

指導者に必要とされる表現教育のパラダイム転換

保育者養成における表現教育の問題/方法論をめぐって

児童学科 教授 花輪 充

§ はじめに

昭和 63 年、岡田は「近く新幼稚園教育要領の公示があり、日本の幼児教育に新しい動きがはじまろうとしています。先の答申で、主な改善事項とされていた次の三点は、特に示唆に富むものでした。1、幼児の主体的自発的な生活を中心に展開されるものであること。2、遊びを通しての総合的な指導が重要であること。3、幼児一人一人の発達の特性及び個人差に応じた教育を行うこと。この中でも特に『遊びを通しての総合的な指導』というのは、従来の幼児教育の反省として大きな意味を持っています。」¹⁾と説いているが、これは、それまでの健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画制作の 6 領域が、歳月を経るにつれて、小・中学校の教科のような性格をもちはじめ、子どもの生活や遊びに見られる総合的な視点がぼやけ、それぞれが独立分化した傾向にあることに対する警鐘であり、それらが改善されることに対する大きな期待にちがいがなかった。

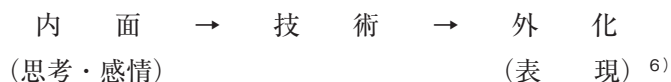
平成 2 年実施の新教育要領では早速、先の 6 領域が、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の 5 領域に踏襲され、それらの内容が子どもの主体的な生活や遊びの中で、総合的に営まれることに視点がおかれた。中でも、音楽リズムと絵画製作といった既成の芸術ジャンルからの発想をやめて、「表現」という総合的な領域にまとめられたことは実に画期的なことであった。それは、岡田が、「明治、大正以来、日本の芸術教育はとかく技術主義であり、音楽、美術といった芸術ジャンルの概念が強く影響し、肝心の子どもの生活や発達という視点は二の次にされ、歌うことや描くことが、自発的な楽しい遊びよりは、上手に歌え、上手に描ける結果の方が重視されることになっていました。」²⁾と指摘するように、我が国の表現教育の在り方が、とかく直接〈おもてにあらわす〉ための技術の強化に傾倒し、豊かな内面の形成に対する問題意識が希薄であったことを指摘するものであったからである。

§ 時代の潮流と教育の行く末

明治、大正、昭和、平成と、教育の方向性は、常に時代の潮流に対応しながら変容していった。数多の教育思想が考案されては紹介され、実践されては評価され、それらの成果が層を重ね、現代の教育思想を構築してきたともいえる。中でも、大正新教育運動期に開花した自由画運動、児童文学や童謡、自由詩、綴り方運動、児童劇運動、学校劇運動などの自由主義的な世界観と児童尊重の教育理念は、一時、国家目的に相反する教育運動として危険視されたが、今日においては、教育と文化芸術を架橋する重要な役割を担うまでに成熟してきている。もちろんそうした背景に技術主義的且つ既成の芸術ジャンルの発想に則った教科的音楽教育や美術教育に対する改善の動きがあったことは言うまでもない。したがって、現行の幼稚園教育要領に示される領域「表現」の大本は、まさにそうした実績を踏まえた画期的方略ともいえるのである。

平成 20 年 3 月、幼稚園教育要領、保育所保育指針はそれまでにないほどの転機をむかえることとなった。平田は、この改訂で「表現」のねらいは変わっていないとしながらも、『(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ、(2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ』です。しかし、子どもたちと関わっている人たちが共

「人はまず自分の内面に、あるイメージをはっきりと、あるいは漠然と浮かべて、それをある技術（描く、塗る、作る、歌う、弾く、たたく、動く、書く）などを用いて外へあらわすのです。」⁵⁾とあるように、内面(思考・感情)は、行動の源流であり、営みの全てを司るスイッチである。したがって、表現とは内面の外化の総称であり、外化するための技術の選択は、個々人の意思に委ねられることとなる。



ごっこ遊びに興じる子どもの姿に着眼した場合、彼らは内面に抱かれたイメージ(対象など)を持ち得た技術(叫ぶ・舞うなど)によって外化(表現)しようとする。当然、イメージや技術の乏しさは継続性を弱めるのみならず他者との交流の機会さえも奪いかねないが、大人がほどよく対応し、子どもたちのイメージを深化させ、外化すべき技術のヒントを適切に提供できるならば、子どもは不自由に苛まれることなく、主体的行為(遊び)に邁進できるはずである。乾の謂う「なんにもかまってやらないのが、子どもを自由にする事なのかどうなのか。かまわれないと本当に自由なんだろうか。実は人間の子どもは、おとなにかまってもらったときに、はじめて自由になれるんじゃないか。」⁷⁾の意味もそこにある。だからこそ、大人は子どもとの対話の機会が重要になってくる。バーバル、ノンバーバルに関係なく、子どもたちの一挙手一投足に関心を抱き、ある時は彼らの思いにしっかりと耳を傾け、ある時は彼らの内面を揺り動かすほどに働きかけねばならないのである。

