

平成 19 年度

修 士 論 文

「他者関係の変容」としての表現運動 に関する研究

三重大学大学院 教育学研究科 教科教育専攻 保健体育専修

206M033 柳瀬 慶子

平成 20 年 2 月 13 日

論文目録

三重大学大学院教育学研究科

教科教育 専攻	保健体育 専修	氏名	柳瀬 慶子
論文 (実技等の課題を含む)	題目 「他者関係の変容」としての表現運動 に関する研究		
添付資料			

[illegible]

目 次

【序論】	・ ・ ・ 1
問題の所在及び目的	・ ・ ・ 2
研究の進め方	・ ・ ・ 9
（序章の引用・参考文献）	・ ・ ・ 10
【本論】	・ ・ ・ 11
第Ⅰ章 学習構造から見た表現運動における他者関係	・ ・ ・ 12
第1節 学習構造が生み出す他者関係	・ ・ ・ 12
第1項 ツリー型の学習構造が生み出す他者関係	・ ・ ・ 12
第2項 リゾーム型の学習構造が生み出す他者関係	・ ・ ・ 16
第2節 表現運動における他者関係の捉え方	・ ・ ・ 18
第1項 手段としての他者関係	・ ・ ・ 18
第2項 相互主体としての他者関係	・ ・ ・ 20
（第Ⅰ章の引用・参考文献）	・ ・ ・ 22
第Ⅱ章 ダンス文化と現象学的視点から捉えた表現運動における他者関係	・ ・ ・ 24
第1節 ダンス文化から見た他者関係	・ ・ ・ 24
第1項 ダンスの発生と変遷	・ ・ ・ 24
第2項 ダンスの発生と変遷に見られる他者関係	・ ・ ・ 28
第3項 ダンス文化を重視した授業づくりの重要性	・ ・ ・ 29
第2節 現象学的視点から捉えた表現運動における他者関係	・ ・ ・ 31
第1項 西村の現象論	・ ・ ・ 31
第2項 西村の現象論を手がかりとして見た表現運動の他者関係	・ ・ ・ 33
第3項 現象学的視点を重視した授業づくりの重要性	・ ・ ・ 34
第3節 表現運動の授業における「他者関係の変容」を見極める視点	・ ・ ・ 36
（第Ⅱ章の注及び引用・参考文献）	・ ・ ・ 37
第Ⅲ章 「他者関係の変容」に着目した表現運動の授業実践	・ ・ ・ 39
第1節 「他者関係の変容」を生み出す表現運動の授業	・ ・ ・ 39
第1項 授業構想	・ ・ ・ 39
第2項 実践解釈の視点	・ ・ ・ 39
第2節 研究調査の概要	・ ・ ・ 40
第1項 M県Y市立T小学校のプロフィールと選定理由	・ ・ ・ 40
第2項 授業者（筆者）の経歴	・ ・ ・ 41
第3項 研究調査の方法	・ ・ ・ 41
第3節 授業の概要	・ ・ ・ 43

第4節 授業の実際	・ ・ ・ 45
第1項 他者と踊り合うという運動との出会い	
～リズム・題材・モノを手がかりとして～	・ ・ ・ 45
第2項 友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊る	・ ・ ・ 46
第3項 関係性を増やして友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊る	・ ・ ・ 47
第5節 授業の分析	・ ・ ・ 49
第1項 【事例1】他者関係の中で生まれ変化するイメージ	・ ・ ・ 49
第2項 【事例2】自己と他者との空間	・ ・ ・ 56
第3項 【事例3】同調と変化の往還	・ ・ ・ 60
第4項 【事例4】同調して一体になるということ	・ ・ ・ 67
第5項 【事例5】踊り合う他者を決めるということ	・ ・ ・ 72
第6節 授業実践事例の解釈	・ ・ ・ 78
第1項 同調と変化の往還で生まれる共感	・ ・ ・ 78
第2項 イメージは他者関係の中で創り出されるということ	・ ・ ・ 79
第3項 表現運動で見られる自由性	・ ・ ・ 80
第4項 他者関係の深まりと広がり	・ ・ ・ 80
第5項 見ることは他者になること	・ ・ ・ 81
(第Ⅲ章の引用・参考文献)	・ ・ ・ 82
第Ⅳ章 「踊っているということ」に見られる他者関係とその変容	・ ・ ・ 83
第1節 「踊っているということ」独自の他者関係とその変容	・ ・ ・ 83
(第Ⅳ章の引用・参考文献)	・ ・ ・ 87
【結論】	・ ・ ・ 88
まとめと今後の課題	・ ・ ・ 89
【巻末資料】	
(謝辞)	

【序論】

【問題の所在及び目的】

表現運動は、他の運動のように既成のルールが存在せず、ボールなどのもの（道具）を介さない運動であり、人と人とが直接かかわる運動であるといえる。また、表現運動の授業では、友だちと一緒に「踊る－創る－見る」という一連の体験（村田, 1991）や、しばしば問題とされる人前で踊る子どもの恥ずかしさなど（麻生, 1988・三浦, 1982, 16 頁・秋葉, 1982）、人との関係性である他者関係が大きな要素となっていると思われる。そこで、本研究では、表現運動の他者関係に着目していくこととする。

小学校教諭である筆者は、表現運動の授業において、子どもたちに「もっと大きく！」「もっと高く！」「もっとはずんで！」という言葉をもとに必ず口にしてきた。腕を伸ばしてからだを大きく動かし、足を高く上げたり、からだをおもいきりはずませたりするというからだの動かし方や、教師が提示した動きを、子ども 1 人ひとりに獲得させてきた。そして、友だちと一緒にイメージをもってリズムにのって踊ることにより、子どもが「踊るということは楽しい」と感じるのではないかと考えてきた。しかし、実際には、教師が提示する動きができなかったり、動きの繰り返し練習に飽きたりして、授業が進むにつれて踊る意欲をなくしていく子どもの姿が見られた。このような筆者自身の授業実践を振り返ると、表現運動の授業では、まずは動きを獲得させなければならぬと考えてきたのである。

この、子どもに動きを獲得させるという教師の考え方には、どのような背景があるのだろうか。各運動領域に対する小学校教師の指導意識の調査では、表現運動は教師の意識が低い領域とされ、指導の難しい運動とされている（玉城, 1986）。その理由を見てみると、教師が授業を展開していく方向性がわからないということや、子どもの前で教師が示範できないなどがあげられる（北島, 1994, 100 頁）。同様に、教師がダンスとは何かということが理解できていないという指摘や、イメージから動きへと発展させる指導ができないなどがある（寺山, 2005）。つまり、教師にとって、ダンスとは何を教えればよいのかということや、どう動けばよいのかということが課題になっているのである。また、教師が、ダンス講習会で期待する内容として、「いろいろな動きが知りたい」ということがトップにあがっている（北島, 1994, 100 頁）。教師にとって、表現運動では何を教えればよいのかということがわからないため、まず教師が動きを知り、それを子どもに獲得させようとするのではないだろうか。そこには、教師の教えやすさがあると考えられる。表現運動は、他の運動とは異なり、既存のルールやコートなどの場の設定がなく、ものもほとんど用いないため、表現運動の授業でしばしば見られる光景として、子どもたちが広い空間を、イメージをもたずにリズムにものらずにただ走り回るといった姿が見られる（全国体育学習研究協議会千葉グループ表現運動部会, 2007）。そのような、表現運動とは捉えられない姿を生み出さないためにも、教師は動きを提示し、動きを獲得させることによって、表面的には子どもが動いて踊っているように見えるため、それで表現運動の授業が成立したとしてきたのではないだろうか。三浦（1982, 15 頁）は、子どもが踊れないのは、動きを知らないからであると教師が考え、動きを教える指導が行われてきたと述べている。さらに、そのような考え方から、子どもの模倣・変身したいという思いよりも、教師の教えたい内容が先行し、教師は子どもが題材や音楽などの感じを表わせるようになったかどうかを重視するようになったとも指摘している。つまり、子どもに動きを獲得させることによって、さらによい表現を獲得させる

という考え方に教師が陥っているということを指摘しているのである。また、村田(2007, 38 頁)は、表現・創作ダンスは自由で、リズムダンスは形のある踊りという誤った理解がなされており、教師は、表現を教える難しさから、定型のリズムダンスの指導に逃げているという指摘をしている。このように、表現運動の授業では、その指導の難しさから、動きの獲得やよりよい表現方法の獲得が行われている実態があると考えられる。

教師が子どもに動きやよりよい表現方法を獲得させるという表現運動の授業は、学習の構造を見ると、どのような構造になっているのだろうか。構造とは一般的に、あるもの(ここでは学習)がどういう要素で成り立っていて、その要素間の関係はどのようなになっているかという組み立てのことであるが、ここで述べる構造とは、学習を成り立たせている無意識の、背後でそれを支えている最も基層にある原理の意味で捉える(青木, 2005, 3 頁)。青木は、このような学習の構造はクリスマスツリーの「ツリー」であると述べている。動きやよりよい表現方法を獲得した「目指す子どもの姿」というゴールが、学習前から既に決められていて、教師はその姿になるように、子どもに動きの獲得をさせてゴールまで引き上げようとしているのである。それは、動きの獲得という学習内容を、学習者の外に客体として取り出して、学習者(主体)がこの内容(客体)を学んでいくという関係を創り出しているとも述べている。そのような主客の関係を、「二項対立図式」とも呼んでいる。ここでは、子ども1人ひとりが、動きができたかできなかったかという、子ども個人内での達成感がクローズアップされることになる。青木(1995)は、子どもが学習で感じる意味には、前の自分とくらべて上手くなった・伸びたという「超越原則に拠る意味」と、他者やものと共感して夢中になっている時の「共感原則に拠る意味」の2つがあると述べている。そして、この学習構造の中で子どもが感じる意味は、「超越原則に拠る意味」であろう。しかし、これは踊れるようになった・ならなかったということからくる、子ども個人の中で生まれている意味であると考えられる。そこで、ツリー型の学習では、どのような他者関係が生み出されているかを見てみることにする。

青木(2005, 3 頁)は、「ツリー」の意味について、「学習というのは、学習内容というものがあって、そこに学習者が連なっている。その連なりというのは、上手な子・上手でない子、得意な子・得意でない子というのが全部連なっているという意味。」であると述べている。そこでは、踊ることができた・できなかったという他者比較が容易にできる学習の構造になっているといえよう。表現運動の授業で、動きが獲得できない子どもにとって、動きを獲得できた自分の先に行く他者は、明確に意識されるようになると思われる。そこでは、他者を自分にとっての習得状況をはかるための存在ともなるであろう。また、教師にとって、子どものできた・できなかったという姿を見極めることは容易であるといえる。目指す子どもの姿を設定し、子どもが動きを獲得したか、目指す子どもの姿に近づいたかどうかで見極めることができるからである。そこには、教師にとっての解の明確さや学習の見通しのもちやすさがある。しかし、この教師のできる・できないという見方は、子どもの踊れる・踊れないという見方を生み出すことにもつながりかねない。そうすると、自己にとっての他者(他者にとっての自己)は比較対象になり、そこに比較関係が生まれることになるのである。

表現運動の授業では、子どもが感じる恥ずかしさが、度々問題とされている。麻生(1988, 334 頁)は、表現運動・ダンスにおいて、子どもが恥ずかしいと感じる内容につい

て、他者に自分の身体を見られていることを意識する場合と、自分のアイディアに自信がない場合を挙げている。この中には、自分の動きに自信がもてないということや、その不完全な動きを人前で見せることによる他者の悪評・批判の恐れが挙げられている。このことから、表現運動で子どもが感じる恥ずかしさは、すべて他者の存在を契機として生まれているのである。そして、動きやよりよい表現方法を獲得するというツリー型の学習によって、ますます自分に自信がもてなくなったり、他者の評価を意識し過ぎたりして、より恥ずかしさを感じていき、踊れなくなるということが考えられるのではないだろうか。

さらに、「競争や比較にならされてきた子どもにとっては、人前に恥をさらしたくない、否定されるのではないかという気持ちが強く、積極的に参加し、考えや動きを出せない者が多い」（三浦, 1982, 16 頁）という。他者の評価を気にするあまり、自分のイメージで他者とは異なる表現をするということよりも、他者と同じような表現をする傾向になると考えられる。そして、他者と同じであることに安心感を抱き、他者の中に自己を埋没させるようになるのではないだろうか。それは、他者との比較関係になることを避けて、他者と埋没し合う関係を創ることになるのである。ツリー型の学習では、教師は子どもによりよい表現をさせたいと志向しながら、教師が設定したルール上のよりよい表現や、教師が学習を進める上で都合のよい他者関係だけが認められていくことになり、表現運動の特性である、「互いの違いやよさを生かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わう」（文部省, 1999）ことが妨げられることになるのである。つまり、埋没関係を生み出し、助長する可能性があると考えられる。

そこで、このようなツリー型の学習構造がみられる先行研究を見てみることにする。

佐藤ら（1997）は、ダンス課題学習における学習者同士の相互作用に着目している。「踊る－創る－見る」という体験を積み重ねて、学習者同士がかかわり合って学び合う過程を内省記録から探り、課題を設定した創作ダンスの特性を再認することを目的としている。研究方法としては、大学のダンス授業受講生を対象に、「走る－止まる」「伸びる－縮む」などの基本的な運動課題を設定し、それをつなげて作品創作を行い、学習者の内省記録を抽出・分析している。その結果、「他者のイメージのすばらしさに気付いた」や「みんなの作品を見てもう少し練習が必要であると気づいた」など、他者とかかわり合いながら学習が積み重ねられていることが認められたとしている。さらに、「授業をやるごとにみんなと仲良くなった」や「1 人ひとりの大切さを感じた」など、学習が進むにつれて、他者とかかわりから学んだことが多く記述されるようになったことを報告している。そして、1 時間完結型（踊る・創る・見る）の学習体験は、ダンス技能の習得にとどまらず、学習者同士の相互作用によって作品ができ上がる満足感を得たり、ダンスの鑑賞眼を養えたりする有効な学習形態であることを明らかにしている。

この先行研究では、課題という基本となる動きを、はじめに学習者に提示・体験・獲得させることから学習をスタートしている。そして、この学習のゴールは創作作品完成である。その学習の過程では、基本の動きをつなげて、他者と協力してイメージを膨らませて創作を行ったり、他者と見せ合うことでそれぞれの表現の違いやよさを取り込んだりして、作品完成というゴールに向けていくのである。ここでは、基本となる運動課題がはじめから提示されているため、学習者自身の表現から出発することができにくい学習であるといえる。また、運動課題の提示から作品完成というゴールに向かって、その過程での他者と

のかかわり合いは、踊り合っている時の直接的なかかわり合いではなく、他者との表現の違いを比較して、よりよい表現を取り入れて作品の完成をめざすという、他者比較が前提として行われていると考えられる。そして、何よりも、自己にとって他者（他者にとって自己）の存在は、一緒に作品完成を目指すための手段として位置づいていると考えられるのである。

原田（1996）は、大学の表現運動の授業受講生を対象として、表現運動の学習ではどのようなコミュニケーションが生じているかについての記述を、KJ法で分類・整理し明らかにしている。まず、表現運動のコミュニケーションは、身体によるコミュニケーション・心と身体によるコミュニケーション・心と心のコミュニケーション・言葉によるコミュニケーション・動きを感じながらのコミュニケーションであると定義している。また、そのコミュニケーションの対象者は、自己・他者・指導者・モノ・自然としている。その中で、他者を対象とするコミュニケーションの内容として、意見をいい合い相談する・皆で1つのものを創り上げていく・身体が触れ合う・息を合わせる・鑑賞後に意見を述べ合うなどが挙げられている。コミュニケーションの意義としては、「仲間づくりにつながる」「仲間意識を強める」「協力することを学ぶ」「自他の異なりを認識する」「個性を認める」となっている。つまり、表現運動体験の結果は、自他の異なりを認識し、個性を認め合い、互いに高め合うことのできるより深い人間関係を築くことであるとしている。

この先行研究においても、コミュニケーションとして取り上げられているものは、踊り合っている時の直接的なものは少なく、意見の交換や作品創作のための協力などが多く挙げられている。また、その結果は、表現運動だけに見られる独自の他者関係ではなく、どのような活動にも見られるような関係性が挙げられている。つまり、ここでは、他者とのかかわり合いが手段として用いられているだけでなく、表現運動自体がよりよい人間関係を創るための手段になっていると考えられる。

青木（2005, 4頁）は、ツリー型の学習構造と対比して、リゾーム型の学びの構造を提唱している。リゾームとは、木の根っこのことであり、そこでは、自己と他者の関係がネットワーク状に張り巡らされるという構造をとっているという。踊っているという運動が、動き方やよりよい表現方法として既に存在して、それを子どもが獲得していくのではなく、自己と他者がかかわり合って、そこに踊っているという運動が立ちあがってくるという構造である。自己と他者との相互のかかわり合いの中に、自己と他者との関係性でもある意味が生まれる。青木は、その意味が「学び」であるとしている。

このようなリゾーム型の学びの構造では、自己と他者との関係性によって、そこで生まれる意味も異なってくると思われる。つまり、「他者関係の変容」によって、生まれる意味、「学び」が変容するということである。リゾーム型の学びの構造は、表現運動の学習課程の特徴である、ゴールフリー的な「目標探究型」の学習に当てはまる。なぜなら、村田（2007, 36頁）は、表現運動の表現やリズムダンスは自由（非定型）で創造的・生成的な学習を特徴とし、外にある内容を身に付けていく「習得型」の学習ではないと述べている。さらに、村田（1996）は、「目標探究型」の学習とは、学習に先立って、目標を設けないという意味ではないとしながら、学習の過程で、次第に目標がはっきりしてくるというあり方だと述べている。学習のテーマと暫定的な見通しをもってとりあえずスタートし、学習の過程で目標が明確になったり、途中で変わったり、学習が終了する時にその意味や全体

像が見えてくることを許容するという。このような「目標探究型」の学習こそ、学習の個性化にかかわっているという。この個を生かす学習は、個別学習に追い込むことではなく、運動をめぐる様々な他者とのかかわり合い（関係性）の中で、他者を鏡として自分を発見していくとされている。つまり、表現運動の学習は、動きを獲得するという個にとじたツリー型の学習ではなく、他者とかかわり合いながら、ともに、目標自体を探していくリゾーム型の学習であると述べているのである。ツリー型の学習では、他者関係の中で、学びを生むために、教師にとって学習の見通しがもちにくかったり、動きの獲得のような一定の成果がでなかったり、教師の指導性の違いが見られたりすると思われる。しかし、リゾーム型の学びの構造では、ツリー型の学習構造で見られたような、踊ることができる・できないという他者との比較関係や、他者とは異なる表現を避けるという埋没関係を生みにくいのではないかと考える。そこで、本研究では、学習構造をツリー型からリゾーム型へと転換する立場から、他者関係とその変容を見極めていくこととする。

リゾーム型の学びの構造からアプローチされた先行研究として、村田ら（1994）と中川ら（1996）の研究が挙げられる。

村田ら（1994）は、即興表現におけるコミュニケーションに着目し、その有効性と、コミュニケーションと即興表現の発展の様相（学習内容）との関連について明らかにしている。コミュニケーションとは、共に踊る者同士の動きによるかかわりと定義し、自己と他者を、動きの発信者と受信者として捉えている。研究方法としては、ダンスの未熟練者のグループ A・B を設定し、A にはコミュニケーションを含む活動を位置づけ、B は含まない活動を位置づけた。また、未熟練者のコミュニケーションの発展的段階の特徴を示すために、熟練者のグループも設定した。そして、それらのグループごとに、動きのビデオ分析と内省記述の分析を行っている。結果としては、即興表現におけるコミュニケーションは、踊り合う中で、自己と他者とが、発信者と受信者という役割を交替しながら踊っていることを明らかにし、踊り手（発信者）と鑑賞者（受信者）の役割が固定された作品におけるコミュニケーションとは違う意味をもつことを明らかにしている。ここでの、受信とは、共に踊る者から、何かのチャンスを受容し動きによる反応をあらわすこととしている。また、発信とは、共に踊る者へ、アクティブな活動の変化を働きかけることとしている。そして、コミュニケーションは、発展的・段階的に押さえられることを明らかにしており、コミュニケーション意識をもつ段階・受信的コミュニケーション・同調的コミュニケーション・発信的コミュニケーションがあるとしている。熟練者になるほど、これらのコミュニケーションが多様に見られるようになったと報告している。

中川ら（1996）は、2 人組の活動に着目し、「コミュニケーションの様相」と「心身の解放」を学習経験の違いから比較・分析することによって、ダンス学習の導入におけるコミュニケーションの意義と有効性を明らかにしている。ここでのコミュニケーション（形態）は、共に踊る者同士の動きによるかかわり合いと設定している。実験の方法としては、大学生を対象に、熟練者だけのグループ・未熟練者だけのグループ・熟練者と未熟練者のグループを設定し、コミュニケーション様相（発信・受信の関係、動きの種類、頻度）と踊跡の分析を行っている。また、被験者の「心の解放」と「コミュニケーション」に関する 11 項目についての 4 段階自己評価と自由記述の分析を行っている。そこから、熟練者は、発信・受信が頻繁に行き交い、動きや関係が多様で、移動軌跡も大きく複雑であることを明らかにし

ている。そのような様子は未熟練者には見られなかったが、熟練者と踊ることによって、熟練者の発信に触発されて、動きの種類が増えたり、相手のまねだけでなく、かけ合いの動きも見られたり、軌跡も大きく複雑になったりしたことも明らかにされた。つまり、動きによるコミュニケーションは、舞踊経験によって、段階的に捉えられ、その経験に応じた発展が見られたと述べている。また、自己評価からみた特徴としては、熟練者は、心身の解放が容易であり、発信・受信が積極的に行われたことが報告されている。未熟練者は、相手が仕掛けた動きに影響されて、活動に熱中し、恥ずかしさは感じなかったとしている。さらに、熟練者と一緒に踊ることによって、未熟練だけで踊った時よりも、心身が解放されたとしている。

これらの先行研究から見られた他者関係としては、熟練者には動きの発信・受信が見られ、未熟練者ははじめは受信中心であるが、熟練者に働きかけられて、段階的に発信も見られるようになり、相互に発信・受信の関係に発展していくことが明らかにされている。そして、未熟練者は、その発信・受信の関係の中で熱中することで、恥ずかしさを感じなかったとされている。

そこで、ツリー型の学習構造から見られる他者関係と先行研究で見られたリゾーム型の学びの構造で見られた他者関係を比較し、さらにツリー型の学習構造でみられた問題性がリゾーム型の学びの構造ではどのようなになったのかを表1にまとめた。

表1 学習構造から見た他者関係と問題性

		他者関係	問題性	
			長所	短所
学 習 構 造	ツリー型	比較関係 埋没関係	<ul style="list-style-type: none"> ・教師にとっての教えやすさ ・教師にとっての学習の見通しのもちやすさ ・学習成果のわかりやすさ 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが恥ずかしさを感じやすい ・表現の多様性のなさ (特性に触れていない)
	リゾーム型	段階的な 発信・受信の 関係	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが恥ずかしさを感じにくさ ・段階的に見られる表現の多様性 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師にとっての学習の見通しのもちにくさ ・学習成果の異なり ・教師の指導性の違い

ツリー型の学習構造では、比較関係・埋没関係が見られたが、他者関係にもとづいたリゾーム型の学びの構造では、段階的ではあるが、相互に発信・受信の関係が認められた。また、熟練者と未熟練者の動きの差は、他者との有劣という見方につながり比較関係を生み出したり、自己の表現を覆い隠したりするという埋没関係にはなっておらず、熟練者は未熟練者の動きを引きだす役割を果たし、相互の発信・受信の関係を創るきっかけになっていることがわかる。それにともなって、ツリー型の学習構造の問題点であった恥ずかしさや表現の多様性のなさが、未熟練者に段階的に見られなくなっている。

村田ら（1994）と中川ら（1996）の先行研究によって、リゾーム型の学びの構造から生み出される他者関係がどのようなものであるかは明らかにされた。しかし、これらの先行研究は、大学生を対象にしており、小学校の表現運動の授業を扱ったものではない。また、単元を設定した授業から明らかになったことではなく、熟練者と未熟練者を設定した実験として行ったものである。さらに、他者関係の変容については明らかにされていない。

そこで、本研究では、学習構造の転換をはかることによって、踊っている時に、どのような他者関係が生まれ、その他者関係がどう変容していくかということについて、表現運動の授業実践を通して明らかにしていくことを目的とする。

【研究の進め方】

- (1) 第Ⅰ章では、教師の表現運動の指導に対する意識から、実際の表現運動の授業では、どのような学習構造が見られ、そこではどのような他者関係や問題性があるかということについて、文献をもとに明らかにする。また、その学習構造から見られた他者関係は、表現運動の特性や学習の過程と考え合わせてみると、どのような学習構造の転換が必要かということについて論じていく。さらに、先行研究の概観を通して、従来の学習構造では、表現運動における他者関係がどのように捉えられ、転換をはかった学習構造では、どのように捉えられているのかについても明らかにしていく。
- (2) 第Ⅱ章では、表現運動で見られる他者関係を明らかにするために、前半では、ダンス文化の発生と変遷から、文献をもとに、他者関係の視点で捉え直し、「踊っているということ」には、どのような他者関係が見られるかについて明らかにする。後半は、事象そのものを捉えようとする現象学的な視点から、西村の現象論にもとづいて、「踊っているということ」とはどのようなこととして捉えられるのかについて、明らかにしていく。さらに、実際の表現運動の授業での他者関係を見極めるために、西村の現象論で述べられている「応答関係」「役割交替」「解の宙づり」の3つの他者関係を援用し、その他者関係の視点でどのように見極めるかについて論じていく。
- (3) 第Ⅲ章では、実際の表現運動の授業実践を行い、そこではどのような他者関係があり、その他者関係がどう変容していくのかについて明らかにしていくための視座を得る。表現運動の授業実践では、「他者関係の変容」があらわれやすいように、即興表現を中心に行っていくこととする。子どもの「他者関係の変容」を見極める視点としては、西村の現象論の3つの関係性の視点を援用する。具体的に、「応答関係」を見極める方法としては、子どもの視線・動きの同調・かけ合いを捉える。「役割交替」を見極める方法としては、会話や動きによる他者への誘いかけや動きによる働きかけの交替場面を捉える。「解の宙づり」を見極める方法としては、動きの変化（くずし）を捉えることとする。子どもの姿を、6台のビデオカメラに映像記録としておさめ、それを客観的に場面記述し、上記の視点で実践解釈を行い、前後の様子を脈などを手掛かりとして事例から意味を浮かび上がらせていく。抽出・設定の方法としては、主に学級の誰とでもかかわりがもてる児童を抽出した。
- (4) 第Ⅳ章では、第Ⅱ章と第Ⅲ章で明らかになったことをもとにして、「踊っているということ」の中で見られる独自の他者関係はどのようなものであるか、また、その他者関係はどのように変容していくかについて明らかにしていく。

【序章の引用・参考文献】

- 秋葉尋子（1982）「ダンスの授業をめぐる様ざまな問題」『体育科教育』大修館書店 第 30 巻 第 6 号 pp. 50 - 52
- 青木 眞（1995）「転換期にある新しい体育の豊かな深まりを求めて」第 40 回全国体育学習研究協議会佐賀大会『つみかさね』pp. 9 - 15
- 青木 眞（2005）「体育における学びとそのパラダイム」山本俊彦・岡野昇編『体育の学びを育む』伊藤印刷 pp. 1 - 11
- 麻生和江（1988）「表現運動・創作ダンスの学習における『恥ずかしさ』について」『大分大学教育学部研究紀要』大分大学教育学部 第 10（2）巻号 pp. 331 - 339
- 原田純子（1996）「表現運動の学習におけるコミュニケーションとその意義」『日本体育学会大会号』第 47 巻号 p. 580
- 北島見江（1994）「姫路市小学校教員におけるダンス教育の現状とその意識」『武庫川女子大学紀要, 人文・社会科学編』第 42 号 pp. 97 - 102
- 三浦弓杖（1982）「なぜダンスの授業はおもしろくないといわれているのかー不人気の原因と問題」『体育科教育』大修館書店 第 30 巻 第 6 号 p. 16
- 三浦弓杖（1982）前掲書 第 30 巻 第 6 号 p. 15
- 文部省（1999）「体育科の目標及び内容」『小学校学習指導要領解説体育編』文部省 pp. 25 - 26
- 村田芳子（1991）「ダンスの特性と学習指導」舞踊教育研究会編『舞踊学講義』大修館書店 pp. 132 - 141
- 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ー特にコミュニケーションに着目してー」『岡山大学教育学部研究収録』岡山大学 第 95 号 pp. 1 - 12
- 村田芳子（1996）「『めあて学習』の学習観」『体育科教育』大修館書店 第 44 巻 第 7 号 pp. 24 - 27
- 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』大修館書店 第 55 巻 第 5 号 p. 36
- 村田芳子（2007）前掲書 p. 38
- 中川知子・村田芳子（1996）「ダンス学習の導入におけるコミュニケーションの意義」『日本体育学会大会号』社団法人日本体育学会 No. 47 p. 579
- 佐藤みどり・宮本乙女・松本千代栄（1997）「ダンス課題学習の成果（6）：学習者同士の相互作用に視点を置いて」『日本体育学会大会号』社団法人日本体育学会 第 48 巻号 p. 604
- 玉城昭子（1986）「ダンス指導をめぐる小学校教師の意識」『琉球大学教育学部紀要第二部』琉球大学教育学部 第 29 号 pp. 191 - 207
- 寺山由美（2005）「舞踊教育における学習内容の検討ー特に小学校における『表現』に着目してー」『（社）日本女子体育連盟学術研究』日本女子体育連盟 第 22 巻号 pp. 29 - 38
- 全国体育学習研究協議会千葉グループ表現運動部会（2007）「リズムダンス 子どものつまずきと教師の支援」『表現リズム遊び 表現・リズムダンス実践事例集』pp. 21 - 22

【本論】

第 I 章 学習構造から見た表現運動における他者関係

第 I 章では、表現運動の授業を学習構造の視点で捉え、そこではどのような学習の構造が見られ、どのような他者関係の問題性があるかを明らかにしていく。また、学習構造の転換をはかることによって、その問題性はどのように変わるのかについても考察していく。さらに、表現運動の他者関係は、先行研究において、どのように捉えられており、学習構造の転換がはかられている実践を含む先行研究では、どのような他者関係が見られるのかについても考察していくこととする。

第 1 節 学習構造が生み出す他者関係

ここでは、表現運動の授業がどのような学習構想になっているかについて、その背景となる教師の表現運動の指導に対する意識から明らかにすることとする。また、その学習構造によって、引き起こされる他者関係の問題性についても明らかにしていく。さらに、学習の構造を転換することによって、その他者関係の問題性はどのように変化するのかについても明らかにする。

第 1 項 ツリー型の学習構造が生み出す他者関係

各運動種目に対する小学校教師の指導意識の調査では、表現運動は意識が低い種目としてあげられ、指導の難しい運動領域とされている（玉城、1986、193 頁）。また北島（1994、99 頁）も、教師として学校教育の場でダンスを教えることは有意義であると考えながらも、教師自身の意欲は低い傾向にあると報告している。では、なぜ表現運動・ダンスの運動領域は、教師の指導意欲が低いのであろうか。北島（1994、100 頁）は、教師が授業を展開していく際の方向性がわからないということや、子どもの前で教師が示範できないということあげている。また、寺山（2005）は、教師がダンスとは何かということが理解できていないと指摘するとともに、イメージから動きへ発展させる指導ができないということを報告している。さらに、玉城（1986、196 頁）は、表現技術向上への指導の難しさをあげている。つまり、表現運動・ダンスの授業では、教師はよりよい表現を目指しながらも、何を教えればよいのか、どう動けばよいのかがわからないという戸惑いの姿勢が伺える。これらのことは、教師がダンス講習会で期待する内容のトップに、「いろいろな動きが知りたい」ということがあがっていることからわかる（北島、1994、100 頁）。

教師は何とかして、子どもにいろいろな動き方を獲得させ、踊る楽しさを味わいやすくさせようと考えたり、子どものよりよい表現を目指し、その教師の思い描いた姿を獲得させようとしたりしている。教師が「子どもを何とか踊らせたい」、「よりよい表現をさせたい」ということになる、「子どもの表現したい」という思いより、教師の「こんな動きを教えたい」という限定された内容が先行していくことになる。そうすると、子どもから自由に表現されたものは重視されにくくなる。表現運動が特性としてもつおもしろさは、創意・工夫をして、非日常的な虚構の世界に入り、一時的に他者になりきり、変身するところにある。カイヨワ（Roger Caillois, 1970）のプレイの分類によると、ミミクリー（模倣・変身）の

