

平成 30 年度
東北大学
博士学位論文

劇づくりにおける子どもの
内的ルール形成過程の教育的意義について

東北大学大学院情報科学研究科
人間社会情報科学専攻

B21D3006

佐々木 徹雄

目次

序章	4
第一節 研究の背景と目的	4
(1) 子どもの劇づくり	4
(2) 内的ルール概念	6
(3) 教育に演劇を活かす試み	10
(4) 教育方法としての異議	11
(5) 活動への視点の探究と子どもの転換点への焦点化	12
(6) 危機の扱いへの課題	13
(7) 演劇の形式を「子どもにとって」の観点から問い直すこと	14
第二節 本論文の構成	16
第三節 実践について	17
第一章 劇づくりにおける物語	21
第一節 出発点としての物語	21
第二節 子どもの劇の題材としての『浦島太郎』	21
(1) 子どもの劇の題材としての長所	21
(2) 子どもの劇の題材としての注意が必要な点	23
第三節 『浦島太郎』の物語の変遷	24
第四節 学校教育の場における『浦島太郎』	26
(1) 第四期の浦島太郎	27
(2) 第四期の劇化の理想	29
(3) 第五期の「うらしま太郎」	32
第五節 子どもにとっての醍醐味	39
第二章 遊びの隠れたルール	43
第一節 遊びのルールの潜在性	43
(1) 潜在性の意義	43
(2) コミュニケーションの抽象性	49
第二節 変身の合図	51
(1) 非言語コミュニケーションの隠れた意味	51
(2) 変身の合図	54
第三節 参加の合図	57
第四節 ルールの潜在性とコミュニケーションへの意志	61

第三章 内的ルールの変化	64
第一節 内的ルールの能動性	64
第二節 ルールが変わることの意義	67
(1) ルールの安定性の意義	67
(2) ルールの変更	69
(3) ルールの変更と形成過程	70
第三節 「劇づくりのルール」の形成過程	72
(1) 「演じ方のルール」の形成過程	72
(2) 「つくり方のルール」の形成過程	76
第四節 劇づくりの場をつくる主体性	80
第四章 転換点としての危機	82
第一節 虚構世界の危機	82
(1) 「間」の重要性	82
(2) 「間」と虚構場面の危機	83
第二節 転換点から見る子どもにとっての課題	87
第三節 子どもの危機の尊重	89
終章	91
第一節 結論	91
第二節 本研究の到達点と課題	93
参考文献	96
本論文に関する研究発表	100
参考資料 劇上演の様子記録	101
(1) A グループ	101
(2) B グループ	107
(3) C グループ	112

序章

第一節 研究の背景と目的

本研究は、子どもたちが「劇づくりのルール」をどのように創造していくか、という点を明らかにすることを目的とする。そしてその劇づくりの体験が子どもにもたらす発達契機となる可能性や、子ども自身の想像力による虚構場面における表現の創造を第一義に考える場合、つまり子どもたちの劇づくりを教育的な活動として捉える場合における、その「劇づくりのルール」の「内的ルール」としての特徴を考察し、子どもにとっての意義を考察する。

本研究では、次の三点に留意して論を構築する。第一に、子どもにとって劇のつくり方を形づくる「劇づくりのルール」の特徴とは何か。第二には、その「劇づくりのルール」が形成されていく変化の過程の重要性。そして、第三には、子どもにとっての劇づくりの危機の肯定的意義である。

(1) 子どもの劇づくり

一人の人間において、「演劇」的な行為、特に鑑賞するだけではなく、自らがそのような行為をする経験は、どこまで遡ることができるだろうか。それは「ごっこ遊び」であろう。幼児期に「ごっこ遊び」や「劇あそび」を経験し、発表会等で劇の上演を経験する。小学生になると、学芸会等において劇の上演を経験する。中学校以降になると、演劇の部活動に参加する人を除き、その機会は減少する。現代の大人には、そのような経験をした人が多いかと考えられる。

幼児における、自分が何かの役になって虚構場面を他者と共有することを楽しむ、という演劇的行為は、「ごっこ遊び」、「劇遊び」、「劇づくり」という活動の名前で呼ばれている。これらの語を用いる者によって、その語に込められるニュアンスの違いはあるものの、これらの活動形態について、これらの語の差異を確認しておきたい。

「ごっこ遊び」は、子ども自身が自分とは異なる何者かになり、他者や身近なものを何かに見たてることにより、想像した虚構の世界を楽しむ遊びである。野尻裕子は次のように説明する。「子どもが日常生活の中で経験したことの蓄積から、つもりになって「～のような」模倣をし、身近なものを見たて、役割実現するというような象徴的遊び」¹ 子どもが「日常生活の中で経験したことの蓄積」を基礎としているということに注目したい。例えば、子どもがお医者さんごっこをして遊ぶ時、子どもは医者や患者の役割を演じる。言葉の通り、何かの「ごっこ」をするということが、この遊びの要件である。また、勅使千鶴

¹ 野尻裕子「ごっこ遊び」『保育用語辞典』森上史朗・柏女霊峰編、第7版 2013年、ミネルヴァ書房、70p.

は「幼児の間でイメージの共有ができて、何らかの意味で人間関係や社会関係が表現できるようになると、幼児の間で役割を決め、幼稚園や保育所ごっこ、ままごとごっこ、お医者さんごっこやお店やさんごっこのように、ごっこあそびが成り立つ。」² と述べる。ごっこ遊びが成り立ち、広がっていくためには、他児とのいくつかのイメージの共有が必要になってくる。その程度は異なるが、想像した役や場面というイメージが共有されると、ごっこ遊びは遊びとしての楽しさを増すのである。

次に、「劇遊び」について、確認しておこう。勅使は次のように述べる。「絵本や童話、紙芝居やテレビのアニメの話の筋を幼児が共通のイメージで、想像の世界を描いて遊ぶのを劇あそびという。幼児の間で共通のイメージを持って役割を演じる点ではごっこあそびと同様であるが、遊ぶもの同士ですでに遊ぶ内容の筋書きが決まっている点はごっこあそびと異なる。」³ ごっこ遊びと劇遊びとの差異の一つは、遊ぶ子ども同士が話の筋を共有できている程度にある。ある一つの絵本をきっかけとして、その話を劇にして遊ぶという時、遊びの出発点として遊ぶ子どもには、虚構の役や場面のイメージだけではなく、それらを結びつけている話の筋、ストーリーも、ある程度の共有がなされている。

そして、最後に、「劇づくり」について、見ておこう。西川由紀子は、この言葉の定義を、「ものがたりを劇にして表現してゆく過程」⁴ としている。そして「観客に見てもらうことも意識して、よりよい劇をつくろうとする過程で、一人ひとりが自信を持ち、また、集団としても互いのよさを評価しあい、高めあうことが可能である。」⁵ と述べる。「観客に見てもらうこと」への意識は、例えば一般的に「劇づくり」の例として実践数が多く、そのイメージが強い、発表会での上演においては、観客である保護者に「見てもらう」意識である。その意識が存在することは、「劇づくり」を「ごっこ遊び」や「劇遊び」とは質が異なる活動としている。また、活動への教師や保育者の参加の程度という側面から考えると、「劇遊び」という言葉の、自発性という観点から「遊び」という言葉を避けて、教師や保育者が参加している程度が高い活動には「劇づくり」という言葉が使われている場合もある。⁶ しかし、必ずしも「劇づくり」とい

² 勅使千鶴「ごっこあそび」『保育小辞典』保育小辞典編集委員会編、初版 2006年、大月書店、102p.

³ 勅使千鶴「劇あそび」『保育小辞典』保育小辞典編集委員会編、初版 2006年、大月書店、84p.

⁴ 西川由紀子「劇づくり」『保育小辞典』保育小辞典編集委員会編、初版 2006年、大月書店、84p.

⁵ 西川由紀子「劇づくり」『保育小辞典』保育小辞典編集委員会編、初版 2006年、大月書店、84p.

⁶ 石黒広昭は、「演劇活動」を「劇上演 (theatrical play)」と「劇化 (dramatization)」を含む遊び活動」に区別し、次のように定義している。「劇化とは物語 (story) の展開があるもので、

う言葉は、発表会での上演に向けた劇を準備する過程の全般だけを指すのではない、というのが、筆者の解釈である。西川が言うように、「ものがたりを劇にして表現してゆく過程」であり、その語が示す活動は幅広いものである。

本論文では、「劇づくり」という語を、「子どもが言葉や身体を使ったふるまいにより、自分とは異なる役を演じることや想像した虚構場面を表現することを行い、一つのストーリーのある作品を、何らかの“見る／見られる”という場を経ながら、活動に参加する者同士で協同して作りあげることが目的とする活動の過程」として用いることとする。

そして、この「劇づくり」という語は、小学生の活動においても活用することが可能である。本論文では、子どもたちが、教師たちからの何らかの援助を受けながらも、「自分たちで作りあげる」という過程に焦点を当てていくために、この語を用いることとする。

(2) 内的ルール概念

子どもの劇づくりのルールとは、どのようなものだろうか。前を向いて大きな声でしゃべることだろうか。それとも、まず台本を、次に役を決めてから、全体の動きを決めていく、ということだろうか。劇づくりに際して、個人の表現方法にしても、それをつくり上げるための準備の計画にしても、正解のルールなどがあるのだろうか。

このような問いに一つの示唆を与えるのが「内的ルール」という概念である。「内的ルール」とは、L.S. ヴィゴツキーの、幼児期のごっこ遊びについての考察によって明らかになった概念である。⁷ 「外的ルール」に対比されるこの概念は、遊びに参加する子ども自身が確立に参加するルールである。

ヴィゴツキーのごっこ遊びに関する理論の重要性そのものは、幼児教育・保育の研究分野においては、評価をされ続けている。その背景には、ヴィゴツキーの理論を礎にして、実際に幼児の遊びの分析を行う研究⁸ の不断の流れがあ

自然発生的な場合を「ごっこ遊び (make-believe play)」、人工的に設定された場合を「劇遊び (drama play)」とする。」(石黒広昭「パフォーマンス・アートによる言語的・文化的に多様な子どもたちのアイデンティティ変容」『立教大学教育学科研究年報』2017年、5p.) 石黒の「ごっこ遊び」と「劇遊び」についての定義は、両者の違いを「演じられる役割や見立てられた事柄などの設定条件に対する自覚性の程度」と事前に決められた台本があるかどうかの「即興性の程度」を基準にすることに基づいている。本論文の「ごっこ遊び」と「劇遊び」の定義とは異なるが、「自然発生的／人工的」という、教師の関わりの度合いの高低が、境界を決めるための重要な観点になっていることを示す例として記しておきたい。

⁷ ヴィゴツキー「子どもの心理発達における遊びとその役割」『ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達』神谷栄司訳、1989 (1933年の講義の記録)、法政出版

⁸ 神谷栄司『ごっこ遊び・劇遊び・子どもの創造』1993年、法政出版、など。

る。また、ヴィゴツキーの教育理論全般に関する研究においても、「具体性（例えば茂呂雄二⁹⁾」や「人格（例えば中村和夫¹⁰⁾）」というキーワードが近年、注目されている。このような、わが国におけるヴィゴツキー研究の状況は、「内的ルール」の重要性の理解に関連するものである。

そして、子どもの劇づくりが「大人のためのもの」ではなく、「子ども自身のためのもの」として捉えられるべきである、という、演劇教育の基本的理念に一致する部分が多いものでもある。しかし、この概念は、三つの理由から、これまで演劇教育においてその重要性が十分に認められてきていないようである。

一つ目の理由は、この概念が幼児教育におけるごっこ遊びの理論として提出されていることである。演劇教育は小学生以上の初等学校教育以上の子どもを対象にしている場合が多く、ごっこ遊びに関する理論は、幼児教育の枠から拡大して、その重要性を説かれることは十分になされてこなかった。

幼児教育のごっこ遊びは、幼児教育者・保育者によってのみ、中心的に語られてきた部分がある。そこには、幼児教育・保育と小学校教育との間に、教育構造や環境の大きな差異が存在することも関わっているだろうが、幼児期という、変化の大きい発達過程と、児童期とを、同じ理論から考察を進めることへの抵抗が大きい。当然、幼児期と児童期では、子どもの発達過程は大きく異なる。その区別を行うことは重要である。しかし、同時に一人の人間の発達として、その連続性を認めることも必要であろう。人生における演劇的体験の原点に、幼児期のごっこ遊びを見出すことは、特に珍しいことではない。近年では、幼児教育の理論として重視されてきた理論を、「演劇教育」として位置づけ直すような研究もある。¹¹

現在では、ヴィゴツキーの唱える「発達の最近接領域」説を「環境創造活動」と捉え、発達過程の限定を超えて、相互作用を含んだ即興性、インプロの活動に活かす研究¹²も生まれてきている。環境や場を重視し、ヴィゴツキーの理論と演劇的要素とを結びつける研究は大きな流れとなっている。¹³

二つ目の理由は、ごっこ遊びに関する研究に限定して見ても、この概念についての理解が「一見ルールがなさそうな遊びにもルールが存在する」という点に留まってしまふことが多いことである。ヴィゴツキーが「ルール」という誤解を招きかねない言葉を使った意図について、詳しくは、本論文中で明ら

⁹ 茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー』1999年、金子書房

¹⁰ 中村和夫『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』2010年、福村出版

¹¹ 南元子『近代日本の幼児教育における劇活動の意義と変遷』2014年、あるむ

¹² ロブマン&ロンドクウイスト『インプロをすべての教室へ 学びを革新する即興ゲーム・ガイド』ジャパン・オールスターズ訳、2016年、新曜社

¹³ ホルツマン『遊ぶヴィゴツキー 生成の心理学へ』茂呂雄二訳、2014年、新曜社

かにするが、その言葉の衝撃性ゆえに、「実はルールが存在する」という点ばかりが、少数の正しい理解を除いて、ヴィゴツキーの理論として単純化されて理解されてしまってきていることは否めない。ヴィゴツキーの内的ルールに関する論の真髄は、ルールの存在よりも、寧ろそのルールの性質にある、と筆者は考えている。ヴィゴツキー以降のごっこ遊びに関連する理論的著述として有名なものは、エリコニンの記述¹⁴ や、ガーヴェイの記述¹⁵ などがあるが、「内的ルール」の性質の解明について、その徹底がなされたとは言い難い。エリコニンのごっこ遊び理論には、子ども同士のコミュニケーションの視点が不足しており、教師側の社会理解を詰め込もうとするような箇所が存在する。また、ガーヴェイは、ヴィゴツキーの功績を讃えた上で、子ども同士のコミュニケーションに注目し、「変身の合図」というような具体的視点を提出している。しかし、ヴィゴツキーの理論の「内的ルール」の重要性に関する視点からの整理は行っていない。

遊びにおけるルールが、社会的なルールを理解するための、その最も幼い段階のものとしてのみ理解されてしまう場合、ヴィゴツキーの強調したところの「内的ルール」という特徴は、見せかけの子どもの主体性として、狭く理解されてしまう。外在化する社会的な基準や期待と、子どもにおいて、そして子どもの集団において、内からつくられている最中である行動基準とは、安易に同一視するべきではない。安易に同一視すれば、私たちは、前者を絶対的に正しい到達点としてのみ捉えて、「教育」という名のもとに、後者を矯正していく危険性を見失い、そのような子どもの自発性を奪う活動を強制することに陥ってしまうからである。子どもと向き合おうとする私たちに潜むこうした危険性を、できる限りに回避し、子どもが行う、虚構場面をはっきりと伴うような遊びの独自の意義を理解するためには、一見するとルールが存在しないかのように見えるような遊びにもルールが存在することに注目するだけでは不十分であり、「内的ルール」という特徴を理解することが重要である。

そして、ヴィゴツキーの「内的ルール」の概念が、これまでのわが国の演劇教育において十分に重要視されてこなかった、三つ目の理由は、「内的ルール」という言葉が、抽象的な概念のレベルとしてのみ語られるに留まってきたことである。ヴィゴツキーが37歳という若さでこの世を去ってしまったこともあり、彼自身の著作中においても「内的ルール」を示すような、子どもの具体的な姿

¹⁴ エリコニン「幼稚園期の子どもの遊びの心理学的諸問題」『ごっこ遊びの世界-虚構場面の創造と乳幼児の発達』神谷栄司訳、1989年（原文1947年）、法政出版

¹⁵ ガーヴェイ『「ごっこ」の構造 -子どもの遊びの世界-』高橋たまき訳、1980年、サイエンス社

については、多くの例が記録されてはいない。また、わが国において「内的ルール」に関しては、それがもたらすと考えられる子ども自身による行動の制御という側面からその意義を考察する研究¹⁶などが行われてきたが、具体的な子どもの行動に結びつけて議論されることは、これまでに少なかった。子どもの行為の一つひとつと結びつくような整理は十分になされていない。

このような状況において、この概念は、一方では、現代に至るまでの多くの教師たちに、実践を分析する際の指標となるフィロソフィーとなり、多層的に示唆を与えてきたことが推察される。しかし他方では、実践を記述する際には、曖昧な記号となってしまいう側面を孕んでいたとも指摘できよう。

そしてこうした課題は、一つ目の理由として述べた、概念の適用対象の限定の課題を、私たちが越えていこうと願うならば、より考察を進めるべき優先順位の高い課題として際立ったものとなる。なぜならば、小学生の劇づくりには、幼児のごっこ遊びには含まれない要素が含まれているからである。小学生の劇づくりの活動の形式にもよるが、表現形式の違いとなりやすい点について、二つを取り上げよう。

一つには、計画や準備の過程の存在がある。幼児のごっこ遊びは、事前に出発点として共有されるストーリーも薄い。「僕、お医者さんね」というように、演じるキャラクターについて、もしくは「ここはお家だよ」というように、場面の設定について、事前に語られることはあるが、それらのキャラクターや場面がどのようにストーリーの展開として繋がっていくのかということは、小学生の劇づくりに比べて語られることは少ない。また、「見る／見られる」という観客との関係性を前提として、自分たちが虚構の世界のふるまいを行うことによって、何を伝えようとするのか、それをどのような方法によって可能にしようとするのか、一つの作品を協同してつくりあげることに対して計画的ではない。例えば、どんな劇にしたいのか、配役はどうするのか、空間をどう使うのか、などを小学生の劇づくりでは、事前に話し合うことがあるが、幼児のごっこ遊びにおいてはそれらの多くは即興的に進んでいく。

二つ目には、演技の方法の複雑化である。観客の存在により、「見る／見られる」という関係性が強調されることにより、「演技をする」という行為の意味が、より複雑になり得ることが挙げられる。どのように演じて見せるか、ということが、より詳細に意識されやすい状況である。

これら三点の理由から、今まで演劇教育において十分に重要視されてきていない「内的ルール」の概念であるが、裏を返せば、これらの課題が克服されれ

¹⁶ 例えば、堀村志をり「遊びのルールに見るヴィゴツキーの倫理-自由意志概念をめぐるデカルトとスピノザの議論を通じて-」『ヴィゴツキー学 別巻第1号』2010、ヴィゴツキー学協会。

ば概念を活用することの可能性が見出せるのではないだろうか。小学生の劇づくりの過程に秘められている「劇づくりのルール」を「子どもたちにとってのルール」という観点から紐解くために、その性質を問うことのできる「内的ルール」という概念とその概念の構造に込められた要素を援用する可能性を見出せるのではないだろうか。

これらの課題点を明確にしていくために、本論文では以下のような語句を区別して用いることにする。「劇づくりのルール」を、「つくり方のルール」と「演技方のルール」とに分けて考える。「つくり方のルール」とは、劇づくりをどういふことを優先する活動として進めるか、というような、表現の方向性や意義のレベルにおけるルールである。一方、「演技方のルール」とは、劇を上演する中で役をどのように演じるか、というような、表現の方法のレベルでのルールである。

(3) 教育に演劇を活かす試み

近年、価値観の多様化という概念は、もはや新規性を含んだ概念ではなく、様々なこと的前提となっている。そうした世界的な動きの中で、わが国の伝統的教育は、子どものコミュニケーションへの注目を要請されている。

そのような背景もあり、わが国の教育において、演劇を教育の中に活かそうという活動は、その重要性を認められてきている。その目的となることの多い一例は、コミュニケーション教育である。この視点からの演劇への注目は、例えば、国際社会化、地域の人間関係の希薄化、所謂 PISA ショックという子どもの学力問題を背景とし、文部科学省が 2010 年に「コミュニケーション教育推進会議」¹⁷ を設置し、芸術家を招いてのワークショップなどの活動などを「コミュニケーション教育」として位置づけたことから理解できる。しかし、演劇的手法を用いることが、直接に子どものコミュニケーション能力を开花させると考えるのは、当然ながら、あまりに短絡的である。

本論文では、「コミュニケーション」を、プレゼンテーション能力のような、具体的に社会で即効性のある自己表現力や技術という意味では用いない。子ども同士の、劇づくりという一つの目的に向けた、劇づくりの活動内におけるや

¹⁷ 子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及のあり方について調査・検討を行うために設置された。その内、2010 年から 2013 年まで実施された「児童生徒のコミュニケーション能力に資する芸術体験事業」について、中島裕昭は、近年の日本の教育の場において「コミュニケーション教育」という用語が、教育行政上の用語となる契機となったことを述べる（中島裕昭「演劇とコミュニケーション」『〈教師〉になる劇場 演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン』川島裕子編、2017 年、フィルムアート社、pp.84-85）。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1294421.htm (2018 年 2 月 5 日閲覧) を参照。

りどりのレベルで考察を進める。劇づくりにおける自己表現やコミュニケーションが、日常生活や職業のコミュニケーションの養成につながる可能性を否定はしないが、本論文においては、活動の効果の位置づけよりも、活動の内に起きている現象の意義の記述に焦点を絞る。

そこで、本論文では、この演劇的な手法が、子どものコミュニケーションにとって効果をもたらす可能性に関して、演劇教育の分野における議論の蓄積を参照しよう。

演劇教育の試みは、明治時代以降、教育という文脈において、劇づくりという方法論の有意義性を唱えることから始まり、社会的背景の要求するものとの共通点を探ること、哲学の援用、指導者の経験に裏打ちされた方法論などによって、その妥当性を保ってきた。演劇教育の歴史的流れについては、富田博之の著作¹⁸が明確な記述である。その記述では、演劇というものに否定的な風潮がある時代からの変化が語られている。子どもに演劇をさせることの有害性が目立っていた時代から始まり、演劇教育の有意義性が認められてきたというのは、教育に演劇を持ち込もうとした先駆者たちの功績である。その中では、例えば「遊び (play)」のように、子どもの自主性や協同性を重視するキーワードが精選されてきた。こうした蓄積は、演劇教育のぶれることのない理念となっている。ただし富田の著述は、戦前までを語るものである。

(4) 教育方法としての意義

現在では、ドラマ教育として、巧く演じて見せることや、そのような上演を第一の目的としないことが目指されている。現在の主流となるドラマ教育については、『ドラマ教育入門』¹⁹が、海外の重要理論について人物ごとに特徴を紹介しており、理解を深めるのに貢献している。

現代では、見せることを過度に重視する演劇に対する偏見の時代を越え、学びのツールとして整理された部分も増えてきている。例えば、教師が役になって虚構場面に参入する手法である「ティーチャー・イン・ロール」など、実践者個人の裁量を超えて、教育方法として整理されてきたものも少なくない。²⁰

また、学校教育と演劇の接点ということについては、その時代の教育が求め

¹⁸ 富田博之『日本演劇教育史』1998年、国土社

¹⁹ 小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・千石佳子『ドラマ教育入門』2010年、図書文化

²⁰ 渡辺貴裕「教育方法としてのティーチャー・イン・ロールの意義-ドロシー・ヘスカット (Drothy Heathcote) のドラマ教育実践の分析を通して-」『教育方法学研究 第33巻』日本教育方法学会、2007年、が参考になる。

るものの変化の影響を受けながら、意義と形を変えてきている。²¹ 劇づくりそのものではなく、授業において演劇的手法を活用しようという試みも広がり、既存の学習方法とは異なる方法論として注目されている。劇づくりの活動そのものではなく、演劇的手法を教育方法に取り入れようという研究には、渡部淳などのものがある。²² 国語科教育の観点から、演劇的手法を用いて既存の学習方法を問い直すとする渡辺貴裕の研究²³ は、効果的手法に目が集まりがちでもあるドラマ教育において、教師側の視点の再検討を促すものである。

そのような試みは、近代以降の学校教育が陥りやすかった、事前に定められているかのように感じられてしまう唯一の「正解」に縛られがちになることや、教師から生徒への一方的な知識の伝達という点に、身体性や即興性という演劇的手法の特徴を活用し、切り込んでいる一例であると言える。

(5) 活動への視点の探求と子どもの転換点への焦点化

しかし、教育の場で行なう劇づくりの活動には、演劇的活動の多面性ゆえに、それをどう語るのか、という点において、特有の難しさが存在する。それは、その活動が多面的な活動であるゆえの、活動への視点づくりの課題である。評価することの是非や、評価基準や方法を探求していくことは、今後も追求されていくべき課題となっている。²⁴ 子どもにとっての唯一の正解への束縛に、教師から子どもへの一方的な知識伝達に偏りがちであった、これまでの教育の変化の可能性が見えてきたからこそ、新たな現代的課題である。

そのような現代的課題を踏まえ、実践を語るために不可欠な、実践への分析の視点についてふれる。教育的活動の目標を一つの特定の知識や技能の習得に限らないことが多い、この教育方法については、長い期間をかけての実践も多い。その場合、子どもの変化についても長い期間をかけての変化が記述される。子どもの変化のプロセスの記述は、その活動の流れの中に位置づけられることが多い。そのような記述は、子どもの表現、それを生み出す子ども自身の変化をダイナミックにドラマとして描くことに成功している。しかし、活動の経過のストーリーを軸にするあまり、子どもが変わったターニングポイントとして、

²¹ 中島裕昭「演劇は「学校」の枠組みに組み込めるか」『日本語学 第464号』2017年、明治書院、が参考になる。

²² 渡部淳・獲得型教育研究会編『学びを変えるドラマの手法』2010年、旬報社

²³ 渡辺貴裕「動き、感じ、つくりだす媒体としてのからだ」『教育』2015年2月号、かもがわ出版

²⁴ こうした課題への取り組み方への意見として、中島裕昭は、その実践がどのような特性をもっているのか、コンテクストを明らかにすることの必要性を指摘している。(中島裕昭「演劇とコミュニケーション」『〈教師〉になる劇場 演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン』川島裕子編、2017年、フィルムアート社)

一つひとつの表現の意義を読み解くことを個別に行うことは充分ではない。

例えば、最初は劇づくりに取り組むことに躊躇していた子どもが、次第に劇づくりの活動に主体的に参加するようになったことを、明示的な言語のやりとりによって（「劇、やることに決めたんだ」というように）、表明してきた場合などは、教師にとっては至福の瞬間であろう。これは活動全体の軸の上では一つの重要なプロセスではあるが、同時に一人の子どもの個人内の軸の上では、一つの葛藤の成果でもある。活動のプロセスだけではなく、子ども個人のプロセスに光をあてる必要がある。

このように、劇づくりの活動の中で起きたことを記述する難しさという、研究上のジレンマも色濃く関わりながら、活動の全体的な流れに位置づけることに留まってきた部分がある。

（6）危機の扱いへの課題

そして、このような挑戦は、新たに希求する教育方法と、子どもの「“失敗”と捉えられがちなこと」を、どう読み解き、意義づけていくのかという点との、深い関連を浮かび上がらせており、一つの重要な論点となっている。ドラマづくりにおける失敗の捉え方に関する議論は数多いが、特に鈴木聡之の論²⁵は、ワークショップの具体的事例とともに語られ、問題の所存を浮き彫りにしている。鈴木は、以前に「失敗は成功のもと」と捉えていた自身を反省的に見つめ、「成功」が「失敗」よりも圧倒的に「上位概念」であった、と振り返る。そのために自身がファシリテートするインプロワークには、「わざと「失敗」するプログラム」を実施するという。その目標は、参加者が「インプロ空間には成功・失敗という概念がない」ということに気づくことである。鈴木は、失敗することが成功することへの前段としてしか捉えられないことに対して警鐘を鳴らしている。失敗していると見られがちな瞬間にも、成功するための前段としての過程ではなく、表現づくりに取り組んでいる者には、その瞬間の意味としての過程がある。

教育学においては、失敗と捉えられがちな姿の中に、子どもの論理にとっての必然性と子どもの発達過程における意義を認めた「つまずき」の概念については、東井義雄²⁶などの優れた議論が存在する。子どもの葛藤や試行錯誤の表れは、到達点の前段として捉えられるべきものではなく、子どもの論理の転換点の可能性として捉えることが重要である。本屋禎子は、子どもの「つまずき」

²⁵ 鈴木聡之「私とインプロ」『ドラマと学びの場 3つのワークショップから教育空間を考える』武田富美子・渡辺貴裕編、2014年、晩成書房、67p.

