

京都教育大学大学院教育学研究科修士課程

平成 21 年度 修士論文

幼児の表現を育む保育者の指導

—劇あそびの事例を中心に—

指導教員 加用 文男

指導教員 平井 恭子

学校教育専攻 学校教育専修

065004

甲斐 まい子

目 次

序 論

第1章 子どもの表現と保育者の指導	1
第1節 子どもの表現と遊び	1
第2節 主体的な表現活動としての劇あそびと指導	2
1. 歴史的変遷からみる劇あそび	2
2. アメリカの創造教育とその指導	4
3. 劇あそびの本質と保育者の指導	5
第3節 問題と目的	7

本 論

第2章 劇あそび 事例分析	9
第1節 研究の目的	9
第2節 研究の方法	9
1. 条件設定の理由	9
2. 対象事例と分析	9
3. 実践例からの保育者の指導の考察	10
第3節 結果と考察	31
1. 保育者のことばかけのカテゴリー	31
2. 保育者のことばかけのカテゴリーの考察	33

結 論

第3章 全体的な考察と今後の課題	39
第1節 全体的な考察	39
第2節 今後の課題	41

参考文献

序 論

第1章 子どもの表現と保育者の指導

第1節 子どもの表現と遊び

表現とは、見たり聞いたり感じたりしたことを、意識的に言葉や身振りをつかって外に表わす行為である。子どもが表現するには、体験、経験したことをイメージするという過程が含まれる。リードは「芸術による教育」(1943)の中で、「枝の上の小鳥」と「心の目で見ること」を例えとして、イメージに関する見解を述べている。そこでは、「記憶」とは「イメージを呼び戻す能力」であり、「想像」とは、「イメージの多数を相互に関連せしめる能力」であるとしている。つまり、子どもが表現する過程には、イメージとなる母胎があり、イメージが形成され、イメージが表現される、という段階があるという。このイメージの母胎となるものは、豊かな生活経験だといえる。また、子どもの豊かな生活経験は遊びによって培われる。

「幼稚園教育要領」の中では、「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として、幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などが総合的に達成されるようにすること」(傍線筆者)と記載されている。保育の中では、遊びが重要な学習であり、遊びを通して様々な活動が指導されることが望ましいということがいえる。

子どもの代表的な遊びとしてごっこ遊びがあるが、子どもはごっこ遊びの中で、身振りや身の回りのいろいろなものを見立てることにより、自分が見たり経験した事象を表す。そしてそのことを通じて、他者との関係性や、時間、つながり、物事には原因と結果があることなどを習得していく(ガーヴェイ 1980)。つまり、ごっこ遊びをすることは、抽象的な思考の発達を促進するための経験の一つだと捉えることができる。

また、ガーヴェイによると、ごっこ遊びは子どもが成長し、成熟するにしたがって、演じるものがより現実的になり、テーマやプランはより複雑な方法で統合され、発展されていくのだという。しかし、すべての子どもが想像力豊かにごっこ遊びをするか、という疑問に対しては、そうとも限らないと指摘する。ごっこ遊びの頻度や質については、生活経験の未熟さや、空想的な傾性の強い子ども、弱い子どもによっても違いがあるという。し

かし、大人が演じる役割のモデルを与えてあげたり、役割とプランの関係を示唆したり、想像上の状況を提案したり、また一定期間にわたって子どもの注意をひくようなおもちゃを使用したりすることで、子どもがごっこに必要な技能を発達させる手助けをすることができるという。またこういった大人のサポートによって生み出される、子どもの自発的なごっこ遊びの経験は、子ども達の協力的な行動を高め、チームによる問題解決や建設的な仕事をよりよく行わせるのにも貢献する、と指摘する。しかし現代社会では、こうした体験、経験不足から、他者と関係を結べない子どもや、自己表現できない子どもが激増しているという。(名須川 2006)

保育の現場では、こういった現状を踏まえ、表現教育の重要性が見直されてきている。表現活動の中でも劇あそびは、身体的な要素、音楽的な要素、言語的な要素などが含まれ、子どもの主体性を育み、友達とイメージを共有化する創造的な活動として、特に重要であるといえる。

現在保育の中で盛んに行われている劇あそびには、様々な形態が見られるが、そのスタイルがどのように作り出されてきたのかを、歴史的変遷から考察していく。

第2節 主体的な表現活動としての劇あそびと指導

1.歴史的変遷からみる劇あそび

「劇遊び」という言葉が文部省から出されたのは、1948年の保育要領であるが、それ以前から保育現場では「劇遊び」が行われていたという記録がある。記録によると、1937(昭和12)年に東京の富士見幼稚園の教諭であった山村きよが論文で発表したものが最初であるとされている。山村の論文には、学校劇を鑑賞し興味をもち、幼児でもできる劇活動を模索し、「劇あそび」という名前を用いて実践したとある。その内容は、配役もあり、小道具もある観客に見せるための劇であった。こういった劇を保育に用いた背景には学校教育での「学校劇」の存在がある。

学校教育で学校劇・児童劇として子どもに劇をさせることが行われたのは、1900年代(明治33～)からである。大正期に入ると芸術教育運動の流れから、児童自らが演じる劇の活動が盛んになり、その第一人者である坪内逍遙は、学校内だけでなく児童が主体となって演じることを「児童劇」とよび、各地で上演活動を展開した。また1923年(大正12)には児童劇の理論書「児童教育と演劇」を発表し、児童劇の普及につとめたとされている。また、学習活動として積極的に取り組んだのは小原国芳であり、1919年(大正8)に最初の学校劇

を実践し、それ以降学校教育の場で演じることを「学校劇」と称して実践されることとなる。しかし、児童劇・学校劇が各地で実践され、その過度の演劇熱に対し文部省は 1924 年(大正 13)に文部次官通牒をだす。そしてこの通牒を現場では学校劇禁止令として重く受け止め、児童劇・学校劇は下火になる。それからは国語教育の一環として行われてきた学校劇だが、その流れをくんで保育の現場で言語教育としての「劇遊び」が浸透していったといえる。

幼児の活動の中における「劇」が、教育の一環として扱われ、初めて保育の手引き書に記載されたのは、1948(昭和 23)年 3 月に保育内容の基準として出された「保育要領―幼児教育の手引き―」である。その中の「幼児の保育内容」の章では、幼稚園が「楽しい幼児の経験」の場として捉えられ、経験が 12 種類に区分され、「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」と記載されている。次に保育要領の改定として 1956 年(昭和 31 年)に出された幼稚園教育要領では、その中の言語領域に「劇遊びをして、自分の受け持つせりふをいう」という内容が記載されている。文部省は、幼稚園教育要領の中で、これまで劇遊びとは台詞を覚え観客に見せるものとして扱っていた。しかし保育者主導で、観客に見せることを目的とした劇遊びに、現場では疑問をもつ声がでてきた。そして 1964(昭和 39 年)に幼稚園教育要領が改定され、言語領域には、「見たこと、聞いたこと、感じたことなどを紙しばいや劇的な活動などで表現する。」と記載された。その留意事項には「幼児に適した劇的な活動は、それがたんなる教師の口うつしや模倣ではなく、幼児の発想からうまれた生きたことばやしぐさとして表現させる必要がある。幼児の劇的な活動はみせるためのものというよりは、幼児自身がやって楽しむものである。したがって外見にこだわって、本質を忘れないようにすることが肝要である」と書かれてある。ここで初めて文部省が、見せるための劇を行うことが重要ではなく、幼児が表現を楽しむ活動として劇遊びは行われるべきだという見解を示した。

そして 1989(平成元)年に 6 領域から 5 領域に変わり、言語領域に書かれていた「劇」に関する内容は、表現領域へと変わる。ここでは、「自分のイメージを動きや言葉などで表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう。」と記載され、留意事項の中で「幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切に、生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導を行うことのないようにすること。」と書かれている。6 領域時代には、学校教育を意識した系統立てた内容の保育が多く行われてきたことから、意識改革の意味での改訂でもあった。

1998(平成 10)年には、領域「表現」の目標に、「感じたことや考えたことを自分になり、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。」と書かれてある。また内容には、「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」と述べられている。内容の取り扱いに当たり留意する点としては、「表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること」とあり、結果ではなく過程に重きをおいて教育にあたる大切さを示唆している。(注2)

以上の歴史から、保育における劇あそびは、学校での国語教育からの流れをくみ、実践されてきたことが分かる。それは、1989年の改定まで、言語領域として扱われてきたことから考察することができる。当初劇あそびは、題材となる文学作品をもとに、その登場人物から配役を決め、配役ごとの台詞をはっきりと大きな声で発声し、観客にしっかり届くような指導が行われてきた。しかし、そこでは子どもはただ保育者の指示通りに動くことが求められ、子どものイメージや主体的な表現が保障されているわけではなかった。

このような背景から、保育者主導の劇あそびが見直され、子どもが主体となり、イメージを表現し、生き生きと遊ぶことのできる劇あそびとは何かについて考えられてきた。そのヒントとなったものが、アメリカで行われてきた「クリエイティブ・ドラマティクス」である。

2. アメリカの創造教育とその指導

日常保育の中で、子どもの自由な発想を取り上げて行われる劇あそびは、アメリカを中心として行われてきた「クリエイティブ・ドラマティクス」の考え方や方法論から学んだところが多く、共通点が見られる。

クリエイティブ・ドラマティクスは、身体表現による創造性の教育として、ウィニフレッド・ウォードを中心に、1924年頃から研究が始まったアメリカの劇的表現活動である。一般的に演劇の四要素といわれるものには、俳優、戯曲、劇場のほか観客をあげるが、クリエイティブ・ドラマティクスでは、第三者である観客に見られるという意識は、むしろ子どもの自由な表現をさまたげ、想像の世界に入ることを邪魔する存在として、いない方がよいとしている。この活動を行なう上での4つの基本的な必要条件は、子ども達のグループ、資格のある教師、あるいは指導者、子ども達が自由に動き回れる広い場所、創造の際のアイディアであるという。

シックス(1973)は、この活動で重要なことはイマジネーション(想像)であり、そのものの姿や状態を的確に想像する能力が必要とされる。感受性の強い子どもはイメージをつく

り再構成することができるが、感受性の弱い子どもには、指導者の巧みな誘導によって、少しずつ記憶をよびさまし、確かなものにすると述べている。また身体表現による創造活動の成否はほとんどの場合その指導者いかんによる、とも述べている。そして、指導者のもつ想像力、精神力、人間的大きさの三つの資質によって子どもへの指導のあり方がかわる、という。その指導書には、クリエイティブ・ドラマティクスで遊ぶ3歳から11歳までの子どもの実践例が記載されている。そして幼児のみならず幅広い年齢層で活動することが可能であるとし、年齢によって何を子どもに考えさせ、教育者はどういった面に配慮して指導を行うべきかについてくわしく記載されている。

日本で「クリエイティブ・ドラマティクス」は1980年代に盛んに実践されるようになり、日本では河部賀興、岡田陽、落合聰三郎、清水俊夫らがそれぞれの捉え方で子どもの主体性を育む劇あそびとして開拓していった。

3. 劇あそびの本質と保育者の指導

保育の歴史的変遷とクリエイティブ・ドラマの考察から、劇あそびにはいくつかの形態があることがわかる。劇あそびの形態とは、例えば台本があり配役を決めて台詞を覚え、最終目的として発表会で観客に見てもらうものや、観客は抜きで配役もなく、子ども達が自分のやりたい役になりきって創りあげる劇あそびなどである。前者は幼稚園教育要領から見ると、1964年以前の時代に多く実践されてきたものであり、後者は、1964年以降劇あそびのあり方を見直し、多く実践されるようになったものと区別することができる。しかしこれらの劇あそびのどちらが教育的効果が高いか、という議論は数十年も前から行われてきたが、未だ結論は出ず、保育現場によって様々な形態の劇あそびが行われている。その理由としては、どのような形態の劇あそびであっても、保育者がその活動を進めていく中で、子どもに何を経験させたいのか、ねらいや目的は何かを考え指導を行うことで、子どもの表現を育むための意味のある活動になるからだといえる。しかし、配役があり、台詞を覚えて発表する劇あそびの研究は多く見られるものの、子どもが自分のなりたい役になって遊ぶクリエイティブ・ドラマ的な劇あそびについては、研究例が数少ない。そこで本研究で扱う劇あそびを、子どもの主体性を育み、友達とイメージを共有化する創造的な活動として捉え、後者の劇あそびについて考察していく。

