

ダンス経験の浅い教員を対象とした

リズムダンスの促発指導

—リズムに乗る知を標榜した教材開発を通じて—

スポーツ科学研究科 スポーツ科学専攻

学籍番号 220M16

氏 名 古藪 直樹

指導教員 曾根 純也 教授

論文内容の要旨

論文題目 ダンス経験の浅い教員を対象としたリズムダンスの促発指導
-リズムに乗る知を標榜した教材開発を通じて-

学籍番号 220m16

氏名 古藪 直樹

指導教員 曾根 純也

学校体育で行われているダンス授業の中でも、現代的なリズムのダンスは苦手を感じる教員が多い。リズムにのる行為について宮本ら(2011,p66)は『『なぜ乗れないのか』という外部視点からの指摘に留まり、『いかにして乗れるようにさせるのか』という動感形態の形成へ向けられた指導が行われていないのが現状である』と述べている。この命題を解決するためには、リズム概念を基底とした振付動作の類型化をはかり、その実施に基づいて内的視点から捉えられたリズムにのる知を明らかにしていく必要がある。

そのために本研究では、研究Ⅰとしてリズムダンスにおけるリズムにのる知がどのように構成されているのかを明らかにし、それに基づいたリズムダンス教材の開発を目指す。さらに研究Ⅱではダンス経験の浅い教員を対象としたリズムダンスの促発指導について現象学的手法を用いてインタビューを実施し、内的視点から捉えて解釈することをねらいとするものである。

研究方法は、ダンス経験の浅い教員(O 中学校)に授業実施前後でのインタビューを行い、現象学的研究によってリズムの実践知を探る解釈を施すこととした。

その結果、日常運動と類似した動作を段階的に指導したため教員及び生徒も抵抗なく踊れ、教員は導入から発展まで円滑に授業展開が出来ていた。しかし授業では分習法としてできていたものの、曲の途中から再生して実施した際、教員が曲全体としての動作を実施することができなかった。このことはゲシュタルト概念から考察され、マイネルは「ゲシュタルトというものは部分の総和以上の全体としての構成体である」(Meinel,K.p75)という観点に及んでおり、本研究で行ったリズムダンスの促発指導では日常運動と類似した動作を段階的に習得させることはできたものの、それは運動リズムの部分的な達成に終始してしまい、リズムダンス全体としての構成を発生させることができなかったと考える。

本研究では、“リズムにのる知”を現象学的観点から考察をおこなったが、リズムや動きなどの知識や経験の付与だけでは自身が踊ることが出来ても指導はできないことが明らかになった。これらのことは、教員の体験を「自己反省を通して直接には把握され得ないであろう体験」として解釈することによって捉えられる現象学的研究方法によって明らかにされたものと考えられる。

英文タイトル Prompting instruction of rhythm dance for teachers with inexperienced dance

— 英文副タイトル — Through the development of teaching materials that advocate knowledge on rhythm

英文氏名 Naoki Furuyabu

Promotional instruction in rhythmic dance aimed at teachers without dancing experience: The development of teaching materials that advocate knowledge of finding rhythm

Many teachers of dance classes held as part of physical education at schools feel they are bad at modern rhythmic dance. On the topic of the act of finding rhythm, Miyamoto et al. (2011, p.66) wrote that, “currently, we only point out from an external perspective ‘why we cannot find rhythm’ and we are not providing guidance on how to develop a dynamic form of ‘how to make it possible to find rhythm.’” To solve this issue, we must strive to categorize choreography using the concept of rhythm as the basis and clarify knowledge of finding rhythm as perceived from an internal perspective based on this categorization of choreography.

In this study, we therefore aimed to clarify how knowledge of finding rhythm is formed in rhythmic dance, and develop rhythmic dance teaching materials based on this clarification in a first study. Furthermore, in a second study, we aimed to interpret knowledge of finding rhythm from an internal perspective by conducting interviews about promotional instruction in rhythmic dance with teachers without dancing experience using phenomenological methods.

The research method involved conducting interviews with teachers without dancing experience (from O Junior High School) before and after holding dance lessons and performing exploratory interpretation of practical knowledge of rhythm using a phenomenological approach.

The results indicated that teachers and students were able to dance without reluctance because they were instructed step by step on dance movements that were similar to daily exercise. The teachers were also able to smoothly develop lessons from their introduction to expansion. However, while the teachers were able to dance individual steps for a given song, they were unable to perform the dance movements for the song as a whole when resuming the dance from the middle of the song. This issue was considered based on the principles of gestalt; Meinel (p.75) adopts the broad perspective that “Gestalt is an entire structure where the whole is greater than the sum of its parts.” Thus, although the teachers were able to learn dance movements that were similar to daily exercise through the step-by-step promotional instruction in rhythmic dance provided in this study, they appeared to be unable to reproduce the entire structure of the rhythmic dance.

In this study, knowledge of “finding rhythm” was considered from a phenomenological perspective; however, the findings revealed that an individual cannot teach dance merely by being bestowed with knowledge and experience of rhythm, movement, and other aspects of dance, even if they can dance themselves. These findings were revealed through phenomenological research principles, which can be understood by interpreting the experiences of teachers as “experiences that cannot be directly comprehended through self-reflection.”

目次

序章 本研究の目的

第1節 研究の背景

第2節 問題の照準

第1項 リズムダンスにおけるリズムに乗る知に関する認識の違い

第2項 現代的なリズムダンスの教材と授業展開に関する問題

第3節 本研究の目的

第4節 本研究の構成

第2章 研究Ⅰ リズムに乗る知を標榜した教材開発

第1節 研究Ⅰの目的

第2節 研究方法

第3節 研究結果

第1項 結果1:リズムに乗る知の構造

第2項 結果2:リズムに乗れる教材の開発

第4節 考察

第5節 まとめ

第3章 研究Ⅱ ダンスの指導経験の浅い教員を対象としたリズムダンスの促発指導

第1節 研究Ⅱの目的

第2節 研究方法

第1項 対象者及び調査期間

第2項 テクストの生成

第3項 テクストの分析

第3節 研究結果

第4節 考察

第1項 振付動作

第2項 内的視点から捉えたリズム実践知

第3項 まとめ

終章 総合考察

第1節 リズムに乗る知としての教材構築

第2節 リズムダンスにおける教員への促発指導

第3節 まとめ

参考文献

資料

序章 本研究の目的

第1節 研究の背景

平成24年度からダンス科目は中学校男女の1.2年次で必修となった。これに伴い、中学校のダンス授業は、創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンス(以下、リズムダンスと略す)の3つに構成された。その中で中学校のダンス授業では、創作ダンスやフォークダンスよりも現代的なリズムのダンスの採択率が高いことが中村・浦井(2004, p593)の報告により明らかにされており、2020年においても現代的なリズムのダンスの採択率は最も多いものとなっている(梶, 2020, p42)。実際に生徒達も流行りの音楽で踊ることで、他のダンス(創作ダンス、フォークダンス)に比べて、主体的に取り組むことが多いことが示されている。しかしその一方で、教育現場で求められているリズムダンスの授業では、動きの種類、ステップの種類が豊富でどの動きを選択すればよいか難しいとの声も聞かれる。中村はこの点に関して「マスコミの影響で、生徒たちもヒップホップを学習すると期待しているため、それ以外の種目がやりづらくなった」、「生徒の期待に応えたいが実技力がなく難しい」(2013, p49)と述べている。言うまでもないが、テレビで行われている踊りは、ダンスを専門としてきた者が振付を作り、高度な技能を持ち合わせたダンサーが踊っているため、左右非対称の振付や身体を捻る動き、上半身や下半身がバラバラな動きが多く、初級者の学習対象とするには高すぎる難度であることは明白である。したがって、巷間に広がっている踊りを即座に学校教育現場に取り入れようとするには多くの問題があることを指摘しなければならない。

さらに山口らの研究では、「教員自身のダンス技術に関しては、指導経験がある教員と、指導経験のない教員の不安の抱き方に差があるとはいえない」(2017. p131)と述べている。具体的に『「教員自身のダンス技術に対する不安や生徒のレベルやニーズに対する不安」や、「生徒達が求める事柄を教えたい」という教員の理想と「自身にそれを行うだけの技術がない」という教員の現実に起因する不安が所在する.』(2017. p131)と述べている。このことから、教員のダンス指導に対する技量水準の違いが指摘されている。先述したようにメディアの偏った報道により、高難度の動きを求められていると認識する教員が多いが、学習指導要領には高難度の動きをダンス授業に求める文言は一切記載されていない。しかしそうでありながらも、学習指導に記載されている内容が指導経験のない教員には理解し難いのも事実である。平成29年度の学習指導要領では、例えばリズムダンスの技能について「ロックの場合は、シンプルなビートを強調することを示している。また、ヒップホップの場合は、ロックよりも遅いテンポで強いアクセントがあるため、1拍ごとにアクセントのある細分化されたビートを強調すること」(2017. p. 188)と示されている。また、それらを踏まえたリズムと動きについては「自然な弾みやスイングなどの動きで気持ちよく音楽のビートにのれるように、簡単な繰り返しのリズムで踊ること」、「シンコペーションやアフタービート、休止や倍速など、リズムに変化を付けて踊ること。」と表現されている。これらの説明はダンスの専門用語に近く、熟練者であれば理解はできるが、ダンス経験の浅い教員にすれば難しい用語となっている。宮本らも、「学習指導要領に提示されている言葉だけでは、経験の少ない教師にとっては、理解し難い」(2012, p26)と述べているのである。

