

若手保育者はどのように幼児の身体表現を引き出そうとしたのか —子どもの「表現する過程」を大切にしたい劇つくりの実践より—

松 山 由美子

幼稚園で行われる「劇つくり」は、その取り組み方も多種多様である。本稿では、「子どもの表現する過程」「子どもたちが『自分たちで作った』と思えること」を大切にしたい劇つくりに取り組んでいる幼稚園において、若手保育者が子どもたちの劇つくりを援助する時にどのような点を難しいと感じたかを明らかにする。その結果より、子どもたちの表現する過程や思いを大切にすることができるような援助にあたり必要な課題を示唆したい。

若手保育者は、子どもの主体性を大切にするあまり、自分の考えを子どもたちに伝えられない方がよいと感じたり、子どもたちの楽しい気持ちを持続させながら落ち着いて劇つくり集中させる援助に困難を感じたりし、その結果、子どもとともに、楽しく保育ができなくなる可能性があることが明らかになった。

子どもたちの劇つくりに対して適切な援助を行うためには、子どもの表現がもつ特性を理解した援助を心がけること、劇の完成度にとらわれず、子どものその場の一つひとつの表現を認め、褒める援助を意識することが重要であると考えられた。

キーワード：保育者の成長、劇つくり、子どもの身体表現を豊かにするための援助

1. 本研究の背景

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・土谷 2004）。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むよう工夫すること」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、一人ひとりの「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）。

劇つくりの援助のプロセスにおいては、保育者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、保育者の配慮や援助・指導の工夫が求められ

る。筆者ら（遠藤・江原・松山・内藤 2009）は 2008 年度より、「子どもの自由な表現を大切に、子ども達が『自分たちでつくった劇』と思えるような劇づくりをする」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」を大切にしたい劇づくりのあり方や、幼児の劇あそびの援助について検討を加えている。まず、幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇づくりの実践を検討することで、劇づ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。さらに、そのような思いが子どもたちのなかに生まれるような保育者の援助のあり方について、保育実践に携わったベテラン保育者の実践から保育者の援助を分析することで、劇づくりにおける保育者の役割を明らかにしようと試みた（2010 遠藤・江原・松山・内藤）。

劇づくりの援助・指導の内容については、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。そしてその援助は、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。しかし、このような援助は、保育経験が少ない保育者にとっては決して容易ではないと考えられる。筆者らが明らかにしようとしている劇づくりにおける保育者の役割についても、ベテラン保育者だからこそできた援助もあると思われる。

そこで、大阪府和泉市の S 幼稚園における子どもたちの劇づくりの過程における若手保育者の援助を分析することで、劇づくりの援助をより明確にしようと試みた。本研究では、幼児の「表現する過程」を大事にした劇づくりの実践における、ある若手保育者の意識の変容を追いながら、劇づくりの援助に感じた困難さ、悩み等を明らかにすることで、幼児が心から楽しんで取り組むことができる劇づくりの実践のために必要な援助を行う保育者にとっての課題、また保育者の役割のあり方をより具体的に明らかにしたい。

2. 本研究の目的と方法

2008 年度から、「幼児の一人ひとりが表現する過程を大切にしたい」ことを保育のねらいに設定しながら劇づくりの実践を行っている、大阪府和泉市の私立 S 幼稚園の新卒（1 年目）の保育者による実践事例をもとに、子どもの育ちや保育者の指導のあり方を明らかにすることを目的としている。そこで、1）劇づくりの援助・指導についての先行研究を概観し、2）その後、若手保育者の劇づくりの援助過程を分析することで、劇づくりにおける保育者の援助方法の困難さや悩みを追いながら、3）より具体的な保育者の援助の問題点と保育者の役割のあり方を明確にする。その方法は以下のとおりである。

観察期間	2010 年 1 月 13 日から 2 月 21 日の生活発表会まで
観察対象クラス	大阪府和泉市私立 S 幼稚園 5 歳児クラス(男子 10 人, 女子 15 人) 担任 A 先生(20 歳, 教諭歴 1 年未満: 観察者とは短期大学在学中から既知)
A 先生から見た クラスの印象	男女ともかしこい子どもが多い 男女どちらかが特に強く意見を出すというクラスではない

インタビュー日 2010年3月17日16時～18時：観察者と1対1

日々の保育実践の計画と振り返り等を記した保育ノートの記事を見ながら劇づくり活動を記振り返った。随時録画したVTRを参照した。
会話内容は許可を得て録音した。

A生の保育過程の分析の際には、遠藤・江原・松山・内藤（2009）の調査時に、ベテランのT先生の補足として同時に調査していた当時3年目のN先生へのインタビュー調査の結果も随時参照した。なぜなら、ベテラン保育者のように、自分の保育を的確な言葉で表現することが若手の保育者には困難な作業である一面もあり、保育者の役割を明確化する際に参考になると考えたからである。

劇づくりの過程については、遠藤・江原・松山・内藤（2009）とほぼ同じなので参照された。しかし、A先生が実践した2009年度は、2008年度の実践から子どもたち主体の劇づくりがより深まるように、劇の壁面（2幕分）の下絵を担当が描き、それを子どもたちが絵の具で塗って完成させるという活動の日を2010年1月20日に1日追加されている。

