

博 士 論 文

表現遊びの即興時に現れる児童の模倣の動き
—分類・評価のための新たな観点の提示—

令和元年度

成瀬 麻美

筑波大学

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	・・・ 9
1. 表現遊びにおける模倣の動きに関する研究	・・・ 9
1.1 表現遊びに関する研究	・・・ 9
1.2 模倣の動きに関する研究	・・・ 10
2. 表現系ダンスにおける動きをみる観点に関する研究	・・・ 12
3. 動作解析を用いてダンスの動きの違いを明らかにした研究	・・・ 16
4. まとめ	・・・ 18
第3節 研究の課題	・・・ 19
第4節 用語の定義	・・・ 22
第5節 研究の限界	・・・ 25
第2章 表現遊びの即興時に現れる模倣の分類（研究課題Ⅰ）	
第1節 目的	・・・ 29
第2節 他領域における模倣	・・・ 31
第3節 方法	・・・ 35
1. 対象者の選定及び期間	・・・ 35
2. 実験内容	・・・ 35
3. 模倣の動きの分類方法	・・・ 37
第4節 結果と考察	・・・ 39
1. 模倣の種類	・・・ 39
2. 分類の観点	・・・ 44
2.1 題材の模倣	・・・ 44
2.1.1 形骸模倣	・・・ 44
2.1.2 誇張模倣	・・・ 45
2.1.3 オリジナル模倣	・・・ 46
2.2 他者の模倣	・・・ 47
2.2.1 相互模倣	・・・ 47
2.2.2 反映模倣	・・・ 48
2.3 模倣の種類の実在性	・・・ 49
3. 模倣の種類における出現数	・・・ 50
第5節 まとめ	・・・ 52

謝辭	• • • 120
引用文獻	• • • 121
関連論文	• • • 127

第 1 章

序論

第1節 研究の背景と目的

学校体育における表現運動・ダンス領域の表現・創作ダンスは、題材からとらえたイメージを動きで表現するものであり（文部科学省，2013），動きが多様化，個別化することに重きが置かれている（松本，1992；村田・高橋，2009）．動きが多様化，個別化するということは，イメージと動きが広がり（＝多様化），個人ごとに異なるイメージを表現する（＝個別化）ことと言われている（小松，1997）．そのため，表現・創作ダンスでは，単に他と異なる動きをすることではなく，表したい題材を「自分なり」に捉えて発想することにより，動きが多様化し，個別化することが重要であると考えられる．村田（1991）も，学習者が多様で常に変容する存在であると同様に，表現・創作ダンスは感じ方や表し方において「多様態」の性格を持ち，感じ方や表し方が個々に異なることが特性であると述べている．つまり，表現・創作ダンスにおいては，体育における他領域の「できる・できない」や「勝つ・負ける」といった特性とは異なり，学習者の感じ方や表し方の「違い」を生み出すことで，動きを多様に広げていくことが特性である．

その一方で，表現・創作ダンスの授業を実施している現場の教員からは，学習指導要領には，学習者が授業の中でどう動いていけばよいのかが具体的に示されておらず，「わからない」（細川ら，2005）という声が挙がっている．文部科学省（2013）が示している技能のポイントにおいても，「表したいイメージにふさわしい動きを見つけることができる」や「全身を使って，大げさに表現（誇張）することができる」などと記載されているが，表したいイメージにふさわしい動きとはどのような動きなのか，全身で大げさにというのは身体のどこをどのように動かした動きなのか等，分かりにくい点が多いと考えられる．このことは，表現・創作ダンスが多様に広がる動きであり，個人で感じ得たものが動きになるため，動きを整理することの難しさに起

因する。したがって、動きを観察するためのより具体的な観点を新たに示すことは、表現・創作ダンスの専門的な教育を受けていない指導者の手助けとなるだろう。

表現・創作ダンスにおける動きに関連した事例として、幼児の身体表現では、集団で題材を与えて自由に表現させた場合、半数以上の子どもが同じような動きを行うという報告がある（西，2005）。西（2005）は、子どもから現れた動きについて、外観的に同じような動きを「定型的な動き」と分類している。西（2005）によれば、「定型的な動き」として、例えば「花」を題材に表現をした場合は、手首を合わせて指先をひらく動き、「鳥」を題材とした場合は、立位姿勢で両腕をはばたかせる動きが観察されることを報告している。しかし、「鳥」の立位姿勢ではばたく「定型的な動き」の中にも、ただ手を上下に動かしている動きと、全身を使って大きな空を羽ばたいているような動きとでは、動きの「感じ」が異なる。

相場（2010）は、表現・創作ダンスにおける動きの「感じ」を強調しており、「感じのある動き」を学ばせる重要性を述べている。「感じのある動き」に関して、寺山（2014）は、文字を読むことを例に、「その子どもが感じを込めて読んでいる時と、ただ字面を読んでいる時との違いは聞いているとわかるものである。つまり、その子が自分なりの心情やイメージを乗せて読もうとする時、読むという行為に『感じ』が出てくる」と述べている。これは表現・創作ダンスに関しても同様で、「感じがある動き」とは、その学習者が自分なりのイメージや想いを込めて、動きにそれが表れている状態といえる。逆に「感じがない動き」とは、無意図で動いている可能性があり、観る人にからだを通して伝えるものがない状態といえるだろう。表現・創作ダンスは「からだによるコミュニケーション」とであると片岡（1991）が述べているように、「からだ」を通して想いを伝え合うものである。つまり、「からだ」から想いや感情を発せられるような動きをすることができなければ、コミュニケーションをとることが難しいといえる。そのため、表現・創作ダンスでは動きを外観的に見るのでは

なく、動きの「感じ」を質的に見ることが重要であり、子どもから現れる動きには質的に異なる様々な動きの種類があると想定される。学校教育における表現・創作ダンスの授業を適切に実施するためには、子どもから現れた動きを質的に見分けるための共通して認識できる観点を示すことが必要であり、それらの観点を通して子どもの動きに着目することで具体的な動きが想像しやすくなり、専門的な教育を受けていない指導者においても共通見解を持つことができるようになると考えられる。

学校体育における表現・創作ダンスの内容において、小学校低学年は「表現遊び」、小学校中学年・高学年では「表現」、中学校・高等学校では「創作ダンス」と名称が変化している。小学校低学年の「表現遊び」は「動物や乗り物などの題材の様子や特徴をとらえて、そのものになりきって楽しく踊る」（文部科学省，2008a）と内容が示されており、これは「模倣・変身欲求」が高く、照れが少なく表現の世界に入り込みやすい（村田，1998）小学校低学年の特性を捉えた内容といえる。また、「遊び」という文言がついていることから、小学校低学年は強制されない自由な活動が重視されており（カイヨワ，1990）、新しいものを創り出す可能性を秘めている（佐々，2011）。そのため、小学校低学年の表現遊びでは主体的に楽しみながら児童の動きが引き出されやすいといえる。しかし、表現遊びの授業の際に「動物がイメージできずに立ち尽くす子どもが少なからず存在する」（寺山ら，2011）現状が報告されている。このように、小学校低学年は何かになりきって表現しやすい時期であるにも関わらず、近年の小学校低学年の児童の身体は変化しつつあり、表現遊びの授業を見直さなければならない現状であると考えられる。さらに小学校低学年は幼児期と児童期をつなぐ重要な時期であるにも関わらず、先行研究が少ないことも問題として挙げられる。以上のことから、本研究では小学校低学年の表現遊びに着目した。

小学校低学年の表現遊びの内容は先述した通り、「動物や乗り物などの題材の様子や特徴をとらえて、そのものになりきって楽しく踊る」（文部科学省，2008a）であ

り、題材になりきるということから題材を「模倣」する内容が含まれていると解釈できる。教育における模倣に関して、1988年までの学習指導要領においては小学校低学年の表現運動系の領域では「模倣の運動」とされてきたが、1998年の指導要領からは「模倣」という言葉は削除され「表現遊び」という名称に改訂された（文部科学省、1998）。模倣が削除された理由として、村田（2000）は「『模倣の運動』の模倣は『模擬・変身（ミミクリ）』であるのに、題材の形をコピーする『まねっこ』として解釈された」と述べており、「模倣」は模倣対象の外観を写しとるという意味として誤って捉えられたためと考えられる。このことから表現遊びの題材になりきるという「模倣」は、本来、題材の形をコピーするという意味ではなく、そのものに変身する「ミミクリ」であることが理解できる。現行の学習指導要領には「模倣」という言葉は削除されたものの、表現遊びには題材そのものに変身する「模倣」という行為は入っており、「模倣」は表現遊びを学習する上で必要な行為といえる。鈴木（2008）は、児童にとって模倣という行為は何らかの情報を取り込んだりしながら、それを加工したり、生まれ変わらせたりして独自の表現を生成させると述べている。つまり、模倣対象そのものを真似るのではなく、模倣対象を独自の視点で捉えて強調したり、変形したりすることで表現につながることを意味しているといえる。さらに、内山（2001）が「子どもにおいて模倣はそれ自体が創造的活動である」と述べているように、模倣する行為は自己の内面を含むことにより創造につながると考えられる。このように、舞踊教育において模倣は学習するプロセスで必要な内容と考えられ、舞踊教育の基盤となると考えられる。そして、題材の形をコピーする模倣の意味から創造につながる模倣の意味まで、いくつかの質的に異なる種類があると考えられる。そのため、児童の「模倣の動き」に焦点をあて、「模倣の動き」を分類することによって動きを観察するための新たな観点を得ることができるのではないかと考えた。

模倣の動きを分類する方法として、舞踊専門家による質的な分析は重要である。舞踊専門家は児童の動きをある程度一致した観点で評価していることが先行研究においても報告されている（山崎ら，2014）が，舞踊の専門家でなければ質的に児童の動きを評価することは難しいと言える。しかし，舞踊の専門家ではない現場の教員が模倣の動きを分類するためには，舞踊の専門家による分類・評価観点を知るだけでは不十分であり，そのような教員が共通して認識できるより具体的な観点を持つことが必要となる。そのためには，舞踊専門家によって質的に分類された模倣の動きについて量的な違いを明らかにすることが効果的であると考えられる。すなわち，児童から現われた模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類した上で，それぞれの模倣の動きを量的に分析し，違いを示した動作を抽出することによって，今まで曖昧であった表現の動きの特徴を明確化することができ，現場の教員は模倣の動きが段階的にどのように異なるのかを理解することができるようになると考えられる。表現における動きの「感じ」を評価する重要性を指摘する一方で，量的な手法によって動きを評価するための観点を見出そうとする試みは，矛盾しているように捉えられるかもしれない。しかし，今まで行われてこなかった量的な分析方法を試みることにより，模倣の動きを分類するためのより具体的な観点を指し示すことができ，舞踊の専門家でなくとも模倣の動きを効果的に分類できる可能性が高まると考えられる。これまで量的な分析が行われてこなかった理由として，表現における動きは多様に広がり，何らかの統一した動きがないため，動きを比較することが困難であったためと考えられる。しかし，質的な分析と量的な分析を併用することにより，今まで提示されてこなかった新たな観点を提示できる可能性がある。量的な評価のみによって，模倣の動きの分類やその評価を行うことができるわけではないが，舞踊の専門家でなくとも理解しやすい観点を示すことができ，模倣の分類やその評価を助けるために有用であり，子どもが独自の表現に向かっていく過程を理解するための知見を得ることができると考えられる。

以上より，本研究では，表現遊びの際に児童から現れる模倣の動きの違いを舞踊専門家による質的な分析と動作解析を用いた量的な分析によって明確化することにより，模倣の動きを観察して分類・評価するための観点を新たに得ることを目的とした。

第2節 関連研究の概観

1. 表現遊びにおける模倣の動きに関する研究

1.1 表現遊びに関する研究

小学校低学年の表現系ダンスの領域名は、平成20年度の学習指導要領から「表現リズム遊び」となり、「表現遊び」と「リズム遊び」で内容が構成されている。本研究では小学校低学年の「表現遊び」を対象とするため、「表現遊び」に関する先行研究を検討する。

小学校低学年の表現遊びに関する先行研究として、教材開発や授業実践に関する内容が多く報告されている。赤田（2010）は国語の授業で取り上げた学習材を題材にし、国語の授業でイメージを膨らませた生き物の動きや心情の世界観を表現遊びの授業につなげていく教材を紹介し、青木（2015）はお面を用いた教材を開発した。安江（2012）は小学校2年生の表現リズム遊びの授業を実践し、「からだが表す動きのおもしろさ」をストレートに学ぶことができる有効な授業内容を検討した。考察の中で指導者が児童の動きを評価する観点を「全身を大きく使う」「動きの種類」「空間の移動」「速度・動きの変化」「質感の違い」「ひと流れの動き」「なりきる」とし、これらの観点から動きのおもしろさを評価した。このように、表現遊びでは、新たな教材を開発して実践し報告するような内容がこれまで多く報告されており、何かに変身する特性を活かした教材が多く見受けられた。

また、青木・成瀬（2014）は、表現リズム遊びの授業を通して、子どもたちがどのように自分の体を使ってイメージを表そうとするのか、また、個々の表現がどのように他の子どもたちに受け取られていくかについて、児童同士の相互交流の事例から考察した。何になるかを課題にしていた子どもたちが、どう動くかに視点を移していく中で他者との動きの交流が生まれたり、動きを主導する役を交代して互いに模倣しあ

う段階を経て、グループ全体でひとつの表現がみられるようになったことを明らかにした。

このように小学校低学年の「表現遊び」に関する先行研究は、主に具体的な授業内容に着目したものが多く見受けられた。また、子どもたち同士の相互作用に関する研究はあったものの、児童の動き自体に着目した先行研究は見当たらなかった。

小学校低学年は「模倣・変身欲求」が強く表現の世界に入り込みやすい（村田，1998）特性があり，10歳の壁と言われる小学校中学年以降と比べると表現系ダンスの授業がやりやすい傾向がある。そのために，小学校低学年の表現遊びに関しては，小学校中学年以降の表現・創作ダンスと比較すると先行研究の数が少ないのではないかと推察される。

1.2 模倣の動きに関する研究

ここでは，表現遊びにおける模倣の動きに焦点を絞り先行研究を概観する。模倣の動きに関しては，これまで幼児の身体表現に関する研究が多く報告されている。鈴木（2005）は身体表現あそびの中で園児が他の子どもの動きを真似していると見られる現象を「模倣」と定義し，幼児にとっての模倣の意味を考え，模倣のパターンを明らかにした。西・本山（1998）は幼児の身体表現に関する研究で，幼児にあるテーマを与えて自由に身体表現を行わせた場合，「定型的な表現」を行うことを明らかにしており，「定型的な表現」の獲得過程を検討した。新山（2000）は3歳～5歳児クラスの幼児を対象に「動物」や「乗り物」の絵カードを提示し，幼児が提示された絵カードから何をイメージし，それをどのような動きで表現したかを分析した。その結果，3，4歳児では，絵カードの特徴的な動きの形や質感をとらえて表現を行うが，動いているうちに運動自体のおもしろさに惹かれて，なりきっているもののイメージをときれさせてしまうこと，5歳児では，すでに獲得している「定型的な表現」により，理

解力，運動能力が増しているにもかかわらず，動きのイメージが固定していて自由な表現が発達しにくいことが明らかとなった．また，鈴木ら（2002）は幼児における身体表現の援助の視点に関して，動物の模倣をする際にイメージの内容を強調した言葉がけと動きの要素を強調した言葉がけをした際にどのような動きの違いが現れるのかを明らかにした．このように，幼児の身体表現には「演じて遊んだりする」（文部科学省，2008b）という内容が幼稚園教育要領解説に記載されており，模倣に関する内容が含まれているため，これまで模倣の研究が比較的多く行われていると考えられる．これらの幼児の研究からは，幼児同士が互いに真似しあうことで動きが変化していくことや年齢が上がるにつれて皆同じような動きを行う「定型的な動き」があることが明らかにされ，加えて，園児から現れた動きはどのようなイメージ関わっているか，またどのように言葉がけをしたらよいかという指導に関する事柄が明らかにされている．

次に，「模倣」の意義や概念に関する研究に関して，寺山（2003）は「模倣＝イメージの再生」という構造から，イメージとして内的に蓄積されたものが模倣をする際には重要であることを明らかにした．伊野ら（2003）は身体表現活動全般にわたった「模倣」の意味を考察しており，「型に入って」「型に出会い」「型から出る」ことを通して自己を変容させ，伝統を塗り替えるということを述べている．そして，鈴木（2007）は模倣が知的発達過程を象徴する機能だけではなく，身体的コミュニケーションとしての意義や機能を持っていることを示していた．これらの研究からは，模倣は単なる形を真似るものではなく，「創造」や「表現」につながる可能性があり，教育的意義を有していることがわかる．

以上から，模倣に関しては，幼児の身体表現に関する研究と意義や概念に関する研究があり，小学校低学年の「模倣の動き」に着目した研究は見当たらなかった．また，幼児については5歳児では「定型的な動き」が現れやすいことを示す研究はある

が、動きの外観だけの分類ではなく、質的に動きを分析し分類した研究は見当たらなかった。

2. 表現系ダンスにおける動きをみる観点に関する研究

表現系ダンスでは、前述したように決まった動きを教えるものではなく、動きが個別化し多様化していくことに重きが置かれている。児童から現れる動きは多様に広がるため、児童から現れた動きを評価する観点がわかりにくく、曖昧であることが問題として挙げられている。このような問題から、近年、表現系ダンスにおける評価に関する研究は増加している。

まず、2008年の学習指導要領では、評価の観点を「技能」、「態度」、「思考・判断」として掲げ、特に「技能の確実な定着を図る」という観点から、指導内容の明確化を図られている。小学校低学年の表現遊びの技能では、「身近な動物や乗り物などのいろいろな題材の様子や特徴をとらえて、そのものになりきって全身の動きで楽しく踊る」（文部科学省、2008a）とあり、題材の特徴や様子を具体的な動きで幾つか捉え、跳ぶ、回る、ねじる、這う、素早く走る、高・低の差や速さに変化のある動きなどの全身で即興的に踊ること（文部科学省、2008a）が技能の内容として記載されている。この学習指導要領からの記述では、「題材の特徴や様子を具体的な動きで捉えること」と「変化のある動きで全身で踊ること」の2つの観点が技能として示されているといえる。「題材の特徴や様子を具体的な動きで捉えること」は、児童がその題材からのイメージをどのように動きに置き換えているかということであり、「変化のある動きで全身で踊ること」は、その動きをいかに工夫して全身を使った多様な動きにしているかという観点であると考えられる。よって、動きを観察する際には、「どのように題材を捉えているか」と「どのように動きを工夫しているか」という2つの観点が大きくあると考えられる。しかし、学習指導要領では、活動内容や動きの

例示は記載されているものの、題材の特徴や様子をどのように捉えたらよいのか、変化のある動きで全身で踊るとはどのような動きなのかが具体的に示されていないと言える。そのため、以下では、どのように詳細に動きをみたらよいのかといった、動きをみる観点を具体的に示している先行研究を検討していく。

文部科学省が発行した『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、表現系ダンスの技能ポイントを以下のように述べている。

- ・表したいイメージにふさわしい動きを見つけることができる。
- ・全身を使って、大きさに表現（誇張）することができる。
- ・動きに変化と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、動きを誇張したり、変化とメリハリを付けたりするために、空間、時間、力性の三つの観点から以下のように動きを工夫し、強調して表現することを述べている（文部科学省、2013）。

- ・＜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、面の变化、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。

このように、「動きの誇張」や「変化とメリハリをつける」ために、「高低の変化」、「面の変化」、「軌跡の変化」、「リズムの変化」という観点を得ることがで

きる。しかし、これらだけでは観点は理解できるものの、どのような動きが評価が高いのか、具体的な動きが想像しにくいといえる。

細川ら（2005）は創作ダンス授業における学習者の技能評価について、より具体的な評価基準を作成することを目的とし、表 1-1 のように評価基準を作成した。これは、中学校における創作ダンス授業を対象とし、先行研究をもとに講義や実技の指導経験や熟練指導者の指導言語を分析し作成されたものである。この評価基準では、先述した『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』の観点に加えて、「視点」や「動きの連続」という観点が新たに加わっているといえる。そして、観点だけではなく、どのような動きがよいのか悪いのかの評価基準をそれぞれ具体的に示している。

表 1-1 創作ダンスにおける技能の評価基準（細川ら，2005）

		マイナス ←	評価	→ プラス
身 体	①全身	・身体の一部だけ動かし、その他の部分 が使えていない		・身体全体を使える、特に体幹を使える ・頭も上体と連動している
	②視点	・視線が定まらない ・視線が下向きになりがちである		・視線が定まっている
動 き の 変 化 と 連 続	③動きの大きさ<極限>	・小手先の動きが多い		・身体の中心部から動いている
	④動きの変化<多様化>	空 間	・立ったままの動きが多い ・前向き、横向きへの動きが多い	・動きに高低の変化がある ・体幹を捻じる動きがある ・体幹の面を変える動きがある
	⑤動きの変化<多様化>		・空間（フロアー）が広く使えない	・空間移動が大きい ・空間（フロアー）の使い方を工夫して
	⑥動きの変化<多様化>	時 間	・動きの速さ（スピード）に変化がない	・速い動き、ゆっくりした動き、ストップ モーション、スローモーションなど、 動きの速さに変化がある
	⑦動きの変化<多様化>	力	・動きに強弱やアクセントがない	・動きに強弱やアクセントがある
	⑧動きの連続<ひと流れ>	・動きが単発に終わる		・動きや形、動きの速さに変化を持たせ て繰り返す
	⑨動きの連続<ひと流れ>	・動きのつながりが不自然、あるいはぎこ ちなく、動きの流れがとぎれる		・動きのつながりがスムーズで、なめらか である
	⑩テーマとの関わり	・動きがワンパターン		・テーマにふさわしい独自の動きを創 り、なりきって踊ることができる

また、山崎ら（2014）は、指導者が学習者に学ばせたいと思う動きに変容させるための「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項目を挙げた。村田（2003）は、中学生と大学生を対象にダンスの単元終了後に「ダンスのいい動きとは何か？」の設問に10項目の選択肢から選ばせ、ダンスのよい動きの観点として「①表情、視線、指先まで大切にした動き、②極限から極限まで使って踊りきっている動き、③表そうとするものになりきっている動き、④人とはちょっと違う個性的な動き、⑤アクセントや対比などメリハリのある動き」の上位5項目を挙げた。

さらに、ラバン（Rudolf Laban 1879-1958）は、舞踊は空間調和に結びつくとの見解から、空間の合法性の上に人間の身体運動を位置づけ、舞踊譜の作成の糸口を作り（渡辺，1974），運動を力学的な条件から、空間（space），時間（time），力性（weight）の3つの要素に分けた。空間は直線か曲線か、時間は速いか遅いか、力性は強い弱いそれぞれの2方向があり、これらの2つを両極とすれば、その間には無数の段階があると示した。運動はこれらの3つの要素が結合されて成立し、この結合の要素の割合によって運動に変化が生まれ、これらの運動要素の結合状態からいくつかの結合型を見出し、8つの基礎的な運動（押す、弾く、突く、ねじる、軽打、むち打つ、滑る、浮く）を挙げていた（渡辺，1974）。このように、ラバンは科学的な基礎を提供し、舞踊の運動を系統的に分類していたが、運動要素の特性から分類しており、表現的な特性が含まれておらず、表現系ダンスの分類には直結しないと考えられる。

これらの先行研究をまとめると、表現系の動きをみる観点は、「テーマとの関わり」と「動きの工夫」の2つに大きく分かれている。「テーマとの関わり」に関して、表現系の動きはテーマそのものを表すのではなく、テーマを自分なりに捉えて動きで表すものであるため、「テーマと動きの一致」という観点ではなく、「テーマと

の関わり」という観点が挙げられていると考えられる。「動きの工夫」に関しては「全身で動いていること」、動きそのものが「個性的な動き（独創的な動き）」であること、「動きの種類」が多いこと、そして、動きに変化をつけるための「高低の変化」、「面の変化」、「軌跡の変化」、「リズムの変化」、「視点」、「動きの連続」、「力の変化」等が挙げられていた。このように、先行研究では動きをみる観点が詳細に示されており、動きの評価基準も記載されているが、具体的な子どもの動きが想像しにくいと考えられる。さらに、これらの先行研究では、熟練指導者を対象に熟練指導者がどのような観点で動きを見ているのか、また教員養成系の学生の意識調査から教員養成系の大学生がどのような観点で動きを見ているのかを取り上げており、いずれにおいても指導者目線で学習者の動きを捉えている。そのため、実際に現れた学習者の動きが想像しにくく、どのような学習者の動きに対してこれらの観点で動きをみたらよいのかがわかりにくいと考えられる。

それゆえ、指導者を対象にして分析するのではなく、児童から現れる動きを対象にしてどのような種類があるのかを分析して児童の動きを観る観点を明らかにすることで、動きを評価する際に児童の動きが想像しやすい、また、指導経験が浅い現場の教員においても具体的な動きが想像しやすく手がかりが得られると考えられる。

3. 動作解析を用いてダンスの動きの違いを明らかにした研究

ここでは、今まで動作解析を用いてダンスの動きを分析した研究を検討する。まず、クラシックバレエの動きを対象にした研究がいくつか報告されている。水村・瀬田（2005）はクラシックバレエの「白鳥の湖」に出てくる鳥のはばたきをイメージした動きを対象に、熟練者と未熟練者の表現の違いを動作解析によって明らかにした。この鳥のはばたきの動きは振付が決まっているもので、両手を横に広げ手を上下に動かす動きである。熟練者は、さまざまな関節を多様に動かす舞踊動作によって、微細

