

学校における創作ダンス教育の原理的考察

大橋 奈希左

目次

序章	5
1. 本研究の社会的背景	6
2. 本研究の動機	7
3. 先行研究の概観	10
3. 1 表現運動・ダンス領域の指導の難しさにかかわる研究	10
3. 2 表現運動・ダンス領域を対象とした研究	17
4. 本研究の目的	20
5. 本研究の方法	21
6. 論文構成	22
序章 注および参考・引用文献	24
第1章 「表現」をめぐる問題—予備的考察：枠組みの設定.....	28
I. 予備的考察：ダンス教育を考察するための枠組みの設定.....	29
1. S. K. ランガーの哲学	29
1. 1 芸術と哲学の位置づけ.....	29
1. 2 科学的な問いと哲学的な問い	30
2. シグナルとシンボルの論理.....	34
2. 1 論理的な意味と心理的な意味	34
2. 2 シグナルとシンボルの差異	36
3. ダンス教育におけるシグナルとシンボルの次元	39
II. 「表現」をめぐる問題	42
1. ダンス教育における学習過程の前提.....	42

2. ダンス教育における心理的な表現の強調	46
3. ダンス教育における論理的な表現についての提案	49
第1章 まとめ	52
第1章 注および参考・引用文献	54
第2章 「創作」をめぐる問題—素材と素因を問う	59
1. ランガー哲学の基調概念「創作」	60
2. 制作 (making) と素材 (material)	62
3. 創作 (creation) と素因 (stuff)	66
4. ダンスにおける創作の独自性と主体のかかわり	69
5. ダンス教育における創作の独自性と学習者の位置づけ	72
6. ダンス教育における「イメージ」の再考	75
第2章 まとめ	76
第2章 注および参考・引用文献	78
第3章 「模倣」をめぐる問題—主体と対象を問う	81
1. 第二次世界大戦後のダンス教育の大転換	82
2. 「模倣」についての基本的理解	86
3. ダンス教育における「模倣」の見直し	91
4. アメリカの創作ダンス教育草創期の思想	94
5. ダンス教育における模倣の対象の転換	96
6. ダンス教育における模倣の意義	98
第3章 まとめ	100
第3章 注および参考・引用文献	101

第4章「作品」をめぐる問題－存在様態を問う	106
1. ダンス教育における作品とその同一性	107
2. 作品の存在	110
2. 1 絵画作品の存在	110
2. 2 音楽作品の存在	111
2. 3 ダンス作品の存在	113
3. 作者・仲介者と作品	117
3. 1 画家と絵画作品	117
3. 2 作曲家とピアニストと音楽作品	119
3. 3 振付家とダンサーとダンス作品	121
4. ダンス教育における作品存在	124
第4章 まとめ	127
第4章 注および参考・引用文献	129

第5章 「即興」をめぐる問題－発現域を問う	133
1. ダンス教育における作品存在と即興	134
2. 「即興」についての基本的理解	136
3. ダンスにおける即興と主体のかかわり	138
4. ダンスにおける作品創作過程	141
4. 1 ダンスにおける時間性	141
4. 2 ダンスの作品創作過程におけるダンサーのかかわり	142
4. 3 ダンスにおける「即興」の三発現域	143
5. ダンス教育における作品創作過程	148
5. 1 ダンス教育における時間性	148

5.2	ダンス教育の作品創作過程における学習者のかかわり	149
5.3	ダンス教育における即興の発現域	150
第5章	まとめ	152
第5章	注および参考・引用文献	153
結章		157
1.	考察の結果	158
2.	結論	162
3.	今後の展望	164

参考文献一覧

序 章

1. 本研究の社会的背景

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¹⁾ となり注目を集めている。日本の学校教育の歴史を振り返ってみると、はじめての「中学校での男女全員必修」であることがわかる。この事態はこの領域の熱心な指導者にとっては喜ばしい限りであろう。しかし他方、ダンスの学習経験に乏しい指導者たちにしてみれば、これまで選択等において敬遠してきたダンス領域の指導についても、今後は担当を免れられなくなるという厳しい現実と直面することになる。それは、かのダンス指導者たちが「武道」領域を前にして抱く不安感と同型であろう。

従来から「表現運動・ダンス領域」なかでも表現・創作ダンスは指導が最も難しいとされてきており、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。寺山は「『何を教えたらいいかわからない』指導者は、その不安から『授業を展開する自信が欠落』し、最後には『指導しない』という負の連鎖に陥る可能性が高いといえる」²⁾ と指摘しているが、今後は、「何を教えたらいいかわからない」指導者も、不安をかかえていようと、自信がなかろうと授業を実施しなければならない状況に追い込まれることになる。

2. 本研究の動機

前述したように、学校における「表現運動・ダンス領域」が必修化した一方で、従来から「わかりづらい領域である」という指摘を体育科教育で他領域を専門とする研究者^{注1)}や現職教員から受けてきている。伊藤³⁾は、授業研究に取り組み始めたきっかけについて次のように告白している。

かなり前の私の経験である。ある大学の先生から「ダンスの授業は、自由で何でもいいのよ、というのはどうでもいいのよと同じだろう。ダンスの学習はどうでもいいのか?」「何でもいいから動きを出しなさいなんて、何でもいいってないだろう、学習なんだよ」とA先生に言われてしまった。また、創作ダンスの授業は「作曲の経験のない人に作曲をさせているのと同じじゃないの?君が作曲しろと言われてたら、すぐにできるの?」とB先生に言われた。「そんなことはありません」といいながらも返答に困ったことがあり、自分の授業やさまざまな実践例を調べ、授業研究を真剣に(それまでは適当だったと思う)始めるきっかけになった。そうか、ダンスをしない人は、そんな風に見ていたのか。ダンスの世界では当たり前のように捉えていたことが、そうではなかった。つまり、ダンスをやったことがない人やあまり興味を持っていない人は、同じことを感じているかもしれない。また、学生も同じことを考えているのかもしれないとショックを受けた。そんな問題に答えを探すために授業研究に取り組み始めた。

かなり長い引用となったが、ここで伊藤が告白している内容は、本研究にとって重要な指摘であると考えられる。戦後児童・生徒の自由な表現を標榜した「ダンス教育」は、非常に重要な領域であるとされながらも、「何でもありなのか」といった批判や何も学習内容が示されないまま「つくる」活動を行っているという指摘を受けてきたからである。

このような批判や指摘に対して、表現運動・ダンス領域について研究する立場にある者は、これらの問題の答えを探すために、授業研究や授業実践に継続的に取り組んできていると考えられる。だが、最近になっても、相変わらずこのような批判や指摘は繰り返されているのが現状であろう。大橋⁴⁾は、ダンスの授業についての実践研究の中で、次のような現職の大学院生のレポートを紹介し、過去の受講者のレポートの中にも同様の記述がみられたことを報告している。

現職教員 A: 新学習指導要領^{注2)}も例外ではなく、小学校学習指導要領の体育編においても「表現運動系」の中にも登場する。中学年からの表現運動につながる即興的な身体表現能力やリズムに乗って踊る能力、コミュニケーション能力など培えるようにする。とある。さらに、表現運動の学習指導では、児童一人一人が踊りの楽しさや喜びに十分に触れていくことがねらいとなる。と続く。その他具体的にも書かれているが、非常に広範囲な捉え方ができるとともに、いったい何を教えるの？と考えずにはいられないというのが私の感想である。即興的な身体表現。そもそも身体表現ができるってなんだろうから始まり、踊りの楽しさや喜び…とは、と考えてしまう。そして、自分が現場で経験した授業では、雰囲気がとても大切で動きを何度も何種類も教えないといわゆる「創作表現」は、生徒から生み出されない。さらには、グループごとに対立が始まったり、リーダーが人間関係で涙を流したりしてしまう始末である。一言言えることは、丸投げしたところで身体表現能力やコミュニケーション能力の高まりは期待できないということである。

ここにおいて現職教員 A は、この領域の「わかりづらさ」を指摘し、現場の指導者として現実に起こった問題を挙げるとともに、「丸投げ」になっている指導の実態を報告している。先に伊藤が「ダンスの世界では当たり前のように捉えていたこと」と述べていたダンスを「つくる」すなわち「創作する」ことについての理解の仕方が、他の領域を専門とする体育関係者や現職教員、ましてや経験の少ない児童・生徒にとっては、「わかりにくさ」や「難しさ」につながっているのではないだろうか。そして、「このダン

スの世界では当たり前のように捉えられて」いること、すなわち授業研究や教材研究の研究対象となっている授業が、暗黙のうちに前提としていることにこそ、問題が潜んでいるのではないだろうか。

このような筆者の気づきが本研究に取り組みはじめた動機となっている。

3. 先行研究の概観

3. 1 表現運動・ダンス領域の指導の難しさにかかわる研究

前述したように、表現運動・ダンス領域の指導の難しさは従来から繰り返し指摘されてきている。中学校1・2年でダンス領域が必修化して以降も、相変わらず現職教員から指導の困難さを訴える声が聞こえてくる状況がある。このような状況は、1975年、すでに水谷によって下記のように指摘されていた。

学校におけるダンスの指導は、昭和22年に文部省から示された体育の学習指導要領^{ママ}によって、それまでの既成作品を教える指導から、児童・生徒が、自由に自分の生活経験から得たイメージを、リズムカルな身体運動によって表現する指導へと大転換をした。当時は、その指導に困難を訴える指導者が多く、その実現に苦慮した⁵⁾。

ここで、水谷が指摘しているように、戦後、昭和22年の学校体育指導要綱が示されたことによってダンス教育が転換したという捉え方は、多くの先行研究において確認できる。水谷が指摘するように、この転換によって、指導者が困難さを訴える状況のはじまったのではないだろうか。

まず、上記のダンス教育の転換について、代表的な記述を確認しておきたい。片岡は、学校におけるダンス教育のこれまでを3期に分類し、「第1期は明治期に西洋文化移入によりダンス教育が体系化された第1次の改革、ついで第2期は戦後の既成作品から創作ダンスへと180度転換した第2次改革、そして第3期は生涯体育に対応するダンス教育の構築という第3次改革である。」⁶⁾としている。その上で、第二次世界大戦後の転換である第2期について、下記のように述べている。

第2期は第2次大戦後のコペルニクスの転換を見せる教育改革のもと、「学校体育指導要綱」(1947, 文部省)において、既成作品を踊ることから、自らが創り踊る「創作ダンス」へと大転換し、「創造」と「伝承」という2つのベクトルから「創作ダンス」と仲良く踊って楽しむ「フォークダンス(日本民謡を含む)」の二つが主内容になった。この大転換には、アメリカのダンス教育の指導及び指導内容と方法が影響を与えた。⁷⁾

ここで片岡も指摘するように、大転換と呼ばれるダンス教育の変化は、自ら創り踊るという活動を主流とする「創作ダンス」の導入であったと考えられる。第3章において詳細に検討していくことになるが、水谷が「既成作品を教える」と述べ、また片岡が「既成作品を踊る」と述べる戦前のダンス教育について伊澤は、次のように述べている。

我が国の学校体育におけるダンスは、明治7年「伊沢修二」が、唱歌に動作をつけて行かせたのを最初とし、明治30年時代には、カドリール、コチロン、ランサーズ、カレドニアンなどの方舞が、行進遊戯として、「坪井玄道」によって紹介され、一方「井の口あくり」によって、ファースト、ポルカセリース等が行われるようになった。

昭和22年学校体育指導要綱にいたるまでの間は、既成作品の伝達時代が、日本の学校体育におけるダンスの長い歴史を彩どっていたのである。⁸⁾

ここで、伊澤が指摘するように、戦前は唱歌に動作をつけた教材や方舞等の伝達時代だったのであり、「伝承」及び「伝達」を中心に活動が行われていたと考えられる。

それに対して、180度転換したといわれた「創作ダンス」は、水谷が「自由に自分のイメージを表現する」と述べ、片岡が「自らがつくり踊る」と述べる活動を中心に行われることになったのである。

当時の状況について、松本は、ダンス領域必修化後に全国ダンス・表現運動研究会によって編集された『みんなでトライ! 表現運動の授業』の推薦文の中で、次のように振

り返っている。

…戦後、昭和 22 年の学校体育指導要綱から、現在の表現運動の基礎となる自由な自己表現としてのダンス（表現遊び・表現）がはじまりました。

当時、自由な表現の指導は難しいとされていました。そこで、子どもの主体的な学習を支え、表現を引き出す指導を確立するために、昭和 37 年より理論と現場をつないで実践実証する自主研究会「清里研究会」をはじめました。その意志を引継ぎ、多くの指導者と歩んできたのが全国ダンス・表現運動授業研究会です。⁹⁾

ここで、松本も述べるように、上記の大転換後、「自由な表現の指導は難しい」とされたのであり、そのために実践研究、授業研究が今日まで絶え間なく続けられてきたと考えられるのである。

その指導の難しさについて、水谷は、先に引用した箇所を含む、『ダンス指導ハンドブック』と題された著書の中で、「ダンス指導の問題点」¹⁰⁾と題する章を立て、生徒の立場からあげられる問題点と教師の立場からあげられる問題点について記述している。

この時点で、すでに生徒の立場から、次の 4 点が挙げられている。

- 1 創作させられるから
- 2 踊るのが恥ずかしいから
- 3 踊るのが下手だから
- 4 グループ学習がうまくすすめられないから

一方、指導者の立場からは次の 5 点が挙げられている。

- 1 指導法がむずかしいから
- 2 指導内容がわからないから
- 3 ピアノが弾けないから

4 施設用具がないから

5 ダンスの体育的価値が理解できないから

そして、同じ著書の次の章で、「問題解決のための指導の実際」¹¹⁾ が詳細に示されている。それにもかかわらず、現在も指導者が同じ悩みを抱えていることが危惧されるのである。

安藤ら¹²⁾ は、1991年と2001年に徳島県の小学校教員を対象とした調査を行い、表現運動の実施状況を明らかにしている。そのなかで、表現の授業に取り組む上で障害になる点として、「自分で動いて見せられない」「助言の仕方がわからない」「自分自身があまり好きで無い」「指導内容・過程がわからない」を挙げている。また、「表現運動の授業内容や指導過程を構想し、自分で計画を立てること」については、「できない」という回答が約7割であったと報告している。そして、考察の結果、小学校教員の多くが表現運動の価値を認めているが、授業においては十分に実施されていないこと、10年経っても問題点があまり改善されていないことを指摘している。

寺山¹³⁾ は千葉県の子小教員を対象に、表現運動の授業の実施状況について調査を行うとともに、「『表現運動』の授業を行う際に、困っていることはありますか。」という問いに対する自由記述の回答を「授業中に感じていること」と「授業外に感じていること」に分けて考察している。その結果、実施状況については、実践している教員としていない教員が二極化していることが明らかにされている。また、授業を行う際の困難さについて「授業中に感じていること」として、「学習者への対応」についての記述が多かったこと、「授業外に感じていること」として、「授業準備」と「領域および単元」の根本にかかわる記述が多くみられたことを指摘している。根本にかかわる記述については、「『表現運動』で何をを目指すのか不明瞭」「授業内容の構成の仕方がわからない」といった具体例が挙げられている。このような調査結果をもとに、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、⑥「子どもが○○ない」の項目を挙げて、表現運動領域についての指導の困難さについて考察がなされている。

畑野ら¹⁴⁾は、K市小学校教育研究会体育部表現運動領域の調査をもとに、次のように述べている。

「表現の指導が苦手」「自分が踊れない」「運動会で集団演技(体操)をした」「子どもたちが球技の方を喜ぶ」「時間がない」などを理由にして、「表現」を取り扱う授業を実施しないことがよくある。また、「リズムダンス」だけで、「表現運動」の授業を終えている教員も見受けられる。つまり、実際には①「表現運動」の授業を実施している教員が少ない、②実施したとしても本当の意味で「表現」を取り扱うことが少ない、という2つの大きな課題を抱えていることが指摘できる。

この畑野らの指摘から、表現運動、特に「表現」の実施の阻害要因は多く、教員たちから敬遠されていることがわかる。さらに、畑野らは表現運動領域の授業の実施状況について、「表現」・「リズムダンス」・「フォークダンス」すべてにおいて少ないことを明らかにしている。

同型の調査は数多くなされている。ここでは、必修化前後に教員養成系大学のダンス教員によって実施された、この領域についての現職教員を対象とした調査研究の代表的なものを中心に概観し、重複して記述されていたこの領域の状況について、集約してみることにしたい。対象とした調査研究^{注3)}は下記のとおりである。

- 茅野理子(2013)栃木県学校体育における指導の現状と課題について—ダンス必修化に関するアンケート調査から—, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 36, pp.25-32.
- 山崎朱音(2013)ダンス授業実践に向けた実技研修の在り方:静岡県内中学校教員のダンス授業の実施状況の把握を通して, 静岡大学教育実践総合センター紀要 21, pp.73-81.
- 松本奈緒(2013)男女必修化時代の中学校ダンス実施の現状と指導者の問題意識, 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学 68, pp.25-34.

- 畑野裕子・久山素子(2010)小学校体育科における「表現運動」の授業実施に関する現状と「表現」の授業実施促進への課題—K市立小学校教員を対象とした調査から—, 児童教育学研究 29, pp.93-107.
- 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, pp.179-185.
- 安藤幸・岡田晶子(2003)徳島県における小学校舞踊教育の現状と問題点:1991年と2001年の表現運動指導を比較して:鳴門教育大学実技教育研究 6, pp.51-72.

上記6つの先行研究のなかで重複してみられる記述として、まず、現職教員はこの領域が大切だと認識していることは、複数の先行研究で確認されていた。一方で、複数の調査から挙げられていた結果は、「表現運動・ダンス領域の指導は難しい」ということであり、この領域の問題点として指摘されていたのは、下記のような点であった。

- 1 教師自身がダンスの経験が少ない
- 2 授業のイメージがない
- 3 何を教えてよいかわからない
- 4 表現・創作ダンスが特に苦手だと感じている教員が多い
- 5 リズムダンス・現代的なリズムのダンスしか実施されていない
- 6 リズムダンス導入後、フォークダンスはほとんど実施されていない
- 7 恥ずかしがって子どもたちが動かない
- 8 体育祭等の行事の練習に単元の時間数を当てている

上記の現職教員を対象とした調査研究から浮かび上がってきたこの必修化前後の状況を、40年前の問題点と比較してみると、ほとんど解決されていないまま現在に至っているのではないだろうか。「指導内容がわからない」といった水谷による指摘は、今もなお「何を教えてよいかわからない」という調査結果と重なるのであり、また「指導法が難しい」と指摘されていた点も、「表現・創作ダンスが特に苦手だと感じている

教員が多い」という調査結果につながっていると考えられる。つまり、先行研究の調査結果の重複から、表現運動・ダンス領域の中でも特に表現・創作ダンスについて、ダンス必修化以降も指導が難しいといわれていることが再確認できるであろう。

3. 2 表現運動・ダンス領域を対象とした先行研究

先に、表現運動・ダンスの領域の中でも、「表現・創作ダンス」と書いたのであるが、まず、学校におけるダンス教育の領域および内容について、認しておかねばならないであろう。学校におけるダンス教育は、現行の指導要領には、小学校の低学年で「表現リズム遊び」、中・高学年で「表現運動」¹⁵⁾、中学校では「ダンス」¹⁶⁾という名称で定められている。小学校における表現運動についてみると、小学校の低学年では、「表現遊び」と「リズム遊び」、中学年は「表現」・「リズムダンス」、高学年は「表現」・「フォークダンス」で内容を構成している。また、必修化された中学校のダンスは、「創作ダンス」・「フォークダンス」・「現代的なリズムのダンス」で構成されている。現行の学習指導要領における表現・創作ダンスの記述をみると、「イメージ」・「表現」・「自己」・「仲間」・「創作」・「題材」・「テーマ」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。必修化した中学校の学習指導要領解説の中の文章を、まず事例としてみていくことにする。

ダンスは、「創作ダンス」・「フォークダンス」・「現代的なリズムのダンス」で構成され、イメージをとらえた表現や踊りを通じた交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動で、仲間とともに感じを込めて踊ったり、イメージをとらえて自己を表現したりすることに楽しさや喜びを味わうことのできる運動である。¹⁷⁾(下線=引用者)

これは、ダンス領域について説明された文章であるが、まず、一つ目の下線部の「踊りを通じた交流を通して」という混乱は、「何を通してコミュニケーションを豊かにするのか」と問うてみると、踊りと交流という二重性があることがみえてくる。また、二つ目の下線部について「何を表現するのか」と問うてみると、「自己」を表現するのだ

と読み取れる一方で、「とらえたイメージ」を表現するとも読めるのではないかという疑問が生まれてくる。この領域を説明しているこの文章においても、用語の曖昧性が指摘できるであろう。

次に、現行の学習指導要領が改訂される時期に、その作成協力者でもある村田が、「表現・創作ダンス」の内容について解説した文章を取り上げ、再度用語の曖昧性を確認してみたい。

「表現（小学校）・創作ダンス（中学校）」の学習内容は、「何を（題材やテーマからのイメージ）」「どのように（動き）」という二重の課題（内容）を持っているのが特徴である。しかも「何を」の内容は子どもによって個別化し、「どのように」の内容はゴールフリーである。したがって、学習内容は、この二つの側面から明らかにしていく必要がある。¹⁸⁾

ここにおいても、「学習内容は二重の課題（内容）」を持っているといった混乱はもとより、学習内容のひとつの「課題」とされる「何を」に当たる「題材」「テーマ」からの「イメージ」は、学習者によって個別化すると説明され、他方の「課題」とされる「どのように」に当たる「動き」もゴールフリーであると解説されているのである。（下線＝引用者）このように、改めて表現・創作ダンスについて使用されている「用語」が指し示す意味を問い直してみると、本研究の動機で紹介したこの領域が「わかりづらい」という指摘はもっともであると言わざるを得ない。

先に、用語の曖昧性を指摘するために「何を表現するのか」と問うてみたが、そもそもそれがどのような意味で「表現」でありうるのか、また「創作」とはどのような活動なのか、あるいはどのようにして「イメージ」が介在するのかといったことについては、問い直されることなく、曖昧なままで用語が使用されてきたことがわかるであろう。

中学校で必修化して以降、このような状況の中で、ダンス領域で何を教えるのかという「学習内容」の明確化とどのように学ばせるのかという「教材」の提案は急務である

といわれている¹⁹⁾。だが、この領域の先行研究を概観していくと「学習内容」と題した論考^{注4)}も数多くなされているし、「教材」に関してみれば、(社)女子体育連盟^{注5)}による「課題学習」を中心に、先に挙げた全国ダンス・表現運動授業研究会等によって「教材研究」や「実践研究」が積み重ねられてきている。その内容と方法の多くは、実践的な研究者や現場の教員の経験によって、開発され、発展してきたものである。

それに対して、それらの「理論的な裏付け」となるような研究はほとんどみられない。1970年代に前川²⁰⁾によって、すでにその必要性が指摘されていたにもかかわらず、今もなお、ダンス教育の「学問的な裏付け」となるような原理的な論考は見当たらない。

先に述べたように、表現運動・ダンス領域、なかでも表現・創作ダンスについて、問題が挙げられた上で、教材研究や授業研究がなされているにもかかわらず、「指導が難しい」という現状が続いていることを確認できることから、その理由について原理的に考察していく本研究の意義を主張することができると思うのである。

4. 本研究の目的

ここまでみてきたように、ダンス必修化後、表現運動・ダンス領域について必要なのは、これまで熱心に行われてきた授業実践や教材研究の裏付けとなるような「理論的な検討」なのではないか。特に、この領域で用いられてきた重要であるにもかかわらず、わかりづらい「用語」についての理解が必要なのではないか。

本研究では、このような問題意識から、この領域の重要な「用語」の曖昧性に着目して、その意味を問い直すことによって、「学校における表現運動・ダンス領域、なかでも表現・創作ダンスの指導が難しいといわれてきた理由」を明らかにすることを目的とする。

5. 本研究の方法

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 S. K. ランガー^{注6)}の哲学を方法として位置づけ、考察を進めていくことにする。本研究において取り上げるのは、「表現」「創作」「模倣」「作品」「即興」という5つの用語である。

第二次世界大戦後、学校におけるダンス教育が、既成作品の指導から自由な表現・創作活動へと大転換を遂げたこと、そのはじまりが、昭和22年の学校体育指導要綱²¹⁾であったことは前述した通りである。この学校体育指導要綱をみると、「三、発育発達の特質と教材」において、小学校低学年の遊戯の一つの形式として「ダンス」が示され、内容として「表現遊び」という名称が書かれたのであり、高学年では、同じく遊戯の一つの形式として「ダンス」が示され、内容として「表現」という名称が書かれたのであった。²²⁾また、中学校においては、スポーツの類別のなかに、陸上や球技、水泳と並んで、ダンスが示されており、内容としてはやはり「表現」が示されたのであった。²³⁾

そこで、まずこの「表現」という用語を取り上げ、ランガーの哲学を方法として、考察のための枠組みを設定するところからはじめていく。また、先に挙げた学校指導要綱において示された中学校の「ダンス」の対象は女子のみであり、「表現」の下位には「一、表現技術」「二、作品創作」「三、作品鑑賞」と書かれたのであった。²⁴⁾そして、それ以降、何度も改訂を重ねた学習指導要領であるが、現行の学習指導要領解説においても、「表現」「創作」「作品」は重要な用語となっていることから、論の展開として、「創作」を取り上げ、「作品」の創作について検討することとした。また、大転換において、既成作品の伝達・指導において中心であった「模倣」から「作品創作」へと変化したことが伺えることから、「模倣」という用語も取り上げることとした。一方、現行の学習指導要領では、「作品（ひとまとまりの動き）」と並んで、「即興的な表現」が示されている。そこで、最後に「即興」という用語も取り上げて、検討することとした。

6. 論文構成

第1章では、「表現」という用語を取り上げ、検討していく。

まず、「ダンス教育において表現するとはどういう意味か」という問いを立て、「表現」を項の機能としてみるという枠組みを設定する。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ていく。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、学習者を中心としてみた場合すなわち「学習者が表現する」という機能と、ダンスを中心としてみた場合すなわち「ダンスが表現する」という機能を比較していく。その考察を通して、従来のダンスが前提としていた学習過程を明らかにする。

第2章では、「創作」という用語を取り上げ検討していく。

まず、「ダンスを創作するとはどういうことか」という問いを立て、その素材から考察を進めていく。人間が何かをつくる場合、芸術家の仕事のみが「創作」と呼ばれるのは、所産の差異に根拠があることを明らかにする。ダンスを創作する場合の素材、素因を確認し、ダンスの創作の独自性を示していく。それをもとに、ダンス教育においても、学習者が「創作」する場合には、「動き」が前提となることを確認し、学習者が動きを学ぶことの重要性を論じていく。

第3章では、「模倣」という用語を取り上げ、検討していく。

まず、従来のダンス教育では、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する。その上で、学習者が主体である場合の「模倣」の原像＝対象について考察していく。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、大転換の変更点について、「模倣」の対象という視点から検討する。

第4章では、「作品」という用語を取り上げ、検討していく。

はじめに、絵画との比較を通して、ダンス作品の存在様態について考察していく。そして、音楽との比較を通して、譜の役割について検討する。その上で、ダンスにおける振付家とダンサーという複数の主体のかかわりについて考察することを通して、踊る主体であるダンサーの役割を明らかにする。その理解をもとに、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ていく。

第5章では、「即興」という用語を取り上げ、検討していく。

まず、現行の学習指導要領では、「即興的な表現」と「作品創作」が示されており、この二つで進める学習過程が提唱されてきたことを確認する。一方で、「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、上記のような捉えは、その意義を偏狭なものにしてしまう可能性があることから、ダンス作品の創作過程の時間性に着目して、「即興」の発現域を考察する。考察を通して、「純粹即興」・「探索時即興」・「演舞時即興」という視座を設定し、ダンス教育において「即興」はすべての基盤にあることを明らかにしていく。

結章では、ダンス教育にかかわる上記の5つの主要な「用語」についての理解をもとに、指導が難しいといわれる理由を明らかにした上で、学習者が動くこと、踊ることを通して他者とかがかわる協働学習を目指すダンスの指導を提案する。

序章 注および引用・参考文献

注1) 表現運動・ダンス領域についての学習内容と教材の関係の「わかりづらさ」は、体育科教育の中でも教材・内容論を専門とする岩田らによって、下記の論文の中で、痛烈に批判されている。

岩田靖・佐藤敦美（1996）表現運動・ダンス領域の教材論：「課題学習」論の教材構成論的検討，宮崎大学教育学部紀要 教育科学 81，pp. 47-59.

注2) 大橋の論文で紹介されているのは、平成23年度の受講者のレポートであり、「新学習指導要領」とあるのは、現行の指導要領を指している。

注3) 本文中にページ数まで掲載したので、注として示すことにした。

○茅野理子（2013）栃木県学校体育における指導の現状と課題について—ダンス必修化に関するアンケート調査から—，宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 36，pp. 25- 32.

○山崎朱音（2013）ダンス授業実践に向けた実技研修の在り方：静岡県内中学校教員のダンス授業の実施状況の把握を通して，静岡大学教育実践総合センター紀要 21，pp. 73-81.

○松本奈緒（2013）男女必修化時代の中学校ダンス実施の現状と指導者の問題意識，秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学 68，pp. 25-34.

○畑野裕子・久山素子（2010）小学校体育科における「表現運動」の授業実施に関する現状と「表現」の授業実施促進への課題—K市立小学校教員を対象とした調査から—，児童教育学研究 29，pp. 93-107.

○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，pp. 179-185.

- 安藤幸・岡田晶子（2003）徳島県における小学校舞踊教育の現状と問題点：1991年と2001年の表現運動指導を比較して：鳴門教育大学実技教育研究 6, pp. 51-72.

注4) 代表的なものとして、下記のようなものが挙げられる。

- 中村恭子（2013）中学校体育全領域必修化に伴うダンス授業の変容と課題，比較舞踊学研究 19, pp. 1-12.
- 高田康史・松尾千秋（2013）現代的なリズムのダンスの授業の学習内容に関する検討，舞踊教育学研究 15, pp. 35-44.
- 村田芳子（2007）表現運動・ダンスの学習内容について考える，体育科教育 55(5), pp. 35-39.
- 中村恭子・浦井孝夫(2006)ダンスの学習内容と楽しさの検討，順天堂大学スポーツ健康科学研究 10, pp. 65-70.
- 原田奈名子（2005）評価の視点から授業を構想するーダンスの授業を例に一，体育科教育 53(7), pp. 28-31.
- 寺山由美（2005）舞踊教育における学習内容の検討，日本女子体育連盟学術研究 22, pp. 29-38.
- 木山慶子・頭川昭子（2005）中学校におけるダンス授業の学習内容の検討，舞踊學 28, p. 57.
- 高等学校におけるダンスの学習内容に関する調査研究，天理大学学报 50(3), pp. 41-49.
- 村田芳子・安江美保（1992）創作ダンスにおける学習内容の選定に関する基礎的研究，岡山大学教育学部研究集録 89, pp. 79-89.

注5) 大貫は、日本のダンス教育（学校ダンス）ほどその教育・学習内容を系統的に組織することに成功している例を他国にみることが難しいほどであり、日本が世界に誇れるひとつの舞踊文化とさえいえると指摘した上で、それがひとえに（社）日本女子体育連盟の功績であることを認めなければならないと述べている。

大貫秀明 (2004) 「ダンス」領域のポリテクスーイギリスのダンス教育事情に照らしてー, 体育・スポーツ哲学研究 26(2), pp. 1-12.

注6) S.K. ランガーについての最小限の理解は、以下のとおりである。

Susanne Knauth Langer (1895. 12. 20. -1985. 7. 17)

ニューヨーク市に生まれ、マンハッタンのフランス語学校を卒業。ラドクリフ大学に入学し、そこで文学士、文学修士、哲学学士の学位を得た。その後ウィーン大学に留学、再びラドクリフ大学に戻り、15年年間哲学科の講師を務めた。ウェズレー及びスミス大学でも講義を担当、デラウェア、ニューヨークの各大学でも教授陣にその名を列している。1945年からはコロンビア大学においても講座を開き、さらに1954年以降は、コネチカット女子大学の哲学科教授となり、名誉教授の称号をあたえられており、教育者としての業績も大きい。1961年には、来日し、美学会において講演を行った。

- 1) 文部科学省 (2008. 9) 中学校学習指導要領解説「保健体育編」, 東山書房, p. 133.
- 2) 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, pp. 179-185.
- 3) 伊藤美智子 (2006) 研究データがこっそり教えてくれた授業の秘訣, 女子体育 46(4), pp. 26-31.
- 4) 大橋奈希左 (2012) ダンスの授業における「かかわり」についての考察ー受講者のレポートの記述をもとにしてー. 上越教育大学研究紀要 31, pp. 331-337.
- 5) 水谷光 (1975) ダンス指導ハンドブック, 大修館書店, p. 25.
- 6) 片岡康子 (2010) シンポジウム報告 ダンス文化と教育をつなぐ, 舞踊學 33, pp. 25-28.
- 7) 同上書.
- 8) 伊澤やゑ子 (1971) 学校体育におけるダンス, 体育の科学 21(10). p. 640.

