

## 幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇つくりの実際

遠藤 晶\*, 江原千恵\*\*, 松山由美子\*\*\*, 内藤真希\*\*\*\*

\* (武庫川女子大学文学部教育学科)

\*\* (姫路獨協大学医療保健学部こども保健学科)

\*\*\* (四天王寺大学短期大学部保育科)

\*\*\*\* (新光明池幼稚園)

The Trend of the Making up a Dramatic Play, Focused on the Process of Forming Children's Body Expression.

Aki Endo, Chie Ebara, Yumiko Matsuyama, Maki Naito

\* Department of Education, School of Letters

Mukogawa Women's University, Nishinomiya 663-8558, Japan

### Abstract

In this paper, we examined the children's growth, and the teacher's supports through making up a dramatic play of 5 year-children in kindergarten. There, the teachers valued the process of forming children's expression.

The enhanced relationship between the teacher and the children, influenced on the variety of the children's body expression, strengthened their fellowship, strengthened the brief that they made up the play by themselves, and it also changed the conscience of the teacher against the dramatic play festival.

Through making up the dramatic play focusing on the process, not the result, it became clear that the children could enjoy the body expression in cooperation, between teacher, and also between friends.

### 1. はじめに

幼稚園教育要領の感性と表現に関する領域『表現』には、「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」ことが目的として示され、ねらいの一つとして「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」ことが明記されている。そしてねらいを達成するために幼児が経験すること、教師が指導するための内容の一つに「自分のイメージを動きやことばなどで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう」とある。この「演じて遊ぶ」体験の一つが「劇あそび」である(植原他 2004)<sup>1)</sup>。

平成20年の幼稚園教育要領改訂では、「表現」のねらいは変わっていないものの、内容に若干言葉が加えられた。劇あそびに関連することで取り上げてみると、内容の取扱い(3)に、「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にしたい自己表現を楽しめるよう工夫すること」とある。ここから考えられるのは、保育する上で「個の充実」と「集団の充実」を共に考えることが大切であり、そのためにはお互いの良さを認め合える保育者や友達関係が成り立つ環境作り、一人一人の「表現」したい欲求が出せる環境作りをする教師の工夫の必要性が明確にされたと言ってよい(平田 2009)<sup>2)</sup>。

劇あそびの指導のプロセスには、教師の一方的な教え込みにならないようにし、子ども達の思いの表現を大切にすることなど、保育者の配慮や指導の工夫が求められる。本研究では、「子どもの自由な表現を大切にしたい」と子ども達が『自分たちでつくった劇』と思えるような劇つくりをする」ということを設定した幼稚園の実践を通して、「表現する過程」を大切にしたい劇つくりのあり方や、幼児の劇あそびの指導について考えていきたい。

## 2. 劇あそび・劇づくり

### 2.1 劇あそびの意義

幼児教育の創生期には、和田実(1876-1954)が『幼児教育法』<sup>3)</sup>(1908)『実験保育学』<sup>4)</sup>のなかで、幼児教育において演劇教育が重要であるとの意義を唱えた。また、1903(明治34)年に巖谷小波らによって上演された「お伽芝居」がきっかけとなり全国に広がる。これは、子どもにしっかりと脚本のある芝居が与えられることに対して、和田の主張するのは子どもが主体となった脚本のない即興的な劇あそびをさし、一線を画するものであった。和田は教師によって「劇」として形にしていくことを提案し、その過程で「活動の美感、同情心の発達、其の他劇の内容により来る感化等」の教育的効果があると指摘した(南 2002)<sup>5)</sup>。

子どもの役割遊びについて膨大な研究を残したエリコニン<sup>6)</sup>は「ごっこ遊びの諸段階」で、ごっこ遊びをおおむね4段階の移行期に分類し、劇あそびをごっこ遊びの発展形態とみなし、4段階目の移行期と位置付け、劇あそび対応年齢を年長児としている。しかし、劇あそびはごっこ遊びの単なる一形態ではなく、「遊びにとどまってはいるが、遊びに固有な動機づけをますます失いつつある」遊びであるという。すなわち、劇あそびの活動の動機は、過程自体を動機とするそれまでのごっこあそびとは異なり、産物としての作品を意識しながら協同的に取り組むことへと移行するものである(藤野他 2004)<sup>7)</sup>。

