

子どもの劇つくりにおける保育者の援助

A Research on a Teacher's Supports in the Process of Making up a Dramatic Play

遠藤 晶*・江原千恵**・松山由美子***・内藤真希****

ENDO Aki*・EBARA Chie**・MATSUYAMA Yumiko***・NAITO Maki****

Abstract

In this paper, we examined the way how one teacher (woman) supports the children's dramatic play of 5-year children in kindergarten. We analyzed the teacher's words, from a dramatic play activity for forty-five minutes, and eleven categories have been extracted. And that, made clear that the teacher changed her support according to each children's reactions. We found that the teacher did not teach the expression of children directly, but tried to let them mature their body expressions spontaneously.

I. はじめに

筆者らは「表現する過程」を大切にしたい幼児を対象とした劇つくりの実践を検討し、劇つくりの過程で子どもたちのなかに、仲間意識や「劇を見てほしい」という意識、みんなで動きたいという思い、「劇を自分たちでつくっている」という思いなどが育っていたことを報告した(2009 遠藤・江原・松山・内藤)⁽¹⁾。劇は、せりふや身体で表現することなど様々な表現方法を用いながら、お話の世界を演じる。劇を作り上げるプロセスは、長い時間をかけて仕上げていく表現の形態でもある。幼児にとっては、表現する経験の機会、また、仲間と関わりながらさまざまな経験の蓄積が期待できる機会ともなる。しかしその反面、指導にあたる保育者にとっては、劇を作り上げるプロセスにおいて、子どもたちの表現に対する思いを引き出し、形あるものにしていくために、指導力が問われることとなる。「表現する過程」を大切にしたい幼児の劇つくりの過程では、保育者として「意見をまとめること」や、子どもたちが「自分たちでつくった」と思えるような保育者の配慮を行うことがなされている。

劇つくりの過程における子どもの育ちと保育者の役割について、佐藤学は『ウォーリーの物語-幼稚園の会話』(1981)⁽²⁾において、作者である V. G. Paley の教育実践を取り上げて、「一人ひとりのアイデンティティと教室のコミュニティの両者を相互に媒介する教育方法である」としている。また、ペイリーは教師の考えを子どもの考えに移しこむ教育から、一人ひとりの声に耳を傾け子どもの考えの内容と過程

に教師が好奇心を注ぐ教育の転換によってもたらされたこの教師の役割を「関係づけ(making connection)」と表現している。

他にも、イギリスにおけるドラマ教育の研究者であり実践者である P. Slade は、「Child Drama」における教師とは「子どもだけではなく、教師も一緒になって活動に参加しなければならない。そうすることにより“Child Drama”で創られた物語は「みんな(子どもたちと教師)の物語になり、安定した」ものになると述べている(小林 2000)⁽³⁾。ここでいう「教師の参加」の度合いについては議論の余地があるが、クラス全体で創り上げていくことを「子どものみ」で創り上げるとは捉えていないことは明らかである。

このように、劇遊びの指導・援助の内容については、劇の内容を伝えるだけでなく、幼児同士の関係性を育てること、保育者自身の在り方など、多岐にわたると考えられる。その指導方法は幼児の表現の意欲や表現を育てる重要な要因となるものである。

そこで、本研究では、大阪府和泉市の S 幼稚園における子どもたちの劇つくりの過程における、保育者の援助を分析し、劇つくりにおける保育者の役割を明らかにしていく。そのため、(1) 劇遊び・劇つくりの概念の整理、(2) 劇つくりに関わる保育者の役割に関する研究の概観と、保育における援助の問題点の指摘、(3) 幼稚園における劇つくりの実践における保育者の語り、援助の内容を分析し、劇つくりにおける保育者の役割の明確化、と本論を進める。

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

** 姫路獨協大学 (Himeji Dokkyo University)

*** 四天王寺大学 (Shitennoji University)

**** 新光明池幼稚園 (Shinkomyoike kindergarten)

Ⅱ. 劇の指導・援助に関する研究

1. 劇遊び・劇つくりについて

①日本の「劇遊び」

日本の「劇遊び」の定義は多岐にわたる。小林（1993）⁽⁴⁾が、辞典を中心にさまざまな定義をまとめている。例えば、『最新保育用語辞典』（1992）⁽⁵⁾では、高杉展が「劇遊び」の定義として「子どもが日常生活の中で経験したことや、絵本や童話に出てくる話を、子どもがそれぞれ役になりきって劇的に表現する遊び」とし、特徴として「ストーリーにそって展開される」と紹介している。『玉川大学学校劇辞典』（1984）⁽⁶⁾では、まきごろうが「子どもが人間として成長していくための総合的な遊び」と広義に定義しているが、清水俊夫は保育における劇遊びについて「あるまとまりのあるグループ、たいていの場合はクラスではあるが、保育者が意図的にみんな一緒に活動をさせる場合、即興的なやりとりが筋を決定していく自然発生的なお店屋さんごっこのような遊びではなく、誰もがよく知っているお話しを取り上げ、その筋にそって活動が進んでいくような」活動と定義し、さらに劇遊びの素材の例として『あかずきん』や『7匹の子やぎ』などの昔話を挙げている。

②「ごっこ遊び」と「劇遊び」

比嘉（2009）⁽⁷⁾は、「劇遊び」について、J.Dewey の実践や日本の定義を取り上げながら以下のように述べている。

Dewey は、ごっこ遊びを<劇遊び>として教育に積極的に取り入れ、シカゴ大学附属小学校において実践をしている。Dewey の実践の原理はフレーベルの遊びの原理によるものであるが、特に、模倣については、「もちろん幼児が想像の世界に住んでいることは事実である。ある意味では、幼児はただ『真似事をする』ことができるだけである。かれがおこなうもろもろの活動は、かれが目当たりに見る自分の身の回りで行われている生活を再現するもの、すなわち、その生活の代わりに立った活動である。幼児の活動はこのように再現的なものから、それを象徴的とよぶことはできる。しかしこの真似事または象徴はそこに暗示されている現実の活動に関連のあるものであることを忘れてはならぬ。」と述べ、「子どもの想像的な遊戯を真に表現的なものとするあらゆる連想的な暗示を呼び起こし結合するのにより一層明確な基礎が得られる」としている。Dewey が遊びを重視する観点から『明日の学校』(School of tomorrow)では、低学年の子どもには遊戯本能 (the play instinct) が活用されるが、高学年になっても遊戯本能の要素でもある「劇化本能」(the instinct for dramatization)が活用されているとも述べている。

