

ボルトン, G. によるドラマ教育の理論的基礎について
—ランガーの芸術論と子どもの遊び理論を中心に—

佐野 美奈¹

The Theoretical Foundation of Dramatic Education by Bolton, G.
-Langer's Artistic Theory and Play Theories
at the Center of Bolton's Thought-

Mina Sano¹

Bolton, G. is one of the best dramatic researchers in Great Britain. The instructional model for his educational drama theory is recognized not only by researchers like Courtney, R., who is involved in educational drama, but also by those studying creative drama as a therapy.

The purpose of this paper is to consider the theoretical basis of Bolton's instructional model in educational drama. The result of which was the clarification that a transition from the study of artistic theories to the study of juvenile development brought about more comprehension in the development of drama in young children. In addition, a relationship between objective meaning and subjective meaning in dramatic activities with young children controls their expressions as external actions. Bolton recognized that feeling forms in art are important for expressive activities even if young children are involved. His framework of feeling-theory in educational drama was based on feeling in artistic theory by Langer, S.

Key Words: Bolton, G. , instructional model, Langer, S. , feeling-theory

はじめに

ボルトン, G. は, 最近の英国のドラマ教育研究の第一人者として知られている。筆者はこれまで, ボルトンのドラマ教育におけるドラマティック・プレイ概念や彼の指導法について, 考察してきた。彼のドラマ教育論における指導モデルは, 著名なコートニー, R. をはじめとする, 現代のドラマ教育研究者達によるドラマ教育の発展に, 大きく寄与したと考えられる。また, ボルトンのドラマ教育論におけるクリエイティブ・ドラマは, 心理治療法の観点からも, その手法として認められている。

しかし, ボルトンの考案した指導モデルは, 必ずしも, 具体的かつ綿密に計画された手法や内容を示すものではない。むしろ, ボルトンのドラマ指導モデルは, 彼がドラマ教育論を考えるにあたって学んだ, ラ

ンガー, S. の芸術論や子どもの遊び発達研究に依拠して, 得られたものである。

したがって今回は, ランガーの芸術論や子どもの遊び発達研究に基づいた, ボルトンのドラマ教育論の理論的基礎について考察したい。

1. ボルトンによるドラマ教育の概観 —教育におけるドラマの発達

ボルトンのドラマ教育の概観によれば, ドラマ教育の理論と実践は, とりわけ1902-1944年頃において, 著しい進歩が見られた。その当時の英国のドラマ教育研究者達は, 児童中心主義の教育の影響を受けて, その形態を整えていった。したがって, 当時のドラマ教育の目標は, 新教育運動の理念とも適合するものであった。しかし, 児童中心主義の教育において, 子どもが自由に自己表出すること全てドラマ教育の基礎であると, 誤って捉えられることもあった。

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

当時の状況を説明するにあたって、ボルトンは、世紀転換期のホームズ、E. とハリエット・ジョンソン、1950年代以降のスレイド、P. からコートニー、R. までを、二分している。ボルトンの概観によると、児童中心主義のホームズ、E. (1911)は、進歩主義的教育において、学校教育の中の劇教育を推進しようとした。また、ボルトンは、ハリエット・ジョンソンの20世紀初頭の著書、『劇による指導法』¹⁾についても、言及している。ハリエット・ジョンソンは、子どもの自然な「演じる行動」への衝動を信じていたし、完成したものよりも、劇にしていく過程を重視していた。このような、ホームズやハリエット・ジョンソンの考え方は、その当時、革新的なものと考えられていた。彼らの劇による指導は、生徒に劇を演じさせる過程を通して、学校教育の教科内容の理解をより深めることが、目的であった。

それからボルトンは、スレイド、P.²⁾やウェイ、B. やコートニー、R. といった1950年代以降の大きな流れを、自分なりに再解釈した。中でも、「チャイルド・ドラマ」の先駆的研究者、スレイドについては、子どもの遊び発達研究をドラマ教育の根底に置く、という考え方を学んだ。スレイドは、ピアジェのような綿密な遊び発達についての段階説を打ち立てたわけではなかった。けれども、乳幼児がスプーンで机を叩くといった行動が音楽的行動の始まりである、というような原初的な段階、パーソナル・プレイ、プロジェクトド・プレイという、大まかな段階に分けている。そのような考え方に賛同したボルトンは、子どもが完成作品を聴衆に見せるために演じる「シアター」から区別して、「子どもの演じる行動」の発達過程を重視する、「聴衆のないドラマ」の概念を確立した。それは、クリエイティブ・ドラマの形態を指す。

