得点ごとの比較を行った。快感情因子は前後・学校の主効果がみられた。また交互作用はみられなかった。またT中学校のみ態度に有意差がみられた。多重比較の結果N中学校とT中学校、N中学校とO中学校に有意差がみられた。不安感情因子は前後の主効果と交互作用がみられたが、学校の主効果はみられなかった。交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った結果、N中学校とT中学校に有意差がみられた。またN中学

校とT中学校の態度に有意差がみられた。多重比較の結果O中学校とN中学校、O中学校とT中学校に有意差がみられた。つまり快感情因子に対して学校による指導内容の違いは影響があり、不安感情因子に対して学校による指導内容の違いはT中学校、N中学校のみ影響があることがわかった。

表5-2 単純主効果検定からみた「学校」の主効果（不安感情因子）

	F	P
N中学校	9.713 **	
T中学校	32.268 ***	
O中学校	0.527	

: $p<.01$ *: $p<.001$

第四節 学年差が授業評価・態度に与える影響

第一項 学年差が学習目標に基づく授業評価に与える影響

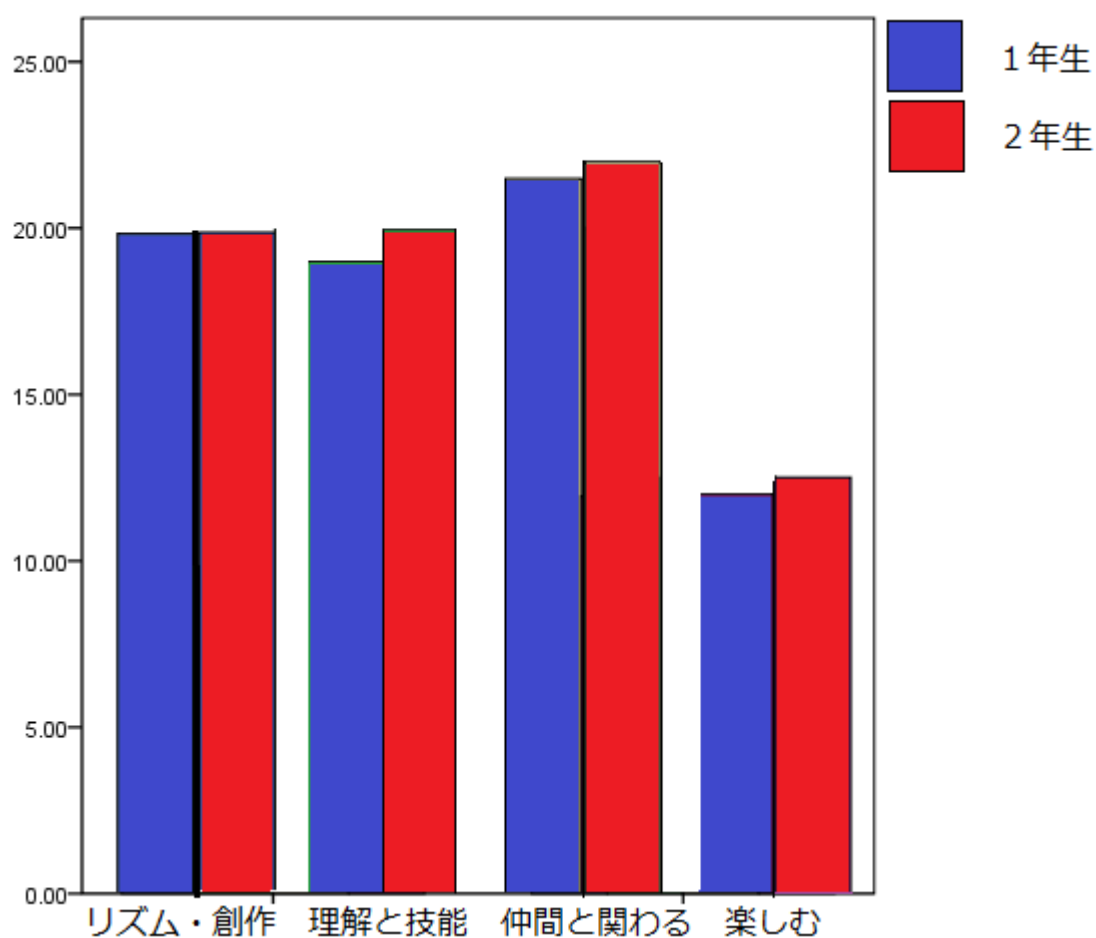


図3 学年差による学習目標に基づく授業評価（因子別）

学年差を独立したサンプルの t 検定によって測定した。因子得点による t 検定の結果、有意差はみられなかった。

第二項 学年差がダンスに対する生徒の態度に与える影響

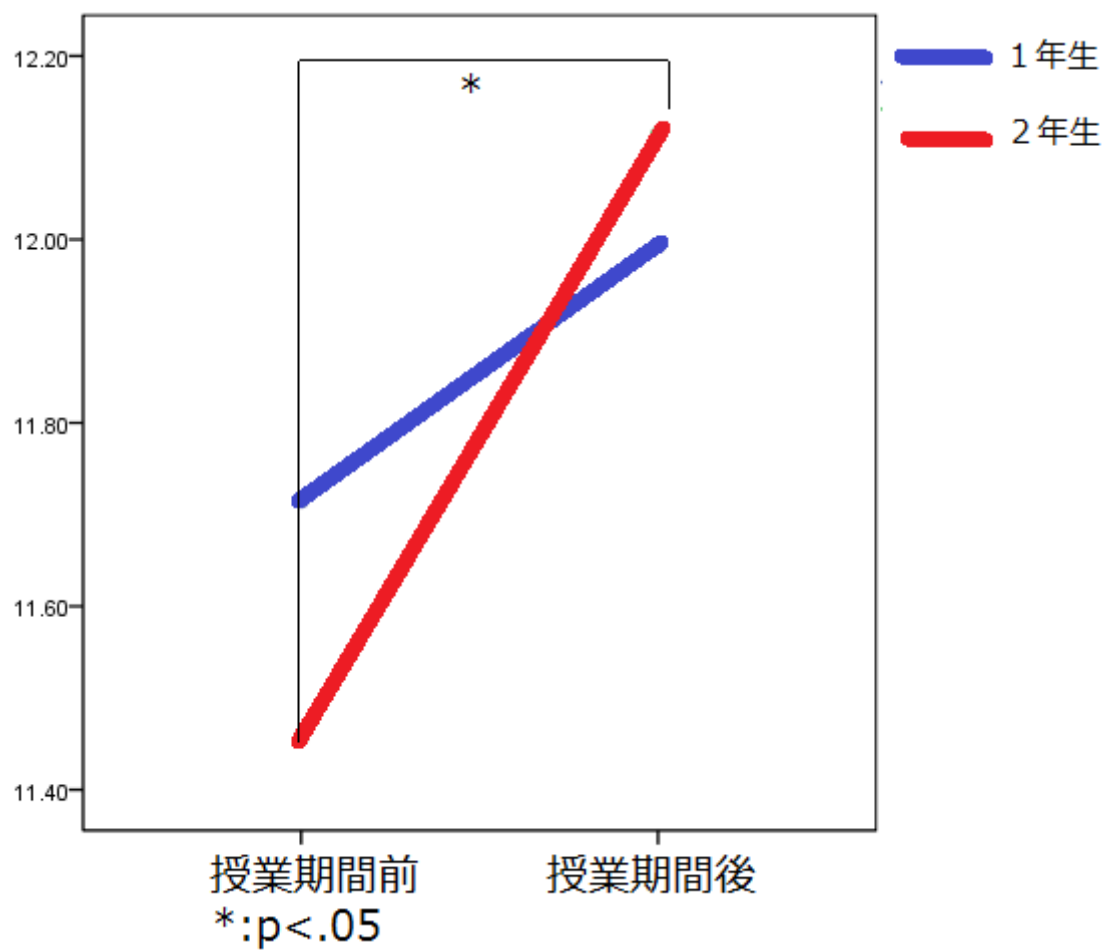


図4-1 学年差によるダンスに対する生徒の態度（快感情因子）

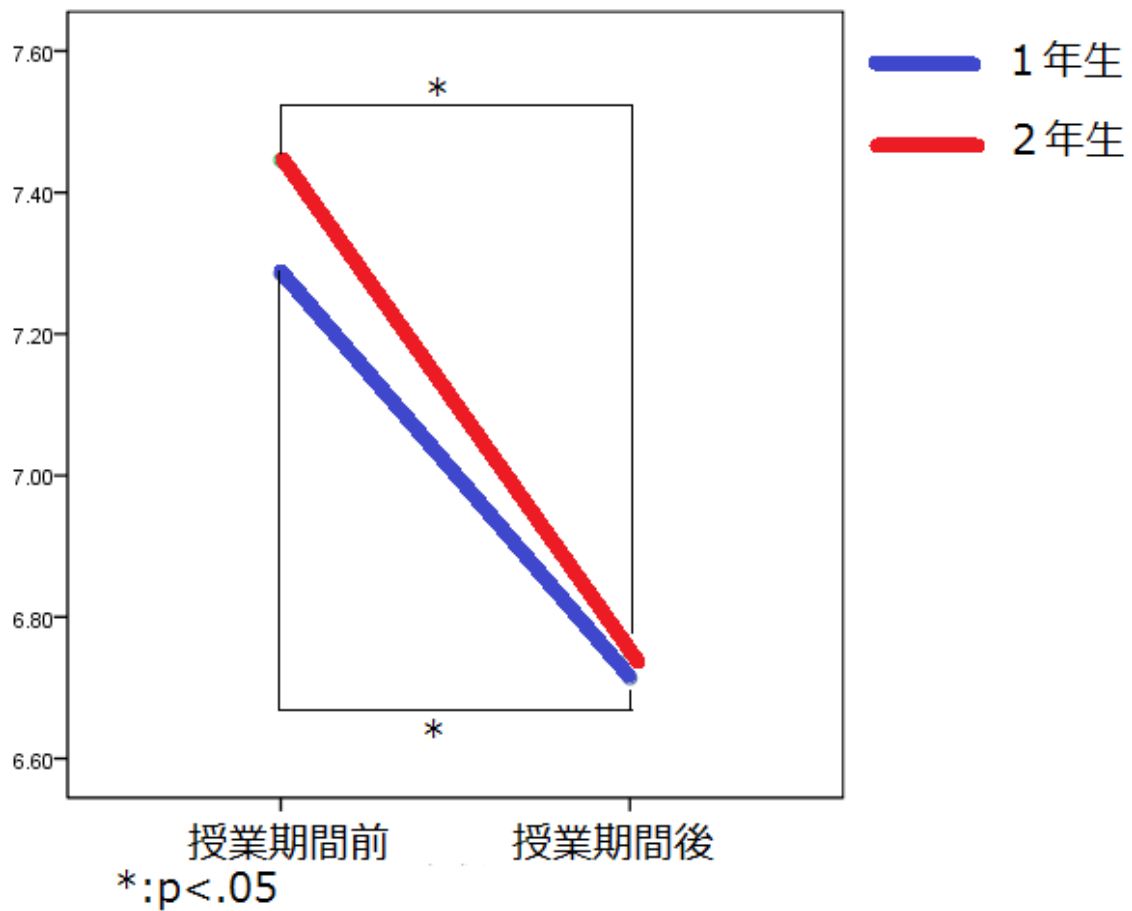


図4-2 学年差によるダンスに対する生徒の態度（不安感情因子）

学年差について因子得点によるt検定を行った結果、「快感情因子」「不安感情因子」ともに時間の主効果のみがみられ、学年による主効果はみられなかった。また「快感情因子」については2年生で態度に有意差がみられ、「不安感情因子」については1, 2年生で態度に有意差がみられた。つまり、学年差による「快感情因子」「不安感情因子」の違いはみられなかった。

