

ダンス教育における「つくる」についての考察

－つくる主体を問う－

大橋 奈希左
(教育学科教育学専攻)

<抄録>本稿では、ダンス教育における「つくる」主体について検討することを目的とした。戦前・戦中・戦後のダンス教育を牽引していた戸倉ハル、松本千代栄らの研究にもとづき、指導者が教材としてダンスをつくっていた時代から、学習者である子ども達が、つくり表現するようになった経過を改めて辿った。その上で、振付けるという行為について検討することを通して、「つくる」主体を確認することによって、ダンス教育における自他関係を問い直す可能性を示した。そして、他者を想定して、どのようにかわるのかを身体的な対話と捉えて、考察していく必要があると結論した。

キーワード：ダンス教育， つくる， 振付， 人称的経験，

1. はじめに

筆者はこれまで「ダンス教育でどのようなからだを育てるのか」¹⁾について共同で考察を進めてきた。そのプロセスで中心に据えていたのは、ソマティクスという研究領域で提案されている「一人称のからだ」という捉え方である。村川²⁾は、「人間が外側から、すなわち三人称の観点から観察されたとき、人間の肉体 (body) という現象が知覚される。しかし、この同じ人間が自らの固有知覚 (proprioceptive sense) という一人称の観点から観察されたとき、カテゴリとして異なる現象、すなわち人間の『からだ』 (soma) が知覚される」とまとめている。ソマティクスの視点から、ダンス教育について考察すると、学習する主体が内側から感じ、気づくような営みが焦点化される。だが、内側の問題は、本人のものとして、抱え込まれてしまう危険性もある。

一方、第二次世界大戦後に、学校におけるダンス教育は既成作品の指導から自由な表現活動へと大転換を遂げた³⁾といわれており、学校

現場ではグループでの創作を中心にその実践が広がっていった。1990年代に体系化された段階的な指導の解説⁴⁾では、高校の段階で約8人のグループで発表を行なう事例が示されている。また、2008年には学習指導要領の改訂によって、中学校でダンス領域が必修化され、現在までに10年以上が経過している。若杉⁵⁾はこの「必修化」について、下記のように述べている。

文科省の説明によると、ダンスを必修化したねらいには、“表現・コミュニケーション力の育成”があり、運動能力の向上ではないことが明確に示されている。ダンス教育は韓国でも活発化しており、日本と似たようなカリキュラムのもとに推進されている。だが、“表現運動”を目的とした日本とは異なり、ダンス本来の“身体表現”が重視されている。つまり、韓国はあくまでも体育科としての意義を見出すが、日本はその外側に意識が向かっている。体験学習のように、道徳の授

業をダンスによって補習するようなものといえなくもない。

この若杉の厳しい指摘にみられるように、体育・保健体育の中にダンス教育があることについては、従来から様々な議論がなされてきた。また、必修化への対応としてダンス教育の専門家達が実践のために執筆した書籍『改訂版 明日からトライ！ダンスの授業』⁶⁾においても、「仲間と力を合わせて自分たちが表したい動きを作り踊るダンスは、まさに主体的で対話的、探求的な学習を中心とした指導が求められている運動領域」だと説明されている。この引用では「作る」と表記されていたが、表現運動・ダンス領域では、「創る」と書かれたり、「つくる」と書かれたりすることもある。本稿では、この「つくる」にかかわる問題について考察を試みたい。上記に書かれていたように表現・コミュニケーション力の育成をねらいとした主体的で対話的な学習だとすると「つくる」という行為、そしてつくる主体についてどのように捉えればよいのだろうか。

2. 大正・昭和前期のダンス教育

まず、つくる主体が指導者であった時代から振り返ってみることにしたい。大正時代から昭和前期にわたって、学校ダンスの推進者となり、変動の時代に要目委員としてダンスの教育的価値を主張し、これを守り続ける中心的な役割を果たしてきた人物として、戸倉ハルが挙げられる。桐生⁷⁾によれば、ダンスは学校教育、全人教育の一環であり、学校では体育としてのダンス教育の基礎づくりに重点を置くべきとの信念にもとづき、作品創作とその指導がなされていたという。また、戸倉の指導作品と指導法について分析を行った松本ら⁸⁾は、その対象作品を作品分析 97 作品、指導法分析 33 作品と記しており、膨大な数の指導作品を創作していたことが伺える。桐生⁹⁾によれば、戸倉は、文章を書くのに多読が必要なように、絵を描くのに模写が大事なように、創作ダンスをするにもまずは模倣が大事との考えから、基本動作を重

