

生涯学習における舞踊教育

—「表現舞踊」を中心に—

照井 夕可里

1. はじめに

舞踊の歴史は、人類の歴史と共にあり、「踊る」という行為は古来より宗教的且つ祭儀的な役割を果たしている。他方で、ヨーロッパにおいて舞踊は、宮廷の娯楽として登場後、視覚文化としての芸術として体系化された歴史を持つ。とりわけ、ドイツの舞踊は、20世紀初頭まで劇場における芸術として発展し、舞台芸術が持つ時空間の共有性の観点から変更されるべきものではないと捉えられていた。

舞踊教育も同様に、劇場関係者のための教養と見なされ、舞踊を専門とする集団の育成としてのみ機能していた時代が長く存在する。舞踊手は、舞踊教育を通じて身体能力の向上を図り、舞踊作品内の登場人物を演じるための学習をする。虚構という非日常の世界で演出された舞台芸術としての舞踊は、日常の中で行われる教育との連携が困難だった。なぜなら本来、教育は時代や環境に応じて目標や教授法を見直すことが可能であるが、舞踊教育には改善も新規性も求められていなかったからである。言い換えれば、伝統性が要求されてきた舞踊の変容は、芸術的要素の解体として舞踊自体を危うくする存在とされてきたのである。

このような舞踊と教育の違いは、学問領域としての歴史的な成り立ちの違いであり、両者の根底にある身体表象的思考と言語的思考の違いでもある。それゆえ、舞踊教育は舞踊の専門性に特化する一方で、教育の閉鎖性の問題を抱えるのである。

しかし、そのような舞踊教育の位置づけは、表現舞踊（英 Expressionist dance, 独 Ausdruckstanz）の誕生と共に変化する。表現舞踊は、ドイツにおいてこれまで身体の動作に眼差しを向けて来なかったクラシックバレエからの脱却を試み、既存の舞踊とは別の観点から人間の精神を回復した独自の身体表象である。20世紀初頭以降、芸術は人間解放と創造に力点を置いているが、中でも舞踊は、人間性を抑圧した技巧の偏重や特定の形式にとらわれず、人間が動くことに着目し、新たな美を創造する身体論を確立しようとする。

表現舞踊の独自性と自由性を教育に持ち込んだ人物は、ルードルフ・フォン・ラーバン（Rudolf von Laban, 1879-1958）である。そして、彼は舞踊と生涯学習（Lebenslanges Lernen）¹⁾の接近を試みた人物でもある。ラーバンは、身体表象と芸術の連関に焦点を当て、身体の技能的教育から学習者自らが創造する体験型教育に転換しながら、表現舞踊による教育の方法論を構成した。舞踊にとって芸術は本質的要素であり、その保持は舞踊を学問としての適用分野を開拓させ、「踊る」という行為の価値を探索し、教育に還元できるものである。舞踊教育の新しい枠組みは、芸術と教育の連携以外に、舞踊を媒介とする人間の内的世界への志向を導き出す。

この時点で舞踊教育は、芸術家の訓練過程の一環である舞踊の技術の習得から、身体表象に主眼を置いた教育へと変化し、舞踊の学問領域の拡大につながった。

教育の場での舞踊の方向転換は、舞踊に相互コミュニケーションという新たな目的を持たせ、創作舞踊（英 Creative dance, 独 Kreativer Tanz）と即興舞踊（英 Dance improvisation, 独 Tanzimprovisation）と呼ばれる教育方法を開発し、舞踊を社会全体に普及させながら研究成果を蓄積し始めた。

けれども、ヨーロッパの生涯学習における舞踊は、世界の舞踊教育の価値観の変化を共感しながらも、新しい形式の舞踊を生活の場で実行することができる制度を持っていなかったため、学校教育における舞踊教育の現状と比肩し難いとされてきた。²⁾

本研究では、「踊る」という行為が、人間の個人的及び社会的生活に接近する時、どのように教育として適用されるのかについて、表現舞踊の視点から検討する。

2. 舞踊教育の定義

教育が社会の変化と密接な関係を結ぶことは、社会が教育効果を検証する役割を担うと同時に、教育構造の転換を促す。

EU は、生涯学習の定義を「個人の市民的、社会的な生活における雇用関連の知識や能力の向上を目的とする。そして、生涯を通じて行われる全ての学習活動であり、社会全体へ広がりをもった連続体としての教育である。」としている。これは、2001年に作成された文言であるが、現在も有効である。EU 諸国の中でも、特にドイツは生涯学習を教育政策における優先的課題の一つとしている。EU が生涯学習の概念を定義した当時、生涯学習はドイツで教育状況を改善するための応急的な措置と見なされていたが、現在では、グローバル化と人口変動によって生じる文化的な課題について学習機会を提供し、学習者の自己実現の場として、人的資源を開発する役割を担っている。

