

# 関係性を紡ぐ表現活動の可能性に関する考察

—学級経営の視点から体育に着目して—

倉田 梓・玉木 博章\*

## A Study on the Potential of the Performance Activities to Nurture Relationships —Focusing on P.E. from the Aspect of class Management—

Azusa KURATA and Hiroaki TAMAKI

### 1. はじめに—問題の所在と研究の意義—

#### 1- (1) ダンスの必修化と背景

平成20年告示の学習指導要領において、中学1・2年において新たにダンスの必修化が示され、その指導法や内容への関心が高まった。同じく平成20年1月の中央教育審議会答申の中で、体育の改善の基本方針として「身体能力を身に付けるとともに、情緒面や知的な発達を促し、集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成することや、筋道を立てて練習や作戦を考え、改善の方法などを互いに話し合う活動などを通じて論理的思考力をはぐくむことにも資する」と示されている。ダンス必修化の背景には、「ダンス系領域の学習にはこれらの主旨に合致する要素が豊富に含まれていること」(文部科学省 2013, 4) が大きいと考えられよう。

我が国の教科体育におけるダンス教育の歴史は、松本千代栄を中心にした創作ダンス指導法をはじめとし、その後は片岡康子や村田芳子らを中心として多く研究がなされてきたが、この度の必修化を受け、小中高を問わずよりいっそう活発に見受けられるようになった。こうしたダンスの必修化に伴い、多くの教員は、その指導に不安や悩みを抱えていることが山崎大志の調査により明らかとなっている(山崎 2014, 45)。その背景には、高橋和子も「親も教師も子どもも、振付したダンスを覚えることがダンスだと思っている現状を払拭するのは至難の業」(高橋a 2013, 7) であると述べているように、内情に精通していない者にとっては「ダンスの技能を教えるもの」といった誤解を生んでいることがその要因として存在する。しかしながらダンス・表現運動の授業のねらいは、心身の解放、多様な身体能力の向上、イメージやリズムにふさわしい動きの創出、仲間との話し合いや互いの良さを見つけあうこと等にある。そして、「これら一連の学習を通して『身体による豊かなコミュニケーション能力』が培われる」とされている(文部科学省 2013, 4)。つまり必修化の背景には「子ども同士が身体によるコミュニケーション関係性を深める」ことをねらいとする意図が存在している。もちろんダンス技能の習得も当然必要ではあるが、そのみに終始することはあってはならない。換言すれば「ダンスを教える」だけでなく「ダンスで教える」ことも必要なのである。ダンスは教育の目的だけではなく手段でもあるという捉え方に基づき、授業を通して子ども達の関係性を紡いでいこうというねらいである。

---

\* 中京大学 非常勤講師

こうした背景には、ネットやゲームの発達等に付随した子ども達の間関係の希薄化と呼ばれる事象が挙げられるだろう。森智子 (2012, 32) も小学校でのダンス実践に際して、仮想世界のコミュニケーションの増加による身体性を伴ったコミュニケーションの減少から、体育の授業において、相手の身体を乱暴に扱ったり、目と目を合わせられなかったりするという関係性における課題を指摘する。

## 1 - (2) 本稿の趣旨と構成

しかしながら体育実践を行う教師達は、こうした子ども達の様相について楽観視してはいないだろうか。例えば土井隆義は、昨今の子ども達が人間関係に安心感を抱けないことに触れ、その原因として彼らの自己肯定感の脆弱さを挙げる。土井は、子ども達が身近な人々からの承認を得ることなくして、不安定な自分を支えきれないと強く感じており、だから安心感の得られない人間関係だとしても、その関係へ強く依存し、その維持に躍起となってしまうと述べる (土井 2008, 34)。また大人達の間には、現代の子ども達の人間関係が、コミュニケーション能力の不足から希薄化しているように映るかもしれないが、むしろ実態は逆であって、かつてより葛藤の火種が多く含まれるようになった人間関係をスムーズに営んでいくために、高度なコミュニケーション能力を駆使して絶妙な距離感をそこに作り出そうとしていると論じる (土井 2008, 125)。つまり森 (2012, 32) の述べるように、子ども達が相手の身体を乱暴に扱ってしまうことは、確かに身体性を伴ったコミュニケーションの不足が原因かもしれないが、目と目を合わせられないのは「変に思われたくない」とか「気まずい」という相手への気遣いや、自己肯定感の低さが原因でもあり、それは単にダンスでの指導をすれば解決できる問題の枠組みを超えている可能性がある。