視した作品をつくり続けたという。その作品について、松本ら¹⁰⁾は、戸倉の舞踊発想は、歌曲を対象として考察し、作品が歌曲と密接に結びついて創られていることがわかり、校種や種類の別に関係なく、「曲の吟味」「歌の吟味」は戸倉作品にみられる特徴であるとしている。つまり、戸倉作品の創作は、子どもの身体表現にふさわしい音楽を吟味し、それに振り付ける形でなされていたことが予測できる。また、松本ら¹¹⁾は、「戸倉の舞踊発想を克明に追っていくと、戸倉は自然や動物そして人を深い愛情をもって感性的にとらえていた。しかもそれは淡い感傷にとどまらず、より根源的なその本来の姿を洞察しようとするところから起こっている」とくみとられる。」と考察している。

戸倉が創作したダンスも学校ダンスとして広く学校現場で採用されていたが、戦後、当時の文部省はダンスの「創作」について、既存の作品を取り上げるのではなく、生徒が自分たちで作り上げたダンスを行なう方針を進めようとしており、邦正美が従来のダンスのあり方を批判し、学校ダンスの先頭にいた戸倉は、批判の矢面に立たされたという。¹²⁾以降、学校現場では、子ども達の自由な表現活動を標榜して「表現」「創作」を目指し、既成作品を避けるようになっていったと考えられる。

しかし、「つくる」主体が指導者であった場合についてこのように考察してみると、その既成作品を子ども達が自らの一人称のからだで引き受けるとき「身体表現」や「創造的活動」は、大切な学びの機会になっていた可能性があったのではないだろうか。永野ら¹³⁾は、2010年になっても、運動会で学校ダンスの戸倉の作品を行なっている学校が複数残っていたことを報告している。

3. 戦前・戦中・戦後のダンス教育

上記に挙げた戸倉ハルが、戦中も教材をつくり続け、ダンスの存続に努めたことを報告しているのは松本千代栄である。松本¹⁴⁾は戦中について、次のように振り返っている。

ある日体育館の正面鏡の前にずらりと陸軍軍人が並ばれ、「教材」の数々を踊って検閲？を受けることがあった。ダンスの存続が問われているのだという風聞の中で、力いっぱい「くろがねの力」を踊った。体育が“体錬科”となり、“戦力増強”の教授要目がでる時である。“くろがねーのちから、トントン”とラストのスタンプを強く踏みしめ、汗がポタポタと落ちる中で、優美・優雅の「遊戯」が律動の「音楽運動」として生きのびようとすることを予感した。「遊戯」を守りぬかれたその頃の先生のご苦勞を知ったのは、すべての基本ステップやダンスを漢字に書きかえた「一拍跳歩、追歩、振脚跳歩…」(注：スキップ、フォローステップ、マズルカステップ…)の教授要目が世に出された時であった。(昭和17、19)

ここには戦中も、「遊戯」と呼ばれていたダンスを存続するために、内容を変更し、名称を漢字にする等、教授要目に残すために努力を続けた戸倉の姿が描かれている。どのような状況でも教材を作り続けた戸倉に代表されるように、戦前から戦中においては、ダンス作品は教材として指導者によってつくられていたであろう。

また、松本¹⁵⁾は、当時の戸倉との関係について、下記のように振り返っている。

戦後、初の学校体育指導要綱(昭22)の委員として多くの先輩とともに討議し、委員総会で「ダンス」として決定され、創造的な自己表現が全面に出された頃、理解者は少なかったが、先生(戸倉：引用者付記)はある日、「私は二階堂先生に私淑した。しかし先生と同じには行なわなかった。松本君も自分の思うとおりやれよ」と励ましの言葉をかけて下さった。「松本君が“創作”にするから、私の“作品”はいつの間にか“参考作品”と呼ばれるようになってしまった。」とこぼされたりもした。胸の痛むことであった。

