

幼児のドラマティック・プレイを統制する教育的要素について

佐野 美奈¹

Educational Elements which Effect Juvenile Dramatic Play

Mina Sano¹

Dramatic play has been researched from various viewpoints. Of these, some researchers focusing on educational drama and play development recognized the processes of representative competency development and of recognition-imagination-dramatization in young children.

The purpose of this paper is to consider the educational elements which effect dramatic play in young children through rethinking past studies and my own case-studies at a kindergarten. The result of which was the clarification that some elements effect dramatic play had a tendency to change the story of dramatization, role-playing, and music. These same elements also enhance the evolvement from dramatic play into creative drama.

Key Words: dramatic play, educational elements which prescribe dramatic play, the story of dramatization, role-playing, music

はじめに

ドラマティック・プレイを捉える視点は様々である。中でも、子どもの発達研究の領域における研究者達は、ドラマティック・プレイを、ピアジェの認知発達論に依拠した象徴遊びの延長線上に捉えていた。一方、ドラマ教育の研究領域においては、ドラマティック・プレイをクリエイティブ・ドラマへの発展の可能性をもつものとして、ドラマの発達の一過程として捉えていた。

子どもの発達研究とドラマ教育の研究領域における、ドラマティック・プレイに関する見解の共通点は、その研究を古典的な子どもの発達研究の理論に学んだこと、子どもの表象能力の発達、認知・想像・演技(劇化)の過程を認めていたことである。そして両者においては、そのドラマティック・プレイを、子どもの自発性、想像性に依拠して生じる劇化表現だと考えられていた。

それでは、子どもの発達研究とドラマ教育の研究領域における研究者達は、こうしたドラマティック・プレイが、どのような条件のもとに生じると考えているのであろうか。

本稿では、先行研究の再考と幼稚園の観察事例から、ドラマティック・プレイを統制する教育的要素、及びその影響について考察することを目的とする。

I. ドラマティック・プレイの表出過程

1. ドラマティック・プレイの概念—象徴遊びの発達として—

ドラマティック・プレイは、象徴遊びの発達段階の後期に位置づけられ、筋書のある想像力を伴った役割演技遊びである¹⁾。それは、同一視による模倣を基本とし、「同化」を活動の上昇基準とした表象能力の発達を表す。もちろん、ドラマティック・プレイが生じる前に、「ふりの前段階」(子どもが空だとわかっている

1 佐野国際情報短期大学講師

コップを口にもっていく)や、「自己のふり」(子どもの本能的要求にかかわるものが多い)段階がある。そして、表象能力の発達に伴い、脱自己中心化し、子どもがかかわる対象の表象としての代替と実物との距離が広がる「脱文脈化」、そして表象の多重使用による統合へと進む²⁾。これは、創造的想像力が著しく発達するためである³⁾。そして、表象のための代替⁴⁾は、動きによる表現や言語へと抽象化されていく。ある程度、物語性を持つ役割演技であるために、言語が発達している就学前期が最盛期で、後に思考が論理的になっていくにつれて減少していく。

2. ドラマティック・プレイの構成要素

しかし、ドラマティック・プレイの概念は、研究者の立場や視点によって、意味合いが異なってくる。例えば、子どもの発達に関する研究者達は、ドラマティック・プレイを幼児期の精神発達の特徴としてだけ現れる、象徴遊びの一形態と捉えていた。ここでは、教育における発展の可能性を、特に追究されることはなかった。

ところが、ドラマ教育に関する研究者の視点では、ドラマティック・プレイとクリエイティブ・ドラマとの連続性あるいはドラマティック・プレイをクリエイティブ・ドラマへの発展の可能性があるものとして、役割演技や筋書きの展開を重視していた。中には、子どもの表象能力の発達を、その教育目的として考え、子ども研究に基づくドラマ教育を説いた最近の研究者、英国のボルトン、G.⁵⁾やカナダのコートニー、R.⁶⁾らのような見解もあった。このようなドラマ教育に携わる研究者の立場をとって考えると、ドラマティック・プレイは、その教育的意義にも発展の可能性を見出すことができ、クリエイティブ・ドラマへの展開過程として解釈することができる。それは、子ども観察による調査や先行研究を踏まえた、これまでの研究成果から、以下のように提示することができる。

