

気分・感情がリズム系ダンスの学習に与える影響

－ 学習者の年齢の違いに着目して －

湯浅 理枝¹・山崎 晃¹・高田 康史²

本研究の目的は、「踊る」「創る」「観る」活動を含んだ探求型のワークショップを経験した児童の気分・感情の量的検討を行い、これらの活動に対する児童の感情について検証していくことであった。加えて、年齢が異なることによって学習後の気分や感情に差異が見られるか検討し、発達段階を考慮した教師の働きかけや指導計画の作成のための資料を得ることも目指した。研究の結果、リズム系ダンスのワークショップにおいて、1) 低学年と中・高学年ともに動きを通して自分を表現することを楽しさを感じること、2) 中・高学年は提示された動きを自身で選択・組み合わせながら工夫して踊ることや他者の表現を鑑賞することにも楽しさを見出している可能性があることが明らかになった。また、3) ダンス系領域の学習を阻害する恥ずかしさや緊張感は、「踊る」ことと簡単な「創る」ことを導入期より経験させることにより、緩和させることができる可能性が示唆された。

キーワード: リズム系ダンス, 探求型, 気分・感情, 発達段階

所属: 1 広島文化学園大学学芸学部

(Faculty of Liberal Arts and Sciences, Hiroshima Bunka Gakuen University)

2 広島文化学園大学人間健康学部

(Faculty of Human Health Science, Hiroshima Bunka Gakuen University)

はじめに

平成10年小学校学習指導要領改訂で「リズムダンス」の導入、平成20年中学校学習指導要領改訂で「ダンスの必修化」、と体育科・保健体育科の表現運動系及びダンス領域（以下、ダンス系領域）は大きな変革がもたらされた。この変革により、ダンスの授業経験に乏しい教員のダンス授業に対する悩みや不安に関する調査（ex. 生関・岩田, 2018; 寺山, 2007; 山口ほか, 2017）が行われ、それと並行しながらリズム系ダンスの教材開発や学習過程の構想

（ex. 松本, 2017; 本間, 2017; 大西, 2018; 柴山ほか, 2019, 高田, 2015）が進められた。これらの研究は具体的な内容報告が主であり、蓄積した実践を広く現場に伝達することに貢献してきた。

一方で、リズム系ダンスの授業は振り付けを覚えて踊るという学習内容と誤った解釈がなされ（村田, 2008）、教師が決まった動きを教えたり映像を模倣させたりする一斉指導が行われている（中村, 2016）。またリズム系ダンスに限らずダンス系領域の授業全般において運動



会や体育祭の発表のための練習を授業として当てられ、その活動のみで終わってしまっているという学校も一定数存在しており（高橋，2016），リズム系ダンスの授業がゴールフリーな特性を持つ探求型^{注1）}の実践として十分に積み上がっていないことが指摘されている（酒向，2020）。

このように学校現場では学習指導要領が改訂され探求型のリズム系ダンスの授業に取り組む必要に迫られつつも、未だ授業づくりに大きな課題を抱えている現状である。めざすべき探求型の授業の実現に向けて、習得と活用、探求をいかに組み合わせ学習プロセスの構想をしていくかを早急に検討していく必要がある。そのため、授業（単位）全体像を俯瞰的に示し、学びが深化していく過程での指導と児童の学びの変化を確認するための「リズム系ダンス授業の学びの深化過程モデル」を想定し、研究を進めている（湯浅，印刷中）。

探求型のリズム系ダンス授業を構想するには、学習者の欲求を充足することができるように、学習内容だけでなく動機づけについても考えていく必要がある。リズム系ダンスを含むダンス系領域の授業づくりを難しくしている要因の一つとして、恥ずかしがって動かない子どもへの対応が挙げられる（寺山，2007；内山ほか，2013）。そのため、探求型の授業を充実しようとするには、学習の入り口で「恥ずかしさ」という感情的なブロックを克服できるよう教師から働きかけていく必要性がある。この感情的なブロックは、新たな表現を生成するような活動場面においても、変わった考え方をすることへの恐怖や間違いを犯すことへの恐怖などと捉えられており、問題解決の成功や創造的なアイデアの創出に対して深刻な障害を生じさせうとされている（フィンケほか，1999）。

