

ダンス授業における学習評価に関する研究
 一評価観点「運動の技能」の捉え方を探る一

金浦美咲（筑波大学大学院）
 寺山由美（筑波大学）

【背景・目的】

中学校 1・2 年生の男女におけるダンス必修化が告示され、10 年が経とうとしている。中村(2012)は「ダンス男女必修化に際しての最優先課題は教員の指導力養成に他ならない」と述べているが、伊藤ら(2000)が「ダンスの学習内容が創造的・芸術的であるために指導が難しく、多くの現場教員がダンス授業に苦手意識を持っている」と述べているように、体育における他の運動領域にはない独自性をもっているダンスは、自由かつ多様な表現ができるからこそ、ダンス授業の指導に不安を抱えている教員が多い。その中でも、「ダンスは評価が難しいと言われて久しく(中村ら、2007)」、かつ、ダンス授業における評価についての研究は多くみられない。

現行学習指導要領では「関心・意欲・態度」「思考・判断」「運動の技能」「知識・理解」の4つの観点による体育授業の学習評価が行われているが、4 観点の中でも「運動の技能」に焦点が当てられることが多く、ダンスも同様である。しかし、ダンス学習が「創造的思考を進めながら身体活動として表現していく学習活動(松本ら、1996)」であるとするならば、「運動の技能」と「思考・判断」の評価観点を切り離して評価することは妥当なのだろうかという疑問を持った。ダンス授業における評価規準や評価方法は学習指導要領に明記されているにも関わらず、体育教員の、評価が難しいという声上がる背景には、ダンスの専門家と現場の体育教員、また教員間で、ダンスの評価観点である「運動の技能」の認識に違いがあるのではないかという仮説を立てた。そして、新学習指導要領の改訂、施行に向け、ダンス授業における学習評価について改めて考える必要がある。そこで、本研究ではダンス授業における学習評価について、評価観点「運動の技能」の捉え方の現状を探ることを目的とする。

【調査方法】

中学校の現役体育教員 125 名を対象に質問紙調査を行う。統計解析ソフト (IBM SPSS Statistics 25) を用いて統計処理を行い、自由記述で回答を求めた項目については、KJ 法を用いて分析を行う。

【調査項目】

1. 対象教員の基本的属性に関する項目 (教員歴、専門種目、ダンス指導歴等)

2. 体育の授業、そしてダンスの授業の学習評価が円滑に実施できていると思うか。
3. ダンス単元で目指す授業について。
4. 松本ら(1996)、中村ら(2007)による評価項目を参考に 42 項目を生成し、42 項目それぞれをダンス授業における「運動の技能」と捉えるか、3 件法 (はい・いいえ・わからない) で回答する。
5. ダンス学習における評価観点「運動の技能」に、創造的観点を取り入れて評価することについてどう考えるか。

【結果と考察】

1. 体育の授業全般における学習評価と、ダンスの授業における学習評価の困難さを比較した際、ダンスの授業における学習評価がより困難だと考える教員が多いことが分かった。特に、「運動の技能」「知識・理解」についての学習評価が困難であると考えられる (表 1)。

	体育の授業		ダンスの授業		t値	p値
	M	SD	M	SD		
全体	2.06	0.526	2.45	0.710	-6.590	0.000***
関心意欲態度	1.75	0.650	1.78	0.637	-0.524	0.601
思考判断	2.16	0.668	2.28	0.719	-2.274	0.025*
技能	1.65	0.602	2.21	0.813	-8.206	0.000***
知識理解	1.72	0.623	2.32	0.742	-10.003	0.000***

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

表1 学習評価状況の比較

2. 42 項目の中から「めりはりをつけて踊れる」「めりはりのある動きをつくれる」「リズムカルに踊れる」「からだを精一杯大きく使って踊れる」「からだを思い通りに動かせる (器用になる)」という項目が「運動の技能」の評価観点として捉えられている上位 5 項目である。
3. 体育教員はダンスの授業における学習評価について、「運動の技能」が「思考・判断」と密接に関わっており、「運動の技能」と「思考・判断」の評価観点の線引きが難しいと考えていることが示唆された。また、自身の経験不足によりダンスの授業の学習評価に不安を抱えている教員が多いことも明らかとなった。

