

博士論文

創作ダンスの授業における
指導言語の特徴とその背後にある知識の構造

平成26年度

筑波大学大学院人間総合科学研究科コーチング学専攻

山崎 朱音

目次

第1章 序論	
第1節 研究の背景と目的	・・・ 3
第2節 関連研究の概観	・・・ 6
1. 学校体育における表現運動及びダンス領域と指導の特徴	・・・ 6
1.1 「ダンス系」領域の特性と内容構成	・・・ 6
1.2 「ダンス系」領域の指導内容	・・・ 7
1.3 創作ダンスで学ぶ技能	・・・ 8
1.4 「即興表現」の指導の特徴	・・・ 10
2. 「ダンス系」領域における教師の実践的指導力	・・・ 12
3. 教師の知識に関する研究	・・・ 13
3.1 教師の知識	・・・ 13
3.2 意思決定過程	・・・ 14
3.3 スポーツ選手の知識	・・・ 15
3.4 ダンス授業の教科内容に関する知識	・・・ 16
4. 指導言語に関する研究	・・・ 17
4.1 学習者に響く指導言語	・・・ 17
4.2 指導言語の意味の解釈	・・・ 17
4.3 指導言語に至る思考の特徴	・・・ 19
第3節 研究課題	・・・ 20
第4節 用語の定義	・・・ 22
第5節 研究の限界	・・・ 24
第2章 ダンス授業における熟練指導者の指導言語と 発言に至る思考の特徴に関する事例研究（研究課題1）	
第1節 目的	・・・ 27
第2節 学習者の「印象に残った指導言語」 からみる指導言語の特徴（下位課題1-1）	・・・ 29
1. 目的	・・・ 29
2. 方法	・・・ 29
2.1 対象指導者及び授業①と学習者	・・・ 29
2.2 質問紙による学習者の 「印象に残った指導言語とその理由」の調査	・・・ 31
2.3 授業の収録と指導言語の収集	・・・ 31
2.4 インタビュー	・・・ 31
3. 結果と考察	・・・ 32
3.1 「印象に残った指導言語」と発言された教材	・・・ 32

3.2 上位に挙げた「印象に残った指導言語」の特徴	．．． 34
4. まとめ	．．． 37
第3節 教材「新聞紙を使った表現」の授業における 指導者の指導言語に至る思考過程の特徴（下位課題1-2）	．．． 38
1. 目的	．．． 38
2. 方法	．．． 38
2.1 対象指導者及び授業②と学習者	．．． 38
2.2 授業の収録と指導言語の収集	．．． 39
2.3 授業後インタビュー	．．． 40
2.4 質問紙による学習者の 「印象に残った指導言語とその理由」の調査	．．． 40
3. 結果と考察	．．． 40
3.1 指導者の着目した指導言語と発言場面	．．． 40
3.2 指導言語に至るまでの思考の特徴	．．． 43
4. まとめ	．．． 49
第3章 創作ダンス指導時における指導言語の意味と動きをみる観点 ；教材「新聞紙を使った表現」を対象に（研究課題2）	
第1節 目的	．．． 53
第2節 方法	．．． 54
1. 指導者と学習者の選定	．．． 54
2. 研究の手順	．．． 55
2.1 指導実験	．．． 55
2.2 指導実験前インタビュー	．．． 57
2.3 指導実験後インタビュー	．．． 57
3. データの分析	．．． 58
3.1 教材「新聞紙を使った表現」の解釈とねらい	．．． 58
3.2 指導実験・場面①：動きを引き出す指導	．．． 58
3.3 指導実験・場面②：動きに対応する指導	．．． 59
4. データの信頼性	．．． 60
第3節 結果と考察	．．． 61
1. 教材「新聞紙を使った表現」の解釈とねらい	．．． 61
2. 指導実験・場面①：動きを引き出す指導	．．． 64
2.1 動きを引き出す指導の様相	．．． 64
2.2 場面① 指導言語の意味と動きをみる観点	．．． 67
3. 指導実験・場面②：動きに対応する指導	．．． 73
3.1 場面② 指導言語，発言の理由から抽出した 動きをみる観点	．．． 73
3.2 場面② 指導言語の意味と動きをみる観点	．．． 82

第4節 指導言語の背後にある意味と知識構造	．．． 85
1. 動きの「誘発」と「強化」の観点	．．． 85
2. 指導言語の背後にある知識	．．． 88
3. 指導言語の背後にある知識構造モデル	．．． 89
第5節 まとめ	．．． 94
第4章 創作ダンスの指導に関する知識の具体化と動きをみる観点の構造化 (研究課題3)	
第1節 目的	．．． 99
第2節 「創作ダンスに関する知識」の具体的提示	．．． 100
1. 方法	．．． 100
1.1 対象資料	．．． 100
1.2 考察資料の作成	．．． 100
1.3 分析の信頼性	．．． 101
2. 結果と考察	．．． 102
2.1 「教材の解釈とねらい」について	．．． 104
2.2 場面①指導言語の意味と場面②指導言語の意味について	．．． 104
2.3 まとめ	．．． 106
第3節 動きをみる観点の構造化	．．． 110
1. 方法	．．． 110
1.1 対象資料	．．． 110
1.2 考察資料の作成	．．． 110
2. 結果と考察	．．． 110
第4節 まとめ	．．． 113
第5章 総括	
第1節 結論	．．． 117
第2節 今後の創作ダンス指導力の向上に向けて	．．． 124
引用・参考文献	．．． 127
謝辞	．．． 133

第 1 章

序論

第1節 研究の背景と目的

平成20年度告示の新学習指導要領における中学校1・2学年でのダンス領域の必修化(文部科学省, 2008c)によって, 中学校段階で全ての生徒にダンスを学習する機会が保証された(伊藤, 2008). それと同時に, 全ての教師がダンス授業を展開するための指導力を備えることが期待されるようになった(柴田, 2008). 学校で取り扱うダンス領域は, 表現系ダンス(「表現」「創作ダンス」), フォークダンス, リズム系ダンス(「リズムダンス」「現代的なリズムのダンス」)の3つの内容で構成されている(文部科学省, 2013). そのうち中学校で取り扱う「創作ダンス」は, 振付のある踊りを踊るのではなく, 個々が題材やテーマのイメージや感じを捉え, それを身体で自由に表現することを特性とした運動であり, 自由で創造的な学習で進められるのが特徴である(文部科学省, 2008c, 2008d; 村田・高橋, 2009b). ダンス領域の必修化に対する教師の意見は年々肯定的になっており, 男性教師の場合, ダンス領域の担当率は平成19年度までは10%に留まっていたが, 新学習指導要領完全実施となる平成24年度には55%まで増加すると見込まれている(中村, 2009). しかし, 「創作ダンス」は「自由」を教えるが故の難しさ, 指導力不足や指導体制の不備を理由に, 採択率が低下している(中村, 2009). 現場では, 特に「創作ダンス」の学習内容が不明瞭とみなされ, 指導が困難になっている現状がある(寺山, 2007). これに応えるべく, 『中学校学習指導要領解説保健体育編』には, 創作ダンスの指導内容の目安となる「多様なテーマや題材と動き」がより明確に具体的に例示された(文部科学省, 2008d; 村田・高橋, 2009b). しかしながら, 特に中学校・高等学校で取り扱う「創作ダンス」では, ダンス指導経験のない教師には創作ダンスの授業とその指導のための具体的なイメージが浮かびにくい等, 現職の教師の不安が解消されぬままダンス領域の必修化を迎えた. そのため, 必修化を受けた指導力の向上が緊急の課題となっている.

さらに, ダンス領域に限らず体育科全体としても, 教師の実践的指導力・力量(以下, 指導力)の向上(木原, 2008), 指導内容の体系化や明確化(佐藤, 2009), 指導に生かす評価の充実(教育課程審議会, 2000), 指導と評価の一体化の必要性(今関, 2009)が叫ばれ, 「何をどのように教え, 何をどのように評価するのか」を明確に示すべきだという指摘も多い. そのため, 平成20年度告示の新学習指導要領は, この点を考慮した改訂となった.

教師の指導力には授業を計画, 実施し, 評価・改善するために必要な知識や技能が含まれ, これを支えるのが信念ともいえる授業観や学習観である(木原, 2008). さらに教師は,

学習者の理解状況や学習者との会話を通したやりとりに応じて、柔軟に授業のデザインを再構成して授業を進める。その時々刻々と変化する不確実な状況へ積極的に、主体的に関与し、文脈や状況に即した即興的な思考（秋田，2006）を行える能力も、教師の指導力といえる。特に創作ダンスの学習は、題材やテーマを手がかりに、学習者一人一人が動きを発見・選択・実現する活動であるため、教師の指導言語は、その活動を助け、補足し、より高めていく手がかりを与えなくてはならない（山田，1992）。

また、創作ダンスの技能内容は、「即興表現」と「作品創作」の2つから構成されている。特に、多様な題材やテーマから思いつくままにとらえた動きを誇張したり変化を付けたりして「ひと流れの動き」にして表現する「即興表現」には、指導者が共通して捉える「良い動き」があると考えられる。そのため、教師は、即興的に創り出された学習者の動きをみて、即座に動きの良し悪しを判断し、より良い学習者の動きを引き出すために指導言語を発しているのである。この即時に発せられる指導言語こそ、教師の即興的な思考から生まれるものであり、その根底にはダンス指導に関する知識や技能、信念といったものが存在すると考える。

指導言語には、それまでの経験の中で教師が身につけた知識が駆使されている（上原・梅野，2000）。しかし、なぜその指導言語を発したのかという、言葉の発信者である教師の「考え方」を知らず、発言された指導言語からだけでは、その発言・言葉の意味、つまり教師の知識には辿り着くことができない。創作ダンスの即興表現の指導時における指導言語の研究は、山田（1992）、細川（1998）、細川ほか（2005）によって着手されてきた。しかし、ダンス授業に取り組む際の教師の知識には言及しておらず、指導言語の発言の意味から教師の知識を検討する研究はこれまで行われていない。

ダンス領域の必修化を迎えた現在、ダンス授業の指導力を向上させるためには、ダンス授業を行う際に必要な教師の知識を整理することが必要であると考えられる。特に熟練教師は、初任教师よりも豊かで構造化された知識をもっている（Leinhardt & Smith, 1985）。つまり、創作ダンス指導の熟練者の指導を事例として取り上げ、ダンス授業における教師の知識の存在を背景におきながら、指導言語に着目して創作ダンスの指導力を検討することは、ダンス指導の初心者である多くの教師が授業に取り組む上で貴重な指標を提供すると考えられる。

そこで本論文では、創作ダンスの授業における指導言語に着目し、指導言語の意味とその背後にある指導者の知識構造、さらに発言に至る思考過程を明らかにすることを目的と

した。これによって、ダンス指導の経験が少ない教師が熟練の教師に変容するために役立つ知見が得られるとともに、様々なダンスの教材に反映できる知見をも得ることができ、それがダンス授業の指導力向上に繋がる。また本論文では、特に指導が難しいといわれる中学校・高等学校で取り扱う「創作ダンス」の即興表現の指導に着目する。これによって、教師が学習者のより良い動きを引き出す指導が可能になり、ダンス授業の指導力向上につながると思う。

第2節 関連研究の概観

1. 学校体育における表現運動及びダンス領域と指導の特徴

1.1 「ダンス系」領域の特性と内容構成

学校体育において取り扱われる表現運動及びダンス領域は、児童・生徒の発達の段階に対応し、小学校では「表現リズム遊び・表現運動」、中学校・高等学校では「ダンス」と呼ばれる。これらを総称し、『学校体育実技指導資料集第9集 表現運動・ダンスの指導手引き』（文部科学省，2013）では「ダンス系」領域としている（以下、本論文でも「ダンス系」領域と略す）。この「ダンス系」領域の内容は、「イメージをとらえた表現や踊りを通じた交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動であり、仲間と共に感じを込めて踊ったり、イメージをとらえて自己を表現したりすることを楽しみや喜びを味わうことができる運動」（文部科学省，2008c，2008d）である。

「ダンス系」領域の内容構成は、表 1-1 の通りである。

表 1-1 「ダンス系」領域の内容構成

学年	小学校低学年	小学校中学年	小学校高学年	中学校・高等学校
領域名称	表現リズム遊び	表現運動	表現運動	ダンス
内容	ア. 表現遊び イ. リズム遊び (リズム遊びに簡単なフォークダンスを含む)	ア. 表現 イ. リズムダンス (フォークダンス)	ア. 表現 イ. フォークダンス (リズムダンス)	ア. 創作ダンス イ. フォークダンス ウ. 現代的なリズムのダンス (中学校はその他のダンス、 高校は社交ダンス等のダンスも履修させることができる)

*表中()は主内容に加えても指導してもよい内容

(文部科学省，2013，p. 6)

中学校・高等学校段階で取り扱うダンスの内容は、「創作ダンス」「フォークダンス」「現代的なリズムのダンス」の3つの内容で構成される。そのうち、「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」はイメージや音楽のリズムを手がかりにした自由なダンス、「フォークダンス」は日本や外国の伝承された型の決まった踊りである（文部科学省，2008c，2008d）。

なお、小学校の内容は「表現遊び・表現」「リズム遊び・リズムダンス」「フォークダンス」で構成されている。小学校と中学校・高等学校で名称は異なっているが、同じ特性を持つ内容で構成されており、小学校で取り扱う内容を発展させて中学校・高等学校で学ぶことができるよう系統性をもった内容構成になっている（文部科学省，2008a，2008b）。

村田（2008）は、器械運動などの個人的な運動を外にある内容を身につけていく「習得型」と捉え、ゴールフリー的な学習である「ダンス系」領域を「探求型」の代表とみなしている。さらに、ダンス学習は「今、ここに」から始まって常に生み出していく学習が原点となっていて、人と人との関わり、運動との関わりを生み出していく学習の典型であることも指摘している。これを受けて、朴（2013a）は、「ダンス系」領域はスポーツと一緒に体育科の中に位置づけられているが、スポーツの学習とは異なる問題解決学習ができる領域としてその存在意義が認められると述べている。

1.2 「ダンス系」領域の指導内容

「ダンス系」領域の「3つのダンス」の特性と重点的な内容は、表 1-2 の通りである。

表 1-2 「3つのダンス」の特性と重点的な内容

	表現(小) ・創作ダンス(中・高)	リズムダンス(小) ・現代的なリズムのダンス(中・高)	フォークダンス(小・中・高)
運動の特性 (楽しさや魅力)	表したいイメージや思いを自由に動きを工夫して踊り表現する 【自由に踊る創造的な学習】	ロックやヒップホップなどのリズムに乗って自由に友達と関わって踊る 【自由に踊る創造的な学習】	日本や外国の伝承された踊りを身に付けてみんなで一緒に踊って交流する 【再現して踊る定形の学習】
特性と関わる重点	イメージになりきって自由に踊る	リズムに乗って踊る	踊りを共有して人と交流する
主な技能の内容	・全身を使って、大きさに表現(誇張)して踊る ・変化を付けた「ひと流れの動き」で踊る(即興的な表現) ・「はじめ～なか～おわり」の「ひとまとまりの動き」にして踊る(ひとまとまりの表現・作品)	・リズムに乗って全身で弾んで踊る ・リズムの特徴をとらえて、体幹部でリズムに乗って踊る ・変化とまとまりをつけて連続して踊る	・基本的なステップや組み方を身に付けて通して皆で踊る ・踊りの背景や特徴を捉えて味わって(洗練させて)皆で踊る
工夫の視点や楽しみ方	・イメージと動きの多様な関わり ・即興的な表現と作品創作の2つの楽しみ方	・音楽のリズムと動きの多様な関わり ・相手との関わり方の工夫 ・交流会などの工夫	・踊りの特徴や感じの違い ・踊り方の難易度等(易しい～難しい、単純～複雑)

(文部科学省，2013，p. 9)

1) 表現遊び及び表現 (小)・創作ダンス (中・高) の特性と内容：「表現系ダンス」

「表現系ダンス」の特性は、表したいイメージや思いを自由に動きを工夫して踊り表現

することにあり、イメージになりきって自由に踊ることを重点とした創造的な学習で進められる（文部科学省，2013）。そのため、イメージと動きの関わりを工夫することが、指導のポイント（村田・高橋，2009b）になっている。中学校における創作ダンスのテーマ設定では、「身近な日常的な動きやスポーツの動きを手がかりにした表現」、「多様な感じの題材や音楽からの表現」など初歩的な段階から進めると、具体的な動きがあるため取り組みやすい。主な内容（表 1-2）については、1.3 創作ダンスで学ぶ技能で後述する。

2) リズム遊び及びリズムダンス（小）・現代的なリズムのダンス（中・高）の特性と内容： 「リズム系ダンス」

リズム系ダンスの特性は、ロックやヒップホップなどのリズムに乗って自由に友達と関わって踊ることにあり、リズムに乗って踊ることを重点とした創造的な学習で進められる（文部科学省，2013）。そのため、音楽のリズムと動きの関わりを工夫し、指導することがポイント（村田・高橋，2009c）となる。

リズム系ダンスの内容は、教師が振付した動きをそのまま踊るのではなく、全身で弾んで友達と関わって自由に踊ること（文部科学省，2013）である。また、「表現系ダンス」同様、様々な音楽で即興的にリズムに乗って踊る楽しさを味わうことと、仲間と関わりながら各々に工夫して作品創作をするという楽しさを味わうことから構成される（村田・高橋，2009c）。

3) フォークダンス（小・中・高）の特性と内容

フォークダンスの特性は、日本や外国の伝承された踊りを身に付けてみんなで一緒に踊って交流することにあり、授業は再現して踊る定形の学習によって進められる（文部科学省，2013）。そのため、踊りが生まれ伝承されてきた地域や風土などの背景や情景を思い浮かべるとともに、踊りや動きの中に込めた感じや表現を重視し指導することがポイント（村田・高橋，2009d）となる。

1.3 創作ダンスで学ぶ技能

器械運動系や陸上競技系などの他の運動領域と同様に、「ダンス系」領域においても学習内容の明確化・体系化が求められている。これを受け、平成 20 年度告示の『中学校学習指導要領解説体育編』（文部科学省，2008d）では、「ダンス系」領域の技能は「何を」と「ど

のように」表現するかという2つの観点から示されている。創作ダンスの技能の「何を」にあたるのは題材やテーマからとらえたイメージであり、「どのように」にあたるのは表したい題材やテーマにふさわしい動き（動き方）である（文部科学省，2013）。特に、「どのように」の部分では、「ひと流れの動きで即興的に表現する」ことは「即興表現」，「ひとままとまりの表現や簡単な作品にまとめて踊る」ことは「作品創作」と呼ばれ，この「即興表現」と「作品創作」が創作ダンスの技能を構成している。また，朴（2013a）は，創作ダンスで学ぶ「何を」と「どのように」の「どのように」に着目し，動き・動き方に着目して創作ダンスの技能を整理している。

さらに，「即興的に表現する」ことについて，『学校体育実技指導資料第9集表現運動及びダンス指導の手引』（文部科学省，2013）では，1時間の授業の中でテーマや題材から思いつくままにとらえたイメージをすぐに動きに変えて表現し，その動きを誇張したり変化を付けたりして，表したいイメージの一番大事な部分を「ひと流れの動き」にして表現することだと述べている。それと同時に，「ひと流れの動き」の具体的な指導内容の特徴について，以下の点を挙げている。

- ・表したいイメージにふさわしい動きを見付けることができる。
- ・全身を使って，大きさに表現（誇張）することができる。
- ・動きに変化を付けてメリハリのある表現にすることができる。
- ・動きをスムーズにつなげて連続させ，気持ちも途切れずに踊ることができる。
- ・感じを込めてなりきって踊ることができる。

また，動きを誇張した変化とメリハリを付けるために，空間，時間，力性の3つの観点から工夫し，協調して表現することによって以下の4つが可能になることを指摘している。

- ・＜空間－体幹＞跳んだり，転がったり伏せたりという高低の変化，捻り，面の変化，回転などいろいろな動きをすることができる。
- ・＜空間－軌跡・隊形（群構成）＞空間を大きく使うことができる。空間の使い方（軌跡・隊形），群の使い方（個と群，2群など）を工夫することができる。
- ・＜時間＞リズムや速さに変化（速く－ゆっくり，急にストップ，スローモーション）を付けることができる。
- ・＜力性＞強弱やアクセントを付けることができる。

（文部科学省，2013，p. 11）

このように、創作ダンスの技能は他の運動領域とは異なり、具体的な技や技能の系統性や構造がはじめにあって、易しいものから難しいものへとその習得を段階的に目指すものではない。例えば、陸上競技系のハードル走では以下のように技能の系統性が示されている。

表 1-3 陸上運競技系（ハードル走に関連して） 技能の系統性

小学校	低	・低い障害物を走り越えたりすること
	中	・小型ハードル走では、小型ハードルを調子よく走り越えること
	高	・ハードル走では、ハードルをリズムカルに走り越えること
中学校 1・2年	・ハードル走では、リズムカルな走りから滑らかにハードルを越すこと	
中3～ 高等学校	・ハードル走では、スピードを維持した走りからハードルを低く越すこと	

（白旗，2012，p. 24）

ハードル走の技能は、「スピードを維持した走りからハードルを低く越す」ことを最終目標にし、それに向けて発達の段階に応じた技能が示されている（表 1-3）。また、目標を達成するために必要な下位技能（ハードルを走り越す際は、遠くから踏み切り、振り上げ脚をまっすぐに振り上げる等の技能）も明確である。そのため教師は、学習者の最終的な動きのイメージと段階を踏んだ指導に取り組みやすい。

しかし創作ダンスの技能は、学習者一人一人の多様な表現を認め、引き出すことによって広がる多様な技能からなり、この技能の特徴は一律のものではなく、多様で複線的に高まりが見られるところにある（文部科学省，2013）。この他の運動領域とは異なるゴールフリーの学習スタイルこそが、特に「ダンス系」領域の受講・指導経験の少ない教師が「何をどのように教えたらいいいのかわからない」といった創作ダンスの指導の難しさや不安を感じる点だといえよう（山崎，2013）。

1.4 「即興表現」の指導の特徴

「ひと流れの動き」にして表現する「即興表現」は、生まれた動きが即興であるが故に再現性に欠ける。さらに、「即興表現」は、決まった1つの正解の動きはないが、指導者が

共通して捉える「良い動き」がある。しかし、ダンスを踊った経験のない教師にとって、「良い動きとは何か」という動きの具体的なイメージを持ちにくい。そのため、「即興表現」の指導では何を手がかりにして学習者に学ばせるのかということが、指導の難しさの根底にあるといえる。

これに応じて、寺山・細川（2011）は、4名の教員の実践から、「即興表現」指導時に共通する要素として、学習者の即興表現を誘発しダンスの動きにするための「共通の手がかり」を用いていることを指摘し、この「共通の手がかり」が即興表現の課題であり、これによって「ひと流れ」を誘発・誘導し、「動き」と「イメージ」を繋ぐことができることを示唆している（寺山・細川，2011）。

『学習指導要領』（文部科学省，2008a，2008b，2008c，2008d）の改訂時には、学習内容の明確化と体系化に着目されたが、体育の学習指導において、この学習内容を明確化することは、教師が学習者の動きを指導・評価するための視点を明確にすることにあたる。そして、この視点を学習者に伝達する媒体の1つに指導言語（長谷川，2004）がある。指導言語によって教師と学習者間に相互作用が生じるが、特に体育の授業場面では、教師は学習者の一過性の動きをみて瞬時にその良し悪しを判断し、動きを良くするために指導言語を発することが重要となる。創作ダンスの授業、中でも「即興表現」の指導時には、目の前で生まれた学習者の動きに対して即時的な対応が求められる。教師には、今の学習者の動きは教師が引き出そうとしていた良い動きなのか、もしくは、もっと良くすることができるのか、そのためには何を指導言語にして発すべきなのかを瞬時に判断することが要される。

また、熟練教師は、授業中の出来事を解釈して対応策を講じるレパトリーを豊かにもち、授業中の出来事への解釈を変えながら即興的に対応している（坂本・秋田，2012）。つまり、指導者の発言する指導言語の根底には、学習者の動きの良し悪しを見抜く鋭敏な観察眼や判断力、すなわち動きをみる観点（以下、これらを総称して「動きをみる観点」とする）がある。そして、それらの観点を身に付けて、状況を瞬時に判断し対応できるのが熟練教師（佐野，2006）である。さらに、動きの良し悪しを見抜くためには、教師自身の運動経験に基づいた学習者の動きに共感する力、運動共感能力を働かせ、自己の運動として感覚的に共鳴し感じ取りながら動きをみる（吉田，1996）ことが要求される。

以上のことから、「即興表現」の指導時、教師は、即興的に創り出された学習者の動きをみて、教師自身の思う「良い動き」をイメージしながら、「共通の手がかり」を学習者に提

示するとともに、動きをみる観点を基にして即座に学習者の動きの良し悪しを判断して指導言語を発し、より良い学習者の動きを引き出す指導を行っていると考えられる。

2. 「ダンス系」領域における教師の実践的指導力

現在、教師には新規採用の需要が見込まれているが、新規採用の教師には「実践的指導力・力量（以下、指導力）」を持っていることが望まれ、このために教員養成過程において指導力がある教員の養成が求められている（日本教育大学協会，2004）。指導力の内実とはいえば、「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」がその中軸に据えられている（木原，2007）。これに基づいて、日本体育学会体育科教育学専門分科会では、2006年8月には小学校教師，そして2007年9月には中学・高等学校の保健体育教師に求められる指導力について、そして教員養成課程の在り方・役割について論議が重ねられてきた。

体育授業を行う際の指導には、体育の授業を計画し、実施し、評価・改善するために必要な知識や技能、さらには体育に関する信念などの力が求められる（木原，2008）。指導力の中でも、体育授業における授業の実施段階に限定すると、授業内の教師の指導は4つの教師行動、すなわち「マネジメント」「巡視」「直接的指導」「相互作用」に区分できる（高橋・中井，2003；高橋ほか，1999）。また体育授業においてこれらの教師行動と授業評価とを照合すると、「マネジメント」と「直接的指導」の時間を短くして、「相互作用」が多い授業が学習者の高い評価を得ていることがわかる（高橋・中井，2003；高橋ほか，1999）。つまり、授業の実施段階において、教師には学習者と動きや指導言語を介したやりとりをする力が求められるのである。

伊藤・林（2002）は、ダンス授業における学習者の授業評価から、教師の運動参加が多く、動きの創り方やその方法の一例を演示することで学習内容や学習のねらいが明確化し、それが学習者の学習意欲の向上に繋がることを指摘している。ダンス授業はゴールフリー型の学習であるため、教師には学習者とのやりとりの中で、具体的な手がかりとなる動きのイメージを提示する指導力が求められる。

さらに村田（2006）は、ダンス授業の指導の原則に、学習者の自発性・自主性を生かすことを挙げている。さらに教師と学習者は反比例の関係ではなく、変化する学習者の状況によって思い切り教師が前に出ること、あるいはじっと待つことの必要性を述べた上で、「教え－教えられ」が一方通行ではなく、相互のやりとりの中でともに創る「双方向の授

業」を求めている（村田，2006）．またダンス授業における指導力について，①ダンスの思想（考え方・理論）を持つ，②ダンス授業をデザインする（構想する）力を持つ，③学習の場や環境を演出する力を磨く，④実際の学習者とのやり取りで発揮する指導力を磨くことを挙げている（村田，2006）．ここで着目すべき点は，③学習の場や環境を演出する力を磨くである．村田が挙げた4つの指導力は，教師の指導力の「計画，実施，省察」と一致しているが，特に③はダンス授業の特徴として挙げられる．ダンスでは，非日常の中で新しい自分，いつもと違う自分を発見し表現することが求められるからである．そのため教師には，いつもと違う場や雰囲気を用意的に演出する力が求められるのである．この点は，「ダンス系」領域と他の運動領域の相違点であり，「ダンス系」領域の特徴的な指導力であると考えられる．

3. 教師の知識に関する研究

3.1 教師の知識

1970年代後半から，教師の指導力は教師の知識や意思決定の問題として捉えられ，研究が進められてきた（秋田，1992）．

Shulman（1987）は教師の知識に，①教科内容に関する知識（content knowledge），②一般的な指導方法に関する知識（general pedagogical knowledge），③教育課程に関する知識（curriculum knowledge），④授業を想定した教科内容に関する知識（pedagogical content knowledge），⑤学習者と学習者特性に関する知識（knowledge of learners and their characteristics），⑥教育上の文脈（教育的な状況）に関する知識（knowledge of educational contexts），⑦教育目標・目的・価値に関する知識（knowledge of educational ends, purposes, and values）の7種類を挙げている．特に，④授業を想定した教科内容に関する知識（以下，PCKと略す）は独立した知識領域であり，習得の困難さに言及している．この知識は，具体的な学習者に即した形で教える内容を再構成し，伝えるための学習指導法に関する固定的な知識を想定している．しかし，佐藤ほか（1990）はPCKを固定的な知識として捉えずに，形式と機能の側面から捉え直し，現実の思考活動課程に即して考察する必要性を言及している．これに基づいて，佐藤ほか（1990）は，教師の知識を①実践経験を基礎として既知の事柄の意味を深めたり再解釈する熟考的な知識，②教材の特性・子どもの認知の特性・教室の文脈の特性に関する事例知識，③問題解決に向けて多領域の理論的知識が活用され

る総合的知識，④暗黙知や無意識の信念が重要な機能をはたす経験的な知識，⑤個人的な経験を基礎とした個性的な知識の5つに分類している（佐藤ほか，1990，1996，1997）．これらの教師の知識は，個々の教師が日々の実践経験に基づいて作り上げた専門的知識であり，個別的で状況依存的な知識である（藤原ほか，1999）．

一方，吉崎（1988，1997）は教師の知識を，①教材内容についての知識，②教授方法についての知識，③生徒についての知識の3領域に区分し，さらに各々の領域が交差する内容を，A 教材内容と教授方法についての知識，B 教材内容と生徒についての知識，C 教授方法と生徒についての知識，D 教材内容，教授方法，生徒についての知識という4つの知識領域にまとめている（図1-1）．これらの教師の知識は個々が複合し相互に重なり合う構造をもっており（吉崎，1988，1997），このことによって教師の知識の複合性と重層性が示唆されている．

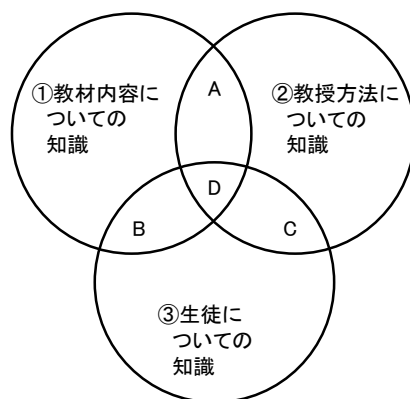


図1-1 教師の知識構造（吉崎，1988，1997）

指導力とは広く「体育授業を計画，実施，評価・反省」する能力（木原，2008）と捉えられるが，以上の研究からは，指導力の根底には，教師の教科内容，教材や教授方法，学習者の特性に至るまでの幅広い知識が存在していることが示唆される．さらにこれらの知識は，授業の文脈に応じて連続的に変容するという動的な特性をもっており，複数の知識が統合されたものであると考えられる．

3.2 意思決定過程

教師には，授業状況の中から指導に必要な手がかりを捉え，その手がかりから目標や計

画とのずれを把握し、このずれの原因を推論して次の行動を決定するという、授業における意思決定プロセスが求められる（吉崎，1988）．さらにこの意思決定プロセスには複合的な知識が深く関与している（中井・岡沢，1999）．また、佐藤（1996）は、教師の知識を基礎として営まれる授業づくりと授業内における問題の発見、解決に必要な思考として、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みを再構成（リフレーミング）する思考の5つを挙げている（佐藤ほか，1991）．

つまり、教師の授業づくりは、学習者との相互作用においてなされる極めて「創造的」な仕事であり、この「創造」性を支えているのは、授業を構想し、臨機応変に、そして即興的に展開していく教師の意思決定（decision-making）に基づく指導力（岩田，2006）に他ならない．特に熟練教師は、授業の創造過程において自身の持つ実践的知識を活用して指導場面に積極的に関与し、複雑な事象の相互の関係を見いだしながら、不確かな問題の発見に探りを入れ、解決を行っているのである（佐藤ほか，1990）．

以上のことから、「ダンス系」領域の指導時の即時的な意思決定、例えば即興表現をする学習者に対して発する指導言語にも、教師は教科内容、教授方法、学習者に関する複合した知識を活用し、学習者の動きを指導していくための具体的な動きの提示を行っていることが示唆される．

3.3 スポーツ選手の知識

ここでは、特に解放系技能（open skill）のスポーツについて、運動を遂行するスポーツ選手自身の運動に関する知識をまとめておきたい．これまで、スポーツ選手の有する知識について、数々の研究がなされている．ここでいう知識とは、様々な課題の解決（競技実践の場という問題提示から、運動遂行という解の生成までのスポーツの問題解決過程）の資源となるものを指す（奥村・吉田，2002）．特にこれまでは、熟練度の異なる対象者の言語分析や動作パターン分析から、熟練者の知識の特徴が報告されてきた（McPherson，1999a，1999b）．

夏原ほか（2012）は、熟練度の異なるサッカー選手を対象に、状況を認知する際の特徴や、それらの基盤となっている知識の差異を検討している．この研究では、状況理解やプレー動作の選択に関する知識において、知識の量や多様性・精緻性に明らかな違いがあることが示されている．また、下位群と比較して、上位群はプレー状況の理解やそれに応じたプレー動作の遂行に関する知識に優れていることが示唆されている．このことから、下

位群がパフォーマンスを向上させるための手立ての一つとして、プレーの理解やプレー動作の選択に関する知識を広域的に獲得すること、さらには保有知識を深化させることが必要であることが指摘されている（夏原ほか，2012）。

また、奥村・吉田（2002）は、剣道における攻撃時の知識構造を取り上げ、動作パターン（攻撃に関する技の知識）の保持数を熟練者と未熟練者で比較し、熟練者の知識構造が精緻化・構造化されていることを明らかにした。熟練者の精緻化・構造化された知識構造の特徴は選択肢の多さにあり、それは攻撃手段の多様化によるものであった。その一方、未熟練者の知識構造は、動作経路は短いが多様性がないため、精緻化・構造化が乏しいものであることにも言及している（奥村・吉田，2002）。

これに加え、奥村・吉田（2002）は、スポーツ選手の知識構造は課題や競技の規則・特性から影響を受けるため、それぞれの領域特性を踏まえた上で、知識の精緻化・構造化を詳細に検討し、問題解決のための学習指標を明確にする重要性を指摘している。また、McPherson（1993, 1999a, 1999b）も熟練選手がスポーツの専門的知識を有していることも明らかにしている。

これまで行われてきた研究は、主にサッカーやバスケットボール、剣道といった開放技能（open skill）のスポーツである。これらの開放技能のスポーツと創作ダンスの「即興表現」の指導場面は、刻一刻と変化する学習者の状況を把握し、それに対応して指導者の持つ知識を選択して指導言語を発することが共通している。つまり、スポーツ選手の知識研究と同様に、熟練者と未熟練者の知識の差異を検討することにより、「ダンス系」領域でも熟練者はダンスの専門的知識を有していることが推察され、熟練者の知識構造の多様性や精緻性についても明らかにすることができると考えられる。

