

「ヒップホップダンス」における動感発生の様相化分析

萩原 香織〔鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力員〕
高岡 治〔鹿児島大学教育学部（保健体育）〕

A study on the modalisierung analysis of the genesis on the kinasthese in "the hiphop dance"

HAGIHARA Kaori · TAKAOKA Osamu

キーワード：ダンス教育、現象学的運動学、動感構造分析、動感発生分析、促発分析

I. 問題の所在と研究目的

学習指導要領の改訂に伴ったダンス授業の必修化により、教育現場におけるダンス教育が実施されはじめています。今回の改訂における新たなダンス教育のねらいとして、指導者が一方的に“教え込む学習”というこれまでのあり方から、生徒一人一人の個々の特性に目を向けた“引き出す学習”への転換が求められているようである。このことは、中学校学習指導要領の「既存の振り付けなどを模倣することに重点があるのではなく、変化とまとまりをつけて、全身で自由に続けて踊ることを強調させることが大切である。」^{1p.128)} という記述からも理解できるであろう。この革命とも呼べる新たなダンス教育のあり方は、「ダンスは専門的な教育を受けた者しか踊れない」、「リズム感がないから踊れない」また「上手に踊れないから恥ずかしい」などといった、これまでの一般的なダンスのイメージを覆す、絶好の機会である。誰もが幼い頃に経験した、音楽を聴いて自由に身体を揺らし、音楽のリズムを身体で感じながら心地よくリズムにのるという感覚を取り戻そうという意図のようにも感じられる。

小学校学習指導要領には「軽快なリズムの音楽に乗って弾んで自由に踊ったり、友達と調子を合わせたりして、たのしく踊る」^{2p.35)}、「軽快なロックやサンバなどのリズムに乗って全身で弾んで踊ったり、友達と自由にかかわり合ったりして楽しく踊ることができるようにする」^{2p.54)}などの記述があり、中学校学習指導要領解説には、「『リズムに乗って全身で踊る』とは、(中略)体の各部位でリズムをとったり、体幹部を中心にリズムに乗ったりして全身で自由に弾みながらおど

ることである。」^{1p.128)} という記述がある。また、高等学校では「体幹でリズムをとって全身で自由に弾んで踊ることを発展させる」、「ダウンビートやアップビート(下拍あるいは上拍を強調する)などのロックやヒップホップのリズムの特徴をとらえてリズムに乗ったりはずしたり、重心の上下動や非対称の動きを強調したりして全身で自由に踊る」^{3p.90)} といった記述がなされ、「自由に」「リズムに乗る」ということが「現代的なリズムのダンス」におけるすべての学年で、学習の中に盛り込まれているようである。

ここで問題なのは、「自由に」という意味をいかに理解するかということである。「自由に」という言葉は多義性を持ち、「好きなように」、「どうでもよく」、「何も考えずに」などという意味に取り違えてしまうおそれがある。ここで、学校体育における「ダンス教育」という立場の中に存在する「リズムにのる」ということについて考えてみると、幼児がびよんびよん跳びはねるそれとは区別されるものでなければならないことに注目せざるを得ない。この点を理解せずに指導にあっている教員が多いのも現状の問題の一つではないだろうか。ここでいう「自由に」という言葉には「即興性」が含まれているのであり、この「即興」という意味は、「<即>は同時性を含意しているし、<興>は新たなる生成が意味されている」^{4p.342)} というように、「生きものの自己運動の自発性がプリウスもポステリウスもない<即>(同時性)に裏づけられて、今ここで、状況における場の意識に応じた、私の運動感覚的意味構造が生み出されていくこと」^{4pp.342-3)} なのである。つまり、「自由にリズムにのる」ということは、

私の「リズムにのる」ための「運動リズム」を刻々と変化する「音楽のリズム」に瞬時に合わせるという運動感覚構造（動感構造）を形成させることができないからではない。ここに、「リズムにのる」ということを「勝手に体を動かす」だけでなく運動課題となりうる一つの技術としての存在意味を見いだすことができる。

