

# 劇指導者はいかにして子どもたちの想像力を引き出すのか

谷井 淳一\* 大谷 尚\*\* 無藤 隆\*\*\*  
 杉森 伸吉\*\*\*\* 山川 法子\*\*\*\*\* 坂本 将暢\*\*\*\*\*

## 抄録

本研究の目的は、劇指導者が、小学生に創作劇を指導するとき、いかにして子どもたちの想像力を引き出すのかを明らかにすることである。3泊4日の表現芸術活動ワークショップの全過程を、4人の研究者と8人の大学院生がプロジェクトを組んで、5台のビデオカメラと8台のICボイスレコーダーを用いて記録した。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを一部援用して分析した結果、12の指導プロセスに関するカテゴリーが見出され、それはさらに、《グループ進行》《ストーリー創作》《場面創作》《表現指導》という4つの上位カテゴリーにまとめられた。劇創作のプロセスは4つのステップからなり、子どもたちはそれぞれのステップで別の形の想像力の発揮を求められた。劇指導者の役割として最も大切なことは、子どもたちの集団がどのステップに達しているかを見定め、どのように想像力を用いればよいかを指し示すことであった。

Key words：創作劇，想像力，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ，プロジェクト研究，活動の焦点化

## ．問題と目的

### 1．背景

ヴィゴツキー(2002, p.11)は、「脳は私たちの過去経験を保持し再生する器官であるばかりでなく、その過去経験の要素から新しい状況や新しい行動を複合化し、創造的に作りかえ、新たに生

み出す器官でもある」と述べ、さらに「脳の複合化能力によるこのような創造活動を心理学では、想像あるいは空想(ファンタジー)と呼ぶ」と述べている。

つまり、脳は、ただ単に過去の経験の記憶を保持し、そのままの形で、再生するだけでなく、その経験を素材として、あらたに再構成し、経験し

\* Tanii, Junichi  
 ルーテル学院大学総合人間学部

\*\* Otani, Takashi  
 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

\*\*\* Muto, Takashi  
 白梅学園大学子ども学部

\*\*\*\* Sugimori, Shinkichi  
 東京学芸大学教育学部

\*\*\*\*\* Yamakawa, Noriko  
 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

\*\*\*\*\* Sakamoto, Masanobu  
 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

たことのない情景を思い描くことができる。その時に活発にはたらいっているのが想像力である。

内田(1994, p.40)は、「想像の素材となる経験はまず、解体され、これから構成しようとする文脈にあわせてとり出され、さらに連想の力を借りて統合や組み合わせをおこない、一定の表象(イメージ)がまとめあげられていく」と述べ、さらに、物語の生成過程や記憶の想起などを分析するなかで、「自分にとって『一貫性がある』と感ぜられるまでに、いつのまにか、情報の修正や改変が生じて、元の話が変容してしまう(p.117)」と述べている。つまり、人間は、直接の経験や他人の経験を自分のものとして取り込み、それらは記憶される。しかし、それらを想起し、他者に語ったり、何らかの形で伝達したりする中で、記憶の変容が起こり、全体としての物語は、その本人にとって、整合性のあるものへと再構成される。その際に働いているものが、想像力であると考えられる。

このように、想像力は発明に代表される創造的想像力以外にも、日常的に頻繁にはたらいており、日常会話や情報の伝達過程の中で話し手の発言意図を解釈するために創造的に用いられている。すなわち、会話においては、つねに想像力が活発にはたらいて、話し手と聞き手の協同的・協力的な情報の改作活動が生じている(内田, 1994, p.148)。

このように考えたとき、想像力の育成は、他者との協同的・協力的なコミュニケーションをスムーズに行うために必要な能力であると考えられる。

ここまで見てきたように、日常会話そのものにも想像力のはたらく余地があり、ことさら想像力発揮の機会を提供せずとも人間の日常生活は想像力発揮の機会に満ち溢れていると一見考えられる。しかし、平田(1998, p.121)によると、「対話(dialogue)」とは「他人と交わす新たな情報交換や交流」であり、「会話(conversation)」とは「すでに知り合っているもの同士の楽しいおしゃべり」であるが、日本ではこの区別があいまいであるという。親しいもの同士の会話では、無駄な単語が

使われず、第3者にとって有用な情報が提供されない。それに対して、対話とは新たな情報交換のための行為で、演劇の場合でいえば第3者である観客に情報を提供する行為であり、これが戯曲の進行を支えているのである。

平田(1998, p.126)は、「現代の高校生は他者と出会う機会が極端に少ない。(中略)教室の中でも気の合った仲間でしか、会話を交わさない。そんな状況では対話の能力など育つはずがない」と述べる。演劇とくに創作劇にはこのような、対話の機会の少ない現代の若者に、対話という想像力にみちた行為を創造する機会を与える機能があると考えられる。

さて、学校教育の中でも芸術に関する教育は1つの大きな柱といえるが、演劇やダンス、美術などを学ぶ機会として、学校外でもさまざまな取り組みが行われている。ワークショップはその取り組みの一つの形態である。

ワークショップとは、新しい学びと創造の場であり、中野(2001)によれば、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」のものである。その中でも、演劇、ダンス、美術、工芸、表現などのアート系ワークショップについては、参加者は、観客として、鑑賞し楽しむだけではおさまらないため、もともとワークショップ的である、という。アート系のワークショップは、子ども対象のものも多く行われるようになっており、なかでも、演劇を中心とする表現活動のワークショップは、多くの場で開催されている(例えば、如月, 1996; 絹川, 2005)。芸術的表現活動というのは、発想の段階から作品として具体化するまでのプロセスを比較的明瞭にとらえやすく、それなりの成果を確認しやすいので子どもの表現力育成の素材としては適当なのである(岡田, 1994, p.12)。

富田(1974, pp.13-14)によると、「戯曲を演じることは何よりも言葉についてのいきた学習の機会であり、すぐれた戯曲を演じることによって、現実では、体験しえないような、質の高い感情を

体験することができる。しかし、小学校中学年ぐらゐまでの活動においては、戯曲を使用せずに、即興的な演劇活動を中心にしたほうがよい段階もある」という。また、Singer & Singer(1990/1997, p.363)は、「創造性や社会的スキル、問題解決への取り組み方を発達させるための本当の機会は、即興的に劇を作ったり、お芝居の脚本を書いたり、演じたり」することにより訪れると述べる。

つまり、大人の場合は、すぐれた戯曲を演じることが、自身の埋もれた感受性を開花させる場合もあるが、子どもの場合は、できあがった戯曲を使うよりもセリフの創作段階から参加させた方が、想像力を引き出すには適切であると考えられている。

