

子どもの役割演技にかかわる表現教育の研究の発達論的視点

—— ガードナー, H. の多重知能論に基づいて ——

児童学科 佐野美奈

抄録：この研究の目的は、子どもの役割演技に関する先行研究における遊びの実態分析、ドラマ教育論、音楽教育の発達論的視点について考察することである。先行研究の発達論的視点における問題点のうちの一つは、遊びの実態分析と既成理論の枠組みに分断されているということであった。それらの理論は、子どもの表現する姿を通して構築がなされてきたのではなかった。その結果、教師のかかわり方に関する発達論的視点は、理念としてはクリエイティブ・ドラマへの移行過程に積極的に介入することでありながら、遊びという曖昧な事象への「非介入」といった現在の状況を生み出すことになった。子どもの役割演技の過程は、MI 理論のような「個」の視点から捉え直すことによって、活動の意味が明らかにされる。

キーワード：表現教育の研究, ドラマティック・プレイ, 非介入, 教師のかかわり, クリエイティブ・ドラマ, 「個」, 多重知能論,

問題の所在

これまで、子どもの幼児期の発達の特徴と捉えられてきた役割演技に関する遊びの研究と、教科主義的な指導法と教授内容に焦点化して行われてきた表現教育の研究とは、互いに二極分化されてきた。それは、子どもの役割演技に関する先行研究が、子どもの象徴遊びとしての発達研究、ドラマ教育論におけるクリエイティブ・ドラマへの移行過程としての位置、音楽教育に関する研究の中で、各々断片的に別々の視点からなされてきたためであろう。それらは、各研究領域の中で、子どもの遊びの発達、劇化指導法の枠組み、幼児の動きに結びついたリズムの表現、といった表現教育の一連の要素を提示しながらも、相互にかかわることなく、実態の分析、指導法と内容、といった形に分断されてきた。その傾向は、わが国においても見られる。

しかし、1990 年代以降になると、少しずつではあるが、欧米においてはドラマ教育の研究と音楽教育の研究とのかかわりの中で (Burr, S., 2001, Eisner, E., 1990, Furman, L., 2000, Jalongo, M., 1997, Lee, L., 2002, Rowland, E., 2002, Rubin, J., & Merrion, M., 1996), また劇化行動の発達の一過程として、子どもの役割演技に関する研究の動向が変容してきた (Brown, V., & Pleydell, S., 1999, Hendy, L., & Toon, L., 2001, Smith, K., 2005)。

さらに近年では、ガードナー, H. による多重知能論を再検討することによって、子どもの創造性を重視した教育への適用の手段を、役割演技という発達の傾向に見い出そうとする研究動向が見られる。しかも、それらの研究は、表現教育の研究における発達論的視点を再考することの必要性を示唆している。

そこで今回は、子どもの役割演技にかかわる表

現教育の近年の欧米における研究動向を再検討することにより、それらの発達論的視点を明らかにするとともに、その問題点について考察していきたい。

I. 子どもの役割演技に関する研究

1. 遊びの実態分析における発達論的視点

先行研究を概観すると、遊びの重要性を再考する研究も見られるが (Isenberg, P., 2002), クリスティ, J. (1990) らによる、子どもの遊びの実態を観察することによって役割演技の生起要因や持続時間に関する考察を述べた研究、メロウ, E. (1994, 1996) による、子どもの役割演技の象徴遊びとしての重要性、およびその生起要因についてなどが顕著である。メロウは、役割演技の発達を教師の介入によるものか子どもの自発性によるものかによって展開の差異を生じることについて論じている。また、「ふり」行動の意図を象徴的な感情表現に見出し、その発達に関する観察事例を述べた研究 (Hoke, P., 2004) もある。構成遊びの研究 (Foster, S., 1997) においては、生起、展開する頻度の高い役割演技について述べられている。それに加えて、遊びのリテラシーとしてのドラマティック・プレイを提示したものもある (Han, M., 2004)。

さらには、子どもの役割演技が発達傾向であるとされながらも幼稚園の中でなかなか生じない場合、教師が実践の中で用いることの効用について述べた研究 (Olsen, E., 2000), 幼稚園児の「ふり」行動の教師の方向づけによって遊びの持続時間の増加、感情と認知の発達が促されたという実態分析から教師介入の効用を見い出そうとした研究 (Gmitrova, V., & Gmitrov, J., 2004) が挙げられる。

子どもの遊びにおける構成と探究、役割演技によって創造的活動とも言うべき表現が生じた観察事例を基に幼児教育カリキュラムのモデルを検討

しようとした研究 (Youngquist, J., & Ching, J., 2004), 3,4 歳児の「ふり」と精神的覚醒との関係理解について (2004), 幼稚園児において男児は冒険や危険にかかわる身体的活動の多い役割演技が多いのに対して、女児は家族関係や社会相互作用を反映した役割演技が多いというジェンダーの差異の研究 (Zachopoulou, E., Trevlas, E., & Zachopoulou, G., 2004) も挙げられる。

また、子どもの役割演技を促す「語り」と物語の劇化について、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」(Norbis, S., 2004, Oers, B., 2003, Varga, D., 2003) やドラマ教育研究者のボルトン, G. (1979) の考えを参照しながら述べた研究 (Lindqvist, G., 2003) も見られる。特に劇化に関しては、筋書きに見られる他者受容による子どもの言語の変化に注目されている。

このように、子どもの役割演技に関して、遊びの実態分析に基づいた先行研究における発達論的視点は、ピアジェ, J. の認知発達と結びつけた遊びの捉え方によるドラマティック・プレイにあることがわかる。この動向は、前述のメロウによる子どもの役割演技の重要性を再認識させると同時に、それが他の研究領域との繋がりや移行の可能性を指摘されないで、実態分析にとどまっていることを示している。

ただし、わずかではあるが、役割演技と即興表現との類似性 (Lobman, C., 2003) やその実践による認知発達への効用 (Bodrova, E., & Leong, P., 2003) に言及した研究も見られた。

2. ドラマ教育論における発達論的視点

かつて、ドラマ教育論については、子どもの役割演技の発達傾向とドラマについて考察した実践的研究家のスレイド, P. (1954) を先駆者として、劇化指導法の理論的枠組みの構想を構築したボルトン, G. やドラマティック・プレイの本質について理論的考察を深めることによって表現教育の方法を検討しようとしたコートニー, R. らの系

譜を辿ってきた。

彼らの理論は、実践を理論化することに始まっていたが、子どもの劇化行動の発達を捉えるという点においては、特にボルトンとピアジェの認知発達論、ランガー、S.の芸術論を、コートニーにおいては、ピアジェの認知発達論、アイザックスらの精神分析論的視点を参照していた。

