

リズム系ダンス授業における児童の着眼点の変容と技能の習得

— 小学校低学年リズム遊び授業における児童の学習過程に着目して —

湯浅 理枝¹

要約

本研究の目的は、リズム系ダンス授業において想定した学びの深化過程モデルに依拠した実践を行い、授業内での認知活動とそれに対応する技能の習得との関係を明らかにすることであった。研究の結果、1) 単元を通じてリズムに乗ってへそを弾ませて踊ることについての技能が向上すること、2) 児童同士がよい動きを共通理解することによって、着目する身体部位は焦点化され、3) 他者とかかわりながら踊ることにより、ダンスの技能の習得に加えて、空間の変化や人とかかわりを試行しながら創造的表現を生成する姿が確認された。これらの結果について、探求型のリズム系ダンスの授業を構想するために必要な児童の動きとそれに関連する認知との同期の実際を明らかにし、適切な教育的介入の必要性を論じた。

キーワード：リズム系ダンス、探求型の学習、着眼点の変化、学びの深化過程モデル

1. はじめに

平成10年小学校学習指導要領改訂で「リズムダンス」の導入、平成20年中学校学習指導要領改訂で「ダンスの必修化」、と体育科・保健体育科の表現運動系及びダンス領域（以下、ダンス系領域）は大きな変革がもたらされた。この変革以降、リズム系ダンス¹⁾の教材開発や学習過程の構想(ex. 松本, 2017; 本間, 2017; 大西, 2018; 柴山ほか, 2019)を中心に、リズム系ダンスに関する技能(ex. 高田, 2015; 生関・齊藤, 2018; 梶ほか, 2020)、学習者の感情に関する実践研究(ex. 森川, 2015; 檜皮ほか, 2017)が進められた。これらを含む多くの実践は具体的な内容報告であり、蓄積した実践を広く現場に伝達する役割を果たしてきた。

しかし、リズム系ダンスの授業は振り付けを覚えて踊るという学習内容であると誤解され(村田, 2008)、教師が決まった動きを教えたり映像を模倣させたりする指導が行われている(中村, 2016)。またリズム系ダンスに限らずダンス系領域の授業全般において運動会や体育祭の発表のための練習を授業として当てられ、その活動のみで終わってしまっているという学校も一定数存在する(高橋, 2016)。これらの指摘は、正解がなく個やグループそれぞれに応じた異なる解を見出していくというゴールフリーな特性を持つリズム系ダンスの授業が探求型²⁾の授業として行われているのではなく、一斉指導により内

容を身につけていく習得型・模倣型の学習に偏って行われていることを示している(酒向, 2020)。そのため、めざすべき探求型の授業の実現に向けて、模倣や習得と活用、探求をいかに組み合わせ学習プロセスを構想していくかが喫緊の課題である。

柴山ほか(2019)は中学年のリズムダンスの単元において、習得・模倣段階、活用、探求の段階を明確に設定した実践を行った。その結果、児童は単元の中で習得した動きを組み合わせたリアレンジしたりして更新し、個人やグループで新たな動きを生成してダンスに活用していることが明らかになった。このように単元のプロセスを段階に分け、個々の児童やグループの動きに対して、何が機能しているのかを明らかにしていくという視点は、単元の前後で児童の知識や技能の成果を比較するだけでは明らかにならなかった、動きの生成プロセスの解明に貢献している。

ゴールフリーなプロセスの中での学びを柱として展開していく探求型のリズム系ダンス授業を構想していくためには、個人やグループが何に着目して動きを習得しているか、加えてどのようにして新たな動きを生成しているかを学習プロセスの中で詳らかにすることが必要である。このことは、模倣・習得の活動、動きを創造していく活用・探求的な活動において、児童の学びの深化を促進させる教材開発、課題設定、授業展開等の教師の働きかけの充実に寄与するものである。

¹ 広島文化学園大学／広島文化学園大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

1.1. 学習過程における認知活動

リズム系ダンスの授業において適切な教育的介入を行い、学びを深化させていくためには、学習者のパフォーマンスやプロダクトを評価するだけではなく、学習者がどのようなプロセスをたどって認知活動を行っているかを明らかにすることが必要である。一般的な情報処理過程を基礎とした考え方(ex. 多鹿, 2001)に沿えば、リズム系ダンスの授業の初期段階での示範モデルや教師の言葉などの情報は、児童に知覚され、様々な認知的処理が行われ、表現活動につながっていくと考えられる。表現活動における認知活動のプロセスに関する示唆的な研究として石橋・岡田(2010)の研究がある。彼らは、美術に関する学習過程を詳細に検討し、他者作品を模写することによって既存のものの見方の制約が外れ(制約の緩和)、新しいものの見方への方向づけが起こり(着眼点の変化)、その結果、創造的な作品が生み出されることを確認している(石橋・岡田, 2010)。また、創造的認知に関する研究によれば、新たな表現を生み出すためには、既有知識によって形成された初期の表象を緩和し、既存の制約を外した状態で考える必要があること(フィンケほか, 1999)、初期の表象を明確にすることが必要である(鈴木・開, 2003)と示されている。

リズム系ダンスはゴールフリーという特性を有し、動き方のアイデアは無限である。そのため、制約が緩和されたとしても自分にとっての最適解である新たな動きがすぐに導き出されるわけではないため、児童が新たな動きを

生成するためには既存の知識と関連させることができるように教師から制約という枠組みを提示することが有用である(石橋・岡田, 2010)。それによって児童は、新しい制約に沿った動きとすでに身につけている動きを対比させることができるようになる。

これらのことから本研究において、児童の身体動作による課題の達成に必要な情報を、教師からの働きかけや仲間との対話、動きなどから得て、「気づく」ことが必要であるため(古川ほか, 2007)認知活動の初期の段階に気づきを要因として想定した。それに続いて創作活動を行う段階における学びの深まりについては、美術作品の創造過程において、既有知識と合致しない他者作品を模写することで写実的な制約を緩和し新たな描き方の工夫が生じるという効果があること(石橋・岡田, 2010)に依拠して、制約の緩和と着眼点の変化を要因として想定することとした。

1.1.1. 想定するモデルの特徴

美術の創造活動において自身の創作プロセスをコントロールする意識の芽生えである「表現の自覚性」がどのように獲得されるのかを検討している研究がある(石黒・岡田, 2013)。この研究の結果からは、「表現の自覚性」を獲得するには、ある創造活動に参加しその活動を継続することが必要なこと、また「表現の自覚性」を積極的に利用するには創造活動と内省を繰り返すだけでなく、模倣などを通して既有知識とは異なる作品と関わること

