

Nara Women's University

「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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 奈良女子大学文学部スポーツ科学教室 公開日: 2014-07-16 キーワード (Ja): イメージ, 言葉, 自己表現, 他者, 動き キーワード (En): 作成者: 青木, 恵子, 成瀬, 九美 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/3747

「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—

青木 恵子¹⁾ 成瀬 九美²⁾

Transfiguration of mutual exchange in expressive rhythm play
: focusing on the practical observations of the first and second grade at elementary school

Keiko Aoki¹⁾ Kumi Naruse²⁾

要 約

本稿では、「表現リズム遊び」を取り扱う小学校低学年の、特に1年生と2年生のダンス授業を対象として、与えられた題材に対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、相互交流の事例を授業記録から抽出して考察した。その結果、1年生当初、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。そして、動きを主導する役を交代して互いが互いを模倣しあう段階を経て、グループ全体でひとつのモノになる表現がみられるようになった。また、2年生後半には、他者と動きの質を共有しながら即興的に動く経験が、自分自身や他者の感情に気づききっかけになっていた。

(Research Journal of Sport Science in Nara Women's University, 16: 31-39, 2014)

キーワード：イメージ、自己表現、他者、言葉、動き

¹⁾ 奈良女子大学大学院人間文化研究科博士前期課程人間行動科学専攻スポーツ科学コース
〒630-8506 奈良市北魚屋町

Nara Women's University, Graduate School of Human Culture (Master's Course)
Kitauoyanishi-machi, Nara, 630-8506

²⁾ 奈良女子大学文学部人間科学科スポーツ科学
〒630-8506 奈良市北魚屋町

Nara Women's University, Faculty of letters, Department of Human Sciences, Sports Science
Kitauoyanishi-machi, Nara, 630-8506

研究目的

現代社会において、人びとのコミュニケーション能力の低下が指摘されるようになって久しい。「(人と) 上手くやっていく」能力は、本来は、子どもの頃に友達と一緒に遊び、その中でうまれる関係性の中で身につけられていたものであろう。しかし、子どもを取り巻く生活環境が変化して、子どもたちは遊ぶ時間や空間も仲間も失ってしまい、社会は遊びに変わるコミュニケーション能力を育てる場を探すこととなる。

平成20年、小学校学習指導要領改訂の基本方針においては体育科では、「集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成すること」⁵⁾と記されているように、コミュニケーション能力を育てる場は学校教育における行事や体育の領域に期待されている。特に、低学年の体育で取り扱う「表現リズム遊び」は、中学校・高等学校体育の「ダンス」へと発展する内容として、ダンスや表現運動を学校体育で学ぶ最初の機会であるが、学習指導要領解説によれば、『表現遊び』と『リズム遊び』の両方の遊びを豊かに体験する中で、中学年からの表現運動につながる即興的な身体表現能力やリズムに乗って踊る能力、コミュニケーション能力などを育てるようにする⁴⁾と、そのねらいが明確に記されている。

筆者らは、小学3年生のダンス授業における子どもたちの即興表現を分析し、自分のイメージをもとに子どもたちが自在に踊り、その踊りに仲間が違う動き方や同じような動き方で応えるという他者とのかかわり方があることを報告した¹⁾。また、大橋⁸⁾は、「他者とのかかわりを体験する中での自己のつながりについての気づきや学びこそをダンスの『かかわり』の独自性」だと述べているが、「自己のつながり」とは、心と体が一体に感じられることを指しているであろう。ダンスの授業では、他者とかかわりながら踊ることで自身の身体や、自己の内面性への気づきが現れることがある。このように、他者と一緒に踊る活動を通して、他者に共感したり、自分との相違点を具体的に認識したり、また、他者の視

