

子どもの発達と劇遊び

伊勢田 亮

1. 劇遊びの特質と機能

(1) 子どもの遊びと劇遊び

遊びは子どもにとってかけがえのない活動である。遊びは子どもの人格的な発達を特徴づける基本的、代表的な活動であり、子どもが生き生きと遊んでいるということは、まさしく人間らしく生きていることを裏づけている。しかし、現代の子どもの遊びはその量と質が大きく変化してきており、遊びが貧困化の一途をたどっているといわれている。今日、かつては子どもの遊びの代表といわれた伝統的な遊びや外遊びが衰退し、テレビやビデオ、ファミコンやパソコンなどのメディアをとおした遊びが主流となり、生活のリアリティの抽象化が進んでいる⁽¹⁾。

生活のリアリティの抽象化が進んでいる子ども世界は、自然や社会との関係が希薄となり、手足や身体全体を機能させる機会が減少し、さらに生活空間や人間関係も狭くなっている。遊びが人間として成長・発達するために、五感や人間的感性、想像と創造の力、共同・共感の力などの基礎的な能力を育むプロセスであるとすれば、そのプロセスが根底から崩れてきていることになる。子どもの生活や行動に病理的現象が現れていると指摘されるが、遊びの減少と深い因果関係があるように思われる。まさに次代を担う子どもの人間としての成長・発達は、遊びの貧困化に伴って危機的状況に陥っている。

子どもは遊びをとおして成長・発達する。エリコニン(1905-)は遊びが子どもの発達の主導的活動であるとし、その重要性を明らかにしている。主導的活動とは子どもの大人や現実への関係が最も発揮され、心理的発達を促す活動であり、子どもの人格の基本的な心理的变化は、この主導的活動によって起こる。たとえば、幼児期の主導的活動には、1～3歳頃までの子どもにみられる対象的行為(事物に働きかける行為)が遂行される対象的活動、3～7歳頃の子どものみられるごっこ遊び(役割遊び、以下同じ)などがあるが、こうした遊びが子どもの成長・発達の源泉になるのである⁽²⁾。

さらにエリコニンによれば、子どもは遊ぶことによってその動機や表象(イメージ、以下同じ)、情動を実現し、周囲の現実の諸要素と自分を結びつけ、大人の生活に関与しているという⁽³⁾。つ

まり、このことをごっこ遊びに関連づけていえば、子どもは自分が心をひかれる大人の活動や大人の関係に興味を持ち、遊ぶという行為によって表象や情動を実現することになる。さらには、周囲の諸要素との関係において、遊びという行為の中で現実の世界における大人の活動、大人たちの相互関係を再現し、それによって活動の社会的動機や人々との関係に結びつけ、大人の生活に間接的な関係を持つことになる。こうして子どもはごっこ遊びをとおして社会認識や社会性を高め、意志や感情を豊かにし、発達を高次化させていくのである。

一方、遊びの内部的な構造に関しては、ワロン（1879-1962）が重要なことを指摘している⁽⁴⁾。ワロンは遊びが高次の機能や目標に統合されない、自由で活動自体のために行われる自発的な活動であるとし、その内部的な構造を規則と虚構（フィクション、以下同じ）、偶然、成功の四つの側面に分類し、これらが遊びという活動の要素になっているとしているのである。つまり、規則は遊びを拘束すると同時に、そこから解放される喜びを与え、活動自体を社会化する。虚構は現実と対立して遊びに自由な想像と、現実との往復という楽しみを子どもに与える。また、偶然は遊びに冒険的で機能的な楽しみを与え、成功は解放感や成就感という楽しみを与える。遊びの内部的な構造である四つの側面は、こうして子どもの活動全体を躍動的なものにしているというのである。

上に述べたとおり、遊びはさまざまな機能を内包し、特徴ある構造を備えているが、では、これから問題とする劇遊びの場合はどうであろうか、以下に考察してみる。

劇遊びは子どもの発達過程において、自然発生的に現れてくる遊びではない。もちろん、子どもの日常の遊びの中には絵本などの一部、または全部を模擬的に再現する遊びが存在するが、この場合、心理学的にはごっこ遊び（絵本ごっこ）に分類されている。純粹に劇遊びという場合には、保育、教育の意図・目的との関連において、遊びの機能を生かして行われる劇的な遊びを指している。すなわち、劇遊びは保育・教育の方法・内容の一つであり、お話あるいは物語などを媒介として遊びに劇的な内容を構成し、組織的に行いながら子どもの成長・発達をより促進することを目的に行われるのである。なお、劇遊びは初め幼児劇といわれていたが、次第に現在のように呼称されるようになった⁽⁵⁾。

劇遊びは保育・教育の一形態として行われる遊びであり、劇的なごっこ遊びであるが、実は子どもの発達過程において現れてくるごっこ遊びと、多くの点で共通点を持っている。ごっこ遊びは子どもが大人の役割（機能）を受け持ち、ものを何かに見立て、大人になったつもりになって活動や関係を再現する遊びであり、「ままごと」「お店屋さんごっこ」などのように行われる。一方、劇遊びはお話や物語を媒介にしながら、そこに登場するものを自分の役割とし、その世界を模擬的に再現して遊ぶ。そして、その過程においてはごっこ遊び同様、何かになったつもりで振る舞い、さまざまなものを何かに見立てる活動を行う。

遊びの機能としても、劇遊びはごっこ遊びと共通したものを持っている。保育者、教師から聞いたお話や、読んでもらった物語の世界を共感的に受けとめ、表象を広げながら、実際にその世界を体験してみたいという衝動にかられる。そこで、保育者、教師の適時性のある働きかけによ

て、子どもは劇遊びに導入され、お話や物語の世界を模擬的に展開する。こうして劇遊びの過程において子どもは、さらに表象を広げながらそこに登場するものの性格や関係、感情などについて疑似的な体験することになる。これらのことから劇遊びが、動機、表象、情動の実現、周囲の現実の諸要素との結合といった点で、ごっこ遊びと共通した機能を内在していることが分かる。

劇遊びのこうしたごっこ遊びと類似した機能は、その内部の構造にも類似性をつくり出している。というのは、劇遊びにおいては媒介となるお話や物語のストーリー、登場するものが全体の進行を決定する。しかし、これらは絶対的なものではなく、遊びの過程において想像が広がり、感情が高まってくることによって、ある時には偶然的に、またある時には意図的に質の異なるものをそこに登場させることを可能にする。そして、登場するものになることや遊びに浸ることによって、子どもの内面は解放感や成就感に充足される。まさに劇遊びにおいても規則性、虚構性、偶然性、成功性という、遊びの内部構造的な側面が存在するのである。

(2) 劇遊びの特質と活動要素

劇遊びは子どもの発達過程において現れてくるごっこ遊びと、類似した機能や構造を内包している。しかし、このことで劇遊びがごっこ遊びと全く同質のものだと、ただちに結論づけてしまうのは早計であろう。というのは、劇遊びにはそれ自体としての特質と活動要素があり、ごっこ遊びと異なった機能を果たしている部分もあるからである。そこで、以下においては劇遊びの特質と要素を分析的にみながら、その構造について考察を試みる。

劇遊びの特徴は、子どもが共有しているお話や物語が媒介となっていることであり、そのストーリーや登場するものによって、遊びの内容や展開方法が規定されるということである。劇遊びのこうした性格を踏まえていえば、子どもの発達過程において現れてくるごっこ遊びとは、質的に違ったものが内在しているといえる。それはまず第一に、ごっこ遊びが主として現実の生活という日常性が媒介となっているのに対し、劇遊びはお話や物語という非日常性が媒介になっていることである⁶⁾。次に第二には、ごっこ遊びよりも劇遊びの場合には、会話や行為が前後の脈絡に添って筋道ができるなど、組織性が高いということである。そして第三には、劇遊びの方がごっこ遊びよりも、遊びにおける虚構性が高いということである。

