

論文の内容の要旨

氏名：大橋奈希左

博士の専攻分野の名称：博士（教育学）

論文題名：学校における創作ダンス教育の原理的考察

平成 20 年に改訂された現行の学習指導要領において、中学校 1・2 年で「ダンス」領域が、「武道」と並んで全員必修となり、注目を集めている。日本の学校教育の歴史の中で、はじめての「中学校での男女全員必修」である。だが、従来から表現運動・ダンス領域は指導の難しい領域の筆頭に挙げられており、現職教員からも様々な悩みが聞こえてくるという現実がある。現職教員を対象として調査が行われた先行研究を概観すると、なかでも「表現・創作ダンス」と呼ばれる創作型の指導を苦手とする教員が多く、指導内容や指導方法においても「わかりづらいこと」が指摘されていることがわかる。この「表現・創作ダンス」の先行研究を概観すると、「教材研究」や「授業実践」は継続的に熱心に取り組まれてきている。つまり、実践的な研究はなされているにもかかわらず、必修化後も依然として「指導の難しさ」や「わかりづらさ」は解決されていないことが伺える。一方、この領域の先行研究においては、実践の理論的な裏付けがないことが指摘されている。特に、「イメージ」・「表現」・「自己」・「即興」・「創作」・「題材」等様々な用語が繰り返し違った言い回しで用いられているが、それがどのような意味で「表現」でありうるのか、また、「創作」あるいは「即興」とはどのような活動なのかということについては、検討されておらず、用語の意味の曖昧性を指摘することができる。

本研究では、このような問題意識から、「用語」の意味を問い直すことの重要性を指摘しているスザンヌ・ランガーの哲学を方法として、ダンス教育を原理的に考察する枠組みを設定し、その上で重要な「用語」の理解を通して、難しいといわれる理由を解明することを目的とした。

歴史を振り返ると、学校におけるダンス教育は、昭和 22 年学校体育指導要綱が示されたことにより、それまで既成作品に重きをおいていた指導から自由な表現・創作活動へと大転換を遂げたのであった。本研究では、この大転換において示された「表現」・「創作」・「作品」という用語、また大転換以前に重要であった「模倣」という用語、そして現行（平成 20 年改訂）の指導要領において「作品」と並んで示されている「即興」という用語の 5 つを取り上げて検討した。

第 1 章では、「表現」という用語をめぐる問題を検討した。

まず、予備的考察において、ダンス、主体、対象、イメージを項として捉え、「表現」を項の機能としてみるという枠組みを設定した。その上で、ダンス教育をシグナルの次元とシンボルの次元に区別して考察した。そこでは、三項あるいは四項の機能として「表現」が成立するという立場から、学習者すなわち主体を中心としてみた場合とダンスすなわちシンボルを中心としてみた場合を比較した。

その結果、従来のダンス教育においては、心理的な表現のパターンすなわち学習者という主体の項を中心として「表現」が捉えられてきたことを指摘した。このような捉え方には、先に表したい対象が「テーマ・題材」としてあり、そのテーマ・題材からイメージをとらえ、身体の動きによって表現するという学習過程の前提があることが明らかになった。この前提について、設定した枠組みをもとに、学習者とテーマとイメージの項のかかわりを検討した結果、ダンスの項を抜きにして営みが成立していることを指摘した。このような前提は、学習者同士が言語として示される「テーマ」や「題材」を共有することによって、イメージを知的に理解しようとする活動をダンス学習とみなしていると考えられた。一方、論理的な表現のパターンすなわちダンスの項を中心として、「表現」を捉えることを提案した。つまり、ダンスを中心に、「動きがどのようなイメージを内包するのか」という逆の問いかけから、ダンス教育について検討した結果、言葉として示された「題材」や「テーマ」のイメージではなく、動く中で発見した動きのイメージ（動きに含蓄される表象）から、「自己」を発見し、表現の可能性を学ぶことが想定できた。考察を通して、学習者同士がともに動くことをもとにして感覚印象を開発していくというダンス教育の方向性が示された。

