

## ダンスの初心者指導について

宮川則子（長野市若槻小学校）、渡邊 伸（スポーツ科学教育講座）

キーワード：ダンス、身体、初心者、なじみの地平

### はじめに

小・中学校の教育現場での表現運動への取り組みは消極的であり、また学習指導そのものが敬遠される傾向さえも存在する。<sup>1)</sup> ダンスは専門的にその研究をしてきた者でなければ指導しにくい、あるいは指導できない領域として認識されていることがその一因としてあることは否めない。確かに、現在ある無数のダンスのなかには、バレエや社交ダンスのように専門の教師が指導に当たるダンスの領域もあるが、学校教育の現場では身体の教育の一環として、身体の動きによる表現<sup>2)</sup>を扱う領域として、「人間のいろいろな感情や思想を身体の運動によって表現する芸術」<sup>2)</sup>として扱われている。ダンスの専門的教育を受けたことのない教員にとって「芸術」であればなおさら、その指導のあり方が常に問題となるのである。

彼らは自分たちが受けたダンスの教育について、「何だかよくわからないけれどもやらされた」、「皆の前で踊るのが恥ずかしかった」、「ダンスは何をやったらいいのかわからない」「ダンスは苦手だった」と否定的に回顧する者が多い。また教員になっても、「何をどう指導したらいいのかわからない」、「どのように指導すれば子供たちにダンスの楽しさを味わってもらえるのかわからない」といった悩みを抱えたままの場合が多い。

指導する側と指導される側のダンスに対するこのような意識から窺えることは、スポーツの種目に比べて、指導する側からも、「一般的にダンスをダンスでないものから区別するもの」が理解されていないこと、またそれを理解させようという指導も行われていないことを意味しているのではないであろうか。このような印象を持っている教員のなかにもスポーツが好きで指導能力も高く、どんな種目も器用にこなす者が、特に自分の得意とするスポーツ種目を窓口、他の領域の指導についてその方法を考えたり実践したりすることはよく行われていることである。しかし、スポーツ的な運動能力とダンスの指導力はほとんど関係がないように思われていることも事実である。

邦は、「舞踊は運動の芸術である。運動こそ舞踊の生命である。運動は舞踊の生命であると同時にそれはわれわれの生命である。」<sup>3)</sup>とダンスにおける「運動」を強調する。しかし、このダンスで行われる「運動」は明らかに日常生活やスポーツの運動と異なるのである。これに関して木村は運動学の立場から、「ダンスはその運動を外側から第三者的に見てそれがダンスであるかどうか判断できる現象ではない」<sup>4)</sup>と言っている。また、マーチンはダンスにおいて生徒にとって重要なことは、「単に結果を作り出すことではなく、自分の創造的な諸過程の発見である」<sup>5)</sup>としている。ダンスを特徴づけるのは踊る者の、身体とは区別された心なのであろうか。

ダンスを人間の運動現象として考える場合、われわれの生きている身体を、「表象する私」以前に何かを「志向」して動く主体<sup>6)</sup>と理解することがまず必要である。

### 1. ダンスの身体性

タップダンスを踊っている若者を見ていると、自分の足の動きが奏でる音のリズムと遊んでいること、つまり動いてリズムを創りながら、そのリズムに動かされつつ、新たな体の動きがさらにタップの見事なリズムを奏でる。身体の動きはタップの音と一つになり、踊り手は自分の身体の動きと音のリズムのなかで我を忘れ、自分の身体の底から湧き出てくるリズムに陶醉しているように見

える。周りで見ている人たちもこの音と動きの一体となったリズムを身に引き受けて「内面で」動かされている、いや、動いているのがわかる。

小さな女の子はスキップが好きである。「用もないのに」スキップをする。大人なら歩いて移動するような場面でもこのような女の子ではスキップになることがある。スキップはその子がこの動きを明るく、心地よく楽しんでいるように見える。これは本質的な意味においてダンスなのだろうか。

このような問いに迫るようにして、オランダの現象学者でありまた心理学者、生理学者でもあるボイテンディク (Buytendijk, F.J.J.) は「ダンスの一般心理学について」<sup>7)</sup> という論文を残している。

ダンスをダンスでないものから区別するには、「体験される身体」に目を向けることが必要である。いつも「自分自身」である身体は自分にとって無色透明ではなく、「力強く」、「疲れて」、あるいは「生きいきと」感じられている。そこではこの自分の身体は自分自身から少しづつ遠ざかり始め、しだいに観察の対象になる。それによって身体は自分自身と重なったり、自分の観察の対象になったりする。