欲求にもとづく。しかし、三浦（1982, 15 頁）は、子どもが変身したいことよりも、教師が教えたい内容が先行する場合があるという指摘をしている。ダンスの授業では、ゲームなどのようにルールがなく、教師は子どもが動きを知らないため動けないと考えて、動きを教える指導を行う場合がある。そのような授業では、創造的な方向に発展する可能性があっても、教師がいつまでも子どもを引っ張り過ぎていて、自由に工夫する楽しさを阻害することになるとも述べている。

つまり、からだを大きく動かすということや、ひと流れの動きや対極の動きができるなど、教師の中で既に目指す子どもの姿があって、子どもにその動きを獲得させるということが行われているといえる。このような教師の志向から生み出された学習の構造は、図 1 のように表すことができ、これは「ツリー型」「二項対立型」といわれている（青木, 2005, 3 頁）。このツリー型の学習では、子どもが学習内容である動きを獲得していく過程において、教師は子どもに何を（どのような動き方を）教えればよいかということがはっきりしており、教師がどう動けばよいのかということもあらかじめ準備をしておくことができる。つまり、教師にとって授業の見通しがもちやすく進めやすい学習構造であるといえる。あとは、教師が直接指導するのか、子どもをグループで考えさせるのかなど、他者との関係性は二次的に発生させることになる。

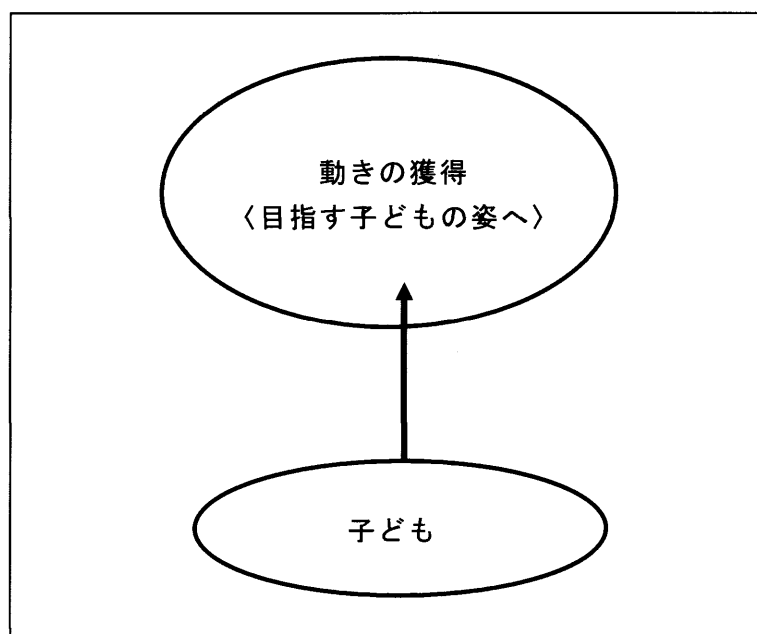


図 1 ツリー型の学習構造（青木, 2005, 一部筆者加筆修正）

しかし、このような学習構造では、学習内容をあらかじめ決めておき、それを教える教師と学習者である子どもの関係が強くなるが、子どもと子どもの関係は生まれにくい。なぜなら、この学習構造の中で子どもが感じる意味は、「前の自分よりも動きを習得できるようになった」、「踊れるようになった」などの個人内の達成感であると考えられるからである。

青木（1995）は、子どもが学習で感じる意味には 2 つあるという。1 つは前の自分よりも上手くなった・伸びたということにともなう意味であり、もう 1 つの側面はその場で他者や物と共感し夢中になっている時の意味である。前者が「超越原則に拠る意味」であり、

後者は「共感原則に拠る意味」と呼ばれている。前述のような関係性では、子どもは他者とのかかわりをもちにくく、個人内の「超越原則による意味」を感じているということがいえる。もし、他者との関係が生まれても、教師は、あらかじめ子どもが獲得する動きや目指す姿を決めているため、教師がよりよいと価値付けした関係性だけを取り上げることになる。よって、子どもが音楽にひたったり、イメージを深めたりして、一緒に踊る他者とのかかわり合いを楽しみながら、自由に踊るという姿が出にくいと考えられる。

ところで、この学習構造は、教師にとって子どものできる・できなかったという姿を見極めることが容易であるといえる。目指す子どもの姿を設定し、動き方を獲得したか目指す子どもの姿に近づいたかどうかで、子どもと運動との関係を見極めることはたやすい。逆に、他者との関係性の広がりや深まりという視点で運動との関係を見極めることはなかなか難しい。つまり、ツリー型の学習構造は、「目標－達成－評価」という「階段型」の単元の構想（佐藤学, 1995, 148 頁）になっているために、教師にとっての解の明確さがあると言える。しかし、この教師のできた・できなかったという見方は、子どもの結果重視の見方にもつながる恐れがある。子どもにも踊れた・踊れなかったという見方が影響すると、他者が自己（自己が他者）にとっての比較対象につながる。ここでの子どもは、個人が獲得すべき目標（動きの獲得）に向かって一直線に進むことになり、他者とのかかわり合いがみられにくい。そして、同じ目標に子どもたちが向かうという活動では、他者よりも踊れているかどうかといったことを比較しやすくなり、他者との比較関係を生むことにもつながる。佐藤学（1995, 149 頁）は、この「階段型」の学習における個性とは階段を上昇する速度の差異でしかないと述べている。このことから、早く動きを獲得することがよいことであり、獲得できないことがよくないことという価値づけを、無意識のうちに子どもに行っている恐れがある。

このような比較関係は、表現運動の授業で度々問題とされる恥ずかしさも生み出すことになる。麻生（1988）は、表現運動・創作ダンス学習における恥ずかしさについて、他者に自分のからだを見られていることを意識する場合と、自分の動きやアイディアに自信がない場合をあげている。ここでは、他者と自己を比較する関係が生じており、他者に比べて自分が劣っているかもしれないという劣等感からくると考えられる。そこで、自己は、他者と異なるイメージをもって、それを表現しようとはせずに、他者と同じような表現をして、他者の中に自己の存在を隠し、自己が関係の中で浮き上がらないようにすると考えられる。三浦（1982, 16 頁）は、「競争や比較にならされてきた子どもにとっては、人前に恥をさらしたくない、否定されるのではないかという気持ちが強く、積極的に参加し、考えや動きを出せない者が多い」と述べている。他者と比較されることを避けて、埋没関係を生んでいくことが考えられるのである。

ツリー型の動きの獲得を目標とする学習では、提示された動きを獲得するというみんなが同じ内容であるため、他者との比較は生まれる可能性があるが、子どもは自己が浮き上がらないという理由で安心して活動に取り組めるという一面もある。しかし、そのような活動だけに偏りがちになると、教師が先取りしたルールの上を子どもがなぞっているだけにすぎず、他者とかかわり合いながら自分のイメージを生み出しつつ踊るという姿が見られにくくなる。しかし、表現運動の特性を見てみると、「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ことが楽しい運動であり、互いの違いやよさを

生かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わう」(文部省, 1999) ことができる運動であるとなっている。また, 表現運動は, 自己の心と身体, 踊る場を共有する他者, モノ(リズム・教具・装置) 等, 様々なかかわり合いによって成立し, 特に他者とのコミュニケーションは, 違う他者と感じ合いかかわり合うことで個の違いが際立つとされている(村田, 1996)。これと関連し, 他の運動領域とくらべて表現運動領域の特徴は, プロセス重視のゴールフリー的な学習, 原初的感性的なコミュニケーションからなる他者との豊かなかかわり合いがあげられる。

プロセス重視のゴールフリー的な学習については, 表現運動は他の運動領域とは学び方が異なっている。細江(1999)は, 器械運動のような達成型スポーツの場合は, 到達すべき明確な基準(技)が, 子どものこだわりの内容(意味・価値)としてあって, それを求めて学習したり, その像に近づけようと努力したりする学び方に特徴があると述べている。これに対して表現運動は, 追い求める技や構造(求心的な像)があるのではなく, 今もっている力から湧き起こるそれぞれのリズムやイメージを他者と共有しながら創り上げていく学習を基本としていて, 一人ひとりの異なった経験から得られる小さな知恵・感性を出し合い, 自分たちが求める新たな像を生み出していくことが特徴であると述べている。表現運動の学習は, 「目標－達成－評価」ではなく, 「主題－経験－表現」の枠組みで単元を構想することがふさわしいと考えられる。佐藤学(1995, 149 頁)は, この「主題－経験－表現」の構成を, 「登山型」と呼んでおり, 「登山型」の特徴としては, 大きな主題(山)を中心としていくつもの学習の道筋(登山道)が準備されるところにあるとしている。つまり, 表現運動は, その学習のプロセスの中で, 自分と他者との関係性によって生み出されるものが異なり, 学習は一方向に単線で進むのではなく, その関係性によって生み出されるプロセスも結果も様々であるといえる。「ダンスは目的がよくわからないところから始まり, その目的が最後にわかったというところで終わる行為」(村田, 1993)であるといわれるのも, そのような他者との関係性の中で生み出される運動だからである。だからこそ, 個の違いが生きるのである。

では, 子どもは表現運動について, どのように感じているのであろうか。小学校4年生から6年生までを対象とした表現運動に対する意識調査によると(図2), 小学校4年生では「表現やリズムダンスの学習が好きだったか」という問いに対して, 「好きだった・どちらかといえば好きだった」が60.8%, 「嫌いだった・どちらかといえば嫌いだった」が36.9%であった。この結果に見るように, 他の運動領域とくらべて表現運動が好きという回答率は低い。この傾向は小学校5・6年生でも同様であり, 「嫌いだった・どちらかといえば嫌いだった」の回答は学年が上がるにつれて増加している。そして, ついに小学校6年生においては, 「好きだった・どちらかといえば好きだった」が47.9%で, 「嫌いだった・どちらかといえば嫌いだった」が50.1%となり, その割合が逆転している(国立教育政策研究所, 2004)。このことから, 子どもが十分に表現運動の特性やそのおもしろさに触れていないことがわかる。

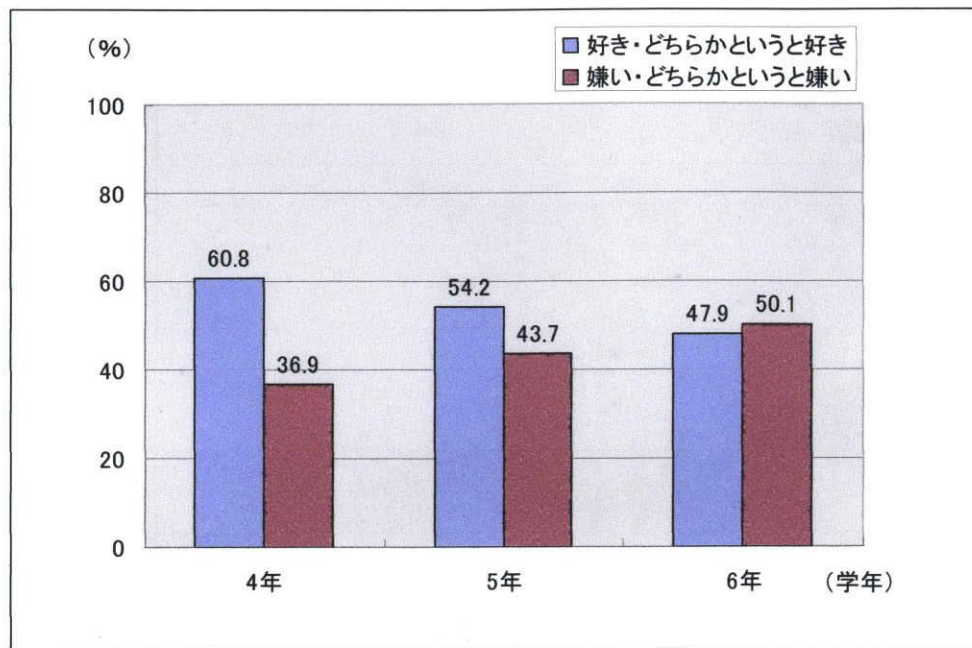


図2 表現運動に対する意識等調査〈小学校〉(国立教育政策研究所, 2004)

三浦(1982, 14 頁)は、子どもが表現運動の特性である虚構の世界に変身し、心身の一体化した陶酔的快感に至らずに終わってきたのではないかと指摘をしている。表現運動のおもしろさとしての、他者になりきり変身するという他者との関係性について、教師がしっかり捉え、子どもに味わわせてこなかったといえるのではないだろうか。

第1項では、ツリー型の学習構造が生み出す他者関係とその問題性について述べてきた。

そこで、第2項では、その問題性について改善する手がかりとして、学習構造の転換をはかるために、リゾーム型の学習構造について見ていくこととする。

第2項 リゾーム型の学習構造が生み出す他者関係

青木(2005, 4 頁)は、ツリー型の学習構造と対比して、リゾーム型の学習構造について述べている(図3)。リゾーム型とは、自己と他者の関係がネットワーク状に張り巡らされるという構造をもっており、その形状が木などの根っこに似ていることからそう呼んでいる。この学習構造は、教師によってあらかじめ決められた動きを子どもが獲得したり、子どもをよりよい姿に近づけようとしたりするのではなく、自己と他者がかかわり合って「踊っているということ」を立ち上げているという考え方である。教師は子どもに動きやよりよい表現を獲得させるのではなく、子どもと子どもをどうかかわり合わせるかという関係について着目する。つまり、自己と他者がかかわり合うという関係が第1次的にあって、その後、その関係性の中で動きやよりよい表現が現れてくるという考え方である。そして、自己と他者との相互のかかわり合いの中に、自己と他者との関係性でもある意味が生まれ、青木は、それが「学び」であるとして、「学習」とは区別している。リゾーム型の学習構造では、自己と他者との関係性によって、そこで生まれる意味も異なってくるのである。つまり、「他者関係の変容」によって、生まれる意味、「学び」が変容するということである。

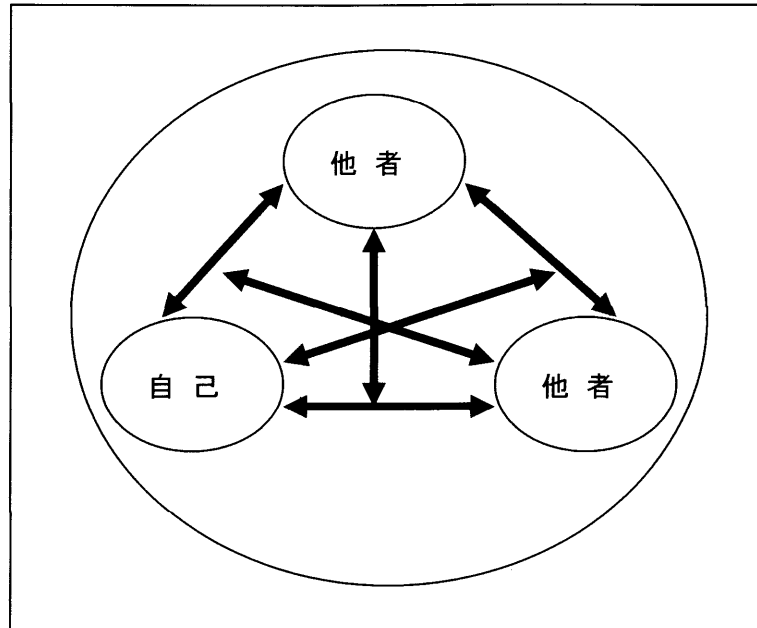


図3 リゾーム型の学習構造（青木, 2003）

他者との関係性ということについて、岡野（2003）は、自己が他者（この場合は人だけでなくモノや自然も含む）とつながりをもつということをかかわり合いと定義し、そこでは自己が主体となって働きかける側と、自己が客体となって働きかけられる側の双方向の関係が成立していると述べている（図4）。このような相互関係の中で生まれるものが関係性であるといえる。

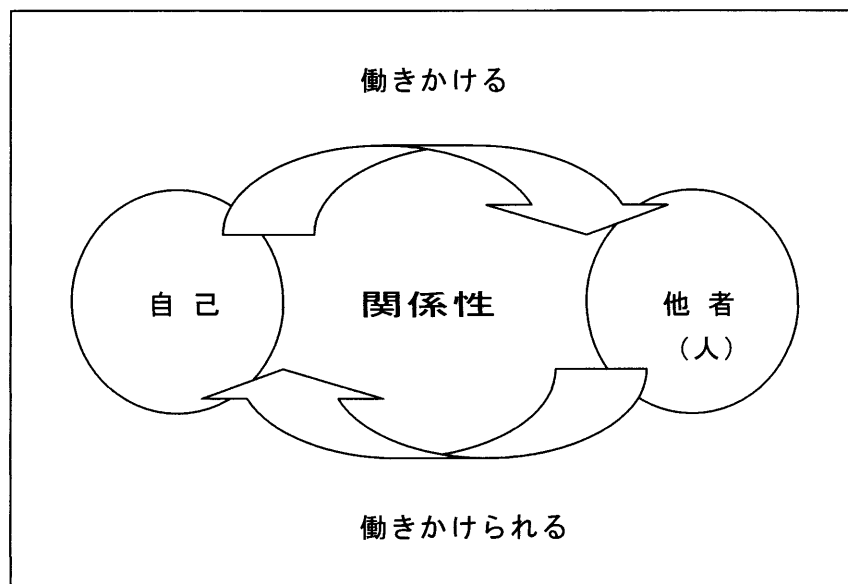


図4 他者との関係性（岡野, 2003, 一部筆者加筆修正）

自己と他者とが相互にかかわり合うリゾーム型の学習構造は、表現運動の学習課程の特徴である、ゴールフリー的な「目標探究型」の学習に当てはまっていると考えられる。村田（2007）は、表現運動の表現やリズムダンスは自由（非定型）で創造的・生成的な学習を特徴とし、外にある内容を身に付けていく「習得型」の学習ではなく、「目標探究型」であると述べている。「目標探究型」の学習とは、運動をめぐる様々な他者とのかかわり合い（関係性）の中で、他者を鏡として自分を発見していくとしている（村田、1996）。つまり、表現運動の学習は、動きを獲得するという個にとじたツリー型の学習ではなく、他者とかかわり合いながら、ともに、目標自体を探していくリゾーム型の学習であると考えられるのである。

リゾーム型の学習では、自己と他者との関係性に着目するため、ツリー型の学習とくらべて、教師にとっての学習の見通しがもちにくさがあると考えられる。また、そこでは、教師も1人の他者として子どもにかかわっていき、他者関係の中に含まれるので、ツリー型の学習のように、一律に何を教えればよいということとは異なり、教師の指導性の違いも出やすくなると考えられる。また、その指導性や関係性によって、学習の成果にもばらつきが出るであろう。しかし、ツリー型で見られたような踊ることができる・できないという他者との比較関係や、他者とは異なる表現を避けるという埋没関係は、学習の過程が1つに決められていないため、生じにくいと思われる。

第1節では、ツリー型とリゾーム型の学習構造の問題性を他者関係の視点から明らかにし、表現運動の特性とも照らし合わせながら述べてきた。そこで、本研究では、学習構造をツリー型からリゾーム型へと転換する立場から、他者関係とその変容を見極めていくこととする。そのため、第2節では、ツリー型・リゾーム型と考えられるそれぞれの先行研究を概観し、そこではどのような他者関係が見られ、その表現運動では他者関係がどのように捉えられているのかについて明らかにしていくこととする。

第2節 表現運動における他者関係の捉え方

ここでは、表現運動・ダンス授業における他者関係や他者コミュニケーションに着目した、ツリー型とリゾーム型の学習構造になっていると思われる先行研究をそれぞれ取り上げ、その中でどのような他者関係があり、どのように他者関係が捉えられているのかについて明らかにする。

第1項 手段としての他者関係

佐藤みどりら（1997）は、ダンス課題学習における、学習者同士の相互作用に着目して、「踊る－創る－見る」という体験を積み重ねて、学習者同士がかかわり合って学び合う過程を内省記録から探り、課題を設定した創作ダンスの特性を再認することを目的としている。研究方法としては、大学のダンス授業受講生を対象に、「走る－止まる」「伸びる－縮む」などの基本的な運動課題を設定し、それをつなげて作品創作を行い、学習者の内省記録を抽出・分析している。その結果、「他者のイメージのすばらしさに気付いた」や「みんなの作品を見てもう少し練習が必要であると気づいた」など、他者とかかわり合いながら

学習が積み重ねられていることが認められたとしている。さらに、「授業をやるごとにみんなと仲良くなった」や「1人ひとりの大切さを感じた」など、学習が進むにつれて、他者とのかかわりから学んだことが多く記述されるようになったことを報告している。そして、1時間完結型（踊る・創る・見る）の学習体験は、ダンス技能の習得にとどまらず、学習者同士の相互作用によって作品が出来上がる満足感を得たり、ダンスの鑑賞眼を養えたりする有効な学習形態であることを明らかにしている。

この先行研究では、あらかじめ誰でもできる日常的な基本的運動である課題を設定し、その運動課題をつなぎながら、そこにイメージを膨らませて踊っていき、最後に作品創作を行っている。はじめに課題の提示があり、最後には作品完成というゴールが設定されているという学習の構造である。この学習の過程においては、どのようにイメージをもってもよいということや、どのような表現をしてもよいという自由性をもたせてはいるが、創作の過程で他者の表現を参考にしており、その感想からはよりよい表現を志向する傾向が見てとれる。つまり、他者関係としては、よりよい表現が評価されていく傾向にあるのではないかと考えられる。また、他者関係は、この学習においては作品創作のための手段となっていると考えられる。ここで見られる他者関係は、自己と他者とが踊り合っている時のかかわり合いを取り上げられるのではなく、作品完成に向けたかかわりが取り上げられているといえよう。

原田（1996）は、大学の表現運動受講生を対象として、表現運動の学習ではどのようなコミュニケーションが生じているかについての学生の記述を、KJ法で分類・整理し明らかにしている。まず、表現運動のコミュニケーションは、身体によるコミュニケーション・心と身体によるコミュニケーション・心と心のコミュニケーション・言葉によるコミュニケーション・動きを感じながらのコミュニケーションであると定義している。また、そのコミュニケーションの対象者は、自己・他者・指導者・モノ・自然としている。その中で、他者を対象とするコミュニケーションの内容として、意見をいい合い相談する・皆で1つのものを創り上げていく・身体が触れ合う・息を合わせる・鑑賞後に意見を述べ合うなどがあげられている。コミュニケーションの意義としては、「仲間づくりにつながる」「仲間意識を強める」「協力することを学ぶ」「自他の異なりを認識する」「個性を認める」となっている。つまり、表現運動体験の結果は、自他の異なりを認識し、個性を認め合い、互いに高め合うことのできるより深い人間関係を築くことであるとしている。

この先行研究でも、自己と他者とが踊り合っている時のかかわり合いをほとんど取り上げてはいない。踊っている者同士がどのような関係になっているかということに着目はしておらず、作品創作に向けた意見交換などの他者とのかかわり合いがほとんどである。そして、コミュニケーションの意義では、仲間づくりなどの人間関係構築に表現運動が役立つとされており、表現運動に見られる独自の他者コミュニケーションについては触れられていない。つまり、表現運動自体が、人間関係構築のための手段として捉えられていると考えられる。

ここでは、佐藤みどりらの先行研究に見られたようにツリー型になっていると思われる学習について取り上げ、そこで他者比較が無意識のうちに行われていることが明らかとなった。また、佐藤みどりらや原田の先行研究では、他者とのかかわり合いが、自己の創意の深まりに役立つなど自己形成の手段となっていたり、表現運動自体が人間関係構築のた

めの手段として捉えられたりしていた。そこで、第2項では、リゾーム型の学習構造になっていると思われる先行研究を概観することとする。

第2項 相互主体としての他者関係

村田ら（1994）は、「教育において何かをよりよく表現することを要求する前に、『非日常の世界へ変身して踊る』という根源的な行為自体にもっと注目してよいのではないだろうか」と述べ、根源的でトータルなダンス経験の可能性をもつ即興表現に着目し、共に踊る者同士の動きによるかかわりをコミュニケーションとして定義している。そこでは、自己と他者を、動きの発信者と受信者という観点で捉えている。研究の方法としては、ダンスの熟練者と未熟練者を比較し、またコミュニケーションを含む場合と含まない場合の学習プログラムで比較している。その結果、被験者が踊っている時に何を意識していたかという内省記述による分類では、コミュニケーションに関することが大きなウェイトを占めていることを明らかにしている。内省記述から見られたコミュニケーションの分類とその発展段階としては、表2の通りである。

表2 コミュニケーションの分類（村田ら，1994，一部筆者加筆修正）

コミュニケーションの分類	コミュニケーションの内容	対象者
①コミュニケーション意識をもつ	共に踊る者に対して意識を向けているが、動きに変化があらわれない記述。	対個人あるいは全体
②受信的コミュニケーション	共に踊る者から受動的に影響を受けて、動きに変化のあらわれる記述。	対個人あるいは全体
③同調的コミュニケーション	動きをまねするなど、共に踊る者に対して動きによって積極的に調和しようと意識された記述。	対個人あるいは全体
④発信的コミュニケーション	共に踊る者に対して積極的にかかわりをもとうとし、意図的に動きを変化させる記述。	対個人
⑤発信的コミュニケーション	共に踊る者に対して積極的にかかわりをもとうとし、意図的に動きを変化させる記述。	対全体

ダンスの熟練者においては、これらのコミュニケーションが単発に行われるのではなく、発信者と受信者の役割を流動的に交替しながら連続してあらわれることを報告している。また、コミュニケーションの発展として、おおよそ3段階になっていることを明らかにしている。発展Ⅰとしては、表1の①②③のコミュニケーションが見られること、発展Ⅱとしては、それにプラスして④のコミュニケーションが、発展Ⅲとしてはそれにプラスして⑤

のコミュニケーションが見られたと述べている。

中川ら（1996）は、即興表現の踊り始めとしてのコミュニケーション形態である 2 人組の活動に着目して、「コミュニケーションの様相」と「心身の解放」について、学習経験の違いから比較・分析することによって、ダンス学習の導入におけるコミュニケーションの意義と有効性を明らかにしている。ここでのコミュニケーション（形態）は、共に踊る者同士の動きによるかかわり合いと設定している。実験の方法としては、大学生を対象に、熟練者だけのグループ・未熟練者だけのグループ・熟練者と未熟練者のグループを設定し、コミュニケーション様相（発信・受信の関係、動きの種類、頻度）と踊跡の分析を行っている。また、被験者の「心の解放」と「コミュニケーション」に関する自己評価と自由記述の分析を行っている。ここでは、ダンス熟練者は動きの発信・受信が頻繁に行き交い、動きも関係も多様で、移動軌跡も大きく複雑であったことが報告されている。それに対して、未熟練者は、発信・受信が少なく、単調な動きの繰り返しが多く、移動軌跡も小さく単純であった。しかし、熟練者と未熟練者が一緒に踊った場合は、熟練者の発信に未熟練者が影響を受けて積極的な受信がみられ、相手の動きのまねだけでなく、かけ合いの動きが生まれてきたり、移動軌跡も大きく複雑に変化したりしたことが報告されている。さらに、未熟練者は、相手が仕掛けた動きに影響されて、活動に熱中し、恥ずかしさは感じなかったとしている。

これらの先行研究では、即興表現での動きに着目し、自己と他者とが踊り合っているという関係性そのものを扱っている。そのような自己と他者のかかわり合いの中で、段階的な発信・受信の関係があり、それが交替されていることを明らかにしている。また、未熟練者は、熟練者による発信の働きかけを受けて、熟練者に発信するという表現の多様性が見られたことが明らかになっている。さらに、そのような発信・受信の関係の中で、未熟練者は活動に夢中になり、恥ずかしさが感じられなかったことも報告されている。

このような「踊り合っているということ」自体を研究対象として取り上げ、その中で自己と他者との間にどのような動きのかかわり合い＝コミュニケーションが生まれているのかを明らかにしている先行研究は、他者関係を単なる人間関係構築のための手段としてではなく、表現運動において他者関係は目的でもある。このような捉え方の中で、自己と他者とが相互に主体となって発信するような相互主体の関係性（市川、1992）であると見られる。

第Ⅰ章では、教師が子どもに動きの獲得をさせることを重視したツリー型の学習構造では、子どもたちは表現運動の特性に触れてはならず、比較関係や他者埋没関係を創り出していることが明らかとなった。そこで、ツリー型の学習構造ではなく、リゾーム型の学習構造から他者関係を捉えると、そこでは、表現運動で問題とされてきた子どもが感じる恥ずかしさや表現の多様性のなさが見られなくなる可能性があった。そこで、リゾーム型の学習構造と考えられる先行研究を概観し、そこには段階的な発信・受信の関係があることが明らかとなった。

そこで、第Ⅱ章では、自己と他者が「踊っているということ」には、さらにどのような他者関係が見られるかをいうことを明らかにするために、ダンス文化の発生と変遷の視点から、他者関係を捉え直し「踊っているということ」にはどのような他者関係があるかを明らかにする。また、「踊っているということ」自体を現象学的に捉えながら、それがどのようなこととして捉えられるかを明らかにしていくこととする。

【第 I 章の引用・参考文献】

- 青木 眞 (1995)「転換期にある新しい体育の豊かな深まりを求めて」第 40 回全国体育学習研究協議会佐賀大会『つみかさね』pp. 9 - 15
- 青木 眞 (2005)「体育における学びとそのパラダイム」山本俊彦・岡野昇編『体育の学びを育む』伊藤印刷 p. 3
- 青木 眞 (2005) 前掲書 p. 4
- 麻生和江 (1988)「表現運動・創作ダンスの学習における『恥ずかしさ』について」『大分大学教育学部研究紀要』大分大学教育学部 第 10 (2) 巻号 pp. 331 - 339
- 原田純子 (1996)「表現運動の学習におけるコミュニケーションとその意義」『日本体育学会大会号』第 47 巻号 p. 580
- 細江文利 (1999)「期待されるダンス教育の役割」『女子体育』日本女子体育連盟 第 41 (2) 巻号 pp. 4 - 7
- 市川浩 (1992)「構造としての身体」『精神としての身体』講談社学術文庫 pp. 155 - 166
- 北島見江 (1994)「姫路市小学校教員におけるダンス教育の現状とその意識」『武庫川女子大学紀要, 人文・社会科学編』第 42 号 p. 99
- 北島見江 (1994) 前掲書 p. 100
- 国立教育政策研究所 (2004)「小学校体育各内容に対する意識等」『平成 16 年度音楽等質問紙調査』国立教育政策研究所 pp. 5 - 7
- 三浦弓杖 (1982)「なぜダンスの授業はおもしろくないといわれているのかー不人気の原因と問題」『体育科教育』大修館書店 第 30 巻 第 6 号 p. 14
- 三浦弓杖 (1982) 前掲書 p. 15
- 三浦弓杖 (1982) 前掲書 p. 16
- 文部省 (1999)「体育科の目標及び内容」『小学校学習指導要領解説体育編』文部省 pp. 25 - 26
- 村田芳子 (1993)『『文化としてのダンス』からダンス教育を再考するー変身・身体表現の特性とその取扱いを問い直すことからー』第 38 回全国体育学習研究協議会福岡大会『つみかさね』pp. 38 - 43
- 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ー特にコミュニケーションに着目してー」『岡山大学教育学部研究収録』岡山大学 第 95 号 pp. 1 - 12
- 村田芳子 (1996)「ダンスの特性と他者との意味ある『関わり合い』を大切にしたい授業の構想」第 41 回全国体育学習研究協議会東京大会『つみかさね』pp. 83 - 84
- 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』大修館書店 第 55 巻 第 5 号 pp. 35 - 39
- 中川知子・村田芳子 (1996)「ダンス学習の導入におけるコミュニケーションの意義」『日本体育学会大会号』社団法人日本体育学会 No. 47 p. 579
- 岡野 昇 (2003)『『かかわり合い』の成り立ちを重視した授業の構造ー教員養成学部における『小学校専門体育』の実践からー』山本俊彦・岡野昇編『カリキュラムをつくる愉しみ』伊藤印刷 pp. 2 - 14
- Roger Caillois (1970) 清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店 pp. 3 - 55