しかし「リズムにのる」ということは、一つの技としての具体的なかたちは決まっておらず、一つの現象であり、文字で表そうとすると大変困難である。けれども、「リズムにのっている」、「リズムにのっていない」という違いは専門家でもなくても一目で分かるものである。したがって、その根底には核となる動感素材とそれらが総合された動感構造が存在するのは明らかであり、これについては先行研究により受動地平に潜む動感素材の関係性が明らかになっている⁵⁾。

しかしこれだけでは十分でないことは明らかである。ダンスに否定的な教員や、リズムにのれないと感じている児童・生徒が求めているのは、「いかにしてこの動感構造を我が身に構築させていくか」ということであり、これはつまり「どう

したらできるようにさせてあげられるのか」、「どうしたらできるようになるのか」ということである。そこで本研究においてはこれまでの研究成果をもとに、実際の指導場面において「できない学習者」を対象に、その「できない」理由を考察し、いかにして「できない」から「できる」ようになるのかという動感発生の様相を分析していくための一資料を得ることを目的とする。

Ⅱ. 発生論的運動分析の必要性とその方法

これまでの研究においては、できる人の運動感覚構造の深層意識に迫って分析し、いかにして「リズムにのる」という動感を発生させているのかという構造分析がすでになされている。この静態的な現象学的分析ともいえる分析方法においては、すでに発生した動感形態の本質可能性が解明され、動感統覚化の層位構造が明らかになる。ここでは、「いかにしてリズムにのっているのか」という場合における動感素材の関係性と層位構造が明らかになり、受動的な志向性から能動的な志向性へといたる様相について明らかにされている（図1）。しかしこの時点では、それらを現実に

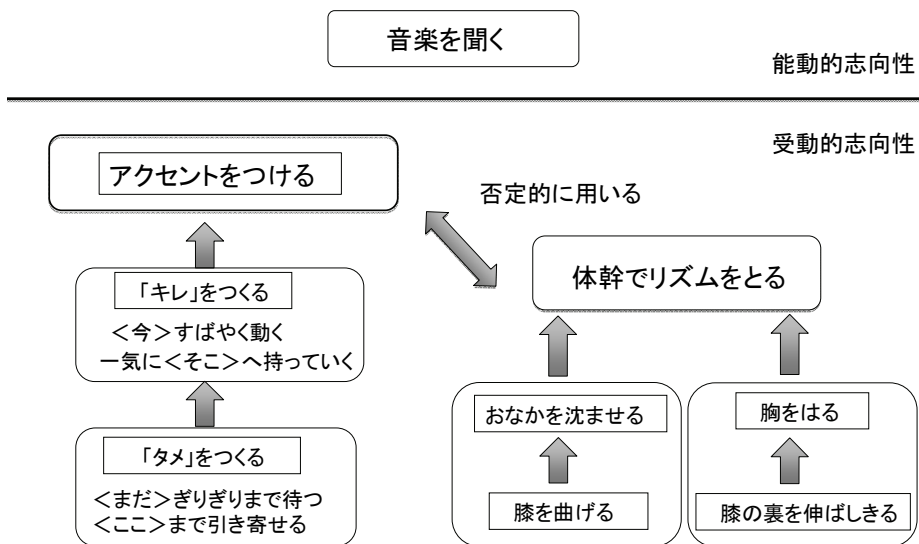


図1 リズムにのる動感構造

統覚し実現していく自我身体の動感発生のあり方には立ち入ることはできていない。

「できない学習者」が悩むことは、「私はできる」という確信をどう掴むかということである。金子は運動の発生を促す指導に行き着くためには、「動感志向構造の記述的形態学から動感時間化の様相変動に立ち向かう発生構成分析へ、つまり動感形態学から動感発生学への分析方法論に注目せざるをえなくなる」^{6-p.4)}と述べる。その理由として、「その動感発生はそのつど新しい一回性の出来事に他ならないのだから、そこでは、自我身体が今ここでそのつど新しい動感関係に出会い、その動感ヒューレを総合していく動感様相の機能変動こそ、発生分析の主題に取り上げられなくてはならない」^{6-p.3)}からと述べている。

このような「動感発生」についての様相変動を分析しようとする、金子のいう「促発分析」が軸となる。これは、「指導者が学習者の動感形態化のために、その動感志向性を胚胎している生命的な創発身体知を超越論的に分析すること」^{7-p.134)}であり、この即発化現象は「学習者のもつ動感化されるべき地平志向性に働きかけて、その動感素材と志向形態の統一的発生を触発化しようとする指導者自らの本源的現象が意味される」^{8-p.311)}というものである。その際、指導者にとって必要な能力として、観察、交信、代行、処方という四つが指定されている。

