

ドラマ教育研究者によるドラマティック・プレイ概念について
—コートニーのドラマ教育論における
ドラマティック・プレイに関する一考察—

佐野 美奈¹

Concept of Dramatic Play by Researchers about Educational Drama
-A Consideration of Dramatic Play about Dramatic Theory in Education
by R.Courtney

Mina Sano¹

Dramatic Play has been regarded as a shifting process to Creative Drama by some researchers of educational drama in England. They considered the developmental features in young children's plays were related to Creative Drama. Specifically, R.Courtney presented findings on the relationship between early childhood studies and educational drama.

The purpose of this paper is to consider the concept of Dramatic Play regarding dramatic theory in education by R.Courtney.

As a result, it was clarified that Dramatic Play in educational theory concerning drama by R.Courtney, was a shifting process to Creative Drama, in which young children recognize, imagine and dramatize his inner lives based on 'as if' thinking. Courtney's ideas were based on Piagetian cognitive theory.

Furthermore, Courtney emphasized that the understanding of young children should be reconsidered from a viewpoint of psychoanalytic theories such as those by M.Kleine and S.Isaacs, through his survey of educational theory about play in the past.

Key Words: Dramatic Play, R.Courtney, dramatic theory, 'as if' thinking

はじめに

ドラマ教育研究者達のドラマティック・プレイ概念は、クリエイティブ・ドラマへの移行過程であり、幼児期特有の遊び形態の特徴を、そのまま、ドラマへのスキル獲得期・レディネスに置き換えている。

これまで先行研究を辿る中で、幼児の遊び発達研究者とドラマ教育研究者との、ドラマティック・プレイに対する見解や捉え方の差異を、見出してきた。創造的な幼児の活動が、教育的意義を持つよう位置づけるためにも、ドラマティック・プレイとクリエイティブ・ドラマとの連続性を認めるドラマ教育研究者の立場に立って、ドラマティック・プレイ概念を考察してみる必要があると、思われる。

ドラマ教育研究においては、英国に1960年代に発達し、顕著なドラマ教育の盛隆があるとされ、中でも、チャイルド・ドラマの先駆者のスレード、ウエイ、ヘスコート、ボルトン、コートニー、ラウンデス、らがあげられる。また米国において、コーステが、当時の教育学や心理学的見解を取り入れて、ドラマ教育の意義を述べたが、前者と同様の知見を基に、実践を行った。

いずれにしても、ドラマ教育研究者達は、幼児期のドラマティック・プレイを、クリエイティブ・ドラマへの導入期と考えてきた。幼児期にこの一連の過程を体験することは、子どもにとっては、全人格的な教育を享受することになるだろう。

特にコートニーは、ボルトンと類似した立場をとりながら、その指導方法のみならず、子ども研究についての知見を基に、論を進めている。この

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

点について、幼児教育におけるドラマティック・プレイ発達を考えていく上で、再検討の価値があると思う。

そこで本稿では、コートニーのドラマ教育論における、ドラマティック・プレイ概念がどのようなものであったかについて、明らかにしていくことを目的とする。

I. ドラマティック・プレイ研究者達の中のコートニー

1. 主なドラマ教育研究者達によるドラマティック・プレイ概念の概要

(1) スレードについて

スレードは、チャイルド・ドラマについての先駆的な研究者であり、幼児期の遊び形態の特徴を、ドラマ活動に移行しようとした。そして、ドラマティック・プレイとドラマとの連続性を強調している。

しかしスレードは、ドラマティック・プレイ概念そのものが不明確で、単なる「劇的遊び」¹⁾として捉える傾向にある。小林由利子も指摘しているように、スレードは、援助者としての大人とグループが、彼の捉えたドラマティック・プレイ(劇的遊び)に不可欠だと考えていた。スレードが捉えた幼児期の遊びの特徴とは、おおまかなもので、初期段階の事物の「見たて」行為、自分以外のものに変身する行為、自然発生的に見られる乳幼児期からの「円運動」²⁾であった。彼は、全人格的な自己表出による劇活動をパーソナル・プレイ(走ったり、ボールゲームをしたり、泳いだり、というものを含む)と言ひ、内面的な感覚や想像を重視して状況についての思考を育てるものとして、プロジェクトド・プレイ(芸術発達、音楽演奏)をあげた。彼は、音楽とドラマは共に発達すると考えた。