点から自分を見つめたりする力が育つものと考えられる。

しかしながら、3年生のような他者への自在な応答は1年生の時期からみられるわけではない。小学校1年生や2年生は自己中心的な考えから他者の視点で自己の思考を内省できる役割取得能力の発達が一気に進む年齢^{9) 10)}であり、幼稚園や保育園で、遊具やモノを何かかみだてて遊んでいた子どもたちが、小学校の「表現リズム遊び」では、自分や友達のを素材として、リズムや空間を使ってイメージ交流を行うことになる。

藤井²⁾は、ブランコとすべり台を知らない人にどんなものかを説明してもらいそれに伴う身振りの発達の変化を、幼稚園児・小学生・大学生で比較検討した結果、児童期のみ身振りが減少し他の群とは特異な傾向を示したことを報告している。言語と身体的表現が発達的に二分され、身体的コミュニケーションが一時的に減少する児童期に、自分のからだを使って他者に表現したり、他者の身体表現を受け取ったりすることのできる「表現リズム遊び」は、自分の身体や気持ちに気づいたり、他者を大切にすることを育む学習機会として有効であろう。

小学校体育は、幼児教育からの円滑な接続を図ることも目指されている。幼稚園指導要領の「いろいろな遊びの中で十分に体を動かす」(健康)、「友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う」(人間関係)、「いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする」(言葉)、「生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ」(生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする)「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする」(表現)などの内容⁶⁾は、ダンスや身体表現活動に深く関連するが、幼児期の学びを小学校低学年の「表現リズム遊び」の授業展開に取り入れていくためには、接続期前後の子どもたちのイメージ表現の特性を把握し、発達段階を踏まえて授業内容を工夫することが必要であろう。

小学校学習指導要領では、1・2年生の「題材になりきること」、3・4年生では「表したい感じを表現

すること⁴⁾と、その学習内容に明確な区別がなされている。本稿では、「表現リズム遊び」を取り扱う小学校低学年の、特に1年生と2年生のダンス授業を対象として、与えられた題材に対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、相互交流の事例を授業記録から抽出して考察し、この時期の自己身体への意識や他者への意識を探る手がかりとしたい。

対象とした授業

事例は奈良女子大学附属小学校1、2年生の2011年11月～2013年1月に行った「ダンス」^{注1)}の授業記録から相互交流の事例を抽出し、動きと児童の発言をまとめた。また、同校の児童は全学年、年間を通して毎日日記を書き担任に提出している。その中でダンスについての記述があった場合、授業者が担任から閲覧許可を受け、書き留めた。授業中の発言、日記の記述を得た上で、気になった表現についてはその都度本人に聞き取りを行って書き留めた。事例では、子どもの名前は男子が大文字のアルファベット、女子が小文字のアルファベットとして表した。

事例の検討

(1) 事例1 「ドライブに行こう」

1年生の最初の授業は簡単なウォーミングアップである。集まった子どもたちに、「さあ、広がって」と言葉をかけ、子どもたちひとり一人が、自分の行きたい場所へ移動できることを確認したのち、再び集まって二人組になり、今度は「手を繋いだまま広がって」と言葉をかけてみる。すると、二人組でスムーズに移動する組もあれば、引っ張りっこが始まる組も現れる。子どもたちは、「自分が行きたい方向と友達が行きたいと思っている方向が違うこともある」という意識が希薄であり、違った場合に、どのようにして同じにするかというアイデアを持ちあわせていない段階である。

授業は、2回目に体ほぐしを行い、3回目と4回目

は生き物（鳥や象）を題材にして、「動物の謝肉祭」の曲をかけ自由に踊る。授業者が動物の名前を挙げると、子どもたちはすぐに動き出すが、ほぼ全員が同じような動きになり、例えば「鳥」は両腕を広げて上下させ、「象」の場合は腕をぶらぶらさせて歩くなど、題材となった生き物の最大公約数的な特徴が表現される。次に、授業者が「鳥が木の枝で眠っているよ」「ぞうさん、水浴びをしています」のように、その生き物の具体的な様子を伝えると、それをきっかけにして、複数の動き（座り込んでじっとしたり、腕を高々と上げたり）が現れ始める。また、授業者が子どもの動きを取り上げて、例えば、象の尻尾を手で表現した動きを全体に伝えると、耳のところで手のひらをパタパタと動かす動きがみられるようになるなど、この時期は、授業者の言葉がけがヒントになって、子どもたちの動きが現れている。

