

【原著論文】

小学校1年生の表現リズム遊びにおける模倣の動きに関する研究 -分類基準表の作成と動きの変容に着目して-

笠井 利恵*1・栗原 知子*2・滝沢 洋平*3・笠井 里津子*3・近藤 智靖*3

*1 日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程

*2 お茶の水女子大学附属小学校

*3 日本体育大学

本研究の目的は、小学校1年生を対象とした表現リズム遊びにおける模倣の動きの実態と変容を明らかにすることである。

実験授業では、児童34名（男子児童17名、女子児童17名）を対象に、1単元4時間の体育授業を実施した。その際、児童の模倣の動きを促すことを重視した。また、模倣の動きを分類する基準表を作成し、児童による動物（うさぎ）の模倣の動きを分類した。

主な結果は以下の通りである。

- 1.単元前のプレテストでは、「形骸模倣」が全体の50%以上を占めていた。
- 2.単元後のポストテストでは、「形骸模倣」の割合が減少し、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」、「反映模倣」の割合に増加がみられた。
- 3.単元後のポストテストでは、2つ以上の模倣を行う児童が増加した。

キーワード：表現リズム遊び、形骸模倣、誇張模倣、オリジナル模倣

**A Study on Imitation Movement in Expression and Rhythm Play Classes
for 1st Grade Elementary School Students
- Focusing on making classification criteria and changing students' movements -**

Rie KASAI*¹, Tomoko KURIHARA*²,
Youhei TAKIZAWA*³, Ritsuko KASAI*³, Tomoyasu KONDOH*³

*¹ Graduate Student of Master Course, Graduate School of Education, Nippon
Sport Science University

*² Ochanomizu University Elementary School

*³ Nippon Sport Science University

The purpose of this research was to investigate the current situation and the changes of imitative movements in Expression and Rhythm Play classes for 1st grade elementary school students.

The experimental classes were conducted over four, one-hour PE sessions in one school (34 children in total, 17 boys, 17 girls). It was important for students to develop imitative movements in these classes. We made criteria to classify students' imitation of animal (rabbit) movements and then we classified their movements.

The main results were as follows :

1. In the pre-test, the ratio of "Imitation of a framework" was more than 50%.
2. In the post-test, the ratio of "Imitation of a framework" significantly decreased and "Exaggerated imitation", "Original imitation" and "Reflective imitation" significantly increased.
3. In the post-test, the numbers of students who displayed two or more imitative movements increased.

KeyWords: Expression and Rhythm Play, Imitation of a framework, Exaggerated imitation, Original imitation

1. 緒言

小学校体育科に位置づく表現運動系は、低学年を表現リズム遊び、中学年と高学年を表現運動で構成している。その基盤となる低学年の表現リズム遊びは、表現遊びとリズム遊びの両方の遊びを豊かに体験するなかで、「身近な題材の特徴を捉えてそのものになりきって全身の動きで表現したり、軽快なリズムの音楽に乗って踊ったりする楽しさに触れることのできる運動遊び」（文部科学省，2018，p.32）である。

この、特徴を捉えてそのものになりきることについて、寺山（2004）は、「小さな子どもの『なりきる』は、発達過程のごく自然な行為」であるとともに、「ダンス教育における『なりきる』という行為は、学習者の情動の開放につながり、自己を開示するきっかけをつくる」（p.21）と述べている。さらに、岩田（1999，p.25）は「人間の身体でないものを人間の身体で表現することが表現運動系の基底的なコンセプトであるとし、表現しようとする対象の身体による「抽象化」、いわば「創造的模倣」の行為が介在していると説明している（岩田，1999；小林ら，2014；岩田，2016）。また、小林ら（2014，p.59）は、低学年の表現遊びにおいて「特徴を捉える」とことと「そのものになりきる」ことは、『模倣』する対象についての『身体による感じ取り』という主体的な『抽象』行為を意味しており、「身体で『感じて動く』ところに表現の本質的核心がある」としている。同様に、成瀬ら（2014，p.2）は「題材に『なりきる』ということは題材を『模倣』するという要素が入っており、低学年においては、模倣すること自体が学習内容」であることを述べている。

この、模倣¹⁾という行為に関わる先行研究を概括すると、以下のようになる。

- ① 人間は生まれながらに模倣できる能力を持っており、その模倣は自己を理解し他者を理解するというコミュニケーションの初期段階である（Meltzoff et al., 1994）。
- ② 幼児期の段階から、過去の記憶を呼び出し

てきて動きの模倣をすることができる（朝岡，2005）。

- ③ 模倣の果たす役割は幼児期に留まらず生涯に続き、模倣による他者との交流によって「独自の表現」、即ち創造的な表現が生まれていく（鈴木，2009）。

これらの先行研究から、模倣という行為自体が、人間の発達において必然的なものであり、模倣経験を通して創造的な表現に移行していくと考えられる。これに関して、成瀬ら（2014）は小学校2年生を対象に、児童から出現する模倣に関する研究を報告している。それによると、児童から現れる模倣には、「題材の模倣」と「他者の模倣」の大きく2種類の模倣があり、題材の模倣には、題材の形態のみを真似した「形骸模倣」、題材の特徴を捉えて大げさに表現している「誇張模倣」、独自のイメージで表現している「オリジナル模倣」の3種類と、他者の模倣には、互いの動きを真似し合っている「相互模倣」、他者の動きを自身の動きに取り入れた「反映模倣」があることを明らかにしている（pp.4-6）。また、誇張模倣やオリジナル模倣によって「創造性に繋がる模倣」（成瀬ら，2014；成瀬ら，2018）に移行していくことを示唆している。それに加えて、成瀬ら（2018）²⁾は、「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の違いを明確化し、身体を中心部と末端部、イメージ動作から動きを評価する観点を報告している。ただし、これらの先行研究（成瀬ら，2014；成瀬ら，2018）は授業を取り扱ったものではなく、授業の結果として現れる模倣の動きについては課題が残されている。

以上の先行研究から、他者との関わりを持つ模倣経験や、模倣対象の特徴を独自のイメージで捉え、自身の身体で表現するなどの模倣経験が、児童の創造性を育成するために重要であると考えられる。

このことから、低学年の表現リズム遊びでは、模倣対象である題材に対し、児童独自が持つ具体的なイメージから、創造的な表現を育む授業

及び表現運動系の特性を味わうことのできる授業について検討していく必要があると考える。また、その際には、児童の発達段階を考慮し、幼児期からの接続を踏まえた段階的な学習を設定する必要がある（野田，2014）。

そこで、本研究では、先行研究と数ある実践例を手掛かりに、小学校1年生の表現リズム遊びの単元計画を作成し、授業実践を行うこととした。ここでは、創造性に繋がる模倣の動きを促すように意図した授業を行い、その単元前後における模倣の動きの実態とその変容について検証する。それに伴い、単元を通した模倣の動きの実態と変容を明らかにするために、先行研究（成瀬ら，2014；成瀬ら，2018）の分類方法にもとづき、模倣の動きの分類基準表を作成する必要がある。加えて、自然に模倣が現れる幼児期からの接続を踏まえ、本研究では小学校1年生を対象に検証していく。

本研究を行うことにより、表現運動系の課題としてあげられる、学習内容の不明瞭さ（寺山，2007）や、動きの見方の曖昧さ（成瀬ら，2014）、評価の仕方への不安（山崎，2014）などを克服するための手がかりを得られると考えられる。