3. 劇づくりに関わる保育者の役割

劇づくりや劇あそび（劇遊び）についての定義は日本では多義にわたり、整理されつつある段階であることが明らかになっている（遠藤・江原・松山・内藤 2010）。

神谷（1993）の説明によると、保育では、この「劇遊び」をもとに「劇づくり」に進むという。「劇遊び」と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。そして、「劇づくり」とは、神谷（1993）によると「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すプロセスのことをさしてこう呼んでいる。この「劇づくり」の過程は、上演も含めて質的な向上を目指すもので、豊かな感性に裏づ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。

藤野ら（2004）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、「劇遊び」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としている。しかし、ここで藤野らの言う「劇遊び」とは、神谷のいう「劇づくり」に近いものであることが藤野ら（2004）から読み取れる。

このように、さまざまな考え方があるわが国の幼児の劇づくりではあるが、神谷が定義しているような「劇づくり」や、藤野らが定義している「劇遊び」における保育者の援助について

示唆を得ようとする時、イギリスのドラマ教育の実践者の一人である Slade の「Child Drama」における大人の役割についての理論が参考になると思われる。イギリスでは、現在でも、ドラマ教育をはじめ、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。特に Slade の考え方は、アメリカの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 が提唱した「クリエイティブ・ドラマ」を発展させた Siks の研究につながるものとしても有名である。わが国でも、近年、初等教育での国語科などの教育方法の一つとしてのドラマ教育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。

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）としており、子どもの遊びを中心に据えたわが国の保育の考え方に一致する。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区分したうえで、その活動や大人・援助者の役割をそれぞれまとめている。

小林（2000）によると、Slade は、乳幼児期における援助者の役割として、主に（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）音楽を効果的に使う、を挙げている。Slade の具体的な実践例からも、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（小林 2000）。

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ろう。つまり、Slade は、子どもの成長に従いながら継続して「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、放任すると自然派生的な「Child Drama」は継続されないと考えている点である（小林 2000）。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）。

さらに、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）。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）。この、大人による意識的な刺激づけが、本来の劇つくりの意味を考えず、子どもの主体性を失うようなものとならないようにしなければならないことはいうまでもない。

わが国では、ドラマ教育研究会（山本 2000）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。

以上より、わが国でも諸外国のドラマ教育・演劇教育について整理されてはきているものの、諸外国との教育・文化の違い、わが国における劇やドラマに関する定義がまだ多義にわたるとともに、保育における劇つくりの指導や援助に対する考え方の多様性から、わが国では保育に

取り入れようとする動きはさほど活発とは言えない。例えば、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」を中心とした保育を展開しているわが国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。またこのことは、わが国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づくりの中で、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。

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、物語の世界を演じる。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を持つこと、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、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の保育者の援助の力量が問われることとなる。

遠藤・江原・松山・内藤（2010）は、「表現する過程」を大切にしたい幼児の劇づくりの過程において、保育者は、子どもたちの「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が必要になる場面が生じることを報告した際、ベテランの保育者は、楽しみながらこのような援助を行いつつ、子どもたちのアイデアを自分自身の援助のヒントとし、劇づくりを楽しんでいる子どもたちの姿にまた保育者自身が触発されるという、子どもとの双方向的な関係の中で実践を進めていることを明らかにした。

4. 若手保育者が抱える劇づくりにおける保育者の援助の困難さ

先行研究より、劇づくりに関わる保育者は、その経験や豊かな感性をもとに、子どもたちの思いを大事にしたうえで、自分自身も楽しみながら、子どもたちに劇づくりの主体性を感じさせるような援助を行っていることを述べた。しかし、最初からすべての保育者がこのように楽しみながら援助を行うことは難しい。

ここからは、短期大学を卒業して幼稚園教諭になったばかりの1年目の若手保育者が、子どもの主体性、表現する過程を大切にしたい劇づくりに取り組むうえで、どのようなことで悩み、困難さを感じたかを、その実践をもとに分析する。

（1）A先生のクラスにおける劇づくりの概要

A先生は、2009年度の夏休み期間から劇の題材を「ながぐつをはいたねこ」に決定し、大まかなせりふを考えている。劇は、公爵になる男、ねこ、王様とお姫様で構成された1幕を演じるグループ、公爵になる男、ねこ、お城に住む魔物で構成された2幕を演じるグループ、全員で演じるフィナーレの3部構成であった。

2009年12月に入ると、絵本や紙芝居の読み聞かせをとおして、話への親しみが増すように工夫したり、せりふをみんなで読んで楽しむ活動を行ったりした。しかし、冬休みまでに子どもたちがせりふを覚えるまでには至っていない。ただ、せりふを覚えていないのはA先生のクラスだけではなく、この年度の年長組のベテランの教諭が担任しているクラスの子どもたちも

同様であったことが明らかになっている。

2010 年 1 月に入ってから、A 先生のクラスも他のクラス同様、劇づくりの活動に本格的に取り組むようになる。S 幼稚園では週案や日案を作成しているが、子どもたちの実態に合わせて園長や主任と相談しながら臨機応変に子どもの活動を構成している。A 先生のクラスでの劇づくり活動の日程と主な内容等は表 1 のとおりである。

