

## 幼稚園における劇活動の計画・展開とその省察 その2 ～3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」を表現活動の一つとして導入・実施している園は数多い。また、それらが生活発表会という場で実施され保護者等にも披露されるなど、園内の一大行事であり、計画的に実施することが求められる。しかし「劇」を演じるということ、つまりセリフを覚え身体表現を伴いつつ仲間と協力して決められた時間の中で一つの物語完結するように進行することは簡単にできるものではない。あそびのように自由意志で「やらない」と言うこともできないし、これまで演劇はもちろん観劇の経験も少ない幼児にとっては劇の面白さや楽しさを理解していない状況であればなおさらである。一方で乳幼児は自然発生的に「なりきりあそび」や「身ぶり表現」「ごっこあそび」など、自身の周囲にある環境を身体で表現する存在である。山崎<sup>1</sup>は「からだによる表現は、言語獲得以前の子どもにとっては言葉の代わりであり、言語獲得ほぼ完成期にある五歳児になってもなお、言葉以上の気持ちや意味を考え身ぶり表現をしながら創造し、認識を深めていきます」と乳幼児期における身体表現活動の発達の意義を述べつつ、また「自然を含め文化的環境である絵本を教材分析し、からだで表現する身振り表現により個々の違いを言葉も添えて話しあい、イメージを共有して、より掘り深めてきました」<sup>2</sup>と子どもたちが、互いに身体表現を通じて対話し意見をすりあわせつつ絵本等の文化的環境の理解を深めるための大切な活動であると位置付けている。

田川<sup>3</sup>は、幼児期の劇活動を「劇あそび」と「劇づくり」の2つに分けて考えている。「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」と明確に区別し、劇あそびではその目的が楽しさの追求であり仲良し集団であればよいことに対し、劇的づくりは、観せることをめざして集団でより良い舞台の創造を目指し、お互いを認めあい励ましあうといった自治的能力を持つ民主的集団を求めるといった、活動の目的や集団観の違いを提示している。あそびや生活の中で自然発生的にも見られる身体表現活動としての劇あそびを、クラス全体で「劇づくり」として意図的に・計画的に取り組むことには幼児期の発達に意味ある活動であるといえる。

その点については、拙稿(2021)<sup>4</sup>で、年長児（5歳児）における、劇活動についての展開とその省察についての実践報告を行った。その中では、子どもたちと保育者の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、対話を基本とした互いに教えあい協力しあえる関係性、姿勢としていることが重要であるとし、つまりはクラスの集団づくりの意識が求められる実践であること、また「あそび」活動とは一線を画し子どもたちが対話的かつ協同的に向かうプロジェクト活動として実施する保育活動の一つとなっていることを指摘した。園内の行事として計画的に位置づけら

<sup>1</sup> 山崎由紀子『文学で育ちあう子どもたち 絵本・あそび・劇』,新読書社,2021,p206

<sup>2</sup> 同 p.207

<sup>3</sup> 田川浩三・兵庫保問研編『劇づくりで育つ子どもたち』かもがわ出版,2010,pp28-29

<sup>4</sup> 脇 信明,「幼稚園における劇活動の計画・展開とその省察 ～5歳児の実践記録からの分析～」長崎大学教育学部教育実践研究紀要 (20) ,2021,pp269-278

れ、かつ子ども同士の対話や理解の場ともいえる「劇」の活動の取り組みとして紹介した。そもそも年長児（5歳児）は入園してから2年間の劇活動の経験もあるため、劇活動への理解も育まれており同時に主体的・積極的に関わることができる素地があるといえる。前述の田川も年長児になると劇づくりとして充実した活動に取り組めることを示している。<sup>5</sup>

では、入園して1年も満たず、かつ劇活動の経験はもちろん、劇自体見たこともない年少児（3歳児）では、劇活動はどのように実践されているのであろうか。実際、年少児クラスでの劇活動の計画・実践についての実践研究や報告の例は少ない。

本研究では、年少児（3歳児）クラスにおける劇活動が、どのように計画され実施されるのか、その実践例をふまえつつ、劇活動の展開過程と子どもたちの劇活動の姿および教師の指導的役割について分析・検討を加えることを目的とする。