【引用文献】

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 31 : 9-17.
 中村恭子 (2012) 移行期のアンケート調査から見てきたダンス教育の展望と課題. 体育科教育 60 (2) : 18-21.
 中村恭子, 浦井孝夫 (2007) 学習成果から見たダンスの教材特性の検討—生徒の学習評価の観点から—. 順天堂大学スポーツ健康科学研究 11 : 10-20.
 松本富子, 高橋健夫, 長谷川悦示 (1996) 子どもからみたダンス授業評価の構造—中学校創作ダンス授業に対する評価の分析から—. スポーツ教育学研究 16 (1) : 47-54.

教員養成課程におけるダンスの学習内容が 学習成果および指導意識に及ぼす影響

○中村恭子 順天堂大学
中村なおみ 東海大学
宮本乙女 日本女子体育大学

1. はじめに

中学・高校保健体育ダンス領域の内容として現代的なリズムのダンス（以下、現代リズム）が導入されて 20 年近く経過した。現在、創作ダンス実施校が 5 割未満であるのに対し、現代リズムは「生徒の興味関心が高い」「主体的に取り組む」という理由から 7 割以上の学校で実施されている。一方で、現代リズムは創作ダンスと同様に探求型の学習であるべきにもかかわらず、既成のステップや作品の振付を習得させたり、作品作りでは生徒がアーティストの映像を模倣したりするなどの混乱も見受けられる。そこで、教員養成課程においては、ダンス各種目の学習内容への理解を深めさせ、教育目標をもって適切に採択、指導できるように学生を育成することが重要と思われる。

本研究はダンスの学習内容が学生の学習成果および指導意識に及ぼす影響を検討し、教員養成課程の指導内容改善に資することを目的とする。

2. 方法

中高保健体育科教員養成課程の大学生（1 年生男女 157 名）を対象に、週 1 回 90 分通年の実技授業において、フォークダンスは不定期に 1 回につき 1 曲ずつ年間計 11 曲を習得型で、現代リズムは前期 9 回の探求型単元、創作ダンスは後期 12 回の探求型単元として実施した。

効果測定として前期後と後期後に現代リズムと創作ダンスの学習成果についての自己評価を実施した。また、初回、前期後、後期後にダンス授業に対する意識（ダンスが好き、踊れる、ダンスは体育で重要、指導の要点が分かる、教えられる）、自身が指導する際の採択希望種目（複数回答可）とその理由（自由記述）を調査した。これらの結果から、創作ダンスと現代リズムを中心に、学習成果とダンスに対する意識、採択希望種目の関係について比較検討した。

3. 結果および考察

（1）学習成果についての自己評価

「精一杯大きく」や「気持ちを込めて」などの踊る技能、「仲間と協力」や「意見の尊重」などの関わる態度のほか、自己肯定感や達成感などの意欲、思考判断に関する全項目で現代リズムの方が創作ダンスより有意に高かった。作る技能では「作る楽しさ」や「リズムの工夫」は現代リズムが有意に高かったが、「動きの工夫」や「空間の工夫」、「独創的な表現」などについては創作ダンスと差

がなかった。また、見る技能については全項目で差がなかった。現代リズムは「踊る楽しさ」から意欲的に取り組みやすいが、作る、見る学習成果は創作ダンスと同等であったと考えられる。

（2）ダンス授業に対する意識

どの項目も初回より授業実施後に有意に得点が向上した。特に「ダンスが好き」「ダンスを踊れる」は前期（現代リズム）後が最も高得点であった。「ダンスは体育で重要」「指導の要点が分かる」は前後期後で差がなかった。現代リズムも創作ダンスも探求型学習の進め方は同様であったため、指導の要点についての理解は変わらなかったと考えられる。「中高生に教えられる」は後期（創作ダンス）後が有意に高得点であった。その背景として、時間経過とともに自信がついたためと考えられるが、創作ダンスを経験したことで教えられるという意識が高まった可能性も考えられる。