- 佐藤 学 (1995)「学びの文化的領域 カリキュラムの再構築」『学びへの誘い』東京大学出版会 p.148
- 佐藤 学 (1995) 前掲書 p.149
- 佐藤みどり・宮本乙女・松本千代栄 (1997)「ダンス課題学習の成果 (6) : 学習者同士の相互作用に視点を置いて」『日本体育学会大会号』社団法人日本体育学会 第 48 巻号 p.604
- 玉城昭子 (1986)「ダンス指導をめぐる小学校教師の意識」『琉球大学教育学部紀要第二部』琉球大学教育学部 第 29 号 p.193
- 玉城昭子 (1986) 前掲書 p.196
- 寺山由美 (2005)「舞踊教育における学習内容の検討ー特に小学校における『表現』に着目してー」『(社) 日本女子体育連盟学術研究』日本女子体育連盟 第 22 巻号 pp.29 - 38

第Ⅱ章 ダンス文化と現象学的視点から捉えた

表現運動における他者関係

第Ⅱ章では、自己と他者が踊り合っている時に見られる他者関係とその変容を明らかにするために、まず、ダンス文化の発生と変遷から他者関係を捉え直し、「踊っているということ」の中で、どのような他者関係があるかを明らかにしていく。また、現象学的視点から、「踊っているということ」がどのようなこととして捉えられるのかについて、明らかにしていくこととする。さらに、実際の表現運動の授業に見られる他者関係を、西村（1989）の現象論で述べられている他者関係を援用し、どう見極めるかについても論じていく。

第1節 ダンス文化から見た他者関係

そもそもダンスとはどのようにして生まれてきたのか、ダンスの発生とその変遷を明らかにし、自己と他者が「踊っているということ」の中で見られる他者関係を明らかにしていく。さらに、表現運動の授業にとって、ダンス文化の視点からみて重要と考えられる点についても論じていくこととする。

第1項 ダンスの発生と変遷

ダンスは、人類の起源とともに始まったといわれている。松本（1987）によると、ダンスの語源としては、サンスクリット言語の *tanha* に語源をもち、「生命の欲求 *desire of life*」を意味する言葉である。チベットの *tangka*、ドイツ語の *Tanz*、フランス語の *danse*、スペイン語の *dansa* など、各国のダンスを意味する言語は、どれも生命的欲求や生活の経験やよろこびの中でのリズムカルな活動欲求の意味を含んでいる。ギリシア語の *tenein* はラテン語から発してきて、緊張・伸展・支える・持続するなど身体の主要な動きに関係する語につながっている。周期的なリズムをもつバイタルパワーと感情の高揚が結びついた運動として、人間の生の本質につながる活動の意味を含んでいるといえよう。

第1項では、ダンスの発生とダンス文化の変遷を見ていくこととする。なお、ダンス文化の変遷では、主に西洋のダンスについて見ていくこととする。

(1) ダンスの発生

Margaret N H' Doubler (1940, 6 頁)によると、原始時代（有史以前の時代⁽¹⁾）の人間の表現行為は、でたらめな衝動的運動であったといわれている。身体構造機能の自然法則に従う以外は組織化されておらず、リズムに対する情熱を特色としていた。それは、現在見られるダンスのイメージとは程遠いかもしれないが、ダンスの源であることは確かであろう。その時代の人々の暮らしは、食べ物や住居など生活環境が悪く、また自然の猛威にもさらされやすく、生活が極限の状況に追い込まれたということが予想される。そこで人間は、日常的な次元を超えた神秘的な力を得ようとして、神と融合する行為として踊ったという（山田、1987、773 頁）。原始時代は歓喜であり、跳び、叫び、腕や足を振り回すことを好

んだ。神に対する信仰も、足を踏みならし、手を打ち、振り、どなり、うなり、叫ぶことによって、動きと音で伝えたといわれている (Margaret N H' Doubler, 1940, 7 頁)。現在でも、幼児の動きの中に感情の発露としての自然な踊りが見られる。そして、それは精霊を支配する力を自分たちの中に育む行為でもあった。そして、そのような神と人間のための踊りは、個人的な感情ではなく、願いやその方法は他の人間にとっても共通であった。そのため、同時に人と人のための踊りとなっていったのである。そこには身体の共同性が見られた (三浦雅, 1999, 108 頁)。

自己と他者の関係には、ついて次のように考えられる。人間は、生活が厳しい状況下で、いつかは死んでいく自分の身体がわけの分からない不気味なものとして認識されていった (三浦雅, 1999, 86 頁)。三浦雅士 (1999, 36 頁) は、この認識は自己意識であり、自己を意識するとは、他者の目で自分を見るということであると述べている。他者の立場に立たなければ自己というものはありえないという。さらに、三浦雅士 (1999, 92 頁) は、人間というのは、自分が何者であるのかを確かめられずにはいられない存在であり、自分が自分であることを知るためには、他者にならなければいけなかったと述べている。つまり、自己とは他者になることである。この他者になるということは、他者の立場にたつて、他者を理解するという他者理解にほかならず、自分以外の他者との関係をも深めることになったのである。そして、人間が自分自身になるための踊るという行為が、同時に自分というものを他者に示す行為にもなっていったのである。そして、そのような自分の自分に対する関係が、また他者への関係へと展開していくのである。

三浦雅士 (1999, 86 頁) によると、ダンスと同様に、踊りの衣装としてよく見られるアクセサリーや身体加工である刺青・化粧もそこから生まれたという。身体の第 1 の不気味さは死ぬことである。そこで、人間は死を自分にもたらす悪霊が自分に接近しないようにしようと考えた。アクセサリーは、人体に開く穴に飾り、悪霊がそれらの穴を通して侵入するのを防ごうとした。また、首や手首などの部分をアクセサリーで縛って、人間が人体の意味や機能に関して自分の身体の部位を認識した。また、刺青や化粧も、人間が自分自身の身体がわけのわからない不気味なものであると認識した結果であり、身体を加工することによって、不気味なものを手なづけようとしたのである。ダンス同様に、アクセサリーも刺青も化粧も、自己を改めて引き受けるためのものであり、行為であった。

このように見てくると、人間にとって身体はまるで他者のようなものであって、自己の身体として引き受けるダンスや身体技法などは、同時に自分というものを他者に示す行為でもあった。

Margaret N H' Doubler (1940, 8 頁) は、次のように述べている。原始時代のダンスは非常に社会的であり、実用的であって、宗教は即生活であった。逆に、生活から切り離された宗教というものはなかった。ダンスは、その社会・宗教生活の本質的な部分としての機能を果たしていた。ダンスの種類としては、宗教舞踊、恋愛や戦争の劇的表現、動物や自然の力や神の擬態に熱中する模倣舞踊などがあった。これらはすべて、無言の身振りであったという。個人や集団の感情の状態を高める目的や、呪術的条理から自然的変化の秘密を明かそうとする目的のためにはじめられた。このようにして、踊り手は超越的存在の領域に入る力を与えられた。熱狂的な動きの自己陶醉は、非自我との忘我的結合へとつながっていった。また、子どもの生活も模倣やごっこを好んだ。そして、この虚構を好むとい

うことが、自分の感じたものを表現したいという人間の生得的な衝動と相まって、舞踊、音楽、歌、詩、演劇を独立の表現芸術として発達させることとなっていったのである。

(2) ダンス文化の変遷

古代（8世紀からの中世封建時代に先行する時代^(注2)）のダンスについて、Margaret N H' Doubler (1940, 9 頁)は、次のように述べている。この時代は、人間の精神的生活が複雑になるにつれて、知的なものが情緒的なものより優位を占め始めた。人間は踊ることに対する審美的判断力を持ちはじめ、結果の出来栄には関心を持っていなかった原始的宗教舞踊は、古代文明の宗教劇や儀礼的舞踊という形をとるようになった。それは、もはや自然的なものではなく、日常の生活にそれほど直結したものではなかった。山田(1987, 773 頁)は、国家が統一された古代においては、宗教的・社交的儀式の一部となり、形式化され、その技巧、計画性、伝統の遵守などが要求されることになったと述べている。このため、ダンス専門にたずさわる職業、演技者と観客の分離など、自ら踊るだけでなく、見せるためのダンスのきざしが現われてきたという。Margaret N H' Doubler (1940, 10 頁)によると、アテネ文明では、ギリシャ人は、知的・情緒的・身体的生活のあらゆる面において美を求めたと述べている。そして、ダンスは道德生活の基礎であり、リズム・ハーモニー・プロポーション・バランスの具体化であったという。ダンスは人間の発達に最も役立つものの1つと見なされたとしている。

山田(1987, 773 頁)によると、中世（5世紀から14世紀^(注3)）では、疫病の流行、十字軍などに象徴される乱世と社会不安に揺れた階級社会の中で、乱狂に近い踊りが発生した。また、死に対する原始的恐怖にとりつかれ、死の舞踏などは、支配者や教会が禁止しようとした。しかし、Margaret N H' Doubler (1940, 18 頁)によると、このような暗い乱狂の踊りだけでなく、この時代は、職業的ダンサーによって、さらに高度に様式化した宮廷ダンスが发展したという。そして、優雅な姿を理想とするこの貴族の踊りが、やがてバレエを生み出していくのである。また、民衆文化の興隆により、諸国の農民の間で成長を遂げてきた健康的な、より自由な、より表現的なフォークダンスが发展したという。そして、この時代に芸術が宗教的象徴主義からの独立が見られた(Margaret N H' Doubler, 1940, 16 頁)。

Margaret N H' Doubler (1940, 19 頁)によると、ルネサンス・近代（14世紀から19世紀あたり^(注4)）は、近代的個人主義の始まった時代であり、一般大衆が文化的指導性を身につけ、文化は宗教的関心から独立するという考えをルネサンス時代に打ち建てた。その結果、芸術は次第に集団活動ではなくなり、個々の芸術家の活動になった。これが、ルネサンス・ヨーロッパの儀式的宮廷ダンスとバレエを发展させたのである。そして、山田(1987, 774 頁)によると、それらは、観るダンスと踊るダンスの明瞭な区分を持ち、現代の舞踊文化を形成する礎となった。農民たちの素朴なダンスは、貴族文化の中で、専門の舞踊教師によって複雑で多様な技術を生み、優雅で洗練された社交用のダンスを发展させた。例えば、ギャロップと呼ばれる円陣舞踊やバスダンスと呼ばれる進行隊形のダンスなどであり、後には、ワルツやポルカなどがある。Margaret N H' Doubler (1940, 20 頁)によると、それらは、宮廷舞踊の中に様式化されるにつれて、その関心は舞踊の精神や、表現することの

価値よりも、むしろ技術に集中していった。自発性や衝動は失われていった。そして、民俗舞踊とはへだてられていった。しかし、これらは並んで存在し、影響を及ぼし続けた。民俗精神は新しい社交形式のために活力をひき起こし、そして貴族的形式のもつ形式主義は、より粗野な民俗形式に洗練という影響を及ぼした。農村地域社会の農民は、自分たちの感情を踊り続け、観察と参加を通して先祖伝来の形式を学び続けた。一方、貴族集団は、何を踊り、如何に踊るかを教えられていた。この舞踊の特質は、大きな本能的な動きよりも、むしろ細かい精密な動きを要求する人工的なものであった。

Margaret N H' Doubler (1940, 22 頁)によると、民俗文化は、その社会的性格において、原始文化に似ているという。それは、いずれの場合も、個人が個人として重要性を持つことはないからである。民俗文化は高度に集会的で、民俗の習慣は、個人の人格の発達の上にその基礎を置くのではなく、集団生活および集団の利益にその基礎を置いている。このような文化においては、個人は集団によって所有され、大部分は集団と感情を全く同じくする。したがって、個人は集団に対して深い忠誠心を持ち、また、その集団の理想や慣習への参加を慣習に規制された儀式を通して表現することによるこびを感じたに違いない。この時代の後期のフォークダンスは、一般的経験にもとづき、誰でもが行うことができるような種類の舞踊を取り上げてある。それは、人々が生活の底に流れる情緒や、その活動の普遍的な型を分かち合えるようにという目的のためである。

また、山田 (1987, 775 頁) によると、19 世紀には、バレエに対する否定から、モダンダンスが生まれたという。これは、肉体の内部から湧き上がる感情を、形式にとらわれることなく、肉体の動きに移すことを目的とした。モダンダンスは、運動の日常性、跳躍や旋回による空間の征服ではなく、環境と状況と一体となる肉体、大地に接触する肉体をもって、優雅だけでなく時には醜悪さをも呈示しながら人間の肉体と運動を直視し、その存在理由を主張した。

現代 (19 世紀末以後)^{註 51)} の舞踊は、Margaret N H' Doubler (1940, 20 頁) によると、社会的でもあり個人的でもある。踊り手は自分自身の型 (スタイル) で踊り、自身の意味を象徴化することを許されている。同時に、伝達もまた必要不可欠であり、その価値は他者に対して幅広い一般的な意義をもつ。現代においては、個人主義的志向が広く行き渡っていて、個人的な自由が保障されているにもかかわらず、人間は個人としての自己の内部において不安であり、他者と同じようであることに安心を感じる (Margaret N H' Doubler, 1998, 28 頁)。現代多くの舞踊のテーマである多くの情緒は、あらゆる時代にみられたものであり、ただそれを表現する方法が時代によって異なっているだけである (Margaret N H' Doubler, 1994, 33 頁)。ダンスの発生から、その変遷までを見てみると、表現したいという願望・要求だけでなく、コミュニケーションをしたいという願望・要求が、人間を審美的手段の発見に至らせ、その手段の探求から、舞踊の知識・科学および技術が展開したのである (Margaret N H' Doubler, 1994, 43 頁)。しかし、基本的には、生命の根源的な問題とかかわりをもちながら、発展してきたのである (Margaret N H' Doubler, 1994, 45 頁)。

第2項 ダンスの発生と変遷に見られる他者関係

ダンス文化の発生は、人間の神と一体になりたいという願いから生まれたものであった（山田，1987，773 頁）。その行為に、自己と他者との区別はなく、同じ願いや思いから踊ったと思われる。人間は自己意識というものをもち、他者との境も曖昧なものであったと思われる。自己意識について、三浦雅士（1988, 20 頁）は、個人の意識というのはまず共同体の首長からはじまり、それはそのまま共同体の自己意識だったと述べている。しかし、まわりの人間の死や首長の交替などによって、個人の意識が分有されはじめたとされている。その中で、自分自身に対する不可解さが生まれ、踊って他者になることによって自己認識を進めていったのである。そして、他者になることによって、さらに自己と他者との関係が発展したのである。これは、自己を知るために、他者を手段として用いたということは異なる。なぜなら、自己というのは、「自己よりも以前にまず関係がある（三浦雅，1996, 17 頁）」のであって、その中から自己意識が生まれ、その自己を認識するには、さらに他者になって他者と関係することが必要だったのである。つまり、他者関係の中において、自己が生まれ、生まれた自己意識は他者関係の中で自己認識に発展するという往還が見られるのである。このようなダンスの発生をみると、単純に自己と他者との関係が核となって発生したということの前に、自己自体がすでに1つの関係であるということである（三浦雅，1996, 17 頁）。どこまで行っても、ダンスは、他者との関係から発生しているのである。この意味で、ダンスとは、人間という生に特有の技術なのである（三浦雅，1999, 14 頁）。図5に示すのは、ダンス文化の変遷である。各時代の欲求や他者関係に関して、その特徴をまとめたものである。

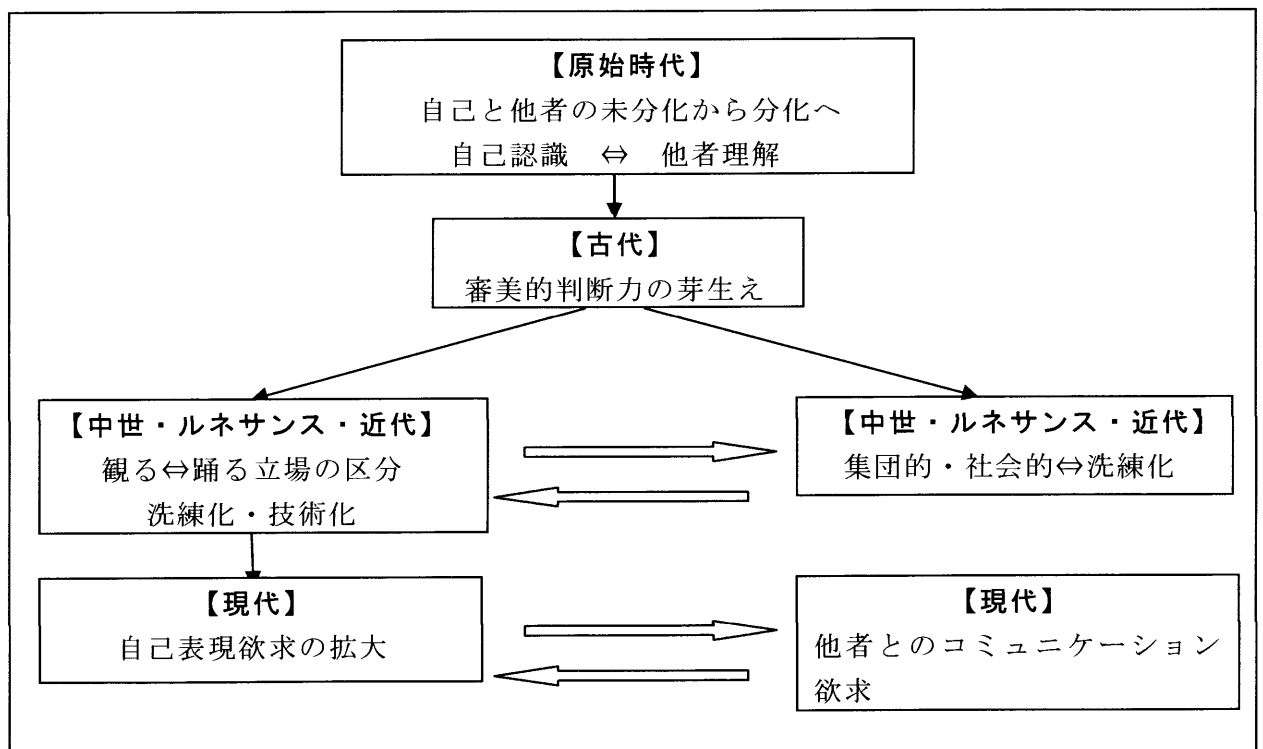


図5 ダンス文化の変遷に見られる他者関係

原始時代の自己と他者の関係は、既に見てきた通りである。古代になると、自己認識の発展にしたがって、踊るという行為が他者に示す行為であるという方向に人々の意識が向きはじめたと考えられる。それは、審美的なものを求めたり、結果を重視したりする考え方にあらわれている (Margaret N H' Doubler, 1940, 9 頁)。

時代が進むにつれ中世・ルネサンス・近代には、原始時代のような集団的ダンスと、さらに審美的なダンスが現れ、それらが互いに影響し合いながら発展していくのである。つまり、審美的なダンスの発展というのは、自己認識の発展・進化であると考えられる。集団的なダンスというのは、民俗というくくりの中で他者との関係に重点を置き、他者になることが中心となったダンスである。人々は感情を1つにして踊ってきたのである。こうしてみると、中世・ルネサンス・近代は、ダンスの中に混在していた自己認識と他者理解という関係が解消され、それぞれ分化・個別化されていったような印象を受ける。しかし、そうではない。審美的なダンスの中では、バレエなどの様式が確立され、見る側と踊る側の立場の区分が現れた。三浦雅士 (1999, 58 頁) は、なぜ人間はダンスを見るのかという問いに対して、何よりもまず身体そのものが他者の身体と同調したいからだと述べている。踊っている他者を観る時、その人は踊り手とともに踊っているという。他者の身体になりきるのである。だからこそ、より美しく舞う者、より華やかに踊る者に惹かれるのである。または、舞踊と遊戯、すなわちダンスとスポーツは、おそらくその起源を1つにしている、いずれも身体を介して人間が集団を成していること、共同体を形づくっていることを確認する行為であるとも述べている。よって、そのような観る側の思いが、踊る側にも影響を与え、さらに踊り側のダンスが洗練化・技術化されていったと考えられる。同様に、集団的な民俗ダンスについても、社会性だけを重んじたのではなく、審美的なダンスの影響も受けて洗練されながら発展してきた (Margaret N H' Doubler, 1940, 21 頁)。つまり、自己認識と他者理解という関係が一見解消されて、それぞれ分化していったように見られるが、そうではなく、それぞれは互いに影響し合い、またその分化された新しいダンススタイルの中にも自己認識と他者理解という関係が見られることがわかる。

現代においては、様々なダンス文化が存在している。多様なダンススタイルや個性化の中で、自己表現欲求として、またその表裏一体しての他者コミュニケーション欲求として、ダンス文化が位置づいているのである。このことから、ダンス変遷の中に見られるダンススタイルの分化には、原始時代のような自己認識や他者理解の衝動的欲求は薄れつつあるとしても、根底には「他者関係としてのダンス」が存在し続けていると考えられる。

以上、第1項と第2項では、ダンス文化について概観してきた。そこで明らかとなった自己と他者との関係を核としたダンスの発生論的特性を、表現運動の授業に位置づける重要性について次項で述べていくこととする。

第3項 ダンス文化を重視した授業づくりの重要性

第1章第1節でも述べたように、表現運動の授業においては、教師は子どもの動きの獲得を重視する傾向にある。つまり、子どもが何らかの動き方をして動いていれば踊っているということとして見てきたのである。しかし、Margaret N H' Doubler (1940, 25 頁) は、フォークダンスを取り上げる時、もとの形式の復活としてステップの順序を記憶させると

いう生気を失った方法ではなく、その精神を取り戻すように、再創造的に教えるべきであると述べている。また、木村（1997, 31 頁）は、民族舞踏に見られるような動きの型は、その民族が共有する表現運動の技術であり、そこでは成員が共通の世界像（生業形態や信仰など）をもっているから異次元の世界へ移る時にも共通の身体の動かし方が成立する。しかし、共通の世界像をもっていない異文化の人間は、型の外見をまねるだけで表現まで至らないことが多いと述べている。これを表現運動の授業に置き換えてみると、教師が動き方を教えて、子どもがその動き方が出来るようになって、「踊っているということ」にはなっていないということである。なぜなら、そこには「他者関係としてのダンス」という本源的体験が抜け落ちているからである。

佐伯（1995）は、教えるということは、知識の伝授ではなく、教材の背後にある文化の文化としての価値を改めて問い直し、共同的に吟味し、味わうことであると述べている。学習というのは、基本的に「この私がどうなるのか」、あるいは「私が、この私をどうするのか」というものであるとしている。その学習の過程で「自分探し」が行われ、「アイデンティティ形成」がなされる。つまり、子どもが自分とは何者であるのかについて自覚的になり、明確になってくるということである。

このようなことを踏まえると、表現運動の授業では、動きの伝授やその獲得を目的とするのではなく、他者と踊り合う中で、他者になりきり、他者の立場にたって、他者を理解し、他者の目で自分をみることによって自己の認識が生まれるということが大切で、それが「踊っているということ」なのではないだろうか。つまり、同じ題材になりきったり、同じ音楽にのっとりして踊る中で、他者のイメージに触れて一緒に踊ったり、他者のリズムにのっとりしながら、その他者のダンス世界に一緒に陶酔することである。それと同時に、今自分がどのように踊っているのかということに、自覚的になったりもするというのではないだろうか。木村（1997, 29 頁）は、ダンス授業においては、表現すべき内容がすでに存在し、それをいかにして身体によって表現するかということではなく、身体を様々な動かしてみるうちに、このようなことも表現できるということを実感し、自分の表現したいことがわかってきたりするということが大切であると述べている。また、三浦弓杖ら（1996, 124 頁）は、「ダンスはリズムカルな動きや虚構の中に入り込むことによって覚醒と陶酔が一体化する。また成長と共に他者のまなざしの中の存在としての自分を意識するようになる。このことは協力や教え合いだけでなく、感じ合う、通じ合う、身体で語り合うといった他者との関わりを必然的に包み込むことになる。すなわち、ダンスにおける身体は所有と存在が一体化したわかちがたいところに特性がある」と述べている。これは、他者とのかかわり合いにおいて、単に同じ動きをそろえて踊ったり、協力して動きを考えたりするような表面的なかかわり合いに留まらず、お互いの存在が一体化するようなかかわり合いの中で、他者の存在も自分の存在も重なり合いながら意識されてくるということであろう。このお互いの存在ということについて、木村（2002）は、はじめから「自己」と「他者」が独立した存在であることが前提とされているが、そうではないと述べている。なぜなら、生まれたばかりの赤ん坊は、身体は単体となっているが、自他の意識は未分化である。それから考えると、そもそも「私」とか「あなた」といった人称的な生に先だって、自他が融合した前人称的な生を生きてきているのであって、このような前人称的な生は「私」という自覚的で人称的な生が営まれるようになってからでも、非顕在的な仕方

「私」の生を下支えしていると述べている。

村田(1992)は、「文化としてのダンスを考えると、ダンスの発生から文化としての成熟への発展過程は、子どもが運動との付き合いでたどる過程と同じであると考えられる」と述べている。原始時代のダンスの発生時点に見られた、自己と他者の境が、曖昧な未分化で混沌とした特性を「原初的特性」としている。それこそが、運動としての意味を生かすものであるとも述べている。なお、村田のいう「原初的特性」とは、本論文での発生論的特性と同意であると捉える。村田によると、この「原初的特性」は、カイヨワ(Roger Caillois, 1970)が提示した4つの遊びの分類における、アレア(偶然 Alea)やイリンクス(眩暈 Ilinx)の機能を持っている。しかし、これらの機能は、非生産的で没自我として、教育においては排除されてきた機能であり、アゴン(競争 Agon)やミミクリー(模倣 Mimicry)のような生産的で自己実現につながる欲求充足の機能のみが注目されてきた傾向がある。しかし、特性の内容の広がりを見ると、これら等価として学習に含めていくことが必要であると述べている。

さらに、村田は、表現運動に内包される「身体的な快状態」を見逃すことができないとしている。この快状態は、自己と他者との境が曖昧な未分化な状態の時にも現れると考えられる。それは、自分がどう踊っているのかという意識がなく、他者が踊るのにつられるようにからだは自然に動き出している時である。例えば、幼児がテレビ映像の中の他者を見て、一緒に楽しげに踊り出すというよく見られる場面もそうである。この時点では、まだ他者と自己との区別がついておらず、はっきりと他者に向けて自己を表現するという運動になる前段階である。小学校でいえば、低学年の「表現リズムあそび」の中にもその要素は多く含まれているのかもしれない。それは、自己への気づきや意識の面ではまだ未分化で、それに関連して踊りの技術も未熟であるといえる。しかし、からだは突き動かされるように他者と混沌とした中で踊る自己には、快感があるのだろう。それは、歓喜の中で喜々として踊った原始の人々の姿を思わせる。そのような子どもの姿が表現運動の授業において見られた時、「踊っているということ」が芽生えはじめているのではないだろうか。

第1節では、「踊っているということ」は、他者理解と自己認識の往還という関係性が見られることが明らかとなった。第2節では、現象学的視点から、「踊っているということ」が、どのようなこととして捉えられるかについて、西村の現象論を手がかりとして考察していくこととする。

第2節 現象学的視点から捉えた表現運動における他者関係

第1項 西村の現象論

現象学的視点とは、「事象そのものへ」という考え方であり、現れない物事をその背景に隠す表層的出来事とするのではなく、事象そのものをみようとする視点である(木田ら, 1994)。

西村は、遊びを通して、その中で見られる自己と他者(西村論では人だけに限らずモノや環境なども含む)との関係性について、「遊んでいるということ」を成り立たせている共通の構造もしくは骨格を見出している。そこで、まずは西村(1989)の「遊びの現象学」の

文献をもとに考察を進めていくこととする。

西村は、「遊んでいるということ」は、自己が他者（風景や事物など）にある独特の仕方に関与することによって、自己とこれらの他者との間に生じたある独特の関係であり、両者が位置する独特の状況であるとしている。そして、遊んでいる自己、あるいは遊び相手である他者は、いかに存在し、何者であるのかということをも問うとともに、この自己と他者との関係性についても問うている。

「遊んでいるということ」を、例えば、自己と風物という他者との関係や状況としてとらえて説明している。目の前に広がる風景を楽しむ時、「風景を遊ぶ」とはいわずに、「風景に遊ぶ」という。同じように泥の場合は、「泥を遊ぶ」ではなく「泥で遊ぶ」と言う。このように、「に」や「で」と表現される場合は、その風景や泥という他者に自己が身をゆだねたり、その感触に同調したりする相互作用的な状況を示している。この相互作用的な状況においては、「遊ぶもの」と「遊ばれるもの」との間の区別がなく、他者と自己との間で、いずれが主体とも客体とも分かちがたく、つかずはなれず、ゆきつもどりつ同調する独特の関係であると述べている。また、「遊びがある」という状態は車のハンドルでも見られるが、隙間や余裕をもって関係する2つのものの間に、自在であてどない往還の動きがあることとしている。つまり、遊んでいるということは、自己と他者（モノ・人など）との関係の中でたち現れることであり、その関係の中では、自己や他者はそれぞれ「遊ぶもの」と同時に、「遊ばれるもの」という主体—客体の入れ替わりが可能になっている。そして、双方がゆきつもどりつできる間「遊隙」があり、そこを遊動する関係「遊戯関係」にあるということである。

この自己と他者との間に見られた遊動する関係性を、西村は遊びの骨格として「遊戯関係の応答」「解の宙づり」「役割交替」という3つの対応関係としてまとめている。まず「遊戯関係の応答」とは、母親と子どもとの「いない・いない・ばあ」の遊びに顕著にみられるような、自己と他者（モノ・人など）との間の呼びかけと応答からなるかかわり合いの関係である。自己と他者との間にある隙間は、それぞれが呼びかけと応答というふれあいのやりとりを行っている関係であるということである。次に、「解の宙づり」とは、遊びが偶然始まって飽きで終わるまでの、遊びの過程でみられる結果の未確定性のことである。

「いない・いない・ばあ」では、隠された顔が現れるのを今か今かと期待をこめて待つ自己（他者）がいて、そして期待通りに他者（自己）の顔が現れるまでの宙づりされた期待の揺れ動きである。最後に「役割交替」とは、「遊ぶ者」と「遊ばれる者」との役割交替のことである。例えば「いない・いない・ばあ」の遊びでは、顔を隠す母親の役割を、今度は子どもが引き受けて隠す方にまわることがある。そこでは、顔を隠して「遊ぶ者」と、期待を込めて顔が現れるのを待つ「遊ばれる者」との役割が交換されているのである。そして、これら3つの関係性は、相互に関連して「遊んでいるということ」を成り立たせているのである。

このように「遊んでいるということ」は、ある特定の行動ということよりも、1つの関係である。この関係に立つ自己と他者との独特の在り方であり、存在様態・存在状況であることが明らかとなった。このような「遊んでいるということ」に見られた自己と他者との対応関係を手がかりとして、第2項では、「踊っているということ」の中で、自己や他者はどのように存在し、どう捉えられるのかについて考察していく。

第2項 西村の現象論を手がかりとして見た表現運動の他者関係

踊っているという時、自己と他者はどのように存在し合っているのでしょうか。第1節のダンス文化の発生と変遷から見ると、自己というものははじめからは存在せず、他者とともに踊り合うことによって、自己の意識が生まれてくる。この場合、自己は「からだを動かす」主体として存在しているのではなく、他者からの働きかけを受けて、自然に「からだ動き出す」という客体として存在していることになる。つまり、自己は自分から「踊る存在」ではなく、他者によって「踊らされる存在」であるといえる。三浦雅士（1988, 21頁）は、自己表出とは、まず実体的な自己があってその後に表出が起こるのではなく、逆に、まず表出があって、その後に表出者としての自己が浮かび上がるのだと述べている。そこで、1つ疑問として浮かんでくることがある。それは、自己は他者によって「踊らされる存在」であるならば、はじめに「踊る存在」としての他者は、どのようにして現れるのだろうか。三浦雅士（1996, 28頁）は、対話において人は、その人自身であるよりもまず1つの立場であると述べている。例えば、人は上司なり部下なりの立場に立ち、先輩なり後輩なり、あるいは男なり女なりの立場に立つ。また、会社会的立場、政党的な立場、国家的な立場に立つ。立場をとることのない対話は原理的にありえないという。そして、対話とは、まず場なのであり、自己や他者は、その場に生起してくる1つの役割にほかならないとする。対話は、他者関係のことであり、熱心に語り合っている時に見えてくるのは、他者の輪郭であるよりもむしろ自己の輪郭であると述べている。これは、他者と踊り合うことによって、自己が浮かび上がってくるダンスと同じであり、踊るということと話すということの違いはあるものの、その発生において、2つのことは密接に関連していると思われる。そこで、この対話という他者との関係性は、場というものに枠付けられるということを表現運動の授業において置き換えて考えると、自己も他者も、存在する場に多大な影響を受けて踊るということである。表現運動の授業においては、例えば、体育館という場で、音楽が流れていて、ある題材（テーマ）のイメージがあって、さらには上がって踊りたくなるようなダンスステージがあって、自分以外のたくさんの他者が集っているなどに影響されていることになる。このように考えると、こうした踊り合う空間が、広い意味での他者として存在し、働きかけるとも考えられる。そして、このような自己と他者とが共有する場というものに直接的、間接的に働きかけられて、人間は踊りはじめるとはならないだろうか。つまり、人間は、皆はじめは「踊らされる存在」であるといえる。そして、客体である「踊らされる存在」として他者と踊り合う中で、自己と他者がかかわり合って、主体である「踊る存在」へと変容したり、また客体となったりするのではないだろうか。つまり、「踊っているということ」も、「遊んでいるということ」同様に、自己と他者が主体とも客体ともわちがたく一体となって同調したり、踊りの客体や主体になったりしていることといえる。

