

論文

表現活動を通して子どもを知る、子どもと関わる

—イタリアの表現教育に学ぶ認知・情動・身体の連関—

教育学研究科

中嶋俊夫

はじめに

平成24年8月28日に中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」がまとめられ、その中で「多様な人間関係を結んでいく力の育成」や「新たな学びを展開できる実践的指導力」について述べられている。これら課題から教員養成にますます実践性が求められるが、その実践性は、教職課程カリキュラムにおいて共通認識のもとどのように機能させていけばよいのだろうか。

教育の実践性は大きく2つの観点から捉えられると考える。第1の観点は、学習指導や学級経営の方法といった経験を積み、形式（指導マニュアルや評価観点など）を活用しながらスキルアップを図っていく側面、第2の観点は子ども理解と子どもとの人間関係づくりといった個々のパーソナリティや人間性に関わる側面である。もちろん第1の観点でも個性や人間性に関わり、第2の観点でもスキルアップの要素がないわけではなく、また生徒指導においては複層的な要素が含まれるだろう。しかしこの2つの観点は、教職課程のカリキュラムにおける実践性をある程度明確にすると考える。第2の観点「子どもとの人間関係づくり」を個々の学生が体験を通してどのように捉えられるかは、その後の教科指導や学級経営、生徒指導に対する動機づけを左右することになるだろう。さらに「人間関係づくり」は学びの共同体のあり方を基礎づけると考えると、それを教育の場において生かすためのカリキュラムのあり方が、改めて問い直されるのではないだろうか。

本稿では、「子どもを知る、子どもと関わる」ために表現活動がどのように活用されるか、そして「人間関係づくり」が教育の実践性の基盤としてどのように位置づけられるかについて、筆者の指導体験をもとに、イタリアの表現教育の理念・実践を参考にしながら考

察を進めていく。

1. 表現活動を通して学ぶ・関わる

1.1. 表現体験を共有する「場」

筆者の専門は音楽教育であるが、音楽科の指導内容を学生たちが体験的に捉えられるよう支援する中で、「表現体験を共有する場づくり」⁽¹⁾を大切にしてきた(中嶋2007)。「初等音楽科教育法」の授業で学生たちはグループ単位で「歌唱指導体験」(模擬授業形式)に取り組むが、その際、身体表現、絵図、イメージ、遊びなどの要素が活用される。それらは歌唱指導へと生かされることを目的としながら、同時に雰囲気づくりや、同じ場にいる者同士の共感を高めようとする意図が働いている。

一方、平成13年度から22年度まで2年音楽専門領域学生対象の必修科目「教育実地研究」を担当し、授業の一環として附属横浜小学校で「児童と大学生の交流音楽会」を実施した。この活動で学生たちは、児童(2年)の発達段階や実態を考慮しながらアイデアを出し合い、計画実現のために創意工夫を積み重ねていく。「児童が参加して音楽表現する場をつくる」という授業者(筆者)が提示した条件に応えるために劇の要素が活用されたが、それは、ストーリーの中に子どもたちを誘いこんで、自発的に音楽表現(リズム・アンサンブルや歌唱)をしたくなる状況を生み出そうと学生たちが考えた結果である。児童は大学生が構想したプログラムにしたがって表現活動へと導かれていくが、学生たちはこの実践を通して児童とどのように友好関係を結ぶか、児童の表現意欲はどのように喚起されるか、そのために場はどのように活用されるのかを経験的に学ぶことができただろう。



附属横浜小学校 2 年児童と学校教育課程音楽専門領域 2 年学生との交流音楽会（2008 年 12 月）

1. 2. 「教育実地研究」—附属鎌倉小学校での観察と活動—

本学部学校教育課程必修科目「教育実地研究」は、学生が専門的な教科指導や教育実習を経験する前に、学校現場について体験的に理解を深め、子どもとの関わり方を学ぶことを目的としている。専門領域ごとに 2 年次生に開講されていた同科目は平成 22 年度から 1 年次生対象となった。筆者が担当するクラスの授業内容の概略は以下の通りである。

- エピソードを語る
- 児童の学習・表現活動の実態について（VTR）
- 授業観察の視点と方法
- 附属鎌倉小学校での授業観察・参加活動
- 授業観察・参加活動の内容について討議
- 教師の資質・教職について
- 表現活動を取り入れた授業の構想

このうち「エピソードを語る」と「附属鎌倉小学校での授業観察・参加活動」の内容について説明しておく。

（1）エピソードを語る

この課題は、筆者のクラス 20 名の学生が、順番に各自 10 分程度の時間でテーマを選んでクラスの皆に話をするというものである。題材は話し手の体験したでき事、思い出、大切にしているものなど、各自が自由に選ぶ。この課題の目的は、人前で話すという場を経験しながらその表現力を試行することである。この活動は、どのように話せば聞き手に伝わるか、聞き手