²⁶ 東井義雄「学習のつまずきと学力」『東井義雄著作集 第2巻』1972年、明治図書

について、子どもの頭の中の手順の試行錯誤の中で、「つまずき」は生まれることを主張する。²⁷ 子どもが石につまずいて転べば、大人は助け起こすしかない、というような考えによって、子どもの「つまずき」を直線的かつ単純に捉えることの危険性に対し、「子どもの頭の中の手順の試行錯誤」という見方は、教師が子どもの実態の姿の中に、子どもが何に取り組み、何に難しさを感じているのか、子どもの考え方を探ろうとする可能性を広げる、という点において、重要な視点である。

(7) 演劇の形式を「子どもにとって」の観点から問い直すこと

このような課題意識のもと、本論文では、子どもが、劇づくりの中で、どこに「つまずき」、どこに難しさを感じているのか、ということを検討する。換言すれば、子どもは劇づくりに何を優先して取り組んでいるのか、何を「内的ルール」としているのかを見ることである。

そのためには、演劇という表現形式のもつ独自の特徴を再検討することが不可欠である。演劇を子どもはどのように活用していくのか、ということ进行考察するために、そもそも演劇とはどのようなメディアであるのか、ということ进行考察する。

20世紀以降の演劇の変容と、それを意義づけ且つ支える演劇論の変容は、演劇の文学的要素だけではなく、身体性や、観客（見る者）との関係性の重要性を炙り出した。この「演劇とは何であるか」という枠組みの更新は、子どもの劇づくりを捉える際の私たちの視点の基礎となり、多くの示唆を与える。

例えば、聞こえないほどの小さな声であっても場面の転換が伝わることは、言葉だけではない表現手法であるからこそである。子どもが「間」を考慮するということは、劇が一回性をもつ形式であることと結びついている。また、劇世界という虚構を共有する過程は、誰かの明確な指示によってのみ表現がつけられるのではないことを明らかにする。そしてこうした劇世界を感じることができて初めて、現実的にはありえなさそうと感じることを表現することができる。しかし、舞台空間は他者からの視線が強調される場でもある。目を合わすことができなかつたり、ためらつたりすることもある。相手の反応を受けての演技が変わることもある。舞台に入ることをためらっていた子が、他の子どもの誘いを受けて入ることができることもある。これらの現象例は、時にネガティブな姿として捉えられがちである。例えば、聞こえないほどの小さな声のように。このような姿は、言葉だけではない演劇の独自の表現形式を考察するこ

²⁷ 本屋禎子『あきらめない子—生活のなかで自立してゆく子どもたち—空間を考えることで世界を拓げてゆく—』1993年、法政出版、12p.

とによって、子どもが自身の課題として取組んでいる点について、優先的に伝えようとしている過程として、肯定的な意義を見出すことが可能になるのである。

演劇の要素の抽出はこれまで多くの研究においてなされてきている。演劇論の変容については、ピーター・ブルックの「なにもない空間」²⁸という有名な言葉に象徴されるように、演劇を構成する要素の問い直しの蓄積がある。近年の潮流の一つとなっているパフォーマンス論は、観客との相互作用を重んじることで、演劇の構成要素のバランスを再検討する流れである。²⁹

しかし、その要素を自明な分析の視点としてだけ捉えるのではなく、子どもにとっての難しさを探るための素材として再検討していくことは、今後の課題として継続していくべきものとなっている。

このような研究の経緯を踏まえ、「子どもにとっての」劇という表現媒体を考察し、子どもの「内的ルール」としての「劇づくりのルール」の形成過程を教育的意義として位置づける研究が必要である。

第二節 本論文の構成

第一章では、劇の題材としての物語の扱い方という側面から、それが子どもの創造へもたらす影響を考え、教師側の劇づくりの場づくり、環境構成について考察する。第一節では、劇づくりの活動にとって、その題材となる物語の意義を確認する。そして第二節では、本研究の実践で取り上げた、子どもの劇づくりの題材としての『浦島太郎』の特徴を考察する。第三節では、『浦島太郎』の物語の歴史的変遷を見て、その中で物語の核となっている「時間の経過」の要素に着目する。第四節では、その「時間の経過」の要素の扱い方も一つの例としながら、戦前期の学校教育の国語科の国定教科書において、物語を劇化することがどのように捉えられていたかを明らかにする。第五節では、これらの『浦島太郎』の物語の劇化の捉え方を踏まえて、現代の子どもが本研究で扱う実践において、表現の工夫を行った様子を示す。物語を出発点として劇づくりを進めるにあたり、子どもの劇表現の創造を引き出すための、大人の物語の捉え方と扱い方について考察する。

第二章では、子どもにとって劇のつくり方を形づくる「劇づくりのルール」の特徴について述べる。第一節では、「劇づくりのルール」を読み解くために、

²⁸ ピーター・ブルック『なにもない空間』高橋康也・喜志哲雄訳、1971年、晶文社

²⁹ エリカ・フィッシャー＝リヒテ『パフォーマンスの美学』中島裕昭・平田栄一朗・寺尾格・三輪玲子・四ツ谷亮子・萩原健訳、2009年、論創社、など。

ヴィゴツキーのごっこ遊びのような虚構場面が顕著な場合の「遊びのルール」に関する理論を参照する。その理論を参照するために前提となる点について考察を加える。具体的には、遊びのルールの潜在性、役の捉え方を考察する。そして近年のヴィゴツキーの理論の解釈を確認し、幼児期に限られた議論ではないものとして位置づけながら、「遊びのルール」をコミュニケーションの問題として位置づける。そしてコミュニケーションの抽象性に関する議論を参照し、子どもの表現に含まれている意味を読み解くことの重要性を考察する。第二節では、第一節の議論を踏まえて、劇づくりにおける具体的な子どもの姿に則しながら、子どもの「劇づくりのルール」の「演技方のルール」に着目する。子どもの表現に隠れた意味を読み解くことを試みる。そしてヴィゴツキーの「遊びのルール」を具体的な子どもの劇づくりに参照するための架け橋となるガーヴェイの「参加の合図」という概念に注目する。第三節では、この「変身の合図」を、小学生の劇づくりを見つめるための手がかりとして参照するために、「参加の合図」という概念を補う。劇中の子どもの姿を、コミュニケーションへの「参加の合図」として読み解く。このことによって見えてくるのは、子どもの劇表現の中にコミュニケーションへの意志という意味を読み取ることの可能性である。

第三章では、その「劇づくりのルール」が形成されていく過程について述べる。第一節では、ヴィゴツキーの「遊びのルール」が子どもたち自身で作り上げていくものという特性をもっていること、つまり「内的ルール」という特性について述べる。第二節では、自分たちでつくるルールにおいては、そのルールは既存で固定されたものではないことに目を向ける。第三節では、そのような「演技方のルール」や「作り方のルール」の層における「劇づくりのルール」の変更、ルールの形成過程が、子どもの表現に表れている様子について述べる。第四節では、第三節までの議論を踏まえ、「劇づくりのルール」が形成されていく過程の意義について述べる。

第四章では、劇づくりの過程にある、子どもにとっての危機の肯定的意義について述べる。第一節では、演劇の要素の一つである「間」に焦点を当てて、その間が制御できなくなっている姿を取り上げる。第二節では、子ども自身の手によって、その危機が克服されていくことについて、取り上げる。第三節では、子どもの「劇づくりのルール」の重要な転換点として、危機の肯定的意義を位置づける。

終章では、まとめを行う。子どもたち自身による「劇づくりのルール」の形成過程の意義について述べる。「劇づくりのルール」の重要な側面として、「内的ルール」の形成過程を教育的な意義から意義づける。子どもの劇表現の創造

を引き出すための、大人の劇づくりの場づくりの捉え方について述べる。

第三節 実践について

本論文で主に取り上げた実践は、筆者も参加した小学校における「劇づくり」の授業である。以下、その概要を説明する。

実施日および時間：1回目：2013年3月5日 90分

2回目：2013年3月8日 90分

※本論文で分析の対象としたのは1回目

実践校および学年：福島県伊達市立Y小学校6年生95名（3クラス）

授業科目：総合的な学習の時間

授業目的：自分たちの『浦島太郎』の劇をつくる（題材：『浦島太郎』）

上演場所：上記Y小学校のホール

授業の企画：本屋禎子（生涯教育団体《孫まで三代私の学び》（通称：孫三）
主宰）

授業者：本屋禎子／黒澤和美（Y小学校教諭）／佐々木徹雄

※本企画については以下で説明する。

対象クラス：6年生3クラス（うち1クラスは黒澤が担任）

事前の準備：黒澤により、事前に3学級を対象に、事前調査を行った。

また、黒澤は、事前に10冊程度の物語の展開や記述の異なる絵本
を見せ、自分で調べるように促している。

当日の活動の流れ：当日は以下のような流れで活動を行った。下線部にある、
1日目の「グループによる劇の上演」を、本論文で取り上げる。

2013年3月5日（90分）

- ・講師紹介
- ・伝えられてきた『浦島太郎』について（本屋）
- ・活動の流れの説明（黒澤）
- ・グループごとに分かれ、劇づくりに向けた話し合い
- ・グループによる劇の上演

2013年3月8日(90分)

- ・劇づくりについて(佐々木)
- ・1回目の課題の整理(本屋)
- ・『浦島太郎』に関するパワーポイント(本屋)
- ・仕舞『鶴亀』(シテ:本屋、地謡:黒澤・佐々木)
- ・各自感想の記入

本論文で取り上げた実践に至るまでの、「孫三」の『浦島太郎』を題材にした一連の活動の流れについて述べる。

本屋禎子は、『浦島太郎』の物語を教育的な観点から次のように意義を見出す。「1905年アインシュタインの相対性理論によって「浦島太郎」の科学的根拠が明らかにされた。しかし学校教育で教えるのはユークリッド幾何学のみである。現代のわれわれは非ユークリッド幾何学(リーマン幾何学やベルトラミ幾何学)を用いて可能になる携帯電話や衛星放送やカーナビ等を実用の道具として使っているが、その幾何学的背景については学校教育では扱われない。」³⁰

『浦島太郎』の物語には、「異なる時間の経過」というモチーフが存在する。本屋は幾何学史の流れや種々の幾何学を踏まえて、この「異なる時間の経過」という点に科学的根拠が与えられたのは、1905年のアインシュタインの相対性理論によってであると述べる。そして科学的根拠が明らかにされない時代から、この物語が伝えられてきたことの価値を強調している。その上で、語り継がれてきたこの物語を、現代においていかに解釈するのか、という点に、活動の参加者の能動的な思考を促している。

本屋のこのような問題意識は、孫三の『浦島太郎』を題材にした一連の活動の一つである、キッズ・ゲルニカ³¹の描画活動のねらいに表れている。それは次の三点である。

- 「1 現在に生きる私たちの平和を求める気持ちを表す今日の「浦島太郎」を描く。
- 2 自分の興味からだけではなく人の立場を考え、両極を考えて表現する。

³⁰ 本屋禎子『ユークリッド幾何学から脱却し非ユークリッド幾何学へ ―昔話 “浦島太郎”に学び自分の学びを作る実践』1 身近にある非ユークリッド幾何学の意義『数学教育学会春季年会発表論文集』2013年、数学教育学会、260p.

³¹ 「キッズ・ゲルニカ」は、1995年 Art Japan Network によって始められた、平和を願うピカソの「ゲルニカ」の意志を引き継ぐ芸術活動(子どもを含む)である。複数の参加者が協同して一枚の描画(ピカソのゲルニカと同サイズの3.5m×7.8m)を制作する。孫三では、子どもから大人までが描画に参加した。

- 3 ユークリッド幾何学の論理ばかりではなく、位相幾何学や射影幾何学や非ユークリッド幾何学の論理を生かし、平面ばかりではなく立体化も試みる。」³²

本屋は、キッズ・ゲルニカの描画活動のねらいとして「伝え続けられてきた浦嶋太郎を通してユークリッド空間を飛び出すこと」³³と述べる。そして、子どもの描画には子どもの論理が表れていることを踏まえた上で、多様な幾何学の論理と出会い、「平和を求める」ということを、自分の判断で「両極を考え」ながら表現していくことが、求められているのである。

孫三では、このような本屋の観点と企画を出発点として、複数の表現形態を跨いだ実践が行われた。³⁴ 本論文にて取り上げた実践は、そのような文脈上において、本屋を中心として、準備・実践されたものである。

本論文にて取り上げた劇づくりの活動の中で、『浦嶋太郎』について、本屋は子どもたちに以下のような問題提起をした。(前頁の「当日の活動の流れ」の内、波線部の「伝えられてきた『浦嶋太郎』について」にあたる)

『浦嶋太郎』の物語では、時間について考えることが重要なことになっている。時間という点から次のようなことを考えてみよう。5年前や5年後の自分というように、自分の時間について。自分が知っている過去の人、自分が知らない過去の人について。10年後、30年後、50年後の自分はどうなっているだろうか。自分は20年後に『浦嶋太郎』の物語をどう伝えるだろうか。

このような本屋の問題提起を踏まえて、その後にグループごとの話し合いの時間をもった。その話し合いでは、各自の子どもが自分たちのグループの劇のテーマをどういうものにしたいか、それをどのような方法で表現しようとするか、を考え、それをグループ内で交流させ、話し合う時間として説明された。

³² 本屋禎子、同上論文、261p.

³³ 本屋禎子、同上論文、261

³⁴ 以下に筆者が参加した主な活動を示しておく。

2010年7月-12月 関連文献の分析の開始・【描画】キッズ・ゲルニカ

2011年10月 【大人の劇づくり】「3. 1 1大震災犠牲者への鎮魂の旅」の内の活動

2011年12月 【小学生の劇づくり】仙台市立H小学校「自分づくり講座」の内、
-2012年1月 「劇づくり講座」(90分×3回)

2011年12月 【小学生の劇づくり】孫三の小学生クラス「学び塾」の内の活動

2012年11月 【小学生の劇づくり】仙台市立H小学校「自分づくり講座」の内、
「劇づくり講座」

2013年3月 【小学生の劇づくり】伊達市立Y小学校(90分×2回)

2014年4月 【能楽】能『鶴亀』(仙台金春会)(シテ:本屋禎子、子方:黒澤和美(鶴)、
佐々木徹雄(亀))春黎会、国立能楽堂

2017年3月 【能楽】連吟『玉井』(仙台金春会)第13回謡曲大会、仙台市福祉プラザ

2017年5月 【能楽】連吟『玉井』(仙台金春会)春黎会、国立能楽堂

そして、グループごとの上演を行った。上演と上演の準備となる話し合いの時間に対して、教師側から演技方等の指示は行なっていない。

本論文における事例については、筆者がこれらの活動に参加し、劇づくりの形成過程という観点から分析したものである。本論文においては、子ども同士のコミュニケーションに焦点を当てたため、教師や大人のもつ価値観と、その価値観が構成した実践の質の影響³⁵ について十分に論じきることはなされていないが、実践を構成していた重要な要素であったと考えられる。

本論文で取り上げる実践事例において、劇づくりに際し、配布した台本は無い。

子どもたちは、各グループに分かれ、どういう劇にするかの話し合いを行った。その内の3グループが上演を行った。本論文中において、上演した順に、Aグループ、Bグループ、Cグループと記述する。また、役名の記述の方法については、交替によるものと同時に登場する役とに分けて記述方法を分けることとする。例えば、Aグループでは、浦島太郎役を二人が交替して演じた。玉手箱を開けた時に演じる子どもが交替した。演者交替以前の浦島太郎役を「浦島太郎1」、交替以後の浦島太郎役を「浦島太郎2」と呼ぶこととする。そして同時に同類の役として舞台上に出るが決まった名前が想定できない役（例えば「魚たち」）の中の一つの役については「魚A」のように記述する。

上演は、ホールの外側に観客となる子どもが座り、その内の中央で行われた。高さが異なる空間や床に張られたテープによる区切り等、「ここからここまでが舞台空間です」とわかるような、空間の固定的な区切りは行っていない。照明による空間の区切りや変化もない。舞台装置や音楽も用いていない。そのため、本論文中で用いる「舞台空間」、「舞台袖空間」、「観客側」というような、空間の質の違いを前提としている言葉については、子どものふるまいから判断したものである。虚構場面を演じている空間を「舞台空間」と呼ぶこととする。また、自分たちのグループの上演を行っていない子どもたちは、ホールの壁に沿うように大きな円を描いて座っていた。この場所を「観客側」と呼ぶ。そして、観客に囲まれた空間内の、虚構場面を演じてはいないが、自分たちのグループの劇の発表としている子どもたちがいる空間「舞台袖空間」と呼ぶ。なお、この上演は、ビデオ撮影を行い、記録に用いた。

³⁵ 特に第一章で取り上げた物語の内容的側面については、子どもの理解への影響が考えられる。具体的に言えば、鶴になるというエンディングを子ども自身が重視したことなどである。

第一章 劇づくりにおける物語

第一節 出発点としての物語

物語は演劇の形式を定義づける要素の一つである。ニーランズらは、ドラマの活動が遊びにつながるものであることを認めた上で、小学校のドラマ活動を「物語」(story)と「役割演技」(role play)という二つの強力な学習資源を組み合わせるものだと述べる³⁶。そのうちのドラマにおける「物語」の要素を七つにまとめている³⁷。渡辺貴弘は、ニーランズのドラマ教育論について、この七つの要素のうち、さまざまな観点から語り直したり、結末や設定などを変えたりもできるということ³⁸を読み解く中で、文学的読みとは異なる、子どもたちによって変更可能なものとしての捉え方に注目している。「物語を一方向的に与えられるものとして捉えず、子ども自身が生み出していけるものとして捉えることが、ニーランズらのドラマ活動を特徴づけることにもなっている。」³⁹ このことは、ニーランズらによれば、「出発点」(starting point)としての物語と位置付けられている。

子どもの劇づくりの活動を準備する際に、事前に決められた物語が準備されているか、という点は、活動を左右する重要な点である。本論文で取り上げる実践例については、『浦島太郎』という物語が準備されていた。しかし、活動のねらいは、既存の一般的な『浦島太郎』の物語をなぞることではなく、「自分たちの『浦島太郎』の劇をつくる」ということに設定されていた。これは「出発点」としての物語として利用することを企図したものである。

第二節 子どもの劇の題材としての『浦島太郎』

(1) 子どもの劇の題材としての長所

『浦島太郎』の物語は、時代を超えて、子どもの劇の題材として取り上げら

³⁶ Rachel Dickinson, Jonothan Neelands, and Shenton Primary School “improve your primary school through drama” 2006, David Fulton Publishers, pp.58-60

³⁷ 物語の七つの要素については、①知性だけでなく感情を巻き込むこと、②何が起こるか、なぜ起きるか、という好奇心をかきたてること、③異文化のコミュニティ形成の手段となること、④幅広い能力を含み、異なるレベルでの理解で関われること、⑤生きた人間の文脈から切り離さないこと、⑥理解をやりとりできること、⑦さまざまな観点から語り直したり、結末や設定などを変えたりもできるということ、の七つである。

³⁸ Rachel Dickinson, Jonothan Neelands, and Shenton Primary School “improve your primary school through drama” 2006, David Fulton Publishers, 61p.

³⁹ 渡辺貴裕、「物語とドラマ活動の結びつき ジョナサン・ニーランズのドラマ教育論をもとに」『全国大学国語教育学会発表要旨集』、2009年、114p.

れることが多い題材である。その理由には、大きく分類し、以下の四点が考えられる。

- ①物語の筋の共有のしやすさ
- ②ファンタジー的場面の豊かさ（登場人物の種類を含む。）
- ③場面の変化の醍醐味があること（登場人物の変身、物語のどんでん返しを含む。）
- ④唱歌があること

①の物語の筋の共有のしやすさについては、展開が一般的によく知られた物語であることを指摘できる。馴染みのある物語であるということは、他者と虚構場面を創造していくにあたり、ある程度の物語の展開を自分たちの劇づくりの「出発点」として利用できる可能性がある。

また、子どもに良く知られる物語となったことについては、学校教育の中で取り上げられたことも影響は大きい。この点については、国語科国定教科書における『浦島太郎』の取り扱い方にも関わる点である。

蘆谷重常は、『浦島太郎』の特長とする所について、「第一には其の空想の豊富且つ美麗なることであって、第二には其の場面の変化の多きことである。」⁴⁰と述べる。この二点は、この物語の優れた箇所を看破している。この二点について、昔話という形態だけではなく、劇にする際の特長も交えながら、確認しておきたい。

まず、②の場面のファンタジー性についてである。『浦島太郎』の物語には、竜宮城の場面に代表されるような、非日常の空想的な美が存在する。ファンタジー性は、場面だけでなく、登場人物の種類にも表れている。浦島太郎は人間であり、人間の姿として描かれる乙姫、亀や魚たちが登場する。異種の登場人物間のやりとりが描かれる。

③については、場面の変化に関わる点である。このことは、物語を聴いたり、読んだりする際に比べて、劇という表現形式で表現する場合には、大きな要素となる。たとえば場面転換や役の変身などは、劇としてどう表現するかの工夫を凝らしやすいポイントである。また、物語の終末部にどんでん返しとも言えるような展開が存在することは、ドラマの見せ場となる。

さらに、『浦島太郎』の物語の子どもの劇への活用を考える際に無視できないことは、④の有名な唱歌の存在である。劇中で歌を歌う際に、作曲から始めて

⁴⁰ 蘆谷重常『童話の研究』1913年、勸業書院、131p.

準備せずとも、利用できる唱歌があることは、大きな影響があったと考えられるのである。

(2) 子どもの劇の題材としての注意が必要な点

反対に、現代の教育の場において、子どもの劇の題材として扱いにくいと考えられる部分について、以下の三点を上げておく。

- ①主題の多様な解釈の可能性
- ②登場人物の人数
- ③教訓的ではない、亀いじめの場面があること

①については、他の昔話に比べて、一つの主題にまとめて理解することの難しい題材である。この点については、本章中において、物語の歴史的変遷を見ていく中で、課題を明らかにする。

②については、教師側の心配や悩みが深く関わっている部分である。どの子どもにも役があり、セリフの量、見せ場の有無も、ある程度同じように分配することができるかどうか、という問題である。『浦島太郎』に一般的に想定される登場人物は、浦島太郎、亀、浜の子ども、乙姫、竜宮城の魚、地上に戻った際に出会う村人、六種類程度である。浜の子どもと竜宮城の魚と村人の三つの役については、複数の人数が同時に舞台上に出てきやすい配役ではあるが、浦島太郎役などとのセリフ量や登場場面の差は存在する。

③については、水野久は、自身の娘（4歳児）との会話をもとに、保育園のはっぴょう会の劇『うらしまたろう』について記事を書いている。「聞いていくと、浦島太郎と乙姫は2人ずつ、カメは4人、乙姫の同僚に舞姫が4～5人とタイやヒラメも複数いて竜宮城で踊りを踊ったりするらしい。「村の子どもは？」「ないよ」「カメ、いじめる子、いるでしょ」「ないよ」。4歳児だから台本は渡されていない（読めないから当然）ので、絵本を読みながら娘と話すと、どうやら「カメいじめ」の場面はカットされ、物語はいきなり浦島太郎の竜宮城到着パーティーから始まるらしい。なるほど。」⁴¹

所謂「カメいじめ」の場面のカットは、現代的な教育的配慮かもしれない。しかし、教育的内容かどうかという観点から内容を削除するということは、これまでの歴史の中で行われてきた。たとえば、乙姫との婚姻譚が削られた形で「子ども向け」の物語となってきたこともある。

⁴¹ 水野久「もっと劇をやろうよ！」『演劇と教育』日本演劇教育連盟編、2016年7月（686号）、晩成書房、59p.

第三節 『浦島太郎』の物語の変遷

本論文で取り上げる実践として中心的に取り上げた「浦島太郎」の物語の変化について見ていきたい。一般的によく親しまれた物語であるが、この物語の起源は古く、『日本書紀』や『万葉集』の時代には存在が認められている。しかし、現在一般的になっている「浦島太郎」の物語とは、内容を異にする。例えば、「浦島太郎」という主人公の名前、「乙姫」として知られる女主人の名前やキャラクター、「玉手箱」という名前とその意義、「竜宮城」という場所の名前などは、物語の変遷の中で生まれてきたものである。

表 1-1 男（浦島太郎）の行為を軸とした物語の内容の比較⁴²

	風土記	御伽草子	口承文芸
I	男が亀を釣る。		男が亀を助ける。
II	亀が男のもとへ来る。		
	異郷の女主人が亀の姿をして。	難破した女の姿で。	助けられた亀が女主人のお使いとして。
III	男が求婚される。		
IV	男が異郷へ行く。		
	結婚生活を送るために。	難破した女を本国へ送り返すために。	女主人のお使いとしての亀に案内されて。
V		男が求婚される。	
VI	男が異郷で生活する。		
	結婚生活（神と人との別、そして語らいを喜ぶ）。	結婚生活（比翼の鳥、連理の枝、四季の風景）	ドンチャンさわぎ、御馳走、面白く、楽しく。
VII	男は異郷に別れをつける。		
VIII	男は女主人から箱をもらう。		
	再び会えるように。	かたみとして。	お土産として。
IX	男は禁令の箱をあける。		
X	男の所有した神仙の若々しさは天に昇り、男の肉体は地上に戻る。	二十四、五の齢はかわりはて、男は鶴となって虚空に飛び上がり、やがて明神と顕われる。	白髪の老人になる、あるいは老人になって死ぬ。

⁴²小沢俊夫「時代による口承文芸の変容」『国文学 解釈と鑑賞』1975年11月号の分析をもとに、一部改めて筆者が表にした。

小沢俊夫は、大きく三つの時期に分けてこの物語の変遷をまとめている。⁴³ その三期とは『風土記』に代表されるような古代、『御伽草紙』の中世、そして現代まで伝わる口承文芸の流れである。小沢は、所謂、浦島太郎に該当する男の行為を軸として、この代表的な三つの物語の流れを比較している。物語の変遷の歴史において、いくつかのパターンが生まれた点について整理された比較であるので、表として前頁に引いた。

『浦島太郎』の物語は、複数のメディアを貫いて、長い年月をかけて語り継がれてきた。その時代によって、神仙思想や仏教の思想的影響を受けながら、民間に伝承されてきた。

そして、子どもの劇の物語としての視点から考えると、現代に大きな影響を残しているのは、第二次世界大戦前の国語科の国定教科書で取り上げられたことである。この教材は、ただ読むだけではなく、劇として表現することを前提に描かれていくようになった。この点については、次節で詳しく取り上げる。

そして戦後、浦島太郎の物語は、パロディーなども含めて、大胆な脚色が多く見られるようになる。林晃平は、昭和30年代のマンガ『浦島号出発!』などを例にあげた上で、次のように述べる。「浦島太郎は、明治から続いたお伽噺と国定教科書と絵本の流れから独立して、新たなメディアの進展の中で、科学漫画、探偵漫画、宇宙漫画の少年探偵ヒーローとして再生したのである。」⁴⁴ マンガという新しいメディアの中でも、浦島太郎の物語は取り上げられ続けていく。しかし、その取り上げられ方は、一般的に知られたストーリー展開そのものとは限らず、ストーリー展開の要素が一つの文化的記号として扱われ、それを基にして作品が新たに創られることもあった。

また、現代では、携帯電話会社 au のテレビ・コマーシャルでは、ストーリーやキャラクターの部分的要素を再構成するようなストーリーが、シリーズとして放映されている。演劇の上演においても、『浦島太郎』の物語の要素を利用することがある。⁴⁵

このように浦島太郎の物語は、独立した要素に分解され、物語のデータベースの一つとなることで現代に至るまで利用され、残ってきた。その物語の存続を可能にしてきたのは、どのような点なのであろうか。

林は昭和40年代以降の浦島太郎の物語を考えるにあたり、「浦島効果」とい

⁴³ 小沢俊夫「時代による口承文芸の変容」『国文学 解釈と鑑賞』1975年11月号

⁴⁴ 林晃平「昭和後期における浦島伝説の展開-メディアの視点から見る伝説の変容-」『文学・語学』第184号、2006年、全国大学国語国文学会、26p.

⁴⁵ たとえば近年では、『浦島太郎』の物語は、ミュージカル『TARO URASHIMA』（2016年8月、明治座、池田鉄洋脚本、板垣恭一演出）や、歌舞伎『日本むかし話』（2018年1月、新橋演舞場、市川海老蔵主演）などが挙げられる

う言葉を取り上げて、本来の浦島太郎の物語から独立した要素として取り上げられるようになることを指摘している⁴⁶。このことから導かれるように、「異なる時間の経過」というモチーフは、浦島太郎の物語の内にあり、一つの特徴的な要素として析出されることが多いものである。

三浦佑之は、現在一般的になっている『浦島太郎』の物語に次のような疑問をぶつける。「太郎はお金まで払って亀を助けてやったのに、その結果が「たちまちお爺さんになってしまいました」というのでは何とも割が合わないではないか」⁴⁷ 他の昔話の構造と比べると、『浦島太郎』の物語は、原因と結果との結びつきがわかりづらい。多くの昔話には、善いことをしたから良い結果を得た、反対に、悪いことをしたからその報いを受けた、という因果関係と、そのことによって表される物語の主題が明確に存在する。しかし、『浦島太郎』の物語は、亀を助けるという善いことをしたにもかかわらず、自分が望んでいないのに、おじいさんになる、という物語である。三浦は、この疑問について「その原因は、報恩と老衰との結びつきの不自然さにあるとあってよいだろう。たぶん、報恩とは関わりなく、太郎の〈老〉は、地上と異境（龍宮）との〈時間の経過〉の差異によってもたらされているのである。」⁴⁸ と述べる。三浦はこの『浦島太郎』という物語の核に「時間の経過」というモチーフがあることを指摘するのである。三浦は、「昔話「浦島太郎」の矛盾、善いことをしたなお爺さんになってしまう展開は、実はこの〈時間の経過〉という問題と関わっているに違いないのである。」⁴⁹ と述べ、その「時間の経過」の重要性について次のように語る。「昔話「浦島太郎」から時間の経過を外してしまったならば、玉手箱の役割もなくなってしまう、太郎が老人になったという結末も語れなくなり、「浦島太郎」という昔話そのものが成り立たなくなってしまうのである。」

50

第四節 学校教育の場における『浦島太郎』

学校教育の中で、『浦島太郎』はどのような教材として捉えられてきたのだろうか。国語科国定教科書における劇化の捉えられ方について確認する。

『浦島太郎』の物語は、国定教科書時代において、取り上げられ続けた物語である。国語科国定教科書は、1904年から1948年に至るまで用いられた。時

⁴⁶ 林晃平、前掲論文、26p.

