

<実践報告>

小学校体育における「リズム遊び」の授業づくり
 —「感じのある動きの探究」の視点から—

小林真理子 甲府市立玉諸小学校
 岩田 靖 信州大学学術研究院教育学系
 佐々木優 千曲市立東小学校

Construction of Lessons for “Rhythm-Playing” in Elementary School
 Physical Education

—From the viewpoint of searching for movements with feelings—

KOBAYASHI Mariko : Tamamoro Elementary School, Kohu City

IWATA Yasushi : Institute of Education, Shinshu University

SASAKI Suguru : Higashi Elementary School, Chikuma City

研究の目的	小学校低学年の「リズム遊び」を「音楽を媒介にした身体的模倣の活動」として捉え直す議論を展開するとともに、その授業としての実現可能性を探究すること。
キーワード	リズム遊び 表現 再現 模倣 感じのある動き
実践の目的	変化や特徴のある音楽の選曲を基にしなが、それぞれの曲調の感じ取りを大切に、感じのある動きを創出していく手掛かりを提供していくことのできる授業づくりをめざすこと。また、その手掛かりから、子どもたちの個性的な表現を実現していくこと。
実践者名	第三著者と同じ
対象者	長野県千曲市立東小学校1年生（31名）
実践期間	2013年11月～12月
実践研究の方法と経過	特に、音楽の雰囲気やイメージ、音の強弱、アクセントなど、子どもたちの動きの探究の契機が豊富に含まれているであろうと予想される曲を選択した。 単元の前半には、教師とのコミュニケーションを通しながら、このような音楽に含まれている手掛かりを意識化させる「感じ取りの場面」を挿入し、子どもたちの動きの探究を支援していくことを重視した。
実践から得られた知見・提言	子どもたちは音楽の「感じとりの場面」を通して、音階の流れ、音質の強弱などの変化や特徴的なアクセントなど、「模倣」の契機となる「面白いところ」を掴み取り、個性的な動きに転換していく学習の手掛かりを得ることができたと考えられる。「人間の身体でない音楽」を身体の動きに変換していく楽しさを十分味わえたものと思われる。

1. はじめに

1998年の学習指導要領の改訂において、小学校・中学校の表現運動・ダンス領域（小学校低学年の「表現リズム遊び」を含む）に、「表現・創作系」（それまでの小学校低学年の「模倣の運動」、中学年以上の「表現」、そして中学校におけるダンス領域の中の「創作ダンス」の発展系列）に加えて、「リズムダンス系」（小学校低学年の「表現リズム遊び」の中の「リズム遊び」、中学年の「表現運動」における「リズムダンス」、さらに中学校の「現代的なリズムのダンス」）としてまとめる新たな下位領域が導入された。またそれらは2008年の学習指導要領においても踏襲されている。

ここで問題にされるべきなのは、この「リズムダンス系」領域の学習の中心的な課題性は一体どのように捉えられるべきか、ということである。なぜならば表現運動・ダンス領域の内容構成上の、特に教科内容論的な議論や授業の実施可能性についての蓄積を土台として新たに導入されたというよりも、1998年の学習指導要領における体育の「心と体の一体化」という理念から、「体づくり運動」領域における「体ほぐしの運動」と軌を一にし、同様な期待を込められて位置づけられてきた経緯が推察されるからである。つまり、「リズムダンス系」の表現運動・ダンス領域での位置づけに関わる原理的な検討や考察が希薄なままである。ちなみに近年の体育科教育関係のジャーナル誌上における表現運動・ダンス領域の特集を一瞥してみても、「表現・創作ダンス」を対象にした論考がその大半を占めており、「リズムダンス」領域はほとんど注目されていない。