主体的行為としての遊びは、子どもとの協働的な関わりの中で生成され、幾多の変容と再編のプロセスを繰り返しながら進行していく。岡田が、昭和 63 年の新幼稚園教育要領公示に伴い、改善事項とされた三点、「幼児の主体的自発的な生活を中心に展開されるものであること」「遊びを通しての総合的な指導が重要であること」「幼児一人一人の発達の特性及び個人差に応じた教育を行うこと」を命題として、領域「表現」を指示し、子どもの遊びと表現活動を限りなく融合させようとして、絵画的、造形的、音楽的な活動を総合したプログラムづくりに邁進した意図もそこにある。

幼児の表現活動は、素朴に大胆に、統合的に活用されていくことが望ましく、性急に結果を求めるのではなく、内的イメージを豊かに育み、自己表現することへの勇気や自信を育てようとするプロセスを重ん

じる方向へと向かわねばならない。幼児の表現における重要な課題である。

明治から大正にかけて活躍した文豪坪内逍遙は、「家庭用児童劇」⁸⁾の記述の中で、「現在のわが国の童話、童話術、童話劇などいふものは概して成人の主観の表現であるように思ふ。其書きかたからいっても、其話し方からいっても、其演じかたからいっても、余りに多くの成人の心持や観察や解釈や理屈や趣味や意匠や技法が加はり過ぎているやうに思ふ。私はもつとずつと無邪気に、純に、無技巧になつて貰ひたいと思ふ。」⁹⁾と明示しているが、そこには大人本位に創られる当時の演劇作品に対する坪内の不満ならぬ不審の念があったことが窺えるとともに、子どもの全人格的な成長発達を願い、「家庭のための子供劇」を願う坪内の想いが読み取れる。本来、子どもたちのためになくてはならない童話や童話術や童話劇といったものが、一部大人の芸術欲の発露として扱われ、著しく教訓本位になっていたり、異国情緒に偏った、子どもの想いとは縁の遠いものであったり、脚色が複雑すぎてわかりにくかったり、残忍で殺伐であったり、説明や講釈が多すぎたりすることは、文学者であり、教育家として倫理教育にも業績のあった坪内にとっては放っておけない事態であったのは至極当然である。また坪内は、子どものための劇活動についても次のように説いている。「劇といふと、先ずとかく在来の歌舞伎劇（舊劇）や新派劇や所謂新劇団のそれや、又今いつた普通の童話劇を連想するのが習わしだから、厳格な家庭では劇趣味を家庭へ導き入れることの利害を真先に懸念されるであろう。…中略…私のは、いわば、ママゴトや何々ゴッコのもつと規則立てられ、藝術化され且つ規模を大きくされたものにすぎない。子供らの心から自發する純な、自然な遊戯同然のものだから、周囲から生中な干渉や間違つた指図をして、在来の劇的作意や演出法を注入するやうなことをせない以上、ちやうど彼の子供の自由畫と同じやうな旨味や力を發揮すると同時に、子供ら自身の心性啓発に裨益する所の多かるべきものである。」¹⁰⁾すなわち、指導者の劇指導における役割認識、あるいは子どもの特性や個人差に応じた個の基盤にたった演出の在り方の探究とでもなろうか。台詞の言い廻し、しぐさにおける指導などについて、坪内はとりわけ辛口であったという。歌舞伎風になることや新派風になることを真っ向から否定するとともに、傍から強制して教えることや、外面だけ整わせようとすることも嫌った。それでは、人間的な豊かな内面の形成が達成されないからである。したがって坪内は、観せることに主眼をおくのではなく、自ら楽しむことに全力を傾けさせることを主張したのである。それは、表現技術が過大視され、問題視され、そのための習練こそが表現教育の大部分を占めていた当時であって、人間的な豊かな内面の形成の重要性を唱えた革新的なメッセージであった。