⁴⁷ 三浦佑之『浦島太郎の文学史 恋愛小説の発生』1989、五柳書院、12p.

⁴⁸ 三浦佑之、同上書、16p.

⁴⁹ 三浦佑之、同上書、17p.

⁵⁰ 三浦佑之、同上書、17p.

期により、第一期から第六期までに区分される。その内、『浦島太郎』の物語が取り上げられたのは、第二期から第六期までである。⁵¹

(1) 第四期の浦島太郎

国定教科書で取り上げられ続けた、浦島太郎の物語は、第五期の教科書『よみかた 三』(昭和 16～20 年)⁵² から劇形式のものとなる。

この劇形式への移行の意味を考察するため、まずはその直前期の第四期(昭和 8～15 年)⁵³の「浦島太郎」を見てみよう。

「指導」の項において、秋田喜三郎は、本教材の指導の問題について論じるにあたり次のように述べる。

「童話ではあるが読本物語文の本質により、本文を読ませることにより、国民伝説として語り伝えられるこの童話を、浦島が龍宮に遊んだやうに、児童をして夢の世界に遊ばせ、優しき美しき詩的情調に浸らせて行くことが要所である。」

54

また、指導の方法については、次のようにある。

「話の取扱は、文章表現と、挿画とによって各場面を想像し、夢幻の世界に遊ばせるやうにする。而して各段落の取扱に於ては前後の段落と関係づけて、話の筋を明瞭にし、童話研究の興味を深める。」⁵⁵

これらに示された本教材の方向性について、まず二つの点に注目する。まず

⁵¹ 国語科国定教科書の時代による区分と、『浦島太郎』の物語の扱いについては、次の通りである。

- ・第一期：明治 37 (1904) 年～明治 42 (1909) 年。『浦島太郎』の物語は扱っていない。
- ・第二期：明治 43 (1910) 年～大正 6 (1917) 年。『尋常小学読本 卷三』に「ウラシマノハナシ」。
- ・第三期：大正 7 (1918) 年～昭和 7 (1932) 年。『尋常小学国語読本 卷三』に「うらしま太郎」。
- ・第四期：昭和 8 (1933) 年～昭和 15 (1940) 年。『小学国語読本 卷三』に「浦島太郎」。
- ・第五期：昭和 16 (1941) 年～昭和 20 (1945) 年。『よみかた 三』に「うらしま太郎」。劇教材。
- ・第六期：昭和 22 (1947) 年。『こくご 四』に「うらしまたろう」。劇教材。

⁵² 「アサヒ」読本と呼ばれる。戦時中に使用された教科書であり、全体として、軍国主義的色彩が強いとされる。

⁵³ 「サクラ」読本と呼ばれる。色刷りである。文学的教材の比率が高く、劇的教材も多い。

⁵⁴ 秋田喜三郎「浦島太郎」『小学国語読本総合研究 卷三』国語教育学会編、1938 年、岩波書店、204p. 旧字は新字に直した。

⁵⁵ 秋田喜三郎、同上論文、205p.

詩的情調を味わうような子どもの想像を重視している点である。それは「夢幻の世界」であり、能楽に代表されるような、わが国に伝統的な舞台芸術の表現手法の得意としてきた部分である。⁵⁶ そして二点目は、「話の筋を明瞭に」することを要求している点である。「夢幻の世界に遊」ぶような「優しき美しき詩的情調に浸」ることを要求しながらも、同時に「話の筋を明瞭に」するということに注意していることは、注目に値する。アリストテレス以来の西洋の伝統を思い出し、筋の展開や合理性を重視する西洋のドラマの影響を考えることも可能かもしれない。東西の演劇の安易な構図化によって比較を行うことは、あまりに乱暴であろう。しかし、「夢幻の世界」と、明瞭な「話の筋」との間に、対立が生まれうるということを示しておきたい。特に「浦島太郎」という、不思議な物語には、その対立が無視できないものとなりうる。その対立に大きな矛盾の種が潜んでいることは、論を進める中で明らかになるだろう。

そして、この第四期国定教科書の「浦島太郎」の方向性として、もう一つの点に注目しておきたい。劇化という視点からの注目をすると、次のような箇所が目が止まる。指導の発展として、唱歌や律動遊戯への発展とともに演劇的な発展についても、次のように触れているのである。

「又劇にも発展させる。之は学芸会等に演出させる。服装等は手工と連絡して児童に製作させ、背景の如きも児童に書かせる。かうして写実の児童劇を指導する。かくの如くして童話浦島は多方面から之を味はせる様に工夫する。」⁵⁷

第五期国定教科書において、劇的形式に移行する予兆が見て取れよう。この物語を読んで味わうだけではなく、劇として上演するという発展の方法が、第四期の国定教科書の「浦島太郎」においては既に視野に入れられていたのである。

それでは、劇にするということについては、どのように捉えられていたのだろうか。劇化するということは「写実」化することである。一人ひとりの子どもの想像の内に描かれた詩的情景や話の筋は、実際の子どもの身体や振る舞い、発声される言葉、用いるモノなどを媒介として、現実に目に見える形で演じられることとなる。しかし、その方法は唯一の正解を持たず、様々な方法が考えられうる。そこでその方法を問うための、劇化することの意義に対

⁵⁶ ここで用いられている「夢幻の世界」という言葉は、能楽における「夢幻能」というような「夢幻」という言葉とはニュアンスを異にするかもしれない。しかし、情景の趣きを想像することに重きをおくという点においては、わが国の舞台芸術文化の背景の影響を連想させるものではある。

⁵⁷ 秋田喜三郎、同上論文、206p.

する観点が重要になってくる。

(2) 第四期の劇化の理想

a 第四期の「羽衣」に見る、劇形式への危惧

第四期国定教科書において、劇化するということはどのように捉えられていたのだろうか。その観点を紐解いていくために、「浦島太郎」よりも先に劇形式における掲載をされていた「羽衣」の教材に光を当ててみよう。四年生を対象とした教材である。

「さて此の「羽衣」が劇的形式で掲げられてあるからには、それが劇として実際に取扱はれることを予想せねばならぬが、しかしそれにはどこまでも児童劇の教育的立場を十分に理解し、擁護し、且つ正しく発達させる意味に於てなされるべきである。大正年間には学校に於ける児童劇の弊が其の極に達した為、時の当局から殆ど弾圧に等しい厳訓が出た。其の頃はまだ教育家も世間も児童劇の本質を知らず、唯大人の芝居と同じやうなことを、かはいらしい子供にやらせるといった、極く漠然たる考で行はれた結果、弊害百出したわけである。」

58

ここに引用した部分には、児童劇の弊害への警戒が表明されている。「時の当局から殆ど弾圧に等しい厳訓」とは、第一に1924(大正13)年の岡田良平文部大臣の訓示、所謂「学校劇禁止令」⁵⁹を指していることが推測される。当時の学校劇において問題視されていた「弊害」は、岡田文相の訓示⁶⁰では、子どもの劇的本能を疎かにし、子どもに扮装をさせて、公衆に見せるための劇を上演させることを第一義とするような児童劇の捉え方が、批判の対象となっている。第四期国定教科書の時期以前には既にこのような児童劇の扱いが課題となっていたのである。第四期の「羽衣」の取り扱いには、このような児童劇の弊害への警戒を読み取ることが可能である。

そして弊害への警戒から生まれてきた、演じる劇が子どものものであるよう

⁵⁸ 井上赳「羽衣 要説」『小学国語読本総合研究 卷三』国語教育学会編、1938年、岩波書店、190p.

⁵⁹ 所謂「学校劇禁止令」の影響については、南元子「児童劇・学校劇に岡田文部大臣の訓示・通牒の意味とその影響—所謂「学校劇禁止令」(1924)について—」(『子ども社会研究』12号、2006年、日本子ども社会学会、pp.70-84)に詳しい。南は、この通牒が当時の演劇教育に対する弾圧であるとするような単純な構図による批判的理解を退け、より広い文脈において再評価が必要であるとする。

⁶⁰ 次のように記されている。「然るに近年に至りて学校劇なるものの流行、漸く盛ならんとする傾向あるが如し。児童に劇的本能の存するは之を認むべく、又家庭娯楽等の際に之が自然の発動を見るは必ずしも咎むべきにあらずと雖も、特に学校において脂粉を施し仮装を為して劇的動作を演ぜしめ、公衆の観魔に供するが如きは、質実剛健の民風を作興する途にあらざるは論を待ず。当局者の深く思を致さんことを望む」

に、という注意点について、第四期国定教科書の「羽衣」の取り扱いについて次のように触れている。

「新読本は、この「羽衣」に於て劇形式のものを掲げた。しかし其の用意として巻三に「かちかち山」が掲げてあり、それには扮装や舞台装置も出来るだけ単純に、専ら、児童の製作作業と連繫することが暗示してある。又演出に際し、児童・教師、又観客たる父兄等の不純な虚栄心は、最も教育的に有害である。」⁶¹

b 第四期の「かちかち山」に見る、劇化の理想像

それでは「羽衣」の項で参照を促された、「かちかち山」について見てみよう。第四期国定教科書において、理想的な劇化のプロセスとはどのようなものであったろうか。

この教材は、昔話の「かちかち山」そのものではない。内容は次のようなものである。良雄がうさぎのお面を作り、太郎はたぬきのお面を作る。二人が出来上がったお面を使って劇遊びに遊びを発展させていく様子を描いたものである。最後の場面では、遊んでいた良雄のお母さんとお姉さんが、いつの間にかその様子を見ていて「まあ、ほんたうに じゃうず ですね。」と褒める。

井上尠は「要説」の項において、この教材について、「作業と遊戯と文学が総合されて、所謂遊戯の劇化の略々完全な姿を体現したのである。」⁶²と評価を加えている。つまりこの教材は、「遊戯の劇化の略々完全な姿」として描かれたものであった。

井上は、この劇化の過程を次のような言葉で説明する。「太郎・良雄の作業意識は、最初からはつきり計画を立てて行つたのではなく、半ばまで潜在的に動いてゐたのが、第二段に入つて自覚的に劇に突進したのである。」⁶³劇を演じるという作業の動機が非自覚的であるという点に注目させている。子どもが、あらかじめ劇をする計画を立てていたのではなく、お面を作るという活動から発展していったことに焦点が当たっている。遊びの非合目的性を、劇化の活動の中で目立たせることによって、劇を演じることから、上手く見せるという「不純な虚栄心」を取り除こうというねらいが見えている。

また、「指導」の項を執筆している浅黄俊太郎も、遊びから「自然的に展開」したことについて、次のように述べる。「この活動-遊びの活動から作業（目的

⁶¹ 井上尠、前掲論文、190p.

⁶² 井上尠「かちかち山 要説」『小学国語読本総合研究 巻三』国語教育学会編、1938年、岩波書店、131p.

⁶³ 井上尠、同上論文、132p.

活動) への展開振りに私は低学年的な合自然性をみる。そして総合国語指導も亦、この文を読んで遊ぶという気持と態度から導いて修練・劇化の作業へと発展させたい。」⁶⁴大人の描いた劇化の理想像として、そしてそのような劇化を行う子どもの理想像として描かれたのは、自覚的・計画的に劇を上手く見せようとする「不純な虚栄心」を取り除いたものであった。それは、非自覚的で無計画的であるような、ある意味での無垢な子ども像を描いている。

そして、このように非自覚的で無計画的でありながらも純粋な心持ちで劇化を行った良雄と太郎には、本教材の最後の場面において、大きな報酬が与えられることとなる。最後に観客でもある良雄のお母さんとお姉さんが「いつのまにか」劇遊びの様子を見ていて、褒める言葉を与えた、という最終部に注目しよう。

「解釈」の項において、玉井幸助はこの締め括り方を、「なかなか工夫のある構成」としている⁶⁵。「羽衣」の「要説」の項に「演出に際し、児童・教師、又観客たる父兄等の不純な虚栄心は、最も教育的に有害である。」とあることからしても、父兄に褒められることを一義としてしまうような「不純な虚栄心」を除去することへの配慮が読み取れるであろう。観客となった良雄のお母さんやお姉さんが、良雄と太郎の劇をしている姿を見たのは、偶然である。良雄と太郎は、見せようとして、そして褒められようとして、劇を演じたのではない。褒められたのは、あくまでも偶然の産物であり、一つの好ましい結果に過ぎないのである。

遊びから劇へ、総合的な活動として、観客などの他人の評価を第一に気にしない、という、大人にとってのある種の理想的な子どもの生活の姿が詰め込まれている。しかし、この「かちかち山」という教材において劇化の理想像を子どもに示したからといって、子どもの劇化の過程がこのように進むとは限らないことに注意しておく必要がある。この教材に表れている子どもの姿は、大人の理想とする子ども像であり、ある種の劇づくりの方法の一つの答えを提示したに過ぎない。実際に遊び的活動から、より自然発生的に劇化が進むためには、明らかにしなければならないこと、工夫を重ねる必要がある部分がなければならないことは確かであろう。

第四期国定教科書においては、「浦島太郎」の物語が、劇化を前提とした教材になる前夜を迎えていた。その際の「浦島太郎」の物語は、「夢幻の世界」を味わうためのものであり、しかし同時に「話の筋を明瞭に」理解することが要求されていた。劇化については、観客に見せるための劇づくりに陥った過去に鑑

⁶⁴ 井上尙、同上論文、136p.

⁶⁵ 井上尙、同上論文、135p.

みながら、「不純な虚栄心」に対する警戒が強く、遊びのもつ非自覚性・非合目的性・偶然性という要素が、理想として描かれていた。このような第四期国定教科書を背景に、ついに「浦島太郎」の物語は第五期国定教科書において、劇教材化するのである。

（3）第五期の「うらしま太郎」

第五期になると、浦島太郎の物語は、劇形式として掲載される。全五場に構成されたものであり、各場は次のような区切りがなされている。

- ・第一場は、子どもにいじめられている亀を、太郎が助ける場面である。亀はお辞儀をして去る。
- ・第二場は、太郎が釣りをしているところに亀が現れてから、竜宮への道程まで。
- ・第三場は、太郎が竜宮に到着してから、乙姫と出会い、ご馳走をいただき、魚たちの踊りを眺めるところまで。
- ・第四場は、その三年後の場面である。太郎が乙姫にお暇を申し出、玉手箱をもらって、亀に伴われて竜宮を後にする場面である。
- ・第五場は、太郎が生まれた村に帰り、玉手箱を開けて、おじいさんになる場面である。

この教材に込められたねらいがどのようなものであったのか、ということは、「教師用書」というものが出版されているので、そこから読み取ることが可能である。この第五期の「うらしま太郎」の教師用書から、「教材の趣旨」の項目を見てみよう。

「浦島太郎の伝説を五場の劇に仕組んだものである。純粹な劇形式は、従来巻三までにはなかつたのであるが、話し方の重要性が認められた今日に於いては、劇的教材は必要かくべからざるものとなつた。浦島太郎の伝説は、お伽噺として児童には最も親しみが多く、話の筋もよく理解されてゐる。これを劇化して与へることによつて一層興味を増し、架空的な話の筋からうける不合理を除去して、この説話の眞の精神を体得させることができるのである。」⁶⁶

劇にするということが、ここではどのような教育的効果を期待させるものと

⁶⁶ 『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用書2 国語篇』仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編、1988年、東京書籍、168p.

して捉えられているだろうか。「劇化して与へること」の目的は「この説話の真の精神を体得させること」であり、そのために「一層興味を増し、架空的な話の筋からうける不合理を除去」する効果が望まれる、というのである。第四期国定教科書においては、「夢幻の世界」を味わいながら、しかし同時に「話の筋を明瞭に」という学習が要求されていたが、第五期においては、「不合理を除去」するために劇化という手段が有効だというのだ。「夢幻の世界」を味わうのではなく、「架空的な話の筋からうける不合理を除去」するということに重きが置かれている。劇として「写実」化を行うにあたり、「話の筋を明瞭に」することにはばかり注目がいつってしまったようである。

次に、「浦島太郎」という物語に、どのような「架空的な話の筋からうける不合理」が感じられていたのか、ということを手掛かりにしながら、劇化するということが、果たして「不合理を除去」するという作業であるのか考察を行う。この「教材の趣旨」は、「浦島太郎」の物語についての研究書において多く取り上げられてきた部分である。しかし「架空的な話の筋からうける不合理」が具体的には何を指すのかということは明らかにされていない。そこで、「不合理」と理解された可能性がある三点について注目しながら、第五期の国定教科書の「うらしま太郎」について見ておこう。

(A) 身体の実現性

教材が戯曲形式になったことによる新しい要素の一つは、ト書きである。ト書きの多くは、会話文にならない役者の身体的動きを指定する。現実には今ここに存在しない人物や場面を劇表現として描くためには、現実の役を演じる者の身体や現実的な環境を用いて、虚構場面のふるまいや情景を描き出すことが必要である。例えば、恐竜や巨人など、実際には人間の身体よりもはるかに大きなものを演じる際には、演じる者は、自分の身体がより大きく見えるように演じたりする。時には、胸を張り、手を広げ、ゆっくりとした動きをし、視線を下に落とすということがあるかもしれない。この場合、表現しようとすることは「大きなもの」であり、実際に行う動作は「胸を張る」などの行為である。ト書きは、この演じる者の実際の動作を指定することもできるのである。その際には、現実の身体や環境の制限を受けざるを得ないので、現実的ではない多少の虚構のイメージが削られてしまうことがある。

亀が浦島太郎を竜宮に案内する場面を取り上げよう。「かめ」が「では、ごあんないたします。」と言った後のト書きは次のようなものである。「かめは、うらしまの手を取って、そこらをぐるぐる歩きます。」このト書きは第五期のものだが、劇形式ではなかった第四期ではどう描かれていたのか。

第四期のものでは、浦島太郎は「かめのせなかにのりました。かめは、だんだん海の中へは行って行きました。」と描かれている。挿絵は浦島太郎が亀の背中に乗っている挿絵がある。その前には、いじめられている亀を助ける場面の挿絵があり、亀は小さな亀である。そしてこの亀は同一の亀であることが、亀が話す言葉に「私は、あの時助けていただいたかめです。」とあるので確認できる。

文章を読み、想像の世界に、この亀を描いている時には、この亀の大きさの問題について、さほど問題になることもない。しかし、現実の身体や環境という制限が加わることによって、時に矛盾を感じさせなくもなくなる。例えば「なぜあんなに大きな亀がいじめられているの？」というように、その疑問に対し明らかな説明を加えようとすれば、「亀は体は大きいけれど、子どもを追い払う力をもってはいなかった。」などというように、新しい虚構の設定が必要になることもあり得よう。また、亀は最初は小さかったが、大きくなったんだと、変身の設定を組み込むことも可能であろうが、そのためには亀の巨大化の場面を描く必要があり、それは採用されなかったのであろう。

このような問題が取るに足らないものではなく、できることであれば解決したい問題であるとした視点が存在したことを示す例がある。巖谷小波は、亀が浦島太郎を竜宮へ案内しようと言う場面において、次のように描いている。

『なアに貴郎、御自分で泳がなくつても、私の背に負ぶさつて入らつしやれば、楽に行かれるンです。』『だつてそんな小さな背に、私の身体が乗るものか。』『処が乗るから可笑うございます。物は試験だ、さア一寸来て乗て御覧なさい！』と、云ふ時その甲羅を見ますと、不思議にもずつと大きくなつて、其上に人間が一人、楽に坐れる位になりました。』⁶⁷

このように、亀の大きさが変わる、ということに対しては、説明を要する点だと捉えられていた見方も存在した。その問題は、劇にすることによって「手を取って、そこらをぐるぐる歩」くというように現実的制約に従った表現に移行された。この戯曲の表現は、亀の物理的大きさという、非現実的な部分を強調しない手法として見ることができる。これと同じように、浦島太郎が海中で息をできるのはおかしい、というような現実的観点も影響があったかもしれない。このように現実的な大きさや環境に沿うということが、劇化することによって、合理化された、ということが指摘できる可能性のある第一の点である。

⁶⁷ 巖谷小波「浦島太郎」『日本昔噺』2001（1896 初出）、平凡社、274p.

(B) 教訓的一貫性

教師用書には、浦島太郎が竜宮から家に帰ることを申し出る場面について、次のような解説がなされている。「浦島は何故家へ帰りたくなかったか。そこで、「うらしまは、父や母のことを思ひ出して、急に家にかへりたくなりました」といふト書が、非常に大きな意味を持って来る。」⁶⁸

国定教科書で扱われた「浦島太郎」の物語は、その時々には教訓化の試みが行われている⁶⁹。そして、第五期のこの父母への孝心へつながる部分については、第四期にも記述があり、それを引き継いだものである。しかし、第四期の「浦島太郎」は戯曲形式ではないため、該当部分は会話文ではない。会話文として示されるのは「どうも 長く おせわ に なりました。あまり 長く なります から、これ で おいとま を いたします。」という発言である。第五期に劇形式に移行するにあたり、地の文として記述されていたことは、会話文として語らせる必要が生まれた。教師用書で指摘しているト書き部分以外にも、第五期の教科書では、「おいとまいたします」のセリフの後に、次のような太郎のセリフが加えられている。「でも、うちの ことも 気 に かかりますから、かへらせて いただきます。」これは表現形式間の移行として当然の変化である。劇という発話を前提とした表現形式に移行するにあたり、劇の上演時に発話としては表現されないト書きだけではなく、太郎という人物にその理由を語らせるという手法は特別なものではないであろう。しかし、第五期の教師用書において、その言葉を特記したというところに、この物語に一つの教訓的なアクセントを加えようとしていた趣意が見て取れるだろう。子どもが劇化を行う際に、物語のもつテーマというものを、指導者側が父母への孝心であるとのみ解釈をして、指導の方向を過度に定めてしまう危険は拭い去れないものである。

ここで指摘したことは、指導者側が「この物語は何を伝えようとしているのか」ということを明確にすることに焦り、「太郎はどのような人物か」ということに、必要以上に単純な輪郭線を与えてしまうことの危険性と言っても良い。物語の筋の一貫性、それを支える役の一貫性というものが、子どもによって発見されるべきものではなく、唯一の正解として一方的に与えられるものとなる危険性である。このように一つの教訓を軸として、わかりにくい物語をわかりやすい物語へと書き換えていくことは、合理化の一つの視点であろうが、その際に、子ども自身が「与えられた答え」としてではなく、「自分の答え」として、

⁶⁸ 『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用書2 国語篇』仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編、1988年、東京書籍、169p.

⁶⁹ 例えば、第二期の国定教科書の「ウラシマ ノ ハナシ」においては、次のような部分が加えられている。「ウマイ ゴチソウ モ 毎日 タベルト、シマヒ ニハ イヤ ニ ナリマス。オモシロイ アソビ モ モ毎日 見ルト、シマヒ ニハ アキテ キマス。」

役づくりに向き合うことなどの、見失いがちな側面にも注意が必要なのである。

(C) 時間の経過

第五場に焦点を当てる。浦島太郎が地上の村に戻り、玉手箱を開けて、おじいさんになる場面である。

「生まれた 村に かへったら、
だれも 知らない 人ばかり、
とほうに くれて うらしまは、
あけて 見ました、玉手箱。

白い けむりが 立ちのぼり、
げんきで 若い うらしまは、
みるみる しらがの おぢいさん、
昔 むかしの 話 です。」

第四場までは、登場人物の対話の文とト書きによって記されている。それに比べ、第五場は地の文による場面描写となっている。この部分について、ナレーションやコーラスによる表現を要求しているとするのも不可能ではない。第五場をナレーションやコーラス部分として表現することを要求することは、それ自体で言えば、戯曲的に問題はないのである。例えば、能においては、作品の最終部を地謡が謡うという表現形式を用いる。同じく第五期の国定教科書に掲載されている「つりばりの行くへ」という教材にも注目してみよう。この話は、『日本書紀』などに記述され、浦島太郎の物語への影響も指摘される海幸山幸の伝説を題材としたものである。また、『羽衣』のように、謡曲『玉井』に題材を同じくしている物語である。この教材は第五期の国定教科書で三年生を対象とした教材であり、全六場の劇的形式、つまり対話の形式で物語が運んでいくものである。

注目したいのは、物語の最初と最後の場面である。

物語の概要を記す。

最初と最後の部分のみ引用しておこう。

(最初の部分)

「ほでの命は おにいさま、
ほをりの命は おとうとご。

あに神さまは つりのため、
おとうと神は かりのため、

毎日まいにち 海と山、
おいでになってをりました。」

(最後の部分)

「だいじな、だいじな つりぼりが、
出て来て神さま およろこび。

いたい、いたいと 泣いてみた、
鯛もよろこび おめでたい。

めでた、めでたと さかなたち、
みんなまふやら 歌ふやら。」

そして、教師用書の「取扱の要点」の「読むこと」の項においては、この部分の指導について、次のようにある。

「劇形式の文章でよみかた四の「羽衣」の発展として指導する。即ち前後の韻文とト書の部分と対話の部分とを区別して読ませる。冒頭の韻文は劇の開幕を予想させながら読ませて、対話に入る序とし、結尾の韻文は終幕前の喜ばしい情景を思はせながら、読ませることが必要である。」⁷⁰

この指導の方針を見る限り、やはり「読ませる」ということに重点が置かれていることが理解できる。劇として演じるということではなく、つまり身体的な表現も含めて演じる役者としてではなく、物語全体の筋を語るナレーション

⁷⁰ 『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用書2 国語篇』仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編、1988年、東京書籍、303

やコーラスに近い役割として描かれているのである。

このように、最初や最後にこのようなナレーションやコーラスとしての韻文、地の文を入れる、ということは「浦島太郎」に限ったものではなかった。特に最後の地の文については、キリ部を地謡が謡うという、能の表現形式の影響を受けていると見ることも可能かもしれない。ただし、少なくとも、それが「読ませること」を前提としたものであり、上演することを前提としたものではないことには、目を向けておく必要がある。

しかし、この「つりばりの行くへ」の最後の部分と「うらしま太郎」の最後の部分とでは、内容面から見ると差異が存在する。「つりばりの行くへ」の指導用書では、最後の部分について次のように説明を加えている。

「ほをりの命を始め奉り、海の神様も、侍女も、魚たちも大喜びである。そこにも「山川もよりて使ふる」趣の具体化があり、その喜びを二行三連の歌としてこの場面の結末を飾りつつ、遥かに第一場面の冒頭と呼応せしめてある。この歌は、この喜びを祝ひことほぐ魚たちのをどりを予想するもので、踊り歌であり、軽妙な調子の中に諧謔がある。」⁷¹

この「二行三連の歌」の部分の役割は「この場面の結末を飾り」ということに存在する。失くしていた釣針が発見されるという結末自体は対話の中において既に完成を見ているのであり、「二行三連の歌」は、場面の結末を展開する部分ではないのである。また、物語の冒頭部の韻文も、物語の登場人物の紹介と前段となる状況の説明である。

それに対して、「うらしま太郎」の場合は、どうだろうか。対話部分の中で語られるのは、太郎が竜宮を出て行く場面までである。この物語の核となる、玉手箱を開けて、太郎に大きな変化が訪れる（おじいさんになる）という場面は、結末はこの韻文部で語られるのである。教師用書においてもそれは次のような言葉で認められている。「第五場は、生まれた村に帰つて、玉手箱をあけると、白髪の老翁となつた説話の終末を、二連の韻文によつて表現したものである。」⁷²

72

このような物語の結末において、どんでん返しとも言えるような物語の大きな展開が存在することは、「つりばりの行くへ」とは内容的に異なる点である。

⁷¹ 『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用書2 国語篇』仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編、1988年、東京書籍、303

⁷² 『近代日本教科書教授法資料集成 第六巻 教師用書2 国語篇』仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編、1988年、東京書籍、169p.

