

児童を対象としたダンス・ワークショップが自己価値の評価に与える影響 —ファシリテーターの意図に基づいて用いられる空間配置に着眼して—

安達詩穂¹⁾, 八木ありさ²⁾

¹⁾ 朝日大学

²⁾ 日本女子体育大学

キーワード: ダンス, ワークショップ, 児童, 自己価値, 空間

【要旨】

本研究では、ダンス・ワークショップにおけるファシリテーターの意図に基づいて用いられる空間配置の特徴を確かめ、これを体験した児童の自己価値の評価の前後変化との関係を明らかにすることを目的とした。VTR 分析から、空間配置は、「個人」「ペア」「グループ」「全員」に分けられる「集団—個人」軸と、「対面」「背面」「列」「円形」「分散」に分けられる「能動的—受動的」軸で区別された。ファシリテーターの意図と空間配置の関係を考察すると、新しいものを生み出すために個々のアイデアを融合させるには「個人」から「グループ」へと変化させることや、参加者が安心して動くことや主体性の促進が目的の場合は「円形」を用いることなどが示された。児童への質問紙調査の結果、ダンス・ワークショップ体験前後で有意に自己価値の評価が高くなった。しかし、4グループ間では自己価値の評価に統計的差はなかった。そのため、空間配置のカテゴリーごとの割合と自己価値の得点変化の関係は確かめられなかったが、「対面」の空間配置の時間が少なく「円形」の空間配置の時間が長いことと、自己価値の高い評価および恥ずかしさの払拭に、関係がある可能性が示唆された。

スポーツパフォーマンス研究, 11, 106-124, 2019年, 受付日: 2018年9月27日, 受理日: 2019年3月13日

責任著者: 安達詩穂 501-0296 瑞穂市穂積 1851 朝日大学 adachi-shiho@alice.asahi-u.ac.jp

* * * * *

Influences of dance workshops for children on their evaluations of self-worth: arrangement of the space based on the facilitator's intention

Shiho Adachi¹⁾, Arisa Yagi²⁾

¹⁾ Asahi University

²⁾ Japan Women's College for Physical Education

Key words: dance, workshop, children, self-worth, space

【Abstract】

The present study examined features of the arrangement of space in dance workshops, based on the facilitator's intentions, in relation to changes in the participating children's evaluations of their self-worth. Using video analysis, the arrangement of space was classified into a group-individual dimension, which consisted of individual, pair, and group, and a positive-passive dimension, which consisted of face-to-face, back-to-back, rows, circles, and scattered. The relation between the facilitator's intentions and the arrangement of the space showed that the children changed from individual to group in order to combine individuals' ideas and create something novel, whereas they used circles for moving at ease or promoting individuals' identity. The results of a questionnaire completed by the children showed a significant improvement in their evaluation of their self-worth. No statistically significant difference was found in their evaluation of self-worth across the 4 groups. For that reason, although a significant relation between the ratio of the arrangement of space and changes in the children's reports of self-worth was not observed, a possible relationship was suggested between the use of a small amount of time for face-to-face arrangement of the space and a long time for circle arrangements. This suggests that there may be a relationship between high evaluation of self-worth and discarding feelings of shame.

I. 緒言

ダンス・ワークショップには、文部科学省の「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」などの事業や、劇場が主催で行われるものなどがある。これらは、コミュニケーション能力の育成に資するとされ、ダンスの専門家である芸術家などと教師が連携して実施することが効果的であるとされている(コミュニケーション教育推進会議, 2011)。本研究におけるダンス・ワークショップは、このような事業などで行われている「参加」「体験」「相互作用」などの要素(河合, 2016)が含まれる創造的な学びとしてのダンス・ワークショップを指すこととする。このダンス・ワークショップは、ダンスの専門家であるファシリテーター¹⁾の考えが基盤となって実施されており、ファシリテーターが目的や到達目標、それに付随する活動内容を選択することが、価値として認められていると考えられる。高橋ほか(2016)によれば、彼らは、「グループ活動において、他者認識や自己認識を助け、コミュニケーションを促進させたり(ファシリテーターの専門家)、非言語コミュニケーションや即興的に対応したり(クリエイターの専門家)することにたけている」者である。よって、ダンス・ワークショップでは、ファシリテーターの意図に基づいて用いられる空間配置が観察でき、その空間配置の選択により、より効果的な活動が生み出されているのではないかと考えられる。

そもそもワークショップとは、「講義などの一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル(中野, 2001)」と定義されており、ワークショップでは、空間配置によって参加者への影響が異なることが指摘されている。例えば、ワークショップにおいて話をする場合は、円形が望ましいとされている。円形は、話す側も聴く側も相手の表情、反応および身ぶりを視覚的に捉えることができるため、即座に反応がしやすく、自然と相互作用が増える空間配置なのである。加えて、その場を創る責任と権利はファシリテーターや指導者のみならず、参加者にも等しくあるため、その自覚を促進できる利点があるという。会議において相互作用による創造性を促す隊形は、適切な順に、円形、多角形、正方形および菱形、そして長方形とされている。つまり、ダンス・ワークショップにおいても、参加者同士全員が視野に入る円形の空間配置では相互作用が大きく、ファシリテーターと参加者全員が直線を挟んで対面しているような参加者同士の表情が見えない対面式や、ファシリテーターからは参加者が直接は見えない上、参加者からはファシリテーターの表情が直接は見えない、というようなファシリテーターが参加者全員に背を向ける背面式などでは、相互作用が小さくなると仮定できる。

また、ダンスの心理的効果に関する研究は、POMS(気分プロフィール)、TDMS(二次元気分尺度)などの尺度を用いた気分や感情、あるいは自信やレジリエンスなどの心理社会的スキルへの効果を明らかにしたものが多く(Meric & Ilhan, 2016; 中村ほか, 2014; 高橋・山本, 2016)。八木(2014)は、「イメージを引き出す即興表現」や「自由な動きの発見」などのダンスセラピーの手法を用いて、大学生を対象に気分の変化を調べ、肯定的な気分が増加したことを報告している。白井(2012)は、コミュニティダンス・ワークショップを行い、TDMSを用いて、大学生がポジティブな心理状態を獲得することを明らかにしている。一方、「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」などの事業は主に小学校で実施されており(木村, 2010)、児童を対象とした事例研究も進められている(茂木・郡司, 2013; 河合, 2016; 時得・金子・飯村, 2016)ものの、児童自身の評価や効果検証に関する研究は少ない。高橋ほか(2013)が「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」を対象に、