そこで本稿では、「リズムダンス」領域の中心的な課題性を「音楽を媒介にした身体的模倣」、換言すれば、「音楽を手掛かりとした感じのある動きの探究」として把握し、「リズムダンス」領域の入り口に当たる小学校低学年の「表現リズム遊び」の中の「リズム遊び」の授業について実践提案的な報告をしたいと考える。まずは、授業のコンセプトの背景となる「リズムダンス」領域の本質的な運動の課題性についての理解について検討し、実際の授業づくりの内容に触れることにする。

2. 「リズムダンス系」領域の学習の中心的な課題性は何か

2.1 拡散している「リズムダンス」領域の学習活動例

例えば、中村（2009）による東京都の公立中学校を対象にしたダンス領域のカリキュラムや授業構成に関する調査は非常に興味深い。そこでは近年、ダンス領域の中で「創作ダンス」や「フォークダンス」を越えて、「現代的なリズムのダンス」が授業内容として選択されている割合が非常に多い。ここには一方で、子どもの興味や関心が「現代的なリズムのダンス」に向きやすいという傾向を想像させるが、他方、一般に教師にとっての取り組みやすさを示しているのかもしれない。その意味でも、「リズムダンス」領域の授業の中心的なコンセプトを明瞭にしていくことは非常に重要になる。それというのも、中村による調査が明らかにしたところによれば、「現代的なリズムのダンス」の授業内容が極めて多岐にわたっていることである。そこに掲げられているのは、例えば「作った踊りを見せあっ

て交流する」,「簡単な作品を創作する」,「ロックやヒップホップなどの音楽に合わせて自由に即興的に踊る」,「いくつかの簡単なステップの習得」,「教師指導による既成の作品の習得」,「ビデオ等による既成作品の模倣」,「アップやダウンのリズムの取り方の練習」などである。これらの中で、子どもたちが自ら動きを創作していく活動と、既成作品の動きを覚えて踊るといふ活動では、「音楽を媒介にした表現活動」という視点からみたとき、かなり対極的な隔りがあると言つてよい。このような状況をどのように考えたらよいのであろうか。ここからすれば、「リズムダンス系」の運動の本質的な課題性はどのように捉えられるのか、さらにはその課題性に関わつて、「リズムダンス系」の運動の「面白さの源泉」はどこに存在するのかについて新たな議論を掘り起こすことは非常に重要であろう。

2.2 「創作系」としての「リズムダンス」領域

それでは「リズムダンス」の運動の本質的な課題性をどこに求めたらよいのかという議論について、原田(2002)の指摘を前提にこの問題に接近してみたい。原田はダンスの分類に着目して、以下のように記述している。

「戦後日本のダンス学習の指導は、創作系を中心にしながら、これに伝承系のダンスを加え行つてきた。この延長でみれば、新学習指導要領でダンス・表現運動の内容として示された創作ダンス(小学校では表現リズム遊び・表現)と現代的なリズムのダンス(小学校ではリズムダンス)は創作系に、日本の民謡を含むフォークダンスは伝承系に分類できる。それぞれのダンスの特性は以下のようにとらえられる。

- ① 創作ダンス 各自が自由に想像を働かせ、個性を発揮してからだで表現したり、仲間と創意をかけ合わせたり、表現を工夫したり、お互いの表現を鑑賞することを楽しむ。
- ② フォークダンス いろいろな地域で、祝祭や娯楽などを目的として人から人へと踊り継がれてきた踊りを、生活とのかかわりを考えたり、からだの使い方を味わつたりしながら、仲間と気持ちを合わせて踊ることを楽しむ。
- ③ 現代的なリズムのダンス 全身で動きのリズムをとらえ、リズムに乗って自由に踊つたり、仲間と感じ合つて踊ることを楽しむ」

この原田の分類記述からすれば、①創作ダンス(小学校の「表現遊び」「表現」を含む)も、③現代的なリズムのダンス(小学校の「リズム遊び」「リズムダンス」を含む)も広義の意味での「創作系」なのであり、外的世界を手掛かりにしながらか動きを探究していくことが課題となるものとして捉えることができる。

2.3 「再現としての表現」(模倣)