舞踊教育の学習者は、舞踊が持つ総合的な運動で、生きている存在の感覚（感知する能力）を経験し、完全なる身体を目指す。それは、スポーツ領域において「共感する表現豊かな肉体の現在の経験」³⁾ と呼ばれる。

表現舞踊は、ラーバンが自身の舞踊教育でコアカリキュラム（独 Kerncurriculum）を作成し発表してから、教育理念の一つとして表面化し、教育が知識内容自体ではなく、知識を探究する思考の方法に目的を置かれた。

ラーバン以降では、舞踊教育の定義的側面についてギルバートが提唱するが、これはラーバンの教育における表現舞踊の活用を基礎に再定義したものである。⁴⁾

表 1 生涯学習における表現舞踊の教育目標

<ul style="list-style-type: none"> ① 動きを感情で表現し、内面と調和されている。 ② 自分の感情を表現するのに役立つ対照的な動きを経験する。 ③ 学習者が自己や他者の感情を身体で表現する。 ④ 動きの概念の習得と自己表現を通して、学習者の自尊心を増加させる。 ⑤ 舞踊作品を創作し、技術を開発し、自分で訓練することを学ぶ。 ⑥ 困難な動作の課題を解決することであえて危険に挑むことを学び、協働を通じて信頼を学ぶ。 ⑦ 異文化理解を得る。

舞踊教育の意義は、芸術的な面を伴う創造的表現活動であり、物理的な運動によって内面を表す自己実現の表現教育である。それゆえ、教育現場と教育の対象の限界をなくす取り組みが始められたのはもちろん、学問の境界を決定する基準にも影響を及ぼし、学問分野の横断⁵⁾を普遍化させた。

2.1 舞踊教育の使命

学問分野の横断は、単一の基準による一方的な差異ではなく、複眼的に領域の違いを理解し、教育の原点回帰を促す。

舞踊教育の背景の中心には、舞踊の祭祀性への探求がある。祭祀は地域に根差しながら、人類が平等に生存するという目標に哲学的論理を形成する。舞踊の祭祀性は、民族もしくは民俗信仰（或いは民間宗教）の相互性や類似性を提示し、人間と生命の本質に対し、より多層的に接近する。舞踊の祭祀性には比較宗教学的性格が強く存在するが、一方で普遍的な文化として認識され得るのである。

ヘイキ・レンパ（Heikki Lempa）は、ドイツの身体表象について、「学問的な断絶を土台とする。歴史家は、それをドイツの自由主義またはゲルマン神話による運動の起源と見なしている」⁶⁾と定義した。この定義は、ドイツの身体

表象がヨーロッパの劇場芸術の歴史から距離を置き、劇場芸術以前の舞踊を古代から噴出した文化的顕現として再建しようとすることを示唆する。クラシックバレエが持つ伝統性と表現舞踊が持つ近代性という違いの現出は、舞踊を包括する身体表象の原点の存在を浮かび上がらせるのである。これは、教育の原点回帰と同様の課題である。

舞踊教育は、学際的なアプローチが必要とされ、身体表象の教化の実現において固有の使命を持つ。つまり、各ジャンルの舞踊の特徴に注目して、お互いに違うことを指摘し合うのではなく、舞踊体験の中から類似性ないし同一性を発見することが重要なのである。類似性や同一性は、従来の舞踊の概念より開かれた感覚を持たせ、舞踊と人間の日常生活の対応を可能にする。

それは、舞踊教育が芸術領域と運動領域の共通点を見出し、その共通点を統一する方法を確立することとなる。

舞踊教育の使命は、芸術教育に端を発する。芸術は「自然と並行する一つの調和である」(eine Harmonie parallel zur Natur)⁷⁾とされ、教育は調和の取れた人間を理想とされる。哲学や宗教の調和も自然と並行である。しかし、芸術が「自然と並行ではないとされる時、教育は人々を芸術に連れて行くための治療法」⁸⁾として必要であり、「芸術が、人間を調和の取れた人間に戻すための回復の治療法で

あるならば、現代の教育は教育的治療⁹⁾になるのである。

芸術教育の使命を獲得した啓蒙時代には、完全な人間が教育の目標として模範を提示し、芸術は「美德とは密接に、悪徳を醜くする義務があった」¹⁰⁾とされている。この考え方は、調和を完全なものとして優位にし、社会に内包する不調和を不完全なものとして排除するものであり、教育の偏重という危険を招く。

そこで、ラーバンは、芸術教育の方法と使命の間にある矛盾を、舞踊の視点から学際的研究（英 interdisciplinary studies, 独 Interdisziplinäre Studien）で解決しようとするのである。

