

創作ダンス作品における「モチーフ」を
手掛かりとした動き創りについて

色平瑛莉子（筑波大学大学院）
寺山由美（筑波大学）

【背景・目的】

高等学校のダンス部に入る生徒は、そこで初めて創作ダンスを本格的に行う人が多いと考えられ、また、創作ダンスはテーマ・動き創り・演出・音楽・構成・衣装・小道具など、全てその作品を創る者が考える必要があり、ダンス部に入部した生徒は戸惑うことが多いと推察される。そのため創作ダンスを部活動で行う際は、生徒だけで創作ダンス作品を創ることは難しく、そしてダンスを専門に学んだ指導者でないと教える事が難しいと言われている。特に動き創りは、創作ダンスの特性から、HIPHOPやジャズダンスなどと比べて自分たちで行うことが難しい。しかし逆に、テーマにあったオリジナリティのある動きを創ることができれば、テクニックがそれ程高くなくても印象的な作品を創ることができる。五十嵐（2015, p. 42）は創作ダンスの指導について、「観客の方々の目を引くような作品にするためには、他人が思いつかないような動きをいかに生みだせるかという所を一番大切にしている。その為、モチーフ作りには非常に時間がかかってしまうが、後にこのモチーフが作品の中の重要なポイントとなってくると述べている。また、創作ダンスについて書かれている文献にはモチーフについての記述がよく見られる。渡辺（2007, p. 48）は「モチーフ抜きは芸術作品はあり得ない」と述べており、邦（1986, p. 84）は「芸術作品としての舞踊の生命はモチーフにあるといわれるほど、モチーフは決定的なものである」と述べている。これらの記述から、創作ダンス作品においてモチーフは重要であるということが分かる。このことから、創作ダンスの動き創りにおいてモチーフを用いることが共通項としてあげられるのではないかと考えた。そこで本研究では、この「モチーフ」に焦点をあて、動き創りの方法を探ることを目的とする。また、文献や先行研究をみるとその著者によってモチーフの定義やモチーフという言葉の使い方が異なっているため、モチーフの意味についても整理しながら研究を進めることとした。

【調査方法】

1. インタビュー調査

2016年の全日本高校・大学ダンスフェスティバル（神戸）の受賞校12校の指導者・部長・副部長を対象にインタビュー調査を行う。質問

内容は「作品の創作基盤に関して」「モチーフと思われるものに関して」「動き創りに関して」である。インタビューのやりとりを録音機器を用いて録音し、音声データをテキスト化する。このテキストデータをKJ法にて分析する。

2. 質問紙調査

インタビュー終了後、指導者のみを対象に、舞踊におけるモチーフに関する質問紙調査を行う。質問内容は「舞踊におけるモチーフとは」「動き創りの際、モチーフを意識しているか」「生徒にモチーフを意識させて動きを創らせているか」である。得られた回答をテキストマイニングにて分析する。

【結果と考察】（※抄録提出時）

1. インタビュー調査の結果と考察

動きを創る際は、決定したテーマについて研究し、そのテーマに関わる資料を集めたり、人物の感情を予想したりすることが重要であり、モチーフもそのことによって生まれるということが明らかとなった。また、どの学校の作品も、「主題（観客に伝えたいこと）」とモチーフに一貫性があった。また、モチーフが最初から動きを表すもの（例：七転び八起きなど）となっている作品は、主題をよりストレートに伝える作品になっているという印象を受けた。モチーフは作品の主題を表すもの、伝えるものであるということが考察された。

2. 質問紙調査の結果と考察

「舞踊におけるモチーフとは」という質問に対して、作品の「中心（＝主、要、中核）」という単語を含んだ回答が多く、それ以外に「その作品で表現したいものを象徴するもの」「作品の完成を左右するもの」といった記述が見られた。また、ほとんどの指導者が、動き創りをする際に「モチーフを意識している」と答えていた。その理由として、「作品の中心となる動きなので」「モチーフが無いと伝わる作品にならないと思うので」といった答えが得られた。モチーフは創作ダンス作品において重要なものと認識されていることが明らかとなった。

