

小学校中学年における「リズム系ダンス」の指導法の開発 —「リズムに乗る」動感と「体幹部の動き」に着目して—

栗原 良典

1 はじめに

本校がこれまで進めてきた「リズム系ダンス」研究の低学年期における実践として、酒井(2019)による「なりきりダンス」が挙げられる。単元前半における基本の動き(いくつかのステップと上半身の動き)の習得をもとに、単元後半では身近なものになりきってダンスを踊ることで、多様な「表現」が生まれることを狙った実践である。自然やものになりきって表現するために児童は思考を働かせ、空間や速さ、動きの変化が生まれ、表現の幅を広げることにつながった。低学年期の発達段階に即した、豊かな創造性と身体操作を育む実践である一方で、課題としては「全身を使って動くがリズムに乗って踊ることができなかつたり、オリジナルのダンスを意識するあまり、リズムを気にせず踊ったりする児童もいた」こと、そして「この学習が、中高学年、さらに、中学校へとどう結びついていくのかが明確ではない」こと等が挙げられている。

学習指導要領では、低学年では「リズムに乗って」「弾む動きを中心に」「友達と調子を合わせて即興的に」踊ることが、中学年ではそれに加え「リズムの特徴を捉え」「リズムに乗って全身で弾んで」「動きに変化を付けて」踊ることが指導内容となっている。このように、「リズムに乗る」ことは「リズム系ダンス」の学習における共通のねらいであるとともに、この運動を楽しむための本質的な部分といえる。しかしその具体については、「へそ(体幹部)を中心に、リズムに乗って」という記述のみで、決して十分とは言えない。宮本(2011)は、「リズムに乗ること」がダンス・舞踊の根源的意味を持つことを踏まえた上で、「指導場においては、動きの技術指導にとどまり『リズムにのる』ということについての指導が疎かになっている」、「『なぜのれないのか』という外部視点からの指摘にとどまり、『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」と指摘している。

体育科で学習する運動の多くは非日常的な動きを特徴とする。日常的には経験しない動き方を扱うため、運動経験の少ない児童は特にどのように身体を動かせばよいのか分からない。「こんな感じでやっごらん」という指導者のアドバイスに対しても、「こんな」に当てはまる感じ自体を言葉で理解することが児童にとっては難しいことも多い。運動の指導においてはさらに、その子どもはどのように動こうとしているのか、何に悩んでいるのかなどのパトス世界に共感する必要がある。児童の「できない、やりたくない」には、「分からないから」「恥ずかしいから」「怖いから」ということが多々あるからである。このような児童に、「ここができれば大丈夫」、「私は動ける(Ich kann mich bewegen)」という動感身体知(金子, 2005a, p.317)を形成させるためには、指導者は対象となる学習者個人の運動感覚意識に働きかけて「動ける感じ」を発生させなければならない。

「リズムに乗る」という本質的な部分の「動ける感じ」の発生を疎かにしては、自己の動きへの認識や他者意識がより発達した小学校中学年においては一層のこと、児童の「恥ずかしい」「できそうにない」といった運動への抵抗感につながってしまう。まして、「全身で」「変化をつけて」踊ろうという学習意欲は生まれてこないであろう。本研究では児童が「リズムに乗る」ことを味わい楽しむ学びづくりを行うとともに、豊かな表現を生み出すことができるよう「体幹部の動き」に着目して、小学校中学年における「リズム系ダンス」の指導法の開発を行うこととした。

2 研究目的

本研究は、小学校中学年における「リズム系ダンス」において、「リズムに乗る」動感と「体幹部の動き」に着目した指導法を開発する。その学習指導を通して、児童が「リズムに乗る」ことを味わい楽しみながら、「体幹部を中心に」全身で踊ることができたかどうかを検証する。

考案した指導法の特徴としては、以下の三点が挙げられる。

- ① 様々な音楽（特徴あるリズム）に合わせなじみのある動きを用いて体を動かしながら、感じたことや考えたことを交流し合うことで、「リズムに乗る」感覚や動き方を体感、共有する。
- ② ①で味わった感覚を中心としながら、動かしやすい部位や空間を広げていくことで表現を増やしていく。
- ③ ②の指導の際に、「体幹部の動き」に注目してこれを明確にすることで、児童が「リズムに乗る」ことを味わいながら、より「体幹部を中心に」全身で踊ることができるようにする。

3 研究方法

第3学年「リズム系ダンス」において、考案した指導法を実施し、その効果検証を行う。「リズムに乗る」動感と「体幹部の動き」に着目した学習指導を通して、児童が「リズムに乗る」ことを味わい楽しみながら、「体幹部を中心に」全身で踊ることができたかどうか、次の二点で検証する。

- ① 「リズムに乗る」ことを味わい楽しむことができたかどうかについて、全児童の動きの動画分析により検証を行う。また、ワークシートでの記述やアンケート調査の結果を基にその変容を分析する。
- ② 「体幹部を中心に」全身で踊ることができたかどうかについて、対象児童を設定し、動画とワークシート等の記述を分析し、動きや意識の変化を事例的に検証する。

