

# 幼児の協同遊びにおける共有の過程

## —一年長児の劇遊びを通して—

藤塚岳子\*

### 1. 問題と目的

平成20年の幼稚園教育要領の改訂で、協同性という内容が加わった。領域人間関係の内容の取扱いには「幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようになるとともに、他児と試行錯誤しながら活動を展開する喜びを味わうことができるようにすること」とある。保育所保育指針においても、指導計画の作成上、特に留意すべき事項の一つとして「3歳以上児については、この成長と子ども相互の関係や協同的な活動が促されるよう配慮すること」があげられている。つまり、協同活動の重要性が認識されるようになってきている。」幼児教育の基本が、遊びを中心とした総合的な取り組みである以上、「協同的な学び」といわれる活動についても、共通の目標を作り出す過程や、その取り組みを進める中で、協力工夫していく姿は当然、子どもたちの遊びから生み出されたものでなければならない。

無藤（1997）は、幼児期の協同性について、「物の世界での物に応じた動きと、相手の身体的動作とに呼応した動きを基本に持ち、それが小さな定型的まとまりを作りつつ、それが連鎖するときには他に関連したりしなかったりする動きが入ってきて、揺れつつ実現するものとしてとらえる」としている。つまり、ここでは他者と目的や活動、物を共有する場合は「相手と合わせることと、自らの活動を継続し発展させることを両立させる」ことであるとしている。しかも、それは幼児期の場合、揺れつつ、動きつつ、成立してくるのだという。また、協同遊びが成立するためには、まず遊びの仲間となる必要がある。遊びの仲間となり、仲間との相互作用を開始するためのきっかけとして、仲間入りは重要であると考えられ多くの研究がおこなわれてきた。協同で遊ぶためには、仲間になることが前提であるが、協同遊びの展開過程を見るのが重要になる。

藤塚（2017）は5歳児は友だちと共通の目的をもって遊びを進めていき、遊びの見通しができるようになり、相手のイメージがわからないときは説明を求めたり、納得するまで質問したりする。子どもたちは遊びの中で相互交渉しながらイメージを共有していく過程が何段階かあることを説明している。子どものやり取りを分析する上で、子ども同士の「会話」があげられる。子どもが遊び過程で行う会話によって、相手の意図を読み取ったり自分の意図を伝えたりしていると述べている。

藤塚（2012）はごっこ遊びの共有要因の発達プロセスを捉えながらイメージの共有について、3歳児から5歳児の発達をエピソードからカテゴリーを数値化し分析した。特に5歳児では「現実化への質的变化」「共同的活動と個人差」の問題をあげている。

幼稚園教育要領解説には「劇」について直接の言及はないが、感性と表現に関する領域「表現」の「内容」に「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」という文言があり、「イメージの世界を十分楽しめるように」という事が重視されている。利根川（2016）は子ども同士が「対話」しながら進めていく過程を重視する「協同的な活動としての劇づくり」においては、

\* 東海学園大学教育学部特任准教授

互いのイメージがズレていることが表面化し問題になることがある。それをどう摺り合わせて進んでいくかという事が子ども達にとって重要な課題となってくる」と述べている。

今回は年長児の劇遊びに絞って、協同遊びを見ていく。劇遊びは、就学前児の保育における重要な活動の一つである。藤野（2010）は劇遊びの特徴として、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である。劇の完成に向けてストーリーを創造したり、台詞を考えたり、道具を作ったり、役を決めて練習する。今日の活動が明日の活動の準備段階としての意味を持つようになり、活動に子ども同士の協同が必要とされるとしている。藤塚（2010）はごっこ遊びから劇遊びのプロセスを劇的活動を構成している要因として①役割もつ因果関係、役割宣言、役割承認などの視点から、②時間（ストーリー）などの視点から、③空間的要因の視点の3点から明らかにした。

本研究は、協同活動を劇遊びの題材から取り上げ保育実践より、共有過程を4点の視点（①イメージの共有（役割・物・状況設定）、②ストーリーの共有、③目的の共有、④話し合い）から保育実践を分析することを目的とする。

## 2. 方法

- ・対象児：T市内の幼稚園の5歳児
  - \*対象児に対する記録については保護者から同意をいただいている。
  - \*所属機関から承認済みである。
- ・観察期間：平成28年 11月～1月
- ・観察場面：観察は自由遊びでの各園の劇遊び場面をとりあげた。
- ・観察方法：保育者が介入しない子ども同士の遊び場面を原則とした。参与観察を行い、補足として、ビデオの記録をとり同時に記録メモを取った。
- ・分析内容：観察したビデオ記録から幼児の言葉や動作などを記録に起こし、5歳児の劇遊びをする場면을4点導き出した。①イメージの共有（役割・物・状況設定）、②ストーリーの共有、③目的の共有、④話し合い）から保育実践を分析することを目的とする。

