

# 児童の創造的活動における表現の深まりに関するメカニズム

— リズム遊び授業における低学年児童の認知活動や身体活動に着目して —

湯浅 理枝<sup>1</sup>

## 要約

本研究の目的はリズム系ダンスの授業における学びの深化過程モデルをもとにデザインしたリズム遊び単元の創作活動場面において、資源の制約と特徴の制約が児童の認知活動及び身体活動に及ぼす影響を明らかにすることであった。その結果、(1) 教師による資源の制約や特徴の制約が、児童の動きにリズムの変化、身体の変化、力の変化をもたらし、児童が工夫をしながら創作活動を展開するようになっていったこと、(2) 気づきと動きが対応している児童(H群)と対応していない児童(L群)では、制約が課された際に既に身につけている表現方法や技能を活用しながら動きで表現したり発展させたりする力に差があることが明らかになった。これらの結果から、リズム系ダンス授業において教師による制約が学習を方向づけたり深めたりするために重要な役割を果たす一方で、連続した学習を停滞させる可能性があるため、適切に制約を操作する必要があることを論じた。

キーワード：リズム系ダンス、制約、創造的表現、学びの深化過程モデル

## 1. はじめに

平成10年度告示の学習指導要領改訂で導入された「リズムダンス」「現代的なリズムのダンス」は、改訂以降主内容としての実践が増加し、様々な実践が積み重ねられてきた。それと並行し、リズム系ダンスの教材の開発や学習過程の構想(ex. 大西, 2018; 柴山ほか, 2019)やリズム系ダンスに関する技能(ex. 高田, 2015; 梶ほか, 2020)について研究が進められた。これらの実践報告や研究は、広く現場に実践を伝達することに貢献してきた。

他方で、教員のダンス指導における悩み事についての研究も積極的に進められた(ex. 山口ほか, 2017; 生関・岩田, 2019)。小学校、中学校の校種に関係なく上位項目に挙げられる教員の悩み事は、示範ができない、よい動きが分からない、指導すべき内容が分からない(生関・岩田, 2019)などであり、これらが教員のリズム系ダンス授業への抵抗感となっている。また、既存の作品を模倣するのみで授業を終えてしまっている現状も多く見られ(中村, 2016)、多様で自由かつ独創的な動きや即興的な表現を引き出すことに多くの指導者が困難さを抱いている(若井ほか, 2021)。このことは、「リズム

ダンス」「現代的なリズムのダンス」が導入され20年以上が経過した現在においても、子どもたちの動きを既存の動きに工夫を加えた創造的表現へと深めていく指導法が確立されていないことにもつながっている。以上のような現状から、児童から創造的表現を引き出していく授業展開や働きかけを検討することは喫緊の課題である。

新たな作品(表現)を生成するには、既存の枠組みを乗り越え、新たな枠組みを構築していくことが重要である(高木ほか, 2013)。この過程において制約を課すことは創造的な思考を刺激する助けになる(フィンケほか, 1999)。例えば、アイデアや発明を生成する際に、ある種の素材を使用しなければならない(資源の制約)ことや大きさやプロダクトが可能とすることなどのプロダクトが持つ何らかの特徴(特徴の制約)を制限することは創造力を促進するという(フィンケほか, 1999)。また、活動の初期段階における課題の制約が厳しいほど、その後の変動性が高く維持される傾向があり、多様な表現が表出されることが明らかになっている(Stokes, 2001)。これらの制約に着目した創造的認知の先行研究を参考に、美術においては学習過程で他者作品を模写するという制約により創造的な作品が生み出されたことが確認されている(石橋・岡田, 2010)。

<sup>1</sup> 広島文化学園大学／広島文化学園大学大学院教育学研究科 博士課程後期 院生

学校現場で行われているリズム系ダンス授業では、既存の作品を提示し、それを模倣するのみで創造的表現につながっていない。そのため、既存の振り付けや動きを提示して資源を制約することに加え、特徴の制約を参考にした働きかけを提案し、それらの制約と創造的表現への発展を促す認知活動や身体活動の関係を検証していくことは、授業展開の構想や指導法の開発に寄与することになるであろう。

### 1.1. 本研究のデザイン

リズム系ダンスの授業において適切な教育的介入により学習を深化させていくためには、学習者の授業後のパフォーマンスやプロダクトを評価するだけでなく学習過程を明らかにすることが必要である。美術の創作活動では、自分の表現を生み出すためには、内的イメージとその実現方法との一致を意図する「表現の自覚性(石黒・岡田, 2013, p.91)」が重要である。このような美術における創作活動過程での先行研究を参考に、湯浅(2022)はリズム系ダンス授業における学びの深化過程モデルを作成し、それに基づきデザインした実践を行い、児童が動きを習得し活用していく過程を検証してきた。

学びの深化過程モデル(湯浅, 2022)は、学習がどのように深化していくのかについて、制約と児童の内的過程を明確化し、そこに関わる教師の指導についての全体像を俯瞰的に示している。モデルに示す学習過程の中心である創作活動場面については、児童の認知活動と身体活動の対応を考慮し、自身の動きを評価しながら試行・発展・拡張/修正していくというメカニズムを示している。教師の働きかけについては、プロダクトへの制約が創造を促進する(フィンケほか, 1999)という考え方に依拠し、資源の制約(ダンス創作に使用する動きの提示)や、特徴の制約(どのようなダンスにするのかの条件提示)を行い模倣と創造の両立を目指している。

本研究は、学びの深化過程モデル中の創作活動場面での児童の認知活動と身体活動の展開に焦点を当てている。創作活動時に再現的な表現から創造的表現へと発展させていくためには、自身の表現の意図と行為の調整を考えるとというモニタリング活動が必要である(Fayena-Tawil et al., 2011)。これらの知見を参考にすると、創作活動場面での児童の認知活動や身体活動は、課題を認知し、自分の表現したいことを実現するために試行し、自身の動きを評価するという展開が考えられる。この評価に相当するのがモニタリング活動の一部であり、「表現の自覚性(石黒・岡田, 2013, p.91)」にあたる。Shimizu et al. (2019)はブレイクダンサーが自身のイメージした動きとそれを具体化した動きとの間に感じたずれへの気づきが契機となり、新たな動きが生