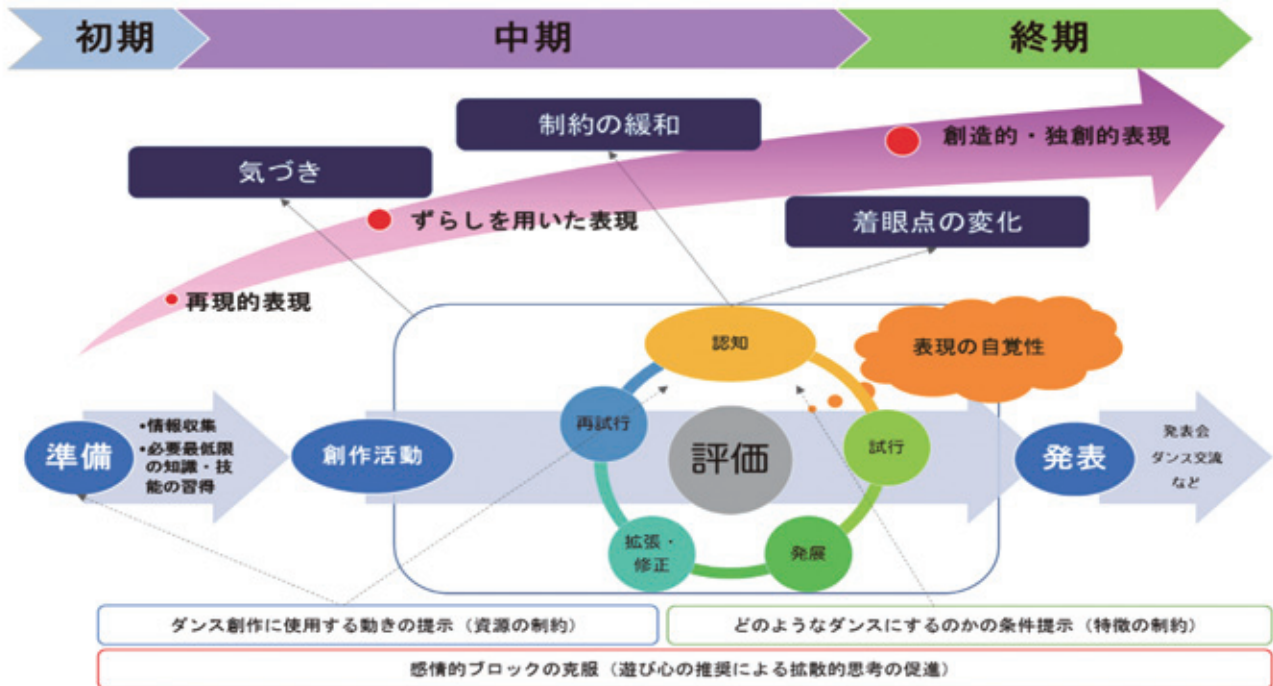


図1 リズム系ダンス授業における学びの深化過程モデル

の重要性が示唆されている。美術における活動は、表現活動という点でリズム系ダンスと共通点があることから、石黒・岡田(2013)を参考にリズム系ダンス授業における児童のダンス創作過程における認知プロセスを捉えるモデルを想定することとした。

本研究のモデルの特徴は、気づき、制約の緩和と着眼点の変化が生起する様相と教師の働きかけを関連づけて、学びの深化過程における指導と児童の変化の全体像を俯瞰的に示している点である。学習の中心となる創作活動を行う場面については、児童の認知活動と身体活動の同期を考慮し、自身の動きや表現を評価しながら試行・発展・拡張/修正しながら動きを生成していくプロセスを芸術家の美術作品の制作プロセス(Mace & Ward, 2002)を援用して示している。教師の働きかけについては、産出物への制約が創造を促進すること(フィンケほか, 1999)に依拠し、ダンス創作に使用する動きの提示(資源の制約)や、どのようなダンスにするのかの条件提

示(特徴の制約)を行うこととする。モデルには、感情的ブロックの克服のための働きかけについても設定されているが、本研究では扱わない。模倣と創造を両立し探求型の単元を構想していくため、単元を3期に分け、初期から中期前半を模倣・習得段階、中期後半から終期を活用から探求の段階と設定することとした(図1)。

1.1.2. 研究仮説

本研究は、リズム系ダンス授業において想定した学びの深化過程モデルに基づいた実践を行い、探求型の学習の過程について3つの仮説を検証しながら確認していくことを目的とする。

はじめに、児童の技能の習得過程について、モデルに依拠してデザインした単元計画(表1)に沿って授業を行う。児童は試行錯誤しながらダンスの創作活動を行い技能を習得していくことになり、全ての要素のパフォーマンス評価が単元初期より終期の方が有意に高くなるであ

表1 単元及び授業過程の概要

学習の段階	初期	中期	終期	
時数	1	2	3	4
学習過程	準備	創作活動		
活動の流れ	1. リズム遊びを通して、音楽に合わせて踊る感覚を実感する。 ・スキップ以外にどんな動きが出てきたか、確認する。 【みんなのダンスの動き】 ○よこパン ○おしりフリフリ } 資源の制約 ○ジャンプ ○ゆらゆら 【じゃんけん遊びの動き】 ○体じゃんけんのポーズ 2. 『Uptown Funk』の曲を聴きながら、大まかな動きを知る。 【大まかな流れ】 A・みんなのダンス B・ペアでじゃんけん遊び C・ペアのオリジナルダンス	1. ウォーミングアップをする。 ・『Uptown Funk』の曲のリズムによって教師や友だちと踊る。 2. めあてを確認する。 ・ひと流れで止まらずにCパートのペアオリジナルダンス創作をする	1. ウォーミングアップをする。 『Uptown Funk』の曲のリズムによって教師や友だちと踊る。 【大まかな流れ】 A・みんなのダンス B・ペアじゃんけんダンス C・ペアのオリジナルダンス 2. めあてを確認する。 ・Cのペアでのオリジナルダンスをパワーアップする(体幹部の弾み)。	1. ウォーミングアップをする。 『Uptown Funk』の曲のリズムによって教師や友だちと踊る。 【大まかな流れ】 A・みんなのダンス B・ペアじゃんけんダンス C・ペアのオリジナルダンス 2. めあてを確認する。 ・体幹部の弾みのあるペアの動きから、オリジナルダンスがもっと良くなるためのアレンジを見つける
	3. 『Uptown Funk』の曲のリズムによって踊る。 ○みんなのダンス ○じゃんけん遊び *これを繰り返す じゃんけん遊びで、徐々にいろいろなポーズに変身させていく。	3. 『Uptown Funk』の曲に合わせて、Cパートの動きを創作する ○前時に先生と一緒にまねっことした動きと新たに提示された動きをもとに、組み合わせを試しながら踊る 【新たな動きの提示】 ○カニ ○ぐるぐる } 資源の制約	3. 『Uptown Funk』の曲のC部分の動きを考えながら、音楽に合わせて踊る。 ・休む間がないように踊ることを促す ・体幹部の弾みを意識させるように向かい合って練習させる	・ペアで踊るオリジナルダンスを確認しながら、曲に合わせて練習する ・休む間がないように踊ることを促す ・2人でできない動きを入れてアレンジするよう助言する(例:タッチやかがみの動き) } 特徴の制約
	4. じゃんけん遊びでの動きでお気に入りペアで4つ決めて、踊ってみる。 5. 『Uptown Funk』の曲に合わせて、みんなで踊る。 ・二つに分けて互いに見合うようにすることができるようにする。 ・自分たちにはない動き、やってみてみたいと思う動きを観察させるように促す。	4. 鑑賞モデルから、良い動きを合意形成する。 ・良い動きが入っているペアを取り上げ、気づきを交流し合う。	4. ひと流れの動きができていないペアを取り上げ全体で鑑賞し、その後一緒に模倣して踊ってみる。	4. へそが弾む動きができていないグループを取り上げ全体で鑑賞し、その後一緒に模倣して踊ってみる。
	6. 学習の振り返り	6. 学習の振り返り	6. 学習の振り返り	6. 学習の振り返り