第2章では、「創作」という用語をめぐる問題を検討した。

製造との比較によって創作を検討した結果、その相違は制作された所産が物理的な属性をもたない虚の次元にあることとして理解された。絵画と比較して考察することによって、ダンスにおける創作は、現実の次元にある舞踊家の身体やその動き、音楽、衣装、照明、舞台装置などを素材として、素因である虚のパワーを産み出し、それを有機的な表現形式である作品へと構成する営みであることが確認された。ダンス教育においても、学習者が「創作」する場合には、まず素材としての学習者の身体と動きが前提となり、現実的な次元での物理的な身体やその運動も学習者の主体的なからだをぬきにして準備することはできないことから、学習者が動きを学ぶことの重要性が論じられた。

第3章では、「模倣」という用語をめぐる問題を検討した。

まず、第二次世界大戦後、学校におけるダンス教育は、教師が既成作品を教える指導から、学習者の自由な表現活動の支援へと大きな転換を遂げたことが確認された。戦後のダンス教育では、既存の「動き」を模倣することに重点があるのではないとする主張が繰り返されてきたことを確認した。その上で、学習者が主体である場合、「模倣」の原像＝対象は、指導者（他者）の動き、外的生物・事物、自らの内的なイメージの3つの場合があることを指摘した。また、戦後大転換を遂げた学校におけるダンス教育に影響を与えたアメリカの草創期の創作ダンスの思想としてコルビーの主張を取り上げ、大転換は、「模倣」の対象という視点からみれば、その原像＝対象が具体的な運動の演示という形ある模範から自らの思想や情感、内的なイメージという形なきものへと転換したことであったことを明らかにした。そして、ダンス教育において、対象が指導者の演示等である場合には、「既存の動き」という捉え方に問題があること、つまり、指導者あるいは他の学習者にとって既存の動きであっても、ある学習者にとっては新しい身体知の発生であ

ること、また、その結果が重要なのではなく、ひとに倣い、動きを写すプロセスに重要な学びがあることを指摘した。一方で、ダンス教育において、コルビーの主張が一例であるように、自己表現・創造性といったことが強調された場合には、原像＝対象を思想や情感あるいは内的なイメージといった形なきものにしており、その指導の困難さへとつながっていったことが論じられた。

第4章では、「作品」という用語をめぐる問題を検討した。

はじめに、ダンス作品の存在様態について考察した。まず、絵画との比較を通して、造形芸術である絵画や彫刻の場合には、所産として立ち現われた作品は堅固な同一性を保って存続するのに対し、実演芸術である音楽やダンスの場合には、同一の名を冠する作品の無限に多様な現実化がなされていることを指摘した。そして、音楽との比較を通して、ダンスの場合には舞踊譜が作品を立ち上げる制作のツールではないこと、振付家は舞踊譜を書かないことを確認した。その上で、振付家はダンサーとの双方向的なやりとりを通して型を出現させること、ダンサーが反復を通して作品への通路を作り上げていくという身体とその運動による営みの重要性をその独自性として提示した。その独自性の理解をもとに、ダンス教育において学習者たちが作品を創作する場合について、振付家とダンサーの両方の立場に立っているという「共作共演」の視点から考察を進めた。学習者たちは、動くこと・踊ることを通して、はじめて自分たちが創作しようとする作品の姿を知ることができるのであり、一度成立した作品への通路は、ダンサーとしての位置づけの中で確保していくこと、また、協働で創作するとき、振付家の立場で、仲間が「踊る」ことを通してその作品の姿を見ることが確認された。つまり、「踊る」ことを通して創作するのであり、完成した作品への通路も「踊る」ことを通じて確保するのであり、仲間が「踊る」ことによって作品の姿を眼にすると考えられた。従来は、繰り返し創作することが強調されてきた「創作ダンス」であるが、作品を創作するときにも、創作した作品の姿を知るときにもまず「踊る」ことが必要であることが論じられた。「簡単な作品にまとめて踊る」こともまた、動きを踊ってみることによって「まとまり」を知り、踊ってみることによってその「簡単な作品」を浮かび上がらせる活動であるといえるのである。考察を通して、物質的基盤が不安定なダンス作品について、「踊る」ことの意義が主張された。