我が国においても、ごっこ遊びや劇遊びは幼稚園・保育所などで盛んに行われてきた。比嘉（2009）⁽⁸⁾が、劇遊びにおける遊びの本質については、小池タミ子の『劇遊びの基本』（1990）⁽⁹⁾などからの引用をふまえて、「①遊びは自

発的で自由な活動である。②遊びは、あらかじめ成り行きを予測できない活動である。③遊びは、時間・空間を超えた活動である。④遊びは、虚構をともなった活動である」と、まとめている。こうした遊びの本質を踏まえると「劇遊び」の意義については、「おとなたちは、お祭りやカーニバルに参加することによって人間らしさをとりもどしていききました。同じように、子どもを知的にも情緒的にもバランスのとれた人間に育てるためには、現実の適応ということではなく、自分自身を主人公にして、それに周りのものを『同化』させていく活動—劇遊びのような活動を、気のすむまでやらせることがどうしても必要なのです。子どもたちは遊びのなかでこそ、日常の生活の規則にしばられずに、自由に想像力をふくらませ、物事を思いのままに創造することができるのです。そして、ふだんは発揮できないような、その子のかくれた表現能力が、最大限につかわれ、生かされるのです」という小池タミ子（1990）⁽¹⁰⁾の言葉に代表されるように、「劇遊び」は、子どもの創造力や表現力を育てるだけでなく、人間が人間らしく生きるために必要な活動といえる。

また、師岡（1992）⁽¹¹⁾は、ごっこ遊びの種類を「ままごと」「先生ごっこ」「お店ごっこ」「乗物ごっこ」「劇遊び」の種類について分類したうえで、ままごとを核としながら他の遊びに広がりその頂点として「劇遊び」を位置づけていることを示している。さらにこれらのごっこ遊びのオモシロサについて、八木（1992）⁽¹²⁾は、①役=～になるオモシロサ ②空間=～にするオモシロサ ③物=～を作る・使うオモシロサ ④行為=～をするオモシロサ ⑤人・かわり・組織=～とするオモシロサであるとし、なかでも劇遊びがこれらのオモシロサの比重が最も高いと述べている。

比嘉（2009）⁽¹³⁾は、以上より「子どものごっこ遊びにおける模倣本能とは、デューイが指摘する意味で「劇的本能」だといえる、他者を演ずることはまったくの模倣ではなく、演ずることを通して、自らを実現（発見）する行為であり、それは模倣による自己再現行為でありうる。この劇的本能の背景には、能動的な<創造本能>が存在している」とまとめている。

③「劇遊び」と「劇つくり」

神谷（1993）⁽¹⁴⁾の説明によると、「劇遊び」は童話やお話の作品に触発されたもので、演劇に近いものであるが、「ごっこ遊び」とは異なるものであるとしている。ごっこ遊びが遊びそのもので、保育の中での保育者が介入しなくても展開していくのに対して、劇遊びは、保育者の指導が必要となる。保育では、この劇遊びをもとに「劇つくり」に進むという。「劇つくり」とは、劇を構成することを主眼として劇を構想にそって子どもの表現を導くこととしている。上演するまでの期間に、子どもの状況を何度も考えなおし

を行うプロセスのことをさしてこう呼んでいる。この「劇つくり」の過程は、上演も含めて質的な向上を目指すもので、豊かな感性に裏付けられた保育者としての役割が非常に重要だということが分かる。

2. 「ペイリーの劇表現」に見る子どもの劇つくり

ペイリーが子どもたちとの劇つくりの実践を書いた『ウォーリーの物語』には、幼稚園で子どもたちが「表現する過程」を大切にしたい子どもたちの様子や、保育者の援助について細かく記述されている⁽¹⁵⁾。

「言葉だけでは、みんながやってみたい動作を充分表現できていなかった。動作があると、劇はふくらむのだが、言葉だけでは子どもたちは劇遊びを楽しむことができなかったのである。」⁽¹⁶⁾

「おとぎばなしをすっかり自分のものにするのは、簡単にできることではない。繰り返し、繰り返し聞かないと無理だろう。私たちのクラスの子どもたちは、休息の時間に暗くなった部屋のなかでふとんに横になっておとぎばなしを聞いている。もうすっかりおなじみになった物語に耳を傾けて登場人物の姿を思い浮かべあらゆる出来事の意味を想像することができる。」⁽¹⁷⁾

「子どもは物語の劇で役を演じる時、有能さを感じている。筋書きさえあれば、二、三の会話にあわせていくつもの動作をすることができる、子どもは自分が不快になるようなことは、何一つ求められないことを知っている。みんなと一緒に物語の中で遊んでいるのだと感じている。」⁽¹⁸⁾

「物語の役を演じる時、子どもは自由な遊びのとき、子どもは自由な遊びの時よりもずっと言葉に関して意識的になっているので、物語の筋と無関係な会話を突然持ち出すわけにはいかない。自分の言葉でしゃべりながらも、物語の構造は頭においておかねばならない。さらに、物語は俳優がどうしたらいいかを指示するものだから、ちゃんと筋の通ったものでなければならぬ。この点において物語は幼稚園のカリキュラムの中で、もっとも教育的に価値のあるレッスンになることが多いのだ。」⁽¹⁹⁾

佐藤学によると、ペイリーの教育実践のうち、特に子ども自身による物語作り (story telling) と 劇表現 (story play) という特徴的な教育方法が描かれている。ペイリーが子どもに読み聞かせた民話や絵本をもとにしたヴァリエーションである物語作りと、それらの物語を劇として演じられる劇表現とよび、劇表現については「子どもたちがそれぞれの想像的世界を理解し表現しあう仲間づくりの活動である」と述べている。これらはいずれも、一人ひとりのアイデンティティと教室のコミュニティの両者を相互に媒介する教育方法であるとしている。

3. アメリカ・イギリスのドラマ教育

①アメリカの「クリエイティブ・ドラマ」

アメリカのドラマ教育については、1920年代に W.Ward によって始められたドラマ活動で、進歩主義教育運動と結びつき、教育方法の1つとして発展したある「クリエイティブ・ドラマ」(小林 1995)⁽²⁰⁾を取り上げたい。Ward は、クリエイティブ・ドラマをアメリカで従来行われていた「台本を暗記して、発表会で上演された作品を競い合う」活動を「フォーマルな演劇」と言い、そのようなフォーマルな演劇とは異なり、子ども自身の経験のためのインフォーマルなドラマ活動を重視したものとして考えている(小林 1995)⁽²¹⁾。この考えは進歩主義教育運動の中で掲げられた「子どもの全人教育」を担う教育方法論として Ward の流れを汲んだ Siks の研究につながる。

