

表現運動における「文化的な価値」に関する研究 —「リズムにのるということ」に着目して—

A Study on 'The Cultural Value' of Dance —Focusing on 'Catching the Rhythm'—

柳 瀬 慶 子
Keiko Yanase

(要 約)

本研究は、リズムダンスの事例を通して、「文化的な価値」である「リズムにのるということ」を明らかにすることを目的とした。その結果、「リズムにのるということ」は音楽のリズムに「合わせる」とことと「くずす(変化させる)」ことの往還であり、「くずし(変化)」は直前の定型化した踊りをベースとしながら徐々に変化させていくこと、運動者同士は相互主体の関係にあることが明らかになった。また、リズムダンスでは、音楽のリズムという枠組みの中で運動者なりの動きを探究していると考えられた。

(キーワード)

リズムダンス、「リズムにのるということ」、くずし(変化)

1. はじめに

体育科における表現運動は、子どもの学習意欲が最も低く、学ぶことの意欲を感じにくい運動領域である。¹ 表現運動の授業における子どもの姿として、教師が教えた踊りを恥ずかしがって踊らずに立ちつくす姿や、授業の大部分を座って友だちと踊り方の相談をする姿をよく目にする。一方、教師にとっても、表現運動の授業をどうデザインし、子どもに何を学ばせればよいのかという学習内容がわかりにくいという課題がある。体育科における授業デザインとして、岡野は、社会構成主義的学習論や状況主義的学習論に立脚した『『体育における対話的学び』の三位一体』を提唱し、『『体育における対話的学び』の授業デザイン』を提出している。² 岡野の言う「三位一体」とは、子どもが運動の「文化的な価値」である「運動の中心のおもしろさ」に参加し、仲間との質の高い「課題」を探究し、「わざ(身体技法)」の形成を実感することで、子どもの学びが育まれるという考え方である。体育授業の単元の基本構想には2つの視点があり、³ 単元としてのまとまりのあり方が取り上げる運動の本質をどう捉えるかという「内容構成」の視点と、単元の展開における手続きのあり方でどんな性格の学習を組織するかという「展開構成」の視点がある。「内容構成」は、単元の「何か(概念)」と「何を(目的)」を把握する視点であり、「展開構成」は、「どのように(方法)」に関する視点である。このような単元の基本構想を基に、岡野は、前述した『『体育における対話的学び』の三位一体』の中で、単元の「内容構成」は、どのようなまとまりで「運動と身体を経験」を主題化するかという「学びの内容」であり、状況づくりとしての「運動の中心のおもしろさ(文化的な価値)」と内容づくりとしての「わざ(身体技法)」の2つを位置づけている。また、単元の「展開構成」は、どのような課題でどのような性格の学びにするのかを考える「学びの展開」であり、課題づくりとしての「共有の学びとジャンプの学び」を位置づ

けている。そして、授業デザインの手法として、まず行わなければならないこととして、「文化的な価値」である「運動の中心적なおもしろさ」を明確に捉えて設定することが大切であると述べている。⁴ ここで言う「運動の中心적なおもしろさ（文化的な価値）」とは、その運動の Authentic（真正な・本物の）なおもしろさであり、「その運動とは何か」について歴史的・文化的な観点から紐解き、明確にすることができるものである。

そこで、表現運動（Dance）を歴史的・文化的な観点から紐解いてみると、その発生は原始時代まで遡ると言われ、律動的な動きによって神と一体に「なる」行為であったと言う。^{5 6} 時代の変化と共に、表現運動（Dance）は形を変え、現代では様々なジャンルの踊りが生まれているが、すべての表現運動（Dance）に共通する特性は、「リズムカルな運動の連続による模倣・変身欲求の充足が楽しい運動」⁷ である。つまり、「リズムにのるということ」と「なりきるということ」が、表現運動（Dance）の「文化的な価値」であり、「中心적なおもしろさ」であると言える。小・中・高等学校の体育科「表現運動・ダンス」領域のカリキュラムにおいても、「リズムダンス・現代的なリズムのダンス」は、「リズムにのる」ことがおもしろい運動であり、「表現・創作ダンス」は、「なりきる」ことがおもしろい運動とされている。⁸ 子どもは、表現運動（Dance）のこれらの「文化的な価値」に触れて学びを育むとされている。