まず、第一の点でいえば、劇遊びがお話や物語という非日常性に基づいていることによって、活動自体には想像性や創造性が働きやすくなる。たとえば、保育園や幼稚園などでよく取り上げられる『三びきのやぎのがらがらどん』では、三人の子どもが組になって一番大きな山羊を表したり、化け物の感じを出すためにトルロ役の子どもが暗幕をかぶったりというように、かなりダイナミックな行為が現れる。こうしたことは山羊になること自体の非日常性と、山羊が化け物と闘うという非日常性が、子どもの発想を現実という束縛から解放し、自由にすることが要因である。しばしば劇遊びの行為や会話が演劇的だといわれのは、実はこうした要因によって立ち起こる想像性や創造性によるものである。

第二の点でいえば、劇遊びの会話や行為に組織性があるということは、お話や物語が媒介になっ

ていることと不可分の関係にあるということである。たとえば、『おおかみと七ひきのこやぎ』の読み聞かせを何回も聞き、ストーリーをよく知っている子どもの集団と、物語の名前は知っているでもそのストーリーをよく知らない子どもの集団では、自ずから劇遊びの会話や行為に組織的な点で差が出てくる。このことから分かるように、お話や物語のストーリーが明確になることによって、遊びを進行する道筋や方向性が明確になり、さらに場面や情景がはっきりと表象として共有されるために、子どもの会話や行為が組織的に行われやすくなる。

第三の点に関しては両者を比較した場合、劇遊びには二重の虚構性があり⁽⁷⁾、ごっこ遊びよりもさらに虚構性が高くなっているということである。既に述べたとおりごっこ遊びは大人の活動や大人たちの相互関係などの現実を題材とした遊びであるが、たとえば『お店屋さんごっこ』では売り手や買い手の関係を現実と同じように再現するだけでなく、そこには子どもなりの想像が入り込んで虚構性が生まれる。ところが、劇遊びの場合には初めにお話や物語という虚構があり、そこから発展して新たな虚構が生まれる。たとえば先に例として挙げた『三びきのやぎのがらがらどん』の場合、三人で組になって山羊の大きさを表すとか、暗幕をかぶってトロルの化け物としての感じを出すというように、子どもの想像が広がって虚構性が最初よりも高まるのである。

劇遊びはごっこ遊びに比べ、以上のような特有の性質を持っている。そこで、次に劇遊びという活動を成り立たせている要素について、分析的にみてみよう。

劇遊びを形態や内容の構成などの観点から分析的にみると、大きく三つの活動要素から成り立っていると考えられる。その第一は劇遊びという活動を基本的なところで支えている要素（基本的要素）であり、第二には、劇遊びの活動の内容を構成している要素（構成的要素）である。そして第三は、劇遊びという活動全体を側面から支えている要素（側面的要素）である。劇遊びのこれら三つの要素は相互に不可分の関係にあり、しかも縦横に関連し合ってダイナミックな活動を成り立たせている。したがって、劇遊びは子どもにとっては最高に楽しい活動となり、保育者や教師の側にとっては保育・教育の効果が得やすい活動となるのである。

劇遊びの基本的要素は、劇遊びを成り立たせている最も重要な要素であり、この中には身体、ストーリー（虚構）、集団の三つの要素が含まれる。まず、劇遊びが成立する条件の第一は、何といても子どもが自分の身体を働かせ、登場するものとして行為や会話をするることである。劇遊びは登場するものや登場するものの関係を、具体的に表さなければならず、その場合、身体を働かせることが基本となる。次に、劇遊びはいうまでもなくお話や物語が媒介となっているが、そこにはストーリーという虚構があり、このことが活動全体を楽しくしている。そして集団であるが、劇遊びの本質が子どもがお話や物語などから受けとめたことを、仲間に表示して伝えること、それに共感する仲間がいることであり⁽⁸⁾、集団も重要な要素と考えられる。

劇遊びという活動を構成している構成的要素には、動作的要素、言語的要素、想像的要素などが挙げられる。まず、動作的要素からいえば、劇遊びはお話や物語に登場するものや登場するもの同士の関係を身振りやしぐさ、身体の構え、顔の表情などの動作で具体的に表すことから、この要素の占める位置は大きい。しかし、登場するものや登場するもの同士の関係を形象化しよう

とすれば、動作に加えてことばによっても表し、会話として成立させていくが必要になる。そこで、言語的要素は劇遊びに欠かせない要素となる。さらに、こうした形象化の過程においては場面や情景を表象し、それに基づいて想像することが必要であり、劇遊びにおける想像的要素は劇遊びを楽しくする重要な要素となっている。

最後に、劇遊びの活動全体を側面から支えているのが側面的要素であるが、これには造形的要素、絵画的要素、音楽的要素などが含まれる。これらの要素は子どもの劇遊びに対する関心や意欲を高め、想像や創造を広げる要因となるものである。周知のとおり劇遊びは保育室や教室で、何の準備もなく即興的に行われるが、登場するもののお面や情景を表す岩、木などの小道具をつくり、それを使用することによって子どもは活動への関心、意欲を高める。また、これらの小道具によって子どもの想像が広がり、創造的な劇遊びが展開できるほか、効果音を使用することによって情景をはっきりと表象することができ、さらに音楽を流したりすると身体的な動きもよくなる。こうして側面的要素は、劇遊びの活動全体を活発化する役割を果たしている。

(3) 劇遊びの機能

これまで述べてきたように劇遊びは劇的なごっこ遊びであり、一般にごっこ遊びに内在する機能を持っている。また、それと同時に、劇的なごっこ遊びとして独自の性質を内在しており、そこから劇遊びでなければ得られない機能を発揮する。そこで、ここにおいてはそれらを整理しながら、劇遊びの機能について概観してみよう。

何度か触れたように劇遊びとはお話や物語を媒介として、劇的に行われるごっこ遊びのことであるが、その主活動は、基本にお話や物語のストーリーを模擬的に再現することにつく。子どもはこの模擬的に再現するという活動をおしながら、読み聞かせの過程において感じ受け止めたことを、登場するものになったつもりで動作やことばによって表し、お話や物語の世界を経験するのである。そして、その過程において自分の役割をとおして他の役割と共感的に交流しながら、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のである。

お話や物語を模擬的に再現し、登場するものになって具体的に体験することは、その世界を立体的に認識することにつながる。登場するものになったつもりでその場面や情景を想像し、動作やことばを考え、具体的に表すことによってその人物などの性格や意志、感情の流れや変化までもとらえることができる。また、登場するもの同士の葛藤や対立、拮抗などについても、なお一層理解を深める。そしてさらに重要なことは、登場するものを表す過程において、子どもは自分を対照化し、自分に気づき、新たな自分を発見することである。こうして劇遊びの認識的機能は子どもの内面に図り知れない影響を与えるが、元々、演劇が内在する思考や認識の手段としての機能は⁹⁾、子どもの演劇的活動にも内在していることから、このことは当然の理といえよう。

さて、劇遊びも演劇的活動の一つであることに触れたことから、順序として劇遊びのドラマ的

機能について述べなければならないだろう。今さういうまでもないことであるが、確かに劇遊びにはドラマ的機能が内在する。ドラマとは観せることを目的とせず、専ら演じて楽しむことを目的とした演劇的活動のことであるが（観せることを目的とした演劇はシアターといわれる）、劇遊びにはこうしたドラマとしての性格と機能がある。お話や物語を聞いて感動したことがあり、仲間との共感関係があればすぐにでも成立し、登場するものを創造していく過程も、場面や情景の想像から表象し、動作やことばを媒介として形象化していくなど、ドラマそのものといえる。

