

「一人称の身体」に根差した教授法の構造化： ソマティック教育実践者の語りを手がかりに

橋本有子, 山田美穂

Abstract

The purpose of this study is for the first author, an educator in somatic movement/dance, to structuralize her own pedagogy using first-person narrative by first-person body. Her somatic movement/dance class in the university using the Laban/Bartenieff Movement Studies/System (LBMS) was used as the subject. The data for analysis were the first author's class notes, the participant's "Awareness Note," and the first author's narratives in dialogue with the second author. The first stage of analysis involved verbalizing the first author's manifest pedagogy including the flow and content of the class. In the second stage, what the first author shared with the second author revealed that she had her own sensory goal in each class, which was also used in the three stages of planning, teaching, and reflection. The first author calls her sensory goal the "Marble," which she describes as a phenomenon that can be felt/experienced when the individual ways of being and the atmosphere of the place have certain characteristics, which create the appearance of swirling. The results of this study show that the first author's pedagogy is based on her own "Marble" experience through learning movement/dance with LBMS in the "first-person body" based on Somatics. This kinesthetic intelligence itself has shaped her pedagogy.

I 背景と目的

1 身体／ダンス領域における教育実践者の一人称的アプローチの研究意義と本研究の目的

一般に、教育実践者はさまざまな経験や知識を駆使しながら指導に当たる。佐藤(1996)によれば、教育実践者が指導に用いる実践的知識は、顕在的な知識として機能するだけでなく、潜在的な知識、すなわち無意識の思考、信念、そして直感やコツ、即興として表れる暗黙知としても機能し、授業内の進行における意思決定に大きく関わる。身体／ダンス領域における教育実践では、身体や身体の動きそのものが教材や教授内容であり、探究プロセスの中心にある。ゆえに、指導者としてのみならず運動実践者としても、暗黙知と深くかかわる身体知が多分に働いているといえるだろう。したがって、身体／ダンス領域における教育実践者の実践的知識の全体像を掴むためには、実践の基盤になっている「身体的探究を繰り返しながら経験的に得てきた身体知」に焦点を当てることが重要になる。そのためには、他者からみた身体としての三人称的アプローチだけではなく、自身が感じる身体としての一人称的アプローチを用いてその実態に迫る必要がある。

金子(2002)は、運動を客観的に外側から分析し理解しようと試みる科学的な運動分析とは対照的に、運動実践における運動主体の運動感覚を内

側から開示しようと運動の感覚論的理論を提示した。また、一人称の身体の探究を中心に置くソマティクス領域でも、Gendlin and Johnson(2004)がこれまでの要素モデルと全体論的モデルに加わる第三の科学モデルとして「一人称の科学」を提唱し、「からだ」を通した一人称プロセスとしての体験的記述の蓄積を強調している。実際に欧米では、教育実践者の自身の経験や主観、自己分析などを含む一人称的な記述が加えられた実践研究が増えてきている(Jackson 2005, Batson 2009, Roche 2016, Fernandes 2020)。しかしながら本邦では、ダンス領域における教育実践者の実践的知識に関する報告(寺山ら 2012, 安江 2016)や、ソマティクスに立脚した教育実践報告(吉田 2019; 原田 2019; 橋本 2022)はあるものの、一人称的アプローチを採った報告は見当たらない。

ここで、教育実践者の一人称的アプローチによる研究という視点で参考になるのが、教師教育学分野におけるセルフスタディである。これは、教育実践者が自身の実践に対する省察を通して指導指針や教授法の再構造化を行い、個人かつ専門家として成長しながら授業改善を行うこと、また固有の知見を集め積み重ねていくことによって他者との議論の場を開いていくものである(Samaras and Freese 2006)。本研究は、教授法の再構造化までは行わないものの、教育実践者が自身の教授法を対象に一人称的アプローチにより研究をすす

めるため、セルフスタディの枠組みを用いる。個人に根ざす身体知を基盤とした指導指針や教授法において、得られた知見を一般化することは難しい。しかしながら、教育実践の土台にある身体知を含む教授法を他者と共有できるよう言語化することによって、身体／ダンス領域の新しい見方や共有の仕方を提示し議論を深化させていくことが期待できる。教授法の全体像を捉えていくことは、身体／ダンス領域の特徴を領域外に示していく一助にもなるだろう。さらに、教育実践者が自身の教授法を自覚し深く省察することは、より良い教育実践を行うための自己成長につながる。

そこで本研究は、身体／ダンス教育を専門とする第一著者／教育実践者が「授業目標を達成するために何をどのように判断し実践をすすめているのか」を問い、一人称の身体による一人称の語りを用いて自身の教授法を構造化することを目的とする。本研究は教育実践者を対象とするため、受講生の情報は最低限の記述とし、教育実践者と受講生の関係性についても特に言及しない。なお、身体／ダンス領域における教育実践者の一人称的アプローチによる研究を共同研究者が報告している山田・橋本（2023）と一部同じデータを用いているが、本研究は教育実践者である第一著者自身が一人称的アプローチを用いて新たにデータ分析・提示を行うという点で、それとは異なる独立した研究である。

2 第一著者の身体観：三人称的アプローチから一人称的アプローチへ

本研究の対象である第一著者は、乳幼児から大学生、成人や専門家を対象に、ラバン／パーテニエフ・ムーヴメント・スタディーズ／システム（以下LBMSと表記）を活用したソマティック・ムーヴメント／ダンスの教育実践を行っている。背景にあるのは、米国の大学院および所属していたダンス・カンパニーで受けた、ソマティクスに立脚しLBMSを活用した教育である。そこでは、長年悩んでいた腰痛が和らぐとともに、それまで外側から三人称的アプローチで捉えていた自分の身体を、内側から一人称的アプローチで捉えるという、身体観や教育観の大きな転換があった。その後、自身や他者の動きの探究や分析のみならず、子どもから成人までの身体／ダンス教育や作品創作、その指導などにも幅広く活用できるLBMSに感銘を受け、2014年にLBMSの認定資格CMA（Certified Movement Analyst）を取得した。