一方、そうしたことを思案していたのは、坪内に留まらなかった。自由画運動を推進した山本鼎をはじめ、雑誌「赤い鳥」による児童文学や童謡、自由詩、綴り方運動を推進した鈴木三重吉や北原白秋など、「当時の自由主義思想による新教育運動と相俟って、大正六、七年から十三年頃までのわずかな期間に、芸術教育は全国的な著しい影響力をもつに至る。」¹¹⁾のであった。しかしながら、新教育運動を推進したのは、教育者ではなく民間の芸術家がほとんどであったため、全国的な影響力と革新的な話題性を有するも、教育実践としての成果を立証するまでには幾重ものハードルが立ちはだかっていたのである。

§ 保育者養成における表現教育の問題

幼稚園で行われる教育といったものが、学校教育の一環であるとされながらも、就学後の教育のような教科的、独立分化的なものではなくて、子どもの生活や発達に視座をおいた総合的なものであれば、教員養成においても、教授される内容及び方法論等は小学校課程と比べて確固たる方向性と具体性をもつべきである。特に、領域「表現」に関する科目（保育内容研究「表現」等）の教授内容においては、未だに音・図・体の枠組みが根強く、幼稚園教育の基本に関連して重視する事項2「遊びを通しての総合的な指導が行われるようにすること」の方向性とは明らかに一線を画している。すなわち、総合的な指導として具体

化するもしないも、保育者一人一人の受け止めと実践力に任せきりになっているのが現状であるといっ
てよい。今問われることは、保育者養成を考える場合、養成校の教員がそれぞれの専門性を踏まえながら
も、保育とは何か！と言った自身への問いを共通した視座とせねばならない。

平成20年に刊行された幼稚園教育要領には、幼児の主体的な活動と教師の役割について、「幼稚園教育
においては、幼児の主体的活動としての遊びを中心とした教育を実践することが何より大切である。（中
略）そのために教師には、幼児の主体的な遊びを生み出すために必要な教育環境を整えることが求められ
る。さらに、教師には、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児と共によりよい教育環境をつくり出して
いくことも求められている。そのための教師の役割は、物的・空間的環境を構成する役割と、その環境の下
で幼児と適切なかわりをする役割とがある。」¹²⁾と明記されているが、教師主導の強力なリーダーシップ
の必要性は語られていない。幼児にとっての表現活動が、遊びを中心としたものであること、幼児の主体
性に委ねられたものであること、そのために教師は、幼児と共にその実現に向けて最良のパートナーシ
ップを発揮することである。

また、幼稚園教育の専門性についても、「幼稚園教育の内容を理解し、これらの役割を教師自らが責任
をもって日々主体的に果たすことである。つまり、幼児一人一人の行動と内面を理解し、心の動きに沿っ
て保育を展開することによって心身の発達を促すよう援助することにある。」¹³⁾とあるが、これを保育内容
「表現」と関連づけた場合、「表現させるために保育するのではなく、むしろ、周囲の保育者が目の前の幼
児の表現に気づき、身体に表れる内面を認める」¹⁴⁾こととなる。それを保育者の専門性だとするならば、
生活から遊離した音楽や美術、劇といった文化を否応なしに教えるということは、幼児の健全な育ちに裨
益しないことは明らかである。

§ 保育内容の研究（表現）の授業に対する方法論を巡って

「表現活動の大きな分野を占めるリズム表現の領域では、ダルクローズのユーリトミックスをはじめ、
オルフのシェールベルク、ハンガリーのコダーイ・システム等の影響があり、最近ではアメリカのクリエ
イティブ・ドラマティックスの影響で、自由な動きが重要視されている」¹⁵⁾と言われているが、とりわけ
我が国における保育との互換性を見た場合、それらの多くは子どもの生活に密着した取り組みには至って
おらず、特別活動の域に留まっているのが現実といえる。そうした背景には、わが国の保育・教育に適応
したアレンジが十分になされていないことや、そうした表現メソッドが熟成するに至った海外の思想や歴
史的社会的背景に対して十分な認識がなされていないからと考えられる。したがって、〈自由な動きが認識
されている〉とはいえ、その認識とあり方については、海外の情報・伝達に留まり、わが国の教育システ
ム、民族性に融合させるための探究が十分になされていない。青木は、「今日の芸術が生活芸術から遊離
して審美的な美を求める純粋芸術に偏り、後者をもって芸術と捉える人々があまりにも多いことに問題意
識をもっている」¹⁶⁾と説いているが、わが国の幼児教育・保育における表現教育の実践の多くが、遊びや
生活から生成される文化から遊離したものとなっている現実は憂慮するものがある。まして、保育内容の
研究（表現）の授業内容が、そうした歴史的表現教材の文化や方法論を教えることだけに留まってしまっ
ては、子どもの生の表現に対して向き合う事の出来ない保育者を養成してしまうとも限らない。だから
こそ、保育者養成課程においては、「遊びを通しての総合的な指導」を視座とする保育内容（表現）の授業
プログラムの探究が望まれるのである。