もちろん、こうしたことだけで劇遊びにドラマ的機能が内在するといっているのではない。基本的に劇遊びには身体、ストーリー（虚構）、集団という要素が内在し、ドラマとしての条件が具備されている。お話や物語に登場するものやそれらのもの同士の関係を表す身振りやしぐさ、身体の構え、顔の表情、会話などの実践的な行動には、ごっこ遊びにはみられないドラマ性がある。また、劇遊びのストーリーは子どもの想像をかき立て、表象を広げ、たとえば宇宙や海底、悪魔の住む森などへ自在に誘導し、さらに集団という仲間との共感と共同は、感動をより強めて子どもの想像と表象を広げさせ、動作やことばの表現性を増しつつ遊びのドラマ性を高めていく。

次には、劇遊びには表現的機能があることを指摘しておこう。劇遊びにはお話や物語のストーリーがあり、それを媒介として表象や想像を広げ、動作やことばの表現を豊かにすることができる。たとえば、『赤ずきん』で狼役になった子どもの場合、挿絵の満腹になって寝ている狼と自分がお腹いっぱい食べた時のことを重ね、いかにも満腹という表情で寝そべり、つき出したお腹を両手でさす動作をしたが、この動作や感情の表し方には既に演技の域に達しているものがあると思われた。劇遊びにはこうした演技に近い表現もみられ、どの子どもも何回も繰り返して行うことによって、登場するものの動作や感情を適切に表現し、その表現性をもっと緻密なものにする。

ところで、演技ということばが出たついでに、演技するという意識はどの発達段階において現れるものか、簡単に触れておきたい。発達過程において演技らしきものが現れるのは3歳半から4歳にかけてで、現実と虚構の心的分化ができる頃である⁽¹⁰⁾。この頃に位置する子どもの劇遊びは、登場するものをそれらしく表現しようとし、うさぎはうさぎらしく表現できる。そして、演ずるという意識が生まれるのは、通常の場合、保育園や幼稚園の年長にあたる5歳頃であり⁽¹¹⁾、観せようとする意識の育ちと関係している。5歳児の場合、単純なごっこ遊びでは飽き足らず、複雑な人間関係の絡んだ劇遊びに意欲を示し、実際に表現性が豊かでダイナミックな演技を行う。

劇遊びにはまた、コミュニケーション的機能がある。先にも述べたように、劇遊びはお話や物語の読み聞かせから始めるが、この時点で既に保母や教師と子ども、そして子ども同士のコミュニケーションが成り立っている。とりわけ子ども同士に関しては、読み聞かせの過程において驚きや喜びの声を上げ、感じたことを話し、お互いにその世界に共感を深めていく。そして、共有しているお話や物語の登場するものを劇遊びとして展開する過程においては、相手に合った形で動作やことばで働きかけ、相手の動作やことばによる働きかけに合った形でやり取りをする。こうして役割同士のコミュニケーションが深まることによって、劇遊びはいよいよ劇的なものとな

る。

劇遊びにおけるコミュニケーションは、観ている仲間の子どもとの間でも行われる。たとえば『おおかみと七ひきのこやぎ』においては、観ている子どもが狼が登場する場面で「食べられちゃうから逃げろ」と叫び、狼が粉をかけて白くした手を出して子山羊をだまそうとする場面では「だまされちゃだめ」と声を張り上げて忠告する。観ている子どもと劇遊びをする子どもとの間には、共感関係が広がりコミュニケーションが成立している。こうして劇遊びを観る側と行う側の劇遊びをとおしたコミュニケーションによって、子ども相互に性格や感情の理解を深め、関係を緊密化させ、集団の質をより高めていくことになる。

最後に、劇遊びの機能として副次的に現れてくる機能に、自己解放的機能があることを確認しておこう。周知のとおり劇遊びは動作やことばによって表す活動であり、共感的に受け止めた登場するものを形象化する活動である。したがって、登場するものになったつもりで身体を動かし、自分の思っていることを話したりすることによって、情動の発散や欲求の充足が行われる。また、登場するものを形象化するために、自分であればその場面でどのように行為を行い、どのような話しをするかについて考えることも必要であり、こうした過程において自分を客観的にとらえる契機ともなり、自己の対照化や自己の取り戻しが行われ、究極的に自己の解放につながる。

2. 劇遊びの発達の意義

(1) 劇遊びと子どもの人格的発達

子どもの保育・教育は園や学校という枠を超えたところで、歴史的にも社会的にも生活のあらゆる範囲、あらゆる場面で営々と行われてきた。社会生活そのものの中に存在するこうした保育、教育には系統性や計画性、組織性はないが、人間の最も素朴で普遍的な活動である。家庭における親を中心とした家族の集団生活の中での働きかけ、地域では近隣の友達や人々の働きかけと文化的な影響、そして農業や漁業、商業、工業などの生産労働の現実からの影響など、こうした社会生活そのものの保育・教育は子どもの学習を促し、その人格的発達に図り知れない影響を与える。

子どもの保育・教育においては、人間が人間的な願望や要求、情熱を持ち、生活を営んでいくことと密接に結びつけ、基礎的な能力を育てつつ人格的発達を実現していくことが重要である。しかし、現今、生活の中の保育・教育といってもよい上に述べような基本的で普遍的な営みは、家庭や地域、生産労働、園や学校の変化、文化的環境の貧しさなどによって困難な状況にあり、実生活や社会生活とますますかけ離れているのが実情である。今こそ幼児教育、学校教育の側が生活とどのような関わりを持つべきか、改めて問い直す時期ではないかと思われる。

幼児教育、学校教育における劇遊びの必然性は、まさにこうした実生活、社会生活においての人間的な願望や要求、情熱に結びつけ、子どもの五感や人間的感性、想像と創造の力、共同・共感の力などの基礎的な能力を育て、人格的発達を実現するという観点で考えられなければならない

い。つまり、劇遊びが成長過程にある子どもの生活の全てにおいて人格的発達を実現できるよう、その機能を生かした内容・方法の組織の在り方について、多方面から検討されるべきだということである。そして、当然のことながらその前段階においては基本的に子どもの人格的発達とは何か、子どもの人格的発達における劇遊びの果たす役割とは何かなどについて、検討しておくことが必要である。

さて、人格的発達とは何かという課題であるが、そもそも人間の発達は身体・運動や言語、認識、思考、意志、感情などの、個別的な能力のレベルにおいて達成されるものではない。これらの諸能力が縦横に関連し合う中で、寄り集まった総体として現れてくるものである。すなわち、その現れてくる総体としての能力は、概括的にいえば人間生活や社会生活において現れる個体の在り方、行動の仕方そのものであり、一般的に人格といわれ、その個体に特徴的なものとしてとらえられる。もう少しいえば、人間としての生活力、行動力、持久力、作業力、創造力といったように、具体的な生活場面において実践的行動として現れてくるのが人格なのである。

人格とはこのように人間の実践的行動として、具体的な生活において現れてくるものであり、いってみればその人間の人間らしさ、人間性そのものである。したがって、逆説的に考えるならば、人格とはその人間の人間性の実存在、すなわち諸能力の担い手である人間そのものということになるであろう⁽¹²⁾。そこで、ここでは人格的発達をその人間が人間らしさや人間性そのものを高め、人間として豊かな存在になっていくことと規定し、論を展開していくことにする。なお、つけ加えていうならばこの人格的発達は諸能力の機能を伴い、対象に働きかける活動をとおして進展し、さらに次の対象に働きかけることによってより高次なものになっていく。