活動日	活動内容、子どもたちのようすなど
1/13(水) 午前	子どもたちの意見を聞いて、振り（動き）を決めていく。1、2 幕両方のグループとも決める予定だったが、1 幕グループの子どもたちが盛り上がったため、1 幕グループしかできなかった。
1/20(水) 午後	舞台に背景となる壁面の絵（模造紙）に塗る色を子どもたちの意見で決めながら、色を塗り完成させる。 自分の意見は決して言わなかった。 1、2 幕両方の壁面を完成させた。
1/21(木) 午前	2 幕グループを中心に活動した。2 幕グループも、1/13 の 1 幕グループ同様、かなり盛り上がった。 出番を待っている 1 幕グループは集中できていなかったと感じていた。
1/22(金) 午前	1 幕グループを中心に活動した。 自分の出番を待つ時の子どもたちが静かにならないため、グループの役ごとにせりふを覚える時間にするなど工夫はしてみるが、苦慮していた。
1/25(月) 午後	引き続き、動きやせりふをグループごとに行う。真剣に劇づくりに取り組まない子どもたちに対してどうするか引き続き工夫をこらした。 昼食時に劇で使う音楽をかけるなど、日々の中で劇づくりを意識させはじめた。
1/27(水) 午後	12:00～12:30 が舞台での活動で、12:30～13:40 がクラスでの活動。しかし、昼食の片づけ等が長引き、舞台に上がって劇をすることは 12:20～12:30 までとなってしまった。
2/1(月) 午後	グループのみの活動から、この日初めて最初から最後までとおして劇を演じた。しかし、子どもたちはせりふも覚えていないし、自分の出番でない時は集中できていないようであった。
2/8(月) 午前	保護者参観日。舞台で年長クラスが 1 クラスずつ劇を演じた。 子どもたちの自信のなさは自分の自信のなさが伝わっていると A 先生が感じた 1 日であった。
2/9(火)、 2/10(水)	園長が A 先生の援助に入って、劇づくりを行うようにした。 1 幕グループを園長、2 幕グループを A 先生が担当し、部屋も分けて演じることに集中できるようにした。
2/12(金) 午前	最初 15 分は 1、2 幕グループに分かれて活動した。 その後、園長と A 先生が一緒になって、子どもたちも全員で通して演じた。
2/17(水) 午後	クラスでの活動。 園長と一緒に、子どもたちも全員で行った。
2/18(木)	週の計画では 30 分間、劇をやる予定だったが、音楽遊びの準備に間に合わなかったため行わなかった。
2/19(金) 午後	部屋での活動の後、舞台で生活発表会に向けてリハーサルを行った。 年長組が 1 クラスずつ順番に行った。
2/21(日)	生活発表会当日。午後に控えた本番前に 1 度クラスで劇を楽しんだ。今までの劇づくりを通して子どもたちが一番楽しんで、元気に活動していたので嬉しかったと A 先生が感じる事ができた。

表 1 A 先生のクラス（年長組）の劇づくりの活動日およびその日の活動内容

A 先生は、他のクラスと同じように活動の日程を考えていたが、2 月に入り、保護者参観日（2/8）に見せた A 先生のクラスの劇づくりの状況から、生活発表会までに子どもたちが劇づくりを楽しめるようにとの配慮で、園長が A 先生とともに劇づくりの援助を行うことになった。最初は、2 つのグループを、園長と A 先生とが分けて援助することになった。グループを分けて活動することで、子どもたちにとって、存分に劇づくりに参加し、楽しむことができるようになるだけでなく、「A 先生にとっても、劇づくりにおける援助の悩みが解消され、援助方法を

模索することができるように」という園長の思いを具体化している。全員での劇づくりの時は、A 先生は間近で園長の援助を学ぶ機会を与えられながらも、園長の補助だけに徹することのないう配慮されていた。

A 先生のクラスの活動のようすを概観すると、ベテランの保育者のように、最初から「楽しみながらこのような援助を行いつつ、子どもたちのアイデアを自分自身の援助のヒントとし、楽しんで劇づくりを楽しんでいる子どもたちの姿にまた保育者自身が触発されるという、子どもとの双方向的な関係」ができていたわけではないことが分かる。実際に、インタビューでも A 先生は「(劇づくりは) 難しい。最初やってみてもう笑えるぐらいしんどかった」と、活動について振り返って語っており、「子どもの気持ちをもっていくのが難しかった。どうやったら楽しんでやってくれるのか」を、常に悩んでいたことが明らかになった。

以下、A 先生が「劇づくり」に取り組む前後の過程で援助についてどう意識が変容したか、また、その間にどのような援助に悩み、困難だと感じていたのかについてまとめる。なお、図中のインタビューの記録の中で用いた略称表記は、A は A 先生、T が調査者としている。

(2) 保育者の「劇づくり」前半の援助についての意識

A 先生は、図 1 のとおり、身体表現のような活動は、時間がかかり、大がかりで難しいものと捉えているようすが見られた。また、「せりふを (A 先生が) 自分で考えたので、動きも自分でだいたいやるもんだと思っていた」と、A 先生がもつ生活発表会での劇づくり活動のイメージとは違っていたことが明らかになっている。

しかし、A 先生は、今までの行事への取り組みから、S 幼稚園は子どもの自由な発想を大切にしていることが分かっていたので、図 2 のとおり、難しいと感じながらも、ねらいを自分なりに立て、できるだけ子どもたちの意見を尊重するようにしていたようであった。

このような思いは、たとえば、1/20 の壁面作りの活動に見ることができる (図 3 参照)。

この日、A 先生は、自分で色を考えて塗った小さな紙を作成していたが、自分が決めた色に子どもたちを誘導するようなことはせず、簡単なアドバイスをするだけにとどめていた。また、多数決を採用したり、時には「多数決やと女の子の色に決まるからイヤや」と発言した男の子の発言を取り上げて、どうしていったらみんな