上記で松本が説明しているように、1947年に公布された「学校体育指導要綱」によって、ダンスを「つくる」主体は指導者でなくなっていく。これについて、松本¹⁶⁾は、下記のようにまとめている。

昭和22年、「学校体育指導要綱」は、「運動文化の本来の特性」(体操・スポーツ・ダンス)をいかし、「人間形成」の体育を標榜する。即ち、明治・大正・昭和前期の「教材を教える」遊戯から、「自己表現をひきだす」ダンスとして新しい転換を示した。換言すると、学校における“教材”としての“唱歌遊技、行進遊技”は、舞踊文化と共通の地平に立つ“ダンス”(表現とフォークダンス・民踊)として、創造と伝統の2局面を見据えて、個と集団をひらくことになる。

ここで松本が述べるように、昭和22年の「学校体育指導要綱」によって、日本のダンス教育が「教材を教える」遊戯から「自己表現をひきだす」ダンスへと転換されたのである。これは、教材としてダンスをつくる主体が指導者であった体制から学習者である子ども達が主体となってダンスをつくり表現する体制への変換を意味していたのである。これ以降、長きにわたって日本の学校におけるダンス教育を牽引してきた松本の業績の数々は、広く周知されているところであろう。しかし、鈴木¹⁷⁾が指摘するように、松本が大正自由教育の代表的実践校であった奈良女子高等師範学校附属国民学校に戦時下から戦後にかけて訓導及び教諭として勤務していたことについてはあまり知られていない。鈴木¹⁸⁾によれば、1941年4月から1943年3月まで及び1946年4月から1952年3月まで、奈良女子高等師範学校附属国民学校(小学校)訓導であったという。そこに、児童の創造的な表現活動の萌芽を見出すことができる。

特に、鈴木¹⁹⁾は松本に聞き取り調査を行なった中で「明確にしなければならぬ最初の点は、松本氏がたとえ戦争中であっても教師は子供た

ちを創造的に教育するべきであるという新年を抱き続けていたことである。」としている。鈴木の聞き取りの中で松本自身の語りは下記のようになっている。²⁰⁾

大事なことを一つだけ言わせて下さい。戦争へ向かっているのに創造的な教育を研究テーマにしたこと自体、私自身先行きがない人間だったと思います。しかし自分としては子供というのは本当に創造的に育てるべきだと、戦争中もかたくなに信じて志を変えられずにいたわけです。

この語りが示すように、従来から戦後ダンス教育の大転換といわれてきた背後に、戦前から戦中そして戦後へと抱き続けていた松本の志があったことがわかる。

また、これまで戦後についてのダンス教育にかかわる先行研究では、松本がグループ学習を提唱し、指導法の研究等が進められてきたと捉えられていた。²¹⁾しかし、鈴木による松本への聞き取り調査の内容をみると、奈良時代には、根幹は一人一人の個性を大切にすることだと捉えていたことがわかった。松本は次のように語っていた。²²⁾

やはり授業に対する（当時の）考え方としては、動きを見て感じる、ものを観察するというのを大事にしておりました。それからもうひとつは、個性的な表現を大切にしておりました。この出発点は今もって変わっておりません。子どもがイメージをつかむとき、身体が動けば、動くだけの眼でつかむと思っております。いつも身体を動かして題をつかむようにしむけておりました。それは今も変わらないと思います。

では、グループ学習どうであろうか。同じく鈴木の聞き取りによる松本の語りをみてみたい。²³⁾

もう一つは後年東京教育大学の竹之下休蔵

先生に師事して1952（昭和27）年から葦山の研究「都市と農村における学校体育の実証研究（1952-54）」に参加した時点で自分がもう一つ成長したと思います。それは小集団学習という見方でグループをみるようになっていったことだと思います。