## 3. 事例検討と考察

### 3-1 事例1（11月28日～12月1日）

Sは父親の影響で釣りが大好きである。魚のこともよく知っている。生活発表会で創作劇をすることになり、登場人物に頭の良い博士が出てくることになり、Sは魚のことをよく知っていて、魚博士だといわれる適役であると皆に推薦され、Sは頭の良い博士役になる。繰り返し遊ぶ中で自分の出番が分かり、言葉を言ったり動いたりすることが理解できつつある。しかし、出る場面になると「あっ、僕だった」と気づいたり、他児に「S君、遅いぞ」と促されたりしている。Sは「僕は魚博士だぞ。今はサメのことを研究している。サメにはジンベイザメ・・・がいる。僕が特に好きなのはよしきりザメだ。6メートルくらいで青組の部屋と同じくらいだ」とゆっくり言葉を言っていく。

自分の役は気に入っているようで、早くから博士の帽子をかぶったり図鑑を手にして準備をしているが、お客さん側にいて他児がやるのを見ている。自分の出番になる少し前に舞台の横に行って待っている。その後「あっ、僕だった。」「S君だよ」という状態が続いたので、他児は「またなの？早くしてよ。皆が待ってるよ。困るよねー」と言う。保育者は周りの子どもたちに「何か良い考えはないかしら？ちゃんと自分の番を忘れずに出れる方法」と投げかけてみる。

H「早めに準備するんだよ」 K「ちゃんとみんながやるのを見ているんだよ」

保育者「でも、S君はお客さんのところで見ているよ」

K「お客さんで見ているけど、もうすぐだなと思ったら横に行くんだよ」

保育者「そうか。S君、そうだって」 M「いつ出るかわからないんじゃない」

保育者「そうなの？」 S「そんなことはないけど・・・」

保育者「どうしたらすぐに出れるんだろうね。よく見ていてここだなあと思った時、早めに準備して横で（舞台の）待っていることかな。ここだなというところはどこなんだろうね」と問い返す。

Mは「S君は・・・」と考えて「あっわかった」と答える。

ナレーターのR君とMKちゃんが言ったとき、横で待っていたらいいわ」と話の流れがよくわかっているMは場面を思い返して伝えてくれる。S「わかった」と言うが、実感はないように感じる。

(11月29日)

昨日、Sと前もって準備をして待っているといいという話をしたので、Sはどうするかと見守っていた。そろそろSが先ほどまで座っていたお客さんのほうを見ると、もう舞台の横で座っていた。自分の出番を保育者や友だちに促されないで出ていったので、うれしくなった。保育者を見ると「ここだよ」と念を押すように視線を合わせてくる。出番になると出ていき、昨日のようにおなかから声が出ているような大きな声で弾んだ声で「僕は魚博士だぞー・・・」と言えた。周りの子どもたちは昨日までのSの姿を知っているので、あまりの違いに驚き拍手をしたり、「すごい」と認めている。にこにこ舞台から降りてくると「あー楽しかった」と保育者に伝えに来る。保育者は「ほんとー、楽しそうだったよ。気持ちいいねー」と伝えた。Sは「うん、気持ちいいよ」とうなずいた。本当にうれしそうだった。

(12月1日)

今日も前回のように、Sは自分から舞台の横に待機したり声を弾ませて台詞を言ったりしていた。「・・・以上。あ、誰か来たぞ」と最後の台詞を言い終わると保育者に「あ、誰か来たぞのところ、前を向いて言うんじゃないくて、あっち（今から出ようとしているほう）を向いていったほうがいいんじゃないの？」と気づいたことを伝えに来る。

保育者「そうそう、向こうから来るMちゃんたちに気が付いて言うのだから、ずっと前を向いたまま言っていたら変だよ」と同意する。

S「やっぱりなー」

保育者「良いことに気が付いたね。どんどん考えたいことをやっていけばいいよ」と認める。

保育者「もう1回、やってみよう。考えたことはやってみないとね」と伝えるとすぐ、台詞を言い始める。舞台を降りてくると、自分に楽しかったなーという充実感を味わっているように見えた。