さらに身体には、それが他人と「共にある」ことによって、自分の身体がどのように他人に現れているか、という意識が生まれる。他人との社会的な関係や、身体に向けられる批判的あるいは共感的まなざしによっても、この体験される身体は変化する。

このように人間はその身体を自由に使いこなし、また「被り」、他方、他人と共に実存するものとして、さらに他人を見つめたり触れたりするものとして身体である。ダンスが可能になるためにはこの両義的な意識がすでに覚醒していなければならない。<sup>8)</sup> 人間の体験された身体は、ダンスに没頭していても、踊る身体<そのもの>では決してない。従って、まだこの両義性(あいまいさ)が確立されていない幼い子供の無心のスキップは、まだダンスとは言えないのかもしれない。

しかし、ダンスは話したり歌ったりするよう行なわれるのである。人はこの身体性からくる直接的な知から踊るのである。とは言っても、言葉が生まれつき自然に流れ出てくるようなものではないように、動きに対するこの無思慮は二次的に獲得されたものであり、初めからある身体の自然ではない。それは自発的な行為に埋没した自己の投企によるのである。

ダンスは独自の意味を持った志向的な行為であるが、それは能動的に動くということよりも、「動かされる」ということが大切な要因である。これはわれわれの身体性の重要な特徴を表している。それは「能動性に没する」<sup>9)</sup>と表現されている。ラベル (Labelle, L.) はこの現象を、「能動性と受動性の統一、それは我々の自我の基体である。そして、われわれが為すことのすべてをわれわれは被る。この統一はわれわれを閉じ込める循環であり、[他者との]共鳴の十分な親密さを与えてくれる。」<sup>10)</sup>

さらに、ダンスは内的に体験された情況への参与を表出する。それは実際の、あるいは想い浮かべられた人間であったり、あるいはダンサー自身に体験された自分の身体に向けられている。<sup>11)</sup>

ダンスは意図的ではあるが目的のない表出として、創造的なタクト、また非常に繊細な表情と身振りのゲシュタルト、さらに多様な動きの形式の喜びが、リズムという媒体によって貫かれている。この喜びはいつも自己の存在の拡張として体験される。その喜びはまた増殖し、脱我となって自己から踏み出しはするが、ダンスのなかにその源泉がある。それは体験された身体の、そしてその動的な可能性の、内的なゲシュタルトの万華鏡のような変転にある。一つの突き出し、一つの歩み、振り向き、腕を上げることが突然対称性と調和的な均衡を奇跡のように呼び起こしたり、両極的な対立、緊張、対位法のメロディを魔法のように創り出し、開花させ、繰り広げ、また融合させたりたりまき散らしたりする。喜びは、情況にからめとられている自分という身体から、すなわち必要性の重圧から遠ざかることで、何の制約もなく与えられている身体という自己存在を通してダンスを満たす。この開放こそ純粋に生きられそして体験される立ち現れであり、人間の身体なのである。これはクライスト (H.v.Kleist) が「人形劇場について」<sup>12)</sup> というエッセイのなかで明らかにしたことである。<sup>13)</sup>

この、ダンスのなかで得られる自由さ、必要性和目的に関わらない存在は「人形のように」動か

されるのである。つまり、この存在は完全に他者の志向性に結びつけられている。

実際、踊る人は誰でも誰かに対して、自己自身に対してのみであっても、踊るのである。これはまさに、人間の自己存在の二重化によってしか可能ではない。したがってダンスは根源的に共に踊るダンス（Zusammentanzen）である。<sup>14</sup> 人間のダンスは身体的な共存在（Mitsein）の言い表しがたい表出なのである。スペインの〔フラメンコダンスの〕踊り子は、人垣から踏み出すダンスのステップによって、秘密めいた結びつき、観客をひとつにするような〈エロス〉の力の成立をもくろんでいるという。<sup>15</sup> 表出と再現的な身振りを貫いて誇張される即興という冒険において、踊り子と観客は同じようにうっとりする。この〈エロス〉がダンスの動きをその他の動きから際立たせるのである。