これらのことから、児童が習得、活用、探求

というプロセスを経てどのようなパフォーマンスを発揮しプロダクトを生み出したのかを評価するだけでなく、学習プロセスの中で学習者がどのような気づきを得てパフォーマンスを遂行しているのか、どのような動機づけで学んでいるのかを明らかにしていくことこそが必要がある。特に、活動を停滞させたり活性化させたりする、恥ずかしさなどの負の感情や楽しさなどの正の感情がどのようにパフォーマンスに関わっているのかについて検証していくことは、児童の欲求を充足する授業を展開していくためには必要不可欠である。

ダンス系領域の授業での学習者の感情に関連する研究はいくつか蓄積されている。原田（2006）は、恥ずかしさを克服し自己を表現していく過程を通して、他者とのかわりやそこから創生される場がさらに自己の感情昇華を促進し創造活動への意欲を高めることを確認している。また、梶ほか（2014）はダンスの学習過程において授業の成果やまとめとして取り入れられた発表の活動体験では緊張感や恥ずかしさは緩和されないが、ダンスに対するポジティブなイメージを上昇させネガティブなイメージを低下させたことを報告した。これらは大学生を対象としたものであり、児童のリズム系ダンスの実践を対象に検証されたものは見当たらない。

表現することに対して抵抗感を抱く要因の一つとして、イメージがわからないことや動きができないことが挙げられる（森川，2014）。そのため、リズム系ダンスへの経験や知識が少ない児童は、経験を積んだ大学生よりも自ら動きを創造していくことに対して困難さを感じやすいことが予想される。児童を対象とし、習得したことを活用して新たな表現を生成する活動においてどのような感情を抱いて取り組んでいるかを明らかにすることは、児童の欲求充足を満た

時間	プログラム	進　行	映像
14:00	○オープニング （ダンスを見よう）	・舞台上でタイトルと注意事項を映す ・オープニング映像(約1分) ↓ ・大学生エキシビジョンダンス(約2分) ・講師登場 「みなさん、こんにちは～！わんぱくスポーツフエアチャレンジダンスへようこそ！」 ・自己紹介 ・主旨説明 ①大学生のダンスへの一言 ②今日のめあて	タイトル/注意事項 オープニング映像 めあて
14:05	○レクチャータイム （ダンスを創ろう）	・動きの貯金箱の紹介（エキシビジョン学生は舞台上でアシスタント） ①サイドウォーク ②ボックス ・簡単な見せ合い ③クロスステップ ④ラコステ ・時間があれば残りのステップ、なければ見せ合い ⑤2ステップ ⑥ウェーブ ・各自練習タイム(講師２名は舞台からコメント) ・途中で見せ合いタイムを入れる	レクチャータイム 舞台上アシスタント サイドウォーク ボックス クロスステップ ラコステ ・見せ合いタイムはブラックアウト(2ステップ)(ウェーブ) オリジナルダンス
14:45	○ミニ発表会 （ダンスを踊ろう）	いよいよ探しのレクチャー ・１チーム目発表(赤と白が向かい合う) ・２チーム目発表(赤と白が向き合う) ・全員で見せ合いダンスを踊る(ステージに向かって) ・みんなに拍手 ・今後へのメッセージ	ミニ発表会 拍手の動画 タイトル
	○振り返り		

(3) 調査内容

「踊る」「創る」「観る」活動を含んだ活動を経験した児童の気分・感情の検討を行うために、舞踊の感情昇華に関する質問紙（原田，2006）を参考に質問紙を作成した。原田（2006）は大学生を対象にした質問紙であったが、今回の実践は、イベントへの参加を希望し県内各地から集まった児童を対象としていたため、クラスの児童とのかかわりに関する質問項目を除き、児童に理解できる表現に改良して作成したものを使用した。質問項目は、表3の通りであり、これらの項目について、全くそう思わない(1) - そう思わない(2) - どちらでもない(3) - そう思う(4) - とてもそう思う(5)の5件法にて回答させた。

また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。

(4) 分析方法

各カテゴリーでの質問項目への回答の平均ランクについて、低学年と中・高学年間に差異が見られるかをマンホイットニーのU検定で分析した。続いて、関連のあるカテゴリーを明ら

