

リズム体操の学習体験に関する仮説モデルの構築

小黑美智子・佐藤朗子

A Hypothetical Model of Learning Experience of Rhythmic Gymnastics

Michiko Oguro and Akiko Sato

問題と目的

本研究は、リズム体操の学習体験がどのような要素から構成されており、また要素間の連関のプロセスがどのようなものであると（学習者によって）認知されているのかについて、学習者の自由記述データを材料に質的な整理を試みるものである。すなわち、リズム体操を学習する際の体験の枠組みについて、仮説的なモデルの構築を試みることを目的とする。体操の学習における学習者の意欲的な取り組みを引き出す授業実践の実現に向けて、指導法の何をどう改善していけばよいのか、その基礎資料を得ることを目的とした研究の一環として小黑・佐藤（2003）に引き続き取り組むものである。

リズム体操という種目は、体育科の授業実践において、早ければ小学校中学年から導入することが可能である。そして、他の各種の球技や競技種目と同様に、生涯体育・スポーツとして長く楽しみ、また技能を高めていくことのできる運動種目でもある。ところがこのリズム体操については、その本質的な特徴がいかなるものであるかに関する理解が、一般に得られているとはいいがたい。各種のダンスや新体操等の競技と同じなのか違うのか、違うとすれば何が違うのかについて、短期大学生となった学習者たちですら正しく理解する者は極めて少ないと言える。授業中の仲間同士の会話や学習記録への記入の際に学生たちが用いる語には、「ダンス」や「踊る」等の語が頻出する。体操を行うことを、「動く」ではなく「踊る」と表現するのである。体育科の授業でリズム体操を取り上げる際には、学習内容の質を高めるため、すなわち自然でリズムカルな動きを効果的に体験させ会得させるために、音楽が用いられることが多い。その音楽に合わせて「体操」の動きを指導するわけであるが、学習者にとってはそれは「ダンス」の一種と捉えられてしまいがちなのである。特に、手具を使わずに行う「手具なしの体操」はその傾向が強いようである。

確かにリズム体操は、動きの基本形や練習方法において、新体操やダンス等と共通する点が多い。そしてこれらを運動学的に整理する試みは、必ずしも完全に統一された見解に到達しているわけではない。しかし、少なくともその最も本質的な部分については、研究者間に共通の認識を得ているといえるだろう（リズム体操とその近接種目の特性に関しては、板垣（1990） 高橋（1995） 滝沢・板垣（1991）等が優れた論考を発表している）。リズム体操の持つ目的や機能的特性は、新体操やダンス等

のそれとは明らかに異なるものである。動きの教育としてのリズム体操は、単に音楽にのって楽しみながら体を動かし、運動量を上げればよいというものではない。また、他者に伝えたい何らかの表象を、音楽にのせてからだの動きによって表現するというものでもない。リズム体操の本質は、「よい動き」であり、それに伴って生じるからだの内面に向けた意識（身体感覚）の高まりや、爽快感、充実感などの情意反応の高まりである。すなわち、リズム体操において習得の課題となる動きは、単に身体各部位の動きを網羅したり、運動量を上げたり、あるいは難度の高い動き（技）をマスターしたりする目的で構成された動きではない。また、何らかのイメージ、表象を表現し伝達するために構成された動きでもない。リズム体操における動きは、動くことによってからだの全体の全体として躍動し、情意面でも快が体験される、そしてその結果として筋力や持久力も上がり身体機能も高まり、日常的に体操を習慣化する動機づけにもつながって行く、そのように動くために構成された動きである。

リズム体操は、ドイツの体操研究者Bodeによって初めて体系づけられた。Bodeは、人間の身体を生理、解剖といった身体形成の面からではなく、「総合された生命体、有機体として捉える」ことの重要性を説き、また「その身体活動の特質はリズムである」と述べた（板垣,1990）。さらに彼は「運動の三大原理」を提唱し（足立,1980）、リズム体操の課題の本質は、人間を有機体として捉え、動きの中で「身体と精神活動を緊密に融合させること」である（板垣,1990）と述べている。この運動の三大原理とは、以下の3つである。すなわち、運動の「全体性（からだの限られた特定の部分ではなく全身が、直接的、間接的に運動に参加し、体の中心の動きが抹消部に伝わるような動きをしているか）」、「律動性（内から湧き上がってくる生命的な躍動感あふれるリズムとともにリズムカルに動いているか）」、「経済性（緊張や解緊を効果的に用い、振りやはずみを取り入れて力を経済的・効果的に用いて動いているか）」の3つである。これらはあらゆる運動に適応すべき基本的な原理であるとされる。現在、学校体育で行われているリズム体操の授業は、Bodeによる運動の三大原理に基づいた、自然でリズムカルな、そして全身的なよい動きの追求がねらいとされているのである。そこでは、動きの質を高めるための練習過程が大切である。動きの質を高めるように動くとは、こことからだの両面に意識を向け、両者を融合させて動くことである。すなわち、はずみや振りを使ってからだ全体を調和的に動かし、（身体部分に対する形式的、人為的な動かし方ではなく）自然で合理的な動き方をするのである。そのように動いた結果として、柔軟性・筋力・持久力・敏捷性などの体力を高めることや形態や姿勢をよくすることを同時に達成することになるのである。

このように、ダンスや新体操等とは明らかに異なる目的と機能的特性をもつリズム体操であるが、現実には上で述べたように、学習者によってそれが正しく理解されているとはいえない。またもしかすると、体育科の指導者たちにとっても、正しい認識が大多数に浸透しているとは必ずしも言えないかもしれないのである。というのは、指導者たちの中には体操やリズム体操を教材として取り上げる際の難しさを指摘する声が多く、学習者の意欲を引き出す課題とはなりえない、という判断も、実際のところなされがちだからである。動きの教育としてのリズム体操の授業を難しくしている理由のひとつに、学習の成果を捉える評価軸を明確にしにくいという点も挙げられよう。自然でリズムカルなよい動きに関する技能的な上達の度合いは、勝敗や得点や記録の伸びのように、客観的にわかりやすいかたちで捉えることは難しい。動き方が学習当初よりもどのくらい大きく、柔らかく、ダイナミックでリズムカルなものになったか等の、動きの質的な向上を、何らかの測定軸上の数値で示すことは（少なくとも現時点では）事実上できないからである。しかしだからといって、リズム体操には教材としての意義が見出せないということにはならない。実際のところ体操を教材とした授業では、「筋力を

