小学校体育科での表現運動の実践
――没頭度と感想文の分析による検証――

Practice of Expression Exercise in Elementary School Physical Education：
From the Questionnaire of Immersiveness and the Analysis of the Learning Card

村　瀬　浩　二　　石　川　裕　子　　則　藤　一　起
MURASE Koji　　ISHIKAWA Yuko　　NORIFUJI Kazuki
（和歌山大学教育学部）　（和歌山信愛女子短期大学）　（和歌山大学附属小学校）

2022年７月15日受理

Abstract

In this study, in the expression movement unit, expression was practiced in the first half and rhythm dance was practiced in the second half of class at each hour as goal-free learning (Murata, 2011), and the results were examined. In addition, in the expression, the theme was fireworks, wind, storm, typhoon, thunder, etc. as the teaching contents of the “Four Scraps”. In rhythm dance, there was an activity to create a group dance for the theme song.

As a result, the degree of immersion increased slightly during the unit, showing a high value during the unit. In addition, trial and error showed high values at the 3rd, 5th, and 6th hours, and tended to increase throughout the unit. Significant improvement was also observed in cooperation at the 2nd, 3rd, 6th, and 7th hours. In addition, all the values tended to improve throughout the unit.

On the other hand, the recognition of children’s activities from the analysis of learning cards changed from “movement” to “expression” and “dancing”. This could be understood as the learning progressed from the stage of imitating others to the stage of expressing oneself and dancing as a work. This could be interpreted as being able to approach my own expression (Yanase, 2019). These changes in cognition are thought to have been created by learning the Scraps in expression.

Ⅰ　はじめに

１．表現運動領域の指導方法

小学校体育における表現運動領域の内容には表現とリズムダンスが示されている（文部科学省，2017）。これらの運動では、イメージやリズムに没入し踊ることや互いの良さを生かしあって友だちと交流して踊る楽しさに触れることが重視されている。しかし、寺山（2007）は表現運動の指導場面での困難さについて、「学習者への対応」、「動きの引き出し方」、「指導言語」などを挙げている。特に、恥ずかしがることや動かないことによる学習の停滞といった学習状況への対応を多くの教員が挙げていた。この恥ずかしさについて森川（2015）はウォームアップのなかに挙手運動を取り入れることでその軽減を図ることができたとし、教材工夫の必要性を報告している。さらに、大橋（2012）はこのような問題を解決する手立てとして人間関係や雰囲気づくりをねらいとした他者と関わる仕掛けの準備を挙げている。

また、指導言語について寺山（2007）はイメージから動きを引き出す手立てであり、適切な指導言語が心とからだをつなぐ表現を促すとしている。さらにこれについて、「何かになる」や「舞踊作品を創る」といったゴール提示のみでなく、「意図ある動き」を学習する過程が必要と述べている。これは、決まった動きを目標とするのではなく、個人の意図を持った動きが生成されることを目標とし、教師の指導言語はそれを促進するものであることを示唆する。村田（2011）は表現運動をゴールフリー型の探究型学習と呼び、表現が行われるプロセスを繰り返しながら、ポイントの習得(注1)を経ることでより深く探求することを提唱した。ゴールフリーな探究型学習とは教師がねらいを持ちつつも、表現方法（表し方）を学習者に委ねるものである。つまりこの過程において、表現のなかに「意図ある動き」が生み出されていくことがねらいとなり、教師は指導内容として４つのくずし（村田，2012）などポイントを提示しながら学習を深める存在となると解釈できよう。

２．４つのくずし

ところで、表現を実践するポイントとして４つのくずし（村田，2012）が提案されている。この４つのくず

しは、表現運動における①空間、②リズム、③からだ、④相手との関係の４つに変化をつけて動くことであり、これにより動きの変化（メリハリ）が生まれてダンスが生き生きとし、表現・創作ダンスらしくなるとされている。これら４つのくずしについて村田（2012）は①空間のくずしを「姿勢の高低、進む方向、とどまる位置などがほかの人と同じにならないように注意して動く」、②リズムのくずしを「素早く動く、止まる、スローモーションで動くなどスピードやリズムを変えながら動き続ける」、③からだのくずしを「ねじる、回す、転がる、大きくとぶなど、からだの状態をいろいろな方向にかえてみる」、④相手との関係のくずしを「ふたりで引っぱりあってバランスをとる、ひとりがもうひとりの下をくぐる、もたれあう、おんぶするなど、ひとりではできない動きを入れる」と解説している。これらの４つのくずしは、学習者による動きを変化させる方向性であり、自身の動きを変化させる、また仲間との比較、関わりの中での変化させることを示しており、これによって表現の独自性を生み出すこととなる。

