

[論文]

## 幼児期における劇活動の内実と、子どもにとっての劇活動の魅力

利根川 彰博

### The Reality of Drama Activities in Early Childhood and The Fascination of Drama Activities for Children

Akihiro Tonegawa

キーワード：幼児期の劇活動、主体的、協同性、劇活動の魅力、5歳児

Key Words: drama activities in early childhood, subjective, cooperativity, the fascination of drama activities, 5-year-olds

要約：従来の幼児期の劇活動は、「見せるための劇となっていること」が問題であるとされてきたが、問題の本質は「決められたことを決められた通りに行う活動」となっていることにあると考えられ、子どもたちが主体となる取り組みが求められている。そこで本研究では、子どもたちが主体的・対話的に取り組む劇活動の内実を明らかにするとともに、子どもにとっての劇活動の魅力を探り出すことを目的とした。結果、①お話の世界や身の回りの道具や素材などとの対話過程、②仲間との対話によって具体的な表現をつくり上げていく過程、③自分たちの劇表現を見てもらい、見てくれた人たちと対話したり、自分たちで振り返ったりしながら、さらに「その物語らしさ」を目指していく過程、という3つの対話過程が見いだされた。そして、子どもたちにとっての魅力は「現実世界」と「物語世界」を、具体的な表現の発見によって重ね合わせる「劇世界」の生成を、自分たちの手で行っていくことにあると示唆された。

## 1. 問題と目的

「劇遊び」や「劇づくり」などの活動（これ以降、「劇活動」と表記する）は、園によって取り組みの内容は多様であるが、従来から多くの幼稚園・保育園等で取り組まれている。

同時に劇活動に対して、従来から問題点が指摘されている。例えば、南は「多くの場合、実際の発表会の劇は「子どもの表現を大切に」というスローガンを掲げるものの、父母を喜ばせ、また保育者の指導力を誇示することに重点を置いた「見せるための劇」が大半を占めているように感じられる。(略) 保育者を含む保育園・幼稚園全体の関心事は、子どもの表現活動にはなかなか向かわず、劇を観る保護者や同僚に向けられて発信されている印象が強い」と指摘している<sup>1)</sup>。つまり、幼児期の劇活動における問題点は「見せるために劇となっていること」にあるとされている。同様の主張は少なくないが、活動の全体を捉えつつも具体的に問題を探っていかなければ議論は進んでいかない。また、幼児期は様々な面で発達が著しいことから、3歳児、4歳児、5歳児それぞれの活動をまとめて考察しようとする、誤解が生じるなど、困難さがつきまとうこととなる。そこで、本論では幼児期の劇活動を5歳児クラスの取り組みに限定して考察していく。

ところで、劇活動はその過程でどのようなことが行われているのであろうか。劇活動が成り立つ上で行われていることとは、例えば以下の内容が考えられる。

- ① 演目選び
- ② 台本づくり
- ③ 配役（役決め）
- ④ 具体的なセリフや動きの決定
- ⑤ 演じる
- ⑥ 舞台設定
- ⑦ 大道具・小道具づくり（準備）
- ⑧ お面や衣装づくり（準備）
- ⑨ その他

これらの中で、一般的には次のように認識されているのではないだろうか。すなわち、劇活動において子どもの行うことは上記のうち「⑤ 演じる」であり、「与えられた役を、舞台上で演じること」であると。そして、「お客さん」の前でそれを披露する場があり、その日に向かって「練習」を積み重ねていく。「練習」とは、「演じること」の練習である。それは「すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現する」ということである。別の角度から見れば、「⑤ 演じる」を除いた①から⑨までは保育者が行うものである、と捉えられているということである。

もちろん、園によって取り組みの内容は様々である。例えば「① 演目選び」は保育者が決定して子どもたちに伝える、という園もあれば、子どもたちのやりたい演目を聞き取りながら保育者が決定するという園、子どもたちが話し合って選んだものに決めるという園もあるだろう。

「② 台本作り」にしても、既成のものをそのまま使用する場合もあれば、保育者が子どもたちの様子を見ながらつくっていく場合、文字化した台本はなく子どもたちが演じながら共有していく場合と、様々な姿が見られる。

このように具体的取り組みとして見ていくと、①～⑨の中の「どれを子どもたちが選択・決定しつつ実行しているか」ということの中味は、園によって少しずつ違っている。しかし、一般的には、子どもたちがやることの中核はあくまでも「演じる」ということであると認識されている。

