

表現運動における協同的な学びに関する研究

柳瀬 慶子*・岡野 昇**・伊藤 暢浩***・矢戸 幹也****・加納 岳拓*****・内田めぐみ*****

本研究は小学校の表現運動における協同的な学びの授業をデザインし、小学校教師対象の体育実技研修会で実施し、それが参加教師にどのように受け入れられ何が課題であったのかを調査することによって、今後の表現運動授業における基礎的資料を得ることを目的とした。

その結果、リズムにのる律動的な体ほぐしとリズムダンス、表現の3つの授業デザインについて、「運動の中心のおもしろさ」を核に、自己と他者（仲間・モノ）が「相互主体関係」になるように工夫した授業をデザインすることで、学習者が「運動の中心のおもしろさ」に触れやすいと感じたり、教師の表現運動に対する意識が肯定的に変化したり、指導の見通しがもてたりするということが明らかにされた。一方、授業の中でいかにリズムの「のり」や「なりきり」を継続し、グループや全体でリズムの「のり」やイメージを共有していくかという点と、教師自身のリズムの「のり」と動き方の違いが未整理であったという点が課題として挙げられた。

キーワード：表現運動、協同的な学び、リズムに「のる」、「なりきる」、「相互主体関係」

1. はじめに

表現運動の授業では、教師が教えた動き（振付）を恥ずかしがって踊らず立ちつくす子どもたちの姿や、座り込んでグループで動き方の相談をする子どもたちの姿がよく見られる。前者は、リズムダンスの授業、とりわけ小学校の運動会ダンス指導でよく見られ、教師が動き（振付）を子どもたちに教えるという教師中心主義の一斉型授業である。後者は、表現の授業でよく見られ、教師が表現する題材だけを与え、あとはグループで創作させるという子ども中心主義の放任型授業である。一斉型授業は、動き（振付）の獲得という出来栄を評価し、授業の出口（技能・知識）を問題にする「結果重視」の学習であり、子どもたちは「できた・できない」という結果を気にするあまり恥ずかしさを感じると考えられる。一方、放任型授業は、子どもの意欲を喚起し、学習の入り口（意欲）を重視する学習であり、最後まで意欲を継続させることが難しいと考えられる。つまり、どちらも、授業のプロセスがブラックボックス化して、子どもたちが学ぶことの意味や目的を見えにくくしてしまっている（岡野, 2011 a, p. 16）。

小学校体育科における表現運動は、子どもの学習意欲が最も低く、何かが身についた・向上したという自分自身の変化に気付くなど、学ぶことの意味を感じにくい運動領域である（国立教育政策研究所, 2007）。また、指

導する教師にとっても、表現運動の特性の理解不足（寺山, 2005）や、何をどう指導すればよいのかなどのわかりにくさ（北島, 1994）があり、指導意識が低い運動領域である（玉城, 1986）。そのため、教師にとって指導のしやすい一斉型授業や放任型授業になると考えられる。

そこで本研究では、学習を「子どもに知識・技能の習得を求めてそれをどう獲得させるか」という考え方ではなく、他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為」（岡野, 2009）として捉え、子どもと他者（仲間・音楽のリズム・題材など）との関係を編み直すことによって、学ぶことの意味が生まれる協同的な学び（佐藤, 1995）の考え方に立つことにする。ここでは、学習によって子どもを変えようとするのではなく、子どもの学びを生成するために教師がどう学びをデザインするかが大切になる。そのためには、教師自身の学習観を「子ども（主体）」と「運動（客体）」の二項対立図式として位置づけて、「運動（客体）」を「子ども（主体）」に注入するか獲得させるかという、行動主義に基づく「連合」や認知主義に基づく「獲得」といった「結果重視」の授業づくりから、「子ども（主体）」と「運動（客体）」を二項対立図式として位置づけない状況主義に基づく「参加」に転換した「過程重視」の授業づくりが重要になってくる（岡野, 2011 a, p. 15）。

本研究では、小学校の表現運動における協同的な学びの授業をデザインし、小学校教師対象の体育実技研修会で実施し、それが参加教師にどのように受け入れられ何が課題であったのかを調査することによって、今後の表現運動授業における基礎的資料を得ることを目的とする。