参加者への質問紙調査から、中学生との比較の中で、小学4年生の「伝える」力の向上を明らかにしたものの、統計的差までは明らかにされていない。

また、原田(2006)によれば、舞踊には「感情のはけ口」としての機能がある。この研究では、舞踊の感情昇華のカテゴリーを自己、他者とのかかわり、創作活動と区別し、それぞれに該当する質問項目を用いて、これらの変化を調査した。その結果、「自分を思いきり出すことができた」などの自己の項目は、調査の早い段階で高い評定値を示すことを明らかにした。このことから、「自己が拓かれる」ことの上に「他者とのかかわり」が成立すると考察されている。つまり、ダンス学習では、自己表出が「他者とのかかわり」より前の段階で経験される可能性が高いといえるだろう。これらの研究を参考に、短期間のダンス・ワークショップ体験前後の変化を捉える指標には、ポジティブな感情の変化とともに期待される自己に対する評価尺度を用いることが妥当であると判断した。加えて、自己に対する評価は、ダンス・ワークショップで育成されるコミュニケーション能力の根底に位置づくものであり、一定の尺度を用いて、前後変化を明らかにすることは、エビデンスの確保として重要であるといえる。そのため、本研究では、自己肯定感などの自己に対する評価の上位概念であり自尊感情に対応するとされる自己価値の尺度(桜井, 1983)を使用し、自己価値の評価の前後変化を明らかにすることとした。そして、ダンス・ワークショップの何が自己価値に影響するのかわかることは、ダンス・ワークショップの進行方法あるいはダンスの指導方法を選択する上で役立つと考え、本研究では、空間配置に着眼し、自己価値の評価との関係を明らかにすることとした。

以上より、本研究では、児童を対象としたダンス・ワークショップにおけるファシリテーターの意図に基づいて用いられる空間配置の特徴を確かめ、これを体験した児童の自己価値の評価の前後変化との関係を明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

本研究は、4種類のダンス・ワークショップを取り上げ、各ファシリテーターが設定したダンス・ワークショップの実施意図を明らかにするための聞き取り調査、各空間配置の所要時間を明らかにするためのVTR分析、参加者の自己に対する評価などを明らかにするための質問紙調査を行い、これらの関連を検討する。

1. 計画と実施

本研究者が、文部科学省の「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」などの事業でのダンス・ワークショップ実施経験があり、性別や年齢に偏りが無い人物を4名選定し、ダンス・ワークショップの実施依頼を行った。実施された4種類のダンス・ワークショップの活動内容は、ファシリテーターの意図に基づくことを原則としつつ、可能な限りの条件を揃えた。そのため、時間(45分間×2回)、場所(N大学運動施設)、時間帯(9時～13時)、ファシリテーターはアシスタントなどを用いず1名で行うこと、授業などで用いられる「はじめ・なか・おわり」の構成を参考に時間内で発表を行うことを指定した。そして、各ファシリテーターに、ダンス・ワークショップ実施前に、これまでのダンス・ワークショップ実施に関わる経験や考え、ダンス・ワークショップ実施直後に、各活動場面の目的や意図について振り返る聞き取り調査を行った。

なお、空間配置の調査についてはファシリテーターには知らせず、児童への効果を確認するものである旨を伝えた。そのため、空間配置の選択には、研究者の意図の影響はなかったといえる。

参加者は、実施場所の近隣の小学校 4 校へチラシを配布し、参加希望者を募り、集まった者であった。チラシには、文部科学省の芸術家によるダンス・ワークショップで身に付くとされている「豊かな自己表現力」などの涵養が期待できる旨を記載した。本研究の募集方法では、応募のあった本人あるいは保護者が、上述した能力の涵養や、ダンスに対して興味を持つ者であった可能性が高いため、それに留意したグルーピング、考察を行った。

2. 調査手順

ダンス・ワークショップ中はビデオカメラで撮影を行い、得られた VTR データを元に、空間配置の分析を行った。

質問紙調査は、ダンス・ワークショップ体験前後(それぞれプレ調査, ポスト調査とする)で同様のものを行った。どちらも、鎌原ほか(2005)が指摘する「児童が注意を集中してられる時間」とされる 20~30 分間で終了できるよう実施した。

なお、本研究は参加者とその保護者に対して研究の概要と倫理的配慮について事前に説明を行い、研究への参加はいつでも中断して良いという前提の下に行った。回収したデータは適切に保管、処理し、個人名が特定されないよう分析を行った。

3. 対象者

(1)ファシリテーター

4 名のファシリテーターの特性を表1に示す。これ以降、ファシリテーター名は各ダンス・ワークショップのグループ名としても使用する。

表1 ファシリテーターの特性

ファシリテーター名	A	B	C	D
性別	男	男	女	女
年齢	30 才	42 才	30 才	45 才
ダンス経験歴	10 年	15 年	11 年	22 年
ダンスカンパニーの主催(継続年数など)	なし(所属)	あり(13 年)	なし(フリー)	あり(16 年)
昨年1年間実施したダンス・ワークショップの回数	13 回と隔週	2 回	15 回と毎週	2 回

(2)参加者

本研究では、内省的な内容を尋ねる質問への回答が可能になるとされている小学 4~6 年生(桜井, 2013)を対象とした。参加者の特性を表2に示す。

表2 ダンス・ワークショップに参加した児童の特性

グループ	年齢			性別		ダンス経験年数		
	M	SD	Min-Max	女	男	M	SD	Min-Max
A(n=11)	9.82	.60	9-11	11名	0名	2.27	1.90	0-6
B(n=10)	10.00	.82	9-11	9名	1名	4.22	2.64	0-7
C(n=10)	9.60	.52	9-10	10名	0名	2.73	2.63	0-7
D(n=11)	9.55	1.04	9-12	10名	1名	3.25	3.03	0-9

参加者は、繰り返し参加による影響を避けるため、重複して参加しないように、「性別」「年齢」「ダンス経験」(経験のあるダンスジャンルとそれを習っていた期間を質問し最も長く習っていたダンスの経験年数とした)を事前に調査し、偏りがないよう本研究者が振り分けた。

「年齢」「ダンス経験」の項目については、4グループによって有意な差がないことを1元配置の分散分析により確かめた(「年齢」: $F(3, 38)=0.75, n. s.$, 「ダンス経験年数」: $F(3, 38)=1.09, n. s.$)。

「性別」に関しては、女兒40名、男児2名であり、グループごとに等しく配分することが不可能であった。厳密には女兒グループと男女混合グループのプロセスに差がないとはいえない可能性もあるが、募集の段階で性別を限定できなかったことからこの2名の男児にも参加してもらうことにした。また、実際に男児の含まれるグループを担当したAとBのファシリテーターは、男児の参加態度について女兒と変わらなかったと評価していた。よって、分析の対象から男児を外さないこととした。