このように無視できない大きな展開が劇の上演を前提にではなく、「読ませること」を前提とするような部分に追いやったことは注視に値する。文字として情報そのものは掲載されているものの、劇という表現形式の一段階外部に追い出されてしまったのである。

そこで劇表現から追い出された部分は、時間の経過が明らかになる箇所であり、この物語の核であり、表現の工夫を要求する場面である。言い換えれば、劇化する際の表現の醍醐味を味わえる箇所なのである。劇化する子どもにとって、このような劇の核となる場面が劇の表現の外側に置かれてしまうことは、自らの表現を工夫するという、劇の醍醐味の一つを奪われてしまう危険を孕むことである。その場面は、不思議な場面であり、演じる者に表現の工夫を要求する場面なのである。この点は、第六期の国定教科書にも引き継がれることとなる。

教師用書の述べる「架空的な話の筋からうける不合理」を、時間の経過に注目して解釈した場合には、「不合理の除去」とは、次のような意味をもちかねないのである。日常生活からすれば不思議ではあるが物語の核である要素、そして劇化という手段では表現しにくい部分を、劇表現の外の言葉としてしまうことで、劇化する対象から一步遠ざけてしまう、ということである。つまり、不思議で表現に悩む部分を、子どもの表現に託さないようにしてしまう、という意義である。

第五節 子どもにとっての醍醐味

子どもに、どのような劇が好みか、尋ねると、「ハッピーエンド」や「バッドエンド」という語句が、時に聞かれる。エンディングは、物語の主題を決定づける箇所となる。特に、昔話の構造は、それがはっきりしている場合が多い。しかし、『浦島太郎』の物語を歴史的に紐解くと、その解釈が両側から可能であることがわかる。その自分たちの解釈の表現を決定づける第一の箇所が、物語のエンディングである。

現在の一般的な『浦島太郎』の物語、つまりおじいさんになっておしまい、という物語にはない要素が、祝言性である⁷³。浦島太郎が最後に鶴になるパターンなどは、時代の変遷を経る中で少数派になってしまった。ここに祝言性を見出すかどうかは、物語の主題の解釈に関わることである。

本屋禎子は、『浦島太郎』にまつわる実践のねらいを述べる中で、次のように

⁷³ 三浦佑之『浦島太郎の文学史 恋愛小説の発生』1989年、五柳書院、200p.

述べる。「何が大切かを学ぶ主体が選択するのが許されていない。しかも選択の視点として歴史性が欠如している。」⁷⁴ 大切なことを大人が選択し、それを大人から子どもへ教育を通して伝えるだけではなく、何が大切なことなのかという選択を子ども自身が行えるように心がけることが必要だというのである。そのためには、物語の歴史的な変遷も踏まえ、子ども自身が選択できるように、物語を準備することが必要となる。

黒澤和美は、このような本屋の考察を参照しながら、本論文で扱う実践の劇づくりの、事前の学習の様子の一部について、次のように述べている。

「劇づくりの活動を行うにあたって事前に10冊程度の「浦嶋太郎」の内容の異なる絵本を見せ、自分で調べるよう子どもに促した。自分で本を借りてきて調べ始めた子どもは、3年が700年となる記述や、浦嶋太郎が最後に鶴になる記述に「バッドエンドではなく、ハッピーエンドだ」と驚いていた。また、玉手箱を開けなければまた（乙姫と）会える」といった記述に注目し、「これは一体どういうことだろう」と課題をもって取り組む姿がみられた。」⁷⁵

子どもたちにとって、最後に鶴になる記述は、これまで「バッドエンド」だと考えていた物語が「ハッピーエンド」に変わるような重要な差異を感じさせるものであった。この後の劇づくりの活動中には、鶴になるエンディングを採用したグループもあった。

事例1-1 Aグループ 鶴になり、亀に乗る

浦嶋太郎2は、腰をかがめ、箱を持つ手つきをしている。

浦嶋太郎2「おじいちゃんになっちゃった。」

浦嶋太郎2、照れるように笑う。

舞台袖からの声「鶴、大事だよ。」

浦嶋太郎2、「鶴になってきた」と言い、自分の左手の甲を見る。

手をばたつかせて、移動する。

亀が舞台上に登場し、しゃがむ。背中を鶴に向ける。

鶴が亀の背中に乗るようにして、二人は舞台袖に退場する。

⁷⁴ 本屋禎子『ユークリッド幾何学から脱却し非ユークリッド幾何学へ ―昔話“浦嶋太郎”に学び自分の学びを作る実践』1 身近にある非ユークリッド幾何学の歴史』『数学教育学会春季年会発表論文集』2013年、260p.

⁷⁵ 黒澤和美『ユークリッド幾何学から脱却し非ユークリッド幾何学へ ―昔話“浦嶋太郎”に学び自分の学びを作る実践』2 子どもが矛盾を受け止め表現する過程を探る～昔話“浦嶋太郎”の劇づくりを通して～』『数学教育学会 春季年会発表論文集』2013年、p.265



図 1-1-1

【「鶴になってきた」】
〔浦島太郎 2（鶴）〕⁷⁶



図 1-1-2

【鶴、手をばたつかせる】
〔太郎 2（鶴）〕



図 1-1-3

【鶴、亀の背中に乗る】
〔上：太郎 2（鶴）、下：亀〕

舞台の袖にいた子どもは「鶴になる」ことの重要性を舞台上に向かって投げかけている（下線部）。それは、子どもが普段慣れ親しんでいたであろう、現代に一般的となっている『浦島太郎』の物語から出発しながら、自分たちなりの解釈で表現していくということであった。

また、浦島太郎 2 は「おじいちゃんになっちゃった」、「鶴になってきた」と言語化しながら、「自分の左手の甲を見る」などのふるまいをすることによって、おじいさんから鶴に変身していく過程を表現している。浦島太郎が「若者からおじいさんになる」、またこのグループが演じたようなタイプの「鶴になる」というような変身は、『浦島太郎』の物語において、重要なクライマックスの場面であり、表現を工夫する醍醐味がふくまれている。前節までに見てきたような戦前の国語科の国定教科書の物語の捉え方、その物語を劇化することの捉え方においては、その物語から表現したいと思うことを子ども自身が選択をする余地が少なく、この事例であげたような子どもの表現を阻害してしまう危険性がある。

子どもの劇づくりを、その物語という観点から考えると、教育者側の物語の解釈の一義的な押しつけや、劇化するということの意義の捉え方、その捉え方に支えられた活動の場づくりによっては、子どもの想像や表現の創造性を奪ってしまいかねない。

子ども自身の主体性を含んだ活動として劇づくりが成立し、劇をつくらされ

⁷⁶ 上演の写真については、図の番号、【事例におけるどの瞬間か】、〔役名〕を記述する。

るのではなく、つくるからこそその楽しみを子どもが味わうためには、次のようなことが重要である。物語という要素を、教育的活動の内容の集合としてのみならず、子ども自身がその物語のどこに注目するかという選択の余地を与えられた上で、活動の意欲を刺激されるような、出発点として捉える必要がある。

第二章 遊びの隠れたルール

第一節 遊びのルールの潜在性

(1) 潜在性の意義

(a) 虚構場面と遊びのルール

子どもの表現の工夫の醍醐味を奪ってしまうことを避けるためには、子どもがどのようにして表現を創造していくのか、「劇づくりのルール」に目を向ける必要がある。そのために小学生の「劇づくりのルール」に似た特徴をもっているとされる「(ごっこ) 遊びのルール」の議論に目を向けることにする。

本章では、ヴィゴツキーの述べる、遊びのルールの特徴を考察する。ヴィゴツキーの子どもの遊びに関する発言の特徴の一つは、子どもの遊びには虚構場面とルールとが存在するというを明らかにしたことである。虚構場面とルール、この二つの要素のバランスによって、遊びは二種類に大別することができる。一つは、チェスのように、遊びのルールが顕在的である遊びである。そしてもう一つは、ごっこ遊びのように、虚構場面が顕在的である遊びである。この二つのタイプのそれぞれの遊びにおいて、虚構場面とルールとが、どのように含まれているのかを見ていこう。

ヴィゴツキーは次のように述べる。「虚構場面を伴うあらゆる遊びは同時にルールを伴う遊びであり、ルールを伴う遊びは虚構場面を伴う遊びである。」⁷⁷ 子どもの遊びには、虚構場面とルールとのうち、どちらか一方だけが明確に存在し、顕在的ではない一方が存在していないのではない。例えば、チェスなどの明確なルールが顕在的である遊びにも、虚構場面は必要なのである。ヴィゴツキーは、「あらゆるルール遊びは虚構場面を含む」⁷⁸とし、次のような説明をしている。「チェス遊びはなにを意味しているのか。虚構場面の創造である。それはなぜか。将校も王様も女王様も、それぞれしかるべき動き方をするからである。」⁷⁹ ヴィゴツキーの説明によれば、チェスのようなルールが顕在的な遊びにおいても、潜在的に虚構場面が存在している。その盤面の上を動くものは駒という同質の物質でありながら、将校と王様と女王様とでは異なる動きをする。そこには「将校の動き」という虚構場面が存在するのである。

反対に、虚構場面を伴う遊び、ごっこ遊びのような、一見すると明確なルールが存在しないかに見える遊びにも、遊び的場面をそのものたらしめるような、行動のルールが必要になっている。こちらの潜在的なルールの存在は、ヴィゴ

⁷⁷ ヴィゴツキー「子どもの心理発達における遊びとその役割」『ごっこ遊びの世界-虚構場面の創造と乳幼児の発達』神谷栄司訳、1989年、法政出版、13p.

⁷⁸ ヴィゴツキー、同上論文、13p.

⁷⁹ ヴィゴツキー、同上論文、13p.

ツキーのごっこ遊びに対する理論の中で最も有名な部分であろう。ヴィゴツキーは、ごっこ遊びのような、虚構場面が顕在的である遊びについて、次のように述べる。「虚構場面を取り除いて遊びを創造するとすれば、なにが残るのかは明らかである。残るものはルールである。子どもはこの場面において、この場面が示唆するように振るまう、ということが残るのである。」⁸⁰ ごっこ遊びのような虚構場面が顕在的である遊びにおいて、子どもには、かくれた行動のルールが存在している。その行動のルールは、虚構の「場面が示唆するように振るまう」というルールなのである。

子どもは、ごっこ遊びにおいて、現実生活においてのふるまいとは異なるふるまいを見せる。虚構場面を伴う遊びでは、遊びを楽しむために、自分の受けもつ役を通してのふるまいは、行動のルールと関連したものである。ヴィゴツキーは「子どもが母親の役を演ずるのであれば、そこには、母親としての行動のルールがある。子どもが演ずる役、モノに対する態度（モノがその意味を変更する場合の）は、たえず、ルールから生じるであろう。」⁸¹ と述べる。子どもが母親の役を演じるとき、その子どもにとっての「母親としての行動のルール」が存在している。この場合、子どもにとって、「母親」という「役」が日常生活と遊び場面を区別するための重要な働きをしている。虚構場面において「役」というものは、行動のルールの内容に関わる重要な部分なのである。

しかし、ヴィゴツキーの指摘していることは、「この場面が示唆するように振るまう」ことである。彼は、「虚構場面」という場面全体を射程として描いているのであり、「役」はその現れの大きな一つである。しかし、「虚構場面」と「役」とはイコールではない。少々複雑ではあるが、この点は重要なので、詳しく考察を加えていこう。この点は、ヴィゴツキーが捉えたごっこ遊びの本質ともいえるべき姿が、現在の幼児のみを対象としているとは限らない演劇教育においてもその有益性を保つほど、懐の深いまなざしに支えられたものであることを表しているからである。そして、この点を理解するために、注視しておく必要のある箇所が二点ある。それは、子どもが演ずる役の捉え方と、幼児期以降の（例として小学生の）子どもにとっての、この遊びのルールの意味を考察することである。

(b) 「役」の捉え方

遊びのルールは、何を子どもに与えるのだろうか。ヴィゴツキーは、遊びの

⁸⁰ ヴィゴツキー、同上論文、12p.

⁸¹ ヴィゴツキー、同上論文、12p.

ルールの果たす役割として、子どもの内的自己規制や自己決定ということを読めてる。しかし、このようなルールを導く「役」についての理解については、私たちは慎重に行う必要がある。

例えば、イーガンはヴィゴツキーを参照しながら、次のように述べる。「人は遊びを通して、自制心という決定的に重要なことを学ぶ。ごっこ遊びのなかで1つの役割を演ずると、その役割に合う行動しかできない。魔女になると、悪と知りながら悪を演じなければならない。」⁸² イーガンは、「自制心」という観点から「役割に合う」かどうか、つまり個人と役との関係の部分を強調し、ごっこ遊びにもルールが存在していることの説明を行っている。これは、ヴィゴツキーのごっこ遊びに関する論の一側面については紹介している。しかし、こうした強調点は、注意を払っておく必要がある部分を含んでいる。それは、役のイメージの固定化という問題である。大人が子どものごっこ遊びを見つめるときに、子どもが実際に演じている「何者か」よりも、ステレオタイプの「魔女という役」という観念に、観察の出発点をおいてしまう危険があるのだ。

役のイメージの固定化の危険性について、子どもの遊びに表れる願望という視点から眺めてみよう。子どもはなぜその役割を演じたいと思うのであろうか、という視点である。エリコニンは、ごっこ遊びにおける子どもの願望の本性について、以下のように述べる。

「なぜ子どもは、飛行士、将校、見張り兵、医者になって遊ぶのだろうか。通常、われわれはこの問いに対して次のように答える—子どもにはこうした人間になりたいという願望があるのだが、その可能性は制限されていて、大人の活動はまだ子どもの手に届かない、そこで、彼はこうした願望を遊びのなかで実現するほかはない、と。こうして、遊びは、大人との交流から、一定の社会的関係のなかの現実生活から生じる子どもの願望の、実現形態であるかのようだ。」⁸³

このエリコニンの言葉から読み取れる、彼にとっての大人と子どもとの関係性とはどのようなものだろうか。「大人の活動はまだ子どもの手に届かない」ものであり、現在の大人の築いている社会にばかり、最大の価値をおいてしまっではないだろうか。その場合、子どもは単純に未熟な者に過ぎず、大人になりきれていない者としてしか認められない。事実、このように述べるエリコニンのねらいは、「子どもの遊びを組織するにあたって、子どもに社会的環境を、

⁸² イーガン『想像力を触発する教育 認知的道具を活かした授業づくり』高屋景一訳、北大路書房、2010、34p.

⁸³ エリコニン「幼稚園期の子どもの遊びの心理学的諸問題」『ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達』神谷栄司訳、1989（原文1947）、法政出版、157p.

社会生活における様々な職業の役割を知らせることは、大きな位置を占めなければならぬ。」⁸⁴ というところに行き着く。既存の環境に順応させることにしか、もはや教育的活動の目的は見出せなくなる。子どもが結果的に環境に順応することの重要性を否定するつもりはないが、そこに至るまでの子ども自身の主体的なプロセスは大胆に切り取られてしまっていることは指摘しておく必要がある。そして、子どもが受けもつ役の内容について、エリコニンは、「保育者は、子どもがその役を演じる場所のある人間の、他の人間たちやモノへの関係性を特徴づけるような諸行為で、役を満たすように努めるべきである。」⁸⁵と述べる。「その役を演じる場所のある人間の、他の人間たちやモノへの関係性を特徴づけるような諸行為」を判定するのは、誰の視点によってであろうか。エリコニンの論旨からすれば、保育者の視点である。つまり、子どもが演じている「何者か」は、例えば一般的な「飛行士」や「将校」の職業の固定的な意義を正しく理解し、表現しているかどうかということによって判定されてしまうのである。子どもからの環境へのはたらきかけは認められていない。子どもが遊びを始める以前に、既に「正解」が準備されてしまうからである。「かくれたルール」の潜在性の意義は、ただ唯一の既存の正解があるのにもかかわらず、その「正解」を教えてもらえないという意味の、意地悪な大人からの宿題に墮落してしまう。

私たちは、エリコニンがヴィゴツキーの論を参照する際に、見落としした点から学ぶ必要がある。それは子ども同士のコミュニケーションが生み出す、具体的な表現の重要性である。エリコニンは、子どもが演じる「役」を、短絡的に既存の社会的ルールと混同し、大人側からの「教育」に直接的に結びつけてしまったのである。そこにはヴィゴツキーの述べた「場面が示唆するように」という、懐の深さは消えてしまったようである。遊びのかくれたルールは、「役」そのものに含まれているのではない。虚構場面のコミュニケーションの中にかくれているのだ。

ここまで論を進めてきた私たちは、子どもの遊びの「かくれたルール」について、今や一つの重要なキーワードを導き出すことができる。そのキーワードは、「場面」を考慮しない「役」をルールに直結させてしまう、ヴィゴツキーのごっこ遊び論に対する、エリコニンの理解に不足している点である。それは、既存の「役」のステレオタイプなイメージの集合を、唯一の「正解」としてしまいうのではなく、実際に子ども同士の有機的な交流によって生み出されつつあるものを、「かくれたルール」として捉えることである。そしてその視点のため

⁸⁴ エリコニン、同上論文、157p.

⁸⁵ エリコニン、同上論文、159p.

に重要なキーワードは、子ども同士のコミュニケーションである。「役」を固定的に、大人のイメージを優先して、その「場面」を考えてしまえば、そのステレオタイプな「役」の集合に過ぎない「場面」は、私たちの目に映るものは、もはやそれは子どもたち自身がつくった「場面」そのものではない。子どもの遊びのルールは「役らしくふるまう」だけではなく、「その場の中で、その役らしくふるまう」ことを認められることが重要なのである。「役」は、子どもの役に対する理解だけで成立するのではなく、一緒に遊ぶ相手に、そして相手の役の演じ方に対する反応、それすらも含めて、ナマの具体的な「場面」に生まれるものである。そのような「場面」の広さや複雑性を認めた上で、子ども同士のコミュニケーションの影響を考慮し、「役のふるまい」に表れる、行動のルールを捉える必要がある。

(c) 小学生にとっての遊びのルールの意義

私たちは、「役」を、固定的なものとしてではなく、具体的なコミュニケーションが築く「場面」の中で現れるものとして捉えた。このような解釈を行った今、ヴィゴツキーのごっこ遊びに対する理論は、その対象を広げていく。

これまで見てきたように、ヴィゴツキーによれば、一見するとルールの無いように見える遊びは、潜在的にルールをもつ遊び⁸⁶として定義づけられる。ルールが顕在的か否かという点については、「顕在的な虚構場面と伏在的なルールから、顕在的なルールと伏在的な虚構場面とをもつ遊びとをもつ遊びへという発達は、二つの対極をなし、子どもの遊びの進化を指し示している。」⁸⁷と述べる。ヴィゴツキーの視点から見ると、幼児期とは、遊びのなかの虚構場面とルールのバランスの変化の時期である。ヴィゴツキーは、その変化を、虚構場面の優位からルールの優位へ、という図式で記述する。このような図式によって、虚構場面を伴う遊びは、遊び全体の一側面として、かつ幼児期の発達過程においては、特に強調される側面として描かれる。

このようにして見ると、ヴィゴツキーの述べる遊びのルールとは、幼児期の発達過程に限定されたものであるとも解釈が可能である。しかし、ヴィゴツキーは、小中学生の演劇的創造について、次のように述べる。「何人かの教育者たちは教授方法として劇化活動を導入しています。それは、このような身体を動かす表現形態が、子どもの創造の動的な本性にぴったりあっているからです。」

⁸⁶ ヴィゴツキーの論文の日本語訳は、現在二種類の訳が刊行されている。柴田義松訳では「かくされた」、神谷栄司訳では「伏在的」と訳されている。

⁸⁷ ヴィゴツキー、前掲論文、13頁。

このヴィゴツキーの示唆に富んだ指摘を拡張して、幼児期以降の遊びの発達の潜在力を認めようとする解釈が、現代においては生まれてきている。ホルツマンは以下のように述べる。「ルールで遊ぶことを覚えると、ルールなしの遊びを続けることは困難になる。これが児童期の現状であるが、そうだとすると、ヴィゴツキーの分析や私がパフォーマンスの観点から引き出した含意が、幼児期にだけ限定される必要はない。」⁸⁹ ホルツマンの解釈は、遊びについて、幼児期に最高潮に発達し、その後の学習へと変化していくものであることは認めつつも、あくまでもその変化はバランスの変化であって、遊びのもつ構造や意義が完全に消失はしない、とする解釈である。本稿では、このような解釈を重視し、顕在的なルールが主となった児童期における「遊び」的側面を考察していく。幼児期の発達過程に限定されたものではなく、現代社会の人間に不変的な課題すら提出しだすのである。

(d) 「かくれたルール」とコミュニケーション

論点を明確にするために、ここまで述べたことを、一度整理しておきたい。

一見するとルールがないかのように見える、ごっこ遊びのようなイメージの遊びにも、ルールが存在する。ヴィゴツキーが指摘した、ごっこ遊びのルールは、「かくれたルール」である。顕在的な虚構場面と潜在的なルールが存在する。そのルールは、子どもが「この場面が示唆するように振るまう」ような行動のルールである。

しかし、あくまでも「場面」が重要であり、「役」はその一部分として理解されるべきである。なぜならば、「役」のみの理解では、大人側に既存の劇づくりのイメージばかりに都合の良い解釈に陥ってしまいかねないからである。私たちは、「役」だけではなく、「その場面」ということに注目することによって、この危険性を回避するべきである。つまり、「かくれたルール」を、子どもの具体的な表現としての虚構場面を形成する、子ども同士のコミュニケーションの問題と捉えるのである。

そして、ルールの潜在性の問題の核をコミュニケーションの問題であると捉えると、ヴィゴツキーの述べる、ごっこ遊びの理論は、その対象を幼児だけに留めておかないほどの輝きを放つ。劇づくりが、子ども自身の「遊び」となるような活動を目指す以上、彼が示唆する問題は幼児期以降の演劇教育において

⁸⁸ ヴィゴツキー『新訳版 子どもの想像力と創造』広瀬信雄訳、2002（原著 1930）、新読書社、130p.

⁸⁹ ホルツマン、前掲書、78p.

も共通する部分は大きい。

今、ごっこ遊びのようなイメージの遊びに、ルールが潜在することの中心的な意義は、子ども同士のコミュニケーションの問題を含んでいることが明らかになったのである。ごっこ遊びのルールは、虚構の「その場面」の子ども同士のやりとりによって、潜在的に形成されていっているのである。

(2) コミュニケーションの抽象性

(a) やりとりされる意味

ここまでの論によって、かくれたルールを考察するには、コミュニケーションの問題が重要であることを認めてきた。次に、ヴィゴツキーの指摘した潜在的なルールを念頭に置きつつ、虚構場面におけるコミュニケーションの特徴について取り上げたい。

ヴィゴツキーは、言葉の裏にかくされた意味について、スタニスラフスキーを参照した上で、次のように述べる。「生きた人間によって語られる生きた句は、つねにそのことばに現わされない^{ポドラキズト}内面的意味、その裏にかくされた思想をもっている。」⁹⁰

ベイトソンは、「人間の、コトバによるコミュニケーションは、いくつもの対照的な抽象レベルで作用しうるものであり、また常に作動している」⁹¹と述べる。「単純に事実を表す、指示的レベル」だけではなく、二つのメッセージのレベルの想定を行っている。一つは、個別のものの集合を表すような「メタ言語的」レベルであり、もう一方は、状況に応じて異なるメッセージとなるような「メタ・コミュニケーション的」レベルである。

ベイトソンは、遊びを行うことのできるための条件としても、次に引用するように、この「メタ・コミュニケーション」という概念を重視している。「この「遊び」という現象は、ある程度のメタ・コミュニケーションをこなすことができる動物に限って現れる、つまり「これは遊びだ」というメッセージを交換できない動物には起こりえない、現象である。」⁹² 遊びの中では、今自分たちがしていることが遊びであることを、コミュニケーションの中にメッセージとして発信し合い、読み解き合うのである。

この理論を、幼児のごっこ遊びに当てはめて考えてみよう。なぜごっこ遊びに潜在的なルールが必要となっているかが見えてくることだろう。虚構場面が示唆するようにふるまう、演じる役らしくふるまうことは、自分と相手との間

⁹⁰ ヴィゴツキー『思考と言語』柴田義松訳、2001、新読書社、425p.

⁹¹ ベイトソン「遊びと空想の理論」『精神の生態学』佐藤良明訳、2000、新思索社、259p.

⁹² ベイトソン、同上論文、261p.

に、現実とは異なる虚構の場面を生み出すことである。その交流は、現実の生活とは異なる行為であることを伝え合うことである。役を演じる、という虚構場面が示唆するふるまいを行うことによって、「これは遊びだ」というメタ・コミュニケーション的メッセージが伝達されるのである。そのようなメタ・コミュニケーション的メッセージによって、遊びが成立する。つまり、虚構場面が示唆するふるまいは、遊びの隠されたルールである。

(b) 暗黙性と虚構場面

このような遊び場面における隠されたメッセージを、幼児の仲間入りの場面からも確認しておこう。ソーヤーは、ごっこ遊びの仲間入りの場面の分析を行っている。⁹³ ソーヤーは、「明示性」と「枠組み」の概念を用いた。「明示性」とは、仲間入りとその受け入れの言語的やりとりが明示的か、暗黙的か、という視点である。暗黙的とは、間接的、婉曲的に相互作用を求めているような場合である。「枠組み」とは、仲間入りとその受け入れがごっこ遊びの枠組みの内で行われたか、枠組みの外で行われたか、という視点である。この「枠組み」とは、演ずる役と関連するものであり、虚構場面の内か外かどうかである。ソーヤーは、ごっこ遊びの仲間入り場面を、次の4つの方略に分類した。⁹⁴

①非言語的：何も言わずに、身振りを通したり、無視したりする。

②明示的-枠組み外：例えば「一緒に遊んでもいい?」「一緒に遊ぼう。」というような場合。

③暗黙的-枠組み外：例えば「やあ、太郎くん（現実の子どもの名前）。」というような場合。

④暗黙的-枠組み内：例えば「お母さん、ただいま。」というような場合。

ソーヤーは、幼児が明示的、暗黙的双方の方略を使用しているとした上で、以前には見落とされがちであった暗黙的な方略の使用を指摘した。例えば、「一緒に遊んでもいい?」「一緒に遊ぼう。」という②「明示的-枠組み外」のやりとりは、明示的に仲間入りの承認を求める／認める言葉のやりとりである。そして、その言葉のやりとりは、現実の子ども同士の間関係におけるものであり、ごっこ遊びの遊び場面、つまり虚構場面の中の役として発せられた言葉ではない。対照的に、④「暗黙的-枠組み内」のやりとりを見てみよう。遊びに入ろう

⁹³ R.K.Sawyer “Pretend play as improvisation -Conversation in the preschool classroom” 1997

日本語訳は『原著で学ぶ社会性の発達』（ナカニシヤ出版、2008）に収められている部分訳である伊藤順子の訳を参考にした。

⁹⁴ 分類は「明示的-枠組み内」を含めた5種類を想定しているが、ソーヤーの観察においては現れなかったとして、4分類を説明している。

とする子どもの「お母さん、ただいま。」という言葉には、「一緒に遊んでもいい？」という意味が暗黙的に含まれているのである。その言葉への返答として、他児が「おかえり。」と言うことは、仲間入りを受け入れたことを示すだろう。

このように、子どもの言葉のやりとりは、言葉の直接的な意味通りの明示的なものだけではない。ソーヤーは、分類は「明示的-枠組み内」を含めた5種類を想定しているが、観察においては「現れなかった」として、4分類を説明している。しかし、「明示的-枠組み内」の分類にあたる子どもの姿が観察されにくいことには、ある程度の説明が可能であろう。もし、この「明示的-枠組み内」の分類にあたる子どもの姿を想定するのだとすれば、例えば、「お母さん、僕(私)も家に入っていい?」「いいわよ」というようなことになろうか。しかし、「お母さん」や「家」という枠組み内で行われている時点で、暗黙的と解釈できる部分が生まれてくるだろう。このことは、虚構場面という枠組み自体が、暗黙性と深く関連していることを示している。

虚構場面におけるコミュニケーションの特徴は、メタ・コミュニケーションとして、抽象的レベルとして伝えようとするような、言葉の裏の意味が重要である。虚構場面は、内面的意味として表現するような暗黙性と密接に結びついている。つまり、虚構場面のコミュニケーションを読み解くことは、表現の表面を理解することではなく、内面的意味と、そこに含まれた子どものコミュニケーションに対する意志を認めることである。

第二節 変身の合図

(1) 非言語コミュニケーションの隠れた意味

ここまでは、音声言語を使用した場合のコミュニケーションを中心に考察を進めてきた。その考察を行うには、子どもの「遊びのルール」の「かくれたルール」という性質と関連する、メタ・コミュニケーションや暗黙性などの概念を参照し、コミュニケーションの抽象的レベルに注目してきた。しかし、幼児のごっこ遊びにおいて、そして小学生の劇づくりにおいても、このような記号性をもつ表現は、言語的なものだけではない。続けて身体的行為によるコミュニケーションについて、具体的事例に則しながら考察を加える。

その考察を行なっていくにあたり、「劇づくりのルール」を二つのレベルに分類しておきたい。一つは、劇づくりの活動そのものの性質を決定するようなルールである。このルールは、劇づくりという表現活動が何を優先して進められるものであるかを決定しているルールである。表現の方向性や意義のレベルから論じられるべきルールであり、これを「つくり方のルール」と呼ぶことにす

る。もう一つは、「演技方のルール」である。劇を上演するにあたり、子どもが役をどのように演じるのか、を具体的に決定するルールである。表現の方法や技術に関わるものである。