な感情表現が行われることがわかった。そして Imura & Yeadon (2010) はクラシックバレエの回転技の1つであるフィッテターンの動き（足が鞭のようにしなるようなイメージで片方の足を円を描くように回し、回転する動き）を対象に、動作解析を用いて技術的な構造を明らかにした。

次にヒップホップダンスの動きを対象にした研究において、早房・高橋 (2015) はダウン動作（表のリズムのときに膝を曲げて少しかがみ、膝を伸ばしてまっすぐ立つという動き）について、Sato et al. (2016) はサイドステップ動作（ダウンリズムを入れながら片足を横に出し、他の足を引き寄せて揃える動き）について、熟練者の動きを動作解析することで、その動きの「コツ」を明らかにした。小島ら (2015) はヒップホップダンスにおけるニュージャックスイングの動作（上半身を前後させ、体が前のときにアップ、後ろのときにダウンのリズムをとり、上半身を捻って左右交互にパンチを繰り出すように腕を突き出す動作）に感情表現を入れて動くことがダンス動作に及ぼす影響を動作解析によって明らかにした。

さらに、日本舞踊の動きを対象にした研究において、水村ら (2009) は日本舞踊の女性役の総称である女形にみられる技を女性と男性が演じた際に現れる差を動作解析により明らかにした。

これらの対象となっている動作は、クラシックバレエ、ヒップホップダンス、日本舞踊における定型的な技の動きであり、いずれも形（型）のあるものであった。そして、対象者2人以上でその動きを遂行し、動きの速さや加速度、地面反力、関節の動きなどの数量的な違いを比較することにより、動きの違いを明らかにするものであった。

表現系ダンスの動きを対象にした研究では、栗原・吉澤 (1998) は、鳥のはばたき動作をイメージさせてどのような動作が表れたか、上肢の動きを中心に分析した。

「青い空に大きな鳥がはばたいています」という課題を与えて自分が鳥になって動い

た際に、どのような鳥をイメージして動かしていたのかについて、代表的な実際の鳥の構造や飛行の機能をヒトの上肢の関節動作に対応させて分析した。この動作は自由に鳥を表現させたものではあるが、鳥のはばたく動きに限定し、本物の鳥の動きと比較させながらどのような鳥をイメージしていたのかを明らかにしたものである。そのため、両手を上下に動かす動きが現れることを前提にした研究であるといえる。しかしながら、表現系ダンスにおける多様な種類の動きを対象にし、動作解析を用いて動きの違いを明らかにした研究はこれまで見当たらなかった。

4. まとめ

本研究では、表現遊びにおける模倣の動きを観察して分類・評価するための観点を
得るために、関連研究を概観した結果、以下の3点が明らかになった、

- ・表現遊びにおける模倣の動きに関する研究では、模倣の意義及び概念に関する研究や幼児の身体表現に関する研究はあるが、小学校低学年の「模倣の動き」に着目した研究は見当たらなかった。
- ・表現系ダンスにおける動きをみる観点に関する研究では、指導者目線で動きを捉えて評価規準を示す研究はあるが、学習者に現れる具体的な動きの分析から児童の動きをみる観点を明らかにした研究は見当たらなかった。
- ・動作解析を用いてダンスの動きの違いを明らかにした研究では、形（型）のある動きを対象としてその動きの違いを明らかにした研究はあるが、表現系ダンスにおける多様な種類の動きを対象にして動作解析を用いて動きの違いを明らかにした研究は見当たらなかった。

以上、表現遊びにおける模倣の動きを観察して分類・評価する観点を得る関連研究を概観した結果、児童から現れた動きそのものを詳細に分析し、動きを分類・評価した研究がこれまで行われていないことが明らかとなった。

第3節 研究の課題

本研究の目的を達成するために、大きく2つの研究課題Ⅰ・Ⅱを設定し、研究課題Ⅱについては、さらに2つの下位課題を設定した。

本研究の対象となる表現遊びでは動きを外観的に見るのではなく、動きの「感じ」を質的に見るのが重要であり、子どもから現れる動きには質的に異なる様々な動きの種類があると想定される。学校教育における表現遊びの授業を適切に実施するためには、教員が児童の動きを外観ではなく質的に捉えて評価することが重要であり、動きを質的に分類することで動きの種類が明らかになり、模倣の動きを評価する際に役立つと考えられる。以上から、研究課題Ⅰは、「児童の表現遊びで現れる模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類し、その種類を明らかにすること」とした。この研究課題Ⅰは第2章で論じる。

研究課題Ⅰでは児童から現れた模倣の動きを分類し模倣の種類を明らかにしたが、次には、具体的にどのような観点を観察したら模倣の動きを適切に分類できるのかを明らかにする必要がある。そこで、研究課題Ⅱは、「児童の表現遊びで現れる模倣の動きを分類・評価するための具体的な観点を新たに得ること」とした。模倣の動きを分類・評価するための観点を得るために、研究課題Ⅱでは2つの手法を用いる。

1つ目は「舞踊専門家による質的な手法」である。本研究の分析対象となる模倣の動きは「表現遊び」から現れた動きであり、外観的に動きを捉えるのではなく、動きの「感じ」を観察する必要がある。そのため、専門的な知を得ている舞踊専門家でなければ、動きの感じを捉えて適切に分類することが難しく、舞踊専門家が動きの感じを捉えてどのような観点を模倣の動きを分類しているのかを明らかにすることが重要である。したがって、模倣の動きを分類するための舞踊専門家による質的な評価観点を特定することが必要である。以上から、研究課題Ⅱ-1は、「児童の表現遊びで現

れる模倣の動きを分類するために、舞踊専門家による質的な分類・評価観点を特定すること」とした。この研究課題Ⅱ-1は第3章で論じる。

2つ目は「動作解析を用いた量的な手法」である。研究課題Ⅱ-1で明らかにした舞踊専門家による質的な分類・評価観点は、舞踊専門家でない現場の教員にとっては必ずしも理解されないところがあり、実際の教育現場で適用することが難しいと考えられる。そのため、児童の動きを量的に分析することにより、これらの専門家ではない教員が共通して認識できる、より具体的な観点を得る必要がある。以上から、研究課題Ⅱ-2は、「舞踊専門家により質的に分類された模倣の動きについて動作解析を用いた量的な分析を行うことにより、児童の表現遊びで現れる模倣の動きに関するより具体的な分類・評価観点を得ること」とした。この研究課題Ⅱ-2は第3章で論じる。

以上の2つの研究課題とそれに対応する関連論文を以下に示す。

研究課題Ⅰ：児童の表現遊びで現れる模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類し、その種類を明らかにすること（第2章）

関連論文1：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）：1-11.

研究課題Ⅱ：児童の表現遊びで現れる模倣の動きを分類・評価するための具体的な観点を新たに得ること（第3章）

研究課題Ⅱ-1：児童の表現遊びで現れる模倣の動きに関する舞踊専門家による質的な分類・評価観点を特定すること

研究課題Ⅱ-2：舞踊専門家により質的に分類された模倣の動きについて動作解析を用いた量的な分析を行うことにより，児童の表現遊びで現れる模倣の動きに関するより具体的な分類・評価観点を得ること

関連論文 2：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 63

(2) : 769-784.

第4節 用語の定義

本研究を通じて使用される基本的な用語の定義を以下に示す。

① 表現系ダンスと表現遊び

表現系ダンスとは、小学校低学年の「表現遊び」、小学校中学年と高学年の「表現」、中学校と高等学校の「創作ダンス」の内容を総称したものである。

小学校の表現運動系の領域名は、低学年が「表現リズム遊び」であり、中学年・高学年が「表現運動」である。「表現リズム遊び」の内容は「表現遊び」と「リズム遊び」があり、その内、「表現遊び」は中学年・高学年の「表現」に繋がる内容である。

② 即興表現

即興表現に関して、村田（2011）は「直感的にとらえたイメージをその場で次々と思いつくままに表現する行為」とし、「即」、すなわち「今この瞬間に集中する」という時間性と、「興」、すなわち「心におのずからわいてくる」という内発性を意味していると述べている。高尾（2017）は、即興を意味する動詞「improvise」は、「im」＝否定の意味、「pro」＝「先」、「vise」＝「見る」ということから、「improvise」＝「先を見ない」という意味であることを述べている。

このように、即興表現とは、予測不可能で完成形を求めるようなものではなく、他者のイメージが介入することなく、自ら思いついたものを次々と動きながら変化させていく行為である。

③ 模倣の動き

本研究では、動物や乗り物になりきった際に現れた動きを「模倣の動き」と定義する。美学事典において、「模倣」は現実の存在者を模してそれと同様のものを制作すること、すなわち対象を写すこと（竹内，1964）や「外的な特徴の再現」（尼ヶ崎，1990）とされており、「模倣」は模倣対象の外観を写しとるものであると一般的には捉えられる可能性が高い。

しかし、児童にとって模倣という行為は、何らかの情報を取り込んだりしながら、それを加工したり、生まれ変わらせたりして独自の表現を生成させる（鈴木，2008）ことから、表現を生み出す上で模倣という行為は舞踊教育で基盤である。そのため、本研究での「模倣の動き」は外観を写しとるレベルから独自の表現レベルまでの動きを含んでいるものとする。

④ 感じのある動き

本研究における「感じ」は、動きを評価する観察者が児童の動きをみてどのような「感じ」がしたかという観察者が受け取った印象のことであり、児童がどのような「感じ」を込めて表現しているかを指すものではない。本研究では、児童が行っている「感じがある動き」を観察者が見分けることの重要性を述べるため、観察者の印象という意味で「感じ」という言葉を用いている。

⑤ 質的な分析と量的な分析

質的研究とは、参加者の経験と生活世界の説明を目的とし、現象を説明するためにデータ（当人の会話や観察など）そのものに語らせ分析するものである。データ収集方法は、参与観察やフィールドワーク、ビデオ等であり、これらのデータから理論を生成する（Holloway & Wheeler, 2006）。本研究では、自然な活動の場で実験を行

い、実験から現れた児童の模倣の動きをビデオ撮影し、その映像から得られたデータを扱った。ビデオのデータから得られた児童の動きを舞踊専門家3名により、動きの質感なども詳細に記述し動きを分類した。これが本研究での質的な分析である。

量的研究とは、因果関係を説明するための調査や仮説検証を目的とし、現象の量的理解を目指し、データ収集方法は対照実験や質問紙であり、これらのデータから結果を導き出す (Holloway & Wheeler, 2006) 。本研究では、自然の活動の場で実験を行ったが、3次元動作解析を行うために活動範囲を制限し、児童の動きを数値化し動きの特徴を導き出した。これが本研究の量的な分析である。

第5節 研究の限界

本研究には以下の点で限界が存在する。

1) 舞踊専門家による質的な分析に関する限界

本研究では、実験から現れた児童の動きを舞踊専門家3名により質的に動きを分析した。舞踊専門家3名とは、舞踊歴15年以上、舞踊の研究を5年以上行っている者で、いずれも表現系ダンスを専門としている。本研究では、この舞踊専門家3名が児童から現れた模倣の動きを分析し分類したため、それぞれの舞踊専門家の主観が反映される可能性がある。そのため、トライアングレーションの方法を用いて、意見の偏り（バイアス）が最小限になるように試みたが完全に意見が一致したとは言えず、この点は本研究の限界である。

2) 対象児童の限界

本研究の対象児童は小学校2年生を対象にし、研究課題Ⅰにおいては4校の4クラス（計134名）、研究課題Ⅱにおいては1校の1クラス（計30名）が研究対象となった。研究課題Ⅱの対象児童が30名になった理由に関しては、デジタイズ作業をするために対象児童数が限られること、様々なタイプの模倣の動きが現れることが必須であったため入学試験のある学校に限定したこと（詳細は第3章に記載）である。これらのことは、研究の実施にとっては致し方ないことと考えられるが、本研究の1つの限界である。

3) 対象とした模倣の動きの限界

本研究では、動物の絵カードを提示した際に現れた動きを対象としたが、研究Ⅱにおいてはゾウの絵カードから現れた動きのみ分析を行うこととした。この理由として、ゾウは他の題材と比較すると児童から多様な動きが現れており、動きの変化も大きかったためである。しかしそのために、3つの模倣の動きの特徴は、ゾウの特徴的な動きの要素が大きく（例えば手の動きがゆっくりである等）、様々な動物の共通した特徴を見出すことができなかった。このことについても本研究の1つの限界である。

第 2 章

表現遊びの即興時に現れる

模倣の分類

(研究課題 I)

第1節 目的

小学校低学年の表現遊びの内容は、「動物や乗り物などの題材の様子や特徴をとらえて、そのものになりきって楽しく踊る」（文部科学省，2008a）であり，題材になりきるといことから題材を「模倣」する内容が含まれている．模倣に関して，鈴木（2008）は，児童にとって模倣という行為は何らかの情報を取り込んだりしながら，それを加工したり，生まれ変わらせたりして独自の表現を生成させると述べている．つまり，模倣対象そのものを真似るのではなく，模倣対象を独自の視点で捉えて強調したり，変形したりすることで表現につながることを意味しているといえる．しかし，鈴木（2005）は模倣にも低次の段階と高次の段階があることを述べており，村田（2000）も「模倣は『模擬・変身（ミミクリ）』であるのに，題材の形をコピーする『まねっこ』として解釈された」と述べていることから，模倣には題材の形をコピーする模倣の段階から創造につながる模倣の段階まで，いくつかの異なる種類があると考えられる．

模倣の種類に関する研究として，西（2005）は幼児の身体表現で現れた動きを外観的に捉えた結果，同じような動きをした児童が半数以上現れ，その動きを「定型的な動き」と表した．「定型的な動き」とは，例えば「花」を題材に表現をした場合は，手首を合わせて指先をひらく動き，「鳥」を題材とした場合は，立位姿勢で両腕をはばたかせる動きである．しかし，「鳥」の立位姿勢ではばたく「定型的な動き」の中にも，ただ手を上下に動かしている動きと，全身を使って大きな空を羽ばたいているような動きとでは，動きの「感じ」が異なる．表現遊びでは動きを外観的に見るのではなく，動きの「感じ」を質的に見るのが重要であり，子どもから現れる動きには質的に異なる様々な動きの種類があると想定される．学校教育における表現遊びの授業を適切に実施するためには，教員が児童の動きを外観ではなく質的に捉えて評価す

ることが重要であり、動きを質的に分類することで動きの種類が明らかになり、模倣の動きを評価する際に役立つと考えられる。しかし、模倣の動きを質的に分類した研究は見当たらず、どのような種類の模倣の動きがあるのかは明らかにされていない。

そこで本章では、小学校低学年の表現遊びの内容に着目し、児童から現れる模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類することを試みた。舞踊専門家はある程度共通して動きをみる観点を持っていることが関連研究から明らかになったことから、複数の舞踊専門家によって、専門的な観点から児童の模倣の動きを観察して動きを分類することが可能ではないかと考えた。

以上から本章では、児童の表現遊びで現れる模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類し、その種類を明らかにすることを目的とした。

第2節 他領域における模倣の分類

ダンス系領域では、模倣の動きを分類し種類を明らかにしている先行研究は見当たらなかった。そのため、同じ表現領域の1つである美術の活動時に表れる模倣に関するモレンハウアー（2001）と奥（2012）の論考を取り上げて他領域における模倣の種類を検討する。

モレンハウアー（2001）は小学生の児童にミメーシスの実験を行った。ミメーシスとはギリシャの模倣の概念であり、外的客観的な「事物」としての対象を表現しつつ、その性格・心情のような内的状態また、精神的なものも模倣するといった概念である。モレンハウアーは、模倣しながら何かを形作る、という美的活動のいわば「内部」で何が生じているのかということが重要であるとし、純粋なコピーでは内的な美的造形活動は認められないとしている。以下にモレンハウアーが行なった実験から得られた模倣の3つの類型を挙げるが、これらはミメーシスの関わりをした子どもの描画を分析したものである。対象は10歳～13歳の児童で、「模範」に基づく描画を行った際に表れた3つの模倣の類型である。

第一の類型：正確なコピーではなく、全体的形態の模倣や細部の自由な処理に「焦点」が合っているような模倣

第二の類型：全体的形態を無視し、個々の形やモチーフのレパートリーを取り上げ、それを新しいコンテキストに結びつけようと試みるような変形

第三の類型：内的世界の出来事が前面に現れ、ミメーシスの関わりを中心とするような模倣

これらの内、第一の類型は、全体の形態の模倣が中心となっており、特徴の簡素化という形で現れる。第二の類型は、コンテキストの再構想に伴う様式の特徴として現れる。第三の類型は自分自身の独自の規則に従うために起こる表現全体に現れる。つまり、これらは、特徴を捉えた形態全体の模倣、モチーフを取り上げ変形した模倣、対象から自身の「内部」で生じたことを表した模倣と考えることができ、第一の類型から第三の類型になるにつれて、模倣を通して何か別のものを創る要素が強くなっていると言える。ランガー（1967）も「絵画のモデルは、作品に主題を提供するが意味は与えない。つまり、テーマの処理がそれ独特の意味をもつ形式の表現なのである」と述べているように、模倣する対象からどのようにテーマを考え表すかは個人の自由であり、それこそが表現に繋がる模倣と考えることができる。このように、美術における模倣は、そのままの形のみを真似るのではなく、その対象から何を表したいか、強調したいかといった子どもの捉えた視点を重視し、それを最も表現できる形や色などを選んで表現することを重要視していると考えられる。これは表現においても同様の考えであり、身体表現も美術も表現手法は異なるものの、子どもそれぞれの切り口を大切にし、子ども独自の表現につながるような模倣が教育の中で取り入れられていると言える。そのため、表現遊びで題材の模倣をした場合、3種類の模倣の動きが現れると想定することができる。

さらに、描画過程中の子ども間同士の模倣について奥（2012）は、「『まね』としてネガティブに扱われることがしばしばある描画過程における子ども間の模倣は、あるケースでは消極的な問題解決策であり、またあるケースでは積極的な表現展開である」と述べている。このように子ども間の模倣においても、ただの真似の模倣と創造に繋がる模倣の種類があると考えられる。奥（2012）は描画過程における子ども間の模倣について情報摂取と情報の反映の仕方の違いによって以下の通りに模倣を分類した。

- ① 2人または3人以上の複数で行うことがあり、「相互模倣」を目的として情報交換しつつ描き進めていく
- ② 描画開始期からオリジナルの子どもの描画を情報ソースとして自己の表現に反映して進めていく
- ③ 自分の表現を進めていくプロセスで興味ある表現ツールの情報収集をして、自分の表現に組み込むタイプである

このように上記の3つは上から順に模倣度が低くなっていき、①から③に移行するにつれて自分自身の表現になっていると考えられる。奥（2012）は他の子どもから得た情報をどのように自分の動きに反映させるかという視点で分類を行っていた。奥（2012）の述べる情報摂取とは児童自身が模倣対象から「イメージ」を得ることと考えることができ、児童が模倣対象のどの観点を見ているのか、捉えているのかということが情報摂取に大きく影響している。反映の仕方は摂取した情報から実際に児童が表す「動き」と考えることができ、情報摂取と反映の仕方は模倣対象から得た「イメージ」と自身の身体の「動き」が大きく関係していると考えられる。この分類は徐々に模倣度は低くなっている反面、創造する要素が強くなっていることを示していた。このように、表現遊びにおける子ども間での模倣の場合においても、3種類の模倣の動きが現れると想定することができる。

以上のことから、描画の模倣に関してモレンハウアー（2001）は手本や情景を模写するときに現れる「題材の模倣」の観点から第一の類型、第二の類型、第三の類型と分類し、奥（2012）は子ども同士の中で生じる「他者の模倣」の観点から情報摂取と情報の反映の仕方の違いで3つに分類していた。そのため、児童の表現遊びで現れる模倣の動きは、題材を模倣した場合は3種類、児童同士で模倣した場合も3種類あ

り，計 6 種類の模倣の動きがあると仮説を立てることができる．この仮説をもとに，実験から現れた児童の模倣の動きを分類していく．

第3節 方法

1. 対象者の選定及び期間

対象者は4校の小学校2年生の児童134名（男子67名，女子67名）であり，内訳は表2-1の通りである．A小学校とD小学校は入学試験のある学校であり，B小学校とC小学校は試験のない公立の学校である．対象者の児童134名は，表現の授業を小学校1年生から行ったことがないクラスの児童であるため，学習経験がなく様々なタイプの動きが出やすいと想定し，研究の対象とした．実験に際しては，事前に学校長及び担任教員には実験の目的及び方法，危険性，個人情報の取り扱いなどを十分に説明し，代諾者として担任教員による同意を書面で得た．そして，担任教員が児童とその保護者へ説明をし，実験直前にも児童へ内容について説明をした．

実験は2011年7月8日（A小学校），7月13日（B小学校），11月25日（C小学校），11月29日（D小学校）の4日間で行なった．

表2-1 対象児童数（人）

	A小学校	B小学校	C小学校	D小学校	計
男	14	14	19	20	67
女	19	15	14	19	67
計	33	29	33	39	134

2. 実験内容

本研究では，絵カードを提示して児童が即興的に動く実験を行った．この実験では，ライオン，ウサギ，ヘビ，ゾウ（図2-1参照），トリ，飛行機，ヘリコプター，車の絵が描かれたカードを1枚ずつ上記の順で児童に提示し，児童がそれを見てその

ものになりきって動くことを求めた¹。絵カードに描かれている動物の絵の選定に関しては、予備実験において数種類の絵（立っているところ、餌を食べているところ等）を用意し、どの絵カードが児童の最も多様な動きを引き出すのか検証し、最も多様な動きを引き出せる絵カードを選定した。活動時間は1枚の模倣対象ごとに約1分とし、その時間内に現れた動きを分析対象とした。動きに対する指導や言葉かけは一切行わず、イメージの手がかりとなる音楽も用いず無音で行った。実験者は筆者本人である。

対象者の児童の活動範囲は体育館内の15m×15mに制限し、その範囲内が撮影できるように四つ角に4台のデジタルビデオカメラを置き撮影した。4台のビデオカメラで撮影した映像を舞踊専門家3名で観照した。本研究における舞踊専門家3名とは、すべて舞踊歴15年以上、舞踊の研究を5年以上行っている者で、筆者（教員養成課程で舞踊教育研究に9年従事）、舞踊教育研究者（教員養成課程で舞踊教育研究に17年従事）と舞踊コーチング研究者（博士課程在学中で舞踊コーチング研究に8年従事）の3名であり、いずれも表現系ダンスを専門としている。実際に使った8種類の絵カードの内、ゾウの絵カードを図2-1に示した。

¹ 題材の提示の方法に関しては、プレ実験において絵カードの他に動画を提示した方法も行ったが、その動画に映っている動きを行い、皆が同じ動きになってしまったため、本実験では絵カードを提示して行った。今までゾウを見たことがない児童は絵カードを見ただけでは動くことができないことも想定されたが、本研究では表現遊びの授業を行い児童全員が動くことが目的ではなく、表現遊びの指導を行っていない児童ではどのような動きの違いが現れるのか、その現れた児童の動きの違いを検証することを目的としているため、動くことができない児童がいることは想定内で行った。



図 2-1 ゾウの絵カード

3. 模倣の動きの分類方法

分類の手順として、まず筆者が3台のビデオカメラで撮影した映像を観察して8種類の絵カードから現われた134名分の児童の動きを全て文字化した。児童には1～134の番号をそれぞれ付け、動きの形態だけでなく質感も詳細に記載した。筆者は舞踊歴15年以上で舞踊の研究を9年行っている舞踊専門家である。

次に、以下の手順の通り動きの分類を進めた。①筆者が文字化した児童の動きのデータに妥当性を持たせるために、筆者を含めた舞踊専門家3名でトライアングレーションの方法を用いて、撮影した映像を3名同時に観照しながら動きのデータを協議のもと修正した。トライアングレーションは、4つの代表的なタイプに分かれており、本研究は中でも研究者のトライアングレーションを用いる。研究者のトライアングレーションとは、ひとりの研究者の偏り（バイアス）を克服し研究の妥当性を高めるために、異なった研究者が別の方法で確かめるものであり（Holloway & Wheeler, 2006）、本研究では3名の舞踊専門家の意見が一致するまで協議し、動きのデータに客観性をもたせた。②筆者が①のデータをもとに動きを1つずつに分解し

た. 1つの動きと認定した基準は, 手や足の動きが同じであること, 速度の変化がないこと, 動きを繰り返していることとした. 動きを分解する基準は, 手や足の動きが変わったこと, 速度の変化が変わったことであり, 加えて1人で行っている場合と2人以上で行っている場合においても動きを分解した. ③②の動きの模倣対象を筆者が記載した(「題材」か「他者」のいずれか). ④模倣対象が「題材」の場合はモレンハウアー(2001)の理論をもとに題材の「形態」という視点から, 「他者」の場合は奥(2012)の理論をもとに「模倣対象者とその児童との関係」という視点から, 舞踊専門家3名でトライアングレーションの方法を用いて協議のもとその模倣の動きを分類した. ⑤それぞれの模倣の動きを筆者が命名した. 表2-2に, ゾウの動きに対する実際の分析例を示した.

