

博士論文

子どもたちの創造性を基盤とした身体の解放

中学校における音楽と体育の架橋

How to Liberate Children's Bodies Based on Their Creativity:

Bridging Music and Physical Education in Secondary Schools

指導教員：今田匡彦 教授

副指導教員：杉山祐子 教授

副指導教員：金目哲郎 准教授

弘前大学大学院 地域社会研究科

地域社会専攻 地域文化研究講座

20GR102 小杉亜衣

Ai KOSUGI

目次

研究背景.....	4
問題の所在.....	6
研究方法.....	7
第1章. ダンス教育の変遷.....	8
1-1. ダンスと音楽	8
1-2. 西欧列強へ近づくために.....	9
1-3. 遊戯からダンスへ.....	13
1-4. 創作型学習から習得型学習へ	14
第2章. まなざしによる制限.....	18
2-1. 他者からの期待	18
2-1-1. 制限された自由のなかで	18
2-1-2. 刑罰制度の変遷に見る権力の変容	19
2-1-3. 権力がはたらく場所	25
2-1-4. 国家のイデオロギー装置	27
2-2. 他者評価への依存	29
2-2-1. コミュニティの性質	31
2-2-2. コミュニティへの依存	33
2-3. まなざしに囚われる理由.....	37
第3章. 即興の実践.....	39
3-1. 即興とは何か	39
3-2. X 中学校での実践.....	45
3-2-1. 実践のための諸準備	46
3-2-2. 生徒 A の身体	47
3-2-3. 共創する身体	48
3-3. 筆者による創作.....	52
3-3-1. 「ピアノソナタ」より第一楽章.....	53
3-3-2. <i>Gymnopédies</i>	59
3-4. 分析.....	64
終章.....	67

謝辞.....	71
引用・参考文献.....	72
参考 URL.....	74
インタビュー文字起こし全文（ケバ取り済み）2018 年～2019 年実施	75

研究背景

本論文は教育現場において、子どもたち一人ひとりが独自に持つ創造性を基盤とするダンス活動を提案するものである。

中学校の保健体育科においてダンスが武道とともに必修化されて、既に 10 年以上が経過している。現行の中学校学習指導要領解説保健体育編（2017, p.168）には、ダンスについて以下のような文言が明記されている。

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

この解説から、文部科学省はダンスが持っている「他者との交流」すなわち「コミュニケーション」の機能を期待していることが推察できる。

確かにダンスは他者を前提とした表現行為であると言ってもほぼ差し支えないだろう。高橋和子（2013, p.122）は以下のように述べる。

表現系ダンスは表現世界に没入して踊る喜びを核とし、リズム系ダンスは根源的な律動の喜びとリズムを核としています。この 2 つは定型のダンスを踊るのではなくて自由に即興的に踊るということが大事にされています。一方、フォークダンスは伝承されてきた定型の踊りを追体験するということが大事にされています。3 つのダンスは総じて心身の解放やコミュニケーションを重視しているので、指導法も子どもの動きやイメージを引き出していく問題解決学習をとることが多いのもダンスの特色と言われています。

ここでいう「表現系ダンス」は創作ダンス、「リズム系ダンス」は現代的なリズムのダンスのことを示している。これらとフォークダンスはそれぞれ「創作型学習」「習得型学習」として分類することができるが、高橋はここで分類によらず、教育活動としてのダンスは全て子どもたちの心身の解放及びコミュニケーションを重視していると述べ、文部科学省の見解とほとんど一致した考えを提示する。

今日の中学校学習指導要領保健体育編において、ダンスは①創作ダンス、②フォークダンス、③現代的なリズムのダンスの 3 つのうち、学校ごとに最低でも 1 つを選択することが定められている。中村恭子による 2013 年の調査では、東京都内の公立中学校およそ 600 校のうち 6 割近くが現代的なリズムのダンスを選択しているという結果が得られている（中村, 2013）。現代的なリズムのダンスは創作ダンス、フォークダンスに比べて、比較的遅れてダンス教育に参入した。したがっ

て、他の2つのダンスよりも新しいジャンルであるということができる。

現代的なリズムのダンスとは具体的にどのようなダンスなのか、中学校学習指導要領解説保健体育編（2017，pp.173-174）では次のように定義している。

現代的なリズムのダンスは，ロックやヒップホップなどの現代的なリズムの曲で踊るダンスを示しており，（中略）シンコペーション（拍子の強弱を逆転させる）やアフタービート（後拍を強調した弱起のリズムで，後打ちともいう）のリズムの特徴を生かし，動きやすいビートとテンポを選んで踊るようにする。また，生徒の関心の高い曲目を用いたり，弾んで踊れるようなやや速めの軽快なテンポの曲や曲調の異なるロックやヒップホップのリズムの曲などを組み合わせたりする工夫も考えられる。

ここではロックやヒップホップというジャンルが例として挙げられているが，この文言だけを見ると「現代的なリズムの曲を用いてさえいれば何をしてもいい」と言うような，少しばかり乱暴な印象を受ける。若杉実（2019，p.353）は以下のように述べる。

文科省が定める指導要領のリーフレットには“ロック，サンバ，ヒップホップ”を軽快なリズムに規定しているだけで，“ストリートダンス”や“ヒップホップダンス”という文字はいっさいない。つまり，“ロック，サンバ，ヒップホップ”に合うなら基本的に踊り方は自由ということになり，仮にフォークダンスや盆踊りをそこに合わせられるのであれば，理屈的には問題ないということになる。

ここで若杉が指摘しているのは，ダンス必修化に伴う文部科学省の説明不足，特に現代的なリズムのダンスに関する初期設定の不備である。長谷川晃一（2021）による調査では，中学校保健体育科で現代的なリズムのダンスを経験した60人の大学生のうち，中学校では25人が既存のステップや動きの練習，32人が既存の振り付けの模倣活動，29人が振り付けの創作をしたと回答している¹。割合で換算するとおよそ53パーセント，半数以上が既存の振り付けを模倣する活動を行なったということになる。筆者が2018年に知人10名を対象に行なった半構造化インタビューの結果においても，10人のうち8人が中学校（あるいは高等学校）において，アーティストがミュージックビデオ等で踊る既存のダンスを模倣する活動を行なったと回答していることから，実際に中学校保健体育科で行われている現代的なリズムのダンスの活動はアーティストが踊るダンスをはじめとする既存の振り付けの模倣を中心に展開されているということができる。

¹ 回答重複が可とされているため，総数は一致しない。

問題の所在

既存の振り付けを使用すると、子どもたちにとってはその振り付け、あるいはプロの動きの癖そのものをコピーすることが最終的な「果たすべき」目標となる。無論、子どもたちの中には既存の振り付けを扱ってもなお、それを自分自身の表現に昇華して自己表現を可能とする子どもも少なからずいるだろう。しかしながらそれが出来るのは、例えばダンスを習い事に行っている子どもや、ダンスが好きで個人的にダンスに親しんでいる子どもなどに限定される。それ以外の子どもたちは既存の振り付けを覚えることに苦勞して、自己表現にたどり着くことができない場合がある。

また、今日行われている模倣を中心とした現代的なリズムのダンスの活動は、模倣される側と模倣する側、経験者と未経験者、プロとアマチュアといったように、

活動に励む子どもたちに立場の違いをもたらす。前述した、過去に筆者が実施した半構造化インタビューでは、模倣活動を行なったと答えた8人のインタビューのうちほぼ全員が「グループでの活動を行なった」こと、そして「ダンスの経験がある子ども」もしくは「運動神経が良い子ども」がリーダーの役割を担い、その子どもがその他の子どもたちに振り付けを教えていたと回答した。ここには「教える子ども」そして「教えられる子ども」という、本来対等な関係性にあるはずの子どもたちに生まれた立場の違い、ダンスの経験の有無や身体能力、所属しているクラスやグループ内での等の個々の条件によって構築された縦の関係性が示唆されている。グループ活動を円滑に進めるためにリーダーが必要な場面は多いが、ここで筆者が問題であると考えているのは「模倣活動そのもの、もしくはその活動の中で子どもたちの間に生じる立場の違いによって、一部の子どもたちの創造性が制御される」という点である。

子どもたちは学校という場所で、常に自分自身ではない存在、「他者」と集団生活をして過ごしている。同じ学級、同じ学年、同じ部活、同じ委員会といったように、子どもたちは学校の中で多様な集団——すなわちコミュニティに所属する。そ

してコミュニティにおいて、子どもたちは他者からのまなざしによって自分自身の発言、行動、選択を左右されることになるのである。今日の体育科において広く扱われている模倣を基盤とするダンス活動において、子どもたちは同じグループのメンバー、同じ学級のメンバー、教師などの他者からのまなざしを受けて、自分の自由を制限され、身体を画一化されてしまう。言い換えれば、既存の振り付けの模倣活動はそのまま、学級の中でのコミュニティを延長し、子どもたちの立場や役割を固定するのである。

本研究ではこうした観点から、子どもたちの身体を画一化し、創造性を制限する模倣中心のダンス活動から脱却しうるダンスのあり方——子どもたちが自分自身

の持つ創造性を存分に発揮できるようなダンス活動の実現可能性——について考察・検討する。

研究方法

本研究は大きく分けて文献調査と、筆者が過去に行なった活動の実践記録の分析によって、問題にアプローチする。

第 1 章では松本千代栄らのダンス教育史についての文献を用いて、なぜダンスが日本の教育史に導入されたのか、なぜ保健体育科の一部として扱われるに至ったのかについて分析する。また、体育史におけるダンスの変遷をたどり、①現代的なリズムのダンスを選択する学校が最も多いのはなぜか、②今日、模倣を中心とするダンス活動が主流になったのはなぜなのか、という 2 点についても言及する。

第 2 章では、模倣活動の中で子どもたちの創造性を制限する“まなざし”とは何かについて、哲学的な視点から考察する。他者のまなざしは子どもたちに限らず、あらゆる人間に対してはたらきかける。社会学者であるジグムント・バウマンは、互いを理解し合える仲間たちによって構成される集団であるコミュニティが、「自分自身とは何か」という本質的な問いの答えを提示すること、「私」と他者がコミュニティという一つのまとまりになることによって互いの言動に期待しあい、「私」を脅威から「守ってくれる」あたたかな居場所として機能するという点について言及する。第 2 章ではこうしたバウマンによるコミュニティに関する言及を基盤として、子どもたちの創造性を制限する他者のまなざしについて考察する。

第 3 章では子どもたちが他者のまなざしによって制限されることなく、独自の創造性を発揮することができるダンス活動のためのキーワードとなる「即興」について、文献調査とともに筆者の実践を分析して考察していく。即興は主に音楽の領域において広く展開されてきたが、即興はダンスの領域においても取り入れられている。ダンスは個人の叫びから発展したが、そうした個人の叫びは即興によって表現されていた（岩下，2009）。すなわち、ダンスの原初的なスタイルは即興だったと言い換えることができる。

筆者は、2021 年に X 中学校で行った即興実践の中で、子どもたちが音楽科の授業の中で自身の持つ創造性を発揮しながら豊かな身体表現を実現している光景を目の当たりにした。そしてこの実践をきっかけに筆者は、①音楽教育においてダンスを扱うことの可能性、そして②子どもたちは模倣に頼らなくとも、自分たちの力で伸びやかな身体表現ができるのではないかという 2 つのことについて考えるようになった。以上のことから、第 3 章では今日の中学校におけるダンス活動が抱える諸問題を解決するキーワードとなる即興について、X 中学校の音楽科の授業における即興実践を記録した映像の分析と、筆者自身の創作の記録に関する考察を交えて考察する。子どもたちの創造性は、既存の振り付けを用いずに自分の内側から勝手に出てくる欲求をそのまま身体運動として表出することで実現する。

このことから筆者は、この時たまたま行った「即興」が子どもたちにとって自分のやりたい動きや表現したいものをしやすい環境になるようはたらきかけたのではないかと推測する。本章では生徒2名（以下、AとB）の即興表現をとりあげる。また、筆者は2016年から現在にかけて、いくつかのオリジナルのダンス作品を創作してきた。その中には即興を取り入れた作品も含まれている。本研究ではその中から部分的即興による『ピアノソナタ』より第一楽章、「*Gymnopédies*」の2作品を取り上げ、子どもたちの身体を権力から解放しうる即興の可能性を検証する。

第1章. ダンス教育の変遷

1-1. ダンスと音楽

18世紀フランスのジャン・ジョルジュ・ノヴェール(1968, p.75)は、「舞踊は音を模倣することにより、音楽が表現するものすべてを繰り返すこだまとなる」と述べる。ノヴェールはダンスについて、音を身体を使って模倣すること、音を身体によって可視化する行為であると述べた。また、ダンスと音楽の関係について、「歌詞と音楽の関係に等しい」(ノヴェール 1968, p.142)とも述べている。ダンスには表現のために、必ず音楽が要される。ノヴェールは過激な表現で、「音楽のない舞踊は狂気に他ならない」とも述べる。

ノヴェールのように、ダンスと音楽の関係性を言及しているダンス研究者は少なくない。譲原晶子(2007, p.277)はダンスを「物質表現」とであると定義しながら、以下のように述べている。

いかに舞踊が音楽からの自立を目指したとしても、音楽は舞踊のパートナーであり続けるだろう。舞踊が音楽をパートナーとしてきたのは、律動感を喚起し、高揚感を引き出すためであり、そして、他者と共に踊るのには不可欠であったからかもしれない。しかし、たとえ「踊る舞踊」ではなく「見る/見せる舞踊」であっても、音楽は舞踊の重要なパートナーである。

譲原はダンスと音楽が時間構成のしくみを共有するもの同士であるという点を踏まえながら、ダンスと音楽が不可分であると述べている。時間構成のしくみとは、例えば「五拍＋七拍＋三拍」という動きのカウント数や、「四拍子×八小節×四フレーズ」などといったリズムとフレーズの構造のことである。これが共有されていることで、ダンスは音楽に振りを与えることが、音楽はダンスに音楽を与えることができる。

パオラッチ(2017, p.13)もまた、譲原と同じくダンスと音楽が不可分である事に

ついて言及している。

中世から 17 世紀まで、二つの芸術は密につながっていた。なぜならたいてい、同じ人物が、ダンスと音楽を一手にこなしていたからである。どちらに重きを置いているか、または、どちらに秀でているかによって、彼らは「音楽も奏でる舞踊家」もしくは「ダンスも踊る音楽家」として活動した。

時代が進むにつれて、ダンスと音楽はそれぞれ少しずつ専門化していったが、それでもダンスと音楽は互いに影響を与え合うことをやめなかった。パオラッチ(2017, p.19)はさらに、デカルトをはじめとする理論家たちの多くが、「音楽家も舞踊家も互いの芸術について知ることにより良い演奏、より良い演技に至れる」と考えていたと述べている。

ここまでに引用してきたダンスと音楽の関係性に関する記述は皆、西洋の世界の話をしている。しかしながら西洋以外の世界でも、ダンスと音楽の関係は西洋のそれとほとんど変わらないようである。例えば、松田凡(1992)はエチオピアの採取民であるコエグが踊る「若者のダンス」はダンスと歌が同時並行で行われることを言及している。ダンスと歌、ダンスと音楽が同時に行われる例はバリ島のケチャをはじめ、フィリピンはミンダナオ島のモスリム、もちろん日本の阿波踊りやよさこいを含めて他にも多数存在する。多くのダンスは音楽と共存しており、完全に独立していることはほとんどない。というよりも、ダンスを踊ること自体が演奏行為なのである。パオラッチ(2017)は音楽から完全に解放されたダンスを求めたダンサー、コリオグラファーもいたと述べているが、それはダンスがダンスである限り不可能であると言ってもいい。ダンスとは関係のない音楽は存在するかもしれないが、その逆はない。

1-2. 西欧列強へ近づくために

日本の体育史にダンスが登場したのは明治時代の頃であるとされている（中村2013）。その背景には、明治政府が提唱した富国強兵のスローガンがある。1872 年、日本で初めて近代学校制度に対する法令（学制）が公布され、欧米列強の国々の教育制度を参考にした近代教育が行われるようになった。日本人の体格は欧米列強の人々に比べて背が低く、肩幅が狭く、長く培われてきたなんば式²の歩き方をはじめとした日本固有の身体図式もあってか、内股気味であった。富国強兵が叫ばれる中、欧米諸国に政治的・文化的・軍事的に追いつこうと躍起になっていた明治政

² 右手と右足、左手と左足が同時に出る歩行の仕方。

府は、そうした西欧人と日本人の体格の差をまずは克服しようとしたと考えられる。そこで政府が目をつけたのは、欧米列強で実施されている運動文化であった。森田信博（1995, p.62）は以下のように述べる。

日本では明治以前にも、身体の養生や鍛錬さらには稽古といった健康や衛生に関連した用語や事柄がなかったわけではないが、「体育」的な表現も概念もなかったと見るのが妥当であろう。欧米の「体育」的運動に最初に取り組んでいくのが幕末に始まった洋式軍隊の訓練であり、洋式操練の基礎段階に位置づけられた「gymnastics」が指導されていく。（中略）官立、私立の学校も創設され、欧米の学校教育とともに体育的運動が紹介されていくが、明治5年の学制発布により、小学校教科に「体術」として組み込まれていく。

ここで小学校教科として採用された体術は、主にフランスの軍隊における兵士の身体錬成や体力の向上のための運動であった。ただし、森田はこの時導入された体術の内容が不明なものであったこと、そもそも当時の日本の教育に「体育」という発想そのものがなかったことを言及する。つまり、当時の欧米列強で行われていた「体育」という存在を知った日本政府は、その内容もよく知らないまま欧米式の「体育」を導入し、日本人の身体錬成のために体術を採用したのである。

のちに体術の導入から1年が経過すると、体術という名称は「体操」に変更され、子どもたちは1日に1、2時間程度身体を動かすことが求められた。冷静に考えれば、1、2時間の体操をしても日本人の体格が欧米人のようになることはまずない。しかしながら当時の日本政府は、早急に欧米列強と肩を並べようと躍起になっていたがゆえに、体育科において闇雲な教育活動を継続していた。そして、今日の日本の学校教育現場におけるダンス教育は、この体術（体操）の導入が発端となっている。

体操を導入し、欧米列強のやり方を真似ながら実践を重ねていたある時、当時の愛知師範学校校長であった伊沢修二がドイツの教育者であるフレーベル³の思想を日本に持ち込んだ。フレーベルが提唱した、幼児期の「遊び」を重要視する考え方、子どもが潜在的に持っている創造性を基盤とする教育のあり方を学んだ伊沢は、幼稚園に通う年齢の子どもたちの教育には、身体錬成を目的とする欧米的な体操よりも、音楽的な要素を含んだ運動、特にリズム運動が適していると考えた。そこで伊沢は、「遊戯」と呼ばれる運動を導入した。中村（2013）は、伊沢がこの時導入した遊戯が、下等小学校をはじめとして幼稚園でも展開され、様々な遊戯作品を創出してきたと述べる。この時行われた遊戯は日本で古くから歌われていた唱

³ フリードリヒ・フレーベル（Friedrich Wilhelm August Frobel, 1782-1852）はドイツ出身の教育者である。世界初の幼稚園を創設するとともに、現在まで引き継がれている幼児教育の基礎を築いた。

歌との融合がなされており、のちに「唱歌遊戯」という名前と呼ばれるようになる。唱歌遊戯はその名の通り、日本で歌われている唱歌に合わせてリズムカルに身体を動かすもので、子どもたちの律動的衝動を掻き立てるものとして位置付けられた。明治期の時点で、「風車」「蝶々」などの韻律を踏んでいる唱歌をはじめとして、様々な遊戯作品が創出された。

その後 1881 年、遊戯は初等科 1・2 年生に配置されたが、ここでようやく制度的にダンスを体育の種目として採用することになった（中村，2013）。また，初等科にとどまらず，女子教育を重んじた森有礼の活躍によって，女学校では舞踏が教育の一部として導入されるようになった。松本千代栄・香山知子（1981）はこれについて，「運動会とならんで学校への欧米文化の導入の端緒となった」と述べる。高等女学校で行われていたダンスの多くは西欧で踊られていた宮廷舞踊や，フォークダンスの流れを組んでいた。松本（2010，p.14）は以下のように述べる。

明治はわが国学校ダンスの最初の国際化時代ともいえるだろう。明治 16 年頃社交ダンスが紹介されたのをはじめ（鹿鳴館時代），方舞・円舞・数多くの Dance step 等，異なった国々の多種の Dance が紹介された。

明治期に異国の，特に欧米列強の国々のダンスが次々に日本，中でも学校教育の現場に流入し，日本のダンス教育は多様な広がりを見せた。女子教育において扱われた社交ダンスやフォークダンスは欧米列強に少しでも近づけるようにという政治的な期待を背負い，遊戯は日本固有の唱歌の詩の美しさや叙情性を明らかにし，子どもたちの情操を豊かにするという役割を背負っていた。2 つは融合こそしなかったものの，それぞれが独立して日本のダンス文化を形成することに一役買ったとも言えよう。

その後 1903 年には，政府からアメリカ留学を命じられた井口あくりがスウェーデン体操とともに，全身運動としてのダンス（Gymnastic dance）を学んで日本に持ち帰る。井口が持ち帰った基本動作の美的修練を目的とするダンスは，その後の日本の体育における中心教材となった。明治時代においては，主に教師側が既存の動きを子どもたちに教える習得型の学習が行われていたが，徐々にそうした習得型学習としてのダンス教育のあり方も，徐々に開かれたものへと変化していくようになる。谷村宏子・門脇早穂子（2017，p.167）は以下のように述べる。

大正期には，東京女子師範学校を中心としたフレーベル会による発刊雑誌『婦人と子ども』に，遊戯の曲〈桃太郎〉などが紹介された。（中略）以前から行われていた教師が子どもに身体の動きを指導する「あて振り」と異なり，子どもの興味に沿った内容の遊戯が創出された。これらは，国内の小学校や幼稚園で多く用いられるようになった。

この時代になって、子ども視点に立ってわかりやすく、楽しく参加できるような動きを取り入れた唱歌遊戯が次々に生み出された。唱歌の歌詞を身体動作で表現するといった唱歌遊戯は、感情表現や物語を示すもの、遊びそのものなど多岐に渡ったが、いずれも重要視されたのは子どもの自由な身体表現を基盤とした「動きの表情性」（名須川，1990，p.41）であった。

主に女性と子供を対象として唱歌遊戯は展開されてきたが、一方で男性は唱歌の叙情性を重視する唱歌遊戯が不向きであるとされた。そこで男性には唱歌遊戯の代わりに、マーチングを中心とする「行進遊戯」があてがわれた。松本・香山（1981，p.2）は以下のように述べる。