このような視点から検討すると、劇活動の問題点、つまり見直すべき点は、従来から指摘されている「見せるための劇となっていること」にあるというより、子どもたちが行っていることが「与えられた役を、舞台上で演じること」であり、それは「すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現する」ということにあると思われる。もちろん「すでに決まっていることを決められた通りに行う」活動は、劇活動にのみ見られることではない。園における活動が基本的に「すでに決まっていることを決められた通りに行う」という性質のものである場合、そこに問題があるとは考えにくいかもしれない。

しかし近年、幼児教育に関する研究<sup>注1)</sup>から、従来考えられていたよりも子どもたちには自ら学ぶ力があることが分かってきた。幼児教育の現場においても、「無知で未熟」とみなす子ども観から、レッキョ・エミリアの幼児教育に代表される「有能な子ども」「豊饒な子ども」観へと転換する動きが広がってきている（リナルディ（2019））。

また、現代は社会が急速に変化している時代であり、今後は先を見通すことができない問題に立ち向かっていける力を子どもたちに育む必要がある。これからの未来を担う子どもたちにどんな力が求められるのかを模索する動きが OECD を中心にはじまり、21 世紀型の教育の在り方が議論されている（国立教育政策研究所（2013））。我が国においてもそうした議論が新しい教育要領に反映されている。そのキーワードが 3 つの「資質・能力」であり、「主体的・対話的な深い学び」である。学校教育の始まりに位置づけられている幼児教育においても、その考え方は貫かれている。そこでは、従来型の「何を学ぶか」に偏った教育ではなく、「どのように学ぶか」ということも重視されている。幼児教育は、平成元年度の改訂時に示された幼稚園教育要領から、その基本は「環境を通した教育」にあるとされ、もともと「主体的・対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）」を行ってきたともいわれているが、今回の改訂を受け、保育所等でも子どもの「主体性」を今まで以上に重視しようという動きが広がっている。

こうした方向性に沿うとすれば、劇活動も幼児教育の中の活動として見直しを図り、「すでに決まっていることを決められた通りに行う」ものと捉えるのではなく、子どもたちの主体的な活動として位置づける必要があると考えられるだろう。

劇活動を「すでに決まっていることを決められた通りに行う」活動としてではなく、子どもたち主体の活動として位置づけている園も、少数ではあるが確認できる。その一例と

してA幼稚園の取り組みをたどっていくことにする。A幼稚園 5 歳児クラスにおける実践の概要が示されている文献（利根川（2016）、あんず幼稚園（2012））をもとに、先に挙げた「行われていること」の①～⑨について検討してみたい。

### A 幼稚園 5 歳児クラスにおける実践概要の検討

まず、前提としている条件を確かめていく。クラスの人数が 24 人であるとすると、8 人程度で 1 チームとなって進めていけるように、保育者から子どもたちに対して、3 つのチームをつくることを提案している。それは、「題材とするお話の登場人物と、取り組むメンバーの人数とのマッチング」ということ、「メンバー間の対話の保障」ということの 2 点から考えられているという<sup>2)</sup>。つまり、クラス単位の取り組みでありながら、一つの劇をクラス全員で進めるのではなく、「3 つのチームでそれぞれ自分たちの選んだ演目で取り組んでいく」<sup>3)</sup>ということである。

取り組み方も、チームによって子どもたちの必要感に応じて決められていく。「とにかくまずは動いてみよう」とその場での役を決めて、演じてみることから始めるチームもある。物語の初めから取り組むこともあれば、関心の高い場面から取り組むこともある。あるいは、「何が必要か」と、制作することが必要なモノをリストアップしていくことから始めるチームもある。

では、「行われていること」の①～⑨を、実践の概要と照らし合わせながら検討する。

「① 演目選び」については、すでに触れているが、子どもたちが決定権を持っている。3 つのチームがつくられるということであるが、「劇でやりたい演目」について意見を出し合い、検討していく中で、3 つの演目とチームのメンバーが同時に決定されていく。保育者も関わっているが、基本的には論点の整理役である。

「② 台本づくり」は、元になる絵本がある場合、それぞれの子どもたちが自分のイメージを出し合いながら進められ、イメージのズレている点是对話によって擦り合わせられ、徐々に形づくられていくため、文字化したものは使用されない。「その中味は誰が作るのか」というならば、メンバーによってつくられていくのである。

「③ 配役（役決め）」では、それぞれが自分のやりたい役の希望を出し合ったりしながら、やるたびに配役を変えて、一人の子どもがいくつかの役を演じていく過程がある。どの役は誰がやるとより「その役らしい」か、などという評価も踏まえ、各自の希望とメンバーの話し合いによって決定されている。1 チームの人数が 8 人前後なので、基本的に 1 人の登場人物は 1 人の子どもが演じることとなる。つまり、「桃太郎が何人もいる」ということにはならないのである。