事例1は12月に園行事として位置付けてある生活発表会に創作劇として子どもたちで作り上げていくスタートの段階の事例である。保育者がSに対して、自分の出番に間に合うように準備して待ち、タイミングよく舞台に出て博士の役をやって欲しいということである。

## <考察>

### ①イメージの共有（役割、物、状況設定）

劇遊びは絵本などの既成のストーリーを利用して役割や台詞や場面状況、空間を決めていく場合や、子どもたちで様々な体験（保育活動）をイメージしてお話を創作する場合とが考えられる。保育者ははじめに劇遊びありきではなく、それまでの保育活動や子どもたちの状況を察し、保育者の願いや子ども達ひとり一人の育ちに対する願いを入れ込み導入していく。そのためにグループでお話し作りから始めていく。いろいろな魚が登場してくるストーリーである。魚釣りを父親とよく体験しているSにふさわしい役を入れ込んだ場面を展開していく。誰しもがSが魚博士の役にふさわしいと役割を共有している。このことは、2学期のいろいろなごっこ遊びや劇的活動の中で体験してきた役の行為を個々の動きの面白さによってだ

けでなく、役の行為のつながりを認識して演じることができる。それには言葉によるイメージの交流や相手の立場に関係づけて自分の役を捉えたりしていることから分かる。目的をもって、皆で一つの活動に取り組むことやグループで協力して共通のイメージを作り上げていくプロセスを大切にしてきた。

Sは自分の役についてのイメージはしっかり持っていて、図鑑などで調べた内容を台詞に盛り込んだりして少しずつ変えている。その姿や知識を周りの子どもたちは認識している。しかしSはゆったりしたテンポで自分の出番が来ても、すぐタイミングよく登場することができない状況である。グループ内で魚博士としての台詞は申し分ないのに出番状況のイメージが、Sと他児との間でじっくりいかない日が続く。イメージの共有の中で状況設定についてはまだ未熟である事がうかがわれる。

## ②ストーリーの共有

この時期では、創作劇であるため、既成のストーリーとは違い保育者が仲介しながら子どもたちのお話し作りに関わった。実際にザリガニを飼育したり、野菜作りなどのエピソードを拾い上げていった。鳥が野菜を突っつくためどうしたら退治できるかなど具体的な場面を語る姿を大事にしてきた。そのためか全体的なストーリーの展開は理解されている。固定したストーリーではないので、子どもたちで演じていく中で少しずつ変化していくこともある。5歳児では、言葉によるイメージの共有は仲間同士では簡単に成立することが明らかである。実際に演じていくことで自分と相手の相互関係でずれを感じ取ったり、同調しながら確認しあっていく姿が見られる。

## ③目標の共有

事例のSの出番の登場を他児と同じようなテンポで舞台に出れるようになるというのを願っている。保育者は周りの子に自分の出番を忘れずに出る方法を投げかけている。劇遊びは作り上げていく時間経過とともに集団での目標が変化していく。この場面では、めいめいがSを対象にいろいろな意見を出している。Mが「わかった。ナレーターのR君とMKちゃんが言った時、横で待っていたらいいわ」とストーリーの展開がよく理解しているMは全体的な流れや場面を把握していて、Sのための方法を伝えている。翌日、Sは昨日のMが教えてくれた方法を覚えていて、仲間に促されなくて、自分の出番が来るとスムーズに出ていき台詞を言う。その声が昨日とは打って違って大きな声で自信たっぷりの様子である。周りの子どもたちは違いに驚き拍手をするほどである。Sの変化した姿がグループのメンバーの嬉しさに繋がり、新たな目標となっていく。このことは3日目には台詞がスムーズに言えて、うれしくなり友達からも認められてうれしくなり楽しく演じようとするようになった。つまりグループ内の仲間の感情が伝わり意欲的な行動につながっていったと思われる。劇の完成に向けてストーリーを創造させたり、台詞を考えたり、今日の活動が明日の活動に準備段階としての意味を持つようになり、活動に子ども同士の協同が必要とされる。事例では劇遊びの最初の段階であるが、その段階でのグループでの目標の共有のプロセスが見られた。