Pinciotti(1993)によれば、「創作劇の目標は、社会的文脈の中で演劇的な想像力をつくることであり、想像力を行動に結びつける子どもの能力を開発することにある。それは、ドラマの中だけでなく、日常においてもであり」、Schoon(1998)によれば、「創作劇により豊かになった教育課程は子どもたちの言語やコミュニケーション能力を伸ばし、感覚の気づきや感覚を意識することを増加させ、集中力を伸ばし、集団で協働する力を育てる」という。このように劇創作の体験をすることにより、子どもたちが想像力を刺激され、内的イメージを表現する機会を与えられることはきわめて重要だと考えられる。

## 2. 本研究の目的

このように、創作劇の体験が、日常では得られない想像力を発揮するための貴重な体験であるとすれば、演劇ワークショップに参加した子どもたちのすべてが内なる想像力を刺激されることによって、豊かな表現体験をなしえることができるのであろうか。子どもたちの中には、想像力の発揮や表現行為が苦手な子どもも存在すると考えられるが、そのような子どもたちでも、創作劇体験は同じように有効なのであろうか。仮に、指導者が、子どもたちの想像力を引き出すという点については長けていたとしても、その想像力をもとに

して、創作劇として形あるものを構成することは本当に可能なのであろうか。

Way(1977/1977, pp.173-174)は、即興劇をクラスで指導する際に、次のすべて、またはどれかの要素を含む「なぐり書き」の段階を予測し、準備しておくことが必要だとしている。すなわち、(1)ほとんど全く「形」をなしていない、(2)適切な「始まり」「中間」「終わり」とくに「終わり」部分がない、(3)全員が同時に話す、(4)次に何をするかを話す、(5)会話が口ごもり聞こえない、(6)観る者にとって何が演じられるか、はっきり分からない、などが指摘されている。しかし、具体的な対応策は述べられていない。従って、創作劇を子どもたちに指導する目的や、その際に留意すべき事項についてはある程度明らかにされてきたが、実際に、指導者がどのような方法を用いて指導を行っているか、についてのプロセスの詳細については解明されていない。

このようなことから、本研究では、劇創作を含む表現活動のワークショップの中で、指導者たちが、どのような指導によって、通常は眠っている子どもたちの想像力を引き出しているか、ということを明らかにしたい。彼らの指導によってどのような効果が子どもたちに見られたかについては紙幅の関係で本論文では扱わない。リサーチクエスションは以下の通りである。

- A. 「指導者たちは、いかなる方法を用いて、子どもたちの想像力を引き出しているか」
- B. 「子どもたちや子どもたちの集団の違いによって、スタッフはどのように技法を使い分けているか」

## 方法

### 1. 調査対象(研究参加者)

調査対象事業は、国立オリンピック記念青少年総合センター(以下、センターと略記)の主催事業「子ども演劇・音楽活動ワークショップ」(仮名、200X年8月:3泊4日)であり、研究は同センターの調査研究事業として実施された。この事業は、

太鼓、ダンス、創作劇の練習およびそれらを総合した舞台発表指導などからなるワークショップである。本論文では、そのうち、2日目の午後から、3日目の午前中に行われた「劇創作」の部分の研究対象とする。

研究参加者はこのワークショップに参加した小学校4年生から6年生30数名と、それを指導する劇団関係の仕事に従事している指導者若干名、さらに生活面のお世話係として参加した大学生の数名である。劇指導者たちには、企画の打ち合わせの段階で、研究の申し出を行い了解を求めた。世話係の大学生は、主として、大学からの実習生または研修生あるいはボランティアとしての参加であり、実習または研修参加にあたりセンターの事業に協力することに同意を求められていた。ワークショップ参加児童とその保護者については、参加申し込みの際に、ビデオ撮影、写真撮影、音声録音により記録をとることとそれをもとに報告書を作成することに関して承諾をもとめた。

論文作成にあたり、研究参加者の匿名性を維持するために、記述に必要最低限の修正を施している。参加児童についてはA, B, C, , , ,と記載したが、論文全体を通じてAが同じ児童を示してはいない。スクリプトごとにA, B, C, , ,とスクリプト内で異なる発言者であることが分かるような記載とした。指導者については、指導者ごとに特徴があることから、仮名を用いての記載とした。しかし、発言そのものについては、劇創作の根幹に関わるものであることから、固有名詞以外の変更は極力加えずにそのまま示した。

## 2. プログラムの概要

3泊4日のワークショップのプログラムの概要を簡単に述べる。1日目午後は、「表現活動のウォーミングアップ」の後、「和太鼓練習(1)」がある。夜は「劇場空間体験」で舞台および舞台裏の見学をし照明や音響効果の体験をする。2日目午前「ダンスの練習(1)」が始まる。2日目午後には「劇へのウォーミングアップ」の後、5つの班に分かれて「劇創作1作目(前半)」で最初

の劇創作が始まり、「ミニ発表会1」をへて、夜に同じ劇の修正練習「劇創作1作目(後半)」と「ミニ発表会2」がある。

3日目午前の最初は「ダンスの練習(2)」であるが、床にテープを貼って舞台の大きさを意識した練習となる。「劇創作2作目」では、昨日の劇とは違う2作目の劇創作を昨日と同じ班で取り組む。「ミニ発表会3」ののち、出来上がった10通りの劇(5つの班が2種類ずつ創作)の中から発表用の劇を人気投票で4つ選び、新たに小公演発表のための班分けをする。午後は、劇、太鼓、ダンスともに小公演をめざした練習となる。班別練習も以後は表現の創作と全体の流れを踏まえた練習がつづく。3日目の夜から舞台練習が始まる。4日目は、舞台練習で最終チェックののち、リハーサルを経て、午後1時45分からは保護者を招いての「小公演」を実施する。本論文で主として分析対象とするのは、2日目午後からの「劇創作1作目(前半・後半)」と3日目午前の「劇創作2作目」の3回の劇創作機会である。

## 3. 調査方法

### (1) 研究グループの構成

組織内研究者のTのほかに3名の研究者と、当日の観察やビデオ記録を担当する8名の大学院生で研究グループを構成した。4名の研究者は、事業当日前に3回の会議(5月、6月、7月)をもち、主として観察視点に関する打ち合わせを行った。

### (2) 研究グループの連絡および情報の共有手段

事業後についても3回の会議(9月、12月に2回)にて分析に関する会議を持ったほか、メーリングリストを用いて、頻繁に分析のための議論を行った。また、本研究がもたらす大量の情報を管理・共有するために、研究者Bと大学院生が開発し、N大学のサーバ上で稼働する、質的研究のための情報共有システムTOCQATA(Tool for Collaborative Qualitative Analysis with Technological Assistance)を用いて、情報共有の手段とした。TOCQATA上には、メーリングリストの履歴が残

るほか、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）の分析ワークシート（木下，2003）に相当する表があり思いついた概念や、各共同研究者が作成した逐語録・図表をアップロードすることができ、研究の進展とその成果を12名の共同研究者が瞬時にして、共有することができた。

### （3）当日の観察

班別活動をすべて記録する目的で、大学院生は2名を1組としそれぞれの組はビデオカメラを1台所持し、また観察者すべてはICレコーダーを携帯した。劇創作の場面で、5つの班に分かれたため、ビデオカメラが1台不足したため、もう1台調達し対応した。

