

保育者養成における創造性を涵養する演劇的表現指導Ⅱ

Theatrical representation teaching to cultivate the creativity of teacher

佐藤 厚
Sato Atsushi

キーワード：ドラマ教育・言語・表現・インプロヴィゼーション・協働活動

はじめに

インプロヴィゼーション（即興演劇＝以下インプロ）とは、俳優たちが脚本も、設定も、役も何も決まっていな中で、その場に出てきたアイデアを受け入れ合い、ふくらませながら、物語をつくり、シーンをつくっていく演劇であるが、インプロの経験によって、1. クリエイティブなアイデアや自分自身の経験からくる意見を、堂々と表現することで、自主性や存在感が増す。2. 仲間と協力する楽しさの中から協調の大切さを学ぶ。3. お互いの個性を尊重し合うことで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になる。4. 既成概念に縛られることなく、柔軟に対応するための応用力。5. 今の瞬間を生きる。6. 発想力・瞬発力が高まり、自分の枠を超えた発想・発見ができる。7. 失敗してもくよくよししない、前向きな気持ちを持てる。といった能力が高められ創造的思考が活性化されると考えられている。すなわち、個々の表現力を育みつつ、周囲の人たちと協働的に活動する力も培われるのである。保育の多様性が求められる現代において、保育現場における指導者は、第一に子どもたちへの保育に重きが置かれるが、その他保護者や園の先輩、同僚、後輩との人間関係、地域社会との連携に至るまで多様な対応が求められる。まさに保育者には即時的に物事を判断し創造的思考を活性化し、既成概念に縛られず、柔軟に失敗を恐れず前向きに対応するといったインプロのスキルが必要と考えられるのである。本研究では、英米の「ドラマ教育」の基本を再考し、インプロを基軸にしたアクティビティを授業に用い、幼児の「言語」や「表現」にかかわる事項を中心に、ドラマ活動から劇体験に至る過程において、学生の表現力を豊かにすることを考察する。

【ドラマ教育】

〈ドラマ教育とは？〉

語源からドラマ (Drama) はギリシャ語の“dran” 英語の“do”で「行為する」という意味である。台本を覚えて舞台上で上演し観客に見せる活動ではない。ドラマの語源を踏まえて、子どもがドラマをすること自体に何らかの学びの機会があることを見出した、課程中心の活動を行う教育であると考え。欧米ではこのような活動は、クリエイティブ・ドラマ、インフォーマル・ドラマ、教育的ドラマ、ディベロプメンタル・ドラマ、チャイルド・ドラマ、Drama in Education (DIE)、プロセス・ドラマなど様々な名称で呼ばれており、総称してドラマ教育と呼ぶ。

〈ドラマ教育の具体例〉

- ・クリエイティブ・ドラマ：即興的で、観客に見せるものではなく、過程中心のドラマ活動である。活動の参加者は、リーダーに導かれながら、現実の経験あるいは想像された経験をイメージしたり、演じたり、振り返ったりする活動である。

(Rosenberg,1987,p.15) 基本は「楽しい(fun)」活動であり初期から現在まで変わらない。

- ・Drama in Education (DIE)：イギリスでは「生徒たちが役を演じながら探求する参加型の学習形式で、教師によって導かれる」(Bennett,2005,p.16) ドラマ活動であると定義されている。アメリカのネリー・マッキヤスリンは、「DIEは子どもたちの認識を広げたり、ファンタジーを通して現実を見ることができるようになり、表面上のアクションに隠された意味を知ったりするために使われる。DIEの目的は、劇づくりではなく、様々なことを理解することに重きをおいている」(McCaslin,2006,p.11) と述べている。

〈ドラマ教育の目的〉

欧米のドラマ教育の先人たちが述べている、ドラマ教育の大きなねらいは基本的には教育のねらいと同様に「個人と社会の一員としての子どもの成長を最大限に高めること」であるが、時代によって強調点が異なる。