- ①子どもの自発性や想像性に依拠する、
 - ②テーマや筋書きが流動的である、
 - ③初めや終わりがなく、劇としての意味を持たないし、完成作品は目的でない、
 - ④動きや言葉・音楽表現などを包括する総合的な即興表現である、
 - ⑤集団への個人の協力度や所属感は、変化しやすい、
 - ⑥最小限の小道具が必要である、
 - ⑦観察者にわかりにくい、
 - ⑧活動そのものが、表象能力の発達過程を表す、
- といった要素からなっていると考えられる。

こうした捉え方は、ドラマティック・プレイをクリ

エイティブ・ドラマという目的的な形態と対比させているものである。つまり、上記の構成要素②においては、筋書きや役割演技が一貫性を持ち、明確であるクリエイティブ・ドラマに対比して、流動性を持つ(変容する)という捉え方をしている。③については、クリエイティブ・ドラマが完成作品に達成感を求め、劇としての意味を創り出すことに意義を求めているのに対比して、解釈・要約されている。特に、著名なドラマ教育についての研究者、ボルトン、G. は、彼の指導概念モデルの中で、A:練習、B:ドラマティック・プレイ、C:シアター、D:A. B. Cの総括的な組み合わせ、といった段階を示した⁷⁾。そのうちのB段階:ドラマティック・プレイについて、以下のような構成要素を示していることから明らかである。

- ①時間制限がなく、初めも終わりもない。
- ②特別な目的がなく、完結感がない。
- ③内容・テーマは可変的で、ルールははっきりしない。
- ④形式的な明確さが欠如している。
- ⑤小グループでなされる。
- ⑥生活経験が基になっている場合が多い。
- ⑦「次はどうなるのか」という考えに支配される。
- ⑧個人の協力度は、変化しやすい⁸⁾。

ボルトンは、子どものドラマティック・プレイの特質を重視し、彼独自の指導モデルに生かしているのである。

ボルトンは、こうした構成要素についてだけではなく、子どもの内面的活動が、外面化されるときに客観的意味をもつようになると考えた。それは、例えば、子どもが母子関係の葛藤を、外面的には人形遊びの筋書きにおいて表現するということである。そして、ドラマティック・プレイからクリエイティブ・ドラマへと活動が展開していくにつれて、子どもが、「素の感情」から「虚構的(想像上の)感情」まで理解できるようになっていくという点も、重視している。これは、ランガー、S. の感情を表現する象徴としての形式に依拠している。つまり、ボルトンが考えた「虚構的感情」は、ボルトンが参照した、ランガーの言う「想像上の感情」に相当する。ボルトンは、その客観的(想像上の)感情の発達を、段階的な指導モデルの枠組みとして、「感情の質的变化の三段階」⁹⁾を表した。それは以下の通りである。

- ①個人的感情が客観的意味に関連していない段階(個人の素の感情を表出する段階)
- ②個人的感情が客観的意味に関連している段階(想像上の感情に対して、個人の感情を修正している段階)
- ③集団としての態度が客観的意味に一致している段階(想像上の感情を理解できるようになる段階)

そして、その基本には、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があるのだと考えた。その関係を呈示するものとしては、ピアジェが例にあげたような、子どもの「自分の下に生まれた赤ん坊への恐れ」という内面的意味を、「人形遊び」という外面的行動において表現したり、またその関係を修正、逆転させたりする段階があげられる。この状態は、前述したボルトンの「感情の質的变化」の枠組みに従えば、①から②の段階である。さらに、日常生活経験に基づく、対象における子どもの内面的(主観的)な意味が、物語の劇化の際、その筋書きや登場人物との同一視によって、外面的(客観的)意味へと移行し、前述の「感情の質」を統制し、深化させていくのである。

II. ドラマティック・プレイが生じるための教育的要素

1. 先行研究から導き出される諸要素

I-1において、概念化したドラマティック・プレイの生起及び発達には、まず母親とのかかわり方が、影響を及ぼす。そのドラマティック・プレイが生じるための教育的要素を、先行研究の要約から考えると以下のようなようになる¹⁰⁾。

① 幼児の成熟状態

ピアジェによれば、ドラマティック・プレイの生起頻度は、生後2年から3、4歳で増加し、それから次第に減少していく。それは、思考が論理的になっていくからである。サットン・スミス(1966)とスミランスキー(1968)は、ドラマティック・プレイが、加齢と共に洗練されていくのだと解釈した¹¹⁾。