スレードの指導内容を辿っていくと、確かに、子ども達が日常道徳的に許されない行為や満たされない願望を表出して解決を図ろうとする、カタルシスという、効用を見出している部分もある。³⁾これは、ヒュージスによる、今日のドラマティック・プレイ概念モデルにおける教育的意義のうち、「心理的解決」に近いものである。また、現実適合へのレディネスだと考えられる。

けれども前述のように、「遊び」の捉え方がおおまかで、ドラマティック・プレイの概念も不明確であるために、その教育的意義や、劇化表現を発展させ

ようというドラマ教育の目的が、浮かび上がってこない。彼の解釈によると、子どもが指しゃぶりをした濡れた指でテーブルに円を描くことは、芸術であり、もっと食べ物が欲しいという意味で、テーブルを叩くのは、ドラマである。音に対する興味を持ってテーブルを叩いてリズムをとるのは、音楽であるというものであった。

(2) ヘスコートとボルトンについて

ヘスコートは、スレードやウェイと共に著名なドラマ教育実践者であった。ヘスコートは、まず自らが役割演技に没入して見せることによって、これから展開されようとする筋書の始まりを、子どもに読み取らせる、といった指導方法を示している。彼女の方法は、最初のきっかけを自らが主導的に与え、クリエイティブ・ドラマへと導こうとする。それは、子どもの自発性を尊重しながらも、周囲の環境・社会における様々な関係を体験させるためであった。

それが子どもの実体験と重なる場合、子どもに自分の体験の意味を理解するよう、考えさせることになるだろう、という見解である。したがって、彼女の指導方法は、子どもの発達の特徴を考えたモデルではなく、当時でもそうであったように、彼女にしかできない、指導者の個性が及ぼす影響力によるものであった。それは、まったくの演劇教育であったと言える。

ボルトンは、ヘスコートのように、自発的・自然発生的なドラマを理想とした。そして、子どもの想像力による思考を、ドラマという形式に沿って表現させることを目的とした。ボルトンはさらに、そこに表現する感情の質を向上させることに、美の追求を見出した。それは、感情の質を、「個人の感情の自己表現」「修正された感情表現」「ドラマで表現する感情が、個人の感情状態と関係ない状態」までの3段階に分けたことであった。

しかしボルトンの場合、完全なる演劇教育ではなく、子どもが劇化していく過程での表現の発達を重視し、それに基づいて指導モデルを考えている。その基本は、A: 練習、B: ドラマティック・プレイ、C: シアター、D: A.B.Cの混合、という4段階である⁴⁾。ボルトンのB段階は、幼児のドラマティック・プレイの特質と同じ要素を包括する。それは、以下のとおりである。

- ① 時間制限がなく、初めや終わりもない。
- ② 特別な目的がなく、完結感がない。
- ③ テーマ・内容は、可変的で柔軟性がある。
- ④ ルールがはっきりしない。

- ⑤ 経験の単純な繰り返しではない。
- ⑥ 形式的な明確さが欠如している。
- ⑦ 生活経験が基になって展開される場合が多い。
- ⑧ 小グループでされる。
- ⑨ 個人の協力度は、変化しやすい。
- ⑩ 個人の創造性の自由は、グループの共通意見によって、コントロールされやすい5)。

ポルトンは、ドラマ教育の立場から、子どもの遊び発達を概観することが大切だと考えていた。彼は、「行動による思考」や「物語の意味を創り出すこと」というドラマ教育の核を、幼児の役割演技遊びの発達特質と重ね合わせていたのではないかと思われる。