3 一人称の身体を探究する実践：ソマティクスとLBMS

次に、第一著者が教育実践で立脚するソマティクスと、活用するLBMSについて記述する。

(1) ソマティクス

身体に根付く知や身体の探究を経て蓄積していく知を、言語の力を借りながら精力的に伝承していこうと試みているのがソマティクス領域である。その背景には、ヨーロッパで興ったムーヴメント教育がある。1900年代に入ると世界各地で、一人称的アプローチによる身体の探究により人間の可能性を最大限に引き出そうとする実践や技法が多く生まれた。それら実践や技法を一領域として「ソマティクス」と名付けたのがトーマス・ハナであり、これは心身二元論としての三人称的な身体へのアプローチに対する挑戦でもあった。フッサールの身体学Somatologyに触発されギリシャ語のソマSomaを原語としたソマティクスは、一人称の知覚で内側から経験される生身の身体Living Body・人間の存在を探究する研究・実践領域（Hanna 1986）である。「アウェアネス、生物的機能、環境の三者間における内的な相互関係プロセスの、アートでありサイエンス」（Hanna 1983）とも表現される。すなわち、一人称の身体に重きを置きながらも、他者の存在によって自身の存在を認識する二人称の身体、また解剖学的な知識・用語をはじめとする三人称の身体としての視座を往還するダイナミックな世界観を持つ。Mangione（1993）は、ソマティクスの発展には創造性豊かな多くのダンサー、特にモダンダンサーが貢献してきたと指摘している。ダンス領域にソマティクスの知が還元されたことによって、受講生の導き方や指導言語の使い方、教育実践者と受講生の関係性にも異なる視点を提示し、それまでの権威主義的で三人称的なアプローチを用いたダンス文化を批判する動きが生じた（Eddy 2009, 村越・橋本訳 2023）。昨今は、2020年頃から注目されているDEI¹⁾ 視点を用いて、当該領域における理論や指導の在り方が批判的に議論されている。

(2) ラバン／パーテニエフ・ムーヴメント・スタディーズ／システム（LBMS）

LBMSは多数のムーヴメント・コンセプトにより構成され、動きや具象物の観察のみならず概念の整理、指導法や授業デザインなどにも活用できる探究・研究でありシステムである。LBMSが持つ精巧かつ実践的な枠組みは、瞬時に消える人の動きを観察し、解釈し、言語化や記譜ができるため、身体の探究や教育実践をはじめ多くの分野で用いられている。ソマティクス領域においては、ムーヴメントの経験を導く言葉の使い方をサポートしてきた（Eddy 2016）。LBMS自体が、材料あるいは素材としてのムーヴメント・コンセプトの集合体であるため、LBMSのどの部分をどれだけ、どのように用いるかは個人に委ねられている。そのため、特に教育実践でLBMSを活用する際の

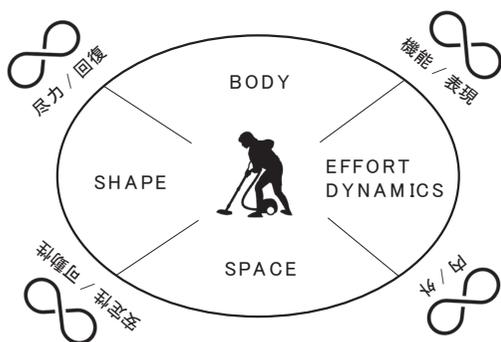


図1. LBMSの4カテゴリと4テーマ

自由度の高さが課題となる。

LBMSのシステムは、図1に示すように4カテゴリ（BODY, EFFORT/DYNAMICS, SHAPE, SPACE）と、周遊する4テーマ（内/外Inner/Outer, 機能/表現Function/Expression, 安定性/可動性Stability/Mobility, 尽力/回復Exertion/Recuperation）で構成される（Newlove and Dalby 2003; Studd and Cox 2013; Wahl 2019）。4テーマは、例えば内と外であれば極性をもった2つが互いに影響を与え、バランスをとりながら存在しているという意で、図1に示す記号が用いられる。この極性をもった連続体の考え方には、他にも陰/陽Yin/Yangを代表として、部分/全体Part/Whole, 微視/巨視Micro/Macro, 拡大/縮小Zoom in/Zoom out, ボディ/マインドBody/Mind, 単純/複雑Simplicity/Complexityなど様々ある。なお、例えば安定性/可動性でいえば、片足で立つ際に軸足が安定性、上がる足が可動性といったように、具体的な動きを指す場合のみならず、クラスの展開がゆっくり進むときの安定性と展開が早く進むときの可動性といったような、より抽象的な概念を指す場合もあり、その適用例は幅広い。

II 方法

本研究の枠組みとして参照したセルフスタディの方法論的な要素は、個人的な状況における探究、クリティカル・フレンズとの協働的探究、学びの深化と発展、透明性ある体系的な研究過程、知識の生成と発表である（Samaras 2010）。そこで本研究は、第一著者の学びの深化と発展、および知識の生成とその発表を目的に、クリティカル・フレンズ（第二著者）との対話的インタビューを用いて、個人的な状況における探究を行う。対話的インタビューは、潜在的な知識に光を当てることで感覚的に行ってきたことを他者に伝わるよう言語化することや、主観的な分析に陥らない研究プロセスになると考えたため導入した。第二著者は臨床心理学を専門とし、子どもから学生、大人を

対象に心だけでなく身体にも意識的に光を当てる実践をすすめてきた。ともすると、心と言語に重きが置かれる心理領域で、どのように身体や身体の動きを含めた「からだごと」の実践を行えるのかを、ダンス/ムーヴメントセラピーやフォーカシングなどの身体的アプローチを用いて研究している。本研究では、自他の身体感覚や身体運動に着目した臨床面接および調査面接を行ってきた経験を活かし、語りを促す役として第一著者の一人称的アプローチの研究を支える。以下 1 授業の概要, 2 データ収集および分析方法, 3 個人名の表記とインタビューで語られた言葉の表記について記述する。なお、第一著者は教育実践者であり研究者でもあるため、結果部分は教育実践者本人の立場で「私」を用い、それ以外は研究者の立場で「第一著者」を用いる。

1 授業の概要

第一著者の教授法を構造化する上で題材にしたのは、都内A大学の全学共通教養科目「スポーツ健康区分の生涯スポーツ科目「ボディ・コンディショニング」である。第一著者は2018年度から当該科目を担当しており、LBMSを用いたソマティック・ムーヴメント/ダンスを実践している。シラバスに提示している授業目的は 1) ボディ・アウェアネスを高めること, 2) 動きの選択肢を広げること, 3) 授業で得た知見や感覚を日常生活や表現活動に活かすことである。受講は、2018年度、2019年度は後期、2020年度からは4学期制になったため3学期あるいは4学期の単学期のみでも可能になった。受講人数は、2018年度は10名（ダンス専攻は7名）、2019年度は6名（ダンス専攻3名）、2020年度は3学期3名、4学期は3学期からの3名を含め7名（ダンス専攻は6名）、そして2021年度は3学期4学期を通して5名（ダンス専攻は3名）であった。どの年度も、ダンス専攻ではない学生のなかにダンス経験者はいなかった。ダンス専攻の学生が多い傾向があるが、シラバス内でダンスという単語は用いていない。本研究では3学期の内容に焦点を当て、インタビューは2020年度の3学期を想起しながらすすめた。表1に3学