② 子どもの親とのかかわり

母子相互作用がまず重要であるが、子どもの会話・経験を励ます受容的な両親のもとでは、ドラマティック・プレイの生起頻度が高い。また、家族構造の安定性が、子どもの想像性を促す¹²⁾。

③ 子どもの遊びへの教師の介入

スミランスキー(1966)は、大人モデルが子どものドラマティック・プレイに有益であることを見出した。また最近、ドラマティック・プレイへの大人の介入によって、創造的な遊びや言語発達を促すことが、強調されるようになってきた。ブルーナー(1985)も、教師による介入を、子どものドラマティック・プレイの持続時間を伸ばしたという点で肯定している¹³⁾。

④ 子どもが用いる小道具の種類

ドラマティック・プレイが生じるためには、小道具がその教育的要素として、大きな役割を果たす。ウッダード(1984)によると、テーマコーナーの導入によっ

て、ドラマティック・プレイの生起頻度が増加する。また、毎週テーマに関係した小道具を与えられた幼稚園児は、5週間で、ドラマティック・プレイをする量が倍になったという¹⁴⁾。そして年長児になると、より様々なテーマを演じるので、あまり構造化されていない道具を用いるようになる。

⑤ 子ども集団の大きさが小さいこと

小人数の方が、ドラマティック・プレイが生起・持続しやすく、集団が大きくなると、その生起・持続は困難になる。

⑥ 遊びに対する大人の態度

大人の遊びに対する態度は、子どものドラマティック・プレイの生起頻度に影響を与える。例えば、大人が遊びを受容しない、または無視すると、その活動は追求する価値がない、というメッセージを、子どもに送ってしまうことになる。したがって、学校での子どもの遊び態度は、教師の態度に関係がある。

⑦ 遊び環境の安全性と親近感

母親や親しい子どもの存在と同様、環境の親しみやすさは、ドラマティック・プレイの生起を促す。また、過度の不安は、ドラマティック・プレイの生起を妨害すると言われる。そして、プレザートン(1989)は、不適応の子どもは、ソシオドラマティック・プレイによる効果を得られないとし、ドラマティック・プレイへの教師の介入を示唆している¹⁵⁾。

⑧ 遊び期の持続性と十分な時間

これは、ドラマティック・プレイの生起に多大な影響を与える。クリスティ(1990)は、ドラマティック・プレイの生起・持続に少なくとも30分間はかかると報告している。それは、構成遊びからドラマティック・プレイに発展する傾向にあり、可変的ではあるが、ある程度、役割や筋書きが考えられながら進行していくからである。また、遊び時間の分断は、ドラマティック・プレイを妨げると述べている¹⁶⁾。

以上のような、先行研究によって導き出されたドラマティック・プレイが生じるための教育的要素は、ドラマティック・プレイの持続性にも影響を及ぼす。

2. その教育的諸要素の影響力と持続性

II-1の教育的要素のうち、幼児の成熟状態、かかわる環境、遊び時間、が最も影響力を持つと考えられる。特に幼児の表象能力の発達状態が、ドラマティック・プレイの生起を作用している。

また、表象能力の発達のためには、幼児がかかわる環境・対象が、表象のための代替となり、脱文脈化を生じるような発達過程を促さなくてはならない。その過程を引き起こすためには、十分に長い遊び時間が必

要なのである。子どもの発達に関する研究者、クリスティ(1990)¹⁷⁾は、自分の子ども観察に基づいた論文の中で、ドラマティック・プレイが生じるには、十分な遊び時間が必要であり、なかなか教師の示唆なしには生じなかった、と報告している。そして、ドラマティック・プレイは、構成遊びから変容していく場合が多かったという。

ドラマ教育の研究者、前述のボルトンによれば、ドラマティック・プレイは、ルールのあるゲームにより近い状況だと解釈されている¹⁸⁾。しかし、ドラマティック・プレイは、対象とのかかわりによる「認知、想像、演技、思考」といった劇化による表象過程、すなわち、幼児の「行動による思考」の過程を示すものである。