第五節 男女差が授業評価・態度に与える影響

第一項 男女差が学習目標に基づく授業評価に与える影響

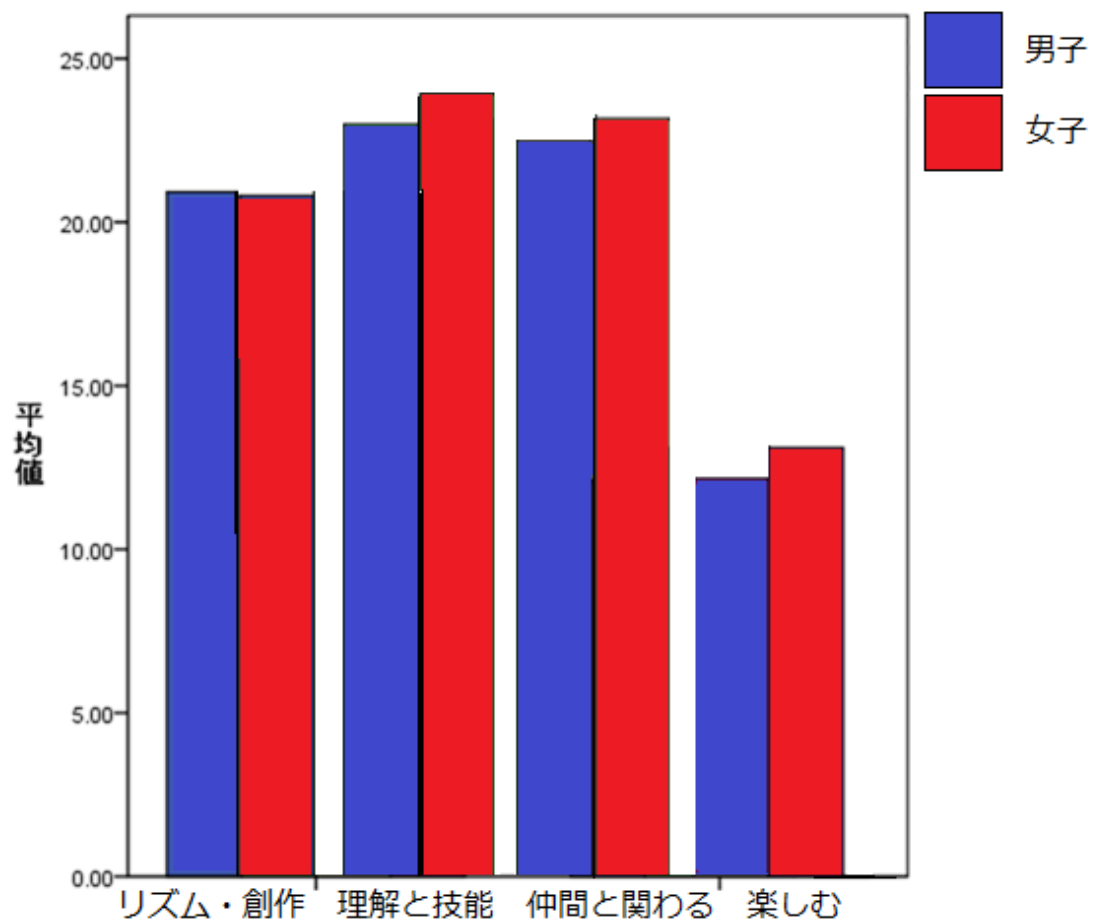


図6 男女差による学習目標に基づく授業評価（因子別）

男女差を独立したサンプルの t 検定によって測定した。男子のサンプルが取れた調査校はT中学校のみである。今回はT中学校内での男女差を検討した。因子得点によるt検定の結果、有意差は得られなかった。