表1. 3学期の授業の流れ

| 回 | テーマ/内容 |
|---|--------------------------|
| 1 | ガイダンス（種目選び） |
| 2 | 身体が在ることを感じる、身体の外側の空間を感じる |
| 3 | 身体の中のつながりを感じる1 |
| 4 | 呼吸による身体内部の流れの変化と形・型の変化 |
| 5 | 身体の中のつながりを感じる2 |
| 6 | 身体の中のつながりを感じる3 |
| 7 | まとめとミュージアム |
| 8 | レポート課題：3学期全体を振り返って |

期の授業の流れを示す。

2 データ収集および分析方法

本研究は、二段階で構成される。第一段階は、第一著者が授業実践の内容や方法など、意識的に取り組んでいることを顕在的な知識として言語化する。データは第一著者の授業メモと受講生の「気づきノート」である。授業メモは、第一著者の毎授業のプランニング、感想や感触、次回の授業への意気込みや修正点を授業前後に記載したものであり、「気づきノート」は毎授業で受講生が描き記述するものである。いずれも2018年度から2021年度までの4年分をデータとした。

第二段階は、第一著者の身体知を含めた潜在的な知識を言語化する。データは、第二著者とのインタビュー逐語録および振り返りノートである。インタビューは、プレ・インタビューで第一著者が言語化に苦労した行為の背景、すなわちWhyなぜ行うのか、およびHowどのように行っているのか、を中心に第二著者が質問し、それに第一著者が回答するという形式で計5回（2021年4月～6月）、2週間に1回の頻度で各1時間行い録音した。各回のインタビュー後に第二著者が文字起こしをし、コメントや質問を入れたファイルを第一著者に渡した。第一著者は次のインタビューまでにそれを読み、音声も聴いて修正・追加したいこと、気づいたことなどを文字や描画を用いて振り返りノートにまとめた。

第一段階の分析は、第一著者の授業メモと受講生の「気づきノート」からキーワードを書き出しながら自覚的に実践していることを加えて文章化した。第二段階の分析は、第一著者がインタビュー逐語録の切片化とカテゴリー化を行い、繰り返し述べていることや特徴的に浮かび上がってくることを構造化した。その後、第二著者と共有し、再整理・再構造化した。

3 個人名の表記とインタビューで語られた言葉の表記

身体／ダンスの専門的知識および技術の多くは、口頭伝承および身体伝承で受け継がれてきている。Eddy (2012) は、身体的知見を軸に口承で成り立ち発展してきたソマティック実践の研究において、経験した動きの情報源や歴史に言及することが重要であると指摘している。これに倣い本研究でも、第一著者が影響を受けた人々の名を公にしていくことが、通常の研究における文献の提示と同等の必要性をもつという考えのもと、本人の了承が得られた場合には個人名を表記し口伝として示す。なお、インタビューで語られた言葉は、「」で表す。意味がわかりにくい箇所に関しては、()で最低限追記した。

III 結果

データ分析により構造化された第一著者／私の教授法の構造を二段階で示す。第一段階に示すのは元々自覚的であった顕在的な知識、What何をしているのかである。第二段階に示すのは、第二著者との対話的インタビューで意図的に尋ねられ明らかになった潜在的な知識、すなわちWhyなぜ行うのか、Howどのように行っているのか、である。

1 <第一段階> What何をしているのか

第一段階の顕在的な知識は、(1) 授業の流れと(2) 授業の内容である。(1) 授業の流れは、(i) チェックイン (到着と準備) (ii) 探究 (iii) 統合 (iv) まとめ、であり、(2) 授業の内容は、(a) ムーブメントの知の形成と (b) 多重知能の活性化である。(1) 授業の流れ

まず、約80分の各授業の流れに着目する。はじめに、(i) チェックイン (15分) で円になり、「気づきノート」(詳しくは後述する) にクレヨンや色鉛筆を用いて今の身体感覚を描き、この一週間で前週学んだコンセプトと「結びついたこと」を書く。その後、その日の「スタディ・パディ」²⁾と内容を共有する。チェックインは、身体に意識を向け前週の授業内容を思い起こすこと、また同じ場に居る他者とそれらを共有することで、全体性あるからだで授業を受けられるように準備をする時間である。(ii) ムーブメント・コンセプトを手がかりにした身体やムーブメントの探究(40分)では、受講生は私の声かけに導かれて動く。一人で動いたり、その日の「スタディ・パディ」と触れ合って身体の動きの変化を感じたりするソマティック・ムーブメント／ダンス実践の時間である。(iii) 統合 (15分) では、その日のコンセプトを強調しながら、振付された8カウント×4程度の「ミニダンス」³⁾を音楽とともに踊る。学期を通して同じ「ミニダンス」を繰り返すことにより、異なるコンセプトを強調した際にどのように身体感覚が変わるのかを経験するとともに、それまで学んできたムーブメント・コンセプトを身体／運動感覚的に統合する。また、自由に即興で踊る箇所を含めることによって独自の動きを通して自分の表現を見つけていく。「スタディ・パディ」とは、互いの動きを見て、自身の身体感覚やパディの動きを観て感じたことを共有する。最後に (iv) まとめ (10分) で、「気づきノート」に身体感覚を描き、「からだ」、「こころ」、「あたま」の気づきと、私がホワイトボードにまとめた「今日のコンセプト」を記入する。ここではその日の探究を経て今ある身体の状態を知ることに加え、経験を部分的にでも言語化することを通して学びを定着させる

ねらいがある。

(2) 授業の内容

私は授業内で (a) ムーブメントの知の形成および (b) 多重知能の活性化を促すための活動を行っている。

(a) ムーブメントの知の形成

ムーヴメントの知とは、ムーヴメント・コンセプトの三人称としての言語的な知と一人称としての身体／運動感覚的な知の両者を併せ持つ知である(橋本 2021)。ムーヴメントの知の形成を促すよう授業内では、(a)-1 ムーブメント・コンセプトを手がかりにした身体／運動感覚の開拓、(a)-2「気づきノート」による固有感覚の言語化、および (a)-3 固有感覚や知見の共有を「スタディ・パディ」と行う。これにより、一人称、二人称、三人称の視座をめぐる。

(a)-1 ムーブメント・コンセプトを手がかりにした身体／運動感覚の開拓

三人称としてのムーヴメント・コンセプトを手がかりにした一人称としての身体や動きの探究の時間は、前述の(1) 授業の流れの(ii) ムーブメント・コンセプトを手がかりにした身体やムーヴメントの探究に該当する。例えば、3学期の第1回のテーマ／内容は「身体が在ることを感じる、身体の外側の空間を感じる」である。はじめに、身体の内側と外側の空間の境を知るために「触覚」を用いて肌に触れる。次に、LBMSのSHAPEカテゴリーの「シェイプ・フロー」を用い、呼吸に伴う身体の大きさの変化を探究する。身体の外側の空間はSPACEカテゴリーの「キネスフィア」を手がかりにする。ムーヴメント・コンセプトは無意識であったムーヴメントや身体部位、空間に意識を向け、考えながら感じながら動くことを促す。