高める」や「持久力を高める」など、体力の限られた一部を強調した形で学習目標を定める例が少ない。こうした授業では確かに学習成果の評価軸は明確に設定できるが、課題となる活動は単調で忍耐を要するものにもなりがちで、学習者の意欲や主体的な学習を引き出すことが難しい。その一方でリズム体操は、目的とする「よい動き」そのものに、快の体験が内在化しており、動いた後で「楽しかった、もっと上手になりたい」などの気持ちが現れやすいと考えられる。小黒・佐藤（2003）は、体操の授業実践において「楽しさ」や「爽快感」など学習の意欲に結びつく体験を効果的に引き出すための手法を探索したが、そこでは実際、動きを単に繰り返し練習させるだけでなく、動きの「質を高める動き方」に焦点を当てて指導することの重要性が示されている。

一般に、課題となる運動種目の目的や特性について、指導者や学習者の理解があいまいであったり誤っていたりすれば、必然的に運動の効果もまたあいまいになり、制限されてしまうことにつながる。リズム体操においてこれが起こっているとすれば非常に残念なことである。逆に言えば、リズム体操という種目が持つ独自の特徴や効果について理解し、具体的でわかりやすいことばで整理を進めていくことで、学習者の意欲的な取り組みを引き出す授業実践にとっての土台を提供し得るかもしれない。本研究の関心の焦点はここにある。効果的な授業実践を実現するためには、リズム体操という種目そのものへの理解も含めて、何をどのように指導するのがよいのか、それを模索するための基礎資料のひとつとして、学習体験の構造やプロセスを明確にしたいと考えるものである。

方 法

前段で述べてきたように、本研究の目的は、リズム体操の学習体験の枠組みについて自由記述データを材料に質的な整理を行おうというものである。こうした目的のためには、リズム体操体験の構成要素を学習者からできるだけ網羅して引き出すことが重要である。すなわち、リズム体操の学習に伴うできるだけ多様な体験や意識、反応などを引き出すための工夫が必要となる。そのために本研究では、学習者の熟達度や指導方法に一定の幅をもたせることにした。まず、ある程度の経験があり公式の発表会に参加したことのあるグループ（発表会群）と、おおむね初めて授業でリズム体操を体験したグループ（授業群）の2つを回答者群として選定した。さらにまた授業群においては、クラス単位で、異なる指導方法によって授業実践を行った。

調査対象と調査実施時期

授業群：短期大学幼児教育系学科の1年生で「体育」を受講する者129名を対象に、平成15年12月から平成16年1月の授業時に調査を実施した。授業は1単位時間90分のうち30分を準備運動も含めて「鬼遊び」の演習に、正味60分をリズム体操に充て、5単位時間実施した。5単位時間とした理由は前稿と同じく、小、中、高校の授業実践と比較できるように、配当時間数を同レベルにしておくためである。

発表会群：第22回新潟県体操発表会の出場者のうちの大学生と短期大学生89名を対象に、平成15年12月6日の発表会当日、発表会終了後に調査を実施した。

調査内容

動きの練習中に体験した気づきや気持ちについて、以下の5項目によって自由記述方式で尋ねた。

「難しかったところがありますか。どんなところですか」、「比較的よくできたなと思うころは

ありましたか。どんなところですか」 「楽しかったところはどんなところですか。また辛かったところはありますか。どんなところですか」 「動きを練習する中で、どんな気持ちを体験しましたか。また、からだの感覚はどんなふうでしたか」 「その他のことや前に書いたことでも、もう少し詳しく書けることがあったらここで書いてください」これら5項目を、A4版の用紙1枚に回答欄とともに配した。授業群に対しては、同一項目による調査を計3回実施した。全5回の授業のうち、2回目、4回目、5回目の終了時に行ったものである。発表会群に対しては発表会直後の1回のみ実施した。

課題となる動き

授業群に対する教材（課題となる動き）としては、小黒・佐藤（2003）と同じ、新潟県体操研究会による一連の体操「手具なしの体操」（平成12年度作成）を取り上げた。新潟県体操研究会が長年の研究に基づいて発表している多くの課題作品の中のひとつであり、動きの基本形をバランスよく配置し、リズムカルな音楽も用いてまとまりのある作品に仕上げられている。基本的な運動によって構成されていることから、学習者にあわせて指導方法を工夫することで幅広く活用できるものである。また発表会群の対象者は、これとは異なる発表作品をグループごとに別々に課題としたものである。さらにこの発表会群の対象者は、一人が複数の発表作品（一連の体操）を同時並行で体験し、発表している。

授業群に対する授業方法・内容の概要

授業はすべて小黒が単独で行い、その一部を佐藤が観察した。授業において、指導者が目標としたことは、小黒・佐藤(2003)での授業実践と同様に、「動きの質を高めるポイントを理解して動くこと、上手になるように練習し上達したという実感をもてること、精一杯動いてきもちがよかった、楽しかったと思えること」であり、各自が将来こどもたちのモデルになれるような生き生きとした動きができるようになることであった。以下に2つのタイプの授業方法について述べるが、より詳細な説明はAppendix1として文末にまとめてある。タイプ1の指導法は、同一曜日に実施される2つのクラスに対して適用した。授業のねらいとして技術的達成を中心に据え、今ある自己の力（身体的能力を土台にした今できる動き方）を練習・努力により単元の終わりにはどれだけよい動きに上達できるかに焦点をあてて、上手になることへの動機づけを促すよう働きかけた。指導者や、グループ内に自然に生じるリーダーの動き方などをモデルとすること、鏡を十分に活用した仲間との相互学習を通して自分の動きの変容を確認できること等、に配慮し、また動きの練習では動きを正確に覚え練習したことを定着させる目的で、曲なしでカウントに合わせて動く方法や、音楽のテンポを落としてスローテンポで動くなどの方法をとった。一方、タイプ2の指導法は、タイプ1による指導クラスとは異なる曜日に授業が実施された1つのクラスに適用し、授業のねらいは表現的達成のねらいに重点を置いた。これは、意欲的な学習への動機づけとしてクラスメンバーの面前での「発表」を位置づけ、発表を成功させるための積極的な取り組みの中で、仲間との相互作用の活性化やより大きくダイナミックに、よりリズムカルに美しく見えるようになどと表現的な課題を追求することによって学習の意欲を喚起し、上達を促進する効果を期待した方法である。