ここまで述べてきたように、昨今のダンスの授業ではメディアで紹介されるリズムダンス

への偏った報道が相まって、生徒のダンス技能レベルよりも高度な動きを提示してしまうこと、それに伴って指導者がダンスの知識がないまま授業を展開してしまうという実態が浮き彫りになっており、さらに学習指導要領でさえも指導者のダンスを理解する手立てにはなっていないことが指摘されるのである。

第2節 問題の照準

第1項 リズムダンスにおけるリズムに乗る知に関する認識の違い

リズムダンスを指導するにあたり、まずリズムについて理解をすることが必要である。しかし、リズムは専門分野や運動の違いによって様々な解釈がある。難波は「同じ分野においても見解の異なる解釈があり得るため、そもそもどこに軸足を置いて「リズム」を定義づけるかという問題に突きあたる。」(2017. p11)と述べている。つまりダンス経験の浅い人がダンスにおけるリズムを説明する場合、専門競技で用いられる解釈のままにリズムを捉えてしまい、異なった認識のまま指導をしてしまっていることが考えられる。

“リズムに乗る”という行為について、原田(2018)は学習指導要領に記載されている「リズムダンス」について「ダンスで指すリズムは、音楽であり、それを動きの誘発刺激とすると確認した」(2018. p6)と説明している。学習指導要領では、「音楽のリズム」が前提として存在し、音楽に合わせて踊ることで、“リズムに乗る”行為が発生するとしている。

これに対して宮本はリズムに乗るということについて次のような見解を示している。「指導者自身は『リズムに乗る』ということについての指導が疎かになっているように感じられる。指導者自身は『リズムに乗れている』、『リズムに乗れていない』という違いを直感とし

て把握することができるにも関わらず、『なぜ乗れないのか』という外部視点からの指摘に留まり、『いかにしてのれるようにさせるのか』という動感形態の形成へ向けられた指導が行われていないのが現状である」(2011. p66)と述べているのである。つまり、この動感形態の形成とはリズムを単なる音楽の知識として捉えてはならず、内的視点から捉えられた実践知であることをまず認識しなければならないことを示しているのである。指導者自身がどうやってリズムに乗るのかという実践知が把握されていなければ、学習指導要領に記載されている「リズムに乗って自由に踊る」(2017. p. 188)という目標に到達することは難しく、そのリズム感覚を生徒に味合わせられるのは、知識ではなくその感覚を再現できる実践知に他ならないからなのである。それにも関わらず、多くの指導者は生徒に対して「リズム感がない」という言葉だけで片付けてしまっている。以上のように、リズムダンスにおけるリズムに乗る知の認識の違いが指摘されるのである。

第2項 現代的なリズムダンスの教材と授業展開に関する問題

前項では、リズムの認識の違いについて述べた。次にリズムダンスで用いられる教材の問題とその授業展開に関する問題が挙げられる。都道府県の各教育委員会が主催するダンスの研修会は多く開催されているが、教員は研修会で知識・指導法を得たとしてもその内容でしか指導ができないことが問題視されている。研修会で提示された型のある踊り方しか習得できずに実践現場で指導した場合、生徒の技能レベルに合わせて教員が自発的に授業の流れを変更するといったことは難しい。研修会で得た知識が他のステップに応用でき、違うテンポの音楽でも踊ることができる教材があれば、授業の導入から展開にかけて教員が生徒に向き合いながら進行していくことが可能になると考える。リズムダンスの授業内容は

動きの創作学習ではなく既成の動きを取り入れ頼ってしまう学校現場が多く、この場合ダンスを深く理解せずに振付だけをダンス固有の動きと認識してしまい他の動きとの関連付けられずに認識してしまうことが危惧されるのである。つまり教員が自主的に音楽をきめ、苦手な教員でも創作できるフォーマットすなわちリズムダンスに関する教材が喫緊の課題になっているのである。

またこれに関連して学校ダンスの在り方を研究した碓井は、本来のダンスの基本的態度として「生活環境や生活感情から取材して創作的表現に導く」(1962. p26)と述べ、さらに「ダンスはその特質である個性的、芸術的芽生えの伸長、表現に中心におき、(中略)他のスポーツや体操に少ない創造的自己表現が特に強調される」(1962. p26)と述べている。また学校体育実技指導資料では、「教師が振付した動きをそのまま踊るのではなく、全身で弾んで友達と関わって自由に踊ることができること」(文部科学省, 2013, p, 8)と示されているのである。つまり、自由に踊るという授業展開に関する問題が挙げられ、既成ダンスの模倣に終始するのではなく、創造的自己表現としてのダンスを目指せる授業展開が必要とされているのである。

以上のように、リズムダンスの教材に関する問題と教員のダンス授業の展開に関する問題が指摘されるのである。

第3節 本研究の目的

ここまで述べてきたように、我が国の学校教育現場では教師のダンス授業における苦手意識が蔓延していることが指摘された。さらに学習指導要領に記載されている内容はダンス

経験の浅い教員にとっては難しい内容になっている。現代的なリズムのダンスは他のダンスの領域に比べ、リズムを必要とするが、経験の浅い教員はこのリズムについての知識が浅く、生徒にどうすれば乗れるようになるかまでの指導が行えていない現状がある。

従って以上に述べてきたような問題を解決するため、本研究ではダンス経験の浅い教員が指導を行うことができるリズムダンスの教材開発と、さらに教員が生徒にリズムに乗らせる指導を目指した実践についてリズムに乗る知を内的視点から把握し、今後のリズムダンスにおける指導の基礎的な資料を作成することを目的とした。

第4節 本研究の構成

そのため本研究では、まず研究Ⅰでリズムダンスにおけるリズム概念を明らかにしてリズムに乗るための獲得プロセスを考えて“リズムに乗る知”を構造化し、それを基底としたリズムダンスに関する教材開発の研究を行う。

次に研究Ⅱでは、開発したリズムダンス教材を基に、ダンス経験の浅い教員を対象とした促発指導を行い、動感形態の形成へ向けられた内的視点から捉えられた指導ができる研究をすることとした。

第2章 研究Ⅰ リズムに乗る知を標榜した教材開発

第1節 研究Ⅰの目的

リズム教材を作成するにあたり、ダンスにおける“リズムに乗る”という行為を明確にすることが必要となる。研究Ⅰでは、リズムに乗る知は何か明らかにし、授業でダンス経験の浅い教員が“リズムに乗る知”を指導でき、生徒がリズムに乗れる教材と、その授業展開の開発を目的とした。

第2節 研究方法

「リズムの本質」を上梓したクラゲス(Klages, L, 2017)及び、リズム概念に言及したマイネル(Meinel, K, 1980)を基底にして、ダンスにおけるリズムの知獲得の構造を示していく。その後、構造化した内容で開発した現代的なリズムのダンスの教材と授業展開を各リズム分節から考察していく。

第3節 研究結果

第1項 結果 1:リズムに乗る知の構造

クラゲス(Klages, L, 2017)は、「リズムは— 生物として、もちろん人間も関与している— 一般的生命現象」(Klages, L, 2017, p. 21)と述べており、「リズム」を生命現象として捉えている。またスポーツ運動学を著したマイネル(Meinel, K, 1980)は「運動学において現実的な諸連関を捉えようとするには、まず第一に、音楽ではなく運動を基礎にして出発しな

ければなるまい」(Meinel, K , 1980, p168)とリズムについて述べている。つまり、ダンス・舞踊における踊るという行為には、まず人間である私たちは心臓の鼓動や呼吸など生命現象としてリズムを体感しなければならず、その上でスポーツ運動においては音のリズムよりも運動そのものへのリズムが優先されることが指摘されているのである。

その上でダンス・舞踊におけるリズムは、時間性的リズム・空間性的リズム・力性的リズムの三つに分類される。クラークス(Klages, L, 2017)は時間性的リズムと空間性的リズムについて「時間表現は同時に空間表現を伴い、空間表現は同時に時間表現を伴い、そのことによりリズムの表現が可能となる」(2017. p138)と説明し、さらに「音響のリズムは時間現象を分節するのみならず、さらに、生命力のみなざる交替運動で満たすことにより、空間現象をも分節する」(同書, pp. 69-70)と述べている。つまり空間性リズムと時間性リズムが相互に補完しあって現出されることを表している。

これに関連してマイネルは、「運動リズムは空間・時間的経過における力の入れ方の配分を表している」(Meinel, K 1980. p188)と述べ、その運動リズムを獲得するために「運動リズムをはじめにタクト化することは、生徒を教育の場で正しく指導する時に、運動の目的に適合したリズムに導くものである」(1980, p174)と指摘している。この点についてはクラークスも、リズムの本質とタクトに注意を払い、「拍子が同一者の反復だとするならば、リズムは類似者の再帰だといわねばならない。…(中略)拍子は反復し、リズムは更新する」(1980, p. 57)と述べ、拍子(タクト)の反復によってリズムが獲得されることを指摘している。

つまり、いきなり音に合わせて踊るのではなく、自身の運動リズムを体感した上で音に合わせることも重要となる。いつも力が入りっぱなしのような硬直した運動は「リズム感がな

い」と表現されるのに対し、「リズム感がある」と表現される運動とは力の入れ具合と同時に抜き具合が円滑に行われている状態を意味し、その運動には緊張と解緊の周期的な交代が見受けられるのである。従って、以上の言説からリズムに乗る知の構造は以下のように示される。

- (1) 空間性リズム
- (2) 空間性リズムと時間性リズムをつなぐタクト化
- (3) 時間性リズム

上記で述べたことは、ダンスのリズムに乗る知の構造が、まずクラーゲスのいう空間性リズムとして音のない状態からステップやジャンプなどの運動を獲得でき、次にマイネルのいうタクト化して運動リズムを獲得させ、最後にクラーゲスのいう時間性リズムとして振付に音楽リズムに合わせるという内的視点から捉えられた知獲得のプロセスを踏んでいくことでリズムに乗る知を構造化できると考えた。(図1)