では、人格的発達に果たす劇遊びの役割は、一体どのようなものか、以下においては人格的発達の構造と関連づけながら考察してみよう。

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を、同じ感情体験をした仲間伝えたいという欲求に基づいて行われる。したがって、そこには伝えようとする事柄や意図があり、能動的、情熱的な意志と行動、感情に支えられて活動が進展する。そして、その過程においては伝えようとする事柄や意図を全感覚によって知覚し、それまでの経験や知識を再構成しながら認識と思考を行い、さらにその中で表象しながら想像を膨らませるという心的活動が伴う。また、他の心的活動としては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深まりとか動作やことばなどの手段・方法の思考なども含まれる。

劇遊びの心的活動をこのようにとらえたとすれば、これを支えている諸能力の最も基礎的なものは、からだの働き、ことば・認識の働き、意志・感情の働きであろう。なぜならば、劇遊びの中で行われる身振りやしぐさなどのさまざまな動作は、からだの働きが機能してつくり出され、登場するものが話したであろうことばをいうには、相手との関係の把握、場面や情景の理解、適当なことばの駆使などが必要であり、ことば・認識の機能が深く関わっている。そして、表現する場合には登場するものを感じ取ること、それを表現する意欲や動機を高めること、動作やことばをとおして感情を伝えること、相手に共感することなどにおいて意志・感情の働きが大きく機

能している。

しかし、劇遊びにおける表現は、こうした基礎的能力だけで成り立つのではなく、人格的能力ともいえる力が関わっている。その人格的能力には指向の力、想像の力、集団の力、技術の力などが挙げられる⁽¹³⁾。まず、指向の力であるが、この力は相手（対象）に向かっていく能動性の強い力であり、劇遊びという活動やその中で行われる表現などを、意図的、能動的、集中的なものにすることに作用する。次に想像の力はことば・認識の働きと関連しつつ、登場するものの形象化において経験や知識と結びつけながら表象を発展させる。また、集団の力は劇遊びの過程において自律と自立を助け、みんなで協力、共同して劇遊びを進めていくことに機能し、技術の力は動作やことばの表現において機能する。

劇遊びはこのように諸能力が関わり、複雑に絡み合って成り立っているが、その核になっているのがことば・認識であり、からだの働き、意志・感情の働きの二つの基礎的能力と、相互に刺激し合いながら表現を高めている。一方、指向の力、想像の力、集団の力、技術の力などの人格的能力は、基礎的能力と関わりつつ相互に作用し合いながら、劇遊びの表現性、創造性、共同性、組織性などを高めることに機能する。こうして劇遊びにおいて基礎的能力と人格的能力が横断的、縦断的に構造化され、その総和として表現の質が高まっていくわけであるが、この質の高まりはまた、子どもの人格的発達の進展を意味している。というのは、元々、人格的能力はある行動が可能になることによって高まり、劇遊びを繰り返すことによって一層促進され、それと併せて同時的に関わりを持つ基礎的能力も発達を遂げることから、相対的に人格的発達も進展するのである。

(2) 劇遊びと生きる力の形成

現代の子どもの成長・発達には、多くの点で歪みが見られる。たとえば医療現場から「学齢期シンドローム」といわれる身体不調の子どもが増え、疲れを訴える子どもや心理不安からストレスを感じている子ども、登校を拒否する子ども、仲間から孤立化する子どもなどが増加の一途にある⁽¹⁴⁾。また、子どもの価値観が物やお金を中心としたものとなり、生活態度もいわれたことを忠実に実行する受け身型になっている。そして、将来的な生き方に関しては見通しを持つことすら断念し、その反作用として身近なところに関心を向ける子どもが増える傾向にあり、このことが家庭への巣籠もり状態を助長する要因になっているという⁽¹⁵⁾。

いずれにしてもこうした深刻な問題は、まさに現代の子どもの成長・発達の危機にさらされ、行動や生活全体を消極的、孤立的、逃避的にし、人間として生きる意欲や力を減退させ、生きる希望さえも見失っていることを示している。園や学校、家庭、地域、社会全体が、子どもを取り巻く環境の改善を図り、大人の責任においてその成長・発達の危機的状況を打開していかなければならない。とりわけ子どもの成長・発達の土台の一つである園や学校においては、保育者や教師主導による保育・教育を改め、子どもを学習の主体としつつ生活に根差した活動を構築し、子どもが人間としてその生命を生き生きと発現できるようにすることが求められている。

このようなことから、子どもの生命を生き生きと発現できるようにするためには、とりわけ生きる力を育てることが重要であると考え、生きる力とは概括的にいえば人格的能力ともいえる力であり、諸能力の総和によって成り立ち、能動的な側面がある。生きる力は人間が人や物、自然や社会、文化などの外界に対して働きかける上で、意欲と人間的感性を仲立ちとしつつ主体的、目的、能動的に行動し、周り自分との関係を変え、さらに自分自身を変えていく実践的な力として機能する。成長・発達にさらされている現代の子どもの発達の可能性を実現し、人間として豊かに生きていけるようにするためには、この生きる力を育てることが最大の課題であろう。

最大の課題である生きる力を育てるためには、園や学校における保育・教育内容として遊びや仕事に着目し、その位置づけを系統的、組織的に行うことが必要である。とりわけ遊びの経験は子どもの身体や手の働きを育て、意欲を高め、生活や行動を積極的、能動的にし、人間理解を深めたり対等・平等の関係を育てたりして人間としての土台を築き、生きる力を育てると共に、他の活動に移して学力の基底としての役割を果たす⁽¹⁶⁾。したがって、劇的なごっこ遊びである劇遊びにおいても、生きる力を育てる上において果たす役割には、極めて大きいものがあると考えられる。そこで、以下においては生きる力と劇遊びの関連について考察してみる。

生きる力との関連でまず初めに指摘したいことは、何よりも劇遊びによって生きる力の基盤となる意欲が育つことである。周知のとおり劇遊びは、お話や物語を聞いて感じたことを自発的に身体を働かせ、虚構という現実を超えた世界を再現しつつ、共感関係を広げながら自由な想像を加えて表現する活動であり、子どもの情熱的な活動を誘引する。たとえば『おおかみと七ひきのこやぎ』では、子山羊になった子どもが狼から隠れる場所を工夫したり、狼をやっつけてからみんな踊りをおどるというように発展させたりする。劇あそびの本質は面白さや楽しさにあるが、子どもはこの面白さや楽しさに引かれ、ますます意欲的に取り組む。こうして劇遊びにおいて高められた意欲は、他のさまざまな活動においても発揮されるようになるのである。

次に指摘したいことは、劇遊びによって生きる力の基盤として機能している人間的感性が育つことである。人間的感性は外界の刺激を感覚器官をとおして感覚・知覚し、人間的に感じ分ける力であり、情動や感情などの働きを伴い快や満足感、さらに認識・思考、意志の力を伴って物事の価値や情緒的、美的・芸術的なことも感じ分けている。劇遊びにおいては、こうした人間的感性が育ち、とりわけお話や物語の世界を共感的に受け止め、その感動を表現しようとする意志の力や、虚構の世界と現実の関係の中で現実を理解する力などを育てる。また、登場するものとそれら相互の関係や部分をつなげて全体をとらえる力を育て、さらに、登場するものの行動や感情への共感、子ども同士の関係における共感を引き出し、人間としての豊かな感情を育てる。

劇遊びによって育つ力として最も重要な力は、生きる力の核になる主体的、能動的に行動する力である。子どもは劇遊びのこぼれや動作などの面白さや楽しさに引かれ、同じ場面を何回も繰り返して遊ぶなど、活動に対して主体的、能動的に取り組むようになる。また、好きな登場するものになってこぼれや動作で自由に表現する体験は、子どもの行動を主体性、能動性を帯びたも