「④ 具体的なセリフや動きの決定」は、② 台本作りと重なるが、子どもたちが演じつつ話し合い、アイデアを出し合いながら形づくられていくため、その決定権は子どもたちにある。ただ、かみ合わない議論になる場合のサポートは保育者が行っており、メンバー外の子どもたちの意見などが取り入れられることもある。いずれにしても最終的に決定

するのは当事者である子どもたちである。その時に生成されるアイデア、つまりアドリブも生かされていく。

「⑤ 演じる」は、②、④とも重なりつつ、子どもたちによって、よりその物語世界のイメージを表現するような動きと言葉、登場人物同士のやり取りのタイミングの探求が積み重ねられていく。

「⑥ 舞台設定」、「⑦ 大道具・小道具づくり（準備）」、「⑧ お面や衣装づくり（準備）」の詳細は後に述べるが、これらは子どもたちが持つ「その物語の世界」のイメージを、自分たちが生活する眼前の「現実世界」に立ち上げていくことであり、これも子どもたちが中心となって進められている。

「⑨ その他」として、子どもたちが道具づくりを進める上で必要な材料や道具等を集めてくること、活動に取り組む時間の管理などが必要な場合は、保育者が行っている。

以上のように検討した結果、子どもたちは「⑤ 演じる」のみでなく、「① 演目選び」「② 台本づくり」「③ 配役（役決め）」「④ 具体的なセリフや動きの決定」「⑥ 舞台設定」、「⑦ 大道具・小道具づくり（準備）」、「⑧ お面や衣装づくり（準備）」についても決定権を持ちつつ取り組んでいることが確認できたといえる。このように劇活動は、子どもたちが主体的に取り組む活動として位置付けることが可能であることがわかる。

また、利根川（2016）では、こうした取り組みを「協同的な活動」としている。「協同的」であるとは、子どもたちが共通の目的を立てて、それを目指して協力していくという趣旨のことである<sup>4)</sup>。協同的に活動を進めるには、子ども同士が目的やイメージを共有する必要がある。A 幼稚園の取り組みの概要で見てきたとおり、様々な場面で目的やイメージを共有するための対話が行われていることが示されている。

では、子どもたちが主体的・対話的に取り組む劇活動とは、子どもたちにとってどのような魅力を持つものなのだろうか。本研究では、子どもたちが主体的・対話的に取り組む劇活動の内実を明らかにするとともに、子どもにとっての劇活動の魅力を探り出すことを目的とする。

## 2. 方法

筆者による埼玉県私立 A 幼稚園 5 歳児クラスにおける文字および動画による活動の実践記録を分析していく。筆者は複数年 5 歳児クラスの担任として劇活動の実践をしており、3 年分の詳細な記録データも保有している。具体的には、日々の保育記録とは別に、劇活動への取り組みを日々記録した文字記録と、子どもたちの対話場面や演じる場面を録画した動画記録である。さらに、観察者として他の保育者の実践からも観察データを得ている。これらのデータを参照しながら検討していく。

本研究に引用した事例は、201x 年度 3 学期に行われた、5 歳児クラス K 組（3 年保育の 3 年目、男子 11 名、女子 11 名の計 22 名）の、クラスの保護者への発表を前提とした劇活動

におけるものである。劇活動の実践期間は、1月16日の保育者による提案から、保護者に観てもらった2月27日までの、約1か月半である。

なお、倫理的配慮として個人名は変更を加えている。

### 3. 結果と考察

#### 3-1 劇活動における対話の構造

利根川(2018)では、A幼稚園の劇活動の取り組みの中で子どもたちの活動内容を「対話」という視点から整理している<sup>5)</sup>。子どもたちが主体的・対話的に取り組む場合、中心になるのは仲間との対話である。しかし「演目選び」から始まる劇活動の全体を「対話」というキーワードから俯瞰してみると、次のような内容を含んで成立していることが見えてきたのである。

それは、①物語の世界や身の回りの道具や素材などとの対話をベースにしつつ、②仲間との対話によって具体的な表現をつくり上げていく。③自分たちの劇表現を見てもらい、見てくれた人たちと対話したり、自分たちで振り返ったりしながら、さらに「その物語らしさ」を目指していく。ということである。これを示したものが図1となる。