第2項 結果 2:リズムに乗れる教材の開発

(1)空間性リズム(音のない状態での日常運動から図式化)

先述したとおりダンスの授業を音のない状態から指導を行え、展開部分で全員が踊ることのできるリズムダンス教材(以下ワタリドリ)を開発する。以下リズムに乗れる知の構造を基にした教材の開発となる。

教材で取り入れたワタリドリ特有の動きは、全身を用いた動き、手を用いた動き、足を用いた動きの三つで構成される(：図2)。全身を使った動きは日常動作から構成した。片膝をつく運動と全身を屈伸して伸ばす運動があり、片膝をつく運動は靴紐を結ぶ動作から構成

された。靴紐を結ぶ動作から身体の向きを変えてダンスの振付としていく。また屈伸運動は、屈伸の姿勢と、大の字で立つ形を繰り返す動きである。手の動きは手を振る、手を叩くなどの日常運動から派生される。足の動きは日常生活の中で行われる靴下を履く動作から段階を上げていき、「5 秒間片足立ちをしてみよう」や「片足を交互に動かしてみよう」と促すことで、ダンスに昇華することができる。

次にジャンプ動作では、日常の水溜りを飛び越える動作を基底に空間移動を加えたもので、「左右にジャンプ」「足を交互にあげてジャンプ」「ロック・ザ・ボート」の動きに派生された。ジャンプの動きは3つの動きが連動しており、左右にジャンプした後片足を曲げてジャンプと難易度を上げている(図3)、(図4)。

ステップ動作は、足踏みやアキレス腱を伸ばす動作から派生され、また歩くという日常運動からも派生された。足踏みから横方向の空間移動を加えた動きが「サイドステップ」となり、方向を変えることで「スクエアサイドステップ」となる。これによって「サイドステップ」、「スクエアサイドステップ」の2つの動きを用いることにした(図5)。

最後に創作活動は、先述した日常運動から派生させて、生徒自身が動き方を変えることで創作活動を行うことができる。例えば、本研究ではケンケンパツの動きなどがあり、教員が創作を行うための設定を行ってあげることで難易度は下げることができる。また仲間と向かい合いながら踊る、空間を移動する等ペアワークも行うことができると考える。

(2)空間性と時間性リズムをつなぐタクト

振付では、音のない状態での空間移動や身体の向きを変える場合に、タクトを加えることで時間性リズムへつなごうとするものである。ワタリドリ特有の動きでは、二つの運動を交

互に行ってその動作に長短のタクト(拍子)を加えることで、より高度なダンスになっていく。

ジャンプ動作は、もとよりしゃがむと跳ぶという上下の動きがセットとなっているため空間の変化はついている。そこに拍子をつけていくには、着地後と踏み込み時に拍子を加えることで可能となる。例えばジャンプ動作をして、着地をした後から次のジャンプの時間を変化させ、連続で跳ぶ、一回大きく跳ぶなどバリエーションを増やすことができる。また踏み込む時間を変化させることで、溜める印象を与えることができる。

ステップ動作は日常的な動作に近い動きが多く、生徒のレベルに合わせて遅く行うのか早く行うのか拍子を変化させていくことで習得させることができる。本教材では一つの完成形だけではなく、段階に応じて難易度を変化させようと考えた。これらは授業の導入の段階で行え(資料1)(資料2)、床に1から9の数字を並べて、指導者の指定した番号を足で踏んでいくこととした。次に教員は、振付の動きに合わせた数字を指定し、生徒が振付としてではなく、遊ぶことから振付を習得させることができると考えた。つまり床を踏む時に膝を曲げて踏む、踏む動作をジャンプの動きに変更していくができ、ゆっくり踏む、素早く踏むなどの速度の変化をつけることができると考えた。

最後に三三七拍子で動いていき、拍子(タクト)から身体の運動リズムに合わせていく。三三七拍子の動きの特徴として、リズムをすでに設定している点にある。ワタリドリは4拍子で構成されており、三三七拍子に近い拍子に合わせることでリズムに乗ることができるようになると考えた。(資料3)

教員が実践を行うにあたり、大事になるのは生徒がリズムに乗れる身体を獲得し、音楽リ

リズムに馴染むことができる状態に持っていき、その過程の中でワタリドリに入ることができると考えた。そのため、教員には、導入から展開にかけての一連の流れの把握が必要になる。ここでの内容は導入から手拍子などを行い、マス目で動きを習得していき、ワタリドリの振付を移行していくことが必要と考える。導入段階で指導することができれば教員の負担も軽減できるはずだ。従って空間性リズムと時間性リズムをつなぐタクトの存在が重要となり、それを可能とする教材が不可欠となる。

(3)時間性リズムを可能にする教材構成

ワタリドリはオリジナルのリズムダンス教材となっており、ワタリドリ特有の動き・ジャンプ・ステップ・創作の4つの動きで構成され、それらはどれも日常的に行う動作からダンスにデフォルメ、誇張を行ったオリジナルの動きである。これらを音のない状態で習得したのち、音楽すなわち時間性リズムを加えてリズムに乗らせる。音は邦楽のAlexandros、『ワタリドリ』を使用した。音の速さを示すBPM(beat per minutes)は135bpmである。ワタリドリはAメロ(8拍×4回)、メロ(8拍×4回)、サビ(8拍×8回)、間奏(8拍×4回)、後奏(8拍×4回)を一つのまとまりとして捉えて簡単な動きで構成された前半と、仲間と考えて創作する後半に分けている。この音楽のまとまりに合わせて振付を構成していくことで、他の音に合わせて動くことが可能となり、他の音楽に応用することができ、音楽ごとのリズムの変化を体験することが可能となる。動きは、まとまりごとにステップやジャンプなどで分けることで、獲得した運動の段階に合わせて動くことが可能となる。また、まとまりごとに踊れることで、類似した動きの運動リズムで踊れ、スムーズに音楽リズムに乗れると考えた(表1)。従って以上の論考により、培った運動リズムを音楽リズムに合わせていくことで時間性リ

リズムへと移行することができるものと考えた。

第4節 考察

結果1ではリズムに乗る知の構造化をおこなった。運動リズムにいきなり音のリズムを合わせて踊るという行為は、自らの身体運動のリズムを理解していなければ、音に合わせることは難しいと考える。これについて原田も「外のリズム(音楽リズム)にいきなり同調するよう働きかける前に、十分に個々の内的同調(統合)を求める時間と内容が求められる」(2018, p10)と述べている。つまりリズムに乗ることに苦手意識を持つ生徒やダンス自体に嫌悪感を示す生徒に対する工夫が教員には求められ、音に合わせてから始めるのではなく、内的同調の感覚をつかませることが大切であり、音のない状態からの指導が有用であると考える。

結果2では、結果1を基にリズムダンス教材を作成した。ワタリドリは様々な要素を含んだリズムダンス教材になる。ワタリドリの振付は段階ごとにレベルを設定し、身体に馴染みのある動きからダンスの要素を加えていった。前半部分で足のステップを使用し、後半部分に仲間とのペアワーク・グループで創作して踊る場面を設定した。中学校のリズムダンス授業ではビデオ教材を用いて生徒がテレビをみながら学習することが多いが、テレビを見ながら学習することは一方向のみの視点になってしまい仲間と関わる機会が少ない。仲間の動きを見て鑑賞する機会もないままダンスの単元が終わってしまわないように、ワタリドリを通じて仲間の感性と触れ合う機会を設け、自分たちで動きを繋げられる踊りが可能になると考える。

また、音楽の拍子のまとまりで動きの変化をつけることで、他の音楽にも応用ができると考える。ワタリドリのような土台となる教材があることで、その中から必要な動きを選択し、踊りたい音のまとまりに合わせて、独自の教材を創作していくことが可能となる。反対に、音楽はワタリドリのまま動きのリズム(空間性)を変えることでも全く違う難易度のダンス教材になる。教員や生徒にはリズムを変化させることでダンスが変わっていく楽しさ、同じ動きでもワタリドリから色々な音楽に変えて変化する動きのリズムを楽しんでほしいと考えている。そのため本教材では、一回のダンス単元のみには終わらず、その先もダンスに興味を持ってもらえる教材となることを見据えて開発できたものとする。

第5節 まとめ

研究Ⅰではリズムダンスにおける“リズムに乗る知”がクラーゲス及びマイネルの言説からその構造が明らかにされた。クラーゲスは、空間性リズムと時間性リズムの存在を明らかにし、マイネルはリズムとタクトについて述べている。それによってダンスの授業ではいきなり音楽に合わせて全身を動かすのではなく、まずクラーゲスのいう空間性リズムとして音のない状態からステップやジャンプなどの運動を獲得でき、次にマイネルのいうタクト化して運動リズムを獲得させ、そして最後にクラーゲスのいう時間性リズムとして振付に音楽リズムに合わせてというプロセスを踏んでいくことでリズムに乗る知を構造化させることが可能になると考えた。そして結果1に基づいてワタリドリを開発した。ワタリドリ特有の動き、ジャンプの動き、ステップを用いて動きの強弱をつけ、視点をかえて空間移動を行い、時間性リズムへと移行するといった観点で構成し教材開発がなされた。