（3）採択希望種目とその理由

各種目の採択希望率は、初回は創作ダンス 48.3%、フォークダンス 15.9%、現代リズム 71.0%であったものが、現代リズム後は創作ダンス 27.8%、フォークダンス 18.5%、現代リズム 72.8%と、授業で体験したフォークダンスと現代リズムが増加し、実施しなかった創作ダンスが低減した。しかし、すべての種目を体験した創作ダンス後は創作ダンスが 61.1%、フォークダンスが 30.9%まで増加したが、現代リズムは 32.2%まで低減した。

後期後の調査で現代リズムを選んだ理由は、知っている曲に乗って踊るのは親しみやすく楽しい、生徒が興味をもっている、ある程度は基本の動きがあるので踊りやすいなどであった。創作ダンスを選んだ理由は、決まりがなく自由に自分たちで考えて作るので、創造力や自己表現力、仲間との協調性、課題解決能力が育成できる、多様で個性的な表現が見られるのでおもしろいなどであった。さらに、現代リズムは生徒の踊る技術に差が出る恐れがあるが、創作ダンスは自分の動きで作り踊れるから誰もが楽しめるという意見もあった。これらの理由から、創作ダンスや現代リズムの種目特性と教育意義を理解したうえでの採択、採択率であると捉えられる。一方、現代リズムは自分が踊れないから教えづらいが創作ダンスならあまり示範しなくても済むや、フォークダンスは決まった動きを教えればいから自分でも教えられるという意見も散見され、実技力と採択種目の関連性も伺えた。

以上から、教員養成課程のダンスにおいては、偏りなく 3 種目を体験させ、各種目の特性と内容、指導方法を学ぶ機会を保障すること、すべての学生が踊ること作ることに自信をもてるように指導・育成することが肝要であると示唆された。

運動会における集団演技に対する教員の認識と課題

白井麻子（大阪体育大学）

1. 緒言

小学校の表現運動の現状は、運動会の集団演技発表の練習が中心で、決まった動きの習得を主とする活動を行っている学校が多く、表現したいイメージになりきったり、自己表現や創造的活動を目的とする表現運動の学習を積極的に取り組んでいる学校は少ないという。平成30年には、学習指導要領が改訂し、「思考・判断力・表現等」や「主体的・対話的で深い学び」としての生きる力を育む学びに重点が置かれ、表現運動の学びに多くの可能性を感じるが、実際の現場では、運動会という伝統的な行事の変更は困難なようだ。そのような背景から、集団演技を学習活動とした表現運動の特性を踏まえた授業モデルの開発が必要であると考え、本研究では、運動会における集団演技を指導した教員の指導内容を振り返り、教員の認識や課題を明らかにすることを目的とした。

2. 研究方法

(1) 対象者

対象者は、0市立公立小学校の集団演技の指導担当経験のある10名の小学校教員（男性6名、女性4名、指導歴平均8.4±4.3年）とした。

(2) 手続き

データ収集方法は、2017年10月実施の運動会を終えてからの気持ちや意見、感想を自由に語るができるよう半構造化インタビュー法による面接を1人1回、平均時間29分34秒で実施した。インタビュー項目は、指導を終えての感想、実際の演技、児童の取り組み方、保護者の反応、評価方法とした。データ収集期間は、2017年11月であった。

データ分析方法は、修正版グラウンデッドセオリアプローチ (Modified Grounded Theory Approach: M-GTA) を用いた。手順としては、面接データを熟読し、類似した部分を具体例として集め、概念を生成した。さらに、いくつかの概念を包括するカテゴリーを抽出した。

(3) 倫理的配慮

本研究は、研究施設の倫理委員会の承認を得た上で、研究の目的と方法、倫理的配慮について説明し同意を得た。

3. 結果

生成された概念は18であった。その概念からは意味内容の同類性において7のカテゴリーが生成された。以下主なカテゴリーと概念についてのストーリーラインを述べる。文中の【 】はカテゴリー、〈 〉は概念を示す。

インタビューより、小学校教員は、運動会によ

る集団演技について、つぎのような認識をしていることが明らかになった。まず【学習の課題と目標】については、教師が主導し、〈子どもの発達に適した動き・表現〉をみつけ、児童がその動きを〈全員で揃えて〉、〈リズムに合わせ〉た演技を発表できるようにすることとしている。