劇あそびをすることの最大の目的は、子どもの主体性を育み、イメージをふくらませ、創造性を養うことにある。これは、表現活動は遊びを通して行われる、という観点からも論じることができる。子どもは日常保育の中でもごっこ遊びを好んで行い、自分のなりた

い役になりきり、自分が創り出した世界で思う存分遊ぶことができる。劇あそびは、劇ごっこ、とよぶ場合もあり、ごっこ遊びとの共通点が多く見られる。保育現場で劇あそびを取り入れることの重要性について示唆した岡田(1988, 1994)は、子どもの発達過程で自然に生まれてくる、ごっこ遊びの発展として、それに保育者が加わることによってストーリー性を持ち、遊びとして高度化したものが劇あそびであるとし、自分以外の他者の立場になってみることにより、他者を理解するというのが、劇あそびの意義であるとしている。また、幼児に適した劇あそびとは何かを追求した河部(1988)は、幼児と保育者とがより劇的に組み立てられた虚構の世界で、即興的に遊びながら、ある主人公のよりよい生き方を追求していくものであるとしている。岡田、河部は、ごっこ遊びと劇あそびの共通した特徴をあげているが、その中でも劇あそびがごっこ遊びと違う点は、保育者が必ず介入するという点を挙げている。劇あそびは、保育者が遊びの中に演劇的な方法を取り入れ、子どもの創造性、主体性を育み、感情を豊かにし、身体表現力を発達させるというねらいをもつ、意図的な教育活動であるといえる。

劇あそびの指導について河部は、単なる保育者の口移しや模倣でない劇あそびであることが重要であり、保育者は子ども達のイメージを引き出し、思わず模倣したくなるようなことばかけと身振りをを用いて、働きかけることが必要であると述べている。劇あそびについての保育者のことばかけについては、富田(1972)もまた、保育者がどんな表情をし、どんな声で語り、どんな動作、身振りをするかということは、子ども達の認識の発達や、感情の形成にはかりしれないほどの役割を果たす、と述べている。河部、富田は劇あそびの指導では、保育者のことばかけが重要であることを述べているが、子どもの活動に関わる保育者の指導について分析した先行研究でも、指導の際の保育者の“ことばかけ”に着目したものが多くある。

身体表現の事例研究を通して、保育者のことばかけを分析した藤善(2002)は、保育者が幼児とさまざまな遊びを共有し、その時の幼児の思いや発せられることばに共感したことが、共にイメージとしてファイルされ、それが表現を誘うことばとして響きあい身体表現を引き出す働きをしているとし、ことばかけの重要性について述べている。保育者と子どもの関わりから、教育の相互性としてのコミュニケーションの中で、保育者が誘因的に用いる“ことばかけ”が重要であると指摘した三宅、田中(2001)は、“ことばかけ”の些細な違いにより、幼児の活動意欲を失わせたり、保育目標との方向性を異ならせることもあるという。また保育者のことばかけがもつ意味について阿部(2006)は、子どもの遊びの場面

における保育者のことばかけを分類し、子どもの主体性を育み、遊びを通してより意欲的な取り組みに結び付けるには、子どもの遊びに応じた適切なことばかけが必要であることを明らかにしている。

これらの先行研究から、子どもと関わる保育者の指導の中で重要なことは、子どもの意欲や豊かな表現を引き出すためのことばかけであることがわかる。しかし劇あそびをはじめとする表現の指導において、子どもが主体的に行動し、イメージを想起させることばかけを行うことは、容易なことではないという実態がある。

第3節 問題と目的

児童演劇協会(2000)が、幼稚園、保育園の劇あそびの取り組みについて、保育者を対象にアンケート調査を行ったところ、劇あそびの進め方が難しいと感じる保育者の回答が多数見られた。その内容としては、やる気のない子、あまり興味を示さない子への声かけの難しさ、表現方法に対する指導やことばかけの難しさ、やりたいという気持ちを持たせられるような導入、投げかけ方、などが挙げられ、保育者のことばかけに関する内容が多く見られた。また、遠藤(2006)の調査研究でも、身体表現の指導が困難だと感じる保育者が多いことを指摘している。その内容については、自分自身の苦手意識や力量不足感、ことばかけの難しさ、抵抗感のある子どもへの指導の難しさ、幼児の意欲を引き出す指導の難しさなどを挙げている。このように保育者が、劇あそび、および身体表現の指導について困難さを抱えているという実態は問題であるといえる。先行研究では、劇あそびの難しさの要因がことばかけであるということは明らかになっているが、劇あそびにおける保育者のことばかけ自体を分析した研究はない。

そこで本研究では、劇あそびの指導の中で難しいとされることばかけには、劇あそびの指導に不可欠な要因が多く含まれている、という仮説をたてた。また筆者は、保育現場で行われている劇あそびの事例から、保育者のことばかけを分析することで、指導の際に不可欠な要因を探ることができると考えた。そして、子どもの主体的な活動に結びついた劇あそびの指導のみを取りあげるのではなく、保育者のことばかけが、子どもの主体的な活動に結びつかなかった事例も取りあげ、分析することで、指導上保育者が留意すべきことばかけの要因を、明らかにすることができると考える。

そこで本研究では、劇あそびにおける、子どもの主体的な活動に結びついた保育者の指導の事例、および子どもの主体的な活動に結びつかなかった保育者の指導の事例から、

子どものイメージの生成とかかわりのある保育者のことばかけを取りあげる。そして、主体的な表現を育む指導に不可欠な要因を、保育者のことばかけの内容から明らかにすることを目的とする。

(注1) 劇遊びの「あそび」の文字は、漢字で表す場合や平仮名で表す場合など様々であるが、本論文では、文献に書かれてあるものについては忠実に表し、それ以外については「劇あそび」と平仮名で統一する。

(注2) 2008(平成20)年の改定では「…演じて遊んだりするなど、…」の“など”と書き加えられたが、ほぼ同じ内容となっている。

本 論

第 2 章 劇あそびの事例分析

第 1 節 研究の目的

本研究では、劇あそびにおいての、子どもの主体的な表現活動に結びついた指導、および子どもの主体的な表現活動に結びつかなかった指導の事例から、イメージの生成とかかわりのある保育者のことばかけを取り上げ、主体的な表現を育む指導に不可欠な要因を、保育者のことばかけの特徴から明らかにする。

第 2 節 研究の方法

1. 条件設定の理由

劇あそびの指導の中で難しいとされることばかけには、劇あそびの指導に不可欠な要因が多く含まれている、という仮説をたて、保育現場で行われている劇あそびの事例から、保育者のことばかけを分析することで、指導の際に不可欠な要因を探ることができると考えた。そこで、子どもの主体的な活動に結びついた劇あそびの指導のみを取りあげるのではなく、保育者のことばかけが、子どもの主体的な活動に結びつかなかった事例からも考察していく。

2. 対象事例と分析

劇あそびの事例は、多様な形態の劇あそびの在り方を探るために、関東、関西において実践研究を行っている児童演劇協会発行の、機関紙掲載の実践例を主に用いることとする。また、その他の事例としては、実際に保育現場で行われている劇あそびの実践ビデオや、筆者の行った劇あそびの実践事例を用いる。

I. 主体的な表現活動と判断する基準

筆者が対象事例として取り上げる劇あそびが、子どもの主体的な表現活動であるとする判断の基準としては、

- ・子どものことばや身振りが、劇あそびのストーリーに基づいたものであること。
 - ・劇あそびが終了するまで、半数以上の子どもが役になりきって遊ぶことができたこと。
- とする。

II. 対象事例について

子どもの主体的な活動に結びついた劇あそびの事例 8 例は、児童演劇協会発行の 1998

年～2009年までの機関紙、11年分に記載されていた劇あそびの中で（注1）、保育者のことばかけが子どものイメージを引き出していると考えられる実践事例を取り上げる。また同勉強会の研究誌、及び保育現場で行われている劇あそびの実践ビデオから、保育者が子どもの表現を引き出す指導場面を選び、考察する。

次に、子どもの主体的な活動に結びつかなかった劇あそびの事例は、1997年～2006年の9年間に、筆者が保育現場で行った劇あそびの実践事例から8例を取り上げる。そして各事例場面で、ビデオによるものは言語化し、保育者のことばかけの中で、子どもの主体的な活動に結びつかなかった原因となることばかけの内容を考察する。

3. 実践例からの保育者の指導の考察

子どもの主体的な活動に結びついた劇あそびの事例

事例1 No.452/1998.7.15 「やぎのがらがらどん」

- (1) 対象 3歳児 15名
- (2) 方法 絵本「やぎのがらがらどん」をもとにした劇あそび
- (3) 目的 子ども達が自由遊びで始めた劇あそびを保育者がどう繋いでいくのか。
- (4) 保育者の指導の要因

子1	先生、がらがらどんするから来て。
保育者	みんなでやってるの？
子1	そうだよ。いっぱいやぎのがらがらどんなんだ。
保育者	<u>おもしろそうだからいこうかな。①</u>
子2	先生、ここがやぎのお家だよ。 (ままごとスペースとして遊べる段の下に5,6人のこやぎが隠れている。)
保育者	先生もこやぎをやってもいいの？(と、ベッドの下でうずくまるが、2,3分たっても何も起こらない) ねえ、ずっとうずくまっているの？
子1	そうだよ。お腹がすくまでね。(と、またうずくまる) —しばらくして—
子1	ああ、お腹がすいたなあ。
子	野原に食べに行こうか。
子2	そうだね。でもぐりぐりトロールがいるから危ないよ。 <u>—ここでトロール役は誰もいないようなので保育者がやろうかと考えるが、まず、子ども達がどうするか見てみようと何も言わずにいた。②</u>

子 1	うん。どうしようか。
子 2	気をつけて渡れば大丈夫だよ。(子ども達は椅子を並べて橋に見立て、そこを四つ這いになって渡り始める。)
保育者	(最後に渡る。) —このあたりから参加してなかった子ども達が入ってくる。何度も椅子で作った橋を渡って遊ぶ。(保育者は、子どもの人数が増えたので椅子が動くと危ないので橋を直す係になる。) ^③
子 1	先生、本の中のトルロみたいに「だれだ—おれの橋をガタピシさせるのは!」って言える?
保育者	<u>うん言えるよ。④</u>
子	じゃあやってやって。 —この後は、絵本の流れで遊びも進み、トルロ役の保育者と子ども達との問答が続く。最後の子 1 がトルロをめがけて駆け出してきたので相撲のような取り組みとなり、他の子ども達も押し寄せてきたので園庭に逃げる。そのまま園庭で鬼ごっこになり、この活動は終了。

考察

下線①においては、子どもの遊びに興味をもち、保育者が子どもと共に楽しもうとする姿がみられる(受容)。そして下線②では、保育者が前に出ず、子どもの発想を第一に考え、どう行動するか待つ姿勢が見られる(予測)。下線③では、遊びに夢中になっている子どもでは気づけない危険性を察知し、事故が起きないよう安全面での配慮をしている(予測)。そして、子どもがよりリアリティをもとめ、それまで架空のトルロを相手に劇あそびを楽しんでいたが、もっと楽しみたい、という欲求が表れた言葉を受けて保育者が下線④で受容している。

保育者が下線②の段階でトルロになっていれば、すぐに鬼ごっことなり劇あそびが終わっていたと思われる。長時間子ども主体で劇あそびを楽しむための保育者の指導の要因としては、受容、予測が挙げられる。この劇あそびで保育者の指示が見られないのは、子ども達が始めた劇に保育者がどういった立場で介入することが望ましいかを表しているといえる。

事例2 No.452/1998.7.15 「どんぐりひろい」

- (1) 対象 3歳児 28名
- (2) 方法 降園準備の時に起こったハプニングを劇あそびにして解決したもの。
- (3) 目的 突然の出来事にも慌てず、子ども達と一緒に劇あそびとして楽しみながら解決していくことを目的としている。
- (4) 保育者の指導の要因