## II 研究の方法

### 1.園の概要

経営主体：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 点が挙げられる。

- 1) 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）の全てで劇への取り組みが行われている全園的な活動であること
- 3) 劇への取り組みを、計画性をもって取り組んでおり、同時にその活動の展開過程なども記録として残されていること
- 4) また、その評価（振り返り）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うという多層的なものであるということ。
- 5) 劇づくりの活動を行うにあたって保育者よりも「子ども主体」である活動となることを優先としていること

である。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：3歳児 きりん組 18名（男児 8名：女児 8名）
- ・保育者： 1名 Oさん（教師歴 3年：実践当時）
- ・活動の期間：2018年9月上旬から12月上旬までの3ヶ月間
- ・支援が必要な子とその様子・・・H児(男児)

1学期に比べ、言葉数が増え、クラスの友達や教師とも会話ができるようになった。しかし、具体的な質問には答えることが難しいため、選択肢を出すことで答えやすいような配慮をしている。身辺自立は時間がかかるが、基本的なことは自分でできる。偏食は改善され、野菜も自分で食べようとする姿がある。自分から友達の輪の中に入り、一緒に遊ことを楽しめるようになってきている。

- ・2学期の目標

目標①・・・運動会や生活発表会などの行事に楽しんで参加する

目標②・・・教師や友達に認められ褒められることで自信をつける

---

<sup>5</sup> 前掲4 ,p29

目標③・・・クラスで一つのことに取り組むことで達成できた喜びを味わう。  
子どもたちは4班に分かれている。各4名になるように配置している。

### Ⅲ 実践の計画と展開過程および考察

#### 1. 劇づくりの実践の展開

##### 1) 導入期

子どもたちに毎日の保育の中でいろんな絵本の読み聞かせを実施している。もちろん、劇での発表が近づく10月になると、子どもたちが好きそうで劇の題材となる絵本を数冊選び、それを日々の活動の中で読んでいく。その中で子どもたちの反応が良いものだったり、または自然と子どもたちのあそびとして展開されていくもの、もしくはまた読みたがるものを劇の題材としている。

<教師の記述より>

絵本を読むと「いちばんせんちょう いちばんせんちょう」<sup>6</sup>（図-1 表紙）と口ずさむ子どもたち。教師が「園庭に探検にいこう!」と提案すると「じゃあ、白い帽子がいるね」「クラス帽子を裏返したら白になるよ!」と子どもたちから声が上がった。

何度か園庭を探検するうちに、絵や動かない遊具を見て「この動物、動かんね」とAが発言。「どこかに本物みたいな動物はいないかな?」と教師と子どもたちで話しあっていると、Cが「ここにいるよ!」と、うさぎの真似をするようになり、それをきっかけに、うさぎ、あひる、くまの動物になりきって遊んだり、リトミックを楽しんだ。

最後のおやつシーンは皆んなで紙に大きなホットケーキを描き、食べる真似をしたり、お茶を飲む際に「パーティーよ」とケーキを囲んで飲むことで物語への興味を高めていった。



##### 【実践過程の検討・考察】

3歳児で劇活動を行う際にはどのような物語を選ぶのが活動を展開する上での重要な視点となる。もちろん子どもたちが好きな物語（絵本）を選ぶ、または、子どもたちと選ぶというプロセスが重要であり、活動自体が子どもの興味・関心に位置付けられた主体的なものとなるためである。

本実践においては、子どもたちの興味・関心が集まったのが『いちばんせんちょう』である。行動力のある船長に憧れる主人公を自分たちに照らし合わせながら、教師の「探検にいこう」という言葉かけをきっかけに、イメージを膨らませつつ主体的な行動が出ていく点が見て取れる。何日にも渡り、繰り返し探検に出かけるところからも、この絵本の世界に入り込んでいる様子が伺える。

教師の「どこかに本物みたいな動物はいないかな?」という問いの投げかけが功を奏し、子どもたちが動物になりきる姿が見られている。絵本の世界の登場人物になりきることで、そうすることで自分達もイメージの中で絵本の世界を再現でき、またそれになりきることで

<sup>6</sup> ことばまき文・はた こうじろう 絵『いちばんせんちょう』こどものとも 年少版, 福音館書店, 2017

もできるといった体験に結びつくなど、今後の劇活動へ移行するための基礎となる体験がここでできていると考えられる。

## 2)目標決め

劇づくりの活動を行う上で、2つねらいを設定している。一つは、子ども同士で話しあって決めた共通目標として掲げる「ねらい1」と、もう一つは、教師としてこの活動を通して期待する子どもの成長としてのねらいであり、それを「ねらい2」としている。実際に本実践で立てられたねらいは、以下の通りである。