T: 先生のクラスの今回の劇の活動のねらいは?
A: 協力!
T: 協力? だけ? (笑)
A: うーん、みんなで力を合わせて 1 つのものをづくりあげる。
T: 普段から身体を使った表現あそびとかはしてたの?
A: 私はまったくやっていないです。
T: なんで? 苦手なん?
A: いや…というか、なかなかまとまった時間が取れないから。取り方が分からない (笑)
T: 音楽の先生の時間があるよね?
A: あー、そこでちょっとやったかも。
T: ちょっと?
A: 1 回…? 2 回かな? 「宇宙を表現する」って。あんまり身体も動いてなかったと思う…あんまり覚えてないです (笑)

図 1 A 先生へのインタビュー (1)

T: 難しかった?
A: 難しい。最初やってみてもう笑えるぐらいしんどかったー (笑)
T: なにがそんなに難しかった?
A: 子どもの気持ちをもっていくのが難しかった。どうやったら楽しんでやってくれるのか…。
T: 先生は今回、どういう指導というか援助を心がけた?
A: 普段から、けじめをつけることが難しかったから…もう喋りだしたらずっと喋っているのどうしようかっていつも考えてました。劇は…子どもたちの意見を尊重して、それをまとめることとか。

図 2 A 先生へのインタビュー (2)

で納得いく壁面を完成させることができるかを考えさせるといった時間を取ったりしていた。この日の記録の振り返りの欄は『壁面をつくりました。意見を聞いて色を決め、しっかり確認した』と書いているだけでなく『子どもの感性で、どう転ぶか分からず、ハラハラしたが、予想以上に素敵な壁面ができたかな』と締めていた。

T: 1月20日…この日は、壁面の日やね。
A: あー（自分が書いた「振り返り」を目読しながら）でも、本当に、素敵なのができたと思って。
T: 他のクラスを見てどう思った？
A: どの組もその組っぽいできなので面白かった。
T: クラスの色って出るよね(笑)…あー、そうそう。せっかく自分で色とか考えた紙、持ってたのにな。
A: あれ…(笑)一応、自分の予想で色を考えて作って持ってたんですけど。押しつけようとは全然思わなかった。でも、それがよかったんとかうがな。

図3 A先生へのインタビュー（3）

（3）「子どもが楽しみながら集中して劇づくりに取り組む」援助

A先生の劇づくりに関する悩みの1つは、他のクラスの先生たちと比較されるといったことよりも、図2の、A先生のことばにある「子どもの気持ちをもっていく」や「うまくまとめる」に象徴される、子どもが楽しみながらも、劇づくりに集中して取り組むための援助であることがまず明らかになった。たとえば、劇づくりの初日の記録の振り返りの欄には『1人ひとりの意見がどんどん出るので、うまくまとめるかなければと思った』と書かれていたが、A先生はこの記録の文章を読みながら、図4のように、劇づくりに集中させるための援助について悩んでいたことが明らかになった。

子どもたちが劇を楽しみにして、劇をつくることを楽しんでいるのだが、それをどう劇としてまとめればいいのかというA先生の悩みの中でも、劇づくりの活動を超えて盛り上がってしまします子どもたちへの援助、「暇になるとすぐ遊んでしまう」ことばに出ている、劇づくりの中でも自分の出番ではない時の子どもたちへの援助について、時間配分も含め難しいと感じていることが分かった。

T: えーっと。1月13日…この日が最初の日やけど…読むね『1人ひとりの意見がどんどん出るので、うまくまとめるかなければと思った』ですって(笑)今、読んでどう？
A: この日は、全部やろうと思ったけど、子どもたちがはじけたんで(笑)
T: はじけた？
A: もう、すっごいわーってなった。はじけた(笑)で、1幕(グループ)さんしかできなかった。
T: 1幕さんがはじけたん？
A: はい。
T: 2幕さんは？
A: 1幕さんがはじけたんで…(笑)
T: はじけるって何？いっぱい動きが出たん？
A: 劇の動きもですけど…暇になるとすぐ遊んでしまう。
T: そっち？ そっちの、はじける？
A: はい。1人がばーっと動き出したら全員がばーっと動き出す。楽しんではいらんだけど、誰かが劇と関係ないことを喋りだすと、他の子にも広がり、ずっと喋っているので。

図4 A先生へのインタビュー（4）

1/21の記録を読んでいる時もA先生は「この時は2幕(グループ)さんがはじけたんですよ！」と振り返っている。このA先生の「はじける」という言葉には、A先生にとって2つの意味があると考えられた。1つは、「はじける」と表現するほど劇に対してさまざまなアイデアを出し、盛り上がった子どもたちの気持ちを表した言葉である。そして、もう1つは、「1人がばーっと動き出したら全員がばーっと動き出す。楽しんではいらんだけど、誰かが劇と関係ないことを喋りだすと、他の子にも広がり、ずっと喋っている」に象徴されるように、劇づくりから子どもたちが分散し、散漫になってしまっているようすを表している。この「はじける」という言葉を混同して使うA先生のインタビューのようすから、子どもたちの盛り上がっている思いを大切に、活発に、かつ、劇づくりに意識を集中させたいとA先生が感じていることが

分かる。A先生は、子どもたちを叱ることなく劇づくりに集中させるような援助の難しさを感じていることが明らかになった。

1/22 の記録からも『お片づけや「静かにしなさい」「話を聞きなさい」と怒ってばかりになっていたように思います。来週は怒るのではなく、できている子を褒めて進めていきたい』という記述が見られるが、実際には 1/25 に『取り組む態度への言葉がけを工夫し、真剣にできる雰囲気を作る』配慮をしたい、と再び反省をしているように、子どもたちへの援助方法について、悩みながらも具体的な策が出せていない姿が見られた。