では、リズムダンスにおける「文化的な価値」である「リズムにのるということ」がどのようなことなのかを、先行研究より概観する。宮本は、発生論的運動学の視点から「リズムにのる」ことについて、運動者の直観ではなく、「動感構造（動きと感覚の一体性）」として明らかにしている。⁹ ダンスにおけるリズムとは、音楽のリズム（＝聴覚のリズム）と動きのリズム（時間・空間・力性が掛け合わされたリズム）の共調により、新たに生み出されたリズムであると述べている。そして、音楽と運動者との関係において、「リズムにのれている」と感じる場合は、動きのリズムが音楽のリズムに対して主体的であり、運動者自身が動きのリズムだけでなく、音楽のリズムも生み出しているような感覚になると述べている。逆に、「リズムにのれていない」と感じる場合は、動きのリズムが音楽のリズムに対して受動的であると明らかにしている。宮本の研究は、運動者個人の動きと音楽の関係から「リズムにのるということ」を明らかにしている。しかし、集団としての教育現場において、子どもが友だちと一緒に踊り合う関係から導き出した研究ではない。一方、村田は、「リズムにのるということ」そのものについて述べてはいないが、子どもが友だちとかかわりながら自由に「リズムにのる」ことができる手掛かりとして、「4つのくずし（変化）」があると述べている。¹⁰ 「4つのくずし（変化）」とは、体の軸を様々な状態に変化させる「身体のかずし」、動きの速さを変化させる「リズムのかずし」、方向や場の使い方を変化させる「場のかずし」、1人ではできない仲間との様々な動きをする「仲間のくずし」である。このことから、「4つのくずし（変化）」が踊っている運動者の動きに生起していれば、「リズムにのっているということ」であり、「リズムにのっている」子どもの姿を見極める視点にはなり得ると考えられる。

「文化的な価値」である「リズムにのるということ」が一体どのようなことなのか、「リズムにのる」という在り様を明確に捉えて提出することによって、教師が表現運動の授業をデザインするための参考になると考えられる。さらに、子どもにリズムダンスの「中心적なおもしろさ」を味わわせ、学びを育むことにつながると考えられる。

そこで、本研究は、岡野の『『体育における対話的学び』の授業デザイン』の考え方にに基づきながら、リズムダンスの特性である「友だちとかかわって踊ること」「自由に踊ること（即興表現）」¹¹を取り入れたリズムダンスの事例を通して、リズムダンスの「文化的な価値」である「リズムにのるということ」を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

- (1) T 短期大学子ども学科の「身体表現指導法」で行われたリズムダンスの事例を、「授業実践－授業記録－場面記述－意味解釈」¹² という一連の調査行為からなる方法を用いて、事例から意味を浮かび上がらせていく。
- (2) 意味解釈を基に、「リズムにのるということ」の在り様を考察する。

3. リズムダンスの実践

3-1. リズムダンスの実践と研究調査の概要

本稿で取り上げるリズムダンスの事例は、T 短期大学子ども学科において 2012 年度後期に開講された「身体表現指導法」で行われたものである。事例の詳細と検討方法は次の通りである。

○日 時：2012 年 12 月 19 日（水）午後 1 時から午後 2 時 30 分

○場 所：T 短期大学体育館

○運 動 者：T 短期大学子ども学科「身体表現指導法」2 年受講生の内、事例対象者は 3 名。事例対象者の抽出については、踊りが継続していて、踊りにくずし（変化）が見られた 3 名のグループを抽出する。