成されることを明らかにしている。これは、アイデア生成段階でイメージしたこととアイデア具体化段階で動きとして表したもののずれへの気づきが創造的表現の生成を促進することを意味している。このことから、評価の際に自身の動きへの気づきをもとに動きを修正したり発展させたりする児童とそうでない児童とでは創作活動場面で動きに違いがみられることが予想される。そのため、気づきとそれを具体化している動きに対応が見られる児童(H群)とそうでない児童(L群)に分類し、創造的表現が生成される創作活動の認知及び身体活動の過程について、より詳細なプロセスを確認することとした。本研究では、学びの深化過程モデルに示す要因である資源の制約と特徴の制約の2つの制約を操作し、児童の認知活動と身体活動を活性化させ、いかに機能するかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究の方法

### 2.1. 対象者及び実施時期

対象者は公立小学校2年生29名(男子16名, 女子13名)で、リズム系ダンス授業を受けた経験のない児童である。実施時期は2020年10月10日~11月16日, 全5時間の授業を担当教諭が行った。担任教諭は教職経験4年目でダンス経験19年であった。著者は単元計画の立案に携わり、全5時間にわたって調査者として授業を参観し、授業後の振り返り反省会で助言を行なった。

### 2.2. 単元の概要

本単元の目標は以下の通りであった。軽快なリズムの音楽に乗ってへそを上下に弾ませて踊ったり、友達と調子を合わせたりして即興的に踊ることができるようにする(知識及び技能)、軽快なリズムに乗って踊ったりする簡単な踊り方を工夫したり、考えを友達に伝えることができるようにする(思考力・判断力・表現力等)、誰とでも仲良く、リズム遊びに進んで取り組み、周りの安全に気をつけて踊ることができるようにする(学びに向かう力・人間性等)。

第1時は、音楽に合わせて体じゃんけんのポーズを使用して踊る、第2時は①担任教諭の提示した動き(資源の制約)を模倣しながらダンス創作に活用する動きを獲得し、②ペア間での模倣活動により動きに慣れる。第3時は、ペアで動きを自由に選択し、それらの動きを組み合わせて踊る、その後、授業の最後に5分程度大学生の踊る姿を鑑賞する、第4時は、まず、大学生のダンスを鑑賞して得たヒントを交流し、工夫するために着目することについての共通理解を行う。その後、共通理解した工夫するときの視点を参考にしながら、動きを組み合わせた踊りを工夫して踊る(特徴の制約)、第5時は、ダンス

パーティーをしながら、友達のダンスを鑑賞したり一緒に踊ったりする、活動を行なった。

### 2.3. 2つの制約について

児童の資源の制約を図るために、教師から動きを提示した。提示した動きは、湯浅（2022）を参考に、児童にとって身近な動きであること、手足のアレンジの工夫が考えやすいこと、リズムや空間の変化をつけることが可能なものという視点で6つの動きを選定した。表2に示し

た動きの名前は本実践において児童が命名した。

本研究では、特徴の制約として、動きに変化をつけながら工夫して踊ることを条件として提示した。児童が、動きに変化をつけることを理解して活動に取り組むことができるように、第3時の終了時（5分程度）に、高校までダンス部に所属し、経験5年以上の大学2年生4名が児童の前でダンスを披露した。音楽は児童が第3時で踊った曲を使用した。

大学生が示範したダンスは、第2時までには児童に担任

表1 単元及び授業過程の概要

学習の段階	初期		中期		終期
時数	1	2	3	4	5
学習過程	準備		創作活動		発表
活動の流れ	1. 体じゃんけんて踊る。 ・児童にとって身近なじゃんけんを通して、動きを工夫する経験をさせる。 <b>資源の制約</b>	1. ウォーミングアップをする。 ・「September」の曲のリズムにのって教師や友だちと体じゃんけんダンスを踊る。	1. ウォーミングアップをする。 ・新しい曲で、教師のリードで踊ってみる。 ・前時とは異なる曲で6つのダンスアイテムを使って踊ってみることで、曲が変わっても同じ動きで踊ることができることに気付かせる。 使用曲:「Happy」	1. ウォーミングアップをする。 ・「Happy」の曲のリズムにのって、教師のリードでのダンスや前時でペアで考えたダンスを踊る。	1. ウォーミングアップをする。 ・「Happy」の曲のリズムにのって、教師のリードでのダンスや前時でペアで考えたダンスを踊る。
	2. めあてを確認する。 ・どんな体ジャンケンダンスができるかやってみよう	2. めあてを確認する。 ・どんなダンスアイテムがあるか見つけよう	2. めあてを確認する。 ・6つのダンスアイテムの中から、お気に入りのアイテムをえらんでおどろう	2. めあてを確認する。 ・6つのダンスアイテムをくふうしておどって、おたからをゲットしよう	2. めあてを確認する。 ・ゲットしたおたからをいっばいつかかって、おたからダンスパーティーをひらこう
	3. ペアで、いろいろなグー・チョキ・パーのポーズを見付けて踊る。 ・工夫したポーズをしている2人組を積極的に褒め、全体に共有することで、動きにバリエーションを増やす。 ・ポーズからポーズに切り替えるときには、体の動きを止めないように促すことで、自然とダンスへとつながるようにする。 使用曲:「September」	3. 「September」の曲に合わせて、教師の真似をしながら、6つのダンスアイテムで踊ってみる。 ・動きと動きの間に休みをつくらず、流れを途切れさせないようにするために、6つの動きはすべて8カウントで提示する。 【ダンスアイテムの提示】 ○よこパン ○スキップ オー ○おしりふりふり ○ひらく とじる ○カニさん ○くるくるうずまき <b>資源の制約</b>	3. 「Happy」の曲に合わせて6つのダンスアイテムの中から4つの動きを選び、組み合わせで踊る。 ・6つのダンスアイテムの中から、お気に入りの動きを4つ選ばせ、順番を考えながらそれらを組み合わせで踊るようにする。 4. ペアで、リーダー役を交代しながらお互いの動きを真似したり、かかわり合ったりしながら踊る。 ・友達のよい動きに気付いたり、動きに広がりをもたせたりするために、ペアを変えながら踊る。	3. 「Happy」の曲に合わせてダンスアイテムの動きに変化をつけて、工夫して踊る。 ・前時に鑑賞した大学生のお姉さんの動きや、これまでに学んだ工夫を思い出し、交流することでオリジナルダンスの手がかりにする。 4. ペアで、リーダー役を交代しながらお互いの動きを真似したり、かかわり合ったりしながら踊る。 ・新しい動きを見付けて踊るときには、立ち止まって考えるのではなく、友達と踊りながら見付けるように促す。	3. 「おたからステージ」の上で自由に踊る。 ・体育館の中心に「おたからステージ」をつくり、代わる代わるステージの上で踊るようにする ・「おたからステージ」の周りで見ている児童には、ステージの上の友達の動きを真似して一緒に踊るように促す
	4. 「September」の曲に合わせて、みんなて体じゃんけんて踊る。 ・二つに分けて互いに見合うようにすることができるようにする。 ・自分たちにはない動き、やってみたいと思う動きを観察させるように促す。	4. 「September」の曲に合わせて、体ジャンケンダンスと6つのダンスアイテムをつなげてペアで踊る。 ・一回、ペアで踊ってみたら、前時同様に二つに分けての見合いを行う	5. 大学生のお姉さんのダンスを鑑賞し、次時の活動につなげる。 ・6つのダンスアイテムの動きに変化をつけて、工夫して踊っている様子を見ることで、次時の活動にイメージをもたせる。 <b>特徴の制約</b>	5. 「Happy」の曲に合わせてダンス交流をしながら友達のよい動きを見付け、共有する。 ・同じ動きでも、順番や組み合わせを変えることで、変化や工夫につながることを子どもたちの言葉で言語化させる。	
	5. 学習の振り返り	5. 学習の振り返り	6. 学習の振り返り	6. 学習の振り返り	4. 学習の振り返り