劇あそびの教育的意義に関して見てみると、1968年に文部省(当時)が幼稚園教育指導書の一般編に次のように示している。

- ①喜びや満足感を与え、感情的な安定をもたらす。
- ②想像や空想を豊かにし、表現力を養う
- ③個人生活や社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。
- ④友達とグループをつくって協力する習慣や態度を身につける。

また、上記の教育的な意義をふまえた幼児の表現活動の姿としては、

- ①ストーリーを追わないで、即興的に劇的な表現をする。
- ②見たり聞いたりした物語の一部を、劇的に表現する。
- ③見たり聞いたりした物語を、劇化して表現する。
- ④創作した話を劇化して表現する。

と明確に劇あそびに関してのねらいがあがっていた。

各領域の系統的積み上げとクラス集団や生活全般の積み重ねが条件として必要であるとされる劇あそびは、その特質から、保育活動として取り入れられている。仲間と話し合い、身体や造形などの表現を伴いながら劇をつくりあげる過程は、個人的作業によるより、認識・表現・社会的営みに必要な方法技術も効率的に獲得され、劇遊びは、「想像力や創造性の発達と同時に人格発達とも関わる重要な表現活動」であると保育では捉えられている(八木他 1982)<sup>8)</sup>。

そして、劇の上演は幼児教育の現場で生活発表会などによって行われている。「生活発表会」ということばが使われるようになったのは、昭和39年の幼稚園教育要領改訂以降である。それ以前は保育成果の発表の場として「おゆうぎ会」と呼ばれる行事があった。昭和39年の幼稚園教育要領の改訂で、幼児の主体性を大切にすることの重要性が提唱され、幼児にとって望ましい経験や活動というのはねらいを達成するのに役立つだけでなく、幼児の心身の発達に応じたものであり、幼児が興味や関心をもち喜んで行うものでなければならないと明記された。このことを受けて「おゆうぎ会」から「生活発表会」と移行がはじまった。生活発表会では幼児の育ってきた経緯や一人一人に応じた育ちの違いを踏まえた成長・発達をみるとともに、そのクラス全体で育ちをみるのが評価の観点となるとされる(植原他 2004)<sup>9)</sup>。現在では、幼稚園・保育所において、音楽に合わせて表現や身体を動かす表現、劇を中心にした表現の形態での発表の場が設定されている以上のように、劇あそびは、教師側も、子ども達一人一人の心の動きを捉え、また発表作品へと導く多様な技術が必要となってくるであろう。

## 2.2 劇あそびの独自性

藤野ら(2004)<sup>10)</sup>は、劇遊びの特徴として、①大人が介在して比較的長期にわたる協同的活動が展開されること、②言語や象徴化がモデルの働きをすること、③最終的に劇遊びを作品として眺める観客の存在、を挙げている。「観客に見せるということで、必然的に新しい自己評価が生まれ、個人の心理発達だけでなく協同形態にも新しい質が出現する」とあるように、劇あそびは、主体的に活動を展開させる遊びを土台として長期にわたる活動となりうる。また、保護者前で発表するというその性質から、保育者同士、保育者と園児、園児たち、保護者と保育者、保護者と園児などの多様な人間関係において協同的な行為の発達が期待される保育である。

神谷(1993)<sup>11)</sup>の説明によると、「劇あそび」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。ごっこ遊びがあそびそのもので、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、劇あそびは、保育者の指導が必要となる。保育では、この劇あそびをもとに「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。

幼児が劇つくりと上演について、広岡(1987)<sup>12)</sup>は、「全領域を覆う大きい総合表現である。とくに夢つくりの業、内面的・創造的な業である。仲間との協同の業である。クラス全員、ひとつの世界に住み、力をあわせてつくっていく。それは観せるものである。観せて観者の支持共感を得ることによって、演者なる子どもの自身の感動を高め意識を深めるものである。」と述べ、人の前で演じてこそ得られる演技者と観衆のあいだにおこる共鳴的相互作用によって「またとない感動」を得ることが教育の一環となっていると述べているように、演じる機会があるということも重要な要素であるといえる。

以上のように、劇をあそび、劇を演じるプロセスには、幼児にとって成長発達に不可欠な重要な要素を含むことが理解できる。

## 3. 方法

### 3.1 目的

これまでは劇の内容を保育者が子どもに伝える方法で、劇つくりをすすめる傾向にあったが、「幼児の一人一人が表現する過程を大切にすること」を保育のねらいに設定しながら進めた劇つくりを通して、子どもの育ちや保育者の指導のあり方を明らかにするために、大阪府和泉市S幼稚園の年長クラスの劇つくりを通して、実際に生活発表会の作品になる過程を調査し検討していく。