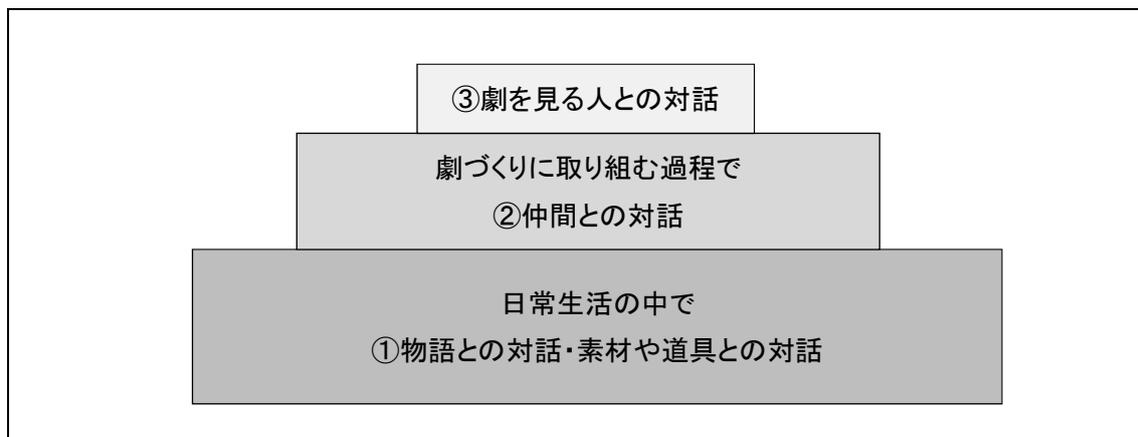


図1. 劇活動における対話の構造

こうした視点から見ることによって、確認されることがある。従来の一般的な劇活動では、子どもたちは「与えられた役を、舞台上で演じること、すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現すること」が求められていた。そのため、主体的・対話的に取り組む際にはベースとなる①の視点や、中心となるはずの②の視点が軽視されているということである。

では、①、②、③のそれぞれの視点について詳しく論じていく。

##### 3-1-1 物語との対話・素材や道具との対話

劇の活動は、それだけが独立しているわけではなく、その園の生活の中の位置づく活動である。つまり、日常の遊びや生活の中で経験してきたことや、その過程で身につけてきた力が土台になって成り立っているのである。

図1で示した「① 物語との対話・素材や道具との対話」とは、「劇活動以前」のプロセスと見ることもできる。幼稚園教育要領解説に示されている「幼児期の教育における見方・考え方」<sup>6)</sup>には、子どもたちが「生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくこと」が重視される必要があるとされている。その際、子どもたちが「環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになることが大切である」とあるように、日常生活の中で、絵本などに描かれた「物語の世界」に触れる経験や、身の回りの環境と出合いつつ、いろいろな素材や道具との関わり方や意味に気づいてきた経験が豊かにあることで、劇活動も豊かに展開していくといえるのである。この図ではそうしたことを含みつつも、結果から辿った時に、劇活動の演目となった「物語」との対話や、劇活動で使用される大道具や小道具などを制作するための「素材や道具」との対話が基底にあることを示すものである。

### 3-1-2 仲間との対話

図1の中心にある「② 仲間との対話」は、協同的な劇活動の中心に位置づく過程である。もちろん、劇活動が子どもたちにとって「すでに決まっていること（正解のある言葉や動き）を決められた通りに再現する」ものである場合は、必要のない過程となるだろうが、子どもたちが主体となる協同的な劇活動では、なくてはならないものである。

子どもたちが主体的に取り組む劇活動においては、保育者が求めずとも対話が始まる。劇活動が対話を要請しているのである<sup>注2)</sup>。利根川(2016)では、子どもたちが「何について」対話しているのかを事例から分析し、それは「書かれていない部分」についてである、という知見を得ている<sup>7)</sup>。「物語との対話」において一人ひとりの子どもは、その「物語」と出合い対話しイメージを描いているが、元になる絵本には「書かれていない部分」がある。物語には飛躍する部分があるのである。

例えば、『エルマーのぼうけん』<sup>8)</sup>では冒頭、「ぼく」によって、父である「エルマー」が少年の頃の話として、「あるつめたい雨の日に、うちのきんじょのまちかどで、とんとつたのらねこに会いました」と、ねこの出会いが語られる。そして次のように続く。