結果と考察

リズム体操体験の構成要素に関する仮説

リズム体操の学習体験は、どのような要素から構成されるのか。回答者の自由記述の内容をカテゴリー分けしていくことで、想定される構成要素を明確にして行くこととする。以下に整理して構築していく概念やそれらの関係は、あくまでも仮説であることをここで再度確認しておく。整合的な仮説モデルがある程度構築されたなら、その次には実証の手続きによりこれを検証してゆくことが課題となってくるであろう。

まず、回答者の記述内容を意味的な類似性や関連性に基づき分類した結果、表1のようなカテゴリーが構成要素として提案された。以下に、表1を参照しながら順に説明して行くこととする。リズム体操の学習体験は、大きくは二つのカテゴリーから成っていることがわかる。これらは表中に「と」の「大分類」として示してある。1つは「動きをつくる際の意識の焦点」であり、もう1つが「動きによってもたらされる結果・反応」である。そしてそれら2つがそれぞれ、いくつかの下位のカテゴリーに分類可能であった。以下、2つの大分類ごとに詳しく述べていく。

はじめに大分類である「動きをつくる際の意識の焦点」についてであるが、これは表にあるように、「動きの正しさ」、「(自己の内部で体験される)動きのよさ」、「仲間との相互作用や動き合わせ」、「視点の移動」、「動きの見えのよさ・美しさ」、「仲間同士の動きの比較・調和」、「音楽・リズム・テンポ」の7つに分類された。

まず「動きの正しさ」への意識と「(自己の内部で体験される)動きのよさ」への意識であるが、これらは小黒・佐藤(2003)における「動きの正しさ」と「よさ」の概念にほぼ相当する分類である。

「動きの正しさ」とは、新たに与えられた課題となる複数の動きを、まずは個々に大まかに把握したり記憶したり、それらの順序を理解したりする際に活性化される意識をさしている。一方で「(自己の内部で体験される)動きのよさ」とは、大まかに体得した動きやその連続について、その質を向上させ、よりよい動きへと高めて行く過程で活性化される意識のことを意味する。学習者の「動きのよさ」に対する意識は、自由記述の中で非常に豊かなことばを用いて多様に表現されている。そしてまた、Bodeの三大原理のそれぞれに相応すると思われる記述が数多く見られる。「心をこめて」、「全身を意識して」等は全体性の原理に、「弾ませて」、「リズムカルに」、「力の抜き方(に気をつけて)」等は律動性の原理に、「キレのある」、「きびきびと」等は「経済性」の原理に相応するだろう。いずれにしろこれらの記述内容は、単に「できた、できない」や「間違えた、間違えなかった」の単純な二極対立ではない、よりよい質の動きを連続的に追求するための評価軸が各々のことばで表現されたものである。

ところで、「動きのよさ」というものは、学習者の中では、2つの視点を行き来しつつ意識されるものであるらしい。その2つとはどのようなものだろうか。そのうちの1つは、表中の「と」して示される、「(自己の内部で体験される)動きのよさへの意識」そのものである。そしてもう一つの視点とは、そうしてつくられた自身の動きを、自己の外に視点を置いて外から評価する視点である。自分の動きが外からはどう見えているのか、そのことへの意識の高まりであり、それが表中の「動きの見えのよさ・美しさ」に相当する。ところで、自己の外に視点を置いて動きを評価する場合、その評価の対象は必ずしも自身の動きのよさだけに留まらないようである。すなわち、動きを共にする仲間の全体を見て、全体として調和がとれているか、バランスが悪くなっていないか等を評価しようとする意識がある。この意識が表中の「仲間同士の動きの比較・調和」である。「動きの見えのよさ・美し

表1 リズム体操の学習体験を構成する要素（体験者の自由記述によるカテゴリー分け）

上位分類	下位分類	記述内容の例
1 動きをつくる際の意識の焦点	(1) 動きの正しさ	+ できる、おぼえる、ついていく、間違えないで - できない、おぼえられない、ついていけない、間違える、わからなくなる、速すぎる、手と足が合わない
	(2) (自己の内部で体験される) 動きのよさ	+ 大きく、弾ませて、キレイのある、のびのびと、なめらかに、リズムカルにポイントを押さえながら、きびきびと、柔らかく、よく伸ばして、心をこめていてねいに、思い切りよく、最大限に、安定して、バランス、タイミング、力の抜き方、自然に次の動きへ移る、全身の筋肉を意識して動かす - 動きがつかない、ふらつく、動ききれない、回りきれない、(なめらかでなく)カクカクする
	(3) 仲間との相互作用・動き合わせ	+ 友だちと教えあう、和気あいあいと、みんなで踊る、皆で合わせる、皆で練習する、みんなで同じ動きをする、全員の動きが揃う、動きが合う - 相談できない
	(4) 視点の移動	+ 自分が思っているより周りが見ると伸びていない、ビデオでみて動けていないところがわかる、自分ではできるつもりでも鏡の前でやるとできていない、どうすれば良くなるか人の動きをよく見よう、上手い人の動きを見る -
	(5) 動きの見えの「よさ」・美しさ	+ きれいに見えるように、動きをどう美しく見せるか、キレイに動く、しなやかに見せる、自分の体を美しく見せるという意識、ステキに踊る、動きのキレイさを追求、笑顔で、優雅に - かっこわるくなってしまう
	(6) 仲間同士の動きの比較・調和	+ 動きを揃える、合わせる、隊形を整える、周りの動きを意識して、列をきれいに、息の合った動きを、意見を伝え合う、解釈をそろえる - なかなか合わない、動きが揃わない、皆の動きがバラバラ、一人が足をひっぱる、足手まとい、みんなと意見があわない、一人一人の意識が違う
	(7) 音楽・リズム・テンポ	+ 音楽にのる、リズムにのる、音楽に合わせる - リズムにのれない、音楽に合わない、音楽に遅れる、音楽が速すぎる
2 動きによってもたらされる結果・反応	(1) 身体感覚の高まりとそれに伴う情意反応	+ おもいきり動いた感覚、体がボカボカする、体がほぐれた、筋肉がいたくなった、心地よい疲れ、眠気がさめた、体が軽くなる、寒気がたつ、体の細胞の一つ一つが動いているような、きもちいい、さわやか、うきうきする、気持ちが広がる、すがすがしい、鳥のような気持ち、風のような気持ち - (手足が) 冷たい「まま」だった、体力がない、身体が重い、鈍っている
	(2) 楽しさ・面白さ	+ 楽しい、おもしろい、嬉しい、喜び - 悔しい、嫌な気持ち、イライラした、焦り
	(3) 一体感・共鳴・感動の共有	+ 一体感、動きが揃う気持ちよさ、動きが合った時の感動、皆と共感できる -
	(4) 上達(動きや体力の変化)の認識	+ うまくなったのが自分でわかる、前回より動き方がよかった、だんだん動きが分かってきた、「出来た!」と体で分かる、前より疲れなくなった、(発表会前には)おしりがしまってくる - 何度やってもできない
	(5) 達成感	+ やりとげた、達成感、充実感、満足感 - 休んでいなければもっとうまくなれたかと残念
	(6) よりよい動きへの動機づけ	+ もっと動きたい、またやりたい、もっと時間をかけて練習したい、もっとキレイに動けるようになりたい、欲が出てきた、もっとキレイのある動きができればいいのに - 少し飽きてきた
	(7) 一体感の拡大・伝達・表現への動機づけ	+ (皆の動きが揃っているときれいだから)合わせられたらいいなあ、班でまともりたい、皆と合わせなきゃという気持ち、楽しい気持ちが伝わるように、動きに自分の個性を加える -