○運動内容：受講生によるリズムダンスの模擬保育実践における場面を取り上げる。教師役の学生の踊りをまねて、全員で J-POP「みんなのうた」（きやりーぱみゅぱみゅ/発売元ワーナーミュージック・ジャパン）で 1 曲踊った後、同じ音楽を使用して、教師役の学生のまねで経験した動きを取り入れて踊ったり、数人のグループで即興的に踊ったりする活動である。

○記録方法：デジタルビデオカメラ（SONY 社製 DCR-PC350）1 台を用いて撮影し、一緒に踊っている 3 人の運動者に着目し、授業担当者（筆者）が撮影した。なお、本記録は、受講生のための模擬保育の省察を目的としたものであり、受講生全員でビデオ視聴を行った後、本稿に使用した。

○記述方法：撮影したビデオ記録（連続 56 秒間）から、場面ごとに 3 名の運動者の動きを記述する。場面は、身体・リズム・場・仲間のくずし（変化）が見られた部分を「ひと流れの動き」¹³ してまとめ、6 つの場面に区切って記述する。なお、対象の運動者 3 名には、研究倫理の観点から、本稿に事例とビデオ画像（写真）の掲載許可を取り承諾（サイン捺印）を得た。また、運動者が特定されないために、文中では仮名（トモコ・ミク・アカネ）を使用する。

○解釈方法：事例から、運動者が「リズムにのっている」と思われるくずし（変化）が見られる場面とその前後の姿を捉える。逆に、運動者が上手く踊れていない場面（運動者が戸惑ったり動きが小さくなったりした等）も捉える。この 2 点に着目しながら、運動者の前後の姿や脈絡を手掛かりとして、筆

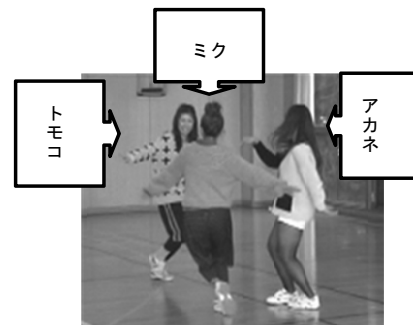
者が解釈を加えて、その事例から意味を浮かび上がらせる。なお、各場面の記述に、他の運動者の踊りをまねしている部分には一重線を、自分から新しい動きを仕掛けたりくずし（変化）が見られたりした部分には点線を引く。なお、くずし（変化）の箇所には考察しやすいように通し番号を記す。また、運動者がリズムダンスを楽しめていないと思われる動きが小さくなったり戸惑ったりしている箇所には、二重線を引き＊を記す。

○考察方法：解釈から浮かび上がった意味をつなげて考察することにより、「リズムにのるということ」の在り様を明らかにする。

3-2. リズムダンス実践の実際

〈場面 1〉

トモコが踊りのリーダーになり、ミクがトモコのまねをする場面である。アカネは、他のペアと踊っていたが途中からトモコとミクの踊りに参加した。①トモコは、腕を左右に振り、足も左右に動かして移動する。それをミクがまねる。途中から参加したアカネは、1人だけ鳥のまねをしながら踊っていたが【写真1】、トモコとミクのまねをし始める。この踊りは8拍続く。



【写真1】

〈場面 2〉

トモコが踊りのリーダーになり、ミクとアカネがトモコのまねをする場面である。②トモコは、腕の左右の振りは〈場面1〉と同様であるが、左右移動をやめて円形に回り始める。ミクもアカネもまねをして、3人で円形になって移動する【写真2】。しかし、＊ミクはあまり膝を高く上げずに歩幅も小さく、表情は笑っていない。この踊りは16拍続く。



【写真2】

〈場面 3〉

トモコが踊りのリーダーであったが、ミクがリーダーにかわり、トモコはミクのマネをして、アカネもトモコとミクのまねをする場面である。音楽の切れ目で、③トモコとミクが同時にターンして逆回転で移動し始める【写真3】。アカネもまねをする。そのターンの際に、④ミクは手首を回して勢いをつけながら逆回転