なお、授業の実施時期は令和2年12月～令和3年1月、対象は広島大学附属東雲小学校第3学年1クラス（31名）である。

4 児童の実態

4-1. 意識調査の結果

表1は、単元実施前に行った運動や体育科学習に関するアンケート調査の中から、「体育科の学習」「リズム系ダンス」それぞれに対する意識調査の結果を示している。

表1 単元実施前の「体育科の学習」「リズム系ダンス」の意識調査

	はい	どちらでもない	いいえ
「体育科の学習」は好きか（楽しく学習できているか）	29 (94%)	2 (6%)	0 (0%)
「リズム系ダンス」は好きか（楽しく学習できそうか）	15 (48%)	11 (36%)	5 (16%)

体育科の学習については肯定的な回答が多い中、「リズム系ダンス」に対しての肯定的な回答は約半数に留まり、これは他の運動領域と比べても高いものでは無かった。

事前調査の段階で、「リズム系ダンス」に不安や苦手意識を感じている理由と、「リズム系ダンス」でどのように学習を進めていきたいかについて、主な記述内容は表2の通りである。

表2 主な「リズム系ダンス」への不安の内容と学習への期待

<p>『リズム系ダンス』は好きか(楽しく学習できそうか)で「どちらでもない」「いいえ」を回答した理由の記述内容</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・恥ずかしい (5名) ・難しそう, 上手くおどれるか心配 (3名) ・どう動いていいかわからない (2名) ・「自由に動いていい」「間違えてもいい」と言われるのが嫌 (2名) ・踊ること自体が好きではない (1名) ・一人で踊るのは嫌 (1名)
<p>「リズム系ダンス」を楽しむために, どのように学習を進めていきたいか, どんなことを学びたいか</p>	<p>【学習形態に関わる記述】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(みんなで・何人かと)息を合わせて踊りたい (7人) ・個人で踊りたい (2人) <p>【活動内容に関わる記述】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分で動きや振り付けを考えてみたい (4人) ・簡単なダンスを楽しみたい (3人) ・友だちと教え合いながら協力したい (2人) <p>【目標とする踊り方に関わる記述】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音やリズムに乗って楽しく踊りたい (7人) ・かっこよく, 上手に踊れるようになりたい (4人) ・踊りのコツや体の動かし方を知りたい (4人)

「運動が好き」「踊った経験がある」と回答している児童の中にも, 「恥ずかしい」「どう動いていいかわからない」といった不安や苦手意識を感じている児童は多かった。

学習に期待することについての記述内容は, 【学習形態】【活動内容】【目標とする踊り方】に分類して分析した。苦手意識や不安を感じている児童は, 【学習形態】は「(みんなで・何人かと)息を合わせて踊りたい」, 【活動内容】は「簡単なダンスを楽しみたい」という傾向にあった。一方, 「リズム系ダンス」に抵抗感がない児童の中には, 【学習形態】は「個人で踊りたい」, 【活動内容】は「自分で動きや振り付けを考えてみたい」という意欲を示す児童も多かった。不安や苦手意識の有無の違いから, 学習に対して期待するものも対照的であることが分かる。【目標とする踊り方】の記述では, 不安や苦手意識の有無に関わらず, 「音やリズムに乗って」「かっこよく, 上手に」といった, 学習前から「なりたい姿・したい運動像」をイメージしているものが多かった。「コツや体の動かし方を知りたい」という記述からも, 中学年期の児童が自らの運動が今どのような姿にあるのかを捉えながら学習に臨もうとしているとともに, 自覚的に上達させていきたいという意識をもっていることが感じられる。

学習展開を計画する際, 技能や身体能力といったレディネスだけでなく, 以上のような情意・意欲面での児童実態を踏まえ, 抵抗感を取り除き運動欲求を充足させていけるよう活動を設定した。

4-2. 既習の知識（運動への分析的視点）

対象児童らは、日頃の体育科授業において、体の動かし方を考える際の分析的視点として、以下の内容を活用しながら学習を進める経験をしている。

（1）身体のどの部位を、どのように動かしているか

身体操作への気づきを促すために、身体を大きく「頭」「手・足」「胴体（トルソ）」に分け、それぞれの部位の動きに注目して動かし方や感じ方を話し合ったり、交流したりしている。運動教材や発達段階に応じて、「手」については「手首」や「肘」などのように、より細かく分けて考える。それぞれの部位の動きの関係の大切さや、連動して動きやすい部位の繋がりなどを発見する学習経験もある。

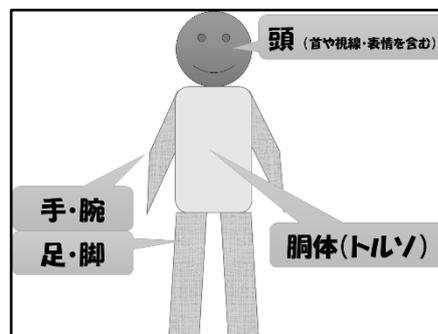


図1 身体の部位への視点

（2）「胴体（トルソ）」の動き方

児童は手足のような先端の部位の操作については意識しやすいが、体幹部については視点をもちにくい傾向にある。そこで、「手・足」「頭」を除く身体部位を「胴体（トルソ）」と呼び、その動かし方として「伸ばす・縮める」「丸める・反らす」「捻る」の三種類を基本的動作として学習している。日頃から準備運動等でもこの基本的動作に親しむことで、「体幹部を動かす感覚づくり」を図るとともに、運動を分析するための共通の視点とその動きを表す共通言語を生み出すことをねらいとしている。本研究では、この「胴体（トルソ）」の三種類の基本的動作（図3）を「体幹部の動き」として取り入れた。