次の事例は、年間計画の5回目の記録^{注2)}から抽出したものである。題材は自分ではない「生き物」から自分が動かす「乗り物」に移行している。現実では決して運転できない子どもたちが、動きの中で本当に運転している気分を味わうことなどがねらいである。「みんなどんな乗り物知ってる？」という授業者の問いかけに対して、子どもたちが「ヘリコプター」「自動車」「バイク」「消防車」「自転車」「スポーツカー」「馬車」などの乗り物を挙げ、授業者はそれらを板書して行く。名前が出尽くしたところで、実際に動いてみる。

子どもたちは両腕を大きく広げたり、股を広げ何かに跨っているような恰好をして立ったり、思い思いのポーズをとって、音楽が鳴りだすのを待つ。大半の子は両腕を前に突出し立つ。「さあ、今日はドライブに行こう。」という授業者の掛け声を合図に軽快な音楽が流れだす。

曲が鳴り始めると、子どもたちは一斉に前進し始めた。集会室（ダンス授業を行なう教室）を全員が左回りで足取り軽く進む。突き出した両腕を軽く内側に折り、左右に揺らす。上体を左に大きく曲げたり、弾むように上下させたりしながらやや小走りで進む。脚を交差させジグザグに進む子もいる^①。

Aが突然止まり、「気を付け」の姿勢をとる。その

場で右腕を真上に挙げ、左腕を真横に伸ばし、きびきびと手旗信号のような動作を始めると、BがAの前まで駆け寄り、その場で足踏みする^②。Aがすばやく腕を動かして両腕の位置を変えると、Bは2、3歩前進し、すぐに右方向直角に進行方向を転換させ、駆け足でどこかへ行く。何人かがBの後に続きAの前で足踏みをしては、Aの腕の動きの後にバラバラの方向へ駆け足で進む^③。このうち、みんなが一定方向へは進まなくなった。

Aは誰かが自分の前に来るたびに、腕の位置を変え、やってきた子がその場で足踏みになると、腕の位置を変える。両腕を大きく広げたCがAの前をゆっくりと通過していく^④。走っていたBが急に立ち止まって直立姿勢をとりAと同じ動作を始めると、それまでの動作を止めて空間をみつければ移動し、立ち止まる子が次々と現れ、いずれもAと同じ直立姿勢で同様の動作を行い始めた。Aの後方で、向い合せになった2人の女子が両手を繋いで高く差出しアーチをつくった^⑤。その2人を見て、連なるように2人組が次々にやってくる。くつつくように5組が向かい合わせになった。子どもたちは、駆け寄り繋がれた両手の下を、膝を折り、腰を屈めて列をなしてくぐっていく。

両腕を突出した動き（下線①）は運転者がハンドルを持つ仕草であろう。この両腕を左右に揺らしたり交差をさせたり、また、上体を倒したり上下動させることで、自動車がいろいろな方向へ走行する様子を表現しており、モノ（自動車）とヒト（運転者）が区別されることなく一緒に表現されている。

そしてダンスは、Aが停止し、「気を付け」のポーズ（下線②）をとったことによって変化が起き始める。Aは授業後の感想で「僕は信号をしました。」と発言しており、腕の動きを上や横に変化させることで信号機の進行・停止などのサインを表そうとしていた。そしてこのAの動きを見たBはそれまでの自分の動きを止めてAの前で足踏みをすることによって、信号待ちをしている自動車になり、Aの表現に応じている。このBの動きに対してAが腕の位置を変えると、Bは再び移動しだす。AとBによるこの一連の動きは、お互いの動きに対して、「信号機」と「自

