

# 舞踊活動の主体の 可能性と働きかけ

—そのあり方をめぐって—

宮川 則子  
津田 史枝

## I 研究の動機と問題の所在

小学校の表現運動領域（低学年基本の運動における模倣の運動を含む）での子どもたちの運動は一人ひとりがその子でなければ放つことのできない輝きを見せてくれる。またそこでは、教師がその輝きをまるごと認め、彼らと同じ場所に立ち、真正面から取り組むことができる。

しかし、表現運動への取り組みにおける現場の状況は消極的であり、その中で表現運動の授業をおこなったり、表現運動についての話し合いをおこなったりすると、現場教師の間から、あるいは研究会の講師という立場である指導主事及び教師への指導・助言を担当した現場教師の中から、さまざまな声が浮上してくる。その声のいくつかは以下に示したとおりであるが、このような声にぶつかり、私は悲しさと憤りを感じてきた。

- ① 指導にかかわって
  - ・「自分にはダンスの経験がないから教えない」
  - ・「教え方がわからないから指導できない」
- ② 作品をつくる段階において
  - ・「子どもたちはストーリーがないと創作できない」
  - ・「この子たちは、すでに舞踊の動きができているから特別できたのだ」
  - ・「抽象的な活動として人間の内面を表現するという事は、この学年の子どもにはむずかしすぎるのではないか」
- ③ 作品の発表をとおして
  - ・「そこまでは小学生には高度すぎる」
  - ・「発表するからには、物語にしてわかりやすくするべきだ」
- ④ 活動全体をとおして
  - ・「教師に舞踊の経験がない場合は、活動レベルをそこまで高めたり、発表の段階までもっていったりすることはむずかしい」
  - ・「この子どもたちのレベルは、そこまでしなくてもよいレベルだ」

## II 仮説の設定

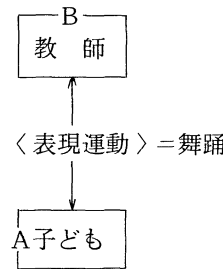
このような現状を探ってみると、それは、表現運動に対する教師側の不安と消極姿勢に起因するものと考えられるようになった。そこで、この不安と消極姿勢の現れる原因を考え、以下の三点を

仮説とした。（表現運動領域にかかわる要素図参照）

1. 表現運動領域にかかわる要素の中では、Aの可能性とBの働きかけの二点が重要である。BがAの可能性を認めるという基本的な関係が保証されてこそ、舞踊の本質に触れる表現運動が展開される。
2. B Cの望ましくないつながりが、A B間の基本的な関係を阻害している。
3. Cは、A↔Bの補助手段として登場するものであり、BはCをどの位置に置くかについて慎重にあるべきである。

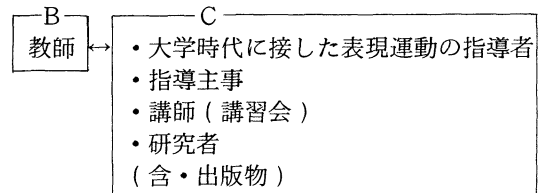
### 表現運動領域にかかわる要素

(図Ⅰ)



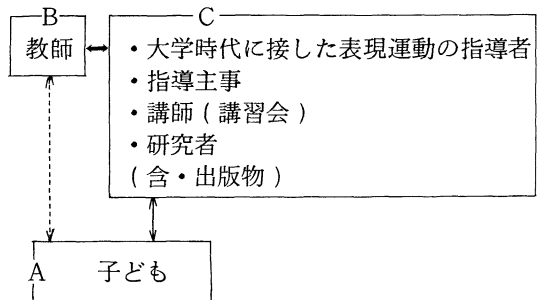
表現運動領域の学習場面は左図のように示される。構成要素は、活動主体である子どもAと、それに働きかける教師Bである。Aについては、生育歴、地域特性など多くの考慮すべき背景が考えられるが、ここではこれらの背景の存在に触れることを割愛する。

(図Ⅱ)



これは、現場教師とその背景についての関係を示す。教師Bと、彼らの表現運動指導に影響力をもつ存在としてのCがある。

(図Ⅲ)



これは表現運動指導の現状を示し、要素AとBとの関係は希薄で、それにくらべるとBとC

との関係がとても強いものとなっている。A↔Cの矢印はCがAを対象として研究・開発をおこなうための、Aからの吸い上げを示すものである。この部分を除くと、Cを出発点とするC→B→Aの関係を読みとることができる。