CTAA (The Children's Theatre Association of America) によると「即興的なドラマであり、観客に見せるためではなく、過程中心のドラマ形態である。そして、クリエイティブ・ドラマを行う中で、参加者は、現実の経験あるいは想像された経験を、イメージしたり、再現したり、考えたりする活動」と定義されている。また、アメリカのクリエイティブ・ドラマの代表的な指導者の1人である I. Burger は「子どもが行動、あるいは語る言葉、あるいはその両者をとおして、思考や感情を自分自身の表現法で表現する」活動と定義している(小林 1993)⁽²²⁾。

日本でも、クリエイティブ・ドラマとは佐野正之(1981)⁽²³⁾によって「観客を考慮せずに、子どもたちの、その時、その場での欲求や表現を重視する活動」と紹介されている。クリエイティブ・ドラマでは、子どもの自由な活動を保障するための援助を行うクリエイティブ・ドラマ・リーダーの役割の重要性を明確に述べていることが大きな特徴として挙げられる(小林 1993)。それは、クリエイティブ・ドラマとは、台本がなく、舞台装置や照明、衣装などもの使わず、即興的なものであり、観客に見せるということを主目的とせず(子どもたち同士がお互いに見せあう活動のみ)、経験主義に基づく目的を明確にし、過程を大切にするという特徴をもつ(小林 1994)⁽²⁴⁾ためである。「活動を建設的に積み上げていく」ことがリーダーの重要な役割の1つとなる(小林 1995)⁽²⁵⁾。

クリエイティブ・ドラマでは「子どもの要求に常に沿うことが正しいのではなく、子どもが「演じる」ための技能を高めていくための「訓練 (discipline)」を「基本的活動」として最初に行うべきである」と考えられていること(これを過程の1つとしている)や、「お互いの「劇つくり」で創られた場面をお互いに見せ合う」活動を取り入れていること、リーダーはもちろん子どもたち同士にも評価を行うような活動をさせていることが方法論として確立されている。(小林 1995)。Siks による「PCS アプローチ (The Process-Concept Structure Approach)」が方法論として有名であるが、これは、当時の Siks がイギリスのドラマ教育の理論と実践に強い影響を受けて提唱されたことが明らかにな

っている(小林 1996)⁽²⁶⁾。

②イギリスのドラマ教育と Slade の “Child Drama”

イギリスのドラマ教育は、近年、日本でも、初等教育での国語科などの教育方法の一つとして取り入れようとする実践が見られるなど注目を浴びている。イギリスでは、国語科だけではなくさまざまな教科での教育方法の一つとしてドラマを用いる活動が行われている。ナショナルカリキュラムが作成された際、「ドラマ科」としての科目設定はなされなかったが、2004年7月に教育技能省から出された『教育5カ年計画(Five Year Strategy for Children and Learners)』には、「カリキュラムの幅を狭めないよう豊かで広範なカリキュラム」として、ダンスや外国語などと同様に子どものドラマ活動について言及している箇所もあり(吉田 2005)⁽²⁷⁾、公教育におけるドラマ教育の重要性が根づいているといえよう。

イギリスのドラマ教育から日本の幼児の劇遊びについて示唆を得ようとする時、Slade の “Child Drama” が参考になると思われる。Slade は、「Child Drama のルーツは子どもの遊びである」「元来それ自体で芸術形態として存在し、幼児期に属しており、無意識的なものである」(小林 2000)⁽²⁸⁾としており、日本の子どもの遊びを中心に据えた保育の考え方に一致するからである。さらに、Slade は、乳幼児から初等中等教育機関まで幅広く行われている “Child Drama” を、子どもの年齢を元に4つの段階に区分したうえで、その活動や援助者の役割をそれぞれまとめている(小林 1999)⁽²⁹⁾からである。

Slade の理論の中で注目したいのは、Slade は子どもの「遊び」と “Child Drama” とを初期段階では同じ活動としてとらえているが、このような活動である自由な遊びが永遠に続くと考えていない点である。つまり、Slade は、子どもの成長に従いながらも、継続して “Child Drama” を子どもが行うためには大人の援助が必要であるとし、子どもを放置していたら自然派生的な “Child Drama” は継続されないと考えている点である(小林 2000)⁽³⁰⁾。Slade が “Child Drama” を「誰かによって開発された活動ではなく、人間としての実際の活動である」と述べながらも、大人の援助を必要としていることについては、Slade が子どもの「遊び」の発展の必要条件として友達関係と援助者を強調している考え方に由来している(小林 1999)⁽³¹⁾。

4. 保育現場での「劇づくり」における援助についてとその課題

Slade は、「child drama」の援助者について、「共感的なかわりによる正しい雰囲気づくりをすることが必要である」としている(小林 2002)⁽³²⁾。それは、「最上の子どもの遊びは、大人による機会や刺激づけが意識的に与えられたところで生じる」と考えているからである(小林 2002)

⁽³³⁾。この、大人による意識的な刺激づけを「指導」と捉えるか「援助」と捉えるかで意見が分かれるところであろう。

小林(2000)⁽³⁴⁾によると、Slade は、乳幼児期(Slade の言う第1段階と第2段階)における援助者の役割を細かくまとめている。すべては取り上げないが、(1)受容的態度(愛し受容するが放任しないこと)、(2)適切な援助のための観察、(3)音楽の効果的な使用、という3点は日本の保育者にも参考になるのではないだろうか。Slade の具体的な実践例からは、子どもを注意深く観察し、子どもたちのアイデアを受容的に受け止め、効果的に音楽を取り入れることで子どもたちの “Child Drama” を作り上げていることが読み取れる。

アメリカの Ward のクリエイティブ・ドラマの実践からも、クリエイティブ・ドラマ・リーダーとしての Ward が「子どもの心をよく理解でき豊かなアイデアを持つ魅力的な」リーダーであったことがその後クリエイティブ・ドラマの研究者によって語られている点(小林 1995)⁽³⁵⁾とも共通する。