2. 目的

本研究では、表現リズム遊びにおいて児童から現れる模倣の動きの実態と変容を検証するために、小学校1年生を対象に模倣を意図した授業実践を行う。その際、模倣の動きの分類基準を作成し、それをを用いて模倣の動きを分類し検証することを目的とした。

3. 研究方法

3.1 期間と対象

本研究の授業実践は、2017年12月13日から20日にかけて、体育授業内で表現リズム遊び単元、全4時間を実施した。対象は、東京都内にあるA小学校の1年生34名（男子児童17名、女子児童17名）であり、授業は実施校に勤務する教師歴33年の女性教員によって行われ

た。なお、1時間目に欠席した男子児童1名と、4時間目に欠席した男子児童2名、女子児童1名を除いた計30名を分析対象とした。

3.2 授業実践内容

本研究では、まず体育科教育学を専門とする大学教員2名、体育科教育学を専門とする大学院生1名の計3名で、児童の模倣の動きを意図した表現リズム遊びの単元計画を作成し、「じゅうにしのどうぶつランド」と称した教材を主教材として設定した。その後、作成した単元計画をもとに、授業を行う教員（以下、授業者とする）と事前に打ち合わせを行った上で進めた。なお、単元経過は表1に示した通りである。本研究では、表現遊びとリズム遊びの両方の遊びを体験するなかで、「即興的に表現する」こと、即ち「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」（文部科学省，2013，p.7）する活動を通して、創造性に繋がる模倣の動きを促すことを意図した授業のねらいを設定した。また、授業のねらいを児童が認識しやすい言葉に変えて、児童に示すめあてとして掲示した。児童に示すめあてについては、授業者からの提案により、毎授業において児童が意識できるよう「大きく、はっきり、思いきり」と簡潔に示した。なお、授業毎の中心的なめあてについては、表1に示した通りである。

創造性に繋がる模倣の動きを促すことを意図した授業の内容となる教材及び教具、教師行動と、単元前における模倣の動きの実態及び単元後における模倣の動きの変容を検証するために行ったスキルテストについては、以下に示す通りである。

表1 授業単元の経過 *筆者作成

	1 時間目	2 時間目	3 時間目	4 時間目
ねらい	真似から思いつくままに動く	題材の特徴を見つけて動く	題材になりきって大きさに表現する	題材になりきって自分らしく表現する
5分	挨拶・健康観察	挨拶・健康観察	挨拶・健康観察	挨拶・健康観察
10分	○オリエンテーション ・約束等の確認	●リズム遊び <エビカニクス>	●リズム遊び <エビカニクス>	●リズム遊び <エビカニクス>
	●リズム遊び <エビカニクス>	・めあてを確認する めあて：『はっきり』	・めあてを確認する めあて：『大きく』	・めあてを確認する めあて：『大きく、はっきり、思い切り』
20分	○スキルテスト (ぞう、うさぎ、へび、とり) ・学習カード記入 (スキルテストの動物)	●表現遊び <トントントン何の音> ・すぐに見つけてなりきる 「風」「小さい石が転がる」 「ロボット」「花火」「おばけ」	●表現遊び <トントントン何の音> ・すぐに見つけてなりきる 「大きな波」「昆布が揺れる」 「大きなエイ」「イルカのジャンプ」	●表現遊び <じゅうにしのどうぶつランド> (たつ、さる、とら、うさぎ、へび、とり、ねずみ) ・好きな動物を選ぶ ・4人グループで順番にリーダーになって動く
	●表現遊び <じゅうにしのどうぶつランド> ・十二支の動物を「むすんでひらいて」のリズムに合わせて歌う ・十二支の動物になりきる ・好きな動物を選ぶ	<じゅうにしのどうぶつランド> (うさぎ、へび、とり、ねずみ) ・速さを変えて動く ・動物の特徴をはっきり変えて動く ・好きな動物を選ぶ	<じゅうにしのどうぶつランド> (たつ、さる、とら、うさぎ、へび、とり、ねずみ) ・なりきって大きさに動く ・好きな動物を選ぶ	○スキルテスト (ぞう、うさぎ、へび、とり) ・歌に合わせて十二支の動物になりきる
30分	・学習カード記入	・学習カード記入	・学習カード記入	・学習カード記入
	・整理運動	・整理運動	・整理運動	・整理運動
	・まとめ、挨拶	・まとめ、挨拶	・まとめ、挨拶	・まとめ、挨拶
40分	・学習カード記入	・学習カード記入	・学習カード記入	・学習カード記入
	・整理運動	・整理運動	・整理運動	・整理運動
	・まとめ、挨拶	・まとめ、挨拶	・まとめ、挨拶	・まとめ、挨拶

① 授業の教材・教具と教師行動

1) 教材について

A. 「じゅうにしのどうぶつランド」

本実践で行った教材「じゅうにしのどうぶつランド」は、栗原(2015a)の「楽しい動物ランド」を参考に、第一著者と第二著者の話し合いにより作成し、表現遊びの主教材として全4時間単元を通して実施した。

なお、『小学校学習指導要領解説体育編』(文部科学省, 2018, p.62)では、身近な題材について、「動物や乗り物など、身近で関心が高く、特徴が捉えやすくて具体的な動きを多く含む題材」と説明している。また題材について、安江・村田(2007)は、題材選定の試案を作成し、低学年で関心が高い題材に動物をあげており、具象的、特徴的というキーワードを抽出している。これらを踏まえ、本実践では題材に動物を設定し、さらに十二支の動物に限定した。動物を十二支に絞って行うことで、児童自身の干支があり児童にとってより身近に感じやすく関心が高

いことに加え、授業者が題材の特徴や質が異なる動物を選択する際にわかりやすく、指導しやすくなると考えた。

本実践では、1時間目の導入として十二支について授業者が児童に問いかけ、興味や関心を引いた。その際、授業者が十二支について問うと、ほとんどの児童が十二支について応えていた。加えて、幼児期から馴染みのある手遊び歌「むすんでひらいて」と十二支を合わせて歌い、よりリズムカルに十二支を児童が記憶できるようにした。その後、十二支の動物の特徴となる動きを児童から引き出しながら、十二支全ての動物になりきることを行った。このように1時間目は、題材の特徴を捉え形態を真似る形骸模倣を意図した活動を中心に行った。

2時間目と3時間目には、授業者が『なりきりタイム』や『すぐに見つけてなりきろう』と書いた掲示物をホワイトボードに貼り、児童が即興的に題材の特徴を捉えてなりきるよう視覚的に示した。また、2時間目では、動物の特徴

をとらえて「はっきり」変化をつけること、3時間目では「大きく」動くことを児童が意識するよう授業毎の中心的なめあてを設定し、児童が動物の特徴を捉えて動きに変化をつけたり、誇張したりして表現できるよう意図的に促した。このように、2時間目と3時間目には、題材の特徴を捉えて形態を大げさに表現する誇張模倣を意図した活動を中心に行った。

4時間目は前時までの学習を振り返りながら「大きく、はっきり、思いきり」をめあてに設定し、児童が自分なりのイメージを持って動くことを促した。これは、題材の形態に留まらず、独自のイメージから動きを変形させるオリジナル模倣を意図した。さらに、学習した中から自分の好きな動物を選択し、グループになって自分なりに動物を共有してからグループで動くという活動を行った。これは、他者の模倣を促すことを意図した。

