

英国のドラマ教育論の展開過程における子どもの「表現」について

佐野 美奈¹

Children's "expression" at the developmental processes of educational theories on drama in Britain

Mina Sano¹

This study aims to examine how the interpretation of children's "expression" have evolved since early in the 20th century. In this period British researchers specializing in drama education, such as Slade, P., Bolton, G., and Courtney, R., presented their educational theories.

Slade first notified that children's expression can be interpreted in the context of children's developmental process. Later on, Bolton and Courtney, who have drama background, applied theoretical approach by focusing on children's expression which was extracted from children's dramatic play. Bolton and Courtney approach presented a better framework to comprehend child expression. Courtney further explored the nature of dramatic play in an effort to work out a framework to reexamine drama education. They attempted to reinforce the potential for child expression to develop as part of art education.

Key Words : expression, Slade, P., Bolton, G., Courtney, R.

はじめに

これまで、英国 20 世紀初頭以降のドラマ教育論において、特にスレイド, P. ボルトン, G. コートニー, R. のドラマ教育論について個別に考察してきた。彼らのドラマ教育論の中に、幼児の表現教育の方法について参照できる点を、読み取ることができるからである。

彼らは、デューイ, J. の言うところの子どもの「劇化」への意欲を主体的に捉え、子どもの発達研究をピアジェの認知発達論に学んで、ドラマ教育の理論構築に生かそうとした。その子どもの「表現」に対する考え方に関して、特にボルトンやコートニーは、英国の幼児教育に関する思想の基本理念を学んでいる。

そのために、ドラマ教育の思想は、芸術論、美学との関係を追究することから、子どもの象徴遊びへと研

究の対象についての重点を移してきた。そして、彼らの研究内容は、ドラマ教育の研究者達に多く参照されるようになってきた。

しかしまだ、文献を検討すると、ドラマ教育の研究と子どもの発達研究が互いの領域を踏み越えて子どもの研究に至っていない現実を問題視する研究もある。(Hendy, L., 2001)¹⁾

それぞれのドラマ教育論の人物や内容に関する考察はされても、それらドラマ教育論の展開過程の中で、子どもの「表現」がどのように捉えられてきているのかについては、考えられてこなかった。

そこで今回は、幼児の表現教育の方法論に関する手がかりを得るために、20 世紀初頭以降の英国のドラマ教育論の展開過程において、子どもの「表現」の捉え方が、前述、スレイド、ボルトン、コートニーに関してどのように変容したのかについて考察することを目的とする。

1 佐野短期大学社会福祉学科

第 I 章 英国 20 世紀初頭以降の幼児教育における「表現」

第 1 節 子ども理解に向けて

ここではまず、英国のドラマ教育論の前提となった教育思想における子どもの「表現」についての考え方を検討したい。それは、子どもの「表現」が、前述、英国のドラマ教育論の展開過程においてどのように捉えられてきたかについて再考するためである。

19-20 世紀の転換期において、児童中心主義が広まり、知識教授重視から子どもの自己表現を受容していくことを重視する傾向にあった。そのことは、ジョンソン, H. が、教科内容、例えば歴史、文学などを、子どもに劇にさせていく過程を通して学習させようとした『劇による指導法』²⁾にも見られる。

また、マクミラン, M. の著書において、保育者養成コースの中で、音楽、ダンス、劇が不可欠とされていることからわかる。マクミランの場合、『想像力による教育』(“*Education through imagination,*”)³⁾の中に、なぜ今日「表現」にあたる領域が幼児教育において必要なのか述べている。彼女は、「幼児期は、想像力の黄金期」であるという、心理学者、リポー, Th. の考え方⁴⁾を参照して論を展開していった。

さらに、教育学や発達心理学の研究者、アイザックス, S. は、3 年間、ロンドン大学教育学部のモールディングハウス校で子ども観察をした。彼女は、特に『子どもの知的発達』(“*Intellectual Growth in Young Children*”)という著書の中で、その子ども観察の記録を記している。そして、その第 8 章において、子どもの様々な活動内容について述べる中で、リズム運動、音楽や歌、劇的表現、物語等を挙げている⁵⁾。