そしてその持続性は、集団の大きさ、状況的思考に基づくテーマや筋書の流動性、小道具となる表象のための代替が持つ可塑性、教師の示唆、音楽等の諸要素によって変動する。中でも、ボルトンがドラマ概念モデルB:ドラマティック・プレイ段階の特質¹⁹⁾としてあげているように、前述の「生活経験が基になっている場合が多い」のであり、子どもが日頃から、どのような生活経験やその表象化の場数を踏んだかが、ドラマティック・プレイの持続性を左右することになるであろう。

さらに、ドラマティック・プレイの持続性は、ドラマティック・プレイを幼児の発達の特徴とだけ見なすか、クリエイティブ・ドラマへの展開過程と見なすかによっても、異なってくる。ドラマティック・プレイが遊びの段階にとどまるものならば、子ども達は、何度も異なる「テーマ、筋書、役割演技」によって、断片的な表現のひとまとまりを、単発的に短く演じて終わりにしてしまう。やはり、その過程の中で、ドラマティック・プレイの教育的意義が、最大限に子どもの発達に生かされなくてはならない。次第に役割演技や筋書き、テーマに一貫性が出てきて、ドラマティック・プレイがクリエイティブ・ドラマへと展開するものと解釈する方が、より発展的な持続性をもたらすと考えられる。

Ⅲ. ドラマティック・プレイを変容させる諸要素

ドラマティック・プレイを変容させる諸要素は、Ⅰ、Ⅱであげたドラマティック・プレイの概念や概念モデルなどの先行研究や、自分の子ども観察に基づいて、考えることができる。それは、ドラマティック・プレイ

の構成要素・解釈・持続性をも変容させていく。

1. ドラマティック・プレイの筋書き

まず、大きな要素としてあげられるのは、文脈を創り出す「筋書き」である。例えば、以下のような事例をあげてみる。対象は、昨年度のA幼稚園就学前児29名である。

事例①「うさぎの穴掘り」

子ども達は、当番制でうさぎの世話をしていた。(早朝のワークの時間)

子どもa:「あー、また、うさぎが穴を掘ってるー」

子どもb:「もっとほれ、もっとすすめー」自分で、うさぎが前足をかくまねをする。

子どもc:「トンネルだー。このままずっとほって行ったら、小屋の外へ出るよ。外へ出たら、ジャンボ・ウサギになって、町の中を、ドスン、ドスン、と歩くんよ。」自分で、想像上のうさぎと同一視し、「ドスン、ドスン」と言いながら、両足をドシン、ドシンと音をさせて、大またに歩きまわる。

子どもd:「あつ、巨大うさぎは、町のまん中に向かっていきます。大変です。美術館とお城を踏み潰しました。〇〇川の水を、全部飲んでしまいました。もっと大きくなりました。」水を飲むふりをした。

子どもa:「また、一匹、ジャンボ・ウサギになって、外へ出て来ました。」

子どもe:「大変です。木を全部引き抜いて、バリバリ食べています。」そう言いながら、自らジャンボ・ウサギになって両足をそろえて、「ドスン、ドスン」と言いながら、跳んだ。

彼らは、「うさぎ」という自らの生活経験の中での対象とのかかわりから構成した内面的意味(主観的意味)²⁰⁾から、「うさぎが穴を掘って小屋の外に出ると、ジャンボ・ウサギになり、町を破壊する」という、筋書きを創り出した。この筋書きによって、「うさぎ」の外面的意味(客観的意味)²¹⁾が創り出され、「うさぎ」は「ジャンボ・ウサギ」になった。そこで、客観的意味としての外面的行動は、「ドスン、ドスン」というもののしい歩き方、虚構的(想像上の)感情による破壊的行動として、表現されることになった。ここでは、子どもに表象の共有が見られる。彼らが個々に持っている主観的意味の「うさぎ」が、客観的意味の「ジャンボ・ウサギ」に自然に移行したのは、数日前に行った動物園の「大きなうさぎ、すなわちフレミッシュ・ジャイアント」の感覚的印象が残っていたためである。この場合、子どもが経験によって文脈を創り出す際に作

用し、その「筋書き」が、子どもの劇化表現を統制しているのである。

また、例えば、「うさぎ」に「可愛い、身軽な、か弱い」という子どもの「主観的意味」だけが定着していれば、筋書きは、うさぎが野原を跳ねる様子、または子ども達の絵本体験から得た、断片的印象を再構成したものになるであろう。子どものドラマティック・プレイは、そのような筋書きの柔軟性（流動性）に作用される。