日本では、ドラマ教育研究会(山本 2000)⁽³⁶⁾が英米などさまざまな諸外国からの知見をもとに「指導者に求められるもの」として次の4つを挙げている。(1)刺激を生み出す、(2)受容する、(3)客観的な視点で常にドラマを観察する、(4)ドラマを中断し、積極的な指導をする勇気をもつ。例えば、(1)刺激を生み出す、については、指導者もドラマの参加者の一員であるという考え方に基づいており、Slade の「みんなの物語」という観点と一致する。また、音楽という刺激については触れられていないが、効果的に音楽を用いることも子どもたちの創造性に刺激を生み出すであろうと考える。(4)ドラマを中断し、積極的な指導をする勇気をもつ、については、ドラマが子どもにとって無意味だと判断した場合についての記述であり、ドラマをより深く子どもたちと楽しむための中断であるとしている。

以上より、日本でも、諸外国のドラマ教育、演劇教育について整理がなされてはきているものの、日本での定義がまだ多義にわたることから、なかなか日本の保育に取り入れようとする動きは活発ではない。それは、諸外国での実践での事例の紹介における「指導」や「リーダー」といった言葉が、「遊び」を中心にした保育を展開している日本の保育現場にはなじまなかった部分も大きいのではないだろうか。またそれは、日本の保育現場における保育者の役割を語りにくくし、保育者が子どもの真の表現力を育成しようとした劇遊びの中で、具体的に何をするのかについて明確にしてこなかったため、実践することが非常に難しいということも言えるのではないだろうか。

Ⅲ. 方法

1. 観察協力園

大阪府S幼稚園年長ばら組(男子18名・女子10名の計

28名)、保育者は12年の経験をもつ。子どもが中心となり、劇の表現をみんなで作ることをねらいとして、「おむすびころりん」の劇を取り上げた。

夏休みに保育者が劇遊びの題材を決め、台本製作等を考えた。11月下旬から、絵本の読み聞かせを通してイメージを膨らませ、せりふに親しみながら覚えて遊んだ。2009年1月から、音聞き、せりふを言いながら、クラス全員で動きを考えていった。2月にはホールで、初めての練習を行った。

2. 調査時期

2009年1月～2月22日の生活発表会までの期間に、保育室およびホールで行われる劇遊びの様子を、ビデオカメラを設置して観察を実施した。

3. 調査内容と手順

「おむすびころりん」の劇つくりの概要：劇遊びをする際に、舞踊劇として作られた『おむすびころりん』（城野賢一、清子監修・振り付け、舞踊劇名作ベスト Vol.11＜学芸会・おゆうぎ会＞TOCG-5216, 1991）のうち、「おむすびころりん（日本昔話より）作詩・構成：城野賢一、作・編曲：福田和禾子」が使用された。

調査当日の劇遊びの内容（1月21日）：表1の内容に基づき、1幕と2幕の配役に分かれて劇遊びを行った。

4. データの分析

調査によって得られた映像データから、保育者及び子どもの動きや言葉を記録した。朝の挨拶等が終わったあとの劇遊びへの導入から、終了と次回への期待の確認までの約45分間の記録を分析の対象とした。さらに、調査した場面を指導の流れを考慮して、以下の4パートに分類した。

- i 全体せりふあわせ（約10分）
- ii 2幕グループ（約19分）
- iii 1幕グループ（約9分）
- iv 1・2幕グループへの指導とまとめ（約7分）

本研究では、劇つくりの中での保育者の役割の分析を行うため、保育者の言葉や動きがどのような意味をもつかについて、4つのパートの読み取りを、調査者4名で討議しながらカテゴリの分類を行なった。

表1 おむすびころりんの内容

1幕	おじいさんとねずみの出会い
音楽①	エイホウ エイホウ の歌
おじいさん	エイホウ エイホウ の歌
ナレーター	むかし、やまのなかで、ねずみたちがくらしていました。やまには、おじいさんが、きを きりにやってきます。しごとがおわって、さて ひとやすみ
おじいさん	どれ、おべんとうを いただこうかう
ナレーター	そのとき、どこからか、うたがきこえてきました
音楽②	エイホウ エイホウ の歌
ねずみ	エイホウ エイホウ の歌
おじいさん	おや、だれが うたっているのじゃろう
ナレーター	おじいさんが、きよろきよろしたとき、おべんとうのおむすびがころりんところがありました
おじいさん	おいおい、まてまて
ナレーター	おじいさんが おいかけてゆくと、おむすびは あなのなかへ おちました
ねずみ	おむすびころりん おちてきた ころころおむすび ふしぎだな おいしいおむすび うれしいな
音楽②	おむすびころころ の歌
おじいさん	あつはつは。こりゃ おもしろい どれどれ もひとつころがそう
ねずみ	おむすびころりん おちてきた ころころおむすび ふしぎだな もひとつおむすび うれしいな
音楽②	おむすびころころ の歌
2幕	穴の中でのおじいさんとネズミのやり取り
音楽②	おむすびころころ の歌
ねずみ	おじいさん ころりん きてほしい ころころ おじいさん あいたいな やさしい おじいさん あいたいな
おじいさん	はてさて ふしぎが あるものだ わたしも あなへころがそう そーれ ホイツ!
音楽②	おむすびころころ の歌
ナレーター	ねずみたちの うたが おわったとたん おじいさんは シューツと あなのなかへ おちました
おじいさん	ひゃあ、これは びっくり ねずみさんたち たのしいうたを ありがとう
ねずみ	おじいさん、いらっしやい。おむすびを ありがとう。どうぞ いっしょに ごゆくり
おじいさん	やあやあ、ねずみさん ありがとう
ねずみ	それつけ やれつけ べったんべったん おいしいおもちを つきましよう
音楽③	べったんべったん もちつきの歌
ナレーター	あんまりおもちが おいしくて ほっぺが おちたら なんとしよう ねずみは おもちを つきました
音楽③	べったんべったん もちつきの歌
おじいさん	これは おいしい ありがとう たのしいなあ、こしものびたよ ねずみさんたち たくさん ごちそうになりました おばあさんが まっているのだから かえります
ねずみ	では、おみやげに いいものを さしあげましよう ほしいものは なんでも できますよ
ナレーター	ひとつふれば ザクザク たからのやまが でてくる でてくる うちのこづち
音楽④	ザクザク 小槌の歌
おじいさん	これは どうも ありがとう
	フィナーレ： 子ども達全員が登場

IV. 結果と考察

1. 劇つくりにおける保育者の語りのカテゴリ

45分の劇遊びの流れのなかで、保育者と幼児のやり取りの内容から保育者の援助に関する指導内容の記述307を抽出し11のカテゴリに分類した。カテゴリの定義、指導事例、頻度は表2に示した。

