

保育内容（人間関係）の観点から見た劇遊びの意義

—富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるこどもまつりの教育的効果の検討—

小林真・岩田夏実・岩田育代・米崎瑛美

保育内容（人間関係）の観点から見た劇遊びの意義

—富山大学人間発達科学部附属幼稚園におけるこどもまつりの教育的効果の検討—

小林真¹⁾²⁾・岩田夏実³⁾・岩田育代¹⁾・米崎瑛美¹⁾

The Importance of Dramatic Play in Content of Early Childhood Education(Human-Relationship) : Educational Effects of Kodomo-Matsuri in attached Kindergarten of Faculty of Humandevlopment, University of Toyama

Makoto KOBASYASHI, Natsumi IWATA, Ikuyo IWATA, and Emi YONEZAKI

摘要

本研究では、富山大学人間発達科学部附属幼稚園で実施したこどもまつりについて、保育内容の領域（人間関係）の観点から、その教育効果を検討した。具体的には、年長児を対象として、劇遊びを作り上げる過程の行動観察・保育者による社会的スキル尺度の評定・保護者を通じた幼児への聞き取り調査・指導担当教員への聞き取り調査という4種類のデータを用いて教育的効果を検討した。4つのデータを総合すると、領域（人間関係）の内容（6）（7）（8）を意識した援助を行い、主体的に劇を作り上げることが、人間関係能力の発達を促し、人間関係のねらい（1）（2）の達成に寄与していることが明らかになった。

キーワード：劇遊び、領域(人間関係)、生活発表会

Keywords : dramatic play, content of early childhood education(human-development), presentation of daily life

問題と目的

1 幼児の人間関係能力の育成

幼稚園教育要領では、領域（人間関係）において次の3つのねらいが設定されている（文部科学省，2008）。すなわち、（1）幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、（2）身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ、（3）社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける、の3項目である。そしてこの3つのねらいを達成するために、子どもたちが体験すべき内容が13箇条にわたって示されている。平成30年度から実施される新しい幼稚園教育要領（文部科学省，2017）でもねらいはそのまま踏襲されており、内容もほぼそのまま継続されている。したがって、自立心、他者への信頼感、社会的規範の獲得が幼児期における発達課題であるといえよう。

また、幼稚園教育要領と同時に改訂された幼保連携型認定こども園教育・保育要領及び保育所保育指針においても、3歳以上児の保育の内容に関しては幼稚園教育要領と全く同一の記述がなされている。そこで本稿では、幼稚園・認定こども園・保育所を含めて幼稚園等と表記し、幼稚園教諭・保育教諭・保育士を合わせて保育者と

表記する（なお、特に幼稚園教諭のみを指す場合には教師という表記を用いる）。

人間関係能力の規定要因には様々なものがあり、親子関係も規定要因の1つであると考えられる。小林(2007)は、母親の養育態度が幼稚園・保育園における幼児の社会的スキルにどのような影響を及ぼしているかを検討した。その結果、適合度は十分ではなかったが、母親の肯定的態度が関係向上行動を経由して主張行動に影響を及ぼす有意なパスと、威圧的態度が関係悪化行動を経由して攻撃行動に至る有意なパスを見いだした。また酒井・眞榮城・前川・則定・上長・梅崎・田仲・高橋（2012）は、3歳児の保護者を対象とした調査で、母親が暖かい養育態度であることが子どもの問題行動を軽減させること、および暖かい養育態度の背景には母親がもつ子育てサポートネットワークの大きさがあることを示した。これらの研究では、幼児の社会的スキルや子どもの問題行動に向かうパス係数の値は決して大きくはない。しかし、いずれの研究でもパス係数そのものは有意になっていることから、家庭における親子の関わり方が子どもの人間関係能力に影響を及ぼしていることが推定される。特に酒井ら（2012）が報告したように、養育態度の背景には子育てを支える様々な人とのつながり（ネットワーク）

¹⁾ 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 ²⁾ 富山大学人間発達科学部 ³⁾ 株式会社 ハーモニック

が存在していることが重要である。

しかし原田（2006）が指摘するように、現代の若い保護者は自分が実際に親になるまでに乳幼児と関わった経験が乏しい者が多く、また子育てに関して近所の人に相談する機会も少なくなっている。すなわち、地域社会における子育てを支えるネットワークが希薄化しているといえる。

こうした現状を踏まえて榊原（2012）は、家庭や地域社会において子どもを社会化させる機能が低下している現代では、幼稚園や保育所には豊かな人間関係を育むことができるように子どもたちに遊びを豊かに経験させ、子ども同士がかかわることができるような機会をつくっていくことが求められると述べている。すなわち、幼稚園等が幼児の人間関係に関する発達課題の達成に向けて積極的に取り組む必要性が増しているといえよう。

人間関係に関する発達課題を達成する教育方法として、社会的スキル訓練（または社会的スキル教育）の有効性が様々な研究によって示されている。引込み思案の子どもを対象とした訓練（佐藤・佐藤・高山, 1993a）や、攻撃行動を示す子どもを対象とした訓練（佐藤・佐藤・高山, 1993b）では、個別または小集団による社会的スキル訓練によって、仲間への参加行動が増えたり、攻撃行動が減少したりしている。また、幼稚園の5歳児を対象に学級集団社会的スキル教育を行った小林・河合・廣田（2005）の実践では、担任による事前・事後の評価で責任転嫁傾向・妨害行動・自己制御の欠如の得点が下降し、仲間入り行動・協調性が上昇したことが報告されている。さらに岡村・金山・佐藤・佐藤（2009）では、コーチング法を用いた集団社会的スキル訓練によって、社会的スキル低群・中群の幼児において協調的な行動の増加が認められた。これらの研究はいずれも、幼児が他者への信頼感を獲得したり、社会的規範を習得することに寄与しているといえる。