ろう。また、習得した技能は時間とともに定着し深化していくため、各時間におけるパフォーマンス評価と授業時間との間には相関が見られるであろう(仮説1)。

次に、児童の創作活動段階での認知活動について、ペアでの活動中に互いの動きに対する児童の気づきは観察しやすい手や足が多く、体幹部については気がつきにくい(湯浅・高田, 2019; 河合ほか, 2015)。そのため、単元初期の創作活動時の相互観察では動きの全体像や動きの大きい手足が中心となることが予想される。しかし、教師がよい動きと悪い動きを焦点化して提示することで、児童は容易に比較が可能となり、その違いに気づくようになる。そのため単元の進行とともに児童が着目する部位は曲げ伸ばしに必要な手や足の各部位や観察が難しい体幹部へと変化していくであろう(仮説2)。

ダンス創作開始時は、児童は提示された動きを組み合わせてたり順番を変更したりして元の事例の動きの一部を変更する(ずらす)ことで、アイデアを生成していく(岡田ほか, 2007)。そのため初期においては、児童の気づきは提示された動きを習得するために必要な知識・技能に関する視点についての言及が主であろう。しかしながら、中期以降にペアでかかわり合いながら踊ることを条件に提示することで新たな枠組みを得て、工夫した立体的な動き(梶ほか, 2020)で踊る姿が見られるようになり、空間的な変化や人とのかかわりについての言及がされるであろう(仮説3)。

2. 研究の方法

2.1. 対象者および実施時期

対象者は公立小学校2年生30名(男子16名, 女子14名)で、リズム系ダンス授業の経験のない児童である。実施時期は2020年2月17日～28日、全4時間での実践を担当教諭が行った。担任教諭は教職経験12年目でリズム系ダンスを含む表現の授業経験のない(運動会でのダンス指導は除く)女性教諭であった。著者は全4時間にわたって調査者として授業を参観した。

2.2 単元の概要

本単元の技能目標は、軽快なリズムの音楽に乗ってへそを上下に弾ませて踊ったり、友達と調子を合わせたりして即興的に踊ることができるようにすることであった。

第1時は、①担任教諭の動きを模倣しながらダンス創作に活用する動き(資源の制約)を獲得し、②ペア間での模倣活動により動きに慣れていくことを行った。第2時は、ペアで動きを自由に選択し、それらの動きを組み合わせる、第3時は、体幹部の弾みがある動きとない動きを比較させ、よい動きを共通理解した後に、着目部

表2 提示した動き

動きの名前	動きの様子
よこパン	サイドステップしながら、リズムに合わせて手をたたく
おしりフリフリ	腰に手をあて、おしりを左右に振る
ジャンプ	ガッツポーズをしながら、リズムに合わせて跳ねる
ゆらゆら	手を高く大きく広げて、リズムに合わせて左右に振る
カニ	カニをイメージして、2歩ずつ左右に行ったり来たりする
ぐるぐる	顔の片側で手をぐるぐる回し、反対側でも同様に行う

位をペアで相互に観察しながら踊る、第4時は、他者とかわり合いながら踊る条件下(特徴の制約)での創作活動を通して、左右対称の動きやペアで同時に異なる動きをするなどアレンジを加えながら踊る、活動を行った。

教師の提示する動き(資源の制約)は、児童にとって身近な動きであること、リズムや空間に変化をつけることが可能なものという視点で選定した6つとする(表2)。

2.3. 手続き

(1) 記録方法

当該授業中の児童の動きや相互で模倣しながら活動している際のやりとり、授業者の動きや言葉掛け等の様子を2台のビデオカメラにより録画した。単元開始の第1時から終了の第4時までの毎時間、授業の開始から終了のあいさつまで、45分間を撮影した。また、授業者である担任教諭が装着したワイヤレスマイクを通して全体交流場面での教師の指導言や児童の発言などを記録した。

表3 リズム系ダンスにおけるパフォーマンス評価

評価の要素	評価基準		
	3	2	1
①リズムに乗って踊る	音楽への同調がうまくかみ合い、踊り続けている	音楽への同調はできているが時々止まってしまう	音楽を無視して踊っている
②即興的に違う動きを組み合わせて踊る	即興的な動きの中で3つ以上の動きを取り入れて踊っている	即興的な動きの中で2つの動きを取り入れて踊っている	即興的な動きの中で1つの動きでしか踊っていない。または止まったままである
③おへそを上下に弾ませる	沈み込む動きと跳ね上がる動きの両方が見られる	沈み込む動きは見られる	両方とも見られない
④全身を大きく使って踊る	体の上肢、下肢両方を大きく動かして踊っている	体の上肢または下肢どちらかのみ大きく動かして踊っている	両方とも見られない

(2) 評価基準及び評価者

全4時間の「リズム遊び」単元の授業の中での、ペアで創作したオリジナルダンスのパフォーマンスについて分析をする。評価の対象は、毎時間の授業の最後の全体交流で踊るダンスの中の創作部分である「ペアのダンス」8拍×4カウント分とした。このダンスは、準備段階で教師が提示した6つの動きを児童が選択、組み合わせて踊っているものである。対象となるパフォーマンスについては、「リズムに乗って、へそを弾ませて踊る」ことについて、湯浅ほか(2020)に倣い、4つの要素を設定し、観点ごとに、3段階で評価を行った(表3)。評価の際は、VTRに記録した映像を著者と体育科教育を専門とするダンス歴16年の大学教員の2名で独立して評価を行った。評定一致率は、要素①が82.0%、要素②が91.0%、要素③が85.0%、要素④が92.0%であった。不一致の項目については評価者が一緒にVTRを見ながら協議の上、決定した。

