

即興的な劇あそびはどのように創造性を伸ばすか

～身体表現を用いた「おはなしリレー」の実践を通して～

How to Improve Creativity with Improvisational Play
～ Through a “Story Relay” Using Physical Expressions ～

中山 佳寿子*
Kazuko NAKAYAMA

要 約 集団保育の場では、劇あそび・ごっこあそびの機会が不足しており、また行われる場合も発表会の練習となるため、創造性を目指したものとはなりにくい。筆者は、現状では不十分と考えられるごっこ遊びや劇あそびを補う目的で、「ドラマ手法を取り入れた劇あそびワークショップ」の実践を行なった。本論文ではそのワークショップの中から特に「おはなしリレー（即興的な身体表現を伴うおはなしづくりあそび）」を取り上げ、このあそびが、言語的創造性の伸長にどのように影響するか、不足するごっこあそび・劇あそびに対して補足的な意味を持ち得るか、について分析・考察する。今回の実践においては、言語的創造性については伸長傾向が見られ、補足的な効果という点においては、園によって結果が分かれた。実践園の担任は、表現性の伸長する1番の要因として「慣れ」をあげている。園の背景や、ワークショップの回数なども、子どもたちの慣れを導くために大きな役割を果たすものであると考えられる。

キーワード：ドラマ、劇あそび、創造性、即興、身体表現

Abstract There are not enough opportunities for dramatic activities to foster creativity at nursery schools and kindergartens. Even when dramatic activities are conducted, the goal is not creativity but to practice giving a presentation. The author conducted “a dramatic play workshop incorporating dramatic techniques” in order to compensate for the shortage of pretend play and dramatic play. This paper highlights one activity described at the workshop: a “story relay (storytelling play with accompanying physical expression).” The current study analyzed and discussed how this play increases “linguistic creativity” and “whether it will compensate for the lack of play.” As a result of this workshop, linguistic creativity tended to increase. Supplementary effects tended to depend on the kindergarten. The homeroom teacher who conducted the activity cited “familiarity” as the leading factor for increased expressivity. The background of the kindergarten and the number of workshop sessions play a major role in helping children to become familiar with the activity.

Key words : Drama, Dramatic play, Creativity, Improvisation, Physical expression

1. 研究の背景と目的

1-1. 背景と目的

保育所保育指針¹⁾及び幼稚園教育要領²⁾によれば、ごっこあそび、劇あそびは5領域の中で「言葉」「表現」の中に位置づけられており、その目的は「言

* 草苑保育専門学校
Soen Professional school of early childhood education

葉のやりとりを楽しむ」「創造性を豊かにする」ことであると規定されている。

しかし実際には、集団保育における劇あそびやごっこあそびで、上記の目的は十分に達せられていない可能性が高い。筆者の2016年の調査³⁾から、現在多くの園で、劇の発表会が行なわれている一方で、通常保育におけるごっこあそび・劇あそびは十分でないことが分かった。つまり、劇あそびの機会が、発表会の「練習」を中心に費やされており、作る過程そのものを目的化した活動、すなわち創造性の伸長を目指した活動が少ないのである。

さらに、子どもたちの自由遊びの中でも、ごっこあそびや劇あそびは起りにくくなっている⁴⁾。「5歳児ですらごっこ遊びをしない」という明神(2005)の指摘⁵⁾を現実として受け止め、保育者は、日常保育の主活動においても劇あそび・ごっこあそびを継続的に行なう必要がある。

これらの問題点に対する改善策としては、既にいくつかの園では行われているように、小規模な発表会を数多く行う、長期的に展開する劇あそびを年間の指導案に組み込む、などがある。ただ、これらは年間の保育計画ごと見直して初めて実現できるものである。通常の保育の主活動として、もっと手軽に取り入れることができるような方法も必要であろう。

「過程中心の活動」⁶⁾であり作る過程そのものに焦点をあてた「ドラマ」の手法を取り入れた劇あそびも、その方法の一つとなり得るのではないかと筆者は考えた。即興表現を用いたあそびは、子どもたちのアイデアや自由な表現を引き出す。その結果、子どもたちの創造性が伸長し、前述の問題を解決する一助となる可能性があるのではないかと。

これらの問題意識から、筆者は集団保育の日常的な劇あそびを補う目的で、「過程中心の活動」⁷⁾、即ちドラマ的手法を取り入れた劇あそびワークショップを行なうことにした。子どもたちに即興表現の楽しさを知ってもらうとともに、子どもたちの創造性の伸長を目指した。なお、この実践については、既に拙論「幼児の『おはなしづくり』あそびにおける即興的身体表現の変化」⁸⁾で、「おはなしリレー」を身体表現とイメージの広がりを目を向けて考察した。本論文では、さらにこの「おはなしリレー」を、物語の展開や新奇な語句の登場という2点から分析し、即興的身体表現を取り入れた劇あそびが言葉の創造性にどのように影響するのか考察する。さらに、保