## ④話し合いの共有

事例1は、子ども達から話し合いをしようとなされた場面ではない。それは劇遊びが作られていくプロセスの最初の段階であり、保育者の援助を受けながら進められていく。しかし、強制されたものではなく子どもたちの行為や言葉を受けて保育者が投げかけたものである。保育者が予想していないことでも責任をもって取り組む力や周りの仲間の思いを受けて自分から出番の準備をしようとする気持ちをもってほしいという願いがある。5歳児後半の時期にもなると、他児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができる。保育者の提案に対してSが皆に、いつ出るといいのか、どうするとやれるのか投げかけている。ナレーター役のNらが舞台の横に行って、「待っているといいよ」と教えている。同じ劇遊びの仲間1人の戸惑っているSに対して同じ気持ちでいる。協同活動のための話し合いは皆で取り組むことを意識することにつながるとともに、集団の中で話したり聞いたりしながら、皆で作りに上げていく機会となった。

## 3-2 事例2 (12月8日～12月9日)

10月頃から「エルマーとりゅう」の本を読み聞かせしていた。T,H,Y,M,Uらがりゅうを作り始めた。一方ではS,A,K,Nらが海賊になり姫をさらったり闘ったり、海賊のイメージを少しずつ共通のものにしながら遊戯室で遊んでいた。

H「やりたいけど人が足りない」と言い出した。海賊になって遊んでいる人を見て、U「海賊ばかりたくさんいてずるい」と言う。Y「エルマーって42人いるもん」「誰かエルマーに入ってー」と仲間に入って欲しくて声をかける。S「だって俺たち海賊だもんな」R「私たちもやりたいんだもの」とそっけなく答える。H「でも、エルマーはたくさん人がおらんとできない」と互いに主張して引かない。保育者は1つのお話になってほしいな、ならなくても2つの遊びが劇遊びとして発表できたらいいなという思いで、皆にどうしたらよいか話をもちかけた。

2グループの思いをみんなで話し合わせることにした。

R「だって海賊やりたい」U「私たちもやりたい」

H「だってエルマーはたくさん人がいないとできないよな」

Y「うん42人いるもの」

S「そんなのできんわ。だって藤組25人だもの」

A「皆でやってもできないよ」

保育者「できるかもしれないよ。エルマーのお話と海賊のお話2つとも」

B「うん」H「できるよね」と同意する。

Y「じゃあ2つやるっていうのは？」

B「合体すればいいじゃない」と言うと、海賊の子たちは「えっ、できるか?」と言いながらも自信なさそうである。

保育者「できるかもしれないよ。皆はどんなお話にしたいの?」と子どもたちのイメージを聞き出してみる。

S「海賊島があって、宝を盗む。姫もね・・・」

N「そうだ、闘ってお姫さんを盗むんだよ」

S「王子と闘うんだよ、船と海賊島でさー」

保育者「うん、それではエルマーは?」と声をかける。

H「ねこに会う、それでりゅうがつかまっていて、助けにいくんだよ」

Y「船に乗ってみかん島に行くんだよね」

M「みかんは31個とってくるんだよ」

H「クランベリ行きの船に乗ってさー、とうもろこしの袋に入れて見つかりそうになる」

T「びよんびよこ岩があった」

U「1つだけくじらなんだよね」

というように物語の1シーン場面ごとに話をしている。めいめいの思いを確かめ合い、どのように2つのイメージを合体していけるか、更に投げかける。

(12月9日)

今日もどういう役が必要か、どんな役になりたいのか決めながら「エルマーと海賊」のストーリーに添って遊びだしていた。エルマーがみかん島から動物島に着いたところで、エルマー役のHが「誰かとら役して、動物島に着いたけどとらがいないと行けない」と言って、同じエルマーになっているT,M,Bとうろうろしている。Yはねこ役になっていたが、なかなか話が進まず動物たちが出てこないで、「動物やってよ。だって海賊ばかり」「エルマーのお話ができないよ」と急に泣き出す。その声を聞いて、姫役をしていたAらがYの周りに集まる。Yはパニック気味に泣いている。