そのアイザックス, S. とジョンソン, H. の名は、ボルトン, G. やコートニー, R. ちに引用され、表現教育に大きく貢献してきたと述べられている。

彼らは特に、アイザックスについて、彼女の子どもの発達観を基とする「劇化表現」の考え方に賛同している。

アイザックスやマクミランの当時の著書から読み取ることができる子どもの「表現」は、明確な音楽教育や美術教育に向かうような幼児の音楽活動や描画活動が意図されているのではなかった。子どもの精神的な発達過程という視点から、それらの活動を通して子どもを理解することができると考えられるようになっていったのである。それは、子どもの願望を劇化表現の中に読み取ることができ、現実へ適合する方法となるということ、劇化表現が多く生じるのは子どもの発達の特徴によるということである。

その捉え方は、それぞれの幼児教育についての理論

と実践の内容のうちに少しずつ表れている。それらは、美的経験を表現教育において重視するデューイ, J. らの考え方によって支えられていくことになった。

第 2 節 幼児教育における劇による「表現」の確立

第 1 節において述べたように、子ども理解に向けて、子どもの自発的な活動の中に見られる「表現」を、音と動きの一体化した自己表現として捉えるようになってきた。それは、保育内容として、劇にする活動が重視され始めたことからわかる。

ジョンソン, H. は、会話や語彙力の改善のために、自らが行った基本的な四段階を示している。

1. 子どもがどのように外界を見るかを訓練した。
2. 子どもが見たものを話すように励ました。
3. 最初の印象を具体的にするために、探すべき場所を示した。それは、新しい語彙と共に適切な文学への導入であった。
4. 子どもの自由な話し合いによって、なぜかについてその理由を見いだすように導いた。⁶⁾

彼女は、語彙の増加を図るため、またそれを用いて知識を増やすために、劇による方法を見いだした。彼女が最初に取り上げた歴史劇は、歴史小説に基づいたものであった。それを取り上げた理由として次の 3 つを挙げている。

1. 子どもはすでに読むことに興味があり、自分の心の中で、劇の像を構成している。
2. 子ども達は、現実の登場人物を演じる。
3. その小説では、歴史上の実在の登場人物を扱う場面が多く、学校の劇やゲームが必要としていることにあてはまる。⁷⁾

ここでジョンソン, H. にとって重要なことは、その劇で扱う登場人物が実在の人物であることであった。劇をしたり演じたりする授業によって、知識を学習する方法は、ジョンソン, H. の時代には革新的であった。

彼女は、劇化を通して歴史を学ぶことにおいて、「自己表現」⁸⁾という言葉を用いている。この方法によってまず、生徒に知りたいという願望を引き起こすのである。また、「歌を劇に表現する」⁹⁾ことも述べている。

この頃から、子どもの「自己表現」は重視され、その中で、前述のアイザックスが提唱したように、子どもの願望や心理的解決といった精神分析論的視点が、浮き彫りになってきたのである。その「劇化」を中心とした活動は、音楽、遊戯、というような断片的なも

のではなく、「表現」として捉えることができる。それは、音声と動きが一体化した表現であり、知識を得る方法やその活動の内容を目的とするにとどまらず、子どもの内面を表す「自己表現」でもあるからだ。

したがって、その劇化表現の意味を教育的に捉えると、当時の英国の幼児教育において既に、子どもの発達研究の領域には、劇化表現と遊びのもつ意図との接点が見え始めているのである。

第3節 子どもの「表現」にともなう想像力

当時の英国の教育学者、マクミランやアイザックスらは、子どもの「劇化表現」に伴う想像力を重視していた。「子どもの想像力」についての先駆的研究者は、フランスの心理学者、リボー、Th.(1839-1916)であった。

彼は、『創造的想像論』(“*Essay on the creative imagination,*”)10)の中で、想像力の分析、芸術の想像力、子どもの想像力の発達について述べている。

マクミランは、このリボーの考え方に学んで、『想像力による教育』(“*Education through imagination*”)を著わした。「子どもの心は、主に想像力の自由な活動によって発達する。…発見と創造の自由は、遊び、お話などの中で、守られなければならない。11)」子ども期には、その内面や外界をあらゆる表現が頻繁に試みられる。子どもは、感覚-認知、記憶の蓄積、感情の経験、といった感覚的印象の断片を再構成して、子ども自身の表象を創り出し、経験によってそれを変容させていくのである。