表2-2 動きの分類方法例

児童	①動きのデータ	②動きを分解	③模倣対象	④模倣の動き	⑤命名
11	左手の甲を背中につけ、右手と頭を振りながら軽快なステップで移動する →右手で緑12を叩き、叩きあう	左手の甲を背中につけ、 右手と頭を振りながら軽快なステップで移動	題材	形態の誇張	誇張模倣
		右手で緑12と叩きあう	他者	互いに真似し合う	相互模倣
12	しばらく歩く。右手を鼻に持ってきて手を振りまわし、他の児童にあてる、両手を重ねて肘をまっすぐ伸ばして肩を詰まらせながら手を上下させる	両手を重ねて 肘をまっすぐ伸ばして肩を詰まらせながら手を上下させる	題材	形態のみ	形骸模倣
13	天狗の手を左右に振りながら誰もいない空間に移動し続ける。	天狗の手を左右に振りながら誰もいない空間に移動する	題材	形態を越えた動き	オリジナル模倣
117	左手を右わきに置き、右手を膝も使って大きく多様な方向に動かす。オレンジ4を見ながらオレンジ4の動きの質感を真似しながら後を追う。	右手を膝も使って 大きく多様な方向に動かす	題材	形態の誇張	誇張模倣
		オレンジ4の動きの質感を真似しながら後を追う	他者	友達の真似	反映模倣

第4節 結果と考察

実験では全ての動物や乗り物を分析したが、本論文ではゾウのみを取り上げ考察する。ゾウは他の題材と比較すると、児童から多様な動きが出ており、動きの変化も大きかったためである。

1. 模倣の種類

実験から抽出された児童の動きは5つに分類でき、これらを「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」、「相互模倣」、「反映模倣」と命名した。表2-3に実験から現れた5つの模倣の種類それぞれの出現数を示し、図2-2に各種類の模倣の動きを画像で示した。それぞれの模倣の動きの定義は後述する。

また、表2-4では、対象児童134名がゾウの模倣をした際にどのような模倣の種類が現れたのかを示した。

表 2-3 実験で現れた模倣の種類と出現数

n=149

	模倣の動き	分類の観点	出現数
題材の模倣	形態だけの模倣	「形骸模倣」	22回 (14.8%)
	形態を誇張した模倣	「誇張模倣」	35回 (23.5%)
	形態を越えた模倣	「オリジナル模倣」	10回 (6.7%)
他者の模倣	2人または3人以上で向かい合い、互いに真似し合う模倣	「相互模倣」	73回 (49.0%)
	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」	9回 (6.0%)

表 2-4 児童が現した模倣の種類

n=134			
種類数	模倣の種類	人数 (人)	割合 (%)
1種類	表現なし	16	11.9
	形骸	11	8.2
	誇張	20	14.9
	オリジナル	4	3.0
	相互	50	37.3
	反映	3	2.2
2種類	形骸・相互	9	6.7
	誇張・相互	10	7.5
	オリジナル・相互	1	0.7
	形骸・反映	2	1.5
	誇張・反映	1	0.7
	オリジナル・反映	1	0.7
3種類	誇張・オリジナル	3	2.2
	相互・反映	2	1.5
	誇張・オリジナル・相互	1	0.7
		134	



「形骸模倣」の児童 (A 小)

「形骸模倣」の児童 (B 小)

図 2-2-1 「形骸模倣」



「誇張模倣」の児童 (C 小)

「誇張模倣」の児童 (C 小)

図 2-2-2 「誇張模倣」



「オリジナル模倣」の児童 (C小)

「オリジナル模倣」の児童 (D小)

図 2-2-3 「オリジナル模倣」



「相互模倣」の児童 (A小)

「相互模倣」の児童 (D小)

図 2-2-4 「相互模倣」



「反映模倣」の児童 (D小・赤2)



「反映模倣」の児童 (D小・ピンク6)

図 2-2-5 「反映模倣」

2. 分類の観点

2.1 題材の模倣

「題材の模倣」とは、児童が即興時に題材そのものを模倣することである。小学校低学年の題材の例示には動物や乗り物などが挙げられており、実際に「形があるもの」の題材のため、その形態を模倣することができる²。実験では静止している絵を提示したため、児童は提示された絵から自分の中にあるその題材の動きやイメージを呼び起こし、動きにつながっていると考えられる。これは、「動作や事象についての心的表象を構成し、それらを記憶しかつ、モデルが存在しないときでさえもそれらを思い起こすことのできる能力」（カーヴェイ、1980）である。つまり、目の前に模倣すべきモデルが静止画でも自身の記憶している題材の動きを表現している状態と考えられる。

この題材の模倣は「形態」という視点から、さらに以下の3つの模倣に分類することができた。

2.1.1 形骸模倣

この模倣は、絵に描かれた動きの形態のみを真似するものであり、その題材の特徴をとらえてはいるものの身体の部分で真似ているだけの状態である。形骸とは広辞苑では「中身が失われて外形だけ残ってしまっているもの」という記載があるように、どんなゾウの様子か具体的に動きに現れてなく、感じがない動きと言える。生田（1987）は「形」の模倣、尼ヶ崎は「外的な特徴の再現」（尼ヶ崎、1990）と述べており、外側だけの形を真似て、その内的な意味を理解していないという点で同義の意味と考えられる。

² 小学校中学年以降は、空想の世界や心情などの「形がないもの」の題材と移行していく。

朝岡（2005）は、行為全体のぼんやりとした輪郭を真似るとどまり、動きの正確な模倣には至らない模倣を「猿真似」と述べており、模倣する題材の本質を捉えておらず形のうわべだけ真似ることを示していた。「形骸模倣」は演じる題材は理解しているものの、その題材の動きの感じを表現し切れていないという点で猿真似に類似していると考えられる。

以上、題材の特徴を捉えてはいるが中身がなく身体の部分で形態のみを真似した模倣を「形骸模倣」とした。

2.1.2 誇張模倣

この模倣は、その題材の特徴をとらえ、形態を大げさに表現している状態である。長い鼻を大きく動かしたり、足を力強く踏んでいたりと等、児童それぞれが捉えた特徴を誇張した動きである。先にも述べた通り、目の前に模倣すべきモデルがなくても記憶し再現できる模倣を「延滞模倣」とカーヴェイ（1980）は述べていたが、「誇張模倣」では題材をみてあたためる行為が含まれている。寺山（2003）は、同じモデルを見たとしても、何をあたため、どんなイメージでファイリングしたかによって個人差が生じ、個々で現れる動きが異なってくると述べており、児童が題材のどの特徴をどのようにあたためファイリングしたかによって、誇張する動きが異なってくる。そのため、児童がその題材をどう捉えているかが動きに反映しており、動きの感じが出ている段階と考えられる。

以上、児童それぞれの視点で題材の特徴を捉えて、その特徴を大げさに表現している模倣を「誇張模倣」とした。

2.1.3 オリジナル模倣

この模倣は、模倣する題材の形態を越えた動きを身体全体で表現している状態である。一見、ゾウとは見えにくい動きにおいても、ゾウの「雄大な感じ」や「力強い感じ」といったゾウから連想されるイメージを表現しているようにも推察できる。今までの自分の経験で得たその題材のイメージを呼び起こし、独自の動きで表現している模倣と考えられる。藤岡（1993）は、記憶はこころの中で変形するものであり、おおざっぱな特徴をつかまえかたちにするか、極端なかつこうにして特殊性を演出するかで、イメージを創っていると述べている。つまり、同じものを見たとしても記憶されることで、個人のイメージが変形し、再度「記憶を再生」する際に違いが生じていると言える。そのため、見たままの形態の動きをするのではなく、その形態の枠を超えてオリジナルな動きにつなげている段階である。“original”には「独創的」や「創意に富む」という意味が含まれているため、動きを模倣することに留まらず、動きを創ることに近い模倣と考えられる。

さらに村田（1998）は「デフォルメ（deformer）」という言葉を用いており、デフォルメには「対象を意識的に変形して表現すること」という意味がある。独自のイメージを持ちながら動きにスピードの緩急をつけたり、体をくずしたり³、繰り返したりなどすることによって動きが変形し、オリジナルな動きに変化する。

以上、題材の形態を超え、独自のイメージをデフォルメさせた動きで表現している模倣を「オリジナル模倣」とした。

³ 村田(2011)は、動きをダイナミックで表現的にするためのポイントとして「4つのくずし」を挙げている。空間、体、リズム、人間関係のくずしの4つであり、その中の「体のくずし」を示している。

2.2 他者の模倣

「他者の模倣」とは、題材を与え即興的にその題材の模倣をしている際に、同じ空間で活動している他の児童の動きを模倣するものである⁴。これは、他の児童の様子を見てその児童の動きを真似したり、互いに真似し合ったりすることである。例えばおままごとや鬼ごっこなどのごっこ遊びも他者の模倣の一つと考えられ、自然と子ども間の中で生じる現象と捉えることができる。特に表現は決められた動きをするのではなく自由に表現する時間が多いため、他者の模倣が発生しやすいことがわかる。本研究では、題材の模倣が実験内容であったため、現れる模倣は「題材の模倣」のみであるはずが、「他者の模倣」が多く現れた（p.37の表 2-3 参照）。児童は自由に表現させた場合、何も指導しなくても自然と他者を模倣する性質があることがわかった。

この他者の模倣は「互いに真似し合っているか」「どちらか一方が真似しているか」という視点から、以下の2つの模倣に分類することができた。

2.2.1 相互模倣

この模倣は、児童同士が互いに向かい合い、互いの動きを真似し合っている状態である。幼児の身体表現時にも、動きをなぞらえたり、やり取りする子ども間の模倣があり（鈴木、2005）、互いに情報交換しながら進めている。この模倣は、他者の動きが目の前に存在しないと模倣をすることができない状態であり、常に他者の動きを見ている状態であった。この「相互模倣」は、単に手などをぶつけ合うだけの「相互模倣」と互いに動きを高めている「相互模倣」とがあるが、本実験で得られた「相互模倣」は前者の「相互模倣」が多い結果が得られた（表 2-3 参照）。

⁴ 表現の教材で「ミラー」という教材があり、この教材では他者の動きを模倣することが学習内容で動きの広がりを目的にしている。そのため、他者の模倣することが教材の内容に含まれるが、本研究では題材の模倣をする際に現れた「他者の模倣」を取り扱うため、「ミラー」の模倣とは異なることを押さえておきたい。

金子（2002）は、メルロ・ポンティの理論を援用し、幼児は他者の動きの感じを運動メロディーとしてまるごと知覚し、しかもそれは対私的な運動意識ではなく、「他者とともにある意識」に基づいて共感するからこそ模倣できるのだと述べている。つまり、仲のよい友達は共感している前提で無意識に互いに模倣しあってしまう関係であり、普段の生活での関わりが大きく表現に影響していることが分かった。そのため、普段あまり接しないクラスメイトとペアを組むような活動を意図的に表現遊びの授業で入れることが効果的ではないかと考えられた。

以上、2～3人の児童で集まり、互いの動きを相互に真似し合っている模倣を「相互模倣」とした。

2.2.2 反映模倣

この模倣は、他者の動きを模倣し、自分の動きに反映している状態である。これは鈴木が述べる「自分にはないイメージや動きのアイディアを取り込む」（鈴木、2005）模倣と類似していると考えられる。しかし、「反映模倣」は、他者の動きをただ真似て「形骸模倣」になる場合と、自己の表現に移行し「誇張模倣」や「オリジナル模倣」になる場合がある。後者の方は、模倣対象児に似せようとする意識がなくなり、模倣する「形」の意味を解釈しながら模倣している段階と考えられる。これはモース（1968）が述べる威光模倣で説明ができる。威光模倣とは「子どもは同じ社会、文化に生活する目上の者、また権威ある者の動作を模倣しながら、次第にその文化、習慣を身につけていく」ことであり、「善いもの」へ向かうことへの同意としての認識があって、学習者は自らが模倣する「形」の意味を実感として捉える（生田、1987）。つまり、模倣する対象が自分では考えられなかった「よい動き」をしている児童であり、「よい動き」と認識し模倣する状態と言える。図 2-2-5 はそれに当たり、他の児童を見て動いている様子がわかる。

以上、自分にはない他の児童の動きを模倣し、自身の動きに反映する模倣を「反映模倣」とした。

2.3 模倣の種類の妥当性

実験の結果より、児童の表現遊びで現れる模倣の動きを5つの観点から分類することができた。ここでは、この5つの観点の妥当性について、先述したモレンハウアー(2001)と奥(2012)の論考と照らし合わせて考察を行う。

モレンハウアー(2001)は、ミメシスの実験を行った際に、第一の類型は全体の形態の模倣が中心となっており特徴の簡素化という形で現れるもの、第二の類型はコンテキストの再構想に伴う様式の特徴として現れるもの、第三の類型は自分自身の独自の規則に従うために起こる表現全体に現れるものの3つの模倣の類型を示していた。つまり、これらは、特徴を捉えた形態全体の模倣、モチーフを取り上げ変形した模倣、対象から自身の「内部」で生じたことを表した模倣と考えることができ、本実験で得られた題材の模倣の「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」と類似していることがわかる。

また、奥(2012)は、描画過程における子ども間の模倣について、①2人または3人以上の複数で「相互模倣」を目的として情報交換しつつ描き進めていくもの、②描画開始期からオリジナルの子どもの描画を情報ソースとして自己の表現に反映して進めていくもの、③自分の表現を進めていくプロセスで興味ある表現ツールの情報収集をして自分の表現に組み込むものの3つの模倣の種類を示していた。本実験で得られた他者の模倣と比較すると、①の模倣が「相互模倣」、②の模倣が「反映模倣」と類似していると考えられるが、③の模倣は本実験の中では現れなかった模倣であった。この③の模倣は、身体表現では現れにくいものなのか、そもそも現れないものなの

か、低学年だから現れないものなのか、本研究では明らかにすることができなかった。

以上のことから、児童の表現遊びで現れる模倣の動きは、同じ表現活動として美術の描画における模倣と大きな共通点があることがわかった。したがって、児童の表現遊びで現れる模倣の動きを分類する5つの観点は、妥当であると考えられる。

3. 模倣の種類における出現数

実験から現れた5つの模倣の種類それぞれの出現数を表2-3に示した。

この結果から、「相互模倣」の出現数は73回(49.0%)であり最も多かった。この実験で現れた「相互模倣」の動きは単に手などをぶつけ合う動きであり、動きのみで見ると「形骸模倣」の動きに近い動きであるといえる。本実験では何も指導を介入していないこと、表現の授業経験もない児童が対象であったこと、活動するペアを特に定めず自由に動く形態をとったことから、仲のよい児童が集まり、互いに真似し合う「相互模倣」の数が多くなったと考えられる。

そして、「オリジナル模倣」の出現数は10回(6.7%)、「反映模倣」の出現数は9回(6.0%)であり、2つの模倣は出現しにくいことが明らかとなった。A~D小学校別の出現回数を分析した結果、どの学校においても「オリジナル模倣」や「反映模倣」の出現回数が少なく、B小学校に関しては「オリジナル模倣」と「反映模倣」の出現数が0であり、「オリジナル模倣」と「反映模倣」はクラスによって出現しない可能性もあることがわかった。特に、「オリジナル模倣」は独自のイメージで動いており、自ら創造した表現に違いものであるため、何も指導を介入していない児童からは出現しにくいと考えられる。

題材の模倣のみの結果では、「誇張模倣」が最も多い結果が得られているが、「相互模倣」は「形骸模倣」の動きに近いことから、「誇張模倣」よりも「形骸模倣」の動きの方が出現しやすいと考えられる。

以上、何も表現の授業を行っていない児童の間では、「形骸模倣」の動きに近い「相互模倣」が出現しやすく、「オリジナル模倣」と「反映模倣」が出現しにくいことが明らかとなった。

また、表 2-4 は児童が表した模倣の種類の結果であり、複数の模倣の種類（2種類と3種類）を現した児童は30名（22.4%）であり、2種類の模倣の動きを現した児童の中でも相互模倣と何か別の模倣の動きをしていた児童が20名（14.9%）であった。この20名の児童は活動後半に相互模倣の動きをしている児童が多く、絵カードを見た直後はそれぞれ題材の模倣をしていたが、活動の後半になるにつれて徐々に友達の影響を受けながら相互模倣に移行する児童が多かったと考えられる。このように、相互模倣は周りの友達の影響を受けやすく、増えやすい傾向にあると考えられる。

第5節 まとめ

本研究では、4校の小学校2年生の児童を対象に行った実験から、小学校低学年の表現遊びの即興時に現れる模倣の動きを3名の舞踊専門家が質的に分類することで、模倣の動きの種類を導き出した。

その結果、「題材の模倣」と「他者の模倣」の大きく2種類の模倣が現れ、題材の模倣では題材の形態のみを模倣している「形骸模倣」、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、他者の模倣では互いの動きを真似し合っている「相互模倣」、他の児童の動きを自身の動きに取り入れた「反映模倣」の2種類の模倣があることが明らかとなった。

以上のように、本研究では児童の表現遊びで現れる模倣の種類を提示することができた。しかし、舞踊専門家による動きの分類結果を示すのみに留まり、舞踊専門家が児童の模倣の動きをどのような観点で観察して分類したのかが詳細に示されていない。それゆえ次には、児童から現れる模倣の動きを舞踊専門家が観察して分類する観点を明らかにすることが必要である。

第3章

題材の模倣の動きを
分類・評価する観点
(研究課題Ⅱ)

第1節 目的

前章の研究 I では、児童から現れた模倣の動きを 3 名の舞踊専門家が質的に分類することで、題材の模倣では「形骸模倣」, 「誇張模倣」, 「オリジナル模倣」の 3 種類, 他者の模倣では「相互模倣」と「反映模倣」の 2 種類, 計 5 種類の模倣の動きがあることを明らかにした。しかしながら、舞踊専門家によって動きを分類したのみに留まり、舞踊専門家が児童の模倣の動きをどのような観点で観察して分類したのかが示されていない。さらに、舞踊の専門家ではない現場の教員が実際に模倣の動きを効果的に分類するためには、専門家による質的な観点を明らかにするだけでは十分ではなく、現場の教員が共通して認識できる新たな観点を示す必要がある。

表現・創作ダンスにおける動きを観察するための観点に関する先行研究はいくつか報告されているが（細川ら, 2005 ; 山崎ら, 2014 ; 村田, 2003）, いずれも指導者目線で動きを捉えて評価規準を示しているものであり、学習者から現れる具体的な動きを分析して観点を明らかにした研究は見当たらなかった。また、模倣の動きに焦点を当てて動きを観察するための観点を明らかにしたものは見当たらなかった。

そこで、本章では、模倣の動きを分類・評価するための観点を舞踊専門家による質的な観点と動作解析を用いた量的な観点の 2 つの方法により明らかにすることを試みた。また、研究 I で 5 種類の模倣の動きを導き出したが、「他者の模倣」に関しては児童の視線や行動を観察することで舞踊専門家でなくとも分類しやすいといえる。そのため、本章では、現場の教員にとって動きを分類することが難しい「題材の模倣」の「形骸模倣」, 「誇張模倣」, 「オリジナル模倣」の 3 つの模倣の動きに焦点を当て、これら 3 つの模倣の動きを分類するための観点を明らかにすることとした。

以上より，本章では児童の表現遊びで現れる模倣の動きについて，舞踊専門家による質的な分類・評価観点を特定することに加え，動作解析を用いた量的な分析を行うことにより，より具体的な分類・評価観点を新たに得ることを目的とした．

第2節 舞踊専門家による質的な分類・評価観点（研究課題Ⅱ-1）

1. 目的

本研究の分析対象となる模倣の動きは「表現遊び」から現れた動きであり、外観的に動きを捉えるのではなく、動きの「感じ」を観察する必要がある。そのため、専門的な知を得ている舞踊専門家でなければ、動きの感じを捉えて適切に分類することが難しく、舞踊専門家がどのような観点で模倣の動きを分類しているのかを明らかにすることが重要である。したがって、模倣の動きを分類するための舞踊専門家による質的な評価観点をまずは特定することが必要である。

そのため、本節では児童の表現遊びで現れる「形骸模倣」，「誇張模倣」，「オリジナル模倣」の動きを分類するための舞踊専門家による質的な分類・評価観点を特定することを目的とした。

2. 方法

2.1 対象者の選定及び期間

対象者は、A小学校2年生の児童30名（男子14名，女子16名）であった（年齢： 7.7 ± 0.4 yrs，身長： 124.1 ± 4.5 cm，体重： 23.9 ± 4.6 kg）。前章の研究課題Ⅰに関する研究では、入学試験のある学校2校と試験のない2校の計4校を対象に模倣の分類に関する実験を行ったところ、入学試験のない2校では「オリジナル模倣」が現れなかった。本研究では、3つの模倣の違いを明らかにするために、これら3つの模倣の動きが現れることが必要であったため、入学試験のあるA小学校を対象に選定した。また、対象者の児童30名は、表現の授業を小学校1年生から行ったことがないクラスの児童であるため、学習経験がなく様々なタイプの動きが出やすいと想定し、研究の対象とした。本実験は、愛知教育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施さ

れ、実験に際しては、事前に学校長及び担任教員には実験の目的及び方法、危険性、個人情報の取り扱いなどを十分に説明し、代諾者として担任教員による同意を書面で得た。そして、担任教員が児童とその保護者へ説明をし、実験直前にも児童へ内容について説明をした。

実験は2014年11月26日に行った。

2.2 実験

2.2.1 実験内容

本研究では、前章の研究課題Iに関する研究と同様の絵カードを提示し、児童が即興的に動く実験とした。

この実験では、トリ、ウサギ、ヘビ、ゾウ、ライオン、車、ヘリコプターの絵が描かれたカードを1枚ずつ上記の順で児童に提示し、児童がそれを見てそのものになりきって動くことを求めた⁵。絵カードに描かれている動物の絵の選定に関しては、予備実験において数種類の絵（立っているところ、餌を食べているところ等）を用意し、どの絵カードが児童の最も多様な動きを引き出すのか検証し、最も多様な動きを引き出せる絵カードを選定した。

そして、課題となる模倣対象の中でも、ゾウ（図2-1参照）は動きに変化がつきやすく、3つの模倣の動きが出やすいという前章の研究結果から、本研究では、ゾウの絵カードを提示した際に現れた児童の動きに焦点を当てた。ゾウの動きをもっとも引き出しやすくするために、カードの提示に対して動くということに慣れた4枚目にゾウを提示し、ゾウの動きに似た特徴の動物は課題として提示しなかった。活動時間

⁵ 実験のウォーミングアップとして鬼ごっこを行った。実験の動きに影響する可能性のある多様な動きを伴う運動は避け、心拍数を上げることを目的として行った。

は、1つの模倣対象ごとに約45秒であったが、ゾウのみ約90秒とし⁶、その90秒間に現れた動きを分析対象とした。動きに対する指導や言葉かけは一切行わず、イメージの手がかりとなる音楽も用いず無音で行った。実験者は筆者本人である。

2.2.2 データ収集

対象者の児童の活動範囲は、体育館内の10m×10mに制限し、その範囲内がビデオ撮影できるように四つ角に4台のデジタルHDビデオカメラ（HDR-CX900, Sony, 東京；映像解像度1920×1080；有効画素数1420万画素）を置き、60fps（露光時間1/500秒）で撮影した（図3-1）。後述する研究Ⅱ-2のデジタイズの作業を円滑にするため、対象者の児童の動きが他の児童によって隠れてしまうことが少なくなるように、30名の児童を15名ずつ2群に分け、それぞれ同様の手順で実験を行った。

2.3 分析方法

2.3.1 模倣の動きの分類方法

分類の手順として、まず、筆者が4台のビデオカメラで撮影した映像から、ゾウの絵カードを提示しているときの約90秒間の児童の動きを文字化した。児童には1～30の番号をそれぞれつけ、動きの形態だけでなく質感も詳細に記載した。そして動きを1つずつに分解し、それぞれの動きが「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」のどの模倣の動きをしていたのかを記載した。そしてその後、図3-1のような模倣の変化グラフを作成した。グラフ内の表記は、各模倣の略語を示している。すなわ

⁶ ゾウの絵カードのみ活動時間を90秒に設定した理由として、3つの模倣の違いを明らかにするために、3つの模倣の動き（「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」）が現れることが必要であったためである。しかし、児童から現れた動きの中に必ず3種類の模倣の動きが現れるとは限らず、前章の課題Ⅰに関する研究では絵カード1枚につき約1分間の活動時間内では3つの模倣が現れない場合もあった。それゆえ、ゾウの絵カードの際に3つの模倣の動きが出やすい状況を作るために、ゾウのみ90秒間とした。他の絵カードが45秒の理由としては、すべて90秒の活動時間にした場合、児童が飽きてしまう恐れがあることから、他の絵カードは45秒とした。

ち、「オリジナル模倣」=ori, 「誇張模倣」=exa, 「形骸模倣」=fra, 模倣の動きなし=not である。実験の際のゼッケンの色から、個々の児童を黄=Y, オレンジ=O, 緑=G, ピンク=P, 赤=R, 黒=B, 白=W といった色の略語と番号で示している。以上の作業は全て、舞踊歴 15 年以上で舞踊の研究を 9 年している舞踊専門家の筆者が独自で行った。