佐藤(1995)は次のように指摘している。

「芸術のいとなみにおける『表現』は、『内』から『外』へと向かう『表出としての表現(expression)』であるだけでなく、もう一面で、その『表出』を様式において統制し『外』から『内』へと回帰させる『表象=再現としての表現(representation)』でもある。ここで『表出』は『自己実現』のいとなみであるが、もう一方の『表象』は『現実の再現』のいとなみと言つてよいだろう。しかも、『表象=再現』としての『表現』は、『模倣(ミメ

シス)』としての『表現』でもあるのだが、この『模倣』は、一般に『創造』の対立項とみなされてきた。

しかし、『表象＝再現』こそ、類型的表現を揺るがして個性を佇立させる可能性を秘めていることを認識しておく必要がある」

さて、この佐藤の記述にも学びながら先の原田(2002)が分類した「創作系」の表現運動・ダンス領域に表現教育の視線を向けてみたいと考える。筆者らは、「創作系」に共通する表現運動・ダンスの基底的なコンセプトは、「人間の身体でないものを人間の身体で表現する」ことにあると考える(岩田ほか 1999, 岩田 1999)。ここに身体運動の課題性が生まれるのであり、ここから表現活動独特の面白さが現出される。例えば、「表現・創作系」において、モノや現象、あるいは感情・思想であれ、人間の身体でないものを人間の身体で表現するプロセスには、人間の身体で「再現する」こと、つまり表現しようとする対象の身体による「抽象化」、いわば「身体的『模倣』」の行為が介在することになる。

「模倣」とは、「モノ、事」を「まねる」ことである。「まねる」ことは一般的に自分で創り出すことと相反するため、「模倣」は往々にして「創造」の反意語になる。したがって、「模倣」は低次元のこととして受け止められやすい。しかし、「人間の身体でないものを身体で模倣する」のであるから、身体による「再現」は「写し取り」(copying)でもなければ、「模造」(imitation)でもない。それは「写し」ではなく、「移し」(transfer)であると言ってもよいし、身体を感じ取りを媒介にした積極的・能動的な「転換」(translation)として解釈できる。この「転換」はまさに表現対象の身体的「翻案＝translation」として理解できる。ここに「表現・創作系」の課題性と面白さの源泉が位置づいている。

2.4 小学校低学年の「表現遊び」と「リズム遊び」と「再現としての表現」(模倣)

以下に示すのは 2008 年の小学校学習指導要領における低学年の「表現リズム遊び」の「技能」に関する記述である(文部科学省 2008a)。

(1) 次の運動を楽しく行い、題材になりきったりリズムに乗ったりして踊ることができるようにする。

ア 表現遊びでは、身近な題材の特徴をとらえ全身で踊ること。

イ リズム遊びでは、軽快なリズムに乗って踊ること。

また、これについて小学校学習指導要領解説・体育編(文部科学省 2008b)では次のような説明が加えられている。

ア 表現遊び

身近な動物や乗り物などのいろいろな題材の様子や特徴をとらえて、そのものになりきって全身の動きで楽しく踊る。

[題材と動きの例示]

○鳥、昆虫、恐竜、動物園などの動物や飛行機、遊園地の乗り物など、児童にとって身近で関心が高く、特徴のある具体的な動きを多く含む題材

- ・いろいろな題材の特徴や様子を「〇〇が〇〇しているところ」（サルが木登りをしているところ、小鳥がえさをついばんでいるところ、カマキリが敵と戦っているところなど）のような具体的な動きでとらえ、跳ぶ、回る、ねじる、這う、素早く走るなど、全身の動きに高・低の差や速さの変化をつけて即興的に踊ること。
- ・動きの中に「大変！〇〇だ」（池に落ちた、サメが襲ってくるなど）のような急変する場面を入れて簡単な話にして続けて踊ること。

イ リズム遊び

軽快なリズムの音楽に乗って弾んで自由に踊ったり、友達と調子を合わせたりして楽しく踊る。

[リズムと動きの例示]