まず「できない学習者」の動きを観察し、何ができるのか、何ができないのか、何をしようとしているのかなど、その動感深層について検討する必要がある。これは「観察分析」と呼ばれ、「学習者の動感化能力がどの位相にあるかを見極めるためにその動き方や行動のしかたを観察すること」^{8-p.311)}であり「身体で見る」^{8-p.319)}という能力である。同様に、いま行った動きについて学習者から聞き取る「交信分析」という交信現象も、ただ言葉を聞くのではなく、その言葉の裏に意味されるものがいかなる動感現象なのかを聞き出すという「身体で聞く」^{8-p.319)}という借問能力が必要となる。この交信能力は観察能力に基づけられて相補的に保管され、絡み合い構造をもっている。

さらにこれらに対して、指導者が自らの動感時空系のなかで自らの動感化能力を動員して、現前化しつつある学習者の創発現象に移入するのが「代行分析」^{8-p.319)}である。ここでは、学習者が行っている動きを観察・交信し、その動感地平を指導者の内在経験を総動員して潜勢的に行うことができる能力が必要である。この能力をもって分析することができなければ、「指導者の動感地平と学習者の動感地平との隔たりを把握することができず、学習者に必要な処方素材を選び出すこともできない」^{8-p.320)}のである。つまり、目の前の学習者がどのように動きを発生しているのかを、あたかも指導者自身が動いているように感じ取ることで、指導者自身のできるにあたっての動感と学習者のできない動感を比較することができる。そこから動感素材として何が足りないのか、何を身につけさせてあげたらよいかを判断することができるのである。

このような観察・交信・代行分析を経て、学習者への動感素材の処方分析へと至る。しかし今回は、観察・交信・代行分析までにとどめ、これまで明らかにした「できるにあたっての動感構造」を抛り所とし、できない学習者が志向性として何を形成させているのか、またそれがどのような様相において存在しているのかについて現象学における理論と照らし合わせながら検討していくことにする。

Ⅲ. 事例による動感構造の検討

今回観察したのは、筆者が指導しているダンス教室に通う小学生40名の中から無作為に抽出した12名である。彼らは週に1回のヒップホップを主としたレッスンを受けており、ダンスを始めて1年から2年未満の初心者である。今回新しい運動課題として「ニュージャックスウィング」というステップを与えることにした。これはヒップホップダンスの中でもよく使われるステップであり、中学校のダンスにおける研究授業においてもよく使われているステップである。さらに今年12月に行われる発表会で披露する振り付けの一部にもなっているため、指導者としては早急に身につけさせてあげたいステップの一つである。このス

テップは、アップのリズムをとりながら横に移動するものであり、その際腕を大きく開いた状態から進行方向とは逆の腕を進行方向へ向かってパンチするような形でアクセントをつけるというものである。これを左右交互に繰り返すというのであるが、かなり複雑な運動構造をもつため、指導するのは容易ではないステップの一つであるといえよう。

教室は一斉指導であるため、まず指導者が手本をとる動きを示範してみせた後、細かく動きのポイントなどを伝えるという方法をとっている。今回もまず40名全員に同時に同じ指導を行い、抽出した12名をその後個人的に観察するという手順で行った。手本を見た学習者は「かっこいいけど、ちょっと難しそう」、「たぶんできる」、「無理だ-」など、それぞれの感想を口にしていった。指導者が一斉指導の中で述べた具体的指導助言は、「まず、みんながいつも練習しているアップのリズムをとってみよう。」、「それに足の動きが加わるよ。軽くジャンプする感じかな。」、「アップのリズムやめないように!」、「身体を少しずつひねってみよう。そうすると腕がついてくるよ。」、「最後にそのうでをパンチ!アクセントをつけよう。」というようなものであった。これら言葉をかけを行いながら指導者自身も一緒に動き、示範しながら少しずつ動きを変形させていくという方法で、このステップの指導を行った。