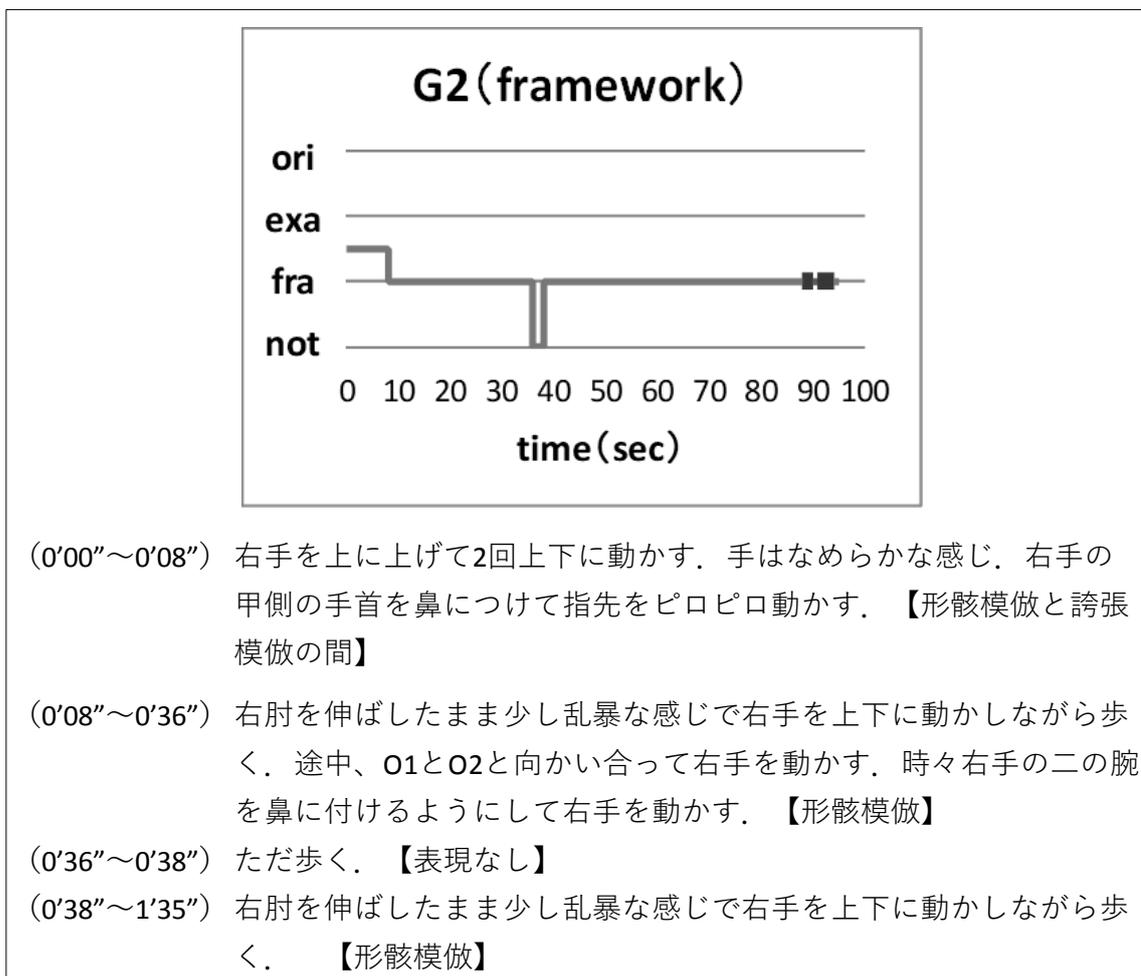


図 3-1 質的な分析の例（緑 2 の児童）

次に、筆者が独自で分類し作成した質的分析グラフ（図 3-1）の妥当性を確保するために、筆者を含めた舞踊専門家 3 名でトライアングレーションの方法を適用した。トライアングレーションとは、ひとりの研究者の偏り（バイアス）を克服し研究の妥当性を高めるために、異なった研究者が別の方法で確かめるものである

（Holloway & Wheeler, 2006）。トライアングレーションの方法として、舞踊専門家 3 名でゾウの絵カードを提示しているときの約 90 秒間の児童の動きを観照し、筆者が作成した質的分析グラフ（図 3-1）のデータをもとに 3 名の分析者の意見が一致するまで協議し、データに客観性をもたせた。そして、3 名の意見の一致を反映した最終的な質的分析グラフ（図 3-2-1～3-2-9）を作成した。

本研究における舞踊専門家 3 名とは、すべて舞踊歴 15 年以上、舞踊の研究を 5 年以上行っている者で、筆者（教員養成課程で舞踊教育研究に 9 年従事）、舞踊教育研究者（教員養成課程で舞踊教育研究に 17 年従事）と舞踊コーチング研究者（博士課程在学中で舞踊コーチング研究に 8 年従事）の 3 名であり、いずれも表現系ダンスを専門としている。

2.3.2 模倣の動きを質的に分類する観点表の作成

模倣の動きを質的に分類する観点表を作成するために、舞踊専門家 3 名が最終的な質的分析グラフ（図 3-2-1～3-2-9）をもとに「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」をしている際の児童の動きを抽出して観察し、それぞれの模倣の動きに共通して見られる観点を協議しながら導き出した。これらの観点に関しては、ゾウの特徴を表すもの（ドスドス歩く、右手を鼻のように動かす等）は省き、動きの感じを捉えたもののみとし、舞踊専門家 3 名の意見を一致させ観点表を作成した。

3. 結果と考察

3.1 児童から現れた模倣の動きの分類

舞踊専門家 3 名によって児童 30 名から現れたゾウの動きを質的に分析し、「形骸模倣」, 「誇張模倣」, 「オリジナル模倣」の動きが最も長く観察された児童 9 名 (各模倣 3 名ずつ) の結果が図 3-2 である. この図 3-2 のグラフをもとに児童 30 名から現れたゾウの動きを分類した結果, 「形骸模倣」の児童は 9 名 (30%), 「誇張模倣」の児童は 3 名 (10%), 「オリジナル模倣」の児童は 3 名 (10%) であった. ここで, 「形骸模倣」の児童とはゾウの動きをしている間に 30 秒以上「形骸模倣」の動きをした児童, 「誇張模倣」の児童とはゾウの動きをしている間に 30 秒以上「誇張模倣」の動きをした児童, 「オリジナル模倣」の児童とはゾウの動きをしている間に 10 秒以上「オリジナル模倣」の動きをした児童とした. それ以外の児童は, 「形骸模倣」をしていた時間が 30 秒未満の児童が 12 名 (40%) と何も模倣の動きをしていなかった児童が 3 名 (10%) であった⁷. 「形骸模倣」の動きが現れた児童 (21 名) と何も模倣の動きをしていなかった児童 (3 名) を合計すると 24 名 (80%) であったことから, 指導を介入しない状態ではクラスの約 8 割の児童が何も模倣の動きをしない, もしくは「形骸模倣」までしか現れず, 「誇張模倣」や「オリジナル模倣」が現れにくいことが事例的にわかった⁸. 「誇張模倣」や「オリジナル模倣」が現れにくいという結果は, 前章の研究結果と同様であったが, 同時に, 前章の研究では, 集団によっては「オリジナル模倣」が現れない場合もあると報告されている. つまり, 必ずしも児童から現れた動きの中に 3 種類の模倣の動きがあるとは限らないことに注意が

⁷ 何も表現していない児童と「オリジナル模倣」の児童とでは, 両者とも模倣対象の形態を超えた動きであり区別しにくい, 何も表現をしていない児童は単に走っている, または歩いている動きで常に単調であり, オリジナル模倣は全身を使った動きで身体をねじっていたり, 動きにスピードの緩急がついていたり, 上下の動きがあったりしていた点で区別した.

⁸ 初めて表現遊びの授業を行う際は, 何も模倣の動きをしない児童や形骸模倣の児童がクラスに多数いる可能性があり, 指導を介入していくことにより徐々に「誇張模倣」や「オリジナル模倣」に変化していくと考えられる.

必要である。「誇張模倣」や「オリジナル模倣」が表出しにくい理由としては、幼児期の経験が関係している可能性がある。西（2005）は、幼児期に模倣によって一旦身につけた特定の表現が定型化してしまうと創造的な表現が育ちにくくなると述べている。このことから、幼児期に皆と同じ動きをする経験をしてきたため、模倣の授業においても模倣対象の外観のみを真似する「形骸模倣」の動きが多くなった可能性があると考えられる。

また、複数の模倣の動きが観察された児童として、「形骸模倣」と「形骸模倣と誇張模倣の間」の2つの模倣の動きを現したのが2名（6.7%）、「形骸模倣」と「誇張模倣」の2つの模倣の動きを現したのが8名（26.7%）、「形骸模倣」と「誇張模倣」と「オリジナル模倣」の3つの模倣の動きを現したのが3名（10%）であった。

「形骸模倣」と「誇張模倣」をした児童8名のうち、3名は「誇張模倣」の児童であり、5名は「形骸模倣」の児童（30秒以上3名、30秒未満2名）であった。この少しでも「誇張模倣」を現した「形骸模倣」の児童が「誇張模倣」の動きを出現した時間は、いずれも活動の始めの20秒以内であった。また、「形骸模倣」と「誇張模倣」と「オリジナル模倣」の3つの模倣の動きをした児童3名のうち、2名は「オリジナル模倣」の児童であり、1名は「形骸模倣」の児童（30秒以上）であった。この少しでも「オリジナル模倣」を現した「形骸模倣」の児童が「オリジナル模倣」の動きを出現した時間は、活動してから4秒後の約2秒間であり、活動の始めに現れた。このように、活動の始めの20秒間ほどは「誇張模倣」や「オリジナル模倣」が現れやすく、長く継続しないということが分かった。継続しない理由として、世界に入り込む集中力がなくなることや周りの友達の影響によって、模倣の動きの段階が下がってしまう可能性があると考えられる。

