

協同的な創造活動における学びの深まりに関する研究 —理解深化モデルを適用した「リズム遊び」授業の検討を通して—

湯浅 理枝¹・山崎 晃¹・高田 康史²

本研究では、理解深化モデルを適用した小学校2年生のリズム遊びの授業は、「リズムによってそを弾ませて踊ること」の理解深化を促進したかについて検討した。実践では、相互模倣活動（ミラーごっこ）の理解深化を促進する要因を明らかにするため、導入の活動での児童の没入度の様子（高群・低群）とパフォーマンス評価との関連を分析した。その結果、両群とも授業を通して、パフォーマンスは向上した。しかし、両群は単元開始時より、すでに獲得している動きのレパートリーの差によって、理解深化の過程が異なっていた。この結果から、教師の模倣やミラーごっこを通して、動きのレパートリーの獲得を保障していくことがその後の理解の深まりにつながることを示唆された。また、児童の振り返りシートの記述からは、ミラーごっこによる相互観察でよい動きに気づくことは可能であるが、自ら省察し、自己の動きの改善や創造につなげていくことは困難であることが明らかになった。児童が他者の動きを評価するだけにとどまらず自己省察を促すため、教師の支援方法の検討が必要である。

キーワード：協同学習、創造活動、理解深化モデル、深い学び、リズム遊び

所属：

1. 広島文化学園大学学芸学部

Faculty of Liberal Arts and Sciences, Hiroshima Bunka Gakuen University

2. 広島文化学園大学人間健康学部

Faculty of Human Health Science, Hiroshima Bunka Gakuen University

問 題

学校教育において養成すべき事項として共通して求められる力は、①文章や情報を正確に読み解き、対話する力、②科学的に思考・吟味し活用する力、③価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心、探究心が必要であると整理されている（文部科学省，2018）。特に、③で挙げた感性や創造性という力はAIにはない人間固有の力であり、さらに重要な力である。具体的には実体験を通じて醸成される豊かな感性、多くのア

イデアを生み出す思考の流暢性、感性や知性に基づく独創性と対話を通じて更に世界を広げる創造力、試行錯誤しながらつくり上げる力、新しいものや変わっていくものに対する好奇心や探求力、実践から学び自信につなげていく力などがそれにあたる（文部科学省，2018）。

これは2020年度より完全実施される学習指導要領で示されている、「主体的、対話的で深い学びの実現」にも通じる考え方である。これまでも、小学校の授業ではペア学習、グループ



学習、クラス全体での協同学習など他者との相互作用の機会は多く存在してきた。しかし、そうした協同学習を通じて、必ずしもすべての子どもが学びを深めているとは限らず、学びの質が問われている状況である。したがって、協同学習中に、対話を通じてなされる相互作用の質を分析・検討し学びのプロセスを明らかにすることは現在、重要な研究課題である。

協同学習の理論や方法は多種多様である。しかし、学習集団のメンバーの一人ひとりがよりよく成長することをメンバー全員が目標として学び、信頼に支えられた人間関係のもとで、学び合い、高め合いの学習活動を行うような学習を協同学習の概念としているものがほとんどである(杉江, 2004)。

協同学習に関する実践研究としては、ペアやグループを対象に、協同での問題解決過程が検討され、単独での取り組みよりも問題解決が促進したと報告されたものが多い(e.g., 石井・三輪, 2001; 清河・犬塚, 2003; 町・中谷, 2014; 高垣・田原, 2005; 橘・藤村, 2010)。橘・藤村(2010)は、相互の説明構築過程を通じて知識統合が促進されるプロセスに着目した。高校数学の授業においてペアで問題解決を行なったところ、協同条件では単独条件より解決方略の質的な変化が生じやすいこと、段階的教示を行うことで、方略変化が生じやすく、協同条件下でその促進効果が顕著であることなどの相互作用を明らかにしている。

ペアでの説明活動における相互作用についての知見を小田切(2016)は次のような4つに整理している。①他者の発言による認知的な葛藤の発生による認知的発達の促進(e.g., Mugny & Doise, 1978)、②他者への説明活動による説明の精緻化(e.g., 伊藤・垣花, 2009)、③実行役とモニター役の役割分化による、より広い視野の獲得(e.g., Miyake,

2009)、④相手の説明に対する不整合の伝達にとどまらない相互的な説明構築(e.g., 橘・藤村, 2009)である。ペアでの説明活動を通して相互作用が促進されるというこれらの知見を、小田切(2016)はクラス全体での協同学習場面に適用し、全体の意見交流の中で個人の理解が深まるプロセスを、①自分の考えについての説明を精緻化する中で、その不整合に気づき、②自分の考えについての説明をさらに客観的に精緻化する中で、③不整合が修正される、と仮定して検討を行った結果、仮説が支持されたことを報告した。これは、協同学習がクラス全体での説明活動で行われた場合も、理解深化や知識の整合化という効果があること、また、活動を通しての相互作用にも共通点があることを示している。

