

ヒップホップダンス授業受講生における動機づけの検討：フロー感覚に着目した類型化の試み

内山 須美子¹・船田 眞里子²

キーワード：ダンス教育、男女共修、教材化、定量化

A examination of motivation in hip-hop dance class students: testing stratification while paying attention to a sense of movement

Sumiko UCHIYAMA・Mariko FUNADA

Key words : dance education, coed learning, future material conversion, quantification

1. 緒言

学習指導要領で、ダンスは男女に関わらず、中学校保健体育の必修となった。文部科学省では、競技ダンスやヒップホップなども考慮されるとしており、学校教育におけるダンスをめぐる状況は大きく変化することが推測される。1989年の学習指導要領においては、伝承をねらいとした「フォークダンス」と創造をねらいとした「表現・創作ダンス」に「その他のダンス」が加えられ、また、2002年から完全実施された現行の中学校指導要領においても「リズムダンス」と「現代的なリズムのダンス」が加えられる

¹白鷗大学教育学部

²白鷗大学経営学部

など、学校体育においてもダンスの多様化は進行している。

しかし、そのような多様化への期待の高まりが予想される中、現在は創作ダンスの運動技術や指導法に関する研究が主流となっている。このことは、「その他」の領域においても、エアロビックダンスに関する研究（松尾、1999）以外に体系的な研究は見当たらないことや、「表現・創作ダンス」以外のダンスについては、教材研究、指導法研究、指導力養成が十分行われなままの試行となっていることから明らかである。更に、1989の改定では「男女共修」も謳われたが、現状は、これまでの男子を対象としたダンス教育に関する研究は皆無に等しいことも相俟って、男子生徒に対するダンス授業は質・量的にも極めて乏しく、内容もフォークダンスに偏っているという結果も報告されている（中村、2002）。来年度からの学習指導要領においてダンスが男女必修になることから考えて、今後は、性差に囚われないダンスの学習機会を保障し、女子と同様に男子のダンス学習に関する積極的な議論は必定であると言える。

一方、スポーツやダンスなどの活動は楽しさによって内発的に動機づけられると言われていることから（チクセントミハイ、2000）、ダンス学習の内容と楽しさの関係を動機づけという観点から分析することは意義があると思われる。その際、チクセントミハイが提唱した「フロー」という概念（チクセントミハイ、1991、1996、2000）は、それが単なる感情的な楽しさに止まるものではなく、その事柄に全身全霊を打ち込むような質的に高い感覚として捉えられているため、現行の指導要領においても楽しさの重要性が叫ばれて以来、体育実践においてもしばしば楽しさの説明モデルとして、この「フロー」モデルが利用されてきている。特に、「めあて学習」の説明モデルとしてフローモデルが用いられてきたことを考えると、フローに関する研究は動機づけを鍵とする授業実践との関わりにおいて意義があると考えられる。しかしながら、これまでわが国においては、ダンス場面における楽しさの要因分析（畑野、1987 a, b, c；林、2000；東原、1991；松本ら、1996；中村ら、2006）は行われているものの、フローに着

ヒップホップダンス授業受講生における動機づけの検討：フロー感覚に着目した類型化の試み
目した研究（小島、2000）は少なく、そればかりか、男女共修や受講生のフロー感覚に言及するものは見当たらない。わが国では主にアウトドアスポーツ（日下部ら、1993；小橋川ら、1997；本橋、2000；大久保、2003；大村、1998；佐藤、1988；千足ら、1995）や芸道（迫、2001、2002、2003）の領域でフロー研究がなされているが、現行の指導要領に加えられたリズムダンスの楽しさをフローとの関わりで検討した研究（内山、2006；内山ら、2006）は限られているのが現状である。

そこで、本研究は、その一部が既にリズムダンスの教材となっているヒップホップダンスを受講した一般大学生の男女共修授業を対象に、フロー感覚を定量的に分析することで、動機づけという観点から受講生の類型化を図るとともに指導上の示唆を得ることを目的とした。本研究での成果は、今後の男女共修のダンス授業を展開する上での基礎的資料と成り得るばかりか、一般大学生のフロー感覚を手掛かりとした動機づけに基づくダンス教育に向けた新たなパラダイムの構築という位置づけを自ずと有することになろうし、学校教育における教師や社会体育事業におけるダンス指導者に対し、実際の指導場面における貴重な示唆を提供するであろう。

2. 研究の方法

上述した目的を達成するために、本研究では、授業終了後にアンケート調査を行い、以下に記すような手順で、フロー感覚をそれを構成していると言われている項目の線形（一次）結合を用いて示し、各項目のフロー感覚への貢献度を定量的に把握することとした。さらに、その結果を用いて、受講生の類型化を試み、その指導方針を検討した。

2.1 調査方法

- (1)調査項目：Jackson and Marsh（1996）が作成したFSS（Flow State Scale）を基に、川端と張本（2000）によって日本語に訳されたフロー

に関する36項目とした。これらの項目は表1のように大分類される。
解析においてはこの分類も使用した。

(2)質問用紙:「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5
件法とした。楽しさの要因について自由記述形式で回答するよう指示
した。

(3)調査回数: 2回

(4)調査授業: 大学生向け「ダンスⅠ」全15回の授業のうち、第1回目と
第2回目で、この授業の実践者は担当教員(指導歴20年)、アシスタ
ント学生1名である。両授業の内容は次の通りである。

①授業の単元指導計画(資料1参照)

②授業で使用した技術とコンビネーション及び工夫するためのムーブ
(資料2参照)

③授業の展開(資料3参照)

(5)調査対象: H大学の「ダンスⅠ」を受講する体育専攻学生1年生(男
子71名、女子27名)98名である。

表1 フローに関する項目の分類

(表中の項目番号は質問項目の番号である)

再分類番号	再分類名	項目番号			
1	支配の感覚	11	13	14	30
2	自己目的的经验	1	10	19	29
3	有能さのフィードバック	7	28	32	34
4	自我意識の喪失	4	8	12	15
5	動きの自動化	16	17	27	31
6	技能・効力感	2	9	21	35
7	集中している感覚	3	22	26	33
8	目標の明確さ	6	18	23	36
9	時間間隔の変容	5	20	24	25

(6)結果の処理:回収率と有効回答率は、第1回目、2回目授業共に100%
であった。なお、データ処理はSPSS12および作成したプログラムを
用いて行った。

2.2 解析方法

調査データに対して次の手順で解析を行った。

- (1)「非常にあてはまる」を5点、「全くあてはまらない」を1点として、5段階の選択肢を得点に変換し、各項目、調査日ごとに平均と分散を求めらる。
- (2)データを男・女別に分類し、性差の有無を検証する。
- (3)項目間の相関係数を計算し、項目間の類似性を検証する。
- (4)表1の分類に従って項目を9個に再分類し、個人ごとに、それらの平均点をこの9項目のそれぞれの得点とする。
- (5)調査日ごとに主成分分析を行い、主成分を抽出する。