したがって本稿では先行研究を手がかりにしながら、子ども達の間関係形成を促すためにどのようなダンス指導がなされてきたかを確認すると共に、子ども達の様相を正確に掴んでいく。そしてそれらを踏まえた上で、良好な関係形成そして学級経営へと繋がるような体育の指導実践の可能性や留意点について検討していくこととする。

## 2. 先行研究におけるダンスを使った関係形成のための指導

### 2 - (1) 表現運動領域 (ダンス) とコミュニケーション

体育という教科は、身体そのものが教材となりうるという点で他の教科と大きくその特徴を異にしており、特に他者とのふれあいやコミュニケーションが不足していると言われる現代の子ども達にとって、その果たす役割は大きい。

対人関係の構築において、体育科の役割の独自性については田中愛が指摘している。田中は、対人関係の形成には、道徳性の発達や社会的スキルと、それを行動に起こすための身体的能力を育てる必要があるとしている。道徳教育においては「行動」を起こす際の理性的な側面、または共感などの心情に焦点が当てられていることがわかるが、「行動」には「行動」を担う身体的能力が必要なのである。そしてこの能力は体育で育つ可能性があると言うのだ (田中 2007, 342-343)。

さらに体育科の中で扱われる表現運動 (中学・高校ではダンス) 領域では、他の領域に比べふれあいやコミュニケーションがよりいっそう重視されている。そもそも、踊ること自体が身体を媒介としたコミュニケーションなのである。これは、前述した片岡の「舞踊は人間が他者と共感・交流して生きる存在である限り存続し続ける芸術」(片岡 1991, 2) との言葉からも

伺える。寺山由美（2014, 115）は、表現運動・ダンス領域は「ノンバーバル（非言語）・コミュニケーション」であることを指摘し、それは「言葉を伝えるのではなく、〈からだ〉で伝えるため」としている。また頭川昭子はメラビアンを用いながら、日常会話において使用される表情・身振り表現は言語よりもその占める割合が高いことを述べ、コミュニケーションにおけるノンバーバルな表現の役割の大きさを指摘している（頭川 1991, 103）。これらのことから、コミュニケーションつまり関係性を紡ぐ折には、言葉によるコミュニケーションだけでなくノンバーバルなコミュニケーションの役割は非常に大きいことがわかる。そしてこのノンバーバル・コミュニケーションとは、先に田中が述べた「行動」と同義であると考えられるだろう。したがって体で表す「行動」（ノンバーバル・コミュニケーション）には相応の身体的能力が必要とされること、そしてそれを培うに際しては体育、特に表現運動領域の学習が効果を持っていることが言えよう。

## 2-（2）表現運動領域（ダンス）における教材及び指導法

では具体的に、表現運動系領域ではどのような教材が用いられているのだろうか。そして実際に関係形成に対しての効果を上げているのだろうか。

表現運動領域の授業において導入でよく用いられる「円形コミュニケーション」（山崎 2012）がある。これは、教師も含めて学級の子ども達全員が輪になり、お互いに首や肩、背中をトントンとたたきあったり、声を出したり、または音楽に合わせてリズムにのったりするという活動である。円形になることは、「正面」がなくなり、教師と子どもの一対大勢という一方的な構図が崩れる。そのうえで、特定の子どもがリーダーとなり注目を浴びる構図でもないため、「見られる」ことに対しての心理的障壁を除きやすい。ふれあう相手に対し、面と向かいあう構図でないことも、相手に自分の体を委ねることの抵抗を緩和させる。たたきあうことから他者の体に触れることに慣れ、声を発することで体の震えを感じ取るなど、このふれあいは相手の体を感じることの入り口となる。相手に自分の体を委ね、また委ねられた体に対していかに思いやって接し方を考えていくか、この経験が体での共感力に繋がっていく。