しかし佐藤・大浜・岡安・佐藤・高山（1997）は、幼稚園等では社会的スキル教育が組織的に実施されていないことを報告している。その理由の1つは、幼稚園教諭等が社会的スキル教育の理念と方法について学ぶ機会がほとんどないためであると思われる。もう1つの理由は、子どもを取り出して個別または小集団で指導する方法は、子どもが主体的に遊び込む時間を保証するという日本の幼稚園等の教育方法に合致しにくいからだと考えられる。

こうした幼稚園等の現状を考えた場合、対応の方向性は2つある。1つは、保育者養成や研修の場で社会的スキル教育の理論と技法を普及し、実践の成果を上げていくことである（注）。もう1つは、社会的スキル教育という形態にこだわらず、保育現場で実施しやすい方法で、人間関係のねらいを達成するための保育技術を開発することである。その意味で、保育場面での遊びや保育者との関わりの中で幼児が社会的スキルをどのように習得す

るかについて論じた畠山・畠山・山崎（2003）の研究は貴重な報告である。

2 劇遊びの可能性

前項で述べたように、社会的スキル教育が幼稚園等に普及していない状況で、どの現場でも実施可能な保育技術を検討するためには、「劇遊び」を導入することが可能ではないだろうか。

相浦・大元（1989）の調査では、幼稚園等の生活発表会における出し物のうち、3歳児では劇・音楽劇の実施率が60%以上を占め、4歳児および5歳児では90%以上であった。したがって、劇および音楽劇は保育現場で一般的に実施されている活動であるといえよう。

劇を上演するまでの準備の中では、言葉・表現（音楽・造形・身体）の領域の活動が多く経験される。特に幼児が自分たちで劇の内容を考え、作り上げていくためには、各領域の系統的な積み上げと、クラス集団や生活全般の積み重ねが必要である（八木・喜多村, 1982）。また遠藤・江原・松山・内藤（2009）は、劇遊びでは、子どもの表現の力だけではなくクラス全体の仲間意識が育つことを報告しており、領域（人間関係）の側面でも教育的効果があると考えられる。

生活発表会における出し物としての劇は、既存の台本（伴奏等を含む）をもとに、保育者が子どもに役割を割り当てて練習する形式のものと、子どもたちが自分で物語や役柄を考えて協力して作り上げる形式のものがある。本研究では、子どもたちが自分たちで作り上げる劇遊びに焦点を当てる。

小林（1990）は幼児期・児童期の社会的スキルに関する研究を展望する中で、協同遊びを展開できるようになることが幼児の社会性の発達課題であると述べている。協同遊びを成立させる前提として、仲間入り行動の形成と攻撃行動の減少があげられる。しかし協同遊びを持続させるには、相手がどのような遊びをしているのかを確認したり、他者の視点を取得したり、共感性を獲得したりすることが必要である。したがって、仲間入り行動がすでに形成されており、攻撃行動が見られない幼児集団であれば、構成的・劇的遊びで協同的な遊び（Rubin, 1982）を育てていくことが大切である。すなわち、子どもたちが互いの考えを表現し合いながら作り上げていく劇遊びの経験を十分に積むことが、幼児期の人間関係のねらい達成に有効であると考えられる。

3 富山大学人間発達科学部附属幼稚園の取り組み

富山大学人間発達科学部附属幼稚園では、例年11月末から12月初めの時期に「こどもまつり」を実施している。幼稚園等で行われる生活発表会に相当するものであるが、同園では幼児が主体的に作り上げる遊びの成果を保護者に観覧してもらおうという趣旨の下に、「こどもまつり」という名称で発表会を実施している。

富山大学人間発達科学部附属幼稚園（2009）は、3歳入園時から5歳修了時までの3年間にわたる幼児の人間

関係の発達を15の時期に分け、それぞれの時期の姿を想定した教育課程の概要を提案した。この15の時期を想定した教育課程は現在まで継続されている（富山大学人間発達科学部附属幼稚園，2017）。

子どもまつりの準備を始める10月中旬は、3歳児では第Ⅲ期（保育者とともに遊ぶ中で、周りに目が向き身近な人と関わることに興味を持つ時期）、実際の行事が行われる11月末～12月初めは、第Ⅳ期（気の合う友達や保育者と遊びを進める中で、相手にも思いがあることに気付いていく時期）である。また4歳児では、第Ⅶ期（気の合う友達や保育者と遊びを進める中で、相手の思いとの違いに気付いていく時期）、および第Ⅸ期（自分の思いを言葉で表したり、友だちの思いを受け入れようとしていく時期）に該当する。さらに5歳児では、第ⅩⅢ期（共通の目的に向かって力を合わせたり、互いの良さを認め合ったりしていく時期）および第ⅩⅣ期（友だちと教え合ったり励まし合ったりして仲間意識が強くなる時期）に該当する。

どの学年でも、子どもまつりの準備を始める時期から当日にかけての1ヶ月半の間に、人間関係の様相の移行が見られる。そこでこの期間に、自分たちの考えを出し合いながら劇を作り上げていく体験を多く積むことは、人間関係の能力を次のステップへと高めていくことに寄与するものと思われる。

特に5歳児にとっては、子どもまつりの準備期間を通して互いのアイデアを出し合いながら自分たちが主体となって劇を作り上げていくという経験を十分積むことができる。こうした経験は、領域（人間関係）の内容の(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く、(7)友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう、(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする、といった経験に該当すると考えられる。したがって、劇を作り上げる過程で経験したことが、領域（人間関係）のねらいを達成することに貢献するのではないと思われる。