- 9) 松本千代栄 (2015) 本書を推薦します, 全国ダンス・表現運動授業研究会編, みんなでトライ! 表現運動の授業 (推薦文), 大修館書店.
- 10) 上掲書 (水谷), pp. 26-35.
- 11) 同上書, pp. 39-199.
- 12) 安藤幸・岡田晶子 (2003) 徳島県における小学校舞踊教育の現状と問題点: 1991年と2001年の表現運動指導を比較して: 鳴門教育大学実技教育研究 6, pp. 51-72.
- 13) 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, pp. 179-185.
- 14) 畑野裕子・久山素子 (2010) 小学校体育科における「表現運動」の授業実施に関する現状と「表現」の授業実施促進への課題—K市立小学校教員を対象とした調査から—, 児童教育学研究 29, pp. 93-107.
- 15) 文部科学省 (2008. 8) 小学校学習指導要領解説「体育編」. 東洋館出版社. pp. 18-19.
- 16) 文部科学省 (2008. 9) 前掲書. pp. 118-123.
- 17) 同上書. p. 118.
- 18) 村田芳子 (2007) 表現運動・ダンスの学習内容について考える, 体育科教育 55(5), pp. 35-39.
- 19) 高橋和子 (2008) なぜいま「ダンス必修化」なのか. 体育科教育 56 巻 3 号 pp. 20-23.
- 20) 前川峯雄 (1971) 体育においてダンスのめざすもの. 体育の科学 第 21 巻第 10 号 p. 622.
- 21) <https://www.nier.go.jp/guideline/s22e.jp/index.htm>
- 22) 同上.
- 23) 同上.
- 24) 同上.

第1章 「表現」をめぐる問題

一 予備的考察：枠組みの設定

I. 予備的考察：ダンス教育を考察するための枠組みの設定

1. S.K. ランガーの哲学

1. 1 芸術と哲学の位置づけ

本研究では、序章において、S.K. ランガーの哲学を研究対象としてではなく、研究方法として位置づけた。ここで、「なぜランガー哲学を方法とするのか」との疑問に答えるために、彼女による芸術と哲学についての位置づけを理解するところからはじめたい。まず、芸術哲学について、彼女が紹介しているエピソードからみていくことにする。

ある時、一人の学生が大学便覧のページをめくりながら、いかにも当惑したように私にこう聞いたことがあった。『芸術哲学(philosophy of art)』とは何ですか。一体どんな意味で芸術が哲学的でありうるのでしょうか」と。¹⁾

このような質問に対する彼女の答えは以下に示すとおりである。

芸術は、決して哲学的ではない；哲学と芸術は二つの別個のものである。だが、それについて哲学されないようなものは何一つない — つまり、何事も何らかの哲学的な問題(philosophical problems)を提起するのである。芸術は特に多くの哲学的な問題を提示する。²⁾

この記述において確認できるように、彼女は芸術を対象として、哲学を方法として位置づけている。そして、芸術は特に多くの哲学的な問題を提示するものであるとしている。また、彼女は、本研究で対象にしようとする「ダンス教育」において教材化がなされるもとの文化である「ダンス」という芸術についても考察の対象としている。だが、

先に確認しておいたように、本研究は、彼女の芸術哲学のなかの「ダンス」についての記述を対象とするものではない。序章で述べたように、学校における「表現運動・ダンス領域」の指導が難しいといわれてきた理由について、重要な用語の意味の曖昧性に着目し、その意味を検討することによって明らかにすることを目指していくものであり、そのための視座として彼女の哲学を位置づけるものである。

1. 2 科学的な問いと哲学的な問い

次に、先の引用に挙げられていた「哲学的な問い」について確認していきたい。これについては「科学的な問い」との対比によって理解していくことにする。

或る人が「太陽はここからどれ位離れているか」と聞いた場合、その答えは、例えば「約九千マイル」のように、事実を述べるものである。我々は、自分たちが、「太陽」とか「マイル」とか「ここからそれだけ離れている」などによって何を意味しているかを当然理解していると思いこんでいる。もし、「二千マイル」と答えた場合のように、事実を述べていなかったとしても、我々が何を話しているかはやはり理解されているのである。測定してどちらの答えが真実であるかを見出せばよい。しかし、或る人が「空間とは何か」、「『ここ』によってなにが意味されるのか」、「ここからどこそまでの『距離』によって何が意味されるのか」などと聞いたとする。この場合の答えは、測定、実験、あるいは、他のどのような方法による事実の発見によっても見出されない。それはただ思惟によって、つまり — 、我々が意味していることを考察して — はじめて答えが出てくるのである。³⁾

ここでランガーが述べるように、科学的な問いは、事実の確認を要求するものであり、測定や実験によって答えを見出していくのである。それに対して、哲学的な問いは、我々が意味していることについての確認を要求するものであり、思惟によって答えを見出し

ていくものであるといえる。つまり、哲学的な問いは、ランガーによって、「正確には、我々が話していることの意味を要求するもの」⁴⁾であるとされているのである。

ここで、本研究の本題に立ち戻ってみれば、序章において挙げたこれまでの表現運動・ダンス領域での授業研究や教材研究は、例えば、「題材」・「テーマ」や「イメージ」という用語によって何が意味されているかといったことについては吟味されることなく、すべては了解されているという前提のもとで行われてきたといえるであろう。児童・生徒の発達段階からみるとどのような「題材」・「テーマ」がその学年にふさわしいのかといった問いについては、学習者がその「題材」・「テーマ」についてどのような作品をつくったかという事実にもとづいて検証がなされてきたし、「題材」・「テーマ」にふさわしい「イメージ」を見つけているかという問いは、児童・生徒によって学習カードに記述された言葉の表現によって確認されてきたと考えられる。つまり、従来のこの領域における授業研究や教材研究では、科学的な問いをもとに、事実を確認して答えを見出してきたということができると考えられる。ここで確認しておきたいのは、科学的な問いの場合には、我々が使用している用語については、問い以前に理解され、了解されているという前提があるとランガーが指摘していたことである。したがって、序章で述べたこの領域における重要な用語が曖昧なままに用いられているとしても、科学的な問いによってその曖昧性を吟味することはできないといえるだろう。

一方、「哲学的な問い」の重要性について、ランガーは著書の中で繰り返し強調している。なぜなら「問いの仕方は、それに対するどの回答 — それが良いにせよ、誤りにせよ — の仕方を限定し、方向づける」⁵⁾からである。つまり、哲学的な問いを立て、事実を解釈して答えを出していくことによってこそ、我々の使用している用語についての意味を吟味することができると考えられる。

ランガーの記述をさらにみていくことにしたい。

一つの哲学は、その哲学が扱う問題 (problems) の解決よりも、むしろ、その定式化 (formulation) によって特徴づけられる。哲学の与える答えが事実について

の体系を樹立するのに対し、その問い (questions) は、事実についての哲学の描像 (picture) をはめ込む枠組 (frame) を形成する。いやそれらの問いは単なる枠組み以上のものを形成する。⁶⁾

ここで、ランガーは、「哲学的な問い」は事実についての哲学の描像をはめ込む枠組みを形成すると述べている。つまり、「科学的な問い」の場合のように事実を確認して答えを出すのではなく、「哲学的な問い」をもとに事実を解釈していくことによって、その答えによって事実についての体系を樹立していくことができると主張するのである。本章では、まず「ダンス教育において『表現する』とはどういうことか」^{注1)}という問いを立てることによって、「ダンス教育」について原理的に考察する枠組みを設定するところからはじめていくことにする。

すでに序章において確認しておいたように、この領域の「わかりづらさ」についても指摘されているが、この領域の重要な用語の意味を問い直すことによって、ランガーのいう「事実を解釈することにつながる」と考えられるからである。

この領域の「表現」という用語について、まず、現行の小学校学習指導要領の解説の事例をもとにみていくことにする。小学校の低学年では「表現リズム遊び」、中・高学年で「表現運動」⁷⁾、中学校では「ダンス」⁸⁾という名称で定められており、それぞれの領域で、「題材」・「イメージ」・「自己」・「表現」といった用語が繰り返し使用されている⁹⁾。小学校の低学年では、「表現遊び」と「リズム遊び」で内容が構成されており、「表現遊び」については、「身近な動物や乗り物などの題材の特徴をとらえて、そのものになりきって全身の動きで表現したり」¹⁰⁾と書かれている。また、表現運動についてみると、中学年は「表現」・「リズムダンス」で、高学年は「表現」・「フォークダンス」で内容を構成しており、「自己の心身を解き放して、リズムやイメージの世界に没入してなりきって踊るのが楽しい運動であり」¹¹⁾と書かれている。ここまでみてきたように、様々な用語が違った言い回しで繰り返し使用されているのであるが、例えば、「なりきって表現する」^{注2)}場合と「イメージの世界に没入してなりきって踊る」場合の差異に

については、特に記述されていないのである。「イメージの世界の没入」することによって、「なりきる」の段階があると読めるのであるが、「表現する」、「踊る」という用語の使用も異なっており、「表現する」と「踊る」ことの差異についても説明はない。

さらに、必修化された中学校1・2年については、以下のように書かれている。

ダンスは、「創作ダンス」・「フォークダンス」・「現代的なリズムのダンス」で構成され、イメージをとらえた表現や踊りを通した交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動で、仲間とともに感じを込めて踊ったり、イメージをとらえて自己を表現したりすることに楽しさや喜びを味わうことのできる運動である。¹²⁾ (下線部ママ)

序章でも指摘したように、上記の「イメージをとらえた表現」、「イメージをとらえて自己を表現したりする」という記述は、重要な用語である「表現」にかかわって、「イメージ」「自己」という用語を違った言い回しで曖昧に使用することによって、「何を表現するのか」をわかりづらくしている事例である。序章において、村田が「学習内容は『何を』『どのように』という二重性をもつ」と説明していることを挙げたが、「何を」について、「テーマや題材のイメージ」を表現する場合と「自己」を表現する場合の二通りの読み方があることが指摘できる。この曖昧さに着目し、「表現」をめぐる問題を問い直していくことにする。

2. シグナルとシンボルの論理

2. 1 論理的な意味と心理的な意味

前節の最後に「イメージをとらえて自己を表現したりする」という言い回しを引用したように、この言い回しには、この領域の抱える根本的な問題が潜んでいる。「自己を表現したりする」という言い回しは、学習者を想定した「自己」を対象とした表現について書かれていると読み取れるのであるが、「イメージをとらえて」のイメージとは何のイメージかと問うてみると、「自己」以外にも「テーマ」や「題材」といったものが挙げられるからである。つまり、上記のような事例は「表現」にかかわる曖昧な用語の使用であるといえる。本章で立てた「ダンス教育において『表現する』とはどういうことか」という哲学的な問いに立ち戻ってみると、その対象についても様々な可能性が考えられる曖昧な用語の使用がなされてきたのである。

普段、「何かを表現する」というような言い回しを我々はいろいろな場面で口にしていく。ダンス教育においても、「動物を題材にして表現してみよう！」といった指導者からの投げかけはよく聞かれるところである。この投げかけは、学習者たちが動いて表現活動を行うように促している指導言語であることには間違いがないであろう。だが、この場合の投げかけが、先の「自己」を対象とした表現を促しているのかと問うてみると、自己以外の「動物」もまた対象とされている可能性があることに気付くのである。このような根本的な問題について、ランガーは、「意味の論理的な面と心理的な面が『意味する』という曖昧な動詞によって完全に混同されている」¹³⁾と指摘する。なぜなら、言葉にせよ、動きにせよ、言葉を口にした主観や動く主体^{注3)}が意味するととらえられる一方で、言葉や動き自体が意味するととらえることもできるからである。ダンス教育についてみれば、学習者が表現するととらえられる一方で、ダンス（作品）が表現するととらえることもできるということになる。

ランガーの主張によれば、意味においては、最も単純な場合にも、何かを意味するサ

インと意味される対象とサインを用いる主観がなければならない。つまり、サイン・対象・主観という三つの項が必要である。ダンス教育の場合に置き換えてみれば、何かを表現するダンスと表現される対象と表現する学習者あるいは指導者が主体として想定されることになる。ランガーは、この三項すなわちサイン・対象・主観を項としてとらえ、考察を進めている。ランガーによれば、「意味は性質ではなく、項の機能なのである」¹⁴⁾。ダンス教育に置き換えてみれば、ダンス（作品）^{注4)}、対象、そして学習者あるいは指導者を項としてとらえることによって、表現を機能としてとらえることができると考えられる。

また、ランガーは、「機能とは中心となるある項に言及することによって眺めた場合のパターン」であるとし、「我々がその与えられた項をその周辺の他との関係においてみる場合に現れてくる」¹⁵⁾と指摘している。前述した「論理的な意味」は何かを意味する項を中心に眺めたパターンであり、心理的な意味とはその項を用いる主観を中心に眺めた場合のパターンであると理解できる。ランガーのいうパターンとは、われわれがその与えられた項を中心に眺めた場合に、その周囲の他の項との全体的関連として立ち現れるものである。ダンス教育に置き換えてみれば、ダンス（作品）を中心に眺めた場合が論理的な表現であり、「ダンス（作品）が表現する」場合についての考察が可能になる。また、学習者あるいは指導者といった主体を中心に眺めた場合が心理的な表現であり、「学習者が表現する」場合についての考察が可能になる。このようなとらえ方にもとづき、それぞれを中心に眺めた場合に他の項との全体的関連として立ち現れるパターンについて考察していくことが今後の課題となるだろう。本章では、予備的考察として、この全体的関連をとらえる枠組みを提示することからはじめていく。

2. 2 シグナルとシンボルの差異

先に挙げた項の機能なかの「サイン」について、ランガーはシグナルとシンボルに明確に区別している。ランガーによれば、シグナルは、主観・シグナル・対象の三項で機能するのに対し、シンボルが機能するには、主観・シンボル・表象・対象の四項が必要である。¹⁶⁾ランガーはそれについて次のように述べている。

シグナルとシンボルの相違は関連付けの相違、つまり意味機能の第三者である主観とそれらの用い方の相違である。シンボルが対象を表象するように主観を導くのに対し、シグナルは主観にその対象を知らせるのである。¹⁷⁾

ここでランガーが指摘するシグナルとシンボルの機能の差異は次のように理解できる。すなわち、シグナルの場合には、シグナルと対象が一対一対応であるのに対し、シンボルは、対象についての表象の伝達手段であり、表象によって、対象を理解させるのである。ランガーが、「シンボルを使用する力—言葉の力」¹⁸⁾と述べている言語を例として、シグナルとシンボルの差異を確認していくことにする。

我々は、直接的にある事物を指すために、言語を使用する場合もある、つまり、シグナルとしての使用である。例えば、「りんご」と言うことによって、直接的に「りんご」を指し示すことができる。一方、たとえ目の前にりんごがなくとも、「りんご」について語ることはできる、つまりシンボルとしての言語の使用である。これについて、ランガーは次のように説明している。

或る事物や状況を表象することと、はっきりと「それに反応すること」あるいは、その現前に気付くこととは同じことではない。事物について話すとき、われわれは、事物そのものではなくて、事物についての概念をもつ；そして、シンボルが直接的に「意味する」ものは、概念であって、その事物ではないのである。概念に向けての振

る舞いは、ことばが通常引き起こすものである；つまり、これが思考の典型的な過程なのである。¹⁹⁾

この記述をもとに、先のりんごの例について再確認すると、シグナルとして「りんご」を使用した際には、りんごという目の前にある事物（対象）に気付いたり、りんごという対象を直接的に指示していると考えることができる。それに対して、シンボルとして使用する場合には、「りんご」が『意味する』のは、りんごの概念であって、「りんご」という対象そのものではないということになる。このようなシンボルとしての言語の使用によって、われわれは、昨日食べてしまった「りんご」についても語ったり、思い出したりすることができるのである。特に、シンボルを中心にした関係について、ランガーは、シンボルと表象との関係を内包（含蓄）作用、シンボルと対象との関係を表示作用と呼んでいる²⁰⁾。このシグナルとシンボルの差異については、塚本²¹⁾によってわかりやすく図示されている。ここでは、塚本の図をもとに、本研究での考察において比較しやすい図を改めて作成し、ここに示しておくことにする。

まず、シグナルの機能については、下記のように図示することができる。

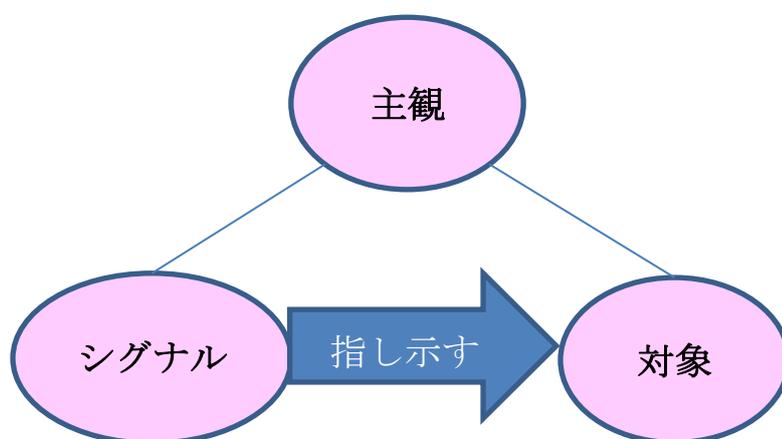


図1 シグナルの機能

そして、シンボルの機能については、次のように図示することになる。

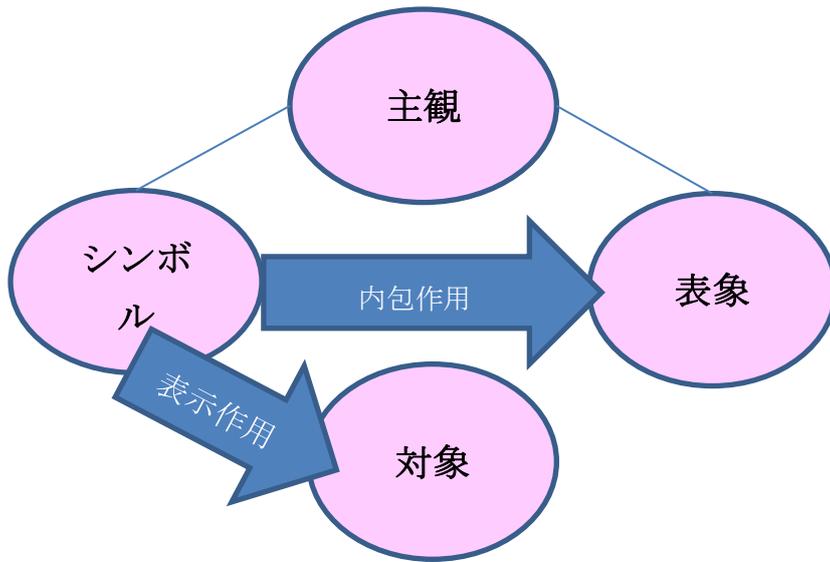


図2 シンボルの機能

3. ダンス教育におけるシグナルとシンボルの次元

前節で示したように、シグナルとシンボルの機能の基本的な差異は、表象の項の有無としてとらえることができる。ここで本研究が対象とするダンス教育に立ち戻ってみれば、「イメージ」という用語で呼ばれているものを「表象」として想定することができる。そして、その項が介在するか否かによって、シグナルの次元にある活動とシンボルの次元にある活動を区別することができるであろう。ここで、学習者を主体の項に、ダンス（作品）すなわち動きの集合体をシグナルの項に、「表現されるもの」を対象の項に位置づけると想定すると、シグナルの次元は図3のように示すことができる。シグナルの次元にあるダンス作品の機能は、表現される対象を指し示すという全体的な関連として理解することができるであろう。

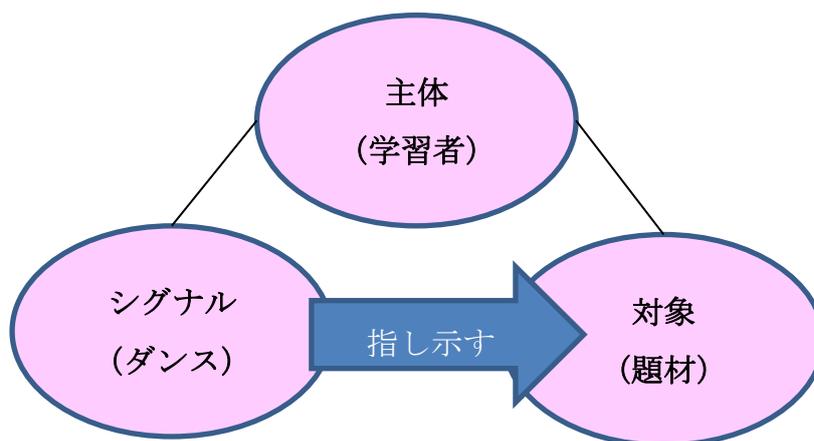


図3:シグナルの次元にあるダンスの機能

また、塚本が指摘しているように、芸術シンボルは表象を含蓄するが、対象を表示はしないのであり²²⁾、対象も表象もシンボルと離れて存在することはできないのであるから、そのこともふまえて、シンボルの次元にあるダンスの機能を図示すると図4のようになる。シンボルの次元でとらえられるダンス作品の機能は、イメージつまりは「表象」

を内包するという全体的な関連として理解することができる。

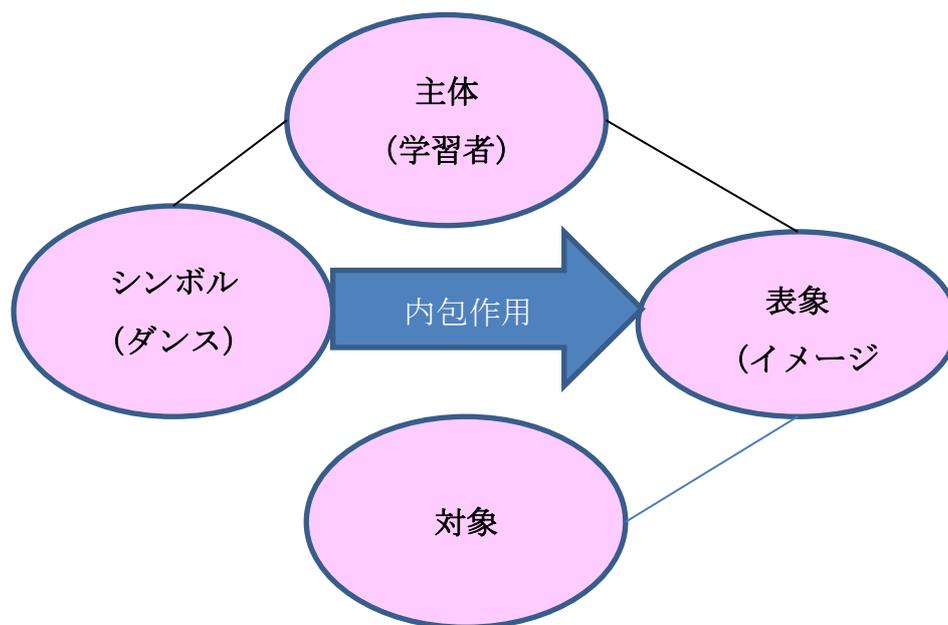


図 4: シンボルの次元にあるダンスの機能

また、上記に図示した枠組みをもとに、ダンス教育について考察していくためには、シグナルの次元にある場合とシンボルの次元にある場合それぞれについて、複数の主体がかかわることを前提として枠組みを設定する必要がある。なぜなら、本研究はダンス教育について考察を進めているのであるから、指導者と学習者とダンスとのかかわりとして措定される^{注5)} のであり、戦後の創作ダンス教育は、グループ学習という学習者同士のかかわりも想定しているからである。すなわち、主体の項には、指導者と学習者が位置づく場合もあり、また、ともにダンスをおどる学習者同士やともにダンスをつくる学習者同士、あるいは、おどる学習者とみる学習者が位置づく場合もある。ここでは、ダンス教育について、シグナルの次元、シンボルの次元それぞれについて、枠組みを下記のように図示し、考察を進めていきたい。そこにおいては、示した枠組みをもとに、主体を中心としてみた場合のパターンとダンスを中心としてみた場合のパターンについて、考察していくことになる。

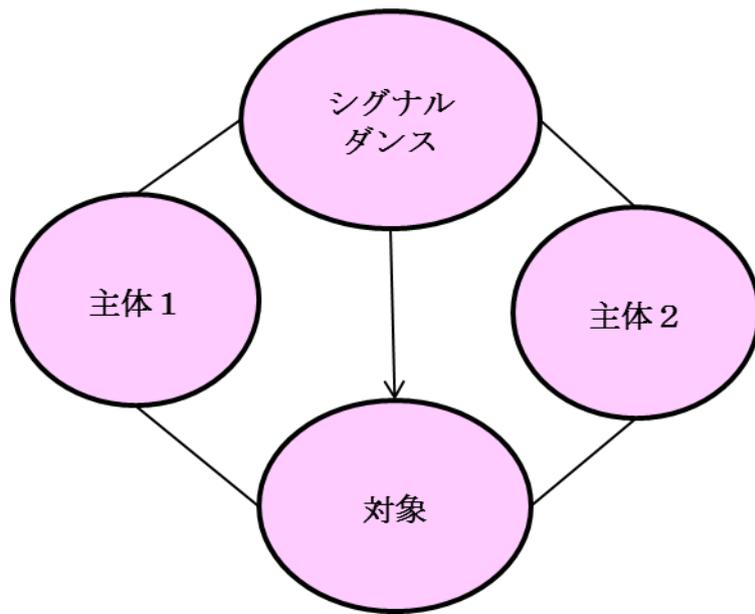


図5 シグナルの次元にあるダンスの共有による表現の枠組み

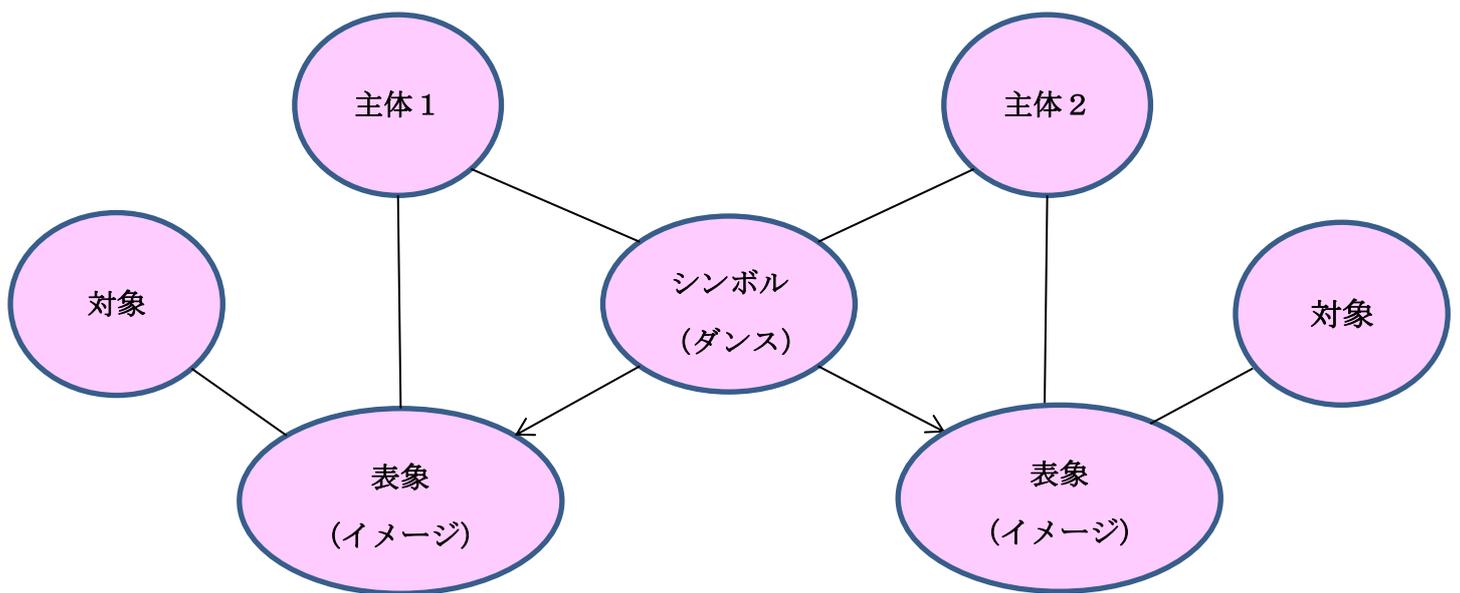


図6 シンボルの次元にあるダンスの共有による表現の枠組み

Ⅱ. 「表現」をめぐる問題

1. ダンス教育における学習過程の前提

先ほど提示した図をもとにダンスを共有する営みとしてダンス教育を考察していくことにしたい。先の図から何が見えてくるであろうか。ここでは、ダンス教育における表現に焦点を当て、シグナルの次元にある活動とシンボルの次元にある活動を区別して考察を進めてみたい。

まず、小学校低学年の「表現遊び」においては、シグナルの次元にある活動からはじめられると考えられる。つまりは、何か「対象」の具体的な動きをやってみるといった活動である。過去において「模倣遊び」^{注6)}や「模倣の運動」^{注7)}と呼ばれていたような活動や「忍者」になりきって表現するような活動等がそれに当たると考えられる。「ウサギ」を直接指し示すような動き、例えば両手を頭に当て、両足でぴょんぴょん跳んでみることによって、「ウサギ」を表現したり、片手を象の鼻に見立てて、みた人が「ゾウ」を直接的に思い浮かべるような動きによって「ゾウ」を表現するといった活動である。あるいは、「忍者」という対象になりきるような活動も含まれると考えられる。このような活動は、先のシグナルとしてのダンスの機能の図のように、ひとまとまりの動きが対象を指し示すものとして理解できる。学習者が「対象」であるウサギや象や忍者の動きを直接的に行うことによって、その「対象」になりきって動いてみたり、その動きをみた仲間が、何を表現しているかと問われればその対象を言葉で答えることができるといった活動である。また、一方の主体の項に、指導者を想定してみれば、学習者がうまく「対象」になりきれているかを評価するといった可能性もある。このように考察してみると、上記のような活動において、「対象」は「題材」あるいは「テーマ」として、つまりは言葉で指導者から示されたり、学習者同士で共有したりしていることがわかる。また、「なりきって」という表現運動領域でよく使用される用語について考えてみれば、本人が対象に「なりきった」つもりである（と思っている）ことだけでは、ダ

ンス（作品）はシグナルとして機能しないと考えられる。学習者が、対象を指し示すようなパフォーマンスをしたときにはじめて、全体的な関連においてシグナルとして機能するととらえることになる。

このようにみえてくると、上記のように、「対象」を題材として共有している場合に、「自己表現」として説明することにも問題があるのではないだろうか。あるいは「感情表現」としてこの次元の活動についてみると、「対象」となるのは、まさに活動のその時点の子どもたちの自己の感情なのであり、表出として現れてくる次元ととらえられるであろう。楽しいから楽しそうな表情が現れたり、うれしいから笑顔で踊っているといった学習者の感情表出である。

それに対して、小学校高学年や中学校・高等学校で「題材」や「テーマ」として表現する「対象」を与え、ここで焦点を当てて考察しようとする「イメージ」すなわち「表象」の項を大切にされて行われるダンス教育の活動は、シンボルの次元にあるということになる。この表象の項すなわち「イメージ」が重視されているという事実については、現行の中学校学習指導要領解説の中に示されている典型的な記述をみることによって確認していくことにする。

創作ダンスは、多様なテーマから表したいイメージとらえ、動きに変化を付けて即興的に表現することや、変化のあるひとまとまりの表現ができるようにすることをねらいとしている。

「多様なテーマから表したいイメージをとらえ」とは、日常的な動きや心象（意識の中に思い浮かべたもの）などの多様なテーマから、自らが表現したいイメージをとらえることである。²³⁾

上記の説明において示されている「テーマ」は、主題ともとらえることができるし、学習指導要領解説に、「多様なテーマと題材や動きの例示」²⁴⁾として示されていることもとらえることができる。ここにおいても、「テーマ」という用語の曖昧性が指摘できる。また、上記の説明において、「イメージ」の重要視とともに、明確な学習プロセスの順序性が想定されていることがわかる。ここでいわれる「テーマ」が主題である場