上記をみると、松本が小集団学習としてグループを捉えるようになったのは、1952～54以降のことであることがわかる。さらに興味深いのは以下の語りである。²⁴⁾

自分の根幹はやはり個々を育てることにあり、グループの表現も個人の表現もやっていますが、やはり一人ひとりを見るということに自分の教育の視点があると思います。一番の根幹は個人だと思っておりました。自分の中では奈良女高師小勤務時代の教育から個を育てるという体系ができて、やがて「グループ学習」の研究を一緒にさせていただいてもうひとつ違う網の目を通して、グループ活動の価値を開発させていきました。だから、教師としては個を育てることをきちんと見ながらグループの方も進めていかなければ、本当にグループの表現もうまくいかないと思っています。

ここで語られているように、このグループ学習については、ダンスの特質として考え出されたというよりは、体育について一緒に実証的に研究していく中で、松本が学び、ダンスに導入したものではないかと推測されるのである。

ここまでみてきたように、戦後転換期にダンス教育について提案し、その後牽引してきたといわれる松本は、一人一人個を育てることを大切にしていると考えていたことがわかった。

4. 現在の表現・創作ダンス

現行の学習指導要領にも、小学校の表現運動領域には表現、中学校・高等学校のダンス領域には創作ダンスと呼ばれる内容がある。松澤²⁵⁾はその指導者を育てる大学教育を、ダン

スにかかわるアーティスト養成すなわちプロフェッショナル・ダンサーを育てる舞踊教育と分けて教育舞踊とし、下記のように報告している。

筆者がヨーロッパに訪ねた舞踊のカリキュラムを持つ大学は基本、芸術系大学であった。ところが日本でいうところの中学校や高等学校での体育カリキュラムで行なわれるダンスの授業は、日本と同様にあくまでもスポーツ系の大学を出た教師によって進められている。つまりダンスを専門としない、たとえばバスケットボールを専門とする教員がダンスを教えるというどこかの国と同じ問題が起こっていて、結局、彼らがスポーツの教員になる学生に教えるダンスは日本と同じく、ダンス・テクニクを基本としない身体気づきや、ダンスをツールに使って行なう教育的目的を持った創作ダンスだという。

ここで、松澤は、ダンス・テクニクを基本としない教育的目的を持ったダンスを「創作ダンス」と呼んでいる。そして、次のように説明している。²⁶⁾

いずれにしろ芸術系で行なう舞踊教育（狭義）ではない、ダンス未経験者を生徒にする体育の教員を育成する教育舞踊においては、したがってテクニクではなく、身体気づきと呼ばれる手法が発展してきた。具体的には、新聞紙を使ってその質感から動きや身体感覚を自覚させたり、遊戯の延長から身体を動かす喜びを見だし、他者とのコミュニケーションや自らの情緒を豊かにしたりする、生徒の主体性に任せ、細かい振りうつしでない自己学習型のツールとしてのダンスの教育方法は見事に独自なまでに発展したと言えるだろう。

ここで、松澤は「細かい振りうつしでない」と述べているが、日本には「振付」という用語があり、英語 choreography の訳語にもなって

いる。「振付ける」という行為に着目してみると、先に引用した「仲間と力を合わせて自分たちが表したい動きを作り踊る」という言い方の曖昧性がみえてくるのではないか。

3. ダンスにおける振付という行為

プロフェッショナル・ダンサーの方々は、ダンスの創造的活動を振付と呼ぶことが多い。この振付について、興味深い対談がある。振付家でもダンサーでもある山田せつ子²⁷⁾は、他者の振付作品を踊ったことについて、「自分が作品を創るときは自分で振付をする、あるいは人に振付をしてもらい、それを踊るということがどういうことなのかということに改めて考えるすごくいいきっかけになりました。」と述べている。

また、上記の対談の中で、平原慎太郎²⁸⁾は、自身はダンサー達とクリエーションするスタイルであるとした上で、レパートリー作品を振付した体験について、できあがったものを手渡す行為として捉え、今までやってきた創作行為と感覚的に異なる印象のものであり、コミュニケーションの仕方が違ったことを報告している。そして、次のように述べている。