育現場における劇あそびの課題——即ち「創造性を育むことに焦点を置いた劇あそびの不足」——に対して、「おはなしリレー」が補足的な効果を持ちうるかを検証する。

1-2. 発表会を取り巻く問題点と本研究の実践について

拙論⁹⁾で既に述べたように、ほとんどの保育所・幼稚園では、劇あそびは発表会で行われる上演劇の準備の段階で行われている。この現状についての問題点は、劇の「練習」は「あそび」ではない、ということにほぼ集約される。劇あそびと称される活動であっても、子どもの創意工夫が活かされる「あそび」とは内容がかけ離れている場合も多い。一方で、練習なしで発表会を行なうことは難しいという現実がある。ここで発表会に至るまでの過程を考えると、上演を前提とした舞台作品の創作過程はおおまかにいって、①ストーリーや配役を決める ②練習 ③発表 の3つの段階に分けられる。

①は作品世界の中でたゆたう段階であり、試行錯誤の中で新しい発想が生まれやすい。②はよりよい演出や演技を模索できれば良いが、現実には同じことを再現するための「繰り返し」になりやすい。③はリハーサルや本番という作品の上演を見せ合うことによって互いに刺激を受けたり達成感を深める段階である。このことから、創造性の伸長に対して①と③が影響を及ぼすと考えられる。しかし多くの園では発表会は年一回、準備期間もほとんどが2ヶ月未満であることを考慮すると、①の期間は実質1ヶ月に満たない期間であり、また③もごく限定された機会に過ぎない。

劇あそびが創造性の伸長に寄与するためには、①と③の経験をより数多く子どもたちに保障する必要があるが、現状ではそのために必要な期間、機会が十分に確保されていない。ならば、発表会の準備に入る前の、普段の保育で年間を通じて、①や③の機会を多く設けられるような遊びをする必要がある。

筆者はその一つの方法として、即興的な身体表現を用いた「おはなしリレー」を考えた。ドラマの手法を用いたこの遊びは、①と③のチャンスを数多く子どもに与えるような「仕掛け」を持っている。また、ごく僅かな時間でも楽しめ、目の前にいる子どもの現状に即してアレンジでき、特別な道具も必要としない。このため日常の保育に取り入れることが

手軽に出来るのではないかと考えた。

1-3. 本論文における「創造性」の定義

創造性については、多くの研究者が定義を行なっている。ここでは主として、前田(1968)、恩田(1994)、高尾(2006)¹⁰⁾が行なってきた考察を概観した上で、本論文における「創造性」の定義を確認する。

前田は創造性を「独自なものをつくりだす能力あるいは新たなものを生み出すはたらき」¹¹⁾と定義している。この見方は多くの研究者と共通している。しかし「新たな」の捉え方については「誰にとって新しいのか」という点で様々な意見がある。マズローは、創造性を「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」の二つに分けている¹²⁾。前者は天才や特別な人々が持つ「社会的に新しい価値の創造」であり、後者は「その人にとっての新しい価値の創造」である。またラッセルは「子どもの創造的な思考」を(1)子ども自身にとって新鮮な思考(2)子どもが属する集団のよこびや幸せに貢献するアイデアや材料を生み出す思考(3)文化に対する珍しい独創的な貢献を行なう天才型の思考と三つに分類している。教育において(1)(2)を行なうことが、(3)を生み出すという。

また前田は、創造的思考についてヘンルの考え方である「問いを見つけることが創造的思考の条件の一つ」を紹介し、子どもが「どうして?」と「質問するように仕向けることが創造性の育成にとって重要」と主張している。筆者は、問い自体が創造的思考である、という主張に同意する。

トールランスの「最も根本的な創造的欲求の一つは、違っていたい、個性的でありたい、自分自身でありたい、ということである」¹³⁾という言葉にも影響を受けた。彼によれば、子どもたちはその一方で、小学校4年生くらいまでに「違っていることの恐ろしさ」に気付くという。違っていることそのものを恐れるというよりは、そのために親や教師の価値観から逸れてしまい、迫害を受けるのを恐れるためである。現代の日本においては、もっと時期が早まっている可能性もある。筆者が実践を行なったのは5歳児クラスであったが、活動を始めてみすぐに、子どもたちの多くが「違っていることへの恐れ」と「友だちと同じであることへの強固な安心感」をすでに抱いていることを実感した。後者の安心感自体は決して悪いものではないが、創造性を育むという点に

おいては、この段階にとどまることは好ましくない。このため筆者は、本論文における「創造性」の定義に、その子どもにとって新しい、というマズローの自己実現の創造性に加えて、「友だちと違うことをする」、即ち「独自性」を加えたいと考えた。