のにする。さらに、たとえば『てぶくろ』の劇あそびでは、てぶくろに入れてもらえた子ども同士が「いれてもらえて、よかったね」と共感関係を広げ、その共感をバネにして次の活動に前向きに取り組むようになる。こうして劇遊びで育った主体的、能動的に行動する力は、外界に働きかける場合に自分から進んで積極的に行動することにつながり、生きる力の原動力となって機能するようになる。劇遊びをとおして育つ力として、これも生きる力の核といえる自律と自立の力を挙げることができる。自律は自分をコントロールすることであり、自立とは自分のことを自分ですることであるが、劇遊びにおいてはこの自律と自立の力が育つ。というのは、劇遊びはストーリーに基づいて集団的に進めていく活動であり、子どもには自らのわがままを抑え、劇遊びに関わっていくことが求められる。とりわけ登場するもの同士のやり取りにおいては、相手のことばや動作、感情などの表現にかみ合うようにしなければ、劇遊びそのものが成り立たなくなってしまう。一方、虚構の中の登場するものを表現するためには、子どもは自分をコントロールしてその役を担わなければならない。こうして子どもは自律と自立の力を、確実に自分のものとして育てていくことになる。

最後に劇遊びによって育つ力を挙げるとすれば、他の人々と協調的、協力的に行動するために必要な、共同する力を挙げることができる。この共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。劇遊びにおいてはこうした共同の力の育ちが促進される。たとえば読み聞かせで保育者や教師から聞いたお話や物語を、劇遊びとしてみんなで再現することは、みんなで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。さらに登場するもの同士の関わりをとおしながら、相手のことばや動作を共感的に受け止め、そこに込められた気持ちや感情を受容したりというように、他の人に対する温かい思いやりの心や共感する力が育つ。

(3) 劇遊びと創造力の発達

人間が外界に関わりながら生きていくためには、何かを創造する力が不可欠である。ドイツのフリードリッヒ・エンゲルス（1820-1895）は、ヒトの人間化にあたって労働が決定的な役割を果たし、その後の人間をつくり出したことについて科学的に明らかにしたが⁽¹⁷⁾、実はこの労働こそがヒトを人間化する創造的活動であった。たとえば旧石器時代の人々が木と木をこすり合わせて起こした火も、石と石をぶつけて加工した矢尻も、生命を保持し、よりよく生きるために、人間の思考形態によって生み出された創造の産物である。時代が移り変わり何万年も経過した現代、宇宙工学や電子工学の先端技術が発達し、機械化、コンピュータ化された近代的な工場ではハイテク製品が生産されているが、こうした科学・技術の進歩もまた、人間の創造力が生み出したものである。

人間が外界との関わりにおいて、自らの生活と社会を発展させていくためには、創造することが不可分の条件であるが、ではこの創造とは一体何であろうか。ヴィゴツキー（1894-1934）は人間の基本的な行動、活動であるこの創造を、現実の経験を基盤とした想像の複合化ととらえて

いる。すなわち、創造は現実の諸要素から引き起こされた表象が、何らかの新しい想像を生み出すことであり、さらにそこに別な現実の諸要素が結合されて次の想像につながり、次々と連結されることによって複雑化したものになるというのである⁽¹⁸⁾。このヴィゴツキーの理論から創造は想像を、想像は現実の経験を原動力とし、三者の間には豊富で多様な現実の経験によって想像が広がり、想像の複雑化によって創造が豊かになるという、相互連関作用が働いていることが理解できる。

このようなことから創造を豊かにしようとするれば、保育・教育において必然的に想像とその基盤になっている現実の生活経験について、十分な配慮が必要である。しかし、現今、一部の園や学校においてはパソコンなどの電子メディアにオールマイティな価値を与え、その活用によって創造力を育てようとし、現実の生活経験を基調とした保育、教育を軽く見る傾向にある。外遊びが極端に減少している子どもに、さらに電子メディアによる保育・教育を強めれば、ますます子どもの生活のリアリティの抽象化が進み、想像力が一層貧困になっていくであろう。今こそ園や学校は現実の経験を豊富かつ多様に用意し、遊びを広げ、想像力を育てることに目を向けなければならない。

ところで、劇的なごっこ遊びである劇遊びは、まさに想像し創造する活動である。お話や物語などに登場するものを自分の役割とし、虚構の世界で何かの身振りやしぐさをし、ことばを話し、さまざまなものを何かに見立てて遊ぶこの活動は、子どもの想像をいやが上にもかき立て、遊びを創造的なものにする。たとえば『おおかみと七ひきのこやぎ』の狼が薬屋や粉屋にいく時に通る道には花が咲き、小鳥が鳴いているだろうかとか、『三びきのやぎのがらがらどん』では三びきの山羊が橋を渡る時にどんな音がしたのだろうかとか、子どもの想像は際限がない。そして、劇遊びにおいてこの想像は、狼の通る道にボール紙でつくった花を置き、小鳥役の子どもがさえずる真似をし、また、山羊たちが出す足音を靴底の硬さで区別するというように、創造されていくのである。

子どもの想像には驚くものがあるが、この想像の基盤となっているのはとりもおき現実の経験である。子どもが狼が薬屋や粉屋にいく時に通る道にダンボールでつくった花を置いたのは、以前に山へいったことを思い出したからであり、三びきの山羊が橋を渡る時の音を出すために靴底の硬さで区別したのは、かつて渡ったことのある橋を思い出したからである。子どもは過去に経験したことをお話や物語に結びつけ、登場するものやそれら相互の関係、場面や情景などをとらえ、さらに表象をふくらませて劇遊びを行っている。こうして想像は常に現実の経験を基盤とし、その豊富さと多様さによって発展的なものとなっていくのである。

想像は上述のとおり現実の経験によって与えられるが、その発展はどのような過程を経て行われるのであろうか。ヴィゴツキーによれば、想像は知覚して引き起こされた表象の分解と連想によって発展する⁽¹⁹⁾。すなわち、ある事柄から引き起こされた何らかの表象は、通常、部分的なものよりも全体的なもので形成されているが、これに情動や感情が加わることによって、ある部分の強調や除去が行われ、全体的な表象が部分的な表象へと変化する。そして、やがてこの分解し

た表象はやはり情動や感情の変化によって修正され、ほかの表象と組み合わせられて連合し、新たな表象がつくられ、初めの表象とは違った形が与えられることになる。こうして分解と連想が繰り返されることによって、想像が進展していくというのである。

『海賊船』という劇遊びを例に、もう少しこの分解と連想について述べてみよう。この劇遊びは、家族と箱根で海賊船に乗ったという子どもの体験談が発端になり、ごっこ遊びから生まれたものである。その粗筋は海賊が入手した一枚の古い地図を頼りに、嵐や海獣に遭遇しながら航海を続け、やっとのことで孤島にたどり着いて宝物を発見するというものである。そこで、この劇遊びに至る過程を分析的にみると、体験談から海賊船だけが子どもの印象として残り、その部分が強調、分解されて表象として膨らんだということが分かる。また、劇遊びの発展過程において古い地図や嵐との遭遇、海獣との闘い、孤島での宝物の発見などが組み込まれたのは、物語で知っている『宝島』に関連づけられ、次々と連想が起こったと理解される。

上述のように想像が表象の分解と連想によって発展しているが、では、この想像の過程において重要な役割を果たしている表象とは何であろうか、このことについて若干触れておきたいと思う。周知のとおり表象はイメージともいわれ、心の中にある像を思い描くことであり、発達初期においては動作によって引き起こされ、ことばの獲得と共にことばによって引き起こされるようになる。表象はまた、過去の体験の中でその実物によってつくられ、同時にたくさん取り出して並べ、比べ、入れ替え、組み合わせが行われる。いい換えれば人間は表象を蓄積してファイルし、必要に応じて自由に操作することができる⁽²⁰⁾。

