

幼稚園における「劇づくり」活動の計画とその実践展開過程 ～5歳児の実践記録からの分析～

脇 信 明（長崎大学教育学部）

I. はじめに

幼稚園や保育所などで「劇」を保育活動として導入・実施している園は数多い。幼稚園教育要領（以下、要領）の領域「表現」においても幼児が「演じて遊んだり楽しさを味わう」¹と演じることを通しての表現活動の大切さが記述されている。幼児が演じる活動は、自然発生的に行われるものも多い。例えば、絵本などの物語の読み聞かせをきっかけとして、そこから登場人物の役になりきって友達同士とあそぶ「なりきりあそび」または「劇あそび」として展開されるという例は数多く存在することからも、幼児期の姿として現れるものであるともいえる。

一方で自然発生的に行われる「劇あそび」とは違い、計画的に実施される「劇づくり」がある。この「劇づくり」は「劇あそび」とは性質を全く異にするものである。田川²はその違いについて「劇あそびとは、劇で遊ぶのです。劇づくりとは、舞台上演するために、まとまった劇をつくりあげるのです。」とその特質を端的に述べている。加えて「劇あそび」は「楽しさの追求」が目的で「なりきって遊ぶ」活動であるのに対し「劇づくり」は「見せることをめざし、集団でよりよい舞台の創造」を目指し「役の内面をつかみ、作品のテーマを読み取る」といった数々の相違点を挙げている。つまり、同じ「演じる」ことによる表現活動ではあるが、質的には大きく違うことがわかる。同氏はさらに「劇あそびをいくら積み上げてみても、そのまま自動的に劇づくり能力に転化することはない」³のであり「保育者による目的意識的な支援（指導）が必要」³と、「劇づくり」における保育者の指導的役割の必要性を述べている。「劇づくり」は主には生活発表会や卒園式の演目として、また多くは保護者や他児に前で発表するということが、多くの園で実施されている。

しかしながら、この「劇づくり」行うにあたって、課題点も存在する。高杉⁴は「発表ということを重視しすぎると、劇においては子どもたちの表現の自由度は少なくなる可能性もある。あくまでも子どもの表現のスタイルが、保育者の指導のあり方によっては、理解不能な言葉を言わされたり、実感のない所作や態度を装うことを強られることもある。観客にみせることを優先するあまり、子どもたちにとって負担の多い活動体験になってしまう危険性をはらんでいる」と指摘している。実際に保育現場においても「見せる」ことに軸足を置きすぎることによって作品としての完成度を過度に求めてしまったり、過去との比較（これまでは…だったのに）や保護者からの反応などを重視してしまう様子も見受けられ、そうになってしまうと「子ども主体」の活動からほど遠い「やらせ保育」となってしまう危険性を持っていると言えよう。それらをできる限り排除する上でも、劇活動における保育者の指導方法については、明確な目標や計画を意識す

¹ 幼稚園教育要領 第2章ねらい及び内容 表現 内容 (8)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。」と記載されている。

² 田川浩三・兵庫保問研編著『劇づくりで育つ子どもたち』かがわ出版,2010,p28

³ 同2 ,p26

⁴ 高杉 展「遊び」を通しての総合的指導のあり方」松山東雲女子大学人文科学部紀要,2013,pp85-104

ることが求められると考えられる。このように多くの園で実施されているであろう「劇活動」だが、その内容や実施方法、または保育者として必要とされる「計画」や「実践・指導の展開過程」、または「振り返り(省察)」などについての記載がある研究は数少ない。そこで、本研究では保育現場における「劇づくり」活動の計画や実践の展開過程について実際に幼稚園にて行われている実践事例を報告しつつ検討・考察を行うことを目的とする。

II. 研究の方法

1. 園の概要

対象園 : 私立幼稚園 A幼稚園(F県K市)

定員 : 290名 (満3歳児 ~ 5歳児クラス 計11クラス)

この幼稚園を研究対象とした理由としては、以下の5点が挙げられる。

- 1) これまで生活発表会の中の演目として長年にわたり「劇づくり」に取り組んでいること。
- 2) 3歳児から5歳児クラス(合計9クラス)全てで行われている全園的な活動であること
- 3) 「劇づくり」を計画性をもって取り組んでおり、その活動の展開も記録されていること
- 4) 評価もクラス単位、学年単位、そして学識経験者も入れての園全体で行っていること
- 5) 劇づくりを行うにあたり大人よりも「子ども主体」である活動となることを優先していること。