保育者 1	<u>もうすぐお帰りだからお片づけして下さい①。</u>
子ども	(気がついた子どもから片づけを始めるが、一人の子どもが誤ってロッカーの上にあったどんぐりや松ぼっくりの入った箱を落としてしまい、 <u>床一面が木の実だらけになる。</u> 子ども達はどんぐりで遊び始める。)
保育者 1	<u>(とっさに副担の保育者 2 にピアノの所に座ってもらう)②えーん。えーん。</u>
子ども	あれ。先生どうしたの?
保育者 1	あのね。 <u>僕の大事などんぐりがなくなっちゃったの③。</u> 冬ごもりのためにたくさん取っておいたのに。わあーん。
子ども	(先生、一体どうしたんだろうと集まり始める)
保育者 1	<u>だれか拾ってよお。手伝ってよお。④</u>
子ども	僕拾ってあげるよ。(他の子ども達もうなずく)
保育者 1	<u>ありがとう⑤。</u> でもこの森には怖いクマがいてね、皆がどんぐり拾いに夢中になると捕まっちゃうかもしれないんだ。⑥
※以下省略	

考察

下線①は指示。②ではハプニングを生かし、劇あそびを始めるため効果音にピアノを使うよう保育者 2 に呼びかける(予測)。下線③は、劇あそびの前の導入部分となる(提案)。下線④は集まってきた子ども達を劇あそびの世界へ引き込むために、保育者は困りきったリスの役になりながら投げかける。下線⑤は受容、下線⑥は、ただどんぐりを拾うだけでなく敵の存在を知らせることで緊張感を楽しむ劇あそびへと展開させていく(提案)。

日常よくある保育風景の中で、保育者の一工夫で劇あそびへと展開していく事例である。ここでは、保育者の指導として予測、指示、受容、提案が要因として表れている。

事例3 No.476/2000.7.15 「ファイターキッズ」

- (1) 対象 記載なし
- (2) 方法 子どもが好きなヒーローものの話を元にした劇あそび
- (3) 目的 役になりきり葛藤を乗り越えて悪者を倒す
- (4) 保育者の指導の要因

ある日、保育所のポストに地球を守る本部から手紙が届く。内容は巨大エイリアンのバルゴンが地球をのっとうとしている。そこで地球平和のために戦うファイターズキッズを探しているというもの。そしてファイターズキッズになるトレーニングと攻略法は保育者から教えてもらうこと、と指示してある。

保育者	<u>どうする?みんな勇気ある?ファイターキッズになれる?①</u>
子ども	なれるって!僕勇気あるで!わくわくするなあ!
保育者	<u>さあ、では今からトレーニングと攻略法を書いてあるこの紙見ながらするね。②</u> (子どもの名前をファイターキッズ1号、2号、3号…と決める)
保育者	ファイターキッズ1号!
子ども1	ハイ!(自分で考えたポーズできめる)
保育者	まず「ファイターキッズのマークを探せ」と書いてある。「庭を三週走ってから、総持寺公園にあるので、探し出すこと」(公園から戻ってきて)
子ども2	僕、バルゴンの小さい足跡見つけたで。(略)
保育者	<u>それはすごい!ということは、すぐ近くにバルゴンが来ているということや。③</u> さあ急いで次のトレーニングを始めよう。(大型マットでおしくらまんじゅう)
保育者	<u>すごい力だ。この力なら大丈夫。④</u> 次のトレーニングだ。(略)

考察

下線①は、子どもの意欲を高めるためのことばがけである。なれるかな、なれないかな、という心情を入れて言うことで子ども達は更に意欲的な態度を見せる(提案)。下線②は劇あそびをどう進めていくのかを伝える(指示)。下線③は、子ども達の言葉を受容している。下線④では、一つ一つの動きをしっかりと認めていくことで最終目標に向けて意欲を高めていく(受容)。

この劇あそびでの保育者の指導の要因は、提案、指示、受容である。

事例 4 No.488/2001.715

「穴ぼこのぼうけん」

- (1) 対象 5 歳児 28 名
- (2) 方法 穴ぼこに見立てたフープを使った劇あそび
- (3) 目的 世界に冒険できる穴ぼこ、というファンタジーの世界をみんなで共有して楽しむ。
- (4) 保育者の指導の要因

	部屋の中央に穴ぼこ出現!
保育者	<u>あれれ?こんなところに大きな穴ぼこ。①</u> そうか、これが世界に冒険できる穴ぼこか。ここに飛び込むとしばらく真っ暗で何も見えなくて怖いけど、穴にもぐってどこかの国へ行って宝物を探してくることができる人、いるかな?②
子ども	行く行く!大丈夫!こわくないよ。(口々に) 一人の冒険家を決める。
保育者	では〇〇君、気をつけて行ってらっしゃい。みんなでお見送りしよう。ところで宝物をどこに探しに行きますか?(冒険する子どもにインタビューするような感じで)
子ども	砂漠。
保育者	砂漠かあ。 <u>砂漠</u> といえば何がいたかなあ?③(他の子ども達に視線を送りながら、みんなは何になるの?という暗黙の言葉を送る。)
子ども	サボテン。らくだ。はりねずみ。(など口々に)
保育者	<u>そうか…、(考えるしぐさ) じゃあ冒険に行く〇〇君が砂漠に着いたらそれがいっぱいいるんだね④。きつといろんな生き物が宝を持っていると思うから、冒険しながら「宝を持っていますか?」って聞いて宝を探してきてね。⑤</u> では行ってらっしゃい。(手を振る) <u>見つけたらまた幼稚園に戻ってきてね。⑥</u>

考察

下線①は劇あそびに子どもを引き込むための大事な第一声である(提案)。その不思議さをことば、身振りで表現することで子ども達がよりスムーズに遊ぶことができる。下線②は怖いけど楽しい、という両極の世界へと導くためのことばがけである(提案)。下線③は保育者がことばだけではなく身振りで伝えることで、説明的にならずに子ども達が想像力を働かせて、自分で考える時間をもてるようにする(提案)。下線④は受容。下線⑤⑥は劇あそびのルールを伝えている(指示)。

この劇あそびでは、保育者の指導の要因として、提案、受容、指示が見られる。

事例5 No.548/2006.7.25 「人間 UFO キャッチャー」

- (1) 対象 3 歳児 10 名
 (2) 方法 子ども達の好きな UFO キャッチャーをもとに考えた劇あそび
 (3) 目的 友達とイメージを共有して遊ぶ楽しさを味わう。
 (4) 保育者の指導の要因

	箱で UFO キャッチャーを作った R 男の発想を取り上げ、劇あそびへとつなげていく。
保育者	今度は先生、 <u>みんなを UFO キャッチャーでつってみたいな。①</u>
子ども	えー、どうやるの？
保育者	あのね、 <u>先生が機械をやるから、みんなはこの椅子で四角く囲んだ中に入って、おもちゃにな</u> <u>ってね。②</u> （そうしたら先生がつってあげるね。
子ども	きゃー。（と嬉しそうに四角の中に入って床に座る。）
保育者	よーし、まずは〇〇ちゃんをつるぞ！（ウィーンと言いながら中に入り、一人ひとりつりあげて いく。UFO キャッチャーと同じようにスペースの中を動き回り、1 人の子を抱きかかえて吊 り上げる。成功した子は周りの椅子に座らせ、失敗した子は四角の中でそっと落とす。）
子ども 1	先生、私うさぎだよ（と、うさぎの格好をする）
保育者	<u>あっ、かわいいうさぎだなあ。あれが欲しいなあ③</u> （と言いながらその子を吊り上げる。）
子ども 2	僕はロケットだよ。先生欲しくない？（と言ってロケットになる。すると他の子ども達もいろい ろな物に変身し始める。）
保育者	<u>わあ、いろんなおもちゃがあって嬉しいな。④</u> （どれから取ろうかなあ〜。（見回す）
子ども	（とても嬉しそうに何かになって待っている。）
	全員を吊り上げておしまい。

考察

下線①では、箱で作った UFO キャッチャーで遊んだ子ども達に、保育者が更に身体を使って楽しめる遊びを考えたことを表している(提案)。下線②ではこの劇あそびを楽しむためのルールと、子どもの役割を示している(指示)。下線③では、子どもの発想をすぐに取り上げることでより表現あそびとして楽しめるように配慮している(受容)。下線④も受容である。この劇あそびでの保育者の指導の要因は、提案、指示、受容である。

研究誌「うきうき わくわく 劇あそび入門」掲載の劇あそびの実践報告から

事例6 「ふしぎなあおいふうせん」

- (1) 対象 4歳児 31名
- (2) 方法 絵本「ふしぎなあおいふうせん」をもとにした劇あそび。
- (3) 目的 友達と共通のイメージの中で遊ぶ楽しさを味わう。
- (4) 保育者の指導の要因

保育者	(絵本を読み聞かせた後) <u>今日はこの絵本で遊んでみようかな。①</u>
子ども	えー?どうやって?
保育者	みんなは青い風船になってみてね。先生はふくらませてみるからね。 <u>みんな床の上にしぼんだ風船みたいに寝てごらん。②</u> (保育者も仰向けに寝てみる)
子ども	(床にうずくまったり、寝転がったりして思い思いの風船になって表現している。)
保育者	あれ?こんなところに青い風船が落ちているぞ。 <u>ちょっと触ってみよう (指で触る)。これふくらませられるかなあ。(吹くまねをする)③</u>
子ども	(吹くごとに、段々と大きくなっていく。寝たまま体を動かす子もいれば、立ち上がり手足を大きく広げる子どももいる。)
保育者	<u>うわあ、すごいなあ。こんなにふくらんじゃった④。</u> (と、大きな風船を手をしているように表現する。)
子ども1	先生こんなに大きくなったよ。
子ども2	うわあ、割れるよ～。 (しばらく子どもたちと風船の自由表現を楽しむ)
保育者	ようし、 <u>ちょっとこうしてみようかな。⑤</u> (と、風船を放り投げたり、上についたり、ぎゅうっと押しつぶしたり、くすぐる、ひっぱるなど声かけをしながらジェスチャーする。)
子ども	(保育者の言葉や動作に合わせて、風船になって表現を楽しむ。)
保育者	あー、たくさん遊んだなあ。 <u>素敵な風船は大事にしまっておこう。⑥</u> (と、風船の空気を抜くしぐさをする。)

考察 下線①は、子ども達に今から何が始まるのかな?と興味をもたせるためのことばがけである(提案)。下線②は風船になることに期待をもたせ、行動を指し示す(指示)。下線③は、ふくらませられるかな、どうかな、と期待をこめたことばがけ(提案)。下線④が受容、下線⑤は提案。下線⑥は、素敵な、という言葉を入れることで、その大切さを表す(提案)。保育者の指導の要因は、提案、指示、受容である。

保育の現場で行われている劇あそびの実践ビデオから

事例7 「スカーフ売りとお猿さん」

(1) 対象 5歳児

(2) 方法 絵本「スカーフ売りとお猿さん」をもとにした劇あそび

※これはアメリカのクリエイティブ・ドラマの初歩段階でよく使われる教材である。

(3) 目的 ストーリーをよく理解し、簡単な言葉のリズムや動きの模倣を楽しむ。

(4) 保育者の指導の要因

あらすじ(保育者が導入としてこのストーリーを語る)

ある森の中にお猿の一族が住んでいて、その中に一匹のおじいさん猿がいた。おじいさん猿は一族の大將でみんなが幸せに暮らせるようにいつも見守っていた。ある日スカーフ売りが森を通りかかった。この日スカーフは一枚も売れずしょんぼりし、バスケットの中からスカーフを出して見ている姿を猿達が眺めていた。するとスカーフ売りが昼寝を始めたので、おじいさん猿が木から下りてバスケットからスカーフを取り出し首に巻いてみた。それを見た他の猿達もまねをして遊びだす。スカーフ売りが目を覚ますとスカーフが一枚もなく、猿が首などに巻いて木の上にいるのに気づく。猿とのやりとりから、自分のまねをしていることに気づき、最後はスカーフ売りがバスケットにスカーフを入れると、猿達も次々と真似をしてスカーフを元に戻した。スカーフ売りはそれを持ってまた歩き出す。終わり

スカーフ売り(保育者)と猿たち(子ども達)のやりとり場面から

保育者 (眠って起きて起きる)あーっ、こんな時間、(スカーフの入ったバスケットが空なのを見て)あれえ?