図2 準備運動の様子

	「伸ばす・縮める」	「丸める・反らす」	「捻る」
基本的動作			
	<p>・体の片側側面を「伸ばし」、その逆側を「縮める」動かし方。</p> <p>（胸椎・腰椎の側屈 +骨盤の外転・内転）</p>	<p>・抱えたボールが膨らんでいくように、背中を「丸める」動かし方と、胸を張り背中を「反らす」動かし方。</p> <p>（胸椎・腰椎の屈曲・伸展 +肩甲骨の外転・内転）</p>	<p>・脚の付け根から、腰、胸、肩と、体が後ろを向くように「捻る」動かし方。</p> <p>（胸椎・腰椎の回旋 +肩甲骨の外旋・内旋）</p>

図3 学習に活用している「胴体（トルソ）」の三種類の基本的動作

5 授業実践

5-1. 単元構成

本実践の指導過程とその概要を表3に示す。

表3 指導過程（全13時間）

次	時	学習の概要
第一次	1時	『音楽に乗って楽しく体を動かそう』
	2時	・「リズムに乗る」感覚や動き方の模索と共有
第二次	3時	『音楽に乗って楽しくダンスしてみよう』
	4時	・「リズムに乗る」感覚をもとに、動き方、動かしやすい体の部位、動かす空間を広げていく
	5時	・曲に合わせて16カウントのダンスをつくり、一人または二人組で踊りを楽しむ
	6時	・「体幹の動き」の視点から、動き方を工夫する動かしやすい体の部位や動かす空間を広げていく
第三次	7時	『音楽に乗ってオリジナルダンスを楽しもう』
	8時	・「空間」「時間」「身体」「関係」の視点から、踊りを変化させる
	9時	・ICTを活用し、動画で自分たちの動きを振り返りながら学ぶ「鑑賞タイム」
	10時	・兄弟ペアで踊りを見せあい、踊りの工夫を話し合う「アドバイスタイム」
第四次	11時	『音楽に乗って「リレーダンス・パーティー」をしよう』
	12時	・みんなでオリジナルダンスをリレーするとともに、それを囲んで即興的に踊りを楽しむ
	13時	・観客として先生を招き、一緒に踊りを楽しむ ・「リズム遊び」学習中の下学年を招き、一緒に踊りを楽しむとともに、動きを交流し合う

第一次では、様々な音楽（特徴あるリズム）に合わせながら、なじみのある動きを用いて体を動かし、感じたことや考えたことを交流し合うことで、「リズムに乗る」感覚や動き方を体感し、共有した。運動学習の際の「なじみの地平」、つまり「子どもの動感身体にとって居心地のよい場づくり、動きたくてしょうがない場づくりの地平構造」の重要性を金子は指摘している（金子, 2005a, p.199, 2005b, p159）。ここでは「新しい動き方を習得する」前段階としての、「こんな感じでやればできそうだ」という「動ける感じ」の発生を目的とした。

第二次では、生じてきた児童の運動欲求（『よりダンスらしく動きたい』）に沿いながら、「リズムに乗る」感覚を中心としながらも動かしやすい部位や空間を広げていくことで表現を増やしていった。その過程で、「体幹部の動き」に注目してこれを明確にすることで、児童が「リズムに乗る」ことを味わいながら、より「体幹部を中心に」全身で踊ることができるようにした。

第三次では、これまでの学習内容をもとに、気に入った動きに変化をつけたり自己の能力にあった課題を選んだりして踊ることに取り組んだ。曲はBTSの「Dynamite」とし、16カウント分のオリジナルダンスを考えて踊ることとした。この曲は対象児童たちが学校行事のリズム縄跳び大会で使用したものであるため馴染みがあり、リズムのカウントが取りやすく、児童が踊りやすいと感じる曲であったため選定した。ここでは毎時間、「一人で踊る」「二人で踊る」を自由に選択できるようにし、「身体の動かし方」「空間」「時間」「関係」を視点にオリジナリティのある表現の表出を目指した。ICTを活用した「鑑賞タイム」や、兄弟ペアと見合う「アドバイスタイム」などを通して自他のよい動きや工夫に気づいたり、表したい感じにふさわしい動きで踊っていたかを振り返ったりした。

第四次では、みんなで円形になって、順番に中心に出ながら踊る「リレーダンス」を楽しんだ。一人当

たりが中心に出て踊るのは16カウントであるが、外側で待つ間も手拍子や、中心で踊る友だちの動きを真似したり即興的に踊ったりすることで、一緒に「音楽に乗って踊る」ことを楽しむ活動である。担任の先生を招き一緒に楽しむ時間と、下学年（第2学年「リズム遊び」を学習中）の学級と一緒に踊り互いの動きの良さを交流する時間を設定した。



図4 第四次「リレーダンス」の様子

5-2. 実際の授業の様子

本実践の核となる第一次と第二次を中心に、その授業の様子を述べる。

(1) 第一次における「リズムに乗る」感覚づくりの様子

音楽が流れ始めると、そのリズムに合わせて自然と体が揺れ、弾むように体を揺らすことができる児童は少なくない。しかしこのとき、「意識的に」もしくは「自身の動きがどのようなものか自覚的に」動いてはいない児童がほとんどであろう。それでも、その音楽の特徴を捉えながら、各々の「リズムに乗る」動きによって心と体を動かす楽しさを感じていることは、第三者から見ても明らかである。