行進は、円形つづいて列形が最も多く、その他十字形、方形、渦巻、星形などさまざまな隊形をとりつつ、明治 20 年代の行進遊戯は多様化される。即ち、「歩く動作を基本とする隊形変換の性質」の展開である。

つまり、行進遊戯は唱歌遊戯のように身体を通した表現というよりも、集団になって何かしらの隊列を組み、その整頓された美しさを重要視する行進による集団行動の訓練であるとも考えることができる。このように遊戯は、欧米諸国の運動文化を参照しながら、主に唱歌遊戯と行進遊戯の 2 つに分化して、日本の学校教育の中に正式な種目として参入していた。

やがて大正時代に突入してもなお、日本は欧米諸国の影響を受け続けていた。この時西欧では新教育運動が巻き起こっており、子どもを特定の型に当てはめて教育するような従来の画一的な教育ではなく、子どもの主体性を重視する教育が目指されるようになった。日本もまた、こうした西欧の新教育運動の流れを受けるとともに、大正デモクラシーも相まって、子どもの主体性に着目した教育のあり方へと転換していった。ダンス教育においては、女性の体育指導者——二階堂トクヨや戸倉ハルなどが代表的である——が多数登場し、日本のダンス教育は徐々に、確実に発展し始めた。しかしこの発展の流れは第二次世界大戦による戦時色の強まりによって発展の停滞を余儀なくされることとなる。松本（2010，p.17）は以下のように述べる。

戦時の体育は、すべてを基礎能力中心に方向づけられた。Dance への規制はもっとも著しく認められる。明るく優美な動き、豊かな情操——を目標としたこれまでの Dance は、ここではもっぱら基本運動を重視した「錬成」の方向に向かわざるを得なかった。優美な動きから急速に躍動的な動きを開拓した一面の特色はあったが、すべての作品は軍国的色彩を帯び、内容は強く拘束されたとみられる。

子どもの創造性を重視する傾向は再度身体錬成の方向へ切り替わり、軍歌をは

はじめとする戦時色の強い歌曲に合わせたダンス作品が小学校をはじめとして女学校に至るまで展開された。新教育運動で一度は目指された子どもの主体性に注目するダンス教育のあり方が、戦争によって再度逆行する状況になったのである。

1-3. 遊戯からダンスへ

戦争の開始でダンス作品が軍事的色彩を帯びる際に、体育指導者の反発は少なからずあった。しかしながら体育指導者の力だけでは、戦争へと歩みを進める日本を止めることはできなかった。

鈴木明哲（2012）は戦後の舞踊教育の中心的存在であった松本千代栄への聞き取り調査を行い、戦後のダンス教育の状況についての松本の心中を記録する（鈴木，2012，p.119）。

戦争へ向かっているのに創造的な教育を研究テーマにしたこと自体、私自身、先行きがない人間だったと思います。しかし自分としては子供というのは本当に創造的に育てるべきだと、戦争中も頑なに信じて志を変えられずにいたわけです。（中略）自分はこの戦争に負けて、そしてこの戦争は間違っていたんだと、お前達が考えていたことは間違っていたんだと言われると何を理想にして教育をしようか、というように自分の理想を失ってしまった。

松本は戦争に向かっていく情勢の中でも、子どもの可能性に注目するダンス教育をしようと奮闘していた。戦時中も同様である。しかしながら体育指導者として強い信念を持っていた松本は、敗戦後の挫折感を回避することはできなかった。松本でさえそうなのだから、他の体育教師（信念のあるなしにかかわらず）も同じように相当の屈辱感、挫折感を味わったことは想像に容易い。このことは、日本の体育指導者のみならず教育者と呼ばれる全ての人間が、自分の教育のあり方、信念、理想と目標、教育にかけていたあらゆる熱意を弱体化ないしは喪失する状態を招いた。

敗戦後はアメリカ占領軍 GHQ が主導となって体育科の方針が転換され、欧米人に体格を近づけるための「身体錬成」を目的としてきた日本の体育科のあり方が「人間形成」というあり方へとシフトチェンジした（松本，2010）。それは「画一的で強制的な体育観が排除され、児童・生徒の個性と自発性を重視し、運動の実践を通して人間性の発展を図ることを目標とする体育理念の確立」を指し示すものであった（中村，2013，p.42）。松本（2010，p.18）は以下のように述べる。

運動は体操・スポーツ・ダンスと、その各特性を生かすことによって、体育の総合的効果をたかめようとした。ダンスは「作品を教える」ことから「つくる」こと、すなわち自己表現的、創造的活動（creative dance）へ転換した。

戦後になって初めて、「遊戯」と呼ばれていたそれは「ダンス」という名前で体育科において扱われることになった。その内容も、それまで行われていた既成の動きを教師が教えるという習得型学習から、子どもたち自らが創造性をはたらかせて個々の表現を展開するという創作型学習へと変容したのである。太田早織（2009, p.7）はこれについて以下のように述べる。

終戦直後のダンス教材は、「創作ダンス」が中心になり、「民踊」や「既成作品」は補足的な取り扱いとされた。

この時に重要視すべきは、創作型学習への転換に伴って、小集団学習が導入されたことである。戦前の遊戯教育は、個人あるいは大規模な集団単位での活動であった。大正時代に子どもの自由な身体表現、動きの表情性を重視する遊戯作品が展開されたとき、男子向けに行進遊戯が導入されたときは、いずれも大規模な集団を基本的な単位としていた。しかしながら戦後になり、遊戯がダンスとして正式に扱われるようになって初めて、小集団すなわちグループによる活動が行われることになった。松本（2010, p.50）は以下のように述べる。

グループ表現学習の経験は、目標を集団決定し、各自の意見を出しあいつつ動きを発見検証し、試行と努力を共にし、時に危機を克服して、目標を達成し、成就の満足をわかちあう創造性開発と人間形成の場として、創作過程の価値が見出される。舞踊を創り踊る技能の核に先づ、「舞踊による教育」の価値を観るのである。

ここではグループによる創作活動で期待される効果が述べられている。グループ活動はコミュニケーションを喚起するとともに、新しい動きや表現の方法を構成員同士で開発していくことができる。このように考えるとグループ活動は、単に新しいダンスを生み出すための手法であるだけでなく、コミュニケーションを通じて戦後の「人間形成」を達成するためのものでもある。ここで導入されたグループによるダンス活動は現在の保健体育科におけるダンス活動にまで採用されており、ダンスとコミュニケーションが戦後から強く結び付けられていることがわかる。

1-4. 創作型学習から習得型学習へ

1985年に男女雇用機会均等法が制定され、「性別の差を無くし、それぞれの性を尊重する」という機運が高まると、ダンスにおける性別の差についても見直しが図られるようになった。具体的には、それまで主に女子のための種目として扱われていたダンスが男子にも同様に扱われるようになり、男女共習の時代が訪れることに繋がった。遊戯の導入から敗戦を経て、ダンスの適正に男女差がないことに人々

はようやく気がつき始めたのである。また、中村（2013）によれば、男女教習化の背景には社会的な情勢もあった。中村（2013, p.42）は以下のように述べる。

この頃から学校では「冷やかしからい」「仲間外れ、集団による無視」などの人格否定的な「いじめ」が問題となっており、平成10年の改訂では、個性的表現を重視するダンスの特性を強調して「互いのよさを認め合う」態度の育成が示された。

グループでダンス活動を行い、活動の中で切磋琢磨し、協力していくことで、メンバー間に絆が生まれ、人間関係が円滑になると文部科学省は踏んだのであろう。それによって長期的スパンで、社会問題化していたいじめ問題の解決につながる、と見込んだことが推察される。しかしながら、男女共習の時代が訪れたとはいえ、当時多くの教育現場では男子が武道、女子がダンスを履修するという従来の在り方が継続して行われていたり、ダンスをそもそも実施しなかったりと、文部科学省がダンスに対して期待した効果は今ひとつだったようである。中村（2013, pp.42-43）は以下のように述べる。

学習指導要領改訂では、中学1年生では武道・ダンスから1つを男女共習で選択履修、2年生以降は球技・武道・ダンスから2つ領域選択することとなった。（中略）この領域選択は生徒が「選択して履修できるようにすること」と示されたが、同時に数種目を開講して選択させることは施設や指導者の配置が困難だとして、結果的には教員による学校選択となり、従来通りに男子に武道、女子にダンスを必修で履修させる学校が多く、また、ダンス指導を苦手とする教員が敬遠して、ダンスを全く実施しない学校も少なくなかった。

こうした現場の状況と学習指導要領との間で乖離が生じて、ダンスの履修率は低迷することとなった。そこで、文部科学省が目をつけたのが、当時若者たちの間で流行していた現代的なリズムの音楽（ヒップホップ等）に合わせて踊るダンス、今日の学習指導要領保健体育編における「現代的なリズムのダンス」であった。現代的なリズムのダンスが持つキャッチーな特性は、男女問わず適応しやすく、子どもたちを惹きつけるだろうと考えたのである。また、村田芳子（2004, p.24）は現代的なリズムのダンスについて、「常に変化する時代の音楽とダンスの状況に柔軟に対応していくという意味が込められている」と述べており、文部科学省が「時代の変化に伴う音楽とダンスの変化」を意識して「現代的」という言葉を用いたことを言及する。

結果として、子どもたちがダンスを履修する割合はそこまで増加しなかった。文部科学省の目論見は外れたのである。また、ダンスを履修することを決定した学校についても、生徒が主体的に選択してのものではなく、教員がダンスを選択して子

どもたちにやらせているという形態の学校が多かった。

そして2008年に文部科学省は、保健体育科にダンスを必修化することを告示し、2011年に小学校、2012年に中学校、2013年に高等学校において施行されることとなった（若杉，2019）。若杉（2019，pp.354-355）は以下のように述べる。

必修化が決まってから世間は“学校でヒップホップ（ダンス）!?”という誤想をひとり歩きさせているが、その原因にこうした文科省の曖昧な基準，説明不足があると考えられるからだ。おなじく文科省が作成した参考ビデオでは，“ロックのリズムで踊る”という場面の音楽にハウスが使われていたり，またこれは民間のホームページでのことだが，ロック（ROCK）で踊るスタイルに対して“ロックダンス（LOCK DANCE）”と説明されていたりする。

文部科学省はダンスを含む全領域が必修化する際にも，現場の体育教師に対してダンスの活動内容に関する具体的な説明をしてこなかったのである。

現代的なリズムのダンスをダンスの一種目として加えるにあたって，どういったダンスが「現代的なリズムのダンス」なのか，具体的な例をガイドラインに記載することもなく，ただ「ロックやヒップホップの曲を使ったダンスが現代的なリズムのダンスである」という曖昧な定義をし，それをそのまま体育教師に提示してしまったのもこれに関係する。ロックやヒップホップの曲を使いながら，これまで触れてこなかったダンスというジャンルをどのように指導すればいいのかと，現場の体育教師たちは非常に頭を悩ませただろう。

そもそも体育教師の中で，自信を持って生徒に対してダンスを教えられる者がどれだけいるだろうか。山口莉奈らによる質問紙を用いた調査では，中学校で働く体育教師のうち，およそ55パーセントが「ダンスの授業をするにあたって不安感がある」と回答している。また，その不安の原因について山口らが多次元尺度構成法を用いて調査したところ，ダンスの指導に不安を抱える55パーセントの体育教師からは「男子のやる気をいかにして出させるか」という不安とともに，「現代的なダンスはステップが難しい」「ダンスについての知識に乏しい」など，ダンスの技術の高さや指導にあたって，必要なダンスの知識に関する不安があることが明らかになった（山口ら，2017）。また，山口らは調査結果の考察において，「ダンス指導経験がある教員であっても，ダンス指導経験がない教員と不安の抱き方に差がない」（山口ら 2017）とも述べる。言い換えれば，体育教師の中でもダンス指導の経験がある者はもちろんいるのだが，経験があったとしても，子どもたちの前で自分が踊って見本を見せたりすることへの不安は経験者・未経験者問わず共通しているということになる。このような背景から，多くの体育科でアーティストが踊る既存の振り付けの模倣をするという，創造性が機能しづらいダンス活動が展開されるようになったと推察される。体育教師がわざわざ見本にならずとも，再生ボタンを押せばプロのアーティストが何度でも正確かつ間違いのないダンスを画

面の中で披露してくれる。ダンスの指導にあたって頭を悩ませた体育教師たちが、プロのダンスに救いを見出していたことは想像に容易い。

若杉（2019, p.355）は次のように述べる。

文科省の手引きには半畳を打ちたくなる箇所がほかにはないわけでもない。一例として“ダンスが不得手な先生”に対し「ヘタなりに懸命な姿を見せることで、おなじく苦手な生徒を勇気づけられる」というくだり。いわば教師みずからが反面教師になりなさいという指導法になる。（中略）ダンスを教えるために先生になったのではないのだから、最初からできないのはどうぜんのこと。ただしそうではあっても、ことばをえらび説明する責任が文科省にないわけでもない。

若杉が指摘するように、文部科学省のダンス必修化にあたってのさまざまな不備の中にはダンスの経験がない体育教師、ダンスがあまり得意ではない体育教師への配慮がないという点もあった。教師自身が、うまく踊れない姿を子どもたちにあえて見せることで、ダンスに苦手意識を持つ子どもたちを勇気づけるというやり方そのものが問題なのではない（ただし、全くの無問題というわけではない）。確かに体育教師が、うまくないなりに一生懸命踊っている姿を目にすることで、子どもたちの中には多少なりとも踊ることのハードルが下がって活動ができるという者もいるかもしれない。しかしながら教育としてダンスを扱う以上、体育教師は中途半端な知識をひけらかしたり、そこまで正確でない動きを見本として扱ったりすることはできないというジレンマを抱え込むことになる。最悪、フォークダンスは既に多くの人が踊っているために模範的な教材として扱える資料があり、それを参照しながら活動ができるし、創作ダンスについては子どもたちの創造性に一任すれば良い（彼らができる/できないに関わらず）。しかしながら特に曖昧な基準によって設けられた現代的なリズムのダンスにおいては、体育教師にとっても子どもたちにとっても相当高い難易度が要求されてしまう。だからこそ、現場の体育教師はプロのアーティストのダンス、すなわち既存の振り付けを模倣することを中心とした習得型学習をすることを選ばざるを得ない状況に陥ると推察される。このことを踏まえると、既存の振り付けを模倣する活動において他者からのまなざしによって創造性を制限されるのは子どもたちだけでなく体育教師もまた然りであると言い換えることができる。

次章では子どもたち、そして体育教師の創造性でさえも制限するまなざしとは何か、なぜ私たちは日々の言動や選択の自由をまなざしによって支配されてしまうのか、文献調査から明らかにしていく。

第2章. まなざしによる制限

2-1. 他者からの期待

2-1-1. 制限された自由のなかで

私たちは日々、自分が有する自由によって、諸々を選択しながら生きている。しかしながら、私たちはしばしば、自分が「選びたい」方の選択肢ではなく、本当は「選びたくない」、「自分が選びそうもない」方の選択肢を自らの自由を行使して選び取らざるを得ない状況に陥る。そうしたちぐはぐな事態は、いかにして生み出されるのだろうか。ジグムント・バウマンとティム・メイ（2019, p.41）は以下のように述べる。

日々の生活のなかで、自分では「^{コントロール}制御」できない状況におかれて不快に思うことは、珍しくない経験である。他者の期待に沿うことを拒むことによって、他者の制御からの自由を主張したり、自分の自由を不当に侵害すると思うものに対して抵抗したり（中略）抑圧に反対して蜂起したりすることも、よくあることである。自由の感覚と不自由の感覚を同時にもつことは、わたしたちの共通の経験に属する。それは、創造性やイノベーションの感覚だけでなく、アンビヴァレンスや欲求不満の感覚をもたらす経験であり、わたしたちを最も当惑させる問題の1つでもある。

言動をはじめとする諸々の選択は、基本的には他者のまなざし、言い換えれば「期待」によって制御される。ここでいう期待は「ここではこう言うだろう」「この場面ではこう動くだろう」「この人ならこうするだろう」などの、他者が「私」に対して抱く予想に等しい。すなわち、「私」と他者の間には互いに共通して認識している「適切な言動」、そして「予想しうる『私』（もしくは『他者』）像」が存在している。私たちは他者との集団生活の中で、他者とともに適切な言動を擦り合わせ、それをある程度ルール化する。そうして私たちは自分ならざる他者との間で、互いに予想可能な、共通した適切な言動を獲得すると言えよう。

私たちは他者と関わり合って生きている以上、必ずこうした共通認識としての適切な言動をすることを日々迫られながら生きている。それは小集団での小さな決まり事としてのものもあれば、地域、都市、国家規模の、もっと言えば人間ならば当然とされるような倫理的な、壮大な規模のものもある。では、私たちはなぜこうまで適切な言動をしようと努めているのか。筆者はその因子を「権力」という言葉に見出している。つまり、私たちは権力という支配にかかる大いなる力によって、言動をはじめとする諸々の選択を外部から管理・統制されている。そしてこの権力は、特定の権力者が存在していることを指し示すものではなく、私たちが相互監視に基づく権力の網の目の中に生活していることを示すものである。

2-1-2. 刑罰制度の変遷に見る権力の変容

こうした権力について、フランスの哲学者ミシェル・フーコー（2020）は、フランス革命を契機とするヨーロッパ諸国の刑罰制度の変遷を辿ることで分析した。当時の刑罰は斬首や焼きごてのように、直接的に身体を痛めつける方法（身体刑）で罪人を罰していた。絶対君主の統べる国家で罪を犯し、絶対君主の顔に泥を塗った者を「晒し者にして民衆の前で命を奪ったり脅かしたりする」というこの身体刑を、フーコーは「死に対する権力」の具現化として扱う。つまり、革命以前までは人々の言動を制御するための、「適切な言動をしなければ、命を奪われる」という「個人の生き死にを管理しうる」権力がはたらいていた。権力者たる絶対君主が支配する社会から逸脱する存在は、絶対君主の顔に泥を塗る不穏分子として痛めつけられ、最悪の場合には命を奪われる。

フーコーが分析した権力の変遷について、もう少し詳しく分析する必要がある。西洋社会では長らく絶対的な権力を有する君主（権力者）が人々を支配していた。フーコーは自身が生まれたフランスを例にこの時の西洋社会の権力構造について言及している。フーコー（2020）が著した『監獄の誕生』の冒頭には、1757年に起こった国王暗殺未遂事件の犯人であるロベール・F・ダミヤンに科された残酷な処刑の描写が詳細に記述されている。当時のフランスでは国王は国家そのもの、下手をすれば神も同然の存在であった。そうした神同然の国王を、ダミヤンは大胆にも共犯なしに単独で殺害しようとしたのである。

ダミヤンに言い渡されたのは「4つ裂きの刑」と呼ばれる、最も重い罪を犯した者に科される刑罰であった。ダミヤンの場合は罪状も相まって極端な例だが、先にも述べたように当時のフランスは身体に対して苦痛を与える身体刑が主流な刑罰方法であった。

フーコーはフランス革命までの^{オールドナンス}「主令」を参照しながら、革命以前まで行われていた刑罰は犯罪の性質と、罪を犯した者の身分に応じて多少の変化があったことを言及する。例えば同じ罪を貴族と平民が犯した場合であっても、貴族の方が刑罰の苦痛の度合いが軽く、平民の方が重いというような違いが見られたのである。当時のフランスには身体刑以外にも、禁錮や罰金刑といった非身体刑はもちろん存在した。ただしそうした非身体刑の場合であっても、身体刑は付加されるという形で執行されていたことから、革命以前のフランスが身体刑に対して非常に重要性を見出していたことが読み取れる。

また、フーコーは刑罰が身体刑になるためには、大きく分けて3つの基準があると述べる（フーコー 2020）。その基準は以下のとおりである。

- 1) 評価と比較と段階づけを行ないうる、ある量の苦痛を生み出さなければならない。
- 2) 苦痛のための規則が存在する（単なる暴力とは異なり、法律的な管理がなされる）。

3) 一種の祭式を構成する。

1 つめに、身体刑は単に罪人の命を脅かすためのものではない。確固とした技術に基づいて、犯した罪の重さと身分に応じた分だけの苦痛を与えることができないからなのである。そのために刑罰を執行する執行人は、闇雲に苦痛を与えるのではなく、正確に司法によって計られた量だけの苦痛を罪人に与えなくてはならない。フーコー（2020, pp.41-42）は以下のように述べる。

死刑が 1 つの身体刑であるのは、死刑が単に生存権の剥奪ではないのみならず、しかも計算にもとづく苦痛の漸時的増加の機会ならびに時間である、（中略）身体刑は苦痛についての量中心の技術全体を基礎にしている。

これに伴って、身体刑は適切な量だけの苦痛を与えるための規則が必要となる。これが 2 つめの内容である。鞭打ちの回数をはじめとして、苦痛を与える身体部位、次に与える刑罰までの猶予時間などの細かい部分まで、規則によって定められ、計算・調整がなされていたのである。そして 3 つ目が特に特徴的だが、身体刑はある程度の華々しさがあることによって 1 つの典礼の役割を担っていた。フーコー（2020, p.42）はさらに次のように述べる。

身体刑は、傷痕を体に残すことによって、あるいは華々しい儀式をともしることによって、刑の犠牲者を不名誉な人間にしたてあげねばならない。（中略）刑を課す司法の側については、身体刑は華々しいものでなければならない、いくぶんかは司法の側の勝利として万人の目で見てもらわなければならない。（中略）罪人が責苦をうけて悲鳴をあげ大声を出すということは、司法の恥ずべき側面ではなく、自らの力を誇示する司法の儀式そのものである。

このように、身体刑をあえて華々しく展開し、刑罰を与える司法を正義の使者、与えられる罪人を悪として見立て、パフォーマンスとしての要素を孕みながら民衆に公開することで、「罪を犯すことで得られる利益は刑罰によって与えられる不利益よりもずっと小さいことを民衆に知らしめる」とともに、「新しい犯罪の発生を抑制する」ことが可能となる。つまり、身体刑は新たな悪事の抑制をはたらきかけるための儀式的な側面を持っていたのである。フーコー（2020, p.13）は以下のように分析する。

処罰行為は準日常的な知覚の領域をはなれて抽象的意識の領域のなかへ入り、人々はそれの有効性を、その可視的な強烈さではなく、その宿命的な力に求める、そして、もはや処罰のぞっとするような光景が、ではなく、処罰される確信、それこそが、犯罪を思いとどまらせる筈であって、処罰の典型的な機構は

