

ストリートダンスのステップを用いた定形型 ステップ学習の教育的意義と課題

内 山 須美子¹

The Educational Significance and Problems of Fixed Form Step Learning, Using Street Dance Steps

Sumiko Uchiyama¹

This research used 92 junior high school students from Tochigi Prefecture as subjects. An investigation of a method for learners' achievements on assignments that calls for "learning and achieving" a series of visualized movements. From an analysis and examination of introspective reports, a procedure for deriving a means that learners use in fixed form step learning that used street dance steps was gleaned. In addition, other problems that should be examined were extracted for later class performances based on these results.

As a result, the lessons investigated in this research showed psychological class effects, and in particular, this tendency was shown remarkably in boys. In addition, it was shown that learners followed a process of movement and skills learning. Furthermore, it was clarified that fixed form step learning is based on sharing experiences based on cooperative subjective relationship and on learning that nurtures sensitivity. In addition, it was shown that groups with high psychological class effects had an awareness of their progress, that positive teaching was actively conducted between learners, and that learners proceeded with learning by means of "sharing and extrapolating physical senses through onomatopoeia and rhetoric language." From this, it is concluded that the educational significance of fixed form step learning using street dance steps is in "independently searching with other learners" a "model" that establishes a beautiful "form."

On the other hand, in order to be able to "share a direct sense," a coherent instructive curriculum from childhood is necessary, and "intellectual cooperation with learners" when learning with a method of "imitation" such as fixed form step learning is indispensable. It was clarified that if this independent opportunity is missing, it will become a "simple imitation of form. The organization of contents and methods for classes that hope to change independent recognition of learners themselves is a topic derived for the future.

¹ 白鷗大学教育学部 Faculty of Education, Hakuoh University
e-mail : uchiyama@fc.hakuoh.ac.jp

1. 研究の背景と目的

社会におけるリズムダンスに対する近年の高い関心とニーズを受け、平成10年度学習指導要領改訂において「現代的なリズムのダンス」が導入された。それ以降、創作ダンスの採択率は減少傾向、現代的なリズムのダンスは増加傾向、フォークダンスは横ばい傾向を示し、現在では、現代的なリズムのダンスの採択率は、創作ダンスとフォークダンスのそれを越えている。このような状況から、神田橋ほか（2013）は、現代的なリズムのダンスが学習指導要領に加えられて以降のダンス教育の課題として「ストリートダンスのワークショップの充実」と「ストリートダンス指導士資格の普及」をあげ、この2点が困惑する教育現場の一助となると述べている。また、ストリートダンスが体育の一環として学校教育に採り入れられたという前提のもと、情報処理システムに基づく指導方法や評価の提案（宮本ほか、2009、飯野ほか、2011、武居ほか、2012、丹下ほか、2013、長谷川ほか、2014）も散見される。確かに、子どもたちに教えるストリートダンスの学習内容や方法が明確に示されたり、教員に対するストリートダンスのワークショップが充実したり、使いやすいDVD教材が流通し、評価の指標が明示されれば、現場の教師の負担は軽減され、子どもたちの生涯に亘る豊かなスポーツライフの実現の一助となることが期待される。

一方、高田ほかの研究（2009、2010、2012、2013、2015）では、ストリートダンスの基礎ステップの習得に着目し、創作ダンスに比較して学習者は有能感を感じられることを明らかにするなど、ステップ学習の成果を検証しつつ学校体育における学習指導内容体系化のための基礎資料を得ることを目的として研究が続けられている。また、内山ほかは、ストリートダンスの基本ステップとコンビネーションの習得から発表へという授業内容は、学習課題が明確なことから「有能感と達成感」の獲得に有効であり（2015a）、「楽しさ（フロー）」を感じられることから生涯教育への連続性があることを検証している（2015b）。このように、「ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習」（以下、定形型ステップ学習）への提

案やその一定の心理的効果は明らかにされているものの、学習者が具体的にどのように学習を進めているかといった点について検討した研究は見当たらない。

一般的に、ストリートダンスのステップやルーチンを学習する際の最もオーソドックスな方法は「模倣」である。運動の模倣は、師範者のデモンストレーションを価値あるものとして自覚的に眺めることから始まり、視覚あるいは聴覚から入力される情報からその運動の形を構造化してまねると同時に、外形から推測される師範者の身体内部の態勢を直観し自分の筋感覚を頼りに探り、それを修正しながら運動を構築していく「習熟」の過程を辿る。この過程には (1) モデリング (2) コーチング (3) スキャフォールディング (4) フェーディングという4つの段階があり、これらの段階を踏むことで効果的・効率的に技能の継承が進むと考えられている^{注1)}。小学校や中学校のダンス授業は、ダンス経験がない初学者が対象であるため、その学習方法は殆どがモデリング（教師や上達の速い生徒の動作を見て、同じような動作や行動をする）になるだろうと思われる。しかし、授業回数が進むにつれて教師から生徒へあるいは生徒同士の間でコーチング（動作がより美しくできるように支援する）の位相が出現することが予想される。特に心理的な面での授業効果の高い群、つまり、ダンスに好感を持ち有能感や価値を感じた生徒間では、上達のための気づきを積極的に他の生徒に伝えようとする考えられる。

以上のことから、視覚提示される動作系列を覚えてできるようにする課題場面では、「心理的な面での授業効果の高い学習者は上達のための気づきが多く、学習者間で教え合いが活発に行われる」という仮説を立て、学習者の内省報告からその検証を試みた。その結果から、定形型ステップ学習の教育的意義を考察するとともに、以後の授業実践で検討すべき問題点を具体化した。

2. 研究の方法

2. 1. 調査対象と調査方法

栃木県の中学校の生徒125名（2年生男女）に、定形型ステップ学習の授業を行った後、授業担当者を介して調査票を配布した。調査の趣旨や個人情報保護について説明し、調査の同意を求め得た後、回答は記名式で行われた。実施時間は15分であり、回答終了後、担当者によって回収された。経験の有無や経験年数など、ダンスの学習意欲は、学習動機以外の要素が大きく関与していることが予想されるので、授業以外（ダンス部活動・スタジオレッスン等）のダンス経験者13名は分析対象から除外した。体育の授業以外のダンス学習経験のない受講生112名のうち、回答に欠損値がみられた20名（男性17名、女性3名）を分析から除外した。よって、分析対象者は92名（男性33名、女性59名）となった。なお、欠損値の発生パターンには特別な規則性はみられず、質問内容が被調査者の反応を何らかの方向に歪めたという可能性は低く、単なる記入漏れによるものと考えられる。

さらに、心理的な授業効果の高い群から目的サンプリング（メリアム、2004、pp.89-94.）に依拠して、4名の生徒（男性2名、女性2名）を選び、学びの様相（気づき・教えあい）について、事前に質問が決定している構造化インタビューを行った。回顧的記憶は学習者が学習の過程で感じていたことを必ずしも正確に再現しない懸念があるが、一方で、その時はわからなかったが振り返ることで自分にとって重要な意味があったことに気づかせるなど、役立つ情報をもたらすと思われる。

2. 2. 調査授業

2年生の授業を対象授業とした。男女共修でロックダンスとヒップホップダンスを行った。授業の導入部分ではストレッチやジャンプを採り入れたウォーミングアップを行った。展開部分では教師からストリートダンスのステップと振り付け（ルーチン）を習った後、グループで練習を行った。

その際、「上手く踊れるためにはどうしたら良いか、気づいたことを教えあう」ことを強調した。終末部分では、習得した振り付けの確認と授業の振り返りを行った。9回を通しての授業では、前半5回はステップと振り付けを習い、後半3回ではグループごとに練習をするとともに、習ったステップを並べ替える、組み合わせを変える、隊形を工夫する、ソロ、ユニゾン、カノンほか、自由な創作も加えるなどして完成度を高めた。9回目の最終授業では発表会を実施した。