もし「リズムに乗る」感覚を未経験の児童がいるとするならば、その児童にとって「リズム系ダンス」の学習は、その本質的な楽しさを見出さないままに進められるものになり、ステップや手の振り付けも単なる移動や手足の操作になってしまうだろう。そこで本実践では、まず「リズムに乗る」感覚や動き方そのものを学習の対象として捉え、第一次で授業を行った。その概要を以下①～③に示す。

① リズムに「乗らない」準備運動

ダンスに不安がある児童も多いため、「難しい動きは必要無いよ。」「楽しく学習を進めていこう。」という前置きの元、「今日は音楽に乗ってみんなで楽しく準備運動をしていこう。」と言いながら軽快な音楽を流した。途端に歓声を上げ、わくわくした表情で身体が弾み始める児童もいたが、「先生をよく見て、全く同じ動きをしよう。」と伝え、教師のミラーリングを促した。その上で、音楽のテンポに合わせて、反動や弾みをつけないストレッチ運動を行った。「ええー……」という声を上げる児童を横目に準備運動を進め、終了後に不満そうな顔をした児童たちを集め、感想を交流した。話し合いの内容を表4に示す。

表4 リズムに「乗らない」準備運動についての話し合いの流れ

T	音楽に合わせて体を動かすと楽しいね！
C	ええー！楽しくない！
C	今のじゃなくて！
T	何か気に入らなかった？
C	音楽は流れていたけど、動きと関係なかった。
C	もっと楽しく動きたい！
T	あれ、音楽と合ってなかった？ でもほら（音楽を流しもう一度やって見せながら）、音楽の変わり目で次の運動に変わっていったし、長さ、速さもぴったり合わせてたよ。
C	ちがう！ たとえば、こう（膝の屈伸運動に弾みをつけながら）、こんな感じで動きたい。
C	もっとノリノリでやりたい！
T	何々？「音楽に合わせる」と「乗る」は違うのか！ それってどんな動きなのかな。

このように、あえてリズムに「乗らない」準備運動を体験させることで、無自覚化にあった「リズムに乗る」感覚や動き方に焦点をあてるとともに、児童の運動欲求を引き出し、学習課題とした。

② 「リズムに乗る」動感の把握と共有

学習のめあてが「音楽に乗って楽しく体を動かそう」となり、みんなで音楽に「乗る」準備運動とはどんな動き方をすればよいかについて考えた。まず児童から「リズムに乗って、気持ちよく楽しく動ける」という目標像が出て来て合意形成された。さらに「リズムに乗って動こうとすると、体はどう動き、どのような感じがするか。」という教師の発問によって課題を焦点化した。その後、動きながら考えたいという児童の発言から、試行しながら感じたことを表現し合い、話し合う活動を行った。実際に動きを見合ったり一緒に動いたりしながら、授業中に出てきた意見を言葉や絵図でまとめた(図5)。この時点で、「リズムに乗る」上で大切な弾力的な上下運動(「弾む」)や、流れるような緊張と解緊の交替に関する発言が出てきていることが分かる。実際にそのイメージを共有した上で準備運動をすると、動きに反動をつけたり上下に弾んだりしながら、リズムに乗って楽しそうに取り組む様子が見られた。

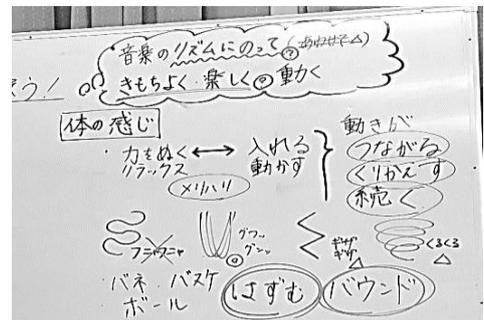


図5 「リズムに乗る」体の感じ



図6 「リズムに乗る」ことを楽しむ

③ 「リズムに乗る」体の動かし方の模索と構造化

「リズムに乗る」準備運動後にその感想を聞くと、児童は「音楽を動きと一緒に楽しんでいるみたい。」と表現した。そこで、準備運動の動き以外で、「よりその場で出来る、簡単な動きで『リズムに乗る』を味わえないか。」と投げかけ、身体の部位と動かし方に視点を当てて思考を促した。そして、児童が考えた動きを全員で確かめながら学習を進めた。

出てきた部位や動きはどれも児童が操作しやすいものであったが、同じ動作でも「リズムに乗る」感覚を味わいやすいと感じる児童と、そうでない児童がいたため、動きながらその動作の内容を確かめた。例えば、同じ「肩を揺らす」という言葉でも、体幹部から弾むように大きく揺らす動作を行う児童もいれば、両肩だけを上下に動かす児童もいた。また、「ひざを曲げる・伸ばす」については、必然的に全身が大きく上下動しやすい動作ではあるが、「動く速さが一定だと、筋トレみたいで違う。」や「体の他の部分をまっすぐ伸ばしたままだと、楽しくない。」と感ずることが確認された。こういった違いや感じ方を一つずつ共有しながら、「リズムに乗る」動きの要がどこにあるのかを探求していった。