(3) ラウンデスについて

ラウンデスは、ポルトンと同様に、ドラマへの劇化の過程を重視している。彼女は、「ドラマは動きによる即興表現である」という、ムーブメント・シンキングを基本だと考えた6)。

子どもは、自己表現によって自分自身を発見し、動きや言語表現、物事の可能性や限界を知るとともに、自分以外のものへの理解を深める。ラウンデスの場合、その即興表現は、ダルクローズのユーリズミクスへの導入段階の発展的表現だと考えてよいだろう。それは、動物の走り方等の模倣に始まる日常生活経験の再演から、想像上の劇化表現へと抽象化していく過程である。例えば、バランスをとって歩くことを「川を渡る」7)とか、雪道をゆっくり歩くのはどのようなかとか、落ち葉の舞い散る様を観察して、そのテーマと動きを結び付ける8)、といった初期段階から、物語中の感情や雰囲気伝える歩き方へと移行する。『ヘンゼルとグレーテル』の中で、「①夜道に石が落ちていないかゆっくり歩き、見つけて自信を持つと、家への歩みが速くなる。②自信を持って歩いていたのに、落とした筈のパン屑が見つからないで悲しそうな歩き方になり、小鳥がパン屑を食べたことがわかって、すっかり疲れた様子になる。」9)といった、物語のマイムへと進歩していくと考えた。

3. コートニーについて

コートニーは、前述のような他のドラマ教育研究者よりも、もっと広い見識に立って、子どものドラマ教育を考え、カリキュラムを編み出したと思われる。彼は、幼児期のドラマティック・プレイ(役割演技遊び)の重要性を認め、子ども理解から、全ての芸術はドラマティック・プレイから生じ、それが現代の創造的教育の中心であると考えている。「クリエイティブ・ドラマや自発的な即興

表現のような教育ドラマは、創造性の学習方法論となる。…創造性学習のカリキュラムが求めるものは、認知・想像・同一視・共感という、内面の過程であり、行動によるこれらのプロセスの社会化である。」10)

そして、明らかに創造的であると思われる特徴を、「直観」「発見」「創造的想像」に見出した。創造的想像は、多くの可能性を鼓舞するように、条件的思考を促す。自らを別の状況に、他者の立場に置き換えてみるのである。それから、劇化表現として外面化する行動になる。これが結局、「何かになることー動くことー音を出すこと」の組み合わせとして、全人格的な発達の媒体となるというのである11)。さらに、感情と認知の不可分な関係から、ドラマティック・プレイが感情の発達を促すのだと考えている。それは、スレードの言う「経験を放出する機会を与える」ことに近い。コートニーの述べる認知・想像・行動のパラダイムに基づいて子どもを理解しようとしたのは、スレード、ローゼンバーグ&ピンシオッティ(1983, 1984)、コーステらであろう。

しかし、コートニーの見解が浮き彫りになるのは、彼の著書 *Play, Drama & Thought* においてである。彼はこの著の中で、彼のドラマ教育論の依拠する教育学や心理学についての知見を示している。次に、この点について考察する。

II. コートニーのドラマ教育理論におけるドラマティック・プレイ

1. ドラマティック・プレイとドラマとの関係

コートニーがここで強調しているのは、*Play, Drama & Thought* の序の部分にも記されているように、遊びとドラマティック・プレイとドラマとの関係である。つまり、ドラマ教育を、人間の成長を包括するもの、特に子どもの成長過程を映し出す部分として、捉えている。そしてドラマ教育は、子ども発達のために学校の中で追究されている(5歳~11歳まで)、ドラマティック・プレイに基づいているのだと、断言している12)。

古代ギリシアのアリストテレス、プラトンにまで遡り、演劇の歴史が音楽とともに歩んだことから、ドラマに対するルソー、ペスタロッチー、フレーベル、モンテッソーリ、デューイに至るまでの捉え方に、駆け足で言及している。そして、ダーウィンの進化論が、当時の哲学・科学・教育学等