従来、ペアやグループでの説明活動を含む学習活動として取り上げられてきた教科は、算数や理科、国語が主であったが、芸術や表現などの創造活動も協同学習が可能である。その理由は、ペアやグループで協同しながら、一つのものをつくり上げていく過程では、互いに合意をしながら試行錯誤を重ね、新たなものを生み出し発信する力が必要となることにある。例えば、手塚(2018)は美術教育における「協同的創造」実践から、学習者が、互いに視覚とことばの対話を通じて経験の再構築を促していることを示した。またアイデアの交流や融合など一連の知識構築(課題解決)の過程において、提案、交渉、共感、合意形成が起きたことから協同的問題解決を志向する態度や資質・能力の育成に協同的創造活動は貢献できる可能性があることを示唆した。

しかしながら、芸術・表現などの創造活動に関する協同学習については、理解深化や知識構築のプロセスを明らかにした研究は見当たらない。そこで、本研究では、創造的活動における



協同学習の中での気づきやそれを基にした自己省察に焦点を当てることとする。

本研究で対象とする創造活動

本研究で対象とする創造活動は、小学校体育科授業の表現・ダンス領域の中のリズム系ダンスである。体育科における表現領域の授業は1947年の学習指導要綱より、すでに子どもが主体的に取り組み、他者と協働して問題を解決していくという指導法が提示されてきた(高橋, 2016)。しかしながら、協同学習と位置付けた実践や他者と協働しての問題解決を行った活動において、知識構築のプロセスが明らかにされたものはない。

次に、リズム系ダンスの実践研究について概観する。成瀬(2013)は、「踊る・創る・見る」をまるごと取り入れた単元計画を作成、実践した。その結果、踊ることへの肯定的回答が多く得られたが、創ることについては消極的な回答を1割程度の子どもがしていたことから、自由に踊りながら創作に取り組むことができる授業構成の必要性を示している。古川(2011)は、「習得—活用—探求」型の指導計画を作成し実践したことで、小学生がリズムダンスの特性に

触れることができたという実践の報告をした。また、原田(2016)は、大学生を対象として、ダンス授業に対する自由記述を協同学習の成立条件の観点から分析した。その結果、他者とかかわるためのスキル、創造性や想像力、発想力を学生は身につけたという気づきがあったと報告している。リズム系ダンスの実践研究は数が少なく、そのほとんどが授業の単元構成についての報告である。ダンスの授業において、「踊る」「創る」「見る」活動を通して、「かかわる」という学びの中で、学習者同士が「動き」や「言語」でどのように学びを深めているのかについての過程を明らかにしているものは見当たらない。このような背景からも、協同的な創造活動において学習者同士がどのような相互作用により、課題解決しているかというプロセスを明らかにすることは、質の高い、深い学びを実現する授業を構成するために重要な課題である。

本研究の目的

本研究では、先述した小田切(2016)や橘・藤村(2010)らの知見をもとに、「創造活動における理解深化モデル(案)」(Figure 1)を設定し、モデルに沿ったリズム系ダンスでの協同

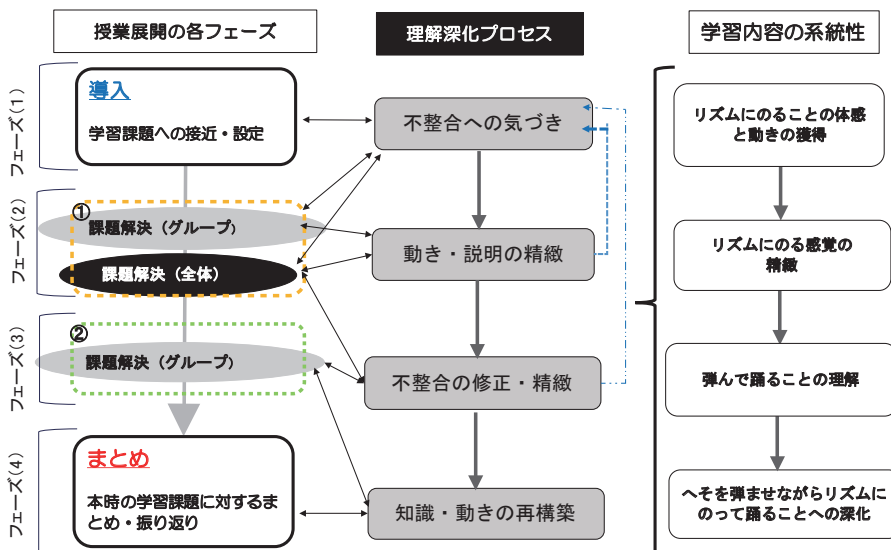


Figure1 協同学習における理解深化モデル(案)