また、運動会の演技は保護者や他の教員からの間接的な評価対象であることを、担当教員は意識しているため、〈保護者を感動させる〉内容や、〈教員の理想とする演技〉構成を取り入れ、【集団演技の外部評価】を高めようと努力している。

一方で、児童に対しては、〈児童のよい動きを引き出す〉工夫や、運動の〈苦手な子への対応〉を模索している様子が見られた。教師が提案した動きを児童が出来ない場合は、〈児童の反応を捉え、受け止める〉とともに、その都度、改善を試みる授業の進め方を心がけ、集団を指導する中での、【個に応じた指導】方法を問い続けているという視点が明らかになった。課題に、〈自由な表現に対する苦手意識〉があげられた。

【指導の工夫】では、動画の他、上級生や仲間の模範となる〈良い動きの提示〉をし、児童に目標を持たせたり、子ども同士で見せ合いから、具体的な課題の提示を積極的に行い、〈自己の気づき〉や、〈教え合う活動〉から【主体的・対話的な学び】を深めるのに繋がった。

教員は、運動会という学校行事の【学習活動を通しての学び】から、〈自己と他者を認識し、自発的な行動を意識づける〉ことを育む可能性を認識していることが明らかになった。

4. 考察

(1) 集団演技に対する教員の意識

分析結果より、本研究対象の教員は、学校行事である運動会における集団演技に対して、高い学習課題と目標をもち、学習者が互いに高め合いながら、行事を成功させようとする姿勢を意識づけるような指導を行っていると思えることができる。また、演技指導のために、表現運動の知識を広げたいと考えていることが明らかになった。

(2) 表現運動の学習としての課題

表現運動の学習では、「表したいイメージになりきって踊る」等の子どもたちが自ら自由に表現して踊ることが望ましい姿であり、集団演技の場で求めるのは難しいであろう。しかし、今回の集団演技は、学習者がダンスを楽しみ、なりきって踊った様子がみられ、決まった動きの習得からの学びでも、学習者が自分らしく、表現豊かに踊ることを経験することによって、表現の世界に没入した可能性が示唆された。その一方で、動きを揃えることをどう捉え、何を評価するのか、ということについて検討する必要がある、今後のダンス教育にとって課題であると考えられる。

「守破離」を通してみるバレエ実践の様相 —プロ・ダンサーのインタビューにもとづいて—

原 みなみ
お茶の水女子大学大学院

「バレエ・ダンサーとしてプロのキャリアを選択するという事は制約と共にあることを意味する」(Aalten, 2004:271)といわれるように、クラシック・バレエ(以下、バレエ)では身体技法や振り付け等実践のさまざまな側面において、従うべき規範や形式が存在している。一方で、「テクニックは教師から教えてもらえるけれど、表現は自分のものでなくてはならない」とバレエ教師のクノヴァス(Warren, 1999: 75)が述べているように、ステップやポジションの正確性にとどまらない実践がバレエ・ダンサーに求められている。つまり、プロのバレエ・ダンサーとして活動する以上、バレエの枠組みのなかでダンサー独自のアプローチを見出さなければならないといえる。本発表は、プロのバレエ・ダンサーが身体技能の習得を超えた実践に至るプロセスを明らかにするために、芸道の「守破離」の概念とプロのバレエ・ダンサーへのインタビュー調査に依拠してその様相を考察していくことを目的とする。

「守破離」とは、芸道の実践者が「型」を習得し、芸を極めていく過程をあらわしたことばである。文字通り、「型」を守り、破り、離れるという三段階になっている。生田(1987)は、「型」の習得を実践の具体的な動きやフォームといった可視的な「形」の習得が、実践そのものに対する解釈である「型」の習得に至るプロセスとして捉え、「守破離」の段階に照らし合わせてその様相を考察している。生田の解釈による「型」習得の「守破離」の様相は、(1)実践世界に身を置き「形」を習得する「主観的活動」の「守」、(2)自らと他者の「形」の違いを分析し、実践者自身と「形」の関係性をより広い視点で捉えることで、実践世界における自らの「形」の持つ意味や価値を模索する「客観的活動」の「破」、(3)そして、「守」と「破」を通して自らの「形」の持つ意味や価値、さらには実践そのものに対する実践者自らの解釈を見出す「離」となっている。