第二項 男女差がダンスに対する生徒の態度に与える影響

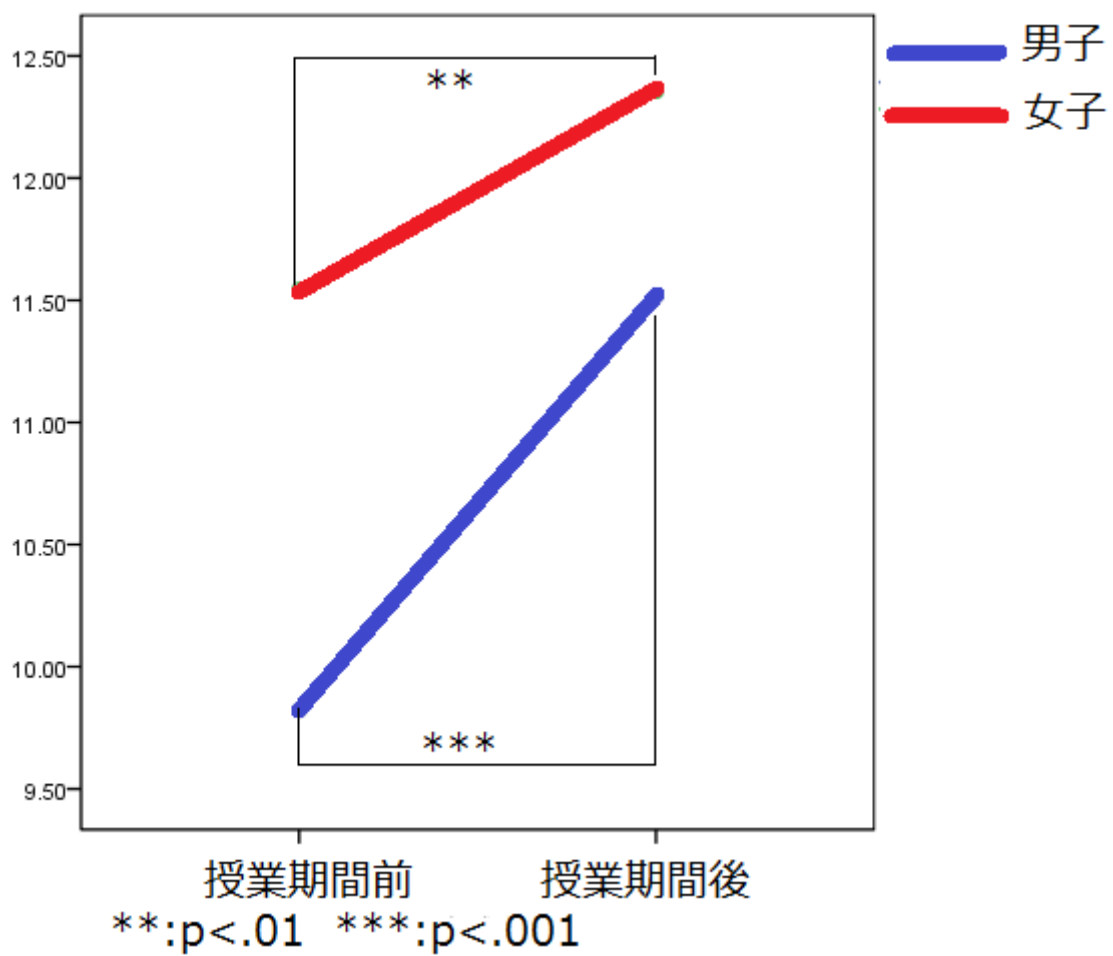


図7-1 男女差による生徒の態度（快感情因子）

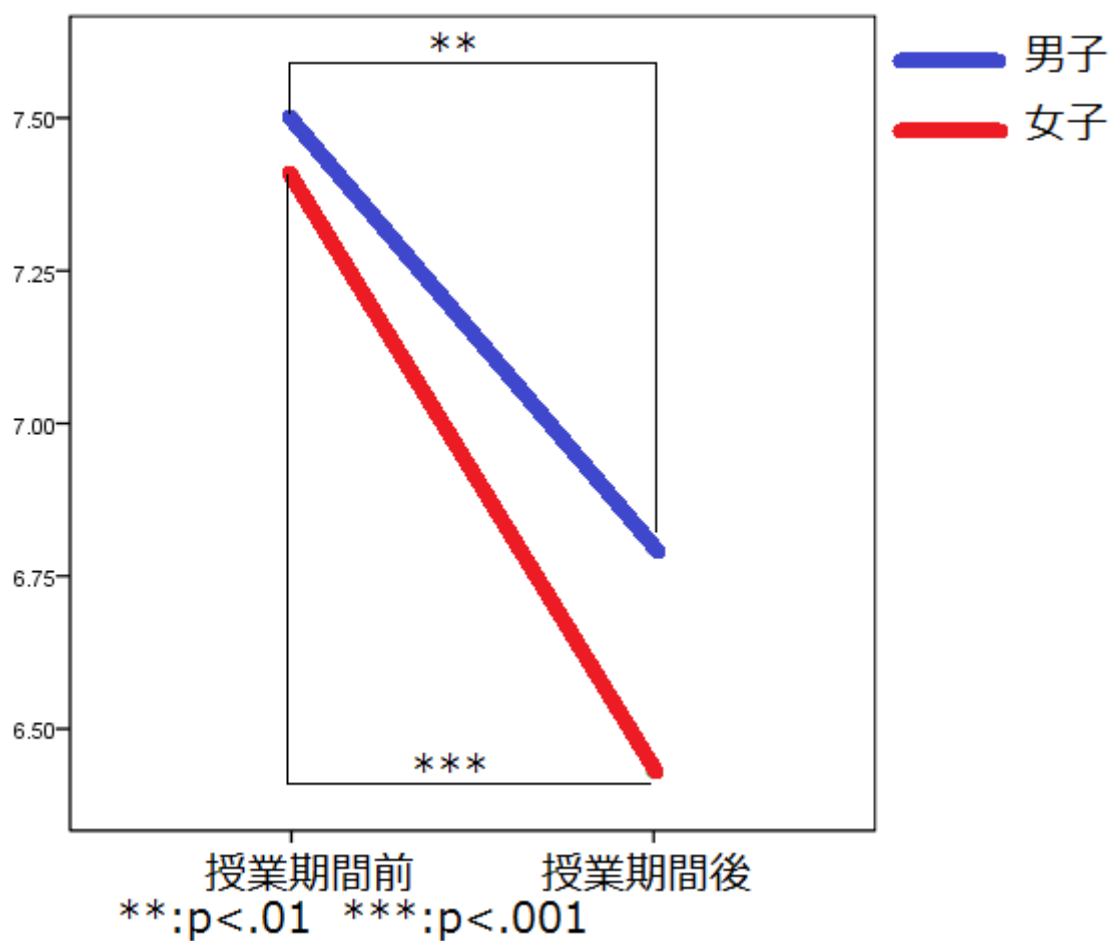


図7-2 男女差による生徒の態度（不安感情因子）

表6 男女差による生徒の態度（因子別）

		授業前	授業後	交互	性別	前後
快感情因子	男子	9.822	11.517	**5.507	***13.598	***44.140
	女子	11.544	12.354			
不安感情因子	男子	7.5	6.797	0.793	0.688	***30.267
	女子	7.406	6.431			

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

因子得点による分析を行った結果、「快感情因子」に前後、性別の主効果がみられ、交互作用も有意差がみられた。「不安感情因子」は前後の主効果のみがみられた。また「快感情因子」「不安感情因子」について男子・女子ともに態度に有意差がみられた。つまり、男女差が「快感情因子」に影響を与えることがわかった。

第六節 経験の有無が授業評価・態度に与える影響

第一項 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響

経験の有無を独立したサンプルの t 検定によって測定した。

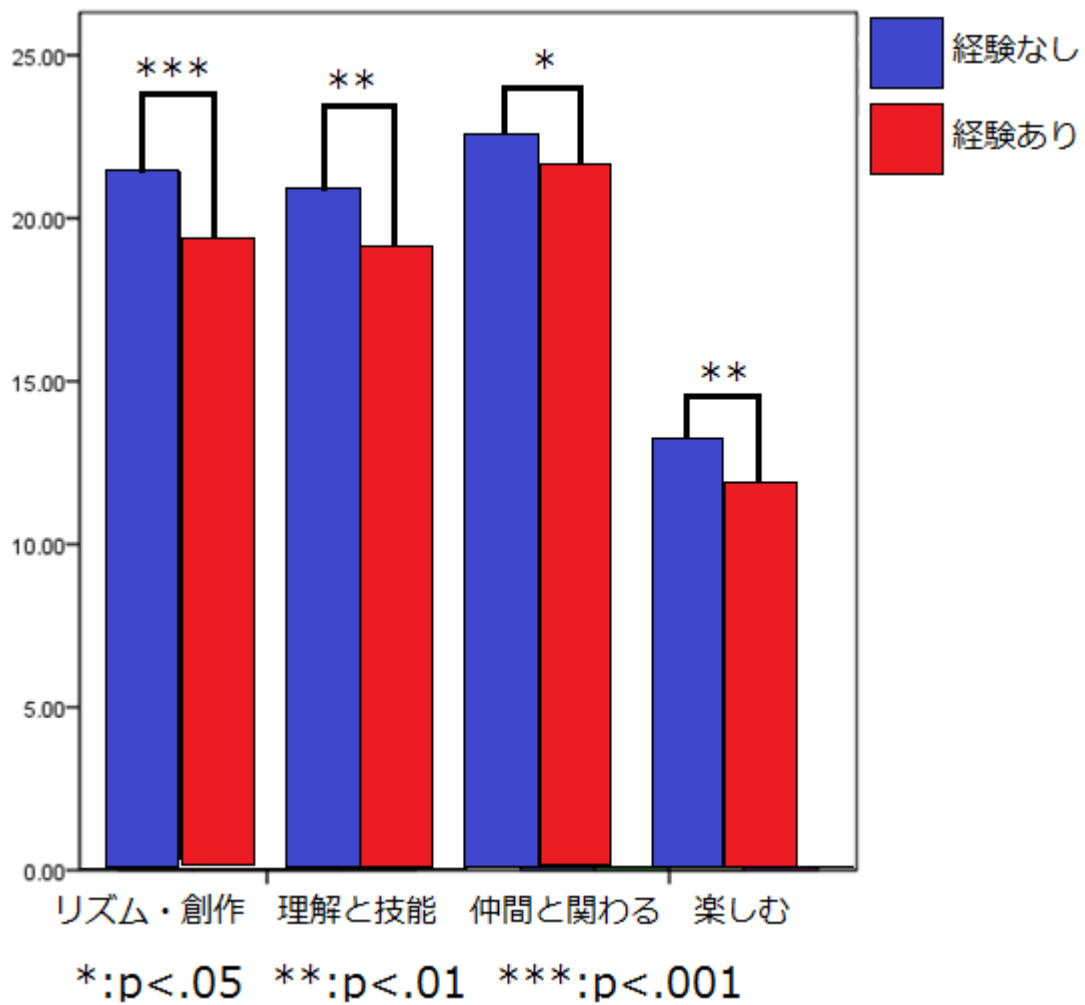


図8 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響（因子別）

表7 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響（因子別）

	経験有無	n	mean	F	P
リズム・創作	経験あり	66	21.3788	3.706 ***	
	経験なし	226	19.1593		
理解と技能	経験あり	67	20.791	2.879 **	
	経験なし	223	19.0179		
仲間と関わる	経験あり	65	22.6923	2.095 *	
	経験なし	226	21.4469		
楽しむ	経験あり	67	13.1343	3.165 **	
	経験なし	225	11.8756		