* 高田短期大学子ども学科
** 三重大学教育学部保健体育講座
*** 津市立南が丘小学校
**** 四日市市立三重北小学校
***** 四日市市立内部東小学校
***** 四日市市立河原田小学校

2. 授業デザイン

小学校の表現運動における協同的な学びの授業デザインとして、リズムにのる律動的な体ほぐしとリズムダンス、表現の3つの授業をデザインする。授業デザインは、「体育における学びのデザイン」(岡野, 2011 b) の考え方に基づいて構成することとする。

岡野は、授業をデザインする上で、「学びの内容(何を学ぶのか)」として「運動の中心のおもしろさ(文化的な価値)」の設定、「客体としての身体(脱意志) - 主体としての身体(意志)」という往還のある「自己(身体)」の設定、何に働きかけられて動き出すのかという「対話の対象」の設定を提示している。また、「学びの展開」として、「『運動の中心のおもしろさ』を仲間と共有する学び【課題①】」と、「『運動の中心のおもしろさ』を仲間と探究する学び【課題②】」の2つの課題の設定を提示している。本授業では、以上のことを踏まえながら、次のようにデザインした。

2.1 「ダンスの世界にスイッチオン」(リズムにのる律動的な体ほぐし)

リズムにのる律動的な体ほぐしの、「運動の中心のおもしろさ」は、リズムに「のる」である。リズムに「のる」ことで、表現運動に対して体も心も「スイッチオン」の状態になる。「自己(身体)」は、「対話の対象」に働きかけられて踊らされるということと、主体的に踊るということが立ち現われる「踊る-踊らされる」とする。「対話の対象」は、音楽のリズムと仲間であり、対象が自己に働きかけたり自己が対象に働きかけたりする「相互主体関係」(市川, 1992)をつくることとする。「相互主体関係」は、踊り合う他者と自己との間に、リズムの「のり」が相互に主体となって生み出されて共有する関係である。課題として、【課題①:先生のまねをして友だちと踊れるかな】と【課題②:自分たちだけで踊れるかな】の2つを設定した。なお、活動内容は村田(2002, p. 19)の実践を参考にして構成した。

【課題①】では、簡単な十数種類(サイドステップ・転がり・トンネルくぐりなど)からなる教師ペアの動きをまねて、ペアで踊る活動を行う。提示する簡単な十数種類の動きには、リズムの「のり」を誘発する「4つ(空間・体・リズム・人間関係)のくずし」(村田, 2002, p. 13)を含めることにより、リズムダンスのリズムに「のる」という運動のおもしろさに触れやすくする。具体的には、空間のくずしは場の移動であり、体のくずしはジャンプやターンなどである。リズムのくずしはリズムを変えてすばやく踊ったり、ストップモーションを入れたりすることであり、人間関係のくずしはペア同士がかわって踊ることである。【課題②】では、【課題①】

で行った動きをペアで振り返り、動きの順番は意識せず、ペアで思いついた動きをつなげて踊っていく活動を行う。

【課題①】では、教師(ペア)対子ども(ペア)の関係であったが、子どもたちなりのリズムの「のり」を大切にするために、【課題②】では教師との関係を断ち切り、子ども対子どもの踊り合うペアの関係へと組みかえる。よって、動きの順番や行う種類の多さは問題としない。

【課題①】の動きを手掛かりとしながら即興的に踊り、思いつかない場合は近くのペアの動きをまねてもよいこととする。

2.2 「リズムダンスの『のり』を大切に学習展開」(リズムダンス)

リズムダンスの「運動の中心のおもしろさ」は、リズムに「のる」である。「自己(身体)」は、「対話の対象」に働きかけられて踊らされるということと、主体的に踊るということが立ち現われる「踊る-踊らされる」とする。「対話の対象」は、音楽のリズムと仲間である。課題として、【課題①:ロックとサンバの「のり」で踊れるかな】と【課題②:友だちの「のり」で一緒に踊れるかな~ワークショップ型・4人組から全員へ~】と設定した。なお、取り扱う内容は小学校学習指導要領(文部科学省, 2008)のリズムダンスの「リズムと動きの例」で挙げられているロックとサンバの「のり」とし、活動内容は山崎(2011)のワークショップ型実践を参考に構成した。