この４つのくずしを単元に取り入れた研究が報告されている。例えば本間（2017）は、教師と一緒に動いた動きを材料やヒントに、友達と自由に動きを組み合わせたり、つなげたりしながら動きに変化をつけて即興的に踊れる手立てとするために４つのくずしを小学３年生にわかりやすいように提示した。これは「空間のくずし」をいろんなところ、「体のくずし」を体全部、「リズムのくずし」をリズム、「人間関係のくずし」を友達と一緒に行うことと捉えたものである。この工夫により、空間を使って「いろんなところ」で踊れた成果の表れとして、ゴールフリーである即興的な表現を長く楽しく踊ることができたと報告されている。また高田ら（2014）は４つのくずしを３時間で段階的に習得する実践を報告した。このなかでは１時間目に「空間のくずし」、２時間目には、相手との関係のくずしを「人間関係のくずし」とし、「体のくずし」と同時に学習し、３時間目に「リズムのくずし」を行い、その結果として即興的表現が向上したことを報告している。

３．ゴールフリーな学習

これらの報告は、即興的な表現が効果的であったことを示唆しており、即興的な表現においてゴールフリーな学習が重要となる(注2)。これは表現運動を習得型ではなく探求型の学習として実践する際に重視するものであり、４つのくずしはこのゴールフリーな探求型学習を進めるにあたり効果的な道標となるであろう。この４つのくずしを用いた実践も多く報告されている。例えば、松浦（2006）は、「４つのくずし」の概念をもとに、「くずし」を「STEP１」と「STEP２」の２つに分け、「STEP１」は、からだ全体を使って大きく動くために必要な要素である「空間のくずし」と「身体のくずし」を１つにまとめ「空間・身体のくずし」とした。「STEP２」は、動きを変化させて踊るために必要な要素である「リズムのくずし」と「人間関係のくずし」とした。このように「くずしの運動」として段階的に取り入れることによって、友だちのよい動きに気付くことができるようになったことや、自分の踊りに生かすことができるようになったと報告されている。また花澤ら（2016）は、「表現運動が楽しい」と実感させるために４つのくずしを使用し、空間のくずしは「場面設定・工夫」、体のくずしを「普段とは異なる運動」、リズムのくずしを「拍数や音の出し方」、人間関係のくずしを「いつでも誰とでも」という形で意識して指導したと報告されている(注3)。

柳瀬（2019）はこれらのくずしを「自分なりの表現を行うこと」と評し、表現運動のなかでは全体のまとまりのある表現（調和）から自分なりの表現（くずし）、さらに個々の表現から新たなまとまりのある表現（調和）へと移行する様子が見られることを報告した。これは、他者との相互作用のなかで表現が発展していくことを意味している。また、このような「自分なりの表現」を促進するには、村田（2011）の述べるゴールフリーな探究型の学習が必要であろう。なぜなら、教師や仲間によって提示された動きの習得とその評価が学習過程として存在する場合、自分なりの動きを表現することに抑制がかかり、外部の動きの習得へ向かってしまうからである。しかし表現運動は、単元の目的や構成の仕方への理解が低く、指導方法の不明さや教員自身の照れが原因となり、十分に実施されていないことが報告されている（寺田，2007）。

４．目的

そこで本研究は４つのくずしを用いたゴールフリーな表現運動の実践を行う。このようなゴールフリーな実践を検証するためには、技能の習得ではなくその授業に主観的に夢中になれたかどうかを評価する必要がある。そこで本研究では子どもたちの表現運動への没頭度や質的な振り返りを検証することで学習成果を検討することを目的とする。

Ⅱ　方法

Ａ小学校４年生１クラスを対象に表現運動単元７時間を実践した（表１）。このなかで、毎時間の前半は表現運動、後半はリズムダンスを実践し、最終的にグループでリズムダンスを創作することを課題とした。単元計画を表１に示す。単元の表現運動部分において、体のくずし（１～３時間目）、相手との関係のくずし（３、４時間目）、リズムのくずし（４時間目）、空間のくずし（５～７時間目）が共有課題として提示された。なお１時間目は導入として表現運動のみを行った。