は内容をどう受けとめるかを確認するとともに、話し終わった後に質問やコメントが出され、話し方やストーリーの組み立て方などを学ぶ機会になっている。また話の内容に共感することにより感情の共有が図られ、クラスの信頼感は以前より高まるように感じる。この自分を語るという経験が、フィクションやファンタジーを創作する子どもの想像力を理解する素地になると筆者は考えている。

（2）附属鎌倉小学校での授業観察・参加活動

筆者のクラスは附属鎌倉小学校で計 4～5 日間の活動を行っている。そのうち一日は全校音楽会（クラスごとの合唱と合奏による発表会、於、鎌倉芸術館）の参観・手伝いであるが、それ以外は、赤坂桂教諭学級（平成 24 年度は 4 年 2 組）の児童たちと継続的に交流しながら授業観察や学習活動に参加している。附属鎌倉小学校では各クラスがそれぞれ特色ある学習課題に年間を通して取り組むよう推奨しているが、赤坂級では身体を主軸にした活動を通して、運動能力や創造的表現力を磨いている。児童はマットや跳び箱、ダンスによって個々の運動能力を伸ばし、そこで培われた能力はイメージや感情を表現する身体へと伸展していく。果敢に自分の課題に挑戦し、生き生きと表現する子どもたちから、学生たちはいわゆるパワーをもらって、子どもが学ぶ姿に感動する様子が事後の感想から読み取れる。附属鎌倉小学校での学生の活動は次の①～③にまとめられる。

①授業観察

同じクラスの児童が異なる教科の授業、様々な学習形態においてどのような学びをしているか、継続的に各自が視点を決めて観察を進める。ときには答え合わせを手伝い、発言する機会もある。

②大学生の参加活動（平成 22 年度の例）

（11 月 26 日）

- ・音楽の授業で児童と学生は班を組み、いっしょにリズムを創作、それをボディ・パーカッションで表現し、リレー形式で発表
- ・体育の授業でキャッチボールや競技「フラッグフット」に参加

（12 月 17 日）

「表現発表による交流」

- ・児童：音楽に合わせて跳び箱、マット運動、けん玉、

ダンスを発表。その後、「身体」「音・音楽」「絵画」のコラボレーションによる創作表現『鬼と遊ぶ』を発表

- ・学生：和楽器演奏（篠笛、締太鼓）、リコーダーアンサンブル、ダンスを発表

③学生による創作表現の指導（平成22年度の例）

（1月14日）

テーマ「四季」を子どもたちに創作させる学習活動。大学生の指導にしたがって子どもたちは表現内容を話し合い、身体表現と音楽表現の2グループが協働しながら表現を完成させていく（連続した2時間の授業）

上記1月14日の「学生による創作表現の指導」は観察・参加活動の集大成として実践されたものである。同じ位置づけの活動は平成24年度の場合、学生がストーリー（台本）を構想し、劇を演じながら子どもたちが表現する場をつくり出すという設定で行われた。そこでは英語によるQ&A、マット運動、音楽発表会でクラス全員が歌った歌（「大切なもの」）、クラスのダンス（「きのこのダンス」）など、授業観察で得た情報や知識を活用して、子どもの表現の場をつくり出していた。

1.3. 児童の表現活動を構想する

筆者が担当する「教育実地研究」のクラスでは、学期はじめに下記の課題を提示している。

○課題「児童の表現活動を構想する」

（趣旨）

学校生活や学習活動において、子どもたちは様々な表現活動を行っている。表現手段は、ことば、語り、詩、表情、身振り、身体、色彩、図形、立体、音・音楽、衣装、道具、ダンス、劇…など多様であるが、大切なことは、子ども一人ひとりが何をどう感じて（あるいは考えて）、どう表現したいか、それが学習活動においてどのように実現されるかということである。それら体験を通して、子どもたちが感性、表現力、思考力を磨き、人間性豊かに成長できるよう支援することが本課題の趣旨である。