つまり長年の実践的積み重ねと、同時に全ての教員が劇活動に向けての認識を深めており、かつ、子どもたちにおいてもその経験などが積み重なっているという特徴が挙げられるからである。

2. 対象となるクラスの状況

対象クラス: 5歳児 そら組 28名(男児 13名:女児 15名)

保育者: 1名 T教諭(教師歴6年:実践当時)

活動期間: 例年、9月上旬から12月上旬までの3ヶ月間にわたり実(本事例は2015年のものである)

子どもたちは5班に分かれている。各5~6名になるように配置している。

III. 劇づくりの実践の計画と展開過程

1. 「劇づくり」活動の計画について

「劇づくり」に取り組むにあたって、園の全クラスで共通的に理解されている実施の計画を以下に示す。例年、同様の流れで「劇づくり」を実施しており、おおまかには、この流れに沿いながら展開されている。(A)「劇づくり」のねらい

「劇づくり」の取り組みに際して、園内で共通認識として活動の目標を以下のように設定している。

- 子どもの自発性を尊重するために、保育者主導ではなく、子どもの考えを尊重しながらどのように劇づくりを発展させていくか見守っていく。
- 積極的に発言する子どもの意見だけを取り入れるのではなく、消極的な子どもも意見が出しやすくなるような環境設定をして、クラス全員の意見を取り入れた劇づくりにする。
- クラス全体やグループでの話しあいを通し、思考力・創造力・表現力を育てる。
- 友達の意見を聞き、自分の意見を述べることで、話しあう力を高める。
- グループ活動において、リーダーがやりがいを感じられるように話しあいを進め責任感を持ったリーダー育成をする。
- またグループ員が役割分担をすることで協力する大切さを確認しながら取り組む。

○演技や道具づくりについての評価を毎日行い、友達と教えあい認めあいながら取り組む意欲を高める。

(B)劇づくりの各段階と実施時期のめやす

劇づくりの計画は、以下に示す9つの段階に分けられて計画されている。
各段階での実施する項目とその時期の目安について示す。

1)導入期(7月～9月)

普段より絵本の読み聞かせは行っているが、この時期からはより劇づくりを見通して絵本の提示を行うようにする。その中で、子どもたちが興味・関心が高い絵本をもとに、ごっこあそびや表現あそび(劇あそび含む)を行う。あそびから導入していくことで、楽しく物語の世界を感じることができるとともに、その物語の内容や世界観への意識を深めていく時間とする。

2)目標ぎめ・活動の日程ぎめ(9月下旬)

生活発表会があることを子どもたちに知らせる。また、どんな劇にしたいか、どのような気持ちで行うかなど、劇にむかっけての「目標」を話しあい決める。その後、どういう行程を踏めば「劇」ができるのか、子どもたちと考えを出しあい、計画を立てるといことまで実践している。

3)ストーリー決め・セリフづくり(10月初旬)

子どもたちの興味・関心があるシーンをもとに、劇の物語の展開を考えていく。セリフについても、物語で語られる言葉を基本に組み立てては行くが、導入期におけるごっこあそびの中から出た子どもたちの言葉だったり、または、今後行われる役交代や練習などの中から自然と出てくる言葉だったりを採用するように配慮している。そうすることで、より「自分たちの劇」であることを意識することができる。

4)役交代・歌づくり・ダンスづくり(10月上旬)

子どもたちが、やってみたい全ての役を経験し、自分がやりたい役を見つけると共に友達が演じる姿を見る。また、役交代の活動終了時に、毎回友達の演技についての感想を発表しあう。

評価の項目については「大きな声で言えたか」や「役らしく演じられたか」について、子ども同士が評価をしあう方法をとっている。評価項目については、子どもの年齢、クラス、進捗状況で異なり、「出番や台詞などを覚えているか」などが追加されることもある。

子どもたちは役を交代しながら、必要に応じて歌やダンスを考え、表現を膨らませていく。

5)道具づくり(10月中旬)

以下のような活動を実施する

- ①クラス全員で必要な道具を考え、決める → ②クラス全員で作り方を話し合う →
- ③グループ毎に製作するものを分担する →(これ以降グループでの活動)
- ④完成予想図描き → ⑤下書き → ⑥色塗り