また、ウェイの著書、『ドラマによる発達』("Development through Drama." 1967)³⁾に言及する中で、ボルトンは、クリエイティブ・ドラマについて、ウェイが考えていたことを要約している。それは、個人主義、ドラマのための練習やドラマに包括される活動を拡大すること、そして「指導」の重視であった⁴⁾。ボルトンのドラマ教育の概観によれば、ウェイは、子どもの感受性と集中力を発達させるための訓練(鏡の練習)を、考案した。さらに、ヘスコート、D. と合わせてウェイを論じる中で、二人とも、劇化の過程を重視していたと、解釈している。この両者とも、「演劇教育」に近い方法をとっていたが、ボルトンは、一連のドラマ教育研究者による考え方に着目した。そして、子ども中心で劇化過程の重視や「行動による思考」といった、知識中心主義からの意識変革を読み

取ったのである。

上記のような英国のドラマ教育の概観を通して、ボルトンは、自らの立場を、スレイドの理念を継承し発展させるものとして、位置づけた。

2. ボルトンのドラマ教育論の基礎

(1) 芸術論から子どもの遊び理論へ

ボルトンは、1977年の論文において、「芸術とそれを享受する者との身体的な隔たり」⁵⁾の概念を説いている。この隔たりの程度は、舞台芸術においては、登場人物や見物人に影響を受けるのであり、その距離が縮まるのは、舞台の上で起こっていることが、見物人個人の状況と切り離して考えられないか、また登場人物があまりに生き生きとしている場合であるという。彼は、後に述べる「美的経験」にこだわっているが、そこでは、こうした隔たりのバランスが大切なのであり、演じることは、複雑な行動であると言う。

そこでボルトンは、幼児の象徴遊びに立ちかえって考え、「……芸術形式の洗練されたものから、子どもが演じることへと、考え方を転向することによって、演技の定義が見出せるのではないか。つまり、演技は、表現媒体としての体を用いることによって意味をなす、象徴的表象である。」⁶⁾と述べている。「演じること」には、ハムレットから子どものふり遊びまで様々で、幅があるが、両者には芸術的な差異がある。そのことを踏まえた上で、ボルトンはピアジェに言及している。ピアジェによる象徴活動は、生後18ヶ月-2歳で生じ、彼の観察の中での子どもは、そこに本物の猫がいなくても、猫の動作や鳴き声を出す。そこに実際、猫がいる場合といない場合の「猫」の表現には、隔たりができる。子どもや演技者にとっては、演じることにおいての意味はメタファーであっても、演技は現実の文脈に規定される。その意味を強調することから、芸術かそうでない活動かの区別が生じ始める。子どものドラマティック・プレイにおいては、表現される意味とメタファーの意味との間の関係は、曖昧である。そこからボルトンは、子どもの「演じる行動」の特性をドラマ教育論の基礎として、考えるようになったのである。

さらに、同年の論文⁷⁾の中で、ボルトンは、ドラマの行動を説明するために、3歳男児がする、「母親のふり行動」の観察事例をあげている。この中で、3歳男児は、母親としてのスキル行動を、彼の記憶に基づいて、事実を順序立てて示している。ボルトンによれば、この男児のふりのスキルは、外面的行動として表れるが、そのスキルの学習過程において、内面の主観的な意味や行動が、外面化される行動を統制してい

るというのである。

このように、ボルトンのドラマ教育論の基礎は、美的経験としての芸術論の解釈から、次第に、子どもの象徴遊びやドラマティック・プレイの意味について考えていく方向に向かったのである。