この課題は、小学校での授業観察や児童と関わった経験を経て学期末に最終レポートという形にまとめら

れ、内容のプレゼンテーションが行われる。以下は平成24年度「教育実地研究」4組の学生が構想した表現活動のテーマである。

題 材 名	対象学年
みんなで仕事について知ろう	6年
英語で劇！	6年
絵から感じるオンリーワン	4～6年
俳句や短歌の世界を表現しよう	3～4年
季節の自然図鑑をつくろう	1～3年
映像作品をつくろう	中学高校※
音と表現	5～6年
劇を演じよう	1～2年
五感で感じるダンスの世界	4～6年
楽器をつくろう♪	4年
オリジナルの歌を作る	6年
ワンフレーズから物語をつくろう！	3～4年
STOMP	5～6年
全身を使って巨大な絵を描こう	2年
むかしの人が見ていたもの	3～4年
絵手紙をかこう	5～6年
図形アートを作ろう！	3～4年
地域新聞を作ろう	3～4年
“クラムボン”を作ってみよう	6年
イラストから想像しよう	3～4年

※対象学年は小学校であるが、一例のみ中学高校となっている。

1.4. 小学校での授業観察・参加活動の意味を問う

附属鎌倉小学校での5回の授業観察・参加活動は、学習・表現する子どもたちの姿から学ぶとともに、学生は単なる観察者ではなく、ときには表現者となることが求められる。その結果、個人、グループなどの単位でコミュニケーションが図られ、子どもとパーソナリティの交流が促進される。平成24年度の活動例であるが、体育の授業の中で、学生は子どもと組んで絵のイメージを身体で表現するという場があった。即興的に表現することに戸惑いながら、子どもと協働した体験は、頭で考えて表現しようとした学生の認識を新たにしたのであろう。

筆者が「教育実地研究」の活動において学生たちと赤坂級の子どもの交流に意義を求め理由は、身体を通して己を知る、他者を知る経験ができるからである。表現者が表現したい内容を見る側、きく側にどのように伝え、実際にどのように伝わるか、その表現と伝達のプロセスにおいて様々な学びがある。この

経験は、学生たちにとって子どもたちとの関わりや、子どもが発する表現から感情や感性を理解することにつながるだろう。ここで得られた視点は特定の教科や学習形態に限定するのではなく、教科指導、学級経営、生徒指導と関わって多様な場で活用されるものとして学生に捉えさせたい。このような表現活動を通しての「人間関係づくり」は教員養成の大切な基盤になるだろう。



附属鎌倉小学校 4 年 2 組児童と学校教育課程 1 年学生たちの活動 (2011 年 1 月)

2. イタリアの新しいカリキュラムとテアトロ教育から学ぶ

2.1. 学校に求められる独自性

平成 20 年度から 4 年間、科研費の助成を受けて「イタリアの学校・社会における舞台表現教育の取り組みと音楽表現のかかわりについて」⁽²⁾ という題目で研究に取り組んだ (中嶋 2010, 2012, 報告書)。イタリアでは 2000 年に入り、「アウトノミーア」(autonomia: 学校の自主・自立の意) という語に象徴される教育改革がスタートし、各学校独自のカリキュラム編成と特色ある学校づくりを推進した。この改革の鍵は、内外の支援を生かしながらいかに社会に開かれた学校として組織づくりできるかにあった。学校内の評議会をはじめ、教育行政、スポーツ・文化・芸術振興協会などと連携を図りながら、学校と学校を支援する地域の主体的な取り組みが求められた。これら改革は学校が独自の文化を育む力になったが、「舞台表現教育」(以下、「テアトロ教育」)⁽³⁾ などのプロジェクトもこのような背景から各地で活発化した。

2.2. 新しいカリキュラムの理念

(1) 基本方針

1997 年に教育省 Ministero della Pubblica Istruzione⁽⁴⁾ (以下 MPI) の諮問機関として、義務教育の新しい方向を検討する委員会が組織され、「基礎教育のための本質的課題」(MPI 1998) が示された。その中で教育の意義は次のように述べられた。

心の言語 linguaggi della mente と身体 of 言語 linguaggi del corpo の相互連関の重要性、それは認知過程 processi cognitivi と情動 emozioni の間にある伝統的な壁を取り払い、それらは統合するシステムによって人の考えを表出させ、両者 (心と身体) は人間形成に向かって動的なバランスをとりながら知覚・運動 percettivo-motoria、論理的・思想的 logico-razionale、情緒・社会 affettivo-sociale の各要素の連携を図る。

(MPI 1998, pp.140-141)

上記内容は、人間形成を担う教育の役割を心と身体 of 相互連関と、認知と情動を統合するシステムから捉え、イタリアの新しい教育理念の方向性を象徴的に表している。

続いて 2007 年に『幼稚園・小中学校のカリキュラムのための指針』(MPI 2007) が教育省から告示されたが、第 1 課程と呼ばれる小中学校義務教育の全体の基本方針「文化的基礎教育」の中で教育の目標が次のように記されている (筆者抜粋)。