生田の「守破離」の解釈にもとづいてバレエ実践の様相を考察したところ、バレエ・ダンサーはバレエの「形」の習得を通して、自らが体現する「形」の意味や価値を見出すに至ることが考察された。バレエ・ダンサーは、レッスンにおいては身体技能・バレエの理想といった「形」、リハーサルにおいて作品の振り付けといった「形」に取り組んでいくなかで、自らのバレエの「形」を生成していく。指導者やほかのダンサーとのやりとりを

経て、バレエ・ダンサーは自らの「形」が持つ価値や意義を認識し、さらにはバレエそのものに対するダンサー自身の解釈を深めるに至ることが示唆された。

生田の「守破離」の解釈から得られた仮説を実証するために、国内外で活動する6名のソリスト以上のプロのダンサーを対象とした半構造化インタビュー調査を行った。

インタビュー調査から、レッスンとリハーサルの関連性、またリハーサルで取り組まれる作品の解釈が深まっていく様相の詳細が明らかとなった。レッスンとリハーサルに分かれているバレエ実践において、レッスンはウォームアップやテクニックを磨く身体技能の実践として機能している。しかし、「ただ動きができる」というだけでなく、「どういう質の動きにしたいか」、「どういうラインを作っていくか」、といったことはレッスンにおいて追求しなければ、リハーサルで作品に取り組む際に体現することができない。このような言説から、ダンサーはレッスンの実践に限定されない目標を念頭にレッスンに取り組んでいることが明らかとなった。また、バレエ・ダンサーが特定の作品に取り組む機会は、一度きりではない。インタビューの言説によれば、初役の際は、経験豊富なダンサーであっても、ダンサー自身の課題に取り組むことに意識が集中してしまう。再演時には、気持ちに余裕が生まれることでより多くのことに気がつくことが可能となる。ダンサーは、再演時には「よりよい舞台にしたい」と考えており、その都度、前回の経験をふまえた新たなアプローチをリハーサルで模索していることが明らかになった。このことからダンサーは、再演を重ねていくなかで、作品や役に対する解釈である「型」を深めていくことが示唆された。

生田の「守破離」にもとづいた考察から、バレエ・ダンサーはレッスンとリハーサルにおける「守破離」を通してバレエ全体の「型」習得に至るというバレエ実践の様相のモデルが浮かび上がってきた。インタビュー調査を通して、ダンサーはレッスンとリハーサルをつながりのある実践と捉えて取り組んでいること、また多くの作品を経験するリハーサルでは「守破離」を何度も繰り返していくなかでバレエに対する解釈や理解を深めていくことが明らかとなった。

引用文献

- Dupuy, D., 1994, "Dance, Technique, Art: A series on dance training", *Ballett international/tanz aktuell*, November:14-17.
生田久美子, 1987, 『「わざ」から知る』, 東京大学出版:東京.
Warren, G. W., 1999, *The Art of Teaching Ballet: Ten Twentieth-Century Masters*, Florida University Press: Gainesville, FL.

ダンス教育におけるソマティックムーブメント教育：Laban Movement Analysis および Bartenieff Fundamentals を基に

橋本有子(お茶の水女子大学, CMA, RSME, RSMT)

(1)はじめに

International Somatic Movement Education Therapy Association (ISMETA) はソマティックムーブメントについて「マインドフルムーブメントを通して人の機能やボディマインド統合を高める」とし、その教育は「原則、方法、および技法を備えた様々な学問を含む」と述べている(1)。これら学問の一つとして ISMETA 登録団体が提供する Laban Movement Analysis (LMA) および Bartenieff Fundamentals (BF) は、欧米のダンス教育の内容構成、創作、評価などにも幅広く活用されている(2, 3)。

しかしながら LMA/BF を基にしたソマティックムーブメント教育がどのような特徴を有しているのか検討した研究は見当たらない。

(2)目的および方法

ダンス教育における LMA/BF を基にしたソマティックムーブメント教育実践を二例取り上げ、受講者の最終記述文を検討することにより、共通した特徴を明らかにする。なお、実践例はいずれも筆者が指導したものである。