3.4 ダンス授業の教科内容に関する知識

教員養成課程の学生が習得すべき重要な知識は、教科内容に関する知識である（Siedentop, 2002 ; Siedentop & Eldar, 1989）。教科内容に関する知識（content knowledge）とは、その教材の中心概念や概念間の相互関係、さらには他の教材との関係などを指している（吉崎，1988）。つまり、ダンス授業では学習者に何を教えるのか、ダンスの技能とは何かといった、ダンス授業の指導に必要なダンスそのものに関する知識を、教員養成課程の学生もしくは初任の教師が習得することが求められる。しかし、これらの一部は指導者自身の運動の経験を通して培われる（Fortin,1992）。したがって、学校体育の中でダンスを踊った経験が乏

しい教師はダンスそのものに関する知識が少ないということが出来る。

そこで、ダンス指導熟練者のダンスに関する知識を整理し、ダンス経験の少ない教師に提供することが望まれる。

4. 指導言語に関する研究

4.1 学習者に響く指導言語

授業において学習者の活動時に発言される指導言語には、論理的な難しい言葉だけでなく、レトリカルな言葉が積極的に用いられるべきである(岡端, 1994)。岡端(1994)は、運動の仕方をいくら言葉で詳細に説明しても、聞き手自身の身体が“できる”という心身状態へと準備されないことには、言葉は頭の中で理解できても身体では理解できないことに言及している。したがって、指導言語はその言葉の意味内容が聞き手自身の身体に運動の感じを生じさせるものでなければならず、学習者の体験に近い言葉で学習者自身の心に響く言葉をかけることが、学習者の動きへと繋がっていくと考えられる。このためには、オノマトペ(擬音語・擬態語)の利用が有効である。オノマトペは通常言葉では表現しにくい微妙な感覚印象やイメージを端的に言い表すことができ(吉川, 2009)、動作感覚や動作状態を的確に学習者に伝えることができる。学習者はこの音声情報(動作時に発声するオノマトペ)による教示を理解することができ、それによって微妙な力加減や速度感覚といった感覚情報を音のリズムにより直感的に理解する(藤野ほか, 2005)ため、体育授業においてその有効性が指摘されている。

「ダンス系」領域の授業における指導言語においても、比喩的・感覚的な言葉や「ピタッ」「キュッキュッ」等のメリハリのあるオノマトペが多く使用される(村田, 1998a, 1998b)。このことから、オノマトペを用いた指導言語は「ダンス系」領域の授業においても有効であることが示唆される。また、ダンス授業における指導言語は、動作感覚や動作状態を学習者に伝えるだけでなく、題材やテーマからとらえたイメージを学習者に伝える役割ももつ。そのため、ダンス授業で発する指導言語は、学習者の「動きのイメージ」に働きかけることも特徴として挙げられる。

4.2 指導言語の意味の解釈

体育授業の場面では、教師は学習者の一過性の動きをみて、瞬時にその良し悪しを判断

し、動きを良くするために言葉をかけることが重要である。指導者が熟練指導者になるためには、学習者の動きの良し悪しを「見抜く」鋭敏な観察眼ないし観察力、判断力を身につける必要がある（佐野，2006）が、この「動きをみること」は「動きを読むこと」であり、動きに隠された意味を読み解くことに他ならない（金子，2007）。

佐野（2004）は、動きのコツとして表現された内容の分析について、そこで用いられている言葉や表現形式のみではなく、その「考え方」すなわち意味に踏み込んで読み解く必要性を指摘している。言い換えれば、用いられた言葉のみからでは、その言葉の意味には辿り着くことができない。例えば、野村（2003）は、一流選手への面接と質問紙調査の回答から、動きのコツや感覚についての表現の質的な検討を行い、動きの感覚を大きく時間・力・空間の3要素に分けている。この動きの感覚は、可視化することは大変難しいが、指導者が選手の指導にあたる際の動きを「見抜く」ためのポイントになりうると考えられる。

これと同様に、「ダンス系」領域の指導においても動きの感覚の3要素（時間・力・空間）が動きを「見抜く」ポイントになりうる。松本（1982）は、ダンスで取り上げるどの課題においても時間・力・空間の要素において極限に挑戦することが、運動の習熟と運動が内在させているイメージを体で表現できることを指摘した。この3要素を極限的にしていくことに加え、学習者の個性と好みに応じて多様化させることにより、同一課題から個に応じた動きをもたらすことができるという。この指摘を基に、細川（1998）はダンスの指導言語の内容を「極限」「多様化」の2つに分類することを提案している。それゆえ、学習者の動きとイメージに働きかける「ダンス系」領域の授業では、時間・力・空間の3要素について、指導言語を「極限」「多様化」の2つの視点から学習者の動きを見抜くことが重要である。

さらにこれらの知見を基に、指導者が学習者の動きを「見抜く」ための視点を明確にするために、発言された指導言語の分析を通じた創作ダンスの技術の検討（山田，1992）や、技能評価の規準が作成されている（細川ほか，2005）^{注1}。

しかしながら、これまでの「ダンス系」領域の指導や授業における指導言語もしくは技能評価に関する研究は、発言された指導言語そのものを研究の対象とすることに留まって

注1 細川ほか（2005）の研究では、山田（1992）が作成した創作ダンスの具体的技術を基に、先行研究と大学の専門実技で使用されていた規準を用いて評価規準の試案を作成し、その後授業時に発言された指導言語から、ダンス初心者の生徒の技能、特に踊る力を評価する規準について検討している。その結果、1. 身体（①全身、②視線）、2. 動きの変化と連続（③動きの大きさ（極限）、④動きの変化（空間一体幹）、⑤動きの変化（空間一踊跡）、⑥動きの変化（時間）、⑦動きの変化（力）、⑧動きの連続（変化）、⑨動きの変化（スムーズさ）、3. イメージ（⑩イメージとの関わり）を創作ダンスの技能評価規準として設定した。

いる。つまり「ダンス系」領域の動きを見抜く「ポイント」をより明確にする研究を行うためには、具体的にどのような指導言語がどのような目的で学習者に対し発せられているのかという「指導言語の意味」を検討する必要がある。

4.3 指導言語に至る思考の特徴

熟練指導者の指導言語の特徴は、学習者を中心におきながら、時々刻々と変化する不確実な状況に対して、文脈や状況に即して即興的（佐藤ほか，1990；秋田，2006）であり、指導者が発言した指導言語の背景には、複合した7つの教師の知識領域（図1-1）が存在している（吉崎，1988）。つまり授業場面において発せられた1つの指導言語の背後に教師の知識が存在し、それらが複雑に絡み合わされ、学習者に応じて取捨選択されながら、即興的に1つの指導言語として発言されると考えられる。

体育授業を対象として指導言語に着目した教師の意識や意思決定に関する研究の中で、上原・梅野（2000）は、優れた教師の言語的相互作用には、それまでの経験の中で教師が身につけた知識が駆使されており、教師はその内容を学習者の理解しやすい指導言語に変換していることを明らかにしている。またヒンクス（1987）は、運動学習において教師の運動に対する科学的知識を、学習者が理解できるような実践的言葉に変換することの重要性を指摘している。また、この指摘に依拠して、教師の言語的相互作用の適切性（いつ・どこで・だれに・何を）を検討し、投げかける指導言語についても学習者の印象に残りやすい言語、言い換えれば心でも体でも理解できるような指導言語の存在が確認されている（上原・梅野，2003）。さらに中井ほか（1999）は、体育授業における教師の知識と意思決定過程の関係について、教師の発問場面を中心にインタビューと再生刺激法を用いて検討し、発問内容の変更時には教師の複合的知識領域がその意思決定過程を支援している等、両者の相互作用を明らかにしている。

第3節 研究課題

本論文では、創作ダンスの授業で発せられた指導言語の意味に着目し、指導言語の意味とその背後にある指導者の知識構造、さらに発言に至る思考過程を明らかにすることを目的とした。

この目的を達成するために、以下の3つの研究課題を設定した。

研究課題1：熟練指導者の指導言語と発言に至る思考過程の特徴を、事例的に検討する

(第2章)

第1の研究課題は、1名の「ダンス系」領域の熟練指導者を対象に、ダンス授業で発言された指導言語を学習者に対する質問紙調査・授業における逐語記録・指導者に対するインタビューの3つのデータを収集・分析し、ダンス授業における熟練指導者の指導言語の特徴と指導者の発言に至る思考過程の特徴を明らかにすることにある。

研究課題1の目的を達成するために、以下の2つの下位課題を設定した。

下位課題1-1 学習者の「印象に残った指導言語」から、指導言語の特徴を検討する

(第2章第2節)

研究課題1を遂行するため、発言された指導言語のうち、学習者にとって「印象に残った指導言語」を抽出し、指導言語の特徴を明らかにする。

下位課題1-2 教材「新聞紙を使った表現」の授業における指導者の発言の理由から、指導言語に至る思考過程の特徴を検討する (第2章第3節)

下位課題1-1で明らかにした指導言語の特徴をより明確にするため、特定の教材に限定して指導者自身の視点から指導言語を検討し、指導者の指導言語に至る思考過程の特徴を明らかにする。

研究課題1については、下記の論文として掲載済みである。

【山崎朱音・村田芳子 (2011) ダンス授業における指導言語と発言に至る思考の特徴に関する研究—学習者・逐語記録・指導者の側面から—。スポーツ教育学研究, 58号: 11-25.】

研究課題2：教材「新聞紙を使った表現」を事例に、創作ダンス指導時における指導言語の意味と動きをみる観点、指導言語の背後にある知識構造を検討する (第3章)

第2の研究課題は、創作ダンス指導の熟練者とダンス指導の経験が浅い指導者各4名を

対象に、教材「新聞紙を使った表現」を取り上げ、指導者の働きかけの異なる2つの指導場面（指導者が新聞紙を操り学習者の多様な動きを引き出す場面：学習者相互で新聞紙を操り、それを真似た動きに対応して指導者が学習者に言葉をかけ評価する場面）に限定したダンスの指導実験と指導実験前後に指導者に対するインタビューを行い、創作ダンス指導の熟練者と経験の浅い指導者を比較する。これらを手がかりに、創作ダンス授業で熟練者が発言した指導言語の意味と動きをみる観点、そして指導言語の背後にある知識構造を明らかにする。

研究課題2については、下記の論文として掲載済みである。

【山崎朱音・村田芳子・朴京眞（2014）創作ダンス指導時の指導言語の意味と動きをみる観点；教材「新聞紙を使った表現」を対象に。体育学研究，59（1）：203-226.】

研究課題3：創作ダンスの指導に関する知識を具体的に提示し動きをみる観点を構造化する（第4章）

第3の研究課題は、教材「新聞紙を使った表現」の指導時に必要とされる創作ダンスの指導に関する知識を具体的に提示するとともに、即興的な動きを指導するための動きをみる観点を構造化して示すことにある。

研究課題3については、下記の発表を基に、今後専門誌に投稿予定である。

【山崎朱音・村田芳子・朴京眞（2013）ダンスの指導言語の意味から読み解く「動きをみる観点」の具体化と段階化—教材「新聞紙を使った表現」の指導を例に—。日本スポーツ教育学会第33回学会大会.】

第4節 用語の定義

(1) 指導者

本論文で指す「指導者」には、主に小・中・高等学校に勤める教員と大学においてダンスを専門とする教員が含まれる。なお、小・中・高等学校に勤める者を特定して指す場合は「教師」とし、「指導者」とは一線を画して用いる。

(2) 発言の理由、指導言語の意味

授業・指導実験後のインタビューにおいて、指導者が指導言語を発言した理由を語ったものを、「発言の理由」とする。主にインタビュー結果を指す。

これに対して、1つの指導言語の発言の理由を考察し、概念化したものを「指導言語の意味」とする。

(3) 知識

本論文で指す「知識」は、実践の中から形成される実践知と実践知の概念的な部分である実践的知識（藤原ほか，1999）の双方を合わせたものとする。つまり、学習指導要領や指導書等から得られる情報と、さらに運動の経験から得られる経験知を含めたものとする。

(4) 創作ダンスに関する知識

「創作ダンスに関する知識」は、先行研究によって定義された7つの知識領域（Shulman, 1987；吉崎，1998）のうち、「教科内容に関する知識」を指す。この創作ダンスに関する知識は、即興表現を指導する際の基になる考え方であり、流動的な性質をもつものと考えられる。

加えて、本研究において明らかにした指導言語の「発言の意味」を集約したものを指す。これについては、本論の第1章3. 教師の知識に関する研究を参照。

(5) 知識構造

指導言語の根底にある複数の知識が互いにどのような関係にあるのかを明らかにした結果を「知識構造」と呼ぶ。

(6) 発言に至る思考過程

「意思決定」とは、実践的な状況への関与と問題の発見、表象、解決の思考の様式（佐藤，1996）の全体を含む。この教師の意思決定過程（吉崎，1988）を通じて、教師の指導性が発揮される。そこで本論文では、教師の意思決定過程のひとつである、指導者が学習者の動きをみて、これに対応して指導言語を発するとき、指導者が自身のもつ知識から指導言語を取捨選択して発言する一連の過程を「発言に至る思考過程」と呼ぶ。

(7) 動きをみる観点

学習者の動きの良し悪しを見抜く観察眼を「動きをみる観点」とする。なお、「みる」には「見る，視る，診る，観る」などの微妙に異なる「み方」のどれも当てはまることから、あえてひらがなで表記する。

第5節 研究の限界

研究課題2で創作ダンス授業の熟練指導者と指導経験の浅い指導者に依頼した指導実験は、特定の教材の指導場面・内容に限定し、さらに大学生を学習者として設定した。本論文では、このように指導実験の状況を特定したことによって、熟練指導者・経験の浅い指導者を比較することができ、熟練指導者の指導言語の意味と背後にある知識構造の特徴を明らかにすることができるように配慮した。しかし、より実際の創作ダンス授業の指導場面に近づけていくためには、指導者の自由度を認めていくこと、また対象の指導者を多様な校種の児童・生徒にすることが必要である。この点については今後の検討課題としたい。

第2章

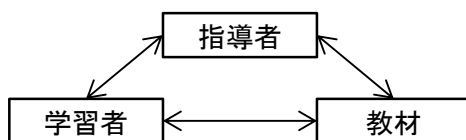
ダンス授業における 熟練指導者の指導言語と 発言に至る思考の特徴に関する 事例研究 (研究課題 1)

第1節 目的

指導者と学習者の相互作用のひとつに、指導者が学習者に発する指導言語による働きかけがある。指導言語は学習者に評価の情報を与える（長谷川，2004）とともに、学習者にイメージを創造させる（ヒンクス，1987）ものでもある。また、ダンス授業で発する指導言語は、学習者に極限・多様化を促す（細川，1998）。さらに、イメージや動きに働きかける指導言語では、オノマトペや比喻表現の有用性が指摘されている（村田，1998a；藤野ほか，2005；吉川，2009）。しかしこれらの研究は、発言された表現形式としての指導言語を考察するに留まっている。指導言語の本質を探るのであれば、その言葉の意味に踏み込んで読み解く必要がある（佐野，2004）。つまり、指導者が「何を言った」のかではなく、「なぜ」その発言に至ったのかという発言の理由を授業の文脈に即して検討することが、指導言語の本質を知る手掛かりになる。

加えて、「授業」の最も基本的な構造は、「教授学的三角形 (das didaktische Dreieck)」(Hurber, 1972) と呼ばれる指導者・学習者・教材の三項関係によって形づくられている (図 2-1)。指導者と学習者は指導と学習の関係で結ばれており、教材が介在して、これら3者間の関係が相互に作用して授業が展開される (中和，2011)。熟練指導者の指導は、文脈や状況に応じて即興的に行われる (佐藤ほか，1990；秋田，2006) が、「教授学的三角形」の成立なくしては、授業の文脈を読み解くことは困難であるとともに、熟練指導者の指導力を論じるにはこの関係を基本的視座とすることが求められる。

図 2-1 教授学的三角形



(Hurber, 1972)

3者の関係を基本にして「授業」を考えると、指導場面で学習者は、指導者によって発せられた指導言語を受け、その意味を解釈することで動きを変容させる。しかし、指導者の発言の意図がどのように学習者に伝わっているのか、どのように学習者は指導言語を理

解しているのかという学習者の視点に立った指導言語の内容についての研究は、これまで行われていない。

そこで本章では、ダンス授業で発言された指導言語を、学習者に対する質問紙調査・授業における逐語記録・指導者に対するインタビューという3つのデータから分析し、学習者と指導者、発言された教材（場面）の3者の関係を検討することにより、ダンス授業における熟練指導者の指導言語の特徴と指導者の発言に至る思考の特徴を明らかにすることを目的とした。

本章では、はじめに①1名の熟練指導者が指導した2つのダンス単元（授業①）を対象に、主に学習者の「印象に残った指導言語」から熟練指導者の指導言語の特徴を抽出し、その結果を基に、②この熟練指導者が指導した1時間のダンス授業の中で熟練指導者が着目した指導言語から指導者の思考の特徴を明らかにしていく。

第2節 学習者の「印象に残った指導言語」からみる指導言語の特徴（下位課題 1-1）

1. 目的

ここでは、熟練指導者が指導した2つのダンス单元（授業①）を対象に、主に学習者の「印象に残った指導言語」から指導言語の特徴を検討することを目的とした。

2. 方法

2.1 対象指導者及び授業①（2006・2007年S大学ダンス実技）と学習者

対象とした指導者は、T大学の熟練ダンス指導者M（以下、熟練指導者）である。熟練指導者は、中学校での教諭経験を経て、28年間大学の教員養成課程でダンスの学習指導法について研究・実践を重ねてきた。また平成10年及び平成20年告示の新学習指導要領の作成協力者であり、全国規模のダンス講習会の講師経験も豊富である。

対象とした授業は、指導者が担当した、2006年と2007年のS大学ダンス実技集中授業（以下、授業①）である（表2-1）。学習者は大学1年から4年の女子で、2006・2007年の両方を受講した学習者はいない。また、指導者と学習者は初対面である。一部の学習者にクラシックバレエや日本舞踊経験者がいたが、大半が中・高の授業で創作ダンスまたは体育祭で定型のダンスを経験していた。

授業の概要は、表2-2-1・2-2-2に示す通りであり、両年共ほぼ同一の授業内容であった。主な内容として、「体ほぐし」「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」で構成されたが、本研究では、考察対象を「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」に限定した。

表 2-1 対象授業①と期間, 学習者

対象授業	期間	学習者
S大学集中授業	2006年9月27～29日	大学1～4年 女子68名
S大学集中授業	2007年9月27～29日	大学1～4年 女子66名

表 2-2-1 授業① S大 2006 授業の概要

第1日目	
午前	午後
1. 体ほぐし 2. 2人組でリズムにのって自由即興 3. ロックのリズムのダンス	1. 体ほぐし 2. 座ってへそでリズムとり・リズムくずし 3. 身近な日常動作やスポーツの動きを手がかりにした表現 4. いろいろな対決の表現 (変化と起伏のある題材や音楽からの表現) 5. リズムが変われば動きが変わる
第2日目	
午前	午後
1. 体ほぐし 2. 2人組でリズムにのって自由即興 3. タッチ&エスケープ (対極の動きの連続を手がかりにした表現) 4. 割り箸を使って(モノを手がかりにした表現) 5. ロックのリズムのダンス	1. 体ほぐし 2. 体の部分を意識した表現 (変化と起伏のある題材や音楽からの表現) 3. 新聞紙を使った表現(モノを手がかりにした表現) 4. ヒップホップのリズムのダンス 5. クーリングダウン
第3日目	
午前	午後
1. 体ほぐし 2. 体の部分を意識した表現 (変化と起伏のある題材や音楽からの表現) 3. 曲のイメージからの自由即興 4. 見る・見る・見る (群の動きや場の使い方を手がかりにした表現) 5. ジャングル探検(かるたを使った即興表現) 6. 曲のイメージを生かした サンバのリズムのダンス	1. 体ほぐし 2. 交流会(学習したダンスのメドレー) 3. 曲のイメージを生かしたサンバのリズムのダンス 4. クーリングダウン

表 2-2-2 授業① S大 2007 授業の概要

第1日目	
午前	午後
1. 体ほぐし 2. 2人組でリズムにのって自由即興 3. ロックのリズムのダンス	1. 体ほぐし 2. 座ってへそでリズムとり・リズムくずし 3. いろいろな対決の表現 (変化と起伏のある題材や音楽からの表現) 4. リズムが変われば動きが変わる
第2日目	
午前	午後
1. 体ほぐし 2. 2人組でリズムにのって自由即興 3. タッチ&エスケープ (対極の動きの連続を手がかりにした表現) 4. 割り箸を使って(モノを手がかりにした表現)	1. ロックのリズムで自己紹介ダンス 2. 新聞紙を使った表現(モノを手がかりにした表現) 3. ヒップホップのリズムのダンス 4. クーリングダウン
第3日目	
午前	午後
1. 体ほぐし 2. 体の部分を意識した表現 (変化と起伏のある題材や音楽からの表現) 3. 曲のイメージからの自由即興 4. 見る・見る・見る (群の動きや場の使い方を手がかりにした表現) 5. ジャングル探検(かるたを使った即興表現) 6. オリジナルダンス(リズムパートと表現パート)	1. 体ほぐし 2. 曲のイメージを生かしたサンバのリズムのダンス 3. 3日間の講義のまとめ・発表:グループ別

2.2 質問紙調査による学習者の「印象に残った指導言語とその理由」の調査

授業時間内に指導者によって発言された指導言語の中で、学習者の「印象に残った指導言語」が何かを検討するため、各授業の実施後に質問紙調査「印象に残った指導言語3つとその理由」を実施した。調査は、兩年共3日間の授業を午前と午後に分け、授業1日目午前と午後、2日目午前と午後、3日目午前の5回行った。

質問紙調査の回答を集計し、回答数が上位の「印象に残った指導言語」の中から、2006年と2007年に共通して挙げられた指導言語を抽出した。また、学習者が回答した「その理由」については、指導言語ごとに同じことを意味する内容をまとめ、それを基に学習者が指導言語をどのように受け止め、理解したのかを検討した。

2.3 授業の収録と指導言語の収集

2台（固定・指導者追跡）のビデオカメラを用いて授業の様子を撮影した。さらに、指導者にICレコーダーを装着するよう依頼して指導者の発言を収録し、発言された指導言語の逐語記録を作成した。

逐語記録は、指導言語を意味のある1つの文章または単語に区切り、全ての指導言語の発言場面を「①活動場面」「②非活動場面」に分類した。分類の手順は、まず高橋・中井(2003)の作成した観察記録法より「i. マネジメント」「ii. 学習指導」「iii. 認知学習」「iv. 運動学習」の4つの場面に分類した。そのうち「iv. 運動学習」場面の学習者が踊っている場面を「①活動場面」、 「ii. 学習指導」と「iii. 認知学習」場面の学習者が踊っていない場面を「②非活動場面」とした。また「i. マネジメント」場面は、発言場面に直接関与しない、移動や用具の準備をする場面であるため、本節では分析対象外とした。

2.4 インタビュー

2007年の質問紙集計後、発言した指導言語の理由を知るため、インタビューを行った。指導言語は、2年間の質問紙調査で2年に共通して上位に挙げられた学習者の「印象に残った指導言語」に限定した。自由に発言することを最優先し、指導者と質問者が一緒に授業の様子を収録したビデオと作成した逐語記録を見ながらインタビューを行うために、非構造化インタビュー（メリアム、2004）を選択した。インタビュー内容は全てテキスト化した。

3. 結果と考察

3.1 「印象に残った指導言語」と発言された教材

授業①における2年間の学習者の「印象に残った指導言語とその理由」を集計した結果、総回答数はS大2006が887回答、S大2007が804回答であった。表2-3に、学習者の「印象に残った指導言語」で10回答以上得られた指導言語を回答数の上位から示した。

両年に共通して上位に挙げられた指導言語は、『動きにも賞味期限がある』『相手の顔を見る』『へそで踊る』『なりきる』『相手を信頼する』『メリハリ』『子どもの心を忘れない』『全細胞同時進行』の8つ（表2-3 網掛部）であった。なお『相手を信頼する』は、逐語記録より、導入の内容「体ほぐし」の活動時に発言されたものであることが確認された。本研究では「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」の時間に発言された指導言語のみを考察対象とするので、ここでは『相手を信頼する』については対象から除外した。

表2-4は、学習者の「印象に残った指導言語」が、いつどの場面で発言されたかをみるために、授業①の逐語記録を発言された教材ごとに分類し、その発言回数をまとめたものである。例えば、S大2006の教材「リズムにのって自由即興」では、『ねじる』が11回、『相手の顔を見る』が5回発言されたことを示している。また『へそで踊る』は、教材「リズムにのって自由即興」や「リズムのり・くずし」を含む「現代的なリズムのダンス」と、教材「対決の表現」や「見る・見る・見る」等を含む「創作ダンス」で発言されている。他にも、『ねじる』『メリハリ』『大げさ・デフォルメ』の3つは、共通して教材「対決の表現」「新聞紙を使った表現」「ジャングル探検」と複数の教材で発言されており、指導言語の内容に応じて、複数の教材で発言される指導言語と特定の教材で発言される指導言語があることがわかる。このことから、例えば『へそで踊る』『ねじる』『メリハリ』のような、ダンスにおいてどの教材にも共通に学ぶべき内容を含む指導言語と、『相手の顔を見る』『全て思い出さなくていい』『子どもの心を忘れない』のような教材ならではの特徴を生かした内容を含む指導言語があることが示唆された。

表 2-3 授業①「印象に残った指導言語」

S大2006		S大2007	
印象に残った指導言語	回答数	印象に残った指導言語	回答数
1 動きにも賞味期限がある	63	1 動きには賞味期限がある	48
2 相手の顔を見る	34	2 相手を信頼する	46
3 大げさに・デフォルメ	25	3 へそで踊る	35
4 へそで踊る	23	4 子どもの心を忘れない	29
5 みんな違ってみんないい	20	5 擬音語・擬態語	19
6 なりきる	18	6 相手の顔を見る	15
6 相手を信頼する	18	6 自分の精一杯で踊る	15
8 空気を動かす	14	6 ねじる	15
8 メリハリ	14	9 全て思い出さなくていい	14
10 子どもの心を忘れない	12	9 口伴奏	14
10 集中することが大事	12	11 視線	13
10 体の力を抜くことで、 心を開くことができる	12	11 メリハリ	13
10 初心者のパワー	12	11 ほめる言葉	13
10 集中して心をこめて	12	11 明日明後日の方向をみる	13
10 イマジネーション・想像力	12	15 脇役が大事	12
10 止まる動きが一番大きい	12	16 なりきる	11
17 天使みたい	10	16 手の温かさ	11
17 全細胞同時進行	10	18 全細胞同時進行	10
		18 踊ることの意味	10

総回答数:887回答

総回答数:804回答

表 2-4 教材別にみた「印象に残った指導言語」

教材	指導言語	発言回数		教材	指導言語	発言回数		
		2006	2007			2006	2007	
リズムにのって 自由即興	ねじる	11	4	新聞紙を 使った表現	擬音語・擬態語	21	47	
	相手の顔を見る	5	9		子どもの心を忘れない	12	13	
	へそで踊る	3	2		動きにも賞味期限がある	7	—	
	擬音語・擬態語	3	6		なりきる	6	7	
	全て思い出さなくていい	3	4		イマジネーション・想像力	4	1	
	メリハリ	—	3		メリハリ	2	2	
リズムのり・くずし	視線	—	1	大げさ・デフォルメ	2	3		
	へそで踊る	8	26	ねじる	2	4		
	メリハリ	2	—	視線	—	2		
日常動作・スポーツ の表現	ねじる	2	—	脇役が大事	—	1		
	大げさ・デフォルメ	5	—	割り箸を使って	ねじる	29	26	
	へそで踊る	1	—		集中することが大事	20	15	
	擬音語・擬態語	1	—		全細胞同時進行	8	2	
対決の表現	大げさ・デフォルメ	7	7		視線	4	7	
対決の表現	脇役が大事	2	12	天使みたい	3	—		
	ねじる	1	2	擬音語・擬態語	2	7		
	擬音語・擬態語	—	6	止まる動きが一番大きい	1	—		
	メリハリ	—	2	メリハリ	—	2		
	視線	—	1	見る・見る見る	空気を動かす	13	6	
タッチ&エスケープ	止まる動きが一番大きい	11	—		擬音語・擬態語	12	31	
ねじる	8	—	視線		11	20		
動きにも賞味期限がある	6	4	へそで踊る		3	2		
メリハリ	5	4	初心者のパワー		3	—		
体の部分を 意識した表現	視線	6	—	ねじる	3	2		
	脇役が大事	1	—	集中することが大事	2	4		
	ねじる	10	—	止まる動きが一番大きい	2	6		
	擬音語・擬態語	2	5	メリハリ	—	4		
	メリハリ	1	6	自分の精一杯で踊る	—	2		
	視線	1	—	全細胞同時進行	—	1		
曲のイメージからの 自由即興	踊ることの意味	—	4	ジャングル探検	動きにも賞味期限がある	11	1	
	全細胞同時進行	—	3		大げさ・デフォルメ	5	1	
	曲のイメージからの 自由即興	擬音語・擬態語	8		—	メリハリ	1	1
	へそで踊る	6	—		ねじる	1	—	
	ねじる	5	—		視線	—	2	
空気を動かす	1	—	擬音語・擬態語	—	1			
なりきる	1	—	脇役が大事	—	1			
視線	—	2						

—: 回答なし

3.2 上位に挙げられた「印象に残った指導言語」の特徴

表 2-3 と表 2-4 の結果を基に、授業①の両年に共通して上位に挙げられた 7 つの指導言語について、発言された教材・指導者の発言の理由・学習者の回答理由をまとめ、表 2-5 に示した。

7 つの指導言語のうち、表 2-3 の学習者の「印象に残った指導言語」において両年に共通して最高位に挙げられた『動きにも賞味期限がある』と、表 2-4 の教材別にみた「印象に残った指導言語」において最も多くの教材で発言された『メリハリ』と『へそで踊る』について、具体的な発言場面を挙げながら、各々の指導言語の背後にある指導者・学習者・

教材の3者を関連付けて、上位に挙げられた指導言語の特徴について以下に考察を行う。

表 2-5 発言された教材・指導者の発言の理由・学習者の回答理由（抜粋）

印象に残った指導言語	指導者の発言の理由	学習者が回答した理由
①動きにも賞味期限がある	【曲のイメージ自由即興、新聞紙を使った表現・ジャングル探検】 今、体で感じたままに踊るといふ即興表現の動きの新鮮さを、食品に例えた比喻表現。即興で踊った後に動きを見せ合う際、また考え込む学習者に「動きも生まれたてが一番おいしい、考えすぎて賞味期限切れの動きになったらだめ」の言葉とともに投げかけ、ありのままの動きでいいと伝える。 過去にたまたまこの言葉を使って予想外の大きな反応があり、以来この言葉を使っている。	・ダンスは練習し完成させたものでなくてはいけな思っていた ・常識を破られ驚いたから／固定概念がなくなった ・自分が体で感じたこと、思ったことをそのまま体で表現することの大切さを学んだ ・その場面場面で生まれたときの快感を味わいながらできた ・言葉がとても印象的で、この言葉ひとつでとてもよく理解することができた ・動きに賞味期限とは言わないけど、確かに期限があった
②相手の顔を見る	【リズムにのって自由即興】 2人組で踊っている時に、互いを意識して踊ることを促すため繰り返し使用。コミュニケーションの重要性を瞬時に体で理解できる言葉。特に初心者は恥ずかしさや動きが気になり意外に相手を見ていない。アイ・コンタクトひとつで、互いに笑顔が生まれ、動きも空間も広がりがダイナミックに変化する。	・踊っているときに先生が注意してくれたが、相手の顔を見たら自然に笑ってコミュニケーションがとれた ・相手を見ることで一緒にダンスをしている時のリズムが合ってきた ・顔を見ると笑顔になるし、動きにメリハリがでると思ったから
③へそで踊る	【リズムのり・くずし】 体幹部でリズムをとり体幹部から踊ることを『おへそ』という言葉に置き換えて踊っている間に何度も繰り返して投げかける。リズムダンスの核となる踊り方（技能）を簡潔で体で響きやすい言葉にすることで、「のりくずし」が自在になる。 【曲のイメージからの自由即興、見る・見る・見る】 体幹部という、体の中心から全身を使って動くことを意識させるために使用。	・ヘソの動きは体の動きの中心だと思った ・手・足だけで踊るのではなく、へそを中心にすると柔らかく大きく踊れることを知った ・イメージをつかめた ・今まで意識したことがなかった「おへそ」を意識することでリズムの取り方がわかった ・へそを意識して踊ると全身がより動いてどんどん楽しくなった
④なりきる	【体の部分を意識した表現、新聞紙を使った表現】 そのものになりきって大きさに表現するというダンスの特性に触れさせるため、表現の活動を中心に使用。この言葉で表情まで変わってくる。	・自分の世界に入ることができた ・自分なりになりきって表現すると次第にそのように見えてきた ・ただ踊るのとは雰囲気が変わった ・無我夢中でやっているとなんかなりきるのに必死でとても楽しめた ・自分がそれになりきるのが楽しめる1つだと思った
⑤メリハリ	【リズムにのって自由即興、リズムのり・くずし、曲のイメージからの自由即興】 リズムにのることとくずすことの差を明確につけることで、動きに変化を付けて連続させることができる。緩急強弱をわかりやすい言葉に置き換えた言葉。 【対決の表現、体の部分を意識した表現、新聞紙を使った表現、割り箸を使って、見る・見る・見る、ジャングル探検】 「動くー止まる」「速いー遅い」等、動きに差をつけて対極に動くことで、動きに変化と連続感をつけ、規則的な動きから脱皮させる。表現の中核となる言葉。	・動きがシャープに見えた ・速い動きの中でスローな動きが生きて、スローな動きの中で速い動きがいきると思った ・動きにメリハリをつけることで似たような動きであっても変化が出る ・強弱をつけることによってみんな同じ動きのはずなのに雰囲気が違う
⑥子どもの心を忘れない	【新聞紙を使った表現】 身体表現の特性である自発性や即興表現の意味を、新聞紙の活動内容と関連付けて使用。大人（指導者）も新聞紙で夢中になって遊び「遊び心」を子どもと共有することが大切という、表現の原点を思い出させる言葉。	・体を動かし何も考えずに動くことは忘れてしまった感性を蘇らせると実感した ・子どもに戻ることで壁を破れる気がした ・新聞紙など本当に心から楽しめば楽しむほど輝いて見えるんだなと思った
⑦全細胞同時進行	【体の部分を意識した表現・割り箸を使って・見る・見る・見る】 体の細部まで意識して全身でデリケートに踊ることを促すため、「細胞」と「同時進行」を組み合わせた比喻表現。踊っている時に投げかける言葉。 屈屈には合わない言葉だが体にはわかりやすく、この一言で体の細部が同時に動き出して表現体が変わる。	・体が小さな小さな細胞の集合体だということを思い出した ・指先まで意識して動かす感覚がわかった ・全ての細胞を意識すると、自然に体全体で動くことができる ・集中することで相手との一体感を感じた ・体の普段意識していない場所まで神経がいくような気がした