(2) 美的経験としてのドラマ

ボルトンが、「美的経験」としてのドラマという概念を確立したのは、主として、ランガー、S. の一連の芸術論に学んだためである。ボルトンの著書、『教育としてのドラマ』(“Drama as Education.” 1988)⁸⁾は、指導モデルよりも、その基本となった思想を述べたものである。彼は、ランガーの著書、『シンボルの哲学』(“Philosophy in a New Key” 1942)⁹⁾、『感情と形式』(“Feeling and Form.” 1953)¹⁰⁾等を参照して、芸術の本質とは何かということ、考察している。そのことが、後に述べる、ドラマの発達枠組みとなる、「感情の質的变化」という考え方を、生み出したのである。

ランガーによれば、イメージは芸術の内面的な本質であり、芸術のもつ感情を映し出しているという。また芸術は、個人にとって主観的な実在を外に表すことでもある。そのイメージは、仮象であっても、客観的なものであり、その形式が感情の本質を表しているために、そのイメージには、感情がこもっているように思われるという。また、芸術作品は、感覚や想像力を通して知覚できるように創作された表現形式であって、感情が表現されたものだという。

ここで、上記のことをランガーの表現に沿って説明してみよう。ランガーは、『感情と形式』の第2章において、以下のように述べている。「悲しみに沈んだ人物の風采や態度は、悲しさを『表現する』だろう。従って、われわれは、その人物の容貌の中に、彼を内面から捉えている悲しみを、直接に知覚するようになる。しかしながら、このような悲しげな人物の画に属する客観的な感情は、それ自体、必ずしも悲しさであることを要しない。」¹¹⁾また、「再現的絵画に表現されているように見える感情は、その作品自体に内在する客観的感情と同一であってもいいが、必然的にそうでなければならない理由は、全くない。それどころか、事実上、この二つの感情が、鋭く対照的な関係にたつことさえあるだろう。」¹²⁾と。

つまり、ランガーは、「客観的感情」が、我々の感情とかけ離れた存在としてあるのだ、と言っているのである。

こうした「想像上の感情の存在」¹³⁾を、芸術作品の享受において考えるとき、私達は、自らの感情と想像上の感情との距離のバランスを取りながら、美的

経験をしていることになる。それを、ボルトンは、子どものドラマティック・プレイの発達に伴う、感情の質的变化を考える際の手がかりとしたのである。すなわち、①個人の主観的感情が、客観的意味に関連していない段階、②個人の主観的感情が客観的意味に関連している段階、③集団としての態度が、客観的意味と一致している段階である¹⁴⁾。ここにおいて、ボルトンは、ランガーの言う「客観的感情」という言葉を用いている。「客観的感情」は、前述の「客観的意味」に伴って生じる。個人の主観的感情「素の感情」¹⁵⁾が、そのまま表出される原初的な段階から、次第に客観的感情との隔たりを縮め、やがては、文脈における登場人物や、そこから派生する客観的感情との同一視の過程に入っていく。それが、ドラマティック・プレイからクリエイティブ・ドラマへの移行過程を示しているのである。

このように、ボルトンは、「感情の形式」を芸術論の核としたランガーの考え方を参照することによって、芸術を「感情の形式」によって受容するものと考えた。

(3) 客観的意味と主観的意味

ボルトンは、子どもの遊び発達研究に、「演じる行動」の意味を見出すようになってから、子どもの内面的意味や行動と、外面的意味や行動との関係に、着目するようになった。¹⁶⁾

例えば、ランガーがよく用いた「猫」を、例にあげてみる。子どもは、自らの観察経験や絵本その他の受容体験から、「猫」の断片的な印象を持っている。それは、「忍び足で歩く」とか、「ニャーオ」と鳴く、といったイメージであり、自分の心に思い浮かべた文脈は、「忍び足で獲物に近付いている」といった主観的意味を、持つものである。ところが、ある物語の中での「猫」は、「どろぼうの家に忍び足で近付いていく」といった、物語の文脈に基づいた客観的意味を持つ。ここにおいては、子どもが主観的に持っている意味と、物語の文脈における客観的意味とは異なり、同じ「忍び足」でも、表現のし方が、違うはずである。