彼ら（ダンサー：加筆引用者）からサゼクションを受け付けられない状態。つまり指導的な感覚で行きました。でも、僕が100パーセント指導者人間ではないらしく、四角くなるはずが五角形になってしまったのを許容できた。振付が、ある種、当初の作品の枠を外れた瞬間に立ち会えたと言う意味では、クリエーションとして捉えることができるんです。振付には創作、言い換えると「進行形の興味へ踏み出す行為」の可能性が常に含まれていると思います。イレギュラーを許容できるかどうかで振付の意味も変わるのではないのでしょうか。

ここで、平原が指摘するように、振付という行為は、できあがったものを手渡す行為の場合にも、ダンサーという他者との協働作業であり、

つくる主体である振付家の意図と踊る主体であるダンサーの身体によるパフォーマンスとのすり合せとして捉えることができる。

「振付」という行為についてのダンサーの語りをみると、「つくる」主体について、自分が自分に振付ける、他者が自分に振付ける、自分が他者に振付けるというそれぞれの体験と捉え方がなされていることがわかる。

もちろん、プロの世界のことをそのまま教育の中に持ち込むつもりはない。しかし、ダンス教育の場合には、指導者が支援・指導も行なう中で、学習者達が「みんなで作る」活動を行ってきており、「つくる」主体を曖昧にしてきたことが指摘できる。

米澤²⁹⁾は、プロの現場における振付け作業を踏まえ、大学における創作ダンスの授業で「自作他演」の振付け作業を行なったことを報告している。その中で、「他者に『振付ける』』という行為について考えていくと、振付け作業は、主に動作の順序、リズム、強調すべき点等を考慮して行なわれている」とした上で、下記のように述べている。³⁰⁾

振付けの伝達方法は人により様々だが、相手に振付けする際に、身体で動きを伝えるか、言葉を使うか、さらに言葉を使う場合、動作の指示だけを出すのか、言葉でイメージやニュアンス等を伝えるのか、様々なアプローチがある。

ここで米澤が指摘するように、振付ける側と演じる側によって、様々なアプローチがあるだろう。大切なのは、「つくる主体」が明確になることによって、これまで「みんなで作る踊る」と捉えられてきた営みをダンス教育における自他関係として見直し、どのような体験や学びを仕組むことができるのかについて、考察することができるということである。先に、米澤は「自作他演」の活動と捉えていたが、演じる側からみれば、「他作自演」なのであり、言葉と身体を介しての学習者同士のかかわりとして、創作ダンスの営みを捉え直す可能性がみえてくる。

4. ダンス教育における自他関係

ダンスの場合には、言葉と身体を介してかかわることになるが、演劇を専門とする平田³¹⁾は言葉のかかわりについて、戯曲を書く上でもっとも重要なのは、「対話」＝ダイアローグと「会話」＝カンバセーションの区別であり、英語では異なる概念であるが、日本語ではこの区別が極めて曖昧であると指摘している。その上で、大辞泉とケンブリッジ英英辞典の定義を確認している。

『大辞泉』

「会話」複数の人が互いに話すこと。またその話。

「対話」向かい合って話し合うこと。またその話。

『ケンブリッジ英英辞典』

conversation = a talk between two or more people, usually an informal one

(二人かそれ以上で話すこと、たいていは堅苦しくない)

dialogue = 1, the talking in a book, play, or film (本や演劇や映画の中での話し言葉)

2, a formal discussion between countries or groups of people

(集団や国家間の、きちんとした議論)

その上で、平田³²⁾は自身の定義を下記のように示している。

「会話」価値観や生活習慣なども近い親しい者同士のおしゃべり

「対話」あまり親しくない人同士の価値観や情報の交換。あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こるその摺りあわせなど。

ここで、平田による「対話」の定義をもとに、創作ダンスにおける振付という行為に立ち戻ってみたい。松本³³⁾は、「グループの創作には、時に意見の衝突があり、また考えの沈滞で停滞することも生じる。人間社会の縮図のような小