かにするために低学年・中高学年それぞれにおいて相関分析を行い、スピアマンの順位相関係数を算出することとした。

なお、マンホイットニーのU検定、相関分析については、IBM SPSS (Ver. 24)を使用した。

結 果

感情昇華の質問の回答を学年によって比較した結果を表4に示す。質問番号8「自然と笑顔になっていた」、質問番号9「一緒にダンスをして気持ちが通じ合ったと思った」の2つの項目について低学年と中・高学年の平均ランクに有意な差が認められた。両質問項目とも低学年において平均ランクが高く、低学年の方が自然と笑顔になったことやダンスを通じて気持ちが通じ合ったような気持ちを実感することができたことを確認できた。

7つのカテゴリー（緊張、身体と動き、動きと表現、昇華・浄化、他者への意識、コミュニケーション、創造）間での関連を明らかにするために低学年と中・高学年それぞれで相関を算出した（表5）。低学年については、昇華・浄化、動きと表現、他者への意識とコミュニケーションに正の相関が見られた。中・高学年については、昇華・浄化については動きと表現、コミュニケーションに正の相関が見られ、加えて動きと表現についてはコミュニケーションに、創造についてはコミュニケーションと他者への意識に正の相関が見られた。

考 察

本研究では「踊る」「創る」「観る」活動を含んだワークショップを経験した児童の気分・感情について、学年による異なりに焦点を当て論考する。

(1) 学習形態とコミュニケーション

感情昇華に関する質問の回答を学年間で比較

表3 舞踊の感情昇華に関する質問紙の内容
(原田，2006を参考に作成)

分類	カテゴリー	質問番号	質問項目
自己	緊張	1	みんなが見ている前で動くのは緊張した
		5	身体を大きく動かすのは恥ずかしかった
	身体と動き	7	身体を動かすことがうまくいかない感じがした
		12	身体を動かすことが楽しいと感じた
	動きと表現	2	自分の気持ちを動きで表現できた
		6	自分を思い切り出すことができた
	昇華・浄化	8	自然と笑顔になっていた
		10	踊り終わったあとはすっきりした気持ちになった
他者への意識	他者への意識	13	近くで踊った友達の動きの中に「その人らしさ」を感じた
		14	近くで踊った友達は楽しそうであった
	コミュニケーション	3	一緒にダンスを踊ることで知らなかった人とも仲良くなれた気がした
		9	一緒にダンスをして気持ちが通じ合ったと思った
活動創造	創造	4	動きを工夫する楽しさを感じた
		11	自分らしさを表現する楽しさを感じた



表 4 気分・感情評価の学年別の平均ランクの比較

分類	カテゴリー	質問番号	質問項目	平均ランク		有意確率
				低学年	中高学年	
自己	昇華・浄化	8	自然と笑顔になっていた	27.90	19.80	0.035
他者との かかわり	コミュニケーション	9	一緒にダンスをして気持ちが通じ合ったと思った	27.81	19.88	0.040

低学年コース								
		緊張	身体と動き	動きと表現	昇華・浄化	他者への意識	コミュニケーション	創造
中・高学年コース	緊張		0.181	-0.332	-0.930	-0.100	-0.061	-0.342
	身体と動き	0.095		-0.178	-0.172	0.030	0.200	-0.176
	動きと表現	-0.197	0.050		0.636	-0.129	0.222	0.301
	昇華・浄化	0.251	0.131	0.479		0.085	0.298	0.414
	他者への意識	0.285	-0.312	0.150	0.325		0.439	0.270
	コミュニケーション	0.100	-0.118	0.456	0.458	0.436		0.021
	創造	0.066	0.305	0.615	0.507	0.281	0.378	

したところ、質問番号8「自然と笑顔になっていた」、質問番号9「一緒にダンスをして気持ちが通じ合ったと思った」の2つの項目について低学年と中・高学年の平均ランクに有意な差が認められた。中・高学年の児童の方が平均ランクが低く、今回のワークショップの内容や学習形態ではこれらの感情は高まりにくいこと

が推察された。

リズム系ダンスの学習形態として、低学年はソロで音楽に没入して踊る、中学年はペアで他者と動きを合わせたりずらしたりして踊る、高学年では小グループで動きに変化をつけたり空間の使い方を工夫したりして踊る、のように系統的にカリキュラムデザインを行うことが提案



されている（柿手ほか，2020）。本研究の学習形態は，コロナ禍でのワークショップということもあり，ペアやグループでの活動は行うことができなかった。そのため，中・高学年の児童にとっては，他者とのかかわりによる動きの同調やくずしを感じる事が十分にできなかった。このことにより他者とのコミュニケーションが実感しづらかったことが考えられる。