話し合いの過程で、「足を動かす」意見が多くなった。確かに足の動きは全身の動きに大きく影響しやすいため、「リズムに乗る」感覚を味わいやすいが、「足を動かせば『リズムに乗る』を感じられるわけではない。」と言う児童もいた。そのため教師から、「座って足を使えない状態で、『リズムに乗る』ことはできないかな。」という問いかけを行い、「コツの消去法」(金子, 2007)を図った。児童が試したところ、頭やお尻を動かすことでも、動かし方によっては「リズムに乗る」感覚を味わうことができることに気が付いた。そこから、各動作の共通点として、「体の中心(胴体部)が動く」動作を行うことで「リズムに乗る」というコツの構造化がなされた。ここで「体の中心(胴体部)が動く」の具体として、「お腹が沈む」や「胸を張る」等の言葉でさらに詳細に表そうとする児童もいたが、この段階では全員が共感できる表現としては受け止められなかった。まとめられたものを、図7に示す。

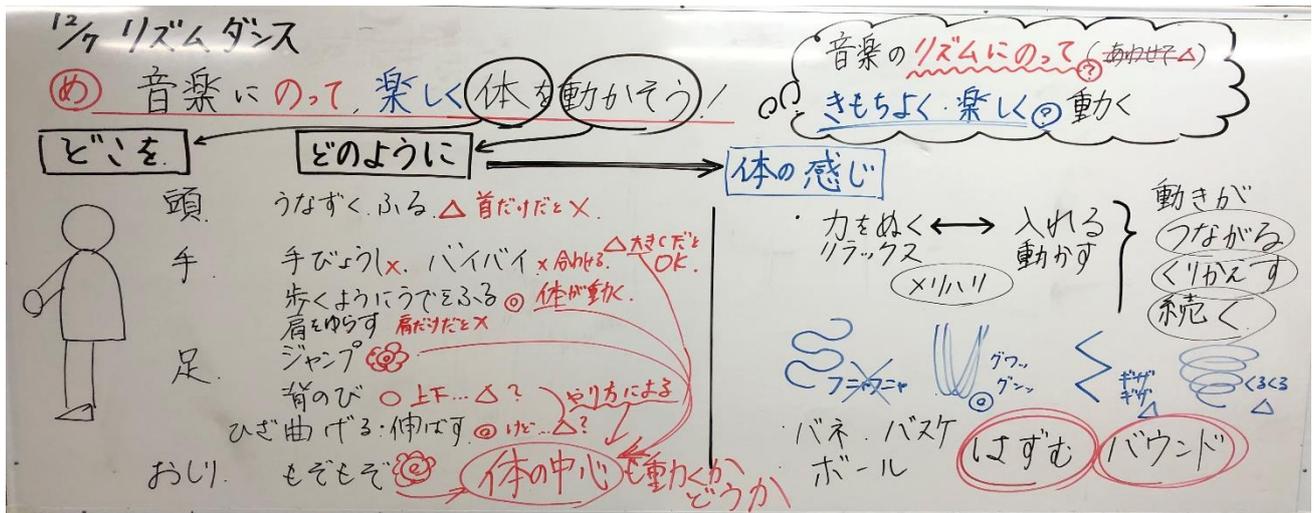


図7 第一次における「リズムに乗る」感覚と体の動かし方のまとめ（板書）

「リズムに乗る」感覚と動き方の共有後は、毎時間の始めに「準備ダンス」として音楽を流し、リズムに合わせて身体を上下に弾むように動かす動作（バウンス）をしながら様々な動きを取り入れることを提案した。その取り入れる動きは、全員に馴染みのある動きをもとに児童と共に考えた。

（2）第二次における「体幹部の動き」に着目した学習の様子

音楽に合わせて「リズムに乗る」動きに慣れてくると、児童は「もっとダンスらしく動きたい」という運動欲求を抱き始めた。「ダンスらしく」の内容を問うと、「リズムに乗る」弾むような動き（バウンス）をしながら、「いろいろな身体の動かし方をする」「いろいろな身体を使う」「いろいろな方向に動く」「リズムの取り方を変えて（ゆっくり・速く）動く」「人と動きを組み合わせる」といった要素がまとめられた（これらは第三次での「身体の動かし方」「空間」「時間」「関係」という視点につながる）。

第二次では、まず「リズムに乗る」感覚を失わずにどんな動きができそうか、模索しながら動作を増やしていった。たとえば下半身の動きとしては「グーパーチョコキのジャンプ」「足踏み」「キック」など、縄跳び等の運動経験から思いついたものや、「サイドステップ」など経験したことのあるダンスステップが児童から出てきた。教師側から既存のダンスステップ等を提示することを極力避け、もし類似した動きが出た場合に名前を紹介する程度に留めた。児童が発見した動きは全員が共有できるよう、考えた児童や教師が前で手本を見せながら、真似をして全員で一緒に踊った。

だんだんと動きが増え、踊ることに慣れ始めた児童は、振り返りで「もっとかっこよく、なめらかに踊りたい。」「児童Yさんの動き方がかっこよかった。」「児童Yさんの動き方がかっこよかった。」「と、その質の向上を意識し始めた。そのためこの段階で、児童Yの動き（図8）を取り上げ、帰納的・発見的な課題提示を試みた。