表2 アンケートの1回目と2回目の項目別平均と標準偏差とその差

再分類 番号	項目 番号	項目	1回目		2回目		2回目-1回目	
			平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均値	標準偏差
1	11)	完全に支配しているような感覚だった。	3.548	0.874	3.774	0.963	0.226	0.089
	13)	言っていることはすべて、自分でコントロールしていると感じていた。	3.570	0.932	3.688	0.994	0.118	0.062
	14)	私は思うように自分の体を動かしていた。	3.570	0.999	3.613	1.078	0.043	0.079
	30)	自分自身のことは自分でコントロールできると感じていた。	3.720	0.860	3.914	0.900	0.194	0.040
2	1)	私を素晴らしい喜びに導いてくれた。	4.634	0.583	4.634	0.669	0.000	0.086
	10)	とても楽しい経験であった。	4.817	0.413	4.796	0.499	-0.022	0.085
	19)	その時のフィードバックが素晴らしい、また味わってみたいと感じた。	4.527	0.712	4.559	0.679	0.032	-0.033
	29)	私は本当に楽しかった。	4.677	0.590	4.763	0.575	0.086	-0.014
3	7)	どうすれば上手にいか、良い考えを持っていた。	3.613	0.790	3.903	0.843	0.290	0.053
	28)	どのようにうまくできているか分かってきた。	3.419	0.847	3.677	0.918	0.258	0.071
	32)	自分が上手にできることは分かってきた。	2.785	0.960	3.161	1.148	0.376	0.188
	34)	どれくらい上手にできているかきずいてきた。	3.355	0.888	3.613	1.037	0.258	0.150
4	4)	他人が自分をどう思っているか心配することはなかった。	3.688	1.026	4.011	1.102	0.323	0.076
	8)	他人が私をどう思っているかとは気にならなかった。	3.634	1.045	3.946	1.111	0.312	0.066
	12)	自分を心配することがなかった。	3.484	1.094	3.699	1.134	0.215	0.040
	15)	自分をよく見せようという気持ちにならなかった。	2.817	1.173	3.065	1.302	0.247	0.129
5	16)	何をしようかと考えなくても自然に正しい動きができた。	3.280	0.988	3.505	0.946	0.226	-0.042
	17)	考えることなく、無意識的、自動的に動いていた。	3.430	1.111	3.742	1.116	0.312	0.005
	27)	出来事は、自然に起こっているように感じられた。	3.763	0.944	3.871	1.008	0.108	0.064
	31)	体を無意識のうちに自動的に動かしていた。	3.656	1.000	3.892	1.010	0.237	0.010
6	2)	難しい状況でも対応するだけの技術を持っていた。	3.538	0.874	3.495	0.838	-0.043	-0.037
	9)	私は対戦相手と同じ程度の技術を持っていると感じていた。	3.570	0.999	3.624	1.026	0.054	0.027
	21)	そのときに必要とされた技術を十分持っていると感じていた。	3.247	0.888	3.312	0.973	0.065	0.085
	35)	私の技能とそのときに必要な技能は高いレベルでつりあっていた。	3.011	0.933	3.204	0.968	0.194	0.035
7	3)	私は完全に集中していた。	4.430	0.768	4.473	0.837	0.043	0.070
	22)	努力しなくても言うていることに集中できた。	3.495	1.012	3.656	1.141	0.161	0.129
	26)	そのときやっていたことに完全集中していた。	4.548	0.680	4.516	0.728	-0.032	0.047
	33)	私のすべての意識はやっていたことに集中していた。	4.333	0.834	4.409	0.871	0.075	0.037
8	6)	自分の成長したいものは何かわかってきた。	3.989	0.783	4.280	0.834	0.290	0.051
	18)	自分の目標ははっきりしていた。	4.054	0.767	4.312	0.816	0.258	0.049
	23)	何がしたいのかわかってきた。	4.086	0.785	4.355	0.825	0.269	0.040
	36)	私は自分のやりたいことは何か強く意識していた。	4.011	0.769	4.258	0.854	0.247	0.085
9	5)	時間が止まっているように感じられた。	3.677	1.039	4.011	1.042	0.333	0.003
	20)	時間が速くなくなり早く、変化しているように感じた。	3.505	1.084	3.677	1.007	0.172	-0.077
	24)	時間の過ぎ方が普段と違っているように感じた。	4.301	0.787	4.237	0.897	-0.065	0.110
	25)	スローモーションで進んでいるように思えた。	3.000	1.155	3.398	1.254	0.398	0.099
平均			3.744	0.888	3.918	0.943	0.174	0.054

- (6) 2回目と1回目の調査結果の差に関して主成分分析を行う。
- (7) (5)、(6)の結果を用いて学生を分類する。
- (8) 各グループの特徴付けを行い、指導の方針に関して考察する。

3. 結果

3.1 質問項目に関する集計結果

アンケート調査票の回収数は1回目98、2回目95であり、両方の回で回収された調査表は93であった。1、2回目の比較の必要性から、解析対象データはこの93とした。

表2は、対象データに関する1、2回目の項目別平均、標準偏差とその差(2回目-1回目)である。項目番号10)、2)、26)、24)を除く各項目で2回目の平均の方が大きく、全項目平均でも0.174の改善がみられた。やや低下した4項目の変化も、非常にわずかであり、表1の9分類を活用すると、異なる分類に属している。さらに、「10) とても楽しい経験であった」や「24) 時間の過ぎ方が普段と違って感じるように感じた」に関しては、1回目の指導時の「新鮮さ」と「驚き」を考慮すれば、この結果は回答者の素直な回答姿勢の発現を示していると解釈され、アンケート調査の信頼性を示唆していると推察される。ただし、1、2回目の平均や分散に関する統計的な有意差は、どの項目についても認められなかった。

3.2 性差について

男女別に各アンケート項目に関して平均と標準偏差を示したグラフが図1、2である。横軸は表2の項目順に対応しており、縦軸が平均である。図中の上部に記した数字は表1の再分類番号を示している。

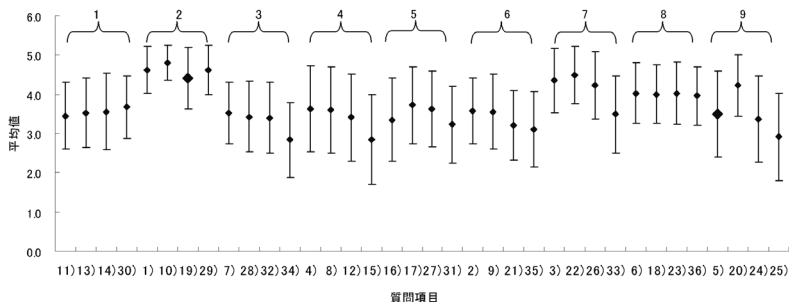


図1 男性に関する1回目のアンケートの項目別の平均と標準偏差

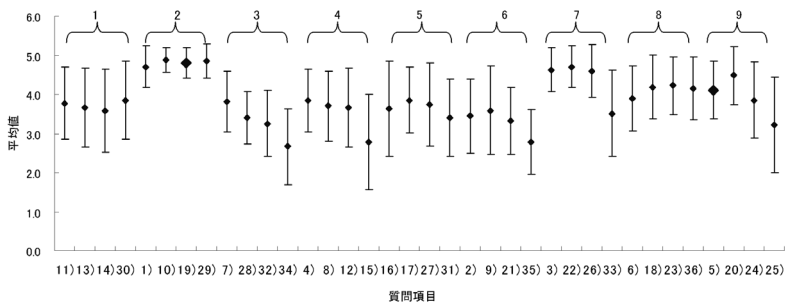


図2 女性に関する1回目のアンケートの項目別の平均と標準偏差

両図は性差が少ないことを示しており、平均と分散の差に関する検定でも、平均に関して「5) 時間が止まっているように感じられた」「19) その時のフィーリングが素晴らしく、また味わってみたいと感じた」の2項目の平均に関してのみ、有意水準5%で差が確認された。2回目の調査では、全項目に関して性差は認められなかった。これらの検定結果から、性差は非常にわずかであり、以降の解析では男女の区別をせずに解析を進めることにした。

3.3 相関係数について

項目間の相関係数の項目ごとの平均を、1回目を横軸に、2回目を縦軸に

対応させてプロットしたものが図3の●である。ほぼ全項目に関して2回目の相関係数の平均が1回目より大きい。また平均が0.5を越える項目は存在せず、各変数が平均的には独立していることを示唆している。一方、同図中の○は表2の再分類項目中の同じ分類に属する4項目間の相関係数の平均である。「15) 自分をよく見せようという気持ちにならなかった」を除く全ての項目で、36項目の平均より、再分類項目間での平均が大きくなっており、表2の再分類の妥当性を示唆している。項目15)については、選択肢の番号の意味的な順序関係が他項目と逆になっていることよると考えられる^{注1)}。再分類項目4変数間の相関の平均については「2 自己目的的经验」に属する全項目1)、10)、19)、29)が、1回目の相関の平均の方が高い値となっており、この結果は前述の「新鮮さ」が関係していると推定される。

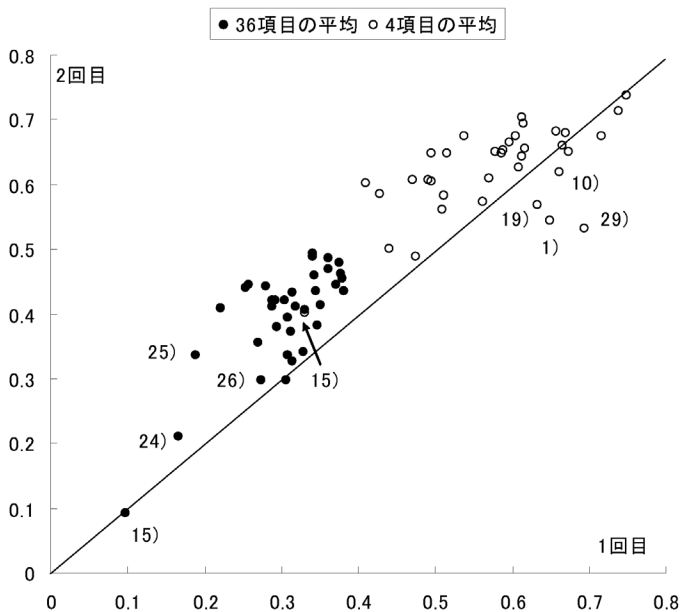


図3 調査1回目(横軸)と2回目(縦軸)の項目別の相関係数の平均のプロット

3.4 9分類した変数について

前節で、36項目の9項目（表1）への再分類の妥当性が示唆されたので、この節ではこの9項目に関する解析結果を記述する。図4は変換したデータに関する平均と標準偏差を示したグラフである。全項目で1回目よりも2回目の値が大きく、指導の効果が示唆されている。また、標準偏差に関してはほとんど差が認められない。図5は平均と標準偏差の値の差（2回目－1回目）である。横軸の数字は項目の再分類番号で内容は図4の横軸と同じである。図4では項目2、7、8が全体の平均より大きい値であり、1、3、4、5、6、9が全体平均より小さい値となっており、図5では項目2、6、7が小さくなっている。