以上より、本研究のグループ編成において、児童の特性による違いはないものとして分析を行った。

4. ダンス・ワークショップの実施意図と活動内容

各ファシリテーターのダンス・ワークショップの実施意図についてまとめる。4名とも共通して、ダンス・ワークショップの目的は「楽しむことが最も大切である」と述べた。その上で、Aのファシリテーターは「自分にしかできない“なんでもあり”な即興ダンスを踊ること(長期的なダンス・ワークショップの場合)」を目指していると述べた。Bのファシリテーターには、ダンスが苦手な子にも楽しんでもらえる工夫や、評価をしないという点での体育授業との差別化についての発言があった。Cのファシリテーターは、新しいことや人と触れ合うことを「楽しい」と思うようになって欲しいこと、Dのファシリテーターは、学校などの依頼者のニーズに合わせることを挙げた。

つぎに、VTR記録から実際に行われたダンス・ワークショップの活動内容を整理して表3に示す。

表3 ダンス・ワークショップの活動内容

A	B	C	D
<p>①自己紹介 ・ファシリテーターの自己紹介 ・参加者の自己紹介(みんなの名前を繰り返し声に出してゲームのようにする)</p> <p>②輪っかのダンス ・全員で手をつなぎ、輪をつくり、様々な動きをする</p> <p>③ポーズで合体 ・1人ずつ走ってポーズをとり、次の人は前の人にくっついていく</p> <p>④まねっこダンス ・ファシリテーターの即興ポーズを模倣する ・音楽を流してファシリテーターのダンスを模倣する</p> <p>⑤鏡のダンス ・2人組で、相手の動きを模倣する ・ペアの変更や、4人組などに変化する</p> <p>⑥まとめ 全員で今までやったことを繋げてまとめを行う</p> <p>⑦発表 ・3〜4人組に分かれて、「自分の名前ダンス」を教え合い、繋げたものを順に発表する</p>	<p>①デモンストレーション ・ファシリテーターが自己紹介を行った後、即興パフォーマンスを行い、それを鑑賞する ・鑑賞後、感想を言い合う</p> <p>②ウォーミングアップ ・リラックスしたジャンプからだんだんと大きなジャンプを行う</p> <p>③3つの動き ・1人3つの動きを提案し、順次こなして繰り返す</p> <p>④目と指で操る ・2人組で、片方が指を2本出し、もう1人はそれを目で追いつづける ・4人組、全員などに変化する</p> <p>⑤紙のダンス ・アコーディオンのように空気の抵抗を感じる動きを考える ・紙を持って空気の抵抗を感じて動く ・紙を頭に乗せて歩く ・ファシリテーターの動きの模倣をする ・紙を動かして空間に名前を書く</p> <p>⑥参加者による創作 ・自分の名前を空間に描く動きを使って個人でひと流れの動きを創作する</p> <p>⑦発表 ・3〜4人組に分かれて、「自分の名前ダンス」を教え合い、繋げたものを順に発表する</p>	<p>①自己紹介 ・ファシリテーターの自己紹介 ・参加者の自己紹介(2人組でペアの相手に自己紹介をする)</p> <p>②コンタクトワーク ・ペアの片方が目を瞑り、もう1人がファシリテーターの言葉の指示に従ってペアの相手に触れる</p> <p>③散歩 ・隣の人との距離を保ちながら歩く ・ペアの変更や、4人組などに変化する</p> <p>④紙のダンス ・ペアで1枚の紙を肩などの間にはさみ、落とさないように歩く ・ペアの片方が紙を持って自由に動き、もう1人はそれを追いつづける ・紙を頭に乗せて歩く ・紙を動かして空間に名前を書く</p> <p>⑤シーンづくり ・今までやったこと全てを利用したシーンを覚える</p> <p>⑥まとめ ・シーンのつなぎ方をファシリテーターに習ってリハーサルをする ・全員で発表を行う</p>	<p>①自己紹介 ・ファシリテーターの自己紹介</p> <p>②ウォーミングアップ ・身体を使って風船のように膨らむ ・床にお尻をつけて足を浮かせて横に移動する</p> <p>③自由な形 ・8秒かけて自由に動き、「8」で静止する ・「8」で静止する時人にくっついて止まる ・「8」で静止する時に全員でくっついて止まる</p> <p>④ペアストレッチ ・背中を付けて立ち上がる ・腕を引っ張り合う ・手をつないでスキップをする</p> <p>⑤隙間を見つける ・2人組で、片方が好きなポーズをとり、もう1人がその隙間をくぐる ・2人組で、片方が好きなポーズをとり、もう1人がその隙間をジャンプする</p> <p>⑥色々ステップ ・2列に並んで「スキップ」「回って手拍子」「走ってジャンプ転がってポーズ」などを流して行う</p> <p>⑦コンビネーション発表 ・一部の今までやったことに加え、振り付けを覚える ・音楽に合わせて発表する</p> <p>⑧新聞紙 ・ファシリテーターが新聞紙を動かす、参加者はそのニュアンスを模倣して動く</p>

これらの活動の選択については、ダンス・ワークショップ実施直後の聞き取り調査から、4名とも共通して、用意してきたことを変更および修正し、その場の子どもたちの反応に合わせて即興的に対応していたことが明らかとなった。Aのファシリテーターは、事前の調査でも述べていた自由な即興ダンスを目的にしつつも、子どもたちの「気持ちをほぐす」ことに多く時間を割いたこと、Bのファシリテーターは、自身の芸術活動と類似した「いつもと違うことをする」という意識の下、子どもたちの反応を見ながらいつも行う活動内容をアレンジして新しいことに取り組んでいたこと、Cのファシリテーターは、即興的に動くことと協力することを基軸に活動内容を変更させていっていたこと、Dのファシリテーターは、即興的な活動の中に、既成の動きを覚える活動があるとメリハリができると考え両方を体験させるプログラムにしたことが特徴であった。

5. 分析方法

(1) VTR 分析

1) 空間配置カテゴリー

体育授業の授業改善には、学習者による評価に合わせて、観察評価が必要である。高橋(2009)の開発した観察法の1つに、授業時間を4つのカテゴリーに分類する方法がある。その4つのカテゴリーとは、「マネジメント時間」「学習指導時間」「認知学習時間」「運動学習時間」であり、単元過程や対象者の学年、取り扱う教材によってこれらの最適な時間配分は異なることが示されている。また、周藤ほか(2011)は、博物館の展示説明場面において、発話、視線方向、ジェスチャと身体配置の関係を明らかにすべく、「対面型」「L字型」「隣接型」の3つの身体配置カテゴリーを設定し、VTR分析を行った。これらを参考に、本研究では、参加者への影響が異なると考えられる空間配置カテゴリーをつくり、VTRから各空間配置の所要時間を比べることとした。