## 4. 分析の手順

### （1）逐語記録の作成

得られた映像データおよび音声データのうち、班別活動及び全体練習の中の、特に指導者と子どもたちのやり取りに着目し、逐語記録を作成した。全体練習の部分は第1著者のTが、班別活動の部分は、大学院生が作成した。

### （2）データ分析の方法

劇創作の指導過程については、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）（木下；1999，2003）の方法を一部援用して分析した。M-GTAはグラウンデッド・セオリー・アプローチの修正版である。グラウンデッド・セオリー・アプローチは、グレイザーとストラウス（Glaser & Strauss，1967）によって考案された質的研究法の一つである。観察や面接で得られた言語データから出発し、その中から、概念を抽出し、その概念をカテゴリーにまとめ、カテゴリー間の関係を検討することにより、理論を生成する方法である。理論からのトップダウンではなくデータに基づきボトムアップに理論を生み出す方法である。活発な活動がなされていても、その活動の意味や意義が明示的でない現象の意味を理解するのに優れた

研究方法である。この方法を改良して、より活用しやすいように工夫したのが、木下（1999，2003）のM-GTAで、オープンコード化の際に「分析ワークシート」を用いて概念を取り出す点に特徴がある。分析の要点は、素データから概念およびカテゴリー抽出を行い、最終的に抽出された複数のカテゴリー間の関係を解釈的にまとめあげる。

本研究でこの方法を一部援用したのは、指導者の発言を、カテゴリー化してその働きを検討することが指導者の指導プロセスを分析するのに有効であると考えたからである。ただし、本研究は、3泊4日のワークショップを対象とし、その範囲でのデータ収集としたため、本来のM-GTAの手法をそのまま使用することはできず、例えば理論的サンプリングは行っていない。しかし、それを補うために、12人のプロジェクト研究体制を組み、期間中のデータについてはビデオとボイスレコーダーを併用してくまなく収集するようにした。また、M-GTAでは本来、分析焦点者を設定し、分析すべきであるが、今回のワークショップでは、4人の指導者は特徴的な動きをし、彼らの動きを区別して論じ、分析することは、指導者集団が全体としてどのような指導しているかを明らかにするため必要であったので、分析焦点者を設定しなかった。

## ・ 劇創作過程における指導者の発言の分析結果

### 1. 劇指導者4人の動き

創作劇を指導するのは、すべての班を巡回指導する井村、ワークショップ全体のプロデューサー的立場の雨山、それに雨山と同じ劇団に所属する佐藤と清川だった。1作目前半については、指導者は子どもたちの集団に対し、基本的に介入をせず、自主性に任せる方針だった。1作目後半と2作目については、集団活動が不得意で指導が必要なグループと思われた1班を佐藤が専属で担当し、逆に活動が活発で優れた劇を創作する可能性が高い5班を雨山が専属で担当した。また、3日目の2

作目では、もう一人の指導者清川が加わったため、清川が4班を専属で担当した。

## 2. 抽出されたカテゴリー

指導者の劇指導における発言から抽出されたカテゴリーは、12のカテゴリーで、それらはさらに、4つの上位カテゴリーにまとめられた。《グループ進行》上位カテゴリーは、話し合い支援、活動の焦点化、進行支援、進行状況確認の4つのカテゴリー、《ストーリー創作》上位カテゴリーは、プ

ロット考案、配役設定、全体整合性（このカテゴリーは《場面創作》上位カテゴリーにも重複して属している）の3つのカテゴリーからなっていた。また、《場面創作》上位カテゴリーは、場面設定、場面想像支援、全体整合性の3つのカテゴリーからなり、《表現指導》上位カテゴリーは、演技の基本指導、役者間バランス、演技のリズム性の3つのカテゴリーからなっていた（表1、表2）。また、12の指導カテゴリーの働きを創作劇の創作過程とともに図1に示した。

表1 抽出されたカテゴリー

上位カテゴリー	カテゴリー	コード					
グループ進行	話し合い支援	傾聴の促し	発言の促し	発言順の指示	司会役の提案		
	活動の焦点化	ストーリーへの方向づけ	創作順序の指示	場面設定への方向づけ			
	進行支援	舞台設定	開始指示	残り時間提示			
	進行状況確認	プロット確認	反射	後続確認	結末確認		
ストーリー創作	プロット考案	反射	詳細説明質問	後続創出質問	アイデアつなぎ	展開案の選択	情報提供・知識修正
	配役設定	役考案質問	配役決め	役割整理	配役同士の関係確認		
場面創作	全体整合性	会話場面後処理	矛盾指摘と解消	アイデア整理			
	場面設定	主人公の特定	登場者の特定	登場者の状況	プロットの確認		
	場面想像支援	セリフ創作	場面創作	表現創作			
表現指導	演技の基本指導	正面演技	立ち位置確認	発声指導	演技ルール の活用	表現の誇張指示	
	役者間バランス	役者間適切空間	役者間動作協応	発話前動作	演技空間保持	焦点注視	
	演技のリズム性	ハイテンポ指示	躍動的演技	セリフの重ね合わせ	セリフのタイミグ修正	合わせるセリフからの脱却	

表2 抽出されたカテゴリとその具体例

上位カテゴリ	カテゴリ	カテゴリの内容および具体例
グループ進行	話し合い支援	話し合いがうまくいくように、司会的な役割を果たす発言 例「ちょっと待って、ちょっと待て。いいよ、はいどうぞ。」
	活動の焦点化	その集団の劇創作のプロセスに応じて、今やるべき活動の方向性を示す発言 例「待ってまだ、ストーリーがまだ決まっていないから、まだ役は決めないで。」
	進行支援	舞台設定や場面設定をして、演技練習の進行を促進させるための発言 例「どっち前にする？どっちお客さんにする？」「はい、ちょっと、もう一回、最初からやってごらん」
	進行状況確認	班を巡回して指導する状況においてそれぞれの班の創作の進行状況を確認するための発言 例「ちょっと、決まったところまでちょっと聞かせてよ、話。」「なんで、おじいさんとおばあさんは、魔女のところへ行ったわけ？」
ストーリー創作	プロット考案	起承転結のあるストーリーになるよう複数のプロットが作成されるよう援助する発言 例「なんで、りんごやぶどうに変えられちゃうの、な、そこそこを、考えなくちゃ」
	配役設定	グループの人数に合わせて配役を設定し、それを割り振るための発言 例「ドリアンと原住民はもう動かさないでしょ、残りは？」
	全体整合性	ストーリー全体の矛盾を解消したり、役者の出入りなどを総合的に調整するための発言 例「その隠してた人たちはさ、どこ行っちゃったの」
場面創作	場面設定	場面ごとに登場者を確定し、どんな情報を観客に知らせる場面かを確認するための発言 例「ひとつはさ、そこの3人はおいしいフルーツなんでしょ。それを見ている人が全然わからないわけじゃない。」
	場面想像支援	確認した場面の内容にふさわしいセリフや表現を想像させるための問い 例「どうやって教えてあげようか。」
表現指導	演技の基本指導	正面を向いてしゃべるとか大きな声ではっきりしゃべるなどの演技の基本の指導 例「正面向いたまま聞てごらん」
	役者間バランス (空間バランス)	役者間の配置を考え 協調して動き 場面の映像としてのバランスをよくなるための指導 例「門番もさあ、二人そう、くっついてたらさあ、わかんないから。どういふ門があるのか。」
	演技のリズム性 (時間バランス)	セリフの間や表現をリズムカルにして無駄な時間をなくしてテンポよく展開させるための指導 例「それを、しゃっきりよ、短くね。そういう話はね、ばっばっと三言くらいで。」