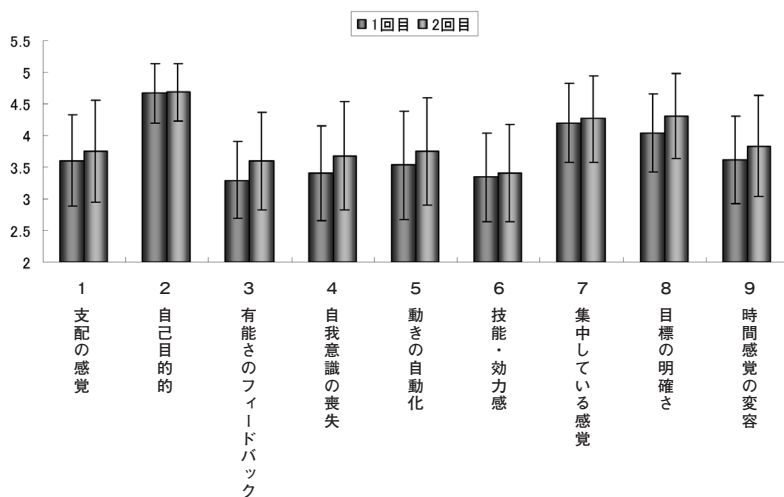


図4 再分類した項目に付与した平均に関する調査回数ごとの平均と標準偏差

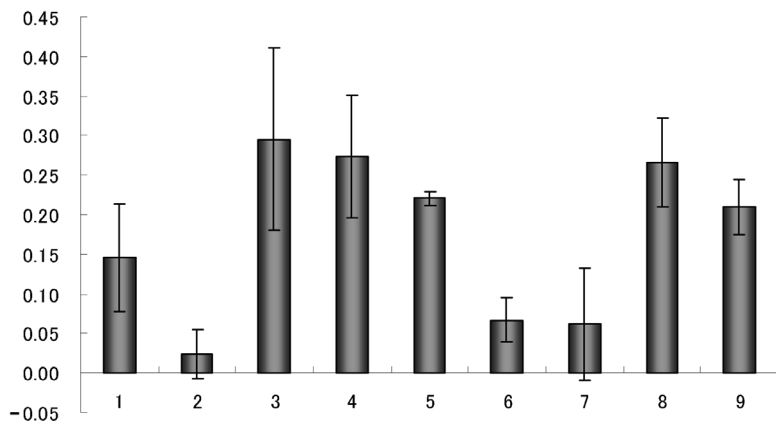


図5 1回目と2回目の平均の差に関する再分類項目ごとの平均と標準偏差

3.5 主成分分析結果

前節までで、36項目から9項目への変換の妥当性と、1回目、2回目の各項目の平均による分類およびその差による項目分類が異なることが示された。そこで、9項目を変数として、1、2回目および、その差に関する主成分分析を行った。

図6は1回目のデータを用いた場合の主成分分析による因子負荷量のプロットである。横軸が第1主成分、縦軸が第2主成分に対応している。また第1軸、2軸の寄与率はそれぞれ約53.3%、10.4%であり、第4主成分までの因子負荷量が81.1%である。第1軸は、各変数（項目）の他変数との相関に対応している。第2軸は各変数の平均の大きいものが+、小さいものが-に対応している。

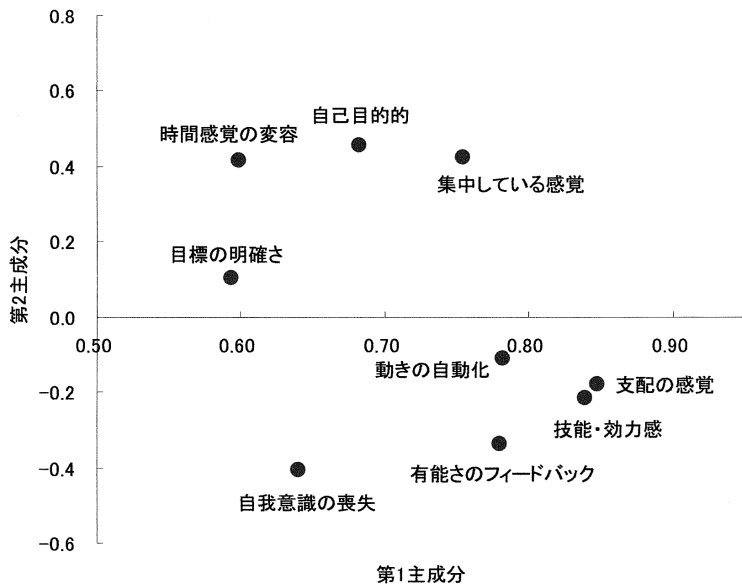


図6 1回目のデータを用いた場合の主成分分析による因子負荷量のプロット

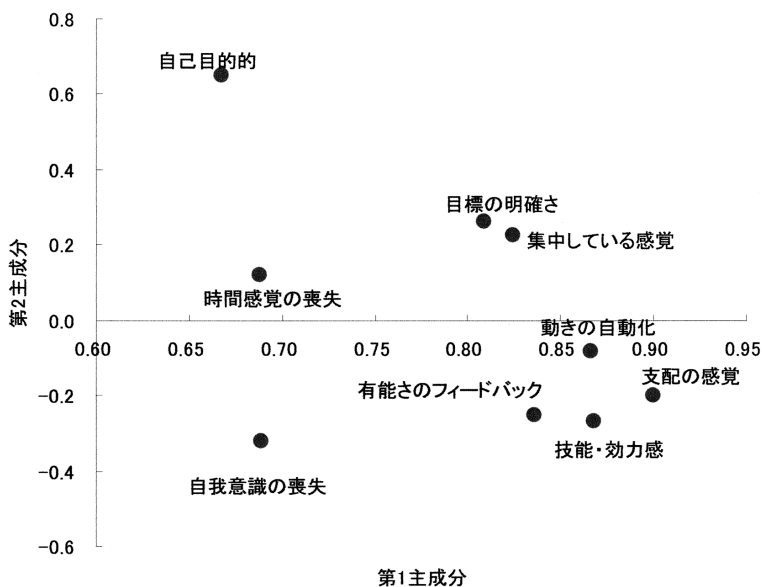


図7 2回目のデータを用いた場合の主成分分析による因子負荷量のプロット

図7は2回目の主成分分析結果であるが第1軸、2軸の解釈に関しては図14と同様である。第1軸の寄与率が63.8%、第2軸が9.4%で「技能に関する項目」や「目標の明確さ」と「集中している感覚」など、変数間の関係がより鮮明に出現している。同様な解析を2回目-1回目のデータに関しても行い、第1主成分の寄与率と、変数の係数をまとめると表3が得られた。指導の回を重ねると「目標の明快さ」がフロー感覚に相対的に大きな影響を与えるようになる。また、技量の項目はフロー感覚に毎回大きな影響を与えていることが示されている。

フロー感覚を、それを形成している要素で定量的に表すことが本研究の目的の一つであるが、表3のそれぞれの解析結果の係数を α_i で表せば、各解析結果の主成分は次式で表される。

$$f = \sum_{i=1}^9 a_i u_i \quad (i = 1, \dots, 9) \quad \dots\dots\dots (1)$$

$$\text{ただし、} u_i = \frac{x_i - \bar{x}}{s}$$

すなわち例えば第1主成分で説明できるフロー感覚 f_1 は、各変数の標準化された値が1変化すると、 α_i だけ f_1 の値を増加させることになる。これらの式が、アンケート調査で得られたフロー感覚の約53%~64%を定量的に表した一つの結果である。