学習授業をデザインし、小学校低学年の授業を行う。モデルを適用した授業は、「リズムにのってへそを弾ませて踊ること」の理解深化を促進したかについて、子どもたちの動きや言葉をもとに明らかにすることを目的とする。その結果から、「理解深化モデル」実装のための検討資料を得ることにつながると考える。

分析に際しては、(1) 協同学習を通じた個人の理解深化については、単元開始から終了までのパフォーマンスをもとに検討する。理解深化の対象となるパフォーマンスの要素としては、高田(2015)を参考にし、①「リズム(曲)にのって踊る(以下、要素①)」、②「違う動きを組み合わせながら踊る(以下、要素②)」、③「おへそを上下に弾ませる(以下、要素③)」、④「全身を大きく使って踊る(以下、要素④)」と設定し評価を行う。また、導入時の活動での心身の解放を促す楽しさはパフォー

マンスの理解深化に関連があったかについては、Leavers(2005)の幼児の「夢中度」の尺度を参考に作成した、活動への「没入度」尺度(Table 1)を用いてその結果から関連を検討する。(2) 協同学習を通じた、ペアやグループの活動の中での相互作用による理解深化プロセスは、児童のワークシートの記述を分類、整理することで検討する。

方法

対象および実施時期

対象者は公立小学校2年生男女24名(男子、12名、女子、12名)。1年時に表現遊びの授業を4時間経験しているが、リズム遊びの授業の経験のない児童である。調査時期は2019年11月28日～12月10日、全5時間での実践を行った。

指導者について

本実践の全5時間のうち、第1、2、4時については担任教諭が授業を行った。第3時は、著者が授業を行った。第5時については、担任とは別の教諭が授業を行った。

単元の概要

第1時では、ロックのリズムにのって、「歩く」「はねる」「回る」の基本の動きを中心に教師の模倣および相互模倣活動(以下、ミラーごっこ)を行った。第2時からは、ヒップホップのリズムにのって、基本の動きを中心に教師の模倣、ミラーごっこをしながら踊る内容であった。第1、2時では、動きを組み合わせながら踊り続けるという姿が表出していないことから、第3時は、スキップを中心に音楽をよく聞いて動くこと、4つの動きを例示したのち模倣させたり、ミラーごっこの中で活用させたりした。この活動を通して、組み合わせながら踊り続けることについてイメージの獲得を目指した。第4時は、前時での学びを関連させたり、児童がミ

Table 1 児童の活動への「没入度」の尺度

活動への「没入度」の尺度		
1	非常に低い	子どもは、ほとんど何も活動していない ●集中力がない状態(キョロキョロ見る・近くの友だちをつつく) ●音楽をきいていない
2	低い	子どもは、ある程度の活動はしているが、それがしばしば中断する ●集中力が限られている(活動中に教師や友だちから目が離れる・ぼんやりする) ●音楽はきいているが、きいているだけである
3	普通	子どもは、いつも忙しそうにしているが、本来の集中力はかけている ●決まり切った行動、表面的な注意力しかはらっていない(模倣はしているが、常に受け身である) ●音楽をきいて、教師や友だちに合わせようとしながら踊っている
4	高い	子どもは、明らかに活動に夢中になっているが、常に精一杯取り組んでいるというわけではない ●子どもは中断することなくその活動に取り組んでいる(模倣しながらも自分から体を動かしている) ●ほとんどの時間、音楽をきいて、主体的に踊っているが、ちょっとした瞬間に受け身になる
5	非常に高い	観察中、子どもは絶え間なく活動に取り組んでおり、完全に没頭している ●完全に集中しており、中断することなく焦点を定めている ●音楽をきいて主体的に楽しそうに踊っている

(Leavers 2005 を参考に筆者作成)



ラーごっこを通して獲得したりした動きをグループで出し合い、組み合わせでオリジナルダンスを創作する内容であった。第4時以降は中心となる活動がペアから4人グループとなった。第5時は創作したダンスの質の向上を目指し、より弾んだ動きにするための視点の獲得とへそを中心に弾んだ動きの獲得を目指すという内容で展開した。

手続き

授業を2台のビデオカメラにより録画した。単元開始の第1時から終了の第5時までの毎時間、授業の開始から終了のあいさつまで、45分間を撮影した。またワイヤレスマイクフォンを用い、全体交流場面での教師の指導言や児童の発言やつぶやきを記録した。児童のパフォーマンスの評価の変化の要因を「没入度」の結果や教師の介入をもとに探索的に検討していく。なお、児童の没入度の結果については、「没入度」の評価の平均得点をもとに児童を高群・低群の2群に分類し、パフォーマンスとの関連を分析することとする。