M「ちょっと聞いて」と声をかける。「じゃあ、エルマーの人はこっち、海賊の人はこっちに来てー」と分けて話し始めた。

S「海賊は海賊だもんな」

K「動物じゃないものな」と海賊の子どもたちは口々に言っている。

M「どうする？海賊って、ずっと海賊になってるの？」

S「うん」というのを聞く。

Y「だったらエルマーができないよ」と泣きながら海賊の子どもたちに向かって言う。

M「2つやればいいじゃない」と言う。

保育者は「皆でエルマーと海賊をやるって決めたんだよね。どうする？と問いかける。

H「海賊の子や姫がエルマーもやればいい」と言い、

M「とら役やる人・・・あと1人・・・さいは・・・さるやる人は・・・」と決めていく。しかし、どうしても動物の数が足りない。

U「先生、足りない・・・」と困ったU,Mが保育者の所へやってくる。

以前、ペープサートや紙芝居、OHP等を使って遊んだこともあり子どもたちに提案をしている。「いろいろな方法があるよ。例えば動物だけ紙芝居にするとか・・・」といろいろな方法を出してみるが、U,Mは考えていたが、「うん、いいわ、これで」と保育者の提案には納得がいかない様子である。結局エルマーのお話に出てくる数とは少し違うけど、人数を減らしてでも自分たちでやっていこうという事になり、やっと動物を加えてやりだす。島の中を歩く王子たち。本の通りなら次はらいおんが出てくるはずなのに、出てきたのはさる達。H「なんで猿が出てくる？次はライオンだよなー」「なんでライオンが出てこないのだ」とくり返しつぶつぶ言っている。Z「さいの後すぐにでてこれないわ」と言い返す。保育者「本の順番だとできないんだー。違う順番でもいいんじゃないの？」と声をかける。H「本当はらいおんだけど・・・」と言いながらも、さいの次にさるが出てくる方法でないと、らいおんの準備ができないという事に納得したのか物語を進めていった。

## <考察>

### ①メージの共有（役割、物、状況設定）

事例2は、2学期から「エルマーとりゅう」の話の読み聞かせを毎日かさかさしてきたものである。龍を作った子どもたちがエルマーのお話を再現しようとして、ねこやエルマーになって遊んでいた。「やりたいけど海賊ばかりたくさんいてずるい」と子どもたちの不満の声が出る。それぞれの場面での役割についてはどの子もイメージは共有されている。だからこそ必要な役割が不足することの不満が生じたわけである。自分は「〇〇の役をしたい」とい思いはあるが、友だちの思いも聞き、自分のことも生かしていきたいという考えが育ってきている。5歳児になると役割に関するイメージの共有はほぼどの子どもも理解していることが分かる。伊勢田（2001）が自分の役割をとおして他の役割と共感的に交流し合いながら、立体的にお話や物語の世界を受け止め、さらにお話や物語の楽しさを知ることになる。まさに劇遊びにはお話や物語の虚構の世界を模擬的に再現し、その楽しさを体験させる体験的機能があると述べている。集団で生活する子どもたちはお話の中でもイメージが共有なされやすい役割に対するこだわりが強いことが事例からでも明らかである。

### ②ストーリーの共有

事例2は自分たちのグループメンバーだけでは劇遊びが成立していかない状況になり、エルマーと海賊のグループを合体するという提案を保育者が提案することで、お話作りが展開していく。子どもたちはそれぞれのイメージを皆の前で出し合うことでイメージを共通のものにしていく必要性が出てきた。この事例のスタートが本の読み聞かせにある。保育者の意図として12月の生活発表会のきっかけになればという



いておくとよくわかるでしょう」とメモを見ながら鉛筆で書いていく。保育者は「いい考えだね。でも皆は白雪姫のお話を知らないの?」と聞く。A「知っているよ。でも忘れたとき、これを見ればいいでしょ」と言う。すると他児も「そうそう」と皆の気持ちが一つになっていくことが嬉しいという感じで言う。すでに自分たちで役決めをしたり、ペープサートも作ってあり今日はままごとコーナーの間仕切りを使って場ができ皆でやってみるようになった。それぞれがストーリーにそって進めていくと、Yの場面で止まってしまった。Yは鏡とおきさきを舞台をしているが、下を向いている。周りの子たちも戸惑い、心配そうに声をかけている。

S「Yちゃん、どうしたの? 恥ずかしいの?」

A「どうしちゃったのかなー、これじゃ進まないわね」と困ったように言う。

A「Yちゃん、分からないかもしれないから私たちのみで。そうするとやれるよ」と覗きこんで言う。Yは自分の状況もわかっているのに、余計にかたくなになってしまう。

S、M達は「ハアー」とため息をつき、途方にくれている。

保育者は「Yちゃん、皆が困っているじゃないの? 5人が力を合わせないとできないよね」と立ち直ってほしいという思いで言う。

S「Yちゃんはきっとやれるから大丈夫だと思う」と力強く言い切った。仲間関係の信頼感を強く感じた。保育者は「そうだよね。Yちゃんならできるよ」「Yちゃんは皆とやりたいの?」と聞く。