### <ねらい1>

- ・お家の人にかっこいい姿をみてもらおう  
(具体的には)大きな声(お家の人に聞こえる声)で笑顔で本物の動物みたくに変身し、花丸をもらう。
- ・きりん組みんなと一緒にする(力をあわせる)  
(具体的には)わからないときは教えてあげる。心配なとき「だいじょうぶよ」と声をかける。
- ・最後のおやつのところでお家の人をびっくりさせたい

### <ねらい2>

- ・人前でも自信を持って表現できるようになる  
→少しでも声を出せたり体を動かしたことを褒め合い、認めあうことで自信をつける。
- ・自分のことだけでなく友達にも目を向けられるようになる  
→友達の良いところを見つけられた子、不安がっている子に声をかけられた子を褒め、みんなに伝える。
- ・自分の思いを発言できるようになる  
→話し合いや評価では、発言する子が偏らないよう一人一人に意見を聞く場をつくったり、選択肢を提示してみる、簡単な質問にする等、答えやすいよう個々に応じて配慮をする。

### 【実践過程の検討・考察】

活動のねらいが2つ設定されている。<ねらい1>は、クラス全体で子どもが考えた、劇に取り組むための方針であり意識としてのねらいである。クラス全体での活動を実施する際に、クラスみんなでねらいを設定するかどうかで主体的活動への意識が大きく変わっていくことが多く、またどのように活動に取り組むのかという認識を共有することができる。ねらい1の最初の項目で「かっこいい姿」とあるが「かっこよさ」とは子ども一人ひとりで大きく違うものである。では具体的にどういう姿が「かっこいい」のかを話しあい共通認識を持つ。ねらいを子どもたちと考える際には安易に「かっこいい」や「がんばる」といった抽象的なイメージが出されやすいが、このようなより具体的な行動や姿までに考えあい落とし込むという作業が必要になる。

通常、劇活動のようなプロジェクト的活動は長期間を要する。そうになると、クラスの中でその活動に対してのモチベーションを持ち続けることができずに積極的に参加しなくなる子が出てくる。その際に教師から「がんばろう」や「ちゃんとして」といった激励や注意を受けても、意欲が低下した状態では主体的に活動に参加することは難しく、より強く叱ったりまたは脅したりするといった管理・強制的な関わりとなる場合も散見される。それでは劇活動自体が嫌になったり、また「やりたい活動」から「やらざるを得ない活動」となり主体的な活動からは遠ざかってしまうこともある。そういう時こそ、当初の目的や目標に立ちかえることで、意欲を取り戻すことができ活動に参加するようになることが期待できる。

<ねらい2>は、いわゆる教師としてどのような願いを持って活動に取り組むのか明確になるという意味がある。本事例を見ると、そのねらいは「劇の完成・成功」や「観賞に

堪えうる演劇表現」ということよりも「子どもの現状を踏まえつつ成長を願う姿」をあげている。つまり劇活動の成功・不成功の判断は、劇が最後まで演じられるかどうかではなく、そのプロセスにおいての子どもの成長・変化であることがわかる。

このようなねらいの二重構造を持つことによって、教師としても子どもの成長する姿を中心に活動を実施していこうという「活動の結果重視の保育」ではなく「子どもの成長重視の保育」に教師自身が意識を持てるということになる。

### 3)道具づくり

子どもたちと、どういう道具が必要かを話しあった。その結果、「ホットケーキ」「草」「背景」を作ることになった。以前に行った『いちばんせんちょう』のごっこあそびの際に作った、紙に書いたホットケーキがあったが、遊んでいるうちに破けてしまった。子どもたちが「テープで貼ればいいよ」「それだと、また破けるかもしれないよ」と話しあっていたが、Eが部屋においていたダンボールを見つけ、「ダンボールってかたいんだよ。お絵描きもできるよ」と提案し、実際にダンボールを触って「本当だ！これならできそう！」とみんなが賛成した。

ホットケーキの大きさについては、「クラスのみんなまで食べられる、おうちの人がびっくりするような(大きい)ホットケーキ」ということになり、子どもの背丈より大きいダンボールを子どもたちが選んで作成することとした。