このように表象は操作が可能であり、先に述べたとおり分解と連合という過程を経て、想像を自由に発展させることができる。したがって、子どもは遊びの中においてさまざまな生活体験から生み出された表象を、自らの興味と関心、欲求と要求に応じて自由に操作し、次々と想像を発展させ、新しい現実をつくり出している。遊びが現実の生活を超越し、ある時には海底や宇宙に自在に飛躍するのも、こうした子どもの内部の心的過程があるからである。そこで、子どもの創造力を高めようとするれば、当然のことながら現実の生活体験を豊富かつ多様に保障し、表象を豊かにすると共に、想像する力を高めていくような保育、教育の取り組みを大切にしなければならない。

3. 子どもの発達過程と劇遊び

(1) 遊びの発達と劇的表現

現代の子どもの遊びが量的にも質的にも変化し、その貧困化が進行しているとはいいながら、子どもはその本性からして現実遊ぶ存在であり、与えられた環境の中でそれなりに工夫して遊んでいる。昔からたとえられるように、遊びは子どもの生活そのものであり、遊びは子どもの仕事であるということは、現代においても何ら変わっていない。いかなる時代においても、遊びは子どもの発達において主導的活動であり続け、それによって子どもの発達の可能性が広がるので

ある。そこで、子どもの発達過程における遊びをみなから、劇遊びの素地となる力がどのように進展していくのか、以下に概括的にみてみよう。

ピアジェ（1896-1980）は認識発達の立場から、遊びの発達段階を機能的遊び、象徴的遊び、ルールのある遊びに分け、それぞれの遊びについて指摘している⁽²¹⁾。それによれば、機能的遊びは生後2歳頃までの子どもが行う遊びであり、単に機能の快楽を目的として身近な物に触れたり投げたりする遊びである。また、象徴的遊びはことばが発達する2歳頃から始まり、6歳から7歳頃までに盛んに行われる遊びであり、象徴的な表象によって模倣したり見立てたりする行為が伴うのが特徴となっている。さらに、ルールのある遊びは自発的規則性を重要視するようになる7歳前後から始まり、11歳から12歳頃まで行われる遊びであり、集団的につくられたあるルールにしたがって行われ、ゲーム的な遊びとなる。

子どもの発達過程におけるこうした遊びは、認識や思考の発達に伴って発達し、劇遊びの素地となる力も遊びの中で形成される。遊びの発達段階でいう機能的遊びの段階において注目されるのは、劇遊びの前提となる最も原初的な力が育つことである。たとえばまわりの人々と豊かに交わり、感情を交わし合い、相互に経験を分かち合う力などが着実に育ち、いってみれば原初的なコミュニケーションが可能となる。とりわけ乳児期といわれる1歳頃までの子どもは、大人に依存した生活の中で大人と同じ体験を共有しながら、声や微笑、視線、動作などの交換をとおして、人間として交わり合うために必要な基礎的な力を獲得する。そして、やがてこの力は劇遊びの中で登場するものになり、相手の登場するものと直接的に交流する手段になる。

この段階においてはまた、劇遊びの重要な素地となるふりをする行為が発生する。たとえば、1歳前後の子どもには自分の枕をみつめて横になり、目をつぶって眠る時の動作を取り出すという行為がみられる。また、1歳半近くの子どもの場合には、公園でブランコに乗った経験を想起し、身体を揺すりながらその時の様子を再現するという行為をすることがある。こうした行為は、いずれもふりをする行為の範疇と考えられ、寝るとかブランコに乗るという行為と、その表象、そして自らの身体で象徴するという三つの極の関係が、一つの関係に組み込まれ、弱いながらも象徴的活動が成立していることを示している⁽²²⁾。

1歳半から2歳頃にかけては象徴的活動が明確になり、積み木や椅子をバスに見立てるようなごっこ遊びが現れる。また、ごっこ遊びにおいて、ごはんに見立てた砂を食べなくなるのもこの頃からであるが、まだまだ虚構と現実の心的分化が不十分であり、両者の混乱が起きやすい状態といえる。さらには、遊びにおける集団性が弱く一人遊びが主であり、再現する内容もお母さんなどの極めて身近な大人の行為を単発的に再現する程度である。役割の交替ということに関しては、遊びの中でだれかと役割を交替するという行為はみられないが、側にいる大人などの相手を意識し、遊びの中でつくった「ジュース」などを差し出すこともある。

象徴的遊びの段階においては、虚構と現実の心的分化が進むと同時に、遊びに役割やストーリーが発生するなど、劇的な要素が加わってくるのが特徴である。その端緒は、虚構と現実の心的分化が著しく進展する2歳半から3歳前後にみられる。たとえば、この時期の子どもがごっこ遊

びにおいてコップで何かを飲むまねをする場合、コップから口を少し離して飲むまねをしたり、「乗り物ごっこ」においては運転手と車掌を入れ替えて遊んだりすることがみられる。ただ、役割の交替に関しては、赤ちゃん役がいつの間かお母さん役になるなど、なしくずし的で変化が著しい。さらに、劇的な要素が加わることに限っては、不安定さがあるものの、遊びの中でたとえばお母さんと赤ちゃんとのやり取りによって、両者の関係を簡単なストーリーに描き出すことがみられる。

遊びに劇的な色彩が強くなるのは、3歳半から4歳に至る時期である。とりわけこの時期には、ごっこ遊びにおいて参加者と非参加者を区別し、遊んでいる者同士の共感的意識の芽生えがみられる。この時期のもう一つの特徴として、ごっこ遊びの中で行われる事柄を「うそっこ」として受けとめ、虚構をそれとして意識して遊ぶなど、二つの世界を心的に分化できるようになる⁽²³⁾。また、ごっこ遊びにいろいろな役割が発生して多様性を帯び、交替も自在に行われるようになる。さらにこの時期にはある役割を「らしく」やろうとし、たとえばウサギはウサギらしく表現しようとするが、客観的に「らしく」と「なりきって」の中間を浮遊している状態である⁽²⁴⁾。

5歳から6歳頃になると、遊びの中において自分の役割を客観的に表そうとし、たとえば動物の動きにおいて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。また、5歳頃からはほかの人を明確に意識した行動が生まれてくるが、これと相応して遊びにおいても相手を意識し、観せようとする「演ずる」行為が生まれてくる。さらに、この時期の特徴として、参加者と非参加者の区別やストーリーを厳密に守ろうとする傾向が強くなり、一定のルールにしたがって遊びを展開するようになる。この時期の子どもは、単純なままごとやごっこ遊びでは飽き足らず、複雑なストーリーをつくって遊んだり、いくつかのお話をつなげて空想的な遊びに構成し、ある条件の枠内で楽しもうとする傾向が強くなる。

ルールのある遊びの段階の9歳、10歳頃までの子どもの遊びは、強固な集団に支えられて行われる。親しい緊密な仲間関係がつくられ、その集団内だけに通じるようなルールに基づいて遊んだり、ある秘密のかくれ家で遊んだりする。遊びの全体的傾向としては、ゲーム的、スポーツ的な内容のものを好み、劇的な活動においても台詞や動作を創造的に表現し、心理描写も細かくできるようになる。ルールのある遊びの段階の11歳、12歳頃の子どものは、その指向を大人の方へ強く向けるようになり、遊びの内容も子どものものから大人のものへと変化し、男子と女子の遊びに違いが出てくる。劇的な活動では自立的、共同的に参加し、表現にも細部に渡って質的に高いものが現れる。

(2) 見立てやふりをする行為と劇遊び

これまでみたように子どもの遊びにおいては、見立てやふりをする行為が劇的な要素として重要な位置を占めている。そこで、ここでは見立てやふりをする行為が、劇遊びにおいてどのような役割を果たすのか、また、見立てやふりをする行為がどのような能力によって引き起こされ、その能力がどのような過程を経て発達するのかなどについて考察してみよう。