第5章では、「即興」という用語をめぐる問題を検討した。

まず、従来のダンス教育では、「即興表現と作品創作の二つで進める学習過程」が提唱されてきたことを確認した。だが、「即興」は、ダンス界ではいまや「創作」のひとつの方法になっていることをふまえると、ダンス教育において即興表現と作品創作を二つの活動として捉えることは、その意義を偏狭なものにしてしまう可能性がある。そこで、ダンス作品の創作過程の時間性に着目することで、「純粹即興」・「探索時即興」・「演舞時即興」という視座を設定した。ダンス教育における「即興」を、その発現域、すなわち「純粹即興」・「探索時即興」・「演舞時即興」という視座から検討した結果、どの活動においても「即興」はダンス教育の基盤にあることが明ら

かになった。そして、「純粹即興」の発現域では、学習者は独特な運動密度を経験し、「探索時即興」では、反復の中で、多様な動きを経験し、「演舞時即興」では、予期できない不意の斬新さを経験することが論じられた。つまり、3つの発現域において、「即興」は学習者に異なった経験となることが明らかになった。また、ダンスにおける「即興」は、型があってこそ無限に新しいものとして創り出される豊かな可能性が開かれる場合もあるにもかかわらず、ダンス教育では、非定型の活動とされてきたことが確認された。そして、ダンス教育における「即興」の発現域についての理解をもとに、いつどのように学習者に「即興」の経験を促していくのかについて議論することが可能になること、また、それを通してダンス教育における目指すべき「即興」の捉え方が共有されさらに発展していくことが示された。

結章では、上記に示したダンス教育にかかわる主要な「用語」についての理解をもとに、「表現運動・創作ダンスは指導が難しい」といわれる理由を下記のように集約した。

- ①学習者が表現するといえる方でダンスが表現するともいえる曖昧さによって、表現の対象の二重性があり、学習者が表現するという捉え方の方が強調されてきたこと。
- ②はじめに表したいテーマや題材があり、そのイメージをとらえ、動きにするという学習過程が暗黙のうちに前提とされていたこと。
- ③ダンス教育における「創作」の場合、現実の次元にある学習者やその動きが「素材」として前提になるにもかかわらず、テーマや題材が示されてきたこと。
- ④ダンス教育の「創作」においては、「素材」である現実の次元での物理的な身体やその運動も学習者の主体的なからだに準備しなければならないこと。
- ⑤人に倣い、動きを写すプロセスに重要な学びがあるにもかかわらず、既存の動きを模倣することに重点があるのではないとされてきたこと。
- ⑥第二次世界大戦後のダンス教育の転換すなわち表現・創作ダンスの導入を「模倣」の対象という視点から見ると、具体的な運動の演示という形あるものから自らの思想や情感、内的なイメージという形なきものへと変化したこと。
- ⑦ダンス作品は物質的基盤が不安定であり、共有できる作品への通路が固定されているわけではないことから、ダンス教育においても、作品への通路を学習者が協働で反復を通して作り上げていかなければならないこと。
- ⑧学習者が共作共演（協働）で作品を創作するとき、作品への通路も「踊る」ことを通じて確保するのであり、仲間が「踊る」ことによって作品の姿を眼にすることができるにもかかわらず、「踊る」ことより創作することが強調されてきたこと。
- ⑨ダンス作品の創作プロセスに着目してみると、「純粹即興」・「探索時即興」・「演舞時即興」という発現域があり、「即興」はダンス教育のすべての活動の基盤にあるにもかかわらず、作品創作とは異なる活動として捉えられてきたこと。

- ⑩ ダンスにおける「即興」は、型があってもこそ無限に新しいものとして創り出される豊かな可能性が開かれる場合もあるにもかかわらず、ダンス教育では、非定型の活動とされてきたこと。

最後に、学習者がからだを動かすことを楽しみ、自己のからだに気づくとともに、その動きの可能性と限界を知り、他者のからだを感受し、呼吸やステップを他者と合わせ、協働で動くことを体験しながら、豊かな身体と他者関係を築くような表現運動・ダンスの授業が展望された。