第3章 研究Ⅱ ダンスの指導経験の浅い教員を対象としたリズムダンスの促発指導

第1節 研究Ⅱの目的

ダンスの授業では、授業経験を積む機会が少ないことや教員が苦手意識を持つ場合が多いという背景により、ダンス指導がテレビを用いたモニター指導やDVDなどの既成作品の模倣に終始してしまうことが多く、生徒に丸投げされているという実態が指摘されている。さらに、たとえ教員がダンスに関する知識を持ち合わせていたとしても、個々人によるリズム認識の相違によってリズムに乗る指導が容易に発揮し難い現状がある。

従って研究Ⅱでは、研究Ⅰで開発したワタリドリ教材を基に指導実践を行い、今後の指導に活かせる基礎的資料を得る研究を目的とした。そのため、ダンス経験の浅い教員を対象としたリズムダンスの促発指導について内的視点からの解釈を行うことが目指された。

第2節 研究方法

北村(2004)が指摘する通り、「対象者のコーチングに関する認識の詳細を描写するためには、どのような知識・信念・価値観に基づいて指導行動が行われているのかについて深く掘り下げた訂正的な情報が必要となる」(2004. p72)のであり、それを可能にする研究とは「現象の性質や特徴など数値で表せないデータを扱う研究法」(寺下. 2011, p413)が必要だという。従ってこのような問題を取り扱う研究方法として「主体の体験を扱うためには現象学的手法は有効なものである」(Paterson, J. H. /Zderad, L. T. 24)と述べられていることか

ら本研究では現象学的手法が採用されることとなる。

第1項 対象者及び調査期間

対象者は、大阪府の0中学校の保健体育科教員2名を対象とした。以下では調査時における教員のプロフィールを示す。教員Aは0中学校保健体育科男性教師である。教員歴は20年、ダンス指導歴は3年である。サッカー部顧問でダンス経験はなく、大阪府が実施する研修会等への参加もない。しかし、数年前にダンスの指導について、ダンス指導の専門教員から助言を受けたことがある。教員Bは0中学校保健体育科女性教師でバレー部顧問である。教員歴は7年、ダンス指導歴は3年である。ダンス経験はエアロビクスの資格を取得する際に練習をした程度で本格的なダンスの練習をしたことはないが、テレビやネットの映像を視聴しダンスの知識をつけている。今回はダンスの指導経験の浅い教員を対象としており、ダンスの研修会に参加していない、ダンス指導に抵抗感を示している教員2名をダンス経験の浅い教員とした。

調査期間は2020年8月17日から11月4日の3ヶ月である。9月のダンス授業の実施1ヶ月前の8月に本研究に基づいた教材研修をおこなった。授業は男女合同で行い、50分で計8回実施した(表2)。授業前後5分間は体育授業に関するアンケートを記入する時間となった為、実際の活動時間は40分間となった。毎時間終了ごとに筆者から教員にダンス指導における改善点(声かけ、音楽をかけるタイミング等)を伝えていった。また授業中も筆者が生徒のダンス指導を手助けする場面も設けた。授業の様子は許可を得て、カメラで録画を行い生徒の反応を観察した。

第2項 テクストの生成

広瀬は現象学的方法を用いて面接者と対象者の体験世界を解明するために、以下に述べる2段階のアプローチを提案している。すなわち、第1は、研究者自身が直接面接し、そこで起こった事柄をできるだけありのまま記述するプロセスであり、第2は、こうして作成された記述を素材にして、対象者の体験世界の分析を行うというプロセスである(1992:p52)。本研究でもこの方法は十分に機能すると考える。

そのためテキストの生成においては、ダンス授業実施前およびダンス授業実施後の2回インタビューがおこなわれ、ダンス授業に関する不安・リズム・即興の指導について質問を実施した。その内容はダンスを専門とする研究者、スポーツ教育学を専門とする研究者、本論筆者の3名で事前に検討され、1. なぜリズムに乗れないのか。2. 即興についてどういった印象を持っているか。3. 即興が踊れるにはどういったつまづきがあるのか。4. ダンス授業の指導ではどういった不安が存在しているのか、という4つの質問を元に回答を求めた。なお本研究の聞き手には、筆者とスポーツ教育学を専門とする研究者によって行われた。筆者はダンスを専門領域とし、自身も全国コンクール受賞経験、舞台での作品発表をおこなっている。

インタビューは30分間行われ全てボイスレコーダを用いて録音した。次に、インタビューで収集された音声データから全ての会話を逐語記録にし、A4サイズ12枚程度(40字×36行)となった。これらの逐語録は、データの妥当性及び信頼性を保証するためにメンバーチェック(Flick, U. 2002. p185)が行われた。本研究では、前述した過程で作成したトピックスのまとめをインタビュー対象者本人に郵送及びEメールで送付し、発言の趣旨と異なっ

ていないか、加筆及び訂正箇所はないかを確認した。対象者から加筆・訂正要求があった場合は、それに従った。この手続きをおこなった語りのデータを基礎資料とした。

第3項 テキストの分析

インタビュー過程の記述を何度も精読し、全体の意味を感じ取り、その過程の記述を本質的な意味を識別する作業を施した。ナミン・リーは、現象学的研究によって解明しうる体験を「研究者が直接に自己反省を通して把握しうる体験」と「自己反省を通して直接には把握され得ないであろう体験」の2種類に分け、前者の体験は自己反省という方法によって研究者が直接把握できるのに対して、後者の体験は解釈学的方法によってのみ捉えることを指摘して、反省と解釈の2つの方法が、現象学的研究の主要な研究方法であることを明らかにしている(Namin Lee:pp. 29-30)。このため、内的視点から捉えたリズムを明らかにするために、実施後の解釈が本研究では不可欠となる。なお、対象者が抱くダンスの知に関しては対象者ごとに分析した。その際、分析者の経験に基づく思い込みや先入観をできるだけ保留してテキストの分析と解釈を行うこととした。この分析と解釈は筆者が行った。

第3節 研究結果

表3はダンス授業前後の教員による内省である。日常運動と類似した動作を段階的に指導したため、教員及び生徒も抵抗なく踊れているという模様が観察された。実施したクラスではダンスを習っている生徒はおらず、教員が音楽のない動作や振付の指導を行って生徒に運動リズムを獲得させたことで、生徒も動きの捉え方が変わり素早く振付動作に馴染むことが出来ていた。今回導入の段階で、遊びのワークから動きの練習をおこなった。イメージ

をしやすい日常運動を行うことで生徒たちは抵抗感なく踊れていることが観察された。教員 A の言葉の中には「ワタリドリは流れの中で指導ができる。動きがつながってる感じ。ぎこちなさがなくできた」と、導入で用いた遊びのワークの延長で振付指導に入れたことで動き方から振付へ、授業の流れの中から振付へと動きを変化させていくことができ、教材の効果を確認できた。1, 2 時間目の動きを用いて、3 時間目からのユニゾンの動き、グループでの動きなどの発展を指導したことで、生徒たちは動きが設定されている状態から授業を行え、スムーズに 50 分間の授業を行っていた。さらに教員は授業中、音楽を再生した時にリズムに乗れない生徒たちにリズムに乗れるように「膝を深く曲げてみよう」、「音なしからもう一度やってみよう」、「ゆっくりやってから速くしてみよう」等、助言も行うことができ、教員 A と教員 B は導入から発展まで円滑に授業展開が出来ていた。

教員 B は、「ダンスって身近なものなんやと思った。手拍子からリズムとるよーってできるし、部活動の動きもダンスになるしい。日常の動きがダンスになるんやでっ、でいいと思って安心した。いつも動きはかっこいいもんって思ってたんで、どんな動きでもええやっでダンスのハードルが下がった」と述べている。この言表には教材の振付動作によって教員のダンスに対する認識の変化が確認された。即興・創作を指導し始めた 3 時間目では教員は生徒たちに対する言葉がけに抵抗を示していた。「引き出しがないので、行き詰まった班に『どこまで進んだ？』しか聞けない」とあるように、形がない創作などの指導における言葉がけに悩む場面が前半に見受けられた。しかし、筆者の「部活動の動きや日常の動きから発展させてみよう」という言葉がけの助言を受けた後、後半の創作の指導場面では、積極的に教員は生徒に動きの助言を行っていたことが確認できた。

また、ここでは教員自身の内的視点から実践知を捉えられていない箇所が確認された。

「ずっと入らへん」という言表はリズムに乗る知が獲得されていないことを意味している。

リズムに乗る知が自身の身体感覚の中に獲得できないまま、指導を行ってしまったために、音楽のリズムに乗れない、テンポを間違えて捉えてしまう場面が見られた。授業前研修で筆者が補佐していた際には音楽のリズムに合わせて踊っていたが、授業では教員が音楽のどこで振付を始めるかを掴めずに、30秒ほど音楽を聞いて止まってしまう場面が確認された。

第4節 考察

第1項 振付動作

教員Aの「ぎこちなさがなくできた」という感覚に辿り着いた背景には、ワタリドリの振付が段階的に構成されている教材であることが挙げられる。今回のジャンプの動きは、跳躍動作に時間性のリズムを加えた「足を交互にあげる」動きから空間移動を加えた「左右にジャンプ」、そして回転運動を加えた「ジャンプターン」という3つのジャンプで構成されている。段階的にジャンプの難易度を上げていったことで、つまづきを少なくできたことがぎこちなく進めることができた要因と考えられる。また、音のない状態で、飛び跳ねたことで、身体にとぶ動きを定着させることが出来たと解釈された。この順序は他のステップ、ワタリドリ特有の動きの場面でも適用されており、屈伸運動から足を開いて閉じる振付、拍手からリズムに合わせて手拍子にする振付などの教材を通して意識した結果、教員Aのぎこちなさが軽減したと考えられる。また、このように日常的な動きからダンスに転移させる作業を行うことでダンスに対するハードルも下がったと考えられる。