具体的な実践事例から、「劇づくりのルール」を見出すことを試みる本研究においては、「演技方のルール」に注目することが特に重要である。なぜならば、「演技方のルール」と「つくり方のルール」とは完全に独立しておらず、相互に関連したものである。子どもの実際の姿の「演技方」に隠されている「つくり方」を読み解くための要素を明らかにしていく、という視点から、具体的事例に考察を加える。

以下の事例は、劇の序盤において、浦島太郎が亀を釣り上げる場面である。Cグループの劇では、浦島太郎役を二人が交替で演じた。

事例2-1 Cグループ 非言語コミュニケーションの隠れた意味

浦島太郎1と亀は、正面から視線を合わせ、向き合う。
太郎1は立っている。亀は座っている。
太郎1は、釣竿を持っている手の構えをし、釣竿で魚を釣り上げるように、手を上に上げる。
亀は、太郎1の動きに合わせて、身体を一度上に伸ばす。
その後、太郎1と亀は視線を合わせながら、話をする。



図2-1-1

【釣竿をもっている手の構え】
〔左：太郎1、右下：亀〕



図2-1-2

【太郎1が亀を釣り上げる】
〔左：太郎1、右下：亀〕

この事例における、浦島太郎1と亀とのやりとりの大部分は、非言語のコミ

コミュニケーションで行なわれている。そしてそのコミュニケーションは、十分に成功を収めている。なぜならば、太郎1と亀との、それぞれの役のふるまいが行われ、それらが合致し、観客側にも「浦島太郎が亀を釣り上げた」という虚構場面が見えるまで至った表現となったからである。そこには、どのような隠れたメッセージのやりとりがあったのであろうか。

この場面での役のふるまいは、下線部の「釣竿を持っている手の構えをする」、「釣竿で魚を釣り上げるように、手を上に上げる」、「身体を一度上に伸ばす」といった身体的動作である。このような役の身体的動作は、『浦島太郎』という物語の虚構場面によって示唆されたことである。現実の小学生としてではなく、それぞれの役としてのふるまいである。そして、この身体的動作は、「自分は、（現実の小学生ではなく）浦島太郎である」、もしくは「亀である」ということを、隠れたメッセージとして表現している。

ここで私たちの注意を向けておきたい点は、この隠れたメッセージが、二人の子ども間において、うまくかみ合っている点である。亀役の子の「身体を一度上に伸ばす」という動作は、太郎役の子の「釣竿で魚を釣り上げるように、手を上に上げる」という動作に応答したものである。この応答によって、「私たちは、『浦島太郎』の劇をしている」という隠されたメッセージがやりとりされている。このように、言語コミュニケーションの場合のみならず、非言語コミュニケーション、身体的動作の場合にも、虚構場面が示唆するようにふるまうことは、潜在的ルールとなっている。その隠されたルールによって、虚構場面は成立する。その際には、メタ・コミュニケーションという抽象的レベルでのやりとりを重ねることが要求されているのである。

さらに、特筆すべきは、その応答する動作のタイミングを合わせたこと（波線部）である。ただ「釣竿を持っている手の構えをする」、「釣竿で魚を釣り上げるように、手を上に上げる」、「身体を一度上に伸ばす」という順番で動作を行えば、同じ物語の虚構場面を共有していることを示す応答としては、ある程度成功するはずである。しかし「釣り上げる」動作と「釣り上げられる」動作とを、ほぼ同時に行うことによって、「私は、あなたと、遊んでいる」という、より相手を意識したメタ・コミュニケーション的メッセージが強調されているのである。

そのようなコミュニケーションが成立するには、「目線を合わせ、向き合う」という、物理的な姿勢をとっていたことが、重要な要因となっている。目線を合わせておくことで、お互いの動くタイミングや相手の動く速さを察知できたのだと考えることができる。目線を合わせることは、子どもにとって、相手とメタ・コミュニケーションを行うために必要になった行為なのである。

コミュニケーションの技術において、一般的に「目を見て話すこと」は重要だと考えられている。しかし、気をつけておきたいことは、その知恵は、必ずしも目を合わせればコミュニケーションがうまくとれるということに直結していない、ということである。目を見て話をしても、伝わらない時は伝わらない。この事例では、相手とメタ・コミュニケーションが行えたことが重要であり、目を合わせることはそのための準備であった。「目を見て話す」という表現的な手段だけではなく、「相手とコミュニケーションをとる」という、子どもにとっての動機に、より目を配るべきであろう。

(2) 変身の合図

潜在的なルールと顕在的な虚構場面をもつ演劇的活動においては、ルールは言語化されにくい。演劇的活動の特徴の一つとして、他者と協力して一つの作品を作り上げるということがあげられることに目を向けながら、ここまで見てきたヴィゴツキーの遊びのルールに関する論を振り返れば、私たちの関心は「劇づくりのルールの共有」へと向かうことだろう。潜在的なルールを、どのように他者と共有しながら確立していくのか、という問題である。

ガーヴェイは、「何かのふりをする事」を「意図的に、この場所と今、あなたと私、およびこれとあれを変換すること、ならびに特定の状況でこれらの構成要素がもちうる動作のあらゆる可能性も同時に変換すること」⁹⁵と定義づける。そのために、いつ変換が起こったかをみきわめることが重要であるとする。

子どもが役を取り入れたということがどのようにわかるか、ということについてガーヴェイは次のように述べる。「たいていの場合、彼女は新しい自分の正体を遊び相手に告げますが、さらに、彼女は変わった声色で話したり、正体を示すような行動をしたり、ふだんの行動とは対照的な態度で動きまわったり、身ぶりをしたりすることにより、変身の合図を与えます。ふりの動作は、過度に目立つようにされる傾向がありますし、その合図は特に、変身の時点やふりを行っている状態から、はっきりみとめられます。」⁹⁶

ガーヴェイの指摘は、「何かのふりをする事」を「変身の合図」として捉えているところにおいて重要である。自分が虚構の世界に参加していることを、言葉以外の方法も含む方法によって、他者に伝えるという、役を演じることがもつ役割である。その側面から見れば、「何かのふりをする事」自体の重要性が浮かび上がってくる。何かのふりをどのようにしたか、ということよりも、

⁹⁵ ガーヴェイ、『「ごっこ」の構造 -子どもの遊びの世界-』高橋たまき訳、1980年、サイエンス社、139p.

⁹⁶ ガーヴェイ、同上書、139p.

何かのふりをしたかどうか、ということに焦点が置かれる場合がある。

子どもが劇を演じる時、舞台上にいるのに、役のふるまいをしていないということがある。それは前節で見た「変身の合図」が行われない場合である。本節では、そのような虚構の世界へ参加することへの躊躇と言える子どもの姿を取り上げる。

最初に取り上げる場面は、『浦島太郎』の劇の最初と最後の場面である。

事例 2-2 C グループ 虚構場面の創造への参加の変化 1

浜の子ども E は、亀をいじめる時に他の浜の子ども 4 人とともに登場する。

E 以外の浜の子どもは亀を囲むように半円を描いて立っている。

浜の子ども E は、他の浜の子どもの一歩後ろにいる。

E 以外の浜の子ども 4 人は、蹴るなどの亀をいじめる動作をする。

浜の子ども E は、お腹の前で手を組んだまま、いじめる動きをせずに立ち、その様子を見ている。

浦島太郎が亀に駆け寄り、子どもたちを追い払うと、浜の子どもたち 4 人は舞台袖空間に下がる。

浜の子ども E だけが、下がらない。浦島太郎と亀とを見つめたままである。

ちらっと振り返り、他の浜の子どもが舞台袖空間に下がったことに気づき、自分も下がる。



図 2-2-1 【役の輪に入れない、浜の子ども E (右から二人目)】

[左から順に、太郎 1、浜の子ども A・B・C・D・E、太郎 2。

中央下に座っているのは、亀。

舞台空間に登場しているのは、浜の子どもたちと亀]

他の浜の子どもたちは、ガーヴェイの言葉を借りれば「蹴るふりをすること」

を「変身の合図」として発している。自分たちは、現実の小学生ではなく、「浜の子ども」に変換されているのだという意志の表明である。対照的に、浜の子ども E は、亀をいじめる動きをしていない。つまり、「変身の合図」を出していない。現実的には舞台空間に立っているものの、虚構場面の中の浜の子どもとして存在することはしていないのである。虚構場面への参加に躊躇している姿である。

この場面の後、浜の子ども役を演じた子たちは、浦島太郎が竜宮城から戻った後の浜の村人役も受け持ち、演じた。浜の子ども役 E は、村人 E となる。

事例 2-3 C グループ 虚構場面の創造への参加の変化 2

村人 E は、他の村人たちとともに舞台空間に出てくる。
村人 E 以外の村人たちは、浜の子どもの時のように、太郎 1 を囲むようにして半円型に座っている。
村人 E は、一歩後ろにいて、その半円に入れずにいる。後ろを移動し、顔だけ出せる位置に移動して座る。
浦島太郎 1 が玉手箱を開けると、村人たちは半円を広げるように一斉に座ったまま後ろずさる。
村人 E は半円に入りながら、一緒に座ったまま後ろずさりする。



図 2-3-1 【輪に入る村人 E (左から五人目)】

[左から順に、村人 F、太郎 1、村人 B・A・E・D・C、太郎 2。
太郎 2 は演技空間の外にいる。]

この場面では、村人 E の「一緒に座ったまま後ろずさりする」という動作に注目する必要があるだろう。劇の前半の事例 3 の場面では、周りの子どもが舞台袖に下がったことに気づくのが遅れていた。それに対し、本事例では一緒に後ろずさ

りしたのである。そして、「座ったまま後ずさりする」という行動は、村人のふるまいの一つとなっていることが指摘できる。浜の子ども役の「蹴る」などの「変身の合図」を出していなかった子が、村人役の「座ったまま後ずさりする」というふるまいをしたのである。このふるまいは、村人への「変身の合図」の一つとして捉えることができる。

自らの虚構の世界への参加を伝えることは、虚構の世界へ入ることに躊躇し、不安やためらいをもつ子どもにとっては、大きな意義をもつ。子どもにとって「何かのふりをすること」は、虚構の世界における自分の存在を伝えることでもあり、不安を打ち消すような他者からの承認の要求として、私たちはその姿を捉えることが可能である。

幼児期の遊びにおいて、ある幼児が、他者間で既に成立している遊びに参加しようとする際に、「入れて」と直接的に遊びへの参加の承認を求める言葉がある。「何かのふりをすること」が、この「入れて」の言葉と同じ役割を持ち得るのである。その場合に重要になって点は、上手い表現かどうか、という点ではない。子ども同士で伝わっていることに目を向け、なぜ伝わったのかを読み解こうと努めるべきではなかろうか。

子どもが「何かのふりをすること」によって「変身の合図」を出すことには、子どもの虚構の世界への参加の意志を読み解くことが可能である。それは、虚構場面の共有へ向けたコミュニケーションの一つの方法であり、子ども間で行う「内的ルール」の形成の過程である。

第三節 参加の合図

しかし、子どもの劇づくりの過程を読み解くとき、このガーヴェイの「変身の合図」だけでは不十分である。前節で取り上げた事例の、浜の子どもと村人とを演じた子は、浜の子ども役として舞台上にいるべきはずの時には出せなかった「変身の合図」を、村人役の時には出せたのである。村人役を演じた際には、「変身の合図」を出すことによって、同じ役を演じる子どもたちの輪の中に入ることができた、という点において、その子をとるコミュニケーションが進んだということができる。しかし、浜の子ども役として舞台上にいた時間は、その子にとって無駄な時間であっただろうか。「変身の合図」は出していないものの、何かしらのコミュニケーションを行っていたはずである。その「何かしらのコミュニケーション」は、おそらく「変身の合図」とも関連しているのではないだろうか。このような問題について、さらに考察を進めて、この子のように「変身の合図」を出した子どもに、どのような準備が整ってきていたのか、

ということに目を向けたい。「変身の合図」までには至っていない状況の子ども、劇への取り組みの肯定的側面を明らかにしたいのである。

「変身の合図」は、虚構場面の枠組み内での暗黙的なやりとりである。前節の事例の村人役を演じた時は、遊びへの仲間入り場面と同じ役割を果たしていた。同じ虚構場面の枠組み内に、自分が「いる」ことを、役の身体的動作という暗黙的なやりとりを通して、主張してみせたのである。その場合の「いる」というのは、物理的空間にのみならず、虚構場面として形成されている虚構的空間、つまり浦島太郎が戻ってきた村に、である。しかし、浜の子ども役を担っていた時には、「変身の合図」がなく、虚構的空間には入りきれていなかった。しかし、舞台空間上には「いた」のである。上手く劇には入りきれていないが、一緒に何かをやろうという意志は表明している状態である。一緒にやること自体を拒否するのであれば、舞台空間上に出ないということも行動としてはあり得るからである。このような、虚構場面の枠組み内には入りきれていないものの、一緒に遊ぶことを拒否してはいないという、子どもが発信している暗黙的な意志の表明を、「参加の合図」と呼ぶことにしたい。

ガーヴェイの「変身の合図」という概念は、幼児のごっこ遊びを対象として、提出されたものである。ごっこ遊びと劇づくりとは、異なる点がある。舞台空間のもつ意味は、その差異の一つである。劇づくりの時では、演技をする空間は、ごっこ遊びのそれに比べて、「見る／見られる」という関係性がより意識される。舞台空間は、観客の視線が集中する空間である。一方、舞台袖空間は、観客には見えない、もしくは見えていないはずの空間である。劇づくりの場合には、この舞台空間と舞台袖空間との空間がもつ意味の差異は、大きくなる。

このような舞台空間という、他者からの視線を集中的に浴びるという特殊な空間は、その空間に立つ者へ様々な感情をもたらす。緊張はその代表的な一つであろう。舞台空間上に「いる」ということは、それだけで緊張を伴うものである。そのような空間であるがゆえに、子どもによっては、その空間への入りづらさや恥ずかしさなどの抵抗感を感じることもあるであろう。そのように過度の緊張や抵抗感を感じていた場合、日常とは異なる、役のふるまいを行うということは、とても難しいことである。その場合には、変身の合図となるような、その役のふるまいを行っていなかったとしても、舞台空間に「いる」ということは、それ自体が一つの「参加の合図」となり得る。このことは、ごっこ遊びではなく、劇づくりを考察する場合には、重要な点となるに違いない。

もう一点、「参加の合図」という見方が必要であることの原因について、書き加えておく。それは、「変身の合図」が出されるまでの過程を、子ども同士の相互作用の中で捉えることの重要性の問題に関連している。劇づくりは、その劇

をつくる子ども同士のコミュニケーションの中で進んでいく。渡辺貴裕は、このような相互作用の重要性を、身体性の側面から取り上げている。渡辺は、これまでの学校教育の中でのからだの扱われ方に疑問を投げかけ、からだの可能性を活かした学習のために、「まず動いて見て、感じる」「受けとめることから始める」「架空の世界を経験しやすくするための仕掛け」「教師自身が体験すること」の四点を挙げる。⁹⁷ その中でも「受けとめることから始める」ということについて語る中で、次のように述べる。「従来、表現は、個が自らの解釈や工夫によって生みだすものにとらえられがちであった。しかし、このように受けとめることを重視するならば、表現は、関係のなかで相互作用を通して生まれてくるものとしてとらえられる。応答（レスポンス）としての表現である。」⁹⁸ 事前に表現の工夫を考えていなくても、応答することによって、子どもから自然に多様な表現が引き出されるということは、虚構場面における役が、必ずしも個人との関係の枠内で成立するものではないということである。役同士、それを演ずる子ども同士の相互作用によって役が形成されていくという点を、従来の学校教育が見落としがちであったことは示唆に富む。次には、応答的な「変身の合図」を考えてみよう。

事例 2-4 C グループ 虚構への参加の合図

浦島太郎 2 は、舞台袖空間で、手を後ろに組んで立っている。足元はフラフラと動き続けている。

観客側にいる子に向けて笑ったりもしている。

舞台空間（演技している場所）が変わると、ゆっくりと付いていく。

舞台空間に近づきすぎると、ゆっくりと下がる。

竜宮城での暇乞いの場面の直前で、浦島太郎 1 が舞台袖空間に下がる。

同時に、浦島太郎 2 は、定まらない足元のまま、乙姫と魚たちに近づく。

乙姫は、手を下に動かし、太郎 2 に座るように要求する。

太郎 2 は、座る。

太郎 2 は、「帰ろう」（観客側まで聞こえる大きな声で）と言い、立ち上がる。

太郎 2 は、乙姫から、玉手箱の小道具（筆箱）を受け取る。

太郎 2 は、太郎 1 に玉手箱を渡しながら、交替し、舞台袖空間に移動する。

太郎 2 は、舞台袖空間で座る。

⁹⁷ 渡辺貴裕「動き、感じ、つくりだす媒体としてのからだ」『教育』2015年2月号、かもがわ出版

⁹⁸ 渡辺貴裕、同上論文、12p.



図 2-4-1 【太郎 2、演技空間についていく】

〔立っている人物：左から順に、魚 A、乙姫、魚 B、太郎 1、太郎 2。
演技空間は魚たちと乙姫と太郎 1〕



図 2-4-2 【太郎 2、座る（役の動き）】

〔左から順に、乙姫、魚 A・B。右に触っているのは、太郎 2〕

この事例において、浦島太郎 2 の役を演じた子の出番前の様子には、いささか緊張が見られた。足元はフラフラと動き続け、劇が始まってから観客側に座っている友達とコミュニケーションをとって笑っている。劇を自分たちのグループが上演することに対し、あまり集中できていない姿ではない。しかし、太郎 2 は、舞台空間（演技が行われている空間）を意識している様子である。舞台空間の移動に伴い、自身も距離を保ちながら、ついていくのである。また、演技空間に近づきすぎた時には、後ろに下がり距離をとるなど、自分が舞台空間に入っているかどうかを意識している。この時、彼は劇場の外でもなく、観客

席でもなく、舞台上でもなく、舞台袖にいるのである。上演は、上演する舞台空間を取り囲むように観客が座っている 360 度舞台のスタイルで行われた。つまり、いわゆる舞台袖の空間も観客に実際には見えている。しかし、彼がこの時、居続けたのは、「見えないはず」の空間である。彼が舞台袖空間にいる時、観客に「見える」舞台空間で語られている虚構場面に存在はしていない。だから「変身の合図」も出していない。だが、彼は移動する舞台空間に距離を保ち続けながら、ついていくことで、自身が舞台袖にいることを表している。

そして、自分の出番が来て、彼は舞台空間に出た。舞台空間には、いるが、自らの演技によって虚構場面を主導することはできていない。役のふるまいやセリフがないのである。つまり、「変身の合図」を出してはいない。その後、乙姫の「座って」という手の動きによる要求により、役の動作として座り、その後の「帰ろう」というセリフ、立ち上がり帰ろうとするという役の動作を行うことができた。これは、自分が浦島太郎として存在していることの証明であり、「変身の合図」である。

この事例の場合、太郎 2 の虚構場面への参加の意志は、どこから読み取ることが可能か。役のふるまいを行ったかどうかという「変身の合図」は、「帰ろう」というセリフに見ることができる。しかし、舞台空間や舞台袖空間に「いる」ということ自体が、劇に既に参加していることの合図となっている。そしてこの「参加の合図」があったからこそ、他者からの声や要求を受け取ることができた。そして、応答としての「変身の合図」が生まれたのである。「参加の合図」は、自分が劇づくりに参加していること、そのためのコミュニケーションに参加する意志をもっていることの声明である。

第四節 ルールの潜在性とコミュニケーションへの意志

子どもの遊びのルールは潜在的なルールである。そのごっこ遊びのルールには、「役らしくふるまう」だけではなく、「その場の中で、その役らしくふるまう」ことが大事になっている。遊びのルールの潜在性という特徴と、子どもが劇づくりの中で行っているコミュニケーションとの関係性を考察するために、本章では幾つかのキーワードに着目した。メタ・コミュニケーション、言葉の直接的な意味で表現されない暗黙性、虚構場面という枠組み。それらの関係は、一つの事実に結びつく。子どもの表現には、隠れたメッセージ、内的意味があり、子どもはそれを劇の中でやりとりしている。

子どもが虚構場面を共有するには、虚構場面が要求するルールに従わなくてはならない。役に変身して、その場にいる必要がある。自分が変身しているこ

とを周囲に伝える「変身の合図」には、その場にいる者たち、虚構の世界を共有しようとする者たちに対し、自身の存在を伝える意味がある。事例において見た、輪に入る村人の例は、幼児の遊びへの仲間入り行動のような構造が垣間見える。しかし、その空間に「遊びに入れて」という、虚構場面を無視した明示的言語は存在しない。

子どもの劇の研究は、この明示的な言葉にならない言葉やふるまいなどから、その内的意味を汲み取ることの必要性を無視できないだろう。そして研究していく際には、その明示的な言葉にならない言葉の意味を、言葉にしていく努力が求められる。

そして、「変身の合図」を自ら発信するに至ってはいないものの、劇づくりというコミュニケーションに参加の意志を示している場合がある。私たちは、それを「参加の合図」と名づけて、見てきた。舞台上に登場していない空間にいるので、役のふるまいはしないものの、虚構の空間に一定の距離を保とうとついでいく。舞台袖に「いる」状態である。彼が「いる」のは、観客席ではない。ホールの隅で、舞台空間に近づかない状態でもなく、校庭に遊びに行ってしまうのでも、家に帰ってしまうのでもない。舞台袖空間に「いること」によって、彼は劇への「参加の合図」を出していたのである。

「場面が示唆するようにふるまう」という、遊びの隠れたルールは、本章で取り上げたような、他者とのコミュニケーションを含んでいる。そのコミュニケーションにおいては、時に暗黙的な合図によってやりとりが伝えられることがある。それは役になっていることを伝える「変身の合図」であったり、自分が役になる予定も含み、虚構場面の創造に参加する意志があることを伝える「参加の合図」であった。遊びのルールが潜在的ルールであることの本質には、子どものコミュニケーションへの意志が見える。

本章で取り上げた事例において「演技方のルール」は、例えば「釣竿をもっている手の構えをする」(事例2-1)に対応して、「身体を一度上に伸ばす」(同事例)という動きに見ることができるだろう。その場面では「相手の動作にタイミングを合わせる」ということが一つの「演技方のルール」となっている。そして「相手の動作にタイミングを合わせる」ということには、「相手とのコミュニケーションをとる意志があることを見せること」という意味が隠れている。「変身の合図」や「参加の合図」を参照しながら取り上げた事例においても、この隠れた意味が存在する。

「劇づくりのルール」の特徴としてあげることのできる一側面は、虚構世界におけるコミュニケーションの中に、「かくれたルール」という特徴である。そしてその特徴は、「相手とのコミュニケーションをとる意志があることを見せる

こと」という「つくり方のルール」において「劇づくりのルール」となっていたのである。

第三章 内的ルールの変化

第一節 内的ルールの能動性

前章では、ごっこ遊びのルールに関する議論を参照しながら、「劇づくりのルール」の「かくれたルール」という特徴について見てきた。本章では、その「劇づくりのルール」が形成されていく過程の意義について考察する。

まず、ヴィゴツキーが提唱した、遊びのルールについて、本章ではもう一つの側面から眺めていきたい。虚構場面を伴う遊び、ごっこ遊びでは、遊びを楽しむために、自分の受けもつ役を通してのふるまいが、行動のルールとなる。この遊びのルールの特徴について、ヴィゴツキーは、ピアジェの内的規則についての論をひきながら、大人が一方的に決めた、外的なルールではないことを強調する。つまり、子ども自身が遊びのなかで、ルールを確立する。それは、大人と子どもの相互協力、あるいは、子ども同士の相互協力から発生するものであり、子ども自身がその確立に参加するものなのである。遊びのルールの「その特色は、子ども自身によって確立される、という点にある。」⁹⁹ 遊びのルールは、自分たちで確立する「内的ルール」である。外から「しなさい」と要請されるものではない。この重要な点についての議論に、本章を捧げることにする。

まず、ヴィゴツキーが引用したピアジェの内的規則について、確認しておきたい。ピアジェは、遊びのルールについて、子どもの道徳判断と結びつけて、マール・ゲーム（おはじき）の遊びのルールへの子どもの態度を分析している¹⁰⁰。その分析によって導き出されることは、他律から自律へというルールに対する子どもの意識の発達段階である。ピアジェは次のように述べる。「自動的行為、自己中心的行為（外部的拘束を伴う）及び協同的行為という三つの型の行為があり、これらの社会的行為の三型に相応じて、自動的規則、一方的尊敬に起因する規則及び相互尊敬に起因する規則の三型があり得る。」¹⁰¹ このようにピアジェは、遊びのルールについて、三つに分類を行った。このうち、物理的な法則によって自動的に生成されている「自動的規則」を除き、人間の思考と行為によって生み出されるのは「一方的尊敬に起因する規則」と「相互尊敬に起因する規則」の二つである。この二種類の規則のうち、ヴィゴツキーが注目したように、ピアジェの仕事として特に讃えられるべきことは、後者の「相互尊敬に起因する規則」、内的規則の意義を見出したことである。

⁹⁹ ヴィゴツキー「子どもの心理発達における遊びとその役割」『ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達』神谷栄司訳、1989（1933年の講義の記録）、法政出版、15p.

¹⁰⁰ ピアジェ『臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達』大伴茂訳、1957（原文1930）、同文書院

¹⁰¹ ピアジェ、同上書、104p.

ルールには、それを守らなければならないものである、という性質がある。しかしその性質は、既存のルールの結果の一側面だけを見ているに過ぎない。ピアジェの論は、その生成過程によって、子どもにとって、そのルールを守ることの意義が変わってくるということに、注目を促した点において、その価値は大きい。

しかし、この書において、ピアジェが述べているのは、もともとルールが存在するゲームについてである。ヴィゴツキーの言葉で言うところの、顕在的ルールと潜在的虚構場面の遊びである。ピアジェは、後に、『遊びの心理学』¹⁰²において、この課題に自身で触れている。そしてピアジェは、子どもの遊びについて、「実践の遊び」「象徴的遊び」「ルールのある遊び」という三つの分類をする。マール・ゲームについては「ルールのある遊び」である。そして、ごっこ遊びのような虚構場面が顕在している遊びは、「象徴的遊び」として分類される。ピアジェは、この種類の遊びにおける象徴機能の発達の意義などについて触れているが、そこでは（ヴィゴツキーが潜在すると述べたような）「ルール」という言葉は用いていない。

こうしたピアジェの説明に比して、ヴィゴツキーの説明は、所謂「象徴的遊び」と「ルールのある遊び」との間に連続性を見ている。ヴィゴツキーは、ピアジェが顕在的ルールと潜在的虚構場面の遊びであるゲームを例として説明している、遊びのルールについて、より抽象性の高い理解をしているようである。前章で確認したように、ヴィゴツキーにおいては、幼児期を遊びのルールの性質の変化（潜在的ルールから顕在的ルールへ）の時期として捉えている。ルールの存在の重要性については、連続的に認めているのである。遊びにルールが「ない／ある」という区別ではなく、「潜在的／顕在的」という質の違いの問題として捉えている。こうした点からも、ヴィゴツキーが、一般的には注目を浴びることの少ない「潜在的ルール」という概念を重要視していたことが読み取れる。そして、そのような子どもの遊びを貫いている性質について、そしてルールが隠れがちな遊び、つまり、虚構場面が顕在的である、ごっこ遊びのような遊びについて述べるにあたり、ヴィゴツキーはこのピアジェの内的規則の説明を尊重した。つまり、ここでは、大人からの一方向的な拘束的なルール、つまり外的ルールではないということが、一番に強調されるポイントなのである。ヴィゴツキーのごっこ遊び論の真髄は、この「内的ルール」という概念に集約されていると言っても過言ではないだろう。ルールがないと見えがちである種類の遊びに、ルールの存在を発見し、その特徴を「子どもたち自身によって確

¹⁰² ピアジェ『遊びの心理学』大伴茂訳、1967（原文1945）、黎明書房

立されるルール」であると見抜いたのである。

ヴィゴツキーの遊び理論について、いくつかの側面から眺めてきた。一度それらを整理しておきたい。堀村志をりの言葉は、簡潔にこれらのことを整理している。堀村は、ヴィゴツキーの述べる、子ども自身によって確立される、このような遊びのルール、「内的ルール」について、「〈内的ルール〉は、子どもの内から湧き上がる欲求にもとづくルールである。それゆえ、〈内的ルール〉は能動的なルールなのである。」¹⁰³ と簡潔に述べている。外から要請された外的ルールに対比される、この「内的ルール」という概念は遊びの最も重要な要素であると言える。この「子ども自身によって確立される」ルール、または「能動的な」ルールであるという、遊びのルールの特徴は、演劇的活動と教育との接点を考察する際に「遊び」というキーワードと関連づけられることとも結びついていよう。こうして内的ルールの意義について触れた堀村は、「イメージの遊びとルールの遊びはルールが潜在的か顕在的かによって区別されていた。一方〈内的ルール〉と〈外的ルール〉は、内的欲求によるのか外部からの要請によるのかにより区別されていた。」¹⁰⁴ とヴィゴツキーの遊びのルールについて、二つの側面から整理している。つまり第三章で主に取り上げたような潜在性の側面と、主に本章で取り上げる内的ルールの側面である。つまり幼児期のごっこ遊びのルールとは、顕在的な虚構場面と共にある「潜在的ルール」であり、子どもの内的欲求による「内的ルール」なのである。

そして、内的ルールの重要性が整理できたところで、内的ルールが子どもにもたらす効果について見ていきたい。ヴィゴツキーは、子どもの内的規制と自己決定の重要性を視線の先に捉えている。「子ども自身が、「ぼく、遊ぶときは、こんなふうにしなくちゃ。」と言っている」¹⁰⁵ この「言っている」というのは比喩的表現である。時に明示的に、時に暗黙的に、子どもは自身の行動のルールを表現するのである。

そして、ヴィゴツキーは、自己決定という点から、遊びは子どもに新しい形態の願望をもたらす、とする。「遊びは、願望を虚構の「自分」-遊びにおける役とルールに関連づけながら、願望することを教える。」¹⁰⁶ また、次のようにも述べている。「意志への道とは、モノの意味の操作の場合とまったく同じく、抽象的思考への道である。事実、意志的決定における規定的なポイントは、行

¹⁰³ 堀村志をり「ヴィゴツキー＝スピノザ遊び理論の原理的考察」『子どもは遊ばなくなったのか「気になる子ども」とヴィゴツキー＝スピノザ遊び理論』神谷栄司編、2011年、三学出版、207p.

