

小学校の表現運動授業における効果的な学習指導
：「表現」の技能の具体化と学習効果に着目して

木山慶子・霜触智紀

群馬大学教育実践研究 別刷
第38号 175～181頁 2021

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

小学校の表現運動授業における効果的な学習指導 ：「表現」の技能の具体化と学習効果に着目して

木 山 慶 子¹⁾・霜 触 智 紀²⁾

1) 群馬大学共同教育学部保健体育講座

2) 新潟大学大学院現代社会文化研究科

Effective instruction in elementary school
physical education expression movement classes
: Focusing on materialization of skills and learning effect

Keiko KIYAMA¹⁾, Tomonori SHIMOFURE²⁾

1) Department of Health and Physical Education, Corporative Faculty of Education, Gunma University

2) Niigata university Graduate School of Modern Society and Culture

キーワード：小学校体育，表現運動，技能

Keywords : Elementary school physical education classes, expression movement classes, motor skills

(2020年10月30日受理)

I 緒言

1. 問題の所在と目的

1) 小学校体育授業での「表現運動」実施率

「表現運動」は、小学校体育における必修領域でありながら、その実施率は100%ではない。群馬県における表現運動授業実践状況の調査（群馬県小学校体育研究会，2015）¹⁾では、群馬県内323校（99.4%）からの回答を得た。その結果、体育の授業において「表現運動」の授業を実践している小学校の割合は、学年別に1年92.1%，2年88.9%，3年47.9%，4年49.6%，5年77.8%，6年48.4%となり、3，4，6年において5割以下に留まっていることが明らかとなった。

また、同調査において、運動会での表現運動の実施率は9割を超え、さらに、それら運動会での表現運動を評価する学校が9割を超えている。これらのことから、表現運動の授業が運動会における表現運動に置き

換えられ、それらを評価していることが推察される。加えて、教員からの自由記述には、「実践の仕方がわからない」「指導方法が難しい」「表現運動は時数的にも運動会の練習で賄っている」等の表現運動に対する困りごとがあげられた。

2) 指導内容の不明確さについて

高橋（2016）¹²⁾は、特に男性教員は「踊った，指導した」経験に乏しくダンス指導が難しいと感じていると述べ、さらに、この背景として、「小中高でダンスの授業を受けていない，教員養成大学でダンスが必修化されていない，教員採用試験でのダンス実技がない，ダンスの指導内容がわからない」などがあるとしている。寺山（2007）¹⁵⁾は、「表現運動」を指導する際の困難さとして①学習内容の不明瞭さ②児童の反応と指導者の対応③指導言語④教材の準備⑤授業時間の確保などについて考察している。大西ら（2013）⁹⁾は、ダンスの指導内容はわかりにくく、そのため、学

校ではダンスの授業が敬遠されるという状況が繰り返されてきた、とする。鈴木 (2019)¹¹⁾ は、「表現」の中学年「ひと流れの動きで即興的に踊る」や高学年「簡単なひとまとまりの動きにして踊る」は、重要な学習内容であるが、授業内容として実践されている割合が少ない、と報告している。

加えて、野津ら (2019)⁶⁾ は、学習指導要領には、このような運動をしましょう、このような題材で作品を作ってみましょう、このような動きを使いましょう、の内容は示されているが、これらを運動の仕組みや構造という視点で見ることができない、と述べている。すなわち、現在の表現運動授業の多くは、ぶつ切りの経験に終わっていて、学んだことが他に適用できない状況にある、といえ、技能を含めた学習内容を運動の仕組みや構造という視点で理解させなければならない、ということである。

これらのことから、教員にとっての表現運動の指導内容のわかりにくさは依然ある。表現運動の授業では、何をどう教えるか、を理解していない教員が少なくない。よって、「何を」にあたる技能を具体的にわかりやすく示すことができれば、授業実践に取り組みやすくなると考える。