Y「皆とやりたい」と言う。その後給食後も皆と遊んでいた。しばらくして「人形劇はどのくらい進んだ?」と聞くと、

S「あのね、1回は最後までやれたよ。Yちゃんも小さい声だったけど言えたんだよ」とあまり元氣なく言う。

保育者「ほんと、よかったね」と返す。

S「でもね、2回目やろうと思ったんだけど、今度はまたYちゃん言えなくなっちゃったんだよ」と説明してくれる。

Yの頑張りを認めたくて、保育者は「Yちゃん、さっきは最後まで皆やれたんだってね。やっぱりYちゃんならやれると思った」と言うが、今は沈んでいる。保育者は「Yちゃん、どうして言えなくなっちゃったの?」と聞くが、また、黙ってしまう。他児も何とかしたいけどどうして良いかわからない様子で戸惑っている。保育者は皆に「もう1回聞いてみようか?」と言う。

N「Yちゃん発表会の時とっても上手にやれてたよ、Aちゃんとにこにこでやれてた」

保育者「そうだよね、上手だったよね」

A「Yちゃん、間違えてもいいんだよ」とYの肩に手を置き覗き込んで言う。

A「Yちゃん、人形劇は顔が見えないから恥かしくないよ」

MH「劇の時は全部見えるけど、Yちゃん大きな声でやれてたよね」と同意を求めるように言う。Sは神を持ってきて何やら書き始める。

S「Yちゃんがよくわかるように、言うところ書いてあげてるの」と言う。

保育者「Yちゃん、SちゃんがYちゃんのことをあんなに心配してくれてるよ。優しいね」とYがSの気持ちを感じ取れるようにと伝える。

S「だって5人でそろってやりたいでしょう」と言う。

保育者は「5人がそろわないと人形劇できないもんね」と仲間を思う気持ちに共感する。降園時にSはYに紙を渡している。保育者は「Yちゃん、その紙持って帰って練習してくるのね。と言うとYは「私ちゃんとわかっているけどね」と自信たっぷりね言うので「そうか、わかってるけど持って帰るんだね。Sちゃんが書いてくれたから?」と聞くと「うん」とうなずいた。

(1月15日)

翌日、登園してきたYは、すでに練習しようとしているSたちに目をやり、急いで支度をしている。その後、Sが走ってきて、「先生、Yちゃんがちゃんと台詞言えたよ」と嬉しそうに言う。保育者は「よかったね、何で言えるようになったんだろうね」とうれしい気持ちを投げかけてみた。すかさずSは「私が昨日紙に書いてあげたからじゃない？」と得意げに言う。

その日の午後、S,Aがにこにこで嬉しそうに「先生、最後までやれるようになったから見に来て。Yちゃん大きな声でやれるんだよ」と呼びに来る。自信たっぷりにYが出番を待っていた。Yの出番になると、Y「鏡よ鏡、この世で一番美しいのはだーれ」「それはお妃さまです・・・」と、一気に言い切り、さらに怖い声でなりきって言っている。他児も拍手してうれしさを共有している。保育者「楽しい人形劇だったね。有り難う」と言うとS「Yちゃんも大きな声でやれたでしょ」保育者「本当だね。Sちゃん、Aちゃん、MHちゃん、AKちゃんが応援してくれたからだね」とうれしさを伝える

### <考察>

#### ①イメージの共有（役割、物、状況設定）

事例3は1月の誕生会で年長児として何かしてあげようということで、子ども達に全面的に企画立案させて進めることにした。A,M,Y,AKの4人は白雪姫のペープサートをやることに決まった。仲良しメンバーで普段からいろいろな遊びを共に過ごしてきたので、すでに役割も自分たちで決めペープサートも制作してある状況である。卒園を目の前にしたこの時期は、役割、それに応じた道具など容易に子どもたちはイメージを重ね合わせる時間がかからないことが分かる。メンバー内で誰がどの役がふさわしいか、欲しているか、自分もこの役をしたいが今回は〇〇さんに譲ろうなど個々の子どもが集団内の状況を判断し、感情のコントロールもし、行動することができるからである。

#### ②ストーリーの共有

劇あそびが成立する要因の1つはストーリーを如何に共有できるかにある。ごっこ遊びを通していろいろな役割を体験し、既成のストーリーや子どもたちが自由自在に創作した断片的なストーリーに合わせて演じるなどの経験を通してストーリーを共有していく。今回の事例はSが家で白雪姫のストーリーをメモ的に書いてきたことの意味を考えてみる。おそらくメンバーの子どもたちはストーリーを理解しており、それを演じる場面まで共有できていると思われる。劇遊びの活動を介して子どもたちはSの行為を共感しより集団の質を高めようとしている。Sの仲間に表現して伝えようとする感情の高まりと共に、相手に対する認識と感情の高まりとか動作や言葉などの手段・方法の思考があげられる。