¹⁰⁴ 堀村志をり、同上書、207p.

¹⁰⁵ ヴィゴツキー、前掲書、15p.

¹⁰⁶ ヴィゴツキー、前掲書、25p.

為の遂行そのものではなく、行為の意味なのである。」¹⁰⁷ ヴィゴツキーが、ごっこ遊びについて、「内的ルール」という概念を提起したのは、彼がこのような教育的側面から意義を見出していたからである。子どもの意志決定を、行為の遂行ではなく、行為の意味から、解明しようとしている。つまり、子どもが表現してみせている行動のルールは、子どもの行為の意味、行為に対する思考を表しているのである。

この「内的ルール」という概念は、小学生の「劇づくりのルール」について考察する際に、重要な示唆を与えている。大人から与えられた一方的な拘束ではなく、「子ども自身によって確立される」という特徴は、「演じ方のルール」、「つくり方のルール」の両者に共通されるべき、つまり「劇づくりのルール」の特徴として強調されるものである。

第二節 ルールが変わることの意義

(1) ルールの安定性の意義

ヴィゴツキーは遊びのルールの特徴について、「そのルールはあらかじめ定型化されておらず、遊んでいるあいだに変化するようなルールであり、虚構場面から発生するルールである。」¹⁰⁸ と述べている。ごっこ遊びのルールは、事前に定型化されたものではない。これは前章で取り上げたルールの潜在性の問題とも重なる点である。そして「遊んでいる間に変化するようなルール」である。本章では、その変化がもつ意義と可能性にスポットライトを当てよう。

ルールは変わる、それは望ましいことであろうか。「ルール」という言葉を「掟」というような既存の社会的ルールとしてのみ理解した場合、ルールの変更は歓迎されるばかりではないだろう。ルールが顕在的な遊びにおいても言えることだが、ルールの変更は、時に私的に濫用され、時に混乱を招きかねないからである。

麻生奈央子は、小学生が「負けることの怖れ」から「ルールの遊び」を楽しむにくくなっていることを指摘する。ある子が、オニごっこにおいて、捕まってオニになってしまうことを嫌がり、タッチされた時に「今私がいるのはタンマ場だから」とルールを付け足して、自分がオニになることを受け入れない姿が報告される¹⁰⁹。それに対し、その子にタッチした方の子は「そんなの、ずる

¹⁰⁷ ヴィゴツキー、前掲書、27p.

¹⁰⁸ ヴィゴツキー、前掲書、12p.

¹⁰⁹ 麻生奈央子「勝ち負けを遊べない子ども」『子どもは遊べなくなったのか「気になる子ども」とヴィゴツキー＝スピノザ遊び理論』神谷栄司編、2011年、三学出版、4p.

いよ」と抗議するが、聞き入れられず、オニごっこの遊びは続かなくなってしまふ。事前に決められたルールに従って遊びを楽しむことの比率が高い時に、遊びの途中で勝手にルールを替えてしまうことは、遊び自体をつまらなくしてしまうことがある。この場合は「タンマ場」というルールを使うのであれば、「タンマ場」というルールを遊ぶ子ども同士で事前に共有しておく必要があつたであろう。タッチされてから「タンマ場だから」と言われても、タッチした方の子どものからずれば、追いかけてタッチするというルールだったのに、と「そんなの、ずるいよ」と思うのである。

このようにルールを遊びにうまく活用できないことについて、麻生は、現代においてごっこ遊びが細っていることを一因であると考察する。麻生は、ごっこ遊びのルールについて以下のように述べる。「悪役は悪役らしく恐ろしい顔つきをし、お母さん役は子ども役のわがままをなだめるのがルールで、自らが駄々をこねてしまったら遊びは崩壊する。子ども達は、ごっこ遊びで、遊びを楽しむために互いの了解事項を守ることを覚え、自分の衝動性を押さえてルールを守ってこそ遊びが楽しめるのだという体験を重ねていく。」¹¹⁰ その役らしさ（悪役が悪役らしく恐ろしい顔つきをすること）とルールとの関係については限定しすぎている部分を感じるが、ごっこ遊びのルールの中に「自分の衝動性を押さえてルールを守ってこそ遊びが楽しめるのだという体験」という自己の抑制の萌芽を指摘していることに注目したい。

ヴィゴツキーは、遊びの喜びとルールへの従属について、発達の過程としての矛盾を描き出す。「子どもは遊びのなかで最小の抵抗路線にそって行為していること、つまり、遊びは満足と結びついているので子どもは最もやりたいことをし」ながらも「それと同時に最大の抵抗路線にそって行為することを学んでいる」ということに、ヴィゴツキーは注目する。「遊びは絶えず、一步ごとに、直接的衝動に反して行為しなさいという要求、つまり最大の抵抗路線にそって行為しなさいという要求を子どもに対して創りだす。」¹¹¹ このことは、遊びのルールを守ることの意義として重要である。子どもがルールを用いて遊びを楽しむことは、結果的に、産物として子どもにモラルや自制心を身につけさせるのである。遊びのルールがもつ重要な一側面である。楽しく遊ぶためには、ルールを守ることが重要である。自分の「負けたくない」「オニになりたくない」という直接的衝動に反して行動すること（タッチされたらオニになること）が、遊びを共有するためには必要なのである。このオニごっこの事例の場合のよう

¹¹⁰ 麻生奈央子、同上書、26p.

¹¹¹ 神谷栄司編著の『子どもは遊べなくなったのか』はこの問題に取り組んでいる書である。理論的考察も詳しい。

に、ルールには活用できるための安定性が求められているのであり、遊びにおいて全てのルール変更が歓迎されるわけではない。

(2) ルールの変更

ルールを守ることは、遊ぶために必要なことである。そのためにはルールは安定性を持っている必要もある。それでは、ルールが変化するということの積極的意義とは何であろうか。

林美紀は、年長児が幼稚園にあるブロックという共有の遊具の使用をめぐってルールを形成していく過程を述べている¹¹²。年中児の時のルールを守り、作った作品は壊して片付けていた。作った作品を飾るようになった。しかし飾つてある作品は「○○ちゃんのもの」という意識があり、次にブロックを使いたい他の子が使えないという状況が生じた。教師が子どもに尋ねると、子どもは「一日だけ飾ったら使える」という自分たちのルールを決めた。しかし、いつ誰が作ったのかという情報を皆で共有できない、という事態になった。その後には、どの種類のブロックを使いたいと要求することで一日経たずとも貸すことができるように変わっていった。

この場面は、子ども自身がルールの変更に参加したことを記述した例として貴重なものである。この事例で形成されるルールは、どのように一人の子どもがブロックでどのように遊ぶか、という層ではない。つまり、ブロックを組み上げて遊ぶのか、投げて遊ぶのか、というようなルールではない。子どもたちが考えるのは、どうしたらブロック遊びを皆が楽しめる環境を作るか、という層において形成されていく過程である。対象をモノとした、個人とモノの関係ではない。モノを媒介として、もしくはモノをどう共有するかというルールを媒介として他の子どもとの関係に変化を加えている。

ルールを変えたことによって状況が変わることについて。まず年中児の時のルールを変えて、「作品を飾ることができる」（作ってすぐ壊さなくても良い）というルールを作った。作品を飾ることができるという状況と、次にブロックを使いたい他の子が使えないという状況が生まれた。状況が変わったことによって、新たなルールが必要な状況になっている。そこで子どもたちが発見したのは「一日だけ飾ったら使える」という自分たちのルールである。作品を「すぐに壊す」、「飾ることができる」、「一日だけ飾ったら使える」というようにルールは変わっている。そしてそれは状況との連関において変化している。

この場合、事前に定型化されたルールに従ったのではない。子どもたちは、

¹¹² 林美紀「ルールは変えられる」『あきらめない子—生活のなかで自立してゆく子どもたち—空間を考えることで世界を拓げてゆく—』本屋禎子編、1993年、法政出版

自分たちが遊びを、より楽しむことのできるようにルールを変えていったのである。このような子どもの姿の変化について、林は、「現状の遊び方が最善だということではない」¹¹³と踏まえながら、「子どもたちが何よりも“〇〇ちゃんを作った”と友達同士で作ったものを大切にしていること」¹¹⁴を尊重している。林が強調するのは、「子どもたちが起こった問題に対応し、ルールを変えてきたこと」¹¹⁵である。そのような教師のルールの捉え方によって、つまり「現状の遊び方が最善だということではない」と、現状のルールの過程性、可変性を認めることによって、子どもたちの変更したルールの内容の是非を問うことに留まることなく、「“〇〇ちゃんを作った”と友達同士で作ったものを大切にしていること」という子どもたちの姿の積極的意義に焦点を当てていることは、刮目に値する。

ルールの内容が最善かどうか、という問題は当然重要であるが、その問題は子どもたちがいる状況を踏まえて考察されるべきである。また林の提出した事例と検討は、その考察する者は子ども自身であることを示唆する。最善と思われるルールを教師側が固定的に決めてしまうだけではなく、子どもたちが今、最善と思ったルールを認めていく必要もある。子どもたち自身が確立に参加するルールは、状況における相互作用によって変わるものであり、現時点でのルールは暫定的な結果ではあるが、通過点なのである。そのことに目を向けるためには、ルールの流動性に目を向けることが、一つの鍵となる。

(3) ルールの変更と形成過程

先に触れたオニごっこは、ごっこ遊びに比較すると、事前に決められたルールに従って楽しむことの比率が高い遊びである。しかし、ごっこ遊びのルールは、内的ルール、つまり活動の参加者である子ども自身が確立に参加するルールである。子どもは、ごっこ遊びにおいて、ルールを確立する者であり、同時にルールを活用する者である。そしてそのルール確立は事前に行われるものではなく、子どもはルールを確立しながら活用するのである。つまり遊び方を決めながら遊び、遊びながら遊び方を決めていく。ルールの確立と活用は、同時進行で行われ、即興的に進められる。このルールは動的に更新されるものである。

こうしたルールのもつ可変性、流動性について、ルールの変化を、継続的な試行錯誤のプロセスとして捉えることの重要性について取り上げたい。子ども

¹¹³ 林美紀、同上書、101p.

¹¹⁴ 林美紀、同上書、101p.

¹¹⁵ 林美紀、同上書、101p.

にとって、ルールがあらかじめ定型化されていない、つまりどうするのかわからないけれども遊んでみる、というプロセスである。ヴィゴツキーの述べる「あらかじめ定型化されておらず、遊んでいるあいだに変化するようなルール」について、ホルツマンは、「遊びは発達の先導的要因である。遊びはルールと結果の弁証法的活動であり、結果のためのルールではない」¹¹⁶と述べる。ホルツマンは、道具とルールとの関係を考察し、ルールが事前に決められている所謂ゲーム遊びにおけるルールの性質を「結果のためのルール」と呼んでいる。一方で、一見すると「ルールのない遊び」、つまり、子ども自身が「どうするのかわからない遊び」におけるルールの性質を「ルールと結果」という構図で理解する。本論文で考察の中心となっている、ごっこ遊びは後者の「ルールのない遊び／どうするのかわからない遊び／ルールを知らない遊び」¹¹⁷に該当する。このことは、ヴィゴツキーが指摘した、ごっこ遊びにもルールが存在するという事実と矛盾しているかのようなものであるが、そうではない。寧ろ、ヴィゴツキーのごっこ遊びにおけるルールの一つの重要な特性を示唆したものである。ホルツマンの「ルールのない遊び」という言葉は、事前に決定された、また変化の余地がなく固定されたルールとの差異を説明している言葉であると理解することができる。ごっこ遊びのルールは、ゲーム遊びにおける勝敗の決定などの結果のために、事前に決められたルールではない。ごっこ遊びのルールは、遊びを進めていく過程において、遊ぶ者自らがルールを発見、更新し続けるようなルールである。遊ぶ者は、遊びを始める瞬間においては、「どうするのかわからない」状態であり、遊びを進めていく中で「どうするのかわからない」を見つけていくのである。

このような活動のやり方、進め方についての考え方は、インプロにおいては、特に徹底して重視されている。例えば、スポーリンは、ワークショップにおいて、参加者が前もって計画された「どのように」をもとにパフォーマンスすることを避けることに注意を向け、次のように述べる。「パフォーマンスが学ぶことと、結果が過程と取り違えられるのです。自発性の必要性和、計画された「どのように」を禁止することはどれほど強調しても理解が大変難しく、全員に何度も繰り返し説明することが必要です。」¹¹⁸そしてその「どのように」を防ぐのは、直接的コミュニケーションであることを語る。コミュニケーションを重ねる中で発見していくものを重視するのである。

また、ニコルソンは、「応用ドラマ¹¹⁹の実践の中心には、語りは変化しうる

¹¹⁶ ホルツマン『遊ぶヴィゴツキー 生成の心理学へ』茂呂雄二訳、2014年、新曜社、

¹¹⁷ ホルツマン、同上書、76p.

¹¹⁸ ヴァイオラ・スポーリン『即興術 シアターゲームによる俳優トレーニング』大野あきひこ訳、2005年、未来社、50p.

¹¹⁹ ニコルソンの言によれば、「1990年代、主として従来主流たる演劇制度の外側に存在し、

という解釈がある。」¹²⁰ と語る。そして、応用ドラマにおける自己の語りの概念について、次のように続ける。

「アイデンティティが「ある being」という与えられる以前の表現ではなく、「なる becoming」の継続的なプロセスであるという概念は、語りという概念と語りの日々の生活における重要性の再考察を必要としてきた。自己の語りの概念が認識するのは、アイデンティティが自動的に作られるのではなく、言葉や異なる文化的な実践に見られる象徴的な記号を通しての他者との関係性によって作られるということである。」¹²¹

ニコルソンが対象とするのは、子どもだけに限らないことを考慮しても、「語りが変化しうるという解釈」は、これまでの議論に大きな支柱を足すことになるだろう。自己という語りが、他者との相互作用を通して、継続的に創造され、同時に再創造される。語り続け、表現し続ける過程そのものが、アイデンティティとなっているのである。このような語りの捉え方は、固定的な行動のルールを求めるのではなく、ルールの形成過程そのものに意義を見出そうとする「劇づくりのルール」を理解する際に、示唆を与える論理的な構造である。

「劇づくりのルール」の変化は、暫定的な結果ではあるが、プロセスでもある。自分たちの「劇づくりのルール」を構築していく過程こそが、劇づくりの活動の大きな意義である。

第三節 「劇づくりのルール」の形成過程

(1) 「演じ方のルール」の形成過程

①演じ方が変わる〔身体の使い方〕

「劇づくりのルール」が変わること、その変化自体が、「劇づくりのルール」の生成過程である。その「劇づくりのルール」の変化を、具体的事例から見ていく。

下述の事例4-1は、役の振るまいの表現の方法の変化に関する事例である。

個人や共同体、社会に特別な便益をもたらすことを目的とした演劇活動の形態を表す一種の総称表現」12p.である。

¹²⁰ ニコルソン『応用ドラマ 演劇の贈りもの』中山夏織訳、2015年、而立書房、108p.

¹²¹ ニコルソン、同上書、110p.

事例3-1 Bグループ 亀役の演技方

亀1は、劇の始まりに、いじめられる演技をするために仰向けに横になる。

いじめっ子役が、舞台空間から退場する。

浦島太郎は、亀1の手を取り、引っ張る。

亀1は、ひっくり返り、四つん這いの姿勢になる。

高さは低いままで、太郎を見上げる。

亀1は、舞台上から退場するまで、姿勢は低いまま、四つん這いでハイハイするように進み、退場。

亀2は舞台上に登場する時に、四つん這いで、平泳ぎをするような手の動きで、水をかくように進み、登場。

太郎役を背中に乗せて、四つん這いのまま移動。動きづらくても続ける。



図3-1-1



図3-1-2



図3-1-3

【高さの違い】 【亀1の四つん這い】 【亀2の手の動きのある四つん這い】

[右：太郎

[亀1]

[亀2]

左下：亀1]

このBグループの劇の亀役は、二人によって演じられた。亀1は、冒頭でいじめられる場面を演じた。亀1は、浦島太郎に助けられると、一旦海に戻っていく。そして次に海から現れるのが亀2である。このタイミングで役の交替が行われた。亀2は浦島太郎を竜宮城まで連れていく。ここまでが上記の事例である。そしてこの後、竜宮城の場面を挟んでから、竜宮城から浜辺に浦島太郎を背に乗せて戻るのも亀2である。

亀1は、浦島太郎と話す時に、四つん這いの姿勢をとっている。これに対し、浦島太郎は立っている。浦島太郎は亀1を見下ろし、亀1は太郎を見上げる。この身体の高さの違いや、視線の方向によって、太郎という人間と亀1とが、それぞれ異質な登場人物であることが見えている。例えば、立っている人間が二人いるよりも、その関係性は浮き彫りになる。まずこの点において、亀1は「亀らしくふるまう」という、彼にとっての「つくり方のルール」、「劇づくり

のルール」に沿って演じることに成功している。

次に、亀1と亀2の二人の亀の関係に、視線を移そう。二人の亀は、それぞれの演じ方によって形成されている。二人の亀の演じ方、その身体の使い方を見ていこう。二人の身体の使い方が顕著になるのは、亀としての移動の場面である。亀1の演じ方は、下線部にあるように、「四つん這いで進む」というものである。二足歩行の日常の歩みに比べて、「亀らしくふるま」えている。舞台上にいるのは、人間ではない亀なのである。

そして、亀2は、この「亀らしいふるまい方」である四つん這いの移動を引き受け、さらに手の動きを加えたのである。この手の動きによって、より「亀らしいふるまい方」になったと見ることができる。4本の足を持つ動物という表現から、水をかきながら進む4本の足を持つ動物という表現になった。

これらの一つの役に対する演じ方は、誰かが逐次「こう演じて」と指示を出していたのではない。舞台上で演じる者一人ひとりが、その場で即興的につくりだした表現である。

しかし、そこには前の場面で同じ役を演じた者からの影響がある。それは前に同じ役を演じた他者の演技への敬意でもある。他者の演技の受容と、一人ひとりが主体的になれる瞬間とが共存していることが重要である。

②コミュニケーションで演じ方が変わる〔モノの扱い方〕

前の事例では、自らの身体の使い方の観点から、役の演じ方について見た。下記の事例は、役の演じ方を、モノの使い方の観点から取り上げたものである。

事例3-2 Aグループ 小道具かマイムか

浦島太郎1は、乙姫から玉手箱をもらう。そのやりとりはマイムで行われる。袖にいる浦島太郎2は、舞台上を見て、同じく舞台袖にいる隣の子に、もしくは独り言のように（舞台上には向けていない）「玉手箱忘れてるよ」と言う。話し合いをしていた場所に置いてあった筆箱を取りに行くが、舞台空間の進行を見て、筆箱は持たずに舞台袖の空間に戻る。その後、玉手箱を開けておじいさんになる場面で役を交替し、舞台空間に出る。手には何も持っていない。玉手箱を持っている手つきをする。



図 3-2-1 【マイムで玉手箱を表現する】 [太郎 2]

このグループの浦島太郎役は二人の子どもの交替によって演じられた。交替のタイミングは、玉手箱を開けた瞬間である。乙姫は浦島太郎 1 に玉手箱を渡す時に、玉手箱となる小道具は使わなかった。乙姫は両手を前に差し出し、浦島太郎 1 はその動きに合わせて、乙姫の両手の近く、同じ高さに両手を差し出し、その後に両手を自分の身体に引きつけた。このマイムでのやり取りを見て、「玉手箱忘れてるよ」と言ったのが、舞台袖空間にいた浦島太郎 2 である。太郎 2 は、その後筆箱を取りに行っている。つまり、太郎 2 は、玉手箱に見立てる筆箱を、小道具として使おうと思っていたのである。

しかし、太郎 2 は、舞台上のやり取りを止めて、乙姫と太郎 1 に筆箱を玉手箱として使うようにさせるような声かけは行っていない。あくまでも舞台袖内での声である。太郎 2 は、自分が描いていた演技像とは異なった、実際の舞台上の演技のやり取りを尊重したのである。このことは、自身が舞台上に登場する場面で手に何も持っていない、つまり玉手箱をマイムで表現したということからも、読み取ることが可能である。

「実際の舞台上の演技のやり取りを尊重した」という言い方は、仰々しく響いたかもしれない。しかし、劇づくりのルールが、ヴィゴツキーのごっこ遊びに関する理論のある一つの解釈に沿って、役と個人との関係によってのみ築かれるものとして理解したならば、太郎 2 は、自分が登場する際に筆箱を持って登場すれば良かったはずであり、説明ができない。その劇づくりの場を共有する他者との相互作用によって、「演じ方のルール」は変化しているのである。

(2) 「つくり方のルール」の形成過程

①コミュニケーションの相手の変化

遊びのルールの変化を、役の演じ方から見てきた。その変化の過程には、子ども同士のコミュニケーションが深く関係していた。次には、このコミュニケーションの場というものに注目してみよう。コミュニケーションの対象には、誰が想定されているのだろうか。

事例 3-3 C グループ 観客に見せることを意識する

浦島太郎は、以前にいじめられていたところを助けた亀を釣り上げる。
浦島太郎は、四つん這いで歩く亀の背中におぶさるようにして、舞台袖空間まで移動する。

浦島太郎は、亀の背中から離れる。

亀は、そのまま待機している子どもたちと同じように舞台袖空間に入る。

出番を待機していた乙姫と魚たちは、その場で、浦島太郎と話し始める。

亀は、舞台袖空間から、浦島太郎と乙姫と魚たちに、前に出るよう手の動きで促す。

浦島太郎と乙姫と魚たちは、数歩前に入る。



図 3-3-1 【太郎が亀の背中に乗る】

[中央手前：亀に乗る太郎]

中央奥：魚たちと乙姫

右の 3 名の場所は、非演技空間である舞台袖空間である。]



図 3-3-2 【袖に戻り、その場で話し始める】

[中央の 4 名：魚たちと太郎]

右下で座って手を前に出しているのは、舞台袖に戻った亀]



図 3-3-3 【前に出た演技空間】

[中央に立つ 4 名：左から順に、魚 A、乙姫、魚 B、太郎]

この場面では、場面転換があり、舞台上においてコミュニケーションを行う人物が変化している。事例の前半は浦島太郎と亀、後半は浦島太郎と乙姫と魚たちである。そして注目すべきことは、その場面転換を経た後に、演技空間が舞台袖空間と接するほどの舞台空間の奥に移動してしまったことである。このことによって、観客側からは、舞台袖空間と舞台空間の区別が不明瞭になり、演者の声は、より聞こえづらくなってしまった。

この竜宮城への移動の場面では、次の演技空間を決定する主導権は、浦島太郎よりも亀が握りやすい。亀役の子どもの背中に浦島太郎役の子どもが現実に乗る、もしくはおぶさるという演技の方法の場合、現実に移動し、次の演技空間を決定するのは亀役の子どもである。そして多くの場合、竜宮城まで浦島太郎を運ぶと舞台袖空間に退場する。つまりこの場面の亀の役には、「どこかに移

動する」、そして「舞台上から退場する」という二つの行動のルール、「演じ方のルール」が存在する。この二つの行動のルールを、本事例の亀役の子どもは、舞台袖空間の手前まで行って浦島太郎を背中から降ろし自分は退場する、という方法によって遵守したのである。

浦島太郎、乙姫、魚たちにとっては、どのようなルールがあるのだろうか。乙姫と魚たちは舞台袖空間で待機していた。浦島太郎が亀に運ばれてきた。舞台袖空間と舞台空間の境界で彼女たちは出会う。乙姫らと浦島太郎が出会い、話をするという目的のみであれば、わざわざ舞台空間の前方に出る必要はない。本事例の子どもの姿からは、浦島太郎には「乙姫らと出会い、会話をする」、そして乙姫と魚たちには「浦島太郎と出会い、会話をする」ということが、彼女たちの行動のルールとなっていることが理解できる。つまり行動のルールとなるコミュニケーションの焦点は、演者同士のコミュニケーションにある。

この演者同士のコミュニケーションに、舞台上と観客とのコミュニケーションを加える必要性を指摘したのが、浦島太郎と乙姫と魚たちに前に出るように促した手の動きを行った亀役を演じていた子どもである。指摘を受けた舞台空間にいる浦島太郎と乙姫と魚たちは、自分たちが数歩前に出て場面を演じることによって、亀の指摘に応えたのである。この指摘とそれへの対応によって、「舞台上の相手と出会い、会話をする」という行動のルールに、「そのやりとりを観客に見せる」というルールが書き足されている。この「そのやりとりを観客に見せる」というルールは、子どもがその劇づくりをどういう活動として捉えているかという「つくり方」のレベルにおいても、重要な転換点である。演者同士の二者関係から、観客を含めた三者関係のコミュニケーションになったのである。

子どもが確立に参加する「内的ルール」は、最初に固定のルールがあつてその遵守が問われるような性格のルールではない。子ども同士のやりとりによって形を変えてできあがっていくルールなのである。このような「内的ルール」の性質が、小学生の「劇づくりのルール」においても、同じく重要なルールの特徴となっていることがわかる。

そして、特筆すべきは、浦島太郎、乙姫、魚たちにも、彼らなりの「つくり方のルール」、「劇づくりのルール」が存在していたということである。やりとりが観客に見づらいということに先に気づいた大人は、それをそのまま指摘してしまいがちであるが、その焦点が変わったこと自体が、観客との場を重視した劇づくりへの発展そのものなのである。

②場の形成

事例3-4 Aグループ 笑いでメリハリをつけ、場を温める

浦島太郎1は、亀1を助ける。

亀1「助けてくれてありがとう」

亀2、舞台空間に出てくる。

亀2、浦島太郎1の前に来ると、天に雄叫ぶように、上を向き、両手の拳を肩の高さで握りしめ、大きな声で「うおー！」と叫ぶ。

観客、笑う。

亀2は、太郎1を背中におんぶし、腿を上にも上げるような走り方で舞台袖空間まで走る。



図3-4-1 【「うおー！」の姿勢】〔亀2〕

Aグループの劇に対しては、笑いなどの観客の反応が多く見られた。特に観客が盛り上がったのは、上記の亀2のキャラクターが現れた時である。このような場の盛り上がりは、観客の目を舞台上に惹きつける役割を果たす。それは自分たちの劇づくり、演劇的な場づくりにつながっている。

これらの場面において、亀2を演じたこの子どもは、いわゆる「ムードメーカー」の子どもである。しかし、この場面を記述する時、子どものキャラに帰すことに留まってしまっていないのだろうか。例えば、「元気のいいクラスでムードメーカーの子が、皆を引っ張り、劇は盛り上がった。」というように。彼は、劇づくりのこの場面において、なぜムードメイクをすることができたのだろう。子どもの教室におけるキャラクターだけではなく、子どもの演じ方からこのシーンを記述してみよう。

コミュニケーションの相手の範囲という観点から考察する。前の事例で取り上げたような、演者同士の二者関係と観客を巻き込んだ三者関係との比較であ

る。亀2の誇張された動きと大きな声は、観客を笑わせている。このことによって劇の流れに生まれたメリハリは、観客の視線を誘った。

上記の事例の場面は、太郎が竜宮城へ行くシーンであるが、亀2はこの後、太郎が竜宮城へ帰るシーンにおいても、勢いよく大きな声を出しながら、太郎をおんぶして走っている。この時にも観客側から、それを喜ぶかのように笑いがおきている。

「お客さんに見せる」という点においても、そのことへの取り組み方は一つではなく、自分なりの表現で観客にはたらきかけていく。「うおー！」と叫んで亀を演じた子は、舞台の前の空間に出るのではなく、大きな声と目立ったキャラクターを表現することによって劇にメリハリを与えて、観客の視線と興味を惹きつけた。他の役とは異なった大きい声を出すことや、異なった動きを行うという演技方をすることによって、彼なりに工夫された行動のルール、「お客さんに見せる」という「つくり方のルール」を読み取ることが可能である。