ボルトンによれば、ランガーの芸術論からピアジェの述べた象徴遊びへの回帰によって、役割演技の本質を追及できるのであり、外側に現れる表現ばかりでなく内面的な感情の変化も劇化指導法の理論的枠組みに組み込むことができるようになる。子どもの素の感情が修正されて客観的感情の理解を可能にする劇化指導法のモデルは、日常生活の感覚的印象を再構成する段階からドラマティック・プレイ、シアター、それらの組み合わせまでの四段階と、感情の質的变化の三段階によるものであった。子どもの役割演技の発達傾向を、劇化行動への発達段階として捉えることによって、活動の過程自体を目的とするドラマ教育の目標を明確化した。

コートニーは、ボルトンと同様に象徴遊びに類似したドラマティック・プレイの概念を劇化行動の発達段階に位置づけ、ドラマ教育の方法論の確立を図った。加えて、子どもの役割演技を精神分析論的視点から捉え、その論拠をアイザックスの解釈に見い出した。それは、メラニー・クラインによる子どもの母親との同一視に始まる混沌からの脱却と現実への適応の手段であると理解され、子ども自身の葛藤や願望、衝動の問題解決の方法であると考えられた。このことについては、先行研究としてヘンリー、M. (1990) による解釈においても述べられている。こうした子ども観に沿って発達するドラマティック・プレイは、「遊び」と「ドラマ」との関係において捉えられ、クリエイティブ・ドラマへの展開過程として、芸術教育の領域に入っていくというのである。加えて、幼児教育で認知発達を促すものとして重視されてい

るドラマティック・プレイによってストーリーを創り出すことの学校教育における適用についての研究 (Sierra, Z., 1997) も挙げられる。

これらの活動過程を目的とするドラマ教育論の系譜における発達論的視点は、芸術論から回帰した子どもの象徴遊びに見られる「ふり」、役割演技の基である“as-if”思考にあることがわかるであろう。それは、子どもの遊びにおける表象能力の発達を劇化行動の展開過程に置き換えて捉えることを意味している。

さらに、教科主義的なドラマ教育論におけるドラマの経験が教えられるものではなく芸術形式から捉えられるものであるという考え方 (Jacobs, D., 2003) に対して、近年のプロセスドラマ (O'Neill, 1995) の概念に基づいた研究も顕著である。学習媒体としてのプロセスドラマに精神的イメージが外面化された視覚的経験としての効用を見出した研究 (Schneider, J., & Jackson, S., 2000)、美的経験としての価値をドラマ経験に求めた研究 (Bundy, P., 2003)、子どもの「ふり」行動が認知スキルの発達に密接に関係があるという考えから、ドラマティック・プレイを子ども主導で環境や小道具が大きな生起要因になるドラマの形態とし、劇の形式としてストーリーが重視されるクリエイティブ・ドラマティックスに対立するものとして再検討した研究 (Baker, B., 1996) が挙げられる。

また、子どもの自発性に焦点化した身体表現を即興表現とし、それが構造化された劇へ向かうまでの教育方法論 (Pickering, K., 1997)、その過程における現実と非現実との自由な移行による自己表現をドラマティック・プレイと捉えた研究 (Spolin, V., 1999) もある。特にその前者においては、職業のテーマ、筋書き等を伴ったその役割演技、その小集団による役割演技、場面設定の変化、といった要素を練習の対象としている。

そのようなプロセスドラマの概念は、ドラマティック・プレイを含むドラマの経験全ての形が劇の諸

要素を共有していることを意味している。それらは、集中、メタファー、緊張、象徴、役割、時間、空間といったものである。プロセスドラマは、想像的状况を創り出すドラマティックプレイによる外界の理解と発見が基になっているのであり、経験の象徴的表象が文脈の中で学習されることによって成立するのであるという (Bowell, P., & Heap, B., 2002)。また、プロセス指向の経験をドラマの本質と捉えドラマティック・プレイを重視した研究 (Furman, L., 2000, Rowland, E., 2002) も挙げられる。コースティ, V. (1995) を参照したローランドは、クリエイティブ・ドラマに向けた「練習」「感覚的な覚醒と集中、コミュニケーションによる想像」「動きとリズム」「パントマイム」といった段階的な活動を提示した。

音楽教育の領域を包括する研究としては、創造的表現と遊びについて述べる中で、劇化表現の重要性を説き、適切なクリエイティブドラマの活動経験や手法について述べた研究 (Isenberg, J., Jalongo, M., 2001) もある。彼らは、幼児期におけるプロセスドラマをパントマイム、ストーリードラマ、シアターを含むものとし、ガードナーの多重知能論を参照して、演じることに関係のある知能的要素を「身体的な問題解決能力」、「対人関係的能力」、「自己表現の能力」として、その手段を主にドラマティック・プレイに求めた。また、クリエイティブ・ドラマを三段階に分け、「自発的な言語的または身体的活動」から「物語の即興的解釈」、「決まった筋書きの再演」へと発達するものと解釈している。

したがって、活動の過程自体を目的とするドラマ教育論における発達論的視点は、古典的な教育論や子どもの発達研究におけるドラマティック・プレイを教育方法論の一つとして位置づけるところにあったと言えるだろう。

3. 音楽教育における役割演技の発達論的視点

これは、前述のドラマ教育研究者、ボルトンや

コートニーが参照したランガーの芸術論においても述べられているように、ダルクローズのリトミックの概念に類似したものを包括すると考えられている。それは、日常生活体験における感覚的印象を再構成して演じるときに生じる音声と動きの一体化した表現である。かつての筆者の実態調査から、幼児期の子どもの役割演技の生起傾向と音楽的表現の生起、持続とは密接な関係があることがわかった。しかし、音楽教育の領域においては、幼児期の役割演技の傾向に依拠して保育内容を考えるというよりも、多くの教育内容をいかに幼児期に適切な段階にまで変容させるかに焦点化されてきた。そのため、既成の音楽教育指導法や結果主義の目的的な方法論がとられる傾向にあった (Warner, L., 1999)。例えば、ワーナー, L. は、音楽カリキュラムにおいて動きを重視し、コダーイの手法について再検討している。

この役割演技にかかわる音楽教育の領域での先行研究を概観してみると、次のように要約できるだろう。ダルクローズ・ユリズミックスの応用による実践 (Findlay, E., 1971, Stecher, M., 1975)、音楽に結びついた動きの表現の重視 (Apostol, H., 1976, Oberg, B., 1997)、音楽経験への導入としての即興表現 (William, M., 1976)、動きと音楽の表現の枠組みとなる劇の創作過程 (Lucky, S., 1990)、音楽と結びついた劇化表現の重視 (Amdur, J., 1993, Berghammer, G., 1991, Payne, R., & Cagle, C., 1995, Pederson, C., 1986, Wilkinson, H., 1980)、音楽を伴う劇化表現の発達や方法論 (Baker, R., 1996, Rubin, J., & Merriam, M., 1995) が挙げられる。

