

# 主体的な学びに向かう姿が生まれるダンスの授業

## —自分の得意な動きを活かす表現活動を通して—

神奈川県立鶴見養護学校 本波和展

### 【はじめに】

現行の特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）において「知的障害のある生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられる」<sup>1)</sup>とある。

鶴見養護学校（知的障害者部門）においても多くの生徒が、ルールや勝敗の結果、チームプレーにおける動きを理解することが難しく、活動に対し積極的に取り組む姿があまり見られなかった。しかし、昨年度のダンスの授業で取り入れた「決めポーズ」はそれぞれが得意そうに行っており、これは「決めポーズ」を褒められることによって楽しさを味わい、積極的に取り組むことができた活動であったからと考えられる。

松原は、ダンス活動は、競争したり勝敗を争ったりすることがほとんど無く、他の人と異なった動きが尊重される、と述べている。<sup>2)</sup>また、大橋は、ダンスの動きは無限であり、どんな小さな動きであっても、表現したい欲求と動きが結びついていれば、ダンスであると受け取ることができる、と述べている。<sup>3)</sup>

さらに、澤江は、知的障害・発達障害のある子供に対し、運動スキルを獲得するための運動学習の大原則のひとつは主体的に繰り返すことであり、そのためには「確実にできる」課題、もしくは「頑張ればできる」課題を用意することである、と述べ、<sup>4)</sup>丸山は、主体的な学びを促すために、教師は個々の課題に目を向けると同時に、そこから挑ませるべき共通課題を引き出す必要がある、と述べている。<sup>5)</sup>主体的取組について安井は、その種目の内容が理解され、見通しがもてて初めて生まれる、と述べ、<sup>2)</sup>田村は、「対話的な学び」が行われることで、「主体的な学び」に向かう姿が生まれてくる、<sup>6)</sup>と述べている。

そこで、本研究では自分の得意な動きを活かすことができるダンスを取り上げ、生徒が活動の内容を理解し、見通しをもつことができ、確実にできる、頑張ればできると感じるような共通課題を設定する。仲間と協力をしてこの課題を解決するために、言葉による対話や感覚の交流、無言の意思の伝達を通して対話的な学びを促すことによって、考えている姿、判断している姿、行動している姿といった主体的な学びに向かう姿が生まれると考え、本主題を設定した。

### 【内容及び方法】

#### 1 研究の仮説

ダンスの作品創りにおいて、仲間と取り組む共通課題を設定し、課題解決に向けた対話的な学びを促すことによって、主体的な学びに向かう姿が生まれるであろう。

### 2 分析の視点

表1 分析の視点及び観点

分析の視点	分析の観点
(1) 対話的な学びを促すことができたか	ア 技表、技カードが、仲間と対話を行う手立てとして有効であったか イ 課題解決に向けて仲間と対話ができたか
(2) 主体的な学びに向かう姿が生まれたか	ア 考えている姿、判断している姿、行動している姿が生まれたか

### 3 検証授業

- (1) 期 間 平成29年9月5日（火）～10月5日（木）
- (2) 場 所 神奈川県立鶴見養護学校 体育館
- (3) 対 象 高等部2学年（35名）
- (4) 単元名 いろいろなスポーツ「ダンス」
- (5) 学習指導の工夫

ア 「目指せ！ダンスマスター」

本研究では、対話的な学びの充実を図るために、「目指せ！ダンスマスター」と銘打った共通の課題（2人技、3人技）を設定した。生徒は、技表（表2）の中から、自分達で取り組む技を選び挑戦していく。

表2 「目指せ！ダンスマスター」技表

2人技①	

選んだ技カード（表3）を基に技の完成を目指す。「仲間と一緒に取り組みたい技を選ぶ」「どうすればその技を完成させられるか」を仲間同士で対話し、課題解決することをねらいとする。

表3 「目指せ！ダンスマスター」技カード

技カード表	技カード裏

技表、技カードに示されている技を基に、自分達の得意な動きで技の完成を目指す。

### 【結果と考察】

#### 1 結果

- (1) 対話的な学びを促すことができたか

多田は、言葉による対話だけでなく、感覚の交流、無言の意思の伝達も有効な「対話」と捉えている、他者と伝え

合い、通じ合い、響き合うことは、言葉のみでなく、いかなる方法であっても「対話」とする、と述べている。<sup>7)</sup>そこで、本研究では言葉による対話、感覚の交流、無言の意思の伝達を対話(表4)と見取ることとした。