つまり、外面化される意味が、本来の主観的意味から離れた文脈を創り出す場合、表現される行動は、子どもが内面で想像する主観的意味や行動から、かけ離れていくことになる。さらに、その「どろぼうの家に忍び足で近付いていく」(物語のもつ文脈上の意味)といった外面化される客観的意味は、子どもの内面に再び取り込まれた段階で、子ども自身の体験感情や虚構的感情によって、再構成されたイメージとなる。それが子どもの内面の主観的意味となって、外面化される表現を統制することになる。こうした、主

観的意味や行動と、客観的意味や行動との相互作用の繰り返しが、子どもの表現に、文脈に基づいた虚構的感情や演技の真迫性を与える。ボルトンは、それを、「美的表現スキルと呼ぶことにする」¹⁷⁾と述べている。

ボルトンは、この論文の中で、前述の3歳男児の「母親のふり行動」についての観察事例を、取り上げている。その行動を、子どもの内面の主観的意味や行動が、統制しているという。こうした例は、ピアジェの言う、子どもの「人形遊び」が、典型的であろう。一見、その子どもは、「二つの人形で遊んでいる」だけのように、観察される。この場合の、外側から受容される客観的な意味は、「二人の子どもと母親」の関係であり、それが、ふりの行動として表れる。しかし、主観的意味は、その子どもにとっては、「自分の下に生まれた赤ん坊への恐れ」であり、それが、「自分と母親の人形を一緒にして、妹の人形を排斥する」といった文脈を、創り出しているのである。ここでは、「自分の下に生まれた赤ん坊への恐れ」は、隠されたテーマである。この場合は、子どもの主観的意味が、客観的意味や行動に投影されている、ドラマティック・プレイだと言えよう。ボルトンは、このようなドラマティック・プレイを、幼児期に顕著な特徴、つまり、子どもの遊び発達の一過程として捉えている。

他にも、子どもが、母親と自分との関係を修正したり、逆転したりした文脈を創り出して演じる場合もある。

ボルトンが言及しているのは、主として例にあげた実物の「猫」と物語中の「猫」との関係から生じるような、主観的意味や行動と客観的意味や行動の相互作用の方を重視した。なぜなら、ボルトンは、そうした「演じる行動」がドラマ教育の発展を促すと、考えているからである。

ボルトンによる、この「主観的意味と客観的意味」という捉え方は、彼のドラマ指導モデルの枠組みであり、前述の「感情の質的変化の三段階」を、支えているものであり、以下のように説明できる。

第一段階：客観的意味が個人の主観的感情と関連していない段階である。前述の3歳男児の観察事例や、ピアジェによる子どもの「人形遊び」の例が、あてはまると考えられる。この段階では、子どもの個人の主観的感情が、そのまま遊び・演じる行動という表現媒体を通して表出しているからである。

第二段階：個人の主観的感情が、客観的意味に関連している段階である。子どもが、「猫」の主観的意味や行動にとどまっている段階から、ある物語における「猫」という客観的意味や行動と、同一視したときの

状態である。

第三段階：集団としての態度が、客観的意味に一致する段階である。第二段階の感情状態が、少人数の子どもも集団になった状態である。ここでは、第二段階での例に示したような断片的な同一視やドラマティック・プレイと呼ばれる表現の発達段階から発展して、子ども自身が、主観的意味による感情を、客観的意味による客観的感情(虚構的感情)に適合するように、修正していこうとする。この過程を、クリエイティブ・ドラマと呼ぶ。この第二段階から第三段階において、ボルトンが定義づけた「美的表現スキル」が生じてくるのである。

3. ボルトンのドラマ指導モデル

これまでの、ボルトンのドラマ教育論についての考察から、ボルトンのドラマ指導モデルが、子どもの遊びの中に見られる「演じる行動」の発達に基づいて、ドラマ教育への方向づけを述べていることが明らかになってきた。

彼の「子どものドラマ行動の発達」の捉え方は、前述の2で示したように、ランガーの芸術における「感情の形式」を基にしていた。そして、ランガーの「感情」の概念を手がかりにして、子どもが「想像上の感情」を理解できるようになるまでの過程を示した。ボルトンは、「感情の質的変化の三段階」、子どもの「演じる行動」を主観的意味や行動と客観的意味や行動に分けて捉える考え方、それらの意味の相互作用に基づく「美的表現スキル」という、構成要素を創り出していったと考えられる。これらのことは、ドラマの指導モデルが考案される基礎となった。