に与えた衝撃をあげ、遊び、ドラマティック・プレイ理論が、革新的なものとして受けとめられている現代に、重ね合わせている。生物全てに、成長の過程それ自体に目的があるように、教育学者達は、遊びのドラマティック・プレイにおいて、その革新的な目的を見出そうと、試みたのである。ここでコートニーは、シラーに始まり、スペンサー、カールグロスらの遊び理論を辿る。そして、グロスの理論において、リズムがドラマと幼児音楽とを結び付けるために重要であること、ドラマティック・プレイが、子どもの理想とする生活を創り出す方法であることを見出した。この理論をアリストテレスのカタルシスに依拠するものとし、チャイルド・ドラマに直接関係を及ぼすと考えた。

さらに現代教育との関係については、デューイの実験学校、ドルトン・スクールの意図した、「行動による思考」を基底にした即興表現、劇化に言及している。デューイの言うところの「行為すること」が、「自己表現」の包括的な問題を解決するというのである。この「自己表現」については、ナン(1922)の考え方がその後の研究の基礎となり、示唆を与えていると言えよう。「模倣が個性の創造の初段階であり、模倣の範囲が広がる程、個性はより豊かに発達していくであろう。」¹³⁾

つまり、ドラマティック・プレイは個性によるものであり、それ故に、学校における劇的活動の全体構造を変えようとした、ドラマ教育研究者があった。そのうちの1人はスレードであり、彼のChild Dramaは、1つの芸術形式を与えるものとして、位置づけられた。今日の英国の学校では、5-7歳は殆ど遊びに時を費やし、7-11歳は、ドラマティック・プレイやドラマ教育の時期とされてきた。

結局、ドラマ教育の哲学的基礎は、ルソー、デューイの流れにある。そして、ドラマ教育に至る過程として、ドラマティック・プレイは、幼児の想像力の発達を助けるのであり、またそのためには、音楽が本質的に必要だということである。子どものふりには、音楽等の芸術が必要であり、劇化表現は、子どもにとっての手段や目的である芸術へと向かわせることになる。したがって彼は、劇的な想像力がいつも学習の背後にあると考えていた。

また、フロイトについても言及し、彼が、ドラマティック・プレイによって、子どもが自分の周囲を「習得」することができるのだと考えていた

と、解釈している。

2. 精神分析・ピアジェ認知発達論の要素とドラマティック・プレイ

(1)フロイト理論の基礎

子どもの遊び理論にとって、フロイトの基本的な「無意識」の概念は、とても重要である。彼は、夢もドラマティック・プレイも、自我がイドを現実に関係づけようとする試みであると、捉えていた。

子どもについての心理療法家は、子どもの遊びの中から、その象徴的意味を理解しようとした。遊び活動は、個人にとって内面的な思考や動機を、無意識のうちに表出させる。アンナ・フロイトは、幼児のクラインの分析を不可能だと考え、少し年長の子どもを分析していた。ローウェンフェルトは、特殊な教材(砂のトレイ)を用い、子どもが想像的世界を作るのを分析した。メラニー・クラインは、2-6歳の子どもの遊び分析テクニックの祖であり、超自我やシンボル形成が、以前考えられていたよりも早く始まると考えた。クラインは、同一視や象徴の形成が、生後数ヶ月のうちになされると述べている。アイザックスも、この考え方に追随している。ファンタジーが、現実に対する子どもの反応に影響を及ぼすというのである。ファンタジーは、自我によって巧緻化されるものであり、アイザックスは、ドラマティック・プレイが、外的事実の発見、言語的判断、推論へと導くと考えた。特に、自発的なふり遊びが「もしも」という条件的思考を促す。彼女は、遊びを通じた想像的な芸術や発見・推論的思考による、子どもの成長の重要性を説いた。さらに、ドラマティック・プレイによるファンタジーの表現は、子どもを、不安から社会的な遊びにおける満足へと導く。

