

アート教育の教授学習過程論的分析：
「協働的想像」としての演劇教育のデザイン

平成 17・18 年度科学研究費補助金
基盤研究(C) 17530673

研究成果報告書

平成 19 年 11 月
研究代表者 宮崎清孝
(早稲田大学人間科学学術院)

目次

I, 宮崎清孝 「協働的想像」としての演劇的介入の意義について:主としてアート制作への影響の分析から

p. 4

II, 関連諸報告

・ Kiyotaka Miyazaki EXTENDING NARRATIVE LEARNING THROUGH COMBINING DIFFERENT MODES OF ART ACTIVITIES. Paper presented at the first congress of ISCAR, Seville, 2005

p. 41

・ 宮崎清孝・田中康生・柏木陽・佐木みどり・茂呂雄二・藤野友紀 保育とアートの協働的な学習の可能性を探る-演劇の場合. 日本発達心理学会第17回大会自主シンポジウム, 2006年3月.

p. 58

・ 佐木みどり・藤野有紀・宮崎清孝・大場幸夫 保育者と専門家の協働を保育に活かすために-保育方法の視点から. 日本保育学会第60回大会自主シンポジウム, 2006年5月.

p. 60

・ Kiyotaka Miyazaki ANOTHER IMAGINATIVE APPROACH TO TEACHING:A JAPANESE VIEW. Paper presented at the conference of Imaginary Education Research Group, Vancouver, 13th July, 2006.

p. 62

・ 宮崎清孝・佐木彩水・茂呂雄二・佐木みどり・佐伯胖・石黒広昭 遊び・ナラティブ・学習-演劇を核とした保育活動の創出. 日本発達心理学会第18回大会自主シンポジウム, 2007年3月

p. 77

研究組織

研究代表者：宮崎清孝（早稲田大学人間科学学術院教授）

研究分担者：茂呂雄二（筑波大学大学院人間総合科学研究科教授）

研究協力者：Hakkarainen, P. University of Oulu, Kajaani, Finland.

研究協力者：Cole, M. University of California, San Diego, U.S.A.

研究協力園：学校法人揖斐幼稚園（岐阜県揖斐川町）

交付決定額（配分額）

平成 17 年度	2,100,000 円
平成 18 年度	1,400,000 円
総計	3,500,000 円

研究発表

(1) 学会誌等

上杉喬、伊藤研一、今野義孝、田嶋誠一、長谷川浩一、宮崎清孝、臨床実践とイメージ、イメージ心理学研究,2(1), 7-24. 平成 17 年 8 月 1 日

(2) 学会発表

Miyazaki, K. Role of artist in the collaborative artwork production at the workshop for children. Paper presented at the 2005 American Educational Researchers Association Conference. Montreal. 平成 17 年 4 月 15 日

宮崎清孝 アート創造過程での探索活動-Picasso による作品生成過程の分析を通して、日本認知科学会第 22 回大会論文集 272-273. 平成 17 年 7 月 30 日.

Miyazaki, K. Extending narrative learning through combining different modes of art activities. Paper presented at the first International Society for Cultural and Activity Research,平成 17 年 9 月 22 日.

Miyazaki, K. General structure of Ibi play project 2005 and a brief description of the flow of activities in the project. Paper presented at the Pacific Rim Conference on “cross-cultural perspective on learning and development through art and play”, San Diego, U.S.. 平成 17 年 11 月 6 日.

Miyazaki, K. Another imaginative approach to teaching: A Japanese view. Paper presented at the conference of Imaginary Education Research Group, Vancouver. 平成 18 年 7 月 13 日.

Miyazaki, K. Three research projects on imagination and education. Paper presented at the inaugural meeting of the International Research Network in Imaginative Education. Vancouver. 平成 18 年 7 月 17 日.

宮崎清孝、加用文男、佐木みどり、石黒広昭、根ヶ山光一 こどもの傍らに近づくために-実践研究の方法（日本保育学会第 58 回大会大会準備委員会企画シンポジウム II） 日本保育学会第 58 回大会発表論文集 94-95. 平成 17 年 5 月 21 日.

宮崎清孝、田中康生、柏木陽、佐木みどり、茂呂雄二、藤野有紀 保育とアートの協働的な学習の可能性を探る-演劇の場合（日本発達心理学会第17回大会自主シンポジウム） 日本発達心理学会第17回大会. 平成18年3月22日.

宮崎清孝、佐木彩水・茂呂雄二・佐木みどり・佐伯胖・石黒広昭 遊び・ナラティブ・学習：演劇を核とした保育活動の創出（日本発達心理学会第18回大会自主シンポジウム） 日本発達心理学会第18回大会論文集. 154-155. 平成19年3月24日.

佐木みどり、藤野有紀、宮崎清孝、大場幸夫 保育者と専門家の協働を保育に活かすために（日本保育学会第59回大会自主シンポジウム） 日本保育学会第59回大会論文集. S2 - S3.

平成18年5月20日.

(3) 編著書

宮崎清孝（編）総合学習は思考力を育てる. 一荃書房 平成17年11月1日.