授業に導入したのは、ヒップホップダンスからは、ツイスト、トゥステップ、ボックスステップ、ランニングマン、ポップコーン、スネーク、スマーフ、ウエーブ、クロスターン（1回転）、スケート、ロックダンスからは、スクーバ、シルバーダラー、スキーター、スクービードゥ、トゥエル、ロック、ポイント、クロスハンド、6ステップ、ファンキージャンプ、合計20のステップであった。ステップを選択する際には、ストリートダンスのステップあるいは技の体系の中から、初学者である生徒達が取り組みやすい難易度^{注2)}のものを選んだ。1回の授業では、この中から4～6つのステップを選び6－8～8－8のルーチンを課題運動のまとまりとした。

2. 3. 調査内容

(1) 授業の効果に関する調査

1) 好感度に関する項目

質問文はプレテスト、ポストテストともに「ダンスは好きですか」であった。回答方法は、「とても好き(5)」から「全く好きではない(1)」の5段階で評定するように求めた。

2) 楽しさに関する項目

質問文はプレテストでは「ダンスの授業は楽しみですか」、ポストテストでは「ダンスの授業は楽しみでしたか」であった。回答方法は、プレテス

トでは「とても楽しみ(5)」から「全く楽しみではない(1)」、ポストテストでは「とても楽しみだった(5)」から「まったく楽しみでなかった(5)」の5段階で評定するように求めた。

3) 意欲に関する項目

質問文はプレテストでは「ダンスの授業でがんばろうと思いますか」、ポストテストでは「ダンスの授業でがんばろうと思いましたか」であった。回答方法は、プレテストでは「とても思う(5)」から「全く思わない(1)」、ポストテストでは「とても思った(5)」から「全く思わなかった(1)」の5段階で評定するように求めた。

4) 有能感に関する項目

質問文はプレテストでは「ダンスはうまくできると思いますか」、ポストテストでは「ダンスはうまくできたと思いますか」であった。回答方法は、プレテストでは「とても思う(5)」から「全く思わない(1)」、ポストテストでは「とても思った(5)」から「全く思わなかった(1)」の5段階で評定するように求めた。

5) ダンス学習の価値に関する項目

質問文はプレテスト、ポストテストともに「ダンスがうまくできることは何かの役に立つと思いますか」であった。回答方法は、プレテスト、ポストテストともに「とても役に立つ(5)」から「全く役に立たない(1)」の5段階で評定するように求めた。

(2) 学習の進め方に関する調査

1) 学習方法に関する項目

調査対象者全員に対する質問は「あなたはダンスが上達するためにどのような工夫をしましたか」であった。自由記述での回答を求めた。

2) 学びの様相に関する項目

心理的な授業効果の高い群から選ばれた4名に対する質問は、「先生や上達の速い生徒の動きでまねしようと意識したこと」「上達のために役立った

ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義と課題
先生や仲間からのアドバイス」であった。インタビュー時間は一人約20～30分であった。

2. 4. 調査時期

2015年2月～3月

2. 5. 統計解析方法

本研究では、ダンスの授業に対して中学生が感じた「好感度」、「楽しさ」、「意欲」、「有能感」、「価値」について、授業前後の差の検定を行った。また、上達するためにどのような工夫をしていたかについてテキストマイニング分析を行った。解析にはIBM社のSPSS Text Analytics For Surveys 4.0 JapaneseおよびSPSS Statistics 21を使用した。

3. 結果と考察

3. 1. データ構成

アンケート調査票の有効回答率は82.14% (92/112) であった。分析の対象となった92名中、男子は33名、女子は59名であった。

3. 2. 授業効果の分析

ダンスに関する「好感度」、「楽しさ」、「意欲」、「有能感」、「価値」について、授業前後で生徒の感じ方に差があるかどうかを検定した。Wilcoxonの符号付き順位検定の P 値は0.05以下で有意とした。

男女ともに、ダンスの「好感度」、「楽しさ」、「意欲」、「有能感」、「価値」は、授業前後で有意な差が認められたことから、心理的な授業効果があったと言える。特にその傾向は男子に顕著であった。この中から、授業後に得点が上昇した（授業後＞授業前）対象者を心理的な授業効果の高い群とした。結果を表1に示した。

表 1. 順位の集計と Wilcoxon の符号付き順位検定：男女別 ($n = 92$)

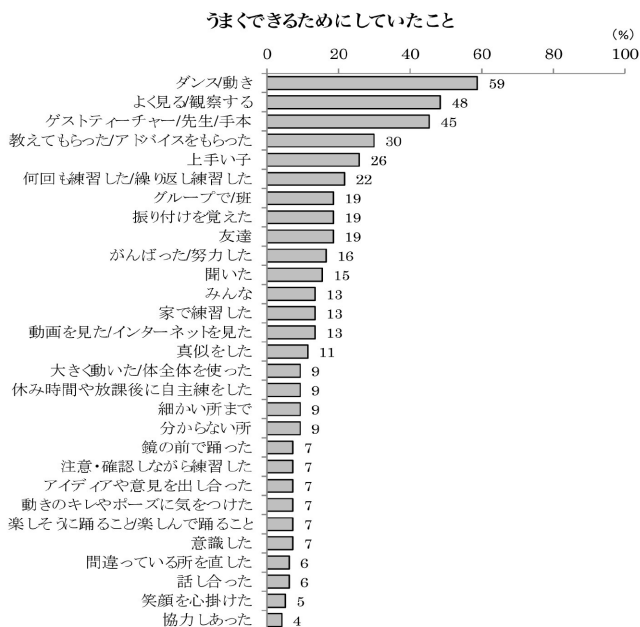
順位の集計

				Wilcoxon の符号付き 順位検定	
		授業後<授業前	授業後>授業前	授業後=授業前	p 値
男子	Q 1 好感度	1	28	4	<0.001 **
	Q 2 楽しさ	3	21	9	0.001 **
	Q 3 意欲	3	16	14	0.001 **
	Q 4 有能感	4	22	7	<0.001 **
	Q 5 価値	5	23	5	<0.001 **
女子	Q 1 好感度	6	21	32	0.007 **
	Q 2 楽しさ	4	22	33	<0.001 **
	Q 3 意欲	4	22	33	0.001 **
	Q 4 有能感	8	30	21	<0.001 **
	Q 5 価値	11	25	23	0.001 **

3. 3. 学習方法の分析

総データの約 5 % を目安とし、出現数12以上のキーワードを抽出した^{注3)}。結果を図 1 に示した。

(1) 棒グラフ

図 1. キーワードの出現頻度 ($n = 92$)

ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義と課題

テキストマイニングで得られた出現頻度20%以上のキーワードは「ダンス／動き」「よく見る／観察する」「ゲストティーチャー／先生／手本」「教えてもらった／アドバイスをもらった」「上手い子」「何度も練習した／繰り返し練習した」であった。

