

幼児期のリズムダンス学習の効果と 動機づけに関する考察

内 山 須美子¹

A Reflection on the Effectiveness and Motivation of Rhythm Dance Learning in Early Childhood

Sumiko Uchiyama¹

Abstract

In this study, we discussed on what kind of abilities the rhythm dance learning can nurture in infant children, referring to the impressions of children and their parents as well as the reports from instructors in dance academies, which are held as community contribution activities of our university. In addition, we studied possible means to allow infant children to voluntarily engage in rhythm dance learning. Results showed that rhythm dance learning using mimicking promotes the development of cognitive and motor functions, and foster the empathy for understanding others. The results also showed that "the abilities to observe, express, and evaluate the shape and quality of movements" acquired during the process of learning serve as basic abilities for rhythm plays in elementary school education. In addition, "rhythm synchronization," "special feeling," "longing," "balance between skills and tasks," "positive feedback," and "relationship" were extracted as keywords, with respect to the means for allowing infant children to voluntarily engage in rhythm dance learning.

¹白鷗大学教育学部
e-mail : uchiyama@fc.hakuoh.ac.jp

1. 研究の背景と目的

ストリートダンス協会の調査によれば、日本のストリートダンス人口は600万人を超え、バスケットボールを抜いて第3位となった。2024年のパリオリンピックではブレイクダンスが正式種目になり、日本では世界初のダンスプロリーグができた。こうした勢いの弾みとなったのは、平成24年の中学校保健体育科のダンス領域男女必修化完全施行である。それ以降、社会体育の現場でも年々盛んになるダンスレッスンやダンスコンテストを通じて子どもたちがリズムダンス^{注1)}に関わる機会が増えた。幼児期運動指針ガイドブック（2013）では、幼児期の運動指導では「小学校以降の運動や生涯にわたってスポーツを楽しむための基盤を育成することを目指すことが重要である」（p.51）と述べられていることから、幼児期のリズムダンス教育も幼児期の終わりまでに小学校体育低学年の表現内容にスムーズに移行できることや、生涯スポーツの礎となるような教育が求められている。幼児期のリズムダンス教育について、高田（2015）は、既存のダンスステップを幼児・児童の発達段階に合わせて難易度を下げる工夫をすること、ダンスの動きを音楽に合わせることで難しい場合には上半身の動きと下半身の動きの習得を分けるなどのスモールステップ化をすることで、幼児・児童でもヒップホップダンスのいくつかのステップを習得することができたことを報告している。また、石川（2014）は、リズムダンスレッスンは幼児期運動指針に示されている幼児期に獲得させたい多様な動きの中の、特に「体のバランスをとる動き」を育み、幼児の筋力低下の問題を解決できる可能性があるといった身体面の発達に加え、集中力や意欲、積極性を始めとした心の発達にも良い影響を与え得る可能性があるとして述べている。このように、社会体育における幼児期のリズムダンスの成果についていくつかの報告はあるものの、幼児期以降のダンス教育やダンスライフとのかかわりからどのような教育が望ましいのかについて検討した研究は見当たらない。

「幼稚園教育要領」第1章総則には「幼児の自発的な活動としての遊び

は、心身の調和のとれた発達の基礎を養う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること」と記載され、「自発的な活動としての遊びを通じた学習」を保障することが強調されている。「自発的」とは他人の命令や干渉を受けず自ら進んで物事を行うさまを意味している。カイヨワが述べたように、遊びは誰からも強制されない主観的興味の追求を本質としている。外発的な報酬を必要とせず、行っているそのこと自体が楽しいから行うといった「内発的動機付け」による自発的・自律的・自己充足的な活動であって、そこでは活動の成果は問題にされない。一方、「学習」とは到達目標が設定され活動の成果を問題とする。幼児期の場合には学齢期の学習目標のようなものが想定されないとしても、幼稚園教育要領等に「学習」という言葉が使われている限り、学習者としての子どもの内部に何らかの好ましい変化が起こることを期待していると考えられる。その好ましい変化について、中央教育審議会(2016)が示す「幼児教育の意義と役割」では、「学校教育のはじまりとして幼児教育を捉えれば、知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などの『確かな学力』や『豊かな人間性』、たくましく生きるための『健康・体力』からなる、『生きる力』の基礎」を獲得することと述べられている。幼児期のリズムダンス学習も、幼児の自発的な取り組みを尊重しつつ、確かな学力を保障するものでなければならぬ。

以上のことから、本研究ではリズムダンスに対する社会的な機運の高まりを背景に、リズムダンス学習は幼児のどのような力を育むことができるかを考察するとともに、幼児がリズムダンス学習に自発的に取り組むための手立てについて検討した。その際、本学の地域貢献活動として行われているダンスアカデミー^{注2)}の子ども達や子ども達の保護者の感想、および担当講師の報告などを参考にした。

2. 幼児期と小学校低学年の表現教育のねらいと内容

幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「表現」領域のねらいと内容が以下のように示されている。

保育内容「表現」のねらい：1歳以上3歳未満児

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

1. 身体の諸感覚の経験を豊かにし、様々な感覚を味わう。
2. 感じたことや考えたことを自分なりに表現しようとする。
3. 生活や遊びの様々な体験を通して、イメージや感性が豊かになる。

保育内容「表現」のねらい：3歳以上児

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

1. いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性を持つ。
2. 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
3. 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

保育内容「表現」の内容：1歳以上3歳未満児

1. 水・砂・土・紙・粘土など様々な素材に触れて楽しむ。
2. 音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。
3. 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ。
4. 歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。
5. 保育士等からの話や、生活や遊びの中での出来事を通して、イメージを豊かにする。
6. 生活や遊びの中で、興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。

保育内容「表現」の内容：3歳以上児

1. 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
2. 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
3. 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
4. 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
5. いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
6. 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
7. かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
8. 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