この間には各グループ毎に配置されているリーダーを中心としたグループでの活動となる。活動後には評価活動も行う。また必要に応じてグループ間の活動の様子を共有するためにリーダー会議を開き、道具づくりへ向けての問題解決につなげていく。

なお、評価の視点は以下の通り。

- リーダー …グループ員と予定を確認し、全体をみながら進めることができたか
 - グループ員…分担し協力できたか。時間内に終わったか。困ったことはなかったか。
- 次回の活動を考える。

6)役ぎめ(11月初旬)

子どもたちが自分で演じたい役を発表する。その際に、役交代の評価をもとに決める。役が重なった場合は他児による推薦や、役の演じ具合を比較するためのオーディションを行う。

7)練習(11月初旬)

せりふや道具の移動など自分の役割を覚える。必要に応じて役ごと練習を取り入れる。振り返りの視点は以下の通り。

- ①大きな声でセリフが言えたか
- ②役らしく動けたか
- ③歌、踊りができたか
- ④ 静かに待ち、一緒に歌えたか
- ⑤自分の役割(道具や電気の係)ができたか

8)本番(11月下旬～12月上旬)

本番となる生活発表会が実施される。会場は園内のホールで実施。その際には、保護者が観覧に来る。

9)終了後の振り返り

練習(7)期間中に設定した評価項目の実施度についてクラス全体で意見を出し合う。それに加えて、活動当初に自分たちで設定した目標(2)が達成できたか話しあう

2.劇づくりの展開

(A)クラスの状況

クラスの子どもの姿と学期目標

トラブルもほとんどなく、どんな取り組みでも思いっきり楽しんで取り組む素直な子ども達。リーダー的存在のCを中心に男児の団結は強い。ただ、遊びの中でもCの思いばかりが通ることも多かった。また、女兒はクラス全体での話し合いになると自信を持って発言する事が少ないという状況が見られた。これらの子どもたちの状況を踏まえ、劇づくりに取り組むにあたり、教師としての活動の狙いを以下のように設定した。

- 男児の主張が強いため、女兒が男児に押されたり流されたりすることなく発言できるようにしたい。
- 男児も主張するばかりでなく、女兒の意見に耳を傾けられるようにしたい。
- そのために、役交代の時の評価では、発言をした子の名前を黒板に書き、発言したくなるようにした。

クラスの中で気になっている子どもはg児(女兒)であり、個別に言葉かけを行わないと、理解できていないことが多々ある。他児の行動を見ながら真似することが多い。手先が不器用。しかし気のあう友達とよく遊び、運動が得意であり運動面では一目置かれる存在である。

(B)実践の展開過程

1)導入期 ……<保育者の記述より>

劇のもととなる絵本を2冊読んだ。浦島太郎と白雪姫だ。反応が良かったのは「浦島太郎」だ。知っている話なので、読む前から「竜宮城に行くおはなし!」「おじいさんになるよ!」と興味津々。そこで5日間にわたり「浦島太郎」のごっこあそびを楽しんだ。カメの動きのまねをして背中に友達を乗せて歩いたり、ままごとのオモチャを使い「おもてなし」をしたりと楽しんだ。するとM男が「浦島太郎の劇をしたい」と言い出した。劇の話をしようと思っていたところだったので、この言葉を拾い子どもたちに投げかけた。しかし全員がすぐに同意するわけではなく話しあいが始まった。(事例1)