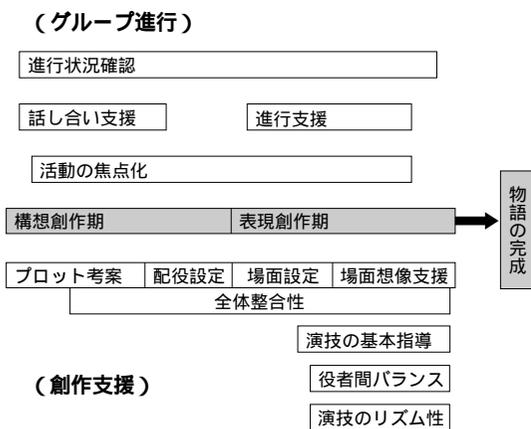


図1 創作劇の指導プロセスモデル

以下の本文では、概念は に、カテゴリは【 】に、上位カテゴリは《 》に囲んで示すことにする。また、本文中に発言データを示す場合には「 」に囲んで示した。「 」中の( )内は意味を分かりやすくするために筆者が言葉を補ったものである。

### 3. 劇創作の4つのステップ

今回の創作劇は、はじめに、ぶどうやりんごや雨つぶなどがイメージできる短い詩を読ませて、その詩のイメージから出発して物語をつくるというものである。井村は創作開始にあたって「セリフは書かないで、劇の内容を打ち合わせをして、ある程度できたら動きながらやっていきなさい」と言っている。

劇の創作過程は、この井村の指導により、話し合いの段階（構想創作期と呼ぶ）と動きながら

やってみる段階（表現創作期と呼ぶ）に分かれることになる。指導者の発言を詳細に分析検討した結果、この各段階で行われている指導はさらに2つずつに分けることができ、彼らの指導は全体として次の4つのステップで行われていることが明らかになった。

- (1) 詩から連想するイメージから物語の核となるプロットを生成する（ステップ1）
- (2) 核となるプロットを発展させて、最初、中盤、結末の最小限3つの場面を描き、ストーリーを完成させる（ステップ2）
- (3) 場面ごとに登場者を特定し、その場面で表現すべきプロットを確認する（ステップ3）
- (4) 確認したプロットに基づいて、場面ごとに各登場者がその場にふさわしいセリフや身体表現を創作する（ステップ4）

の4つのステップである。

ここで大切なことはセリフの創作は、表現創作期のステップ4で行われている点である。井村はステップ1では「セリフは書かないで」と言っているが、実は「書かないで」ではなく「作らないで」と言っているのである。この創作過程の特徴は、構想創作期では、セリフを作らないで筋書きのみを創ることにあった（【プロット考案】カテゴリー）。セリフは、表現創作期になって、配役が決まったのち、場面ごとのプロットを確認し【場面設定】カテゴリー）それに適合したセリフをその場で創作（【場面想像支援】カテゴリー）しながら、ストーリーを完成させていくというものであった。このように、セリフは役者が創作するという構造をもった制作過程の中で、子どもたちは自分の個性に応じたセリフをしゃべることが可能となった。それでは以下では、いくつかの、エピソードを提示し、各段階でどのような指導がなされているかを抽出された概念およびカテゴリーを示しながら記述していく。

#### 4. 構想創作期の指導

話し合いの初期では、まだ、子どもたちはスムーズに意見を出し合えない場合もあるので、「A

君はどんな感じでした？この詩を読んだとき」や「うん、そんなイメージだね。お隣は？」というように、指導者の発言は司会者的発言が多い。これらの発言を 発言の促し と概念化し、【話し合い支援】カテゴリーに分類した。たいていのグループは、このような働きかけが少しあると、その後は子どもたちだけでいろいろな意見がでてくるようになる。そして、やがて核となるプロットが定まってくる（ステップ1）。

指導が難しいのは次の段階（ステップ2）である。子どもたちの話し合いは必ずしもストーリーを完成する方向には向かわない。

エピソード1（表3）は、4班の2作目の創作劇である。「ドリアンはくさいので嫌われている」という出だし（最初）のプロットは比較的簡単に決まるが、それが、中盤、結末とはなかなか展開していけない。清川のこの時点の発言のほとんどは子どもたちの想像力を、ストーリーの完成に方向づけるためのもので、概念名を ストーリーへの方向づけ とし、【活動の焦点化】カテゴリーに分類した。清川は何度も、「中身は」、「最後は」、と繰り返すが、子どもたちの話し合いは別の方向に拡散していく。このエピソードでは、Bが、「原住民をニオイで撃退して(嫌われていたドリアンが)好かれる」と話がまとまりそうな展開案を出している。しかし、せっかく出た意見もそのとき限りで、続く話し合いの中で取り上げられない。

しばらく話し合いが続いたのち、Bから「ドリアンって決まったの！」と決まったはずの主演のドリアンまで変更しようとする発言があるので、清川は、「それはもう動かせない」と頑張り。それで、ここまで出てきた子どもたちの発言の要旨をつなげて提案する。「(1)ドリアンはみんなに嫌われて仲間はずれになっている(最初)。(2)原住民がやってきてバナナとキュウイを食べようとする(中盤)。(3)その時、ドリアンが原住民に近づいて撃退しそれで感謝される(結末)」と箇条書きにするとこのような提案である。子どもたちは、「それ、いいじゃん」と賛意を示すが、清川は「それは、あなたたちの意見だ、それは」と子どもたち

表3 エピソード1 (嫌われるドリアンー構想創作期)

4班の2作目は、ドリアンというさい果実を主役にして、「ドリアンはくさいのでみんなに嫌われている」という出だしの部分は比較的簡単に決まる。指導者は、「話ってさあ、始まりがあって、中身があって、終わりがないとお話にならないでしょ」と介入し、その後も同じ方向の介入を繰り返すが、子どもたちの討議は常に拡散する傾向にある。