§ 表現活動の本質はプロセスにあり

表現活動の構造について、岡田は「子どもの表現活動について考える時、表現され具体化された結果だけをとりあげて問題にすることが多い。しかし表現活動とは本来、表現にいたるプロセスに重点をおいて語られるべきものである。発表会、展覧会、コンクールなどの行事が表現活動の到達点として設定され、すべてそこへ集約して考えるのが普通だが、実はそこは表現された結果だけしか見ることのできない限られた場なのであって、多くの場合子ども個人の生きた表現活動は、それ以前にすでに終結してしまっているのである。」¹⁷⁾と説いている。これらの文言は保育現場における表現活動の取り組みを憂慮してのことであるが、ひとえに現場だけに責任があるのではない。このことに対して、保育者養成校側はいかなる見解と知恵をもって保育現場と対峙しているかが問われる。すなわち「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。(中略)人々に賞讃され拍手喝采を受け、賞状やカップやメダルが目当てなのではなく、ただ無心に表現の世界に遊び、その場に居合わせた子どもたちと大人が心の内に感じとった確かな手応え、達成感、感動こそ価値ある表現活動の成果なのである。」¹⁸⁾とする、子どもと表現の本質に迫るだけの教員の授業デザイン力である。画く、塗る、作る、歌う、弾く、動く、話す、書く、といった行為以外で表に現れてくる子どもたちの息遣いを受容する能力である。見た目の変化を評価基準とするのではなくて、子どもの動的平衡を読み取る保育者の learning by doing であり、子どもの探究心を突き動かすだけの表現力である。保育者は、子どもにとって最も影響のある環境である。だからこそ、保育者の一挙手一投足は、子どもにとってときめきとひらめきの源泉とならなくてはならない。子どもたちは保育者との繋がりを深化させようと、様々なアプローチを試みる。

平山は、子どもと環境の関わりについて、「探求というよりは「探究」がふさわしい。探求とは、ある物事をあくまでもさがし求めようとすることであり、その対象は何でもよい。それに対して探究は、物事の真の姿を探って見極めることである。(中略)子どもと環境のかかわりも、まさにそれと同じである。常に真剣である。試したり、工夫したり、まじめに取り組む。だから、うまくいけば大喜びするが、そうでなければ怒ったり、泣いたり、くやしがったり、本気で嘆く。かかわりは万全でなくてもよい。いっとき休んだり、応援を頼んだり、しみじみ反省してもよい。子どもの人生は始まっていくらもたっていないからである。子どもの今はゴールではない。子どもは未来を生きる存在であり、効率や成果が重要ではない。むしろ重要なのは、未知や未熟なことに対して、知的好奇心をもって環境に正面から立ち向かう「探究心」である。」¹⁹⁾と記しているが、これらは子どもと表現の関わりをも包含する概念ともとれる。子どもが環境に働きかけるその過程は、大事な表現の機会であり、たとえ稚拙や粗末に見えようと、そこで用いられる手段こそが、彼らが選択した真摯な表現方法であることに気づかなければならない。真摯な表現とは、言い換えればルールにのっとった表現のことを言う。

ガーヴェイは、ごっこあそびを行う子どもの内に、一貫したルールがあることを主張するとともに、ルールのない遊びは存在しないと明言している。ただしそれは、スポーツのように公式的な手続きによって決められたものではない。それは「ふるまいのルール (rules of behavior)」²⁰⁾と言われるもので、子どもが人形を自分の子どもと見立てた場合、子どもは母親らしい振る舞いのルールに従わなければならないといった意味をもつ。だからこそ彼らは、相手がたとえ人形であったとしても、母親となって、気を抜くことなく、真剣に立ち向かう高い精神性と探究心をもっているのである。それが彼らの表現を真摯なものと言わせる所以である。