事例1 劇をしたくない

- M : 「発表会は浦島太郎の劇をしよう!」(張り切って)
教師: 「発表会か~12月にあるよねえ!」
子 : 「いいね!発表会でやりたい!お母さん達に見せたい!」(隣の子と顔を見合わせながらウキウキして)
教師: 「みんな、それでいい?」
D・C: 「したくない(小さな声で)」
教師: 「え!? なんで?」
A : 「え?! 1番上手にマネしよったCがなんで!」(不思議そうに驚く)
D : 「難しそう」(不安そうに)
C : 「作ったり色々する事があつたりして大変になるから嫌」(真面目に)
教師: 「そっかー。みんなどう思う?」(焦らず落ち着いて聞こう)
H : 「みんなで作りたい!2人がいないと嫌だ」
m : 「大変な事はしないで出来る事をしたらいい」
o : 「(mに対して)みんなで頑張ったら大変じゃない。大丈夫!」
M : 「わからない事は助けてあげる」
子 : 「お願い!浦島太郎の劇をしよう!」(手を合わせながら)
D・C: 「・・・わかった。する。頑張る」(D・・・笑顔 C...無表情)
子 : 「よっしゃー!ありがとう!楽しみー!頑張ろう!」
教師: 「C本当にいい?」(無表情だったので確認納得していないのでは?)
C : 「うん」(同じく無表情で)
教師: 「わかった。じゃあ浦島太郎の劇をしようかな・・・?」
H : 「よし頑張るぞー!」(もうやる気満々になっていて気合いを入れて)
子 : 「おー!!」(C男以外元気いっぱい)

その後、Cに個別に本当の気持ちを聞いたが、「する」としか言わなかった。

翌日、Cは張り切って意見も言い、いつも通り楽しく参加した姿がみられた。

<場面記録からの教師の振り返り>

Cは話し合いの場で皆にお願いされ、「する」と言ったものの、本当は納得していなかったと思う。その場で何度も本当に良いのか聞いたところで本音は言わないと思ったので個別に再度尋ねたが、結局本音を聞き出せなかった。Cなりに何か考えていることがある上に、教師に詳しく聞かれる事は嫌かもしれないと思ったので様子を見たがそんな対応で良かったのだろうか。賢い子なので、「する」という答えしかなないと感じていたのではないかな。

Cのように劇をしたくないという子ができた時は、その子の本当の気持ちを聞くことが大切だと思う。そしてその子の不安な気持ちを取り払うために沢山ほめ劇づくりが楽しくなるような言葉かけをしたい。

2)目標ぎめ・活動の日程ぎめ・・・<保育者の記述より>

子どもたちと話し合いを行い、劇を行う上での自分たちの目標を設定した。

「みんなでちからをあわせて、みているひとが「おもしろい!」とおもう、かんどうてきなげきにしたい。」

これらを実施ために、具体的にはどのように取り組んでいくかを子どもたちと確認をした。子どもたちから出た意見は、「面白くしたい場面をみんなで考えて工夫しよう」「勝手なことをしない」「ふざけない」「自分たちも楽しんで取り組む」「本気でがんばる」といった考えが出された。

3)ストーリー決め・セリフづくり

ストーリーやセリフを製作するにあたり、子どもたちからでた絵本の感想や、劇あそびのなかでみられた具体的なことば、または登場人物の気持ちやなど、絵本の物語にはでてこない、より深い気づきの考えなどを盛り込みながら、ストーリーを作成した。

4)役交代・歌づくり・ダンスづくり・・・〈保育者の記述より〉

どの役になりたいか、誰がどの役にふさわしいか考えるためにグループ役交代をした。全ての役を演じるが、自分の“やりたい”と思う役だけを頑張るのではなく全ての役を頑張る事が役決めにつながった。評価内容は、「役らしく動いたり役にあった言葉を言ったりする」「大きな声で話す。」

gがやりたがらない日が1日あったが、その1日以外はどの子もその日の決まった役を楽しんで取り組んだ。良い評価をされた子は名前を役名の隣に書いていった。

5)道具づくり・・・〈保育者の記述より〉

道具づくりで工夫したいところは、①季節が変わるところ、②おじいさんになるところ、の2場面となった。どちらもお客さんに仕掛けがばれないように案を出し合った。どの案が一番良いか実際にダンボールや不織布を使用して決めた。(事例2)

事例2 おじいさんに変わる場面を考えよう (10/20, 11/4)

すぐにおじいさんになりたいけれど1人の子がひげを付けたり白髪になったりする変身は時間が掛かる。Lの意見から浦島とおじいさんが入れ替わる方法や、煙の表現の仕方について子どもたちと考えを出しあいながら、実際にその案を行ったり検討をしていった。

■たまたま箱から「たちのぼる煙」の表現の仕方について

H : 玉手箱の底に穴を開ける。ストローをつなげて空気を送り込み、ビニール袋の煙を膨らませる → 膨らまないし、苦しいので却下 (X)