(2) コレスポンデンス分析

01型のデータを用いて分析した後、外れ値を除外して再度分析を行った結果、イナーシャの寄与率は16.8、特異値は.649であった。結果を図2に示した。

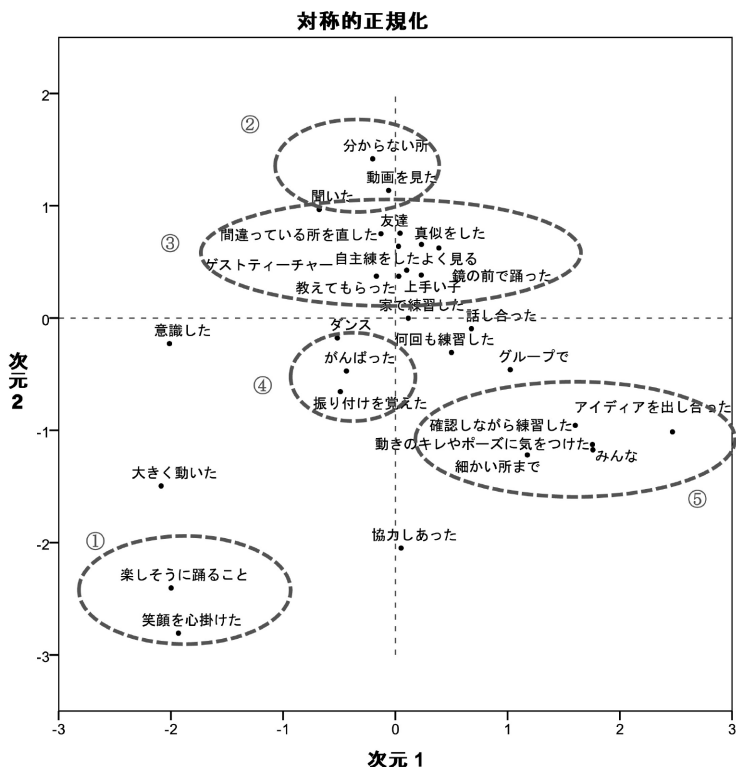


図2. キーワードの布置図

キーワードの布置図をみると、①楽しそうに踊ることや笑顔を心掛けた。
②分からない所を聞いたり、動画で見たりした。③ゲストティーチャーを
よく見たり教えてもらったりした。友達我真似をした。鏡の前で踊った。
家で練習した。上手い子に教えてもらった。間違っている所を直した。④
がんばって振り付けを覚えた⑤細かい所まで動きやポーズに気を付けた。
みんなで確認しながら練習した。みんなでアイディアを出し合った。など
が、上手くなるために工夫したこととして挙げられている。③のグループ
は、原点近くに集まっており、多数派と言える。キーワードと回答者の布
置図を対応させ、得点が上昇した群、変化しなかった群、下降した群で層
別を行った。その結果、「好感度」「有能感」「意欲」「ダンス学習の価値」
において、上昇群は原点近くに集まる傾向が認められた。この結果から、
コレスポンデンス分析における多数派は主に心理的な授業効果の高い群と
みなした。

(3) WEBグラフ

テキストマイニングで得られた出現頻度20%以上のキーワードのWebグラフを作成し、キーワードの出現頻度と共変関係を視覚的に表した。結果を図3、4に示した。

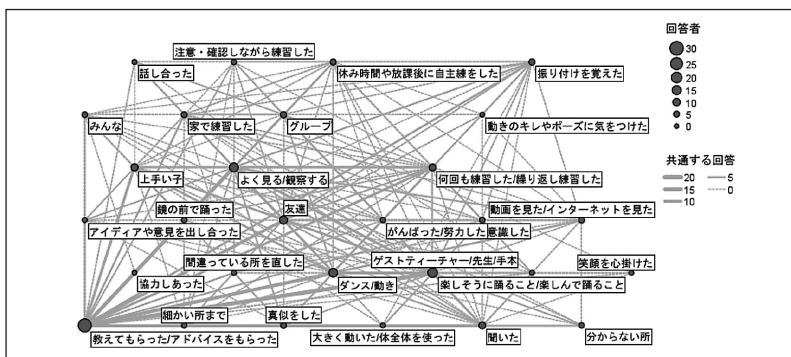


図3. 教えてもらった／アドバイスをもらった (27)

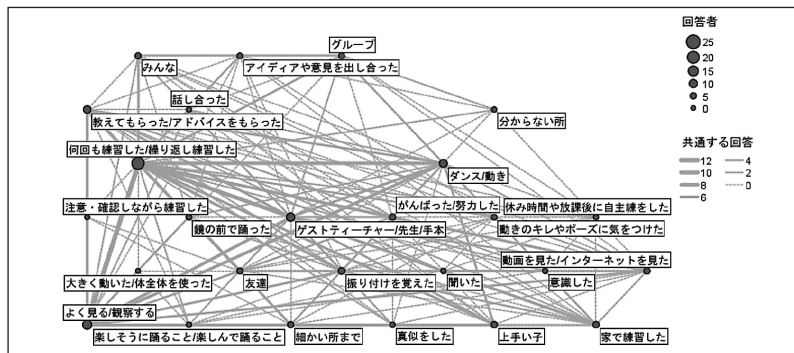


図 4. 何回も練習した／繰り返して練習した (21)

コーチングの方法である「教えてもらった／アドバイスをもらった」は「上手い子」「友達」「ゲストティーチャー／先生／手本」「ダンス／動き」「聞いた」「まねをした」「細かいところまで」「よく見る」と同時に使われることが多い。コーチングは、先生と生徒、生徒同士の間で行われ、特に上手い子は積極的にコーチングに関っていること、細かいところまで教え合いがなされていると推測される。

上達の方法である「何回も練習した／繰り返して練習した」は、特に、「ダンス／動き」「よく見る／観察する」「ゲストティーチャー／先生／手本」「うまい子」「教えてもらった／アドバイスをもらった」「話し合った」「鏡の前で踊った」と同時に使われることが多い。上達するために淡々と一人で練習するのではなく、先生や生徒同士のコーチング、話し合いの中で、鏡を用いて自分の動きをフィードバックをしながら上達を目指して何回も繰り返して練習していることが推測される。

出現頻度20%以上のキーワードである「よく見る／観察する」はモデリングの方法であり、「ゲストティーチャー／先生／手本」「ダンス／動き」「上手い子」はモデリングの対象である。「教えてもらった／アドバイスをもらった」はコーチングの方法を示している。

以上の結果から、定形型ステップ学習では、(1)師範となる動き（教師・

仲間)を「見る(観察)」、(2)鏡でフィードバックを得て、自分の動きを「修正」する、(3)「教え合う」、(4)「繰り返す」、といった過程が認められた。「見る(モデリング)」対象は「先生、上手い子」であり、「教え合い(コーチング)」は先生から生徒へはもちろん、生徒同士の間でも行われることが明らかであり、その傾向は心理的な授業効果の高い群で顕著であることが推察された。

3. 4. 学びの様相

3. 4. 1. モデリングにおける気づき(まねをしようと意識したこと)

「教師や上達の速い生徒の動きでまねしようと意識したこと」に関する内省報告は以下の通りであった(下線は筆者)。

(女子A) ダンスをやっている子達がかっこよかった。自分もそんな風に踊りたいと思った。手とか足の位置、角度が私たちは適当だけれど、その子たちは適当じゃなくて、こだわっていると思ったので、位置や角度を真似した。手を出すとき「ブン」じゃなくて「ブンッ!」て出していると思った。足先と指先が伸びて力が入っていた。私の力は力が入ってないから伸びないんだと思った。その子が「ブンって言うと力が入るよ」と言ったので、恥ずかしかったけど「ブン!」って言いながらやってみたら力が入ってかっこよくできたと思った。

女子Aは、上達の速い学習者と自分を比較し、その動きの良さの差異を感得していた。技能習得に関する観点を持たない段階では、日常的に類似した身体感覚に基づく運動動作に頼るほかないが、それを打破しなければならないことに気づいていた。自分の動きはどこをどうすれば上達するのか観察しようとしており、注目する場所がだんだんと焦点化していた。まねをしているのは外形だけでなく、筋感覚や呼吸にも及んでいた。声(呼吸)と動きの躍動感は一貫していることを理解したことなどから、上達への足がかりをつかんだ。

(女子B) ダンス経験のない私はダンスをやっている人と同じ動きをしてもぜんぜん違う動きに見えてしまうことがたくさんあった。何か、格好悪くみえてしまうことがあった。最初は、何が違うのかよくわからなかったけれど、何回か見ているうちに手の使い方がかっこいいと思ったから、手に注目してまねをしたら似てきて自分もちょっとかっこよくなったように思った。顔の向き、腰の動かし方、足のけり方も見た。全部見るとよくわからないので、体の部分に分けて注目して見て、部分のまねをするようにしたら少し上手くできるようになったところもあると思う。頭を下げるとき、上手い子はつむじが見えるくらいに下げていた。自分とは違うと思ったからまねをした。班の子が撮ってくれた映像を見たらやっぱりつむじが見えるくらいに下げるとかっこいいと思った。最初は上手い子をまねるのが恥ずかしかったけれど、自分が少しかっこよくなると思い切りできるようになったので、友達に恥ずかしがらずにやるとかっこよくなるよとアドバイスをした。腰の動きはどうしていいかわからなかった。