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

因子得点による t 検定を行った結果、すべての因子に有意差がみられた。

第二項 経験の有無がダンスに対する生徒の態度に与える影響

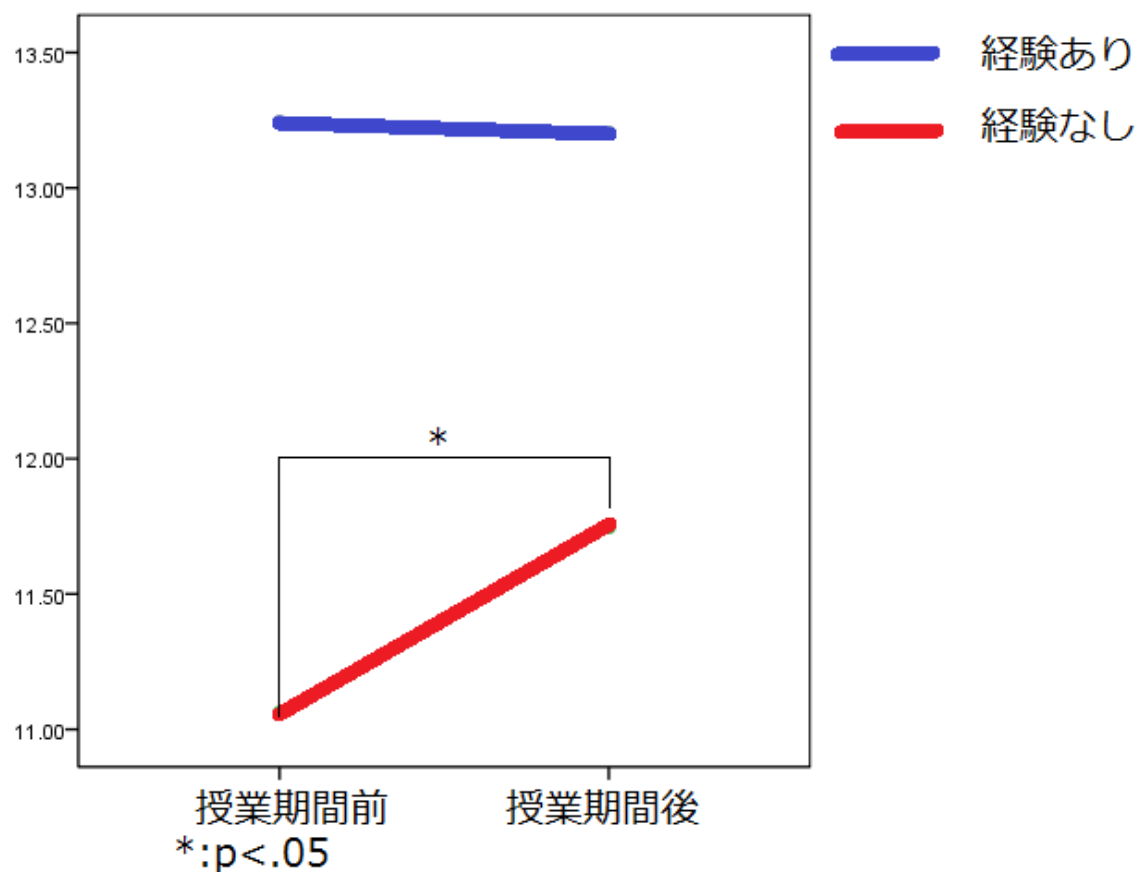


図9-1 経験の有無によるダンスに対する生徒の態度（快感情因子）

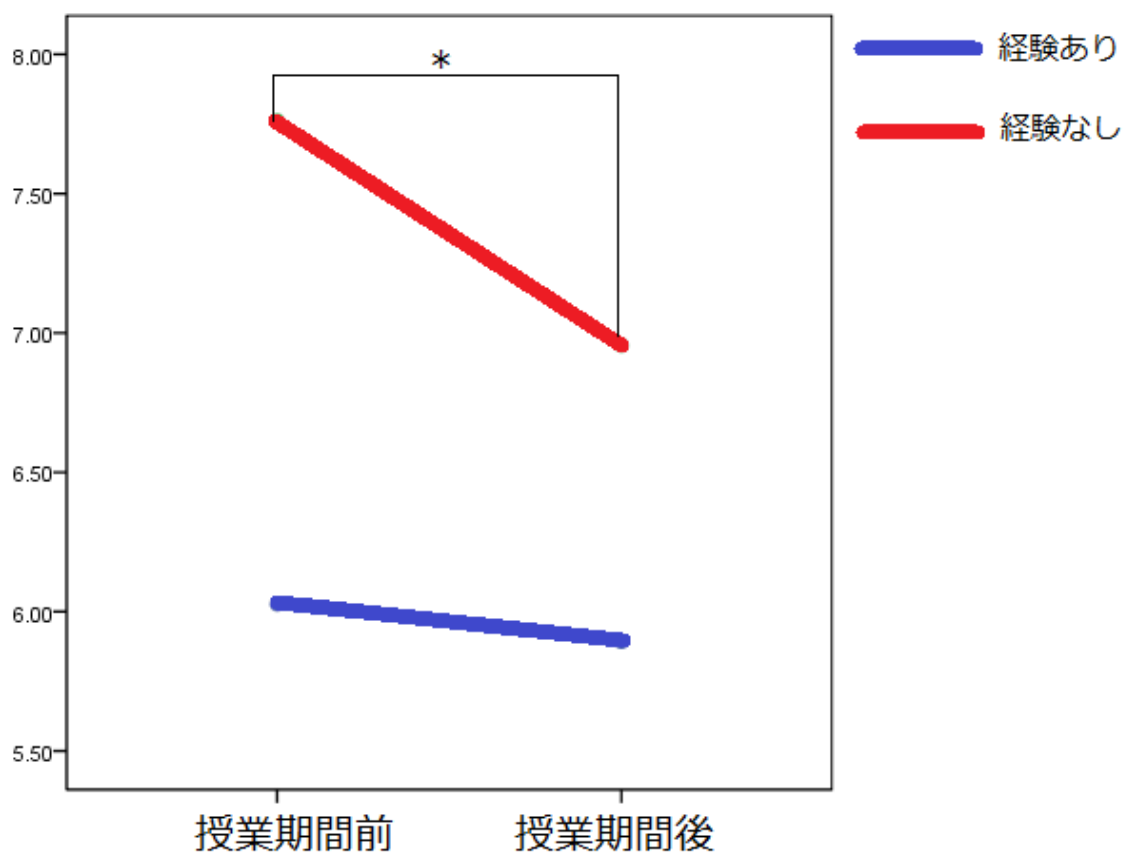


図9-2 経験の有無によるダンスに対する生徒の態度（不安感情因子）

表8 経験の有無によるダンスに対する生徒の態度（因子別）

経験有無		授業前	授業後	交互	経験有無	前後
快感情因子	経験あり	13.243	13.203	*4.600	***22.386	3.63
	経験なし	11.061	11.747			
不安感情因子	経験あり	6.027	5.892	**5.271	***21.041	**10.369
	経験なし	7.762	6.956			

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

因子得点による分析の結果、「快感情因子」については経験有無の主効果がみられ、交互作用に有意差がみられた。「不安感情」については前後・経験有無の主効果がみられ、交互作用に有意差がみられた。また「快感情因子」「不安感情因子」とともに経験なし群の態度において有意差がみられた。つまり、経験の有無が「快感情因子」「不安感情因子」に影響を与えることがわかった。

第六章 考察

第一節 調査校の指導内容

考察を行う上で、調査校3校の指導内容は極めて重要である。ここでは外部指導員の有無だけでなく、指導案を通じて授業時間や授業の流れ、用いたダンスステップなど細かい指導内容を述べる。

第一項 N中学校

N中学校は外部指導員なしの中学校である。授業時間は7時間で今回の調査校の中では2番目の長さにあたる。

	1 時間目	2 ～ 6 時間目	7 時間目
↑ 10分 ↓	号令・挨拶 体操・ラジオ体操 動きの説明（歴史や由来）	号令・挨拶 リズムステップ （教員指導）	号令・挨拶
↑ 20分 ↓	学習カードの説明 グループ作り （創作の約束） 曲の選択	曲を選択（10分） （カウント重視）	発表順番決め ダンスの発表練習
↑ 10分 ↓	リズムステップ （ツーステップ・ツイスト・etc）	ラジカセ準備（各班1台） 創作開始 創作終了（20分）	① 1班（5分）感想書き ② 2班（5分）感想書き ③ 3班（5分）感想書き ④ 4班（5分）感想書き 発表終了
↑ 10分 ↓	学習カード記入 号令・挨拶 解散	学習カード記入 号令・挨拶 解散	集合・振り返り 学習カード記入 号令・挨拶 解散

表9-1 指導内容（N中学校）

各項目の補足を行う。動きの説明（歴史や由来）ではストリートダンスが属するヒップホップという文化がどのような構成になっているかなどを説明している。創作については

リズムステップで学んだステップを用いず、基本的に学生で動きを1から創作し、可能であればリズムステップをうまく用いるという意味である。ダンスの発表は7時間目のみであり、5分と長い発表時間が設定されている。

第二項 T中学校

T中学校は外部指導員ありの中学校である。外部指導員は2名が参加し、教員1名の元授業がおこなわれた。授業時間は5時間であり今回の調査校で最も短い。

オリエンテーション	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目
共通ストレッチ(5分)	共通ストレッチ	共通ストレッチ	共通ストレッチ	共通ストレッチ(5分)
	(5分)	(5分)	(5分)	発表の流れ説明(5分)
デモンストレーション	動きの確認	動きの確認	動きの確認	
	デモンストレーション	デモンストレーション	デモンストレーション	
動きの説明・由来の説明	ポイント&ロック、ペイシング&クラップ	ランニングマン	スクービードウ	過去の技能・応用の確認(15分)
(ポイント&ロック、ペイシング&クラップ)	(一斉指導15分)	(一斉指導15分)	(一斉指導15分)	
動きの説明・由来の説明	技術の応用、創作	技術の応用、創作	技術の応用、創作	グループ発表
(ランニングマン・スクービードウ)	(グループワーク15分)	(グループワーク15分)	(グループワーク15分)	
アップ&ダウン実践	学習内容の振り返り(グループごとの小発表5分)	学習内容の振り返り(グループごとの小発表10分)	学習内容の振り返り(グループごとの小発表10分)	グループ発表
次回内容確認				

表9-2 指導内容 (T中学校)

各項目の補足を行う。動きの説明とは一斉指導により技能を習得させることを指し、決まった動きを模倣して一連の流れをつかめるようにする。技術の応用、創作とは一斉指導で学んだ技能を応用させる。たとえば一斉指導で学んだステップを用いるが、手の動き、

顔の動き、上半身の動きなどに制限はないので自分で考えて応用することを指す。また形は同じであるがリズムを自分で考え応用し、創作することも可能である。小発表とはグループ内ででたよい応用、創作の動きを発表することを指す。過去の技能・応用の確認とは1～4時間目まで学んできた技能と応用・創作を思い出し復習することを指す。グループ発表とは過去の小発表をつなげた一つの流れを発表することを指す。デモンストレーションとは外部指導員が動きを用いたダンスを実際に見せることを指す。

第三項 O 中学校

O 中学校は外部指導員ありの中学校である。外部指導員は1名が参加し、学生時代にストリートダンスを経験している教員1名の元授業が行われた。授業時間は9時間と今回の調査校で最も長い。

時間	1 時間目	2 時間目	3 時間目	4～5 時間目	6～9 時間目
	リズムに乗ることを楽しもう	リズムに乗ることを楽しもう	リズムに乗ることを楽しもう	リズムに乗ることを楽しもう	リズムに乗ることを楽しんで、リズムの乗り方を工夫しよう
0	オリエンテーション	グループ分け	ウォームアップ	ウォームアップ	ウォームアップ
	グループ分け	ウォームアップ			
	ジェスチャー並び	グループごとに体から出る音をつないでリズムに乗る	スピードが違うリズム音に合わせて、リズムに乗る	スピードが違うリズム音に合わせて、リズムに乗る	グループで好きな音を選んでリズムに乗る
	言うことやること	4 パターンのつなぎ方を考えてリズムに乗る			
	マナー・安全について	4 パターンのつなぎ方でリズム音を使ってリズムに乗る		スピードが違う音楽に合わせてリズムに乗る	ほかのグループとお互いのリズムの乗り方を見せ合う
	自己紹介足し算		音楽に合わせてリズムに乗る		
	自己紹介足し算でリズムに乗る				リズムの乗り方を工夫してリズムに乗る
50	音楽に合わせて自己紹介し足し算をする				

表9-3 指導内容 (O中学校)

各項目の補足を行う。グループごとに体から出る音をつないでリズムに乗るとはハンド

クラップ、ボディクラップなどを用いて音を出し、一連の流れにしてリズムに乗ることを指す。今回はハンドクラップ→左右ステップを踏み、音を出す→ハンドクラップなど決まった動きを全グループ共通で行っていた。スピードが違うリズム音に合わせて、リズムに乗るとは複数のスピードが違うリズム音を用い、様々なスピードで一連の動きを用いてリズムに乗ることを指す。

第四項 各調査校の特徴とまとめ

N中学校は発表が1時間に対し創作は4時間設けている。決まった動きを強制していない為、極めて創作性を重視した指導内容といえる。T中学校は3時間の創作、4時間の発表と両者バランスよく時間を設けている。また決まった動きを指導しながら、必ず決まった動きを使って創作を行わせるいわゆる「応用」を行っている。O中学校はすべての時間でリズムに乗ることを重視しており、発表についても「発表会ではなく、リズムの乗り方を参考にする」とあくまでリズムに乗ることを重視している。以上が各調査校の指導内容の特徴である。

第二節 評価指標の考察

本研究では「学習目標に基づく授業評価」と「ダンスに対する生徒の態度」の二つの評価指標を作成した。いずれも先行研究から基礎となる尺度を用いて開発したが、「学習目標に基づく授業評価」は探索的因子分析を用いた。理由としては6項目がリズムダンスには不適切と捉え削除したことに加え新たに3項目追加している点が挙げられる。また先行研究が2006年に調査されており、ダンス必修化が決まる以前の尺度であった事、必修化が始まってから行われる調査であった事も挙げられる。

結果として4因子「リズム・創作」「理解と技能」「仲間と関わる」「楽しむ」が抽出され、先行研究にある「観る」は抽出されなかった。「観る」が抽出されなかった原因として、今回の調査校は発表の機会が少なかったことが推察される。N中学校の発表時間は1時間であり、観る機会が少ない。また最も標本数が多いT中学校は男女共修で授業を行っているため、発表も男女同時に行われた。思春期にあたる中学1，2年生でそれぞれの踊りを見ることを受け入れなかった可能性も推察される。