自己が客体となり、他者と踊り合う中で、自分の「こう踊ってみよう」というイメージが生まれ、他者に向けて動きで働きかけていく、逆に、主体となって踊っていた自己が、他者のイメージをともなった動きに働きかけられて、他者のイメージで客体となって踊るということは、自己と他者との間に「働きかける－働きかけられる」という「応答関係」が見られるということである。その際、他者と同調するという姿が見られるであろう。市川

(1992) は、同調には 2 つあり、他者の動きのまねをするのは「同形的な同調」であり、他者の動きに応えるという「相補的な同調」もあると述べている。市川は、「同形的な同調」が完全に内面化されると、「相補的な同調」が可能になるとしている。つまり、他者の動きのまねをして、他者のイメージに働きかけられることにより、他者の動きに応えるように動くということが現われてくると考えられる。このことから、「応答関係」とは、他者の動きのまねと、他者と動きのかけ合いが見られることであると考えられる。

ある特定のイメージをともなった動きで、働きかける主体と働きかけられる客体が相互に入れ替わるということは、そこにイメージをともなう動きの仕掛けのリーダーが交替されるということであり、「役割交替」がみられるということである。また、この「役割交替」には、はじめに誘いかけるという役割も含まれるであろうと考えられる。

踊っている自己と他者との応答関係を継続している状況として、自己（他者）の動きに対して、他者（自己）は動き方を変化させる、空間的な動きの変化をつける、リズムののりを変化させる、一緒に踊り合っている他者の人数を変化させるなど、かけ合いや動きの変化（くずし）が見られるということは「解の宙づり」という関係であると考えられる。

西村の現象論を手がかりとして、「踊っているということ」がどのようなことであるかについて述べてきた。第 3 項では、そもそもなぜ、このような現象学的視点を踏まえた授業づくりが重要であるかということについて述べていくこととする。

第 3 項 現象学的視点を重視した授業づくりの重要性

第 2 項では、「踊っているということ」について、現象学的視点から自己と他者との関係の構造を見出してきた。ここでは、表現運動の授業において、子どもの「踊っているということ」を異なる視点から見ようとする見方についても触れ、現象学的な視点を踏まえた授業づくりの重要性について論じていく。

清水（2004）は、遊びとは何かという問いの立て方として、「かくれんぼ」や「鬼ごっこ」など遊びの種類によって判断するという立て方や、遊んでいる子どもが楽しいかどうかといった、主体の意識によって判断する立て方などがあることを示している。しかし、これらはどれも、子どもが「遊んでいるということ」について、根本的な解決にはいたっていないという。なぜなら、遊びの種類によって判断する問いの立て方では、例えば、かくれんぼを子どもがしていたとしても全く楽しんでいなければ本末転倒であるという。また、このような捉え方では、遊びと呼ばれる活動の範囲が狭くなることも指摘している。よって、遊びの全体を大きく取りこぼすことになり、遊びを認定する構造そのものの解明にはいたらないとしている。また、子どもの主体の意識から判断する取り組み方については、遊びが、子ども本人に意識化されているかどうかは必ずしも問えないとしている。なぜなら、人間は動いている間に、いつの間にか楽しく遊んでいる、知らぬ間に夢中になって気がついたら遊んでいたという経験があるからだとしている。

ダンスについても、同様な問いの立て方が可能である。例えば、ダンスジャンルの 1 つであるヒップホップを、表現運動の授業で踊っていれば、「踊っているということ」になるのではないかといったことである。ヒップホップとは、ヒップホップ音楽にのせて踊るダンスであるが、体幹部を上下させる縦ノリの動き方をしていれば、ヒップホップを「踊っ

ているということ」になるのかということ、それは表面的な捉え方に留まっているといえる。なぜなら、ヒップポップとは、1970年代のニューヨークのサウスブロンクス地区で生まれたダンス文化であり、スラム街のストリートで踊られていた。そこでは、生活の貧しさに対する怒りや思いなどを、ヒップポップの足を踏みならすステップや体幹部の上下の縦ノリにこめて、全身で大地を踏みならすことで表現していたのである。つまり、ヒップポップに特徴的な縦ノリとは単なる形ではなく、そのような思いの表れであるということである。これは、第1節で既に述べた Margaret N H' Doubler (1940, 22 頁)のいうフォークダンスや、木村 (1997, 31 頁)の民族舞踏にもいえることである。「踊っているということ」は、ダンスの動き方に留まらず、そのダンス形式の中にこめられている意味を体感させることだともいえよう。

表現運動で「犬」という題材で模倣表現をする時にも、本物の犬に近づくようにすれば「踊っているということ」になるのかどうか。三浦雅士 (1999, 106 頁)によると、模倣とは、そのものになりながらも、そのものではないということと説明している。それが、そのものになるということの意味であり、そういう形をとることができた時に、自己は自己になったのだという。つまり、「犬」という対象になりながらも、その中に自己が表現されているということである。なぜなら、自己は「犬」という題材を与えられると、「犬」についてのイメージを様々に広げることになる。その自己のもつイメージというのは、経験や情緒等の蓄積を基に、内面に浮かぶ心象・形象・幻像であり、直接的（表層的）なイメージから、間接的（深層的）イメージにいたる広がりや深まりをもつものである。そして、イメージは、題材をどう捉えるかという自己と題材との関係から生起されるのである（村田ら, 1992）。そのため、「犬」という題材が与えられた時に、自己は自分のこれまでの経験と照らし合わせてあるイメージをもち、それを表現することになるのである。いい換えると、模倣という活動は、その人と題材との関係性が動きとして浮かび上がってくることであり、完璧に「犬」になってしまうことではないのである。このように見てくると、ダンスジャンルなどの表面的な動きだけに捕らわれた見方では、「踊っているということ」はみえてこないのである。

では、踊っている子どもが楽しいと感じたら「踊っているということ」になるという、主体の意識による見方ではどうだろうか。確かに、子どもが表現運動の授業で踊って楽しいと感じることは大切であると考えられる。しかし、ダンスは、リズムカルな動きや虚構の中に入り込むことによって覚醒と陶酔が一体化する運動であり、そのことを通して少しずつ他者のまなざしの中の存在としての自分を意識するようになるといわれている（三浦弓ら 1996, 124 頁）。陶酔したと推測されるような踊っている時や、他者と混沌とした状態で同調して踊っている時には、自己意識がはっきりしていないことが考えられる。子どもが踊っている間中、ずっと楽しいと感じていることは難しいであろう。本当に楽しい時こそ、夢中になって陶酔して踊るともいえる。子どもは、陶酔したり、自分や他者の動きやイメージに意識的になって、覚醒したりしながら他者と一緒に踊り合う関係が生まれている中で、楽しいと感じるのではないだろうか。

「踊っているということ」をどのように認識するのか。それは、既にこのような踊り方をしていれば踊っているという実体的な認識ではなく、また、自己が楽しんでいれば踊っているという個が先にくる考え方でもない。こうした実体的なものや個に着目する見方で

はなく、第2節で明らかになったように、「踊っているということ」を自己と他者の関係で捉えていくことが必要であり、表現運動の授業では、ダンス形式の中にこめられている意味を体感させることが重要であることが明らかとなった。

第3節 表現運動の授業における「他者関係の変容」を見極める視点

第3節では、第1節で明らかになったように、「踊っているということ」は自己と他者の関係性から捉えられ、その関係性として第2節で述べた「応答関係」「役割交替」「解の宙ぶり」という3つの視点を用いて、実際の表現運動の授業をどう見ていくかということについて論じていくこととする。

「応答関係」は、自己と他者が、動きで「働きかける－働きかけられる」場面を捉えていくこととする。動きとしては、働きかけた他者に対して、同じような動きをまねしている場面や、他者の動きに対応してかけ合っている場面は、「応答関係」が成り立っていると考えられる。

その「応答関係」のはじまりは、「役割交替」であるとも考えられる。「役割交替」とは、自己と他者のどちらかがリーダーとなって、相手に働きかけていくことであるといえた。これは、踊っている途中に見られるだけではなく、「踊っているということ」のはじまりである他者に対する誘いかけの場面も、役割が発生したという意味で「役割交替」が成り立っていると考えられるであろう。そこでは、動きによる誘いかけだけでなく、会話という形で言葉による誘いかけも含まれると考えられる。また、「応答関係」が成り立っていて、自己と他者とが「働きかける－働きかけられる」という関係で踊っている時に、他者に対して、新たなイメージがともなった動きで主体となって働きかけていき、相手がその働きかけに対して、動きのまねやかけ合いで応答する場面も、「役割交替」が成り立っていると考えられる。ここでは、「応答関係」というものが既に存在し、その関係性のバランスを変える行為を、実際の授業場面では捉えることとする。

「解の宙ぶり」は、「応答関係」がある「踊っているということ」が継続させるための動きの変化と考えられた。その変化には、動き方やリズム、空間、踊り合う他者の変化があると思われる。踊り合う他者の変化とは、踊る相手がすっかり入れ替わって「応答関係」がなくなってしまうことではなく、その2人組に新たな他者が加わったり、4人組の中で2人組になったりするなど、一緒に踊り合っている他者に変化が起きることと考える。村田(2002)は、この変化を「くずし」と呼び、そこには「体のくずし」「リズムのくずし」「空間(場)のくずし」「人間関係のくずし」があると述べている。動きを変化させる「解の宙ぶり」は、既に変化させる「応答関係」があって、成り立つものであると考えられる。つまり、ある程度、自己と他者とが「働きかける－働きかけられる」ということがあって、そのような中で見られると思われる。

「解の宙ぶり」と、「役割交替」の区別については、他者に同じように働きかけていくという動きで見られる。しかし、「役割交替」の方が、主体が強調されると思われる。そこで、他者のイメージや動きを変化させようという意図をもって、他者に働きかけた場合は、それを「役割交替」とする。意図があるかどうかの見極めについては、動きの強さや言葉かけの場面を捉えていくこととする。

【第Ⅱ章の注及び引用・参考文献】

注

- 1) 原始時代とは、「有史以前、人類が未だ文明を持たず、原始的な生活をしていた時代」のことである（新村出, 1998, 858 頁）。
- 2) 古代とは、「世界史的には原始時代のあとをうけて、文明と階級とが成立しながら、しかも封建社会には進んでいない段階、主として奴隷制度を土台とする社会という」（新村出, 1998, 972 頁）。
- 3) 中世とは、「主として封建制を土台とする社会。西洋史では、ほぼ 4 世紀末ゲルマン民族の移動から 15 世紀半ば百年戦争の終結に至る時期を指す」（新村出, 1998, 1731 頁）。
- 4) ルネサンスとは、「13 世紀末葉から 15 世紀末葉へかけてイタリア起り、次いで全ヨーロッパに波及した芸術上および思想上の革新運動」である（新村出, 1998, 2825 頁）。また、近代とは、「一般には、封建制社会のあとをうけた資本主義社会についていう」（新村出, 1998, 733 頁）。
- 5) 現代とは、「日本史では太平洋戦争の敗戦以後または保守合同の 1955 年以降、世界史では 19 世紀末の帝国主義成立期以後、ロシア革命と第 1 次大戦終結以後、第 2 次大戦後など、さまざまな区分が行われている」（新村出, 1998, 864 頁）。

市川浩（1992）「構造としての身体」『精神としての身体』講談社学術文庫 pp. 181 - 185

木田 元・野家啓一・村田純一・鷺田清一（1994）『現象学辞典』弘文堂 pp. 120 - 121

木村真知子（1997）「表現運動における『技術』とは」『体育科教育』大修館書店 第 45 巻 第 2 号 p. 29

木村真知子（1997）前掲書 p. 31

木村真知子（2002）「表現運動で深まる相互理解」『女子体育』社団法人日本女子体育連盟 第 44 巻 第 10 号 p. 6

Margaret N H' Doubler(1940)「舞踊の文化的概観」『舞踊学原論』松本千代栄著 大修館書店 p. 6

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 7

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 8

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 9

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 10

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 16

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 18

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 19

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 20

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 21

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 22

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 25

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 28

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 33

Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 43

- Margaret N H' Doubler(1940)前掲書 p. 45
- 松本千代栄 (1987)「語の由来」『【最新】スポーツ大事典』大修館書店 p. 772
- 三浦雅士 (1988)「主体の変容または文学の現在」『主体の変容 現代文学ノート』中公文庫 p. 20
- 三浦雅士 (1988)「主体の変容または文学の現在」前掲書 p. 21
- 三浦雅士 (1996)「批評、または私という現象」『私という現象』講談社学術文庫 p. 17
- 三浦雅士 (1996)「批評、または私という現象」前掲書 p. 28
- 三浦雅士 (1999)「芸術の身体－身体論のひろがりのために」『考える身体』NTT 出版 p. 14
- 三浦雅士 (1999)「メディア」前掲書 p. 58
- 三浦雅士 (1999)「メディア」前掲書 p. 36
- 三浦雅士 (1999)「身体」前掲書 p. 86
- 三浦雅士 (1999)「身体」前掲書 p. 92
- 三浦雅士 (1999)「身体」前掲書 p. 106
- 三浦雅士 (1999)「身体」前掲書 p. 108
- 三浦弓枝・沢田和明・栄真智子・徳永文子・武半まゆみ・前田知美 (1996)「ダンスの特性と他者との意味ある『関わり合い』を大切にしたい授業の構想」第 41 回全国体育学習研究協議会東京大会 小学校中学年ダンス B グループワーク記録 『つみかさね』 p. 124
- 村田芳子 (1992)「体育におけるこれからの学習指導について」第 37 回全国体育学習研究協議会和歌山大会『つみかさね』 pp. 24 - 27
- 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－小学校児童と題材との関係から－」『岡山大学教育学部』第 89 号 pp. 79 - 89
- 村田芳子 (2002)「特性を生かすリズムダンスの指導のポイントは？～リズムダンスに必要な指導技術～」『最新楽しいリズムダンス・現代的なリズムのダンス』小学館 p. 13
- 新村 出 (1998) 新村出編『広辞苑』第 5 版普通版 岩波書店 p. 733
- 新村 出 (1998) 前掲書 p. 858
- 新村 出 (1998) 前掲書 p. 864
- 新村 出 (1998) 前掲書 pp. 972 - 973
- 新村 出 (1998) 前掲書 p. 1731
- 新村 出 (1998) 前掲書 p. 2825
- 西村清和 (1989)『遊びの現象学』勁草書房
- Roger Caillois (1970) 清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店 pp. 3 - 55
- 佐伯 胖 (1995)「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会 pp. 1 - 48
- 清水 武 (2004)「遊びの構造と存在論的解釈」武藤隆編『質的心理学研究』新曜社 第 3 号 No. 3 pp. 114 - 129
- 山田敦子 (1987)「ダンスの発展史」『【最新】スポーツ大事典』大修館書店 p. 773
- 山田敦子 (1987) 前掲書 p. 774
- 山田敦子 (1987) 前掲書 p. 775

第Ⅲ章 「他者関係の変容」に着目した表現運動の授業実践

第Ⅲ章では、実際の表現運動の授業を取り上げて、その中で実際にどのような自己と他者との関係性が見られるのかについて考察していくこととする。

第1節 「他者関係の変容」を生み出す表現運動の授業

まず、他者関係の変容を生み出そうとする表現運動の授業構想と、その実践解釈の視点を明らかにする。

第1項 授業構想

本授業実践では、音楽（リズム）や題材、モノ（新聞紙・わりばしなど）、授業者の動きの提示や簡単な定型の動きなどによって、まず自己と他者が踊り合うための空間を創ることとする。そして、他者（人）と同調して一体となったり、自分自身に意識的になって踊ったりする関係を創るため、1人ではなく、他者と一緒に踊り合う活動を設定する。子どもの中で、踊り合っている時に「もっとこんなふうに踊ってみたい」という思いが生まれて、他者に向けて、主体となって積極的に働きかける役割（リーダー）が生み出されるように、2人組や数人グループという形態で踊り合うことにする。また、自己と他者との関係に変化を起こしやすくし、踊っているという状況を継続させるために、即興表現を主活動として行うことにする。定型ダンスは、動きの獲得に縛られにくい簡単な定型ダンスを提示することにする。そして、単元を通して、比較的緩やかな枠組みを設定することによって、自己と他者の関係性の変容しやすく、その中で様々な表現が出てくるような余地を残すようにする。

第2項 実践解釈の視点

表3 他者関係の内容と実践解釈の視点

他者関係	関係性の内容	実践解釈の方法
応答関係	自己と他者の間で相互に、イメージをともなった動きによる働きかける－働きかけられるというやりとりがみられること。	・視線 ・動きの同調（動きのまね） ・動きのかけ合い
役割交替	イメージした動きで他者に働きかけていくという主体が、移り変わっていくこと。	・動きによる働きかけの交替 ・会話や動きによる誘いかけ
解の宙づり	自己と他者とが「踊り合っているということ」が継続している状況であり、そのために自己と他者との関係に変化がみられるということ。	・イメージをともなった動きの変化（身体的くずし・空間的くずし・リズムのくずし・踊り合う他者の変化）とそこへの同調

自己と他者が踊っているという関係性として、「応答関係」「役割交替」「解の宙ぶり」という3つの他者関係が生まれるような授業の構想と実践を意図しているが、それぞれの関係性の内容と子どもの姿を解釈する視点を、表3のように設定した。

「応答関係」は、自己と他者の間にある「働きかけ—働きかけられる」という相互性である。これは、与えられた題材などと他者（自己）との関係から浮かび上がるイメージをともなった動きで行われる。そして、働きかけられた自己（他者）は、働きかけた他者（自己）のイメージに同調して踊ると思われる。このことに関わる実践解釈の方法として、動きの同調である、他者の動きのまねをする場面と、他者の動きにかけ合う動きをした場面を取り上げていく。また、同調するために一緒に踊り合っている他者を見る視線も、手掛かりとして追っていくこととする。白石（1994）によると、視線、つまり「まなざし」とは、「まなざす—まなざされる」という関係であり、身体的コミュニケーションの代表的なものであると述べている。「まなざし」とは、身体のもつ志向性を最もよく代表するものであり、他者への志向性を最もよく表現するとしている。

「役割交替」は、自己と他者との中で、イメージをともなった動きで主体となって働きかけたり、働きかける役割（リーダー）が交替したりしていくということである。解釈の方法としては、動きで主体として誘いかけたり、仕掛けていく役割がどう変わっていくかということを見ていったりすることとする。また、動きだけにかかわらず、自己と他者の間には「こんなことしてみよう」など、言葉による誘いかけも見られると思われるので、働きかけに関する会話についても取り上げていくこととする。

「解の宙ぶり」は、自己と他者が「踊っているということ」を継続するために、その関係性が飽和しないように、そこに変化をもたらすものであると考える。解釈する方法として、関係性を変化させるような空間の使用や動き方の違い、リズムののりの変化、踊り合う他者のペアチェンジなど、一般に「くずし」と呼ばれる様子が見られた場面を追っていくこととする。

第2節 研究調査の概要

第1項 M県Y市立T小学校のプロフィールと選定理由

M県Y市立T小学校は、M県Y市の中心部にあり、学校創立12周年目の学校である。全校児童約250人、教職員33名の公立学校である。学級編成は、1年・2年・5年が1学級ずつ、3年・4年が2学級ずつ、特別支援学級が1学級ある。研究指定など、特別な体育科研究活動は行っていない。また、Y市内の外国人子女受け入れの拠点校でもあり、現在約20名の外国籍児童が在籍しており、日本語の習得と生活適応指導を行っている。しかし、体育科の授業は、学級の子どもたちとともに受けている。2007年（平成19年）10月24日（水）から11月2日（金）の調査時現在、不登校や保健室登校をしている子どもは見られないが、欠席がちや遅刻がちな子どもは一部見られる。

筆者は、このM県Y市立T小学校の教諭をしており、自身の勤務校である。本研究を進めるにあたって、特別な体育科の研究活動を行っている学校ではなく、かつ一般の公立学校で体育科授業実践を行いたいと考え、勤務校で授業実践を行うこととした。

第2項 授業者（筆者）の経歴

授業者は、本研究の筆者である。教職経験年数10年目である。M県Y市立T小学校が、2校目の勤務校であり、赴任5年目にあたる。2006年（平成18年）4月より、現職としてM大学大学院に2年間の研修に出ており、大学院では教育学研究科教科教育専攻保健体育専修保健体育科教育学分野で研究を行っている。

授業実践の実施は、筆者が大学院研究2年目にあたり、勤務校であるM県Y市立T小学校で週2日の授業実践（図工科・音楽科・家庭科）を行いながら、あとの3日間については大学院にて研究を行っている。

第3項 研究調査の方法

「授業実践－授業記録－場面記述－意味解釈」という一連の調査行為からなる方法を用いることとする。

（1）事前手続き

教師の役割分担としては、授業者（筆者）は、授業全体を進めたり、共に活動する他者として、子どもと運動との関係をつなぐような働きかけを行ったりする。学級担任は、ビデオカメラ（ハンディカメラ）による記録を行うこととする。なお、学級担任は、ビデオカメラでの記録の際は、子どもの活動を妨げないように注意しながら、移動して撮影することとする。また、子どもからの申し出（見学や途中退出など）は、すべて授業者に申し出ることを子どもに学級担任が伝えた。学級担任は記録者として位置づけた。

普段は学級担任が行っている体育科の授業を、本単位では筆者が行うことを、授業実践前に子どもに学級担任が伝えた。さらに、授業中、複数台のビデオカメラを設置・撮影することについては、子どもに授業者の研究であることを授業者（筆者）が説明し、了解を得た。保護者には授業実践前に、研究論文への子どもの授業写真等の掲載に関して承諾をとった。

（2）記録方法

映像記録用として、6台のビデオカメラを使用した。5台のビデオカメラに関しては、三脚を使用して定点カメラとし、残り1台については学級担任がハンディで記録した。設置場所（図6）とビデオカメラの機種は以下の通りである。なお、学級担任が撮影するハンディカメラは、抽出児を撮影することとする。

抽出児としては、アキオ・ヒサコ・カイトの3人を設定した。アキオは、誰とでも一緒に踊ることができ、なりきって踊ったりリズムにのって踊ったりすることが好きな児童である。ヒサコは、自分から積極的に他者とかがわって踊っていく児童ではないが、女子児童を中心に、誘いかけられると誰とでも踊ることができる。カイトは、アキオと同じく、誰とでも一緒にかがわって踊ることができる児童である。特に、リズムにのって踊ることを好む児童である。この3人を抽出児として、抽出児を取り巻く他者関係の変容を追っていくこととする。

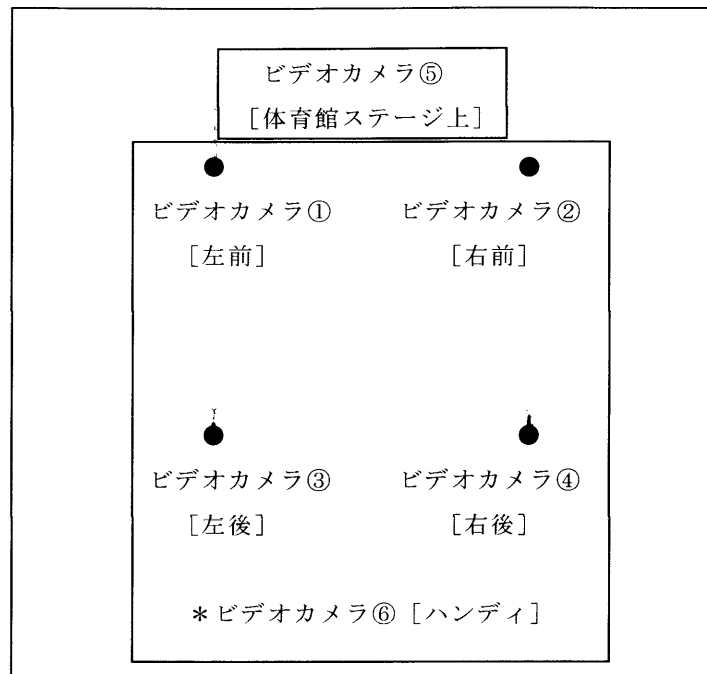


図 6 映像記録用カメラの設置場所

- ・ ビデオカメラ① SONY, DCR-PC350
- ・ ビデオカメラ② SONY, DCR-PC350
- ・ ビデオカメラ③ SONY, DCR-HC48
- ・ ビデオカメラ④ SONY, DCR-HC48
- ・ ビデオカメラ⑤ SONY, DCR-TRV20
- ・ ビデオカメラ⑥ Panasonic, NV-GS250

また、授業後の次の授業時間に、子どもが授業感想を感想カードに記述した。

(3) 場面記述

授業の分析を行うにあたって、映像記録をもとに、まずは授業の場面記述を行う。場面記述は、子どもや授業者の活動の様子と発話の状況を、筆者の主観を入れずに事実のみを記述する。なお、子どもの名前は個人情報保護のためすべて仮名とし、カタカナ表記とする。発話内容は鉤括弧で表記する。

(4) 分析方法

第Ⅲ章第1節第2項の実践解釈の視点をを用いる。

(5) 意味解釈

抽出した事例をもとに、子どもの前後の様子や脈絡などを手がかりとして、筆者が解釈を加えて、その事例から意味を浮かび上がらせていくこととする。

第3節 授業の概要

(1) 期間

2007年（平成19年）10月24日（水）から11月2日（金）までの5日間

第1時：10月24日（水）第3限（10時45分から11時30分）

第2時：10月26日（金）第3限（10時45分から11時30分）

第3時：10月29日（月）第3限（10時45分から11時30分）

第4時：10月31日（水）第2限（9時40分から10時25分）

第5時：11月2日（金）第3限（10時45分から11時30分）

(2) 場所

M県Y市立T小学校体育館にて、第1時から第5時まで行った。

(3) 対象児童

M県Y市立T小学校の3年生、男子13名、女子9名、計22名の学級で行った。3年児童は、授業者（筆者）が今年度（2007年度）、音楽科で担当している学級である。体育科については担当していないが、子どもたちと授業者（筆者）のかかわりはもてている現状にある。外国籍児童が、2名含まれているが、日本語で話すことができる。また、怪我をしている児童がいるが、活動に参加しており、しゃがんだり寝転がったり跳び上がるなど激しい運動は行うことができないが、本人の判断のもと可能な範囲での運動に参加している。

(4) 単元名

「友だちとダンス♡ダンス♡ダンス!!」（表現運動）

(5) ねらい

リズムにのったり、イメージをもってなりきったりして踊ることを通し、友だちと一緒に踊り合う楽しさを味わう。

(6) 指導上の考察

まずは、音楽（リズム）や題材、モノ（新聞紙・わりばしなど）、授業者の動きの提示や簡単な定型の動きなどの周流的な工夫によって、子どものからだ思わず動き出すような状況を創り出すこととする。

そして、2人組や数人のグループを組む時は、授業者からのグループ指定の指示はあえて与えない。子どもたちはグループ編成時、教室での日常の人間関係を引きずってくると

思われるが、仲良しグループの中にも関係の深まりは見られるであろうし、また、踊っていることが楽しければ、違う他者とも踊ってみたいくなるという関係の広がりも見られるだろうと考えるためである。

活動の場は、他者関係の生み出されやすさを目的として、学級人数と活動に適度な広さを考え合わせ、体育館の3分の2を設定する。

授業者は、子どもが他者と踊り合う楽しさを感じやすくするように、停滞している2人組やグループのところへ行き、一緒に踊ることで、まずは授業者と子どもの関係を創り、そして、子どもと子どもの関係をつなぐようにする。また、全員で一斉に踊る場合は、直接、かけ声を出すように促したり、からだの動きにも言及したりして、子どもたちの関係をつなぐように心掛ける。また、授業者が、できるだけ子どもから出てきた動きを認めたり思いを感じ取ったりし、必要であれば学級にそれを広めるようにする。また単元を通して、子どもが何かを生み出そうとしている状況では、授業者が待ったり思いを汲み取ったりすることを心掛ける。

授業後、今日の活動で思ったことを自由記述で書かせる。その感想と子どもの活動の様子をポートフォリオにして子どもに返すことによって、子ども一人ひとりが自分自身の今を知ったり確かめたりする手がかりとする。

(7) 毎時のねらい

本単元を実践するにあたって、毎時のねらいは表4に示す通りである。

表4 表現運動の授業実践における毎時のねらい

第1時	リズムにのったりイメージをふくらませたりしながら、友だちと踊り合うことを楽しむ。
第2時	リズムにのる・イメージをもつ・モノを使うなどして、友だちと夢中になって踊ったり、友だちの動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。
第3時	リズムにのる・イメージをもつ・モノを使うなどして、友だちと夢中になって踊ったり、友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。
第4時	リズムにのる・イメージをもつ・モノを使うなどして、いろいろな友だちと夢中になって踊ったり、友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。
第5時	リズムにのったりイメージを深めたり広げたりしながら、いろいろな友だちと夢中になって踊ったり、友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。

(8)指導計画（全 5 時間）

表現運動の授業実践における学習過程は表 5 に示す通りである。

表 5 表現運動の授業における学習過程

第 1 時	モノ（新聞紙）や他者（授業者・2 人組）と一緒に踊り合うことを楽しむ。
第 2 時	リズムにのったり、題材の世界に入ってなりきったり、モノ（棒）を介して踊ったりすることにより、友だちの動きを感じながらかけ合って踊ることを楽しむ。
第 3 時	リズムにのったり、題材の世界に入ってなりきったりして、友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ることを楽しむ。
第 4 時	リズムにのったり、題材の世界に入ってなりきったりして、2 人組から 4 人組に増やした友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ることを楽しむ。
第 5 時	リズムにのったり、題材の世界に入ってなりきったりして、4 人組になった友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ることを楽しむ。

第 4 節 授業の実際

第 1 項 他者と踊り合うという運動との出会い

～リズム・題材・モノを手がかりとして～

第 1 時では、子どもが簡単な定型ダンスを他者と踊ったり、新聞紙という具体物とまずは一人で遊んで、次に 2 人組で踊ってみたりした。できるだけ形のあるものから入り、一人ひとりの子どもを表現運動と出合わせていった。その中で、他者（特に第 1 時では授業者）との踊り合いを大切に、かかわり合って踊っていくようにした。

「みんなでワーッハッハ！」や「ジャンボジャンケン列車」の活動で、友だちと定型の動きでリズムにのって踊ることや、「撃ち合い」の題材では、撃ち合うというイメージにもとづいて、様々な他者と即興的にかけ合うことを楽しんだ。比較的たくさんの友だちとかわって、撃たれたら倒れて、撃たれたまねをしたり、2 人だけの関係ではなく 3 人で狙ったり狙われたりして踊り合っている様子が見られた（写真 1）。「新聞紙で遊ぼう！」では、多様な動きは見られないものの、新聞紙と一体になって踊り楽しむ姿が見られた。2 人組の「新聞紙に変身！」の活動では、新聞紙という具体物のイメージだけでなく、バックに流れている音楽のリズムにのって踊っている様子が見られた（写真 2）。

授業者は、「撃ち合い」の活動では、他者とのかわりを躊躇したり、すぐに飽きたりすると思われる子のところへ行き、かけ合って踊るようにした。また、その際、授業者自身がイメージにともなった動き（転がる・壁にはりついてストップモーションなど）の提示を行っていった。「新聞紙で遊ぼう！」では新聞紙の質感を表現しながら踊っている子の動きを紹介したり、「新聞紙に変身！」ではそれぞれの 2 人組のところへ行き、丸めた