その後、これら4つの各要素の第1時から第4時までのパフォーマンスを比較するためにFriedman検定を行った。以下、全ての統計処理には、IBM SPSS (Ver.24)を使用した。

(3) 振り返りシート

児童が何に着眼して学習を進めたかを捉えるため、「だれのどんな動きがよかったか」について、各授業時間の最後に記述させた。

児童の振り返りシートの気づきに関する自由記述を時間毎に整理した。その上でShimizu et al. (2019)の研究を参考に、具体的な身体部位についての記述内容を、学習指導要領(文部科学省, 2018)に示されている目標に即し、①提示した動きを習得し洗練していくための視点、②音楽やリズムに乗るための視点、③表現を工夫することについての視点、の3つに分類した。また、身体部位のみではなく記述内容の全体の傾向を捉えるため上記の①～③のカテゴリーに分類することとした。

また、記述内容の分類については、パフォーマンス分析の評価者でもある体育科教育を専門とするダンス歴16年の大学教員にも協力を求めた。著者の分析過程の解釈を再検討してもらい、著者を含む2名で一致しなかった分類については協議し、整合性・妥当性を確保するようにした。

表4 各時間におけるパフォーマンス評価の平均ランク

	第1時	第2時	第3時	第4時
要素①	1.59	2.27	2.68	3.45
要素②	1.11	2.80	3.20	2.89
要素③	1.57	1.84	2.95	3.64
要素④	1.75	2.18	2.80	3.27

(Friedman 検定)

表5 要素②と要素③の授業時間間の順位相関

		要素②			
		第1時	第2時	第3時	第4時
要素③	第1時		0.086	0.256	-0.031
	第2時			0.061	0.233
	第3時		0.490		0.624
	第4時		0.535	0.413	

※要素③の第1時の評定値は全員が「1」であったので、相関は算出できなかった。
※対角線の上を要素②、下を要素③についての相関係数を示している。

3. 結果

3.1. 児童の技能の習得及び定着の過程

分析の結果、要素①～④における第1時から第4時までの順位平均値間に有意差(p<.05)が認められた(表4)。

さらに、各要素について時間の順位平均値差について多重比較(Bonferroni)を行った結果、要素①:第1時-第3時間、第1時-第4時間、第2時-第4時間、要素②:第1時-第2時間、第1時-第3時間、第1時-第4時間、要素③:第1時-第3時間、第1時-第4時間、第2時-第3時間、第2時-第4時間、要素④:第1時-第3時間、第1時-第4時間、第2時-第4時間で有意差(p<.05)が見られた。全ての要素において第1時と第4時の評定値の間には有意な差が見られることから単元全4時間を通じて、「リズムに乗ってへそを弾ませて踊る」技能を構成する4つの要素の技能が向上した。

授業が進むことと児童のパフォーマンスとの関係を明らかにするため、各要素の評定値の授業時間間の順位相関係数を求めた。その結果(表5)、要素②については、第2時と第3時には正の相関が見られ、また第3時と第4時にも正の相関があることが確認された。このことから要素②は一時的に技能を習得しても、確実な定着には至っていないことが明らかになった。さらに、個人のパフォーマンス評価の結果の推移を確認してみると、要素②については第2時と第3時で評価が向上した児童の割合は18%、維持した児童の割合が82%であった。また第3時と第4時では、評価を維持した児童が82%、評価が下がった児童は18%であり、確実な定着に至っていない児童が2割程度いることも確認された。

要素③については、第2時と第3・4時、第3時と第4時の間に正の相関が見られ、第2時に技能を習得以降は維持されていることが分かった。個人のパフォーマンス評価の結果の推移を見ると、第2時から第3時で評価が向上した児童の割合は59%、評価を維持した児童が41%、第2時から第4時については、向上が見られた児童が

表6 時間毎の身体部位への記述数の変容

領域	身体部位	第1時			第2時			第3時			第4時			計			
		数	数	%	数	数	%	数	数	%	数	数	%	数	数	%	
頭部	頭	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	3.1	0	1	7.7	1	2	3.1	
	目	0			0			0			1			1			
頭部	首	0	0	0.0	1	1	8.4	1	1	3.1	0	0	0.0	2	2	3.1	
上肢	手	2	2	28.6	4	4	33.3	3	4	12.5	3	3	23.1	12	13	20.3	
	腕	0			0			1			0						
体幹	肩	0	0	0.0	0	0	0.0	3	13	40.6	2	4	30.8	5	17	26.6	
	背中	0			0			0			2			2			
	胸	0			0			0			1			0			1
	お腹	0			0			4			0			4			
	おへそ	0			0			3			0			3			
	腰	0			0			2			0			2			
下肢	おしり	2	2	28.6	2	3	25.0	1	12	37.5	1	5	38.5	6	22	34.4	
	膝	0			1			10			4			15			
	つま先	0			0			1			0			1			
全体	体	3	3	42.8	4	4	33.3	1	1	3.1	0	0	0.0	8	8	12.5	
計(数)		7			12			32			13			64			

87%, 維持した児童が13%であった。第3時から第4時については、向上した児童が48%, 維持した児童43%, 評価が下がった児童は9%であった。順位相関係数での結果同様に第2時に技能を習得して以降、維持されていることが確認された。

3.2. 児童が着目する身体部位

児童は第1時から第4時までの学習活動を通じて、本単元で習得すべきとした技能を向上させていたことがパフォーマンス評価の結果から明らかになった。そのため、技能の向上に関連して、各時間において児童がどのようなことに着目して学習を進めているのか、児童の記述から身体部位に関する語を抽出し整理した(表6)。

身体部位に関する記述数は第3時が他時間に比べて最も多く、児童が第3時においてそれまでの時間より身体部位へ着目しながら学習を進めたことを示している。各時間の具体的な記述内容を以下に示す。

第1・2時の振り返りの中で出現した着目部位の主なものは「手」、「体」、「おしり」であり、上肢、下肢、体全体という領域であった。具体的な記述例としては、「手をピシッと伸ばしていました」や「体全体を大きく動かしています」といった内容が主なものであった。「おしり」については「おしりを大きくふっていた」のような内容であり、教師の提示した動きの中の「おしりふりふり」というお尻を左右に動かす動きを説明するようなものであった。