しかし、劇遊びを通して幼児の人間関係が具体的にどのように育っていくのかはまだ検討されていない。したがって、子どもまつりの準備の過程を詳細に検討することで、みんなで作り上げる劇遊びの経験がどのような教育的効果をもたらすかを明らかにすることができると思われる。

4 本研究の目的

前項までの議論を踏まえ、本研究では富山大学人間発達科学部附属幼稚園（以下、附属幼稚園と略記）の5歳児を対象として子どもまつりの準備期間にみんなで劇を作り上げる経験することが、領域（人間関係）という観点からどのような教育的効果を生むのかを検討する。本研究における仮説は、子どもまつりの準備を通して領域（人間関係）の内容(6)(7)(8)の経験を十分に積んで

いけるように保育者が援助することが、子どもの人間関係能力を高め、ねらいの達成に寄与するというものである。

方法

対象者 附属幼稚園の年長児38名（2学級）、および子どもまつりの保育実践を行った学級担任の教師2名。

実施期間 X年10月下旬～12月上旬にデータ収集を行った。この期間は、子どもまつりの準備開始から終了直後までの期間である。

手続き 次の4つの方法でデータを収集した。

(1) **幼児と教師の行動観察** 子どもまつり以前の実態把握（事前観察）・劇遊びを作り上げる過程・子どもまつり終了後の変化の把握（事後観察）の行動観察を行った。観察メモと録画データに基づき、子どもの発言・行動と教師の援助の様子を文字化した。それぞれの期間をTable 1に示す。

Table 1 行動観察の概要

事前観察	10月下旬の2日間
劇遊びの観察	10月下旬～12月上旬の16日間
事後観察	12月上旬の2日間

(2) **ソーシャルスキル尺度** 子どもまつりの準備開始直後と子どもまつり終了後に、担任教師に対して幼児ひとりひとりについて保育者評定用社会的スキル尺度の記入を求めた。この尺度は渡辺（2001）が作成した26項目からなる尺度から13項目を抽出した短縮版で、小林ら（2005）の実践で教育的な効果が見られた項目を基に作成された（小林，2013）。下位尺度は、他者の気持ちを考えた行動（3項目）、自己抑制（4項目）、自己主張（3項目）、協調性（3項目）の4つであり、回答は「全然しない（1点）～いつもそう（4点）」の4件法で得点化されている。

(3) **保護者を通じた幼児への聞き取り** 調査子どもまつり終了時に保護者に調査票を配布し、各家庭で幼児に対して子どもまつりの感想と取り組み方について聞き取ってもらうよう依頼した。調査内容は、

- ①「お子さんは、子どもまつりの劇を楽しんでいましたか。」
- ②「お子さんは、子どもまつりのどんな点で頑張ったと感じていますか。」
- ③「お子さんは、子どもまつりの劇を作りあげるときに、話し合いの中で自分の考えや気持ち、意見を十分に言うことができたと感じていますか。」
- ④「お子さんは、子どもまつりの練習の中で、同じ役（グループ）の友達と力を合わせることができたと感じて

いますか」

の4項目である。項目①は、「楽しんだ」、「すこし楽しんだ」、「あまり楽しめなかった」、「楽しめなかった」の4択で回答を求め、項目②～④は自由記述で記載を求めた。回答はいずれも無記名で記入してもらい、担任を通じて第1著者に渡された。

(4) 担任教師への聞き取り調査 こどもまつり終了後に、2名の担任に対して第2著者が聞き取りを行った。半構造化面接法を用いて、i) こどもまつりの実践を行う前(4月～11月にかけて)の年長児の人間関係の発達の概要、ii) こどもまつりの前に子ども同士が相互に認め合う姿が見られたか、iii) こどもまつりの前に子ども同士が話し合って意見を言ったり聞いたりする姿が見られたか、iv) こどもまつりのねらい、v) こどもまつりにおける教師の援助の意図、vi) 具体的にどのような援助を行ったか、vii) こどもまつりを通して見られた子どもの人間関係に関する発達的变化の7点を尋ねた。

聞き取り調査では2名の担任教師が同席し、i)～vii)の質問に対してクラスの様子についてそれぞれが回答したり、2人で話し合って回答したりした。それをICレコーダーで録音し、文字化した。

倫理的配慮 附属幼稚園では、保護者に対して入園時に附属幼稚園が保育の研究を行っている旨の説明を行い、協力について書面による同意を得ている。

結果と考察

1. 行動観察による保育者の援助と子どもの行動

教師がこどもまつりにおける劇作りの援助を行っている場面の中から、内容(6)(7)(8)に相当すると思われる部分を以下に抜粋する。Table 2・3は、劇作りの導入の場面である。

Table 2 劇遊びの導入

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「みんなが年中組さんのとき、こどもまつり何をしてた？ みんなは今年もう年長組さんになりました。(中略)色々考えてきてねって火曜日に先生お話したの覚えていますか？」	Cs「はい！」
T1「あ～！しまった！忘れていた人いますか？」	Cs「ううん。」
T1「え～！考えてきたの！？」	Cs「はい！」
T1「お～！C1くんすごい！それ考えてきた顔だね！すごいね！ お～！C2くんもすごい！もう言いたくて仕方がない顔しているね。」	Cs(手を挙げる)
T1「(中略)なんかの役になってみたいなっていうのを考えてきた人手を挙げてください。」	C3「考えてきたけど、誰か決まっています。」

Csは複数の幼児が同時に発言した場合を指す

Table 3 みんなで劇を作ることへの意識付け

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「みんな人魚と鳥と忍者と妖精と優しい魔女とまじゅまるまんがでてるお話ってきたことある？」	Cs「ない！」
T1「ないね。てことは…」	Cs「 <u>みんなで作る！</u> 」
T1「そうか！そうだよ。だって、これ出てくるのきいたことないよね。 <u>みんなで作るのねお話。</u> は～！そっか！みんなで作るってことは、T2がつくるってこと？」	Cs「違う！みんな！」