<ホットケーキ・草の製作>

→ 教師がダンボールに鉛筆で下書きするのを見た後、クレパスでなぞり描き、グループごとに呼んで色塗りをする。

<場面背景の製作>

→ 自由画帳に自分の好きなシーンの絵を描いた後、その絵をみんなで見て良いところを出し、教師がまとめてイメージ画を描く。クレパスでなぞり描き、グループごとに呼んで色をぬる。

### 【実践過程の検討・考察】

劇を行う際には、子どもたち同士のイメージを共有することは重要なことである。この物語の中で必要な(重要な)ものとは何か、何を作ると、この物語の世界観を再現できるのか、といったことに意識を向けるようにしている取り組みになっていると考えられる。また、「何をつくりたいのか」ということは、子どもたちがこの劇で印象深い場面やモノは何かということも理解でき、その内面の理解にも役立つといえる。

### 4)役交替 10月23日～

教師が「ずっと同じ役ばかりでいい？」と尋ねると「全部してみたい！」という意見から役交替をすることになった。特に嫌がる子はおらず、毎日違う薬をすることを楽しめた。

しかし、Dは初めての役交替で今までしたことなかったうさぎ役に戸惑い、固まってしまった。Dの話を聞き「D君、うさぎは初めてだからわからないみたいなんだ。どうしようか」と皆に問いかけた。するとaが「わからないときは、教えてあげる！」と子どもたちみんなで決めた、この活動の「目標」を思い出し伝えてくれて、手を繋いで一緒にうさぎを演じた。安心した表情のDだった。その後は、戸惑うこともなく、いろいろな演技を楽しむことができた。

グループごとに交替し、表にシールを貼って今日は何役なのかを伝えた。その際の評価項目は、①変身できたか ②友達を見られたか とした。

### 【実践過程の検討・考察】

a児の「教えてあげる」でD児は安心できている。仲間の手助けこそが不安を抱える子どもの安心につながっていることがわかる。このa児の発言のきっかけは教師からの問いかけである。「初めて」であり「わからない」状態であるとD児の現状と悩みの理由を伝

えている。また教師が解決案を提示するのではなく「どうしようか」と他児に問いかけることによって「どうすればいいのか」を一緒に考える意識が芽生え、a児のような言葉が出てきたのではないかと考える。困ったときは、みんなで考える姿勢。こういう意識を普段の活動の中にどう広げていくかによって、子どもたち同士が互いに助けあったり教えあう姿につながる大きな働きかけではないだろうか。

さて、役決めの前に、この園では全ての学年で役交替という活動を置いている。役交替を行うことで、まずは子ども自身が役を選択するための判断する機会となる点であろう。その際には、他者からの評価の言葉で自信を持って役を選ぶことができたり、または他児の取り組みから自分よりも優れた表現を見ることで参考にしたり、または諦める決心につながるといったこともあると考えられる。

#### 5)役ぎめ 11月6日

カレンダーを見ながら、おうちの人が観に来る23日までずっと同じ役をする事を伝えた。役とその人数を○で示し、一人ひとりに何になりたいのか聞いた。練習の時にはバランスよく分かれていたのだが、「いちくん役」が7人、「うさぎ役」が0人と大きく分かれてしまった。子どもたちから「うさぎいないね」「いちくんおおすぎるね」と声がかかる。皆んなで話し合い、最後は納得する役に決まったと思う。以下は、その時の場面記録である。

場面記録 (アルファベット=子ども < >=教師の考えや意図)

タイトル：「ぼく、うさぎになる」 11月6日 11:00ごろ

場面状況： 全員のなりたい役の希望を聞いた時のこと。

いちくん役 が7人、 うさぎ役 が0人と大きく分かれてしまった。

教師 <予想以上に偏ってしまったな どうしよう・・・>

「どうしよう、うさぎ誰もいないね」

C 「誰か変わったら？」

a 「でも、私 いちくんしたい」

教師 「そうだよね、みんな、なりたいよね」「じゃあうさぎさん無しでやってみる？」

B 「それは嫌だ」

a 「うさぎさんがおらんと、いちばんせんちょう にならんよ」

教師 「そうだね。どうしようか」

G 「ぼく、うさぎになる」(暗い表情)

教師 <え、今まであひるといちくん で迷っていたのに、それでいいのかな>

「G君、本当にうさぎでいいの？ 何か我慢していない？」

G 「がまんしてる・・・ぼくがうさぎになったら、うさぎの○に入る」

(うさぎの枠=○が空いていたため、自分が移動すればうさぎに決まる事を理解しつつ、無理をしていたようだ)