マクミランは、幼児の発達にとっての音楽的活動の重要性を強調するために、リボーを引用している。「音のイメージがまず、他のイメージより先に形成される。」12)また、「子ども期は、想像力の黄金期と呼ばれる」13)と述べ、子どもの「表現」に関しては、創造的想像力の発達が伴うことを、その理論と実践において強調したのである。

アイザックスも前述の『幼児の知的発達』において示したように、子どもの創造的想像力を重要な発達の特徴として捉えた。それは、“as-if”思考による問題解決に伴う要素としてであった。

第II章 英国のドラマ教育論の展開過程における

子どもの「表現」

第1節 チャイルド・ドラマにおける「表現」

第I章の第2節においても述べたように、児童中心主義の台頭とともに、「劇による指導法」といった学習方法が著名になり、子どもの研究において提起されてきた、子どもの発達の特徴を捉える考え方が重視されるようになってきた。こうして、子どもの「ドラマ教育」という考え方は、スレイド、P.によって確立された。

スレイド、P.(1912-1989)は、自己表現としてのドラマ教育の改善に尽くした人物であった。彼は、子どもの動きを主体にした実践に基づいて、独自の「チャイルド・ドラマ」14)の概念を確立した。

スレイドによれば、赤ん坊やよちよち歩きの子どものによる原初的な感情の表出、つまり、音と動きによる行動をすでに「表現」の始まりであると捉え、「ドラマ」(劇化行動)の発達が始まっていると考えているのである。

彼の「チャイルド・ドラマ」の特徴は、劇化行動の発達を、子どもの誕生から5歳までをドラマの始まり、5-7歳までをドラマティック・プレイ、7-12歳までとそれ以降をドラマティック・プレイとドラマ教育というように、子どもの発達段階として構成している点にある。

また、彼の実践の蓄積から得た、子どもの動きの形態を、「円」と「螺旋」に集約したことがあげられる。そして、発達心理学や教育学に関する他者の見解によるのではなく、独自に、子どもの遊びの分類をしたのである。その分類は、子どもの遊びがドラマ行動へとどのように発展していくかという観点からなされていた。

スレイドは、子どもの「遊び」と「ドラマ」とを対比的に捉え、「遊び」を劇化行動へと発展するものと考えていた。彼の遊びの分類によれば、登場人物との同一視による身体を用いる活動である、パーソナル・プレイと、感覚や想像に基づいて何かを創り出す精神的な活動である、プロジェクトド・プレイとに二分された15)。パーソナル・プレイの概念は、「遊び」と「ドラマ」とを繋ぐドラマティック・プレイに包括されるものである。

子どもには、それぞれ個人のリズムがあり、その自発的に音声を発して歌ったり話したりしている様子を聴いてみると、乳幼児も、自ら新しい音やリズムの変化を試みるようになることがわかる。スレイドの考えた子どもの動きによる表現は、登場人物と同一視した動きの表現をすることと、タンバリンを叩く音のリズムに合わせて動く練習をすることに、大きく二分される。

『チャイルド・ドラマ』(“*Child Drama,*”)16)における子どもの事例においては、教師がタンバリンを叩いて、それが何の音かを子どもに思い起こさせ、そのイメージを動きに変えさせる、といった様子が描かれている。そうした経験によって、子どもは、自らの考え出した登場人物と同一視して演じ、筋書きを創り出しながら演じていくのであると、考えた。そのような活動を繰り返して、物語の劇化がなされる様子について、スレ

イドは、事例として『三匹の熊』¹⁷⁾『ウィリアム・テル』¹⁸⁾『ピーターパン』¹⁹⁾『ヘンゼルとグレーテル』などをあげている。

また、スレイドは、『自発性の経験』(“*Experience of Spontaneity*,”)²⁰⁾において、集中力や想像力を強調するとともに、それらと役割演技との密接な関係について述べている。

スレイドの「チャイルド・ドラマ」の目的は、重要な美的経験を与えることである。「チャイルド・ドラマ」は、子どもの「演じることへの試み」なしには生じ難いものである。

こうした活動について述べる中で、スレイドは、ドラマティック・プレイが5-7歳までに、ゆっくりと物語の形式へと発展していくのだと考えている。さらに、ドラマティック・プレイが集団で行われるようになり、活性化していくと、やがては指導者の助けなしに、クリエイティブ・ドラマへと発展するのだと、彼自身の実践を踏まえて考えている。