また、「今回の作品のモチーフは何でしたか」という質問に対して、モチーフを意識して作品を創ると答えた全ての指導者が複数の動きを答えていたことから、モチーフは1つに限らず、そのシーンごとに創られることが多いということが推察された。これは、インタビュー調査において「いつもどのように動き創りを行っているか」という質問に対して、「シーンごとにイメージを決め、みんなで動きを出し合う」といった内容の回答が多く得られ、そのような動き創りの方法が作品の中で複数のモチーフが生まれる要因となっていると考えられる。

学校教育における表現運動・ダンスの表現を引き出す問いかけ～幼小中高の発達段階に応じた学習指導の特徴

Instructive language to promote students' learning in dance classes

中村なおみ 東海大学

君和田雅子 お茶の水女子大学附属中学校

中村恭子 順天堂大学

1 はじめに

表現運動・ダンス授業の実践では、「言葉かけ」「指導言語」は学習指導の中核をなすものとして研究されてきた。松本（1984）は発達段階に応じた教師の「問いかけ」と学習者の「動きで答える」学習構造を示した。中村ら（2016）は「言葉かけ」の中でも、教師の「問う姿勢」と「受容する姿勢」が学習者の主体性を引き出し、協働学習による影響をもたらすとの見解を示した（図1）。この「問いかけ」の内容や方法のあり方がよい表現を引き出し、課題解決型の学習を進めるうえで重要と考える。

本研究は、「問いかけ」を教師が学習者の体と心に向けて「どう動く?」「どんな風に工夫できる?」と問いかける言葉や行動（含む、動き・音楽・絵や板書など）として捉え、教師の「問いかけ」の意図や内容・方法における発達段階の特徴を明らかにすることを目的とする。

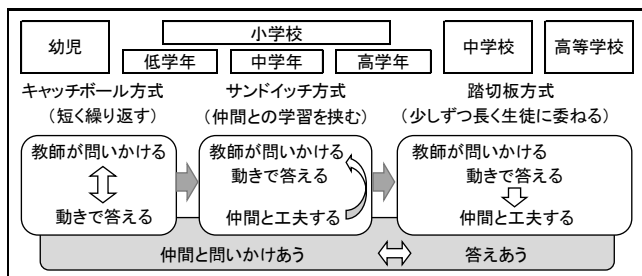


図1 発達段階に応じた学習の進め方

2. 方法

幼小中高の授業者らと共同で「問いかけ」を意識して授業・単元づくりを行い、実践してもらった。授業は現学習指導要領で示されている「題材」を1時間の授業で解決する問いの形にして「今日の課題」とし、創る・踊る・観るために身に付けるべき技能の骨格をDKW（ダンスキーワード）として示しながら進めることとした。分析は1時間の授業の5つの学習場面(W-up、課題を知る、仲間とアイデアを共有する、グループで工夫する、発表と観賞)の中から「課題を知る」と「グループで工夫する」場面に焦点を絞った。教師の「問いかけ」について映像と逐語記録をもとに、その内容・方法について発達段階の特徴を分析した。特に、中学校の実践を中心に「問いかけ」の意図を分析した。

3 結果

(1)全発達段階に共通する傾向

①「課題を知る」場面では、キャッチボール方式で小さな「問い」を重ねて、学習者は課題となる動きを体感しながら自分の表現の世界を拓いていく学習が有効であった。今回の対象授業は、どの発達段階でも「自分で動きや表現を探し選ぶ」という体験のない学習者が多かったので、発達に関係なく、学習の導入段階ではこの学習を丁寧に実施していることがわかった。

②「グループで工夫する」場面では、課題解決という軸へ向かった問いかけの方向性と、グループごとに見いだしたイメージへとつなぐよう支えるという多様性に対応する問いかけの方向性が見いだされた。

(2)中学校の実践における「問いかけ」の意図

①「課題を知る」場面では、精一杯の動きに挑戦させて意欲を持たせたり、イメージを広げ、多様な動きを引き出したりするために短い問いを繰り返していた。その背景に、グループ活動に入った際にすぐに動きやイメージを提案しあえる学習の基盤づくりの意図も見取れた。

②「グループで工夫する」場面では、グループ活動を下支えする意図をもって、ブレインストーミングのヒントを与えたり、活動を活性化させてやる気を引き出したり、よりよい動きや作品のまとまりを促したりと、各グループに応じた多方向、多様な問いかけを発していた。中学生は個々の発育発達の度合いがまちまちな時期である。グループの下支えはその時々集団の様子を見取り、フレキシブルに対応する必要がある。教師は個に応じ、集団に応じての多方向、多様な対応が肝要であると示唆された。