- A：いいじゃん、いいじゃん、昔の人で。  
 清川：原住民とかってことを言いたいわけ？  
 B：原住民。  
 A：それで、そいつらに。それで、じゃあ、果物食べて欲しい人と、欲しくない人っているんじゃない？  
 B：食べて欲しくない派。  
 A：でも、それをずっと育ててきて  
 B：でも食べたい派。  
 A：それはさあ、たとえばさあ、ずっと育ててきてくれる人にはさあ、食べて欲しいでしょ。  
 C：え、でも  
 D：でも、しょうがないじゃん。  
 清川：それを言い出しちゃうと、話がどんどんどんズレてっちゃうから、結局は、ドリアンが、さっきから言うけども、どうなっていくかっていうのをやらないと。  
 B：原住民がくさいニオイで撃退して、好かれる。  
 (中略)。  
 B：ドリアンは、ドリアンで決まったの！  
 清川：それはもう、今から動かしちゃうと、話がつくりなおされない、最初からスタートになっちゃうから、そこまでは決まってるんだから、みんなのなかでさ。  
 B：そうなの？  
 A：たとえば、南国のフルーツたちは、だから、  
 E：なんか、いじめてるか。食べられちゃうの。  
 清川：最初は、こう、フルーツたちが、じゃ、たとえば、ほかのフルーツを助けるとすると、ドリアンを、嫌ってるわけでしょ。陰口を言ってるでしょ。で、ドリアンは、さみしい思いをしてるわけじゃない。仲間はずれにされて。そこへ原住民がやってくるわけ？で、原住民が、あの、その、ドリアンのところに来るんだけど、これはくさい食べ物だから、食べないと。そのかわり、となりのおいしいバナナとかキュウイのとこへ行って、そのキュウイをとろうとすると。で、食べようとするときに、ドリアンが、こう、近づいて、こう原住民のところへ寄って行って、撃退してあげると。  
 D：それいいじゃん。それいいい。  
 C：それいいじゃん。  
 清川：それは、あなたたちの意見だ、それは。  
 D：おっけー。やってみよう。

が考えたことをまとめたことを確認している。このように、子どもたちからでたアイデアではあるが、それをまとめきれない子どもたちに対して、それらをつないで、ストーリーにするための指導者の発言を、アイデアつなぎと概念化した。そして、この概念を【プロット考案】カテゴリーに分類した。このステップでは「なんで、りんごやぶどうに変えられちゃうの。そこのところを考えなくちゃ」などの 詳細説明質問 と概念化された発言も必要に応じて使用される。

エピソード2(表4)は、3班の2作目である。この班では、「おじいちゃんとお兄ちゃんが、黄金のリンゴをめぐるバトルをする」というプロットははっきり決まっている。また、その背景事情についても話し合いがなされているが、各メンバーの考えていることが微妙に違う。そのため、内容を詳しく聞いていくと各自の話の中に矛盾した部分がでてくる。

黄金のリンゴを(別居している)おじいちゃんが奪いに来るのだが、リンゴの現在の所有者がはっきりしない。結局、田中家全体に所有権があるのだが、その管理はお姉ちゃんたちがしていて、お兄ちゃんの内にはならない(つまり、実質的には、みんなが主張しているようにお兄ちゃんが持っているわけではない)ことが分かる。それで、おじいちゃんの脅迫状が届いたときさくさくを利用して、お兄ちゃんは、リンゴを(独り占めにしそれを)売ってゲームを買いたいと思っている。このような背景状況が整理された。

このときの指導者の発言は、各自の意見を整理し、矛盾のない一貫性のあるストーリーを構成させるためのものである。この一連の発言を 矛盾の指摘と解消 と概念化し、【全体整合性】カテゴリーに位置付けた。このカテゴリーの概念として、以下のようなものがある。例えば、子どもたちは、セリフをしゃべっている登場者には関心が

表4 エピソード2 (黄金のりんごパート ー構想創作期)

3班の2回目の製作,黄金のりんごパート2というタイトルで,黄金のりんごを巡ってバトルが起こることは決まっている。しかし,バトルが起こる背景に関して,グループの共通理解が得られていない。

井村:ちょっと待ってよ,よくわかんない。黄金のりんごを持ってた。それは,でもお兄さんはその黄金のりんごを自分では売りに行くことは出来ないわけね,家族の反対で

A:うん,みんなが

井村:みんなが持ってるから,勝手には出来ないわけね。じゃおじいさんから脅迫状が来た,脅迫状が来たからってお兄さんは自分のお金が必要だからバトルをしようって話にはつなげんない。どうしてよ。お兄さんもお金が必要なんですよ

B:うん

井村:じゃ,おじいさんが脅迫状出した,お兄さんも何が脅迫状出して奪おうとするの,そうじゃないの

A:だから

C:お兄さんはゲームが欲しくて

井村:だからさ,で,その,この機会に黄金のりんごを,んじゃ盗もうとするわけ

D:ていうか,こっちが持ってるから

C:だから守ろうとする

D:そう,守ろうとする,取られないように,えっと,こっち,このおじいさんがこっちの持ってるものを取りに来るから,それで自分もりんごが欲しいから守る

向くが,セリフののち舞台にいなくなった役者が何をしているかという設定まで思いが巡らない。このような舞台からいなくなった役者の状況設定は大切であり,この種の設定に関する発言を 会話場面後処理 と概念化した。

### 5. 表現創作期の指導

表現創作期(動きながらやってみる段階)では,まず,最初のシーンの場面設定が行われる。エピソード3(表5)は,4班の2作目の立ち稽古に入った最初の部分である。指導者は「最初はどう

表5 エピソード3 (嫌われるドリアンー表現創作期)

清川:最初はどう始まるの?

A(原住民):マンゴーが生まれたとき,マンゴーたち,ちょっとほかのフルーツが生まれるときをやろう。

B(マンゴー1):題名!

A:(口をおさえて)あ,そうか題名。

C(原住民):くさいマンゴー。

D(ドリアン):なんでくさいマンゴー

清川:あんまり長くなっちゃうと,話がだらだらになるから,主人公はなんなの?

A:ドリアン。

清川:だからドリアンが生まれればいいんじゃないの?

C:ドリアン。

清川:べつに生まれなくてもいいんだよ。生まれなくても,たとえばさ,ドリアンが,どう,最初はどうなってるの?

C:最初?

D(ドリアン):最初は実のまんまでいい。(ごろんと丸まって横になる)

清川:ちがうちがう,ドリアンてどういう,ドリアンはどういうってことをみんなに知らせたいの?なにをみる人に知らせたいの?

A:くさいドリアン。

清川:そうでしょ,くさいドリアンを知らせればいわけでしょ。じゃ,そのためにどういう舞台を作ったらいい?

A:ドリアンひとつだけで,ほかのフルーツたちはこうかたまってる。

清川:うん。それじゃあさあ,そうなってごらん。

(中略)

清川:ひとつはさ,そこの3人はおいしいフルーツなんですよ。それを見る人が全然わからないわけじゃない。話知らないんだもん,何も。じゃ,どうやって,教えてあげようか?