B. 「トントントン何の音？」

本実践では、児童がより表現遊びに没入していくために、栗原(2015b)が低学年向けの手立てとして示している「トントントン何の音？」を表現遊びの導入時に取り扱った。これは、幼児期から馴染みのあるわらべうた「あぶくたつたにえたつた」の一部であるが、幼児期で行う遊びには「なりきる」要素はなく、「おばけの音」が聞こえたら一斉に逃げるのが一般的である。しかし、本実践においては、授業者が示した言葉に瞬時に反応して動きを生み出し、すぐになりきって動くことに慣れること、即ち即興的な表現を引き出すことを意図して行った。この活動によって、まずは題材の特徴をすぐに捉えて自身の動きに反映させる体験から、題材の模倣を行うように促すことを意図した(栗原, 2018)。

C. 「エビカニクス」

リズム遊びは、幼児や児童に人気のあるケロポンズの楽曲「エビカニクス」を使用し、毎授業の導入時に行った。授業者に続いて、児童は

リズムに乗りながら、左右の腕を斜め上に大きく伸ばす動きや、手を叩いたり、身体をねじったりする動き等を行う。児童が、授業者の動きを見て動くことで、他者の模倣を意図的に行うことができると考えられる。さらに曲中で、エビとカニの形態を表す動きを瞬時に行うことで動きにメリハリ³⁾ができるとともに、形骸模倣を意図的に行うことが可能であると考えられる。

2) 掲示物及び学習カードについて

本実践では、児童のめあてや活動のタイトルを記した掲示物と十二支の絵カード、学習カードを使用した。

絵カードは、いもとようこ(2015)作の絵本「じゅうにしのはじまり」からイラストカットを引用した。選定の理由としては、児童が親しみやすいように、乳幼児期から広く知られている作者の絵を使用した。なお、使用にあたって絵本の作者及び出版社に著作物利用承諾を得た。

次に、学習カードについては、「動いてみて気がついたことを『振り返る』ことによって、自他の身体に何が起こっていたのかを知ることができる」(高橋, 2014, p.21)とあるように、「あなたがなりきったどうぶつは、なにをしているところでしたか？」という発問に対する自由記述式を用いた。スキルテスト終了後と毎授業終了後に記入することで、次回以降の学習で、題材の特徴や様子を具体的なイメージで捉えてなりきって動くことを意識できるよう意図した。これにより、形態だけの模倣に留まらず、誇張模倣やオリジナル模倣の出現が期待できると考えられる。なお、児童がスムーズに書き込める工夫としては、挿絵を入れ、ぞうについては「れい：ぞうがみずあそびをしているところ」と例示を示し、各動物の自由記述欄には、「ねずみが、」のように主語を設定した。また、児童が記入する際には、十分な記入時間の確保と、記入項目を授業者と確認しながら行うようにした。なお、学習カードは資料1として本論文の文末に示した。

3) 教師行動について

授業者は、4時間の単元全体を通して、声色や声質を変化させながら肯定的なフィードバックを常に行っており、褒めることで児童の意欲を向上させるとともに、学習のねらいに合った動きを引き出すよう促していた。また、1時間目と2時間目に関しては、児童が授業者に付いていくことや、児童同士がまとまってしまうことを許容した。これは、1年生という発達段階から、授業者との信頼関係や活動への安心感を担保することを考慮したためである。

また、教師行動のひとつとして、リズム太鼓を使用した。1時間目のオリエンテーションにおいて、授業内での約束事として、リズム太鼓が2回聞こえたら「すぐに止まる」ことを確認した。毎時間、活動に入る前にリズム太鼓の「すぐに止まる」合図を確認することで、「緊張感やめりはりが生まれ、児童の意識も切り替わる」

(栗原, 2015c) ことが期待でき、活動に抑揚が生まれると考えられる。さらに、リズム太鼓によって「リズム刺激を与え続けることにより、運動学習場面における『学習の勢い』を保持し続けることが可能である」(七澤・本田, 2014, p.9) とあるように、授業者は児童の動きを引き出すためにリズム太鼓の叩き方を変化させ、動物ごとや学習のねらいごとに強弱をつけたりリズムを変えたりなど工夫しながら活用していた。

ただし、本研究は児童の模倣の動きに焦点化しているため、教師行動の影響及び児童の模倣の動きとの関連性については今後の課題となることをあらかじめ記しておく。

② スキルテスト

本研究では、成瀬ら(2014)の実験と同様の方法を用いてスキルテストを行った。授業者が絵カードを1枚ずつ児童に見せ、児童はその題材に即興的になりきる、という課題で実施した。その際に児童から出現する模倣の動きを分析対象とした。スキルテストは、1時間目の授業前半に行うプレテストと、4時間目の授業後半に

行うポストテストを行った。また、テストの時間は絵カード1枚に対して1分間で行う。本研究で使用した絵カードの題材は、ぞう、うさぎ、へび、とりの順に、4種類で行った。テスト中、児童の動きに対する言葉かけは行わず、無音で行う。今回は使用できる体育館の大きさを考慮して、15m×15m 四方にラインテープを貼り、その中で動くよう事前に指示した。また、事前にクラス34名の児童を4つの班に分け、A班9名を赤色、B班9名を黄色、C班9名を緑色、D班7名を青色とし、それぞれのビブスを着用した。スキルテストは、はじめにA班・B班が行い、その次にC班・D班と交代する。なお、スキルテスト終了直後に、スキルテストで行った4つの題材について学習カードを記入した。

3.3 撮影方法

本研究では、授業内の様子を記録するために、デジタルHDビデオカメラ(SONY社製HDR-CX675)を使用し、毎秒60コマ、シャッタースピードは1/250秒で撮影を行った。撮影方法は、体育館フロアの4つ角と4つの辺上の計8箇所と、ステージの1箇所から撮影し、児童の動きを観察する際に死角が無いよう設置した。また授業の様子は児童のみならず授業者も撮影した。授業者にはワイヤレスマイクを装着し、授業中の発言や指導内容が録音される形をとった。加えて、スキルテストについても授業中と同様にデジタルHDビデオカメラ計10台で撮影した。

なお、本研究は、日本体育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施され、授業の実施及び撮影に際しては、事前に学校及び保護者の了承を得て行われた(研究倫理承認番号 第017-H078号)。

3.4 模倣の動きの分類基準表の作成

模倣の動きの分類基準表の作成にあたっては、先行研究及び児童から実際に出現した動きをもとに分類する条件を検討した。マイネル(1981)

は、「運動を見抜くための根底には、印象分析というものが前景に立てられる」とし、印象分析は、「運動現象のなかに表れている諸徴表をとらえ、更に精密な分析研究のための仮説を導き出す重要な手段」であるとしている。ただし、児童の動きにおける「質的側面からの評価の研究については、体育科教育学分野ではわずかな事例にとどまっている」（近藤ら、2012、p.172）と指摘されているのと同時に、「学習内容の不明瞭さ」（寺山、2005；寺山、2007）が課題にある表現運動系においては、動きの評価に関する先行研究は、その運動の特性上少ないと言える。特に低学年の表現リズム遊びにおける動きを評価する観点や基準はほとんど見られない。ただし、文部科学省（2013）は、「学校体育実技指導資料第9集『表現運動系及びダンス指導の手引き』」を作成しており、その中で、表現系ダンスにおける技能のポイントとして、「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」こと、「全身を使って、大げさに表現（誇張）することができる」こと、「動きに変化を付けてメリハリのある表現にする」こと等を挙げている。その中でも、「感じを込めてなりきって踊ることができるようにすること」が大切であることが示されている（pp.10-12）。

これらを踏まえ、本研究では小学校1年生の模倣の動きの実態と変容を観察するために、児童の模倣の動きを分類する際の観点を整理し、検討したものを新たに作成する必要があると考えた。