表4 対話の概念<sup>7)</sup>

言葉	感覚の交流	無言の意思の伝達
----	-------	----------

ア 技表(表2)、技カード(表3)が、仲間と対話を行う手立てとして有効であったか

図1は「目指せ!ダンスマスター」で、2人技、3人技に取り組んだ10分間における、自分の取り組みたい技を相手に伝えた生徒、相手の取り組みたい技を受け入れた生徒の数を映像分析及び、教員が記入した見取り表(資料編に掲載)を基にその人数の割合を示したものである。

21%~30%の生徒が言葉や、カードを指差し、相手に自分の気持ちを伝えることができた。61%~70%の生徒が仲間から提案された技に取り組むことができ、相手の取り組みたい技を受け入れることができた。3%~15%の生徒が取り組みたい技を伝えることと、相手の提案された技を受け入れる両方を行うことができた。

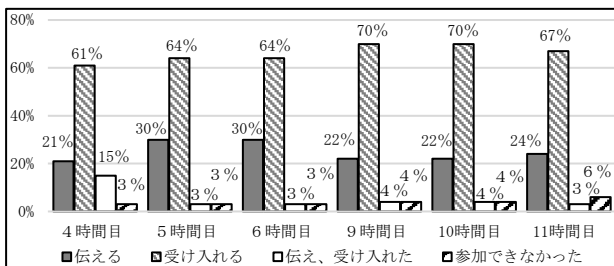


図1「目指せ!ダンスマスター(10分間)」で自分の取り組みたい技を相手に伝えた、相手の取り組みたい技を受け入れた生徒の数

図2は「目指せ!ダンスマスター」で、2人技、3人技に取り組んだ10分間における、技に取り組んだ生徒の数を映像分析し割合で示したものである。4、5、6、9、10、11時間目では、94%~97%の生徒が技表、技カードを基に仲間と取り組むことができた。

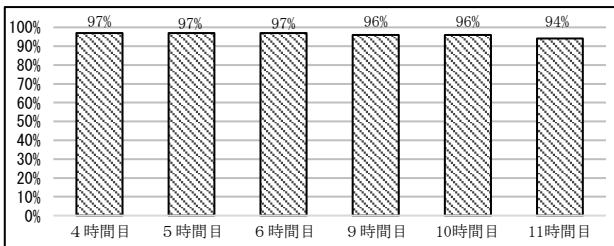


図2「目指せ!ダンスマスター(10分間)」で技に取り組んだ生徒の割合

イ 課題解決に向けて仲間と対話できたか

図3、図4は1クラス(8名)を抽出し、対話の回数について映像分析し結果を示したものである。

図3は、「目指せ!ダンスマスター」で、2人技に取

り組んだ10分間における対話数(言葉、感覚の交流、無言の意思の伝達の合計数)、技に取り掛かるために「せーの」とかけ声を発した回数、技に取り組んだ回数を映像分析し、その平均を示したものである。4、5、6時間目では、言葉の対話数、感覚の交流による対話数、「せーの」とかけ声を発した回数、技に取り組んだ回数は、4時間目から6時間目にかけて数が増えていった。無言の意思の伝達の対話数は4時間目から6時間目にかけて数が減っていった。