「チャイルド・ドラマ」は、前述、スレイドが彼独自の遊びの分類を示したように、子どもの劇化行動の発達を包括したものだと言うことができよう。但し、ドラマティック・プレイは、スレイドにとって漠然とした概念を持つものであった。彼には、後述するボルトンやコートニーのようにドラマティック・プレイの本質を追究したり、具体的な教育方法のモデルとして用いたり、クリエイティブ・ドラマと対比的に捉えたりする意図はなかったと考えられる。

スレイドは、自らの実践の中から得た、子どもの「表現」の発達を、彼自身のチャイルド・ドラマの中に組み込もうとしていた。彼は、演劇教育とは異なった子どもの活動の過程自体を重視するドラマ教育を、子どもの「遊び」の中から生じる「チャイルド・ドラマ」と捉え、子どもの研究をその基礎に置くべきではないかと考えた。この「チャイルド・ドラマ」にドラマ教育の起点があり、その目的があったと言えよう。

スレイドは、チャイルド・ドラマにおける「表現」を、子どもの劇化行動の発達過程そのものであると捉えていた。そして彼のドラマ教育論において見られるように、音声と動きの一体化した活動であると考えられていたことがわかる。特にスレイドは、動きを主体とした表現を、子どもの「表現」として捉え、同時に周囲の大人が与える音楽の役割を重視していた。

第2節 ドラマティック・プレイからクリエイティブ・ドラマに向かう「表現」

スレイドに始まったドラマ教育における考え方は、ボルトン、G. に継承された。そのことによって、ボルトンは、表現教育の方法論の一つとしてドラマ指導法

を確立することになった。ボルトンは、子どもを主体とした、ドラマティック・プレイからクリエイティブ・ドラマへの展開過程を効果的にする方法を考案したという点において、スレイドよりも進展していると言える。

以下に示すボルトンの指導法は、具体的な事例によって示されるものではなく、概念モデルとして提示されたものである。そこにおける子どもの「表現」は、スレイドと同様、「動き」による表現に重点があったが、ボルトンは、子どもの表面的な表現の発達ばかりでなく、そこに裏づけられる理論的な考え方を提示している。

ボルトンのドラマ指導法の概念モデルは、大きく四つに分けられ、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の、四段階からなっている。²¹⁾

A 段階「練習」においては、ボルトンは、次のような五段階の指導法を考えた。大きくは、①②と③④⑤に二分して捉えられるであろう。

①(a) 人の動きや町の音を見聞きする活動：子どもがまず、自分の外界の感覚的印象を受容し、自分の体験を再構成することを促す。

(b) 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などの活動：これらは、幼年期における動きの表現を促す断片的な練習である。つまりこれらは、文脈のないところでの、断片的な表現の前段階の活動を示すと言える。

②物語中の人物のような歩き方、言い回しの練習をすることである。

この①②の活動は、スレイドの動きを主体とした表現に加えて、子どもの発達と経験による学習という視点から構成されている。

次に、子どもが筋書きを創り出していく傾向を捉え、③物語性のある状況の問題解決や、読んだ物語の筋書きを覚える練習、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。

A 段階においてボルトンは、登場人物との同一視による「表現」を、目標にしている。

B 段階の「ドラマティック・プレイ」においてボルトンは、場所、状況、予期される出来事や物語などの筋書き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、想像的感情の動きを表現することを、目的としている。

この段階でのドラマティック・プレイは、始まりと

終わりがなく、完成作品が目的ではないために、完結感もなく、テーマ、筋書き、役割が変わりやすい。そこで、形式的な明確さに欠け、子ども達の中で、いつも「次はどうなるか」に作用されやすいために、感情や集中の高いレベルを要求しない。その反面、ある程度の筋書き、場所、人、それらの表面的な筋書きの裏に、子ども自身の隠されたテーマがあるというのである。

ここではボルトンは、実践のための指導法に対して、理論的な裏づけを行っている。それは、子どもが外面的に表す意味と、内面的に表象として持っている意味とは異なる、ということである。

日常生活の中での子どもは、幼児ならば母子や兄弟間に葛藤があったりする。それが、幼児の持つ内面的な意味であっても、子どもは、それを外面的には遊びの形で表現する。子どもは、大人がその様子を少し観察しただけではすぐにはわからないような、そうした関係を修正した文脈を演じるのである。それが、子どもの発達の特徴として捉えられる「表現」、すなわち、ドラマティック・プレイである。