D(ドリアン):ね,なににじゃーん。

A:ねえねえ,バインちゃんとか言わないとわかんないよ。

D(ドリアン):じゃ,パパイヤ1号,パパイヤ2号。

A:ねえ,ちょっと,ほんとふざけないで。

B:マンゴーだよ。パパイヤじゃないよ。

D(ドリアン):マンゴー1号。マンゴー2号。

E(パイナップル):パイナップルね。

F(マンゴー2):(Bに)マンゴーだよ。

清川:はい,じゃあスタート。

E:いつ熟して落ちるのか楽しみだね,マンゴーさん。

F:また食べられるのかな,パイナップルさん。

E:(笑いながら)また食べられるのかもね。

始まるの？」と子どもたちに投げかける。しかし、また話が拡散しそうなので、主人公のドリアンを中心に場面設定させようと介入する。そして、「主人公は何なの？」「(主人公は)最初はどんな感じなの？」「何を求めている人に知らせたいの？」「そのためにどういう舞台を作ったらいいの？」というような質問を通じて、場面の設定をし、その場面で観客に知らせたいプロットを確認する。これらの発言は、主人公の特定、登場者の特定、登場者の状況、プロットの確認と概念化され、すべて【場面設定】カテゴリーに分類された。その結果、最初の場面にはドリアンとフルーツ3つが登場し、舞台ではフルーツは3つがかたまっているが、ドリアンは一人ぼっちでいることになった。また、このシーンのプロットは「ドリアンが嫌われている」ことであることも確認された。

さらに、同じシーンの中で、「3人はおいしいフルーツである」というプロットについても確認したのち、指導者は「じゃ、どうやって、教えてあ

げようか」と問いかけている。これは、プロットにふさわしいセリフを子どもたちが考案することを支援するための発言で、セリフ創作あるいは場面創作と概念化され、【場面想像支援】カテゴリーに分類された。この発言を受けて、子どもたちは、「いつ熟しておちるのが楽しみだね、マンゴーさん」、「また食べられるのかな、パイナップルさん」というセリフを考案している。このセリフは、指導者が確認した「3人がおいしいフルーツである」というプロットだけでなく、「フルーツが誰かに食べられるかもしれない」ということを暗示しており、確実に話の展開に寄与している。

エピソード4(表6)は、表現創作期の5班である。この班は、個々の場面設定にあいまいな部分を残したまま、立ち稽古に入っている。そして、動きながらどんどん想像力を膨らませ、物語の内容を豊かに構築していった。

指導者の雨山は、正面演技および役者間動作協応とコーディングされた概念に関する指導

表6 エピソード4(魔女の宅急便-表現創作期)

5班の2作目。3人組の魔女が3人兄弟の長男を誘拐する。第2人が魔女館に兄を助けにきて、弟と魔女との間でバトルになる。素手の殴り合いでは観客に分かりにくいからと雨山の指導が入る。

雨山：ちょっと、分かんなかったでしょ？ そしたら、お芝居だから、こういう戦い方だってあるんだよ。二人こっち、正面向くでしょ。こっちも正面向くでしょ。でも、こっちが例えば前に手を出したら、こっちがうっと引いたら、見るだけで、殴られたとか、そういうのずっときれいにわかる。派手にするんだよ。

魔女A：実は巨人なの。

弟B：あんまりそういうの盛り込むと長くなっちゃうから…。

魔女C：たあー(と、弟Bに近づいてなぐるうとする)。

雨山：近寄らない、近寄らない。

C：わかった。

雨山：こっちに向いたまま、でも、向き合ってるの。そういう風に見えてくるから。正面向いたまま戦ってごらん。

B：正面向いたまま？

雨山：そう。

C：だー(と襲いかかる)

雨山：だーってやられたら、こっちがどうなるかってのがわかれば…。それを形で決めないと…。

弟B：やられないと、やられないと。(しばらく闘って、魔女AとCが倒れる)

魔女親分E：わしの手下たちに何するねん、何するねん。

B：そっちこそ、さらうなよ。

E：だって、誰だってお腹すいたら食べたくないじゃないですか。

B：まあ、いいから(兄を)返してください。

E：判こー(ください)。

B：え、へへへ(と言って、兄をつれて帰ろうとする)。

E：(3人を追いかけて行って)一応、魔女の宅急便でして。

B：はー。

E：宅急便でーす(と言って、兄を奪い返そうとする)。

B：ちょっと…。

A：(Eが兄を奪い返す様子を見て)最初、こうやってさらえばいいじゃん。宅急便でーすって。こうやってさらって行って。

兄F：題名、魔女の宅急便にしたらいいじゃん。

を同時に行っている。雨山は、正面を向いたまま演技をして、2人の役者が互いに相手を見なくても、片方が、前に手を出すと同時にもう片方が引くと、殴られたことが観客によくわかる、と指導している。「近寄らない(で離れた方がよい)」と指導している。これらの役者間の立ち位置や協応関係に関する指導を 役者間動作協応 および 役者間適切空間 と概念化し、【 役者間バランス】カテゴリーに分類した。それに対して、正面演技 などの個人としての基本的な舞台での姿勢や動き・発声などの指導を、【 演技の基本指導】とした。

魔女の親分役のEは子分の2人が(兄を助けに来た)弟たちを簡単に家の中に入れてことに不満をもっている。弟Bに「まあ、いいから(兄を)返してください」と言われしぶしぶ(捕虜として捕えている)兄を返すのだが、とっさに「判こーお願いします」とアドリブを入れている。そしてさらに連想が働いて、「一応、魔女の宅急便でして」と言葉を続けている。さらに弟に返したあと少し追いかけて行って「宅急便でーす」と言いながら兄を奪い返そうとする。それを見ていたAは、「最初、こうやってさらえばいいじゃん、『宅急便でーす』と言って」と、最初のシーンの場面設定に連想を広げている。この後、最初の誘拐シーンの状況が追加・変更されることになり、宅急便で睡眠薬の入った贈り物が届くシーンとなる。その贈り物を食べた長男は倒れてしまい簡単に誘拐される。この班ではこのように、表現創作期になって次々とプロットが付け加えられ、物語が豊かに展開していく。

## 6. 井村の指導の特殊性

井村には各班の劇創作支援とともに各班の進行状況を把握するという役割があった。井村の発言の多くは、分析の初期には、【 プロット考案】カテゴリーに属する発言であるかに見えた。しかし、井村の発言にはプロット創作を支援している部分だけでなく、それまでにグループで話し合ってきたプロットを尋ねるとい創作とは性格の異なる

機能を有していた。班をかけもちで、指導している関係で、各班の進行状況を確認するためにはどの程度創作が進んでいるかを聞く必要があった。そのための一連の発言を、【 進行状況確認】カテゴリーに分類した。つまり、井村の指導は、【 進行状況確認】カテゴリーと【 プロット考案】(あるいは【 全体整合性】)カテゴリーに属する発言、さらには表現指導に関する発言が微妙に混じりあいながら行われていたことになる。