§ 芸術教育のあるべき姿

山田は芸術教育に定義を二分割し、一方を「芸術の創造や鑑賞を通して子どもの成長を図るという狭義の「芸術による教育」²¹⁾と定義づけ、「芸術的な諸活動を通して子どもたちの感覚や感性、創造性などを育み、学習活動や人間形成の基礎を培うという考え方」²²⁾とし、もう一方を「さまざまな教科の教育の中に演劇的な活動を取り入れたり、教師の活動に演劇的な要素を生かして教育活動を活性化させるという具体的な展開が想定されている。(中略)すなわちそれは、芸術の本質や機能を教育活動全体に働かせることによって、教育活動そのものを豊かな生き生きとしたものにする」²³⁾と解説している。この思想は、鶴見の主唱するところの「限界芸術」(marginal art)²⁴⁾の考え方に通じる。「芸術と生活が重なり合う広大な領域に存在し、芸術の専門家でない人々によってつくられ、そして享受される」²⁵⁾とする概念である。鶴見によれば、特定の専門家が、特別に優れた識見をもった鑑賞者を想定して作りあげた芸術作品を純粋芸術と呼び、専門家の手によって一般の人々のために創られた芸術作品を大衆芸術と呼び、普通の人が日々の生活の中で、生活に必要なごく普通のものを限界芸術と呼んでいる。岡田は「子どもたちの日常の表現活動は、まさに限界芸術的であるべきである。」²⁶⁾としながら、子どもたちが、自己目的的精神行動を活性化できるように促す生活場面の保障を主唱している。すなわち、だれのためでもない、自分たちの喜びのために、心から楽しみ、感動し、ただ無心に遊ぶことのできる手応えのある瞬間である。それこそが価値ある表現活動の成果なのであり、限界芸術の概念と重なるところなのである。

§ シアターからドラマへ ～演劇活動の転換

保育者養成校で取り組まれているワークショップ型の授業が多くの場合、既存の演劇(シアター)を柱として取り組まれていることに着目したい。造形表現、音楽表現、言葉表現、身体表現の各担当教員がチームを組み、それぞれの要素を総合的に発展させていくために、演劇的な要素を軸とする一連の活動経験を学生に提示することは、教育活動を活性化させていくばかりか、「個人の独自性と、社会的な結合との調和」²⁷⁾を達成する有力な方法手段とも成り得る。たしかに、戯曲を集団で上演し、観客に見せることにも教育的価値は存在するにちがいない。しかしながら、第三者の視線に気をやむことなく、子どもたちが安全に守られた環境の中で、ドラマという虚構や様々な素材を試し、失敗し、創造するという体験から、様々な事象を学ぶことも大切なことである。

中山は「ドラマ教育の到達点は、子どもたちが自分自身と自分たちの暮らす世界を理解することにある。そのために教師は、その子どもたちがなぜ人間がそのように振る舞うのかを見出す状況を設定し、子どもたちがその探究の経験を自らの振る舞いに反映させていくのを助ける役割を担う。」²⁸⁾と明示しているが、ドラマ教育の在り方とは、劇の上演にみられるスパルタ的に演出や振付をしかけていくといったことに対しては否定的なスタンスをとるものである。それはドラマ教育が、芸術教育であると同時に、演劇を活用した体験学習であること、学習手段であること、内容やコンテキスト、シンボル、メタファーを理解し、解釈し、省察することを求めるリテラシー教育であるからである。

ブライアン・ウェイは「混用してはならない二つの活動がある。一つは演劇(theater)であり、一つはドラマ(drama)である。(中略)「演劇」は主として、俳優と観客の間のコミュニケーションである。「ドラマ」は観ている人とのコミュニケーションは一切問題にせず、一人の参加者の経験である。だいたい、観ている人とのコミュニケーションを児童や若人に求めるのは無理な話である。コミュニケーションを要求すると、人為的になり、目的とした経験の真価をこわしてしまうことになる。」²⁹⁾と主唱している。そうした観点からみると、わが国の養成校で行われている総合的表現活動の授業は、既存の舞台を下敷きにし

たシアターの取り組み（大衆芸術）に偏向しすぎている。ドラマ教育の専門スタッフが少ないこともあるが、如何せん、授業の盛り上がりからすれば、エンターテインメントすることの方が楽しいし、面白いし、達成感なり充足感も味わえるからである。したがって、学生たちはある意味、自己犠牲の精神も惜しまずシアターの取り組みに邁進する。目的は、皆で創り上げた作品を、頑張りを、晴れの姿を、絶対的に賞讃してもらうためである。大きく背伸びした自分に気づいてもらう為でもある。どことなくサークル活動を髣髴とさせるその展開は、卒業を控えた学生たちにとって儀礼化した思い出づくりのイベントになりかねない。