現代的なリズムのダンスにおける指導内容について発生運動学的一考察を研究した宮本らは、「音楽のリズムと運動リズムが複雑に絡み合っ一体化しひとつのまとまりとしてみることができる」(2012, p21)と述べ、さらに「互いに強調する複数のリズムを一つのまとまりとして観察すれば、そこにはまた、“リズム”が見えてくるはずである」(宮本, 2011, p67)と述べており、私たちがダンスとして音楽に合わせ身体を動かすことは新たな“リズム”を表現していく運動として捉えることができる。さらに宮本は『音楽のリズム』と『動きのリズム』とが互いに強調することによって、新たに生み出される“リズム”こそ、時空間芸術としての特性を持つダンス・舞踊における“リズム”である」(2011. p67)と述べており、“リズム”が音楽のリズムと運動のリズムの交替によって、交互に表出された新しい“リズム”になると解釈できる。宮本らはこれらを金子の反転化現象であると考え「一つのメロディー構造が自我により受容された場合において、能動的志向性として意識の表面に現れるものと考えられる。この時、もう片方のメロディー構造は、動感素材は触発してはいるものの、自我により抑圧されているため、意識の表面にあらわれなくとも受動的志向性として意識の下で支えているという構造をしている。このような意識の作用が働いているため、二つのメロディー構造は反転化することができる」(2012. p23)と述べている。つまり、ダンスのリズムに乗れている状態になるためには、音楽に乗る以前に自身の運動リズムが確立された状態ができなければならない。ステップや振付の動きを身体に馴染んでいない状態で音楽リズムに合わせたとしても、運動リズムが確立されていない場合には、リズムに乗る状態になることは難しいと考える。すなわちリズムダンスは、音楽リズムか運動リズムのどちらかのリズムで完結されるものではないと考察された。

即興・創作場面では今回、筆者はダンス授業を補佐という立場で参加し、生徒に即興・創作について言葉がけを行った。そこで、生徒に「自分の部活動の動きを使ってみよう」や「朝起きてからやる動きをやってみよう」といった言葉がけをおこなった。それを聞いた教員が「習っていない言葉がけがあつて目から鱗やった」と述べている。全部を生徒に任せるのではなく、最初に教員が条件を設定することが必要であり、今回は授業の後半から教員がうまく指導を行うことができていた。研修の段階から、言葉がけに関して実践的な指導ができればよりスムーズに指導を行うことができていたと考えられる。

第2項 内的視点から捉えたリズム実践知

リズムダンスの動きを類型化していき、それに基づいた教材を提供したため円滑な授業展開が出来ていた。しかし授業では分習法としてできていたものの、音楽の途中から再生して実施した際、教員が全体としての実践知を把握することができなかった。この原因は授業前研修にあったと考える。研修では、筆者が音楽の再生と指導をおこなった。しかし、実際の授業では教員自身が振付音楽を再生した。その結果、教員が音楽のどこで振付を始めるかを掴めずに、止まってしまうことになった。つまり、教員の身体の中に音楽リズムが定着しておらず、筆者という指導者がいる場合でのみ、リズムを取れていたことが予想される。「苦手やからリズムがずっと入らへん。身体に、タイミング逃したら、あ、あ、ってなって終わるからリズムが難しい。」という言表から授業で音楽の途中からはじまるとダンス経験が浅い教員はどこからどこまでが一つのまとまりか判断することが難しいと捉えられた。

このことは次のようなゲシュタルト概念から考察されなければならないと考える。マイネルは「ゲシュタルトを形作る力は、部分を全体にまとめ合わせる“全体性”というものであ

ることから、(中略)リズムカルで合目的な運動経過は“おのずと正しく発生する”(Meinel, K. p75)と述べまた「ゲシュタルトというものは部分の総和以上の全体としての構成体である」(Meinel, K. p75)という観点に及んでいる。つまり本研究で行ったリズムダンスの促発指導では日常運動と類似した動作を段階的に習得させることはできたものの、それは運動リズムの部分的な達成に終始してしまい、リズムダンス全体としての構成を発生させることができなかった。その結果、不意に再生した音楽のどの部分か判断できず、音楽リズムにのらせることができなかったと考えられる。

もう一つ、音楽には、メロディーや拍子(ビート)などのさまざまな要素が含まれている。ダンスでは、そのどれかを用いて、またはそれら全てを使い振付を発生させていく。今回は流行りの音楽でもある日本の邦楽を採用した。一つのまとまりとして音楽を捉えて実践をおこなった結果、教員は音楽リズムが定着することができず、止まる場面が確認された。この時、教員は音楽のメロディーや歌詞など沢山の音を一度に取り込むため、どの要素でリズムを取るか時間がかかったと考えられる。実践で動きから指導し、ワタリドリの音楽の前に拍子(ビート)のみの音楽から指導を始めることでよりスムーズに音楽に馴染む身体を獲得できたのではないかと推察される。

インタビューの「ずっと入らへん」という言表は、『音楽のリズム』と『動きのリズム』とが互いに強調することによって、新たに生み出される“リズム”の『音楽のリズム』が欠如しているため、運動リズムが先行してしまっている状態であると考えられる。この状態では、ダンスにおける運動リズムと音楽リズムが交差するリズムではなくなってしまう。さらにダンスでは、ここに空間性リズム、力性リズム、時間性リズムが追加され、より

高度な身体運動となっていく。現代的なリズムのダンスでリズムが苦手意識として発生するのは今回のように、順序性を無視し、音楽が身体に馴染んでいない状態で、振付の強度(力性)や速度(時間性)、空間移動(空間性)などを指導するためではないかと今回の実践までの流れでは考えられる。

実施後には、「習ってへんからできひん」という言表も確認した。ダンス経験の浅い教員にとっては研修の段階で教員自身が音楽を設定し、実際に踊るといった過程が必要であった。

第3項 まとめ

研究Ⅱでは、ワタリドリを用いて実践研究を現象学的観点から分析をおこなった。対象者である教員AとBは、教材の振付に対し、運動リズムを獲得しぎこちなさのない、流れるような運動ができていた。それにより、ダンスの授業を導入から展開まで段階的な指導を生徒に行うことができたと考えられる。しかし振付音楽を再生する際、無意識的にリズムに乗ることができない場面が確認された。これは教員の中でタクト化された運動リズムが先行してしまい、音楽リズムに乗ることができていないと解釈された。さらに振付音楽をまとまりごとで捉えてしまい、全体像として振付音楽を理解することができなかったため、音楽リズムに合わせるができなかったと考える。それらは、運動リズムのみとなり、音楽リズムが表出されないリズムになったと解釈された。

終章 総合考察

本研究では、研究Ⅰで、“リズムに乗る知”をクラークス、マイネルの言説から構造化し、段階的な指導を行える教材『ワタリドリ』を開発した。そして研究Ⅱで現象学的観点から考察をおこなった。以下では研究Ⅰと研究Ⅱの総合考察を行う。

第1節 リズムに乗る知としての教材構築

リズムに関してクラークスは、「現象の時間性リズム的分節は(中略)同時にその空間性のリズム分節である」(2017, p 67)と述べ、さらに「音響のリズムは時間現象を分節するのみならず、さらに、生命力のみなざる交替運動で満たすことにより、空間現象をも分節する」(2017, pp69-70)と述べており、リズムには空間性リズムと時間性リズムが存在することを明らかにしている。そしてマイネルは「スポーツ運動の力動・時間的構造、流れるような緊張と解緊の交錯と理解され、運動リズムは空間・時間的経過における力の入れ方の配分を表している」(1980, p188)と述べているのと同時に、「運動リズムをはじめにタクト化することとは、生徒を教育の場で正しく指導する時に、運動の目的に適合したリズムに導くものである」(1980, p174)と指摘している。つまりダンスの授業では、いきなり音楽に合わせて全身を動かすのではなく、まずクラークスのいう空間性リズムとして音のない状態からステップやジャンプなどの運動を獲得でき、次にマイネルのいうタクト化して運動リズムを獲得させ、そして最後にクラークスのいう時間性リズムとして振付に音楽リズムに合わせるといふ知獲得のプロセスを踏んでいくことでリズムに乗る知を構造化させることが可能になると考えた。ダンスの授業を音のない状態から指導をおこなえ、展開部分で全員が踊ること

のできるワタリドリを提示した。

第2節 リズムダンスにおける教員への促発指導

リズムダンスの指導というものを運動構造、リズム概念を基に考えてきた。そして、身体がリズムに馴染んでいる状態が大事ということがわかった。この状態に持っていくためにはどういった研修が必要か。マイネルは「言葉あるいはそのほかの手段で運動リズムを捉えやすくしたり、定着させたりできるという事実は、自分自身だけでなく生徒のリズム発達にも意識的に働きかけることさえ可能にするものである」（1980, p171）と述べている。生徒に全身でダンスを踊ってもらうために教員には研修を行いダンスについて理解を深めた。しかしそれらは知識として得ただけで実践では生かすことができなかった。それらをどう生徒に教えるか、どうやって表現を表出させるかを教えることが必要となる。今回の実践では、教員が指定された音楽に合わせることに難しく時間がかかる場面が多く見受けられた。この状態は教員の身体に音楽リズムが馴染んでいないと捉えることができ、無意識的にリズムに乗っていないことが観察された。また、タクトとリズムの違いについて理解をし、手拍子からリズムに乗るといふ動きを行っていた。しかし、これらは著者という指導者がリードした場合に限ったものであり、教員が指導者の立場になったとき、これらの指導は効果的なものにはならなかった。従って、無意識的にリズムに乗る前段階の意識的に音楽に乗ることも難しく、このことから知識の付与だけではリズムに乗ることができないことが示唆された。音楽に合わせる、という行為は運動リズムを獲得していなければ、ハードルの高いものであることが確認できる。音楽を誘発刺激とすることは間違いないが、それは運動リズム