ボルトンによる、ドラマの指導モデル四段階とは、A: 練習, B: ドラマティック・プレイ, C: シアター, D: A/B/Cの総括的な組合わせである¹⁸⁾。

A: 練習の段階では、ボルトンは、次のような五段階の指導法を考えた。しかし、大きくは、①②と③④⑤に二分して捉えることができると、考えられる。

①人の動きや町の音を見聞きする、弛緩-集中の練習、ドラムのビートに合わせてスキップする等の、文脈のないところでの、断片的な表現の前段階である。「人の動きや町の音を見聞きする」ということは、幼年期の子どもにおいては、自分の体験を再構成するように、感覚的印象を刻みつけることである。ドラムのビートに合わせてスキップする、といった動きは、「動きによる表現」の断片的練習である。②物語中の人物のような歩き方、役割、言い回しの練習には、ボルトンは、「リチャード三世」を例としてあげているが、それは、日本昔話の『おむすびころりん』の中で

ころがるおむすびを追いかけるおじいさんの動き、役割、せりふの言い回しでも良いわけである。

ここから、③ストーリー性のある状況の問題解決や、読んだ物語の筋書を覚える練習、④ゲーム、⑤物語を話す、書く、歌や動きの表現を創る、といった段階になる。

ボルトンは、「練習」の段階で、登場人物との同一視が見られる「表現」を、目標にしているのである。

B: ドラマティック・プレイの段階では、場所・状況・予期される出来事や物語等の筋書に沿った登場人物の演技を強調している。ボルトンは、その例として『ハメルンの笛吹き』をあげているが、この物語の中の登場人物、特に笛吹きについての、客観的感情の動きを表現することを、目的としている。

前述の『おむすびころりん』の中では、おじいさんの文脈に伴った、想像上の感情を表現することを、目標としていると言える。ここでは、幼年期のドラマティック・プレイの特徴にもあげることができるように、既成の筋書であっても、役割演技やせりふ、筋書に一貫性がなく、瞬間的で流動的なので、一人の子どもにずっと、最初から最後まで、「おじいさん」のせりふや役割演技の練習を強いるわけではない。

また、ボルトンの「感情の質」の枠組みに従えば、この段階では、子どもの「素の感情」が、物語の登場人物との同一視によって「修正されていく」過程である。言い換えれば、個人の主観的感情が客観的意味に関連している段階である。つまり、登場人物が、昔話の中の「おじいさん」であっても、子どもは、身近にいる現実の「おじいさん」の特徴として、「腰が曲がっている」「白髪または髪がない」その他、子どもによっては、「やさしい」「こわい」などの主観的意味を持って、劇化に臨むわけである。そうして、おむすびを落としてしまったおじいさんの驚き、一生懸命、おむすびを追いかける様子を、文脈に則して演じてみるのである。それは、子どもが主観的意味での「おじいさん」を、客観的意味に投影している状態である。

ボルトンは、指導モデルのB段階のドラマティック・プレイを、幼児のドラマティック・プレイの特質と重ね合わせて、捉えていたと考えられる。その特質は、子どもの観察や先行研究等によれば、以下のように要約できる。

- ① 時間制限がなく、始まりや終わりがはっきりしない。
- ② 目的がなく、完結感がない。
- ③ テーマ、筋書、役割が変わりやすい。
- ④ ルールがはっきりしない。
- ⑤ 形式的な明確さに欠ける。