まず、「隊形の工夫を重視した授業実践(洞, 2015)」や動きを伴う集団活動における「対人交流の度合い」を区別した空間配置のパターン(レモッカー・シュトルヒ, 1997)を参考に、集団で行動をする際に必要な社会性が求められる「全員」、コミュニケーションを促し、他者との関わりを重視する際に用いる「グループ」や「ペア」、自分個人と向き合うことのできる「個人」を設定した。これらを「集団-個人」のカテゴリーとした。

つぎに、中野(2001)の「相互作用による創造性が創られる度合い」を区別した空間配置のパターンや、社会心理学や行動心理学で扱われる座席配置における心理的効果(Michelini et al., 1976; Becker et al., 1983)を参考に、参加者が影響を受けやすい「対面」や「背面」、参加者が自ら情報を得るかどうかを選択でき、主体的な参加を必要とする「円形」や「分散」をそれぞれ受動的、能動的になりやすい空間配置として設定した。また、Kendon(2009)によれば、グループでの活動で起こり得る隊形の1つの「列」を、受動的、能動的のどちらともいえない空間配置として設定した。これらを「能動的-受動的」カテゴリーとした。

以上の9つの空間配置カテゴリーを表4に示す。また、これらのカテゴリーの、「集団-個人」軸(縦軸)および「能動的-受動的」軸(横軸)の度合いを、図1に示す。

表4 分析に用いた空間配置カテゴリーの種類

種類		具体例	
「集団」 「個人」	「全員」	全員が同じ活動をしている	
	「グループ」	3名以上のグループで活動している	
	「ペア」	2名で活動している	
	「個人」	個々で活動している	
「能動的」 「受動的」	「対面」	ファシリテーターと参加者全員が直線を挟んで対面する	
	「背面」	ファシリテーターが参加者全員に対して背を向ける	
	「円形」	ファシリテーターを含む参加者全員が円形になる	
	「分散」	ファシリテーターを含む参加者全員が個々に選択した方向に向いている	
	「列」	列数問わず一定の人数が同方向に並んでいる	

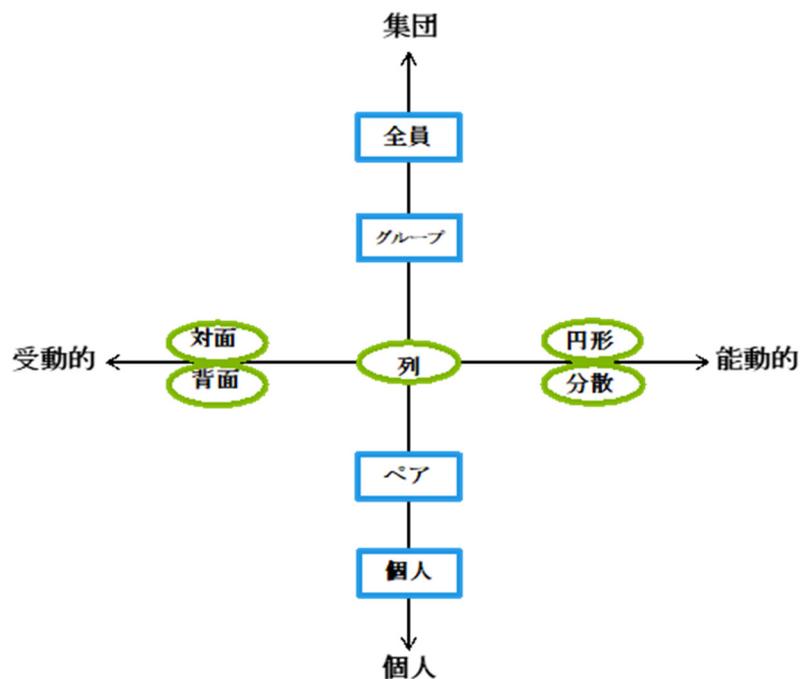


図1 各空間配置カテゴリーの関係(本研究作者作成)

2) 計測方法

ダンス・ワークショップを撮影した VTR データに対し、ストップウォッチを用いて、各カテゴリーの所要時間の計測を行った。比較には、カイ二乗検定を用いた。

本測定は、信頼性確保のため、2名の研究者(本研究者とスポーツ指導の経験を持つ研究者)で、判別しにくい場合には議論を経て決定し、計測を行った。その際、ある空間配置から次のある空間配置に移動するまでに移動時間がある場合は、一律前者の各空間配置の所要時間として計測した。

なお、「対面」と「背面」、「円形」と「分散」については、「能動的-受動的」の度合いに違いがないと仮定するが、参加者に与える影響が異なる可能性があるため、それぞれで計測を行った。

(2) 質問紙調査

1) 自己価値

桜井(1983)によれば、自己価値は自尊感情に対応する概念である。本研究は、特定の自己概念に対する効果測定ではないため、平石(1990)の「コミュニケーション教育の中で謳われることの多い『自己肯定意識』は、『自尊感情』の下位概念である」という知見を支持し、自己肯定度インベントリー(Coopersmith, 1967)や自己肯定意識尺度(平石, 1990)などの限定された尺度よりも、これらの上位概念である自尊感情を調べられる尺度として、桜井(1983)の「児童用コンピテンス尺度(Children's Perceived Competence Scale: CPCS)」の下位尺度である「自己価値」の10項目を採用した。「児童用コンピテンス尺度」とは、桜井(1983)が、Harter(1982)が作成した領域別コンピテンス尺度の日本語版を作成した後に、児童がより反応しやすいように改善した40項目である(桜井, 2013)。このうち、「自己価値」の10項目に4件法で回答を得た後、「とてもそう思う」に4点、「そう思う」に3点、「そう思わない」に2点、「全然そう思わない」に1点を与え、逆転項目は逆転させて得点化を行った。そして、SPSS Ver. 23.0を用いて、ダンス・ワークショップ体験前後(2)×グループ(4)の分散分析を行った(ダンス・ワークショップ体験前後は被験者内要因、グループは被験者間要因)。

2) 自由記述の項目

一定の心理的尺度では現れない可能性のある体験前後の変化を捉えるために、自由記述の項目を併用した。

参加者自身の言葉で、変化の有無、変化があった場合にはその内容を表現してもらうために「今日のダンス・ワークショップの感想を自由に書いてください。」「今日のダンス・ワークショップをうけて、自分の中で変わったことを教えてください。」という2つの質問に対して自由記述による回答を求めた。なお、ここでの質問文については、小学3～6年生6名への予備調査を経て、児童に理解しやすいと考えられる文章を作成した。