また今回追加した3項目について考察を行う。「歴史や由来」にあたる21.ダンスが様々な文化の影響を受けて発展したことがわかった は理解と技能因子となった。T中学校では動

きの由来を説明した後、技能として指導を行った。技能を習得し踊れるようになる際、毎時間動きの由来を復習する機会を設けていた為、理解と技能因子に属したと推測できる。

「安全性」にあたる28.ストレッチやけがの予防など安全について学ぶことができた は仲間と関わる因子となった。T中学校とO中学校ではグループに分かれて協力してストレッチを行っていた。T中学校では4時間、O中学校では8時間ストレッチを行っており、発表の機会よりも多い時間を使っている。仲間と協力し多くの時間を使ったことから仲間と関わる因子に属したと推測できる。「組み合わせと応用」にあたる32.「回る」「蹴る」など変化のある動きを組み合わせで踊ることができた は理解と技能因子となった。動きを組み合わせるには複数の動きができる必要がある。創作の段階よりも授業期間の終盤である発表の際に、動きを組み合わせる機会が増えるのは必然である。終盤であるために、技能も習得し創作も終えた段階で得られる項目なので理解と技能因子に属したと推察される。

第三節 外部指導員の導入が授業評価・態度に与えた影響の考察

第一項 外部指導員の導入が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察

学習目標に基づく授業評価は因子別でみた場合、全因子において外部指導員ありの中学校に有意差がみられた。また平均値で比較した場合、全項目において外部指導員ありの中学校が外部指導員なしの中学校を超える結果となり、外部指導員を導入することがダンス授業の質を高めることが示唆された。しかし有意差がない項目、有意差はないが外部指導員なしの学校が平均値で高い値を示す項目も多く見られた。より詳細な差を検討するために、項目ごとの分散分析を行った。

・リズム・創作因子

表10-1 学習目標に基づく授業評価の分散分析と多重比較 (F1)

リズム・創作		mean	F	P	多重比較の結果
リズムの工夫	N中学校	2.8415	2.95	n.s.	
	T中学校	3.0692			
	O中学校	2.8594			
意欲的態度	N中学校	3.0854	5.994	**	O中学校<T中学校
	T中学校	3.283			
	O中学校	2.9219			
動きの大きさ	N中学校	2.5732	2.779	*	N中学校<T中学校
	T中学校	2.8418			
	O中学校	2.7344			
自信	N中学校	2.2405	2.15	n.s.	
	T中学校	2.4465			
	O中学校	2.2656			
リズム感	N中学校	2.5732	6.04	**	
	T中学校	2.9434			
	O中学校	2.7031			
動きの工夫	N中学校	2.8659	2.708	n.s.	
	T中学校	3.0818			
	O中学校	2.8906			
個性的表現の工夫	N中学校	2.3293	11.184	***	N中学校<T中学校
	T中学校	2.8165			
	O中学校	2.5469			

*:p<.05 *:p<.01 *:p<.001

「リズムの工夫」「自信」「動きの工夫」については3校の間に有意差はみられなかった。また「リズム感」「動きの大きさ」「個性的表現の工夫」については外部指導員の有無によって有意差がみられたが、O中学校とN中学校では有意差がみられない為、同じ外部指導員を導入した学校でも差がみられた。「意欲的態度」については外部指導員を導入した学校間で有意差がみられた。

・理解と技能因子

表10-2 学習目標に基づく授業評価の分散分析と多重比較（F2）

理解と技能		mean	F	P	多重比較の結果	
身体操作性の向上	N中学校	2.4268	7.484 **		N中学校＜T中学校	
	T中学校	2.9051				
	O中学校	2.8125				
良い動きの理解	N中学校	2.5802	12.219 ***		N中学校＜T中学校	O中学校＜T中学校
	T中学校	3.0955				
	O中学校	2.7031				
音楽の選択	N中学校	2.4375	14.162 ***		N中学校＜T中学校	N中学校＜O中学校
	T中学校	2.8418				
	O中学校	3.2188				
有能感	N中学校	2.6543	9.64 ***		N中学校＜T中学校	N中学校＜O中学校
	T中学校	3.1835				
	O中学校	3.0313				
組み合わせと応用	N中学校	2.6829	5.86 **		N中学校＜T中学校	
	T中学校	3.0506				
	O中学校	2.7813				
羞恥心の解放	N中学校	2.55	4.004 *		O中学校＜T中学校	
	T中学校	2.6962				
	O中学校	2.3438				
歴史や由来	N中学校	2.3902	39.49 ***		N中学校＜T中学校	N中学校＜O中学校
	T中学校	3.2848				
	O中学校	2.7344				
表現する楽しさ	N中学校	2.284	10.114 ***		N中学校＜O中学校	T中学校＜O中学校
	T中学校	2.4367				
	O中学校	2.875				

*:p<.05 *:p<.01 *:p<.001

「身体操作性の向上」「組み合わせと応用」「有能感」「音楽の選択」「歴史や由来」「良い動きの理解」「表現する楽しさ」については外部指導員の有無によって有意差がみられ、外部指導員を導入した学校間でも有意差がみられた。特に「歴史や由来」ではT中学校がO中学校と比較しても有意差があり、「表現する楽しさ」「音楽の選択」ではO中学校がT中学校と比較して有意に高い結果となった。「羞恥心の解放」については外部指導員を導入した学校間のみで有意差がみられた。

・仲間と関わる因子

表10-3 学習目標に基づく授業評価の分散分析と多重比較（F3）

仲間と関わる		mean	F	P	多重比較の結果	
仲間との一体感	N中学校	2.9878	6.58 **		N中学校<T中学校	O中学校<T中学校
	T中学校	3.3291				
	O中学校	3.0313				
他者理解	N中学校	2.9512	7.659 **		N中学校<T中学校	O中学校<T中学校
	T中学校	3.293				
	O中学校	2.9219				
達成感	N中学校	3.0976	5.752 **		O中学校<T中学校	
	T中学校	3.3269				
	O中学校	2.9844				
仲間の意見の尊重	N中学校	3.1111	6.147 **		N中学校<T中学校	O中学校<T中学校
	T中学校	3.3711				
	O中学校	3.0469				
安全性	N中学校	2.5732	24.157 **		N中学校<T中学校	O中学校<T中学校
	T中学校	3.2975				
	O中学校	2.875				
計画的活動	N中学校	2.8537	6.825 ***		O中学校<T中学校	
	T中学校	3.1139				
	O中学校	2.7188				
創出・完成の喜び	N中学校	2.5976	12.692 ***		N中学校<T中学校	O中学校<T中学校
	T中学校	3.1635				
	O中学校	2.8438				

:p<.01 *:p<.001

「仲間との一体感」「他者理解」「仲間の意見の尊重」「安全性」「創出・完成の喜び」については外部指導員の有無によって有意差がみられ、外部指導員を導入している学校間でも有意差がみられた。また「達成感」「計画的活動」については外部指導員を導入している学校間のみで有意差がみられた。

・楽しむ因子

表10-4 学習目標に基づく授業評価の分散分析と多重比較（F4）

楽しむ		mean	F	P	多重比較の結果	
好感	N中学校	2.7654	6.283 **		N中学校<T中学校	
	T中学校	3.1899				
	O中学校	3				
追体験欲求	N中学校	2.6829	8.38 ***		N中学校<T中学校	O中学校<T中学校
	T中学校	3.1519				
	O中学校	2.7656				
踊る楽しさ	N中学校	2.8415	8.101 ***		N中学校<O中学校	T中学校<O中学校
	T中学校	3.0446				
	O中学校	3.4063				
創る楽しさ	N中学校	2.7805	8.111 ***		N中学校<T中学校	
	T中学校	3.242				
	O中学校	3.0313				

:p<.01 *:p<.001

「好感」「創る楽しさ」「追体験欲求」については外部指導員の有無によって有意差がみられたが、O中学校とN中学校では有意差がみられない為、同じ外部指導員を導入した学校でも差がみられた。「踊る楽しさ」についてはO中学校が最も高く、外部指導員の有無によって有意差がみられたが、T中学校とN中学校では有意差がみられなかった。

有意差がない項目として「リズムの工夫」「自信」「動きの工夫」があり、いずれの項目もリズム・創作因子に属している。リズム・創作因子の中でも外部指導員導入の効果がみられない項目があることが示唆された。また「リズム感」「動きの大きさ」「個性的表現の工夫」「身体操作性の向上」「組み合わせと応用」「良い動きの理解」「仲間との一体感」「他者理解」「仲間の意見の尊重」「安全性」「創出・完成の喜び」「好感」「創る楽しさ」「追体験欲求」の14項目では平均値ではO中学校より低いものの、有意差はなかった。「達成感」「羞恥心の解放」「計画的活動」の3項目については、有意差はないものの、N中学校がO中学校より高い平均値を示している。さらに「表現する楽しさ」「踊る楽しさ」の2項目については、有意差はないものの、T中学校よりN中学校が高い平均値を示している。一方でO中学校と比較した17項目は、T中学校と比較した場合N中学校が有意に低い結果となり外部指導員の導入が多くの項目で有効であることも同時に示唆されている。

外部指導員あり同士の比較では「音楽の選択」「表現する楽しさ」「踊る楽しさ」の3項目でO中学校が有意に高い結果となった。「音楽の選択」についてT中学校は、学校側の要望から音楽は原則として外部指導員が決め、要望があった場合にのみ音楽を選択する形式を取っていた。一方のO中学校は複数の音楽から毎授業好きな音楽を選択させる形式を取っていたため、今回の結果に反映されたと推察される。「表現する楽しさ」「踊る楽しさ」については、両校の指導内容の違いが影響していると考えられる。T中学校は創作・応用と発表を中心に指導内容を構成している。一方O中学校は「みせる、創るよりもリズムに乗ることを重視する」と教員が述べているように、リズムに乗ることを中心に指導内容を構成している。リズムダンスの学習目標である「リズムに乗り、全身で自由に踊る」の内「リズムに乗り」ことを重視した授業がより「楽しさ」を高めることが示唆された。

T中学校については因子ごとに比較すると「リズム・創作」「仲間と関わる」がO中学校より有意に高い結果となった。また項目別にみると「動きの大きさ」「個性的表現の工夫」「リズム感」「身体操作性の向上」「組み合わせと応用」「仲間との一体感」「他者理解」「仲間の意見の尊重」「安全性」「創出・完成の喜び」「好感」「追体験欲求」「創る楽しさ」においてN中学校と比較して有意に高く、「意欲的態度」「良い動きの理解」「羞恥