マックスリンの「創造性は意識的努力と無意識的努力という両方の結果である」¹⁴⁾という言葉も創造性の本質を表すものであろう。多くの人が、何らかの努力や刺激がしばらく続くと、無意識の働きによって突然、新しい発想がひらめくという経験を持っている。本論文が取り上げる「おはなしリレー」では、即興的なおはなし作りをしながらさらに即興的な身体表現を行うが、これは子どもにとって楽しいという理由のほかに、即時反応が子どもの無意識を刺激するのではないかと考えたためである。

以上、本論文における創造性とは、「その子どもにとっての新たな価値観」や、「子どもの属する集団にとって喜びや幸せに貢献するアイデア」を生むようなはたらきであるとともに、「問いを見つけること」や、「その子ども独自のものを」「無意識的に生み出す」というはたらきを指し示す言葉とする。

2. 実践の概要と分析の方法

2-1. ワークショップの概要

東京都内の幼稚園・保育所、合計3園の5歳児クラスで、「ドラマの手法を取り入れた劇あそびワークショップ」を、それぞれの園で3回～5回、1回につき約30分で行なった。園長・担任・保護者の了解を取り、映像記録を撮った。本論文では、幼稚園S園と保育所M園を取り上げる。

2-2. 実践園の背景

2-2-1. 私立S幼稚園S組・Y組

【時期】2015年10月～11月

【人数】S組=23人 Y組=23人

【鑑賞経験】2ヶ月に1度のお誕生日会の時に職員劇(昔話など)を見る。加えて、年に1回、年少組の頃から年長組・年中組が演じる劇(聖劇)を見る。

【発表会の劇に出演する経験】4歳児クラスからは、一年に一度、12月に行なわれるクリスマス会で「聖劇」「ダンス」を上演する。

【通常保育の中でのごっこあそび・劇あそび】主活動としてはほとんど行わないが、自由あそびの中で熱心に行う子どもたち(主に女兒)がいる。

[領域「表現」のねらいを達成するために行なっている活動]外部講師による指導でリズム遊びや、体操（運動とともに身体表現）などの活動が週一回行なわれている。造形活動は担任の計画する主活動として1年を通して行なわれ、2月の作品展に展示する。

2-2-2. 公立M保育所

[時期] 2016年1月～2月

[人数] クラス人数：13人

[鑑賞経験] 保育所の園行事として年2回、プロの劇団による人形劇などを鑑賞する。落語家を招いたこともある。加えて、父母の会が年に1回（通常保育の中で）、素話やふれあい遊びや音楽演奏などのイベントを開催している。その他に、保育士による人形劇などが誕生会及び他の行事の時に行なわれる。すべて合わせると大人による上演を鑑賞する機会は月1回よりも多い。

[発表会の劇に出演する経験] 1年に1回の就学を祝う会で、発表を行なう。0歳児クラスから2歳児クラスはやりとりを楽しむものやごっこ遊びを発表し、年少からは決まった流れのある劇あそびの発表を行なっている。それに加えて、各月のお誕生会で、年長組は年下の子どもたちの前で発表を行なっている。内容は音楽演奏や手作りの紙芝居の上演などで、担任と子どもが相談して決める。その際の発表は、クラス皆で年下の子どもたちの前に立ち、発表を行なうという形式である。

[通常保育の中でのごっこあそび・劇あそび] 主活動としてはほとんど行なっていない。

[領域「表現」のねらいを達成するために行なっている活動] 担任が計画する主活動としては、リズムに合わせて体を動かす、リズムと言葉を合わせて遊ぶ、手遊び、造形活動などを中心にして、経験をもとにした表現活動が、1年を通して行なわれている。

2-3. 「おはなしリレー」あそびについて

「おはなしリレー」は子どもたちが円状に並び、順番に一人ずつ文や言葉をいっていき、物語を作る遊びである。保育所でも幼稚園でも時々行われている一般的な遊びであるが、今回、筆者の行った劇あそびワークショップでは、通常の方法に、ドラマの手法を取り入れて行なった。子どもが円状に並んで

一人ずつ文や言葉を言っていく点では一緒であるが、さらに、円の中に筆者が立ち、子どもたちが言ったことを繰り返して言いながら即興的な身体表現で表した。子どもAが言った内容→筆者の即興的な身体表現→子どもBが言った内容→筆者の即興的な身体表現→子どもC……という順番で回していく。ドラマの手法としては、身体表現を行なう際には「マイム」、ワークショップの先導者が物語世界に誘うという点においては「ティーチャー・イン・ロール」の要素を部分的に取り入れているともいえる。

上記の遊び方の場合、発言順が回ってきた子どもは、前の子どもが言った言葉だけを捉えて発言するのではなく、筆者の身体表現にも影響されて発言することになる。筆者はこのことによって、子どものイメージの中で、言葉と身体表現をつなげ、さらに言葉と身体表現の相互循環を促せるのではないかと考えた。この相互循環を目指す理由は、幼児が空想の世界の中で遊ぶためには、言葉で感じるだけでなく、言葉の意味を身体的に捉える必要があるからである。