結果

個人の変化について

個人の変化に関する結果は、①協同学習を通して個人のパフォーマンス（4つの要素）の獲得の変化、②導入の活動への「没入度」とパフォーマンスの向上との関連に分けて行った。なお個人の知識・技能のパフォーマンス評価（4つの要素）、導入の活動においての「没入度」については、VTRを用いて、ダンス熟練者による評価を行った。評価者は大学教員（大学教員歴10年、ダンス歴16年）および著者（大学教員歴2年、小学校教員歴10年、ダンス指導歴8年）の2名であり、それぞれ独立して評価を行った。不一致の箇所は再度VTRを見ながら協議の上で決定した。

1) 4つの要素の獲得の変化

4つのそれぞれの要素について、「できている」「できていない」を評価した。評価基準についてはTable 2に示す。評価の対象とするパフォーマンスは、毎時間の授業の最後に踊るまとめのダンスのミラーごっこを主とする「即興的なダンス」の部分である8拍×4カウント分を対象とすることとした。評定一致率については要素①が100%、要素②③が98.3%、要素④は100%であった。

4つの要素それぞれの、「できている」人数の第1時から第5時までの推移の結果を示す（Figure 2）。要素①、要素②については、第3時以降に「できている」と評価できる子どもの人数が増加している。要素③については、毎時間少しずつ「できている」の人数が増加している。要素④については、第3時で「できている」の人数が減少したが、第4時以降また増加していた。以上のことから、授業を通して、本単元でねらった「リズムにのってへそを弾ませて

Table 2 パフォーマンスの評価基準

評価の要素	評価基準
①	リズムにのって踊る 音楽への同調がうまくみ合い、踊り続けている
②	違う動きを組み合わせながら踊る 即興的な動きの中で3つ以上の動きを取り入れて踊っている
③	おへそを上下に弾ませる 沈み込む動きと跳ね上がる動きの両方が見られる
④	全身を大きく使って踊る 膝の曲げ伸ばし、腕の上下の動きが見られる

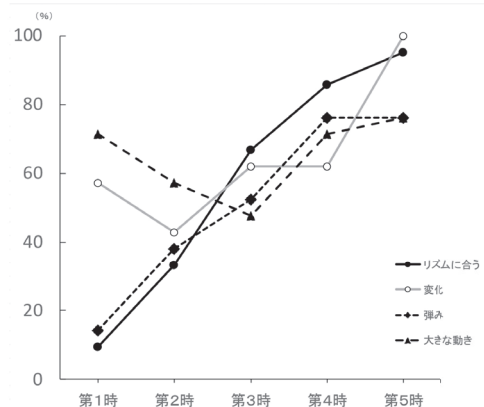


Figure2 パフォーマンス評価結果の推移



踊ること」の技能は獲得できたと言える。また、第3時で行なった介入により、第4時以降の要素①から要素③についてのパフォーマンス向上に影響を与えたことが推測できる。

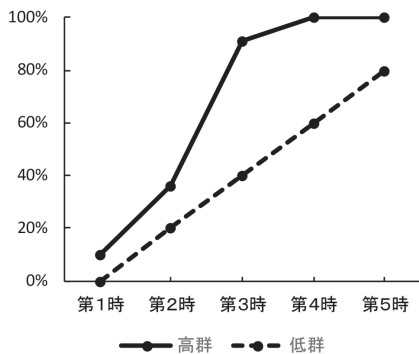
2) 導入の活動の没入度の変化

導入の活動の様子と児童のパフォーマンスとの関連を分析した。導入での児童の活動の様子を分析するために「没入度」尺度を使用して評価を行った。

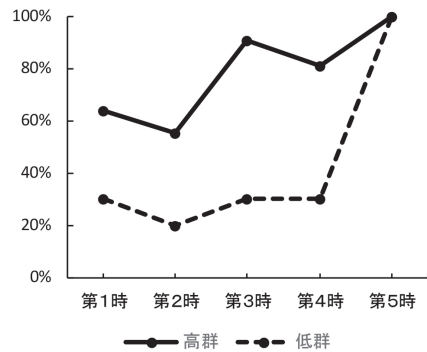
導入部分でのウォーミングアップでは、フレーズ①②教師の模倣、フレーズ③④即興（ミラーごっこ）、フレーズ⑤教師の模倣、の流れで8×2カウントずつを繰り返して踊ってい

る。したがって、1回目の、フレーズ①から⑤までの様子を対象とすることとし、それぞれ先述の「没入度」の尺度をもとに5段階で評価を行なった。評定一致率については、フレーズ①が97.2%、フレーズ②が95.3%、フレーズ③④については、98.3%、フレーズ⑤は、88.3%であった。