1920年代にアメリカの先駆者ウィニフレッド・ウォードは「全人的教育 (a whole child) をドラマの目的にしたが、1940年代になると「子どもの創造性の育成」を強調した。イギリスのピーター・スレイドもまたドラマ教育の目的は「全人的教育」であると強調した。同様にブライアン・ウェイは「全人的発達 (the development of the whole person)」(Way,1967,p.13) であると明示した。ウェイは、人間の発達を「①集中, ②感覚, ③想像, ④身体, ⑤スピーチ, ⑥感情, ⑦知性」の側面で示し、ドラマを通してこれらの調和のとれた発達を目指した。ドロシー・ヒースコートは「教育にドラマの要素を意識的に使って、子どもたちが既に知っているけれども、自分たちがそれを知っていることに気がついていないことを実際に明らかにさせることである」(Wagner,1976,p.13) と述べている。

セシリー・オニールらは、初期のドラマ教育のテキストである『ドラマ・ガイドライン』で

ドラマの目的を「ドラマは人間行動と人間関係にかかわるので、グループの社会性を高める。ドラマは個人の言葉を発達させる。なぜならばドラマは本当に話したいという必然性を生み出し、言葉を使う状況を提供するからである。ドラマは子どもにコンセプトをとらえさせ、問題に直面させ、それらを解決させる。子ども自身の経験をドラマにしていけるので、彼らが考えていることから既に知っていることを見つけ出す。ドラマを通して、特定の療育を探求したり、解明したりすることができる。」と述べている。(O'Neillほか1976,p.7) ニール・マッキヤスリンは8度目の改訂の『教室におけるクリエイティブ・ドラマとそれを越えて』において、クリエイティブ・ドラマが「①創造性と美的発達、②批判的思考力、③社会性の発達と他者との協働、④コミュニケーション能力の伸長、⑤モラルと精神性の発達、⑥自己理解、⑦他者の文化的背景と価値についての理解と尊重」(McCaslin,2006,p.6)に深くかかわっていると指摘し、ドラマ教育の価値として、①創造力を発達させる機会、②自分で考える機会、③グループで考える機会、④協働の機会、⑤多様な社会で社会的認知を形成する機会、⑥感情を健全な方法で開放する機会、⑦スピーチのより良い習慣を身に着ける機会、⑧優れた文学に触れる機会、⑨演劇という芸術を知る機会、⑩レクレーションの機会、⑪特別支援が必要な子どもたちのための機会 (McCaslin,2006,pp.13-18) の11の機会を提供できると述べている。クリエイティブ・ドラマは20世紀初頭の新教育運動とアリス・ミニ・ハーツの児童教育演劇 (The Children's Educational Theatre) 運動の影響を受けて発生したといわれている。ハーツは子どもと一緒に演劇作品を創作する過程で、生来子どもが持っている劇的直観力 (dramatic instinct) が経験できたり、発生することを発見した。この直観力は、フリードリヒ・フレーベルが幼稚園で育てようとした直観力と同じであるとハーツは考えた。つまり、子どもの「遊び」の中で生じる直観力と、演劇の創作過程で生じる直観力に共通点を見出したのである。ハーツは、すべての子どもに潜在する「劇的直観力」が子ども発達に大きくかかわることを指摘した。ハーツは作品を観客の前で上演する経験より、作品を創作している過程に教育的価値があることを発見したのである。ここにドラマを行う大きな目的が存在する。

ドラマの目的は時代と人によって様々に強調点に変化する傾向にある。それは、どうしてもそれぞれの時代の教育課程の影響を受けざるを得なかったからである。明確なことは、ドラマ教育が子どもの考えを行為に変えていくというやり方で子どもの個人的発達と社会的発達にかかわるということである。

【ドラマ教育を基軸とした「言葉」「表現」への取り組み】

文部科学省幼稚園教育要領の5領域の「言葉」では「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」「表現」では「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」とある。また、厚生労働省保育所保育指針、言葉の獲得に関する領域「言葉」では、「言葉による伝え合い：保育士等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験し

たことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。」感性と表現に関する領域「表現」では豊かな「感性と表現：心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。」とある。幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても同様な事項がある。このように、各省の特に言葉・表現における教育、保育要領のねらいとドラマ教育の目的は双方ともに同軸と考えられる。