そこで、本研究では、表現運動における「技能」をより具体化し、子どもたちに身につけさせたい技能を明確にする。さらに、それらを踏まえた表現運動の授業実践をおこなうことによって、学習成果を検証することを目的とした。

II 研究方法

小学校高学年において、技能を具体化した表現運動の「表現」の授業を実践し、学習効果を検証した。

1. 対象及び期間

5つの小学校の表現運動授業における教師及び学習者を対象とした(表1)。

期間は2016年～2019年である。いずれも高学年の「表現」の授業とした。

この5つの授業では、学習指導要領に示される表現運動の表現の「技能」を指導教員自身がより具体化し、明確にさせ、展開した。

表1 授業概要

	学年	指導教師	体育免許	指導回数	実施時期
授業①	6	女性:教員歴5年	有	初	2016.11
授業②	5	女性:教員歴30年以上	有	毎年	2016.11
授業③	5	男性:教員歴30年以上	有	初	2017.10
授業④	6	男性:教員歴10年	無	初	2018.11
授業⑤	6	男性:教員歴8年	無	初	2019.11

2. 調査項目

学習効果を確認するため、以下の6つの項目について調査した。

1) 運動有能感調査

運動有能感は、①身体的有能さの認知、②統制感、③受容感の3つの因子からなる。学校体育は、生涯スポーツの基礎づくりを担う。この生涯スポーツ実践者を育成するためには、運動有能感を高めることが必要であり、運動有能感を向上させる体育の授業づくりが求められている⁵⁾。岡沢ら (1996)⁸⁾ の運動有能感調査票を用いる。

2) 形成的授業評価

学習者による授業評価であり、1時間の授業後にその授業を振り返って評価する。「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4つの観点からなる。この評価が高いことは、よい体育授業の条件の一つである¹³⁾。長谷川ら (1995)²⁾ の形成的授業評価票を用いる。

3) 体育授業場面調査

1時間の授業における「学習指導」「認知学習」「運動学習」「マネジメント」場面の時間(割合)を計測、算出する。運動学習場面が多くマネジメント場面が少ないことが、よい体育授業につながる¹³⁾。

4) 相互作用調査

授業中の教師の相互作用(子どもとのやり取り)の「発問」「フィードバック」「励まし」についてその回数や対象を読み取る。1時間の授業の中で、より多くの相互作用を行いたい。技能に関する具体的な肯定的・矯正のフィードバックは、子どもの技能向上に有効である¹³⁾。

5) 学習カード

授業成果を検討する方法としては、学習者の感想か

ら、学習者の内的な状況を把握、推定することもその一つとして有効である。感想に書かれた言葉から、学習者が授業に対してどのように感じ、何を学んだか、などが理解でき、学習内容の採否について検討できる。特定の個人の感想について着目すれば、その学習者の実際に考えていることがわかり、今後どのような指導が必要かを知ることできる¹⁰⁾。形成的授業評価との併用によって補完的に機能させ、より詳細な授業成果の評価が可能である。