集団の活動が、人間的危機をのりこえて、目標を達成した時、そのよこびはひととき大きく、また創作の価値もより深く学習者に認識されるようになる。」と述べている。また中村³⁴⁾は、学習のまとめについて、「自分の心に問いかけて どんな表現が心に残っただろう それはなぜ?」「自分たちのグループは 踊ることは… 創ることは… 観ることは…」という問いかけを示している。そして、「学習の深さと広がりには個人差が生じる。良い発表を全員が共通に味わって、お互いに学びあい補いあうように進めたい」と述べている。これらの引用から読み取れるように従来からテーマやイメージを示し、どのようなイメージを表現するのかといったことについて、学習者同士で話し合うといった活動やそれぞれのグループの発表を観た感想を共有する活動は繰り返し行なわれてきた。だが、どんなに素敵テーマをつけて、素晴らしいイメージを言葉で話合ったとしても、ダンスのパフォーマンスに繋げるには、身体同士の営みを欠かすことはできない。必修化後の書籍においても、「仲間とともに踊り、創り、見せ合い、交流することにより、互いに協力し、相互理解・きずなを深めることができる。」³⁵⁾とある。「みんなとつくる」「私たちがつくる」「みんなで観て共有する」という一人称複数の見方をしている限り、他者と身体的な対話を重ねることを仕組んでいくことは難しいのではないか。

5. ダンス教育における身体的な対話

はじめに、日本のダンス教育は、体育科の外側に意識が向かっているという厳しい指摘を挙げておいた。これまでのダンス教育にかかわる主張をみてくると、みんなが一緒に今あるからで動くこと、その方法を模索することを中心に進められてきたようにもみえる。

平田³⁶⁾は、近代劇で「対話」の構造を創るときに、劇作家は他者を登場させるという。そして、次の様に指摘する。

ある集団が、個々人ではどうしようもできない大きな運命に晒されたときに、その成員

一人ひとりに、それまで自身も自覚していなかったような価値観、世界観が表出し、それがぶつかりあうことによって、ドラマは展開していく。これが、近代劇を支える「対話」の原理である。

ここで、平田がいうように、ダンス教育の場合にも、「他者」を想定し、グループ創作であったとしても、個々人ではどうしようもないようなぶつかりあいを仕組むことで、「対話」へ、特に身体的な対話へと導くことが必要なのではないか。そのためには、みんなが今あるからで一緒に動くことではなく、それぞれの今あるからでどうしようもできないようなことを体験することが求められるのではないか。そのような体験の中で、ぶつかりあうことによって、自身の身体からそれまでは自覚したこともないような感じを得たり、未知の動きを体験することが可能になるのではないか。

6. まとめにかえて

本稿では、ダンス教育において、ダンスを教材として指導者がつくっていた時代から、学習者である子ども達が主体となってダンスをつくり表現することを目指す現在までの移行を辿ってきた。

また、戦後学校のダンス教育を牽引した松本千代栄は個を育てることを大切にしながらグループ学習を考えていたことを確認した。

だが、「つくる」行為について、学習者同士が主体としてどのように協働するのかについて、曖昧なまま進められてきたのではないかとの問題意識から、「振付ける」という行為に着目して、「つくる」主体について考察してきた。

その結果、他者を想定してどのようにかかわるのかを身体的な対話と捉えて考察を進めていく必要があることがみえてきた。特に、「表現・コミュニケーション力の育成」を目指して「一緒に何かをする」といった一人称複数の活動の次元を超えていかなければならないと考える。なぜなら、言葉を介して、共有したイメージやニュアンスがあったとしても、複数の学習する

主体が頭で共有しただけでは、その複数のからだの表現が「変わる」ことはなかなか期待できないからである。ある学習者をつくる主体として想定し、その主体が思い描くパフォーマンスが演じる他者の身体から出てくるように働きかけることが求められる。

特に、運動経験の少ない学習者が増えている昨今、たやすく「つくる」には、つながらないであろう。他者の身体の今のままの有り様を受け入れること、こう動いてほしいけれども、相手はそうは動けない状況を一度引き受ける必要に迫られながらも、「変わる」ためにかかわっていくことが望まれる。逆に演じる側もそれぞれが自身の一人称のからだを引き受け、いわれていることはわかるけれど、実際には動けないといった現実の中で、お互いを受け入れ、理解し、摺りあわせていく体験こそが、協働的な「つくる」としての身体的な対話となるのではないか。