【写真3】

をすると、手首を回す動きを継続しながら、手首の速い動きと連動させて、膝を高く上げながら、足は2倍速のリズムで力強くステップを刻んで移動する。〈場面2〉の移動とは異なっており、ミクの表情が笑顔になる。トモコがすぐにミクのまねをし、アカネがミクの踊りを見て笑ってからまねをする。この踊りは16拍続く。しかし、トモコは13拍目に次の動きの準備に入る。

〈場面4〉

トモコが踊りのリーダーになり、ミクとアカネがトモコのまねをする場面である。⑤トモコが体を小さく前かがみにして、2人を呼び寄せ、3人が真ん中に集まる【写真4】。トモコが、腕を前後に振りながら、「1（後）・2（前），1（後）・2（前）…」（1にアクセント）の2拍子で、後ろに踏み込むステップを行い、身体を後ろに倒して後方へ移動する【写真5】。それを見たミクとアカネは、横1列になってトモコのまねをして、動きのタイミングを合わせる。トモコが自分の踊りに手を叩いて笑い、つられてアカネが笑い、2人は6拍踊った後ステップを止める。ミクは笑っている2人を見ながら、12拍踊り続ける。



【写真4】



【写真5】

〈場面5〉

ミクが踊りのリーダーとなり、トモコとアカネがミクのまねをする場面である。〈場面4〉の踊りの直後に、⑥ミクが腕の前後の振りはそのままに、今度は身体を前に大きく倒して、「1（前）・2（後），1（前）・2（後）…」（1にアクセント）と片足を前へ強く踏み込むステップに切りかえて、前方へ移動する【写真6】。トモコとアカネも、まねをする。この踊りは8拍続く。しかし、アカネは笑って6拍で止める。



【写真6】

〈場面 6〉

アカネがまだ踊りのリーダーになっていないことにミクが気づき、アカネを指さして踊りのリーダーに指名し、トモコとミクがアカネのまねをする場面である。⑦アカネは弾みながら右膝を上げる動きをする。少し音楽のリズムに合わせにくそうな様子を見せる。ミクとトモコは左膝を上げてまねをする。しかし、*ミクは膝上げと音楽のリズムが上手く合わないという戸惑った様子を見せ、音楽のリズムから遅れて動く【写真7】。その後、数回試すように膝を上げ、音楽のリズムと動きの一致を模索するような様子を見せる。そして、⑧ミクは弾むことをやめ、軸足の膝を深く曲げて腿上げのような動きで、音楽のリズムに合わせながら、上げた時にアクセントを付けてロックするような動きを見せる【写真8】。この踊りは8拍続く。⑨アカネが足を左膝にかえる。ミクとトモコも足をかえながら、⑩手を上げてアクセントをつけて踊る。この踊りは8拍続く。



【写真7】



【写真8】

3-3. 意味解釈

6つの場面から、くずし（変化）が見られた場面10箇所とその前後、運動者が上手く踊れていないと感じている2箇所に着目して、意味解釈を行う。

【解釈1】踊りのリーダーが自然に入れ替わる

〈場面1〉と〈場面2〉では、下線①②からわかるように、トモコが踊りのリーダーである。〈場面3〉では、トモコとミクが同時に踊りのリーダーになる様子が下線③からわかるが、その後下線④でミクが踊りのリーダーとなる。〈場面4〉では、下線⑤からトモコが踊りのリーダーである。〈場面5〉では、下線⑥からミクが踊りのリーダーである。〈場面6〉では、アカネがミクに指名されて、踊りのリーダーになっている。

以上のことから、踊りのリーダーは、3人の中の誰か1人に固定することなく、〈場面6〉のアカネを除いて、自然に交替されていることがわかる。西村は、遊びの様態を現象学的視点から捉え、「遊んでいるということ」を成り立たせている共通の構造を明らかにしている。¹⁴ 遊び手同士が遊ぶ主体になったり遊ばれる客体になったりする「遊戯関係の応答」、遊びの過程で見られる結果の未確定性である「解の宙吊り」、遊ぶ主体と遊ばれる客体が入れ替わる「役割交替」が見られるという。この3つの関係が成り立ってこそ、「遊んでいるということ」になると述べている。本事例のリズムダンスは、即興的