表2 提示した動き

動きの名前	動きの概要
よこパン	サイドステップをしながらリズムに合わせて手をたたく
スキップ・オー	4歩スキップで進んでガッツポーズをしたら振り返って4歩スキップで進んでもとの位置に戻る
おしりふりふり	腰に手をあて、お尻を左右に振る
ひらく とじる	リズムに合わせて足踏みをしながら、片方ずつ手を開いていく。左右開き終わったら片方ずつ閉じていく
かにさん	かに歩きをイメージして、2歩ずつ左右に行ったり来たりする
くるくるうずまき	顔の横で手をぐるぐる回し、反対側でも同様に行う

(湯浅, 2022 を一部修正)

教諭が提示した動きを組み合わせでつくったオリジナルダンスで、動きには表現の工夫に関するカテゴリー(表3)に示している、リズムをくずす、力の変化、身体の変化、空間の変化を取り入れた。大学生4名と児童と一緒に踊る機会は設けなかった。

## 2.4. 手続き

### 2.4.1 記録方法

湯浅(2022)同様の方法により記録した。当該授業

中の児童の動きや相互に模倣しながら活動している際のやりとり、授業者の動きや言葉掛けの様子を2台のビデオカメラにより録画した。単元開始の第1時から終了の第5時までの毎時間、授業の開始から終了のあいさつまで、45分間を撮影した。また、授業者である担任教諭が装着したワイヤレスマイクを通して全体交流場面での教師の指導言や児童の発言などを記録した。

### 2.4.2 認知活動及び身体活動における表現の工夫

#### (1) 認知活動: 振り返りシート

児童がどのような動きに着目して学習を進めたかを捉えるため、「自分や友達のどんな動きを見つけましたか」という問いに対して「自分の動き」「友達の動き」それぞれについての気づきを各授業時間の最後に振り返りシートに記述させた。

児童の振り返りシートに記された自分の動きの気づきに関する内容をリズム系ダンスにおける表現の工夫に関するカテゴリー(表3)に基づいて時間毎に分類した。これは、梶ほか(2020)のリズム系ダンス技能評価観点構造図における観点として示されているものから、小学校学習指導要領体育編(文部科学省, 2018)の中学年リズムダンスにおいて例示されている動きをカテゴリーの構成要素として抽出し、著者が作成したものである。本

表3 リズム系ダンスにおける表現の工夫に関するカテゴリー

カテゴリー	カテゴリーの構成要素	記述例	動きの例
リズムにのる・くずす	リズムに合わせる(そのための動きの選択も含む)	リズムに合うように動きの順番を変えるとノリノリに踊れた。	リズムや音楽に合わせて途切れずに踊っている。
	速さ	〇〇の動きを速くしたり、遅くしたり速度をつけて踊った。	動きのテンポをゆっくりにしたり、速くしたりして踊っている。
	ストップ・フリーズ	一時停止を入れて踊ってみた。	急に止まって、再度動き出すなどして踊っている。
力の変化	強弱	〇〇の動きの時、小さく動いたり大きく動いたりして踊った。	小さい動きと大きい動きを組み合わせで踊っている。
	緩急	急にゆっくりしたり素早い動きを入れたりして踊ってみた。	動きにメリハリをつけて踊っている。
	アクセント(手足の動きを使ったもの)	〇〇の動きをに手拍子をつけてみたり、手をだらんとしたりして踊った。	力を入れたり抜いたりしながら手足の動きを使って踊っている。
身体の変化	高低	立ったりしゃがんだりする動きを入れて踊った。	立ったりしゃがんだりする動きを入れて踊っている。
	回転	回りながら、〇〇の動きをしてみた。	回る動きを入れて踊っている。
	捻り	体をひねったり、戻したりする動きを入れて踊ってみた。	おへそを中心に体を捻る動きを入れて踊っている。
	ジャンプ	〇〇の動きの途中にジャンプを入れて元気が伝わる動きで踊ってみた。	ジャンプを入れて踊っている。
	アイソレーション	〇〇の動きの時に、胸をはったりすぼめたりしながら、大きく踊ってみた。	他の部位を動かさず、首や肩、腰、胸などの一つを前後や左右に動かし踊っている。
空間の変化	移動	スキップで人がいないところへ動いて踊ってみた。	スペースを見つけて移動する動きを入れて踊っている。
	方向	〇〇の動きを正面だけでなく、横を向いてもやってみた。	体の向きを変える動きを入れて踊っている。
	隊形	横に並んで踊っていたのを前後に並び変えて踊ってみた。	踊りの途中で立ち位置を変えて、色々な形に見えるように踊っている。