女子BもAと同様に、上達の速い生徒との動きの良さの差異を感じ、注目する場所がだんだんと焦点化していた。映像でのフィードバックと比較という学習方法が有効であることを会得した。有能感が積極的なコーチングを後押ししていた。

(男子A) 先生のロックダンスがすごくかっこいいと思ってすごく見た。班や他の班の上手い人は肘が伸びていてかっこいいと思った。ポイントのとき、肘が「ピンッ!」としているとかっこいいと思った。私は、最初、手を動かしているだけだったけれど、上手い子や先生は胸とお尻が動いていて、それが自分とは違うと思った。まねをしようとしたけれど胸が全然動かなかった。でも、やっているうちに「猫背にすればいいんだ」と思ったら、胸が少し動くようになった。上手い子や先生は腰やお尻も動いていると思ったけど、なかなかできなくて、胸を猫背にするよりできなかった。上手い子は止まるところを「ピシッ!」というか「バ

シッ！」と止まっていた。全部見てるとよくわからないので、自分がまねをした
い部分だけをピックアップして、特に手の位置と体（胴体）の傾けの角度を注意
して見てまねした。クロスハンドの時は特にだけど、どの動きの時も先生の上体
が斜めになっている。まねをしたら、みんなからかっこいいと言われた。斜めに
することは大事だと思った。あと、上手い人は堂々と前を見ていると思った。一
点だけ見てる感じなのでそれをまねしたけど、上手くできなかった。恥ずかしい
からだと思う。上手い人達みたいに思い切り前が見れない。でも、なんか、最近
できてる時とかもあるから、これからも目線をずらさないようにしたい。

男子Aの記述からは、師範者の威光が主体的な観察を導いており、その良さを認めていることが学習の出発点になっていたことがわかる。注目する場所がだんだんと焦点化している点は、女子A、Bと同様であった。ダンスの上手い下手は、末端の手足だけでなく、体幹部分が動くかどうかにかかっていることに気づいていた。特に、体幹の動きについては、胸を前後に動かす以外に左右（斜め）に動かすこと、つまり、アイソレーションの方向は4方向あることに気づいて上達への足がかりをつかんだ。仲間からの承認が得られたことも報告していた。視線も表現方法になることに気づいていた。

（男子B）上手い人は手だけでなく体全体で踊っているということが一目でわかつた。ロックするときは手を前に出すだけでなく、背中を丸める、岩になるような気持ちでやってみた。最初は上手くできなくて嫌だった。鏡の中の自分がかなり変な格好でやる気がなくなった。そのうち、先生のロックは直線じゃなくて（背中が）丸い曲線だと思ったから、班の人もそうだと言ったので、試しに背中を丸めて猫背にしてみたら、班の人から「かっこいい」と言われた。丸くなるとかっこいいんだと思ったので、ポイントの時も背中を丸めたら、「先生の形に似てる」と班の人から言われてからうれしくなってきた。どういうところをどうやって意
識して踊ればかっこよく踊れるのか、体のどこを止めるとか丸めるとかを意識

してやった。逆にヒップホップの動きは滑らかにふにやふにやして踊ると良いの
かなと思って、班の人に言ったらその人も「そうかも」と言って二人でふざけて
やってみたら面白かった。ロックとは真逆だなと思った。でもやりすぎるとかっ
こ悪くて、ヒップホップもふにやふにやしてもいいけど、止めたりもしてメリハ
リをつけるほうがかっこいいと思った。

男子Bも他の3人と同様に、上達の速い生徒との動きの良さの差異を感じ
得し、注目する場所がだんだんと焦点化していた。男子Bと同様、ダンス
の上手い下手は、末端の手足だけでなく、体幹が動くかどうかにかかって
いることに気づいた。ロックという運動形式で会得したポイントを他の動
きに汎化して成功したことを報告していた。良い動きを発見するためには
自分たちで創意工夫する必要があることに気づいた。仲間との交流があっ
たこと、仲間からの承認が得られて、それが喜びとなったことを報告して
いた。

以上、4人の記述からは、教師あるいは上達の速い学習者の良い動きを
「まねる」時には、「すぐく見た」「一目でわかった」など、目標とすべき
良い動きの客観的構造を「見る」ことから学習が開始されることが明らか
であった。佐伯に拠れば、ある対象が見えている時、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入力して
おり、「触ってみると…のように」見えたり、「動かすと…となるように」
見えている。このように見えている時、あらゆるモジュールが相互に結び
ついて、その結果「真実性の固定観」を生み出し、対象をそこに在るもの
として「見え」させてくれるのである（佐伯、2004、pp.146-150.）。中
でも、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む
「体性感覚（synesthesia）」は、諸感覚を統合するとされている（中村、
1979）。「人は物の性質たとえば『柔らかさ』は自身の身体の固さ、柔らか
さと相対的であるように、自己の身体を基準として対象を認識する（野村、

1989、p.105.）」と言われることからわかるように、「見る」とは、網膜に像が映るというようなことではなく、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。

師範の動きの「見え（質）」は、学習者が直観を働かせ、師範者の身体感覚（筋、呼吸など）や心的状態（意図や情動等）に共鳴しつつ「なぞる（佐々木、1986、pp.81-124.）」ように起きる学習者の身体の動きと一体に成立し、学習者の直観により「このようなものであろう」と推測される。換言すれば、学習者は、師範の動きの外側の見えを内側から感じなおし、内側から主体的に捉えて自分のものになっているのである。その結果、「肘が伸びていてかっこいい」、「直線じゃなくて丸い曲線」、「猫背にすればいい」、「岩のように」など、良い動きをするための様々な観点を得られる。また、彼らの記述からは、その観点を教え合っていた様子もうかがえた。「見る」対象はひとつであっても、個々の身体に準拠する限り、その「見え方」は学習者によって千差万別である。師範の動きから有益な情報を得ている学習者もいれば、見てはいるが何も見えていない学習者もいるはずである。自分が感得した観点を他の学習者と交換し合うことは、「見え（質）」の広がりと深化を促す主体的かつ重要な学びである。

このように、良い動きになる様々な観点が得られ、仲間と共有できるのも、まねるべき価値のある動きがそこにあるからである。モースは人間が表出するあらゆる身体動作は、「善いもの」への同意、あるいは普遍的賛同が前提とされる「権威模倣」から出発し、やがて無意識に近い動きとなっていつて、それを繰り返すうちに習熟の域に至るというプロセスが人間の認識にとって自然であると指摘する（モース、1976、p.128.）。教師や上達の速い学習者の動きが良い動きとして威光を放ち、それが「学びたい」「かっこよく踊ってみたい」という学習意欲を導き、能動的に見ることを促しているのである。佐伯が「他者と『善い』という判断基準や評価を『共にする（共感する）』営みがなければ、文化的価値の創造も再生産も発展・維持されえない（生田、1987、p.153.）」と述べるように、仲間とともに動き

の「良さ」という価値を共有することが、定形型ステップ学習を主体的かつ創造的なものにすると思われる。

内山は、「感性とは感受性というような受動的な意味合いではなく、環境とのかかわりの中で自己の存在を作り出していく能動的かつ創造的な能力であり、身体的自己と環境との相関的な関係が適切であるかどうかの価値判断を含む、認識能力と価値判断の能力（内山、2009、p.174.）」であると定義づけた。この定義に依拠すれば、師範となる良い動きを主体的に見ることは、まさに「環境の変動を感知し、それに対応し、また自己のあり方を創造していく、価値に関わる能力（桑子、2001、p.3.）」を形成することであると言って良いだろう。定形型ステップ学習は、『美しい』とはどういうことなのかといった営み全体を支える基本的姿勢あるいは基本的『眼』を育てていく（小林、2004、p.148.）」ものであり、より高次元の美しさも捉えることのできる幅の広い価値観を形成していくことは明らかである。