芸術と教育は、両方の分野を横断する思考が必要とされるが、芸術が人より模範、方法より結果に、多大な価値を置いたため、自由な発想を期待することが難しかった。舞踊教育は、学術的な知識の横断と融合の試みと共に、他方では細分化された研究者の創造的な組み合わせが可能になる自由な思考の必要性を主張することで、舞踊の創造性が重要視されている。これは、学問を通じて芸術と日常生活を接続させる実験的な組み合わせであったが、現在は人間の能力の潜在性の発掘と認識されている。

舞踊教育の解釈は多岐にわたり、学習の対象や場所を問わず拡充している。学校教育が一定の年齢の学生を対象とした教育機関でのみ可能であるのに対し、生涯学習における舞踊教育は社会の小規模な共同体を対象とただけでなく、過疎化が進む地域の少数者のために社会公共機関の教育の場所として活用されている。舞踊教育は、あらゆる年齢の対象者と様々な場所を前提とした舞踊体験もしくは教育方法論の研究に呼応した学問領域となっている。

2.2 舞踊における教育的要素

舞踊教育は、舞踊の分科として特定の形態を訓練するのではなく、構造として認識するものである。

ブルーナーは、教育の統合と分化について「相関関係があるが、教科の統合はそうではない。統合はプロセスであり、教科は産物である。統合された授業は教科別の授業ではなく、これらと同じプロセスの二つの側面を示す。そのため、教科別の授業は、統合された授業の形式となる。従って、これらの教科を教えるということは、統合されたかどうかの構造を教えるのと同じなのである。」¹¹⁾と教育全般

に対して述べたが、この論理は舞踊教育にも当てはまる。劇場芸術から表現舞踊へと移行した舞踊教育は、両者の隔たりをどのように意識化させるかが重要になる。

デューイ（John Dewey, 1859-1952）は、自身の著書『経験としての芸術』（英 Art as experience, 独 Kunst als Erfahrung）において、芸術が科学同様に知識の源になることがあるとの見方を明らかにし、方法論の一つとして、芸術的な認識の定義による知識の実用主義的な見解の有用性を説いた。芸術の起源と歴史を確固たる背景として持つ舞踊は、「人間の身体とその内に湧き上がる感情を、私達を取り巻く世界や自然との関係において捉え、具象化すること」¹²⁾を提供する。劇場芸術としての舞踊は、物語性に依拠し、コード化される。このような現象の象徴は、メタファーとして舞踊を受容する側に読み取られなければならない。なぜならば、舞踊が持つ芸術の記号的側面は、実際に還元することができないからである。一般的な知識、すなわち論理的且つ科学的な知識では認識できないことを象徴化したものが、舞踊なのである。

舞踊教育は、舞踊が顕在する身体に着目する。その身体は、演劇的虚構の再現としての場ではなく、自己の内側からの衝動を反映する場である。実際には、内面的に感覚を掴み、外見的に肉体を知るという身体性の発見である。舞踊手は人間の感性や感覚を媒介として内的世界を意識する。この意識は、舞踊が感覚的現象の象徴として存在することを裏付けし、舞踊を形成する者と舞踊を受容する者とのコミュニケーションが成立することを示唆する。

舞踊は、象徴化とコミュニケーションの過程を経て、感覚を通じて認識した世界を完成する。それゆえ、象徴化、コミュニケーション、表現という要素を根拠として、舞踊は教育となり得るのである。（表2参照）

舞踊の過程は、躍動的に動く現象（dynamic image, virtual entity）であると同時に、現象や事物を示すための構造や体系を示す。舞踊における記号は、一般的な記号（英 sign, 独 Zeichen）や一般的なアレゴリー（英 allegory, 独 Allegorie）とは異なり、芸術的な実在「作品」を創造する動作の過程を指す。言い換えれば、教育における舞踊の象徴化は、虚構の登場人物を作る行為ではなく、舞踊手が身体を自己の意思で動かす行為である。

舞踊手の自己から発信された象徴は、コミュニケーション

表2 表現舞踊に見る教育的要素（筆者作成）

要素	役割
象徴化	芸術的な実在を作成する過程
コミュニケーション ¹³⁾	舞踊手と受け手 / 学習者同士の関係
表現（創造性）	象徴化とコミュニケーションの関係 ¹⁴⁾

ンとして他者に伝わる。コミュニケーションは、舞踊手と舞踊の鑑賞者もしくは舞踊手同士の間、自己と他者が共有する空間を築く。舞踊を通じて、舞踊手は、人間の内面性を個としての身体の深層から掘り起こす。鑑賞者が舞踊手の意思を読み取ることは、舞踊の象徴化の過程に参加して相互的に交流することであり、舞踊に意味を付与することである。身体を媒介として外在化した象徴をメタファーとして読むことは、「その象徴がなぜ出現したのかを知ること」¹⁵⁾である。舞踊教育における舞踊手は、劇場芸術で役を演じる場から、身体表象で自己の感情を表出する場を得る。これは、身体を受動的な機能から能動的な機能への発展である。