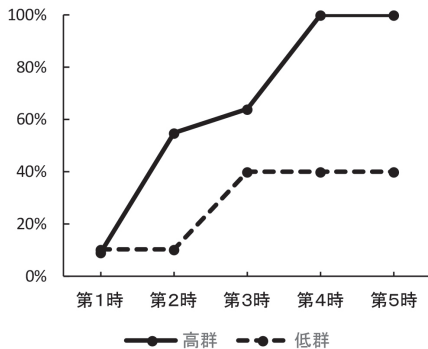
心身の解放を促す楽しさが、技能の理解深化に効果があったかについて明らかにするために、活動への没入度とパフォーマンスの向上の関連を検討した。児童の没入度評価の結果を基に平均値を基準にして高群・低群に分けた（両群の平均値に有意さがあった。 $t(19) = 8.23$,



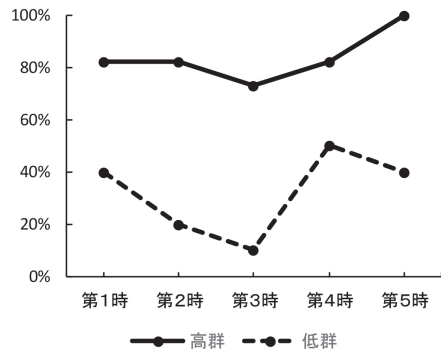
要素① リズム(曲)にのって踊る



要素② 違う動きを組み合わせながら踊る



要素③ おへそを上下に弾ませる



要素④ 全身を大きく使って踊る

Figure 3 2群間におけるパフォーマンス評価結果の推移



$p < .01$)。2群間の第1時から第5時までの各要素のパフォーマンス評価の結果の推移については Figure 3 に示す。学習スタートである第1時において、両群でパフォーマンスの評価に差がないものは要素①、要素③であった。この2つの要素については、没入度高群の児童は単元中盤で全員が習得できている。一方、低群の児童は要素①は時間を重ねるごとにできるようになった児童が少しずつ増加し、第5時では80%の児童が習得していた。しかし、要素③については、第5時の時点でも、半数以下の40%の児童の習得にとどまった。要素②についても、第4時まで同様の傾向が見られる。このことから、低群の児童は、導入部分の活動で十分に動きのリポートリーを増やすことができていることが要因となり、色々な動きを組み合わせながら踊るというパフォーマンスの向上が困難なことが推測できる。また、動きが止まってしまうがちになることで、おへそを上下に弾ませる様子も観察できないのではないかと考えられる。

3) ペアやグループ内での気づきについて

ペアやグループ内での相互観察により、どのような気づきを児童が共有しているかについて、毎時間ごとの振り返りシートの記述を分類し、児童の着眼傾向を検討した。振り返りシートは、授業の最後の5分程度で記述させ、「友だちのどんなよい動きを見つけましたか?」という問いであった。第5時は、相互交流会が主な活動であったため、第1時から第4時までの記述を分析対象とした。

まず、児童の記述を①ペア内での相互観察での気づき、②鑑賞モデルからの気づき、③その他の友だちからの気づき、の3つのカテゴリーに分類した。次にそれらを、知識・技能の4つの要素に分類した。4つの要素に含まれないものについては、その他とした。それぞれの児

童の記述例について Table 3 に示す。第1時から第4時までの各カテゴリーの記述数については Table 4 である。相互観察による気づきは単元全体を通して、要素④が多く、全体の41%を占めている。また、単元前半である第1時と第2時で記述数が多い。鑑賞モデルの動きについての記述は第3時以降見られるようになった。

考察

本研究は「協同学習における理解深化モデル」に沿ってデザインしたリズム系ダンスでの協同学習授業は、「リズムにのってへそを弾ませて踊ること」の理解深化を促進したかについて明らかにすることが目的である。結果に基づき、まず協同学習を通じた個人の変化から、本研究で対象とした授業はパフォーマンスの理解深化を促進したかを検証する。あわせて、理解深化を促進した要因について考察する。そして、協同学習を通じた、ペアやグループの活動の中での相互作用および、鑑賞モデルによる気づきから、児童の着眼傾向や気づきの質を検証し、考察を行う。

個人の変化について

1) パフォーマンスの理解深化の促進

理解深化モデルに沿ってデザインした授業は、「リズムにのってへそを弾ませて踊ること」に関わる4つの要素の理解深化に効果があったとパフォーマンス評価の結果より言うてよいであろう。パフォーマンス評価の結果の推移 (Figure 2)、2群間におけるパフォーマンス評価結果の推移 (Figure 3) から、第3時で、大きな変化があり介入の効果があったことが推測された。ここに理解を促進した要因があると考えた。第3時での介入は、3点ある。1点目は、導入のウォーミングアップで、音楽をよく聴いてスキップしながら自由に踊る、という活