〇弾んで踊れるようなやや速いテンポのロックやサンバなどの軽快なリズムの曲や児童にとって身近で関心の高い曲

- ・リズムに乗って、弾む、回る、ねじる、スキップするなどの動きを繰り返して即興的に踊ること。
- ・友達と手をつないだり、まねをしたりして踊ること。

「表現遊び」において、「特徴をとらえる」こと、「そのものになりきる」ことが強調されている。これは「模倣」する対象についての「身体による感じ取り」という主体的な「抽象」行為を意味しており、「身体のイメージーション（想像力）」と言ってよいかもしれない。したがって、身体で「感じて動く」ところに表現の本質的核がある。

「…のように動いてみる」「…のようになってみる」という場合、そこでの「再現」、つまり「模倣」は、対象について「切り取り」が不可欠である。「特徴をとらえる」ことは一種の「切り取り」に他ならない。「写し取り」（コピー）ではないから誇張であり抽象となる。この「切り取り」こそが表現の原型であろう。この「再現としての表現」（模倣）という視点が、「リズムダンス系」においても同様に向けられるべきではないかというのがここでの筆者らの思考であり、強調点である。つまり、「リズムダンス系」においても、音楽という表現対象、つまり音楽という「人間の身体でないもの」に対して、「感じのある動きの探究」を通して「再現」（模倣）していくということが、運動の課題性になるのであり、表現教育の視点からみた「面白さの源泉」になる。実は、このことを強調したいのは、これまで筆者らが直接観察してきた次のような授業場面での子どもたちの活動の実態に端を発している。特に、中学校の「現代的なリズムのダンス」の授業風景である。

グループである特定の曲を選んでダンスの動きを創作している際に、CDプレイヤーにその曲が準備されているにもかかわらず、その曲を流さずに、したがって「曲を聴かずに」、「1・2・3・4…」などと拍を打ちながら動きをあれこれ考えている姿、またグループの活動の中心が、集団の動きの場面構成、空間構成ばかりに向けられている様子。

これは、音楽に対する「感じのある動きの探究」から完全に絶縁している姿である。ここにはその「探究」の世界、「再現としての表現」の面白さの世界に誘い込まれていない状

況があると言ってよい。音楽という「人間の身体でないもの」を身体によって感性的に「模倣」することが子どもたちの活動の底辺に位置づいていないのである。音楽に身体を重ね、融合させていく動きの探究の面白さに接近することの中に、踊る側の身体の「気持ちよさ、楽しさ」が生み出されるのであり、見る側もそれに「共振」できるのである。

2.5 「リズム遊び」における表現対象の捉え直し

筆者らは、「リズムダンス系」の入り口に相当する小学校低学年の「リズム遊び」において、今まで述べてきた「音楽という人間の身体でないものを身体によって再現（模倣）する」活動をクローズアップしていくことが大切であると考え、つまり、音楽に身体を重ね、融合させていく、「感じのある動きの探究」の面白さに誘い込むことである。その際、これまで「リズムダンス系」の中では、学習指導要領にも記述されている通り、「リズムに乗る」ことが掲げられ、特に軽快なリズムを生み出す「ビート」に乗ることが強調されてきたと言えるが、音楽を模倣する「感じのある動きの探究」の視点からすれば、子どもたちの動きの手掛かりとなる音楽の要素をより広くとらえておくことが不可欠であろう。なぜなら、音楽（曲）と言っても実際には非常に多様な構成要素で成り立っており、感じ取りの手掛かりになるのは決して拍節的なリズムだけではないからである。例えば、主線のメロディーや伴奏の旋律など音階の繋がり、弾むようなスタッカートのアクセント、流れるようなレガート、音の速度や強弱、クレッシェンド・デクレッシェンドの変化等々、「感じのある動きの探究」の契機は多様に広がっている。当然、音楽の全体的な雰囲気や醸し出す曲調はリズムをその一部として包み込む身体の感じ取りの重要なファクターである。