が身体に馴染んでいる状態があって初めて刺激となる。そして、運動リズムが獲得していない状態では、音楽リズムと絡み合うこともない。よって、ダンス・舞踊におけるリズムを獲得するためには、まずリズムを身体の中に落とし込み馴染ませることが重要である。そこから、学習指導要領に記載されている「音楽に合わせて踊る」ということができるものと考えられる。この「音楽に合わせて踊る」ということが、運動リズムを無意識的に音楽リズムに合わせることができる状態である。反対に運動リズムを獲得していないままの指導は経験者であっても難しいものとする。

第3節 まとめ

研究Ⅰおよび研究Ⅱでは、ダンス経験の浅い教員が内的視点からの指導を行うことができる教材とリズムダンスの授業展開をリズムの観点から作成し、教員が生徒にリズムを乗らせる指導ができることを目的とした。

研究Ⅰでリズムに乗る知を構造化してワタリドリの教材開発をおこない、研究Ⅱでその教材に基づいて促発指導をおこない、現象学的手法によって解釈を施した。本研究の特徴として、音楽と共に展開していくダンス授業を音のない状態から展開していった点にある。この特徴は研究Ⅰの考えを基に考案した。そして力の入れる、力を抜くといった、流れるような交替運動を獲得することができ、リズムに乗る知を獲得することができる、またリズムに乗らせることが可能となる教材開発を目指した。これにより、音のない状態から指導を行ったことで、教員、生徒は抵抗感なく授業に参加でき、振付動作の習得をスムーズに行うことが

できた。しかし研究Ⅱには、予想される結果とは違ったものもあった。研究Ⅰの内容を基にダンス経験の浅い教員に指導をおこなったが知識の付与に留まり、教員自身が音楽に無意識的に乗って指導することはできなかった。本研究ではダンス経験の浅い教員にとって、教員の理解が深まるよう留意しながら研究を進めたが、運動リズムから音楽リズムへの交替がうまく行うことができなかった。これは音楽のまとまりを重視し指導を行う、ワタリドリ
の音楽で指導する前にビートのみの音楽、メロディーのみの音楽で、指導を行うことで解決されうる可能性が考えられる。これは今後の研究課題である。

参考文献

- ① Flick, U, 小田博志ほか訳(2002)質的研究入門:「人間の科学」のための方法論. 春秋社
- ② 碓井えい子(1962)学校ダンスの在り方についての一考察. 島根大学論集教育科学, 11:21-29
- ③ 椿ちか子(2020)全国の中学校ダンス授業の指導状況調査及びダンス授業教材の開発・普及. 椿ちか子研究室, 1~139
- ④ 北村勝郎(2004)「教育情報」の視点による「コーチング」論再考:ブラジル・プロフェッショナル・サッカー指導者の指導実践を対象として. 教育情報学研究, 2:71-80
- ⑤ Klages, L, 杉浦實訳(2017)リズムの本質. みすず書房新装版.
- ⑥ 寺下貴美(2011)質的研究方法論:質的データを科学的に分析するために. 日本放射線技術学会雑誌, 67:413-417
- ⑦ 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年度及び24年度の年次推移から. 日本女子体育連盟学術研, 26:1-16
- ⑧ 中村恭子(2013)日本のダンス教育の変遷と中学校における男女必修化の課題. スポーツ教育学研究, 21:37-51
- ⑨ 中村恭子・浦井孝夫(2004)中学校におけるダンス授業の現状と問題点:創作ダンスと現代的なリズムのダンスに着目して. 日本体育学会大会号, 55:593
- ⑩ 難波正明(2017)リズムと拍子に関する基礎的考察—L. クラーゲスの『リズムの本質』を中心に—. 京都女子大学発達教育学部紀要, 13:11-17
- ⑪ 原田奈名子(2018)「リズムダンス」再考. 京都女子大学発達教育学部紀要, 14:1-12

- ⑫ Paterson, J. G. & Zderd L. T.: Humanistic Nursing, A wileyBiomedical Publication, John Wiley&sons, inc. 1976; 長谷川浩・川野雅資(1983) ヒューマニスティックナーシング. 医学書院
- ⑬ 広瀬寛子(1992) 看護研究における現象学的アプローチの適用に関する考察: 看護面接の現象学的分析方法作成までのプロセスに焦点を当てて. 日本看護科学会誌, 12(2):45-57
- ⑭ 宮本香織(2011) ダンスにおける「リズムに乗る」ことについての一考察. スポーツ運動学研究, 24. 65-73
- ⑮ Meinel, K, 金子明友訳(1981) スポーツ運動学. 大修館書店.
- ⑯ 宮本香織・高岡治(2012) 「現代的なリズムのダンス」における指導内容についての発生運動学的一考察. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 22:19-27
- ⑰ 文部科学省(2018) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房
- ⑱ 文部科学省(2013) 表現運動及びダンス指導の手引学校体育実技指導資料. 東洋館
- ⑲ 山口莉奈・正田悠・鈴木紀子・阪田真己子(2017) 体育科教員のダンス指導不安の探索的研究. 日本教育工学会論文誌, 41:125-135
- ⑳ Lee, N, 吉田聡訳(2009) 現象学と質的研究の方法. 死生学研究, 12:8-34.