### 3.2 方法

#### (1) 保育観察

平成21年1月から2月22日までの期間、筆者らはS幼稚園の年長クラスの劇つくりについては保育室での観察を行った。ばら組の観察時には、保育室にVTRを設置して記録を行った。生活発表会後に保育者を対象にしたインタビュー調査を行った。

劇つくりの過程は、T先生とばら組を中心に調査したが、T先生とばら組の活動は、S幼稚園において特別な活動ではなく、S幼稚園の5歳児クラス全部がそれぞれに取り組んだ内容であることを考慮して、T先生とばら組の活動を補足するために、同じ5歳児クラスであるあじさい組N先生にもインタビューを行った。

#### (2) 保育者へのインタビュー

S幼稚園勤務の保育者(2名)に対するインタビューは別々に行った。

T先生へのインタビューは1対3で行い、その内容は許可を得て録音した。質問項目は、「日常保育に関するもの」「劇つくりの過程に関するもの」「劇つくりを通して、担任の振り返り」の大きく3つに

分けて行った。それぞれの質問について、思いつくものをすべて報告してもらった。

N先生へのインタビューは、内容を論文に掲載することの許可を得た1対1のインフォーマルな形式で行った。

なお、インタビューはすべて文字を起し、質問に対する報告部分と必要に応じてインタビューアの反応を含めたものを書きだして整理したものを中心に検討していく。

### (3) 保育者とクラスのプロフィール

各保育者と担当クラスのプロフィールは、Table 1.の通りである。

Table 1. 保育者とクラスのプロフィール

	T先生(主任)	N先生
性別／保育歴	女性／12年(S幼稚園では勤務7年目)	女性／1年
クラス名	ばら	あじさい
クラスの概要	男子(18名) 女子(10名)	男子(17名) 女子(9名)
劇の題目	おむすびころりん	こびとのくつやさん
日常保育における表現活動	手あそびやリズムあそびを中心とした表現あそびはしているが、生活発表会で行うような『お話とリンクさせた表現活動』は、普段の保育では行っていない。	ばら組と同様

さらに、各保育者の『表現あそびに対する思い』は以下の通りである。

T先生の思い：普段の表現あそびの中で、「今の子どもは、表現力が乏しくなっている」と感じており「嬉しい時はもっと喜んでいいことを伝える」「意識して喜怒哀楽を出せるよう、子どもが気づくようにしている」という点を大事にしている。したがって、身体を使った表現活動について、子ども達に「できるだけ、自分自身の動きを見つけて出してほしい」と願っている。他にも「みんな(動きが)一緒になってしまうので、他の子どもの動きを見て、自分の動きにも刺激を受けてほしい」「あえて先生が言わなくても、自分で気づいてほしい」という言葉でも表現している。さらに、「言葉で表現を表せるようになってほしい」ことや「曲の変化に気づき、表現の変化ができるようになってほしい」ことも願っていることが分かった。T先生は、普段から子ども達の表現について以上のようなねらいを持っており、生活発表会での劇づくりでも、「意識して感情を表現できる」「自分自身の動きを見つける」「お互いに刺激しあって動きを見つけてほしい」「言葉や曲の変化を表現に活かしてほしい」ということを重視していた。

N先生の思い：普段の表現あそびでは「自由に」「のびのびとした」表現を大切にしたいと語っていた。しかし普段は、「なかなか『のびのびと』が難しい」とも語っていた。生活発表会の劇づくりのねらいとしては、T先生同様、普段の保育における表現活動でのねらいとリンクさせていた。

## 4. 劇づくりにおける保育の流れと保育者のねらい

2008年度の生活発表会については、5歳児クラスの担任間で、それまでの生活発表会をさらに充実させ、子どもの自由な表現を大切にしたい劇にしようという話し合いの中で、「生活発表会の劇の表現を子どもが中心になって作りあげるものにしたい」という思いを確認したところから始まった。4月より始まったS幼稚園での劇づくりは、おおよそTable 2.のように進んでいった。なお、各クラスが同じ日に行なった分については表中に日付を入れている。