歯車の仕組を変えはじめている。

実際にダミヤンの場合も、広場に運び込まれた後に民衆たちの前で処刑が行われた。身体刑の公開は民衆に悪事の抑制をはたらきかけるとともに、犯罪によって失墜させられた権力の回復をするものであった。ここで儀礼的に華々しく身体刑を民衆の前で執行することによって、司法（正義）が罪人（悪）に勝利した、権力は罪人を裁く強大な権力を有している存在なのだと民衆の前に宣言するものであったとすることができる。フーコーはこの身体刑の華々しさについて「権力の1つの経済策全体がもりこまれている」（フーコー 2020, p.43）と述べる。

ここまでの記述を端的にまとめると、身体刑は規則によって厳しく管理され、民衆に公開されることで、君主が有する絶対的な権力を維持するものだった。また、君主と罪人との関係性は、罪人の身体を通して明示され、華々しい身体刑は正義たる権力者と、権力者に楯突く悪なる愚者との合戦という形で眼前に示される。これはフーコーが罪人、すなわち刑罰に処される者を「忍耐する者 patient」と呼称していることから読み取ることができる。フーコー（2020, p.49）は身体刑が持つ合戦の要素について、さらに以下のように述べる。

「忍耐する者 patient」（中略）は、段階的に過酷になる一連の試罪法に服して、「忍耐づよく抵抗する」場合にはそれに打勝ち、白状すればそれに負けることになる。ところが他方、裁判官のほうでも、拷問を課すことは危険をおかすことになる（中略）、規則にもとづいて、被告人が「忍耐強く抵抗し」白状しない場合には止むをえず職を辞す定めになっているのだから。

ここでは裁判官は権力者たる君主の代わりに権力を行使する者として扱われている。間接的に、身体刑を通して権力者と罪人は戦うことになる。もし身体刑を最後まで忍耐した場合は罪人が権力者の代理人に勝利することになるため、権力者の代理人を務めた裁判官や執行人の類は、その責任を取るために職を追われることになる。つまり、裁判官や執行人にも君主の権力が行使されるのである。フーコーはこうした事態を可能な限り避けるために、拷問が有効な機能を発揮することを言及する。裁判官や執行人は、自らが罪の確定のために集めた証拠を、罪人からの自白を得ることによって確実なものへとする必要があった。そのために拷問は、君主の権力行使の代理人たる裁判官、執行人が万が一にでも敗北しないように保険をかけるべく行われた。ただし、ここで行われる拷問も身体刑と同様の性質を有しており、これに耐えた罪人は監禁されたり、罰金を払わされたりしたとしても、最高刑としての死刑を免れることができた。フーコー（2020, p.50）は述べる。

古典主義時代の拷問は、表面的には、大急ぎで真実を求める激烈なやり方であるが、われわれはその拷問に、古い試罪法の規則正しい機構をふたたび見つけ出

す。すなわち、真実を決定するはずの、身体を目標にした挑戦を。しかも、容疑者が有罪であれば、その拷問によって加えられる苦痛は不当ではない、ところが無罪であれば拷問は無罪を証明する印でもある。苦痛、双方の対決、真実が、拷問の実施では相互に結びつく、つまりこれら三者が共同で容疑者の身体に働きかけるわけである。

拷問によって身体への苦痛を与え、そこから得られた自白によって確定された証拠は真実として扱われ、この一連の流れが権力者と罪人の聖戦として認められる。そしてここで注目されるのはやはり、真実の探究のために痛めつけられ、権力者との戦いのための中心的な舞台となり、民衆の前で晒しものにされる罪人の「身体」である。フーコー（2020）は身体刑を通した真実の探究と明示に、いくつかの側面があることを述べている。以下にその側面を列挙した。

1. 罪人は自分自身の有罪宣告の伝達者たるべきこと。
2. （罪人は）自白の場面をつづけること。
3. 身体刑を犯罪そのものと結びつけること。
4. 身体刑のゆっくりとした進みぐあいとその急展開、被処刑者の叫び声と苦痛は試罪法の役割を果たすこと。

1 つに、身体刑が身体刑であるためには、罪人に公衆の面前で、自らが犯した罪について認めさせる必要がある。例えばダミヤンの場合は、実際に身体を痛めつける段階に入る前に「下着一枚の姿で」「公衆に謝罪」しなければならなかった（フーコー 2020, p.7）。罪人が自分の罪を否定されうることのない真実であると宣言することで、罪人の身体にこれから降りかかるであろう大いなる苦痛が、野蛮な暴力行為ではなく悪を裁く聖なる行いとして正当化されるのである。

2 つに、罪人自らによる罪の告白は、余罪を追求するという意味で非常に大きな効果をもたらした。罪人は処刑台にあがったのち、すぐに刑罰を執行されるのではなく、刑罰の執行までにいくらかの時間的猶予が認められていた。これ以上何も失うものがない死刑囚は、その猶予の間にまだ誰にも暴かれておらず、また自らもこれまでに口にしたことのない、新しい罪の自白をすることが可能だったのである。裁判官の側からすれば、この自白によって罪人の余罪を追求できるのはもちろんだが、民衆は見せ物としての処刑の場面が突然の自白によって急展開することへの興奮を得ることができたし、罪人は自分に残されたわずかな「余命をいくらか引き伸ばすことができた。この自白の場面の継続は、そこに居合わせるものたちにとって利益の方が大きかったのである。フーコー（2020, p.53）は述べる。

まことの身体刑には、真相を鮮明にする機能があり、その点で身体刑は、公衆の面前においてまでも、拷問の作業をつづけるのである。それは有罪宣告を受ける

人間が自分の有罪宣告に署名するように仕向けるわけである。みごとに成功した身体刑は、それが受刑者の身体そのものによって犯罪の真実を周知させるそのかぎりにおいて、裁きを正当化する。

裁きの正当化、という点においては、1つ目と2つ目の身体刑の側面は共通しているといえることができる。ただし2つ目の自白の場面の継続には、罪人だけではなく民衆にも範囲が拡大していることから、身体刑のパフォーマンス性を高め、儀式的、祭式的な身体刑のあり方を構築する側面があったと考えることができる。

3つ目には、実際に犯した罪との連関が示されている。フーコーは①場所との連関、②犯罪そのものを象徴・模倣した刑の執行、の2つを主にとりあげている。①についてはそのままの意味であるが、例えば罪人の刑の執行を実際に犯罪が起こった現場で行ったり、死刑囚の死体を犯罪が起こった場所に晒したりするなどの措置がとられることが一般的であった。②については想像に容易いが、フーコー（2020, p.54）が提示する事例は以下のとおりである。

神をののしる言辞を弄した者は、その舌を突き刺され、不倫不浄な行ないをした者は火あぶりの刑に処せられ、殺人者は手首を切り落とされる。あるいは、死刑囚には犯行に用いた武器をみんなに見させることもしばしばであった。（中略）極端な場合になると、刑の執行のさいに、犯罪そのものの芝居がかった再現の例もいくつか見出される。すなわち、同じ凶器、同じ動作が。万人の面前で司法は、身体刑によって当の犯罪を再現させ、その犯罪を真実の姿において公にし、同時に罪人の死によってその犯罪を消し去るわけである。

以上の記述はハンムラビ法典の「目には目を、歯には歯を」の精神を彷彿とさせる。罪人は自らが犯した罪によって自らの運命と身体を権力に差し出さなくてはならない。このように考えると、身体刑に見られる革命以前の権力は、身体を「罪人を戒めるための道具」の1つとして扱っているとも言えることができる。

そして4つ目には、身体刑は儀式的に行うために直ぐには終わらず、そのために罪人は長い時間苦痛に悶え苦しまなければならない。儀式的に行う必要がある以上、刑罰の執行に時間をかけなければならないのは当然のことなのかもしれない。しかしながら特に死刑の場合は、西洋特有の宗教的な思想も相まって、「神による魂の救済のための」長く苦しい刑罰が容認されていた。つまり、罪人が生きているうちに権力者が代理人を通して罪人に非倫理的とも言える苦痛を限りなく与えることで、その罪人が死したのちに楽園、天上の世界で神に「かの者は生前に自らの罪を償うための罰を十分に与えられた」ということを示すことができ、死後に罪人は神から罰を与えられる必要がなくなると信じられていたのである。

このように、身体刑を通じて表される死に対する権力（旧権力）は、身体を「犯罪の真実を生み出す」ための媒体として扱う。フーコー（2020, pp.56-57）は述べ

る。

重罪は、それによる直接の犠牲者以外に君主を傷つけるものであって、法が君主の意志としての価値を有する点では人格的に、また法の力が君主の力である点では身体的に、それは君主を傷つけるのである。(中略) 処罰権は、したがって君主の保持する、自分の敵と戦う権利の、いわば一側面となるわけである。

死に対する権力は、犯罪によって傷つけられた君主の権威を司法と政治的側面を通して回復する役割を果たすものであった。それと同時に、罪人に対する酷いまでの拷問と刑罰の執行を観衆に見せつけ、新たに権力者に楯突こうとする者を抑制することができた。しかしながらこうした脅迫めいた身体刑、そして権力のあり方について、18世紀の後半頃には批判が強まっていく。その背景には身体刑が持つ矛盾とサディズムへの嫌悪があったと考えられる。つまり、罪人の身体を嬉々として痛めつけ、それでいて「神の裁きの代理」という大義名分を掲げる姿勢が、人々にとって決して納得のいくものではなかったのである。ここで叫ばれるようになったのは、《人間性》^{ユマニテ}と称されるものであった。フーコー(2020, p.86)は述べる。

啓蒙時代には、身体刑の野蛮さに反対する論拠に人間があげられるのは、1つの積極的な知の主題としてでは全然なく、法的な限度としてなのである。つまり、処罰権の正当さの境界としてである。刑罰による関与が人間を変化させようと望む場合に、その人間が到達すべき状態(19世紀的な行刑の目標)ではなく、その関与が、人間を尊重することができるように無疵のままに残しておかなければならないもの、である。(中略) 改革者たちが処刑代による専制支配に反対して強調した《人間》は、それもやはり、尺度としての人間である。

人間には、誰にも汚されることのない尊厳があるという考え方——たとえ罪人であれ、四肢を切断したり、熱した鉛で火傷を負わされたり、惨い拷問を施されたりしていいはずがない。ひとりひとりが持っている《人間性》への注目が、死に対する権力を違った方向へと転換させた。その転換が見てとれるのもまた、刑罰制度である。

桜井哲夫(2009, pp.229-230)はのちの1838年、フランスはパリ少年感化院(矯正施設)のための規則を用いて以下のように述べる。

…端的に言えば以下のように、懲罰が近代化されたのである。

- ①見世物としての処罰の消滅→さらし台の禁止など
- ②鉄の鎖、枷を付けられての強制土木工事労働の禁止

③烙印，八つ裂きの刑の禁止

すなわち，近代的な刑罰制度は，肉体的苦痛，身体そのものへ苦しみを与えることから，「閉じこめ」，すなわち，「自由の剥奪」という方向に変わったのである。

身体刑をはじめとして，罪人に対する刑罰は権力者のためのものではなくなり，社会を統制するためのルールとしての役割を担うこととなる。そして身体刑の代わりに導入されたのは監禁刑，生きる主体の「自由を奪う」新しい刑罰の方法だった。桜井はここで，刑罰の対象が身体から精神へ移行したことを指摘する。監獄を用いた監禁刑は，罪人の精神を矯正し，社会で生きていくにふさわしい主体に教育し直す機能を有していた。この生きる主体に対してはたらきかける新しい権力が，死に対する権力に対して「生に対する権力」，「生きる主体を管理するため」の権力である。絶対君主は革命によって不在となり，人間一人ひとりの尊厳を重視する個人主義の流れが現れ始めた。それによって，人間には他者に侵されることの無い自由と権利があるという考え方が一般的になった。結果として，刑罰の基本は身体に対する苦痛の享受によって命を奪うのではなく，個人の自由を奪うことにシフトされたのである。

2-1-3. 権力がはたらく場所

ここで重要なことは，死に対する権力も生に対する権力も，どちらも人間の身体にはたらきかけるという点，例え刑罰の対象が身体から精神に移行したとしても，権力の対象は常に人間の身体になるという点である。フーコー（2020，p.15）は述べる。

この近代刑罰制度においては懲罰＝身体に関連はかつての身体刑の場合のそれと同一視されないのである。近代のこの制度では身体は，道具もしくは媒介の地位に置かれている，すなわち身体を閉じ込めるか，あるいは労働させるかして身体に干渉するが，その目的は，権利としてと同時に財産（「善」，「幸福」の意をも含む）として考えられる自由を個人から奪いとるためである。

旧権力下での刑罰は「身体刑」という名前からも分かるように，身体に対して斬首や焼きごてなどといった直接的な苦痛を与えることによって罪人を裁くという方法をとっていた。しかしながら新権力下での刑罰は，精神をあくまでも刑罰のための間接的な媒介として捉え，人間の自由を奪うことでその罪を裁くというやり方をとっているのである。

身体刑の消滅は「身体から精神に苦痛を与えることになった」ということを指し

示すわけではない。身体刑の代わりとして注目された拘禁刑，すなわち監獄は，身体を媒介として精神に対して矯正，教育を行うための場所として機能した。このように，身体は常に権力がはたらきかける中心的な場所であった。フランスに限らず今日の日本においても，こうした権力はわたしたちの身体にはたらきかけている。

身の回りの環境の中で，権力による支配が見られる場所として身近なものの 1 つが，学校教育の現場である。貫成人（1997）は多木浩二・三浦雅士らとのシンポジウムの中で以下のように述べている。

時間割は，個々人の「時間」を管理する。テスト・成績・席順が全員に課せられることによって，通常知る由もない個人の「知的能力」＝「内面」が明示・登録される。書写・行進・整列などの姿勢がマニュアル化されることによって身体所作までコントロールされる。こうして国民は，一定の年齢で全員リスト・アップされ，知的能力などに応じて分類され，管理・監視される。

学校で行われている「子どもたちの自由時間の管理」や「席順（自分のスペース）の強制」，「子どもたちの立ち居ふるまいの管理」「教師による成績づけ」は，実は学校以外の場所でも同様に行われている。学校以外の場所とはどこか。それは刑務所，フーコー流に言うならば監獄である。すなわち，学校という現場は全国民を効率よく社会化するための 1 つの権力装置であり，子どもたちのための小さな監獄である。学校の中で子どもたちは，自発的にルールに従うことのできる主体へと成長し，自分自身を自分自身で律することのできる人間となる（ように仕向けられる）。学校で教師から生活指導を受けたり，自分以外の人間と多様に接したりして，子どもたちは日常的動作，日常的な身体のあり方を自動的に身につけていく。これは監獄が負担する，「看守による囚人の再教育」，社会に出ても 大丈夫 であるように個人を「管理・統制する」という 1 つの役割とほとんど大差ない学校教育の存在意義である。

また，日本の哲学者である千葉雅也（2019）は，日本の学校教育の現場が「権力に逆らわない従順な主体をつくる」ことを目的としていることを言及する。ここで千葉が述べる「権力が身体を従順な主体となるよう教育・訓練する方法」をフーコーは《規律・訓練 discipline》と呼称する。《規律・訓練 discipline》は工場や軍隊などの他，学校や監獄に適用される。フーコー（2020，p.159）は述べる。

どのような社会においても身体は，ごく緻密な権力の内側で捕捉され，その権力は身体に拘束や禁忌や義務を課すのである。（中略）身体の運用への綿密な取締りを可能にし，体力の恒常的な束縛をゆるぎないものとし，体力に従順＝効用の関係を強制するこうした方法こそが，《規律・訓練 discipline》と名づけるものである。

学校教育の現場においては、この《規律・訓練 discipline》が様々な形で子どもたちの身体に行使される。池田信虎（2020）は《規律・訓練 discipline》が、身体を対象とした①人間の個別化、②継続時間の累積、③複数の規律の連関の3つの特徴を持つことを述べているが、学校教育の現場とこれら3つの特徴を当てはめてみると、以下ようになる。まず1つ目の「人間の個別化」は、学校教育の現場では生徒が座る座席や在籍するクラス（教室）など、子どもたち一人ひとりがルールによって空間ごとに区分される。そして2つ目の「継続時間の累積」は、学校教育の現場においては例えば通知表の成績やテストの結果など、学校生活の中で繰り返し子どもたちが直面する達成しなければならない目標が該当する。子どもたちは小さな目標を学校の中で何度も設定され、何度も達成しなくてはならない。しかしながらそうした小さな目標は、次の目標へつながるようにできている。結果として永続的に子どもたちは、目標に対する自分自身の結果、あるいは記録が累積されることによって、個人の時間をルールによって継続的に管理される。最後に3つ目の「複数の規律の連関」は、学校におけるルールがそのまま社会に適用されることで説明される。池田（2020, p.67）はフーコーの考え方をを用いながら以下のように述べる。

フーコーは教室における個人の席順がそのまま社会におけるヒエラルキーの序列と直結すると述べる。これは教室も、学校教育を終えた後の社会も共通の装置＝規律を用いているからである。そして、規律が流布した理由は、規律それ自体の特性による。この仕組みは、少しの調整で軍隊から学校まで、幅広く用いる事が可能だったからなのである。

先に筆者は学校が1つの権力装置であると述べた。しかしながら学校のみならず、わたしたちの生活の中には多くの権力装置、疑うことなく権力に自発的に服従する主体として私たちを教育するための施設や機関が存在している。そして、そうした権力装置はそれぞれ規律を有しているのだが、そうした規律は多少の違いはあるものの、全て連関している。言い換えれば、子どもたちが学校を卒業した後に生きていく社会でも権力に従順な主体として順応していけるのは、こうした規律の連関があるためだとも考えられる。

2-1-4. 国家のイデオロギー装置

フーコーが高等師範学校の学生だった頃、彼と他の学生たちの教育補佐を務めていたルイ・アルチュセールは、「国家のイデオロギー諸装置」という言葉を用いて学校をはじめとする様々な権力支配のための機関があることを言及した。アルチュセール（2016, pp.170-171）は以下のように述べる。

国家理論をつくり出すことが可能となるためには、ただ単に〈国家権力〉（そし

てその掌握者たち)と〈国家装置〉との区別だけではなく、明らかに国家の抑圧装置の傍らに存在するが、しかし国家の抑圧装置とは異なったまた別の現実を考慮に入れることがぜひとも必要である。われわれはその現実を、〈国家のイデオロギー諸装置〉*Appareils ideologiques d'Etat* と呼ぶといった理論的な危険を冒すことになるだろう。

アルチュセールはここで、国家の抑圧装置と〈国家のイデオロギー諸装置〉(AIE)を明確に区別している。どちらも国家を維持・形成する国家装置である。アルチュセール曰く、国家は権力闘争による権力の奪い合いのもとに成立する。国家における権力構造の中で下位の立場に置かれる者は物理的な暴力によって権力に支配される。つまり、公的に認められた暴力によって身体を抑圧し、権力者に服従する従順な市民へと人々を矯正するのが、国家の抑圧装置である。高橋均(2008, p.62)は国家の抑圧装置の例として、「政府・行政機関・軍隊・警察・裁判所」などを挙げている。

対して〈国家のイデオロギー諸装置〉は、国家の抑圧装置のように物理的な暴力を用いることなく、人々が自発的に権力に服従する主体になるようにと用意された機関である。物理的な暴力だけでは、一時は人々を服従させることができるかもしれないが——もしかしたら近いうちに再度権力に反発しようとするかもしれない。もっと気をつけなければならないのは、そうした人々が反逆の機会を狙って大きな暴動を起こす可能性がある。そうなれば国家の崩壊は避けられない。そこで国家、権力者は、人々が誰に言われるわけでもなく自ら権力に服従し、模範的な国民/市民となるための何らかの工夫を抑圧装置とともに合わせ技にする必要があった。そうした自発的に服従する主体を構築するためのシステムが〈国家のイデオロギー諸装置〉である。アルチュセールは代表的な〈国家のイデオロギー諸装置〉を以下のように列挙している(2016, p.171)。

- 1/ 〈学校装置〉
- 2/ 〈家族装置〉
- 3/ 〈宗教装置〉
- 4/ 政治〈装置〉
- 5/ 組合〈装置〉
- 6/ 〈情報装置〉
- 7/ 〈出版-放送装置〉
- 8/ 〈文化装置〉

桜井(2009, p.212)はこれについて、高等師範学校の教育補佐であると同時にフランス共産党の党员としての顔も持ち合わせていたアルチュセールが、共産党の雑誌に寄稿した論文の内容を著書の中で紹介している。

アルチュセールは、従来の抑圧装置としての国家装置以外に、子ども時代から、話し方、考え方、行動の仕方までをトレーニングする学校という制度（学校制度のイデオロギー装置）を主軸として、家族、政党、宗教、メディア、組合などの領域も、国民の自発的服従を生み出す「国家のイデオロギー装置」として機能させていると論じた。そして、イデオロギーは歴史を持たない、というマルクスの指摘と、フロイトの、無意識は歴史を持たない、という指摘を受けて、イデオロギーは無意識化されており、誰も表面的にはイデオロギーの拘束を受けていないと思い込んでいるだけなのだ、と論じた。

国家のイデオロギー諸装置は学校に始まり、家族や政党などの様々なコミュニティによって形成される。そしてそれらによって国民、総じて人間は無意識に、権力に主体的に従う存在として成長していくのである。

アルチュセールが数々のイデオロギー諸装置の中で最初に学校を挙げているのはおそらく意図的である。イデオロギー諸装置の中でも、学校という場所は今日の日本にとって非常に重要な場所である。たいていの人は義務教育として小学校と中学校に通うが、これは言い換えれば、誰もが必ず一度は学校というイデオロギー装置を通過するということである。そう考えると、学校という場所は子どもたちを権力に服従する主体として教育するとともに、卒業後に所属する社会でも、違和感を持つことなく権力に自発的に服従する主体として生活するよう差し向ける、「最初に直面する権力装置」であると言えることができる。

では、如何にして学校をはじめとするイデオロギー諸装置は暴力を利用することなく、人々を内側から従順な主体へと構築していくのだろうか。その手がかりとなるものこそが、既に登場しているまなざし、すなわち他者からの期待である。

2-2. 他者評価への依存

バウマンとメイ（2019, p.42）は述べる。

わたしたちの選択が、意識的な決断の産物であるとは限らない。（中略）わたしたちの行為の多くは習慣的なものであって、慎重かつ自由な選択の対象ではない。にもかかわらず、わたしたちは、他者から頻繁にこう念を押される。「自分で決断したことは、いかなる結果になっても、自分自身に責任がある」。その言わんとすることは、こうであろう。「だれかがあなたにそうするように強いたわけではないのだから、責められるべきはあなた一人である」。

ここには自分の選択に対する自己責任の原則が示唆されている。当然のことだが、自分自身が決めたことには、少なくとも自分自身がその責任を負うべきである。フーコーが述べた罪人に対する処罰もまた、そうした自分の選択（この場合は、