- 文化を構成するシンボリックな言語の修得を通して基礎的な学習を促進させる。
- 小学校児童に、認知的、情動的、情緒的、社会的、身体的、倫理的、宗教的側面から成長する機会と、生涯にわたって有用な知識を与える。
- 中学校では現実をみる視点、世界について解釈、表象、表現する方法を培うために教科の学習へ生徒を導く。

(下線筆者)

(MPI 2007, pp.42-43)

これら目標を実現するために「領域横断的体験」esperienze interdisciplinari やラボラトリ形式⁽⁵⁾ による協働的な学びを推奨し、児童生徒の学習意欲を促進

させるよう説かれている。学校は内外の支援を生かしながら科学、情報、音楽的創作、テアトロ、絵画、身体表現など関わった活動のために環境づくりを進めるよう言及されている。

2.3. 「言語・芸術・表現領域」の理念

2007年の『幼稚園・小中学校のカリキュラムのための指針』の大きな特徴は、従来の小中学校の教科をⅠ) 言語・芸術・表現、Ⅱ) 歴史・地理、Ⅲ) 数学・科学・技術、の3領域に分け、領域内で教科が連携して横断的な学習を進める方向を打ち出した点にある。ここでは特に「言語・芸術・表現領域」Area Linguistico-Artistico-Espressiva に注目したい。

「言語・芸術・表現領域」は1) イタリア語、2) コミュニティ言語、3) 音楽、4) 美術とイメージ、5) 身体・運動・スポーツ、の5教科から構成されている。この領域の基本方針が次のように述べられている(筆者抜粋)。

- 言葉 *lingue* とノン・ヴァーバル言語の修得は、複数の教科の合流によって実現される。それは人間の思想の表明、コミュニケーションの必要性において人類共通の基盤である。
- ヴァーバルな言語や図像、音、身体を用いる人間は、場、性格、状況を生きたものとして語り、描写し、想像力豊かな集団を形成しながら考えをまとめ、共通の感情を表現するためにそれら言語を活用する。
- 身体言語は、身体が空間に存在する様々な方法(形)によって、芸術的コミュニケーションや日常のコミュニケーションと協働する。
- 学習は常にインターカルチャーな視野と、子どもたちの実態を生かす視点から計画される必要がある。子どもたちの異なる文化的体験は、知覚、感性、身体のあり方や空間のあり方に条件づけられていることを考慮する。

(M.P.I. 2007, pp.47-48)

ここに示された観点から、ノン・ヴァーバルな言語である音や図そして身体が、ヴァーバルな言語と同等に扱われ、それら多様な言語が共通の要素や機能を持っていること、そしてそれら言語表現の多様性を体

験的に知ることの意義が述べられている。このように子どもたちは、様々な言語の特殊性と統合によって生み出される効果的な表現・コミュニケーションの形式を学んでいく。

2.4. 認知・情動・身体・表現

『幼稚園・小中学校のカリキュラムのための指針』では、表現・コミュニケーションの機能を持つヴァーバル、ノン・ヴァーバルな言語を文化の多様性と関わって合科的・領域横断的に学習するよう方向づけられている。その中で、認知の過程において情動 *emozione* の働きを生かすという観点から表現教育を捉えている点に注目する。この情動という語は、小学校、中学校とも旧カリキュラムではほとんど使われていなかったが、この新しいカリキュラムの指針において頻繁に用いられるようになった。形容詞の情動的 *emotivo* は、情緒的(感情的) *affetivo* と並列して何度も使われていることから、「情動」を情緒(感情)と区別して、動的な感情として捉えていると解釈される。認知の過程にこの情動の働きを生かすために、本指針では身体の役割と連関することを重視している。ここに心と身体をつなぐイタリアの教育理念の特徴が顕著に現れている。

2.5. 学校教育におけるテアトロ活動の意義

イタリアでは1995年と1997年に内閣府、教育省、舞台芸術局とイタリア・テアトロ協会、大学との間でテアトロ教育を方向づける議定書が交わされた。1995年の議定書<テアトロ教育に関する合意>^⑥ではテアトロ教育を次のように意義づけている。

ヴァーバル、ノン・ヴァーバルな言語と創造性の教育の機会を保障する学校が、人間形成の様々な要求に応える学習形態の一つとしてテアトロ教育を推進する。

(IRRSAE Lombardia 2001, p.209)

この議定書ではテアトロ教育の実践を、政府の「健康教育プロジェクト」との関わり、学校の教育計画やラボラトリ活動における位置づけ、学校とテアトロ関連機関の連携、舞台文化に対する青少年の関心の促進、美的感性の育成、などの点から方向づけている。