り破ったりするような大胆な操り方が出るように声かけを行ったりした。「からだでジャンケン」の活動は、踊る前に「グー・チョキ・パー」の形をからだで経験させておいてから行うようにした。



写真1「撃ち合い」

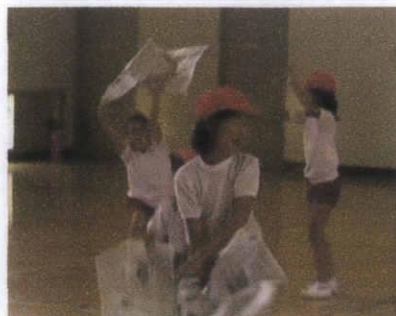


写真2「新聞紙に変身！」

第2項 友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊る

第2時では、前時の活動を振り返りながら「からだでジャンケン」の「グー・チョキ・パー」の動きを確認してから活動に入った。その後、前時に行った「撃ち合い」の題材で2人の背中合わせから始まる活動を導入に設定したり、新しい「忍者」の題材で踊ったりした。また、それらの即興表現の最後には、1列になって先頭の授業者のまねを順番に行っていく動きを取り入れた。その後、「魔法の棒」で、2人で棒（わりばし）を人差し指で支え合って目を閉じて動く活動を行った。

第2時の「撃ち合い」では、第1時のように他者とかけ合って踊るだけでなく、授業者の方から、即興表現の始まり方や終わり方を提示することによって、イメージがさらに深まり、かかわり合って踊る中でダイナミックな質感の動きやストップモーション（写真3）やスローモーションなどのデリケートな質感の動きが生まれてくるのではないかと考えた。しかし、授業者が授業準備の段階で十分に提示する動きのイメージを深められなかったため、それが子どもに伝わらず、提示した動きが中途半端にしか伝わらなかった。そのため、子どもたちは、かけ合って踊るというよりも、走り回って「追う―追われる」という関係を楽しんでいた。「魔法の棒」では、歩きながらの移動やしゃがんでみる姿が見られた（写真4）。あまり、ねじったり転がったりするという姿は見られず、力の受け渡しを楽しんでいるというよりは、棒を<落す―落さない>ということに集中していた。



写真3「撃ち合い」のストップモーション



写真4「魔法の棒」

第3時では、「2人組リズムダンス」の中で、授業者ペアの動きの「まねっこ」(写真5)と「即興かけ合い(スポーツ場面)」を行った。「即興かけ合い(スポーツ場面)」では、ストップモーションやスローモーション、2倍速を取り入れた(写真6)。その後、それらの一連の動きを2人で順番は関係なく思い出し、それを動きの再構成として踊った。次に「新聞紙に変身！」では、まず授業者が新聞紙を持って子どもたちを操り、その後、新聞紙なしで操った(写真7)。その新聞紙なしの活動を2人組で行った。

はじめの「2人組リズムダンス」の活動は、授業者ペアの動きを目の端に捉えながらの活動だったので、それをまねすることに集中したようであった。後半の即興かけ合い(スポーツ場面)のところでは、授業者が投げかけた「ドッジボール」という題材では、子どもの一人がボールを打ち返したところから、2人組が野球になっていたり、アメフトに題材が変化したりしたところもあった。そのような題材の変化を紹介してから、動きの再構成を行った。「新聞紙に変身！」では、はじめに授業者が「ピラピラ～」などと声を出しながら新聞紙を使って子ども全員を操った。子どもも同じように声を出しながら踊っていた。また、新聞紙をなくした時も授業者は声を出しながら操り、子どもも声を出しながら踊った。2人組で新聞紙をなくした時は、ねじったり踏んだり折り曲げたりする動きも出ていた。また、バックに流した音楽にのっている2人組もいた。



写真5「2人組リズムダンス」



写真6「即興かけ合い」



写真7「新聞紙に変身！」

第3項 関係性を増やして友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊る

第4時は、前時の「2人組リズムダンス」の再構成を行い、そこから4人組にして関係性を増やして、即興かけ合いを行った。そこでは、題材として「テニス」や「大縄跳び」という運動場面とともに、「宇宙空間でのドッジボール」や「サメに追いかけられながらのサーフィン」、「綱渡りしながらの徒競争」というありえない要素を取り入れた。次に、「列でおしゃべり(コミュニケーション)」で、友だちのからだをマッサージしたり友だちにからだをあずけたりあずけられたりという、他者を感じるという静的な活動を行った。その後、「魔法の棒」で2人組の活動を行った。

第4時では、関係性を増やしたり、今までの活動で固定した2人組の関係性を変化させたりするために4人組を意図的に組ませることにした。また、即興かけ合いの題材は、ストップモーションやスローモーション、2倍速という動きの指示ではなく、ありえない要素を題材に含めることによって、題材のイメージに浸りながら自然にそのような動きが出てくることをねらった。例えば、「宇宙空間でのドッジボール」はスローモーション(写真

8)、「サメに追いかけられながらのサーフィン」は2倍速、「綱渡りしながらの徒競争」はスローモーション（写真9）である。子どもは、4人組になっていても、その中で2人組に分かれて踊っている様子も見られた。また、「テニス」や「サーフィン」という題材は、子どもの中に今までの経験がないためか、戸惑う様子が見られた。4人でテニスのダブルスをするという発想がないように感じられた。また、「サメに追いかけられながらのサーフィン」は、サーフィンのイメージが湧かないようで、サメになって追いかけている子どもが何人かいた。「魔法の棒」では、第2時に行った時は、移動することや<落す一落さない>ということに意識が行っていて、お互いの力の受け渡しに集中していなかった。そのため、授業者から意図的に「天井に吸い込まれる」や「天井が落ちてくる」、「ふわふわ回りたくなる（写真10）」などイメージを持たせる声かけを行った。それによって、落さないで歩き回ることを楽しむのではなく、動くことからお互いの力の受け渡しに集中することをねらった。しかし、半分くらいの子どもたちは落さないで動くことに意識がいったようであり、あまり授業者の声かけを聴いていない様子がみられた。



写真8「宇宙空間ドッジボール」



写真9「綱渡り徒競争」



写真10「魔法の棒」

第5時では、体育館の真ん中にダンスステージを設置した。そのステージに上りたい時に自由に上って踊ってもよいこととした。この時間は、定型リズムダンス「みんなでワーッハッハ！」と2人組で「新聞紙に変身！」（新聞紙なし）、4人組の即興かけ合い、4人組の非定型リズムダンス、不特定多数の「魔法の棒」（棒なし）、定型リズムダンス「ジャンボジャンケン列車」「チュンチュンワールド」を行った。

子どもたちは体育館に入ってくるなり、ダンスステージにのって踊り始めた。そののりのままに、まず定型リズムダンス「みんなでワーッハッハ！」を踊った（写真11）。その後、2人組の「新聞紙に変身！」でバックに静と動の2種類の音楽を流して踊った。その音楽によって、子どもたちののりが明らかに変化する様子が見られた。次に4人組の即興かけ合いを行った。授業者は、はじめ2人組から始めようと考えていたが、子どもから「4人組でやりたい」という声があったため、初めから4人組で行うこととした。4人組の動きは、ツイストやコーヒークップ、トンネルなどの動きが多くみられた。なかなかスポーツ場面などの題材にもとづいた動きが出てこなかったため、授業者の方から「つなひきもあったね。」「運動会の玉入れは。」など、題材を提示する声かけを行った。すると、多くの4人組で提示した題材を踊る姿が見られた。次の非定型リズムダンスは、授業者が踊れない

子のために支援として提示した授業者の定型ダンスをまねして踊る子どもは見られず、4人組や2人組で踊る様子が見られた。「魔法の棒」の活動では、2人組だけでなく、3人組や5人組が見られた（写真12）。棒がないので、「落とすー落さない」に縛られることがないためか、10本の指全部につけてみたり、授業者の顔につけてみたりする子どもが出てきた。



写真11 定型リズムダンス



写真12 「魔法の棒」

第5節 授業の分析

授業の場面記述では、「他者関係の変容」が見られる場面について、下線を引くこととする。さらに、事例の中には様々な他者関係が生起しており、関係性は瞬時に形を変えているため、授業場面で見られた「他者関係の変容」をわかりやすく整理することを目的として、他者関係を時系列で図表にまとめていくこととする。授業の場面記述中に見られる丸数字は、図表に記述した他者関係の番号を示している。さらに、授業の場面記述で用いる下線と、「他者関係の変容」の図表に用いる矢印の線種は、次のように設定する。

表6 「他者関係の変容」を示す下線の種類


<u> </u>	他者の動きと同調した場面。
<u> </u>	役割交替が見られた場面。
<u> </u>	変化（くずし）が現れた場面。
<u> </u>	関係の応答が現れなかった場面。 または、違う関係の中で応答している場合。

第1項 【事例1】他者関係の中で生まれ変化するイメージ

第1時の即興表現「撃ち合い」の場面である。特に、踊り合う他者は決めずに、自由に

撃ち合いながらかけ合う活動であった。途中にストップモーションを入れたり、授業者対子どもたち全員という関係を創ったりしていった。

場面の前半（授業開始後 17 分 19 秒から 18 分 30 秒）は、抽出児アキオを取り巻く他者関係を中心に見ていくこととする。場面後半（18 分 30 秒から 19 分 32 秒）は、抽出児ヒサコを取り巻く他者関係を中心に見ていくこととする。

授業開始 後の時間	子どもの様子・授業者の働きかけ等	活動写真
17 分 19 秒	<p>●ビデオカメラ：第 1 時⑥より</p> <p>【抽出児アキオを取り巻く他者関係を中心に】</p> <p>授業者が、「えっと今度はね、鉄砲。」と言いながら、鉄砲の形を手でしてみせる。それと同時に、子どもから「よっしゃー。」「やったー。」という声上がる。授業者が「鉄砲をかまえて、人を狙い撃ち。」と言いながら、子どもが座っている周りを移動し、撃つまねをする。子どもたちは、「やったー。」とか「えー。」とか「次元、次元。（ルパン三世に出てくる射撃上手なキャラクター名）」という声をあげる。そして、授業者が、「撃ったら・・・。」と言いながら、床で 1 回転してみせる。「いくよ。狙い撃ちいくよ。」という授業者の言葉を聞くと、子どもたちはすぐに立ち上がって、鉄砲をかまえるまねをする（写真 13）。アキオは、鉄砲をもつまねをしたまま、シンジに追いかけて体育館を走り回る。①時々後から追いかけてくるシンジを見ながら、シンジが迫ってくると、アキオは後ろを振り向いて、シンジを撃つまねをする。シンジもアキオの背中を撃つまねをする。②その途中、タクヤもアキオを 1 度撃つまねをするが、アキオは気づかない。近くにいたタカオがアキオを追いつめて、狙うまねをする。アキオもタカオと向き合って狙おうとするが、③先にタカオが腕を 2 回曲げ伸ばしをして撃つまねをすると、アキオは撃たれたまねをしてこける。こけながらも、もう 1 度タカオを狙おうとするが、またタカオに撃たれ、倒れる。そこに、④アユコが走って来て、タカオを撃つまねをする。タカオも撃ち返す。そのアユコの背中をアキオが撃つまねをするが、アユコは背を向けていて気づかない。⑤アキオは近くにいたミチオを撃つまねをする。ミチオは背を向けていて気づかない。⑥アキオは移動の途中でタクヤに出会って、タクヤを撃つ</p>	 <p>写真 13</p>

まねをする。しかし、タクヤも背を向けていて応答しない。それから、⑦アキオは少しはなれていたキヨコを撃つまねをする。キヨコも撃ち返す。また、⑧アキオは近くのハルコを撃つまねをする。ハルコも撃ち返す。途中で出会ったシンジと向かい合って狙うまねをする。そこで、シンジがアキオの手を持ったりして少し押し合う様子が見られる。⑨その押し合っているところに、タカオがやってきて2人を撃つまねをする。アキオが撃たれたまねをして倒れる。それを見て、シンジも倒れる。⑩シンジは倒れながら、走ってきたチズヨを撃つ。チズヨは撃ち返ししながら、違うところに走っていく。⑪アキオは、タカオに撃ち返ししながら、タカオも撃つまねをする。タカオは違う場所へ走っていく。そこに、授業者の「ストップ！動かない。」の指示がかかる。アキオは、シンジが追いかけてくるので、走っている途中で膝をついて止まる。ポーズをしながら、シンジを見る。




【抽出児ヒサコを取り巻く他者関係を中心に】

18 分 30 秒

しゃがんで手を鉄砲の形にしたままストップモーションをしていた⑫ヒサコは、授業者の「ゴー！」の合図で体育館後方に走りながら、一緒の方向に並行して走っていたキヨコを撃つまねをする。キヨコも走りながら撃ち返すまねをする。ヒサコはさらに走っていくと、ヒサコの前方を走っていた⑬イツキが、ヒサコに気づいて、後ろを振り向いて、「バン！」といいながら、鉄砲で撃つまねをする。ヒサコも、イツキに気づいて撃つまねをする。また、イツキは「バン！」と大きな声でいいながら、ヒサコを撃つまねをする。すると、ヒサコは、足を開いて大きく倒れて撃たれたまねをする。それを見て、イツキは違うところへ走っていく。ヒサコは起き上がりながら、手に鉄砲をかまえるまねをして、次に撃つ友だちを探している。そこに、アユコが走ってくる。⑭ヒサコはアユコに「バン！」といって撃つまねをする。アユコもヒサコに撃たれたことに気づいて、「バン！」といって撃ち返す。そのまま、アユコは走っていく。一人になったヒサコの後から、⑮モトキが高くジャンプしながら、「バン！」といって撃つまねをする（写真 14）。ヒサコはびっくりしたように後ろを振り返った後、「いやー。」といって笑いな



写真 14

	<p>がら、前方に走って逃げていくモトキを撃とうと鉄砲をかまえるまねをするが（写真 15）、<u>その場に倒れて撃たれたまねをする</u>（写真 16）。そこで、授業者の「ストップ！」指示がかかる。ヒサコのすぐ前に、アキオが、滑り込んでくる。アキオは違う友だち（ビデオカメラ⑥で確認するとシンジ）と狙い合ったままストップモーションをしている。ヒサコの方ではなく、逆の方向に鉄砲をかまえるまねをしている。⑩ヒサコは、アキオに向けてすかさず鉄砲をかまえる。アキオは、ヒサコに後から狙われていることに気づいて、鉄砲を構える向きをヒサコに変えながらも、今まで撃ち合っていた友だちの方も気になるのか、ちらちら見ている。そこに、ユウキがやってきて、アキオに鉄砲を突きつけるまねをする（写真 17）。</p>	 <p>写真 15</p>  <p>写真 16</p>
<p>18 分 52 秒</p>	<p>そこに、授業者の「寄ってきて。」という指示によって、子どもたちが授業者の周りに集まってくる。「狙いながら。狙いながら。」と授業者は言いながら、子どもたちを体育館の先方隅にひき付ける。それを聞いて、ヒサコもアキオもユウキも、狙い合うのをやめて授業者の方へ視線を向ける。アキオは、手を鉄砲の形にしたまま、すぐみんなが集まっているところに走っていく。ヒサコも、両手で鉄砲をもつまねをしながら、「何がはじまるのだろう。」という感じで、ゆっくり歩いて集まってくる。ヒサコは「狙いながら来て。狙いながら。」という授業者の声をきいて、集団の一番外側から腕を伸ばして鉄砲をかまえるまねをして、授業者が逃げる方に狙いながらついてくる。授業者は、体育館の壁に追い込まれた設定で、壁にはりついて見せる。子どもたちは授業者を鉄砲で狙うまねをする。</p>	 <p>写真 17</p>
<p>19 分 25 秒</p> <p>19 分 32 秒</p>	<p>●ビデオカメラ：第 1 時⑤より</p> <p>⑪授業者が、子どもたち全員を撃つまねをすると、ヒサコは遠くへ走って逃げる。<u>少し離れた場所で倒れて撃たれたまねをする。</u></p> <p>（授業開始後 17 分 19 秒から 19 分 32 秒までの 2 分 13 秒間）</p>	

まずアキオを取り巻く他者関係は、シンジとの同調関係がみられる（図 7-①）。そこで

は、アキオがシンジに撃つまねをすると、シンジもアキオに打ち返すという同調する応答関係が生まれる。その後、タクヤもアキオを撃つまねをするがアキオは応答しない（図 7-②）。これは働きかけがアキオの見えないところで行われており応答関係が生まれなかったといえる。この直後、アキオとタカオの関係がはじまる（図 7-③）。はじめは同調し合って撃ち合っているが、タカオの腕を曲げ伸ばしして今撃ったということが強烈に伝わるような強い動きの働きかけを受けて、アキオが倒れる。ここでは、タカオが動きのリーダーとなってアキオに働きかけ、その結果アキオはそれに応答し、倒れるという動きの変化を示したのである。そこに、アユコが入ってきて、関係が 2 人から 3 人へと広がっていく（図 7-④）。しかし、3 人になると自分以外のそれぞれに応答するのが難しくなるのか、アユコとタカオの間には同調の応答関係が見られるが、アキオがアユコを撃つまねをするところは、アユコがアキオに背を向けており気づかない。その後、アキオは移動しながら、数人に働きかけていく（図 7-⑤⑥⑦⑧）。すべて一瞬の働きかけであるが、他者の視界にアキオの働きかけが入っている場合は、同調の応答がある。しかし、背を向けているなど気づかない場合は応答が見られない。再びアキオとシンジの関係になっていき、そこではシンジがアキオの手を直接押したりしたので、撃ち合いという関係にはならなかった。そこに、タカオがアキオに撃つまねをするという働きかけを行い、アキオはそれに応答して倒れる。そのアキオの動きに同調してシンジも倒れるのである（図 7-⑨）。その後、シンジはチズヨに働きかけて、チズヨは同調している（図 7-⑩）。アキオは、またタカオに働きかけて撃ち合いのまねをする（図 7-⑪）。

次にヒサコを取り巻く他者関係を見てみる。ヒサコは、キヨコに撃つまねで働きかけ、キヨコも同じ動きで同調して応答してする（図 7-⑫）。そして、イツキに撃つまねで働きかけられて、ヒサコは同調して応答する。その後、イツキの「バン！」というより大きい声と動きに働きかけられて、ヒサコは倒れる（図 7-⑬）。ここでは、イツキが動きのリーダーとなって、今までの同調の状況を変えようとしていることが声や動きの大きさからわかる。それに応答して、ヒサコは動きを変化させている。その後、ヒサコとアユコの間で、撃ち合いという同調の応答が見られる（図 7-⑭）。さらに、モトキの後からの突然の働きかけに対して、ヒサコは咄嗟に同じように撃ち返すという同調の応答をしようとするが、モトキに既に撃たれていることに気がつき、倒れるという動きを変化させて応答している（図 7-⑮）。そして、ヒサコは、アキオを狙いながら、アキオとシンジの関係に参加していく。アキオはシンジとの関係を気かけながら、新しく生まれたヒサコとの関係に、鉄砲を向けることによって、応答していく。そこに、ユウキが入ってきて、アキオを狙う（図 7-⑯）。

最後は、授業者の撃つまねという働きかけに、ヒサコがはじめは逃げるという動きで応答するが、自分が撃たれたことに気づいたのか倒れるという動きに変更して応答する場面である（図 7-⑰）。

① シンジ → アキオ 働きかけの後、動きの変化と同調。

② タクヤ → アキオ 働きかけたが応答なし。

③ タカオ → アキオ 働きかけて同調、再び強い働きかけの後動きの変化。

④ アユコ → タカオ → アキオ 3 人に関係が広がり、2 人の間には同調する応答関係が見られたが、もう 1 組は応答なし。

⑤ アキオ → ミチオ 働きかけたが応答なし。

⑥ アキオ → タクヤ 働きかけたが応答なし。

⑦ アキオ → キヨコ 働きかけて同調する応答関係。

⑧ アキオ → ハルコ 働きかけて同調する応答関係。

⑨ アキオ → シンジ → タカオ 2 人の関係が 3 人の関係に変化し、加わった 1 人の働きかけに 1 人が応答し、もう 1 人もそれに同調する。

⑩ シンジ → チズヨ 働きかけて同調する応答関係。

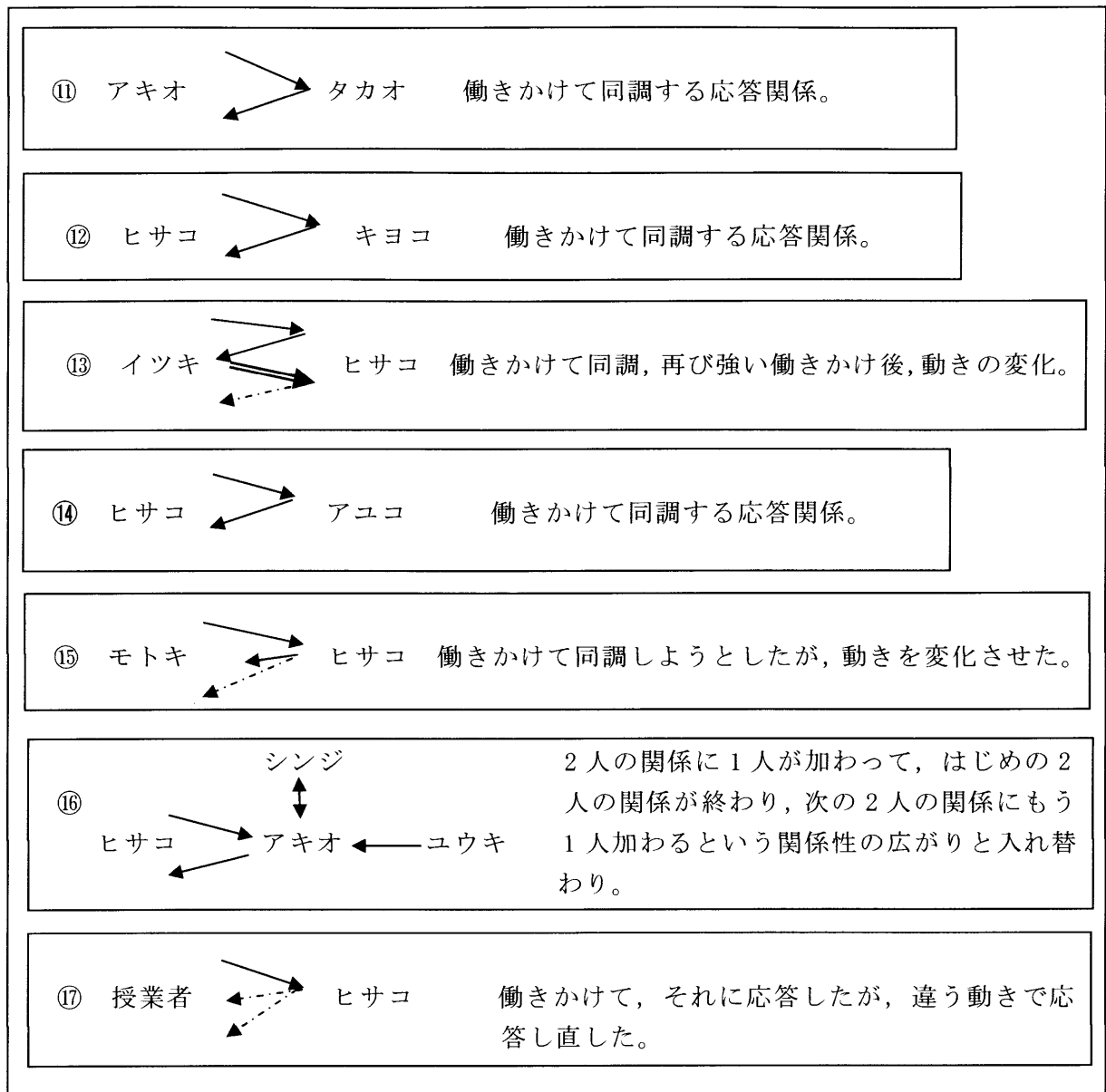


図 7 【事例 1】で見られた他者関係

図 7-②④⑤⑥の関係に関しては、働きかけはあるものの、応答関係が生まれていない。なぜなら、それは他者の働きかけである動きを見ていないのである。視界に他者の動きが入っていないので、応答することが不可能なのである。逆に、図 7-⑦⑧⑩⑪のような場面では、他者の働きかけが視界に入っており、気づいているので、動きの同調や変化などの応答が見られる。このことから、まずは他者を見ることによって他者関係が生まれ、そこから「踊っているということ」がはじまるのではないだろうか。

図 7-③⑬の関係では、2 人の間でそれぞれ同調という応答関係が見られた後、1 人の子どもの今までやっていた動きが大げさになったり声が大きくなったりしている。それにもなうように、踊り合っているもう 1 人の動きが同じ動きをする同調ではなく、撃たれたまねをして倒れるなど動きを変化させている。これは、片方の子どもが動きを大げさにするなど動きを変化させたということもいえるが、それは単なる動きの変化ではないのでは


ないだろうか。それは、同じ動きで同調し合って踊っているその状況を変えたかったと考えられる。そのため、自分がその状況を変えるリーダーとなって、積極的に動きや声を通して相手に仕掛けていったのであろう。そこで、相手はその他者のイメージを受けとって、倒れるなど動きを変化させたと考えられる。

図 7-⑮⑰の関係では、他者の働きかけに対して、抽出児のヒサコが応答としての動きを変えている姿が伺える。図 7-⑮では、撃つまねという働きかけられた動きに対して同じ動きで同調しようとして、それをやめて他者に既に撃たれているのだから、撃たれたまねという対応した動きに変化させている。また図 7-⑰では、撃つまねという働きかけられた動きに対応して、まずは逃げるという対応した動きで応答しているが、その後には撃たれて倒れるという動きで応答している。ここでは、抽出児ヒサコが他者の働きかけによって、動きを変化させながら応答していく様子がみられる。これは、他者からの動きを通したイメージの影響を受けて、ヒサコが他者に応答する時に自分のイメージを探りながら表現しているのではないだろうか。図 7-⑮では、他者が撃ったというイメージを大切に受けとって、撃たれたまねに変更していると考えられる。また図 7-⑰では、はじめは撃たれることから逃げるが、その後撃たれたというイメージになり、倒れるまねをしているのではないだろうか。

第 2 項 【事例 2】自己と他者との空間

第 2 時、2 人組の即興表現「撃ち合い」の場面である。第 2 時では、「撃ち合い」のはじめに、2 人組を組み、他者と背中合わせで振り向く動作からスタートすることとした。その後は、自由に 2 人でかけ合って踊っていることとした。

抽出児ヒサコと、そのペアであるリンコの活動場面を記述した。なお、文中に入っている番号は、表 7 の他者関係を整理するために記入した。

授業開始 後の時間	子どもの様子・授業者の働きかけ等	活動写真
18 分 19 秒	<p>●ビデオカメラ：第 2 時⑥と⑤と①より</p> <p>【抽出児ヒサコとリンコの 2 人組の活動から】</p> <p>子どもたちは、背中合わせで、音楽が流れるのを待っている。授業者の「では、いきます。」という指示が出る。①リンコは、ヒサコのからだを手でつくった鉄砲の先でつついたりしている。<u>ヒサコはリンコの手をもって、背中合わせになるようにリンコのからだを反転させようとしている</u>（写真 18）。リンコは完全にヒサコと背中合わせにはならず、ヒサコの方を見ている。音楽がなりはじめ、ヒサコとリンコが背中合わせのまま別々の方向へと走り出す。②2 人はほぼ同時に振り向いて撃ち合い、2 人とも倒れる（写真 19）。</p>	 <p>写真 18</p>

その後すぐに、③リンコがヒサコのところへ走っていく。ヒサコはリンコをかわしながら、振り向いて撃ち返すまねをする。リンコもヒサコも、手は鉄砲をもつまねをしている。ヒサコを追いかけるようにリンコが走る。そして、④リンコは鉄砲をかまえるまねをして、ヒサコにぶつかっていく。そして、ヒサコは走って逃げるが、その時は鉄砲をもつまねをしていない。(写真 20)。ヒサコは、リンコが迫ってくると、振り向いて手でリンコのからだに近づいてこないように遮る。⑤リンコは、ヒサコの足元にすべりこむようにして足を掴もうとするがかわされる。ヒサコは、また走ってリンコから逃げる。⑥リンコはヒサコの背中を撃つまねをして「バン！バン！」といいながら、ヒサコを撃つまねをする。ヒサコは走りながらリンコを振り返るが、鉄砲をもつまねはしていない。リンコは、ヒサコに手を伸ばす。また2人は走りはじめたが、ヒサコは鉄砲をもつまねをしていない。⑦追いかけながらリンコが「バン！バン！」といいながら、後ろからヒサコを撃つまねをする。ヒサコは走るのをやめてしゃがむ。そこにリンコもしゃがみこみ、足でヒサコの足を蹴るようにする。そして、立ち上がるヒサコの片腕を掴んで引っ張る(写真 21)。その後、リンコがズボン上げるため、ヒサコの腕をはなす。⑧ヒサコは、両手でつくった鉄砲でリンコを撃つまねをしてまた走り始めると、リンコは追いかけ、振り向いたヒサコの両手をリンコがもって、少し押し合いになる。ヒサコはリンコを撃つまねをして、その隙にまた走り始める。ヒサコはある程度走った後、リンコが違う友だちにぶつかってつまずいてヒサコとの距離が少しひらく。ヒサコは振り向いて⑨リンコが追いついてくるのをまって、両手で鉄砲を撃つまねをする。そして、またヒサコは走り出す。それをリンコが追いかける。走っている途中で、⑩授業者が他の子どもに撃たれて床を転がっているのを見ると、ヒサコは授業者に向って「バン！」といいながら撃つまねをして走る。そのヒサコの様子を見て、後ろから追いかけるリンコも途中で「バン！バン！バン！」といいながら授業者を撃つまねをして、ヒサコを追いかける。⑪ヒサコはリンコの方を向いて、両手を鉄砲の形にしている。そして、リンコはヒサコの足を蹴るように、足元にすべりこ




写真 19



写真 20

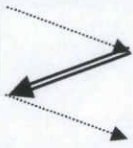


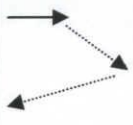


写真 21

20 分 00 秒	<p>む。すると、ヒサコはまた走って逃げる。リンコはヒサコを追いかける。2 人とも鉄砲をもつまねはしていない。途中、リンコはカメラを撮影している学級担任のまわりをゆっくり回り、それからヒサコにタッチをしにいく（写真 22）。ヒサコはリンコから離れてまた逃げる。リンコは、今度は歩いて追いかける。そこで、授業者の「はい、忍者！忍者よ！」という指示があり、テーマが「撃ち合い」から「忍者」に変わっていく。</p> <p>（授業開始後 18 分 19 秒から 20 分 00 秒までの 1 分 41 秒間）</p>	 <p>写真 22</p>
-----------	--	--

リンコは活動が始まる時から、ヒサコのからだをつつくなど、からだに触れている（表 7-①）。しかし、はじめの背中合わせから歩いて撃ち合う定型のところや、その後の「撃ち合い」では、お互いの動きに同調し、鉄砲をもつまねをしながら追いかけている（表 7-②③）。しかし、リンコがヒサコにぶつかっていくと、ヒサコは鉄砲をもつまねをせずに逃げる（表 7-④⑤）。途中、リンコが撃つまねをしながらヒサコを追いかける場面があるが、ヒサコのからだに触れようとするためか、ヒサコは鉄砲をもつまねをせずに逃げている（表 7-⑥⑦）。後半は、ヒサコからリンコを撃つまねをする（表-⑧⑨⑩）。しかし、リンコがヒサコのからだに触れようとする事が多く、なかなか「撃ち合い」のまねにはならない。

表 7 【事例 2】で見られたリンコとヒサコの関係性

他者関係	リンコ	関係性	ヒサコ
①	ヒサコのからだをつつく。 背中合わせにならない。		リンコを背中合わせにしようとする。
②	撃ち合う。倒れる。		撃ち合う。倒れる。
③	鉄砲をもつまねをしてヒサコを 追いかける。		鉄砲をもつまねをして逃げる。
④	鉄砲をもつまね。 ヒサコにぶつかっていく。		鉄砲をもつまねをしていない。