【課題①】では、教師が踊るロックとサンバの「のり」のまねをする。ロックの「のり」は体幹の縦の「のり」が特徴であり、体の動きとしては弾む動きになる。また、サンバは体幹の前後の「のり」が特徴で、「ウンタッタ」のリズムのステップになる。この2つのリズムの「のり」を、音楽を変えて、ペアで向かい合いながらのって踊ることとする。教師が提示する踊りの中には、よりリズムに「のる」おもしろさを味わえるように、ストップモーションや床転がりなどを入れて、意図的にリズムをくずすようにする。【課題②】では、ペア同士が合体して4人組のグループにする。そして、ロックとサンバのグループに分かれて、それぞれのグループで【課題①】のリズムの「のり」をもとにして、即興的に踊る活動を行う。その後、グループ内でペアに分かれて、自分たちのグループと異なる「のり」のグループのペアと合体し、各グループで踊ったロックとサンバのそれぞれの「のり」を交流して踊る。その際、各グループで踊った動き方を教えるのではなく、まねをして一緒に踊り合い、リズムの「のり」を損なわないようにする。さらに、【課題②】では、教師がロックとサンバそれぞれのグループから1グループを抽出し、全員でそのグループのまねをすることによって、リズムの「のり」を全員で共有する。

2.3 「表現の『なりきり』を大切にした学習展開～『忍者参上!』を題材に～」(表現)

表現の「運動の中心的なおもしろさ」は、「なりきる」である。「自己(身体)」は、「対話の対象」に働きかけられて踊らされるということと、主体的に踊るとということが立ち現われる「踊る－踊らされる」とする。「対話の対象」は、題材(忍者)と仲間である。課題として、【課題①：友だちと一緒に忍者に変身して踊れるかな～イメージカルタを手掛かりにペア活動から～】と【課題②：イメージを深めたり広げたりして踊れるかな～参加型見せ合い・主役と脇役～】を設定した。なお、活動内容は村田(2011)の主役と脇役を取り入れた参加型見せ合いの実技を参考にして構成した。

【課題①】では、忍者のイメージカルタを手掛かりに、ペアでカルタをめくってなりきり遊びを楽しむ。その後、お気に入りのカルタを決めて、「はじめ(城への侵入場面)－なか(お気に入りカルタの出来事)－おわり(ポーズ)」のひと流れの表現を行う。ひと流れの表現は、より「なりきる」というおもしろさを味わうために取り入れる。【課題②】では、ペア同士が合体して、主役ペアのひと流れの表現を、脇役ペアがイメージに一層「なりきる」ように盛り上げたり、新しいイメージを生むために踊りを変化させるような働きかけを行ってイメージを変化させたりする。さらに、教師が抽出したペアの戦いなどの掛け合いに、その他全員が脇役として参加して群で踊り合い、イメージを共有する。

3. 体育実技研修会の概要と調査方法

本研究では、「2. 授業デザイン」の「ダンスの世界にスイッチオン」(リズムにのる律動的な体ほぐし)、「リズムダンスの『のり』を大切にした学習展開」(リズムダンス)、「表現の『なりきり』を大切にした学習展開～『忍者参上!』を題材に～」(表現)の3つを、小学校教師対象の体育実技研修会でを行い、研修会後に参加者に対して実技内容についての質問紙調査を行った。そこから、表現運動における協同的な学びの授業デザインがどのように受け入れられ、何が課題であったのかをKJ法(川喜田, 1967)を用いて分析した。

3.1 体育実技研修会の概要

調査日は、2011年8月22日。調査場所は、三重大学第1体育館である。調査対象者は、「三重県小学校体育研究会体育学習指導研修会」に参加した三重県内の小学校教師33名、教員養成課程所属の学生4名、保育者養成課程所属の学生2名の計39名(男性31名・女性8名)である。小学校教師の所属校地域は、三重県の北勢地区24名、中勢地区8名、南勢地区1名である。担当学年

の内訳は、1年生1名、2年生4名、3年生5名、4年生7名、5年生7名、6年生8名、管理職1名である。

体育実技研修会の活動内容は、「ダンスの世界にスイッチオン」(リズムにのる律動的な体ほぐし)、「リズムダンスの『のり』を大切にした学習展開」(リズムダンス)、「表現の『なりきり』を大切にした学習展開～『忍者参上!』を題材に～」(表現)を、第1筆者が実技講師となり行った。