研究では、表3に沿って、①リズムにのる・くずす、②力の変化、③身体の変化、④空間の変化、⑤その他の5つに分類した。分析には、①～④を使用した。

## (2) 身体活動：児童の動き

児童の動きについては、毎時間の授業の最後の全体交流で踊るダンスの中の創作部分である8拍×4カウント分を対象とし、振り返りシートの分析で使用した表現の工夫に関するカテゴリーと同様に、①リズムにのる・くずす、②力の変化、③身体の変化、④空間の変化、の4つで動きを分類した。

第1時から第5時までの振り返りシートの記述と児童の動きを計画していたが、第2時は提示した動きを児童が習得するまでで終了し、創作活動場面がなかったため分析データが得られなかった。第2時を除いた第1時から第5時における児童の動きの気づきに関する記述内容及び児童の動きの分類については、著者と体育科教育を専門とするダンス歴17年の大学教員の2名で行った。まず、著者が分析を行い、その後、著者の分析過程の解釈を体育科教育を専門とするダンス歴17年の大学教員に検討してもらった。一致しなかった分類については協議の上、決定した。

## 2.5. 倫理的配慮

本研究の趣旨及び個人情報取扱いについて保護者、学校長に事前に口頭及び書面にて説明し、研究協力の承諾を紙面で得た。加えて、本研究は広島文化学園大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号02005)。

## 3. 結果

### 3.1. 認知活動における児童の変容

児童は、多様な表現をするためにどのような動きに着目して学習を進めているのかを整理した。創作活動時の児童の気づきと動きが対応しているか否かを基準に2群に分けた。気づきと動きの対応の分布に偏りが見られたため中央値で分け、中央値より大きな値の児童をH群(12名)、小さな値の児童をL群(17名)として分析した。

児童の振り返り記述を整理し分析した結果(図1)、両群とも、資源の制約と特徴の制約を課した後の時間である第3時と第4時の記述内容には顕著な差が見られた。具体的な内容について以下に示す。

じゃんけんダンスが活動内容であった第1時では、両群とも身体の変化に着目した記述が多かった(H群:75.0%, L群:52.9%)。記述された内容は「一回転するグー・チョキ・パーをしてみました」や「ジャンプでグーをしました」などであり、児童はすでに動きにジャンプや回転することの組み合わせに気づいていることがうかが

がえた。第2時は資源の制約を課すために教師が動きを提示し、教師の示範を児童が模倣する活動が中心であった。教師は、6つの動きを組み合わせる音楽に合うように動きを示範した。そのため、児童は一つ一つの動きの確実な習得と同時に、教師が提示した動きをつなぎ合わせ、連続して踊ることに意識して取り組んでいた。第3時は、第2時に教師が提示した複数の動きの中から児童自身で選択し、組み合わせるダンスを創作していく活動が中心であった。第3時の気づきからは、両群とも「アイテムの順番を変えると音楽に合わせやすくなりました」のようにリズムにあわせるために動きの順番を変えながら学んでいる様子が見えなかった(H群:83.3%, L群:64.7%)。第1時に多くの児童が言及していた身体の変化に関する工夫についての言及は両群ともに第3時では見られなくなった。また2番目に多くの言及がされていた力の変化は、H群児童は「楽しく踊れるようになった。友達のダンスは、元気にガッツポーズしておおきいけど、自分のダンスはちょっと小さい動きだと分かった」のように手の動きに着目して振り返っている児童もいた(16.7%)一方、L群児童の気づきは全く見られなかった。これらのことから、両群の児童ともに既知の知識・技能として動きにジャンプや回転することを組み合わせる工夫する力があるものの、資源の制約や教師が音楽に合わせて連続して踊ることを示範したことにより、リズムに合わせて踊ることを中心的課題と捉え、意識を向けて学習を進めていた。特に、L群の児童はリズムに合わせて踊ること以外への気づきが全く見られなかったため、よりこの意識が強かったことがうかがえた。

動きを組み合わせる踊りに変化をつけ、工夫して踊る、特徴の制約を課す第4時は、まず大学生の披露したダンスを見ての発見を交流した。そこで、動きを工夫するにはどのようなことを取り入れるといいのかアイデアを交流して共通理解した。その後の活動においては、リズムにのる・くずすについての記述が大きく減少した(H群83.3%→33.3%, L群64.7%→23.5%)。一方、身体の変化(H群0%→58.3%, L群0%→47.1%)、力の変化(H群16.7%→41.7%, L群0%→23.5%)については気づきが増加した。記述内容の例としては「かにさんのダンスのときに、よこよこせずに動かないでつま先を上げてポーズしてやりました」(力の変化)や「パチパチステップ(よこばん)で回って手をたたくと楽しそうになりました」(身体の変化)など足の動きのアレンジや回転する動きを取り入れるアイデアに関するものであった。したがって、第4時は第3時までのリズムに合わせて踊るための動きを考えながら踊る活動から、力の変化や身体の変化を取り入れて工夫して踊る活動へと、児童の意識が変容していることが確認できた。