どこいったんだ、どこ?なくなっちゃった…スカーフ。どうしよう!!バタバタバタ!(床を叩く)

子ども キキキキキ!(まねをしてたたく。)

保育者 あー! スカーフ! ①(指差す)

子ども キー! キキキ!

保育者 コラー! ②(こぶしを振り上げる)

子ども キキー!

保育者 かえせー! ③(猿をにらむ)

子ども キキキー!

保育者 わたしの! ④(自分を指差す)

子ども キキキキ!

保育者 そ・れ・は・わ・た・し・の!⑤(指差す)

子ども キ・キ・キ・キ・キ・キ・キ・キ!

保育者 こ・ら! ⑥(手を挙げる)

子ども キ・キ!

保育者 か・え・せー! ⑦(手を挙げる)

子ども キ・キ・キー!

(略)

保育者 ハハハハハ(まねをしていることに気づきながら)⑧

子ども	キキキキキ		
保育者	<u>べーっ ⑨ (あっかんべーをする)</u>	子ども	キーッ
保育者	<u>(身振りで)頭をぼりぼりかく⑩</u>	子ども	真似をする
保育者	<u>(身振りで)猿になって歩く⑪</u>	子ども	真似をする
保育者	<u>ははあー、(ゆっくりスカーフをとる)⑫</u>	子ども	真似をする
保育者	<u>(ふわふわスカーフを揺らして)きれい?⑬</u>	子ども	キキキ?
保育者	<u>すてき?⑭</u>	子ども	キキキ?
保育者	<u>とってもいいでしょう? ⑮</u>	子ども	キッキキキキキキー?
保育者	ふわあつとスカーフをバスケットにいれ、その場から少し離れる。		
子ども	(次々にバスケットの側にやってきてスカーフをふわあつと入れ、入れた猿から木に戻る)		
保育者	全員スカーフを戻したのを見て急いでバスケットのふたを閉める。		
	<u>おさるさん、ありがとう!⑯</u>		
子ども	<u>キキキキキ、キキキキキ!</u>		
保育者	<u>それじゃあね〜。⑰ (手を振る)</u>	子ども	キキキキキ〜
保育者	<u>バイバイ!⑱ (手を大きく振る)</u>	子ども	キキキー!
	(繰り返し4回する)		
保育者	キキキーと言いながら子ども達を集める。		
	スカーフで遊んだことを思い出してお猿さんたちはみんなで笑っていたんだって、おしまい。		
子ども	もう一回やりたい!!		

考察

保育者(スカーフ売り)と子ども達(猿)の掛け合いを楽しむ劇あそびである。保育者は子ども達が何度も繰り返し掛け合いを楽しめるように、間の取り方、言葉の区切り方、言葉の使い方、身振りなどを工夫している。下線①から⑮までが子どもと保育者の掛け合いである(提案)。下線⑯は、猿とのやりとりを楽しんだスカーフ売りが、猿達にお礼を言う場面なので受容である。⑰⑱は提案である。

保育者の指導の要因は提案、受容、である。

事例8 「こねこと女の子」

- (1) 対象 4歳児
- (2) 方法 保育者がももちゃん、子どもがこねこになって遊ぶ劇あそび
- (3) 目的 かわいい子猫になって、ももちゃんと幸せな生活をおくることを願う
- (4) 保育者の指導の要因

保育者の導入 公園のすみっこに、のらねこのお母さんが住んでいたの。ある日そのお母さんがとってもかわいい赤ちゃん猫を生んだの。お母さんは赤ちゃんの体を舌でペロペロとなめてきれいに
してあげたり、えさをとってきてあげたり、大事にかわいがって育てていたの。ところがある
日大雨が降ってきて、お母さんは「子猫ちゃん達、雨に濡れないようにお腹の下に入りなさい。」
って言って雨に濡れないように守ってあげたの。そのおかげで子猫ちゃん達は雨に濡れず大丈
夫だったんだけど、お母さんは雨にずぶぬれになって病気になり、熱が出てとうとう死んでし
まったの。子猫ちゃん達はお母さんがなくなってしまって、「ニャオーニャオー、お母さんが
いないよう、おなかがすいたよう」ってみんなでくっついて公園のすみでなっていたの。

(略)

保育者	今から、先生はももちゃん、みんなはこねこちゃんになって遊ぶよ。① (立てひざで)
子ども	僕達こねこなの?
保育者	(にっこり笑ってうなずき立つ) ねえねえ、お母さん、今日は幼稚園でね、どろんこ遊びをしたの。とってもおもしろかったわ。 あら?子猫ちゃんのかわいいなき声が聞こえるわ (耳をすます)。お母さん、 <u>可愛い子猫ちゃん</u> <u>が</u> ないてる②。どこでないてるのかなあ。③ (探す身振り)
子ども	ニャオニャオ (数人がなく)
保育者	<u>あっ、かわいい声が聞こえてきたわ④。どこにいるの? (一生懸命探すしぐさ)</u>
子ども	ここここ、ここにいるよ。ニャオニャオ (半分ぐらいがなく)
保育者	<u>あっ、いたわっ。(すぐにしゃがむ) うわあ、かわいい子猫ちゃん。よしよし。⑤ (なでる)</u>
子ども	(ほとんどの子どもがニャオニャオと猫になってももちゃんに近づく。)
保育者	あれ?子猫ちゃんたちのお母さんはどうしたの? (周りを見回す)
子ども	雨に濡れて死んでしまったの。
保育者	えっ、そうなんだ…。(ちよっとうつむく) かわいそうに、あっ、 <u>ももちゃん子猫ちゃん達の</u> <u>お母さんになってあげたいなあ。⑥ (子猫を抱きしめるようなしぐさ)</u>
子ども	なっとなっとなって、うれしいな 省略

考察

この劇あそびでは、導入の部分が大切な役割を担う。この導入で、子猫のかわいさ、母親をなくして寂しくない様子をイメージして、幸せにしたい、という気持ちをもてるようにする。

下線①では、それぞれの役を伝え、かわいい子猫になることへの期待をもたせる(指示)。下線②は予測下線③は子猫を見つけない、という思いで身振りもいれて投げかけている(提案)。下線④では数人がいないですぐに見つけるのではなく、こねこになりたい、と子ども達が感じれるように愛情をもって言葉をかける(受容)。下線⑤では、実際に子ども達に触れながら、やっと会えたという気持ちをこめて言っている(受容)。下線⑥は子どもの言葉をうけて、子猫ももちゃんも望む方向に導くための言葉かけ(提案)である。この劇あそびでは、子ども達が保育者の導入やしぐさから、かわいい子猫になって遊びたい、と願ったからこそもちゃんが探している場面で鳴き声をだしたのだといえる。

イメージを引き出す指導の要因は、指示、受容、提案である。

子どもの主体的な活動に結びつかなかった劇あそび

事例9 「三匹のこぶた」

- (1) 対象 3歳児 15名
- (2) 方法 絵本「三匹のこぶた」をもとにした劇あそび
- (3) 目的 共通のイメージの中で遊ぶ楽しさを味わう
- (4) 保育者の指導の要因

保育室の床にビニールテープで大きく○△□の形をつくる。

保育者	<u>今日はみんなの大好きな三匹のこぶたのお話で遊んでみようか。(立てひざで) ①</u>
子ども	わあ、やったー、僕ちいブタがいい! 私はちゅうくらいのブタになる!
保育者	<u>先生はお母さんブタと狼で、みんなはちいブタにも中くらいのブタにも大ブタにもなるんだよ②</u>
子ども	えーそうなんだ!(ぶうぶうと遊びだす)
保育者	さあさあ、こぶたちゃん達、お母さんのところへいらっしやい。(みんなを引き寄せるようなしぐさ) <u>もうあなた達は大きくなったんだから、自分達でお家を建てましょう。③</u>
子ども	♪ 三匹のこぶたの歌を歌いながら、まずはみんなで大ブタのわらの家をつくる。そして中ブタの木のお家、ちいぶたのレンガの家も作る。(家をつくるときの身振りを楽しく)
保育者	<u>みんなとっても上手にお家が作れたわね④ (3軒の家をみる)。さあ中に入ってみましょう。</u> (手の振りで子どもを○の中に入れる。)
子ども	わあ、わらのいいにおいがするね。
保育者	うおー!!腹が減ったなあ!!おやおや大ブタのにおいがするぞ!!このわらの家にいるんだな、こんな家、ふうふのふー!! <u>で吹き飛ばしてやる!!(狼のしぐさをする)⑤</u> (次に保育者もブタになって)みんな、 <u>大変よ!!狼にお家が吹き飛ばされちゃうわ!!⑥(手は口)</u>
子ども	わあー!!食べられたくないよー!!(と言って1人が逃げる) 外に逃げよう!! そうしよう!そうしよう!(数人が保育室の外へ出て行ってしまう)

考察

下線①は提案、下線②は役付けのためのことばがけ(指示)、下線③は指示、下線④は受容、下線⑤は指示。下線⑥はどうしたらいい?という提案なのだが、すぐに○の次に△の中に入る、というルールを伝えるべきである。それをわかっていない子ども達は、外に逃げってしまう。失敗の原因は下線⑥の予測不足である。

事例 10 「フライパンごっこ」

- (1) 対象 3 歳児 15 名
- (2) 方法 子ども達は卵になって、おいしい目玉焼きになる劇あそび
- (3) 目的 様々な感覚を楽しみながら劇あそびを楽しむ
- (4) 保育者の指導の要因

保育室の床にビニールテープで大きなフライパンの形を用意する

保育者	<u>今日はこの大きなフライパンの上でおいしいお料理を作ろうと思うの。①(立って床を指差す)</u>
子ども	どうやって作るの? おいしそう!!
保育者	<u>みんなはかわいい卵ちゃん、割れないようにそーっとそーっと先生ママの所に来てね。②</u> (優しいしぐさでフライパンの外に子ども達を集める)
子ども	(ころころと卵になる子、そーっと歩いてくる子がいる)
保育者	まあ、かわいい卵ちゃん達。今日はおいしい目玉焼きを作ろうかしら。 <u>まずはフライパンに火</u> <u>をつけます。ポッ!! あっ、フライパンがあつ〜くなってきたよ。油をそそいで…。③(火を</u> <u>つけるしぐさ、油を注ぐしぐさをする)。</u> さあ、この卵ちゃんから割ってみましょう。コンコ ンポチャ〜ン(子どもを抱き上げ軽く揺さぶり、フライパンの中に置く。)
子ども	体を動かしながら目玉焼きの表現を楽しむ。
保育者	うわあ、おいしそうなおいがしてきたよ。(鼻で感じる) 次の卵ちゃんは…。(子ども達を見 回す) (全員を1人ずつ割っていく。)
子ども	(最初に卵になった子ども達が待つのを飽きてきてまたフライパンの外に並ぶ)
保育者	<u>さっき卵になった子はもう並んだらだめよ。④(困った口調で)</u>
子ども	だってもう一回コンコンポチャンしたいもん。 僕も僕も、私も私も と立ち始める。
保育者	<u>じゃあ、もうみんなおしまい⑤。今から出来た目玉焼きを食べようね。⑥(手を合わせる)</u>
子ども	もう!つまんない!や〜めた。

考察

下線①は提案、下線②は指示、下線③は子ども達にどうなるんだろう、と期待をもたせるための投げかけ。次に下線④では、15 名の子どもを卵として割っていくのにかなりの時間がかかることを予測せず、待つ時間が長すぎたために飽きる子どもが出てきている(否定)。それに対し、下線⑤ではその気持ちを受容せず否定し、下線⑥で、劇あそびを終了したため、子ども達の反応としては、おもしろくなかった、つまらなかったということばがでてしまった。失敗の原因は、予測不足、否定、である。