にリーダーが踊り、他の運動者がそのまねをするという応答の関係にあり、そこで新しい動きを発信したり踊りをくずしたりして踊りのリーダーが自然に入れ替わることで、「次はどんな踊りかな」とわくわくする「解の宙吊り」が生じるのである。その踊り合う過程で、運動者の関係は、相互に主体の関係が生まれていると言える。逆に、アカネのように一度も自主的に踊りのリーダーにならない場合は、リズムダンスの世界に参加することができておらず、運動者の踊り合う関係の中に入っていないため、リズムダンスのおもしろさに浸れていないと考えられる。

【解釈 2】定型化した踊りがあってこそくずし（変化）が生じる

〈場面 1〉では、下線①でトモコが動きを仕掛け、それに伴い、ミクとアカネもトモコのまねをして踊り、その後しばらく続けている。〈場面 2〉では、下線②でトモコが〈場面 1〉の場をくずして、移動方向だけを変えている。そのトモコの変化を、ミクとアカネもまねをして踊り、しばらく続けている。

〈場面 3〉では、下線③でトモコとミクが同時に〈場面 2〉の場をくずして、逆に移動し始める。アカネもまねをして踊っている。また、下線④でミクが下線③の踊りに手の動きを付け加えてスキップを速く行い身体・リズムをくずして踊っている。トモコとアカネはまねをして踊り、しばらく続けている。

〈場面 4〉では、下線⑤でトモコが〈場面 3〉の踊りを止めて新しい動きを仕掛けている。ミクとアカネは、トモコのまねをして踊り、ミクはしばらく続けている。〈場面 5〉では、下線⑥で、〈場面 4〉の踊りをしばらく続けていたミクが場と身体をくずして、前方に移動し始める。トモコとアカネもまねをして踊り、トモコはしばらく続けている。〈場面 6〉では、下線⑦でリーダーに指名されたアカネが新しい動きを仕掛け、そのまねをミクとトモコがしてしばらく続けている。下線⑧で、ミクはアカネが仕掛けた動きにアクセントをつけてリズムをくずしている。また、下線⑨で、アカネは反対の膝を上げて身体をくずし、そのまねをミクとトモコがしている。そのアカネが仕掛けた動きに、下線⑩で、ミクとトモコは手を上げるという動きを加えてアクセントをつけながら身体とリズムをくずして踊っている。

以上のことから、運動者の中の 1 人が新しい動きを仕掛けると、他の運動者がまねをして繰り返し踊り、しばらくしてその踊り方に慣れてくると、運動者の中でその動きが定型化する。そして、その定型化した動きを少しくずしたり、さらに新しい動きを仕掛けたりしていることがわかる。つまり、既存の踊り（他の運動者のまねや自分が仕掛けた動きが定型化したもの）とくずしが相互に現れているのである。また、くずしは、全く新しい動きで仕掛けた場面は、踊り始めの〈場面 1〉下線①を除いて、8 箇所以内、〈場面 3〉下線⑤と〈場面 6〉下線⑦の 2 箇所だけである。他の場面は、すべて直前の踊りを引き継いでいる。基本的な踊り方は変えずに、移動方向だけを変化させたり逆方向に移動したりする場のくずし、手の動きを付け加えたり反対の足を上げたりする身体のくずし、速いステップを踏んだりアクセントをつけて動いたりするリズムのくずしが見られた。つまり、くずしは、すべてを変化させるのではなく、前の踊り方（他の運動者のまねや自分が仕掛けた動き）を引き継ぎながら少しずつ変化させているのである。このことから、くずしは、くずせるもの（他の運動者のまねや自分が仕掛けた動きが定型化した踊り）があってこそ生じることがわかる。そして、くずした踊りを他の運動者がまねをして定型化し、またそれをくずすというサイクルで、リズムによって踊るということが継続しているのであ