合、指導者から示される場合と学習者ら本人が選定する場合が想定できるのであるが、どちらにしても「対象」を示す言葉としての「テーマ」がまず前提となって、そのテーマから「イメージ」をとらえ、ダンスとして創作する（動きとして表現する）という学習の流れが示されているのである。また、「多様なテーマから表したいイメージをとらえ」については様々なテーマから「自らが」表したいイメージをとらえることとされており、自らつまりは学習者が表現したいイメージが強調されているのである。この次元について、上記の流れで行われる学習活動を「自己表現」あるいは「感情表現」と呼ぶとすれば、まさに曖昧な用語の使用である。たとえ学習者がテーマを選択した場合であり、そのテーマについて自己がとらえた「イメージ」を、「感じをこめて踊る」と想定しても、そのときの自己や感情そのものを「対象」とするのではなく、あくまでも「対象」として想定される主題についての「イメージ」や「感じ」を表現するということになるからである。つまり、現実のその時点での学習者の自己の感情が表現されるのではないということに留意する必要がある。この次元の活動について、「自己表現」あるいは「感情表現」といった用語を使用することについては、十分な吟味がなされなければならない。上記の考察において、明らかにしてきた学習プロセスの前提や創作ダンスは自己表現、感情表現であるといったとらえ方は、まさに序章で指摘しておいた、表現運動・ダンス領域において暗黙のうちに前提とされてきたことであり、曖昧な用語の使用によって生み出された「わかりづらさ」だと考えられるのである。

また、示しておいた図に立ち戻って、再度「テーマ」が示され、主体である学習者が「イメージ」をとらえるという活動を検討してみると、この段階では、まだダンス教育の活動とは断定できないのではないかという疑問が出てくるのである。なぜなら、国語の活動で詩をつくる場合にも、あるいは図画工作・美術の活動で想像して絵画を描く場合にも、同じ営みが想定されるからである。遠足や体育祭をテーマにそのイメージをもとに、絵画を描いたり、詩を書いたりする可能性もある。先のシグナルの次元での考察において、学習者が対象になったつもりであることだけでは、全体的な関連として機能しないと述べたが、シンボルの次元においても、学習者の頭の中にどんなに素晴らしい

イメージが浮かんでいようとも、学習者が動き始め、パフォーマンスとして成立しない限り、全体的な関連として機能することはないといえる。学習者が表したい「イメージ」を持っていたとしても、動くこと、パフォーマンスすることができなければ、その「イメージ」は観る人には伝わらないのである。では、ダンス教育として「イメージ」が介在することについてどのように考えればよいであろうか。

2. ダンス教育における心理的な表現の強調

ランガー自身は論理的な意味と心理的な意味の考察において、論理的な意味から考察を進めているのであるが、本研究では、あえてダンス教育の心理的な表現から考察をはじめてみたい。なぜなら、前節でシンボルの次元における自己表現、感情表現について考察したように、ダンス教育のこれまでの議論は、学習者自身の表現すなわち心理的なパターンの洞察が中心になってきたと考えられるからである。すなわち、「学習者が表現する」というとらえ方である。先に引用した「自己を表現する」という中学校学習指導要領解説の言い回しには、既に検討したように、対象の二重性がある。その一方で、自己が表現する、自分の思いを表現するといったとらえ方にもつながる言い回しなのであって、ランガーのいう「心理的な意味」のパターンの見方でもある。

まず、典型的な事例として安江・村田（2007）による表現運動の題材選定に関する研究²⁵⁾を取り上げ、そのとらえ方が心理的な表現としての考察であることを明らかにしていく。安江・村田は、「表現」^{注8)}の学習内容は、「表したいイメージ」を「どのように動きに表していくか」ということであるとしている。そして、イメージを引き出す手がかりとされている「題材」を児童がどのようにとらえているのか、「児童と題材との関係」に着目して、調査を行っている。前節で、学習指導要領の典型的な記述をもとに考察したように、安江・村田の場合にも、研究の前提となっているのは、児童は題材が指し示す「対象」から「イメージ」をとらえ、それを動きとして表現するという学習過程である。つまりは、児童すなわち主体である学習者を中心としたとらえ方であり、対象とイメージの関係を重要視した「表現」と題材からのイメージを動きにするという「学習過程」についての暗黙の前提があるということが、本研究で設定した枠組みから指摘できるのである。

また、村田²⁶⁾は表現運動・ダンスの単元について考察するなかで、即興表現のねらいを、「多様なテーマからイメージや動きをとらえて、即興的な表現を楽しむ」としてお

り、即興の場合においても、テーマやイメージが先にあることを前提としていることがわかる。そして、簡単な作品創作と発表会のねらいを「作品のテーマを選び、構成や群の動きを工夫してひとまとまりの動きにして踊る」としており、先に表したい対象が「テーマ・題材」として選定され、その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時間的な学習過程は、村田のいう即興においても作品創作においても前提とされていることがわかるのである。

本研究が指摘しようとするこのダンス教育における議論の問題点は、木村²⁷⁾によって「知的に考えられた表象を身体を通して表現するのがダンスであるという考え」であると指摘されており、「身体が未知なるものに出会い、その感動が湧き出るようにして表現されるのです。だから、未知なる感覚印象を開発しなければ、生徒たちは表現のしようがなく、実際に動こうとしてもどのようにして動いてよいかわからないという状況に陥ってしまうのです。」と批判されている。ここでまず問題なのは、前述したように、テーマが言葉として提示されたり、共有されたりしているということである。そして、指導者が「テーマ」を提示した場合においても、学習者らが選定した場合においても、その言葉としての「テーマ」をもとに、対象を知り、その対象についてイメージとらえるという順序が想定されている。だが、ここでそのプロセスの現実を想定してみれば、「表したいイメージ」としてとらえた時点では、学習者の頭の中にあるにすぎないのであり、踊って顕在化するまでは、言葉では共有することができても、動きとして共有することはできない。序章において表現運動・ダンス領域の指導の難しさとして確認した「児童・生徒が動けない」という現実や藤田による「イメージ課題は、生徒にとっても指導者にとっても敬遠しがちな課題である」²⁸⁾という指摘は、言葉で題材が提示されたり、言葉でイメージを示されたりしたときに、学習者が頭の中に表したいイメージを思い描いたとしても、動きにするまでにはあまりにも距離があることを示している。予備的考察で図示した枠組みに立ち戻ってみれば、言葉で「テーマ」が示されて、言葉がその対象を表示したとしても、その対象のイメージが学習者の頭に思い浮かんだとしても、その表象を内包する動き、そのイメージを表現することのできる動きを見つけなければ

動きはじめられないからである。この学習の時間的な順序性を否定するわけではないが、「イメージをもとに動きにする」段階まで進まなければ、ダンス教育の営みになりえないことは、確認しておく必要がある。そして、現実のダンス教育に立ち戻ってみれば、部活動のように、十分に動ける身体を育てている場合でなければ、テーマを選定し、イメージを膨らませても、すぐに動きはじめることは難しいといえる。なぜなら、言葉として出される「テーマ」はその「対象」を指示するけれども、先に確認したように、ダンスというシンボルは、対象を表示はしないのであって、表象を内包する動きのパフォーマンスによって表現は成立するからである。

細川による「…イメージと動きを結ぶ学習に重点が置かれている。しかし、言うまでもないことだが、イメージも動きも、頭で考えるものではない。すべて『踊るからだ』を通して生まれ出てくるものである。」²⁹⁾という指摘も、このような問題への警告として受け止めるべきである。つまり、ダンスを踊り、ダンスを観るその営みの中でしか、動きが内包する「イメージ」について学ぶことはできないと考えることができる。

3. ダンス教育における論理的な表現についての提案

上記のように考察を進めてくると、シンボルすなわちダンス（作品）の項を中心にした論理的な表現について考察の必要性を指摘することができる。つまり、ダンス作品というシンボルを中心にしたパターンである。このパターンの考察は「ダンス（作品）が表現する」という機能をとらえることを可能にする。このパターンの理解を「イメージ」すなわち表象の項についてみるならば、ダンス（作品）というシンボル自体がどのような「イメージ」を含蓄するのかと問うことから始めることができる。つまり、「動きのイメージ」というとらえ方である。このとらえ方こそが、戦後日本の学校教育における表現・ダンス領域において「課題学習の運動課題」³⁰⁾という実践例が示されながらも、理論として示されてこなかったものである。学習者という主体が対象として「自己」や「感情」を表現したり、「イメージ」をとらえてからそれをもとに動きを考えるのではなく、学習者である主体がその場に存在し、動きはじめたその瞬間から、ダンス教育を志向する活動である以上、動きが、そしてからだ^{注9)}が、何らかのイメージを含蓄しはじめるととらえることによって、これまでのダンス教育の難題が解け始めると考えるのである。

このパターンを考察することによって、先に指摘した心理的な表現のパターンとは逆に、からだでいろいろ動いてみるうちに、こんなことも表現できるのだということに気付くといった図式が浮かび上がってくる。つまり、自分の表現したいことが動きを通して実感できるような活動である。極端なことをいえば、動いているうちに自分がなしえた動きが本人にも意外なことさえあるであろうし、そこで新しい「自己」に気付くことも考えられる。ダンスにおける「自己表現」は、このような方向性でこそ、からだの学びとして意義あるものになるのではないか。学習者は、多様な動きを発見し、技能として身につけながら、その動きがどのような表現性や意味を含蓄するのかということを学んでいくという学習過程が、論理的な表現のパターンを考察することから見えてくるといえる。

君和田が「はじめてダンスに触れる生徒が、思いっきり体を動かすうちに知らず知らずに表現の世界に入っていけるのが『運動課題』です。」³¹⁾と指摘する現実にはこのような理論的裏づけがあると考えることができる。

ダンス教育の論理的な意味を考察することを通して、「動きのイメージ」というとらえ方を、先に示したわけであるが、これまでのダンス教育の議論が「題材やテーマからのイメージ」というとらえ方であったことをここで再度確認してみたい。

村田³²⁾は、「表現（小学校）・創作ダンス（中学校・高校）の学習内容は『何を（題材やテーマからのイメージ）』『どのように（動き）』という二つの課題（内容）を持っているのが特徴である。」と述べている。そして、『『いろいろなテーマによる表現』のテーマ例』として示されているのは、下記の6点である。

- A 「身近な日常動作やスポーツの動きを手がかりにした表現」
- B 「多様な感じの題材や音楽からの表現」
- C 「変化と起伏のある題材や音楽からの表現」
- D 「対極の動きの連続を手がかりにした表現」
- E 「楽器やもの（小道具や装置）を手がかりにした表現」
- F 「群（集団）の動きや場の使い方を手がかりにした表現」

この記述においては、序章において指摘した「テーマ」という用語の混乱、「学習内容は課題（内容）を持っている」といった言い回しはもとより、「題材やテーマからの表現」という方向性がはっきりと見て取れる。そして、挙げられているテーマの例は、表現する「対象」を指し示すテーマというよりは、「動きを見つけるための手がかり」と呼ぶ方がふさわしいものも含まれていることがわかる。そうであるならば、原田³³⁾がダンスの段階的な学習についての論説のなかで、「動きを見つける工夫の仕方と、見つけた動きや感じそのものが学習の内容である」と述べているように、ダンス領域の学習内容として、「動きを見つける工夫の仕方と見つけた動きやその動きのもつイメージや表現性」が挙げられるべきである。先に引用した、安江・村田のように「表現」の学

習内容を、「表したいイメージ」を「どのように動きに表していくか」ということにするのではなく、動きを見つける工夫の仕方、見つけた動きを学習の核に据えて、その動きの内包する表現性、すなわち「イメージ」の介在が提示できると考えるのである。

第1章 まとめ

本章を振り返ってみると、まず予備的考察として、「ダンス教育において『表現する』とはどういうことか」という問いを立て、ダンス教育を考察する枠組みを検討した。ここでは、まず、ダンス、主体、テーマ・題材、イメージを項としてとらえた。その上で、三項あるいは四項の機能として「表現」が成立するという視点から、学習者という主体を中心としてみた場合とダンス作品を中心としてみた場合をシグナルの次元とシンボルの次元に区別して考察してきた。

その中で、従来、心理的な表現のパターンすなわち、学習者を中心としたからダンス教育がとらえられてきたことを指摘し、そのようなとらえ方には、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時間的な学習過程の前提があることを明らかにしてきた。この前提について、予備的考察で設定した枠組みをもとに、学習者と対象とイメージの項のかわりを眺めてみると、ダンスの項を抜きにして営みが成立していることがわかるのである。すなわち、このような前提は、主体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きたと考えられる。

そこで、本研究では、論理的な表現の考察から、学習者によって知的に想像されて考えられたイメージというとらえ方から一度離れて、ダンスや動きがもつイメージからダンス教育における表現を考察した。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考察を進めることを提案した。そうすることによって、言葉によって示されたり、知的にとらえられたりする「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）、学習者にとっては動感質³⁴⁾として、「自己」を発見したり、表現の可能性を知ることができると考えられる。そうすれば、学習者が自分の感じたことや

現実の感情をもとに、イメージをとらえて、動きにしてみるといった図式での「自己表現」の呪縛から解き放たれ、学習者が動くことを通して感覚印象を開発していくようなダンス教育の方向性が示唆できると考える。

本章において、「表現」という用語をめぐる問題を検討した結果、「表現・創作ダンスの指導が難しい」といわれる理由として、下記の二点が明らかにされた。

(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。

第1章 注および参考・引用文献

注1) 窪田は、S. K. ランガーの哲学をもとに「舞踊における感情表現はいかなる意味で成立するのか」という問いを立てて考察しており、舞踊は多様な主観によって共有されるシンボルであると結論している。

窪田奈希左 (1995) 舞踊における感情表現についての考察—シグナルとシンボルの論理をもとにして—, 体育原理研究 26, pp. 23-31.

また、大橋は、ダンス教育を対象として、「イメージ」という用語に着目して、考察している

大橋奈希左 (2011) ダンス教育における表現についての一考察—「イメージ」という用語に着目して—, 体育・スポーツ哲学研究 33, pp. 13-25.

本章では、上記の2つの論文を参照しつつ、主観として位置づけられている学習者を主体と読みかえ、さらに次章以降の考察を予測し、動き、踊る主体として、改めて表現運動・ダンス領域の指導の難しさに焦点を当て、考察を進めていくことが課題になる。主観と主体の使い分けについては下記の注3) のとおりである。

注2) 寺山は「なりきる」という用語を手がかりとして、ダンス教育における自己表現について考察している。寺山は、考察の中で「なりきる」はよい表現・よいダンスの特性であると説明している。だが、本章で考察を進めるように、「なりきる」主体は学習者だと考えられるが、本人がなりきったつもりであることは表現として機能しない場合もあり、「なりきる」とは誰がどのように判断する特性なのかという疑問が生まれてくる。ここにおいて、「なりきる」という用語についても曖昧性を指摘できる。

寺山由美 (2004) ダンス教育における自己表現について—「なりきる」を手がかりに—, 体育・スポーツ哲学研究 26 (1), pp. 13-23.

注3) ランガー哲学においては、「subject」という用語が使用され、考察が進められて

いる。訳本においては、「主観」という訳語が当てられていることから、ランガーの引用および言語について考察を進める場合は、「主観」をそのまま用いたが、本研究が対象とする「ダンス教育」にかかわる検討においては、「主体」を用いた。本研究での規定は、下記の辞典を参照している。

栗田賢三・古在由重編（1979）岩波哲学小事典，岩波書店，p. 107.

[主観・主観的・主観性 (subject; subjective; subjectivity)]の項

西洋語では主体と同一。邦語では主体が存在論的用語として実践性、実体性を表すのに対して、主観は知覚、判断など広義の知識作用の主体、もしくは認識の成素としての認識する主観を指し、客観に対する。

注4) ここでは、学習者によって現象させられる動きの集合体としてのダンス（作品）のパフォーマンスを想定している。

注5) 佐藤は、体育という営みが関係概念であることを指摘している。

佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する，北樹出版，p. 98.

注6) 昭和43年7月文部省から示された学習指導要領においては、小学校第1学年のダンスと2学年のダンスの中に、「模倣遊び」をみることができる。

<https://www.nier.go.jp/guideline/s43e/chap2-8.htm>

注7) また、昭和52年に文部省から示された指導要領においては、小学校第1学年の基本の運動と第2学年の基本の運動の中に、「模倣の運動」をみることができる。

<https://www.nier.go.jp/guideline/s52e/index.htm>

当時、斎藤は、「新指導要領でダンス教材を系統的にみると小学校低学年では、『基本の運動』の一項目として『模倣の運動』という形での位置づけがあり、三年生以上では『表現運動』という名称で独立領域となっている。さらに、中学校では

『ダンス』として扱われているが、いずれも従来のダンスと内容的にはほとんどちがいが無い。」として、模倣・表現・ダンスの系統性について考察している。

齋藤千代（1979）模倣・表現・ダンスの系統性，体育科教育 27(7)，pp. 17-19.

注8) 安江・村田らが注で解説しているとおり、小学校における「表現運動」の内容は、「表現」「リズムダンス」「フォークダンス」の3つで構成されており、その中の「表現」を指している。現行の学習指導要領解説では、「表したいイメージや思いを自由に表現して踊るのが楽しい運動」とされており、新学習指導要領では、「身近な生活などから題材を選んで表したいイメージや思いを表現するのが楽しい運動」とされている。

注9) ひらがなの「からだ」は、下記の文献に代表されるような「主体としてのからだ」という意味で使用した。

- 竹内敏晴（1989）からだ・演劇・教育，岩波新書.
- 竹内敏晴（2001）思想する「からだ」，晶文社.
- 滝澤文雄（1995）身体の論理，不昧堂.
- 久保健編（1997）からだ育てと運動文化，大修館書店.

- 1) S. K. Langer (1957) Problems of Art: Ten Philosophical Lectures, Charles Scribner's Sons: New York. p. 1.
- 2) *ibid.*, p. 1.
- 3) *ibid.*, p. 2.
- 4) S. K. Langer (1969) Philosophy in a New Key (3rd ed.). Harvard University Press Cambridge. p. 1-2.
- 5) *ibid.*, p. 1.
- 6) *ibid.*, p. 4.

- 7) 文部科学省 (2008. 8) 小学校学習指導要領解説「体育編」, 東洋館出版社. pp. 18-19.
- 8) 文部科学省 (2008. 9) 中学校学習指導要領解説「保健体育編」, 東山書房, pp. 118-123.
- 9) 上掲書 pp. 118-123.
- 10) 文部科学省 (2008. 8) 前掲書 pp. 18-19.
- 11) 同上書 p. 19.
- 12) 文部科学省 (2008. 9) 前掲書 p. 118.
- 13) Langer (1969) op. cit., p. 53.
- 14) ibid., p. 55.
- 15) ibid., p. 55.
- 16) ibid., p. 64.
- 17) ibid., p. 61.
- 18) ibid., p. 26.
- 19) ibid., p. 61.
- 20) ibid., p. 61.
- 21) 塚本明子 (1982) カッシーラーからランガーへーシンボルとしての芸術ー., 川本茂雄他編, 記号としての芸術, 勁草書房, pp. 96-97.
- 22) 上掲書 pp. 78-79.
- 23) 文部科学省 (2008. 9) 前掲書. P. 119.
- 24) 同上書 p. 119.
- 25) 安江美保・村田芳子 (2007) 表現運動における「表現」の題材選定に関する研究ー児童と題材との関係を 17 年前の調査と比較してー, (社) 日本女子体育連盟学術研究 24, pp. 11-25.
- 26) 村田芳子 (2009) 表現運動・ダンスの単元の進め方ー新学習指導要領の「習得・活用・探究」をふまえた展開ー, 女子体育 51(7・8), p. 90.
- 27) 木村真知子 (1996) ダンスの考え方、踊り方, 教師のための運動学, 大修館書店,

P. 261.

- 28) 藤田久美子 (2007) デッサンからはこびへ. 女子体育 49 (7・8), p. 58.
- 29) 細川江利子 (2008) 小中高の表現・創作ダンス「いつ、なにを、どう教えるか」. 体育科教育 56(3号), p. 24.
- 30) 松本千代栄 (1982) 舞踊課題と課題解決学習 第51巻第7・8号 p. 90. pp. 7-12.
- 31) 君和田雅子 「初めてのダンス単元ーそのキーポイント」女子体育 48(7・8), p. 70.
- 32) 村田芳子 (2007) 表現運動・ダンスの学習内容について考える. 体育科教育 53(5), pp. 35-39.
- 33) 原田奈名子 (2007) ダンスの授業づくり. 高橋健夫他編. 体育科教育学入門. 大修館書店. pp. 219-226.
- 34) 金子明友 (2005) 身体知の形成(上), 明和出版, p. 237.

第2章 「創作」をめぐる問題

一 素材と素因を問う

1. ランガー哲学の基調概念「創作」

本章では、ダンス教育における「創作」という用語を取り上げ、検討していくことにする。ダンス教育における「創作」の検討に先立って、まず「ダンスを創作するとはどういうことか」という問いを立て、考察を進めてみたい。この問いに対し、ダンスをつくることだと答えることももちろん可能であろう。では、ダンスをつくるとはどういうことか。これについて邦¹⁾は、「…『舞踊をつくる』といえば、舞踊を創作することもその他のこれに類似した舞踊行為もすべて含まれることばである。本来ならば、『舞踊をつくる』ということは、彫刻を作る、絵画をつくる、音楽をつくる、詩をつくるなどと同様に、舞踊を創作することと解釈すべきことで、それ自身きわめて明白なことでなければならない。しかし、舞踊が創作される芸術となってから未だ歴史が浅く、『舞踊をつくる』ということにもしばしば別の内容が与えられるか、さもなければ別な概念と混同されることは多い」と述べている。ここで指摘されているように、ダンス^{注1)}においては、「つくる」ことより「おどる」ことの方が先んじていたのである。歴史的な変遷を辿ってみると、ダンスは、狩猟や祈禱を目的とした身振りからフォークダンスへそして舞台芸術へと大きな変化を遂げてきたと考えられるからである。また、三浦²⁾が指摘するように、ダンスがコリオグラファー^{注2)}による芸術作品と見なされるようになってから、まだ半世紀ほどなのである。

だが、本章ではまずあえて絵画や彫刻と同じように芸術家によってつくられるものとして、ダンスにおける創作について考察してみたい。ランガーによって、画家が絵画を創作し、舞踊家がダンスを創作すると論じられていることをもとに比較することによって、ダンスの独自性を明るみにすることができ、ダンス教育における創作の独自性を明らかにすることができると思われるからである。

この「創作」という用語は、本研究の方法として位置づけたランガー哲学において、芸術が解明される際に、基調となる概念として位置づけられている³⁾。ここで、「ダンス」を対象とした分析的記述は、ランガーによってすでになされているのではないかという疑問が出てくるかもしれない。しかしながら、ランガーの主題はあくまで「芸術」の解明であったことを再度確認しておかなければならない。ランガーは、「ダン

ス」の解明のみに力を注いでいたわけではない。ランガーは、「各々の芸術を独自ものものとして取り上げ、それが何を創作するのか、この芸術における創作原理はなにか、その範囲とふさわしい素材はなにかと順次問う」⁴⁾ ことによって、「芸術」の解明にアプローチしたのである。そのなかで、芸術のひとつとして「ダンス」を検討してはいるが、それぞれの芸術の間の相違を追究した上で、もはやそれ以上区別が認められないというところに存在する統一性⁵⁾ を研究の成果として求めたと考えられる。つまり、ランガーの芸術哲学のなかには、個々の芸術の解明から、「芸術」の解明へという方向性を確認することができる。

だが、本章が目指すのは、「ダンスにおける創作」の解明である。したがって、ランガーの芸術の理解をもとに、ダンスについて考察するという逆の方向性をもって理論を進めていくことになる。そうすることによって、ランガーが個々の芸術間の相違、すなわちダンスと他の芸術との相違として考察をしたことも含めて、ダンスの独自性について考察できると考えるのである。

まず、ランガーの議論にならって、製造との比較を通して「創作」の特性を明らかにした上で、他の芸術との比較、ここでは絵画との比較を通して、「ダンスにおける創作」の独自性について、検討していくことにする。そうすることによって、本章が目指すべき「ダンス教育における創作の独自性」について検討することができると考えられる。

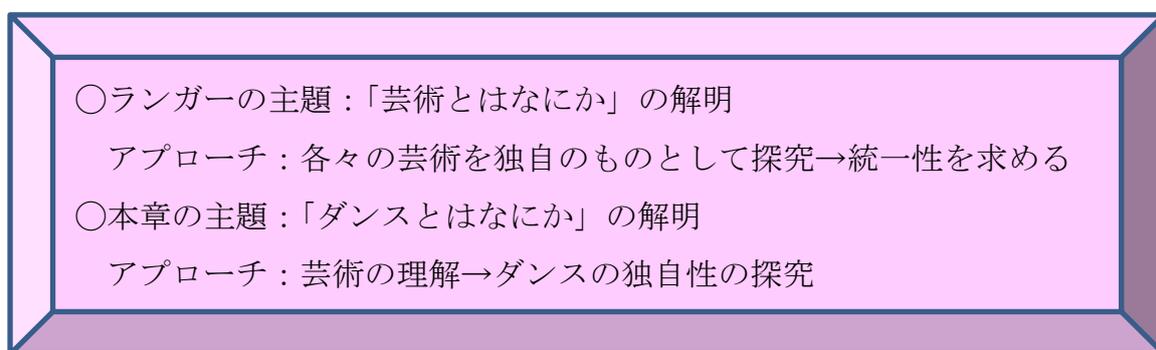


図1 研究の方向性

2. 制作 (making) と素材 (material)

人間がなにかをつくる (make) 場合、すなわち所産を制作する場合には、それにふさわしい素材 (material) が必要とされるであろう。洋服を制作する場合には布地や糸、パンならば小麦粉や卵、絵画ならキャンバスや絵の具、彫塑ならば石や木材などである。

制作における素材と所産の関係は、「創作」と呼ばれる場合であれ、「製造」と呼ばれる場合であれ、下記のように図2のように示すことができる。

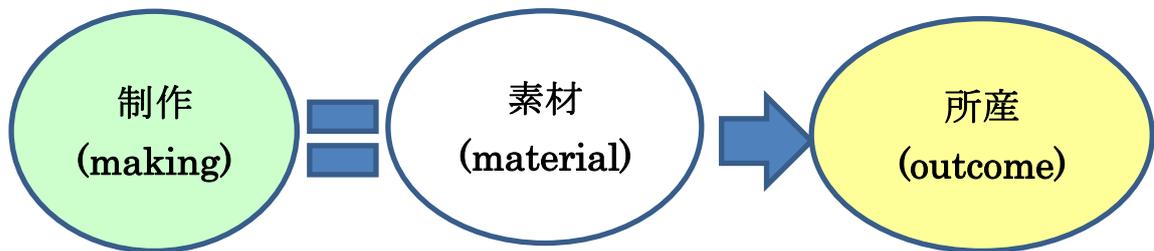


図2 制作と素材

また、制作は製造と創作に分類されており、図3のような関係にある。

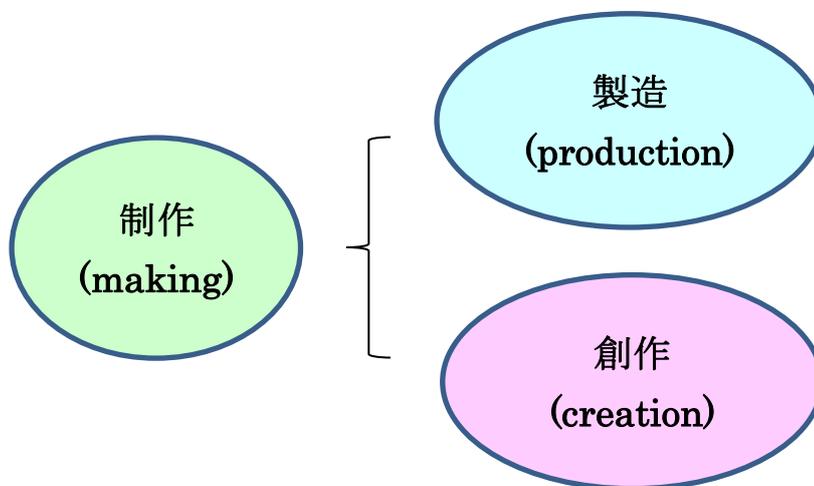


図3 制作の分類

だが多くの人間の制作の中で、特に芸術家の仕事だけが、「創作」と呼ばれている。画家は絵画を創作し、音楽家は音楽を創作し、舞踊家はダンスを創作するということになる。ランガーは、我々一般人が、絵を描いたり、陶器を焼いたりする場合、しかもその絵画や陶器が出来ないものであったとしてもやはり創作と呼んでいる⁶⁾。本研究が考察を進めていくダンス教育における学習者の営みも、たとえでき上がった作品が拙いものだとしても「創作」と呼ばれることになる。だが、仕立て屋が服をつくったり、料理人が料理をつくったりする場合にはその仕事ぶりがどんなに真剣であろうとも、創作とは呼ばない⁷⁾という。どういうことであろうか。

これについてランガーは、靴職人による靴の制作すなわち製造 (production) と画家による絵画の制作すなわち創作 (creation) を例として、その相違を明確にしている。ランガーにならって、考察を進めていくことにする。

まず靴の製造の場合はどうであろうか。靴を製造するには、素材としての革切れが必要となる。この革切れはもともと現実のものとして物理的に存在していたものであり、それらを縫い合わせることによって、組立品 (construction) である靴が製造される。製造された靴は、特定の形、用途、名称などをもつようになる。しかし、製品としての靴もまだ現実のものとして物理的に存在している⁸⁾。

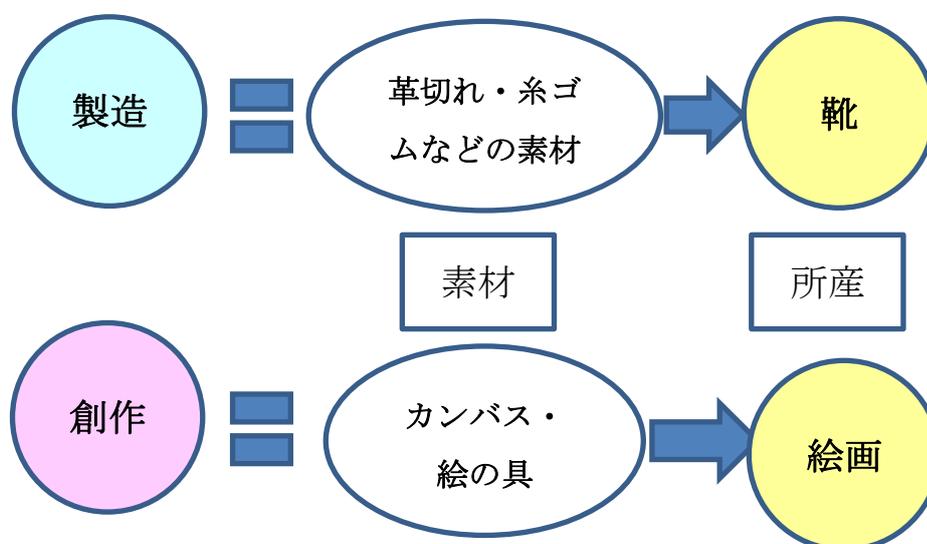


図4 素材と所産

靴が製造される場合と絵画が創作される場合の素材と所産の関係は、図4のように示すことができる。

次に、創作における素材についてのランガーの理解を確認しておくことにしたい。絵画とダンスの例が挙げられている箇所を引用することによって、理解していくことにする。

彼（芸術家）は油絵の具やキャンバスや楽音振動の構成をつくり出すのではないし、詩人であれば、言語の単語をあるいは舞踊家の場合には身体やその運動性(mobility)をつくり出すのではない。料理人が卵と小麦粉からケーキをつくったり、織物業者が羊毛から毛糸をつくったり、また毛糸から靴下をつくるのと同様に、芸術家はそれらを見つけ出して使用するのである⁹⁾。

ここでランガーが述べるように、創作においても、製造においても、素材はあくまで素材であって、制作する人によって見つけ出され使用されるという点で両者に相違はない。料理人が卵や小麦粉を、織物業者が羊毛や毛糸を使用するのと同様に、画家は、現実に物理的なものとして存在しているキャンバスや絵の具を使用して、絵画を創作するのである。