ねこはこういいました。

「あったかいだんろのそばにすわれて、ミルクをおさらは一ぱいもいただけたら、たいへんうれしいんですけどね。」

「ぼくのうちには、とてもすてきなだんろがあるんだ。」

と、ぼくのとうさんは、いいました。

「それにぼくのかあさんは、おさらを一ぱいくらいのミルクならきつとわけてくれる

よ。」

ぼくのとうさんとねこは、すぐになかよくなりました。

けれども、ぼくのとうさんのかあさんは、そのねこがきたのをみると、とてもおこりました。

このように物語は進行していく。子どもたちもそれを読み聞かせられながら、戸惑ったりはしていない。だが、その物語の舞台は「きんじょのまちかど」から、エルマーの家の中に移っている。この舞台移動は、挿絵として示されているため、容易に了解できる。しかし、「まちかど」から家まではどのくらいの距離があり、どんな道を通って行くのかは書かれていない。「エルマーとねこ」は並んで歩いて行ったのか、それもと「エルマー」が「ねこ」を抱き上げて歩いて帰ったのか。その間に会話があったのか、なかったのか。そうした具体的なことは書かれずに、「ぼくのとうさんとねこは、すぐになかよくなりました。」という一文から、どんなやり取りがあったのかは、受け取り手それぞれが想像するように委ねられているのである。

このように物語を受け取る段階では（この過程は「① 物語との対話・素材や道具との対話」に属する部分である）、それぞれの子どもが自分の想像によってその飛躍を埋めている。ところが、「演じる」ことや、場の設定を進めることで、互いのイメージのズレが明らかとなる段階がある。その時に、子ども同士の間で必然的に対話が起これ、イメージのすり合わせが行われるのである。

一人一人の持っているイメージが違うということに気づくこと。その上で、自分たちが立ち上げようとしている物語の劇世界が、どうしたらより「その物語らしく」なるだろうかと試行錯誤しながら、一つの自分たちなりの答えを導き出すこと。その過程を避けては、劇活動は進んでいかない。ただ、この過程で保育者が「発言力のある子どもの思い通りに進んでいないか」、「イメージを持ちつつ、発言できていない子どもはないか」ということに注意を払う必要がある。これは劇活動場面だけに限ったことではないのだが、保育者が「どの子どもについても、しっかりとその意見を傾聴する。言葉にならない部分も含め受け止めようとする」という姿勢を示していることで、子ども同士の間にもその姿勢は映し込まれていくものである。

また、人数という条件が話し合いの質を左右する部分がある。自分たちで話し合うという体験を積み重ねてきている子どもたちであれば、8人前後の人数で互いの意見をすり合わせていくことが可能であるが、24人では保育者の整理なしでは難しい。その全体を把握することが難しいからである。こうしたことから、保育者が条件を整えていることが前提となって仲間との対話が成り立っていることに留意したい。

### 3-1-3 劇を見る人との対話

これは、広く捉えると、「自分たちの劇世界を実際に客観視した人の意見を受けとめて反

映させていく」ことといえる。つまり子どもたちは、メンバー内でも他者の演じることはもちろん、自分の行為についても、「ここはもっとこうすればよかった」「ここはうまくいった」などと、振り返りを行っている。そうした意見を自分たちの中に返していくことも含まれるが、そうしたメンバー間の対話の内容は、「② 仲間との対話」の範疇に入れたい。

ここでは、メンバー外の人々との対話とする。劇活動となると、保護者などを招いて見てもらう、いわゆる「発表会」などを暗黙の裡に描いてしまうかもしれないが、メンバー外の人々に見てもらえる機会と捉えれば、それは一度きりではない。客観的な意見を出してもらうことで、気づかなかった視点と出合うことになり、それがさらに自分たちの劇をより「その物語らしい」ものにしていく手がかりとなるのである。同じことを言われるにしても、メンバーや担任保育者に言われる場合と、立場の違う他クラスの保育者や他クラスの子どもたち、他チームの子どもたちに言われる場合とでは、響き方が違ってくることがある。

「見てもらう機会」は、完成した状態を一方向的に披露する場ではない。「見てもらう」ことも、過程の中のこととして位置づいているのである。

わたしたちがプロの演劇を目にする場合は、この「③ 劇を見る人との対話」場面のみであろう。保護者の多くも「劇活動」をイメージするとしたら、この場面に限られるだろう。しかしここまで見てきたように、その土台には「① 物語との対話、素材や道具との対話」や「② 仲間との対話」があるのである。保護者に見てもらえる場を設定するのであるならば、事前にそのことを丁寧に伝え、何が重要であるのかの共通理解を形成していくことが求められよう。

#### 3-1-4 劇活動における対話の構造のまとめ

ここまで「対話」をキーワードに劇活動全体を俯瞰的に見てきた。すると、その内容には3つのレベルの対話があることが確かめられた。すなわち、① 物語の世界や身の回りの道具や素材などとの対話、② 仲間との対話、③ 見てくれた人たちと対話、の3つである。これらは①をベースにするから②が成り立ち、②の内容を豊かにするために③があるという関係性を持つ構造的なものであると思われる。保育者がこうした構造的な理解を持たない場合、つい③のみに意識が向かい、子どもたちが主体的・対話的に活動に取り組むことを阻んでしまう危険性があるといえる。