心の解放」「歴史や由来」「仲間との一体感」「仲間との一体感」「達成感」「計画的活動」「安全性」「創出・完成の喜び」「追体験欲求」においてO中学校よりも有意に高い結果となった。特に「歴史や由来」が平均値で他校より高くなっており、指導内容においてダンスの歴史をもとに動きを選定し、指導の際にも毎回歴史や由来を説明した点が要因と推察される。また「仲間と関わる因子」が他校と比較して高い結果となっており、先行研究で指摘されてきた「教師の一斉指導による既成の運動技術が教授されたり、ビデオ映像等の踊りを模倣させるだけの授業」から脱却するため、必ず新しい動きを創出させるグループ活動を用いたことが要因と考えられる。一方で「楽しさ」に関わる項目では他校より低い値を示す場合が多くみられた。規制動作を習得し、その動作を必ず創作して毎回発表するという授業は多くの学習目標を高める結果となった。しかし毎回創作し、発表するという作業は学生にとって負担となり、ダンスを楽しむ余裕が他校と比較してなかったことが考えられる。

第二項 外部指導員の導入がダンスに対する生徒の態度に与える影響の考察

因子別に分析を行った結果、快感情について学校の主効果がみられ、不安感情についてもN中学校とT中学校に主効果がみられ指導内容の違いが態度に影響を与えることが示唆された。しかし項目別に分析を行った所、快感情因子の主効果はあまりみられず、むしろ不安感情因子に顕著な差がみられた。

表11-1 指導内容が違う学校間の二元配置分散分析（項目別）

			二元配置分散分析の結果			
快感情因子			授業前	授業後	交互作用	学校 前後
快感情因子	満足さ	N中学校	3.0194	3.0971		
		T中学校	3.0629	3.3333	2.328	2.899 **11.034
		O中学校	3.2754	3.3768		
	うきうきした	N中学校	2.5143	2.5619		
		T中学校	2.6149	2.9006	*4.676	2.788 *5.302
		O中学校	2.8261	2.8116		
	楽しさ	N中学校	2.8641	2.7767		
		T中学校	2.95	3	1.146	1.979 0.25
		O中学校	3.0441	3.1029		
	こころよさ	N中学校	2.8942	2.9519		
		T中学校	2.925	3.1	0.621	1.209 *6.216
		O中学校	3.0435	3.1739		
不安感情因子	心配性	N中学校	1.7905	1.6571		
		T中学校	1.7702	1.5217	*3.249	0.623 *5.900
		O中学校	1.7246	1.7681		
	みじめさ	N中学校	1.6952	1.5333		
		T中学校	1.7563	1.4938	*3.891	0.744 **11.615
		O中学校	1.7246	1.7391		
	はずかしさ	N中学校	2.1538	1.8846		
		T中学校	2.2422	2.0807	*3.115	**5.078 *5.371
		O中学校	2.3768	2.4493		
	こわさ	N中学校	1.5686	1.4706		
		T中学校	1.6584	1.3665	**6.305	1.402 *5.069
		O中学校	1.6176	1.7059		

*:p<.05 **:p<.01

「満足さ」「こころよさ」については授業前後による時間の主効果のみがみられた。また各校の態度について有意差はみられなかった。また「楽しさ」についてはいずれの主効果もみられず、各校の態度についても有意差はみられなかった。「うきうきした」「心配性」「こわさ」については前後のみ主効果がみられた。しかし交互作用が有意であったため、単純主効果検定を行った結果、T中学校のみ有意差がえられた。またT中学校のみ態度に有意差がみられた。「みじめさ」については前後のみ主効果がみられた。しかし交互作用が有意であったため単純主効果検定を行った結果、T中学校とN中学校に有意差がえられた。またT中学校、N中学校の態度に有意差がみられた。「はずかしさ」については前後・学校間いずれの主効果もみられた。交互作用に有意差がみられたため、単純主効果検定を行った結果、T中学校とN中学校に有意差がみられ、O中学校の主効果は認められなかった。またT中学校、N中学校の態度に有意差がみられた。

表11-2 単純主効果検定からみた「学校」の主効果（項目別）

	F	P
うきうきした T中学校	20.719 ***	
心配性 T中学校	15.485 ***	
みじめさ T中学校	23.066 ***	
N中学校	5.758 *	
こわさ T中学校	23.467 ***	
はずかしさ N中学校	9.564 *	
T中学校	5.327 *	

*:p<.05 ***:p<0.001

二元配置の分散分析を行った結果、「うきうきした」「はずかしさ」「こわさ」「みじめさ」「心配性」について学校の指導内容による主効果がみられた。特に不安感情因子に関しては、T中学校は「不安感情因子」すべての項目で主効果が認められており、ダンスに対する不安感情を減退させる効果が示唆された。この結果は先行研究で述べられた「全体を通して、遠慮がちでうまく授業に参加できない生徒一人一人に対して声かけなどアドバイスをして、最後にはほぼ全員が積極的に動くようになった」という外部指導員導入の効果と対応していると考えられる。踊ることに対してはずかしさや不安があった生徒が授業期間を通じて改善されたことを示唆しており、外部指導員導入の効果が統計的に示唆された。一方O中学校では有意差はみられなかったものの、不安感情因子すべての項目が授業前と比較して平均値がわずかに上昇していた。授業評価では「踊る楽しさ」「表現する楽しさ」など授業を楽しむ項目で高い数値を示していたが、ダンスそのものに対する不安感情は変わっておらず、リズムダンス授業を楽しむこととダンスに対する不安感情には乖離があることが示唆される。

第三節 学年差が授業評価・態度に与えた影響の考察

第一項 学年差が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察

因子別に分析を行った結果、いずれの項目にも有意差はみられなかったため、項目ごと

れた。

表12 学年差の t 検定

学年差					
	学年	n	mean	F	P
踊る楽しさ	1年	141	2.9362	0.052 *	
	2年	162	3.179		
他者理解	1年	140	3.0143	1.737 *	
	2年	163	3.2147		
組み合わせと応用	1年	141	2.7305	10.022 **	
	2年	163	3.0368		

*:p<.05 **:p<.01

学年差については「踊る楽しさ」「他者理解」「組み合わせと応用」に有意差がみられ、いずれも2年生が高い値を示した。「踊る楽しさ」「組み合わせと応用」については前年度にダンス授業を経験している事で、動きに余裕が出たことが考えられる。また「他者理解」に関しては「1年生の場合、まだお互いをよく知らないのでグループ活動において2年生と差がでる」という教員の意見があるように生徒たちの仲の良さや打ち解け具合から差が生じたと推測できる。

第二項 学年差がダンスに対する生徒の態度に与えた影響の考察

因子別に分析を行った結果、有意差はみられなかった。また項目ごとの t 検定の結果、「楽しさ」以外で時間の主効果がみられた。しかし学年の主効果はえられず、交互作用に有意差もなかった。つまり学年の差はダンスに対する生徒の態度にほとんど影響がないことが示唆された。

第五節 男女差が授業評価・態度に与えた影響の考察

第一項 男女差が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察

表13 男女差の t 検定

男女差					
	性別	n	mean	F	P
自信	男子	127	2.685	1.375 *	
	女子	159	2.4465		
仲間との一体感	男子	126	3.1349	0.011 *	
	女子	158	3.3291		
追体験欲求	男子	127	2.8976	0.109 *	
	女子	158	3.1519		

*:p<.05

因子得点によるt検定の結果、有意差は得られなかった。より詳細な差を比較するために項目ごとに t 検定を行った結果「自信」「仲間との一体感」「追体験欲求」に有意差がみられた。

「自信」は男子が高く、「仲間との一体感」「追体験欲求」は女子が高くなった。「仲間との一体感」については、グループ活動の際に創作した動きを決定するまでの時間が女子の方が短い傾向にあった。また創作のアイディアを出す際に、男子は突発的な意見を複数だし動きを決める場合が多かったが、女子の場合はグループの中で役割を分担し動きを決める傾向がみられた。これらの要因が「仲間との一体感」に差を生じさせたと考えられる。また「追体験欲求」についてはダンス経験の差に大きく違いがあることからわかるように、女子の方がダンスへの関心が高い傾向にある。結果としてまたダンスをやってみたいという「追体験欲求」に差が生じたことが推測できる。「自信」についてはダンスに対する態度を男女で比較した際に、快感情因子すべてにおいて有意に男子が高くなったことからダンスを楽しみ、自信が持てるようになったことがわかる。

第二項 男女差がダンスに対する生徒の態度に与える影響の考察

因子別に分析した結果、快感情因子において性別の主効果がみられ、不安感情因子については性別の主効果がみられなかった。より詳細な差を検討するために、項目ごとの分析を行った。

表14 男女差による生徒の態度を測定する評価指標（項目別）

			授業前	授業後	交互	性別	前後
快感情因子							
満足さ	男子		2.6555	3.1933	*5.620	**10.969	***51.357
	女子		3.0629	3.3333			
うきうきした	男子		2.0672	2.563	3.08	***20.093	***42.618
	女子		2.6149	2.9006			
楽しさ	男子		2.4915	2.8814	**9.108	**9.329	***15.257
	女子		2.95	3			
こころよさ	男子		2.5798	2.8739	1.057	**9.326	***16.391
	女子		2.925	3.1			
不安感情因子							
心配性	男子		1.8235	1.5966	0.042	0.633	***20.376
	女子		1.7702	1.5217			
みじめさ	男子		1.7311	1.605	2.199	0.298	***17.827
	女子		1.7563	1.4938			
はずかしさ	男子		2.3193	2.1765	0.024	0.806	**6.375
	女子		2.2422	2.0807			
こわさ	男子		1.6271	1.4322	0.772	0.059	***19.454
	女子		1.6584	1.3665			

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

「はずかしさ」「こわさ」「みじめさ」「心配性」については前後の主効果のみがみられた。「こころよい」「うきうきした」については前後と性別に主効果がみられた。「満足感」「楽しさ」については前後、性別の主効果に加え、交互作用も有意な結果がえられた。

「こころよい」「うきうきした」「満足感」「楽しさ」の快感情因子すべてにおいて性別の主効果がみられ、いずれも男子が高い結果となった。しかし授業前の快感情因子の平均値はいずれも女子が高い。男子は授業前の時点ではダンスに対して快感情が高くなかったが、授業後は大きく高まった結果となった。一方の女子は元からダンスへの快感情が高いゆえに、授業後の伸びが抑えられたことが推察される。ダンス必修化において、リズムダンスが期待される要素として「男子が積極的に取り組んでくれる踊り」がある。本研究では快感情因子を通じて統計的に男子の積極性を測定することができた。