全体を通して概観すると、保育者の語りの最も多く見られたのは、「⑧気づきを促す・意欲を高める」が17.6%、次いで「②物語の筋や役を明確にする」と「⑥リズム・タイミング・音楽を提供する」がともに12.7%、「⑤動きの見本をする」12.4%、「⑩自主性を高める」が12.1%という結果であった。この日の劇つくりの保育を通してみると、劇つくりに意欲的に参加できるよう子どもが積極的に取り組む姿勢を認めながら、お話の筋をたどり、子どもたちがいつどのようなせりふを言えばよいかの確認を行っていたことがわかる。保育者自身も一緒に動き動きの見本となっていた。また、この劇には音楽によって進行するため、音楽のリズムやタイミングもあり、何度も繰り返して確認する必要があった。保育者のねらいである、みんなで一緒に劇を

つくるという内容も、伝えながら、「①認め・受容・共感する」9.1%、「⑨協同性・一緒にすることを考える」7.5%、「④動きに関する表現について伝える」6.2%、「⑦イメージを問う」5.2%、「③せりふに関する表現について伝える」2.6%、「⑩見る人を意識するよう伝える」2.0%という語りの内容であった。劇つくりの流れによって、保育者の語りの内容は変化しており、以下その内容を詳細に分析する。

2. 劇つくりにおける保育者の援助の内容

対象の日の保育の流れからみると、全体でせりふを合わせる→グループごとの指導（2幕グループ→1幕グループ）→まとめという流れであった。そこで、4つのパートごとにカテゴリの内容を詳細に見ていく。その際、カテゴリの頻度は、その場面の保育者の援助のうちの割合を求め検討する（図1）。

表2 保育者の援助内容に関するカテゴリ

カテゴリ	教師の援助 (頻度数)	割合 (%)	定義	指導例
①認め・受容・共感	28	9.1	今できたことを確認する	最後になっても元気に言っていました。
			動きのアイデアを認める	ちよつとすごいすごい。上手だった。もう一回やって。
			友だちと共有することを知らせる	それいい感じ感じ見た見た？
②物語の筋や役を明確にする	39	12.7	演じる役割を自分たちであることを知らせる	じゃあ、ネズミさん立って・・・
			順番を確認する	次、ナレーターのことばがあるよ・・・
③せりふに関する表現	8	2.6	自分の感情に引き寄せてせりふを考えることを伝える	さあ、みんな驚くときどんなふうにとびびっくりする？
			声の出し方に気付けさせる	しっかりと口を開けて言いましょ。
④動きに関する表現	19	6.2	考える動きは何かを伝える	さあ、おじいさんが転がってきました。どう踊るかな？
			自分で動きを発見しようとすることを伝える	あ、すごいすごいおじいさんが動き考えてる
			子どもの動きの提案を知らせる	最後がんばってがこれがいん違うって。〇〇くんが言うてくれたよ
⑤動きの見本	38	12.4	子どもたちの考えた動きと一緒にする	穴に落ちていく振りから一緒にする
			一緒に移動しながら動く	ナレーターの人、忘れてたよと、スキップの所と一緒にする
			音楽をかける	デッキの音楽を聞かせる
⑥リズム・タイミング・音楽	39	12.7	どこからはじめるか知らせる	ネズミさんのせりふの所から、やりましょ
			保育者自身が歌う	せりふを言いながら子どもと一緒にやってみる
			お話の状況を伝える	おなか空いている時にコロコロころがってきたら どう？
⑦イメージを問う	16	5.2	動きにつながることを伝える	おいしいおむすび どうやって踊ろうか
			動きの質を高める	おじいさんしっかりとおじいさんの方を向いて！
			危険に結びつくことを知らせる	残念、おじいさんそんなふざけてたら危ないよ
⑧気づきを促す・意欲を高める	54	17.6	頑張れたこと・できたことを褒める	ねずみさんがんばれたがんばれた
			子どもたちの前に立つ	ねずみのところに行く(拍手2回)
			意欲を高める言葉がけをする	先生が一生懸命教えて、みんながそれを仕方なしやって。楽しくないよね
			この劇がみんなで一緒に参加するものであることを伝える	1番もやって、2番もやって、フィナーレもあって、みんなの劇でしょ？
⑨協同性・一緒にすることを考	23	7.5	劇をする場所を伝える	体育館は広いので、しっかりと口を開けて言いましょ。
			見ている人の前では保育者の手助けがないことを伝える	音楽が終わったら、さっと入ってほしい
⑩見る人を意識する	6	2	劇の進め方は自分たちで決めるように促す	どうする？でも時間も決まっているから。あと1回しかできないけど。しんどういからやめといてもいいし。それはみんなで決めてください
計	307	100		

i 全体せりふあわせ (約 10 分)

このパートのカテゴリの割合は、「⑦イメージを問う」20.0%、「③せりふに関する表現について伝える」・「④動きに関する表現について伝える」がともに 16.0%、「①認め・受容・共感する」が 12.0%であった。

全員でお話の流れを、せりふを言いながら確認しているパートである(約 10 分)。保育者は子どもたちに「舞台映えする大きな声と大きい表現」を考える必要があり、「⑩見る人を意識するよう伝える」、つまり、見る人にも聞こえるような声の出し方に気づくような言葉をかけていた。

また自分の言葉として役割を演じられるよう「⑦イメージを問う」問いかけをしていた。「おじいさんが穴の中に落ちてきたらみんなびっくりするよね。みんな驚くときにどんなふうにはびっくりする」と問いかけると、子どもは「キャー」と悲鳴を上げ、驚くしぐさを始めている。せりふだけでは気づかない感情表現も、「どんなふうかな」と保育者から自分のことに置き換えて言葉を考えてみる機会が与えられると、しぐさや動きを考え始めていた。このパートでは、保育者は、子どもたちのせりふが状況を思い浮かべて言えるように「どんなふうかな」と問いかけ(「⑦イメージを問う」)、その時のせりふの言い方や動きはどうか(「③せりふに関する表現について伝える」「④動きに関する表現について伝える」)など、保育者から動きを考えるヒントを子どもたちに与えているパートであった。保育者の問いかけに、子どもなりの表現ができてきた場合「すごい、すごい、上手だった」など「①認め・受容・共感する」の内容の割合が高かった。その間、この劇つくりが皆で作上げるものであること、一緒に考えること、見る人がいることを意識することについても言及していた。

ii 2幕グループ (約 19 分)

⑥リズム・タイミング・音楽を提示する」がその部分の 21.2%、「⑤動きの見本をする」が 19.2%、「②物語の筋や役を明確にする」14.1%、「①認め・受容・共感する」13.1%であった。