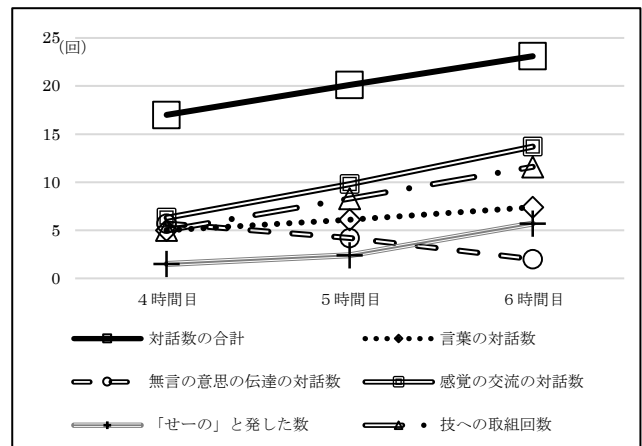


図3「目指せ!ダンスマスター(10分間)」で2人技に取り組んだ対話などの変化

図4は、「目指せ!ダンスマスター」で、3人技に取り組んだ10分間における対話数(言葉、感覚の交流、無言の意思の伝達の合計数)、技に取り組むために「せーの」とかけ声を発した回数、技に取り組んだ回数を映像分析し、その平均を示したものである。9、10、11時間目では、対話数、言葉の対話数、感覚の交流による対話数、無言の意思の伝達の対話数は、9時間目に比べ10時間目は増え、10時間目に比べ11時間目は減った。「せーの」とかけ声を発した回数は、9、10時間目に比べ11時間目は増えた。技に取り組んだ回数は10時間目から11時間目にかけて数が減っていった。

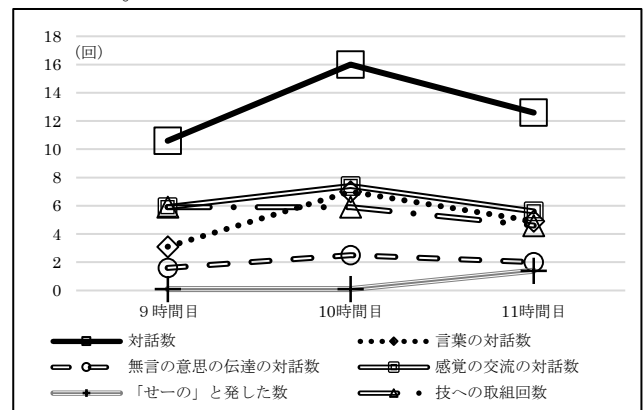


図4「目指せ!ダンスマスター(10分間)」で3人技に取り組んだ対話などの変化

(2) 主体的な学びに向かう姿が生まれたか

竹林地は「主体的な学習をしている児童生徒の姿」として「考えている (迷っている)」「判断している (決めている)」「行動している」がある、と述べている。<sup>8)</sup>そこで本研究では、主体的な学びに向かう姿を、「考えている姿 (迷っている姿)」「判断している姿 (決めている姿)」「行動している姿」と定義付けることとする。(表5)

表5 主体的な学びに向かう姿<sup>8)</sup>

考えている姿 (迷っている姿)	判断している姿 (決めている姿)	行動している姿
--------------------	---------------------	---------

ア 考えている姿、判断している姿、行動している姿が生まれたか

「せーの」のかけ声が増えたということは、何をするのかを理解し、どうすれば仲間と技を完成させられるかを考え、判断し、行動した姿であり、その姿は主体的な学びに向かう姿であると考えられる。そこで、対話する姿が主体的な学びに向かう姿として考えることができることから図3、図4から「せーの」と発した数と技への取組回数のみを図5、図6として再掲した。