劇づくりの活動に入ったのは、11月下旬であった。各クラス、絵本の読み聞かせを行って、お話のイメージを伝え、膨らませながら、保育者が8月に考えた台詞を子ども達と一緒に声に出して読むという活動を行った。その際、台詞のリズム感や言い易さを重視し、担任が作ったものから随時改良している。配役については、お話のイメージが十分に伝わったところで、保育者から「こんな役があるよ」ということを子ども達に伝え、役の希望を聞きながら決めたそうである。ばら組もあじさい組も、あまり揉

Table 2. S 幼稚園における劇つくりの過程

2008年4月	5歳児クラスの担任間で「生活発表会の劇の表現を子どもが中心になって作りあげるものにした」という思いを確認する。
2008年8月 (夏休み期間)	担任各自が劇の題材を決める。 台本の制作に取り掛かる。同時に衣装や小道具についても考える。
2008年11月下旬	子どもに絵本の読み聞かせなどを通して、子どもがお話のイメージを膨らませることができるような活動をする。 台本のすべての台詞を、先生と子どもで読み合わせしたり、反復したりしながら覚えて遊ぶ。 子どもに配役を発表し、何の役をしたいか考えさせ、希望を聞きながら役を決めていく。
2009年1月	子どもに「生活発表会では、みんなで考えて劇の動きや踊りを作る」ことを告げる。 衣装を保育室の壁にかけ、衣装を着てアルバムのための写真撮影を行う。 音を聞き、台詞を言いながら、クラス全員で動きを考えていく。
2009年2月4日	保育室ではなく、ホールの舞台で初めて練習する。 5歳児クラスの先生がそれぞれのクラスの劇を見合う。
2009年2月22日	生活発表会 本番。

めずにスムーズに決まったそうである。若干名、やりたい役に就けなかった子どももいたが、子ども達と話し合いながら役を決めたとのことであった。

冬休みの後、「生活発表会では、みんなで考えて劇の動きや踊りを作る」ということを子ども達に担任から告げた。この時点で、子ども達のやる気が非常に大きくなったことを担任が実感したそうである。

1月下旬からは、衣装が保育室の壁にかけられた。子ども達が口々に観察者に対して「あれ着て劇やるの」と嬉しそうに報告してくれたため、子どもの意欲を高めるための環境の構成かと推測したが、T先生、N先生ともに「子どもに見せるためではなく、アルバムのための写真撮影で着るために出した」「写真撮影の時にせっかくの衣装がしわになったりしていたらかわいそうなので出した」とのことで、発表会にむけて取り立ててやる気を高めるつもりはなかったとのことであった。

VTRが残っているばら組については、1月21日から1幕のグループと2幕のグループそれぞれが、役の台詞に合わせた動きを考えていったことが分かっている。1月23日に、全員で踊るフィナーレを考えだした。保育者は、5度フィナーレのダンスの音楽を聞かせ、子ども達に踊りを考えるように言葉がけを行なった。最初は恥ずかしい子や「動いていいのかな」と思っている子が多かったが、子ども達が座っていても腕を動かしたり、何人かが立って踊りだしたりしたのをきっかけに、子ども達は自由に動いていった。その後、子ども達が意見を出しながら、フィナーレの踊りを隊形ごと考えていく活動につながっていく。

2月4日には、初めて、生活発表会で使用する舞台に立って、他の5歳児クラスの保育者や子ども達が見ている中、一通り劇を上演した。一度舞台に立ってからは、保育室での練習も、声の大きさや動きや踊りの大きさ、隊形などについても子ども達が自分たちで意識しながら行うようになったとT先生もN先生も話していた。

## 5. 劇つくりにおける「子どもの育ち」

ばら組の保育実践記録やT先生へのインタビューから、子どもが心から劇つくりの活動を楽しんでいることが保育者にも伝わっていること、そして、劇のやり方を変えたことが、単純に台詞を大きく言えるなどといった技術的な成果を生んだだけではなく、「これだけ子ども達が楽しく劇を作っていくんだ」「これだけ子ども達が楽しくイキイキとしていたら、保護者の方もよかったと思ってくださるだろう」という保育者の意識を生んだこと、さらに、またこのような劇つくりに必要な課題を持って取り組みたいという思いを生んだことが明らかになった。