I, 「協働的想像」としての演劇的介入の意義について :主としてアート制作への影響の分析から

宮崎清孝(早稲田大学人間科学学術院)

1, 先行研究と理論的前提

本研究は就学前期, すなわち幼稚園でのアート教育の持つ可能性を展開するための新しい方法を検討することを目標とする. そのために narrative learning という演劇教育の新しい考え方を導入し, それに基づき教育の方法をデザインしていく.

この方法は, 大人が演劇的に介入することで子どもの想像遊びを豊かなものとしていき, それを様々な学習の場としていく, というものである. そのためには理論的に, 子どもの学習にとって遊びと想像がどのような意義を持っているか検討することが, 一つの大きな課題である. 本研究はこの3者の関係について最近北欧でなされてきた narrative learning という演劇教育についての新たな提案に基づいている. ここではその理論的な系譜をたどりつつ, 3者間の関係について, 理論的な基礎を検討する.

遊びが子どもの発達に持つ重要性という点については, 既に古くから強調されてきた. もとをたどればルソーに行き着くが, より近代的には Dewey らに代表されるいわゆる「進歩主義」教育観がそれをもっとも明白な形で示した.

「進歩主義」教育観を批判的に検討している Egan (Egan 2002, 宮崎 2006a; 2006b) によれば, 「進歩主義」教育観の主張の第一点は, 「子どもは大人と違う」ということである. ここから彼らは「子どもの学び方は大人と違う」とする. そこから「子どもにとっての自然な学び方は遊びである」という彼らの主張が出てくる. その背後には, 学校での学びは子どもにとって本来的なものではなく, 子どもの学びに対する大人の積極的な介入は最小限にすべきである, という考えがある.

この考え方を特に就学前教育の段階で述べたものがいわゆる「自由保育」といわれるものである (ケイ, 津守 1997). ここでは子どもの自主性, 自発性を重んじることにより, 子どもが遊びという形で様々な能力を発達させていくと考えられる. 大人が直接的に介入することは慎まなければならない. 大人のやることは子どもから発せられてきた様々な遊びの可能性に気づき, それを妨げないことであり, より大きくは子どもが自主的な遊びを展開できるような環境を構成してやることである.

この考えは日本でも少なくとも思想的には主流である. 現行の幼稚園教育要領 (文部科学省告示 174号, 平成 10年), 第1章総則1 幼稚園教育の基本に「幼児の自発的な活動としての遊びは, 心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である」とあり, また「教師は, 幼児と人やものとのかかわりが重要であることを踏まえ, 物的・空間的環境を構成しなければならない」とあり, それが基本的に「自由保育」の考えに基づいていることを示している.

心理学的な理論という面からは, その出現の時期はより遅いものの Piaget の考え方がそれに理論的な裏付けを与えてきた. Piaget の考え方は子どもが環境に能動的に働きかけることが操作と彼の呼ぶ知的思考能力の基本である, というものであり (ピアジェ 1960), 遊びはそのような能動的働きかけの現

れと考えられる。

Eganはこの「進歩主義」教育観を、生物学的な発達観であると特徴付けし、批判している。ここでは子どもは環境に能動的に働きかけることで、いわば自然に発達していく。そこでどのような内容が大人から呈示されているのかといったことに関わりなく、一般的な知的能力が発達すると想定されている、とする。しかし具体的な内容を無視した学習論は意味がないとEganはいう。また大人の積極的な関わりである教育を位置づけることも、ここではできない。

Eganの批判はおおきくいつてVygotskyに始まる発達への歴史的・文化的アプローチの立場からのものと見ることができる。この考えでは発達を生物学的な、環境と主体の相互作用による部分と、文化に入っていく、文化を修得することによって生じる部分からなるとする(Cole, 1996)。Vygotskyによれば遊びも文化の修得に関わる。彼によれば遊びはいわゆるZPD(発達の最近接領域)(ヴィゴツキー, 2003)である。遊びにおいて子どもは子どもはいつもの自分よりも頭一つ高い、と彼はいう(Vygotsky 1976)。また遊びとは内的な思想と外的な行為が会う場所であり、行為における想像である。行為の中で、それに関わる物とその意味(sense)が切り離されるようになる。そこで想像が行為から生まれてくる。

大人の遊びへの積極的な介入も、遊びを文化修得の場と見なすこの立場からは肯定的、積極的に捉えられる。この考えに基づき、ロシアにおけるVygotskyの後継者たち、LeontievやEl'konin(エリコニン, 2002)たちは遊びについての研究をおこなってきている。遊びはここでは、子どもが大人をモデルとして、大人の社会的な行動を学習する場として捉えられている。役割遊びとかルール遊びという概念がそこで重要な位置を占めている。

Lindqvist(1995)はこの古典的なVygotsky解釈を批判した。彼女によればLeontievらの遊び論は実用的な行為の学びに重点をおきすぎている。しかしVygotskyのいう遊びはもっと創造的なものであるという。また彼らはVygotskyの遊び論における情動の役割を無視しているともいう。