ダンスはいつでも〈ことばの最初のもの（le premier des langages）〉であり、語り、語りかけられている。それゆえ他人と一緒に踊るときにはいつも対話なのである。ダンスはまたモノローグの場合もあるが、その場合でも観客に応え、また彼らに問いを差し向ける。踊り手の表情や身振りは身体の深層の感受性を伴って自発的な表出となるが、ことばのように反省に呼びかけたり概念的なものの共鳴によるのではない。踊り手はその身体のみによって身体的なものに語りかける<sup>16</sup>。

## 2. ダンスの初心者

一般的に「からだがよく動く」といわれる生徒がスポーツ的な動きに優れていることは確かである。しかしこのような生徒でもダンスの授業では勝手が違う。スポーツの動きを学ぶときの、「身に着けなければならないもの」とダンスのそれとがまったく異質なものに感じられているかのようである。いわゆる「勝手が違う」のである。さらに言えば、ダンスでは動きに何が求められているのかという身体的な了解（からだで分かる）が起こらない場合が多いのである。だから、持ち前の身体で「応える」ことができないままである。

このような初心者は、ダンスの動きを「型どおりに」、お手本に従って覚え込んでいくことになる。さしあたって、その動き自体の意味が空白のままである。

木村はこのようなダンス指導の現場を垣間見て、「何か大切なことが抜けていないでしょうか。」と疑問を投げかける。また、「ダンスはその運動を外側から第三者的に見てそれがダンスであるかどうかを判断できる現象ではない。」とも言っている。上述のポイテンディクスのダンスの理論における観客や聴衆はここで言う「第三者」ではない。同じように、ダンスではそこで踊られる動きが踊り手の、いわば普段はあまり意識されない身体の「内面」に関わることを示している。ダンスの動きは何かの行為の具体的な目的を果たすために行なわれるものではない。むしろ、ある動きのかたちによって、何か内面的なものが表出されてしまうときには共通した現象が生まれる。実験的な場面で、働き盛りの中年男性にスキップを半ば強制的にさせると、そこにはスキップの動きを通して、ためらうような、「探る」ような所作と照れかくしの仕草が現れてしまう。スキップが上述の若い女の子のように「自然」ではなくなる。スキップは日常の行為における目的的な運動ではない。そこでは周りにいる人に、本来の自分とは異なる内面性が動きとして表出されてしまうことによる〈ためらい〉である。目的的な行為では、この「内面性」は状況から求められた動きによって規定され、さらに背景に沈んでしまうのである。

「探り」とは、何か動くために必要なもの、周界状況がわからないとき、自分の動きを、まさに自分が生み出す動きを用いて「確認する」志向を帯びてしまうことである。<sup>17</sup> このような人たちにとっては、「何のために」が問われない動きでは、自分の身体で感じるすべてのもの、他人の視線そして自分の動きの感触にどのように応答すればいいかわからない。

すなわち、そこで求められているものが何なのかわからないのである。

創作においても、言語で与えられたテーマを自らの体験される身体を通してある「動感形態」<sup>18</sup>へと「翻訳」するための直観が働かない。このような初心者は、特に有用性を本来とする「労働」の世界に住まう男性に典型的であるように、人間の「踊り」一般に関心が持てないままであるので

ある。あるいはどんな関心を持ったらいいかかわからないのである。

ダンスの初心者是一般に自分が置かれた場面での「構え方」が分からないままである。有用的な行為の世界と異なる何かを感じていて、自分のどんな身体を持ち出せばいいのか、どう振舞ったらいいのか分からないのである。

### 3. 探り志向性の解消

スポーツをするために、まだできない動きを覚えたり、既に身に着いている動きを改善していく場合の「動き」とダンスにおける「動き」は本質的に異なるものである。上述のポイテンディクスのダンス論から考えれば、「体験された身体」の視点から出てくるダンスを成立させる要因がいくつかあろう。身体の動きが「リズム」として、しかも「喜び」を感じるリズムのある動きであること。このリズムから「非意図的に」生み出される動きが他人（ダンスの相手の踊り手であれ、観客であれ）に伝わり、それが身体で受け止められること、すなわち「共鳴」<sup>19)</sup>によるリズムの伝達があること。そして、これらのすべてを、「体験された身体」として対象化せず、人間的な両義性の中に、いわば「第2の自然」として止揚することである。