さ」と 「仲間同士の動きの比較・調和」はいずれも、動きを評価する視点を自己の外部におくものであり、前者は視線を主として自身の動きのみに向け、後者は視線を自身も含めたグループ全体に向けるものである。そして、これら自己の外部からの視点と、自己の内部からの視点の間の移行を仲介するのが、自身やグループの動きを鏡に映したり、映像として録画して見たり、あるいは他者の動きを観察するなどの行動であると思われる。こうした意識・行動を表現したカテゴリーが、表中の「視点の移動」である。すなわち、「(自己の内部で体験される)動きのよさ」と、「動きの見えのよさ・美しさ」ならびに「仲間同士の動きの比較・調和」と、さらにそれらをつなぐ「視点の移動」はいずれも、本質的には「動きのよさ」に属するカテゴリーであると理解できる。

次いでこれらとは別に意識されるのが、「仲間との相互作用・動き合わせ」である。これは、学習する仲間同士の教え合いや支え合い、そして共に動きを合わせる体験などに焦点づけられた意識である。先の「仲間同士の動きの比較・調和」とは、ことばの表現としては似ているが、性質が異なるものである。「仲間同士の動きの比較・調和」は、意図的・自覚的に自身と仲間の動きの個性を比較し、全体の調和を念頭におきながら、自身の動きを調整したり、仲間同士が意見を伝え合ったり働きかけたりしあう体験である。一方「仲間との相互作用・動き合わせ」は、新たな動きを各自が自分のものにしていく際に、うまくいかないところを助言しあったり教えあうことで互いの動きが徐々にかたち作られて仕上がっていく際の意識であり、また、音楽を流して皆で動きを合わせる際に、徐々に上達しつつある皆の動きが結果として揃っていくという体験・意識である。

さらに、上で述べたあらゆる学習体験に、「音楽・リズム・テンポ」への意識が加わってくる。音楽やリズムと自身の動きがどのように、あるいはどの程度、調和しているか。音楽によって動きが促進されているのか、あるいは干渉されてしまっているか、等の意識がこれである。

次に、表中の大分類「動きによってもたらされる結果・反応」について説明する。大分類についても、下位のカテゴリーとして、やはり7つに分類された。「身体感覚の高まりと情意反応」、「楽しさ・面白さ」、「一体感・共鳴・感動の共有」、「上達(動きや体力の変化)の認識」、「達成感」、「よりよい動きへの動機づけ」、「一体感の拡大・伝達・表現への動機づけ」の7つがそれである。

まずは、表中の「身体感覚の高まりと情意反応」が挙げられる。学習者には、動きをつくり、実際に音楽に合わせて動いていく中で、様々な身体感覚や付随する情意反応がもたらされる。それらがこのカテゴリーに含まれる。これに関する回答者の記述も、表に例示してあるように実に多様で興味深いものである。このカテゴリーに含める情意反応としては、「爽やかさ、気持ちよさ、軽やかさ」の感覚など、身体感覚の高まりや何らかの生理的な喚起を伴って体験されるような種類の反応を集めた。これとは別に2つ目のカテゴリーとして「楽しさ、面白さ」をまとめてある。「楽しさ」という感情は、上で述べた身体感覚の高まりに付随する「爽やかさ」等とは少し性質が異なるものである。我々は「楽しさ」ということばによって、他者との親和的な交流によって体験されるポジティブな感情を表現したり、また、何らかの知的な新奇性に関連して体験される「意外性」や「面白み」を含んだポジティブな感覚を表現したりする。もちろん、「爽快さ」と「楽しさ」の2つを厳密なかたちで相互背反的に定義することも、そのように分類することも困難ではある。しかしここでは、これらの体験の意味的な違いを重視して、それぞれを「身体感覚の高まりと情意反応」と「楽しさ・面白さ」の異なるカテゴリーとして立てることとする。この他にも、数多くの記述が集められた。

さて、今回の自由記述データにおいて、発表会群と授業群の別に関わりなく、多くの回答者によって言及されている感覚があった。それは、仲間と動きが揃った時、動きのよさを共感し合えた時に生

じる「独特の快の体験」である。そこでこれを3つめのカテゴリーである「一体感・共鳴・感動の共有」とした。さらに、この他に回答者の記述においては、「動きの上達の認識」、「達成感」が報告されていた。これら2つは互いに関連しあうけれども分けて考えることの可能な概念であり、今回はそれぞれを別個のカテゴリーとした。また、「動機づけの高まり」に関する記述内容も非常に高い頻度でみられたが、この「動機づけの高まり」については、同じ動機づけでも種類が異なると思われる2つをさらにそれぞれ別のカテゴリーとして分けて立てた。その2つとは、「よい動きへの動機づけ」と「一体感の拡大・伝達・表現への動機づけ」である。これらは、動機づけに関する記述という点では同じでも種類が異なると思われた。前者の「よい動きへの動機づけ」は、個人の動きを質的にさらによりものに高めていこうという動機づけであり、後者の「一体感の拡大・伝達への動機づけ」は、よい動きによる「快」を他者とより強く共鳴し合いたい、あるいはそれを積極的に他者に伝播させたいという動機づけである。これらの構成要素を全体としてみると、リズム体操の学習体験の中には、よりよい動きによる爽快感や楽しさ、そしてさらなる学習意欲への高まりなどが内在していることがわかる。