Table 3 児童の振り返りシートの記述

気づき	知識・技能の要素	記述例	
相互観察 (N=56)	要素①	リズムによって踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・Aさんの動きがリズムが上手でした。(第1時) ・Bさんは音楽に合わせて、ひざをつかいながらノリノリせい人になっていました。(第3時)
	要素②	違う動きを組み合わせながら踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・Cさんは、体をひねったり、前、うしろとやっていたところもよかったです。グーパーグーパーをくりかえしたり、よこあるきをして、さいごに手をたたいていました。(第2時) ・Dくんは、ぐるりんパンを2回やって、2回目は、はねてやってくふうしていました。(第4時)
	要素③	おへそを上下に弾ませる	<ul style="list-style-type: none"> ・Eくんが手と足とおなかをつかかって大きく動いていたので、へそもうごいでいました。(第4時)
	要素④	全身を大きく使って踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・Fくんがうでを大きく回していました。(第1時) ・Gくんのななめにとぶうごきがよかったです。(第2時) ・Hくんは、上にも下にもうでをふっていたのがよかったです。(第2時) ・Lくんは、パプリカみたいにおどっていました。(第1時) ・Kさんは、大きな動きのスキップをしていました。わたしもそんなふうに、うでをしっかりとふって踊ってみたいです。(第3時)
	その他		<ul style="list-style-type: none"> ・Mくんのリズムにのったうごきはやすぎて、まねができませんでした。(第3時)
鑑賞モデル (N=17)	要素①	リズムによって踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・Iさんは、音楽に合わせて、はねながらおどっていました。(第3時) ・Iさんのリズムにのっている動きや体が、先生とすぐくにていました。(第3時) ・4はんは、グループでうごきをあわせておどっていて、リズムにあっていました。(第4時)
	要素②	違う動きを組み合わせながら踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・4はんはグルグルパッをした後に、みんなで手をあわせていたのでリズムがピタッとあっていました。(第4時) ・Iさんは、上下に手をたたいて、しゃがんでパッとしていました。(第4時) ・Jくんの、回ってパンのうごきのくみあわせが、よかったです。(第4時)
	要素③	おへそを上下に弾ませる	<ul style="list-style-type: none"> ・なし
	要素④	全身を大きく使って踊る	<ul style="list-style-type: none"> ・Iさんは、大きいうごきがいっぱい出てきました。ひざをつかたり、手を大きくしたりしながらノリノリ星人でした。(第3時) ・Kさんは手を大きくゆらして動いていました。(第3時)
	その他		

Table 4 児童の振り返りシートの記述数

			第1時	第2時	第3時	第4時	計
相互 観察 (N=56)	要素①	リズムによって踊る	4	3	1	2	10
	要素②	違う動きを組み合わせながら踊る	1	5	0	3	9
	要素③	おへそを上下に弾ませる	0	0	0	2	2
	要素④	全身を大きく使って踊る	10	13	4	3	30
	その他		1	0	4	0	5
鑑賞 モデル (N=17)	要素①	リズムによって踊る	0	0	5	2	7
	要素②	違う動きを組み合わせながら踊る	0	0	2	2	4
	要素③	おへそを上下に弾ませる	0	0	0	0	0
	要素④	全身を大きく使って踊る	0	0	5	1	6
	その他		0	0	0	0	0

動を入れた。2点目は、スキップで心身が解放された後、教師が4つの動きを提示し、その動きを音楽に合わせて、途切れないように踊り続け、その動きを児童に模倣させた。3点目に、児童の中からよい動きを見つけ、鑑賞モデルと

して提示し、その動きのよさについて、全体交流で言語化させた。第1時、2時のミラーごっこでは、児童に動きのレポートリーが少ないため、音楽が流れていても立ち止まっていたり、同じ動きをずっと繰り返していたりという姿が



観察された。清水（2013）は熟練したダンサーは基本的なステップを繰り返し練習している中で新たに踊りを生成していく、と示していることから、基本動作をもとにレパートリーを増やすことが、ミラーごっこでの即興的な身体表現につながると考えた。4つの動きの提示とその動きを組み合わせることで途切れないように踊ることを繰り返し教師と練習したことで、児童のパフォーマンス評価が向上したことからも、小学生においても先行研究での知見をもとにした介入は効果があった。また、基本動作の提示の必要性は、没入度低群の児童の学習を保障することにもつながる。要素②と④については、第1時の段階で、「できている」と評価された人数の割合に差があった。特に要素②は違う動きを組み合わせながら踊るため、ある程度自動化された動きが獲得できていなければ、理解深化につながらない要素である。没入度低群の児童は、動きのレパートリーの低さが活動に対しての積極性を困難にしていることが推測される。本実践の介入である、教師との模倣活動、ペアでのミラーごっこ、グループでの振り付けを考えての作品づくりは基本動作の獲得を促進し、技能保障することにつながった。そのことが、理解深化につながったと考えられる。