3.2 調査内容

体育実技研修会後に、参加教師33名と学生6名に対して質問紙を配布し、記述後、質問紙39枚を回収した。回収率は100%である。調査内容は、教員歴、所属校地域、性別、担当学年を調査し、研修会での3つの実技について、以下の4つの質問項目の回答を求めた。

- ① 「ダンスの世界にスイッチオン」をやってみて感じられたことをお書きください。
- ② 「リズムダンスの『のり』を大切にした学習展開」をやってみて感じられたことをお書きください。
- ③ 「表現の『なりきり』を大切にした学習展開」をやってみて感じられたことをお書きください。
- ④ その他、ご自由にお書きください。

4. 調査結果

質問紙調査の回答を、3つの授業デザインとその他自由回答の4つに分けて、KJ法分析を行った。

4.1 「ダンスの世界にスイッチオン」(リズムにのる律動的な体ほぐし)のKJ法より

KJ法により、39回答から42項目が抽出され、10カテゴリーに分けられた。

上位のカテゴリーでは、第1に「対話の対象」(10項目)として、「動き」と「音楽のリズム」が挙げられた。「動き」は、「動くとのってくる」「わかりやすい簡単な踊りをまねするのは安心」という記述が見られた。また、「音楽のリズムにのせられる」という記述があった。

第2に、「踊る－踊らされる」(9項目)のカテゴリーでは、「仲間の『のり』につられてリズムにのれる」が、一方で「自分が踊りのリーダーになるとのれない」という記述があった。「実技講師の『のり』によって踊らされる」という記述もあった。また、複合的な要素を含んだものとしては、「音楽と実技講師の『のり』」、「音楽と仲間」というものがあった。

第3に、「つながる」(8項目)のカテゴリーでは、「踊る－踊らされる」のカテゴリーと関連して、「かかわり合う対象を設定する」「隊形(円形)」「ペアの相手との距離間」などが挙げられた。

その他、下位の 카테고리では、「自由性」(3項目)の カテゴリで、「自分が解放されたり自由に表現できたりした」という意見があった。「自分の状態」(3項目)の カテゴリで、「ダンスの世界にスイッチオンできたかどうか」という記述があった。授業構成の「課題①・②」(2項目)の カテゴリで、課題②については、「ペアチェンジを行うことでリズムの『のり』が継続されたり深まったりするのではないか」という意見があった。「運動の中心のおもしろさ」である「リズムに『のり』」(2項目)、「サンバの『のり』」(2項目)の カテゴリもあった。「教師の表現運動に対する意識」(1項目)の カテゴリでは、「苦手意識があったが楽しく感じた」という意識変化についての気づきがあった。

4.2 「リズムの『のり』を大切にしたい学習展開」(リズムダンス)の KJ法より

KJ法により、39回答から46項目が抽出され、10カテゴリに分けられた。

上位の カテゴリでは、第1に「運動の中心のおもしろさ」である「リズムに『のり』」(16項目)で、「リズムに『のり』ことを大切に実践したい」「リズムに『のり』ことは楽しい」「自分なりの『のり』の楽しさがある」という記述が見られた。「リズムに『のり』と自然に動きが生まれる」という記述が見られた一方、「動きが出てこない」という記述もあった。また、「子どもたちにリズムに『のり』ことを味わわせたいが、前学年までリズムダンスを動き方の獲得として学んでいる子どもに実践するのは不安がある」という記述もあった。

第2に、「リズムに『のり』」の カテゴリとは反対に、「動き方」(5項目)の カテゴリでは、「リズムに『のり』ことは難しく、そのためどうしても動き方に意識が向き、さらには『のり』と動き方の違いがよく理解できない」という記述があった。「リズムに『のり』ためには動きは1つにしてはどうか」という意見があった。

第3に、「リズムに『のり』」の カテゴリと関連して、「踊る一踊らされる」(4項目)の カテゴリでは、「ペアやグループの仲間の『のり』につられて踊らされる」という意見がある一方、「自分が踊りのリーダーになるとのれなくなる」という意見があった。「のり方」(4項目)の カテゴリでは、「体幹(へそ)の動きが大切である」という気づきが見られた。「多様な『のり』を経験する」(4項目)の カテゴリでは、「多様なリズムの『のり』で『のり』ことがおもしろさにつながる」という記述があった。「教師ののり方の理解」(4項目)の カテゴリでは、「体幹の動かし方を教師が理解することによってリズムの『のり』の違いや動き方の理解につながるために大切である」という意見があった。それと関連して、「教師の支援」(3項目)の カテゴリでは、