授業ごとの学習カードの自由記述の内容について、テキストマイニングによるKH Corder3¹¹⁾を用い、語句やそれらの関連について検討した。

6) 授業映像

すべての授業の内容を記録し、子どもの変容を見取った。

III 結果と考察

1. 表現運動における「技能」の具体化

1) 学習指導要領³⁾に記載されている表現運動の「表現」の高学年の「技能」を表2に示す。

具体的な技能であると捉えられる箇所に下線を引いて強調した。

表2 高学年における「表現」の「技能」

題材	即興的なひと流れへの動き	簡単なまとまり
①激しい感じの題材 ②群(集団)が生きる題材	<ul style="list-style-type: none"> ひと流れの動きへの工夫の仕方としては、表したい感じやイメージを、素早く走る→急に止まる、ねじる→回る、跳ぶ→転がるなどの動きで変化を付けたり繰り返したりして、激しい感じや急変する感じをメリハリ(緩急・強弱)のあるひと流れの動きにして即興的に踊ること。 群の動きの工夫の仕方としては、集まる(固まる)→離れる、合わせて動く→自由に動くなど、表したい感じやイメージにふさわしい簡単な群の動きでひと流れの動きにして即興的に踊ること。 	<ul style="list-style-type: none"> 簡単なひとまとまりの動きへの工夫の仕方としては、表したい感じやイメージを強調するように、変化と起伏のある「はじめ→なか→おわり」の構成や群の動きを工夫して、仲間と感じを込めて通して踊ること。
③多様な題材	<ul style="list-style-type: none"> 動きの誇張や変化の付け方としては、表したい感じやイメージを、素早く走る→急に止まる、ねじる→回る、跳ぶ→転がるなどの差のある動きや急変する動きを入れるなどして、変化とメリハリ(緩急・強弱)のあるひと流れの動きにして即興的に踊ること。 	<ul style="list-style-type: none"> 簡単なひとまとまりの動きへの工夫の仕方としては、表したい感じやイメージを強調するように「はじめ→なか→おわり」の構成や群の動きを工夫したり、特にラストシーンを印象的にしたりして、個人やグループの持ち味を生かした簡単なひとまとまりの動きにして、仲間と感じを込めて通して踊ること。

表3 授業で具体化した技能

授業	単元時間	具体の技能						
		速く・遅く	大きく・小さく	高く・低く	近く・遠く	繰り返す	つなげる	おわりを作る
授業①	2・3	速く・遅く	大きく・小さく	高く・低く	近く・遠く	繰り返す	つなげる	おわりを作る
授業②	2・3	速く・遅く	大きく・小さく	高く・低く	近く・遠く	繰り返す	つなげる	おわりを作る
授業③	2・3	速く	遅く	小さく	大きく	3秒止まる		
授業④	2/4	大きく→小さく	高く→低く	速く→遅く				
	3/4	スローモーション	早送り	巻き戻し	停止	繰り返す		
	4/4	はじめ→なか→おわり						
授業⑤	2・3・4	動きを変える	大きさを変える	強さを変える	速さを変える			

表4 授業④の単元計画

主な学習活動	時間	評価項目【観点】(評価方法)
○オリエンテーション ・学習課題や進め方、学習の約束を理解する。 ・「ほくほくタイム」では、リズムダンスや“もうじゅうがり”や“だるまさんがころんだ”などのゲームをして心と体をほぐす。 ・「一緒にタイム」では、教師や友達の実似をして、新聞紙、動物や乗り物、スポーツなど色々なものになり切って表現する。 ・「発表タイム」では、「一緒にタイム」で特徴的に表現できた児童を紹介する。	1	・学習課題や学習の進め方、学習の約束を理解し、安全に気を配りながら表現に進んで取り組もうとしている。 【主体的に学習に取り組む態度】③(観察) ・いろいろなものをイメージしながら、そのものになりきって体を動かそうとしている。 【主体的に学習に取り組む態度】①(観察)
○様々なスポーツになりきって、即興的に表現する。 ・「ほくほくタイム」ではリズムダンスや“だるまさんがころんだ”などのゲームをして心と体をほぐす。 ・前時のおもしろい動きから、動きの工夫について理解する。 ・「一緒にタイム」では、動きの工夫を入れながら教師や友達と一緒にスポーツの動きを選んで即興的に表現する。 ・「協力タイム」では、グループでスポーツの一つを選び、動きの工夫を入れながら即興的に表現する。 ・「発表タイム」では、兄弟グループで見せ合い、良い動きを伝え合う。	2	・友達の考えや動きを認めながら、進んで取り組もうとしている。 【主体的に学習に取り組む態度】①(観察) ・動きの大小や高低、速さなどの工夫を取り入れながら、スポーツの動きを即興的に表現することができる。 【知識・技能】②(観察)
○スポーツの一番伝えたい場面を強調して表現する。 ・「ほくほくタイム」ではリズムダンスや“だるまさんがころんだ”などのゲームをして心と体をほぐす。 ・「一緒にタイム」では、動きの速度の変化や繰り返しの動きを取り入れながら、教師や友達と即興的に表現する。 ・「協力タイム」では、グループで一番伝えたいスポーツの場面を決め、その場面を強調するように動きの工夫を取り入れながら表現する。 ・「発表タイム」では、兄弟グループで見せ合い、良い動きを伝え合う。	3	・自分やグループの課題に応じた動きの工夫を選ぶことができる。 【思考・判断・表現】②(観察・学習カード) ・動きの速度の変化や繰り返しの動きを取り入れ、スポーツの伝えたい場面を強調して表現している。 【知識・技能】②(観察)
○スポーツニュース発表会を行う。 ・「ほくほくタイム」ではリズムダンスや“だるまさんがころんだ”などのゲームをして心と体をほぐす。 ・「一緒にタイム」では、前時の発表を“なか”として、教師と一緒に“はじめ”と“おわり”を考え、動いてみる。 ・「協力タイム」では、前時の発表を“なか”として、“はじめ”と“おわり”の動きを付けたし、ひとまとまりの動き(スポーツニュース)を作る。 ・「発表タイム」では、学級全体で見せ合い、良い動きを伝え合う。	4	・「はじめ-なか-おわり」の構成を工夫して、ひとまとまりの動きで表現することができる。 【知識・技能】③(観察) ・友達の動きの良くなったところを伝えることができる。 【思考・判断・表現】②(観察・学習カード)