では次に、子どもたち自身にとって活動を進めるモチベーションの源となる、劇活動の魅力を探っていきたい。

#### 3-2 子どもたちにとっての、劇活動の魅力

利根川 (2016) では、子どもたちは「虚構を本物らしく」表現することを求めて活動を進めていたとしていた<sup>9)</sup>が、利根川 (2017) では、「現実世界と物語世界」という視点から劇活動の魅力を探っている<sup>10)</sup>。

そもそも、劇活動とは、どのような活動なのであろうか。子どもたちにとってみれば、それは日常の生活の中で自主的に行ってきた「ごっこ遊び」に根を持つ活動であることは疑いないだろう。ごっこ遊びも劇活動も想像力に支えられて成り立つ点に特徴があるとされている。

### 3-2-1 ごっこ遊び

ごっこ遊びは想像力に支えられた遊びであるが、従来はその「想像」の部分に視点が当てられることが多かった。しかし、加用(1983)は「ごっこ遊びの源泉」として2つの側面を示している<sup>11)</sup>。一つは「実際の意味が所属する世界」であり、もう一つは「仮の意味が所属する世界」である。例えば、「Aちゃんがお母さんになって、赤ちゃんであるB君のために、砂でごはんをつくってやっている場面」においては、「Aちゃん」「B君」「砂」というのは実際の人や物の名前であり、これらは実際の意味である。そして、これらの実際の意味は、どこに所属しているか、つまりその源泉は何であるかといえ、遊ぶ子どもたちにとって眼前にある現実そのものであるという。一方、「お母さん」「赤ちゃん」「ごはん」というのは、実際の人や物に仮に与えられた意味であり、その所属世界つまり源泉は、子どもたちが過去に見聞きしたことのある現実世界である。もちろん、遊びによっては、それが絵本やテレビの世界であることもあるとしている。

つまり、「ごっこ遊び(ウソッコ)の世界」は、「現実世界」と「想像世界」との重なりの世界である、ということが出来る。眼前にどんなモノがあるのか、ということによって、子どもの中にある過去に見聞きしたことの何が引き出されてくるかが変わってくる。あるいは、子どもの想像によって、眼前のモノが組み合わされてウソッコの何かが生み出されたりもする。

汐見<sup>12)</sup>は、ごっこ遊びとは「頭の中で考えた、子どもなりの憧れや理想の世界を、自分が処理可能な小さな身の回りの世界に創造していく、そのことによって自分がいわば世界の主人公になる、それを楽しむ遊び」だという。保育の場では、子どもたちは集団の生活を送っている。自分のイメージが他者によって邪魔されたりすることも経験していくが、おおむね4歳児クラスの後半頃にもなると、一緒に遊ぶ仲間との間でしきりに「これは～なのね」「今は～ってことね」などと言いつつ合っている姿が見られるようになる。これは自分たちの「ごっこ遊びの世界」をつくり出して行く際の「設定のための言葉」といえる。仲間と共に、イメージを共有しながら「自分たちの世界・ごっこ遊びの世界」をつくり出していくことを楽しんでいるのであるといえよう。

### 3-2-2 現実世界と物語世界を重ね合わせて劇世界を生成する

前節で、ごっこ遊びの世界は「現実世界」と「想像世界」の重なりの世界であることを確認した。では、劇活動はどのようなのだろうか。事例から検討していきたい(事例は2013年度の「エルマーのぼうけん」チームのものである)。

## 現実世界と物語世界間のギャップ

### 事例 1. ぴよんぴよこいわ

主人公エルマーが「みかん島」と「どうぶつ島」の間の海の中に点々とつらなっている「ぴよんぴよこいわ」を渡る場面を表現しようとする場面である。エルマーはTくんが演じるという。物語世界のエルマーと現実のTくんの間にはギャップがある。また、物語世界のように「海の中に点々と続く岩の上」を渡っていきたいが、目の前にあるのは現実世界の「保育室の床や壁」である。ここにもギャップがある。

### 事例 2. 空を飛びりゅう

子どもたちが絵本を取り囲んで、どう劇化するか見通しを立てるために相談している。物語世界ではクライマックスで「りゅうが空を飛ぶ」場面がある。りゅうはUくんが演じるという。しかし、りゅう役を演じる現実世界のUくんには、当然だが羽はなく空を飛ぶこともできない。子どもたちは「どうやって、空を飛んでいるみたいにする?」という問題に突き当たる。