事例 11 「オオカミと七匹のこやぎ」

- (1) 対象 3 歳児 18 名
- (2) 方法 絵本「オオカミと七匹のこやぎ」をもとにした劇あそび
- (3) 目的 かわいく強いこやぎになって、お話の世界を楽しむ
- (4) 保育者の指導の要因

保育室の床にビニールテープで大きな四角を貼っておく。(こやぎの家に見立てる)

保育者	今日はみんなでオオカミと七匹のこやぎごっこをして遊ぶよ。① (立てひざで)
子ども	誰がオオカミになるの?
保育者	先生が優しいヤギのお母さんとオオカミになるわね。(自分を指差して)
子ども	じゃあ、こやぎになる。 食べられたくないから一番小さいヤギになる。
保育者	さあ、かわいいこやぎちゃん達、お母さんの側にいらっしやい、②メエメエ。(やぎのような手をして、全員を四角の中に集める)
子ども	メエメエ、なにになに。
保育者	今日はあなた達の誕生日だから、お母さん町までケーキを買いに行って来るわね。でもその間にわるいオオカミが来るかもしれないわ。絶対にドアを開けてはいけませんよ。③ (見回す)
子ども	うん、わかった。
保育者	じゃあお母さんが出かけたら、すぐにドアの鍵をかけるんですよ④、行ってきます。(出る)
子ども	行ってらっしやい。(ガチャガチャと鍵を閉める)
保育者	(オオカミになって)おやおや、あれは母さんヤギじゃないか、町へ行くんだな。ということは、家にはこやぎだけがいるということだな。ようし、うまくだましてパクリと食ってやろう。 トントントン、お母さんだよ、開けておくれ。
子ども	はあい、カチャカチャ(ドアを開ける音)
子ども	だめだよ!開けたら!オオカミが入って来るよ!
子ども	入ってきてもいいもん、やっつけるから!やあつ!とおっ 保育者えっ!?ちょっと待って!⑤

この後劇あそびをしたい子ども達とけんかになって、泣き出し、中断。

考察 下線①は提案、下線②は指示、下線③は提案だが、ドアを開けてしまう子どもがいたということから、この話を楽しむためのイメージの共有ができていないということがわかる。下線④は指示。下線⑤では保育者が、ルールを理解できていない子どもへの応答性に欠けていたため、戦いごっこになってしまった。どう劇あそびの世界を楽しむかは、保育者のイメージの伝達にかかっているとも言える。この失敗の要因は予測不足と、応答性の欠如である。

事例 12 「遊園地で遊ぼう」

- (1) 対象 4 歳児
- (2) 方法 子どもの発想から出た遊園地ごっを取り上げた劇あそび
- (3) 目的 いろいろな体の表現を楽しみ、共通のイメージで遊ぶ
- (4) 保育者の指導の要因

保育者	保育者は椅子に座り、子ども達を前に集めた状態で。
子ども	〇〇ちゃん達がさっきお外でとっても楽しい遊びをしていたんだよ。みんなでやってみようか。①
保育者	えー?どんなあそび?
子ども	みんなで楽しい遊園地に行くの! (両手を握り締めて)
保育者	わあい!遊園地大好き!! 行こう行こう。
子ども	では、 <u>遊園地まで幼稚園バスで行こうね。②</u> 先生が運転しま〜す。(ハンドルをにぎって運転するしぐさ。ガタガタ道、ぼこぼこ道を入れながら、体を動かして感覚遊びを楽しむ)
保育者	あっ!!遊園地が見えてきたよ。
子ども	キキーッ!(車を止めるしぐさ)。はい、着きました。みんな降りてください。③ (保育者が立ち、子ども達にも立つように促す)
保育者	まずは、 <u>メリーゴーランドに乗りましょう!!④</u> (ピアノに合わせて子ども達はメリーゴーランドの馬になって表現を楽しむ。)次はコーヒークップですよ。クルクルまわりま〜す。
子ども	目が回るよ〜!! (それぞれに表現を楽しむ)
保育者	はい、ストップ。あー、遊園地とっても楽しかったね。またみんなで来ようね。(見回す)
子ども	先生、まだお化け屋敷も、ジェットコースターも乗ってないよ。
保育者	あっ、そうだね。⑤ (困った表情で)
子ども	もういいやん。遊園地はおしま〜い。(早くお弁当の準備をしたい子が言う)
子ども	もっとやりたいもん。
子ども	やりたい人だけやれば? 僕お腹すいたもん。
保育者	じゃあ、また今度やろうね。⑥ (見回す)

考察 下線①は投げかけ、下線②、③、④は指示だが、バスから降りて次にどうするか、何の乗り物に乗るかみんなで話し合うという応答性が全くなかったために、イメージを共有できなかった子ども達がすぐに飽きてしまうという事態に陥った(応答性の欠如)。また下線⑤では、保育者はどう思うのか、受容とも提案とも言えない中途半端な言動から、楽しめない子どもがでたといえる。下線⑥では提案だが、やりたい子どもへの配慮に欠けている。失敗の原因は、応答性の欠如である。

事例 13 「忍者ごっこ」

- (1) 対象 5 歳児 30 名
- (2) 方法 子どもの好きな忍者ごっこをもとに保育者が創作した劇あそび
- (3) 目的 強い忍者になり、みんなで力を合わせて悪者を倒す。
- (4) 保育者の指導の要因

保育者	<u>今からきりん組の子ども達はみんな忍者に変身して修行をしよう!①</u> (子どもを指さす)
子ども	わあ〜やるやる。
保育者	<u>では、わしが手本をみせるから、しっかり真似をするのじゃ。まずは、忍者座り!!②</u> (座る)
子ども	保育者の動作を真似て立てひざで、両手を合わせて忍者ポーズをして座る。
保育者	<u>おおっ、うまいぞ!!なかなかやるな。③</u> では次は忍者走りだっ!! (走ってみせる)
子ども	保育者の動作を真似て、保育室をさささと走る。
保育者	<u>止まれ!次は、「敵が来たぞ!」というわしの合図で走るのをやめて、忍者座りで周りの様子を</u> <u>うかがうのじゃ。(周りを見る) ④よし!走れ! (走る) 止まれ!! (止まる) (数回繰り返す)</u>
保育者	<u>お前達はなかなか筋がいい。教えたことはすぐに覚えてえらいぞー。⑤</u> (うなずきながら)
子ども	あっ、先生!手裏剣がないよ!手裏剣を作らなきゃ。(いいことを思いついたという感じで)
保育者	うん、そうじゃな、 <u>しかし手裏剣は修行が終わってからじゃ。⑥</u> (手を横にふる)
子ども	修行でも手裏剣使うよ!! (といって、お道具箱に入れていた手裏剣を取り出す)
子ども	僕も欲しい。私も欲しい。
保育者	<u>じゃあ、後からみんなで作ろうね。⑦</u> (困ったように)
子ども	〇〇君達だけ手裏剣持つてずるい。
保育者	<u>〇〇君、手裏剣なおしてきたら?⑧</u> (指差す)
子ども	嫌や、こんなん先生が勝手に考えた遊びやん。もうしたくないわ。

考察

下線①は提案、下線②は指示、下線③は受容、下線④は指示、下線⑤が受容となる。ここまでは、忍者ごっこをみんなで楽しめている。しかし、下線⑥で、子どもからの提案が出たが、保育者は否定している。下線⑦は提案だが、子どもの気持ちにそっていないことばかりである。下線⑧は指示だが、このことばかりで、子どものやる気を損失させてしまった。この劇あそびの失敗の原因は、否定である。5 歳になると子どもからの提案が増え、自分達でフィクションの世界を作り出す喜びを感じることができる。そのことを配慮して活動しなければ、こういった結果に陥りやすいと思われる。

事例 14 「ふしぎなせんたくき」

- (1) 対象 3 歳児
- (2) 方法 保育者がももちゃん、子どもが洗濯物になって遊ぶ劇あそび
- (3) 目的 主人公の願いに共感し、不思議な洗濯機のファンタジーに魅力を感じて遊ぶ。保育者が「幼児の感受性に近い感覚」を磨きなおすことの大切さを感じる。

(4) 保育者の指導の要因

不思議な洗濯機でももちゃんがシャツや靴下などを洗濯し、きれいになった場面から

保育者	うわあ、ピカピカになったね。ふわふわしているね。(洗濯物を触るしぐさ) ねえ、洗濯物さん達、上手にお洗濯できたでしょう? えーと、 <u>この後はどうしたらいいのかな…?①</u> (首をかしげる)
子ども	アイロンかけなきゃ
保育者	あっそうか、アイロンでしわを伸ばさなきゃね。洗濯物さん、ほら、おじさんが言ってた「ほっかほかアイロンってどこにあるかなあ。」(周りを見る)
子ども	ここにあるよ。そこにおいてあるよ。
保育者	あっほんと、こんなところに置いてたのね。じゃあ、 <u>洗濯物さんそこに仰向けになってね。②</u> (仰向けになってみせる)
子ども	(ごろんと横になる)
保育者	<u>今からあつ〜いアイロンでみんなのしわを伸ばしてあげるね。③</u> (アイロンをもつしぐさ)
子ども	えーっ!? 熱いの嫌だ。やけどしちゃうよ
子ども	熱い熱い!! 逃げろ〜!! (逃げるほうが楽しそうだった子ども達が立ち上がって走り回る)
保育者	<u>わあ、ちょっと待ってみんな!④</u> (慌てて手を伸ばす)
子ども	逃げろ〜!!

劇あそびは中断

考察

下線①は提案、下線②は指示、であるが、そのどちらの言葉がけのあとにも、受容が見られない。子どもがただ保育者の問いかけに答えている、という印象を受ける。このことも劇あそびが失敗する原因であるといえる。そして下線③で、保育者が「熱いアイロン」と言ったことに子ども達が反応し、「熱いのは嫌だ」、という言葉がでて逃げ出してしまう。下線④では指示を出しているが、結局鬼ごっこのような状態となり、この劇あそびは途中で終了してしまう。失敗の原因は応答性の欠如、予測不足である。

事例 15 「ダイヤモンド丸虫」

- (1) 対象 5 歳児 33 名
- (2) 方法 保育者がお母さん丸虫、子ども達は赤ちゃん丸虫になって遊ぶ劇あそび
- (3) 目的 ダイヤモンド丸虫になってオオトカゲをやっつけよう。
- (4) 保育者の指導の要因 導入 今日はみんなで普通の丸虫ではなく、ダイヤモンド丸虫という背中がダイヤモンドのように光る丸虫になって遊ぶという話をする。
(光り草のつゆを飲み、ダイヤモンド丸虫になって大トカゲをやっつける場面)

保育者	ほら、これが光り草よ。葉っぱの下にもぐりこんで、 <u>葉っぱの先についているつゆを見つけてごらん。① (みんなを見回し、目の前に葉っぱがあるように見る)</u>
子ども	これかな。
保育者	あった?じゃあつゆの真下にいつてころんと寝転がって、 <u>口をアーンとあけて落ちてくるつゆを口で受ける用意をしなさい。② (上向きに寝転がってつゆを見上げながら口を開ける)</u>
子ども	うんわかった。
保育者	口の中に受けてもすぐに飲み込んだらだめなのよ。口の中であたためて温かくなったら飲み込むのよ。だんだん空が明るくなってきたよ。ほら、つゆがふくらんできたよ、(つゆを見る)もうすぐつゆがきらりと光ったらぼとんと落ちてくるよ。あつつゆがふくらんだ!もうすぐ光るよ。きらりっ、落ちるよ!ポトンッ(口で受ける)。 <u>まだ飲んじゃだめよ。お日様の当たるところまでいくよ。③</u>
子ども	え?どうやるん (キョトンとした表情の子ども多数)
保育者	つゆはあたたかくなった?飲み込むよ。いちにのさん!! <u>さあそのつゆを背中いっぱいにつくって広がらせてみて。④ (背中に力を入れる)</u>
子ども	何を飲むの?
保育者	<u>背中であたたかくなった?これでいよいよダイヤモンド丸虫になれるわ⑤。いい?背中をお日様に向けて大きく息を吸い込んでから背中にうんと力を入れて、1.2のダイヤモンド!!っていうのよ。⑥(背中を丸めてカクカクッとダイヤモンド丸虫の表現をする)</u>
子ども	先生全然ダイヤモンドなってへんやん。
保育者	<u>いい?みんなでやってみるよ。⑦ (みんなを見る)</u>
子ども	やりたくない〜(笑う子ども数人)
	数人が笑い、劇あそびを楽しめなくなったことから、他の子ども達も遊ぶのをやめだす。