分析時は、文脈を考慮して分類するコーディング方法を採用した。自由記述の項目では、参加者の考えの変化や広がり捉えることを目的としたため、同一人物が、何度も同様の記述をしている場合や、同じカテゴリーに含まれる内容が2文以上で表されている場合は、2文で1データとし、同じ人物の同じ反応は重複して数えないこととした。コーディングされたデータは、KJ法の分類法を参考に、本研究者と、舞踊学の専門知識を有する大学4年生1名、教育学の専門知識を有する大学院生1名、計3

名によって、カテゴリ分け、定義の設定が行われた。本研究では、概念形成ではなく、各カテゴリに分類された記述数を比較する方法を用いた。

III. 結果

1. 各空間配置の所要時間

(1)「集団-個人」軸 4 種類の割合

各ダンス・ワークショップの「集団-個人」軸 4 カテゴリーの所要時間と割合を表5に示す。どのダンス・ワークショップも「全員」の空間配置の時間が多く、52~71%の時間を費やしていた。これ以外に全てのダンス・ワークショップで実施されたのは「ペア」の空間配置であり、「グループ」の空間配置は D グループ以外が行い、「個人」の空間配置は B グループのみが行った。

表5 「集団-個人」軸 4 カテゴリーの所要時間と割合

	全員		グループ		ペア		個人		合計(分)
	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)	時間(分)	割合(%)	
A	70.88	71.03	1.70	1.71	27.21	27.26	0	0	99.79
B	59.84	61.78	25.09	25.90	3.55	3.66	8.38	8.65	96.86
C	45.00	52.22	6.24	7.24	34.93	40.53	0	0	86.17
D	64.33	69.02	0	0	28.88	30.98	0	0	93.21

これらに対し、空間配置カテゴリ×グループのカイ二乗分析を行った結果、1%水準で有意であった($\chi^2(3)=82.30, p<.01$)。残差分析の結果(表6)、A・Dグループは「グループ」の空間配置が有意に少なく、Bグループは「グループ」「個人」の空間配置が有意に多く、「ペア」の空間配置が有意に少なかった。また、Cグループは「ペア」の空間配置が有意に多いことが示された。

表6 「集団-個人」軸 4 カテゴリーにおける調整済み残差 ($\chi^2(3)=82.30, p<.01$)

	全員	グループ	ペア	個人
A	1.17	-2.51*	0.40	-1.58
B	-0.32	6.19**	-4.75**	4.45**
C	-1.72	-0.61	3.24**	-1.45
D	0.78	-3.12**	1.30	-1.51

*: $p<.05$ **: $p<.01$

(2)「能動的-受動的」軸 5 種類の割合

各ダンス・ワークショップの「能動的-受動的」軸 5 カテゴリーの所要時間と割合を表7に示す。全てのダンス・ワークショップで実施された空間配置は「対面」と「分散」のみであった。「対面・背面」が最も多かったのが D グループ(67.99%)、「列」が最も多かったのも D グループ(14.88%)で、「円形・分散」が最も多かったのが A グループ(70.38%)であった。しかし、「円形・分散」の構成には違いがあり、「円形」

は A グループ (38.82%) が最も多く、「分散」が最も多いのは C グループ (64.20%) であり, C グループは「円形」を実施しなかったという特徴があった。

表7 「能動的-受動的」軸 5 カテゴリーの所要時間と割合

	対面		背面		列		円形		分散		合計(分)
	時間 (分)	割合 (%)									
A	27.96	28.02	1.60	1.60	0	0	38.74	38.82	31.49	31.56	99.79
B	27.71	28.61	4.21	4.35	2.47	2.56	20.85	21.53	41.61	42.96	96.85
C	29.73	34.50	0	0	1.12	1.30	0	0	55.32	64.20	86.17
D	60.28	64.68	3.08	3.31	13.87	14.88	2.55	2.74	13.42	14.40	93.20

これらに対し, 空間配置カテゴリー×グループのカイ二乗分析を行った結果, 1%水準で有意であった ($\chi^2(9)=143.29, p<.01$). 残差分析の結果(表8), 「対面」は A・B グループが有意に少なく, D グループが有意に多かった。「列」は A グループが有意に少なく, D グループが有意に多かった。「円形」は A グループが有意に多く, C・D グループが有意に少なかった。「分散」は C グループが有意に多く, D グループが有意に少なかった。

表8 「能動的-受動的」軸 5 カテゴリーにおける調整済み残差 ($\chi^2(9)=143.29, p<.01$)

	対面	背面	列	円形	分散
A	-2.59**	-0.30	-2.54*	6.95**	-1.57
B	-2.34*	1.29	-1.35	1.50	1.37
C	-0.86	-1.65	-1.71	-4.74**	5.77**
D	5.86**	0.61	5.64**	-4.03**	-5.40**

* : $p<.05$ ** : $p<.01$

2. 自己価値の得点

自己価値の得点(表9)は, ダンス・ワークショップ体験前後の主効果 ($F(1, 38)=7.49, p<.01$) が有意であり, 統計的には, プレ調査からポスト調査で自己価値の得点が高まったことが明らかとなった。しかし, グループの主効果 ($F(3, 38)=1.02, n. s.$), ダンス・ワークショップ体験前後×グループの交互作用 ($F(3, 38)=1.41, n. s.$) はいずれも有意ではなかった。なお, 全体ではグループ間に統計的差はないものの, D グループはポスト調査で全体の得点が低下していた。

表9 自己価値の得点

	調査時期	得点 (10項目×4件法)			
		M	Post-Prior	SD	Min-Max
A(n=11)	Prior	27.64	3.18	4.70	20-36
	Post	30.82		4.07	24-36
B(n=10)	Prior	29.80	3.70	5.37	22-37
	Post	33.50		5.32	25-39
C(n=10)	Prior	29.70	2.30	8.08	13-39
	Post	32.00		6.88	22-40
D(n=11)	Prior	28.36	-0.45	4.30	22-33
	Post	27.91		5.39	19-38

各項目における平均得点を表10に示す. 表10より, Dグループのみならず, その他の3グループにおいても, 1~3項目で得点の低下および変化のない項目が確認できた. 最も得点が低下した項目は, Dグループの「Q7:自分は, あまり役に立たない人間だと思いますか(逆)」の項目であり, 0.60点低下していた. また, 最も得点が高まった項目は, Aグループの「Q10:しっばいをするのではないかと, いつもしっばいですか(逆)」の項目であり, 0.82点向上した.