また、リズムダンスの創作では「残響散歌」の音楽

表１　単元計画

	1	2	3	4	5	6	7
表現	オリエンテーション W-up（５分） 体のくずし 大きくなる、しゃがむ、ジャンプ 先頭を真似る（ミラーダンス）	W-up（５分） 体のくずし 大きくなる、しゃがむ、ジャンプ→花火みたい 花火の表現へ 先頭を真似る（ミラーダンス）	ミラーダンス 体のくずし 相手との関係のくずし 花火 iPadで撮影	ミラーダンス リズムのくずし 相手との関係のくずし 花火	ミラーダンス 空間のくずし 嵐、台風、はげしい風 建物や人が揺れる	ミラーダンス 空間のくずし 嵐、台風、はげしい風 建物や人が揺れる	ミラーダンス 空間のくずし 嵐、台風、はげしい風 建物や人が揺れる
ダンス		残響散歌 曲をかける ４人で考えてみる	残響散歌 ダンスを作る	残響散歌 グループでダンス制作	残響散歌 グループでダンス制作	残響散歌 グループでダンス制作	残響散歌 グループでダンス制作 全体での発表会

を提示し、４人または５人のグループでこの曲に合わせた１分程度のダンスを作ることを、単元を通じて授業の後半に行った。単元のめあては「心に思うこと、感じることを体で表し出すこと」を毎時間提示した。また、単元の当初に「相手を受け入れる気持ち」を大切にすることとして提示した。これらは、自由な表現を引き出すこと、それを仲間同士が受け入れることをねらいとしており、児童らが恥ずかしさによって表現を躊躇することを低減させる試みである。

なお、実践者は教職16年目の担任教員、男性であった。また、これまでゴールフリーな表現運動の実践経験はなく、単元計画については著者らで合議の上、作成した。

１．収集データ

４年生１クラス28名（男子13名、女子15名）を対象に形成的な評価として毎授業後に質問紙調査を行った。調査内容は、村瀬・狭間（2021）で用いられた没頭度に関わる質問紙（没頭、試行錯誤：各３問、計６問）に協力に関わる設問３問を加えた合計９問を４件法にて回答を求めた。これら、没頭、試行錯誤、協力の３因子を時間ごとに合計し、人数×設問数で除したものを各時間の因子得点とした。この毎時間の因子得点を対応のない一元配置分散分析によって比較した。また、授業の振り返りとして自由記述の記入を求めた。自由記述については授業時数を外部変数とした共起ネットワーク分析を行い、各期に特徴的な単語を抽出した。なお、抽出した単語は頻出40語とし、さらにより特徴的な単語を抽出するために中央から離れた上位35語のみを表示した。

分析にはIBM SPSS Statistics 24、KH Coder3.0が用いられた。

２．倫理的配慮

質問紙の記入については、単元の当初に担当教員から児童へその記入が任意であること、記入した内容は体育科の評価には使用されないことが説明された。なお、本研究の手続きは和歌山大学倫理委員会の審査を経て、承認を得たものである（承認番号：令03-02-05）。

Ⅲ　結果

１．没頭度に関わる３因子の分析

形成的な評価として実施した没頭度に関わる質問紙の毎時間の集計結果を表２、図１に示す。この図はクラス全体の没頭、試行錯誤、協力各因子の全員の平均値を示したものである。この平均値の推移について対応のある一元配置分散分析を行った結果、没頭には有意差が認められず、試行錯誤（$p<0.01$）、協力（$p<0.01$）で有意差が認められた。そこで、有意差が認められた２因子についてTukeyの多重比較を行った。試行錯誤については、１時間目と３時間目（$p<0.05$）、１時間目と５時間目（$p<0.05$）、１時間目と６時間目（$p<0.01$）の間に有意な差が認められた。協力については、

表２　没頭度に関わる３因子の集計結果

	没　頭	試行錯誤	協　力	N数
１時間目	3.44（0.62）	3.1（0.62）	2.75（0.67）	28
２時間目	3.61（0.44）	3.38（0.53）	3.23（0.63）	28
３時間目	3.65（0.39）	3.55（0.53）	3.32（0.49）	26
４時間目	3.62（0.55）	3.29（0.64）	3.21（0.67）	27
５時間目	3.68（0.58）	3.58（0.5）	3.15（0.69）	26
６時間目	3.7（0.52）	3.64（0.44）	3.41（0.68）	27
７時間目	3.78（0.44）	3.46（0.52）	3.42（0.55）	26
合　計	3.64（0.51）	3.42（0.56）	3.21（0.66）	

