

友だちを意識した表現活動の場づくり

—低学年「劇あそびをしよう」の実践を通して—

金子 和代

1 はじめに

本学級の児童たちは、普段の生活ではなかなか友だち同士で向かい合って言葉をかけたり、会話を交わしたりする経験が少ない。これは、表現力やそれを受容する力に課題があるとともに、それらによる経験不足も大きく影響しているのではないかと考える。前者については、様々な学習や生活において指導をしており、徐々に児童も力を伸ばしてきている。そこで、後者の経験不足を補うために特定の場面を設定して疑似体験をすることのできる劇あそびを学習の単元としてくむことにした。

劇あそびは、登場人物になって役を演じるというよりも、その登場人物が担っている役割（簡単に言うならその物語の中での職業や係分担など）を自分の役割としながら物語のなかに入って、自分が楽しむというのが特徴のひとつである。台詞もその場にあった内容であれば、自分の言葉や身振り手振りで表現することができる。また、日常生活の自然な流れの中では体験できないようなことを疑似体験することができるのも劇の特徴である。

2 仮説と分析の視点

言語的な説明や頭のなかのイメージで物事を理解することに課題をもつ子どもたちが、人とかかわりをもつための学習をするには、やはり、そのかかわりの場面に近い状況を体験的に学習し、その場面に望ましい身の処し方・言葉を獲得していく必要があると考える。そこで、以下のような仮説を設定した。

しかし、学習のなかで設定した場面や支援が目標達成にふさわしい状況でなかったなら、体験的な学習を行っても、望ましい児童の姿は見ることができないと思われる。そこで、下記3つのような分析の視点をあげて考察することとした。

(1) 仮説

劇遊びのなかで友だちと向き合う場面を設定するならば、友だちを意識して言葉や身振りで表現するという経験をすることができるであろう。

(2) 分析の視点

- ① 場面の設定は適切であったか。
- ② 相手を意識するための支援は有効であったか。
- ③ 相手に働きかける、表現するための支援は有効であったか。

3 実践事例「劇あそびをしよう」〈第二次 第7時 劇あそびの場面について〉

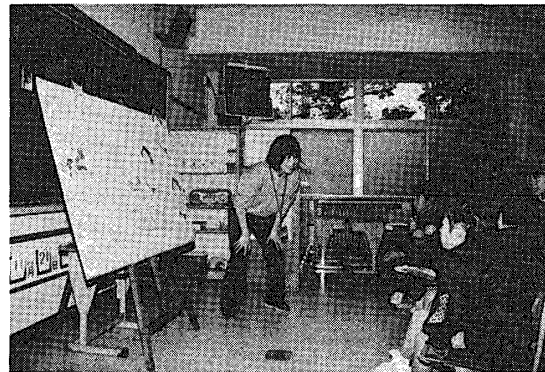
(1) 単元について

本学級の児童たちは、自分の思いを伝える・表現するといった点でさまざま課題をもっており、日々悪戦苦闘しながら自分の思いを外の世界へ発信しようとしている。過去の似た経験を基にその時使った表現を思い出しながら伝えようとしたり、ある物に接したときに感じた感情と同じ思いであることを伝えるためにその物を言葉にしたり、言葉では伝えきれないときには、その場まで相手を連れて行ったり、指を指したり、身振り・手振りを使ったり、と小さな頭で試行錯誤しながら、さまざまな手段を駆使して伝えようとしている。その表現の受け手が大人であった場合は、その児童の実態や周辺の事情、日々の生活

の状況など、あらゆる情報から連想してその思いをくみ取ろうとすることができる。しかし、相手が同じ児童であった場合はなかなかその思いが伝わらないことが多い。表現する側の児童の課題もあるが、受け手となる児童にも大人ほどの情報はなく、またそこから連想していった思いをくみ取るという作業は、大人でも日々接している者でないとなかなか困難なことである。児童も、大人を相手に表現することの方が、容易に理解が得られ満足がいくことを日々の生活のなかで体験的に学習してきている。よって、自然に児童の表現相手は大人であることが多くなり、また、児童同士がかかわる際にも大人を介する事が多くなっている。

劇あそびでは、日常の生活のなかでは経験できないことを疑似体験することができる。そのため、生活のなかでは偶発的に起こりなかなか捉えて指導しにくい場面を意識的に作り上げて、児童に指導していくことができる。本単元では、児童同士の遊びの場面を設定し、そこで言葉を掛け合ったり、身振りや手振りで自分の思いを友だちに伝えるという学習をしていく。今回は児童が好んで行っているすもうを取り上げて、「いっしょにしよう。」という誘いの言葉や「いいよ。」と誘いに応じる言葉を返したり、「負けないぞ。」「勝つぞ。」という試合にのぞむ自分の思いを相手に向かって表現する練習をしていく。誘い誘われる言葉を取り上げたのは、すもう以外の生活場面でも友だちに言葉をかけて活動するようになってほしいという願いからである。