1. 否定の様相

全員指導の後、個人的に観察した学習者12名のうち、2名は全く運動構造を理解していないようであった。「とりあえずやってみて」というと、本人も「全然わからない」と言いながら運動を行っており、実際観察してみると、とても違和感のある動きであった。その理由として、確かにステップを踏みながら横へ移動し、腕の動きも開いたところからパンチという指導通りに動かしてはいるものの、全くリズムが感じられず、さらに腕の動きと足の動きもすべてバラバラという印象を受けた。この時の動きの感じがどのような感じであったかを尋ねてみると、「よくわからないけど、とりあえず手と足だけマネしてみた。」と答えた。ここでは、指導者が示範した動きの中か

ら、腕の動きと足の動きのみが学習者には理解されノエマとして形成されているといえる。さらにバラバラにみえる理由として学習者の中で“手の動き”と“足の動き”として、それぞれが個々の単体として志向されていることが考えられる。この“手の動き”と“足の動き”というのは、本来であれば“アップのリズムをとる”という動感の基に発生してくる動きであるはずが、これが統合されている“体幹でリズムをとる”という志向性が抜け落ちているため、単なる手足の動きとしてみえてしまうのである。

ここで、「アップのリズムってどんな感じだったかな?」と尋ねてみると「からだがか上にあがる感じ」と答えたので、「そうだね、じゃあやってみて」と促してみると、単に膝を曲げ伸ばししているだけのような印象を受けるものであった。確かに“膝をまげる”、“膝の裏を伸ばしきる”という動感重要な素材であるのだが、それを支えとしての“胸をはる”という動感が形成されていないようである(図2)。このような学習者には“アップのリズム”をとるための“胸をはる”という素材を再検討する必要がある。これは“ダウンのリズム”と相補性をもつということから、これら二つを連合^{9-p. 476)}し統合させることが必要となるであろう。

このような状況においては、指導者が指示した内容とは全く異なる動感を形成していると考えることができ、指示した内容を理解できない、つまり学習者にとっては「ある新たな意味がすでに構成されていた意味を抑圧しながらその上の重ねることが起こっている」^{10-p. 52)}という「否定」^{10-p. 53)}という様相の中で運動が行われている。ここでは、“体幹でリズムをとる”というものが、“手足を動かす”という新たな志向性が「触発」してきたことにより、「破棄される」^{10-p. 53)}ということが起こっているといえよう。

ここで、「触発」ということについて、説明をしておく必要がある。これは、「意識にい即した刺激、意識された対象が自我に働きかけるある特有な動向」^{10-p. 63)}として理解することができる。この「触発」が生じることによって、動感の図式化へ向かうための自我の「対向」というものが構