学習者それぞれの「見え」は、過去に形成されて構造化された認知態勢の適切な部分を活性化させて行動をコントロールするので、学習者は、自分の「過去の運動経験を投入して潜勢運動の世界で試行錯誤を行う（渡辺、1989、p.16.）」ことになる。換言すれば、学習者は、師範の動きの表象から得られた「彼個人の志向される目標像（運動図式）」を志向しながら、自己の運動を投企していると言することができる。学習者が行う運動は、他者のイメージを身体レベルで取り込む契機が欠かせないけれども、それは他者の動きの「コピー（複製）」ではなく、自己の見え（表象）の再現すなわち「表現」であり「自分らしい動き」である。それ故、4人の記述は、「かっこよくできた」、「自分もちょっとかっこよくなったように思った」、「まねをしようとしたけれど胸がぜんぜん動かなかった」、「鏡の中の自分がかかなり変な格好でやる気がなくなった」など、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ことを告げる者もいれば、その間に齟齬を感じた者など様々である。齟齬を感じた場合には、学習者は見るという行為に戻っていた。自己の内（表象）と外（運動）の円環を

繰り返す中で、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るのであり、このように再構成してゆく過程は、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『自由』を獲得していく過程（工藤、2013、pp.123-128）」である。

さて、この認知系と行動系が協応していく過程で、「優れた評価基準を有して、自身の練習を積極的にモニタリングし課題に適応しようと制御すること（大浦、2009）」で、学習者は、「分けて注目してみる」「言いながらやってみる」^{注4)}といった「学習ストラテジー（西田、2004）」を得ていた。また、「どういうところをどうやって」など、手本の見方も変わってくるし、動作への気づきが鋭くなっていくことも明らかであった。この際、「つむじが見えるくらいに」、「上体を斜めにする」と良いなどの様々な自己評価に加えて、「かっこいい」「先生の動きに似ている」など、他者からの評価を受けたことも報告されていた。自分が自分の評価者となったり、互いが互いの評価者として評価し合うことは、重要な学びの場面である。自分の理解についての活発な「能動的モニタリング」や「他者からの評価」が認知系と行動系の協応を促すことは想像に難くない。こうしてできあがってゆく学習者の動きは、主体的な学習の結果であり、また、他者と共に作ら上げた動きと言って良いだろう。

師範の動きをまねるということは、「見る」、「動く」、「評価する」というプロセスの中で、いかにすれば教師や上達の速い学習者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すことであり、その答えは、常に、師範者と自分、すなわち「知覚された客体」と「統括する主体」の認知との「間」^{注5)}にあることがわかる。生態学的な知覚理論を提唱したギブソンは、対象にアフォードされて成立する知覚は、主体（知覚者）の要因と客体（対象）の要因とを区別する二分法を越えた「行動の事実でも、環境の事実でもある（ギブソン、1986、p.129.）」と述べている。彼の理論に依拠すれば、それは、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ると言えるだろう。ゆえに、定形

ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義と課題型ステップ学習における「上達（認知系と行動系の協応）」も「自分らしい表現」も、主体的な自己が達成したものであるとともに、共に成し遂げた学習者との関係性の中からも形成されてゆく。

以上の考察から、定形型ステップ学習は、目標として共有すべき良い動きの客観的構造を主体的に見ることから開始され、良い動きを生成する身体内部のあり方（型）を体性感覚としての運動感覚によって直観するという方法で、学習者個人の具体的な運動図式を志向しながら自己の運動を投企していく学習であることが明らかとなった。それは「現在の自分の状況と目的（目標）である未来の姿との関係を把握し、この両者間の隙間を埋めるべく合目的的な活動を行ってゆく（野村、1989、p.164.）」学習であり、このような学習が、自己の現状を把握し未来を洞察する能力を育くむことは自明のことであろう。学習者は、「鑑賞者」、「運動実施者」、「評価者」としての自分の間を往還しつつ、認知系と行動系の協応を形成しており、この過程には能動的なモニタリングと他者評価が欠かせないことも示された。「見る」、「動く」、「評価する」それぞれの過程で、師範の動きが示す「良さ（威光）」に仲間とともに触発され、共感し、仲間との関係性の中で、学習する前の自分とは明らかに違う更新された自己を発見できる。定形型ステップ学習は、仲間とともに学習することに意義のある、共同主観性に支えられた主体的な自己更新のプロセスであると言えるだろう。

3.4.2. コーチング（教え合い）上達のために役に立った教示

「上達のために役立った教師や仲間からのアドバイス」に関する内省報告は以下の通りであった（下線は筆者）。

（女子A）先生が、止まるときは「ビシッ」ってことばで言うと良いと言ったから
そうしたことが役に立った。ポイントの時「ブン！」って言いながらやってみたら、上手くできたと思う。それから、止めたい時は必ず声に出して動いた。みんなで言いながらやったのが面白かった。あと、「イルカになって、頭からわか

をくぐる。頭→背中→腰の順番で波のようにくねくねさせる」と言われてウエーブができるようになった。そのことばの後、できる人が多くなってきた。先生の「トルソの対角線を斜めに引っ張ってポイントをすとかっこいい」と言うのはわかった（理解できた）が、自分ではできなかった。音楽なしでやるとできるけど音楽がかかると速いからできなかった。自分ではできないが、ダンスを習っている人や先生はそうになっているのはわかった。

「ビシッ」、「ブン」など、促音、濁音を備えたオノマトペが役に立ち、言葉を伴って行くと動作がスムーズにできることに気づいた。「イルカのように」といった比喩表現が運動構造の理解を促していた。トルソのパターン認識は明示的な言語表現によって理解されていた。

（女子B）先生の「戦いを挑むように視線をきつくしながらツーステップを踏む」と言われて、みんなで「けんか」と言いながらやったら、かっこよくなった。先生が「伸ばして、払って、けて、トントン」とリズムに歌詞をつけてくれてリズムがつかめた。アップとダウンは「ンッ・アー・ンッ・アー」って言いながら、ダウンは「ンッ」、アップは「アー」でやるとできる、言わないと、そのうちアップとダウンが逆になってしまうのが面白くてみんなで笑った。ウォーキングのコツは「一本線を歩くように」「腰から進む」「東京ガールズコレクションを歩くように」というのが役に立った。

「伸ばして、払って、けて、トントン」、「ンッ・アー・ンッ・アー」など、促音、濁音、長音を備えたオノマトペが役に立ち、言葉を伴って行くと動作がスムーズにできることに気づき、様々な比喩表現が運動構造の理解を促していた点、教示は主に教師からのものであったとする点では、女子Aと同様であった。

（男子A）スネークは「棒をくぐって細い筒に入っていく蛇」をイメージしたら

ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義と課題
できるようになった。スキーターは、頭の位置が動いていない（上下動しない）
かどうかを見せ合って、アドバイスし合った。「相手を挑発するように肩を払う」
「投げられたコインをキャッチする」、胸やお尻を動かすことは「アイソレーション」
という名前がついているとわかり、ダンスのプロになったみたいな気がした。
ウエーブは「輪をくぐる」が一番わかりやすかった。ターンは「回る前にいっば
いためる」というアドバイスがためになった。

「頭の位置が動かない」、「アイソレーション」、「回る前にためる」といっ
た明示的な言語表現によって上手に動けるポイントが理解されるととも
に、比喩表現が運動構造の理解を促していた点では、女子A、Bと同様で
あった。

（男子B）ターンでは「腕を胸の前で強くクロスすると速くまわれる」と班の人
が言った。やってみたら本当にそうで、2回まわられた。すごくうれしくて、ずっ
と2回まわっていた。発表では「練習のときより大きく（大げさ）に動かないと
何をしているのかわからない」と言われ、本当にそうだった。スマーフは「地面
にスタンプを押すように歩く」と言われその通りだと思った。ターンは「クルリ
ン」ではなく「クルッ」とまわるというアドバイスでみんなのターンの切れがよ
くなった。スネークは「物干し竿を隣において、それをくぐる」、スクーバのリズ
ムは「タッターン、タタン」、「ポイントはこの新聞に穴を開けるぐらい強く突き
刺す」とかっこよくなる。先生が、「ダンスはシルエット（形）が大切だ」と言っ
ていたのは本当だと思ったので、それからはシルエットにこだわった。クロスハ
ンドの時、上半身を斜めに傾けるとかっこいいと思った。