表10 自己価値の各項目の得点(数値は4点満点の平均得点を表す)

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
(n=11)	Prior	2.91	2.73	2.55	3.00	2.91	1.91	3.18	3.09	3.09	2.27
	Post-Prior	0.64	0.36	0.36	0.36	0.73	0.18	-0.20	0	-0.1	0.82
	Post	3.55	3.09	2.91	3.36	3.64	2.09	3.00	3.09	3.00	3.09
B (n=10)	Prior	3.30	2.60	2.80	2.80	3.50	2.40	3.40	3.40	3.10	2.50
	Post-Prior	0.60	0.20	0.60	0.70	0.40	0.80	-0.20	0.10	-0.10	0.60
	Post	3.90	2.80	3.40	3.50	3.90	3.20	3.20	3.50	3.00	3.10
C (n=10)	Prior	3.30	2.90	2.80	3.60	3.20	2.50	2.90	3.10	2.80	2.60
	Post-Prior	0.10	0.20	0.40	0	0.10	0	0.20	0.60	0.40	0.30
	Post	3.40	3.10	3.20	3.60	3.30	2.50	3.10	3.70	3.20	2.90
D (n=11)	Prior	3.45	3.00	3.09	2.64	3.18	2.00	3.09	2.82	2.73	2.36
	Post-Prior	-0.30	-0.50	0	0.36	0.09	0.09	-0.60	0.09	0.18	0.18
	Post	3.18	2.45	3.09	3.00	3.27	2.09	2.45	2.91	2.91	2.55

Q1 自分に自信がありますか Q2 たいていのことは人よりうまくできると思いますか Q3 自分には人にじまんでできることがたくさんあると思いますか Q4 何をやってもうまくいかないような気がしますか(逆) Q5 今の自分に, まんぞくしていますか Q6 自分はきつと, えらい人になれると思いますか Q7 自分は, あまり役に立たない人間だと思いますか(逆) Q8 自分の意見は, 自信をもって言えますか Q9 自分には, あまりいいところがないと思いますか(逆) Q10 しっばいをするのではないかと, いつもしっばいですか(逆)

3. 自由記述のカテゴリーと記述数

自由記述のカテゴリーは、上位カテゴリー3種(「ポジティブな変化」「反省・課題」「変化なし」), 中位カテゴリー4種(「ダンスイメージ」「きっかけ」「全般」「達成」), 下位カテゴリー11種(「広がり」「意外性」「ファシリテーター」「印象的な活動」「意欲」「般化」「自尊感情」「楽しむこと」「主体性」「社会性」「技術」)で構成された。さらに、「自尊感情」に関しては、「自信」「運動性有能感」「自己有能感」「羞恥心の払拭」「解放感」に細分化された(表11)。

そして、4グループでの記述数の比較を行うため、各グループの総記述数に占める割合を算出した結果、Aグループでは「楽しむこと」と「羞恥心の払拭」が22.22%と最も大きく、Bグループは「楽しむこと」(19.35%)に次いで「羞恥心の払拭」(12.90%)と「意欲」(12.90%)、Cグループは「楽しむこと」(20.00%)に次いで「社会性」(13.33%)が多く記述された。なお、Dグループのみ、最も割合が大きいのは「印象的な活動」(13.89%)であり、次が「楽しむこと」(11.11%)であった。また、Dグループは他グループにはない「運動性有能感」(5.56%)と「反省・課題」(8.33%)に関する記述があり、特徴的な結果を示した。

表11 自由記述のカテゴリーと記述数(%は記述数/各グループの総記述数を表す)

上位カテゴリー	中位カテゴリー	下位カテゴリー	定義	具体例	A(n=11)		B(n=10)		C(n=10)		D(n=11)		
					記述数	%	記述数	%	記述数	%	記述数	%	
ポジティブな変化	ダンスイメージ	広がり	ダンスに対する新しいイメージに関する記述	バレエとはちがって友だちとむきあったりおもしろいダンスが初めてだった。	2	7.41	2	6.45	1	3.33	2	5.56	
		意外性	予想と異なるダンスに対するイメージに関する記述	「ダンスなの?」と思ったけど楽しかったです。	1	3.70	0	0.00	3	10.00	1	2.78	
	きっかけ	ファシリテーター	ファシリテーターに関する記述	先生のおどりがおもしろかった。	1	3.70	2	6.45	0	0.00	1	2.78	
		印象的な活動	特定の活動を書いた記述	とんだり、くぐった所が楽しかった。	1	3.70	1	3.23	2	6.67	5	13.89	
	全般	意欲	次回への期待に関する記述	またやりたい。	1	3.70	4	12.90	2	6.67	2	5.56	
		般化	普段の生活に活かしたいという内容の記述	これからも今日やったことをわすれないようにしたいです。	0	0.00	2	6.45	1	3.33	1	2.78	
	達成	自尊感情	自信	自信がついたという内容の記述	自分に自信を持てるようになった。	3	11.11	3	9.68	3	10.00	2	5.56
			運動性有能感	身体の使い方に対する達成に関する記述	これからはダンスをもっと大きくおどれるような気がしました。	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	5.56
			自己有能感	自分に対して「できる」と感じたことに関する記述	もっともっと自分らしくできると思った。	0	0.00	1	3.23	1	3.33	1	2.78
			羞恥心の払拭	恥ずかしさの払拭に関する記述	人まえでおどるのがはずかしくなくなった。	6	22.22	4	12.90	2	6.67	2	5.56
		解放感	「のびのび」「きもちよかった」「スッキリ」など気分の解放に関する記述	気持ちがとてもスッキリしてたのしかった。	1	3.70	2	6.45	1	3.33	2	5.56	
	楽しむこと	「楽しかった」のみ、あるいは「楽しかった」ことが中心に書かれた記述	すごく楽しかったです。	6	22.22	6	19.35	6	20.00	4	11.11		
	主体性	自分から主体的にできたという内容に関する記述	自分から動けるようになった。	1	3.70	0	0.00	1	3.33	2	5.56		
	社会性	友達との関わりに関する記述	しらない人ともかんげいなくできるようになった。	2	7.41	1	3.23	4	13.33	3	8.33		
	技術	どのように動けるようになったかというダンスの技術に関する記述	なめらかなど、1つ1つをていねいにできるようになった。	1	3.70	2	6.45	2	6.67	3	8.33		
	反省・課題	反省・自分の課題とその達成が難しかったことに関する記述	ちょっとむずかしくてしっばいはたくさんしてしまった。	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	8.33		
	変化なし	記述なし、あるいは変化がなかったという記述	思っていたとおりだった。	1	3.70	1	3.23	1	3.33	0	0.00		
	合計					27	100.00	31	100.00	30	100.00	36	100.00