これらの文言からは、「表現」領域では、保育士が用意する環境の中で子ども達が豊かな感性を育み、そこから感得される様々なことを言葉、音、色、形、身体の動きで表現できる力の育成をねらいとしていることが読み取れる。竹内（1979）は、「表現」という概念を「表出」と「再現」という二つの概念から捉えている。「表出」とは情感されたものの無意図的な発露を意味する一方、「再現」とは元となる心象（イメージ）を何らかの手段で他者に伝えようとする意図的で創造的な行為であることから芸術の本質的契機とされている。子ども達が日々の生活の中で感じたことを自分なりに表情や身振り、言葉、音などで伝えようとする行為は、芸術と呼ぶにはあまりにも未熟であるものの「再現」と呼べる。保育内容「表現」に記載されているように、「音楽、リズムに合わせた体の動きを楽しむ」「簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しむ」など、様々なリズムを身体の動きで再現することは高度な模倣活動である。また、「感動したこと・感じたこと・考えたこと・想像したことを動きで表現あるいは演じて遊ぶ」「自分のイメージを動きで表現」など、例えば、ごっこ遊びでお母さん役になりきる子どもは、頭の中でお母さんのイメージを想像しそれを再現している。

幼稚園教育要領等では、「リズムの再現」と「イメージの再現」を明確に区別する記載はないが、小学校学習指導要領体育科第1学年及び第2学年においては、「F：表現リズム遊び」の中で「A：表現遊び イ：リズム遊び」が位置付けられている。表現遊びは、自分以外のものになりきる、自分の思いつくままに自由に動く能力を育むことをねらいとしており、言葉を使わず身ぶりや表情だけで表現するパントマイムと通じるところもある。幼児の表現遊びの具体例としては「動物ごっこ」「忍者ごっこ」を始めとして、青山ら（2020）に詳しい。一方、リズム遊びは、軽快なリズムにのって踊ったりして楽しむことができる能力を育むことをねらいとしており、身体運動を伴うリズム教育をその内容とするリトミックと通じるところがある。わらべ歌遊び、手遊び、ダンスなどの教材を通して

日常の保育や運動会、生活発表会などで発表する機会を伴うことも多い。幼児のリズム遊びの具体例としては、古市(1998)、朝倉(2020)に詳しい。ミュージカル遊び、オペレッタなどは、イメージの再現とリズムの再現を区別しない総合的な表現遊びである。これらのことから、本論で扱われるリズムダンス学習を「身体を介してのリズムの再現活動を通した学び」と定義する。

3. リズムダンスの楽しさ

子どもがリズムダンスを「楽しむ」状態とはどのようなことを指すのか。広辞苑等では、楽しいとは「満ち足りていて愉快的気分あるいは気持ち」と書かれている。ある対象に対して、自分にとっての「快—不快」を決めるセンサーである脳の快感中枢からドーパミンなどの報酬系のホルモンが分泌されると楽しいという気分になることはよく知られている。岡野(2017)は、人の行動は快原則と不快原則（人は快感を求め、不快の軽減を求めて行動する）によって決定されると説明している。快と不快の原則は生物の本能としてプログラムされており、人間は心地よさ（快）を求めて行動を続ける。子どもが楽しむとは、脳内に快感物質が分泌されて、例えばひたすら泥団子づくりを続けるといったような、その遊びに没頭、熱中して時間を忘れて遊び続けるといった状況であると言えるだろう。チクセントミハイ（2003）はこのような楽しさを「全人格的に行為に没入している時に人が感じる包括的感覚」と定義し「フロー」と名付け、内発的動機付け、意欲、生産性、創造性、幸福感の源泉であると説明している。泥団子作り遊びに専心している子どもの状態は、フローを経験している時の「高度な集中状態」「自己意識の低下」「活動と意識の融合」「状況統制感」「時間感覚のゆがみ」「流れにのる感覚」といった6つの精神状態からも説明ができるだろう。アカデミーの5歳児が「叱られたりとか、気持ちが変になるとダンスをやりたい気持ちになる。だって、ハッピーな気持ちになりたいから」と述べている。この幼児の保護者によると、今はダンス

に夢中でアカデミーのレッスンに通うことを何より楽しみにしており、家では自発的にレッスン動画を見て練習をしているようである。リズムダンスをすることによってフロー状態を体験していることが推測される。その時の楽しいという気持ち（フロー）が次のレッスンへの動機づけとなり、ひいては生涯に亘るダンスライフへの継続動機になることが期待できる。

杉原（2008）は、運動における内発的動機付けが満足される楽しさのひとつにその運動の持つ独自の楽しさを味わうことを挙げている。リズムダンス独自の楽しさとしてはリズム同期が挙げられる。シャーマニズム音楽を用いてトランス状態を作るバリ島のケチャは最もわかりやすい例であろう。繰り返されるリズムに身を任せることで次第に変性意識に近い状態になり、強い恍惚感や幸福感を感じる事が報告されている。チクセントミハイ（2003）も、ディスコやクラブで踊ることは身体の動き、音楽への没入、他者との一体感を伴うフロー体験であると認めている（pp.157-184）。周囲のリズムに自らのリズムを合わせることは、人間が環境世界に適應するための生得的な基本能力であり、生物に喜びや快感をもたらす（梅本、1999、pp.60-61）。生後10か月を過ぎたころから音楽に合わせて上体を揺らしたり、立つようになると音楽に合わせて膝の曲げ伸ばしをしたりすることは、乳幼児が感受した音楽のリズムを自発的に体の動きで表そうとしていることの証左である。このリズムへの同期は発達的な側面を持っており、乳児は音楽のリズムを身体反応として感じていること（梅本、1999、p.79）、共振を手がかりにしたリズム運動の表出とマスターが1歳児に認められること（持田、2010）、単純なパルス列への同期については3歳あたりから可能なこと（古市、1971）、6歳ほどでいろいろなリズムパターンを把握して同期できるようになること（岡野ら、1976）が報告されている。幼児期のリズムダンス学習では厳格な同期を必ずしも要求されるものではなく、多少のずれがあっても楽しんでいることが重要である。リズムに合わせてステップを踏んだり、体でリズムを刻んだりなど、結果を気にせず音環境と仲間との共振体験に浸りきることはリズムダ