罪を犯すことを選択したことについて) の責任を負わせるものである。

私たちは日々、こうした自己責任の原則に基づいて自分自身の言動を選択している。そのことについて、今更だれも疑問を抱くことはない。しかしながら、私たちは自分自身の選択を際限なく自由に決定することができるように錯覚しているだけで、実はそこまで自由な存在ではない。環境やタイミングなど、私たちの選択の自由を妨げる要因は少なくない。バウマンとメイ (2019, pp.43-45) は、私たちが行使する自由が他者の評価に依存することを言及する。ここでバウマンとメイは大学の例を挙げている。大学にはたいてい定員数が決められており、自分が選択してその大学に入りたいと望んでもそれが叶わない時がある。努力量のみならず、個人が元々持っている資質、場合によっては大学側による選り好みによって、大学受験者たちは選択の自由を時に制限される。その結果、私たちの諸々の行為は他者の評価に依存することとなる。さらに、私たちの選択の自由を左右する要因の1つとなる資質は、経済力や居住地などの物質的な要因に依拠する。バウマンとメイ (2019, p.45) は述べる。

ここでは、選択の自由は、その選択を実際に行う自由を保障するものではないし、意図された結果を得る自由を保障するものでもないことが明示されている。さらに、自分の自由の行使は、他人の自由の制限につながりうる。自由に行動するには、自由意思 以上のものが必要である。

したがって、私たちは自由を行使する権利を有しているようでいて、他者の評価を獲得する上で重要となる特定の資質によって、知らず知らずのうちに自身が行使し得る自由を制限されている。このことから、わたしたちが普段行使しているのは自分自身の経済力や置かれている環境、持ち合わせた特性によって規制された狭い範囲での自由であるということができる。

バウマンとメイ (2019, p.45) は以下のように続ける。

最も一般的には、自由に使える資金の量による制限が考えられるが、象徴的な資源についても同じことが言われている。この場合、私たちの自由は、わたしたちがすることではなく、わたしたちが他者の目にどう映るかという意味で、わたしたちが何であるかに依存する。

先に資質という言葉を用いて自由の制限について述べたが、個人が有する資質そのものが他者の評価の対象となる場合もある。バウマンはそうした資質が、個人の過去の経験、過去の選択の産物であり、現在における行為の自由が過去の環境や蓄積された経験によってかたちづけられると述べる (バウマン&メイ 2019, p.45)。

2-2-1. コミュニティの性質

過去の選択や自分が有する資質が現在の自分を、そして未来を決定する。こうした過去の選択、有する資質は、私たちにとって「居心地が悪い場所」、そして反対に「居心地の良い場所」を決定づける。バウマン（2017, p.8）はここで述べる「居心地の良い場所」を「コミュニティ community」と称して以下のように述べる。

まず、コミュニティは「温かい」場所であり、居心地がよく、快適な場所である。

（中略）外では、街路では、ありとあらゆる危険が待ち構えている。外出に際して、油断は禁物である。こちらから話しかける人、向こうから話しかけてくる人に用心しなければならず、片時も警戒を怠ることはできない。しかし内では、コミュニティでは、わたしたちはリラックスできる。ここは安全で、暗い街角で不気味に迫ってくるさまざまな危険とは無縁である。

バウマンがここで述べる「コミュニティ」は、「はっきりと規定も限定もされてはいないが、他の人々が拒絶するものに同意し、自分たちの信念に一定の権限を与える人々の集合」である（バウマン&メイ 2019）。バウマンとメイ（2019, p.102）は以下のように述べる。

まずもってコミュニティを特徴づけるのは、精神的な一体性である。それを抜きにして、コミュニティは存在しえない。合意もしくは合意する用意や可能性のあることが、すべてのコミュニティのメンバーにとって、最も重要な基礎と考えられる。

コミュニティを形成する個人はこのような「精神的な一体性」によって、それぞれが異なる存在でありながら、コミュニティの一員として自身を位置付ける共通の資質によって、互いの言動や選択に対してある程度の予想をすることができる。バウマンとメイ（2019, p.47）は述べる。

適切な行動・会話・服装は、自分が属する集団のなかで何とか生きていくのに必要な ^{オリエンテーション} 方向づけ を提供する。わたしたちは、その期待にしたがって自分自身を評価し、それに応じて自尊心が生まれる。にもかかわらず、その期待の外に出て、別の願望が奨励される環境に身をおくとき、それまで利点であったものが、一転、障害となる。

コミュニティを構成する個人同士で機能する互いの言動への予測は、共通の認識・見解としての言動や暗黙のルールによって、やはり「他者からの期待」という形で現れることになる。裏を返すと、それぞれのコミュニティには期待される言動

を選択しない、あるいは言動の予想がつかないようなイレギュラーな存在を「はじめからそのコミュニティに所属させない」といったような、排除の原則がある。スミス（1987, p.108）は「解釈の権威づけ」という言葉を用いて以下のように述べる。

どのような現実の出来事についても、実際に起こったことだと見なされる解釈はつねに 1 つ以上あり、それは単一の文化コミュニティの内部でさえもそうである。（中略）いつも重要な問題として出てくるのは、ある 1 つの解釈がどのように権威づけられ、実際に起こったことの解釈として他者に扱われるのかということである。これに対応して重要になってくる手続きとは、それ故、誰が定義を下す特権を付与されるのか、また可能性としてそれと食い違う情報源や、それとは別のさまざまな解釈をどうやって排除するかである。

ここでスミスは、どれほど同じような、似たような性質を持つ人間が集ったコミュニティであっても、解釈が多様に発生すること、そしてその多様な解釈の中から何か 1 つをそのコミュニティにとっての「適切」な解釈とすることを述べる。そして、その多様な解釈の中から 1 つを選び出す存在、すなわち「定義を下す特権を付与される」存在こそがコミュニティそのものなのである。コミュニティが持つ排除の原則は、スミスが述べるところの「解釈の権威づけ」によって明らかとなる。

したがって、普段自分が所属しているコミュニティではないところに身を置かなければならない状況に陥ったとき、私たちは自分が所属するコミュニティで期待される「適切な」言動がそこでは通用しない、場合によっては「不適切」であると見做されることを思い知る。バウマンとメイ（2019, p.46）は以下のように述べる。

わたしたちが自分の集団における行為の条件に適応できるという事実は、その集団の外部にある未知の、想像もつかない経験を探求させないようにして、わたしたちの自由を制限することである。自分の集団の方式や手段に習熟することで、わたしたちは、自分の自由を行使できるようになるが、その代価も支払わなければならない。特定の思想や領域の範囲内にとどまることがそれである。

私たちは特定のコミュニティの中に身をおくことで、他のコミュニティの「適切」な言動を知る機会を失う。それによって所属するコミュニティ内での自由を獲得するものの、依然として自由を行使することができる範囲は狭いままである。

コミュニティはこうした性質を持つ手前、時々私たちにとって厄介な存在となることがある。コミュニティは構成員に立場、役割、存在意義を提供するあたたかな居場所である。しかしながらコミュニティにおける「適切な」言動や選択と、自

分自身の自由を行使する上での願望との間に些細な ずれ が生じたときに、私たちはコミュニティに所属することによるメリットと、自分自身のコミュニティの流れとは反する本心との間で葛藤することになる。

2-2-2. コミュニティへの依存

私たちは常に「自分とは何者か」という問いの答えを求め続けている。バウマンとメイ（2019, p.102）は以下のように述べる。

（1）人々を統合する要因はそれを分離する要因よりも強力かつ重要であり、（2）メンバー間の差異は、その類似性に比して、二義的なものにすぎないと見なされる。コミュニティは、そのメンバーにとって「自然な一体性」と解される。このような絆の力を過小評価してはならない。そのおかげで、人々は自分が「何者」であるかを相手に説明し、納得してもらう必要がなくなるし、メンバーの共通の見解が「真実」と見なされ、信じたり敬ったりする価値のあるものとなる。

つまり、自分自身で答えを出すことが困難であり、かつ答えを導き出すまでに時間のかかる「自分とは何か」という問いを、私たちはコミュニティに所属することで簡単に解決しようとするのである。コミュニティに参加さえすれば、コミュニティはメンバーの一人ひとりに対して「あなたはこのコミュニティにおいてこういう存在である」という明確な立場と役割を与えてくれる。そして、周囲の仲間たちは「私」が何もしなくても、コミュニティが与えてくれた「私」の立場と役割を暗黙のうちに理解し、それについて何の疑問も抱くことはない。バウマン（2017, p.12）はその一方で、「自分とは何か」の問いを得て、仲間たちに理解してもらうためには、所属するコミュニティに対してある重要な 対価 を支払わなければならないと述べる。

「コミュニティの一員である」という特権には、支払うべき対価がある。コミュニティが夢想にとどまっている限りは、対価は害にならないか、目につくこともない。対価は、自由という通貨で支払われる。この通貨は、「自律性」「自己主張の権利」「ありのままの自分での権利」など、種々の表現で呼ぶことができる。

（中略）コミュニティを得ることは——たまたまそんなことがあれば、それは——即座に自由を失うことを意味する。

「自分は何者か」という問いに対する答えを獲得するために、私たちは言葉通り、自分の 自由 をコミュニティに差し出す。バウマンはここで、私たちが「自分

とは何か」が明らかになる 安心 と、「自律性」「自己主張の権利」「ありのままの自由」などの名で呼ばれる 自由 を天秤にかけることで、調和を保っていることを言及する。コミュニティはあたたかい居場所でありながら、私たちの自由を「適切な」言動をあてがうことによって制限する。では、もし万が一私たちがコミュニティ内の「適切な」言動を選ばずに、コミュニティとの安心と自由の取引を拒むとどうになってしまうのか。バウマンとメイ（2019, pp.47-48）は以下のように述べている。

自分の期待と実際の経験の間に乖離が生じるとき、わたしたちは、自分が所属する集団は自由に選択したものではないと思う。（中略）もしわたしたちが自分自身を変えたいと願うのであれば、自分の周囲の人々の当然の期待に背くという大変な試練が待っている。自己犠牲・決意・忍耐が、集団の価値や規範への服従に取って代わる。その違いは、潮流に反して泳ぐか、それに乗って泳ぐかである。

私たちは自由と引き換えに「自分自身とは何か」という問いの答え、自分自身の（コミュニティ内での）立場や役割、存在価値を一時的に獲得し、束の間の安心を得ることができる。また、これに関しては後述するが、全てのコミュニティにはそのコミュニティと対立するコミュニティが存在する。そうした対立するコミュニティ、そしてそこに所属する「仲間ではない」人々は、「私」にとってはとんでもない脅威であり、自分自身の立場や役割を暗黙のうちには理解してくれない、こちらが期待する言動をしてくれるとは限らないような「冷たい」存在である。私たちは自分の持っている自由をコミュニティに差し出すことで、そうしたコミュニティの外部にある脅威から自動的に「守って」もらえる。ジュリー・バッティラーナとティチアナ・カシアロ（2022, pp.86-87）は以下のように述べる。

突き詰めれば、人間が満たしたい基本ニーズは 2 つ——危険から守られる「安全」と、自分は尊敬されるべき存在だと思える「自己肯定感」である。両者は極めて根元的な欲求であり、時代や場所を超えてパワー関係の形成に寄与してきた。（中略）人は安全を脅かすものを避け、危険から身を守ってくれるものに接近するのだ。

コミュニティは「安全」も「自己肯定感」もどちらも保障してくれる。そのために私たちは自由と安心の取引をコミュニティとの間で行う。しかしながら、ここで私たちが自由と引き換えにコミュニティから手に入れる安心は非常に脆く、壊れやすいものでもある。バッティラーナとカシアロ（2022, pp.89-90）は以下のように述べる。

自らの存在価値に不安を覚えて自己肯定感を切望する場合、自分の立場を守り強化する必要性に駆られて行動を起こす。そうした行動から生まれる自尊心は壊れやすく、外部からの評価に依存する相対的で不安定なものだ。(中略) 真の意味での自己肯定感をどれほど切望しても、それを追い求める旅は生涯続く。

コミュニティが保障する安全と安心、自己肯定感は、他者に依存するものであるために非常に揺らぎやすいものとなる。しかし、自分で自己肯定感を高めたり、「自分とは何か」について考えたりすることには時間と労力、そしてある程度の精神力が必要となる。「自分とは何か」について知りたいと本能的に思っている、その答えを得るために自分で見たくないもの、知りたくないものに真正面から突っ込んでいくような勇気があるのはごく一部の人のみである。故に、多くの場合、人々はコミュニティに拠り所を求め、束の間の安心感に浸ってしようとする。

また、コミュニティの意向とそこに所属する個人の考えに何かしらのずれが生じたとき、個人は突如としてコミュニティからの離脱に追い込まれる。それは自らの意志によるものである場合ももちろんあるが、大抵の場合、コミュニティそのものが期待にそぐわない個人を一方向的に排除する。コミュニティはそもそも、はじめから期待に応えそうにない個人を迎え入れることはしない。コミュニティは最初から期待に応えて、「適切な」言動を選び取ることができ、確実にコミュニティ内での調和を乱さない(と推測される)メンバーを選定して形成されるという特徴を持つ。そのために、もしも途中でコミュニティを形成する構成員の誰かが「期待した言動を選び取らない」という自由を行使した場合は、コミュニティはその構成員を容赦無くそこから追放し、コミュニティそのものの維持、継続を図ろうとするのである。コミュニティは何があっても、そこに所属するメンバーにとって「あたたかな」居場所ではなくてはならない。それはコミュニティそのもののためでもあるが、残留する他のメンバーの安全と安心感を守るためでもある。コミュニティはどんなものであっても必ず、こうした「期待に応えない(あるいは、応えそうもない)/裏切った人間をコミュニティから追放する」という排除の原則を有している。パウマンとメイ(2019, p.73)はこれに関連して、次のように述べる。

ミシェル・フーコー[フランスの哲学者・歴史家]やジャック・デリダ[フランスの哲学者]が主張するように、わたしたちは、^{ネガティブ}否定的なものを排除することによってのみ、自分とは何かという問いに対する「本質的な」答えを入手する。

先に筆者はコミュニティが自由と引き換えに「自分とは何か」の答えを提示して、個人に一時的な安心を与えてくれるということを述べたが、それは個人の問題だけにとどまらない。コミュニティ自体もその存在意義を確実なものとするため

に、期待に応える構成員 と 応えない構成員（ではない者）との間に二項対立を生じさせて、コミュニティにとって ^{ネガティブ} 否定的なものとも言える後者を排除する。構成員が相互に予想しうる言動が前提となっている以上、予想できない言動をする者は強制的にその対象になるのである。裏を返せば、コミュニティは ^{ネガティブ} 否定的なものをあえて生じさせることによってコミュニティそのものを肯定する。

バウマンとメイ（2019, pp.81-82）は以下のように述べる。

わたしたちは、「かれら」がいる限り、「わたしたち」であり、「わたしたち」と「かれら」は、相互に対立する限り、ともに意味をなす。（中略）「わたしたち」と「かれら」は、両者の間に引かれる境界線から、それぞれ意味を引き出す。そのような区分なしに——自分自身を「かれら」と対置することなしに——自分のアイデンティティを理解することは困難であろう。

ここで述べる「わたしたち」はあたかな居場所としてのコミュニティ、「かれら」は「わたしたち」とは異なる、また別のコミュニティそのものもしくはそこに所属する者たちを指す。「わたしたち」と「かれら」をバウマンは、それぞれ「内集団 us」そして「外集団 them」という名で呼称する。内集団たるコミュニティは外集団を想像上の対立物（バウマン&メイ 2019）、すなわち ^{ネガティブ} 否定的なもの（否定されるもの）として位置付け、コミュニティにとっての共通の敵として認識させることで、コミュニティの構成員同士の結束を強める。まさにそれと同じような具合で、コミュニティの調和を乱す者はコミュニティ内における共通の敵としての立ち位置をあてがわれ、かつての居場所だったそこを追われることになる。

フーコーはここでバウマンとメイが述べている「内集団」そして「外集団」の関係性を、「狂気」という言葉によって考察した。渡辺（1978, p.372）はフーコーの「狂気」に関する考え方を踏まえて、以下のように述べる。

社会がおのれの日常的営為とその秩序を成立させるために排除していく〈外部〉というものは、どのような型の社会にも存在する。例えば、中世からルネッサンスにかけての西欧社会においては（ミシェル・フーコーに従うならば）都市の城門の外に追いやられ、〈気違い舟〉に寄せられて流される〈狂人たち〉が、社会の〈負の部分〉を担うものであったし、このような〈外部の言葉〉としての〈狂気〉とある緊張関係を保つことによって、社会は成立していた。

ここで渡辺は、〈狂気〉があることによって、それとは対極の存在、すなわち〈理

性)とも呼ぶべき立場が成立していたことを言及する。何かを善(あるいは、理性的なもの)とするためには、何かを悪(あるいは、非理性的なもの)に仕立て上げなければならなかった。絶対的な二項対立を構築し、自分たちとは対立する概念を設定しなければ、自分たちの存在を肯定することができなかったのである。

コミュニティはフーコーが分析した〈狂気〉との関係と同じように、コミュニティが「かれら」と呼ぶ否定的な存在を設定することによって自らの存在を確立させ、構成員同士のつながりを強固なものに仕立てるという性質を有している。そしてコミュニティに所属する構成員、すなわち私たちは、コミュニティから排除されて「かれら」になってしまうことを恐れ——「わたしたち」であり続け、「わたしたち」としての立場と役割を確保して、安心を半永久的に手に入れ続けたいがために——自律性、自己主張の権利、ありのままの自分でいる権利という自由をコミュニティに差し出して生きているのである。

2-3. まなざしに囚われる理由

フーコーによる刑罰制度の変遷に関する分析、バウマンとメイによるコミュニティに関する言及から、「なぜ私たちは他者からのまなざしを意識しながら生活しているのか」という問いに対する答えが見えてくる。

まず、旧権力下において人々は絶対的な権力者によって生死を管理されていた。権力者が支配する社会で罪を犯し、権力者の顔に泥を塗るような真似をした者は、身体を直接的に痛めつけられ、場合によっては命さえ奪われてしまう。儀式的に、祭式的に、惨い身体刑の様子を民衆に晒すことによって、まだ罪を犯していない者を恐怖で支配し、新たな犯罪の発生の抑制、そしてそれによる権力者の権力の失墜を防ぐのである。

やがて大革命を機に権力のあり方は変化し、今度は社会全体を効率よく管理するための新権力が現れる。新権力は身体を直接的に痛めつけるのではなく、生きている主体の「自由」を制限するという監禁刑、監獄の登場へと繋がった。いずれの場合も人間の身体が権力の行使の場として機能し、人々は自分の自由という権利が見えない権力によって奪われないように、あえて社会(コミュニティ)のルールを守り、コミュニティに対して従順な主体となることを選んだ。これは革命後の個人主義の流れの中で、彼らが次のような問題に直面したことを示す。すなわち、「自分とは何者なのか」という漠然とした、しかし非常に重要な問いに対する答えが欲しいのに、それを手に入れるためにはコミュニティに対して自由というそれを差し出さなくてはならない、というような、そこかジレンマめいた問題である。

「自分自身とは何か」の答えを得ようとするには、非常に多くの労力が必要となる。さらに、時には見たくないものを見たり、聞きたくなかったことを聞かなければならなかったり、知りたくなかったことを知らなければならないという場合も少なからずある。コミュニティは、能動的であるか受動的であるかという性質の違いこそあるものの、どちらも「あなたはこういう立ち位置の、こういう役割を持つ

た、このような人間である」といったように、「自分自身とは何か」という問いに対する答えを与えてくれる。知りたくないことを知ることによるダメージを負うことなく答えを獲得できるのなら、おそらく多くの人が自ら問いの答えを探求することをやめてコミュニティから与えられた答えに依存しようとするだろう。

では、今日のダンス教育の現場で、まなざしによる制限から子どもたちの身体と、そこから立ち現れる創造性を解放しうる活動とはどのようなものなのだろうか。学校教育という集団を前提とした現場である以上、子どもたちをまなざしから完全に解放する策を練ることは非常に困難を極める。そもそも体育教師が子どもたちを何かしらの方法で評価しなければいけない時点で、子どもたちは意識的、無意識的を問わず、評価者としての「大人（教師）」の目を気にかけながら活動しようとする。この逃れようのない他者の期待のこもったまなざしを消し去ることは不可能と言っても良いだろう。

そこで筆者は、まなざしを消し去るという考え方そのものを変える必要があると考える。具体的には、コミュニティに自由と引き換えに差し出される「自分自身とは何か」という問いの答えを、子どもたち自身が導き出せるようなダンス活動が本研究における問題の所在を解決しうるのではないか。

次章では、筆者が「自分自身とは何か」という問いの答えを自発的に獲得するものであると推察する「即興」を用いたダンス活動の可能性について、実践の分析とともに明らかにしていく。

第3章. 即興の実践

前章までの、集団所属における掟と排除の原則と、他者のまなざしによる創造性の制限に関する言及を前提として、本章では筆者が音楽科の授業として行った即興実践と、弘前大学教育学部音楽教育講座主催のスプリングコンサートで創作した作品のいくつかを分析し、中学校における子どもたちの創造性を基盤としたダンス活動のあり方を考察する。また、本章ではそれに付随して、保健体育科にとどまらないダンス活動の可能性について、音楽科教育の視点から言及していく。

3-1. 即興とは何か

岡本悦子・村田芳子は即興を「自発的に行動を起こし、自らの変化のみならず場の環境にも柔軟に対応し、起こっていることについて直ちに美的判断を下しては、再び探求にかかるという能動的な流れの繰り返し」(1996, p.14)であると述べる(美的判断かどうか、と言うところは疑問が残るところではあるが)。ただし即興は、「認められ理解をしめされることが、もっとも少ない」という特徴を有していることを、ギタリストのデレク・ベイリー(1981, p.8)は言及する。

ベイリー(1981, p.9)は以下のように述べる。

インプロヴィゼーションの定義としては「おもむくがままにつくり上げること」から「インスタント・コンポジション」にいたる一連のキャッチフレーズがあるが、定義がなんであれ、インプロヴィゼーションは一般に、音楽上の魔法のトリック、いかがわしい便宜的な手段、さらには低級な悪癖とさえみられている。

即興は広範囲にわたって扱われながらも、常に明確な定義をされてこなかった。ただしベイリーはそのこと自体を批判しているわけではない。なぜなら、即興は常に流動的にその形式を変化させている。ベイリー曰く、即興は「本質的に非アカデミック」(ベイリー, 1981)なのだ。即興は言葉によって意味付けされることを拒絶しようとする。したがって、その定義を説明しようとすることはほとんど不可能なのである。