表現運動における代表的な教材とも言える「新聞紙」（寺山・高橋・細川 2009）や、2人から複数人の活動となる「割り箸」（佐分利 2009）、「タッチ&エスケープ」（川村 2009）「ペーパームーブメント」（牛山 1998）等は、いずれも人と対峙し、相手とその場で即興的に関係を構築していくことが重要とされる。「割り箸」であれば、割り箸を介してそれを支える指先の微細な力加減を読み取り、さらにお互いの姿勢や動きの軌道、速さ、これらを感じながら相手の動きとの調和を目指す。また「タッチ&エスケープ」では、背中で相手の手の平を感じた上で、いかに相手の意表をついた動きを起こすか、が鍵となる。

これら教材の実践においては、それぞれアプローチの手段は違えど、相手の気持ち（ここでは相手が次にどのように動きたいか、どのような力加減を考えているか）、そういった一つひとつを読み取ろうとし、それに合わせて自分が体のリアクションを返す練習が繰り返し行われることとなる。ここで求められるのは既に親密になった相手とスムーズに活動に取り組むことではない。むしろ未知である他者の体に対して、お互いがお互いの考えを推し量り一つの動きを成立させようとし、しかもそれを即興的に行う。それはすなわち、ただ単純に相手の動きだけを読み取る活動ではない。相手の体の微細な反応や表情から相手が次にどうしたいかを感じ取ること、つまり共感力を養い、様々な他者との関係性を紡ぐ練習となっていると考えられる。

繰り返すように踊りとはコミュニケーションであり、表現運動領域で求められるのはダンス

の技能の習得だけではない。踊り・ダンスという身体活動の文化を理解すること、そして目の前の相手を理解しようと試み、それに対して自分の身体で反応を返すことである。前述した森(2012)をはじめ、このような表現活動の授業の事例からは、「普段話さない友達と関わることが出来た」「気が付いたら動くことが恥ずかしくなくなっていた」などの感想が見られ、その教育的効果は多く実証されているところである。

しかし、このふれあいをきっかけとした関係性構築のための指導は、指導以前に対象となる子ども像を正確に捉えられているのだろうか。前述した土井(2008)を鑑みれば、実際にはいささか現状を楽観視したような指導にも感じられないだろうか。

### 3. 子どもや若者の様相と背景

#### 3- (1) 関係性の維持と自己肯定感

そこで現代の子ども達や彼らの関係性はどのような様相を示しているのか、ここからはより詳細に考察していきたい。

前述したように土井は、友人との人間関係のみが子ども達の弱い自己肯定感を支えているため、息苦しいものでも、そこから撤退する選択肢を持ちあわせていないことを指摘する(土井2008, 9)。例えばこのことに関連して本田由紀は、中学2年生を対象にして量的な調査を行っている。本田によれば、クラスの友人関係に満足していたりクラス内地位<sup>1</sup>が高かったりすることが、学校は楽しいと肯定的に感じることに繋がっているとされている(本田2011, 66)。したがって学校での関係性が生活の中で大きな比重を占めているとすれば、このことは逆に、子ども達にとって学校で肯定的な承認をされる以前に否定的な認識をされることは、自らの存在価値を揺るがし、学校が楽しくない場所になってしまうことも含意する。

また調査結果は大学進学希望の意思が低い中学生ほど友人と同じ高校に進学したがる傾向も示している。これは学力によって自己肯定感を得られない中学生が、友人関係を維持することでそれを代替しようとしているように伺える。加えて、クラス内地位の低い者ほど友人と同じ高校に進学したがる傾向も示されているが、これは現在の友人関係よりも効果的に自己肯定感を与えてくれる新たな関係性を築きたいという願望の現われだと読み取ることもできる。本田はこのような進路に対する傾向について、学力競争を勝ち抜いて得られる高い地位のリアリティが薄れ、現在安心できる仲間との関係を大切にしたいという思いがあると指摘している(本田2011, 108-112)。しかしこれらの結果からは、子ども達が友人との関係性やそこから得られる自己肯定感の獲得をかなり優先し、依存傾向にあることがわかる。そのため彼らは、日常を過ごす学校を中心とした友人関係において肯定感を賦与してくれる、もしくは嫌でも日常を共にしなければならぬ友人とは親密な関係性を保とうとしている。