ンス独自の楽しさとして大事にしたい。

また、ダンス発表会は日常的生活や雰囲気から離れて、ダンスでしか味わえない特別感や演出感が感じられる機会である。「普段着ることのない可愛い衣装を着て踊れることがとても楽しそうで目をキラキラさせていた。またステージの照明もきれいでそれを見ているだけでとても楽しそうだった（3歳児保護者）」「ステージがキラキラしていて楽しかった（3歳児）」「可愛い衣装を着てスポットライトを浴びて舞台上で披露できたのが楽しそうだった（5歳児保護者）」「発表会前日、衣装を枕元において明日着ることを楽しみにしていた（3歳児保護者）」といった言葉からは、衣装や照明によって特別感を醸し出すステージが特別なハレの場所になっていることがわかる。さらに、「あのすばらしい舞台上立ってダンスを披露出来た経験が娘を大きく成長させてくれました。あつという間に終わってしまいました。もっと見ていたかったです（4歳児保護者）」「大きな舞台上照明を浴びて踊る姿を見ることができともうれしかった。笑顔で一生懸命に踊っている姿に涙がこぼれました（5歳児保護者）」といった言葉からは、保護者の感動が伝わってくる。世阿弥が「即座和合」という言葉で踊り手と観客がひとつに融合した時に大きな喜びが生まれることを示している（表ら、1974、p.185）ように、発表会は子ども達にも保護者にも大きなフロー状態をもたらすことが推測される。また、「発表会に出演してたくさんの人に見てもらい褒めえもらえた経験がうれしかったようで、発表会終了後から“来年もやる”と言うようになった（4歳児保護者）」「キラキラの広いステージで思いっきり踊れたこと、キラキラの衣装とポンポンでステージに立てたことは娘にとり貴重な経験になり今後の励みとなったと思います。もっと発表会に出たいと言っていますので、年に一度ではなく機会を増やしてほしいです（3歳児保護者）」「きちんと発表できる場を設けていただき子どももやりがいがあります。発表会が本当に楽しかったらしく今でも家で衣装を着て踊っています（4歳児保護者）」といった言葉からは、発表会がリズムダンスの継続動機として機能していることが読

み取れる。

4. リズムダンス学習の学びの様相

リズムダンス学習とは、視覚提示される動作系列を認知し記憶して音楽のリズムに合わせてできるようにする課題場面での学びであり、主に模倣を学習方法とする。運動の模倣学習は師範者の師範を見ることから始まる。佐伯（2004）は、ある対象が見えている時には視覚系モジュールだけでなく触覚系や運動系のモジュールからの入力も暗黙のうちに行っており、あらゆるモジュールが相互に結びついて、対象をそこに在るものとして「見え」させてくれる（pp.146-150.）と述べている。見るということは「視覚を中心とした諸感覚の協働による知覚」（中村、2000、p.63）であり、自己の身体を基準として経験されるものの「質」を決定する行為である。子ども達は、「動きの質」^{註3)}として与えられている指導者の身体感覚（筋、呼吸など）や心的状態（意図や情動等）を自分の体性感覚^{註4)}で「なぞる（佐々木、1986、pp.81-124.）」ようにして、「あの動きはこのような内面から成立しているであろう」と推測し、自分にとって必要な情報を主体的、能動的に発見していく。指導者の運動を自分の運動としてあたかも自分自身の身体がその運動を実行しているかのように認識し、共感して理解する。運動の模倣学習の知覚は視覚的刺激や聴覚的刺激などの感覚様式を越えて、それを自らが実行する運動感覚のレベルで、何らかの概念の適用や推論に抛らずに直接的に統合されて把握されている。

こうして獲得した運動イメージを志向される目標像として、子ども達は自己の運動を投企していく。過去の運動経験が十分に蓄積されていないことから、幼児は簡単なステップであってもうまくできるわけではないけれども、未熟なりに過去の運動経験を投入しつつ見よう見まねで実際に身体を動かし、結果のフィードバックを得て自己の身体運動を修正していく。修正するためには自分の動きを評価する必要がある。いかにすれば指導者の動きと同じになるのかという動きの質に関する問いの答えを探ること

は、自我の所属圏における他者の身体の現出を介して自我が転移・移入される共同主観的な現象であり、必然的に他者の動きを介して自己の動きへの評価の目も育てることがわかる。子ども達が「できた」と言う時、それは師範の動きから表象した自己の運動イメージと自己が投企した運動が一致したと感ずることを告げる言葉であり、「できない」と言う言葉はその間にずれを感じたことの表れである。自分の動きと師範の動きが一致していないと感じた場合には、指導者の動きを見るという行為に戻るようになるが、佐々木（1994）が「運動スキルの向上が見えの広がりとして体験される」（p.92）と述べるように、リズムダンス学習が進むにつれて師範の運動の見え方は広がりともって更新されていく。自己の内（表象）と外（運動）の円環を繰り返す過程で少しずつ上達していく。こうして始めは一致しなかった「見え」と「動き」が徐々に適切に反応し得るようになり再構成されてゆく過程は、認知系と行動系が協応していく過程、すなわち、「身体と環境の制約から解放されて『自由』を獲得していく過程」（工藤、2013、pp.123-128）でもある。