子どもがのびやかに自らの言葉を駆使し、表現できる環境を構築することは、保育の専門家として大切な資質・能力であるが、子どもがより豊かな表現活動ができるかは保育者自身もまた豊かな表現力と観察力、働きかけができるかにかかっている。本研究のアクティビティの実践により、学生が日常生活や教育・保育実習の中で感覚的に行ってきた表現活動の目的を具体的に示し、自身の内面的な保育資質向上と表現力や保育技術を磨くことへの足がかりとなり、豊かな内面の形成を礎として自己表現力やコミュニケーション力を育むことができると考える。

〈表現と言葉の学術的背景〉

表現とは読んで字のごとく「オモテニアラワス」ことである。オモテがあるからにはそれを生み出す源となるウチがあるはずであり公式化すると、

内 面(ウチ)—————▶ 外 化(オモテ)

(思考感情<イメージ>) → 技術 → (表現)

という構造になるのだが、内的な動機もないのに、いい結果だけがあるといった偶然は問題外として、やはりいい表現を生み出すためには、まず豊かなイメージを必要とするという原則論に立って考える必要がある。表現にとって技術というのは欠くことのできない要素ではあるが、残念ながら過去から現在の表現教育活動には、おもてにあらわすための技術の部分が過大視され、その修練が表現教育の大部分を占めるというのが実情である。こうした表現活動を取り巻く問題を教育の側から解明する時、まず人間的な豊かな内面の形成ということに着目しなければならないのである。子どもたちに表現の教育をするということは、音楽家や画家や俳優を育てようとするとは違う。表現の経験を繰り返すことによって、自己表現への勇気と自信を育て、主体的な内面活動を活性化しようとする事なのである。

ヒートンによると人間関係における自分自身の存在はbody for selfとbody for othersの二つに区別されている。(早坂泰次郎『人間関係と心理学』講談社) body for selfとは「主体としての自分」であり、自分で考え、自分で判断し、自分の責任において行動することである。それに対してbody for othersは「他者にとっての自分」であり、世間体や周りの目を気にし周囲からの物差しによって自分を律することである。幼児期においてはまずはこのbody for selfをもとに表現活動を行い、自発的で柔軟で自己にも他者にも誠実であろうと努める感覚を育むことが大切である。

ブライアン・ウェイは「ドラマによる表現教育」(1977)の中で、表現活動は「よい生き方の

練習」と言った。大人が子どもの表現活動に関わるということは、技術的なことのみを教え込むことではなく絵画や造形・歌・劇など表現するものの対象物に子どもの内なるイメージを豊かに広げて、自分の生き方とつなげて身近なものとして表現体験させ、子どものこれからの生き方につなげて行くことである。岡田は「子どもの表現活動」(1994年)の中で「劇あそびはごっこあそびの状況の変化に発展性があり、ストーリー性のあるもので子ども自身の表現の場で想像の遊びフィクションであることを承知の上でその状況の中に入り、その役になって楽しむところに特色があり「もしも～であるならば…」という想像的思考が遊びを成立させる。想像的思考は、そこにはないものに対して深く思いやることができる。ままごとをすることによって、母親の役割を思いやり、ヒーローごっこをすることによって正義の味方として勇気を実感し、体験的に深くものごとを理解していく。デューイは「なすことによって学ぶ」と言ったが、劇あそび活動は他者の立場になって深く体験してみたり、物語などを行動として表現してみたり、つまり「なることによって学ぶ」という具体的体験的学習なのである。幼少期にこうした「～だったらいいな」「～したい」という未来に対しての想像的思考能力や「もし～だったらならば…」といった他者理解の感覚を体験的に養っておくことが「よい生き方の練習」に大きな意味を持つであろう。