リズム体操の構成要素間の関連に関する仮説

では、前段で整理した7つずつ、計14の構成要素は、学習体験のプロセスの中で、互いにどのような連関や影響関係をもって現われてくるだろうか。これについても回答者の自由記述をもとにして、粗いものではあるが有用となりうる仮説的枠組みの構築が可能であった。これら構成要素間のつながりについて、仮説モデルを構築してみた結果が図1である。図の構成はまず大きく左右に分かれており、左側には、大分類のカテゴリーが、右側には大分類のカテゴリーが配置される形になっている。実線による楕円が、それぞれのカテゴリーを表している。また図中の矢印は想定される影響（因果）の関係をさすものであるが、これは主たるもののみを示すのであって、これ以外の影響関係ももちろん想定できる。以下、それぞれの矢印について説明する。なお、矢印のうち、aからkまでについては、それぞれの内容に対応すると思われる自由記述の例を文末のAppendix2に示してある。

はじめにaの矢印であるが、これは、学習体験の中でまず先に「動きの正しさ」がより強く意識され、その後その意識が「動きのよさ」の意識へとつながって行く、ということをさしている。また、矢印のbとcは、「仲間同士の教え合いや支え合い、動き合わせ」などが、個々の学習者の「動きの正しさ」や「よさ」への意識を高め、その高められた個々の学習者の意識や技能や感覚がまた仲間に伝達される、という双方向の影響関係をさしている。

次に矢印のdは、「動きのよさ」に関する視点の双方向への移動を表す。前段で述べたように、「動きのよさ」の意識は、異なる2つの視点の間を移行しつつ高められて行くと思われる。まずは自己の内部から外部へと視点を移すことで、自身の動きの質に関する新たな気づきが得られる。さらにその気づきを再度、自己の内部へ引き入れることで、動きの質を調整し、よりよいものへと作り上げて行くのである。

矢印のeは、学習者自身の内部で意識される「動きのよさ」が、その人の「身体感覚」を高め、またそれに伴う「爽快感」等の情意反応をも高める様子を描いている。この「よさ」の意識と「身体感覚や情意反応の高まり」こそが、Bodeを始めとするリズム体操の提唱者たち・実践者たちの主張する、リズム体操体験の本質であり真髄であろう。

さらに、矢印fが表すのは、「仲間との相互作用や動き合わせ」が、独特の「一体感」をもたらす様子である。一連の動きを音楽にのせて全員で合わせた時に個々人に体験される感覚は、仲間同士の教

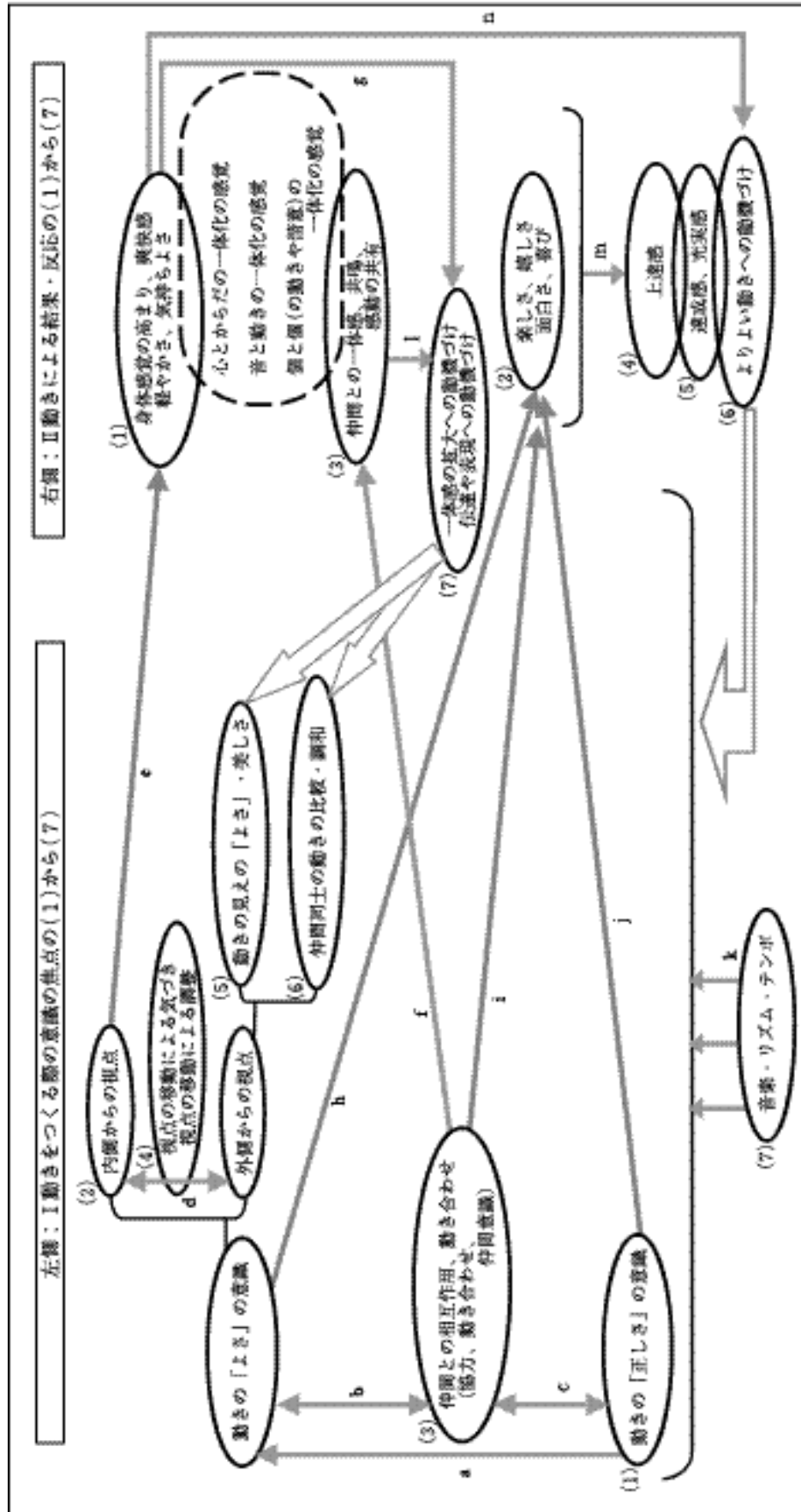


図1 リズム体操の学習体験に想定される構成要素の構造とプロセス

・実線による楕円のうち番号の振られたものは、表1にある計14の分類カテゴリを表す。
 ・実線の矢印は、前者が後者を導く影響関係にあると想定されるところを示す。
 ・破線による楕円は、背後に想定されるところを示す。
 ・破線の矢印は、動きの拡大・縮小、より上位の概念イメージを示す。
 ・楕円領域の互いの重なりは、それらの意味的な重なりを示す。
 ・アルファベットは、各々の矢印を区別して述べる際の便宜のために配置してある。