2008年度は、保育者たちの「子ども達が自分でつくりあげる、自分で考える劇」「一人一人の表現を大切にしたい劇」をつくることをねらいとした活動が、子ども達のやる気、「考えたことが自分でできる劇」、「早くみんなに見てもらいたい」という思いを増幅させたという印象を持ったようであった。そして、そ

のことが保育者たちの印象にかなり大きく残ったことが明らかになった。このような「子ども達が心から劇づくりを楽しんでいる」という思いを感じ取った保育者に、特に子ども達に育ったと思われることについて尋ねると、T先生は「表現以外の力、仲間意識が育った」「見て欲しいという意識が強くなった」「自分たちでつくるといふこと」を挙げられた。このような思いは、子ども一人一人の自由な動きの発想から生まれるグループでの表現として、クラス全体で手をつないで動こうとした「みんなで動きたい」という思いが表れていたことや、舞台での練習をきっかけに、観る人を意識した「観せるための動き」を提案するなど、誰かに観て欲しいという意識を強めた事例からも確認できる。

T先生は劇づくりを振り返りながら「見栄えよりも『妥協を許さないプロセス』が勝った」「みんなで作ったのが、『妥協を許さないプロセス』で、熱い体験になった」と語ったことから、劇づくりの過程に対する強い思いを持っていたことが明らかになった。この『妥協を許さないプロセス』が生んだものとして、仲間意識や「自分でつくる」という思いを挙げ、その結果、「誰かに見て欲しい」という意欲を高め、劇ができていったことが分かる。N先生も、子ども達に育ったと思われることについて、T先生と同様「仲間意識」「自分たちで作っていく、という気持ち」を挙げている。

今回の「子どもの表現を大事にした劇づくり」を行うことは、保育経験や、子ども自身に隊形まで考えさせたかなどは違っていても、子ども一人一人の表現を大事にしたことで、そのプロセスが、保育者も含めたクラス全員の仲間意識や、自分たちで作ったという思い、見てもらいたいという思いに育っていったと思われる。

## 6. 協同的な表現を生む保育者・環境

このような「自分たちで劇を作る」ための指導の難しさについては、「以前より(指導が)難しいと思わなかった」「最初はどのくらいできるのか分からなかったけど、子ども達が意見を出してくることが分かったら、もう後は楽しかった」と、ベテランのT先生、若いN先生共通の意見が聞かれた。あえて指導の中で難しかった場面は、両先生とも「意見が飛び交い、まとめるのが大変」ということであった。表現そのものについてよりも、「子ども達が自分達で作ったという意識」を大事にしながら意見をまとめていく援助が難しいと考えられる。このことは「最終的にまとめるのが大変。時間配分はしているが、なかなか予測している通りにはいかないこともある。」というT先生の意見からも明らかになった。T先生は「自分が言うのと先生の意見になるので、できるだけ自分が意見を言わないようにした」そうだが、例えば、おじいさん役の子に「どんな風におむすび転がる?」「食べる時どうやって食べる?」とつい聞いてしまっていたと、当時を振り返りながら反省されていた。T先生の中では動きが決まっていたが、子ども達が意見を言う度に「一方的にならないように」と心がけていた。

N先生は「子どもからも意見が出たため、それも参考にしてできたので問題なかった」と語っていた。T先生ほど子ども達に考えさせる余裕はなかったようだが、前節での事例のように多数決を提案するなど、「子ども達が自分たちで作ったという意識」をできるだけ壊さないようにしている様子が伺えた。

この「子ども達が自分たちで作ったという意識」を保育者が大切にすることは、生活発表会における「保護者」に対しての考え方にも大きく影響を与えていることも明らかになった。T先生は、「今までは、子どもに教えるということの方の意識が高かったが、今回は教えることよりも、子どもの成長過程を大切にしたい」と述べており、それが「今回は練習の時点で子ども達も十分に楽しめたので、保護者の目は気にしなかった」という思いにまで発展していることが明らかになった。T先生はさらに「子ども達が楽しんでいる雰囲気でも満足した。動きは子ども自身の意見なので、自信を持って大丈夫だった」と述べており、このような思いに至る理由として「プロセスを大事にすることに思いが変わった」と述べている。隊形だけは保護者に見てもらいたいこともあるからと意識していたN先生も、「とにかく楽しかった」「本当に子ども達が楽しんでた」という言葉を45分のインタビューの中で何回も発しており、「子どもの楽しそうな充実した姿を見ると気にならなくなった」と述べている。子ども達が自分で作り上げる過程を保育者も子ども達も共に楽しんでおり、この気持ちが「必ず保護者にも伝わる」という思いが明らかとなった。