カッコ内は標準偏差

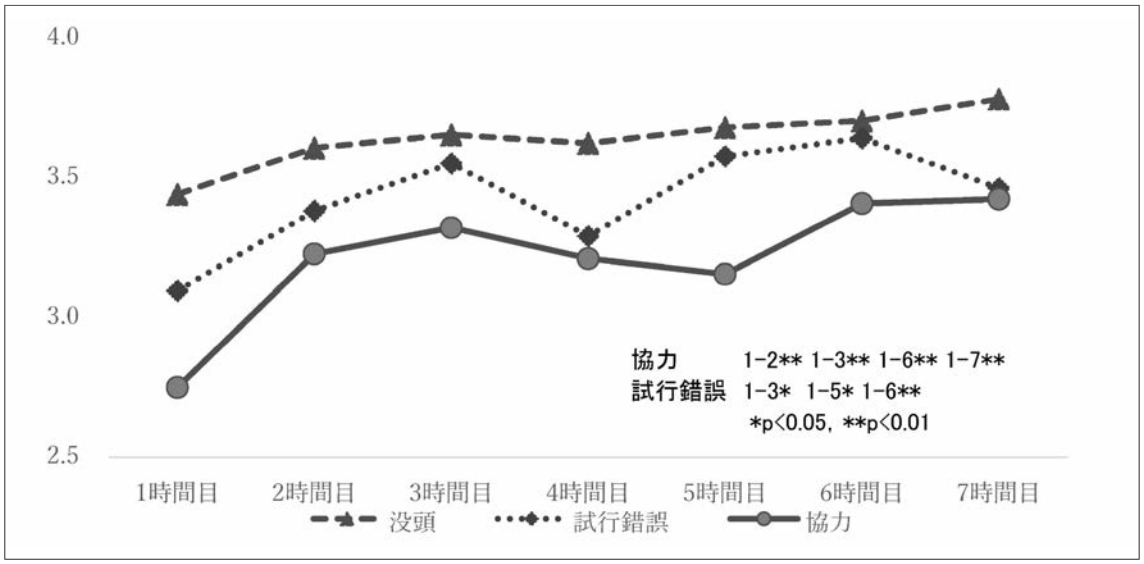


図１　没頭度に関わる３因子の時間ごとの推移

１時間目と２時間目(p<0.01)、１時間目と３時間目(p<0.01)、１時間目と６時間目(p<0.01)、１時間目と７時間目(p<0.01)の間に有意な差が認められた。