学習指導要領の解説にもその文言が強調されている「自由に踊る」というのは、このような活動に慣れ親しんでいない子どもにとっては実は「最も不自由」であることを明記すべきであろう。子どもたちにとって、動きの探究の手掛かりが鮮明に感受できることこそ、「探究の自由」が与えられることを意味していると言える。その時初めて、子どもたちは表現対象の再現としてのリズムダンス系の学習活動に面白さを見出し、濃密な取り組みを誘い出すことができるであろうと思われる。

3. 「音楽をからだでものまねしよう」の単元展開

3.1 単元展開の概要

本単元では、多様な音楽をその曲調に合わせて身体で表現することを学習活動の中心に置いている。以下の表 1 は、「音楽をからだでものまねしよう」の単元の概要である。なお、単元前半の第 2 時～4 時は、「音楽をよく聞いてものまねしよう」、後半の第 5 時～7 時は、「音楽の変化に合わせたものまねをしよう」を学習課題に掲げている。

単元の各時は基本的に、「ウォーミングアップ」→「インストラクション（学習課題の把握）」→「フレーズの感じ取り」→「フレーズものまね（単発）」→「フレーズものまね（連続）」→「ダンスホールタイム」→「クラス全体での振り返り」という流れをとった。授業の場所は体育館のギャラリーホールスペース（バスケットボールのコート程度の広さ）を

使用した。CD プレイヤーから流した音楽が全空間に響きわたること、仲間や教師の動きを見たり、仲間同士のかかわりを生み出すのに適切な広さであると考えたためである。

表1 「音楽をからだでものまねしよう」の単元展開の概要

1	2	3	4	5	6	7
○オリエンテーション ・新聞紙でものまね ・動物ものまね ・効果音ものまね	リズムにのって準備運動					
	フレーズものまね(3曲ずつ) ・2時間目 ひげダンスの曲、笑点のテーマ曲、戦場のメリークリスマス ・3時間目 UFO、パイレーツオブカリビアンの曲、「踊る大捜査線」のオープニングテーマ曲 ・4時間目 ライティーン、ものけぼし、MIPのテーマ曲			フレーズものまね単発編 (既習の9曲)		フレーズ集ものまね
	フレーズものまね連続編			15曲連続フレーズものまね		ダンスホールタイム
	ダンスホールタイム					
	振り返り					

3.2 フレーズものまね

授業では、使用するそれぞれの音楽の中の特徴的な部分を取り出し、それを「フレーズ」と呼称した。ここで「特徴的」というのは、明瞭なアクセント、音階の高低に変化、軽快に刻まれるリズムやゆったりと流れるようなリズム、音が止まる部分があるなど、音楽を身体的に模倣する子どもたちに大きな手掛かりを与え、子どもたちの動きを大きく変化させることができるであろうと予測される音楽の構成要素を意味している。

第2時～4時では、各時間3曲ずつ新しいフレーズを提示し、それぞれのフレーズの「感じ取り」の過程を大切にしたい。1フレーズずつCDプレイヤーで流し、教師との発問一応答を媒介にして、「ものまね」をしていく契機になりそうな「音楽の面白いところ探し(感じ取り)」の時間を設定した。各時間の最後には、その時間までにフレーズものまねの対象として取り組んだ曲を連続させてみんなで踊る「ダンスホールタイム」を設定した。

なお、以下のことを付け加えておきたい。単元最初の第1時に導入した「効果音ものまね」についてである。この時間、単元のオリエンテーションとして、「新聞紙ものまね」「動物ものまね」の次に「音楽を身体に移す(translate)」活動の1つのステップの意味で取り入れたのが「効果音ものまね」であった。これは目の前に模倣する対象が存在する「新聞紙ものまね」や、動きや形態のイメージが既に存在する「動物ものまね」とはまったく異なり、「視角的」な情報ではない音の世界の模倣の入り口である。例えば、「時報」の「ピ・ピ・ピ・ポーン」やお化けがでてくるときの「ヒュードロドロ」などといった効果音を聴き、これを感じたままに、またその感じのように身体の動きを探究する活動である。音、あるいは音の流れとしての音楽という、まったく人間の身体でないものを身体の動きに移