続く 1997 年の議定書<舞台芸術教科目に関する合意>⁽⁷⁾では次のように述べられている。

情報化する文化社会に生きる若者たちは、日常生活において複雑なコミュニケーションの状況に置かれ、多様な言語に取り囲まれている。人格教育には、意味とともに言語の美的側面を把握し、批評的な態度を養い、情動に対する意識を育むことが求められる（下線筆者）。

(IRRSAE Lombardia 2001, p.211)

この2つの議定書の趣旨は、言語的表現による創造性とコミュニケーション能力の育成、美的感性や情動と関わる人間形成という点で、前述の新しいカリキュラムのための指針の理念と一致している。1997年の議定書では1995年の議定書の趣旨を継承しながら、「テアトロ教育に携わる専門家の育成」「大学における舞台芸術コース・科目の充実」「大学、自治体、各種文化振興組織連携による教師の研修」「テアトロ教育プロジェクト支援のための体制づくり」など、特に高等教育や指導者養成、教員研修に対して取り組むべき課題が示された。

3. 表現活動を教員養成プログラムに生かす

本論前半で「教育実地研究」の一環として附属小学校での学生と児童の交流について述べたが、その中で児童と大学生がいっしょに様々な表現活動の場を経験することが、人間関係づくりを促進させることに意義を見出した。ではこのような子どもとの表現活動を、教員養成カリキュラムにおいてどのように生かしていけばよいだろうか。再びイタリアのテアトロ教育に示唆を求め、その方向性を探っていきたい。

3.1. イタリアのテアトロ教育に示唆を求めて

(1) テアトロ教育によって育成される能力

小学校教師 R. ヴィリーノ R. Viglino は、テアトロ活動によって育成される能力を下記の5点挙げている (Bricco 2001, pp.42-43)。

- ① 情緒的、人間関係づくりの能力 Competenze affettive e relazionali
- ② 身体、動き、知覚の能力 Competenze corporee,

motorie e percettive

③ 表現・コミュニケーション・創造の能力

Competenze espressive, comunicative e creative

④ 認知的能力 Competenze cognitive

⑤ 歴史・文化理解の能力 Competenze storico-culturali

この5つの能力について、ヴィリーノの説明のポイントは次のようにまとめられる。

- ① 心身の発達と人格形成、他者との関わり、感動体験の共有、社会性
- ② 身体の知覚・運動感覚・表現力、動きの組み立て
- ③ 多様な表現言語を通しての表現・コミュニケーション、思いやイメージの創造、他者との協働
- ④ 観察・分析、問題の設定・解決、関係性の把握、知識・情報の活用、シンボリックな表現法の組み立て、空間・時間・身体の連動、構成員
- ⑤ 人間が生み出してきた作品との関わり、歴史的・文化的な環境の理解

この5つの観点は、前述した附属鎌倉小学校赤坂級児童の創作表現『鬼とあそぶ』の内容とまさに合致する。子どもたちが大きな模造紙に描いた6枚の絵（美術館で鑑賞した渡辺豊重の原画『鬼と遊ぶ』に触発されて描いたもの）を1枚1枚提示しながら、それが場面づくりの役割を果たし、各場面は「身体」と「音楽」の2つのグループのコラボレーションによって表現された。児童の身体表現はのびやかで表情豊かであり、一人ひとりが感じていることを表わそうとしている実感が伝わるものであった。音楽グループは、音素材や楽器を使ってこの身体表現と協働し、静と動、間、スピード感と連動しながら激しさ、恐怖、いたずらっぽさ、優しさなどの感情を身体グループと共有していた。

(2) 身体表現とドラマづくり

ロンバルディア州ミラノ県第60学区のドン・ニョッキ小学校でテアトロ教育を実践する教師ペナーティ C. Penati とヴァレーラ A. Valera の指導理念・方法を、3年クラスのテアトロ・ラボラトリの目標、活動内容から検討する (Valera, Penati 2008)。

① 目標

ドラマ表現であるテアトロ活動を通して、認知、情緒、感覚、運動、美的感性とかかわる幅広い学習の

可能性を探求する。

② 活動内容

- ・グループ活動の意味を知る
- ・身体を感じる（呼吸、リラックス・緊張、形状を表現する体）
- ・他者の表現を積極的に聞く
- ・時間と空間の連関性に反応する
- ・身体表現・伝達の方法を、空間やリズムとの関係において知覚する
- ・自己と他者の関係において情動 *emozioni* や感情 *sentimenti* を認識する
- ・集中力と自制心を養う
- ・楽しんで自分の体験や想像したことを話す
- ・想像力と創造力を伸ばす
- ・テアトロ表現方法の有用な技能を身につける