２．感想文の分析結果

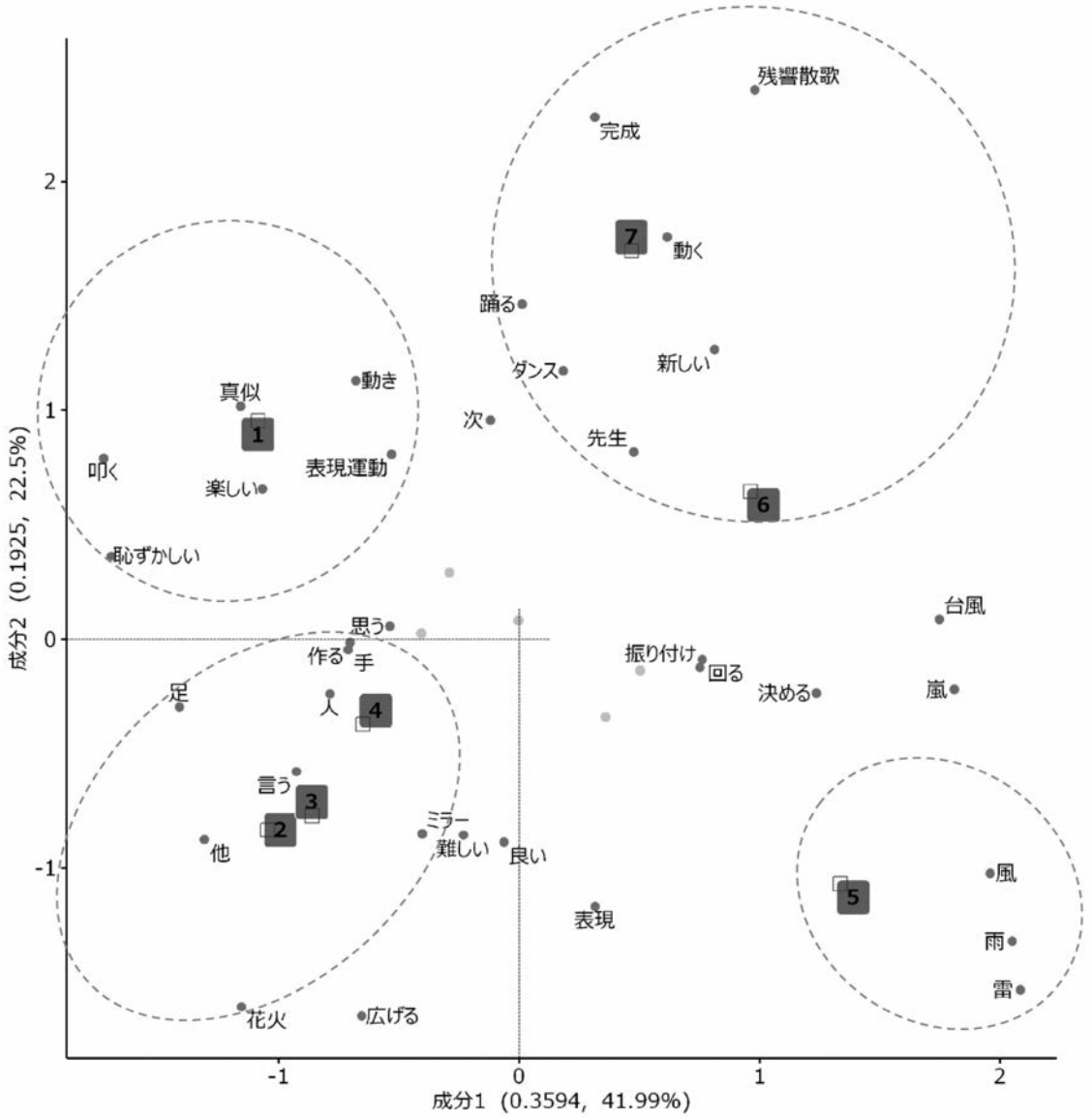
児童により記述された感想文について、時数を外部変数とした共起ネットワーク分析を用いて各時間に特徴的な単語の抽出を行った。その結果、２～４時間目、６～７時間目が近接しており、これらについては類似した傾向が認められると判断し、１時間目、２～４時間目、５時間目、６～７時間目の４期として結果を示す(図２)。なお図中の座標(0，0)の点が中心であり、そこから離れるほど各時間に特徴的な単語を表す。１時間目に特徴的であった単語は「恥ずかしい」、「叩く」、「楽しい」、「真似」、「動き」、「表現運動」であった。２～４時間目に特徴的であった単語は「花火」、「他」、「足」、「言う」、「ミラー」、「人」、「作る」、「手」であった。５時間目に特徴的であった単語は「雷」、「雨」、「風」、「表現(表す)」(注4)であった。６～７時間目に特徴的であった単語は「残響散歌」、「完成」、「動く」、「新しい」、「踊る」、「ダンス」、「先生」、「次」であった。また、２～４時間目と５時間目に共通して特徴的であった単語は「広げる」、「良い」、「表現」、「難しい」であった。５時間目と６～７時間目に共通して特徴的であった単語は「嵐」、「台風」、「決める」であった。

Ⅳ　考察

１．没頭度に関わる設問紙の分析

形成的な評価として没頭度に関わる設問について対応のある１元配置分散分析を行ったところ、試行錯誤、協力のそれぞれについて有意差が認められた。没頭因子は、１時間目から3.41と比較的高い数値を示しており、その後一定して上昇傾向を示しているものの、顕著な上昇は認められない。最大値4.0であることを考慮すると、単元を通じて高い没頭度で表現に取り組んだと捉えることができる。