表3 1回目、2回目および2回目-1回目の主成分分析により得られた第1主成分の各変数に対する係数（()内の数字は第1主成分の寄与率）

再分類番号	変数の再分類名	1回目 (53.3%)	2回目 (63.8%)	2回目-1回目(55.1%)
		第1主成分の係数	第1主成分の係数	第1主成分の係数
1	支配の感覚	0.387	0.376	0.376
2	自己目的的	0.312	0.279	0.257
3	有能さのフィードバック	0.356	0.349	0.304
4	自我意識の喪失	0.292	0.287	0.295
5	動きの自動化	0.357	0.362	0.365
6	技能・効力感	0.383	0.362	0.358
7	集中している感覚	0.345	0.344	0.373
8	目標の明確さ	0.271	0.338	0.343
9	時間感覚の変容	0.273	0.287	0.309

3.6 受講生の類型化

この節では、主成分分析結果を用いて調査の対象となった学生の類型化を試みる。教育の現場においては、講義の繰り返しによる効果の変化に関心があることから、2回目と2回目－1回目の第1主成分の主成分得点を用いることにする。

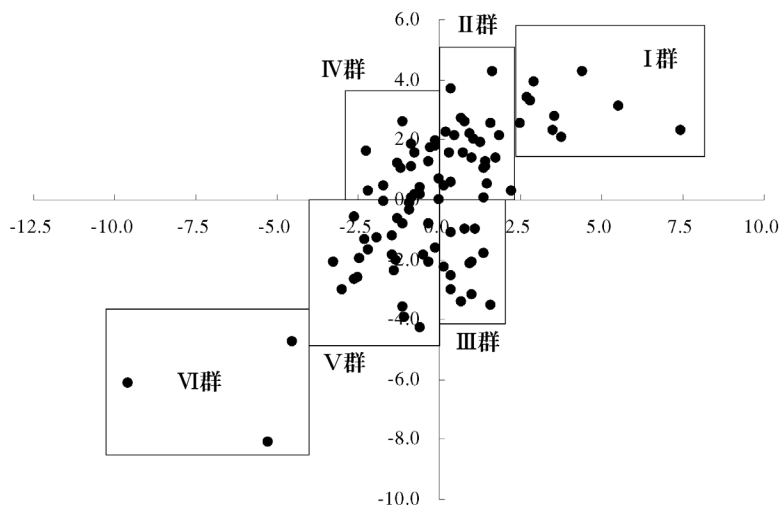


図8 2回目－1回目と2回目の主成分分析結果の第1主成分得点のプロット

図8は横軸に2回目－1回目、縦軸に2回目の主成分をプロットした図である。この各学生に付与された主成分を次のルールで分類することにした。ただし各点を (x, y) で表してある。

<i>if</i> $(x > 2, y > 2)$ <i>then</i>	I 群
<i>else if</i> $(x > 0, y > 0)$ <i>then</i>	II 群
<i>else if</i> $(x \geq 0, y \leq 0)$ <i>then</i>	III 群
<i>else if</i> $(x > -4, y > 0)$ <i>then</i>	IV 群
<i>else if</i> $(x > -4, y \leq 0)$ <i>then</i>	V 群
<i>else</i>	VI 群

このルールに従って学生を分類すると図8の四角で囲まれたような群となる。

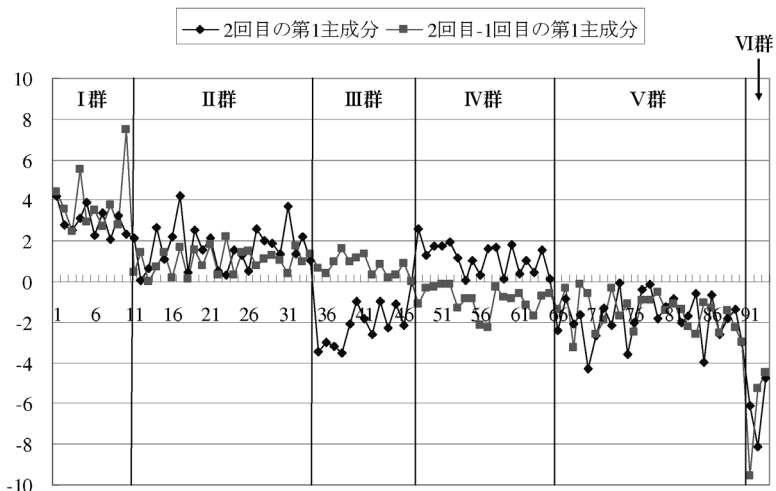


図9 2回目-1回目と2回目の第1主成分の値と分類基準

図9^{注2)}は分類に用いた値のプロットである。前述のルールに含まれる分類の基準となる定数は、図9の区切りを示しており、この区分の妥当性を示している。各群のデータ数は表4の通りである。

各群に属するデータに関して項目ごとに1回目と2回目の9変数の平均を求めプロットすると図10を得た。横軸が1回目、縦軸が2回目の平均に対応している。図中の直線は(1回目) = (2回目)の値を示している。また、表5は、群ごとの1回目、2回目の変数の平均

表4 学生を6群に分類した場合の各群のデータ数

群	データ数
I 群	10
II 群	24
III 群	13
IV 群	18
V 群	25
VI 群	3
合計	93

◆ I 群 □ II 群 ▲ III 群 × IV 群 + V 群 ● VI 群

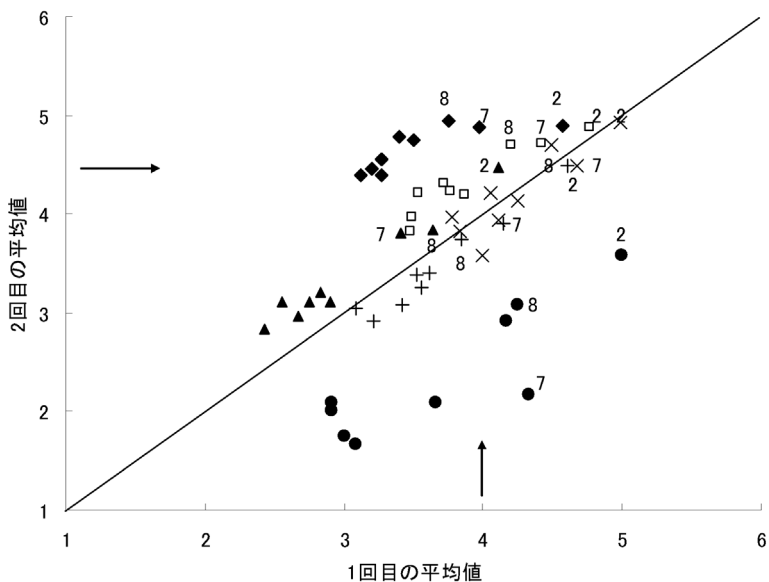


図10 1回目と2回目の変数ごとの平均による学生のプロット

表5 学生の分類とその特徴

群	平均値		順序	
	1回目	2回目	1回目	2回目
I 群	3.564	4.672	5	1
II 群	3.914	4.338	2	2
III 群	3.032	3.387	6	5
IV 群	4.242	4.199	1	3
V 群	3.669	3.472	4	4
VI 群	3.704	2.370	3	6

とその順位を降順に示したものである。これらの図表は、最も指導の効果が認められるのがⅠ群であり、Ⅱ群は指導の効果が認められるがⅠ群には及ばない群、Ⅲ群は回答が良好ではないが改善が見られた群、Ⅳ群は2回とも比較的良好な群、Ⅴ群はやや低い回答で2回目の方がやや低下した群、Ⅵ群は2回目の回答が非常に悪くなった群であることを示している。また図10中の番号は変数(項目)の番号であるが、どの群も感情に関する変数{2, 7, 8}が高い値を示している。一方技能に関する変数{3, 4, 6}などが順位の低い変数であった。

以上の解析から、学生は「授業は楽しいが、自身の技量が不十分である」と感じていることが明らかとなった。一方、フロー感覚にはこれらの変数の向上が重要であることが前節で示された。これらの結果は、学生が自身の技能が向上したと自覚できるような指導が重要であることを示唆している。

4. 考察

Jackson and Marsh (1966) は、チクセントミハイがフロー経験の特徴としてあげた8要因に自己目的的経験を加えた9因子からなる競技スポーツ場面におけるフロー状態尺度(Flow State Scale, FSS)を開発した。FSSは各因子とも4項目、総計36項目から構成されており、内的整合性(平均クロンバックの α 係数0.83)および因子の妥当性も検討され、競技場面においても9因子からなるフロー状態が確認されている。そこで、ここではこのことに加えて、データの信頼性、アンケート項目の適切さ、フローの定量的表現の妥当性を含む結果等に基づき、客観的データから見た各群の特徴の把握と各群のパーソナリティの類型化及び指導への示唆を提示することとする。