(a)-2「気づきノート」による固有感覚の言語化

私が開発した「気づきノート」(図2)は、一人称の固有の感覚を描画や言語で表現するための

ツールである。身体感覚の描画とからだの気づき Sensing, ころの気づき Feeling, あたまの気づき Thinkingの3点に関する自由記述を中心に構成される。ノートの目的は、受講生が一人称プロセスに目を向けるために身体／運動感覚、感情、思考を言語化することやそれぞれの気づきに加え三者間のつながりに気づくこと、また私が受講生の学習進捗状況や内面の変化などを捉えることである。「気づきノート」はその後、最終回で取り組む「ミュージアム」(図3)の材料になる。「ミュージアム」とは、受講生が学びの経過を俯瞰し省察するために導入している「気づきノート」の展示会である。受講生はそれまで自分が描いてきた／書いてきた「気づきノート」全てを読み、スタジオ内の好きな場所を選び好きなように配置する。その後、一人一人の展示を皆で訪れ、作者はその場所と並べ方を選んだ理由と、展示してみて気がついたことや感じたことを述べる。ここでは、それまで様々な気づきを共有してきたスタディ・パディという一対一の関係を超えて、半期のあいだ共に学びを進めてきたクラスメイト皆と一人称プロセスを含む気づきを共有する。毎授業では「気づきノート」の3つの気づきを記述するという言語化を繰り返し、「ミュージアム」では「気づきノート」を並べて俯瞰し気がついたことを口述する、という言語化を行う。

(a)-3「スタディ・パディ」との固有感覚や知見の共有

「スタディ・パディ」とは、学びを共にするパートナーのことである。具体的には、授業の(i) チェックインの「気づきノート」を描いた後、今の身体感覚と「結びついたこと」を共有する。また、(iii)「ミニダンス」による統合で、互いの動きを観て感じたことや考えたことを共有する。各々の固有感覚や知見を共有することにより、二人称の視座における気づきを促し一人称と三人称の視座の往還を助ける。ここでの目的は、自身の固有感覚や知見を言語化し他者と共有すること、また「ス

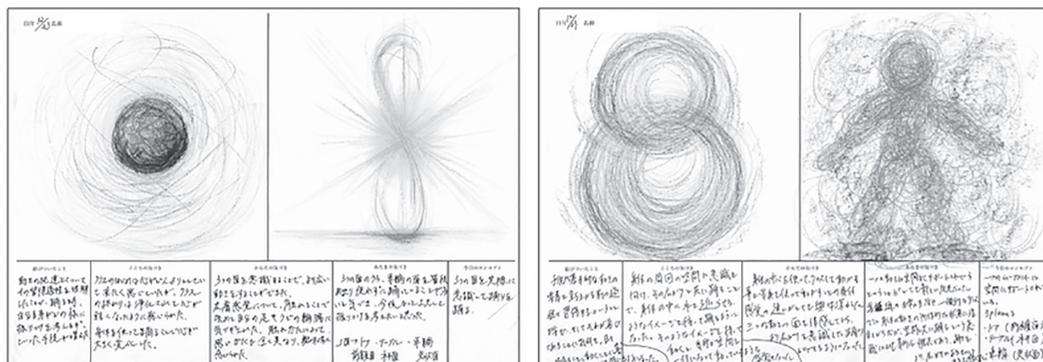


図2. 受講生2名の気づきノート



図3. 受講生3名のミュージアム

「スタディ・ボディ」と交流することによって自身とは異なる個人の感覚や考えがあるという事実を理解することである。当該授業では、「スタディ・ボディ」を活用して普段交流がない人を中心に毎回異なる受講生と組み、多様性に触れる機会をつくる。

(b) 多重知能の活性化

私は、Gardner (1983) が提唱した多重知能理論を用いて実践を行っている。これは、知能、すなわち情報処理や問題解決を助ける生物心理学的な知が複数集合したものであり、発育発達や文化社会のあり方も関わるものである。時代が進むにつれガードナーが提唱する知能の数は増えているが、私が用いているのは<身体/運動感覚的 Bodily/Kinesthetic>、<視覚/空間的 Spatial>、<対人的 Interpersonal>、<内省的 Intrapersonal>、<論理/数学的 Logical/Mathematical>、<言語的 Linguistic>、そして<音楽的 Musical>な知能7つである。各々の知能の高低の差異は個性としても現れるが、その形態は一生変わらないものではなく外的および内的要因に影響される動的なものである。受講生の学び方の違いは多重知能の形態の違いとも関わるため、私はできるだけ多くの知能を刺激することを目指し、多重知能を満遍なく活性化するようにしている。

<身体/運動感覚的>知能は、当該授業において中心に据えている。固有受容感覚や運動感覚により、どこがどのように動いているのかを知覚することによって身体が動いている感覚をとらえることができる知能である。<視覚/空間的>知能

は、コンセプトの教示のための視覚的ツール(図4)、「気づきノート」の描画、「スタディ・ボディ」の描画やムーヴメントを観ること、そして「ミュージアム」(図3)の創造や鑑賞をする際に用いる。特に、実際には見えない身体の内側や動きの概念は、視覚的ツールがあるとイメージがしやすい。また<対人的>知能は、「スタディ・ボディ」との触れ合いや固有感覚の言語化による共有の際に用いる。授業内では、「スタディ・ボディ」が服の上から身体に触れることがある。ソマティック実践において重要なタッチは、触覚および運動感覚を研ぎ澄ませ、身体の状態や動き方を理解する大きな助けになる。自分では触れている感覚と触れられている感覚が交錯するが、他者に触れてもらうことによって、触れられている感覚に集中することができる。<内省的>知能は自身の身体/運動感覚的探究に用いる。ソマティクスにおける一人称の身体の探究を行う際に必須になる、個人の身体との対話である。その際、自分との対話と、先に述べた<対人的>知能を用いる他者との対話のバランスをとる。<論理/数学的>知能は学んだコンセプトを組み合わせて整理・構造化していくプロセスにおいて用いる。紹介されたコンセプトがどのような枠組みのなかにあるのか、それらを結びつけていくとどのような構図が出来上がるのか、身体的にも視覚的にもイメージすることを通して理解を深める。<言語的>知能は、三人称としてのムーヴメント・コンセプトや一人称としての固有感覚の言語化において用いる。固有感覚の言語化には、「気づきノート」の記述と「スタディ・