## . 考 察

### 1. リサーチクエストとの関係

第1のリサーチクエストは「指導者たちはいかなる方法を用いて、子どもたちの想像力を引き出しているか」である。

子どもたちには、ステップ1では、詩からの連想をもとに核となるプロットを作る想像力が求められている。ステップ2では、ステップ1で作成した核となるプロットをもとに、中盤、結末とストーリーを展開させていく想像力が求められている。また、このステップでは作成したプロットをつなぐ構成力も必要となる。そしてステップ3では、場面ごとに作成したプロットを確認し、場面構成を想像することが求められる。最後にステップ4では、確認したプロットに基づいて、セリフや身体表現をつくるための想像力が求められる。つまり、子どもたちは劇創作過程の各段階で常に新しい想像力を求められている。

平田(1998, p.28)は、「『話し言葉を書く』という行為は、いにしえより現代に至るまで、劇作家という数少ない職業だけが独占していた仕事なのだ」と述べている。つまり、それだけ専門性の高い仕事であり、初心者には難しい。そのためこのワークショップでは、子どもたちに、劇作家としてセリフを考案させるのではなく、ステップ4の段階で、役者としてセリフを考案・表現させるとい方法を取らせたと解釈することが可能である。

その結果、できあがったセリフは、その役を演じることになった子ども自身が、その場面を想像

して創作したものなので、子ども一人一人の個性に応じたものになっている。Carter (1998/2003, p.14)は、「はじめて戯曲を書く人や劇作家志望の人が犯しがちなのは、まったく同じスピーチパターン(口調)を持った登場人物を出しすぎて、その全員のしゃべり方がものすごく作者自身に似ている、という間違いだ」と述べる。しかし、上記のステップで作成されたセリフは、子どもたちが一人ひとり作成したものであるが故に、必然的に多様な個性が表現される。

第2のリサーチクエスト「子どもたちや子どもたちの集団の違いによって、スタッフはどのように技法を使い分けているか」に関しては、集団の特徴を4つの類型に分けて考えることにする。つまり、子どもたちの集団は、想像力発揮の高低と、集団活動能力の高低という2つの軸を用いて、4つのグループに分類できる。

5班は、想像力・集団活動能力ともに高いために、詩のイメージを膨らませて劇を創作するという課題に対して、いろいろなアイデアを豊富に出すことができ、さらにそれを集団の力でストーリーにまとめることができている。そのために、指導者の雨山は構想創作期では指導を行わずに、指導は主として、表現創作期で行なわれ、結果的に豊かで立体的な創作がなされている(表6)。

1班は、想像力・集団活動能力ともに低いグループと考えられ、当初から【話し合い支援】カテゴリーに属する指導の発言が多用され、すべての段階で、細やかな指導を必要とした。

4班は、集団をまとめる力があり、リーダーシップを発揮する子どもが存在したため、集団活動能力は高かったが、想像力の発揮の力は弱かった。そのため、子どもたちだけで、グループ討議を行い、劇の内容や劇の表現創作を進めていくことができたが、その内容は貧しかった。最初、中盤、結末という構造を持つストーリーを作成するためには、劇指導者の細かな指導を必要とした(表3)。

3班は、想像力は比較的高かったし、ある程度のリーダーシップを発揮できる子どももいたが、

みんなの意見をまとめて、筋の通ったプロットを構築するまでの、集団活動能力はなかった(表4)。従って、いろいろアイデアはでるが、それをまとめきれぬ集団ではなかった。

4班のような集団活動能力優勢型の集団においては、【プロット考案】カテゴリーの中の、アイデアつなぎ 概念に分類された発言がよく使われた。すなわち、子どもたちの出す数少ないアイデアを取り上げ、それをつなげていくように指導する発言である。それに対して、3班のような想像力優勢型の集団では アイデア整理 概念の技法が多く使われた。これは、子どもたちがまちまちに出すアイデアに対して、一人ひとりの意図を確認しながら、整合性のあるプロットにまとめて、それを彼らに投げ返すという手法である。このように、アイデアの創出が少ない集団においても、アイデアは多く創出されてもそれをまとめきれぬ集団に対しても、指導者によって、子どもたちのアイデアを生かして劇創作を進めていく指導が行われた。ウェイ(Way, 1977, p.54)は、「個人の想像力に自信をつけさせるためには、想像機能が使いやすくなる雰囲気が必要である。それは失敗に対する恐れから解放され、競争とか較べられることから解放され、皮肉な痛烈な批判から解放されなければならない」と述べる。指導者が使うこのような技法によって、もともとの想像力を発揮する力の高低に関わらず、子どもたちは最終的に想像力を開花し向上していったと考えられる。

## 2. 劇団指導者と世話係の大学生の指導の比較

4班の指導について、偶然であるが、1作目は、世話係の大学生によって最初に「指導」が行われ、2作目については、劇団指導者の清川が最初から単独で指導することになった。この2事例を比較してみることにする。

清川は構想創作期の話し合いの初期に、「配役はいつでもできるから、まずは、主人公がどうなっていくかを決めないと」と子どもたちが、配役決めにかかりそうなるのを止めて、ストーリーの完成に向けて取り組む(【活動の焦点化】)よう

に指導している。

それに対して、大学生は、話し合いが始まって数分後に、子どもたちの討議が、「それで(最後には)果実は助かりました」となった時点で、「いまのお話について、みんなの意見は? どう思う?」と発言し、子どもたちに集団決定を促すことになる。岡田(1994, p.20)は、子どもたちの場合、「表現活動のはじめからいきなり外的な表現を求めるのではなく、イメージを豊かに膨らませる内面的活動をまず活発にさせたい」と述べている。構想創作期に十分な内面的活動を行わないと子どもたちの想像力は膨らんでいかないのである。清川は、最初、中盤、結末という展開となるストーリーを作成させてから、子どもたちを立ち稽古に進ませているのに対し、素人指導者の大学生は、ストーリー創作の内容が不十分なまま、子どもたちを次のステップに向かわせてしまう結果となった。その点が両者の指導の大きな違いである。

ところが、5班の事例(表6)をみると、実際は、ストーリーは完成していない状況で立ち稽古が始まっている。エピソード4では最初、状況設定がはっきりしなかった最初の誘拐シーンが、宅急便で毒の入った贈り物が届くというようにはっきりしたプロットになる経過がわかる。

雨山は、話し合いの過程で、十分想像力が引き出されていれば、ストーリーの作成は未整理な状態であってもよいと考えているように見える。むしろ、素材としての多様なプロットが未整理なまま残されている方が面白いと考えているかに見える。料理のレシピは完成してなくてもおおよそのイメージがあれば、材料を、まな板の上のせてから考えれば、より創造的な料理ができる可能性がある。最初のシーンではなく、結末のシーンのお話であるが、平田(1998, p.109)は、「実際、私自身も結末などはたいてい考えずに書き始める。台詞を書いているうちにラストの情景が浮かんで来て、あとは一心不乱にそこに向かって書くという感じなのだ」と述べている。