2) 1) を踏まえ、5つの授業において技能を具体化した(表3)。

授業①②は、「対決」をメインテーマに、オリエンテーション→色々な対決の即興表現→気に入った対決の動きを選んで、動きを工夫する→グループで、まとまりを創作・発表、の内容で進めた⁴⁾。2・3時間目の主な技能(及び評価)は「速く・遅く」などの7つを設定し、子どもたちに示した。

授業③は、「対決」をメインテーマに、オリエンテーション→色々な対決の即興表現→気に入った対決の動きを選んで、動きを工夫する→グループで、まとまりを創作・発表、の内容で進めた。2・3時間目の主な技能(及び評価)は「速く」「遅く」「小さく」「大きく」「3秒止まる」の5つを設定し、子どもたちに示した。

授業④は、「スポーツニュース」をメインテーマに、オリエンテーション→色々なスポーツの即興表現→気に入ったスポーツの動きを選んで、動きを工夫する→グループで、まとまりを創作・発表、の内容で進めた。2・3・4時間目の主な技能及び評価は表3のとおりである。それらを毎時間、子どもたちに示した。

授業⑤は、「ロボット」をメインテーマに、オリエンテーション→色々なロボットの即興表現→気に入った動きを選んで、動きを工夫する→色々な音楽からの即興表現→グループで、まとまりを創作・発表、の内容で進めた。2・3・4時間目の主な技能(及び評価)は動きの変化として「動きの種類を変える」「大きさを変える」「強さを変える」「速さを変える」の4つを設定し、子どもたちに示した。

3) 授業①～④は全4時間、授業⑤は、全5時間で実施した。

授業④の単元計画を表4に示す。

2. 調査結果

1) 運動有能感調査

授業②③④⑤の単元前後の運動有能感調査の結果を表5に示す。

全ての授業において、全体の得点は上昇した。そのうち、授業③④について有意に上昇したという結果となった。

技能向上に関わる「身体的有能さの認知」「統制感」

については、授業②で「統制感」、授業③で「身体的有能さの認知」「統制感」が有意に上昇した。

表5 授業ごとの運動有能感得点の変化

	因子	単元前	単元後
授業②	身体的有能さの認知	12.40	12.53
	統制感	15.15	14.53
	受容感	14.55	15.58
	全体	42.10	42.63
授業③	身体的有能さの認知	13.26	14.76
	統制感	16.50	18.39
	受容感	17.26	18.76
	全体	47.02	51.81
授業④	身体的有能さの認知	10.86	10.78
	統制感	16.50	17.15
	受容感	17.72	18.56
授業⑤	身体的有能さの認知	10.90	10.86
	統制感	15.10	15.67
	受容感	15.83	15.66
	全体	40.43	42.27