この一連のやりとりを通して、教師はこどもまつりの劇はみんなで作り上げていくものであることを幼児に伝えている。すなわち、内容(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどすること最終的な目標であることを伝えている。

別の日に、それぞれの子どもが考えてきた設定や筋書きについて話し合いながら、みんなで物語を考える際の援助をTable 4に示す。

Table 4 お互いの考えを伝え合う／聞き合う

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「C2くんたちはお話をどんなお話にしようってことを考えていたよってきたら、今、うんって言ってくれたよね。 教えてください。どうぞ… (中略) <u>お話を聞いていないと、友だちがどんな考え、どんなアイデアあるのかな？って友だちのかっこいいところに気付けないで終わっちゃうよ。</u> (中略)	C2(考えを話す)
T1「じゃあ、楽しいお話がなくなって思っている人！」	Cs「楽しい！楽しい！」 (多くの子どもたちが手を挙げる)
T1「あ～、そうなんだ。じゃあね、おぼけが出てくるような怖いお話がなくなって思っている人。」	Cs(5人ほどの子どもたちが手を挙げる)
T1「5人ほどいますね、先生。」 T2「怖い話。」 (中略)	
T1「 <u>みんなが思っているのは、楽しいお話だけど途中ちょっと怖いところがあるお話がなくなって思っているのかもしれないね。</u> 」	Cs(劇のイメージについて話し合う)

Table 4からわかるように、お互いの考えを述べ合う場を大切にしている。特に、ある幼児が自分の考えを説明しているときに聞いていない幼児がいた場合には、たしなめながら、全員であらすじを考えられるようにリードしている様子は、内容(6)自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付くという経験を積むための援助である。

次に、幼児一人一人が自分の考えを表現しながら、お互いのよさに気づくことができるような場を設定している様子を Table 5 に示す。

Table 5 一人一人の思いを大切にすの援助

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「例えば忍者さん。手裏剣の的当てやりたいんだよね。どんな風にやってみたらいいのかなってみんな何を思っているかちょっと聞いてみて。決まらなくてもいいです。みんなどんなことをやってみたいのかひとりひとりお話ししてみましょう。」	Cs(それぞれの役に分かれて、やってみたいことを話し合う) C1「あのけむりを…」 (忍者グループの一部の幼児のみで話を進める) C2(一部の幼児のみで話を進める幼児に対して) 「違うよ。(先生は)みんなにきいてって言ったよ。」 C3「じゃあ、いいこと考えた!…」 Cs(みんなで一緒に話し合おうとする)

Table 5 では、教師は「忍者さん…」と特定のグループの気持ちを代弁する発言をきっかけとして、「決まらなくていいです」と言いながら、みんなが何を思っているのかを互いに聞き会えるような場面を設定している。また、途中で自分の役（演技）を変更しようと迷っている幼児の気持ちを聞きながら、周囲の子どもたちに投げかけ、演技の変更を認める場面を Table6 に示す。

Table 6 演技を変えようとする子どもに寄り添う

(教師の言動)	(幼児の言動)
T1「C1 ちゃん、手裏剣投げでいいのね? っていうのを聞いたんだけど…変わろう? それは C1 ちゃんが決めて。」	C2「C1 ちゃんがね、運動苦手だった。」
T1「そんなことないよ。リレーだって走るの早かったし、かっこよかったよ。それで手裏剣って言ったの?」	C1(うなずく)
T1「あら! じゃあひょっとしたら運動もやってみていいかな?(中略)」	C2「でもね、C1 ちゃんさっき迷っていた…」
T1「さっきは迷っていたんだ。」	C2「C2 が、最後に手裏剣にする? って言ったらうん。ってうなずいたから…」
T1「でも、今うなずいていないよ。見て、お願。」	Cs (C2 だけでなく、C1 の近くに座っていた幼児たちも C1 の表情に注目する) C「変えたいだった。」 C1「変えたい。」
T1「C1 ちゃんどっちやりたいんだろね。C1 ちゃん自分の口で言おう。(中略) 言っているんだよ、正直に。手裏剣投げがいいの? 変えたいの? (中略)」	Cs「はい!」
T1「って言うておられますよ。オッケーでしょうか?」	

Table 6 に見られるように、教師は子どもの揺れる気

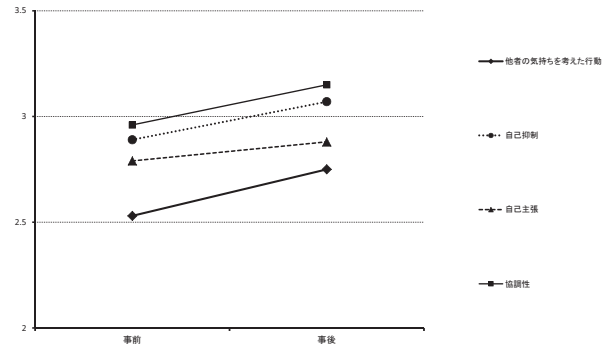
持ちをくみ取りながら、他の子どもたちに伝える役割を担っている。子どもたちは最終的に変更を受け入れている。こうしたやりとりは、幼児一人一人が仲間の思いを大切にすという雰囲気が成立していなければならない話し合いである。すなわち、内容 (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わうというという経験が十分に共有されていることを表している。

このように、発表会当日に至るまで、2 人の担任教師は人間関係の内容 (6) (7) (8) の体験を保証するような援助を行っていた。

2. ソーシャルスキル尺度の変化

本研究で用いた社会的スキル尺度は 4 つの下位尺度から成り、下位尺度によって項目数が異なっている。そこで事前・事後のそれぞれについて、下位尺度の得点の合計を項目数で除した値を求めた。各尺度の変化を Figure 1 に示す。