「教師が動きのレパートリーをもっておくことが必要である」という意見があった一方、「まずは教師がリズムにのって楽しむことが大切である」という意見があった。

その他、下位の カテゴリでは、「リズムに『のり』」と関連して、「くずし」(2項目)、「一体感」(2項目)、「対話の対象」(2項目)があった。

4.3 「表現の『なりきり』を大切にしたい学習展開～『忍者参上!』を題材に～」(表現)の KJ法より

KJ法により、38回答から44項目が抽出され、10カテゴリに分けられた。

上位の カテゴリでは、第1に「対話の対象」(14項目)で、「題材(忍者)」について挙げられた。「忍者の題材は自由性があるなりきりやすい」という意見がある一方、「子どもとの関連を考えて設定したい」や「忍者のどんな場面を表現すればよいか曖昧」という意見があった。「踊る一踊らされる」という カテゴリとかわって、「忍者の題材は仲間とかけ合って踊る楽しさがある」という意見もあった。

第2に、「踊る一踊らされる」(10項目)の カテゴリでは、「ペアやグループの仲間に踊らされる」という意見があった一方、「仲間のまねはできるが自分で考えるのは難しい」という意見が出された。また、「ペアと一緒に踊ることで相手の意思がよく伝わってきた」という意見があった一方、「ペアから4人組のグループの活動になると仲間の意思が伝わりにくい」という意見もあった。脇役に関しては、「関係の広がり生まれた」や「チーム対チームや1対全員の踊り合いは参考になった」という意見があった。しかし、「子どもと子どもの関係のつくり方には課題が残った」という意見もあり、「チーム対チームや1対全員の即興表現は表現場面のポイント(例えばリーダーの合図で集合→戦い→どちらかが勝利)を設定する」という案も出された。

第3に、「なりきる」という「運動の中心のおもしろさ」(6項目)の カテゴリでは、よりなりきるための「ストーリーづくり」や「ひと流れの表現」が挙げられた。また「1時間なりきるための工夫」も出された。

第4に、「手立て」(6項目)の カテゴリでは、「イメージカルタ」「音楽」が挙げられ、「イメージカルタ」については、「おもしろい」「わかりやすく安心して表現できた」「自分なりの表現をすることができた」という意見があった一方で、「イラストがあることでイメージが限定される」という意見があった。「音楽」については、「使用曲が忍者のイメージと合わずなりきりにくかった」という意見があった。また、質問として、「様々な題材の世界に子どもを浸らせるための手立てを知りたい」というものもあった。

その他、下位の カテゴリでは、「なりきる」というカ

テゴリーとは逆に、「なりきれない」(1項目)というカテゴリーがあり、「どう表現すればよいのかわからない」という意見が出された。「鑑賞」(2項目)、「多様な表現」(2項目)、「表現運動の特性」(1項目)、「教師の役割」(1項目)、「楽しい」(1項目)という感想もあった。

4.4 その他自由回答のKJ法より

KJ法により、24回答から26項目が抽出され、11カテゴリーに分けられた。

「表現運動の特性」(1項目)のカテゴリーでは、「『なりきる』や踊るといふことは何か」という疑問が出された。「リズムにのれない」(3項目)のカテゴリーでは、「リズムの『のり』の違いがわからない」という記述や、「実践の際に恥ずかしがってのれない子どもへの支援方法」についての質問があった。「踊る―踊らされる」(1項目)のカテゴリーでは、「脇役はどう表現すればよいのかわからない」という記述があった。「対話の対象」(3項目)のカテゴリーでは、「題材」に関しては、「忍者で何を表現するのかかわからない」という記述があった。「動き」に関しては、「動くアイデアが生まれる」というものや、「簡単な動きの型があるからくずしが生まれることに気づいた」という記述があった。「課題・単元」(2項目)のカテゴリーでは、「ペアの活動から全体へのもっていき方」についての質問があった。一方、「単元の展開イメージがもてた」という記述もあった。「教師の支援」(3項目)のカテゴリーでは、「教師がリズムに『のり』こと」「教師の笑顔」「教師の言葉掛けの大切さ」が挙げられた。その他のカテゴリーとして、「教師の表現運動に対する意識」(1項目)、「今後の実践」(3項目)、「実技講師と参加者との動きの違い」(1項目)、「感想」(3項目)、「お礼」(5項目)があった。