#### 3- (2) キャラを演じる子ども達

だがこのような他者承認に依存した自己肯定感の獲得が、子ども達の日常生活を息苦しいものになっている。そうした他者承認を求めることが彼らの至上目的であり、唯一の自己肯定感を得る方法になっているため、彼らは日頃の人間関係にすら安心感を抱きづらい。彼らは仲間との関係が一時的にでも揺らぐことを極端に恐れ、自分だけが浮くことを懸念している。そしてその不安を打ち消すために、その場の空気をきちんと読んでノリを合わせて、仲間をシラけさせないようにいつも気を遣わざるをえないのだと土井は述べる(土井2008, 27)。また土井は、子ども達は身近な人々から常に受け入れてもらえるように自分のキャラ<sup>2</sup>を巧みに演出

し、そこに自己欺瞞を感じたととしても、この危うい関係を死守していかなければならない（土井 2008, 124）のだと憂慮している。例えば前述した本田の調査では「クラス内で自分の気持ちと違っていても人が求めるキャラを演じてしまうことがある」という質問項目において半数以上がキャラを造って人間関係を維持している層があり、しかもそのキャラには納得していないという実体が浮き彫りになっている<sup>3</sup>（本田 2011, 55）。つまり子ども達は時には本意ではないこともせざるをえないのである。

このように、不安感を消すためにコミュニケーションを円滑化するキャラと呼ばれる「わかりやすい自分」を演出してはいるものの、実際にはそうした行動が子ども達自身を苦しめていることがわかる。自己を守る手段が、逆に不安感を強め、一人ひとりを孤立化させてしまう。結果的に友人同士でなされるコミュニケーションは濃密ではあるが、上辺だけの当たり触りないものとなる。土井はこのような様相について、人間関係をスムーズにしようとその繊細な舵取りに没頭するあまり、「私達は、これだけ会話をしているのだから、きっと親友だよ」とコミュニケーションに値する関係であることを互いに確認することの方が重要な関心事になっていると指摘する（土井 2008, 204）。つまり空気の読みあいや演技を繰り返すことによって友人関係であることを維持しようとしているため、実際には居心地の良い友人関係であるのかどうかさえも見失ってしまっている。

### 3-（3）対人的役割から構造的役割へ

他方で鈴木謙介は人間関係においては独特の役割期待が抱かれていることを指摘し、対人的役割と構造的役割という概念を挙げる（鈴木 2013, 122）。対人的役割とは感情に基づいて「この人だから、こう行動する」という相手への気持ちが行動の先に立つものであり、構造的役割とは制度的関係性に基づいて「こういう関係性だから、こう行動する」という相手との関係性が行動の先に立つものである。例えば恋人関係を例に挙げて考えるとわかりやすいだろう。対人的役割では、その人のことを好きだからプレゼントを贈ることに対して、構造的役割では、恋人だからプレゼントを贈ることになる。そしてこのことを敷衍して考えれば構造的役割においては対人的役割に比して感情面での義務感が強くなる。そしてこれら2つの概念を通してここまで論じてきた子ども達の様相を俯瞰してみると、対人的役割で形成されるはずの友人関係が、構造的役割によって形成されるようになったことが起因して子ども達の息苦しさを生んでいることが明らかになるだろう。子ども達は、友達であるという関係性の維持に没頭するために構造的役割を優先するので、空気の読み合いや演技、気遣いで展開される儀礼的な行動を繰り返している。そして心地良い友人関係を形成できなくなっていると言える。

したがって言説的には仮想コミュニケーションの増加によって子ども達の関係性が希薄化していると思われがちだが、実際に子ども達は自己肯定感を獲得して自らの居場所を確保するために、友人と表面的ではあるが濃密なやり取りを交わしている。しかしながらそこでは自己肯定感の低さから起因する彼らの気遣いや目的が先行した戦略的ともとれる行為が問題になっている。それゆえに人間関係に息苦しさを感じてさえいても、そこから抜け出すことが不可能になっている。

では前節で確認したダンスでの指導には、こうした子ども観は反映されているのだろうか。子ども達が生きている生活世界が、このように息苦しく複雑なものであるならば、体育の時間にダンスの指導をただでさえ快適な人間関係を形成することは少し困難なのではないだろうか。むしろこのような現状を鑑みれば、こうした問題は体育の授業単独で臨むのではなく、