る。〈場面3〉の途中、〈場面4〉〈場面5〉の最後に、アカネが笑って踊りを中断する場面が見られる。アカネは、他の運動者の踊りをまねして定型化し、それをくずすという往還がうまく継続できず、途切れている様子が見られる。そのため、〈解釈1〉でも記述したように、自然にリーダーになることはなく、踊り合う相互主体の関係に入れておらずリズムにのって踊るということになっていない様子が窺える。

【解釈3】音楽のリズムと自分の運動リズムとの対話

〈場面2〉下線*で、ミクはトモコのまねをして回り始めたものの、動きも小さくどこか楽しめていない表情である。しかし、〈場面3〉下線④では、ターンの際に偶然付けた手首の回転により、音楽のリズムと自分の運動リズムが合ったのか、その後の動きは弾みが見られて大きくなり笑顔に変わる。また、〈場面6〉下線*で、ミクはアカネが提案した動きをまねするが、音楽のリズムに動きが上手く合わないといった様子を見せ、合わそうとするかのように何度か繰り返し膝を上げる。最初の2〜3回は、完全に音楽と動きがずれていたが、徐々に合ってきて、膝上げの動きにアクセント付けてロックするような大きな動きを見せる。

以上のことから、他の運動者の踊りをまずはまねをしてやってみるが、音楽のリズムと自分の運動リズムが合わない場合は、音楽のリズムという枠の中で、自分の運動リズムとの一致点を見つけるという試みが行われていることがわかる。他の運動者の踊りをまねするということは、今までの自分の中で定型化した踊りをくずされることになり、まねのし始めは、音楽のリズムの枠から逸脱し、音楽のリズムにおいて行かれる様子が見られる。そこで、いかに音楽のリズムと自分の運動リズムを一致させて音楽のリズムに追いつくか、さらには音楽のリズムの枠を逸脱することなくその中でいかに自分なりの心地よいリズムを身体で刻めるかということを探究しているのだと言える。

4. 「リズムにのるということ」

意味解釈で浮かび上がった3点より、「リズムにのるということ」について考察する。

まず、【解釈2】より、他の運動者の踊りのまねや自分から仕掛けた動きを通して、自分の動きを音楽のリズムに「合わせる」ということと、逆に身体・リズム・場・仲間の4観点において「くずす（変化させる）」ということの往還であると考えられる。「くずす（変化させる）」場合は、運動者の中で定型化した踊りをくずして徐々に創り変えていく様が見られ、身体・リズム・場・仲間のすべての観点において一気に変化させることは少なく、直前の定型化した踊りをベースとして、その踊りの一部を変化させる場面が多く見られる。また、「リズムにのれない」場合として、【解釈1】【解釈2】のアカネの事例より、「合わせるーくずす（変化させる）」の往還がうまくいかず、どこかで止まってしまうと、「リズムにのるということ」が生起しないということが見られる。

次に、【解釈1】より、即興的に踊る過程では、運動者は相互にリーダーを交替しており、「リズムにのるということ」は「遊んでいるということ」と同様に、相互主体の関係に在ることがわかる。

最後に、【解釈3】より、「リズムにのるということ」は、音楽のリズムを枠組みとして、運動者がそ

の枠組みを逸脱せずにどんな動きができるかを探究することであり、それがくずし（変化）となって表れてくるのだと考えられる。もしくは、自分の動きを変化させて音楽のリズムの枠組みを逸脱しても、すぐに合わせることができるかということを運動者は探究していると思われる。

5. おわりに

本研究は、即興的に踊るリズムダンスの事例を通して、リズムダンスの「文化的な価値」である「リズムにのるということ」を明らかにすることを目的としてきた。その結果、「リズムにのっているということ」は、自分の動きを音楽のリズムに「合わせる」ことと、それを「くずす（変化させる）」ことの往還であることが明らかとなった。さらに、くずし（変化）は4つのくずしをすべて一気に起こすわけではなく直前の定型化した踊りをベースとしながら徐々に変化させていくこと、運動者同士は相互主体の関係にあることが明らかとなった。そして、リズムダンスの活動では、運動者は音楽のリズムの枠組みの中で、自分なりの動きを探究していることが明らかとなった。