4 まとめと今後の課題

本研究において、「課題を知る」場面では、課題を共有するために、小学校低学年の学習の特徴とされてきたキャッチボール方式を中学校、高等学校でも用いていることがわかった。「グループで工夫する」においても、「どうしたいか?」を問う姿勢で下支えしていた。いずれの場面でも「問いかけ」が重要であると確認された。

教師が「問う」ならば、多様な「動きの答え」を受容するつもりで問わなければならない。この多様な動きへの教師の「積極的受容」についても、今後の授業実践でさらに検証を行っていく予定である。

参考文献：松本千代栄「発達段階と課題学習」『女子体育』26(3), pp7-10, 1984.

中村なおみ「問いかけが拓くこころと体」第49回全国女子体育研究大会東京大会報告書, pp13-18, 2016.

小学校の表現運動における学習活動とコミュニケーションとの関連

向出 章子 (奈良女子大学大学院)

1. はじめに

近年、子ども達のコミュニケーション力の低下が指摘されている。文部科学省は、芸術家による表現手法を用い、演劇・ダンス等でコミュニケーション力の育成を図ることを推進している。また、表現運動の特性は、「心と体で仲間とコミュニケーションを豊かに広げることができる運動」である。

筆者はダンスとコミュニケーションとの関連を表現運動の授業において親和動機尺度を用いて検討した。その結果、授業の前後で親和動機尺度の下位尺度「親和傾向」と「拒否不安」ともに有意な差が見られた (向出, 2015)。そこで、表現運動において、児童の活動の自己評価からコミュニケーションとの関連を検討する。

2. 研究方法

調査対象 小学校 5 学年児童計 26 名 (男子 13 名・女子 13 名)

調査方法 表現運動の授業を 9 時間実施した。「わたしたちの地球一大自然の驚異」をテーマとし、生活や自然から「激しい感じの題材」で変化や起伏のある動きを含む題材を設定した。1 回目～3 回目までは主に即興表現、4 回目から 9 回目までは作品作りという学習計画であった。

調査内容 ①学習活動の毎回の自己評価 (楽しく動く・思いっきり動く・めあての達成・動きの工夫・友達と協力) の 5 つの項目を各 3 点満点として評価させ、時間ごとに検討した。②児童の毎回の自己評価の感想の記述からカテゴリー化を行い、その出現回数を数値化して検討した。

3. 結果と考察

①学習活動における自己評価の得点変化

学習活動において全 9 回実施した自己評価 5 項目の各回の平均得点の変化を以下に示した。(図 1)

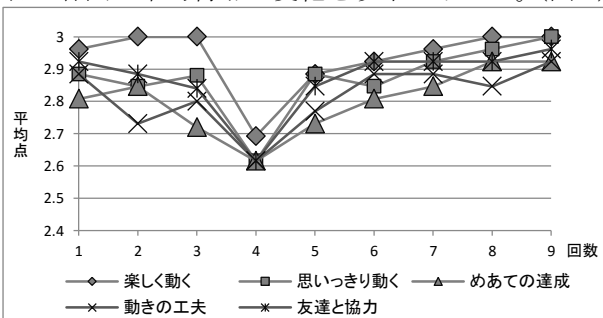


図 1 自己評価の得点変化

1 回～3 回目はばらつきが大きく、創作 1 時間目となった 4 回目にはどの項目においても落ち込みが見られた。しかし、創作 2 時間目の 5 回目から

どの項目も上昇した。特に「楽しく動く」が高く、「友達と協力」が安定的に上昇傾向を示した。

②授業後の記述のカテゴリー化と相関

授業後の毎時間の感想からカテゴリー化を行い、その出現回数を数値化したものを表 1 に示した。

表 1 授業後の記述におけるカテゴリーおよび出現回数

項目	カテゴリー	出現回数 (%)
授業への意識	楽しさ・満足感(楽し)	179 (29)
	意欲	30 (5)
	不安感・難しさ(不安)	18 (3)
ダンスの内容	自己・グループの反省(反省)	56 (9)
	動きの工夫(工夫)	122 (19)
コミュニケーション	身体の表現(表現)	131 (21)
	ポジティブな他者との関わり(正関)	62 (10)
	ネガティブな他者との関わり(負関)	12 (2)
	他者・自己への承認(承認)	14 (2)