ダンスの初心者は、このような意味でのダンスの場面が生ずる非顕在的な志向構造を理解できないでいる。日常的な行為を構成している動きの場面を次第に変化させ、例えば、周囲の人の手拍子に合わせて（したがって）「歩く」などが考えられる。また彼らのまなざしを意識しながら少しずつダンスの構造のなかに移行し、動きにおける「語りかけ」と「応答」の循環、反復というダンスの深みに歩み寄っていくことのできるような過程が必要となる。

### 4. なじみの地平の形成に向けての実践事例

#### 事例1 <小学生 低学年>

小学校においては、低学年のうちから表現的な動きになじませたい。音楽の授業でも音を伴う動き遊びを取り入れてこのような機会を日常的にしたい。音楽の学習指導計画にも、「うたでもどちをつくろう」、「おんがくにあわせてあそぼう」、「リズムにのってあそぼう」等が示されているので、これらの計画に表現的な動きが現れやすいように動きを織り込んでいくことがこの領域になじみをつくるための要点となろう。毎日の繰り返しのなかで生活のなかにはない、非日常的な動きも意図的に提示していくことによって、その動きの「体の感じ」、すなわち「動感形態」になじませる。そしてこの動きをすることが抵抗感や違和感などを伴わないことがねらいである。

- ① 音に合わせてじゃんけんをして負けた者が勝った者の後ろにつながっていく。このとき音のテンポを上げたり下げたりして、歩くことそのものを楽しめるようにする。
- ② 音楽の教材のなかから体が動きそうなリズムのものを選び出し、ゲーム感覚で全員が同じ動きをする。この動きは教師が与える簡単なものがよい。例えば、「けんけんぱ」（小1音楽教材）。
- ③ この音楽のときはこの動き（腕を振って元気に歩くなど）といったように、その音楽が流れているときは全員でその動きをする。動きと動きの間に即興的なポーズをいれる。ポーズはひとつではなく、和音等に合わせて5つ以上が望ましい。それによって、自分の身体の動きを新たな可能性を発見していく。児童の今のポーズに合わせて「腕を動かそう」、「片足を上げて」などの条件を示し、多様なポーズを引き出す。
- ④ 音を聞きながら、その音の感じで自由に動く。

①から④を段階的に行った。また、それぞれの繰り返しや組み合わせも指導者と生徒のなじみ具合によって考えられた。どの段階でも生徒に対する指示は「具体的な動き」で行うようにした。「～

のように」とか「～の感じで」「～みたいに」という言語的な指示は避けた。この方が生徒のやりたいことが具体的な動きとなって現れやすい傾向が顕著であった。動きになじんでくると生徒の表情も動感形態に合ってくる。

## 事例2 <小学3年生> 体育の授業

紙飛行機を折って体育館で遊ぶ。その後2～5人のグループで、「かみひこうき」を動きにする。このとき、かみひこうきを折っているときのことも、かみひこうきを飛ばしている人のことも、さらに飛んでいる紙飛行機の動きそのものでも、いずれも踊りの題材にしてよいことを共通理解させておきたい。また、最初にかみひこうきを飛ばしていた生徒が次の場面ではかみひこうきそのものになっていてもかまわないことを確認しておきたい。

「かみひこうき」を舞踊作品として発表する。

作品の発表のときには、どんな動きからも表現の可能性を読み取り、「これはダンスではない」といったふうに決めつけることをしないようにする。生徒の動きのすべてをダンスの「素材」として理解しようとするように努力する。さらに生徒が表現したい運動に近づけられるように具体的な助言をする。具体的な動きとして助言が必要である。例えば、紙飛行機を折りたたむ動きが「曲線的」であるのに対して、「メリハリ」を表せるように動きの指導をするなど。また、群舞として構成を工夫することにより、よりよいダンスになるような助言も必要である。例えば、見ている人に「変化」が映るように、3人のうち中の1人は立って、両側の2人は座って同じ動きをするなど。どんなときも生徒の目の前で助言を行い、そのことによって生徒自身が“こんなに作品が良くなった”、“こんなに変わった”と認識できることが望ましいのである。このことによって、教師自身も生徒のダンスの動きを見る能力とともに、ダンスの構成を考える能力を養っていくようにしなければならない。

## 事例3 <高校生>

映画やテレビ等ですでに踊られているダンス作品を、自分たちが踊りやすいように動きを変える。ここでは繰り返し動きの映像を見ることになるが、そのことによって踊り手の体験されている身体に潜入し、自分の身体で動きを観る能力が培われる。すなわち、「これは今の自分達には難しい」、また「これならできそうだ」などと自らのダンス身体との対話が起る。