A : うちわや扇風機の風でビニール袋のなかに入れておいた煙が出てくるようにする→扇風機はないし、風で袋から煙はでてこない (X)

k : 玉手箱の底と蓋にテープで白い布などをくっつける→煙が立ち上るように見える。ので、この案を採用 (O)。

子 : 「お〜! モクモクしてる感じが良い!」(驚きながら喜んで)

■浦島とおじいさんの入れ替わり方

C : 思いっきり走って入れ替わる→ただ走っている人がいるだけ。ばれる。X

M : 講堂の後壁のカーテンに隠れて入れ替わる→カーテンが揺れてばれる。X

E : 背景となるダンボールの絵の裏に隠れて入れ替わる

→もっとこっそり入れ替わりたい。X

H : 背景ダンボールに穴を空けて入れ替わる。穴はわからないようにダンボールに描いた絵と同じ絵の紙をペラペラとつける。その穴が前から見て隠れるような岩(の絵)も置く。
→採用。O

子：「いいね!H天才!」(盛り上がる)

■役交代をしている時のこと ～玉手箱をあけた時、蓋をどうしよう～

M：「玉手箱をあけた時、蓋を持っていたらすぐに入れ替われない!」(困ったように)

A：「誰かが蓋を持ったらい!」

I：「バレないためには白い服を着る!」

C：「それなら煙!煙役になって蓋を持とう。」→この案が採用(○)

M：「しっかり隠れられて、入れ替わりも早く出来そう!」

子：「いいね!ばれないね!面白そう!やってみよう!」(喜んで)

〈場面記録からの教師の振り返り〉

浦島とおじいさんの入れ替わり方も、煙の表現の仕方についても一生懸命考える子どもたちだったが、採用する案がでるまで時間を要した。ごっこ遊びの時にもっとこの最後の場面を遊びこんでいけば時間も掛からず他にも良い案が出たかもしれない。工夫したい場面はダンボールなどの道具を使って遊ぶ事も良いかもしれないので次に活かしたい。

6)役ぎめ・・・〈保育者の記述より〉

亀をいじめる役が人気だったため、オーディションをした。「優しい声はダメ。大きな声でいじわるに言う人が上手」という基準をクラスの中で決めてから、一人ずつセリフを言った。「自信を持っていじわるそうに言えなかった」と自分自身で判断した子もいてその子は自ら役を降りて別の役に決まった。「どの役も好きだからなんでもいい」と言う子も多かった。

事例3 g 児の自信

講堂でセリフづくりをした時、gはoのまねをしながらだが、乙姫役の言葉を大きな声で上手に言っていた。その後の評価の時のようす。

n：「gが乙姫のセリフを頑張って言って上手でした」(大きな声ではっきりと)

C：「すごいg上手って誉められた!」

A：「"したくない"って言っていた日があるのにすごい!」

H：「良かったね!」(すかさず言って拍手)

子：「上手だったもんね!!」(みんなも大きな拍手)

g：(照れ笑い)

教師：「g、みんなに褒められてうれしいね!!でもgをこんなに褒めてくれるなんてみんなもすごい!優しいね。先生うれしい!」

以降gは他の役も楽しそうに自信を持って取り組みまた手を挙げて意見を言う事も増えた。

〈教師の振り返り〉

ごっこ遊びの時、「したくない」と言って傍観する日が何日かあったgが誉められるほど楽しく参加できたのは何故だろうか。仲の良いhと、引っぱり張ってくれる優しいoと一緒にグループにした事も良かったのかもしれない。

照れ笑いをするgの気持ちを聞かなかった。gのようなタイプの子にもその時の気持ちを聞いて、誉めてくれた子や、クラスの人にも伝えたいと思った。

7)練習(11月初旬)

セリフもほぼ覚え、後は気になる場面を仕上げるだけだと思っていた本番3日前。今まで自信を持って取り組んでいた浦島太郎のおじいさん役の H が、おじいさんを演じている途中で泣いた。理由は、他クラス(年少時)に笑われたと思ったからという理由だ。自信をなくす H について、これから本番までどうすればよいか、クラスのみんなで話しあった。(事例4)

事例4 劇をしたくない・・・Hの涙

H : (突然泣き出す)

C : 「H、大丈夫か?」(頭を撫でながら優しく声を掛ける)

子 : 「え?どうしたん。」(驚きながらも心配そうに傍に行く)

教師 : 「どうしたん?笑われたのが嫌だった?」(驚いて傍に駆け寄りそっと抱きしめる。心配性のHにはおじいさん役は負担だったかもしれない?)