子ども達は、自らの葛藤、抑圧された願望、衝動などを、自らの内面的な意味と外面的な意味との相互作用によって表現するドラマティック・プレイを繰り返すことによって問題解決し、心理解決を図ろうとする。この点については、米国の教育学者、ヒュージス、F. が、ドラマティック・プレイの機能や教育的意義として述べている²²⁾。

さらに、ボルトンによれば、子どもは外界から取り入れた感覚的印象を再構成して出来上がった表象を持っている。それに対して別の意味をもった虚構体験をすることによって、子どもは内面の表象を創り変えるという。特にこのことは、ボルトンの指導モデルのドラマティック・プレイの段階において頻繁に生じる。彼は、その内面的な意味と外面的な意味との相互作用を重視している。

そこでボルトンは、その考え方を彼のドラマ指導法の一段階としてのドラマティック・プレイにあてはめている。彼は、子ども研究の領域に学ぶことによって子ども理解を深めていったのである。

それと同時に、物語などの虚構体験における「想像上の感情」を、子どもが劇化の経験を繰り返すにつれて、次第に理解できるようになっていく、感情を深化させていくのであると考え、「感情の質的变化の三段階」を提示している。それは、まず、(1)子どもが自らの「素の感情」をそのまま表出する段階で、指導法のA段階の①②に相当するものである。それ以降、B段階「ドラマティック・プレイ」までは、(2)子どもが物

語の登場人物との同一視によって、「素の感情」を修正していく過程である。後述するC段階「シアター」以降では、(3)子どもが演じるときの感情は、「想像上の感情」に適合している状態である。

そうして、C「シアター」の段階においては、クリエイティブ・ドラマの特質を持つようになってくる。登場人物の役割演技やせりふ、筋書きが、一貫性をもって安定してきて、完成作品や達成感を得ることが目的となる。

このような指導法の概念モデルにおいて、子どもの「表現」の質が変わっていくのであると、捉えられるのである。しかも、ボルトンは、それぞれの段階を重要であると考えており、ドラマティック・プレイからクリエイティブ・ドラマへの展開過程において、子どもの自発的な活動自体を目的としている。

さらに、ボルトンが強調した「想像上の感情」は、彼がランガー、S. の芸術論から学んだ概念である。ボルトンは、ドラマの芸術論に関する部分について述べていた。彼は、「演じる」ことの意味を追究するうち、子どもの象徴遊びに人が演じることについての意味を学ぶことができるだろうと、考えるようになったのである²³⁾。

ボルトンが参照したランガー、S. も「遊びの中で…演技を学んで」²⁴⁾いくのであり、子どもの遊戯が参考になると認めている。そこでボルトンは、子どものドラマティック・プレイについて、ピアジェの認知発達論における幼児のふり遊びの事例に学んだのである。

こうして、ボルトンは、芸術論と子どもの発達研究の接点を「遊び」と「表現」に見いだし、指導概念モデルという枠組みによって子どもの「表現」を捉えた。さらに理論を提示することによって、彼は「表現」の概念を拡大したと言える。そうして、ドラマティック・プレイを、表現教育の方法論として構成するという、ボルトン独自の立場を示したのである。

第3節 ドラマティック・プレイの理論的考察における「表現」

スレイドの実践、それを継承したボルトンの理論と実践とを繋ぐ指導方法、それからコートニーの理論へと、ドラマ教育論の確立と展開過程においては、次第にドラマティック・プレイの重要性が示されるようになってきた。そうして、ドラマティック・プレイに関する研究は、表現教育の方法として、さらにはドラマティック・プレイの本質の追究へと、理論的な考察に向かうことになった。

この過程における「表現」は、子どもの外面に表れる行動、すなわち、動きを主体として音声に伴う「表

現」から、次第に内面的な文脈に着目されるようになった。

特に、コートニー,R. は、諸学領域に学ぶことによって、ボルトンのドラマティック・プレイに関する概念や指導法についての考え方をさらに深めて、その本質に迫ろうとした。

コートニーも最初、ドラマについて美学の観点から研究していた²⁵⁾。その中でランガー,S. の芸術論に学んだこともあげられるが、コートニーは、人間の特質としての想像力を重視した²⁶⁾。そこで、“as-if”思考「何かになるふりをする思考」、「他者の立場に自らをおいてみる」資質に言及する。幼児の場合、想像力を直接、行動によって表現し、2歳では、「ふり」ができる。彼は、こうしてピアジェの認知発達論を参照するようになった。そのことによって、コートニーは、子どもが対象を認知し、想像し、演技するという、劇化行動に向かうパターンを確信するようになった。