#### ③目標の共有

グループ内の関係性は非常に濃密であるため、Yが出番のところで止まってしまった場面で、他人ごとではなく自分の問題として心配して声をかけている。Sが「Yちゃんはきっとやれるから大丈夫だと思う」と力強く言い切る場面があった。Yの性格を十分知り仲間として大切に思っているため、皆で誕生会に他の学年の子どもたちを満足させたいという共通の思いがある。そのためにはYが諦めず元気に自分の役割を果たしてほしいという目標が生じている。Sが2日目にYが言うところを書いている。降園時にSはYに書いた紙を渡している。いわゆる、5人揃ってペープサートをしたいという共通の目標である。一人の痛みをグループ全員で受け止め互いに感情を共有して達成感を味わおうとしている。この事例と同じように、田代(2007)は、「いざこざや葛藤など遊びの中で生まれた困難を自分たちで乗り越えていくことが互いの取り組みを認めつつ一つの大きな目標に向かう姿となった。このように友だちのしていることを意識しながら動くこと、さまざまなやりとり（動き、視線、表情、言葉）があることなど動きの共有化が進む姿と共にいざこざや葛藤を超えることで、目標の共有化が進む姿が出ていた」と述べている。

#### ④話し合いの共有

事例3の話し合いの必要性は特に深刻な場面はないが、Yに対する頑張ってもらいたいという思い（さっき

までは言えていたのに、急に役の台詞が言えなくなったしまった) に対して、それぞれが言葉にして伝えている。「Yちゃん、発表会の時とっても上手だったよ。Aちゃんとにこにこでやれてたよ」「Yちゃん、間違えてもいいんだよ」「Yちゃん、人形劇は顔が見えないから恥ずかしくないよ」「劇の時は全部見えるけど、Yちゃん大きな声でやれてたよね」「YちゃんがよくわかるようにYちゃんが言うところ、かいてあげるの」と励ましの言葉をかけている。一人の戸惑いの感情をコントロールして相手の気持ちを察しながらみんなで劇遊びを達成させたいという、一致した思いが話し合いの場を作り出したと思われる。

## 4. まとめ

本研究において、5歳児後半時期の劇遊びに焦点を当てて協同遊びの共有プロセスを4点の視点から分析した。ここでは視点からまとめていくことにする。

1点目のイメージの共有(役割・物・状況設定)では、5歳から6歳頃の劇遊びは事例にあるように自分の役割を客観的に表わそうとし、魚博士の役でもリアリティを感じさせるような表現性の高い動作をするようになる。これと相応して相手を意識しませようとする「演ずる」行為が生まれている。絵本などからイメージを広げて登場人物になっていくが、仲間でイメージを共有するために役割を意識し人数合わせのために役割を重複させる案を出しあい確認しながら協同遊びを進めている。事例3ではペープサートという物を製作するレベルでグループ間でイメージが共有されていく。この時期では製作を介して同じものを作ったり自分の役に必要な物を作り、仲間に提案したりしてきた積み上げが育ちとして表れている。

2点目のストーリーの共有では、劇遊びのお話つまりストーリーは既成のストーリーの場合と子ども達で作り上げていく創造的ストーリーでは集団という仲間との共感や共同の成り立ちに影響を与える。事例1では保育者を介して日頃の生活の場面をイメージした内容のストーリーとなっている。共通した生活場面ゆえの感動を動作や台詞にしてドラマ性を高めていくことができる。既成のストーリー通りに演じていく中でも自由に遊びの中で進められていく場合は、不都合が生じてくるために役割を通過したりストーリーを一部変化させることで支障をクリアしている。子どもたちはストーリーを変化させる中でコミュニケーションを深めることで仲間同士のつながりが増し共同意識も深まれていくと考えられる。