第四節 劇づくりの場をつくる主体性

本章では、ヴィゴツキーの「内的ルール」の能動性に注目した。「ルール」と聞くと、遵守するために安定性ばかりが求められるがちな印象が一般的には強いが、内的ルールは変化し続ける。その内的ルールが変化していく過程は、内的ルールが創造されていく過程である。つまり遊びの能動性や主体性という性質は、可変性や流動性という性質と結びついている。

そこで、本章の後半では、そのような「内的ルール」という「遊びのルール」の特徴を、「劇づくりのルール」にもルールの意義や構造の点において共通する特徴として参照しながら、実際の子どもの劇づくりの中に、「演技方」と「つくり方」との層から、「劇づくりのルール」の形成過程を見てきた。それは子ども自身が考え、紡いでみた表現であり、試行錯誤の表れなのである。

近年では、子どもの学びを考察するにあたり、個人の知識や技能の習得という観点に偏りすぎることはないことを目指して、有機的な場や状況、学習の場の質の重要性に焦点が当たってきている。こうした視点は、劇づくりの活動において、例外でないどころか、特に重視されるべきである。

ただ慎重に考えなければならないことは、場が子どもに与える影響だけを考えることに偏ってしまうことなく、もう一方では、本章で取り上げたような、子どもから「その場」へのはたらきかけという力、一人ひとりの子どもの能動的なベクトルを見据えていなければならない、ということである。場が与える子どもへの一方向の影響を考えるだけでは、集団的な権力性ばかりを認めてし

もう結果ともなりかねない。最も重要であることは、一人一人の子どもに、その場の「劇づくりのルール」を変えていくことが認められることである。

本章で取り上げてきた事例において、自分の役を演じる際、他者の役の演技方の影響を受けて、演技方を決定した子どもは、自分の役としての行為を行う中で、相手の演技を「受ける」という、一つの選択を表明している。四つん這いに手の動きを加えた子も、玉手箱の小道具を使わなかった子も、相手の行った演技を無視も否定もせず、受けている。インプロにおいては、相手の表現を肯定的に受けて、そこから表現を紡いでいく、という「yes, and」という精神が重視されている。そのことを意識的に体験するワークもある。本章で取り上げた子どもたちは、「yes, and」と言われるような、表現のコミュニケーションにおける重要なことを、劇づくりの中で実践しているともいえよう。相手の演技を見て、自分の演技ができる、ということは、他者を尊重した自らの選択である。「こう演じなさい」と命令をされたわけでもない。前に演じた子どもをただ猿真似しているのでもない。他者の表現を受けて、自分の表現をし、劇という全体が紡がれていく、そのような劇づくりの場との相互関係において、個人の子どもの表現が認められるべきである。

また、コミュニケーションの相手についての意識を探ってきた。子どもには、子どもの「こういうことをしなくちゃ」という、自身の行動を決定するような、行動のルールが存在する。しかし、劇の上演においては、多様で多層的なコミュニケーションを要求される時がある。演技空間が舞台空間の奥になってしまった子どもたちには、舞台上の役と空間的に近い位置で出会う、という彼らなりの行動のルール、「演技方のルール」に従っているのである。しかし、そのことによって、観客に見せるという、観客とのコミュニケーションの場を見落としてしまっていた。そして、それを指摘したのは、共に劇をつくっている仲間であった。この時には「舞台上の役と出会う」というルールに加えて、「お客さんに見せる」というルールが光を当てられた。この点から見れば「作り方のルール」の形成過程として解釈することが可能である。このように、「劇づくりのルール」は複雑に存在しうる。だからこそ、「内的ルール」としての「劇づくりのルール」は書き加えられ続けながら、生まれてくるのである。

「内的ルール」としての「劇づくりのルール」が書き加えられて生成していくには、このような子どもから場へのはたらきかけが重要である。

環境が子どもに影響を与えると同時に、子どもも自身が参加する場に能動的、主体的に影響を与えている。そのような意味において、劇づくりにおけるルールの変化や形成過程とは、劇づくりの場を創造する活動の真っ最中の証なのである。

第四章 転換点としての危機

第一節 虚構世界の危機

(1) 「間」の重要性

虚構場面の強度は、劇づくりに参加する者たちの想像の共有によって成立する。物理的に現実の空間や人間やモノが変質するわけではないからである。小学校のホールは海水で満たされることはないし、浦島太郎を演じた子どもの戸籍上の氏名が浦島太郎になったりはしない。しかし、その場を共有する者たちは、同級生を浦島太郎として、ホールを海中の竜宮城として、見るのである。こうした虚構場面が共有されるためには、劇に特有の、いくつかの表現形式が重要になる。「間」はその一つの要素である。この「間」を効果的に用いることで、表現はより一層深まっていく。例えば、意識的に「間を空ける」ことによって、役の心情の表現を強調したり、作品全体の焦点に観客の心を惹きつけたりする。しかし、舞台上で役者がセリフを忘れてしまい「間が空いてしまう」場合は、作り上げた虚構世界を崩してしまいう危険なものとなる。「間」は劇という表現形式の大きな要素の一つであり、「演じ方のルール」となりうる要素である。

この「間」は、役の交替や場面転換などの切り替わりの瞬間には、特に効果的となる。子どもたちは、この効果を、認識している姿を時に見せる。次の事例は、浦島太郎1と浦島太郎2が、役を交替する前後の場面である。交替する瞬間は、浦島太郎1が玉手箱を開けた瞬間である。

事例4-1 Aグループ 役の交替の瞬間を見計らう

浦島太郎1は、亀の背中に乗って、浜辺に来る。
浦島太郎2は、浦島太郎1に近づく。同時に村人も、浦島太郎1に近づく。
浦島太郎1が「あれ？ここはどこだ」と言うと、浦島太郎2は数歩下がる。
浦島太郎1と村人が話している間、舞台袖空間で浦島太郎2は、喉に手をあて「あああ」と発声練習をするように、声を出す。
浦島太郎1が「開けてみよう」と言って、玉手箱を開ける動きをする。
浦島太郎2は、浦島太郎1のところに近づく。
浦島太郎1「うわー！」と声を出す。
浦島太郎2は、浦島太郎1の背中にタッチする。
浦島太郎1は、タッチされながら、走って、舞台袖空間に下がる。
浦島太郎2は、すぐに、腰を曲げた姿勢になる。

浦島太郎1が、亀の背中に乗って竜宮城から戻ってきた時、浦島太郎2は、

一度浦島太郎1の近く、つまり舞台空間の近くに寄ってきた。しかし、役の交替は玉手箱の開封の瞬間であり、その前には浦島太郎1と村人との会話の場面がある。そのことに気づいた浦島太郎2は、数歩下がっている。浦島太郎2は、その後に発声練習のようなしぐさをし、準備を整えている。

そして、いざ、役の交替の瞬間が来ると、太郎1は走って舞台袖空間に退場した。太郎2は、登場すると同時におじいさんの姿勢をとった。この二人の役の交替がスピーディーに行われたことによって、玉手箱を開けて浦島太郎がおじいさんに変身したことが、はっきりと見えるような表現になったのである。

役の交替をスピーディーに行うには、この二人の浦島太郎のそれぞれの行動と、それらを噛み合わせる協力体制が求められていた。浦島太郎2がタイミング良く舞台上に登場しても、太郎1がのそのそと舞台上から退場してしまえば、舞台上には同時にいるはずのない二人の浦島太郎が見えてしまい、さらにそのうちの一人、浦島太郎1は素の子どもの状態となってしまう。反対に、浦島太郎1がさっと舞台上を去っても、出てきた浦島太郎2が次の演技にもたついてしまえば、玉手箱を開けた「瞬間」は見えづらくなるだろう。見せ場である瞬間を効果的に表現するために、この二人の浦島太郎の協力は成功した。

そして、この場面において、協力を計ることは、登場と退場というタイミング、その「間」に意識が注がれていた。「間」が空いてしまわないための準備や行動があったのであり、子どもが「間」を重視して、劇づくりを行っている姿が見てとれる。

(2) 「間」と虚構場面の危機

このように、劇にとって重要な「間」という要素が、劇が崩れてしまうかもしれない危機に結びついている場合を考えていきたい。

水野久は、自身の娘の保育園での発表会の様子を記述している¹²²。4歳児の演目は『うらしまたろう』であり、その中のアクシデントが起きた。浦島太郎が「それでは帰るとしよう」と言った後に、全員が顔を見合わせて止まってしまったのだという。「舞台以上に客席もハラハラの30秒」ができた。玉手箱を渡す予定だった亀の子に、隣にいた子がそっと「あげていいんだよ」と囁いた。すると亀は玉手箱を舞台袖から持ってきて、劇は動き出した。このアクシデントを見た水野は次のように感じたことを書いている。

「劇は始まってしまったら、舞台上の出来事は、基本的に舞台上で解決するしかない。なんとか自力で、流れを途切れさせずにつないだ4歳児たち。大げさ

¹²² 水野久「もっと劇をやろうよ!」『演劇と教育』日本演劇教育連盟編、2016年7月(686号)、晩成書房、59p.

に言えば、虚構の世界を自力で守って、やりきったことって素敵だな、と感じた次第です。」¹²³

劇が止まる、つまり望まない「間」が空いてしまうことは、その場に参加している者をハラハラさせる。劇全体の流れが途切れる危機を感じ取るからである。このような危機に面した時、教師や大人は何かしらの介入や支援の方法に、頭の中を埋められてしまいがちである。しかし、「基本的に舞台上で解決するしかない」ような状況の中で見られた、子どもたちのこのような協力は、「虚構の世界を自力で守って、やりき」るだけの可能性を見せている。

だからこそ、まずは「間」が空いてしまうことへの困惑と、その状況への子どもたちの自力の対処に、焦点を当てていきたい。以下の事例は、浦島太郎が竜宮城に到着する場面から、竜宮城のご馳走を食べる場面までの様子である。

事例4-2 Aグループ 間を持て余し、困惑する

浦島太郎1は、亀2におんぶされ、竜宮城にやってくる。
乙姫が、竜宮城となった舞台空間に入る。魚は、入ってこない。
浦島太郎1は、乙姫と真正面から向き合い、軽くお辞儀をする。
乙姫は、無言で深くお辞儀する。
それに対し、浦島太郎1は、「よろしく申し上げます。」と言いながら、軽くお辞儀をする。
乙姫は、無言でさらに深くお辞儀を返す。
浦島太郎1と乙姫は、頭を上げると、舞台袖空間の方と舞台上の相手を交互に見て、困ったように笑みを浮かべる。
乙姫は上着の裾を直すように触る。
浦島太郎1は、舞台袖空間の方を向き、「ええっ？」と声を出して笑う。
舞台袖空間では、魚Aが、他の魚役を呼ぶ手の動作をしている。
その後魚Aを先頭に三人が舞台空間に出てくる。
浦島太郎1は、魚を見て笑みを浮かべている。
浦島太郎1は、乙姫に向かい「ご飯、いただきます。」と言う。
乙姫は、無言で深くお辞儀する。
浦島太郎1は、ご飯を食べる仕草をする。

¹²³ 水野久、同上論文、59p.



図 4-2-1 【気まずいお辞儀】〔左：乙姫、右：太郎 1〕



図 4-2-2 【魚 A が登場のタイミングを促す】
〔左から順に、乙姫、太郎 1、魚 A・B・C〕

この場面の浦島太郎 1 の役ふるまいについて見ていくと、前半に「登場する」、「お辞儀」、「言葉とともにお辞儀」があり、後半には「ご飯いただきます、という言葉」、「ご飯を食べる仕草」がある。この前半と後半の間にある「舞台袖空間を見て笑う」という行為など（下線部）は、浦島太郎という役の行為というよりは、現実の子どもとしての行為である。虚構の「竜宮城」という世界ではなく、「小学校のホール」という現実の世界が垣間見えている。

劇を展開していくにあたり、現実世界の時間を利用した「間」が重要になっていることが表れている。予期せぬ間が空き、展開のリズムが崩れてしまうことは、共有しようとする虚構場面の強度を揺るがす危機となり得る。現実の世界に引き戻されてしまうからである。魚がなかなか舞台上に登場しないことが、浦島太郎 1 と乙姫にとっては虚構場面を揺るがす間となった。二人が、お辞儀というふるまいを複数回繰り返すこと（波線部）は、空いてしまった間を埋めようという試みとして捉えることができる。しかし、その後に役としてのお辞

儀とは別のふるまいや言葉に展開することはできていない。舞台空間にいる二人ともが、お互いと舞台袖空間を見たことから、困惑を見てとることが可能である。

舞台空間上で彼らが困ったのは、劇という表現方法を用いる際に重要な要素である間の調子を悪くしてしまったからである。異なった表現方法、例えば物語を文章で書くという表現形式を考えると、役の行為と行為の間の「間」は、現実の時間にこれほど左右されないであろうことが予想できよう。文章を書くという表現方法においては表現者が書いた現実の時間と読み手が読むのにかけた時間とが一致する必要はない。しかし、劇という表現方法は、場を共有する表現方法であり、開幕から終幕までの現実の時間は表現者と観客との間で一致する表現方法である。現実の時間を共有する表現方法だからこそ、実際の「間」が重要になるのである。

さて、このようなピンチに面した子どもたちは、どのように切り抜けたのか、ということに目を向けよう。注目すべきなのは、間が空いてしまった後、魚たちが登場してきた時に、浦島太郎1が浮かべた笑み（二重線部）である。浦島太郎1にとって、魚たちの登場は、空いてしまった間を、壊れかけた虚構世界を修復するきっかけとなった。その時の浦島太郎1の感情を推察するのであれば、安堵であろう。その後、浦島太郎1から「ご飯、いただきます。」というセリフも出てきた。そして、この事例の記述の後には、魚たちの踊りの場面があり、その場面は、魚たち、浦島太郎1、観客も笑うような場面になったのである。つまり、この魚たちの舞台上への登場によって、一度は危機を迎えた彼らの虚構世界は、その強度を取り戻していく。

そして、このタイミングでの魚たちの舞台上への登場は、偶然ではない。魚Aが先導して、意図的にこのタイミングで登場したのである。少なくとも魚Aに「僕たちは、このタイミングで出なくちゃ。」という意志がなければ、他の魚たちを促そうとする動きはする必要がない。もし、魚Aが先導しなければ、このタイミングの登場はなく、間はもっと延びてしまっていたかもしれない。それでは、魚Aはなぜ「このタイミングで」と思ったのであろうか。それは、自身が舞台袖から見つめていた舞台上の間に危機を感じ取ったからであろう。それは自分たちが協同してつくりあげる虚構世界の危機であり、その危機を助けようという行為である。自分たちの劇をつくるために必要な自らの役の振るまいとなった、「僕たちは、このタイミングで出なくちゃ。」という、内的ルールに他ならない。

個人が受け持つ役の役割だけでなく、役同士の関わりが、虚構場面の強度を支えている。「子ども自身が確立するルール」の形成過程には、このようにコミ

コミュニケーションの問題が存在している。そしてそのコミュニケーションは、虚構の世界を協力して築き上げることを目標として行われているのである。

第二節 転換点から見る子どもにとっての課題

望まない「間」が空いてしまうことは、虚構世界の強度を揺るがす危機になりうる。それでは、「間」が空いてしまう可能性が高い箇所というのは存在するのだろうか。この質問の答え方には多様な側面が考えられるが、本論文では、物語の重要な分岐点というポイントから考察する。

前節で取り上げた事例と同様に、劇が止まってしまう様子を、別のグループでの様子から見ていきたい。劇中の箇所としては、物語の重要な分岐点である、玉手箱を渡す場面である。

事例4-3 Bグループ 劇が止まるが、玉手箱は渡す

浦島太郎は、四つん這いになって移動する亀2の背中に跨るようにして、竜宮城に着く。

乙姫と魚たちは、立ち上がり、舞台袖の方を振り返りながら、一步ずつ前に出るようにして舞台に登場する。

乙姫と魚たちは、浦島太郎と向かい合うが、話はしない。

乙姫は、舞台袖にいる亀2と小さな声で話したりするものの、劇が止まる。

役のふるまいが止まり、無言の間が空く。

亀2が舞台上に登場しようとして舞台袖から動き出すと、乙姫は、浦島太郎に玉手箱を渡す動作をして退場する。

亀2は、舞台上に登場してきて、浦島太郎と向かい合う。

この事例では、事例4-1よりも明らかに劇の展開が止まってしまっている。事例1では、お辞儀を繰り返す、「よろしくお願いします。」という役の言葉を発するなどの、役の行為で間を埋めようとしていた。本事例では、そのような役の行為自体が止まってしまっている。それゆえに観客側から見て展開が止まってしまっていると判断できる時間（乙姫らが舞台上に登場してから、乙姫が玉手箱を渡す動作をするまで）も1分14秒間と長い。

虚構の世界のふるまいが停止してしまうことによって、虚構の世界自体が崩れてしまっている。劇において、虚構場面を共有するためには、劇という表現形式の要求する課題（「間」を効果的に用いて、劇の展開のリズムを損なわない

ように進めること)に向き合わなければならない。そうしなければ、虚構場面そのものが崩壊してしまう危険がある。

虚構場面を展開していくことは、他者と虚構の世界を共有していくということである。そこには他者と展開の時間的要素である間が重要である。その間を損なわないためには、他者との協同を行わなければならない。劇の展開がつかぬようにするためには、他者の表現との必要以上の間をあげずに虚構の世界を構築することが要求される。子どもたちは、虚構場面を展開させていくにあたって、表現内容(皆でどういうイメージを表現するか)と表現方法(皆でどういうイメージを共有させていくか)との両面から、自分たちの「内的ルール」を形成していった過程にいたのである。

ホルツマンは、どうするのか知らない遊びをどうしたらできるか、つまり遊びのやり方や文法を発見する、ということの重要性を認めている¹²⁴。自分たちの望まない間が空いてしまえば、劇が停止してしまう。すると虚構の世界が崩壊してしまう。このような表現の「文法」との子どもたちの格闘は、「内的ルール」の形成過程である。そして、その目的は、ヴィゴツキーが述べる「虚構場面の創造」にある。「虚構場面の創造」が、子どもたちの「内的ルール」の形成に取り組むための仕掛けとなっているのである。

この事例において、リズムが崩れた箇所は、乙姫が浦島太郎に玉手箱を渡す箇所である。『浦島太郎』の物語には、歴史的変遷を経てきた中で、いくつものパターンが存在する。この事例で劇づくりに取り組んでいる子どもたちは事前にこのことを学習している。物語の最後は、浦島太郎がおじいさんになるものが有名であるが、死んでしまうものや、鶴になるものがある。そしてそのラストシーンに至るまでの筋として、乙姫が浦島太郎にどのように伝えて玉手箱を渡すのか、という点も異なるパターンがある。「けして開けてはいけません」というものもあるし、「さみしくなったら開けなさい」というものもある。何も伝えないものもある。乙姫のこの行為や言葉の選択は、物語において乙姫の意図、浦島太郎と乙姫との関係性、玉手箱の中に入っていたものの正体など、物語全体の印象を決定づける要素となる。乙姫が浦島太郎に玉手箱を渡す際に、何と言って渡すのか、ということは、物語全体にとって重要な分岐点なのである。

重要なことを決定するからこそ、その決定に迷い、時間がかかってしまう。しかし、時間がかかってしまえば、「間」が崩れていく。虚構の世界の創造を目指すにあたり、重要な表現内容の決定を迫られる。しかし同時に、「間」という、表現方法に関わる時間的要素を無視することはできない。だからこそ、表現内

¹²⁴ ホルツマン『遊ぶヴィゴツキー 生成の心理学へ』茂呂雄二訳、2014年、新曜社、76p.

容として重要になっている、物語の分岐点には、ジレンマが潜みやすい。物語という環境と、劇の文法という環境の間で、子どもの迷いと困惑は、生起するのである。子どもの劇づくりにおいて、乙姫が浦島太郎に玉手箱を渡すことに困る、という子どもの姿には、困るだけの必然性がある。

また、この事例において、一度止まってしまった劇の流れは、劇づくりに参加する子どもたち自身によって取り戻されたことも付言しておきたい。この事例の後の劇の筋は、次のようなものである。亀2が登場し、玉手箱を持った浦島太郎を竜宮城から浜辺に運び、村人が登場し、浦島太郎が玉手箱を開けて、おじいさんになる。間が空いてしまったことで困惑しつつも、乙姫が玉手箱を渡すふるまいをしたことによって、浦島太郎は最後の場面において玉手箱を開ける展開を演じることができたのである。乙姫が玉手箱を渡さないままに次の場面に移ったことを想定してみると、浦島太郎が玉手箱を開けることができず、劇の終わりが見出せなくなることも十分に考えられるのである。劇の流れが止まるという状況において、乙姫が「玉手箱を渡す」という物語の内容の重要な要素を共有したことが、劇全体の崩壊を避けたと見ることができる。

子どもがこの場面で困るには困るだけの理由がある。そしてこの場合、乙姫はそうした困惑の末に、「無言で渡す」という選択をした。乙姫が困惑した1分14秒間という時間は、無駄な時間ではない。結果から見れば、「劇の流れが止まる前に、無言で渡してしまえば良かった」と言うことはできる。しかし、その言葉は、時に内的ルールの形成過程の否定になってしまいかねない。困惑の時間を経たことによって、可能になったこととして見ると、劇の内容の深化に取り組んでいるからこそその困惑の意義がある。さらにその末に選んだ「無言で渡す」という行為は、その後の劇全体を考慮したものである。この1分14秒間に見られることは、停滞とあきらめではなく、危機における優先順位の変更であり、「私、これをしなくちゃ」ということが状況の中で変わっていく、内的ルールの形成過程である。

第三節 子どもの危機の尊重

本章では、「間」という劇表現に重要となる要素に注目し、望まない「間」が空いてしまうことが、劇の虚構世界の強度を揺るがす危機となることを見てきた。そしてその危機への子どもたち自身の対応を取り上げてきた。それは、一刻一刻変わる状況への対応である。それは「僕／私、今、これをしなくちゃ」というような「内的ルール」としての「劇づくりのルール」の選択である。「演じ方のルール」において、そして「つくり方のルール」においても、劇づくり

の場において葛藤が生まれる。なぜならば、表現内容や表現方法の側面において、劇づくりには、いくつもの気をつけなければならない要素が多面的に存在するからである。その中で、どの要素を重視して行動すべきかということは、常に事前に固定的に定められた正解があるのではなく、優先順位として決定されるのである。

「内的ルール」としての「劇づくりのルール」は、子ども自身によって確立される過程自体であることを鑑みれば、望まない「間」が空いてしまうという劇づくりの活動の停滞とも見られがちな瞬間は、子どもにとってはその中で優先順位を子ども自身が決定するチャンスとなっているのである。確かに、子どもは、劇づくりの過程で危機に出会い、困惑した姿を見せた。しかし、この優先順位の変更を行うことによって、自らの力で虚構場面をつくりあげた。子どもにとって、危機は、困惑するリスクが実現してしまったピンチだけではなく、多面的に存在する劇づくりの場の状況を理解し、新しい自分たちの劇づくりの場をつくりあげていくための転換点でもある。

子どもの劇づくりの支援の方法については、これまでの演劇教育研究の中に多くの貴重な蓄積が存在する。しかし、重要であるのは、子どもにとっての危機の肯定的な意義を理解した上で、劇づくりを支援していく必要性である。「劇の流れが止まっちゃったけれど、大丈夫かな」というような、教師や大人からの心配と、子ども自身による虚構世界の創造とが、両立していくためには、この危機に対する肯定的意義の理解が不可欠であると考えられる。そして、その危機が、子ども自身がはたらきかけていける子どもたちの場であるということが重視される必要がある。

終章

第一節 結論

本研究は、子どもの劇づくりの姿を、子ども自身の「内的ルール」としての「劇づくりのルール」の形成過程として意義づけることを目的とした。換言すれば、子どもにとって、つくりあげている劇が、いかなる表現媒体となっているのか、という点について考察することであった。

そのために、ヴィゴツキーが提起した「内的ルール」の概念に注目した。この概念は、幼児期のごっこ遊びに対する理論であること、そしてごっこ遊びにルールが存在することの意外性などから、演劇教育において、十分な評価をまだ受けていないと考えられるが、現在の演劇教育の課題に対し、ヒントを与える可能性をもっている。なぜならば、教育の場において、子どものコミュニケーション力に注目が集まり、新しい教育方法として、演劇の可能性が見出されている現代に対応する部分があるからである。

そのような研究背景の中で、本研究は、子どもが表現を創造的に行っていくための「劇づくりのルール」の「内的ルール」的性質と意義、そしてそのルールの転換点の肯定的意義を見出すことに、目標を定めてきた。

第一章では、本研究で取り上げた劇づくりの実践において活用した『浦島太郎』の物語を例にして、劇づくりの出発点としての物語に必要な、子どもにとっての表現の醍醐味を検討した。子どもの表現の創造性を引き出すための、教育者側の物語と劇づくりに対する捉え方を考察した。

第二章では、ヴィゴツキーの述べる、遊びのルールの潜在性に注目した。また、子どものコミュニケーションでやりとりされる潜在的な意味を読み解くために、ガーヴェイが提起した「変身の合図」という概念を援用し、具体的実践事例に即しながら考察を進めた。さらに、表現の応答を見るために、虚構場面への参加の合図ということに注目した。「劇づくりのルール」の「かくれたルール」という特徴を明らかにした。このような視点から子どもの表現を見つめることによって、子どもの劇表現の中にコミュニケーションへの意志を読み取ることが可能であることを示した。

第三章では、そのような「劇づくりのルール」が、子どもたち自身が確立に参加する「内的ルール」という特徴を含んでいることに注目した。そして、既存のルールではないからこそ、ルールを変化させながら確立していく、という点に焦点を当てた。役の演技方や、コミュニケーションの相手という観点から、子どもから劇づくりの場へのはたらきかけを見てきた。「劇づくりのルール」の変化を肯定的に理解し、その形成過程そのものが、劇づくりの意義であるという視点から、その形成過程と読み取ることができる子どもの姿について考察を

行った。

第四章では、劇が止まってしまう危機に注目した。否定的に見られがちである瞬間が、子どもにとって「内的ルール」としての「劇づくりのルール」の転換点となる肯定的側面があることを見た。子どもにとって、自身で表現することの優先順位を決めるための重要な機会となっていることを明らかにした。

最後に、三つの点に絞り、子どもの劇づくりを見つめるための視点について述べたい。それは本研究によって明らかになった、子どもにとって劇という表現がどのような表現方法であるのか、ということから導かれることである。

(1) 子どもたち自身が、自分たちのルールをつくる

子どもには、子どもなりの劇づくりに対する隠れたルールや論理がある。それは、大人から一方的に教えられる唯一の正解としての表現に縛られることなく、子ども自身が自分たちの劇をつくりあげるプロセスである。虚構場面に潜在するルールを探しながら、コミュニケーションを行っていく。そして、そのコミュニケーションを変化させながら、どう行動するのか、どう劇をつくるのか、ということも変化させていく。その変化の過程に見られる姿は、劇づくりの過程であるとともに、子どものコミュニケーションの変容の過程である。子どもの一つ一つの言葉やふるまいの中に、子ども自身の「劇づくりのルール」を見出し、子ども自身が確立に参加する、子どもなりの「内的ルール」の形成過程の瞬間を読み解くことが重要である。

子どもの「劇づくりのルール」に「内的ルール」の側面を見出すならば、子どもが「劇づくりのルール」を、受動的に一方的に与えられたルールとしてではなく、能動的に自分たちでルールをつくりあげていく、その過程を読み解くことは、その中で子どもが何を学ぼうとしているのかということを読み出す作業である。子どものコミュニケーションに発達の契機をもたらし、虚構場面を舞台とした想像力を駆使した子どもの表現の創造を促すという点に、教育としての子どもの劇づくりの意義を見出すならば、「劇づくりのルール」は「内的ルール」として見つめられる必要があるだろう。

(2) 複雑な劇づくりの場における選択をする

しかし、このような変容、つまり劇づくりのプロセスで起こっていることは、見えにくい。それは、劇づくりという、他者とのコミュニケーションを複雑に要求する表現形態の特徴に起因するものである。第一に、それが抽象的なレベルのコミュニケーションを用いながら、多方向へのコミュニケーションを同時に行う、そしてそれが随時更新され続ける、複雑なものだからである。しかし、

そのような複雑な環境だからこそ、子どもはその瞬間に優先順位の高いルールを選択し、試行錯誤しながら、自分たちの虚構世界を紡ぎ、守ろうとする。その姿を見つめる教師や大人には、子どもの劇づくりの場に対する取り組みを、唯一の道程を前提として見ないことが求められよう。

子どもにとって劇づくりを行う場は、表現形式や、その場や状況がもつ条件と対峙し、自分たちのルールの形成に向けた判断と選択を実践的に行う場である。教育者は、この営みを教え導くだけではなく、主体的な子どもの取り組みを育むために、まずはこの子どもの選択がいかに複雑なものであるかを理解し、その選択の連続によって形成されていく「劇づくりのルール」を、その場をつくる、その子どもたちに独自のものとして肯定的な意義を、教育的な視点から見出す必要がある。