子どもたちが筆者の演劇的表現を見ているうちに、自然にイメージの世界に入り込み、筆者とともに身体を動かし始めることを期待して、筆者は活動を行なった。実際にそのように「世界に入り込む」子どもが多数いることが初回のワークショップで確認できたため、「おはなしリレー」2回目からは、以下の枠内①から③の段階を踏み、展開していくことにした。②と③は、筆者の身体表現に影響されて「おはなし」を作るだけでなく、子ども自らも身体で表現することによって、言葉と身体表現のさらなる相互循環を企図したものである。

【「おはなしリレー」の展開】

- ①子どもたちは円状に並んで、「おはなし」をひと区切りずつ言っていく。円の中に筆者が立ち、子どもたちが話した「おはなし」をリピートして言いながら、演じる。
- ②子どもたちは円状に並んで、「おはなし」をひと区切りずつ言っていく。円の中には、筆者とともに、一緒に演じたいと立候補した子どもたちが立ち、円に並んだ子どもたちが話した「おはなし」をリピートして言いながら、演じる。
- ③子どもたちは「おはなし」「おしはい」の2グループに分かれる。「おはなし」グループは、一直

線に並び、「おしばい」グループの表現を見ながら、「おはなし」を順繰りに言っていく。「おしばい」グループは「おはなし」グループの言ったことを聞きながら、動いていく。
 ※おはなしがひと段落したら、グループを交替して遊ぶ。

2-4. 分析手法

本論文では「おはなしリレー」を各カテゴリや新しい語句の出現数の変化などで捉える数値による分析と、担任に対するインタビューと2つの観点から考察を行なう。

まず、子どもたちが「おはなし」として発言した文を物語展開における意味合いによりカテゴリ分けし、一つの物語において各カテゴリが占める割合を算出する。

6つのカテゴリは次の通りである。

【リピート】前の話の要素をそのまま繰り返す。

【バリエーション】前の話を応用して繰り返す。

【描写】前の話の情景・状況を詳しく述べたり説明したりする。

【展開】物語を前に進める。

【意外】予想を裏切る展開や、全く新しいアイデアを加味する。

【破壊】壊す・死ぬ・焼ける・攻撃する。など、物語の終結やリセットの目的で使用されることが多い。

上記6つのカテゴリの中で、新しいアイデアが含まれる「意外」がもっとも創造性につながると考えられる。さらに、【展開】は新しいアイデアが生まれる素地となり、【描写】は細かくイメージする能力であるため展開の基礎となると考えられる。これらの創造性を示す3つのカテゴリの関係は、「意外>展開>描写」となる。

また、【リピート】や【バリエーション】は、昔話の物語構造によく登場するものであり、子どもにとって非常に馴染みが深い。安定した状態で物語が続くため、安心感にもつながるが、退屈なことから一方で子ども自身が飽きてしまう傾向もある。但し、バリエーションは前の話を「応用して」いるという点では、創造性に多少関連していると考えられる。

【破壊】はゲーム機で日常的に遊んでいると見られる子どもから発せられることが多かった。子どもの行動から、物語をリセットしたい、即ちやり直し

たい、または、安定した状態を打破して強い刺激を得たい、などの意図も推測される。

また、「おはなしリレー」における子どもの発言内容を各カテゴリに分けるとともに、初出の語句についてもカウントした。(本論文ではこれを便宜上「Nワード」と呼ぶことにする)。この「Nワード」も子どもが独自に、新しく考えたアイデアであると捉え、創造性を示すものとして分析の参考とした。

録画映像をもとに、S幼稚園S組とY組、M保育所における「おはなしリレー」の内容に関する表を作成し、分析した。以下はM保育所ワークショップ1回目の例である。

Table 1 Details and categorization of the “Story Relay” (Initial workshop at M nursery school, 2015.1.18)

話者	発言の内容	Nワード	Nワードの数	カテゴリ
筆者	今日は雪が降りました	99	99	99
担任	外に出たら、すごく寒くてびっくりしました	99	99	99
A児	寒かった	寒かった	0	リピート
B児	逃げた	逃げた	1	展開
C児	あのね、雪が積もっててね	雪、積もって、	2	描写
D児	傘でね、こうやって(傘で雪をかき動作を繰り返す)走って行って、傘でこうやって。自転車で。	傘、自転車、	2	展開
E児	車にひかれました	車、ひかれました	2	展開
F児	病院に行く	病院、行く	2	展開
G児	帰っているときに	帰っているとき	1	展開
G児	ちよつとしか……怪我をしてなくて……絆創膏だけもらってうちに帰った	怪我、絆創膏、うち	3	意外

(以下省略)※99は非該当を表す(担任及び筆者の発言)