「クルッ」「タッターン、タタン」など、促音、長音を備えたオノマトペ
が役に立つことが報告され、様々な比喩表現が運動構造の理解を促してい
た。手をクロスする（軸を細くする）と上手くまわれることやシルエット
が大切なこと、大きく動くことなど、上手に動くポイントが明示的な言語

表現によっても理解されていたことは、他の3人と同様であった。

4人の記述からは、役に立った教示として「明示的言語」「レトリック言語」「オノマトペ（擬音・擬態語）」の3点が見出せた。その結果を表3に示した。

表3. 役に立った教示

明示的言語	「トルソの対角線を斜めに引っ張ってポイントをするとかっこいい」
	「頭→背中→腰の順番で」
	「ダンスはシルエット（形）が大切だ」
	「アイソレーション」
	「発表の時は練習のときより大きく（大げさ）に動かないと何をしているのかわからない」
レトリック言語	「回る前にいっぱいためる」
	「腕を胸の前で強くクロスすると速く回れる」
	「イルカになって、頭からわかをくぐる」
	「波のようにくねくねさせる」
	「棒をくぐって細い筒に入っていく蛇のように」
	「地面にスタンプを押すように」
	「ポイントはこの新聞に穴を開けるぐらい強く突き刺すように」
	「戦いを挑む（けんかをする・相手を挑発する）ように」
	「一本線を歩くように」
	「東京ガールズコレクションを歩くように」
（擬音・擬態）オノマトペ	「投げられたコインをキャッチするように」
	「物干しざおを隣においてそれをくぐる」
	「伸ばして、払って、けて、トントン」
	「ビシッ」
	「ンッ・アー・ンッ・アー」
	「タッターン、タタン」
	「クルリン」ではなく「クルッ」

運動の空間的な構造の分節は、「トルソの対角線を斜めに引っ張る」「頭→背中→腰の順番で」「シルエット（形）が大切」「腕をクロスする」など明示的言語で説明され、また理解されていた。外側から観察可能な空間的な構造の分節は比較的言語化しやすいことが推測される。一方、運動のパワー、スピード、持続性、タイミングなど力動的・時間的分節を含めた運動リズム、運動の弾性や躍動感、は、「身体的思考によって生み出されたイメージが…命題的情報に変換されず『生のまま』言葉として表すことができる（喜多、2002、p.124.）」オノマトペやレトリック言語によって表現されていた。このように「教師の身体の中の感覚をありのままに表現する

ことによって、学習者の身体の中にそれと同じ感覚を生じさせる効果がある（生田、1987、p.97.）」比喩的な指導言語を、生田は「わざ言語」^{注6)}と命名し、外側から観察することのできない身体内部の感覚、先述した体性感覚としての運動感覚、いわゆる暗黙知（ポラニー、1980、p.15.）として存在する詳記不能な知識体系は、わざ言語としての「例示 (illustration)」や「提示 (showing)」を通じて共有することができ、また、それが教師と学習者（あるいは学習者同士）の「対話」^{注7)}を可能にするとして述べている。

学習者が「わかった」瞬間とは、学習者の身体の中に教師あるいは上達の速い学習者と同じ運動感覚が共有できた瞬間であり、それまでばらばらだった感情や気分、動作、身体感覚が、自分と他者の間で共鳴を始める瞬間である。「ピンッ」「ブン」という濁音を備えたオノマトペは、外からは見えない筋肉が発揮するパワー（力強さ）を伝え、「タターン」「アー」という長音を備えたオノマトペは運動の持続性やタイミングを学習者に伝えるものである。竹中ほか（1987）の研究では、我々が日常生活において使用している筋力発揮に伴う擬態語や比喩的表現には、それぞれ筋力の程度が対応しており、それが多くの人に共通に理解されていることが示唆されている。また、オノマトペは、言葉にするのが難しい複雑な動きや微妙なニュアンスを簡単に説明でき、記憶に残りやすく、フォームの改善や定着に効果大きい（藤野、2008）こともわかっている。このような知見は、オノマトペやレトリック言語の運動学習に対する有効性を示唆する^{注8)}ものであろう。

一方、北村は、このような比喩を利用して初学者が共有する運動感覚は「間接的な共有（生田ほか、2011、p.97.）」の域を出ないと述べている。オノマトペや比喩言語を聞いて「ああそうか」「なるほど」と納得するためには、学習者はそれにつながる何事かを既に知っていなければならない。しかしながら、今回の調査対象者のようなダンスの初学者は、ダンスに関する運動経験が少ないことから、個々の運動感覚を直接的に感じる事ができず、動作全体の感覚を漠然と感じ取りながら動作習得に向けて練習をし

ていると考えられる。納得できるための身体的知識が蓄積されていないければ、「イルカのように輪をくぐる」と言われても、何の行動も促さない単なる奇異な表現で終わってしまうであろう。動感の感じ取り方が精緻化され「直接的な感覚の共有」ができるようになるにはそれなりの時間がかかる。ダンスの年間配当時間が8～9時間という中で、運動感覚の「直接的共有」ができるまでに至るには、幼少期からの段階的な一貫性のあるカリキュラムを作る必要があるだろう。

更に、北村（生田ほか、2011）は、教師が自分の感覚を伝えることよりも、学習者が自己の身体感覚に気づくことの方がより重要だとして、教師は指導場面で学習者が表現したい思いを発せられるような問いかけ、すなわち、学習者が自身の動きを内省する能動的モニタリングを促す問いかけが必要であると述べている。もちろん、この指摘は、教師が諸要素に分解不可能な身体感覚を説明する合理的な方法知を持ち、その示唆によって初学者が教師の運動感覚を直接的に理解できることを否定するものではない。しかしながら、教師が予定したことをねらい通りに教えるだけでは、学習者を鋳型にはめ込む懸念があるとして、生田は次のように述べている。

「いかに無駄のない的確な指示をするか」「子どもたちを動かすにはどのような指示を与えるべきか」という観点に立つ授業では、的確な指示を与えられた子どもたちは、速やかに教師の意図に合った行動を示すであろう。確かに曖昧性をできるだけ排除した指示は、子どもたちの的確な行動を促すかもしれない。しかし、それに反比例するように、彼らの思考はむしろ固定化されてしまい、自らの疑問、関心を中心にして発展、拡大していくことは難しくなる（生田、1987、p.142.）。

本調査の対象者が報告した「役に立ったアドバイス」は、主に、教師からの教示によるものであった。「私はこうしているからこうしてごらん」というような、自分が経験したことを強制することは学習者の感覚世界を無

視した型はめ教育になりかねない。しかも、理想の運動を示す教師の指示は、その運動が「できる」側からの示唆である。一方、学習者は「できない」側から運動を観察している。教師がこのような学習者に役立つ情報を与えるには、潜勢自己運動を通して学習者の感覚世界を探ろうと試みることが不可欠である。「このような場合には、学習者の運動実施後にその内省を質問を通して直接聞き出し、自分が潜勢自己運動と称して持ち得た情報の内容と直接聞き出した内容を『すり合わせる』ことが重要である（柴田ほか、2003、p.53.）。」それ故、自分の動きはどうしたら良い動きになるのかを学習者が主体的に学ぶためには、学習者が自己の気づきを言語化することが大切である。

気づきを言語化する方法について、諏訪は、運動学習においては、自分なりの意味解釈を施す「からだメタ認知」の習慣が重要であり、学習場面では学習者が自分の体感を「咄嗟に言語表現する」、「外化したオノマトペを意識的に説明する」、「この過程でオノマトペを修正する」ことが、学習者の暗黙知の言語化に貢献すると述べている（諏訪、2008）。また、依田の実践では、子どもたちに「今の感じはどうだった」と繰り返し問いかけ、その問いによって、子どもたちが自分の身体の実感を言葉で表現するが、彼はそのことについて、「自分自身の身体と自分自身が向かい合うこと、このことが体育の授業ではもっとも大切なのだと、私は考えている（中森、1983、p.61.）」と述べている。さらに、中森はこのような教育のあり方の重要性について次のように述べている。