(3) 危機の意義

そして子どもの劇づくりの過程には、劇が止まってしまう、というように、一見すると失敗や危機と消極的に捉えられがちな瞬間がある。しかし、それは子どもたち自身で劇をつくり上げている過程である。自分たちの環境を築こうとしている過程であり、その環境のもつ複数の相に対し試行錯誤している過程である。そのような理解の上に、子どもの劇づくりの危機を見ると、その危機は、単なる失敗ではない。今まで表面化してこなかった、新しい相のルールとの出会いの場である。その新しい相のルールが見えたことの積極的意義を認めることは、子どもが劇を自分たちでつくりあげることの意義を捉える上で、不可欠な視点である。他者とのコミュニケーションを通して自分たちの表現を創造する、そのような活動を通して、第一に子どもの発達を願う、教育としての劇づくりの試みは、子どもの新しい相の「劇づくりのルール」の発見のみならず、その新しいルールとの出会いの場に立ったことの意義を子どもに伝えていけるべきではないだろうか。

本研究は、具体的な事例に即しながら、子どもの「内的ルール」としての「劇づくりのルール」を読み解き、そこに意義づけを行うことにより、一見すると見過ごされてしまいかねない子どもの言動の一つ一つの意義を見出した。子どもの表現の瞬間の一つ一つを記述したものの、それらの瞬間と、子ども一人一人の発達の文脈との関係については、さらに考察を行う必要がある。今後の課題としたい。

第二節 本研究の到達点と課題

本研究は、子どもの劇づくりの「劇づくりのルール」を、ヴィゴツキーがご

っこ遊びを論じるにあたり提出した概念である「内的ルール」としての特徴をもつものとして把握し、その過程にある表現を読み解き、コミュニケーションの中での意義について検証したものである。

これまでに見てきたように、「内的ルール」とは「自分たちでつくりあげる」という過程を重視する概念であり、現在までの演劇教育の流れや理念や課題などにリンクする点も多い。しかし、一見するとルールの存在しないような遊びの中に「ルールが存在すること」への注目に留まる理解も多い。そのルールの特性に関する考察においては、子ども自身の行動の制御という、ルールが生み出す到達点の側面からの考察は行われてきたものの、未だその生成過程そのものを取り上げる必要が残されている。そこで本研究では「内的ルール」「劇づくりのルール」を社会的ルールの内面化と安易に同一視してしまうことの危険性を確認し、ルールの潜在性や可変性という側面から注目し、その能動的な生成過程の記述を行った。

また、高学年の小学生の劇づくりの「劇づくりのルール」の中に、元々は幼児のごっこ遊びの理論として提出された「内的ルール」という特徴を見出したことも、現況のヴィゴツキー理論の応用を行う研究の広がりという、現在の研究背景の存在の影響があったことは当然であるが、本研究は、「自分たちでつくりあげる」という過程に、具体的な子どもの表現から出発して、焦点をあてるのが目的であった。そのような生成過程の側面から「内的ルール」という概念を理解し、具体的な小学生の劇づくりにその特徴を見出し、両者を結ぶ視点づくりを行った。

つまり、本研究では、子どもの「劇づくりのルール」の中に「内的ルール」という特徴を見出し、具体的な子どもの表現と結びつけて考察し、看過されてしまいがちな表現の危機的場面を含め、子どもの姿の意義づけを行ない、子ども自身による虚構世界の創造のプロセスの理解のための視座を構築したことは、到達点である。

しかし、子どもの表現の瞬間の一つ一つを記述したものの、それらの瞬間と、子ども一人一人の発達の間脈との関係については、さらに詳細に考察を行う必要がある。特に発達特性の多様性には考慮が必要である。実践活動やその後の分析の視点において、集団内で円滑なコミュニケーションを行うことばかりに価値が置かれてしまえば、「内的ルール」は過剰に権力的な場に結びついてしまい、「内的ルール」としての特性を失うことだろう。誰よりも一人一人の子ども自身が「円滑なコミュニケーションを強いられている」と感じるような、教師側の理解や援助が重要である。慎重に考察を重ねたい。

また、各対象年齢の発達過程によって「劇づくりのルール」の生成過程がど

のような意義をもつのか、どの対象年齢においても「内的ルール」という特性から語るができるのかどうかという点については、本研究で検証することはできていない。限られた事例の分析の詳細化に焦点をあてた本研究の限界点である。今後の課題としたい。

そして、分析の視点について本研究では、劇づくりを「子ども自身による虚構世界の創造のプロセス」と捉え、「内的ルール」という概念を手がかりに進めることによって、一つの視点を提示することができたが、「内的ルール」の解釈、劇づくりの活動の意義の捉え方など、実践者や考察する者によっても、異なる視点は存在する。今後も考察を深めていきたい。

参考文献

- 青江舜二郎『演劇の本質と人間の形成』1953年、誠文堂新光社
- 鱒坂二夫『小原教育』1959年、玉川大学出版部
- 東浩紀『動物化するポストモダン オタクから見た日本社会』2001年、講談社現代新書
- ヴィゴツキー「子どもの精神発達における遊びとその役割」『海外名著選 67 児童心理学講義』柴田義松訳、1976年（1933年の講義）、明治図書
- 『新訳版 思考と言語』柴田義松訳、2001年（原著1934年）、新読書社
- 『文化的 - 歴史的精神発達の理論』柴田義松監訳、2005年、学文社
- 『精神発達の理論』柴田義松訳、1970年（原著1930年）、明治図書
- 『新児童心理学講義』柴田義松監訳、2002年（原著1934年）、新読書社
- 『情動の理論 — 心身をめぐるデカルト、スピノザとの対話』土井捷三・神谷栄司・伊藤美和子・竹内伸宜・西本有逸訳、2006年（原著1933年）、三学出版
- 『普及版 子どもの心はつくられる ヴィゴツキーの心理学講義』菅田洋一郎監訳 広瀬信雄訳、2002年（原著1932年）、新読書社
- 『新訳版 芸術心理学』柴田義松訳、2006年、学文社
- 「芸術心理学」『記号としての文化』柳町裕子・高柳聡子訳、2006年、水声社
- 『「発達の最近接領域」の理論 — 教授・学習過程における子どもの発達』土井捷三・神谷栄司訳、2003年、三学出版
- 『ヴィゴツキー心理学論集』柴田義松・宮坂琇子訳、2008年、学文社
- 『児童心理学講義』柴田義松・森岡修一訳、1976年、明治図書
- 『思春期の心理学』柴田義松・森岡修一・中村和夫訳、2004年、新読書社
- 『障害児発達・教育論集』柴田義松・宮坂琇子訳、2006年、新読書社
- 『心理学の危機』柴田義松訳、1987年、明治図書
- Лев Семенович Выготский “Мышление и речь” 1934, издательство астрель
- パーク・ウィンスラー『ヴィゴツキーの新・幼児教育法 幼児の足場づくり』田島信元・田島啓子・玉置哲淳訳、2001年、北大路書房
- ブライアン・ウェイ『ドラマによる表現教育』岡田陽・高橋美智訳、1977年、玉川大学出版部
- エリコニン『遊びの心理学』天野幸子・伊集院俊隆訳、2002年、新読書社
- 『ソビエト・児童心理学』駒林邦男訳、1964年、明治図書
- 大沢清・村上芳信編著『中学生とつくる総合的学習 2 子どもが変わる もうひとつの学び 新しい評価への提言』2003年、晩成書房
- 大隅真一『劇のある教育を求めて』1987年、晩成書房
- 太田直道『生き方の道徳教育—現代道徳哲学二十講』2008年、三学出版

- 『人間の時間—時間の美学試論』2008年、花伝社
- 岡田陽・落合聰三郎監修『玉川学校劇辞典』1984年、玉川大学出版部
- 小川博久「演劇教育への私の関心—ある小学校教師の実践から」『児童・青少年演劇ジャーナル
くげき> 第7号』2009年、晩成書房
- 小原国芳『学校劇論』1950年、玉川大学出版部
- 『全人教育論』1969年、玉川大学出版部
- 神谷栄司『保育のためのヴィゴツキー理論 —新しいアプローチの試み—』2007年、三学出版
- 『幼児の世界と年間保育計画 —「ごっこ遊びと保育実践」のヴィゴツキー的分析』
2003年、三学出版
- 『ごっこ遊び・劇遊び・子どもの創造』1993年、法政出版
- 『幼児のイメージ力を育てる —お話とごっこ遊び』1999年、三学出版
- 河竹繁俊『概説日本演劇史』1966年、岩波書店
- 『日本戯曲史』1964年、南雲堂桜楓社
- 小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・千石佳子『ドラマ教育入門』
2010年、図書文化
- 金春信高『花の翳』2002年、岩波書店
- 佐藤信編著『学校という劇場から—演劇教育とワークショップ』2011年、論創社
- 佐藤学「子どもたちの想像力を育むアート教育の思想と実践」『児童・青少年演劇ジャーナル
くげき>第8号』2010年、晩成書房
- シックス『子供のための劇教育』岡田陽・北原亮子訳、1978年、玉川大学出版部
- 『子供のための創造教育』岡田陽・高橋孝一訳、1973年、玉川大学出版部
- 柴田義松『ヴィゴツキー入門』2006年、子どもの未来社
- 柴田義松編著『ヴィゴツキー心理学辞典』2007年、新読書社
- 鈴木聡之「表現を遊ぶ場—インプロをめぐる対話—」『ドラマと学びの場 3つのワーク
ショップから教育空間を考える』武田富美子・渡辺貴裕編、2014年、晩成書房
- ヴァイオラ・スポーリン『即興術—シアターゲームによる俳優トレーニング』大野あきひこ訳、
2005年、未来社
- ソビエト教育科学アカデミヤ『ソビエト教育科学辞典』矢川徳光編訳、1963年、明治図書
- 高尾隆『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？』2006年、フィルムアート社
- 高村光太郎『ヴィゴツキーの方法—崩れと振動の心理学』2001年、金子書房
- 武田富美子『学びの即興劇—テーマを掘り下げ、人間関係を学ぶ』2007年、晩成書房
- 土井隆義『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』2008年、ちくま新書
- 『「個性」を煽られる子どもたち—親密圏の変容を考える』2004年、岩波ブックレット
- 『キャラ化する／される子どもたち—排除型社会における新たな人間像』2009年、
岩波ブックレット

- 東井義雄「学習のつまずきと学力」『東井義雄著作集2』1972年、明治図書
- 富田博之『演劇教育』1993年、国土社
- 『日本演劇教育史』、1998年、国土社
- 『日本児童演劇史』1976年、国土社
- 中村和夫『ヴィゴツキー心理学 完全読本』2004年、新読書社
- 『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』2010年、福村出版
- 日本演劇教育連盟編『演劇教育実践シリーズ』1～20巻、1988年、晩成書房
- 『演劇教育入門』1978年、晩成書房
- 『新・演劇教育入門』1990年、晩成書房
- ジョナサン・ニーランズ、渡部淳『教育方法としてのドラマ』2010年、晩成書房
- 平田オリザ・蓮行『コミュニケーション力を引き出す』2009年、PHP新書
- 平田オリザ『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』2012年、
講談社現代新書
- ピーター・ブルック『なにもない空間』高橋康也・喜志哲雄訳、1971年、晶文社
- ブレヒト「イエスマン・ノーマン」『ブレヒト戯曲全集 第8巻』岩淵達治訳、1999年、未来社
- Nellie McCaslin ”Creative drama in the classroom” 5th edition, 1990, Longman
- 明神もと子編著『はじめて学ぶヴィゴツキー心理学 ～その生き方と子ども研究～』2003年、
新読書社
- 本屋禎子「科学的認識」『保育小辞典』2006年、大月書店
- 「子どもの論理をとらえるために」『幼児の認識』1986年、高文堂出版社
- Yoshiko Motoya “Miracle Tale in Japan and Mathematics-Our own will and imagination in
education-” 2012, The IPSI BgD Transactions on Internet Research
- “Widening the World by way of Considering the Contrary Poles between Contour Line
and Domain” 2011, IPSI International Conferences, Tivat
- “Early year’ s Geometry - child conception of “ Transformation” ” 2010,
IPSI(Internet, Processes, Systems and Interdisciplinary) International
Conferences, Amalfi, Italy
- “The courage to take a step into new world —Early year’ s Geometry: Drawings
of Moebius’ band—” 2008 , VIPS I Conference Amalfi, Italy
- “Actual conditions in the children’ s process of thinking” 2007, IPSI - Miyagi
University of Education; Meeting for Information and Education
- “Topological Consideration about the Center in Drawings by Children” 2006,
The IPSI BgD Conference Belgrade, Serbia
- 森真一『ほんとはこわい「やさしさ社会」』2008年、ちくまプリマー新書
- 『自己コントロールの檻 感情マネジメント社会の現実』2000年、講談社選書メチエ

- エリカ・フィッシャー・リヒテ『パフォーマンスの美学』中島裕昭・平田栄一郎・寺尾格・三輪玲子・四ツ谷亮子・萩原健訳、2009年、論創社
- アレクセイ・A. レオンチェフ『ヴィゴツキーの生涯』菅田洋一郎監訳、2003年、新読書社
- レヴィチン『ヴィゴツキー学派 ―ソビエト心理学の成立と発展』柴田義松監訳 1984年、プロGRESS出版所
- 渡辺貴裕「動き、感じ、つくりだす媒体としてのからだ」『教育』2015年2月号、かもがわ出版
- 渡部淳・獲得型教育研究会編『学びを変えるドラマの手法』2010年、旬報社
- 「浦嶋子」『丹後国風土記逸文』『日本古典文学全集<1>古事記・上代歌謡』萩原浅男・鴻巣隼雄校注・訳、1973年、小学館、pp. 713-800
- 「浦島太郎」『御伽草子』『日本古典文学全集 御伽草子集 36』大島健彦校注・訳 1974年、小学館、pp. 1336-1868

本論文に関する研究発表

A. 査読付き論文

A-1. 佐々木徹雄、子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義—L. S. ヴィゴツキーの遊びの「内的ルール」に着目して—、教育方法学研究、42巻、2017年、日本教育方法学会、pp. 13～21. 【第四章】

A-2. 佐々木徹雄、「ユークリッド幾何学から脱却し非ユークリッド幾何学へ—昔話“浦嶋太郎”に学び自分の学びを作る実践」3 劇創作で非ユークリッド幾何学へ向かう児童、数学教育学会誌、臨時増刊号、2013年、数学教育学会、pp. 266～268. 【第一章】

B. 学会発表等

B-1. 佐々木徹雄、「ユークリッド幾何学から脱却し非ユークリッド幾何学へ—昔話“浦嶋太郎”に学び自分の学びを作る実践」3 劇創作で非ユークリッド幾何学へ向かう児童、2013年、数学教育学会（2013年3月23日、京都大学）【第一章】

B-2. 佐々木徹雄、演劇教育における演劇の文化性の意義について—坪内逍遙の児童劇論を手がかりにして—、2014年、日本演劇学会（2014年6月14日、摂南大学）【序章】

B-3. 佐々木徹雄、演劇教育におけるヴィゴツキーのごっこ遊び論の意義について、2014年、日本教育方法学会（2014年10月11日、広島大学）【第二章、第三章】

B-4. 佐々木徹雄、子どもの「今はひとりでできないこと」に発達を読み解く試みとしての劇づくりについて、2014年、日本演劇学会分科会、演劇と教育研究会（2014年10月26日）【第二章】

B-5. 佐々木徹雄、ヴィゴツキーにおける子どもの発達に対する教育観について—発達の最近接領域説と美的教育観を通して—、2009年、仙台数学教育実践研究会（2009年1月17日）【序章】

参考資料

劇上演の様子の記事

(1) Aグループ

上演時間：2分25秒

登場人物：浦島太郎1・2、亀1・2、乙姫、浜の子どもA・B・C、魚A・B・C、
村人

【①亀との出会い】¹²⁵

浜の子どもは、うずくまっている亀1を蹴る動きをする。

浦島太郎1が登場する。

浦島太郎1「ダメだよいじめちゃ」

浦島太郎1は、亀1を助ける。

浦島太郎1は、子どもたちにお金を渡す動きをする。

子どもたち、退場する。

亀1「助けてくれてありがとう」



〔左側：浜の子ども三人と、いじめられる亀（下にうずくまっている）と、
太郎1（足を開いて近づいていっている人物）
右側：非演技空間である舞台袖空間から、舞台空間を見つめる子ども〕

¹²⁵ 上演の様子を記述するにあたり、場面の転換により、以下の六つの場面に分けた。

- ①亀との出会い、②海中への道中、③竜宮城、④海中からの帰還、⑤戻った浜辺、
⑥玉手箱の開封後

【②海中への道中】

亀 2、舞台空間に出てくる。亀 1、退場する。

亀 2、浦島太郎 1 の前に来ると、天に雄叫ぶように、上を向き、両手の拳を肩の高さで握りしめ、大きな声で「うおー！」と叫ぶ。

観客、笑う。

亀 2 は、太郎 1 を背中におんぶし、腿を上にも上げるような走り方で舞台袖空間まで走る。



〔左：亀 2 と、その背中に乗る太郎 1
右：舞台袖空間〕

【③竜宮城】

浦島太郎 1 は、亀 2 におんぶされ、舞台袖空間の方まで来る。降りる。

舞台中央に戻る浦島太郎 1 と同時に、乙姫が、竜宮城となった舞台空間に入る。

魚は、入ってこない。

浦島太郎 1 は、乙姫と真正面から向き合い、軽くお辞儀をする。

乙姫は、無言で深くお辞儀する。

それに対し、浦島太郎 1 は、「よろしく申し上げます。」と言いながら、軽くお辞儀をする。

乙姫は、無言でさらに深くお辞儀を返す。

浦島太郎 1 と乙姫は、頭を上げると、舞台袖空間の方と舞台上の相手を交互に見て、困ったように笑みを浮かべる。

乙姫は上着の裾を直すように触る。

浦島太郎 1 は、舞台袖空間の方を向き、「ええっ？」と声を出して笑う。
舞台袖空間では、魚 A が、他の魚役を呼ぶ手の動作をしている。
その後魚 A を先頭に三人が舞台空間に出てくる。
浦島太郎 1 は、魚を見て笑みを浮かべている。
浦島太郎 1 は、乙姫に向かい「ご飯、いただきます。」と言う。
乙姫は、無言で深くお辞儀する。
浦島太郎 1 は、ご飯を食べる仕草をする。
魚 A が踊り出すのを見て、魚 B・C も踊る。
観客席から笑い声が聞こえる。
浦島太郎 1 「ごちそうさまでした。そろそろ帰りますので。」
浦島太郎 1 は、乙姫から玉手箱をもらう。そのやりとりはマイムで行われる。
袖にいる浦島太郎 2 は、舞台上を見て、同じく舞台袖にいる隣の子に、もしくは
は独り言のように（舞台上には向けていない）「玉手箱忘れてるよ」と言う。
話し合いをしていた場所に置いてあった筆箱を取りに行くが、舞台空間の進行
を見て、筆箱は持たずに舞台袖の空間に戻る。



〔左：乙姫 右：太郎 1〕



〔右から、乙姫、太郎 1、魚 A・B・C〕



〔笑って下を向いている手前の人物は、乙姫と太郎 1。〕

奥で踊っている三人が、魚たち。]

【④海中からの帰還】

亀 2 が、登場する。

亀 2 は、自分の背中を指し「乗れよ」と言う。

浦島太郎 1 は、亀 2 の背中に乗る。

亀 2 は、浦島太郎 1 を乗せて、「うおー！」と言いながら、舞台中央まで勢いよく移動する。



[左側：舞台袖空間に戻ろうとする乙姫と魚たち
右側：亀 2 と、その背中に乗る太郎 1]

【⑤戻った浜辺】

浦島太郎 1 は、亀の背中に乗って、浜辺に来る。

浦島太郎 2 は、浦島太郎 1 に近づく。同時に村人も、浦島太郎 1 に近づく。

浦島太郎 1 が「あれ？ここはどこだ」と言うと、浦島太郎 2 は数歩下がる。

浦島太郎 1 と村人が話している間、舞台袖空間で浦島太郎 2 は、喉に手をあて「あああ」と発声練習をするように、声を出す。

浦島太郎 1 が「開けてみよう」と言って、玉手箱を開ける動きをする。

浦島太郎 2 は、浦島太郎 1 のところに近づく。

浦島太郎 1 「うわー！」と声を出す。

浦島太郎 2 は、浦島太郎 1 の背中にタッチする。

浦島太郎 1 は、タッチされながら、走って、舞台袖空間に下がる。

浦島太郎 2 は、すぐに、腰を曲げた姿勢になる。



〔左奥から順に、太郎 1、村人、出番を伺う太郎 2、出番を終えた魚たち〕

【⑥玉手箱の開封後】

浦島太郎 2 は、腰をかがめ、箱を持つ手つきをしている。

浦島太郎 2 「おじいちゃんになっちゃった。」

浦島太郎 2、照れるように笑う。

舞台袖からの声「鶴、大事だよ。」

浦島太郎 2、「鶴になってきた」と言い、自分の左手の甲を見る。

手をばたつかせて、移動する。

亀が舞台上に登場し、しゃがむ。背中を鶴に向ける。

鶴が亀の背中に乗るようにして、二人は舞台袖に退場する。



〔左：役を交替し、おじいさんになった、太郎 2
中央：役を交替し、袖に走って戻る、太郎 1〕



〔玉手箱を持つ太郎 2〕



〔太郎 2 (鶴)〕



〔太郎 2 (鶴)〕



〔上：太郎 2 (鶴)、下：亀〕

(2) Bグループ

上演時間：4分25秒

登場人物：浦島太郎、亀1・2、乙姫、浜の子どもA・B・C・D、魚A・B、村人

【①亀との出会い】

亀1は、劇の始まりに、いじめられる演技をするために仰向けに横になる。

浦島太郎は、浜の子どもたちと亀1から、一度距離をとるように後ろに下がる。

浜の子どもたちは、亀1を囲んで蹴る動きをする。

浦島太郎は、浜の子どもたちに近づき、話をする。

いじめっ子役が、舞台空間から退場する。

浦島太郎は、亀1の手を取り、引っ張る。

亀1は、ひっくり返り、四つん這いの姿勢になる。

高さは低いままで、太郎を見上げる。

亀1は、舞台上から退場するまで、姿勢は低いまま、四つん這いでハイハイするように進み、退場。

浦島太郎は、釣竿を投げ入れる動きをする。

亀2は、舞台上に登場する時に、四つん這いで、平泳ぎをするような手の動きで、水をかくように進み、登場。

浦島太郎は、自らのもとに亀2が到着すると、釣竿を引き上げる動きをする。



[右側の奥が浜の子どもたち。手前の背中、太郎。
左奥の二人は舞台袖空間にいる。]



[亀1と太郎]



〔亀1の退場〕



〔亀2の登場〕

【②海中への道中】

亀2は、太郎役を背中に乗せて、四つん這いのまま移動。動きづらくても続ける。

浦島太郎は、四つん這いになって移動する亀2の背中に跨るようにして、竜宮城に着く。



〔右端：膝をついている亀2と立っている太郎〕



〔亀2に乗る太郎〕

【③竜宮城】

乙姫と魚たちは、立ち上がり、舞台袖の方を振り返りながら、一歩ずつ前へ出るようにして舞台に登場する。

乙姫と魚たちは、浦島太郎と向かい合うが、話はしない。

乙姫は、舞台袖にいる亀2と小さな声で話したりするものの、劇が止まる。

役のふるまいが止まり、無言の間が空く。

浦島太郎は、乙姫に背を向けて、食事をする動きをする。

亀2が舞台上に登場しようと舞台袖から動き出すと、乙姫は、亀と浦島太郎を交互に見て、1歩前へ出る。

乙姫は、浦島太郎に玉手箱を渡す動作をして退場する。
亀2は、舞台上に登場してきて、浦島太郎と向かい合う。



〔右から順に、太郎、魚B、乙姫（後ろで手を組んでいる）、魚A（膝立ち）〕



〔右から順に、太郎、玉手箱を渡す乙姫、膝立ちをして近づいてきた亀2〕

【④海中からの帰還】

浦島太郎は、亀2の背中に乗り、浜辺に移動する。



〔右側：亀2に乗る太郎〕

【⑤戻った浜辺】

浦島太郎「ここはどこだ？」
浦島太郎は、村人と話をする。
村人は、退場する。



〔右側に立っているのは、村人（左）と太郎（右）〕

【⑥玉手箱の開封後】

浦島太郎は、ウロウロと足元が定まらない。
浦島太郎は、舞台袖を見る。
浜の子ども A は、舞台袖空間から、舞台上の浦島太郎に向かって、箱を開ける動きをする。
浦島太郎、顔を覆う動きをする。
浦島太郎、玉手箱を開ける動きをする。
浦島太郎、退場する。



〔舞台袖空間（左）を見る太郎（右）〕



〔舞台袖空間にいて、箱を開ける動きをする、浜の子ども A〕



〔玉手箱を開ける太郎〕

(3) Cグループ

上演時間：2分59秒

登場人物：浦島太郎1・2、亀、乙姫、浜の子どもA・B・C・D・E、魚A・B、
村人A・B・C・D・E・F

【①亀との出会い】

浜の子どもEは、亀をいじめる時に他の浜の子ども4人とともに登場する。

E以外の浜の子どもは亀を囲むように半円を描いて立っている。

浜の子どもEは、他の浜の子どもの一歩後ろにいる。

E以外の浜の子ども4人は、蹴るなどの亀をいじめる動作をする。

浜の子どもEは、お腹の前で手を組んだまま、いじめる動きをせずに立ち、その様子を見ている。

浦島太郎が亀に駆け寄り、子どもたちを追い払うと、浜の子どもたち4人は舞台袖空間に下がる。

浜の子どもEだけが、下がる。浦島太郎と亀とを見つめたままである。

ちらっと振り返り、他の浜の子どもが舞台袖空間に下がったことに気づき、自分も下がる。



[左から順に、太郎1、浜の子どもA・B・C・D・E、太郎2。

中央下に座っているのは、亀。

舞台空間に登場しているのは、浜の子どもたちと亀。]

浦島太郎1と亀は、正面から視線を合わせ、向き合う。

太郎1は立っている。亀は座っている。

太郎1は、釣竿を持っている手の構えをし、釣竿で魚を釣り上げるように、手を上に上げる。

亀は、太郎1の動きに合わせて、身体を一度上に伸ばす。

その後、太郎1と亀は視線を合わせながら、話をする。



〔手前の左：太郎1 手前の右：亀〕 〔手前の左：太郎1 手前の右：亀〕

浦島太郎2は、舞台袖空間で、手を後ろに組んで立っている。足元はフラフラと動き続けている。

観客側にいる子に向けて笑ったりもしている。

舞台空間（演技している場所）が変わると、ゆっくりと付いていく。

舞台空間に近づきすぎると、ゆっくりと下がる。

【②海中への道中】

浦島太郎は、四つん這いで歩く亀の背中におぶさるようにして、舞台袖空間まで移動する。



〔中央の背中が、亀に乗る太郎1〕

【③竜宮城】

浦島太郎は、亀の背中から離れる。

亀は、そのまま待機している子どもたちと同じように舞台袖空間に入る。

出番を待機していた乙姫と魚たちは、その場で、浦島太郎と話し始める。

亀は、舞台袖空間から、浦島太郎と乙姫と魚たちに、前に出るように手の動きで促す。

浦島太郎と乙姫と魚たちは、数歩前に入る。



〔中央は、乙姫、魚たち、太郎。座りながら手を伸ばしているのは亀。〕



〔中央は、前方に移動した演技空間。〕

竜宮城での暇乞いの場面の直前で、浦島太郎1が舞台袖空間に下がる。

同時に、浦島太郎2は、定まらない足元のまま、乙姫と魚たちに近づく。

乙姫は、手を下に動かし、太郎2に座るように要求する。

太郎2は、座る。

太郎2は、「帰ろう」（観客側まで聞こえる大きな声で）と言い、立ち上がる。

太郎2は、乙姫から、玉手箱の小道具（筆箱）を受け取る。

太郎2は、太郎1に玉手箱を渡しなが、交替し、舞台袖空間に移動する。

太郎2は、舞台袖空間で座る。



〔左側に立っているのは、乙姫と魚たち。右に座っているのが太郎2。〕

【④海中からの帰還】

浦島太郎1は、亀の背中におぶさる。二人は浜辺に移動する。



〔左手前：亀に乗る太郎1〕

【⑤戻った浜辺】

村人Eは、他の村人たちとともに舞台空間に出てくる。

村人E以外の村人たちは、浜の子どもの時のように、太郎を囲むようにして半円型に座っている。

村人Eは、一步後ろにいて、その半円に入れずにいる。後ろを移動し、顔だけ出せる位置に移動して座る。



〔立っているのが、太郎1。村人Eは写真の中央で膝立ちをしている子ども。〕

【⑥玉手箱の開封後】

浦島太郎1が玉手箱を開けると、村人たちは半円を広げるように一斉に座ったまま後ろずさる。

村人Eは半円に入りながら、一緒に座ったまま後ろずさりする。

浦島太郎は中腰に立ち上がり、腰をかがめながら、ヨロヨロと歩く。



〔太郎1（左から二番目）と、村人たち。村人Eは左から五人目。〕