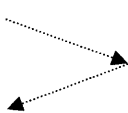
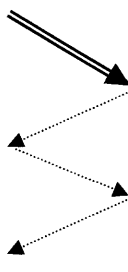
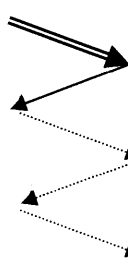
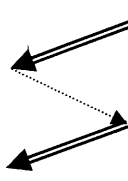
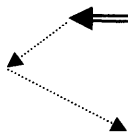
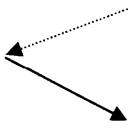
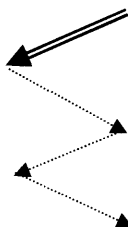
⑤	ヒサコの足元に滑りこんで足を掴もうとする。		かわして逃げる。
⑥	ヒサコの背中を撃つまね。 ヒサコに手を伸ばす。		振り返るが、鉄砲をもつまねをしていない。 逃げるが、鉄砲をもつまねをしていない。
⑦	ヒサコの背中を撃つまね。 ヒサコの足を蹴るようにする。 ヒサコの腕を掴んで引っ張る。		しゃがむ。 立ちあがる。
⑧	ヒサコの両手をもつ。		リンコを撃つまねをする。 リンコを撃つまねをして、逃げる。
⑨	追いかける		リンコが追いついてくるのをまって、撃つまねをする。その後逃げる。
⑩	ヒサコを見て、授業者を撃つまねをする。		授業者を撃つまねをする。
⑪	ヒサコの足元を蹴るように、すべりこむ。 追いかける。		リンコの方を振り向いて、鉄砲をもつまねをする。 逃げる。

表 7-②③⑩の関係にみられるように、定型の動きや授業者が介在した時には、ヒサコ


とリンコの間に動きの同調（かけ合いを含む）がみられる。

しかし、ほとんどの場面において（表 7-①④⑤⑥⑦⑧⑩），リンコがヒサコのからだに触れようとするなど、直接接触をする動きがみられる。リンコがヒサコに触れようとした時には、ヒサコも鉄砲をもつまねをしていないなど、そこには「撃ち合い」のイメージが生まれていないことがわかる（表 7-④⑤⑥⑦⑨⑩）。ヒサコが「撃ち合い」のイメージで踊ろうとして撃つまねなどで動きを仕掛けるが、リンコの直接接触により、踊れない様子も伺える（表 7-①⑧⑩）。

つまり、リンコとヒサコの間には、撃つまねという働きかけは時々あるものの、同調が少なく、そのため動きの変化も起きていないことがわかる。踊り合う 2 人の空間的距離が著しく狭くなり、それにより遊動する余地がなくなり、関係性が生まれなくなっているのであろう。

第 3 項 【事例 3】同調と変化の往還

第 3 時の 2 人組即興表現「スポーツ場面」の活動である。2 人組リズムダンスの授業者ペアのまねから、活動を止めずに引き続いて行った。授業者ペアとは、授業者と、この時間に授業参観を行った M 県 Y 市立 T 小学校の非常勤講師である。この活動のみ、授業者の相手役ということで急遽参加することとなった。「スポーツ場面」では、授業者ペアも一緒に活動を行いながら、「ドッジボール」「水泳」「ボクシング」という題材提示とともに、「スローモーション」「ストップモーション」「2 倍速」などの動きを変化させる指示を出していった。

授業開始後の時間	子どもの様子・授業者の働きかけ等	活動写真
10 分 22 秒	<p>【抽出児ヒサコとミナコの 2 人組の活動から】</p> <p>●ビデオカメラ：第 3 時⑥</p> <p>「ドッジボールいくよ。」という授業者の指示に、それまで背中合わせでツイストをしていたヒサコとミナコは離れ、①ミナコが「ドッジボールいくで。ボール私からな。」といいながら、ボールをもっているまねで腕を上げる。そして、ミナコは「ほい！」といいながら、ボールを力強く投げるまねをする。それに対して、ヒサコはジャンプしてしゃがみながらボールを受けるまねをする。それを見てミナコが何かをいう（聞き取り不能）。ヒサコは、ミナコに向かって投げ返す。ミナコは、頭の上でキャッチするまねをする。ミナコはまた、「ほれ！」といいながらボールを投げるまねをする（写真 23）。ヒサコはそれを素早く受けて投げ返すまねをする。それにとまって、ミナコは素早く受けて、投げ返すまねをす</p>	 <p>写真 23</p>

<p>10 分 36 秒</p>	<p>る。</p> <p>そこに、授業者の「スロー！超スローで。」という指示が出る。すると、②ミナコは「スローやで。スロー。」といいながら、さっきよりはゆっくり投げる。</p> <p>●ビデオカメラ：第3次⑤</p> <p>ヒサコは片足と右手をあげながら腕をゆっくり振りかぶって投げるまねをはじめは少しみせるが、ミナコがボールを投げるまねをすると、からだを斜めにして両手でゆっくりはさむようにして受けるまねをする。受けるまねをすると、からだのバランスをくずして前に倒れそうになりながら投げるまねをする。ミナコは胸の前で両手をそろえて受けるまねをする。そして、受けたボールをみるように、両手に視線を送る。それから、またゆっくり投げるまねをする。ヒサコは頭の上でボールを打つような動きで投げるまねをする。ミナコはそれを両手で胸の前で受け取って、今度は腕の振りを速くして強く投げるまねをする。それに合わせるように、ヒサコも素早く打ち返すようなまねをする。ミナコはすぐに、両手を胸の前に用意をする。そのまま少し止まった後、「投げて。」というように、その両手を振る。すると、ヒサコが右手で投げるまねをする。ミナコは受け取ったまねをして、投げ返す。ヒサコはすぐに打つように返す。ミナコも素早く頭の上で両手で打ち返す。ヒサコはバレーボールのアンダーハンドパスのように素早く打ち返す。ミナコはちょっと間をあけて同じようにアンダーハンドパスのように打ち返す。しばらく、投げ合いのまねが止まる。</p> <p>●ビデオカメラ：第3時⑥</p> <p>ミナコが右手をあげてボールをもつまねをしながら、他の2人組をみている。その視線を追うようにヒサコもみる。</p>	
<p>10 分 58 秒</p>	<p>そこに授業者の「2倍速。それ！」という指示がかかる。それをきいて、③ミナコが顔の横に両手をもって、「ここやに。」という。すると、ヒサコが少し速くボールを投げるまねをする。右手をあげてもつまねをしているボールを強調して見せ、「それ！」といいながら速く投げるまねをする。それをヒサコが素早く両手でとるまねをする。ヒサコが投げ返すまねをする間を空けずに、またミナコが「それ！」といって素早く投げるまねをする。すると、ヒサコが両腕ばらばらに3回振り回して、ボールを次々に投げるまねをする。ミナコは、ヒサ</p>	

11 分 15 秒

コの足元をねらって投げるまねをするが、ヒサコと同じように、笑いながら両腕を振り回す。

授業者から「水泳。超はや水泳！」という指示がかかる。④ヒサコがクロールの手のまねをして走り始める。ミナコは、はじめ平泳ぎの手のまねをしているが、前をいくヒサコを追い抜かそうとして走り出すうちに、クロールの手のまねに変わっている。2人とも笑顔で泳ぐまねをしている。授業者の「水泳、ストップ！」の指示で、そのまま2人は止まる。授業者が「溺れる！ごぼごぼごぼ」といって、溺れるまねをすると、⑤ヒサコもミナコも床に寝そべって手足をばたばたしながら溺れるまねをする（写真 24）。授業者が、「もう 1 回、超はや！」という指示を出しながら平泳ぎのまねをすると、⑥ミナコは授業者のまねをして平泳ぎのまねをして移動していく。ヒサコもミナコの後から、平泳ぎのまねをして移動していく。途中、ミナコはUターンして体育館前方へ行き、ヒサコはそのまま後方へ行く。授業者が「ボクシング！」という指示を出すと、ヒサコはミナコがいないことに気づいて、走ってミナコのところへ行く。ヒサコが泳ぐまねをしていたミナコに追いついて、そこで向かい合ってボクシングの打ち合いがはじまる。授業者の「超スロー。ゆっくり。」という指示を出すと、⑦ヒサコとミナコは、お互いの顎の下を狙って、同時にアッパーパンチをする。ヒサコは、頭を大きく後ろにのけぞらせて打たれたまねをする（写真 25）。次は、ミナコがまたヒサコと同時にアッパーパンチをしようとタイミングをはかって出した左手に、ヒサコが右手でアッパーパンチをする。するとミナコは「違う。こう。」といって自分の右手で自分の顎下をアッパーパンチしてみせる（写真 26）。そして、「いくで。」といって、ヒサコをみながら、お互いのアッパーパンチのタイミングを合わせて行う。タイミングが合うと、笑顔になる（写真 27）。次の授業者の「超はや。スタート！」という指示により、⑧2人は両手をつかって、次々に小さいパンチを繰り出していく。ヒサコはジャンプしながら大きく腕を横から振ってフックを3回する。その時のミナコはガードしている（写真 28）。その後、ミナコは鋭いパンチを1度出す。同時にヒサコも出す。また、2人は同時に、パンチを出す。そして、ミナコは裏拳のようにヒサコにパンチをするまねをして、ヒサコはそれを振り払うよう



写真 24



写真 25



写真 26



写真 27



写真 28

12 分 42 秒	<p>にする。ミナコがヒサコの方へ近寄って行っており、2人の距離が縮まる。手に実際に触れたりするようになる。そこで、授業者の「ストップ!」という指示が出て、ヒサコがミナコの方へパンチを出したポーズになり、ミナコはそのヒサコの腕をもった状態で活動が終了となる。</p> <p>(授業開始後 10 分 22 秒から 12 分 42 秒までの 2 分 20 秒間)</p>	
-----------	---	--

表 8-①②の関係では、ミナコが授業者の指示を復唱するような形でリーダーとなって声かけを行い、活動がはじまったりつながったりする場面がみられる。また、その声かけを受けて、ヒサコが同調していく姿が見られる。その踊り合う過程で、ヒサコが、素早くボールを投げ返すまねをしたり、ボールを打つまねをしたり、アンダーパスのまねをしたりして、動きや速さを変化させている。そして、それにミナコが同調していく様子が伺える。

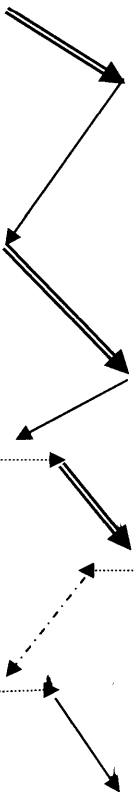
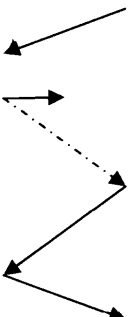
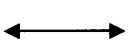
表 8-③では、ヒサコが授業者の指示に従って、速くボールを投げるまねをする。ミナコも、速く投げるまねをするなど、同調する様子が伺える。しかし、だんだん相手の働きかけを待たずにボールを投げるまねをしたり、相手の働きかけに対してボールを受けるまねをしないで投げるまねをしたりした、関係が崩れる場面も見られる。しかし、最後には、ヒサコの両手を振り回して投げるまねに、ミナコが同調する様子を見せ、笑顔になっている。同じように、関係が崩れそうになる場面としては、表 8-⑥があげられる。表 8-⑥では、2 人とも平泳ぎのまねをしているうちに、別々の方向へいってしまう。しかし、授業者の「ボクシング」という指示が伝わると、ヒサコはミナコのところへ走って行って、ボクシングのまねをしはじめる。ここでは、一旦ミナコとヒサコの空間的な関係が崩れそうになったが、また同調する様子が見られる。同調ということについては、表 8-④でも、ヒサコのクロールのまねをして、ミナコも同調し、2 人とも笑顔がみられる。表 8-⑦でも、ミナコがヒサコにアッパーパンチの見本を見せて、ヒサコとタイミングを合わせて同調し、笑顔になる場面が見られる。

表 8-⑤の溺れるまねの同調は、授業者や周りの子どもたちとの同調でもある。

表 8-⑧では、同調したり、動きを変化させてそれに同調したりという姿の繰り返しがみられる。

表 8 【事例 3】で見られたミナコとヒサコの関係性

他者関係	ミナコ	関係性	ヒサコ
①	<p>*授業者の指示「ドッジボール」</p> <p>ヒサコに「ドッジボール」と声をかけて、ボールを投げるまね。</p> <p>ヒサコに向かって何かをいう。 (聞き取り不能)</p> <p>頭の上でボールを受けるまね。 その後、声をかけながら投げるまね。</p> <p>ヒサコをまねて、素早く受けて投げ返すまね。</p>		<p>ボールを受けるまね。</p> <p>ボールを投げ返すまね。</p> <p>素早く受けて投げ返すまね。</p>
②	<p>*授業者の指示「スロー」</p> <p>ヒサコに「スロー」と声をかけて、ボールをゆっくり投げるまね。</p> <p>ボールを受けるまね。その後ゆっくり投げるまね。</p> <p>ボールを受けるまね。その後、速く投げるまね。</p> <p>ヒサコの打ち返すまねが伝わらなかったのか「投げて」という。</p> <p>ボールを受けるまね。その後投げるまね。</p> <p>素早く打ち返すまね。</p> <p>アンダーパスで返すまね。</p>		<p>腕を振りかぶってゆっくり投げるまねをしかける。 ゆっくりボールを受けるまね。 その後投げるまね。</p> <p>ボールを打つように投げるまね。</p> <p>素早く打ち返すまね</p> <p>ボールを投げるまね。</p> <p>素早く打つように返すまね。</p> <p>アンダーパスで返すまね。</p>

<p>③</p>	<p>＊授業者の指示「２倍速」</p> <p>顔の横に手でかまえながら「ここやに。」とヒサコに向かっていって、ボールを受けるまねをする。</p> <p>かまえたまま小さく受けるまねをする。その後、声をかけながら、速く投げるまねをする。</p> <p>ヒサコが投げ返すまねをするのを待たずに、声をかけて速く投げるまね。</p> <p>ヒサコの足元をねらって投げるまねの後、ヒサコと同じように両腕を振り回す。</p>		<p>速くボールを投げるまね。</p> <p>両手で素早く受けるまね。</p> <p>受けるまねはしない。 両腕を振り回して、ボールを連続で投げるまねをする。</p>
<p>④</p>	<p>＊授業者の指示「超はや水泳」</p> <p>ヒサコをみてから、１回だけクロールのまねをするが、ヒサコを追い抜こうと平泳ぎのまねに変わる。</p> <p>ヒサコをみて、クロールのまねに変わる。</p>		<p>クロールのまねをして歩く。</p> <p>クロールのまねをして走り出す。</p>
<p>⑤</p>	<p>＊授業者の指示「溺れる」</p> <p>溺れるまね。</p>		<p>溺れるまね。</p>

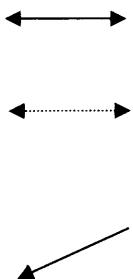
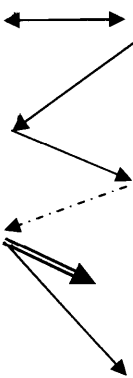
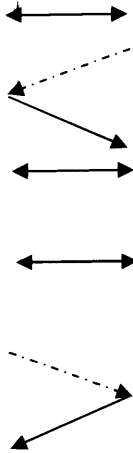
⑥	<p>* 授業者の指示「超はや水泳」</p> <p>平泳ぎのまね。</p> <p>体育館前方へ移動。</p> <p>* 授業者の指示「ボクシング」</p>		<p>平泳ぎのまね。</p> <p>体育館後方へ移動。</p> <p>その後、ミナコのところへ行く。</p>
⑦	<p>アッパーパンチのまね。</p> <p>アッパーパンチのまね。</p> <p>自分の顎下をアッパーパンチして見本を見せる。その後、ヒサコとタイミングを合わせてアッパーパンチのまね。</p>		<p>アッパーパンチのまね。</p> <p>その後、後ろにのけぞるまね。</p> <p>ミナコの手パンチのまね。</p> <p>ミナコと同時にアッパーパンチのまね。</p>
⑧	<p>小さくパンチのまね。</p> <p>ガードのまね。</p> <p>するどくパンチを出すまね。</p> <p>するどくパンチを出すまね。</p> <p>裏拳のまね。</p>		<p>小さくパンチのまね。</p> <p>ジャンプしながら、フックのまね。</p> <p>するどくパンチを出すまね。</p> <p>するどくパンチを出すまね。</p> <p>ミナコのパンチを振り払うまね。</p>

表 8-①②では、授業者の題材の指示を受けて、ミナコがそれを復唱するようにヒサコに声をかけている。そのことによって、ミナコがリーダーとなって働きかけが起こり、ヒサコがそれに応える形で踊っている。つまり、授業者のイメージする世界（題材）が、ミナコにしっかりと伝わり、それをヒサコに伝えることによって、ミナコとヒサコの間でイメージすることが一致して同調していく姿がみられるのだと考えられる。そして、同調しながら、そこでは様々な動きの変化が見られる。2 人の間に同じようなイメージが膨らみ、そこに同調しながら踊ったり、それを変化させながら踊ったりということを繰り返してい


るのであろう。

表 8-③⑥では、お互いの応答が速すぎるなどの理由から、一旦応答関係が崩れかかる。しかし、相手と同じ動きをしたり、授業者の指示であらたな題材が与えられたりすることによって、また同調していく様子が見られる。これは、動きや題材から、再び同じイメージをもてるようになるとためと考えられる。そのように同調や変化、さらには応答関係が崩れかかりながらもまた同調という過程の中で、表 8-③④⑦では、踊り合っている時に同調すると、2 人とも笑顔になる様子が見られる。

表 8-⑧では、しばらく 2 人が同調した後、動きを変化させ、また同調し、さらに変化という繰り返しがみられる。動きの変化というのは、同調という変化させるものがあるのはじめて生まれると考えられる。また、その変化に対して同調で応答することによって、また変化を起こすことが可能になるのであろう。

第 4 項 【事例 4】同調して一体になるということ

第 4 時の 4 人組即興かけ合いの「大縄跳び」の場面である。抽出児であるカイトを含んだ 4 人組を追っていくこととする。カイト・ユウキ・タイシ・タクヤの 4 人組が「大縄跳び」という題材で即興表現をしているところである。

授業開始後の時間	子どもの様子・授業者の働きかけ等	活動写真
9 分 56 秒	<p>【抽出児カイトを含む 4 人組の活動から】</p> <p>●ビデオカメラ：第 4 時④</p> <p>授業者の「4 人で大縄跳び！大縄跳びだよ。」というマイクの指示があり、それまで「テニス」という題材でボールを追いかけるまねをして走っていた①カイト・タイシが、後ろから声をかけたユウキの「大縄跳びやって。大縄跳び」という声で、ユウキのところへ集まってくる。ユウキが「回すよ。」と言いながら、右手で縄を持つまねをする。②カイトもユウキをまねて、右手に縄を持つまねをする。そこに、もう一人のメンバーであるタクヤが走ってきて、跳ぼうとするタイシの後ろに並んだ。カイトとユウキは、それぞれ自分に向かって時計周りで 1 周腕を回し始めたが、向かい合っているので回す方向がバラバラとなり、③それをみてユウキが回す方向を逆にした。カイトとユウキは、膝を曲げてタイミングを合わすように縄を回すまねをする（写真 29）。その間に、タイシはタクヤのからだを押しして先行ってという合図を指で送る。2 人の縄を回すタイミングが合ってくると、カイトとユウキは、縄</p>	 <p>写真 29</p>

10 分 44 秒

に入るタイミングをはかっているタクヤの方をみる。
④タクヤは縄に入って縄が自分の足をくぐるタイミングをはかって跳ぶが少し跳ぶスピードが遅い（写真 30）。縄を回しているカイトとユウキは、タクヤの跳ぶタイミングをはかって一旦縄を止めてから回す。それをみてタイシが「跳べてないやんか。」と言う。次にタイシが縄に入ったが、⑤入りのところで足に縄がひっかかりそうになった感じで上体を揺らす。しかし、そのまま 2 回、3 回とタイミングをはかって跳び続ける。タイシはカイトの方を向いて跳んでいる。⑥タイシの跳ぶタイミングとカイトの縄回しのタイミングは合っているが、ユウキの縄回しのタイミングはずれてくる（写真 31）。タクヤは、縄のタイミングにあまり関係なく縄を 1 度横切ってまた入ってくる。ユウキは、腕を止めてタイミングを合わそうとする様子を見せる。縄のタイミングは 1 回合うが、今度はユウキが腕を速く回しはじめる。そこに、タクヤが入ってきて、タイシの後ろに並んで跳び始めるがタイミングが合っていない。タクヤとタイシの間にはさんではいるが、縄回しを速くしたユウキとカイトのタイミングは合っている。タイシの跳ぶタイミングが速くなり、後ろを向いてお尻に縄があたらないようからだをそらせながら、縄の外に出て倒れる。タクヤはその場で小刻みに足踏みをし続ける。カイトが、「跳べてないやん。」という感じでタクヤを指差す。ユウキとカイトが縄回しをやめて、カイトも縄の外へ出る。そこで、一旦 4 人の活動は終わる。

しかし、カイトとユウキがまわりを見渡して、みんながまだやっているのを見ると、⑦カイトが倒れているタイシに「縄を回して。」というふうに指をさす。ユウキがまた縄を持つまねをしながら、タイシが起きあがって縄をもつまねをするのを待つ。タイシは、ユウキの向かい側に立ち、縄を持つまねをする。カイトは列に並びに行く。ユウキとタイシが揃って縄を回し始めるが、ユウキはゆっくりでタイシは少し速いので、速さが合わない。⑧ユウキが縄を持つ手を下で止めて、タイシとタイミングが同じになるのを待って、同じようなスピードで回し始める。⑨はじめにタクヤが跳ぶが遅い。タイシとユウキは、タクヤに縄回しのタイミングを合わそうとする。次にカイトがタイミングをは



写真 30



写真 31


<p>11 分 23 秒</p>	<p>かつて跳ぶ。タイシとユウキもタイミングを合わせる。</p> <p>⑩次にタクヤが跳ぶが、入るタイミングが遅い。カイトは反対側から跳ぶが、今度はあまりタイミングをはかっていない。タイシとユウキはタイミングが合わせられなくなり、ユウキが少し笑う。カイトは元のところからタイミングをはかって縄に入る。ユウキとタイシが、カイトの足の下に縄をくぐらすタイミングを合わせるようにして回す。そこで、音楽が軽快なものに変わる。カイトが跳んでいる前に並ぶようにしてタクヤも入ってくる。タクヤはタイミングが合っていない。同時に、縄を回すまねをしているユウキが、自分の足に注意を向ける。そこに、授業者の「大きく回してあげて！」というマイクの指示が入る。タイシは1度大きくジャンプして回した後、音楽に合わせるようにして速く回しはじめる。ユウキは、授業者のマイクの指示の声に顔を上げて、タイシが速く回しているのを見ると、同じように速く回しはじめる（写真 32）。カイトは音楽にのって、縄の中でステップを踏みはじめる。タクヤは小刻みにジャンプをはじめる。カイトが縄を出ると同時に、ユウキとタイシは縄回しをやめる。そこで、「さあ、次。宇宙空間でドッジボール！」という授業者の次の指示が入り、「大縄跳び」の即興表現は終了する。</p> <p>（授業開始後 9 分 56 秒から 11 分 23 秒までの 1 分 27 秒間）</p>	 <p>写真 32</p>
------------------	---	--

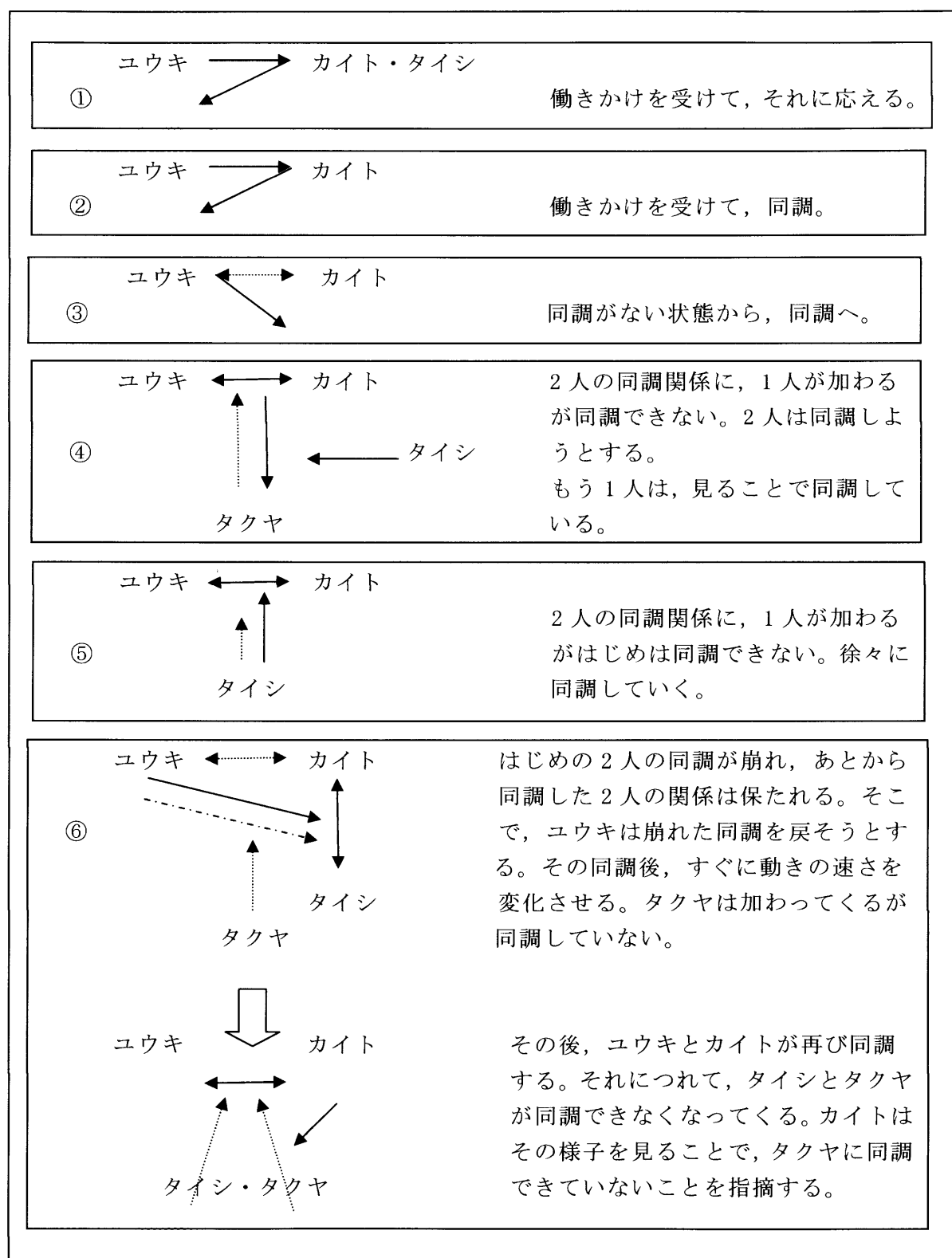
図 8-①②③⑧は、2 人の関係である。ここでは、1 人が働きかけて、もう 1 人がそれに同調する様子が見られる。また、はじめは同調していなくても、どちらかが徐々に同調していく様子が見られる。図 8-⑤においては、縄回し役の 2 人が同調していて、そこにもう 1 人が縄に入っていく、徐々に同調していく様子が伺える。

図 8-④⑨⑩については、縄回し役の 2 人が同調し、その 2 人と縄に入ってきたもう 1 人が応答したり、同調したりしていることがわかる。図 8-④については、跳んでおらず見ているタイシが、見ることで、縄回しのタイミングや跳んでいるタクヤのタイミングに同調していることが、発言からわかる。

図 8-⑥は、縄回し役の 2 人の同調が、縄回し役の 1 人と、跳んでいる 1 人の関係に変化していることがわかる。これは、同調した縄回し役の 1 人と跳んでいる 1 人が向かい合っているからであろう。しかし、もう 1 人の縄回し役のユウキも、ずれていることに気がついて同調する。そして、同調するとすぐに、速く回して動きを変化させる。その後、そ

の速い動きにカイトが同調し、再び縄回し役の2人が同調する。しかし、逆にカイトと同調して跳んでいたタイシは同調できなくなる。

図8-⑪では、タイシの縄回しを速くする動きの変化に、他の3人が同調していく場面である。しかし、動きが速いため同調の状態は長くは続かない。



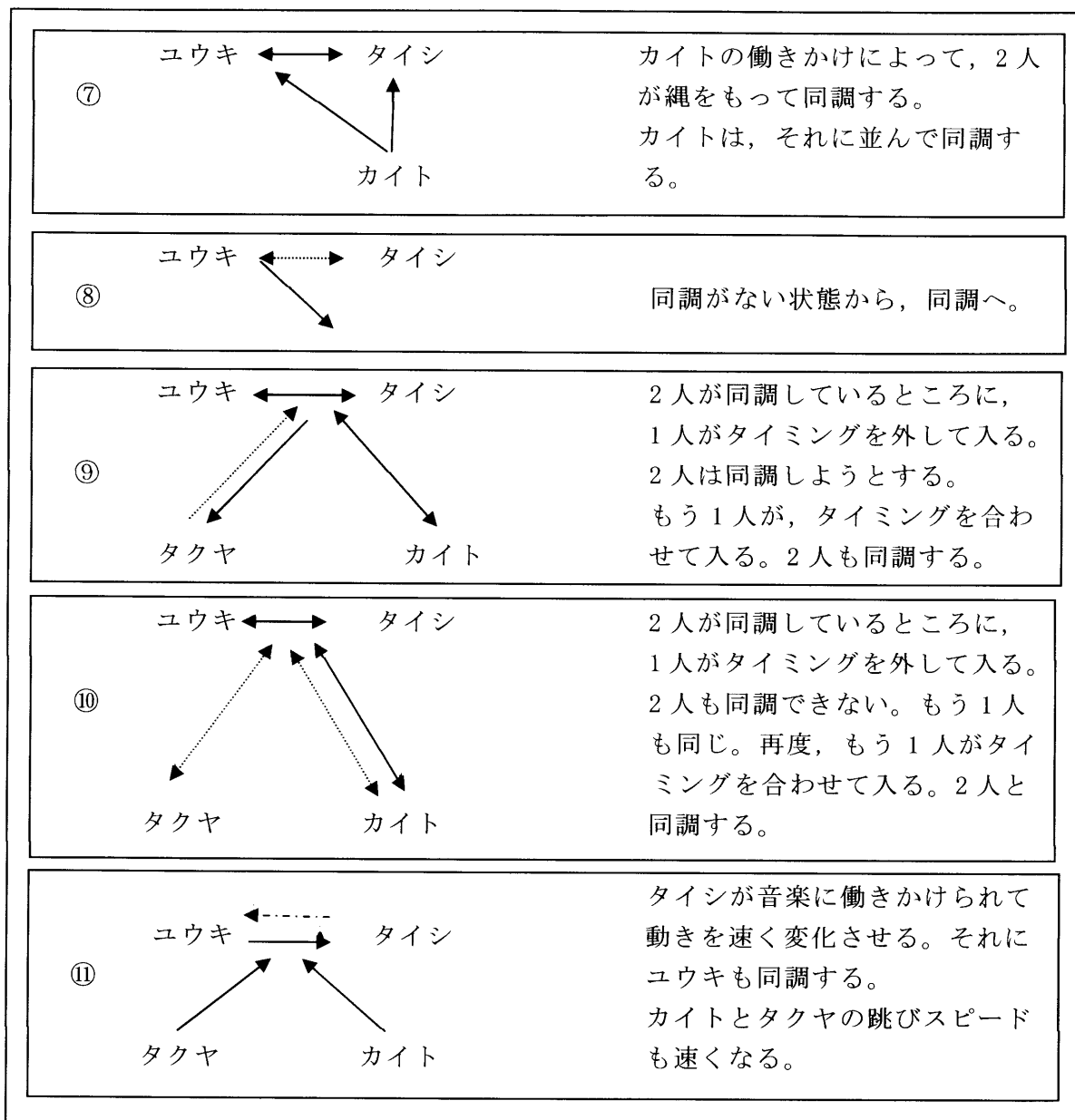


図 8 【事例 4】で見られた他者関係

図 8-④⑨⑩では、縄回し役の 2 人が同調し、縄を跳ぶ他者に働きかけている。ここでは、2 人が同調し、同じ動きで同じリズムを刻むことによって共振して、一体化しているのではないだろうか。その一体化した状態で、もう 1 人の他者と同調していると考えられる。3 人がそれぞれ同調し合っている状態とは異なると思われる。