そして、クライン,M. やアイザックス,S. らの精神分析的視点を重視した。それは、赤ん坊には生後数ヶ月で母親への共感が生じ、子どもは、同一視を発達させるのだという考え方である。

そのような、コートニーのドラマ教育についての考え方が集約されているのは、『遊び、ドラマと思考』(“*Play, Drama & Thought*,”)²⁷⁾である。コートニーに関する先行研究、ヘンリー,M.(1999)²⁸⁾によれば、これは、ドラマと教育がどのように関係するようになったかを歴史的に概観する研究であったという。

コートニーはその中で、幼児期の創造的想像、ドラマティック・プレイ(役割演技遊び)の重要性を認め、全ての芸術は、それから生じるのだと考えた。彼がここで強調しているのは、「遊び」と「ドラマティック・プレイ」と「ドラマ」との関係である。コートニーは、ドラマ教育を、人間の成長過程を映し出す部分であると捉えていた。ドラマ教育は、ドラマティック・プレイに基づいているのだという。そのドラマティック・プレイは、コートニーの分類した劇化行動の発達によれば、就学期(5-11歳まで)に相当する²⁹⁾。

コートニーは、ドラマ教育とドラマティック・プレイとの関係については、デューイの「行動による思考」を基底にした即興表現や劇化行動を取り上げている。

子どもが「自己表現」として行為に表すことがドラマ教育の基本であるという。この「自己表現」については、前述のジョンソン,H. が言及しているものである。

コートニーは、ドラマティック・プレイを子どもの「表現」と捉えている。ドラマティック・プレイは、子どもがその中で表現する文脈を我々が読み取

る手段であり、さらに後の芸術経験の基礎であると考えられている。コートニーは、“as-if”思考を、それによって子どもが周囲の外界において発見し、言語による判断や推論ができるようになるのだとして重視している。

そうして、コートニーは、ドラマの発達を、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、ドラマの発達の枠組みを、「年齢」による段階と「表象」能力による段階から捉え、後者を重視した。また、感情表現の発達を重視するにあたっては、ボルトンが参照したランガーの「感情」についての考え方を参考にした。こうした発達観に基づいて、教育カリキュラムにおいて、以下の段階モデルを提示した。³⁰⁾

- ① 動きの柔軟性を発達させる段階(2-3歳)
- ② 自発的な劇化行動の中で、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 伝達者としての役割の段階(12-18歳)

そして、コートニーが、劇化行動の中で最も強調しているのは、①役割との同一視すなわち、“as-if”思考が演技する者によって象徴化されたものを表すこと、②象徴的活動の意味を表す、③相互作用や協応によって子どもの考えが探究されるという、一連の特徴である³¹⁾。

コートニーは、ドラマ教育の研究と子どもの発達研究との接点を、「行動と思考による総合的な活動」³²⁾に見いだそうとした。それは、ドラマ教育でも子どもの発達研究においても、子どもが考え行動することによって様々な面での精神的発達を遂げるということである。それが、コートニーによる「子どもの表現」の捉え方なのである。幼児にとって、ドラマティック・プレイは「成長することを学ぶ方法」³³⁾であり、「学習することを学ぶ方法」³⁴⁾である。

コートニーは、「ドラマが、二重の意味を創り出す。」³⁵⁾という。彼は、“as-if”思考に基づくメタファーによって子どもが表象を表すのであり、子どもが考えたメタファーという虚構のもつ意味と現実のもつ意味という二重の意味を創り出すのだと考えたのである。

また、彼は、『ドラマと感情』(“*Drama & Feeling*,”)の中で、審美的に物事を捉えようとする感情について

再考している。その基本となる考え方を、コートニーは、精神分析論的視点に見だし、特にアイザックス,S.による子どもの発達観やドラマティック・プレイの解釈を参照した。