考察

下線①②③は、お話を展開させていくための指示であるが、指示を出した後、保育者は受容や共感といった言葉がけをせずにすすめている。下線③のあと、ある子どもが疑問を出しているが、それに対して応答していない。下線④は指示。下線⑤は、イメージが伝わっていないのに、保育者は遊びを進めようとしている(予測不足)。下線⑥の指示のあとも同様に答えていない。下線⑦の指示でとうとうある子どもが劇あそびを楽しめていない言葉を発する。そして保育者のやってみるよ、ということばかけに、やりたくないという声がでてしまった。

5歳児という、よりリアリティを求めて遊ぼうとする子どもに対して、保育者の一方的な進め方は押し付けとなり、何をしているのか、何を楽しむのかもわからなくなってしまっていた。保育者は指導案通りに進めようとするため、応答性に向け、子どもの表現を捉えようとする姿勢が見られないことも失敗の原因である。中には劇あそびが好きで、ダイヤモンド丸虫になりきって遊ぼうとする子どもも見られたが、数人でも遊びたくない子どもが出てくると、劇あそびとしては成り立たない。この劇あそびの題材を選んだ意図やこの劇あそびを通して子どもに何を育てたいのか、などが曖昧であり、遊ぶタイミングも子どもの状態や時期を選び実践につなげなければならない。

失敗の原因は応答性の欠如と予測不足である。

事例 16 「警察とどろぼう」

- (1) 対象 5 歳児 30 名
- (2) 方法 戸外で行う劇あそび
- (3) 目的 体全体で役になりきり、遊びを楽しむ
- (4) 保育者の指導の要因

用意するもの: 大きな箱 小さいカラーボール 30 個 隠れ家の場所設定

保育者	<u>今日は先生が警察でみんなは大どろぼうになるよ。①（自分を指差して）</u>
子ども	大どろぼう～!?
保育者	そう、大どろぼうよ。大どろぼう達は、宝石箱の宝石を 1 人 1 つずつ盗むの。そして自分達の隠れ家に持ち帰ろうとするんだけど、途中で警察が気づき、どろぼうを追いかけるからね。 <u>警察につかまらないように、宝石をもって隠れ家に帰ってね。②（場所を指差して示す）</u>
子ども	うん、わかった!
保育者	もしどろぼうの仲間がつかまったら、宝石を二つ返したら助けられるよ。みんなで相談して決めてね。 <u>警察に返した宝はもう絶対に盗めないこと。これをルールにしようね。宝を全部返すことになるか、どろぼうが全員隠れ家に戻れるか、どっちかで劇あそびは終わりだよ。③</u>
子ども	わかった。
保育者	おっほん、近頃このあたりには、宝石をねらった大泥棒が現れるらしい。わしが盗まれないように見張っておこう。(周りを見る)
子ども	そーっと近づくよ。まだだめだよ、見つかるよ。
保育者	夜も更けてきたことだし、今日はどろぼうは現れないかな。ちょっと一眠りしよう。(あくび)
子ども	寝たよ。寝たかな?宝を盗むよ。
保育者	<u>おやおや?何かの音が聞こえたぞ。猫かな?④（急いで起きて周りを見る）</u>
子ども	<u>ニャーニャー(猫の真似をする)</u>
保育者	<u>おお、猫か。むにやむにやむにや…⑤（首を振りながら目をつぶる）</u>
子ども	<u>そーっと近づき箱に手を伸ばす。</u>
保育者	<u>おやおや?何かの足音が聞こえたぞ。何かな?⑥（急いで起きて周りを見る）</u>
子ども	<u>チューチュー、ねずみだよ。</u>
保育者	<u>おお、ねずみかあ。むにやむにやむにや…⑦（首を振りながら目をつぶる）</u>
子ども	箱の中の宝をとるよ!
保育者	(グーグーとぐっすり寝るしぐさ)

子ども	1人1つずつだよ。(警察を気にしながら取っていく)
保育者	(最後の1人が宝石をとったのを見て、大きく目を開ける) <u>こらっ!!どろぼう達!宝石を返すんだー!!⑧(手を振り上げる)</u>
子ども	わあ!!逃げろー!!(隠れ家に向かって逃げ出す)
保育者	待て待てっ!!宝石を返すんだ!!(追いかける) 1人のこどもに近づき捕まえようとする。
子ども	わあ!!来たらだめ!!(砂を投げる)
保育者	痛い!!(目を押さえてしゃがみこむ)
子ども	先生大丈夫?(みんな集まってくる)
保育者	何も言わずに手洗い場に走り目を洗う
子ども	(心配そうに見ている)
保育者	(怒って) <u>捕まりそうになったからって砂を投げたらだめでしょ。⑨</u>
子ども	ごめんなさい…。
	全員気まずい雰囲気になったまま劇あそびを再開したが、盛り上がりせずに一回で終了。

考察

下線①、②、③は指示で、その都度子どもとの応答はある。下線④、⑤、⑥、⑦では子どもとのやりとりを楽しむ会話が続き、子どもが劇あそびを楽しんでいる様子が伺える)。下線⑧は指示。しかし、捕まりたくない子どもが砂を投じたことで保育者が遊びを中断している。そして説明もなしに劇あそびを中断したまま目を洗いに行くという行動に出ている。本来なら突然のハプニングにも対応し、なんらかの説明を子ども達にしてから、中断するべきである。そして⑨では怒りをあらわにして注意し、そのことで周りの子ども達にも気まずい雰囲気が伝わってしまう。劇あそびは表現したい、楽しみたい、という気持ちの高まりから発展していく遊びでもあることから、こういったハプニングが起こった時にも、保育者はまた劇あそびの流れを修正するための言葉がけや身振りが必要となる。ここではそういう配慮に欠けたため、盛り上がりせずに一回で終わることとなった。最初の関わりでは応答性が見られたが、何かが起こった時に、保育者が応答できるかどうか劇あそびでの指導の難しさであるともいえる。失敗の原因は、応答性の欠如と否定である。

注1: 機関誌から取り上げた事例の前に表しているNoは、1948(昭和23)年に第1号が発行され、今に続く号数を表す)

第3節 結果と考察

1. 保育者のことばかけの 카테고리

劇あそびの事例 16 例から、合わせて 105 の保育者のことばかけの場面を取り上げ、分類を行なった。そして藤善(2006)の研究をもとに 7 つのカテゴリを抽出した。(藤善はイメージを引き出すことばかけを、想起、誘う、共有、認める、の 4 つに分類している。)

藤善のいう、想起する言葉かけを本論では 1. 提案とし、誘うを 2. 指示、共有および認めるを 3. 受容、とし、更に 4. 予測を追加して、より具体的に分類した。また、子どもの主体的な活動に結びつかなかった劇あそびの事例では、上記 4 項目のカテゴリの他に、更に 3 項目のカテゴリを追加した。5. 否定、6. 予測不足、7. 応答性の欠如である。次にこの 7 つのカテゴリの定義づけを行い Table.1 に表す。

Table.1 ことばかけのカテゴリの定義

No. カテゴリ	定義
1. 提案	提案とは、子どものイメージを引き出すためのことばかけである。提案には、ストーリーを展開させていくための投げかけや、気持ちを揺さぶるために用いる間接的なことばかけと、こうしてみてはどうか? と疑問符を用いて保育者が提案し、子どもがイメージし、意欲をもたせるための直接的なことばかけが含まれる。
2. 指示	指示とは、今から行う劇あそびのルールや流れを伝えるためのことばかけである。～するよ、～してね、と限定的な表現を使う場合が多い。また、保育者が次の行動を指し示す場合に、～してごらん、と子どものイメージを誘い、子どもを動かすためのことばかけも含まれる。
3. 受容	受容とは、保育者のなげかけ、提案に対し、子どもが発したことばを保育者が受け止めたり、認めたり、褒めたりすることばかけである。子どもは自分のイメージしたことばや身振りを保育者が受容することで、より劇あそびを楽しもうとする主体性を引き出すことができる。
4. 予測	予測とは、子どもの行為や、劇あそびがどういう方向で進んでいくのかを前もっておしはかることばかけである。劇あそびの展開上不都合だと思われる点を改善したり、修正したりするために前もって考える保育者のことばかけや行動を指す。
5. 否定	否定とは、子どもが考えたことばや身振りを、中断したり、雰囲気壊してしまったりすることばかけである。保育者が、子どもとイメージの共有ができていない場合に用いてしまうことが多く、無意図的に発した否定的なことばかけによって、子どものやる気やイメージを壊してしまう。
6. 予測不足	予測不足とは、それまでの流れから子どもの行動を予測せずに発したことばかけである。保育者が予測せずことばかけを行うことで、遊びが中断したり、多くの子ども達が共有しているイメージと、違う方向に進んでしまうことがある。
7. 応答性の欠如	応答性の欠如とは、子どものことばを受容せず、保育者のイメージを押し付けてしまうことばかけである。子どもの主体的な発言を受容せず、一方的に保育者が劇あそびを進めてしまうことで、子どもが劇あそびを楽しもうとする気持ちを、減少させてしまうことがある。

次に、各カテゴリから15の概念化を試みた。その具体的な内容を、事例より、保育者のことばかけの概念

Table. 2 保育者のことばかけのカテゴリの概念

No.カテゴリ	概念	事例からの具体例
1. 提案	①子どものイメージを引き出す間接的なことばかけ ②子どもへ直接的に提案することばかけ	「あれね?こんなところに大きな穴ぼこ」 事例4 「僕の大事などんぐりがなくなっちゃったの」 事例2 「だれか拾ってよお、手伝ってよお」 事例2
2. 指示	③子どもにイメージさせ、ルールを伝えるための直接的なことばかけ(限定的な指示) ④子どもをイメージに誘うことばかけ(ゆるやかな指示)	「みんな勇氣あるフアイターキッズになれる?」 事例3 「ももちゃん猫ちゃん達のお母さんになってあげたいな。」 事例8 「〜って聞いて、宝を探してきてね」 事例4 「見つけたらまた幼稚園にもどってきてね」 事例4 「床の上にしぼんだ風船みたいに寝てごらん」 事例6
3. 受容	⑤子どものイメージに共感し、受け入れることばかけ ⑥子どものイメージをはめることばかけ	「おもしろだからいいこうかな」 事例1 「あっかわいいうさぎだなあ。あれが欲しいなあ」 事例5 「この力なら大丈夫」 事例3
4. 予測	⑦子どものイメージに感心することばかけ ⑧子どもがどのようなイメージをもって行動しているのかを前もって考えることばかけ(非言語によるもの) ⑨子どものことばを受けて、どのようなイメージをもって行動しているのかを考え発した保育者のことばかけ	「うわあ、すごいなあ。こんなにふくらんじやった」 事例6 「まず子ども達はどうするか見てみようともいわずにいた」 事例1 「椅子が動くと危ないので橋を直す係になる」 事例1 「すぐ近くにバルゴンが来ているということや。」 事例3 「じゃあ冒険に行く○○君が砂漠に着いたら、それがいいいいんだね。」 事例4

No.カテゴリ	概念	事例からの具体例
5. 否定	⑩子どものイメージを否定することばかけ ⑪劇めそびを中断したり、終了させてしまう原因となることばかけ	「さっき卵になった子は並んだらだめよ」 事例10 「じゃあ、もうみんなおしまい」 事例10 「じゃあまた今度やろうね」 事例12 「捕まりそうになったからって砂を投げたらだめでしょ」 事例16
6. 予測不足	⑫次に子どもがどのようなイメージをもって行動するかを考えずに発したことばかけ	「大変よ!狼にお家が吹き飛ばされちゃうわ!」 事例9 「あつ〜いアイロンでみんなのしわを伸ばしあげるね」 事例14
7. 応答性の欠如	⑬保育者が一方的にイメージを押し付けてしまうことばかけ ⑭子どものイメージを受け止めることができていないことばかけ ⑮共有すべきイメージを伝えきれていないことばかけ	「しかし手裏剣は修行が終わってからじゃ」 事例13 「えっ!?!ちよつと待って!」 事例11 「背中にうんと力をいれて1.2のダイアモン!」 事例15