場を共有し，音楽に合わせて簡単な動きを相互に模倣しながら踊り合うリズム遊びの活動は様々な年齢で表現の授業の導入として活用されている（ex. 安江，2017；青木，2017）。これはリズムによって踊る活動がどの年齢の子どもに対しても心身を解放することに貢献しているからである。本研究の結果からは，学年の小さい児童であれば，今回のワークショップのような学習形態であっても前で踊る教師や近くで踊る友達などと場を共有しながら踊り，楽しさを見出すことが可能であると示唆された。一方で，学年が大きくなると工夫した動きをペアやグループへ伝えることで対話したり，さらに創造的な表現に発展させたりする活動を取り入れたりしていくことで言語と動きの両面からコミュニケーションを実感し，より満足度の高い学びへとつながっていくことが示唆された。

（2）創造的体験を促進する制約

パフォーマンスにかかわる気分・感情の関係を明らかにするために，7つのカテゴリー間の相関分析を低学年と中・高学年でそれぞれ行った。結果，低学年と中・高学年では7つのカテゴリー間の相関が共通するものと中・高学年にのみに相関が見られるものがあった。共通する相関関係が見られたのは，正の感情である昇華・浄化と動きと表現やコミュニケーションというカテゴリーであった。中・高学年にだけ見られたものについては，創造と昇華・浄化のカテゴリー間，コミュニケーションと他者へ

の意識のカテゴリー間での相関であった。中・高学年で創造と昇華・浄化のカテゴリーに正の相関が見られたということは，中・高学年児童は音楽に合わせて思い切り踊ることだけではなく，自分らしさを表現したり，友達のダンスをみたりすることに対しても楽しさを感じたということである。この結果から，ダンス系領域固有の特性を今回のワークショップの活動で味わうことができたことがうかがえる。表現系ダンスやリズム系ダンスのように型のないダンスは，学習者がイメージやリズムを自由に表現して踊る創造的な体験の楽しさを感じることで学習者の欲求を充足することにつながる（村田，2011）とされてきた，これまでの知見を支持するものであった。加えて，創造的な体験の重要性を示唆するものでもある。

今回のワークショップでは，動きを提示することにより創作に必要な資源を制約し，その枠組みの中で自身が選択し組み合わせを工夫して踊る活動を行なった。この活動に対して，中・高学年児童は抵抗感なく取り組み，自分でつくる楽しさを見出していたことが今回の結果から確認できたとも言えよう。これまでの先行研究でも導入段階で動きの参考になるようにと，カードやキネクト，リズム遊びの活用等の学習資料の効果が検討されてきた（ex. 松本，2017；柴山ほか，2019）。これらの学習資料は，動きを学んだり，振り付けを考える際の参考にしたりすることに効果を発揮し，学習者が多様な動きを習得することに貢献していた。しかしながら，動きを組み合わせることやつくること等の創作過程で活用することの難しさは克服できていなかった（松本，2017）。そのため本研究の結果は，中・高学年のリズム系ダンス単元の導入として，使用する動きを制約しその動きを用いて試行錯誤する活動が，工夫して表現することや自分らしい表現を創造することを楽し



むための足場がけとなり得る可能性を示したと言える。

(3) 恥ずかしさの克服のための学習展開

恥ずかしさはダンス系領域の学習を阻害する理由のひとつである（内山，2013；畑野・久山，2017）。学年が大きくなるほど恥ずかしさが先に立つことから，できるだけ低学年の間からリズムにのることや踊ることに慣れるようにすることの必要性が示されている（文部科学省，2013）。今回の感情昇華についての調査の結果，緊張のカテゴリー（質問項目 1・5）は低学年コースと中・高学年コースの参加児童の間に有意な差は見られなかった。

ダンス系領域の単元を構成する際は，「踊る」「創る」「みる（見る・観る）」の3要素を学習内容に含むことが必要である。しかしながら，教師の動きを模倣したり，そこにアレンジを加えたりしながら即興的に踊る活動は楽しさを感じやすいが，音楽に合わせてひとまとまりの動きをつくる活動では，自ら動きをつくりだすことに難しさを感じ，活動が停滞する児童が見られるという課題がこれまでも報告されている。そのため，模倣段階でつくる活動を経験できる授業展開を考えていくことが必要である（成瀬，2013）。今回のワークショップは45分という短時間ではあったが，提示された動きを組み合わせてダンスをつくるという活動を動きの習得と並行して行っていた。そのため，組み合わせて踊ってみるという活動で簡単な「創る」を導入期から経験することができ，恥ずかしさの克服や活動の停滞を回避することにつながった。そのことが，学年間での緊張の回答に差が見られなかった一つの要因と考えられる。このことから，今回のワークショップのような活動展開は児童の緊張を抑制することに寄与する可能性が示された。