【授業内容】

実践 1. 運動・舞踊特論 (90 分・全 15 回集中)

対象: 表現文化専攻大学院生 (2017: 受講者 2 名、2018: 受講者 1 名)

目的: 動きを捉える方法を学び、創造性を高めからだでの表現の幅を広げる。

内容: 動きの観察や言語化を通して、からだとかからだの動きを探求した。俳句をからだで詠むなどの課題に加え、それぞれが選んだ陶器、絵画、音楽、植物などの特徴を捉え表現した。

実践 2. からだ遊び (90 分・全 15 回 1 学期)

対象: ダンス未経験者多数含む学部 1 年生 (2015 年: 受講者 38 名)

目的: 動きを捉える、創る、構成する能力、また他者とのコミュニケーション能力を高める。

内容: 動きのコンセプトを基にグループで短いダンス創作を繰り返したのち、創作ツールや構成を交えグループでの自由創作および発表を行った。

【最終時の記述文】

実践 1. 運動・舞踊特論

・「動きとは目に見えるからだの外側だけが問題なのではなく、内側も非常に重要な役割を成すことを、からだを通して実感することができた」(学生 A, 2018)

・「一番大きな気づきは感情と身体が密接に関わっているということ。身体を動かすと心が動くということを感じることができた」(学生 B, 2017)

実践 2. からだ遊び

・「知識として学んだことをグループで活用して一連の動きをつくる中で、自分のからだの動きを意識することができた」(学生 C, 2015)

・「動きの分類の制約がありからだを動かしたことで、今まで見たこともない動きになるのが面白かった。様々な筋肉が使われている感覚があった」(学生 D, 2015)

(3) 結果および考察

受講者の最終記述文を検討した結果、LMA/BF を基にしたソマティックムーブメント教育実践二例には、以下の点が共通していると言える。

- ・「からだ」や「からだの動き」が学びの対象になり、これらの探求や成長を促していること
- ・身体機能的な学びのみならず、ボディマインド統合を視野に入れた学びであること
- ・身体意識および身体知性を高めていること
- ・動きのコンセプトおよび共通言語が、創作の材料となること、またコミュニケーションを伴う共同作業にも有用であること

更に、明らかになった上記実践二例に共通した特徴を踏まえ、それぞれの教育実践においてどのような教育的効果があったか考察する。

実践 1. 運動・舞踊特論

「からだ」や「からだの動き」の学びがいずれもの表現分野(言語・舞踊・音楽)の土台となり、受講者が自身の分野での表現技術を高める一助となった。

実践 2. からだ遊び

受講者に多かったダンス未経験者にとって、明確な動きのコンセプトの提示およびその探求は新しい「からだ」や「からだの動き」と出会うきっかけになり、創作のための材料、すなわち動きの引き出しを増やすためにも有効であった。

(4) 結語

「からだ」と「からだの動き」の探求や成長に重点を置く LMA/BF に基づくソマティックムーブメント教育は、生きるからだを対象にしている「表現運動・ダンス領域」において重要な役割を持っていると考えられる。

(参考文献)

- (1) ISMETA 公式ホームページ <https://ismeta.org/> (筆者訳)
- (2) Martha Eddy (2016) 'Mindful Movement, -The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action-' Intellect Ltd.
- (3) 橋本有子(2017)「幼小中高ダンス教育における Creative Dance 授業の実践: Laban Movement Analysis および Bartenieff Fundamentals を基に」人間発達研究, No.32, p39-54.