2. 保育者のことばかけの Kategorii の考察

Table.2 で示した Kategorii の具体例を、各事例から考察する。

提案の概念①、②から

提案には、①子どものイメージを引き出す間接的なことばかけと、②子どもへ直接的に提案することばかけがある。子どもに提案することで、これから起こる出来事に対し、期待をもたせ、イメージをふくらませるための手段となる。

概念①の事例4では、保育者が突然気づいたように「こんなところに大きな穴ぼこ」と言ったことから、「穴」のもつイメージがふくらみ、刺激され、子ども達はこの穴ぼこはいったい何だろう？どこに通じているのだろう？と思い思いのイメージを浮かべる。劇あそびの始まりは投げかけである場合が多いが、これから始まる虚構の世界を楽しむためのもっとも大切なことばかけであるといえる。

事例2は、子どもが落としてしまったどんぐりを、ただ「お片づけの時間でしょ？」と注意するのではなく、劇あそびに発展させた事例である。僕の大事などんぐり、ということばと保育者の身振りから、子ども達に“動物だな”、とイメージさせ、どうしてこの動物は泣いているんだろう、と疑問をもたせることで、子ども達はもう劇あそびの世界の入り口にたつことができたといえる。また、「だれか拾ってよお、手伝ってよお」という言葉を保育者がリスになりきり子ども達に呼びかけることで、フィクションの世界を楽しみながら、片づけへと導くことのできた事例である。ここでは、保育者の指示がなくとも、劇あそびとして楽しむ中で、子どもの主体的な活動が展開されていく事例である。

概念②の事例3「ファイターキッズになれる？」ということばかけは、これからファイターキッズになってみんなで遊んでみない？という、何になるかは直接提案しているものの指示ではない。これが、「なるよ」という指示であっても子どもはなってみたい！と意欲を見せたと考えられるが、ここで提案をつかったことで、子どもの「わくわくするなあ！」ということばを引き出したと考えられる。意欲を引き出すことばかけとしては提案が適切であるといえる。

事例8、「ももちゃん子猫ちゃん達のお母さんになってあげたいな。」ということばかけも同様、ももちゃんになりきった保育者の願いを、叶えてあげたいな、優しいももちゃんにお母さんになってもらいたいな、という子ども達の気持ちを引き出すためのことばかけである。指示ではそのことばの内容から、何をすべきかがすぐに明らかであるが、提案は、子どもに“考え、イメージする”間を与える。この間を作り出すことも、子どもが生き生

きと劇あそびを楽しむための保育者の役割であるといえる。

指示の概念③、④から

指示には、③子どもにイメージさせ、ルールを伝えるための直接的なことばかけと、④子どもをイメージに誘うことばかけがある。伝えるべき事柄を、保育者が簡潔に伝えるための手段として用いる。概念③の事例 4 では、「宝を探してきてね。」「幼稚園にもどってきてね。」と、保育者が具体的な言葉をあげて、子どもに指示している。保育者の指示がなければ、目的がわからず、ただ穴に入って遊ぶだけの活動になるだろう。ここで保育者がイメージを提示することで、遊びの流れをつくり、子どもはそのイメージを用いて遊びの中に入り込めるということになる。子どもの主体的な活動といっても、適切な指示を行わなければ、劇あそびの柱となるイメージの共有が曖昧になるおそれがある。保育者が劇あそびのどこで、どのような直接的な指示をいれることで、より子どもが安心して活動できるのかを考えることが大切であるといえる。また事例 6 も同様、これから風船になる、という子どものイメージをより鮮明にするために“しぼんだ”という表現を用いている。ここでは直接的な指示ではなく、ゆるやかな指示、としている。保育者がこれからふくらませることに期待をもたせ、床に寝転ぶことを伝えている。ここで、誰がふくらませるのか、誰が風船になるのか、などと役付けを行っているとそれは、保育者が主体となった遊びになってしまう。劇あそびでは、保育者が進行役となり、子どものイメージをふくらませるための援助が必要となる。これを間違えると子どもは現実の世界に引き戻され、遊ぶ意欲が失われてしまうといえる。

受容の概念⑤から

概念⑤は、子どものイメージに共感し、受け入れることばかけである。ここではまず事例 1 を具体例としてあげているが、この事例は、子どもから始まった劇あそびに保育者がどう参加し、どうかかわっていくのかを表わしている。数日前から始まったこの遊びは、子どもが主体となって進められてきた。保育者はその様子を見守っていたのだが、ある日子どもが保育者にも呼びかける。この時「おもしろそうだからいこうかな。」と保育者が“おもしろそう”という肯定的なことばかけを行ったことで、子ども達の活動を受容し、共感したと受け取ることができる。

また事例 5 は、UFO キャッチャーになって遊ぶ劇あそびで、最初はただ四角く囲んだ中に入って、“おもちゃ”という曖昧な表現で子どもも保育者もイメージして遊んでいたが、ある子どもが保育者に自分を吊ってほしいと願う中で、うさぎの表現をする。保育者はこ

の表現を受け止め、「あっ、かわいいうさぎだなあ。」とことばかけすることで、これまでただのおもちゃという漠然なイメージが、子ども達に具体的なイメージとして伝わり、それぞれが自分の考えるおもちゃの表現を楽しむという展開になった。この時、保育者の中に、ただ“おもちゃ”になるという固定概念しかなければ、うさぎになった子どもの姿に共感できず、子どものイメージを取り上げられていないだろう。

受容の概念⑥、⑦から

概念⑥は子どものイメージをほめることばかけ、⑦は子どものイメージに感心することばかけである。事例3でのことばかけを、概念⑥の“ほめる”という視点からみると、悪者を倒すためにトレーニングをする子ども達の行動を、保育者が当然の流れであるとせず、その一つひとつの動きに対してきちんとほめることで、子どもの主体性を引き出すことができると考えられる。また、概念⑦も同様に、ここでは“感心する”という保育者の関わりがより子どもの意欲を高める手段として用いられている。この事例は、風船になって遊ぶ劇あそびの一場で、保育者がふくらませた風船（子ども）が、思い思いのふくらみ方をイメージを通して、感覚的に楽しむ姿に感心したものである。子どもの中には曖昧なイメージのまま遊んでいることがあるが、こうした保育者のことばかけや身振りによって、イメージが鮮明となり、劇あそびをする楽しさを味わうことができるといえる。

予測の概念⑧、⑨から

概念⑧は、子どもがどのようなイメージをもって行動しているのかを前もって考えることばかけであり、非言語によるものとする。事例1の場面では、2例とも保育者のことばかけではなく、非言語による指導となっている。非言語とは、保育者が直接子どもにことばかけをするのではなく、身振り、動作での指導、援助を行っていることを指す。子ども達の中にはトロルのイメージが曖昧であるためか、劇あそびの中に登場しない形で遊びがすすめられている。しかし、ここは話の流れでは特に重要な葛藤場面である。保育者がすぐにトロルになってしまうと、劇あそびとして盛り上がったかもしれないが、子どもの主体的な活動としては疑問が残っただろう。保育者は子どもが自分たちから呼びかけるまで待つ、という姿勢でいた。劇あそびの難しさは、保育者がどこで介入して、どのようなことばかけを行うと、イメージがより鮮明となるのかを判断するところによるものが多い。反対に子どもがどのようなイメージをもつかを予測せず投げかけたことばかけによって、劇あそびが中断してしまうケースもある。そのため、こういった非言語の指導の必要性も大いにあるといえる。

概念⑨は子どものことばを受けて、どのようなイメージをもって行動しているのかを、考え発した保育者のことばかけである。事例3の「すぐ近くにバルゴンが来ているということや。」という保育者のことばかけは、子どものイメージをより具体的なものにし、これから起こる出来事を予測し伝えている。事例4も同様に、まだ起こっていない出来事を先に予測して伝える事で、見通しをもって子ども達が行動できるように援助しているといえる。

否定の概念⑩、⑪から

概念⑩は、子どものイメージを否定することばかけで、⑪は劇あそびを中断したり、終了させてしまう原因となることばかけである。概念⑩では事例10の劇あそびを例にしているのだが、卵になってフライパンの上でこんこんぽちゃ〜ん、と割ってもらうことにイメージを刺激され、その表現をもっと楽しみたい、という思いから、一度目玉焼きになった子どもがまた保育者の前に並びだす。しかしこの行為を「さっき卵になった子は並んだらだめよ。」と否定してしまったことで、せっかく卵になるイメージの共有ができていた子ども達の表現が台無しになっている。ここで本来なら受容しなければならない場面である。劇あそびを展開させるために、いつまでもこの場面だけで遊べない、という保育者の焦りがこういったことばかけになったのだが、卵になって遊ぶ、という目的そのものを否定してしまい、「さっき卵になった子どもは」という表現を用いてしまっている。劇あそびはリアリティのある活動であってこそ、イメージを通して楽しめるのであり、現実に戻してしまつては、劇あそびとして成り立たないといえる。

概念⑪では保育者が一方的に劇あそびを終了させてしまう例を挙げる。事例10は、卵になった子ども達が、何度もフライパンの上で割ってもらうことを楽しみだしたこと、保育者は「もうおしまい」という形で切ってしまう。そうすると子どもからは、「もうつまんない、やめた」ということばが返ってきた。せっかく卵になって遊ぶ楽しさを感じているところを一方的に保育者に終了させられては、子ども主体の活動にはなりえない。しかし、これは提案から始まった劇あそびを、どこで終わりにするのかの難しさを示唆しているともいえる。その劇あそびの一番の盛り上がりはどこなのか、子どもは今どのあたりを楽しんでいるのか、を保育者は予測を立てながら進めていかなければならない。劇あそびでは、予測していなかったような様々なイメージを子ども達が発していく。その舵取りとしての保育者の関わりは、非常に難しいものであるといえる。

また事例12でも同様に、子ども達のイメージの共有が崩れ、それぞれが自分のイメージ

をぶつけ合うことから、保育者はなんとか止めようと終了させてしまうケースである。劇あそびではイメージを共有させることに課題があるともいえ、保育者は子どもの思い思いのイメージをどう受け止め、ことばを投げかけていくことで、また劇あそびを楽しみ活動として復活させていくかが重要である。

事例 16 は、「警察とどろぼう」という普段の鬼ごっこ遊びを劇あそびとしてアレンジしたものである。鬼ごっこでは、追いかける、捕まる、といった形式を、一定のルールのもとに活動が行われるわけだが、ここではそれぞれが警察やどろぼうになりきり遊ぶため、追いかけることに一種の恐怖も感じるであろう。保育者の投げかけによる子どもとの場面では、ことばのやりとりを楽しむ姿を読み取ることができる。しかし、警察（保育者）が目覚まし、追いかけることの恐怖が、思わず砂を投げる、という行動に出る。そこで保育者は遊びを中断してその子どもを注意する。保育者が、この子どもに対して注意することは普段の活動では当たり前のことかもしれない。しかし、劇あそびの最中のハプニングをどう捉え、処理していくか、保育者の力量が問われるところでもある。