### 事例 3. エルマーを持ち上げるサイ

「サイがつのでエルマーのズボンをひっかけて持ち上げる」場面がある。しかし、サイ役はMくんにはつのはなく、エルマー役のTくんを持ち上げることもできない。

こうした事例は他にも多数あり、現実世界と物語世界と重ねることは容易ではないと見られることもできる。事例からは、劇活動にはこのような「ギャップをどう埋めていくのか」という問題があることが読み取れる。

従来の多くの劇活動では、これを「問題」とだけ見ており、それは保育者がクリアすべき問題と捉えられていたと思われる。すると保育者が、台本、衣装、大道具・小道具の用意を担うこととなり、演技指導へとその仕事は続いていくことになるのである。しかし、劇活動は子ども主体のごっこ遊びと地続きの活動であるという視点に立てば、それは「保育者がクリアすべき、出来れば簡単に済ませてしまいたい問題」ではなく、子どもたちにとっては「ワクワクするような“問い”との出会い」であると見ることができる。そして、こうした見方が今求められている「有能な子ども」「豊饒な子ども」観なのであるともいえる。

では、事例の続きを見ていくことにする。

## 試行錯誤することで導かれる劇的表現

### 事例 1-2 (事例 1. ぴよんぴよこいわの続き)

Tくんは、ままごとコーナーに置いてあったリュックを背負った。エルマーがかぶっている「帽子」や「長靴」は、それらしいものがないため、空き箱を利用してつくることに

した。

また、「本当は保育室だけど、海の中に点々と続く岩みたいに」「本当はTくんだけど、エルマーが岩の上を渡っているように」表現するためには、どうしたらよいだろうかと、夢中になってアイデアを出し合ったり工夫したりしている。

あるとき、「海の中に点々と続くぴよんぴよこ岩」は、ブルーシートを広げて海に見立て、その上にいつも使っている箱型のイスを岩に見立てて並べることで表現するアイデアが採用された。さっそく物を配置してその場面を演じることになった。演じている途中で偶然ブルーシートの端がめくれ上がると、「それは波だ」と波に見立てようというアイデアが出された。それを受けた仲間たちは、ブルーシートの端をつかんでゆっくりと上下に動かして「波」を表現し始めた。その動きが音を生み出すと、今度は「波の音」と意味づけられていった。

#### 事例 2 - 2 (事例 2. 空を飛びゆうの続き)

羽のない U くんがりゆう役を演じるために、針金とカラービニールで羽をつくり背中に背負うことにしていた。

しかし、背中に背負った羽が邪魔になって、エルマー役の T くんを上手く乗せることができない。何度も試行錯誤するが、うまくいかないことが分かる。そこでクライマックスの「エルマーを乗せて空を飛ぶ」場面は、ペープサートを使用するというアイデアが出された。そして、ペープサートが作成されていった。

#### 事例 3 - 2 (事例 3. エルマーを持ち上げるサイの続き)

つものない M くんは、サイのお面をつくり、エルマー役の T くと 2 人で、どういう姿勢を取れば「エルマーがサイに持ち上げられているみたいに」表現できるかと、何度も試行錯誤し、他のメンバーに見てもらいながら、納得できる姿勢を見つけていた。

これらの事例から、劇活動は「現実世界」と「物語世界」とを重ね合わせて「劇世界」を立ち上げていく活動であると見ることができた。

この「2つの世界を重ね合わせる」とは、「ごっこ遊び」と共通する要素であるため、普段からごっこ遊びをしている子どもたちにとっては難しいことではないだろう。それどころか、ここにこそメンバーと共有する「劇づくりの魅力」があると思われる。ごっこ遊びに根を持つこの「魅力」は、「本当は（現実世界では）〇〇だけど、（物語世界の）××みたいに」表現するという劇的表現を導くカギとなるものである。この「本当は〇〇だけど、××みたいに」表現する方法の一つは、「ふり遊び」に根を持つ「演じる」ということであり、もう一つは「見立て遊び」に根を持つ「舞台・道具づくり」ということであろう。

こうして導かれた、演じる動きや見立てたモノやつくり出されたモノによる具体的な表現が、豊かに積み上げられることによって、現実世界と物語世界とを重ね合わせる劇世界

が生成されていくのである。その過程で子どもたちが味わう劇活動の魅力とは、まさにこの「劇世界の生成」を、自分たちの手で行っていくことにあると思われるのである。

### 3-2-3 子どもたちにとっての、劇活動の魅力のまとめ

ごっこ遊び(ウソッコ)の世界は、「現実世界」と「想像世界」との重なりの世界であり、子どもたちは仲間と共に、イメージを共有しながら「自分たちの世界・ごっこ遊びの世界」をつくり出していくことを楽しんでいると考察された。それに対比すると劇活動は、絵本などに「物語世界」が記されている場合、そのイメージは可視化されている部分が多く、イメージの共有もしやすい。一時的、断片的な世界にとどまりがちなごっこ遊びに比べ、劇活動は「まとまった物語世界」の表現が目指される。そして、「現実世界と物語世界のギャップをどう埋めていくか」という目的に向かっていくことに意識が焦点化しやすい。こうした特徴から、劇活動のおもしろさは、現実世界と物語世界とを重ね合わせる劇世界の生成を自分たちの手で行っていくことにあると考察された。