(4)「子どもが楽しむ前にまず自分が楽しむ」ことを意識した援助

しかし、A先生は決して悩むだけにとどまらず、劇づくりに集中して興味をもつように工夫を行っている。たとえば、昼食時に劇で使う曲を流すなど、劇づくりのための設定保育以外の時間にも取り組んでいる劇に興味を持つことができるようにした。その日以降の昼食の時間は、A先生のクラスの子どもたちの元気な歌声が聞こえるようになり、A先生は、子どもたちは決して劇づくりが嫌いなのではないことが分かってきた。この歌声や、自分の出番の時ははじける子どもたちの姿を見ながら、A先生はこの頃から「私が楽しむ。今まで必死やったから」と気持ちを切り替えたと言った。

この気持ちをA先生自身が明確に認識できたことは、保護者参観を兼ねていた 2/8 の記録からも明らかになった。『子どもたちも緊張してたかも。(自分の)自信のなさや悪い面での緊張感が(子どもたちに)伝わってしまった』『保育者がまず自信を持って、要点を的確に伝えていく必要がありました』という記述があり、自分の思いが子どもたちの活動に大きく影響していたことを実感したことが明らかになった。「体育館で集合して1クラスずつやったんですけど…自分のクラスは全然声出てないし、せりふも覚えてない。自信ないって状態。自信のなさが悪循環。やらない子(=できない子や恥ずかしがる子)もいたし…」と振り返って語っていたことから分かる。

(5)「子どもが落ち着いて、劇づくりに取り組む」援助

この「自分が楽しむ」という思いと同時に、1/27 の舞台での劇づくり活動が、A先生にもう一つ重要な援助への手がかりをつかむきっかけになったことが明らかになった。時間がなくなり短い時間しかできなかったことについても、『前もって時間をたっぷり取り、落ち着かせて』と書いており、自分が楽しみながらも、時間配分の大切さや、気持ちを落ち着かせることが、子どもたちの劇づくりへの集中には欠かせないということが分かってきたようすであった。そのため、楽しむが集中力が途切れたり、楽しみ

T: 次は、1月27日ですが…どうでした?
A: この日は…怒りながら、子どもたちの前で初めて泣きそうになったんです。
T: 舞台の後? 舞台の後の練習の後か…?
A: 練習の後です。舞台も結局食べるのお片づけが遅かったから…ちゃんと約束とかできなかったし。
T: 約束?
A: 舞台に上がるための約束。うるさくしたらダメ…とか。落ち着いた状態で舞台に行かせたかったんですけど。
T: うんうん。で、2月に入りましたが(笑)
A: もう、2月に入っても結局、子どもたちは覚えてないし、やる気もないし、周り(で見ている子)はうるさいし…
T: うるさい時はどうするの?
A: いっぺん劇やめて、全員集合!(笑)

図5 A先生へのインタビュー(5)

すぎて脱線したりする子どもたちに対して、「この日、怒りながら子どもたちの前で初めて泣きそうになった」と、振り返りながら語ってくれた（図5参照）。VTRからも、仲のよい子どもどうし以外ではなかなか自分を表現しない子が手を挙げて自分が率先してせりふを言う、今まで参加することにためらいを感じていた子どもがせりふを覚えようとするなどの場面も見られ、A先生の気持ちが少しずつではあるが子どもたちに伝わってきているようにもみえた。

だが、2月に入っても、図5のように、引き続き援助に苦慮していたことが明らかになった。2/1の計画の配慮欄には『目標時間内に…意欲的に食事をする』『気持ちを落ち着かせ、クラス全員で創り上げるという気持ちを大切に取り組めるようにする』と書いているように、まだ、子どもたちの気持ちがまとまらず、盛り上がる時は盛り上がるが、自分の出番ではない時には劇づくりを忘れてしまうというようすが見られていた。

（6）「褒める」援助と「劇づくりの要点を押さえた」援助

2/9から園長が劇づくりの援助に入ることになり、A先生としては図6にみられるように、劇づくりに集中して取り組めたことが明らかになった。また、劇づくりが終わって全員が集まった時に、園長が担当した子どもたちのやる気や「褒めた」ということばに驚きを感じていたようすであった。「自分が楽しめてなかったと反省した」と振り返りながら、保育者が劇づくりの過程で見られた子どもたちのよいところをうまく見つけて「褒める」ことの大切さを改めて学んだようすであった。

さらに、園長から、子どもたちの具体的な姿とその援助方法の説明と次への援助計画を、具体的に学んだことが明らかになった。ただ集中させる方法や、気持ちを落ち着かせる方法ではなく、劇づくりをコーディネートする援助方法であった。たとえば、劇全体を見るのではなく、子どもたちの1つひとつの動きをじっくり見て認めていくことで劇がつくられているということ、子どもたちの動きを無理に揃えようとしたり、また、おざなりにするのではなく、指先など、止まっている時などの姿勢に注意すると、劇が締まって見えること、1つひとつの動きや振りの中で大事なことばと振りの部分に注目することなど、幼児ならではの劇づくりの援助の要点を自分なりに学んでいることが明らかになった。