以上のことから、模倣を方法とするリズムダンス学習は、指導者が示す動きの客観的構造を主体的、能動的に見ることから開始され、手本となる動きを自己の体性感覚によって直観するという方法で自己の運動を投企しながら、認知系と行動系の協応を目指す学びであること、この過程は「観察者」、「運動実施者」、「評価者」としての自分の間を往還する過程であることが確認できた。このような学びの様相から、リズムダンス学習は認知機能および運動機能の発達を促すものであり、「動きの形と質を観察する力・表現する力・評価する力」は小学校教育でのリズム遊びの基礎力となるだろうことが推測される。

5. リズムダンス学習の意義

「模倣」は誕生直後の新生児期に始まる。相手の顔の形態だけでなく情動も共鳴的に体験している可能性があり、新生児の心は母親との出会

いによって認知—情動的な体験を積み重ねていく。相手と同じ行為を反復して模倣することでその行為が持つ意味を共有し社会的な関係を結ぼうとする準備は人間にとって生得的なもの（大藪、1992）である。佐伯（2008）は、動作主の「意図」を理解してその意図を自らに採り入れてその行為を模倣することを「意図模倣」とし、動作の因果関係を写し取るように真似る「形態模倣」と区別している。そして、自他の区別ができる14か月を過ぎる頃から他者の「意図性」の感受性が高まり、行為の目的や理由の理解に基づいた模倣ができるようになることを示し、「模倣の発達」とは「意図理解の発達」を意味すると説明している。さらに、人間が「文化」を創出し発展させてきたのは、人間だけが様々な道具や人工物を制作者の意図に遡って理解できるからであり、意図模倣こそ文化学習の基盤であるとも述べている。

リズムダンスという文化には様々なジャンルがあり、運動形式がそれぞれ異なっている。同じ「歩く」という動作でも、ジャズダンスの歩き方、いわゆるジャズウォークはつま先から着いて最後に踵が着くように順番に床を踏んでいく。上半身の動きは着いた足と同じ側の肩を後ろに引くようにする。ヒップホップのスマーフは、足の裏はスタンプを押すようにつま先も踵も同時に着くようにし、上半身の動きは足の裏を着く時にアップのリズムを、足をあげる時にダウンのリズムをとる。ジャズにはジャズの、ヒップホップにはヒップホップの歩き方がある。この違いは「型」の違いである。「型」とは、「ある形が持続化の努力を経て洗練・完成したものであり、機能的・合理性・安定性を有し一種の美を持っている」（源、1992、pp.3-37）。リズムダンスの型とはそれぞれのダンスジャンルが保持する美的価値である。リズムダンスにおける意図模倣とは、動きの「型(美的価値)」を、自分の動きの「形」として再現することである。

それ故、リズムダンス学習における上達(認知系と運動系の協応)とは、単なる身体形態の真似の高次化にとどまらない。表面的な形態を模倣しつつ、その形態の背後にある美的価値の「共有」へと発展する。子ども達が

指導者の動きの「型」を体得しようと脳を活発に働かせて「わかろう」とすることは、指導者の身体感覚や心的状態を自分の体性感覚で推測する作業であることは前節で述べた。脳の体性感覚野を刺激することは、自分と他者の間に橋をかけるような作業である（佐伯、2008）。模倣を方法としたリズムダンス学習は、他者理解の基盤となる共感能力を高めることが期待できる。ハンセン（2021）は、月齢12か月前にインターネットを使う乳児がいる現代の生活の子どもの脳への悪影響と共感能力の低下に警鐘を鳴らすとともに、その対策としての運動の有効性を述べている。このような時代において、「共感能力を高める運動学習」であるリズムダンス学習は幼児期から積極的に行われるべきだと思われる。

6. リズムダンス学習への動機づけ

（1）憧れ

本学のダンスアカデミーの活動に参加してくる子どもたちが、自分で参加を決める第一の要因は「憧れ」である。アカデミーでは年に一度発表会を開催している。この発表会を見て「自分もあのように踊りたい」という気持ちが選択のフィルターとなってダンスレッスンへの参加を自己決定している。また、アカデミーの講師からは「（5歳児が）選抜クラスの踊りを見て“自分もやってみたい”と憧れを持ったようで、自分で自発的に選抜クラスの動画を見て覚えたり、わからないところは先生に聞きに来て積極的に練習した。難しい振りだが今ではほとんど踊ることができる」「（5歳児が）ジャズクラスでは自分が一番年下で周りがお姉さんばかり…今まで同学年だけでは自分だけできないといった経験があまりなく悔しかったようで、お姉さんたちに追いつけるように必死に練習していた。“いつか自分もお姉さんチームになりたい”と憧れている」といった報告が聞かれた。

生田（1987）は、行為それ自体に最大限の価値を感じさせることを「威光」と呼び、威光を放つものは自主的に学びたいことを「威光模倣」（pp.27-29、pp.116-117）と呼んだ。この威光模倣は「社会的な権威への追

従ではなく、模倣する対象への価値的な主体的コミットメント、あるいはそれを『善いもの』として同意することであり、模倣者が自らそうした価値に同意しつつ『形』を模倣することに他ならない」(生田、1987、p.28)。発表会で踊る子ども達、選抜クラスの小学生、中学生が模倣の対象となる際、そこには「美しいもの」への子どもたちの同意、普遍的賛同がある。子どもたちが彼らのパフォーマンスを見て、身体的自己と環境との関連的な関係が適切であるかどうかの「価値判断」を行うことは、感受性というような受動的なものではなく、自ら美的価値を創造していく主体的な活動である。感覚器を通して脳内に入力された外部情報が認知情報となり扁頭葉へ行く情報処理経路を通して価値情報となり、その情報を価値ありと判断すると脳活性を上げて(意欲が湧き)学習効率が上がることが知られている(松本、1995)。子どもたちの前に立つ指導者のダンスの動きも、学びの対象を能動的に見ることを促すように美しい動きとして威光を放つものでなければならない。デシ(1980)は、人間の生得的な欲求である「自己決定」は人が内発的に動機づけられる時の原動力となると捉えている。模倣を方法とするリズムダンス学習が、指導者から子どもへの一方的な教え込みでなく、子どもの自発的、主体的、能動的な学びになるためには、指導者の師範が子ども達に「自分もあのように踊りたい」と思わせる魅力的なものであることが最も大事なことであるように思われる。