では、創作と製造の相違はどこから出てくるのだろうか。ランガーによれば、その相違は、制作された所産にある。ランガーは次のように述べている。

絵画はキャンバスに絵の具を塗ることによってつくられるが、絵の具とキャンバスの構成品(a pigment-and-canvas structure)ではない。そのプロセスから現れてくる絵画は形の統一体、すなわち眼に見えるように彩色された積量なのである。その空間も、空間の中の事物も以前は存在していなかった。絵の具とキャンバスは、絵画の空間のなかにはない。我々がつとめて見ようとしなければ、もはや絵の具とキャンバスを見い出すことはないのだが、それらは以前と同じように部屋の空間のなかにある。触ろうと

すれば、絵の具とキャンバスはまだそこにある。しかし、触ろうとしても絵の具の空間はない¹⁰⁾。

ここにおいてランガーが「創作」の独自性として強調するのは、所産としての絵画が、現実の次元にはないこと、言い換えれば、物理的な存在以上のものであるということである¹¹⁾。素材としての絵の具やキャンバスは、靴の製造の場合と同様、もともと現実のものとして物理的に存在しているのは、先に確認したとおりである。そして、絵画が完成した後も、物理的な存在としてみれば、絵の具の塗られたキャンバスとしてやはり現実の次元にとどまっており、手で出来上がったキャンバスを触ってみることもできるであろう。

しかし、我々が絵画を観る場合にはその次元にある絵画を観ているわけではない。つまり、絵画は純粹に視覚的な空間なのである。したがって、絵画のなかのリンゴや花瓶がどれほど実物そっくりに描かれていたとしても、リンゴを食べることはできないのであり、キャンバスに触れることはできたとしても、花や花瓶に触れることはできないのである。広大で美しい景色が描かれている場合を想定しても、景色として眺めることはできても、そのなかで行動することはできないと考えられる。このような絵画としての存在について、ランガーは仮象 (apparition) 、あるいは幻像 (vision) であると主張することになる¹²⁾。つまり、絵画の制作が「創作」と呼ばれるのは、制作された所産としての絵画が、絵の具を塗ったキャンバスとか、クレヨンを塗った画用紙といった物理的な存在として完成するだけでなく、物理的な存在以上のもの—仮象あるいは幻像としても現れてくることによるといえる。

3. 創作 (creation) と素因 (stuff)

前節において、「創作」は「物理的な存在以上のもの」—仮象あるいは幻像を所産として制作することとして理解した。では、創作された所産が物理的な存在以上のもの—仮象あるいは幻像であるとはどういうことか。この仮象あるいは幻像であるという性質は人為的に創作されたものだけに属するのではないと考えられる。ランガーが自然界における仮象について述べている部分によって、まずその性質を理解していくことにする。

自然界には、ある種の単なる見せかけの対象 (apparent object) が存在する：すなわち、虹とか蜃気楼、水や他の光る表面の単なる反射などである。もっとも身近な例は鏡のなかの像であって、鏡は反射させる目的のためにつくられたものである。物理学者にこの種の空間を認めさせ、記述させたのがまさに鏡なのであって、この種の空間は、実際の経験における普通の基準のもとでは、幻影的 (illusory) である；物理学者はそれを虚の空間 (virtual space) と呼ぶ。我々は「虚の (virtual)」というテクニカルタームを借用することにしよう¹³⁾。

ここにおいてランガーは、見せかけの対象を「虚の」^{注3)}ものと呼んでいる。鏡のなかの像は虚像の代表的な例であろう。我々は、鏡の前に立って、自分の姿を映してみることができる。その場合に、鏡そのものは物理的にみると硝子板の次元にとどまっている。だが、我々はその中に自分の姿を見て取ることができる。正常な目の持ち主が適切な位置から眺めると、実際に自分の姿や周囲の状況を知覚できるのであって、決して想像したり、夢想したりしているわけではないであろう。だが、鏡のなかの虚像は、物理的な事物の通常的属性をもっているわけではない。したがって、実際に触知しようとして手を伸ばすと冷たい硝子によって遮られてしまうであろう。ガラスに映った像としての自分を触ってみたとしても、硝子の感触しか得ることができないであろうし、もちろ

鏡の像としての重さを計ることもできないのである。このように、知覚の対象としてのみ存在し、物理的な属性をもたないようなものは、虹の場合も、鏡の像の場合も、すべて「虚の实在 (virtual entity) 」¹⁴⁾ として理解することができるのである。

ランガーは、この芸術における「虚の实在」を「幻影 (illusion) 」 「幻像 (vision) 」 「仮像 (apparition) 」 と言い換えながら、その役割について説明している。

諸芸術における幻影は、見せかけでも、偽りでも、自然の改良でもなく、現実からの逃避でもない。幻影は、芸術の素因 (stuff) である。つまり、この「素因」から、半抽象的だが独特で、しばしば感覚的な表現形式が制作される。芸術の像 (art image) を幻影的と呼ぶのは、単にそれが素材 (material) でないといっているにすぎない；それは布でも、ペンキのしみでもなくて、ダイナミックな関係をもつバランスのとれた形 (shape) とそれらの緊張と緩和とから体系化された空間である。現実の空間はそのようなものではない。現実の空間は、絵画のように有機的形式 (organic form) をもたない。絵画の空間はシンボリック空間であり、その視覚的体系化は生命的感情のシンボリックなのである¹⁵⁾。

ここにおいてランガーは、創作の場合には、現実的で物理的な素材 (material) ではない非現実的な素因 (stuff) があるとする。繰り返し述べてきたように、画家が絵画を創作するときには、まず素材であるキャンバスや絵の具を使用するのであるが、キャンバスの上に絵の具を塗りはじめると、そのプロセスからある像^{注4)} が生み出される。これがランガーによって素因と呼ばれている芸術の像 (art image) である。そして、絵画の形式はその素因によってつくられるのである。したがって、絵画そのものも、知覚のためにのみ存在する「虚の实在」として現れてくる。つまり、芸術の素材 (material) は現実のものであるが、芸術の要素はつねに虚のものである。そして芸術家が仮象、すなわち表現形式に構成していくのはその要素なのである¹⁶⁾。ランガーが要素と呼ぶのは素因、つまり虚の次元のものとしてとらえられる。

そして、ここで素因といわれているものをランガーは第一次幻影 (primary illusion) とも言い換えており、絵画に限らず、「すべての重要な芸術の種類は、それ独自の第一次幻影をもつ」とし、第一次幻影の相違が「重要な芸術の種類を区分」と主張するのである。¹⁷⁾

創作について、現実の次元と虚の次元の違いと素因すなわち第一次幻影との関係は下記のように図式化できる。それぞれの芸術の素因 (第一次幻影) はランガーによって、次のようにとらえられている。絵画の場合は「虚の空間」、音楽の場合は「虚の時間」、ダンスの場合は「虚のパワー」である。

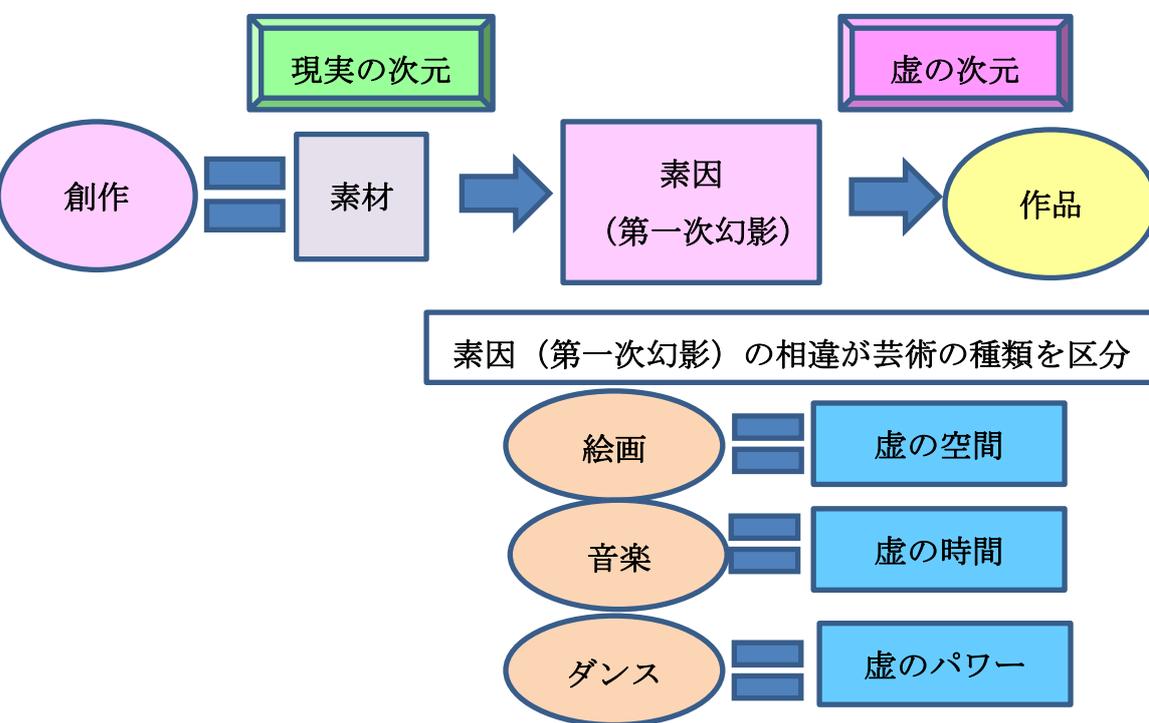


図6 創作と素因

4. ダンスにおける創作の独自性と主体のかかわり

ここで「素材」の次元からダンスにおける創作を論じていくとすれば、舞踊家の身体、その運動、音楽、衣装、照明、舞台装置などを物理的な存在、現実の次元にあるものとして、挙げることができる。しかし、先の絵画の考察を振り返ってみれば、ダンスをつくる営みが「創作」といわれるには、これらの素材から独自の素因（第一次幻影）がつけられ、それによって作品が構成されなければならないことになる。では、ダンスの素因（第一次幻影）とはなにか。それについてランガーは次のように述べている。

ダンスの第一次幻影は、虚のパワーの領域である。—物理的に用いられた現実的なパワーではなくて、虚の身振り（gesture）によって創作された影響と作用の現象（appearance）である¹⁸⁾。

ここで、ランガーが虚のパワーと呼んでいるものはいかなるものであろうか。ランガーが挙げている例をもとに理解していくことにする。

対舞（pas de deux）においては、二人の舞踊家は互いに引きつけあっているようにみえる；二人の関係は空間の関係以上のものである；しかし羅針盤の針を極に向けるのと同じように物理的にみえる二人の舞踊家が行使する力は、実際にはまったく存在していないのである。それは、ダンスの力（forces）つまり虚のパワーなのである¹⁹⁾。

ここで述べられるように、動作を行う舞踊家の筋力が現実の次元にあるのに対し、「引きつけあっているようにみえる」すなわち鑑賞者によって眼にされるパワーは虚の次元にある。したがって、現実の次元で舞踊家が動いた範囲やその脚や腕の角度等々をいかに正確に測定したとしても、それだけでダンスを語ることはできないのである。ダンス

は、物理的にも存在している舞踊家の身体が、物理的な運動を行うことによって、その物理的な存在以上のものとして出現してくるといえる。

ランガーによれば、このような素因としての虚のパワーを作り出す素材として、もっとも大切なのは身振り (gesture) なのである²⁰⁾。ここで確認しておかなければならないのは、身振りは現実の次元においても物理的な運動以上の役割を担っていることである。また、現実の日常生活のなかにも見せかけの身振りはある。例えば、「泣き真似」や「強がり」などが例として挙げられる。だが、ダンスにおける創作において、「素材」として位置づけられるのは、たとえ我々が「身振り」としてみることもあっても、現実の次元にある物理的な舞踊家の身体とその身体の物理的な運動である。そして、「身振り」として我々がみる次元では、物理的な存在以上のものとしてとらえられているのであり、現実の生活のなかでの身振りとダンスにおける舞踊家の身振りは区別されなければならないのである。舞踊家によって、現実の感情から離れたところで純粹にダンスのために行われる「身振り」を、ランガーは「虚の身振り」と呼んでおり、虚のパワーを生み出す「基本的抽象体」²¹⁾として位置づけている。この虚の身振りは、日常生活の事例を挙げたような単なるみせかけのものではなくて、虚のパワーへと動機づけられたものでなければならない。つまり、ダンスにおける創作の場合、その素因は虚の身振りから生み出される虚のパワーであり、そのことによってダンスは他の芸術から区分されることになるのである。ダンスの独自性は下記のように図示できる。

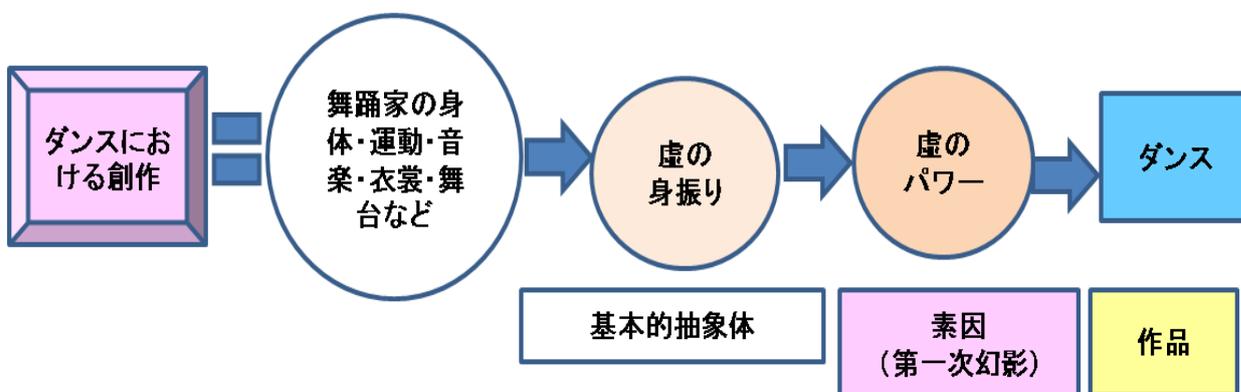


図7 ダンスにおける創作の独自性

以上、考察を進めてきたように、ダンスにおける創作は、現実の次元で物理的に存在している舞踊家の身体やその運動、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生み出し、それを有機的な表現形式である作品へと構成することとして、理解された。特に、素因（第一次幻影）が虚のパワーであること、素材である身振りが現実の次元ではない「虚の身振り」すなわち基本的抽象体となって虚のパワーを生み出すことがその独自性として明らかになった。

ここまで、先に確認したように、ランガーにならって画家による絵画の創作と対置して舞踊家（dancer）によるダンスの創作について考察するというプロセスを経てきたわけであるが、所産である作品と創作する主体とのかかわりという視点からみれば、さらに絵画との相違を確認していくことが必要になるであろう。すなわち、ダンスの創作における振付家の構想とダンサーによる身振りの実現という主体のかかわりである。また、たとえ同一人が振付家でありダンサーであるような自作自演の場合であっても、ダンサーのパフォーマンスによってはじめて現象するというダンス作品の存在様態が、画家による絵画の創作にはないダンス作品の独自性をもたらす可能性があるのではないか。そして、ダンスの創作過程を想定したとき、振付家とダンサーのかかわりと、一度作品の終結を見通して以降のダンサーによる実現についてさらに考察を進める必要があるのではないか。すなわち、ダンスにおける創作の主体としてあえて振付家を指定するならば、現実の次元からその素材であり、素因を生み出す身振りを行う主体であり、作品を現象させるダンサーの介在もまたダンスにおける創作の独自性として提示することになるであろう。舞台芸術であるかどうかにかかわらず、ダンスは絵画や彫刻のように一定の姿で留まってくれてくれるわけではないからである。一度成立した後も、ダンサーによって踊られることによって始めて現象するダンスは、作品の何割かをダンサーのパフォーマンスに委ねる²²⁾ こともあり、そのような偶然性の探求も可能であると考えられる。このダンスの独自性についてのさらなる探求は、次章以降に行うことになる。

5. ダンス教育における創作の独自性と学習者の位置づけ

ここで改めてダンス教育へと立ち戻り、これまでのダンスについての理解をもとに、「ダンス教育における創作」について、その素材から考察を進めていくことにする。現実的な次元で物理的に存在しているものとして、まず、学習者の身体、その運動、音楽等が挙げられる。また、発表といった営みを想定すれば、ダンスを考察した際と同様に、衣装、照明、舞台装置なども挙げるができるであろう。そしてダンス教育の場合にも、「創作」といわれるには、上記に挙げた素材から素因（第一次幻影）がつけられ、それによって作品が構成されなければならないことになる。

ダンス教育の場合にも、動きを行う学習者の身体や筋力が現実の次元にあるのに対し、それをみる指導者や学習者によって眼にされるパワーは虚の次元にあることになる。ダンスにおける創作について考察したように、現実の次元での学習者の動きだけでダンス教育における創作について語ることはできないといえる。ダンス教育の場合にも、物理的に存在している学習者の身体が、物理的な運動を行うことによって、その物理的な存在以上のものが出現してくるからである。

だが、ここで留意しなければならないのは、素材としての学習者の現実的な運動がなされなければ、「創作」は現実の次元でさえなされていないことである。第1章で考察した「学習者が動き出せない」という現実は、「創作」という視点からみると、「素材」さえ存在していないことを意味しているといえる。ダンス教育における創作においても、「素材」は現実の次元にある学習者の身体やその運動として理解されるからである。また、ダンスの考察の際に日常の身振りについて確認しておいたように、現実の生活においても学習者の身振りは存在していることから、その次元との混同によって、安易にできて当然だとして、学習者の自由にまかせてきたという経緯があるのではないだろうか。ダンス教育として行われる場合には、物理的な運動ができること、そして、それが虚の次元において「身振り」という像としてどのようなイメージや表現性をもつのかといったことが、学習を前提として想定され、素材から素因への移行が実現されていくような

指導が必要であると考えられる。学習者は、まず現実の次元で動いてみることによって、その現実の物理的な運動が、虚の次元においてどのような表現になりうるのかに気づき、学ぶといえるのである。また、第1章において、学習者が表現するのか、あるいはダンス作品が表現するのかと問うたが、ダンスにおける創作について考察しておいたように、学習者の現実の感情とは区別した純粋にダンスのために行われる「身振り」すなわち「虚の身振り」を体験すること、それが虚のパワーへと動機づけられることによって、ダンスを学ぶことの独自性を提示することができるのである。前章で批判的に検討したように、学習者に向けて対象である題材やテーマを提示するという学習過程の方向性では、本来「創作」の前提となる「素材」である身振りが出てこない段階では、創作へと至ることができないことになり、「創作ダンスは指導が難しい」といわれることにつながっていったと考えられるのである。なぜなら、絵画の場合であれば、キャンバスや絵の具といった現実の次元での物理的な存在としての「素材」は他者によっても、例えば指導者によっても準備できるのに対し、ダンスの場合は、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をぬきにして準備することは不可能だからである。この主体として存在し、運動する学習者のからだを「素材」として位置付くときにさえ必要であることが、ダンス教育の独自性であり、また、重要な学びを提供していくことができると論じる際にも見落としてはならないことであると考えられる。

ダンスにおける創作の独自性の図にならって、あえてダンス教育における創作の独自性も図示するとすれば、図8のようになる。

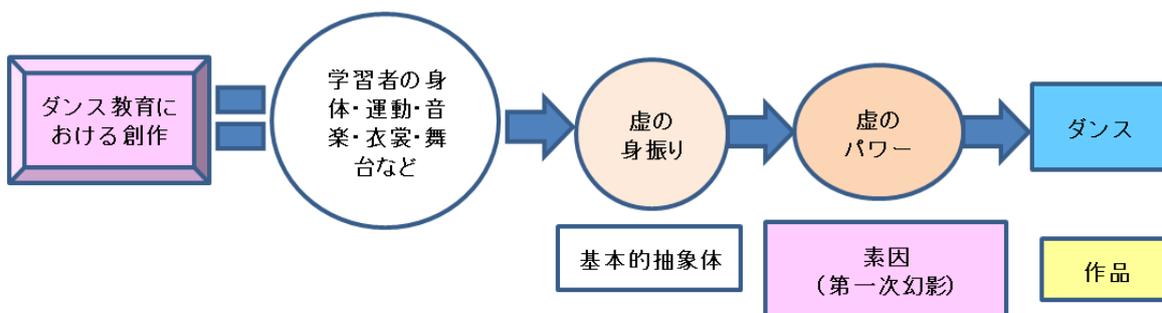


図8 ダンス教育における創作の独自性

また、ここでダンスにおける創作を考察した際に確認しておいた主体とのかかわりについてみておくことにする。ダンス教育において、学習者がつくる活動は、「グループ学習」を中心に行われてきている。この活動形態では、学習者は振付家とダンサーの両方の立場にあり、学習者同士が「共作共演」と呼ぶのがふさわしい創作を行っていることを確認しておきたい。詳細については、第4章で考察していくことにする。

6. ダンス教育における「イメージ」の再考

これまでの「創作」についての考察を通して、虚の次元の存在を明らかにしてきたわけであるが、この理解の中に、1章で指摘しておいたダンス教育における「イメージの介在」について重要なことが示唆されている。考察を進めてきたように、創作の所産は、「物理的な存在以上のもの」—仮象あるいは幻像なのであった。特に、ランガーによるダンスについての議論をみていくと、「dynamic image」²³⁾という用語が出てくるのであるが、この「image」はこれまで表現運動・ダンス領域で多用されてきた「イメージ」とは異なった意味で用いられていることをここで確認しておきたいのである。「創作」の考察において、繰り返し確認したように、この仮象あるいは幻像としての「image」は、物理的な属性をもたないのであるが、一方で物理的な存在を前提にしてもいるのであった。また、その虚の存在は、物理的に我々がみることができ、つまり、知覚できるのであり、決して想像されたり、夢想されたりわけではないのであった。ダンス教育において、仮象あるいは幻像として立ち現れるダンス作品もまた、たとえ拙いとしても、見せかけ、偽り、自然の改良、現実からの逃避といったものではない。また、想像されたり、夢想されたりして頭の中に浮かんでいる「イメージ」でもなく、指導者や仲間の学習者がダンス作品をみる場合には、像（image）として知覚できるものであると考えられる。ダンスの第一次幻影である虚のパワーを現象としてみるためには、その像を浮かび上がらせる現実の次元での物理的な運動が前提であり、その存在によって、動きがもつ「イメージ（像）」が立ち上がってくるということができるとであろう。このように考えてみると、表現運動・ダンス領域において多用されてきた「イメージ」という用語にも混乱があったことが指摘できるのである。

第2章 まとめ

本章では、まず「製造」との比較を通して、「創作」はその所産が、現実の次元にはないこと、言い換えれば、物理的な存在以上のものであるということを明らかにした。

そして、重要な芸術の種類は、それ独自の第一次幻影をもつこと、第一次幻影の相違がそれらの芸術を区分することを確認した。

ダンスにおける創作は、現実の次元で物理的に存在している舞踊家の身体やその運動、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生み出し、それを有機的な表現形式である作品へと構成することとして、理解された。特に、素因（第一次幻影）が虚のパワーであること、素材である身振りが現実の次元ではない「虚の身振り」すなわち基本的抽象体となって虚のパワーを生み出すことをダンスにおける創作の独自性として示した。

その考察をもとに、「ダンス教育における創作」について、その素材から考察を進めた。その結果、現実的な次元で物理的に存在しているものとして、まず、学習者の身体、その運動、音楽等が挙げられた。そしてダンス教育の場合にも、「創作」といわれるには、上記に挙げた素材から素因（第一次幻影）がつくられ、それによって作品が構成されなければならないことが確認された。

また、素材としての学習者の現実的な運動がなされなければ、「創作」は現実の次元でさえなされていないことが示された。第1章で考察した「学習者が動き出せない」という現実は、「創作」という視点からみると、「素材」さえ存在していないことを意味していることが明らかになった。

ダンス教育として行われる場合には、物理的な運動ができること、そして、それが虚の次元において「身振り」という像としてどのようなイメージや表現性をもつのかといったことが、学習を前提として想定され、素材から素因への移行が実現されていくような指導が必要であると考えられた。

学習者に向けて対象である題材やテーマを提示するという学習過程の方向性では、本来「創作」の前提となる「素材」である身振りが出てこない段階では、創作へと至るこ

とができないことになり、「創作ダンスは指導が難しい」といわれることにつながっていったと考えられた。なぜなら、ダンスの場合は、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をぬきにして、「素材」を準備することは不可能だからである。この主体として存在し、運動する学習者のからだが「素材」として位置付くときにさえ必要であることが、ダンス教育の独自性であり、また、重要な学びを提供していくことができると論じる際にも見落としてはならないことであると考えられた。

本章において、「創作」という用語をめぐる問題を検討した結果、「表現・創作ダンスの指導が難しい」といわれる理由として、下記の二点が明らかにされた。

(1) 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。

(2) 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が準備しなければならないこと。

第2章 注及び参考・引用文献

注1) 窪田は、舞踊における創作を取り上げ、ランガーの哲学を方法として、考察している。本章では、窪田の考察をもとにして、舞踊をダンスと読みかえ、表現運動・ダンス領域における「創作」についてのこれまでの議論の問題点を明るみにしていくことが課題となる。

窪田奈希左 (1997) 舞踊における創作についての考察—ランガーの芸術哲学をもとにして—, 体育・スポーツ哲学研究 19(2), pp. 1-8.

注2) ランガーの芸術哲学のなかで、振付家 (choreographer) という用語も使用されてはいる。

(S. K. Langer (1953) *Feeling and Form: A Study of Art Developed from Philosophy in a New Key*, Charles Scribner's Sons: New York, ch. 11.)

しかし、「舞踊家の創作するのはダンスである。」という一文に代表されるように、創作についての考察のなかでは、絵画における画家と舞踊家 (dancer) が対応する位置づけで、語られている。

(S. K. Langer (1957) *Problems of Art : Ten Philosophical Lectures*, Charles Scribner's Sons: New York, p. 78.)

ここでは、ランガーにならって、画家と舞踊家が対応する位置づけでまず、創作について考察し、ダンスにおける創作の考察の際に、振付家とダンサーのかかわりについて論じていくことにする。

注3) ここでランガーが使用している虚の (virtual) という用語は、現在日本で使用されている架空のといった意味の「バーチャル」ではないことを確認しておく必要がある。現在、「バーチャル」、「バーチャル・リアリティ」といわれる存在は、物理的な現実の次元での存在がない場合が多いが、ランガーの哲学のなかでは、あくまで物理的な次元でも存在していることを前提に議論が展開されていると理解できる。

注4) もともとランガーの芸術において使用されている像 (image) は、カタカナで書かれるイメージ、すなわち心の中で思い浮かべるイメージとは違った意味で使用されている。ここでいわれる芸術の像 (art image) は、実際に知覚されるものであると捉えられる。ダンス教育について議論がなされる際にも、「イメージ」の不用意な使用は、用語の混乱のみならず、理解のしにくさをも生み出す可能性があることに自覚的になるべきであろう。

- 1) 邦正美 (1986) 舞踊創作と舞踊演出, p. 17.
- 2) 三浦雅士 (1995) バレエの現代, 文藝春秋, pp. 15-16.
- 3) S. K. Langer (1953) *Feeling and Form: A Study of Art Developed from Philosophy in a New Key*, Charles Scribner's Sons: New York, p. 10.
- 4) S. K. Langer (1957) *Problems of Art: Ten Philosophical Lectures*, Charles Scribner's Sons: New York, p. 78.
- 5) *ibid.* p. 78.
- 6) *ibid.* p. 28.
- 7) *ibid.* p. 27.
- 8) *ibid.* p. 28.
- 9) *ibid.* pp. 3-4.
- 10) *ibid.* p. 28.
- 11) Langer (1953) *op. cit.* , P. 4.
- 12) Langer (1957) *op. cit.* , P. 28.
- 13) *ibid.* p. 29.
- 14) *ibid.* p. 5.
- 15) Langer (1953) *op. cit.* , P. 41.
- 16) Langer (1957) *op. cit.* , P. 28.
- 17) *ibid.* p. 41.
- 18) *ibid.* p. 41.
- 19) Langer (1953) *op. cit.* , P. 175-176.
- 20) *ibid.* pp. 175.
- 21) *ibid.* p. 174.

22) 「コンピューター振付の極致」, 朝日新聞, 1996. 3. 26.

23) Langer (1957) *op. cit.* , P. 5.