実際の保育現場ではどのような手法を持って、日常保育の中で劇あそびを子どもたちに具体的なアプローチができるかが問題となってくる。従来は劇あそびと称して保育者が物語の配役を一人一役にしてセリフを言わせる、いわゆる「劇」になってしまっていることは否めない。また、保育者自身が本来のドラマ教育や劇あそびの楽しさの経験がないままでは子どもたちも楽しめるはずがない。そこで、ドラマ教育の内容や手法が保育者養成の授業内容に必要となってくる。そして、活動を実践する中で、当然言葉は用いられることとなり、必然的に語彙力が高まるとともに、相手や周囲の言語に対する理解や協調、自身の理論的な発言へと導かれる。

保育者養成においてドラマ教育を実践する中で、内面的な活動「感性」について、岡田は「物事を感じ取る能力である。外からの刺激を内へ受け入れる受動的な部分『感覚・感受性』と、外から受け入れた刺激に対して自ら反応しようとする部分『感情』に分けられる」という。こうした感情がもととなり、話す、画く、作る、動くなどの方法による行動的な具現化・形象化が表現となるのである。また、ブライアン・ウェイは『「感覚とは気づくことである」といい、感覚を訓練するとは、気づくことを成長させることだという。漠然としたsee（見る）ことを、しっかりとlook（視る）ところまで、hear（聞く）から、よくlisten（聴く）という状態にまで深く気づかせることが必要である」という。そのためには、周囲の大人（親、教師など）が自らの感動を子どもたちに伝えることが必要であろう。とかく技術的なことをあせり「こう感じて、こう思いなさい」などと言ってしまいがちで、表面的なものを求めてしまい、それが表現することへの「恐れ」につながってしまうのだ。学生たちには表現力を豊かにすることの中に、自身の感性とも向き合い、感じたことを互いに伝え合う時が必要である。

〈感性を高める〉～想像の幅を広げアイデアを創出し、創造力を喚起するワーク～

インプロで大切な事項 “spontaneity : 自然な「ひらめき」を大切にする”を用い、想像を中心にしたワークである。連想することも、また、大きくとらえると人間が日々の生活を送る中でも想像力がもたれていることに気づく。日常では当たり前と思われがちだが、想像の大切さを考える機会と「想像から創造へ」の始まりである。

想像力の豊かさは判断力にも直結し様々な選択肢も広げる。また、相手の気持ちをより広く想像できること、すなわち他人を思いやる心を豊かにすることにもなる。

保育、教育の世界で指導者を目指すとき、子どもたちの知識や教養を育むと共に想像する力も育んでいかなければならない。指導者が子どもたちの気持ちを思いやる姿勢であれば、子どもたちもまたその指導者の姿から多くを学ぶであろう。

《ワーク1 “Look&Tell (視て語る)”》

・事例Ⅰ

方 法 : 絵画作品は何を表しているか自由に想像する。2人の対面やグループで会話するワーク、物語(文章)で発表しあう。互いに、または一人ひとり発表し、感想および質問などは発表後に行う。

創作物語の構成内容留意点 : 例えば、花の絵画を「これは『花』を表しています。」は間違えてはないが、ストーリー性がない。物語として成立させるには、「いつ(現在、過去、未来)、どこ、誰、何、何故、どの様に、何のために」と「喜怒哀楽」そして「五感」を働かせて創作する。

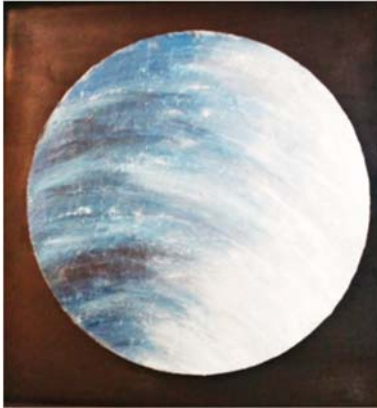
作品例 : ノーマン・ロックウェル作品より

この絵の中の人物像や交されている会話などを想像し、物語を創作する。



作品例：抽象的絵画

物語にするには少々時間がかかるかもしれないが、ひらめきと共にじっくりと、想像をめぐらす。



《ワーク2 “Listen&Tell（聴いて語る）”》

独創的（being original）を意識せず、当たり前のことをすること（being obvious）

とかく人は「表現する」というと、何か特別（独創的）なことをしなくてははいけない、そうでないと評価されないのでは…と恐れる。今の自分の感覚を大切に表現するワークである。