第六節 経験の有無が授業評価・態度に与えた影響の考察

第一項 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与えた影響の考察

因子別に見た結果、すべての因子に有意差がみられた。より詳細な差を検討するために、項目ごとの分析を行った。

・リズム・創作因子

表15-1 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響 (F1)

リズム・創作				
	経験の有無	n	mean	F P
リズムの工夫	経験あり	67	3.1791	0.011 **
	経験なし	229	2.8996	
意欲的態度	経験あり	67	3.4478	0.146 ***
	経験なし	229	3.0699	
動きの大きさ	経験あり	67	3.0448	1.648 **
	経験なし	228	2.6623	
自信	経験あり	66	2.6818	3.089 **
	経験なし	228	2.2632	
リズム感	経験あり	67	3.0896	9.16 ***
	経験なし	229	2.7074	
動きの工夫	経験あり	67	3.1493	0.001 n.s.
	経験なし	229	2.9432	
個性的表現の工夫	経験あり	67	2.791	0.706 n.s.
	経験なし	228	2.5965	

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

「リズムの工夫」「意欲的態度」「動きの大きさ」「自信」「リズム感」については経験の有無によって有意差がみられた。「動きの工夫」「個性的表現の工夫」では有意差はみられなかった。

・理解と技能因子

表15-2 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響 (F2)

理解と技能		経験の有無	n	mean	F	P
身体操作性の向上	経験あり	67	3.0299	6.635 **		
	経験なし	228	2.693			
良い動きの理解	経験あり	67	3.1493	0.131 **		
	経験なし	227	2.793			
音楽の選択	経験あり	67	3.0896	0.743 **		
	経験なし	226	2.7301			
有能感	経験あり	67	3.3284	0.37 **		
	経験なし	227	2.9295			
組み合わせと応用	経験あり	67	3.0149	0.2 n.s.		
	経験なし	228	2.8596			
羞恥心の解放	経験あり	67	2.806	0.042 *		
	経験なし	226	2.531			
歴史や由来	経験あり	67	3.0896	0.756 n.s.		
	経験なし	228	2.8991			
表現する楽しさ	経験あり	67	2.6119	3.701 n.s.		
	経験なし	227	2.4449			

*:p<.05 **:p<.01

「身体操作性の向上」「良い動きの理解」「音楽の選択」「有能感」「羞恥心の解放」については経験の有無によって有意差がみられた。「組み合わせと応用」「歴史や由来」「表現する楽しさ」については有意差がみられなかった。

・仲間と関わる因子

表15-3 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響 (F3)

仲間と関わる				
	経験の有無	n	mean	F P
仲間との一体感	経験あり	67	3.3433	0.182 *
	経験なし	228	3.136	
他者理解	経験あり	66	3.2727	1.998 n.s.
	経験なし	228	3.0833	
達成感	経験あり	67	3.3731	1.096 *
	経験なし	226	3.1416	
仲間の意見の尊重	経験あり	66	3.3788	0.348 n.s.
	経験なし	229	3.1921	
安全性	経験あり	67	3.1045	2.491 n.s.
	経験なし	228	2.9912	
計画的活動	経験あり	67	3.0597	1.519 n.s.
	経験なし	228	2.9474	
創出・完成の喜び	経験あり	67	3.0597	0.792 n.s.
	経験なし	229	2.9214	

*:p<.05

「仲間との一体感」「達成感」については経験の有無によって有意差がみられた。「他者理解」「仲間の意見の尊重」「安全性」「計画的活動」「創出・完成の喜び」では有意差はみられなかった。

・楽しむ因子

表15-4 経験の有無が学習目標に基づく授業評価に与える影響 (F4)

楽しむ				
	経験の有無	n	mean	F P
好感	経験あり	67	3.2687	0.82 *
	経験なし	227	2.9736	
追体験欲求	経験あり	67	3.2537	3.289 **
	経験なし	228	2.8553	
踊る楽しさ	経験あり	67	3.3433	0.03 **
	経験なし	227	2.9956	
創る楽しさ	経験あり	67	3.2687	0.184 *
	経験なし	227	3.0132	

*:p<.05 **:p<.01

「好感」「追体験欲求」「踊る楽しさ」「創る楽しさ」について経験の有無によって有意差がみられた。

「リズム・創作因子」「理解と技能因子」「楽しむ因子」についてはほとんどの項目で経験あり群が有意に高い結果となった。技能の習得、創作においても経験者がより上手く

踊れることは必然的であり、上手く踊れることで授業も楽しくなる。しかし「歴史や由来」などダンス授業ならではの項目については、有意差は認められず新しく学ぶ内容については経験の有無に有意差がないことが示唆された。「仲間と関わる因子」については因子別にみた場合有意差がみられたが、項目ごとに見た場合ほとんど有意差がなく、経験の有無に関わらずグループ活動を行えることが示唆された。「楽しむ」因子については経験がない生徒でも高い値を示す授業を作ることが今後の課題である。

第二項 経験の有無がダンスに対する生徒の態度に与えた影響の考察

因子別に分析した結果、いずれの因子にも主効果がみられた。より詳細な差をみるため、項目ごとに分析を行った。

表16 経験の有無によるダンスに対する生徒の態度（項目別）

			授業前	授業後	交互	経験有無	前後
快感情因子							
満足さ	経験あり		3.4667	3.5067		3.4 ***	17.752 **6.889
	経験なし		2.9759	3.2048			
うきうきした	経験あり		3.0658	3.1316	1.328 ***	21.175	*5.800
	経験なし		2.4881	2.6746			
楽しさ	経験あり	3.4		3.24	*5.092	***19.217	0.822
	経験なし		2.8032	2.8715			
こころよさ	経験あり		3.3289	3.3684	1.369 ***	19.888	3.568
	経験なし		2.824	2.992			
不安感情因子							
心配性	経験あり		1.4868	1.3553	0.167 ***	14.279	**8.457
	経験なし		1.8571	1.6825			
みじめさ	経験あり		1.3947	1.3289	2.528 ***	17.511	**9.176
	経験なし		1.8287	1.6175			
はずかしさ	経験あり	1.8		1.9067	**7.520	***15.028	0.804
	経験なし		2.3611	2.1508			
こわさ	経験あり		1.3333	1.2933	2.237 ***	12.908	*5.194
	経験なし		1.7108	1.5181			

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

項目別に分析を行った結果「満足さ」「こわさ」「うきうきした」「みじめさ」「心配性」については前後・経験有無の主効果がみられた。「はずかしさ」「楽しさ」については経験有無の主効果がみられ、交互作用に有意差がみられた。「こころよさ」については経験有無の主効果がみられた。

快感情因子・不安感情因子両方と全てに経験の有無の主効果がみられ、経験なし群が高い結果となった。経験なし群は、授業前は快感情因子が低く、不安感情因子が高い。一方の経験あり群は、元々快感情因子が高く不安感情因子が低いため今回の結果が出たことが

示唆される。また経験あり群の不安感情因子「恥ずかしさ」は授業前と比べて平均値が高くなる結果となった。指導内容による学校間の分析でも〇中学校の場合、不安因子が高まる傾向がみられた。これは経験のある生徒が質問に答えた際に想定したダンスと、実際の授業で行われたリズムダンスに違いがあったことが原因と考えられる。今回ダンス経験の有無を調査した質問は「ダンス（ヒップホップなど）をダンス教室、ダンススクールなどで習ったことがありますか？」である。リズムダンスに期待される「生徒の積極的な授業参加」は、指導内容によってはダンス経験のある生徒に当てはまらない可能性も示唆された。

第七章 結論

第一節 まとめ

本研究の目的はリズムダンス授業への外部指導員導入の有効性を確かめるために、授業を評価する尺度として①ダンスに対する生徒の態度②学習目標に基づく授業評価を開発し、実際の授業に対して開発された評価指標を用いて、外部指導員を導入した授業と非導入の授業を比較分析し、外部指導員導入の有効性を示すことであった。研究の目的を達成するために、先行研究から外部指導員導入の効果を図る評価指標を作成した。そして実際の授業で外部指導員導入の効果を作成した質問紙を元に分析した。結果以下の2点が明らかになった。

1. 外部指導員なしの学校と外部指導員ありの学校を比較した際、すべての授業評価で平均値が高い結果となり、外部指導員導入の有効性が示唆された。特に「仲間と関わる因子」については有意に高い項目が多く、これまで指導が難しいとされてきたグループ活動や創作によい影響を与えることが示唆された。しかし外部指導員を導入しても、指導内容によっては外部指導員導入の効果がみられない項目もあり、外部指導員導入の有用性に制限があることも示唆された。また創作や発表に重きを置く指導内容よりも、リズムに乗ることに重きを置いた指導内容が授業の楽しさを感じさせることが明らかとなった。
2. 外部指導員を導入した授業を行うことにより、ダンスに対しての不安感情が低くなることが示唆された。またダンス経験のある生徒に対しては、指導内容によってかえって不安感情を高める可能性があることも明らかとなった。

第二節 研究の限界

本研究では外部指導員導入の効果を、3校を比較することで調査を行った。授業評価に関しては、同じ中学1,2年生だがサンプルの属性が異なることが考えられる。しかし一つの学校内で違う指導内容を行うことは倫理上不可能であった。またほぼ同時期に各学校が授業を行ったため、筆者自身が外部指導員として参加した学校以外の実際の授業はほとんど見るができず、指導内容については映像資料と指導案、教員からの聞き取りをもとに把握したうえで比較を行っている。今後は複数人で調査を行うなどして、指導内容の正確な把握に努める必要がある。またリズムダンスの問題点として評価の難しさも挙げられる。

今回は授業内容のみに着目しており、筆者が介入した T 中学校においても評価に外部指導員が携わることはなかった。外部指導員が評価に参加しなかったため、結果として規制指導を行うテストを実施しており、自主創造性を基準とした評価は行ってはいなかった。今後は評価に関しても外部指導員が参加する形式が求められる。

資料 1

現代的なリズムのダンス授業に関するアンケート

このアンケートはよりよいダンスの授業を行うことを目的に、ダンス授業を受けた生徒の皆さんに対して実施しております。すべて統計的に処理いたしますので皆さんにご迷惑をおかけすることは絶対にございせん。

以上の趣旨をご理解頂き、どうか率直なご回答をお寄せくださいますようお願いいたします。

早稲田大学大学院 スポーツ科学研究科修士課程

望月拓実

教授

木村和彦

() 年 () 組 () 番 男子・女子

Q1 ダンス(ヒップホップなど)をダンス教室やダンススクールで習ったことがありますか?