このテアトロ・ラボラトリでは次の4段階に従ってドラマづくりが進められていく。

○ドラマづくりの工程

【第1段階】

子どもたちが即興的に話し、表現したこと、物語や詩、動きやジェスチャーなど、また子どもたちが興味を持った音楽や画像などを収集する。

【第2段階】

第1段階で収集したものの中から、クラスにとってより意味のある題材を選んでいく。それらは子どもたち一人ひとりがイメージしやすい内容のもので、シンボリックで情動的な性質をもつものである。題材の内容はより明確になるよう修正されていくが、この段階において子どもたちは作り手と受け手の立場になって、効果的に伝わる表現になるよう試行する。

【第3段階】

上演用の筋書きを決定する。そして台本が詳細に作られていく。このとき教師は、全員が主人公になって台詞が言えるように、子どもたちをストーリーの中に統合していく。

【第4段階】

本番の舞台に向けて劇全体を練習する。その中で、特別支援を必要とする子どもがどのように参加できるかを考え、子どもたちは表現内容や動きを工夫していく。

ペナーティとヴァレーラの指導法は一貫して、認知と表現の関係を「言葉」（ヴァーバル）と「身体」（ノン・ヴァーバル）の2方向から捉え、活動は「身体反応・表現」と「ドラマづくり」の2つの局面から計画されている。子どもたちは他者とコミュニケーションを図りながら話したり、語ったりしながら言語的表現力や思考力を磨き、集団行動やあそびを通して空間と関わるシンボリックな活動を経験し、身体から始まる創造的体験によって、イメージや表象をともなった表現力を身に付けていく。そしてドラマは、子どもが持っている身体感覚や想像力を生かしながら創り上げられていく。

ヴィリーノが挙げる5つの能力は、教員養成カリキュラムにおいて、総合的な視点から表現活動を構想する上で有効なモデルとなるだろう。またペナーティとヴァレーラの指導法は、子どもたちを語らせながらドラマづくりに導き、その内容と身体表現を連動させながら創作活動を進めるといふ、より具体的な実践の方向を示している。



ドン・ニョッキ小学校3年F組のテアトロ活動

(3) ドラマトウルギー（ドラマ作法）

教員養成課程を置くサクロ・クオーレ・カトリック大学ミラノ校教育科学部のテアトロ教育関連科目「ドラマトウルギー」の内容（筆者観察）に言及しておきたい。

G. オリーヴァ G. Oliva 教授が指導するこの授業では、はじめに言葉（たとえば「あひる」 *anatra*）が提示され、学生はその言葉から頭に思い浮かんだ内容を表現していく。授業は単語を羅列することから始まるが、その後段階的に文章、詩、物語、脚本の創作へと進展し、即興的なドラマ創作力が求められていた。

授業の中でオーリーヴァ教授が学生の創作意欲を喚起するために何度も繰り返していた「想像力 *immaginazione*」と「ファンタジー *fantasia*」の2語は、創作活動のキーワードであると印象付けられた。この授業で見た内容は、イタリアの教育者ならだれもが知る G. ロダーリが1973年に出版した『ファンタジーの文法—物語創作入門』(G. Rodari 1973)を象っている。ロダーリの著作は、イタリアの児童文化・文学が歴史の中で培ってきたセンスにあふれている。「ドラマトゥルギー」の活動は、テアトロ教育の重要な柱の一つであると認識した。

サクロ・クオーレ・カトリック大学ミラノ校ではテアトロ教育指導者養成を目的とするマスターコースを開講している(授業概要については[中嶋 2009]を参照)。



サクロ・クオーレ・カトリック大学のマスターコースの授業風景

3.2. 教員養成プログラムに生かす視点

本論の目的は、テアトロ教育の形態そのものを教員養成プログラムに位置づけることではない。イタリアの新しいカリキュラムやテアトロ教育の理念、実践方法から、教員養成における実践性の基盤である「人間関係づくり」について再考することがねらいである。この観点から、これまで述べてきたように「身体」と「情動」の2つのキーワードが重要な役割を果たすと考えている。

(1) 情動⁶⁾

イタリアの新しいカリキュラムの理念では認知過程において「情動」*emotion*や「身体」の働きを重視する方向が現れたが、特に「情動」の観点から他者理解や学習を捉える考え方には、ガードナー H.Gardner、