IV. 考察

1. ダンス・ワークショップの活動内容と空間配置の傾向

先行研究においてファシリテーターと参加者が等しい関係になることができるとされる「円形」が有意に多かった A グループは模倣の活動を中心に行っていた。模倣の活動は、振り付けの活動のように、既成の動きの組み合わせを「伝授する」のではなく、その場で即興的に動くファシリテーターの動きを「真似る」活動であり、A のファシリテーターは、参加者の気持ちをほぐすためにこの活動を実施していた。「円形」の空間配置は、相互作用をもたらすとされているが、ダンス・ワークショップにおいても安心して動くための場を創りやすくする効果や、主体的な参加を促す効果があったと考えられる。これと対照的に、既成の動きの組み合わせを「伝授する」活動を行った D グループは、「対面」の空間配置の時間が多かった。「対面」の時間が有意に多かったのは D グループのみであり、振り付けの活動を行ったのも D グループのみであった。D のファシリテーターは、即興だけでなく、形のある動きを覚えるような活動が入ると流れにメリハリができるとして、これを実施していた。つまり、「対面」の空間配置は、既成の動きを覚える活動など、特定の内容を伝授する目的がある場合に用いられる傾向があるといえる。

つぎに、「個人」と「グループ」の活動時間が有意に多かった B グループは、唯一参加者自身が動きおよび振り付けを創作する時間があつた。B のファシリテーターは、自身の芸術家としての活動のように、新しい動きの探求に向かっていたため、個人のアイデアを引き出し、人のアイデアと融合させるという目的を達成するために、「個人」で動きを創ったのちに、「グループ」で共有するという流れを用いたと考えられる。

また、「ペア」の活動時間が有意に多かった C グループは、「分散」の時間が有意に多かった。C のファシリテーターは、協力することや人との触れ合いを目的にしていたため、ペアの相手の頭に触れることや、背中を摩ることなどのコンタクトワークを行った。そのため、「ペア」の活動時間が多かったと考えられる。これは、ダンスセラピーにおけるセッションと類似した活動であり、崎山(2007)によれば、ペア、グループを用いた他者とのかかわりを重視した動きの体験は、多様な非言語コミュニケーション体験をもたらす。よって、ペアの相手とコミュニケーションを取ることが必要な活動であったことから、コミュニケーションを促す目的として、最も能動的な活動が可能であると仮定された「分散」の空間配置を用いたと考えられる。しかし、能動的な参加には、参加者自身の主体的な態度が必要であり、空間配置のみならず、参加者のモチベーションや、ファシリテーターの言葉掛けなどのファシリテーションが重要であったとも考えられる。

2. 参加者の変化と空間配置の傾向

自己価値の得点においては、統計的にはグループ間に差はなく、前後で有意に高まったことが明らかとなった。つまり、空間配置の割合との関係は確かめられなかった。また、この結果は、ダンス・ワークショップの効果、あるいは、ダンスが好きな児童が多かったことから、好きなことに取り組む効果とも考えられる。

また、自由記述では、4 グループ共通で「楽しむこと」に関する記述が最も多かった。このことから、4 名のファシリテーターの「楽しむことが最も大切である」という実施意図は、参加者の反応と一致していたといえる。

「楽しむこと」以外の、各グループの出現回数の多い語に着眼すると、A・Bグループは「恥ずかしさの払拭」が多かった。先行研究によれば、羞恥心と自信には関係がある可能性がある(杉浦ほか, 2015)。A・Bグループは、統計的有意差はないものの、他2グループに比べ、ポスト調査における自己価値の得点が、プレ調査より高かった。よって、恥ずかしさの払拭が自己価値の得点に繋がった可能性があるといえる。また、この2グループには、「対面」の空間配置の時間が有意に少ないという共通点があった。それに加えて、C・Dグループに比べ、「円形」を多く使用していた。これらの結果が起因して、仮説の通り能動的な参加を促すことが可能になったとすれば、「対面」の時間が少なく「円形」の時間が長いことは、能動的な参加を促し、自己価値の高い評価および恥ずかしさの払拭に影響する可能性がある。

Cグループは、「社会性」の出現回数が多かった。この結果には、Cグループが「ペア」の活動時間を多く用いて、コミュニケーションの活動を中心にしていたことが起因していると考えられる。

Dグループは、「印象的な活動」の出現回数も多く、他3グループにはない「運動性有能感」や「反省・課題」に関する記述があった。表3によれば、Dグループは、活動の種類が多かったため、特定の活動を指定した上でそれに対する感想を記述したため、「印象的な活動」の出現回数が多くなった可能性がある。また、Dグループは唯一既成の振り付けを覚える活動があり、これに対して「できた」と感じれば「運動性有能感」、「できない」と感じれば「反省・課題」に関する記述をしたと想定される。表9によれば、Dグループは自己価値の得点がマイナスに変化しており、「できない」と感じた参加者が自己の価値を評価できなかった可能性があるといえる。

なお、自己価値の得点を含むこれらの参加者の変化に関するデータは、空間配置以外の4種類のダンス・ワークショップの活動内容が統制されていなかったため、グループ間の比較には、再調査を要するといえる。

V. まとめと今後の課題

本研究では、児童を対象としたダンス・ワークショップにおけるファシリテーターの意図に基づいて用いられる空間配置の特徴を確かめ、これを体験した児童の自己価値の評価の前後変化との関係を明らかにすることを目的とした。

その結果、空間配置のカテゴリーは、「個人」「ペア」「グループ」「全員」に分けられる「集団-個人」軸と、「対面」「背面」「列」「円形」「分散」に分けられる「能動的-受動的」軸で区別され、これらの所要時間は下記に示すダンス・ワークショップの活動内容やファシリテーターの意図によって異なることが明らかとなった。まず、模倣の活動など、参加者が安心して動くことや、参加者の主体性を促す目的がある場合は「円形」、形のある動きを覚える活動など、特定の内容の伝授を目的とする場合は「対面」を用いる傾向が示された。また、新しいものを生み出すために、個々のアイデアを融合させるためには、「個人」から「グループ」の活動へと変化させることや、「ペア」でコンタクトワークを行う際は、「分散」を用いることでコミュニケーションを促す可能性があることが示された。

なお、自己価値の得点は、ダンス・ワークショップ体験前後で有意に高くなったことが確認された。しかし、4グループ間での統計的差はなく、空間配置の割合との関係は確かめられなかった。統計的有意差はないものの、「対面」の空間配置の時間が少なく「円形」の空間配置の時間が長いと、能動的な参加を促す可能性があるため、それが自己価値の高い評価と恥ずかしさの払拭に関係する可能性が