動車」という見立てが一致したことによるものであり、AとBの呼応する動きをきっかけに、このイメージは他の子どもたちにも伝搬した（下線③）。

その後、ダンスには、両腕を広げてゆっくりとAの前を通り過ぎるCの動き（下線④）や、両手を繋いでアーチを作る動き（下線⑤）が現れており、子どもたちの感想から、これらは「飛行機」や「トンネル」を表現したものであった。

(2) 事例2 「ダンゴムシ」

何かになるその「形」に拘りつつも、1年生当初ではみられなかった動きの掛け合いを楽しむ姿が1年生後期にはみられるようになる。そのため、動きそのものが特徴的でおもしろいものを題材に選ぶことが多い。テーマの特徴を捉える着眼点がそれぞれに異なり始め、動きも多様になってくる。自分が観察している時に出会う発見とでもいうべき印象に残った動きを再現しようとして、子どもたちは動き始める。

次の事例は、19回目の授業記録^{注3)}から抽出した。

「曲、かけるよー。」という授業者の合図で、大勢が四つん這いになる。しゃがんで口元で両手のひらをひらひらさせている子もいる。数名が立っている。曲が始まると、一斉に動き出す。ごろりと仰向けになり手足をばたつかせたりしている子もいる。中には横向けに寝転がりからだを丸く小さくした状態から、一気に大きくからだを伸ばし振り返る子もいる。dは、両手の人差し指を伸ばし耳の上に沿わせ、立ったまま音楽が鳴りだすのを待っていた^①。それを見たeは自分も立ち上がりdと同じポーズで動き始める。dはやや前かがみになり、少し進んでは止まってお尻を左右に揺さぶり、またリズムカルに両手の人差し指を交互に突出し歩き出す。eはその後ろに付いて行き、dの動作を真似している。dがぐるりと振り向き、eに向かって人差し指を交互に忙しくつつく仕草をすると、eも同じようにdにつき返す仕草をする。eがつづく動きを止めて、急に横へジャンプして移動し始めると、すかさずdも向かい合わせのまま同じ方向へジャンプで移動する^②。

子どもたちにとってダンゴムシは日頃観察する機会も多く、たくさんの動きを知っている。この日の日記に「ダンゴムシは、いろいろごくのおもいどおりにやってみようとおもいました。」と書いた子がいたように、それぞれが、自分の記憶に残るダンゴムシの特徴的な動きを、自分のからだの様々な部位を動かして具体的に表現しようとしている。「仰向けになり手足をばたつかせた動き」は、ダンス終了後の子どもの発言によれば、石を剥がすと石の下でじっとしていたダンゴムシが慌てて動き出す瞬間を表していたという。

「手の人差し指を突出す動き」(下線①)をしたdは、日記に「きょうのくふうの中でいちばんいいとおもったこと」として、「つのかわりのゆびであいてのからだをつつたこと」を書いている。「手の人差し指を突出す動き」は、ダンゴムシの触角を指で表現したものであり、dにとって、自分がダンゴムシであることのシンボルであった。

このdの動きを模倣したのがeである。eはdが立っているのを見つけて自分も立ち上がり、真似をしながら移動して、「つのかつつき」にも応じている。そして、dが主導的に広げてきた「つ」を共有した交流は、eが横へジャンプすることで次の展開を見せる(下線②)。eが行ったジャンプに、dは同じようにジャンプして応えており、連続する動きの中で主導する役がdからeへと交替している。

その後、2人はdを先頭に縦並びになり、腕を上げ下ろしながらからだを左右に揺らし軽快に移動していく。リズムカルにジャンプしながら移動していく人の列が通過する先々で、次々に子どもたちが立ち上がりだして、ダンゴムシの行列のように動いた。