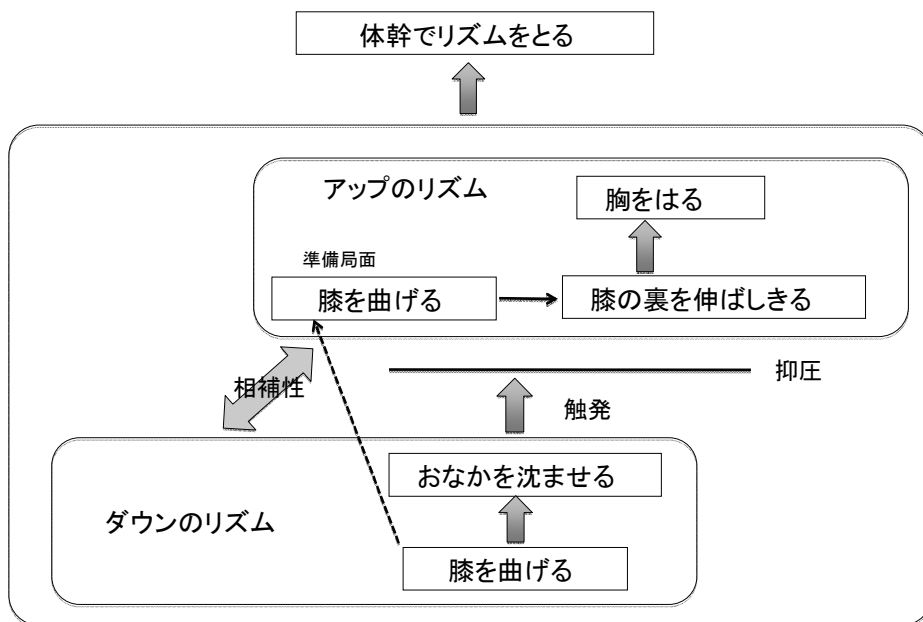


図2 体幹でリズムをとる動感の深層構造

成されることとなり、受容的に対向されたものが意識の表面に上るのである。

2. 疑念の様相

今回初めてこのステップを習得させるにあたり、指導する上で一番強調したことは、「アップのリズムをやめないように」という言葉がけである。ダンスは“音楽のリズム”と“動きのリズム”が絡み合って成り立つものであり¹¹⁾、動きにリズムがなければダンスとして見るができないからである。今回、学習者に多く見られたのが、横へ移動する足の動き、パンチするような腕の動きなど、かたちとしてはできているにも関わらず、リズムがみえにくいというものである。

このような学習者へ「今どんな感じかな」と尋ねると、「横に移動している感じ」と答え、「自分でできていると思う？」と尋ねると、「先生の動きとは違う気がする。なんかいまいちのれてない気がする」と答えた。「じゃあアップのリズムだけをとってごらん」と言って促してみると、しっかりと“膝の裏を伸ばしきる”という動感を支えに“胸をはる”という動感も獲得しているようである。「そのアップのリズムを使って今の動きを

試してみよう」と言って促してみると、「なんかよくわからなくなってきた」と答えた。このときの動きは、リズムは十分に見ることができたが、横へ移動するための足の動きや、アクセントとなる腕をパンチするような動きは、極端に小さくなってしまった。

このとき、彼らの志向性はどうなっているのかを考察してみると、“体幹でリズムをとる”ということと、“手足の動き”による“アクセントをつける”という動感の二つの志向性がどちらも「破棄されずに」存在しているのではないかと考える。フッサーは、このように二つの異なる知覚、ここでは“体幹でリズムをつける”と“アクセントをつける”という二つの志向性のあいだで迷いが生じるような場合を「疑念の現象」^{11-p.56)}とよんでいる。これは、「明らかに二つの知覚の把握が競い合って他を超越しようとしている」のであり、「疑念が続くあいだ両者のうちのどのひとつも打ち消されることなく、相互の抗争において、それぞれその力を発揮しながら、それまでの知覚の状態をその志向的内実によって動機づけられることにおいて両者とも同様に要請されてい

る」という^{10-p. 56-7)}。ここでは、二つの動感が同じ力で自我を触発している。動きを大きく見せようとする“アクセントをつける”という動感が受容的に対向し、“体幹でリズムをとる”という動感は抑圧されてしまう。またそれとは反対に“体幹でリズムをとろう”とすると、動きを大きく見せようとする“アクセントをつける”という動感が抑圧されてしまう。しかしこの両者の動感 は、抑圧された場合に無に帰したわけではなく、効力を失っているだけなのである^{10-p. 58)}。ここでは、二つの志向性の抗争のもと、学習者自身も両者の動感のあいだで揺れが生じ、両者を同じ「疑わしい」という妥当性の様相である「疑念の様相」が示されることになる。

3. 可能性の様相

前述したとおり、今回課題として与えたステップは、本来であれば“アップのリズム”をやめないで横へ移動し、“アクセントをつける”というものである。つまり“体幹でリズムをとりながら”ということがポイントとなってくるのであるが、この「いまだ掴んでいる」という状態を、フッサルは「端的な把握」^{12-p. 92)}と呼ぶ。これ

は、「いくつかの対象が意識現在の統一のうちに刺激をあたえつつあらわれ、自我がさしあたりそのうちのひとつだけをおいかけているときでも、自我は未来志向的なさきどりの作用のなかで副次的にはすでに他の対象にもむけている」というようなものであり、「他の対象に目がむけられると、まえの対象は単に意識の背後に純粋に受動的過去志向的にしずみこんでしまうのではなく、自我は意識を変容しつつもいまだその対象に能動的に目をむけている」のだという^{12-p. 95)}。