遊びが創造的であるとは何を意味するのか。この点はVygotskyの想像論(ヴィゴツキー, 2002)と密接に関わる。ここで彼の想像論を一瞥する。まず彼は、すべての人間は想像を生みだすことができることによって創造的であるとする。その想像論の最も重要な特徴は、想像と現実を対立的に捉えず、お互いがお互いを生みだしあう弁証法的な円環をなすと捉えるところにある。想像はその材料として、豊富な現実経験を必要とする。しかし想像は現実経験の単なる再生ではない。現実経験の様々な要素が結びついて新たな想像が発展する。結合にあたっては情動が大きな働きを締める。したがって想像では認知と情動の両面が働く。さらに想像は新しい事物を生みだし、つまり現実となり、現実に影響を与える。

LindqvistによればLeontievらは想像を現実の再生としてのみ捉えている。また彼らは想像、ひいては遊びにおける情動の重要性を無視している。だがさらに、彼女は彼らによって無視されているVygotskyの遊び、想像論の特徴としてそれが美的(aesthetic)なものであるということがあるという。Lindqvistのこの指摘は、最近になって注目されるようになったVygotskyの初期の著作であるアート心理学(Vygotsky, 1971)に基づいている。

この著作の中でVygotskyは主として文学作品の分析をおこない、アリストテレスのカタルシス論を再評価している。美的な体験とは、対立があり、それがやがて克服される経験であるとする。ここでも情動の働きが大きな位置を占める。子どもの想像や遊びという場面では、Vygotskyは子どもがそこで極端

なもの、誇張されたものを楽しむとし、それが想像の大切な性格だとする。Lindqvist によればこれが子どもの想像や遊びにおける美的な性格を示すという。また彼女は似たような主張を Chukousky(チュコフスキー、2006)もおこなっていると、さらにはロシアフォーマリズムについても言及し、Vygotsky の主張はそれに影響されていると述べる。

Lindqvist は明確に述べていないが、ここで言及されているロシアフォーマリズムの考え方は Shyklovsky (シクロフスキー、1988) の「異化」という概念であることは間違いないだろう。「異化」(新奇化)とは、「見知らぬもの、意外なもの、コードから逸脱したものを提示することによって日常の自動化した知覚を遅延し、活性化し、そのことによって世界の新しい経験を作り出す」技法(森谷他 1997)である。これ自体はむしろ文学の手法だが、そもそもは Chukousky もいうように子どもの想像の中にこの種の契機が存在する。

このような Vygotsky 理解を踏まえ、Lindqvist は役割遊びを越えた創造的な想像遊びを豊かに遂行することが子どもの知的、情動的発達を促すと考え、そのために大人が積極的に関わって作り上げていく playworld という就学前教育の方法を提唱している。この方法では民話のテキストに基づき、子どもたちが大人と共に数ヶ月にわたりテキストの登場人物となってその物語世界を創り出す。美的性格がここで重要であるが、それを実現するのに特に大事なものはテーマの設定である。たとえば恐れと安心といった情動的な対立が、それを引き起こす。主人公が見知らぬ世界でひとりぼっちとなり、冒険をしていくといった粗筋を持つ民話はよくあるが、この種の民話を playworld として創り出すことで、現実には経験不可能なさまざまな関係を子どもたちが知的、情動的に経験することが出来、それが子どもたちの発達につながるとする。

playworld は幼稚園を舞台とし、数ヶ月かけて子どもと大人が共に役を演じていくという演劇教育の新しい提案である。演劇教育には特にイギリスに実践と理論双方での長い歴史があるが、Lindqvist の提案もそれとの関係をもつ(Bolton1984;1992)。

イギリスでは 20 世紀はじめから Harriot-Findlay Johnson らにより、演劇を子どもの教育の手段として使う試みがあった。だがここでは教科の内容をドラマとしてみるという、知識伝達型の授業観に基づくものであった。その後 Slade や Way が現れ、人間としての発達のためと位置づけようとした。ただしそれは大人の干渉を排した、自然な表現を大事とするものであった。

1970 年代になり New Castle 派といわれる人たちが現れてきた。その中でも特に重要なのは Bolton である。Bolton も Vygotsky に依拠しており、Lindqvist に近い見解をもつ。Bolton によると子どもにとってのドラマの意味とは、as if の態度をとり対象と知的、情動的に豊かに関わり合うことにある。ここで as if とは対象と距離をとる仕掛け(distancing device)であり、Lindqvist のいう想像の aesthetic な性質に近い。Bolton は、ドラマにおいて何かを学習する時、学習する対象を性格に模倣することは重要でないとする。むしろ演じる中で生まれてきた想像の世界の中で子どもたちが情動的に経験することで得られる知が重要である。

Lindqvist の主張する方法は、Bolton の考えに非常に近い。ただ Bolton との違いは彼女がテーマとして恐怖や嘘といった非常に情動喚起性の強い民話を使用し、子どもにその経験をさせるところにある。その結果として、発達的な狙いがより全面的な人格的発達に重きを置くものとなる。