第3章 「模倣」をめぐる問題

一 主体と対象を問う

1. 第二次世界大戦後のダンス教育の大転換

序章において既に述べたように、第二次世界大戦後に学校におけるダンス教育は、既成作品の伝達から、自由な表現活動へと大転換を遂げたのであり、この時期以降指導の難しさが指摘されてきたと考えられる。本章では、この大きな変更について改めて確認し、それがどのような変化であったのかについて、「模倣」^{注1)}という用語をめぐる問題を考察することによって、明らかにしようと試みる。

上記の転換については、多くの先行研究において指摘されている。ここでは、松本による次のような記述からみていくことにする。

戦後の体育は、身体運動を通しての「人間形成」として全人教育の立場から体育を再検討するところからはじまった。…中略…。ダンスは、「作品を教える」ことから「つくる」こと即ち自己表現的、創造的活動 (creative dance) へ転換した。¹⁾

ここで、松本が指摘しているように、戦後、学校におけるダンス教育は、教師が作品を児童・生徒に指導する教育から、児童・生徒の作品創作を支援する教育へと大転換を遂げた。改めてこの大転換を指導の方法に着目してみれば、指導者が既成作品の動きをやってみせて教え込む指導から、児童・生徒の自己表現を引き出す学習の支援への転換であったと捉えられる。序章でもみたように、水谷は、「当時は、その指導に困難を訴える指導者が多く、その実現に苦慮した。」²⁾と指摘している。従来の指導から「創造的活動」への大転換によって、「文部省で決められた教材を伝達され、教師はそれをまた生徒に伝達した時代は、男子、女子の指導者は模倣のみで済まされたものである。」³⁾と書かれていた指導者たちは、学習者の自由な自己表現の実現に苦慮することになったのである。ここにおいて、文部省で決められた教材を自らが倣い、生徒へと伝達する学習内容としての「既存の動き」が消え去り、指導者らは何をどのように支援すればよい

かわからない状態になったと考えられるのである。「既存の動き」が消え去ったことは、指導者が模倣して自らのものとし、指導者を模倣して学習者ができるようになるというプロセスもまた消え去ったことを意味している。以降、序章でこの領域の指導の難しさに関する先行研究を概観しておいたように、現在に至るまで、表現運動・ダンス領域について、指導者らは継続的に指導に困難さを抱えていることが明らかにされている。序章でもみたように、このような状況は、寺山⁴⁾によって、『何を教えたらよいのかわからない』指導者は、その不安から『授業を展開する自信が欠落』し、最後には『指導しない』という負の連鎖に陥ると、学習に意義を認めても実践できない状況になる」と指摘されており、指導者が何を支援し、学習者が何を学ぶのかが不明瞭な領域になったことが伺えるのである。

現行の学習指導要領改訂以降に出された文部科学省「表現運動系及びダンス指導の手引」にも、この領域について下記のように書かれてある。

…「ダンス系」領域では、「技能の指導が難しい、どのように指導したらよいのかわかりにくい」という声がよく聞かれます。それは、「ダンス系」領域の中でも、特に「表現系ダンス」と「リズム系ダンス」という創造的なダンスでは、他の多くの運動領域のように、具体的な技や技能の系統性や構造がはじめにあって、易しいものから難しいものへとその習得を段階的に目指すものではないからでしょう。⁵⁾

ここにみるように、この領域についての文部科学省の指導の手引においても「どのように指導したらよいのかわかりにくい」という声がよく聞かれることが確認されている。そして、その理由は、創造的なダンスは、他領域のように具体的な技や技能の系統性がはじめにあるのでもなく、習得を段階的に目指すものではないこととされているのである。ここでさらに確認しておきたいのは、表現(創作ダンス)のみならず、リズムダンス(現代的なリズムのダンス)まで創造的なダンスすなわち創作型として捉えられていることである。この捉え方は、現行の中学校学習指導要領解説 保健体育編のなかにも代

表的な記述をみることができるのである。その記述は次のようなものである。「現代的なリズムのダンスでは、既存の振り付けなどを模倣することに重点があるのではなく、変化とまとまりを付けて、全身で自由に続けて踊ることを強調することが大切である。（下線＝引用者）」⁶⁾ここで明記されているように、創作型^{注2)}の指導においては、「既存の動き」の模倣に重点をおかないという主張が繰り返しなされてきているのである。

中村⁷⁾はダンス領域について実態調査を行い、「…現代的なリズムのダンスでは『自由に動きを工夫する』という学習指導要領の意図に反して教師の一斉指導による既成の運動技術が教授されたり、ビデオ映像等の踊りを模倣させるだけの授業が展開されていたりと、決して充実した実施状況ではなかった。」と考察している。このような考察が記述されていることから、既成の運動技術の教授や、既存の動きの模倣は充実した実施ではないと捉えられていることがわかる。

また、松本（富）も現代的なリズムのダンスについて次のように述べている。

「現代的なリズムのダンス」は自分らしい動きでリズムにのって踊るものであるので、現在流行しているような、特定のダンス・スタイルやテクニックがはじめからあるわけではない。そこで学習に際しては、流行のダンス・スタイルや洗練されたテクニックを覚えて踊るというよりも、自分らしくリズムにのって自由に踊ることを大切にすると、技能の有無にかかわらず、誰もが「踊る喜び」を味わうことができる。⁸⁾

ここにおいても、現代的なリズムのダンスを創作型ととらえ、「ダンス・スタイルやテクニックがはじめからあるわけではない」とし、スタイルやテクニックとして既に定着しているものを学習内容として認めない傾向をみてとることができる。すなわち、既存の動きを覚えて踊ることを重視しない見解であると考えられる。特に、上記に挙げた二つの主張は、明らかに既存のステップが存在し、なおかつステップと音楽のかかわりとしてリズムにのることが重要な現代的なリズムのダンスについても、創作型であると主張し、既存の動きの模倣を避けようとする考え方であるといえるのではないだろうか。

このように考察してみると、日本の学校における創作型のダンス教育は、既存の動きを覚えて踊ることよりも自分らしく自由に踊ることを重視しているといえる。

本章では、学校における創作型のダンス教育について、戦後の大転換期に、戦前の指導における「既存の動き」の模倣が消え去ったことから、何がどのように変更されたのかを明らかにしようと試みる。特に、「模倣」の主体と対象に着目して、戦前「既存の動き」の伝達を目指していたダンス教育が、どのように変更されたのかを考察していく。また、戦後の大転換に影響を与えたとされるアメリカの創作ダンス教育の草創期の思想の中に、すでにその変更の萌芽がみられることを確認した上で、ダンス教育における「模倣」の意義を見直していくことが課題となる。

2. 「模倣」についての基本的理解

ダンス教育における「模倣」の考察に先立って、広辞苑を繙くと、「模倣」は、下記のように説明されている。

自分で創り出すのではなく、すでにあるものをまねなろうこと。他者と類似あるいは同一の行動をとること。幼児の学習過程、社会的流行、さらには高度の文化活動など、文化的・社会的に重要な意義をもつ。⁹⁾

先にみたように、表現運動・ダンス領域では、重要でないとされており、「すでにあるものをまねなろうこと」とされる「模倣」ではあるが、文化的・社会的に重要な意義をもつのである。幼児の学習過程、子どもの発達や学習という観点からも「模倣」の重要性については、多くの先行研究がある。大藪は、次のように述べている。

人間は模倣する動物だと言われる。誕生直後の新生児さえ模倣する人間にとって、この言葉は至言である。人間の心には本能的な模倣欲求が備わっている。人間の子どもは、赤ちゃんでさえ、相手と同じ行為を反復する。反復し、模倣することで、その行為がもつ意味を共有しようとする。行動形態の模倣には、相手の行為がもつ意図や、行為の対象となる物がもつ意味を共有しようとする心の働きがある。人間の子供の模倣は、表面的な形態の模倣から、その背後にある内面的世界を共有する模倣へと発達する。¹⁰⁾

ここで、大藪が指摘するように、人間の模倣は誕生直後から発現し、形態の模倣から意図の模倣へと発達を遂げるとされる。赤ちゃんの模倣行動の古典的な理論としては、ピアジェの発達論¹¹⁾がある。ピアジェは、自発的模倣行動の発達を観察し、六つの段階の発達注3)があることを明らかにしている。

一方、身体の学習においても、「模倣」が重要であることが指摘されている。他者の動作をみてその動作形態を自らのからだで再現することは、決して容易なことではないからである。生田は、伝統芸道について、模倣、繰り返し、習熟という習得プロセスを示して、次のように述べている。

学習者自身が師匠の動作を模倣しながら生成する独自の目標に応じて得られる、内在的な成功感を下敷きにして、さらにより大きな目標を生成しながらそれに向けて学習を進めていくのである。¹²⁾

また、ダンスという文化も含まれるであろう高度な文化活動等についての理解を深めるために、美学事典を繙くと、「一般に原像 (Vorbild) に類似した模倣像 (Abbild) を作り出すことを模倣という」¹³⁾と書かれている。つまり模倣の対象を原像として規定し、それに類似した模倣像を作り出すことと理解できるであろう。そして、続けて以下のように説明されている。長くなるが、本章において、模倣の主体と対象を問い直す際に、重要な視座となると考えられるので、原文のまま引用することにしたい。

芸術上この概念は1) 他の芸術家の制作を模範としてそれと同様のしかたで制作すること、すなわち対象に倣うことをさす場合と、2) 現実の存在者を模してそれと同様のものを制作すること、すなわち対象を写すことを意味する場合とある。古典的芸術の模倣が勸奨されるのは、1) の意味、芸術は現実または自然の模倣だというのは、2) の意味においてである。美学上主として問題となるのは後の場合であるが、これはさらに a) 外的客観的な「事物」としての対象を表現すること、すなわち「再現」・「描写」を意味し、したがって内的主観的体験を表現すること、すなわち「表出」に対立する場合と、b) 対象をありのままに、忠実に写すこと、すなわち「写実」を意味し、したがって「理想化」 (Idealisierung) あるいは「様式化」に對立する場合とある。ただし古代ギリシャでは模倣の概念が著しく広く解され、アリストテレスに

みられるように、性格・心情のような内面状態の表出をもふくんでいる。この意味で音楽すらも模倣であるとされたのである¹⁴⁾。

この記述から、「模倣」という用語の問題性は、模倣する主体とその対象の多様性、対象の存在論的位相、つくることとのかかわりにあることが理解できる。まず、模倣する対象が他者であり、その人を模範として倣うことによって模倣像を制作する場合と、現実の存在者を模して制作する場合に大別されている。竹内¹⁵⁾によれば、この大別は、「他のひとに倣う」とことと「他のものを写す」とことと言い換えることができる。この後者の「他のものを写す」場合の対象は、上記の美学事典の説明において、さらに多様性が確認されている。外的客観的な事物を対象とする場合すなわち再現・描写と内的主観的体験を対象とする場合すなわち表出である。また、その写し方においては、写実として、理想化や様式化に対置されている。

一方、佐々木は、模倣を「ある存在の、ある在り方を模範として、それに倣うこと、および、その結果として生み出されるような模倣関係と模倣そのもの、をいう。」¹⁶⁾と定義している。先にみた美学事典の説明と合わせて捉え直してみると、模倣という行為とその対象のみならず、結果として生み出される原像と模倣の関係のあり方と模倣そのものまで含めて定義されていることが確認できるであろう。ここでは、佐々木による「模倣とコピー」と題した考察をもとに、原像と模倣の関係のあり方と模倣そのものについて確認しておくことにする。佐々木は次のように述べている。

模倣に関して第一に重要なことは、それをコピーから区別することである。どちらも模倣関係にかかわり、写すものと写されるものが同等である、という点でも両概念は等しい。違いは模倣が人の現象であるのに対して、コピーは物の現象である、というところにある。…中略…。模倣とコピーの違いは、絵画における模写と贋作の違いを考えることによって、容易に理解することができる。贋作において問題なのは、オリジナルと見分けのつかないような、結果の相似性だけである。これに対して模写は、

技法の習得のためになされる訓練であり、プロセスそのものが問題である。出来上がったタブローが原画と似ることは、もちろん大切である。なぜなら、原画と似た結果を出すことができ初めて、それを描く技法を習得することができた、と言いうるからである。しかし、重要なのは原画と似た模写そのものではなく、模写を行う人の技倆のなかに残される結果、すなわちある特定の能力、技法である。¹⁷⁾

ここで佐々木が指摘しているように、「模倣」という用語をめぐる問題、は、人の現象として理解し、結果のみならずそのプロセスに着目していくことが大切になるであろう。また、佐々木は「模倣」の多義性に関して、H. グイエを参照しながら、「作品が何物かを模倣しているというのであろうか。それとも作品の作者が誰かを模倣するということであらうか。」という問いを挙げている。すなわち、模倣の主体を作者なのか作品なのかと問うていると考えられる。

この佐々木の問いは、ダンス教育における「模倣」の考察にとって、重要な示唆を与えてくれる。ダンス教育の場合には、模倣の主体を作者なのか作品なのかと問うたとしても、作品同士の模倣関係にせよ、作者との模倣関係にせよ、「人に倣う」ことを抜きにして考察すること、すなわち人と人の営みを抜きに「模倣」を語るができないことに気付くからである、また、結果のみをみるということも、ダンスの場合には、その作品存在の様態を思い浮かべる時、同時展開においてしか、単純な比較はできないからである。つまり、ある絵画作品と他の絵画作品が「模倣」の結果似ていることと、あるダンス作品と他のダンス作品が「模倣」の結果似ていることとを比較した場合に、主体が作品のなかにいるという位置付けの相違についても検討する必要性が主張できるであろう。作品存在の様態の問題や主体のかかわりの問題、また同じ名前を冠した作品が繰り返し演じられること等については、その考察を次章以降に委ねることにする。

ここでは、戦前の教育がそうであったように、文部省から伝達されてきた既成の作品を指導者が生徒に指導する場合にも、つまりは作品を主体とした模倣であったとしても、人に倣うことなしにその営みは成立しないことをまずは確認しておきたい。

本節において考察した模倣の対象および主体と模倣との関係についての基本的な理解は、今後のダンス教育について考察を進める際に、重要な視座となりうるであろう。

本章では、先にも述べたようにダンス教育における「模倣」について、特に対象に着目して考察を進めていくことにする。まず、ダンス教育における「模倣」についての先行研究の中で、その対象がどのように捉えられているかからみていくことにしたい。

3. ダンス教育における「模倣」の見直し

先において検討したように、表現運動・ダンス領域において「既存の動き」の模倣に重点をおかないとする主張が多くみられる一方で、戦後の教育が創造的な活動を中心に進められてきたことを振り返り、「模倣」を見直そうとする先行研究も散見される。

太田¹⁸⁾は、「模倣」が「他人が作った舞踊をただ覚えて真似るだけの単なる身体修練といったように『形象による形象の模写』という意味に解されてきた。」ことを批判的に検討し、「『模倣』とは学びの原典であり、表現の基本を提供し得るものであるといえる。模倣の欠落はこうした表現の基礎をなす活動の欠如につながるといえる。」と指摘している。まなびの語源がまねびであったとする説はよく聞かれるが、ダンス教育の場合にも、ここで太田が指摘するように、模倣は基礎的で重要な営みであり、模倣が軽視されたり、欠如したりすることについては、慎重に検討する必要があるだろう。

また、内山¹⁹⁾は、これまでの舞踊教育で否定されてきた模倣を仮に「薄い模倣」とし、自身らが主張する模倣を「厚い模倣」とするならば、後者は単なる表層的な身体動作の機械的反復に止まらない、心身両面に渡り、さらには変化し運動する場に渉る「模倣」とし、世阿弥の能楽理論をもとに、「厚い模倣」の可能性と意義を現代舞踊教育理論に位置付けようと試みている。そして、厚い模倣を方法とする舞踊教育が育成する能力の可能性について、1. 身体性、感性の模倣、2. 場の感知力の模倣、3. 創造性への展開の3点を挙げている。「厚い模倣」については、重要な指摘がなされているおり、表現運動・ダンス領域において模倣が「薄い」ものとして否定されてきたのは事実であるが、前節の基本的な理解において確認したダンス教育の独自性をふまえるとき、そもそもダンス教育において、学習者が主体である場合に「薄い模倣」がありうるのかととの疑問が提示できるであろう。

ここで、二者による模倣の主体と対象の理解を確認しておきたい。先の太田²⁰⁾は「指導者と学習者の間に介在するものは、表現を伴う『動き』である」とした上で、指導者

の演示にはじまる「模倣」の構造を考察しており、内山²¹⁾も「能の稽古は、師匠の動作の形姿を視覚的に見て取り、自分の身体を操作することによってこれに近い形姿を再現しようとする段階から入る。」としていることからわかるように、両者ともダンス教育における指導者（師）の動き、すなわち「既存の動き」を対象とした模倣について考察を進めていると捉えられる。もちろん、両者によって論じられている模倣の主体は、学習者であると考えられる。

一方、寺山²²⁾は、「舞踊教育において『模倣』という語は、単なる『ものまね』という意味から『ミメシス』まで広い捉え方がされている」ことを整理した上で、「学習の目的をしっかりと定め、『模倣』を教科内容（＝学習内容）として捉えるか、教材として捉えるかが重要であるといえる」とし、「『模倣＝イメージの再生』という構造から、イメージとして内的に蓄積されたものが重要であり、そしてまた、『善きもの』を再生できることが重要であると考えられた」としている。寺山²³⁾もまた、「模倣」の概念の捉え方が多面的であることを指摘して整理を試みているのであるが、ダンス教育における模倣対象として例示しているのは、ウサギや新聞紙すなわち題材や教具である。この寺山によって示された模倣対象は、前節の「模倣」の基本的な理解まで立ち戻ってみれば、現実または自然の模倣であり、外的な動物あるいは事物を対象とした「再現」・「描写」を意味していると考えられるのである。ここにおいて、ダンス教育における模倣対象の広がりを確認することができるであろう。ここで改めて三者による模倣の対象の理解を比較してみたい。太田や内山は指導者の演示という「既存の動き」の模倣の構造を考察していたのであり、学習者が「ひとに倣う」こととしての模倣の重要性を主張していたとみることができる。両者の考察における「模倣」の対象はひと（他者）であり、また指導者の動きとしての原像でもあり、学習者が模倣をそれと同等に似せようとする営みとしての「模倣」の意義を主張していたと考えられる。一方、寺山の場合には、他のものを「写す」こととして、「模倣」を捉えていたと考えられる。また寺山²⁴⁾は、「模倣の構造は、目から飛び込んだ事象（モデル）を個人の内部で『あなたため』、イメージとして蓄積され、再構成されたイメージが身体運動として表現される過程であると

いえる。」とも述べており、外的な生物・事物を対象とした「模倣」を想定しながらも、その対象についての「イメージ」すなわち内的主観的体験が身体運動として表現されると捉えていることがわかる。つまり、外的生物・事物という形ある対象と内的なイメージの二つが対象として想定されている。つまり、外的生物・事物の場合には、「写す」こととして捉えられるのであり、内的なイメージの場合には、「表出」として捉えられるという二重性が指摘できるのである。

ここまでの考察の結果、ダンス教育における「模倣」についての先行研究において示された原像＝対象を検討してみると、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がわかる。

ところで、戦前の学校におけるダンス教育は、指導者（他者）の動きを対象とした模倣を中心に行われていたのであった。戦後の大転換を「模倣」という視点からみると、どのような変更があったと考えられるであろうか。ここでは、アメリカの創造的舞踊教育の草分けといわれる。G. K. コルビー^{注4)}の主張を一例に考察していくことにしたい。なぜなら、戦後アメリカの方向付けのもとで民主体育・新体育^{注3)}の実現が目指されたのであり、ダンス教育の転換もその流れの中で、起こったことであったといわれている²⁵⁾からである。

4. アメリカの創作ダンス教育草創期の思想

コルビーはアメリカにおける創造的舞踊教育の、まさに“草分け”とみなされおり、T. D. ウッド^{注5)}と E. ホーンの指導下にあつて、舞踊教育内容の現状を批判的に受け止める新しい視点を芽ばえさせたといえるといわれている²⁶⁾。そして、コルビーらの仕事かどのような舞踊教育の現状から出発したのかについては、次の3つの流れがあつたといわれている²⁷⁾。すなわち、(1)エセティックダンス(aesthetic dance)、(2)ジムナスティック・ダンス(gymnastic dance)、(3)フォーク・ダンスとナショナルダンス(folk and national dance)である。このような従来の内容に変わって主流となつたのが、コルビーらを源流とする創造的舞踊教育であつた。

コルビーは、²⁴⁾と述べており、教員を養成するコロンビア大学において、自分たちの理念にもとづき、「ナチュラル・ダンス」の名称がふさわしいとして採用している。そして、コルビーは、「ナチュラル・ダンスをすることは全ての人に開かれており、スキルもバックグラウンドも準備する必要はない」とし、「誰もが歩く、スキップする、走るといった方法は知っている」²⁹⁾と主張したのである。ここにおいて、コルビーが「ナチュラル・ダンス」を提唱し、技術や背後の知識は必要ないと主張したことは、従来のエセティック・ダンス、ジムナスティック・ダンスといったダンス文化の型や形式を重視しないことを意味していたと考えられる。なぜなら、コルビー自身が、「ナチュラルダンスに技術はあるのですかという疑問がいつも挙げられる」³⁰⁾と述べているからである^{注5)}。すなわち、コルビーによる主張は、従来の技巧的な動きを捨て、自然な動きを用いた子ども達の自由な表現を重視するというものであつた。また、コルビーの「ダンスをすることが自己表現の手段である」³¹⁾という視点もまた導出されたことをみてとることができるのである。これまでみてきたように、アメリカ創造舞踊教育の草分け的存在と言われるコルビーの主張の中に、技巧的な指導者(他者)の動きを対象とした「模倣」よりも自由な表現を重視しようとする傾向をみることができる。つまり、この主張

において、序章で示した現在の学校における創作型のダンス教育の傾向との重複をすでにみてとることができるのである。コルビー自身は実践を通して、「ダンスとはステップを踊ることではなく、思想や情感を表現するものである」³²⁾という理念を立ち上げていったと考えられる。

5. ダンス教育における模倣の対象の転換

では、アメリカ草創期の創造的舞踊教育において、「ダンスとはステップを踊ることではなく、思想や情感を表現するものである」という主張がなされたとき、自由な表現あるいは自己表現は何を対象とするのであろうか。ここにおいて、従来の技術や既成作品という形ある動きとしての原像に取って代わり、形なき自らの思想や情感を原像＝対象とすることが求められたと考えられるのである。「模倣」の基本的理解に立ち戻ってみると、模倣の主体である学習者は、思想や情感といった自らの内的なイメージを対象として、運動を生み出すことを求められることになったのである。つまり、コルビーの主張は「模倣」という視点からみれば、指導者（他者）の動きから自らの思想や情感への対象＝原像の転換であったことが指摘できる。

では、ダンス教育における「模倣」の結果として生み出される模倣と対象の関係についてはどうであろうか。先の基本的理解における「模倣とコピー」の関係における絵画の例をもとにみていくことにしたい。模倣とコピーの違いは絵画における模写と贋作の違いを考えることによって、理解されていた。絵画の贋作においては、オリジナルとの結果の相似性だけが問題になるのに対して、模写は技法の習得のためになされる訓練であり、プロセスそのものが問題であった。他者の動きを原像とする模倣の場合はどうであろうか。動き方の模倣とコピーについて金子は次のように述べている。

書道の基本が名筆の手本を見て写すという臨書に置かれているのは周知のとおりです。わが国の芸道伝承の低層に流れるこの模倣思想は、遠く中国文化にさかのぼるものであり、サル真似として侮辱されるはずありません。動きかたを真似るということは、単に物理的時空系において、その人の位置変化のコピーを作り出すことではないのです。自ら動いて真似るということは、その人の動きかたの動感形態の意味核が把握され、それを自らの動きかたとして身体中心化するのでなければなりません。いうまでもなく、この身体中心化によって始原的な体感身体知が働き、その動きかた

を真似ることの基盤が生み出されます。つまり、真似する人に新しい動きかたが発生したときに、真似した人は学ぶ^{まね}ことができたといえるのです。³⁴⁾

ここで、金子が述べているように、動きかたを模倣するということは、物理的時空系において、その人の位置変化のコピーを作り出すことではない。第2章において、素材としての物理的な運動の場合にも、学習者の主体的なからだの営みが必要であることを確認した通りである。絵画の模写の場合と同様に、自ら動いて真似る動きを対象とした「模倣」は、真似する主体に新しい動きかたが発生するまでのプロセスが重要なのであり、その結果の類似性のみを重要視する贋作やコピーとは異なる営みとして理解しなければならないであろう。

また、先に指摘しておいたように、結果の模倣関係を考察する場合、ある絵画作品が他の絵画作品の模倣であることとあるダンス作品が他のダンス作品の模倣であることでは少し事情が変わってくるであろう。絵画における模倣においては、ある絵画作品とその贋作について、結果としての模倣関係をものどもの関係として問い直すことができるのに対し、ダンスの場合には、結果としても模倣関係をもパフォーマンスとして実現させるためには、一回性をもつ人の動きを抜きにして、語ることはできないからである。ここにおいて、ダンス教育における模倣を考察する場合には、人と人の間に介在する動きが問題となり、作品を主体とした「模倣」を考察するとしても、人と人のかかわりについて、考察する必要があるといえるであろう。

6. ダンス教育における模倣の意義

この人と人の間の模倣関係について、金子は、「真似るという行為は真似される対象がすでに存在するはずだから、真似るのは創作だというとそれは論理矛盾となる。しかし、動感化される形態発生は我が身に感じる不可避的な原事実だから、それは紛れもなく本原的な身体知の発生であり、模倣対象としての他者の志向形態と同じであるはずはない。」³⁴⁾という。この記述から、運動の場合には模倣される対象としての原像が既存のものであっても、他者の志向形態のプロセスに過ぎないのであり、他者によって発生させられた既存の動きにすぎないと考えることができる。つまり、真似する主体にとっては、新しい本源的な身体知の発生に他ならないと捉えるべきであろう。特に、ダンス教育において、学習者が主体であり、指導者の動きを原像とする模倣は、他者である指導者の志向形態のプロセスをもとに、学習者が新たな身体知を発生させる営みなのである。したがって、結果である模倣と原像との類似性によって、軽視されるべき活動ではない。先に引用したように、模倣によって動感化される形態発生は、学習者の紛れもない身体知の発生であり、表現のための基礎となる重要な学びのプロセスとして捉えられるからである。つまり、ダンス教育における模倣の場合には「既存の動き」という捉え自体に問題があるといえるであろう。

このように動きの模倣の意義を検討してみると、ダンス教育においても、太田が「ただ覚えて真似るだけの身体修練」、内山が「薄い模倣」、寺山が「ものまね」と呼んだ「模倣」すなわちコピーのような模倣の捉えは、結果の模倣関係における相似性のみを問題とした考察であったと捉え直すことができる。だが、ダンス教育においても、動きを写すこととしての模倣は、技法習得のためになされる訓練としてそのプロセスが問題となるものであろう。また、絵画において原画と似た結果を出すことは、模写した主体が描く技法を習得できたということであり、模写そのものではなく模写を行う人の技倆としてのある特定の能力、技法が重要であった。同様に、ダンス教育においても、指導者（他者）の動きを写す模倣は、たとえ他者によって既に実現されたようにみえるとし

でも、模倣を行う人がプロセスを通じて身につける技倆としてのある特定の能力や技法が重要であり、学びの原典としての表現の基本を身に付けるための基礎をなす活動としてそのプロセスの重要性が理解できるであろう。このように考察を進めてくると、先に模倣の対象＝原像を考察する中で、ひとに倣うこととして捉えた活動はまた動きを写す活動としても捉えられることがわかる。どちらにしても、学習者は主体的にまるごとのからだでかかわることが求められるといえるであろう。

第3章 まとめ

本章では、ダンス教育における「模倣」の主体と対象を問い直し、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」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てきた。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、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のであった。一方で、ダンス教育において、コルビーの主張を一例としてみたように、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のではないかと考えられるのである。

本章において、「模倣」という用語をめぐる問題を検討した結果、「表現・創作ダンスの指導が難しい」といわれる理由として、下記の二点が明らかにされた。

(1) 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。

(2) 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みると、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変化したこと。

第3章 注および引用・参考文献

注1) 大橋は、ダンス教育における模倣の主体と対象を問い直し、模倣の意義を主張している。本章では、大橋の議論を参照しつつ、たとえダンスが主体の場合、つまり、あるダンスが他のダンスの模倣である場合にも、主体の介さない営みは成立しないことを論じることが課題となる。

大橋奈希左 (2015) ダンス教育における「模倣」の意義, 体育哲学研究 45, pp. 15-23.

注2) 現行の学習指導要領において、「表現運動・ダンス領域」は、表現(創作ダンス)、フォークダンス、リズムダンス(現代的なリズムのダンス)の3つで構成されているが、そのうちの表現(創作ダンス)、リズムダンス(現代的なリズムのダンス)の2つが、創造的なダンス、すなわち創作型であると捉えられている。

注3) ピアジェは、「模倣」について、「モデルが再現される場所の行動だ(これはそのモデルの表象を意味するものではない。なぜならばそれは事実的に知覚されることができないから)。」と定義し、「模倣はあるかどうかかわからないような簡単な、反射によって後の模倣を準備するだけのような第一段階から、漸次発達して第6段階のいわゆる後発模倣である表象的模倣の生まれてくる段階に達するのである」としている。

注4) 片岡は、「これまでアメリカ舞踊教育史研究の中で、コルビーとラーソンは、ドゥブラーと並び創造的舞踊教育を発展させた先駆者として位置づけられてきた。しかしながら、M.ドゥブラーに比較してコルビーとラーソンの研究そのものはそれほど積みあげられてきた訳ではない。したがって、わが国においてもコル

ビーとラーソンはアメリカ舞踊教育を発展させた重要人物として一般に了解されるまでにはいたっていないといえる」としている。

片岡康子（1983）アメリカにおける創造的舞踊教育の成立過程—G. コルビーと B. ラーソンを中心として—, お茶の水女子大学人文科学紀要 第36巻 p. 89.

注5) コルビーがダンスの内容を検討する試みの際に与えられたのは、「子どもの自然な運動を用いた内容であること、自己表現を認める内容であること、全人教育に位置づく創造性をもっていること」という三原則であった。 同上書, p. 95.

注6) コルビーは、新体育の創始者 T. D. ウッドの要請によって、ダンスの内容を検討するという改革を試みたといわれている。

同上書, pp. 91-92.

片岡康子（1984）アメリカにおける創造的舞踊教育の成立過程—ナチュラル・ダンスからのアプローチ—, お茶の水女子大学人文科学紀要 第37巻 pp. 142-143.

注7) この問いについて、片岡は、次のように述べている。『『ナチュラル・ダンスにはどのような技術があるのですか』としばしば質問されたときコルビーは言う。この質問は裏返すと、人々に技術がないと思われていたことになる。ナチュラル・ダンスは、従来のエセティック・ダンスが持っている技巧的な動きを用いたダンスではなく、自然な動きを用いた子ども達の自由な表現を重視するダンスであったためである。』 [片岡康子（1984） p. 146.]

1) 松本千代栄（1975）日本における学校ダンスの歩み—故戸倉ハル先生を偲んで—, 日本女子体育連盟二十年の歩み, 大修館書店, p. 105.

2) 水谷光（1988）ダンス指導ハンドブック, 大修館書店, p. 25.

- 3) 伊澤やゑ子(1971)学校体育におけるダンス, 体育の科学 21(10), pp. 640-641.
- 4) 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 巻 p. 184.
- 5) 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, 東洋館出版社, p. 10.
- 6) 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育編, 東山書房, p. 128.
- 7) 中村恭子 (2009) 中学校ダンスの男女必修化の課題—中学校教員を対象とした調査にもとづいて —, 順天堂スポーツ健康科学研究 第 1 巻第 1 号(通巻 13 号), p. 28.
- 8) 松本富子 (2003)「現代的なリズムのダンス」のねらいと授業づくり, 木村清人・戸田芳雄監修, 新しい課題に対応する中学校保健体育科の授業モデル③「現代的なリズムのダンス」編, 明治図書, p. 19.
- 9) 新村出編 (1991) 広辞苑第四版. 岩波書店:東京. 「模倣・摸倣」の項目 p. 2551.
- 10) 大藪泰 (2005) 赤ちゃんの模倣行動の発達—形態から意図の模倣へ—, バイオメカニズム学会誌 29(1), pp. 3-8.
- 11) J. ピアジェ, 大伴茂訳 (1968) 模倣の心理学, 黎明書房.
- 12) 生田久美子 (1987) わざから知る, 東京大学出版会. [新装版第 2 刷 (2011)]p. 19.
- 13) 木幡順三 (1974) 模倣, 竹内敏雄編修, 美学事典 増補版, 弘文堂, p. 174.
- 14) 同上書, p. 174.
- 15) 竹内敏雄 (1979) 美学総論, 弘文堂, p. 143.
- 16) 佐々木健一 (1995) 美学辞典, 東京大学出版, p. 45.
- 17) 同上書, pp. 48-49.
- 18) 太田泰代 (1998) 舞踏における模倣伝承の意義, スポーツモルフォロジー研究 4, p. 100.
- 19) 内山須美子 (2001) 舞踊教育における「厚い模倣」の有効性—世阿弥の「安き位」から「安位」に到る過程に基づく検討—, スポーツ教育学研究 Vol. 21 No. 2, pp. 43-55.

- 20) 上掲書, 太田 (1998) , pp. 101.
- 21) 上掲書, 内山 (2001) , p. 45.
- 22) 寺山由美 (2003) 舞踊教育における模倣の問題—「模倣」の概念とその捉え方—, 舞踊教育学研究第5号, p. 23.
- 23) 同上書, pp. 21-22.
- 24) 同上書, p. 22.
- 25) 太田早織 (2009) 戦後日本の体育科におけるダンスの位置づけに関する研究—特に新体育形成期にみるダンスの教育的意義づけを中心に—, 日本体育大学紀要 39(1), pp. 1-11.
- 26) 片岡康子 (1983) アメリカにおける創造的舞踊教育の成立過程—G. コルビーと B. ラーソンを中心として—, お茶の水女子大学人文科学紀要 第36巻 p. 95.
- 27) 同上書, pp. 91-92.
- 28) “At Teacher College, Columbia University, we have adopted the name ‘Natural Dancing’ feeling that this term expresses more nearly the thing for which we are working.”
Gertrude K. Colby (1922) *Natural Rhythms and Dances*, A. S. Barnes and Company, New York., p. 7.
- 29) “The beauty of Natural Dancing is that it is open to everyone. No skill and background of preparation is necessary, for everyone knows how to walk, and skip and run.” *ibid.*, p. 7.
- 30) *ibid.*, p. 8.
- 31) “The question always arises, ‘Is there any technic in Natural Dancing?’
ibid., p. 8.
“This brings up a point that I feel is an important one. There has been much said of dancing as ‘a means of self-expression’”
- 32) 上掲書, 片岡 (1983) , p. 98..

33) 金子明友 (2005) 身体知の形成 下, 明和出版 p. 213.

34) 金子明友 (2009) スポーツ運動学 身体知の分析, 明和出版, p. 56.