指導に当たっては、劇化の前にパネルシアターで物語全体の流れや自分の役とそのほかの役とのかかわりなども理解できるようにお話をしておく。ストーリーが複雑であるとその理解に困難さを生じ劇化した際に自然な表現が出て来にくいと思われるので、単純で理解しやすいものとする。また、展開に繰り返しがあるものを設定することで理解しやすくするとともに、友だちの活動を見聞きすることで学習することができるようにする。



「どすこい、どすこい。」

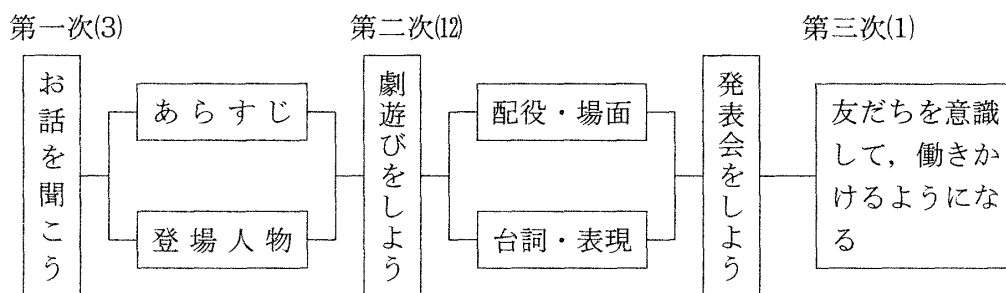
また、台詞の言葉は児童の生活のなかから選んだり、劇あそび前のパネルシアターのなかで発したものを取り入れたりしながら作り、役ごとに道具、衣装、音楽を決め、それらを手がかりに役になりきって表現できるようにしていきたい。

(2) 指導目標

- ① 劇遊びを楽しむことを通して、相手を意識して働きかけることができるようにする。
- ② 道具や音楽、衣装を手がかりに役に親しみをもち、自分なりの表現ができるようにする。

(3) 指導内容と計画……………16時間

劇あそびをする前に、あらすじを理解できるようにパネルシアターでお話を聞く活動を行った。登場人物には、児童が好みそうな動物や役をあらかじめ予想して使うことで、児童自らが好きな役を選択して活動できるように配慮して物語を構成した。劇あそびのうち、児童の思いを大切にすることで楽しんで表現活動ができるように、学習の都度好きな役を選んでよいこととし重なった場合はダブルキャストで活動することとした。劇あそび後は、発表会に向けて劇づくりへと移行して学習を行った。



(4) 指導の実際

① 「どすこい村のおともだち」あらすじ

友だちのいないひとりぼっちの馬が旅の途中、猫、犬に会い旅を続ける。旅の途中で元気なお相撲さんに出会いいっしょにすもうをすることで友だちとなり、仲良く一緒に暮らす。

② 本時の目標

友だちに向かって、言葉や身振りで表現することができる。

③ 目標行動と教師の支援

目 標 行 動	教 師 の 支 援	児童
相手の方を見ながら、話すことができる。	相手の顔付近を指し示す。 きっかけ作りのため、台詞の頭文字を言葉かけする。	① ⑤
相手の顔を見ながら、話したり聞いたりすることができる。	相手の顔付近を指し示す。 相手と向き合うよう、立つ位置に印を付ける。	② ③ ④
相手に向かってはっきりと話したり、話を聞いてから行動することができる。	配役カードに口の印を付ける。 行動するタイミングが分かるように、言葉かけをする。	⑥

④ 学習の展開

学 習 過 程	教 師 の 働 き かけ (◎ 目標行動に対する教師の支援)	
	全 体	個 別
1 初めの挨拶をする		
2 歌を歌う		
3 お話を聞く	3・劇遊びの際、できるだけ自発的な表現として発することができるように、役の特徴的な台詞を印象的に語りかけるようにする。	3・児①⑤には、劇あそびで想起しやすいよう、近くで役の台詞を問いかけるなどの言葉かけをする。
4 劇あそびをする	4・相撲へのイメージや意欲を引き出すためにBGMをかける。 ・「いっしょにしよう。」「い	4◎児①⑤には、頭文字を教えたり、相手に触れる動作を見せるなど、働きかけのきっかけをつくる支援を行

5 終わりの挨拶をする	<p>いよ。」などの誘いの言葉や「よろしく。」のあいさつなど、語りかける言葉を入れることで、相手を意識できるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの児童が活動し終えるごとに、意識したことを見つけて賞賛する。 ◎友だちのどこを見ればいいのか分かりやすいように、顔付近を指し示す。 	<p>う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎児①④⑤には、相手をしっかり見ることができるよう、立つ位置を示す。 ◎児②⑥には、話し方に意識が向くよう配役カードの横にある口の印を示す。 ◎児⑥には、相手の言葉をよく聞いて行動するように言葉かけをする。 <p>5・当番児童に挨拶をするよう言葉かけをする。</p>
-------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4 考察