ある学習者に、「やってみて」と促したところ、「ちょっとまってね」と言い、少し考えてから動き出した。何を考えていたのか聞くと、「頭のなかで動いてみてできたから、やってみた」と答えた。実際この学習者の動きは“体幹でリズムをとりながら”、“アクセントをつける”ことができていた。このときの感じを聞いてみると、「ウン・ウン・タッ！でアクセントをつける」と答えた。体幹でのリズムとアクセントをノエマとして形成しているのが伺える。「上手にできているね」と言うと、「でももうちょっとかっこよく動きたい・・・」とさらに動きの質を高めたいという

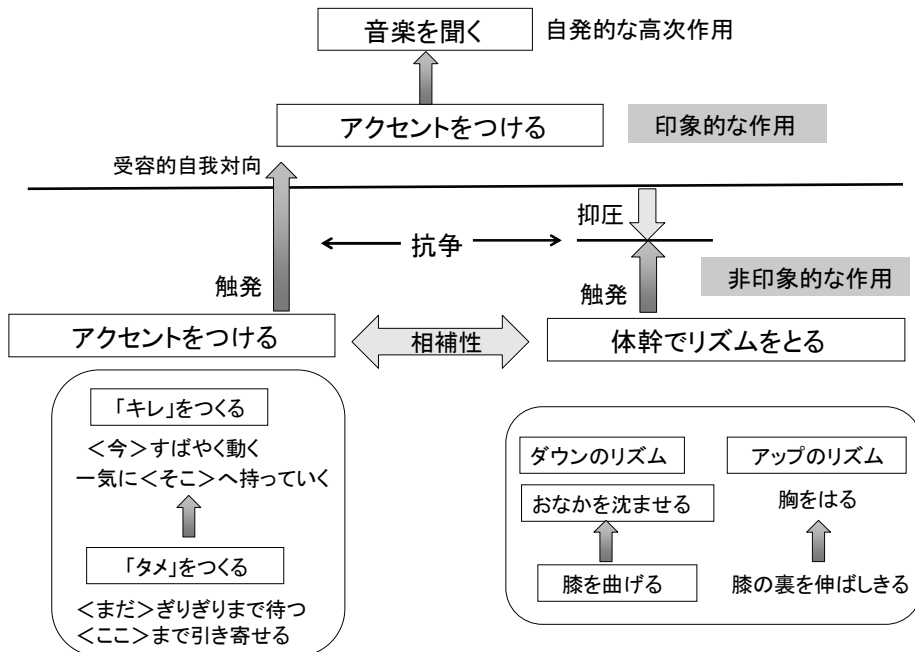


図3 アクセントをつけるにあたっての動感素材の関係性

欲が出ていた。実際、動きとしてはよくできてはいるが、ダンスにおいて「リズムにのる」ために重要である、より自発的な高次作用としての「音楽を聴く」という志向性が欠落しているようにであった。そのことを伝えると、「まだ音楽まで聴けない。ちょっと考えながら動いているから」と答えた。

ここでの志向性について考察してみると、「体幹でリズムをとる」という動感も、今、直接自我を刺激しているわけではないが、その存在を全く消しているわけではない。この場合、「アクセントをつける」という対象を、最初の印象がなお持続し、なお時速的に与えられる「印象的な作用」^{12-p. 96)}として顕在化させ、「体幹でリズムをとる」という動感を、対象が根源的にあたえられなくなったあとにもなお続く「非印象的な作用」^{12-p. 96)}として持続的に存在している。したがってここでは、「アクセントをつける」という対象から触発が生じ、その相反する“体幹でリズムをとる”という対象と同じように存在するものとして自我に働きかけるのである。この場合、「相反する両項に信念の傾きが生ずる。すなわち自我は、一方へ向かう動機づけをまずは自分自身に現勢化することによって、そこへと向かう斉一的な要請を経験する。自我がそれらの動機付けにいわば専念し、他の側について語りかける者を作用外におくあいだは、自我は誘引する力、確かさへと向かう傾きを体験する」^{10-p. 63)}という、「誘引の可能性」^{10-p. 63)}の様相が示されているといえよう。

4. 決断の様相

すぐれたダンサーは、動きから音楽を感じることができる。つまり“音楽のリズム”でさえも、運動者自身から生み出しているような感覚である¹⁰⁾。今回、個人的に観察した中で、それに非常に近い感覚をもって動きを生成していると感じ取れる学習者が一人だけ存在した。まさに、“アップのリズム”をとりながら、“アクセントをつける”ことができていた。「上手にできているね」というと、「余裕！」と自信たっぷりに答えた。