4.1 客観的データから見た各群の特徴

I群（10名）：

この群の平均値は、第1回目授業で3.564、第2回目授業で4.672であり、この回答結果の順位は、6群中、第1回目授業で5位、第2回目授業で1位であった。

回答が非常に改善した群であり、全ての項目で2回目の方が得点が上がっているが、特に「支配の感覚」「動きの自動化」の2項目では得点が何れも大きく伸びている。「自我意識の喪失」「有能さのフィードバック」「技能・効力感」「時間感覚の変容」の4項目もやや伸びている。それに次いで「集中している感覚」「目標の明確さ」の2項目も伸びている。「自己目的的経験」は、1・2回目とも高い得点を示しているがあまり変化がない。

以上のことから、この群は、「スムーズに動けた」「状況をコントロールしていた」という有能感を感じて、時間を忘れて夢中になり、状況に没頭したことから純粋な楽しさを感じているグループであると考えられる。回を重ねることで強いフローを感じるようになった群であり、最も指導の効果があり、モチベーションが上がったグループと言えるだろう。

II群（24名）：

この群の平均値は、第1回目授業で3.914、第2回目授業で4.338であり、この回答結果の順位は、6群中、第1回目授業で2位、第2回目授業で2位であった。

全ての項目で2回目の方が得点が上がっているが、特に「自我意識の喪失」「動きの自動化」の2項目では得点が伸びている。「有能さのフィードバック」「支配の感覚」「目標の明確さ」の3項目もやや伸びている。「技能・効力感」「時間感覚の変容」の2項目は伸びてはいるが、大きな変化はない。「自己目的的経験」は、1、2回目とも高い得点を示しているがあまり変化がない。

以上のことから、この群は、初回の授業から自分がやるべきこと（目標）を明確に理解しており、更に「恥ずかしくなかった」「自然に動けた」「我を忘れた」という有能感を感じて、時間を忘れて夢中になり、没頭したことから純粋な楽しさを感じているグループであると考えられる。I群ほどではないが、指導の効果があつたグループであり、モチベーションの高いグループと言えらるだろう。

Ⅲ群（13名）：

この群の平均値は、第1回目授業で3.032、第2回目授業で3.387であり、この回答結果の順位は、6群中、第1回目授業で6位、第2回目授業で5位であった。

1回目、2回目とも低い得点で推移している。「自我意識の喪失」がやや伸びているが、他の8項目は若干伸びているに止まった。

以上のことから、この群は、自分がどう見られているかという自我意識が少し薄れてきた感じがあり、低い水準で効果を上げたグループと言えらるだろう。

Ⅳ群（18名）：

この群の平均値は、第1回目授業で4.242、第2回目授業で4.199であり、この回答結果の順位は、6群中、第1回目授業で1位、第2回目授業で3位であった。

1回目は比較的高い得点を示したが、2回目は、5項目で得点を下げた。この5項目のうち、特に「技能・効力感」の得点が大きく下回った。それに伴うように「動きの自動化」も下げている。「集中している感覚」「自己目的的经验」は1回目、2回目とも高得点であったが、2回目のそれは1回目を若干下回っていた。逆に、2回目で上がったのは「有能さのフィードバック」「目標の明確さ」「時間感覚の変容」である。変わらなかったのは、「自我意識の喪失」である。

ヒップホップダンス授業受講生における動機づけの検討：フロー感覚に着目した類型化の試み

以上のことから、この群は、1回目よりも「できなかった」と感じており、それによって集中力をなくし、純粋に楽しむことができなかったと推測される。ただ、自分がやるべきこと（目標）は1回目より明確に理解するようになり、できるかもしれないという自分への期待感ももっている。やや指導効果が薄れたものの、依然強いフロー状態にはあり、高いモチベーションを維持しているグループと言えるだろう。

V群（25名）：

この群の平均値は、第1回目授業で3.669、第2回目授業で3.472であり、この回答結果の順位は、6群中、第1回目授業で4位、第2回目授業で4位であった。しかも、2回目が1回目を上回った項目はなかった。

以上のことから、この群は、1回目よりも「できなかった」と感じており、それによって集中力をなくし、純粋に楽しむことができなかった。自分がやるべきこと（目標）もよくわからなくなっていると推測される。低い水準で効果を下げ、モチベーションが低いグループと言えるだろう。

VI群（3名）：

この群の平均値は、第1回目授業で3.704、第2回目授業で2.370であり、この回答結果の順位は、6群中、第1回目授業で3位、第2回目授業で6位であった。

1回目は中間の得点を示しながら、2回目は全ての項目で大きく得点を下げた。特に、「有能さのフィードバック」「自我意識の喪失」「動きの自動化」「技能・効力感」の4項目は1回目の得点も低く、2回目で更に大きく得点を下げている。「自己目的的経験」「支配の感覚」「集中している感覚」「目標の明確さ」「時間感覚の変容」では、1回目は割りと高得点でありながら2回目は大きく下げている。

以上のことから、この群は、授業を重ねても「できた」「自然に動けた」という感覚を感じられない。それでも1回目の時は、自分のなすべきこと

を少しは理解し、集中し、状況に応じてそれなりに楽しんでしたが、2回目ではそれすらも喪失した。最も指導の効果がなく、モチベーションそのものも非常に低いグループと言えるだろう。

4.2 各群のパーソナリティの類型化

I群：

この群に属する受講生の特徴は、リーダー的素養があり、オートテリックなパーソナリティ^{注3)}をもち、集団をまとめる親和性に富んでいることである。それは、温かい人柄や優しい口調と態度に具体的に表れている。他方、この群は、今回の授業での指導効果が高かったと言える。初めはできなくても、努力をすれば「できた」と感じるこの群は、回を重ねることで技能的な自信をつけたのであるから、今回の達成課題は、彼等にとって適切なものであったと考えられる。逆に言えば、初めはできなくても、努力すれば自分は困難な課題も達成できると信じているこの群の成員は、フローに至り易いパーソナリティを持つと言える。次回の授業に対するモチベーションも高いことが推測できる。

II群：

この群も、I群同様にオートテリックなパーソナリティをもっており、同時にストイックに練習して技能の伸びを感じたいという姿勢が窺える。有能感を追求する気概も併せ持っており、勝気な気質に特徴づけられる集団でもあったと考えられる。

しかし、今回の指導方法や達成課題のレベルに最も合致した集団であった。彼等は、指導者が達成して欲しいと考える課題を的確に判断でき、その課題を達成する技能的な能力にも高いものがある。それ故、到達しようとする努力を惜しまない集団であると考えられる。その一方で、個人としていかに技能的に伸びることができるかを追求するパーソナリティを持つこの群は、リーダーには向かないように思われる。むしろ、柔軟なリーダー

ヒップホップダンス授業受講生における動機づけの検討：フロー感覚に着目した類型化の試み（I群のような）のもと、各グループに配置して、各成員がお手本としてまねるデモンストレーターの役割を与えるのが相応しいであろう。彼等を各グループに配置することで、技能的な水準、リーダーが設定しようとする課題の水準が一層向上することが期待できる。

Ⅲ群：

あまり目立つことなく、おとなしいことを旨とする集団である。逆に見れば、初回から、授業への取り組みに積極性が感じられないという消極的な一面も併せ持っている。このことは、回数を重ねても有能感を感じられなければ、授業への取り組みは当然冷めたものとなるだろうし、楽しく課題に没頭するということまでいけない姿が想像できる。つまり、フロー状態に至るまでにはいかなかったし、これでは次回の授業へのモチベーションが上がるとも思えない。

Ⅳ群：

この群の特徴は、リーダーに従順に従いながらも、自分の役割（サポート、道化、和ませる、調整）をも積極的に果たそうとするということであった。また、その他の特徴として、1回目の授業では、9項目全てにおいて最も高い得点を示していたということが挙げられる。しかしその反面、「技能・効力感」「動きの自動化」「支配の感覚」といった「有能感」という点において、それぞれの項目の得点が1回目より下がっていたことも特徴に挙げられる。こうなった原因は二つ考えられ、一つは2回目の課題の水準が高すぎたためであり、二つ目は、それによって上述した自分の役割が果たせず、よって積極性が衰退したことにあると推測できる。

Ⅴ群：

この群の特徴は、1回目と2回目の両方において9項目すべての得点が平均して低く、同様の傾向を示したⅢ群と殆ど変わることはないことであ

る。しかし、Ⅲ群との決定的な違いは、Ⅲ群が1回目に比べ2回目の項目全てにおいて僅かながらも向上が見られたのに対し、この群は、1回目も2回目も、自分が有能であることを感じなかった「有能さのフィードバック」を除き、1回目よりも2回目のほぼ全ての項目で下回っていることである。このことから、この群は、受身的であり、積極的に欠ける集団であったことが窺える。これは、授業を休みがちな者が何人かいたことから明らかであろう。