教師 「そうだったんだね」 <ここは一旦、みんなの意見を聞いてみよう>

「みんな好きな役があるよね。G君は他に好きな役があるけど、みんなのために我慢しているみたいだよ」

a 「我慢したら悲しい」

i 「ニコニコできんくなる」

教師 <ここで目標を思い出してみよう>

「お家の人にどんなところを見せるんだったかな」

B 「ニコニコの顔！ 悲しい顔じゃ花丸にならない」

教師 「そうだね。先生もみんなが本当に好きな役になって欲しいな」「じゃあ、どうやって決める？」

a 「うさぎが好きな人！」

C 「うさぎがカッコいい人！」

教師 「そうだね。他の役と同じくらいうさぎが好きな人いるかな？」

H （手を挙げて）「うさぎになる！」

C 「H君、手がピーンとのびてうさぎの耳が上手だもんね！」

教師 「ずっと、本番までうさぎさんだけど大丈夫？」

H 「うん！」（笑顔で頷く）

教師 「G君は、何になりたい？好きな役言っていんだよ」

G 「あひるになりたい」（笑顔で）

\*この後、あひる役に決まってからは、笑顔も見られるようになった。ステージの上でも大きな声で自信を持って言えるようになった。

<本事例における教師の振り返りの記述より>

初めは、自分が変わる気持ちはなく、友達に代わってもらおうと思っていた子どもたち。その状況で、自分が譲らないくてはと我慢していたG児。しかし、G児の気持ちを知り、目標を再確認することでどうやって役を決めると良いか、子どもたちなりに考えることができたのではないかな。

ごっこ遊びの時には、うさぎ役も楽しんでおり、人気だったため、教師自身が安心していましたが、役決めでは予想以上に希望が偏った。教師がうさぎの魅力をもっと伝えられると良かったのではないかな。また、G児が楽しめる役になってほしいと思い、このような言葉かけをしたが、まずは譲ろうとしてくれたこと、勇気を持って発言したことを褒め、子どもたちにもその優しさを伝えると良かったのではないかな。このとき、発言しなかった周りの子どもたちにも意見を聞くと、話し合いがよりふかったのではないかなと思う。

#### 【実践過程の検討・考察】

教師の「うさぎさん無しでやってみる？」に対し、a児の「うさぎさんがおらんと、いちばんせんちょうにならんよ」という言葉は、役が揃わないと物語が成り立たない、絵本の世界を表現できなくなってしまうということを子ども自身が深く理解しているということを表している。またG児の発言に対する教師の鋭い表情の読み取りと内面の理解の鋭さが伺える。「劇の成功」を優先するならば、G児を説得していくといったことをしてしまうのではないだろうか。本事例ではそういうことはせず、子どもの満足感、つまり主体的に活動できるかどうかを優先している様子が伺える。その後G児の内面を伝えてみんなに問いかけ考えてもらうという行為もとても意味がある働きかけであるといえる。また、その言葉かけも「Gくんかわいそうね」とか「Gくん偉いね」という評価ではなく、G児の状況を伝えるのみにしている点である。事実のみを伝え、それを子どもたちと一緒に考えるということだが、そこには「子どもたちからきつといい解決策が出るはず」信頼する意識がなければこういう働きかけは出来ないのではないだろうか。

#### 6)練習 11月7日～

練習を行う際には、子どもたち同士の相互評価を用いるようにしている。互いに演技の様子や取り組みなどについて見合うようにしている。その評価項目は以下の3つとした。

- ①声の大きさ（お家の人に聞こえる声で言えたか）
- ②歌やダンスができていたか
- ③待つときは静かに友達を見ることが出来たか

初めはステージで見られることに緊張し、戸惑うF、D、gの3人だったが、少しでき出来たことを教師や友達に褒められることで、少しずつ自信をつけていった。B、Cはステージに上がると興奮し落ち着かなかったが、ふざけると危険なことを伝え、どんな姿がカッコいいのかクラス皆で話し合うことで、落ち着く時間も長くなり、評価でも褒められることが多くなった。

Hは、評価では初めは頷くばかりで、よく理解できていない様子が伺える。そこで、選択肢を出したり、声の大きさを絵カードで示すことで「bちゃんライオンの声で大まるだった」など少しずつ話ができるようになった。