一方、第3時になると多様な身体部位が出現していた。その中でも最も多かった身体部位の記述は、「膝」であった。続いて、「お腹」「おへそ」「肩」「手」であった。第3時以前では記述がなかった体幹部領域である「お腹」、「おへそ」、「肩」については、第3時になって新たに着目することができるようになった部位である。これらの部位についての具体的な記述例としては、「お腹をぺっこり

あげていた」、「へソを縦に動かして踊っていました」、「肩や胸を前に出したり、引っ込めたりする動きが良かったと思います」といった内容であった。下肢領域である「膝」については、「ジャンプパンチのときにいっぱい膝を曲げて、弾ませていました」のように、曲げたり伸ばしたりする動きを捉えているもの、「腰や膝、頭をしっかり上下に動かしていました」のように複数の部位が連動して弾む様子を捉えている記述があった。上肢領域である「手」の具体的な記述例は「止まっている時も手をリズムに合わせて上下させて取っていた」のようにリズムに合わせて動かしている様子を捉えているものが主であった。

第3時に児童が着目している体幹部、上肢、下肢領域の動きは、全身を上下に弾ませて踊ることに必要な部位であることが共通点である。そのため、児童は第3時において、上下に弾む動きを理解し、その動きをどのように表現すればよいか相互観察しながら活動を行っていたことが確認された。

3.3. 創作した表現に対する児童の言及内容の変容

児童が、模倣から創造的な表現へ深化させていくために立体的な動きをどのように理解し、言及しているかを、着目部位に関する振り返り記述から捉えることとした。そのため身体部位について言及している児童の記述及び全体の記述内容を、①提示した動きを習得し洗練していくための視点、②音楽やリズムに乗るための視点、③表現を工夫することについての視点、の3つにさらに整理した。

その結果(表7)、第1時から第3時までは、身体部位についての記述内容の多くは、①提示した動きを習得するためや洗練していくための視点に関する気づきであったことが明らかになった(第1時:42.9%, 第2時:41.6%, 第3時:78.1%)。特に、第3時は体幹部の弾みに気づかせるための教師の働きかけとして、体幹部の弾みがある

動き／ない動きを比較させてよい動きを共通理解する活動があったこともあり、気づきの34.4%は体幹部についての記述であった。

第4時になると第3時より身体部位についての記述数が減少している。他方で、これまではほぼ出現していなかった「③表現を工夫することについての視点」に関わる記述内容が見られるようになった。記述の具体例としては、「ペアでグルグルをしているとき、背中合わせでやっていたおもしろい」、「手でタッチするときにスキップをしていて離れていきました。楽しそうでした」、「2人で近づいていって手をパンパンしていました」であり、梶ほか(2020)と同様に、着目している部位を使って、ペアが直接的に触れ合うような場面を創出し、立体的な動きの観点の中の空間の変化や人とのかかわりについて捉えていた。

また、児童の記述の全体の傾向を捉えるため、身体部位についての言及がなされていないものも含め全記述内容の変容を確認した結果(図2)、第1時から第3時までは①提示した動きを習得するためや洗練していくための視点に関する気づきが大半(第1時:42.9%,第2時:41.7%,第3時:74.1%)であった。加えて、③表現を工夫することについての視点に関する記述は第4時で増加しており(第1時:7.1%,第2時:12.5%,第3時:0%,第4時:54.2%),身体部位について言及している記述の結果とほぼ同様の傾向を示した。

したがって、児童は創作活動を通して、第3時までは提示された動きを習得したり洗練したりすることを学習の中心と捉え、制約された状態であった。しかし第4時での、他者とのかかわり合いながら踊るといった条件課題の提示により、これまでの制約が緩和され、工夫をしながら踊るといった新たな枠組みを得たことが確認された。

4. 考察

学びの深化過程モデルに依拠した実践において、児童の技能の習得や定着及びどのような認知活動を行なっているかについて論考する。

4.1. 児童の技能の習得及び定着：気づきと制約の緩和

研究の結果、全4時間の単元を通じてパフォーマンスの全要素の技能が向上したことが明らかになった。

柴山ほか(2019)の実践では、「リズムに乗って全身で踊る」技能を3段階で評価していた。その結果、できていないと評価された児童は時間と共に人数が減り、単元終了時には半数の児童ができるようになっていた。本研究の結果は、単元初期と比較し終期の方が技能向上したことから柴山ほか(2019)の結果を支持するものであった。習得・模倣段階(準備・創作活動前半)と活用、探求段階(創作活動後半)を明確にして単元を進めることによって、各段階での学習内容が明確になり、技能の

表7 時間毎の身体部位に関する記述内容の変容

カテゴリ	領域	身体部位	第1時			第2時			第3時			第4時			計		
			数	数	%	数	数	%	数	数	%	数	数	%	数	数	%
①提示した動きを習得し洗練していくための視点	頭部	頭	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	3.1	0	0	0.0	1	1	1.6
		目	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		音	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	0.0	1	1	0.0	1	1	0.0
	上肢	手	1	1	14.3	0	0	0.0	2	3	9.4	0	0	0.0	3	4	6.3
		腕	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	3.1	0	0	0.0	1	1	1.6
		肩	0	0	0.0	0	0	0.0	2	2	6.3	2	2	6.3	4	4	6.3
	体幹	背中	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		胸	0	0	0.0	0	0	0.0	1	11	34.4	0	2	15.4	1	13	20.3
		お腹	0	0	0.0	0	0	0.0	4	4	12.5	0	4	12.5	4	4	6.3
		おへそ	0	0	0.0	0	0	0.0	3	3	9.4	0	3	9.4	3	3	4.7
		腰	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	3.1	0	1	3.1	1	1	1.6
		おしり	1	1	14.3	1	1	3.1	1	1	3.1	0	3	9.4	3	3	4.7
	下肢	膝	0	1	14.3	0	1	8.3	8	9	28.1	2	2	15.4	10	13	20.3
		つま先	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		全体	1	1	14.3	4	4	33.3	1	1	3.1	0	0	0.0	6	6	9.4
②音楽やリズムに乗るための視点	頭部	頭	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		目	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	7.7	1	1	1.6
		音	0	0	0.0	1	1	8.3	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	1.6
	上肢	手	1	1	14.3	4	4	33.3	1	1	3.1	0	0	0.0	6	6	9.4
		腕	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		肩	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	3.1	0	0	0.0	1	1	1.6
	体幹	背中	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		胸	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		お腹	0	0	0.0	0	0	0.0	0	2	6.3	0	0	0.0	2	2	3.1
		おへそ	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		腰	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		おしり	0	0	0.0	1	1	8.3	0	0	0.0	0	1	7.7	1	1	1.6
	下肢	膝	0	0	0.0	1	2	16.7	2	3	9.4	1	1	7.7	4	6	9.4
		つま先	0	0	0.0	0	0	0.0	1	1	3.1	0	0	0.0	1	1	1.6
		全体	2	2	28.6	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	2	2	3.1
③表現を工夫することについての視点	頭部	頭	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		目	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		音	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
	上肢	手	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		腕	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	3	3	23.1	3	3	4.7
		肩	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
	体幹	背中	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	2	2	15.4	2	2	3.1
		胸	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		お腹	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		おへそ	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		腰	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		おしり	1	1	14.3	0	0	0.0	0	0	0.0	1	2	15.4	1	3	4.7
	下肢	膝	0	1	14.3	0	0	0.0	0	0	0.0	1	2	15.4	1	3	4.7
		つま先	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
		全体	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0	0	0	0.0
計	(数)	7	12	32	13	64											