そこで、成瀬らの先行研究（成瀬ら、2014；成瀬ら、2018）を参考にしながら、模倣の動きを分類するための条件や動きを定義し、分類する際の曖昧さを極力排除して基準を作成することを試みた。

成瀬ら（2014）は、質的に模倣の動きを分類したが、それぞれの模倣における詳細な分類の観点は示しておらず、舞踊の専門家でなければ分類しづらい内容であったという課題から、題材の模倣の形骸模倣、誇張模倣、オリジナル模

倣の3つの模倣の違いを明確化した研究（成瀬ら、2018）を報告している。そこで、本研究においても、成瀬らの先行研究をもとに、実際に児童の模倣の動きを分類してみたところ、十分に分類することが困難であった。その理由としては、児童の動きとイメージを関連させた際に、判断に迷う模倣の動きが現れたためである。このことから、動きとイメージの関連を付加して分類条件を設定する必要があると考えられる。加えて、いずれの先行研究（成瀬ら、2014；成瀬ら、2018）も題材をぞうで分析しており、ぞう以外の題材を模倣対象とした場合に、異なる観点が現れる可能性があることが課題としてあげられる。そこで本研究では、うさぎを題材とした際に児童から現れた模倣の動きを1名ずつ分析し、全ての児童から現れた多様な動きが、各模倣に当てはめられるように分類の観点をより細分化することとした。

模倣の動きの分類基準表の作成にあたっては、体育科教育学を専門とする大学教員1名、舞踊教育学を専門とする大学教員1名、体育科教育学を専門とする大学院生1名の計3名で検討し合議の上で作成した。なお、本研究において作成した模倣の動きの分類基準表は表2に示した通りである。なお、模倣の動きの分類基準表を作成する際に検討した点について、内容に関して、手続きに関して、の2点を以下に記した。

① 分類基準表の内容に関して

1) 題材へのイメージの有無に関する項目

本研究では模倣の動きの分類条件における題材へのイメージの有無に関する項目を設定した。

松本（1980）や寺山（2005）は、表現運動系の本質的な特性の一つに、運動とイメージが融合して成り立っていることをあげている。また、大橋（2011）は、表現運動系における『イメージ』は『題材』やテーマのイメージとして介在するだけでなく、『動き』のイメージつまり動きの表現性として介在する」（p.23）と述べている。これらのことから、表現運動系においてイメ

表2 模倣の動きの分類基準表 *成瀬ら(2014;2018)を参考に,筆者作成

模倣対象	模倣の動きの分類条件	分類の観点
題材の模倣 (質)	題材の形態を超え,全身を多様に使って表現している/独自のイメージを持ち,他と違う動きをしている/独自のイメージから動きを変形させている/形態を超えた模倣 (ex.身体やリズム,空間などを変化させる,強弱や緩急をつける,形態を変形する)	オリジナル模倣
	題材の特徴を捉え,形態を大げさに表現している状態/具体的なイメージがあり感じがでている動き/動きは小さいが具体的なイメージはある動き/形態を誇張した模倣 (ex.具体的なイメージを持ち,両手を大きく振り上げて深く膝を屈伸させてから高く跳ぶ)	誇張模倣
	題材の特徴は捉えているものの身体の部分で真似ているだけの状態/具体的なイメージがなく感じがない動き/身体の中心や末端の動きが小さい/形態だけの模倣 (ex.両手を頭の上のせているだけで,具体的なイメージはない)	形骸模倣
他者の模倣 (関係性)	お互いの動きを相互に真似し合う/2人以上で向かい合うまたは並列し,お互いに真似し合う模倣	相互模倣
	自分にはない他の児童の動きを取り入れて動く/他の児童から影響を受けて動く/他の児童の動きを一方向的に真似し,自身の動きに反映させた模倣	反映模倣
模倣なし	題材の特徴を捉えておらずイメージがない/模倣対象がない(ex.ただ走っている)	模倣なし

※1 分類する際には,分類条件のいずれかに当てはまる模倣の動きが2回以上出現した場合にカウントする。

※2 「題材の模倣」を「質」,「他者の模倣」を「関係性」とし,1つの動きをそれぞれでカウントする場合がある。

※3 空間・時間・力性の観点を踏まえて観察する。

ージ⁴⁾の有無は重要であると考えられる。加えて,成瀬ら(2014)は「表現では動きの形態のみではなく,動きを質的にみていくことが重要」であると述べているように,イメージは,児童から現れる動きと密接に関係していると考えられる。

これらを踏まえ,本研究では,質的に動きを観察するために,児童の動きとイメージを切り離すことはせず,模倣の動きの分類条件にイメージの有無に関する項目を設定した。また,題材に対する動きの質を観察する際には,観察者間で合議し,共通認識の上でイメージの有無に関する項目を設定した。その上で,具体的なイメージがない模倣の動きについては「形骸模倣」とし,具体的なイメージがある模倣の動きを「誇張模倣」,独自のイメージがある模倣の動きを「オリジナル模倣」に分類することとした。なお,本研究では「誇張模倣」を具体的なイメージがある動きに分類することとしたため,「誇張模倣」の分類条件に「動きは小さいが,具体的

なイメージがある動き」を設定している。ただし,「誇張」とは大げさに表現する動作を指す意味が強い。このことから,動きを分類する条件を,より一般的に示すためには,「誇張模倣」とは別に,「人間によって知覚された事物の像,また概念などの具象化された像」という意味を持つ「形象」(新村,2018,p.900)を用いて示すなど,今後検討が必要であると考えられる。

なお,本研究において,児童の模倣の動きを分類する際のイメージの有無については,観察者が児童の動きを見取り,観察者が動きに対して「イメージがある」および「感じがある」と受け取ることを指すこととした。さらに,本研究における具体的なイメージとは,題材を介した内的なイメージのことであり,児童がその題材になりきって「なにをしているところか」というイメージを持っているなど,具体的なイメージが見受けられると判断した場合を指す。これは学習カードで振り返りをさせた発問と連動させている。

2) 空間, 時間, 力性の観点

本研究において児童の模倣の動きを分類する際には, 空間, 時間, 力性の観点を踏まえて観察することとした。表現運動系及びダンス指導の手引き(文部科学省, 2013, p.11)においても, 「空間, 時間, 力性の三つの観点から工夫し, 強調して表現することで, 動きを誇張したり, 変化とメリハリを付けたりすること」と示されていることから, 動きの多様な広がりを見ていく必要がある。これを踏まえて本研究では, 空間, 時間, 力性の観点を持ち, 空間的な誇張性や時間的な誇張性等についても考慮しながら観察することとした。

以上の検討事項と先行研究を踏まえて, 観察者3名で, 児童の動きを映像で繰り返し確認しながら, 模倣の動きの分類条件について議論し, 合意するまで協議を行った。

② 分類する手続きに関して

1) 模倣対象

先行研究(成瀬ら, 2014; 成瀬ら, 2018)は, 模倣対象が異なる「題材の模倣」と「他者の模倣」の2種類の模倣を設定しており, 1つの動きをそのどちらか一方に分類し, カウントしていた。しかし, 本研究において, 実際に児童の動きを観察した際に, 他者の模倣をしながら題材の模倣をしている児童の姿があり, 両方の模倣対象が混在している可能性が観察できた。そこで「題材の模倣」を題材に対する動きの質とし, 「他者の模倣」を他者との関係性をみるものとして位置付け, 1つの動きをどちらか一方に分類するのではなく, それぞれで分類しカウントする場合を想定した。なお, 模倣対象がない動きについては, 「模倣なし」に分類することとした。