(2) 有能さの認知

デシ(1980)が内発的な動機づけの原動力として「自己決定」と並んで挙げているのが「有能さの認知」である。リズムダンス学習のプロセスの中でたびたび得られる小さな「できた」に伴う有能さの認知が内発的な動機づけの原動力になる点について、アカデミーの担当講師から次のような報告があった。「(5歳児が)大ジャンプするところで、最初はうまくバランスを保てず足を閉じて着地できなかった。重心が前に倒れていることが原因だったため“身体はまっすぐに”など具体的にアドバイスすること

で次第に大きくきれいにできるようになった。“できたね”と言いながらハイタッチした時のうれしそうな笑顔が忘れられない」「(5歳児が) ウェーブしながら立ち上がることが難しく、ただ普通に立ってしまっていた。基礎練習の時間にウェーブを採りいれて何回も繰り返し行うことで次第に身体を上手に動かせるようになり、コンビネーションの中でもきちんとできるようになった。その時の誇らしげな表情には難しいことができた喜びにあふれていた」「(3歳児が) クロスターンは、ジャンプして足をクロスしてからターンするようにした。他の子どもはすぐにできたが〇〇ちゃんには難しいようであった。ジャンプではなく左足を先に着いて右足をかけてターンするように言うと、周囲の様子を見て合わせるためにはどうしたらいいかを考えながら動いているようであった。最後まであまりうまくはできなかったが、自分では“できた！”と手をたたいて喜んでいた」。

チクセントミハイ (1996) は、人が有能さを感じるには課題とその人が持つ技能が「つり合っている」必要があると述べている。幼児期運動指針ガイドブック (2013) でも「発達に即した」(p.10) 運動指導をすることが示されているように、リズムダンス学習においても子どもの技能とつり合うところで、難しすぎない簡単すぎない課題を決定する必要がある。アカデミーの幼児を含むクラスで用いられたステップと構成方法を表1に示した。なお、チアペコ (未就学児クラス)、チアクラス (低学年) は就学前の子どものみ参加、ジャズクラス、ヒップホップクラスは就学前の子どもと小学生が混在して参加している。

表1. 幼児を含むクラスのレッスンで用いられたステップと構成方法

	ステップ	構成方法
チアペコ (未就学児クラス)	ポーズ・ジャンプ・マーチ・ジョグ・サイドステップ・ヒールタッチ	ユニゾン・シンメトリ
チアクラス (低学年)	ポニーステップ、シャッセ、ボックスステップ、ピヴォットウォーク、ジュツテ	ユニゾン・シンメトリ・カノン
ジャズクラス	スライド・ボックスステップ・サイドステップ・スマーフ	ユニゾン・シンメトリ・コントラスト
ヒップホップクラス	ランニングマン、スティープマーチン、バタフライ、チャールストン	ユニゾン・シンメトリ・ソロ

どのクラスの幼児も笑顔が見られ楽しそうに参加していた。レッスン中にできないことを理由に学習意欲を低下させたり辞めたりする子どもは見当たらず、保護者への聞き取り調査でも意欲を低下させたというような報告はなかったことから、示されたステップや構成方法は幼児期の技能のレベルに見合ったものであり、子ども達は発達段階に即して有能感を得ていたと推測している。また、子ども達が有能感を得られるようにアカデミーの担当講師たちは練習方法や指導言語等に様々な工夫を凝らしていた。その例を以下に挙げる。「(4歳児が) ターンで体が一回転周することで、子どもの視界から一瞬指導者の姿が消えると師範が見えなくなることで真似ることができなくなった。そのような時には、その子どもの後ろと前に指導者とサポートが立って、必ず師範の動きが見え続けるようにした」「(5歳児が) ジャズの速くて細かい動きについていくことができず、最初の頃はかなり慌てて踊っている姿が見られた。低速から徐々に速くして踊ることで身体も慣れ、最後は余裕をもって、さらに表情をつけて踊れるようになった。実際に行う中で、幼児には速すぎるピッチだったと気づき、その後は録音をし直しピッチを落としたところ、他の子どもたちも踊りやすそうだった」「(3歳児が) 3列目→2列目→1列目とカノンになる箇所でお手本の動きにつられてしまい、自分のタイミングではないところで立ってしまった。できている子どもの隣に立たせるなどして繰り返し練習することで曲のどこで立つのかを理解し、頭で“うんうん”とリズムをとりながら行うことで自分のタイミングまで待てるようになった」「(3歳児が) 両手を大きく回すところがどうしても反対まわしになってしまっていた。“最初は胸の前でバッテンにするんだよ”と説明し、腕を持ってあげながらゆっくり一緒に行った。音楽をかけた練習では、その振りになる前に“次はバッテンだよ”と事前にキューイングすることで正しい方向にまわせるようになった」

杉原(2008)は、内発的動機付けに拠る運動の楽しさとして「上達する(できるようになる)こと」の他に「新しいやり方や難しいやり方に挑

戦してやり遂げること」を挙げている。年中、年長児の上達の早い子どもの中には、もっと難しいことに挑戦したいという姿が見られた。指導者によっては年長児のみ踊るパートを用意し少し難しいステップ（ジュツテ）を課題とした構成もあり、年長児たちは意欲的に挑戦していた。年長児の中には、上のクラスのダンスに憧れて自分のクラスのコンビネーションではないのに自発的に練習している子どももいた。子どもの技能とつりあうステップあるいはコンビネーションができたことによって得られる有能感が楽しさをもたらし、そのことが今より少し高い課題への挑戦意欲を沸かせ、それをやり遂げることで新たな楽しさを味わい意欲が沸く。「技能と釣り合う課題→有能感→楽しさ→高いレベルへの挑戦」というらせん状のフローサイクルを維持することは、内発的動機付けを高めるとともに子どもの成長を保障するものである。