【】：発言した教材

『動きにも賞味期限がある』：『動きにも賞味期限がある』は学習者に最も印象に残った指導言語として挙げられ、主に教材「曲のイメージからの自由即興」や「新聞紙を使っ

た表現」等で発言されている。熟練指導者の発言の理由は、これらの教材の中で学習者に即興表現のおもしろさを感じさせること、さらに即興表現の動きの新鮮さ・おもしろさを身近な食品に例え、動きと食品という意外性のある言葉の組み合わせで伝えようとしたところにある。また、学習者の回答理由から、学習者は絶妙な比喩の言葉に驚きや新鮮さを感じ、自らの活動を通じて言葉の意味を納得することができたため、印象に残った指導言語として挙げたことがわかる。「即興表現のおもしろさ」を伝えるには、多様な比喩を用いて言い表すことができるが、指導者にとって、『動きにも賞味期限がある』は学習者とのやりとりの中で偶然に生まれた指導言語であり、指導者自身も学習者の反応の大きさから“絶対にこの言語”と確信し発言していると述べていた。そのため、熟練指導者はこの指導言語から学習者がどのような反応・受け止め方をするのかを事前に想定していたことが示唆される。

『メリハリ』:『メリハリ』は、「現代的なリズムのダンス」・「創作ダンス」に含まれる9つの教材で発言されていた。熟練指導者は1つの指導言語に、動きの生命感を生み出す「動きの連続感」や「ひと流れの動き」につながる“動きの変化・連続・極限”の表現を意図しており、複数の教材で繰り返し発言していた。すなわち、『メリハリ』は全ての教材に共通する、ダンス技能の核となるポイントを端的に示す指導言語であることが推察される。学習者の回答理由からは、自身の動き方や体の感覚が変化したことへの気づきや発見ができたという記述が多く、そのためこの指導言語が印象に残ったことがわかる。

『へそで踊る』:『へそで踊る』も、印象に残りやすい指導言語として両年とも上位に挙げられていた。熟練指導者は「現代的なリズムのダンス」に含まれる教材と「創作ダンス」に含まれる教材でこの指導言語を用いていた。「現代的なリズムのダンス」では、体幹部でリズムをとり体幹部からリズムにのって踊るというリズムののり方の核を教えるために繰り返し発言した。また「創作ダンス」では体幹部を中心にして全身を使って極限まで踊ることを促した。つまり、「現代的なリズムのダンス」と「創作ダンス」では発言の理由は異なっていた。学習者の回答理由からは、短く意外性があり、なおかつ体に直接響く「へそで踊る」という言葉が含んでいる多様な意味を、各々の教材の中で受け止めることができていることがわかる。

他の指導言語についても同様に検討を行った。その結果、1つの指導言語の背後には、熟練指導者の意図するダンスの特性もしくはその教材を通して教えたい内容が含まれており、指導者の意図と学習者が感じたことが活動の中で一致した時に、その指導言語は学習者にとって印象に残りやすいことが推察できる。さらに、これらの指導言語は、意図的に比喻・隠喩的表現を用いることで学習者にとって理解しやすいものとなり、熟練指導者の指導の意図が反映されやすくなっていたことが示唆された。

また、熟練指導者は指導言語を通してダンスもしくは教材の特徴を通して教えたい内容を伝えるために、それまでの指導経験の中で学習者にわかりやすい言葉や表現方法、発言するタイミングを模索し、工夫をしながら指導言語を用いていたことがわかる。

4. まとめ

授業①で取り上げられた複数の教材を対象に、上位に挙げられた学習者の「印象に残った指導言語」の特徴について検討した結果、比喻・隠喩的表現を用いた指導言語が学習者の印象に残ることが示唆された。さらにこれらの指導言語の発言の理由からは、教えたい内容が学習者にわかりやすい言葉で伝えられるよう、表現方法や発言のタイミングを工夫しながら発言するという、熟練指導者が発言に至るまでにめぐらす思考の過程を推察することができた。

第3節 教材「新聞紙を使った表現」の授業における指導者の指導言語に至る思考過程の特徴（下位課題 1-2）

1. 目的

本節は、指導者の1つ1つの指導言語の発言時の理由を詳細に検討し、指導言語の発言に至る思考過程をより具体的に明らかにすることを目的とした。そのため、特定の教材を取り上げ、指導者自身の発言時の振り返りを中心に考察を進めた。

2. 方法

2.1 対象指導者及び授業②（2008年T大学「新聞紙を使った表現」と学習者

対象とした指導者は、授業①の指導者と同様、T大学の熟練ダンス指導者M（以下、熟練指導者）である。

対象とした授業は、取り上げる内容を教材「新聞紙を使った表現」に限定した、2008年T大学の1時間のダンス実技授業（以下、授業②）である。学習者は、男子45名、女子22名の大学1年の学生であった。男子学生の大半にはダンス経験がなく、女子学生も中・高の授業で創作ダンスまたは体育祭で定型のダンスを踊ったという経験にとどまっていた（表2-6）。

表 2-6 対象授業②と期間, 学習者

対象授業	期間	学習者
T大学実技理論実習 I	2008年10月8日	大学1年 67名 (男子45名・女子22名)

授業②で教材「新聞紙を使った表現」を取り上げたのは、授業①で取り上げた多種の教材の内、両年に共通して上位に挙げられた「印象に残った指導言語」の種類が最も多い教材であること（表2-4）、さらに先行研究においても、幅広い発達段階に対応して心身を解放させイメージの世界に没入してなりきるといった創作ダンスそのものの特性を味わう可能性を内包している教材といわれており、創作ダンスの典型教材として学習指導要領にも例

示されている（文部科学省，2008d）からである。また，教材「新聞紙を使った表現」は単元の導入課題として取り上げられ（岩田ほか，1999），熟練から初心の指導者まで広く実践報告がなされている。また新聞紙は可塑性に富み，学習者の様々な動きを引き出す可能性を持つ。そのためこの教材では，決められた踊りを間違えなく踊るといった学習者のダンスに対する既成概念の変更を迫り，様々な身体表現の可能性を発見することが目標に掲げられている（村田，1998b；宮本，1998）。このように，目標を達成する上で教材「新聞紙を使った表現」は指導者の意図が指導言語に明確に反映されることが推察されるため，本節の対象授業として取り上げることにした。

表 2-7 には，授業②教材「新聞紙を使った表現」の 1 時間の授業の展開を示した。授業は，7つの内容と活動から構成されていた。

表 2-7 教材「新聞紙を使った表現」の内容と活動の展開

内容と活動の展開
1 授業の流れ・教材の説明
2 体ほぐし(ペアごとのストレッチ)
3 新聞紙と遊ぶ(指導者リード)
①体のどこかで持ちながら走る
②走りながら投げ頂点でキャッチする
③投げる・落下の寸前で潜り抜ける
④投げる・体のどこかで受け止める
4 新聞紙になって動く(指導者リード)
①人型の新聞紙を使っのリード
②長方形の新聞紙を使っのリード
5 新聞紙を扱う・新聞紙になる(2人組)
6 新聞紙を扱う・新聞紙になる(見せ合い)
7 新聞紙を何かに見立てる(4~6人グループ)
①見立てる
②新聞紙雪合戦
③片付けの表現
④自由に踊る・踊りながら集合

2.2 授業の収録と指導言語の収集

2 台（固定・指導者追跡）のビデオカメラを用いて授業の様子を撮影した。さらに，熟練指導者に IC レコーダーを装着するよう依頼して指導者の発言を収録し，発言された指導言語の逐語記録を作成した。逐語記録作成の仕方や取り上げる授業場面は，授業①と同様であった。

2.3 授業後インタビュー

熟練指導者に対し、授業終了後、授業内で発した指導言語の発言した理由を知るために、収録したビデオを視聴しながら各々の場面を振り返りかえって語らせる再生刺激法^{注2}（中井・岡沢，1999）を用いたインタビューを行った。指導者が話し始めたら再生中のビデオを停止し、話し終わった後に、停止した箇所から再生した。インタビューは、指導者自らが指導言語の理由を語ることを優先するという目的を実現するために、あらかじめ質問項目を設定しない非構造化インタビュー（メリアム，2004）を選択した。

インタビューの様子はビデオカメラと IC レコーダーを用いて収録し、後に筆者が逐語記録を作成した。その後、インタビューから得られた発言の理由をテキスト化し、各々のテキストを概念化して3つのカテゴリーを作成した。

分類結果の内的妥当性を高めるため、データと暫定的な解釈を対象者に提示して分析結果の妥当性について確認するという方法でメンバーチェック（メリアム，2004）を行った。その様子も同様に記録し、考察の資料とした。

2.4 質問紙による学習者の「印象に残った指導言語とその理由」の調査

授業時間内に指導者によって発言された指導言語の中で、学習者の「印象に残った指導言語」は何かを検討するため、授業後に質問紙を用いて「印象に残った指導言語3つとその理由」を調査した。回答結果を集計し、学習者の「印象に残った指導言語」の回答上位について、「その理由」に基づいて学習者がその指導言語をどのように受け止め、理解したのかを検討した。

3. 結果と考察

3.1 指導者の着目した指導言語と発言場面

指導者がインタビューにおいて着目した指導言語と授業場面の関係を検討するために、表 2-7 に示した授業内容と活動の展開を、①一斉指導、②2人組での学習、③グループ学習の3つの場面に大別し、表 2-8 に示した。なお、ここでは学習者が踊っている活動場面を分析の対象としているので、学習場面1・2は分析対象外とした。

① 3・4の活動（以下、場面①）：指導者が学習者に一斉に指導する場面である。特

^{注2} 「再生刺激法」とは、収録したビデオを視聴しながら各場面を反省させ、語らせる方法である（中井・岡沢，1999）。

に4の活動では、指導者のみが新聞紙を持って操作し、自らの身体表現を行いながら学習者の動きを観察し、さらに学習者の動きを引き出している。これに対して学習者は、その新聞紙の動きを自分の体を使って表現する。

② 5・6の活動（以下、場面②）：場面①の指導をもとに、学習者同士が2人組になり活動する場面である。一方の学習者が新聞紙を操作し、もう一方が新聞紙の動きを自分の体を使って表現する。指導者はそれぞれの学習者の動きを観察し、それに対して随時指導言語を発した。

③ 7の活動（以下、場面③）：①②の場面とは異なり、学習者が4～6名のグループになり、新聞紙を何かに見立て、思い思いの動きを表現する場面である。指導者は、②の場面が動きの指導であったのに対し、学習者たちの動きの表現に対して指導言語を発することによって学習者の様々な発想を引き出した。

指導後の映像を視聴しながら行ったインタビューでは、熟練指導者は『浮いている』『不安定』『スリリング』『ギリギリ感』『いいね』『動きの連続』『静止』の7つの指導言語に着目し、その発言の理由について語っている。以下では、数ある指導言語のうち、熟練指導者が着目したこの7つの指導言語を取り上げてその発言の理由について検討を進めたい。表2-8には、上に述べた活動場面ごとに発せられた指導言語とその発言回数を示した。

表 2-8 教材「新聞紙を使った表現」の展開と指導言語

内容と活動の展開	指導方法	発言回数	着目した指導言語
場面① 3 新聞紙と遊ぶ 4 新聞紙になって動く	指導者がリードして動きを引き出す	12 11 6 4 3 2 1	いいね 浮いている 不安定 スリリング 静止 ギリギリ感 動きの連続
場面② 5 新聞紙を扱う ・新聞紙になる 6 新聞紙を扱う ・新聞紙になる (見せ合い)	2人組になり、指導者は動きを観察する	29 13 4 2	いいね 不安定 動きの連続 スリリング
場面③ 7 新聞紙を 何かに見立てる	グループになり、指導者は様々な発想を引き出す		—

表 2-8 からは、熟練指導者は場面①と場面②の 2 つの場面で発言した指導言語にのみ着目していることがわかる。両場面の指導方法から考察すると、場面①で学習者の動きを引き出し、その指導をもとに場面②で 2 人組の動きを観察・評価するという営みの中に、指導者の指導言語を通じた教えるポイントが含まれていると考えられる。中でも、『いいね』『不安定』『スリリング』『動きの連続』の 4 つの指導言語は場面①②の両場面で発言されていることから、この 4 つの指導言語は指導・評価の際に重要な視点であることが推測される。

また、『浮いている』は、学習者の動きを引き出す場面①でのみ発言されたが、11 回発言しており、『いいね』に続いて発言数の多い指導言語であった。このことから、熟練指導者は動きを引き出す際に「浮く」という動きの感じを重視していることが推察された。

さらに、学習者の質問紙調査に基づいて、回答数が上位 10 の「印象に残った指導言語」をまとめたものが表 2-9 である。これらの指導言語のうち、『浮いている』『不安定』『スリリング』『ギリギリ感』の 4 つ（表 2-8・2-9，網掛け）は熟練指導者がインタビュー時に着目した指導言語と共通していることがわかる。

表 2-9 「印象に残った指導言語」

印象に残った指導言語	回答数
1 子ども心を忘れずに	16
2 浮いている	10
3 いっぱい散らかしてパッと片付ける	8
4 不安定	7
4 相手を惹きつける動きを	7
6 スリリング	5
7 ギリギリ感	4
7 空間を使う	4
7 片付けも教育	4
10 なりきる	3

総回答数:98回答

つまり、熟練指導者が動きを引き出し評価する際に用いている指導言語が学習者の印象にも強く残っていたと考えられる。特に、『浮いている』や『不安定』、『ギリギリ感』のように隠喩的表現を用いていること、また『スリリング』や『空間を使う』のように短く意外性のある指導言語が学習者の印象に残りやすいということは、授業①の結果と一致している。

3.2 指導言語に至るまでの思考の特徴

ここでは、熟練指導者がインタビューの中で着目した『浮いている』『不安定』『スリリング』『ギリギリ感』『いいね』『動きの連続』『静止』の7つの指導言語のうち、学習者の「印象に残った指導言語」にも挙げられている『浮いている』『不安定』『スリリング』『ギリギリ感』の4つの指導言語と、『いいね』という賞賛の指導言語について、各々の指導言語に対する発言の理由に基づいて、指導言語を発するまでの指導者の思考の特徴を検討したい。

また、表 2-10 には、学習者の回答理由を示した。以下では、これらの学習者の回答理由から、『いいね』を除く4つの指導言語について、学習者が指導言語を受け、どのように動きが変化したのかを考察に加える。これによって、指導言語に至る指導者の思考の特徴を明らかにしていきたい。以下の考察では、『』に指導言語、「」に発言の理由、<>には内容と活動の展開が示されている。

表 2-10 学習者の回答理由

印象に残った言葉	回答数	回答理由
浮いている	10	<ul style="list-style-type: none"> ・フワフワ感が大事 ・常にフワフワしているので、常に動きがある ・難しかったから ・新聞紙が完全に床につくことはない ・浮いている感じを出すのが難しかった ・確かに新聞紙は全部地面にくっついてはいなかったから ・物質になりきるのが簡単ではないと感じた ・よく見たら全てが動いていた
不安定	7	<ul style="list-style-type: none"> ・紙の動きを真似ることで、いつも以上に様々な表現ができたから ・表現するのが難しかったから ・不安定が自然だから ・今日のコツであり、これにより技術が上がったから ・微妙なところの動きや静止がきれいにみえるから ・新たな表現が生まれる
スリリング	5	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもはスリリングな動きに興奮する ・多様な動きの中にやはり動きのアクセントになると思った
ギリギリ感	4	<ul style="list-style-type: none"> ・どう表現するかが大切だと思った ・大きい動きの人は面白いと思った ・新聞は多様な動きができるけど、人には限界があるのでその限界をどこまで表現できるかが重要だと思った

『浮いている』:『浮いている』は、熟練指導者がリードして動きを引き出す場面でのみ発言されている。＜新聞紙を投げた＞活動の際（表 2-8、活動 4）、床に落ちた新聞紙を見てただ床に寝ているだけの学習者の動きに対して、熟練指導者は『新聞紙は浮いているよ』と発言した。熟練指導者は発言により、全身を床につけるのではなく、腕や頭等の点で体を支え、床から体を浮かせて体に緊張感を持たせるような動きを学習者から引き出そうとしたと考えられる。

『浮いている』の発言を含む一連の場面について、指導者は「床に落ちるときにベタッとなっていた身体が『新聞紙は浮いているよ』と言った時みんなの体が変わった。1 時間で一番変化があった場面」と述べている。指導者は『浮いている』の発言によって学習者の動きを大きく変化させたことから、学習者にとってもこの指導言語は理解し易い発言だったと考えられる。

さらに、指導者は「新聞紙は 1 枚なのに、みんなの体の形は沢山ある」という動きの多様性を指摘している。このことから、指導者が新聞紙の可塑性に着眼し、新聞紙ならではの様々な身体表現を学習者から引き出すために、『浮いている』と発言したことが示唆される。

また、『浮いている』には、体を不安定にすることで体に緊張感が生まれ、床を使った動きでも体を止めずに連続させるという意図があり、他の『不安定』『ギリギリ感』『動きの連続』等と関連していることがインタビューから明らかになった。『浮いている』を選んだ学習者の回答理由には、新聞紙が多様な動きをすることへの気づき、そしてそれを身体で表現しようとする試みがみられた。また、「確かに地面についていない」「フワフワ感」といった教材のもつ特徴を指導言語から理解していることが推察された。

『不安定』:『不安定』は、<新聞紙を投げ、落ちてくる新聞紙をジャンプして頂点でキャッチする>活動(表 2-8, 活動 3)の際に、風等に煽られ落ちる場所を予測できない新聞紙をキャッチしようとした学習者に対して発言された。指導者はその理由を、「たまたま今(投げた新聞紙が、思わぬ方向に落ち)後ろに流れたりしたね。だから頂点って高い所とも限らないので、ここから不安定な動きが出てくるの」と述べている。さらに指導者は活動を通して、「(学習者の)体が棒状態から、不安定になっていくことがおもしろい」と発言している。不安定はどういう状態を指すのか、インタビューの中で「体が棒になっているとか、左右対称になっているという体は、表現体には一番遠い体」「日常の体から表現する体にするために、本人達にわかりやすい『不安定』という言葉を使っている」と述べていることから、指導者が学ばせたい身体の状態は日常ではない体であり、具体的に左右が非対称な動きであることを目指した発言であったことが推察される。つまり指導者は、体に捻り等の立体感が生じていない状態(体が棒状態)で変化せずに動いている学習者の動きをみて、日常の体ではない体の状態を引き出すために、学習者が理解しやすい『不安定』という指導言語を選定し発言したのである。これによって、軽くて不安定で思いがけない動きをすることが特徴である<新聞紙を頂点でキャッチする>ことや、次の活動の<落下の寸前で潜り抜ける>ことで不安定な動きを生じさせるという、「新聞紙を使った教材」ならではの活動の中で非日常的な表現体としての体の状態を引き出すことを、指導者は意図し発言したと考えられる。学習者の回答理由からは、「新たな表現の仕方をみつける」といった、非日常的な動きに挑戦している学習者の姿を捉えることができた。

『スリリング』:<新聞紙を投げる・落下の寸前で潜り抜ける>場面(表 2-8, 活動 3)で、落ちてくる新聞紙の動きを予測し、床に落ちる直前の一瞬に体を床に滑り込ませ潜り抜ける学生の動きに対して、指導者は『スリリング』と発した。この言語について、

指導者はインタビューの中で『スリリング』は『不安定』と同じく新聞紙の教材のキーワード」と述べている。

さらに、『スリリング』に加え、この場面で指導者は『ギリギリ感』とも発言しており、インタビューでは「この辺で（学習者が）新聞紙が自分の思うようにはならないことが実感できた」と述べていることから、指導者はこの2つの指導言語を、新聞紙の予想できない動きに合わせて学習者自身が自分では思いつかない、そして緊張感をもった「スリルのある動き」を促すために発言していたと考えられる。

また「指導者のいう『スリリングな動き』が、動きのアクセントになることに気が付いた」という学習者の回答理由からは、この指導言語によって単調だった学習者の動きが変化したとことが推察される。

『ギリギリ感』: 学習者が新聞紙の形に合わせて体を引っ張り、捻り、さらに体を折り曲げる状態の場面（表 2-8, 活動 4）で『自然に今まで見たことのないような動きがいっぱい出ている』と発言したことについて、指導者はインタビューの中で「（この動きは）普段はやらない」「ここで言ったのは体の不安定さだけじゃなくて『ギリギリ感』という意味」、さらに「体の部分が色々動いたりして（中略）ギリギリ感が出たときにいい感じになる。そこを押さえて言っている」と述べている。指導者はこの指導言語によって、新聞紙の特性である可塑性を十分に生かしながら日常ではない学習者の動きを引き出しており、ここから指導者が教材「新聞紙を使った表現」の目標を様々な身体表現の可能性の発見（村田，1998b：宮本，1998）と解釈していることが推察される。

学習者の回答理由からも、指導者の教材解釈でもある新聞紙の動きをどう自分の身体で表現するかを考えるとという試みがみられ、指導者の意図が反映されていることが示唆されている。

『いいね』: 授業の後半，2人組の活動場面（表 2-8, 活動 5）では学習者の多様な動きをみて、その都度『いいね』と動きを賞賛する指導言語を多く発していた。この言語は抽象的であったため、授業後のインタビューでその発言の理由を聞いた。

インタビューの中で、指導者は「軸の不安定さ、時間的に止まっている瞬間、動いている瞬間、メリハリがでてきたときを『いいね』の言葉に集約している」と述べている。このことから、指導者がその動きは良いと判断する観点として、具体的には『空間を移動して（逐語記録より）』の空間（移動）、『静止』の時間（止まる瞬間と動く状態）、『不安定』『ギリギリ感』の3点に着目していることが示唆された。

さらに指導者は「体の状態をみる視点として、体の捻れ・左右対称・棒状態」を挙げ、「棒状態・左右対称の体は表現する体には遠い」と述べている。このことから、指導者は学習者の体が捻れていない左右対称の動きであるのを見て、それを修正するために『不安定』や『ギリギリ感』といった発言をし、指導者が目指そうとしている動きを促そうと試みていたと考えられる。

以上より、指導者の発言の理由を考察すると、指導言語には指導者の「教材において学習者に学ばせたい動きは何か」といった「教材解釈」、 「ダンスを通して学ばせたい動きや身体の状態をどのように捉えているのか」といった「動きの捉え方」の視点が含まれていることがわかる。さらに指導者の発言に至る思考として、発言した指導言語を受けて変化した学習者の動きをみて、「できている」「できてない」を瞬時に判断して次の指導言語を発する過程が読み取れる。

また、学習者の記述に指導者が目指している動き方や教材の特徴への気づきがみられたことから、指導言語によって学習者の動きを促すことができるということが推察された。

上述を踏まえ、指導者が着目した7つの指導言語の発言の理由を「教材解釈」、「動きの捉え方」、「動きをみる観点」の3つのカテゴリーに基づいて概念化してまとめたものが表2-11である。以下では、この表2-11に基づいて、7つの指導言語に共通する各カテゴリーの内容をまとめることによって、指導者の発言に至る思考の特徴について考察を行う。

表 2-11 指導者が着目した指導言語の背後にある 3 つの視点

着目した指導言語	教材解釈	動きの捉え方	動きをみる観点
① 浮いている	・新聞紙に可塑性があることから、新聞紙ならではの多様な身体表現を引き出すことができる	・体に緊張感がある ・他者とは違う多様な動き	【場面①:活動4】 ・体に緊張感があるか(ただ寝ている、脱力している状態ではない)
② 不安定	・新聞紙は軽くて不安定で思いがけない動きをするため、それになりきることで、日常の体ではない体の状態を引き出すことができる	・日常ではない体、非日常の体 ・左右が非対称な動き	【場面①:活動3・4、 場面②:展開5・6】 ・体に捻りなどの立体感があるか(体が棒状態ではない) ・変化があるか
③ スリリング	・思いがけない動きをする新聞紙になりきることで、意外な体の動きをすることができる	・動きにスリルがある ・上下左右の空間を使い、大きく動く	【場面①:活動4】 ・上下の空間を利用し、単調な動きをしていないか
④ ギリギリ感	・新聞紙の特性である可塑性を生かし、非日常の学習者の動きを引き出すことができる	・体を極限まで使い、緊張感のある動き ・体を部分的に、細部まで意識して動いている ・体の軸がオフバランスになる(重心が移動する)	【場面①:活動4】 ・体の部分が様々に動いているか ・今までに見たことのない動きがでているか
⑤ いいね	・軸の不安定さを表現できる ・時間的に止まっている瞬間と動いている瞬間のメリハリがある動きを引き出すことができる	・移動(空間)、止まる瞬間と動く状態(時間)がある ・『不安定』『ギリギリ感』のある身体	【場面①:活動3・4、 場面②:活動5】 ・体がねじれているか ・体が左右非対称の動きをしているか
⑥ 動きの連続	・新聞紙になりきることで、動きをとぎらせることなく踊り続けることができる	・動きに連続性をもたせる ・連続されたひと流れの動き ・動きを繰り返す・たたみかける・追いつける	【場面①:活動4、場面②:活動5】 ・動きを繰り返しているか ・動きを追い込んでいるか
⑦ 静止	・新聞紙の動きに合わせて、動きに緩急が生まれる ・投げて思いもつかない動きしながら落ちてくる新聞紙をしっかりと体でキャッチすることで、多様な動きと体の形が生まれる	・動き続けるのではなく、静止を取り入れることで、動く止まるのメリハリが生まれる ・体が『不安定』な状態で動きを止める	【場面①:活動3】 ・動くとき止まるのメリハリがあるか ・体を緊張させ、はっきりと動きを静止させているか ・体の軸がまっすぐになってないか

【】:発言した場面と展開

「教材解釈」:指導者は、新聞紙が思いがけない動きをするという新聞紙のもつ可塑性・多様性がいつの間にか様々な身体表現を引き出すと考えており、それが「動きの捉え方」にある「日常ではない体、非日常の体」を引き出すきっかけになると捉えていることが示唆された。

「動きの捉え方」:指導者は、「メリハリのあるひと流れの表現」をダンスの良い動きとして捉えていることが示唆された。さらにそのための体の状態は「日常ではない体、非日常の体」であると捉えている。この状態とは具体的に、体に緊張感を持たせること、空間を大きく使って動くこと、体の重心を常に中心におかないことを指していることが推察された。指導者は「メリハリのあるひと流れの表現」を目指し、そ

して教材の特徴に合わせて指導言語を発言していることから、「動きの捉え方」は学習者の動きを指導言語によって引き出すための視点とも考えられる。

「動きをみる観点」：「体が左右対称・棒状態になっていないか、ねじれているか」等、手足のみ動かすのではなく「体幹を十分に使い全身で踊っているか」という視点が学習者の「動きをみる観点」としてまとめられた。さらに動きのメリハリの有無、体の細部に意識を張り巡らせているか、その場で踊っていないかといった、空間・時間・身体に変化をもたせることを観点にして、指導者は学習者の動きをみていることが示唆された。

以上の結果から、「教材解釈」「動きの捉え方」「動きをみる観点」の3つの視点が指導言語の背後にあると考えられる。さらに3つの視点の相互関係から、指導言語の根底には指導者の目指す「動きの捉え方」があり、指導者はそれを「教材解釈」に基づいて具体化し、指導言語として発言し、さらにその指導言語を受けた学習者の動きを「動きをみる観点」から見極め、次なる指導言語に繋げていることが、指導者の発言に至る思考として考えられる。それゆえ、指導者の発言に至る思考の特徴は3つの視点が学習者の動きを介して瞬時に繰り返されるところに認められる。このことは秋田（2006）のいう「文脈や状況に即した即興的な指導」に合致していると考えられる。

同時に、学習者の動きを見極める「動きをみる観点」と発言の基となる「動きの捉え方」の視点が1つの指導言語の背後に同時に見出されることから、指導と評価の視点が表裏一体となって指導言語の背後に存在することが示唆された。

4. まとめ

教材「新聞紙を使った表現」の授業後に行った指導者に対するインタビュー調査と学習者への質問紙調査より、指導と評価の場面では、指導者の指導のポイントが指導言語に現れていることが明らかになった。その際に、発言された指導言語の背後には、熟練指導者の「教材解釈」・「動きの捉え方」・「動きをみる観点」の3つの視点が含まれていることが明らかになった。さらに、学習者の動きを見極める「動きをみる観点」と発言の基となる「動きの捉え方」の視点が指導言語の背後に同時にあることから、指導と評価の視点が表裏一体となって指導言語の背後に存在することも示唆された。以上の指導言語の発言に至る思考の特徴を構造化して示したものが図 2-2 である。

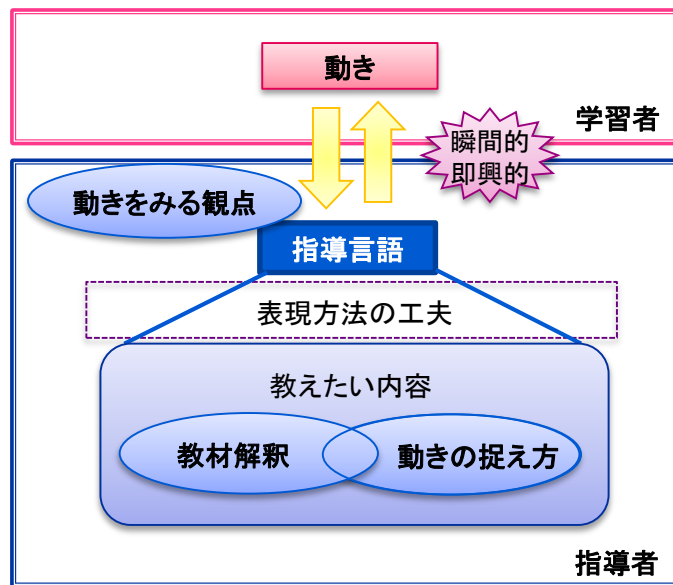


図 2-2 指導言語の発言に至る過程

1 つの指導言語の背後には、指導者の「教材解釈」と「動きの捉え方」を含んだ教えた内容があり、表現方法を工夫し、これまでの指導経験から指導言語を厳選する過程があると考えられる。そして指導者はその指導言語を発し、「動きをみる観点」に基づき学習者の動きを評価して次の指導言語を瞬時的に発すると考えられる。このような指導者の思考過程が、学習者とのやりとりの中で即興的に繰り返し生じていると考えられる。

本章では、研究対象を 1 名の熟練指導者に限定し、対象となる授業を授業①の多様な内容を含む単元と授業②の 1 時間の授業を分析することによって、熟練指導者の指導言語と発言に至る思考の特徴について多くの示唆が得られた。

第3章

創作ダンス指導時における
指導言語の意味と動きをみる観点
; 教材「新聞紙を使った表現」を対象に
(研究課題2)

第1節 目的

第2章では、ダンスの熟練指導者1名が指導するダンス単元^{注3}を対象に、授業の逐語記録・指導者に対するインタビューの結果を検討し、ダンス授業で指導者が発言した指導言語と、なぜその指導言語を発したのかという、発信者である指導者の考え方や意味を事例的に考察し、発言に至る思考過程の特徴を明らかにした。

その結果、熟練指導者は「教材解釈」と「動きの捉え方」^{注4}を含んだ教えた内容を指導言語として発し、その後、「動きをみる観点」に基づいて学習者の動きを評価して次の指導言語を発する過程が存在することが明らかになった。また、この過程は学習者とのやりとりの中で即興的に繰り返し生じていることも示唆された。この研究結果は、動きをみる観点を基に、指導者は学習者に教えた内容を指導言語に含めて発信していることを示しており、ダンス授業の指導と評価に関わる学習内容の具体を提示したものと捉えることができる。

第2章では、熟練指導者の発言に至る思考の特徴の全体を明らかにするために、考察対象を熟練指導者1名とし、様々な要素が混在するダンス単元を扱った。そこで本章は、ダンスの熟練指導者とダンスの指導経験が浅い指導者各4名を対象とし、指導内容を教材「新聞紙を使った表現」に限定したダンスの指導実験を行い、指導実験前後の指導者へのインタビューを手がかりに、ダンス指導の熟練者とダンス指導の経験が浅い指導者が創作ダンスの授業で発した指導言語の意味の比較を行う。これにより、即興表現の指導時に必要とされる動きをみる観点の特徴と、指導言語の背後にある知識構造を明らかにすることが目指される。

注3 山崎・村田(2011)が対象としたダンス単元は、「体ほぐし」「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」の内容で構成されていた。

注4 「動きの捉え方」とは、熟練指導者が考えるダンスにおける良い動きを引き出すための、具体的な体の使い方や動きの工夫の仕方を示す(山崎・村田, 2011)。

第2節 方法

1. 指導者と学習者の選定

目的のサンプリング（メリアム，2004）に依拠して，考察対象とするダンス指導の熟練者と未熟練者それぞれについて条件を設定し，ダンス指導の経験が多い指導者4名と経験の浅い指導者4名を選定した．なお，選定した指導者全員に本研究の目的を伝え，指導実験への参加に承諾してもらった．

選定としたダンス指導の熟練者（以下，熟練者と略す）A・B・C・Dは，大学の教員養成課程に勤める，教職経験19年から35年の舞踊教育学を専門とする女性教授4名で，全員が全国規模のダンス実技講習会で講師を勤める社会的評価の高い指導者であった．

また，ダンス指導の経験が浅い指導者（以下，未熟練者と略す）E・F・G・Hは，ダンスを専門種目としない，教職経験3から4年の中学・高等学校の女性教員4名であった．未熟練者は，全員が過去に大学の授業や実技講習会でダンスの指導法を学び，勤務校でダンス単元を担当した経験をもつ教員である．さらに，県が定める初任者研修を経て，体育主任や研究授業の経験があることから，体育授業を円滑に進める教授技術をもち，計画的に，そして広い視野を持ち授業を展開できる指導者であると推測される．このように，本研究の熟練者と未熟練者は，本指導実験を遂行しうる指導力を持つが，創作ダンスの指導経験と専門的な視点において差がある．

表3-1に，各指導者の経験年数を示す．

表3-1 対象指導者

熟練者			未熟練者		
氏名（略）	所属	教職経験年数	氏名（略）	所属	教職経験年数
A教授（A）	A大学	19年	E教諭（E）	T県立E中学校	4年
B教授（B）	B大学	32年	F教諭（F）	I県立F中学校	4年
C教授（C）	C大学	30年	G教諭（G）	S県立G中学校	4年
D教授（D）	D大学	35年	H教諭（H）	T県立H高等学校	3年

学習者は，各々の指導者に対し4名（男女各2名）の大学生とした．全員が教員養成課程に在籍（保健体育教員免許を取得希望）し，ダンスを専門種目としない大学生である．また，今回取り上げた教材を過去の授業で経験していることを条件に，4名ずつ組み合わせ

せた。

なお、本研究で行う指導実験では、指導実験時間内での学習者の技能向上は直接分析の対象としないため、技能レベルに僅かな差があることを承知の上、学習者の組み合わせを行った。未熟練者が指導する対象として大学生を設定した理由は、実験条件を統一するためであり、授業の進行が停滞せず、指導に影響を及ぼさないことを考慮したためである^{注5}。

2. 研究の手順

本研究は指導実験を中心とし、その前後に指導者に対するインタビューを行った。期間は、熟練者・未熟練者ともに、2010年4月4日から12月19日にかけて行った。手順と分析の観点を図3-1にまとめた。