ここで改めて、子ども達の楽しんでいる姿が保育者に与える影響は非常に大きいことが分かる。T先生の「発表会は子ども達が輝いている部分を見てもらうことが大切。毎日が楽しく、十分にやっていた」という言葉に象徴されるように、「子ども達との劇つくりがとても充実している」と感じる事ができたことが、結果的に子どもの表現を大事にした劇につながり、子ども達の「自分たちで作る」という思いや「表現したい」という意欲、クラス全体の仲間意識を高めることになったと推測できる (Fig. 1. 参照)。

また、子ども達の楽しんでいる姿に触発されて、保育者もまた劇つくりの活動が楽しかったと思えたことで、さらに子ども達が劇つくりを楽しむという双方向の関係が重要ではないか。T先生に本番を見ての感想を聞いたとき「見るというより参加しているという気持ちでした」と述べており、「教える－教えられる」の

関係ではなく、保育者が楽しいと感じながら「共に劇をつくる」関係であったことが、子ども達の表現を充分生み出し、子ども達の多様な意見を一つのものにしていこうとする仲間意識や「自分たちで作る」思いを強くしただけでなく、保育者の発表会に対する意識さえも変化したからである。

この結果は、自分の保育を的確に言葉にすることも難しいように感じたN先生も、劇つくりの過程を通して見つめた子ども達の姿についてT先生と共通する回答が非常に多かったことから考えられる。S幼稚園では、5歳児の担任の保育者間で普段からコミュニケーションが充分とれており、劇についても普段同様、相談しあえる機会がたくさんあったことが、N先生にとっては大きな力になっていたことがインタビューから分かった。N先生が保育で悩むことがあっても、相談できるT先生をはじめとする先輩保育者に囲まれてのびのびと保育ができていたことも、子ども達が自由に動きを考えられることにつながっているのではないかと感じた。普段からの保育者どうしの協働体制が、保育者の心の安定をつくり、子どもの自由な表現を保障する保育に自信を持って取り組むことができたのではないだろうか。

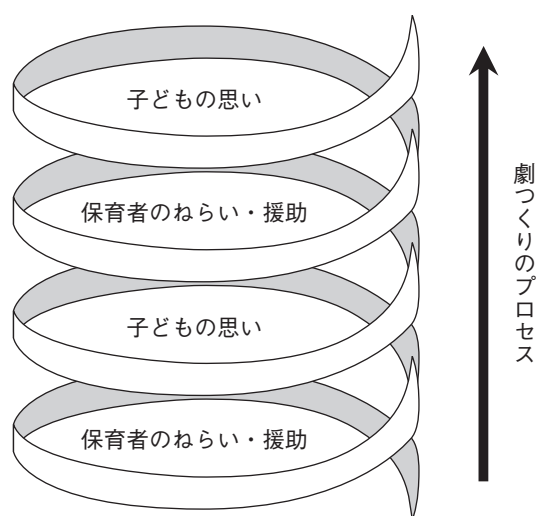


Fig. 1. 協同的な表現を生む「プロセス重視」の劇つくり

## 7. おわりに

保育者へのインタビュー結果を通して、保育者が「子ども達が心から劇つくりを楽しんでいる」という思いを感じ取っていたことが挙げられる。劇つくりにおいて、保育者は作品の出来上がりや見栄えなどの第三者の評価よりもむしろ、子ども達と一緒に楽しむことが大切で、生活発表会を観る人達にも、自然な形で子どもが楽しんでいる様子を見てもらいたいと感じていたようである。また、保育者自身が「子ども達との劇つくりがとても充実している」と感じていた。南(2004)<sup>13)</sup>は子どもの表現を、演じる役が物語の中で経験する状況や感情と類似したものを自分の経験の中に見出し、役の状況や感情を自分自身のものとして、表に現していくものと指摘しているように、T先生と子ども達の間でも、日常生活での接点から自分があらわれていくことの楽しさや、人との関わりの楽しさを体験することが大切にされていたからではないだろうか。

子ども一人一人の表現を大事にした劇つくりは、子ども達の「自分たちで作る」という思いや、クラス全員で表現したいという思いを強め、クラス全体の仲間意識を高め、行動や意識に協同的な側面をもつ表現が見られることにつながった。八木ら(1982)<sup>14)</sup>は、劇遊びが、子どもの中で自主的に遊ばれるようになる、集団意識や組織的取組みの一環としてグループ活動の高まりがみられると指摘しているように、今回の劇つくりにおいてはこれらと同様の表現活動が見られた。劇つくりは、結果よりもプロセス

を重視することで、保育者と子ども、子どもどうしの間に、協同的な表現を楽しむことができる。「幼児の表現する過程を大切にした劇づくり」だからこそ、個の表現を大切にすることが、集団の表現を大切にすることにつながるのではないだろうか(Fig. 2. 参照).