Lindqvist の playworld の考え方を理論的にさらに明確にし、また方法として拡大したのが Hakkarainen(2004)である。彼は自らの方法と考え方を narrative learning (物語作りによる学習) と特徴づける。narrative とは語り、物語を意味し、神話や民話の分析から使われるようになり、近年になって心理学、心理臨床、教育学、人類学など広い範囲で、知識構成のあり方を示す概念として使われるようになった (Polkinghorne, 1988; Bruner, 1986)。教育に関連した分野で重要なのは、Egan(1986)によるその使用である。彼は narrative,あるいは彼が同義で使っている story telling を、Vygotsky に習って子どもの学ぶべき文化的な道具、認知的道具だとする。彼はさらに、認知的道具を修得するための授業の場を、narrative として構造化することを提言している。

Hakkarainen は Egan の考えを取り入れ、playworld を子どもと大人が協働で narrative を作り、学習の機会を作り出す場として改めて提案する。narrative は必ずしも演劇、つまり実際の人間が役として活動することによって作り出す必要はない。たとえば人形劇やあるいは絵本を用いることも可能である。

このようにして作られる playworld の世界は多方面の学習を可能にする場である。たとえばアメリカでの研究では文学作品の理解を対象とした playworld 研究がある (Baumer et al. 2005)。Hakkarainen も問題解決行動を対象としたりしているが、彼の主たる目標は自己 (self) の発達にある。

Hakkarainen は narrative learning が何故可能になるのかについても考察を進めている。その一番の基礎は、想像遊びの場面が子どもたちに sense making を経験させることにある。Vygotsky は一般的に意味といわれるものを二つに分ける。一つは英語でいえば meaning であり、もう一つが sense である。meaning とは言葉や物事の一般的、社会規範的な意味である。これに対して sense は言葉や物事とのその場その場の出会いで生じる、具体的な意味である。想像遊びでは、たとえば一般的な意味としてはほうきであるものが子どもとの出会いによって馬になるというように、子どもはその場その場の新しい意味を作り出す。

sense はまた情動的なものでもある。馬となったほうきは、子どもにとってその場に合った情動を伴う。この情動を伴う具体的な経験を prezivane というが、それを伴いながら sense が作られていくことが、Lindqvist のいう遊びの aesthetic な性格を作り出す。そしてその時々で作られていく sense によって、playworld でおこなわれる様々な学習の活動が子どもにとって意味あるものとなる。これが playworld での narrative learning の可能性の基盤になる。

2. 問題

本研究はここまで紹介してきた narrative learning という新しい演劇による教育の考え方の可能性を検討しアート教育における学習についての新たな理論モデル構築と、それに基づいた教育デザインの提案をおこなうことを目的とする。

幼稚園の年長全クラスを対象とし、その年間カリキュラム開発として研究はおこなわれる。そのために、narrative learning のテーマを設定し、年間カリキュラムはそれを中心に組み立てられる。その際、大人による演劇的な介入をおこなう。それにより、子どもたちが想像上の物語世界を創り出し、そこで

様々な想像遊びをおこない、またそれが各種の学習を含む活動に影響を与えていくことを期待する。

大人による介入は、これまでの playworld 研究では保育者がある役柄になる形でおこなわれてきたが本研究では演劇の専門家がおこなう。これは本幼稚園で、この研究以前からアートの専門家の参画を求め、協働で保育を創り出す実験的試みをしており、本研究も同幼稚園にとってはその試みの一環であるためである。

大人による演劇的介入の中心は夏期のワークショップであり、そこで直接的に演劇が演じられる。しかしそれ以外の時にも、保育者により、間接的な形で演劇的な介入がおこなわれる。また、演劇的なものではないがテーマに関連した働きかけもおこなわれる。

このテーマ設定に基づく各種の大人による積極的な働きかけが子どもの遊びや学習の活動にどう影響を与えるのかが研究の焦点である。

その際、より具体的には以下の2点が問題となる。

- 1) 子どもの学習を見ていく対象として、特にアート、それもいわゆる美術といわれる分野を対象とする。演劇的な教育が、子どものアート体験にどのような影響を与え得るものか。
- 2) narrative learning が日本の幼稚園で、具体的にはどういう形をとりうるのか。特にそこで大人の協働的な活動はどのようなものでありえるものなのか。

この2点についてももう少し敷衍していく。

まずアートの中でも美術教育については、これまでも日本だけでも様々な考え方が提出されてきている（金子 1997）。しかし就学前期については積極的な提案がない。ただ、「表現」という概念でまとめられる領域について、ある種の了解が一般的にあるようである。その一つの表れが前記文部科学省の幼稚園教育要領の第2章「狙いおよび内容」の「表現」にある。そこではまず「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とある。さらにその3には「教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにする」とある。