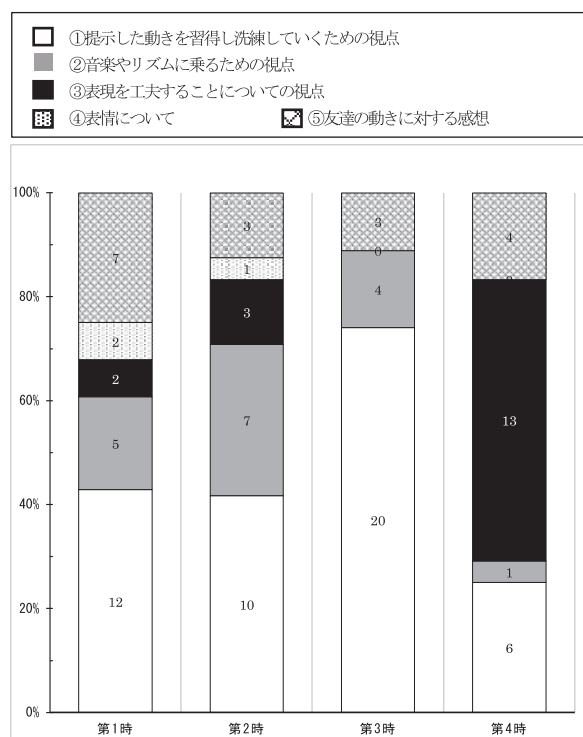


図2 時間毎の記述内容の変容 (割合)

向上が見られたと考えられる。

加えて、本研究は、児童が「リズムに乗ってへそを弾ませて踊る」技能をどのような過程で習得していくのかを詳らかに捉えるため、技能を構成する要素を4つに分けて評価し分析した。このことにより要素②と③については習得過程が異なるという新たな知見を得ることができた(表5)。要素③のへそを上下に弾ませて踊るについての技能の習得や定着は、よい動きを焦点化し共通理解を図ることで理解が促進されるという特徴があると言える。一方で要素②のような即興的に動きを組み合わせるという要素は一時的に習得、定着したように見えてもペアでかかわり合いながら踊るという条件課題のように特徴が制約されることで、上手くできなかつたり、またできるようになったりを繰り返し、全4時間というような短い単位の中では確実に定着までは難しいという特徴があることが示唆された。

以上のことから仮説1のうち、全ての要素のパフォーマンス評価が単元初期より終期の方が高くなるという点については支持されたが、習得した技能は定着しながら深化していくため各時間の評価と授業時間間には相関があるという仮説については要素②と③のみが支持された。リズムダンス授業における技能を4つの要素で詳細に捉え確認したことで、全ての要素が時間とともに習得から定着の過程をたどるのではないことが新たに明らかになった。技能を構成する要素を詳細に捉え、各要素について初期、中期、後期で適切な教育的介入を行うことの必要性が示された。

4.2. 児童が着目する身体部位の変化：着眼点の変化

児童の振り返りの記述において、児童は単元初期段階で着目していた身体部位は「体」のような全体の印象が多く、よいと判断するための着眼点を理解していなかったり焦点化することができていなかったりであった。成人を対象とした研究において、熟練者と非熟練者では知識や経験の違いにより着眼点に違いが生じていた(比留間・森, 2020) ことから、児童を対象とした本研究においても、第2時まではよい動きに対する知識や経験が十分ではなかったと考えられる。

しかし、第3時後の振り返りでは、多様な部位に言及している。特に、これまでに出現していなかった体幹領域部位の上下に弾む動きへの気づきの増加が顕著であり、その動きに必要な膝の動きへの気づきも非常に多くなっていた。これは、人やモノが描かれている美術作品を鑑賞するとき専門家になるほど、人やモノが描かれている領域への注視時間が短く他の要素との位置関係を捉えようとする視線の移動が多いという研究結果(石黒, 2019) と同じメカニズムが生じていると考えることができ

る。すなわち、第3時での、体幹部の弾みがある動きとない動きを比較させてよい動きを共通理解させる教師の働きかけは、児童に弾むという抽象的な動きの理解を促進することに効果的であった。その結果、児童が必要な知識を習得し、知識を活用しながら経験を重ねたことで体幹部と膝の動きを関連させながら観察することができるようになったと考えられる。また、よい動きを共通理解することを可能にした一つの要因として、児童に動きを提示し資源を制約したことも大きい。みんなが知っている(使っている)動きを見本に使用し比較させたことで、弾む動きに必要な知識を確認し、実感を持って理解することができたと言えよう。その上で試行錯誤して練習することで自身の動きに対するイメージと体性感覚のズレを発見・修正することを可能にし、よりよい表現を生成することにつながった(Shimizu et al., 2019)。これらのことから、単元前半の動きの模倣や習得の段階でのよい動きに対する児童の着眼点の特徴として仮説2が支持された。

4.3. 児童の生成する表現の変容：表現の自覚性

探求型のリズム系ダンスの授業において、児童が動きを習得したり洗練したりするだけでなく、動きを工夫しながら多様な表現を生成していくことは重要である。

授業時間毎の記述内容の変容(表7・図2)に示したように、児童は第1時から第3時までは、提示された動きを習得、洗練しており、与えられた枠組みの中で認知活動を行っていた。つまり、児童はペアになって一緒に練習し、相手と向かい合って動きを調和させながら踊ることで対話し、身体の使い方の違いに気づくようになっていった。一方で第4時になるとペアの相手は二人で一つのダンスをつくりあげるパートナーとなり、表現を工夫することで空間を変化させ、人とかかわりを楽しむ観点を取り入れながら創作活動を進めるようになった。このような変化は、第4時の「ペアとかかわり合いながら踊る」という教師からの条件の提示が、それまで児童が持っていた「そろえて踊る」や「提示された動きを正確に遂行する」などの特徴の制約を緩和し、新たな枠組みに基づいてダンス創作する行動を引き出したことを示している。加えて、これまで児童は、ペアの相手と動きを調和させながら踊っていたが、他者とかかわりながら踊ることを意識したことにより調和に変化を取り入れて活動するようになった。したがって仮説3は支持された。