(3) 事例3「掃除をしよう」

「料理」「洗濯物」に続いて2年生になって3つ目の題材、「掃除」^{注4)}である。その1回目の授業である。これらの題材は、いずれも日常的に目にする家事であり、テーマに関連した動きや道具が多様に存在する。

音楽が鳴り始める。全体が勢いよくあちらこちらに走りまわり始める。fはリズムカルに片足ケンケ

ンをしながらあちらこちらへ移動する①。gが音楽のリズムに合わせてジャンプ、そこへhが廻り寄り同じタイミングでジャンプを繰り返す②。まもなく2人、向かい合わせになりどちらからともなく両手をつなぎジャンプし、すぐにまわり始める③。それを見ながらリズムカルに弾むように足踏みをしていたiが近づいてくる。gとhは繋いでいた手を離し、iがそこに入り3人が手を繋いで輪になり、ジャンプしながら回り始める。近づいてきたfも輪に加わり4人が手をつないで円になり、リズムに合わせてまわる。fがリズムカルに片足を上げたり下げたりすると、皆調子をあわせて片足を上げ降ろし始める。gが手を繋いだまま腕を上げ下ろし始めると、皆調子をあわせて腕を上げ下ろしする。fは手を離し一人だけが輪の中に入って、外側にいる子たちとは反対方向に回る。fが自ら輪に戻り、内に入る子が順番に変わる④。

4人は円を解き、横一列で手をつなぎ大きく移動していく。移動途中、一人で踊っていたjに向かってfが左腕を少し伸ばし、掌を開くとjも一緒に手を繋ぎ、寝転んでいたKを囲むように再び輪になりまわり出す。Kは驚いたように5名の顔をながめて逃げ出していく。5名は動きを止めてしまうが、すぐに輪になり今度はhとfの2人が中に入る。

hは自分と同じように突きだした右腕に左腕を添えて構えて立っているgを、「掃除道具を持って掃除をする人」を表現していると受け止めたのであろう。hはgのジャンプのリズムに合わせてながら近寄っていく(下線②)、2人は向かい合わせになって、その場で大きく上下に跳び跳ねる動きが繰り返されていく。その後、2人はどちらからともなく手を差し出して繋ぎ、続いて両手を繋いだまま回り始め(下線③)、2人で一つの形を作ってダンスを続けていく。

そしてこのダンスに、さらに、片足ケンケンで移動していたfやiが合流して4人になると、fによる「片足をあげる動き」や、gによる「腕を上げ下げする動き」や、fによる「円の中に入って反対方向に回る動き」が次々に現れる。誰かの新しい動きが生まれると、他の3人は却座にそれを受け入れて、お互いの動きを活かしている。

g は「私たちは『ルンバ』をやりました。楽しかったです。」と発言しており、この手を繋いだ円形や回る動きによって掃除機ロボットを表していた。g は授業始まりの話の中で掃除機ロボットの名前があると「うちにそれ、ある！」と声をあげていたが、自分のダンスは、「右腕に左腕を添えて構える」ポーズをとって、掃除道具を持って掃除をする人のイメージから開始している。そしてその「掃除をする人」のイメージは、h や f や i とともに踊るなかで、「掃除機ロボット」へと変化していった。g は後日「手を繋いでいるからみんな中で見てて、そうすると中がスカスカで…、それで誰かが中に入った方がスカスカじゃなくなるから…、あっあっ、私だけそう思ったのかも知らんけど。」と話している。g が感じていたこの「中がスカスカ」だという思いは、f の「円の中に入って反対方向に回る動き」によって具体的に補われ、その後円の中に入る子どもが次々入れ替わってグループダンスは4人の動きが絡み合いながら展開してゆく(下線④)。

h はダンス終了後授業の中で「掃除をする人より掃除機になった方が忙しそう、忙しそうに掃除している気がして、ずっと掃除機になっても最後まで楽しかった。」と今日の感想として発言している。h は、動きを次々に変化し続けていくことによって、ロボットがめまぐるしく忙しそうに動いていく特徴を表していたと考えられる。またh は、多様でスピード感がある動きの変化の仕方に楽しさを感じており、「いつもなら踊っているうちに、同じことばかりして最初はおもしろくてもだんだんおもしろくなくなるけど、今日は違った。」と述べている。