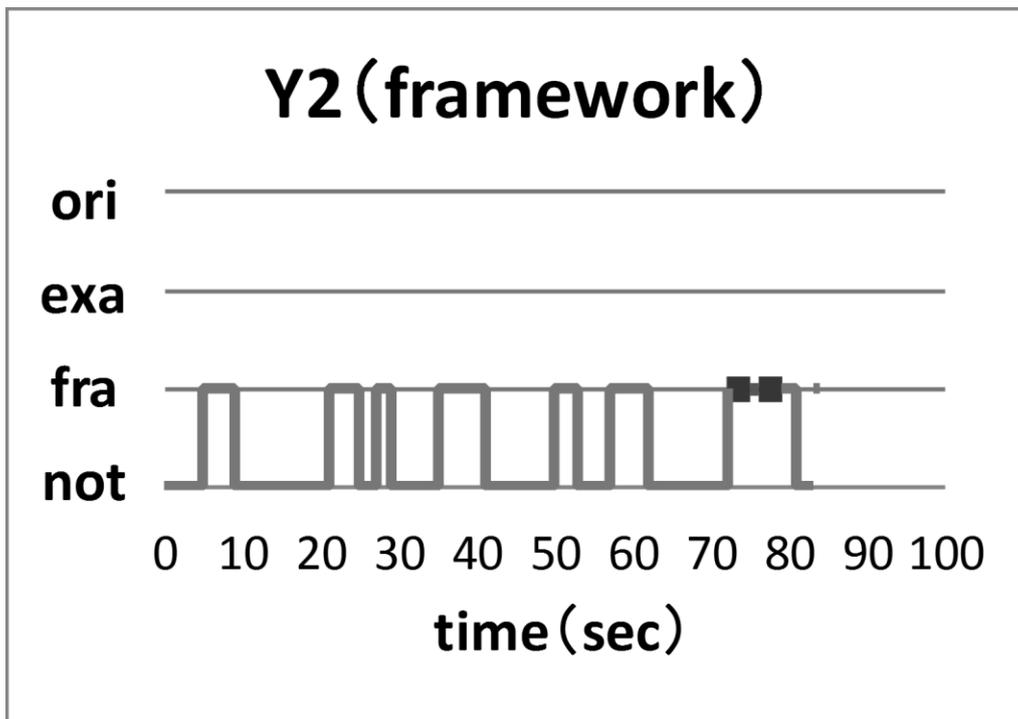


図 3-2-1 「形骸模倣」 (Y2) の児童における模倣の動きの変化

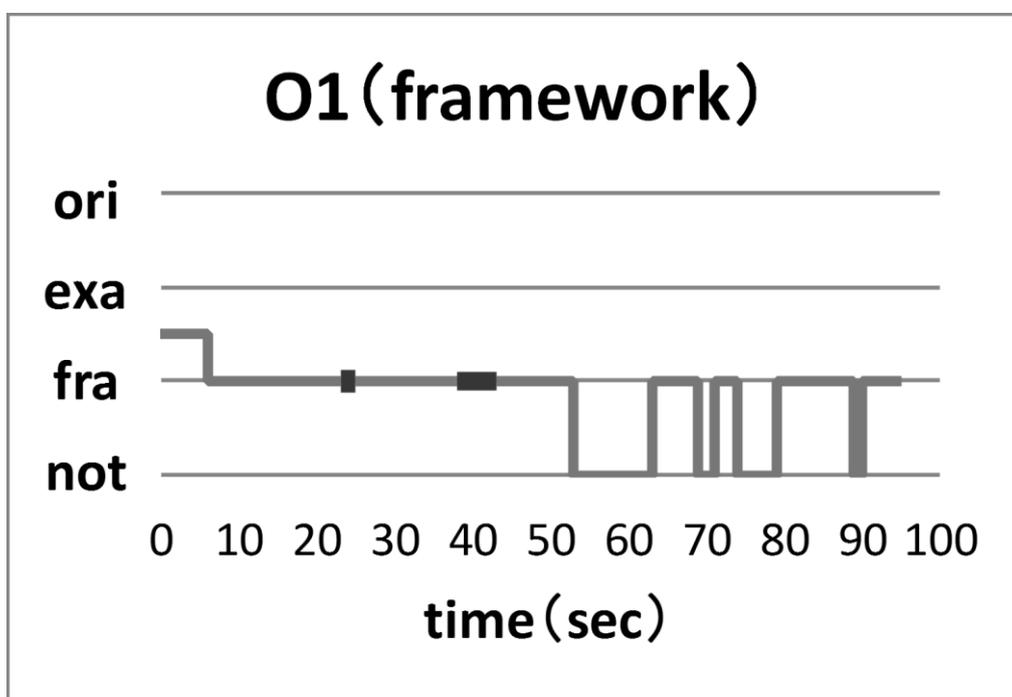


図 3-2-2 「形骸模倣」 (O1) の児童における模倣の動きの変化

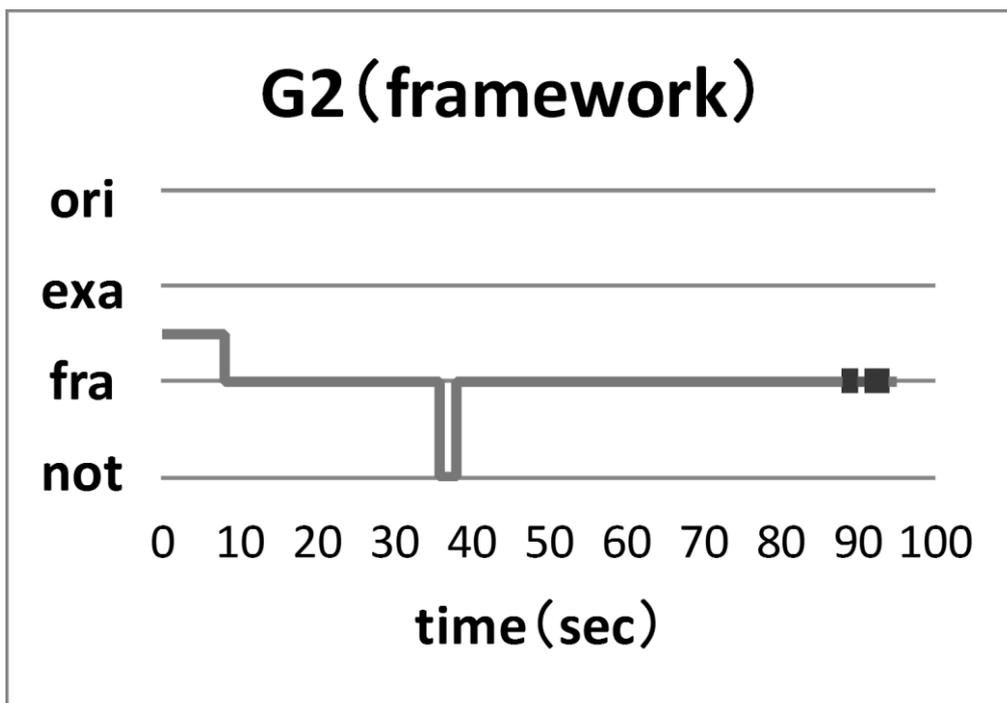


図 3-2-3 「形骸模倣」 (G2) の児童における模倣の動きの変化

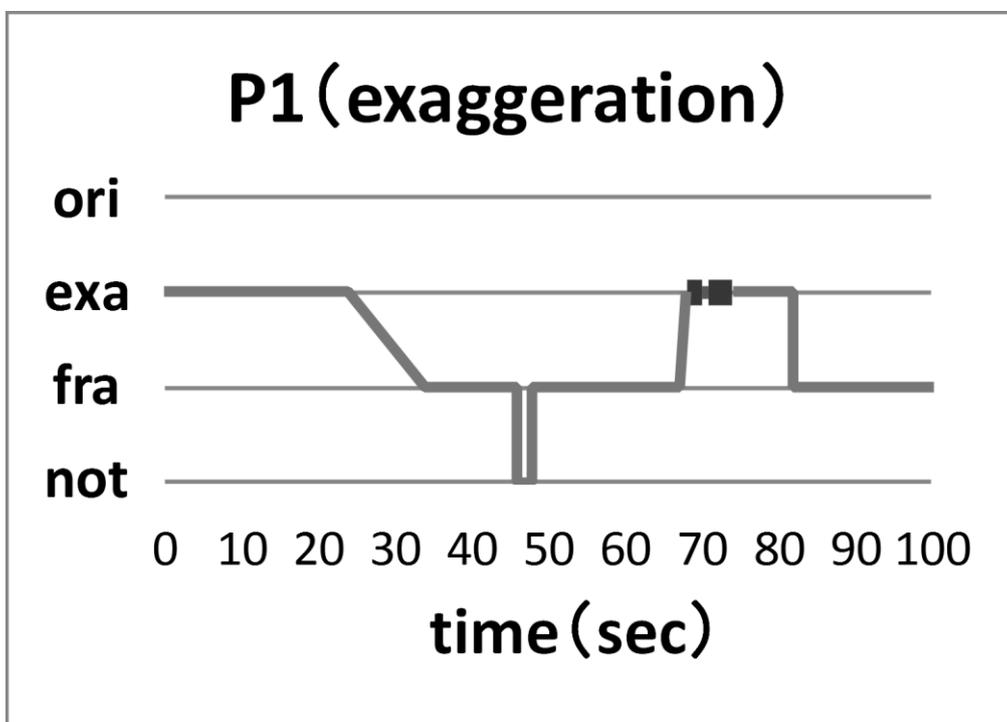


図 3-2-4 「誇張模倣」 (P1) の児童における模倣の動きの変化

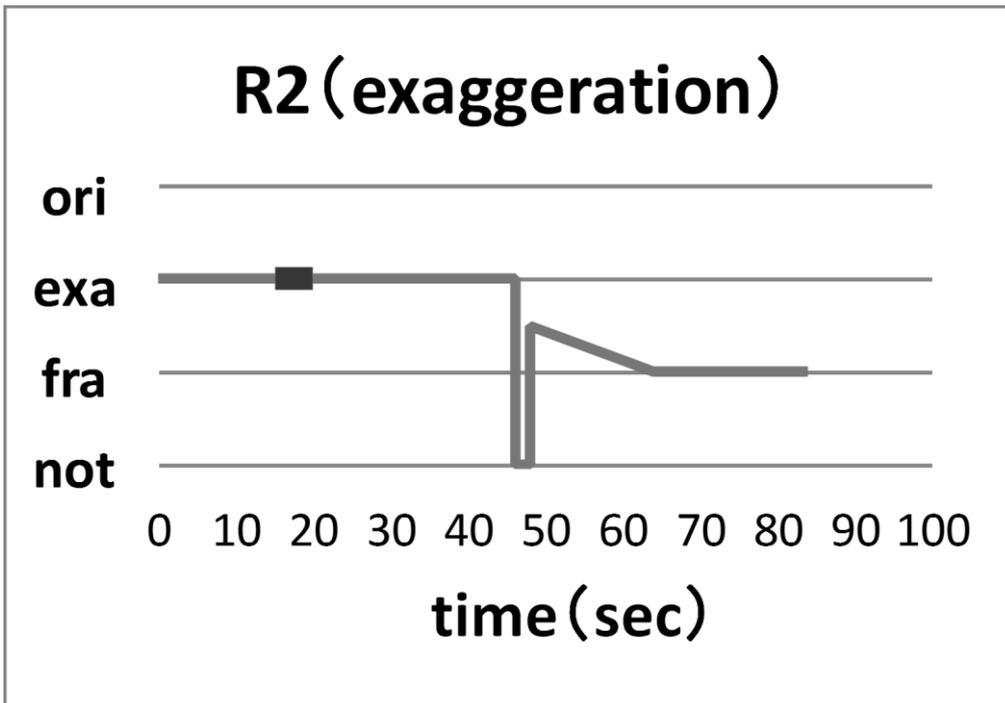


図 3-2-5 「誇張模倣」 (R2) の児童における模倣の動きの変化

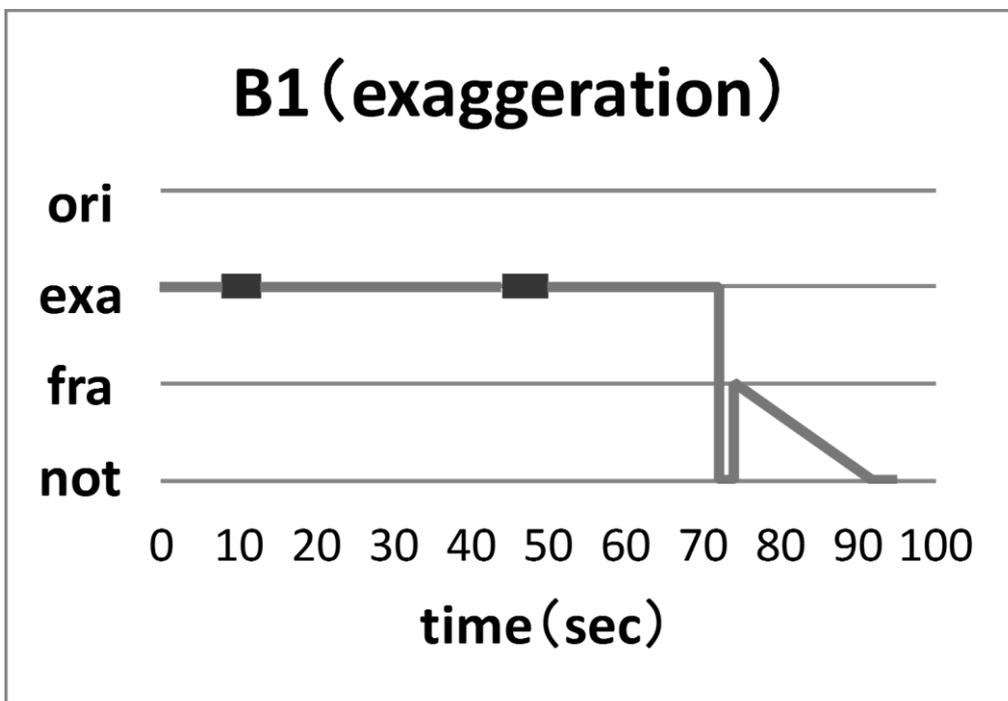


図 3-2-6 「誇張模倣」 (B1) の児童における模倣の動きの変化

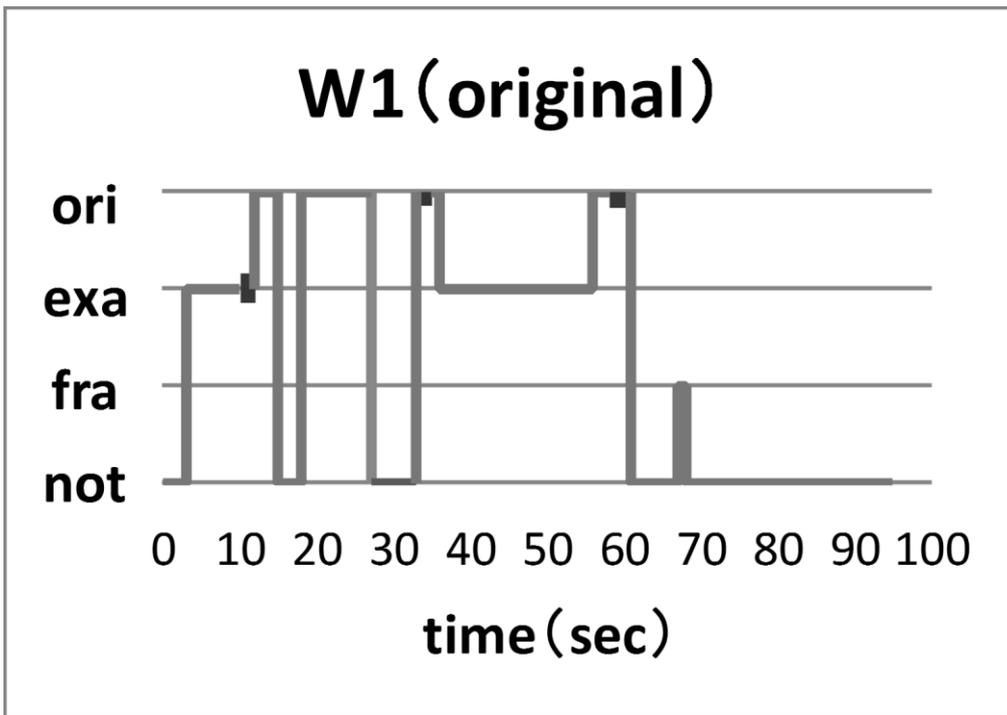


図 3-2-7 「オリジナル模倣」 (W1) の児童における模倣の動きの変化

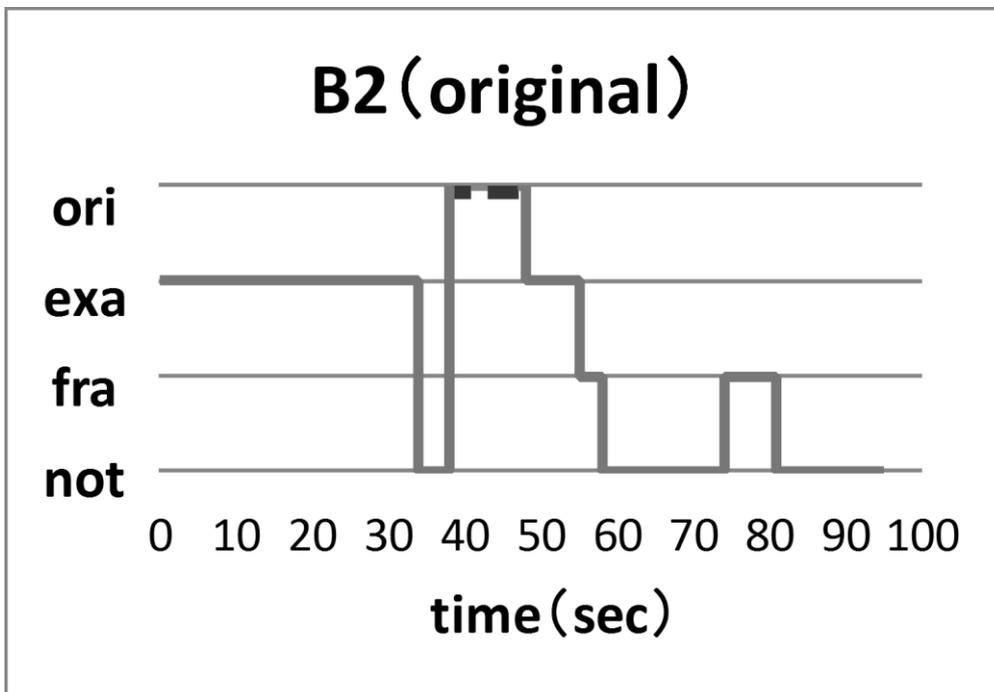


図 3-2-8 「オリジナル模倣」 (B1) の児童における模倣の動きの変化

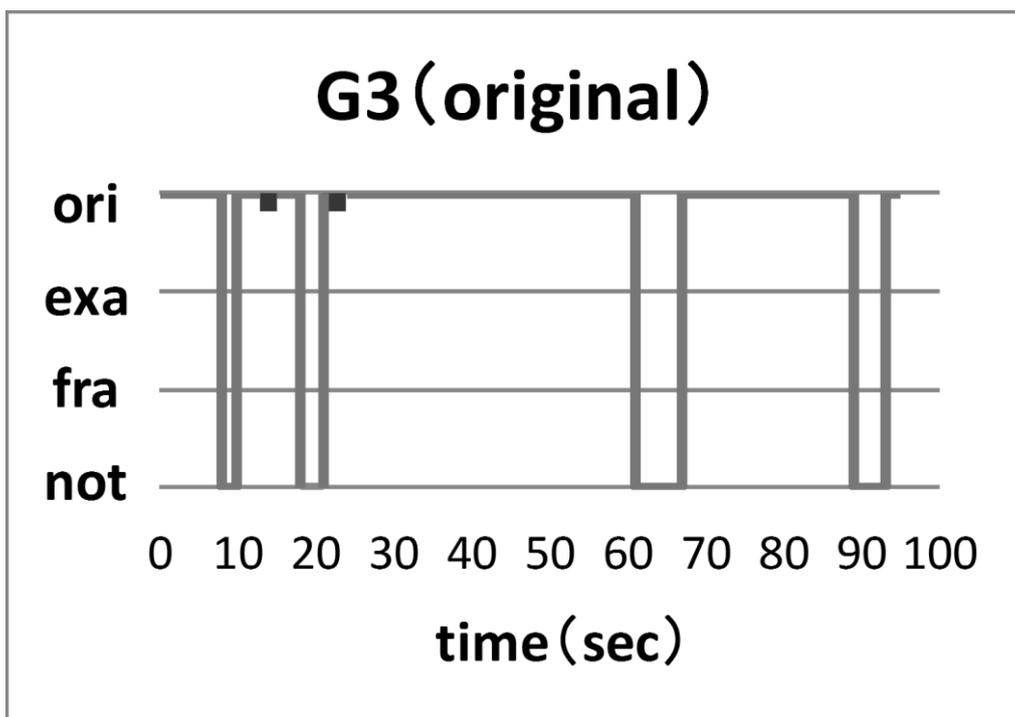


図 3-2-9 「オリジナル模倣」 (G3) の児童における模倣の動きの変化

3.2 3つの模倣の動きを分類する質的な評価観点

前項の研究結果から、舞踊専門家3名によってそれぞれの模倣の動きを再度観照し、質的に模倣の動きを分類する観点を表にまとめた結果が表3-1である。

表 3-1 質的な分析における動きを分類する観点

	形骸模倣	誇張模倣	オリジナル模倣
動き方の特徴	身体の部分だけで外観のみを真似て動く	身体を大きさに動かす	身体全体を使って、スピードの変化、身体や空間のくずしなどをつけて動く
題材の捉え方	題材の特徴を1つのみ捉えている	題材の特徴を2つ以上捉えている	題材の形態を超えた動きをしている
題材がゾウの場合の例	歩きながら右手のみを動かす。右手を伸ばして上下に速く動かす。	膝を使いながら右手を多様な方向に大きく動かす。	天狗のように鼻に両手をつけて、左右に身体を振りながら誰もいない空間に移動して動く。

この観点表では、「動き方の特徴」と「題材の捉え方」の2つの視点からゾウ以外の題材にも当てはまる一般的な観点を示している。これらの内、「動き方の特徴」とは、児童から現れた外観的な動きを質的に分析したものであり、「題材の捉え方」とは、児童から現れた外観的な動きから題材の特徴をどのように捉えて動きに表しているのかを想定したものである。

「形骸模倣」に関しては、図 3-3-1-1～3-3-1-3 に示されているように直立または下半身を動かさず手のみをゾウの鼻に見立てて動かしており、「動き方の特徴」は身体の部分だけで外観のみを真似て動くことであり、「題材の捉え方」は題材の特徴を1つのみ捉えていることが観点として明らかとなった。題材がゾウの場合、「形骸模倣」は「長い鼻」という1つの特徴を捉え、直立姿勢のまま右手を鼻に見立てて上下に速く動かしている動きが多かった。つまり、ゾウの「長い鼻」という外観は捉えているものの、ゆったりとした感じや力強い感じは児童の動きから見受けられず、ゾウの外観のみを真似ている動きであることがわかった。



図 3-3-1-1 「形骸模倣」の児童 (Y2)



図 3-3-1-2 「形骸模倣」の児童 (O1)



図 3-3-1-3 「形骸模倣」の児童 (G2)

「誇張模倣」に関しては、図 3-3-2-1～3-3-2-3 に示されているように手をゾウの鼻に見立てる動きをしながら足が大きく動いたり胴体がねじれたり倒れたりしながら動いており、「動き方の特徴」は身体を大げさに動かすことであり、「題材の捉え方」は題材の特徴を 2 つ以上捉えていることが観点として明らかになった。題材がゾウの場合、「誇張模倣」は「長い鼻」と「力強く歩く」という 2 つの特徴を捉え、右手をゆっくり多様な方向に動かし膝を曲げたり伸ばしたりしながら、力強く踏みつけている動きが多かった。つまり、「誇張模倣」はゾウの「長い鼻」という外観だけではなくゆったりとしたゾウの感じや「パオーン」と吠えている様子が見受けられ、さらに「力強く歩く」という特徴も捉えながら全身で大げさに身体を動かしていることがわかった。



図 3-3-2-1 「誇張模倣」の児童 (P1)



図 3-3-2-2 「誇張模倣」の児童 (R2)



図 3-3-2-3 「誇張模倣」の児童 (B1)

「オリジナル模倣」に関しては、図 3-3-3-1～3-3-3 に示されているようにそもそもゾウの形ではなく、形を超えた独自の動きをしており、「動き方の特徴」は身体全体を使ってスピードの変化や身体や空間のくずし等をつけて動くことであり、「題材の捉え方」は題材の形態を越えた動きをしていることが観点として明らかになった。身体や空間のくずしとは、村田（2011）が述べる「4つのくずし」（空間のくずし、身体のくずし、リズムのくずし、人間関係のくずし）の2つであり、「身体のくずし」とは身体を多様な方向に動かしたり、回転などを入れたりして変化をつける動きのことであり、「空間のくずし」とは同じ場所で動くのではなく、場所を移動して動いたり、自身の動きを大きな空間を意識して動くことを示している。題材がゾウの場合、「オリジナル模倣」は「長い鼻」や「力強く歩く」という外観の特徴は見受けられず、両手をグーにして天狗のように両手を鼻につけて、低い姿勢で左右に身体を振りながら誰もいない空間に移動するという動きをしている児童が見受けられた。「オリジナル模倣」は、模倣対象から想起される一般的イメージを真似た動きとはまったく異なる動きの中に、児童の創造性を感じ取らせる表現が含まれるものであった。例えば、「形骸模倣」や「誇張模倣」では2足歩行または4足歩行のゾウを表している児童が多かったのに対して、G3（図 3-3-3）の「オリジナル模倣」の児童は、背中を床につけゆっくりと回りながら両手首を鼻につけ、手先を繊細に動かしている動きであった。これは、ゾウが休んでいるのか寝ているのか明確にはわからないが、ゾウの気持ちよさそうな様子の感じを児童の動きから読み取ることができる。ゾウの特徴でもある長い鼻も手先で短く表しているが、G3の児童は「長い鼻」に着目したのではなく「ゾウの鼻の動かし方」に着目したことで、指先を繊細に動かす動きをしていると感じ取れる。このように、「オリジナル模倣」は、外観的に他の児童とは異なる動きだけではなく、その中に児童の意図が感じられる動きである。つまり、「オリジナル模倣」はゾウの外観の特徴をそのまま捉えるのではなく、ゾウから捉えた発想が動き

になっていることで題材の形態を越えた動きになっている可能性があり、全身で多様な動きの変化をつけながら動いていることがわかった。



図 3-3-3-1 「オリジナル模倣」の児童 (W1)



図 3-3-3-2 「オリジナル模倣」の児童 (B2)



図 3-3-3-3 「オリジナル模倣」の児童 (G3)

このように、3つの模倣の動きを質的に分析した結果、動きを質的に分類する観点を明らかにすることができた。しかし、質的な分析は動きの外観・感じから特徴を評価できるものの、これらの判断が舞踊専門家の主観に頼っているため、舞踊の専門家でなければ分類することが難しいと考えられる。そのため、舞踊の専門家ではない現場の教員が模倣の動きを効果的に分類できるようにするためには、量的な分析によってこれらの観点を裏付けするとともに、より具体的な観点を新たに示す必要がある。

第3節 動作解析を用いた量的な分類・評価観点（研究課題Ⅱ-2）

1. 目的

前節の研究課題Ⅱ-1で明らかにした舞踊専門家による質的な分類・評価観点は、長い年月の経験から形成された専門的な知を明示したという意味では非常に価値あるものと考えられるが、舞踊専門家でない現場の教員にとっては必ずしも理解されないところがあり、このままでは実際の教育現場で適用することが難しいと考えられる。そのため、児童の動きを量的に分析することにより、今まで曖昧であった表現の動きの特徴を明確化することができ、現場の教員は模倣の動きが段階的にどのように異なるのかを理解することができる可能性がある。表現における動きの「感じ」を評価する重要性を指摘する一方で、量的な手法によって動きを評価するための観点を見出そうとする試みは、矛盾しているように捉えられるかもしれない。しかし、今まで行われてこなかった量的な分析方法を試みることにより、模倣の動きを分類するためのより具体的な観点を指し示すことができ、舞踊の専門家でなくとも模倣の動きを効果的に分類できる可能性が高まるという意義がある。量的な評価のみによって模倣の動きの分類やその評価を行うことができるわけではないが、舞踊の専門家でなくとも理解しやすい具体的な観点を示すことは、模倣の分類やその評価を助けるために有用であり、子どもが独自の表現に向かっていく過程を理解するための知見を得ることができると考えられる。

そのため、本節では、舞踊専門家により質的に分類された模倣の動きについて動作解析を用いた量的な分析を行うことにより、児童の表現遊びで現れる「形骸模倣」、
「誇張模倣」、
「オリジナル模倣」の動きに関するより具体的な分類・評価観点を得ることを目的とした。

2. 方法

対象者及び実験の内容は前節の研究Ⅱ-1と同様であり，研究Ⅱ-1の舞踊専門家による分析の後に動作解析を用いた量的な分析を行った．量的な分析では，「形骸模倣」，「誇張模倣」，「オリジナル模倣」の動きが最も長く観察された児童9名（各模倣3名ずつ）を抽出し，その児童の特徴的な動きを分析した．

2.1 データ収集

対象者の児童の活動範囲は，体育館内の10m×10mに制限し，その範囲内がビデオ撮影できるように四つ角に4台のデジタルHDビデオカメラ（HDR-CX900，Sony，東京；映像解像度1920×1080；有効画素数1420万画素）を置き，60fps（露光時間1/500秒）で撮影した（図3-1）．後述するデジタイズの作業を円滑にするため，対象者の児童の動きが他の児童によって隠れてしまうことが少なくなるように，30名の児童を15名ずつ2群に分け，それぞれ同様の手順で実験を行った．本研究では，児童の自由な表現を引き出すため大人数で実施される実際の授業を分析対象としたため，児童にマーカの装着等を行わず，手動でデジタイズする方法を用いた．なお，実験前にキャリブレーションポール（高さ2.0mで5個の較正点を取り付けたポール）を撮影範囲の36箇所に2m間隔で垂直に立て，順に撮影した（図3-4）．また，実験開始直前（録画開始後）に分析範囲の中央にボールを落下させることで，4台のカメラ同期のための基準とし，実験中は録画を継続させた．

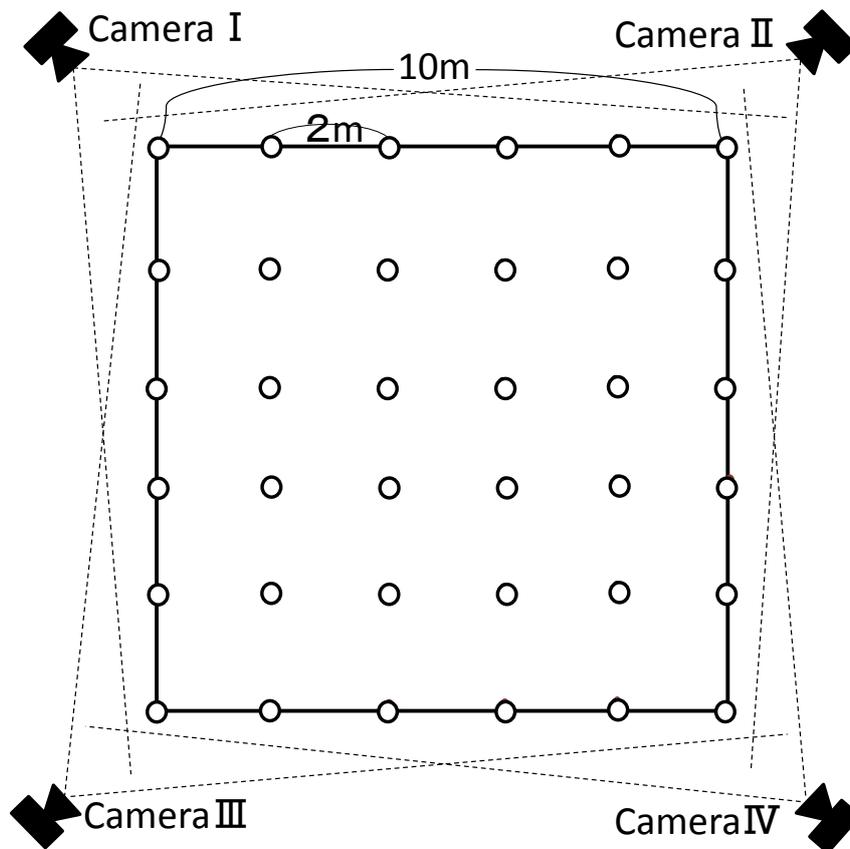


図 3-4 実験場の設定

2.2 動作分析

2.2.1 分析範囲

動作分析は、動きの質的分類により得られた 9 名（男児 1 名，女児 8 名）の児童（年齢： 7.7 ± 0.5 yrs，身長： 123.1 ± 1.2 cm，体重： 23.3 ± 2.0 kg）の中から解析可能な動きを抽出し，結果として 18 の動きを分析した．分析した動きは，ゾウの動きを行っている約 90 秒間の中の約 2 秒～6 秒の動きであり，各模倣の動きの特徴的なものを選び抽出した⁹．分析した動きは，図 3-2 のグラフ中に太線で示した箇所である．

⁹ 分析対象とした動きは，図 3-3 (pp.60-63) の O1, G2, P1, R2, B1 に関しては，ほとんど同じ動きを行っていたため，2 台のビデオカメラに明確に映っていて量的な分析を行いやすい動きを選定した．図 3-3 (pp.60-63) の Y2, W1, B2, G3 に関しては，様々な動きを行っていたが，舞踊専門家で協議し最もその模倣の動きを表していて，量的な分析が可能な動きを選定した．

4台のカメラで撮影した映像のうち、分析対象とした児童の動きが他の児童に被らず撮影できている隣り合うカメラの映像を2つ選択し、その後の分析を行った。本研究では、「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」に分類された児童から2つの動きを抽出し（各模倣6つの動き）、分析を行った¹⁰。この際、「誇張模倣」に分類された児童1名（R2）については、分析可能な動きが1つのみであったため、「オリジナル模倣」に分類された児童のうち、「誇張模倣」の動きが見られた児童（W1）の動きを分析対象として採用した。図3-2-7の「オリジナル模倣」W1の7～10秒の箇所が「誇張模倣」として分析した動きである。

2.2.2 データ処理

得られた2つのカメラの映像から、Frame Dias V（DHK、東京）を用いて、対象児童の分析範囲とその前後10フレームにおける動きについて、身体の部位23点（頭頂、両耳珠点の中点、胸骨上縁、左右の肩峰、左右の肘関節中心、左右の手関節中心、左右の手先、左右の大転子点、左右の膝関節中心、左右の足関節中心、左右の踵骨隆起、左右の中足趾節関節、左右つま先）を毎秒30フレームでデジタル化した。デジタル化の周波数に関しては、本研究における模倣の動きが素早くないことから、毎秒30フレームとした。先行研究では（Johnson and Buckley, 2001）、サンプリング周波数は動作の周波数の2倍を下限とすることが指摘され、全力疾走などの動作に対して50Hzで分析を行っている場合もあり、必ずしも高周波での分析が必要とはいえない。また、必要以上に高周波で分析することはノイズの混入を助長する可能性が

¹⁰ 本研究では、決定木分析を行えるように、各児童の模倣の動きを舞踊専門家が異なる局面と判断した2つの動作を分析した。このことは、疑似反復にあたるとも考えられるが、舞踊専門家が異なる動作と判断しており、独立したデータとして扱うことができると判断した。また、本研究の結果は事例であり、事例の特徴を抽出するために上記手法を用いた。

あり、平均値や標準偏差を指標とした本研究の手法を考慮すると、必ずしも高い周波数で分析する必要はないと判断した。

デジタル化によって得られた身体各部位の 2 次元座標から、DLT 法により身体分析点の 3 次元座標を取得した。その得られたデータから児童の動きをスティックピクチャーとして示した (図 3-5-1~図 3-5-3)。スティックピクチャーとは、身体の部位 23 点を線でつなぎ、人体構造を簡易に現したいわゆる棒人間のようなものである。そして、取得した身体分析点の 3 次元座標は、バターワース型のローパスデジタルフィルタによって平滑化を行った。最適遮断周波数は、Winter (2009) の方法を用いて求め、実際の遮断周波数は 3—6Hz であった。その後、平滑化した身体各部位の座標から身体部分や関節の角度、角速度を算出した。また、横井ら (1986) の身体部分慣性係数を用いて、身体各部および全身の重心位置を算出した。本研究では、模倣という課題において表出する個々に異なる独創的な動きを評価しようとした。一般的に、スポーツバイオメカニクスなどの領域では、対象者に何らかの統一した課題 (例えば、一方向への疾走) を与え、その動作 (例えば、下肢の角度や角速度) を評価することで、それが高いパフォーマンスや巧みさとどのように関係するのか検討する。しかし、本研究では、対象者の動きが全く異なるため、そのようなアプローチによる観点の抽出はできなかった。したがって、本研究では、身体重心位置や速度、加速度、身体重心位置に対する手先やつま先の位置や速度、加速度、体幹部や頭部の角度などを変数とし、その平均値や標準偏差を算出することで、身体の中心部、あるいは末端部の動きの大小、強弱を評価する指標とした。例えば、身体重心位置の標準偏差は、児童がその場にとどまっている場合は値が小さくなり、大きく移動している場合は値が大きくなる。このように、身体中心部や末端の動きの評価から、模倣を分類する手がかりとなる観点の抽出を試みた。

2.3 統計処理

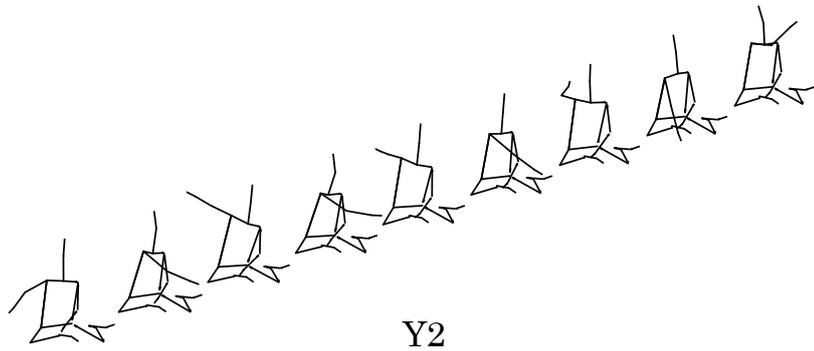
本実験では、「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の3つの模倣の分類に関与している指標について、その関与の度合いが高いものから順に抽出をするために、決定木分析を用いた。模倣の3つのカテゴリ（各6つの動き）を目的変数とし、前述の動きの指標を説明変数として分析を行った。なお、本研究では分析対象数の限界から、サンプル数が18であったため、決定木分析において、2つの指標による2回の分岐しか得られなかった（1回目の分岐で9:9に分かれた場合、1回）。このことから、複数の観点を抽出するために、算出した全ての指標を説明変数とした決定木と重心、上肢、下肢、体幹および頭部に関与する指標をそれぞれ説明変数とした複数の決定木を作成し、分析を行った。決定木分析に用いた変数は、水平面内（合成）と鉛直方向の身体重心位置の標準偏差とその合計（全身の動きの大きさを評価する変数）、身体重心の合成速度および加速度の絶対値平均（全身の動きの速さ、激しさを評価する変数）、身体重心に対する左右各手位置の水平面内と鉛直方向の標準偏差とその合計（上肢の動きの大きさを評価する変数）、身体重心に対して左右各手が持つ合成速度および加速度の絶対値平均（上肢の動きの速さ、激しさを評価する変数）、身体重心に対する左右各つま先位置の水平面内と鉛直方向の標準偏差とその合計（下肢の動きの大きさを評価する変数）、身体重心に対して左右各つま先が持つ合成速度および加速度の絶対値平均（下肢の動きの速さ、激しさを評価する変数）、体幹（胸骨上縁から左右の股関節中心の midpoint までの線分）および頭部（頭頂から胸骨上縁までの線分）の水平面に対する角度、角速度、角加速度の平均値および標準偏差（身体中心部の姿勢および動きの大きさ、速さを評価する変数）であった。統計処理については、JMP 12 (SAS Institute Japan, 東京) を用いた。

3. 結果と考察

3.1 児童から現れた模倣の動きの量的な分類

分析対象とした9名の児童に関する模倣の動きをスティックピクチャーで、図3-5-1（形骸模倣）、図3-5-2（誇張模倣）、図3-5-3（オリジナル模倣）に示した。

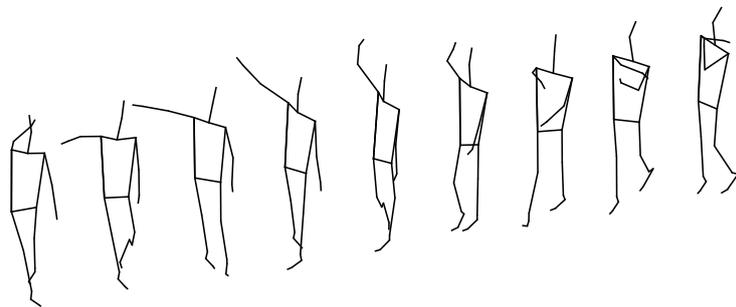
これらのスティックピクチャーから、「形骸模倣」は直立または下半身を動かさず手のみをゾウの鼻に見立てて動かしている動き、「誇張模倣」は手をゾウの鼻に見立てる動きではあるが、足が大きく動いたり胴体がねじれたり倒れたりしながら動いている動き、「オリジナル模倣」はそもそもゾウの形ではなく、形を超えた独自の動きをしていると評価することができる。この評価は質的に分析した結果と同様であり、質的な結果を裏付けするものとなったといえる。