学級経営という授業を含めた子ども達の生活全体を包括した視点での指導こそより効果を生むのではないだろうか。

#### 4. 学級経営的視点から見たダンスの授業

##### 4- (1) クラス内の人間関係を把握する

したがってここからはダンスの授業実践を子ども達の良好な人間関係を育む学級経営のきっかけとして位置づけ、その場合にはどのようなことに留意すべきか検討したい。

例えば高橋史行 (2013) は体を解きほぐす工夫としてリズムダンスを毎時間行うこと、ペア活動やグループワークの充実等を挙げる。彼の実践におけるグループ編成はダンスが得意な児童と苦手な児童と混合させている。またワークショップでは教わる人と教える人という図式でグループメンバーを分け、他グループで教わったことを自グループでさらにまた別のグループに教えていたメンバーに伝えるというエンカウターの手法を取り入れている (高橋b 2013, 17)。また学習過程を活用した段階的な指導を心がけ、パープルレンジャーというキャラクターを使って教師による具体的な声掛けをしている (高橋b 2013, 18-19)。そうした効果もあり当然、児童の肯定的な感想によって実践は締めくくられている (高橋b 2013, 20-21)。高橋の実践は当該クラスの子どもの様相を踏まえたダンスの指導実践としてみれば大変優れたものである一方で、仮に本稿で確認してきた子ども観を前提にした場合には、このような結果は得られない恐れもある。より良い実践を追求していくために、優れた実践ではあるが、高橋の実践を敢えて批判的に検討していきたい。

まずグループ編成は当然教員の意図を反映されるべきだが、心と体を解きほぐし、関係性を紡いでいくきっかけとして授業を位置づけるならば、単にダンスの上手い下手だけを考慮すべきではない。教師は学級経営において子どもの生活態度や人間関係をしっかりと観察していくことが不可欠であり、そういった日常の人間関係を念頭に入れてグループやペアを組ませるべきではないだろうか。また担任と教科担当が異なる場合は学級経営におけるクラス内の状況等をしっかりと共有して指導することが大切である。特に中学校等で教科担当が担任と異なる場合に、子どもの現状の人間関係を把握しておらず、偶然にもいじめっ子といじめられっ子が組み、無知な教師の乱暴な指導によって状況をさらに悪化させてしまう危険もある。もちろん関係性の悪い2人を敢えて組ませることによって関係性を良好なものにすることもできるが、教師が子どもの状況を何も知らなくては、効果的な実践になるはずはない。加えて、仮に回数を重ねた時に緊張が消えてダンスが活動的に行えるのであれば、ランダムにペアを組ませる場合は中盤以降に狙いのペアができるように教員が意図的に順序を作るべきであろう。したがって、こうしたエンカウター実践は、上手く使えば効果を発揮するが、場合によっては逆効果になることも考慮に入れておかなければならない。そのため、学級経営において子どもの何気ない姿を観察した結果を意図的な仕掛けとして活かしていくことが、有効な実践を構築するためには必須である。

##### 4- (2) 学級経営を通して心を解きほぐす

そして最大の問題点は、こうした効果的なダンス指導の実践が、あくまで体育の時間内に限定されてしまう点である。仮に担任が体育の授業を指導するのであれば、こうした効果的なダンスの指導実践をきっかけとした日常の指導も可能なはずである。実際そのような「関係性を紡ぐ」指導は、体育に限らず特定教科の学習指導においても実現できる。だが前述したような

身体性を伴うという体育の利点があるならば、体育の授業こそ効果的なきっかけとして授業内外における子ども同士のふれあいが横断的に生じるよう指導すべきではないだろうか。もちろん多くの実践記録に記してあるものは「体育における」授業実践であり、授業以外の時間における学級指導について書かれていないことは当然なのかもしれない。しかしながら高橋の教育的なねらいが「ダンスを教えること」ではなくて「ダンスで子ども達の関係性を紡ぐこと」ならば、第一限目と第二限目の間に何をするか等の留意点を示すことで、指導実践の効果をより高めることは可能なはずである。

例えばZ.バウマンは、一時的な連帯感を「カーニヴァルのつながり」<sup>4</sup>であって、それを形作るコミュニティは「カーニヴァルコミュニティ」だと称している (Bauman 2001, 72)。そしてカーニヴァルコミュニティでは、人間の絆が本当に大事になる時にはコミュニティ自体が雲散霧消するということが述べられている (Bauman 2001, 71)。仮に体育の時間において気兼ねなく他者とふれあうことが可能になっても、それ以外の時間では普段と変わらぬ他人行儀な人間関係が展開するようではバウマンの述べるような一時的なつながりに過ぎない。それでは体育の授業において心と体をいくら解きほぐしても、子ども達の関係性を紡いだとは言えないだろう。