最近の精神分析家・研究者達は、演技することが自我の発達段階の一部だと考えている。ドラマティック・プレイは無意識の表現であるが、外面化した遊び行動は、本当の意味を隠しているというのであり、深層の無意識が、象徴形成や象徴的思考を促すのである。子どもは、現実習得のために自分自身の世界を創り出すのであり、現実経験の解決を、想像世界において試みる。

またフロイトは、芸術を、子どもの遊びの代償、継続と考えた。つまり、遊びが芸術へと発展していくというのであり、精神分析家は創造

性に言及するようになった。メラニー・クラインは、生後1年目の終わりに向かうとき、つまり赤ん坊が母親を1人の人として認識するときに重要だと考えた。自己表現への欲求は、新しい経験・安全・認識・参加・美しいものへの願望を促すものである。

ドラマティック・プレイは、子どもの無意識の反映であり、それ故にコートニーは、精神分析的研究の必要性を説く。遊びの目的は、未解決の生活経験を象徴的な形式において再生産し、解決を試みようとすることである。

その象徴的な再経験の繰り返しによる現実習得が、重視されるようになってきたのである。

(2)ピアジェ認知発達論の基礎

ここでコートニーは、精神分析的要素に加えて、学習理論に基づいたドラマティック・プレイの基本を提示する。それは、模倣と同一視を基にした役割スキルの獲得であり、想像上の役割演技の過程である。

「教育における想像力の発達は、ドラマティック・プレイに基づくべきである。このことは、創造的な音楽・芸術・言語に関係がある。」14)

「ドラマティック・プレイは、イメージを呼び起こすのを促す。そのイメージは、記憶の過程において真迫性を持つ。」15)

さらに、子どもの思考と言語について論じる中で、ピアジェを取り上げている。ピアジェの遊びを新しい経験の同化と捉え、模倣による調節が幼児に基本的なシンボルを与える、と解釈する。コートニーは、ピアジェにとって遊びと模倣が思考の成長の基礎であり、それらが教育上重要ならば、象徴遊び・ドラマティック・プレイは特別な位置にある筈だと考えていた。

そこでコートニーは、認知・想像・演技(音を出す、何かになる、動く)という、モデルを考案した。「もしも演技が、内面的な想像の代替であるならば、幼児の行動全てが、その代替と共に進歩するのである。行動全体は、音を出したり、動いたり、何かになったりする代替を見出す。審美的に考えると、音を出すことは、音楽・会話・文学にさえも見出される。」16)

そしてコートニーは、ピアジェに言及することでドラマティック・プレイを子どもの生活の中で重要な要因として認め、ドラマ教育はドラマティック・プレイに教育的プロセスの中心を求め、と考えている。

幼児は、自発的で即興的なふりで、もっと年長

では、想像力による創造的思考・記憶学習・内面化された同一視ができるようになる。

Ⅲ. コートニーのドラマカリキュラムにおけるドラマティック・プレイ

コートニーによると、教育においては、自発的なドラマ活動は、子どもの遊び・即興表現・役割遊びの形をとる。演技の意味は、音楽などの芸術的表現にまで拡大解釈される。彼のカリキュラムは、「発達」という視点からの子ども理解によるものであった。

1. 教育におけるドラマティック・プレイ

役割演技は、ごく日常的なものである。子どもの内面的なドラマについては、条件的思考を示しており、それを幼児は、行動に移して外面化する。コートニーは、クックやデューイの考え方を引用し、「行動すること・遊び・自発性が、学習の鍵である。」17)と考えた。彼は、クックが学習を経験や行動(演技)から生じると考えたこと、スレイドのスパンニナス・ドラマが芸術の形であり、感情のカタルシスを与えるという考え方、ウェイのドラマによる子どもの全人格的発達、ポルトンによるドラマ教育の確証を述べている。