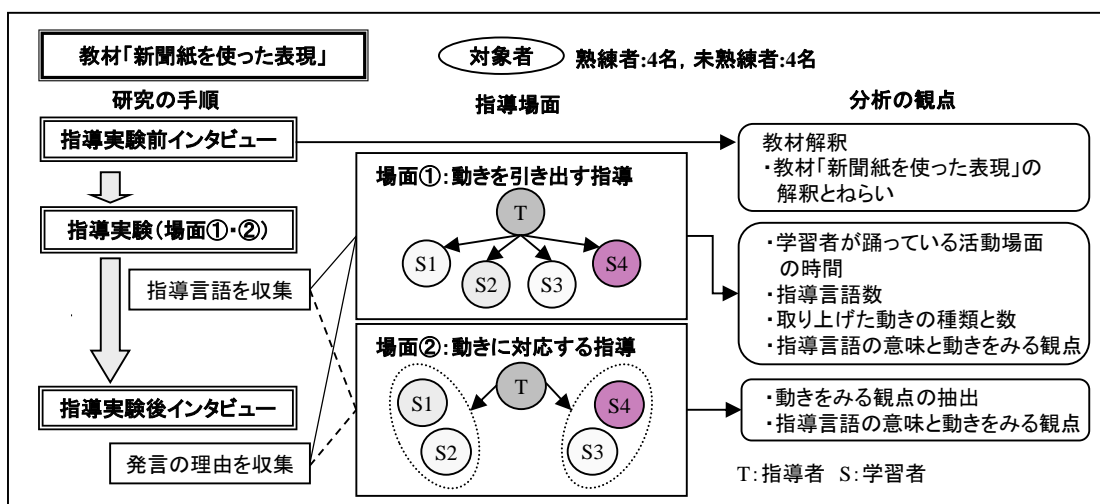


図 3-1 研究概要 手順と分析の観点

2.1 指導実験

(1) 取り上げた教材

指導実験では、教材「新聞紙を使った表現」を指導内容として取り上げた。この教材を取り上げた理由は、対象とした熟練者全員が通常の大学の授業で指導しており、さらに未

^{注5} 山崎・村田(2011)は今後の指導言語の研究について、授業という複雑な事象が絡み合う変動要因が多い条件から、指導内容と場面を限定した条件設定を基に、指導言語とその意味を検討する必要性を述べた。そのため、条件設定の1つとして本章では未熟練者にも対象者を大学生に統一した。

熟練者全員も過去に受けた授業や教員対象の講習会で受講した経験があり、生徒への指導経験もあったからである。さらに、『中学校学習指導要領解説保健体育編』にも多様なテーマの教材として例示されている（文部科学省，2008）ため、授業展開のイメージや目標に共通理解が得られやすいと考えたからである。また、第2章でも取り上げた教材である。

新聞紙そのもの（素材）は可塑性に富み、学習者の様々な動きを引き出す可能性を持つ。そのため、この教材は、自由で即興的な活動で授業を進めることによって、決められた踊りを間違えずに踊るといった学習者のダンスに対する既成概念を変え、様々な身体表現の可能性を発見させることを目標にしている（村田，1998b）。また、本教材を扱う1時間の授業は、「即興表現」の中の2つの場面から展開されている（宮本，1992；村田，1998b）。ひとつの場面は、指導者のみが新聞紙を持って操作し、学習者はその新聞紙の動きの通りに動くという場面であり、もうひとつの場面は2人組になった学習者のうち1人が指導者役になって新聞紙を操作し、もう一方がその新聞紙の通りに動くという場面である。

（2）指導場面・内容の設定

指導実験における指導場面として、教材「新聞紙を使った表現」の典型的な授業展開に準じて、指導者の働きかけが異なる2つの場面（場面①：学習者が動きを習得する場面、場面②：習得した動きを活用する場面）を設定した。この2つの場面における指導者と学習者の位置関係は、図3-1中央「指導の場面」に示した通りである。

1) 指導場面①：動きを引き出す指導（以下、場面①）

場面①は、学習者が動きを習得する場面であり、指導者が学習者に一斉に指導する場面である。指導者は新聞紙を持って操作し、その新聞紙の通りに動こうとする学習者の動きを観察して、動きを引き出す指導を行う。取り上げる動き（指導者の新聞紙の操作の仕方、以下〈〉使用）は、新聞紙を〈持って走る〉〈投げる〉〈転がす〉〈折る〉の4種類に統一した動きに、各指導者が通常の授業で取り上げる動きを加えてもらった^{注6}。動きを一部

^{注6} 教材「新聞紙を使った表現」の学習のねらいは、新聞紙を手がかりに自由に新しい動きのひと流れに挑戦すること（宮本，1992）にある。また新聞紙の操作のしやすさを生かし、動きの質感を広げるための手がかり（高橋，2009）にして体を発散的に使える教材であることから、学習者のダイナミックな動きを引き出す（宮本，1998）ことができる。さらに、動きにメリハリをつけること、広い空間（移動や床から天井まで）を使うこと（村田，1998b）が指導の重点に挙げられている。

本研究で選定した〈持って走る〉〈投げる〉〈転がす〉〈折る〉の4つの動きは、複数の実技書に共通して例示されている（宮本，1992；村田，1998b；高橋，2009）。言い換えれば、先に挙げた指導の重点をもって、指導者はこの4つの動きを指導していると考えられる。そのため、本研究ではこの4つの動きを統一した動きを選定した。特に、〈持って走る〉は広い空間を使うこと、〈投げる〉では高くいろいろな形で跳ぶこと、〈転がす〉は床を使った動きを引き出すこと、〈折る〉は人間の体ではできない動きを自由に新聞紙の動きの特徴から捉えることが、指導者が学習者から引き出したい動きの観点に含まれると考える。

統一したのは、熟練者には取り上げる動きの自由度を制限し、未熟練者には取り上げる動きのヒントを与えるためである。

2) 指導場面②：動きに対応する指導（以下、場面②）

場面②は、学習者が習得した動きを自分たちで活用する場面であり、指導者は学習者の個々の動きに対応して指導をする。学習者は2人組になり、一方の学習者が新聞紙を操作し、もう一方が新聞紙の動きを体で表現する。指導者は、場面①の指導をもとに、2人組の学習者の動きを観察して即時的に指導言語を発しながら、学習者の動きを評価し指導を行う。

なお、指導時間は各場面を15分以内とし、2つの場面は連続して行った（30分以内）。指導時間を均一にしなかったのは、例えば、指導実験の導入部で教材の説明をする、説明をせずに指導を開始するといった、指導者の個別の指導・方法を認めるためであった。

3) データ収集

指導の様子は、2台（固定・指導者追跡）のビデオカメラを用いて撮影した。さらに、指導者にICレコーダーを装着するよう依頼して指導者の発言を収録し、発言された指導言語の逐語記録を作成した。

2.2 指導実験前インタビュー

指導者の取り上げた教材の解釈とねらいを明らかにするため、事前に質問が決定している構造化インタビュー（メリアム、2004）を行った。質問項目は、「教材『新聞紙を使った表現』のねらいは何か」であった。なお、インタビューの様子はビデオカメラとICレコーダーを用いて収録し、後に筆者が逐語記録を作成した。

2.3 指導実験後インタビュー

指導実験後、指導実験で発した指導言語を発言した理由を知るため、再生刺激法を用いたインタビューを行い、各指導者に指導言語を発言した理由を説明してもらった。指導者が話し始めたら再生中のビデオを停止し、話し終わったら停止した箇所からビデオを再生した。インタビューは、指導者自らが指導言語を発言した理由を語ることを最優先にするという目的を実現するため、あらかじめ質問項目を設定しない非構造化インタビュー（メリアム、2004）を選択した。なお、インタビューの様子をビデオカメラとICレコーダーを用いて収録し、後に筆者が逐語記録を作成した。

3. データの分析

3.1 教材「新聞紙を使った表現」の解釈とねらい

指導者の指導実験で取り扱う教材の解釈とねらいを明らかにするため、指導実験前インタビューの逐語記録を、意味のある1つの文章または単語に区切ってテキスト化し、さらにキーワードを抽出して概念化した。

3.2 指導実験・場面①：動きを引き出す指導

(1) 動きを引き出す指導の様相

場面①における未熟練者と熟練者の指導の差を明らかにするため、場面①の記録映像と逐語記録より、学習者が踊っている活動場面の時間、指導言語数、取り上げた動きの種類と数を比較した。

1) 学習者が踊っている活動場面の時間

場面①の指導の総時間と学習者が踊っている活動場面の時間について未熟練者と熟練者の平均値を算出した。さらに、場面①の総時間に対する活動場面の時間の割合を算出した。また、指導者間の差を検討するため、両者の時間の平均値（秒）について、直接確率計算（両側検定）を行った。

2) 指導言語数

指導場面・内容の設定において指導時間を15分以内としたことにより、各指導者の指導時間に差が生じた。そのため、均質化を目的に1分間あたりの指導言語数を検討した。さらに、未熟練者と熟練者の1分間あたりに発言した指導言語数の平均値を算出し、指導者間の差を検討するため、両者の指導言語数の合計値について直接確率計算（両側検定）を行った。

なお、指導言語の単位は、筆者が意味のある1つの文章または単語に区切り、それを1つの指導言語とした。2つの単語が連続し、両方で1つの意味を成す場合は、1つの指導言語と判断した（例えば「いいね、いいね」のように、同じ意味を成すものは1つの指導言語とした）。また、同じ指導言語が繰り返し発言された場合、その回数を記録した。

3) 取り上げた動きの種類と数

未熟練者と熟練者が取り上げた動き（指導で操作した新聞紙の動き）を、動きの種類ごとに分類し（表3-6参照）、種類の合計と平均値、また1分間あたりに取り上げた動きの種

類の数の平均値を算出した。取り上げた動きの種類の数と比較するため、両者が取り上げた動きの種類数の平均値と1分間あたりに取り上げた動きの種類数の平均値について、対応なしのt検定を行った。動きの種類抽出をする際、例えば、〈新聞紙を投げる〉とき、投げた方向に違いがあっても、同じ動きであると判断した。

(2) 場面① 指導言語の意味と動きをみる観点

学習者が動きを習得し、指導者が動きを引き出す場面における動きをみる観点について未熟練者と熟練者の違いを明らかにするため、指導実験後インタビューの逐語記録（指導言語を発言した理由を説明した記録）を、意味のある1つの文章または単語に区切り、テキスト化、概念化して指導言語の意味を検討した。続いて、検討した指導言語の意味を基に、両者の動きをみる観点を考察した。

3.3 指導実験・場面②：動きに対応する指導

(1) 動きをみる観点の抽出

学習者が習得した動きを活用し、指導者がその動きに対応する場面における動きをみる観点について未熟練者と熟練者の違いを明らかにするため、指導実験後インタビューの逐語記録（指導言語を発言した理由を説明した記録）を、意味のある1つの文章または単語に区切ってテキスト化し、カテゴリを作成した（表 3-8-1・3-8-2 参照）。その後、細川ほか（2005）の研究を基に設定した①動きの質感、②大きく動く、③全身を使う、④空間の変化、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続の項目と照査した。①から⑦の項目に対応しないカテゴリについては、新たな項目を作成した。さらに、熟練者と未熟練者の指導言語の発言の理由を語った数を比較するため、カテゴリに分類した発言の理由の数を合計し、直接確率計算（両側検定）を行った。

(2) 場面② 指導言語の意味と動きをみる観点

未熟練者と熟練者の指導言語の意味の内容の違いを明らかにするため、各カテゴリに分類した発言の理由（指導実験後インタビューの結果、3.3.1にてテキスト化したもの）を概念化し、指導言語の意味を考察した。さらに、カテゴリに分類した未熟練者と熟練者の指導言語の意味を比較し、両者の動きをみる観点の特徴について考察した。

4. データの信頼性

分類結果の内的妥当性（メリアム，2004）を高めるため，以下の3名の研究者によるトライアングレーション（杉村，2004）を行った．分析者は筆者（教員養成課程で舞踊教育研究に3年従事）と舞踊教育研究者（教員養成課程で舞踊教育研究に30年従事），研究員（博士号取得済の舞踊教育研究者）の3名であり，いずれも表現系ダンスを専門としている．

指導実験と指導実験前・後のインタビューのテキスト化は全て筆者が行った．テキストの概念化，カテゴリーへの分類（3.1，3.2（2），3.3（1）・（2）で行った分類）は，筆者と研究員がそれぞれ行い，一致率は92%であった．一致しない個所については，協議を行った．これを2度繰り返し，完全に一致するようにした．さらに，加登本ほか（2009）の分析の信頼性の高め方を参考に，本研究では，筆者・研究員の2名がそれぞれに概念化，分類した内容について，先に挙げた舞踊教育研究者（研究に30年従事）に客観的な意見を求め不明な点があれば解釈を修正した．このような研究者のトライアングレーションにより，解釈の信頼性を高めるよう努めた．

第3節 結果と考察

1. 教材「新聞紙を使った表現」の解釈とねらい

指導実験前インタビューの逐語記録をテキスト化し、さらにキーワードを抽出し概念化して7つのカテゴリを作成した。表3-2-1・3-2-2にインタビュー結果と作成したカテゴリを、表3-3に各カテゴリに分類したインタビュー結果の合計数を未熟練者・熟練者ごとに示した。

表3-2-1 教材解釈とねらいについてのインタビュー結果とカテゴリ

未熟練者	
インタビュー結果	カテゴリ
「運動が得意な子はすぐできるけど、運動が苦手な子たちが集まったグループが、こう新聞を持って変なこういう動きをしても、すごく楽しんでいる (E)(以下 E1)」「新聞紙をただ真似するだけでも、自分の頭の中で『あ！新聞紙、自分は新聞紙になりきって！』となったときに、その新聞紙の動きを自分で考えて表現するというのもダンスだということに入って来る (F)(以下 F1)」「真似するっていう考え方だと、最初は恥ずかしいって思うかもしれないけど、いろんなこと考えてるよりも、本当に目で見たものを自分でやる(F)」「急に創作と言っても、生徒はどうやって動いていいのかわからないので、実際に新聞紙になるっていうことを通して、体を、自分の、いつもの考えとは違う…考えてないけどそうやって動いちゃったと思わせる(G)」「見たものをそのまま真似て動いてみるってところがまずはできるようにしたい(H)」	1.教材の特徴
「体が動くんだっていう、気付かせるような段階で使う (G)(以下 G1)」	2.教材から引き出せる動き
「『新聞紙っていうものを使って踊るよ』と言うと、『えっ?!』という顔をする。だからその意外性を感じさせる(E)」「例えば即興で踊ろうとか、こういう踊りを大きく踊ろうねって言うのと、運動が得意な子はすぐできるけど、運動が苦手な子たちが集まったグループがこう新聞を持って変なこういう動きをしても、すごく楽しんでいる(E)」「E1」」「ダンスとは、子どもたちのイメージの中でも、カッコいい振りを踊るというイメージを持っていると思う(F)」「『表現する』と言われても、子どもは『表現?』となりできなかつたり恥ずかしがってできないということがある(F)」「リズムから表現に変えていくっていうところを、どれくらい生徒をその気にさせられるかというところを、ちょっと様子を見ながら引き出していききたいな、と思っている(H)」	4.学習者と教材
「純粋に自分の体を使って表現をしていくっていうことが、ダンスの中で大切(F)」「F1」	5.ダンスの特性と教材
「真似するという形なので入りやすいので、新聞紙を使った表現の本当に一番最初のくいつきという感じ(F)」「創作ダンスの導入というか、単元の始めの方で使う(G)」「G1」」「新聞紙は現代的なリズムのダンスと創作ダンスのつなぎとして捉えている(H)」	7.単元の位置づけ

† : 本文で言及、『発言者 数字』は省略記号

表 3-2-2 教材の解釈とねらいについてのインタビュー結果とカテゴリー

熟練者	
インタビュー結果	カテゴリー
<p>「遊び感覚で(A)」・「新聞紙の真似ということで、自然に初心者が体験できる(A)」・「新聞がないとなかなか難しいと思う(A)」 「あまりイメージとかとは結び付けなくて、遊び感覚で(A)」・「動いてみることをねらいとしてやっている(A)」 「新聞紙の動きをやると本当に多様な動きが生まれてくる(B)」 「普段構えてしまっただけで出し切れないところが、新聞紙を見ることによって夢中になって動いてしまう (B)(以下 B1)」 「動くところをうまく捉えて、その真似をして動けるってところが素晴らしいところ(B)」 †「新聞紙は、いろんな質感を生み出す素材 (C)(以下 C1)」・†「私たちの身体は、そういうふうになれる部分はあるけれども、新聞を通して自分がそういう質感を体感できるという教材として、教具って言ったほうがいいのかも、(C)(以下 C2)」 「新聞紙はよく実践でもされているんだけど、やはり具休物が目の前にある(D)」・「新聞紙の多様な動きを手がかりにする(D)」 「実際にはなれない新聞紙になろうとする(D)」・「例えば 16 枚に折ることは、それは人間には不可能(D)」 「具休物がありながらなれない具休物になることで、表現とはなにかという、身体で表現することはなにかという、デフォルメも含めて非常につかみやすいというのが一番(D)」・「新聞紙の表現は発見も多い(D)」・「そのものの特徴をいかにそう見えるように工夫するかの中に、発見や『あ、そうか』という気づきが多い中身(D)」・「身体表現が何かを知る手がかりとしてもいい(D)」 「身体表現が要求する様々な要素を展開次第で、あるいはアプローチ次第でいっばい含んでいる(D)」・「可塑性に富んだ、なろうとしても人間にはなれない様々な動きを持った新聞紙という意味で、教材としてはすばらしい可能性を持っている(D)」</p>	1.教材の特徴
<p>†「いろんな動き、日常ではやらないいろんな動き(A)」・†「自分の体のいろんな身体感覚を経験できる(A)」 「日常ではやらないいろんな動き、これからいろんなテーマで使うであろう出てくるであろうそういう動きをまず最初の時間にいろいろ経験してほしい (A)(以下 A1)」・†「体を思い切り大きくいろいろに動かすということをやっている(A)」 「その中からともおもしろい動きが生まれてくる、たくさん生まれてくる(B)」 †「多様な動き、それから普段できないことが思わずできちゃうところがある(B)」 「特に柔らかい動きというのが、なかなかできない(B)」・「質を捉えて動くということができない(B)」 †「質感を味あわせたいというのが、一番のねらい(C)」 †「新聞紙の多様な動きっていうのを手がかりにする(D)」・†「身体が様々な表情をもっている動き(D)」・†「多様な動き(D)」・†「多様な質感の動きができる(D)」・「そのように見せるために、身体の各部分を、こう駆使してやる(D)」 「新聞紙の単なる真似ではない、創造力とかデフォルメが働く(D)」・「新聞紙をワ〜っと、発散的にできるのでパワーも出せる(D)」</p>	2.教材から引き出せる動き
<p>「新聞紙の可塑性ですが、新聞でバーンと広がったり折れたり丸まったりねじれたり、ふわふわっていつたり転がったりする(A)」 †「新聞紙がいろいろに変化する(B)」・†「C1」・「C2」 †「新聞紙は可塑性に富んでいて、どんな動きもする(D)」・「新聞紙と同じようには人間は動けない(D)」 「人間には骨もあるし、音もなく落ちることもできない(D)」</p>	3.新聞紙そのものの特徴
<p>「対象者は『踊らなくちゃいけない』とか『美しく動かなきゃいけない』『きれいに動かなきゃいけない』『体が柔らかくなくちゃいけない』という思いできている(A)」・「『先入観を壊す』、まずそのことをねらいとしている(A)」 「新聞紙を使うことで、自分の体一つではなくて新聞紙なので、やっぱりはずかしさも、なくなる(A)」 「B1」・「他の人の目を気にしないで動きに集中できる(B)」</p>	4.学習者と教材
<p>「新聞紙を使って、こう普通に自分の今できる動きですよ、丸まったり、あのボ〜ンって転がってみたいってそういう普通の動きで、こういろいろ動いて、それもダンスだということを感じる(A)」・「なんでもいいんだよ、って(A)」 「自分で自由にこれだと思っただけを踊ればダンスになるということを押さえるという意味ではやっぱり適している(A)」 「小さい頃に遊んだような、そういう表現の中にある夢中になって遊ぶっていう相手としても使える(D)」</p>	5.ダンスの特性と教材
<p>「多様な展開が考えられる(D)」・「身体表現が要求する様々な要素を展開次第で、あるいはアプローチ次第でいっばい含んでいる(D)」・「新聞紙を持って、あるいは小道具のように持っているいろいろ動く、一体となって動くこと、新聞紙になって、なれない新聞紙になるってということ、それと何かに見立てるという3つの視点から展開を考えている(D)」</p>	6.1 時間の授業展開
<p>「『新聞紙を使った表現』は、『新聞紙で遊ぼう』のような感じで、1時間目に、単元の導入でやる(A)」 「導入としてはふさわしい(A)」・「A1」</p>	7.単元の位置づけ

†: 本文で言及、『発言者 数字』は省略記号

表 3-3 カテゴリーに分類したインタビュー結果の合計数

カテゴリー	集計数	
	未熟練者	熟練者
1. 教材の特徴	5	20
2. 教材から引き出せる動き	1	16
3. 新聞紙そのものの特徴	0	7
4. 学習者と教材	6	5
5. ダンスの特性と教材	2	4
6. 1時間の授業展開	0	3
7. 単元の位置づけ	4	3
合計	18	58

インタビューの結果は、未熟練者の場合には「1. 教材の特徴」「2. 教材から引き出せる動き」「4. 学習者と教材」「5. ダンスの特性と教材」「7. 単元の位置づけ」の5項目に、熟練者の場合にはこれに「3. 新聞紙そのものの特徴」「6. 1時間の授業展開」を加えた7項目に分類された。1から3の項目は主に「教材に関する解釈」に、4から7の項目は「教材とその他の要素の関係」に関わるものであった。また、表 3-3 の集計数を概観すると、未熟練者に対して熟練者の教材解釈とねらいは中身が多岐にわたっていることがわかる。

指導実験前インタビューは、主に指導実験で扱った教材解釈とねらいを明らかにすることを目的としていたため、以下では「教材解釈」である1から3の項目に焦点化してインタビュー結果の具体例を挙げることによって、熟練者と未熟練者の教材解釈とねらいに関する違いを明らかにしていきたい。なお、文章中の「」にはインタビュー結果を、()には発言した指導者を示している。

「1. 教材の特徴」については、未熟練者 H の「見たものをそのまま真似して動いてみる」のように、3名の未熟練者は新聞紙の動きや形を真似して動くことを教材の特徴として捉えていた。熟練者も「動くところをうまく捉えて、その真似をして動けるところが素晴らしい (B)」、「新聞紙を通して自分がそういう質感を体感できる教材 (C)」と述べていたことから、熟練者も未熟練者と同様に、新聞紙の動きを真似して動くことを教材の特徴と捉えていると考えられる。しかし、合計数に差があることから、熟練者は、真似する対象が新聞紙の動きや形の特徴だけでなく新聞紙の質感にもある等、新聞紙の動きを捉える視点が多岐にわたっている。

「2. 教材から引き出せる動き」について、熟練者は「体を思い切り大きくいろいろに動

かす (A)」、 「普段できないことが思わずできてしまう (B)」、 「質感を味あわせたい (C)」等と述べ、新聞紙を用いることで引き出せる動きの可塑性に言及している。

「3. 新聞紙そのものの特徴」では、熟練者のみ新聞紙そのもの (素材) のもつ特徴として、 「いろいろに変化 (B)」することや「可塑性に富んでいる (D)」ことを挙げ、新聞紙が「いろいろな質感を生み出す素材 (C)」であると解釈していたことがわかる。このような解釈をもとに、熟練者は「新聞紙の多様な動きを手がかりに (D)」して、学習者から「身体が様々な表情をもって (D)」、 「多様な動き (D)」や「質感のある動き (D)」を引き出し、学習者に「自分の体の身体感覚を経験 (A)」させるというねらいをもっていたことが推察される。

以上のことから、未熟練者は新聞紙を真似して動くことを教材のねらいとしているのに対して、熟練者は新聞紙という具体物を手がかりに踊ることで、学習者が「多様な動き」を経験し、自身の身体や動きに意識を向けることを教材のねらいと捉えていたことがわかる。さらに、熟練者の教材解釈では、新聞紙そのもの (素材) の特徴 (新聞紙の可塑性) を十分に理解していた。このことを通じて、多岐にわたって新聞紙の動きを捉える視点をもっていたことが推察される。

2. 指導実験・場面①：動きを引き出す指導

2.1 動きを引き出す指導の様相

(1) 学習者が踊っている活動場面の時間

各指導者の指導実験の記録映像と逐語記録から得られた、場面①における指導の総時間 (以下、総時間と略す) と学習者が踊っている活動場面の時間 (以下、活動時間と略す) の平均値、場面①の総時間に対する活動場面の割合に関する統計処理の結果を表 3-4 に示した。

表 3-4 場面① 総時間、活動時間と総時間に対する活動時間の割合

場面①総時間					平均(SD)	
未熟練者	E	F	G	H	4分37秒(±1分11秒)	
	3分51秒	6分23秒	4分6秒	4分8秒		
熟練者	A	B	C	D	6分35秒(±1分29秒)	
	4分44秒	6分9秒	7分15秒	8分10秒		
活動時間					平均(SD)	
未熟練者	E	F	G	H	2分22秒(±33秒)	
	2分18秒	2分33秒	2分57秒	1分39秒		
熟練者	A	B	C	D	5分21秒(±1分13秒)	
	3分50秒	5分13秒	5分33秒	6分47秒		
場面①総時間－活動時間					未熟練者:1分35秒 熟練者:1分14秒	
活動時間/場面①総時間(%)					平均(SD)(%)	有意差
未熟練者	E	F	G	H	53(±15.79)	*
	60	40	72	40		
熟練者	A	B	C	D	81.5(±3.42)	
	81	85	77	83		

* p<.05

表 3-4 に示されている未熟練者と熟練者の場面①の総時間を比較すると、未熟練者は平均 4 分 37 秒、熟練者は平均 6 分 35 秒であり、熟練者の総時間の方が 1 分 58 秒長い。さらに、活動時間は、未熟練者では平均 2 分 22 秒、熟練者では平均 5 分 21 秒であり、熟練者の活動時間の方が 2 分 59 秒長い。総時間の平均値と活動時間の平均値の差（教材の説明等により学習者が活動していない時間）を比較すると、未熟練者は平均 1 分 35 秒、熟練者は平均 1 分 14 秒であった。また、場面①の総時間あたりの活動時間の割合は、未熟練者 2 名は活動時間が 50%に満たないのに対し、熟練者は全員が 50%以上の活動時間を確保している。平均値についても、未熟練者が平均 53%、熟練者が平均 81.5%であり、両者の平均値には有意差がみとめられた (p<.05)。

以上の結果から、説明等に要した時間は未熟練者が長く、総時間、そして活動時間は熟練者が長い。このことから、熟練者は学習者の踊っている時間を長く確保していることがわかった。

(2) 指導言語数

各指導者の指導実験の記録映像と逐語記録から得られた、活動時間 1 分間あたりの指導言語数の平均値に関する統計処理の結果を表 3-5 に示した。

表 3-5 場面① 1 分間あたりの指導言語数

1分間あたりの指導言語数					平均(SD)(秒)	有意差
未熟練者	E	F	G	H	14.61(±5.92)	†
	7.39	12.16	15.25	23.64		
熟練者	A	B	C	D	20.3(±5.27)	†p<.10
	16.7	21.28	14.77	28.45		

1 分間あたりの指導言語数について両者を比較すると、未熟練者の 14.61 語に対して熟練者は 20.3 語と、熟練者の指導言語数は 5.69 語多く、有意な傾向がみられた ($p<.10$)。このことから、取り上げる教材が同じでも、熟練者は発言した指導言語数が多いことがわかる。熟練者が活動時間を長く確保していることと併せて考えると、熟練者は長い時間で多くの指導言語を発しており、熟練者の指導言語の引き出しの多さが推察される。

(3) 取り上げた動きの種類と数

未熟練者と熟練者が場面①で取り上げた動きの種類、つまり新聞紙の扱い方を集計した結果を表 3-6 にまとめた。さらに、動きの種類 of 平均値、1 分間あたりに取り上げた動きの種類 of 平均値に関する統計処理の結果も同時に示した (表 3-6)。

表 3-6 場面① 取り上げた動きの種類と数

取り上げた動き	未熟練者 (人)	熟練者 (人)	取り上げた動き	未熟練者 (人)	熟練者 (人)
1. 持って走る	4	4	18. 面を返す	1	1
2. 投げる	4	4	19. 叩く	1	1
3. 転がす	4	4	20. めくる	1	-
4. 折る	4	4	21. 回る	-	1
5. 広げる・張る	4	4	22. 巻きつける	-	1
6. 丸める	4	4	23. ゆるめる	-	1
7. 床に置く	4	3	24. 這う	-	1
8. 揺らす・なびかせる	3	3	25. 音を出す	-	1
9. ねじる	2	3	26. 蹴る	-	1
10. 持ち上げる	1	3	27. 押しつぶす	-	1
11. 壁を使う	-	3	28. 折り目をつける	-	1
12. 集める	-	2	種類合計	16種類	27種類
13. 静止	-	2	(統一した動き除く)	(12種類)	(23種類)
14. 引っ張る	-	2	種類平均	10種類	14.5種類
15. ちぎる	1	1	1分間あたりの		
16. 半分起こす	1	1	種類平均	4.3種類	2.7種類
17. 縮める	1	1			n.s.

n.s. not significant

取り上げた動きのうち、1 から 4 の動き（二重線上部）は実験前に指導者に指導実験において取り上げてもらうように指定した動きである。それ以外に、未熟練者と熟練者の全員が取り上げた動きには、<5. 広げる・張る>と<6. 丸める>があった。

実験前に指定した動きを含めて、未熟練者は 16 種類、熟練者は 27 種類の動きを取り上げていた。取り上げた動きの種類の数値は、未熟練者が平均 10 種類、熟練者が平均 14.5 種類であり、1 分間あたりに取り上げた動きの種類の数値は、未熟練者が平均 4.3 種類、熟練者が平均 2.7 種類であった。1 分間あたりにすると、熟練者の取り上げた種類の数は少ない。また、熟練者と未熟練者の動きの種類の数値、1 分間あたりに取り上げた動きの種類の数値の間に有意差は認められなかった。しかし、表 3-4 に示された活動時間の平均値は熟練者の方が未熟練者に比べ 3 分 5 秒長いことから、熟練者が 1 つの動きの学習に使った時間が長いことがわかる。また、この結果と表 3-5 の 1 分間あたりの指導言語数の比較の結果を合わせると、未熟練者に比べ熟練者は 1 つの動きを取り上げたとき、多くの指導言語を用いて指導していることがわかった。

2.2 場面① 指導言語の意味と動きをみる観点

表 3-7-1・3-7-2 に、場面①で取り上げた動き、指導実験後インタビューで指導者自身が発言の理由を説明した指導言語（白菱形印）と発言の理由（インタビュー結果）、解釈した

指導言語の意味を示した。加えて、理由が説明されなかった指導言語についても、指導実験中に指導者が動きを取り上げながら指導言語を発していたかどうかを確認するために、逐語記録から各指導者につき1つの指導言語を例示した。1人の指導者が複数の指導言語を発した場合は、動きをみる観点に関連すると推察される指導言語を本章の第2節の4に示した筆者ら3名で選定して示した。発言の理由を説明していない指導言語については、意味の考察は行っていない(発言の理由の欄を斜線で示した)。表中に指導言語が挙がっていない指導者は、その動きを取り上げた際に指導言語を発していないことを意味する。

また、指導言語の意味は、発言の理由(インタビュー結果)を概念化して検討した。なお、表3-7-1・3-7-2には、指導実験の前に指定した4つの動き<持って走る><投げる><転がす><折る>と、全員が取り上げた2つの動き<広げる・張る><丸める>を挙げた。

表 3-7-1 場面① 未熟練者の指導言語、発言の理由と指導言語の意味

未熟練者			
	指導言語(逐語記録)	発言の理由(インタビュー結果)	指導言語の意味
1 持って走る	◇『あ、いいかんじ、いいかんじ、いいかんじ(G)』	「動きはバリエーションも多く、大きい動きのほうがいい」 「空間を広く使いたかったので、そういう動きもあり」	○様々な動きのバリエーション ○大きく動き空間を使う
	◇『お～～いいね、回ってる人がいる～(H)』	「新聞紙を見て感じたままを動いてほしい」	・新聞紙を見て感じたまま動く
2 投げる	◇†『い～ね～(F)』	†「ポ～って投げたときに、ちゃんと飛び跳ねることができていた」 「自分自身が小さい状態からそのまま飛び跳ねることはできない」 「(ちょっと動いてゴロンって跳んでまた元の形に戻っている所がいい)」	†新聞紙の動きを真似して跳ぶ †思い切り跳ぶ
	『いいですね、みんな新聞になってます(E)』 †『はねてる、はねてる(G)』 †『思いつきジャ～～～ンブ(H)』		
3 転がす	『そんなゆっくり?(F)』 『右へ～コロコロコロコロ～(H)』		
	◇†『みんな違っておもしろい(E)』	†「中学生の心理は、『みんなと一緒にだったら大丈夫だ。』」 「(だから)新聞じゃなく隣の子を見る子が多い(からこの言葉を発した)」	†他者と違う動き
4 折る	◇『うつ伏せだと折るときどうしょっか?(G)』	『『できないから』ってやめてしまう生徒が多い』 『『じゃあダメだったらどうする?』ということは努めて言うようにしている』	・学習者をその気にさせる
	『窮屈になってる感じがよく出ている(F)』 『ポキポキポキポキ(H)』		
5 広げる・張る	◇『こういう感じもやってくれるとすごく嬉しいな(E)』	「普段はここだけど(腕の力を少し緩めて広げる動作)こう見せる(力を入れ腕をはり大きく広げる動作)という感覚を、もしかしたら新聞紙でもできる」 「体を大きくみせる」	○体に緊張感や張りがある動き ○全身を大きく広げる動き
	◇『い～ね～、なりきってるね～(F)』	「新聞紙に合わせて動くということがわかっている」	・新聞紙の動きを真似して動く
	◇『新聞紙の、そのくちやくちやなのが広がっていく気持ちよさが顔に出ている(F)』 『もっとも～っと伸ばして(G)』 『新聞紙が開いています(H)』	「(顔まで)窮屈そうな、きゅーって」 「顔までなりきっている」	・表情を含めて全身でなりきる
6 丸める	『そう、この新聞紙、全体が体だからね(F)』 『折れてる所もあるけどぐちゃぐちゃな所もあって(G)』 『グチャグチャグチャグチャグチャ～(H)』		