ただし、それは即興という手法が非論理的であるということではない。私たちは即興という手法を用いた作品を目の当たりにした時、大小問わずなにかしらの驚きを得る。驚きを得るということはすなわち、それを目の当たりにするまでに「こうなるだろう」「こうなるはずだ」という予想を持っているということである。佐々木敦(2011, p.12)は以下のように述べる。

「驚くべきこと(=予期しないこと(=意想外なこと))」とは、「起こり得ないこと」や「起こりそうになかったこと」とは違う。何事かが決して起こる筈がないと信じられることも当然予期的一种であるから、それが現実起こった時の感覚は、たとえ以前の予想と真逆ではあっても、予想外ということとは異なっ

いる。(中略)「起きる筈がないこと」が起きる、ということではなくて、それが実際に起きてしまうまでは、可能性としてさえ存在していなかった、まったくの「無」でしかなかったことが、突然に、ただ、起きるのである。

即興はその場で即時に表現を創出するために、即興を目の当たりにしている側の予想を容易に超越することができる。ただし佐々木はここで、即興によって生成されるのは単なる「予想の裏切り」による驚きではなく、「1つの可能性もなかったことが突然生じること」への驚きであることを言及する。言い換えれば、即興は前章で述べた「適切な」言動を逸脱するとともに、個人にそうした「可能性として絶対にない選択肢」を提示するものである。これは西洋のクラシック音楽とは一線を画すものであると言っても良い。ベイリー (1981, p.56) は述べる。

ヨーロッパのクラシック音楽は、それに触れたものを石と化してしまう——ジャズ、多くの民俗音楽、すべてのポピュラー音楽が、痛ましいまでにこの影響をこうむってきた。(中略)クラシック音楽の世界は、形式ばって、気取っていて、自分のことしか眼中になく、もったいぶり、硬直した因襲に身をひそめ、上下関係の区別を大事に保存する。また、天才や時代を超えた名作に固執するあまり、偶然的なものや予期しないものの存在を忌み嫌う。この世界は、インプロヴィゼーションがあらわれにくい状況をそなえている。

多くの理論家たちが守ってきた伝統や、天才と呼ばれた多くの作曲家たちによって創り上げられてきた、整えられた形式を持つ西洋クラシック音楽が、さまざまな解釈を引き起こしたり人々のインスピレーションを掻き立てたりした功績が大きいものであることは、もはやここで言うまでもない。ただしベイリーはあえて、このように強い言葉を用いながら、痛烈に西洋クラシック音楽を批判する。ベイリーが批判しているのは、クラシック音楽もまた元を辿れば即興(インプロヴィゼーション)を基盤としてきたにもかかわらず、今日では厳格に管理され、矮小化されているという現実である。ベイリーはグレゴリオ聖歌、ポリフォニーが即興を通して実践されてきたと述べる(ベイリー, 1981)。また、オペラや室内楽における伴奏も、通奏低音の上で演奏者が即興的に音を付加していくという手法によって成立していた。時代が流れるとともに、即興を基盤とする西洋クラシック音楽は天才と呼ばれる人々、専門的な知識を有する専門家たちなどの限定された人々のものとして扱われるに至った。ベイリー (1981, p.57) は以下のように述べる。

音楽の創造行為以外の役割はすべてその個人の描いたとおりに厳密にしたがわねばならないようになり、つまりは音楽に従事する他の人々は共同制作者であるよりも取り巻きにすぎなくなってくるにつれ、インプロヴィゼーションのように予測不可能なものは明らかに歓迎されなくなってきた。

ここで、西洋音楽史において即興という手法が「専門家のもの」として見做され、即興が西洋クラシック音楽の外側へと追いやられるようになった背景を読み取ることができる。しかしながら音楽の世界における即興は、バロック音楽、教会音楽をはじめとする領域の中で、厳格な形式を有する西洋クラシック音楽を横目に見ながら息づき続けた。一度あてがわれた「即興は専門家のもの」という先入観は完全には拭いきれなかったものの、時代の変遷とともにロック、ジャズ、そして現代音楽へと、即興は少しずつ万人へと拓かれ、音楽の一ジャンルとしてその地位を確率していくようになった。

また、西洋クラシック音楽に限らず、日本におけるわらべうたも即興の一つとして挙げられる。森薫（2021，p.46）は以下のように述べる。

皆さん小さいころに2つか3つあるものの中から1つ選ぶときに、「どれにしようかな」と歌ったことがあると思います。本当はこっちが良かったのだけど、こっちになっちゃったというときに、ちょっとズルなんですけど、即興的に歌を続けたことがあったのではないのでしょうか。（中略）このように子どもたちは日常の中で即興的な歌作りというのをやっています。

第1章でダンス教育の変遷について分析する過程で、子どもたちの創造性に委ねた遊戯活動が展開されたこと、子どもたちの情操に合わせた遊戯作品が多々創作されたことは既に述べた。日本のわらべうたにおける子どもたちのこうした即興による「遊び」の様子は、西洋クラシック音楽において即興が矮小化されていたことと対照的なものとして私たちの目に映る。

ここまで即興について述べる中で、特に即興「演奏」の部分、音楽にフォーカスしてきた。しかしながら即興実践は音楽の領域に限らず、美術、演劇、そしてダンスに至るまで、様々な領域において展開されてきた。実際にダンスの一ジャンルとして人気の高いブレイクダンスでは、ダンサーが個人もしくはチームで対一になり、即興の振りを披露する「バトル場面」と呼ばれる形式が存在する（清水・岡田 2013）。また、学校教育の現場においても即興は様々な形で用いられている。

日本の舞踏家である田中泯（2011，pp.48-49）は、人間の「踊る」という行為によって生み出される「踊り」について以下のように述べる。

踊りは、その初めには見えないものとして存在している。からだの内側にも外側にも、それは在ると言えるのだが、仮に外側に踊りが在るとしてもそれに応える踊りが内側に存在していないとすれば「踊りという事態」は生まれない。つまり、万人とは言えないまでも、踊りは人のからだの内側にある。「踊りという事態」は、からだを動かす・表現する、ことによりからだの外側に伝播するということになるのだが、この時点ではそれが「踊り」であるかどうかは明らかではな

い。

田中は、「踊り」がそもそも人間の身体に「内在している」という観点から、「踊る」という行為を分析する。疑いようもなく、踊りは人間が「からだを動かす」ということによって外側へと表出されるのだが、「からだを動かす」という言葉そのものは、人間の身体の動きが「意識的」であることを前提にしている。なにをにしても、私たちは目的を持って自分の「からだを動かし」ている。目的なしには、また意識無くしては、私たちは字を書くことも、小銭を拾うことも、口を開けて笑うことも容易ではない。

しかしながら「踊り」はどうか。今日、一般的（かと思われるよう）なダンスの多くは間違いなく意識的に「からだを動かす」ことで、目的（振り付け）を遂行して成立している。しかしながらその原始を辿っていくと、おそらく人間の「踊り」は、最初こそ意識のないところにあったはずである。それこそ胎児が母親の腹から出でて乳児/幼児と成長する過程において、まだ自我も定まらないままに夢中で手足を動かしているのと全く同じような状態だっただろう。田中（2011）はそうした目的の見えない動きを一言、「美しい」と表現する。

原初的な感覚、原初的な形態としての即興ダンスは、あらかじめ決められた振り付けや舞台衣装を必要とするヒップホップやブレイクダンスなどとは異なり、「はじめに〈からだ〉ありき」という形態をとる（岩下，2001，p.170）。つまり、即興ダンスに興じる身体は振り付けをなぞるものでもなければ、特定の表象的イメージを具現化するものでもない。身体が全てにおいて先立ち、身体から自然に生まれ出る動きが後から何かしらのイメージを付随するものであるということが出来る。

岩下(2001， p.170)は即興ダンスについて、さらに以下のように述べている。

なんらかのイメージを思い描き、それをからだで表現することではなく、からだに自ずと何かが表出すること。頭で考えてからからだを動かすのではなく、からだに先に動いてあとから頭がついてくる。それが即興なのである。

つまり、即興ダンスは「あれを表現しよう」という意志が先に立つものではない。頭を通さずに動きが先に出て、「こう動いた」「次はこうなった」という動きに関しでの分析が出るのである。

即興という手法をダンスにおいて用いたとき、生成される動きは日常的動作である。鈴木信一(2021， p.56)は次のように述べる。

即興ダンスで産まれる動作は、歩く、掴む、触れる等具体的運動であって、指示、

命令により遂行する抽象的運動ではない。具体的運動は社会生活，日常生活の中で習慣という形でパターンを形成しつつ学習されるものである。

言い換えれば，人間の存在そのもの，人生丸ごとが，一つの大きなダンスであったということである。人間は生まれてから死ぬまで，止むことなく動き続ける。田中（2011，p.26）は「人類が，個人が，初めて立ったとき，永遠のダンスがそこにあった」と述べているが，言い換えれば即興は普段何気なく行っている動作，人間としての生命活動を含めた身体の動きそのものを日常生活から切り離し，そこに表象的なイメージを持たせるという行為であると言える。また，鈴木(2021，p.57)は続ける。

そこに現れるのは社会生活，日常生活の中で豊かに培われた素朴な行為，具体的運動そのものであり，歩く時の動作そのもの，姿勢，背中の表情，料理を作る時の動作そのものや肌理細かさ，リズムであり，(中略)そこに現れるものは一人ひとりの生活であり，生そのものである。

このことから，即興ダンスに興じる身体はその人の人生，その人の日常のありのままの姿を反映するものであると言える。

また，岩下(2001，p.173)は即興ダンスについて「即興とは自分の内と外との，その瞬間瞬間の関係を作ること」であると述べている。さらに，ダンスそのものがコミュニケーションであると岩下(2001)は指摘しているが，即興ダンスはさらにその色が濃いいと言ってもいい。なぜなら，即興ダンスは他のあらかじめ振り付けが用意されているダンスに比べて，「ダンサー」と「観客」あるいは「舞台」と「客席」という一線が曖昧なためである。ダンサーが踊っている時にその踊りを見ている者の有無，あるいは彼らがする行動，周りから聞こえてくる音，その場所の状況によって動きは様々に生成される。言い換えれば，その場とその踊りを他者と共有するのが即興ダンスなのである。

これについて岩下(2001，p.11)は以下のように述べる。

だんだん踊りの場で場が生まれてきて，その中にいろんな人がいることによって言うに言われぬ，言いたいんですが，……やはり通底するという言葉が近いと思う，底がつながっているという，底でつながっているという感覚，そんな感覚

が、今まで踊っていて出て来る時はたいへんいい感じです。

つまり、即興ダンスにおけるコミュニケーションは意味や意図を共有すると言うよりもむしろ、自分が自分であるということ、一人ではあるけれど独りではないということ、その場を共有しているものたち（ダンサー以外の、それを見ている人やその場に居合わせた人も含めて）で確認し合う作業であるとも言える。

森（2021, p.51）は以下のように述べる。

クラシックのコンサートなどに行きますと、観客は自分の存在感をゼロにしないではいけませんよね。（中略）観客たちは自分という存在がないものとして、純粋な楽音だけを空間に存在させようとするわけです。

森がここで述べているのは、音楽における（主に観客側の）身体性の排除の問題である。バレエの公演、日本舞踊などの舞台では、舞台と客席の境界が明確にダンサーと観客を分け隔てる。それとともに、客席にいる人間はダンサーの邪魔をしてはいけないという暗黙のルールの中に閉じ込められることになる。彼らは存在がないものであるかのように息を殺し、ダンサーがつくり出す舞台をただじっとして目に焼き付けることに没頭せねばならない。ブレイクダンスや社交ダンスの類は、ダンサーに対して踊っている最中であっても観客が声援を送ったり、拍手を送ったりする場合があるが、ダンサー側は客席からのリアクションを流してただ自分のパフォーマンスを遂行する。つまり、ここでは観客の存在感、身体性は様々な方向から排除されるのである。即興ダンスにおいては、こうした排除はほとんど機能せず、むしろ観客はダンサーの即興表現に変化や刺激を与えるもの、ダンサー自身であっても自分の身体がどのように動くのか予想させないものとして、即興ダンスの一部として位置付けられる。観客だけでなく、複数人のダンサーによって踊られる即興ダンス作品についても同様である。即興ダンスは他者との関係性を重視する。

即興ダンスにおけるこうした他者との関係性について、片岡(2012, p.8)は以下のように述べる。

思いつくままに踊る即興表現には、予想もつかない偶然のおもしろさが潜んでいる。ひとりで踊るときには、自分のなかに予測しなかったことが連鎖反応的に

起こり、また人と共に即興表現するときには、他人が仕掛けてくる偶然のアクションに反応したりしながら、事前に考えて創作するおもしろさとは異なる発見をすることがある。

このように考えると、即興ダンスはダンサー、観客、その場に居合わせたものの全てがその完成像を予想できないダンス作品を導く。即興ダンスで重要視されるのは完成した作品像よりもその経過であり、経過の中に現れる偶然性に面白さや魅力が宿るのである。また、即興ダンスにおいては、予期しうる「正解」としての完成形が存在しない。したがって即興ダンスは、個人とその言動を予想しうる関係値を持ったコミュニティ（そしてそこに所属する他者、果ては自分自身にさえ）に対して自らの動きを予想させない——いわばコミュニティとの自由と安心の取引を無効化して、自分の持つ自由を行使する手法であるとも言い換えることができる。

3-2. X 中学校での実践

筆者が 2022 年の 2 月まで非常勤講師として勤務していた X 中学校は、周りを豊かな自然で囲われているためか、地区全体が比較的静かな環境である。徒歩 5 分圏内に鉄道が走っており、授業中に列車が走る音や遮断機の音が鮮明に聴こえてくこともある。また、自然が豊かなことで、鳥や雀以外にも水鳥やトンビ、冬が近づけば白鳥など、鳥たちの声も様々聴こえたりするなど、周囲のサウンドスケープは筆者にとって非常に心地の良いものである。

今回分析する動画は筆者が 2021 年 12 月 22 日、6 時間目に音楽室で実施した即興演奏の活動を記録したものである。この日の授業は二学期最後の授業であり、筆者は普段の授業のように何かを教えたりするよりも、レクリエーションに近い、クラス全体で一斉にできる活動をしようと考えた。そこで、大友良英が行っているハンドサインによる演奏活動を模して子どもたちと即興演奏の活動を行うことにした。

大友のハンドサインによる活動は、2011 年に大友自身のアイデアで誕生した「オーケストラ FUKUSHIMA！」という特殊なオーケストラ集団の演奏で実践されている。PROJECT FUKUSHIMA！の公式ホームページには演奏方法について以下のような説明がある。

指揮者が出すコマンド（指示）と、それを即興で解釈するオーケストラ・メンバーとの駆け引きに加え、そこから生まれた音楽が個人の演奏を超えて相互に共振し、あらたな音の場を作り出します。

「即興で解釈する」という文言からもわかるように、この演奏には楽譜は不要である。必要なものは音の鳴る何かしらのものと、それを演奏する演奏者の身体のみである。大友の場合、ハンドサインは集まった人間の様子を見てその都度変えているが、その中でも基本的な動き、基礎となるハンドサインがいくつか存在している。基礎的なハンドサインについては指揮者と演奏者の間で、事前に簡単に意味を共有する。例えば大友が「1 番」と呼んでいるハンドサインは、人差し指を立てた手を上から下に振り下ろすという至極シンプルな動きである。このハンドサインは「短い音を出す」となる。また、広げた手を出す「5 番」と呼ばれるハンドサインは「長い音を出す」という意味であり、5 番を出されている演奏者はその間どんな音程でも良いので長い音を出す。他にも「3 番」と呼ばれる 3 つ指を立てるハンドサインは、「簡単なパターンを出す」という意味を持つ。このように、大友が基本とするハンドサインの多くはシンプルな動き、シンプルな指示によって構成される。これらのシンプルなハンドサインを見て、演奏者は自分が出す音、リズム、強弱などの諸要素を決めることになる。

大友（2020, p.8）は以下のように述べる。

1 番でも 5 番でもどの音程を出すかはやる人にまかされていて、3 番もどんなビートを出せというのは基本的には言わないようにしています。（中略）一人の人が考えたことだけで全体は変わらないので、全体の総意で向かうところにいつの間にか向かう。個人だけじゃどうにもコントロールできないっていう中で、それをみんなでどう考えていくかっていうのがとても重要なと思っていますね。

基本的なハンドサインの意味は共有するものの、すべてのハンドサインにおいて演奏者は自分が何をやるか即興で考える必要がある。演奏者はでたらめに、闇雲に音を鳴らすのではなく、指揮者からのハンドサインを受けて個人で「自分がどんな音を出すか」を考える。それによって、誰かに無理やりやらされたのではなく、「自分で考えて演奏した」という事実、そして周りの人間と「一緒に 1 つの音楽をつくった」という実感がこのハンドサインによる即興演奏によって獲得されうるのである。

3-2-1. 実践のための諸準備

筆者はこの活動をするにあたって、以下のような順序で活動を行なった。

- 1) 机を音楽室の端に寄せ、椅子だけ持って音楽室の中心に円形を作る
- 2) 楽器庫からあまり使われていない楽器（持ち運び可能なもの）を取り出し、子どもたちにランダムに配布する
- 3) 1 番と 5 番のハンドサインの説明をしたのち、それぞれのハンドサインの意味を子どもたちと共有する

- 4) 筆者が指揮者となって簡単な試し演奏をする
- 5) やりたい生徒に指揮者の役割を任せ、即興演奏をする
- 6) 指揮者を2名に増やして同様に即興演奏をする

今回活動を実施したクラスの子どもたちは、筆者が出勤する日は給食時間や清掃の時間をともにしている。非常に活発な生徒が多く、授業中も発問に対して間違いを恐れずに積極的に答えることができる。その一方で、落ち着きがなかったり、集中力が切れたりすることが多く、授業が脱線しやすいという課題も存在した。音楽の授業の中では、鑑賞や合唱の時間よりも創作の時間に和気藹々と生徒同士で活動している様子が見られ、座ったまま何かをするよりも何かしら動きがある中で活動をする方が好きな生徒が多いのではないかと推察される。

筆者ははじめに、子どもたちに対して円形に座るように指示をした。これには①真ん中に立った指揮者がどの人にハンドサインを出しているのかを明確にできる、そして②指揮者と演奏者それぞれの間の距離を均等にできるという2つの狙いがある。その後、生徒一人一人にランダムに、楽器庫のあまり使われていない楽器を配布した。楽器を配布すると早速、生徒のほとんどが自分に配布された楽器がどのような音なのか確認しようとして楽器を様々な方法で鳴らし始めた。使い方が不明なもの、見た/触れたことがないものが配布された生徒は特に、本来の使い方以外のやり方で音を出そうとしたりするなどしていた。

筆者がはじめに1番と5番のハンドサインを説明し、試しに全体で音を出してみると、担当する楽器が同じ生徒同士であっても、音の表現方法とハンドサインに対する解釈が違うことがわかった。例えば1番を筆者は「短い音」とだけ説明したが、モンキータンバリンを持った何人かの生徒のうち一人はモンキータンバリンを軽く「振る」ことで「短い音」を表現したのに対し、一人はモンキータンバリンを持っていない方の手で楽器を「叩く」という方法をとった。このことから子どもたちは「短い音」という意味のハンドサインを受けて、楽器の演奏方法を自分自身で即興的に考えていることがわかる。その他にもビブラステップを担当した生徒は使い方がわからなかったようで、終始上下を逆さまに持った状態で、楽器を膝で小突くようにして演奏していた。

そして実際に、筆者が指揮者になって1番と5番を主とした簡単な試演奏を行った。最初は何をどうすれば良いのかわからなかったようで、ハンドサインを出したときの反応が鈍かったり、タイミングが指揮者と演奏者の間で揃わなかったりしたが、演奏が後半になるにつれてハンドサインに慣れてきたのか反応が機敏になったり、思い切って自分が出したい音を出してみたり、中には調子良くなったのか、踊るようにからだ全体を使って楽器を演奏したりする生徒もいた。

3-2-2. 生徒Aの身体

筆者は見本を提示したのち、生徒に指揮者を任せることにした。「やってみたい

人いる？」と聞くと多くの生徒が恥ずかしがってなかなかやりたがらなかったが、先程の試演奏でピアノを担当した生徒 A が「やりたい」と名乗り出た。A は普段から、男女関係なく誰とでも仲良くできる社交的な性格である。その一方で、音楽の授業において A は鑑賞活動を嫌がることがあった。本人曰く、「同じ音楽を何度も聴かされるから飽きる」「ただでさえ授業で鑑賞する音楽のほとんど（ヴィヴァルディの『春』とシューベルトの『魔王』など）は繰り返しが多いからつまらない」ためらしい。ただし、創作活動には非常に積極的で、図形譜を描いて演奏するという創作活動を行なった時には楽器庫にあったドラムの椅子を取り外してきて机に乗せ、それをバチで叩いて楽器にするなど、独創的なアイデアを発揮していた。

A は筆者とは異なり、1 つ 1 つの楽器の音を聴かせることを重要視したようであった。はじめに円の外側にあったピアノを担当していた生徒一人だけに 1 番のハンドサインを何度か出した。するとピアノの生徒は A のハンドサインの出し方を自分なりに解釈し、鋭く出された 1 番には力強く、逆に優しく出されたハンドサインにはソフトなタッチでピアノを演奏していた。A もおそらくそのように演奏してほしかったようで、自分のハンドサインが相手にしっかりと伝わったことが嬉しかったのか、身体の動きは最初に比べるとかなり大胆なものになっていた。

次に A は一人ずつに 5 番のハンドサインを出して、少しずつ音を重ねていこうとした。A は円を構成する全員に指示を出したいとき、その場でくるくると回った。A はさらに、演奏の中で独自にクレシェンドをかけたい時に両手を下から上に大きく振り上げるハンドサイン、デクレシェンドをかけたい時に両手を上から下に振り下ろすという 2 つのハンドサインを編み出した。無論 A は事前にそのハンドサインについて意味を説明していなかったが、演奏者の子どもたちは A がしてほしいことを、A のハンドサインを見て解釈し、音を大きくしたり小さくしたりしていた。一部の生徒は A がクレシェンドのハンドサインを出した際に、A に触発されたのか同じように手を上にあげ、自分自身の頭の上で楽器を一生懸命に鳴らしていた。これは先に記した岩下の引用における「他者との通底」に近い現象であると考えられる。

3-2-3. 共創する身体

A のハンドサインによる演奏、そして A の身体の使い方が非常に音楽的だったことから、筆者は当初予定していなかった指揮者二人体制によるハンドサインの演奏を行うことにした。A が指揮者を継続したいとのことだったため、A に引き続き指揮者を任せることにしたが、もう一人の指揮者を決めるのには多少時間がかかった。やはり恥ずかしさがあるようで、ほとんどの生徒が指揮者を募ったときには消極的な態度を見せていた。そこで筆者は、先ほどの A の指揮による演奏において一際全身を使って楽器を鳴らしていた生徒 B を指名した。B も A と同様社交的な性格で、男女問わず仲良くすることができる生徒である。少し落ち着きがない部分はあるものの、音楽の授業の中ではとにかく自分自身が思ったことや気づい