### 【実践過程の検討・考察】

子ども同士による相互評価を取り入れている点もこの園の特徴である。多くは教師が子どもたちの劇の成果（表現の出来）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事例もある。

評価項目については4、5歳児になると、自分達で考えて設定することもできるが、初めての劇活動に取り組む3歳児ではどのような評価が必要なのか見通しが持てないため、まずは教師からの提起が重要となる。

今回の3つの評価項目の中で、①や②の身体表現としての出来だけでなく、③の待つ姿勢や、見る姿勢についても、評価の対象となることを子どもたちが意識できるようにしている。これにより、自分が演技する時だけでなく他者の演技も見ることの大切さや、他児による相互評価の様子なども知ることができ、より劇活動への注目をすることができることが期待される重要な視点となる。

この相互評価は一步間違えば子ども同士が「批判・攻撃」する場ともなり得る。しかし、この事例の様子からは、F児、D児、g児が相互評価によって自信をつけることが出来ているという記述からも、不安を乗り越えて劇活動へと前向きに取り組めるようになっている様子が伺える。また、B児やC児のように普段の教室とは違う場に立つとふざけてしまうような姿が見られる子どもに対しても、教師から危険であることを一方的に伝えるのではなく、クラス全体で話し合いを行うことを通して、仲間だからこそ理解し合える関係につながっているのではないだろうか。

#### 7)本番

gは大号泣で登園。友達から「みんなドキドキなんよ」「だいじょうぶよ」と声をかけられ、本番前には涙も止まりみんなと一緒にステージに立つことができた。「おうちの人に花丸もらおうね」と意気込んで迎えた本番。開幕すると、いつも全体を引っ張っていたa,dが固まってしまったが、今まで台詞を一人で言ったことのなかったAが言えたことで気持ちを直し全員で最後まで演じることができた。

終わった後には「お母さんたちニコニコやったね」と笑顔もみられ満足している様子だった。

### 【実践過程の検討・考察】

子どもたちにとっては初めてのステージであり、過度に緊張している様子が、g児の姿から見ても想像することができる。普段の練習とは違い保護者などがたくさん来園していることなども、それに拍車をかけているだろう。そこで子ども同士で励ましあう姿が出ているが、これまで他児の様子を捉え続けていたからこそその姿であるといえる。

子どもたちは相互に助けあいながら、自分達の力をあわせて劇の発表を成し遂げていくプロセスを経て、互いに育ちあうことの大切さを身をもって経験できる場になっていると考えられる。大変だったけど、乗り越えた充実感が、劇を終えた子どもたちの様子からも伺い知れることができる。

#### 2. 活動を通しての振り返り

劇活動を実践した後は、教師個人で振り返りを行いそれをもとに学年全体での振り返り、その後園全体でという3段階の省察の場を設定しながら、今後活かすための振り返り活動を実施している。以下は、園全体での振り返りの場に出された内容である。



### A. 活動を通しての成果

今回の『いちばんせんちょう』は、繰り返しの言葉も多く、決まったフレーズがあったので、子どもたちにも馴染みやすかったと思われる。

### B. 活動を通しての課題と今後の取り組み

一度、セリフが決まったが、一部子どもたちに分かりにくいところがあり、途中で変更する事となった。そのため、子どもたちの中で、変更前と変更後のセリフが混ざってしまい、混乱する姿があった。年少児は一度セリフを覚えると変更することが難しいため、変更しなくて良いようにする工夫が必要だと思う。そのため、劇全体のイメージを持ちつつ、子どもたちからセリフを引き出し、それをを用いることで、より子どもたちの理解や認識に沿った劇にすることができるのではないかと考える。

また、活動の導入時期の段階から、分かりやすい表現を意識すると良かったと思う。

子どもたちが、どれくらいの音量で発声すればいいのか戸惑う姿も見受けられたため、絵カードなどで発音量を示すと良い。

### C. 子どもの変化やクラス全体の変化

評価で良いところを見つけて褒めてもらい、自信を持って大勢の人の前に立つことができたと感じる。また、評価を通して、友達に目が向くようになり、良いところを褒める姿や、困っていたり不安そうな時には「大丈夫よ」と声をかける姿など、子ども同士の関わりが見られた。これらのように、周りの友達に目が向くようになり、友達を想う姿が見られるようになった。