図 8-⑥の関係では、縄回し役の 2 人の同調が、縄を跳ぶ他者によって崩れていることがわかる。同時に、縄を跳ぶ者と縄回し役の 1 人が、向き合って活動することによって、同調している。これは、向き合っているもの同士は、視界に他者の動きが入ってくるが、視界が遮られると同調することが難しいのであろう。逆に、図 8-④⑥においては、他者が跳んでいるのを見て、タイミングが合っていないことを指摘している場面がある。このことから、見るということは、実際に縄を跳ぶまねをしていなくても、跳んでいる他者の


リズムと同調することができるのであろう。



その後、図 8-⑥では、再び縄回し役の 2 人が速い動きで同調しはじめると、それまで同調できていた縄を跳ぶ者が、動きが速いため、同調できなくなってくる。これは、図 8-⑪でも同様である。図 8-⑪では、4 人が速い動きで同調するが、その同調は長続きせず、すぐに応答関係が崩れ終了するのである。これらの姿から、速い動きの同調は、他者がついていけず、応答関係を創ることが難しいと考えられる。

第 5 項 【事例 5】踊り合う他者を決めるということ




第 5 時の非定形リズムダンスの場面である。4 人組の様々な題材の即興表現の後、沖縄調のリズミカルな音楽をかけて、今度は題材になりきるといふより音楽のリズムにのって自由即興を行った。当初は、授業者が簡単な定型ダンスを示しつつ、みんなで円形になって見よう見まねで踊ろうと考えていた。そのため授業者は音楽をかけると、「みんなで、円になって！」と指示をしている。しかし、子どもは音楽がなりはじめると、既にほとんどの子が踊り出していたため、一応授業者は定型を示しつつ、自由即興とした。場所は、この時間だけ特別に設置したダンスステージ上である。

4 人組は、ヒサコ・ヒロヤ・ハルコ・キヨコである。はじめは、4 人組で踊っているが、そのうちハルコとキヨコ、ヒサコ・ヒロヤの 2 人組に分かれて踊り始める。前半の事例は、4 人組での踊りと、2 人組に分かれてハルコ・キヨコが踊る場面である。後半の事例は、2 人組になったヒサコ・ヒロヤが踊る場面である。

授業開始 後の時間	子どもの様子・授業者の働きかけ等	活動写真
21 分 55 秒	<p>【抽出児ヒサコを含む 4 人組の活動から】</p> <p>●ビデオカメラ：第 5 時⑥</p> <p>音楽がかかると、①キヨコがヒサコの方を向いて、両手を左右に振り始める。その動きがヒサコの目に入ると、ヒサコも同じ動きを始める。ヒサコは、キヨコの隣にいたヒロヤの方に視線をやる。ヒロヤはヒサコと目が合うと、両手の動きは腕が伸ばして左右にアクセントのある動きをする。すると、ヒサコの動きがヒロヤと同じ動きに変わっていく（写真 33）。ハルコは、ヒロヤが踊り出したのをみて、自分も腕を左右に振って踊り始める。ハルコとキヨコが向かい合って踊っている。②キヨコの腕の振りが音楽に合わせて滑らかな動きになっていく。それにつれて、ハルコの動きも腕を伸ばして滑らかな動きに変わっていく。キヨコとハルコは、両足を左右に揺らしながらからだをはずませている。ヒロヤが後方からからだをひねって回転しながら</p>	 <p>写真 33</p>

<p>22 分 24 秒</p>	<p>ら腕を左右に揺らしながら滑らかな感じで踊ると、ヒサコも右後方に顔を向けて踊ってみる。ヒロヤの滑らかな腕の動きに合わせるように、腕を振るタイミングをはかるヒサコの姿がみられる。ハルコがキヨコと向かい合う形を変え、ヒロヤやヒサコの方も見ながら踊る。それから、ハルコとヒサコが向かい合って踊りだす。</p> <p>＊ビデオ中断 授業開始後 22 分 24 秒から 22 分 33 秒までの 9 秒間</p>	
<p>22 分 33 秒</p>	<p>4 人は、2 人組をつくるためにジャンケンを始める (写真 34)。ヒサコとヒロヤ、ハルコとキヨコがペアになる。</p> <p>● ビデオカメラ：第 5 時①</p>	<p>写真 34</p>
<p>22 分 45 秒</p>	<p>③キヨコが、からだをはずませながら頭の上で腕を丸くして踊る。ハルコもそのまねをする。その後、ハルコが両腕を左右に振る。キヨコも、ハルコと同じように、両腕を左右に振って踊る。授業者の「はいはいはいはい！」という言葉がけが聞こえると、④ハルコは頭上で手を叩いて踊る。同時に、キヨコは両腕を左右に揺らしながら回転をして踊る。ハルコの動きが、左右に 2 歩ずつサイドステップして、両肘を後ろに引きながら踊り始める。すると、キヨコも同じ動きをする。2 人の動きや向きが合ってくると、ハルコもキヨコも肘を後に引いてはじめての 1 歩の踏み込みを強くしていく (写真 35)。そのうち、キヨコは、左右に 2 歩ずつのサイドステップではなく、左右に 1 歩ずつのサイドステップをする。ハルコは、頭の上で腕を丸くして踊る。キヨコもそのまねをする。その後、ハルコは先ほどの 2 歩ずつのサイドステップに戻る。キヨコは、両腕を左右に揺らしながら踊る。そして、ハルコは動きを少し止めるが、キヨコは片手をひらひらしながら回転して踊る。音楽がフェイドアウトするとともに、ハルコが胸の前に両腕で大きな丸をつくる。それをみてキヨコも同じポーズをする。</p>	 <p>写真 35</p>
<p>23 分 36 秒</p>	<p>(授業開始後 21 分 55 秒から 23 分 36 秒までの 1 分 41 秒間。うちビデオ中断 9 秒間を含む。)</p>	

次の事例は、ジャンケンでヒサコとヒロヤが2人組で踊り始めた場面からである。

授業開始 後の時間	子どもの様子・授業者の働きかけ等	活動写真
22 分 42 秒	<p>●ビデオカメラ：第5時⑥</p> <p>⑤ヒサコとヒロヤは、手を横に振りながら左右交互に行き来して踊っている（写真 36）。ヒサコは笑顔で、腕の左右の振りに合わせて、顔を振って腕を見上げるようにして踊っている。ヒロヤが手を振りながら1回転すると、それを見てヒサコも片手を振りながら1回転、逆回りももう1回転する。さらに逆回りでもう1回転すると、ヒロヤに視線を向ける。そして、ヒロヤの前で片手をひらひらさせる。しかし、ヒロヤは授業者の「ハイハイハイハイ！」のかけ声に注意がいき、授業者の腕振りのまねをする。そのため、ヒサコを見ていない（写真 37）。そこで、ヒサコは、逆回りにもう1回転しながら、ダンスステージの上から周りの子に視線を向ける。正面を向くとヒロヤに視線を向ける。ヒロヤは、ヒサコの方へからだを向けるが、両手を振ったり片手を振ったりする。そこで、ヒサコはまた片手をひらひらさせて1回転する。</p>	 <p>写真 36</p>  <p>写真 37</p>
23 分 04 秒	<p>●ビデオカメラ：第5時①</p> <p>その後、⑥肘を横にやる動きは、ヒサコとほぼ同時に踊る。ヒサコはそのまま踊り続けるが、ヒロヤが少し止まる。その後ヒロヤは、隣で踊っているキヨコとハルコのサイドステップのまねを始める。ヒサコは、一人で片手をひらひらとあげて踊っていたが、キヨコ・ハルコ・ヒロヤのまねをする。</p>	
23 分 21 秒	<p>●ビデオカメラ：第5時⑥</p> <p>ヒロヤは後ろから来たモトキのまねをして両手をあげて踊る。ヒサコは、右手をあげてひらひらさせながら、ヒロヤに向って「それじゃない。それじゃない。」と言う。ヒロヤは、ヒサコの片手をあげる動きをまねる。ヒサコは、片手をひらひらさせてゆっくり1回転すると、音楽がフェイドアウトしていき、ヒロヤの方に向かって「イエス！」といいながらポーズを決めるが、ヒロヤはヒサコの方を見ていない（写真 38）。</p>	 <p>写真 38</p>
23 分 38 秒	<p>（授業開始後 22 分 42 秒から 23 分 38 秒までの 56 秒間）</p>	

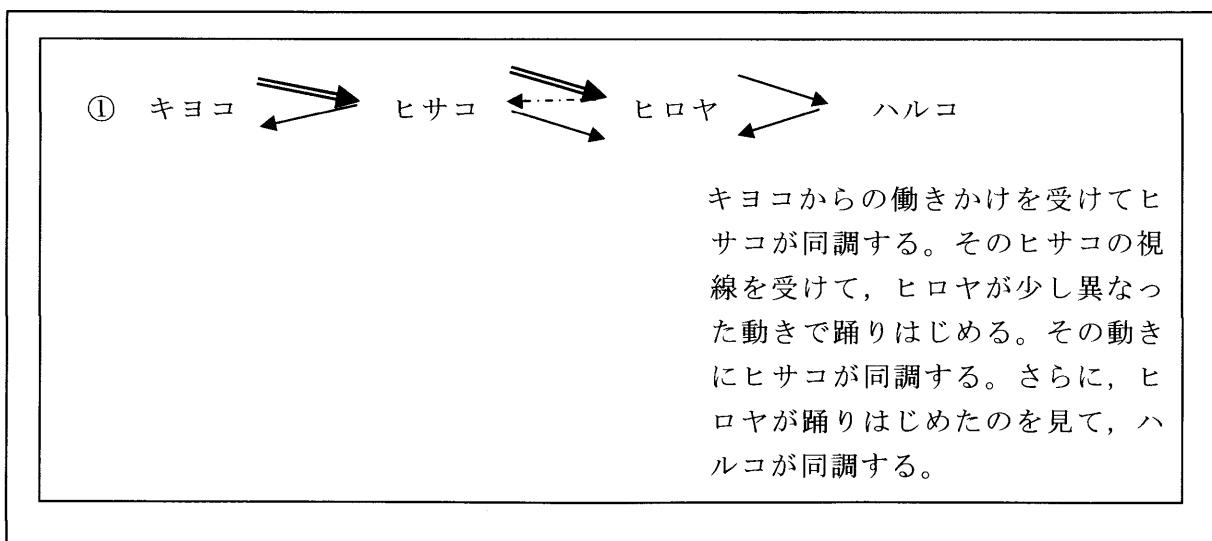
まずは、授業開始後 22 分 24 秒から 22 分 33 秒までの 4 人の即興リズムダンスで見られた他者関係を整理する。

4 人で踊り合っている図 9-①の場面では、キヨコから順番にリーダーとなって働きかけを行い、それに働きかけられた他者が同調や動きの変化を加えていっている様子が見られる。その応答関係は他者を見ることから始まっている。図 9-②では、変化した動きに働きかけられて同調する様子が、自然に 2 組に分かれたペアの中で、並行して行われている。

次は、ハルコとキヨコ、ヒサコとヒロヤが 2 人組で踊る場面の他者関係をそれぞれ表 9 と表 10 に整理する。

ハルコとキヨコの 2 人組は、表 9-③のように、キヨコとハルコの間で、順番に動きの変化がみられ、それにお互いが同調していく様子が伺える。表 9-④では、はじめはそれぞれが動きを変化させて出し合いながら、同調していく。左右のステップでは、同調とともに、ステップの踏み込みが強くなり、肘も後にひいてステップが強く踏み込めるように全身で踊るようになっていくのである。後半はお互いが動きを変化させ合って、時々同調する様子がみられる。

一方、ヒサコとヒロヤの 2 人組は、表 10-⑤に見られるように、はじめは同調して踊っているが、ヒサコがヒロヤを見ても、ヒロヤは授業者との関係性の中で踊っていたり、ヒサコを見ていなかったりする。そのため、ヒサコはヒロヤとの応答関係が築けない。表 10-⑥では、はじめは同調して踊るが、ヒロヤが隣で踊っているハルコとキヨコのまねをしはじめる。しばらくすると、ヒサコもそれに同調する。表 10-⑦では、ヒロヤが後から来たモトキのまねをする。ヒサコは、踊りながら「そうじゃない。」と言って、ヒロヤに自分のまねをさせる。ヒロヤはヒサコに同調して踊る。最後のポーズでは、ヒサコはヒロヤにアピールするようにポーズをして見せるが、ヒロヤはヒサコを見ていない。



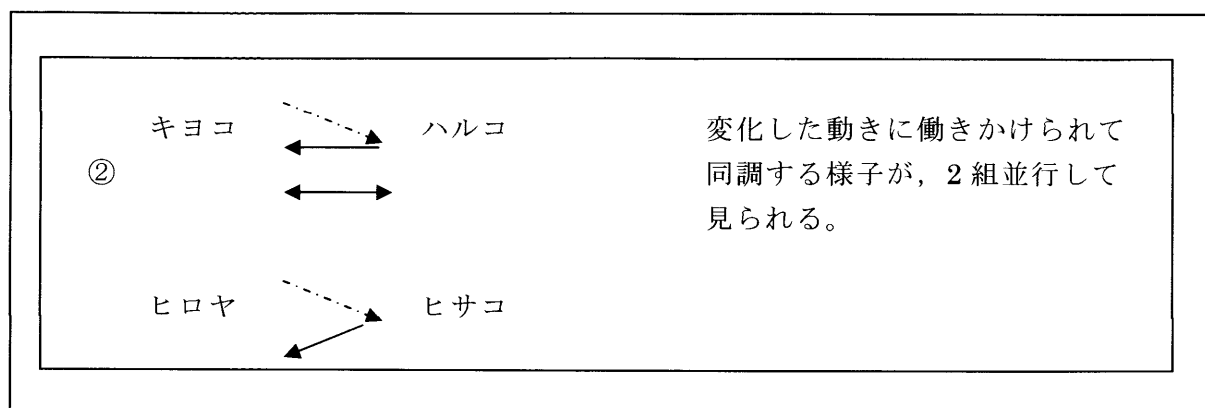


図9 【事例5】で見られた4人組の関係性

表9 【事例5】で見られたハルコとキヨコの関係性

他者関係	ハルコ	関係性	キヨコ
③	<p>キヨコのまね。</p> <p>両腕を左右に振る。</p>		<p>はずみながら、頭上で腕を丸くする。</p> <p>ハルコのまね。</p>
④	<p>頭上で手を叩いて踊る。</p> <p>左右に2歩ずつステップ。</p> <p>ステップの踏み込みを強くする。</p> <p>頭上に腕で丸をつくる。</p> <p>左右2歩ずつステップ。</p> <p>動きを止める。</p> <p>胸の前に両腕で丸をつくる。</p>		<p>両腕を左右に揺らし、回転する。</p> <p>ハルコのまね。</p> <p>ステップの踏み込みを強くする。</p> <p>左右に1歩ずつのステップ。</p> <p>ハルコのまね。</p> <p>両腕を左右に揺らし踊る。</p> <p>片手をあげて回転して踊る。</p> <p>ハルコのまねをしてポーズ。</p>

表 10 【事例 5】で見られたヒサコとヒロヤの関係性

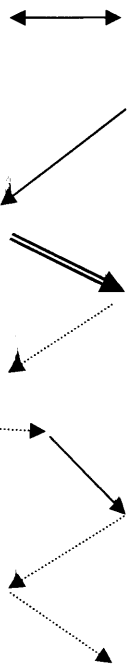
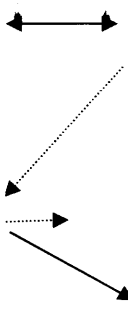
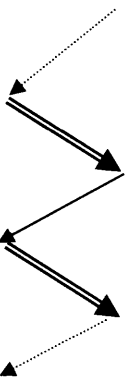
他者関係	ヒサコ	関係性	ヒロヤ
⑤	<p>ヒロヤと左右交互にステップ。</p> <p>ヒロヤのまねをして、1回転。 続けて逆回り。さらに逆回り。 ヒロヤを見て、ヒロヤの前で手を振る。</p> <p>逆回りをもう1度。 ステージのまわりの他者を見る。 その後、ヒロヤを見る。</p> <p>手を振って1回転する。</p>		<p>ヒサコと左右交互にステップ。</p> <p>手を振りながら1回転。</p> <p>授業者のまね。ヒサコを見ない。</p> <p>両手を振ったり、片手をふったりする。</p>
⑥	<p>肘を横にして踊る。</p> <p>手を振って踊る。 その後、ヒロヤ・ハルコ・キヨコのまね。</p>		<p>肘を横にして踊る。 その後、止まる。そして、ハルコとキヨコのサイドステップのまね。</p>
⑦	<p>ヒサコは手を振って踊りながら、ヒロヤに「それじゃない」と言って働きかける。</p> <p>手を振って1回転した後、ヒロヤに向かってポーズをする。</p>		<p>モトキ（第3者）のまね。</p> <p>ヒサコのまね。</p> <p>ヒサコを見ていない。</p>

図 9-①では、4 人がそれぞれ他者に働きかけられて同調したり、動きを変化させて踊ったりする様子が見られる。まず、はじめの働きかけとしては、音楽の要素が大きい。授業者が定型を提示しようとしたが、子どもはそれを見ずに踊っている。つまり、授業者の定型を手がかりにしなくても、自然と音楽に働きかけられていることがわかる。そして、踊り合う他者との働きかけのきっかけとしては、他者を見ることによって働きかけられるのである。

図 9-②では、自然に 2 人組に分かれて、動きを変化させたり同調したりして踊り合う姿が見られる。その後、4 人はジャンケンをして 2 人組に意図的に分かれる。このことから、踊り合う他者を決めて踊る方が、誰と一緒に踊るということがはっきりし、他者のまねをして同調しながら踊る楽しさや、動きを変化させて踊る楽しさが増すのであろうか。表 9-④にみられるように、ハルコとキヨコがサイドステップで同調して踊るところでは、同じ動きで同じリズムで同調していくと、どんどんステップの踏みこみがお互いに強くなっていく。それつれて肘も大きく動かされて全身のリズムの同調へと広がっていく。これは、他者のイメージやリズムを取りこみ、自己のイメージやリズムを膨らませていったためであると考えられる。そして、その踊り合いは、隣で踊っていたヒロヤも取りこんで踊り合う関係性を広げていくのである。

表 10-⑤⑥では、ヒロヤが授業者のまねをしたり、隣の 2 人組のまねをしたり、第 3 者のモトキのまねしたりして、ヒサコとは違う関係性をもつため、なかなかヒサコとの応答関係が生まれない。そこで、表 10-⑦に顕著に見られるように、ヒサコはヒロヤに視線を送ったり、自分がヒロヤに同調して踊ったり、が言葉によってヒロヤに働きかけたりして、応答関係をつくろうとしていると考えられる。

このように見てみると、踊り合う他者を決めて踊るということは、互いのイメージを交換し、同調して踊る楽しさや動きを変化させて踊る楽しさが増すということであろうか。

第 6 節 授業実践事例の解釈

ここでは、5 つの事例から、解釈されたことを記述していく。

第 1 項 同調と変化の往還で生まれる共感

【事例 3】では、授業者の題材の指示を、ミナコがヒサコに向って、言葉に出して繰り返している。また、ミナコはボールを投げるまねをする時に、「はい！」や「それ！」といながら行っている。ボクシングのまねの時には「ここやに。」といって、パンチする場所を確認する姿も見られる。このことから、ミナコとヒサコの間に行きかうボールのイメージや、撃ち合っているイメージが、2 人の間にある程度ははっきりと見えていたのではないだろうか。2 人の共有イメージが生まれるということは、他者の動きに同調しやすくなると考えられる。【事例 2】で、授業者が指示した定型の動きや、授業者の見本の動きの時には、ヒサコもリンコも同調して踊っていることからわかる。そして、共有イメージの中で、その同調はどんどん膨らんでいくと思われる。これは、【事例 5】の表 9-④のハルコとキヨコの姿にもみられるように、共有のリズムにのって踊っていくうちにどんどんステ

ップの踏みこみが強くなって、リズムを強調して踊り合っていく様子に見てとれる。リズムとは、「運動・音楽・文学などの進行の調子」（松村, 1988）であるので、拍のように定期的なものとは異なる。そこには、音楽や運動の感じというものも含まれていくことから、リズムはイメージともいえるのではないだろうか。

【事例 3】では、ミナコとヒサコの同調の後には、動きの変化が見られる。この同調と変化は繰り返し見られるのである。これは、同調によって膨らんだ共有イメージを、それぞれが題材との関係性によって、またイメージを変化させていっているのであろう。それにとまって、動きに変化が見られるのだと考えられる。そして、その他者の動きの変化に、さらに踊り合っているもう 1 人がその動きに同調していくのである。そして、その同調の後にはお互いがほぼ笑み合う姿が見られる。これは、他者の動きの変化に同調することとは、結果的に他者のイメージに共感することであることを示しているのではないだろうか。つまり、他者の動きに同調し、からだが同じように共振するのである。そのようなからだの状態は、他者と未分化であり、身体だけでなく気分的にも他者と一体となっていくと考えられる。そこでは、自己も介在して生まれた他者のイメージがしっかりと、踊り合う相手に伝わっているのである。そこには、自己と他者とが分かち難い存在として浮かび上がってきて、一体となって踊る楽しさがあり、だからこそお互いがほぼ笑み合うという姿が見られるのであろう。

第 2 項 イメージは他者関係の中で創り出されるということ

イメージとは、題材と自己との関係性であると考えられる。しかし、他者と踊り合う中で、自己と他者がそれぞれもっていたはじめのイメージは変わっていくのではないだろうか。

【事例 1】では、「撃ち合い」のイメージで 2 人が踊り合っている時、1 人が強い動きや声で働きかけを行う。タカオとアキオの「撃ち合い」では、タカオが、腕を素早く曲げ伸ばししながら、アキオを撃つまねをする。また、イツキとヒサコの「撃ち合い」でも同様に、イツキの「バン！」という大きな声とともにヒサコを撃つまねをする。それまでは、お互いに撃ち合って同調していた状況から、他者からの働きかけを受けて、撃たれた方は倒れて、その働きかけに対して異なった応答をするのである。このことから、撃ち合っているうちに、1 人がイメージを深め、そのイメージから生まれた動きで他者に働きかけを行ったのではないだろうか。そして、働きかけられた方は、働きかけた他者に同調することによって、はじめて「撃って一撃たれた」という 1 つの応答した表現として現われたのであろう。また、ヒサコがモトキに撃たれた場面では、一旦は撃ち返すまねをするものの、後で倒れるという動きで応答している。また、授業者の子ども全員を撃つまねという働きかけを受けて、一旦ヒサコはその場から逃げるが、みんながその場に倒れるまねをしている状況から、全員が撃たれたというイメージに変わり、ヒサコも倒れるのである。

これらの事例から、自己や他者のはじめのイメージは、他者と踊り合うことによって変わっていくということが考えられる。まずは、どちらかのイメージに同調して踊る姿がみられるかもしれない。しかし、同調して踊り合っているうちに、その状況を変化させるような働きかけがどちらからかあって、それに従って相手の動きも変化していくのである。

そして、そこで生まれているイメージは、自己と他者がそれぞれもっていたはじめのイメージとは変わってくるのではないだろうか。佐伯（2003, 351 頁）によると、イメージというものは、個人の頭の中の知識構造の一種であるという考え方もあるが、そうではなく状況に依存していると述べている。状況に依存するとは、自己と他者の相互に応答し合う関係として、そこに創り出されるものということである。これらのことから、イメージとは、個々が対象との関係性として生み出されたものであると同時に、踊り合っているという他者関係において、そのイメージがどんどん探究されていき、創り直され、「他者関係の変容」とともに、新たなイメージで踊っているのではないかと考えられる。

第3項 表現運動で見られる自由性

表現運動は、他の運動領域とくらべるとルールや戦術などがなく、プロセス重視のゴールフリー的な学習であるということからも、自由性が大きいといえる。しかし、その自由性とはどのような意味であろうか。

【事例3】の2人組の即興表現「撃ち合い」では、リンコがヒサコを追いかけて、ヒサコのからだに直接触ろうとしながら、自由に活動している。しかし、それによって、ヒサコはリンコと同調することができず、働きかけることもできにくくなっている。ここでは、応答関係が生まれていない。踊り合う2人の間に、空間がなく、他者にからの動きを拘束されるため、そこで働きかけや同調、動きの変化が行われていないことがわかる。その結果、ヒサコとリンコの間で、「撃ち合い」ということを忘れ、追いかけてこのような状態が見られる場面がある。このような状態は、「踊っているということ」にはなっていないといえるのではないだろうか。

この事例から、表現運動では、何をやっても自由ではないといえる。表現運動での自由性とは、他者と同調したり、動きを変化させたり、他者に働きかけたりするなど、他者にどう応答するのかといったところにあると考えられる。そして、その他者との関係性の違いによって、生まれてくるイメージも異なり、その表現も様々になってくるのである。そういう意味では、他者との関係性によって、表現も変容してくることになり、これがゴールフリー的な学習といわれるのであろう。

第4項 他者関係の深まりと広がり

【事例5】では、はじめ4人で即興リズムダンスを踊っていたが、自然に2人組に分かれていく姿が見られた。その後、4人はジャンケンをして2人組をつくる。さらに、ヒサコとヒロヤが2人組になって踊っている場面では、ヒロヤがヒサコとは違う第3者と同調していく。それによって、ヒサコとの応答関係が見られなくなり、ヒサコが何度もヒロヤを見たり声かけをしたりして働きかける様子が見られる。

このことから、他者関係を生むには、踊り合う他者が多数いる状況よりも、他者を特定して踊った方が応答関係を生みやすいと考えられる。限定された他者との関係性の中で、お互いの踊る姿を見ながら、動きに同調したり、それを変化させ合ったりして踊ることによって、関係が深まりやすくなるのであろう。また、そのように他者に働きかけたり、同

調したり、動きを変化させたりして、踊り合う他者との関係が深まるのが楽しいともいえる。

【事例 4】では、縄回しの 2 人が同調し、2 人の間に縄のイメージを浮かび上がらせ、一体となってタイミングを合わせている姿が見られる。その 2 人の同調に加えて、縄の中に入って跳ぶまねをする他者がいる。この他者は、2 人が同調しているところに働きかけて同調していくのである。また、ここでの関係は、この他者から 2 人に働きかけていくという一方通行ではない。縄を回すまねをしている 2 人も、お互いに同調しながら、さらに縄に入ってくる他者に対してタイミングを合わせようと一体となって働きかけるのである。

【事例 5】のハルコとキヨコがサイドステップでどんどん同調していく場面では、隣でヒサコと一緒に踊っていたヒロヤが、ついハルコとキヨコの関係性にひかれていって、同調しはじめるという姿が見られた。このことから、2 人の関係の深まりは、深まれば深まるほど、第 3 者に働きかける力となり、関係を広げていくことにつながるといえるのではないだろうか。

第 5 項 見ることは他者になること

【事例 1】【事例 4】【事例 5】では、他者の働きかけを見ることによって、それに応答している様子が見られる。【事例 1】では、撃つまねをするという他者からの働きかけを見ている場合は、それに撃ち返すなどの応答を行っている。しかし、働きかける他者に背を向けていたり視線を向けていなかったりする場合は、応答することができない。【事例 5】では、逆に 4 人で即興リズムダンスを踊り合う時に、視線を他者に送っていき、他者の踊りはじめた姿を見ることによって、リレーのように踊りが広がりはじめる様子が見られる。

【事例 4】では、縄を回している 2 人の間に、縄を跳ぶ他者が入ってくると、視界が遮られて縄回しの 2 人のタイミングがずれてくるとい様子が見られる。逆に、縄を跳んでいる子どもと、その子どもと向かい合って縄回しをしている子どものタイミングは合ってくるという姿が見られた。また、縄を跳んでいない子どもが、跳んでいる他者をみて、タイミングのずれを指摘している。

このようなことから、踊り合う他者関係は、まず他者を見ることによって、他者から働きかけを受けて生まれてくることがわかる。そして、自己は、他者を見ることによって、その他者に同調すると考えられる。他者のように踊りはじめたり、自己は見るという立場で他者のように踊るはじめることはなくても、他者と同じイメージをもったりするのであろう。佐伯（2003, 355 頁）は、見るということは、全身がそれに向かうことであり、全身で応じることでであると述べている。このことから、他者を見るということは、「踊っているということ」をスタートさせると同時に、他者になって見るということでもあると思われる。

【第Ⅲ章の引用・参考文献】

松村 明（1988）『大辞林』 p. 2532

佐伯 胖（2003）「『からだ』から考える授業－体育論の再考－」『「学び」を問いつづけて』
小学館 p. 351

佐伯 胖（2003）前掲書 p. 355

白石陽一（1994）「教授学研究における『相互主体性』の問題」『熊本大学教育学部紀要，
人文科学』第 43 号 pp. 199 - 213

第Ⅳ章 「踊っているということ」に見られる他者関係とその変容

第Ⅱ章と第Ⅲ章で明らかになったことをもとにして、第Ⅳ章では、「踊っているということ」の中で見られる他者関係はどのようなものであるか、また、その他者関係は、自己と他者が踊り合っている中でどのように変容していくかについて明らかにしていく。

第1節 「踊っているということ」独自の他者関係とその変容

【事例1】の「撃ち合い」の即興表現では、抽出児アキオを取り巻く他者関係を見てきた。この活動では、踊り合う他者を設定しなかったため、アキオは、2分13秒間の活動の中で、体育館を駆け回りながら、その場で出会った他者と次々に、同調して撃ち合ったり、倒れて撃たれたまねをして他者とかけ合ったり、動きを変化させたりしながら、9人の友だちとの関係性が見られた。時には、2人組ではなく、3人で踊り合う場面もあった。また、【事例5】の非定型リズムダンスの活動では、4人組のキヨコ・ヒサコ・ヒロヤ・ハルコが、音楽がなりはじめると、それぞれが他者の方を見ながら、順にリズムにのって踊りはじめ様子が見られた。ここでは、他者の方を見ながら、他者と同じような動きをしながらも、音楽にのって次々と動きが変わっていく様子が見られた。また、その動きも、手が上や横などはっきりとした動き方ではなく、リズムにのるように、動きというよりものが自然に移り変わっていく様子が見てとれた。これらの事例では、「応答関係」や「役割交替」「解の宙づり」が見られるものの、子どもたちは、他者をはっきりと意識しておらず、よって自己も意識化されていないのではないかと考えられる。他者の動きに明確に働きかけられて、意識的に同調して、他者のまねをして他者になってみようとしたたり、「次は自分がこんなふうに動いてみよう」と自己に対しても意識的になったりしている状態ではないと考えられる。つまり、無意識のうちに、他者と応答し合ったり、どちらかが動きのリーダーとなって「役割交替」が行われたり、動きを変化させて「解の宙づり」を行ったりしているのである。ここでは、題材や音楽など表現運動に誘う対象物、他者や自己、体育館という踊る場所までも、それらすべてが融合しており、混沌とした中で踊っていたのではないだろうか。そして、他者の存在と自己の存在は未分化な状態であり、自己があらわれてくる前の状態であると考えられる。自己や他者をはっきりと認識されていないため、そこには踊る恥ずかしさはなく、またはっきりしたイメージもなく、動きも場全体から働きかけられるイメージから生まれてきたものであると思われる。このような状況はすべてが溶け合った状態であるため、この場合の他者関係は「融合関係」といえる。ここでは、自己と他者は無意識の中で、全体を含んだ場に溶け込み身をゆだねて浸っていると考えられる。

【事例4】の図8-④⑤⑥⑨⑩では、「大縄跳び」の即興表現で、踊り合っている人数が3人や4人となっている。ここでは、同調して縄回しをしている2人組に、もう1人が縄に入って同調しようとするが、同調できなかったり、少しずつタイミングが合ってきて同調したりする様子が見られた。また、【事例5】の表10-⑤⑥の非定型リズムダンスでヒサコとヒロヤが踊り合う場面では、はじめは音楽や4人組になった他者に働きかけられて、「融合関係」の中で、自他の意識なく混沌とした状態で踊っていた2人が、ジャンケンで