し、転換することが子どもたちにとっての「感じのある動きの探究」としての「楽しい模倣遊び」になることを期待した。

3.3 選曲

選曲は、前述した特徴的な音楽の構成要素の観点から行った。それぞれの曲の部分をフレーズとして切り取り、それらを連続させて編集したが、そのフレーズの順序も曲調の異なるものの組み合わせになるように配慮した。以下の表2は、単元の第2時から第4時においてフレーズの感じ取りを行った全9曲である。

表2 感じ取りを行うために選曲した9曲

第2時		第3時		第4時	
①	ひげダンスのBGM	④	UFOのイントロ	⑦	ライディーン
②	「笑点」のテーマ曲	⑤	「パイレーツ・オブ・カリビアン」のテーマ曲	⑧	もののけ姫
③	戦場のメリークリスマス	⑥	「踊る大捜査線」のオープニングテーマ曲	⑨	「ミッションインポッシブル」のテーマ曲

さらに、第5時～第7時では、これらの9曲に加えて、教室で休み時間などに流して聞いていた6曲を繋げ、「15曲連続ものまね」を挿入した。

4. 「身体的模倣」に向けての手掛かりを与える「感じ取り」の授業場面

音楽を対象にした「再現としての表現」を意図する中で大切にしたのは、模倣の手掛かりとなる音楽の「感じ取り」の場面であった。以下に示したのは、単元第4時の1曲目、「ライディーン」での教師と子どもたちの逐語記録である。この時間の事例に基づきながら、「感じのある動きの探究」の契機を生み出していく可能性について触れてみたい。

表3 フレーズの感じ取り場面 (第4時「ライディーン」)

教師の発問・指導	子どもたちの応答・様子
「おっ、もう目をつぶっている人がいる。気づいたこと、発見したことを教えて下さい」(曲を流す)	「はい！」(数名の挙手)
「じゃあ、Aさんから」	A:「流れる感じ」
「おっ、流れるところがあった? じゃあ、Kくん」	K:「砂漠みたいな感じ」
「砂漠みたいな感じ。じゃあ、Hさん」	H:「なんか、高い音と低い音があった」

<p>「高い音と低い音. じゃあ, Gくん」</p> <p>「最初の方が大きくて, 後の方が小さくなる感じね. こういう感じかな (黒板に山のような高低を表した線を描く) ?」</p> <p>「ほう! はい, Hさん」</p> <p>「タン・タ・タン・ター, ってどこあった?」</p> <p>「タン・タ・タン・ターってところがあった. 流れるところがあった. 砂漠みたいな感じ, 高い音と低い音, それで最初にグーンと大きくなって, 最後落ちていく感じ. 先生, 気づかなかったな. もう一度聞いてみよう」(再び曲を流す)</p> <p>「砂漠っぽいところはあった? 砂漠ってどんなところ?」</p> <p>「そうか. じゃあ, 寒いよ〜っていう曲じゃないんだね. 暑いところにいるような踊りなんだね」</p> <p>「そうか, じゃあ, この曲は大きく踊るといいのか. はい, じゃあ, Mさん」</p> <p>「おっ, じゃあもう一度聴いてみよう」(曲を流す)</p> <p>「タンタカ・タンタカって太鼓の音あるね. よし, じゃあ, 今まで出たことを, からだでやってみよう!」</p>	<p>G:「最初の方は大きくて, だんだん小さくなる感じ」</p> <p>G:「うん」</p> <p>H:「途中でタン・タ・タン・ター, ってところがあった」</p> <p>「あった!」(数人の子ども)</p> <p>「あったよ. タン・タ・タン・ターってところ, 「のばすところは, テーテーテーのところ」</p> <p>「暑いところ!」</p> <p>「うん. だから大きく踊る」</p> <p>M:「太鼓の音があった」</p> <p>・聴きながら, ドラムの音に合わせて, 叩くような仕草をする子どもたち</p>
---	---