⑥ 小グループでされる。

⑦ 生活経験に基づくものが多い。

⑧ 「次はどうなるか」に作用されやすい。

⑨ 感情や集中の高いレベルを要求しない。

⑩ 個人の協力度は、変化しやすい。

⑪ 演技の流れ(筋書)、限定された場所や人(文脈)、隠されたテーマがある。

C段階のシアターは、以下のようなクリエイティブ・ドラマの特質をも、包括するものである。

① 教師が見ているか介入する。

② 即興表現された作品でも、始めや終わりがあり、聴衆がいる。

③ 聴衆に見せる目的で、筋書を演じる。したがって、完成作品や達成感を得ることが目的であり、演技やせりふの明確さや意味を伝える必要がある。

この段階では、登場人物の役割演技やせりふ、筋書が、一貫性をもって安定してくる。そのような文脈の中で、子どもが個人の主観的意味やそれに伴う感情を、集団のもつ客観的意味に適合させている状態である。ここにおいては、『おむすびころりん』のおじいさんの役割が、決まった子どもになっており、最初から最後まで、完成作品を演じるのである。そこで、子どもの「おじいさん」の感情は、『おむすびころりん』を演じている子ども達の小集団に共通の客観的意味や、客観的(虚構的)感情なのである。

D段階は、A/B/C段階の総括的な組合わせであり、ここにおいても、ボルトンは、子どもの「演じる行動」に見られる客観的意味と主観的意味、つまり、隠された個人の信条や願望等のテーマとのかかわりを、重視している。

以上の指導モデル四段階を通して、ボルトンのドラマ教育論の理論的基礎に基づいて、そのモデルが創り出されたことがわかる。また、1に述べた、先行するドラマ教育研究者の理論の解釈を通して、ボルトンが、「子どもの演じる行動」の結果ではなく、劇を創り出していく過程を重視するドラマ教育を目的としていることがわかる。その考え方は、ヘスコート、D.による「過程重視」のドラマ教育を、踏襲するものでもあった。

ボルトンは、上記の四段階の指導モデルを、子どもの「演じる行動」の発達として、ドラマ教育という劇作品の「完成度」や「演技」への手段や目的として考えたわけではなかった。彼自身、それぞれの段階を意義あるものとして捉え、特にA: 練習段階においては、幼年期の子ども生活体験による感覚的印象の再構成を重視し、それを「表現」として外面化するための基本的なリズムへの感受性、動きによる表現等

を、同時に培っていく手法を、考え出している。

それは、乳幼児の自己表出において、音楽的表現、言語表現、動きによる表現の区別が難しいのに対して、次第にそれらが、別々の表現形態として捉えられるようになっていき、再び統合された形態として創り出される、といった一連の過程を認識しているからである。つまり、ボルトンは、これらの段階の重要性を確信しているのである。

そうして、既知の物語の断片を取り上げ、その中で登場人物の特徴を捉えさせ、「演じる行動」へと自然な形で誘導する。子どもの「演じる行動」に、次第にストーリー性が加わっていくと、ストーリーによって創り出された文脈の中で、その状況に則して子どもが考える力や、as-if思考(条件的思考)を促す。これは、子どもが最初から筋書を考へて、その通りを演じていくのではなく、瞬間的な役割演技をするものである、という幼児期の特徴を捉えているためである。

この段階を、適切な教育環境の条件のもとで、子どもが十分に繰り返し経験することによって、B段階のドラマティック・プレイの状態にとどまらずに、次のクリエイティブ・ドラマの段階に自然に移行していくことができるのである。

さらに、ボルトンは、1990年代初頭になって、彼のドラマ教育指導法における新しい見解として、「叙述的に説明する方法」と「実在するものによる方法」との区別を加えている。これらも、芸術としてのドラマに関する彼の見解を、子どものドラマティック・プレイに応用しようとしたものである。「叙述的に説明する方法」とは、「役者が、舞台演技の中で、登場人物の感情や人格、あるいはそれらの関係を示す演技を繰り返す」¹⁰⁾ことである。「実在するものによる方法」とは、演技者が、どのような経験を経てきたかによるものである。したがって、演技者の経験の質が、その演技者の「演じる行動」を規定していくということである。いずれも、ボルトンの指導モデル四段階のうち、A:練習からB:ドラマティック・プレイへの移行を促すものであると、ボルトンは解釈している。

終わりに

以上、ボルトンのドラマ教育論が構成されていく上での、主な枠組みの理論的基礎について、考察してきた。

ボルトンは、芸術論における美的経験から幼児期の象徴遊びに見られる「演じる行動」へ、考え方の転換を図った。彼は、幼児の「演じる行動」に着目することによって、「人がなぜ演技するか」の意味を見出