(1) 場面の設定は適切であったか。

ここで考えた場面の設定というのは、

児童がお互いに向き合うこと

であった。それは、

- ・ 友だちに伝えたいことを教師を介して伝えようとする。
- ・ 友だちに話しているのに視線は教師の方にある。
- ・ 友だちが話しかけてくるといった概念があまりない。

という実態から、友だちに目を向ける、そして、表現していることに気づくということをこの学習の中でさせたいと考えたからである。

そこで、

- そこに立てば、自然と相手に体を向けて立つことになるように、足形のシールで印を付けて立ち位置を固定する。

といった場面を設定した。

それまでは、土俵に入ってもそれぞれの方向を向いていたり、位置が定まらず歩き回っていたりしていた子どもたちだが、足形の印をつけることで位置が定まり、お互いに向き合う姿勢をとることができるようになってきた。そのため、視線を向けるための言葉かけや指し示す支援がしやすくなった。

(2) 相手を意識するための支援は有効であったか。

相手を意識するといってもさまざまな段階があるが、ここでは

向かい合った相手に視線を向ける

ことをねらって支援を行った。前項にも書いたように、まずは気づくことをねらっていたことと、表現している側の意欲はやはり「聞いてもらっている。」という受容感を感じることから生まれると考えたからである。

そこで、

- 興味が相手の頭部付近に向くように、動物の帽子をかぶる、頬を赤くぬるなど、顔の付近に特徴をもたせる。



「私は猫です。よろしくをお願いします。」

という状況を作るとともに、向かい合った際そこを指し示すという支援を行った。相手の目や顔に限定せず、頭部付近にとどめたのはもともと人と相対することを苦手とする児童の実態があったためである。

自分の衣装や化粧については準備段階でとても興味を持ち、積極的に身につけたり、順番を待って頬をぬられることを楽しんだりしていたが、友だちのそれについてはあまり興味を示さなかった。向かい合った際、見るように指し示すとその時には一瞬視線を向けるものの、相手を見ながら台詞を言ったり、見ながら聞いたりという活動には至らなかった。また、台詞を言うタイミングや順番を意識できるようにマイクを使ったことも、視線を送りづらくした要因の一つと考えられる。マイクに向かって話そうとするので、視線もマイクやそれをもっている教師に向けられてしまっていた。

しかし、このマイクが話すときの視線を定めていることが分かったので、今回はこれを利用してお互いの方を見ながら話すという活動をくむことも考えられる。

また、視線の指導を行う際には、児童が感じるお互いの距離感も考慮に入れて指導していく必要があると思われる。

(3) 相手に働きかける、表現するための支援は有効であったか。

言葉や身振りなどの身体表現を使って、

相手に分かりやすく表現する

ために、

○ 台詞を短く、決まった言い方にしたり、カードを使って個々の注意点を示す。などの支援を行った。

台詞については、この場面ではこの表現方法で働きかけるということが児童に理解しやすく、足形の印の上に立つと自ら台詞を言うことを楽しんでいる姿が見られた。また、自分から発することが難しい児童もマイクを向けたり、頭文字を伝えることで言うことができた。動きがある場面では、友だちの前に行って「いっしょにしよう。」と語りかける場面も見られた。児童の組み合わせによっては「いっしょにしよう。」「いいよ。」の会話が成立し楽しそうに、土俵に向かう姿が見られた。しかし、台詞を書いた紙などを準備する事により多くの児童からこのような姿を引き出すことができたかもしれない。

個々の注意点「ゆっくり話す。」のカードは児童の視線の方向になかったのであまり有効的とは言えなかった。これはカードの問題と言うよりも示し方に工夫が必要であったと思われる。

5 おわりに

今回の取り組みの中で、一つのパターンとして誘い合うときの言葉を習得したことで自分なりの表現を一つ増やすことができ、これは成果ということができる。しかし、相手に視線を送りながらそれを活用するというところまでは達成することができなかった。それは、足下の印により物理的に向かい合う姿勢をとらせても、状況的に言葉をかける必要性を児童が感じなかったからではないかと考える。今後は、何か具体物のやりとりをする場など、どうしても言葉をかけなければ始まらないという活動を考え、物理的な姿勢だけでなく、言葉を掛け合う必要性をもたせた場面の工夫が必要である。

また、養護学級がめざす「生活力のある子ども」を育てて行くには、学習の中で獲得したものを、生活場面に活用していけるよう丁寧に指導を続けていくことが必要である。