3. 分析結果

3-1. カテゴリ分けによる分析

3-1-1. S幼稚園

S幼稚園では、劇あそびワークショップはS組、Y組ともに各30分、それぞれ3回行なった。幼稚園の要望により、ワークショップは毎回S組・Y組の順で行なった。Fig 1とFig 2は各カテゴリが全体の中で占める割合とワークショップ回数との関係を折れ線グラフにあらわしたものである。

S幼稚園では、S組Y組ともに、「破壊」カテゴリが出現しなかった。S組では意外カテゴリも出現しなかった。S組は「リピート」がワークショップの回数を重ねるごとに増加し、「バリエーション」が減少した。また、「意外」は出現せず、「展開」もむしろ微減している。創造性を示すカテゴリが「意外」と「展開」であり、創造性の基盤となるものは「描

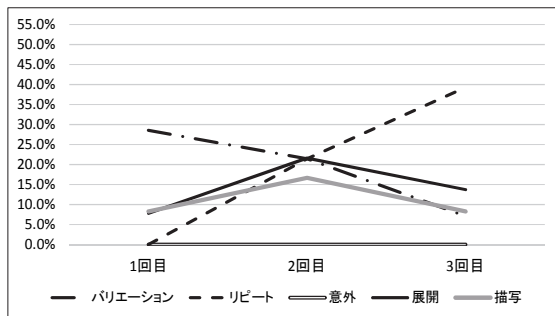


Fig 2 Categories of the “Story Relay” (S class, S kindergarten)

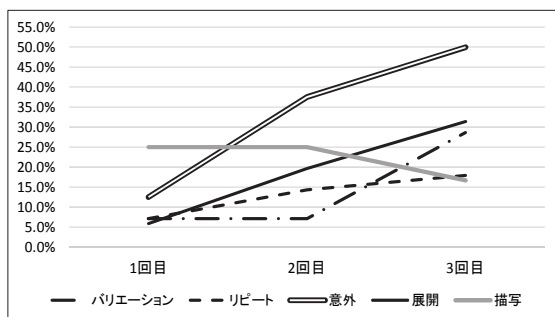


Fig 2 Categories of the “Story Relay” (Y class, S kindergarten)

写」や「バリエーション」である、という前提に立つならば、S組ではむしろ創造性は減少しているようにみえる。一方Y組では、「展開」が増加し、「意外」及び「バリエーション」が微増し「リピート」と「描写」は微減した。「意外」「展開」が共に増加したことから、創造性の伸張に関連した可能性があると考えられる。

上記のS組とY組の結果が分かれた点に対して、以下の1)～4)が主に考えられる。

1) 先導者としての筆者の習熟度

筆者は、子ども向けの表現ワークショップについては経験があるものの、本研究のための実践としては、S幼稚園S組が初めてだった。順番として毎回先に実践を行なったS組では、演じ手、先導者としての筆者が未熟であったことも、考慮に入れておかなければならない。S組の次に続けて実践を行なったY組のほうが、子どもたちにとって面白く、円滑に遊びが展開されていた可能性が高い。

2) S組の子どもたちが「リピート」自体を楽しん

でいた

S組では笑い声をあげながら、「リピート」カテゴリの「おはなし」をする子どもが多かった。「リピート」をどのように筆者が演じるのか、子どもたちは筆者を試し反応を楽しんでいたとも考えられる。

3) S組のクラスとしての雰囲気や特徴が影響を及ぼした

S組の「リピートのみが回数を追って増加した」という傾向は、同園Y組及び他の実践園の傾向と、明確に異なっている。このことからクラスの雰囲気や特徴が、「おはなしリレー」のカテゴリ推移にも何らかの影響を及ぼしたという可能性も否定できないと考えられる。

4) 「おはなしリレー」の活動自体が、創造性の伸張とは無関係である

上記1)～4)で、筆者が大きな要因として捉えているのは、①「筆者自身の習熟度」と、②③である。④と合わせて、今後の実践と分析において、確かめていく必要がある。

③については、S幼稚園園長の話では「S組は運動会などで組体操など一つの決まった動きをすることに関して力をより発揮する」ということであった。また「Y組は非常におとなしい子どもが多い」とのことであった。組の雰囲気が、子どもの表現にどのように影響しているかについては、また別の機会に考察したい。

また、S組とY組では、「おはなしリレー」の展開の進み方も異なった。本論 2-3 で述べたように、ワークショップを重ねるごとに①から③と段階を進めて行く予定であったが、S組ではワークショップ3回目でも②の段階までしか進めることができなかった。このような点も、S組で展開や意外が増加しなかった要因として考えられる。

3-1-2.M保育所

次に、M保育所の「おはなしリレー」のカテゴリ推移について分析する。Fig 3 は、ワークショップ回数によって、各カテゴリの割合がどのように推移したかを折れ線グラフにまとめたものである。