たことを積極的に発言することができる。そして A と同様，創作の時間には自由な発想でグループを牽引する傾向があり，図形譜による活動を行なった際には恥ずかしげもなく叫んだり，踊り出したりするなど，自分の表現したいことを全力で表現しようとする思い切りの良さが見られた。

演奏を開始してみると，当然のことだが A と B のハンドサインの出し方や身体の動かし方，音楽のつくり方には差異が見られた。A は全体を通して手の動きに重点を置いていたのに対し，B は頭の先から足の先まで，全身を使っていることがわかった。以下に簡単に A と B によるハンドサインの経過を時間軸とともにまとめた。

【A と B の身体の使い方と周囲の子どもたちの様子】

時間軸	A	B	A 側の音	B 側の音
0'00 ~0'03	A1) ピアノに 1 番のサインを 4 回出す		A1) 「シ」 「レ」 「シ」「ファ」と乗降、単音	
0'04 ~0'11	A2) 1 番のサインを半数に対して一人ずつ細やかに出す	B1) 5 番のハンドサインを B 側全体に対して出す，上半身を大きく使用	A2) 各自持っている楽器で長めの音を出す	B1) B の身体の動きに合わせて大きめの音量，激しい表現
0'12 ~0'15	A3) B の様子を確認，A 側の半数に 1 番のサインを出したのち，もう半数に 5 番のサインを出す	B2) 大きく一歩踏み出して生徒 4 名に 1 番のサインを細やかに出す	A3) A のサインの幅や大きさに合わせて，音量を上げたり下げたり	B2) B が目の前に来た時に大きく激しめの音を連発
0'16 ~0'29	A4) A 側全体に 1 番のサインを出し，ピアノに対して手を伸ばして 1 番のサインを何度か出したのち，5 番のサインを出す	B3) B 側を回るような形で片手を出し，走り抜ける，跳ねるように一人ずつ 1 番のサインを出す	A4) A が出すサインの間に合わせて音を断続的に発生させる，ピアノはあまり大きな音を出すのではなく，長さのあ	B3) B が自分の前にいるときにだけ，B の大きな動きに合わせて大きな音を出す

	し、音を止めるサインを出す（オリジナル）		る音で 1 番のサインを表現	
0'30 ~0'35	A5) B の様子を 確認, A 側全体に 1 番のサインを出す。 最後に音を止める	B4) 大きく B 側全体に手を 広げて 5 番のサインを出す	A5) A のサインを出す時の 動きの大きさで音の大小を 変化させる	B4) B の動きの 大きさ, そして手の細やかな 動きに合わせて音を出す
0'36 ~0'44	A6) A 側半数に 5 番のサイン, 音を止めるサインを出す	B5) すぐに B 側全体に 1 番のサイン（頭を 振りながら）, 何度か繰り返して 5 番のサインに移 行	A6) ハンドサインを出され た半数が, 個々でそれま で見られなかった新しい動 きをしながら楽器を鳴らす	B5) B 側の一部の子ども たちは身体の動きを大きく して楽器を鳴らす（音量も適 宜変化）
0'45 ~0'49	A7) A6 とは違う方の A 側 半数に 5 番のサイン, 音を止 めるサインを出す	B6) デクレシェンドのサイン を出す, A の様子を 確認	A7) ハンドサインを出され たもう半数は A と同様上半 身のみを使って楽器を鳴ら す	B6) A の動きを確認して動 きを止めた B とともに音を 止める
0'50 ~0'53	A8) クレシェンドのサインを A 側全体にかける	B7) 大きくクレシェンドの サインを出す	A8) A が手を上げるのと一 緒に手を上げる	B7) B の動きの大きさの変 化に対応して音量を変える, 一部の子どもたちは身体 の動きも丸ごと B に合 わせる
0'54 ~0'57	A9) デクレシェンドのサイン をかけながら, 右手で A 側 半数に屈んで 1 番のサイン を出す	B8) デクレシェンドのサイン を出しながら A の様子を 確認	A9) A が下の方で手を動か すと同じように手を下に して楽器を鳴らす	B8) ほぼ B7 の反応と同じ, B の動きの大きさに合 わせた音量調整
0'58 ~1'01	A10) ピアノに対して手を出 し, 音を伸ばすよう指示	B9) B 側全体に手を出して 各自で音を出すよう指示	A10) ピアノの生徒が音を伸 ばす	B9) B の手 が自分に向いたときに, B の動きの大きさに

1'02 ~1'08	A11) Bの様子を確認してから, A側全体に5番のサインを細かく出す	B10) B9の動きを続けながらAに近づき, 顔を向ける	A11) AがBの様子を伺っている間は音を止める	合わせた音量で音を出す B10) 自分にBの手が向いていない時も小さく音を鳴らし続けている
1'09 ~1'12	A12) Bと顔を見合わせ, 二人でタイミングを揃えて音を止めるサインを出す	B11) Aと顔を見合わせ, 二人でタイミングを揃えて音を止めるサインを出す	A12) Aの止めるサインに合わせて音を止める	B11) Bの止めるサインに合わせて音を止める

AとBの二人体制で非常に興味深かったのは、主に以下の3点である。

- ①同じハンドサインを出していても、AとBで表現方法や身体の使い方に違いが見られた
- ②周囲の子どもたちの身体の動きに喚起されて、AとBが次の身体の動きを決定している場面が見られた

①について、AとBは同じ1番と5番のハンドサインを出すにしても、そのハンドサインを出すまでの身体の動き方、使い方は全く異なっていた。AとBの二人体制での即興実践において、Aは全体を通して筆者が見本で提示した1番と5番のハンドサイン、そしてAが一人で指揮をした時に独自に編み出したクレシェンドとデクレシェンドのハンドサインを満遍なく使っていたが、Aは特に上半身の動きを中心に行っていることがわかった。それに対してBは、Aに比べて動きが非常に大きくダイナミックで、B3、B4、B7に見られるように上半身に限らず下半身も使ってハンドサインを出すという動きの特徴が見られた。

そして②も、①と関連する部分がある。今回のハンドサインを用いた即興実践では、便宜上AとBのようにハンドサインを出す人を「指揮者」、そしてその周囲で楽器を演奏する人を「演奏者」と呼んでいる。大抵の場合、「指揮者」と「演奏者」という二つの立場があると私たちが想像するのはオーケストラや吹奏樂團のような演奏集団であろう。オーケストラや吹奏樂團では一人の指揮者の指揮に従いながら、演奏者が一体となって演奏をするのが一般的である。指揮者が本番になって自分の指揮のスタイルを崩したり、演奏者の演奏に引っ張られたりすることはほとんどない。しかしながら、本実践では指揮者の役割を担ったAとBが、周囲の演奏者の役割を担った子どもたちの身体の動きに影響を受けて、自分の身体

の動きを変化させる場面が見られた（A6, B5, A10）。本実践に参加した子どもたちは、便宜上「指揮者」と「演奏者」に二分されたものの、即興演奏の中でそれぞれが自分の創造性、そして何より「こうしたい」「こうやったらどうなるだろう」という自分自身の興味に基づく創作の自由を行使していたと言い換えることができる。B10において、演奏者の役割を担っていたB側の子どもたちがBのハンドサインがない状態でも音を出し続けていたこともこれを象徴する。指揮者のハンドサインをただ受動的に受け取るのではなく、演奏者が自由に、気分の赴くままに自分の楽器を好きに鳴らす瞬間が本実践の中にはあった。それは指揮者と演奏者という枠組みを超えて、岩下が言うところの「自分の内と外との、その瞬間の関係を作る」という作業、そしてそれを通して自分自身が持つ創造性を発揮していたことを同時に示唆している。この即興実践において指揮者は、絶対的な権力者なのではなく、「その場にいるものたちで認めた、その集団をコントロールすることを託されたもの」といったような、相互関係の中における民主的な立場としての「指揮者」なのである。

3-3. 筆者による創作

筆者は2016年から2022年現在にかけて、およそ十数点のオリジナルのダンス作品を創作・発表してきた。多くの作品はクロード・ドビュッシーやアストル・ピアソラ等の、19世紀後半から20世紀頃に活躍した作曲家による音楽作品を伴奏としているが、時に伴奏のないもの、伴奏と動きが必ずしも一致しないものなど、振り付けの手法や音楽との関わり方は作品によって異なる。ここではその中でも即興という手法を扱った作品を2つ分析し、X中学校における即興実践におけるAとBの身体の使い方に見られる権力との関係性、創造性を引き出す即興という手法の可能性をさらに紐解いていく。

ここでとり上げるのは2019年に創作・発表した『ピアノソナタ』より第一楽章（バルトーク・ベーラ作曲）、そして2022年に創作・発表した *Gymnopédies*（エリック・サティ作曲）である。⁴どちらも即興を主な手法としている作品だが、前者は筆者が振り付けとともに、実際にダンサーとなって自ら踊った作品、後者は筆者と同じ研究室に在籍するダンス未経験者の3名をダンサーに起用した作品という違いがある。こうした点から、この前者と後者、即興という同じ手法を扱っているものの、自ら即興に興じた筆者と、即興に身を投じざるを得なかった3人のダンサーとの即興による権力との関係の変容には違いがあると推測される。本節ではこうした筆者とダンサーたちの権力との関係の変容の違いについても着目し

⁴ 既成の音楽のイメージにとらわれずに踊ることができる音楽としてこの2つの楽曲を選んだ。この2つの楽曲は、主に西洋社会で長い間重視されてきた調性感が強調されていない。

ながら，即興が権力からの解放の鍵となりうるか考察する。

3-3-1. 「ピアノソナタ」より第一楽章

ここで取り扱ったのは 19 世紀後半から 20 世紀にかけて活躍した，ハンガリー生まれの作曲家バルトーク・ベーラが手がけた「ピアノソナタ」より第一楽章である。筆者は通常，伴奏として使用する楽曲をリズム単位で分解して，分解したリズムに動きをあてがって振り付けを行うことが多い。しかしながらこの作品は，最初の部分と部分は決まった振り付けをあらかじめ用意しているが，それ以外の大部分は全て即興で構成されている。

以下は「『ピアノソナタ』より第一楽章」における時間軸と筆者が実際に行った動き，その動きに関する備考を整理して 1 つの表にまとめたものである。

時間	動き	補足
0'00 ～0'18	入場	
0'19 ～0'34	・リズムとアクセントを基準とした動き	・始まりの部分は事前に決めておいた振り付けを踊る，即興ではない部分
0'35 ～0'42	【即興開始】 ・強弱，旋律を意識した動き	
0'43 ～0'56	・強弱と反復を意識した動き	・次の旋律やフレーズを予測できていないため，動きとメロディーラインは一致しない
0'57 ～1'06	・反復の動き	①聞いたことのある音型に反応して序盤の動きと近似する動きを採用 ・音がだんだん弱まっていくのを感じ，そろそろ音楽が展開すると判断して体勢を整える
1'07 ～1'16	・強弱と旋律を意識した動き	・曲想が変わったのを聴きとり，それまで直線的だった身体全体の動きを曲線的なものへと変化させる
1'17 ～1'20	・強弱を意識した動き	・再度はじめの曲想に戻ることを予感して動いたが，タイミングが合わず
	【即興が身体になじみ始める】	
1'21 ～1'40	・強弱を基準とした動き	②この辺りは記憶がない...音楽との共存に対する快感
1'41 ～1'51	・強弱とフレーズを基準とした動き	・旋律やリズムに合わせようとする意識がなくなり，強弱とフレーズから動きを生成し始める

1'52 ～1'58	・速度を意識した動き	・速度が徐々に遅くなっているのが聴こえ、動きの速度もともに遅くする ・曲想の変化を予感
1'59 ～2'17	・音色と強弱を基準とした動き	・音楽と一致した動きをすることをやめる ・顔が無表情だったのが、一瞬笑顔になる
2'18 ～2'21	・リズムを意識した動き	・次のフレーズで音が大きくなること、盛り上がりが来ることを予感して身体をすぼめる(次に大きい動きをするための準備)
2'22 ～2'28	・強弱、旋律、速度を意識した動き	・回転という動きによって旋律を表現、回転の速さを音楽と一致させ、回転の幅で強弱を表現
2'29 ～2'40	・やりたい動き	③今までやってない動きをやろうとしている、音楽との一致はあまり考えていない
2'41 ～2'46	・リズムを基準とした動き	
2'47 ～3'00	・強弱を意識した動き	・2'56～2'57の動きは最も好きな動きであり、どこかで取り入れることを事前に計画していた
3'01 ～3'07	・フレーズを意識した動き	・1'07～1'16の再現部と判断、動きを曲線的なものへと再現
3'08 ～3'14	・移動	
3'15 ～3'19	・強弱とリズム、音色を意識した動き	
3'20 ～3'23	・準備の動き	
3'24 ～3'36	・強弱を意識した動き	・盛り上がりが来ることを想定して動きを控えめにしている
3'37 ～3'58	・強弱と速度、フレーズを基盤とした動き	④ほとんどの動きが思いつきのため、旋律と動きが一致していない ・速度に押されて、複雑な動きは行使できていない
3'59	・リズムを意識した動き	

～4'01		
4'02 ～4'14	・強弱と速度を基準とした動き	・「歩く」という日常的動作をシンプルに取り入れている
4'15 ～4'26	・速度を意識した動き	・速度の変化に追いつこうとしているため、動きは単純
4'27 ～4'33	・リズムと速度を意識した動き	⑤音楽の終盤が近づいているのを予感して中央へ移動
4'34 ～4'43	・リズムと速度、フレーズを基準とした動き 【即興終了】	・手首から先の動きでリズム、腕の動きでフレーズを表現
4'44 ～5'00	・リズムとアクセントを基準とした動き	・終わりははじめと同様、事前に決めておいた振り付けを踊る
5'01 ～5'17	退場	

上記の表の中で、筆者が特に重要な点であると判断したのは以下の5点である。

- ①聞いたことがある音型に反応して序盤の動きと近似する動きを採用(0'57～1'06)
- ②音楽と身体の動きの共存に対する言い難い快感、踊っている時の記憶の喪失(1'21～1'40)
- ③今までにやっていなかった動きをやろうとする、音楽と身体の動きの一致はあまり考えていない(2'29～2'40)
- ④ほとんどの動きがその場で創り出した思いつきの動きであるため、旋律と動きがあまり一致しない(3'37～3'58)
- ⑤音楽の終わりが近づいていることを予感して舞台の中央に移動(4'27～4'33)

①は即興ダンスにおける身体と音楽との関係性を示す重要な示唆になると思われる。筆者が「ピアノソナタ」を踊っていた当時、生成した動きのほとんどは聴こえた音に対する反応によるものである。しかしながらそれは出鱈目な、非論理的な動きを実行しているというわけではない。即興で踊っている時であっても、理性や論理、言葉は存在する。例えば「右足を前に出したら、左足を次に出す必要がある」や「倒れるときは手を先につかなければ怪我をしてしまうから先に手を出す」などの意識的な反応の他、その音楽のリズムや強弱などの諸要素を反映した動き、反復

や展開を取り入れた動きなどは①に示される通り、確かに筆者の即興ダンスに含まれている。①の場合は、筆者が音楽の序盤に聴いたことのある音型を耳で捉えたため、自動的に一度目にその音型を踊った時の動きを反復した。このことから筆者は、即興ダンスは「音を聴く」とことと「音を表現する」ことが並立した音楽活動にもなりうると考える。

②は音楽と即興という手法を通して、筆者がそれまで権力によって縛られていた様々な制限から脱却した瞬間であると言える。即興ダンスは言葉による説明や解釈を通り越して先に身体が動くものであるため、即興に没頭できている時の記憶というのは全くと言っていいほど残らない。こうした現象は筆者だけのものではない。岩下（2001）もまた、初めて一人で舞台に立った際に、自分の踊りについて「ほとんど覚えていない」と回顧する。

③と④に関しては、ある意味で身体がイメージに先行するという即興ダンスの性質を特に反映するものと思われる。③の場面で筆者は、音楽をほとんど無視してやりたい動きをやっていた。ここでいう「やりたい動き」というのは、その時点までに登場していない動き、筆者がそれまでの作品発表の中で扱ったことのない動きのことである。筆者は通常、振り付けを考える時には音楽から受けた印象や感情、連想した物語を動きに昇華することが多い。そのめ、大抵の場合振り付けと音楽は何かしらの形(強弱、リズム、フレーズ、形式など)で一致する。つまり、音楽から与えられたイメージを身体によって表現しているため、イメージが身体に先行するのである。しかしながら、「ピアノソナタ」における③の場面で、筆者は音楽によるイメージの生成を無視して、純粋に自分がやりたいと思った動きを音楽の諸要素を無視して無理やり枠に押し込め、実践している。④も同様である。

⑤については、筆者特有の制度化された部分が露見したような印象である。ここでは筆者は音楽から終盤の気配を察知して、中央に移動している。ここにあるのは筆者の「クライマックスを踊るべきところ＝舞台の中央(スポットライトの当たるところ)」という先入観である。本当のクライマックスの部分はあらかじめ決まった動きをする計画だったため、この先入観は適用されなかった。しかしながら⑤の場面、すなわち即興でその瞬間その瞬間の動きを瞬時に生成する場面では、無意識ながら筆者のそうした先入観が身体に勝手に表現されてしまったようである。自分自身がなぜこのような動きをしたのか改めて考察すると、筆者が過去にクラシックバレエを習っていたことが大きな要因としてあげられるように思う。クラシックバレエの世界では舞台の中心が絶対的な権力を持ち、主役級のバレリー

ナが常に中心に据えられる。筆者はクラシックバレエの経験から、ある 1 つの身体知として、この知識を擦り込まれていたと考える。つまり、即興ダンスに興じている最中にも、ダンサー一人一人が持っている何かしらの制度化された部分、身体に根のように張り巡らされた「権力による拘束の痕」は露見しうるのである。これはマイケル・ポランニーが述べた「暗黙知」であるとも言えることができる (2020)。

このように即興による動きについて分析してみると、必ずしも即興という手法が権力からの解放につながるわけではないようである。しかしながら、これはクラシックバレエの経験がある筆者をはじめとして、ダンスの経験者に共通することであるとも考えられる。岩下 (2001, pp.174-175) は以下のように述べる。

あるがまま、ありのままであること、これはとてもむずかしい。ダンサーといわれる人達はすぐに踊りたがる。たいした理由もなく習い覚えた動きや形を披露したがるのである。何もないことの豊かさを欲するよりも、何もないことに恐ろしくなり、その恐ろしさから逃れるために持てる技術を駆使して空間と時間をくまなくうずめようとするのである。

岩下 (2001) はある病院での患者との即興ダンスのレクリエーションを通して、ダンスの経験がない者、あるいは精神を病んでいたり、身体のどこかがうまく動かせなかったりする者の即興ダンスは、ありのままであるが故に個性的であると述べる。ダンス経験のあるものは無意識下で権力によって制限された動き、身体そのものへの制限が擦り込まれていることがある。故に、ダンス経験のあるものによる即興ダンスは、そうした制度化から完全に解放されるのに時間を要する。そうすると、ダンス経験のあるものたちが即興ダンスについて、ただ日常生活における動作をシンプルに遂行してもいい、複雑な動きのパターンの組み合わせがなくたっていいということに気づくきっかけとして、ダンスの未経験者すなわちアマチュアによる即興ダンスは重要な意味を伴ってくる。



「ピアノソナタ」より第一楽章：バルトーク・ベーラ作曲

振り付け・ダンス：小杉亜衣，ピアノ：石川裕貴

今田匡彦研究室 The 16th 卒業記念 Spring Concert（於：弘前大学 50 周年記念会館）

3-3-2. *Gymnopédies*

本作品は2022年2月に弘前大学教育学部音楽教育講座・今田匡彦研究室主催で催された第19回卒業記念スプリングコンサートで初演された。前述の通り、ダンサーは筆者と同じ研究室に所属する3名で、いずれもダンスを習ったことがあったり、趣味にしていたりするわけではないダンスの未経験者、いわゆる「アマチュア」である。ここでは作品に参加してくれたこの3名のダンサーをそれぞれC・D・Eとする。Cは過去に一度、筆者の創作したダンス作品に参加したことがある大学3年生（当時）である。一度筆者の作品に参加したことがあってか、「適当に動いて」「自由に動いて」などのアバウトな指示に対しても探り探りながら対応することができる。Dはコンサートの出演自体が初めてであり、当然のことながら筆者のダンス作品にも初めて参加した。また、様々な事情が相まって、今回の作品の参加は本番からおよそ一週間前に突然決まった。そしてEもまた、本番まで時間がそこまでない時に筆者の思いつきで急遽声をかけ、作品の参加が決まった。

作品の概要は以下の通りである。*Gymnopédies* はサティが1888年に発表したピアノ曲で、第1番 *Lent et douloureux*（ゆっくりと苦しみをもって）・第2番 *Lent et triste*（ゆっくりと悲しみを込めて）・第3番 *Lent et grave*（ゆっくりと厳粛に）の3つの曲から構成されている。第1番はCとDだけが動き、Eは客席に座ったままであり、音楽と身体の動きが必ず一致するという作品構成、第2番は即興を始めたCとDの動きにEが干渉するという作品構成、そして第3番は再びCとDだけが動いてEは第1番と同様に客席に背を向けて座り込む、動きだけが決まっていって音楽とは必ずしも一致しないという作品構成になっている。第1番は音楽があって、そこに振り付けをあてがうという手法——奇妙な言い方をすれば、「通常のダンス作品」と同じつくり方になっている。したがって、第1番ではCとDは間違いなく、今日の体育科で行われている模倣を中心としたダンス活動と同じように「権力によって」拘束されている。その権力は振り付け家という役割を担った筆者、あるいはそれを目にする同じ研究室の同期、先輩、後輩、あるいはもっと別の何かであるかもしれない。少なくともC、Dは第1番の時点で、そうした何かしらの権力をはたらきかける「それ」によってあてがわれた振り付けを正確に踊ることを要求される。実際にCは一箇所、次の振り付けに移行するべきところを見逃してしまい、予定していた音楽と動きの一致が喪失するというハプニングが起きた。ここでやむをえず「ハプニング」という言葉を使ったが、それは予定された振り付けがあり、必ず一致しなければならない音楽のタイミングがあったこと、また本作品においてはCとDが同時に動き出すという部分があったことで、一箇所タイミングがずれると予定調和が破綻してしまう。そのためにやむをえずここでは「ハプニング」扱いになってしまうという、ただそれだけの話である。プロの世界、例えば有名なバレエ団の公演等でこうしたハプニングが起きれば、それを引き起こしたダンサーは役を降ろされたりすることも珍しくない。ただし筆者にとっては、これは1つの僥倖であった。なぜなら、このハプニングが起きた後のCとD