第4章 作品をめぐる問題

－存在様態を問う

1. ダンス教育における作品とその同一性

本論文では、2章において、創作とは、所産である「作品」が虚の次元にある制作として理解してきた。そして、ダンスにおける創作の独自性をその第一次幻影が虚のパワーであることに求めたのであった。本章では、ダンス作品の独自性を、その存在様態^註 1) に着目して明らかにした上で、その理解を通してダンス教育における「作品」について、学習者のかかわりという視点から考察を進めていくことにする。

現行の中学校学習指導要領解説における第1学年及び第2学年についての記述をみると、「創作ダンスは、多様なテーマから表したいイメージをとらえ、動きに変化を付けて即興的に表現することや、変化のあるひとまとまりの表現ができるようにすることをねらいとしている。」¹⁾とある。また、「第3学年では、表したいテーマにふさわしいイメージをとらえ、動きに変化をつけて即興的に表現することや、個性を生かした簡単な作品にまとめて踊ることができるようにする。」²⁾とある。この2つの文章をならべてみると、「変化のあるひとまとまりの表現」が、学年が進むと「簡単な作品」へとつながっていくと捉えられていることがわかるだろう。では、「変化のあるひとまとまりの表現」、「簡単な作品にまとめて踊ること」とは、ダンス教育においてどのような活動を指しているのであろうか。また、ダンス教育における「作品」はどのように存在しているのであろうか。

ダンス作品の存在については、「作品」の同一性の問題として、J. マーゴリス³⁾ や M. サーリッジ・A. アーミラゴス⁴⁾によって議論されてきており、尼ヶ崎⁵⁾によってすでに総括されている。これらの論考は、本章で取り組もうとするダンス作品の存在様態について重要な示唆をもたらしているが、それがダンス教育についてどのように意味づけられるかについては言及されていない。

一方、「ダンス（舞踊）教育」あるいは「表現運動」と「作品」というキーワードで先行研究を概観してみると麻生ら⁶⁾の数件が見られるのみであり、実践的な検討が作品のテーマについて行われている。その中で唯一、本山ら⁷⁾は「表現運動」^{註1)}における

作品概念を検討しているが、子どもたちが作品を実現する活動を分析して、指導者の作品概念の偏狭さを指摘するに留まっている。だが、キーワードを「作品」から「創作」に置き換えて先行研究を概観すると多くの論考が見られる。つまり、表現運動・ダンス領域における先行研究では、つくられた所産としての作品ではなく「つくる活動」を中心に考察されてきたという事実が確認できるのであり、このことはダンス教育における「作品」存在の孕む問題にかかわっていると考えられる。

本章では、ダンス教育についての考察に先立って、一度他の芸術との比較まで立ち戻ってダンスの作品存在について明らかにした上で、考察を進めていくことにする。考察を進めるにあたっては、新田による「芸術作品の存在」⁸⁾という試論を拠り所として、美術館の芸術である絵画との比較を通して、実演芸術である音楽やダンスにおける作品の存在を問い直していくことにする。ここで、新田のこの試論を取り上げたのは、彼が、作曲家・演奏家・聴衆という主体とのかかわりの中で、音楽作品の存在を問い直しているからである。つまり、ダンス作品の存在を問い直すことを想定すると、学習者がつくり、おどり、みるという活動について考察を進めるための視点を与えてくれると考えられるのである。

また、尼ヶ崎⁹⁾が指摘するように、「美術館の芸術」と対置して「劇場の芸術」の様態を追求することは、ダンス理解にとって本質的な問題領域を指し示すことになるのであり、ダンス教育の先行研究の中で吟味することなく使用されてきた「作品」という用語の理解にもつながると考えるからである。

ただ、この試論は、1969年に書かれたものであり、「古い」印象は否めないであろう。本章では、新田自身が、その後「作品概念の洗い直し」¹⁰⁾を行っていることも視野に入れた上で、あえてこの素朴な試論を視座として考察を進めていくことにする。なぜなら、美学において「作品の危機」¹¹⁾が叫ばれて以降も、「舞踊はたいてい『作品』として提示され、鑑賞され、特定され、登録される」¹²⁾のが慣習だからであり、新田自身が「作品概念の洗い直し」をする中で、下記のように述べているからである。

今のわれわれの演奏会ならびに展覧会を賑わしているのはアヴァン・ギャルドの末裔たちである。偶然性の音楽も、レディーメード・オブジェも、なるほど“古典的”な作品の態を成していない。われわれに馴染みの有機的統一体としての作品はたしかに姿を消した。しかし、だからと言って、今や芸術を論じるのにいっさい作品概念を用いてはならないのであろうか？そうではない、とわれわれは考える。アヴァン・ギャルドとその末裔は芸術の世界に新しい一頁を付け加えたのではなく、既に制度と化してしまった西欧近代の芸術作品の概念を単に活性化したに過ぎない、と見るからである¹³⁾。

ここで新田が指摘するように、デュシャンの『泉』（1913）やジョン・ケージの『四分三三秒』（1954）は、美術館や演奏会といった制度における慣行があるからこそ成立したと考えられるのであり、作品概念への問い直しであったとみるべきであろう。ダンスにおける作品概念もまた、例外ではない¹⁴⁾。

ここでは、新田による「デュシャンやケージの遣ったことの意義の第一は、すでにみたように、展覧会や演奏会がひとつの制度であり慣習である点を明らかにした点に在った。意義の第二は、芸術作品がはたして“閉じた”もの、自己完結的なものかどうかを疑わせる点にある。」¹⁵⁾ という指摘を確認して、本題へと進んでいくことにする。

2. 作品の存在

ダンス教育における作品存在を問い直すために、まずはダンス作品の存在様態について、絵画、音楽との比較を通して考察してみたい。なぜなら、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からである。

絵画、音楽、ダンスそれぞれの作品について新田の試論をもとにみていくことにする。

2. 1 絵画作品の存在

一つの絵画をみる場合には、目の前にその作品を固定しておくことが可能である。そして、私が良いというその作品を他者が悪いといった場合には、その作品を盾にとり、それを指さしながら自分の評価の正当性を主張することもあるであろう。だが、新田は、「絵の議論にさいしてカンヴァスを指さすのは、なにも絵画作品を物質的存在として規定しているのではない。」¹⁶⁾と指摘する。絵の具の塗られたカンヴァスという物質の塊が即絵画であるわけではないからである。現実の次元にある絵の具の塗られたキャンバスと虚の次元として現れる絵画については、2章で考察したとおりである。続けて新田は、「芸術作品とはわれわれの知覚内容のことだ、という結論もまた出てこない」¹⁷⁾ことを確認する。先の例において、私の知覚内容と他者の知覚内容をそれぞれ絵画作品だということにならないのは、当然であろう。見た人の数だけの多くの作品を認めるわけにいかないのは当然である。では、作品存在はどこに認めればよいのであろうか。新田は、「本質存在と現実存在との緊張関係そのもの、これが作品なのである。」¹⁸⁾という立場をとっている。また、われわれは絵において何を見ているのかについて次のように考察している。

われわれが見ているのは、変転きわまりない現実存在としての色や形と、作品そのものとのあいだの緊張関係である。… (略) …しかしながら、また逆に、肉眼に映るかぎりのものをそのまま作品と同一視し、心理学的な知覚内容に安住してしまうことも、われわれにゆるされていない。絵において、われわれはいわば知覚を超えて見ることを強られる。しかも、この知覚を超えて見ることを、知覚の内部でおこなわなければならないのである。こういう言い方がゆるされるとすれば、眼に見えるものにおいて、眼に見えないものを、見なければならないのである。知覚作用の現象学は、この逆説的な事態がじっさいに可能であることを教えているように思われる¹⁹⁾。

ここで、新田が指摘するように、われわれ鑑賞者がカンヴァスを前にして見ているのは、決してカンヴァスにおける絵の具の色や形といった物質の合成ではない。カンヴァスにおける絵の具の色や形は、画家つまりは作者によって作り出され、われわれが見るものを支える基盤にすぎない。これもまた、2章で考察した通りである。つまり、絵画作品において堅固な同一性を保って存続しているのは、現実存在における物質的基盤にすぎない。

2. 2 音楽作品の存在

では、実演芸術である音楽の場合はどうであろうか。音楽について新田は、ベートーヴェンの「熱情ソナタ」を例に挙げて、作品そのもののあるべき場所を考察している。作曲から楽譜へ、楽譜から演奏へ、そして演奏から聴衆へとながれる過程のどこに作品はあるのか。この過程を遡りながら、彼は作品がどこにあるのかをひとつひとつ確認している。彼の考察をもとに、そのプロセスを辿っていくことにしたい。

さいごの段階、つまりわれわれ聴衆の主観的状态の中に作品があるわけではない。「『熱情ソナタ』という音楽作品を、個々人のそのときどきにおける体験という、無限に多様なもののなかへ拡散させてしまうわけにはゆかない。」²⁰⁾ からである。だが、

客観的に測定可能な音波のなかにあるわけでもない。「過渡的な現象の中に、作品という恒常性のあるものを定着させるわけにはゆかない」²¹⁾。そして、ピアニストの内部にあるわけでもない。「受け手であるわれわれの主観の流動性を指摘した以上、送り手である演奏者についてその点を指摘しないのは片手落ちというもの」²²⁾であるからである。それでは、ピアニストが忠実であろうとする楽譜にあるのであろうか。これについて、新田は次のように述べる。

なるほど、この題名を冠した一定の記号体系が紙にしるされた状態で実在し、他方、その記号を解読しうる人がいるかぎり、かつてベートーヴェンによって作られたその曲への通路は、ほぼ永続的に確保されているとあってよい。楽譜の物質的な恒常性が、あたかも作品の恒常性を保証するかにみえるのは、このためである。しかし、楽譜によってその相対的な永続性が保たれているのは、たんに作品への通路であって、作品そのものではない²³⁾。

ここで、新田は、音楽の楽譜の物質的な恒常性を確認した上で、楽譜によって作品への通路が保たれていると主張するのである。そして、最後に、作曲の段階において、ベートーヴェンの内部で鳴り響いていた音の体系こそ、われわれの求める作品であるという帰結も退けられる。「もしそうなら、『熱情ソナタ』はベートーヴェンの死とともに、いや、もっと厳密に言えば、彼の作曲行為の終了とともに、この世から消えてしまったことになる」²⁴⁾からである。

ここまでみてきたように、新田は作曲から楽譜へ、楽譜から演奏へ、そして、演奏からわれわれへとつながれる過程のどこにも作品そのもののあるべき場所がないと結論するのである。そして、演奏と作品そのものとは区別されなければならないが、分離されることはできないことを確認した上で、次のように述べている。

作品とその演奏とは相互の連関において成り立っている。演奏は作品を浮かびあが

らせるときはじめて演奏であり、作品は演奏によってはじめてその姿をあらわす。いま、演奏によって、鳴り響く音たらしめられたかぎりにおける作品を現実存在としての作品とよび、鳴り響く音によって現象せしめられるところの作品そのものを本質存在としての作品とよぶならば、音楽作品における本質存在と現実存在とはたがいに他と関係しあうことによってはじめて成立するといわなければならない。…中略…。本質存在と現実存在の緊張関係そのもの、これが作品なのである²⁵⁾。

ここで新田が指摘するように、実演芸術である音楽作品は演奏との相互関係によって成り立っている。永続性をもつ記号体系としての楽譜にもとづいて、演奏されることによって始めて姿を現すのである。したがって、演奏は作品の現実存在と本質存在との緊張関係を問い直すことに他ならないといえるであろう。そして、この演奏を行うのはピアニストすなわち演奏家という仲介者であり、この主体としての仲介者のかかわりが絵画のような造形芸術と実演芸術との決定的な相違をもたらすと考えられる。ここでは、演奏家という仲介者のかかわりと物質的基盤であり音楽作品への通路となる楽譜の役割を確認してダンス作品の考察へと進みたい。

2. 3 ダンス作品の存在

では、ダンスの場合はどのように考えればよいであろうか。残念ながら新田は、ダンスについては考察していない。新田の音楽についての議論にならって、われわれ鑑賞者がダンスを見るまでの過程を遡って、考察を進めていくことにする。われわれ鑑賞者の主体的状態に作品があるわけではない。音楽の場合と同様に、ダンス作品を個々人のその時々体験という無限に多様なもののなかに拡散させてしまうことはできない。また、客観的に測定可能なダンサーの身体の動きにあるわけでもない。過渡的な現象の中に、作品という恒常性のあるものを定着させるわけにはいかない。そして、ダンサーの内部にあるわけでもない。受け手である鑑賞者の主体の流動性を指摘した以上、送り手側の

それも指摘することになるからである。また、振付の段階で振付家の内部にあった構想でもない。理由は音楽の場合と同様である。ここで、本研究において設定したダンスの枠組みまで立ち戻ってみれば、主体と作品と表象はそれぞれ別の項として捉えたのであり、ここでは作品の項の存在について改めて考察していることを確認しておかなければならない。

そして、ここでひとつ考察しておかなければならないことがある。それは、楽譜と舞踊譜の相違である。音楽の場合には、その題名を冠した一定の記号体系が紙に記された状態で実在し、その記号を解読しうる人がいる限り、作者によってつくられたその曲への通路はほぼ永続的に確保されているのであった。だが、ダンスの場合には、尼ヶ崎が指摘するように、「音楽や演劇の場合と異なり、作品の同一性を規定する上での（少なくとも一つの）根拠となりうるような表記法の体系が十分に確立されてこなかった」²⁶⁾という事実がある。Zile²⁷⁾もまた、西洋音楽や演劇においては、作曲家や脚本家が、直接楽譜や脚本を書くのに対し、舞踊においては、振付家が舞踊譜を書くことはきわめて稀であることを指摘している。つまり、音楽や演劇の場合には、作者によって書かれた一種の「指導マニュアル(instruction manual)」²⁸⁾が実在するのである。

また、安田もバレエについて次のように述べている。

オペラにおいては、「楽譜（台本）」、演劇においては脚本というテキストが存在するのに対し、バレエのテキストの「不在」とは、バレエにおいて舞踊譜が楽譜や脚本のように独立したテキストとして観客に読まれたり、「出版された舞踊譜」をもとにバレエ作品が上演されたりする機会が極めて少ない、という意味である²⁹⁾。

ここにおいて安田は、バレエにテキストの不在を指摘している。音楽の楽譜や、オペラの台本、演劇の脚本のように、独立したテキストとして読まれるものは不在であるというのである。

また、譲原は次のように考察している。

音楽の分野では楽譜は日常使用されている。楽譜はそれ自体テキスト形式の作品ともいえるが、それは実演作品を立ち上げるためのツールとしてその制作過程で書かれ、使用される。一方舞踊芸術では、振付家と舞踊家をつなぐインターフェイスが重要であるにもかかわらず、制作の過程で振付家が舞踊譜というかたちで作品を完成させることはしない。…(中略)…しかし少なくとも現代の舞踊制作の現場では、何度か公演を行った後にアーカイヴに保存するために改めて作品を記譜するということはあっても、制作のために譜が書かれることはない³⁰⁾。

ここにおいて譲原は、ダンスの場合には、振付家とダンサーのインターフェイスが重要であるにもかかわらず、舞踊譜が制作のツールとして用いられないことを指摘している。つまりは、記録としての役割しか持たないということである。それはなぜか。

譲原はその理由を次のように考察する。

まず単純に、譜があっても有効に利用できないということがあげられる。舞踊は譜面を見ながら演ずることができないので、練習であれ本番であれ実演中には使えない。しかし、本質的な理由は、作者が作品を完成させ、それを一方的に実演家にわたすというやり方が、舞踊制作の方法として馴染まないということであろう³¹⁾。

ここでは、譲原が指摘する「ダンスの場合には、譜面を見ながら演ずることはできない」という便宜上の問題と、「作者が作品を完成させ、それを一方的に実演家にわたすというやり方が舞踊制作の方法として馴染まない」という本質的な理由を確認するに留めておきたい。なぜなら、2章でダンス教育における創作について、ダンス作品の場合には、素材の次元からダンサーの立場での主体的なからだのかかわりが必要であることを確認してきたからである。さらに、絵画の場合も、物質的な塊を作品として捉えるわけではないことはすでに確認したとおりであり、ダンス作品の場合にも、その存在を問おうと

するとき、舞踊譜の問題は、作品への通路となる物質的基盤に作者がどうかかわるかということに過ぎないからである。また、「舞踊作品が記憶によって連続した存在となり、伝承による再現が可能なこと」³²⁾ は明らかであり、それを可能にしているダンサーという主体のかかわりこそが、本研究の課題であるダンス教育の考察の際には重要になると考えられるからである。

3. 作者・仲介者と作品

ここまで、絵画・音楽・ダンスの作品存在を問い直してきた結果、造形芸術と実演芸術の作品存在の比較においては、仲介者の有無が決定的な差異となっているのであった。本研究の最終目標は、ダンス教育における「作品」と学習者のかかわりについて考察することであるから、それぞれの作者及び仲介者と作品のかかわりについて、次に考察を進めてみたい。

3. 1 画家と絵画作品

第2章で考察したように、作者である画家は、カンヴァスや絵具から、作品の物質的基盤を構成する。だが、前節の考察でみたように、物質的基盤が即作品ではなかった。では、絵を描きつつある画家は、いったい何をつくっているのか。今一度新田の試論をもとに考察してみたい。新田は次のように述べている。

彼は、カンヴァスの上に絵具を塗りつつ、その色や形と、描かるべき作品そのものとのあいだの緊張関係を創り出しているのである。眼に見えないものを、眼に見えるものにおいて、見つつあるのである。この場合、制作の終了とは何を意味するのか。それは、この緊張関係を支えるに足る物質的基盤が定着されたことを意味する³³⁾。

ここで述べられているように、絵画の場合には、一度制作が終了すると、現実存在と本質存在の緊張関係を支える物質的基盤が固定されることになる。したがって、3章において考察したように、描かれたオリジナルの作品と複製の間には大きな差が認められている。というのは、複製は「作品の物質的基盤の代理なのであって、作品そのもの、すなわちかの緊張関係の代理なのではない。」³⁴⁾からである。オリジナルの作品は、

たとえみる人の解釈がさまざまであったとしても、決してその同一性が揺らぐことはない。

ここでいう、「同一性」について、新田は後の「作品概念の洗い直し」に続く論考の中で、次のように指摘している。

美的経験とは、与えられたパフォーマンスの跡を通じてコンポジションを探ることで、作品の同一性を絶えず獲得し続ける営みを指している。この意味での同一性は作品の「解釈作用」の層で起こるから、これを“解釈的同一性”とでも呼べばどうであろうか。それとは別に、作品の「物質材料」の層に保たれている同一性があり、こちらは“物質的同一性”とでもいうべきものである³⁵⁾。

ここで新田のいう“物質的同一性”が、本稿が作品存在を比較する中で、中心としてきたものであるが、方法とした新田の試論の古さを解決する意味でも、“解釈的同一性”にかかわる問題にここで少しふれておきたい。すなわち、先に新田の指摘を確認しておいたように、物質的同一性を保持する絵画作品が、はたして“閉じた”もの、自己完結的なものかどうかという点である。新田は、『モナ・リザ』を取り上げて、次のように考察を進めている。

『モナ・リザ』は、『泉』と違って完璧に仕上げられている。のみならず、それは生まれた時から今に至るまでずっと展示空間の中に居座り続けていて、展覧会へ出陳された便器のような、文脈から文脈への移動を経していない。とすれば、『モナ・リザ』の鑑賞に解釈は要らないのであろうか？それは有機的完結体となって“閉じ”、さらに美術館というカプセルの中に封じ込められて、時の流れを遣り過ごして来たのであろうか？見掛けはそんな風に見える。作品が歴史に逆らって生き延びる力はその閉鎖性に在る、と。われわれはそうは考えない。われわれの考えでは、作品の超歴史性は、逆に、それがつねに開いていることに由来する³⁶⁾。

ここで、新田が指摘するように、物質的同一性を保つ絵画作品の場合もまた、作品は「開いている」のである。

3. 2 作曲家とピアニストと音楽作品

では、実演芸術の音楽の場合は主体はどのようにかかわっているのでしょうか。それについて、新田は、次のように述べる。

「熱情ソナタ」を作曲しつつあったベートーヴェンは何を創っていたのか。この場合も絵とすこしも変わらない。彼は「熱情ソナタ」を演奏しつつ、その演奏と、「熱情ソナタ」という作品そのものとのあいだの緊張関係を創り出していたのである。耳に聴こえるものにおいて、耳に聴こえないものを聴きつつあったのである。この点においては、ベートーヴェンも、彼の曲を弾く無数のピアニストたちも同じである³⁷⁾。

ここで、音楽においても作品をつくるという営みは、緊張関係を創り出すこととして捉えられている。そして、緊張関係を創り出すという点では、作曲家もピアニストと同じであるという。では、作曲家がピアニストと異なる点はどこか。そして、絵画の場合とどこが違うのか。続けて新田は次のように述べる。

彼（ベートーヴェン）はかの緊張関係を成立させるのに必要な物質的基盤を絵の場合のようにそれ自体としてではなく、記号のかたちにおいて定着させたのである。作曲家はこの点においては、画家にくらべて自分の「不利」を嘆くことができる。しかし、この不利は、創られたものの創る者への帰属関係における不利にすぎないのであって、作品そのものの存在にはかかわらない。いや、作品の存在ということに関してなら、演奏の行為によってかの緊張関係を鋭く意識せしめることができるだけ、作曲

家はより「有利」なのかもしれないのである³⁸⁾。

ここにおいて、新田は、作曲家が作品を楽譜として定着させることを確認する。そして、演奏を通して緊張関係を問い直すことのできる音楽の方が絵画よりも有利かもしれないという。そして、作曲家と楽譜と演奏のかかわりについて次のように述べている。

経験の立場は、音楽作品とその諸演奏を区別しない。たとえ区別したとしても、その成立の時間順序にしたがって、まずはじめに作品をおき、次に作品の不完全な記号化としての楽譜をおき、さいごに楽譜の具体化としての演奏をおくのがふつうである。しかし、この時間順序はそのまま本質の順序であろうか。すでに指摘しておいたように作曲としての行為そのものがすでに演奏としてしかありえない。いかなる作曲家も、現実の音として弾いてみる以外に、自分の作品がどんな姿をもっているかは知りようがないのである。誤解をおそれずにいえば、まず演奏があり、その彼方に作品そのものが浮かびあがってくる。この意味においては、すべての演奏は即興である。演奏に先立ってすでに出来あがったものとしての作品があるという考え方はあらためられねばならない³⁹⁾。

ここで新田が指摘するように、作曲としての行為も演奏としてしかありえない。作曲家自身も、演奏を通してしか作品の現実の姿を知ることはできないのであり、演奏に先立って作品があるのではない。だとすれば、他の演奏家と作曲家の相違は、楽譜を物質的基盤として定着させたところに見出すことになる。また、作品を彼方に浮かび上がらせる行為である演奏は、すべてが即興であることもまた確認しておかなければならない。ここで確認したことは、本研究が対象とするダンス及びダンス教育にとって、重要な指摘であるといえるであろう。音楽における演奏と同様に、ダンスにおけるパフォーマンスもまた、すべてが即興であると捉えることができるからである。即興についての考察は、次章に委ねられることになる。

3. 3 振付家とダンサーとダンス作品

音楽の場合には、演奏を通して作品を浮かび上がらせる作曲家は、楽譜を定着させることによってその立場を確認したのであった。だが、先に考察したように、ダンスの場合には、振付家自身は、舞踊譜を書かないのであり、舞踊譜は作品を立ち上げる制作のツールではないのであった。では、どのようにして、作者としての位置^{注2)}を理解すればよいのだろうか。ダンスをつくる過程は実際にはどのように進められるのであろうか。それについて譲原は下記のように述べている。

舞踊の創作は通常、振付家と舞踊家が舞踊スタジオという同じ空間に居合わせて行われる。振付家はテキスト作品を書かないだけでなく、舞踊家と仕事をする前に予め踊りの振りを決めているわけでもない。振付家は舞踊家からインスピレーションを得ることもあれば、リハーサル中に偶然見つけた動きを採用することもある。舞踊家は振付家の要求に答えるように最大限の創意工夫を凝らすし、振付家は自分の指示から舞踊家がどんな動きを見せるか期待を寄せている。全体の構成は振付家が行うにしても、個々の動きについては、振付家と舞踊家のどちらが生み出したともいえない状況がそこにある。両者の双方向的なやりとりこそが、作品創作の上で重要な過程となっているのである⁴⁰⁾。

ここにおいて、譲原はダンスの場合、振付家と舞踊家の共同制作的な活動であることを指摘する。両者の双方向的なやりとりこそが、舞踊創作にとって重要な過程であるというのである。

また北村は、「舞踊は時間芸術であり、ある区切られた時間全体を『作品』とよぶことができる」⁴¹⁾ という。そして、「ダンスにおいては『振付』という作業が行われるが、振付家がダンサーに振付を行う→ダンサーがそれを記憶し、反復する→振り付けられた運動を観客が目にする、という段階を経る。」⁴²⁾ と指摘する。先の新田による音楽の過

程を振り返ってみれば、「作曲から楽譜へ、楽譜から演奏へ、そして演奏から聴衆へと
ながれる過程」であった。だとすれば、楽譜が音楽作品の定着にとって重要な役割を果
たしていたのとならんで、ダンサーの記憶が作品の現実的な定着にとって重要な役割を
果たしていることが指摘できるであろう。共同制作的な活動を通して、ダンサーに記憶
され、われわれ鑑賞者が目にするようになると考えられるのである。この共同制作的な
「振付」の中でのダンサーの役割について、北村は次のように述べている。

ダンスには通常、「振付」という過程がある。これは、動きのルールを決め、ある
種の「型」を身体に強いる約束事である。身体は勝手気ままに動いていいわけではな
く、一定の「縛り」の中で自らを表現していくことになる。そしてこの「縛り」が反
復を可能にし、一つの「作品」としての独立性を獲得する根拠となるのだ。「振付」
の中には、一挙手一投足、一瞬一瞬の動きを細かく決めたものから、ダンサーがその
場で即興的に動くよう指示されるものまで、さまざまな段階がある。しかしいずれに
せよ、作品の製作段階でダンサーの身体は反復を要求される。反復の中で、1回ごと
に違う動きが生まれ、その振付が徐々に作品の中に根つき、定着し、生命を帯びてく
る。こうしてダンサーがいわば形式を何度も通過することによって「ダンス」がそこ
に出現することになるのである⁴³⁾。

ここで北村は、振付においてダンサーが反復によって「型」としての作品を定着して
いく過程を明らかにしている。ダンス作品を定着させていくのは、ダンサーであり、身
体の反復によってその記憶の中に、作品への通路を作り上げていくと考えることができ
る。

絵画作品の制作の場合に立ち戻ってみれば、画家は眼に見えないものを眼に見えるも
のにおいて見つめるのであった。また音楽作品の制作の場合にも、耳に聴こえるもの
において、耳に聴こえないものを聴きつつあったのであった。そして、作曲家たりとて、
音にしてみるまでは自分の作品の姿を知ることができないのであった。同様に、振付家

は眼に見えるダンサーの動きにおいて、見えないものを見つつあるのであり、ダンサーの実現する動きとしてしかその作品の姿を知ることはできないといえる。そして、ダンサーは、自ら身体として動きを実現することによって作品を知るのであり、その姿を全体として直接眼で見ることはないという事実も確認しておかなければならない。

安田は、作品とダンサーとの関係について次のように述べている。

また、オペラや演劇なら出版された楽譜や戯曲だけから作品を立ちあげることが十分可能であるのに対し、バレエに限らず一般にダンスの振り付けは手から手へと直接に伝達されるものであり、おのずから「作品」とそれを演じる「ダンサー（バレエ団）」は不可分の関係になる⁴⁴⁾。

ここで安田が指摘するように、ダンス作品の場合には、ダンサーという主体と作品は不可分の関係になるのであり、ひと度完成した作品も手から手へと、すなわち、人から人へと伝承されるのである。ここにおいてまた、ダンサーが作品への通路を作り上げていることを確認できるであろう。西洋音楽においては、平均律による鍵盤が重要な中心を占めているし、演劇においては分節化された言語が用いられているのに対し、ダンスにおいては人間の身体とその運動が核になるという独自性を指摘することができるであろう。ダンス作品の場合には、舞踊譜は楽譜のように制作のツールではなく、また振付家の書く指導マニュアルでもないことから、それをもとに作品の特性をみぬいたり、それ自体を読むことによって演技を立ち上げるような自律性を持たない、そのテキストの不在を填補するのは、ダンサーの身体とその運動を核とした営みなのであり、作品のなかにいるダンサーという主体であると考えられる。

以上のように、ダンスの場合、舞踊譜は作品を立ち上げる制作のツールではなく、振付家は舞踊譜を書かないことを確認し、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身体とその運動の営みの重要性をその独自性として提示することができる。

4. ダンス教育における作品存在

先に、ダンス作品の独自性について、絵画や音楽との比較を通してその存在様態を中心に考察し、振付家・ダンサー・鑑賞者という立場も含めて確認した。このような独自性をもつ「ダンス作品」を体育授業にもち込もうとするとき、どのような学習が企てられるであろうか。

体育授業において、指導者は、スポーツ種目や技を、学習者が取り組む課題に再構成して導入していくことになる⁴⁵⁾。これまで考察してきた「ダンス作品」はどのような課題として再構成して導入していけばよいであろうか。

ここで再度確認しておかなければならないことがある。それは、「ダンス教育の学習形態は、グループ創作（共同創作）に象徴される」⁴⁶⁾という現実である。先のダンス作品の考察においては、作者としての振付家、仲介者としてのダンサーの共同制作的な活動すなわち、双方向のやりとりの重要性を指摘した。だが、ダンス教育の現実においては、学習者がつくり・踊るのであり、振付家とダンサーという両方の立場に学習者は立つことになるとみることができる。また、それぞれの学習者が、両方の立場にありながら、尚、共同で創作を進めているのである。

前節での振付家・ダンサー・作品のかかわりを振り返ってみれば、振付家は眼に見えるダンサーの動きにおいて、見えないものを見つつあるのであり、ダンサーの実現する動きとしてしかその作品の姿を知ることはできないのであった。そして、ダンサーは、自ら身体として動きを実現することによって、作品を知るのであり、その姿を全体として直接眼で見ることはないのであった。だとすれば、ダンス教育において、振付家とダンサーを同時に体験している学習者にとっても、作品をつくる行為は、動いてみること・踊ってみることとしてしかはじめられないことになる。学習者たちの拙い作品であるとしても、主体的に自分のからだで現実の動きを生み出す以外に、自分たちの作品がどんな姿をもっているかは知りようがないことをここで指摘することができるだろう。2章で確認しておいたように、ダンス作品の素材の段階でも、学習者自らが動くことが

求められるのがダンスなのであった。そして、動いてみること・踊ってみることは、その自分の動きを直接眼で見ることはできないのであり、動くこと・踊ることを通して、作品に対峙しながら、作品のなかにいるという体験になると考えられる。その意味において、ダンス教育の場合にも、演奏と並んで捉えられるであろう「踊る」という行為は、作品の姿を知ることであり、かの作品の緊張関係の問い直しであり、身体とその運動を核とした営みであるといえる。

そして、音楽について新田が、「演奏に先立ってすでにできあがったものとしての作品があるという考え方はあらためられねばならない」と指摘したように、踊ることに先立って、作品をつくる活動があるのではなく、まず踊ることがあってその彼方に作品の姿が浮かび上がると捉えるべきであろう。また、新田が「すべての演奏は即興である。」と指摘したように、ダンス教育の場合にも、踊る活動もまたすべてが即興なのである。

先に、ダンス作品の場合、舞踊譜が制作のツールとしての役割を持たないこと、振付家が舞踊譜を書かないことを確認しておいたが、ダンス教育においても、音楽教育で楽譜が学ばれるように、舞踊譜について学ばれることはない。学習者は作り上げつつある作品を楽譜へと定着させるのではなく、ダンサーという位置づけで、主体的に反復を重ね、踊ることによって型を定着させるのであり、からだの営みによってその作品への通路を自分の中につくりあげていくのである。

ここで、再度共同創作とでもよぶべきダンス教育の学習形態に着目してみれば、自分の身体とその運動による営みを核としながら、仲間が動くこと・踊ることを「みる」活動を通して、先の振付家の立場での学びも可能となることが指摘できるであろう。このつくりつつみる活動は、従来からおこなわれてきた発表の場での「みる」活動、すなわち鑑賞者としての立場の学びではなく、振付家すなわち作者として「みる」活動として位置づけることができるのであり、新たな学びの可能性を提示できるであろう。

従来から、ダンス教育の領域では、「つくり・おどり・みる」といわれてきた。だが、先行研究の検討において確認したように「つくる活動」が重視されてきたのであり、「みる」活動は発表の場での鑑賞者としての立場で行われてきた。だが、ここにおいてつく

る中で振付家の立場で「みる」活動も確認することができ、その意味でも、それに先立つ「踊る」の意義を指摘することができると考えられる。

第4章 まとめ

本章を振り返ってみると、はじめに、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挙げ、作品の物質的基盤の不安定さを確認した上で、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することができた。

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つくる場合について、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してきた。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つくろ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のであった。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を確認してきた。つまり、「踊る」ことを通してつくるのであり、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、「踊る」ことによってかの緊張関係を問い直すのであり、仲間が「踊る」ことによって作品の姿を眼にするのであった。ここにおいて、ダンス教育において「踊る」ことの意義を見出すことができるであろう。

従来は、繰り返しつくることが強調されてきた「創作ダンス」であるが、作品をつくるときにも、つくっ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、考察を通して明らかになった。「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であろう。このように、ダンスの作品存在についての理解をもとに、「踊る」ことの意義を見直すことによって、学習者とダンスのかかりについての理解が深まり、新たなダンス教育の可能性が拓かれるのではないだろうか。

本章において、「作品」という用語をめぐる問題を検討した結果、「表現・創作ダンスの指導が難しい」といわれる理由として、下記の二点が明らかにされた。

(1) 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もないことから、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。

(2) 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「つくる」ことが強調されてきたこと。

第4章 注および参考・引用文献

注1) 大橋は、ダンス教育における作品存在を問い直し、踊ることの意義を主張している。本章では、大橋の考察を参照しつつ、表現運動・ダンス領域の指導の難しさとのかかわりについて、さらに論じていくことが課題となる。

大橋奈希左 (2012) ダンス教育における作品存在についての考察—踊ることの意義—, 体育哲学研究 42, pp. 27—37.

注2) 前述したように、「表現運動」は小学校中・高学年におけるダンス領域の名称であり、本山らは小学校におけるダンス領域の総称として用いている。

本山福美, 津田史枝 (1991) 「表現運動」の作品概念, 舞踊學14別冊, p. 19.