また、経験主義教育について論じたJ.デューイは「経験というものは、経験しつつある個人の内部で進行しているものに従属させられてこそはじめて真の経験である」(デューイ 1938-2004, 58) として、経験をすることで「個人は別の世界に生きている自分を見いだすのではなく、一つの同じ世界で、これまでと異なった部分あるいは側面で生きている自分に気づくのである」と述べる (デューイ 1938-2004, 65)。つまりダンス指導によって解きほぐされた心と体の経験は、体育を終えた後の子ども達の中に位置づけられなければならない。ならば一回の体育の授業だけでそういった経験が閉じられてしまうのではなく、次のダンス指導の授業までの間に前回授業での経験を想起させる声掛けをしたり、人間関係を築く萌芽だと思われたペアやグループに対してさらなる指導を行ったりすることで、子ども達の経験はそれぞれにいっそう位置づくのではないだろうか。

加えてデューイは知識や技能の伝達においては教師が仲介となることの重要性も論じている (デューイ 1938-2004, 18)。材料や方法がある特定の時間内にある特定の個人に対して教育的特質を持つ経験を生み出すよう機能することが大切であり (デューイ 1938-2004, 68)、教師が経験を動いている力として判断し、そのような力を指導するよう経験の動力を考慮しないようでは、経験の原理それ自体に誠実に対応していないことになる (デューイ 1938-2004, 53) と警鐘を鳴らす。このことを敷衍して解釈すれば、ダンスでの経験が子ども達のなかで鮮明に残っているうちに次なる指導を展開することが重要であり、子ども達の中に生きるそうした経験が時間と共に効力を失ってしまうことを教師は認識しなければならないことがわかる。学校での様々な事情が重なった最悪の場合には前回の授業から時間が空き過ぎて、ダンスを通じて得られた体と心をほぐした経験は、次の授業では最初と同じ状態に戻ることも懸念される。そうならないようにダンス指導を学級経営の一部として組み込めば、経験が当事者本人を修正し、その修正が引き続き起こる後の経験の質に影響を及ぼし、以前の自分とは幾分か異なった自分として後の経験に入っていく (デューイ 1938-2004, 46) ことを効果的に可能にするだろう。

#### 4- (3) 異質な他者に出会う

他方で高橋史行 (2013) は心と体を解きほぐすことを目標に掲げていたが、そもそもこのク

ラスは既に担任の日々の優れた指導によって心が解きほぐれていたのではないだろうか、とも考えられる。リズムダンスを毎回の導入に行ったことで子ども達がスイッチオン状態になったとされている(高橋b 2013, 17)が、仮に人間関係に閉塞感や息苦しさを感じている子ども達であれば、教師に対しても空気を読んでスイッチオン状態になった演技をしていたり、翻って授業に白けていたりすることも想定できる。その場合には実践の効果も予定調和的なものになってしまい、見かけには成功しているようであっても、固定化した人間関係を脱構築できていないことになってしまう。そのような授業では意味がない。高橋は独自のパープルレンジャーというキャラクターを使った声掛けを行っていたが、学級経営自体が上手く行われていない場合には、子どもの意表を突くような、さらなる思い切った仕掛けで子ども達のスイッチをオンにする必要が出てくるのだろう。例えば教師自身が体育の時間だけキャラクター化してしまう等、教師の役割は重大である。

繰り返しになるが、実際に体育科におけるダンスの実践例はダンスの指導実践そのものとして優れたものは非常に多い。だがこのように「関係性を紡ぐ」といった観点から捉え直した時には、関係性を紡ぐための配慮をまだ施せる余地も見受けられる。体育科の授業や表現活動の授業は、もとより学級の雰囲気が円滑であることでスムーズに進めやすくなると思われがちである。それもまた事実であるが、既にある親密性に頼ることは表現活動の本意ではない。むしろ未知である他者の身体に出会うこと、共感すること、そこから身体のふれあいを通して新たな関係性を構築していくことこそ表現活動そして教育活動の真髄ではないだろうか。ここに「ダンスを教える」ことから「ダンスで教える」ことへの転換点がある。「ダンスで教える」際には学級経営的な視点を活かし、授業の領域内に矮小化させず、そういった視点を子ども達の学校生活全般において拓いていくことが不可欠であろう。