見立てやふりをする行為は、劇遊び全体を成立させる重要な役割を果たしている。とりわけ見立てやふりをする行為は、子どもに身体的、心理的な楽しみを与える重要な要素であり、劇遊びの進展そのものに関わっている。まず、ふりをする行為は身体を働かせて身振りやしぐさをし、自分ではない何かのふりをするのであり、そこでは身体を働かせるという感覚的な心地よさを与える。また、見立てたりふりをしたりという行為は、省略や飛躍を伴いながら非現実的、空想的な世界をつくり出すことから、その中で現実を超えて活動しているという気分をつくり出す。さらに、何かのふりをする行為は、自分以外の何かになりたいという子どもの変身欲求を十分に満足させる。

次に、劇遊びにおける見立てやふりをする行為は、想像の世界を子どもの世界に引き込む役割を果たしていることである。たとえば『三びきのやぎのがらがらどん』において、平均台を二つ並べてその上にマットを敷いて橋に見立て、お面をかぶって山羊のまねをすることは、そこに疑似的な世界をつくり出すことに機能している。もちろん、こうした行為は省略や飛躍によって成り立っているが、お話や物語という虚構の世界をいかにも現実のように見せかけ、現実には体験できない虚構の世界を自分の世界に引き込んでいる。このことから、まさに見立てやふりをする行為は、現実と子どもを結びつける媒体としての役割を果たしているといえることができるであろう。

見立てやふりをする行為は劇遊びという活動に、明確に表現としての役割を与える。その第一の理由に見立てやふりをする行為は、自分の身体を媒介として何かを表す行動であり、代理的な行為となっていることを挙げることができる。つまり、見立てやふりをする行為は現実の行為ではなく、一端、子どもの内面をとおしてから身体を媒介として表されたものである。第二の理由としては、見立てやふりをする行為が、行為全体の意図を明確にすることを挙げることができる。見立てやふりをする行為には表象が伴うために、行為そのものが意識的なものとなり、目的性が明確なものになる。そのために行為自体に意図が生まれ、単なる行為から表現的な性格を帯びた行為になるのである。

こうした見立てやふりをする行為は、象徴機能に深く関与して現れる。象徴機能とは、所記（表されるもの）とは異なった能記（表すもの）によって所記を代表する働きを指し、ブロックをバスに見立てる遊びを例にしていえば、事象（実際のバス）、表象（バスのイメージ）、象徴（バスとして表されているブロック）という三つの関係によって成り立つ。象徴機能はこうしてあるものを何かに見立てたり、何かのふりしたりという行為の源泉となる。そして、たとえば『運転手ごっこ』においては、車を運転するという大人世界の既有的行為を、本当の事物の代理となる事物や玩具などを遊びに引き入れ、疑似的に体験させる機能を果たしている⁽²⁵⁾。

では、この象徴機能はいつ発生し、どのような過程を経て発達していくのであろうか。象徴機能は出現するのは、子どもの発達過程において生後8か月から9か月の頃である。この頃に初めて見立てやふりをする行為が現れ、たとえばぬいぐるみを枕に見立てたり、目を閉じて眠るふりをしたりする。しかし、この時期の子どもにのみ見立てやふりをする行為は、目の前に対象（物や

モデル) がなかったり、時間が経過したりしてしまうと成立しなくなってしまう。この時期の子どもの見立てやふりをする行為は、場当たりの即時的なものであり、まだまだ象徴機能が弱く、したがってその虚構性や表現性はほとんど感じられないものである。

このようなことからこの時期の子どもの劇遊びへの参加は、大人などの周りの人に支えられ、動作を一緒に行うという程度に留まる。たとえば『おおきなかぶ』の劇遊びにおいては、保母などの大人に身体を支えられながら、かぶを抜く場面でみんなとつながり、「うんとこしょ、どっこいしょ」のかけ声に合わせて、一緒にかぶを抜くという動作を行うことができる。しかし、この時期はまだまだ表象が明確に浮かばず、動作の繰り返しの中でその心地よさを楽しむことに終始する。

1歳3か月から1歳半頃になると、模倣の対象となるモデルが目の前になくても経験したことを再現する、いわゆる延滞模倣が現れる。これは即時模倣を繰り返す中で、行為が内面化され、記号化されて表象として形成されたものであり、事象とそれについての表象、それを表現する象徴という三つの極が一体化し、三項関係が明確になってきたことを示すものといえよう。そして、この延滞模倣の出現によって、子どもは再び劇遊びをしたい時には、劇遊びで体験したかぶを抜く動作を借り受け、自分の要求を表現するようになる。画期的なことにモデルによって引き起こされた模倣は、こうしてことばに替わる機能を果たすようになるのであるが、元来、模倣はその本質において同型的、共有的であり、容易に儀式化、協約化されやすく、コミュニケーションの手段や媒体となる性質を持っているのである⁽²⁶⁾。

しかし、この時期の子どもの劇遊びは、まだまだ行為のやり取りが中心であり、表象も行為をすることによって引き起こされる。行為のやり取りが中心になってしまうのは、全体的な見通しや流れを把握することができず、感覚的な欲求にしたがって一つひとつの行為に興味や関心を持ちやすいことが要因となっている。たとえば、『おおきなかぶ』の劇遊びの場合、次々と登場してみんなでかぶを抜くという行為よりも、かぶを抜くという行為そのものに興味や関心が集まりやすい。また、表象に関しては登場するものの動作をしてみて、初めて表象できるようになる段階である。

1歳半前後になると象徴機能が形成され⁽²⁷⁾、1歳半から2歳頃の子どもの遊びは、虚構的、表現的な要素が多くなってくる。たとえば「お母さんごっこ」においては、包丁に見立てた木片で野菜に見立てた葉っぱをきざみ、料理をつくるふりをするなど、見立てやふりをする行為が明確に現れる。しかし、事物や行為が中心になるために、劇遊びにおいても行為のやり取りが中心となり、その表現的な性格はまだまだ弱いものとならざるを得ない。事物や行為だけでは想像にも限界があり、表現の範囲や内容が限定されるばかりでなく、役割の表現においてもその意識化や目的性が弱いものになってしまうからである。ことばを組織的に使用し、表象が明確となり、役割意識が高まる2歳半から3歳頃まで待たなければ、劇遊びの表現的な性格は強まらないのである。

(3) ことばと劇遊び

劇遊びにおいては、見立てやふりをする行為と同様に、ことばが果たす役割には大きいものがある。周知のとおり劇遊びにおいてはそれぞれの場面が、行為と会話(ことば)によって成り立っており、とりわけその進行にことばが重要な役割を果たしている。そこで、ここにおいては劇遊びにおけることばの役割を考察し、併せて子どものことばの発達によって劇遊びがどのように進展するか、概括的に追究してみることにする。

劇遊びにおけることばが果たす第一の役割は、登場するものの形象化の過程において、思考や表象、想像を機能させることである。周知のとおり劇遊びにおいては、登場するものをそこに実在するように見せかけなければならないが、その場合、単に行動するのではなくその目的や動機を考え、登場するもの同士の関係や場面、情景に適合させることが求められる。したがって、目的や動機を誘発する要因、たとえば登場するもの同士の関係、周りの状況、登場するものの性格、意志、感情、生活までも把握することが必要になる。さらには、こうした作業を行う場合、自分の生活体験につなげ、感覚や感情に結びつけ、思考したり表象を広げて想像したりすることが欠かせない。こうして登場するものの形象化の過程においては、ことばの働きが十分に駆使されるのである。