2) 模倣の動きの分類条件

本研究では, 分類する際の基準として, 「模倣の動きの分類条件」を設定した。各模倣の条件を導く際, 先行研究(成瀬ら, 2014; 成瀬ら,

2018)をもとに, 授業映像を3名で観察しながら, 観察者間で「明らかに曖昧であったり, 判断ができなかったりする文言」(近藤ら, 2012)や, 分類の判断が困難な動きについて観察者間で協議し, 分類条件を追加した。また, 題材ごとに模倣の代表的な動きの例示を表内に示した。なお, 分類する際には, 「模倣の動きの分類条件」の項目全てが揃う必要はないこととし, 模倣の動きが2回以上連続して出現した場合にカウントすることとした。本研究では, 瞬間的, 単発的に出現した動きについては分類対象外とし, カウントしないこととした。

3.5 分析方法

① 分類基準表を用いた分類の方法

本研究では, 作成した模倣の動きの分類基準表を用いて, 単元前後のスキルテストにおける児童から現れる模倣の動きの分類を行い, 実態と変容を明らかにする。それによって, 単元を通じた授業の成果をみることとした。なお, スキルテストで行った題材は, ぞう, うさぎ, へび, とりの4種類であったが, 本研究では, うさぎに着目し考察する。その理由として以下のことがあげられる。成瀬らの先行研究(成瀬ら, 2014; 成瀬ら, 2018)において, ぞう以外の題材を模倣対象とした際の分析結果が明らかではないことから, ぞうと質の異なるうさぎに着目し検証する必要があること。また, うさぎに関しては, 単元を通して毎時間取り扱ったということに加え, 表現運動系及びダンス指導の手引き(文部科学省, 2013, p.55)に例示が示されていることから, 本研究ではうさぎを題材とした際の, 児童の動きに着目することとした。

分類の手順については, 成瀬ら(2014)を参考に, 以下の手順で行った。

1 1分間における児童の動きを文字化する→動きごとに分解する→模倣対象が「題材」であるか「他者」であるか, または「なし」なのかに分類する→模倣の動きの条件を観察し, 各模倣の観点に分類する。

先述した通り、分解した動きにおいて、模倣対象が「題材」と「他者」が混在している場合は、その動きに対する2つの模倣対象についてそれぞれ分類することとした。なお、模倣を分類する手順の例示を資料2として本論文末に示した。

② 分類基準表を用いた分類の信頼性

本研究で作成した模倣の動きの分類基準表における分類の信頼性を得るために、体育科教育学を専門とする大学教員1名、舞踊教育学を専門とする大学教員1名、体育科教育学を専門とする大学院生1名の計3名で、分類基準の確認と、VTRに収録された児童の動きを観察及び分類し、各分類の観点の項目において、観察者相互間の一致率が80%以上になるまでトレーニングを繰り返した。その後、3名の観察者が分類基準表にそって分類し、S-I法（Scored Interval method）＝「一致／（一致＋不一致）×100」（シーデントップ，1988）の計算式を用いて一致率を算出した（鬼澤ら，2008；滝沢・近藤，2017）。S-I法では、通常80%以上の一致率が必要とされる（シーデントップ，1988）。3名の観察者で20名の児童の動きを分析し、16名分が一致したことから80%以上の一致率が得られた。残りの一致しなかった児童4名分は観察者3名で一致するまで合議した。その後、対象児童30名の分析は、より安定したデータを得るために筆者1名によって観察した。

4. 結果及び考察

4.1 クラス全体としての結果及び考察

① 模倣の出現数及び出現率の変容

本研究で作成した模倣の動きの分類基準表に基づいて、対象の児童30名を分析した。表3に示したのは単元前後のスキルテストにおいて、うさぎの絵カードを提示した際に現れた模倣の出現回数及び出現率である。プレテストでは、オリジナル模倣が4回（2.31%）、誇張模倣が29回（16.76%）、形骸模倣が99回（57.23%）、相互模倣が11回（6.36%）、反映模倣が18回（10.40%）であった。また、模倣なしの出現は12回（6.94%）であったことから、模倣なしの12回を除くと、全体で161回（93.06%）の模倣が現れていた。この結果から、授業を行う前の未習段階では、形骸模倣の出現率が高く、出現回数全体の半数以上を占めているのが特徴としてあげられる。換言すれば、未習段階であっても、題材の特徴を捉えて形態を模倣することができるという実態が明らかとなった。

一方、ポストテストでは、オリジナル模倣が17回（9.09%）、誇張模倣59回（31.55%）、形骸模倣が52回（27.81%）、相互模倣が18回（9.63%）、反映模倣が36回（19.25%）、模倣なしは5回（2.67%）であった。なお、様々な種類の模倣の動きが出現したことにより、出現回数全体での模倣の出現は182回（97.33%）であった。プレテストでは、形骸模倣の出現回数及

表3 模倣の出現回数及び割合の変化 * 筆者作成

うさぎ 模倣の種類	プレテスト		ポストテスト	
	回数（回）	出現率（%）	回数（回）	出現率（%）
オリジナル模倣	4	2.31%	17	9.09%
誇張模倣	29	16.76%	59	31.55%
形骸模倣	99	57.23%	52	27.81%
相互模倣	11	6.36%	18	9.63%
反映模倣	18	10.40%	36	19.25%
模倣なし	12	6.94%	5	2.67%
総計	173	100%	187	100%

n=30

び出現率が高かったのに対し、ポストテストでは、形骸模倣が減り、オリジナル模倣、誇張模倣、反映模倣に増加がみられた。この結果から、授業を通じて題材へのイメージが広がり、他者を観察し自分の動きに反映させる経験などを通して、動きを大げさに表現したり変形させたりすることを習得していたことが考えられる。

②模倣の出現パターンの変化

形骸模倣や誇張模倣、オリジナル模倣の出現回数に変容がみられることを踏まえると、1分間で児童個人にどのような模倣の組み合わせが出現したのかを類型化し、模倣の出現パターンをみていく必要があると考えられる。なお、本研究では、題材になりきるという授業実践のねらいに基づいて、題材の模倣のみに焦点を絞り、分析対象である児童30名の題材の模倣の出現パターンを表4に示した。類型化した模倣の出現パターンには、1分間に1種類の模倣が出現したパターンの「オリジナル模倣のみ」、「誇張模倣のみ」、「形骸模倣のみ」と、2種類の模倣が出現したパターンの「形骸模倣と誇張模倣」、「形骸模倣とオリジナル模倣」、「誇張模倣とオリジナル模倣」、3種類の模倣が出現したパターンの「形骸模倣と誇張模倣とオリジナル模倣」に分けられる。

プレテストでは、1分間のうち、「形骸模倣のみ」の児童は14名であり全体の46.66%が形骸

模倣だけを行っていたのに対し、ポストテストでは「形骸模倣のみ」は2名となり、全体の6.67%であった。また、「形骸模倣と誇張模倣」の2種類の模倣が出現したパターンは、プレテスト13名(43.34%)、ポストテスト14名(46.66%)とあまり差はみられなかった。さらに、「形骸模倣と誇張模倣とオリジナル模倣」の3種類出現したパターンは、プレテストで3名(10.00%)であったのに対し、ポストテストでは9名(30.00%)に増加した。また、プレテストにはみられなかった「誇張模倣のみ」のパターンが3名(10.00%)現れ、「形骸模倣とオリジナル模倣」のパターンも2名(6.67%)現れていた。