図8 課題提示のために取り上げた動き（児童Y）

取り上げた児童 Y のサイドステップの動き方は、動画で再生されると児童全員から「おおーっ！」と歓声が上がり、「かっこいい。キレがある。」「動きに勢いがある。」と表現されていた。サイドステップは児童のほとんどが「リズムに乗る」感覚を味わいやすいとして好きな動きの一つに挙げていたため、自身の動きと比較しながら思考しやすいようであった。前時までの振り返りでは、児童の多くがサイドステップの「左右の移動を大きくする」、「腕をしっかり振ったり伸ばしたりする」ことで「かっこよい動き」にしようと考えていたが、児童 Y の実際の動きはそのどちらにも当てはまらなかった。児童 Y 自身もそのコツを言語化できなかったが、ある児童が自身の動きと比べながら「体が横に傾いている。」と発言し、それを受けて別の児童が「トルソの動きを入れている。」と続けて発言した。多くの児童が立ち上がり、試しに動いてみたところ、体幹部に「伸ばす・縮める」の動きを入れてサイドステップすることで児童 Y の動きを再現できることに到達した。



図9 学習時の児童の様子

この時間のめあてが「トルソの動きを使ってかっこよく踊ろう」となり、各自が好きな動きと、「胴体（トルソ）の三種類の基本的動作」である「伸ばす・縮める」「丸める・反らす」「捻る」を思い思いに組み合わせ（図9）、動きや感じ方の変化を交流しながら学習を進めた。

6 結果および考察

単元実施の前後で行った授業アンケートによると、「リズム系ダンス」に対する児童の意識は以下のように変容した。

表5 単元実施前後の「リズム系ダンス」に対する意識調査の変容

「リズム系ダンス」は好きか (楽しく学習できそうか)	はい	どちらでもない	いいえ
単元実施前	15 (48%)	11 (36%)	5 (16%)
単元実施後	30 (97%)	1 (3%)	0 (0%)

今回考案した指導法を通して、児童が「『リズムに乗る』ことを味わい楽しみながら」、「『体幹部を中心に』全身で」踊ることができたかどうか、それぞれ検証した。

6-1. 「リズムに乗る」ことを味わい楽しむことができたかどうかについての検証

「リズムに乗る」ことについて、学習後の児童の技能面と意識面から分析を行った。

(1) 「リズムに乗る」ことが技能として児童に身に付いたか

児童の技能としての変容については、ビデオ撮影による動画分析を行った。酒井（2019）による本校の低学年「リズム遊び」の研究実践に従い、設定された6段階評価（表6）に基づいて児童の動きを評価し、事前事後で比較した。その結果を図10に示す。

表6 「リズムに乗っているか」の評価表

A1	全身を使いリズムに乗って弾んで踊る。
A2	全身を使いリズムに乗って踊る。
B1	下半身はリズムに乗っている。
B2	上半身はリズムに乗っている。
C	リズムに乗れていないときがある。
D	動くことができない。リズムに乗れない。

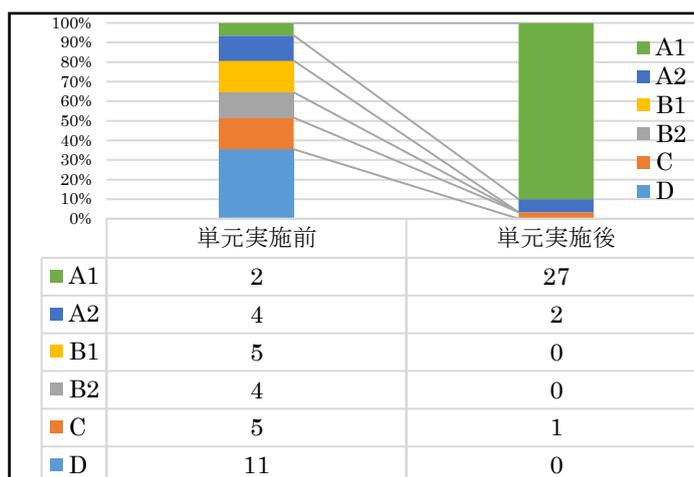


図10 単元実施前後での動画分析の結果

設定された6段階評価に従って分析すると、学習した児童の大部分が「リズムに乗って」踊る技能を身に付けることができていた。

A2と評価された2名の児童の共通点としては、単元途中までは弾んでおどることができていたが、第三次のオリジナルダンスを創作する過程で多数のステップや腕の振り付けを入れて踊ろうとした結果、リズムには合わせて身体を操作しているが、全身が弾むような動きではなくなってしまった。

Cと評価された児童については、第一次の段階から音楽のリズムを掴むことが難しく、手拍子等の簡単な動作であっても一人で行うと音楽とずれてしまうことがあった。学習の結果、踊るための身体操作については弾みながら、変化をつけて全身を大きく動かすことができていたが、流れている音楽のリズムとずれることがあった。

(2) 「リズムに乗る」ことを味わい楽しむことができたか

学習における楽しさ体験についてのアンケート調査において、「リズムに乗る」に関する内容についての結果は表7の通り高い数値となった。

表7 学習での「リズムに乗る」楽しさ体験

音楽のリズムに乗って踊ることを楽しむことができた	はい	どちらでもない	いいえ
	29 (94%)	2 (6%)	0 (0%)

「どちらでもない」と回答した児童のうち、1名は第三次のオリジナルダンスを創作する過程でリズムに乗って「弾む」ことを自己の課題として取り組んだ児童であった。単元終了時にはA1評価の技能を身に付けることができていたが、振り返りにも「楽しく弾んでできたときと、出来なくなったときがあった」とその理由を記述している。もう1名は「ゆっくりした曲が一番好きだった」と記述していた。特に今回の単元後半では主活動としてBTSの「Dynamite」で踊ることが多かったため、他のリズムを楽しむみたいという児童の運動欲求を満たさなかつたものと考えられる。