近年では、特に劇化表現に関わる音楽教育の領域において、幼児の音楽教育のカリキュラムの中でピアジェの遊び理論やヴィゴツキーの「発達の最近接領域」理論を参照し、理論と実践の枠組みに生かした学習 (Lee, L., 2002) が挙げられる。

また、音楽経験への導入としてのドラマティック・プレイの効用についての研究 (Eisner, E.,

1990, Jalongo, M., 1997) もある。導入経験としては、日常生活における環境構成に始まり、物語の登場人物の特徴について話し合うこと、音声と動きによる断片的な役割演技、効果音としての楽器の効用、といった活動が提示されている。そのために、特にジャロンゴは、鑑賞曲や楽器の効果的な使用について論じ、遊びと芸術教育との共通要素を“as-if”思考 (Jalongo, M., 1990, 2003) を促す象徴機能、自発性や活動の変容性において見出した。

鑑賞と動きとを結びつけ、パントマイムから物語の劇化へと導く手法やそれに伴う曲目等に言及した研究もある (Rubin, J., & Merrion, M., 1996)。それにおいては、パントマイムから即興表現、ストーリー化、その劇化までの活動が構造化されている。

一方では、子どもの創造的表現について論じる中で、音楽と動きとの統合を重視し、その初期経験が後の認知に関するスキル、態度、価値を形成するものであることを述べている研究もある (Isenberg, J., & Jalongo, M., 2001)。それは特に、『幼児期の創造的表現と遊び』 (“*Creative expression and Play in Early Childhood*”) において示されている。幼児期の創造性の理論を述べるにあたって、古典的理論およびガードナー、H. の多重知能論を参照し、認知的な側面からドラマティック・プレイの効用を説いている。それらを踏まえて、動きに音楽を結びつけた理解の方法について、古典的な教育論や 20 世紀後半のオルフ、コダーイの考え方に言及しながら、音楽経験の効用を示している。アイゼンバーグやジャロンゴの場合、幼児期の音楽体験をクリエイティブ・ドラマの活動の中に位置づけているため、その音楽体験の延長線上にドラマティック・プレイとクリエイティブ・ドラマとの関係を提示し、劇化表現の教育的役割についての論を展開しているのである。

II. 子どもの役割演技に対する教師のかかわりの研究

1. 教師のかかわりの研究における発達論的視点に関する考察

前述の I-1 を論じる際に切り離して考えることができないのは、教師のかかわりである。このことに関する研究は、比較的新しい。メロウ, E. (1993, 1994) は、役割演技に関する研究をしていく中で、ドラマティック・プレイの特質や生起要因について、古典的な遊び理論や研究に学んだ。メロウは、ドラマティック・プレイへの教師の介入について肯定か否定かという先行研究の立場に学び、教師介入の意義を提唱した。メロウ以前には、初期の精神分析論的な立場からは、教師の介入は否定されていた。子どもの願望や葛藤がドラマティック・プレイの中で解釈されるのであるから、それらに立ち入る術はないということであった。けれども、役割演技の教育的意義を認知 (言語) 的発達や社会性の発達の側面から捉えて、教師の介入の質が環境構成や動機づけとなる場合、その効果が認められるようになった。

役割演技を教師の介入によって促す方法として、クリスティは、① 教師の子どもの遊びへの参加、② 教師が遊びの外側にいて、子どもを役割演技に方向付ける言語的導き、③ 子どもに既知の御伽噺を演じるよう助ける、④①と③を混合した想像遊びのトレーニング、をあげ、テーマのあるファンタジープレイの効用を説いた。

キルク, E. (1998) によるストーリーテリングの研究では、教師は子どもの役割分担をある程度指示し、子どもの創るストーリーにおける始まりと終わりを見いだすのを一対一で助けている。

他にも、子ども観察によって教師の介入方法を見いだそうとした研究 (Crawford, B. 1997) がある。その研究では、教師が 5 歳児の主導的なドラマティック・プレイの参与観察をしている。クロフォードは、5 歳児によって自発的なドラマティッ

ク・プレイが多く選択される傾向にあることに着目し、役割演技が子どもの考えを展開させる学習媒体であると結論づけている。

その結論に至るまでにクロフォードは、アイザックス (1930)、ピアジェ (1962) らの理論におけるドラマティック・プレイの重要性を基礎として述べている。クロフォードは、子どもの役割演技の発達を想像的思考の基礎であると捉え、ヴェニンガー、O. (1979) やコートニー、R. (1990) による“as if”の概念に関する見解に学んだ。

しかし、彼以前の先行研究にもかかわらず、クロフォードは、子ども達が教師の統制がなくても自発的なドラマティック・プレイを展開させることができたという観察事実を得た。そこで、彼は子どもの劇化行動の状況に教師がすべきことは何かという疑問を持ち始めたのである。

一方でクロフォードは、ボルトン (1983) によるなすことによって学ぶことからドラマへという考え方、マックスリン、N. やコートニー (1990) などによる“as if”を演じること、その際の内面的な動きを重視することに賛同した。彼は、ボルトンがドラマティック・プレイを意図的に演じられていながら文脈が異なっていくものであると考えたと解釈している。また、クロフォードの解釈によれば、ボルトンは、遊び、ドラマ、ゲームには構造を共有している部分があり、参加者が役割演技の発達過程において make-believe play、ゲームかドラマへ入っていくことになると考えていた。そこでの役割は、現実と虚構の二重の世界において演じられ、虚構の世界が活動的に構築され、演じ手が行動することによって経験されるという。そのプロセスによって、子どもは様々な状況における他者との経験を描くことができるというのである (Smilansky, 1990)。

クロフォードは、役割演技の発達を理論的に捉えるにあたって、前述のボルトンやコートニーといったドラマ教育の研究者の考え方を参照している。またクロフォードが参照したウィリアムソン

とシルバーン (1991) は、子どもの役割演技について、非言語的方向づけとして何か対象を用いて“as if”の中でのコミュニケーションを示すこと、その行動、それが展開していく筋書き、“as if”の中での役割についてコミュニケーションを示すこと、という分類を行っている。

特にクロフォードは、役割演技を模倣したり、役割の同一視や変容にかかわったりするプロセスを重視していた。そして、教師の役割は、子どものストーリーを共有することだと考えている。そのことについては、ジャロンゴ (1992) も述べている。

しかしクロフォードは、教師の介入によって子どものドラマティック・プレイが他のものになってしまうのではないかと、妨害となったりするのではないかと疑問に考えるようになった。