Figure 1 ソーシャルスキル尺度の変化



社会的スキルの 4 つの下位尺度に測定時期の効果が見られるかを検討するため、4 つの下位尺度を従属変数とし、測定時期を独立変数としたくり返しのある多変量分散分析を実施した。球面性が保証され、 $\Lambda = .479$, $F(4, 34) = 9.23$ ($p < .001$) で有意な多変量主効果が得られた。

そこで、どの下位尺度で有意な変化が見られたのかを検討するため、Bonferroni 法による多重比較を行った。その結果、すべての下位尺度で有意差が得られた。他者の気持ちを考えた行動に関しては $F = 16.65$ ($p < .001$)、自己抑制に関しては $F = 5.97$ ($p < .01$)、自己主張に関しては $F = 8.56$ ($p < .01$)、協調性に関しては $F = 15.67$ ($p < .001$) であった (いずれも $df = 1, 37$)。

本研究においては、事前・事後の幼児の評価を行ったのは子どもまわりの援助を担当した担任教師であり、評価者のバイアスが混入している可能性がある。しかし少なくとも、担任教師は幼児ひとりひとりについて、社会的スキルの発達を感じているといえる。

3. 保護者を通じた幼児への聞き取り調査

項目①については選択肢ごとに集計し、項目②～④については、研究の趣旨を理解する学生 3 人の協議により、カテゴリー分類を行った。参加した学生はいずれも第 1

著者の研究室に所属する学生で、幼児教育を主な専攻とする者が第2著者を含めた2名、特別支援教育を主な専攻とする者が1名である。

(1) 項目①「お子さんは、こどもまつりの劇を楽しんでいましたか。」について

回答を得られた37名の中で、楽しんだという回答が32名、すこし楽しんだという回答が2名、あまり楽しめなかったという回答が1名、楽しめなかったという回答が1名、無記入1名であった。以上の結果から、ほとんどの幼児はこどもまつりに積極的参加し、楽しんでいたことが明らかになった。あまり楽しめなかった・楽しめなかったという回答については、その理由を検討する必要がある。

(2) 項目2「お子さんは、こどもまつりのどんな点で頑張ったと感じていますか。」について

寄せられた自由記述回答の中で、人間関係の育ちに関すると考えられるものを取り上げ、3つのカテゴリーに分類した。Table 7に、カテゴリー名と回答例を示す。

Table 7 劇遊びでの幼児が頑張った点

カテゴリー	保護者を通した幼児の回答
1) 友達との協力	「重い道具を友達と力を合わせて運んだこと」、「同じ役の友達と一緒にダンスの練習をしたこと」、「友達とセリフをそろえたこと」、「組み体操を友達と一緒に頑張ったこと」
2) 役での話し合い	「技をペアの友達と一緒に考えるところ」、「同じグループの友達と意見を出し合いながら内容や衣装を決めたこと」、「グループでセリフを考えるところ」
3) みんなでお話しを作り上げる過程での話し合い	「お話しを考えること」、「みんなで力を合わせて作品を作り上げたこと」

Table 7からわかるように、こどもまつりの準備の過程を通して、友達と協力することと、役の内容や筋書きについて話し合うことを頑張ったと回答していた。

(3) 項目③「お子さんは、こどもまつりの劇を作りあげるときに、話し合いの中で自分の考えや気持ち、意見を十分に言うことができたと感じていますか。」について

寄せられた回答を7つのカテゴリーに分類した。Table 8にカテゴリー名と回答例を示す。Table 8からわかるように、幼児は友達同士の間で自分の意見を表現し合い、互いに受け入れ合いながら、折り合いを付けた相手や思いやる体験を積んできたことがわかる。

また具体的な回答の中には、「『この劇は、みんなの劇なんだ、1人がこれをやりたいと言ってもみんながオッケーを出さないとダメなんだよ。』と話してくれた。1つ1つ何をやるにも話し合う、そしてみんなの意見をまとめる作業を、先生とお友達とで繰り返すと教えてくれた。」という保護者からの記述もあった。

このように、みんなで話し合うということを通して、「みんなで作る劇」という意識を強く感じた幼児がおり、

保護者にもそのことが伝わっていたことがわかる。

Table 8 劇を作り上げる過程での幼児の経験

カテゴリー	保護者を通した幼児の回答
1) 友達の思いを受け入れる	「自ら意見を出すのではなく、友達の意見に賛同することが多かった」、「仲間の中で決まったことで、自分ができることを自分なりに工夫した」、「自分から積極的に意見を言うことよりも、友達の意見に賛成することで、劇を作り上げることの満足感を得た」、「納得したら意見を変えること、友達の意見を受け入れることの大切さを学んだ」
2) 自己主張のぶつかり	「衣装作りで友達と意見がぶつかることがあった」、「何回かけんかをしてしまった」、「自ら提案できたこともあったが、意見が通らないこともあった」
3) 友達のよさに気付く	「友達がよい考えを持っていたので、よい劇になった」、「みんなの意見があるから1つのストーリーに出来上がった」
4) 友達に受け入れられる	「友達が自分の意見を受け入れてくれて嬉しかった」、「自分の気持ちを伝えることができたし、同じグループの友達も同じ気持ちだったので、楽しかった」
5) 友達と折り合いを付ける	「意見を言うことはできたが、自分の意見があまり採用されず、悔しいと感じた」
6) 相手を思いやる	「グループの中に、あまり意見を言わない人がいて、少し困ったこともあったが、『〇〇はどう?』というような言い方をしたら、賛成してくれて嬉しかった」
7) 互いの考えを認め合う	「互いを尊重しながら話し合うことができた」