T: 園長先生が入ってくれることになって…どうでした？
A: 部屋も分かれてやったから。周りでうるさいのがなくなったから、やりやすくなりました。
T: どう分けたの？
A: 園長先生が1幕さんを見てくださって、私は2幕さん。
T: 1幕さんの子を見て、どうでした？
A: 帰ってきた時に、1幕の男の子たちがやる気になってたんでびっくりした。
T: なんだかとかちゃんと聞いた？
A: とにかく褒めたっておっしゃってた。すごいねーとか…それを聞いて…自分が楽しめてなかったと反省したり。
T: なんか援助でアドバイスとか、どういう内容が参考になった？
A: えー…!!(笑)いろいろいっぱいあって…覚えてない(笑)
T: 全然覚えてない？(笑)
A: ものすごく具体的なことばかりだったから。どれも全部参考になった。
T: 園長に聞いたりとかせえへんかったの？
A: 1幕はこうだったよーとか、状況を教えてくださって。で、次はこうしてみようとか。お忙しい時はメモでくださったりとか。
T: 劇の進め方？
A: うん。自分は劇を通すことに必死だったけど、劇(を構成している)のポイント、ポイントが分かったっていうか。
T: もうちょっとそのポイントを具体的に話してほしい(笑)
A: うーん…たとえば、全部を見るのではなく、1つひとつの動きをじっくり見て押さえることで、劇として見えることとか…(中略)…1つひとつの動きや振りの中で大事なことばと振りの部分に注目することが大事だとか…(以下略)

図6 A先生へのインタビュー（6）

2/8 の『保育者がまず自信を持って、要点を的確に伝えていく必要がありました』という記述を見ながら「この頃は、劇をつくるにあたって、何を言っているかわからなかった」と語ったり、「なんか、この頃は、劇での“間”が変だったし」と語ったりしていた。

A 先生は分からないながらも、1/22 には、子どもたちを集中させるために、また、劇を通して演じることができるようにするために、各グループにせりふを書いた小さな紙を渡して、自分の出番以外の時は練習させるといった工夫を試みていた。しかし、このような援助は、「劇をつくるという活動は、ただせりふを覚え、動きを覚えること」と A 先生が無意識のうちにとらえていたことを意味しているのではないだろうか。その結果、2/8 の子どもたちが「全然声出てないし、台詞も覚えてない。自信ないって状態」になってしまったのかもしれない。このことはさらに、A 先生がことばと動きをつくって覚えることで劇の完成を目指したため、それができない子どもたちに対して褒める援助もできなくなったと思われる。

しかし、A 先生が、劇づくりとは、動き（振り）とことばが一体となって表現されるものであるということを、園長の援助から少しずつ学ぶことができたため、子どもたちが表現活動を楽しめただけでなく、結果的に「褒める」援助につながったのではないだろうか。自分も落ち着いて、劇づくりに負担を感じなくなり、楽しくなりだした A 先生はその後『もっともっと自信をつけてあげて、楽しんで劇に取り組んでいけるようにしたい』と振り返りの欄に記述するようになっていた。

（7）「伝えるべきことは伝える」援助

終始、「子どもたちの意見を尊重すること、自分の意見は出さないことを心がけていた」と振り返る A 先生は、子どもたちが自分たちでまとまって、劇をつくってほしいという願いを持っていたのであろうと思われる。

しかし、劇づくりが進むにつれ、どうすれば子どもたちが楽しんでくれるかを考え、またより楽しい活動にするためには伝えるべきことは伝えたいという思いが大きくなり、実践した姿も見えてきた。

そして、園長とともに子どもたちと劇づくりを進める中で、2/19 の活動の日の振り返りには『大きな声で、自信を持って取り組めるよう、真剣に話をしました』と、伝えるべきことは伝えるという実践をしたが分かる。インタビューの最後に「ねらいを持って活動するためにはどうすればよいかを尋ねた際も、「道とか…ねらいをはずれないようにする感じの援助」と、子どもの意見だけで進めるのではない援助の大切さを改めて振り返っていた。

（図5の続き）

T: 全員集合して、怒るの？(笑)

A: 怒るというか…気持ちを落ち着かせるには、いっぺん自分が黙る。

T: それで落ち着かせる？ すぐ元に戻らん？

A: すぐうるさくなるけど、とにかく思いを伝えることが大事なと思った。

T: それまで伝えてなかった？

A: 伝えるにしても…普段から声が通りにくいし、聞こえへんかなって。でも、伝えようって。

図7 A先生へのインタビュー（7）

（8）保育者の「劇づくり」後半の援助についての意識

2/12 の記録からは、『各幕ごとに分かれるとやはり人数も少なく、とてもやりやすくなりま

すが、きちんとクラス全員、待っている子ども達もしっかり見ることのできるようにしていかなければと感じます』という記述があり、さらに劇つくりへの援助について深く学びたい気持ちがでてきていることが明らかになった。

2/17 の記録には、『今まで振り返り、必死になっているのは私自身だなと感じ、余裕を持って子ども達が楽しい劇がしたいと感じられるよう意識してみました。フィナーレも徐々にでき始め、もう活動も数えられる程度ですが、生活発表会を楽しみに、安心して迎えられるように取り組んでいきたいと思います』と書かれており、保育者として一歩成長した A 先生の姿がうかがえた。

最後に、A 先生は「生活発表会の劇を通して、なんかすごい一致団結した。あの後にやったドッチボールも、すごい団結してやってたので、びっくりした」と述べている。A 先生にとって、劇つくりの活動が子どもにとっても、保育者である自分にとっても大きな成長の節目であったことが明らかになった。

5. まとめと考察

以上より、若手保育者が劇つくりの活動を子どもたちと進めるにあたって、どのような部分での援助が難しいと感じていたかについて明らかになった。この難しいと感じる援助から、「子どもたちが『自分たちでつくった劇』と思えるような劇つくり」のためにはどのような課題があるかを整理したものが図 8 である。