### 3.2. 身体活動における児童の変容

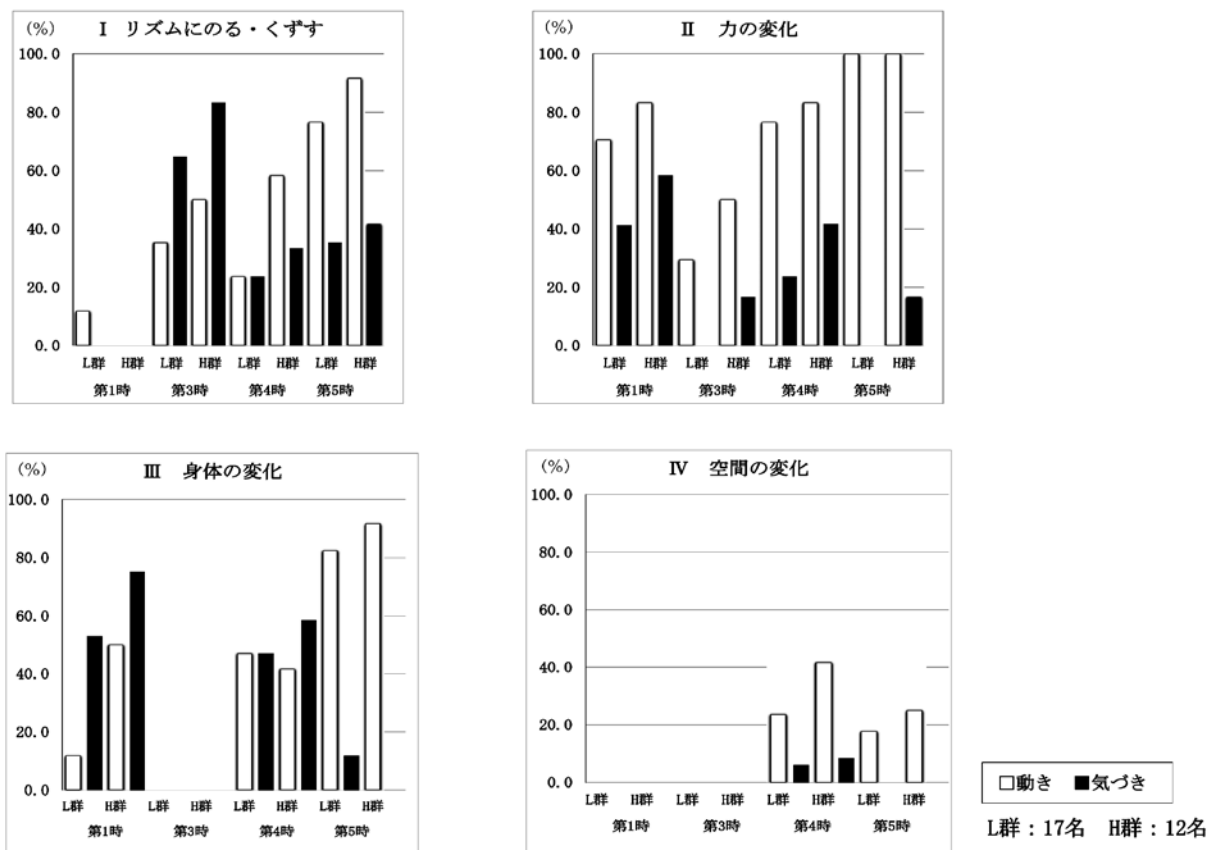
児童がどのように表現を工夫するかを考え、それをどのように具体化したかについて捉えるため、各時間の最後に交流したダンスでの動きをカテゴリー（表3）に沿って整理した。

分析の結果（図1），じゃんけんダンスが活動内容であった第1時は両群とも手足のアレンジを中心とした力の変化を工夫に加えた動きが多く確認できた（H群：83.3%，L群：70.6%）。教師による動きの提示後，その動きを組み合わせるダンスを創作していく活動が中心となった第3時の動きについては，両群ともに動きの速さを工夫するリズムにのる・くずすに関する工夫（H群：50.0%，L群：35.3%）や手足のアレンジを使ってアクセントをつける力の変化に関する工夫（H群：50.0%，L群：29.4%）のみが見られるようになった。第1時でH群児童の動きに見られたジャンプをしたり回転したりする工夫は第3時では確認できなかった。このことから，教師が動きを提示し資源の制約を行ったり，教師が音楽に合わせて連続して踊ることを示範したりしたことにより，リズムに合わせて連続して踊ることを新たな中心的課題と強く意識し，身体活動を行っていたことが推察された。

動きを組み合わせる踊りに工夫を加えて踊るという条

件（特徴の制約）を課された第4時で，教師は大学生の披露したダンスを見て児童が発見した変化の付け方を積極的に声かけに使用していた。中でも，手足の動きのアレンジによりアクセントをつけている動き（力の変化）や第1時で多用されていたジャンプやクルッと回る動き（身体の変化）を取り入れている児童を賞賛し，みんなの前で示範させたりしていた。その結果，児童の創作するダンスには手を上下にするような動きやジャンプ，回転する動きがあらわれ，力の変化（H群：83.3%，L群：76.5%），身体の変化（H群：41.7%，L群：47.1%）に関する工夫が第3時よりも多く見られるようになった。他方で，リズムにのる・くずすについては，第4時の特徴の制約を課された後に，第3時よりも動きは停滞，減少した（H群50.0%→58.3%，L群35.3%→23.5%）。特にL群児童は第3時でリズムにのる・くずすことを意識した動きの工夫をした児童6名のうち第4時も引き続き同じ動きをした児童は3名（50.0%）であった。一方でH群児童は第3時で確認できていた児童6名のうち第4時でも引き続き確認できた児童は5名（83.3%）であった。H群児童は，第3時までの中心的な学習課題であるリズムにのることくずすことについての工夫を第4時以降も維持しながら，新たに力の変化，身体の変化，空間の変化を取り入