A.F.アリントンは「教育におけるドラマは、創造であると同時に、創造を解釈するものでなくてはならない」³⁰⁾と述べているが、座学では実感しにくい要素こそ、アクティング・アウトすることによって、深い理解に至る可能性をドラマ教育は示唆しているのである。したがって「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。」³¹⁾とする岡田の表現に関する基本課題は、ミュージカルやオペレッタといった演劇活動の取り組みによってただちに熟されるものではない。少なくともドラマからシアターへ、といった順序性を考えた上で、ステップアップしていくことが授業担当者に求められているのではないだろうか。

§ 表現あそび・劇あそびの意義とは

表現あそびの枠づけにはっきりとした概念規定があるわけではないが、手軽に楽しめる表現活動を表現あそびとして、劇あそびの前段階に位置づけることを岡田は考えた。

『大人と子どものあそびの教科書/表現あそび』の刊行に際して、監修の言葉に「子どもの表現は、芸術形式にこだわるものではない、自由なものであるべきですが、中でも表現技術的な抵抗の比較的少ない「表現あそび」をくりかえし体験してみることによって、子どもが自分を表現することに勇氣と自信を持つようにする道筋が、今考えられはじめた。」³²⁾と寄せ、そのプロセスは、すべての表現活動に共通する基礎体験となるとしながら、①わだかまりのない、自由な雰囲気の中で活動することができるよう配慮すること、②慣れ親しんだ空間（家庭・保育室・教室）で取り組めることを配慮すること、③好意的な視線を感じながら安心して楽しんで思うままに活動できることを配慮すること、を留意事項として掲げ、〈明るく個性的で健全な表現と、内面に根ざしていない、浅はかな表面的模倣とを見極める的確な見識〉を指導者の欠かせぬスキルであると明言している。

筆者も執筆にあたったが、その際特に思案したのが、活動を組織し牽引する指導者に対するコメントの中身であった。ドラマとシアターについては前述したが、劇あそびがドラマの概念に近いならば、劇はシアターということになる。しかしながら、そうした定義を知らない読者にとっては、劇あそびも劇も、既存の劇のイメージに括られてしまってもおかしくない。さらに「劇あそびはあそびでなければならない」³³⁾とか「劇あそびはごっこあそびの延長である」³⁴⁾と説いたところで読者の混迷は避けられないにちがいない。

刊行後まもなく出版元に、「台詞が覚えきれない」「子どもはのっていたが、予定外の行動にこちらが対応できなくて困った」「発表会でやる時の衣装や道具はどうすればいいのか」「ガイド(先生)の役を子どもにやらせる場合、どんな子にやらせればいいのか」などと言った声が届くこととなったのだが、劇あそびにおける指導者の役割を知らない読者にとってみれば当然の反応であった。

わが国の幼稚園や学校では、大正以来、教員が子どもに劇を仕込んで父母や仲間に見せる学芸会などの伝統があり、その伝統は今も脈々と息づいている。そのため、ベテランの教員になればなるほど、それまでの劇の呪縛から離れられないでいるようだ。今もってそうした場面に遭遇することは少なくない。演劇

は子どもにやらせるものといった認識からの脱却をはかるには一層の実践的研究の積み重ねが求められる。一方、近年では学生たちが、遊びを中心とした表現活動に興味を深化させている姿も見られる。劇あそびや表現あそびの取り組みに対しても、それなりの知見と実践力を携えて保育現場に向かうようになってきたことは光明と言ってよい。発表会といったあらたまった表現活動の場は不得意と感じても、教育実習などの場で子どもたちと積極的に関わろうとしたり、相手の気持ちを感じ取りながら話をするできたり、相手の目を見て話をするできたりと、子どもたちに求められる表現を生成できる若者たちが現れてきたことは期待がもてる。

§ 表現あそび・劇あそびの実践

筆者は、東京家政大学児童学科に着任時より、4年ゼミナール生や卒業生、他大学で表現科目を担当する教員とチームを組んで、表現あそびの創作・実演を継続的に行っている。ゼミ生で取り組むことは一般の授業とちがって内容を深化させることができる。「演劇表現と児童学」を主たるテーマとして集った者であるがゆえの効果ともいえるが、3年次の保育内容の研究(表現Ⅱ)で経験したことが、4年になった彼らを劇的な表現活動に邁進させる。