事例2,3はどちらも自分ではないモノになりながら、その動きの特徴を捉えて他者と動きを共有するなかで、共通のイメージが生まれている。特に、事例3では、ダンスを続ける中で、メンバーが自分の動きを次々に投入することで、当初の想定を超えて動きは面白いものへと発展していった。

(2) 事例4「落ち葉」

2年生後半になると、音楽の曲調やリズム、他者の動きの特徴など多様に動きの要素として取り入れ、自分のダンスに結びつけることがさらに多くなる。2

年生になって14回目の授業^{注5)}である。

踊り始めは両手を頭の上で合わせているがいつのまにか腕は解いて自由に動かし、全身で回ったり上体を傾けて揺らしたりしながらリズムカルに移動している①。2,3人で互いの指先を伸ばして触れさせている子たちもいる。その中で、1が一人空いたスペースへ移動しながらしゃがみ込み、両手を胸の前でクロスさせて全身を左右に大きく揺らしながら立ち上がった②。すると今度は両腕を高々と挙げて大きく広げて左右に揺れながらぐるりと旋回し、再び胸の前に両腕を置いた。その一連の動作後、一番近くにいたMとnは、突然ひらひらと腕を解くように広げなめらかな動きで踊り始めた1に近づくわけでもないが遠ざかりもしない③。概ね1,2mほど離れた状態を保ちながら踊っている。ずっとお互いを見て踊っているわけでもないが、3人が良く似た柔らかい動きで揺れている。途中何度もふわりと大きく左右にリズムカルに揺れながら伸びやかに柔らかく動いていく。止まったり、勢いが付いたりすることなく、なめらかに回ったり揺れたりする。

最初のポーズでは、葉っぱの形状を表そうと腕を伸ばして頭上で合わせる子が多い。しかし動き出すと、全身で回ったり上体を揺らしたりすることで、葉っぱが風に吹かれているように「かるやかさ」を出そうとしており(下線①)、最初のポーズから変化している。自然(落ち葉)をテーマにしているが、子どもたちは連想する情景を思い浮かべ、動くきっかけにしている。BGMに使われている曲はゆっくりと軽やかな曲調であり、曲調と落ち葉の質を重ね合わせて得た動きの質を表現している。

このダンスで、勢いよく軸回転を繰り返していた子どもが、「くるくる、ひゅーというかんじでおちばをしました」と日記に書いている。1は、他の子どもがダンスをしている混雑した場所から空いたスペースへ移動して、音楽のリズムに合わせてスイングをしながら全身を使って伸びたり縮んだりするような様々な動きを用いて、一人でダンスをした(下線②)。1は、他の子どもたちの「落ち葉」の表現が自分の表したい動きとは違うと感じて、場所を移動し

たのであろう。ダンスを終えた1は、「気の向くままに踊ったらいいと思って踊ったら、Mとnが一緒になった。Mが褒めてくれて嬉しかった。」と感想を述べている。1は「落ち葉」を具体的に動きで表そうとしていたわけではなく、音楽の曲調から受けるイメージをそのまま表現しようとしていた。

この「落ち葉」のダンスで、Mとnは、1から少し離れた場所で1の揺れたり伸びあがったりする「柔らかく軽い」動きを模倣しながら動いた（下線③）。ダンスが終わった直後に、Mは叫ぶように「先生！見た？1さん！」と授業者に訴え、「1さん、ものすごく優しいダンス。僕、それ感じた！それで、感じた自分も感じた！」と「優しさ」という言葉を口にした。Mのこの発言は1が曲調を捉えてスイングや伸び縮みの動きで表現する「優しさ」に、自分自身が共感したことへの驚きでもあるだろう。また、nは授業後に「少し離れると全体の動きがよくみえることがわかった。」と発言しており、近くても遠くてもイメージを共有して踊れることに気づいている。