Ⅵ群：

この群は、学期途中で針路を変更した者1名と休学をした者1名、そして、目立たずおとなしいと見做された者1名の計3名から成っていた。

1回目の授業では、彼等3名とも有能感は感じられないものの、やるべきことはわかっていたし、時間もいつもより早く過ぎるように感じ、集中力と統制感を持ってそれなりに楽しんではいた様子が窺えた。しかし、2回目の授業では、自分は回数を重ねてもできるようにはならないという、学習性絶望感^{注4)}を感じてしまったために、また、達成課題の水準が高すぎたために、9項目の何れもが1回目に比べ2回目では極端な低下を招いたのではないかと推測できる。あるいは、岡澤ら(2001)によれば、有能感を感じるには、自己による身体的有能さの認知だけでなく仲間や教師からの受容感を持つことも必要なので、この群の成員は、仲間に受け入れられないという感覚を持ってしまったとも考えられる。そうすれば、おのずと消極的になり、口数も笑顔を少なくなり、純粹な楽しさとは程遠いところに身をおくことになるのは想像に難くない。単位を取得するためには休むことはできないから、むしろ、授業自体、ダンス自体が恐怖になっている可能性もあるし、そこまでではなくても、無難に目立たずに残りの授業を過そうと考えている傾向が窺える。

4.3 各群の指導への示唆

I群：

この群は、指導者が達成して欲しいと考える課題を的確に判断でき得るものたちの集団であると推測される。加えて、その課題を達成する技能的な能力もある。このことは、2回の授業で自信をつけたことによって、課題水準が適切ならそこに到達しようとする努力を今後も惜しまないであろうと考えられる。したがって、今回用いた程度の課題水準を保ち、そのレベルでのバリエーションを増やすことが適切であると考えられる。また、自ら課題を見つけ、仲間とも協調性を持って何事にも対処できるパーソナリティを持つと感じられるこの群は、課題を与えるより、課題を発見させる指導方針が良いように思われる。彼等には、個人的な技能の伸びを課題として与えるよりも、一歩進んで、リーダーとして集団を統率する課題を与えるのである。グループのリーダーとして彼等を配置し、自分のグループの課題を設定させるように仕向ける。親和性に富んでいるので、自分の技能のレベルのみを追及し無理な設定をすることがないだろう。成員の一人ひとりの意見を尊重して課題を決め、暖かく励まし、見守る彼等によって、各成員も安心して授業に取り組むと思われる。そのような働きかけでグループとしての技能的な成果もあげ、各成員に有能感と親和感を伴った楽しさを味わわせることができるだろう。「率いる」という役割を与えることがこの群の成員の満足感を上げ、授業に対するモチベーションを上げると思われる。

II群：

この群は、自分の水準よりも高めの課題を設定するのが望ましく、彼等にとって今回の達成課題のレベルはちょうど良いものであったかもしれないが、初回から有能感を感じているので、今後は、自分にとっては簡単すぎると感じるかもしれない。こうした状況を見れば、課題が簡単すぎて飽きてくれば授業に集中できず、楽しさは感じられなくなると推測

できるため、高めの課題を設定して、最初にできなくても、うるさいほどのアドバイスはしない方が良く、むしろ放っておくことが望ましいであろう。自分なりに研究し、自分の力でできるようになることに快感を得られるからである。タイミングを見計らって、本当にできた時だけ誉め、しかも具体的にどこがどう良かったのか誉めることが大切となろう。逆に、直した方が良いところも具体的に指示すると良いが、1回の授業で1回誉め、1回アドバイスをすれば十分であると考えられる。

Ⅲ群・Ⅳ群・Ⅴ群

Ⅲ群とⅣ群とは、そこに属する受講生のパーソナリティに若干の違いはあるが、今後、フロー感覚をいかに感じさせて、動機づけをどのように図るべきか、その手立てが必要とされる点で共通性を有していると思われる。また、Ⅴ群においては、上述したⅢ・Ⅳ群以上に、今後、フロー感覚の意味と意義を感得させ、動機づけを少しずつ向上させ、そして、回を追うごとに授業への取り組みが改善していく、そのような手立てが最も必要とされるであろう。特に有の感をはぐくむような工夫、声掛けが検討されるべきであり、そのことが今後の大きな課題である。

Ⅵ群：

この群に属する学生に対しては、教師が気にかけていることを知らせる、できたところを誉める、時間をかければできるはずだと自分の可能性を信じさせる、あきらめないことの大切さを説くといった個人的な働きかけをするべきであると思われる。他方で、実際には教師が要求する達成課題には到達しているようにも見受けられることは、彼等は自己評価が厳しすぎて自信をなくしていることの現われであるとも考えられる。この場合に、周りの仲間をよく見て正確な自己評価ができるように示唆することも有効な方策と考えられよう。実際、Ⅰ群、Ⅱ群には彼等と同等かそれ以下の技能の者がおり、彼等は身体的有能さの面で高い自己評価をつけているので、

ヒップホップダンス授業受講生における動機づけの検討：フロー感覚に着目した類型化の試み

楽観的なそれらの群の受講生たちに対し、この群の成員は劣等感的な意識が潜在的に発生したとも考えられる。ダンス以外の分野で自信がなく、それが汎化されていることも考えられるので、他の分野とも関連させて対処法を検討する必要もあろう。技能に対し個人指導などをすれば、「自分は出来が悪いから指導されている」というふうに彼等の自尊心が傷つくと考えられるので、教師としての関わりは励まし程度にとどめ、極力個人指導を施さないほうが良いと考えられる。

5. 結語

学習指導要領では、ダンスが男女必修になることが明らかにされた。しかしながら、これまでのダンスの授業においては、受講生をひきつける楽しさの重要性は強調されてはきたものの、それは受講者本人の有能感をはじめとする内的感覚に基づく動機づけがあってこそ、という観点が欠落していたと考えられる。そこで、本研究は、チクセントミハイが提唱したフロー感覚を援用することで、今後のダンスの授業を展開する上で重要な位置を占める動機づけに関する基礎的資料を得るために、一部が既にリズムダンスの教材となっているヒップホップダンスを受講した一般大学生の男女共修授業を対象に、フロー感覚を定量的に分析することで受講生の動機づけについての類型化を図ることを目的とした。本研究で明らかになった成果は、以下のとおりである。

- 1) 一般大学体育におけるダンスの授業受講生93名のフロー感覚を定量的に分析したところ、6つの集団にそれぞれ類型化することができた。
- 2) それら6つの群の特徴として、Ⅰ群は穏やかな気質の者がおおく、オートテリックなパーソナリティをもち、集団をまとめる親和性に富むことで、リーダ意的素養を持っている、Ⅱ群は勝気ではあるが、有能感を追求しようとする気概を持っている、Ⅲ群はおとなしく消極的な一面を持っている、Ⅳ群は従順ではあるが、自分の役割を積極的に

果たそうとする意志を持っている、V群は受身的で、積極性に欠ける面がある、VI群はともすれば学習性絶望感を少なからず抱いている、がそれぞれ示唆された。

- 3) フロー感覚を十分に体感できており、有能感も強く感じているため、指導者の意図や授業の課題を的確に把握し判断することが可能な者たちが属するのは、I、II、IVの三つの群であると言える。その一方で、授業の前・中・後に関わらず、フロー感覚の意味と意義を十分に認識させ、少しでも有能感の獲得を目指させ得るような手立てを講じることが課題となるのは、III、V、VIの各群の受講生たちであると言える。
- 4) 他方で、動機づけという観点から見ると、1回目よりは2回目に得点を向上させた、もしくは、高い水準で同じだった受講生数はI群、II群、III群、V群を合わせて72名と、全受講生の77.4%を占めたことは、資料1及び資料2で示した今回の授業構成及び内容は、フロー感覚を強め、有能感を高める上で有効であったことが実証されたと言えるよう。

しかしながら、このような成果が得られた一方で、本研究で類型化された6つの群、それぞれへの指導上の示唆については、今後より具体的にその有効性についての検証が必要であろう。特に、今回、フロー感覚並びに有能感によって醸成される動機づけという点において、それぞれ問題を有していると思われたIII、V、VIの群に属するであろう学生については、動機づけばかりかそれに関連する諸領域のこれまでの様々な研究成果の分析・検討のもとに詳細な仮説を提示した上で、客観的且つ合理的な論証を図ることで、有益な方策を導出することは、本研究の成果を無駄にしないためにも、不可欠な作業であると言えるよう。