2つのグループのうち2幕グループは前日には遊びの確認をしていなかったとのことで、この2幕グループからの順番となっている。音楽をよく聞いて、歌詞や動きのイメージを動きにしていくということで、保育者も一緒に動きながら考えていた。子どもが考えた動きをヒントにさらに大きな動きにし、リズムを明確にするなど、演じる際の動きの精査が行われていた。そのため、このパートでは、「⑥リズム・タイミング・音楽を提示する」がこの場面の 21.2%、「⑤動きの見本をする」が 19.2%であった。また音楽にあわせて、役の順番やタイミングを確認しているため、「②物語の筋や役を明確にする」が 14.1%であった。

「⑥リズム・タイミング・音楽を提示する」「⑤動きの見本をする」が同時に提示されたのは7回出現しているが、

保育者自身が積極的に音楽に合わせて歌ったり動きを示している。保育者と子どもと一緒に動いていると子どもが動きを見つけることもある。その感覚に保育者が思わず嬉しそうな表情になり、「いい感じ、いい感じ」と即座に褒めると瞬間に子どもの動きに元気が加わった。保育者が子どもの間近で動くことで、保育者の動きのエネルギーや元気が子どもに伝わりやすく、子どもが意欲的になることにつながった例である。保育者が「⑤動きの見本をする」を示すことで「⑧気づきを促す・意欲を高める」ところが5回見られた。

2幕グループのおじいさん役は積極的に動いていたが、ねずみとナレーター役は動きのアイデアが生まれずなかなか動けない様子であった。音楽がきっかけで少しずつ動き始めたとき、子どもの自発性に任せる自分たちのグループだけで進められるように、保育者にかわってリード役を決め、せりふのきっかけを言うように指示している。その後、保育者は一緒に動くことをやめ、音楽をかけるのに専念し、「子どもの自主性を高める」ことに徐々に移行した。

iii 1幕グループ (約 9 分)

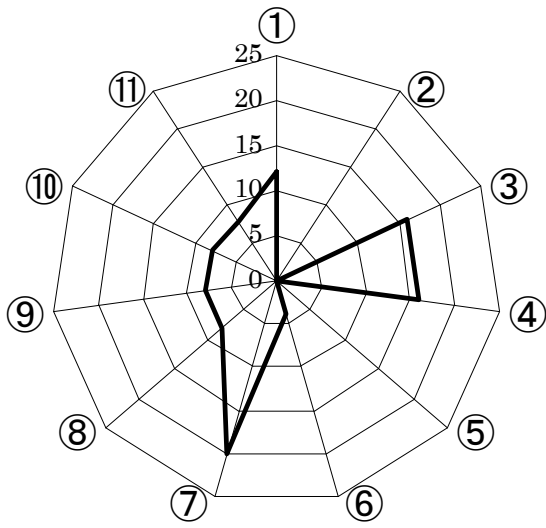
「②物語の筋や役を明確にする」20.2%、「⑧気づきを促す・意欲を高める」18.2%、「⑥リズム・タイミング・音楽を提示する」14.1%、「⑩自主性を高める」11.1%であった。

1幕グループが自分たちの立つ位置につき、せりふを言うタイミングを図りながら物語の筋や役を明確にするため曲を有効に活用して子どものイメージを問うたり、気づきを促したり意欲を高めたりしながら、自主性を高めようとする作業へと進んでいるパートである。

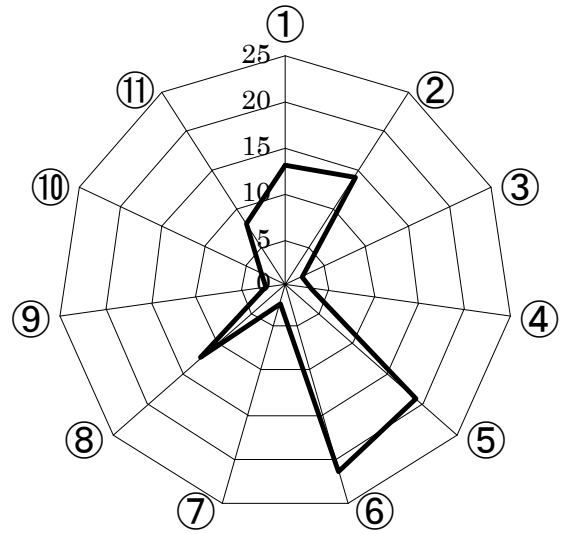
「⑧気づきを促す・意欲を高める」と「⑩自主性を高める」が同時に出現するのが7回、「⑦イメージを問う」と「⑩自主性を高める」が同時に6回出現しているように、イメージを問うたり、気づきを促したり意欲を高めたりという方法を取っていることが、子どもの自主性を促すことにつながっているようであった。動きの表現については、このパートの4分経過以降、1幕グループがようやく動きに慣れてきたころから「④動きに関する表現について伝える」と「⑦イメージを問う」や「⑧気づきを促す・意欲を高める」とが同時に出現しているように、動きの指示を子どもの気づきやイメージと関連させていた。

また、2幕グループの時よりも「⑩自主性を高める」が増加しており、保育者が子どもの自主性に任せる様子が見られた。せりふが思い出せない時や子どもが動きを考える時も、待つ姿勢が見られた。子どもたちの自主性を尊重しながら、徐々に一緒にすることを考えることに気づかせる援助が見られた。

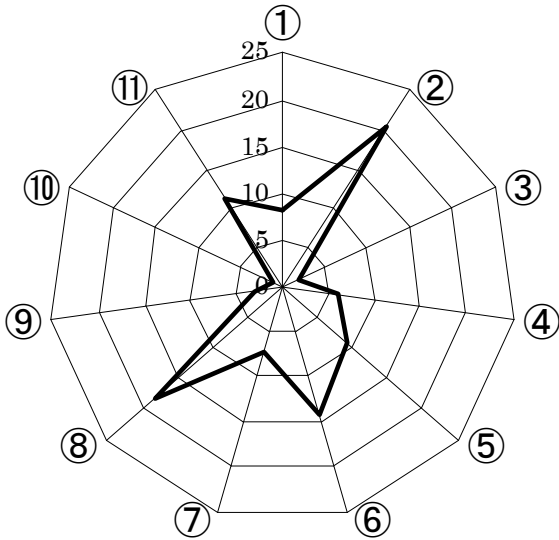
保育者の認め・共感・受容は、後半になって多くなり、子どもがイメージをもって動きを考えていることや、イメージを膨らませ意欲をもって動いたことに対して行ってお