方 法：音楽を聴く。（映画のサウンドトラックなど、情景がイメージしやすく、2～3分前後で終了する音楽が良い。）

留意点：自分のイメージを大切に、曲想に現れる風景、時代背景（時や場所）、人物（人物の思いや複数であるなら人物同士の会話、風貌等々）、状況等を想像、創作する。
曲想が変わりイメージが変化する場合は、想像することを急がず自身のイメージが湧くまで聴く。物語の創作が終わるまで、数回聴いてもよい。また、物語は必ずしも完結しなくてもよい。

展 開：想像→創造→言語化→音声化 の流れを他者と共有する。さらに、音楽を聴きながら、自身の作品を声に出して朗読する。これは自身がイメージした世界をより鮮明にするとともに、新たなイメージや創造の世界観を広げ、自身の言葉に対する俯瞰した思考を深めるものである。

感性を高めるワーク1、2は、コミュニケーション力を向上させるものでもある。自身が想像し、考え創作したものを他者と共有し、自身が認められるとともに、他者を受け入れる双方向的な理解につながるからである。個人の感性を高めるワークの延長線上にドラマ活動を見据え、個人とグループ活動が相乗的な教育効果となりうる。

【感性の高まりからドラマ活動へ】

表現活動の本質：子どもの表現活動を考える時、岡田は「子どもの遊び体験と表現活動とは同じ領域のものとして考えたい。自発性、主体性、創意工夫性、協調性など遊びの特質は、そっくりそのまま表現活動に欠かせぬ特質である。」と述べている。子どもたちと大人（指導者）が表現活動を共に行うことで、心のうちに感じ取った確かな手応え、達成感、感動こそ価値ある表現活動の成果と考える。

インプロ：創造的思考が活性化され、個々の表現力を育みつつ、周囲の人たちと協働的に活動する力も培われる。学生の自己表現を妨げる、4つの恐れ①失敗への恐れ②評価への恐れ③未来・変化への恐れ④見られることへの恐れ、を解決する方法として有効活用する。

ここで、再度インプロで大切な事項 “spontaneity：自然な「ひらめき」を大切にする”という事項について筆者の経験から内容を深めてみたい。

筆者記録「1994年 劇団H イギリス演劇研修・Bristol Old Vic Theatre School ジョナサン・アーウィン氏による演技レッスン『インプロ』より。

[spontaneity：自然な「ひらめき」を大切にする]

レッスン概要：「To be or not to be, that is the question.」という台詞は「ハムレット」の劇中で最も有名な台詞である。劇中では「(復讐を) すべきかすべきでないか…」というようになるのだが、近年は「生きるべきか死ぬべきか、それが問題だ」という訳が多い。この中の「To be」を他の動詞「run, sleep, eat, laugh, cry…」などに変えて発言と身体表現を同時に行うというものである。10人ほどが1グループになり、一つの輪になって思いついた人から発言する。その際、一人のアイデアをまわりのメンバーが受け入れ、同時にアクションする。例えば、一人が「To run…」と言いながら、アクションを始めたらまわりのメンバーは「…or not to run, that is the question.」と言いながら、提案者と共にアクションを続ける。

参加者の様子：誰が先に言うか（行うか）…これが日本人の一番気にするところである。異国の地で参加意欲が多少高揚しているが、やはりまわりの「目」を気にする。その瞬間アーウィン氏は「このレッスンでは発言（や行動）することに、間違いというものはありません。頭に浮かんだ動詞を『普通に』発言して下さい。良いことを発言しようと『頑張らない』ことです。」と指摘した。このアドバイスの後、「制度としてのたからだ」が劈（ひら）かれる。参加者は全員笑顔であるが、動詞が発言された直後にその動詞の状況の表情になる。そして、次々と動詞が飛び交い、自由な身体表現でありながら（演ずることを求められていないのだが）表現されたものはリアリティがある表現となったのである。時折、アー