注3) 2章でも確認しておいたように、ダンス作品の作者の問題について、三浦は下記のように述べている。

今では、多くの人が、作曲家が音楽を作曲するように、振付家が舞踊を降り付けるのだということを知っている。だが、音楽にしても舞踊にしても、観客の関心は、長いあいだ、だれが歌い、だれが踊るかにだけ集中していたのである。二十世紀を代表する振付家、バランシンでさえも、コリオグラファーとしてその名をポスターに印刷させるまでには、長い時間がかかった。舞踊もまた芸術家の芸術作品なのだ。そう見なされるようになってから、まだ一世紀、いや半世紀もたっていないとっていいほどなのである。

三浦雅士 (1995) バレエの現代, 文藝春秋, pp. 15-16.

1) 文部科学省 (2008. 9) 中学校学習指導要領解説「保健体育編」, 東山書房, p. 119.

2) 同上書, p. 125.

3) Joseph Margolis (1959) The Identity of Work Art 68 (269) pp. 34-50.

- [森匡史訳(1978)藝術作品の同一性, 新田博衛編, 藝術哲学の根本問題, pp. 255-279.
- 4) Mary Sirridge & Adina Armelagos (1978) The Identity Crisis in Dance, *Journal of Aesthetics and Art Criticism* Vol. 37 No. 1, pp. 128-139.
- 5) 尼ヶ崎紀久子 (1986) 舞踊に於ける作品概念—Anderson, Margolis, Cohenを中心に—, *舞踊學* 第9号, pp. 7-12.
- 尼ヶ崎紀久子 (1986) M. サーリッジ及びA. アーミラゴスとJ. マーゴリスの舞踊表現理論, *東京大学美学芸術学研究室紀要 研究* 4 pp. 124-153.
- 6) 麻生和江 (2001) 創作ダンス学習において既存の作品名が学習者の創造に及ぼす有効性について, *大分大学教育福祉科学部研究紀要* 23(2), pp. 435-443.
- 麻生和江, 上妻由理, 住吉祐子 (1998) 創作ダンス学習の指導における「作品名」の機能についての一考察, *舞踊教育学研究* (1), pp. 31-38. など
- 7) 本山福美, 津田史枝 (1991) 「表現運動」の作品概念, *舞踊學* 14別冊, p. 19.
- 8) 新田博衛 (1969) 芸術作品の存在, *美學* 20(1), pp. 45-54.
- 9) 尼ヶ崎 (1986) 舞踊に於ける作品概念, p. 12.
- 10) 新田博衛 (1984) 美的経験, *講座美学2 美学の主題*, 東京大学出版会, pp. 84-97.
- 11) 佐々木健一 (1985) 作品の哲学, 東京大学出版会, pp. 36-78.
- 12) 貫成人 (2004) 舞踊装置—身体性・作品性・官能性, *岩波講座文学5 演劇とパフォーマンス*, 岩波書店, p. 27.
- 13) 上掲書, 新田 (1984), pp. 87-88.
- 14) 外山紀久子 (2007) 彼(女)らは何をおそれていたのか?—ポストモダンダンスの逆説, *舞踊學* 第30号, pp. 23-30.
- 15) 上掲書, 新田 (1984), p. 88.
- 16) 上掲書, 新田 (1969), p. 45.
- 17) 同上書, p. 45.
- 18) 同上書, p. 50.

- 19) 同上書, p. 50.
- 20) 同上書, p. 47.
- 21) 同上書, p. 47.
- 22) 同上書, p. 47.
- 23) 同上書, p. 47.
- 24) 同上書, p. 47.
- 25) 同上書, pp. 49-50.
- 26) 上掲書, 尼ヶ崎 (1986) 舞踊に於ける作品概念, p. 7.
- 27) J. V. Zile (1985-1986) What is the Dance? Implication for Dance Notation, Dance Research 17(2)&18(1).
- 28) J. Margolis (1981) The Autographic Nature of the dance, The Journal of Aesthetic and Art Criticism 39 (4) .
上倉庸敬訳 (1988) ジョセフ・マーゴリス 舞踊のオートグラフィ的な本性について, 尼ヶ崎彬編, 芸術としての身体, 勁草書房, pp. 158- 180.
- 29) 安田静 (1997) パリの舞台事情 (下) , 北海道新聞1997. 8. 8. 夕刊
- 30) 讓原晶子 (2007) 踊る身体のディスクール, 春秋社, p. 24.
- 31) 同上書, p. 24.
- 32) 藤沢史枝 (1976) 作舞と演舞, 体育学研究 21 (2) , p. 63.
- 33) 新田 (1969) , p. 50.
- 34) 同上書, p. 52.
- 35) 新田 (1984) , p. 116.
- 36) 同上書, p. 92.
- 37) 新田 (1969) , p. 51.
- 38) 同上書, p. 51.
- 39) 同上書, p. 49.
- 40) 讓原 (2007) , pp. 24-25.

- 41) 北村明子 (2011) 舞踊作品における振付とその生成過程, 舞踊学の現在, 文理閣, p. 99.
- 42) 同上書, p. 99.
- 43) 同上書, pp. 99-100.
- 44) 安田 (1997) .
- 45) 岩田靖 (2010) 体育の教材・教具論, 高橋健夫他編, 体育科教育学入門, 大修館書店, pp. 54-60.
- 46) 村田芳子 (1991) ダンスの特性と学習指導, 舞踊学講義, 大修館書店, p. 140.

第5章 即興をめぐる問題

一 発現域を問う

1. ダンス教育における作品存在と即興

本章では、第4章で考察した作品の存在様態にかかわる問題を提起する「即興」^{注1)}という用語をめぐるについて考察していく。

現行の学習指導要領解説、中学校保健体育編¹⁾の第1・2学年のダンス領域には、「創作ダンスでは、多様なテーマから表したいイメージをとらえ、動きに変化を付けて即興的に表現することや、変化のあるひとまとまりの表現ができるようにすることをねらいとしている。」と書かれている。そして、『動きに変化を付けて即興的に表現する』とは、動きを誇張したり、変化を付けたりして、『ひと流れの動き』にして表現することを示している。また、思いつくままにとらえたイメージをすぐに動きにかえて表現することである。」と説明されている。この説明から、ある「イメージ」を心に浮かべ、それを即座に動きへと翻訳するという順序性を読み取ることができるのは、第1章で指摘した学習過程の前提と重なるところである。だが、ダンス教育において、「即興的に表現すること」とは、思いつくイメージを動きにかえることなのだろうか。

学習指導要領解説をみると、必修化された中学校第1・2学年だけでなく、中学校第3学年にも、小学校にも、学習指導要領解説には「即興的に」²⁾という用語が使用されている。学習指導要領解説に示された「即興的に表現すること」はどのようにとらえればよいであろうか。

村田は、「即興表現と作品創作の二つで進める学習過程」³⁾を提唱している。だが、細川や相馬らの研究^{4) 5) 6) 7)}に代表されるように、ダンス界において「即興」はいまや作品創作のひとつの方法になっているといえるであろう。

また、中村⁸⁾は次のように指摘している。

バリ・ヒンドゥ文化では、まず、劇や舞踊や音楽の豊かさは、物語の大筋や楽器の種類によって成り立っているのではない。それらの点では、むしろ変化に乏しいのである。その代わりに、劇や舞踊や音楽の豊かさは、パフォーマンスつまり上演・演技・

身体的行為の即興性によって成り立っている。この即興性は、しばしば誤って考えられるように、まったくなにもないところからつくり出されるのではない。そこには、いわばルール・ブックが、つまり話の大筋や音楽と舞踊の決まった型の数々が与えられ、それらがプレイつまり劇・演技・演奏のなかで自在に組み合わせられ、使われるときに、豊かさが現れるのである。熟知されたものの自在な組み合わせによって、無限に新しいものをつくり出すのである。

ここで、中村が指摘するように、ダンスもまたパフォーマンスという身体的行為^{注2)}の即興性によって成り立っている。まったくなにもないところからつくり出される「即興」だけではなく、物語の大筋や音楽と舞踊の決まった型の数々があつてこそ無限に新しいものとしてつくり出される「即興」にも豊かな可能性があるといえるであろう。これらのことをふまえると、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によって、「即興」の意義を偏狭なものとしてしまうのではないだろうか。本章では、このような問題意識をもとに、ダンス教育、特に表現・創作ダンスにおける「即興」の発現域を問い直そうと試みる。その上で、表現・創作ダンスの指導において、「即興」が作品創作においても、そのパフォーマンスにおいても基盤にあることを論証していく。特に、それぞれの発現域における「即興」が学習者にもたらす経験について明らかにすることを課題とする。

2. 「即興」についての基本的理解

「模倣」の考察にならって、原理的な考察に先立ち、「即興」という用語の基本的な理解からはじめることにする。

「即興」についての一般的な理解を確認するために広辞苑⁹⁾を繙くと、「①当座におこる興味。座興。②その場の興にのって詩歌などを作ること。」とあり、「即興的」について、「興にのって即座に行うさま。」とある。

そして、美学事典¹⁰⁾では、「芸術創作」の記述の中に、「即興」という語が出てくる。この「芸術創作」についての記述を、順を追ってみてゆくと、まず、「美的享受ないし美的観照が美的対象を受容する作用であるのに対し、芸術創作は芸術を生産する作用である。」と規定される。そして、芸術創作の活動が本質上いかなる性質の活動であるか、いかなる目的をもち、いかなる動因から生成するかについて、代表的な説が紹介されている。すなわち、「1)模倣説、2)表出説、3)装飾説、4)遊戯説」である。次に、「さてしかし芸術創作の過程は通常相当の時間的経過をもって進展するもので、これを心理学的に分析すれば、大体次の四段階に区分される。」とあり、その四段階が以下のように説明されている。すなわち、「1)創作的気分、2)想の胚胎（構想）、3)内的精錬、4)しあげ（外的完成）」である。「即興」については、3)内的精錬の中に「ただ即興(Improvisation)のように、この過程がほとんど省略され、あるいは下記のしあげの過程と平行して寸時に完了する場合もあるが、…」と書かれている。つまり、芸術創作において、「多くの場合この段階（内的精錬＝想を練る過程）〈（ ）内引用者〉は芸術家が惨澹たる苦心を重ね、工夫をこらすところ」となるのであるが、「即興」は、この過程を省略する、あるいは仕上げの過程と平行して寸時に完了する特殊な芸術創作として捉えられているのである。

他の美学辞典において、佐々木¹¹⁾は、「漢語に由来する日本語の即興は、字のとおり『興に即すること』である」こと、「西洋語の improvisation は、provision すなわち

『将来を見通してそれに備える』ことの否定であるから、『予見せずに行うこと』という意味である」ことを確認し、その上で既存の定義を次のように紹介している。即興とは、「通常、構想 conception（もしくは作曲 composition）とその実行（演奏 execution）の間に展開されているものを瞬時のうちに凝縮する行為である。」

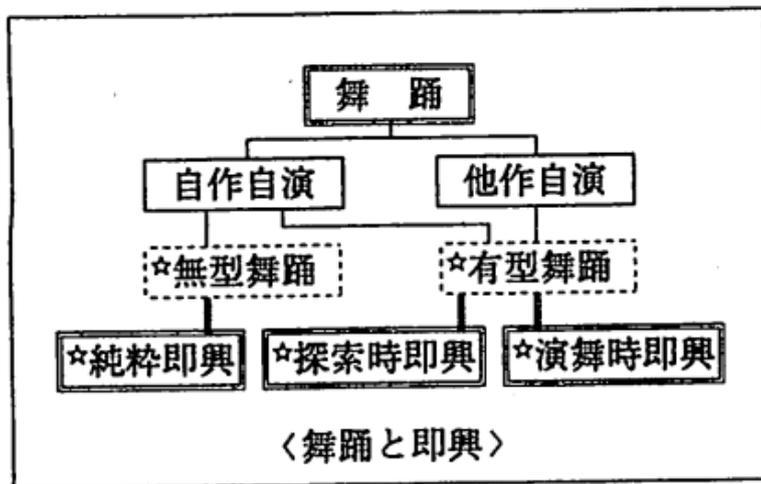
以上のような辞書的定義から考察すると、「即興」は即座に行われ、構想と実行の間の展開を凝縮した「芸術創作」のひとつのあり方と捉えることができる。このように基本てきな理解を確認してみると、ダンス教育において、即興表現と作品創作を2つの活動として理解することには問題があるといえるであろう。

3. ダンスにおける即興と主体のかかわり

「ダンス教育」「即興」あるいは、「ダンス学習」「即興」という用語をキーワードとした研究を概観すると、村田ら¹²⁾による数件がみられる。しかし、やはり実践的に学校現場について研究が行われており、「即興表現」という用語が用いられているのみであり、本研究が「純粹即興」として捉えようとする発現域の考察にとどまっているといえるであろう。

一方、細川ら¹³⁾は、現代舞踊家らを対象とした実験と面接調査から、即興から作品創作過程におけるクリエイション・スキルについて明らかにし、その結果をもとに、即興表現から作品創作へとつなぐ表現・創作ダンス授業を指導する際の資料を得ようと試みている。「即興」を作品の「クリエイション・スキル」を磨くものとして位置付けるという細川らの立場は本研究の問題意識と重なるところがあり、舞踊家の言説の分析結果から得るところも多い。だが、細川ら自身が「今回の実験は、ソロで行ったため他者（仲間）とかかわるといふ要素が含まれていないことなど、実際の授業への応用には限界があり、課題が残されている。」と述べており、長谷川が自作自演、他作自演の区別をもとに考察を進めていたことを思い起こすとき、「即興」における主体のかかわり、すなわちダンスの学習形態も念頭において考察を進めていくことが本研究の課題となるであろう。

長谷川¹⁴⁾は、「舞踊は、自作自演と他作自演に二分でき、さらに『無型舞踊』と『有型舞踊』に二分できる」と区分した上で、舞踊において「即興」が三つの発現域、「純粹即興」・「探索時即興」・「演舞時即興」をもつことを指摘し、それらの関係を図示している。



(☆は研究者の命名による)

図1：舞踊と即興（長谷川, 1997）※研究者＝長谷川

長谷川¹⁵⁾の「即興」の三つの発現域の提示は、ダンス教育にとっても、有益な示唆を与えるものと考えられる。だが、彼女が即興の発現域を命名するために示している舞踊の区分については議論の余地がある。なぜなら、まず、『無型舞踊』は、演舞者が動きの型を前提としない、従って再演不能な唯一無二の舞踊で自作自演に限られる。」としているからである。ここで長谷川がいう「無型」とは、先に見た「即興」の辞書的定義でいう「型」を準備・予見できない」という意味であろう。だが、動きの形態発生を中心とするダンスにおいては、同時性・即時性を特性とする「即興」の場合も、「型」が生成される活動として捉えることも可能であり、時間性について慎重に吟味すべきであろう。

また、ダンス教育について考察する場合には、自作自演と他作自演という主体のかかわり方の前提についても考慮する必要があるだろう。片岡¹⁶⁾は、「思いつくままに踊る即興表現には、予想もつかない偶然のおもしろさが潜んでいる。」とした上で、「ひとりで踊るときには、自分のなかに予測しなかったことが連鎖反応的に起こり、また人とともに即興表現するときには、他人が仕掛けてくる偶然のアクションに反応したりしながら、

事前に考えて創作するおもしろさとは異なる発見をすることがある。」と述べている。つまり、片岡が「人とともに即興表現するとき」と述べるように、「自作自演」でも「他作自演」でもない、「共作共演」¹⁷⁾とでも名付けるべき活動で「即興」が行われることも想定できるからである。さらに、ここでは他者との関係性の中で「即興」を行うダンス教育のあり方、つまりダンス教育の「学習形態は、グループ創作（共同創作）に象徴される」¹⁸⁾ことを再度確認しておかなければならないだろう。また、「即興」を他者との協働作業と捉えるならば、現代舞踊におけるコンタクト・インプロヴィゼーション¹⁹⁾に代表される他者とかかわる「即興」も包括的に捉える必要が出てくるであろう。そこで、本研究では、長谷川のように、「無型舞踊」と「有型舞踊」、「自作自演」と「他作自演」という分類ではなく、辞書的定義で確認した「芸術創作」の過程に着目することにした。ここでいう「芸術創作」の過程とは、時間性つまり、ダンスが立ち現われる一連の時間の流れである。この過程を探り、長谷川による「即興」の三発現域を問い直して視座とし、ダンス教育について考察を進めていくことにする。

4. ダンスにおける作品創作過程

4. 1 ダンスにおける時間性

ダンスを創作する立場からみると、ダンスと時間の関係^{注3)}はどのように捉えられるであろうか。

石渕²⁰⁾は、「ダンサーの意識のあり方による過去－現在－未来の三次元の時間性を、ダンサーの舞踊体験の一つの主観的なモデルと考えることは、ダンサーと舞踊の関係を考える視点を得る上でも有効だ。」と指摘している。そして、「ダンサーと舞踊の距離を時間性の議論から検討するなら『私は踊る/I dance.』というダンサーとダンス^(ママ)の未分化な状態は『現在』の様態を、『私は舞踊を踊る/I dance a dance.』というダンサーが舞踊と分化している状態は『過去』の様態を示すものと捉えることができる。」と述べている。ダンスの時間性を考える場合、ダンサーが踊ることを舞踊であると捉える様態は“現在”を意味し、ダンサーが舞踊を踊ると捉える様態は、“過去”を意味するのである。なぜなら、過去においてダンサーが踊ったものは、消え去ってはいるものの、ひとつの舞踊として捉えられる対象になっているからである。過去において消え去ってしまう作品存在については、4章で考察したとおりである。そして、石渕²¹⁾は、「未来について考える場合、我々はダンサーの二通りのあり方を検討せざるを得なくなる。」と論じ、「バレエ『白鳥の湖』のようにダンサーが踊る以前から作品の終結までの振付が与えられている場合と、即興舞踊の場合である。」と例示している。ここにおいて、石渕は、ダンサーが踊る以前から作品の終結までを見通しているか否かによって、「即興舞踊」すなわち「純粹即興」と「振付けられた舞踊」を大別していると捉えることができる。だが、「振付けられた舞踊」も時間を遡ってみれば、「ダンサーが踊る」段階や「作品の終結を見通せない」段階があったはずであり、石渕の示唆については検討の余地が残っていると云わざるを得ないだろう。

4. 2 ダンスの作品創作過程におけるダンサーのかかわり

では、石渕のいう「振付けられた舞踊」となるまでには、いかなる段階を経るのであろうか。

ここで、再度4章で取り上げた北村の言説をもとに考察を進めていくことにする。

北村²²⁾は、「舞踊は時間芸術であり、ある区切られた時間全体を『作品』とよぶことができる」としている。そして、「ダンスにおいては『振付』という作業が行われるが、振付家がダンサーに振付を行う→ダンサーがそれを記憶し、反復する→振り付けられた運動を観客が目にする、という段階を経る。」と述べている。ここで「即興」の基本的な理解においてみた辞書的定義における「芸術創作」の四段階を思い起こせば、ダンスの芸術創作の独自性、石渕が指摘していたダンサーと舞踊の関係が明らかになるであろう。芸術創作では、作者が単数であれ、複数であれ、1) 創作的気分、2) 想の胚胎(構想)、3) 内的精練、4) しあげ(外的完成)といった段階を経て、その完成を見る。同じパフォーマンス芸術である音楽の場合にも、楽譜を用いて作品への通路を完成することができる²¹⁾ことは4章で確認したとおりである。だが、ダンスの譜は舞踊制作の方法として馴染まないことが譲原²³⁾によって指摘されている。では、ダンスはどのようにして制作するのだろうか。それについて譲原²⁴⁾は、「舞踊の創作は通常、振付家と舞踊家が舞踊スタジオという同じ空間に居合わせて行われる。」と述べている。先の四段階についても、譲原は、「振付家はテキスト作品を書かないだけではなく、舞踊家と仕事をする前に予め踊りの振りを決めていくわけでもない。」という。合わせて、譲原は、作品創作における振付家と舞踊家の双方向的なやりとりこそが、作品創作の上で重要な過程となっていることを指摘している。つまり、「振付家は舞踊家からインスピレーションを得ることもあれば、リハーサル中に偶然見つけた動きを採用することもある。」のである。ここでの両者のやりとりからも、構想や内的精練の段階のダンスの作品創作の独自性を指摘できるであろう。

ここで、振付家とダンサーに焦点を当て、北村²⁵⁾が示す、ダンスの作品創作、すな

わち振付の過程についてさらにみていくことにしたい。北村は、「ダンスには通常、『振付』という過程がある。」としている。そして、「これは、動きのルールを決め、ある種の『型』を身体に強いる約束事である。身体は勝手気ままに動いていいわけではなく、一定の『縛り』の中で自らを表現していくことになる。そしてこの『縛り』が反復を可能にし、一つの『作品』としての独立性を獲得する根拠となるのだ。」と述べている。ここには、「振付」、つまり作品創作という過程の中での「型」と「作品」の捉え方が示されている。「作品」をつくることは、約束事としての「型」を決めることである。そして、この約束事が「縛り」となって、ダンサーによる反復が可能になると捉えられる。続けて北村²⁶⁾は、「『振付』の中には、一挙手一投足、一瞬一瞬の動きを細かく決めたものから、ダンサーがその場で即興的に動くよう指示されるものまで、さまざまな段階がある。しかしいずれにせよ、作品の製作段階^(ママ)でダンサーの身体は反復を要求される。反復の中で、1回ごとに違う動きが生まれ、その振付が徐々に作品の中に根つき、定着し、生命を帯びてくる。こうしてダンサーがいわば形式を何度も通過することによって『ダンス』がそこに出現することになるのである。」と述べている。ここにおいて、北村は、「ダンサーがその場で即興的に動くように指示される」ことがあることを指摘している。つまり、作品創作の過程での「即興」であるといえるであろう。また、「反復の中で、1回ごとに違う動きが生まれ」という状況もまた、作品創作の過程における「即興」の現れであると考えられる。そして、一度生まれた動きは、ダンサーが反復することによって、徐々に作品の中に根つき、「型」としての定着することになるのであると考えられる。

4. 3 ダンスにおける「即興」の三発現域

北村の言説をもとに考察してきたように、作品創作の過程でも、「ダンサーがその場で即興的に動くように指示される」ことがあり、また、「反復の中で、1回ごとに違う動きが生まれ」ることもある。この「振付」の過程で現れる「即興」こそが、長谷川の

いう「探索時即興」の発現として捉えなおされるべきであろう。つまり、つくる過程における「即興」である。細川ら²⁷⁾は、「自己を取り巻く『今』に感応した作品を創る現代舞踊家たちのほとんどが作品創作や作品(パフォーマンス)に即興を取り入れている。」ことを指摘している。そして、その理由について次のように述べている。「それは、即興表現が、『考える』ことよりも、その時、その場に反応しながら身体が『ある』あるいは『する』ことを優先させながら、表現的な動きを創出する、すなわち身体を媒介とした時空間芸術である舞踊独自の『クリエーション・スキル』を磨き・洗練し・獲得する重要な方法だからであろう。」ここで、細川らが指摘するように、「考える」という営みを超えて、身体が自ずから反応する「即興」は、ダンスにおける作品創作においても、重要な役割を果たしている。また、細川ら²⁸⁾の研究においては、舞踊家自身の「私は、割合、頭で考えた動きというのを、今の段階ではあまり認めたくなくて。…自分の舞踊としては、考えた所から入りたくない」という言説も取り上げられており、頭で考えた後、頭に思い描いてから、動きを発現させるのではない「即興」のあり方が示されているとみることができる。一方、先に見た芸術創作の四段階の「構想」を振り返るとき、つくる過程において発現する「探索時即興」の重要性を指摘することができる。そして、この「探索時即興」は、作品の「型」を発見し、その定着を目指して行われると考えられると考えられる。

このような過程を経て、「作品」全体が「型」として成立すると、その後は再現あるいは再演と呼ばれる段階へと進むことになる。この段階において、石渕のいう「振付けられた舞踊」になるわけである。この段階に至ると、長谷川がいう「演舞時即興」が発現すると捉えることができるであろう。

金子²⁹⁾は、「われわれの運動の<かたち>は、つねに今ここという体験流のなかにおいて、感じつつ動き、動きつつ感じながら生み出されていく。」と述べている。そして、「ヴァイツゼッカーは、この即興を意味する語 Improvisation によって、生命ある主体の運動本質を示そうとして、語義通りの nicht- vorhersehen、つまり『前もって見通せない』という意味づけをしているのだ。」と指摘している。また、金子³⁰⁾は、生命あ

るものの運動の形態発生という本質を浮き彫りにするために、ヴァイツゼッカーが同時発生を明確に示す *Im-provisation*、すなわち、即（同時）＋興（発生）という表現を取り上げたことを強調している。つまり、生命あるものの運動は「即興」という本質的特性をもっていると捉えられる。そうであるならば、ダンスが踊る主体の運動である限り、「即興」という本質的特性をもっていると捉えることができるであろう。金子³¹⁾も「即興としての運動は、音楽の即興演奏や即興舞踊などに典型的に示される。」と指摘しているが、それ以外の場合においても、人間の生命的な運動である限り、その動きかたが発生するたびに、新しさが排除されることはないと考えられるのである。作品を再演する状況、つまり石淵の言葉を借りれば、ダンサーが「作品の終結までを見通している」場合においても、金子のいう「私の運動感覚的意味構造」が実現されていくとき、「即興」が現れると捉えることができるであろう。それについて金子³²⁾は「たとい、どんなに習練を重ねて機械的に動けるようになっても、人間の生命的な運動である限り、その動きかたが生み出されていくたびに、そこには、いつも付きまってくる『不意の斬新さ』が絶対排除されはしないのだ。」と指摘するのである。

では、「純粹即興」の場合は、どうであろうか。長谷川³³⁾は、「純粹即興」を一般に即興舞踊と呼ばれるものであるとしている。そして、「作舞と演舞が同時展開の場である」とし、それ自体が作品であるとする。本研究で「純粹即興」としてとらえる活動は、辞書的定義でみた芸術創作の四段階の区分のうち、内的精練の段階がほとんど省略され、あるいはしあげの過程と平衡して寸時に完了する場合であるといえるであろう。つまり、創作の過程が北村の前提でいう「観客が目にする身体運動」となるものと捉えることができる。それについてのM. シーツ³⁴⁾は、「即興舞踊は、そのパフォーマンスが後にも先にもないという限りにおいて、その創造の今この場でのみ存在する。」と述べている。

だが、金子による運動学における「即興」の理解に立ち戻ってみれば、どの運動も不意の斬新さを排除しきれないのであるから、「一回性」³⁵⁾の原理にもとづけば、すべての踊る活動は、「そのパフォーマンスは後にも先にもない、今この場のみで存在する」と捉えられるであろう。つまり、一般にいうところの「即興」の一回性は、ダンスの「純

「純粹即興」の発現域のみの独自性とはいえない。

では、どこにその独自性を見出すことができるだろうか。それについて、シーツ³⁶⁾は、「動きの制約として働く規則の枠組みがいかなるものであれ、舞踊家の目的は、即席に動きを形づくることなのである。」という。ここで、「探索時即興」の発現域であるつくる活動を振り返ってみれば、「作品」の「型」を発見し、定着させていくことが目的であった。それに対し、「純粹即興」においては、動きを即座に形づくるそのこと自体を目的としているところにその独自性を求めることになる。シーツ³⁷⁾によれば、「(略)即興舞踊において創造の過程は、ある舞踊を実現するための手段ではなくて、その舞踊そのものなのである。」からである。そして、シーツ³⁸⁾は次のように指摘する。「肝心なことは考えることと為すことが分離していないということであり、この不分離の根底をなすものは、動きにおいて考えているという舞踊家の力、いや経験そのものに他ならない、ということである。動きにおいて考えるということは、舞踊家が動きという手段によって考えている、ということではないし、考えが動きに書き換えられている、ということでもない。」ここにおいて、シーツは動きを手段として考えるのでもなく、考えやイメージが先にあり、動きへと書き換えるのでもないところに、「純粹即興」という経験を位置づけていると捉えられる。なぜなら、シーツ³⁹⁾は「動きにおける思考の可能性を否定するということはまた、考えることが精神にのみ可能な仕事であるのに対して、為すことや動くことは身体の仕事である、ということをも是認することでもあろう。思考とその表現とは分離している、と仮定する限り、いわば頭の中にある考えは、その身体的表現に先立って存在することになる。したがって、思考は動きに書き換えられねばならない。」と指摘しているからである。そしてまた、「即興を行っているとき私は、舞踊のどの瞬間にも自分で選ぶことができる諸々の可能性のなかから、舞踊そのものを創造する過程にある、と言うことは、私は動きにおいて世界を探求している、ということに他ならない。」とし、「独特な運動密度 (kinetic density) が進展するような経験である。」と述べている。このように「純粹即興」についての考察を進めてくると、これまでの表現運動・ダンス領域における「即興」についての前提が偏

狭なものであったかがわかるであろう。

これまで考察を進めてきたように、長谷川による三つの即興の発現域をダンスの作品創作の過程に着目して捉えると、「純粹即興」は、創作過程が観客の目にする身体運動となるものであり、ダンサーは即座に動きを形づくることを目的とし、シーツの言葉を借りれば「独特な運動密度が進展するような体験」をするのである。また、「探索時即興」は、観客の前で実演されるまでに、長い時間をかけて行われる作品創作の過程で出現する。ダンサーは、この間に作品の「型」を探りながら、同時に「即興」的に独自の表現を探求していくのである。そして、「演舞時即興」は、一度「型」が決まり、ダンサーが作品の終結を見通していても、踊るときに現れる不意の斬新さとして捉える」ことができる。

5. ダンス教育における作品創作過程

ダンス教育においては、作品創作は共作共演とでもいうべき活動となり、指導者とのかかわりも振付家とダンサーとは違った様相を呈してくることは確かである。そのため、特に、ここで学習者らが、振付家であると同時にダンサーであるといった立場で、作品創作の過程を協働して行う⁴⁰⁾ことを再度確認してからはじめていくことにしたい。その際には、学習者らが学校現場において、作品を創作・発表する姿を念頭に置き、その創作過程から改めて考察していくことにする。

5. 1 ダンス教育における時間性

では、ダンス教育において、時間性はどのように捉えられるであろうか。

石淵の議論をダンサーすなわち踊る立場での学習者についてみていくことにしたい。

まず、学習者らとダンスの距離を時間性の議論からみていくと、『我々は踊る/We dance.』という学習者らとダンスの未分化な状態“現在”の様態を、『我々はダンスを踊る/We dance a dance.』という学習者らがダンスと分化している状態は“過去”の様態を示すものと捉えることができるであろう。学習者らの拙い作品であっても学習者らがダンスを踊るという関係は過去の様態となるのである。なぜなら、過去において学習者らが踊ったものは、ひとつのダンスという対象になっていると捉えられるからである。また、未来について考える場合、学習者らの二通りのあり方を検討することになる。それは、たとえテーマが決められていない段階であっても、学習者らが踊る以前から作品の終結までを見通している場合と、見通していない場合すなわち先にみた「純粹即興」の場合である。次に、学習者らが作品の終結までを見通して踊れるようになる段階までの過程についてみていくことにしたい。

5. 2 ダンス教育の作品創作過程における学習者のかかわり

本山ら⁴¹⁾は、「表現運動」^{注4)}の作品概念について考察する中で、子どもが作品を実現する姿を以下のように整理している。

- 1) 即興＝作品
- 2) 作品制作活動未終結→発表∴作品
- 3) 作品制作活動終結



図2 「表現運動」の作品 (本山ら, 1991)

本山ら⁴²⁾によれば、上記の1)は発表の場で子どもの即興的な動きが即作品になる場合であり、2)の図式は、作品制作活動が作品の全体像を明確にしない未終結の状態での発表の場にのぞみ、それが作品となることを示す。つまり、作品の発表段階では決定されている部分と未決定の部分を含むということである。そして、3)は、作品制作の結果、作品の全体像が明確になってからの発表であり、反復・練習・洗練の活動の有無によって、(a)(b)が分けられている。このような現状分析をする中で、本山らは、2)の発表も「作品」となりうると結論し、曖昧な部分や白紙の部分の決定は即興的な解決によってなされることを指摘している。

この本山らによる子どもたちの作品が実現する状況を、先の即興の発現域の視座に照らしてみれば、本山らによる「作品の制作活動の終結 (b)」を北村による「作品の型の定着」、石渕による「振付けられた舞踊」の段階と捉えることができるであろう。

5. 3 ダンス教育における即興の発現域

ここでは、子どもたちの作品創作の活動の時間性に着目して、「純粹即興」、「探索時即興」、「演舞時即興」という視座から、ダンス教育における「即興」を捉えていくことにする。

本研究で「純粹即興」として捉えるのは、本山らが即興＝作品と示したように、創作過程そのものが他の学習者らによって観賞されるような活動と捉えることができる。その独自性は、先に考察したように、学習者らが「即座に動きを形づくること」を目的とすることと考えられる。本研究で考察しようとする学校におけるダンス教育の場面を想定するならば、「純粹即興」は「作品創作」の過程以前のところでも見出すことができるであろう。それは、指導者からの「言葉がけ」あるいは「課題」というきっかけに対して「即座に身体で凝縮した応答をすること」として具体化されるであろう。それらもみな「即座に動きを形づくること」を目的とする。つまり、ダンス教育の場合にも、学習者が「純粹即興」に取り組む場合には、「今この場でのみ存在する動きを形づくること」がねらいとされると考えられる。それは、動きを手段として考えるのではなく、イメージを動きに書き換えるのでもない。純粹即興を行う学習者は、どの瞬間にも自分が選ぶことができる諸々の可能性のなかから、動きを創造する過程にあり、シーツのいう独特な運動密度が進展するような経験をすると考えられる。それは、構想とその後の実行を同時展開する身体活動として捉えられるであろう。つまり、本研究で「純粹即興」と呼ぶのは、何かのきっかけに応答する際に、まず、思いついたり、イメージしてから動きに翻訳するような活動ではなく、即座に身体が反応するような活動であるといえる。

では、「探索時即興」の場合はどうであろうか。学校におけるダンス教育においては、「グループ学習」で作品をつくる過程が行われることが多いことを何度も確認してきた。グループを固定するか否かはそのときどきであるが、「共作共演」とでも呼ぶべき「学習者同士がかかわる学習形態」で進められるのである。ここにおいて、学習者たちに発現する「探索時即興」は、作品が定着するための経緯として意味をもつであろう。ここ

で出現した数々の動きは、学習者たちの選択・決定と指導者による助言等の中で、棄却されたり採択されたりする。特に、協働で動きを発生させ、学習者同士で動きながら見せ合い、高めていくことが、「型」の決定と定着を促していくことになる。ここでも、「型」としての定着を目指して、学習者たちの身体は反復を要求される。この場合には、ともに動きを繰り返す中で、1回ごとに違う動きを実現しながら、「作品」の定着を目指すという学習者の経験が想定される。すなわち、この発現域にみられる「即興」は動きの探究と追究という意義を持つと考えられる。先に考察した「純粹即興」の場合は、凝縮した形で身体が思考する一回きりの体験であったのに対し、「探索時即興」は長い時間をかけて、多様な一回ずつの動きの試行錯誤、つまり身体の反復を通して吟味し決定しながら、作品を定着させていく経験として浮かび上がってくるであろう。

最後に、「演舞時即興」の場合はどうであろうか。ダンス教育において、一度成立した作品が再演される場合にも、金子が「不意の斬新さ」と指摘した「即興」が現れる可能性が残されていると考えられる。なぜなら、前章で考察したように、ダンス作品は、絵画や彫刻のような物質的基盤も、音楽の楽譜のような恒常性をもつ演奏への通路もないからである⁴¹⁾。ダンスの場合には、学習者という主体が、反復を通して「作品」への通路を主体的に身体の学びとして定着させていくしかないのである。したがって、どんなに練り上げられた作品であっても、作品が現れるためには踊ることが必要となり、運動の「一回性」の原理にもとづいて、「演舞時即興」が発現すると捉えることができる。

村田⁴³⁾は、「即興表現 (improvisation)」について、「表現運動においては、イメージやテーマ等様々なものをきっかけに直観的に踊ること。偶然のひらめきや反応が、練り上げた作品とは異なる生きのよい表現を生み出す大きな可能性を持っている。」と解説している。だが、作品を練り上げる過程でも、偶然のひらめきや反応を創作法として用いることがあり、また、「踊る」ことによって作品を再現しようとするときにも、「不意の斬新さ」、排除できない偶然性としての「即興」があることは考察してきたとおりである。

第5章 まとめ

本章で考察を進めてきたように、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」という視座から眺めてみると、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わかる。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。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わかる。

このように、ダンス教育における「即興」の発現域を問い直すことによって、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。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と考える。

本章において、「即興」という用語をめぐる問題を検討した結果、「表現・創作ダンスの指導が難しい」といわれる理由として、下記の二点が明らかにされた。

(1) 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。

(2) 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作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。

第5章 注および引用・参考文献

注1) 大橋は、ダンス教育における即興の発現域を問い直している。本章では、大橋の考察を参照しつつ、第2章、第4章とのかかわりを改めて考察していくことが、本章の課題となる。

大橋奈希左 (2013) ダンス教育における「即興」の発現域に関する考察—作品の創作過程に着目して—, 舞踊教育学研究 15, pp. 3-12.