アイザックスは、幼児期の発達の特徴であるファンタジー(phantasy)を、本能の精神的表現であると捉え、それから脱却して現実への適合を図るために、ドラマティック・プレイが生じると考えた。彼女の解釈によれば、それは、「心理的解決」のためであることが多い。それから、子どもの劇化表現は、日常生活の再演から次第に乖離していく。「何かになるふりをする思考」の象徴化や役割との同一視ばかりでなく、その活動レベルが意味ある経験となり、かかわる対象や子どもとの相互作用によって、思考が深まっていく傾向が強まるというのである。

さらにコートニーは、演技の基本的な動きや音声があるがままの事実よりも美しく表現されるようになり、またそれが美しいものとして解釈されるようになるにつれて、音楽、言語、動きによる芸術、美的表現と呼ばれるものになっていくと考えた。そうして、劇化表現を、想像力と感情による審美的傾向によって捉えたのである。

コートニーに関する先行研究、ヘンリー,M.(1999)³⁶⁾のものによれば、彼は、コートニーについて、「メタファー」を最も強調しており、ドラマには同一視と変容の過程があると見なした。

このように、コートニーは、表現教育の方法としてのドラマティック・プレイの本質を追究してきた。その過程は、ボルトンよりもさらに、抽象的な理論的考察となった。コートニーは、子どもの「表現」を子どもの認知発達に関わる遊びから劇化行動へ、そして完成作品となるとという一方向的な関係において捉えた。

また、ランガー,S.による「遊び」と芸術論との関係を追究しようとすることによって、より一層、ドラマティック・プレイを、ドラマ教育、芸術教育へ向かう一過程として重視することになった。彼にとって、ドラマティック・プレイは、それを通して子どもの表象能力の発達過程を解釈し、ドラマ教育論を意義あるものと主張するための方法であったと言える。

第4節 ドラマ教育論における子どもの「表現」

英国 20 世紀初頭以降のドラマ教育論の展開過程を辿るとき、「チャイルド・ドラマ」の確立、ドラマティック・プレイからクリエイティブ・ドラマへ向かうための段階的な指導法、ドラマティック・プレイの理論的考察へと、実践の蓄積から理論化へと深化した過程を読み取ることができる。

そうしたドラマ教育論における子どもの「表現」は、

教科の内容を劇にすることによって学習するための方法ではなく、子どもの発達過程の中でも劇化行動そのものを「表現」と捉える、スレイドの立場に基づいたものであった。そして、ドラマ教育論においてその重要性が指摘されるにつれて、ドラマティック・プレイは、子どもの「表現」教育の方法として考えられるようになってきた。

さらに、ドラマ教育に関わる思想を諸学領域に学んだコートニーは、ドラマティック・プレイに関する理論的考察を深めることによって、子どもの自発的な「遊び」に見られる表現を「ドラマ教育」に生かす方法を考えた。

彼の場合、ボルトンと同様に、ランガー,S.の美学に学んだために、子どもの「表現」を美的に解釈した。そして、発達していく子どもの表現する活動の過程自体を重視した。

前述のスレイド、ボルトン、コートニーは、子ども自らが筋書きを創り出し、役割演技が瞬間的で不安定な状態から安定した状態へという、子どもの自発的な活動自体の“過程”を、彼らはドラマ教育の研究の視点から子どもの「表現」と捉えたのである。また同時に、その子どもが表現していく“過程”において、子どもの表象能力の発達過程を解釈するための方法論を提示した。それは、コートニーによる子どもの劇化行動の発達段階であり、ボルトンのドラマ指導法であった。

このように考えてくると、ドラマ教育論における子どもの「表現」は、スレイド以降、ドラマティック・プレイとクリエイティブ・ドラマへの展開の方法論であったとすることができる。

総括

以上のドラマ教育研究における、子どもの「表現」に対する考え方を考察してくると、第Ⅱ章の第4節で述べたように、それは、子どもの表現教育の方法に示唆を与えていると考えられる。

特にドラマ教育の研究者達、ここではスレイド、ボルトン、コートニーの代表的な三者の特徴をあげた。彼らに共通しているのは、子どものドラマティック・プレイから「ドラマ」への展開過程の中で、子どもの「表現」の発達を捉えたことである。

その過程における子どもの「表現」とは、スレイドにおいては、子どもの劇化行動の発達過程を指し、ボルトンやコートニーにおいては、ドラマティック・プレイが「表現」の別の言葉であったとすることができる。ボルトンやコートニーは、子どもの「表現」の中でドラマへの発展の可能性をもつドラマティック・プ