Y2

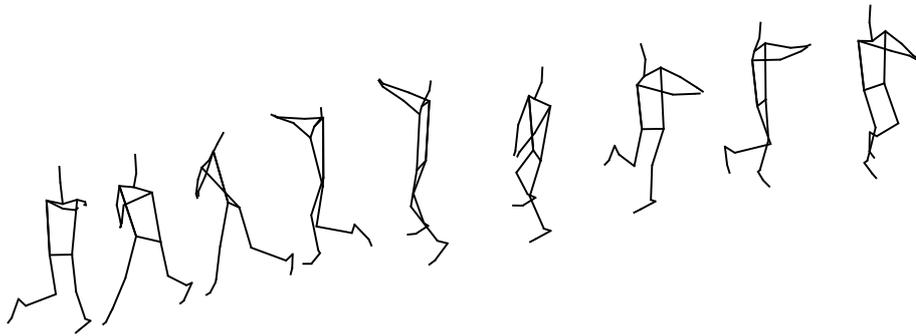


O1

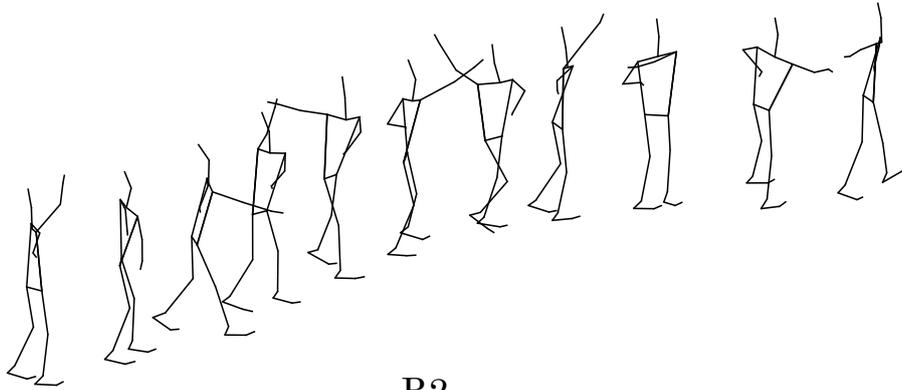


G2

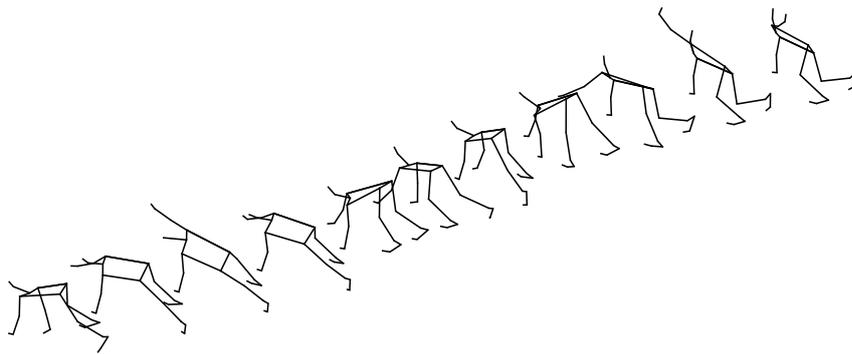
図 3-5-1 「形骸模倣」の児童のスティックピクチャー



P1

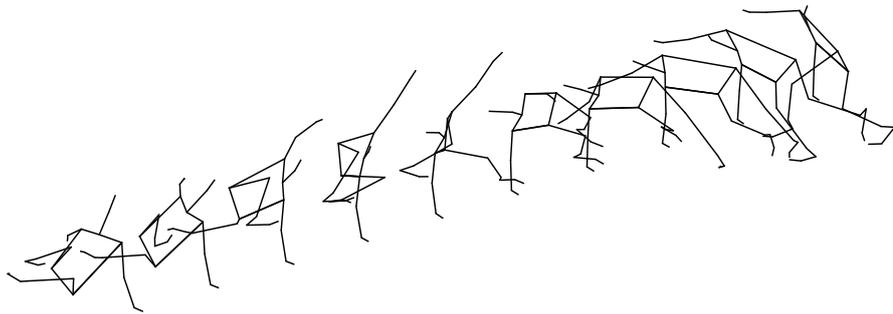


R2

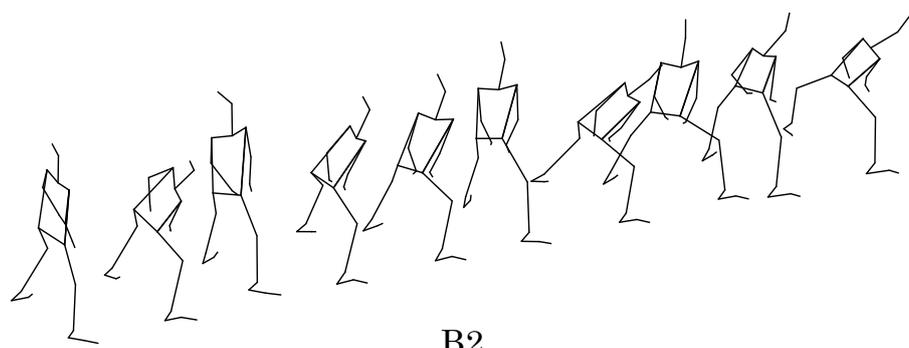


B1

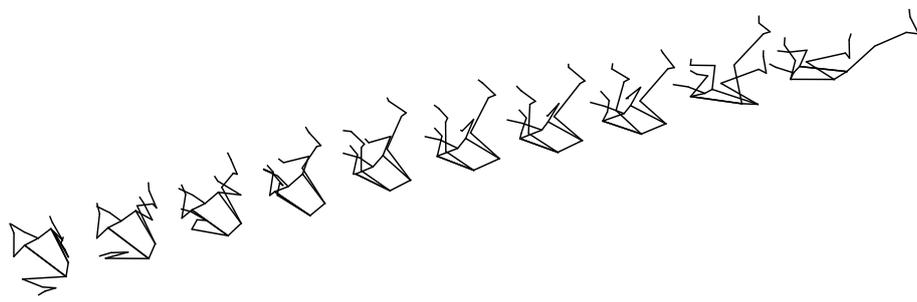
図 3-5-2 「誇張模倣」の児童のスティックピクチャー



W1



B2



G3

図 3-5-3 「オリジナル模倣」の児童のスティックピクチャー

3.2 決定木分析によって抽出された観点

本研究では、模倣の動きを分類する観点を量的な分析から明らかにするために、決定木分析を行った。図 3-6～図 3-10 は、算出した全ての指標を説明変数とした決定木と重心、上肢、下肢、体幹および頭部に関与する指標をそれぞれ説明変数とした決定木の分析結果である。なお、図に示している標準偏差 (SD) は、児童の個々の動きの標準偏差であり、その集団の標準偏差ではない。すなわち、この標準偏差 (SD) は身体の動きの大小、強弱を評価する指標であり、その場にとどまっている場合は値が小さくなり、大きく移動している場合は値が大きくなることを示している。なお、分岐が一つしかない決定木は、第一の分岐で 9 : 9 に分かれた場合である。

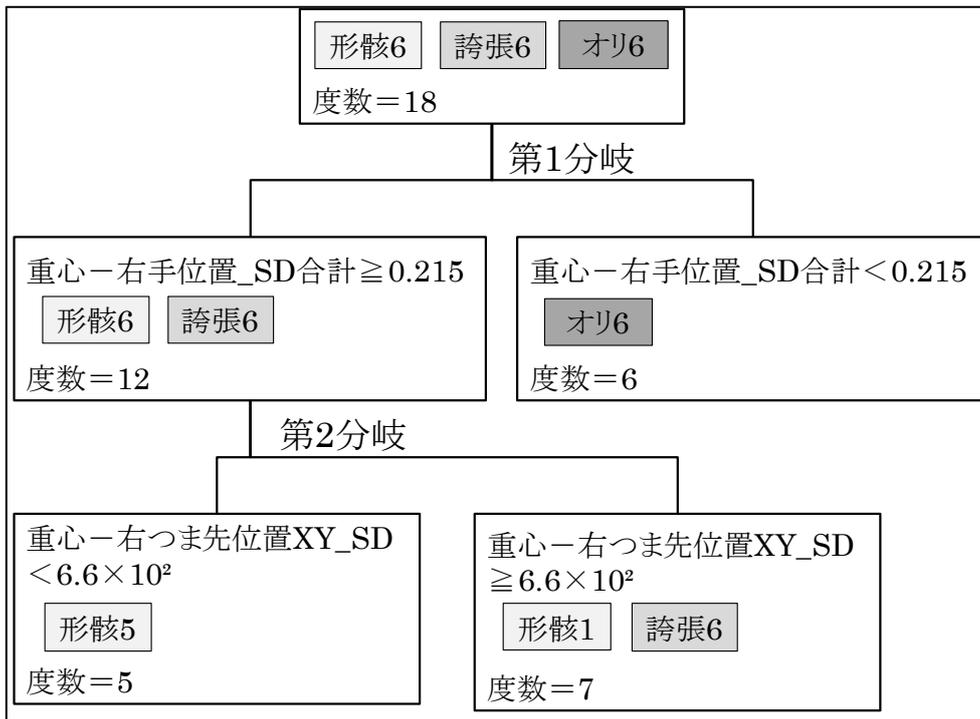


図 3-6 全ての指標を説明変数にした場合の決定木分析の結果

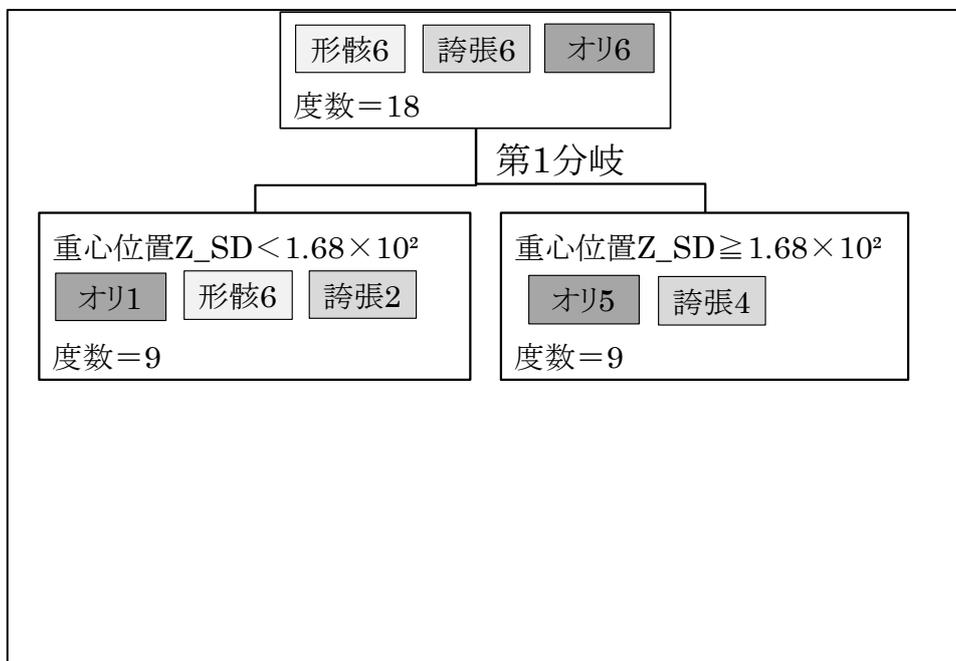


図 3-7 重心の指標を説明変数にした場合の決定木分析の結果

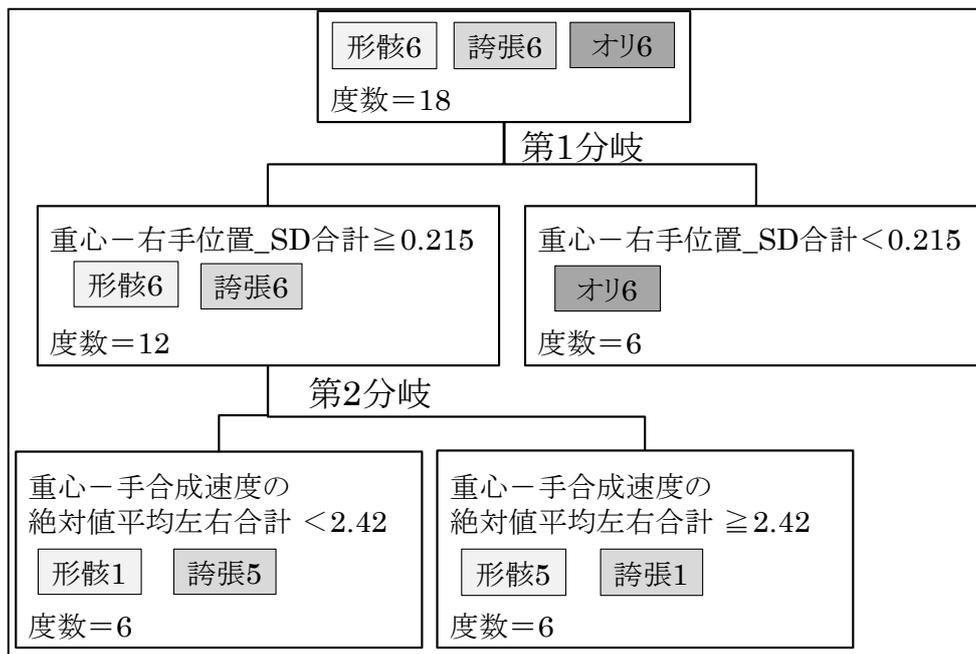


図 3-8 手の指標を説明変数にした場合の決定木分析の結果

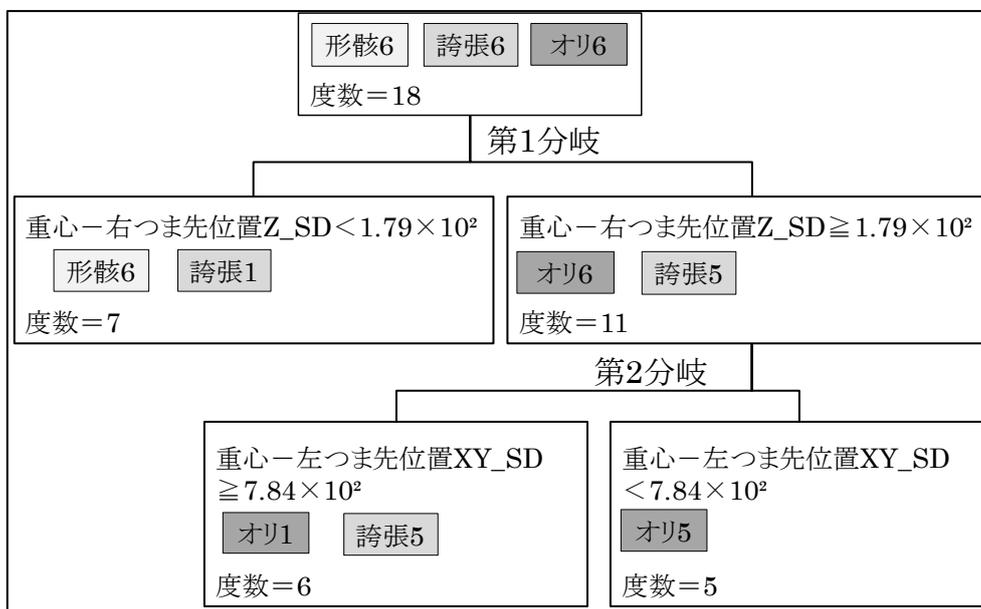


図 3-9 つま先の指標を説明変数にした場合の決定木分析の結果

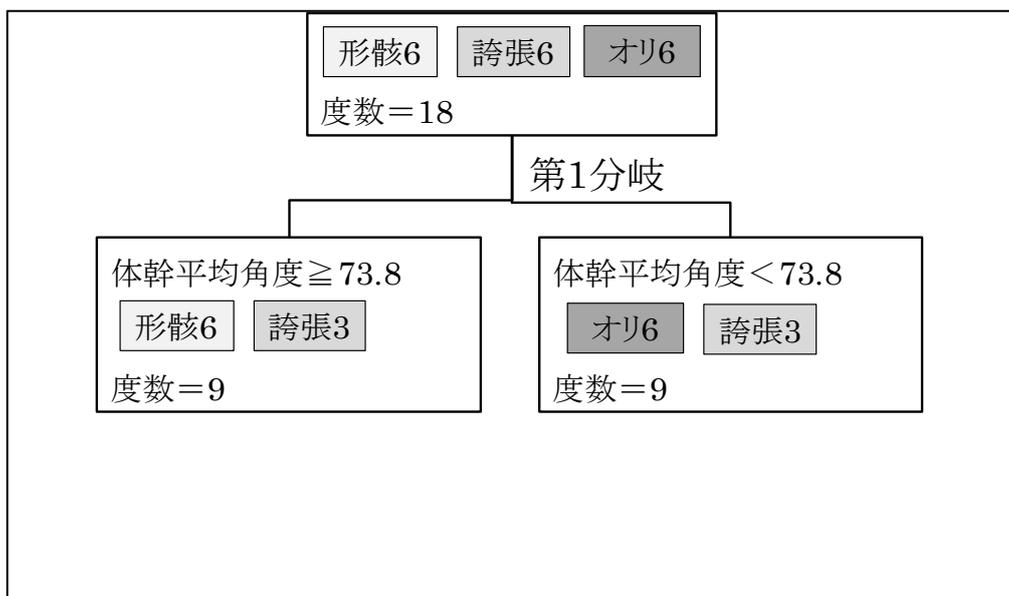


図 3-10 体幹の指標を説明変数にした場合の決定木分析の結果

図 3-6 は、本研究で採用した全ての変数を投入した場合の決定木の分析モデルを示している。「オリジナル模倣」に対して、「形骸模倣」と「誇張模倣」を分類するのに最も影響が強かったのは、重心に対する右手位置の標準偏差であった。この結果は、右手の位置変動が小さいことが「オリジナル模倣」を特徴づけていることを示す。「形骸模倣」と「誇張模倣」の分類に最も強く影響する変数は、重心に対する右つま先の水平方向（合成）の標準偏差であり、「形骸模倣」と比べて右つま先の水平面における動作が大きいことが「誇張模倣」を特徴づけていた。

図 3-7 は、本研究で取り上げた重心に関する変数を投入した場合の決定木の分析モデルを示している。重心に関する変数に限定した場合、身体重心高の標準偏差が「形骸模倣」に対して、「オリジナル模倣」と「誇張模倣」を分類するのに最も強く影響する変数であり、「形骸模倣」は重心の上下動が小さいことが特徴であった。

図 3-8 は、本研究で取り上げた手に関する変数を投入した場合の決定木の分析モデルを示している。全変数を投入した場合に、重心に対する右手の標準偏差が第一の分岐を生じさせる変数であったため、手に関する変数に限定した場合においても同様の結果であった。一方、第二の分岐では、「形骸模倣」と「誇張模倣」を分類する変数として、重心に対する両手の合成速度の絶対値平均が選択され、「形骸模倣」と比べて手の速度が小さいことが「誇張模倣」を特徴づけていた。

図 3-9 は、本研究で取り上げたつま先に関する変数を投入した場合の決定木の分析モデルを示している。つま先に関する変数に限定した場合、身体重心に対する右つま先の鉛直方向位置の標準偏差が「形骸模倣」に対して、「オリジナル模倣」と「誇張模倣」を分類するのに最も強く影響する変数であり、「形骸模倣」は重心に対して右つま先の上下に動かす範囲が小さいことが特徴であった。また、「オリジナル模倣」と「誇張模倣」の分類に対しては、重心に対する左つま先位置の水平方向（合成）の標準偏差が影響していることがわかり、「誇張模倣」は左つま先の水平面における動作が大きい特徴が示された。

図 3-10 は、本研究で取り上げた体幹・頭部に関する変数を投入した場合の決定木の分析モデルを示している。体幹・頭部に関する変数に限定した場合、体幹部の平均角度が「オリジナル模倣」に対して、「形骸模倣」を分類するのに最も強く影響する変数であり、「オリジナル模倣」は体幹部の角度がより水平に近いことが特徴であった。

3.3 3つの模倣の動きを分類する量的な評価観点

表 3-2 は、決定木分析から明らかになった各模倣の動きを分類するための量的な評価観点をまとめたものである。

表 3-2 3つの模倣の動きを分類する量的な評価観点

	形骸模倣	誇張模倣	オリジナル模倣
右手	動き 大 上下に 速く 動かす	動き 大 上下に ゆっくり 動かす	動き 小
重心	上下動 小	上下動 大	上下動 大
つま先	右つま先の上下水平方向の動き 小	右つま先の上下水平方向の動き 大 左つま先の水平面の動き 大	右つま先の上下の動き 大 左つま先の水平面の動き 小
体幹・頭部	体幹 直立		体幹 水平に近い

3.3.1 形骸模倣

「形骸模倣」は、ゾウの象徴でもある長い鼻を右手で動かす動きが大きく（全変数，第1分岐；手の変数，第1分岐），身体重心の上下動が小さい（重心の変数，第1分岐），手の動きが速い（手の変数，第2分岐），右足の動きが小さい（全変数，第2分岐；つま先の変数，第1分岐），体幹部が直立に近い（体幹・頭部の変数，第1分岐）といった特徴があった。これらの結果を解釈すると、「形骸模倣」は、模倣対象の直接的イメージ動作（腕を鼻に見立てて動かす）を除くと、身体の中心部，末端部ともに動きが小さいといえる。

このことから、「形骸模倣」はゾウという模倣対象の形態（鼻が長い）を捉えて模倣しているものの、手の動きが速い（バタバタと乱暴に動かしている）ことからゾウのゆっくりと鼻を動かしている動きの特徴を捉えていないこと，右足の動きが小さいことからゾウの足が太くドスンドスンと歩く動きの特徴を捉えていないことが考えられる。このように模倣対象の形（鼻が長い）は認識しているものの，どのような動きの感じで模倣対象が動いているのかを捉えることができていない状態であると考えられる。そのため、「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ものの，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といえる。

3.3.2 誇張模倣

「誇張模倣」は、ゾウの象徴でもある長い鼻を右手で動かす動きが大きく（全変数，第1分岐；手の変数，第1分岐），身体重心の上下動が大きい（重心の変数，第1分岐），手の速度が小さい（手の変数，第2分岐），右足の動きが大きい（全変数，第2分岐；つま先の変数，第1分岐），左足の水平方向の動きが大きい（つま先の変数，第2分岐）といった特徴があった。これらの結果を解釈すると、「誇張模倣」は、模倣対象の直接的イメージ動作（腕を鼻に見立てて動かす）をしており、身体を中心部，末端部ともに動きが大きいといえる。

このことから、「誇張模倣」はゾウという模倣対象の形態（鼻が長い）を捉えて模倣しており、重心を動かしながら身体全体で大きく動いている様子がわかる。「形骸模倣」と同じ右手を動かすという動作ではあったが、重心と連動しながら右手を動かすことによって、動きがダイナミックになり形骸から誇張に変化すると考えられる。林（1991）は、舞踊における骨盤の重要性を述べており、動きの基点となる箇所として骨盤を示している。ここで、骨盤の位置として両股関節中心を算出し、身体重心と同様の変数（水平面内と鉛直方向位置の標準偏差とその合計，身体重心の合成速度および加速度の絶対値平均）を求め、決定木分析を行ったところ、「誇張模倣」は上下水平方向ともに股関節中心の移動が大きい（第1分岐，第2分岐）特徴が得られた

（図3-11）。これらのことから、身体重心の位置変化は、骨盤の位置変化に伴うと考えられ、「誇張模倣」の動きは、舞踊における表現の要素を内包していると解釈することもできる。そして、「誇張模倣」では、手をゆっくり動かしていることから、ゾウのゆっくりと鼻を動かしている動きの特徴を捉えており、左右の足の動きが大きいことから、ゾウの足でドスンドスンと歩く動きの特徴を捉えていると言える。このように「誇張模倣」は模倣対象を象徴する形（鼻が長い）を認識しており、ゾウのゆっ

たりと鼻を動かす感じやドスンドスンと歩く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ができていると考えられる。

文部科学省（2013）が示している表現系ダンスの技能のポイントでは、「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）することができている」などが挙げられ、変化とメリハリに関わるポイントとして、体幹の動きや動作の強弱に多様性を持たせることが示されているが、具体的な動作を観察する観点は示されていない。本研究で明らかになった、「身体重心の移動が大きく、細部（手先やつま先）までも動いている」という「誇張模倣」の特徴は、先に述べた文部科学省（2013）が示しているポイントを抑えるために重要となる具体的な観点であり、本研究の成果を生かすことで、より適切な模倣の動きの評価ができると考えられる。