2) ペアやグループにおける相互観察の理解深化

本研究の結果では、相互観察による気づきは単元全体を通して、要素④が多く、全体の41%を占めていた。児童は、全身を大きく使うことについては、気づきを見つけやすいが、へそ（体幹部）の弾みや、リズムにのるといった具体的な動きは気づきにくい。湯浅（2019）は、課題意識をもって観察しなければ、低学年児童が観察できる部位は動きの大きい、手や足が中心になると実践から報告している。このことから、「リズムにのって、踊ろう」などの学習

課題に対して、児童が相互観察で気づくことができるのは、全身を使った動きやどんな動きを組み合わせていたかということ中心になる傾向があることが示唆された。また、今回の実践での振り返りシートの間いは、「友だちのどんなよい動きを見つけましたか？」であったため、この気づきに対して自分の動きをこのように改善したという自己省察まで求めていなかった。自己省察の記述をしていたのは3名のみであり、本実践では、児童は気づきのみにとどまり、自己の動きを客観的に見つけ不整合を修正するまで思考が至らなかったと推察される。これについては、振り返りシートの間いに改善の余地がある。気づきをもとに、自分の動きをどのように変えていくのかを考えさせるような問いを追加し、省察を促すような介入を行う必要がある。

今後の課題

本研究では、仮説理解深化モデルに沿ったリズム遊びの協同学習の授業をデザインし、実践した。創造的活動であるリズム系ダンスの授業に協同学習のモデルを適用し、理解深化をパフォーマンスとワークシートの記述から検討し、パフォーマンスの向上や相互観察における児童の着眼傾向について検証できたことは成果といえる。そして、理解深化を促進するためには、動きのレパートリーを増やすための活動の設定が有効であることも確認できた。しかし、本実践においては以下の課題が残っている。

1点目は、授業計画の変更が多すぎる点である。全5時間のうち、指導者が3名存在した。児童のパフォーマンスの向上が、介入によるものなのか、指導者の効果であるものか、判断ができない。林・橘（2007）は、小学生は教師の明るく親しみやすい雰囲気が意欲向上に影響を与えているとしている。また、第3時は、



著者が指導者となった。著者は児童にとっては外部講師である。子どもたちにとっては、普段とは違う大人が、普段とは違う内容の活動を行うことで、その存在と活動に特別感が生まれ、単純に活動を楽しみ、普段の生活では見られない子どもの新たな一面を引き出すことができる(増田・松岡, 2017)という外部講師の指導の効果が発揮されたことも考えられる。学習内容への興味関心を高める介入の効果とともに、指導者の効果も関係がないとは言えない。そのため、できるだけ条件を整理し、協同学習や介入の効果を検討していく必要がある。

2点目は、理解深化のプロセスの検討が十分にできなかったことである。考察で述べたように、児童のワークシートの問いは気づきのみを記入するものであった。石黒・岡田(2019)は絵画鑑賞において表現の創造性の触発が促進されるプロセスを明らかにしている。その際、他者の表現の評価とあわせて自己の表現の省察を行うことで新たな表現への触発が強く促されると示している。この先行研究は、絵画鑑賞を一人でする場合での知見ではあるが、リズム系ダンスの表現の触発でも適用可能な知見であると考えられる。そう考えると、本研究では、他者の動きの評価にとどまり、自己の表現への省察を十分に促すことができていなかったことにより、新たな動きの生成が十分に行われていなかった可能性がある。新たな動きの生成が行われていないということは、動きの再構築(理解深化)につながっていないということである。今後は、自己省察を促す介入について、振り返りシートのみならず全体交流の指導言を含む、発話を検討していく必要がある。そして、自己省察後のパフォーマンスの様子と関連させて検証していくことで理解深化のプロセスが明らかになっていくことにつながるのだと考える。