1.はい 2.いいえ

Q2 **Q1** で「はい」と答えた方に質問します。ダンス(ヒップホップなど)をどのくらいしたことがありますか?

1. 3か月未満 2. 3か月～1年 3. 1年～3年 4. 3年以上

Q3 これからダンスをするとしたら、以下のような気持ちはどれくらい当てはまりますか?

当てはまる**数字**に○(4:非常に当てはまる～1:まったく当てはまらない)をつけてください

回答例	非常に当てはまる		まったく当てはまらない	
ダンスの後は満足感が得られるだろう	4	3	2	1
1.ダンスの後は満足感が得られるだろう	4	3	2	1
2.はずかしいことが起こりそうな気がする	4	3	2	1
3.こわいめにあいそうな気がする	4	3	2	1
4.ダンスの後はこころよい気持ちになるだろう	4	3	2	1
5.考えるだけでうきうきした気持ちになる	4	3	2	1
6.楽しいことがあるに違いない	4	3	2	1
7.みじめなことにあいそうな気がする	4	3	2	1
8.なんとなく心配で落ち着いていられない	4	3	2	1

ーアンケートは以上となります。ご協力ありがとうございましたー

資料 2

現代的なリズムのダンス授業に関するアンケート

このアンケートはよりよいダンス授業を行うことを目的に、ダンス授業を受けた生徒の皆さんに対して実施しております。すべて統計的に処理いたしますので皆さんにご迷惑をおかけすることは絶対にございませ

以上。以上の趣旨をご理解頂き、どうか率直なご回答をお寄せくださいますようお願いいたします。

早稲田大学大学院 スポーツ科学研究科修士課程

望月拓実

教授

木村和彦

() 年 () 組 () 番 男子・女子

Q. 下の質問に対し当てはまる数字に○（4：そう思う～1：そう思わない）をつけてください

回答例	そう思う				そう思わない			
踊ることが楽しいと感じられた	4	3	2	1				
ダンス授業を受けて、どう思いましたか？	そう思う				そう思わない			
1: 友達の踊り、振り付けを見ることは面白いと感じられた	4	3	2	1				
2: 自分の踊りに自信が持てるようになった	4	3	2	1				
3: 自分（自分たち）で振付を作ることの楽しさを感じられた	4	3	2	1				
4: 授業に積極的、意欲的に取り組むことができた	4	3	2	1				
5: リズムやアクセントの取り方を工夫できるようになった	4	3	2	1				
6: 友達の踊り、振り付けの良いところが発見できるようになった	4	3	2	1				
7: からだを精一杯大きく使って踊れるようになった	4	3	2	1				
8: グループ活動の中で友達の意見を大切にすることができるようになった	4	3	2	1				
9: リズミカルに踊れるようになった	4	3	2	1				
10: 個性的・独創的な踊りが工夫できるようになった	4	3	2	1				
11: グループ活動の中で仲間と協力して活動できるようになった	4	3	2	1				
12: 音楽のリズムに合った動き方を工夫できるようになった	4	3	2	1				

13:誰とでも仲良く学習することができた	4	3	2	1
14:一生懸命に取り組むことの喜び，達成感を感じることができた	4	3	2	1
15:現代的なリズムのダンスが好きになった	4	3	2	1
16:自分（自分たち）の踊りを人に見てもらうことが楽しいと感じられた	4	3	2	1
17:みんなと一緒にダンスを創ったり踊ったりして仲間との一体感を得られた	4	3	2	1
18:表したい音楽のリズムやイメージを見つけられた	4	3	2	1
19:友達の踊り，振り付けを見ることは自分のためになった	4	3	2	1
20:また，現代的なリズムのダンスをやってみたいと思った	4	3	2	1
21:ダンスが様々な文化の影響を受けて発展したことがわかった	4	3	2	1
22:どのように動けば良い踊りかが分かるようになった	4	3	2	1
23:ダンスを創ることが楽しい，面白いと感じられた	4	3	2	1
24:現代的なリズムのダンスは自分にもできる運動だと思えた	4	3	2	1
25:からだを思い通りに動かせるようになった（器用になった）	4	3	2	1
26:踊ることが楽しいと感じられた	4	3	2	1
27:恥ずかしがらずに堂々と踊れるようになった	4	3	2	1
28:ストレッチやけがの予防などの安全について学ぶことができた	4	3	2	1
29:現代的なリズムのダンスにふさわしい音楽が選べるようになった	4	3	2	1
30:グループ活動が楽しいと感じられた	4	3	2	1
31:友達との交流を深め，相手のことをよく理解できるようになった	4	3	2	1
32:「回る」「蹴る」など変化のある動きを組み合わせで踊ることができた	4	3	2	1
33:振付づくりの見通しを立て，計画的に活動できた	4	3	2	1

ーアンケートは以上となります。ご協力ありがとうございましたー

参考資料・文献

- 1 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説 保健体育編』
- 2 社団法人 日本女子体育連盟編著(2009)『保存版！ダンス指導ハンドブックー初めての指導・一歩進んだ指導ー』
- 3 公益社団法人 日本ストリートダンススタジオ協会 <http://nssa.or.jp/>
- 4 橋本素子『身体による表現<ダンス>の可能性』<http://homepage1.nifty.com/FUNABASHI-DW/hashimoto-index.htm>
- 5 舞踊教育研究会編(1991)『舞踊学講義』大修館書店 p.120
- 6 舞踊教育研究会編(1991)『舞踊学講義』大修館書店 p.119
- 7 大学女子体育研究会編(1969)『ダンスの指導』明治図書 p5-7

- 8 中村恭子(2009)『中学校ダンスの男女必修化の課題ー中学校教員を対象とした調査にもとづいてー』順天堂スポーツ健康科学研究 第 1 巻第 1 号 p28
- 9 東京都 報道発表資料(2011)『外部指導員を活用する「武道・ダンス」実践事例』<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2011/04/2014s601.htm>
- 10 東京都教育委員会(2008)「外部指導員のための部活動指導の手引き」東京都教育庁指導部企画課編 p.6,14
- 11 望月拓実、木村和彦(2012)「中学校体育における外部指導員導入の評価指標に関する研究ー現代的なリズムのダンスを事例にー」日本体育・スポーツ経営学会第35回大会号 pp.51-52
- 12 小林篤、白銀茂夫、向井肇晴(1971)日本体育学会第22回大会発表論文集 p.456
- 13 高橋健夫、鐘ヶ江淳一、江原武一(1986)『生徒の態度評価による体育授業診断法作成の試み』奈良教育大学紀要 第35巻 第1号 pp.163-181
- 14 高橋健夫、長谷川悦示、刈谷三郎(1994)『体育授業の「形成的評価法」作成の試み』体育学研究 第39号 p.30
- 15 高田典衛(1979)『実践による体育授業研究』大修館書店 p.19
- 16 徳永幹夫、多々納秀雄、橋本公雄(1980)『スポーツ行動の予測因子としての行動意図・態度・信念に関する研究(I)』体育学研究 第25巻 第3号 pp.179-190
- 17 Fishbein, M. and Ajzen, I., Belief, Attitude Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research, Addition Wesley: Reading Mass., 1975
- 18 徳永幹夫、金崎良三、多々納秀雄、橋本公雄(1985)『スポーツ行動の予測と診断』不昧堂出版 pp.196-199
- 19 佐藤みどり、松本千代栄(1990)『ダンス課題学習の成果ー体育専攻学生の場合ー』日本体育学会大会予稿集 p.816
- 20 細川江利子、佐藤みどり、宮本乙女(2005)『創作ダンス授業における学習者の技能評価・技能評価規準作成の試み』舞踊教育学研究 (7) pp3-17
- 21 宮本乙女(2005)『創作ダンス授業における学習者によるパフォーマンス評価の研究』お茶の水女子大学附属中学校紀要 第34集 pp.65-86
- 22 佐藤節子(1996)創作ダンス教育における創造性開発について 埼玉女子短期大学紀要 第7号 pp.75-92
- 23 日本創造性心理研究会編 東京心理(株)発行の、ギルフォード原案、トーランス原案版を日本語標準化したもの

- ²⁴ 中村恭子,浦井孝夫(2005)『ダンス領域内の種目採択に影響を及ぼす要因の検討—創作ダンスと現代的なリズムのダンスの比較—』順天堂大学スポーツ健康科学研究第9号
pp. 11-20
- ²⁵ 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』順天堂大学スポーツ健康科学研究第1巻第4号 (通巻16号)
pp. 472-485
- ²⁶ 中村恭子,浦井孝夫(2007)『学習成果から見たダンスの教材特性の検討—生徒の学習評価の観点から—』順天堂大学スポーツ科学研究 第11号 pp.10-20
- ²⁷ 松本富子, 高橋健夫, 長谷川悦二(1996)『子どもからみたダンス授業評価の構造—中学校創作ダンス授業に対する評価の分析から—』スポーツ教育学研究 vol.16 No.1
pp.47-54
- ²⁸ 中村恭子,武井正子,浦井孝夫(2003)『ダンス教育の目標に関する研究—高等学校のダンス担当教員の評価にもとづいて—』順天堂大学スポーツ健康科学研究第7号 pp.75-79
- ²⁹ 中村恭子,浦井孝夫(2007)『学習成果から見たダンスの教材特性の検討—生徒の学習評価の観点から—』順天堂大学スポーツ科学研究 第11号 pp.10-20
- ³⁰ ADHIP (2004)『OLD SCHOOL DICTIONARY (DVD)』

謝辞

本論文を執筆するにあたり、スポーツ科学について何も知らない私を受け入れていただき、ご指導をしてくださった木村和彦先生に深く感謝いたします。そして1年時から何度もご相談させていただき、副査を引き受けていただいた作野誠一先生に深く感謝を申し上げます。副査を引き受けていただき、口頭試問では今後の研究への貴重な示唆をしていただいた吉永武史先生に深く感謝いたします。

また研究室の先輩方にも深く感謝を申し上げます。ゼミの発表で毎回アドバイスをさせていただいた石井十郎さん、統計手法の相談に乗っていただいた霜島広樹さん、同じダンス領域の先輩としてアドバイスをいただいた醍醐笑部さんには深く感謝しております。そして同期である甲賀輝君、田中唯君はスポーツ科学領域では先輩ということでこの分野で研究する基盤を教えてもらい、互いの研究による刺激を与えることができ感謝しています。

またこの場をお借りして調査校3校の教員の方々にも感謝を申し上げます。研究で得た知見を実際の現場へ少しでも早く還元するため、今後も精進してまいります。