以下、本研究でのみ得られた結果ではあるが、先行事例と合わせて考察し、課題をまとめる。

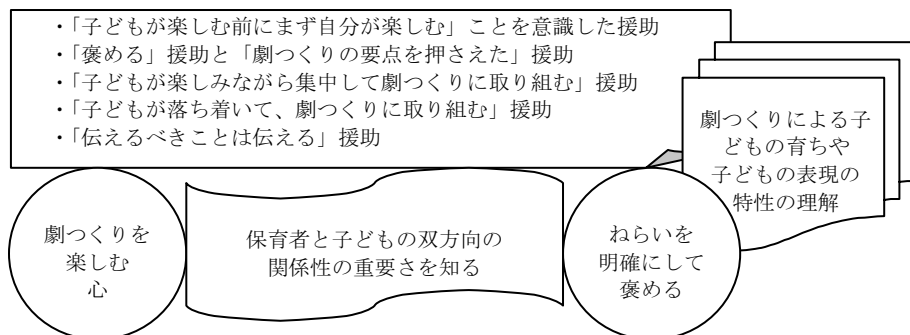


図 8 若手保育者が難しいと感じる援助と困難さ解消のために必要な課題

(1) 劇つくりを楽しむ心：自分が楽しんで劇つくりに参加する

「自分が楽しむ」という思いは、遠藤・江原・松山・内藤（2009）で調査した、ベテランの T 先生だけではなく、当時 3 年目の N 先生の「とにかく楽しかった。毎日本当に子どもが楽しんでたのが印象的」「自分も楽しかったし、子どもたちも本当に毎日楽しそうだった」という語りとも一致する。すなわち、保育者が楽しむことが、子どもの「表現する過程」を大切にしたい劇つくりには欠かせないという結果であろう。若手の A 先生のように、楽しむことなど最初からできないと感じている保育者には、まず自らが劇つくりを楽しむことを伝えていくことが

必要ではないだろうか。

（２）劇つくりによる子どもの育ち、子どもの表現の特性について学び、理解する

とはいえ、保育者も劇つくりを楽しむためには、保育者が、「表現する過程を大切にした劇つくり」とは子どもにとってどのような活動なのかを具体的に理解しておく必要があるであろう。そのうえで、劇つくり以外の時間の活用や、劇つくりの活動そのものの時間配分も含めて、子どもたちが楽しくなるような、また、落ち着いて表現できる計画を立てることが大切になる。

本研究の事例からは、A 先生が、「劇つくりとは、せりふのことばと身体の動きの両方による総合的な表現活動であること」に気づいた点が重要であったと思われる。動き（振り）とことばが一体となって表現されるところを劇つくりでは大切にするということを学んだということは、せりふはせりふ、動きは動きという援助とは違う援助の必要性に気づいたこと、そして、劇つくりのゴールだけを見て動くのではなく、まさに「表現する過程」に気づいたことを意味するからだと思われる。

さらにこの事例は、劇つくりで子どもの何が育つのかを理解し、また、何を育てたいのかを保育者が明確にする際には、幼児ならではの「子どもの表現」の特性について学ぶ必要があることも示している。A 先生の事例からは、劇つくり以外の日常の保育時間に劇の音楽を聴いて楽しむという環境の構成がそれにあたるであろう。このような援助は、Slade が音楽を Child Drama で重視したことだけではなく、幼児期の学びや成長は、生活の中で全面的に発達するという面からも、子どもの特性に合致した援助であったと思われる。

（３）劇つくりのねらいを明確にし、子どもを褒める

A 先生の事例から、「子どもが楽しみながら集中して劇つくりに取り組む」「子どもが落ち着いて、劇つくりに取り組む」という、劇つくりだけではなくすべての保育活動に共通する、ねらいに沿った環境の構成と保育者の援助が重要であることが改めて浮かび上がってきた。

特に、「褒める」援助については、遠藤・江原・松山・内藤（2009）のインタビューの中の、当時３年目の N 先生の「援助というか、とにかく褒めた。そしたら子どもたちはどんどんノッてきて、また褒めるの繰り返し」「なんか……とにかく褒める。とにかく表現させてみる。子どもから出てきたものを「ぴっ！」と見つけて褒める」という語りとも一致した。保育者の「褒める」という行為が、子どもの「表現する過程」を大切にした劇つくりには欠かせないことが明らかになった。

さらに、この N 先生の「「ぴっ！」と見つけて褒める」ということばは、劇つくりの過程において、実は N 先生が何を褒めたら劇つくりが楽しくなるか、子どもたちが楽しんで表現するかが直感で理解できていたことが分かる。劇を子どもたちとつくるにあたり、保育者が要点をふまえて褒めることで、子どもたちはまた意欲的に劇つくりがしたくなると同時に、自分がどう考えて、どう動くことが劇をつくることなのか子どもたちなりに理解できるため、結果、集中して劇つくりに取り組むことができるようになるのかもしれない。

しかし、３年目の N 先生も、当時「とにかく褒めた」としか表現できず、今回の A 先生も

「褒めることが大事なんだと分かった」としか語っていない。今後は、ベテランの保育者が劇づくりの中で褒めていた内容や褒め方を具体的に明らかにすることが、若手保育者にとって子どもと楽しんで劇づくりを進めるためには有効ではないかと考える。