図1 時間ごとの児童の振り返り記述における気づきと動きの変化





れて踊ることができていた児童がいることが確認された。そのため、H群児童とL群児童の創作活動場面での身体活動の学習のプロセスには違いがあることがうかがえた。

ダンスパーティーを行った第5時では、リズム系ダンスにおける表現の工夫の4つのカテゴリーのうち2つ以上の工夫を取り入れて踊っていた児童はH群：100.0%、L群：94.1%であった。3つ以上の工夫を取り入れて踊っていた児童については、H群：83.3%、L群：64.7%であった。特に第1時では工夫が見られなかったリズムにのりくずすカテゴリーについての工夫（H群：91.7%、L群：76.5%）を行いながら、加えて他の工夫を取り入れて踊っている児童が両群ともに多く確認できた。そのため単元終了時には、リズムにのりたりくずしたりするというリズム系ダンスの中心的課題を意識しつつ、力の変化や身体の変化といった工夫も取り入れて踊る様子を確認することができた。

#### 4. 考察

学びの深化過程モデルに依拠した実践の創作活動場面で課された資源の制約、特徴の制約に児童が対応する際、H群児童とL群児童がたどったプロセスでは2つの学習過程を確認することができた。以下に、制約が両群の児童の認知活動や身体活動にどのように機能し学習が展開されていったのかについて論考する。

##### 4.1. 資源の制約が学習を方向づける

リズム系ダンスの授業では、児童の表現活動が模倣や再現的表現に終始することなく、創造的表現へと発展していくことが重要である。児童が創造的表現へのイメージをもち、そのイメージを動きとして具体化させる際のプロセスは多様であることが想定される。そのため、あらかじめ動きを提示し資源を制約することで児童がどのように学習を展開しているかを確認した。

時間ごとの児童の振り返り記述における気づきと動きの変化（図1）で示したように、資源の制約が課されたことにより、多様な表現の工夫に関する4つのカテゴリーのうち、両群ともリズムにのりくずすことに関するカテゴリーへの気づきと動きを多く確認することができた。

本実践の技能目標は、軽快なリズムの音楽に乗ってへそを上下に弾ませて踊ったり、友達と調子を合わせたりして即興的に踊ることができるようにすることであった。第1時の体じゃんけんダンスの活動は、グー・チョキ・パーというじゃんけんの動きを基礎として①体全体で表現すること、②自分なりのグー・チョキ・パーの表現（創造的表現）を通して動きを工夫すること、を方向づけようと意図されていた。児童は、自分なりのグー・チョキ・パーを考えると、両群とも手足をクロスさせる動きが多く、力

の変化に関する工夫はイメージしやすいことが確認できた。

前述したように、リズム系ダンス授業である本実践の中心的課題は、軽快なリズムの音楽に乗って踊ることである。動きと動きの間に休みがなく連続して踊っていくことを児童が実感できるようにする必要がある。第2時、第3時は、教師による資源の制約により、提示された動きの習得や音楽にあわせて組み合わせることが主な活動内容となった。教師は動きを提示するだけでなく、自身が提示した動きを組み合わせせて示範していた。児童が教師の示範した踊りを模倣する活動に取り組むことは、次の活動へのスムーズな移行を可能にしていた。加えて、教師は児童に「最初は色々な組み合わせをやってみようね。そこからお気に入りを決めていこう」と何度も声かけを行い、試行錯誤しながら踊ることを児童に取り組むように促していた。そのため、第3時にリズムに合わせるための方法についての記述が両群児童ともに多く、音楽に合う動きの選択、動きの様々な組み合わせ方を試しながら練習する児童の様子が見られた。

新たなものを創造する際に、使用できる部品の組み合わせを様々試すことにより創造性が促進される（フィンケほか、1999）と同様に、児童は提示された動きの組み合わせを様々試す中で、リズムに合う多様な表現を見出していた。このことから、本研究の資源の制約は創造性を促進し、教師の声かけにより、児童が動きの組み合わせを様々試す中でリズム系ダンスの面白さである音楽と同調することを実感し、学習を方向づけていくことに機能したことが推察される。

##### 4.2. 特徴の制約が学習を拡げて深める

リズム系ダンス授業で創造的活動を展開するにはリズムにのって踊ることに加え、児童が動きを工夫し変化をつけながら踊ることが見られることも重要である。

この点について時間ごとの児童の振り返り記述における気づきと動きの変化（図1）で示したように、第4時及び第5時では両群の児童はともに多様な表現の工夫に関する4つのカテゴリーのうち2つ以上を用いて自分のダンスを創作し、多様な表現へと発展させながら踊っていた。第3時では資源の制約が機能し、両群の児童は、リズムにのって踊ることに学習が方向づけられていた。第3時終了時に教師から児童へ表現の発展を意図して、変化をつけ、工夫して踊ると言う条件が提示され、特徴の制約が課された。その結果、第4時ではリズムにのりくずすに関するカテゴリーについての記述は両群の児童ともに著しく減少した。それと同時に両群の児童とも力の変化、身体の変化についての記述と動きが増加した。本研究では、特徴の制約がより機能することを意図して、第3時の

終わりに児童が大学生の踊るダンスを鑑賞する活動が設定されていた。他者作品を模写したり、じっくり鑑賞したりするような他者作品と深いかかわりをもつことにより、これまでに自分が意図していなかった表現に出会い、新たな表現の生成が行われるという(石橋・岡田, 2010)。児童にとって大学生の踊ったダンスを鑑賞することは、新たな表現に出会い、児童自身の中にある既存の枠組みを越え、新たな枠組みで活動を行うことにつながった。このことが新たな表現の生成を促進したと考えられる。創作活動場面において、特徴の制約は多様な動きにつながるアイデアを生成し、創造的表現を具体化することを促進した可能性がある。