して、2人組になる。ここで、はっきりと踊り合う他者を特定したことになる。つまり、他者の意識が芽生えたともいえる。そして、ヒサコはヒロヤの方を見ながら意識して踊るが、ヒロヤはなかなかヒサコに同調して踊ったり、かけ合って踊ったりできない。時々ヒサコのまねをして踊るが、違う2人組や教師の動きのまねをしたりしている。つまり、ヒロヤは、ヒサコのイメージの働きかけを受けて踊ることがなかなかできないでいる。ここでは、ヒサコの働きかけを受けて、それをヒロヤのイメージとすり合わせて、自分のイメージでヒサコに働きかけてはいないのである。そんなヒロヤに対して、ヒサコは最終的にはヒロヤに積極的に働きかけていくが、途中は時々ヒロヤを意識せずに踊り出す場面が見られる。これらの事例からは、「大縄跳び」の即興表現では、同調して跳ぼうとしているが、跳べたり跳べなかったりしている子どもがいたり、非定型リズムダンスでは、ヒロヤやヒサコのように他者に同調しようとしてみたり、同調できなかったりする中を、遊動しているように見える。ここでは、自己と他者は分化していて、「応答関係」はあると考えられる。しかし、他者からの働きかけを受け取ったり、受け取らなかったりしており、そのために、自己のイメージも明確にはならず、それが表現されていないと思われる。ここでは、他者に自分のイメージでリーダーとなって積極的に働きかけるという「役割交替」や、意識的に動きを変化させるという「解の宙づり」は見られにくいと考えられる。つまり、自己と他者との間で、共有イメージを探求している過程であると思われる。他者に働きかけを受けてはいるが、他者のイメージになりきって、それに自分のイメージをすり合わせて表現したり、自己が覚醒して自己のイメージが明確になっていなかったりすることから、ここでの他者関係は、「他者になる－他者になれない」という「応答関係」であると考えられる。

【事例5】の表9-③④では、非定型リズムダンスでハルコとキヨコが踊り合う場面である。はじめは4人組で、音楽と一体となって「融合関係」の中で踊っていたが、その後ジャンケンをして2人組になる。ここで、踊り合う他者を明確に意識して踊りはじめたことがわかる。さらに、2人組になってからは、同じ動きや同じのりでの同調や、それを変化させる動きの繰り返しが続いていく。同調しては変化させ、変化が続いては同調するという繰り返しである。左右2回ずつのサイドステップを、2人でどんどん強く踏み込んでいって、力強いのりで共振する状態が少し続いたかと思えば、左右1回ずつのサイトステップに変わっていき、それに腕の振りがつくなど、動き方や動きの質がどんどん変わっていくのである。しかし、最後のポーズは他者のまねをして同調するなど、同調と変化がバランスよく見られるのである。ここでは、他者と共有したイメージに同調し、同じリズムにのって共振しながらも、自己が自分の状態に気付いているといえる。そのため、他者と踊り合う中で、自己が明確に意識される時があり、自己から生まれたイメージをともなった動きも多く表現されているのである。つまり、自己の中で、共有イメージに陶醉しながら他者になったり、他者にはならず、自己に意識的になって覚醒しながら自己のイメージで積極的に他者に働きかけたりしているのである。だからこそ、意識的に動きのリーダーとなって働きかける「役割交替」が見られたり、意識的に動きを変化させる「解の宙づり」が多く見られたりするのであろう。中村(1991)は、異化作用は同化作用よりも高次の調和をもたらすと述べており、そのため、この同調と変化の繰り返しというのは、「他者になる－他者にならない」という関係性の中では、他者のイメージをしっかりと受け取りつつ、

自己のイメージを伝えるということが相互に行われる「共感関係」と考えられる。この「他者になる－他者にならない」という「共感関係」の中では、立ちあらわれる動きのバリエーションが増えるというだけではなく、動きの質が変容したり、のりが変容したりするなど、表現の質の変容が見られた。それが、所謂よりよい表現の立ちあらわれであったり、表現の多様性であったりすると考えられる。さらに、この「共感関係」では、自己が明確に認識される瞬間があるため、自己と他者とが完全な相互主体の関係になっており、そこには恥ずかしさが生まれたり、自己と他者の差を意識するような比較関係が生まれたりはないと考えられる。

ここまで見てくると、「応答関係」「役割交替」「解の宙づり」という関係が、未分化な状況の中で見られたり、明確に見られたりしながら、また、出現の頻度などを変えながら、「融合関係」「応答関係」「共感関係」という3つの他者関係が見られることが明らかになった（表11）。そして、この3つの他者関係は、自己と他者とが未分化な様態があったり、「他者になる－他者になれない」という関係があったり、「他者になる－他者にならない」という関係があったりして、「踊っているということ」に見られる独自の他者関係であると考えられる。

表11 「踊っているということ」独自の3つの他者関係

他者関係	関係の内容	他者関係図
融合関係	自己と他者とが未分化な状態	
応答関係	「他者になる－他者になれない」	
共感関係	「他者になる－他者にならない」	

これら3つの「踊っているということ」に見られる他者関係は、表現運動の授業実践の子どもの姿からは、自己と他者が踊り合っている中で、単元を通して、段階的に学習を積み重ねると見られるようになるものではないと考えられた。段階的ではなく、1つの活動の中でも、「融合関係」が見られたり、「応答関係」が見られたり、「共感関係」が見られたりしている。【事例3】の表8-④⑤では、他者と一緒に泳ぐまねで体育館を走り回ったり、授業者の動きのまねで、溺れるまねをして床に寝転がったりして、場や他者と渾然一体となって踊っている「融合関係」が見られた。しかし、同じ活動である【事例3】の表8-③⑦のように、「役割交替」や「解の宙づり」が多く見られ、2人とも笑顔になっている「共感関係」が見られることもあった。【事例5】でも同様に、図9-①の4人組の非定形リズムダンスで見られるように、音楽やダンスステージ、他者が含まれた場に溶け込むように踊る「融合関係」が見られたこともあれば、表9-④のようにハルコとキヨコの間で多くの「解の宙づり」が見られ、他者の動きに同調しながらも、積極的に自分のイメージで働きかけていくという「共感関係」も見られた。また、同じ活動でも、表10-①で見られるように、「他者になるー他者になれない」というヒサコとヒロヤのような「応答関係」も見られた。つまり、「踊っているということ」の中で見られる3つの他者関係は、瞬時に移り変わり、このように「他者関係の変容」が見られる中で、「踊っているということ」が立ちあらわれてくると考えられる。

【第Ⅳ章の引用・参考文献】

中村雄二郎(1991)『かたちのオデッセイーエイドス・モルフェー・リズム』岩波書店 pp. 204

- 232

【結論】

【まとめと今後の課題】

本研究では、学習構造の視点から、表現運動の授業では、どのような他者関係が生み出されていたのかということについて明らかにし、学習構造の転換をはかることによって、そこには、どのような他者関係があり、その他者関係がどう変容していくかについて明らかにすることを目的として研究を進めてきた。

第Ⅰ章では、教師の表現運動に対する指導の苦手意識から、教師が子どもに動きの獲得をさせることを重視したツリー型の学習構造が行われており、そこから比較関係や埋没関係を創り出していることが明らかとなった。そこには、子どもが恥ずかしさを感じるということや、多様な表現があらわれにくいという問題性が見られた。それは、他者とのかわり合いの中で個を生かすという、表現運動の特性を子どもが味わっておらず、表現運動の学習過程の特徴からも外れていることが明らかとなった。そこで、学習構造の転換として、先行研究を概観して、リゾーム型の学習構造から他者関係を捉えると、そこでは、自己と他者との間に、段階的な発信・受信の関係があることが明らかとなった。表現運動で問題とされてきた子どもが感じる恥ずかしさや表現の多様性のなさも、その他者関係の中では見られないと報告されていた。表現運動における他者関係では、ツリー型の学習と考えられる先行研究では、自己にとって他者が手段として捉えられ、さらに表現運動自体も人間関係構築のための手段となっていることが明らかになった。リゾーム型の学習構造では、自己にとって他者が目的になったり手段になったりしていて、そこでは相互主体の関係が見られた。

第Ⅱ章では、表現運動で見られる他者関係を明らかにするために、ダンス文化の視点と現象学的視点から考察していった。ダンスの発生では、自己は他者になることで自己を発見し、認識していったことが明らかになった。そのような自己認識と他者理解は、ダンスの発生時だけに見られることではなく、ダンス文化の変遷においても、絶えず表裏一体の関係を保って発展してきたことがわかった。つまり、「踊っているということ」は、自己認識と他者理解との往還であるということが明らかとなった。現象学的視点からは、自己と他者が主体とも客体ともわがちがたく一体となって同調したり、踊りの客体や主体になったりしていることが明らかとなった。その中で、自己と他者がそれぞれのイメージをもって、主体となって働きかけたり、客体となって働きかけられたりして、まねをしたりかけ合ったりするという「応答関係」が見られると考えられた。また、他者に誘いかける役割が交替されたり、イメージをともなう動きの仕掛けが交替されたりする「役割交替」や、応答関係を継続するための様々な変化（くずし）である「解の宙づり」が見られると考えられた。そして、この現象学的視点を重視した授業づくりを行うことの重要性としては、表面的な動き方の問題や自己が楽しんでいけば「踊っているということ」ではなく、自己と他者との間で主体・客体が相互に入れ替わるような関係性の中で、そのダンス形式の中にこめられている意味を体感することが大切であるということが明らかになった。

第Ⅲ章では、「他者関係の変容」を生み出すような表現運動の授業実践を取り上げた。ここでは、音楽（リズム）や題材、モノ（新聞紙・わりばしなど）、授業者の動きの提示や簡単な定型の動きなどを通して、自己と他者とが踊り合う空間を創っていった。そして、他者関係が生み出されるように、他者と一緒に踊り合う即興表現を中心とした活動を行った。こ

の授業実践の事例を通して、次の5点が明らかとなった。

- ①他者との動きの同調によって、自己と他者とが共有するイメージが膨らんでいき、イメージが変化して、一方から動きの変化が見られた。それに、またもう一方が同調していくという繰り返しが見られた。その同調と変化の往還の中で、他者と一体となって踊る共感という楽しさが見られた。
- ②自己と他者とが踊り合っている中で、題材との関係性だけでなく、自己と他者とが同調して踊ることによって、イメージが探究されていき、新たなイメージが創り出されていた。
- ③表現運動における自由性とは、他者と同調したり、動きを変化させたり、他者に働きかけたりするなど、他者とどう応答するのかということであるといえた。その他者との関係性の違いが、表現の違いとなって立ちあらわれてくることが明らかになった。
- ④自己と他者の2人の関係性が深まるほど、第3者に働きかけるという発信となり、関係が広がっていくことが明らかとなった。
- ⑤踊り合う他者関係は、他者を見ることから始まり、他者からの働きかけを受けて生まれてくることが明らかとなった。また、見ることによって、他者と共有イメージをもつことがわかった。

第Ⅳ章では、第Ⅱ章と第Ⅲ章から、明らかになったことをもとに、「踊っているということ」独自の他者関係を明らかにした。自己と他者は未分化な状態で、そこには題材や音楽などの対象物も含みこんだ場と溶け込んで踊る「融合関係」があった。そこでは、「応答関係」「役割交替」「解の宙づり」という関係性が、無意識の内に存在していた。また、他者の働きかけを十分受け取ることができずに、そのため自己のイメージが明確になっておらず、他者のイメージに自己のイメージを含めて表現していない姿が見られた。これは、自己と他者が共有イメージを探求している過程であると思われた。ここでは、他者と自己は分化しており、「応答関係」は見られるものの、自己が積極的に自分のイメージで他者に働きかける「役割交替」や「解の宙づり」は見られないと考えられた。このような関係は、「他者になる－自己になれない」という「応答関係」であると考えられた。また、他者の働きかけを受けて、他者とイメージを共有しながら、他者と同じリズムで共振し、他者になりきっている自分の状態にも気づいて、自分なりのイメージでまた他者に働きかけるという、同調と動きの変化が繰り返される姿が見られた。ここでは、「役割交替」や「解の宙づり」も多く見られた。これは、「他者になる－自己になる」という「共感関係」であると考えられた。これら3つは、「踊っているということ」に見られる独自の他者関係であることが明らかとなった。そして、「他者関係の変容」とは、この3つの関係性が、段階的に見られるのではなく、1つの活動の中でも、瞬時に関係を変容させながら、「踊っているということ」を成り立たせていることが明らかになった。

本研究では、表現運動の授業で、他者関係を手段として扱い、動きやよりよい表現を獲得させてきた従来のツリー型の学習構造からの転換をはかり、「踊っているということ」の中にはどのような他者関係があるのかということについて明らかにしてきた。そして、このような他者関係の中では、子どもに動きを獲得させなくても、表現のバリエーションや質をともなった表現が立ちあらわれる可能性も示唆することができた。また、そこでは、自己と他者が相互主体の関係になっているため、恥ずかしさや比較関係が生まれにくいということも考えられた。

しかし、本研究では、実際に表現運動の授業実践を行っていく上で、ここで明らかになった「踊っているということ」独自の3つの他者関係を踏まえて、どう主題を設定し、どう他者関係を創っていき、立ちあらわれている他者関係をどう見極めていくかといったことが、明らかになっていない。そのため、これらを明らかにしていくことが、今後の実践的研究の課題である。

【卷末資料】

【巻末資料目次】

資料 1 表現運動指導案（第 1 時から第 5 時） . . . i

資料 2 デジタルポートフォリオ（第 1 時から第 5 時） . . . xi

第3学年1組 体育科学習指導案

日 時：平成19年10月24日（水）第3限

場 所：M県Y市立T小学校 体育館

授業者：柳瀬 慶子

第1時 授業案

1. 本時のねらい リズムにのったりイメージをふくらませたりしながら，友だちと踊り合うことを楽しむ。
2. 準備物 音楽MD・MDデッキ・新聞紙・タンバリン・カラーコーン（4本）
ビデオカメラ（6台）・ビデオテープ（6本）・三脚（5本）・ICレコーダー
ゲームテープ・マイク（2本）・マイクスタンド（1本）・感想カード

3. 指導過程（45分）

学 習 活 動	教 師 の 支 援
1. ジャンボジャンケン列車	<ul style="list-style-type: none"> ・バックに音楽を流しながら，動き方を含めて，行い方を説明する。 ・足上げは，肩より高く上げることを伝える。 ・教師も一緒に踊りながら，かけ声を出していく。
2. 円形コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と子どもの関係づくりであり，教師の動きや指示に従って，即興的にポーズや教師とのかけ合いを行わせる。
3. 新聞紙で遊ぼう！ ① それぞれが新聞紙を落とさないように風になって走る。 ② 2人組になって，1人が新聞紙を投げ，もう1人が新聞紙をからだのいろいろな部分でキャッチする。	<ul style="list-style-type: none"> ・「♪風になりたい」の音楽をかけることで，自然と風のように動くことを意識させる。 ・一人ひとりが埋没しているような状況を感じたら，生まれつき別に真ん中のフロアに出させるようにする。 ・2人組の指定はしない。 ・様々なからだの部位で受けている子や，様々なからだの状態がみられた時は活動の中で紹介していく。

<p>③ その2人組のまま, 1人が新聞紙を操り, もう1人が新聞紙になって操られる。</p> <p>4. 定型リズムダンス からだでジャンケン</p> <p>5. 活動の振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・キャッチという動きが難しそうな時は早めに切り上げる。 ・相手の子どもがついていけないような速さで走り回っているペアには, 出来るだけその場で行うことを伝える。 ・様々な操り方・操られ方をしているペアの動きは活動の中で紹介していく。 ・役割は交代させる。 ・音楽は動と静, それぞれのリズムのものを使用する。 <ul style="list-style-type: none"> ・友だちとのかかわり合いのある簡単な定型リズムダンスの中から, 残り時間を配慮して選択して行わせる。 <ul style="list-style-type: none"> ・今日の自分の気持ちを振り返らせる。
--	--

第3学年1組 体育科学習指導案

日時：平成19年10月26日（金）第3限

場所：M県Y市立T小学校 体育館

授業者：柳瀬 慶子

第2時 授業案

1. 本時のねらい リズムにのる・イメージをもつ・モノを使うなどして友だちと夢中になって踊ったり，友だちの動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。

2. 準備物 音楽 MD・MD デッキ・わりばし・タンバリン・カラーコーン（4本）
ビデオカメラ（6台）・ビデオテープ（6本）・三脚（5本）・ICレコーダー
ガムテープ・マイク（2本）・マイクスタンド（1本）・感想カード
第1時のポートフォリオ

3. 指導過程（45分）

学 習 活 動	教 師 の 支 援
1. からだでジャンケン	<ul style="list-style-type: none"> ・前時にどんなポーズをしたか振り返らせる。 ・音楽を連続して流し，繰り返しリズムにのれるようにする。 ・教師も一緒に行って，子どもと運動との関係をつなぐ。
2. 円形おしゃべり	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちが心地よくなるからだへの触れ方に気づけるような声かけを行う。 ・だんだんリズムにのって全員で踊る楽しさを味わわせる。 ・リズムカルで軽快な音楽を流す。
3. 即興表現 ① 撃ち合い	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムカルな音楽をバックに流す。 ・前時に子どもから出ていた背中合わせの「3秒ルール」を取り入れることを伝える。 ・様々な友だちと（関係の広がり），前時に行った様々な動きを確かめながら踊り合うことを伝える。

第3学年1組 体育科学習指導案

日時：平成19年10月29日（月）第3限

場所：M県Y市立T小学校 体育館

授業者：柳瀬 慶子

第3時 授業案

1. 本時のねらい リズムにのる・イメージをもつ・モノを使うなどして友だちと夢中になって踊ったり，友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。

2. 準備物 音楽 MD・MD デッキ・新聞紙・タンバリン・カラーコーン（4本）
ビデオカメラ（6台）・ビデオテープ（6本）・三脚（5本）・ICレコーダー
ガムテープ・マイク（2本）・マイクスタンド（1本）・感想カード
第2時のポートフォリオ

3. 指導過程（45分）

学 習 活 動	教 師 の 支 援
1. 前時をふり返る	・今日は様々なイメージをもって動くことや，いろいろな友だちと活動することによって感じ方に違いがでることなどを話し，意識して活動させる。
2. 2人組リズムダンス ① まねっこ	・第2時では，イメージや他者とのかかわりの枠が広すぎて「踊っているという状況」が現れにくかったので，第3時では，人数限定，題材指定で少し枠組みを狭くする。 ・授業者のまねをさせる。
② 即興かけ合い（スポーツ場面） <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・ ドッジボール ・ 水泳 ・ ボクシング </div> <div style="font-size: 3em; margin-right: 10px;">}</div> <div> <p>ストップモーション</p> <p>スローモーション</p> <p>2倍速</p> </div> </div>	・題材や動きの速さの指示ははっきりと伝える。 ・それぞれの題材でのなりきり時間は，子どもの姿をよくみきわめて切り替えていく。 ・動きの速さを変えることにより，自分の動きに意識を向けさせる。

<p>③ 動きの再構成</p> <p>3. 新聞紙に変身！</p> <p>① 全員が変身（授業者が操る）</p> <p>② 新聞紙なしで全員が変身！</p> <p>③ 2人組で変身（新聞紙なし）</p> <p>4. 定型リズムダンス ジャンボジャンケン列車 or</p> <p>5. 活動の振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2人組の動きや即興スポーツ場面など、今行った動きを順番は意識させずに思い出させる。 ・ 第1時では、新聞紙を丸めたり破ったりという変化のある操り方が出てこなかったため、今回は授業者が様々な操り方を行う。 ・ 新聞紙がなくなっても、どれだけイメージをもって踊れるかをみきわめるために、「ゆらゆら～」「ビリビリ!!」「ぐしゃ」など声を手がかりとして行わせる。 ・ 今日まだ踊っていない友だちと2人組をつくることを伝える。 ・ 新聞紙がないので、操る方は声を出して操るように促す。 ・ 2人の間に、ないものがみえるように踊ることを伝える。 ・ バックに静と動の音楽を流す。 ・ ジャンボジャンケン列車の場合は、リズムののりに変化をつけさせるために、音楽を変えて行う。 ・ 今日の自分の気持ちを振り返らせる。
---	--

第3学年1組 体育科学習指導案

日 時：平成19年10月31日（水）第2限

場 所：M県Y市立T小学校 体育館

授業者：柳瀬 慶子

第4時 授業案

1. 本時のねらい リズムにのる・イメージをもつ・モノを使うなどしていろいろな友だちと夢中になって踊ったり、友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。

2. 準備物 音楽 MD・MD デッキ・わりばし・タンバリン・カラーコーン（4本）
楽器・ビデオカメラ（6台）・ビデオテープ（6本）・三脚（5本）
IC レコーダー・ガムテープ・マイク（2本）・マイクスタンド（1本）
感想カード・第3時のポートフォリオ

3. 指導過程（45分）

学 習 活 動	教 師 の 支 援
1. 前時をふり返る	・ 前は様々なイメージをもって友だちと踊ることによって、新たなイメージや動きが生まれてきた。本時もいろいろな友だちと一緒に踊ることを伝える。
2. 2人組リズムダンス ① 再構成バージョン	・ 第3時では、他者関係の深まりとともに、広がりにもねらいをおくため、2人組だけでなく、4人組も設定する。人数限定、題材指定で枠組みを設定することは第2時と変更なし。 ・ 前回の動きとして印象に残っているものを行わせる。
② 4人で即興かけ合い ・ 大縄跳び ・ 宇宙空間でのドッジボール ・ 綱渡りしながらの徒競走	・ スローモーションやストップモーションなど動きの指示ではなく、題材に非現実性（ありえない世界）を含めることで、動きからではなくイメージによって表現の質が転換し、自分の動きに意識をむけさせるようにしていく。 ・ 題材や動きの速さの指示ははっきりと伝

	<p>える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの題材でのなりきり時間は、子どもの姿をよくみきわめて切り替えていく。 ・活動後、どんな感じがしたか、自分や友だちの感じ方を引き出す。
3. 列でおしゃべり（コミュニケーション）	<ul style="list-style-type: none"> ・円形は難しいので、第3時は4列で行わせる。 ・友だちが心地よくなるからだへの触れ方または自分が心地よくなるような友だちの触れ方に気づけるような声かけを行う。
4. 魔法の棒 棒あり	<ul style="list-style-type: none"> ・バックに静かな音楽を流す。 ・わりばし（モノ）とペア（人）という枠組みだけではねらいに迫れないと第2時では感じた。そこで、本時ではイメージをもたせるような言葉かけを行いながら活動させる。
5. 定型リズムダンス チュンチュンワールド	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽を流しながら、基本の動きを提示する。
6. 活動の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・今日の自分の気持ちを振り返らせる。

第3学年1組 体育科学習指導案

日 時：平成19年11月2日（金）第3限

場 所：M県Y市立T小学校 体育館

授業者：柳瀬 慶子

第5時 授業案

1. 本時のねらい リズムにのったりイメージを深めたり広げたりしながら、いろいろな友だちと夢中になって踊ったり、友だちや自分の動きを感じながらかけ合って踊ったりすることを楽しむ。

2. 準備物 音楽MD・MDデッキ・タンバリン・カラーコーン（4本）・楽器
ビデオカメラ（6台）・ビデオテープ（6本）・三脚（5本）・ICレコーダー
ガムテープ・マイク（2本）・マイクスタンド（1本）・感想カード
第4時のポートフォリオ・ひな壇（6台）

3. 指導過程（45分）

学 習 活 動	教 師 の 支 援
1. 前次をふり返る	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが前回、魔法の棒の活動で味わった様々な感じ方を紹介し、どのダンスでも自分や友だちの感じ方を時々意識しながら踊ることを伝える。 ・第5時は、他者を意識すること（覚醒）で踊る楽しさが増すと考え、ステージ（ひな壇）の上で踊ってもよいことを伝える。しかしその際、ステージから友だちを落としたりひっばったりしないように安全面についても注意する。
2. 定型リズムダンス ♪みんなでワーッハッハ	<ul style="list-style-type: none"> ・ステージ（ひな壇）を自由に活用させる。 ・第1時以来であるが、それから他者関係がどのように変化したか、ペアの変化をみるために行わせる。
3. 新聞紙に変身！（新聞紙なし）	<ul style="list-style-type: none"> ・2人組で行わせる。 ・ダンス台を自由に活用させながら、リズムにのって行わせる。

「友だちとダンス♡ダンス♡ダンス!!」①

2007. 10. 24(水)

「うち合い」の時は、ねらい合っている友だちとの間に、本当は持っていないピストルやとんでいくまままでが見えるようだったね。「新聞紙にへんしん!」は《波のようにゆらした》など、友だちとおどっていく中でイメージがたくさんふくらんで、いろいろなおどりが出てきたり、かけ声も出ていたね。

《大ぜいでやったら楽しかった》《みんなといっしょにおどっているといやなことふっとんじやったー》のように、ダンスには友だちとおどることで、何かふしぎなまほうがあるようですね。
(文：やなせ、ビデオ：矢田)



うしろからねらいうち 「パーッン!!!」という声とともに



勝つことも楽しいけど みんなでつながっていくことがおもしろい



あやつっているほうも おどっているみたいだね



友だちと目が合えば しぜんにニコリ!!



「こんなチョコキもあるよ!」



うち合い 3人がねらったりねらわれたり



みんなでワーッハッハ! 友だちの目をまっすぐ見て

「友だちとダンス♡ダンス♡ダンス!!」②

2007. 10. 26(金)

「まほうのぼう」では、ぼうを落としたとか、友だちがどう動くかわからなかったという意見がありました。でも、ここでは“いろいろな感じ”がしぜんに感じられていたのではないのでしょうか。つまり、ぼうが落ちそうになる時には「うわ〜、そんなに動かないで！落ちる!!」とあい手に対して思ったり、「友だちがどう動くのか、ぜんぜんわからない・・・」ということが感じられていたり。こんな友だちに対しての感じ方をするとどうじに、「こんどは自分がこう動いてみようかな」とリードしてみると、まほうのぼうがもっとおもしろくなり、まほうもパワーアップするかもしれませんね。

(文：やなせ、ビデオ：矢田)



♪円形おしゃべり

友だちのからだが気持ちよく
なるように力かげんをしながら



こんなふうになれとでもからだをあずけられるといいね



♪からだでジャンケン

何となく目があって
いっしょにおどりはじめる



♪からだでジャンケンと

♪にんじやのストップモーション
まわりの空気も止めるように



♪からだでジャンケン ゲーかな?!



うち合いごっこはうたえたいみもイメージできる
だからこそ本当にうってはいけないこともわかってくる



♪まほうのぼう

友だちの動きを感じながら
自分がリードしたりされたり
時にこんな不安定な動きも



♪ジャンボジャンケン列車

足はかたよりも頭よりも高く！ しぜんに歌も出てくる



「友だちとダンス♡ダンス♡ダンス!!」③

2007. 10. 29(月)

♪2人組のまねっこや♪新聞紙に変身!では、友だちとおどることで色々なイメージがわいてきて、それが色々な動きとなってあらわれてきていました。《ドッジボールはなぜか野球になった》という感想がありました。そしてその新しいイメージでまたいっしょに友だちとおどり合うことによって、どんどんとおもしろさが広がっていているようです。《みんなも楽しそうにわらっていました。みんながわらったらわたしもうれしくなりました》という感想や、《ひざがいたかったけど楽しかった》といういたみよりも楽しさが勝ったという感想もありました。

(文:やなせ、ビデオ:矢田)



どんな動きがあったかな
友だちと
しゃべって 動いて
思い出してみよう!



♪2人組まねっこ
動きが
広がっていく



友だちとのかわりも広がっていく

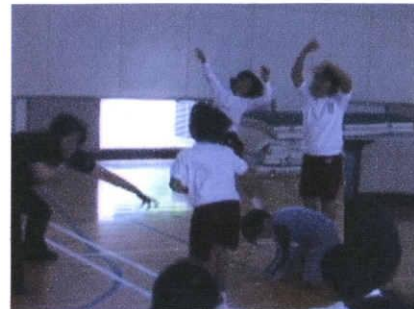


このえ顔!! おたがいがちょうどよい力で



ボールがみえてくる

パンチの受け方もなかなか



♪新聞紙に変身!
このやわらかな動き!!



首もつかって感じをあらわす



新聞紙をバツと広げられたら

⇒こんな動きでこたえる



この足の高さ!

もう どっちがあやつっていて
どっちがあやつられているのかわからない

「友だちとダンス♡ダンス♡ダンス!!」④

2007. 11. 2(金)

まほうのぼうでは、ぼうが落ちるということは《なんかどんどんぼうがなくなって、すいこまれている感じ》であり、ぼうが落ちないということは《友だちといっしょに動いてしまっちゃったー》と感じたそうです。どんなおどりも、こういった自分や友だちの感じ方を時々はいきしながらかおどってみましょう。もうひとつ、《カメラの前でおどったからぜったいにうつっている》という感想がありました。ダンスは、人にみせたりみられたりする運動でもあり、それがおどる楽しさを2倍にします。人にみせるつもりでおどってみるのも楽しいかもしれませんね。

(文：やなせ、ビデオ：矢田)



友だちとサーフィン



サメが追いかけてくる!



つながたり
おっと! あぶない!!



こんな新しいおどり方も
しょうかいされました



♪2人組ダンス
キックベースボール
かな?!



4人組大なわとび
まわすタイミングと
とぶタイミングが
ぴったり!!
だからなわがみえてくる



どこへいくの~?
♪まほうのぼう からだがいぜんに戻る



うちゅう空間でのドッジボール からだがちゅうをまう



♪チュンチュンワールド
手足をばらばらにしてリズムにのっておどる楽しさ

「友だちとダンス♡ダンス♡ダンス!!」⑤

2007. 11. 2 (金)

ダンスは、言葉が生まれる前から、自分の思いを伝え、人の思いをうけとる行動として大むかしからありました。《おどりは友だちをつくってくれるきっかけになるからすき。おどりがあれば世界中の人たちがみんな友だち!!》という感想がありました。また、《ダンスは見えないものがみえたりするのがおもしろい》という感想も、友だちとおどり合うからこそ見えてくるのだと思います。そんな友だちとのダンスで、《リズムにのるのがだんだんうまくなってきた気がする》という自分自身のじょうたつに気づいたという感想もありました。

(文：やなせ、ビデオ：矢田)



♪4人組ダンス
「何をしているのかな？」

「わたしたちもおどろう！」



きょうは とくべつステージがある♡



♪4人組ダンス
つなひき「ひきずられる～」



とつぜんひきずられてきて
ビックリ!!



♪みんなでワーツハッハ!



♪新聞紙に変身!

オリジナルダンスが生まれる ひょうじょうまで新聞紙

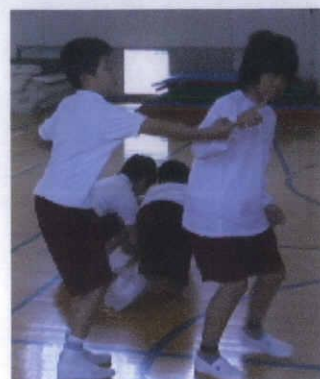


♪まほうのぼう 5人つながって「しまった!落ちた～」



♪4人組ダンス

「みて!おどりはじめたよ」「あっ ドッジボールね」



「あー きゅうに動かないで」

謝 辞

私が、大学院研修の件で、体育科教科教育学研究室に訪れたのは、約3年前のことであつた。山本俊彦先生・岡野昇先生には、体育科研究協議会や三重県小学校体育研究会でご指導いただいたことがあり、私が大学院に入学するきっかけとなつたのは、2004年度に実践した三重県小学校体育研究会の表現運動の提案授業で、岡野先生に御助言をいただいたことであつた。当時は、研究ということについては何もわからず、ただ踊ることが好きな私が、表現運動の授業についてもっと学びたいという思いだけで、大学院入学を決意した。そのような状態で入学した私に、様々な学びの機会を与えていただいた、山本俊彦先生・岡野昇先生に、まず心よりお礼申し上げます。

山本先生には、大学院入学時から、「子どもから学ぶこと」や「子どもから離れて何を学ぶのですか。子どもの中に理論があるのですよ。」という問いかけを受け、常に子どもとともに、子どもの中で学んでいくことを教えていただいた。山本研究室が、まさに山本先生の実践の場であり、ここで生まれている関係性は山本先生が意図をもって創り出したものであると感じた。そのような環境に、2年間身を置かせていただき、体験して学ばせていただいたことが何よりの私自身の財産となつた。

岡野先生には、改めて、教師は教育の専門家であるということを教えていただいた。そこには、教職という仕事に対する厳しさと、そして魅力があつた。長時間の少人数・個別ゼミでは、いつも自分自身の勉強不足を感じた。「傷つき・気づき・築く」という言葉を忘れずにこれからも学んでいきたいと思う。

山本先生・岡野先生が創ってこられたゼミ生の関係性の中では、私自身がとても学ばせていただき助けられた。篠原先生・矢戸さんはじめ、ゼミ生の皆さんに感謝したい。

最後になりましたが、大学院で学ぶ機会を与えていただいた四日市市教育委員会、四日市市立中央小学校の岸本茂学校長はじめ、教職員・児童・保護者の皆様にも感謝申し上げます。

2008年（平成20年）2月13日

柳瀬 慶子