図1 リズムに乗る知の獲得

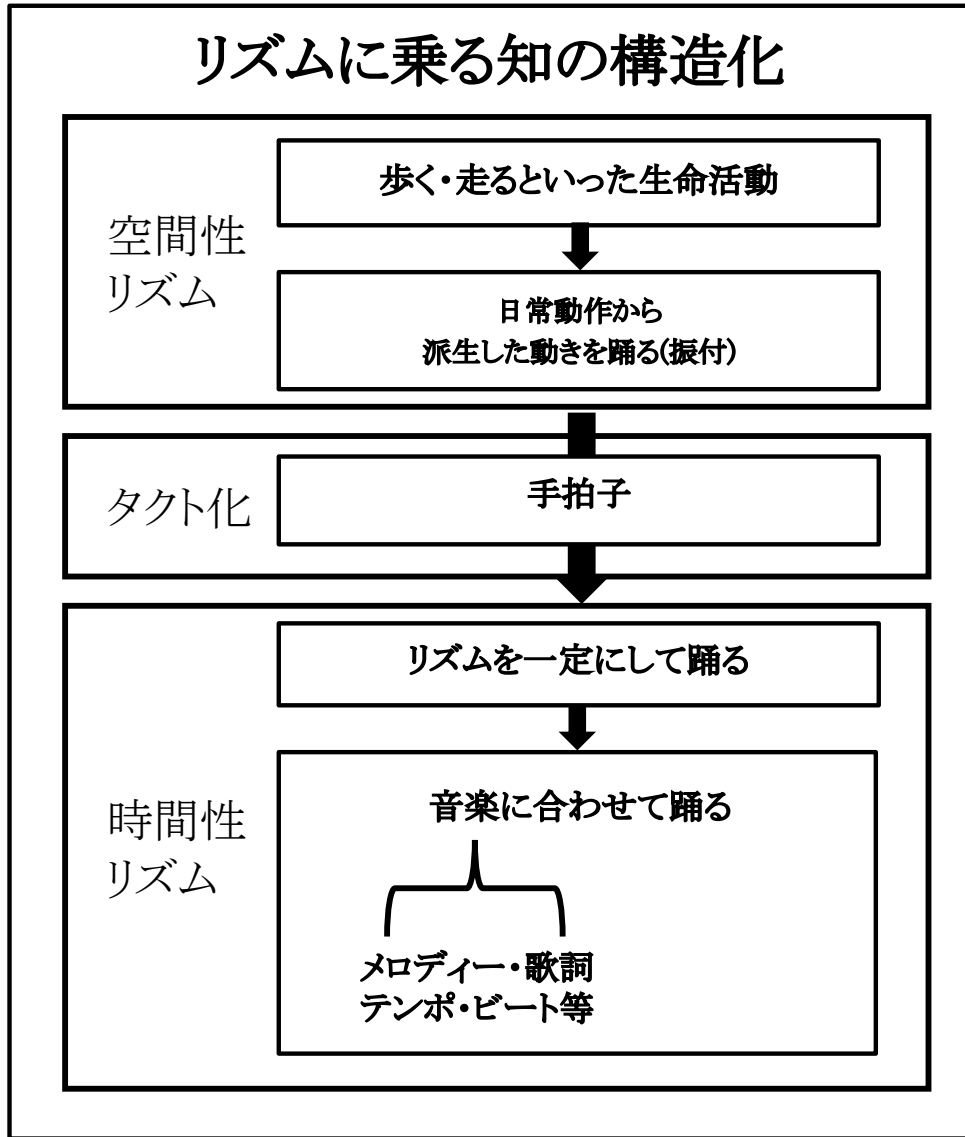


図2 ワタリドリ特有の動きのレベル設定

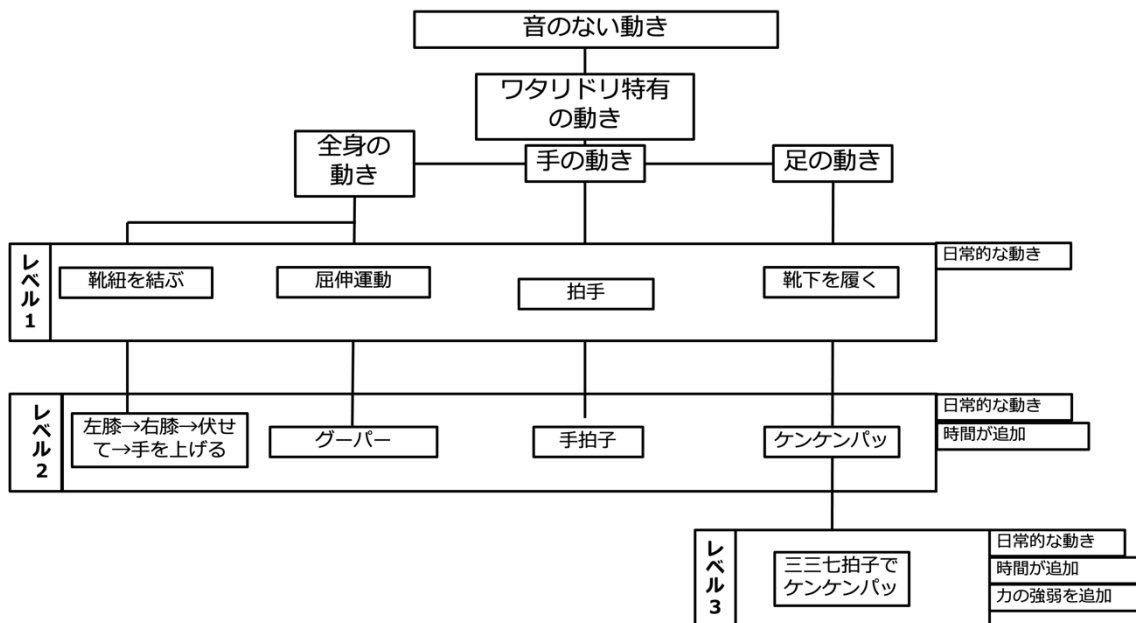


図3 ジャンプの動きのレベル設定

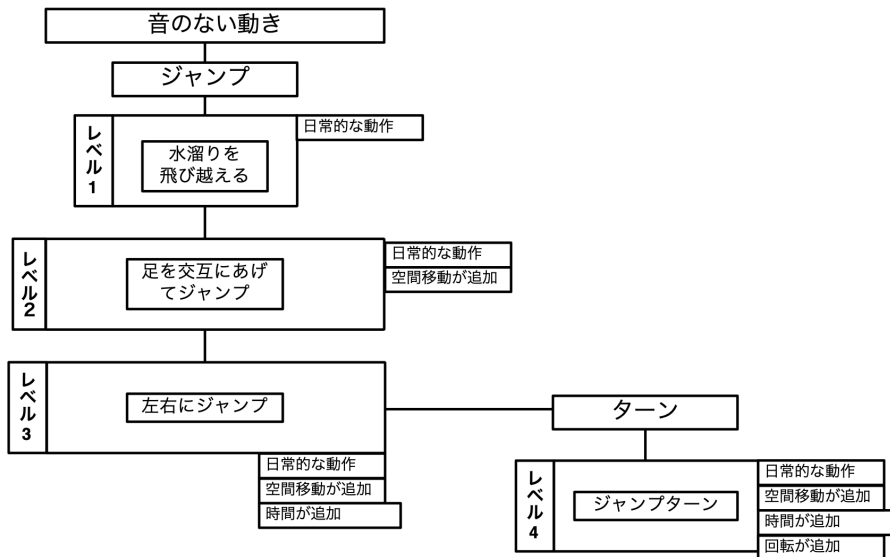


図4 ジャンプの動きのキネグラム

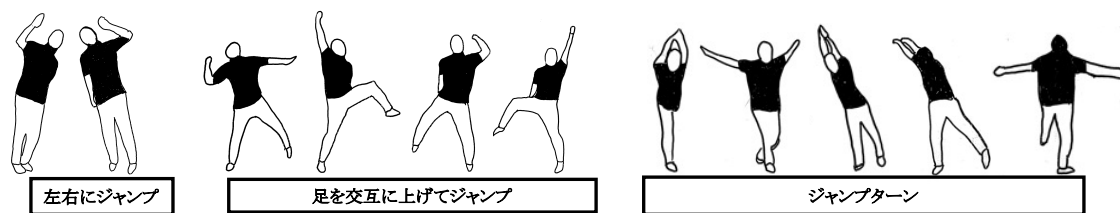
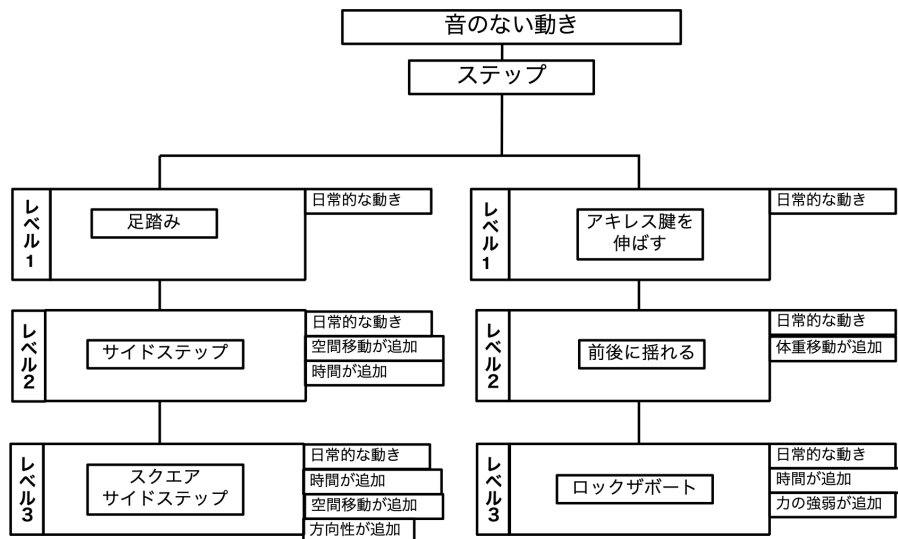


図5 ステップのレベル設定

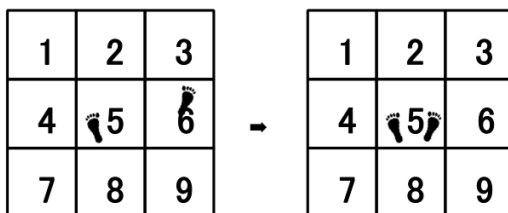


資料1 マス目を用いたワーク

1～9の数字を踏みながらリズムをとってみよう！

1	2	3
4	5	6
7	8	9

- 1～9のマス目を使用し、リズムに載って遊ぶワークになります。
- 自分の足元に1～9のマス目(左図参照)をイメージします。
- 片足(どちらでも可)を好きな番号にだし、元の場所に戻してきます。
- 最初は教員の指示した番号に足を出します。
- 慣れてきたら、生徒自身で出す足を考えて動いてみます。

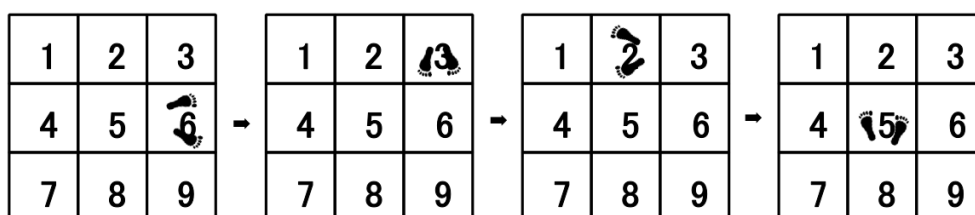


資料2 マス目を用いたスクエアサイドステップの動き方

マス目を使ってステップを覚えてみよう！

- ・スクエアサイドステップをマス目を使用し、練習してみます。
- ・今回は右足からスタートする場合を考えます。
- ・最初の位置は5で、6→3→2→5の順番で足を踏んでいきます。
- ・足を踏むたびに身体を右→後ろ→左→前の順番で方向を変えていくことで、スクエアサイドステップとなります。

1	2	3
4	5	6
7	8	9



三・三・七拍子で踊ってみよう！

- ・三・三・七拍子のリズムとゲー、チョキ、パーの動きを使ってダンスを創ってみます。
 - ・今回はゲー、チョキ、パーの三つに加えて片足で立つケン（ケンケンパッのケン）も合わせた四つで行います
 - ・三・三・七拍子のリズムに好きな動きをつけて踊ってみます。
- 例えば、、














												
ゲー	チョキ	パー	ゲー	チョキ	パー	ゲー	チョキ	ゲー	チョキ	ゲー	チョキ	パー
チョキ	ゲー	チョキ	チョキ	ゲー	チョキ	パー	ゲー	パー	ゲー	ケン	ケン	パー
ケン	ゲー	パー	ケン	ゲー	パー	ケン	パー	ゲー	チョキ	ケン	ゲー	パー