次に構成を工夫する。すでにできているダンスの作品を自分たちのダンス身体に合わせて、自分たちが踊る作品として再構成する活動は、ダンスの「なじみ」を形成する段階の生徒にとって自然にダンスに触れ、身に着ける入り口としてふさわしい。このようになじみの段階の指導をした生徒から、「なじんでくると<のり>がよくなるね!」と言った声が聞かれたことから、このような手立てはダンスになじむ段階として目的を達していると考えられる。

この「なじむ」ということに関して次のような具体的な変化が認められたのである。例えば、運動として「1拍目で腕をまっすぐ上に伸ばす間に、1歩前に出て両足をそろえ、2拍目で肘を曲げて拳を下ろしながら、1歩後退し、もとの位置に両足をそろえる」といった動きも、練習を繰り返し仲間の動きを見ているうちに、動きそのものに変化が起り、生徒たちによって元の動きが変形されて、「動きやすい」、「<のり>がいい」と感じるような広い範囲の動きを示すようになる。これは再構成の過程で「動きやすさにひかれて」出てきた微妙な動きの変化や元になったダンス作品を何度も観察するうちに、映像のなかかの踊り手の動きから見つけ出した動き方なのである。生徒たちはここでも、それと知らずに「動感形態」の発見を中核的な作業とする活動をしていたのである。これによって彼らは自分たちのダンス身体を作動させ、なじみやすい動きと構成を身につけていった。このとき生徒たちが感じていたことは、「<のりのり>で踊れた」、「夢中になれた」

と語っていた。

#### 事例4 <大学生>

##### 1. 音による即興

- ① 教師が16呼間程度の動き[A]を学生全員が動けるようになるまで繰り返し、ほぼ全員が動けたら、次の動き[B]に移る。学生は教師の動きを見ながらすぐに同じ動きをする。

教師：[A]⇒[B]⇒[C]⇒[D]⇒・・・

学生：[A]⇒[B]⇒[C]⇒[D]⇒・・・

- ② ①と同様に学生は教師の動きを見ながらすぐに同じ動きを行うのだが、教師は16呼間の動きの後すぐに次の動きへ、[A]⇒[B]⇒[C]⇒[D]⇒・・・と進む。

- ③ 教師が16呼間程度の動き[A]を行う間、学生はその動きを見て覚える。次に教師が動き[B]を行っているとき、学生は[A]を行いながら[B]を見て覚える。

教師： [A] ⇒ [B] ⇒ [C] ⇒ [D]⇒・・・

学生：([A]を見る) ⇒ [A] ⇒ [B] ⇒ [C]⇒・・・

([B]を見る) ([C]を見る) ([D]を見る)

- ④ 学生は初めの16呼間、教師の動き[A]を見ながらすぐに同じ動きを行い、次の16呼間は[A]を動機として、各自が自由な動き[A']を行う。その間教師は16拍の手拍子をして援助する。

教師：[A]⇒手拍子 ⇒[B]⇒ 手拍子 ⇒ [C] ⇒手拍子 ⇒・・・

学生：[A] ⇒ [A'] ⇒ [B] ⇒ [B'] ⇒ [C] ⇒ [C'] ⇒・・・

##### 2. リズムパターンによるソロ作品の創作

4/4 拍子、4小節のリズム（強弱と長さを分かりやすく表したもの）を示し、この動きのリズムを持つ踊りを創作する。ただし、テンポの規定はしない。作品の題は<後から>自分でつける。発表の際には、この4小節の踊りを2回くり返して行うことを確認し、その練習をしておくことを指示する。時間は創作と練習を含め、30分程度。

リズムパターンという条件をつけることで、動きや構成に気がつきはじめる。また、題を自分でつけることによって、自らの「動感形態」を言語で表現することになる。このことは逆に、言語で表現されたものを自らの動感形態に「翻訳」する動きの創作へのステップになると考えられる。

##### 5. 展望

学校の教員のために書かれたダンスの指導書には、生活のなかから見出された題材に<なりきる>、<なりきって表現する>、あるいは<リズムやイメージの世界に没入してなりきって踊る>ことが楽しい運動であるという趣旨の表現が多く見られる。上述の考察で明らかのように、確かにダンスの領域は他のスポーツと同じようには考えられない。しかし、ダンスにあまり深い経験を持たない指導者がダンスに「なじみ」のない生徒や学生に対して、このような<なりきる>、<没入>を要求することは、かえって初心者にダンスの「なじみの地平」<sup>20)</sup>の形成を促すことにはならないのではなかろうか。これでは、指導者も生徒もダンス本来の「喜び」を体得できないであろう。