(4) 項目④「お子さんは、こどもまつりの練習の中で、同じ役（グループ）の友達と力を合わせることができたと感じていますか。」について

寄せられた回答について8つのカテゴリーに分類した。Table 9にカテゴリー名と回答例を示す。

Table 9 役の演技における幼児の経験

カテゴリー	保護者を通した幼児の回答
1) 役での演技を通して協力する	「的当てを選んで友達と力を合わせることができた」、「なかよしパーティーの準備をするとき重たい友達と一緒に落とさないように運んだ」、「劇で使う机をグループの友達と力を合わせて準備した」、「ダンスの練習を重ねる中で心がひとつになり、力を合わせることができた」、「手裏剣を投げるところで一人一人力を合わせていた」、「一緒に上手になれるように頑張った」、「友達と一緒に何度も練習してできるようになった」
2) 話し合う	「作り方を話し合いながら衣装を作り上げた」、「自分たちのすることをみんなで話し合っただけで決めた」、「友達と意見を出し合いながら力を合わせた」、「体操をやるということを友達と一緒に決めて頑張った」、「色々なポーズをみんなで考えた」、「仲間同士の『言い争い』を重ねる中、本番の『協力』につながった」
3) 励まし合う	「お互いに励まし合って劇遊びをした」、「的当てをする度に、友達同士で応援し合った」、「的当てをみんなで頑張ろうと言った」、「『頑張ろうね』と声をかけながら力を合わせた」
4) 相手を思いやる	「休んでいたため、あまり練習できていなかった友達に踊りを教えてあげたりする中で、仲間意識が深まった」、「本番直前にお休みしてしまった友達に教えてあげることができてよかった」
5) 教え合う	「『次だよ』と声をかけ合いながら力を合わせた」、「作り方を教え合いながら、衣装を作り上げた」
6) 協力してセリフを言う	「隣の友達と顔を合わせ心を1つにしてセリフを言った」、「みんなと同じ口調で同じセリフを言うことができた」
7) 互いの考えを認め合う	「互いの考えを受け入れたりしながら練習を重ね、ダンスで心が1つになり、力を合わせることができた」、「自分の意見を押しつけるのではなく、互いに意見を出し合っただけで決めたこと」
8) 折り合いを付ける	「考えがぶつかることもあったが、自分たちなりに解決した」

Table 9 から、こどもまつりの準備を通して、話し合いながら協力したり、教えあったり、互いを認め合ったり、さらに意見の食い違いを乗り越えて折り合いをつける体験など、様々な人間関係の経験を積んだことがわかる。

また具体的な回答として、「練習でお互い励まし合っていたようで、本番を楽しみにしていましたが、同じ役の1人がお休みをして、『残念だった、みんなで一緒に出なかったな』とつぶやいていた」という記述や、「お休みした子とも一緒に頑張りがかったな」といった記述もあった。こうした記述からは、こどもまつりを作り上げる過程で同じ役（グループ）の子ども同士が励まし合いながら仲間意識を形成していった様子がわかる。

4. 担任教師への聞き取り調査

(1) 4月から11月までの各クラスの間関係の様子

A組は男女のつながりが薄く、男女と一緒に遊ぶ機会がなかなかもてなかった。例えば、こおりおにをしようと、全員で園庭に出ても、男児のこおりおにと女児のこおりおにと、別々に自然と分かれてしまうような状況だった。

男児は、自己主張が強い幼児が多く、みんなで一緒に遊ぶという経験がなかなか積めなかった。また、言葉で気持ちを伝えることも難しい部分があったため、言葉の伝え方の指導の話もよくしてきた。一方で、女児は、上下関係のようなわだかまりがあった。仲間に入れない幼児の姿が見られることもあった。

このような中で、年長として色々な行事を経験することや教師の援助などにより、遊ぶ人数も増え、一緒に遊ぶメンバーも流動的になってきているところである。

B組は、4月から幼児同士のかかわりが薄いと、担任教師は感じていた。友達とある程度一緒に遊ぶが、互いの気持ちを伝え合ったり、折り合いをつけたりする前に、幼児が気持ちや行動を抑制してしまうので、大きなけんかは起きないが、よく見てみると友達に目が向いていないといった状況であった。

また、学年全体として、幼児が互いのよさを認め合う姿もなかなか見られなかった。友達の得意なことを知っているため、認めてはいると思うが、それが言葉に表出されることが少なく、なかなか幼児同士の気持ちのやりとりが見えなかった。そこで、教師は、自由遊びの時間の後に、遊びの話の時間を設け、誰がどんな遊びをしていたのかだけでなく、「こんな工夫をしたんだね」、「それはやさしい気持ちだったね」などと声かけをすることで、幼児が友達の内面的なよさに目を向けられるように援助を重ねてきた。

(2) 劇遊びにおける教師の願い

こどもまつりは、5領域という観点から見ても、幼児にとって非常に多くの経験が含まれる活動であり、教師も様々な思いをもちながら援助した。その中でも領域（人間関係）に関する教師の意図を Table 10 に示す。

Table 10 劇遊びの実践に対する教師の意図

1) 充実感・達成感	みんなで劇を作り上げたという充実感や達成感を味わって欲しい
2) 自己表現の機会	話すことが苦手な幼児、自分から友達との遊びに入ることが苦手な幼児など、自分を表現することが苦手な幼児にとって、劇遊びがのびのびと自己発揮できる機会になって欲しい
3) 友達のよさ	劇遊びを通して、友達のよさに気づいて欲しい
4) 自信	劇遊びを通して、主体的に行動することで、自己有用感や自信を育てて欲しい