## 5. おわりに一本稿のまとめと今後の課題—

本稿ではダンス指導によって心と体をほぐして人間関係を紡ぐというねらいに対して、子ども観を捉え直すことで一石を投じ、それをさらに効果的に行うためには何が足りず、何を行うべきなのかを検討してきた。それらからは、クラス内での人間関係を意識したグループやペア活動の形成、そして体育の授業の枠を超えた継続的かつ横断的な指導を行う等の余地があることが明らかになった。

だが結局のところ、ダンス指導を行う者が心と体を解きほぐすということをどの程度重視しているかが実践の質を決めてしまうことも事実である。そのため今後は、指導者達はその部分にどれだけ重きを置いているのかを明らかにすることも課題となるだろう。しかし仮にダンス指導者が授業時間だけのねらいを掲げていたとしても、本稿で捉えてきた子ども観を踏まえれば、ダンス指導をきっかけとした学級経営を行うことが子ども達の救いの1つとなるはずである。

例えば、20年以上前から現代の子ども達の様相に繋がる懸念がある。宮台真司は共通の話題や趣味からなる子どもや若者のコミュニティが断片化、つまり島宇宙化しており、そのことで他者にはわからない自分だけの世界が生まれていることを指摘した(宮台 1994, 246-247)。そしてこのような様相から、コミュニケーションにおいて信頼できる共通話題という前提があまりに弱小になったために、「深い」コミュニケーションがリスクになっていると述べている。宮台が問題視したのは、互いにコミュニケーションできる「共通問題」の不在ではない。実際一人ひとりに問えば、彼らが抱える「共通問題」には容易に突きあたる。問題になっているの



は信頼できるコミュニケーション前提が存在しないことであり、「異質な他者」に探りを入れ、共通前提を探り当てる「技術」が存在しないことであると宮台は述べる（宮台 1994, 268）。そしてこれらの記述は、構造的役割に甘んじ、他人行儀で儀礼的な関係性を生きている現代の子ども達の姿と重なる。彼らは濃密ではあるが上辺だけのコミュニケーションしかできず、安心して会話ができていない。つまり信頼できるコミュニケーション前提を無くし、異質な他者のいない予定調和的なやり取りしかできず、息苦しさを感じている。友人であっても、そこには自分と相手とをしっかりと結び付けてくれる事象も、そのきっかけも無く、不確かで不安な関係性を続けるしかない。

したがってこのことを踏まえれば、身体性を伴う学びである体育の利点を生かすことで子ども達の関係性を深めるきっかけを作り、学級経営を通して横断的にそのような経験を展開させていくことが、子ども達に心地良い人間関係を築かせるための有効な指導であることは再確認できる。ダンス実践が人間関係に苦しむ子ども達を救う手段になるよう、今後は本稿をもとに、体育の授業を中心に据えた学級経営に関する具体的な研究や実践構築を重ねなければならない。