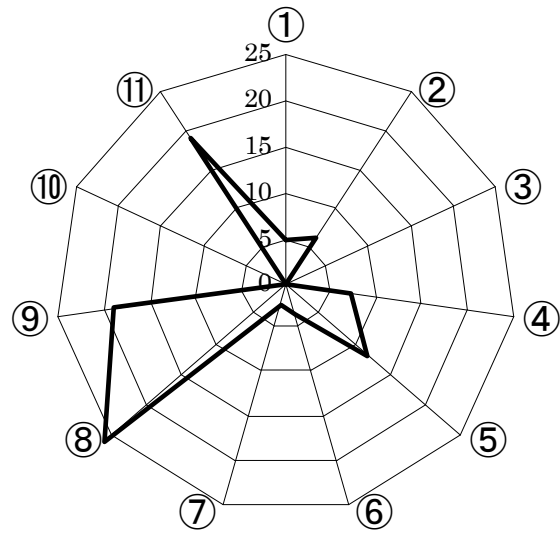
i 全体せりふあわせ



ii 2幕グループ



iii 1幕グループ



iv 1・2幕グループへの指導とまとめ

図1 パートごとの保育者の語りの頻度

り、このことが子どもの自主性・共同性を高めることにもつながっている。「②物語の筋や役を明確にする」と「⑩自主性を高める」がだいたい交互に現れているが、子どもの自主性に任せつつ、劇での役割を明確にしながらも子どもの自主性を損なわないように劇をつくらうとしていることがわかる。

保育者が動きの見本を見せるのは、せりふや動きの確認の意味、子どもの動きを取り上げて全体に示す意味をもつと同時に、保育者自身も一緒に楽しんで表現することで、子どもたちの意欲を高めるなどの役割を果たしている。

iv 1・2幕グループへの指導とまとめ（約7分）

第4パートにおいては、特徴あるカテゴリは「⑧気づきを促す・意欲を高める」26.20%、「⑨協同性・一緒にすることを考える」・「⑩自主性を高める」ともに19.0%、「⑤動きの見本をする」11.9%であった。

2つのグループのうち、先のグループが後のグループの劇を見ているうち落ち着いて見ることができなくなってきた。その時に、子どもたちにこのまま劇を続けるか続けないか、意志の確認をしており、皆で考える劇にしようかと心がけている様子が伝わった。そしてその後、「10人ぐらいはやっているが、他の子どもたちにも「がんばってできますか?」と、再度意志確認を行うと、適度な緊張感が生まれていた。子どもの集中力が持続していないことを察知し、「あと何回ならできるのか」ということを伝え、子どもの意思を確認し、子どもに見通しを持って時間を過ごせるように、また保育者自身が落ち着いて指導できるように配慮されていた。時間経過とともに、根気強く遊びに参加することができない場合の調整も必要になってくる。

保育者が子どもたちと一緒に、「エイヨー」のリズムと動きを確認していた。保育者の態度としては、疲れを見せずに笑顔で対応しているので、子ども楽しそうな様子を感じ取られた。何気ない活動の中に、保育者が子どもの集中できる時間を読み取り、「エイヨー」の確認のみを行い、無理をして続けることなく早めに切り上げるという配慮が見られた。さらに最後まで、肯定的な思いと態度で明日につながるやりとりを子どもとしていた。

V. 総合考察

1. 劇つくりの初期段階における保育者の役割

図2は、保育者の役割から、子どもたちの動きの特徴を捉えたものである。

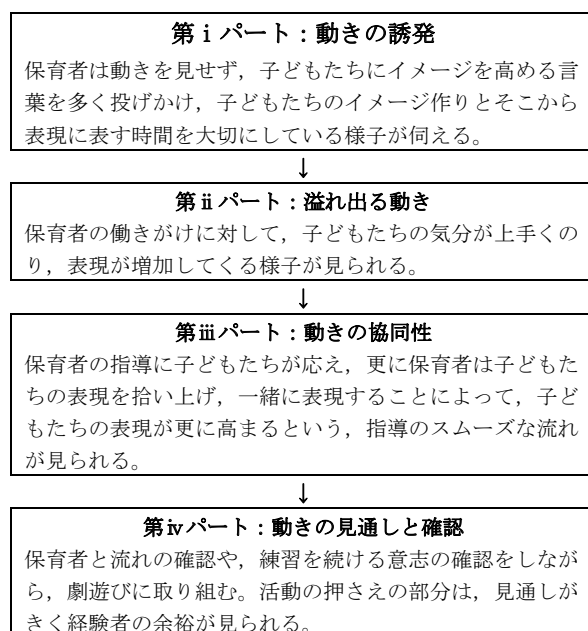


図2 劇つくりの過程における保育者の動き

第1パートは、練習の始まりの段階であるため、子どもたちの集中力を高めるため、数回注意を促していた場面もあったが、一方で子どもたちの緊張感を解くために和やかな雰囲気作りを心がけながら、子どもからの動きを引き出していた。

第2パートは、音楽をよく聞いて、歌詞や動きのイメージを動きにしていく場面で、保育者も子どもたちと一緒に動きながら考えていた。後半は、子どもの自発性に任せるように、保育者にかかわってリード役を決め、せりふのきっかけを言うように指示していた。

第3パートは、動きの見本が少なくなっており、その代りに、気づきを促す・意欲を高める言葉かけが非常に多く、継続的に行っていることが分かった。また、せりふはすでに練習済みのためここでは動きをつくることを重視していることが示唆される。

第4パートは、ねずみ役とナレーター役の子どもたちは思うように表現できない様子が続いた。それに対して保育者は、意欲を高めたりイメージを問うたり、役を明確にしたりという言葉かけを一生懸命して励ます様子が伺えた。時間の関係で子どもたちの集中力も途切れはじめ、思い通りに進まない中での葛藤が生まれてはいるが、保育者は認め、受容、共感の言葉を継続的に子どもたちにかけていた。

4つのパート全体を通して、保育者は自分が主導して動きを作るのではなく、あくまでも子どもたちが主体的に動きを楽しみ、動きを作る過程を目指していたことが示唆された。

また各パートからは、“保育者と子どもと一緒に動くこと”と“音楽をかけて動くこと”に関して、以下に示す2つの特徴が特に見られた。

まず、保育者の動きを取り入れて動くことの効果を図 3 に示す。

- ・場面やリズムに合わせてなどの、動きの確認ができる。
- ・動きのイメージのやり取りを通して、保育者と子どものイメージの共有ができる。
- ・動きを思いつくきっかけになる。
- ・保護者と一緒にやること自体が楽しい経験となり、心身の協同性に結びつく。
- ・子どもたちの考えた動きでは十分に動けない時や動きを忘れてしまった時に、動くきっかけになる。