*p<0.05 **p<0.01 (点)

2) 形成的授業評価

授業②～⑤の授業時間ごとの形成的授業評価の結果を表6に示す。

授業②では、総合点は時間ごとに上昇し、技能向上につながる成果項目は、1時間目に比べ4時間目で上昇した。

授業③では、総合点は時間ごとに上昇し、成果項目も、時間ごとに上昇した。

授業④では、総合点は2時間目に下がったものの、その後は上昇し、成果項目は2時間目に下がったものの、その後上昇した。

授業⑤では、総合点は、2, 4時間目で下がったものの、5時間目はもっとも高い点数となった。成果項目は、4時間目に下がったものの、5時間目は最も高い得点となった。

3) 体育授業場面調査

授業①～④の単元計画3時間目、授業⑤の単元計画4時間目の授業場面について表7に示す。

運動学習場面については、すべての授業で4割を超えた。授業①③では、5割を超えた。

マネジメント場面については、授業②を除き、10%以下となった。

よって、十分な運動学習時間が確保できたと考えられる。

表6 授業時間ごとの形成的授業評価

授業	項目	時間				
		1	2	3	4	5
授業②	成果	2.60	2.67	2.51	2.69	
	意欲関心	2.90	2.97	2.85	2.94	
	学び方	2.57	2.53	2.71	2.79	
	協力	2.67	2.93	2.79	2.88	
	総合	2.67	2.76	2.69	2.81	
授業③	成果	2.61	2.77	2.80	2.90	
	意欲関心	2.90	2.96	2.96	3.00	
	学び方	2.68	2.88	2.96	3.00	
	協力	2.93	2.98	2.99	3.00	
	総合	2.76	2.88	2.92	2.96	
授業④	成果	2.54	2.49	2.59	2.60	
	意欲関心	2.95	2.94	2.84	2.98	
	学び方	2.76	2.67	2.74	2.98	
	協力	2.91	2.92	2.98	2.98	
	総合	2.76	2.73	2.80	2.81	
授業⑤	成果	2.14	2.23	2.28	2.19	2.46
	意欲関心	2.68	2.62	2.72	2.67	2.83
	学び方	2.45	2.41	2.47	2.48	2.57
	協力	2.70	2.53	2.68	2.63	2.78
	総合	2.45	2.43	2.51	2.46	2.64

(点)

表7 授業ごとの体育授業場面

授業	学習指導(I)	認知学習(AI)	運動学習(A2)	マネジメント(M)
①	25.7	17.1	50.7	6.5
②	23.8	18.2	45.6	12.4
③	18.8	23.0	51.1	7.3
④	22.1	19.7	49.6	8.6
⑤	37.1	13.2	42.1	7.5

(%)

4) 教師の相互作用調査

授業①～④の単元計画3時間目、授業⑤の単元計画4時間目の教師の相互作用の回数について表8に示す。

表8 授業ごとの教師の相互作用

授業	発問	フィードバック			励まし	計
		肯定	矯正	否定		
①	20	46	39	0	3	108
②	5	41	17	0	3	66
③	3	14	20	0	2	39
④	49	67	6	0	0	122
⑤	23	11	13	0	8	55

(回)

授業①④では、相互作用の回数が100回を超え、子どもとの多くのかかわりがあった。フィードバックに関しては、すべての授業で肯定的・矯正的フィードバックが行われ、否定的なフィードバックはみられず、