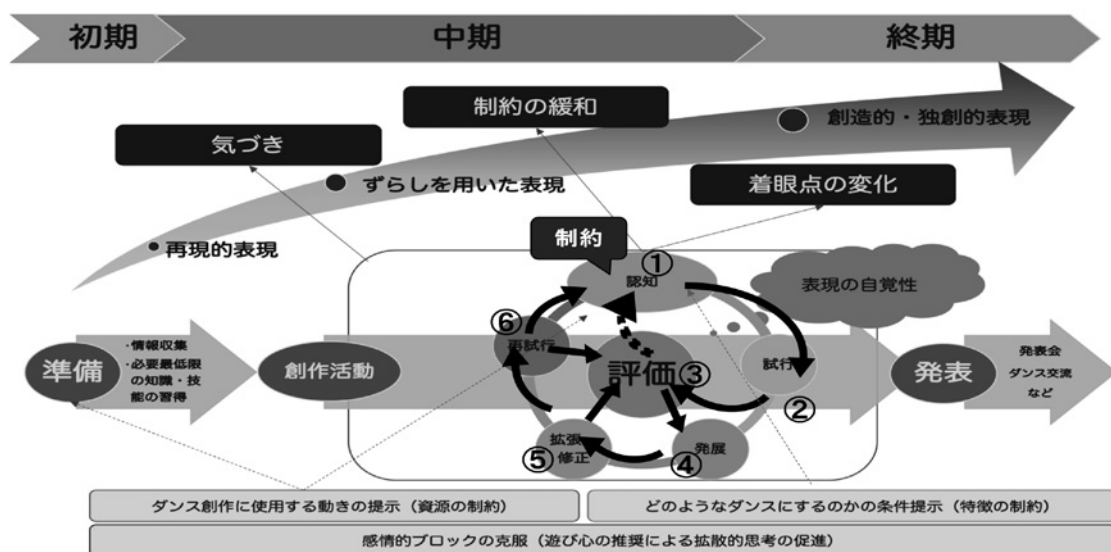
一方で、第3時から第4時に授業が進む過程でリズムにのる・くずすに関する動きは、両群の差が顕著に見られた。L群児童の動きは、第3時に音楽と同調することを意識した動きが多かったが、特徴の制約を課された後の第4時には手足の動きを工夫することで動きにアクセントを加えることに意識が変わっていた。その結果、リズムや音楽への同調を意識した動きや記述は見られず、身体の変化や力の変化に関する動きのみが見られる児童が多くなっていった。それに対して、H群児童も第3時はL群児童と同様に、リズムにあわせる動きが多かったが、第4時ではリズムにあわせながら、動きの速さに変化を加えたり、力の変化や身体の変化、空間の変化を動きに取り入れたりして踊る姿を確認している。両群のリズムにのる・くずすに関する動きの変容過程の違いから、H群児童とL群児童の間には、新たな制約を課され、その課題を解決するために動きのアイデアを考え試行していく際に、既に身につけている表現方法や技能を活用しながら動きで表現する力に差が見られることが示唆された。

## 5. まとめと今後の課題

本研究ではリズム系ダンスの授業における学びの深化過程モデルをもとにデザインしたリズム遊び単元での授業場面において、資源の制約と特徴の制約が児童の認知活動及び身体活動に及ぼす影響を検討することを目的とした。

学びの深化過程モデル(湯浅, 2022)の創作活動面で資源の制約が課された際、①課題を認知し、動きのアイデアを考えたりイメージしたりした後(認知)、②アイデアを動きとして具体化し(試行)、③自身のイメージと合致しているかを振り返り(評価)、新たに特徴の制約が課された後も④これまでの学習や動きを活用しながら発展させていく(発展)というプロセス(図2中の①→②→③→④)と特徴の制約が課されると、①認知から②試行を繰り返し、これまでの学習が十分に反映されずにその後の学習が展開されていくプロセスが確認された(図2中の①→②→③→①または①と②の往還)。この結果から、リズム系ダンス授業において教師による制約が学習を方向づけたり深めたりするために重要な役割を果たす一方で、児童の動きを発展させる意図を持って課した制約が、これまで生成してきた動きとは別の新たな動きを生成することへ方向付けられてしまう可能性があることが明らかになった。このことは、先行研究で示されてきた、新たにものを創造するとき、使用する部品や制作するものの目的を制限することが創造性を高める(フィンケほか, 1999)といった制約の持つポジティブな効果だけではなく、これまでの動きに関連づけながら学習することに制約が機能しない児童がいることを示している。そのため、制約条件の慎重な見極めが必要であることが示

図2 創作活動場面における児童の認知活動、身体活動のプロセス(湯浅, 2022に加筆)





唆された。本研究では、資源の制約と特徴の制約という2つの制約を操作したが、創造的表現への発展に働きかける制約条件となり得るその他の制約についても検討していくことが必要である。

学びの深化過程モデルは多様な創造的表現が生起するリズム系ダンス授業を構想するための基礎となるものである。すなわち、単元の全体像を俯瞰的に示し、模倣と創造の両立を可能にするための児童の認知活動と身体活動を方向づける教師の働きかけとして制約の有効性を提言している。湯浅(2022)では、低学年児童がダンスに必要な動きを学ぶ模倣・習得段階、その動きを洗練させながら新たな動きを生成する活用・探求段階で児童が何をどのように学んでいるかを確認するにとどまっていた。本研究では、創作活動時に課される制約が、児童の認知活動や身体活動にどのように機能しているかを気づきとその気づきを具体化している児童(H群)とそうでない児童(L群)の認知活動と身体活動をj確認することで検討している。このことにより、H群児童は、創作活動時に課された制約に対応するだけでなく、現在の自身の動きをこれまでの動きや知識と関連させながら評価し、動きをj発展させることに取り組んでいたことが明らかになった。創作活動場面を問題発見過程と捉えると、これまでの動きと関連させj試行錯誤しながら、創造的表現へとj発展させていた。美術学校の学生を対象にした研究において、創作テーマやモチーフを決定するためにj試行錯誤する問題発見過程に積極的に携わった学生ほど創造性の高い作品をj創作した(Csikszentmihalyi・Gwtzels, 1988)ことから、学習を連続させながら課題解決のためにj試行錯誤する過程を経験することが、創造的表現を生成するためには重要であることが明らかになった。