え合いや交流による仲間意識をベースとして互いに快感情として共鳴しあい、相互に一体感をもたらすのだと考えられる。そしてこの「一体感」の感覚は、「快の体験をさらに意図的に伝え合ったり、さらなる共鳴や一体感を求めたりする動機づけ」につながっていく（図中の矢印1がこれを示す）。さて、上で述べた「さらなる一体感を求める動機づけ」は、これとは別の影響プロセスからも、もたらされると考えられる。それが矢印のgである。この矢印は、「よりよい動きに伴って学習者がそれぞれ自己の内部で味わった快の感覚」が、「これを他者にも伝えたい、共鳴させたい」という動機づけへと結びついていく様子を示している。また、この動機づけから派生する2本の白抜きの矢印は、この動機づけがさらによりよい質の動きをつくろうとする意識を生み出していく様子を示している。

次いで図中の矢印h、i、jであるが、これらはそれぞれ、「動きのよさ」の意識や「仲間との相互作用」、「動きの正しさ」の意識が、「楽しさや面白さ」の感覚と結びつくことを示している。また矢印のkは、上で述べてきたような、動きをつくる体験やそれに伴う情意の体験すべてに、「音楽やリズム」の存在が影響を与える様子を表している。この影響は、基本的には、質の高い学習のために促進的に働くものであると思われるが、中には（おそらく特に初期の学習者には）音楽の存在による学習の干渉（抑制）が生じる例もあることが、自由記述から見て取れる（appendix 2を参照）。さらに矢印のmは、「爽快感」、「一体感」、「一体感への動機づけ」、「楽しさ」などの反応によって、「上達感」や「達成感」等の学習の成果が認識され、「よりよい動きへの動機づけ」が高められる様子をさしている。この「よりよい動きへの動機づけ」は、もちろん、動きによる「身体感覚や情意反応」の高まりからも高められる（矢印のn）。そして「よりよい動きへの動機づけ」から派生する白抜きの矢印は、この動機づけがさらなる積極的な学習を導き、それを支えていく様子を示している。

さて、図中のそれぞれの構成要素の関連についてひととおり述べてきたわけだが、ここで、図中に破線による楕円で示した部分について、加えて説明しておきたい。この楕円には、「心とからだの一体化の感覚」、「音と動きの一体化の感覚」、「個と個の動きや情意の一体化の感覚（以下、単に「個と個の一体化の感覚」と表記する）」という、3つの感覚が表現されている。これらの感覚は、これまで述べてきた各々の構成要素と別個に切り離されて対峙する性質のものではない。そのため、自由記述のカテゴリー分類の結果を示す表1には記されていない。これらの3つの感覚はむしろ、いくつかの構成要素を結び、より上位に位置してそれらを統合する性質のものとして意味的に浮かび上がってくるものである。以下にその意味するところを説明する。まず図中の右側（大分類の「動きによる結果・反応」）に位置する「身体感覚の高まりと情意反応」は、筋の伸び、リズムカルな緊張と解緊、ダイナミックな動き等の「よい動き」によってもたらされる身体感覚の高まりと心地よさの反応であった。これは言い換えれば、心とからだのそれぞれの反応が一体となった快の体験であると言える。これはまさに、「よい動き」とは「心とからだが一体となった動き」であると説いたBodeのリズム体操理論（足立, 1980）に合致する。この楕円と、3つの感覚を表す破線の楕円の領域が図中で重なっているが、これは、この意味的な重なりを表現したものである。また、この破線の楕円は、図中の右側の「一体感・共鳴・感動の共有」とも互いの領域を重ね合わせている。これはすなわち、この意味的な重なりを意味している。これは、音楽に合わせて動きを共にする仲間同士の快体験の共鳴を表すのであり、これを言い換えれば、個と個の動きや感覚の一体化の感覚と表現できるのである。さらに、再びBodeの論に戻れば、彼は「よい動き」のためには、動きと「音やリズム」との調和もまた重要であることを強調している。足立は一連の研究の中で彼の理論を整理し、他の理論家とも比較して論じている（足立, 1980; 足立, 1981; 足立, 1982）。この中で足立（1981）は、Bodeがリズム体操における音楽の機能を「動く人の心を誘い出す伴奏的な役割」と位置づけたと述べている。人間の生命活動には

呼吸や脈拍といった様々な「リズム」が本来的に内在しており、リズムカルであることそのものが、生命体としての人間の本質のひとつである。Bodeが動きのリズムというものを重視する所以もそこにある。よい動きであるためには、動きの中によりリズムが備わっていなければならないのであり、これを伴奏するのが音楽なのである。以上をまとめると、次のように言える。すなわち、リズム体操による「よい動き」によって我々が体験する快の本質は、心とからだの動きが一体となり、同時にまた背景となる音やリズムと動きが一体となり、さらには動きを共にする仲間どうしの快体験がまでが一体となる、そこに統合的に生じる心地よさの高まりであると考えられることができるだろう。そしてこの統合的に生じる心地よさの感覚を、この破線による楕円が表現しているのである。今回の自由記述データには、これに相当すると思われる体験を報告するものも散見される。それらの一部を、Appendix 3として文末に示してある。

さて最後に、この図を全体として一望してみることとする。リズム体操の学習体験を構成する要素とその要素間のつながりを示したこの図を見ると、影響関係の矢印が、全体として大きく循環しているということがわかる。よい動きをつくり出そうとする活動が効果的になされれば、そのことがより豊かで上質の身体感覚や情意反応を生み出し、それにそれらがよりよい動きを生み出そうとする活動へと結びついて、プロセスが循環して行く様子が見て取れる。よい動きと快の体験が、幾重にも循環して、結果として学習者の技能や体力をも高めて行くプロセスを仮説モデルとして描くことができたと言えるだろう。