技能評価でCであった児童は「はい」と答えており、「最初はリズムが合わなかったけど、合うようになってきた」「乗れたときは気持ちよかった」と記述していた。

6-2. 「体幹部を中心に」全身で踊ることができたかどうかについての検証

本研究で実践した「体幹の動き」に注目する指導法の前後で、児童の動きと意識がどう変容したのか、対象児童を設定し、事例的に検証した。対象児童は、単元実施前の意識調査『「リズム系ダンス』は好きか』に対して、「どちらでもない」「いいえ」と回答した児童の中から3名設定した。

(1) 対象児童 A (「どちらでもない」と回答) の学習の様子

対象児童 A は事前の意識調査では、「体育科の学習」「リズム系ダンス」両方で「どちらでもない」と回答していた。その理由は「うまくできるかが心配。難しそうだし、恥ずかしいから」であり、「簡単なダンスを踊りたい」「みんなで合わせて踊りたい」という学習への期待を記述していた

第二次において「体幹部の動き」を取り入れた際の児童 A の動きの変化について、図 11 に示す。



図 11 「体幹部の動き」に着目する学習前後での動きの変化 (児童 A)

児童 A はサイドステップとクロスステップ (軽くジャンプしながら、足を開く動作とクロスさせるように閉じる動作を繰り返す) をもとにして踊りを考えていた。児童 A にとって、どちらの動きも体が自然と弾むため、前時の段階で「リズムに乗りやすい動き」として挙げていたものだった。

「体幹部の動き」の学習時、手本となった児童 Y と同様にサイドステップに「伸ばす・縮める」を入れていたが、児童 A はさらに「捻る」を加えて動いてみようと考えた。児童 Y は比較的両肩が前を向いていたが、児童 A は片方の肩が前にできるように体を「捻る」動きに変化させた。それに伴い、腕も大きく後方上部に振り上げられるようになり、左右の翻転の際に体の向きがはっきりと替わるようになった。クロスステップには「捻る」を取り入れる児童が多い中、児童 A はジャンプに合わせて「丸める・反らす」を組み合わせることで動きを大きく力強くしようと考えた。学習前後の動きの変化について、児童は「使っている体の部分が増えた。」「今までもバウンス (弾む動き) をしようとしていたけど、体の外側だけ動かしていたイメージ。今は内側から動いている感じ。」と表現していた。

第三次以降の学習において、児童 B は二人組で活動することもあれば、一人でダンスを考えて踊ることを選ぶこともあった。「友達と一緒に踊る方が楽しい」、「一人の方がいろいろな動きを試したり、リズムの取り方を速くしたり遅くしたりも変えやすい。」と述べ、それぞれの良さを感じているようであった。実際にオリジナルダンスでは、動きの速さに変化をつける「時間」の工夫や、様々な「身体の動かし方」に挑戦しようとする姿が多く見られた。学習後の意識調査では、「もっと難しいステップや体の動きを知りたい」と記述していた。

(2) 対象児童 B (「どちらでもない」と回答) の学習の様子

対象児童 B は事前の意識調査では、運動自体への愛好度に「どちらでもない」と回答しており、「体が硬いので、トルソの体操などはちょっと嫌い」と記述していた。「リズム系ダンス」に対しても、「自由にどんな動きをしていいか分からないので心配」という不安を抱いていた。

第二次において「体幹部の動き」を取り入れた際の児童 B の動きの変化について、図 12 に示す。



図 12 「体幹部の動き」に着目する学習前後での動きの変化 (児童 B)

児童 B はランジ(重心を真ん中にしながら左右の足を片方ずつ出して戻す)のステップをもとにして、足を出す方向を変えることで空間的な変化をつけようとしていた。元々リズムに乗って弾むような動きはできていたが、振り返りでは「手の動きをつけたいけど、変になる。自然にできない。」と述べており、動かす身体の部位を増やしたいという意欲はあるが、「リズムに乗る」感覚との共有ができないことに課題意識を持っていた。

児童 B は「体幹部の動き」の学習時、いくつかの組み合わせを試した後、動きに「丸める・反らす」を意識的に取り入れた。足の動きによる身体の前後・上下動だけでなく、体幹部分が大きく動き、それに伴って腕の動きも発生していることが分かる。体幹部で生じた「丸める・反らす」の反復動作によって勢いがついたため、足の動きもよりしなやかになり、動きのリズムにもアクセントがつくようになった。学習後の感想として、児童 B は「バウンス(弾む動き)がしやすく感じた。足を出すときもバランスが取りやすくなって、動きにキレがついて楽しかった。」と表現していた。

第三次以降の学習において、児童 B は二人組でダンスを考え、踊ることを楽しんでいることが多かった。その理由としては、「二人の方が合わせるのが大変だけど、協力してダンスに工夫ができる。」と述べていた。実際にオリジナルダンスでは、ペアと交互に動いて踊るタイミングをずらしたり、動く方向を逆にすることで踊っていた場所を入れ替わったりする「関係性」の工夫(図 13)を取り入れながら、変化をつけて踊ることを楽しんでいた。



図 13 二人組で踊りを工夫する様子 (児童 B)

(3) 対象児童 C (「いいえ」と回答) の学習の様子

対象児童 C は「踊ったりするのが恥ずかしい」という理由で、「リズム系ダンス」に対する意識調査では「いいえ」と回答していた。体育科の学習への期待としては、「カッコいいコツをくわしく知りたい」と記述していた。