2. 役割演技の変容

上記の事例から、筋書きが、役割演技を瞬間的に創り出すことがわかる。また、ドラマティック・プレイの段階においては、役割演技は、変化しやすい。なぜなら、子どもが創り出す筋書きの流動性にしたがって、同じ子どもが次々と、別の役割演技、登場人物に、象徴的変容を遂げていくからである。

事例②「ジャンボ・ウサギ」

子どもd:「町の中を、2匹のうさぎがドシン、ドシンと跳ね回っています。あっ、ヘリコプターが、来ました。空中から、網を投げます。ブルブルブル…。それっ。」

子どもe:「あっ、網に引っかかってしまった。痛い、痛い。こんな網、噛み切ってやる。バリッ、バリッ。」口元を動かしながら、噛み切るふりをした。

事例②の子どもdにおいては、ナレーターとうさぎ、そしてヘリコプター、空中へ網を投げた人、というように、次々に役割演技が変容していつている。一人でこのように文脈を創り出すような役割演技をすることによって、その子どもd、子どもeのせりふからもわかるように、集団の劇化表現を統制しているのである。こうした象徴的変容は、ストーリー展開と共に、次に新しい登場人物を創り出そうとするときに生じることが多い。それは、生活経験に基づいた動物や人物ばかりでなく、自らの虚構体験の中で得たイメージの断片を再構成することによって生じる、登場人物である。その役割演技の過程は、発達初期に、子どもがかかわる対象との関係を、表象のための代替と自分との関係に抽象化していく過程に類似している。この役割演技の変容は、小道具の象徴的表象の変容をも招く。

小道具は、逆に筋書きや役割演技をも、統制することもある。つまり、子どもが「棒」という一つの対象を見ても、異なった文脈の中では、「杖」になったり「馬」になったりするということであり、各々、子どもの感じる主観的意味が異なる。それだけに、対象に可塑性

を感じている、ということである。それが、二人以上で構成されていくドラマティック・プレイの場合、「棒」の持つ客観的意味は、ある程度統制され、役割演技の流動的な変容に伴って、変容していくのである。

3. 筋書きを変容させる音楽

ドラマ教育に携わった研究者、スレイド、P.²²⁾やコートニーが、彼らの著書の中で強調しているように、子どもの劇化表現の発達には、音楽が不可欠である、という見解もある。例えば、テンポの速い音の数の多い長調の曲は、子どもに、文脈なくして、単純に「走る」ことを促すかもしれない。これは、自分がかつてモンテッソーリ幼稚園においてかかわった、モンテッソーリの音楽曲集による指導経験からも、実証されたことである。

しかし、そこに一貫性がないながらも、子どもに共通のテーマや筋書きが展開していく過程があれば、音楽は、その文脈に沿っていながら、新しい展開をもたらす、また、持続させる手段となる。そしてやがては、文脈を変容させていくことになる。最初は、子どもの自己感情から虚構的（想像上の）感情表現に合わせて音楽を与え、次第に創造的想像による新しい展開を創り出していくよう、動機づけることもできる。

例えば、以下に事例③および④として示す、『やさしいおおかみさん』という物語劇化のうちの断片的な部分は、子どものドラマティック・プレイとして、筋書きが音楽によって変容していく段階である。これは、先述と同じ観察対象であった。人権参観日に、教師が『やさしいおおかみさん』の紙芝居を読み聞かせ、子ども達に、場面理解や登場人物について考えさせたことが、この物語の劇化につながった。その過程において、子ども達は、29名というクラスの人数に対して、登場人物が少ないことから、「おおかみが森を出て行って、やがて秋が訪れ、食べ物の見つからない冬が来た」という場面の中に、自分達で、秋の様子を筋書きとして創り出し、新たな登場人物をも創り出したのである。

事例③「秋」

黄色い葉(子どもa):「僕達、きれいな黄色になったね。」

赤い葉(子どもb):「私達も、きれいな赤色になったね。」

音楽は、付点リズムの長調の曲で、最初は、アンダンテから始まる。子ども達は、手をつないで輪になり、スキップを始める。音楽がテンポを次第にあげてアレグロになると、子ども達の輪も次第に速く回転するようになり、手を離して、スキップ・ギャロップをしな