◇: 発言の理由を説明した指導言語 †: 本文で言及 ○: 第4節の本文で言及

表 3-7-2 場面① 熟練者の指導言語、発言の理由と指導言語の意味

熟練者			
	指導言語(逐語記録)	発言の理由(インタビュー結果)	指導言語の意味
1 持つて走る	◇『はい、ファ〜〜〜と新聞紙が(D)』	†「新聞紙の軽いのと、それと『ブルブル〜』とかちよつと質感が違うもの」 「(質感が違うものとは)パーンってパンチや浮いている感じと、それと新聞紙っていうとヒラリっていく」 「他者から圧力をかけられたようなかんじだよな、ブルブル〜っていうのと、ピシッっていうのとかがバシッっていう」 「やっぱりその個性みたいなものを具体的にポシってほめている」	†新聞紙の特徴(質感)を捉えた動き ○音を立てずになびく質感を捉える †新聞紙の特徴(質感)を捉えた動き
	◇『大好き、そういうオリジナリティ(A)』 『よく見ないで、自分の勝手に走ったらダメだよ(B)』 『人と人が絡みついてもいいのかもしれない(C)』		○個性がある動き
	◇『おかしいな、もう1回行こうかな(A)』	「もつとパーンって思いっきり跳んでほしかった」 「距離と、本当は高さもね」「でもそこまで体がいってなかった」	・思い切り跳ぶ ・高く遠くに跳ぶ
2 投げる	◇『落ちた形も見てよ(B)』	†「(新聞紙は)いろいろに変化して落ちる」	†新聞紙の形が変化し落ちていく様子を捉える †新聞紙の断片的な形ではなく、変化する動きの連続を捉えたひと流れの動き
	◇『もうあんまり考えないで(C)』	「『感覚をもっと動員しよう』という言葉でも同じことを意味している」 「なりきっていうふうな手立ての1つの言葉」 「もっと具体的な言葉で言うところ『考えないで』・『もつと全身を使って』」 「他者の目とか自己を自分で見る目みたいなところからも解放させたい」	・頭で考えず、感じたままに動く ・なりきって踊る ○首から上も含めて全身で踊る ・自己・他者から解放されて自由に動く
	◇『そうそう、男の子ががんばってね(D)』	「やっぱり筋力いるので、男の子にはぜひやってほしい」 「床に叩きつけるという質感はすごく面白い」 「叩きつける」という、普通の動作の中ではでてこない(からおもしろい)」 「(普通の動作に出てこないから難しいが)モノ(新聞紙)があることによって明確に叩きつけられるという感じがよくわかる」	・新聞紙が床に叩き付けられる様子を捉える
	◇『上からバシッですだからね(D)』	「『上から』って言ったらよくなった」 「この辺(低い位置を指して)からじゃなくなった」	・高いところから跳ぶ
	◇『向きも変えます(D)』 『これに反応してくれなくちゃ(A)』 『1回だけじゃないでしょ(B)』 『転がったりしたら痛いかもしれないけど転がったり(C)』	「転がりながらも(体の)向きが変わっていく(31)」	・多様な方向や空間を使う
4 折る	◇『いいね、ちょっとひねった折り方になってる(B)』 ◇『も〜とと極端にやろうか(B)』 ◇『性格もすごい感じになったり(C)』	「こちらの意図した動きになっていない」 「動きをはしよっている」 「ひと流れになっていない」 †「新聞紙の動きだけでないイメージに引っかけてたところに繋げる」 「ただの体じゃなくて、丸ごと自分の気持ちを入れ込みたい」	・動きを連続させひとながれで表現する †新聞紙の動きを追うのではなくイメージと結び付けた動き
	◇『…君いいね、なかなか(D)』	†「多面体ができている」 「彼はだんだん先を考えて(動きを)ちよつとにしている」	†極限(体をねじる等日常ではない動き)的な動き
	◇『人間の体では無理だからね(D)』 ◇『そう見えるようにしてね(D)』 『もう1つ折っちゃおうかな(A)』	†「『そう見えるように』っていうことがすごく大事なこと」	†誇張(デフォルメ)した動き
	◇『すごいね、この緊張感(A)』	「(指導者の動きに)サッと反応でき、その反応できていることが大事」 「(反応したところで)なりきった瞬間があった」 「パンって体になると、次はどうにもなれる」 「(新聞紙の動きを真似て)ゆれてるんだよね、微妙に」	○緊張と弛緩の対極の質感を持った動き †新聞紙の特徴や質感を捉えた動き
	◇『新聞紙になりきって待ってる(B)』 ◇『い〜な〜、そうですよ(B)』 ◇『もつとピーンとした体になつたら(C)』	†「『ピーン』とか『音が出る』とか」・「素材としての体の発掘だよな」 「初めの段階からその素材である体をより表現的にする」 「普通何も意識しなかつたらこう歩く、でも音がないからこうは歩かない」	・新聞紙の動きをなぞるのではなくイメージを伴う動き ・音がない事を意識した非日常的な動き
5 広げる・張る	『新聞紙にはおへそもおしりもないから(D)』		
	◇『空気はいつてないくらいだよ(A)』	「『浮いている』とはまた逆の縮むこと(を)目指している)」	○体を思いきり縮めた動き ・「浮く」と対極の状態
	◇『ゆっくりゆっくり丸めていくよ(B)』	「この部分を丁寧に取り上げることで、連続する動きになっている」 「変化を捉えて動けるようになる)」	・断片的でない連続性のある変化を捉える
	◇『いいな〜、いろんな丸まり方がある〜(B)』	「違った動きをする人をできるだけほめるようにしている」	・個性がある動き
	◇『気持ちガピリリになつたり(C)』	「身も心も一緒に表現体に(する)」	・心も表現体になり新聞紙のイメージが伴う動き
6 丸める	『はい、じゃあウニヤウニヤウニヤウニヤ〜ってなって、ちよつと一回伸ばしてみます(D)』		

◇: 発言の理由を説明した指導言語 †: 本文で言及 ○: 第4節の本文で言及

取り上げた動きごとに発言した指導言語を比較すると、未熟練者は<投げる><折る><広げる・張る>動きを指導したときにのみ全員が指導言語を発していたのに対し、熟練者は全員が全ての動きについて指導言語を発していた。また、未熟練者は8語の指導言語（白菱形印）に着目して発言の理由を説明したが、熟練者は22語の指導言語（白菱形印）に着目していた。このことから、熟練者は、1つ1つの動きに対して新聞紙を操作して動きを引き出そうとしたことに加え、指導言語を用いて引き出そうとしている動きを学習者に伝えようとしていることがわかる。

場面①は、指導者が新聞紙を操り指導言語を通し学習者の多様な動きを引き出す指導場面である。この場合、指導言語が意味しているのは指導者が学習者に学ばせたいとする動きをみる観点である。これは、学習者の動きを誘発する^{注7}役割を持つ観点（以下、動きを誘発する観点とする）と言い換えることができる。

そこで、指導者が取り上げた1つの新聞紙の動きに対して用いた指導言語の数を比較すると、熟練者は未熟練者に比べてより多くの指導言語を用いて学習者の多様な動きを引き出そうとしていることがわかる。このことから、熟練者には、1つの新聞紙の動きに対して、学習者が目指そうとする動き方のイメージを豊富にもっていることが推察される。

以下では、全員が指導で用いた動き<投げる>と<折る>を取り上げて、指導言語の意味に基づいて動きを誘発する観点について考察を進める（表3-7-1・3-7-2）。なお、熟練者についてのみ、<投げる>の考察に関連した<持って走る>と<広げる・張る>も取り上げる。『』には指導言語、「」には発言の理由、()には発言した指導者を示す。

まず、<投げる>動きについて、未熟練者は、投げられた新聞紙の動きを体で表現している学習者に対し、『はねてる (G)』や『思いっきりジャンプ (H)』といった具体的な指導言語で指示していた。さらに『い～ね～ (F)』と動きを賞賛した理由を「ポ～ンって投げたときに、ちゃんと飛び跳ねることができていた(からほめた)」と述べていたことから、新聞紙の動きを真似して思いっきり跳んだことを評価したことがわかる。これと同様に、熟練者の『落ちた形も見ててよ (B)』という発言からは、未熟練者と共通して、新聞紙の動きを真似させようとしていることが推察される。しかし、発言の理由として「(新聞紙は)いろいろに変化して落ちる (B)」と述べていることから、この指導言語は、形が変化しながら落下する新聞紙の動きの具体的な特徴を指して、新聞紙の動きの形を真似るだけ

^{注7} 場面①で発言された指導言語の意味には、学習者の持っている動きを引き出す意味が含まれていた。それを本研究では「誘発」と表記する。

でなく、新聞紙の変化の様相を含む動きにまで目を向けることを促そうとしていたと考えられる。さらに、＜持つて走る＞＜広げる・張る＞の指導言語の意味からも、同様の特徴がみられる。例えば、＜持つて走る＞では「新聞紙の軽いのと、それと『ブルブル～』とかちよつと質感が違うもの (A)」、＜広げる・張る＞では「『ピーン』とか『音が出る』とか (C)」という発言の理由が挙げられている。これらの理由から共通して、熟練者が新聞紙の質感を捉えた動きを引き出そうとしていることが推察される。これは、指導実験前インタビューでわかった熟練者の教材の解釈の特徴（新聞紙そのもの（素材）の特徴（可塑性）を十分に理解して指導していること）を裏付けるものだと考えられる。

また、＜投げる＞動きについて、熟練者 B は新聞紙の変化の様相（新聞紙が投げられて床に落ちる）を捉えて連続した動きを引き出そうとしていたのに対し、未熟練者は＜投げる＞動きにのみ着目して動きを引き出そうとしていた。指導言語の意味の検討からは、連続した動きを引き出すことは熟練者 B の特徴と認められるが、記録映像を検討すると、他の熟練者も取り上げた動きを 1 つ 1 つ 学習者に提示するのではなく、いくつかの動きを連続して取り上げていたことが観察できる。このことから、連続した動きを引き出すことは熟練者の特徴であることが推察される。

次に、＜折る＞動きをについて考察を行う。未熟練者 E は、『みんな違っておもしろい (E)』と発言した理由について「中学生の心理は『みんなと一緒にいたら大丈夫だ』 (E)」と述べているので、この発言によって学習者に他者と異なった形態の動きを促していることがわかる。これに対して、熟練者 C は、『性格もすごい感じになったり (C)』と発言した理由として「新聞紙の動きだけじゃないイメージにひっかけたところに繋げる (C)」と述べ、新聞紙の動きを追うだけではなく、イメージを伴った動きを引き出そうとしたことを認めている。さらに、熟練者 D は『人間の体では無理 (D)』と発言した理由として「『そう見えるように』ということが大事なこと (D)」を挙げ、さらに学習者の動きを賞賛した理由として「多面体ができている (D)」と述べているので、この発言によって新聞紙の動きを誇張（デフォルメ）したことを賞賛していることがわかる。このことから、熟練者はそのままでは真似できない新聞紙の動きのイメージを、極限まで動く、誇張（デフォルメ）することによって表現させようとしていたことが推察される。つまり、新聞紙の特徴を捉え、それを体で表現するための動きの工夫の仕方を学習者に学ばせようとしていたと考えられる。それゆえ、熟練者の指導の特徴は、動きの工夫の仕方を学習者に意識させることによって動きを引き出そうとするところにあることがわかる。

以上より、熟練者は教材の特徴（質感や変化の様相）を捉えた動きを引き出そうとしていることがわかった。この新聞紙の特徴（質感や変化の様相）を捉えた動きは、熟練者の教材「新聞紙を使った表現」の「教材解釈」に基づいた「この教材だからこそ（ならでは）引き出せる動き」（以下、「教材を通して学ぶ動き」とする）である。つまり、本指導実験内で熟練者が引き出そうとしている動きは、他の教材で引き出される動きとは異なる動きであると考えられる。さらに、動きを引き出すために学習者に意識させる動きの工夫の仕方は、取り上げた教材の特徴を体で表現する（動きに変える）ための方法・技術である（以下、「創作ダンスを通して学ぶ動きの工夫の仕方」とする）。すなわち、様々な教材を取り上げる創作ダンスの授業において、教材の特徴を体で表現するためには、「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を学習者に学ばせることが重要だといえる。このことから、指導者は「教材解釈」という教材の特徴の把握を通してそれを学習者に伝えるとともに、教材の特徴を動きにするための技術である「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を学習者に学ばせることによって、「教材を通して学ぶ動き」に発展させていることが推察される。

すなわち、熟練者には「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」がかけ合わされた「教材を通して学ぶ動き」に関する具体的な動きのイメージが存在し、それが取り上げる動き、動きを誘発する観点、そして指導言語へと結びついていたことがわかる。

3. 指導実験・場面②：動きに対応する指導

3.1 場面② 指導言語、発言の理由から抽出した動きをみる観点

場面②（学習者同士が2人組になって活動する場面）では、指導者はそれぞれの学習者の動きを観察し、それに対応した指導言語を随時発して働きかけていた。その際の学習者の動きをみるための観点を明らかにするため、発言の理由（インタビュー結果）からキーワードを抽出してカテゴリー化を行った。表 3-8-1 と表 3-8-2 には、指導言語（発言の理由を説明した指導言語）、発言の理由（インタビュー結果、重複した内容は除く）、作成したカテゴリーをまとめて示した。

さらに、各カテゴリーに分類した指導言語の理由の数を表 3-9 に示した。なお、本研究で扱う対象は身体運動・表現であるため、時性、力性などの異なる次元^{注8}が同時に複数存

^{注8} 松本（2010）は、運動表現の成因に運動時性（Time）、運動力性（Energy）、運動形態性（Design）の3者があることを指摘している。

在し,それらは切り離して論じることができない表裏一体の性格を持っている.そのため,1つの指導言語の意味が他のカテゴリーに分類されることを認め,重複して分類することとした(表3-8-1・3-8-2「複合」参照).

表 3-8-1 場面② 未熟練者の指導言語と発言の理由から抽出した動きをみる観点

指導言語(逐語記録)	発言の理由(インタビュー結果)	ゴリカテ	み動き観を	複合
『うまい、メリハリがある、メリハリがある動きだね(F)(以下、F1)』	「ただゆっくりとか、ただクシャクシャって丸めたりだけでなく、ピンピンとか、そういう動きが出てきたのは、いいな～と思って」	質感	①	⑥
『あ、でもいっか、質感が変わっちゃうから(G)』	「始め新聞紙、ピンとしてる」・「そこからスタートすると、ピンとした状態からやる子もいるかと思った」			⑧
『フワ～としたところとかクシャクシャしたところの質感が出せるといいな～、体で(G)』	「新聞紙だからこそ引き出せる動きか」・「新聞紙だとクシャクシャ(丸める仕草)とかピンって張った感じ(真横に張った仕草)とか、破れる(破る仕草)とかができる」			⑧
『体の極限まで使ってる(H)』	「極限までこれはいけているものと判断した」	極限	②	
『指先から足先まで、足先まで使って(G)』	「体全体で、ということ」	全身	③	全身
『張り詰めた緊張感(H)』	「こう力がきちんとこう最後の爪の先までいきわたっているのがいい動き」	体の部分		
『左右対称じゃなくてちょっと工夫されてる(H)』	「普通に立ってるけれど、さりげなく左足がクツと中に入って折れているような動きがいい」			
『体の極限まで使ってる(H)』	「体がたたまらずぐ伸びているだけでなく、あごがあがってその先の先まで意識できているように見えた」			
『もっと動かしていい(F)』	「もっと大きく動いていい」・「あっちいたりこっちいたりという動きができていた」	踊る軌跡・場高	④	
『場所を広く使ってください(E)』	「新聞を持って走る」動きのヒント			
『上へ下へ、あとは右へ左へ、空間を大きく使って精一杯動いてください(H)』	「ダンスで、上下左右、空間を大きく使うことが相手に見せるときに迫力があり何か伝わることを、自分は今までで感じてきている」			
『あ、いいですね(E)(以下、E1)』	「急にこう高さ(高いところから低いところへ腕を動かす)が変わったのがよかった」	氏高		
『今度のリーダーは走るのが速そう、ジャンプも高そう(E)』	「速そうだし高そうだなと思った」	時間	⑤	
『スピードのメリハリがいいですね(E)』	「速さとか、急に変わるっていうところ」			
『E1』	「だんだんだんだんしていったのが、バタツと(動かしていた腕を止める)」			
『+『(F1)』	『+「ただクシャクシャって丸めたりするだけではなくて、ピンピンとか、そういう動きが出てきたのは、おおいな～と思って」	力	⑥	
『+『お、お、お、いいじゃん、いいじゃん、いいじゃん(F)』	『+「止まらずにできたのがすごい」	繰り返しひと流れ	⑦	
『+『どんな動きがおもしろかったか、おもしろいの特集をお願いします(E)』	「だんだんネタもつきてきちゃうだろうし」			
『+『そういうふうにか何かひとつイメージをもって(H)』	「ひと流れの動きまでっていうのはやるつもりだった」			
『+『その1分間は止まらないように(G)』	「見通し持たせるために、どのくらいやったらいいのか、終わりが見えないとグダグダになってしまうので」・「1分間は動き続けなさい」			
『+『20秒くらいやってないことも(G)』	「自分たちが『やった』って思える終わり方ができるように」	種類	⑧	
『+『最初のポーズと最後のポーズは、ピンと決めてください(H)』	「それが決まっているものと決まっていないものだと、始まるときの緊張感とか終わった後の余韻っていうものが全然違うものになる」			
『+『丸まってジャンプは難しいな～(E)』	「難しいけどできた」			
『+『新聞紙の形を変えてもいいし、新聞紙自体の動きを変えてもいいし(G)』	「今度は新聞紙自体の形を変える場面に入ってほしい」			
『+『あ～うまい、うまい、うまい、うまい(F)』	「この後にそのアイデアはどうのこうのって言った」・「だから今はAくんが表現ができてることに対して『うまい、うまい』って言った」	個人的な動き	⑨	
『+『お！(F)』	『+「発想もすごい」			
『+『あ、いいじゃん、いいじゃん、いいじゃん、いいじゃん(F)』	「普通うつ伏せでいくけど、仰向けでいった」			
『+『もっと動かしていいよ～(F)』	「もっと考えていろんなアイデア出してほしい」			
『+『どの辺がやって、「あ、自分うまくできてる」って思った(G)』	「その子独特のが出てきたときはそれを認めてあげると、そういう子って大概次もまたおもしろいことをやらかす」			
『+『場所を広く使ってください(E)』	「男子のほうがやっぱりおもしろいな、と思う」			
『+『紙になってる、紙になってる(E)』	「この這い蹲るの、おもしろいなあと思って」			
『+『うまい、メリハリがあるね、メリハリがある動きだね(F)』	「自分がね、そこまでやらなかった」・「それを自分たちでやった」			
『+『あ、一部分だけつままれました(E)』	「みんなすごくおもしろいから、『これもおもしろい』『これもおもしろい』『これもおもしろい』の私の声かけがずっと一本調子になっちゃうかと思って」			
『+『あ、いいじゃん、いいじゃん、いいじゃん、いいじゃん(F)』	「背中雑巾状態じゃん、でもそんなの関係なしに、なんかピーーっていつてるのが、すごいね、いいなあと思った」			

①動きの質感、②大きく動く、③全身を使う、④空間の変化、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続、⑧動きの種類、⑨個人的な動き、⑩なりきる
 †:本文で言及

表 3-8-2 場面② 熟練者の指導言語と発言の理由から抽出した動きをみる観点

指導言語(逐語記録)	発言の理由(インタビュー結果)	ゴリー	をみる	動き	複合				
『そう、ニュアンス大事に(A)』	「繊細な動きをしていたから、それに反応して」・「微細に反応してほしいというのがこの“ニュアンス”にはあった」	イメージを伝える	①		②				
†『お、いいね、いいね～(A)』	「すごく…浮遊する感じ」・「雰囲気をつえた柔らかい感じがでていた」								
『そうそう、もっと遠くまで連れて行っていいからね(A)』	「アクティブなのはみんな縮まって跳んだり走ったりできるけれど、ふわふわしてたニュアンスの柔らかい動き(はできない)」								
『フワッ、この軽い浮いた感じ(A)』	「この寝方もうまい」								
『音もなく、フワッ(A)』	「アクティブとは違うフワ～と」・「浮いて落ちるは、ポーン・ポーンとは違う」								
『はらん(A)』	「忠実にやろうとしている」そのニュアンスをつかもうとしている」								
『あ、どんな感じ(A)』	「浮いてね、ああいうふうに活きています」								
『よくあんなに真似できたよね、2人ともすごく微妙なニュアンス(A)』	「本当に難しいのに(できた)」								
『それともゲーっとねばってるの?(A)(以下 A1)』	「ニュアンスを、ということ」 「質感とそれを極限までというニュアンスがあった」								
『空気自体を扱う人まで動かしていくと、そこに明るいとか暗いとか恐いとか悲しいとかっていう質感と感情も出てくる(D)(以下 D1)』	「新聞紙の音とか、その気配をすごく感じやすい」								
『扱う人もちゃんと新聞紙を持って踊って下さい(D)(以下 D2)』	「みんなが新聞紙の音や動かしている気配も感じてる」								
『いろんな動きができるように(B)』	「動いている子がこうなっていることがある(全身を硬直させ細かく揺らす動き)」								
『本人がかげりになってる感じ(D)』	「自分も足上げちゃってるのはおかしい(おもしろい)」								
『そう一発目はね、ちよっとドッテンだったんですよ(D)』	「ドッテンだってね」								
『この微妙な動きが方いい(A)』	「それでねじれながら」								
『よく見てないとダメだよ(B)』	「もっとよく見て、体の変化をしっかりとつけて動く」								
『それくらい投げたりとか移動とか跳ぶとか、そういうアクティブな感じのものをどんどん入れて(A)(以下 A2)』	「新聞紙だったら飛ばせられるしふわふわで移動もできるし、繊細な部分もある」 「多様にいろいろ自由に」								
『ちよっといろいろ変えてみていいよ(D)(以下 D3)』	「破るとかいろんなことすればいい」・「もっと破ったりちぎったりすればいい」								
『はい、新聞紙の形状も変えてくれていいよ(D)(以下 D4)』	「折ったり丸めたりちぎったり」・「大体平たい新聞紙を手で持つスタイル」・「その中ではいっぱいやってたけど、もっと形状変えて」・「今(新聞紙を)破いたただけですごいよかった」								
『ああ破った(D)』	「やっぱり破るといいでしょ、破る感じで」								
『シュウ!(D)』	「音が、音がすごい感じてる」								
『A2』	「思い切り身体を動かせることに引張っていきたい」・「自由に動いてごらんと言うとき、大きく動けるということは必須」・「ずっとパタン・パタン・パタンとかではない」 「必ずやっぱり全身で、大きく」	大きく思い切り極限	②						
『A1』	「もっともつとねじれるでしょう?」・「ゲーとねじる、引張るっていう感じ」・「ねばる感じとかをもっと身体で」								
『そう、さっきと同じでもいい(A)』	「しっかりと大きく、はっきり動く」								
『いいね～(A)』	「動かす人も大きく動けている」・「自分は棒立ちではなくて、ちゃんと動いて踊りながらリーダーもできている」・「真似する人も大きく反応して動けている」								
『遠慮しない(C)(以下 C1)』	「動きを大きく」・「ギリギリまでこうする(両手を大きく広げる動き)ことを遠慮しない」・「中間くらいの動き(中途半端に手を開く動き)ではなく幅を広げさせたい」・「動きもメリハリができて、大きくなったという両方だった」 「その範囲の中では非常によく動いている」								
『ちよっと持って移動したり、張り付いたり、ちよっと移動をするとか(A)(以下 A3)』	「思い切り身体を大きく動かす」・「移動とか跳ぶとか、アクティブに体を動かす」・「もうこれ以上ねじれません、みたいになるけど動こうと」・「身体を大きく動かすことが表現は基本」 「沈滞してるな～と思うと、もっと身体ごと動くような」								
『D2』	「ただこうやってる(手先だけで新聞紙を操っている仕草)だけじゃダメ」 「手先だけでやるのではなく、新聞紙を扱う人も踊る」								
『D1』	「空気まで動かすという感じは、いつもは『手先でやらないで新聞紙だけではなくて扱う人がちゃんと踊る』と言うけれど、空気や音を感じた」								
『捻ったり回ったり体を不安定に使わせてみて(D)(以下 D5)』	「ひねるとか、素早くするとかは、いちいち言われないと分からない」								
『方向性もあっていいね(D)』	「彼女がなんとなくこう(身体の目の前にポーズをつくる仕草)じゃなくて、こう(身体を横にスライドさせた仕草)した」・「方向性出していた」								
『あ～転がしたね(D)』	「彼の身体は生になっていた」								
『A3』	「全身で動くようなことは必ず言う」								
『そうそう、もっと遠くまで連れて行っていいからね(A)(以下 A4)』	「バーンとかね」 「クルクルまわして、こういう感じ(手で大きく円を書く仕草)をこう身体でできる(上半身を大きく回す仕草)」								
『A2』	「体・全身を使うことは必須なので、そこは強化していく」 「新聞紙ってこんなに動いて踊れたという、ちよっとした身体の心地よさ」 「繊細な動きもある」 「思いきり跳んだりコロコロ転がったり、グチャってなったり、こう体を使う」					全身 本 体の部分	③		
『1 つにまとめない(B)(以下 B1)』	「体がやっぱり固いんだと思う」								
『2 人の距離も遠いときとすごく近いときと様々あります(C)(以下 C2)』	「それは身体感覚」								

①動きの質感、②大きく動く、③全身を使う、④動きの種類

†:本文で言及、【発言者 数字】は省略記号

指導言語(逐語記録)	発言の理由(インタビュー結果)	コー カテ	を 観 る 動 き	複 合
『いいね～(A)』	「例えば移動もだし、こっちの彼女も自分がパンって移動した」			
『A3』	「新聞紙ってともすると、3 置くらいところでボタン・ボタン・ボタンって畳まれて終わりになってしまうこともある」 「ずっとその場所どころこうこうではなくて、移動する、跳ぶというちょっと空間を変えるようなものは必ず入れて」・「ずっとその場でやってないで」 「そうすると空気も動くので、場全体が活動的な雰囲気になる」	場 所 の 移 動	④	
『C2』	「均一な関係じゃない距離感によって、或いは後ろにつくことによって違う関係を」・ 「向かい合っというのを変えたい」・「空間意識もそう」・「空間とか」	空 間		
『こっちにパンと体当たりだとか、操る人に体当たりだとか、そんなんでいいかもしれない(C)』	「2人の関係の距離感」	高 低 ・ 左 右 ・ 方 向 性		
『お～今のいいじゃん(D)』	「方向転換したのがよかった」			
『そういう気持ちと表情でやっていくとそれが移っていく(D)(以下D6)』	「単に動きのスピードとかのメリハリではない」			
『C1』	「動きもメリハリができて、大きくなったりという両方だった」			
†「止まる(C)」	「やっぱり止まってほしいと思うから『止まる』とか言う」			
†「少し追い込んでみてください(D)(以下D7)』	「壊してるんだけど、その壊し方が単調」・「それを追い込むという感覚はやっぱり教えないとダメ」・「言ったら追い込まれる」・「テンポがあがる」	時 間	⑤	⑥
†「D3』	「追い込むのはいいけれど、同じ調子だったので少し落としてほしかった」 「ワーーーーとやるだけで」			
†「A3』	「活動した後だと、例えばパンパン(新聞を折りたたむような草)も、動いているのでまた違ってくと思う」			
『擬態語、擬声語で(B)』	「リズムがつく」			
『D5』	「今『フオーン』はよかったんだけど、同じこんな感じ(ゆっくりと真っ直ぐな単調な動きを繰り返す草)だった」		⑥	
『D8』	「繰り返すとワーーーーとあがっていく」			⑦
『A3』	「その中で、ふわ～ってなったり、パ～って走ってベタ～てる」			⑧
『A3』	「ずっと沈滞したままパンパンパンだと、なんか沈滞する」			⑨
『せーの、はい、ビタ(A)』	「活動の終わり」・「『はい、終わってみよう、ダラダラ』ではない」			
†「さっきやったおもしろいのもう一度やってくれてもいい(A)』	「いろいろ試している中で、『なんかこれ気持ちよかった』とか」 †「即興とはやりながらこだわりをみつけていく過程」			
『表現に繋げるにフツって分断するのではなく1つのまとまりを創りたい(C)』	「ひと流れのついでだけではない」			
『D7』	「何かやっては終わり、何かやっては終わっている」			
†「3 回くらいは繰り返してください、おもしろいやつを(D)(以下D8)』	「繰り返すのは絶対必要」・「いい動きしているけれど、やっては収まり、やっては収まる」・「たまたみ込んだり増幅する動きは、慣れてこないし出ない」			
『あ～転がしたね(D)(以下D9)』	「"くねる"とか、こういうの(手で曲線を描きながらくねった動き)はあまり出てこなかった」・ 「体がいつも止まっている」・「単発のこういうの(左右に腕を動かす動き)になってしまう」・ 「行ったり来たり直線的な」			
『最後っていうのは、最後の前にはやっぱり追い込みがあったほうがいいんですよ(D)』	「始めと終わりをつけることで即興的だけどひと流れができる」・「最初と最後はすごく重要」・ 「新聞紙が死んだ終わり方ではなく、そういう余韻や何かの瞬間！みたいな終わり方」・「ポーズで終わるためには、その前は反対の動きを追い込むとか、大きいからピュッと小さくなるという、そういうラストのポーズをつける所まで」・「初心者でも終わりをつける」			
『A2』	「いろんな動きをする」			
『そう、相手を思い切り動かして、相手を思い切り動かして！(A)』	「どんだん彼が反応しているから、あれだけ反応していたら、何かいろいろやってもっとやれるだろうと思って」・「どんだんのせて、どこまで行くな」			
『B1』	「新聞紙が色々な表情をみせて動いているのに、その表情を全部消している」・「回りながら形を変えながら跳ぶことがただ跳ぶという一つの動きになっている」・「いろんなふうに変化していくことをやりたいのに変化がない」・「新聞紙の可塑性のある動きをやっているのに可塑性がない」			⑦
『いろんな動きができるように(B)』	「こう走らせるとか、飛ばせるだけっていう、こちらがやった動きを忠実にやっているだけ」・ 「もっといろんな新聞紙の操作の仕方ある」			
『C2』	「いくつかの観点で変える」			
『D3』	「跳びすぎていたから、同じ調子で」			
『D5』	「フオーン～って回りだした」・「言わないと真っ直ぐこういく」			
『交代しますが、アイデアがおもしろい、動きがおもしろい、どっちでもかまわないので(D)』	「だんだんいい動きをアピールしていくという点をちょっと意識させた」			⑨
『いつもしゃがんだままじゃなくて、それが上にあがったっていい(C)』	「横を見たら同じ(動き)だった」			
『A4』	「だからすごく『あ、こんな動きでてるんだ』と思ってほめた」			
『グッ！(A)』	「彼、反応の仕方がすごくオリジナリティがある」	個 性 的 な 動 き	⑨	
『D6』	「今度ほやり方も感情を込めることで、顔の表情が出てくる」・ 「その微妙な質感のようなのが扱う人の表情によって新聞紙にも表情が移っていく」			
『D5』	「彼は完全に表情が入っていた」			
『扱う人まですごい踊ったような気がする(D)』	「扱う人がうまくなったというのと、扱う人がちゃんと感情を込めて踊れるようになった」			
『D9』	「自分(新聞紙を扱う人)も転がっている」			
『あ、なってる！(A)』	「新聞紙になっている」 「全身でやってねってこと、つまり顔」	な り き る	⑩	③

①動きの質感、②全身を使う、③空間の変化、④時間の変化、⑤力の変化、⑥動きの種類、⑦動きの連続、⑧動きの種類、⑨個性的な動き、⑩なりきる

†:本文で言及、『発言者 数字』は省略記

表 3-9 場面② 動きをみる観点と分類した指導言語の発言の理由の数

動きをみる観点	分類数		有意差
	未熟練者(a)	熟練者(b)	
①動きの質感	15 (11)	42 (38)	**a<b
②大きく動く	8 (8)	30 (18)	**a<b
③全身を使う	12 (7)	19 (12)	
④空間の変化	8 (3)	17 (6)	
⑤時間の変化	3 (2)	13 (12)	*a<b
⑥力の変化	3 (2)	16 (14)	**a<b
⑦動きの連続	10 (6)	27 (3)	**a<b
⑧動きの種類	17 (12)	36 (28)	*a<b
⑨個性的な動き	13 (3)	4 (2)	*a>b
⑩なりきる	2	10 (1)	*a<b
合計	91 (54)	214 (133)	**a<b

(): 他カテゴリーにも重複して分類した数
*p<.05 **p<.01

カテゴリー化の結果、指導言語の発言の理由は「質感」「音（熟練者のみ）」「大きく・思い切り・極限」「全身」「体の部分」「踊る軌跡・場所の移動」「高低・左右・方向性」「時間」「力」「繰り返し・ひと流れ」「種類」「個性的な動き」「なりきる」「その他」の14項目に分類することができた。さらに「質感」「音」の2項目は「イメージをとらえる」に、「全身」「体の部分」の2項目は「体」に、「踊る軌跡・場所の移動」「高低・左右・方向性」の2項目は「空間」に集約することによって、10のカテゴリーを作成した。

これらのカテゴリーは、すでに本章第2節の4で述べた筆者ら3名の舞踊教育の専門家によって、細川ほか（2005）の研究に基づいて作成された7項目と照査された。その結果、「イメージをとらえる」は①動きの質感、「大きく・思い切り・極限」は②大きく動く、「体」は③全身を使う、「空間」は④空間の変化、「時間」は⑤時間の変化、「力」は⑥力の変化、「繰り返し・ひと流れ」は⑦動きの連続に符合することが確認された。これ以外の「種類」「個性的な動き」「なりきる」の3項目は対応する項目がなかったため、新たに⑧動きの種類、⑨個性的な動き、⑩なりきるを追加した。この①から⑩の項目を、本章では、指導者が指導言語を発する際に学習者の動きを観察する「動きをみる観点」と定義することとした。特に①から⑦の動きをみる観点は、細川ほか（2005）の研究との照査によって作成したものであるため、教材「新聞紙を使った表現」に限定されない、他の創作ダンス教材にも共通する観点であり、第3節2. 指導実験・場面①：動きを引き出す指導2.2 場面①指導言語の意味と動きをみる観点で挙げた「創作ダンスを通して学ぶ動きの工夫の仕方」と一

致するものであると考えられる。なお、カテゴリー化できなかった指導言語・発言の理由は動きをみる観点に属しないと判断し、本研究では取り扱わないこととする。

表 3-9 からは、分類した指導言語の意味の数の合計が、未熟練者は 91、熟練者は 214 であり、熟練者の指導言語に含まれる意味の数の多さがうかがえる。熟練者の動きをみる観点は、①動きの質感、②大きく動く、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続、⑧動きの種類、⑩なりきるの 7 観点であった ($p < .05$, $p < .01$)。つまり、これらの観点を中心に学習者の動きをみていることが熟練者の特徴であることがわかる。

一方、未熟練者と熟練者に有意差がなかった③全身を使うと④空間の変化の観点は、全身や身体の部位を使った動き、空間の軌跡や高低といった目で捉えやすい観点である。そのため、未熟練者も把握しやすく、この観点を中心に学習者の動きをみて指導していると考えられる。これに対して熟練者は、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続といった、直接目で捉えにくく定量化しにくい観点をも含んだ指導言語を用いているところに特徴が認められた。また、⑨個性的な動きの観点のみ未熟練者が有意に多かった ($p < .05$)。このことから、未熟練者は⑨個性的な動きの観点を学習者の動きをみていることに特徴があることが示唆された。

さらに表 3-8-1 より、未熟練者は⑤時間の変化と⑥力の変化の観点到分類した指導言語に、共通して『メリハリ』という言葉を用いている。また、熟練者では⑤と⑥の双方の観点到複数の発言の理由が分類された(表 3-8-2 複合を参照)。そこで、⑤と⑥の観点到ついて、未熟練者と熟練者を比較考察する。以下では、⑤時間の変化と⑥力の変化の観点到、未熟練者と熟練者の発言の理由に顕著な相違があった⑦動きの連続(表 3-8-1・3-8-2)、未熟練者に多い観点到である⑨個性的な動き(表 3-9)を取り上げて、これらの観点到間の関係を考察する。なお、『』に指導言語、「」に指導言語の発言の理由を説明したインタビュー結果を、() に動きを強化する観点到が示されている。

(1) ⑤時間の変化・⑥力の変化

表 3-8-1 より、未熟練者 E は『スピードのメリハリがいいですね』と発言した理由を「速さとか、急に変わるっていうところ」と述べており、この言葉によって速さに緩急がある動き(⑤時間の変化)が意味されていると考えられる。さらに F は『うまい、メリハリがある、メリハリがある動きだね』と発言した理由を「ただクシャクシャって丸めたりするだけではなくて、ピンピンとか、そういう動きが出てきたのは、おいしいな~と思って」