1分間に児童から出現した模倣の出現パターンを単元前後で比較した結果、ポストテストにおいて、形骸模倣だけを行う児童は減少している。加えて、「形骸模倣と誇張模倣とオリジナル模倣」の3種類出現したパターンにも増加がみられることから、形骸模倣のみに留まらず2つ以上の模倣を行った児童が増加したことが明らかとなった。ただし、「形骸模倣と誇張模倣」の2種類が出現したパターンでは、割合にほぼ変化がないことから、複数の模倣が現れたパターンの内訳として、児童の模倣の変容過程を見ていく必要がある。

表4 模倣の出現パターンの変化

*筆者作成

うさぎ 模倣の出現パターン	プレテスト		ポストテスト	
	出現数 (人)	出現率 (%)	出現数 (人)	出現率 (%)
オリジナル模倣のみ	0	0.0%	0	0.0%
誇張模倣のみ	0	0.0%	3	10.00%
形骸模倣のみ	14	46.66%	2	6.67%
形骸模倣と誇張模倣	13	43.34%	14	46.66%
形骸模倣とオリジナル模倣	0	0.0%	2	6.67%
誇張模倣とオリジナル模倣	0	0.0%	0	0.0%
形骸模倣と誇張模倣とオリジナル模倣	3	10.00%	9	30.00%
総計	30	100%	30	100%

n=30

4.2 個人に焦点化した結果及び考察

これまで模倣の出現パターンを示してきた(表4)。そこでは、ポストテストには1つの模倣に留まらず、複数の模倣を行う児童が増加していることがわかった。

そこで、複数の模倣が現れた児童における、1分間の模倣の変容過程を時系列に沿ってみていくこととした。以下、模倣の出現タイプとして表5に示した。なお、表5における各模倣の表記については、形骸模倣を形骸、誇張模倣を誇張、オリジナル模倣をオリジナルというように略語で示した。プレテストでは複数の模倣を行った児童が16名だったのに対し、ポストテストでは25名に増加した。それに伴って、プレテストでは変容過程が8タイプであったものが、ポストテストでは17タイプに増加し、多様化がみられた。

プレテストでは、複数の模倣が現れた児童16名のうち、2種類の模倣の出現パターン「形骸模倣と誇張模倣」に、以下のような5個のタイ

プが現れた。誇張模倣から形骸模倣に移行した1回の変容がみられたタイプが3名、形骸模倣から誇張模倣に移行し形骸模倣に戻る2回の変容がみられたタイプが4名、形骸模倣から誇張模倣を交互に繰り返し3回の変容がみられたタイプが1名、形骸模倣から誇張模倣を交互に4回繰り返し変容したタイプが4名、形骸模倣から誇張模倣を交互に7回の変容を繰り返した1名であった。このように、「形骸模倣と誇張模倣」の2種類が出現するパターンの中には、出現するタイプのばらつきがみられ、多様であることがわかった。また、3種類の出現パターンの「形骸模倣と誇張模倣とオリジナル模倣」にはいずれも4回の変容がみられたが、3名中それぞれ3個のタイプが現れ、その内容は多様であった。さらに、変容数でみていくと、複数の模倣が出現した16名のうち13名が、1分間に2回以上変容していたことが明らかとなった。この結果から、単元前においても多様な変容を繰り返していたということは、直観的思考の段階から具

表5 模倣の出現タイプの変化 *筆者作成

変容数(回)	模倣の出現タイプ(個)		変容数(回)	模倣の出現タイプ(個)	
	プレテスト (n=16)	(人)		ポストテスト (n=25)	(人)
1	誇張→形骸	3	1	形骸→誇張	1
2	形骸→誇張→形骸	4		誇張→形骸	2
3	誇張→形骸→誇張→形骸	1		形骸→オリジナル	2
4	形骸→誇張→形骸→誇張→形骸	4	2	形骸→誇張→形骸	2
	形骸→誇張→形骸→オリジナル→形骸	1		誇張→形骸→誇張	4
	誇張→形骸→オリジナル→形骸→誇張	1		誇張→オリジナル→形骸	1
7	誇張→形骸→誇張→形骸→オリジナル	1	3	形骸→誇張→形骸→誇張	3
	形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張	1		形骸→誇張→形骸→オリジナル	1
				形骸→オリジナル→誇張→オリジナル	1
				誇張→形骸→オリジナル→誇張	1
4	形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張	1	4	形骸→誇張→オリジナル→誇張→形骸	1
				形骸→誇張→オリジナル→誇張→オリジナル	1
				形骸→オリジナル→誇張→形骸→オリジナル	1
				誇張→形骸→誇張→形骸→誇張	1
				オリジナル→形骸→誇張→オリジナル→形骸	1
5	形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張	1	5	形骸→誇張→形骸→誇張→形骸→誇張	1
				形骸→誇張→形骸→誇張→オリジナル→誇張	1

体的操作期⁵⁾へ移行する段階である1年生という発達特性、集中力維持の限界などが一因であると考えられる。

続いて、ポストテストにおける模倣の出現タイプでは、誇張模倣やオリジナル模倣の出現率が増加した結果に伴って、プレテストに比べ、多様なタイプが出現している。ポストテストでは複数の模倣が現れた児童が25名に増加し、そのうち2種類の模倣の出現パターン「形骸模倣と誇張模倣」の14名には、7個のタイプが現れ、変容数1回が3名、変容数2回が6名、変容数3回が3名、変容数4回が1名、変容数5回が1名であった。このように、変容数2回がわずかに多かったものの、全体的にばらつきがみられた。また「形骸模倣とオリジナル模倣」は、2名ともが、形骸模倣からオリジナル模倣に1回のみ変容していた。次に、3種類の模倣のパターン「形骸模倣と誇張模倣とオリジナル模倣」では9名中それぞれ9個のタイプが現れていた。さらに変容数は、変容数2回が1名、変容数3回が3名、変容数4回が4名、変容数5回が1名であった。このように、複数の模倣の種類が出現したことによって、多様な模倣の出現タイプが現れたことがわかった。

ただし、今回は単元前後の児童の動きの変容を結果としたが、「動きの質の向上を単元過程でより詳細にみる場合には、数名の抽出児童に着目し、その児童の動きを課題や仲間などの要素を含めた状況関連的分析も重要となる」(近藤ら, 2010, p.267)とあるように、他者との関係や、授業者との関わり、授業内の何をきっかけに児童の動きが変容していったのか、具体的な授業内容及び手立てと関連させて検討していくことが今後の課題となる。

5. まとめ

本研究では、小学校1年生を対象に、「じゅうにしのだうぶつランド」という主教材を用いて、創造性に繋がる模倣の動きを促すことを意図した表現リズム遊びの授業実践を行った。そこで、

1年生の児童から現れる模倣の動きの実態と、単元を通じた模倣の動きの変容を検証するために、模倣の動きの分類基準表を作成した。それを用いて、単元前後のスキルテストにおける児童の模倣の動きを分類した結果、模倣の出現回数と、それを類型化した模倣の出現パターン、さらには時系列に沿って細分化した模倣の出現タイプを示すことができた。