5. 考察

以上の結果より、表現運動の協同的な学びの授業デザインが、参加教師にどのように受け入れられ、何が課題であったのかを3つの授業デザイン別に考察を行う。

5.1 「ダンスの世界にスイッチオン」(リズムにのる律動的な体ほぐし)

リズムにのる律動的な体ほぐしは、「対話の対象」「自由性」のカテゴリーから、わかりやすい簡単な踊りの提示や教師のまねによる活動は、安心して表現運動の世界に入っていけ、さらに自分を解放したり自分なりの表現を表出したりするためには有効であると考察された。また、「踊る―踊らされる」のカテゴリーでは、仲間や教師、音楽のリズムに働きかけられてリズムに「のる」おもしろさを味わえることが挙げられた。さらに、「つな

がる」「課題①・②」のカテゴリーから、円形やペアという学習形態は、かかわり合う他者を意識しやすかったり関係がとりやすかったりし、ペアの相手を変えて多様な「のり」に触れることによって、よりリズムに「のる」おもしろさが深まることが考察された。

課題としては、「踊る―踊らされる」のカテゴリーから、自分が主体的に他者に働きかけていくリーダーになると、リズムの「のり」が醒めてしまうことが考察された。これは、リーダー役を決めるなどの「相互主体関係」のつくり方に課題があると考えられた。

5.2 「リズムダンスの『のり』を大切にしたい学習展開」(リズムダンス)

「踊る―踊らされる」のカテゴリーでは、リズムにのる律動的な体ほぐし同様、ペアやグループの仲間に働きかけられてリズムに「のる」おもしろさを味わうことができることが考察された。また、「運動の中心のおもしろさ」のカテゴリーでは、リズムに「のる」と自然に動きが生まれてくることが挙げられた。これは、動き方を習得しないとリズムにのれないという従来のリズムダンス授業の考え方とは異なり、リズムに「のる」ことで自分なりの「のり」が表出し、結果として新しい動きが出てくると考えられた。

課題としては、「動き方」のカテゴリーから、教師自身がリズムに「のる」おもしろさに触れることができないと、動き方に意識が向いてしまうことが考察された。教師にとって、リズムの「のり」と動き方の違いが体感・認識の両面において理解不足であると、動き方を教え込むという一斉型授業へとつながることが示唆された。また、リズムにのる律動的な体ほぐしと同様、「踊る―踊らされる」のカテゴリーから、自分が主体的に他者に働きかけていくリーダーになると、リズムの「のり」が醒めてしまうことが考察された。

5.3 「表現の『なりきり』を大切にしたい学習展開～『忍者参上!』を題材に～」(表現)

「対話の対象」「手立て」のカテゴリーでは、「忍者の題材は自由度があってなりきりやすい」や「イメージカルタがあって安心」という意見からもわかるように、何と対話させるのかという「対話の対象」を明確にすることが大切であると考察された。また、「踊る―踊らされる」のカテゴリーでは、「ペアで踊ることで、相手のイメージがよく伝わってきた」という記述があった。このことから、ペアの学習形態は有効であり、一緒に踊り合う仲間のイメージに働きかけられて即興的に踊り、その中で他者のイメージを共有することができると考えられた。

しかし、反対にペアから4人組の活動になると仲間のイメージが伝わりにくくなり、「脇役はどう表現したら

よいかかわからない」という記述があった。同様に、ペアから群の表現に移行していく際にも、なりきれないという課題が残った。これは、ペアの「相互主体関係」の中で生まれたイメージを、4人組や全体に移していく際のイメージを共有する関係のつくり方に課題があると考えられた。また、リズムにのる律動的な体ほぐしやリズムダンス同様、仲間のまねで踊るのはなりきれぬが、自分で考えて踊るとなりきれないという課題が残った。

6. おわりに

本研究は、小学校の表現運動における協同的な学びの授業をデザインし、小学校教師対象の体育実技研修会で実施し、それが参加教師にどのように受け入れられ何が課題であったのかを調査することによって、今後の表現運動授業における基礎的資料を得ることを目的とした。