と述べており、ここでは強弱のある動き（⑥力の変化）が意味されている。それゆえ、「メリハリ」という指導言語には⑤時間の変化と⑥力の変化という意味が含まれていることがわかる。未熟練者 E・F のいう『メリハリ』とは、時間の緩急と力の強弱がかけ合わさって生じ、動きに表現感と生命感をもたらす重要な要因（村田，2011）であり、緩急と強弱は切り離して捉えることが難しい。しかし、未熟練者 E・F は『メリハリ』を緩急と強弱の一方の意味にしか捉えていないことが指導言語の発言の理由から推察される。

これに対して、表 3-8-2 より、熟練者 C は動き続ける学習者に『止まる』という発言を行った理由を「やっぱり止まってほしいから『止まる』とか言う」と述べている。この『止まる』という発言は、踊るという動に対して、止まるという静を意識させるために行われたものと考えられる。動と静の組み合わせは動きのメリハリを示す^{注9}ことから、熟練者 C は動きの強弱と緩急を同時に把握していることが推察される。さらに、熟練者 D は同じ動きを単調に繰り返している学習者に『ちょっといろいろ変えてみていい (D)』という発言を行った理由について「追い込むのはいいけれど、同じ調子だったので少し落としてほしかった」と述べていた。それゆえ、この発言の中の『いろいろ』とは、動きの種類ではなく、動きのメリハリ、つまり時間の緩急と力の強弱をつけることを意味していたと考えられる^{注10}。

上に挙げた 2 つの指導言語の他に、熟練者 D が『少し追い込んでみてください』、熟練者 A が『ちょっと持って移動したり、張り付いたり、ちょっと移動をすとか (A)』と発言していたが、各々の指導言語の発言の理由は⑤時間の変化と⑥力の変化の双方に分類できた（表 3-8-2）ことから、熟練者は時間と力の変化を単独では捉えずに指導している点に特徴があることがわかる。

(2) ⑦動きの連続

表 3-8-1 より、未熟練者 F は、長時間踊り続けた学習者を『お、お、お、いいじゃん、いいじゃん、いいじゃん』と賞賛し、その理由を「止まらずにできたのがすごい」と述べ

^{注9} 松本（1983）は、＜走－止＞の運動課題について「“速く走って、ピタッと止まる”という対極の動きを含むイメージを引き出しやすい」と述べている。ここには緩急と強弱の意味を含んだメリハリが＜走－止＞、つまり＜静－動＞に含まれていることを意味している。

^{注10} 表 3-8-1 より、未熟練者 E が『いいですね (E1)』と発言した理由を「パッタと（動かしていた腕を止める）」と述べている。インタビュー時に行った未熟練者 E の手の動作は、動かしている手をただ止める、という動作であり、そこからは「緩急」という視点はみとれなかった。そのため、未熟練者 E 『いいですね』の発言の理由は、⑤時間の変化にのみ分類した。

ていたことから、この指導言語は、長時間止まらず動き続けることを意味していたと考えられる。また、未熟練者 G の『1分間は止まらないように』は1分間動き続けることを意味している。このことから、未熟練者は学習者が動き続けることを目的とし、学習者が踊っている時間の長さを基準に、学習者の動きをみていたことが示唆される。

これに対して、表 3-8-2 より、熟練者 D は、『3回くらいは（同じ動きを）繰り返してください、おもしろいやつを』の発言の理由を「繰り返すのは絶対必要」や「いい動きしているけれど、やっちは収まり、やっちは収まる」と述べていたことから、これらの指導言語は動きをひと流れの連続として捉えることを意味していたことが推察できる^{注11}。さらに熟練者 A は、『さっきやったおもしろいの（動き）をもう一度やってくれてもいい』と発言した理由について「いろいろ試している中で、『なんかこれ気持ちよかった』とか」や「即興とはやりながらこだわりをみつけていく過程」と述べていたことから、気に入った動きの繰り返しが即興から作品創作への足がかりになることを意味していると考えられる。

またその他の指導言語の発言の理由からは、動きを連続させると新聞紙の可塑性を十分に活かせること、ひと流れにすることは表現に繋がるということが意味されていたと推察される。つまりこれらの発言は、動きを連続させることは、連続的に変化する新聞紙の教材の特徴を活かしたひと流れの表現的な動き^{注12}へ繋がること、さらに動きのひと流れの連続がダンスの動きの中核であり、即興表現に対応した最小限の動きの単位であることを示している。それゆえ、熟練者は、動くことから表現・踊ることへ、さらに即興表現から作品創作へと、1時間で取り上げる単発の教材を次の授業へと繋いで発展させていくという視点をもっていたことが示唆される。要するに、熟練者はダンス学習の単元全体に関する見通し（系統性）を持っているのである。

(3) ⑦個性的な動き

表 3-8-1 より、未熟練者 F は『お！』と発言した理由について「発想もすごい」、未熟練者 G は『どの辺がやってて「あ、自分うまくできてる」と思った』と発言した理由について「その子独特の（動き）が出てきたときはそれを認めてあげると、そういう子って大

^{注11} 表 3-8-1 より、未熟練者 H が『そういうふうに関かひとつイメージをもって』と発言した理由を「ひと流れの動きまでっていうのはやるつもりだった」と述べている。ここで未熟練者 H のいう「ひと流れ」とは、動きにイメージをつけ「はじめーなかーおわり」をつけることを意味していると推察され、動きを連続することは解釈が異なると考えられる。

^{注12} 「ひと流れの表現的な動き」とは、快い連続を持った一息で踊れるような動きのまとまりを指す。また、動きに表現的な性格を出現させる最小単位である（村田，2011）。

概次もまたおもしろいことをやらかす」と述べていた。これらの発言からは、未熟練者は思いがけない動きを学習者がしたときに褒めていることがわかる。

これに対して、表 3-8-2 より、①動きの質感に分類された熟練者 A の『お、いいね、いいね～』という発言は、指導言語そのものは賞賛を示してはいても、この発言の理由として「雰囲気をつえた柔らかい感じが出ていた」と述べていたことから、この発言には熟練者 A が新聞紙の持つ質感をつえた動きを引き出そうと意図していることが推察される。つまり熟練者は、個性的な動きを褒めるのではなく、他の観点をから学習者の動きを引き出そうとしていたことがわかる。このことが、熟練者の場合には⑦個性的な動きに分類される指導言語の発言の理由の数が少なかった理由だと考えられる。

以上をまとめると、細川ほか（2005）の研究との照査、また指導言語の発言の理由を検討したことにより、動きをみる観点には「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が含まれていることが示唆された。また、これに関連して注目したいのは、熟練者の特徴として、「動きのメリハリ」を時間と力の変化が相互に関係しあった観点として捉えていること、さらに、動きを連続させまとまりとして捉えていることが、未熟練者にはない顕著な特徴として現れたことである。

さらに表 3-9 より、指導言語の発言の理由の数に有意差が認められなかった③全身を使うと④空間の変化には、全身や身体の部位を使った動き、空間の軌跡や高低といった目で捉えやすい基準が存在しているため、この観点からは未熟練者も学習者の動きを把握しやすかったということが推察される。しかしながら、⑤時間の変化と⑥力の変化、または⑤⑥の観点を統合して捉えられた⑦動きの連続の観点は、身体の部位や空間の軌跡などでは捉えにくく、また定量化しにくい複数の観点が混在しているために、未熟練者には把握しにくかったと推察される。そして、この観点こそが、未熟練者が熟練者になるために養うべき動きを見抜く観察眼（佐野，2006）に不可欠であると推察される。

3.2 場面② 指導言語の意味と動きをみる観点

3.1 で明らかにした 10 項目の動きをみる観点の各々について、未熟練者と熟練者の指導言語の意味を表 3-10 にまとめた。さらに表 3-10 のうち、指導者が学習者に学ばせたいと考えている動き方をすでに述べた筆者ほか 3 名の協議によって選定し、黒四角印で示した。

表 3-10 場面② 動きをみる観点と指導言語の意味

動きをみる観点	指導言語の意味	
	未熟練者	熟練者
①動きの質感	■新聞紙を教材にするからこそ引き出せる質感の動き	■活動的な時とは異なる、浮いて落ちるという質感の動き ■音を感じた動き ・操作する人が感情を込めると、イメージを含めた動きを促せる ・真似る人が質感(空気や音)を感じることで、新聞紙の感情がみえ、即興表現が作品にみえる
②大きく動く	・体の末端まで意識することで、体を極限まで使うことができる	■ねじる、回るなどの体を不安定にさせた動き ■跳ぶ、移動するなどの活動的な動き ・思い切り大きく、はっきりと動く ・操作する人が大きく明確に動くと2人組の活動が成立する
③全身を使う	■全身を使い、力を爪の先まで意識が行きわたった動き	■全身で大きく動く ・身体の心地よさを味わう
④空間の変化	■場所を変え、移動を伴う動き ■高低のある動き	■移動や跳ぶ等、空間が変化する動き ・空間を変え、場の雰囲気は活動的になる
⑤時間の変化	■速さに緩急がある動き	■速さに緩急がある動き ■静と動がはっきりとした動き ・単調な動きに緩急をつけ、動きを追いこむ
⑥力の変化	■強弱がある動き	■強弱がある動き ・細かな動きを入れ、動きに強弱をつける ・単調な動きに強弱をつけ、動きを追いこむ
⑦動きの連続	・長時間止まらずに動き続ける ・1分間動き続ける	・動きを連続させると新聞紙の可塑性を十分にいかせる ・連続させひと流れにすることで表現に繋がる ・気に入った動きの繰り返しは即興から作品創作への足がかりになる ・畳み込む・増幅することは、教えないといけない内容 ・扱う人を安心させ、活動を成立させる
⑧動きの種類	・難しい動きへ挑戦する ・新聞紙の動きの真似から形の真似をした動き	・多様な動きを組み合わせること、様々なに変化する新聞紙の特徴を捉えられる ・新聞紙の形を変えることで、新しい動きが生まれる
⑨個性的な動き	・アイデアを出して様々な動き方を見つける ・指導者が予測していない動き	・他者との違いを肯定し、扱う人を安心させる
⑩なりきる	・その気になるといつも以上の動きを引き出せる ・競争心を煽る	・その気にさせ、様々な動きを引き出す ・体を感じたまま動くと、動きが表現に変わる

■:指導者が学ばせたい動き

場面②では、未熟練者・熟練者は動きをみる観点に基づいて学習者の動きを評価しながら指導言語を発している。これに加え、表 3-10 に示したように、指導言語には指導者が学習者に学ばせたい具体的な動き方(黒四角印)が含まれている。例えば、①動きの質感にまとめた熟練者の「活動的な時とは異なる、浮いて落ちるという質感の動き」という指導言語の意味は、熟練者が学習者から引き出したい動きを示している。つまり、場面②の指導では、単に動きの良し悪しだけでなく、指導者が学習者に学ばせたい動きに導いてい

くためにより感じを強める「強化」^{注13}という意味が指導言語には含まれているのである。言い換えれば、場面②の動きをみる観点は、動きを強化していく役割を担う観点（以下、動きを強化する観点とする）ともいえる。

なお、表 3-10 熟練者の⑤時間の変化と⑥力の変化の境界を破線で示した。これは、3.1で明らかになった、熟練者が⑤時間の変化と⑥力の変化の観点を相互に関連し合った観点と捉えているという考察より、⑤と⑥の観点は完全に分けることができないと考えたからである。

また、3.1において、場面②の動きをみる観点には「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が含まれていることを示した。つまり、動きを強化する観点にも「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が含まれていて、指導者は「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を踏まえて学習者の動きを評価すると同時に、学ばせたい動きに変容させるための指導言語を発していることが推察される。

^{注13} 場面②で発言された指導言語の意味には、動きを「良い・悪い」と評価するだけでなく、指導者が思う動きにより近づける意味も含まれていた。それを本研究では「強化」と表記する。

第4節 指導言語の背後にある意味と知識構造

1. 動きの「誘発」と「強化」の観点

第3節の結果から、指導者の動きをみる観点は指導場面によって異なることがわかった。場面①の指導言語の意味からは、「動きを誘発する観点」、場面②の指導言語の意味からは、「動きを強化する観点」に力点が置かれていることが明らかになった。さらに、両観点には「創作ダンスを通して学ぶ動きの工夫の仕方」が含まれていることを明らかにした。

そこで、各指導場面の「動きを誘発する観点（表3-7-1・3-7-2）」と「動きを強化する観点（表3-10）」に含まれる「創作ダンスで学ぶ工夫の仕方」に共通性があるかを検討するため、熟練者と未熟練者の動きを誘発する観点（場面①の指導言語の意味）の全てを動きを強化する観定の10項目に従って分類した^{注14}（表3-11）。

^{注14} 動きを強化する観点は、指導言語の意味をカテゴリー化して10項目の動きをみる観点とした。これに対し、動きを誘発する観点は、指導言語の意味自体を動きをみる観点としている。そのため、動きを誘発する観点を動きを強化する観点から作成した10項目のに分類することで、動きを誘発する観点と動きを強化する観点が共通する10項目の動きをみる観点といえるかが明らかになる。これにより、両観定の基にあるとした「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が共通するものなのかを考察する。

表 3-11 動きを強化する観点と動きを誘発する観点

未熟練者	
動きを強化する観点	動きを誘発する観点
②大きく動く	†体に緊張感や張りがある動き ・思い切り跳ぶ ・新聞紙の動きを真似して跳ぶ
③全身を使う	†全身を大きく広げる動き
④空間の変化	†大きく動き空間を使う
⑧動きの種類	†様々な動きのバリエーション
⑨個性的な動き	・他者と違う動き
⑩なりきる	†新聞紙を見て感じたまま動く ・学習者をその気にさせる ・新聞紙の動きを真似して動く ・表情を含めて全身でなりきる
熟練者	
動きを強化する観点	動きを誘発する観点
①動きの質感	†新聞紙の特徴や質感を捉えた動き(3) †音を立てずになびく質感を捉える ・新聞紙の形が変化し落ちていく様子を捉える ・新聞紙が床に叩き付けられる様子を捉える ・新聞紙の動きを追うのではなくイメージと結び付けた動き ・新聞紙の動きをなぞるのではなくイメージを伴う動き ・音がないことを意識した非日常的な動き ・「浮く」と対極の状態 ・心も表現体になり新聞紙のイメージが伴う動き
②大きく動く	†体を思い切り縮めた動き ・思い切り跳ぶ ・極限(体をねじる等日常ではしない動き)的な動き
③全身を使う	†首から上も含めて全身で踊る
④空間の変化	・高く遠くに跳ぶ ・高いところから跳ぶ ・多様な方向や空間を使う
⑤時間の変化	†緊張と弛緩の対極の質感を持った動き
⑥力の変化	†誇張(デフォルメ)した動き
⑦動きの連続	・新聞紙の断片的な形ではなく、変化するその連続を捉えたひと流れの動き ・動きを連続させひと流れで表現する ・断片的でない連続性のある変化を捉える
⑨個性的な動き	†個性がある動き(2)
⑩なりきる	・頭で考えず、感じたままに動く ・なりきって踊る ・自己・他者から解放されて自由に動く

†: 本文で言及

例えば未熟練者の場合には、表 3-7-1 の<持って走る>という指導言語の意味である「様々な動きのバリエーション」は多くの種類の動きを引き出すことを示すため⑧動きの種類に(表 3-11)、「大きく動き空間を使う」は移動する動きや高低差のある動きを引き出

すことを示すため④空間の変化,「新聞紙を見て感じたまま動く」は新聞紙そのものの動きを引き出すことを示すため⑩なりきるに分類した。一方,熟練者の場合には,表 3-7-2 の「新聞紙の特徴(質感)を捉えた動き」と「音を立てずになびく質感を捉える」は新聞紙の質感を捉えた動きを引き出すことを示すため①動きの質感(表 3-11),「個性がある動き」は⑨個性的な動き(表 3-11)に分類した。

その他にも,表 3-7-1 の未熟練者の「体に緊張感や張りがある<広げる・張る>」と表 3-7-2 の熟練者の「体を思い切り縮めた動き<丸める>」は,体を極限的に使うことを意味していると考えたため②大きく動く(表 3-11)に分類した。同様に,未熟練者の「全身を大きく広げる動き<広げる・張る>」と熟練者の「首から上も含めて全身で踊る<投げる>」は体全体を使った動きを引き出すことを示すため③全身を使う(表 3-11)に分類した。

表 3-11 より,未熟練者・熟練者共に,動きを誘発する観点(場面①指導言語の意味)は動きを強化する観点②大きく動く,③全身を使う,④空間の変化,⑨個性的な動き,⑩なりきるに分類することができた。これに加え,熟練者は①動きの質感,⑤時間の変化,⑥力の変化,⑦動きの連続に,未熟練者は⑧動きの種類に分類することができた。このことから,誘発と強化の観点には,共通した「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」があることがわかる。

さらに,未熟練者の誘発する観点に①動きの質感,⑤時間の変化,⑥力の変化,⑦動きの連続が含まれていないことは,未熟練者が①⑤⑥⑦の観点から学習者の動きを誘発していない,つまりこの観点に関する動きを引き出していないことを示している。第3節3.1 場面②「強化する観点」の結果・考察でも,未熟練者は目で捉えにくい①⑤⑥の観点で学習者の動きを強化していないこと,さらに⑦動きの連続の捉え方についても熟練者との間に相違を示している。つまり,未熟練者は動きの「誘発」と「強化」のどちらの指導場面においても,①動きの質感,⑤時間の変化,⑥力の変化,⑦動きの連続の観点をもって学習者の動きを見抜いていない,指導していないということが考えられる。

また表 3-11 の⑤時間の変化・⑥力の変化に分類した熟練者の「緊張と弛緩の対極の質感を持った動き」と「誇張(デフォルメ)した動き」は,動きの「メリハリ」を示す^{注15}ため,⑤時間の変化と⑥力の変化に共通する観点であると考え,⑤⑥の間の境界線を破線で示し

注15 第3節場面②「動きを強化する観点」の結果と考察においても指摘したように,『メリハリ』とは,時間の緩急と力の強弱がかけ合わさって生じ,動きに表現感と生命感をもたらす重要な要因(村田,2011)であり,緩急と強弱は切り離して捉えることが難しい。そのため,表 3-11 の分類結果についても,⑤時間の変化と⑥力の変化に共通すると考えた。

た(表 3-10)。また、第 3 節 3.1 場面②「強化する観点」の結果において熟練者の特徴に、⑤時間と⑥力の変化を掛け合わせて捉え指導していることを示した。これに加えて、動きを誘発する時にも⑤と⑥の観点を掛け合わせて捉え指導するという熟練者の特徴が推察される。

以上より、誘発する観点と強化する観点には、共通して「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が含まれていることがわかった。このことから、指導者は「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を基に指導場面に応じた観点を学習者の動きを指導していることが推察される。

2. 指導言語の背後にある知識

これまでの考察において、指導実験における指導者の働きかけが異なる 2 つの指導場面(場面①・場面②)で発言された指導言語の意味を明らかにすることによって、熟練者の特徴として以下の 5 点が明らかになった。

- ・「教材解釈」は新聞紙そのもの(素材)の特徴に基づいている
- ・「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」(学習者に意識させる動きの工夫の仕方・その教材の特徴を体で表現するための方法・技術)を学習者に意識させ、動きを指導している
- ・動きをみる観点は、指導場面に応じた「誘発」と「強化」の役割がある
- ・動きをみる観点(動きを誘発する観点と動きを強化する観点)は、「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に基づいている
- ・「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を同時に学習者に学ばせることで、「教材を通して学ぶ動き」を引き出すことができる

ここで挙げた「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」は、吉崎(1988)のいう教材^{注16}の中心概念であり、「教材を通して学ぶ動き」は、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の概念間の相互関係によって生じたものといえる。このことから、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」を総称して「教科内容に関する知識」(吉崎, 1988)とする。本章は創作ダンスに着目していることか

^{注16} ここでいう教材とは、運動種目を指す。

ら、「教科内容に関する知識」を「創作ダンスに関する知識」と呼ぶこととする。また、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」は「創作ダンスに関する知識」を構成する下位知識と考える。さらに指導言語には、それまでの経験の中で指導者が身につけた7つの知識（吉崎，1988）が駆使されている（上原・梅野，2000）と考えられるので、本章で指導言語の意味を解釈して得られた「創作ダンスに関する知識」は、指導者の指導言語を発言するに必要な知識であると考えられる。

3. 指導言語の背後にある知識構造モデル

指導言語を発するにあたり、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識がどのような構造にあるのかを考察するため、第2章の結果と第3章の結果のつながりをまとめた表（表3-12）に基づいて、第2章で作成した図2-2に第3章で明らかになった点を加えて図3-3を作成した。

第2章では、1名の熟練指導者の検証から、指導言語の背後には「教材解釈」「動きの捉え方」「動きをみる観点」の3つの視点があることが明らかにされた。そこで、第2章で指導言語の背後にあることがわかったこの3つの視点と、第3章で指導言語を発するのに必要な知識として挙げた「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」と動きをみる観点につながりをもたせて考察するために、両章の結果の類似する視点を並列して表3-12に示した。

表 3-12 第 2 章と第 3 章の結果のつながり

第2章 結果	第3章 結果
動きをみる観点 ・学習者の動きを見極める ・評価の観点	動きをみる観点 ・指導場面に応じて誘発と強化の観点になる ・「教材解釈」に基づく(動きを誘発するとき) ・「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に基づく
教材解釈 ・新聞紙のもつ可塑性・多様性が様々な身体表現を引き出す ・「動きの捉え方」にある動きを引き出すきっかけ	教材解釈 ・新聞紙そのもの(素材)の特徴に基づく ・教材化することの意味
動きの捉え方 ・ダンスにおける良い動きを引き出すための具体的な体の使い方や動きの工夫の仕方 ・指導の観点	創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方 ・学習者に意識させる動きの工夫の仕方 ・その教材の特徴を体で表現するための方法・技術
	教材を通して学ぶ動き ・「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が複合した具体的な動きのイメージ

表 3-12 より、「動きをみる観点」については、第 2 章では動きをみる観点を学習者の動きを評価する視点としたが、第 3 章では動きを評価するだけでなく引き出すための「強化」の観点を含み、指導場面に応じて「誘発」「強化」の役割があることが明らかになった。また、「動きをみる観点」は「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に基づいていることが新たにわかった。

「教材解釈」については、第 2 章で挙げた新聞紙のもつ可塑性・多様性を、第 3 章では「新聞紙そのもの(素材)の特徴」と捉え直すことができるということが明らかになった。さらに、新聞紙そのもの(素材)の特徴を熟練者は理解して教材化していることが新たにわかった。

第 2 章では、「動きの捉え方」を、ダンスにおける良い動きを引き出すための具体的な体の使い方や動きの工夫の仕方であり、指導の観点と考えた。これに対して、第 3 章の「創作ダンスで学ぶ動きの工夫」は、体の使い方や動きの工夫の仕方を意味しているという点では第 2 章の結果と共通しているが、教材の特徴を体で表現するための方法・技術と捉えることができるということが新たにわかった。さらに第 3 章では、これを動きをみる観点の基にある知識である考えた。

さらに第 2 章では、「教材解釈」は「動きの捉え方」に含まれる良い動きを引き出すきっかけになることが推察されたが、第 3 章においては「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動

きの工夫の仕方」がかけ合わされて「教材を通して学ぶ動き」になるという、新たな結果が導かれた。また、第2章では「教材解釈」と「動きの捉え方」を「教える内容」と捉え、それが指導言語の背後にあると考えた(図2-2)。しかし、第3章では「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識全てが「創作ダンスに関する知識」に含まれるものであり、指導言語の背後にあることが明らかになった。

そこで、図2-2を基に、第3章で新たにわかった点を加えて指導言語の背後にある知識構造を図式化した(図3-3)。特に第3章によって新たに追加した点(図2-2との相違)を網掛けの破線円で、各知識の例を破線四角で示した。

なお第3章では、指導者の指導言語の意味を解釈するにとどまっており、指導実験の設定条件により、指導者の指導言語と学習者の動きのやりとりについては検証していない。そのため、ここでは指導言語に至る思考過程ではなく、指導言語の背後にある知識構造についてのみ考察を進める。

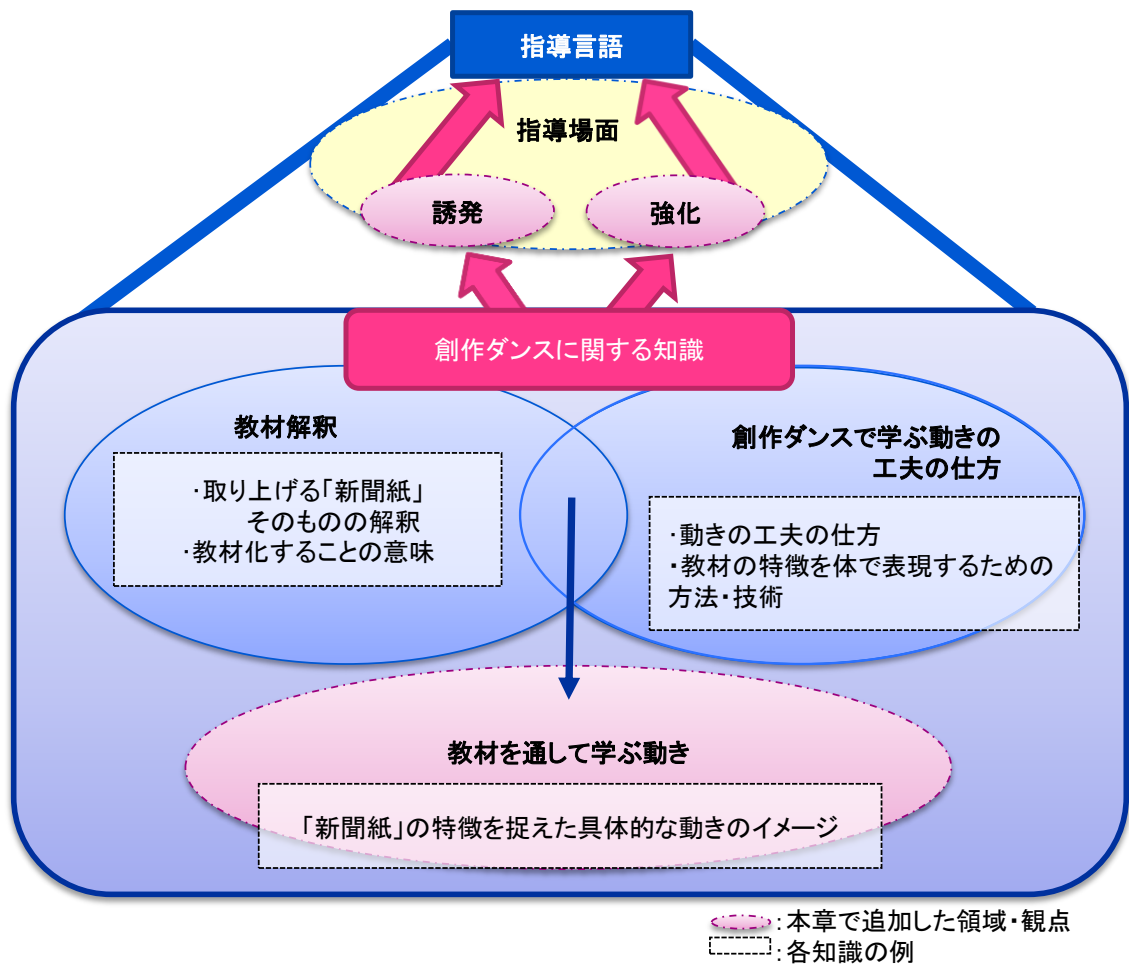


図 3-3 指導言語の背後にある知識構造

第 3 章より，指導言語の背後にある知識構造は以下のようにまとめられる。

指導言語の背後には，取り上げた教材「新聞紙を使った表現」の「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」，そして新たに，両者をかけ合わせた「教材を通して学ぶ動き」の 3 つの知識があることが示唆された。これらをまとめて「創作ダンスに関する知識」と示した。「教材解釈」の知識は，取り上げる「新聞紙」そのものの解釈であり，その解釈を基にして教材化することの意味を指す。「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」は，取り上げた教材に関わらず，創作ダンスの授業で共通して学習者に意識させる動きの工夫の仕方であり，教材の特徴を体で表現するための方法・技術を示す。さらに，「教材を通して学ぶ動き」は「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の双方の観点を融合させた，指導者のもつ学習者に学ばせる動きの具体的なイメージである。さらに，動き

をみる観点は「創作ダンスに関する知識」に基づいて、指導場面に応じて役割を変える観点といえる。第2章では、動きをみる観点とその他の知識の関係について指摘していないことから、このことは本章によって新たに導き出された点といえる。

特に熟練者の場合、発言した指導言語の数や指導言語の意味の数の多さから、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識を明確かつ豊富にもっており、学習者に学ばせる動きの具体的なイメージをもっていたことが推察できる。

第5節 まとめ

本章は、創作ダンスの指導におけるダンス指導の未熟練者と熟練者の発した指導言語の意味を比較し、熟練者の即興的な表現（即興表現）の指導をする際に必要な動きをみる観点の特徴を明らかにすることを目的とした。さらに、第2章の知見とあわせ、指導言語の背後にある知識構造についても考察を行った。

ダンス指導の熟練者・未熟練者各4名を対象に、教材「新聞紙を使った表現」を取り上げ、指導者の働きかけの異なる2つの指導場面（指導者が新聞紙を操り学習者の多様な動きを引き出す場面と学習者相互に新聞紙を操り・真似た動きに対応して言葉をかけ評価する場面）に限定したダンスの指導実験と、指導実験前後に指導者に対するインタビューを行い、未熟練者と熟練者を比較した結果、以下のような知見を得られた。

(1) ダンスの動きをみる観点は、指導の場面に応じた動きの「誘発」と「強化」の2つの役割を担っていることが示唆された。未熟練者と熟練者の指導言語の意味の比較を通して、両者の違いとして以下の点が認められた。指導場面と動きをみる観点の役割ごとにまとめる。

1) 学習者の動きを引き出す指導時に発揮される「動きを誘発する観点」では、未熟練者が「新聞紙の動き（形）を真似する動き」を促したのに対し、熟練者は「新聞紙の質感や変化等の特徴を捉えた動き」を引き出そうとしたところに両者の顕著な違いがあった。つまり熟練者は、真似する対象を新聞紙の動きや形の特徴だけでなく、新聞紙の多様な質感の特徴と動きの連続まで含めた動きを引き出そうとしていた。新聞紙の特徴を理解して教材化している点は未熟練者と熟練者に共通しているが、熟練者はその特徴の解釈の幅が広く、新聞紙そのもの（素材）の特徴を理解した上で指導していると考えられる。

2) 学習者の動きに対応する指導時に発揮される「動きを強化する観点」では、動きを評価すると同時に、指導者が学習者に学ばせたいと思う動きに変容させることに力点が置かれていた。熟練者と未熟練者の両者に共通する動きを強化する観点として、①動きの質感、②大きく動く、③全身を使う、④空間の変化、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続、⑧動きの種類、⑨個性的な動き、⑩なりきるを抽出することができた。これらの観点には、指導者が学習者に「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が明確に存在していた。特に、未熟練者が全身や身体の

部位を使った動き，空間の軌跡や高低などの，目で捉えやすい③や④の観点を中心に指導していたのに対して，熟練者は身体の部位や空間の軌跡などでは捉えにくく定量化しにくい⑤⑥⑦や「動きのメリハリ（緩急強弱）やひと流れの動き」の観点も含めた指導をしていた．このことから，熟練者は未熟練者には容易に捉えることのできない観点から動きを指導することが可能であるとともに，これらの観点を未熟練者が知ることで，熟練に向けた指導ができるようになると推察される．

(2) 指導言語の背後には，取り上げる教材の「教材解釈」と，教材の特徴を体で表現するための「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」，そして新たに，両者の知識を掛け合わせた「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識で構成される「創作ダンスに関する知識」があることが示唆された．特に熟練者の場合には，これらの知識を明確かつ豊富にもっており，学習者に学ばせる動きの具体的なイメージが形成されていることが示唆された．

第3章の結果から，創作ダンス，特に即興表現を指導する際には，学習者が自由に表現すること，個々の動きが多様であることを前提に，動きをみる観点をもって指導しなくてはならないと考えられる．しかしその中でも，指導者自身が取り扱う教材の特徴をどう捉えるのかといった「教材解釈」や，教材に限定されない「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」，そして双方が掛け合わされた「教材を通して学ぶ動き」のイメージを指導者がもつことにより，学習者の動きを十分に引き出す指導ができると考えられる．さらに，本章より得られた熟練者にみられた動きをみる観点の特徴は，ダンス指導の経験が浅い指導者が指導力向上を目指す際の道標になることが期待される．

今後の課題としては，第3章で得られた熟練者の特徴を具体的かつ構造的に提示することにある．熟練者の特徴を具体的かつ構造的に示すことは，ダンスを踊った経験や指導した経験が浅い指導者が，熟練者の指導へ近づき，指導力を向上させるために重要であると考えられる．これにより，指導経験の少ない指導者の指導力向上のためのプロセスが整理され，指導力向上に向けた基礎資料を提供することが期待される．

第4章

創作ダンスの指導に関する知識の 具体化と動きをみる観点の構造化 (研究課題3)

第1節 目的

ダンスを踊った経験や指導した経験の少ない指導者（以下、未熟練者とする）のダンス授業の指導力を向上させるための方法の1つには、ダンス指導の熟練者と未熟練者を比較することでわかる熟練者の指導の特徴を未熟練者が知ることがある。そのためには、熟練者の特徴を具体的に、そして熟練者と未熟練者の指導の違いを構造的に示し、未熟練者に提案することが求められる。

第3章では、ダンス指導の熟練者と未熟練者各4名が発した指導言語の意味を比較し、熟練者の即興的な表現（即興表現）を指導する際の動きをみる観点の特徴と指導言語の背後にある知識構造について考察を行った。その結果から、創作ダンスの動きをみる観点は、指導の場面に応じた動きの「誘発」と「強化」の2つの役割を持つことが示唆された。また、指導言語の背後には、「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」、さらに、その両者がかけ合わされた「教材を通して学ぶ動き」の知識（以下、3つの知識をあわせて「創作ダンスに関する知識」とする）が存在していることが明らかになった。3つの知識に関して熟練者の特徴として現れたのは、熟練者は①「教材解釈」が多様である、②動き方のイメージを豊富にもっている、③「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を学習者に学ばせる、④定量化しにくい視点で学習者の動きをみる、⑤いくつかの観点を混在させて学習者の動きをみる、の5点であった。ここに挙げた熟練者の特徴は、熟練者と未熟練者の「教材解釈」、「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」、「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の差であり、言い換えれば「創作ダンスに関する知識」の差といえる。

そこで本章では、第3章より得られた熟練者と未熟練者の相違に着目し、第3章で取り上げた教材「新聞紙を使った表現」の指導時に必要とされる「創作ダンスに関する知識」の内容を具体的に提示するとともに、即興的な動きを指導するための動きをみる観点を構造化して示すことにしたい。熟練者と未熟練者の知識構造の詳細を比較することにより、熟練者の「創作ダンスに関する知識」の特徴が明らかになり、未熟練者が今後身につけるべき内容が明らかになる。さらに、このように「創作ダンスに関する知識」を具体的・構造的に示すことが、指導力向上に向けた提案につながると考えられる。

第2節 「創作ダンスに関する知識」の具体的提示

1. 方法

1.1 対象資料

熟練者・未熟練者の「創作ダンスに関する知識」の内容を具体的に提示するため、第3章の結果と考察で作成した、教材のねらいについてのインタビュー結果とカテゴリー（表3-2-1・3-2）、場面① 指導言語、発言の理由と指導言語の意味（表3-7-1・3-7-2）、場面② 動きをみる観点と指導言語の意味（表3-10）を本章の考察のための基礎資料とした。

1.2 考察資料の作成

第3章の結果と考察で作成した各表（表3-2-1・3-2-2、表3-7-1・3-7-2、表3-10）のインタビュー結果と指導言語の意味（動きを誘発する観点と強化する観点）を、「創作ダンスに関する知識」に含まれる「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識に分類した（表4-1、表4-2）。この分類は、『学習指導要領解説保健体育編』（文部科学省、2008）と朴（2013a）が作成した『日本の新カリキュラムの解説における〈表現・創作ダンス〉の「どのように（動き、動き方）」』を基に行った。また、「教材を通して学ぶ動き」に分類したインタビュー結果・指導言語の意味については、朴（2013a）が作成した表を基に、「質感」に着目したものと「動きの変化」に着目したものに分類した。

なお、表3-2-1・3-2-2は、教材の解釈とねらいに関わる「1. 教材の特徴」「2. 教材から引き出せる動き」「3. 新聞紙そのものの特徴」のカテゴリーについてのみ分類の対象とした。さらに、表3-2-1・3-2-2にはインタビュー結果のみが示されているため、再度インタビュー結果を解釈して分類を試みた。

(参考) 日本の新カリキュラムの解説における

〈表現・創作ダンス〉の「どのように(動き、動き方)」

	動き	動きの構成	踊る
中1・2		<p><動きに変化をつけて即興的に踊る:ひと流れの動きで表現する></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆動きを誇張する ◆変化をつける ◆繰り返す ◆思いついたままに捉えたイメージをすぐに(素早く)動きに変えて表現する ・思いついたまま即興的に踊ってみる ・仲間のまねをする <p><変化のあるひとまとまりの表現にして踊る></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆「はじめ—なか—おわり」のひとまとまりの構成で表現して踊る ◆テーマにふさわしい変化と起伏(盛り上がり) ・表したいイメージを強調するように ◆場の使い方 	<ul style="list-style-type: none"> ◆即興的に踊る ◆仲間やグループ間で動きを見せ合う発表の活動を取り入れる
中3・高1	<ul style="list-style-type: none"> ◆個や群の動き ・主役と脇役の動き ・ユニゾン(一斉に同じ動きで動く) ・ばらばらの動き ・集団の動きを少しばらばらにした動き ・密集や分散などの動き 	<p><緩急強弱のある動きや空間の使い方に変化をつけて即興的に踊る></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆変化をつけたひと流れの動きにする ・緩急強弱のある動き —緩急(時間的要素) —強弱(力の要素)の動き ・空間の使い方 —列・円 ・場面の転換 ◆思いつくままにとらえたイメージをすぐに動きにかえたりして表現 ・仲間の動きをまねする ◆個や群の構成で、一番表したい重要場面を創る <p><簡単な作品にまとめて踊る></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆「はじめ—なか—おわり」のひとまとまりの構成で表現して踊る ・はじめとおわりをつけ、イメージを強調した作品にまとめる ◆即興的な表現から、表したいテーマにふさわしいイメージを一層深める ◆変化と起伏 	<ul style="list-style-type: none"> ◆イメージを深めて表現できるように踊り込んで仕上げる ◆仲間やグループ間で動きを見せ合う発表の活動を取り入れる

(朴, 2013a)

1.3 分析の信頼性

分類結果の内的妥当性(メリアム, 2004)を高めるため, 以下に示す3名の研究者によるトライアングレーション(杉村, 2004)を行った. 分析者は筆者(教員養成課程で舞踊教育研究に4年従事)と舞踊教育研究者(教員養成課程で舞踊教育研究に31年従事), 研究員(博士号取得済の舞踊教育研究者)の3名であり, いずれも表現系ダンスを専門としている.