第二次において「体幹部の動き」を取り入れた際の児童 C の動きの変化について、図 14 に示す。



図 14 「体幹部の動き」に着目する学習前後での動きの変化 (児童 C)

児童 C はサイドステップを行った後、一歩進んでからランジの動きを前後に行うことで、前後左右に「空間」を広く使って踊る工夫を考えていた。前後に動く際は第一次で「リズムに乗りやすい」腕の動きとして挙げた「歩くように交互に腕を振る」動きを取り入れていた。

児童 C は「体幹部の動き」の学習時、「捻る」を取り入れて動きを変化させた。サイドステップの際に体幹部を「捻る」ことで、両肩が進行方向 (左右) を向きながら前傾するようになり、自然と視線の移動も生まれてきた。その後、さらに発想を膨らませ、腕を「捻る」ように振る動作を試すようになった。前後に動くときも腰や肩を入れながら足を踏み出すようになり、躍動感ある動作になった。学習後の感想として、「体をねじったりするのが楽しかった。勢いがついて、体を大きく動かせるようになった」と記述しており、自身の動きの質が高まったことを実感していた。

第三次以降の学習において、児童 C は二人組でダンスを考え、踊ることを楽しんでいることが多かった。その理由としては、「一人で踊るより、リズムに乗りやすい。踊っていて恥ずかしくない。」と述べていた。ペアで踊ることで相手の動きからも視覚的にリズムを捉えやすくなるとともに、心理的にも安心して学習に取り組めたようだ。「リレーダンス」で友だちの踊りを見る際には、一人で即興的に踊りながら楽しむ様子が見られた。学習後の意識調査では、「踊り方が分かったし、できるようになったから、一人で踊ることも大丈夫になった」と記述していた。



図 15 即興的に踊りながら楽しむ様子 (児童 C)

6-3. 考察

(1) 「リズムに乗る」ことを味わい楽しむという点について

今回考案した指導展開は、児童の「リズム系ダンス」への抵抗感を減らし、運動の本質的な楽しさを捉えながら技能を高めることができたという点で成果が認められる。朝岡（2005）は、体育科における動きの指導では、外に現れる動きの結果だけを判断基準とするだけでなく、「遂行者自身が体験している動きの中でその楽しさや快さをとらえることができる能力を育てることが不可欠」とあるという。こうした能力を育てるためには、学習者に自分の動き方に対する意識を向けさせる学習が必要であり、三木（2005）によると「自分の身体をどのように動かせば、どんな動きになり、どんな動き方に変ったのかを知ることであり、今ここで動いた直下の感じ（直感）を再認化する能力が求められる」ところに特徴がある。本実践における第一次の学習展開は、「リズムに乗る」動感形成の一助となることが期待できる。

しかし、技能評価がCであった児童のように、そもそも「音楽のリズムを掴む」能力が身に付いていない児童に対しては、その有効性が認められないという課題が残る。その指導法や支援の在り方については、さらに明らかにしていく必要がある。

(2) 「体幹部を中心に」全身で踊ることができるようにするという点について

「体幹部の動き」に着目しこれを明確化したことにより、児童は「リズムに乗る」動きに加えて全身で踊ることができた。また、自身の動きを内観しながら改善したり、その変容を捉えて表現したりすることができていた。佐野（1990）は学習者が自身の運動への自己観察を可能とするために、学習者自身が運動の中で感じ取った内容が「言語で表されることが不可欠」と述べている。さらに吉田（2018）は「指導者側が動きを言語化しやすい学習環境や学習形態を整えておくこと」の必要性を指摘している。本実践においては既習の知識として「胴体（トルソ）の三種類の基本的動作」があったため、より「体幹部の動き」への焦点化と共有が有効であったと考えられる。

7 おわりに

「リズム系ダンス」の実践を通して、学習指導要領に示される「心と体を一体として捉える」ことがどれだけ大切なのか、改めて確認することができた。体と心が生き生きと動き、豊かに学び続けていけるような体育科学習の実現に向けて、これからも研究実践を続けていきたい。

【引用・参考文献】

- 朝岡正雄（2005）「認定講座・ダンスムーブメント 動きの感性教育—動きのしなやかさを感じ取る（はずむ—ふれる—か—らだ しなやかなからだ）—（生涯スポーツ）」『女子体育』47（1），pp. 52-55
- 金子明友（2005a）『身体知の形成（上）』明和出版
- 金子明友（2005b）『身体知の形成（上）』明和出版
- 金子明友（2007）『身体知の構造 構造分析論講義』明和出版
- 小林一久（1985）『体育の授業づくり論』明治図書，pp. 172-176
- 佐野淳（1990）「運動の観察と分析」（金子明友・朝岡正雄編著『運動学講義』大修館書店），pp. 156-163
- 三木四郎（2005）『新しい体育授業の運動学』明和出版，pp. 118-119
- 宮本香織（2011）「ダンスにおける『リズムにのる』ことについての一考察」『スポーツ運動学研究』24，pp. 65-73.
- 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考察」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』22，pp. 19-27
- 吉田明子（2018）「リズムダンスのサイドランジ学習過程における動感レベルとその内容に関する例証分析—保健体育科教員の養成課程における学習者を対象として」『教師教育と実践知』3，pp. 45-54