子どもの内部に生じている、できていく実感を子どもの言葉から学ばなければならないし、またその実感を子ども自身に意識させていかなければならない。…快いと感じるときは、その動きが理にかなったときであり、その動きには合理の美しさがあるはずである。したがって、内部感覚を育てることは快いものを快いと感じ、美しいものを美しいと感じる、美的感覚や美意識を育てることに通じていく。…学習におけるつ

まづきや困難点を取り上げることによって、逆にその運動技術の論理やその運動文化の本質をどの子にも学ばせるということである。…運動ができたからといって、その運動技術が客観的に認識できたことにはならない。…上手にできる子どもの動作から、他の子どもが学ぶことは言うまでもない（中森、1987、pp.191-194.）。

定形型ステップ学習が体育の一領域として行われる限り、授業を組み立てる上で運動量の確保は必須の課題だが、限られた時間の中で学習者が自分たちの気づきを言葉にし共有するための時間を確保することも同様に重要な課題であるだろう。

以上の考察から、視覚提示される動作系列を覚えてできるようにする課題場面で、学習者は、主に教師から与えられるオノマトペやレトリック言語による運動感覚の共有および推論を手だてに学習を進めていることが明らかであった。また、「直接的な感覚の共有」ができるようになるためには、一貫した指導カリキュラムが必要であること、定形型ステップ学習のような模倣を方法とするダンス学習においては、動作のコツを言語化しようとする指導者の努力に加え、学習者が自己の気づきを言語化するという学習者の協力が不可欠であり、この主体的な契機が欠ければ、ステップ学習は単なる形の模倣に終わってしまうことなどが明らかとなった。

4. 結語

本研究では、ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義を明らかにすることを目的として、栃木県の中学生92名を対象に、心理的な面での授業効果の高い群では上達のための気づきが多く、学習者間で積極的な教え合いが活発に行われるという仮説の検証を試みることで、視覚提示される動作系列を覚えてできるようにする課題場面での学習者の達成の仕方の究明が試みられた。

この目的を達成するために、授業効果を検証するとともに、授業効果の高い群の抽出を試み、次に、その内省報告の分析・検討から定形型ステップ学習において学習者の用いる手立てを導出するという手続きがとられた。さらに、その結果をもとに以後の授業実践で検討すべき問題点を抽出した。

調査の結果、本研究の調査授業は、心理的な授業効果（「好感度」、「楽しさ」、「やる気」、「有能感」、「価値」）が認められ、特にその傾向は男子に顕著であったことが示されるとともに、師範の動きを真似するという学習は、目標として共有すべき良い動きの客観的構造を主体的に見ることから開始され、良い動きを生成する身体内部のあり方（型）を体性感覚としての運動感覚によって直観するという方法で、学習者個人の具体的な運動図式を志向しながら自己の運動を投企していることから、自己の現状を把握し未来を洞察する能力を育くむことが明らかとなった。学習者は、「鑑賞者」、「運動実施者」、「評価者」としての自分の間を往還しつつ、認知系と行動系の協応を形成しており、この過程には能動的なモニタリングと他者評価が欠かせないことも示された。これらのことから、定形型ステップ学習は、共同主観性に支えられた主体的な自己更新のプロセスであるとともに、感性を育成する教育であると結論付けられた。

更に、仮説どおり、特に心理的な授業効果の高い群では上達のための気づきが多く、学習者間で積極的な教え合いが活発に行われており、学習者は、「オノマトペやレトリック言語による運動感覚の共有と推論」を手立てに学習を進めていることも明らかとなった。一方、直接的な感覚の共有ができるようになるためには、幼少期からの一貫した指導カリキュラムが必要であること、定形型ステップ学習のような模倣を方法とする学習においては、動作のコツを言語化しようとする指導者の努力に加え、学習者が自己の気づきを言語化することが不可欠であり、この主体的な契機が欠ければ、ステップ学習は、単なる形の模倣、鋳型にはめ込む学習になってしまうことなども明らかにされた。

以上の考察から、ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習は感性を育む学習であり、その教育的意義は、美しい形やパターンを成立させている身体のあり方（型）を、他の学習者と共に主体的に探索していくことにあることが明らかにされるとともに、学習者自身の主体的な認識の変化を期待した授業の内容や方法を組織化していくことが今後の課題として導出された。

戦後、創作ダンスが主流になって以降、ダンス教育では伝統的なダンスの形やパターンを学習させる必要性を認めてこなかったという経緯がある（出口、1993）。本研究で得られた結論は、「人の真似ではない」「個人的に踊らなければならない」「形をまねるダンス学習はのぞましくない」という先入観を相対化し、本研究で実践されているような定形型ステップ学習が本来持っている教育的意義と効果に注目すべきことを示唆するものである。

注1）共同体における学習のあり方を認知的な観点から理論化したもの。熟達者は初心者のためにモデルとなって優れた実践活動を示し、初心者が模倣し、それに対して熟達者が結果の知識としてフィードバックを与え、初心者が修正するという観察学習とコーチングから成立する学習方法である（金井ほか、2012、p.42.）。

注2）管見によれば、ストリートダンスのステップおよび技は、110（ヒップホップ15、ロックダンス22、ポップ19、ブレイク54）種類に及んでいる。その中から比較的容易なステップを選択したが、学習者は、ツイスト、スマーフ、スケートが難しいと言うことが多い。足でステップを踏むだけなら容易にできるが、そこにアップとダウンのリズムを取り入れることができないのである。ツイストは上体と下半身の運動連鎖がスムーズにいかないこと、スマーフとスケートは、初心者ではリズム取りで「相転移現象（Miura et al., (2011)）」が起きることが原因と思われる。授業で観察される限りでの私見に過ぎないことから、授業で使用するステップの選択基準については今後の検討課題である。

注3）コレスポネンズ分析で、キーワードの布置図が見やすいよう、以下のように、抽出したキーワードを短縮表示した。

抽出キーワード	短縮表示
アイディアや意見を出し合った	アイディアを出し合った
がんばった／努力した	がんばった

ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義と課題

グループで／班で	グループで
ゲストティーチャー／先生／手本	ゲストティーチャー
ダンス／動き	ダンス
みんな	みんな
よく見る／観察する	よく見る
意識した	意識した
何回も練習した／繰り返し練習した	何回も練習した
家で練習した	家で練習した
楽しそうに踊ること／楽しんで踊ること	楽しそうに踊ること
間違っている所を直した	間違っている所を直した
休み時間や放課後に自主練をした	自主練をした
協力しあった	協力しあった
教えてもらった／アドバイスをもらった	教えてもらった
鏡の前で踊った	鏡の前で踊った
細かい所まで	細かい所まで
笑顔を心掛けた	笑顔を心掛けた
上手い子	上手い子
振り付けを覚えた	振り付けを覚えた
真似をした	真似をした
大きく動いた／体全体を使った	大きく動いた
注意・確認しながら練習した	確認しながら練習した
動きのキレやポーズに気がつけた	動きのキレやポーズに気がつけた
動画を見た／インターネットを見た	動画を見た
分からない所	分からない所
聞いた	聞いた
友達	友達
話し合った	話し合った

注4) 世阿弥は、舞において音声あるいは息が重要であると述べている（西平、2009）。また、工藤は、（発声など）自ら生成した情報がエナクティブな情報となって、運動組織化の安定化を促す可能性を示唆している（工藤ほか、2012、pp.42-43.）。これらのことから、ダンスの動きに言葉をつけ、その言葉を発しながら動くということは有効な学習方法であると思われる。

注5) ブーバーは、関わりによって築かれる「共同体」と関わりを欠いた単位としての人間によって築かれる「集合体」を区別しなければならないと述べている。共同体において互いがユニークで異なる者同士であることを認め合うことを前提に、異なる者が同じ目標に対して向かい合う場が「間」と命名されている（ブーバー、1979）。間は知覚された客体と統括する主体の対話が成立する「場」として定位されている。