授業②では、「スローモーション」「逆」「再生」の語に関連がみられ、「最後」の語も頻出し、具体化した技能の内容が記載されていた。さらに、「楽しい」の語が最も大きく描かれ、子どもたちが表現運動の授業を楽しみ、と感じていたことが分かった。

- 6) 授業映像からは、単元時間が進むにつれ、子どもたちの技能の向上が見て取れた。

IV まとめ

本研究は、表現運動における「技能」をより具体化し、子どもたちに身につけさせたい技能を明確にする。さらに、それらを踏まえた表現運動の授業実践をおこなうことによって、学習成果を検証することを目的とした。

その結果、以下のことが考察された。

1. 4つの授業において、運動有能感の得点が単元前より単元後で上昇した。2つの授業で有意差が認められた。
2. 4つの授業において、形成的授業評価では、総合評価が1時間目に比べ、最終時間が高い得点となった。成果の項目においても1時間目に比べ、最終時間が高い得点となった。
3. 5つの授業において、運動学習場面は4割を超え、運動学習の時間が確保された。
4. 5つの授業において、肯定的・矯正的フィードバックが適切に行われた。
5. 2つの授業の子どもの学習カードの自由記述には、具体化した技能に関わる記載が多くみられた。
6. すべての授業で、子どもの技能向上の様子が確認できた。

よって、表現運動授業において技能をより具体化し、指導することは、学習効果の向上に有効であることが示唆された。

今後も、引き続き技能を具体化した授業の実践数を増やし、その学習効果を検証することとしたい。

注および文献

注) KHCoderとは、テキスト型データの計量的な内容分析もしくはテキストマイニングのためのフリーソフトウェアであり、テキストから自動的に語を取り出し、頻出語を確認したうえで、それらの語の共起関係を探ること等を分析できる。

- 1) 群馬県小学校体育研究会・木山慶子(2016) 体育授業における表現運動についての調査報告書。群馬県小学校体育研究会報告書, 1-8.
- 2) 長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫(1995) 小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み。スポーツ教育学研究, 14(2): 91-101.
- 3) 文部科学省(2018) 小学校学習指導要領解説体育編。東洋館出版社.
- 4) 文部科学省(2013) 学校体育実技指導資料 第9集 表現運動系及びダンス指導の手引き。東洋館出版社.
- 5) 元塚敏彦(2010) 運動有能感を高める指導法略。高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 体育科教育学入門。大修館書店: 東京, pp.110-116.
- 6) 野津一浩・鈴木美晴・芹澤一史(2019) 体育科の授業実践における「学習内容」検討の必要性—小学校高学年の表現運動の授業実践例を事例として—。静岡大学教育学部研究報告(教科教育学編), 51: 289-302.
- 7) 岡澤祥訓(2003) 子どもの有能感の変化をみる。高橋健夫編, 体育授業を観察評価する。明和出版: 東京, pp.27-30.
- 8) 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎(1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究。スポーツ教育学研究, 16(2): 145-155.
- 9) 大西祐司・長谷川悦示・三木ひろみ・宮崎明世・須甲理生・岡出美則(2013) ナショナルスタンダードに示されたダンス教育のスコープ論。スポーツ教育学研究, 32-2: 47-58.
- 10) 鈴木一成(2009) 小学校における授業改善の試行—4年生表現運動の授業から—。愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 34: 1-11.
- 11) 鈴木純(2019) 山形県山形市内小学校における「表現運動系」領域の実態と課題。東北文教大学・東北文教大学短期大学部教育研究, 9: 155-165.
- 12) 高橋和子(2016) 改訂期のダンスでいま, 何が, どう問題か。体育科教育, 64(3): 16-19.
- 13) 高橋健夫(2003) 序章。高橋健夫編著, 体育授業を観察評価する。明和出版: 東京, pp.1-6.
- 14) 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫(2003) 体育授業を主観的に評価する。高橋健夫編著, 体育授業を観察評価する。明和出版: 東京, pp.12-15.
- 15) 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—。千葉大学教育学部紀要, 55: 179-185.