の行動はダンスの特性である「コミュニケーション」を体現していたためである。先に述べたように、Cは一箇所、タイミングを見逃して次の動きに移行できなかった。次に予定していたのはDと同時に同じ動きを始めるという振り付けであり、Cがタイミングを逃すとDも次の動きに移行することができないという部分であった。DがCを置いて一人で次の動きに移行することはできたものの、Dは当時その判断はしなかった。DはCが次の動きに復帰できるまでCを待ち、またCはDが次の動きに直ぐに移ることができるように素早く体勢を整え、結果的にCとDは二人とも予定通り同じ動きを予定されたタイミングで行うことができたのである。この時CとDの間に起こっていたのは、岩下が述べるところの「通底」、無言のコミュニケーションである。第1番は即興という手法を用いてこそいないものの、このCとDの「ハプニングを通した」無言のコミュニケーションは、ダンスが持つコミュニケーション性を象徴する。

第2番は、即興という手法を前面に押し出した作品であり、最初から最後までCとDが自分の思うままに身体を動かすという作品である。ただし、第2番では第1番で一切のアクションがなかったEが徐々に動き出し、各々自由に動いているCとDに干渉する（腕を引くなど）。実際に本番では、CとDははじめに第1番の最後のポーズのまましばらく静止していたが、Eが介入するとそれぞれ背中を押されてゆっくりと倒れ込んだり、足を引っ張られて身体を起こされたりするなど、CとDの動きにEが変化をもたらすことになった。興味深かったのは、突如として動き出して自分たちの動きに介入してくるEをCとDが徐々に意識していく様子が見受けられたことである。つまり、最初はただ目的を設定することもなく止まっていただけのCとDが、Eによって動きを変化させられたのち、Eから遠ざかって行ったり、逆に近寄って意識的に自分の動きに変化をつけようとしたりする様子が見られた。ここで見られたのは、CとDがEによる介入を経て3者で無言のコミュニケーションを通し、通底していく過程そのものであるともいうことができる。実際に、作品の6分30秒あたりで、Cは自分の身体の方角を急にEの方へと転換させ、自分からEの介入を作用させようとしている様子が見られる。

ここではCもD、目立って大きな動きをしようとはしていない。一貫してピアノの演奏に耳を傾けつつ、ゆっくりと歩き、時々Eの介入によってその一定のペースを変化させる/させられるという動きによって作品の大部分を構成している。おそらく筆者がCやDの立場であったとしたら、筆者はバレエを基本とした動きで「踊って」いただろう。Eから介入を受けても、おそらくはその軸は崩さなかっただろう。しかしながらCとDは、純粹に「静止する」「歩く」というふたつの動きによって、第2番を完結させた。これが先に紹介した、岩下が言うところの「あるがまま、ありのままでいること」と言う言葉を体現したものであると言ってもいいだろう。

第3番の構成は、「動きは決まっているが、動きと音楽との関係は即興にする」という、筆者にとっては初めての試みを実践した。CとDには事前に筆者が考え

た振り付けを提示するのみで、「音楽のこの部分でこの動きをする」などの指示はしなかった。独特な構成のため、時には音楽が終わるところになっても C と D の動きが終わっていなかったり、逆に音楽がほとんど余ってしまったりするといったような、「音はめ」を意識的に行う一般的なダンスではまずあり得ない事態が、リハーサルまでの何回かの練習のなかで何度も起こった。本番では驚くべきことに、音楽の終了と同時に C と D のふたりともが動きの全てを完了していた。

ここでも第 1 番と同様、無言のコミュニケーションが C と D の間でなされていたということができる。ただし第 1 番の場合と大きく異なるのは、第 3 番は振り付けの都合上、C と D がお互いの動きをきちんと目視できない体勢にあったにもかかわらず、それができたという点である。第 3 番は、C と D が再び座り込んだ E の左側と右側にそれぞれ立ち、ほぼ横並びの状態動きのほとんどが展開される。頭の向きも、横向きになることがなくまっすぐな状態を維持するために、C と D は互いの動きを横目にしか確認できない。しかしながらそうした状況でも、C と D は互いに同時に実行することを筆者から指示された動きを同時に実行できた。気配を察することでそれが可能となったのかもしれないが、いずれにせよ、C と D は互いの存在を隣に意識しつつ、アイコンタクトをするでもなく、言葉を交わすわけでもなく、全くの無言で同時に動くことができていた。





Gymnopédies : エリック・サティ作曲

振り付け : 小杉亜衣

ダンス : 外崎純恵, 佐藤真紀乃, 大類覚躍

ピアノ : 籠田ももこ

今田匡彦研究室 The 19th 卒業記念 Spring Concert (於 : 弘前大学 50 周年記念会館)

3-4. 分析

学校教育という現場である以上、X 中学校の子どもたちはアルチュセールが述べるところのイデオロギー装置のなかにいる。子どもたちは学校の中で、社会に順応できる主体となるよう教育を施されるため、言動についてある程度の制限を受ける。また、子どもたちは学校という場所を通して多くの他者と接することになるが、その中で子どもたちは自分と自分ならざる者＝他者という対立関係を経て「自分とは何か」という本質的な問いに直面することになる。学校現場において子どもたちは何年何組の誰々であるとか、あるいは何々中学校の誰それであるというような、学校というコミュニティにおける自分自身を他者、そしてコミュニティそのものからあてがわれる。ここで子どもたちは、言動や思想の自由を引き換えに安心を手に入れるのである。

今回分析した音楽科における即興の実践もまた、学校教育の一環として行っている以上そうした自由と安心の取引が前提となっていることは間違いがない。ただし、A が一人で指揮者の役割を担ったとき、そして A と B が二人で指揮者の役割を担ったときは、子どもたちに自由と安心の取引をもたらそうとする他者、あるいはコミュニティは微妙にその質を変化させる。即興は、何か特定の表象的イメージを具現化するものではなく、「ただそこにあること」という身体が持つ唯一の存在意義を再起させる。「ただそこにあること」が唯一の存在意義であるということは、即興実践において指揮者の身体がどのように動いたとしても意義は果たされているということである。したがって、他者、そしてコミュニティが普段の生活の中で「私」に求める「適切」とされる言動、思想、選択の方法は、即興実践の前ではほとんど意味をなさない。即興に興じる身体は「適切」も「不適切」も持たないのである。

A も B も、普段の学校生活の中での人間関係によって与えられた個々の立ち位置や役割は確実にもっているだろうし、普段から学校、あるいは社会において適切な言動を選び取る術を教えられてきているはずである。しかしながら「適切」「不適切」という二項対立を持たない即興実践において、A と B、そして周囲の子どもたちは、普段の学校生活の中で築いている（築かされている、と言ってもいい）関係性を超えて、岩下が述べるところの「その瞬間（＝即興実践の時間）」における関係性を新たに構築したということができる。それは指揮者と演奏者という境界線を敷いた関係性ではなく、A と B の二人、あるいは A/B と演奏者、A/B と筆者（教員）、あるいはその空間に居合わせた人間同士が、それぞれの動きや態度に対して相互に反応し合い、互いに 1 つの即興作品を創り上げていくというような、普段権力によって与えられている立場や役割を超えたその場限りのフラットな関係性である。

また、筆者の創作による即興実践では、A と B の即興実践において明らかになった即興による「その瞬間（＝即興実践の時間）」における関係性の構築とはまた異なる側面が見られた。筆者が単独で踊った「ピアノソナタ」より第一楽章では、

ダンスの経験者が即興を用いてもなお権力による拘束から完全に解放されるのは難しいこと、しかしながらそれによって、普段は権力関係の中で下位に置かれる傾向が強いダンスの未経験者の即興による身体表現は、経験者にとって重要な意味を伴ってくることを明らかにした。ここで起きたのは、即興によって経験者と未経験者の立場が逆転したという事象ではない。即興は人間のありのままの姿、動きを反映するものであるからして、そこに優劣が生まれることはありえないためである。歩き方、倒れ方、走り方、手の上げ方など、私たちが普段の生活でおこなっている日常的な動作が即興に生かされるが、そうした歩き方や走り方には「正しい」「正しくない」という評価はあてがわれない。所属しているコミュニティの中での「適切な」動きの所作があるとしても、即興という手法によって導き出されたその動きはそうしたコミュニティからの評価を無効化する。それが見て取れるのは *Gymnopédies* 第2番における C, D, E の身体の使い方である。第2番において、C, D は主に「静止する」という動きに始まり、E の介入を受けてからは主に「歩く」という動きを続けるという選択をとった。「歩く」という動きは、人間において最も一般的に行われていると言っても過言ではない日常的動作であり、一人ひとりが全く異なるスタイルを持っている。例えば足を擦って歩く人がいれば、大腿で足早に歩く人、腕をしっかりと振って歩く人など、一人として同じ歩き方をする者はいない。必ず人間には動きの癖、身体の癖が存在するのである。そのために、一概にどれかひとつの歩き方を「正しい歩き方」とすることは不可能であり、またどれかひとつの歩き方を「間違った歩き方」とすることもまた不可能なのだ。歩くという動きは、「歩く」という動きでしかない。それ以外には全く、意味を持たないのである。

歩くにとどまらず、私たちが日常的にする動作——例えば走る、ものを拾う、手を伸ばす、上を見上げる等——は、固定された正解を持つものではない。もちろん特定の社会、文化によっては、一般的とされている動きは存在する。現に明治時代までは多くの日本人の歩き方はなんば式で、右手と右足、左手と左足が同時に出される摺り足スタイルの歩き方がなされていた（野村，1996）。しかしながら、なんば式の歩き方はあくまでも歩き方の中にあるひとつのスタイルにすぎない。全ての人たちが全く同じ歩幅、歩くスピード、背中や首の角度で、なんば式の歩き方を実行していたはずがないのである。百人いれば百通りのなんば式の歩き方があった。誰が模範であるわけでもない、また誰が誤った歩き方をしているというわけでもないのである。

したがって、C と D が行った「歩く」という動作に、どんな他者、コミュニティも「正しい」「正しくない」という評価をあてがうことは実質不可能であると言ってもいい。また、歩き方をはじめとする日常動作によって「集団において上位/下位に置かれる」という事態も発生しない。

このように日常動作、つまり個々人の「ありのまま」の姿を反映する即興は、それまで個々人が身を投じざるを得なかったそれまでの立場や役割、価値を越えて、

その場限りの新しい立場や役割，価値を自分自身で構築することができる。さらに，X 中学校での実践を含め，ここまでに分析した作品は，体育ではなく音楽教育の領域においても展開，成立していること，子どもたちの身体表現と音楽表現の融合がなされていることから，即興はこれまでに体育科の活動で見失われていたダンスと音楽の不可分性を回復することも可能とする。

終章

本研究は最初に、今日多くの中学校における体育科のダンス活動では（体育教師に対して国が十分なダンス活動に関するガイドラインを示さなかったという事情も相まって）既存のダンスの模倣活動が主流であること、そこでは他者からのまなざしによって子どもたちの創造性が制限されてしまうという問題点があることを述べた。そこで筆者は、中学校において子どもたちが個々に有している創造性に着目し、即興という手法を用いることによって子どもたちの創造性を解放することができると考え、その実現可能性を考察した。

第 1 章では、そもそも日本においてなぜ体育科にダンスが導入されたのかを文献調査から明らかにし、ダンスが持つ音楽との不可分性が喪失された理由と、今日の中学校保健体育科で模倣活動による習得型学習が主流になった背景について考察した。結果として、日本の教育史においてダンスは初めから身体錬成のためのツールとして扱われる目的があり、そのために音楽性は無視されて体育科として導入されたことが明らかになるとともに、体育科のダンス教育の変遷が①ダンスの先駆けとなる遊戯が伊沢修二による幼児教育の改革とともに幼稚園、下等小学校に導入され、1881 年には女学校にダンスが導入された時点では、既存のステップや大人が創作した振り付けを習得する習得型学習が行われていた、②女性体育教師らの活躍によってつくり出された「子ども視点に立った」、「子どもの自由な身体表現」を基盤とする作品が展開され、習得型学習と創作型学習が入り混じったような学習のスタイルへ転換した、③戦後に GHQ の主導で子どもの自発性を喚起するような章集団単位での創作型学習へ切り替わった、④男女問わずダンスを学習させる風潮が強まるものの、履修率は文部科学省が期待したほど獲得できず、子どもたちのダンスへの関心を高めるために現代的なリズムのダンスが導入され、⑤ダンス必修化にあたって、文部科学省の説明不足により、体育教師が既存の振り付けを模倣させる活動をせざるを得なかった、というような、大きく分類して 5 つの段階を踏んで現在に至ることがわかった。これを習得型学習と創作型学習の時代に振り分けると、①大人主導による習得型学習→②子どもの自由な身体表現を基盤とする習得/創作型学習→③GHQ 主導での創作型学習→④（そして⑤）現代的なリズムのダンスの登場とダンス必修化の混乱による習得型学習、という具合になる。遊戯の登場以降、日本の体育科におけるダンス活動は習得型学習と創作型学習が交互に入れ替わるような形で展開されてきたということが、ここから読み取れる。そして今日、既存の振り付けを模倣するというスタイルの習得型学習が多く展開される状況が——文部科学省の説明不足も相まって——今日まで続くと推察される。

第 2 章では、そうした既存の振り付けを模倣する習得型学習において子どもたちの創造性を拘束するまなざしとは何か、フーコーによる権力論とバウマンによるコミュニティに関する言及を主な軸として考察した。まなざしは言い換えれば他者からの期待であり、私たちの言動の 1 つ 1 つを制限する。そして、他者から

の期待は個々の他者からだけではなく、自分自身が所属している何かしらのコミュニティによっても圧力として私たちにのしかかる。私たちはコミュニティに対して自由を対価に、「自分自身とは何か」という本質的な問いの答えを一時的に入手して安心を得る。そのために、言動を拘束するコミュニティからの離脱を拒み、是が非でもそこに所属し続けようとする。こうして私たちは自ら、コミュニティに服従する主体として機能するようになるのである。中学校におけるダンス活動で子どもたちの創造性を制限するのは、「学校」という装置の中で子どもたちが与えられた「自分自身とは何か」という問いの答えに基づいた自分自身の学校における位置付け、役割そのものであるということが出来る。

第3章ではこれを踏まえ、まなざしによる制限を超えて子どもたちが各々持っている創造性を遺憾無く発揮できるようなダンス活動のための足がかりとして、個人の「ありのまま」を反映する即興という手法に着目した。即興は個人のありのままを反映するがゆえに、普段の意識あるいは無意識による身体の使い方、動かし方がダイレクトに表出する。X 中学校の実践では、①生徒 A, B がたとえ同じ動きををするとしてもそれぞれ全く異なった身体の使い方をしていたこと、そして②A と B の身体表現によって周囲の子どもたちとの「その場で構築した新しい関係性」が生まれたことの2つの結論が導き出された。したがって、子どもたちは潜在的に豊かな創造性を有していること、即興によって普段子どもたちがあてがわれ、言動の選択の基準とする「自分自身とは何か」という問いに対する答えを超越して、その時、その場所で、自分自身の身体表現によって新しい「自分自身とは何か」という問いの答えを獲得したことがここで明らかになった。また、筆者自身の創作実践においては、即興という手法がプロとアマチュア、経験者と未経験者などの二項対立を一度リセットし、その場限りの新しい関係性を構築することも同時に検証できた。X 中学校の実践、筆者の創作実践の2つの実践から、即興は人間の「ありのままを見せる」「ただそこにあることを自ら示す」という性質を持つのではないかと推察される。竹田（1981, p.275）は述べる。

〈即興〉においては、管理することが積極テーマである。（中略）「すなわち、おこす」のが即興である。能動態だ。そのための主体的、客観的準備と戦略なしに、「おこす」ことはできないのである。

竹田はここで、人間が管理「される側」であるとした上で、即興がその受動的な態度をあらため、管理「する側」としての立場を明確にすると述べる。個々人が持つコミュニティの中での立ち位置や役割、思想や選択の方法を一度リセットして、妙な小細工をせずに「ありのまま」を示し、他者があてがう価値や、他者が与える評価を無視すること——三浦はダンスが、「人間が何者でもないからこそ、何者にでもなれる」という人間の不思議な仕組みを利用していると述べた（序章 p.5 参

照)が、即興ダンスは個々人の「ありのまま」を示す即興という手法と、人間がゼロであることを利用するダンスという表現方法を組み合わせたものであるということができる。したがって、即興ダンスは人間が必ず直面する「自分自身とは何か」という本質的な問いに対する答えを、自ら主体的に見つけ出すことを可能とする。そこで見つけ出した「自分自身とは何か」という問いの答えは、周囲の他者との新しい関係性を 自らの身体によって、導き出すことになる。

最後に、既に引用にて登場した田中による実践を紹介する。NHK のテレビ番組・「課外授業～ようこそ先輩～」に田中がゲストとして招待され、小学生を対象に行った授業実践が放送された。この番組は著名人が出身校である小学校を訪れ、自身の後輩にあたる子どもたちに特別授業を行うという内容である。ただし、田中はプロの舞踏家、ダンサーとして、子どもたちに舞踏を教えるようなことはしなかった。今田 (Imada, 2022, p.24) は田中がここで行った活動について、以下のように述べる (小杉訳)。

2008 年 5 月 4 日に放送されたこの番組(「課外授業～ようこそ先輩～」, 筆者注)では、田中が小学生の子どもたちを連れて、東京近郊の小さな森を訪れた。ワークショップの「糸誘導」では、ペアになった児童のうち 1 人が目隠しをされ、手に持った糸でもう 1 人と繋がれる。目隠しをしていない子どもは、張った糸から様々な合図を出しながら、相手の子どもを歩かせた。その後、全ての子どもたちが目隠しをされ、自分の感覚を頼りに 1 人になって森を歩いた。

田中が子どもたちに対して行ったこの活動は、子どもたちが潜在的に持つ身体感覚を研ぎ澄ますものであるということができる。視覚を一度排除し、それ以外の聴覚や嗅覚、触覚を頼りに、来たことの無い場所を歩く。はじめこそ子どもたちは怖がったり、戸惑ったりしてうまく前に進めない。しかしながら糸誘導では、糸をつかむ自分自身の指先の感覚をはじめ、相手役の子どもの声かけ、足の裏に伝わる木の根や葉っぱの感触を頼りに、ゆっくりと森の中を歩いていく様子が見られた。ひとりきりになってもなお、子どもたちは自分の感覚を研ぎ澄まして歩みを進めていた。今田はこの活動によって研ぎ澄まされた感覚が「ダンスの基礎になる」とも述べる (今田, 2022)。人間の身体は、自覚している以上に繊細な感覚をいくつも有している。その感覚を制限してきたのは、まさしくコミュニティの存在そのものではなかっただろうか。その人を「こういう立ち位置の、こういう役割を持った、こんな人間である」と決めて、1 人になる瞬間をいつときも与えないことで、コミュニティは個人の身体感覚を矮小化しようとする。結果として私たちは、自分自身の創造性がどれほどのものなのか知る機会さえも失いつつある。そうしたコミュニティによる制限を超えて、自身が持つ感覚に任せながら身体を動かすのが、即興ダンスなのである。

田中（2011, pp.110-111）はベイリーとのセッションを回想する。

人々のざわめきの中にデレクと私は出てゆく、静けさが生まれ私はゆっくりと踊り始める、（中略）心はデレクのいつものあの音が聞こえてくるのを待っている。音は待てども聞こえない、（中略）会場全体が一つのからだになってデレクの最初の音を空想する、待つ、静けさ。音が、ギターが、音楽が、デレク・ベイリーが聞こえてくる。まっすぐに立ちギターを抱えた姿が、音とともにわたしのからだの中で立ち上がる。（中略）共に居ることの確かさをからだは記憶し記録する。

田中ははじめに静けさを全身で感じて踊り始める。ベイリーとの過去の記憶をたどり、記憶の中のベイリーのギターの音を「聞く」。その音は実際には鳴っていない。しかしながら田中だけではなく、そこに居合わせた人々は、未だ鳴らないベイリーのギターの音を「聞こう」と感覚を研ぎ澄ます。からだはベイリーの奏でる音を既にからだの中で奏でているのだ。からだが持つ感覚は、コミュニティを超えて「私」と「他者」を「からだによって」つないでくれる。

以上のことから、中学校におけるダンス活動において「即興」という手法を用いることは、一部の子どもたちの身体に降りかかる他者からの期待、それによる制限から脱却し、彼らが持つ創造性を十分に発揮できるようなダンス活動を実現するとともに、ダンスが持つ音楽との不可分性を回復するための重要な示唆となる。

本研究では、中学校におけるダンス活動に限定して論を展開してきたが、中学校に限らず小学校、高等学校、特別支援学校におけるダンス活動にも、即興ダンスという手段は有効であると考ええる。今後はその有効性についても、実践の分析を通して検証していきたい。言葉ではなく身体によって自己表現/コミュニケーションを実現させる即興という手法は、従来の習得型学習としてのダンス活動におけるまなざしの制限を超えて、創作型学習としてのダンスを教育の現場に提示する。