動作からコミュニケーションへの流れは、踊る身体が舞踊の言語を獲得し、舞踊の創造性を実現するための作業である。

象徴化とコミュニケーションを踏まえて、舞踊教育は「踊る」という行為が生み出す意味を、現実に置き換える。思想家モフェットは、「現在の学習は、個人が自分の知識構造を確立する方法に合わず、知識が適用される社会問題にも適していない。言語教育者達は聞く、話す、読む、書くことを、科学教育者達は生物学、物理学、化学、地球科学を、芸術教育者達はドラマ、音楽、舞踊、美術を、数学教育者達は数えること、代数学、幾何学、計算を統合した方が良く信じている。今、この段階で一歩進んで異なる学問分野の融合を目指す時である。」¹⁶⁾とし、教育が学習者の自己表現を活発にし、社会への積極的な参加に対して前向きな姿勢を示すべきである、と主張する。舞踊教育の学習者は、社会を強化したり改善したりするために必要な表現力を培った。

舞踊は、文化的な現象の中で最も包括的で多様な形態である。象徴化、コミュニケーションの存在は、舞踊が教育として成立する根拠である。学問間の融合は、舞踊を社会的な条件の指標として機能させ、教育を介して文化の保存につながり。また、舞踊の芸術的、社会的価値は、全ての人々が生きていく上で、有効に発現されるものでなければならない。その点で、生涯学習における舞踊教育は、学習者に身体が持つ本来の意味を体験させ、知覚させることを可能にし、モフェットが提案した普遍的な教育や、地域学習の発展につながった。

表3 舞踊教育と構成原理 (筆者作成)

舞踊の要素	関係領域	実践領域	内容構成の原理
感覚化	認識	教育	継続性
象徴化	表現、創造	芸術	相補性
コミュニケーション	理解	文化	開放性

3. 舞踊と生涯学習

ニーチェは、芸術が人間を日常的な生活の文脈から解放し、「人間は歌って踊りながら自己を高め、その自己は Sein (存在) の深淵から響いてくる。すなわち、根源の Sein に求めるところにある。」¹⁷⁾と書いたが、同時に、人間が芸術を通じて身体性のレベルで顕現されなければならない実践をしないと置き換えることができる。また、歌って踊るという行為と社会との関係の提示でもある。「踊る」という行為による身体の言語は、社会の要求から生成され、舞踊の美的価値ではなく社会的価値が優先されるのである。表現舞踊以前は、舞踊の思考の枠組みの内部で身体は見落とされたものであったが、表現舞踊以降の身体への関心の高まりは、ニーチェが「自己」と呼んだものを現実の実践において自覚的に取り返すことでもあった。このような舞踊に対する知覚と創造そして理解の融合は、舞踊教育にも投影される。

3.1 生涯教育における舞踊の基盤

ラーバンは、動作が生まれる内的衝動をエフォート (英 effort, 独 Antrieb) と名付け、舞踊の社会的意味を明らかにする主たる手段とした。彼は、内的衝動について「人間の道徳的、美学的規準は、舞踊に際するエフォート思考で発達する。かつては、成長に応じて身体の意味を習得する努力がされた。人間的なエフォートの誘導は、古代においてはあらゆる文明の基盤であった。」¹⁸⁾と表現した。

このような舞踊による全人教育は、舞踊教育の構成の原理¹⁹⁾として、継続性、開放性、相補性に分類することができる。(表3参照) 教育は個人の創造的な発展の継続を、文化は美的判断力に影響を与える社会の開放を、芸術は美的判断力の形成と心身共に豊かな感受性の養成を、その役割とした。舞踊の相補性は芸術に属するが、三つの実践領域における相互的な補完性も担っている。

エフォートは、自己の動作だけでなく、他者との共感を学びで提示するという身体教育の新たな視座を見出した。

相補性には、自分自身を含めて、自己が直面するあらゆる現象を規制せずに思考することができる身体表象の自由が求められる。決められた動作を外面的に捉えるような模倣を回避しなければ、人間の内部を洞察することができず、エフォートによる身体表象にはならない。舞踊教育による身

体表象への開放的な態度は、世界に開かれた視野を可能にし、新たな文化を創造する力を養成するのである。

また、継続性、相補性、開放性を意識した舞踊の実践は、劇場芸術に限定して実現されるものではなく、社会や共同体（コミュニティ）並びに生涯学習に活用され得る。ラーバンは、舞踊による効果的な交流を得る、本当の意味での内的なヴィジョンは、動作の立場で考えることを体得していれば可能であるとし、教育の中心的課題が「身体運動の習得という目的のために、どのようにすれば動作の立場で考えることができるのかを学習すること」²⁰⁾であると定義づけた。