ダンスの活動のなかで、人間の身体性における両義性が<なりきる>というかたちで踊ることが

でき、自分の身体から出てくる動きのリズムに「動かされる」といった体験は、いわばダンスの初心者にとって学習の目標に属する。「のりのりで踊れた」という生徒の体験報告は、そのようなダンス経験への、いわば入り口なのであろう。しかしその表現には、他人と共有しているリズムに貫かれる「喜び」が表現されている。したがって、ダンスの指導においては、まず動きそのものを、「からだで感じる」リズムそのものを多く経験し、また、他人が踊る動きを「からだで」観察することかなければならない。人間の動きのリズムは他者の身体から自らの身体に、何らの表象を介さず「直接に移る」。十分に練習し踊り込むことによって〈なりきる〉という感じは少しずつ感じられてくる。

既成のダンスの動きを生徒に覚えてもらい、何度も踊っているうちに、同じ動きにもひとり一人の「趣味」<sup>21)</sup>の違いが出てくる。それが「開放された」ことの表れであり、自分固有のダンスが始まった証であろう。

「動き」から入るといふ言い方のなかには、何か人間の身体感性の教育とは関係のない響きが残るのかもしれない。しかし、本論の趣旨からすれば、人間の動きであるからこそ感性教育の対象になるのである。体育・スポーツの領域では、人間の身体を「物」として、機械として扱ってきた自然科学的思考の歴史は長い。われわれもこの物的身体観の先入観から脱却しなければならない。だからこそ、「体験された身体」に目を向けるというポイテンディクスのダンス理解は的を外してはいない。指導する側も、受ける側もダンス領域の入り口は動きの「動感形態」を発見し、他人の身体のなかに自分が創りだすものと同じ「動感形態」を見つけ、ダンスのなじみの地平を広げていくことが一番重要である。そして「構成」という契機も人間の「動き」を素材とする芸術の作品として、ダンスには不可欠である。

ダンスの初心者指導においては、ダンスを特別な心の状態から起こる非日常的な動きであると考えず、動きそのものを指導と評価の対象にすることも可能な一つの指導法である。

## 注

- 1) 「表現」については、ドイツ語圏の術語“Ausdruck”(表出)と“Darstellung”(再現)が混在する、身体領域の現象を表すものとして用いる。<sup>22)</sup>

## 引用参考文献

- 1) 宮川則子 表現運動の学習指導における諸問題 上田女子短期大学紀要 第18号 1995
- 2) 邦 正美 教育舞踊原論 日本教育舞踊研究所 1979 220頁
- 3) 邦 正美 1979 149頁
- 4) 木村真知子 ダンスの考え方・踊り方 「教師のための運動学」大修館書店 2005 256頁
- 5) マーチン、J.(小倉重夫訳) 舞踊入門 大修館書店 1980 266頁
- 6) Weizsäcker, v.V Der Gestaltkreis Georg Thieme 1968 S.157ff. (木村、浜中訳ゲシュタルトクライス みすず書 1975 275頁以下)
- 7) Buytendijk, F.J.J. Allgemeine Psychologie des Tanzes, in : Das Menschliche Koehler 1958
- 8) ibid. S.140
- 9) ibid. S.141
- 10) ibid. S.141
- 11) ibid. S.139
- 12) Kleist, v.H. Über das Marionettentheater, in : Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist.(Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung) Bd.14 Karl Hofmann 1963 S. 71ff.
- 13) Buytendijk, F.J.J. 1958 S.143
- 14) ibid S.144

- 15) ibid.S.144
- 16) ibid.S.146
- 17) 渡邊 伸 障目的運動質のカテゴリーとしての「探り」について 長野体育学研究 5号 1993
- 18) 金子明友 身体知の形成 上 明和出版 2005 32頁
- 19) 金子明友 身体地の形成 下 明和出版 2005 41頁
- 20) 金子明友 わざの伝承 明和出版 2002 245頁
- 21) マイネル、K. (金子訳) 動きの感性学 大修館書店 1998 31頁以下
- 22) Bernett,H. Terminologie der Leibeserziehung Karl Hofmann 1968 S. 41

(2005年9月20日 受理)