ゴールマン D.Goleman、モラン E.Morin といった最近の認知科学や心理学を中心とする新しい研究動向が反映している。このことを指導実践の立場から言えば、何をどのように感じて、どう表現して伝えたいのか、「情動」が思考や判断をともなって学習活動にどう生かされるかが、一層問われているということであろう。子どもたちは「すごい」「えーっ、どうして？」などの気持ちを抱きながら学習に取り組んでいる。筆者が学生と子どもたちの関係づくりのために表現活動を重視するのは、この「情動」について視野を養うことができるからである。

(2) 身体

哲学や認知の視点から「身体」についての研究はあまりにも多く複雑であり、本論ではそこに分け入ることはできないが、たとえば身体が場所をどのように捉えるかを論考する H. シュミッツ H. Schmitz の理論(1986)は示唆を与えている。イメージや感情を絶対的・相対的場所を感知する身体的状態感として人間がどのようにとらえているかという考え方は、表現活動に対して2つの方向を示すと理解している。それは表現にともなう「思いや意図」が身体性と関わって想起されるということ、そして表現体験の共有は身体性ともなった場によって図られるということである。

本田は、感性や触角、運動感覚を含むところの共通感覚的世界観を把握する身体性が、世界と関わることの意味や、経験の意味を確認するという見解を展開する(本田 2004, pp. 56-60)。言葉と観念に依存する思考という営みが身体レベルに還元されるとき、身体や感性を介するメッセージに強い共感が生まれるという。

3.3. 教育現場への対応

イタリアの教育理念では認知と情動のプロセスが表現・伝達へと生かされるために「身体」の役割を価値づけている。身体を、内側は感じる身体、外側は表現する身体と捉えると、身体の内側で感じられないものは真の表現に結びつかないと解釈できるだろう。

筆者は、現代の若者が人間関係や創造行為において、ますますマニュアルやモデルに頼り、状況や現象をとらえた対応力や、問題とじっくり向き合い、発想豊かに解決の方向を見つけだそうとする姿勢が弱くなっていると感じる。その傾向は、教育現場に児童生徒理解やコミュニケーションの困難をもたらしていることと

もつながっているとさえだろう。改めて「情動」と「身体」の観点から表現活動をデザインすることに今日の意義があると考えられる。

おわりに—豊かな文化をはぐくむ学校—

筆者は、これまで学生と子どもたちが関わる場を通して、音楽活動やその他の表現活動が人間関係づくりを促進させると実感し、そこに教員養成における実践性の価値を見出してきた。当初は学生たちとの試みであったが、イタリアのテアトロ教育や附属小学校での実践を通して、以前よりも総合的に表現活動をとらえる視野が得られた。本学部でも子ども理解や表現活動を取り入れた授業科目（学外活動Ⅲ〔フレンドシップ活動〕など）はいくつかあり、それら先行実績に範を求めながら、今後、教員養成の目的に適った表現活動による「人間関係づくり」を形にしていきたいと願っている。

藤田らは「学習生活をく学び＝文化的実践への参加」として捉え直し、教育をく文化的実践への誘い」として再構築する（佐伯、藤田、佐藤 1996, pp.ii-iii）という視点を提起している。学校にはアイデンティティとなる文化が形成され、その文化は子どもと教員との関係を育み、生き生きと創造的に活動するために豊かな土壌とならなければならない。

最後にこれまで論考してきた視点から、本学部附属鎌倉小学校の2つの取り組みに触れておきたい。

平成25年1月26日に同小学校でく授業デザイン研究をテーマとする研究大会が開催された。そのとき示されたヴィジョン『心うごかす学びや』は「ストーリーデザイン」と「共創する学びの環境づくり」の2局面から学習計画を捉えている。授業では当然のことながら論理的理解は不可欠であるが、この「心うごく」場があってこそ、学習内容が子ども一人ひとりにとって生きたものになることを実感させる取り組みであった。

もう一つは、平成24年11月30日～12月2日に同小学校で開催された、学校と地域連携のアートプロジェクト『鎌倉なんとかナーレ』（日常の教育活動を超えた試みからみえてくる「明日の学校」）は、授業デザイン研究『心うごかす学びや』と連動しながら学び合う共同体を豊かにしていると言えるだろう。今後この2つの取り組みがどう展開していくのか、大きな