試行錯誤は、１時間目と比較して３時間目、５時間目、６時間目に有意に高い値を示した。それ以外の時間でも、１時間目と比較して高い値は示しているものの、有意な差を確認できなかった。単元の進行と照らし合わせてみると、表現では３時間目は花火を題材とした動きやタブレットでの撮影が始まった時間である。また、５，６時間目は空間のくずしをテーマとして、風や台風など激しく揺れる様子を再現している。３時間目に試行錯誤が上昇したことは、このタブレットの使用による効果と考えられる。タブレットの使用が始まったことで、自身の表現を客観的に見ることが可能になり、工夫しようと取り組んだのではないだろうか。実際、この時間の花火の表現ではタブレットで撮影した動画を何度も見返し、工夫する姿が見られた。一方、３時間目はリズムダンスにおいて初めて曲に合わせて踊った時間である。この時間は、お互いの発想を出し合っているグループと停滞するグループに分かれていた。さらに、４時間目はグループでの制作を本格的に始めており、制作過程の停滞や意見の衝突が試行錯誤の低下に反映されたと解釈できる。この停滞や衝突の状況は、これまでの課題が解決され新たな課題を求めていると捉えることができる。そこに、５時間目に提示された空間のくずしの課題が、新たな手がかりとなり試行錯誤を高め、６時間目にはさらにグループで協力して制作が進んだと捉えることができる。その点で、表現の時間での空間のくずし(台風や嵐などの表現で全身を激しく揺らす動き)は新たな発想を生み出すことにつながったのであろう。また、第７時には試行錯誤は低下しているが、この時間には制作したダンスの



※「表す」と「表現」は、同義として「表現」として分析した

図 2　授業時数を外部変数とした対応分析の結果

発表会が行われており、試行錯誤して修正する時間を取ることができなかったことが反映されていよう。

協力は１時間目と比較して、２時間目以降に高い数値を示しており、特に６時間目と７時間目には高い数値が認められた。しかし、４，５時間目には１時間目と比較して有意な差を認めることができず、この時間は協力できなかったと感じた児童が多いことを示唆する。４，５時間目には表現でのリズムのくずしと、リズムダンスではグループでのダンスづくりの時間となっていた。４時間目前半の表現運動では花火を取り扱い、リズムのくずしをテーマとし、花火のはじける様子を、タイミングをずらして表現するといった活発な様子が見られていた。しかし、グループでのダンスづくりはこれらの時間の後半に行われたが、いくつかのグループが停滞していたことがこの協力の低下につながったのであろう。

この４時間目の低下は試行錯誤でも確認でき、没頭でもわずかに低下している。特に試行錯誤は大きく低下しており、子どもたちにとって問題解決が進まない状況であったと捉えることができよう。しかし、５時間目には試行錯誤は上昇に転じている。このことは、児童らが空間のくずしやダンス制作に工夫した結果と捉えることができる。ただし、５時間目において協力は上昇しておらず、まだ個々の問題解決方法の提案に留まっていた。グループで協力して問題解決に向かったのは、次の６時間目と捉えることができよう。

２．感想文の分析結果について

授業時数を基準変数として対応分析を実施した結果、各時間に特徴的な単語が抽出された。以下では解釈可能な単語について考察を進める。１時間目では、「恥ずかしい」、「叩く」、「真似」、「楽しい」、「動き」、「表現

運動」といった単語が確認された。「恥ずかしい」は表現運動のなかで学習の停滞を招く要因(寺山，2007)である。しかし、この「恥ずかしい」という記述は１時間目には８件と最も多く、その後２時間目４件、３時間目２件、４時間目１件と徐々に減少し、その後は出現していない。このように単元の序盤において恥ずかしさが軽減されたことは、その後の「意図ある動き」を導き出す基礎となったであろう。これは２～４時間目に行った花火の動作により、森川(2015)のいう挙手運動と同様の効果がもたらされたと推察できる。また、これをグループで実践したことや「相手を受け入れる気持ち」を大切にすることとして提示したことは人間関係づくりや雰囲気づくり(大橋，2012)を促進したとも解釈できる。また、「叩く」や「真似る」は、先頭を真似る運動として示されたミラーダンスのなかで行われた動作であり、「手を叩いたり、回ったりする」や「鏡のように全部を真似したり…」、「ゲームのダンスの真似もしました」といった文章として確認することができる。また、楽しい、動き、表現運動といった単語は、単元最初の時間に対する児童の捉え方を示している。例えば、「表現運動をして楽しかった」といった文章である。また、「動き」については「あたらしい動きもかんがえていきたい」や「ややこしい動きも慣れて、すぐにできるようにしたい」、「ジャンプしながら頭の上で手を叩くという動きをしました」といった記述がされている。この「動き」の記述は自分なりの表現(柳瀬，2019)や意図ある動き(寺山，2017)というよりむしろ、他者を真似ることや、連続性のない単発の動作として記述されている。前述の「叩く」や「真似る」といった記述からも、児童の動作が外部からもたらされた動作を辿った段階であることがわかる。また、単元の進行に伴いこの「動き」という記述は減少する。全体では33件の「動き」という記述が見られたが、そのうち15件が１時間目に記述されたものであり、この後にくずしの指導がなされるなかで子どもの認識に変化が生まれたと解釈できる。