考察

小学校1・2年生の身体表現が他者にどう受け止められ、相互交流がどう変わっていくのかを考察する。

何になるかを課題の中心に置いている時期の子どもたちの、動きのイメージ交流のモデル図を図1に示した。子どもたちそれぞれが、題材として与えられたモノを動きで表現しはじめるなかで、「誰かの動き」に誰かが呼応して二人のダンスが始まる。そして、この交流の様子を見ることによって、自分の持っているイメージが具体的になり、「誰かの動き」に呼応する子どもが増えて動きの交流がひろがっていく。

次に、子どもたちの関心は、どう動くかという課題に移っていく。「誰かの動き」に呼応しながら動いていくなかで、自分のイメージが刺激されて、新たな「私の動き」が生まれることもある。このとき、動きを主導する役は交替し、それまで発信者だった方が、今度は模倣する側となり、互いが互いに呼応しあう段階となる。そのモデル図が図2である。

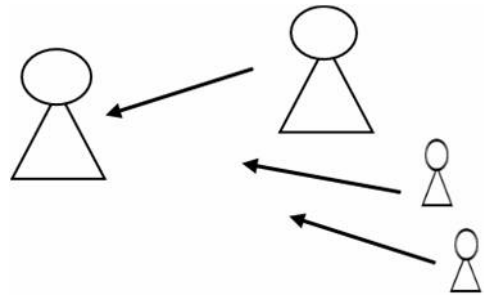


図1. 動きの交流モデル図

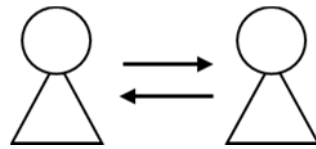


図2. 二者間の動きの交流モデル

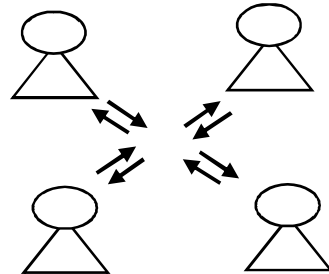


図3. グループ間の動きの交流モデル

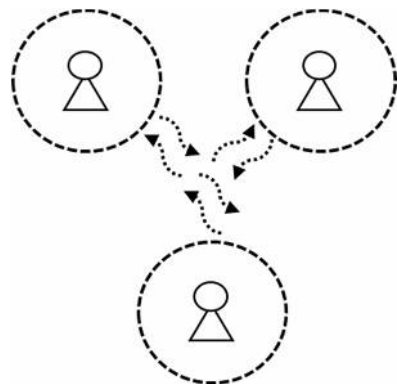


図4. 他者を感じ合う動きのモデル図

図3は二者の相互交流が、グループになった場合のモデル図である。集まったメンバーが、新しいイメージを思いつく度に、「私の動き」を投入していく。他のメンバーは、その動きを迷わず受け入れて模倣し合い、グループ全体が身体感覚を共にしていくなかで共通のイメージが維持されていく。

ダンスの授業が開始された当初は、互いの動きに対する見立てが一致した場合にのみ交流が起こっていたが、この段階では、多少ずれているかもしれないイメージであっても動きは継続し、グループのダンスが継続していく。また、「他者と自分は別のモノ」になっている段階から「グループ全体で一つの表現」へと変化している。

見立ての食い違いからいざこざが起こることもある。事例1では、ダンスを踊り終えたAは、「信号」になっていた自分を無視したCを非難したが、Cが「飛行機」だったことを知り納得した。事例3では、「踊っていても誰がゴミかわからない。ゴミになっている子が誰かわかるように、帽子の色で区別してほしい。」と発言する子がいたが、「動きでわかれよう。」という反対意見があり諦めた。子どもたちの身体表現によるイメージ交流にはこのような食い違いもあるが、ダンスを終えた後に、言葉による振り返りを行うことによって、お互いへの理解が促進され、次のダンスへ繋がる。