本研究の結果は、創作ダンスの即興表現では学習者は他者や場との関係を見極めつつ、まとまりのある表現(調和)にくずし(変化)を入れた位置取りを行うなど、他者を意識することにより空間的な変化や人とかかわりの観点が生起することを示した研究結果(柳瀬, 2019) と一致しており、リズム系ダンスにおいても類似

した教師の働きかけが有効であることが示唆された。

5. まとめと今後の課題

本研究では想定したモデルに依拠した小学校低学年のリズム遊びの授業における創造的な学習の過程をパフォーマンスと認知活動の両面から仮説を検証していった。その結果、1) 単元を通じてリズムに乗ってへそを弾ませて踊る技能が向上し、2) 児童はペア間でよい動きを共通理解することによって観察する身体部位は焦点化され、3) 他者とかかわりながら踊る制約を受けることにより、ダンスの技能の習得に加えて、新たな枠組みである空間の変化や人とかかわりを試行し創造的に表現する姿が確認され、3つの仮説は概ね支持された。

学びの深化過程モデルは、探求型のリズム系ダンス授業を構想するための基礎となるものである。すなわち、単元の全体像を俯瞰的に示し、模倣と創造の両立を可能にするための児童の認知活動と身体活動を方向づける教師の働きかけを提言している。本研究では、学びの深化過程モデルに基づいた実践を低学年児童に対して行い、リズム系ダンスに必要な動きへの理解を深めるための模倣や習得の段階、その動きを活用することで洗練させながら新たな動きを生成するための活用や探求の段階とそれぞれの段階で、低学年の児童が何をどのように学んでいるか確認した。加えて、教師がダンス創作に必要な資源や特徴を制約する働きかけを適切な段階で行うことにより、児童が既存の知識の枠組みを乗り越え新たに創造的な表現の生成を行なっていく可能性が示された。

本研究の課題について3点述べる。本研究では単元初期の模倣・習得の段階で教師が動きを提示し、児童はその動きを選択し組み合わせることで自分たちの踊りを創作していった。先行研究ではアイデアや発明を生成する際に利用できる構成部品を制限することは創造力を促進する(フィンケほか、1999)と報告されている。しかしながら、本研究においては教師が最初に動きを提示し、児童が制約のもとで創作活動を行なったが、着目した身体部位の動きは習得や洗練に関する視点のものがほとんどであり、組み合わせの工夫や動きの選択に関連するような言及はなかった。この原因を本研究では明らかにすることができていない。そのため、今後は授業中の教師の言葉がけとの関連を検討したり、児童の発話を収集し分析したりすることで、動きを提示する(資源を制約する)中で児童がどのように認知活動を行ない創造的な表現について思考しているかを明らかにしていく必要がある。

次に、単元のゴールの設定についての課題である。本研究の実践では、単元のゴールとして発表会などでの発

表を設定せず、リズムダンスを児童が楽しむことを目指した。そのため、観客を意識するという視点で表現を生成しているペアは第4時で、15ペア中1ペアだけであった。このペアは終始背中合わせになって踊り、スキップで離れたり近寄ったりすることで、空間の見せ方を工夫している様子が見られた。空間をより広く使いダイナミックに表現したいという意味の発言をしていたことから、表現することを楽しむだけでなく、見せ方つまり観客を想定して表現を行い始めていることがうかがえた。芸術表現の初心者には観客や聴衆を想定した表現を行うのは困難であるが、芸術表現の熟達者はそれが可能となる(横地・岡田、2007)。今後、観客などの他者を意識して踊るような活動や環境設定を行うことで、児童が新たな枠組みを獲得する様相が確認できることが予想されるため検討が必要であろう。

最後に、継続して活動に参加する経験が創造的表現の生成にどのような影響を与えるかを検討していくことの必要性である。美術活動経験が、表現の振り返りや将来の表現を促進する役割を果たし、その結果自身の表現の触発を促進する(石黒・岡田、2019)ことから、本研究の対象者が、今回のリズム遊びの経験を活用し、空間的な変化や人とかかわりという観点以外のどのような観点を活用して創造的表現を生起させていくのかを確認していく必要がある。それは、創造的表現への制約の緩和を促進する教師の働きかけを明らかにし、再現的表現から創造的表現へと児童の表現を深化させていくための重要な視点となり得る。

付 記

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

本研究は広島文化学園大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施した。また、本研究は著者が広島文化学園大学大学院教育学研究科に提出した修士論文(2020年度)の一部をまとめ直したものである。

注

- 1) 「表現運動系及びダンス」領域は表現系ダンス、リズム系ダンス、フォークダンスの運動種目ごとに3つに内容が整理されている(文部科学省、2013)。本稿で使用している「リズム系ダンス」はリズムの特徴をとらえてリズムに乗って全身で踊るという特性を持ったリズム遊び・リズムダンス・現代的なリズムのダンスを総称しているものとする。
- 2) 「たんきゅう」とは物事の真の姿をさぐってみきわめること

(探究), ある物事をあくまで探し求めようとする(探求)のように2通りの性質がある。「ダンス系」領域の表現系, リズム系ダンスは自由に動きを工夫する創造的な学習として進められるのが特徴であり(文部科学省, 2013), ゴールフリーな学習である(酒向, 2020)。そのため, リズム系ダンスにおいても, 美術(図画工作)などの表現活動と同様に, 一般化された知識や情報を総合的に判断して課題解決を図るというより, 個々の感性や視点の変化によりもたらされる気づきによる問題提起や問題発見が到達点となる学習活動であると特徴付けられる(岩永・手塚, 2021)。したがって, 本稿における「たんきゅう」とは, プロセスを重視した活動であるということからある物事をあくまで探し求めようとする(探求)と親和性が高いと考えられるため, 「探求」とすることとする。