２～４時間目には「花火」、「他」、「足」、「ミラー」、「言う」、「人」、「作る」といった単語が確認された。「花火」や「ミラー」にはこの時間に主に取り扱った教材であり、文章中に反映されたものである。「足」は「足をどんどん鳴らして」や「足を交差して」といった記述であり、１時間目に多かった「手」からさらに表現が広がったことを示唆している。また、「他」は「遅めにジャンプしたら他のみんなが手を広げた」や「他にも色々考えました」、「自分の身長と差がでたけど、他の方法を試しました」といった文章で示されている。これらは、花火の表現について記述されたものがほとんどであり、花火の表現のなかで他者を意識し、新たな動きを探求しようとした成果として捉えることができる。

５時間目には「雷」、「雨」、「嵐」といった単語が認められた。これらの単語は空間のくずしの題材の導入として提示されたものである。また、空間のくずしの題材としてさらに激しい動きを必要とし、姿勢の高低する「台風」と「嵐」は、６～７時間目にも共通して出現していた。また６～７時間目には「残響散歌」、「完成」、「動く」、「新しい」、「踊る」、「ダンス」、「先生」、「次」といった単語が特徴的であった。これらのうち、「残響散歌」、「完成」、「ダンス」は課題としていたダンスの曲名とその完成を示したものである。また、「動く」は表現やダンスの一部を説明する単語として使用されていた。例えば、「台風の雷は特に激しく動きました」や「最初はパラパラぐらいで、雷の○○くんが来たら激しく雨も動きます」、「残響散歌は、右に動いて１回転する。左に動いて一回転する。」といった文章である。

この６～７時間目に特徴的であった「動く」という単語と、１時間目の「動き」という単語の違いには学習成果を見取ることができる。この「動き」は名詞であり、「動く」は動詞として分類された。特に１時間目に特徴的であった「動き」は、表現運動単元の進行のなかで、徐々に２～４時間目と５時間目に共通する「表現」や「表す」に変化し、さらに６～７時間目の「踊る」という記述に変化していると示すと考えられる。つまり、表現運動単元の進行に従い、単なる「動き」という認識から、自分が「表した」もの、そして「踊る」という自らイメージしたもの、また長時間の作品と呼べるものになっており、より主体的な捉え方に変化していると推察することができる。さらに「踊る」や「表現」の一部として「動く」と記述されるように変化しており、児童の認識が変化したと解釈できよう。これは単元の進行とともに自分なりの表現(柳瀬，2019)や意図ある動き(寺山，2017)に近づいたと捉えることができる。このような変化は、毎授業時間前半の表現の内容におけるくずしの学習が子どもたちの表現運動への認識や取り組み方を変えたと解釈できよう。

Ⅴ　まとめ

本研究は表現運動単元において、毎時間の前半には表現、後半にはリズムダンスをゴールフリーな学習(村田，2011)として実践し、その成果を検討した。なお、表現のなかでは４つのくずしをテーマに花火や風、嵐、台風、雷などの表現に取り組んだ。また、リズムダンスではテーマ曲に対してグループでダンスを作成する活動を行った。

その結果、単元中、没頭度はわずかに上昇し、単元中高い値を示した。また、試行錯誤は３，５，６時間目に高い値を示しており、単元を通じて上昇する傾向にあった。協力についても２，３，６，７時間目が高い値を示し、単元を通じて向上した傾向が認められた。