付記

本研究は広島文化学園大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て、実施した。

本研究を実施するにあたり、協力して下さった学校関係者の方々、児童のみなさんに心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 石井友光(2010) 幼児の動作理解に関する言語知識から探る活動量および知覚認識との相互関係, 発育発達研究, 46, 37-46.
- 石井成郎・三輪和久(2001) 創造的問題解決における協調認知プロセス, 認知科学, 8, 151-168.
- 石黒千晶・岡田猛(2019) 「絵画鑑賞はどのように表現への触発を促進するのか?」 心理学研究(早期公開)
- 小田切歩(2016) 高校の数学授業での協同学習における個人の説明構築による理解深化メカニズム—数列と関数の関連づけに着目して—, 教育心理学研究, 64, 456-476.
- 清河幸子・犬塚美輪(2003) 相互説明による読解の個別学習指導? 対象レベル—メタレベルの分業による協同の指導場面への適用—, 教育心理学研究, 51, 218-229.
- 清水大地・岡田猛(2013) 「ストリートダンスにおける即興的創造過程」 認知科学, 20, 4, 421-438.
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルバック, E. J., 石田裕久・梅原巳代子(訳)(2010) 学習の輪—学び合いの協同教育入門—, 二瓶社
- 杉江修治(2011) 戦後教育評価論のあゆみ(1) 協同学習入門: 基本の理解と51の工夫, ナカニシヤ出版
- 杉江修治(2004) 教育心理学と実践活動 協同学習による授業改善, 教育心理学年報,



- 43, 156-165.
- 高垣マユミ・田原裕登志 (2005) 相互教授が小学生の電流概念に及ぼす効果とそのプロセス, 教育心理学研究, 53, 551-564.
- 高田康史 (2015) 現代的なリズムダンスのダンス授業におけるステップ習得に関する事例研究—ステップの習得とその過程に着目して—, 日本教科教育学会誌, 38, 2, 69-80.
- 高橋和子 (2016) 改革期のダンスでいま、何が、どう問題か, 体育科教育, 64, 3, 16-19.
- 橋春菜・藤村宣之 (2010) 高校生のペアでの協同解決を通じた知識統合過程—知識を相互構築する相手としての他者の役割に着目して—, 教育心理学研究, 58, 1-11.
- 手塚千尋 (2018) 美術教育における協同的な学びの輪の検討Ⅱ—協同的創造の学習環境デザインの原則—, 美術教育学研究, 50, 233-240.
- 中坪史典・上松由美子・朴恩美・山元隆春・財満由美子・林よしえ・松本信吾・落合さゆり (2010) 「遊びの質を高めるための保育者の援助に関する研究—幼児の「夢中度」に着目した保育カンファレンスの検討—」広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 38, 105-110.
- 成瀬麻美 (2013) 「踊る・創る・見る」を取り入れたリズムダンスの授業～F小学校を事例に～, 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 38, 19-26.
- 林清美・橘良治 (2007) 児童・生徒による教師影響力の認知, 岐阜大学教育学部研究報告, 人文科学, 56, 1, 193-204.
- 原田純子 (2016) 協同学習としてのダンス授業～表現の場を保障し、学生の活動性を高めるために, 女子体育, 58, 4・5, 28-33.
- 古川康成 (2011) 進んでコミュニケーションを取り合おうとする児童の育成: 『習得—活用—探求』型学習スタイルを活用したリズムダンスの実践, 教育実践研究, 21, 179-184.
- 増田未来・松岡綾菜 (2017) 幼児の身体表現における外部講師の役割, 淑徳大学短期大学部研究紀要, 56, 165-179.
- 町岳・中谷素之 (2014) 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標とその交互作用の検討—, 教育心理学研究, 62, 322-335.
- 文部科学省 (2018) Society5.0に向けた人材育成—社会が変わる、学びが変わる—
- 湯浅理枝・高田康史 (2019) 「小学校低学年における「リズム遊び」の指導法についての一考察—リズムに乗って体幹部を弾ませることに着目して—」『広島文化学園大学大学院教育学研究科子ども学論集』5, 29-40.
- Leavers. F. (2005) 「Well-being and Involvement in Care: A Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Setting」Kind & Gezin and Research Centre for Experimental Education .



A Study on Deeper Learning in Cooperative Creative Activity: Through Examining “Rhythm Play” Classes Based on Deepening Pupil-Learning Model

Rie Yuasa¹

Akira Yamazaki¹

Yasufumi Takata²

This study examined whether rhythm play classes for second-grade elementary school children, based on a deepening pupil-learning model, deepened their learning of “dancing to the rhythm while bouncing the navel.” In practice, we analyzed an association between levels of pupil engagement in the introduction activity (a high level and a low level group) and performance evaluation to identify factors that would promote deepening pupil learning of mutual imitation activity (mirror play). The results showed an improved performance through classes in both groups. However, the process by which pupils deepened their understanding differed due to the gap in movement repertoires that the pupils had already acquired before the start of the modules. The results suggest that through imitating a teacher or playing with a mirror, ensuring acquisition of movement repertoires for pupils would lead to deeper understanding. Furthermore, analysis of descriptions in pupils’ worksheets revealed that, although pupils understood good movements through mutual observation with mirror play, they had difficulties in improving and creating their own movements through self-reflection. Further studies are needed to explore how teachers can support pupils in promoting pupils’ self-reflection as well as in pupils’ evaluation of other pupils’ movements.

Keywords: cooperative learning, creative activity, deepening pupil learning model, deep learning, rhythm play