実際、教師の子どもへの参与観察の中で、自発的な子どもによるドラマティック・プレイは、主に既知の物語の筋書きを基にしたものが多く見られた。彼も、前述の構成遊びの研究のように、構成遊びから童謡や御伽噺を基にしたドラマティック・プレイを展開させていく場面を多く見た。例えば、クロフォードの研究における子ども観察、『三匹の子豚』に関する役割演技の中で、様々にストーリーが繰り返して試され、子どもは各々異なったストーリーを創り出し、狼の絵を描き、ドラマティック・プレイを繰り返したという。クロフォードによれば、演じる場所、表象的代替物とする対象が変わっても、子ども達の筋書きを創り出し演じていく行動の妨げにならなかったという。

そうした事例研究の結果からクロフォードは、そのプロセスにおける教師の役割を、子どもがテーマを広げたり、言語を用いて表現する際に補うことと考えた。彼は、教師がドラマティック・プレイを方向づけたり組織化したりすべきでないとした。しかし彼は、教師がその文脈を観察して疑問を投げかけることは必要であろうと考えていた。クロフォードによれば、教師は何かの役割に参加

するが、教師としての役割にあってはならないという。彼は、子ども達が知識を広げていく言語の重要性についても述べている。

さらにクロフォードは、教師の介入について論じる際、子どもの役割演技の特徴について述べている。それは、役割の意味を逆転したり、狼に家族があるといった筋書きを創り出したりしたことについてである。また、他の既成の物語にあるテーマ、例えば『シンデレラ』に基づいた筋書きとの融合である。このような子どもの日常生活経験における虚構体験の影響力は、絵本ばかりではなく、マスメディアの中の役割演技にもある。

そのような役割の中で、子ども達は自らの肯定的・否定的感情を表現する。これは、よく参照されるボルトンによる、感情の質的变化の三段階、① 素の感情を役割演技において表す段階、② 役割演技と同一視し、“as if”の感情に対して素の感情を修正しようとする段階、③ “as if”の客観的感情を理解し表現するため、主観的感情と隔たりがある段階、における①から②段階に相当すると考えられる。クロフォードは、ドラマティック・プレイは物語の構造に類似しており、その特質はストーリー化によって変容していくものだと考えていた。その変容過程において子ども達は、役割演技の瞬間的、流動的なルールを理解し、“as if”の役割の中で、外界から切り離されたその場を発展させることができる。そのことによって子ども達は、想像と現実を区別することになるのである。

それに対して教師は、そのドラマティック・プレイに参加すると、子どもによる活動の展開を尊重しなくてはならない。教師の役割には、環境構成ばかりでなく、そのストーリーに関する知識を広げることも必要である。

クロフォードは、研究の中に子どもの観察事例を示したが、教師の介入について具体的文脈に沿った保育行動を提示したわけではなかった。ク

ロフォードによれば、教師の子どものドラマティック・プレイへの介入は重視されていなかった。むしろ、子どもの役割演技の筋書き、役割演技の持続と変容、といった点を、具体例を示すことでドラマティック・プレイの重要性を強調したと言えるだろう。

他の研究では、ボルトン、G. (1999)を参照して、ドラマティック・プレイの価値を重要視すると同時に、教師の役割としては、子どもが求めるときには情報を提供するために様々な役割を演じることが必要であり、それによって“as-if”の機能を創り出したり、空間を共有して相互作用することが必要だというものもある(Pilkington, J., 2001)。そこでは、表象化と演技は行動の同じカテゴリーであると考えられている。

前述の先行研究におけるように、教師の介入は、子どもの活動の展開を妨げるものであってはならず、子どものストーリーに関する知識を、問いかけや子どもの疑問に対する答えによって深め、子どもに考えさせ、活動の展開のきっかけをつくることであった。また、子どもとテーマを共有することであった。

このように、先行研究における教師のかかわり方としては、介入か非介入か、あるいは参加による役割演技かに焦点化されてきた。それは、子どもによって誰かが持ち始めた表象をまず共有することに始まっていた。しかし、そこから派生した音楽的表現に対してのかかわり方は示されてこなかった。その活動を、音楽的経験への導入としようといった教育的意味においてはなかなか捉えられてこなかった。

2. 実態調査とその分析考察を通して

教師の役割演技へのかかわりは実際、子どもの園生活の中でどのように行われているのだろうか。かつて筆者は、平成14年度10月～11月にS保育者養成機関における学生115名の幼稚園教育実習先で収集した子どもの表現の事例について、教

師のかかわりの定量的分析を行った⁽¹⁾。

(1) 実態調査における表現への教師のかかわりについて一定量的分析の結果から－

当時は、教師の子どもの活動への介入の仕方について、先行研究（Jalongo, 1997）を参考にし、I：統制的な指導、P：参加、K：ピアノによるかかわり、O：観察、NO：かかわらない、無関心、N：拒否的な態度の要素を規定した。傾向を捉えるためであるので、基本的な接し方にとどめた。表現への教師のかかわり 516 件の事例のうち、ドラマティック・プレイに相当する遊びの発達段階のものは、171 件であった。

その表現全体の事例における教師のかかわりの諸要素間の関係について、主成分分析とクラスター分析によって定量的分析を行い、かかわり方の特徴として、次のような傾向を見出した。

- ① 肯定的／否定的の及ぼす影響が最も大きい。
- ② 受容的なかかわり方の中でもピアノを用いたかかわり方は、異質である。

さらに、前述の同じデータの中でも、特にドラマティック・プレイへの教師のかかわり方について、同様の手順で主成分分析とクラスター分析を行い、次のようなかかわりの特徴を見出した。

- ① 直接的なかかわりか間接的なかかわりかが、最も大きな影響力を持っていると考えられる。
- ② 間接的なかかわりの中でも、観察、非介入といった一見消極的な肯定と受け止められるかかわりが特徴的であった。

事例では日常生活経験に基づいた断片的な表現が多かったが、役割演技の持続や展開は、遊びの中にあるストーリーの文脈に基づいていたと言えるであろう。そうしたドラマティック・プレイにおける教師の役割は、現状では直接的なかかわり

として「参加」「言葉かけ」または「指導」によって、子どもの活動の持続や展開を促そうとしていることがわかった。ただし、「指導」は、子どもの活動全体とは異なり、直接的な働きかけの中でも、クラスター分析の結果において他の要素とは距離があった。また、そのような直接的なかかわりと「ピアノ」とはあまり関係なく、子どものドラマティック・プレイを生起、持続、展開させようとする教師の方法にはなっていなかった。

先行研究でもそうであったように、構成遊びからドラマティック・プレイへの展開がよく見られたのであるが、それは子どもの自発的な筋書きの創作によるものであり、その過程においては教師の直接的なかかわりよりも、観察や非介入の態度が見られた。