一方、学習カードの分析から恥ずかしさは１時間目に最も多く記述され、その後徐々に減少し、４時間目が記述を確認できた最後であった。このことは、「相手を受け入れる気持ち」を提示したことや、表現のなかで行った花火が恥ずかしさを低減させたと解釈できる。また児童の活動内容への認識が、「動き」から「表現」、「踊る」へと変化していた。このことは、他者の真似の段階から自ら表現し、作品として踊る段階まで学習が進んだと捉えることができ、自分なりの表現（柳瀬，2019）に近づくことができた。さらに、表現におけるくずしの学習が、これらの認識の変化を生み出したと考えられる。

なお、本研究では技能を「自分なりの表現」と捉えていた。そのため、これに関する評価基準を明確にすることができず、その学習成果を検討することができなかった。この点は本研究の限界であり、今後の課題としたい。

注

注１　この場合のポイントとは学習の要点となる表現の方法であり、本論文では主に４つのくずしを意味する。

注２　高田（2015）によればゴールフリーな学習とは、外にある内容を身につける習得型ではなく、探究型の学習である。これは、目標となる学習の提示、習得を学習過程として想定しないことを意味する。一方で、即興的な表現とはダンスバトルに代表されるような、その場で考えた動きを表現することを意味する。

注３　これらの報告では村田（2012）の提示した４つのくずしのうち、「相手との関係のくずし」が「人間関係のくずし」と示されている。これは村田（1998）で示されたものであるが、本研究の４つのくずしは村田（2012）の示したものとして扱う。

注４　「表現」と「表す」の２つの単語は記述を検討した結果、ほぼ同じ時期に出現しており、類似した意味で用いられていると判断できたことから、同義語として「表現」として分析した。

文献

花澤幸之助・大倉茂人・池田大祐・岩崎隆栄・田中宏次郎・梶原慶憲（2016）表現運動の指導方法について，千葉県小中学校体育連盟研究部資料表現運動系（http：//www.shochutairen.com/kennkyuubu/document_division/elemetary/Frythm_hyougenundou/h2958/%E8%A1%A8%E7%8F%BE%E9%81%8B%E5%8B%95%E3%81%AE%E6%8C%87%E5%B0%8E%E6%B3%95%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%EF%BC%8827%E5%B9%B4%E5%BA%A6%EF%BC%89.pdf：最終アクセス日2022/7/7）

茨城県教育委員会（2006）表現・ダンス編，学校体育指導資料第35集（https：//www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/karada/taiiku/sidou/taiikusidou35132-144.pdf：最終アクセス日2022/7/7）

松浦隆志（2006）踊る楽しさを味わう表現運動の学習～「くずし」を大切にした授業づくり～，神奈川県立体育センター平成18年度長期研修研究報告．（https：//www.pref.kanagawa.jp/documents/12026/2457.pdf：最終アクセス日2022/7/7）

森川みえこ（2015）創作ダンス授業における「恥ずかしさ」の軽減に関する研究：挙手の運動に着目して，びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要（12），107-114．

村田芳子（1998）最新楽しい表現運動・ダンス，小学館．

村田芳子（2011）小学校表現運動における単元計画立案の考え方，女子体育（153），8-11．

村田芳子（2012）表現・創作ダンス めざせ！ダンスマスター，岩崎書店，pp.14-15

小原静乃（2014）心と体の動きの変化に気付き、動きを高め合う児童の育成を目指した体育科指導の一試み：第４学年「表現」における「アイディア交流」を通して，宮城県総合教育センター報告書（http：//mnavidata.edu-c.pref.miyagi.jp/manage/wp-content/uploads/tmpFile/practice_research/14A0007.pdf：最終アクセス日2022/7/7）

大橋奈希左（2012）ダンスの授業における「かかわり」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．

本間知可（2017）リズムダンスにおける即興表現の楽しさを味わわせる指導の工夫－「やってみる・ひろげる」を位置付けたゴールフリー学習を通して－，教育実践研究（27），145-150．

高田康史・松尾千秋・矢野下美智子（2014）現代的なリズムのダンス授業における学習内容の検討－「ステップ習得学習」と「自由運動学習」の比較通して－，広島体育学研究（40），9-20．

高田康史（2015）現代的なリズムのダンス授業におけるステップの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．

寺山由美（2007）「表現運動」を指導する際の困難さについて，千葉大学教育学部研究紀要（55），179-185．

柳瀬慶子（2019）創作ダンスの即興表現における学びの様態に関する事例的考察－位置取りに着目して－，常葉大学教育学部創紀要（39），185-199．