ここでの事例の中で例えば, 子どもたちの「高い音と低い音があった」, また, 「最初の方は大きくて, だんだん小さくなる感じ」という発言からは, 曲の中の音階の高低や音の大きさの強弱への気づきを意味しているし, 「タン・タ・タン・ター」というリズムへの着眼は, 身体的模倣の契機となる, 曲の中の「面白いところ」の発見と言ってよいであろう. また, 「流れる感じ」「砂漠みたい」という子どもの応答は, 曲のメロディーから感じられる質感やイメージに接近していることが推察される.

実際に, この「ライディーン」の曲に合わせて, 子どもたちが流れる感じを全身で表現したり, 強いアクセントのところは足を床に叩きつけたり, 音階の高低に合わせて身体を

上下に移動させたりする姿が観察されたところから、「音楽を構成する要素」が、子どもたちが感じのある動きを探究していく契機となっていたことが想像された。

なお、単元終盤では、フレーズの曲調が変化すると表情まで変わって踊る子どもたちが出てきた。さらに軽快なメロディーの場合には、つま先でリズムカルに跳ねたり、強いアクセントのある曲ではかかとで強く足踏みをするようにステップしたり、音楽と身体が重なり合いながら踊る姿がクラス全体に広がり、音楽を対象とした「感じのある動きの探究」が豊かに展開されたと考えられる。

5. おわりに

本稿の冒頭に記述したように、「感じのある動きの探究」をコンセプトにした「リズムダンス系」における最初の段階に位置づく小学校低学年の「リズム遊び」の実践提案的な報告を行った。そのため、学習成果の分析は不十分であり、今後の課題であるが、最後に次の事柄を付記しておきたい。

この単元の第6時は、長野県の更埴保健体育研究会の授業研究会で公開され、実践校外から20名余りの参観者があり、そこでは「体育授業観察者チェックリスト」(高橋ほか2003)による調査が行われた。これは体育授業の良否を観察者が主観的に評価するものであるが、対象となる5次元(「意欲的学習(4.8)」「授業の勢い(4.6)」「効果的学習(4.1)」「教師の相互作用(4.8)」「学習環境(4.6)」…括弧内が次元平均点<5点満点>)にわたって非常に高い評価が得られている。

文献

- 原田奈名子, 2002, ダンスの授業づくり, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 体育科教育学入門, 大修館書店, pp.219-226
- 岩田靖, 1999, 体育嫌いの対処法—教材づくり・教具づくりを中心に, 体育科教育 47(13), pp.23-25
- 岩田靖・江藤由佳, 1999, 表現運動・ダンス領域における「新聞紙」の授業に関する一試論—「導入の課題」としての教科内容論的解釈, 長野体育学研究 10, pp.33-42
- 文部科学省, 2008a, 小学校学習指導要領, 東京書籍, p.94
- 文部科学省, 2008b, 小学校学習指導要領解説・体育編, 東洋館出版社, p.35
- 中村恭子, 2009, 中学校体育の男女必修化に伴うダンス授業の変容—平成19年度, 20年度, 21年度および24年度の年次推移から, 日本女子体育連盟学術研究 26, pp.1-16
- 佐藤学, 1995, 「表現」の教育から「表現者」の教育へ, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, シリーズ学びと文化⑤ 表現者として育つ, 東京大学出版会, pp.221-238
- 高橋健夫・日野克博, 2003, 観察者が体育授業を主観的に評価する, 高橋健夫編, 体育授業を観察評価する, 明和出版, pp.31-34

(2014年4月9日 受付)