表現Ⅱの授業では、学生同士でしか実演・鑑賞の機会がもてなかったことも、ゼミナールともなるとフィールドワークとして保育現場に出向いていき、実際に子どもたちに見せる機会にも恵まれる。彼らはそこで、仲間同士では得られなかった感動と達成感を覚えるとともに、思いもよらない子どもの反応や受けとめを新たな学習テーマとして、プログラムの再構成に立ち向かっていくのである。

彼らの取り組みは、グループによって行われることが多い。筆者が指導につくまでのかなりの時間、彼らは「表現あそび・劇あそび」に関する記録映像に目を通したり、クリエイティブ・ドラマといった即興的な教育的ドラマ活動をはじめ、パペットを使った劇的遊びなどのプレイメイキング³⁵⁾や、演劇の決まり事や技術がゲーム形式にアレンジされているシアターゲーム³⁶⁾、即興劇の物語をつくり、場面を構成していくインプロヴィゼーション³⁷⁾や保育者が何かしらの役を媒体として、子どもたち全体をドラマに引き込むためのティーチャー・イン・ロール³⁸⁾といったエクササイズを経験する。それは、表現あそびや劇あそびを単に知的理解に止めるのではなくて、まなびほぐすために必要な機会ともいえる。そこまでを共通課題として、その先はリーダー・シアター(朗読劇)やパペット・シアター(人形劇)、パティシペーション・プレイ(参加劇)等の選択課題へと進んで行くのである。

題材は、主に絵本や児童文学の中や、岡田陽編『朗読劇台本集1～5』(玉川大学出版部)や岡田陽・落合總三郎編『学校劇選集1～3』から選ばれることが多い。どのような様式にのっとって表現あそび・劇あそびを構成していくかは、岡田陽著『オンデマンド子どもの表現活動』(玉川大学出版部)のⅢ～Ⅳ章をテキストとして進行していく。

§ 振る舞いのマネージメント

劇作家内村の「観客に情感を送り込むためには、俳優の動きと人物の性格と台詞という武器を使用します。この三つの武器の中で動きが最も観客の目につきやすいのです。(中略)子どもに芝居の台本を書かせると、台詞はなくて、動きばかりの物語を作ります。動きというものが演劇において、最初に現れるものなのです。しかし、観客に情感を送り込むのは、実は俳優の肉体的動きではなくて、人物の精神乃至心理的状態なのです。最近の戯曲においては単なる俳優の肉体的動きは観客の情感をよびおこすものとはなら

なくなり、動きは常にその人物の精神状態の附属物として使用されるようになりました。」³⁹⁾とする主張は、形骸化されたワザとらしい所作(演技)を真っ向から否定するものだが、それは俳優に限らず、幼児教育・保育に係る者たちの、子どもの表現に対する意識についても同様なことが言えなくもない。無味乾燥に言葉を羅列し、大袈裟な仕草をとったところで、子どもたちにはそうする大人の人となりしかキャッチできない。これからはじまるお話の全体像がイメージできるような、そこに居合わせる事が、嬉しくて、楽しくて、面白くて仕方ないよう子どもが感じとめることのできる、深く、艶のある表現に至るには、ただただ大きな声をあげ、威勢よく動き回ることではなく「振る舞いをマネージする (managing)」⁴⁰⁾する能力が必要とされるのである。

芸術表現には、自発性を養うとか、やる気を育てるとか、前向きな姿勢を育むなどといった自己目的性にかかわる要因と、内にあるものを他者に伝え、分かち合い、共感を求めようとする伝達性にかかわる要因とがある。それらはやがて、車輪の如く作用することが求められるが、幼い内は、自己目的的精神行動を活性化することで、したいと思う事を成し遂げる目的意識とそれに伴う意欲を育てることが先決課題となる。なぜなら、幼児期の表現活動が、幼児自身の、充実感、満足感に重点が置かれており、素直な内面性が自然と外化されるレベルを大切にしているからである。しかしながら成人ともなると、独善的な自己主張をするだけでは意味をなさない。表現あそび・劇あそびの進行においても、魅力ある仕掛人として、進行係として、交通整理役として、ストーリーテラーとして、子どもの情感と豊かに交流できる能力を身に着けなければならないのである。