結 語

本研究では、学習者の自由記述をデータとして用いて、リズム体操の学習体験がどのような要素から構成されており、また要素間の関連プロセスがどのようなものであるかについて、構成要素を整理し、仮説モデルの構築を試みた。さらに授業群による自由記述内容からは、学習者は初心者であっても一単位という限られた期間であっても、「よい動き」による身体感覚の高まりやそれに伴う情意反応の高まりを十分に体験し、自分なりの学習の成果を十分感じとることができるであろうことも示唆された。他のスポーツのように学習の成果を客観的に評価することは難しくとも、指導者がリズム体操の特性をよく理解し、学習者に対してその特性を理解させることも含めて効果的な指導を行えば、教材として一定以上の教育成果をあげることが充分期待できる。そのための指導実践の手法を確立していくためにも、ここで得られた学習体験についてのモデルを今後さらに検討し精緻化していくことが重要だろう。そしてやがては数量的な測定に結びつけて行くことも課題となってくるだろう。構築した仮説について実証的な裏づけを得ることで、リズム体操の効果的な指導実践や学習活動に対してのさらなる足がかりが得られると考えられる。そしてそれらをもとにして、学習者の「よい動き」の体験をいかに効果的に引き出すかについて、わかりやすく具体的な提案を試みていくことが重要であろう。

引用文献

- 足立典子 1980 リズム体操の指導方法論 1 全体性の原理に基づく指導法 鳥取女子短期大学研究紀要, 9, 89-96.
- 足立典子 1981 リズム体操の指導方法論 2 律動性の原理に基づく指導法 鳥取女子短期大学研究紀要, 10, 53-59.
- 足立典子 1982 リズム体操の指導方法論 3 経済性の原理に基づく指導法 鳥取女子短期大学研究紀要, 11, 1-8.
- 板垣了平 1990 体操論 アイオーエム
- 高橋健夫 1995 体操授業を創る 高橋健夫・三木四郎(編著) 体育科教育別冊14: 体操の授業, Pp.27-31.
- 滝沢かほる・板垣了平 1991 ドイツ体操連盟(DTB)の体操/ダンス指導計画 国民スポーツ指導書より 日本スポーツ方法学会第2回大会号, 31.
- 小黒美智子・佐藤朗子 2003 体操の学習における「理解」、「努力」、「上達感」に関する考察 幼児教育学科の体育授業における自己評価より 新潟青陵女子短期大学研究報告, 33, 35-52.

Appendix 1 : 授業群に対する2種類の指導方法と実際の展開

タイプ1 (AクラスとBクラス)

授業回数	指導のねらい、方法、展開
1 回目	ねらいは先ず経験であり、指導者の提示する動きを体験し覚えることであった。一連の体操を構成している個々の動きを順不同に準備運動に取り入れ体験させた。動きの大まかな把握ができた状態で、曲に合わせて通して動くことを経験した。数回の繰り返しの途中で各自が必ずつまずく動きや全く覚えられない動きを自覚し、各自の課題を把握した。
2 回目	ねらいは先時の各自の課題（つまずいた動きや覚えられなかった動き）を達成すること、および、一連の体操を一通り通して動くことができるようになることであった。各自の課題には、個々の動きのポイントを記載した資料を用い、動き方の理解を促すよう焦点化した。その結果、動きの順序は概ね覚え、部分練習一通り練習一部分練習の繰り返しにより、授業の終わりには大半の学生が通して動く楽しさを体験したように観察された。しかし、動きのポイントの理解や難しい動きの修得はまだ不十分な状態であり次時の課題とした。本時では、グループの中で比較的よい動きのできる学生が自然にリーダーとなり、鏡を活用して動きを修正し合う相互学習が活発に展開された。
3 回目	本時は個々の動きを質的に高めることに重点を置いた。冬休みで中断したことから予測されたことであるが、大半の学生は課題となる動きの記憶がかなりあいまいとなっており、始業後15分間は動きを思い出す復習練習に充てざるを得なかった。留意点は個々の動きのポイントを確認することと共に、「体の中心から末端部へ伝えるように全身を使って動く」ことを意識して練習することであった。指導者やグループのリーダーの指導を積極的に請い、各自の課題とする動きのチェックを熱心に行う姿が見られた。鏡を用いた個々の動きの自己修正や、仲間との相互学習も活発に行われた。動きの順序を覚えていない学生は殆どなくなり、通して動くことを楽しむ様が見られたとともに、動きの先取りができない部分（難易度が高く正しく動けない部分）が明確になり、次時の課題を各自が確認した。
4 回目	ねらいは一連の体操の全体の流れを重視し、動きが生き生きとリズムカルに続けられるかであった。動きと動きのつなぎ目を円滑にすることに焦点を充て、曲のテンポを138/minから100/minに落として、ゆっくり、大きく動くことを課題とした。スローテンポの曲にスムーズにのれたところで、再び平常テンポの曲に合わせる練習に戻した。指導に際し、「はづみを意識して大きく動く」、「動き取めは次の動作の始まりになるように」、「力を入れるところと抜くところを意識し全体がリズムカルになるように」という点を強調した。始めは動きと動きの間を保てず苦労していたが、練習していくうちに個々の動きの再確認ができ、動きと動きのつなぎ目が途切れないように力を配分して動く様子が観察された。
5 回目	ねらいは「はづみ」や「緊張、解緊張」を意識して動き、通して動く中での動きの質の高まりが感じられるようにすることとした。授業のまとめの段階であり、課題達成の状況を各自が把握する手立てとして、グループごとに1台ずつビデオカメラを準備し、各々のグループで自由に撮影を行った。クラス全体に対して発表するのではなく、グループの仲間同士で「撮影→観る」活動から互いに上達を確認するよう指導した。

タイプ2 (Cクラス)

授業回数	指導のねらい、方法、展開
1 回目～ 3 回目	タイプ1と同様の方法で指導し、展開もほぼ同様であった。
4 回目	ねらいはグループの相互学習を重視し、発表に向けて空間構成や最後の終わり方などを工夫すること、および、「はづみを意識して大きく」、「動き取めは次の動作の始まりになるように」、「力を入れるところと抜くところを意識し全体がリズムカルになるように」動くことに置いた。グループ全体の演技が生き生きと見えるよう、個々の動きを大きく躍動感あふれるように動くよう指導した。いずれのグループもリーダーを中心に発表を意識して最後の終わり方や隊形の工夫に積極的な取り組みが観察された。鏡は個々の動きの修正というより、独自の隊形の工夫に用いられていた。
5 回目	ねらいは今まで学習してきたことを他の仲間に発表することにより認めてもらうことであった。学習の成果を発表するとなると、学生の意識は仲間の動きに合わせて動くことに向いていった。