引用・参考文献

- 1) 科学研究費補助金基盤 (C) 原田奈名子 (大谷大学) 代表 課題番号 17K01650 ダンス教育で育てるからだを問う～ソマティクスとボディ・ワークのかかわりから
- 2) 村川治彦 (2014) ソマティクスの理論と実践：一人称科学の可能性, 清水論編, ボディワークと身心統合, 創文企画, pp.45-75.
- 3) 伊澤エイ (1950) ダンス篇, 日本体育指導書連盟編, 学校体育指導要綱解説, 目黒書店, pp. 653-832.
- 4) 松田岩男総監修, 松本千代栄監修・編集 (1992) ダンスの教育学 (全 10 巻), 徳間書店.
- 5) 若杉実 (2019) ダンスの時代, リットーミュージック, p.353.
- 6) 全国ダンス・表現運動授業研究会編 (2021) 改訂版明日からトライ! ダンスの授業, 大修館書店, p.1.
- 7) 桐生敬子 (1981) 学校ダンスの普及者 戸倉ハル, 女性体育史研究会編, 近代日本女性体育史－女性体育のバイオニアたち, 日本体育社, pp.239 - 262
- 8) 松本千代栄・岡野理子 (1999) 大正・昭和前期の舞踊教育－戸倉ハルとその時代－, 舞踊學第 22 号, pp.17-27.
- 9) 前掲書 (桐生 1981) pp.256-257.
- 10) 前掲書 (松本・岡野 1999) p.17
- 11) 前掲書 (松本・岡野 1999) p.23.
- 12) 前掲書 (桐生 1981) p.256.
- 13) 永野順子・安広美智子 (2011) 運動会における「学校ダンス」の現代的意義, 比較舞踊研究第 17 号, pp.25-35.
- 14) 松本千代栄 (1999) 三浦ヒロ・戸倉ハルとその時代, 舞踊學第 22 号, p.87.
- 15) 同上書, p.87.
- 16) 同上書, pp.82-84
- 17) 鈴木明哲 (2012) 戦中戦後の学校体育実践資料: 松本千代栄氏に聞く, 東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系 64 p.114.
- 18) 同上書, pp.114
- 19) 同上書, pp.113-114.
- 20) 同上書, p.119.
- 21) ダンスの教育学全 10 巻 (1992) 松田岩男総監修
松本千代栄監修・編集, 徳間書店.
- 22) 前掲書 (鈴木 2012) p.122.
- 23) 同上書, p.122.
- 24) 同上書, p.122.
- 25) 松澤慶信 (2015) 舞踊教育と教育舞踊、そしてコンテンポラリーダンスとそのテクニクに関して, Who Dance? 振付けのアクチュアリティ, 早稲田大学坪内博士記念演劇博物館, pp.168-175.
- 26) 同上書.
- 27) 山田せつ子他 (2017) 共同討議 ダンス・振付という行為, 舞台芸術 Vol.20, pp.163-184.
- 28) 同上書 (平原慎太郎の発言の記録).
- 29) 米澤麻佑子 (2016) 他者への振付けについて考える～教育現場における可能性～, 日本体育学会第 66 回大会体育哲学専門領域シンポジウム B 報告, ダンスを問うてみる～体育学の視点からみた可能性, 体育哲学研究 第 46 号, pp.35-38.
- 30) 同上書, p.36.
- 31) 平田オリザ (2012) わかりあえないことから, 講談社現代新書, pp.94-95.
- 32) 同上書, pp.95-96
- 33) 松本千代栄 (1992) 創作ダンスと学習, 松田岩男総監修, 松本千代栄監修・編集, ダンスの教育学 3 巻, 徳間書店, p.10.
- 34) 中村なおみ (1992) 松田岩男総監修, 松本千代栄監修・編集ダンスの教育学 第 3 巻, 徳間書店, p.16.
- 35) 前掲書, (全国ダンス・表現運動授業研究会編, 2021), p.1.
- 36) 前掲書, (平田 2012)