3点目の目的の共有では、劇遊びという集団で行うゆえに同じ場所で継続してなされるわけであるから、親しみや仲間意識を高める。事例のSに対して自分のことのように相手を思い教えたり提案したりしている。グループからクラス全体の共通のテーマが劇遊びという本質から子ども達は焦点化しやすいと思われる。この目的は固定したものではなく遊びの状況により集団内で絶えず変化していくことが分かる。事例3の仲間意識は深いものがある。個々の仲間の性格や感情をも理解し集団内でYをめぐる個々が同じ思いで向い、状況を乗り越えようとする。そのための手段が脚本や台詞をメモとして自宅を書いてグループに手渡したり、Yにこっそり渡すなど気遣いが見られる。結城(1993)は遊びのテーマを互いに明示的に確認しあいながら共同作業によって作られた物によって展開されていくと述べている。

4点目の話し合いの共有では、劇遊びでは皆で協力、共同して進めていくために話し合いを介して問題や危機的場面を乗り越えている。松永(2008)が共同活動に向けた話し合いの目的が共有されている中で、自己主張と抑制が同時になされていると述べている。杉山(2015)は「協同活動のための話し合いは、みんなで取り組むことを意識することにつながるとともに集団の中で話したり、聞いたりしながらみんなで決めることを学ぶ機会になると考えられる」と述べている。事例にみられるように保育者の仲介によって自分なりの理由付けを変更することが見られる。協同遊びに向けた話し合いの目的が共有されている中で、自己主張と自己抑制とが促進され、自己調整が図られていると考えられる。集団内で自分の意見を表明することは非常に緊張を課せられる。話し合いの場面は意見の対立有無にかかわらず自他を意識する機会が多い。また佐藤(2018)は年長児になると遊びの説明をする発話(「・・・なのね」)が生じてくるが、

その発話の内容が「自分の状態」や「自分の物」に関するものが多く、仲間の中でそれに関して話題が発展することはなかった。年長児になっても遊びのテーマは共有されてはいるものの遊びそのものは単調になると述べている。

以上から劇遊びは読み聞かせの過程で子どもが共感的に受け止めた登場するものと同じ感情を仲間に伝えたいという欲求に基づいて行われる。それは既成のストーリーでも子ども達の手作りストーリーでも同様である。劇遊びという協同遊びによって育つ力は、他の人々と協調的、協力的に行動するために必要な、協同する力を挙げることができる。この協同する力には他の人への温かい思いやりや共感が含まれており、生きる力の重要な要素となっている。劇遊びにおいて、こうした共同のちからの育ちが促進される。子ども達が仲間と共感した世界を体験として共有することであり、子どもの共同意識をより高揚させるということが明らかになった。

## 引用文献

- 無藤隆 (1997) 「協同するからだことば」金子書房
- 藤塚岳子 (2017) 「幼児期における会話の特徴と対人関係の発達過程—幼稚園年長児の自発的活動場面を通して—」東海学園大学教育研究紀要第1巻 143-154
- 藤塚岳子 (2012) 「ごっこ遊びのイメージを支える援助—共有要因の発達プロセスをとらえながら」愛知教育大学幼児教育講座 第16号 59-66
- 利根川彰博 (2016) 「協同的な活動としての劇づくりにおける対話—幼稚園児5歳児クラスの劇エルマーのほうけんの事例的検討—」保育学研究第54巻第2号 49-60
- 藤野友紀 (2010) 「保育における劇遊び導入の発達の意義」日本保育学会第57回大会論文集 842-843
- 藤塚岳子 (2010) 「幼児の遊びの発達—ごっこ遊びから劇遊びのプロセス—」三重中京大学短期大学部学術研究会 第48号 185-198
- 伊勢田亮 (2001) 「子どもの発達と劇遊び」日本福祉大学福祉社会開発研究所「日本福祉大学研究紀要—現代と文化」第104号 37-56
- 杉山弘子 (2015) 「話し合い場面での幼児の行動の変化と発達の意味」—5歳児クラスの話し合いの分析から—尚絅学院大学紀要第56集99-109
- 田代幸子 (2007) 「子どもの遊びにおける協同性とは何か～5歳児の保育内容の充実を子ども会に向かう取り組みから考える～」立教女学院短期大学紀要第39号 75-88
- 結城孝治 (1995) 「保育園年長児の協同遊びにおける相互作用と仲間関係の再帰的構築過程：年長児はどのように協力的に遊んでいるか？」國學院短期大学紀要第21巻7 9-96
- 松永あけみ (2008) 「幼児期における自己制御機能（自己主張・自己抑制）の発達—親及び教師による評定の縦断データの分析をととして—」群馬大学教育学部紀要、人文、社会科学編第157号 169-181
- 佐藤孝治 (2018) 「幼児の共同遊びの生成過程と社会的相互作用」日本教育心理学会第39回総合発表論文集 164-165