教育目標は、学習者の段階に応じて学習できるよう設定され、実践の内容は柔軟に構成される。例えば、学校教育の現場での舞踊教育は、体表象を深化する持続的な内容に特化して授業を計画する必要があるが、小規模なコミュニティや生涯学習の場では、講座の開講期間や学習者の舞踊経験に基づいた内容が必要である。生涯学習における舞踊教育は、学習者の希望に応じて期間や施設を選ぶことが可能であり、参加も自分の意思で決定できる。授業展開は、進行型の学習では受講人数の増減によって習熟度に差が出る恐れがあるため、繰り返し型の学習を取り入れることが望ましいとされる。なぜなら、反復学習が学習者の新たな価値観の獲得を可能にするからである。

舞踊の感覚化、記号化、コミュニケーションは、従来の専門教育や訓練教育（職業訓練）ではない方法で、舞踊の

即興性と身体象徴性に注意を向ける。それは、生涯学習教育における舞踊が、生命のエネルギーの動きや表現を意図しながら、自己反射や個人的な成長への強い衝動を具現化することが認められるのである。

3.2 舞踊教育の方法

ラーバンのエフォートは、「重さ、時間、空間、流れ」²¹⁾の4要素を通じて表される。芸術に共通して表示される感応は、外的な身体行動の内的な準備段階へと誘導（英 induction, 独 Induktion）する。²²⁾（表4参照）

舞踊の学習者は、内的衝動への誘導を感覚的に認識し、自己の思考や感情を即興的に表現する。舞踊教育の枠組みは、学習者が身体性を共有する空間で、知覚や思考を前提とした体験型教育である。舞踊手は、知覚と思考の過程を経て感情を舞踊で表現する。つまり、舞踊によって感応の対象という記号の存在そのものが露呈する。舞踊手は、対象を理論的に説明するのではなく即興性を保持しながら、隠喩になる。

感応として提示された対象は、物体や材質という有形物を舞踊に用いる時、舞踊手の思いを代弁できる体表象への媒体になる。舞踊教育が個別教育ではない以上、それは舞踊手の個人的な主観性ではなく、共有されるべき想像を引き出し分節し、それを自己が身体に言付ける。

また、音や接続するものという無形物を舞踊に用いる時、舞踊手は我々人間の内部に潜む運動と感覚への情動を呼び

表4 振付の際の8通りの組み合わせ（筆者作成）

Antriebsaktion (内的衝動の機能)	Kraft (重さ)	Raum (空間)	Zeit (時間)	Ausdruck (表現)
Drücken 押す	強い	直線	継続	表現者自身が優位な姿勢で立ち、相手を威圧する。
Wringen 絞る	強い	曲線	継続	意識は強いが、特に注意の対象はなく、安穩である。
Gleiten 滑走する	弱い	直線	継続	何らかの対象に関心があるが、安穩である。
Schweben 漂い動く	弱い	曲線	継続	意識が完全に陶醉している。
Stoßen 突く	強い	直線	突発	緊張感を伴う、強い怒りを持っている。
Peitschen 激しく打つ	強い	曲線	突発	対象物を特定せず、怒っている。
Tupfen 軽い叩き	弱い	直線	突発	相手の注意を引きたい。
Flattern うろうろする	弱い	曲線	突発	意識が朦朧とし、不安を抱えている。

覚まし、舞踊の言語の身体性を顕示する。舞踊手は、既成の感覚を伝える代わりに、舞踊の受け手を感覚の行為そのものの中に置き直して、人間と対象に動的な関係を築かせようとするのである。この動的な関係は、動きのエネルギのイメージを形成する舞踊として、学習者に動作の構成方法への理解を促し、より一層豊かな表現力を身につけさせるのである。身体表象は、運動と身振りに対照される構成を持つ。ラーバンの動きの理論であるエフォートとシェイ

プ（英 Shape, 独 Formen）について、以下の表にまとめた。

力学的特徴すなわち動きの質を意味し、4つの要素が含まれるエフォートは、舞踊手が対象の存在を感覚的に認識する時、舞踊は身体を作業の場とする。人間の内面を現前する身体を作ることは、舞踊そのものの構造と、舞踊を実践する空間との関係において発想されなければならない、舞踊教育も舞踊手の身体性と対象の感応という創造のコンテキストで理論づけられるのである。身体は、舞踊による自