H : 「うん」(泣きながら頷く)

教師 : 「大丈夫よ。変で笑ったわけじゃないよ。H男が上手だから笑ったんよ」

H : 「うん」(だんだん泣きやんで頷く)

～ここで一旦部屋に戻る～

教師 : 「H男は、他クラスの子から笑われたと思って泣いたって」(心配しながら)

<役を変えようとは思わない。皆の言葉でH男に自信を取り戻してほしい>

H : (泣きやみ、照れ笑いをしている)

o : 「違う違う!H男がおじいさんになりきって“すごい”って思われたから笑ったんよ!」(H男を見ながら必死で言う)

子 : 「そうそう!心配しなくて大丈夫!」(沢山の子がoに共感)

C : 「でもまた泣いてしまうかもしれん。どうしてもおじいさん役が出来ないのならおじいさん役に替わってあげるよ?」(落ち着いて言う)

i : 「(前半の)C男の浦島太郎と(後半の)H男が入れ替わるから替わるのは無理やろ!」

C : 「そっか」(圧倒されるが納得)

教師 : 「でもH男どうする?Cが言ったみたいに他のお友達がおじいさんになった方がいい?」

<H男に頑張してほしいけど替える方向も考えないといけないのでは>

H : 「する。俺がする。」(自信満々に言う)

子「すごいすごい!」(喜び、H男を見ながら笑顔で応援する)

その後練習をしながら、自信がつくように沢山誉めていった。

<教師の振り返り>

心配性などがあるHは笑われた事が泣いた理由だけではなく、本当は最後の場面で一人でおじいさん役になることが不安で、プレッシャーを感じて泣いたのではないかと。

Hの表現の仕方や仕掛けばかりが気になってしまい、観客がどんな反応をするか予想していなかった。Hやクラスの子に「もし、笑われても心配しなくて大丈夫」といった声掛けが事前に出ていればHが泣かなくてすんだのかもしれない。今後は次にどんな事が起きるか予想し安心出来る声掛けも必要だと感じた。

8)本番・・・<保育者の記述より>

運動会の時、母親と離れられずに泣いた g もいつもと変わりなく、自信を持って取り組んだ。心配していたおじいさん役の H も泣かずに最後まで頑張ることができた。本番が終わり部屋に戻ると「H、泣かなかったね!良かったー!」と何人もの子が笑顔で H の事を一番に報告してくれた。Hの周りには友達がいっぱい集まっていた。

9)終了後の振り返り・・・<保育者の記述より>

<子どもたちとの振り返り>

「わくわくして楽しかった!」「g や B が恥ずかしがらずにセリフが言えていた!」「道具づくりも話しあいも全部、みんなで頑張ったから目標達成やね!」などの感想が聞かれた。自分の頑張りだけでなく友達やクラス全体の頑張りを認めているところに成長を感じた。

<教師自身による活動の振り返り>

入園してからずっと自分の考えを言ったり、友達のことをよく聞いたりする場面を多く取り入れる保育を行ってきたので豊かな表現に繋がったと考える。教師自身の中で表現方法の”正解”を決めていなかったため、子ども達が自由に発想することが出来、一緒に楽しんで考えられた。

工夫したい場面の道具作りについて色々な意見を出し話し合ったため、より良い表現方法を見つけた。見つけた時の喜びは大きく「これからつくっていく、これから始まる」という、やる気に繋がりが一つになった状態で作業や練習に取り組めたこと。完成させ、手づくりの道具で練習出来たこと。一方で、女兒が自信を持って自分の意見を言えるようにしたかったが、もっと女兒の考えや意見を引き出せたのではないかと。女兒は男児に共感する意見を言う事は出来るが、自分の考えを言う事が少なかった。男児の意見を聞きすぎたのではないかと。

IV.本実践の考察

題材の選択は子どもたちの同意のもとで

まずは物語の選択から、教師からの一方的な提示や誘導ではなく、子どもたちの興味や関心を基本にしている。子どもたち自身が「やりたい!(やってみたい)」という要求を膨らませることができる題材であること、またクラスの中で協議しつつ合意形成をはかっていることも重要な点ではないかと。同時に「やりたくない」という子どもの意思も大切に受け止め、それをクラス全体で協議するなかで、子どもが不安を乗り越えるためのきっかけを得ることができる。