(3) 劇遊びでの幼児の経験

劇遊びで幼児が人間関係について経験したことについて、教師は次の3つを取り上げた。

1つ目は、友達と話し合いなどを通してかかわる中で、相手の考えのよさに気づき、受け入れ、一緒に遊びを進めていく楽しさを味わうという経験である。

2つ目は、主体的に友達と協力して劇を作り上げる経験である。本研究で取り上げた劇遊びは、あくまで幼児が主体となる活動であるため、教師は幼児の姿を見守ったり、幼児自身が気づき行動することを待ったりすることで、幼児の活動のペースに合わせて援助をした。そうすることで、幼児の中に、「みんなで作り上げる劇」という雰囲気ができ、それが、幼児が主体的に友達と協力して、劇を作り上げることにつながったと考えている。

3つ目は、友達と一緒にセリフを言うことで、連帯感を味わうという経験である。友達と一緒にセリフを言うことにも意味があり、友達と調子を合わせ、心を通い合わせてアイコンタクトを取りながら一緒にセリフを言うことで、幼児が友達と連帯感を味わうことができた教師は考えている。

(4) 劇遊びを通した幼児の人間関係の育ち

こどもまつりを通した学年全体の育ちの中で、人間関係の能力に関して、教師は Table 11 のような3つの育ちを取り上げた。

Table 11 劇遊びを通した幼児の育ち

1) 友達のけんかの仲裁	劇遊びをする以前は、けんかをしている友達がいると、周りの幼児は距離を取り離れたところで遊んでいたが、劇遊びをしている期間中に、自分たちで解決しようと周りの幼児が話を聞いて、仲直りをするようになった
2) 幼児同士の会話の増加	日常生活の中で、友達の様子を気にかけて、声をかけ合うようになった
3) 表現を楽しむ	劇遊びの延長としてダンス遊びが続き、幼児が表現を楽しむようになった。目と目を合わせながら友達と合図をしながらかつていて、友達との距離も近くなったようである

これらの調査結果から、教師は充実感・達成感を感じたり、自己表現をしたり、友達のよさに気づいたり、主体的な参画を通して自己有用感を育てて欲しいという意図のもとに、劇づくり・役作りの援助を行っていたことがわかる。そしてこどもまつりの終了時には、幼児同士の関係性が深まり、仲間のことを自分のことだととらえ、

自分たちでトラブルを解決するようになったと感じていた。したがって、担任教師の目から見ると、こどもまつりの準備を通して子どもの人間関係能力が育ったといえる。

全体的考察

1. 本研究で明らかになったこと

本研究では、附属幼稚園におけるこどもまつりが、みんなで劇遊びを作り上げていく大切な機会であるという認識のもとに、人間関係能力を育てる援助のあり方を検証した。具体的には、行動観察、社会的スキル尺度の変化、子どもの意識（保護者の聞き取りに基づく）、担任教師からの聞き取りという4種類のデータに基づいて、どのような援助が行われたか、その際に子どもはどのように行動したか、子ども達はどのような経験をしたか、子ども達はどのように育ったかを分析した。

行動観察・担任教師への聞き取りからは、幼児一人ひとりが充実感・達成感を感じたり、自己表現をしたり、友達のよさに気づいたり、主体的な参画を通して自己有用感を育てたいという意図のもとに、教師が劇づくり・役作りの援助を行っていたことが明らかになった。すなわち、当初の仮説であった領域（人間関係）の内容（6）（7）（8）の経験を十分に積むための援助が行われていたと判断できる。

保護者による幼児への聞き取りからは、幼児がお互いを認め合ったり教え合ったりしながら、相手を思いやり、協力する体験を積んでいたことが明らかになった。すなわち、教師が援助の際に意図したことを、幼児自身も感じていたことがわかる。

さらに、社会的スキル尺度・保護者による子どもへの聞き取り・担任教師への聞き取りのデータからは、劇遊びの準備を通して幼児の人間関係能力が発達していったことが明らかになった。すなわち、他者のことを考える行動・自己抑制・自己表現・協調性のスキルが向上し、仲間同士の関係が深まり、トラブルを自分たちで解決する姿が見られるようになった。

これらの4種類のデータから、附属幼稚園におけるこどもまつりの準備の過程では、本研究の仮説が実証された。すなわち、領域（人間関係）の内容（6）（7）（8）の経験を十分に積めるような援助が行われており、その結果として幼児の人間関係能力が育ったことが示された。5歳児の12月の子どもの姿からは、領域（人間関係）のねらいの（1）（2）がほぼ達成されつつあることがわかる。

なお、ねらいの（3）社会における望ましい態度を身につけるといふ点に関しては、こどもまつりにむけた準備だけで身につけることは難しい。これは日頃の保育や、様々な園行事を通して徐々に身につけていくことである。ねらい（3）を達成するための保育のあり方については、別に検討する必要がある。

2. 保育現場への提言

附属幼稚園のこどもまつりは、発表会ではあるが、準備の過程では自分たちで劇を作り上げていく「劇遊び」という特徴を有している。特に幼児が主体的に劇づくりに参画することを大切にしている実践である。遠藤ら(2009)が指摘するように、お互いの自己表現を大切にしながら劇を作り上げることで、人間関係能力が育つことが本研究でも示された。

多くの幼稚園等では、既存の台本や音楽、振り付けを用いた発表会が行われている。これらは、幼児の“日常生活”を発表するものではなく、「保護者に見せること」を目的に練習して発表する活動であり、幼児の主体性が発揮されにくい。また、自分たちで話し合ったり、譲り合ったりしながら作り上げる活動ではないため、領域（人間関係）のねらいを達成する活動とはいえない。

しかし本研究で明らかにしたように、保育者が領域（人間関係）を意識した援助を行うことで、人間関係能力も育っていく。当初は学級の人間関係が十分に育っていなかったA・B両クラスの幼児は、10月下旬から12月上旬までの間に、かなりの発達の変化をみせた。したがって多くの幼稚園等で、幼児が主体的に劇づくりに参画し、真の意味での“生活発表会”になることが大切である。