そして、第1章の1の(1)でも述べた通り、彼のドラマカリキュラム論においても、子どもの内面的世界を理解しようとしたアイザックスやクラインについて、考察している。彼女達が述べた赤ん坊が母親のふりをする過程がいかに早く生じるかということが基礎になって、子どもは、内面的ドラマを発達させるのである。クラインは、特に幼児の条件的思考と演技について提示した。想像遊びの中で過去を喚起する能力は、未来について構築的な仮説を喚起する力と密接に関係があると思われる。アイザックスにとって、治療法と創造的な学習の教育的側面との差異は、殆どなかったと、コートニーは解釈している18)。彼女達にとってドラマティック・プレイは、無意識の願望を明らかにする一方、子どもが人格的・社会的に現実適合を達成する方法であった、というのだ。

このようにコートニーは、ドラマ教育研究者と子どもの遊び研究者との接点を、「行動と思考による総合的な活動」19)に見出そうとした。特に、ドラマティック・プレイ概念に言及する中で、両者の接点を、ドラマティック・プレイが言語発達に密接な関係があることに焦点化し、ブルーナーの言語発達

の3段階に、確証を得ている。コートニーは、ドラマを精神の全体的な表現で、内面的に生じる外的表象だと定義づけた(20)。そして、想像力と劇的活動を、情操教育の側面として捉えている。

2. ドラマの発達について

コートニーは、ドラマを、内面的なものと同外的なものに分けて考えている。内面的で想像力によるものは、条件的思考に基づいた可能性の世界を創り出す。外面的な劇的活動は、意味を創り出すのである。

そして、ドラマ発達の枠組みを2つに考えている。それは、(1)年齢による段階、(2)象徴能力による段階(21)、である。彼は、先駆的研究者のスレイドに例をとり、子どもの自然な遊びの形に、一連のドラマへの発達を見出している。また、ドラマにおける象徴的意味の発達段階を、ポルトンの3段階、すなわち、(1)即興表現に意味が付与されて、対象に意味が生じる段階、(2)問題解決にかかわるような、抽象化の段階、(3)象徴的で劇的な抽象化が、多くの意味や概念を持つようになる段階として、解釈している。

3. コートニーによるドラマの本質

彼にとってドラマの本質は、認知・想像・演技の過程である。認知からイメージが創り出され、それが再構成・結合して、思考や想像をつくる、という考え方である。この過程においては、象徴的変容、同一視による登場人物の人格化、演出が見られる。そして、演技の要素を、感覚的な気づきの形成・想像・役割との同一視として、計画の要素を、登場人物・筋書・テーマ・構造に、見出している。

さらに、ドラマの条件的思考や演技の過程もドラマの本質として重視し、(1)遊び、(2)即興表現、(3)役割遊び、(4)シアター、に分類した。彼は、条件的思考を、生活や存在そのものを理解する方法だと考えた。即興表現は、ドラマティック・プレイの形であり、表象の形式になると知られている。特に幼児にとってのドラマティック・プレイは、非常に大切であり、「成長することを学ぶ、学習することを学ぶ方法」だと述べている(22)。

また、虚構の世界は、条件的思考に基づいた内面の劇化を外面化することによって形成されていき、認知的・審美的側面を包括するものである(23)。審美的側面は、子ども(演技者)の芸術的なものとの同一視によって進歩していく。そこでの演技者は、明らかに生活から切り離されている。彼の考え方では、この形も教育においては、チャイ

ルド・ドラマやクリエイティブ・ドラマとも呼ばれるというのである。役割遊びは、劇的な形であり、それによって演技者達は、様々な役割を試みる。コートニーは、これら全ての形に共通の特徴は、(1)演技者による条件的思考の象徴化や役割との同一視があること、(2)象徴化された活動のレベルが、意味ある経験となること、(3)相互作用によって思考が深まること、だと述べている(24)。