リズムにのる律動的な体ほぐしとリズムダンス、表現の3つの授業デザインについて、「運動の中心のおもしろさ」を核に据え、自己と他者（仲間・モノ）のかかわり合いを工夫しながら（課題の設定や学習形態など）、どう「相互主体関係」をつくるかを大切に3つの授業をデザインした。

小学校教師対象の体育実技研修会で、本授業デザインが参加教師にどのように受け入れられたのかを見ると、動きや音楽のリズム、題材、仲間という「対話の対象」を設定し、自己とのかかわり合いをつくることにより、リズムに「のる」や「なりきる」という「運動の中心のおもしろさ」に触れやすいと感じていることがわかった。また、参加教師自身が、他者と踊り合っている中で他者に踊らされてリズムにのったりなりきったりするおもしろさを感じ、参加教師の表現運動に対する意識が肯定的に変化した。さらに、動きを教え込んだり、題材だけを与えて子どもを放任したりするのではなく、他者とかかわり合って、学習者が「運動の中心のおもしろさ」に触れると、自然と動きが生まれてきたり、多様なリズムの「のり」や表現が生まれたりすることがわかった。そして、教師が学習者の学びを捉えやすくなったことで、表現運動の指導の見通しがもてたと考えられた。

一方、課題としては、授業が進行するにしたがい、「相互主体関係」の中でリズムの「のり」や「なりきり」が醒めることなくいかに継続していくか、グループや全体の活動でリズムの「のり」やイメージをいかに共有していくかという指導に課題があることがわかった。また、教師自身のリズムの「のり」と動き方の違いが未整理であるという点も課題であった。

以上を踏まえて、本研究で構想した3つの協同的な学びの授業デザインは、小学校の表現運動授業において、子どもが学ぶ意味を見出し、教師にとっても指導しやす

くなる可能性が示唆された。しかし、本研究で構想した授業デザインは小学校教師を対象に実施したものであるため、実際の授業で実践し、子どもの姿で学びが成立しているかを考察することが今後の研究課題である。

引用・参考文献

- 市川 浩（1992）「構造としての身体」『精神としての身体』講談社学術文庫 pp.155-166
- 川喜田二郎（1967）『発想法』中公新書
- 北島見江（1994）「姫路市小学校教員におけるダンス教育の現状とその意識」『武庫川女子大学紀要. 人文・社会科学編』武庫川女子大学 第42号 p.99
- 国立教育政策研究所（2007）「小学校体育」『平成19年度音楽等質問紙調査』国立教育政策研究所 pp.5-7
- 文部科学省（2008）「第3章 各学年の目標及び内容」『小学校学習指導要領解説体育編』pp.54-55
- 村田芳子（2002）「特性を生かすリズムダンスの指導ポイントは？～リズムダンスに必要な指導技術～」『最新楽しいリズムダンス・現代的なリズムのダンス』小学館
- 村田芳子（2011）「『忍びや対決』授業の展開と指導のポイント」『新学習指導要領対応表現運動・表現の最新指導法』小学館 pp.30-33
- 岡野 昇（2009）「『かかわり』を基軸とした体育授業の研究動向」『三重大学教育学部紀要. 自然・人文・社会・教育科学』三重大学教育学部 第60巻 pp.197-205
- 岡野 昇（2011a）「体育における『学び』の探求の移り変わり」『体育科教育』大修館書店 第59巻第6号
- 岡野 昇（2011b）「体育科における協同的な学び」『学びの共同体研究会』第3回研究会講演資料 於熱海後楽園ホテル
- 佐藤 学（1995）「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』東京大学出版会 pp.49-91
- 玉城昭子（1986）「ダンス指導をめぐる小学校教師の意識」『琉球大学教育学部紀要第二部』琉球大学教育学部 第29号 pp.191-207
- 寺山由美（2005）「舞踊教育における学習内容の検討ー特に小学校における『表現』に着目してー」『(社)日本女子体育連盟学術研究』日本女子体育連盟 第22巻号 pp.29-38
- 山崎大志（2011）(社)日本女子体育連盟主催の「JAPEW SUMMER SEMINAR 2011」の実技講習会「リズムダンス導入と展開②」於国立オリンピック記念青少年総合センター