ここにはまず、アートとは子どもの中にあるものの表現である、というアート観、そして、したがってアートにおいては大人は積極的な介入をしてはならない、という自由保育的な教育・保育観が色濃く表れている。アートとは人間の内面の現れであるという考え方は一般によくあると思われるが、自由保育的教育・保育観は特にそれと親近性が高いといえるようである。

しかし果たしてアートとは人間の内面の現れということができるのか。それに対する教育・保育的な働きかけは意味をもたないのだろうか。

この問題を考えるためには、アートとは何か、という基本的な問いに改めて迫っていくことが必要である。そして本研究では、このための一つの作業仮説として、Wartofsky (1979) のアート観を採用してみる。Wartofsky は Marx や, Lukacs ら初期 Marx の研究者に依拠し、「活動としてのアート」ともいうべきアート観を提出している。彼によれば「美術の創造, 享受, すなわち美術の活動, あるいは実践は, それ自体を知るに至る実践である。すなわちそれ自体（活動）をそれ自体の対象とする実践である」。言いか

えれば、アートとはアートの創造、享受それ自体の表現(representation)である。それはある意味で、人間の自己表現であるが、できあがった自己の表現ではない。作品を創り、干渉する活動の中で自己が創られ、その自己の表現としてアートがある。アートは人間の鏡である。しかしマルクス主義の強調は、アートという鏡の中での自己自身の観想では単に、人間の自己知識が発展するのはアートの実践、美術自体の変容的活動の中である。

ではアートにおける活動とはどのようなものか。ここで示唆的なのはアートを第3次の人工物として捉える彼の考えである。彼のいう第1次の人工物とは、現実的な実践に役立つ道具であり、第2次の人工物はその種の道具の生産や修得のために役に立つ道具である。これに対してアートは第3次の人工物となる。これは off line、すなわち現実の実践とは相対的に切れたところで、自律的な、非実践的な自由遊び、あるいはゲームのための舞台を構成する。それは現実的な世界の実践とは異なる操作、ルールの想像の中での自由な構築物である。それは、現実的な世界にたいしては、様々な可能性を提供する。

彼はさらに教育との関係について触れる中で、アートが2つの意味で探索だという。一つには、それはメディアの可能性についての探求である。もう一つは、想像の可能性の探索である。

この第2点については、前述の Vygotsky の想像論と関わらせることが有益である。すなわち、Vygotsky によれば想像活動のためには、現実的な認識が豊富にあることが必要である。とすれば、Wartofsky の探索の第2点、想像の可能性の探索には、さらにその前提として何らかの現実認識の探索が必要であるということになる。

このような Wartofsky の考察をまとめてみると、アートとは現実的な実践からは相対的に離れることで自由になった探索の活動である。その活動に従事することで、人は自分を創り出し、その意味で自分を表現していく。そのようなものとしてのアートは、教育と不可開わりを持ちうると Wartofsky は考えている。アートにおける探索活動はどのような教育にとっても不可欠なものだからだ。

本研究ではこのような Wartofsky のアート観に基づき、子どものアート活動を様々な探索活動という点からみていく。特に Vygotsky がいうように現実的な世界の経験が少ない幼児にとっては現実世界に対する認知的な探索活動が、アート活動を豊かなものにしていくために必要であると考えられる。narrative learning という方法が、現実世界の探索活動を含め、アートにおける探索活動をどのような方向から、どの程度活発にしていくのか、という点が分析の要点の一つである。

narrative learning における大人の協働をどう構成していくのか、ということが本研究の第2の焦点である。narrative learning での中心的な考え方は、遊びの美的な性質(aesthetics)である。大人の協働は、この美的な性質をより広げていくことに向けられる。

既に述べたように、この美的な性質は見知ったはずの対象を誇張したり、意外なものとしていく働きによって生じる情動的な反応である。この美的な性質を重要視する narrative learning の考え方は、教育学において imaginative education という主張を展開している Egan の考え方に通じる。Egan は Russel の言葉を引用しながら、教育とは strange なものを familiar にするのではなく、familiar なものを strange にしていくことであるという(Egan, 1989)。すると大人の協働の仕方の要点は、narrative learning のテーマとしたものを、子どもたちにとっていかに strange なものとするか、それによってテーマに対する子どもたちの興味をもたせることができるか、ということにある。

ここで大人に必要なことは何だろうか. その点については narrative learning の研究の流れの中でも, また Egan の理論で明らかではない. むしろこの点で関連しているのは日本の小学校教員だった斎藤喜博の「教材解釈」の考え方である (斎藤 1964, Miyazaki 2006c). 彼によれば教師はまず自らが教材と全面的に対決し, 新しい発見をおこなっていかなければならない. 言いかえれば, 大人としてわかっている, familiar である教材の中に, strange なものを見いださなければならない. それによつてはじめて, 教材を子どもにとって strange な, 知的に興味深いものとする. この考え方は, 小学校でのみならず, 就学前教育でも同様に有効なものと考えられる.

今回のプロジェクトでは, 演劇的な関わりの部分で専門家である演劇人の参画を得ることが出来, 幼稚園のスタッフとの協力で演劇的な関わりの内容を決定していく. ここで演劇人が専門家として, 子どもにどのような働きかけをしていくのか. 大人の協働の仕方をみていく時, 特にそれがここでの焦点となる.