表5 ラーバンの動作理論

内的衝動	戦闘動作	陶醉動作
力 Kraft	強い。速い。 [能動的心理の表現]	弱い。遅い。 [受動的心理の表現]
空間 Raum	目標物に対して集中的。直線的な運動軌道。 直線的な手足、尾。 [関心の集中した心理の表現]	バラバラで曲がった運動軌道。手足尾の湾曲。 [散漫な心理の表現]
時間 Zeit	突発的。急加速、急停止。 [警戒心理の表現]	継続的。ゆっくりと変化する。 [安穏な心理の表現]
流れ Fluss	ぎこちない。ためらいがある。 [不慣れであることの表現]	流麗。自信のある動き。 [熟練の表現]

己の探求の過程で、より多くの統制力と柔軟性を持つ存在になり、抑圧から解放された内的欲求を動作として可能にする。

舞踊の感情表現は、他者と向き合い、コミュニケーションを取りながら、人間の本質に近づく。そして、動きのエネルギによる運動的言説とイメージは、舞踊教育の根幹であり、目的でもある身体表象として生成させるのである。

4. 舞踊教育と生涯学習

舞踊教育は、もはや他の領域と分離された学問ではなく、また身体の発達のみを目的とする運動でもない。従来の舞踊教育は、舞踊作品の鑑賞と解釈に重点が置かれ、知識を伝える講義中心の授業が行われていたが、人間の知覚に事物や現象を対応させる体験型教育が、学習者に身体という問いを与え、舞踊の持つ新たな有用性に光を当てた。

舞踊教育の変化は、舞踊を生涯学習とも共鳴する。生涯学習では、舞踊を社会的な視座から認識させ、PBL（英 Problem-based learning, 独 Problembasiertes Lernen）方式を取り入れる。²³⁾

生涯学習における舞踊は、劇場芸術の愛好家もしくは特定の階層に向けた装飾のモチーフや神話的な寓意を持ち込む芸術ではなく、生活と連動した創造的な運動になる。舞踊による非日常性と日常性の接続は、学習者の自己の身体

への関心を高め、舞踊体験を通じて得た知識を相互に接続する方法を学ぶことができる。問題解決型授業は、学習者の豊かな感受性と、社会をより深く理解するための開放的な思考能力を養う。生涯学習は、学習者の規範意識や他者を思いやる心を育みながら、引いては人間が自然と共存し、調和の取れた町づくりをするという公共的課題を克服するのである。

表現舞踊は、表面的な現象と欺瞞的な刺激を拒否し、人間の内面に関心を寄せる。ラーバンによる舞踊教育は、音楽を伴わない単純な動作の学習から始めて、段階的に実践的な舞踊を徹底することで、肉体と精神の自由性を具現化した。内面から外面への感情の露出は、舞踊による言語の記述なのである。個人的な側面からの表現手法は、舞踊手の身体と舞台空間との有機的で造形的な関係が維持され、その結果、身体表象を通じて、舞踊手の自己は客観的次元に発展する。

舞踊手の身体に起因する動作表現の強調は、生涯学習における身体表象の提唱を試みている。生涯学習における舞踊は、既存の舞踊が持つ伝統性の踏襲だけでなく、学習者自身による実験的で独創的な動きの創作を可能にする。舞踊は、生涯学習に新たな教育理論を提示し、自己表現の範囲を拡大させることに寄与する。学習者は、社会生活における自己を見つめ直し、健康維持や地域社会の活動に目を

向けるようになる。換言すれば、学習者は舞踊を介して今ここにいる自己の身体にアプローチし、自分自身との関わりや、自己と社会の根底に通じる共通点を知るのである。それは、生涯学習において、「踊る」という行為が劇的虚構から脱し、実在する世界への接続性を高める行為であることを意味するのである。

5. 結論

舞踊教育は、表現舞踊による新たな教育的枠組みを提示する試みを通じて、舞踊が一つの学問として、躍動する実在であることを表した。表現舞踊は、舞踊の理論的背景を探索し、舞踊の根拠である芸術的要素と身体表象の根拠である動作を教育に組み込むことで、舞踊と教育の学問領域を融合させる。感覚化、象徴化、コミュニケーションは、教育、文化、芸術の領域と関わりながら、舞踊教育の目的として学習者に内在する認識、創造、理解を明確にする。この教育目的は、継続性、開放性、相補性を持つ内容を構成しながら、芸術の本質を解体せずに人間の内的衝動に迫る。内的な筋道の提示は、複雑な表現で舞踊手の外見が顕揚された劇場芸術の虚構の身体を通過し、社会に実在する身体を舞踊教育によって獲得し得るものとした。舞踊教育の最も主要なものが、表現舞踊だったのである。表現舞踊は、個性の尊重とその表現自体に創造性を要求し、動作の方法論を創出する。この動作理論は、クラシックバレエのように舞踊作品の登場人物や物語性を強調するものではなく、舞踊手本人の身体表象を発揮させるものである。舞踊手の自己の立場を根拠づけようとする表現舞踊は、舞踊教育において動作による身体言語を見つけ、学習者が自己を