M保育所では、劇あそびワークショップを5回行なっているため、「おはなしリレー」についても5回の実践であった。このため、別の園ではあるが、S幼稚園ではワークショップ3回目までしか見られな

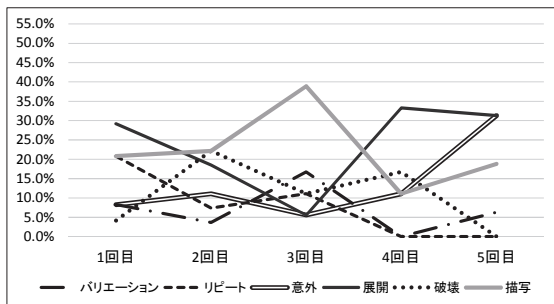


Fig 3 Categories of the "Story Relay" (M nursery school)

かった推移の先、即ちワークショップ4回目、5回目の結果も見ることが出来た。

各カテゴリともに、3回目を境目として新たな変化が生じていることがグラフから分かる。「破壊」は増減をワークショップごとに交互に繰り返し、ワークショップ5回目には消失した。要因としては、2回目、4回目のワークショップで破壊を多用したことにより、①子どもたちが飽きたこと、②「破壊」を用いなくても、面白く展開する方法が分かってきたこと、の2点が可能性として考えられる。

「リピート」についても、減少傾向にあるのは「破壊」と同じ理由ではないか。「リピート」以外に面白く展開する方法が分かったため、4回目、5回目ともに用いなくなったと考えられる。

「描写」は3回目まで増加したが、4回目では減少し、5回目も低くとどまった。この増減の傾向は、「バリエーション」でも同じである。反対に「展開」は3回目まで減少を続け、4回目、5回目で増えている。

「意外」は、3回目のワークショップまでは低いまま変化が見られないが、4回目、5回目で急に増加している。全体としてみると、回数を重ねるごとに増加している。新しいアイデアを用いることの楽しさが分かったために、多用するようになったと考えられる。

M保育所でのカテゴリ別推移からは、創造性の基盤となると考えられる「バリエーション」「描写」が3回目まで増加し、その後は直接創造性につながる「展開」「意外」が増えた。要因として、M保育所の5歳児クラスの人数が比較的少ない点が考えられる。この少なさのせいで、筆者と子ども一人一人の関わりがより一層密になり、そのため楽しさが増し、子

どもたちを「意外」「展開」に向かわせる動因が強まったのではない。

M保育所のカテゴリ推移からは、「創造性が育まれるには、準備段階が必要である」という仮説が成り立つ。即ち、子どもたちは、知っていることを応用して使う「バリエーション」、ある事項を詳しく頭の中に描き出す「描写」、この二つを十分に楽しんだ後、新しいアイデアが生まれる段階、つまりは創造性がより強く発揮される「展開」「意外」という段階に至るのではないかと、という仮説である。

3-2. 初出語句の出現数による分析

Fig 4は、「おはなしリレー」初出語句のワークショップ各回の総数を、参加した子どもの人数で割り、「子ども一人が一回の「おはなしリレー」で新しい語句をいくつ発するか」、即ち一回当たりの平均値を示したグラフである。

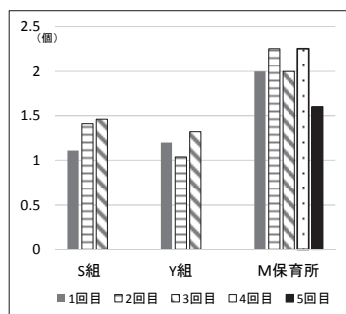


Fig 4 Number of words appearing for the first time per child

S幼稚園S組、Y組ともに増加傾向であるが、M保育所では最初から数値が高く、交互に増減している。

S組は、前述のカテゴリ別推移では「リピート」が毎回増加し、「展開」も微減と創造性に関するカテゴリが減少傾向にあったが、初出語句に関しては、増加傾向にあると分かった。

また、M保育所は、前述のカテゴリ別推移では「意外」「展開」が増加傾向であるのに対して、初出語句は5回目でむしろ減っている。M保育所の「おはなしリレー」における「意外」さは新しい語句によるものではなく、物語の内容に関して新しいアイデアを加味することによって生まれていると考えられる。

3-3. 担任へのインタビュー

インタビューは、すべての質問事項に関して、「ドラマの手法を取り入れた劇あそびワークショップ」実践の結果による変化なのか、子どもたちの発達によるものか、その時期のクラスの状況（発表会や作品展の準備をしているなど）によるものか、について断定はできない、という各担任との共通認識のもとに行なわれた。また、インタビューは「ドラマの手法を取り入れたワークショップ」全体に対するものである。本論文では、その中から直接「おはなしリレー」に関連が深いと思われる箇所を考察の手掛かりとする。