がら、部屋の隅に散って行く。

このように、音楽は、テンポやダイナミクスの変化によって、秋の紅葉を落ち葉が舞う様子に、文脈を創り出していった。また、虚構的(想像上の)感情としての「おおかみが、がっかりしている様子」については、短調の重々しい曲を与え、子どもの作り歌や替え歌のメロディをとり、伴奏をしながら保持することによって、筋書きを統制し、ドラマティック・プレイを持続させているのである。例えば、上記の事例③「秋」や、以下に示す事例④「冬」についてである。子どもは、実際の物語の筋書きにはない場面を創り出したが、雪をイメージすることによって、「雪の精」という、登場人物を生み出した。

事例④「冬」

雪の精(子ども2人):「こんこん、こんこん、こな雪、こんこん、…つもれー、つもれー、白い雪」

銀紙を貼った三角帽子をかぶって、白い布をマントにして、細かく小さく切った白い紙を振り撒きながら、スキップする。教師は、作り歌のメロディをとり、伴奏をつけて曲にした。

このように、子どもの役割演技を音楽によって支えることで、ドラマティック・プレイを持続させ、「雪」についての表象化の過程を促すのである。子どもの作り歌は、「ゆき」の歌を創り変えたものであった。

こうした「音楽」は、役割演技を保持発展させ、筋書きを統制し、場面理解、虚構的感情の理解へと導く。そうすることによって、音楽は、ドラマティック・プレイの全体を統制するのである。

したがって、音楽の役割は、創造的想像力の発達による筋書きや登場人物の創造、役割演技の迫真性を促すことにある。

おわりに

以上、ドラマティック・プレイの概念や構成要素を、先行研究のドラマ教育に携わる研究者、ボルトンやコートニーの理論を再検討することによって位置づけ、ドラマティック・プレイが生じるための教育的諸要素とその影響力、そして、ドラマティック・プレイを変容させる要素について、再考してきた。

ドラマティック・プレイを変容させる要素は、その筋書きと役割演技の変容、音楽であることが、先行研

究や観察事例から考察された。さらに、ドラマティック・プレイの筋書きや役割演技の変容は、子どもの表象能力の発達過程を示すものであり、筋書きや役割演技が次第に一貫性を持つようになって安定してくると、それは、クリエイティブ・ドラマへと展開しているのである。その段階になると、音楽は、もちろん、表象能力の発達を促す点については、変わらない役割を果たすが、子ども達が創り出した筋書き(文脈)に、より従属的になっていくのである。ドラマティック・プレイの段階における音楽は、子どもの対象とのかかわり方、表象のための代替物をもつ可変性と同様に、筋書きや役割演技に多様性を持たせる形で、統制しているのである。

先行研究から導き出された教育的な諸要素においては、「教師の介入(Dramatic Play Intervention)」が、大きな影響力を持つものとして提示されてきたが、「ドラマティック・プレイへの教師の介入」そのものの捉え方は様々で、問題点があると思われる²³⁾。それは、子どものドラマティック・プレイについての経験や、前述のドラマティック・プレイが生じるための教育的な諸要素で示したような教育的環境いかによって、「教師の介入」の捉え方は、肯定的にも否定的にもなるからである。また、ドラマティック・プレイに限らず、「教師の介入」は、幼児の信条や態度、活動全体に、様々な意味で影響を及ぼすものである。

これらの教育的な諸要素は、全て可変性を持つものであり、流動的なものである。けれども、それらは全て、ドラマへの発展の可能性を示唆していると言うことができる。

ここでは、ドラマティック・プレイが生じるための教育的な諸要素として、先行研究の要約を主にあげたが、クリエイティブ・ドラマについても、それがドラマティック・プレイから発展するような、教育的条件がどのようなものであるかについて、今後、検討していく必要がある。なぜなら、本稿で取り上げた子どもの発達研究の領域における見解に見られる、ドラマティック・プレイが生じるための教育的要素は、特に最近のドラマ教育に関する研究者が、彼らのドラマ教育論におけるドラマティック・プレイの概念の中に、理念として取り込んできているためである。そして、最近のドラマ教育研究における、ドラマ教育論の基礎は、子どもの発達研究の領域における古典的な知見に学び、子どもの「演じる行動」の意味を考えることに依拠しているからである。そこで、今回は、観察事例の解釈にあたって、ボルトンのドラマ教育論における理論的基礎を参照しながら検討することになった。