第二のことばの役割は、登場するもの同士の交流を成り立たせ、相互の関係を表すことにある。たとえば、『てぶくろ』の「いれて」「いいよ」という単純な会話は、動物たちの温かい交流と、協力、共同的な関係を表している。また、『三びきのがらがらどん』の場合には、トロールと一番大きい山羊の激しいことばのやり取りによって、激情的な交流の様子と相互に自己の存在を主張して譲ろうとしない、対立的で緊迫した関係が表されている。いずれにしても、こうしたやり取りを動作だけで表そうとすれば、十分にその関係や様子を表すことができないが、そこにことばを介在させることによって、簡単に、しかも如実に相互の交流や関係を表すことが可能となるのである。

第三のことばの役割は、劇遊びを真に表現された行為に高めるということである。このことを証明するために、ことば獲得以前と以後に分けて劇遊びの様子をみると、ことば獲得以前の子どもの劇遊びは、見立てやふりをする行為が中心となり、しかも行為の単調な繰り返しが行われるために、遊びに変化や飛躍が見られない。また、行動が個々の子どもの感覚的欲求にそって行われるために、目的性や組織性、想像性、表現性なども弱くなる。ところが、ことば獲得以後の子どもの劇遊びは、ストーリーを飛び超えたりお話や物語にない会話が出てきたりと、行動に変化や飛躍がみられる。また、登場するものの行動や登場するもの同士の関係が明確化し、目的性、組織的になり、これらの結果として劇遊びに想像性が生まれ、表現的に質の高いものになる。

ところで、登場するものの形象化において重要な役割を果たしていることばは、言語機能によって生み出される。人間の能力の一つである言語機能とは、ことばという象徴的な記号を使いこなす力であり、その基幹は象徴機能である。すなわち、言語機能は象徴機能の一つの極である表現する象徴(パスとして表されているブロック)が、たとえば、ブロックに替わって「バ」と「ス」

という音を組み合わせた「バス」ということばに置き換わって機能する。発達過程において子どもが、ある特定の音声がある特定の事物なり状態なりを表現するということが理解できるようになり、それと同時にある特定の事物なり状態なりを、ある特定の音声で表現することができるようになるために、象徴機能が言語機能として機能し始めるのである⁽²⁸⁾。

上述のように言語機能には一定の発達の構造があるが、では、子どもの各発達段階においてことばの発達はどのようになっているのであろうか。また、ことばの発達に関連して劇遊びはどのように進展するであろうか。以下に概括的にみてみよう。

さて、1歳3か月から1歳半頃に象徴機能が形成され、1歳後半に入ると言語機能が発達の兆しをみせるようになる。ことばは1歳半頃までの「ブーブー」などの1語文から「ブーブ、ター(車が来た)」などの2語文に変化し、「～はどれ」と聞くと指差して応えるなど、意味の理解も徐々に進んでいく。この時期の子どもはことばの発達により、自己の行動を調節することもできるが、相互にことばによってやり取りできないために、身体的、行動的接触が多く、玩具や絵本などの取り合いが目立つ。したがって、劇遊びにおいてはどうしても動作によって登場するものの関係を表すことが中心になる。また、同じ動作の繰り返しを好む傾向にあり、たとえば『おおかみと七ひきのこやぎ』においては、狼に追いかけて逃げる場面だけを繰り返して行う。

2歳半から3歳頃までの時期は、それまでよりも飛躍的に言語機能が高まる。とりわけこの時期には、生活や言語経験の拡大と共に概念の形成が進展し、語彙が着実に増えるようになり、助詞が使用されて会話の基本的な文型が完成するなど、言語機能が少しずつ組織化、複雑化した様相を呈する。また、言語機能の組織化、複雑化に伴い、子どもの行動は行為よりもことばが優先し、ことばによって認識や思考を行い、表象や自分の行動を統制するようになる。そのため、この時期の子どもは劇遊びにおいても見通しが持て、たとえば何の劇遊びをしているかを聞くと、はっきりとその劇遊びの名称をいうことができる。また、劇遊びに目的的、意識的に参加し、ストーリーや登場するものの行動などの表象も明確になってくる。

3歳半から4歳頃にかけては、この傾向が顕著になる。というのは、この時期は子どもの生活空間が広がると共に、遊びやさまざまな体験をとおして概念の形成が進展するために、ことばがますます組織化、複雑化して言語機能が一層、発達するからである。こうして3歳半から4歳頃にかけては、「～ダケレドモ～ダ」という可逆的な認識・思考ができるようになるとともに、場面や状況に合わせた行動が可能になる。したがって、ごっこ遊びにおいては予め役割を決めるなど、意図的、計画的になる。一方、劇遊びにおいては自分の役割だけでなく相手の役割も意識し、場面や情景を理解した表現や、登場するものを「～らしく」表現しようとするなど、演技的な要素を持った表現が生まれてくる。

6歳から7歳頃は、平仮名文字(書きことば)の獲得により、言語機能はますます発達する。認識や思考も具体的なものの支えなしにでき、抽象的、概念的なものに変化していく。しかも、物事の筋道を組織的に考えようとし、多面的なものの見方、考え方ができるようになる。こうした認識・思考の発達は、表象や想像の力をも進展させ、劇あそびにおいては創造的な活動を可能

にする。この時期の子どもの劇遊びの素材はお話や物語に留まらず、テレビで観たこと、親から聞いた話など、かなり幅広いものに及ぶ。実際の劇遊びにおいては組織的に活動し、役割を演ずる意識を明確に持ち、身振りやしぐさ、身体の構え、顔の表情などを、細部に渡って工夫して遊ぶことができる。

註

- (1) 日本子どもを守る会編『子ども白書・1996年版』草土文化、1996、pp.41-43
- (2) エリコニン（駒林邦男訳）『ソビエト・児童心理学』明治図書、1964、pp.29-220
- (3) 前掲（2）、pp.185-219
- (4) 波多野完治編『精神発達の心理学』大月書店、1956、pp.85-90
- (5) 小池タミ子『劇遊びの基本』晩成書房、1990、P.8
- (6) 河崎道夫編著『子どものあそびと発達』ひとなる書房、1983、P.12
- (7) 日本演劇学会「演劇と教育」研究会編『劇教育シンポジウム これまでの劇教育とこれからの劇教育』日本演劇学会「演劇と教育」研究会、1993、pp.50-51
- (8) 前掲（6）、P.192
- (9) マーティン・エスリン（山内登美雄訳）『ドラマを解剖する』紀伊国屋書店、1978、pp.19-31
- (10) 前掲（6）、PP.164-165
- (11) 久保田活『あそびの誕生』誠文堂新光社、1973、P.125
- (12) 芝田進午『人間性と人格の理論』青木書店、1961、P.129
- (13) 伊勢田亮『障害児の演劇教育研究』宣協社、1995、P.73
- (14) 前掲（1）、pp.60-127
- (15) 深谷昌志『無気力化する子どもたち』pp.29-67
- (16) 川合章『子どもの発達と学力』民衆社、1979、pp.13-20
- (17) エンゲルス（大月書店編集部編）『猿が人間になるについての労働の役割』大月書店、1965、pp.7-25

- (18) ヴィゴツキー（福井研介訳）『子どもの想像力と創造』新読書社、1979、pp.7-40
- (19) 前掲（18）、pp.41-52
- (20) 中沢和子『イメージの誕生』日本放送出版協会、1979、pp.12-36
- (21) J・ピアジェ（大伴茂訳）『遊びの心理学』黎明書房、1967、pp.12-120
- (22) 岡本夏木『子どもとことば』岩波書店、1982、pp.85-99
- (23) 前掲（6）、pp.164-165
- (24) 前掲（11）、P.125
- (25) 前掲（2）、P.185
- (26) 前掲（22）、pp.61-62
- (27) 前掲（22）、pp.91-95
- (28) 岡本夏木ほか編『児童心理学講座3 言語機能の発達』金子書房、1969、pp.35-36