結果的に、表現の全活動において言葉とピアノは特徴的な肯定の要素であり、特にピアノは異質であると考えられるのに対して、ドラマティック・プレイにおいては、直接と間接という対立する要素となっていた。表現全体では教師の主導による活動か子どもによる自発的なものかと考えられるが、ドラマティック・プレイの段階では、子どもが自発的な活動にあることを前提とした教師の非介入が特質として見られた。ドラマティック・プレイの段階においてのかかわりは、その活動を肯定的に受け止めるか否かではなく、直接的に教師自身がかわるか、それとも間接的な態度をとるかが問題であるといった点に差異があることがわかった。

したがって、役割演技の変容過程における教師の役割は、現状では上記のように、子どもの活動に直接的にかかわり、参加し、表象を共有し支持すること、あるいは子どもの自発性を妨害しない非介入であると考えられた。

(1) 「役割演技遊びにおける教師介入の方法について」日本教育方法学会第 40 回大会 2004 年 10 月 10 日口頭発表、発表要旨集 84 頁参照。

(2) 子どもの一表現活動への教師のかかわりについての信条－質問紙調査の結果から

平成18年度6月～7月に、保育内容と遊びに関して、O大学保育者養成機関の教育実習先となった幼稚園および保育実習先となった保育園のうちの53園で、106名の教師（保育者）に対する質問紙調査を行った。その中でも特に、リトミック活動への保育者のかかわりの質問事項26から37までに着目すると、次のようなことがわかった⁽²⁾。まず、保育へのリトミック導入が69.70%である中で、その望ましい活動内容には「動物の動きをイメージして表現する（24.16%）」「曲のイメージを子どもなりに捉えて身体表現する（24.16%）」「音楽に合わせて動き、リズムパターンや拍子を認識する（20.22%）」「曲のテンポや強弱といった音楽構成要素の基礎知識を感覚的に身体で表現する（18.0%）」「保育者が発した音声、メロディ、身体によるリズム表現の模倣（6.12%）」が挙げられた。それらは、音楽の導入経験としてのリズム運動（64.48%）、即興表現（26.21%）と捉えられ、即興演奏やソルフェージュの活動としてはあまり考えられていなかった。それらに対する望ましい教師のかかわりは、主に「教師が音楽曲やイメージを決めてそれに子どもが自発的に反応する（51.72%）」「多様な曲に子どもが自由に反応する自己表現（25.29%）」「教師主導の内容計画で一斉活動（18.39%）」であった。保育者の信条としては、子どもの自発的な表現を尊重したいが、ある程度保育者が理想とする活動内容に近

づけたいと考える目的的な意識も見られた。そこには、教師主導と子どもの自発性尊重との間で試行錯誤する信条が見い出されるだろう。

また、リトミック活動の劇化表現への展開については、教師が介入することがある程度必要であると考えている人は52.94%であった。教師の介入でリトミック活動が展開して劇になったことが少しはあった（28.36%）にもかかわらず、それ程重視されていなかった。そうした意識が教師の態度にも反映され、教師の非介入で子どもだけの力でリトミック活動から劇に展開したことが少しはあったという回答は16.92%であり、ほとんど皆無と捉えられていた。

先行研究では子どもの劇化表現はリトミックと類似したものであると捉えられていたにもかかわらず、ここでは両者の関係についてもまた、教師のかかわりについてもあまり考えられていないという実態が見られた。やはり、Ⅱ2(1)の場合と同様に、活動によっては表現への教師主導的介入か、非介入かといったかかわりの二分化が見られた。

このように、前述の先行研究の概観や実態調査の分析結果から考えられる教師のかかわり方に関する研究の発達論的視点は、遊びの発達研究における領域での研究が実態分析にとどまっているため、理念としてはドラマ教育論におけるクリエイティブ・ドラマへの移行過程に積極的に介入することでありながら、同時に遊びという曖昧な事象への非介入といった、Ⅰ-1の先行研究における

(2) ここでは、子どもの遊びと保育内容にかかわる質問事項のうち、保育におけるリトミック活動とその手法について示した部分を取り上げた。その質問事項は、次のとおりであった。26. 保育へのリトミック導入の有無(選択肢2つ)、27. リトミック活動の内容(リズム運動、ソルフェージュ、即興表現、即興演奏、選択肢4つ)、28. リトミック活動の内容の時間設定(選択肢2つ)、29. リトミックで使用する楽器・媒体(選択肢6つ)、30. リトミックで使用する教材(選択肢2つ他)、31. リトミック活動の開始年齢(選択肢6つ)、32. 望ましいリトミック活動の内容の重点(選択肢8つ)、33. 望ましいリトミック活動への教師のかかわり(選択肢4つ)、34. リトミック活動の劇化表現への展開を教師介入によって導く必要性(選択肢5つ)、35. 教師の介入でリトミック活動の展開が劇になったことがあるかについて(選択肢5つ)、36. 教師の介入なしでのリトミック活動から劇への展開の有無(選択肢5つ)、37. リトミックと基礎教育との結び付きについて(選択肢8つ)。

発達論的視点と同様のものとなっている。

Ⅲ. 多重知能論にかかわる表現教育の研究 ー ガードナー, H. の理論における発達論的視点

1. 先行研究によるガードナーの多重知能論に関する一考察

1990年代以降、ガードナーの多重知能論に対する考察やその適用に関する先行研究が、子どもの役割演技にかかわる領域で次第に見られるようになった。

例えば、コーエン, E., (1999) は、音楽的能力、動きの能力、遊びと演じることの能力とを分類し、誕生後から就学前期までその発達を要約している⁽³⁾。特に、彼はガードナーによる多重な知性的要素を学習方法として捉えた。空間的能力を創造的な動きやドラマの発達に必要なものとして、言語的能力をストーリーを創り出したりドラマティック・プレイの中で役割を演じたりすることによって創造性を表現する手段として、対人関係能力を音楽や創造的な動き、ドラマによって感情を表現することを促すものとして捉えた。音楽的能力は音楽における速さやリズムを変化させ歌を作ったり認識したりする力であり、リズム感や考え、ストーリーを通して感情を表現することである。身体的能力は動きによる表現やドラマによって問題解決を促すことを意味するという⁽⁴⁾。そのことを踏まえて、音楽と創造的な動きが身体的発達、感情の発達、認知的発達、言語的発達に効用をもたらすという。その具体的な活動としては、ドラ