今後は、ドラマティック・プレイを発展させていく

目的をクリエイティブ・ドラマに位置づけているドラマ教育研究における知見をさらに学ぶことによって、子どもに適切な「表現」のための教育的条件を、明らかにしていきたいと考えている。

註および引用文献

- 1) Hoorn, J., Scales, B., Nourot, P., & Alward, K., *Play at the Center of the Curriculum*. Prentice-Hall. 1999.
- 2) Leslie, A., Pretence and presentation: The original of Theory of mind. " *Psychological Review*, Vol.1. 94, No.4, 1989, pp. 412-426.
- 3) Piaget, J., *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Hodgson, Routledge & Kegan Paul Ltd., p.1, p.213.
- 4) *ibid*2) 参照。及び、一本の「棒」でも、子どもの内面における意味によっては、それが「老人の杖」、「魔法のほうき」、「馬」等に変容する。この場合、子どもの意図する表象は、最初は実物と似通った特質を持っているが、表象化が進むにつれて、子どもの表象と実物との関係は、全く異なった特質を持つ、「馬」と「棒」というように、隔たりが大きくなっていく。つまり、「馬」を表象するための代用物が、「棒」である、ということである。
- 5) Bolton, G., *Drama as Education*. Singapore Publishers Ltd., 1988. 参照。
- 6) Courtney, R., *Play, Drama & Thought*. Cassell & Collier Macmillan Publishers Ltd., 1974. 参照。
- 7) Bolton, G., *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman Group Ltd., 1979, pp. 2-12. 参照。ここで、ボルトンは、本文中の指導モデルを、次のように示している。A: 練習段階では、①子どもの日常生活経験から得られる感覚的印象を収集したり、弛緩—集中の練習やドラムの拍に合わせたスキップをしたりする等、②物語中の人物のような動きや役割、言い回しの練習、③筋書きのある状況の問題解決や読んだ物語の筋書きを覚える、④ゲーム、⑤物語を話す、書く、歌や動きによる表現を創る等の活動をする。B: ドラマティック・プレイの段階では、ある場所や状況、予期される出来事を、文脈の一部に基づいた登場人物の演技を試みる。ボルトンは、『ハメルンの笛吹き』を、例にあげている。C: シアターの段階では、教師の介入があり、即興表現された作品でも、初めや終わりがある。しかも、完成作品が目的であり、演技やせりふの一貫性、明確さ、意味を伝えることが要求される。D: A/B/Cの総括的な組合わせの段階では、B段階と同様に、隠されたテーマと子どもが外面化する意味や行動とのかかわりが重視される。
- 8) *ibid*7) pp. 3-8. 参照。
- 9) *ibid*7) pp. 33-38. 参照。
- 10) 以下の先行研究の要約によって導き出されたドラマティック・プレイが生じるための教育的要素は、拙稿「子どものドラマティック・プレイにおける教師介入 (Dramatic Play Intervention) の意義—教師—子ども関係について—」保育学研究第38巻2号. 2000年. pp. 33-40. の、I-1を、参照・引用した。
- 11) Sutton-Smith, B., "Piaget on play: A critique." *Psychological Review*, 73. 1966. pp. 104-110. 参照。及びSmilansky, S. *The effects of sociodramatic play on disadvantaged Pre-school children*. New York. Wiley & Sons Inc., 1968. 参照。
- 12) Yawkey, T., & Yawkey, M., Assessing young children for imaginativeness through oral reporting: Preliminary results." Frost, J., & Sunderlin, S., (Eds.) *When children play: Proceedings of the international conference on play and play environments*. Association for Childhood Education International, 1985. 参照。
- 13) Bruner, J., *Under five in Britain*. London, Grant McIntyre, 1980. 参照。
- 14) Woodard, C., "Guidelines for facilitating sociodramatic play." *Childhood Education*, 1984, pp. 172-177. 参照。
- 15) Bretherton, I., "Pretense: the form and function of make-believe play." *Developmental Review*, No. 9, 1989, pp. 383-401.
- 16) Christie, J., Dramatic play: A context for meaningful engagements. " *The Reading Teacher*, No. 43(8), 1990, pp. 542-545. 参照。
- 17) *ibid*16) 参照。
- 18) Bolton, G., "The activity of dramatic playing." Day, C., & Norman, J., (Eds.) *Issues in Educational Drama*. The Falmer