ただし, 本報告それ自体の中では, 第 1 点, 子どもたちのアート活動がどう変わったか, という点を中心に分析, 考察をおこなう.

3, 方法

本研究の基本的な方法は action research であり, 教授法それ自体の開発が目的の一部である. したがって教授法は方法の一部であると同時に, 開発されるべきものとして研究プロジェクトの中で変化していった. そこで方法では, プロジェクトの 2 年間を通して変わらない部分について記述する. また, 本プロジェクトは 2 年間の研究であるが, その前の 1 年間が先行研究であり, それとの変化が著しい. それを含め, 3 年間での教授法の変化については, 結果の前にまとめておくことにする.

研究協力幼稚園

本研究は岐阜県の私立 I 幼稚園を研究協力園とし, そこでおこなう. I 幼稚園は岐阜の農村地帯に位置し, 豊かな自然に恵まれ, 広い園庭を持つ. 1 クラス約 30 名弱, 各学年 3 クラスであり, さらに 3 歳児クラス 1, 約 15 名からなる. 園長は元高校の美術教員であり, 園のアートプログラムに全責任を持つ. 保育の責任は副園長が持つ. それ以外に, 常勤の保育者 12 名, 非常勤保育者 5 名からなる.

本園は創立以来, アート教育に多大な関心を持つ. 本プロジェクト実施以前から夏期にワークショップを持ち, プロのアーティストに来園を乞い, 子どもと共にアート作品を創るという試みをおこなっていた. 2002 年には世界的に高名なインスタレーションアーティスト川俣正を招き, ワークショップをおこなっている (田中 et al, 2003, 小野寺 et al. 2004 宮崎 et al. 2004, Miyazaki, 2005a, 宮崎 et al. 2005).

本研究プロジェクトへの参加も, I 幼稚園のこのような関心と実績の積み重ねの上でおこなわれた. もともと 2004 年度に研究代表者が narrative learning の考え方を紹介し, また園側も演劇教育に興味をもったことから, このプロジェクトが成立した.

研究の直接の対象となるのは, 年長児 3 クラス, 90 人弱である.

研究協力者

本研究では2年ともに、演劇の専門家の参画を得ている。2005年度には堀切和雄（当時、劇団「月夜果実団」主催、青山学院短大講師）、2006年度には柏木陽（NPO 演劇百貨店）のそれぞれに協力を依頼した。それぞれは本プロジェクトの演劇関係のプロデューサーとして機能し、2005年度には役者2、ダンサー1からなるチームを組織し、2006年度には役者3、ダンサー1からなるチームを組織した。このほか、音楽の担当者として石川泰（作曲家、臨床心理士）も参加した。なお堀切和雄には、本研究にとって先行研究になった2004年度におけるプロジェクトでもプロデューサーとなってもらった。また2006年度のプロデューサーである柏木は、2004、2005年度両年には役者として参加している。

さらに2006年度のプロジェクトではテーマと関連して、名和昆虫博物館（岐阜市）館長名和哲夫氏に2回来園していただき、昆虫について子どもたちに指導していただいた。

研究者の参加の仕方について

本研究は action research であり、研究者はデータ収集、分析のフェーズだけでなく、園のカリキュラム立案の段階から積極的に参与した。既述のように先行プロジェクトとなった2004年度には narrative learning の考え方をI幼稚園にもたらし、そこからI幼稚園の研究プロジェクトへの参加が始まった。さらに2005、2006年度には後述するように研究が夏期だけのものではなく年間的なものであることが明確になり、研究者はプロジェクトの全体にわたってI幼稚園と協力した。基本的な決定事項は研究協力者である演劇専門家の選定、テーマの決定、カリキュラムの大きな方向性であり、これらについては研究者も常に相談にあずかったが、I幼稚園が主導性を持って決定した。

データ収集の方法について

本研究でのデータ収集は参与観察の方法でおこなわれた。前記のようにプロジェクトには年長3クラスが参加したが、すべてのクラスを同時に観察することは困難であり、各年度1クラスが観察の対象となった。両年度とも、4月のプロジェクト開始から3月の卒園に至るまで、夏期のワークショップを含め、ほぼ2週間に1回、研究者がI幼稚園を訪問し、ビデオ観察をおこなった。本研究の焦点はアート教育にあり、アート関係の授業やクラスでの遊び活動中に創作された作品については可能な限り写真記録をとった。これには研究者自身だけではなく、園長の協力も得た。また研究者が不在である期間について保育者からの聞き取りをおこなった。2006年度には研究協力者である演劇専門家からの聞き取りをおこなった。

カリキュラム考案と実行の概略

既に述べたように本研究では考案され、実行されたカリキュラムの2年間での変化自体が研究の大きな結果である。そこで最初に、基本的に2年間、さらにその前の先行段階の1年間計3年間共通であった部分を示しておく。変化については、結果の1の部分でまとめる。