キネスフィア
シェイプ・フロー

3面

多面体

頭・尾骨

骨格模型

図4. コンセプトの教示のための視覚的ツール

ボディ」との共有における口述での言語化の両者がある。最後に＜音楽的＞知能は、音楽と共に踊る「ミニダンス」において、また動きにおける固有のリズムを促すために用いる。

2 ＜第二段階＞Whyなぜ行うのか、Howどのように行っているのか

ここからは、第二著者との対話的インタビューによって明らかになった、私の身体知を含む潜在的な知識としての教授法を言語化する。「」内は、インタビューで語られた身体感覚やイメージを表す言葉、コメントである。分析の結果、私は教育実践の感覚的な目標に「マープル」という独自の感覚／状態を起こすことを掲げていること、また「マープル」と実践の3段階が密接に関わっていることが明らかになった。すなわち(A)プランニング時には私にプレ・マープルが生じ、(B)授業時には受講生に「マープル」が生じることを目指し、(C)省察時には授業内で「マープル」が生じたかどうかを判断している。さらに実践の構造的な指標に「4テーマの2極バランス取り」を用いていることが語られた。図5に、結果の第一段階で示された顕在的な知識としての授業の流れと内容(実践の段階(B))を含めた、私の教授法の全体の構造を示す。

(1) 実践の目標: 「マープル」を起こすこと

一人称の語りにより私は、受講生に共有している授業の目的とは別に自身の感覚的な目標として、受講生に「マープル」を起こし、それが場や空間に拡張することを掲げていることが明らかになった。「マープル」という言葉は、第二著者から「受講生がどうなることを目指しているのか」と問われて出てきたものであり、私が感じている「学びそのもののジューシーさ」である。私が「マープル」と呼ぶものは、個々の在り方や場の雰囲気がある特定の性質を持っている時に自身が実感／体感できる現象・状態であり、渦を巻いているように見えるものである。その状態は、身体や空間に在る、

主体的に在る、存在感がある、満たされている、全体性がある、といったその人の身心すべてにおける「存在の仕方」であり、特定の「ステイト」である。この「マープル」の特徴に、ボディー・マインドが循環している、自分の動きと考えと心とがつながっている、理論と実践が互いに織りなしている、知が循環している、他者と交流しているといった「複数の異なるものの循環や混合、つながり」が挙げられる。加えて、循環や混合がよりボリュームをもって規模が大きくなった「ダイナミックな統合」として、様々なものが統合されている、身体感覚や概念などがつながり3Dになって渦巻いている、それまでの考え方や感じ方を巻き込んで自分の生活や表現活動に「ブリッジ(橋渡し)」させる、といったことにもなり得る。「マープル」は、基本的には個人を単位としたものであるが、個人を超えた他者との間やそれを超えた空間にも拡張する。大きさ、色味、形状などは多様性があり、「マープル」自体が動的なものである。また個人により感じ方が異なるため、私が感じる「マープル」と全く同じものが受講生に起こることは想定していない。ここでは、個人が「全体性をもって主体的に存在し、身心と動きと考えとがつながる体感」を得て、かつそれを教育実践者である私が実感／体感できた時に「マープル」が生起した、と考える。

私自身、「マープル」に言い換えられる「学びの面白さ」を初めて感じたのは、LBMS専門家のリチャード・ハイツマ⁴⁾、ビル・エヴァンズ⁵⁾、そして子どものダンス教育を専門とするケヴィン・ワーナー⁶⁾の授業やクラスにおいてだった。ここには、いわゆる知識が増えていくこと、物事が整理されていくこと、あるいは理解が深まること、といったような面白さとは異なる、身体が中心に置かれた自身の存在の認識と、その体感とつながった状態でのものごとの理解や知見の広がりがあった。これは、それまでの学習体験とは大きく異なるものであり、いわゆる身体に落とし込まれて深い理解を伴う新しい学びの様式であった。それ以来、この「マープル」が大学教育に含まれるべき経験であると確信し、私の教育実践における感覚的な目標となった。しかしながら、教授法の構築に至るまでのプロセスについて私は、自身の経験としての内側の世界を、日本で他者と共有していこうと外側の世界へ拡張していくことは「ちょっと別次元」にあったこと、それら異なる次元の溝を埋めていくためには、幅広い学習需要を持つ様々な背景の人々を相手に思考錯誤し葛藤した時間が必要不可欠であったと振り返っている。

(2) 実践の段階

各実践は、(A)プランニング (B) 授業 (C) 省察の3段階(図5参照)で行っていることがわ

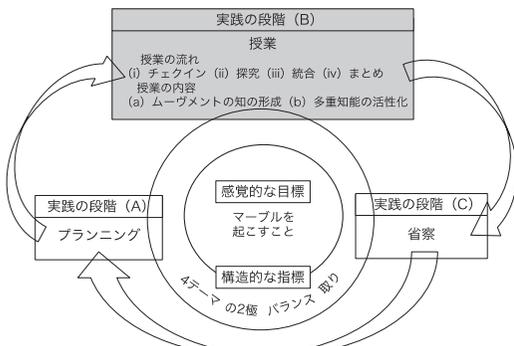


図5. 私の教授法の構造 ※網掛けは顕在的な知識

かった。私は授業実践を「ストラクチャード・インプロ」の作品創作とその上演に近い感覚を持っている。細部まで内容が決められた指導案ではなく、外枠と要点は明確であるが、実際の授業展開は即興的で柔軟に変化しうる。授業の目的によって、個々のテーマは異なるが、共通する目標は、受講生に「マーブル」を起こすこと、そしてそれが場や空間に拡張することである。

はじめに (A) プランニングで授業の構造をつくる。ここではプレ実践として様々な背景を持つ受講生をイメージし、動きながらムーヴメント・コンセプトを手がかりに流れをつくり、描き、メモを取りながら授業展開をイメージする。枠組みが決まり筋道が立つと、身体の内側で何か「ドンって落ちる」ような身体感覚が得られ、いわゆる腹に落ちる、腑に落ちる感じになる。プランニングではそれを到達点とし、その感覚が得られると同時に「総合的に、ハーモニーみたいな立体的なもの（ミニ・マーブル）」が生じてくる。その状態になると授業が非常に楽しみになるが、そこまで行かずに授業を行うと方向性が定まらず、何かあればすぐに行き先を見失いそうな「タイヤが緩んでいる車に乗っているみたいな」感覚になる。