しかし、「音楽を聴く」という最も大切なことが十分ではないと感じられたため、「動きは上手

だから、もっと音楽のリズムを感じ取ってみよう」と言うと、「わかった」といって歌いながら動き出した。すると「おお?!」と自分でも驚いたような声をだし、「楽しい！」と言いながら踊り続けていた。

このような状況においては、もはや「動き方」は能動的志向性にはなく、受動志向に沈み、“音楽のリズム”が能動的志向性として顕在化しているといえよう。これまで考察してきた、“アップのリズム”をとるための“膝の動き”や“胸をはる”という動感素材や“アクセントをつける”ための移動する足の動きや腕のふりなどの、すべての動感素材が統合され、肯定的に判断された動感形態を淘汰することができているものと考えられる。学習者自身も間違えようのない確信をもって動きを生成することができている。だからこそ、それらをすべてひとまとまりとして、受動志向に沈めることができ、「音楽を聴く」という志向性が新たに触発してきても、それを受容的に自我が「対向」して受け止め^{10-p. 127)}、能動的志向性として意識の表面に上らせることができたと考えられる。

IV. まとめと今後の展望

本研究は、実際の指導場面において「できない学習者」を対象に、その「できない」理由を考察し、いかにして「できない」から「できる」ようになるのかという動感発生の様相を分析していくための一資料を得ることを目的とした。今回は主に学習者の観察・交信・代行という手法により、どのような感覚で動いているのか、その時の志向性はどうか、またそれはどのような様相におけるものなのかについて考察してみた。その結果、「できない」理由は一つではなく、それぞれが獲得している動感素材の違いや、その統合の仕方の違いによって、ノエマとして形成されているものの違いであることを明らかにすることができ、その異なった志向性による様相の違いを考察することができた。

しかし、今回は学習者それぞれの現段階における動感様相を示しただけにすぎない。本来であれば学習者が、「できない」から「できる」にいた

るまでの動感様相の変化について考察するのが望ましいのは十分承知である。今後はこれらの考察を基に処方分析を行い、その結果どのように動きが変化していくかを検討していく必要がある。ここで重要なことは、促発分析とは、観察・交信・代行・処方というそれぞれが解釈学的還元^{9-pp. 51-2)}を原理として複雑に絡み合いながら存在するため、一度処方すればそれで終了というわけではないということである。一回の指導ですべてうまくとは限らないということは、指導現場に携わる者であれば誰もが知っていることである。何度も観察し、借問を繰り返す、指導者が学習者と一緒になって悩むということは、運動指導の場面においては重要なことである。決して指導者は金子のいう「野次馬」^{8-p. 11)}的な傍観者としてただ見る、マネジメントをするというような立場にあってはならない。

このようなことを念頭におき、今後の自身の指導のあり方を再確認しつつ、無限の努力志向性を基底に据えた促発指導を展開していく必要性を、周囲に広めていくことも今後の課題である。

参考文献

- 1) 文部科学省：中学校学習指導要領解説 保健体育編，2008.
- 2) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 保健体育編，2008.
- 3) 文部科学省：高等学校学習指導要領解説 保健体育編，2008.
- 4) 金子明友：わざの伝承，明和出版，2002.
- 5) 宮本香織：「<リズムにのる>動感発生の様相化分析」，伝承第12号，31-42，2012.
- 6) 運動伝承研究会事務局：第11回 運動伝承研究会資料，2012
- 7) 金子明友：身体知の形成（下），明和出版，2005.
- 8) 金子明友：スポーツ運動学－身体知の分析論－，明和出版，2009.
- 9) 木田 元・野家啓一・村田純一・鷺田清一：現象学事典，弘文堂，1994.
- 10) フットサル／山口一郎・田村京子訳：受動的総合の分析，国文社，1997.
- 11) 宮本香織：「ダンスにおける『リズムにのる』ことについての一考察」，スポーツ運動学研究，24：65-73，2011.
- 12) フットサル／長谷川宏訳：経験と判断，河出書房新社，1975.