まとめと今後の課題

本研究の目的は，「踊る」「創る」「観る」活動を含んだ探求型のワークショップを経験した児童の気分・感情の量的検討を行い，これらの活動に対する感情を検証していくことであった。加えて，年齢が異なることによって差異が生まれた要因について考察し，発達段階を考慮した教師の働きかけや指導計画の作成のための資料を得ることも目指した。その結果，リズム系ダンスの学習では，1) 低学年と中・高学年ともに動きを通して自分を表現することに楽しさを感じることで，加えて2) 中・高学年は提示された動きを自身で選択・組み合わせながら工夫して踊ることや他者の表現を鑑賞することにも楽しさを見出していることが明らかになった。また，3) ダンス系領域の学習を阻害する恥ずかしさや緊張感は，「踊る」とことと簡単な「創る」ことを導入期より経験させることにより緩和させることができる可能性が示唆された。

本研究の課題について2点述べる。片岡（1991）は，舞踊について，「踊ることによって他者に共感し，他者を模倣し，他者を受け継ぎ，人間の基盤を確保し拡張してきた（p.3）」と述べている。檜皮ほか（2017）は，リズムに合わせてペアでかかわったり，触れ合ったり，ペアを交代したりしながら踊るペアリズムダンスを授業の初期場面で実施している。このペアリズムダンスを実施したことにより，学習者のネガティブな気分が抑えられ授業後にはポジティブな気分が増していたことが確認されていた。この傾向はダンスが不得意とする者に顕著であったため，ペアリズムダンスは個人に注目が集まりにくい雑多な学習空間で実施され，その中で定型の踊りを繰り返したことで学習者の緊張をほぐし，不安を軽減する手だてとなったことを報告している。今回はコロナ禍でのワークショップの実施ということもあり，他者との



かわりや触れ合いはもちろん行わず、さらにソーシャルディスタンスを確保するため、前後左右の友達と1.5m程の距離をとって活動を行った。そのため、交流ということを全く経験することができていない。多様なリズムを共有しながら交流することで身に付く力も多様な広がりをもつ（高橋，2016）ため、体育科の授業を想定しているならば、交流や発表といった活動は不可欠であり、そのような活動を通しての学習者の気分や感情についての知見は必要である。

次に、対象者についてである。本研究の対象者はダンスに興味関心を持って集まっている児童たちである。そのため、ダンスに対する動機づけは高まっている状態でワークショップを経験したことが容易に予想される。そのため、ダンスに対する好嫌度が多様な集団において本ワークショップを行い調査した場合は、今回のものとは結果が異なる可能性がある。そのため、対象者を広げたり、ワークショップだけでなくリズム系ダンス授業の単元を対象として、授業の実施前後で調査を行ったりしていく必要がある。

注

1) 「たんきゅう」とは物事の真の姿をさぐってみきわめること（探究）、ある物事をあくまで探し求めようとする（探求）のように2通りの性質がある。「ダンス系」領域の表現系、リズム系ダンスは自由に動きを工夫する創造的な学習として進められるのが特徴であり（文部科学省，2013）、ゴールフリーな学習である（酒向，2020）。そのため、リズム系ダンスにおいても、美術（図画工作）などの表現活動と同様に、一般化された知識や情報を総合的に判断して課題解決を図るというより、個々の感性や視点の変化によりもたらされる気づきによる問題

提起や問題発見が到達点となる学習活動であると特徴付けられる（岩永・手塚，2021）。したがって、本稿における「たんきゅう」とは、プロセスを重視した活動であるということからある物事をあくまで探し求めようとする（探求）と親和性が高いと考えられるため、「探求」とすることとする。