本研究では、4時間の授業を試みたが、模倣の動きという視点から検討してみると、1年生の模倣の動きの実態と変容について、以下のようにまとめることができる。

- ① 単元前のスキルテストでは、半数以上の児童が形骸模倣を行っていた。形骸模倣は、動きの質的には高くはないものの、表現リズム遊びの授業について未習である1年生という条件の中で、題材の特徴を捉えて形態を模倣することができるという実態が明らかとなった。さらに、授業を行う前であったのにも関わらず、多様な変容を繰り返していたことから、1年生という発達特性や集中力維持の限界などが一因であることが推察できる。
- ② 単元後のスキルテストでは、形骸模倣が減少し、誇張模倣やオリジナル模倣が増加したことに伴って、模倣の出現パターン及び出現タイプに多様化がみられた。これは、授業において題材の特徴を捉えて具体的なイメージで動くことを意図したことにより、形態だけの模倣に留まらず、それぞれの児童がイメージを持ち、多様な動きが出現したと考えられる。このことから、4時間の授業を通して、児童は、題材の特徴を捉え、イメージを持ち、動きを大げさに表現したり変形させたりすることを学習していたと推察できる。
- ③ 単元後のスキルテストでは、他者の模倣である相互模倣と反映模倣が増加していた。このことから、児童が他者との関わりの中で、他者の動きを観察する能力や、それを自

分の動きに変える能力を身につけていたと考えられる。このように、他者からの影響が、多様な動きを出現させた要因になったと考えられる。

なお、本研究では次のような点が課題として残っている。それは、出現した模倣の動きと、他者や授業者との関わりを結びつけて検討することである。授業内の何をきっかけに児童の動きが変容したのか、授業内容及び手立てと関連させて要因を明らかにしていくことで、今後の表現運動系の指導や授業づくりの一助になると考えられる。

注

- 1) 広辞苑（新村，2018，p.2921）によれば、「模倣」とは、「自分で創り出すのではなく、すでにあるものをまねならうこと。他者と類似あるいは同一の行動をとること。」とされている。さらに、反対語対照語辞典（北原・東郷，2015）において、「模倣」の対義語に「創造」があげられていることから、一般的に「模倣」は「創造」と相反するものとして捉えられやすく、単なる真似に留まり創造性が欠如する活動であると否定的に捉えられてしまうことも懸念されている。
- 2) 成瀬ら（2018）は、「右手の動き」「重心の動き」「つま先の動き」「体幹・頭部の角度変化」といった観点から、題材の模倣である3つの模倣の違いを明確化した。「形骸模倣」は模倣対象を象徴する直接的イメージ動作をしているが、その模倣対象の他の特徴を捉えておらず、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいこと。「誇張模倣」は模倣対象の直接的イメージを多角的にしており、題材の「感じ」の質感も捉えて、身体の中心部からダイナミックに動くことのできていること。「オリジナル模倣」は、模倣対象の直接的イメージ動作が見られず、身体を中心部から動かし、独自の動きで模倣対象のイメージを表現していることを示して

いる。

- 3) 動きのメリハリとは、「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，p.13）である。
- 4) イメージとは、「経験や情緒などから、内面に浮かぶ心象・形象・幻像。イメージは、題材の直接的（表層的）なものから、間接的（深層的）までの深まりと広がりをもって」（村田，2011，p.13）ものである。
- 5) ピアジェは、2歳から7歳頃の幼児期を、論理的な思考ができる前の段階という意味で前操作期とし、そのうちの4歳から7歳頃になると、自分中心的な見方が優位である直観的思考の段階としている。幼児期後期の直観的思考の段階では、見た目である知覚的な情報の影響を受けやすく、正しい判断、自分と他者の視点の区別がつきにくいという自己中心性がみられる。その後、児童期に入る6,7歳頃から論理的で体系的な思考ができるようになっていく操作期となり、11,12歳頃までが具体的操作期となる。具体的操作期に入ると、具体的な事物に関して、見た目の目立った特徴にとらわれず、他者の視点に立つことができるようになり、論理的に物事を考えることができるようになる。このように、操作期は、幼児期後期の直観的思考の段階から児童期の具体的操作期へと思考の発達に変化がみられる（高木，2014；三溝，2014）。

引用・参考文献

- Andrew, N. Meltzoff & M. Keith, Moore (1994) Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17 (1), pp.83-99.
- 朝岡正雄(2005)「動きの模倣とイメージトレーニング」『バイオメカニズム学会誌』29(1), pp.31-35.
- 伊野義博・小林日出至郎・近藤フジエ・滝澤か

- ほる (2002) 「身体表現活動における「模倣」の現代的意義」『新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編』5 (2), pp.173-187.
- いもとようこ (2015) 『十二支のはじまり』金の星社.
- 岩田靖 (1999) 「体育嫌いの対処法:教材づくり・教具づくりを中心に」『体育科教育』47 (13), 大修館書店, pp.23-25.
- 岩田靖 (2016) 「武道とダンスの今日的課題を探る」『体育科教育』64 (3), 大修館書店, pp.10-14.
- 金子直子・松本富子・鈴木武文 (1998) 「5~6 歳児における身体表現の特徴と感覚運動能力・創造的能力との関係について」『舞踊學』21, pp.14-20.
- 北原保雄・東郷吉男 (2015) 『反対語対照語辞典 新装版』東京堂出版, p.427, p.253.
- 小林真理子・岩田靖・佐々木優 (2014) 「小学校体育における「リズム遊び」の授業づくり: 「感じのある動きの探究」の視点から」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』15, pp.55-64.
- 近藤智靖・佐野圭司・田村沙登美・松尾泰子 (2010) 「小学校「体づくり運動」領域における動きの評価に関する事例的研究」『白鷗大学論集』25 (1), pp.253-269.
- 近藤智靖・佐野圭司・草薨彩・渋谷佳澄・長島麻帆・小檜山陽香・中里真梨・稲飯梓 (2012) 「小学校「体づくり運動」領域における動きの質的評価に関する事例的研究: 動きの評価観点の修正を中心として」『日本体育大学紀要』41 (2), pp.171-178.
- クルト・マイネル (金子明友訳) (1981) 『マイネル・スポーツ運動学』大修館書店, p.127.
- 栗原知子 (2015a) 「楽しい動物ランド」全国ダンス・表現運動授業研究会『みんなでトライ! 表現運動の授業』大修館書店, pp.22-25.
- 栗原知子 (2015b) 「トントントン何の音?」全国ダンス・表現運動授業研究会『みんなでトライ! 表現運動の授業』大修館書店, p.6.
- 栗原知子 (2015c) 「小学校低学年の特徴と指導のポイント」全国ダンス・表現運動授業研究会『みんなでトライ! 表現運動の授業』大修館書店, p.149.
- 栗原知子 (2018) 「新学習指導要領でつくる! 今月の単元計画」『楽しい体育の授業』31 (11), 明治図書出版, pp.40-41.
- 松本千代栄 (1980) 「舞踊の学習目標と内容」松本千代栄編『ダンス・表現・学習指導全書』大修館書店, pp.63-76.
- 三溝雄史 (2014) 「児童期の発達」三浦正編『発達と教育の心理学』八千代出版, pp.61-65.
- 文部科学省 (2013) 『学校体育実技指導資料第9集: 表現運動系及びダンス指導の手引き』東洋館出版社.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要 (平成29年告示) 領解説体育編』東洋館出版社.
- 村田芳子 (2011) 『教育技術 MOOK よくわかる DVD シリーズ新学習指導要領対応: 表現運動-表現の最新指導法』小学館, p.7, p.13.
- 中村和彦・武長理栄・川路昌寛・川添公仁・篠原俊明・山本敏之・山縣然太郎・宮丸凱史 (2011) 「観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達」『発育発達研究』51, pp.1-18.
- 七澤朱音・本田拓二 (2014) 「運動のリズムを重視した体育学習がもたらす効果に関する研究: 低学年における「多様な動きをつくる運動遊び」を通して」『体育科教育学研究』30 (2), pp.1-11.
- 成瀬麻美 (2011) 「表現リズム遊びにおける児童から表れた動きに関する事例研究」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』1, pp.63-72.
- 成瀬麻美 (2013) 「表現遊びにおける児童の発想と動き: 2校の小学校を事例に」『愛知教育大学研究報告芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編』62, pp.51-57.
- 成瀬麻美・寺山由美・永原隆 (2018) 「小学校体育授業における表現遊びの即興時に現れる3つの模倣の動き: 分類の観点」『体育学研究』,