再構築するきっかけを与えることである。それは、生涯学習においても舞踊教育の有用性を見出すものである。学習者が、自己表現や人間相互のコミュニケーションとして、各人の生活の中に取り入れる動作は、創造性を持つ思考の発展に、健康維持や促進に、そして人間関係を広げる手段に転用される。

舞踊手と受け手が意思疎通する舞踊は、舞台上の虚構の実体を成すものではない。「踊る」という行為に、現実に存在する身体の線と形が時間と空間の中で動いていく様なのである。

表現舞踊は、表現の学習過程において、感覚化、象徴化及びコミュニケーションを身体に露呈させる。それは、教育、文化、芸術の領域と融合しながら、継続性、開放性、相補性と関連し、内面への誘導する対象と舞踊が新たな価値観を生み、教育として成立するのである。舞踊作品の解釈と鑑賞の知識の伝達による一方的な学習方法とは異なる。これは、伝統的な芸術だった舞踊が、舞踊手と受け手を意識することで、これまで劇場という閉鎖された場から開かれた空間へと移動し、舞踊の潜在性を顕在化したことを意味する。その時、我々は既存の舞踊が持つ歴史的、社会的側面とは異なる視点を得る。それは、舞踊と身体との接点に辿り着くことであり、また、身体を媒介とする自己と他者の関わりが発見でもある。理論的なアプローチから実生活を反映させた実践的な学習が展開されることにより、学習者は自己の可能性を体得する。

劇場芸術は、独自に完結した物語形式を持っている現実を再現することにより、舞台上で幻想を作成し、世界の総体性を表現することができる」と主張してきた。舞踊は、テ

表6 筆者によるベルリン自由大学（ドイツ）の研究調査結果

舞踊教育の効果の自覚	アンケート項目	数字は%
運動やトレーニングによる病気のリスクの減少	実感がある	86
	実感がない	14
身体の自覚、制御、バランス及び共同作用の学習	効果がある	100
	効果がない	0
柔軟性と敏捷性の向上	向上した	95
	向上しなかった	5
肯定的な身体活動によるストレス解消	実感がある	90
	実感がない	10
身体言語を意識した動作	評価する	88
	評価しない	12
空間の共有とステップの方向	重心の移動	89
	リズム	11
グループワークによる相互作用	創造的探求	73
	問題解決力	27

被験者：500名

クストを舞台上の舞踊手の行動を通じて顕在化し、虚構というテキストを体験するという意味で優位性を保っていた。表現舞踊は、舞踊を劇場芸術の優位性から解放し、再現よりも現前、一方的な提示よりも共有される経験、結果よりも過程、情報よりもエネルギーを主張する。実行的行為としての認識と知覚過程のメディア性に注目した表現舞踊は、身体を介して舞踊手の自発的な動作を引き起こす。それは、舞踊の理論と実践の見通しについて、身体の見

から証明しようとするのである。

表現舞踊は、舞踊による人間の内面の解放を背景に、身体表象と芸術の統合の枠組みを提示することで、生涯学習の学習者に実存する身体性を指し示す。舞踊手は、自分の身体を内側から発見し、自己と他者にアプローチする。舞踊教育は、学習者が芸術や文化の中で新しいメディアとしての自己の身体を確立し、独立した学際的な思考の獲得を可能にするのである。