【引用・参考文献】

- 青木由利子（2017）運動の楽しさを味わい、仲間とのかかわりを豊かにする子供の育成、女子体育，59（4・5），16-21.
- 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．
- 原田純子（2006）舞踊における“感情昇華”の機能に関する考察：質問紙調査による量的検討の試み，大阪女学院大学紀要，3，67-77.
- 畑野裕子・久山素子（2017）学習者の経験からみた体育科の学習内容に関する一考察：表現運動（表現・リズムダンス・フォークダンス）を中心に，神戸親和女子大学児童教育学研究，36，139-154.
- 檜皮貴子・小島瑞貴・柊ちか子・若井由梨・堀場みのり（2017）大学生を対象としたダンスの授業の導入に関する研究：一時的気分尺度と授業レポートより，新潟大学教育学部研究紀要，10（1），233-244.
- 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.
- 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てがかりに，日本教科教育学会誌，42（1），65-74.
- 岩永啓司・手塚千尋（2021）図画工作科における芸術に基づく探求の学習環境デザイン：「土」を用いた実践の A / r / tography 試行，北海道教育大学紀要教科科学編，71（2），221-232.
- 柿手祝彦・酒井祐太・栗原良典・黒坂志穂（2020）児童生徒の「学びを豊かにする」リズム系ダンスのカリキュラムデザイン開発，広島大学附属東雲中学校研究紀要中学教育，50，17-22.
- 梶ちか子・長野真弓・松崎守利（2014）ダンスの「発表」が気分・感情に及ぼす影響：体育専攻学生を対象とした検討，スポーツパフォーマンス研究，6，143-160.
- 片岡康子（2011）舞踊学講義，大修館書店，2-6.
- 松本奈緒（2017）中学校段階のリズムダンスの授業における学習者の形成概念-カードとキネクトによる動き提示とタブレット型PCによる動きの確認を工夫して-，秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門，72，111-122.
- 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．
- 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．
- 森川みえこ（2015）創作ダンス授業の「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（2008）表現運動・ダンスの学習で身につけさせたい学習内容とは？-学習内容と「習得・活用・探求」の学習をつなぐ-，体育科教育，56（3），14-18.
- 村田芳子（2011）舞踊学講義，大修館書店，132-141.
- 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.
- 成瀬麻美（2013）「踊る・創る・見る」を取り入れたリズムダンスの授業：F小学校を事例に，愛知教育大学保健体育講座研究紀要，38，19-26.
- 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：対話的な学びの仕掛け）--（表現・ダンス実践研究），女子体育，60（6-7），22-27.
- 酒向治子（2020）激動の時代に向けたダンス教育の意義，体育科教育，68（12），12-15.
- 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.
- 高橋和子（2016）改革期のダンスでいま，何が，どう問題か，体育科教育，64，3，16-19.
- 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，千葉大学教育学部研究紀要，55，179-185.
- 内山須美子・松尾健太・奥山美希（2013）ダンス学習の動機づけに関するテキストマイ



ニング分析：中学生の「現代的なリズムのダンス」の授業を事例として，白鷗大学教育学部論集，7（1），71-108.

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.

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，常葉大学教育学部紀要，39，185-199.

安江美保（2017）ロックやサンバのリズムに乗って自由に踊ろう：主体的・対話的・創造的な授業づくりをめざして，女子体育，59（8・9），60-65.

湯浅理枝（印刷中）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.

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました児童のみなさん，イベント関係者の方々に心より感謝申し上げます。



Effects of mood and emotion on learning of rhythmic dance

- Focusing on age differences among students -

Rie Yuasa

Akira Yamazaki

Yasufumi Takata

This quantitative study examined the moods and emotions of students who attended exploratory workshops including “dancing,” “creating,” and “watching” activities. It also looked at how the emotions aroused by such activities affected the students’ performance. Moreover, the study investigated whether age differences were associated with any differences in the students’ moods and emotions after the learning, and it aimed to gather data to develop teaching plans that would influence and guide students in accordance with their developmental stages. The following findings were revealed about the rhythmic dance workshops: 1) both students in the lower grades and those in the middle/higher grades enjoyed expressing themselves by movement; and 2) those in the middle/higher grades also may have enjoyed dancing creatively while choosing and combining the movements presented and watching others’ expressions. The study also indicated that 3) shyness and nervousness that inhibited students’ learning of the dance subjects could be reduced by letting them experience “dancing” and simple “creating” work at the introductory stage.

Keywords: Rhythmic dance, exploratory, mood and emotion, development stage