ウィン氏は「リラックス」と助言する。しかし、リラックス「しなさい」ということではないという。『To be』の活動も『リラックス』も一つの情報として受け入れ、私に言われたからとか、まわりの人と同じことをしようとせず、各個人の思い（ひらめき）を大切にしてほしい」と伝える。アーウィン氏は「日本人はレッスンに対して非常にまじめに取り組む。また、日常では受講できない、特に海外の講師となると講師の一言一句、言われたとおりに正確に行おうとする。しかし、これがかえって緊張を生み「恐れ」から逃れられなくなってしまうのである。」という。アーウィン氏は一見楽しそうに活動する集団内にも「恐れ」があることを即座に感じ取り、指導方法（助言や活動内容）に変化を加えていく。アーウィン氏の教えもまた「インプロ」であり「省察的实践」なのである。

アーウィン氏も語っている「普通に」「頑張らない」ことについて、キース・ジョンストンは「恐れ」を解決する方法であり、パラドキシカル＝「逆説的な考え方」として以下のように述べている。

【普通にやる・頑張らない】

普通にやる (be average)、頑張らない (not trying)、つまらなくやる (be boring) ということである。スポンティニウスになるためにやるべきことは、よくなるうとしないこと、何かをしようとしなないことである。キースは「もしリラックスしなさいと言ったら、緊張するだろう。何かをしなければならぬと感じるから」だという。「リラックスするようにしようとして『恐れ』を感じないようにするより『恐れ』の原因を取り除いたほうがよい」のである。アーウィン氏が活動中、参加者に意識させる方向と同様である。

【独創的にならない・当たり前のことをする】

「独創的 (being original) にならないこと、当たり前のことをすること (being obvious)」である。「評価への恐れ」でもあるように、人は自分が独創的でないと評価されることを恐れる。筆者の授業を受講する学生たちの中にも、表現することは「何か特別なことを、人とは違うことをしなくてはいけない」と思っている者がいる。それはかえって既存の狭い範疇での発想に偏り、独創的でなくなってしまう。これは、「普通にやる」ということとリンクしてくると思われるが、キースは「自分にとって当たり前のことをするということは、自分を、そして自分の宇宙を人前で明らかにすることである。自分の宇宙は、人によって異なるものである。だから、当たり前のことをすると、結果として誰のものとも違う独創的なものが生まれ出る」という。

【ドラマ活動から劇体験活動へ】

朗読劇：朗読劇の表現方法を習得し「感情の起伏による声の大きさをコントロール」「明瞭な音声表現を読み聞かせや素話に応用」できるようにする。また、内面的な感受性を高め

ていくことと並行して行われ、作者の意図や登場人物の感情を感じ取り、それを体現する。朗読劇の制作活動にあたり、考案した作品に対して試行錯誤する中で、失敗しぶつかり合いながら協働的な創作活動を体験する。

教育は本来他者に見せるものではないが、学生たちが一連の感性を高めるワークからインプロワークを行い、個人としてまた、仲間たちと共に実践活動の成果を実感として獲得し、省察するために、子どもたちの前で表現する機会を設ける。なぜなら、学生たちは将来的に、先ずは一人で子どもたちの前に立ち自身が表現し、指導するとともに、保育の中では子どもたちの感性を高め、子どもたちの表現力を引き出す立場となるからである。インプロでは評価を恐れないワークを行うが、保育者にとって保育の実際は子どもたちからの純粹で素朴な評価の連続である。朗読劇の発表が、子どもたちにどのように受け入れられ反応してくれるのか。単なる劇の演者ではなく、一人の人間としてドラマ活動の成果が問われるのである。演劇制作においては、相手や子どもたちに作品の内容を伝えるためにニュアンスを駆使したり、気持ちを込めたり、効果的な身振りをしたり、また、受け手に回る場合もそれらを理解し受け止める力が要求される。つまり、演劇のトレーニングをすることは、子どもたちや仲間との人間関係においてもコミュニケーション力をトレーニングすることと同じといえる。