授業後の全記述のうち、「楽しさ・満足感」について触れたものが全記述数の約 3 割で一番多く、「動きの工夫」「身体表現」の記述も多かった。次に、親和動機 2 得点とカテゴリー別出現回数との相互相関を示した。(表 2)

表 2 カテゴリー別に見た相関係数

	親和	拒否	楽し	意欲	不安	反省	工夫	表現	正関	負関	承認	M	SD
親和	.53 **	.07	.03	-.03	-.05	.15	.21	.24	.03	-.02	.42	12.4	4.04
拒否		-.02	-.01	.08	-.32	-.22	.10	.08	.23	.04	.33	9.2	8.43
楽し			-.16	-.18	.24	.13	.49 *	.30	-.09	-.31	.68	8.8	3.29
意欲				.30	-.10	-.16	.12	-.19	.04	.09	1.15	1.38	1.38
不安					.23	.21	.03	-.11	.16	.38	.09	0.88	0.88
反省						.45 *	.15	-.12	-.08	.04	2.15	2.57	2.57
工夫							.01	.02	-.10	.05	4.69	2.72	2.72
表現								.01	-.09	-.15	5.04	3.13	3.13
正関									-.04	-.18	2.38	2.06	2.06
負関										-.10	0.46	0.76	0.76
承認											.05	1.24	1.24

** $p < .01$ * $p < .05$

結果、「楽しさ・満足感」と「身体表現」に正の相関関係が見られ、「動きの工夫」と「反省」にも正の相関関係が見られた。しかし、他のカテゴリー間では、相関関係は見られなかった。

以上の結果から、4 回目に全ての自己評価の項目で落ち込みが見られたが、これは作品作りの 1 時間目であり、これまでと異質な授業が展開されたためだと思われる。また、2・3・8・9 回目では全員の児童が「楽しく動けた」が満点であることや授業後の記述の約 3 割が「楽しい・満足感」を挙げていることから、表現運動において、多くの子どもが楽しさや満足感を得る経験をしている。それが他者とのコミュニケーションにおいて友好的な関係の欲求である親和動機得点の上昇の背景にあると考えられるが、本データからは確認できない。カテゴリー間の相関係数からは、身体を使って表現することが楽しさや満足感と関連することが推測される。また、自己を反省するという行為は、さらなる動きの工夫につながる可能性がうかがえる。今後、研究方法の改善とさらに対象を増やして検討する必要がある。

保育者養成における身体表現の授業実践と学びの特性～「個」が開かれていくプロセスに着目して

河田真理(東洋英和女学院大学他非常勤講師)

1. はじめに

石福ⁱは「すべての集団の形成を貫いて流れているのは鏡像的自己増殖の原理」であるとし、個々の身体は閉ざされた系として個の中に求心的に凝縮するのではなく、私(ここ)から他者(そこ)へと遠心的に志向するという、身体の「他者志向的性格」について述べている。本研究は、こうした身体の在り方について身体表現の授業実践を通して考えていこうとするものである。

2. 研究目的

本研究では、保育者養成の身体表現の授業の一環として行った、絵本を題材とした身体表現の創作による受講学生の内省をテキストマイニングを用いて量的及び質的に分析し、創作・発表・鑑賞までの流れにおいて、「個」が開かれていくプロセスに着目し、授業による学びの特性を明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

絵本「しろくまちゃんのほっとけーき」(こぐま社)の最大の見せ場である、「ぼたあん」「ぷつぷつ」「しゅっ」「ぺたん」という楽しい擬音語と共にホットケーキがだんだんと焼けていく工程を題材とした身体表現による作品を創作するという課題について、6～7人のグループで4回分の授業時間を使って創作・発表を行う。学生たちには、最終回の授業時にB5用紙1枚(約800～1000字記述可能)を配布し、授業について自由に感想を書くように指示した。

【研究対象】

T大学保育子ども学科1年生120名(データは103名分)を対象とした。2016年7月実施。

【分析方法】

分析にはテキストマイニングを用いた。この手法は、テキスト型データを整理・分析し、内容分析を行う方法であるⁱⁱ。データの特徴語を抽出し、その用いられ方を調べることにより、データの潜在的な特性を見出すことができる。