本研究の課題について述べる。本研究は創作活動における認知活動を児童の振り返り記述により分析を行った。Shimizu et al. (2019)によると、ブレイクダンサーは、動きの特定の側面に注目することでダンスの動きを生成・j試行し、その後jに動作の体性感覚フィードバックを受け取り、それを自分の予測と比較して算出したフィードバックエラーをもとに、着目する局面を変化させながら、動きのアイデアをj発展・再構築していったという(図2中の①→②→③→④→③→⑤→③→⑥)。この動きを創作する活動でのプロセスについては、授業の振り返り記述や動きのみでは十分に確認することが難しい。本研究ではモデル中の、既有的動きや知識を活用しながら新たな動きをj試したり、新たな動きをj発見したりしながらj発展させるところまでしか確認が至っていない(図2中の①→②→③→④)。また、本研究の対象者が小学校2年生の児童であったため、振り返りシートへの記述に反映されていない多くの気づきが存在していたものと考えら

れる。そのため、今後は創作活動場面についてのインタビュー調査が可能な実験計画を作成、対象者の選定をすることでより詳細な創作活動時の認知及び身体活動をj検討し、プロセスの全容を明らかにしていく必要がある。このことは、児童の表現を再現的表現から創造的表現へj発展させることを可能とするリズム系ダンス授業の指導法を開発していくための重要な視点を獲得することにつながる。

## 付 記

本研究を実施するにあたり、協力してくださった児童のみなさん、学校関係者の方々に心よりお礼申し上げます。また、本論文の執筆にあたりご指導くださった広島文化学園大学の山崎晃先生に心より感謝申し上げます。

本研究の一部は第64回日本教育心理学会総会で発表した。

## 参考文献

- 石黒千晶・岡田猛(2013)「初心者jの写真創作における“表現の自覚性”獲得過程のj検討:他者作品模倣による影響に着目して」『認知科学』20(1), 90-111.
- 石橋健太郎・岡田猛(2010)「他者作品の模写による描画創造のj促進」『認知科学』17(1), 196-223.
- 生関文翔・岩田昌太郎(2019)「小・中学校教員におけるリズム系ダンス指導の悩み事に関する調査研究:性別・校種・ダンス指導歴および教職経験年数の差異をjてがかりに」『日本教科教育学会誌』42(1), 65-74.
- 大西美輪(2018)「小学校の表現 子どもの『やってみよう』から始まるリズムダンスの実践:子どもの学びのストーリーを描く(ダンスがひらく学びの世界 主体・対話・創造:対話的な学びの仕かけ)-(表現・ダンス実践研究)」『女子体育』60(6-7), 22-27.
- 椿ちか子・松元隆秀・金高宏文(2020)「表現系ダンス・リズム系ダンスの『技能評価観点構造図』の提案」『九州体育・スポーツ研究』34(1), 9-25.
- 柴山実穂・笠井利恵・滝沢洋平・近藤智靖(2019)「小学校中学年のリズムダンスにおける単元開発に関する研究—『技能』とその活用に着目して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』3(1), 187-204.
- 高木紀久子・岡田猛・横地早和子(2013)「美術家の作品コンセプトの生成過程に関するケーススタディ:写真情報の利用と概念生成との関係に着目して」『認知科学』20(1), 59-78.
- 高田康史(2015)「現代的なリズムダンスのダンス授業におけるステップ習得に関する事例研究—ステップの習得とその過程に着目して—」『日本教科教育学会誌』38(2), 69-80.

- 中村恭子 (2016) 「『現代的なリズムのダンス』=ヒップホップダンスという“誤解”を解いて自主創造的なダンス学習へ」『体育科教育』64 (3), 28-31.
- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S. M. : 小橋康章訳 (1999) 『創造的認知: 実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム』森北出版.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説体育編』東洋館出版社.
- 山口莉奈・正田悠・鈴木紀子・阪田真己子 (2017) 「体育科教員のダンス指導不安の探索的研究」『日本教育工学会論文誌』41 (2), 125-135.
- 湯浅理枝 (2022) 「リズム系ダンス授業における児童の着眼点の変容と技能の習得: 小学校低学年リズム遊び授業における児童の学習過程に着目して」『初等教育カリキュラム研究』10, 27-37.
- 若井由梨・山崎史恵・吉田重和 (2021) 「教育現場における『表現運動・ダンス』指導時の困難さについて: 新潟市内小・中学校現職教員への実態調査をもとに」『新潟医療福祉会誌』21 (2), 67-77.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1988) Creativity and problem finding in art. In F. H. Farley & R. W. Neperud (Eds.), *The foundations of aesthetics, art, & art education*, Praeger Publishers, 91-116.
- Fayena-Tawil, F., Kozbelt, A., & Sitaras, L. (2011) Think global, act local: A protocol analysis comparison of artists' and nonartists' cognitions, metacognitions, and evaluations while drawing., *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(2), 135-145.
- Shimizu, D., Hirashima, M., & Okada, T. (2019) Interaction between Idea-generation and Idea-externalization Processes in Artistic Creation: Study of Expert Breakdancer, *Proceedings of the 41st Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 1041-1047.
- Patricia D. Stokes (2001) Variability, Constraints, and Creativity: Shedding Light on Claude Monet, *American Psychologist*, 56(4), 355-359.

## Mechanism by which Pupils Deepen their Expression in Creative Works: Focusing on Cognitive and Physical Activities among Lower Graders during a Rhythmic Play Class

Rie YUASA

Hiroshima Bunka Gakuen University / Graduate school of Education, Hiroshima Bunka Gakuen University

### Abstract

This study aimed to reveal lower pupils' transformation in cognitive and physical activity through creative work in a rhythmic play unit with the perspective of the deeper learning process model. The analysis revealed that: 1) pupils engaged in creative works while planning from rhythmic, physical, and dynamic viewpoints when a teacher presented creative dancing movements (resource constraint) and imposed conditions for dancing while working out the movements (characteristic constraint); and 2) pupils who successfully integrated their insights into movements (Group H) could express themselves by movements, utilizing the expression method and skills they had already acquired, despite the imposed constraints, or further developed their expressions by verbalizing. Those pupils who failed to do so (Group L) merely recognized a task and made attempts, taking longer to develop their movements further.

Keywords : Rhythmic dance, constraints, creative expressions, model of deeper learning