注2) 即興的行為とシステム論的行為の対比については指摘されるところであるが、本研究では、ダンスについて「システム論的行為」とみる場合にも、個別位相においては（現象としてみた場合においては、「即興的」な変化する層は現れると捉えた

注3) 石渕は、ダンスと時間の関係について考察する場合に、人間の意識存在のあり方である対自存在の様相を軸とした時間論、すなわちサルトルの時間論を一つのモデルとしている。

石渕聡 (2006) 冒険する身体, 春風社, pp. 64-65.

踊る主体の意識のあり方から、ダンスとの関係を探る試みはすでに、石渕によってなされている。すなわち、ダンスという事象の中でダンサーが作り出すような時間制についての考察である。

注4) 本山らの研究では、小学校でのダンス領域の総称として「表現運動」が用いられている。

本山福美, 津田史枝 (1991) 「表現運動」の作品概念, 舞踊學 14 別冊, p. 19.

1) 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房. pp. 118- 133.

- 2) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社. pp. 35-37, pp. 53- 55, pp. 75-78.
- 3) 村田芳子 (2008) 表現運動・ダンスの授業で身につけさせたい学習内容とは?, 体育科教育 56(3), p. 17.
- 4) 細川江利子・寺山由美・羽岡佳子 (2007) 舞踊におけるクリエイション・スキルに関する研究—現代舞踊家による即興表現から作品創作への展開を事例として—. (社) 日本女子体育連盟学術研究: 第 24 巻: pp. 41-54.
- 5) 細川江利子 (2010) 現代の舞踊における即興—山田せつ子 (1950—) を事例として—. 埼玉大学教育学部紀要: 59(1): pp. 59-71.
- 6) 細川江利子 (2011) 舞踊における即興から作品創作への展開—現代舞踊家ケイ タケイ (1939—) を事例として—. 舞踊学の現在. 文理閣: 京都. pp. 77-98.
- 7) 相馬秀美・細川江利子 (2007) 舞踊作品創作過程における即興の果たす役割に関する考察—イスラエルの振付家の事例から. 埼玉大学教育学部紀要: 56(1): pp. 209-224.
- 8) 中村雄二郎 (1992) 臨床の知とはなにか, 岩波書店, p. 119.
- 9) 新村出編 (1991) 広辞苑第四版. 岩波書店: 東京. 「即興」の項目 「即興的」の項目 p. 1513.
- 10) 後藤狷士 (1984) 「芸術創作」の項. 竹内敏雄編修. 美学辞典. 弘文堂: 東京. pp. 171-174.
- 11) 佐々木健一 (1995) 美学辞典. 東京大学出版: 東京. 「即興」の項目 pp. 63-70.
- 12) 村田芳子・吉久一枝 (1994) ダンス教育における即興表現についての検討—特にコミュニケーションに着目して—. 岡山大学教育学部研究集録: 95: pp. 1-12.
- 13) 上掲書, 細川 (2007) , pp. 41-54.
- 14) 長谷川敬子 (1997) 舞踊における「即興」の「三発現域」—「演舞時即興」をめぐって—舞踊学 20, p. 64.
- 15) 同上書, p. 64.
- 16) 片岡康子 (1991) 舞踊の意味と価値. 舞踊学講義. 大修館書店: 東京. p. 8.

- 17) 大橋奈希左 (2012) ダンス教育における作品存在についての考察—踊ることの意義—, 体育哲学研究 42, pp. 27-37.
- 18) 上掲書, 村田 (1994) .
- 19) シンシア・J・ノヴァック 立木燐子他訳 (2000) コンタクト・インプロヴィゼーション. フィルムアート社:東京. 全 310p.
[Cynthia J. Novack (1990) Sharing the Dance—Contact Improvisation and American Culture. The University of Wisconsin Press.]
- 20) 石淵聡 (2006) 冒険する身体 現象学的舞踊論の試み. 春風社:神奈川. pp. 65-72.
- 21) 同上書.
- 22) 北村明子 (2011) 舞踊作品における振付とその生成過程. 舞踊学の現在. 文理閣:京都. p. 99.
- 23) 譲原晶子 (2007) 踊る身体 of ディスクール. 春秋社:東京. pp. 23-27.
- 24) 同上書,
- 25) 上掲書, 北村 (2011) .
- 26) 同上書
- 27) 上掲書, 細川 (2007).
- 28) 同上書.
- 29) 金子明友 (2002) わざの伝承. 明和出版, p. 341.
- 30) 同上書.
- 31) 同上書.
- 32) 同上書.
- 33) 上掲書, 長谷川 (1997) .
- 34) Maxine Sheets-Johnstone (1981) Thinking in Movement, JAAC 39.
[瀧一郎訳 (1988) M. シーツ 動きという形の思考. 尼ヶ崎彬編. 芸術として身体. 勁草書房:東京. pp. 181-204.]

- 35) クルト・マイネル著. 金子明友訳(1981)スポーツ運動学. 大修館書店. p. 127・p. 453
- 36) Sheets(1981), op. cit.
- 37) ibid.
- 38) ibid.
- 39) ibid.
- 40) 上掲書, 大橋 (2012) .
- 41) 本山福美・津田史枝 (1991) 「表現運動」の作品概念, 舞踊學 14 別冊, p. 19.
- 42) 同上書.
- 43) 上掲書, 大橋 (2012) .
- 44) 村田芳子(1998)楽しい表現運動・ダンス. 小学館, p. 20.

結 章

1. 考察の結果

本論文では、学校における表現運動・ダンス領域、なかでも表現・創作ダンスの重要な用語の曖昧性に着目して、その意味を問い直すことによって、「なぜ指導が難しいといわれるのか」について検討してきた。

序章において、第二次世界大戦後、昭和 22 年に文部省から示された学校体育指導要綱によって、既成作品の伝達から自由な表現活動へとダンス教育が大転換を遂げたことを確認した。大転換とは、現在に至るまで指導が難しいことが指摘されている表現・創作ダンスの導入であった。そこで、この学校体育指導要綱において、小学校でも中学校でも示された「表現」という用語をまず取り上げ、その曖昧性についてのランガーの指摘をもとに、ダンス教育における「表現」を考察する枠組みを設定した。

「表現」の次に、考察の対象とした重要な用語は、学校体育指導要綱で中学校のダンスにおいて「表現」の下位に示された「創作」・「作品」であった。また先に述べた大転換について「模倣」という視点からその変化について考察した。最後に、現行（平成 20 年改訂）の中学校学習指導要領に「作品」と並んで示されている「即興」という用語も取り上げて検討した。

それぞれの章における重要な用語をめぐる問題の考察を振り返っていくことにする。

第 1 章では、「表現」という用語をめぐる問題が検討された。

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、主体を中心としてみた場合とダンスを中心としてみた場合を比較検討した。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。このようなとらえ方には、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時間的な学習過程の前提があることが明らかになった。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

ていることが指摘できた。このような前提やとらえ方が、表現運動・ダンス領域の指導の難しさにつながっていたものと考えられた。

一方、本研究では、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、学習者が自分の感じたことや現実の感情をもとに、イメージをとらえて、動きにしてみるといった従来の学習過程ではなく、学習者が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が検討された。

まず、製造と比較することによって、所産が虚の次元にあることとして、「創作」を理解した。虚の次元にある所産は、現実的な次元にある物理的な素材から、つくる営みによって生み出される知覚のための存在である素因によって成立することが論じられた。次に絵画との比較を通して、ダンスにおける創作は、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、「動き」が前提となることから、学習者が動きを学ぶことの重要性が論じられた。また、素材の次元にある動きも、学習者のからだの主体的なかかわりがなければ、生まれないことが確認された。

第3章では、「模倣」という用語をめぐる問題が検討された。

まず、第二次世界大戦後に、学校におけるダンス教育が既成作品を教える指導から、学習者の自由な表現へと大転換を遂げたことが確認された。第2章において、ダンスを「創作」する際には、素材としての「動き」が前提となり、それによって生み出される素因が必要であることを論じたわけであるが、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、先行研究をもとに、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が検討された。

はじめに、絵画・音楽との比較を通して、ダンス作品の存在様態について考察した。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、音楽の楽譜との比較を通して、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が検討された。

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「創作」のひとつの方法になっていること、様々な型があつてこそ豊かな即興が可能であ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。

2. 結論

ここまで、「表現」・「創作」・「模倣」・「作品」・「即興」という5つの用語を取り上げ、その曖昧性に着目して考察した結果、「なぜ表現・創作ダンスの指導は難しい」といわれるのかという理由は以下の10点に集約できる。

(1) 学習者が表現するといえる一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みると、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もないことから、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「つくる」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こと。

(10) ダンスにおける「即興」は、創作の手法でもあり、作品の型があっても無限に新しいものとして作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、作品とは別の活動としてとらえられてきたこと。

3. 本研究の限界と今後の展望

本論文においては、ダンスの授業がなぜ難しいといわれるのかについて、重要であるにもかかわらず曖昧性をもつ「用語」に着目してその理由を明らかにしてきたのであるが、「用語」の検討であったところに本研究の限界がある。実践的な解決という点からみれば、多くの課題が残されている。

自身の大学を現場とする実践を振り返り、今回「共作共演」と名付けて考察してきた表現・創作ダンスの協働的な学びの実践を今後の展望として示しておきたい。

筆者自身も、現在も勤務する大学に着任したころ、児童・生徒としての自分の体験をもとに今回明らかにした「難しさやわかりづらさ」を抱えた授業を展開していた。動き出す以前に、テーマが選べないことやイメージできないことで先に進めなくなったり、「自己表現」という説明をしたために他者とともに学ぶことに恥ずかしさを訴える受講者を目の当たりにして、テーマや題材を与えてイメージさせるといった考え方や「自己表現」あるいは「自分の思いを表現する」といった記述に疑問をもつようになった。なぜなら、ダンスが動きの集合体であることは疑いないからである。そこで、実際の授業においても、「からだを動かす」導入から入っていくようになった。その結果、学習者の動きの体験は広がり、豊かになったことを実感している。

最後に、学習者が動くことから始める表現運動・ダンスの授業を提案したい。そのために重要なのは、動き始めるためのしかけとなるような「教材」である。指導者の動きの模倣を否定することなく、指導者が一緒に率先して動くことによって、学習者が動き始められるような最低限としてのきまりを「教材」とし、他者とかがわって動くことを目指していくことにより、協働して動く学習者の体験を保障するような授業の展開が望まれると考える。

このような授業展開を目指していくことによって、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、豊かなからだとは他者関係を築くような表現・創作ダンスが展開されていくであろう。

参 考 文 献 一 覧

- 1) 尼ヶ崎彬編 (1988) 芸術としての身体, 勁草書房.
- 2) 尼ヶ崎紀久子 (1986) 舞踊に於ける作品概念—Anderson, Margolis, Cohenを中心の一, 舞踊學 第9号, pp. 7-12.
- 3) 尼ヶ崎紀久子 (1986) M, サーリッジ及びA. ミラゴスとJ. マーゴリスの舞踊表現論, 東京大学文学部 美学芸術学研究室 研究4, pp. 124-153.
- 4) 安藤幸・中村久子 (1996) 表現運動・ダンス指導の現状と問題点: 四国地区における小学校、中学校、高校教員を対象として, 鳴門教育大学実技教育研究 6, pp. 51-72.
- 5) 安藤幸・岡田晶子 (2003) 徳島県における小学校舞踊教育の現状と問題点—1991年と2001年の表現運動の比較を通して—, 鳴門教育大学実技教育研究 13, pp. 53-65.
- 6) 麻生和江, 上妻由理, 住吉祐子 (1998) 創作ダンス学習の指導における「作品名」の機能についての一考察, 舞踊教育学研究 (1), pp. 31-38.
- 7) 麻生和江 (2001) 創作ダンス学習において既存の作品名が学習者の創造に及ぼす有効性について, 大分大学教育福祉科学部研究紀要23 (2), pp. 435-443.
- 8) D. Best (1974) Expression in Human Movement and the Art, Lepus books: London.
- 9) L. A. Blom & L. T. Chaplin (1988) The Moment of Movement: Dance Improvisation, University of Pittsburgh Press.
- 10) Gertrude K. Colby (1922) Natural Rhythms and Dances, A. S. Barnes and Company, New York.
- 11) R. Copeland & J. Cohen, (1983) What is Dance?: Readings in Theory and Criticism, Oxford University Press.
- 12) 藤沢史枝 (1976) 作舞と演舞, 体育学研究 21 (2), pp. 61-68.
- 13) 藤田久美子 (2007) デッサンからはこびへ. 女子体育 49 (7・8), pp. 58-61.
- 14) N. Goodman (1976) Language of Art: An Approach to a theory of Symbols, 2nd ed. Hackett Publishing Company: Indianapolis, 1976. (1st ed. 1968.)

- 15)長谷川敬子 (1997) 舞踊における‘即興’の「三発現域」—「演舞時即興」をめぐって—舞踊學 20, p. 64.
- 16)畑野裕子・久山素子 (2010) 小学校体育科における「表現運動」の授業実施に関する現状と「表現」の授業実施促進への課題—K市立小学校教員を対象とした調査から—, 児童教育学研究 29, pp. 93-107.
- 17)原田奈名子 (2007) ダンスの授業づくり, 高橋健夫他編, 体育科教育学入門, 大修館書店. pp. 219-226.
- 18)細川江利子・寺山由美・羽岡佳子 (2007) 舞踊におけるクリエーション・スキルに関する研究—現代舞踊家による即興表現から作品創作への展開を事例として—, (社) 日本女子体育連盟学術研究 24, pp. 41-54.
- 19)細川江利子 (2008) 小中高の表現・創作ダンス「いつ、なにを、どう教えるか」, 体育科教育 56(3).
- 20)細川江利子 (2010) 現代の舞踊における即興—山田せつ子 (1950—) を事例として—, 埼玉大学教育学部紀要 59(1), pp. 59-71.
- 21)細川江利子 (2011) 舞踊における即興から作品創作への展開—現代舞踊家ケイ タケイ (1939—) を事例として—, 舞踊学の現在, 文理閣, pp. 77-98.
- 22)生田久美子 (1987) わざから知る, 東京大学出版会. [新装版第2刷 (2011)] p. 19.
- 23)石渕聡 (2006) 冒険する身体 現象学的舞踊論の試み, 春風社, pp. 65-72.
- 24)伊澤やゑ子 (1971) 学校体育におけるダンス, 体育の科学 21(10), p. 640-643.
- 25)岩田靖 (2010) 体育の教材・教具論, 高橋健夫他編, 体育科教育学入門, 大修館書店.
- 26)石原達二 (1966) ランガーの芸術理論, 竹内敏雄監修, 美学新思潮3 芸術記号論, 美術出版社, pp. 129-163.
- 27)金子明友 (2002) わざの伝承, 明和出版.
- 28)金子明友 (2005) 身体知の形成 上・下, 明和出版.
- 29)金子明友 (2007) 身体知の構造, 明和出版.

- 30) 金子明友 (2009) スポーツ運動学 身体知の分析, 明和出版.
- 31) 貫成人 (2004) 舞踊装置—身体性・作品性・官能性, 岩波講座文学5 演劇とパフォーマンス, 岩波書店.
- 32) 片岡康子 (1983) アメリカにおける創造的舞踊教育の成立過程—G. コルビーとB. ラーソンを中心として—, お茶の水女子大学人文科学紀要 36, pp. 89-107.
- 33) 片岡康子 (1984) アメリカにおける創造的舞踊教育の成立過程—ナチュラル・ダンスからのアプローチ—, お茶の水女子大学人文科学紀要 37, pp. 141-158.
- 34) 片岡康子 (1991) 舞踊の意味と価値. 舞踊学講義. 大修館書店.
- 35) 片岡康子 (2010) シンポジウム報告 ダンス文化と教育をつなぐ, 舞踊學33, pp. 25-28.
- 36) 君和田雅子 (2006) 初めてのダンス单元—そのキーポイント, 女子体育 48(7・8), pp. 71-75.
- 37) 木村はるみ (1986) 人間運動としてのダンスの理解と技法の展開, 舞踊學 9, pp. 1-6.
- 38) 木村真知子 (1996) ダンスの考え方、踊り方. 教師のための運動学. 大修館書店.
- 39) 北村明子 (2011) 舞踊作品における振付とその生成過程, 舞踊学の現在, 文理閣.
- 40) 窪田奈希左 (1996) 舞踊における作品概念に関する考察—作品の成立と踊り手をめぐって—日本体育学会大会号 48, p. 112.
- 41) 窪田奈希左 (1996) 舞踊における感情表現の考察—シグナルとシンボルをもとにして—日本体育原理研究 26, pp. 23-31.
- 42) 窪田奈希左 (1997) 舞踊創作についての考察—S. K. ランガーの芸術哲学をもとにして. 体育・スポーツ哲学研究19 (2) :1-8.
- 43) 邦正美 (1973) 舞踊の美学, 富山房.
- 44) 邦正美 (1986) 舞踊創作と舞踊演出, 論創社.
- 45) S. K. Langer (1930) The Practice of Philosophy, Henry Holt & Co. : New York.
- 46) S. K. Langer (1937) An Introduction to Symbolic Logic, Inc. : New York, 1937.
- 47) S. K. Langer (1969) Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason,

Rite, and Art, 3rd ed., Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
(1st ed., 1942)

[邦訳- 矢野萬里他訳, シンボルの哲学, 岩波書店, 1969.]

48) S. K. Langer(1953)Feeling and Form: A Study of Art Developed from Philosophy
in a New Key, Charles Scribner 's Sons: New York, .

[邦訳- 大久保直幹他訳, 感情と形式 I・II, 太陽選書, 1975.]

49) S. K. Langer(1957)Problems of Art: Ten Philosophical Lectures, Charles
Scribner' s Sons: New York.

[邦訳- 池上保太他訳, 芸術とはなにか, 岩波書店, 1967.]

50) S. K. Langer(1962)Philosophical Sketches, Johns Hopkins Press, Batimore, .

[邦訳- 塚本利明他訳, 哲学的素描, 岩波書店, 1974.]

51) S. K. Langer(1967-1982)Mind: An Essay on Human Feeling, 3 vols., Johns
Hopkins Press: Batimore.

52)前川峯雄 (1971) 体育においてダンスのめざすもの. 体育の科学 21(10).

53) J. Margolis (1959) The Identity of Work Art, Mind 68(269) pp.34-50.

[森匡史訳(1978)藝術作品の同一性, 新田博衛編, 藝術哲学の根本問題,

54) J. Margolis (1981) The Autographic Nature of the dance, The Journal of
Aesthetic and Art Criticism 39 (4) .

[上倉庸敬訳 (1988) ジョセフ・マーゴリス 舞踊のオートグラフィ的な本性について,
尼ヶ崎彬編, 芸術としての身体, 勁草書房, pp.158- 180.]

55)丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, 岩波書店.

56)松本千代栄 (1975) 日本における学校ダンスの歩み—故戸倉ハル先生を偲んで—,
日本女子体育連盟二十年の歩み, 大修館書店.

57)松本千代栄 (1982) 舞踊課題と課題解決学習, 女子体育第 51(7・8), pp. 7-12.

58)松本奈緒・寺田潤 (2013) 男女必修化時代の中学校ダンス実施の現状と指導者の問
題意識—秋田県中学校保健体育教諭の研修レポートを参考として—, 秋田大学教
育文化学部研究紀要教育科学第 68 集, pp. 25-34.

59)松本富子 (2003) 「現代的なリズムのダンス」のねらいと授業づくり, 木村清人・戸
田芳雄監修, 新しい課題に対応する中学校保健体育科の授業モデル③「現代的なり

ズムのダンス」編，明治図書.

- 60)クルト・マイネル 金子明友訳(1981)スポーツ運動学. 大修館書店.
- 61)クルト・マイネル 金子明友訳(1998)スポーツ感性学. 大修館書店.
- 62)三浦雅士 (1994) 身体の零度，講談社.
- 63)三浦雅士 (1995) バレエの現代，文藝春秋.
- 64)水谷光 (1988) ダンス指導ハンドブック，大修館書店.
- 65)文部科学省 (2008.8) 小学校学習指導要領解説「体育編」. 東洋館出版社.
- 66)文部科学省 (2008.9) 中学校学習指導要領解説「保健体育編」. 東山書房.
- 67)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，東洋館出版社.
- 68)本山福美，津田史枝 (1991)「表現運動」の作品概念，舞踊學 14 別冊， p. 19.
- 69)村上陽一郎 (1977) 科学・哲学・信仰，第三文明者.
- 70)村田芳子 (1991) ダンスの特性と学習指導. 舞踊学講義. 大修館書店, pp. 132-141.
- 71)村田芳子・吉久一枝(1994)ダンス教育における即興表現についての検討—特にコミュニケーションに着目して—. 岡山大学教育学部研究集録:95 : pp. 1-12.
- 72)村田芳子(1998)楽しい表現運動・ダンス，小学館.
- 73)村田芳子 (2007.5.) 表現運動・ダンスの学習内容について考える，体育科教育.
- 74)村田芳子 (2008) 表現運動・ダンスの授業で身につけさせたい学習内容とは？，体育科教育 56(3).
- 75)村田芳子 (2009) 表現運動・ダンスの単元の進め方—新学習指導要領の「習得・活用・探究」をふまえた展開—. 女子体育 51(7・8)pp. 10-15.
- 76)中村恭子 (2009) 中学校ダンスの男女必修化の課題—中学校教員を対象とした調査にもとづいて—，順天堂スポーツ健康科学研究 1(1) (通巻 13) .
- 77)七澤朱音 (2010) ダンスの教材づくり・授業づくり，体育科教育学入門，大修館書店.
- 78)新村出編 (1991) 広辞苑第四版. 岩波書店:東京.

- 79)新田博衛(1968)書評 シーツ 「舞踊の現象学」, 美學 19(2), pp. 45-50.
- 80)新田博衛(1969)芸術作品の存在, 美學 20(1), pp. 45-54.
- 81)新田博衛(1972)身体・運動・エフォートー舞踊美学の試み, 芸術世界の論理, 創文社.
- 82)新田博衛(1974)身体と舞踊作品, 体育科教育 22(6), pp. 15-17.
- 83)新田博衛(1984)美的経験, 講座美学2 美学の主題, 東京大学出版会, pp. 84-97.
- 84)大貫秀明(2004)「ダンス」領域のポリテクスーイギリスのダンス教育事情に照らしてー. 体育・スポーツ哲学研究 26(2), pp. 1-12.
- 85)大橋奈希左(2011)ダンス教育における表現についての一考察ー「イメージ」という用語に着目してー. 体育・スポーツ哲学研究 33(1), pp. 13-25.
- 86)大橋奈希左(2012)ダンス教育における作品存在についての考察ー踊ることの意義一, 体育哲学研究 42, pp. 27-37.
- 87)大橋奈希左(2012)ダンスの授業における「かかわり」についての考察ー受講者のレポートの記述をもとにしてー. 上越教育大学研究紀要 31:331-337.
- 88)大橋奈希左(2013)ダンス教育における「即興」の発現域に関する考察ー作品の創作過程に着目してー. 舞踊教育学研究 15, pp. 3-12.
- 89)大橋奈希左(2015)ダンス教育における「模倣」の意義. 体育哲学研究 45:15-23.
- 90)大橋奈希左(2015)現職中学校教員を対象としたダンス領域の研修についてー受講者の学習経験と講習の内容ー. 舞踊教育学研究 16:25-30.
- 91)太田早織(2009)戦後日本の体育科におけるダンスの位置づけに関する研究ー特に新体育形成期にみるダンスの教育的意義づけを中心にしてー, 日本体育大学紀要 39(1), pp. 1-11.
- 92)太田泰代(1998)舞踏における模倣伝承の意義, スポーツモルフォロジー研究.
- 93)大藪泰(2005)赤ちゃんの模倣行動の発達ー形態から意図の模倣へー, バイオメカニズム学会誌 29(1), pp. 3-8.
- 94)J. ピアジェ, 大伴茂訳(1968)模倣の心理学, 黎明書房.
- 95)佐々木健一(1985)作品の哲学, 東京大学出版会, pp. 36-78.

- 96) 佐々木健一 (1995) 美学辞典, 東京大学出版.
- 97) M. Sheets (1966) *The Phenomenology of Dance*, The University of Wisconsin Press.
- 98) M. Sheets-Johnstone (1981) *Thinking in Movement*. JAAC : 39.
 [瀧一郎訳 (1988) M. シーツ 動きという形の思考. ニケ崎彬編. 芸術として身体. 勁草書房:東京. pp. 181-204.]
- 99) 篠田明音・大橋奈希左 (2006) ダンスの授業における学習者の動きの発生に関する事例研究～牛山による実践の場面分析を中心に～. 舞踊教育学研究 8, pp. 10-27.
- 100) ソシユール, 小林秀夫訳 (1940) 一般言語学講義.
- 101) 相馬秀美・細川江利子 (2006) コンタクト・インプロヴィゼーションを導入し太表現の実践授業に関する研究—身体スキルとコミュニケーション・スキルに着目して. 埼玉大学教育学部紀要 55(2):pp. 1-15.
- 102) 相馬秀美・細川江利子 (2007) 舞踊作品創作過程における即興の果たす役割に関する考察—イスラエルの振付家の事例から. 埼玉大学教育学部要 56(1):pp. 209-224.
- 103) 高橋和子 (2008) なぜいま「ダンス必修化」なのか. 体育科教育 56(3), pp. 20-23.
- 104) 竹内敏雄編修 (1984) 美学辞典, 弘文堂.
- 105) 竹内敏雄 (1979) 美学総論, 弘文堂.
- 106) 寺山由美 (2003) 舞踊教育における模倣の問題—「模倣」の概念とその捉え方—, 舞踊教育学研究 5, pp. 17-26.
- 107) 寺山由美 (2005) 舞踊教育における学習内容の検討—特に小学校における「表現」に着目して—. (社)日本女子体育連盟学術研究 22, pp. 29-38.
- 108) 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 巻 pp. 179-185.
- 109) 寺山由美・細川江利子 (2011) 表現・創作ダンスの学習における「即興表現」の指導とその捉え方—実践を続けてきた4人の教諭に着目して—. (社)日本女子体育連盟学術研究 :27: pp. 21-38.

- 110) 茅野理子 (2013) 栃木県学校体育における指導の現状と課題について—ダンス必修化に関するアンケート調査から—, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 36, pp. 25- 32.
- 111) 利光功 (1966) ランガー, 今道友信編, 西洋美学のエッセンス, ペリかん社, pp. 315- 330.
- 112) 外山紀久子 (1998) 帰宅しない放蕩娘 アメリカ舞踊におけるモダニズム・ポストモダニズム, 勁草書房.
- 113) 外山紀久子 (2007) 彼 (女) らは何をおそれていたのか? —ポストモダンダンスの逆説, 舞踊學 30, pp. 23-30.
- 114) 塚本明子 (1982) カッシーラーからランガーへ—シンボルとしての芸術—. 川本茂雄他編. 記号としての芸術 勁草書房.
- 115) 塚本明子 (2008) 動く知フロネーシス. ゆるみ書房.
- 116) 内山須美子 (2001) 舞踊教育における「厚い模倣」の有効性—世阿弥の「安き位」から「安位」に到る過程に基づく検討—, スポーツ教育学研究 Vol. 21 No. 2, pp. 43-55.
- 117) 渡辺護 (1975) 芸術学, 東京大学出版会.
- 118) 山崎朱音 (2013) ダンス授業実践に向けた実技研修の在り方: 静岡県内中学校教員のダンス授業の実施状況の把握を通して, 静岡大学教育実践総合センター紀要 21, pp. 73-81.
- 119) 安田静 (1997) パリの舞台事情 (下), 北海道新聞 1997. 8. 8. 夕刊
- 120) 安江美保・村田芳子 (2007) 表現運動における「表現」の題材選定に関する研究—児童と題材との関係を 17 年前の調査と比較して—, (社) 日本女子体育連盟学術研究 24, pp. 11-25.
- 121) 讓原晶子 (2007) 踊る身体のディスクール, 春秋社.