(B) 授業は、受講生に「マーブル」を起こし、それが場や空間に拡張することを目標に、決めた枠組みを意識しながらも都度変化する状況に対応し、即興（インプロ）で場を再創造し続ける。授業実践は、通常のダンス作品と異なり観客（受講生）が動き続けるため、教育実践者と受講生の相互関係により状況が継続的に変化し発展する。つまり、受講生も演者のひとりになる。私も演者のひとりとして「マーブル」の状態で身体感覚を研ぎ澄ませ、目の前に存在する受講生の生きている身体を視覚的に捉え想像しながら、身体感覚から得る言葉を都度選択し受講生を導く。どのような言葉で導くかは非常に直感的で、「降りてくる」感じがある。実践当初は状況をみて数ある引き出しのなかから何が必要かを考え都度選択していた。しかしながら現在は、思考を働かせるのではなく身体が反射的に選択している感覚がある。自分の身体が3Dになって「マーブル」になり、全体Wholeの視点を用いて何を指すのかをイメージしながら、受講生の状態を観て、目指すところに近づくためにどのような要素が必要なのか、部分Partの視点を用いてどのタイミングで何を出すかを判断している。

(C) 省察は、実践者としての授業時の感触と受講生の「気づきノート」の内容を合わせ、総合的に何が起こっていたのか考察し、それを次週のプランニングのための材料にする。想像していたよりも「マーブル」が起こらなかった際にはより深い省察になり、受講生の「気づきノート」を分

析し、「なぜ（「マーブル」が）起こらなかったのか」を考察する。

(3) 実践の指標：4テーマの2極バランス取り

私は場のつくり方やすすめ方を考える上での構造的な指標として、(A) プランニング (B) 授業 (C) 省察のいずれの段階においてもLBMSの4テーマの2極バランス（内／外、尽力／回復、機能／表現、安定性／可動性）取りを用いていることが明らかになった。これは、「マーブル」を他者に生起させる方法を試行錯誤するなかで具現化していったものであり、「マーブル」を生起させる条件ともいえる。LBMSが生きたシステムLiving Systemであるといわれるように、4テーマはうごめきながら、変容しつづけるもの（ムーヴメント、場や空間、雰囲気）を捉える。

例えば私は授業の場づくりのため、ムーヴメント・コンセプトの出し方とその探究の自由度に安定性／可動性を用いる。初めは可動性としての自由度を最小限に抑えて安定性を確保するが、徐々に「フレームの強さ」を緩め選択肢を増やすようにしている。場や空間を「ホールド」する、というのも安定性の別の表現である。自由度が高いほど選択肢が増え難易度も高くなるため、動くことに抵抗がある人が一人でもいる場合、この2極のバランスをより注意深く意識する。「初心者ほど自分の枠組みが無く自分を守れない」ため、教育実践者のつくる場が、彼らを守る必要がある。安心して表現できる場づくりのためには、身体の機能的な側面から探究できるよう内容を構成し、機能／表現のバランスを取る。また、一人称の身体に重きを置くソマティクスでは、とすると「こんな感じ」、「感じて」と感覚的になり内に入りすぎてしまうが、三人称的なムーヴメント・コンセプトを明示することで内／外のバランスが取れるようにする。「私は今これをやっているんだ」と認識させ、「考えることと感じることのバランス」を取る。これら2極のバランスは、片方に寄ると、尽力／回復のうち尽力に偏ってしまう。私は、一極に偏らずにバランスが取れた状態を「ヘルシーさ」とも表現している。その他にも「ボディ／マインドも循環させるし、インナー／アウターだったりマクロ／マイクロだったりってところをバランス」している。省察の際には、「マーブル」が起こらなかった原因を、「細かすぎた（尽力／回復）」か、「一つのところにすぎた（安定性／可動性）」か、などと振り返る。また、4テーマ各々は独立せず影響し合っている。「マーブル」が生じなかった3学期の第5回「身体の中のつながりを感じる2」の授業実践について、インタビューでは次のように語った。内／外については、個人の探究の時間を取り過ぎて個々の身体の内に入り込み、受講生を「頑張らせて」しまった。したがって、

尽力／回復でいえば「尽力に偏りすぎて」しまった。また機能／表現に関しては、解剖学的なコンセプトに焦点を当て続けたため機能に寄り、安定性／可動性では個人がその場では動いてはいたものの、スタジオの空間全体において使用した場所が特定されており「ちょっと安定性に寄っちゃっていた」と振り返った。受講生同士や全体の場の空気が混ざらない場合、「うごめかない」あるいは「詰まった感じ」がある。

私が用いる構造的な指標「4テーマの2極バランス取り」は、私の学習者としての経験に基づいている。自身に「マーブル」が起こっていたときを振り返ると、それを経験した授業構造も私自身も「極性があるところをダイナミックに行き来していた」。この往来には、理論的なことのみならず筋の「弛緩収縮みたいな」身体／運動感覚が含まれる。私は、「マーブル」自体の分析に加え、当時の身体感覚やそれを経験した恩師らの教授法を振り返りながら、自身の方法を確立してきた。

IV 考察

1 身体知「マーブル」を中核にした「一人称の身体」に根ざす教授法

これまでの結果より、第一著者の教授法の中核にはソマティクスに立脚した「一人称の身体」における、LBMSの学びを通じた自身の「マーブル」の経験があること、そしてそれは、教授法を形づくってきた身体知そのものであることが確かめられた。教授法の試行錯誤は、学習者としての感動的な身体的経験「マーブル」を他者と共有するために、自身の身体を中心に置くソマティック教育実践のなかで続いてきた。ゆえに、学習者としての感動体験に由来する身体知が、教授法の中核に生きたまま在り続けているということが示されたといえる。第一著者は授業のなかで、自身が「マーブル」で在ることを前提に、LBMSを用いて受講生を観察しつつ場や空間をつくっている。そこでは、受講生の「一人称の身体」としての身体／運動感覚的な探究を促し、受講生や場、空間に「マーブル」を起こすことを試みている。したがって、第二段階で示した実践の目標、段階、指標が、第一段階に示した実践の流れや内容を支えることで、教授法が成り立ち機能していると考えられた。特に、第二著者との対話的インタビューの結果明らかになった第一著者の身体知は、授業の流れや内容としてのWhat何をしているのかを、Whyなぜ行うのか、それをHowどのように行っているのか、といった行為の背景を示したといえよう。今回、「感覚的な目標」である「マーブル」の存在が明らかになるとともに、「マーブル」を生成するために「構造的な指標」として「4テーマの2

極バランス取り」が行われていることも明らかになった。このような、行為の背景としての身体知が明らかになったことにより、今回のような、身体知に支えられた身体／ダンス領域における教授法の構造を捉えることができたと考えられる。