マティック・プレイが文脈を創り出し即興劇に類似している⁽⁵⁾ことから、ガードナーはその重要性について述べているのである。

また、前述のジャロンゴら (Isenberg, J., & Jalongo, M., 2001) は、『幼児期における創造的表現と遊び』(“*Creative Expression and Play in Early Childhood*”)において、ガードナーが幼児が様々な思考様式の間を自由に移行するものであると考えたことに言及している。ガードナーが述べた、言語的・論理的・身体的・視覚的・音楽的・対人的相互作用・内省的な能力は、社会で価値があるとされているスキルを獲得し、多様な方法で新しい概念や対象を追究していくことが重視されるべきだという⁽⁶⁾。それは、創造性が多様な知能から成り立っているという、現今の理論によるものである。そうした理論を基にジャロンゴらは、「演じる」ことに関する複数の知能を提示した。それは、感情や思考を表現したり問題を解決したりする能力、他者の感情や雰囲気敏感である能力、内面的にも外面的にも要求や願望を探索する能力として定義されている。その活動として、ストーリーの再演、パントマイム、ドラマティック・プレイ、動き、即興表現が例示されている⁽⁷⁾。彼女達は、それらを創造的表現と捉えた。こうした断片的な役割演技の活動が、自発的なドラマティック・プレイから筋書きに一貫性のあるクリエイティブ・ドラマまでの活動の移行過程を促すのだという⁽⁸⁾。その中でも、プロセスドラマが最も幼児期に適切であると考えた。

ジェンセン, I. らは、幼児期の身体の動きによる概念の理解と表現を重視し、ガードナーの多重

(3) Cohen, E., “For a child, life is a creative adventure,” Head Start Publication Center, 1999, p. 27 参照。

(4) 同掲書 pp. 31-34. 参照。

(5) 同掲書 p. 49 参照。

(6) Isenberg, J., & Jalongo, M., *Creative Expression and Play in Early Childhood*, Merrill Prentice Hall, 2001, p. 15 参照。

(7) 同掲書 p. 205 参照。

(8) 同掲書 p. 209 参照。

知能論における能力の要因として⁽⁹⁾、その効用を対人関係能力に見出し、そのうちには芸術的な表現運動の形となるものもあると考えた (Jensen, I., Rechis, R., & Luna, J., 2002)。

一方、ガス、F. (2005) は、ガードナーの発達心理学的見地から捉えた象徴遊び (pretend play, dramatic play) の価値解釈が対人関係的なものにあるのに対して、そのドラマティック・プレイは劇教育のような子どもの文化・文脈の中で解釈されるべきであると考えた。ガードナーは、その「ふり」の価値を知性としての対人関係能力であると概念化した。それに対してガスは、発達心理学の枠組みの中で論じられた象徴遊びと劇の芸術的な形式との間の関係を、文化的で教育的な目的にかかわっていないものだと解釈した。子どもの社会的・文化的な生活は美的・象徴の様式にどのようにかかわっているのか。ガスは、ドラマティック・プレイ自体、文化的ドラマの価値ある形式であり、子どもの文化的文脈において生じるものだと考えた。ガードナーが捉えた象徴遊びを、ガスはドラマティック・プレイとして美的に構成されるものと位置づけた。この点においてガスは、自身がガードナーの多重知能理論を超えた考えを提示したと述べているのである。

2. ガードナーの発達論的視点

上記のように、MI 理論による人間の知能の定義における革新的な視点を参照することによって、子どもへの教師のかかわりが再考されてきた。ガードナーの多重知能論の顕著な特徴は、言語的、論理数学的知能に重点を置く子どもの認知発達論的視点を超えて、8つの知能を定義し、それらの全てを重視した点にある。しかも、それぞれの知能が独立して働くのではなく、その環境や状況の文脈に応じて知能が相互作用しながら、相当領域に

該当するように知能を働かせているというのである。

ガードナーは、「言語的能力」「論理数学的能力」「空間的知能」「音楽的知能」「身体・運動的知能」「対人関係知能」「内省的知能」「博物的知能」という8つの知能に加えて、「実存的知能」の可能性を挙げている。彼にとって知能とは問題解決能力であり、一見別々の結果をもたらすように見える各知能には相関がある。それによって目標への適切なルートが獲得され位置づけられるような状況へと近づくことができるものである。そしてガードナーは、多様な知能の核をシンボルシステムだと捉えている。彼は、『知能：多重の見解 1995』 (“*Intelligence: Multiple Perspectives*”) において、文化人類学、哲学における経験主義と合理主義との調和の視点、科学的な心理学の進展の過程を概観する中で、特に子どもの知的発達に関する偉業を蓄積したピアジェについて考察している。それは、ガードナーが知能を潜在能力で文化的文脈に依拠しており、「生物学的性向と文化にある学習の機会との相互作用である⁽¹⁰⁾」と考えていたためであろう。

ガードナーは、知能は教育や訓練の機会を与えられることによって成長するものであるし、遺伝的に与えられた個人に顕著な知能の特性をどのように伸ばすことができるのか、という「個」へのかかわりの必要性を示唆していると考えられる。

こうした発達論的視点に基づき、表現や芸術におけるシンボル化能力をランガー、S. のシンボル形式やグッドマンによるシンボルを用いる能力を参照することによって、様々な種類の象徴能力に関する子どもの発達について考えることができるようになったのだという。それは例えば、ガードナーが、幼児の単純な音楽的行動によって音楽の直観的認知を得ることから後の形式的認知への

(9) Jensen, I., Rechis, R., Runa, D., “Learning through drama,” Texas A and M University, 2002, p. 4 参照。

(10) Gardner, H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, 1993, p. 221 参照。

移行に伴うシンボル化能力の発達を強調していることによってもわかるだろう⁽¹¹⁾。また、象徴能力の出現について、『精神の枠組み：多重知能論』（“*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*”）⁽¹²⁾において、その発達が要約されている。

このように、ガードナーによるMI理論における発達論的視点は、Ⅲ-1に提示した表現教育にかかわる領域においては、それに該当する知能ばかりでなく、様々な知能の組み合わせによって芸術的になるように作用しており、才能という観点にはなかった。そして、その領域では、シンボル化の能力という点において、ガードナーが一般化した問題解決能力との類似点が見い出されたのである。

3. 役割演技による多重知能論の発展の方向性

Ⅲ-1に要約したとおり、ガードナーの多重知能論を参照した子どもの表現にかかわる手法について、役割演技の効用が提唱されるようになってきた。役割演技の効用によって、「幼児は確かに音楽と体の動きとを自然に結びつけ、身体的活動を伴わずに歌うことはできない⁽¹³⁾」といった音楽的知能と他知能との関連が、必然的に証明されるからである。

表現教育にかかわる領域では、また、「言語」「音楽表現」「コミュニケーション」に見られる共通項を多重知能論の中で再認識できる。上記のジャロンゴ（2001）、ジェンセン（2002）、ガス（2005）らは、特に言語と対人関係能力の知能との関連を説く中で、MI理論が学習方法としてのドラマティック・プレイの重要性を示す意味づけになっていると考えていることがわかった。