レイを特に取り上げることによって、より理論的な考察を深めた。その結果、各々のドラマ教育論の構築が試みられ、ドラマティック・プレイはそこでの主な構成要素となった。そして、子どもの発達に関する理解をより明確にするための枠組みが提示された。

同時に、彼らが理論的に追究した「ドラマティック・プレイ」に関して、ドラマ教育論における子どもの発達研究が重視されるようになったこと、表現教育の方法としてのドラマティック・プレイの価値を子ども研究と芸術論の両側から認め、ドラマ教育の研究に生かそうとしてきたことがわかる。

彼らに共通な子どもの「表現」の概念は、子どもの「演じる行動」を基本に置いていることである。その先行する教育思想には、第I章で述べたデューイ、マクミランやアイザックスらによる、子どもの「想像力」や「劇化」を重視する傾向が見られる。

こうした“as-if”思考に基づく「メタファー」には、「遊び」でも「ドラマ教育」の中においても、子どもにとっての文脈がもつ「二重」の意味があり、その相互作用によって現実への適合を図るというのである。

彼らは、芸術論から子どもの「象徴遊び」に研究の重点を移すことによって、子どもの「表現」においてドラマティック・プレイが重要であることを見いだした。それによってドラマ教育を検討するための枠組みとして、ドラマティック・プレイについて追究するようになったことがわかる。

このような考え方には、先行する基本となる教育思想があったからこそ、理論的な裏づけが生じた。そうして、前述のドラマ教育の研究者達は、子どもの「表現」を劇化行動の発達過程であると捉え、それを美的に解釈していくことによって芸術教育への導入を図ろうとしたのである。

註

- 1)Hendy,L., & Toon,L., *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*, Open University Press, 2001 参照。
- 2)Johnson,H., *Dramatic Method of Teaching*, James Nisbet & Co., Ltd., 1914 参照。
- 3)McMillan,M., *Education through imagination*, London Swan Sonnenschein & Co., Lim., 1904 参照。
- 4)Ribot,Th., *Essay on the Creative Imagination*, Arno Press, A New York Times Company 1904 参照。

5)Isaacs,S., *Intellectual Growth in Young Child*, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1930 参照。

6)ibid.1)p.21 参照。

7)ibid.1)p.25 参照。

8)ibid.1)p.36.

9)ibid.1)p.71

10)ibid.3)

11)ibid.2)p.12 において、前掲書 3)のリポーによる創造的想像についての考え方が p.146 より引用されている。

12)ibid.2)p.114.

13)ibid.2)p.116.

14)Slade,P., *Child Drama*, University of London Press Ltd., 1954 参照。

15)ibid.13)p.29 参照。

16)ibid.13)

17)ibid.13)p.193 参照。

18)ibid.13)p.199 参照。

19)ibid.13)p.217 参照。

20)Slade,P., *Experience of Spontaneity*, Longmans, 1968 参照。

21)Bloton,G., *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman Group Ltd., 1979, pp.33-38 参照。

22)Hughes,F., *Children, Play & Development*, Allyn & Bacon, 1995, pp.86-88 参照。

23)Bolton,G., “Psychical distance in acting,” *British Journal of aesthetics*, Vol17, No.1, 1977, pp.63-67 参照。

24)ランガ - ,S., 『シンボルの哲学』 Langer,S., *Philosophy in a New Key*, Harvard University Press, 1942, p.191.

25)Courtney,R., “Drama and aesthetics,” *The British journal of aesthetics*, Vol.8, No.4, 1968, pp.373-386 参照。

26)Courtney,R., “A dramatic theory of imagination,” Vol. II, No.3, pp.445-460 参照。

27)Courtney,R., *Play, Drama & Thought*, Cassell & Collier Macmillian Publishers Ltd., 1974 参照。

28)Henry,M., *The Player and the Playing : An Interpretive Study of Richard Courtney's Texts on Learning through Drama*, Doctoral dissertation, School of Education, New York University, 1999 参照。

29)ibid.26)

30)Courtney,R., *The Dramatic Curriculum*, Heineman Educational Books Ltd., 1980 参照。

31)ibid.29)p.33 参照。

32)ibid.29)p.8.

33)Courtney,R., *Drama & Intelligence*, McGill-Queen's University Press, 1990,p.5.

34)ibid.32)

35)ibid.32)p.12.

36)ibid.27)参照。