## 4. 総合考察

まず、幼児期の主体的・対話的な劇活動を「対話」というキーワードで俯瞰的に見てき、そこには3つのレベルの対話があることが確かめられた。すなわち、① 物語の世界や身の回りの道具や素材などとの対話、② 仲間との対話、③ 見てくれた人たちと対話、の3つである。これらは①をベースにするから②が成り立ち、②の内容を豊かにするために③があるという関係性を持つ構造的なものであると考えられた。

次いで、子どもたちにとっての劇活動の魅力を探ってきた。劇活動は、「現実世界」と「物語世界」とを重ね合わせて「劇世界」を生成していく活動であった。その過程で子どもたちはどのように「現実世界」と「物語世界」を重ね合わせていったのだろうか。5歳児クラスの子どもたちは、ここでは『エルマーのぼうけん』という物語世界に魅力を感じ、その「物語らしさ」を味わったり表現したりするために、眼前の現実世界に働きかけ、身近なモノを加工して「海」や「岩」や「ジャングル」をつくり出し、自分たちの身体を使って演じることで「登場人物らしさ」をつくり出していた。「現実世界」と「物語世界」との間にはたくさんのギャップがあるのだが、仲間と共に具体的な劇的表現を導き出し、ギャップを埋めながらその2つの世界を重ね合わせて「劇世界」を生成すること。それを自分たちの手で協同的に行っていくことが、子どもたちにとっての「劇活動の魅力」であろうと考察された。

### 注

- 1) 例えば、今井むつみ『学びとは何か—〈探究人〉になるために』2016、岩波新書、では、子どもが母語を習得するプロセスにおける研究から、子どもが自分なりの推測によるルールを想定しながら習得を進める様相が描かれている。

2) 平田オリザ(199)演劇入門. 講談社新書. 208

平田は「演劇は、以下の三つの対話を要請し、また内包する表現である」として、①演劇作品内での、役柄同士の対話、②演劇集団内での、劇作家、演出家、俳優といった個々人間の対話、③劇場における表現する側と、それを観る側との対話(内的対話)の三点をあげている。ただ、幼児期の保育としての劇活動に、そのまま適用することはできないため、留意する必要がある。

### 引用文献

- 1) 南元子 (2014) 近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変遷. あるむ. 2
- 2) 利根川彰博 (2016) 協同的な活動としての「劇づくり」における対話—幼稚園 5 歳児クラスの劇「エルマーのぼうけん」の事例的検討—. 保育学研究. 54(2). 49-60
- 3) あんず幼稚園 編 (2012) きのうのつづき. 新評論. 208-218.
- 4) 無藤隆 (2013) 幼児教育のデザイン 保育の生態学. 東京大学出版会. 174
- 5) 利根川彰博 (2018) 劇活動の「対話」の構造. 日本保育学会第 71 回大会要旨集. 281
- 6) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 28
- 7) 前掲 2)
- 8) ルース・スタイルス・ガネットさく ルース・クリスマン・ガネットえ わたなべしげお やく (1963) エルマーのぼうけん. 福音館書店.
- 9) 前掲 2)
- 10) 利根川彰博 (2017) 劇づくりのおもしろさを保障する実践とは. 日本保育学会第 70 回大会要旨集. 955
- 11) 加用文男 (1983) ごっこあそび. 河崎道夫(編著). 子どもの遊びと発達. ひとなる書房. 137-171
- 12) 汐見稔幸 (2001) 汐見俊幸が語る遊び論. 汐見俊幸・加用文男・加藤繁美. これがボクらの新・遊び論だ. 童心社. 109-141

### 参考文献

- カルラ・リナルディ (2019) レッジョ・エミリアと対話しながら. ミネルヴァ書房.
- 利根川彰博 (2018) 劇活動の「対話」の構造. 日本保育学会第 71 回大会要旨集. 281
- 国立教育政策研究所 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則. [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h25/2\\_10\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h25/2_10_all.pdf) (2019 年 12 月 12 日閲覧)

### 付記

本論文は、日本保育学会第 70 回大会においてポスター発表を行ったもの、日本保育学会第 71 回大会において口頭発表を行ったものをもとに、大幅に加筆修正したものである。