すことができるのではないかと考えた。そして、美的経験としてのドラマの価値を見出し、ランガーの「感情の形式」を芸術論として参照したところから、ボルトンのドラマ教育論が、展開を見せ始めたと言えよう。特に、ランガーの提起した「想像上の感情(客観的感情)」を表現する、といった考え方は、ボルトンの「子どものドラマ行動の発達」の概念に、本文で述べたような多大な影響を与えた。

同時にボルトンは、ドラマ教育を表現教育の一環として位置づけた。彼は、「美的表現スキルの発達」という形式を、段階的なドラマ指導法を提示するときの根拠とすることができたのである。しかも、客観的感情の発達の枠組みは、子どもが表象的代用物との距離を広げていき、物事を抽象化して考えることができるようになる脱文脈化の過程に似ている。

そこにボルトンは、ドラマを通した教育、子どもの発達研究と芸術論との接点を見出したのである。子ども研究に、重点を置いているからこそ、子どもの「演じる行動」に、主観的意味や行動と客観的意味や行動とのかかわりを強調した。そして、子どもの自然な段階でのドラマティック・プレイに、子どもの内面がどのように映し出されるか、隠されたテーマは何であるかを、読み取ろうとしたのである。

そのように考えてみると、ボルトンのドラマ教育論の基礎は、ランガーの「感情」の捉え方に起因し、芸術教育への方向づけや表現教育の基礎を重視していたと、考えられる。

註

- 1) Johnson, H., *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet, n.d.
- 2) Slade, P., *Child Drama*. University of London Press Ltd., 1954.
Slade, P., *Experience of Spontaneity*. Longmans. 1968.
- 3) Way, B., *Development through Drama*. Longman. 1967.
- 4) Bolton, G., *Drama as Education*. Longman Group UK Ltd., 1988, p.45.
- 5) Bolton, G., "Psychical distance in acting." *British journal of aesthetics*. Vol.17. No.1. 1977. pp.63-67.
- 6) *ibid.* p.64.
- 7) Bolton, G., "Creative drama and learning." *Children's theatre review*. Vol.26. No.2. 1977. pp.10-12.
- 8) *ibid.* (4)
- 9) Langer, S., *Philosophy in a New Key*. Harvard University Press. 1942.
- 10) Langer, S., *Feeling and Form*. Routledge and Kegan Paul. 1953.

- 11)ibid. 10) 『感情と形式』大久保・長田・塚本
柳内訳. 太陽選書17. 太陽社. 1971. p.24.
- 12)ibid. 11)
- 13)ibid. 11)p.281.
- 14)Bolton, G. , *Towards a Theory of Drama in
Education*. Longman Group Ltd., 1979.
pp. 33-38 参照.
- 15)ibid.14)
- 16)ibid. 7) 14)参照.
- 17)ibid. 7) p.10.
- 18)ibid. 14)pp. 2-12 参照.
- 19)Bolton, G. , *New Perspectives on classroom
on drama*. Simon & Schuster. 1992. p. 8.
- 20)Langer, S. , *Problems of Art*. 『芸術とは何か』
池上保太, 矢野萬里訳. 岩波新書. 1967 参照.
- 21)Langer, S. , *Philosophical Sketches*. The
Johns Hopkins Press. 1962.
『哲学的素描』塚本利明, 星野徹訳. 叢書・
ユニベルシタス. 法政大学出版局参照.
- 22)Bolton, G. , "Drama as learning, as art and
as aesthetic experience." *The development
of aesthetic experience*. Vol.3. 1982.
pp. 137-147 参照.
- 23)Landy, R. , (*Foreword by Bolton, G.*) *Essays
in Drama Therapy: The Double Life*.
Jessica Kingsley Publishers. 1996 参照.
- 24)Holmes, E. , *In Deffense of What might be*.
London, Constable Company Ltd., 1914 参
照.
- 25)Bolton, G. , "Drama." Hargreaves, D.(Ed.)
Children and the Arts. Open University
Press. 1989. pp. 119-137 参照.