2 身体知「マーブル」の実態と特徴

第一著者が「マーブル」と表現するものは、本研究では明確にはならなかった。しかしながら、第一著者がソマティクスに立脚したLBMSの学びを重ねたことにより、「マーブル」がソマティクスとLBMS両者の特徴を持つものとして生成されたことが示唆された。ある特定の「ステイト」にいき、個人、また他者との間やそれを越えた場や空間にも拡張する「マーブル」の、身体や空間に在る、主体的に在るといったその人の身心すべてにおける「存在の仕方」は、ソマティクスを説明する「アウェアネス、生物的機能、環境の三者間における内的な相互関係プロセスの、アートでありサイエンス」(Hanna 1983)と重なる。つまり、「マーブル」生成のために必須である身体の内側の探究が、自分の身体の「外側」の環境、すなわち他者や空間と繋がるものだと考えられよう。また、「マーブル」の特徴である自分の動きと考えと心とが繋がっていること、理論と実践が互いに織りなしていること、といった「複数の異なるものの循環や混合、つながり」を意識することは、多数のムーヴメント・コンセプトで構成されるLBMSの特徴である多角的な視点やそれらのつながり、そして2極性をもった連続体の考え方と親和性がある。

ここで、「マーブル」の実態に迫るため、心理学者チクセントミハイの「フロー」と、舞踊家シモーヌ・フォルティの「ダンシング・ステイト」とそれぞれ比較・検討する。まず、チクセントミハイの「フロー」(Csikszentmihalyi, M.R. 1975)は、充実感をもって何かに没入し時間を忘れる状態を指し、幸福と結びつくと言われる。「マーブル」も、この点を共有できるが、「フロー」の特徴に、「マーブル」がもつ、アウェアネス、生物的機能などの身体に関するものは含まれていない。また「フロー」で重視される、明確な目標があることや透明性のある課題に取り組むといった外的動機付け、また身体の外側に用意されたタスクは、「マーブル」においては重視されない。「マーブル」の生成のための外的刺激に、本研究であればムーヴメントの知の形成や多重知能の活性化を目指す働きかけはあるものの、その刺激自体が目標になることはない。したがって、「フロー」の外的動機付けに対して「マーブル」は、生物的身体に紐づく内的動機が生成の出発点であることが、特徴の一つであるといえそうである。

次に、シモーヌ・フォルティの「ダンシング・ステイト」との比較である。「ダンシング・ステイト」とは、「感覚がからだを潤し、他の方法では不可能な想像上のつながりを促す場」(Middelw 2019)である。「マーブル」は「からだ満ち」、「ダンシング・ステイト」は「からだ潤う」という。これは、一人称の身体の探究、すなわちソマティック実践が目指す「ホメオスタシス、自己調整、神経可塑性を支える知覚的、運動感覚的、固有受容感覚的、そして内受容感覚的な感度を研ぎ澄ませること」(国際ソマティック・ムーヴメント・エデュケーション・アンド・セラピー協会 International Somatic Movement Education and Therapy Association: 以下 ISMETA と表記)と共鳴すると考察できる。また、「マーブル」の実態として「複数の異なるものの循環や混合、つながり」や、それらが個人を超えて他者との間やそれをも超えた空間にも拡張する「ダイナミックな統合」が挙げられる。これは、「ダンシング・ステイト」の「他の方法では不可能な想像上のつながりを促す場」と重なるかもしれない。「マーブル」も「ダンシング・ステイト」も、からだ満ち潤った状態で、様々なものがさまざまに「つながる」ことによって、「生きるための生気と自身の可能性の拡大を秘めた身体感を体験する」(ISMETA)と推測できる。すなわち、両者とも、機能的な側面と、表現的な側面を併せ持ち、全体性ある人間の可能性を最大限引き出すことができる状態である、といえそうである。「マーブル」と「ダンシング・ステイト」が一致するかは分からないものの、両者はいずれも「一人称の身体」に立脚するソマティック実践者が述べる感覚／状態であるため、重なりが多くあると考えられる。

V 身体／ダンス領域の教育実践者が一人称的アプローチの研究を行う意義と今後の課題

本研究は、一人の教育実践者の教授法を構造化するために、一人称の語りを用いて、教授法の中核にある一人称の身体で経験された身体知の実態に迫った。これは、「身体に根付いた知を身体と切り離すことなく伝承していくこと」(Eddy 2016)、や「動きと思考、記述、読解がつながった状態で議論をすすめる」(Laban, 2011)ことを試みたともいえる。本研究をすすめる過程で第一著者は、自らの身体に埋め込まれた知を切り離し、批判的に省みる必要があった。第一著者はこのプロセスについて、クリティカル・フレンズとしての第二著者の存在がなければ不可能であったと述べている。また、問いかげに答えながら一人称の語りをすすめる上で、納得できる言葉が見つから

ない歯痒さや、切片化するようなもどかしさを感じるとともに、それらに焦点を当てることは想像以上に奥深く苦しみも伴うプロセスであったと振り返っている。一方で、教授法の中核にある感覚的な目標「マーブル」の源泉に辿り着くことができたことは、初心に立ち返るような、意味深い取り組みであったという。独自性が強い身体知が中核にある本研究の知見を一般化することは難しいものの、他者と共有できるかたちで言語化ができたことは、本研究の一つの意義であるといえる。

今後、身体／ダンス領域における教授法について議論をすすめていくためには、教育実践者自身が、自らの教授法が身体に根差す知から形づくられていること、そしてその言語化は簡単ではないが不可能ではないことを認識することが重要になるだろう。教授法を形づくっている身体知の言語化は、領域内での議論のためにも、領域外に身体／ダンス領域の特徴を示していく上でも必要になる。本研究ではその一つの方法として、一人称の語りを採用した。第一著者は本研究のプロセスを経たことで、さらに奥に潜むもの、すなわちまだ見ぬ身体知の存在を認識することができたと考えている。そして、未だ言語化に至っていない身体知の内実に迫っていくためには、ムーヴメント思考 Movement-Thinking (Laban 2011) を中心に置くムーヴメントを基盤にした研究 Movement-Based-Research のような、感じることを考えることをより深く往還するような方法を探ることが望まれるだろう。今後、身体／ダンス領域の教育実践者の身体知を含む個人の教授法の構造がさまざまなかたちで共有され、より多くの知見が蓄積されていくことを期待したい。

文献・口伝

- Batson, G. (2009) The Somatic Practice of Intentional Rest in Dance Education – Preliminary Steps towards a Method of Study. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1(2): 177-198.
- Csikszentmihalyi, M. (1975) Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. Jossey-Bass.
- Eddy, M. (2009) A Brief History of Somatic Practices and Dance: Historical Development of the Field of Somatic Education and its Relationship to Dance. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 1(1): 5-27. (村越直子・橋本有子訳 (2023) ソマティック実践とダンスの小史: ソマティック・エデュケーションの歴史的展開とダンスとの関係. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 14(1): 1-27.)