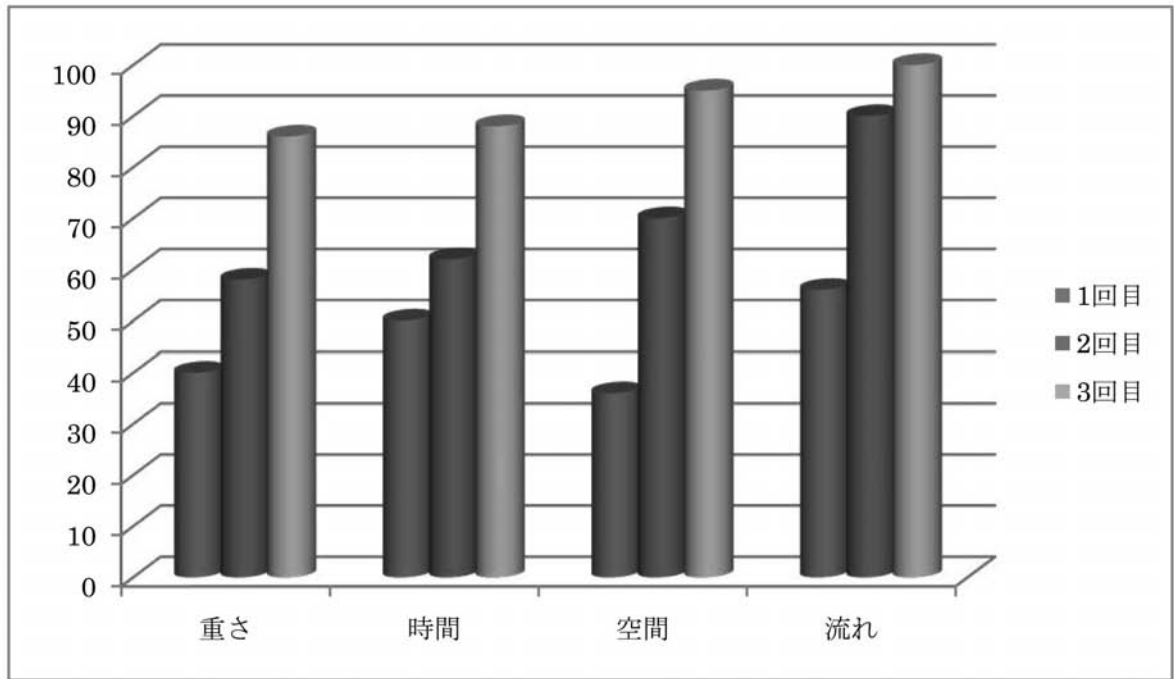


図1 被験者による身体表象の達成度（表現舞踊に対する自己評価）

- 1) Gieseke, Wiltrud: Lebenslanges Lernen und Emotionen, W. Bertelsmann, 2007, S. 13.
“Lebensbegleitendes Lernen”と表記されることもあるが、生涯学習と同義である。
- 2) Pavice, Patrice: Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis, University of Toronto Press, 1999, pp. 83-84.
表現舞踊の持つ形式主義への反応として現れる身体や言語、純粋な運動やリズムの研究、作品の現実性や動作の客観性について、舞踊学として学校教育に取り入れられている。
- 3) Fritsch, Ursula: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft: Verluste und Chancen im Bereich expressiven Bewegens, AFLA, 1988, S. 106.
Vgl. Marcuse: Triebstruktur und Gesellschaft.
- 4) Gilbert, Green Anna: Creative Dance for All Ages, A Conceptual Approach, Amer Alliance for Health Physical, 1992, pp. 7-8.
- 5) 分野横断は本来学問の態度であり、より広義では文化的な活動を行う姿勢に関連して提起された概念である。それは社会が強要する専攻や分野に埋没されない自由な思考方式を指した概念である。
- 6) Lempa, Heikki: Beyond the Gymnasium: Educating the Middle-Class Bodies in Classical Germany, Lexington Books, 2007, p.68.
- 7) Voßkübler, Friedrich: Kunst als Mythos der Moderne, Königshausen & Neumann, 2004, S. 237.
- 8) Osbon, Diane K: Reflections on the Art of Living: A Joseph Campbell Companion, Harper Perennial, 1999, p.375.
- 9) Nora, Pierre: Les Lieux de Memoire, University of Chicago Press, 2010, pp. 391-392.
- 10) Diderot, Denis: Schriften zur Kunst, Philo & Philo Fine Arts, 2005, S. 71.
- 11) Bruner, Jerome Seymour: Der Prozess der Erziehung, Berlin, 1980, S. 80. (The Process of Education, Harvard University Press, 1960, p.88.)
- 12) Freeland, Cynthia: But Is It Art? An Introduction to Art Theory, Oxford Paperbacks, 2001, p.202.
- 13) 一定のコードがあり、そのコードを知っている人々との間のコミュニケーションと区別された用語。
- 14) Pérez, Tizou / Thomas, Annie: Danser les arts, CRDP des Pays de la Loire, 2000, pp. 38-48.

- 15) Campbell, Joseph: Mythologie der Urvölker. Die Masken Gottes, Sphinx, 1991, p. 256.
- 16) Moffett, James: Harmonic Learning, Boynton / Cook Pub, 1992, pp.65-66.
- 17) Nietzsche, Friedrich: Werke. Hanser, 1982, S. 108.
- 18) Laban, Rudolf von: Schrifttanz. Universal - Edition, 1928, S. 34.
- 19) Pérez, Tizou / Thomas, Annie: pp.15-18.
- 20) ebd, S. 35.
- 21) ebd, S. 112.
- 22) Pérez, Tizou / Thomas, Annie: p. 51.
- 23) Wehr, Silke: Aufbruch in der Hochschullehre - Kompetenzen und Lernende im Zentrum, Haupt Verlag, 2007, S. 45.
自己主導型学習のために設計されたメディア教育プログラムを対象範囲と提供する。多様な年齢層の条件下での学習は、個々の学習者の満足感の生活様式に焦点を当てている。生涯学習を媒介とし、経済や社会の発展と一助となる。