予測不足の概念⑫から

概念⑫は、次に子どもがどのようなイメージをもって行動するかを、保育者が考えずに発したことばかけである。事例 9 では、これからオオカミに家が吹き飛ばされてしまうので、どうすればいいかを遊びの中で伝えていなければならなかった。しかし、伝達していなかったために、逃げていく子がでてきた例である。ことばを投げかける時には、そのことばかけによって子どもがどう反応するかをしっかりと予測しなければこういった結果になってしまう。事例 14 では保育者がよりイメージしやすいようにとアイロンの熱さを強調したのだが、熱い、という言葉から子どもはやけどをイメージしてしまう。イメージが鮮明に伝わったともいえるが、このことばを強調したために子ども達のイメージが崩れてしまい、劇あそびが中断してしまうという結果になった。熱い、ということばを用いずに「アイロン」とだけ伝えても、子どものイメージが崩れることはなかったと思われる。これは 3 歳児の事例であるが、特にこの年齢の子どもは感覚能力にすぐれ、体をくすぐる振りや、保育者の用いる擬音だけでもイメージが刺激され、身体が敏感に反応する。保育者は、こうした子どもの特性を理解した上で、その年齢に応じた関わりが必要だといえる。

応答性の欠如の概念⑬⑭⑮から

概念⑬は、保育者が一方的にイメージを押し付けてしまうことばかけであり、概念⑭は、子どものイメージを受け止めることができていないことばかけ、概念⑮は共有すべきイメ

ージを伝えきれていないことばかりである。概念⑬の事例 13 では、それまでもごっこ遊びで忍者になっていた活動を受けての劇あそびであったはずが、子どもの忍者のイメージである手裏剣を作ろう、という発想を保育者が受け止めることができていない。保育者は、今手裏剣作りを取り入れると劇あそびはどうなるのか?という進め方にばかり気をとられ、子どものイメージを抑えてしまった事例である。保育者が進行役となって、劇あそびを進めていく必要性については先にも述べたが、子どものことばのすべてを受容するのか、それとも適切な指示を行うのかの判断は難しい。しかし、保育者自身も子どもとイメージを共有できていれば、自然に必要なことばかけを発することができるものだといえる。

概念⑭の事例 11 は、オオカミを倒そうとドアを開けてしまう子どもへの対応をあげている。このオオカミと七匹のこやぎの話をしつかりと共有できてない時に、オオカミをやっつける、という子どもがでてくることは多い。この時保育者は子どもがまた劇あそびを楽しめるように、イメージを補修するためのことばかけが必要になるのだが、どう対応していいのかわからずに、「ちょっと待って」ということばによって、それまでこやぎになっていた子ども達のイメージまでも壊してしまうという結果になった。

概念⑮の事例 15 では、様々な困難を乗り越えて、ダイヤモンド丸虫になるという話の設定だが、保育者自身がダイヤモンド丸虫のイメージがつかめておらず、身振りとして表現する際に、子どもにはそれが嘘の表現であることがわかり、「ダイヤモンドになってへんやん」ということばで返されてしまう。これは 5 歳児の事例であるが、3 歳児はことばのもつイメージだけでも感覚的に遊ぶことができるが、5 歳になると、よりリアリティを求め、イマジネーションを刺激されることを楽しむ。だからこそ保育者の“嘘”を見抜いてしまう。ここでは、ことばかけよりも保育者の身振りによって、子どもの主体的な活動であるべき劇あそびの流れを中断させてしまった例である。応答性の観点から、保育者にはイメージを想起させるための身振りもまた必要であることがいえる。

以上それぞれのカテゴリーを、事例から考察してきた。その中で、提案、指示、受容、予測のどれをとっても劇あそびのことばかけの要因として重要であることがわかった。また、子どもの主体的な活動を引き出すことのできなかつた事例からも、保育者に求められることばかけの難しさを読み取ることが出来た。子どもは、劇あそびでのイメージを共有することの楽しさ、虚構の世界で遊ぶことの楽しさを経験することで、友達の考えにも共感し、自分の身体で思い切り表現したことが伝わる喜びも、同時に感じていくことができるといえよう。

結 論

第3章 全体的な考察と今後の課題

第1節 全体的な考察

子どもの表現は、豊かな生活経験から培われ、子どもは遊びの中でより多くの表現の媒体となるものを吸収していく。保育の現場では子どもの表現活動を重視し、子どもの表現する力をどのように育んでいくべきかが、教育的課題として考えられている。その中でも、劇あそびは身体的な要素、音楽的な要素、言語的な要素などが含まれ、子どもの主体性を育み、友達とイメージを共有化する創造的な活動として、特に重要であるといえる。

しかし劇あそびにおいて保育者は、創造的な表現活動としての劇あそびをどう指導すればいいのかわからない、子どものイメージを引き出すためのことばかけが難しい、と感じていることが、問題として挙げられる。

本論文では、劇あそびの指導の中で難しいとされることばかけには、劇あそびの指導に不可欠な要因が多く含まれている、という仮説をたてた。そして、保育現場で行なわれている劇あそびの16の事例から、保育者のことばかけの中で子どものイメージの生成と関わりのある場面を抽出、分類し、7つのカテゴリーから15の概念が見出された。

子どもの主体的な活動に結びついた保育者の指導の事例からは、指導に不可欠な要因が、提案、指示、受容、予測によるものという結果が導き出された。藤善の先行研究では、子どものイメージを引き出すための保育者のことばかけを、想起、誘う、共有、認める、と分類し考察していたが、本研究では、その内容をより具体的に分類することができたといえる。また、これまでの先行研究にない視点としては、子どもの主体的な活動に結びつかない要因について言及できた点にある。例えば、保育者が思わず発したことばかけが、子どものイメージを壊したり、子どもの発言を否定してしまうといったケースである。その原因となる要因が、否定、予測不足、応答性の欠如という3つのカテゴリーであることが明らかになった。

事例の考察により、劇あそびの中では、保育者が子どものイメージを受容したり、指示、提案したりすることで一緒にイメージを共有し、虚構の世界を楽しむことができることがわかった。また、保育者はその流れを予測することが必要であり、子どもがイメージをふくらませて、主体的に楽しむために、これらの要因を含むことばかけが重要になるといえ

る。しかし、保育者が無意図的に発した否定的なことばかけにより、子どものイメージが崩れ、別の遊びに気がそれてしまい、劇あそびが中断してしまうことも事例から考察することができた。劇あそびの指導の難しさは、普段の活動とは違い、保育者のことばかけの一言一言が子どものイメージに影響を与え、虚構の世界から一気に現実の世界へと引き戻してしまうことにあるといえる。そうならないための手立てとして、保育者は、子どもに提案、指示、受容、予測のことばかけを行い、それに対して子どもがどのように答え、表現し、イメージをふくらませることができたのかを、その都度検証していくことが必要だと考えられる。

また子どもの主体的な活動に結びつかなかった場面では、保育者が劇あそびのストーリーを追うあまりに、応答性が欠如し、子どもの発言や身振りを見落としていた。そして保育者が一人で遊びを進めてしまうことで、子どもがイメージをふくらませることができず、表現を引き出すことが出来なかったことも、事例から考察できた。このことから、保育者の応答性が、指導上留意すべき、より重要な要因であることがわかった。

更に、保育者のことばかけの多くが、保育者自身の身振りと連動していることも明らかになった。劇あそびで子どものイメージを引き出す際には、イメージを想起させる身振りが、より子どものイメージをふくらませ、子ども同士のイメージの共有を促す手段であることがわかる。鯨岡(1997)は、子どもと保育者との間のコミュニケーションを独自の視点で研究するなかで、「子どものことがわからない」とか「子どものことが見えない」と訴える保育者が多く、そのほとんどが「生きた身体になっていない」と指摘している。これは、劇あそびに置き換えると、子どもがイメージしたことを身振りで表現した時、それを受けた保育者自身も子どもと同様の身振りが自然に出るような感受性が必要だといえるのではないだろうか。また、積極的なことばかけや身振りによる関わりだけではなく、事例1の保育者の予測場面では、あえてことばをかけずに見守る、という非言語的な指導を行なった例があった。このように場面に応じた臨機応変な対応も重要であるといえる。

以上のことから、本研究で明らかになった、子どもの表現を引き出し、イメージを想起させるために不可欠な、ことばかけの要素を意識してかかわることで、子どもとイメージを共有し、主体的な活動へと導くことができるのではないだろうか。また、保育者は、身振りをはじめとする非言語的な指導の重要性についても再認識すべである。

第2節 今後の課題

本研究では、劇あそびの中で、保育者が子どものイメージを引き出すためのことばかけを分類し、子どもの主体的な表現に結びつくために必要な、保育者の指導に不可欠な要因について検討した。しかし、本研究で扱った事例は、保育者の経験年数を意識せずに取り上げている。経験年数があがるほど、具体的な状況における見通しや、子どもに適したことばかけを行なうだけの豊富な知識を、それまでの経験から得ていることが多いといえる。したがって経験年数差を考慮した分析が、次の段階として必要であると考ええる。

また今回は、保育者の指導に焦点をあてた考察であったため、子どもの表現の発達に関しては触れなかったが、3歳と5歳では劇あそびなどの表現方法にも違いが見られることから、子どもの表現に関する発達と保育者の指導との関連性についても検討することが、今後の課題であると考えられる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、多大なご指導を賜った平井恭子先生に、深く感謝の意を表し心から御礼申し上げます。

また、劇あそびの本質について、ご多忙の中貴重な時間をさいてご指導下さった河部賀興先生、ならびに本研究の事例収集に快くご協力下さった児童演劇協会の方へ、ここに深く謝意を表します。

参考文献

- 「ごっこ」の構造 ―子どもの遊びの世界― ガーヴェイ/高橋たまき訳
株 サイエンス社 発行
- 保育におけるコミュニケーション生成の改善
―誘因としての保育者のことばかけ― 三宅茂夫 田中亨胤
日本保育学会第 39 巻 第 2 号 pp.49-58 2001
- 幼児の「身体表現」の指導について―保育園での実践を通して―V
保育者のことばかけと身体表現 藤善 瑞子
奈良文化女子短期大学紀要 第 33 2002 pp.1-14 2
- 保育内容「表現」論 名須川知子・高橋敏之編著 ミネルヴァ書房
- 保育における劇遊びの導入の発達の意義 藤野 友紀他
北海道大学大学院教育学研究科紀要 93:53-79 2004-06
- 幼稚園教育要領 文部科学省 2008
- 保育者に求められる身体表現力とは(2) 近藤正子 松實輝彦 安田伸子
甲子園短期大学紀要 No.26 2007 pp125-132
- 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての一考察 阿部 直美
The Human Science Research Bulletin 2006.No.5.89-94
- 幼児の身体表現活動において発言する双方向的な模倣の機能 鈴木裕子
名古屋柳城短期大学紀要 30 号 115-123 2008
- 幼児一人ひとりの表現を生かす発表会の試み 花輪 充
日本保育学会 45 回大会研究論文集 pp.83-85 1992
- 指導者のための劇づくりの本 日本児童演劇協会 1977 年 3 月
- ちいさいなかまの劇あそび 日本演劇教育連盟 編 鳩の森書房 1972 年 12 月
- 子供のための創造教育 ジェラルディン・B・シックス 岡田陽 高橋孝一訳
玉川大学出版部 1973/7.10

○幼児の世界と年間保育計画 神谷栄司 三学出版 2003/10.20

○劇あそびの実際 河部賀興編著 晩成書房 1988/12.20

○幼児の身体表現の「意味」についての研究 名須川 知子 池田裕恵
兵庫教育大学研究紀要. 1994 第1分冊, 学校教育・幼児教育・障害児教育

○幼児教育における身体表現の取り扱いの変遷に関する研究 山口茂嘉 新山順子
岡山大学教育学部研究集録 第107号 1998 113-119

○幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について
—身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して— 遠藤 晶
武庫川女子大紀要(人文・社会科学)2006,54,91-99

○子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性 山崎 晃 樟本千里
保育学研究第40巻第2号 2002 pp.90~96

○劇あそびの実践可能性と課題 —幼稚園訪問記— 鍋島 幹夫
子ども未来学研究 vol1.2006 p53-58

○児童演劇 社団法人 日本児童演劇協会
No.452/1998.7.15 pp3
No.452/1998.7.15 pp4
No.476/2000.7.15 pp7
No.488/2001.7.15 pp3
No.548/2006.7.15 pp6

○うきうき わくわく 劇あそび入門 社団法人日本児童演劇協会
劇あそび勉強会 pp26-27

○日常保育の劇あそび 岡田陽 落合聰三郎 清水俊夫
1987/4.15 玉川大学出版部