注6) 生田は「わざ言語」には「1. 具体的な動きや形を指示する役割」、「2. 身体感覚の共有を促す役割」、「3. 意図的な指示が不可能な、所謂『境地』へ誘う役割」の3つの役割があると述べている（生田ほか、2011、pp.3-31.）。3は1および2とは連続性がない。1は意図的に「教える」または「伝える」言語であり「TASK：方法（やり方）の学び（learning how to do）」を促すのに対し、3は「ACHIEVEMENT：状態の学び（learning to doまたはto be）」に「しむける」ことしかできない言語である。2は「TASK

とACHIEVEMENTを橋渡しする」役割を担っている（生田ほか、2011、p.29.）。この分類に従えば、運動の空間的な構造の分節を説明する「明示的言語」は、生田が述べる第1のわざ言語に、力動的・時間的分節を表現する「オノマトペ」や「レトリック言語」は、第2のわざ言語に当たると考えられる。

注7）生田は、指導者や教師の「問いかけ」に学習者が「応える」ことを「対話」と捉えている。比喩表現は「間接的」な問いかけであるがゆえに、学習者を「もしーならばーであろう」という推論活動に誘うものであるから、（明示的でない）比喩言語こそ「対話」を促すとされ（生田、1987、p.98.）、それ故、わざの上達とは、「多くの声を聞き分けること…対話の上達に他ならない（生田、1987、p.157.）」と述べている。

注8）本文中の報告以外にも、今井は、歩く映像を擬音語とともに見たときには運動の知覚に関係するMT野がより強く活動したこと（今井、2010、pp.190-191.）、藤本ほかは、比喩的な言語指示された被験者は自らの身体を主体とした運動イメージを想起すること（藤本ほか、2009、pp.190-191.）を報告している。

【引用・参考文献】

- ・ブーバー：植田重雄訳（1979）我と汝・対話、岩波書店。
- ・出口敦美（1993）ダンス芸術における表現主義の一考察：モダンダンスの理論的諸問題、岩手大学教育学部附属教育研究指導センター研究紀要8、pp.89-102.
- ・藤本昌央・信迫悟志・藤田浩之・山本悟・森岡周（2009）レトリック言語が歩行運動イメージに及ぼす影響—fNIRSによる検討、理学療法科学Vol.24No.4、pp.493-498.
- ・藤野良孝（2008）スポーツオノマトペ：なぜ一流選手は「声」を出すのか、小学館。
- ・ギブソン：古崎敬訳（1986）生態学的視覚論—人の知覚世界を探る、サイエンス社。
- ・長谷川聡・鹿内菜穂・八村広三郎・泉朋子・仲谷義雄（2014）ストリートダンス未経験教師間のピアエデュケーションシステム、第76回全国大会講演論文集(1)、pp.599-601.
- ・飯野友里恵・森谷友昭・高橋市郎（2011）ストリートダンス動作の分析とダンス指導への応用（映像表現フォーラム）、映像情報メディア学会技術報告35(4)、pp.49-52.
- ・生田久美子（1987）わざから知る、東京大学出版会。
- ・生田久美子・北村勝朗（2011）わざ言語：感覚の共有を通しての学び、慶應義塾大学出版会。
- ・今井むつみ（2010）言葉と思考、岩波新書。
- ・金井壽宏・楠見孝（2012）実践知—エキスパートの知性、有斐閣。
- ・神田橋純・若杉祥太・林徳治（2013）ダンス教育の現状と今後の課題、日本教育情報学会第29回年会、pp.284-285.
- ・喜多壮太郎（2002）ジェスチャー・考えるからだ、金子書房。
- ・小林正佳（2004）舞踊論の視覚、青弓社。
- ・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、pp.115-131、東京大学出版会。
- ・桑子敏雄（2001）感性の哲学、NHKブックス。
- ・メリアム：堀薫夫・久保真人・成島美弥訳（2004）質的調査法入門：教育における調査法と

ストリートダンスのステップを用いた定形型ステップ学習の教育的意義と課題

ケーススタディ. ミネルヴァ書房.

- Miura,A., Kudo,K., Ohtsuki,T., &Kanehisa,H. (2011) Coordination modes in sensorimotor synchronization of whole-body movement : A study of street dancers and non-dancers. Human Movement Science, 30(6). 1260-1271.
- 宮本圭太・阪田真己子 (2009) Locking ダンスにおける質評価指標の定量化. 研究報告人文科学とコンピュータCH-82(4). pp.1-8.
- モース：有地亨・山口俊夫訳 (1976) 社会学と人類学Ⅱ. 弘文堂.
- 中森孜朗 (1983) 体育ぎらいの子. 岩波書店.
- 中森孜朗 (1987) IV身体を動かす：1. 体育の指導. 岩波講座教育の方法 8. 岩波書店. pp.170-196.
- 中村雄二郎 (2000) 共通感覚論. 岩波書店.
- 西田保(2004)期待・感情モデルによる体育における学習意欲の喚起に関する研究. 杏林書院.
- 西平直 (2009) 世阿弥の稽古哲学. 東京大学出版会.
- 野村幸正 (1989) 地の体得—認知科学への提言. 福村出版.
- 大浦容子 (2000) 創造的技能領域における熟達化の認知心理的研究. 東京大学出版会.
- ポラニー：佐藤敬三訳 (1980) 暗黙知の次元—言語から非言語へ. 紀伊国屋書店.
- 佐伯絆 (2004) わかり方の探求—思索と行動の原点—. 小学館.
- 佐々木正人 (1986) からだ—認識の原点. 東京大学出版会.
- 柴田卓・川口鉄二・関岡康雄 (2003) 運動共感に関する研究. 仙台大学大学院スポーツ科学研究科研究論文集 4. pp.49-54.
- 諏訪正樹 (2008) Embodied Meta-cognition の3つのフェーズ：身体と言葉を繋ぐプロセス. 日本認知科学会第25回大会論文集.
- 高田康史・代俊・金勇・大多和希・松尾千秋 (2009) 「現代的なリズムのダンス」の学習指導内容に関する基礎的研究：ストリートダンスに着目して. 日本体育学会大会予稿集60. p.239.
- 高田康史・金勇・大多和希・小島かおり・松尾千秋 (2010) 「現代的なリズムのダンス」の授業展開に関する一考察:基礎ステップに着目して. 日本体育学会大会予稿集61. p.242.
- 高田康史・松尾千秋 (2012) ステップ習得を含む現代的なリズムのダンスの授業が生徒の運動有能感へ及ぼす影響. 舞踊教育学研究14. pp.3-13.
- 高田康史・松尾千秋 (2013) 現代的なリズムのダンス授業におけるステップ習得に関する検討：中学校保健体育科におけるヒップホップダンスの実践を通して. 日本体育学会大会予稿集64. pp.370-371.
- 高田康史 (2015) 現代的なリズムのダンス授業の学習指導に関する研究—ステップ習得学習に着目して—. 広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻学位論文.
- 武居拓郎・仲谷善雄・岡田大地 (2012) ストリートダンス未経験教師のロックダンス教育を支援する. 第74回全国大会講演論文集(1). pp.607-608.
- 竹中晃二・小嶋吉雄・宮田洋・新井節男・八木昭宏 (1987) 筋力発揮に伴う擬態語の使用に関する研究. 関西学院大学情報科学研究第2号. pp.11-22.
- 丹下裕貴・仲谷善雄・泉朋子 (2013) ストリートダンス初学者を対象とした光線による要素動作の自習支援システム. 第75回全国大会講演論文集(1). pp.849-850.
- 内山治樹 (2009) 競技力の概念把握への方法序説. 体育学研究54(1). pp.161-181.

内 山 須美子

- 内山須美子・大島智子（2015a）中学生の男女共修による現代的なリズムのダンスの実践的研究：ダンスの好感度・有能感・楽しさの分析．白鷗大学論集第29巻第1・2合併号．pp.17-50.
- 内山須美子（2015b）大学生のダンス参加・継続意識を規定する要因：「現代的なリズムのダンス」を対象として．白鷗大学教育学部論集第9巻第1号．pp.201-226.
- 渡辺敏明（1989）習熟位相における運動投企の問題性．スポーツ教育学研究Vol. 9．pp.13-22.