最初におこなわれるのは、その年度の夏期ワークショップでの演劇的介入の構成を依頼する演劇専門

家の選定である。これは前年度の内に行われた。次にその年度のテーマが設定された。テーマは最初研究者との相談によりながら幼稚園が決定し、それを具体化する作業は演劇専門家に依頼した。それに基づき、まず 1 学期には夏期ワークショップへの準備にはいる。ただし、その性質は先行研究である 2004 年度と、本研究の 2 年間では大きく異なるものとなった。2005, 2006 両年度では、1 学期での介入は単に夏期ワークショップへの準備というだけではなく、それ自体が年間カリキュラムの重要な一部であると考えられるようになった。いずれにしても、プロジェクトは学期はじめ、新しいクラスの態勢が安定して以降の 4 月終わり頃から開始される。

プロジェクトとしてのもっとも大きな行事は、夏期に行われるワークショップである。I 幼稚園のある地方では、夏休みにはいった後、すぐに夏期保育がおこなわれる。その夏期保育期間の前半の最後 2 日間に、ワークショップが設定される。ここで役者による演劇的介入がおこなわれる。この後 2 週間程度の休みがあり、また夏期保育がおこなわれ、9 月より 2 学期となる。

2 学期 3 学期もその時々の子どもの活動に応じ、保育者からのプロジェクトに関連した介入がおこなわれる。ただし、プロジェクトとは直接関連しない園恒例の行事もおこなわれる。10 月はじめに運動会、11 月終わり、ないし 12 月始めにおこなわれる「発見と冒険 1」と呼ばれる発表会が、中でも大きな行事である。それに対応して、9 月後半には運動会の準備、10 月後半からは発表会のための準備がおこなわれる。また同時期から 2 月まで「発見と冒険 2」と呼ばれるアート制作のための長期授業がおこなわれる。さらに 1 月には、小学校進学を見通しての文字へ慣れさせるために手紙を書き園内で出すという手紙遊びがおこなわれる。これらはプロジェクトそれ自体とは関係ない行事であるが、プロジェクトの影響が様々な形で現れる場面でもある。いわばプロジェクトを図とした時、地となる部分であるが、そこでの影響の現れ方がプロジェクトの成果をみていく時重要である。

4, 結果

4-1, 結果 1 プロジェクトの開発, 変化

表 1 に 2004, 2005, 2006 年度のプロジェクトの概要をまとめた。また付表 1, 2 には 2005, 2006 両年度のより詳しいまとめをのせた。2004 年度は本研究自体の範囲からははずれるが、既に述べたように 2005, 2006 年度での研究に対する試行的研究であり、そこでおこなってみた結果プロジェクトの組み立ては大きく変わった。そのため、2004 年度でのプロジェクトをまず紹介し、それとの違いで 2005, 2006 年度のプロジェクトをどう変えていったのか、述べていく。

表1 2004-2006年度プロジェクトの概要

2004年度プロジェクト(テーマ:鬼)

テーマ選択の理由:

子どもにとって親しみと、異界性という両義性を持つ。それが想像を刺激すると想定

夏期ワークショップでの役者による演劇的介入:

役者の演じる赤鬼、青鬼が3名の保育者を拐かす。子どもたちは呪文を武器に、その救出をする

その性格:

筋があり、完結している“演劇”

年間カリキュラムとの関係:

1学期に、夏期ワークショップへの“準備”(鬼についての“情報”)の提供

子どもに現れた特徴的な活動:

テーマフリーな描画で鬼出現せず。遊びで鬼あまり出現せず

2005年度プロジェクト(テーマ:妖怪)

テーマ選択の理由:

2004年度と変わらず

夏期ワークショップでの役者による演劇的介入:

役者の演じる子なき爺、カッパ、ダンサーの演じる一反木綿がクラスにやってきて、園庭で共に踊る

その性格:

3匹の妖怪が来て、去るのみ。筋なく、完結せず

年間カリキュラムとの関係:

1学期からテーマに基づく物語世界の作り出しのために働きかけあり(妖怪からの手紙など)。

子どもに現れた特徴的な活動:

妖怪についての探索活動(本、図鑑など)盛んに。テーマフリーな描画で、調べた妖怪(既存の文化的資源)は出現。しかし役者の演じた妖怪は出現せず。妖怪、遊びの資源に(直接参加していない年中年少児ですら)

2006年度プロジェクト(テーマ:虫・変身)

テーマ選択の理由:

虫という現実存在する対象にすることで、子どもの側のより一層の探索活動を期待。

夏期ワークショップでの役者による演劇的介入:

役者の演じる3匹の虫が突然クラスに現れる。翌日女王が生まれるという予告であり、翌日女王が生まれ、3匹の虫と踊り去っていく。

その性格:

2005年度と基本的に変わらず。不思議な虫と虫の女王が来て、生まれ、踊り、去る。それを、「なまはげ方式」と対象化

年間カリキュラムとの関係:

2005年度以上に、1学期から働きかけあり(“虫の卵”の出現など)