そうした考え方によれば、多重知能論の発展の方向性は、子どもの表現が「音楽的知能」といっ

た特殊な領域に向けて枠にはめ込まれるものではなく、子どもがどのように様々な知能を組み合わせるかを学習する機会を与えるところにあると言うことができるだろう。その機会を与えることには、役割演技の過程をどのように子どもが自発的に創り出すことができるのかを想定した上で、教師のかかわりが予測的に構成されることも含まれる。子どもの役割演技に、MI理論で定義された複数の知能がどのように必要とされるかが明らかにされることによって、さらに各知能の下位概念がカテゴリー化されることになると考えられる。

まとめと終わりにかえて

ここでは、子どもの役割演技における先行研究について遊びの実態分析、ドラマ教育論、音楽教育の領域における発達論的視点について再検討した。遊びの実態分析に基づいた研究については、主にピアジェの認知発達と結び付けたドラマティック・プレイの視点が見られた。ドラマ教育論における発達論的視点は、古典的な教育論や子どもの発達研究によって見い出されたドラマティック・プレイを指導法に組み込んだ枠組みを提示するところにあった。音楽教育に関する先行研究においては、近年、音声と動きによる断片的な役割演技を音楽経験として用いることの効用に視点が置かれる傾向にあることがわかった。

これらの先行研究における発達論的視点における問題点は、遊びの実態分析と各領域における既成理論の枠組みに分断され、子どもの表現する姿を通して理論構築がなされてきたのではなかったというところにあると言えよう。そのことによって、教育方法に繋がる教師のかかわり方の指標となるものが見い出されてこなかった。その結果、教師のかかわり方に関する研究の発達論的視点は、

(11) Gardner, H., *Art Education and Human Development*, Getty Publications, 1990, p. 30 参照。

(12) Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 2004, pp. 303-311 参照。

(13) 同掲書 p. 123 参照。

理念としてはクリエイティブ・ドラマへの移行過程に積極的に介入することでありながら、同時に遊びという曖昧な事象への「非介入」といった状況を生み出すことになった。

そのことは、Ⅱで示した、役割演技への教師のかかわり方に関する実態において、「直接的介入」か「非介入」といった二極分化が見られたことからわかる。

そこで、子どもの役割演技の過程をMI理論のような「個」の視点から捉え直し、活動の意味を明らかにすることが必要であろう。それは、ジャロンゴ(2001)が「演じる」行動において複数の知能を提示しているようにである。そうすることによって、多重知能論に基づいて、より具体的に教師のかかわり方について検討していくことができるのではないかと考えられる。

参 考 文 献

- Amdur, J., *Language through the Seasons*, Riltling Music Inc., 1993,
- Apostol, H., "Rhythmic education," *International Journal of Early Childhood*, Vol. 8, pp. 17-20. 1976,
- Baker, B., "Drama and Young Children," Early Childhood Education School of Education, Baylor University, Waco. TX, 1996, 15p.
- Berghammer, G., *Developmental Drama: The Curriculum & Process for Pre-Kindergarten-Grade6*, Iowa Department of Education, Iowa Arts Council & Iowa Alliance for Arts Education, 1991.
- Bodrova, E., & Leong, P., "Chopsticks and counting chips," *Young Children*, 2003, pp. 11-16.
- Bolton, G., "The activity of dramatic playing," Day, C., & Norman, J. (Ed.) *Issues in Educational Drama*, The Falmer Press, 1983, pp. 49-63.
- Bolton, G., *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, Trenthan Books, 1999.
- Bowell, P., & Heap, B., *Planning Process Drama*, David Fulton Publishers, 2002.
- Brown, V., & Pleydell, S., *The Dramatic Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*, Heinemann, 1999.
- Burdy, P., "Aesthetic engagement in the drama process," *Research in Drama Education*, Vol. 8, No. 2, 2003, pp. 171-181.
- Burr, S., "Collaboration, reflection, and self-assessment to promote curricular change in early childhood education," University of Southern Carolina, 2001.
- Charlesworth, R., Hart, G., Burts, D., Thomasson, R., Mosley, J., & Fleege, P., "Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' belief and practice," *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 1993, pp. 255-276.
- Christie, J., "Dramatic play: a context for meaningful engagements," *The Reading Teacher*, No. 43 (8), 1990, pp. 542-545.
- Cohen, E., "For a child, life is a creative adventure," Head Start Publication Center, 1999, 101p.
- Courtney, R., *Drama and Intelligence*, McGill - Queen's University, 1990.
- Crawford, B., "Teacher intervention within dramatic play," Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 1997.
- Eisner, E., "The role of art play in children's cognitive development," In Klugman, E., & Smilansky, S. Eds., *Children's Play and Learning*, New York, Teachers College Press, 1990, pp. 43-56.
- Fang, Zhihui, "A review of research on teacher beliefs and practices," *Educational Research*, Vol. 38, No. 1, 1996, pp. 47-65.
- File, N., "Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs," *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 1994, pp. 223-240.
- Findlay, E., *Rhythm and Movement, Application of Darcroze Eurhythmics*, Summy Birchard Company, 1971,
- Foster, S., "Cognitive levels of block play among preschoolers in a combined block play and dramatic play center," Ball State University, 1995.
- Furman, L., "In support of drama in early childhood education, again," Arts and Young Children, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 27, No. 3, 2000, pp. 173-178.
- Gable, S., "Teacher-child relationships throughout