注

- 1) 項目15に関しては、逆の得点付与を行ったが、相関係数は更に低下した。そのため、今回の解析では他と同様な得点付与の方法を使用した。回答者の質問内容に関する理解が不十分であることが推定され、質問項目の表現法の検討が必要である。
- 2) 折れ線グラフの折れ線はデータの分布状況を見やすくするために用いた。前後の順序を示すだけで、物理的な意味はない。
- 3) これは、チクセントミハイと中村（2003）によって提唱された心理モデルにおいて用いられた専門用語である「自己目的的パーソナリティ」と同義のものとして浅川（2003）が用いた用語である。その意味は、お金や成績などの外在的な報酬のためではなく、行っていること自体に楽しさや意味を見出しやすい人格を意味する。チクセントミハイによれば、オートテリック・パーソナリティを持つ人のメタ能力として、1) 好奇心が強い、4) 集中力がある、2) あきらめない・粘り強い、5) 自尊感情が高い、3) 自己中心的でない、6) 将来の目的・見通し・計画性を持つ、があげられる。浅川（2003）の日本の大学生を対象としたESM分析によれば、オートテリックな大学生は、自分の能力より少しだけ高い目標設定をするのが上手い。自分を高めるのに最適な挑戦レベルに身をおき、その状態を楽しみながら自分の能力を高めていける。「無関心（挑戦課題が低く＝能力も低い）領域」では幸福感を感じられないので、必然的に高めの課題設定をする。これに対して、ノン・オートテリックな大学生は、挑戦的活動を避け、安逸な日常に身をおく。挑戦レベルの低い安逸の世界に生きているので不安はなく、当然ながらそこには日常の世界を彩る「体を熱くするような充実感」もない。しかしながら、このような「無関心領域」に生きていることに不快感を示さない、という特徴がある。オートテリックな人格は、フローを経験しやすい。日常生活でフローを経験しやすい人は、そうでない人に比べて、あらゆる面でより良い成績を示す。何故ならやっていることに楽しさを見出せるから。また、逆境に強い。何故なら課題達成のための方法を見つけるのが上手いから。フローは逆境に対する緩衝的役割を果たし、精神的な不健康を防ぐ。生活の質（価値と意味）をあげる。挑戦的な環境に積極的且つ効果的にかかわり、環境への支配感覚を持つとき、そこに自己効力感に裏打ちされた楽しさを経験する。これが「フロー」「夢中」という経験様式であり、我々に充実感や幸福感と言われるものを与えてくれる体感である。
- 4) 「学習性絶望感」とは、マーティン・セリグマン(1985)によって提唱された心理モデルである。彼によれば、長期に亘り、抵抗や回避の困難なストレスや抑圧のもとにおかれた場合、その状況から何をしていても意味がないことを学習し、努力すれば成功するかもしれないとは考えられず、その状況を逃れようとする努力すら行わなくなるとされる。うつ病に至る背景の一つとして有力視されるが、詳細は不明である。

文献

- チクセントミハイ：今村浩明訳（1991）楽しむということ。思索社：東京。
- チクセントミハイ：今村浩明訳（1996）フロー体験・喜びの現象学。世界思想社：東京。
- チクセントミハイ：今村浩明訳（2000）楽しむの社会学。新思索社：東京、pp.65-92。
- チクセントミハイ・ジーン中村：今村浩明・浅川希洋志訳（2003）フロー理論のこれまで。
今村浩明・浅川希洋志編 フロー理論の展開。世界思想社：東京、pp.1-39。

- 畑野裕子(1987a) ダンスの授業の好悪を規定する楽しさの要因の検討—中学生を対象として—。兵庫教育大学研究紀要 5 : 133-143。
- 畑野裕子(1987b) ダンスの授業の楽しさに関する因子分析の試み。舞踊学10 : 12-13。
- 畑野裕子(1987c) ダンスの授業の楽しさに関する因子分析的研究—高校生を対象として—。舞踊学11 : 29-31。
- 林信恵・北島順子(2000) ダンスの授業における楽しさを規定する要因—生徒と教師の認知—。大阪体育大学紀要31 : 77-86。
- 東原芳美(1991) 男女共修におけるダンス授業に関する研究—ダンスにおける楽しさの変容を中心に—。筑波大学体育科学系紀要14 : 85-97。
- 浅川希洋志(2003) フロー経験と日常生活における充実感。今村浩明・浅川希洋志編 フロー理論の展開。世界思想社 : 東京、pp.177-213。
- Jackson,S.U. & Marsh,H.W. (1966) Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience : The Flow State Scale. In : Journal of Sport & Exercise Psychology. 18:17-35。
- 川端雅人・張本文昭(2000) 体育授業におけるフロー経験—Flow State Scaleを用いて—。東京電機大学理工学部紀要22 : 19-27。
- 小橋川久光・平良勉・金城文雄・大村三香(1997) 授業用スポーツフロー尺度の検討。琉球大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要 5 : 13-20。
- 小島理永(2000) 舞台活動におけるフロー体験に関する研究—日本の舞踊家を対象として—。筑波大学大学院体育研究科研究論文集22 : 41-44。
- 日下部裕弘・太田茂秋・西島尚彦・Richard,R.D. (1993) 野外活動のレジャースタイルに関する価値意識研究その3—フロー体験の調査・記述分析—茨城大学教養部紀要26 : 501-527。
- 本橋紀子(2000) フロー体験からみたスポーツキャリアパターンに関する一考察。女子体育 : 7-16。
- 松本富士・高橋健夫・長谷川悦示(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16 (1) : 47-54。
- 松尾千秋(1999) エアロビックダンスの授業づくり—プログラム構成能力の育成を視野に入れて—。第19回全国創作舞踊研究発表会資料、pp. 2-5。
- 中村恭子・武井正子・浦井孝夫(2002) 高等学校におけるダンス授業のカリキュラムに関する研究—実態調査に基づいて—。順天堂スポーツ健康科学研究 6 : 94-105。
- 中村恭子・浦井孝夫(2006) ダンス学習内容と楽しさの検討—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10 : 65-70。
- 大久保由美子(2003) 没入体験の性質とその影響に関する考察—フロー理論—を中心にして。早稲田大学大学院人間科学研究科修士論文。
- 大村三香(1998) 山歩きにおけるフロー経験と継続化に関する研究。琉球大学大学院教育学研究科修士論文。
- 岡澤祥訓・木谷博記・木谷真佐美(2001) 小学校低学年用運動有能感測定尺度の作成。奈良教育大学紀要50 (1) : 91-95。
- 佐藤知行(1988) クライマーの動機とフロー経験に関する研究。筑波大学大学院教育学研究科修士論文。
- 迫俊道(2001) フロー体験のプロセスに関する一考察—そのパラドクスと隠れた構造。広島体

ヒップホップダンス授業受講生における動機づけの検討：フロー感覚に着目した類型化の試み

育学研究、27：21-38。

迫俊道（2002）日本の伝統的身体技法におけるフロー体験—特に芸道に注目して。スポーツ社会学研究10：4-19。

迫俊道（2003）芸北神楽のフロー体験に関する基礎研究—「差異化」と「統合化」のパラドクス。自由時間研究26：27-42。

セリグマン：平井久・木村駿訳（1985）うつ病の行動学—学習性絶望感とは何か。誠信書房：東京。

千足耕一・吉田章（1995）スポーツダイバーの動機とフロー経験に関する研究。筑波大学運動学研究11：97-105。

内山須美子（2006）ダンス学習への動機づけに関する基礎的研究。白鷗大学経営論集30(1):19-41。

内山須美子・小島理永（2006）ダンスの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—。埼玉スポーツ科学2：39-54。

資料 1

単元指導計画

【単元名】ダンス
 【指導学年】第1学年
 【単元目標】

- (1)自己の能力に適した課題を選択し、課題解決に向けて、意欲的・計画的に取り組むことができる。
- (2)適切な課題に基づき、安全に配慮し、資料の活用や学習の進め方を工夫して課題解決を図ることができる。
- (3)自己の能力に適した課題を解決し、能力等に応じた技能を身につけ、ダンスの楽しさや喜びを味わうことができる。
- (4)ダンスの特性や意義を理解し、練習の仕方を工夫して安全に運動することができる。