4. 結果と考察

内省の分析には、KHコーダーを使用した。図1は、学生の内省から頻出語150語を抽出し、それらの語の内、特に共起の強い語同士の関係を共起ネットワークで示したものである。

図1から、データの特徴を概観すると、意見交換、指導者とのやり取り、発表、他作品の鑑賞に関する語が「良い」「面白い」等のポジティブな語(以下、P)とつながり、「考える」「作る」と

いった創作の初～中期のプロセスに関わる語が「難しい」「大変」等のネガティブな語(以下、N)とつながることが示された。

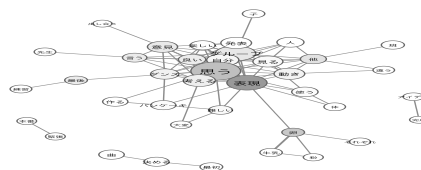


図1 受講学生の内省データにおける頻出語間の共起関係

そこで、PとNに着目し、全データの頻出語からPとNのそれぞれに関連する語を抽出したところ、P: 良い(84回)楽しい(66)出来る(34)面白い(33)嬉しい(11)楽しむ(10)、N: 難しい(56)大変(36)悩む(14)反省(12)が見出された。そこで、これらの語が含まれる文を全データからKWICコンコーダンスによって抽出し、それらのデータ中の頻出語間の関係を共起ネットワークで表した(図2,3)。

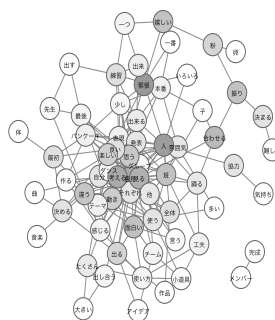


図2 Pの共起関係

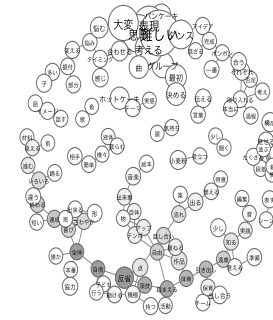


図3 Nの共起関係

図示されている語の関係を内省データを参照しつつ精査した結果、学生の内省にみられるPとは、「意見交換のできる雰囲気(創作初期)」、「イメージの具現化(創作中期)」、「他者との一体感(創作後期)」、発表における「表現のオリジナリティ」、鑑賞における「他者の創造的な表現」に関わる語との関連が見られた。一方、Nは、「作品構成を決める(創作初期)」、「繰り返し試す(創作中期)」、「作品の中でひとつになる(創作後期)」ことに関する語との関連が強いことが示された。

これらのことから、学生は創作の初期から後期に至るまで、PとNのせめぎ合いの中にあり、まず、創作初期には葛藤しつつも言葉をもって他者を受け入れ合い、徐々に個々のイメージを動きやモノに投影し繰り返し「～に成る」ことを通して内から外へと志向し、そのプロセスを経て、作品中での他者との一体感の形成に至ったのではないかと考察する。そして、この経験による喜びこそ、身体表現の授業において重要な学びのひとつであると考えられる。

ⁱ 石福恒雄(1977),『身体の現象学』金剛出版。

ⁱⁱ 樋口耕一(2014),『社会調査のための計量テキスト分析・内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。

NDEO 舞踊教育基準書の概要と ソマティクスの成分抽出の試み

お茶の水女子大学 福本まあや

(1) 研究の目的と背景

本研究では全米舞踊教育団体 (NDEO) が 2005 年に発表した *Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts: Ages 5-18*. (NDEO 基準書) の概要を明らかにするとともに、そこに見られるソマティクスの成分を抽出することを試みる。作業では、NDEO 基準書に加えて次の資料を主に参考にする。2012 年に同団体が発表した *An Analysis of the Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts (2005) As Compared to the 21st Century Skills Map for the Arts*.、同団体が 2002 年にソマティクス特集を行った *Journal of Dance Education*, 2(4).、全米基準書を報告する先行研究(筒石 1996; 友添 2002 他)。