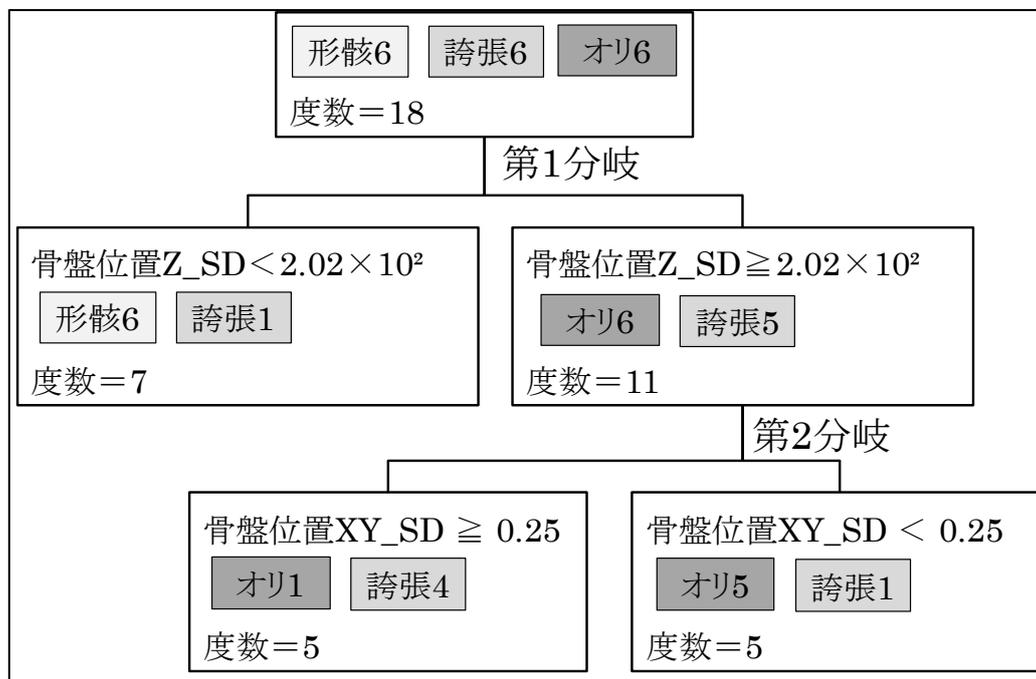


図 3-11 骨盤位置の指標を説明変数にした場合の決定木分析の結果

3.3.3 オリジナル模倣

「オリジナル模倣」は、右手を動かさず動きが少なく（全変数，第1分岐；手の変数，第1分岐），身体重心の上下動が大きい（重心の変数，第1分岐），右足の上下の動きが大きい（つま先の変数，第1分岐），左足の水平方向の動きが小さい（つま先の変数，第2分岐），体幹部が床と平行に近い¹¹（体幹・頭部の変数，第1分岐）といった特徴があった。これらの結果を解釈すると、「オリジナル模倣」は、模倣対象の直接的イメージ動作（腕を鼻に見立てて動かす）ではなく、動きの多様化や個別化につながる間接的イメージ動作（「ゾウ」の形ではない独自の動き）をしていると考えられる。そして、ただ単に異なる動きをしているだけではなく、身体の中心部から動いており、足の動きも左右異なるもの大きく動いていることがわかる。

このことから、「オリジナル模倣」はゾウという模倣対象を象徴する形態（鼻が長い）ではなく独自に捉えたゾウのイメージを表現しているといえる。藤岡（1993）は、記憶はこころの中で変形するものであり、人はおおざっぱな特徴をつかまえかたちにするか、極端な恰好にして特殊性を演出するかで、イメージを創っていると述べている。つまり、同じものを見たとしても、記憶されることで個人のイメージが変形し、再度「記憶を再生」する際に違いが生じると言える。本研究の実験で現れた「オリジナル模倣」では、模倣対象を見て記憶する際に、藤岡の述べる「極端な恰好にして特殊性を演出」している方に該当するため、模倣対象の形態ではない独自の動きをしていたと考えられる。そのため、「誇張模倣」のように様々な身体部位が大きな動きをしていなかったが、重心の移動が大きく、体幹がより大きく傾斜しているといった特徴があったことから、手先だけの動きではなく、体幹から動いている動きということがわかる。このように、「オリジナル模倣」は、そもそも模倣対象から直接的に

¹¹ 「オリジナル模倣」の児童は、「形骸模倣」と「誇張模倣」の児童に比べて体幹角度が水平に近い者が多く、実際には垂直に近い児童もいた。

イメージされる動作（腕を振る動作）がみられず、独自の動きで模倣対象のイメージを表現していると考えられる。そして、動きが独特でありながら、身体の中心部を大きく使った動きをしているといえる。

文部科学省（2013）が示している表現系ダンスの技能のポイントでは、「感じを込めてなりきって踊ることができる」、「動きに変化とメリハリのある表現にすることができる」が挙げられているが、具体的な動作を観察する観点は示されていない。本研究の量的な分析で明らかになった、「模倣対象から直接的にイメージされる動作がみられない」、「身体の中心部から動いており、左右の動作が異なる」という特徴は、「感じを込めた動き」、「動きに変化とメリハリのある表現」を表すものと捉えられる。「オリジナル模倣」は、模倣対象の形を超えた模倣であるため、これらの観点を全て模倣の運動に適用することはできないかもしれないが、上記の観点は、先に述べた文部科学省（2013）が示しているポイントを抑えるために重要となる具体的な点といえる。

第4節 模倣の動きに関する分類・評価観点の総合考察

第2節及び第3節で行った質的な分析と量的な分析で明らかになった3つの模倣の動きの特徴から、3つの模倣の動きを分類するための観点をまとめたものを表3-3に示した。二重線は質的な分析と量的な分析の両方から共通して明らかになったこと、一重線は質的な分析のみで明らかになったこと、波線は量的な分析のみで明らかになったことを示している。

この表より、「形骸模倣」は模倣対象の象徴となる特徴を1つのみ捉えて直接的イメージ動作をしている（ゾウの場合、長い鼻を単調に動かす）ことが共通して明らかになった点であり、質的な分析から身体の部分だけで外観のみを真似て動いていること、量的な分析から身体を中心部、末端部ともに動きが小さいことを新たな観点として特定することができた。「誇張模倣」は模倣対象の象徴となる特徴を2つ以上捉えて直接的イメージ動作をしている（ゾウの場合、長い鼻と動かし足をドスンドスンと動かす）ことが共通して明らかになった点であり、質的な分析から身体を大げさに動かすこと、量的な分析から身体を中心部からダイナミックに動いており、模倣対象の特徴を捉えた質感を表している（ゾウの場合、ゆったりと鼻を動かす、ドスンドスンと歩く等）ことを新たな観点として特定することができた。また、質的な分析の身体を大げさに動かす動きとは、身体を中心部から動いている動きであることが量的な分析から新たにわかった。「オリジナル模倣」は模倣対象の形態を超えた動き（ゾウの場合、腕を振る動作がみられない）をしており、直接的イメージ動作が見られないことが共通して明らかになった点であり、質的な分析から身体全体を使ってスピードの変化、身体や空間のくずしをつけて動いていること、量的な分析から身体を中心部を大きく使っていることを新たな観点として特定することができた。このように、質的な分析から得られた観点とは違った新たな観点を量的な分析から得ることができた。

以上から、外観の象徴的な1つの特徴を捉えて体を部分的に動かし、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいのが「形骸模倣」、外観の象徴的な2つ以上の特徴を捉えて身体の中心部を使って動きの質感も捉えながらダイナミックに動いているのが「誇張模倣」、対象の形を超えているが身体全体を使いながら身体の中心部を多様に動かしているのが「オリジナル模倣」とまとめることができる。

表 3-3 3つの模倣の動きを分類するための観点

「形骸模倣」	「誇張模倣」	「オリジナル模倣」
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>模倣対象の特徴を1つのみ捉えている</u> ・ <u>模倣対象を象徴する直接的イメージ動作をしている</u> ・ <u>身体の部分だけで外観のみを真似て動く</u> ・ <u>身体の中心部、末端部ともに動きが小さい</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>模倣対象の特徴を2つ以上捉えている</u> ・ <u>模倣対象を象徴する直接的イメージ動作をしている</u> ・ <u>身体を大きさに動かす</u> ・ <u>身体の中心部からダイナミックに動いている</u> ・ <u>模倣対象の特徴を捉えた質感を表している</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>模倣対象の形態を超えた動きをしている</u> ・ <u>模倣対象を象徴する直接的イメージ動作をしていない</u> ・ <u>身体全体を使って、スピードの変化、身体や空間のくずしをつけて動く</u> ・ <u>身体の中心部を大きく使った動きをしている</u>

※二重線は質的分析と量的分析の両方から共通して明らかになった観点

一重線は質的な分析のみから明らかになった観点

波線は量的な分析のみから明らかになった観点

第5節 まとめ

本章では、A 小学校 2 年生の児童を対象に行った実験から、児童の表現遊びで現れる模倣の動きについて、舞踊専門家による質的な分類・評価観点を特定することに加え、動作解析を用いた量的な分析を行うことにより、より具体的な分類・評価観点を新たに得ることを目的とした。

その結果、舞踊専門家による質的な分析から、「形骸模倣」はゾウの「長い鼻」という外観は捉えているものの、ゆったりとした感じや力強い感じは児童の動きから見受けられず、ゾウの外観のみを真似ている動きであること、「誇張模倣」はゾウの「長い鼻」という外観だけではなくゆったりとしたゾウの感じや「パォーン」と吠えている様子が見受けられ、「力強く歩く」という特徴も捉えながら全身で大きさに身体を動かしていること、「オリジナル模倣」はゾウの外観の特徴をそのまま捉えるのではなく、ゾウから捉えた発想が動きになっていることで題材の形態を越えた動きになっている可能性があり、全身で多様な動きの変化をつけながら動いていることが明らかになった。

動作解析を用いた量的な分析からは、児童の動きを分類するために「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」といった観点を抽出することができた。それらの観点から、「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ものの、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいこと、「誇張模倣」は模倣対象を象徴する形（鼻が長い）を認識しており、ゾウのゆったりと鼻を動かす感じやドスンドスンと歩く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いていること、「オリジナル模倣」はそもそも模倣対象から直接的にイメージされる動作（腕を振る動作）がみられず、独自の動きで模倣対象のイメージを表現しており、身体の中心部を大きく使った動きをしていることが明らかになった。

これらの質的な分析と量的な分析を合わせて、模倣の動きを分類する評価・観点を考察した結果、外観の象徴的な1つの特徴を捉えて体を部分的に動かし、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいのが「形骸模倣」、外観の象徴的な2つ以上の特徴を捉えて身体の中心部を使って動きの質感も捉えながらダイナミックに動いているのが「誇張模倣」、対象の形を超えているが身体全体を使いながら身体の中心部を多様に動かしているのが「オリジナル模倣」と示すことができた。

このように本研究では、児童から現れる3つの模倣の動きの特徴を表し、動きを評価する観点を得ることができたが、ゾウの模倣から現れた動きを分析対象としたため、ゾウの特徴的な動きが観点として挙げられた。しかし、外観の象徴的な1つの特徴を捉えて体を部分的に動かし、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいのが「形骸模倣」、象徴的な外観以外の対象物の特徴も捉えて身体の中心部を使って質感も捉えながらダイナミックに動いているのが「誇張模倣」、対象の形を超え、身体の中心部を多様に動かしながら動いているのが「オリジナル模倣」という評価は、ゾウに限らず、どの模倣対象に対しても適用できる一般的なものとして考えられる。このような評価観点は、曖昧であった模倣の動きを整理することに役立ち、現場の教員が児童の動きを評価する際の助けとなるだろう。

第 4 章

総括

第1節 結論

学校体育における表現運動・ダンス領域の表現・創作ダンスは、題材から発想したイメージを動きにつなげるものであり、動きが多様化、個別化することに重きが置かれている。しかし、現場の教員にとっては学習者が授業の中でどう動いていればよいのかが分かりにくく、動きを観察することが難しい点が問題として挙げられる。特に表現・創作ダンスは動きの「感じ」を質的に見ることが重要であるため、専門的な教育を受けていない指導者にとってはどのような観点で質的に動きを分類したらよいのかが分からないと考えられる。先行研究では、熟練指導者の指導言語などを分析し、指導者がどのような観点で動きを観察しているかを明らかにする研究は存在したが、学習者から現れた動きそのものを分析し、動きを観察する観点を明らかにする論文は存在しないことが認められた。

そこで、本研究では、小学校低学年の表現遊びから現れる模倣の動きに焦点をあて、児童から現れる模倣の動きの違いを舞踊専門家による質的な分析と動作解析を用いた量的な分析によって明確化することにより、模倣の動きを観察して分類・評価するための観点を新たに得ることを目的とした。この目的を達成するために、本研究では大きく2つの研究課題Ⅰ・Ⅱを設定し、研究課題Ⅱについては、さらに2つの下位課題を設定した。ここではそれぞれの研究課題に対して得られた本研究の結論をまとめて示す。

研究課題Ⅰ：児童の表現遊びで現れる模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類し、その種類を明らかにすること（第2章）

本研究で設定した第1の研究課題は、児童の表現遊びの即興時に現れた模倣の動きを舞踊専門家により質的に分類することにより、模倣の動きの種類を明らかにするこ

とであった。そのために、4校の小学校2年生の児童を対象に、動物と乗り物の絵が描かれたカードを提示し児童がそのものになりきって即興的に動く実験を行い、その際に現れた模倣の動きを分類した。その結果として、以下の結論が得られた。

1. 児童から現れた動きを分類した結果、「題材の模倣」と「他者の模倣」の大きく2種類の模倣が現れた。
2. 「題材の模倣」では題材の形態のみを模倣している「形骸模倣」、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、「他者の模倣」では互いの動きを真似し合っている「相互模倣」、他の児童の動きを自身の動きに取り入れた「反映模倣」の2種類の模倣があることが明らかとなった。

研究課題Ⅱ：児童の表現遊びで現れる模倣の動きを分類・評価するための具体的な観点を新たに得ること（第3章）

研究課題Ⅱ-1：児童の表現遊びで現れる模倣の動きに関する舞踊専門家による質的な分類・評価観点を特定すること

研究課題Ⅱ-2：舞踊専門家により質的に分類された模倣の動きについて動作解析を用いた量的な分析を行うことにより、児童の表現遊びで現れる模倣の動きに関するより具体的な分類・評価観点を得ること

研究課題Ⅰに関する研究の結果、「題材の模倣」では「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の3つの模倣の動きがあることを明らかにしたが、舞踊専門家が児童の模倣の動きをどのような観点を観察して分類したのかが示されていない。さらに、舞踊の専門家ではない現場の教員が実際に模倣の動きを効果的に分類するためには、専門家による質的な観点を明らかにするだけでは十分ではなく、現場の教員が共通して認識できる新たな観点を示す必要があった。そこで、本研究で設定し

た第2の研究課題は、児童の表現遊びで現れる「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の動きについて、3つの模倣の動きを分類するための観点を、研究課題Ⅱ-1では舞踊専門家により質的に、研究課題Ⅱ-2では動作解析を用いて量的に明らかにすることであった。

そのために、A小学校2年生の児童を対象に動物や乗り物の絵が描かれたカードを提示し、児童が即興的にそのものになりきって動く授業を実験として行い、模倣の動きを分類・評価するための観点を抽出した。本論文では、課題となった模倣対象の中でも動きに変化が付きやすく、3つの模倣の動きが出やすいため、「ゾウ」を分析対象として取り上げ考察をした結果、以下の結論が得られた。

1. 舞踊専門家による質的な分析から、「形骸模倣」はゾウの「長い鼻」という外観は捉えているものの、ゾウの外観のみを真似ている動きであること、「誇張模倣」はゾウの「長い鼻」という外観だけではなくゆったりとしたゾウの感じや「パォーン」と吠えている様子が見受けられ、「力強く歩く」という特徴も捉えながら全身で大げさに身体を動かしていること、「オリジナル模倣」はゾウの外観の特徴をそのまま捉えるのではなく、ゾウから捉えた発想が動きになっていることで題材の形態を越えた動きになっている可能性があり、全身で多様な動きの変化をつけながら動いていることが明らかになった。
2. 動作解析を用いた量的な分析から、児童の動きを分類するために「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」といった観点を抽出することができた。それらの量的な評価観点から、「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ものの、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいこと、「誇張模倣」は模倣対象を象徴する形（鼻が長い）を認識しており、ゾウのゆったりと鼻を動かす感じやドスンドスンと歩く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いていること、「オリジナル模倣」はそ

もそも模倣対象から直接的にイメージされる動作（腕を振る動作）がみられず、独自の動きで模倣対象のイメージを表現しており、身体の中心部を大きく使った動きをしていることが明らかになった。

3. 質的な分析と量的な分析を合わせて、模倣の動きを分類する評価・観点を考察した結果、外観の象徴的な1つの特徴を捉えて体を部分的に動かし、身体の中心部、末端部ともに動きが小さいのが「形骸模倣」、外観の象徴的な2つ以上の特徴を捉えて身体の中心部を使って動きの質感も捉えながらダイナミックに動いているのが「誇張模倣」、対象の形を超えているが身体全体を使いながら身体の中心部を多様に動かしているのが「オリジナル模倣」とまとめることができた。

以上を総括すると、本研究では、舞踊専門家による質的な分析と動作解析を用いた量的な分析により、模倣の動きを観察して分類・評価するための新たな観点を得ることができたと結論づけられる。

第2節 本研究が指導に影響を及ぼす示唆

ここでは、学校教育における実態や問題点を踏まえながら、本研究で得られた知見をもとに表現遊びを指導する際の示唆を示す。

1. 小学校での表現遊びの実態と問題点

表現運動の授業を行う際の困難を現場の教員に調査した先行研究において、「高学年になると意欲的にやらない」、「高学年になると男女一緒に難しい」という回答が上位に挙がっていた（寺山，2007）。10歳の壁と言われるように小学校中学年あたりから恥ずかしさが芽生え、表現運動の授業を実施しにくい傾向にあるため、小学校低学年は表現遊びを行いやすい時期であると言える。村田（1991）も「低学年の児童は、何にでも変身し、非日常の世界に没入することができ、最も表現の世界に触れやすい段階」と述べており、小学校低学年の表現遊びの授業は、児童から動きが現れやすいと捉えられ、あまり問題視されていない現状にあると考えられる。しかし、実際の授業では児童が単に動いているだけで、児童の学びに繋がっていない可能性があることも認められる。本実験（研究課題Ⅱ）においても、何も指導をしていない状態では「形骸模倣」の児童が大半を占めていた。そのため、表現遊びの授業では、児童が単に動いている「形骸模倣」の児童のまま授業を終えてしまっている可能性もあることが問題として考えられる。

また、寺山ら（2011）は小学校低学年の児童に関して、動物の題材で表現遊びを行った際に「動物がイメージできずに立ち尽くす子どもが少なからず存在する」と報告しており、動いている動物のイメージができない子どもが以前よりも増加していると推測できる。そのため、児童の動きが現れやすいように、近年ではICTの普及により動物の動画等を映像で流しその映像を見ながら動きを真似したりする授業も増加して

いる。このような授業を行うことにより、児童が全く動くことがなく授業が停滞するような状況は回避できるかもしれないが、動物の外観だけを真似て児童が何も思考せずに単に動いている状況になる可能性が高いとも考えられる。さらに、児童が何の動物の真似をしているかを他の児童が当てるようなジェスチャーゲームの授業も多く見受けられる。ジェスチャーとは「何かを伝えようという意図のもとに起こる行為の一環としてある身体の動きが発現し、それが伝えるべき内容に関連のある情報を表す身体の動き」と喜多（2002）は述べているように、相手にその題材を伝えるという目的がある。しかし、表現遊びでは、題材そのものを真似て何の題材かを伝えるものではなく、題材を独自の視点で捉えて強調したり、変形したりすることが重要である。そのため、一見その題材の形とは離れる場合もあるが、自身でその題材をどのように捉え、動きに置き換えたかということが重要になる。表現遊びでは正確にその題材を真似て、より本物の動きに近づけることを目指しているのではないにも関わらず、その題材を正確に真似る授業が多く実施されていることが問題である。

このように、小学校低学年の表現遊びの授業では、単に動いているだけで学びに繋がっていない授業や題材の形態を正確に真似する授業などを実施している可能性がある。表現遊びで何を子どもたちに学ばせるのかを再考していくことが重要である。そこで次に、表現遊びの特性を生かした授業を実施するために、本研究で得られた知見をどのように授業に生かすことができるのかを述べていく。

2. 表現遊びの授業で目指すべき「模倣の動き」

表現遊びでは、児童が題材をどのように捉えて動きに置き換えていくかが重要である。それでは、本研究で得られた「形骸模倣」，「誇張模倣」，「オリジナル模倣」の3つの模倣の動きは、表現遊びにおいてどのような段階であり、授業の中ではどの模倣の動きを目指していくべきであろうか。

小学校学習指導要領の表現遊びにおける動きの例示では「『〇〇が〇〇しているところ』（サルが木登りしたり木から木へ跳び移ったりする，カマキリが獲物にゆっくりと近づいていったり戦ったりする）などいろいろな題材の特徴や様子を具体的な動きで幾つか捉え，跳ぶ，回る，ねじる，這う，素早く走る，高・低の差や速さの変化のある動きなどの全身の動きで即興的に踊ること」（文部科学省，2017）という記載がある．このように，学習指導要領では題材の多様な行動の様子を思い浮かばせ，多くの動きの種類を引き出すことと多様な運動や変化のある動きを引き出すことに重きが置かれているように読み取ることができる．しかし，これでは題材の多様な様子を単に色々な動きで表すことに留まってしまう可能性がある．例えば，カマキリが獲物にゆっくりと近づく動きを児童にさせる際に児童がカマキリのおおよその外観を真似ながら単に歩くような動きを現したとき，「低い姿勢で近づこう」や「ゆっくり近づこう」というような言葉かけを行い，動きを変化させることができるが，単に高さや速さが変わっただけで動きの感じは変化していない可能性もある．

本研究の「形骸模倣」は，カマキリが題材の場合では，このような外形を真似しながら歩くような動きを指す．「形骸模倣」は児童がカマキリからおおよその外形は思い浮かべることはできるが，児童自身でカマキリがどんな特徴であり，どこが印象的であったか等を思考していない状態と考えられる．このような「形骸模倣」の動きは，寺山（2017）の述べる「意図のない動き」と類似していると考えられる．寺山（2017）はダンス専門の学生を例に，「脚があがり，何回も回れて，踊る技術があったとしても，意図の感じられない動きをする人がある．なぜその動きをするのかという＜私＞の決断も責任もないようにみえることがある．これはただの動きであって，表現とはいえないだろう」と述べている．このように「形骸模倣」は自分自身がどのようにその題材を表現したいかという責任がない動きであり，表現遊びの授業を通し

て「形骸模倣」のまま授業を終えることは、表現遊びで学習をしたことにはならないと考えられる。

そこで、次の段階である「誇張模倣」はいわゆる「意図のある動き」と考えられる。誇張模倣の特徴として、児童が題材のどの特徴をどのようにあたためファイリングしたかによって誇張する動きが異なってくる（寺山，2003）ことから、児童がその題材をどのように表現したいかという責任が誇張模倣には存在しており、動きに反映しているといえる。そのため、「誇張模倣」は単に動いているのではなく、表現している状態と考えられる。村田（2011）も表現における誇張の重要性を述べており、誇張することが表現遊びにおいてまず必要な学習内容であると考えられる。そして、「誇張模倣」の動きの例として、ゾウの場合であれば児童の髪の毛でゾウの長い鼻を誇張し、頭を激しく振ることでゾウの鼻を激しく動かしている動き等が考えられ、「誇張模倣」の動きは単にその題材の形を大きくして動くだけではなく、誇張の仕方は多様に存在する。つまり、誇張する箇所や動きは児童によって異なり、児童の創造性が大きく反映しているのが「誇張模倣」であるといえる。そのため、表現遊びでは、まず「誇張模倣」を目指していくことが段階として必要になってくると考えられる。

次に、本研究の「オリジナル模倣」の段階を考察する。藤岡（1993）は、記憶はこころの中で変形するものであり、おおざっぱな特徴をつかまえたちにするか、極端なかつこうにして特殊性を演出するかで、イメージを創っていると述べている。つまり、おおざっぱな特徴をつかまえて形にするのが「形骸模倣」か「誇張模倣」であり、極端なかつこうにして特殊性を演出するかで、イメージを創っているのが「オリジナル模倣」であると考えられる。そのため、必ずしも「誇張模倣」を経て「オリジナル模倣」に変化するのではなく、「オリジナル模倣」の児童は、もともと持っている題材の記憶や認識、そして動きへの置き換えが特殊である可能性が高いと言える。

「オリジナル模倣」の動きの例として、ゾウの場合であればゾウが気持ちよく水浴びをしている様子を表したいとき、ゾウの形よりも「水浴びして気持ちいい」ゾウの様子を中心に表す動きが考えられる。つまり、児童から現れる動きは無限大であり、児童の創造性が「誇張模倣」よりも大きく反映しているのが「オリジナル模倣」であるといえる。このように、「オリジナル模倣」は先に述べた「意図のある動き」であり、誇張模倣よりもさらに高次の段階で児童の独創性が高いと考えられる。

このような3つの模倣の動きの段階を考察することにより、表現遊びの授業では「表現なし」や「形骸模倣」の児童はまず「誇張模倣」を目指し、最終的に「オリジナル模倣」にしていくことが授業の中で目指していくべき目標であると考えられる。