特にドラマティック・プレイに言及する中で、コートニーは、子どもが将来を習得するために現実に対処しようとする時、述べる。彼によれば、ピアジェの象徴遊びの発達に見られるものである。例えば、「1;3(12)ジャックリンは、枕の端を持って、同じ手の親指を吸い、横になって笑った。目を開けていたが、あたかも目を閉じているかのように、時々まばたきした。」(25)彼は、ジャックリンは遊びに具体的対象を表し、スポンタニウス・ドラマの象徴が発達していくことを示したのだと、解釈している。つまり、劇化の際の象徴的変容が、ピアジェの言う新しいシエマを学ぶ同化・調節・統合の過程に、似ているということである。そして、その劇的行動が内面と外界との媒介になっているという(26)。例えば、条件的思考による「何かになること」についての媒介は、飛行機の音や動きを、子どもが自分で創り出すことであったりする。コートニーは、こうしたドラマティック・プレイをスレードの用語のパーソナル・プレイと同義語として解釈している。

コートニーは、発達という観点から、ドラマ教育カリキュラムを考えていた。それは、以下の段階モデルから構成されている。

- ①動きの柔軟性を発達させる段階(2-3歳)
- ②スポンタニウス・ドラマにおいて、同性の親との同一視による感情表現をし、その役割を強調する段階(3-4歳)
- ③想像上の役割を発達させ、象徴と現実とを区別し、音楽と動きの一体化した表現を創り出す段階(4-5歳)
- ④集団の中で幅広い経験の劇化、多くの役割演技をする段階(5-7歳)
- ⑤グループ・ドラマの段階(7-12歳)
- ⑥コミュニケーターとしての役割の段階(12-18歳)(27)

彼は、カリキュラム構成の力点を、劇的な想像力だと考えていた。そしてドラマの目的を、①人格の発達を助ける本質的な目的、②他の領域を訓練することができ、内発的動機づけとなること、

③美的目標を達成すること、とした。

さらに、ドラマティック・プレイは目的を生じるのであり、即興表現やテーマに関する創造的な演技となると、述べている。

結局コートニーは、ドラマの本質を、幼児の遊びとドラマ教育におけるドラマティック・プレイとが共有している、ドラマへの移行過程に見出しているのである。そこにおいて、リテラシー・ゲームによる、言語発達を強調している。

結語

今回は、ドラマティック・プレイに言及した主なドラマ教育研究者達の見解の概要に始まり、コートニーのドラマ教育理論におけるドラマティック・プレイについて、考えてきた。

ドラマ教育研究者達に一樣に言えることは、ドラマティック・プレイを、自発的に生じるドラマへの移行過程として捉えていることであった。また彼らが、ドラマ教育の目標である「全人格的発達」のために、教師による指導概念モデルが必要だと考えていたことであった。そして、漠然とではあるが、幼児の遊び発達の中に、ドラマ教育へと導くことのできる萌芽を感じていたのである。スレードの大まかな子ども理解への言及、ボルトンのドラマ概念モデル、ボルトンに類似したコートニーの見解に、その道筋を辿ることができよう。特にコートニーは、このことを、教育学者や心理学者・精神分析家の遊び研究についての考察から、ドラマ教育理論の構築に発展させようと試みたのだと言えよう。

コートニーは、彼のドラマ教育理論において、ピアジェ認知発達論やフロイト理論を基礎とした精神分析的側面からの、子ども研究の重要性を説いた。

コートニーは、その両者の見解の共通点をドラマティック・プレイに見出した。それはつまり、子どもの認知・想像・演技(劇化)による、発達のための現実理解への媒介であった。それにはいつも、子ども自身の条件的思考が伴う。その過程において彼は、想像による代用物・役割との同一視を重視した。そこで、必然的にコートニーは、彼が理念として考えていたドラマ教育とドラマティック・プレイを結び付けることになった。そして彼は、演技の過程において、「何かになること」「動くこと」「音を出すこと」が行動として表出する基本だと考

えた。その基本が審美的に解釈されると、音楽・言語・動きによる芸術へと発達していくというのである。

このような経緯から彼は、ドラマ教育のカリキュラムを、子どもの「発達」という観点から構成した。それは、第Ⅲ章の3の①から⑥まで示した段階に見られるとおりである。そして、彼はボルトンと同様、感情表現の発達をも重視している。それらは、コートニーが辿り着いたドラマ教育理論の本質であり、子どもの遊び発達に見られる特徴を考慮に入れたものとなっている。