図 3 保育者の動きの効果

このように、子どもたちが保育者の動きを見ながら一緒に動くことは、とても大切な活動であることが分かる。

次に、音楽に合わせて動くことの効果を図 4 に示す。

- ・音楽に合わせて動いているうちに、自分の動きになってくる。
- ・動きを誘発する。
- ・音楽に合わせて動くこと自体が楽しい。
- ・役のまとまりができてくる。
- ・音楽がかかると、人に頼らずに自分たちで動こうというきっかけになる。

図 4 音楽の効果

以上から、音楽と動きは、動きの誘発やきっかけとしてとても大切であることが分かる。

2. 劇づくりの進展に伴う保育者の関わりの変化

以上のように、具体的な劇づくりの過程を追っていくと、子どもたちの劇づくりに必要な「せりふを合わせる」「動きをつくる」などの活動を十分に行い、せりふや動きを確実に子どもたちのものにする事ができているかどうか劇づくりには欠かせないことが読み取れるのではないだろうか。そのためには、保育者が子どもたちの様子を即時に読み取り、細かく丁寧に言葉をかけていながら劇を進めていく過程が必要不可欠であろう。

そして、劇を作る過程を通しての、保育者と子どもたちの毎日のやり取りは、時にはお互いに忍耐も必要になるが、劇の出来栄えなどの見栄えの問題ではなく、人間的にとっても成長するのではないかと思う。まさにグループワークを通して、人間力や協同性が形成されると推測できる。保育の現場によって、劇の方法や進め方に違いが見られるが、1つの作品を作り上げていく上で形成される、他者との関わりおよび表現力の育成に差は見られない。劇遊びを通して、保育者も子どもも、ともに育つという意味においては、1年の活動を締めくくるにふさわしい活動であると考えられる。

今後の課題としては、保育者の経験年数による劇づくりの過程の違いや、複数の劇遊びの内容を読み取り、子どもたちの動きがどうか変わっていくかの差異などを見ていきたい。

—引用文献—

- (1) 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希「幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇づくりの実例」『武庫川女子大学紀要』第 57 号, 2009, pp.29-36.
- (2) Vivian Gussin Paley, *Wally's Stories conversations in the Kindergarten*, Harvard University Press, 1981 (監修) 佐藤学 ト部千恵子訳 (邦題) ウォーリーの物語 幼稚園の会話 世織書房 1994
- (3) 小林由利子「イギリスのドラマ教育の考察(6) —Slade の「Child Drama」における自己と他者との関わり—」『川村学園女子大学研究紀要』第 11 巻第 2 号, 2000, pp.107-120.
- (4) 小林由利子「幼児教育における「劇遊び」とその援助について—Drama/Theatre for the young の視点から—」日本児童育成学会『児童育成研究』第 11 巻, 1993, pp.2-7.
- (5) 森上史郎・大場幸夫・秋山和夫・高野陽『最新保育用語辞典』2 版 1 刷 ミネルヴァ書房 1992
- (6) 岡田陽・落合聰三郎 (監修)『玉川大学学校劇辞典』玉川大学出版部, 1984, p.111.
- (7) 比嘉佑典『遊びと創造性の研究 遊びの創造性理論の構築』学術出版会, 2009, p.318.
- (8) 同上 p. 319.
- (9) 小池タミ子『劇遊びの基本』晩成書房, 1990, pp.18-23.
- (10) 同上 pp.29-30.
- (11) 師岡章「ごっこ遊びの定義」八木紘一郎 (編著)『ごっこ遊びの探求』新読書社, 1992, p.43.
- (12) 八木紘一郎「ごっこ遊びの基本構造」八木紘一郎 (編著)『ごっこ遊びの探求』新読書社 1992 p.67.
- (13) 比嘉佑典, 2009, 前掲書 (69), p.323.
- (14) 神谷栄司『ごっこ遊び・劇遊び・子どもの創造—保育における経験と表現の世界』法政出版, 1993
- (15) Vivian Gussin Paley 1981 前掲書 (2)
- (16) 同上 p. 20.
- (17) 同上 p. 107.
- (18) 同上 p. 237.
- (19) 同上 p. 238.
- (20) 小林由利子「Winifred Ward のクリエイティブ・ドラマの考察—実践活動「GOLDLOCKS」の検討を通し

- て一」日本教育方法学会『教育方法学研究』第 21 卷，1995，pp.115-125.
- (21) 同上 pp.115-125.
- (22) 小林由利子，1993，前掲書（4）
- (23) 佐野正之『教室にドラマを！—教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門—』晩成書房 1981，pp.20-21.
- (24) 小林由利子「クリエイティブ・ドラマの変遷—Geraldine B. Siks の方法論の検討を通して—」日本児童学会『児童研究』第 73 卷，1994，pp.11-17.
- (25) 小林由利子，1995，前掲書（20）
- (26) 小林由利子「クリエイティブ・ドラマの方法論の考察（2）—Siks「The Process-Concept Structure Approach」の検討を通して—」『帝京大学文学部紀要 教育学』第 21 号，1996，pp.123-138.
- (27) 吉田多美子「イギリス教育改革の変遷—ナショナルカリキュラムを中心に—（小特集：諸外国の教育改革）」国立国会図書館調査立法考査局（編）『レファレンス 平成 17 年 11 月号』第 55 卷，2005，pp.99-112.
- (28) 小林由利子，2000，前掲書（3）
- (29) 小林由利子「イギリスのドラマ教育の考察（5）—乳幼児対象の「Child Drama」の検討を通して—」『川村学園女子大学研究紀要』第 10 卷第 2 号，1999，pp.119-134.
- (30) 小林由利子，2000，前掲書（3）
- (31) 小林由利子，1996，前掲書（26）
- (32) 小林由利子「イギリスのドラマ教育の考察（8）—ピーター・スレイドの「チャイルド・ドラマ」における「遊び」と「援助」について—」『川村学園女子大学研究紀要』第 13 卷第 2 号，2002，pp.1-10.
- (33) 同上，pp.1-10.
- (34) 小林由利子，2000，前掲書（3）
- (35) 小林由利子，1995，前掲書（20）
- (36) 山本直樹「ドラマ教育～自分に自信のもてる子どもたちに～」ドラマ教育研究会，2000

（受理日： 2010 年 1 月 20 日）