また、チクセントミハイが、有能さを認知するための条件として「課題と技能のつり合い」と並んで挙げているのが「即座のフィードバック」である。子どもが自分の有能さを認知するためには他者からのフィードバックは欠かせない。フィードバックには、「技能的フィードバック」と「行動的フィードバック」がある。更に、技能や行動を肯定する「肯定的フィードバック」、矯正する「矯正のフィードバック」、否定する「否定的フィードバック」がある。幼児の場合には重要な他者からの評価を言葉通りに受け取る傾向がある（杉山、2013、p.107）とともに、自分の能力を肯定的に捉え過大に評価する傾向を持つ（中澤、2011）ので、子どもの行動や技能に対して肯定的なフィードバックを返すことの意義は大きい。また、運動の上達に矯正のフィードバックを欠かすことはできないが、矯正のフィードバックを与えた後には必ず肯定的フィードバックをすることが効果的である（シーデントップ、1998、pp.241-242）ことから、指導中に「肘をぴんと伸ばすと素敵」「足を大きく動かして大きくステップを踏むと素敵」といった矯正のフィードバックを与えた場合、それができた時やできるように努力した時には同時に肯定的フィードバックを与えるようにした。

アカデミーの保護者からは、「指導者が声をかけてくれたり褒めてくれるとより一層楽しそうにしていたように思う（3歳児保護者）」「休憩時間になると笑顔でこちらに走ってきて“できたよ！”と言っていた。褒めてあげるとうれしそうに笑ってまた練習に戻っていった。褒めてもらえることがモチベーションになっているのだと強く感じた（3歳児保護者）」「特別にお父さんに頑張りを認めてもらったのがうれしかったようだ（3歳児保護者）」という声が聞かれた。また、アカデミーの3歳児からは「発表会が終わった後お父さんがぎゅーってしてくれたのがうれしかった（3歳児）」「ママと練習できたのが楽しかった（3歳児）」という声が聞かれた。このように、指導者や保護者の肯定的な言葉かけやアクションが子ども達の学習への動機づけや意欲の源泉になっているという推測から、アカデミーのレッスンの最後には、保護者の方を向いてその日のできばえを披露する時間を必ず設けるとともに、保護者には子ども達の技能や行動を褒めてもらうようお願いをしている。

アカデミーの担当講師や保護者からは、アカデミーの活動の効果として「子どもの有能感が高まった」「子どもの自己肯定感が増した」「できないこともあきらめずに取り組むようになった」ことが挙げられた。褒められることで効力感、自信、自尊感情を育み（岡本、1994）、自分自身の存在価値を確認、肯定する（高崎、2002）ようになることが報告されている。内発的動機付けを高めるという視点からだけでなく、運動有能感が幼児の人格形成に影響を与える（杉原、1985 岩崎ら、2002）可能性からみても、ダンスのできばえに関わらず、子どもの技能や行動に対して効果的なフィードバックを与えて子どもの有能感を高め、「楽しい」という快の感情を持たせることは積極的に行うべき手立てであろうと思われる。

（3）関係性

デシ（1980）が内発的な動機づけの原動力として「自己決定」「有能さの認知」と並んで挙げているのが「関係性」である。幼児期には重要な他

者に褒められたい、認められたいという承認欲求が認められることから、たとえ子どもの達成水準が低くてもできばえを褒めたり、一生懸命取り組んだことを認めるフィードバックを返した方がいいことは前節で述べた通りである。本論の対象となっているダンスアカデミーに所属する子どもたちはダンスへの興味が高い子ども達であるが、保育現場ではダンスへの興味が低い子どももいることが推測される。内発的動機付けが低い場合には外的報酬としての賞賛を与えることによって内発的動機付けが高められることを示す報告（速水、1998）や、外発的動機付けから内発的動機付けへの動機づけの連続性を示す自己決定理論から、リズムダンスへの興味が低い子どもにも肯定的なフィードバックを与えて承認欲求を満たしてリズムダンスへの好意的態度を形成することは、全ての子どもに積極的に行うべき手立てであろうと思われる。

一方、社会性の発達を見ると2歳半頃から対人関係の輪が広がり、子ども同士の間わりや遊びを通じて、自己表現、協調性や思いやり、ルールやマナーを身につけていくようになる（佐野ら、2019）。アカデミーの幼児からは、「友達や兄弟姉妹と一緒に習いたい（3歳児）」「○○ちゃんがいなかったら嫌だけど、○○ちゃんと一緒に発表会に出られてうれしかった（5歳児）」「（ソロパートの）ブリッジができた時、みんなが“すごいね”って言うてくれてうれしかったから家でもたくさん練習した（5歳児）」という声が聞かれた。仲間との関係が参加動機や意欲の源泉であること、承認動機を満たしていることが理解できる。また、「アカデミーで友達ができてうれしい（4歳児）」「アカデミーでできた友達と遊ぶ時が楽しい（4歳児）」「（仲間に）声をかけてもらえたり、手を振ってもらえたりすることがうれしかったようです（5歳児保護者）」という言葉からは、仲間から受容されていることへの喜びが読み取れるが、このような仲間受容が得られることでリズムダンス学習への参加や継続が実現することもあると思われる。