インタビュー結果の解釈と分類は, 筆者と研究員がそれぞれ行い, 一致率は91%であった. 一致しない個所については, 協議を行った. これを2度繰り返し, 完全に一致するようにした. さらに, 加登本ほか(2009)の分析の信頼性の高め方を参考に, 本章では, 筆者・研究員の2名がそれぞれに概念化, 分類した内容について, 先に挙げた舞踊教育研究者(研究に31年従事)に客観的な意見を求め, 不明な点があれば解釈を修正した. このような研究者のトライアングレーションにより, 解釈の信頼性を高めるよう努めた.

2. 結果と考察

熟練者と未熟練者の「創作ダンスに関する知識」を具体的に提示するため、第3章で作成した各表（表3-2-1・3-2-2, 表3-7-1・3-7-2, 表3-10）のインタビュー結果と指導言語の意味（動きを誘発する観点と強化する観点）を、「創作ダンスに関する知識」の下位知識である「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識に分類した（表4-1, 表4-2）。

表4-1 未熟練者の「創作ダンスに関する知識」の具体化

		創作ダンスに関する知識		
		教材解釈	創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方	教材を通して学ぶ動き
第3章結果	教材解釈とねらい 表3-2-1・3-2-2	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙を教材化する意味 †新聞紙を使うことで、運動が苦手な学習者でも取り組みやすい †見たもの(新聞紙の動きや形)そのままを真似して動く ・創作ダンスが感じたことを自由に表現するダンスであることがわかる 		動きの変化 <ul style="list-style-type: none"> ・体を様々に動かす
	場面① 指導言語の意味 (動きを誘発する観点) 表3-7-1・3-7-2		<ul style="list-style-type: none"> ・思い切り跳ぶ ・全身を大きく広げる動き ・大きく動き空間を使う ・様々な動きのパリエーション ・他者と違う動き ・学習者をその気にさせる ・表情を含めて全身でなりきる <p style="text-align: center;">↓</p> 動きをみる観点 ②・③・④・⑧・⑨・⑩	質感 <ul style="list-style-type: none"> ・体に緊張感や張りがある動き その他 <ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙の動きを真似して跳ぶ ・新聞紙を見て感じたまま動く ・新聞紙の動きを真似して動く
	動きをみる観点 場面② 指導言語の意味 (動きを強化する観点) 表3-10		<ul style="list-style-type: none"> ・体の末端まで意識することで、体を極限まで使うことができる ・場所を変え、移動を伴う動き ・高低のある動き ・速さに緩急がある動き ・強弱がある動き ・長時間止まらずに動き続ける ・1分間動き続ける ・難しい動きへ挑戦する ・アイデアを出して様々な動き方を見つける ・指導者が予測していない動き ・その気になるといつも以上の動きを引き出せる ・競争心を煽る <p style="text-align: center;">↓</p> 動きをみる観点 ①・②・③・④・⑤・⑥・⑦・⑧・⑨・⑩	質感 <ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙を教材にするからこそ引き出せる質感の動き ・全身を使い、力を爪の先まで意識が行きわたった動き ・新聞紙の動きの真似から形の真似をした動き

†: 本文で言及, (): 複数回答の数

表 4-2 熟練者の「創作ダンスに関する知識」の具体化

		創作ダンスに関する知識		
		教材解釈	創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方	教材を通して学ぶ動き
第3章結果	教材解釈とねらい 表3-2-1・3-2-2	<p>新聞紙を教材化する意味</p> <ul style="list-style-type: none"> †具体的な新聞紙を手がかりにすることで、新聞紙の動きや形を真似でき、自然に体を動かすことができる(6) †遊び感覚で動くことができる(2) †新聞紙をみることで夢中になって動ける †新聞紙の多様な動きを手がかりにすると、多様な動きが生まれる(2) †人間の日常では出現しない動き(新聞紙の質感)ができる(2) ・身体表現・デフォルメがわかりやすい教材(2) ・動きの発見や工夫の多い教材(2) ・様々な展開方法がある <p>新聞紙そのものの解釈</p> <ul style="list-style-type: none"> †新聞紙に可塑性がある(3) †新聞紙の動きをデフォルメした動きを人間はする(2) †新聞紙が様々なに変化する †新聞紙が多様な質感を生み出す 		<p>質感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙の多様な質感を捉えた動き(4) ・新聞紙の多様な動きを捉えた動き(2) <p>動きの変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・非日常的な動きで様々な身体感覚(3) ・新聞紙の真似にとどまらない体の部分を使ったデフォルメした動き(3) ・体を思い切り大きくいろいろに動かす ・おもしろい動き ・普段は出来ない多様な動き ・ダイナミックな動き
	場面① 指導言語の意味 (動きを誘発する観点) 表3-7-1・3-7-2		<ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙の動きを追うのではなくイメージと結び付けた動き(2) ・思い切り跳ぶ ・極限(体をねじる等日常ではない動き)的な動き ・首から上も含めて全身で踊る ・高く速くに跳ぶ ・多様な方向や空間を使う ・誇張(デフォルメ)した動き ・動きを連続させひと流れで表現する ・体の向きや方向を変え、不安定な体の形 ・個性がある動き(2) ・頭で考えず、感じたままに動く ・なりきって踊る ・自己・他者から解放されて自由に動く ・緊張と弛緩の対極の質感を持った動き ・顔まで新聞紙になりきった動き ・体だけでなく心も表現体になりイメージが伴った動き <p>↓ 動きをみる観点 ①・②・③・④・⑤・⑥・⑦・⑧・⑨・⑩</p>	<p>質感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙の特徴や質感を捉えた動き(2) ・音を立てずになびく質感を捉える ・新聞紙が床に叩き付けられる様子を捉える ・音がないことを意識した非日常的な動き ・「浮く」と対極の状態 ・新聞紙の形が変化し落ちていく様子を捉える ・体を思い切り縮めた動き <p>動きの変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新聞紙の断片的な形ではなく、変化するその連続を捉えたいと流れの動き ・断片的でない連続性のある変化を捉える
	動きをみる観点 場面② 指導言語の意味 (動きを強化する観点) 表3-10		<ul style="list-style-type: none"> ・全身で大きく動く ・跳ぶ、移動するなどの活動的な動き ・思い切り大きく、はっきりと動く ・身体の心地よさを味わう ・移動や跳ぶ等、空間が変化する動き ・空間を変えると、場の雰囲気は活動的になる ・速さに緩急がある動き ・静と動がはっきりとした動き ・単調な動きに緩急をつけ、動きを追いこむ ・強弱がある動き ・細かな動きを入れ、動きに強弱をつける ・単調な動きに強弱をつけ、動きを追いこむ ・動きを連続させると新聞紙の可塑性を十分にいかせる ・連続させひと流れにすることで表現に繋がる ・気に入った動きの繰り返しが即興から作品創作への足がかりになる ・畳み込む・増幅することは、教えないといけない内容 ・その気にさせ、様々な動きを引き出す ・体が感じたまま動く、動きが表現に変わる <p>↓ 動きをみる観点 ①・②・③・④・⑤・⑥・⑦・⑧・⑨・⑩</p>	<p>質感</p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動的な時とは異なる、浮いて落ちるといった質感の動き ・音を感じた動き <p>動きの変化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ねじる、回るなどの体を不安定にさせた動き ・多様な動きを組み合わせること、様々なに変化する新聞紙の特徴を捉えられる ・新聞紙の形を変えることで、新しい動きがうまれる <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・真似る人が質感(空気や音)を感じることで、新聞紙の感情がみえ、即興表現が作品にみえる ・操作する人が大きく明確に動くとき2人組の活動が成立する ・操作する人が感情を込めると、イメージを含めた動きを促せる

†: 本文で言及、(): 複数回答の数

①動きの質感、②大きく動く、③全身を使う、④空間の変化、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続、⑧動きの種類、⑨個性的な動き、⑩なりきる

2.1 「教材の解釈とねらい」について

教材解釈とねらいについてのインタビュー結果（表 3-2-1・3-2-2）は、未熟練者・熟練者ともに「教材解釈」「教材を通して学ぶ動き」という2つの知識に分類した（表 4-1・4-2）。表 4-1・4-2 を概観すると、熟練者の「教材解釈」と「教材を通して学ぶ動き」の知識の多さが際立っていた。

「教材解釈」の知識には、未熟練者は「新聞紙を使うことで、運動が苦手な学習者でも取り組みやすい」（表 4-1）、熟練者も「遊び感覚で動くことができる」「新聞紙をみることで夢中になって動ける」（表 4-2）といった、新聞紙を教材にすることで学習者が授業に取り組みやすくなることを挙げている。また、未熟練者は「見たもの（新聞紙の動きや形）そのままを真似して動く」（表 4-1）こと、熟練者は「具体的な新聞紙を手がかりにすることで、新聞紙の動きや形を真似でき、自然に体を動かすことができる」「新聞紙の多様な動きを手がかりにすると、多様な動きが生まれる」（表 4-2）ことを挙げ、新聞紙の形を真似することによって様々な動きを体験できることを教材の特徴として挙げている。さらに、熟練者は「人間の日常では出現しない動き（新聞紙の質感）ができる」（表 4-2）と述べていることから、新聞紙の質感を捉えた動きを促そうとしていることに熟練者の特徴が認められる。これらのことは「新聞紙を教材化する意味」とまとめることができる。

また、熟練者のみが「新聞紙に可塑性がある」「新聞紙が様々に変化する」「新聞紙が多様な質感を生み出す」（表 4-2）という新聞紙そのものの特徴を挙げており、さらにその新聞紙の動きを捉えるために「新聞紙の動きをデフォルメした動きを人間はする」（表 4-2）ことを挙げている。これらは「新聞紙そのものの解釈」とまとめることができる。

以上から、熟練者は未熟練者に比べ、新聞紙には可塑性があり多様な質感を持つなどの新聞紙そのものの特徴を捉えて教材化していることがわかった。

2.2 場面①指導言語の意味（動きを誘発する観点）と場面②指導言語の意味（動きを強化する観点）について

場面①指導言語の意味（動きを誘発する観点）（表 3-7-1・3-7-2）と場面②指導言語の意味（動きを強化する観点）（表 3-12）は、「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」と「教材を通して学ぶ動き」の知識に分類した。表 4-1・4-2 を概観すると、熟練者の「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」と「教材を通して学ぶ動き」の知識の多さがわかる。

また、第3章で動きを誘発する観点と動きを強化する観点（動きをみる観点）は「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に基づいていること、動きを誘発する観点と強化する観点が関連している（表 3-11）ことが明らかになったことから、「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の知識の内容を10項目の動きをみる観点に集約して表 4-1・4-2 に示した^{注17}。表 4-1 より、未熟練者の動きを誘発する観点は「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の知識のうち、①動きの質感・⑤時間の変化・⑥力の変化・⑦動きの連続に該当する指導言語の意味を見出すことができなかった。これに対して、熟練者は、誘発の観点・強化の観点の双方で①から⑩の観点をもっていることがわかった（表 4-2）。このことから、未熟練者は「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識の量が少なく、動きの工夫の仕方のバリエーションが少ないことが推察される。

さらに表 4-1・4-2 から、未熟練者と熟練者の「教材を通して学ぶ動き」の知識の量の違いは明確である。つまり、熟練者は「教材を通して学ぶ動き」に関する知識を、具体的かつ豊富に持っていることがわかる。

また、「教材を通して学ぶ動き」に分類した指導言語の意味（誘発・強化する観点）を朴（2013a）が作成した表を基に、「質感」に着目したものと「動きの変化」^{注18}に着目したものと、それ以外を「その他」に分類した。その結果、未熟練者・熟練者共に「質感」と「その他」、熟練者はこれに加えて「動きの変化」にまとめられた。「質感」は新聞紙の特徴を指すものであるため、「教材解釈」の知識と同じ内容であるといえる。また、熟練者のみにある「動きの変化」は、教材の特徴を体で表現するために必要な技術・方法であると推察され、これは「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」と同じ内容であるといえる。つまり「教材を通して学ぶ動き」の知識には、「質感」に関する「教材解釈」の知識、「動きの変化」に関する「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の知識が含まれていると考えられる。このことから、「教材を通して学ぶ動き」は「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」がかけ合わされた知識であることが確認できる。

^{注17} 第3章より、「動きを誘発する観点」と「動きを強化する観点」は、指導場面に応じて役割が異なる「動きをみる観点」であることがわかった。

^{注18} 朴（2012）は「動きに変化をつけて即興的に踊ること」を「動きの構成」と表記した。しかし本研究では、「動きの構成」を「動きの変化」として示す。

2.3 まとめ

以上の考察から、「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」がかけ合わせられることで「教材を通して学ぶ動き」の具体的なイメージが生じることがわかった。このことを、未熟練者と熟練者の各々について図式化したものが図 4-1・4-2 である。

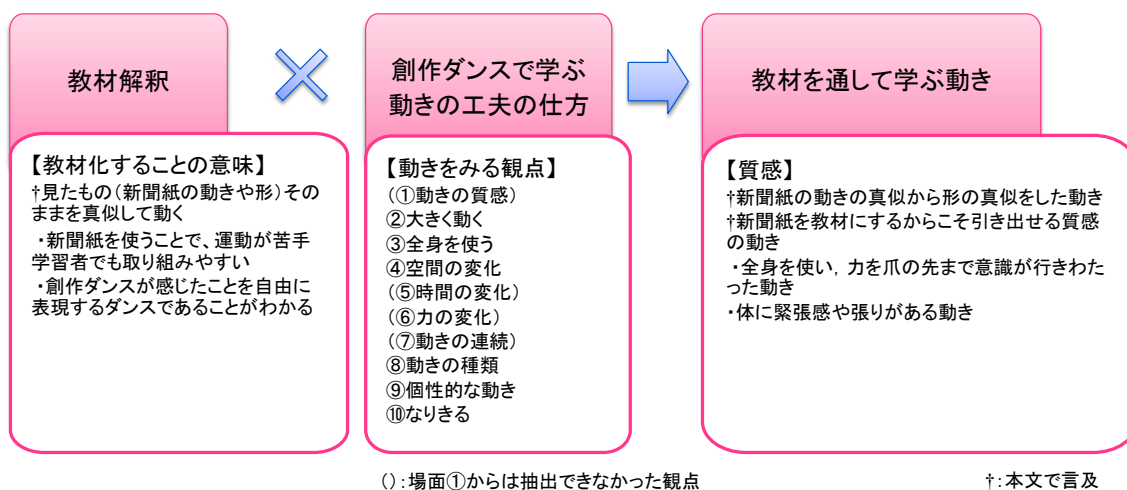
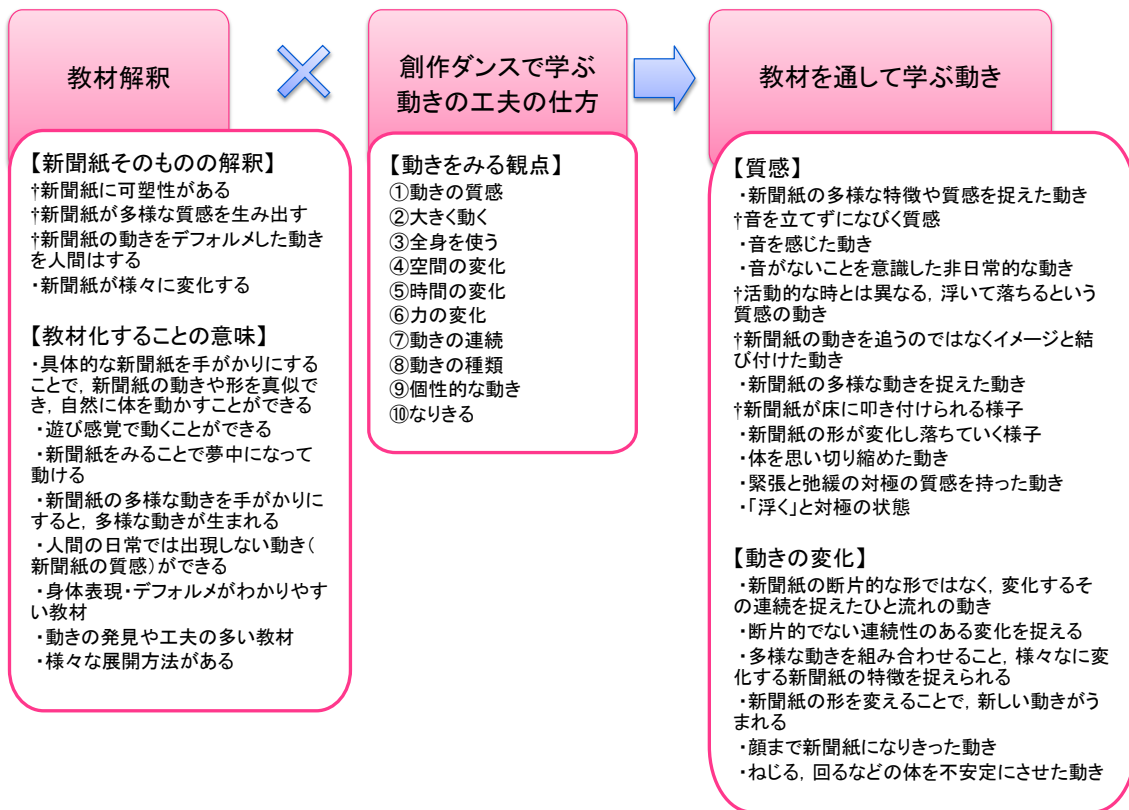


図 4-1 未熟練者の「創作ダンスに関する知識」の具体化



†:本文で言及

図 4-2 熟練者の「創作ダンスに関する知識」の具体化

図 4-1 と図 4-2 に基づいて、未熟練者と熟練者の「創作ダンスに関する知識」の具体的な内容を比較すると、「教材解釈」・「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の量に差のあることがわかる。特に未熟練者は、「教材解釈」の「教材化することの意味」に「見たもの(新聞紙の動きや形)そのままを真似して動く」(図 4-1) ことがあり、これが「教材を通して学ぶ動き」の「新聞紙の動きの真似から形を真似した動き」(図 4-1) に繋がっていると推察される。また、「新聞紙を教材にするからこそ引き出せる質感の動き」(図 4-1) があるが、新聞紙のどのような質感なのか、という具体的な点については結果からはわからない。このことから、未熟練者は新聞紙の形という目の前に見える動きのみをとらえ「新聞紙の動きを真似した動き」を指導することを教材解釈としており、新聞紙が、○○な感じといった様々な質感をもつという解釈に至っていない。つまり、新聞紙の質感を伴う動きの具体的なイメージが少ないことが推察される。このことは、「教材を通して学ぶ動き」の知識の中に「質感」の具体的な提示がないことからもうかがえる。そのために、

未熟練者は動きをみる観点のひとつ、①動きの質感の観点から学習者の動きを捉えることが少なくなっていると考えられる。さらにこのことは、未熟練者の「教材解釈」の知識の量の少なさが「教材を通して学ぶ動き」の少なさに反映されている結果だと考えられる。

これに対して、熟練者は「新聞紙そのものの解釈」が「教材を通して学ぶ動き」へと結びつき、様々な種類の質感を捉えた動きのイメージに繋がっていると考えられる。例えば、「教材解釈」の知識の「新聞紙そのものの解釈」にある「新聞紙に可塑性がある」・「新聞紙が多様な質感を生み出す」（図 4-2）は、「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の「音を立てずになびく質感」・「活動的な時とは異なる、浮いて落ちるという質感の動き」（図 4-2）に繋がっている。また、「教材解釈」に関する知識の「新聞紙そのものの解釈」にある「新聞紙の動きをデフォルメした動きを人間化する」（図 4-2）は、「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の「新聞紙の動きを追うのではなくイメージと結びつけた動き」や「新聞紙が床に叩き付けられる様子」（図 4-2）に繋がっている。すなわち熟練者は、豊富な「教材解釈」により、多様な新聞紙の特徴を捉えた動きを学習者から引き出すことができると推察される。『中学校学習指導要領解説保健体育編』において創作ダンスの技能に示される「多様なテーマから表したいイメージ」（文部科学省，2008d）とは、日常的な動きや心象（意識の中に思い浮かべたもの）などの多様なテーマから、自らが表現したいイメージを指している。そのための方法として、指導者は学習者に対し、多様なテーマ例から具体的なイメージを示す（文部科学省，2008d）ことが必要である。つまり教材「新聞紙を使った表現」でいえば、新聞紙のもつイメージを手がかりにして様々な動きを引き出すことが必要であり、そのために指導者は新聞紙のもつ特徴を捉え、そのイメージと動きを繋げて学習者に具体的な動きのイメージを提示することが必要である。このことから、指導者が学習者から「教材を通して学ぶ動き」を引き出す場合、指導者の「教材解釈」に基づいた具体的な動きのイメージを指導者がもつことが重要であることが推察される。

また、表 4-1 より、未熟練者の動きを誘発する観点には「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識のうち、①動きの質感・⑤時間の変化・⑥力の変化・⑦動きの連続に分類できるものが含まれていなかった。そのため、図 4-1 ではこれらの項目に括弧（）をつけて示した。

以上のように、未熟練者と熟練者の「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識を比較すると、熟練者のもつ知識の豊富さが、学習者から引き出す動きの具体的なイメージの多様さに繋がっていることがわかった。このことから、熟練者の特

徴を未熟練者が身に付ける，つまり，未熟練者は、「教材解釈」の幅を広げ，「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を多く知ることにより，新聞紙の「教材を通して学ぶ動き」が増え，より多くの動きを引き出すためのヒントを得ることができると考えられる．

第3節 動きをみる観点の構造化

1. 方法

1.1 対象資料

ここでは、熟練者と未熟練者の相違から動きをみる観点を構造化するため、第3章で指摘した、指導者の動きをみる観点（①動きの質感，②大きく動く，③全身を使う，④空間の変化，⑤時間の変化，⑥力の変化，⑦動きの連続，⑧動きの種類，⑨個性的な動き，⑩なりきるの10項目）と分類した指導言語の理由の数の比較結果（表3-9）を基礎資料として考察を進める。

1.2 考察資料の作成

熟練者と未熟練者の動きをみる観点を比較結果（表3-9）において、熟練者に有意に多かった動きをみる観点は、①動きの質感，②大きく動く，⑤時間の変化，⑥力の変化，⑦動きの連続，⑧動きの種類，⑩なりきる，の7項目であった（ $p < .05$, $p < .01$ ）。また，⑨の個性的な動きの観点のみ未熟練者の数が多いという結果であった。以下では、この結果に基づいて10項目の観点を構造化を行っていく。

2. 結果と考察

10項目の「動きをみる観点」を，表3-9の比較結果に基づいて構造化したものが図4-3である。図は，左に未熟練者，右に熟練者を置き，その上に10項目の「動きをみる観点」を並べた。

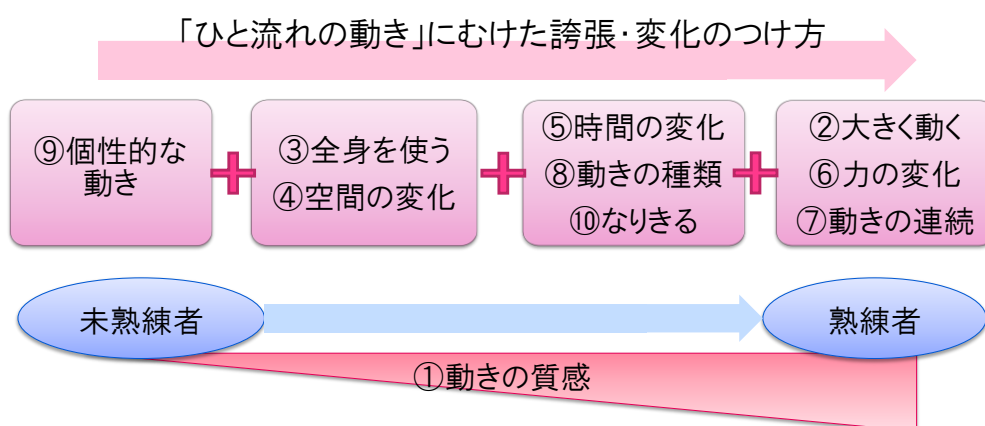


図 4-3 「動きをみる観点」の構造化

表 3-9 に示されるように、⑨個性的な動きの観点は未熟練者の数が多かったため、一番左、つまり、未熟練者に多いことを示す位置に配置した。次に、未熟練者と熟練者に有意差がなかった③全身を使う、④空間の変化は目で捉えやすい観点であり、未熟練者にとって学習者の動きを把握しやすい観点であるため、この2つの観点を次に配置した。これに対し、有意差があり、かつ指導言語の意味を考察した結果、熟練者と未熟練者に顕著な違いがあった②大きく動く、⑥力の変化、⑦動きの連続は、未熟練者がもっとも把握しにくい観点であると推察されるため、一番右に配置した。

なお、教材「新聞紙を使った表現」は、創作ダンスの即興表現の内容を扱う教材である。そのため、本教材で取り扱うべき技能は、即興表現の技能として『中学校学習指導要領解説保健体育編』（文部科学省、2008d）に示されている「多様なテーマから表したいイメージをとらえ、動きに変化を付けて即興的に表現する（文部科学省、2008d）」ことである。この「動きに変化を付けて即興的に表現する」とは、動きを誇張したり、変化を付けたりして、「ひと流れ」にして表現すること（文部科学省、2008d）である。つまり、即興表現の技能は、いくつかの動きを、誇張や変化をつけるという方法で動きを連続させて「ひと流れ」にすることである。図 4-3 に示した動きをみる観点の②から⑩の観点は、『「ひと流れの動き」にむけた誇張・変化のつけ方』であり、即興表現の技能を学習者に指導する際の重要な観点だと考えられる。それゆえ、未熟練者は「ひと流れ」を学習者に習得させるにあたり、②から⑩の動きをみる観点を段階的に身につけることで、学習者に即興表現の技能を指導することが容易になると推察される。

また、第2節では、熟練者が「教材解釈」に関する多様な知識をもっていることが明らかになった。この知識は動きをみる観点の①動きの質感と言い換えることができる。そのため、①動きの質感は図4-3のように未熟練者から熟練者に向かうにつれてその知識の量が増えていくように示した。

以上のことから、図4-3に示したように、未熟練者は教材解釈の幅を徐々に広げていくことと、段階的に動きをみる観点を増やすことを同時に行うことで、指導に幅が生まれ、学習者のより多くの動きを引き出す指導が実現できるように考えられる。このように、熟練者には多く、未熟練者には少ない動きをみる観点を構造化して示すことにより、未熟練者の動きをみる観点を増やして熟練者の指導に近づいていくことが可能になると考えられる。

第4節 まとめ

本章では、教材「新聞紙を使った表現」の指導時に必要とされる「創作ダンスに関する知識」の内容を具体的に提示し、動きをみる観点を構造的に示すことを目的とした。

熟練者と未熟練者それぞれの「創作ダンスに関する知識」に含まれる「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の内容を具体的に提示することで、3つの知識内容が整理された。熟練者と未熟練者の「創作ダンスに関する知識」の内容を比較すると、「教材解釈」、「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」、「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の量の差が顕著であった。「教材を通して学ぶ動き」は「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」がかけ合わされた知識であることから、未熟練者の「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の知識の量の少なさが「教材を通して学ぶ動き」の少なさに反映されていることがわかる。そのため、未熟練者は「教材解釈」の幅を広げ「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を多く知ることにより、新聞紙の「教材を通して学ぶ動き」が増えるとともに、このような視点を持って学習者の動きを指導することが可能になることが推察された。

さらに、動きをみる観点を構造的に提示することで、未熟練者自身の指導の段階がわかり、動きをみる観点を増やしていく際の日当てとなる。未熟練者は「教材解釈」の幅を徐々に広げていくことと、段階的に動きをみる観点を増やすことを同時に行うことで、指導に幅が生まれ、学習者のより多くの動きを引き出す指導が実現できると考えられる。

本章において、熟練者と未熟練者の「創作ダンスに関する知識」の相違点を基にして、「創作ダンスに関する知識」の内容を具体的に提示し、動きをみる観点を構造的に示すことは、未熟練者が熟練者へと変わっていくための道標になると考えられる。これにより、ダンス指導の経験が浅い指導者の指導力向上の一助となることが期待される。

第 5 章

総括

第1節 結論

創作ダンスの授業，特に「即興表現」の指導では，指導者は学習者の予測できない動きに対して即時的な指導言語を発して指導する．即時的な指導言語を発するとき，指導者の経験や知識を含んだ指導者のもつ指導力が発揮される．つまり，創作ダンスの授業をするための指導力を向上させるためには，実際のダンス経験・指導経験を重ねると共に，「創作ダンスに関する知識」の習得が必要不可欠である．しかし，これまでの研究では，創作ダンス授業の指導言語に着目して発言の理由を解釈することで，指導言語を発するときに必要な指導者の「創作ダンスに関する知識」については整理されていない．そこで，本論文では，創作ダンスの授業で発言された指導言語の特徴とその背後にある知識，さらには発言に至る思考過程を明らかにすることを目的とした．この目的を達成するために本論文では3つの研究課題を設定した．

ここでは，それぞれの研究課題に対して得られた本論文の結論をまとめて示す．

【研究課題1：ダンス授業における熟練指導者の指導言語と

発言に至る思考の特徴に関する事例研究（第2章）】

第2章では，ダンス授業で発言された指導言語と発言に至る熟練指導者の思考の特徴を明らかにすることを目的とした．方法として，1名のダンス指導の熟練者（以下，熟練指導者）が指導した2つのダンス単元と，この熟練指導者が指導した1時間のダンス授業を対象に，学習者に対する質問紙調査・授業における逐語記録・指導者に対するインタビューの3つのデータから，学習者と指導者，発言された教材（場面）の3者の関係性に視点をおき検討した．その結果，以下の知見が得られた．

- (1) 学習者の質問紙調査を中心に，逐語記録，熟練指導者が発言した指導言語の特徴とその発言の理由を検討した結果，学習者の印象に残りやすい指導言語には，指導者のダンスもしくはその教材特有の教えた内容が確実に含まれていることが明らかになった．さらに比喩的・隠喩的表現を用いて発言することで，その指導言語は学習者の印象に残りやすいものになることが示唆された．さらに，熟練指導者の学習者に教えた内容が，教材ごとに言葉を変え発言されていることが明らかになった．
- (2) 授業後に行った熟練指導者に対するインタビューより，指導者が着目した指導言語の発言の理由を中心に検討した結果，発言された指導言語の背後には指導者の「教

材解釈」, 「動きの捉え方」, 「動きをみる観点」の3つの視点が含まれていることが明らかになった。さらに, 熟練指導者が発言に至る思考の過程では, 「教材解釈」と「動きの捉え方」を含んだ「教えた内容」を指導言語として発し, その後, 「動きをみる観点」に基づいて学習者の動きを評価し, 次の指導言語を瞬時に発するという過程が存在し, この過程を学習者とのやりとりの中で即興的に繰り返していることが明らかになった。

【研究課題2：創作ダンス指導時における指導言語の意味と動きをみる観点

；教材「新聞紙を使った表現」を対象に(第3章)】

第3章では, 創作ダンスの指導におけるダンス指導の熟練者(以下, 熟練指導者)とダンス指導の経験が浅い指導者(以下, 未熟練指導者)の発した指導言語とその意味を比較し, 即興的な表現(即興表現)を指導する際の動きをみる観点の特徴と指導言語の背後にある知識構造を明らかにすることを目的とした。

方法として, ダンス指導の熟練指導者・未熟練指導者各4名を対象に, 教材「新聞紙を使った表現」を取り上げ, 指導者の働きかけの異なる2つの指導場面(指導者が新聞紙を操り学習者の多様な動きを引き出す場面と学習者相互に新聞紙を操り・真似た動きに対応して言葉をかけ評価する場面)に限定したダンスの指導実験と指導実験前後に指導者に対するインタビューを行った。熟練指導者と未熟練指導者を比較した結果, 以下の知見が得られた。