謝辞

本論文の執筆にあたり、非常に多くの方々からのご協力をいただきました。本論文は筆者が大学学部生時代に執筆した学士論文と、大学院修士課程時代に執筆した修士論文を基盤としつつ、弘前大学大学院地域社会研究科地域社会専攻博士後期課程に在学中の研究成果をまとめたものです。指導教員の今田匡彦先生には、大学学部生の頃から長い期間に渡ってご指導いただきました。大学を辞めよう、大学院を辞めよう、研究人生そのものを辞めてしまおうと思ったことはこの数年間のうちで何度もありましたが、その度に筆者を何度も叱咤激励してくださったのは今田先生でした。2020年の末、博士課程の1年目に母が急逝し、研究どころか生きることさえやめたくなくなってしまったときに、誰よりもあたたかく筆者に寄り添ってくださったのも、今田先生です。この場を借りて心から感謝申し上げます。また、お忙しい中でも拙論をご指導してくださいました同研究科の杉山祐子先生、金目哲郎先生にも厚く御礼申し上げます。そして、筆者が2022年に兵庫県へ訪れた際には、飛田勘文先生から研究について多くのご助言をいただきました。飛田先生のおかげで、弘前大学以外の大学の授業に参加させていただく機会にも恵まれ、筆者の研究の世界が大きく広がりました。誠に感謝いたします。また、女子美術大学教授の野呂田理恵子先生には、アートを活用したソーシャルインクルージョンについて御教示いただくとともに、素敵なワークショップに参加させていただきました。ワークショップでは、その日初めて出会う様々な方々と、その時間・その場所を共有し、アートを通して「つながる」という体験をすることができました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。そして、本研究にご協力いただきましたX中学校の子どもたち、先生方、保護者の皆様にも、心から感謝申し上げます。X中学校における実践活動はもちろんのこと、日々の学校生活の中で、筆者は生き生きと学校生活を楽しみ、仲間たちと笑い合う子どもたちの実態について知ることができました。最後に、ご指導いただきましたすべての方々、同じ研究室所属の先輩、同期、後輩、本論文を執筆するにあたりお世話になった全ての方に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 東彩子 (2020)「キリスト教教育における『身体』の意義」『西南女学院大学紀要』vol.24, pp.111-118
- アルチュセール, ルイ (2016)『再生産について (上) -イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置-』西川長夫ほか訳, 平凡社
- Imada, T. (2022). “Considering the Importance of Solitude: Music Education in the COVID-19 Pandemic.” In Proceedings of the 21st International Seminar of the ISME Commission on Policy: Culture, Media and Education Virtual Conference. pp.19-25
- 岩下徹 (2001)「少しずつ自由になるために-交感としての即興ダンスを求めて-」『現代のエスプリ』413号, pp.165-176, 至文堂
- 宇城輝人 (1993)「国家のイデオロギー装置について-アルチュセールにおける闘争・社会契約・再生産-」『ソシオロジ』37巻3号, pp.77-93, p.211
- 大小田重夫 (2001)「ベルクソンとメルロ＝ポンティ:心身の象徴的關係について」『哲学』37号, pp.61-78
- 太田早織 (2009)「戦後日本の体育科におけるダンスの位置付けに関する研究-特に新体育形成期にみるダンスの教育的意義づけを中心にして-」『日本体育大学紀要』第39号(1) pp.1-11
- 岡本悦子, 村田芳子 (1996)「舞踊教育における即興表現の可能性に関する検討」『舞踊學』1996巻19号, p.14
- 小原克博 (1998)「身体論に関する神学的考察」『基督教研究』59巻2号, pp.147-168
- ガーフィンケル, ハロルド・スミス, E・ドロシー (1987)『エスノメソドロギー』山田富秋ほか編訳, せりか書房
- 片岡康子 (2001)『舞踊学講義』大修館書店
- 金光真理子 (2018)「音楽科における『身体表現』の再考:『音楽』と『身体表現』の関係性」『横浜国立大学教育学部紀要. I, 教育科学』横浜国立大学教育学部, pp.1-22
- 今野晃 (2014)「国家のイデオロギー装置としての大学-西川長夫と批判的知の可能性-」『立命館言語文化研究』27巻1号, pp.53-64
- 坂倉涼 (2021)「身体図式とは何か」『千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書』359巻, pp.5-21
- 桜井哲夫 (2009)『フーコー 知と権力』講談社
- 佐々木敦 (2011)『即興の解体/懐胎 演奏と演劇のアポリア』青土社
- 清水大地, 岡田猛 (2013)「ブレイクダンスにおける技術学習プロセスの複雑性と創造性」『認知科学』22巻1号, pp.203-211
- 鈴木明哲 (2012)「戦中戦後の学校体育実践資料:松本千代栄氏に聞く (fulltext)」『東京学芸大学紀要. 芸術・スポーツ科学系』64号, pp.113-125
- 鈴木信一 (2021)『即興ダンスセラピーの哲学 身体運動・他者・カップリング』晃

洋書房

- 高橋和子 (2013) 「学校教育におけるダンスの歴史的変遷と教育的価値」『舞踊學』
2013 卷 36 号, pp.122-123
- 高橋均 (2008) 「イデオロギー論から象徴的統制論へ—バーンスティン理論におけるアルチュセールの視点導入の意義—」『現代社会学理論研究』2 卷 0 号, pp.61-73
- 多木浩二, 貫成人, 三浦雅士, 尼ヶ崎彬 (1998) 「身体への思索」『舞踊學』1998 卷 21 号, pp.35-41
- 滝川一廣 (2013) 「日本の近代化と『世間』の生成—『世間胸算用』の世間, 『人間失格』の世間—」『自己・他者・「世間」の心理学』pp.92-111
- 竹田賢一 (1981) 『インプロヴィゼーション 即興演奏の彼方へ』工作舎
- 田中泯 (2011) 『僕はずっと裸だった 前衛ダンサーの身体論』工作舎
- 谷村宏子・門脇早穂子 (2017) 「大正期から昭和初期における遊戯・リズム活動：戸倉ハル・高森ふじを中心に」『教育学論究』9 卷 2 号, pp.167-176
- 中村恭子 (2013) 「日本のダンス教育の変遷と中学校における男女必修化の課題」『スポーツ社会学研究』21 卷 1 号, pp.37-51
- 那須川知子 (1990) 「唱歌遊戯の系譜—明治期—」『舞踊學』舞踊学会 13-2 号, pp.41-43
- ノヴェール, ジャン・ジョルジュ (1968) 『舞踊とバレについての手紙』小倉重夫訳, 春秋社
- 野村雅一 (1996) 『身ぶりとしぐさの人類学 身体がしめす社会の記憶』中公新書
- パオラッチ, クレール (2017) 『ダンスと音楽 躍動のヨーロッパ音楽文化誌』西久美子訳, アルテスパブリッシング
- バウマン, ジグムント (2017) 『コミュニティ』奥井智之訳, ちくま学芸文庫
- バウマン, ジグムント・メイ, ティム (2019) 『社会学の考え方』奥井智之訳, ちくま学芸文庫
- 長谷川晃一 (2020) 「『現代的なリズムのダンス』の授業に関する実態調査」『岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要/岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター編』20 卷, pp.47-55
- バットィラーナ, ジュリー・カシアロ・ティチアナ (2022) 『ハーバード大学 MBA 発 世界を変える「権力」の授業』井口景子訳, CCC メディアハウス
- 廣瀬浩司 (2001) 「身体の幻影 (ファントム) と道具の生成：メルロ＝ポンティの幻影肢論の射程」『言語文化論集』56 卷, pp.31-49
- フーコー, ミシェル (2020) 『監獄の誕生 監視と処罰』田村俣訳, 新潮社
- 舞踊文化と教育研究の会編 (2010) 『松本千代栄撰集第 2 期—研究編 3 舞踊教育史・比較舞踊学領域』明治図書出版
- ベイリー, デレク (1981) 『インプロヴィゼーション』竹田賢一・木幡和枝・斉藤栄一訳, 工作舎

- 松田凡（1992）「採取民コエグの歌とダンス：エチオピア西南部，オモ川下流平原の民族関係」『国立民族学博物館研究報告』1号，pp.45-58
- 松本千代栄・香山（1981）「明治期の舞踏的遊戯 その精神と技術の様相」
- 三浦雅士（1994）『身体の零度 何が近代を成立させたか』講談社
- 三浦雅士（2012）『バレエ入門』新書館
- 森薫（2021）「音楽がつむぐ場とは何か-即興的な音楽づくりにおける身体性-」生活美学研究所・武庫川女子大学音楽学部共催第3回定例研究会，音楽療法講演会10
- 森田信博（1995）「『体育』概念の形成過程」『秋田大学教育学部研究紀要 教育科学部門』48号，pp.61-71
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領保健体育編』
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説保健体育編』
- 山口莉奈・正田悠・鈴木紀子・阪田真己子（2017）「体育科教員のダンス指導不安の探索的研究」『日本教育工学会論文誌』41巻2号，pp.125-135
- 譲原晶子（2007）『踊る身体 of ディスクール』春秋社
- 若杉実（2019）『ダンスの時代』リットーミュージック
- 渡辺守章（1978）『虚構の身体』中央公論社

参考 URL

- アンサンブルズ東京「誰もが自分たちで作れる音楽の方法」
[<https://www.ensembles.tokyo>]最終閲覧日：2022年10月5日
- 佐藤直樹（2021）「日本人が大事にする『世間』の正体～コロナ禍と日本人論」政経田論[<https://seikeidenron.jp/articles/18300>]最終閲覧 2022年12月1日
- 千葉雅也（2019）「権力による身体 of 支配から脱すること——。哲学者千葉雅也が考える筋トレの意義」[<https://www.asahi.com/and/article/20190123/205054/>]最終閲覧 2022年10月5日

インタビュー文字起こし全文（ケバ取り済み）2018 年～2019 年実施

A（大学4年生、女性）

筆者「中高でダンス教育やった？」

A「やりました」

筆者「やった？詳しく教えてもらっていい？」

A「えっと、中学校は J-POP でなんか踊ろうってなって。ライジングサンをやって」

筆者「既成の振り付け？」

A「はい。ライジングサンは既成の振り付けで。あとなんかヒップホップ動画...ダンス教材みたいな DVD を見て、HIPHOP の勉強して、そのあとグループに分かれて...みんな同じ曲で振り付けをつけようみたいな授業をやりました」

筆者「振り付けはオリジナル？」

A「オリジナル」

筆者「フォークダンスとかは？」

A「フォークダンスとかはやってないですね」

筆者「フォークなし。高校もやってない？」

A「高校もフォークはやってないです」

筆者「高校はフォーク以外はやった？」

A「高校はその、文化祭で毎年クラスで振り付け考えてダンスするっていう...文化祭でやるやつがあるので、その前に体育でダンスの基本動画みたいなやつをこう観て、基本の振り付け、基本のステップみたいな」

筆者「あー。それを取り入れて」

A「取り入れてみんなで考える、みたいな」

筆者「その振り付けを使いつつオリジナル？」

A「はい」

筆者「フォークダンスは中高やってない？」

A「やってないです」

筆者「OK です。ほとんどグループ？」

A「はい。高校はもうクラス単位です」

B（大学4年生、男性）

筆者「中高でダンス教育やった？」

B「.....（思い返す）授業ですか？」

筆者「うん、体育とか」

B「高校は俺はやんなかったですけど、女子かな？」

筆者「女子？」

B「やってたかもしれない.....」

筆者「音楽とか聴こえてきた？聴こえてきたっていうか...」

B「音楽に合わせて、なんかマツヒいてとか。ああそうだ、女の先生が転勤...
転勤っていうかこっちに新しくきて、三年生の時に。なんかそれで男女別でやる
じゃないですか。それで女子の方はダンスが...ダンス的な感じ」

筆者「ダンス的な」

B「マツ運動でやるような動きとかも含めてもいいし、とかみたいな感じでや
ってた」

筆者「じゃあ振り付け活動みたいな感じ？」

B「多分。詳しくはかかわってないからわからないんですけど」

筆者「じゃあ自分的にはやったことない？」

B「ない。あ、で。あと文化祭の1つでその、自分たちで曲決めて、曲というか
編集したりして、踊りも決めて、クラスで」

筆者「その使った曲っていうのは編集はするけど在るもの？」

B「既存の」

筆者「で、振り付けは自分...みんなで考える？」

B「なんか担当がいるんすよ。何の発表の係の人っていて、で、その担当...アト
ラクションという名前だったんですけど、アトラクション担当の人がダンスと
曲と、みたいな決めて」

筆者「得意な子とか？」

B「まあそんな感じ」

筆者「中高自分的にはないけど.....文化祭っていうのはどっちも？」

B「あ、高校だけです。中学校の時は本当に何もダンス系は。ただ学校祭で有志
で踊ってるぐらいな感じ」

筆者「フォークとかもやんなかった？フォークダンス」

B「やってないです。フォークは高校の後夜祭で出たい奴はあったけど俺は参加
しなかった」

C (大学4年生、女性)

筆者「中高でダンス教育やった？」

C「はい」

筆者「詳細に教えて。中学で？」

C「えっと、それって文化祭のアレも入りますか？」

筆者「ああ、いいよ」

C「あれ踊りました。『～♪(歌を口ずさむ。THE BOOM『風になりたい』)』をサンバで、まずこう...先生が決めた型をなんか提示して、それをみんなで踊ります、ていうところまで覚えているんですけど。そのあと自分たちでこう班になって振りを作って...つなぎを作ったのか、それとも先生が全部ダンスを教えたのかっていうところはちょっと忘れたんですけど。でもその、はい。ダンスやって」

筆者「中学？」

C「中学です。はい」

筆者「班になって、先生が提示した型を基に、振り付け？」

C「はい」

筆者「高校とかは？」

C「高校は記憶ないです」

筆者「ない。フォークダンスとかは？」

C「ないです」

筆者「中高？」

C「ないです。ない」

筆者「OK。基本的にはじゃあ中学のその活動だけ。で、文化祭」

C「あと、体育で。自分たちで何かテーマを決めて」

筆者「中学？」

C「で、体で表現するっていうのがあったんですけど.....それって何だったんですかね？ダンスではないですかね？」

筆者「いや、ダンスだと思う」

D (大学4年生、女性)

筆者「中学高校でダンスやった？やらなかった？」

D「やりましたやりました！高校で」

筆者「高校で...中学ではやってない？」

D「やってないです」

筆者「創作ダンスとか」

D「やってないです」

筆者「高校でやったダンスっていうのはどんなダンス？」

D「高校は、あの、授業でやった...あの、選べるんですよ。何やってもいいっていうダンスで。なんか、Perfume の完コピをしました」

筆者「Perfume の流行ってたやつ？」

D「流行ってないですね。なんか好きなやつ」

筆者「グループでやった？」

D「グループごとで、うちは Perfume だったんですけど。あの、他のグループは、えっと...そんな時流行ってた A pink っていう韓国の...完コピしてたりとか。あと、アニメ系やってました」

筆者「完コピってことは分担して覚える？」

D「うちは Perfume 好きな子がいたので、その子が中心になってその子に教えてもらう」

筆者「そっか。フォークはやらなかった？高校でも」

D「やってないです」

D 余談:

D「創作とコピーするやつを選べるんですけど、その前に、その、何十年も前に撮った、過去に撮ったやつを見せられたんですよ。何十年かわからないんですけど。昔撮ったって言われて。で、それ見たときに、創作が、あの、やばかったんですよ。何やってるかわからない。こう...なんかすごくて。で、なんかそれ見ると、やっぱ思春期真っ盛りだから、それよりかは可愛いのを踊りたいよねってなって完コピに行きました」

筆者「なるほど。やっぱ恥ずかしかった？」

D「恥ずかしい...」

筆者「Perfume も恥ずかしかった？」

D「いや、Perfume はなんか『こう』ってなってるから」

筆者「あ、決まってるから」

D「はい。あの、『これではこれで合ってる』ってなってるんで」

筆者「正解だと思っちゃうんだ」

D「はい。恥ずかしい動きあってもなんか『あ、まあ Perfume やってたから』っていう感じ」

E (大学4年生、女性)

筆者「中学・高校の時にダンスやった？ダンスやったっていうか教育の中でダンスやった？」

E「やりました」

筆者「どんなのやった？」

E「えー、もうなんか普通に、あの一。その、アーティストの...アイドルとかのコピーです」

筆者「ああ、もう完コピ？」

E「はい」

筆者「中学？」

E「中学です。まあ中学はそういうので、高校の時はエアロビとあと、ダンスの基本みたいなものしかやらなかったです。だからコピーとかはやらなかったです」

筆者「じゃあもうほんとに基礎的運動？」

E「はい。(外部から)先生を呼んでやりました」

筆者「じゃあその中学でやった完コピは誰をやったの？」

E「えっと誰だったっけ...えっと、AKBです」

筆者「ああ、流行だねえ」

E「はい」

筆者「当時だもんね。え、で、その振り付けはさ、グループでこう...」

E「グループごとです」

筆者「グループごとでコピーして、みたいなの。各自覚えて来て一みたいなの？」

E「そうです。大変でした」

筆者「得意な子がどうとかじゃなくて、もうほんとに...」

E「じゃなくて、でもなんか基本的に得意な子が覚えて来て、それで授業の時に教えてくれるみたいな感じ」

筆者「エアロビはなに、先生がやれって？」

E「エアロビは講師の先生を呼んでやりました」

筆者「エアロビの。ダンスの基礎的動きっていうのはなに、なんかビデオ見たりの？」

E「それも先生です。エアロビの先生とダンスの先生と一緒に来て、なんか、やりました」

F（大学4年生、男性）

筆者「中学校・高校時代の授業とかでダンスやったことありますか？」

F「ないです、私は」

筆者「ない。中学も高校も？」

F「女子はやってました。男子はやってないです」

筆者「中学・高校どっちも？」

F「高校は多分男女やってなくて、中学校は女子はダンスやるけど男子はやりません」

筆者「ああ、じゃあ（女子が）何をやってるか謎？」

F「なんかでも、J-POPのCDかけて、みんなでグループつくって、なんか踊る。誰かリーダーみたいなのがいて、んで、じゃあこの曲に合わせて踊ろう、ってやってるのは聞いたことあるけど見たことはないです」

筆者「じゃあ本当になし」

F「なしです」

筆者「フォークダンスとかも？」

F「あ、小学校の時のなんか野外活動みたいなのでマイムマイムとか、そういうのやったことがあります。中高はないです、男子は」

G (大学4年生、女性)

筆者「中学校・高校時代に授業かなんかでダンスをやりましたか？」

G「やりました。中学校は、それこそグループに分かれて、で、うん。J-POP の。J-POP なのかな、みんな。なんかこう、EXILE 好きな人は EXILE、で、やって、しかもその先生のあれが、ストレッチ系？の創作、みたいな。なんかラジオ体操の中にある何かを取り入れたとか、多分そういう感じだったんですけど。でも、結局みんながやったのは完コピでした。で、高校は、なんか高2の文化祭の時に女子がダンスを踊らなきゃいけないくて。その前に、うーんと。ナントカ桜組。あ、AOMORI 花嵐桜組が来て、なんか HIPHOP かな。なんかその基本みたいなのをやったような気がします。でもそこに男子がいたかはちょっと微妙」

筆者「じゃあもう自分でなんか一から振り付けをしようみたいなのはもう一切なく？」

G「そうですね」

筆者「中学校で使った曲は流行ってた感じの？」

G「嵐でした。嵐を、しかもミュージックビデオでダンス踊ってるやつだった気が」

H (大学2年生、女性)

筆者「中学校・高校時代に授業かなんかでダンスやった？」

H「体育でもいいんですか？」

筆者「体育でいい体育でいい。やった？」

H「はい」

筆者「中学の時は...思い出せる範囲で」

H「踊りだったらなんでもいいんですか？」

筆者「いいよ」

H「フォークダンスとか」

筆者「それ以外は？」

H「文化祭で...クラスの中で何チームかに分かれて、なんかチームつくって、その学校祭で踊るために踊った」

筆者「クラス内でグループつくったの？」

H「中学校はなんか、クラス全員じゃなくて、なんか何個かグループつくった内の、クラスの中で良かったグループ...それに決まったグループが踊りました」

筆者「なるほど。高校は？」

H「高校は体育の時間にダンスの先生みたいな方が来て、踊りました」

筆者「何を踊ったの？」

H「なんか、その、来てくれた先生が持ってきてる...曲みたいなそういうやつかけながら、なんか、真似する感じで」

筆者「先生が？」

H「先生ステージに立ってて、生徒ステージの下で、なんかやって。あとは文化祭」

筆者「高校の文化祭はなに、担当がなんかこう...？」

H「高校はクラス全員、クラスごとで全員で踊りました」

筆者「振り付けを考えるのはみんなで...？」

H「みんな、だけど...ダンスできる人が.....」

筆者「ダンスできる人が決めて」

H「とか、YouTubeの動画を真似して」

筆者「使った曲とかは指定されるの？」

H「自由でした」

筆者「自由。じゃあ好きなのを引っ張って来て、それに振りをつける人がいて、教えられて、やって...みたいな？」

H「はい」

筆者「フォークダンスは中学だけ？」

H「だった気がします」

I (大学2年生、女性)

筆者「中学校・高校時代に授業か何かでダンスをやったことは？」

I「一回だけあります」

筆者「それは中学？」

I「高校です」

筆者「高校。じゃあ中学は何にもなかった？」

I「なかった」

筆者「高校はどんな感じだったの？」

I「なんかあの、DVD みたいなのあるじゃないですか。あれで踊って、YouTube とかでなんか男子とか女子とか分かれて、で、自分たちがグループで踊りたいダンスを YouTube 見て見つけて、踊って終わりでした」

筆者「ああ、じゃあもうアーティストの振り付けを覚えて来てって感じなのね。グループはもう自由？」

I「自由です」

筆者「で、I ちゃんのグループはあれだったの？なんか各自分担して...こう、分担って言うか、動画各自見て来て、踊る？」

I「そんな感じでした」

筆者「上手い子が何かする訳ではなくて？」

I「ダンスやってた子がいなかったの、各自でとりあえず覚えて...」

筆者「じゃあ振り付けっぽい振り付けをしたことはないんだ？」

I「ないです」

J (大学3年生、女性)

筆者「中学校・高校時代に授業か何かでダンスをやったことがありますか？」

J「はい」

筆者「ありますか。じゃあ中学校からまず詳しく教えてください」

J「体育の時間で創作ダンスっていう授業があって、そこで私の時は2クラス合同でやってたんですよ。クラスごちゃまぜで。たしか。で、何人かでグループを組んで、好きな人同士で。そのグループでダンスをするっていうのがあったんですけど、曲は自由で、振り付けも自由。だから例えばなんかのMVとかのビデオを完コピするでも良いし、自分たちでアレンジするでも良い。それでよくみんなで踊ってくださいみたいな感じで。結構...結構、三時間・四時間ぐらい練習する時間があって。で、最後の時間に発表。体育館で音楽かけながら。で、終わりみたいなのをやって。高校かなあ？高校だ、これ」

筆者「じゃあ中学は特に何も？」

J「中学校の体育...ダンス？」

筆者「フォークダンスとか」

J「フォークダンス系はやったことないんですよ、確か。小学校の時はあったんですけど確か。中学校の時はそういうみんなで踊ろう系は何もなくて。修学旅行とかでなんかあるじゃないですか。みんなでキャンプファイアみたいなのもなくて」

筆者「じゃあ高校で」

J「高校でやったぐらい。ダンスを」

筆者「ちなみに何やったの？高校のその...音楽は何を選んで？」

J「え、なにやったっけ。なにやったっけ...」

筆者「流行ってるやつ？」

J「ももクロとかだった気がする。ももクロ...？」

筆者「で、やって。振り付けはもう完コピ？」

J「振り付けはそういうの得意な子がいて。その子に教えてもらうっていうか。割と完コピだった気がする」

筆者「おっけー。そっか。なんかそういう系の」

J「AKBとか少女時代とか」

筆者「女の子系。完コピか」

J「ほとんどのグループが完コピでしたね。だから自分たちで振り付けを考えるっていうのはあんまなかった」