3-3-1. 劇あそびワークショップが自由あそびに及ぼした影響

上記表題の質問に対して、S幼稚園S組・Y組では「影響なし」であり、M保育所では「影響があった」とのことであった。

M保育所において、後日、自由遊びの中で行なわれた遊びはワークショップで行なった遊びそのままの形式ではなく、単純化したものである。ジェスチャーを行い、動きそのものを「当てっこ」して遊んでいるとのことであった。また、M保育所では女兒を中心にごっこ遊びが増え、また男児たちは工作遊びの中で毎日違うものを作るようになった。という変化があったとのことであった。M保育所のみで影響が出た要因として、ワークショップ回数がS幼稚園より2回多い5回であったこと、M保育所の観劇・発表経験の多さなども考えられる。

3-3-2. 子どもたちの表現の変化と課題

S幼稚園S組担任は、子どもたちの表現の変化について、回を重ねるうちに子どもたちの発想や身体表現が多様化し、また、遊んでいる様子も「普段の子どもの姿」に近づいていったと語っている。「普段の」とは、自由遊びのように、「ふざけてもいい、楽しんでいい」という空間の中での「のびのびした」活動を指している。S組担任、Y組担任ともに表現が変化した理由として、「慣れ」即ち、活動に対する慣れや、先導者である筆者に対する慣れをあげている。

M保育所の担任は、今回のワークショップに関して子どもたちが「イメージをお互いに伝え合う難し

さ」を感じるきっかけになったのではないかと述べている。

S幼稚園S組の担任は、子どもたちの課題を言葉の面を感じていた。子どもたちの作る「お話の内容がふくらまない」「前の話に戻ってしまったり」をあげて、「変化がない」と結論している。

確かに、本論のカテゴリ分けによる分析では、S組の「おはなしリレー」は回数を重ねるにつれリピートが増加したことが明らかになっている。しかし、この1点のみで言語的創造性を判断することは出来ないのではないか。既に拙論¹⁵⁾に述べたように、事例分析で子どもたちの身体表現を細かに考察してみると、S組の子どもたちは2回目から物語世界に入り、3回目では、豊かな身体表現を行なっていることが分かる。この変化は、言葉からイメージが広がったからこそ、起こったと考えられる。また、本論3-2.で明らかにしたように、S組は「おはなしリレー」で初出語句に関して増加傾向であった。このことから、子どもたちは「リピート」を楽しみながらも、新しい言葉を使うことに挑戦していた、とみることもできる。

3-3-3. 担任へのインタビューから分かること

各担任が、今回のワークショップにおける表現性の伸長の要因を、①「慣れ」②「表現の面白さを知ること」③「友だちの刺激」と考えたことは、本論文における筆者の主張を裏付けるものと捉えていいのではないか。子どもは「慣れ」によって、創造性を発揮できるようになる。しかし、多くの保育現場で、劇あそびは十分に行なわれていないという現状がある。「表現の面白さ」を知るには「友だち」との「刺激」し合いが必要であるが、発表会を最終地点とする劇あそびのみでは、子ども同士で話したり試行錯誤をする十分な期間や機会を持つことができない。作る過程や物語世界で遊ぶことそのものを目的とする即興的な劇あそびの機会がもっと必要であるという筆者の主張と、実践園の担任が捉えた3つの要因は、重なる部分が多い。

3-4. 分析のまとめ

WSを重ねるにつれ、創造性を示すカテゴリ「展開」が増加、「意外」が微増した。全体の傾向から、創造性が育まれるには、準備段階が必要であると推察される。即ち、子どもたちは、知っているこ

とを応用して使う「バリエーション」、情景を詳しく頭の中に描き出す「描写」、この二つを十分に楽しんだ後、新しいアイデアが生まれる段階、つまりは創造性が発揮される「展開」「意外」という段階に至るのではないか。一方で1クラスではリピートが増加し展開やバリエーションが減るといって、創造性の減退を示す結果が出た。しかし、そのクラスでも初出語句は増加し、身体表現の多様化が子どもたちのイメージの広がりを示していることから、言語的創造性は伸長していることがみてとれる。

今回の分析及び、拙論¹⁶⁾における考察から、即興的な身体表現を用いた「おはなしリレー」は、子どもの中に、言葉と身体表現の相互循環を生じさせ、その結果として子どもは感受性や表現力を自ら伸長し表現を多様化させるということが、おはなしの展開や新しい語句の登場回数の変化という限定的な面で明らかになった。今後、さらなる実践活動を行ない、表面では捉えにくい、子どもたちの内面の変化について事例分析によって深く探る必要がある。

4. 結論と今後の方向性

ワークショップの目的の一つとしていた「即興表現の楽しさを知ってもらう」は、子どもたちの様子や担任へのインタビューをみる限りにおいては、ほぼ達成できたと考えられる。