4、5、6時間目では、「せーの」とかけ声を発した回数、技に取り組んだ回数は、4時間目から6時間目にかけて数が増えていった。

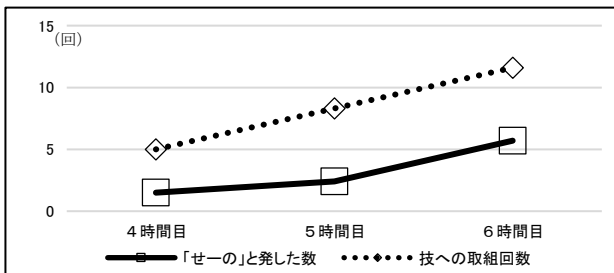


図5 「目指せ！ダンスマスター (10分間)」で2人技に取り組んだ、かけ声と取組の変化

「せーの」とかけ声を発した回数は、9、10時間目に比べ11時間目は増えた。技に取り組んだ回数は、9、10時間目に比べ11時間目は減った。

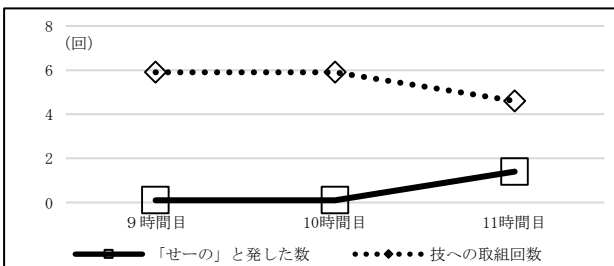


図6 「目指せ！ダンスマスター (10分間)」で3人技に取り組んだ、かけ声と取組の変化

図7は全体ダンスで仲間へ技の取り組み方を促したり、移動する時に仲間をリードした生徒の割合を映像分析し示したものである。6時間目～15時間目では、授業が進むにつれ徐々に割合が増え、14、15時間目では40%に達した。

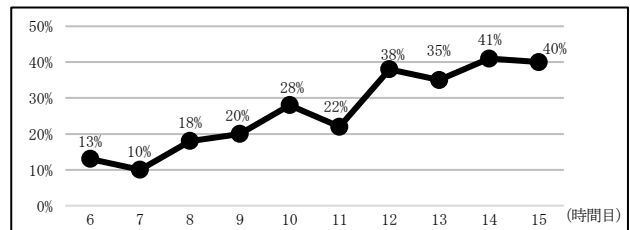


図7 全体ダンスで仲間へ技の取り組み方を促したり、仲間をリードした生徒の割合

2 考察

(1) 対話的な学びを促すことができたか

ア 技表、技カードが、仲間と対話を行う手立てとして有効であったか

「目指せ！ダンスマスター」では、図1の結果から、94%以上の生徒が毎時間技表、技カードを使って対話することができたと言える。また、図2の結果からは、毎時間 94%以上の生徒が技に取り組んでいたことが分かる。これは、技表、技カードによって課題が視覚的に示されたことで、課題を理解し仲間と共有でき、技を完成するという課題に向けた対話的な学びができたと考えられる。これらのことから、技表、技カードは仲間と対話を行う手立てとして有効であったと考えられる。

イ 課題解決に向けて仲間と対話ができただか

「目指せ！ダンスマスター」の2人技では、図3の結果から、4時間目から6時間目にかけて対話数が増え、技に取り組む回数も増えたと言える。

この2人技では、仲間とタイミングに合わせて技を完成させるための「せーの」というかけ声や、修正点を伝えるなどの言葉の対話により技を完成させるタイミングが合い、技の完成の仕方が分かってくると、技に取り組む回数が増えるとともに感覚の交流の対話数が増えていった。技の取り組み方がスムーズになってくると技を選んで決めたり、手順や役割を確認したりする必要がなくなるため、無言の意思の伝達の対話数が減っていったと考えられる。

「目指せ！ダンスマスター」の3人技では、図4の結果から、9時間目に比べ10時間目の対話数が増えたことが分かる。増えた理由は、取り組みたい技をお互いに選り相談したり、仲間と一緒に取り組める技を教員や仲間と選り、課題解決するための言葉かけるタイミングや言葉のかけ方について相談する姿が見られたからと考えられる。一方、10時間目に比べ11時間目の対話数が減った。また、3人技は2人技に比べ、対話数、技への取

り組み回数が減った。減った理由は、3人技は生徒がそれぞれ異なった動きをすることとなり、タイミングが合わせづらく、2人技に比べ技を完成させることが難しくなったためと考えられる。しかし、3人技でも「せーの」というかけ声は増え、仲間と気持ちを合わせて技を完成させようとしていた。

課題解決に向けて仲間と対話をして技に取り組めたことから、対話的な学びを促すことができたと考えられる。

## (2) 主体的な学びに向かう姿が生まれたか

ア 考えている姿、判断している姿、行動している姿が生まれたか

2人技では、図5の結果から、技に取り組むときに仲間とタイミングを合わせるために「せーの」のかけ声を発した生徒が増え、生徒同士で取り組む回数が増えたことが分かる。3人技では、図6の結果から、3人技に取り組んだ回数は11時間目に減ってしまったことが分かる。減った理由として3人技に取り組み始めた9時間目、10時間目は「せーの」のかけ声は教員によるものが多く、生徒は技に取り組むことで精一杯であったからではないかと考えられる。しかし、11時間目には生徒の「せーの」のかけ声が増え、そのかけ声によって3人技に取り組むことができた。全体ダンスでは、図7の結果から、仲間と技の取り組み方を促したり、仲間をリードした生徒が14、15時間目では40%いたことが分かる。授業が進むにつれ仲間を気に掛けるようになった。