細かな計画の策定と教師の裁量

「劇づくり」の活動の計画において、その綿密さが覗える。活動を行ううえで目的やねらいは重要である。いずれも劇としての完成度については教師側として求めおらず、子ども主体であること、子ども同士の関わりを重視した活動を徹底してめざしている様子が伺える。また活動を9つの段階に分けながら、計画的に進めている。ここでも保育者が主導となるのではなく、たえず子どもの意思や考えを尊重すること、相互に理解しあうことを重視している。また、この計画はあくまでも基本であって、子どもたちの状況や活動の進捗によって絶えず変化してもよいということが、園内の共通の理解となっている。これによって、各教師も試行錯誤・創意工夫しながら自分の子どもたちの現状にみあった「劇づくり」を行うことを可能にしているといえる。

活動の目標をクラスのみんなで設定すること

クラスで今回の劇の目標を子どもたち同士で意見を出し合いながら決定している。そのためにも具体的な行動まで落とし込むことを大切にしているとのことだった。たとえば「たのしい劇」という目標ならば、「何がどうなるぞ」とたのしい“になるのか？」を子どもたちに問い返している。また、子どもたちも自分のためだけではなく観客のためにどういう劇を見せたいかという視点で目標を考えることを通して、活動への取り組みに対する具体的な行動指針が子どもたちの中に明確になることが期待される。

試行錯誤しながら劇をつくりあげていくことを保障する

背景づくりなどは、まさに試行錯誤を繰り返しながら、どうしたら本物らしい表現になるだろうか、と苦悩しながらもそれでも最適な方法は何かと模索している様子が窺える。練習中にあらためて気づいた課題点についても、安易に教師に頼るのではなく、クラスの仲間に相談をもちかけながら対応策をともに考えている様子は、一人(が気づいた)の課題はみんなですべて解決しようとする姿勢が育っていることを表している。まさに協同的な取り組みと言えよう。

子ども同士による「相互評価」を導入すること

役決めや大道具等の製作の場面においても、随所に「子ども同士による評価活動」を取り入れている点も特徴であるといえる。発表会など対外的な活動においては、保育者が「できたかどうか」を評価することが多く見受けられる。しかし本事例では、子どもたち同士が評価基準に照らし合わせながら仲間の演技や活動について相互評価活動を行っている。これにより、他者理解が深まるだけでなく、互いに教えあい伝えあうという相互教育の姿勢が子どもたちに育まれていることが考えられる。同時に仲間から認められることや褒められることで、その後の自信につながったg児の事例報告からも読み取れる。また、他者の様子を見ることで、自分の力量も自覚することができている。

V.まとめ

「劇づくり」活動の計画、実践、そして振り返りという一連の流れを見てきた。この「劇づくり」は「劇」を「つくる」過程(プロセス)が重要であるということに気付かされる実践であるといえる。つまり「劇」の本番に観客の前にどのように演じるかという「結果論」ではなく、この「劇」に取り組む(=つくる)過程のなかで、子どもたちが意見をかわし、知恵を出しあい、互いに教えあい、協力し、仲間の成長を理解し認めあい、「劇」の成功のために力を出し合うクラスとなる子どもの成長の道筋をつくるのが、この「劇づくり」の大きな目的であることが浮かび上がってきたといえる。つまり、「劇づくり」の実践の基底には、子どもたちが主体となって活動をすすめることと、そして子どもたち同士が対等な関係をもちつつ、対話を基本としたクラスの集団づくりの意識が必要となるのである。

最後に、本研究紀要に掲載するにあたり、貴重な実践の記録・資料のご提供をいただいたA幼稚園とその先生方に感謝申し上げたい。

<参考文献>

- ・田川浩三・兵庫保問研編著『劇づくりで育つ子どもたち』かもがわ出版,2010
- ・全国保育問題研究協議会編『文学で育ちあう子どもたち 絵本・あそび・劇』新読書社,2021
- ・「子どもと表現」『発達165号』ミネルヴァ書房,2021
- ・山本理絵・加藤繁美『子どもとつくる5歳児保育』ひとなる書房,2016
- ・佐々木徹雄「子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義」『教育方法学研究』第42巻,2017