(1) 創作ダンスの「動きをみる観点」は, 指導の2つの場面に応じて動きの「誘発」と「強化」の2つの役割を担っていることが示唆された。熟練指導者・未熟練指導者が発した指導言語の意味の比較を通して, 両者の間には以下の違いが認められた。指導場面と動きをみる観定の役割ごとにまとめる。

1) 学習者の動きを引き出す指導場面において発揮される「動きを誘発する観点」では, 未熟練指導者が「新聞紙の動き(形)を真似する動き」を促したのに対し, 熟練指導者は「新聞紙の質感や変化等の特徴を捉えた動き」を引き出そうとしたところに両者の顕著な違いがあった。つまり熟練指導者は, 真似する対象を新聞紙の動きや形の特徴だけでなく, 新聞紙の多様な質感の特徴と動きの連続まで含めた動きを引き出そうとしていた。新聞紙の特徴を理解して指導している点は未熟練指導者と熟練指導者に共通しているが, 熟練指導者はその特徴の解釈の幅が

広く、新聞紙そのもの（素材）の特徴を理解した上で指導していることがわかった。

- 2) 学習者の動きに対応して指導する場面においてに発揮される「動きを強化する観点」では、動きを評価すると同時に、指導者が学習者に学ばせたいと思う動きに変容させることに力点が置かれていた。熟練指導者と未熟練指導者に共通する「動きを強化する観点」として、①動きの質感、②大きく動く、③全身を使う、④空間の変化、⑤時間の変化、⑥力の変化、⑦動きの連続、⑧動きの種類、⑨個性的な動き、⑩なりきるの10項目を抽出することができた。これらの観点には、指導者が学習者に「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」が含まれていた。特に、未熟練指導者が全身や身体の一部を使った動き、空間の軌跡や高低などの目で捉えやすい③④の観点を中心に指導していたのに対し、熟練指導者は⑤⑥⑦の身体の部位や空間の軌跡などでは捉えにくく定量化しにくい「動きのメリハリ（緩急強弱）やひと流れの動き」の観点も含めた指導をしていた。このことから、熟練指導者は外から見ただけでは容易に捉えることのできない観点に基づいて動きを指導することが可能であるとともに、これらの観点を未熟練指導者が知ることによって、熟練指導者になるための指導ができるようになるかと推察される。
- (2) 指導言語の背後にある知識は、取り上げる教材の「教材解釈」と、教材のイメージを体で表現するための「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」、そして新たに、両者の知識を掛け合わせた「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識があることが示唆された。特に熟練指導者の場合には、この3つの知識を明確かつ豊富にもっており、学習者に学ばせる動きの具体的なイメージが形成されていることが示唆された。

【研究課題3：創作ダンスの指導に関する知識の具体化と

動きをみる観点の構造化(第4章)】

第4章では、教材「新聞紙を使った表現」の指導時に必要とされる「創作ダンスに関する知識」の内容を具体的に、動きをみる観点を構造的に提示することを目的とした。そのために、第3章から得られた知見に基づいて、「創作ダンスに関する知識」の知識内容を整理し、熟練指導者と未熟練指導者を比較した。その結果、以下の知見にまとめられた。

- (1) 熟練指導者と未熟練指導者それぞれの「創作ダンスに関する知識」に含まれる「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」という

3つの知識内容を整理して、これらの知識内容を具体的に提示した。熟練指導者と未熟練指導者の「創作ダンスに関する知識」の内容を比較すると、「教材解釈」, 「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」, 「教材を通して学ぶ動き」に関する知識量の差が顕著であった。「教材を通して学ぶ動き」は「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」がかけ合わされた知識であることから、未熟練指導者の「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識の量の少なさが「教材を通して学ぶ動き」に関する知識の少なさに反映されていることが明らかになった。そのため、未熟練指導者は「教材解釈」の幅を広げ「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」を多く知ることにより新聞紙の「教材を通して学ぶ動き」が増え、多彩な視点から学習者の動きを指導することが可能になると思われる。

- (2) 動きをみる観点を構造的に提示することで、未熟練指導者自身の指導の段階がわかり、動きをみる観点を増やしていくときの具体的な目当てを示すことができた。未熟練指導者は「教材解釈」の幅を徐々に広げていくことと、段階的に動きをみる観点を増やすことを同時に行っていくことで、指導に幅が生まれ、学習者のより多くの動きを引き出す指導が実現できると考えられる。

以上を総括すると、創作ダンスの授業時に指導者が発する指導言語の背後には、「創作ダンスに関する知識」、すなわち「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」「教材を通して学ぶ動き」の3つの知識があることが明らかになった。さらに、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識が多様な「教材を通して学ぶ動き」を導き出しているという関係性が明らかになった。指導者はこの「教材を通して学ぶ動き」を、「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識から組み合わせ、「教材を通して学ぶ動き」の具体的な動きのイメージを言語化して学習者に発し、学習者の動きを誘発・強化している。これが、指導言語の背後にある知識構造であることが示唆された。さらに、学習者の動きに対応するため、相手の状況に応じて指導者自身が持つ「創作ダンスに関する知識」から必要なことを選択し、学習者にわかりやすい表現方法を用いて言語化し、学習者に伝えていることが明らかとなった。

未熟練指導者と熟練指導者それぞれについて本論文の結論をまとめたものが、図 5-1 と図 5-2 である示す。

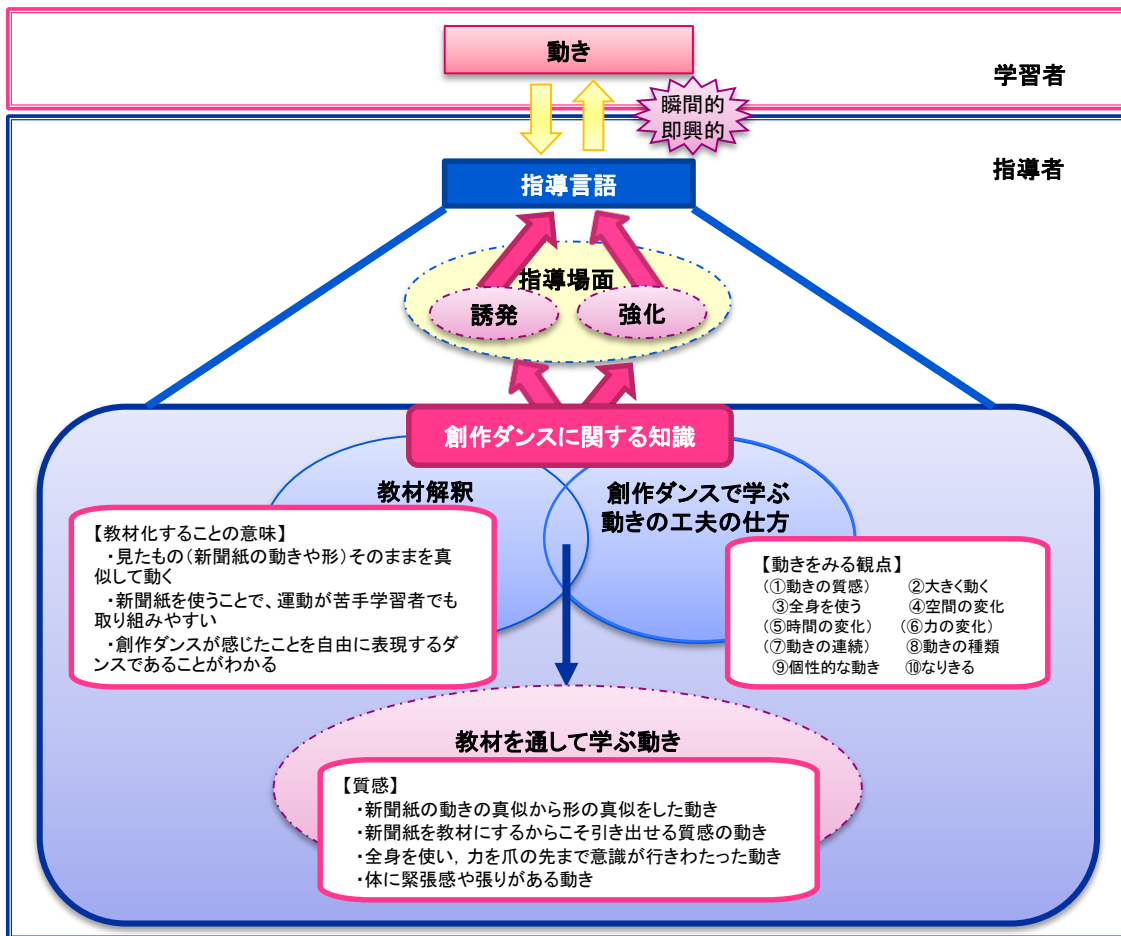


図 5-1 未熟練指導者の指導言語の背後にある知識構造・指導言語の至る思考の過程

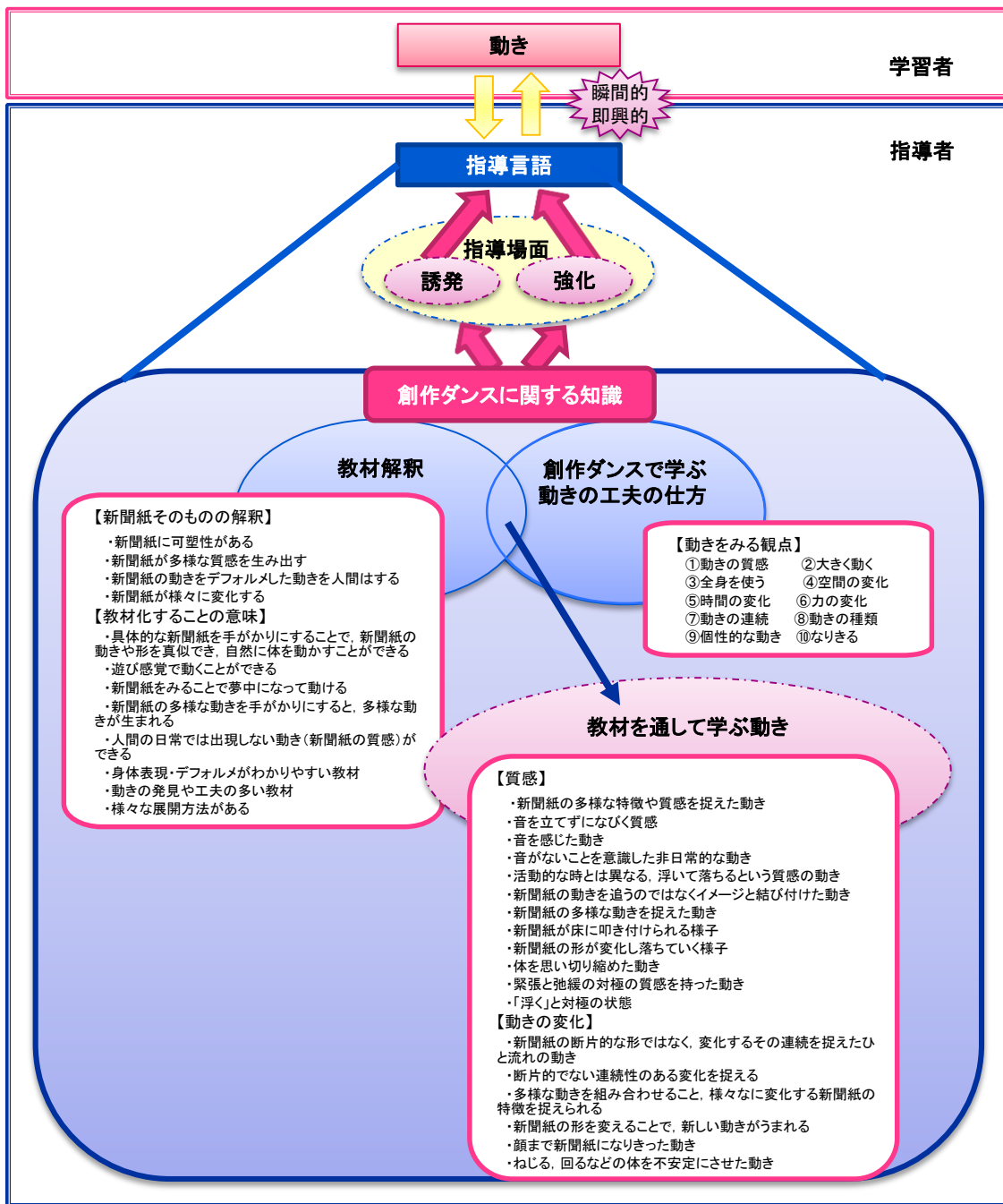


図 5-2 熟練指導者の指導言語の背後にある知識構造・指導言語の至る思考の過程

図 5-1 と図 5-2 に基づいて、熟練指導者と未熟練指導者を比較すると、熟練指導者は、「創作ダンスに関する知識」、中でも「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」の知識が豊富であることがわかった。熟練指導者はこの 2 つの知識が多いため、「教材を通して

学ぶ動き」も多様であり、多くの動きを学習者から誘発・強化することが可能であると考えられる。加えて、熟練指導者は、学習者の状況に応じて選択する知識が多様であるため、学習者との即興的なやりとり、学習者の印象に残るやり取りが可能になることと考えられた。

これに対して、未熟練指導者は「創作ダンスに関する知識」の量が少ないことがわかった。「教材解釈」と「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識が少ないと、この2つの知識がかけ合わされて生じる「教材を通して学ぶ動き」の知識も少なくなる。したがって、未熟練指導者は学習者から誘発し、強化する具体的な動きのイメージが乏しいままであったと考えられる。加えて、未熟練指導者のこのような知識の少なさは、学習者に対応するための指導の選択肢の少なさにも繋がっていることが示唆された。

以上の相違を踏まえ、未熟練指導者が熟練指導者の指導に近づき、学習者に対応した指導を実現していくためには、「教材解釈」「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」に関する知識を増やしていく必要があると考えられる。「教材解釈」は、教材そのものの特徴を理解すること、また「創作ダンスで学ぶ動きの工夫の仕方」は図 4-3 に示したように、段階的に増やしていくことが望まれる。この2つの知識が増えることにより、「教材を通して学ぶ動き」のイメージも広がってくると思われる。

以上のように、本論文で行ったダンス指導の熟練指導者とダンス指導の経験が浅い指導者の比較から顕著となった熟練指導者が持っている知識の特徴は、ダンス指導の経験が浅い指導者が熟練指導者に変化していく過程の目当てになると結論付けられる。

本論文で対象としたダンス授業の熟練指導者は、ダンスを専門とする指導者であり、舞踊教育の研究者である。そのため「創作ダンスに関する知識」が多様であることは必然である。しかし、ダンス授業の熟練指導者とダンス授業の経験が浅い指導者を比較することにより、熟練指導者の「創作ダンスに関する知識」の特徴を明確にすることができた。

さらに、本論文の独自性は、発言された指導言語のみの検討に留まらず、発言の理由を解釈し指導言語の意味を明らかにすることにあつた。これにより、『学習指導要領解説保健体育編』（文部科学省、2008d）や各種の指導書には記載されていない、ダンス授業の熟練指導者のもつ普段は表面化しにくい知識を示すことが可能になった（第3章）。その内容を具体的に提示することで、ダンス授業の経験が浅い指導者がダンス授業の熟練者の知識を知る機会を提供することができた（第4章）。さらに動きをみる観点を構造化することにより、ダンス授業の経験が浅い指導者がダンス授業をする際の学習者の動きをみる観点を絞

りながら増やしていくことができ、より一層、指導と評価の観点の一致した授業の展開が可能になると考えられる。

第2節 今後の創作ダンス指導力の向上に向けて

本論で得られた知見，創作ダンス授業の指導言語の背後にある知識構造は，創作ダンス授業の指導内容と，それを「どのように教え，どのように評価するのか」を明確に示す資料となる。つまり，即時的な創作ダンス指導，特に即興表現の指導における熟練者の「創作ダンスに関する知識」を示唆したことに，本論文の意義がある。また，本論文で明らかにした熟練指導者の特徴が，未熟練指導者が熟練へと変化していくための道標となる。それゆえ，本論では，指導言語の研究を通して，ダンスの指導力とは何かといった，今求められている学校現場の課題に寄与できる結論が示されている。

本論では，指導経験の異なる指導者を比較する際，対象の教材を「新聞紙を使った表現」の1つに限定した。これは，「新聞紙を使った表現」が最も本論で設定した課題の解決を可能にする典型教材であったからである。典型教材を対象としたことにより，創作ダンスの指導の原則を得られるとともに，多くの指導者への情報提供に利用できると考えられた。

さらに，本論で対象とした指導者は，ダンス授業の熟練指導者4名と経験が浅い指導者4名であった。そのため，本論で得られた知見は，1つの傾向を示すものではあっても，詳細な考察結果を得ることができた。

今後は本論で得られた知見を基に，創作ダンスで取り扱う他の教材についても同様に検討すること，対象とする指導者の範囲（対象人数の増加，教職経験は長いがダンス授業の経験が浅い指導者，小学校教員等）を広げて検討することで，本論を汎用性の高いものとなるようにしたい。また，学習者に関する知識や教授技術に関する知識といった，教科内容に関する知識以外の知識が指導言語の中にどのように含まれているのかを検討することで，普遍的な原則を導き出せられると思われる。

さらに，このような熟練指導者のみに現れたダンスの専門的知識を，ダンスの専門ではない指導者へいかに端的に効率よく伝達するかを検討する必要がある。本論の知見を，ダンス指導の経験が少ない指導者への伝達の仕方を考えた実践的な研究へと発展させ，ダンス指導力の向上を求める現場のニーズに応じていくよう努めることが，今後の課題である。

例えば，現在，『学習指導要領解説保健体育編』（文部科学省）を受けて作成された様々な指導書では，「ひと流れ」を，快い連続を持った一息で踊れるような動きのまとまりであり，表現的性格を出現させる最少単位となる（村田，2011）ことや，集中して一気に動ける長さ（中村，2011）であると解説している。しかし，どのくらいのものを作品・ひとま

とまりの動きとするのかの基準 (scale) に関する共通理解の必要性が問われている (大橋, 2013) といわれている. このように, 「ひと流れ」とは何か, 「ひと流れ」を生むためにはどのような動きの工夫の仕方が必要なのかといった, より一層の共通理解を得るための情報提供や説明が必要であると考えられる. つまり, 現存の『学習指導要領解説保健体育編』やそれに準ずる指導書は, ダンス指導の経験が浅い指導者が創作ダンス授業を指導するには十分な情報とはいえないのである.

今後, 本論で得られたダンス授業の熟練指導者の有する「創作ダンスに関する知識」, もしくは『学習指導要領解説保健体育編』に掲げられる創作ダンスの技能を現職教員が理解するためには, 例えば, さらに簡易な言葉の使用や, 教員の視覚にダイレクトに届くような映像資料を提供することも必要なのではないかと思われる. 「指導要領に示されている動きがイメージできない」, 「自分自身が踊った経験がない」, 「何がいい動き動き方なのかわからないためダンス指導ができない」というダンス指導の経験が浅い指導者にとって, 指導の道標になるように, 本論で得られた知見を活かして資料映像を作成することは有効であると考えられる. また, これをダンス指導の経験が浅い指導者を対象とした実技講習会等で幅広く活用することにより, 多くの指導者の授業に応用されることが期待される. それとともに, この資料映像は現職教員に限らず教員養成段階の学生に対して行う, ダンス指導力向上のための教育プログラム開発の一助になると考えられる.

引用・参考文献

- 會田宏 (2008) ハンドボールのシュート局面における個人戦術の実践知に関する質的研究：国際レベルで活躍したゴールキーパーとシューターの語りを手がかりに. 体育学研究 53 : 61-74.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 教師の授業に関する実践的知識の成長－熟練教師と初任教師の比較検討－. 発達心理学研究第 2 巻第 2 号 : 88-98.
- 秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向, 東京大学教育学部紀要 32 : 221-232
- 秋田喜代美 (2006) 教師の即興性と実践的知識. 授業研究と談話分析. 財団法人放送大学教育振興会 : 東京, pp.186-197.
- 藤野良孝・井上康正・吉川政夫・仁科エミ・山田恒夫 (2005) 運動学習のためのスポーツオノマトペデータベース. 日本教育工学会論文誌 29 : 5-8.
- 藤原顕・由井はるみ・荻原伸・松崎正治 (1999) 国語科授業構成にかかわる教師の実践的知識－二人の高校教師の比較による事例研究－. 全国大学国語教育学会発表要旨集 : 72-73.
- 長谷川悦示 (2004) 小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが児童の動機づけに及ぼす効果. スポーツ教育学研究 24 (1) : 13-27.
- ヒンクス, E.M. : 梅本二郎・川口貢訳 (1987) ヒューマンムーブメントと体育. 不味堂出版.
- 細川江利子 (1998) 動きや表現を見る目と指導言葉. 成田十次郎ほか監修. SPASS 中学校体育・スポーツ教育実践講座第 11 巻. ニチブン : pp.207-212.
- 細川江利子・佐藤みどり・宮本乙女 (2005) 創作ダンス授業における学習者の技能評価－技能評価規準作成の試み－. 舞踊教育学研究 7 : 3-17.
- Huber, F. (1972) *Allegemeni Unterrichtslehre*, Jultus Klinkhard.
- 今関豊一 (2009) 体育の学習評価. 保健体育科教育法. 大修館書店 : 東京, pp.28-31.
- 伊藤久仁 (2008) 「できる」と「分かる」を結びつける思考を重視した授業を. 女子体育 50 (9) : 56-57.
- 伊藤美智子・岡沢祥訓・林 信恵・北島順子 (2000) ダンス授業における教師行動に関する研究 : ダンス授業と他の体育授業との比較. 大阪体育大学紀要第 31 巻 : 9-17.
- 伊藤美智子・林 信恵 (2002) 教師行動と生徒による授業評価から見たダンス授業の検討.

- 体育学研究 47 : 333-346.
- 岩田靖・江藤由佳 (1999) 表現運動・ダンス領域における「新聞紙」の授業に関する一考察―「導入の課題」としての教科内容論的解釈―. 長野体育学研究 10 : 33-42.
- 岩田靖 (2006) 体育授業の質を高めるストラテジーとは. 体育科教育 54 (4) : pp.14-17.
- 加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎 (2009) 小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究. 体育学研究 54 : 405-423.
- 金子明友 (2007) 「動きを見る」, 「動きを読む」. 女子体育 49 (10) : 6-9.
- 片岡康子 (1991) 舞踊の意味と価値. 舞踊教育研究会. 舞踊学講義. 大修館書店 : 東京, pp.2-11.
- 木原成一郎 (2007) 小学校教師に求められる体育の「実践的指導力」をどう養成するのか―テーマ設定の趣旨. 体育科教育学研究 23 (2) : p16.
- 木原成一郎 (2008) 中学・高等学校の保健体育科教師に求められる「実践的指導力」をどう養成するか―テーマ設定の趣旨. 体育科教育学研究 24 (2) : 31-32.
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008) 小学校体育授業における「省察」の変容についての一考察. 体育学研究 53 : 159-171.
- 教育課程審議会 (2000) 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申). 教育課程審議会.
- Leinhardt,G.&Smith,D. (1985) Expertise n mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Jornal of Educational Psychology*, 77, 241-247.
- 松本千代栄 (1982) 舞踊課題と創作学習モデル―高等学校における実験授業研究―. 日本女子体育連盟紀要 '81 : p.4.
- 松本千代栄 (1983) 課題学習とダンス・イメージ―舞踊連想用語の収集・分析―. 日本女子体育連盟紀要 '82―1.
- 松本千代栄 (2010) 運動と表現. 舞踊文化と教育研究会編. 松本千代栄撰集, 2 舞踊運動学領域. 明治図書 : 東京, pp.10-21.
- McPherson, S. L. (1993) The influence of player experience on problem solving during batting preparation in baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 : 304-325.
- McPherson, S. L. (1999a) Expert-novice differences in performance skills and problem representations of youth and adults during tennis competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (3) : 233-251.

- McPherson, S. L. (1999b) Tactical differences in problem representations and solutions in collegiate varsity and beginner female tennis players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (4) : 369-384.
- メリアム, S. D. : 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ケーススタディ. ミネルヴァ書房 : 京都.
- 宮本乙女 (1992) 新聞紙. 松本千代栄監・編, *ダンスの教育学*, 第3巻創作ダンスの基本的段階. 徳間書店 : 東京, pp.108-111.
- 宮本乙女 (1998) すぐ動き出せる導入を工夫した初めての創作ダンスの授業 (男女共習). 成田十次郎ほか監修. *SPASS 中学校体育・スポーツ教育実践講座第11巻*. ニチブン : 東京, pp.30-36.
- 文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領. 東京書籍 : 東京.
- 文部科学省 (2008b) 小学校学習指導要領解説 体育編. 東洋館出版 : 東京.
- 文部科学省 (2008c) 中学校学習指導要領. 東山書房 : 東京.
- 文部科学省 (2008d) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房 : 東京.
- 文部科学省 (2013) 学校体育実技指導資料集第9集 表現運動・ダンスの指導手引き. 東京書籍 : 東京.
- 村田芳子 (1998a) *ダンスの授業と教師に求められるもの*. 成田十次郎ほか監修. *SPASS 中学校体育・スポーツ教育実践講座第11巻*. ニチブン : pp.199-203.
- 村田芳子 (1998b) *楽しい表現運動・ダンス*. 小学館 : 東京.
- 村田芳子 (2006) *ダンスの良い授業をつくるコツと秘密*. *女子体育* 48 (4) : pp.10-13.
- 村田芳子 (2008) *表現運動・ダンスの授業で身につけさせたい学習内容とは?* *体育科教育*, 2008 (3) : 14-18.
- 村田芳子・高橋和子 (2009a) *表現運動・ダンスの特性とその指導*. *女子体育* 51 (7-8) : 8-9.
- 村田芳子・高橋和子 (2009b) 「表現・創作ダンス」の内容と指導のポイント. *女子体育* 51 (7-8) : 10-11.
- 村田芳子・高橋和子 (2009c) 「リズムダンス・現代的なリズムのダンス」の内容と指導のポイント. *女子体育* 51 (7-8) : 12-13.
- 村田芳子・高橋和子 (2009d) 「フォークダンス」の内容と指導のポイント. *女子体育* 51 (7-8) : 14-15.

- 村田芳子（2011）新学習指導要領対応 表現運動・表現の最新指導法．小学館：東京
- 中井隆司・岡沢祥訓（1999）体育授業における教師の知識と意思決定に関する研究－再生刺激法による体育授業研究の試み－．スポーツ教育学研究 19（1）：87-100.
- 中村恭子（2009）中学校体育の男女必修化に伴うダンス授業の変容－平成 19 年度，20 年度，21 年度および 24 年度の年次推移から－．(社)日本女子体育連盟学術研究 26:1-16.
- 中村なおみ（2011）「ひと流れの動き」の体験－しんぶんし．全国ダンス・表現運動授業研究会編，明日からトライ！ダンスの授業，大修館書店：東京，pp.10-13.
- 夏原隆之・山崎史恵・浅井武（2012）大学サッカー選手における攻撃プレーに関する認知と知識表象．スポーツ心理学研究 39（2）：137-151.
- 中和 渚（2011）ザンビア共和国における本質的学習環境の実践に基づく数学の授業開発研究．数学教育学論究 96：5-15
- 日本大学協会（2004）教員養成のモデル・コア・カリキュラムの検討：教員養成コア科目群を基軸としたカリキュラムづくりの提案．日本教育学協会会報，88：251-344.
- 野村照夫（2003）一流選手のもつコツの意識と感覚の構造．ジュニア期の効果的スポーツ指導の確立に関する基礎的研究－第 4 報－．平成 15 年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告：63-74.
- 大橋奈希左（2013）体育における評価を問う（2）．体育哲学研究第 43 号：53-72.
- 岡端 隆（1994）運動指導における言語表現の問題と可能性．体育の科学 44（3）：207-210.
- 奥村基生・吉田茂（2002）大学剣道選手における攻撃動作パターンの知識構造．スポーツ心理学研究 29（1）：30-40.
- 朴 京眞（2011）日本と韓国のナショナルカリキュラムにおけるダンスの内容の変遷に関する研究:－日本の学習指導要領と韓国の教育課程を対象として－．(社)日本女子体育連盟学術研究 27：39-53.
- 朴 京眞（2013a）日本と韓国の体育科におけるダンスに関する内容の比較研究－日本の「2008 年学習指導要領」と韓国の「2007 年改訂教育課程」を中心に－：博士論文，筑波大学.
- 朴 京眞（2013b）日韓のナショナルカリキュラムにおけるダンスに関する内容の比較とその改訂の背景：日本の「2008 年学習指導要領」と韓国の「2007 年改訂教育課程」を対象に．体育学研究 58（1）：151-180.
- 坂本篤史・秋田喜代美（2012）教師．金井壽宏・楠見孝編．実践知－エキスパートの知性．

- 有斐閣：東京，pp.174-193.
- 佐野 淳 (2004) こつの言語表現に関するモルフォロギー的考察. スポーツ運動学研究 17 : 13-23.
- 佐野 淳 (2006) 動きの指導における観察眼の問題性. 女子体育 48 (10) : 40-45.
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) - 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に-. 東京大学教育学部紀要第 30 巻 : 177-198.
- 佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (2) - 思考過程の質的検討を中心に-. 東京大学教育学部紀要第 31 巻 : 183-200.
- 佐藤 学 (1996) 教育方法学. 岩波書店：東京.
- 佐藤 学 (1997) 教師というアポリアー反省的实践へー. 世織書房：神奈川.
- 佐藤 豊 (2009) 体育の新しい方向性 (今次の改訂の要点). 保健体育科教育法. 大修館書店：東京，pp.4-7.
- 柴田 浩 (2008) 「ダンスと武道の必修化」で直面する課題をどう解決するか. 体育科教育 56 (6) : pp.40-43.
- Shulman,L.S. (1987) Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1) : 1-22.
- Sidentop,D.,& Eldar,E. (1989) Expertise, experience, and effectiveness, Journal of teaching in physical education,8 (3) :254-260
- Siedentop, D. (2002) Ecological Perspectives in Teaching Research. Journal of Teaching in Physical Education (21). 427-440.
- 白旗和也 (2012) これだけは知っておきたい「体育」の基本. 東洋館出版社：東京
- 杉村和美 (2004) 事例研究. 無藤 隆・やまだようこ・南 博文・麻生 武・サトウタツヤ編, 質的心理学. 新曜社：東京，pp.169-174.
- Sylvie Fortin (1992) The teaching of modern dance: What two experienced teachers know, value and do, Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- 高橋和子 (2009) 新聞紙②新聞紙になって. 女子体育 51 (7.8) : 54-55.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本 真 (1991) 体育授業における教師行動に関する研究 - 教師行動の構造と児童の授業評価との関係 -. 体育学研究 36 (3) : 193-208.
- 高橋健夫・中井隆司 (2003) 教師の相互作用行動を観察する. 高橋健夫編・著, 体育授業

- を観察評価する. 明和出版: 東京.
- 寺山由美 (2007) 「表現運動」を指導する際の困難さについて—千葉県小学校教員の調査から—. 千葉大学教育学部研究紀要 55 : 179-185.
- 寺山由美・細川江利子 (2011) 表現・創作ダンスの学習における「即興表現」の指導とその捉え方—実践を続けてきた4人の教諭に着目して—. (社) 日本女子体育連盟学術研究第27巻 : 21-38.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2000) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究 : 走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとして. 体育学研究 45 : 24-38.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2003) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究 : 学習成果(技能)を中心として. 体育学研究 48 : 1-14.
- 山田敦子 (1992) 授業分析. 松本千代栄監・編, ダンスの教育学第1巻ダンス教育の原論. 徳間書店 : 東京, pp.258-270.
- 山崎朱音・村田芳子 (2011) ダンス授業における指導言語と発言に至る思考の特徴に関する研究—学習者・逐語記録・指導者の側面から—. スポーツ教育学研究 30 (2) : 11-25.
- 山崎朱音 (2013) ダンス授業実践に向けた実技研修の在り方—静岡県内中学校教員のダンス授業の実施状況の把握を通して—. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 vol.21 : 73-81.
- 山崎朱音・村田芳子・朴京眞 (2014) 創作ダンス指導時の指導言語の意味と動きをみる観点; 教材「新聞紙を使った表現」を対象に. 体育学研究, 59 (1) : 203-226.
- 吉田 茂 (1996) 運動指導のモルフォロジー. 金子明友監, 教師のための運動学. 大修館書店 : 東京, pp.14-24.
- 吉川政夫 (2009) 子どもの感覚に響く「オノマトペ」. 体育科教育 57 (14) : 14-17.
- 吉崎静夫 (1988) 授業研究と教師教育 (1) —教師の知識研究を媒介として—. 教育方法学研究 13 : 11-17.
- 吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師 アクターとしての教師. 金子書房 : 東京.

謝辞

本論文の執筆にあたり、筑波大学体育系教授 村田芳子先生には、学位論文から始まり、学士論文の計画から執筆に至るまで、懇切丁寧なご指導を賜りました。論文の指導に留まらず、ダンス指導の実践についても多くのご指導を頂戴したことは、誠に幸せに存じます。筑波大学体育系教授 山田幸雄先生からは、アドバイザー委員の主旨指導教員及び主査として、激励と共に論文の構成や論文執筆の方法など、多岐にわたるご指導をいただきました。主査としてご指導いただいた筑波大学体育系教授 佐野 淳先生、並びに副査としてご指導いただいた筑波大学体育系教授 真田 久先生、筑波大学体育系教授 関子浩二先生からは、本論文の完成度を高めるような貴重なご助言をいただきました。また、筑波大学体育系教授 長谷川聖修先生、筑波大学体育系准教授 岡田 弘隆先生からはアドバイザー委員の副指導教員として、ご指導・ご助言を賜りました。先生方に心より感謝申し上げます。

環太平洋大学教授 朝岡正雄先生には、自身が博士課程への進学を志したときから、研究課題の設定及び論文の方向性についてご指導をいただきました。論文執筆、研究発表の仕方について叱咤激励をいただき、多くを学ばせていただきました。心より感謝申し上げます。また、お忙しい中実験にご協力いただいた8名の先生方にも、深くお礼申し上げます。

筑波大学体育系准教授 平山素子先生と、筑波大学体育系准教授 寺山由美先生には、いつも温かい励ましの言葉で支えていただきました。筑波大学特任助教 朴 京真先生からは、研究の分析にご尽力いただくとともに、様々なご助言をいただきました。また、舞踊研究室 伊藤茉野さんをはじめ、愛知教育大学助教 成瀬麻美先生、新潟医療福祉大学助教 中島由梨先生、舞踊研究室 宗宮悠子さんからは、いつも温かいサポートをしていただきました。さらに、サッカー研究室 坂本慶子さんには、研究分野は異なりますが、常に同じ目標に向かって互いに支えあうことで、とても励まされました。ここに深く感謝し、心よりお礼申し上げます。

また、静岡大学教育学部保健体育講座の先生方からは、温かい励ましのお言葉を頂戴しました。多角的な視点からご助言いただき、ありがとうございました。

学群から11年間、筑波大学では多くの先生方から貴重なご指導をいただき、多くの仲間から刺激を受けました。筑波大学での学びを自身の受け持つ学生へ還元するとともに、研究者として研究に邁進することが、私のこれからの使命だと存じます。誠にありがとうございました。

2014年10月
山崎 朱音