「せーの」のかけ声が増えたということは、何をやるのかを理解し、どうすれば仲間と技を完成させられるかを考え、判断し、行動した姿であり、その姿は主体的な学びに向かう姿であると考えられる。そして、技の完成に向けて積極的に何度も挑戦したと考えられる。

全体ダンスでは、仲間を促して技に取り掛かったり、移動をサポートするなど仲間を気に掛ける姿が見られた。仲間を気に掛ける姿は、仲間と技を完成させるために考え、判断し、行動した姿であり、自分達が主体となり仲間とダンスを完成させる意識が芽生えたと考えられる。

これらのことから、主体的な学びに向かう姿が生まれたと考えられる。

### 【研究のまとめ】

#### 1 研究の成果

本研究は、ダンスの作品創りにおいて、仲間と取り組む共通課題を設定し、課題解決に向けた対話的な学びを促すことによって、主体的な学びに向かう姿が生まれる授業を提案することを目的に研究を進めてきた。研究の成果として次のことが明らかになった。

仲間と取り組む2人技、3人技等の明確で生徒の実態にあった適切な共通課題を設定することで、課題解決に向けた言葉、感覚の交流、無言の意思の伝達による対話的な学びを促

す行うことができた。そして、仲間とタイミングを合わせようと自分から「せーの」と声をかけられるようになり、技を完成させようと積極的に取り組む意欲が増え、対話する姿が主体的な学びに向かう姿として捉えることができた。また、全体ダンスでは、仲間を促して技に取り掛かったり、移動をサポートするなど仲間と技を完成させるために考え、判断し、行動するという仲間を気に掛ける姿が見られ、主体的な学びに向かう姿が生まれた。

以上のことから、仲間と取り組む共通課題を設定し、課題解決に向けた対話的な学びを促すことによって、主体的な学びに向かう姿が生まれたと考えられる。

## 2 今後の展望

今回の検証授業を通して、自分自身が改めて学んだことは、個々の生徒の実態を把握し、実態に見合った運動課題を設定することの大切さであり、運動課題を設定する際には、生徒が「確実にできる」「頑張ればできる」課題を用意することが重要ということである。このような課題は生徒にとって、見通しをもちやすく取り組みやすいこと、やれば「できる」という成功体験を味わえることから、運動学習を主体的に繰り返すことにつながると考えられる。そして、勝敗やルールの理解が難しく、主体的に活動に取り組むことが困難であった生徒が自分で考え、判断し、行動している姿が見られ、ダンスの授業は生徒にとって楽しみながら、身体能力やコミュニケーション能力を育成できるものであると確信した。今後も生徒が主体となって、生涯にわたって豊かなスポーツライフを形成し、多くの人と関わりがもてるような体育の授業を目指していきたい。

### 引用文献・参考文献

- 1) 「特別支援学校学習指導要領解説 総則編等（高等部）」文部科学省、平成21年12月
- 2) 矢部京之助 草野勝彦 中田英雄 「アダプテッドスポーツの科学：障害者・高齢者のスポーツ実践のための理論」市村出版2004年10月
- 3) 大橋さつき 「特別支援教育・体育に活かすダンスムーブメント」明治図書
- 4) 澤江幸則 「発達障害のある子の特性と授業で求められる配慮点」『楽しい体育の授業』pp35-37 明治図書 2016年3月
- 5) 丸山真司 「近未来の体育を展望する」『体育科教育』pp21 大修館書店 2017年4月
- 6) 田村学 「『対話的な学び』とは何か？」『教職研修』pp20-23 教育開発研究所 2016年9月
- 7) 多田孝志 「授業で育てる対話力」教育出版 2011年8月
- 8) 竹林地毅 「自らの学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』を特別支援教育で実現するには」『特別支援教育の情報実践』pp16 明治図書、2016年8/9月