- Eddy, M. (2012) The Ongoing Development of “Past Beginnings”: A Further Discussion of Neuro- motor Development: Somatic Links Between Bartenieff Fundamentals, Body-Mind Centering® and Dynamic Embodiment©. *Journal of Laban Movement Studies*, 3(1): 54-79.
- Eddy, M. (2016) *Mindful Movement -The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action-*. Intellect. University of Chicago Press.
- Evans, B. (2003) The Multi-Colored Sky: A Call for Recognition and Validation of Differences Through Movement. *Journal of Dance Education*, 3(2): 53-56.
- Evans, B. (2009) The Class of “Modern Dance Technique” at The College at Brockport, State University of New York.
- Evans, B. (2023) *Teaching What You Want to Learn: A Guidebook for Dance and Movement Teachers*. Routledge. 151.
- Fernandes, C. (2020) Somatic-Performative Research: Artistic Practices, Pedagogical Processes, Methodological Principles. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 12(1): 61-76.
- Gendlin, E.T., and Johnson, D.H. (2004) *Proposal for an International Group for a First Person Science*. New York: The Focusing Institute. http://previous.focusing.org/gendlin/docs/gol_2184.html (accessed 2023-07-08)
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Haisma, R. (2012) The Dance Rehearsal of “Attempting Meditation” at The College at Brockport, State University of New York.
- Hanna, T. (1986) What is Somatics? *SOMATICS Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 5(4): 4.
- Hanna, T. (1983) The Whole World of Inner Experience. *SOMATICS Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 4(2): 1.
- 原田奈名子 (2019) 舞踊・ダンスにおける「からだ観」・「舞踊観」. *舞踊教育学研究*, 20: 13-24.
- 橋本有子 (2021) 大学体育における「ムーヴメント始まりのダンス創作学習」の実践研究 — ソマティック・ムーヴメント・エデュケーションを基盤として. *舞踊教育学研究*, 22: 3-13.
- International Somatic Movement Education and Therapy Association (ISMETA). *Scope of Practice*. <https://ismeta.org/wp-content/uploads/2017/06/Scope-of-Practice.pdf> (accessed 2023-08-31).
- Jackson, J. (2005) My Dance and the Ideal Body: Looking at Ballet Practice from the Inside out. *Research in Dance Education*, 6(1-2): 25-40.
- 金子明友 (2002) わぎの伝承. 明和出版.
- Laban, R. v. (2011) *The Mastery of Movement*. Rev. by Ullmann, L. Dance Books: UK: 19.
- Mangione, M. (1993) *The Origins and Evolution of Somatics: Interviews with Five Significant Contributors to the Field*. Doctoral Dissertation, Columbus, OH: The Ohio State University.
- Midgelow, L. V. (2019) *The Oxford Handbook of Improvisation in Dance*. Oxford University Press.
- Newlove, J., and Dalby, J. (2003) *Laban for All*. Routledge.
- Roche, J. (2016) Shifting Embodied Perspectives in Dance Teaching. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 8(2): 143-156.
- Samaras, A. P., and Freese, A. R. (2006) *Self-Study of Teaching Practices*. Peter Lang.
- Samaras, A. P. (2010) *Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. SAGE Publications.
- 佐藤学 (1996) *教育方法学*. 岩波書店.
- Studd, K., and Cox, L. (2013) *Everybody is a Body*. Dog Ear Publishing.
- 寺山由美・米澤麻佑子・宗宮悠子・大野ゆき (2012) ベテラン指導者の指導技術を探る — 「ダンス」指導時の事例から —. *筑波大学体育科学系紀要*, 35: 81-89.
- Wahl, C. (2019) *Laban/Barteneiff Movement Studies: Contemporary Application*. Human Kinetics.
- Warner, K. (2009) The Class of “Intro to Arts for Children.” at The College at Brockport, State University of New York.
- 山田美穂・橋本有子 (2023) ソマティクスを基盤とする教育実践における教師の身体知：協働的インタビューとムービングTAEを用いた言語化の試み. *質的心理学研究*, 22: 25-44.
- 安江美保 (2016) 表現運動の指導者に求められる資質についての一考察 — 1人の指導者の成長の転機に着目して —. *日本女子体育連盟学術研究*, 32: 17-33.
- 吉田美和子 (2019) 「身体と教育」の可能性を探る — 交感する身体, 即興ダンス, そしてソマティック教育. *人体科学会*, 29: 26-28.

注

- 1) Diversity, Equity, Inclusion (DEI) は、世界中で人の移動が活発になったことやBLM (Black Lives Matter) をきっかけに立場の異なる個人が集まる社会のために欠かせない考え方として注目されている。私は2020年よりLIMS (Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies) のDEI委員として、DEIを用いたLBMS教授法のあり方を議論してきた。
- 2) 私の恩師の一人、ビル・エヴァンズのダンス専攻学生向けのモダンダンス・テクニクの授業 (Evans 2009) で用いられていたものであり、学びを共にするパートナーの意である。Evans (2023) は「スタディ・パディ」について、「個人が設定した目標に向けた進歩と達成をサポートするために、クラスの内外で協力する人」と表現する。エヴァンズの授業では学期を通して同じ人と組んだ。
- 3) エヴァンズのダンス専攻学生向けのモダンダンス・テクニクの授業 (Evans 2009) で用いられていた「リトルダンス」(2023年現在は「エチュード」と呼んでいる) から、インスピレーションを受けたものである。「リトルダンス」も「ミニダンス」も、音楽でいえば練習曲のようなダンスを指す。さまざまな動きのコンセプトを意図的に入れている短いダンスで、繰り返し練習することでより深い探究を促し、ムーブメントの知を形成させる狙いがある。
- 4) 所属していたダンス・カンパニー Geomantics Dance Theatreのディレクター、ハイズマの指導法は、私の指導哲学に大きく影響した。彼は、思い通りにならないときにダンサーを責めることはなく「僕の表現に問題がある」(Haisma 2012) といい、自身の身体感覚と言語表現の方法を常に探究していた。このような姿から、指導者自身の身体との向き合い方や言葉の選択が、どのような場をつくり、ダンサーや受講生の動きを引き出すのか、その影響力の大きさや重要性を学んだ。
- 5) モダンダンス・テクニクの授業を受け持っていたエヴァンズは、「内と外を含めた全体にアプローチしてこそ真に意味のある学びになる」(Evans 2003) と述べる。これは、私自身が「マーブル」を起こすために、LBMSの4テーマの一つである内/外のバランスや人が全体性ある存在であることに注目していることと重なる。
- 6) ワーナーは子どものための芸術教授法の授業で多重知能理論を紹介した (Warner 2009)。教育実践者自身が多重知能理論を用いて体現する必要があるとし、言語的な知能に偏りがちな最終プレゼンテーションに7つの多重知能を活用するよう受講生に課題を与えた。画一的になりがちなプレゼンテーションが、どの受講生の発表も個人的かつ、興味深いものになったことに驚いた。