生活発表会を含む園での行事は、子ども達が主体的に参加することができて初めて本来の意義をもつことができると思う(相浦他 1989)<sup>15)</sup>. さらに中村(1996)<sup>16)</sup>は、子どもの心の表現に対して教師は、子どもと関わりながらゆとりをもって受け入れ、子どもの特長をとらえることが大切であり、子どもの表現をいかに認め、どのように関わるかが、教師の能力に必要であると指摘している.

今後はこれらのことを踏まえ、劇づくりにおける保育者の実践を振り返り、「表現する過程」を大切にされた保育者の行為から、子ども達から出てきた表現をどう取り上げるか、そして、取り上げた個々の表現をどう集団の表現としてまとめ、劇づくりを進めたかを具体的に焦点化しながら検討を深める.

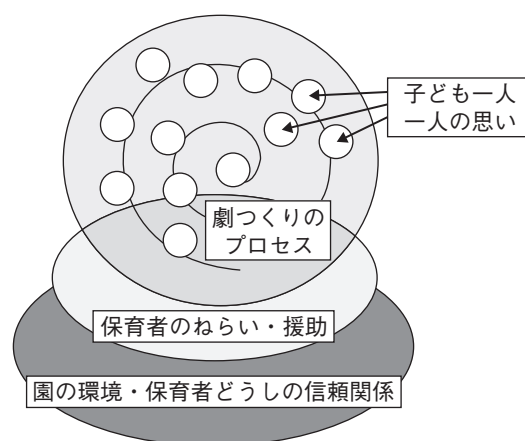


Fig. 2. 「表現する過程」を大切にされた劇づくりを育てる基盤

## 引用文献

- 1) 植原邦子, 土谷長子(2004)「幼稚園における劇遊びについて(第一報)」『日本保育学会大会研究論文集』57, 694-695.
- 2) 平田智久「領域・表現」(2009)『新幼稚園教育要領・新保育所保育指針のすべて』別冊発達 29, ミネルヴァ書房, 71-78.
- 3) 中村五六・和田実(1908)『幼児教育法』フレーベル会
- 4) 和田実(1932)『実験保育学』フレーベル館
- 5) 南元子(2002)「明治・大正・昭和初期の幼稚園教育における演劇の位置: 和田実の演劇教育論」『金城学院大学大学院人間生活学研究科論集』2, 45-53
- 6) エリコニン(1964)『児童心理学』駒林邦男訳 明治図書
- 7) 藤野友紀・成田美貴・世古由美・宮申尚江(2004)「保育における劇遊び導入の発達の意義: 北大幼稚園4, 5歳児異年齢混合保育の実践記録をもとに」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』93, 53-79.
- 8) 八木紘一郎・喜多村純子(1982)「劇あそびの条件(I)―4歳児の実践活動とそのVTRの分析および考察―」『白梅学園短期大学紀要』18, 45-66.
- 9) 前掲 1) (2004) 694-695.
- 10) 前掲 7) (2004) 53-79.
- 11) 神谷栄司(1993)『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
- 12) 広岡キミエ(1987)『幼児の内面を育てる』ひとなる書房
- 13) 南元子(2004)「即興的な劇遊びによる表現と子どものリアリティーのとらえ方: 生活発表会へむけて活動した5週間の保育記録の分析」『愛知教育大学幼児教育研究』8, 35-43.
- 14) 前掲 8) (1982) 45-66.
- 15) 相浦雅子・大元千種(1989)「保育における行事に関する調査(1)―生活発表会について」『日本保育学会大会研究論文集』42, 350-351.
- 16) 中村ウメ(1996)「子供と表現: パフォーマンス教育(その6)」『盛岡大学短期大学部紀要』6, 59-71.