大勢の人の前に立つことが苦手だった子が、発表会を通し、褒められたことから自信が付き、友達や教師に自分の思いを伝えることができるようになった。

一方で、自分の思いを伝えられるようになったことは良いが、時に相手が傷つく言葉を言ってしまうことがある。相手の気持ちを考えられるよう促すことが必要だ。

劇を通して、自信がついたので、今後の音楽会等の行事に意欲的に取り組めるようさらにクラスの中で良いところを認め合っていきたい。

#### 【実践過程の検討・考察】

劇を実施するにあたって、年少児担当の教師としてさまざまな点を振り返りつつ気づいていることがわかる。教師自身の指導の点としても、セリフなどを途中で変更すると、子どもが混乱してしまうことや、導入時期から子どもたちにとって分かりやすく指導することを課題点としてあげている。例えば図-2 声の大きさを示す絵カードのようなものを早めに提示することで視覚的に音量などにも配慮できるのではないかということだ。まだまだ諸経験が少ない年少児のため混乱につながるということがわかった。その点では、場面やセリフなどは子どもにとって演じやすいものかどうかを入念に検討しつつ準備をしておく必要がある。

課題点はいくつか挙げられているが、劇活動を通して子どもたちに自信がついてきていることを教師が強く感じていることがわかる。その土台となったことが相互評価による他児から「褒められた」ことであるということだ。この褒めとは自分のいいところや不安な面に対する他児からの「理解」と、頑張っているところやステキなところの「認め」ということになるのではないだろうか。自分の活動を認められたり理解してもらえることを通して、子どもたちは他児のことも理解する意識が持てる。そういう意味でも相互評価の成果が表れていると考えられる。

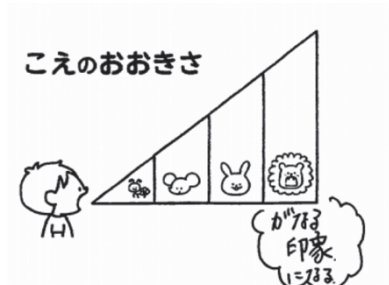


図-2 声のおおきさを示す絵カード

#### IV.まとめ

前年度に続きA園での劇活動の実践報告とその検討・考察を行った。今回は年少児を取り上げたが、ここでの劇活動は「劇あそび」にとどまらず「劇づくり」の活動として成立している様子が伺えた。それは本論Ⅰ.はじめにでも述べた通り「お互いに認めあい励ましあう」という姿が実践の展開過程で見られていること、そして教師主導による活動の展開ではなく活動の中で生じるさまざまな問題に対し主体的に考えを出しあい、その解決へ向けて集団自立的に取り組んでいる様子が伺えたからである。よって年少児クラスであっても劇あそびにとどまらず劇づくりとして活動を展開できることが明らかであると言える。

しかし、そのためには、教師（保育者）の役割の重要性がより明確となった。子どもが経験したことのない活動を主体的に取り組むことができるためにも、たえず子どもたちと考えあう姿勢が見受けられた。またそのために、教師が一方的に判断したり意思決定せず、どうするか悩んだ時には子どもたちに「問う」ことを行っている効果が大きい。子どもたちは教師から問われることにより、自分たちの活動の問題点を意識でき、それらを共有する中で「私たちはどうしたらいいのだろうか？」と考える契機となっている。互いに考えを出しあいながら、良い方向性をクラスみんなで考えて導きだす経験となっていること、それがクラス集団としての一体感にも繋がってきているのではないかと推察できる。

加藤<sup>7</sup>はこの時期の幼児がごっこあそび等虚構世界の中で活動する様子を捉えつつ「仲間と虚構世界を共有する体験が、その後、仲間と価値や目的や理想を共有しながら生きていく、心の原体験になる」と述べている。子どもたちにとっても、仲間と価値や目的や理想を共有できる場をどう保障するかが、保育の中で重要であり、そういう活動としての劇活動の有用性を示すものであるといえる。

今後の研究の課題としては、次年度は年中児（4歳児）の実践についての検討・考察を試みたいと考えていきたい。それによって、年少児から年長児までのA園での事例が揃う形となり、それにより今度は縦断的に劇活動の取り組みにおける検討・考察も実施できるからである。

～謝辞～

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ます。

<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
- ・塩崎美穂 『子どもとつくる5歳児保育』 ひとなる書房,2016

---

<sup>7</sup> 加藤繁美『0歳～6歳心の育ちと対話する保育の本』学研プラス,2012,p67