### Ⅲ 仮説の検証

まず仮説の1について考えてみたい。現場の教育での教師と子どもの関係はひとつひとつみながうはらずである。さらに表現運動のように子どもの多様性が強調される活動においては、なおのことこの二者の存在意義には独自のものがある。

したがって、本来一番大切なのはAとBの存在すなわちA B両者の関係のあり方であって、図Ⅰに示したA↔Bの構造で十分であり、これが表現運動のあるべき姿と考えるのである。A↔Bの外に、影響力をもつ存在としてのCを設定し(図Ⅱ参照)、何か模範となる正しい指導法なるものがあると思ひ込み、それを探すことに力を尽くして一番大切な教師自身の創意工夫を押さえてしまうことが問題を生むのである。ここにCからスタートする図Ⅲに示した構造が生まれる原因があるといえる。

Aを見つめることが先であることを忘れ、Aと真正面から向き合う勇気をもたない所に起こってくる現場の状況は、BがAを見ていないことから発するAの可能性への過小評価であり、それによるBのAに対する過保護の姿勢である。それは、教師側の苦労と不安を雪だるま式に大きくする結果を招いているのだと考える。

次に仮説の2についてであるが、ここで問題になるのは図ⅢにおけるC→B→Aの構図である。現場における、「指導法がわからないから表現運動はむずかしい。」という声は、具体的な指導法を教えてくれる講習会や即戦力となる参考書、既成の踊りを求める姿となって現れてくる。そしてさらに、BからCに対するこれらの要望に対応することが、Cにとっての研究・開発の意義とこころえる傾向に拍車がかかるといえる。このBとCとの関係は、CさえあればAに対する指導がよりよくおこなわれるという考え方の現れであって、A、B、Cの関係はC>Bとなり、Aの存在は二の次になってしまうのである。この状況は明らかに、BがCに頼るあまりに本来あるべきAとの関係を忘れてしまった姿といえる。すなわちBCの望ましくないつながりにより、BがAを見失ってしまう結果を招いたものと考えられる。

仮説の3についてであるが、図Ⅲに示した現状を打ち破り、問題を解決するためには、まずBとCとの関係を改善する必要があると考える。BがCに対して表現運動の指導についてのより具体的な助けを求め、Cがその要求に応じて研究・開発

を進めるのみならず、現場への普及に努めるという循環は、BからCへの矢印が大きくなるにつれてCからBへの矢印も大きくなり、その関係はさらに強いものになると考えられる。

「子どもの可能性は信じている。子どもに可能性がないと言っているのではなくて、私たち教師側に子どもを指導する力がないと言っているのだ。」ということばをしばしば耳にする。しかしよく考えてみると、これは本当の意味で子どもの可能性を信じていることにはならないのである。子どもの可能性を信じているのであれば、教師の投げかけに対して子どもたちが輝きを見せてくれることを確信し、「自分ならどうする?」と工夫することが大切と考える。投げかけすらおこなわないことは、教師自身が自己解明を怠っている点を子ども、すなわち活動主体の可能性の限界としてすり変え、教師が活動主体に出会ったとき、すでに彼らに対して可能性の限界を設定していることにほかならないのである。

活動主体であるAの可能性を信じたら、Cに頼らずCとBとの関係を断ち、まずAと向き合うべきであるし、またそれができるはずであると考ええる。Cは、A↔Bの関係がしっかりできた上での補助手段として位置づけられるべきである。そうやってはじめて、Cからの受け売りや切り売りに意味のないことも明らかとなり、Cをどのような位置に置くべきかを、教師であるBが主体的にとらえる姿勢ができてくるものと考ええる。

### Ⅳ 結 論

Bにこの姿勢さえできれば、Cからの受け身的立場であるBではなく、Cの研究・開発にBも加わり、Cに頼り切ることからはじまる循環を止めることができるのである。ここに新たなB↔Cの望ましい関係が生まれてくるものと考ええる。これは、Bの実践をとおしてB、Cが共に研究・開発をおこない、活動主体Aの可能性に働きかけるBのあり方をより深く探る循環を生むものであると確信する。

舞踊活動の主体の可能性と働きかけ、そのあり方をめぐって、働きかける教師Bは主体である子どもAと真正面から向き合い、活動場面を両者の力で生き生きと育むことが第一であり、Cの位置づけについてはことに慎重であるべきと考える。