- pp.1-16.
- 成瀬麻美・寺山由美・宗宮悠子 (2014)「表現遊びの即興時に現れる「模倣」の種類：4校の小学校2年生を対象に」『スポーツ教育学研究』34 (1), pp.1-11.
- 野田寿美子 (2014)「幼児の身体表現の育ちに関する事例研究：コミュニケーション力を手掛かりとして」『埼玉大学紀要教育学部』63 (1), pp.305-314.
- 大橋奈希左 (2011)「ダンス教育における表現についての一考察：「イメージ」という用語に着目して」『体育・スポーツ哲学研究』33 (1), pp.13-25.
- 鬼澤陽子・小林崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫 (2008)「小学校6年生のバスケットボール授業における3対2アウトナンバーゲームと3対3イーブンナンバーゲームの比較：ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して」『体育学研究』53, pp.439-462.
- ピアジェ, J. (中垣啓訳) (2007)『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書店.
- 新村出 (2018)『広辞苑第七版』岩波書店.
- シーデントップ, D (高橋健夫ほか訳) (1988)『体育の教授技術』大修館書店, pp.282-296.
- 鈴木裕子 (2008)「幼児の身体表現活動において発現する双方向的な模倣の機能」『名古屋柳城短期大学研究紀要』30, pp.115-123.
- 鈴木裕子 (2009)「幼児期における模倣機能の類型化の有効性：幼児の身体表現活動を焦点とした検討」『日本子ども社会学会紀要子ども社会研究』15, pp.123-136.
- 高橋和子 (2014)「動きの「感じ」と「気づき」を大切にする「表現運動」の内容」細江文利・鈴木直樹・成家篤史・細川江利子・山崎大志編『動きの「感じ」と「気づき」を大切にした表現運動の授業づくり』教育出版, pp.19-25.
- 高木典子 (2014)「発達とは」三浦正編『発達と教育の心理学』八千代出版, pp.29-30.
- 滝沢洋平・近藤智靖 (2017)「投動作の観察的評価基準に関する研究：小学校全学年児童の動作を対象として」『体育科教育学研究』33 (2), pp.1-17.
- 寺山由美 (2004)「ダンス教育における自己表現について：「なりきる」をてがかりに」『体育・スポーツ哲学研究』26 (1), pp.13-23.
- 寺山由美 (2005)「舞踊教育における学習内容の検討：特に小学校における「表現」に着目して」『日本女子体育連盟学術研究』22, pp.29-38.
- 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, pp.179-185.
- 寺山由美 (2014)「「表現運動」はこうやって観察する」細江文利・鈴木直樹・成家篤史・細川江利子・山崎大志編『動きの「感じ」と「気づき」を大切にした表現運動の授業づくり』教育出版, pp.110-115.
- 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」『日本女子体育連盟学術研究』27, pp.21-38.
- 山崎大志 (2014)「「表現運動」に関する教員の意識調査結果」細江文利・鈴木直樹・成家篤史・細川江利子・山崎大志編『動きの「感じ」と「気づき」を大切にした表現運動の授業づくり』教育出版, pp.42-45.
- 安江美保 (2012)「「表現リズム遊び」の授業づくりに関する実証的研究：「からだ遊び」の学習内容としての検討」『ノートルダム清心女子大学紀要人間生活学・児童学・食品栄養学編』36 (1), pp.82-97.
- 安江美保・村田芳子 (2007)「表現運動における「表現」の題材選定に関する研究：児童と題材との関係を17年前の調査と比較して」『日本女子体育連盟学術研究』24, pp.11-25.
- 全国ダンス・表現運動授業研究会 (2015)『みんなでトライ！表現運動の授業』大修館書店.

資料1 学習カード *いもとようこ(2015)よりイラスト引用, 筆者作成

ひょうげんリズムあそび

じゅうにしのだうぶつランド

【ふりかえりカード】

ゼッケン () いろ / () ぼん

おとこ・おんな

1ねん 3くみ

なまえ _____

あなたがなりきったどうぶつは、なにをしているところですか？

(れい：ぞうが、みずあびをしているところ)

ぞう

ぞう

とんとん
かきたていこう!!

じゅうにしのだうぶつランドへ
レッダーゴー

あなたがなりきったどうぶつは、なにをしているところですか？

ねずみが、	うしが、	うまが、	ひつじが、
ね 	うし 	うま 	ひつじ
とらが、	うさぎが、	さるが、	とりが、
とら 	う 	さる 	とり
たつ(りゅう)が、	み(へび)が、	いぬが、	いのしが、
たつ 	み 	いぬ 	い

資料2 模倣の分類手順例 *筆者作成

児童	秒	動きの文字化	動きを分解	模倣対象	模倣の動きの分類条件	分類の観点
赤 9 男	0	両手を顔の高さにあげて膝を深く屈伸させてから両足で高く跳ぶ。赤6を見て、助走をしてから跳びながら自転し、自転すると同時に左足をあげる。しばらく周りを見る。赤4を見て両手を頭の上に置いて立った姿勢で弾みながら自転する。	両手を顔の高さにあげて膝を深く屈伸させてから両足で高く跳ぶ。赤6を見て、助走をしてから跳びながら自転し、自転すると同時に左足をあげる。しばらく周りを見る。赤4を見て両手を頭の上に置いて立った姿勢で弾みながら自転する。	題材	題材の特徴を捉え、形態を大きさに表現している状態/形態を誇張した模倣	誇張模倣
	15			他者	自分にはない他の児童の動きを取り入れて動く	反映模倣
	40			題材	題材の形態を超え、全身を使って表現している/独自のイメージをデフォルメさせている	オリジナル模倣
	60			なし	模倣対象がない	模倣なし
	60			他者	他の児童から影響を受けて動く	反映模倣
				題材	題材の特徴は捉えているものの、イメージがなく感じがない動き/形態だけの模倣	形骸模倣

※赤色9番の男子児童を例に、1分間のスキルテストにおける模倣の動きを分類すると以下ようになる。

0～15秒の「両手を顔の高さにあげて膝を深く屈伸させてから両足で高く跳ぶ」という動きの模倣対象は、題材の模倣として分類できる。また、その動きが、模倣の動きの分類条件における「題材の特徴を捉え、形態を大きさに表現している状態/形態を誇張した模倣」という項目に当てはまることから、誇張模倣に分類することができる。

続いて、15～40秒の「赤6を見て、助走をしてから跳びながら自転し、自転すると同時に左足をあげる」という動きは、模倣対象が他者と題材の両方で分類することができることから、他者の模倣と題材の模倣それぞれについて観察する。模倣対象が他者の場合、赤色9番の児童は、赤色6番の児童を見て自身の動きに反映させていることから、模倣の分類条件の「自分にはない他の児童の動きを取り入れて動く」に当てはまる。このことから反映模倣に分類できる。加えて、題材の模倣としては「題材の形態を超え、全身を使って表現している/独自のイメージをデフォルメさせている」という項目に当てはまることから、オリジナル模倣に分類することができる。

このようにして、1分間における児童の動きを文字化する→動きごとに分解する→模倣対象が「題材」であるか「他者」であるか、または「なし」なのかに分類する→模倣の動きの条件を観察し、各模倣の観点に分類する、という手順を踏む。