また、新しい語句の増加、物語の展開が創造的になるという2点両方(M保育所)、または1点のみ(S幼稚園)において、言葉の創造性の伸長がみられた。この遊びの持つ、友だちとの相互作用を生み出しやすい「仕掛け」が、子どもたちにより多くの表現表出の機会をもたらしたことが要因と考えられる。

しかし、創造性を育む劇あそびの不足に対して「おはなしリレー」が補足的な効果を持ちうるか、という問題については、立証できなかった。この効果を確かめるには、ワークショップで行った「おはなしリレー」が、自由遊びで生起する様子を確認することが必要であるが、今回、S幼稚園ではそれは確認できなかった。M保育所ではごっこあそびは増えたものの、「おはなしリレー」そのものは自由遊びで生起しなかった。しかし、女兒にごっこ遊びが増えたり男児の工作遊びが創造的になるなどの変化が起きたことは、ささやかな成果である可能性も考えられる。

2つの園で結果が分かれた点については、園の背景(通常保育の中での観劇経験、発表経験の回数)や、今回のワークショップの回数に影響している可能性がある。こう考える理由は、各園の担任は、子どもたちの表現がより大きなもの、より豊かになるものになる要因として「慣れ」をあげているからである。確かに、園の背景とワークショップの回数のどちらも、子どもたちをごっこ遊びや劇あそびに対する「慣れ」に導くための重要な役割を担うものであると考えられる。

創造性の伸長と不足に対する補足的な効果の2点を、本実践のみの限定的な結果としてではなく、より客観的なものとして立証するためには、今後の実践において、ワークショップの回数をさらに多く設定し子どもの表現の変化との関連を探っていく必要がある。

今後の実践では改善しなければならない点がいくつかある。今回の大きな反省としては、M保育所で「おはなしリレー」を行なう際、3回目以降のワークショップでは「お話担当」と「演技担当」で分かれた時に、「お話担当」には一列に並べた椅子に座って順に話を語ってもらうことにした。落ち着いて話ができるようにという配慮からである。実際、それによって話はスムーズに進められ、おはなしの内容は豊かに展開された。しかし、椅子に座る、という行為によって、「演技担当」の子どもたちに対して「対岸の火事を見る」ような雰囲気になってしまい、「お話担当」の子どもたちが無意識に身体を動かして演技に加わるという現象が、起こらなくなってしまった。「椅子に座る」という何気ない動きで、子どもたちが友だちの演じる空想の世界を「客観視」するようになるとは、予想外であった。先導者としての筆者の未熟さが悔やまれる。次回は、子どもたちの自由な発想・表現が促されるよう、遊びの時の子どもたちの配置について、慎重に計画したい。

また、担任へのインタビューからは、保育者が課題としてとらえた部分が、筆者の見方と異なる点もあることが分かった。今後実践を行なう際には、その点も考慮に入れる必要があるだろう。

【付記】

本稿は、2018年5月12日13日に行われた保育学会第71回大会での口頭発表に加筆修正したものである。

【謝辞】

ワークショップの場を与えてくださった園の職員の方々に心から感謝する。参加してくれた子どもたちへ——素晴らしいおはなしと表現を本当にありがとう。

【引用文献】

- 1) 厚生労働省（編）：保育所保育指針解説書 フレーベル館（2018）
- 2) 文部科学省（著）：幼稚園教育要領解説 フレーベル館（2018）
- 3) 中山佳寿子：劇あそびに対する保育者の意識と集団保育における劇あそびの現状 ～東京都23区公立幼稚園・保育所へのアンケート分析を通して～，日本女子大学大学院紀要（家政学研究科・人間生活学研究科），24，161-171（2018）
- 4) 北村恵子：幼児教育における表現活動について～保育現場への実態調査をもとにして～，上田女子短期大学紀要，21，57-72（1998）
- 5) 明神もと子：幼児のごっこあそびの想像力について，北海道教育大学釧路校研究紀要 37，143-150（2005）
- 6) アレン・オーエンズ，ナオミ・グリーン，小林由利子編：やってみようアブライドドラマ，図書文化，12（2010）
- 7) 6) に同じ
- 8) 中山佳寿子：幼児の『おはなしづくり』あそびにおける即興的身体表現の変化 —5歳児クラスでの「ドラマ的手法を用いた劇あそびワークショップ」の実践を通して—，草苑保育専門学校研究紀要，2，86-95（2017）
- 9) 3) に同じ
- 10) 高尾隆：インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか，フィルムアート社（2006）
- 11) 前田博：創造性を育てる教育，明治図書，31（1968）
- 12) 恩田明：創造性教育の展開，恒星社厚生閣，3（1994）
- 13) トーランス，扇田博元（監訳）：創造性と学習，明治図書，62（1972）
- 14) McCaslin, N. : *Creative Drama in the Crassroom and Beyond*, Pearson Education, Inc, 25（2006）
- 15) 8) に同じ
- 16) 8) に同じ