時間	ねらい 学習内容	評価の重点		具体的な評価基準		教師の支援と留意事項	評価の方法
		関心	思考	技術	知識		
1	1. オリエンテーション ・学習内容の説明 ・学習の目標を知る ・学習の進め方を知る ・グループ構成	○	◎	○	◎	十分満足(A) ◎ 自分自身の能力にあった課題に対して意欲的・計画的に取り組むことができる。 ・技術やコンビネーションの発展性や系統性がわかり、練習計画が立てられる。	◎ 自己の能力を確認及び把握させる。 ・息通しを持った学習計画が立てられるようにする。 ・安全な練習の必要性、方法を理解させる。
2 ～ 7	2. 技術とコンビネーションの習得	◎	○	○	◎	◎ 仲間と協力して教えあったり、進んで授業に参加している。 ・学習ノートを活用することができる。 ◎ 自己の能力にあった課題に対して練習の仕方を工夫することができる。 ・新しい技術やコンビネーションに挑戦し、努力することができる。	◎ 自己の能力に応じたか愛を決定することでできるようにする。 ・学習活動が中洲に進められるように、適切なリーダーの進出と役割分担をさせる。 ・能力や体力を配慮し、できる限りの努力をさせる。
8 ～ 10	3. 習得した技術とコンビネーションを基にした創作	◎	○	○	◎	◎ より美しい作品になるように、進んで意欲を出したりして、積極的に授業に参加している。 ・学習ノートを活用することができる。 ◎ 自己の能力に合った課題に対して練習の仕方を工夫することができる。 ・新しい技術やコンビネーションに挑戦し、努力することができる。	◎ 互いの技能をチェックし、問題点を指摘しあつて課題解決を図らせる。 ・各グループ間を巡回し、課題解決に向けて個人・リーダー・グループに適切な指導を心がける。
11 ～ 14	4. 発表会に向けての練習	◎	○	○	◎	◎ 発表会に向けてより美しい作品になるように工夫することができる。 ・作品の得意げの確め方がわかり、その方法を互いに教えることができる。	◎ 創作した作品の得意げをいかに問題点を指摘しあつて課題解決を図らせる。 ・各グループ間を巡回し、課題解決に向けて個人・リーダー・グループに適切な指導を心がける。
15	5. 発表会	◎	○	○	◎	◎ 互いの演技を見て演技の評価やアドバイスができる。 ◎ 自己の能力に合った課題に対して達成の喜びを味わうことができる。	◎ 発表会の意義を理解させ、励ましあい、できる範囲で精一杯行わせる。 ◎ 毎時間学習ノートに反省や次の時間の目標などを記入させる。

資料 2

授業で使った技術とコンビネーション及び工夫するためのムーブ

1 時間目 / 15時間

○使った技術

- ・スクエアラン
- ・クロスステップ
- ・スライド
- ・サイドステップ
- ・ジャンプ
- ・クラップ
- ・ゲットダウン

○使ったコンビネーション：8カウント×4+1カウント(33カウント)

スクエアラン→クロスステップ→スライド→ボジションチェンジ→サイドステップ→(向かい合いで)ジャンプ→ターン→ターン→ゲットダウン

○決められたコンビネーションを変更(工夫)するのに有効なムーブ

- ・時間差
- ・スクエアラン→交差あるいはスピードアップ

2 時間目 / 15時間

○使った技術

- ・ボックスステップ
- ・キックバック
- ・トップロック
- ・アンダーステップ

○使ったコンビネーション：8カウント×4+1カウント(33カウント)

ボックスステップ→スライド→Wスライド→キックバック→スライド→トップロック→ジャンプしてしゃがむ→アンダーステップ→立つ→ジャンピングゲットダウン(できなければキックからゲットダウン)

○決められたコンビネーションを変更(工夫)するのに有効なムーブ

- ・馬跳び
- ・3ステップターン

資料 3

授業の展開：1時間目／1.5時間

	学習活動	生徒への支援	評価	時間	準備
<ul style="list-style-type: none"> ・本時のねらいや学習内容を理解できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 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の確認をする。 	<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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を見つけ授業の見通しを持ったか。(関心・意欲・態度) 	10分	学習ノート
<ul style="list-style-type: none"> ・習得した技術が安定した動作でできる。 ・練習方法や場を工夫できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 4. 本時のコンピネーションで使用する技術を学ぶ。 ・手本を見て5～6回ずつ繰り返し確認する。 ・グループ内で互いにアドバイスしながら行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくくりでもいいので丁寧に言うことを助言する。 ※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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料の活用や学習の進め方を工夫することができたか。(思考・判断) ・課題を発見し、課題解決に向けて取り組めたか。(思考・判断) ・互いに教えあうことにより、技術を理解することができたか。(技能) 	15分	
<ul style="list-style-type: none"> ・習得したコンピネーションが安定してできている。 ・新たな課題を解決できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 5. 本時で使用する音楽にあわせたコンピネーションを学ぶ。 ・手本を見て5～6回ずつ繰り返し確認する。 ・グループ内で互いにアドバイスしながら行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくくりでもいいので丁寧に言うことを助言する。 ※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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料の活用や学習の進め方を工夫することができたか。(思考・判断) ・課題を発見し、課題解決に向けて取り組めたか。(思考・判断) ・互いに教えあうことにより、コンピネーションを理解することができたか。(技能) 	30分	
<ul style="list-style-type: none"> ・習得したコンピネーションが音楽に合わせられている。 ・新たな課題を解決できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 6. 音楽にあわせて踊ることを習得する。 ・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しながら行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくくりでもいいのでグループ内できばえにおわせて徐々にスピードを上げていくよう助言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を発見し、課題解決に向けて取り組めたか。(思考・判断) ・互いに教えあうことにより、音楽に合わせることができたか。(技能) 	15分	音源：CD
<ul style="list-style-type: none"> ・取っかかりがらずに発表できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 7. 発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの能力に合わせて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内で話し合っておくよう助言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・取っかかりがらずに精一杯発表できたか。(関心・意欲・態度) ・本時の教材である技能やコンピネーションは適切に習得されたか。(技能) 	10分	音源：CD
<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学習を反省し、次時の課題を発見できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 8. 本時の反省と評価を行い、次時への課題を発見する。 9. 後片付けをする。 10. 健康観察・挨拶をする。 	<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、次時への意欲を持たせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の活動について反省し、次時への目標を持ったか。(関心・意欲・態度) 	10分	学習ノート

授業の展開：2時間目／1.5時間

具体活動	学習活動	生徒への支援	評価	時間	準備
<ul style="list-style-type: none"> ・本時のねらいや学習内容を理解できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 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の確認をする。 	<p>生徒への支援</p> <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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を見つけ授業の見通しを持ったか。(関心・意欲・態度) 	10分	学習ノート
<ul style="list-style-type: none"> ・前時に習得した技術と習得した技術が安定した動作でできる。 ・練習方法や場を工夫できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 4. 前時の復習を行う。 ・前回の技術を2～回ずつ繰り返して確認する。 5. 本時のコンピネーションで使用する技術を学ぶ。 ・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をしながら行う。 6. 前時の復習を行う。 ・前回の技術を2～回ずつ繰り返して確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくりでもいいので丁寧に言うことを助言する。 ※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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料の活用や学習の進め方を工夫することできたか。(思考・判断) ・課題を発見し、課題解決に向けて取り組めたか。(思考・判断) ・互いに教えることにより技術を理解することができたか。(技能) 	15分	
<ul style="list-style-type: none"> ・習得したコンピネーションが安定してできる。 ・新たな課題を解決できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 7. 本時で使用する音楽にあわせたコンピネーションを学ぶ。 ・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をしながら行う。 8. 音楽にあわせて踊ることを習得する。 ・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。 9. 発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくりでもいいので丁寧に言うことを助言する。 ※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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料の活用や学習の進め方を工夫することできたか。(思考・判断) ・課題を発見し、課題解決に向けて取り組めたか。(思考・判断) ・互いに教えることによりコンピネーションを理解することができたか。(技能) ・互いに教えることにより音楽に合わせることができたか。(技能) 	30分	
<ul style="list-style-type: none"> ・習得したコンピネーションが音楽に合わせることができる。 ・新たな課題を解決できる。 	<ul style="list-style-type: none"> 9. 発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループの能力に合わせて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内で話し合っておくよう助言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・取っかかりがらずに精一杯発表できたか。(関心・意欲・態度) ・本時の教材である技能やコンピネーションは適切に習得されたか。(技能) 	15分	音源：CD
<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学習を反省し、次時の課題を見ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 10. 本時の反省と評価を行い、次時への課題を見付ける。 11. 後片付けをする。 12. 健康観察・挨拶をする。 	<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、次時への意欲を持たせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の活動について反省し、次時への目標を持ったか。(関心・意欲・態度) 	10分	学習ノート