Appendix 2 : 体験のプロセスに関する記述の例

自由記述の内容		回答者番号
図中の矢印 (影響関係) を表す記号	a	動きを覚えた後に、どうやって動けば大きくキレイに見えるかを考える。 B037
		動きを覚えて、少しだけ気持ちに余裕ができたので、「ここを大きく動こう」とか考えることができた。 C096(3)
		何回も練習すればできるようになり、体の伸びてるところなどがわかる。 C109(3)
	bとc	周りの友だちが教えてくれたりしたので、できなかった所も理解することができました。 A036(2)
		教えあひながらすると、理解できなかったところも知っている人がいれば教えてもらえるのでよい。 C108(2)
		たくさんの人に教えていただき、動く楽しさを知った。 B020
	d	自分では手とか伸ばしているつもりだったけど、鏡でみると全然そうになっていなくて、もっともっと意識するのが大事だと思った。 A013(4)
		ビデオで自分の動きを見て、ジャンプして入れ替える動きで前のめりになりすぎていたことなど、細かい欠点があり、意識して直せたのでよかった。 A002(5)
		できない動きに対して、どうすれば良くなるか、人の動きを見く見ようという気持ち。 B083(4)
		できていないときは、ほかの人の動きを見る。 E037
	e	ぐーっとならば動きが早く組み込まれていたのもとても爽快だった。 E003
		体の奥で、ゾクッとすることがあります。 E010
		体の奥みをつける動きがよくなりました。軽やかな感覚でした。 A033(4)
		なめらかに動こうと思ってやると気分がよくなって、終わった後は達成感があった。 A022(5)
		気持ちいい。おじろ感じ。本気で振り子みたいなきもち。 C129(4)
		体がピンと伸びている感じで、楽しくて、スッポリする感じ。 C114(5)
		動きのつなぎに無理がないと、気持ちよく動くことができて楽しい。 E087
	f	動きが(音で)そろると、やっつけて気持ちがいいし、大抵に動いて楽しい。 E002
		みんなと動きとかがぴたり決まるときは、なんともいえない。 E049
		みんなでそろっていると気持ちいいです。 A018(4)
		みんながそろって動いているというところが楽しい。 A023(5)
	g	自分達が楽しいのはもちろんですが、その楽しい気持ちが音に伝わるように、見ている人も自然と体が動き出してしまおうようなかんじになってもらいたいと思います。――。 E002
		体が伸びているときは気持ちいい。自分の気持ち(自分自身)を表現できているような気分。 C126(3)
		からやかに動けば見ているほうも楽しくなると思います。 C094(4)
		心をこめて一つ一つの動作を行うことで、とてもよい作品になる気がするのでがんばった。 A034(5)
	h	はずむところなどはとても楽しくて、おもしろかったです。 B080(5)
		体がリズムにのって動いて、楽しい気持ちになった。 E037
		どうやって体を動かせば大きくきれいに思えるかを考えている時が楽しい。 E087
		隊形の動きを自分たちで工夫して、うまくいった時は楽しい。 B053(4)
	i	みんなと楽しく動いてあったりしたから、楽しみながでたと思います。 E045
		みんなとより仲が深まって嬉しくなった。 A025(5)
		(ふだん話さない子とも) みんなで笑いながら話してやっ過ごすのがよかった。 A029(2)
	j	自分の運動な性格のせいで、相談できないところが辛い。 B082(2)
		覚えてできるようになってくると楽しい。 B067(5)
		ちゃんと練習を覚えたことで、音に遅れず入れて、気持ちよかった。 C104(4)
		覚えるまでが辛かった。だんだんできて、楽しくなった。 E016
	k	リズムにのって踊るのがとても楽しい。 E032
		音楽に合わせて動くことの楽しさを体験できた。 A021(4)
		リズムにのって体を動かすことはとても気持ちよかった。風のような感じ。 C079(4)
		音楽に合わせて体を動かす楽しさを体験した。 C126(5)
		音楽が流れると、ふりつけがわからなくなってしまう。 C105(5)
		頭ではわかっているのに実際の音楽に合わせてできなくなる。

Appendix 3 : 図中「3つの『一体化』」に関する記述例

自由記述の内容		回答者番号
心とからだの 一体化の感覚	体をはずませて動くともはずんでくると思った。	B050(5)
	動きを大きくすると、自然に気持ちも広がるかんじがする。	B045(5)
	もっと上手にききぎとと踊りたいと思うようになりました。そういう気持ちになると自然に体がはずむようになりました。	A019(4)
	心だけ、体だけの感覚で動くとうまいものほできない。心と体が一体となって初めてうまいものができるとうわかった。	B022
音と動きの 一体化の感覚	体がはずんできてリズムが感じられた。	B059(4)
	音楽と動きが合っていたり、動きのつなぎに無理がないと、気持ちよく動くことができて楽しい。	B087
	動きを完璧に覚えたら、注意されたことを思い出しながら動いたり、心の中で歌ったりしている。	E084
	音楽にあわせてのってやっばり気持ちいいね。	B055(4)
個と個の動き や音楽の一体 化の感覚	音楽に合わせて流れてのって動くのが、とても気持ちよかった。	C094(5)
	一緒にやっている仲間と一体になることができます。一体になったときの感覚はとても気持ちのよいものです。	B022
	みんながそろったりすると何回も楽しくなる。	E070
	みんなでそろっていると気持ちいいです。(※Appendix 2のfでの引用と重複)	A018(4)
最後全員で踊った時はみんなが揃っていてキレイだった。		B073(5)

註1: 回答者番号のアルファベットは、回答者の属する群を表す。Eは発表会群、ABCは授業群のそれぞれの授業クラスに属することを示す。次の3桁の数字は各群内で個々の回答者を特定するためのランダムに振られた番号である。また授業群の回答者番号の最後にあるカッコの数字は、5回の授業のうち、何回目の授業に対する記述であるかを示している。

註2: 「踊る」、「ダンス」という語は、本来はリズム体操においては相いれない。しかし回答者の記述に用いられているものはそのまま示してある。