注：

- 1) 岡田陽編『子どもの表現と劇遊び』フレーベル館、1988年、p.12
- 2) 岡田陽編、前掲書、p.12
- 3) 無藤隆・柴崎正行編『新幼稚園教育要領・新保育所保育指針』ミネルヴァ書房、2009、p.71
- 4) 無藤隆・柴崎正行、前掲書、p.73
- 5) 岡田陽編「保育専科特別別冊『子どもの表現と劇遊び』」フレーベル館 p.13
- 6) 岡田陽編 前掲書、p.13
- 7) 乾孝著『子どもたちと芸術をめぐる』いかだ社、1973、p.14
- 8) 坪内逍遙著「家庭用児童劇第一巻」早稲田大学出版部、1922年
- 9) 坪内逍遙、前掲書、p.184
- 10) 坪内逍遙、前掲書、p.192～193
- 11) 岡田陽著、前掲書、p.181
- 12) 文部科学省、幼稚園教育要領解説(平成20年10月)、2010、フレーベル館、p.44
- 13) 前掲書、p.45
- 14) 名須川智子、高橋敏之編「保育内容「表現」論」、2006、ミネルヴァ書房、p.171
- 15) 大阪教育大学／古市久子・Lin Christine・田中千恵「子どもの豊かな表現を引き出す保育者の態度」／大阪教育 大学紀要第IV部門第48巻第1号(1998年8月) p.54
- 16) 青木久子・磯部裕子編/清水 満・小松和彦・松本健義著「幼児教育知の探究 11 表現芸術の世界」萌文書林、2010、p.iv
- 17) 岡田陽著 [オンデマンド版]『子どもの表現活動』玉川大学出版部、1998、p.17
- 18) 前掲書、p.16～p.19
- 19) 平山許江著『領域研究の現在〈環境〉』萌文書林、2013、p.121～122
- 20) 西村清和著『遊びの現象学』勁草書房、2009、p.122

- 21) 木村浩則・山田康彦・渡部淳・加藤修他著、『人間と教育～アートが人間を変える（学校教育におけるアートの可能性）山田康彦』旬報社、2012、p.21
- 22) 前掲書、p.21～22
- 23) 前掲書 p.22
- 24) 鶴見俊輔著、『芸術の発展』講座現代芸術第一巻、1960、p.224
- 25) 前掲書 p.225
- 26) 岡田陽著 [オンデマンド版]『子どもの表現活動』玉川大学出版部、1998、p.18
- 27) 木村浩則・山田康彦・渡部淳・加藤修他著、『人間と教育～アートが人間を変える（学校教育におけるアートの可能性）山田康彦』旬報社、2012、p.25
- 28) ブライアン・ウェイ著、岡田陽・高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部、1977、p.14～15
- 29) 木村浩則・山田康彦・渡部淳・加藤修他著、『人間と教育～アートが人間を変える（学校教育におけるアートの可能性）中山夏織』旬報社、2012、p.54
- 30) A.F.Alington (1961):『Drama and Education』Bail Blackwell、p.10
- 31) 岡田陽著 [オンデマンド版]『子どもの表現活動』玉川大学出版部、1998、p.16
- 32) 岡田陽監修・花輪充著『大人と子どものあそびの教科書／劇あそび』今人舎、1999、p.63
- 33) 岡田陽著 [オンデマンド版]『子どもの表現活動』玉川大学出版部、1998、p.109
- 34) 岡田陽著 前掲書、1998、p.110
- 35) ウィニフレッド・ウォードは、「プレイメーカーキング」という言葉を用いて、クリエイティブ・ドラマをはじめ、子どもの劇的遊び、人形 劇や影絵の人形を使った遊びを包含した。つまり「プレイメーカーキング」は、子どものごっこあそび、パペットを使った劇的遊び、リーダーに導かれたクリエイティブ・ドラマなどのドラマ活動およびドラマ的活動を含めた専門用語である。小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・仙石桂子著、『ドラマ教育入門』、図書文化、2010、p.25
- 36) ゲーム形式の演劇エクササイズ。このゲームに楽しんで取り組んでいるうちに、子どもたちの抱える問題が解決され、能力が引き出されるようになっている。『ドラマ教育入門』、p.87
- 37) 俳優たちが、脚本も、設定も、役も何も決まっていな中で、その場で出来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。『ドラマ教育入門』、p.77
- 38) ドロシー・ヘスカット (1926～) によって開発された方法論。教師がドラマの中にある役になって、子どもたちをドラマ世界に引き込む方法である。『ドラマ教育入門』、p.58
- 39) 内村直也著、『ドラマトウルギー研究』、白水社、1972、p.43～44
- 40) 木村浩則・山田康彦・渡部淳・加藤修他著、『人間と教育～アートが人間を変える（学校教育におけるアートの可能性）中山夏織』旬報社、2012、p.58