今回のA先生の事例からは、A先生に余裕が出てきたから子どもを褒めることができるようになっただけではなく、園長が何についてどう褒めているのかを学ぶことで、褒めることができるようになったようすが見られた。保育者が劇づくりの具体的な援助の要点を理解し始めたことで、褒めることができるようになることを意味していると思われる。

劇づくりでは、子どもが、いま、何を表現しようとしているのかを瞬時に丁寧にとらえる援助を行うことが求められる。特に若手保育者には、保育の基本に立ち返り、自らの保育を振り返る作業が重要となるのではないだろうか。

(4) 劇づくりは保育者と子どもの双方向の関係性の中で進められる

最後に、「伝えるべきことは伝える」援助について考えたい。遠藤・江原・松山・内藤(2010)は、「子どもが主体的に」表現する劇づくりであっても、ベテラン保育者は、子どもとの双方向の関係の中で劇づくりを進めていることを報告している。この双方向の関係性の中で、子どもたちが劇づくりに落ち着いて取り組み、集中し、楽しむ姿が見出されていることが明らかになっている。ベテランの先生の援助については遠藤・江原・松山・内藤(2010)を参照されたいが、3年目のN先生も「ある程度、自分の答えも用意しておくが、押しつけないように配慮はしたつもり。『先生は〇〇みたいにしたらいと思うなあ』というように、提案するような声かけを心がけた」と語っていたとおり、子どもたちの表現をそのまま受け取るだけではなく、からだのことばを感じながら楽しんで表現することができるような援助が求められていること、またこのような援助が劇づくりを豊かにしていることが分かる。

したがって、若手保育者は、子どもたちが主体だからと自分の意見を述べないまま子どもたちに任せるのではなく、ねらいをふまえながら、より豊かな表現ができるように援助する必要があることを知ることが大切である。

A先生が考えていた「伝えたい」内容とは、最初に考えていたねらいである、楽しみながら集中して活動に取り組むことであり、また、団結して1つの劇をつくることであった。A先生が劇づくりをとおして子どもたちに伝えたいことを伝えるようになったため、生活発表会だけでなく、その後のドッチボールの活動でも子どもたちが団結して楽しむことができるようになったのかもしれない。

(5) 今後の課題

劇あそびや劇づくりの実践は生活発表会などの行事を通して多くの保育現場で行われているが、その実践について語られた研究は日本では数少ない。ドラマ教育やクリエイティブ・ドラマの研究が行なわれながらもその活動が保育現場で広がりにくいことについては、劇づくり活動における子どもたちへの援助の難しさだけではなく、子どもの身体表現を育てるための議論が成熟していないことが背景に存在するからかもしれない。

子どもならではの身体を使った総合的な表現に注目するとともに、子どもの主体性や表現する過程を大切にする活動の具体的な援助について、さまざまな事例から具体的に明らかにして積み上げる作業と、そこから得られた知見を若手保育者に伝える場が今後は必要であると思われる。

<謝辞> 本研究を遂行するにあたり、大阪府和泉市の新光明池幼稚園の西岡真希園長はじめ、幼稚園の先生方、5歳児クラスの子どもたちに多大な協力いただきました。深く御礼申し上げます。

なお、本研究の一部は四天王寺大学学内研究奨励金の助成を受けたものである。

<引用・参考文献>

- 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希(2010)「子どもの劇づくりににおける保育者の援助」『武庫川女子大学大学院教育学論集』 第5号 pp.15-25.
- 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希(2009)「幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇づくりの実際」『武庫川女子大学紀要』 第57号 pp.27-34.
- 藤野友紀・成田美貴・世古由美・宮串尚江(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巻 pp.53-79.
- 神谷栄司(1993)『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
- 小林由利子(2002)「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巻第2号 pp.1-10.
- 小林由利子(2000)「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 pp.107-120.
- 小林由利子(1999)「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巻第2号 pp.119-134.
- 平田智久 (2009) 「新幼稚園教育要領・新保育所保育指針のすべて「領域・表現」」『別冊発達 29』ミネルヴァ書房 pp.71-78.
- 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)」『日本保育学会第57回大会研究論文集』 pp.694-695.

How Young Nursery Teacher Try to Draw out Children's Body Expression

-A Study of Practice of the Creation of a Dramatic Play Focusing on the Process of Developing Children's Body Expression-

Yumiko MATSUYAMA

In Japanese kindergarten, nursery teachers use a wide variety of approaches in creating a dramatic play. It is difficult for young nursery teachers to create a dramatic play for 5 year-old-children while valuing the children's desire "that the children express themselves" and "For children to think, 'Made for myself' ".

In this paper, I have tried to clarify the points, a young nursery teacher feels difficult in supporting the children and creating a dramatic play for 5 year-old-children in kindergarten, which values "the process of children's expression" and "the children's feeling that they created the play by themselves". Moreover, I have suggested necessary support and assistance to young nursery teachers to be able to focus on the process of developing children's body expression, and to employ the children's ideas.

The example of a young nursery teacher valued the children's subjectivity too much. She tended not to tell her own ideas for dramatic play. And she felt difficulty in supporting the children to concentrate on the dramatic play with joy. Thus, she felt very difficultly in supporting the children in creating a dramatic play and she was not able to enjoy the activity.

The survey revealed that two points are important for young nursery teachers to support or assist children appropriately in producing a dramatic play; 1) support children through understanding of the characteristics of children's expression. 2) receive and praise every moment of the children's expression, and do not be concerned about the final results.

Keywords: Growth of young nursery teacher, Dramatic play,
Support in promoting the child's body expression in kindergarten