5班で雨山が指導しているように、タイミングさえはずさなければ、表現創作期の方が、身体的

に表現を考えている分、想像間の結びつきが、話し合いの段階よりも容易に加速していくのである。プロの劇作家は、この作業を書斎で遂行することが可能なのであろう。子どもが舞台上で動きながら考えていることを、劇作家はおそらくは想像上の舞台で行っているのである。Chapman(1991/2005, p.81)は、「実は、即興(インプロ)は劇作のエクササイズとしても非常に役立つ。(中略)即興が刺激となって、想像力や創造性が自由にいきいきとはたらくようになる」と述べている。即興劇は、台本がない劇であり、本論文での研究対象とよく似た創作過程をもっているが、劇作家の場合も、子どもたちと同様に動きながら考えることは刺激的な体験であると考えられる。

### 3. まとめ

本論文では、指導者たちが、以下の4つのステップからなる指導プロセスで、子どもたちの劇創作を指導していることを明らかにした。

- (1) 詩から連想するイメージから物語の核となるプロットを生成する(ステップ1)
- (2) 核となるプロットを発展させて、最初、中盤、結末の最小限3つの場面を描き、ストーリーを完成させる(ステップ2)
- (3) 場面ごとに登場者を特定し、その場面で表現すべきプロットを確認する(ステップ3)
- (4) 確認したプロットに基づいて、場面ごとに各登場者がその場にふさわしいセリフや身体表現を創作する(ステップ4)

子どもたちの各集団は集団の力量に応じて、また創作活動の各段階に応じて、活動の方向性や課題を指導者から提供され、その中でのびのびと劇創作活動を楽しむことができたと考えられる。

本研究は当初、このような指導過程をへて、子どもたちにどのような成長が見られるかを明らかにする目的を持っていた。最終日の小公演での歓喜きわまる子どもたちの様子から、このワークショップを経験した子どもたちには彼らの感情を大きく揺すぶる得難い体験がなされたという印象をもった。おそらくこの経験は子どもたちに強力

なエピソードとして記憶され、今後もなにかの機会に思い出される大きな体験であると思われた。しかし、この体験の良さを子どもたちの変化として記述するのは難しかった。それで、まず、この体験が日常生活や学校生活では得られない体験であることを明らかにすることが大切だと考えた。そのためには、劇指導者が行った指導が通常的生活の中で行われる指導とは異なるものであることを明らかにする必要があると感じた。それは答えが決まっている何かに到達するための指導とは異なる個人の発想を大切にすることを指導と考えられた。

そのため、本論文では、まず、指導者側の働きかけの特質を詳細に分析することを試みた。その結果、部分的ではあるが、指導者の指導の特徴が明らかになった。今後の課題として、指導者の働きかけに呼応する子どもたちの反応を含めて分析する中で、子どもたちの学びのプロセスを明らかにすることが必要である。また、指導者の働きかけについても、劇創作のあと舞台発表に向けて作品の完成度を意識した指導が行われている。また、このワークショップは創作劇以外に、太鼓の練習やダンスの練習およびその発表があったが、それには全く触れることができなかった。劇創作以後の指導や太鼓やダンスの果たした役割については別の機会に報告したいと考えている。

## [謝辞]

本研究は国立オリンピック記念青少年総合センターが実施した調査研究で得たデータについて、著者らが、分析・検討を行って得た知見である。本研究にあたり、同センターの職員の皆様、劇団等の指導者諸氏、参加児童とご家族の皆様のご協力に対し、深く感謝の意を表します。

## 引用文献

- Carter, D. (1998). *Teach Yourself How to Write a Play*, Hodder Stoughton Ltd., London. (= 2003 松田弘子訳 『はじめての劇作 戯曲の書き方レッスン』東京: ブロンズ新社)
- Chapman, G. (1991). *Teaching Young Playwrights, The Estate of Gerald Chapman*. (= 2005 松田弘子訳 『子どものための劇作レッスン』. 東京: ブロンズ新社).
- Glaser B. G. & Strauss A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine De Gruyter, New York. (= 1996 後藤隆・大出春江・水野節夫, 訳 『データ対話型理論の発見 調査からいかに理論をうみだすか』 東京: 新曜社).
- 平田オリザ (1998) 『演劇入門』 東京: 講談社.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』. 東京: 弘文堂.
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』. 東京: 弘文堂.
- 絹川友梨 (2005) 『ワークショップリーダーへの道』東京: 晩成書房.
- 如月小春 (1996) 『八月の子どもたち 劇団NOISE91ワークショップ』, 東京: 晩成書房.
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップ 新しい学びと創造の場』 東京: 岩波書店.
- 富田博之 (1974) 『現代演劇教育論』東京: 日本演劇教育連盟
- 岡田陽 (1994) 『子どもの表現活動』東京: 玉川大学出版部.
- Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection, *Arts Education in Early Childhood*, 94(6),24-28.
- Schoon, S. (1998). Using Dance Experience and Drama in the Classroom, *Childhood Education*, 74 (2), 78-82.
- Singer, D. G. & Singer. J. I. (1990). *The House of Make-Believe: Play and the Developing Imagination*, Harvard University Press, Cambridge (= 1997 高橋たまき・無藤隆・戸田須恵子・新谷和代, 訳 『遊びがひらく想像力 創造的人間への道筋』 東京: 新曜社).
- 内田伸子 (1994) 『想像力』 東京: 講談社.
- ヴィゴツキー, L. S. (2002). 子どもの想像力と創造(新訳版)(広瀬信雄訳). 東京: 新読書社.
- Way, B. (1977). *Development through Drama*, London: Longman Group Ltd (= 1977 岡田陽・高橋美智, 訳 『ドラマによる表現教育』東京: 玉川大学出版部).

## How do Drama Teachers Foster Imagination in Children's Minds?

Tanii, Junichi / Otani, Takashi / Muto, Takashi / Sugimori, Shinkichi /  
Yamakawa, Noriko / Sakamoto, Masanobu

The purpose of the present study is to demonstrate how drama teachers foster imagination in children's minds when they coach schoolchildren in creative drama. Using five video-recorders and eight IC voice recorders the entire process of a drama workshop (4 days and 3 nights) was recorded by a Research Project Team comprising four researchers and eight postgraduate students. Results from an analysis of the teachers' verbal behavior, in part using a modified grounded theory approach, revealed 13 categories, which were merged into 4 higher-order categories: (1) facilitating group activity; (2) creating the dramatic plot; (3) creating a dramatic scene; and (4) expression skills. The process of creating drama had 4 steps and children sought to use imagination at each step in different ways. The most important roles of the drama teachers were that they assessed which step the group of children attained and they showed the children how to use imagination appropriately.

**Key Words :** creative drama, imagination, modified grounded theory approach, research project, focusing activity