リズムダンスの授業実践において、運動会の取り組みによく見られるように、教師が一方的に定型の動きを子どもに教え、子どもはその踊り方を習得するという学習は、決められた動きを覚えて音楽のリズムに「合わせる」ことをひたすら行っていることである。子どもは、「リズムにのる」というリズムダンスの「文化的な価値」に触れることができない。また、「リズムにのって自由に踊る」というリズムダンスの特性を表面的に捉えて、子どもに音楽のみを与えて自由に創作させる学習は、自分なりの表現を発揮して「くずす」手掛かりがなく、特に小学校高学年や中学校では子どもたちが活動中に座り込んで踊り方を考えるという冒頭の子どもの姿がしばしば見られることとなる。「合わせる－くずす（変化させる）」の往還がなく、「リズムにのっているということ」が生起していないのである。よって、リズムダンスの教育実践において、「合わせる－くずす（変化させる）」の往還が生起するような設定を行うことが大切である。「合わせる」の局面において、自分が仕掛けた動きを繰り返したり友だちの踊りのまねをしたりしながら踊りを定型化することは、踊りを変化させても戻る踊りがあることが、子どもにとって運動への安心感を抱かせることになると考えられる。また、「くずす（変化させる）」の局面においては、子どもが自分なりの表現を生み出す場となると考えられる。安心感の中で、自分なりの表現を探究することは、他者（友だち・音楽等）との共感を育みながら、子どもの個性を育むことにつながると思われる。

本研究で明らかになった「文化的な価値」である「リズムにのるということ」を基に、リズムダンスの授業デザインを行うことが今後の課題である。また、本研究は運動者が短期大学生であったため、実際の授業実践での子どもの姿から考察することも必要であると考えられる。

【註】

1. 国立教育政策研究所（2007）「小学校体育」『平成19年度音楽等質問紙調査』国立教育制作研究所 pp. 5 - 7
2. 岡野昇・山本裕二（2012）「関係論的アプローチによる体育の授業デザイン」『学校教育研究』日本学校教育学会 pp. 80-92

3. 青木眞（1995）「体育授業の基礎理論」宇土正彦監修『学校体育授業事典』大修館書店 pp. 147 - 149
4. 岡野昇（2008）「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた単元構成試案」『日本学校教育学会創立 20 周年記念論文集』日本学校教育学会 pp. 195-209
5. 舞踊教育研究会（1991）「舞踊の意味と価値」『舞踊学講義』大修館書店 pp. 2-11
6. 山田敦子（1987）「ダンスの発展史」『最新スポーツ大辞典』大修館書店 p. 773
7. 村田芳子（1998）「理論編これからの表現運動・ダンスの授業」『最新楽しい表現運動・ダンス』小学館 pp. 6-7
8. 村田芳子（2012）「理論編これからの表現運動『リズムダンス』の授業-考え方と進め方-」『新学習指導要領 対応表現運動・リズムダンスの最新指導法』小学館 pp. 6-7
9. 宮本香織（2011）「ダンスにおける『リズムにのる』ことについての一考察」『スポーツ運動学研究』第 24 号 pp. 65-73
10. 村田芳子（2012）前掲書 pp. 12-13
11. 村田芳子（2012）前掲書 p. 12
12. 本山芳子（1999）「社会的環境との相互作用による『学習』の生成-総合学習における子どもの参加過程の解 釈的分析-」『カリキュラム研究』第 8 号 pp. 101-116
13. 村田芳子（1998）前掲書 p. 20
14. 西村清和（1989）『遊びの現象学』勁草書房

付記

本研究は、平成 25 年 9 月 6 日に行われた全国保育士養成協議会ポスター発表「リズムダンス遊びに関する研究-『リズムにのるということ』に着目して-」と同事例を用いており、ポスター発表を基に考察を深めたものである。