表1 ワタリドリの振付分析

番号	音楽構成	動き方の説明
1	前奏	手拍子でリズムをとってみよう
2	A×口	サイドステップを右から4回
3		スクエアを描きながらサイドステップ3回
4		サイドステップを左から4回
5		スクエアを描きながらサイドステップを3回
6	B×口	三三七拍子でケンケンパッ！
7		オリジナルの動きを三三七拍子のリズムで行う
8		三三七拍子でケンケンパッ！
9		オリジナルの動きを三三七拍子のリズムで行う
10	サビ	右足、左足を交互にあげてジャンプ×4
11		ゲー・パー×2
12		ジャンプ×4
13		左膝→右膝→伏せて→右上に
14		右上ジャンプ4回→左上ジャンプ4回 →右左ジャンプ2回→右左ジャンプ1.1.1.1
15		ロック・ザ・ボート右足から+ターンジャンプ
16		ロック・ザ・ボート左足から+ターンジャンプ
17		A×口
18	B×口	B×口の動きをペアと向かい合って踊ってみよう
19	サビ	サビ（10~16）をペアと向かい合って踊ってみよう
20	間奏	グループで創作A
21	サビ	グループで大きな円になってサビ（10~16）を踊る
22	後奏	足を左右に出しながら、移動してみよう
23		色々な方向に足を出して、ペアと踊ってみよう
24		グループで創作B、最後のポーズとポーズ に向かう動きを考えてみよう

表2 ダンス授業の単元計画

	時間	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目		
中学校第2学年		集合・整列・挨拶・本時の目標									
	導入	5	授業に関するアンケート								
		10	ダンスの説明	『8・8・4・4・2・2・1・1・1』のリズムで準備運動						発表会	
			色々な音源で拍子の説明と遊びのワーク	色々な音源で拍子の説明と遊びのワーク	『ワタドリ』の音源で遊びのワーク						
		15	拍手でリズムをとってみる	跳ぶ動きをしてみる	即興的に動いてみる	振付の復習	各振付を繋げて踊ってみる	前回の復習(振付)	振付を練習		
	活動2	20	『8・8・4・4・2・2・1・1・1』のリズムで準備運動	色々なジャンプをしてみる	ユニゾンをやってみる(円・列で)	ペアワーク(振付)					
		25	歩く動きからマス目を用いた遊び	『ロック・ザ・ボートに挑戦!』	カノンをしてみる(一列で)	グループで円になり踊る	終わりの説明	過去の動きを参考にひとまとまりの動きの創作	創作部分の完成作品の練習		
		30	サイドステップの動き	前回の動きと合わせてひと流れの動きにする(振付)	発表会に向けたグループ作成		終わりの創作				
	活動3	35	2人組で踊ってみる	ミニ発表会の説明 ペアになりミニ発表会(発表後は大きく拍手)	各グループで創作(8×4)	グループに分かれて振付を練習してみる	ミニ発表会				
		40	サイドステップの応用		ミニ発表会(発表後は拍手)						
	まとめ	45	授業に関するアンケート								
		50	本時のまとめ								

表3 インタビュー結果

実施前	実施後
カウントは合わせても合わせなくてもいい。即興とか特にじゃあ評価でもダンスでもカウントばかりじゃなく体を大事にしたほうがええんやうかなってことすよね	教える立場になるとどうしようってなる。結局ほといもできてしまった今回、それはすごいと感じた。
リズムにどーやって乗ったらええのか冷や汗をかきながらやらなあかん	苦手やからリズムがすつと入らへん。身体にタイミング逃したらあ、あ、あってなって終わるからリズムが難しい。そこに動きのバリエーションが追加されるからより難しい。だから、リズムは基本的なことやと思うし、それがわかれば苦手な子も楽しめるはず
楽しめないダンスにならないと教えてもらったから、それやったらリズムに乗らへんと楽しくない	別の教員の指導現場を見て、特に何も感じなかった。外から見ても私は指導が変とは思わなかったんですけど、パニックパニックって感じ
全身で踊るとは、大きく踊ること	ダンスは失敗しても丸く収まる感じがする
自分はダンスが苦手やからこちゃこちゃ踊ってしちゃう。	必要な感覚は足りないとおもう。面白いと思っても面白くないのかも思ってしまう。それでアドバイスをやめた時がある
全身で踊ると表現を考えないといけない。何もなくて踊ってもいいんですけど、ムスって踊るのはみてる方も楽しくないやなあ	生徒が考えたダンスに対して、面白い以外の言葉がけができない
リズムが取れないから、別の曲を使うことができひん	即興は難しいから後回しにしてしまう。
リズムに乗れないダンスにならない	引き出しがないので、行き詰まった班に『どこまで進んだ？』しか聞けない。難しい
即興は自分ではいい悪いがわからないと思ってるんです。古蔵先生はできるかもですけど、私は疑問としか一とか次はジャンプするかとか分かんないんで、適当に踊っちゃう。	引き出しがないから、即興・創作の場面でうっとなる。古蔵先生の言葉がけがすつと出れば乗れると思う
リズム、8カウントが覚えへんかったらできないと思う	こうやったら綺麗になるやんやと思って、子供らが考えたことやらそれを提案してもええんかかって抵抗感がある。でも後々思えばそれで別の動きが出たから言ったらよかったんかかって自分の中で葛藤がある。でもそれって自分の好みだけじゃなく、みたくない
エアロビクスをしていたので、ある程度できていなくてもハーハー言っていたらいいと思ってた。	即興の指導、声かけは習わへんからできひん。知らんからできひん。
表現は大事ってわかるんですけど、表現の仕方、正解がないからどう教えたらいいんやうって感じ。表現はなんでもいいってのわかるんですけど、そういう考えってもっと先な感じなんかなって。	創作とか表現は大事やけど後回しでもええと思う。私も苦手やから、できなくて楽しいし。昔してたエアロビクスは動いてて楽しかったし。
即興は基礎がないとできないからダンスに慣れた子がなんかできるものなのかなってイメージをすこし持っている	即興について、かっこよく生後に伝えられるのが不安。生徒が興味ひく言葉がけがむずかしいですね。リズムではいい言葉がけがいろいろあるはず。
ダウンアップとかできそうんですけど、即興は結局センスというか教えることできるイメージそんな感じしません？次の動きを動きながら考えて、準備して踊ってって。そういうのが上手いんやと思う。	ダンスって身近なものやと思った。手拍子からリズムとるようになって、部活動の動きもダンスになるしい。日常の動きがダンスになるんやでっていいと思って安心した。いつも動きはかっこいいもんでって思ってたんで、どんな動きでもええややでダンスのハードルが下がった。
即興は8割、いや9割恥ずかしい気持ちがある。恥ずかしいから、僕らとかドリブ見たいなおかしい動きに逃げてしちゃう。	夏に体育大会があるんですけど、みんなと一緒につくるんですけど、でも自分で作品を作るとなるとステップが難しくなるんで、結局いつもやってる動きをやっちゃいますよね。
ステップばかりの講習会の感じというより基礎的なリズムとかのところが研修会で必要になってくる	言葉がけが生徒が興味を惹くのかかわからない
ステップは練習したらなんとなんとなんとなんやあいます？こう動けばええのかって繰り返せば、でもそれを教えるのはまた違う感覚があるんかな。速さとか向きとか。	こんなに自由に動ける教材はいいじゃないですか。ワタドリって作品以外の時間でも導入とか班行動とかで使えるから強いと思います。こんな作られたらいいんですけど、動けないから作れないですね。
2年前の研修でリズムが大事っていろいろのを聞いてからリズムが大事と思ってる。あれがなかったらリズムが大事と思わない	話したことない。生徒同士も創作部分で話し合う雰囲気は授業を迫うごとに良くなっていった。
リズムとテンポは違うんかかっていう感じ	やっぱりリズムに乗れないと先には進めないリズムダンスじゃないですか。だから今回もワタドリのリズムを最初に教えてじゃあ踊らうってやりました。
指導となるとできない	即興は難しいハードルが高い
カウントより体を大事にしたほうが良さそう	即興させると、引き出しがないからうまく伝えられません。でも止まらないことが大事っていうのはあるんでとりあえず動いてみるってゆったり。
私も即興が踊れないので何を設定すればいいのかわからない	教える立場では創作の指導の仕方が難しい。やっぱり声かけが難しいですね。創作とか即興って動きを作るじゃないですか。じゃあ作る前に何を伝えたらええか分からない。
カンだったリ、ユニコンはこういう意味やぞとか、名称に関することは教えられそう。この意味とか、自分で作る時に役に立ちそう。	導入で即興的にストレッチを考えてみようってしたんですけどどうもいかなかったです。それで全部より、一個決めて他を考えさせるのが生徒はやりやすいんやと思った。ダンス分らない子は全部即興は抵抗感がすごいあると思う。
ステップよりも全身使うのが大事やと思う。やっぱり詳細のことを考えてしまっって、大きく踊るとか、覚えていくとか、みちやうな。リズムとかはできた上での詳細をわしている。	古蔵先生が聴覚障がいの子供がいる班で、誰かの動きを褒めて振付にした時あるじゃないですか。あれ、生徒がすごい喜んでて帰って親にすぐ言ったそう。僕やったら、そこまで頭回らない。行き詰った時に習ったことしかできひんから悔しいです。やっぱり行き詰った時の対応が難しい
ダンスは楽しい。振付にそって体を動かすのは楽しいけどなあ。逆に自分の体の動かさなさを知った感じもして、苦手を再認識しました。	生徒たくさんいるじゃないですか。それだとこれはこの生徒だけって思うと全体にうべきか、悩むもって簡単に指導ができたらええけど
研修で少しだけ理解はできました。曲が全てではないんだね	最初にリズムを身体に染み込ませる。で動いてみる。最後にワタドリで、みたくない時間かいても、薄くても全部まとめてしたほうがいいんやと思います。
こんな作品みたいに流れがあるものはやりやすいです。あ、これは最初のアップでやったからできるな〜みたいなの。自分も教える流れを把握しやすい	教える踊るの差が遠いから抵抗感。自分が踊るのははじめても、身体って、ダンスって人それぞれやから、感覚が違う感じがして伝え方が分からない