Press, 1983. pp. 49-63. 参照。

19) *ibid*) 参照。

20) Bolton, G., *Drama as Education*. Singapore Publishers Ltd., 1988. 参照。ここにおいて、ボルトンは、彼のドラマ教育に関する思想とも言うべき論を展開している。その中でも、彼の子どものドラマ教育論の基礎は、芸術論についての考え方から、子どもの「演じる行動」へと、論を転向することによって、「演技」の意図が見出せるのではないかという考え方に始まった。そして、子どもの「演じる行動」について考える際、ボルトンは、「主観的意味」と「客観的意味」という概念を導き出した。ここでの事例にもあげた通り、「主観的意味」とは、子どもが、かかわる対象について、自らの生活体験や絵本その他の受容体験などから得た感覚的印象を再構成した、イメージの持つ意味である。したがって、この意味は、子どもによってそれぞれ異なり、異なった文脈を内面に形成することになる。

21) *ibid*20) 参照。この事例であげたような「客観的意味」とは、「主観的意味」に対して、子どもが外面化する「演じる行動」において、外側からだけ見た場合に、表面的に読み取れる意味である。この場合は、ドラマティック・プレイの段階であるので、子どもが母親や兄弟との関係を修正したり、役割を逆転したりする際、「演じる行動」の表面的な意味からは見えない、「隠されたテーマ」は、「主観的意味」である、ということになる。さらに、子どもの持っている「主観的意味」が「うさぎが動物園の庭で走り回っている」という文脈を創り出した場合と、物語中の「うさぎ」が、「犬に追いかけて、必死で野原を駆け回っている」という文脈においては、子どもの「うさぎ」の「表現」は、異なってくる。そこに、ボルトンの言う「主観的意味」と「客観的意味」の隔たりが生じ、子どもは、"as-if" 思考を働かせるようになる。そして、こうした「主観的意味」と「客観的意味」の隔たりが少なくなっていくのは、ボルトンの提示した、「感情の質的変化の三段階」のためである。それらは、①個人的感情が、客観的意味に関連がない段階、②個人的感情が、客観的意味に関連している段階、③集団としての態度が、客観的意味に一致している段階、である。子どもが、外面的な意味や行動を、自分の内面に取り入れることによって、再び、自らの経験や虚構的体験による「主観的意味」が、「客観的意味」を統制する段階を経て、やがては、クリエイティブ・ドラマのような一貫し

たテーマや筋書きによる「客観的意味」へと、自分の感情を修正し、適合して行く段階へと到達する、という考え方である。ここでの事例の解釈では、「うさぎ」については、子ども達の新たな生活経験による感覚的印象の再構成によって生じた、子ども達に共通の表象が、筋書きを創り出したのだと考えた。しかし、上記のようなドラマティック・プレイにおける、「主観的意味」を「隠されたテーマ」として着目するならば、ここでの「うさぎ」と同一視した子ども達は、なぜ、「小屋からトンネルを通過して外に出ると、ジャンボ・ウサギになって、破壊的行動ばかりするのか」、ということが問題であると、考えることもできる。

22) Slade, P., *Child Drama*. University of London Press Ltd., 1962. 参照。チャイルド・ドラマの先駆的研究者。

23) 拙稿、「ドラマティック・プレイとクリエイティブ・ドラマの連続性について—先行研究から概観した教師の介入(DPI)における問題点—」中国四国教育学会編. 教育学研究紀要第45巻. 第1部. 1999. pp. 512-516. 参照。ドラマ教育の研究者や最近の子どもの発達に関する研究者、特にメロウ(Mellou, E., 1994)らは、DPIを、ドラマティック・プレイとクリエイティブ・ドラマとの連続性の絶対的な拠り所として述べてきた。しかし、ドラマティック・プレイが生じるための教育的要素でも記したように、様々な要素が寄与しており、DPIの捉え方そのものが、教師の指導に相当するものなのか、そのように捉えた場合、自然発生的に展開していく際のドラマティック・プレイにおいて、子どもが統制された状態がクリエイティブ・ドラマと言えるのか、という問題が生じる。DPIは、子どもの遊びの発達を促すために肯定されているが、どのような介入のし方が、子どもをクリエイティブ・ドラマへと導くかについては、具体的な指針モデルは、ほとんど提示されていない。