期待が寄せられる。



『鎌倉なんとかナーレ』（於、附属鎌倉小学校、平成24年11月30日）

注

- (1) 指導実践を通して表現体験を共有するために、次の3つの「場づくり」が有効であると指摘した。
 - i) 皆が参加できる場
 - ii) コミュニケーションの働きを活用する場
 - iii) 表現内容に共感し、意味解釈（コンテキスト）を共有する場
- (2) 平成20－23年度科学研究費補助金基盤研究(C)、研究者代表：中嶋俊夫、研究課題番号：20530807
- (3) イタリア語の *Educazione Teatrale* は英語の *Theater Education* と同義であり、「演劇教育」の訳を用いるのが一般的であるが、わが国では「演劇教育」はやや狭義に解されると判断したため、本研究では「舞台表現教育」とした。イタリアでの取り組みは、「舞台」(teatro) を実際の舞台に限定するのではなく幅広く捉え、だれかが表現し、他のだれかがそれをみるという関係性が成り立つところはすべて舞台と解釈し、その関係性における表現行為のプロセスを重視している。
- (4) 2008年からは *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* : MIUR (現在に至る)
- (5) ラボラトリは日本の「総合的な学習の時間」と類似するもので、独自に課題を設定し、ユニークな学習形態を採りながら学習内容の振興を図り、体験的に活動を進めていく方法である。それぞれの学校の特色や実践性がこのラボラトリに現れる。
- (6) *Protocollo d'intesa relativa alla educazione*

teatrale (1995)

(7) Protocollo d'intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo (1997)

(8) 「感情」「感覚」「情緒」「情動」などの概念規定は諸説あり、本論では明確にできないが、認知科学の分野で emotion (英) を feeling や sentiment, affect と区別して使われており、訳語も「情動」が主流になってきている。

引用・参考文献

- 1) Bricco, M.(2001), *Alfabto Teatro,Idee e materiali per un processo teatrale dai tre ai dieci anni*, Erickson, Trento.
- 2) IRRSAE-Lombardia (2001), *Il Teatro della Scuola,Riflessione,indagini ed esperienze*, Franco Angeli, Milano.
- 3) MPI (2007) : Ministero della Pubblica Istruzione, *INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, tecnodid, Napoli.
- 4) Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Trieste, G. ロダーリ (1990)『ファンタジーの文法—物語創作法入門』(窪田富男訳)ちくま文庫
- 5) Valera, A., Penati, C. (2008), "Un laboratorio della scuola primaria - Scuola elementare Don Gnocchi di Concorezzo, anno scolastico 2003/04," In *Emozionalità e Teatro, Di pancia, di cuore, di testa*, (IRRE-Lombardia), FrancoAngeli, Milano, pp.205-213.
- 6) H. ガードナー (2001)『M I 一個性を生かす多重知能の理論』(松村暢訳)新曜社 (Gardner, H. *Multiple intelligence : The theory in practice*. Basic Books, New York, 1993)
- 7) D. ゴールマン (1996)『E Q—こころの知能指数』(土屋京子訳)講談社 (Goleman, D. *Emotional intellogence*. Bantam Books, New York, 1995)
- 8) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (1996)『学び合う共同体』東京大学出版協会
- 9) 坂元忠芳 (2000)『情動と感情の教育学』大月書店
- 10) H. シュミッツ (1986)『身体と感情の現象学』小

川侃訳, 産業図書

- 11) 中嶋俊夫 (2007)「音楽的体験を共有する場づくりへのアプローチ—初等音楽科教育法授業における学生の取り組みと意識調査を通して」『横浜国立大学教育人間科学部研究紀要 I』教育学 第9集 pp.119-137.
- 12) 中嶋俊夫 (2010)「イタリアの舞台表現教育の動向と創意 —ロンバルディア州ミラノ県の取り組みを中心に」『横浜国立大学教育人間科学部研究紀要 I』教育学 第12集 pp.119-134.
- 13) 中嶋俊夫 (2012)「イタリアの新しいカリキュラムとテアトロ教育にみる音楽表現の可能性—わが国の教育実践と関わって」『音楽教育実践ジャーナル』vol.9 no.2、音楽教育学会編、pp.131-142.
- 14) 福田正治 (2006)『感じる情動・学ぶ感情』ナカニシヤ出版
- 15) 本田和子 (2004)『(改訂版)子どもと若者の文化』放送大学教育振興会
- 16) 松村京子 (2000)『情動知能を育む教育』ナカニシヤ出版

報告書

中嶋俊夫 (2012)『イタリアの学校・社会における舞台表現教育の取り組みと音楽表現の関わりについて』(平成 20 ~ 23 年度科学研究費補助金、基盤研究 (C)、研究者代表：中嶋俊夫、研究課題番号：20530807)

インターネット

MPI(1998):Ministero della Pubblica Istruzione,*Annali della Pubblica Istruzione,Anno XLIV-1998.N.1/2*, <http://www.annaliistruzione.it/riviste/annali/pdf/010298/010298ar06.pdf> (2011/9/1 にアクセス)