3. 模倣の動きを分類した知見から得られる指導への示唆

ここでは、それぞれの模倣の動きを現場の教員が分類することにより、どのように授業に効果が得られる可能性があるのかを検討していく。

まず、本研究では多様に広がる模倣の動きには、質的に異なる3種類の模倣の動きがあることを示した。これまでは、多様に広がる動きにおいて、どのような模倣の動きが何種類あるのか明らかにされておらず、児童から現れる動きを区別することができなかった。それゆえ、多様に広がる模倣の動きの中には大きく3種類の動き（「表現なし」を含めば4種類）があり、「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の順に児童の創造性が高くなっていることを示したことは、表現遊びの授業を実施する際に児童の動きを観察する手がかりを与えることができたと考えられる。特に、3段階で学習成果を評価する際に、この3種類の分類は大きな助けとなると考えられる。

次に、児童から現れる動きを3つの模倣の動きに分類することにより、常に授業の中で現れる模倣の動きの割合を把握することができる。例えば、「形骸模倣」の児童

がクラスの大半を占めるのか、「オリジナル模倣」の児童が数名でも存在するのか、また「表現なし」の児童が多く存在するのか等を把握することにより、それぞれの状況に応じて動きの質を上げるための指導を考える一助になる。さらに、授業を進める過程において「形骸模倣」の児童の割合が減り、「誇張模倣」や「オリジナル模倣」の児童の割合が増えていくことで、実施した授業の効果を確認することも可能となる。

また、研究課題Ⅱの実験から、表現遊びの経験がないクラスに指導を介入せずに模倣の動きを実施した結果、「形骸模倣」が少しでも現れた児童がクラスの約70%、「誇張模倣」の児童が10%、「オリジナル模倣」の児童が10%、「表現なし」の児童が10%いたことから、初めて表現遊びの授業を実施する際には、クラスの児童の大半が「形骸模倣」であり、「表現なし」の児童も存在すること、また「誇張模倣」や「オリジナル模倣」は現れにくいことが想定できる。このことから、初めての授業の単元始めでは「形骸模倣」や「表現なし」の児童が多いことを想定し、まず「誇張模倣」にしていくために本研究で得た知見を活用した以下のような指導法を工夫することができる。

表現遊びの授業では2人組を中心に活動する教材が多く、児童同士の関わり合いを重視している。プレストン(1976)は「ダンスにおけるパートナーは表現の刺激であると同時にそれを解明する者である」と述べているように、2人組を作る上で、誰とペアを組むかにより、その授業での活動に大きな影響を及ぼすと考えられる。そのため、どの児童がどの模倣の動きをしやすいかを把握することにより、ペアの組み方を考える際の一助となると考えられる。例えば、「表現なし」の児童と「誇張模倣」の児童でペアを組ませることで、「誇張模倣」の児童のよい刺激を「表現なし」の児童に与え、「表現なし」の児童が変化していく可能性がある。このように、どの児童が

どの模倣の動きを出しやすいかを把握することにより、段階の違う児童をペアで組み合わせることができると考えられる。

そして、教員が表現遊びの活動中に「形骸模倣」の児童が「誇張模倣」の動きに変化した瞬間を捉えることができれば、その児童に対して肯定的なフィードバックを与えることができ、より児童の学習意欲を高めることができると考えられる。このように少しでも模倣の段階が上がったことを認め、個別に指導することができるといえる。

さらに、児童の中から「誇張模倣」の児童を抽出することで、他の児童に見本として「誇張模倣」の動きを示すことができる。表現遊びの活動の中で、児童がどのような動きになっていったらよいのか児童自身が想像できない状況が考えられる。その場合は、教員が児童に見本を見せることができればよいがそれができない状況もあるため、「誇張模倣」をした児童を抽出し、他の児童に「誇張模倣」の動きを見せて共有することで、他の児童も動きの具体がイメージでき、自身の動きに還元しやすいと考えられる。

4. 模倣の動きを分類・評価するための観点を導き出した知見から得られる指導への示唆

ここでは、それぞれの模倣の動きを分類・評価するための観点を教員が理解することにより、どのように授業に効果が得られる可能性があるのかを検討していく。

まず、先述した問題点で述べたように、小学校低学年の表現遊びでは児童から動きが現れやすいことから、児童の動きが変化しないまま授業が終わってしまい、表現遊びでの学びが軽視されている可能性がある。しかし、本研究において「形骸模倣」、
「誇張模倣」、
「オリジナル模倣」の特徴を児童の発想と関連づけて示したことにより、児童の感性や創造性を育てていくことに表現遊びでの学びがあるということを現場の教員に提示することができたといえる。つまり、3つの模倣の動きを示したこと

は、単に動きを分類する指標を提示しただけではなく、表現遊びで何を学ばなければならないのかを同時に示すことができ、現場の教員の表現遊びに対する考え方を変化させることができたのではないかと考えられる。このように、表現遊びで現れた模倣の動きを分類しその種類の特徴を示すことにより、児童が表現遊びの授業を通してどのような段階で学習して成長していき、表現遊びで何を学んでいくのかを明らかにすることができ、このことは本研究の大きな貢献であると考えられる。

次に、表現遊びでは動きの「感じ」を質的に見るのが重要であるため、舞踊経験のない指導者にとっては動きを観察する観点が分からず、舞踊経験のある指導者にとっても今までの経験に基づいて評価している可能性がある。そのため、指導経験の有無に関わらず指導者によって成績評価の基準が異なり、同じ児童においても成績評価にばらつきが生じている問題点が考えられる。先行研究においても舞踊専門家が動きを評価しその観点を示していたが、舞踊経験のない指導者にとって舞踊専門家が示した観点は具体的な動きが想像できず理解することが難しいものであったと考えられる。それゆえ、本研究の質的な分析と量的な分析によって得られた分類・評価観点は、動きの「感じ」を捉えながらも客観的に動きを評価するための観点であり、成績評価の際の指導者によるばらつきを少なくした共通性のある観点といえる。特に、児童の「身体の中心部」を観察することで、体幹が直立であるのが「形骸模倣」、身体の中心部を動かしているのが「誇張模倣」、身体の中心部を多様に動かしているのが「オリジナル模倣」であるという観点は共通認識しやすいといえる。

また、児童から現れた模倣の動きに対して、模倣の動きを分類・評価するための観点を教員が理解することにより、児童に対して肯定的なフィードバックの具体的なポイントが明確になると言える。例えば、「誇張模倣」の児童は模倣対象の特徴を2つ以上捉えている特徴があることから、「誇張模倣」の児童が現れた際に「ゾウの長い鼻をゆっくり動かしている感じと大きな足でドスドスと歩いている感じが表れていて

いいね」等の言葉かけをすることができる。また、「オリジナル模倣」は模倣対象を象徴する直接的イメージ動作をしていないという特徴やスピードの変化、身体や空間のくずしをつけて動くという特徴があることから、題材の新しい捉え方や動き方に関する言葉かけをすることができる。例えば、「オリジナル模倣」の児童を見つけた際に「どんな様子をやっていたのかな？」という問いかけをし、「ゾウが水浴びして気持ちよさそうな様子」というイメージを聞くことができれば、「面白いゾウの様子に気づいたね。寝ころびながらゆっくり鼻を動かして気持ちよさそうだったね」等と新しい題材の捉え方と具体的な動きの工夫に関する内容をフィードバックすることができる。このように、「オリジナル模倣」の児童は題材の形よりもイメージが強くなり動きに表している可能性が高く、さらにその新しい捉え方をクラスで共有することで、他の児童も新しい題材の捉え方を知ることができ「オリジナル模倣」に変化させることができる可能性がある。

そして、それぞれの模倣の動きを分類・評価するための観点を理解することにより、それぞれの模倣の動きに対してどのような指導が効果的かを考えることができる。例えば、「形骸模倣」の児童は題材の特徴を1つのみ捉えていることから、他の特徴に気づかせる問いかけ（「ゾウは長い鼻以外にどんな特徴があったかな？」等）や題材の質感を表す指導言語（「ドスドス」、「パォーン」等）を用いて感じのある動きを引き出すことを教員がリードして行っていくことも効果的であると考えられる。また、「形骸模倣」の児童は同じ速度の動きを繰り返していることから、急変するような場面（急に敵が襲ってきた等）を演出することにより、「誇張模倣」に繋がっていく可能性があると考えられる。

このように、それぞれの模倣の動きを分類・評価するための観点を現場の教員が理解することにより、表現遊びの指導法に具体的で効果的な変化が期待できると考えられる。

5. 本研究で得られた知見を取り入れた単元構想案

ここでは、本研究で得られた知見を表現遊びの実際の単元構想にどのように取り入れることができるのかを検討していく。

本研究で得られた知見を取り入れた単元構想案を図 4-1 に示した。表で示したものが単元内容であり、赤の四角形で示したものが本研究から得られた知見から導き出した指導への示唆である。単元名は「どうぶつやのりものにへんしんしよう！」であり、文部科学省（2013）が示している指導計画例を一部引用した 5 時間完了の表現リズム遊びの単元である。小学校低学年期はなりきりやすく律動的な動きを好む児童の特性があることから、「リズム遊び」で心と体を弾ませ「表現遊び」の内容につなげる単元例が多く示されているため、本研究で示す単元構想案も表現リズム遊びに設定した。単元の内容として、1, 2 時間目の小テーマは「動物」、3, 4 時間目の小テーマは「乗り物」、5 時間目の小テーマは「動物・乗り物メドレー」であり、1~4 時間で多様な動物や乗り物になりきって表現し、5 時間目では今まで踊った中で面白かった動きを選んでみんなで踊るという流れである。1 時間の学習の流れとして、まず、毎時間導入として軽快なリズムにのってリズム遊びを実施する。そして、それぞれの小テーマの特徴的な動きを教員リードでいくつかみんなでやってみる。最後に、2, 3 人組のペアで好きな動物や乗り物を選び、簡単なお話で続けて踊るというものである。この単元の流れをもとに、本研究で得られた知見をどのように取り入れることができるのかを考察する。

まず、単元を始める前は、「形骸模倣」の児童がクラスの大半であり、「誇張模倣」の児童や「オリジナル模倣」の児童が少ないと想定することができる。そのため、「形骸模倣」の児童を「誇張模倣」にするための指導法を中心に計画を立てることができる。そして、小テーマの特徴的な動きを教員リードでやってみる際に、「誇張模倣」の児童が現れたら、その児童を抽出し、見本として他の児童に提示すること

ができ、「誇張模倣」の動きを想像しやすくすることができる。次に、2、3人のペアで好きな動物や乗り物を選んで踊る際に、模倣の段階が上がった児童に対して肯定的なフィードバックを与えることができ、さらに単に「いいね」という言葉だけではなく、どこがどのようによかったのか等の明確なポイントを伝えることができる。また、形骸模倣の児童が多い単元の始めの方では、「形骸模倣」は児童の題材の特徴を1つのみ捉えているということから、他の特徴に気づかせる問いかけや質感を示す指導言語を教員が発していくことが重要である。また、「形骸模倣」の児童は同じ速度の動きを繰り返していることから、急変するような場面（急に敵が襲ってきた等）を演出することにより、動きに変化が現れ「誇張模倣」に繋がっていく可能性が生まれると考えられる。

そして、2時間目の授業の始めでペアを決める際に、1時間目でどの児童がどのような模倣の動きをしているのかをある程度把握できていることから、「表現なし」の児童と「誇張模倣」の児童がペアを組むように調整する等、模倣の段階が異なる児童同士でペアを組ませることで模倣の段階が高い児童のよい影響を受けることができると考えられる。そして、徐々に「誇張模倣」の児童が増えてきたと想定できる3時間目に「オリジナル模倣」の児童が現れていた場合、どんなイメージで動いたかを児童に問いかけ、そのイメージをクラスで共有することで、他の児童も新しい題材の捉え方を知ることができ「オリジナル模倣」に変化させることができる可能性がある。

さらに、単元を通して、「誇張模倣」や「オリジナル模倣」の児童がクラス全体に増えていくことができれば、授業の効果を確認することができる。また、単元終了後に児童を評価する際に、表現遊びでは個人の主観によって成績評価に偏りが出やすいという問題があったが、本研究で得られた分類・評価観点をを用いて児童の動きを評価することにより、ばらつきのない共通性を持たせた成績をつけることができると考えられる。

単元前：「形骸模倣」が大半年で「誇張模倣」や「オリジナル模倣」は少ないと想定

授業経過：「誇張模倣」や「オリジナル模倣」が増えていくことで、授業の効果を確認できる

単元後：共通性を持たせた成績評価ができる

どうぶつやのりものにへんしんしよう！（表現リズム遊び）					
時数	1	2	3	4	5
毎時間の小テータ	動物		乗り物		動物・乗り物 メドレー
0	ペアの組み方を調整 例：「表現なし」と「誇張模倣」の児童でペア等				
10	1. 軽快なリズムに乗って自由に踊る				
30	2. 小テータの特徴的な動きを先生と一緒にいくつかみながらやってみる ・いろいろな動物の動きを教師リードで即興的に踊る ・いろいろな乗り物の動きを教師リードで即興的に踊る				
45	「誇張模倣」の児童を抽出し、見本として見せる				
	3. 友達と好きな動物や乗り物を選び、簡単なお話で続けて踊る				
	2, 3人組の友達と取り上げた動物の中から好きな動物を選んで、簡単なお話を続けながら続けて踊る	2, 3人組の友達と取り上げた動物の中から好きな動物を選び、簡単なお話を続けながら続けて踊る	2, 3人組の友達と取り上げた乗り物の中から好きな乗り物を選んで、簡単なお話を続けながら続けて踊る	2, 3人組の友達と取り上げた乗り物の中から好きな乗り物を選び、簡単なお話を続けながら続けて踊る	これまで踊った中で面白かった様子や動きをみんなと一緒に踊る
	模倣の段階が上がった児童に対して肯定的なフィードバック 肯定的なフィードバックのポイントが明確				
	形骸模倣の児童→他の特徴に気づかせる問いかけ、質感を示す指導言語 急変する場面や事件を起こす				
	「オリジナル模倣」の児童を抽出し、イメージを聞きクラスで共有				

図 4-1 本研究から得られた知見を取り入れた単元構想案（文部科学省，2013）一部引用

第3節 今後の研究への展望

本研究では児童から現れた模倣の動きを分類した結果、「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の3つの種類に分類でき、「形骸模倣」、「誇張模倣」、「オリジナル模倣」の順に模倣度が低くなり、児童の創造性が高くなっていることがわかった。本研究の結果からそれぞれの模倣の動きをより高めていくための指導上のポイントとして、「形骸模倣」の児童は、他の特徴に気づかせる問いかけ（「ゾウは長い鼻以外にどんな特徴があったかな？」等）や題材の質感を表す指導言語（「ドスドス」、「パォーン」等）を用いて感じのある動きを引き出すことが、「誇張模倣」の児童は模倣対象の直接的イメージ動作をしていることから「ゾウはどんな感じがするかな？」というように題材の外観以外の感じを捉えさせ、それを動きに置き換えることが重要であると考えられる。また、「オリジナル模倣」の児童は、現れる動きは質の高いものであったが、「オリジナル模倣」の動きをしている時間が短いことや動きの種類が少ないことから、気持ちを途切れさせずに題材を多様な視点から捉えさせ、動きの種類を増やすことが重要であると考えられる。このように、それぞれの模倣の動きを高めていくためには児童の「発想」に着目する必要があると考えられるが、本研究ではそれぞれの模倣の動きに対する指導法の研究までには至らなかった。

表現系ダンスは、題材のイメージと動きの関わりが大きく、学習者がどのようにその題材を捉えたかによって動きに違いが生じてくると考えられる。そのため、模倣の動きをより高めるための指導法を検討する際には児童の発想は重要な視点であり、着目しなければならないと言える。今後は児童の発想に着目しながら、それぞれの模倣の動きに対する指導法を検討していくために研究を継続していく所存である。

謝辞

本論文の執筆にあたり、中川昭教授には論文の構成から書き方を始め、研究者としての姿勢など懇切丁寧なご指導を賜りました。心より感謝の意を表します。村田芳子教授、本間三和子教授にはアドバイザーコミッティーにおいて、研究計画に対する建設的な助言を数多くいただきました。佐野淳教授、岡出美則教授には予備審査会から今後の研究も見据えたご指導いただきました。お忙しい中、貴重なお時間を割いてご指導を承りましたことに深く御礼申し上げます。

そして、寺山由美准教授には、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。永原隆助教には、量的手法を用いた第3章について多大なるご助言とご尽力をいただきました。

平山素子准教授には、予備審査会にてご指導いただき、いつも温かい励ましの言葉で支えていただきました。また、宗宮悠子助教、細川幸子さんには研究の分析にご尽力いただきました。山崎朱音講師、朴京眞助教、大島茉野特任助教、若井由梨助教、河合史菜助教、村瀬瑠美講師、屋代滯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。

また、愛知教育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と助言をいただきました。実験にご協力いただいた4校の先生方と子どもたちにも深く御礼申し上げます。

筑波大学での学びを還元できるように今後も研究に邁進していく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。

2019年8月

成瀬 麻美

引用文献

- 赤田真一・赤田陽子（2010）小学校体育科：「表現リズム遊び」についての授業開発の試み．静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，18：31-38.
- 相場了（2010）小学校表現運動の学習指導 今を生きる子どもたち．アイオーエム，pp.25-26.
- 青木恵子（2015）お面を用いた小学校1・2年生の「表現リズム遊び」．奈良女子大学スポーツ科学研究，17：39-45.
- 青木恵子・成瀬九美（2014）「表現リズム遊び」にみられる相互交流の変容：小学校1・2年生での実践事例から．奈良女子大学スポーツ科学研究，16：31-39.
- Imura, A. and Yeadon, M. R. （2010）Mechanics of the fouette turn. *Human Movement Science*, 29：947-955.
- 尼ヶ崎彬（1990）ことばと身体．勁草書房，p.183.
- 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）：31-35.
- 藤岡喜愛（1993）イメージの旅．日本評論社，pp.112-113.
- 早房長敏・高橋裕樹（2015）ダウン動作リズムを用いたダウン動作評価．*映像情報メディア学会技術報告*，39（49）：23-26.
- 林信恵（1991）身体と動きと舞踊．舞踊教育研究会編，*舞踊学講義*．大修館書店，pp.72-81.
- Holloway, I. and Wheeler, S.：野口美和子監訳（2006）*ナースのための質的研究入門 研究方法から論文作成まで*．医学書院，pp.15-16.
- 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 - 技能評価基準作成の試み．*舞踊教育学研究*，7：3-17.

生田久美子 (1987) 「わざ」から知る. 東京大学出版会, p.86, 28.

伊野義博・小林日出至郎・近藤フヂエ・滝澤かほる (2003) 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, 5 (2) : 173-188.

Johnson, M. D. , and Buckley, J. G. (2001) Muscle power patterns in the mid-acceleration phase of sprinting. *Journal of Sports Science.* , 19 : 263-272.

カイヨワ R. : 多田道太郎・塚崎幹夫訳 (1990) 遊びと人間. 講談社, p.40.

金子明友 (2002) わざの伝承. 明和出版, p.408.

片岡康子 (1991) 舞踊の意味と価値. 舞踊教育研究会編, 舞踊学講義. 大修館書店, pp.1-11.

カーヴェイ C. : 高橋たまき訳 (1980) 「ごっこ」の構造—子どもの遊びの世界—. サイエンス社, pp.70-71.

喜多壮太郎 (2002) ジェスチャー 考えるからだ. 金子書房, p.2.

小島理永・野村照夫・来田宣幸 (2015) ヒップホップダンスにおける感情表現の検討; ニュージャックスイングに焦点をあてて. 京都滋賀体育学研究, 31 : 1-10.

小松恵理子 (1997) 舞踊の効果的指導法の研究—日英のナショナル・カリキュラムにおける学習内容の比較を通して—. 鹿児島女子短期大学紀要, 32 : 23-38.

栗原美幸・吉澤正尹 (1998) 舞踊動作に至るまでにイメージ構築の過程に関する基礎的研究. スポーツ教育学研究, 18 (1) : 11-21.

松本富子 (1992) 第7章ダンス学習の成果—教育評価. 松田岩男ほか監, ダンスの教育学. 徳間書店, pp.240-248.

水村真由美・尾崎宏樹・梅沢淳・猪崎弥生 (2009) 演じる動きの男女差. バイオメカニクス研究, 13 (2) : 76-83.

- 水村真由美・瀬田亜耶子（2005）舞踊動作にみられる手足の動きの表現性. バイオメカニクス研究, 9（2）：120-127.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説 体育編. 東山書房, p.63.
- 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. 東洋館, pp.10-11, pp.50-53.
- 文部科学省（2008a）小学校学習指導要領解説 体育編. 東山書房, p.35.
- 文部科学省（2008b）幼稚園教育要領解説. 東山書房, p.143.
- 文部科学省（1998）小学校学習指導要領解説 体育編. 東山書房, p.35.
- モレンハウアーK. : 真壁宏幹・今井康雄・野原慎二訳（2001）子どもは美をどう経験するか—美的人間形成の根本問題—. 玉川大学出版部, pp.38-44.
- モース M. : 有地亨・山口俊夫訳（1968）社会学と人類学 II. 弘文堂, p.128.
- 村田芳子（2011）表現運動・表現の最新指導法. 小学館, p.12-13.
- 村田芳子（2003）表現運動からみた動作の評価. 体育の科学, 53（1）：18-23.
- 村田芳子（2000）表現運動・ダンスの授業づくり Q&A. 体育科教育 48（10）：14-17.
- 村田芳子（1998）楽しい表現運動・ダンス. 小学館, p.8.
- 村田芳子（1991）ダンスの特性と学習指導. 舞踊教育研究会編, 舞踊学講義. 大修館書店, pp.132-141.
- 村田芳子・高橋和子（2009）「表現・創作ダンス」の内容と指導ポイント. 女子体育, 51（7・8）：10-11.

- 新山順子 (2000) 幼児の身体表現におけるイメージと動きの関係. 岡山県立大学短期大学部紀要, 7 : 53-63.
- 西洋子 (2005) 子どものからだの表現. 舞踊と身体表現. 日本学術協力財団, pp.119-130.
- 西洋子・本山益子 (1998) 幼児期の身体表現の特性 I. 保育学研究, 36 (2) : 25-38.
- 奥美佐子 (2012) 描画過程における子ども間の模倣の研究—模倣を創造へ導くために. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要 人間科学部編, 1 : 61-73.
- プレストン : 松本千代栄訳 (1976) モダンダンスのシステム. 大修館書店, pp.46-55.
- ランガーS.K. : 池上保太・矢野萬里訳 (1967) 芸術とは何か. 岩波書店, p.116.
- 佐々木正人 (1987) からだ : 認識の原点. 東京大学出版会, pp.102-118.
- 佐々敬政・中島友樹 (2011) 体育科における「遊び」の定義と実践における有効性と可能性. 教育実践学論集, 13 : 277-288.
- Sato, N., Nunome, H., and Ikegami, Y (2016) Key motion characteristics of side-step movements in hip-hop dance and their effect on the evaluation by judges. Sport Biomechanics. 15 (2) : 116-127.
- 新村出偏 (2018) 広辞苑 (第七版) . 岩波書店, p.893.
- 鈴木裕子 (2008) 幼児の身体表現において再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 : 115-123.
- 鈴木裕子 (2007) 身体的コミュニケーションとしての模倣に関する論考. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 29 : 119-133.

- 鈴木裕子 (2005) 幼児の身体表現における模倣の意味—物語展開過程における検討—。名古屋柳城短期大学研究紀要, 27 : 83-92.
- 鈴木裕子・西洋子・本山益子・吉川京子 (2002) 幼児期における身体表現の特徴と援助の視点. 舞踊学, 25 : 23-31.
- 高尾隆 (2017) インプロヴィゼーションと学びの関係デザイン. <教師>になる劇場, フィルムアート社, pp.133-156.
- 竹内敏夫雄編 (1964) 美学事典. 弘文堂, p.174.
- 寺山由美 (2017) 「表現運動・ダンス」領域における「身体表現」—「意図のある動き」の形成から捉え直す—。体育・スポーツ哲学研究, 39・2 : 95-108.
- 寺山由美 (2014) 「表現運動」はこうやって観察する. 細江文利ほか編, 動きの「感じ」と「気づき」を大切にしたい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 : 21-38.
- 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 : 179-185.
- 寺山由美 (2003) 舞踊教育における模倣の問題—「模倣」の概念とその捉え方—。舞踊教育学研究, 5 : 17-26.
- 内山須美子 (2001) 舞踊教育における「厚い模倣」の有効性. スポーツ科学研究 21 (2) : 43-55.
- 渡辺江津 (1974) 新訂 舞踊創作の理論と実際. 明治図書出版. pp.29-36.
- Winter, D. A. (2009) Biomechanics and motor control of human movement (4th ed.). John Wiley & Sons, pp.70-73.

山崎朱音・村田芳子・朴京眞（2014）創作ダンスの指導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．体育学研究，59（1）：203-226.

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）：82-97.

横井孝志・渋川侃二・阿江通良（1986）日本人幼少年の身体部分慣性係数．体育学研究，31（1）：53-66.

関連論文

本研究では、以下の研究が利用された。

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年生を対象に一．スポーツ教育学研究, 34（1）：1-11．（研究Ⅰ）

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 63（2）：769-784．（研究Ⅱ）