示唆された。

本研究は 1 グループの参加者数が少なかったため、参加者数を増やして信頼性を高める必要がある。また、本研究で取り上げた 4 つのダンス・ワークショップは活動内容やファシリテーターが異なるため、空間配置の比較という意味では厳密な対照実験とはならなかった。よって、本研究で得られた知見を踏まえ、「対面」の時間を統制した同じ活動内容、同じファシリテーターによるダンス・ワークショップを実施し、「対面」の所要時間と児童の自己価値の評価の関係を明らかにしたい。

また、本研究で得られた知見は、空間配置を考慮したダンス指導と捉えれば、体育授業でも応用できるものであるといえる。しかし、本研究の参加者は、募集に同意のある児童であり、ダンスに好意的であった可能性が高い。よって、様々な児童を同時に指導する学校などの現場においては、各指導内容に適した空間配置を再度検討する必要があると考えられる。

注

¹⁾中野(2001)はファシリテーターを「参加者主体の学びを促進し、容易にさせる存在」としており、河合(2016)は、ダンス・ワークショップでは、実際にはこれはアーティストが担うことや、進行のみならず企画から関わる者を指す場合があることを指摘している。本研究では、中野(2001)や河合(2016)の知見を参考に、ファシリテーターとは、ワークショップの進行者のことを指すこととする。

文献

- Becker, F. , Gield, B. , Froggatt, C. (1983) Seating position and impression formation in an office setting. *Journal of Environmental Psychology*. 3(3): 253-261.
- コミュニケーション教育推進会議(2011)子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～。
https://www.geidankyo.or.jp/12kaden/sites/default/files/pdf_com20110829.pdf
(閲覧日 2018/12/20)
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. Princeton University Press.
- 洞孔美子(2015)特別支援学校における生徒同士のコミュニケーション成立のための場面設定～わらべうたの実践を通して～. *学校音楽教育研究*. 19:139-140.
- 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.
- Harter, S. (1982) The perceived competence scale for children. *Child Development*. 53(1): 87-97.
- 平石賢二(1990)青年期における自己意識の発達に関する研究(Ⅰ)～自己肯定性次元と自己安定性次元の検討～. *名古屋大学教育學部紀要*. 教育心理学科. 37:217-234.
- 鎌原雅彦, 宮下一博, 大野木裕明, 中澤潤(2005)心理学マニュアル質問紙法. 北大路書房. p. 13.
- 河合史菜(2016)小学生を対象としたダンス・ワークショップに関する～考察～進行者に着眼して～. *九州地区国立大学教育系・文系研究論文集*. 3(2). No. 3:1-15.
- Kendon, A. (2009) Conducting interaction pattern of behavior in focused encounters.

Cambridge University Press. pp. 209-237.

- ・木村浩則(2010)アートを通じたコミュニケーション教育とその課題. 文京学院大学人間学部研究紀要. 12:97-112.
- ・Meric, O. & Ilhan, A. (2016) Does 12-week latin dance training affect the self-confidence of university students?. *Journal of Education and Learning*. 5(4): 159-164.
- ・Michelini, R. , Passalacqua, R. , Cusimano, J. (1976) Effect of seating formation on group participation. *Journal of Social Psychology*. 99: 179-186.
- ・茂木一司, 郡司明子(2013)小学校におけるワークショップ型学習に関する実践研究-お茶の水女子大学附属小学校の事例-. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編. 48:53-66.
- ・中村和照, 今井優里, 鈴木真理子, 中島千景, 泉 里奈, 永堀夏未, 細谷美乃里(2014)運動内容の違いが運動習慣の無い若年女性の心理面に与える影響-二次元気分尺度を用いた検討-. 筑城キリスト教大学紀要. 48(15 自然科学):15-28.
- ・中野民夫(2001)ワークショップ-新しい学びと創造の場-. 岩波書店.
- ・レモッカー, シュトルヒ:篠田峯子訳(1997)身ぶりで語ろう 第5版 適応・時間別 54 の治療ゲーム集. 協同医書出版社. pp. 12-13.
- ・崎山ゆかり(2007)非言語コミュニケーションを支えるダンスセラピー技法の検討-ボディワークの授業実践を通して-. 武庫川女子大紀要(人文・社会科学). 55:1-8.
- ・桜井茂男(1983)認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成. *教育心理学研究*. 32(3):60-64.
- ・桜井茂男(2013)児童用コンピテンス尺度, 心理測定尺度集IV子どもの発達を支える〈対人関係・適応〉第9版, 桜井茂男, 松井豊編. サイエンス社. pp. 22-27.
- ・白井麻子(2012)コミュニティダンス・ワークショップの参加体験とイメージに関する研究-大学生を対象として-. *大阪体育大学紀要*. 43:53-65.
- ・杉浦宏季, 橘和代, 横谷智久, 野口雄慶(2015)身体表現活動における羞恥心の要因の検討に有効な質問項目の選択. *福井工業大学研究紀要*. 45:264-267.
- ・周藤沙月, 角康之, 塩瀬隆之(2011)博物館展示説明における身体配置の影響. *情報処理学会シンポジウム論文集*. 2011(3):551-554.
- ・高橋和子, 山本光(2016)レジリエンスを高めるダンスの有効性に関する研究-大学生および教員を対象として-. *日本女子体育連盟学術研究*. 32:1-16.
- ・高橋るみ子, 豊福彬文, 野邊壮平, 児玉孝文, 野邊麻衣子, 西田英司, 黒木美穂(2013)小中一貫教育支援:コミュニケーション能力の向上を目的としたダンス学習の成果と課題~宮崎大学教育文化学部附属学校の取組~. *宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要*. 21:141-157.
- ・高橋るみ子, 豊福彬文, 野邊麻衣子, 石本愛, 野邊壮平(2016)コミュニケーション能力の向上を目的としたダンス教材の開発~ダンスの芸術表現を用いたコミュニケーション能力の育成に資する取組の推進~. *宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター研究紀要*. 24:21-32.
- ・高橋健夫(2009)体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 明和

出版. pp. 36-56.

- ・時得紀子, 金子謙太郎, 飯村諭吉 (2016) 初等教育における身体表現活動をめぐり一考察-上越及び兵庫教育大学附属小学校の実践から-. 上越教育大学研究紀要. 35:325-335.
- ・八木ありさ (2014) 大学生を対象としたダンス・セラピーワークショップの効果検証における「気分調べ」と「色名記述」の有効性. 日本女子体育連盟学術研究. 30:17-28.