以上のように、ドラマ教育研究者のうち、コートニーの見解に焦点化することによって、私は、ドラマの発達におけるドラマティック・プレイの重要性の確証を得ることができたと考えている。今後は、コートニーやボルトン、さらに彼らに影響を与えた教育学者達との関連について追究していきたい。

引用・参考文献

- (1)小林由利子論。「イギリスのドラマ教育の考察(5)」川村学園女子大学研究紀要第10巻。第2号。1999。119-134頁。
- (2)Slade,P. *An Introduction for Child Drama*. London : Hodder and Stoughton, 1956. p.6.
Slade,P. *Child Drama*. University of London Press Ltd., 1962. p.25.
- (3)ibid.(2)*Child Drama*. p.21.
- (4)Bolton,G. *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman Group Ltd., 1979. p.3.
- (5)ibid.pp.7-8.
- (6)Lowndes, B. *Movement and Drama in the Primary School*. BT Batsford Ltd., 1970. p.9.
- (7)ibid. p.78.
- (8)ibid. p.81.
- (9)ibid. p.82.
- (10)Courtney, R. "Drama as a generic skill." *Youth theatre journal*. Vol.1. No.1. 1986. pp.5-10.
- (11) Courtney, R. "Education is Play." *Childhood Education*. Vol.49. No.5. 1973. pp.246-250.
- (12) Courtney, R. *Play, Drama & Thought*. Cassell & Collier Macmillian Publishers Ltd., p.1.
- (13) Nunn, P. *Its Data and First Principles*. Arnold. 1920.
- (14)ibid. (12) p.240.
- (15)ibid. (12)p.247.
- (16)ibid.(14) p.270.

- (17) Courtney, R. *The Dramatic Curriculum*. Heineman Educational Books Ltd., 1980. p.2.
- (18) *ibid.* (17) p.12.
- (19) *ibid.* (17) p.8.
- (20) *ibid.* (17) p.13.
- (21) *ibid.* (17) pp.73-74.
- (22) Courtney, R. *Drama and Intelligence*. McGill-Queen's University Press. 1990. p.5.
- (23) *ibid.* pp.39-41.
- (24) *ibid.* (17) p.33.
- (25) Piaget, J. *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Routledge & Kegan Paul Ltd., p.96.
- (26) *ibid.* (22) p.54.
- (27) *ibid.* (17) pp.49-56.
- (28) Courtney, R. "On dramatic instruction: Towards a taxonomy of methods." *Youth theatre journal*. Vol.2. No.1. 1987. pp.3-7.
- (29) Courtney, R. "On Langer's dramatic illusion." *The Journal of aesthetics and art criticism*. Vol.XXIX. No.1. 1970. App.11-20.
- (30) Courtney, R. "Theater and Spontaneity." *The Journal of aesthetics and art criticism*. Vol.XXXII. No.1. 1973. App.79-88.
- (31) 小林由利子論。「イギリスのドラマ教育の考察(3)－Peter Sladeの「Child Drama」の検討を通して」川村学園女子大学研究紀要 第8巻。第2号。1997年。117-131頁。
- (32) Bolton, G. "Writing book about Dorothy Heathcote's dramatic approach to education." *The drama theater teacher*. Vol.6. No.1. 1993. pp.4-6.
- (33) 清水豊子論。「イギリスの演劇教育の展望－教科としての「ドラマ」の誕生」千葉大学教育学部研究紀要 第34巻 第1部。1985年。249-264頁。
- (34) 清水豊子論。「イギリスにおける演劇教育の歴史と現状」日本演劇学会紀要 第26巻 1988年。37-45頁。
- (35) 岡田陽著。『ドラマと全人教育』玉川大学出版部。1985年。