特に5歳児では、保育者が内容（6）（7）（8）を念頭に置き、劇づくりの過程で丁寧な援助を行うことによって、ねらい（1）（2）の達成が近づいてくる。

発表会では、既存の台本を教え込んで練習させる方が指導としては容易である。子どもの主体性を尊重し、自分たちの考えのもとに劇を作り上げていく過程を援助することは、保育者にかなりの力量が求められる。しかし、お互いの考えを伝え合う機会を保障し、共通の目的に向かって協力する姿を承認し、意見の対立をできるだけ自分たちで解決するように援助する劇遊びは、領域（人間関係）のねらいを達成するために貴重な体験である。したがって、生活発表会等の園行事では、保護者のために出し物を行うのではなく、子どもの発達の機会が十分に保証されるように出し物を準備することが望ましい。

引用文献

- 相浦雅子・大元千種 1898 保育における行事に関する調査（1）－生活発表会について－日本保育学会第42回大会研究論文集, 350-351.
- 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希 2009 幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇づくりの実例武庫川女子大紀要（人文・社会科学）, 57, 27-34.
- 原田正文 2006 子育ての変貌と次世代育成支援－兵庫レポートにみる子育て現場と子ども虐待予防－名古屋大学出版会
- 畠山美穂・畠山寛・山崎晃 2003 仲間とうまく関われない幼児はどのように社会的スキルを学習するか？－日

- 常の保育場面での遊びや保育者との関わりを通して－
保育学研究, **41** (1), 20-28.
- 小林真 1990 子どもの社会的スキルをめぐって－遊びと
対人行動の発達－筑波大学幼児相談学研究, **2**, 61-68.
- 小林真 2007 幼児の園での社会的スキルの規定要因－母
親の養育態度と家庭での対人行動に基づく予測モデル
－日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, 219.
- 小林真 2013 保育園のクラスを対象とした社会的スキルの
発達支援 臨床発達心理実践研究, **8**, 8-16.
- 小林真・河合裕子・廣田仁美 2005 幼稚園における向社
会的行動を促進する教育実践－改良型 VLF プログラ
ムの導入－富山大学教育実践総合センター紀要, **6**,
21-31.
- 文部科学省 2008 幼稚園教育要領
- 文部科学省 2017 幼稚園教育要領（公示）
- Rubin, K.H. 1982 Nonsocial Play in Preschoolers :
Necessarily Evil? *Child Development*, **53**, 651-657.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 2009 幼児の
集団社会的スキル訓練－訓練前の特徴に焦点を当てた
効果の検討 行動療法研究, **35**, 233-243.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 2009 幼児の
集団社会的スキル訓練－訓練前の特徴に焦点を当てた
効果の検討－行動療法研究, **35**, 233-243.
- 榎原博美 2012 現代社会の問題と保育内容「人間関係」
の課題 名古屋柳城短期大学研究紀要, **34**, 149-156.
- 酒井厚・眞榮城和美・前川浩子・則定百合子・上長然・
梅崎高行・田仲由佳・高橋英児 2012 子ども期の社会
性の発達に関する縦断研究プロジェクト（1）－養育
者の子育てサポートネットワークと養育態度および幼
児の問題行動との関連－日本教育心理学会第 54 回総
会発表論文集, 402.
- 佐藤正二・大浜紋子・岡安孝弘・佐藤容子・高山巖
1997 幼児教育担当者による社会的スキル訓練技法の
評価－SST の必要性, 受容可能性および現在の使用
状況－宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター紀
要, **4**, 69-77.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993a 引っ込み思案幼児
の社会的スキル訓練－社会的孤立行動の修正－行動療
法研究, **19**, 1-12.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993b 攻撃的な幼児の社
会的スキル訓練－コーチング法の適用による訓練効果

- の維持－行動療法研究, **19**, 98-109.
- 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 2009 関係性を育て
る教育課程の展開 富山大学人間発達科学部附属幼
稚園紀要 第 34 集
- 富山大学人間発達科学部附属幼稚園 2017 子ども
の体験を支える－体験を生かす援助のあり方を探る－富
山大学人間発達科学部附属幼稚園紀要 第 42 集
- 渡辺弥生 2001 役割取得能力（思いやりの心）の向上を
意図した道徳的実践モデルの構築平成 11 年度～平成
12 年度科学研究費補助金研究報告書
- 八木紘一郎・喜多村純子 1982 劇遊びの条件（I）－4
歳児の実践活動とその VTR の分析および考察－白梅
学園短期大学紀要, **18**, 45-66.

謝辞

本研究を実施するにあたり、子どもへの聞き取り調査
に協力していただいた保護者の皆様に感謝いたします。

付記

本研究は、第 2 著者（岩田夏実）が富山大学人間発達
科学部に提出した平成 28 年度特別研究論文をもとに、
第 1 著者（小林）が再構成したものである。研究全体の
統括と論文の執筆は、第 1 著者の責任で行った。行動観
察と担任保育者への聞き取り調査は第 2 著者が行った。
第 3 著者（岩田育代）・第 4 著者（米崎）は、実際に幼
児への援助を行った担任教師であり、保育者用社会的ス
キル評定尺度への記入と聞き取り調査に対する回答者で
ある。

（注）第 1 著者は、大学における「保育内容（人間関係）」
の授業で、附属幼稚園や他の幼稚園で実践したソー
シャルスキル教育の成果を講義している。また平成
28・29 年度に行われた富山県保育技術協議会（保育
者対象の研修会）、教員免許状更新講習の講義の中で、
人間関係を育てる保育のあり方としてソーシャルスキ
ル教育の実践例を紹介し、普及に努めている。

（2017年 8 月 31 日受付）

（2017年 10 月 4 日受理）