本研究に至る直接の学術的背景には、わが国の体育科教育における「体ほぐしの運動」を巡る議論がある。中でも「気付き」「調整」については十分に授業方法を一般化できていないという指摘(高橋 2004; 近藤 2013)に筆者は注目する。筆者はこれまでの研究より、この問題の要因の一つは、現行の「気付き (awareness)」が主に運動後の振り返りの活動として捉えられている点にあり、運動前及び運動中のフォーカシングとしての機能がその指導法や学習内容として十分に示されていない点にあるのではないかと考えている。

(2) 結果と考察

① NDEO 基準書の概要

NDEO という団体は、芸術としての舞踊教育を推進するために、1994 年版全米基準書の制定に関わった全米舞踊協会 (NDA) の役割を引き継ぐ形で 1998 年に設立。本研究で検討する NDEO 基準書は、1994 年版全米基準書を元に作成されたもので、各州が定める教育基準書の根拠資料としての役割を担ってきている。

同書の構成は表 1 の通りである。全 126 頁で、その用語や動きの要素(時間・空間・エネルギー)の設定には「舞踊と芸術のコミュニティに広く受け入れられている動作分析の基礎に基づく」(p. 10)と説明されている。基準は、ベンチマーク学年とされる 4 年生、8 年生、12 年生の時点での達成基準が、芸術創作における 4 つのカテゴリー: 「演じる (Performing)」「創る (Creating)」「応える (Responding)」「相互につなぐ (Interconnecting)」に区分され具体的に示されている。評価規定の内容は、この達成基準に対して「要改善」「合格」「優秀」という語が付記されている

のみである。生徒用の基準リストは簡易な表現となっているが、内容の省略は見られない。

同書の序文には、基準作成は「何が核となるダンスの経験か」「どのように教員と生徒は、動きに内在する喜びとインスピレーション—これが全ての子どもの権利であるが—を生じさせ得るか？」(p. 9)という問いから出発したと記されている。これは舞踊の「演じる」経験を特に重視する姿勢を示すものと捉えられ、「演じる」の達成基準の内容が他の 3 区分に比して格段に多いことでも確認される。一方、同書が、芸術のための 21 世紀型スキルと比較分析された際の報告書 (2012) では、「演じる」の達成基準の多くが 21 世紀型スキルとして期待される「批判的思考、創造的イノベーション、コミュニケーション」を促進するものではないと判断された (p. 4) と伝えている。報告者は、このことは舞踊教育の現場が既成作品の上演に向かいやすいという実態を映し出したものと分析し、NDEO 基準書の文言の問題では無いとも付記している。この点は芸術教育としての舞踊教育が直面した課題として注目される。

② NDEO 基準書に見るソマティクスの成分抽出

ソマティクスの成分の同定は、NDEO 基準書の用語集にある同語の説明「楽に動くこと、身体的なストレスが無いこと及び効率的な動きに注目する身体運動の体系」(p. 117)、及びソーマの語義である「内側から感じられる身体」に基づいて行った。結果、基準書で示されたベンチマーク学年の「演じる」の区分にその成分が確認され、8、12 年生の基準には特定のボディワークの適用についても言及されている。動作分析の用語が動きの経験を明瞭に説明し、学習者が自らの動きの経験において焦点を定めて学習し探求することを可能にしていると考察される。

表 1. NDEO 舞踊教育基準書 (2005) の構成

1. 序文 (舞踊芸術の教育における固有の価値、舞踊芸術の教育における付帯的な価値、基準の概観、基準と舞踊の経験、核となる舞踊教育経験のモデル、舞踊の要素: 統合されたモデル、舞踊の要素のモデル、基準の使用法)
2. 連携文書
3. 子どもの舞踊の権利章典
4. 基準リスト (4 年生 (9-10 才)、8 年生 (13-14 才)、12 年生 (17-18 才))
5. 基準の早見表 (I. 演じる、II. 創る、III. 応える、IV. 相互につなぐ)
6. 基準のための評価規定 (既定の序文、4 年生 (9-10 才)、8 年生 (13-14 才)、12 年生 (17-18 才))
7. 生徒用の基準リスト (4 年生 (9-10 才)、8 年生 (13-14 才)、12 年生 (17-18 才))
8. 用語集
9. 参考文献一覧
10. K-12 モデルプログラムのための基準 (見出しの通し番号は筆者による)