- the day," *Young Children*, 2002, pp. 42–47.
- Gardner, H., *Art Education and Human Development*, Getty Publications, 1990.
- Gardner, H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, 1993.
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W., *Intelligence: Multiple Perspectives*, Harcourt Brace College Publishers, 1995.
- Gardner, H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for 21st Century*, Basic Books, 1999.
- Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 2004.
- Gmitrova, V., & Gmitrov, J., "The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mix," *Early Child Development and Care*, 174(3), pp. 267–279, 2004.
- Guss, F., "Dramatic play beyond the theory of multiple intelligences," *Research in Drama Education*, Vol. 10, No. 1, 2005, pp. 43–54.
- Han, M., "A bioecological view of play and literacy: interaction between play predispositions and environment", Arizona State University, 2004.
- Hendy, L., & Toon., *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*, Open University Press, 2001.
- Henry, M., "The player and the playing: an interpretive study of Richard Courtney's texts on learning through drama," School of Education, New York University, 1999.
- Herzog, A., "Is there a link between teachers' beliefs and behaviors?," *Early Education & Development*, Vol. 13, n. 1, 2002, pp. 81–106.
- Hoke, P., "Tapestries of naturance in children's role play: a case study of children's expressions of nurturing in a preschool classroom," The University of Texas at Austin, 2004.
- Isaacs, S., *Intellectual Growth in Young Child*, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1930.
- Isenberg, P., "Play: essential for all children—a position paper," *Childhood Education*, 79(1), 2002, pp. 33–39.
- Isenberg, J., & Jalongo, M., *Creative Expression and Play in Early Childhood*, Merrill Prentice Hall, 2001.
- Jacobs, D., "The possibilities of hope in drama, theory, and action," Department of Curriculum, Teaching and Learning, University of Tronto, 2003.
- Jalongo, M., "The child's right to the expressive arts: nurturing the imagination as well as the intellect," *Childhood Education*, 1990, pp. 195–201.
- Jalongo, M., *The Arts in Children's Lives Aesthetic Education in Early Childhood*, Allyn & Bacon, 1997.
- Jalongo, M., "The child's right to creative thought and expression," *Childhood Education*, 79(4), 2003, pp. 218–228.
- Jensen, I., Rechis, R., & Runa, D., "Learning through drama", Texas A and M University, 2002. 11p.
- Kirk, E., "My favorite day is story day," *Young Children*, November, 1998, pp. 27–30.
- Koste, V., *Dramatic Play in Childhood*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1995.
- Lee, L., "Music education as a means for fostering young children's knowledge of dual cultures," Columbia University, Teacher's College, 2002.
- Lindqvist, G., "The dramatic and narrative patterns of play," *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 11, No. 1, 2003, pp. 69–78.
- Ling, Li., "What makes a good kindergarten teacher?" *Early Child Development and Care*, Vol. 173(1), 2003, pp. 19–31.
- Lobman, C., "The bugs are coming, improvisation and early childhood teaching," *Young Children*, 2003, pp. 18–25.
- Lucky, S., "Music movement—make believe: the link between creativity and thinking skills," The Annual Conference of the Southern Association on Children under 6, 1990.
- Mellou, E., "The relationship between dramatic play and creativity in young children," Bristol University, 1993,
- Mellou, E., "Factors which affect the frequency of dramatic play," *Early Child Development and Care*, Vol. 101, 1994, pp. 59–70.
- Mellou, E., "Dramatic play, is the appropriate name," *Early Child Development and Care*, Vol. 118, pp. 103–112, 1996.
- Norbis, S., "Different and alike: diferentesy semejantes, an ethnographic study of language use in a dramatic play center," University of Massachu-

- setts Amherst, 2004.
- Oberg, B., "Movin to the music: simple and essential experiences for preschoolers," *Texas Child Care*, Vol. 20, No. 4, 1997, pp. 14-19.
- Oers, B., "Learning resources in the context of play, promoting effective learning in early childhood," *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 11, No. 1, 2003, pp. 7-25.
- Olsen, E., "Early childhood teacher practices regarding the use of dramatic play in K-2 classrooms," Annual meeting of the Australian Association for Research in Education, 2000, pp. 1-24.
- O'Neill, *Drama Worlds*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann Educational Books, 1995.
- Payne, R., & Cagle, C., "Using the fine arts in health lessons," *Dimentions of Early Childhood*, Vol. 21, No. 3, 1995, pp. 33-35.
- Pederson, C., *Creative Drama*, University of North Dakota Press, 1986.
- Piaget, J., *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Routledge and Kegan Paul, 1962.
- Pickering, K., *Drama Improvised*, Theatre Arts Books, 1997.,
- Pilkington, J., "Acting, representation and role," *Research in Drama Education*, Vol. 6, No. 1, 2001, pp. 9-22.
- Rowland, E., "Every child needs self-esteem: expression," The Union Institute, 2002.
- Rubin, J., & Merrion, M., *Creative Drama and Music Methods*, Linnet Professional Publications, 1996.
- Sandberg, A., & Samuelsson, P., "An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play," *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 5, 2005, pp. 297-305.
- Schneider, J., & Jackson, S., "Process drama: a special space and place for writing," *The Reading Teacher*, Vol. 54, No. 1, 2000, pp. 38-51.
- Shin, E., & Spodek, B., "The relationship between children's play patterns and types of teacher intervention," The Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, 1991, pp. 3-7.
- Sierra, Z., "Children's voices through dramatic play," At the Annual Qualitative Analysis Conference, 1997, 11p.
- Slade, P., 1954, *Child Drama*, University of London Press Ltd., 1954.
- Smith, K., "Children and musical play: An ethnographic case study," University of ALBERTA, 2005.
- Spolin, V., *Improvisation for the Theatre*, Northwestern University Press, 1999.
- Stecher, M., "Expressing feelings, facts and fantasies through the movement arts," *Childhood Education*, Vol. 51, No. 3, 1975, pp. 122-127.
- Varga, D., "The implications of individualistic play pedagogy for the zone of proximal development," *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 11, No. 2, 2003, pp. 141-157.
- Ward, D., "Adult intervention: appropriate strategies for enriching the quality of children's play," The Annual Conference of the Southern Early Childhood Association, 1994, pp. 11-16.
- Warner, L., "Self-esteem a byproduct of quality classroom music," *Childhood Education*, 1999, pp. 19-23.
- Weininger, O., "'What if' and 'as if' imagination and pretend play in early childhood," In K. Egan and D. Nadaner, eds, *Imagination and Education*, New York, Teacher's College Press. 1979, pp. 141-149.
- Wiliam, M., "Growth and awareness through dramatic improvisation," *Media and Methods*, Vol. 13, No. 2, 1976, pp. 60-65.
- Williamson, & Silvern, "Thematic fantasy play and story comprehension," Christie, J. (Ed.) *Play and early literacy development*, Albany: State University of New York Press 1991, pp. 69-90.
- Wilkinson, H., 1980, "Spontaneity and imagination in Drama: an investigation", A Drama Resource Center Project, 1980.
- Yougquist, J., & Ching, J., "Revisiting 'Play': analyzing and articulating acts of inquiry," *Early Childhood Education Journal*, Vol. 31, No. 3, 2004, pp. 171-179.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., & Zachopoulou, G., "Perceptions of gender differences in Playful behaviour among Kindergarten Children," *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 12, No. 1, 2004, pp. 43-53.

Perspectives in developmental theories of educational researches in expression concerning children's dramatic play

— based on Multiple Intelligence theory of Gardner, H. —

Osaka Shoin Women's University
Mina SANO

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine about previous researches concerning children's dramatic play such as a fact analysis, drama education and music education from some perspectives in developmental theories. One of the issues in perspectives on developmental theories in previous researches was to divide into fact-analysis and frameworks of accomplished theories in some of spheres. Those theories have not been constructed through aspects of children's expression. As a result, perspectives in developmental theories concerning teachers' involvement provided the present situation of "non-intervention" into ambiguous phenomena as children's play in spite of active intervention into proceeding processes of creative drama in an idea. A viewpoint of "the individual" such as MI theory will clarify those meaning of activities on the processes of children's dramatic play.

Keywords: educational researches in expression, dramatic play, non-intervention, teachers' involvement, creative drama, "individual", Multiple Intelligence Theory.