子ども達の内発的動機付けを維持するために、子どもを取り巻く関係性

を好ましいものにしていくことが重要である。ただし、本学のダンスアカデミーのように指導者主導の一斉指導によるレッスンでは、子どもは指導者に注意を向けることが多く、子ども同士の交流の時間は少ないのが現状である。子ども同士の交流の中では、上述のような好ましい関係性ばかりではなく時にはけんかやいざこざがあり、そんな時にこそ人の気持ちを考えたり、我慢もしながらそれを解決する、約束やルールを守るという規範意識も生まれてくる。保護者への調査では、「挨拶ができるようになった」「ルールを守りながら取り組めた」「友達と仲よく接することができるようになった」という成果は報告されているものの、それらは「挨拶しましょう」というように指導者から与えられた規範であることが多い。アカデミーでのリズムダンス学習の中に、子ども同士の関わりの場面をどのように設けていくかが今後の検討課題である。

7. 結論

本研究では、リズムダンスに対する社会的な機運の高まりを背景に、本学の地域貢献活動として行われているダンスアカデミーの子ども達や子ども達の保護者の感想および担当講師の報告を参考にしながら、リズムダンス学習は幼児のどのような力を育むことができるかを考察するとともに、幼児がリズムダンス学習に自発的に取り組むための手立てについて検討した。その結果、模倣を方法とするリズムダンス学習は、認知機能および運動機能の発達を促すこと、学びの過程で獲得される「動きの形と質を観察する力・表現する力・評価する力」は小学校教育でのリズム遊びの基礎力となること、他者理解のための共感力を育むことが示された。また、幼児がリズムダンス学習に自発的に取り組むための手立てについて、「リズム同期」「特別感」「憧れ」「技能と課題のつり合い」「肯定的なフィードバック」「関係性」のキーワードが得られたが、関係性の視点からはアカデミーの活動の中に子ども同士の交流の場を設けることが課題として残された。今後は、今回得られた知見を日常の、特に保育活動の中で子ども自ら表そ

うとする身体表現遊びの営みにどのように取り込み、保育者の援助に活かしていくのかという点について検討することを課題としたい。

注

- 1) 文部科学省スポーツ・青少年局(2012)は、創作ダンス及びフォークダンスに属さないリズムにのったダンス(現代的なリズムのダンス、その他のダンス)を「リズムのダンス」とし、その種類として以下のダンスを挙げている。タンゴ、サンバ、サルサ、ジャズ・ダンス、ヒップホップ、バレエ、ワルツ、スロー・フォックストロット、クイックステップ、ウインナーワルツ、ルンバ、チャチャチャ、ジャイブ、パソドブレ、マンボ、ジルバ、メレンゲ、バターチャ、スローリズムダンス(ブルース)、ロックンロール、ツイスト、アルゼンチンタンゴ、フラメンコ、タップダンス、スクエアダンス、フラダンス、ベリーダンス、バリ舞踊、チアダンス、YOSAKOI ソーラン(北海道)、エアロビクス・ダンスなど。
- 2) 白鷗大学教育科学研究所助成事業として2002年度から行われている地域貢献活動である。詳細は資料1に記載した。
- 3) ラバン(1985)に拠れば、動きの質は速度・重さ・方向性・フローの4つの要素から構成される。
- 4) 触覚を含む皮膚感覚、筋肉感覚を含む運動感覚および内臓感覚を含んで諸感覚を統合すると言われている(中村、1977、p.63)。

引用文献

- ・青山優子・井上勝子・蛭原正貴・小川鮎子・小松恵理子・高原和子・瀧信子・宮嶋郁恵・矢野咲子(2020)乳幼児のための豊かな感性を育む身体表現遊び. ぎょうせい.
- ・朝倉恵子(2020)手遊びから音楽身体表現遊びへ:指導案で示した保育の展開例. 風詠社.
- ・中央教育審議会(2016)子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について:中間報告案.
- ・チクセントミハイ. M.:今村浩明訳(1996)フロー体験:喜びの現象学. 世界思想社.
- ・チクセントミハイ. M.:今村浩明・浅川希洋志訳(2003)フロー理論の展開. 世界思想社.
- ・デシ. E. L.:安藤延男・石田梅男訳(1980)内発的動機付け. 誠信書房
- ・古市久子(1971)リズム反応の発達の研究-「同期」を手がかりとして. 体育学研究 15(2). pp.69-80.
- ・古市久子(1998)保育者養成のためのテキスト. 北大路書房.
- ・ハンセン. A.:久山葉子訳(2021)スマホ脳. 新潮社.
- ・速水敏彦(1998)自己形成の心理. 金子書房.
- ・生田久美子(1987)「わざ」から知る. 東京大学出版会.
- ・石川浩子(2014)幼児の発達過程における「現代的なリズムのダンス」. 日本女子体育大学紀要44. pp.97-103.