世界は、虚構の世界である。人は、「自分が何かを発言し行動に移す時、周りや相手に悪く思われたくない、むしろ良く思われたい。結果、発言しない、行動しない。」というキースの言う表現すること、その評価への「恐れ」に陥りがちだ。しかし、演劇は虚構の世界であり、現実の自分を役柄に投影し感情を開放することができる。虚構ではあるが自分の感情を出し相手の感情を受け入れる経験は自信につながっていく。さらに、演劇は自分を含む集団と協力してこそ成立できるものであり、たとえ気が合わない仲間であっても、共に協力し合い創りあげていかなければならない。子どもたちの前で発表するといった目的を全員が共有しつつ、制作過程では他者と対立し、自他共に問題解決していく中で深い相互理解が得られるものである。また、劇を制作していく過程では、当然ながら個人の特性、得意な事柄、いわゆる“個性”を生かされる場面に遭遇する。自分にはないものや、他者にはないものが自分の中にあり、お互いが尊重しあうことに気づき「互いを生かし、励まし合い」目的に向かって活動する協働性が育つ。協働性の意識の高まりは、集団の中で「自分が生かされる体験」として自己肯定感を支える貴重な体験となる。

【おわりに】

保育者養成においてドラマ教育の要素を取り入れたアクティビティを行う中で、活動とその成果の獲得は学生たちの変容を省察することにある。個人において、また集団において活動中、今、その時その瞬間に起こっている状況に対してどのように対応するか（できるか）また、その状況から何を感じ取りそれに応えていかに新たな状況を作り出すかといった「状況との対話」

が極めて重要となる。一つの状況にある問題を学生たちと対話をもって解決しても、また新たな状況が生まれ問題も提起される。しかしながら、こうした行為を繰り返しながら指導者としての資質が磨かれていくものと感じている。

文部科学省コミュニケーション教育推進会議委員は、役者や演出家、劇作家や舞台照明家などの芸術家と教師が連携した、芸術表現体験活動を実施している。ある小学校では、簡単な身体表現による創作を行った。「場所」を身体で表現し、お互いに鑑賞。その後、ふりかえりとして難しかったことや楽しかったことについて発表をした。その効果について、文部科学省が発表したレポートには以下のことが書かれている。その一部より抜粋する。

《実施の効果》課題を乗り越えることに対して、全体で助け合うという様子が見られ、児童同士の関係性がよりよいものになった。また、聞く態度にも変化が見られた。非常に高い集中力を長時間保持できるようになった。

(引用：文部科学省 | 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために)

現状の課題は「それぞれの手法をどうやって評価するのか」という方法がまだ確立していないという点にある、といわれているが、文部科学省が推進する一連の活動に評価方法などは示されていない。前述したように、「今、その時その瞬間に起こっている状況に対してどのように対応するか(できるか) また、その状況から何を感じ取りそれに応えていかに新たな状況を作り出すか」といった『状況との対話』が極めて重要であるからだ。保育・教育の現場の子どもたちの変容こそが、まさしくドラマ教育の効果と考えられる。

20世紀初頭から提唱されたドラマ教育のメソッドは、現在も多様化し新しいメソッドが発案されたり、複数の方法を混ぜ合わせたりして実践が行われている。ドラマ教育の活動を通じ、コミュニケーション力だけでなく学生たちの創造性、柔軟性をもって問題解決能力が培われ、魅力的な保育者が育成されることに期待する。

【引用文献】

- ・小林由利子・中島裕昭・高山 昇・吉田真理子・山本直樹・高尾 隆・仙石桂子(2010)『ドラマ教育入門』図書文化 p.10 pp.13~17
- ・岡田 陽(2008)『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部 pp.16~19
- ・文部科学省 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために

【参考文献】

- ・岡田 陽(2008)『[オンデマンド版] 子どもの表現活動』玉川大学出版部
- ・Ernest T.Stringer 目黒輝美／磯部卓三監訳 (2012)『アクション・リサーチ』 星雲社

- ・秋田喜代美／恒吉僚子／佐藤 学（2005）『教育研究のメソドロジー』学校参加型マインドへのいざない 東京大学出版会
- ・ブライアン・ウェイ 岡田 陽／高橋美智訳（1977）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部
- ・高尾 隆著（2006）『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？』フィルムアート社