ダンスワークアウトに関するプログラム研究— ビデオプログラムに着目して—

浅井麻里（筑波大学大学院）
寺山由美（筑波大学）

1. 研究背景・目的

現代社会において我々は、生涯に渡って運動を行い、いかに継続していくかということが課題である。長谷川（2006）も述べるように、必要感や義務感のみで身体を動かすということは継続が困難であると考えられる。三浦・小田（2000）は運動継続について「効果だけを示しても継続は難しく、楽しさを伴う達成感や仲間づくりの要素を取り入れたプログラムの作成が必要となる」と述べている。生涯スポーツとして行われる運動の中で「いつでも、どこでも、誰とでも」でき、年齢・性別の違い、体力や障がいの有無に関わらず人を選ばないというダンスの特性は注目されている。高橋（2014）が生涯スポーツとしてのダンスについて「感性をも育む身体文化である。様々な音楽から醸し出す曲想に委ねて、かっこよさ、美しさ、可憐さ、悲しさ、寂しさ、等、を表現する」と述べるようにダンスの持つ幅広い身体文化的特性が、長き人生に渡って行われる生涯スポーツに柔軟に適応しているということがわかる。

一方で、エアロビックダンスの基本ステップを元に様々なダンスの要素を取り入れ、リズムカルに体を動かし続け運動効果を得ながら楽しむダンスワークアウト（プログラム）及びダンスエクササイズが増加傾向にあり、これは多くの人が運動という目的からダンス的な行為に触れる機会を持ったり、ダンスの身体文化的要素を好んで選択したりするきっかけとなると考えられる。ダンスワークアウトプログラムは練習して創り込んで踊るのではなく、その場で見よう見まねで行い、一連の動きを記憶して、音楽とともに繰り返し踊ることで自然とダンスに没入できるということが理想であると考えられる。しかし、いかにそのような状況を導き出すかという手立てが難しく、ダンス的な視点からの研究はまだ見当たらない。そこで本研究ではまず既存のプログラムに焦点を当て、その内容を分析することを目的とした。

2. 研究方法

ダンスワークアウトプログラムとして販売されている DVD 映像の中で、日本で手に入るものをダンスのジャンルや作成者が異なるように 10 本選出し調査を行った。映像データからプログラムの動きの内容、使用音楽、カウント、回数、速さ、指導言語、をテキスト化し分析した。

3. 結果と考察

(1) 動き

脚のステップを基本として展開されるものが多く、マーチ、スライド、ステップタッチといった簡単で持続できるステップが頻出する。また、バレエを用いたワークアウトを除き、全てのプログラムにヒップを使った動き（ヒップロール、ヒッププッシュ、ヒップスウィングなど）が取り入れられ、体幹を動かす運動として用いられる傾向にあると考えられる。振付として動きに固有の名称（例：ヒップフライングゲット）を与えているものも多くみられる。

(2) プログラム構成

構成は主に振付を少しずつ区切られた「レッスン」で覚えて 1 曲通して踊れるようになる解説型のものと、運動が途切れることなく説明と動きが同時進行で行われる同時進行型の 2 つに分類された。動きになれていない場合は解説型で丁寧に習得することが必要であるが、慣れている場合はなかなか進まず飽きてしまう原因となると考えられる。

(3) 様々なダンススタイルやテクニック

ジャンルを特定しないフリースタイルを含め多種多様であり、リズムによって踊るために重要となる音楽の速度は 75~160BPM の幅が見られる。段階を踏んで速度を速めていくプログラムもあり、スピードコントロールは重要度が高いと伺える。また、音楽を BGM としてのみ使用しカウントで進めるものは単調になりやいと伺えた。

(4) 指導言語

指導者は、人気のあるダンサーやフィットネスインストラクター、タレントなどであるが、安定した指示で、よりの確なタイミングで出されるフィットネスインストラクターのキューイングが適しており、ストレスなく踊ることができる。また、どのプログラムにも指導言語には、動きの指示、カウント、イメージ言語、だけではなく賞賛や励ましが見られた。「いいぞ」「その調子」というような言葉がけは適度に実施者のモチベーションを保ち、継続を促す役割を果たしているため、映像プログラムにおいても有効に活用されていると考えられる。

(5) ダンス的な要素

音楽のストーリーに合わせた振付け、ラテンやヒップホップといった特徴を取り入れた動き、ポーズを決めたり、時には自由に動いたりする場面が含まれるなど、運動の幅の広さにダンス的な楽しみや味わいを感じられるのではないかと考えられる。また、理想的な美しい身体を目指して始めるきっかけが多いためか、動きのセクシーさを強調する場面が多く見られる傾向にあった。