- ・岩崎洋子・猪俣春代・吉田伊津美（2002）幼児期の運動有能感と行動特性．日本女子大学紀要49．pp.31-36.
- ・工藤和俊（2013）協応する身体．佐々木正人（編）知の生態学的転回第1巻：身体—環境とのエンカウンター．東京大学出版会.
- ・ラバン．R：神沢和夫訳（1985）身体運動の習得．白水社.
- ・松本元（1995）脳の構成論的研究からみた情動．脳と精神の医学6．pp.365-382.
- ・源了圓（1992）型．創文社.
- ・持田京子（2010）1－2歳幼児のリズムおよび音楽的発達における共振の重要性．東京福祉大学・大学院紀要1（2）．pp.165-171.
- ・文部科学省（2013）幼児期運動指針ガイドブック．サンライフ企画.
- ・文部科学省スポーツ・青少年局参事官（2012）ダンスの種類について．朝日新聞デジタル.
- ・中村雄二郎（1977）哲学の現在—生きることと考えること：岩波新書2．岩波書店.
- ・中村雄二郎（1977）共通感覚論．岩波書店.
- ・中澤潤（2011）幼児期．無藤隆・子安増生（編）発達心理学I．東京大学出版会.
- ・岡本夏木（1994）子どもの「自己」．岡本夏木・高橋恵子・藤永保（編）講座幼児の生活と教育：3個性と感情の発達．岩波書店.
- ・岡野健一郎（2017）脳の錬金術—報酬系から見た心．岩崎学術出版社.
- ・岡野満里・丹羽皓昭（1976）幼児のリズムパターンへの同期に関する発達の研究．体育学研究20（4）．pp.221-230.
- ・大藪泰（1992）新生児心理学—生後4週間の人間発達．川島書店.
- ・佐伯胖（2004）わかり方の探求—思考と行動の原点．小学館.
- ・佐伯胖（2008）模倣の発達とその意味．保育学研究46（2）．pp.211-221.
- ・佐野美奈・佐橋由美・田谷千江子（2019）乳幼児のための保育内容表現：身体・音楽・造形．ナカニシヤ出版.
- ・佐々木正人（1986）からだ—認識の原点．東京大学出版会.
- ・佐々木正人（1994）アフォーダンス—新しい認知の理論．岩波科学ライブラリー.
- ・シーデントップ．D：高橋建夫訳（1998）体育の教授技術．大修館書店.
- ・杉原隆（1985）幼児の運動遊びに関する有能さの認知とパーソナリティの関係．体育学研究30（1）．pp.25-35.
- ・杉原隆（2008）運動指導の心理学．大修館書店.
- ・杉山佳生（2013）ジュニアスポーツと動機づけ．西田保（編）スポーツモチベーション．大修館書店.
- ・高田康史（2015）幼児・児童にもできる簡単ヒップホップダンスに関する実践報告—IPUわくわくリズムダンスの実践を通して—．環太平洋大学研究紀要9．pp.63-68.
- ・高崎文子（2002）乳幼児における目標志向性の形成と社会的承認の影響．心理学評論46．pp.26-40.
- ・竹内敏雄（1979）美学総論．弘文堂.
- ・梅本堯夫（1999）子どもと音楽：人間の発達II．東京大学出版会.
- ・表章・加藤周一（1974）日本思想大家24：世阿弥・禅竹．岩波書店.

資料

白鷗大学教育科学研究所助成事業：2019年度

(1) 事業の目的

地域住民に対するダンス指導、ダンスフェスティバル、ダンス発表会の開催を通して、地域住民の本学への理解を深めるとともに、地域の文化振興や発展の一助となる。

(2) 事業の内容

①地域の子どもたちへのダンス指導

本校舎120教室において、93名の受講生に対し、96回のダンス指導を行った。指導しているリズムダンスのジャンルはチア、ジャズ、ヒップホップである。各クラスのレッスン回数を表2に、レッスンで使用したステップと構成方法を表3に示した。

表2. 白鷗大学ダンスアカデミー：SEAGULLのレッスン回数

	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	クラス別 合計(回)
チアペコ(未就学児クラス)	1	2	2	2	2	2	1	3	1	16
プチペコ(小学生クラス)	1	2	2	2	2	2	1	3	1	16
チアクラス(低学年)	1	2	2	2	2	2	1	3	1	16
チアクラス(高学年)	1	2	2	2	2	2	1	3	1	16
ジャズクラス	1	2	2	2	2	2	1	3	1	16
ヒップホップクラス	1	2	2	2	2	2	1	3	1	16
月別合計(回)	6	12	12	12	12	12	6	18	6	96

表3. レッスンで使用したステップと構成方法

	ステップ	構成方法
チアペコ(未就学児クラス)	ポーズ・ジャンプ・マーチ・ジョグ・サイドステップ・ヒールタッチ	ユニゾン・シンメトリ
プチペコ(小学生クラス)	ポーズ・ジャンプ・マーチ・ジョグ・サイドステップ・ボックスステップ・クロスターン・グレイブバインステップ	ユニゾン・シンメトリ・カノン
チアクラス(低学年)	ポニーステップ、シャッセ、ボックスステップ、ピヴォットウォーク、ジュッテ	ユニゾン・シンメトリ・カノン
チアクラス(高学年)	ダウン、グレイブバイン、ダブルピレット、シェネリーフ、シャッセ、ジュッテ、ボックスステップ	ユニゾン・シンメトリ・カノン
ジャズクラス	スライド・ボックスステップ・サイドステップ・スマーフ	ユニゾン・シンメトリ・コントラスト
ヒップホップクラス	ランニングマン、スティープマーチン、パタフライ、チャールストン	ユニゾン・シンメトリ・ソロ

チアペコ（未就学児クラス）とプチペコ（小学生クラス）は、子ども達の前で2名の講師が全体に振り付け、アシスタント6名が1人で2～3人の子どもを担当してできていない部分を教えた。チアクラス（低学年）とチアクラス（高学年）は、講師1名が子ども達の前で全体に振り付け、各クラスのアシスタント2名が1人で10～16名の子どもを担当してできていない部分を教えた。ジャズクラスとヒップホップクラスは、講師1名が子ども達の前で全体に振り付け、できない子どもがいれば個別に指導も行った。各クラスの担当講師は以下のとおりである。

●チアペコ（未就学児）・プチペコ（小学生）

白鷗大学ダンス部在学学生

●ジャズ

白鷗大学教育学部発達科学科児童教育専攻第1期卒業生

幼稚園教諭：2008～2014年

●チア（低学年）・チア（高学年）

白鷗大学教育学部発達科学科児童教育専攻第3期卒業生

チアダンスチームGolden HAWKS所属

チアダンス世界大会USASF Dance World HipHop部門優勝

●ヒップホップ

白鷗大学教育学部発達科学科児童教育専攻第7期卒業生

栃木県内のダンスインストラクターとして活動

②ダンス発表会の運営および開催

日 時：2019年12月21日（土）14：00～17：00

場 所：白鷗ホール（於白鷗大学）

出演者：242名（この中の93名がアカデミーのキッズ受講生）

来場者：725名

内 山 須美子

図1. レッスン風景



図2. 発表会の風景