さらに子どもたちのダンスは、どう感じるかに焦点が移っていく。事例4の1やMやnのダンスには、これまでの、フォームや動作の同調から他者のイメージを取り出す相互交流からは一歩進んで、他者の表現行為そのものから内なるイメージを感じて、それを自分のダンスに取り入れる姿がみられる。言葉、他者（一人・複数）、音楽（リズム・曲調）、空間など、自分の周囲の環境から何かを感じて動き、そして、表現を行ったことで自分の内面を感じている。ここでいう「感じる」とは、市川³⁾がいう「対象に対する内面的な〈感応〉あるいは〈同調〉をともなっている他者を感じる体験」であろう。図4に、お互いの表現からリズム・動き・動きの質・曲調などを感じて共有させて相互交流するモデルを示した。

野田⁷⁾は幼児期には言語能力が未熟でわかり合えないことが、身体的なやりとりでは感じ合うことが

でき、「身体表現によるコミュニケーションの体験を充実させ、身体感覚や身体知を高めることこそが、他者と関わることの基盤になる」と述べている。小学校では、学年が上がるにつれ言語能力は高まり、幼児期に言葉と未分化であった身体表現は、やがて言葉とは別の表現手段として用いることが多くなる。ダンス学習の中で自分のイメージを身体で表現したり他者の表現に応えることと並行して、その表現過程を振り返り、自分の言葉でその体験を表わし直す学びが、真のコミュニケーション能力を育てることにつながるのではないだろうか。

注釈

- 1) 1クラス35～40名、各学年は2クラス、授業時間は1回40分である。1年生から3年生までは、体育の授業割り当ての中で、週1回通年で「ダンス」という名称の授業が行われる。
- 2) 2012年6月18日。1年生組（男子17名、女子18名）。使用曲「バンジョーボーイチャイムス」（1分30秒、J=150）。
- 3) 2013年1月30日。1年月組（男子18名、女子17名）。使用曲「だんごむしたいそう」（1分49秒、J=140）。
- 4) 2012年6月7日。2年月組（男子19名、女子19名）。使用曲「プリプリスキヤット」（3分14秒、J=168）。
- 5) 2011年11月16日。2年生組（男子20名、女子19名）。使用曲「Will You Dance」（3分5秒、J=76）。

文献

- 1) 青木恵子・成瀬九美（2013）即興的に踊るダンスにみられる移動パターンの分類：小学校授業の分析から。奈良女子大学スポーツ科学研究 15: 29-35.
- 2) 藤井美保子（1999）コミュニケーションにおける身振りの役割：発話と身振りの発達の検討。教育心理学研究 47(1): 87-96.
- 3) 市川浩（1992）精神としての身体。講談社：東京。
- 4) 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説。「体育編」。東洋館出版社：東京。
- 5) 文部科学省（2008）小学校学習指導要領。第9章

体育. 東京書籍：東京.

6) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領. 教育出版：東京.

7) 野田寿美子 (2014) 幼児の身体表現の育ちに関する事例研究：コミュニケーション力を手掛かりとして. 埼玉大学紀要. 教育学部 63(1)：305-314.

8) 大橋奈希左 (2012) ダンスの授業における「かわり」についての考察：受講者のレポートの記述をもとにして. 上越教育大学研究紀要. 31：331-337.

9) Robert L. Selman and Lynn Hickey Schultz. (1996) 大西文行翻訳 ペア・セラピー—どうしたらよい友達関係がつかれるか. 北大路書房：京都.

10) 渡辺弥生 (2002) VLF による思いやり育成プログラム. 図書文化社：東京.