#### 参考文献【掲載順】

- 文部科学省 2013：学校体育実技指導資料第9集「表現運動系及びダンス指導の手引」, 文部科学省, 4.
- 山崎 2014：山崎大志. 「表現運動」に関する教員の意識調査結果. 細江文利・鈴木直樹ほか編. 動きの「感じ」と「気づき」を大切にしたい表現運動の授業づくり, 教育出版, 42-45.
- 高橋a 2013：村田芳子, 高橋和子, 笹本重子, 細川江利子, 高野牧子, 飯田路佳. 座談会・新生JAPEWの未来に向けて. 女子体育, vol.55-2・3, 日本女子体育連盟, 6-11.
- 森2012：森智子. ～心と体をつなごう 体と心をつなごう～体ほぐしの運動. 女子体育, vol.54-6・7, 日本女子体育連盟, 32-37.
- 土井2008：土井隆義. 友達地獄-「空気を読む」世代のサバイバル, 筑摩書房.
- 田中 2007：田中愛. 「対人関係の形成」に対する体育独自の意義：A・シュッツの「我々関係」における「時間的直接的性」及び「空間的直接的性」に着目して. 体育学研究, 52, 341-350.
- 片岡 1991：片岡康子. 舞踊の意味と価値. 舞踊教育研究会（代表 片岡康子）編. 舞踊学講義, 大修館書店, 2-11.
- 寺山 2014：寺山由美. 「表現運動」はこうやって観察する. 細江文利・鈴木直樹ほか編. 動きの「感じ」と「気づき」を大切にしたい表現運動の授業づくり, 教育出版, 110-115.
- 頭川 1991：頭川昭子. 舞踊のコミュニケーション. 舞踊教育研究会（代表 片岡康子）編. 舞踊学講義, 大修館書店, 102-111.
- 山崎 2012：山崎朱音. 円形コミュニケーションから2人組のリズムや表現へ. 女子体育, vol.54-8・9, 日本女子体育連盟, 56-61.
- 寺山・高橋・細川 2009：寺山由美・高橋和子・細川江利子. 新聞紙①～③. 女子体育, vol.51-7・8, 日本女子体育連盟, 52-57.
- 佐分利 2009：佐分利育代. 割り箸を使って-感じ合って動く-. 女子体育, vol.51-7・8, 日本女子体育連盟, 28-29.
- 川村 2009：川村由美. タッチ&エスケープ（動と静の連続）. 女子体育, vol.51-7・8, 日本女子体育連盟, 44-45.
- 牛山 1998：牛山真貴子. 素材体験を取り入れた表現運動：「ペーパームーブメント」と「ゴミボール」を用いた授業実践. 愛媛大学教育学部保健体育紀要, vol.2, 107-118.
- 鈴木 2012：鈴木翔. 教室内（スクール）カースト, 光文社新書.
- 本田 2011：本田由紀. 学校の空気, 岩波書店.
- 玉木・藤井 2013：玉木博章, 藤井啓之. 教育における〈時間-空間-人間関係〉問題に関する研究（2）-チクセントミハイによる「フロー」概念を手がかりにした生活指導の視点から-. 愛知大学研究報告, 第62輯（教育科学編）, 105-113.
- 鈴木 2013：鈴木謙介. ウェブ社会のゆくえ——〈多孔化した現実のなかで〉, NHK出版.
- 高橋b 2013：高橋史行. 体と心を解きほぐし、仲間と認め合える表現運動の実践～中学校との接続を意識した

6年生の表現運動の授業～. 女子体育, vol.55-4・5, 日本女子体育連盟. 16-21.

Bauman2001: Zygmunt Bauman, *COMMUNITY: SEEKING SAFETY IN AN INSECURE WORLD*, Polity Press Ltd. Cambridge.

バウマン2008: Z.バウマン著. 奥井智之訳. コミュニティ 安全と自由の戦場, 筑摩書房.

デューイ 1983-2004: John Dewey. *Experience and Education*, The Macmillan Company. 市村尚久訳. 2008, 経験と教育, 講談社学術文庫.

宮台 1994: 宮台真司. 制服少女たちの選択, 講談社.

- 
- <sup>1</sup> クラス内地位に関しては、スクールカーストと呼ばれるクラス内の権力序列を論じた鈴木 (2011) が詳しい。
  - <sup>2</sup> 他者からの承認を得るために造られたわかりやすく親しみやすい自己像。なおキャラや空気読みに関する更なる考察に関しては玉木・藤井 (2013, 107-108) が詳しい。
  - <sup>3</sup> 調査は、とてもあてはまる、まあまああてはまる、あまりあてはまらない、まったくあてはまらない、の4つの選択肢に対して、男子は33.1%、女子は35.9%が、あてはまる方である2つの選択肢を選んでいる。さらにその内訳を階層別 (クラス内での人気を高位、中位、低位の階層3段階に分け、「いじられキャラ」をプラスした4段階) で分析すると男子では高位で37.3、中位で22.6%、低位で44.2%、いじられ層で69%が当てはまるを選んでいる。一方女子では高位で31.8%、中位で30.4%、低位で51.9%、いじられ層で47%となっている。男子いじられ層と女子低位層が50%を超えている (本田 2011, 55)。
  - <sup>4</sup> なお邦訳版 (Z.バウマン 2008, 101) では「カーニバル」のことを「祭り」と訳されているが、本論では原著の“carnival”に従いそのまま「カーニヴァル」と称した。「一時的な盛り上がり、イベント」という意味合いには大きな差は無いと認識している。