参考文献

- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S.M. : 小橋康章訳 (1999) 創造的認知: 実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム, 森北出版。
- 古川康一・諏訪正樹・加藤貴昭 (2007) 身体スキルの創造支援について, 人工知能学会論文誌, 22 (5), 563-573。
- 檜皮貴子・小島瑞貴・椿ちか子・若井由梨・堀場みのり (2017) 大学生を対象としたダンスの授業の導入に関する研究: 一時的気分尺度と授業レポートより, 新潟大学教育学部研究紀要, 10 (1), 233-244。
- 比留間浩介・森健一 (2020) 陸上競技の短距離走の指導者と体育を専門としない小学校教員における疾走動作の着目点の比較, スポーツ教育学研究, 40 (1), 51-60。
- 本間知可 (2017) リズムダンスにおける即興表現の楽しさを味わわせる指導の工夫-「やってみる・ひろげる」を位置付けたゴールフリー学習を通して-, 教育実践研究, 27, 145-150。
- 生関文翔・齊藤一彦 (2018) リズム系ダンスにおける「よい動き」の視点に関する一考察-「時間」「空間」「力」に着目して-, 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部, 67, 251-258。
- 石橋健太郎・岡田猛 (2010) 他者作品の模写による描画創造の促進, 認知科学, 17 (1), 196-223。
- 石黒千晶・岡田猛 (2013) 初心者写真創作における“表現の自覚性”獲得過程の検討: 他者作品模倣による影響に着目して, 認知科学, 20 (1), 90-111。
- 石黒千晶・岡田猛 (2019) 絵画鑑賞はどのように表現への触発を促進するのか?, 心理学研究, 90 (1), 21-31。
- 石黒千晶 (2019) 視線や行動から鑑賞教育を読み解く, 生体の科学, 70 (6), 513-517。
- 岩永啓司・手塚千尋 (2021) 図画工作科における芸術に基づく探求の学習環境デザイン: 「土」を用いた実践のA/r/tography試行, 北海道教育大学紀要教科科学編, 71 (2), 221-232。
- 椿ちか子・松元隆秀・金高宏文 (2020) 表現系ダンス・リズム系ダンスの「技能評価観点構造図」の提案, 九州体育・スポーツ研究, 34 (1), 9-25。
- 河合彩華・大後戸一樹・湯浅理枝・高田康史 (2015) リズムダンスにおける動きへの気づきの分析: 児童によって観察された体幹部の動きに焦点をあてて(実践報告), 広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム研究, 3, 79-86。
- Mace, M., & Ward, T. (2002) Modeling the creative process: A ground theory analysis of creativity in the domain of art making., Creativity Research Journal, 14, 179-192。
- 松本奈緒 (2017) 中学校段階のリズムダンスの授業における学習者の形成概念-カードとキネクトによる動き提示とタブレット型PCによる動きの確認を工夫して-, 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門, 72, 111-122。
- 文部科学省 (2013) 学校体育実技指導資料第9集 表現運動系及びダンス指導の手引き, 東洋館出版社。
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編, 東洋館出版社。
- 森川みえこ (2015) 創作ダンス授業の「恥ずかしさ」の軽減に関する研究-挙手の運動に着目して-, びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 12, 107-114。
- 村田芳子 (2008) 表現運動・ダンスの学習で身につけさせたい学習内容とは?-学習内容と「習得・活用・探求」の学習をつなぐ-, 体育科教育, 56 (3), 14-18。
- 中村恭子 (2016) 「現代的なリズムのダンス」=ヒップホップダンスという“誤解”を解いて自主創造的なダンス学習へ, 体育科教育, 64 (3), 28-31。
- 岡田猛・横地早和子・難波久美子・石橋健太郎・植田一博 (2007) 現代美術の創作における「ずらし」のプロセスと創作ビジョン, 認知科学, 14 (3), 303-321。
- 大西美輪 (2018) 小学校の表現 子どもの「やってみよう」から始まるリズムダンスの実践: 子どもの学びのストーリーを描く(ダンスがひらく学びの世界 主体・対話・創造: 対話的な学びの仕掛け) -(表現・ダンス実践研究), 女子体育, 60 (6-7), 22-27。
- 酒向治子 (2020) 激動の時代に向けたダンス教育の意義, 体育科教育, 68 (12), 12-15。
- Shimizu, D., Hirashima, M., Okada, T. (2019) Interaction between Idea-generation and Idea-externalization Processes in Artistic Creation : Study of Expert Breakdancer , Proceedings of the 41st Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 1041-1047。
- 柴山実穂・笠井利恵・滝沢洋平・近藤智靖 (2019) 小学校中

- 学年のリズムダンスにおける単元開発に関する研究—「技能」とその活用に注目して—, 日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 3 (1), 187-204.
- 鈴木宏昭・開一夫 (2003) 洞察問題解決への制約論的アプローチ, 心理学評論, 46 (2), 211-232.
- 多鹿秀継 (2001) 情報処理過程としての人間の記憶, 人工知能学会誌, 16 (1), 111-118.
- 高田康史 (2015) 現代的なリズムダンスのダンス授業におけるステップ習得に関する事例研究—ステップの習得とその過程に着目して—, 日本教科教育学会誌, 38 (2), 69-80.
- 高橋和子 (2016) 改革期のダンスでいま, 何が, どう問題か, 体育科教育, 64, 3, 16-19.
- 柳瀬慶子 (2019) 創作ダンスの即興表現における学びの様態に関する事例的考察: 位置取りに着目して, 常葉大学教育学部紀要, 39, 185-199.
- 横地早和子・岡田猛 (2007) 現代芸術家の創造的熟達の過程, 認知科学, 14 (3), 437-454.
- 湯浅理枝・高田康史 (2019) 小学校低学年における「リズム遊び」の指導法についての一考察—リズムに乗って体幹部を弾ませることに注目して—, 広島文化学園大学大学院教育学研究科子ども学論集, 5, 29-40.
- 湯浅理枝・山崎晃・高田康史 (2020) 協同的な創造活動における学びの深まりに関する研究—理解深化モデルを適用した「リズム遊び」授業の検討を通して—, 広島文化学園大学大学院教育学研究科子ども学論集, 6, 61-72.

Shifts in Viewpoints and Acquisition of Skills by Pupils in Rhythmic Dance Classes: Focusing on the Learning Process of Lower Grade Elementary School Students in Rhythmic Play Classes

Rie YUASA

Hiroshima Bunka Gakuen University / Graduate school of Education, Hiroshima Bunka Gakuen University

Abstract

This study aimed to confirm the processes of skill acquisition and cognitive activity during creative learning by lower grade elementary school students engaged in rhythmic dance classes. A model of the process of deeper learning was used as a basis. The following results were obtained: (1) The students' skills were improved by bouncing the navel and dancing rhythmically throughout the teaching unit; (2) By shared understanding of what good movement is, pupils could focus on certain parts of the body; and (3) By attempting an assignment that required each student to dance while interacting with others, the pupils learned dance skills and, additionally, produced creative expressions while envisioning spatial changes and the interaction with others; these were new frameworks for them. These results showed that there was synchronism of the pupils' movement and their associated cognition. This is important when planning exploratory rhythmic dance classes. Additionally, I discuss the necessity for adequate educational intervention.

Keywords : Rhythmic dance, exploratory learning, shift in viewpoints, model of deeper learning