探索活動を支援する大人の活動:

昆虫専門家(名和昆虫博物館館長)参加。

子どもに現れた活動:

昆虫についての探索活動(図鑑。自然)。描画などにテーマに関連した探索活動が反映されている。役者の演じた昆虫に扮した遊びが盛んにおこなわれる。

2004年度では「鬼」というテーマでおこなった。夏期ワークショップでは役者2名が赤鬼と青鬼に扮し、突然幼稚園に現れて、3名の保育者を“基地”と呼んでいる園庭内の構築物のところに閉じこめてしまった。それに対して子どもたちは、各クラスごとに基地に行き、呪文で鬼たちと戦い、保育者を助け出した。最後に、鬼たちとの和解が全クラスそろったところでおこなわれた。これはすべて夜間におこなわれた。

1学期には各クラスで鬼に関する絵本などを用意し、子どもたちに読み聞かせたり、子どもたちが自由に読めるようにした。さらに1回、子どもたちに鬼の絵を描かせる機会が持たれた。また呪文の練習もおこなわれた。

2学期では9月にワークショップの思い出を描くという教示でのアート制作があった。しかしそれ以上にはプロジェクト関係の介入はおこなわなかった。

2004年度では narrative learning における narrative の概念が、時間的にも内容的にも非常に狭く理解された。時間的にはほぼ夏期ワークショップの期間内に限定され、内容的にもそこで完結される劇遊びとして考えられた。夏期ワークショップでおこなわれたのは、役者の演じる2匹の鬼が夜幼稚園にやってきて、先生（保育者）をさらい、園庭の“基地”と呼ばれる場所に捉えてしまう。子どもたちは保育者たちにつれられ基地に向かい、呪文で鬼と戦って先生を解放する、というものであった。すなわちドラマとして、問題の発端から解決に至るまで、そこで完結していた。子どもはそのドラマに参加する、というものであった。

期間的にも、ほぼこの夏期の半日に演劇的な働きかけは限られていた。1学期にテーマに関連した働きかけをある程度おこなったが、その内容は鬼の絵本を読んだり、鬼の絵を描いたりするというものであり、鬼というテーマに子どもたちを導入し、夏期ワークショップに備える、という以上の積極的な意味をもたなかった。

さらに2学期以降プロジェクトとしての働きかけをおこなうこともなく、またそもそもそこで夏期ワークショップの影響を見ていくことも限られた範囲でのみしかおこなわれなかった。すなわち、夏休み直後の9月におこなわれたワークショップの思い出を描く描画は分析された（宮崎2005, Miyazaki2005b）が、それ以降の保育は観察、分析の対象にならなかった。

後から見直しても、9月以降の保育にワークショップの影響はあまり現れなかった。I幼稚園の年長児のカリキュラムに10月後半より2月くらいまで「発見と冒険2」と称して自由なアート制作をおこなう時間があるが、この年度に作られた作品にこの年度のワークショップのテーマである鬼はまったく現れなかった。相対的に多く選ばれたのは題名、モチーフ共に「虫」であった（表2参照）。

表2 2004年度「発見と冒険2」制作内容

	題名に「虫」	それ以外	
		motifに虫あり	なし
女子(40)	2	7(6)*	31
男子(42)	21	5	16

*装飾的な蝶を描いている者。内数

narrative に対するこの狭い考え方が、2005年度のプロジェクトを遂行する中で徐々に変わっていき、

時間的にも内容的にもより広いものとなっていった。まず2005年度の夏期ワークショップについて、子どもたちを「踊り」に触れさせたいという幼稚園側の要望があった。それを受けて堀切が考案したワークショップでの演劇は、2005年度のテーマである妖怪がやってきて、踊り、去っていく、というものであった。

夏期ワークショップは役者2名がカッパと子なき爺、ダンサーが一反木綿に扮した。初日に遊戯室に子ども全員が集まり、その前で3人がまずは普通人として現れ、メイクし変身する。変身後、直ちに去る。次の日、3人が担当のクラスに妖怪として出現し、子どもたちと問答をしたり踊ったりした後、園庭に集合し、踊り、去っていった。

1学期での働きかけについては、2005年度では2004年度を発展させ、テーマである妖怪に関連した絵本、図鑑類を大量に教室に準備することをおこなった。しかしそれだけではなく、妖怪から「手紙」が来る、という形での大人による演劇的介入もおこなった。これは1回のみならず、また1学期のみならず2学期以降にも、各クラスの活動の展開に応じ保育者の判断でおこなった。第1回目の手紙の内容は堀切が準備したが、それ以降は保育者が自分のクラスの活動に応じて内容を準備した。これにより、2005年度には保育者が年間カリキュラムの中で子どもの状態に応じて演劇的介入をおこなうようになった。



図1 2005年度夏期ワークショップ
園庭で“カッパ”と踊る子ら



図2 2005年度夏期ワークショップ
星組にきた“子なき爺”

2005年度では二つの意味で narrative の考え方が拡張された。まず演劇的介入が夏期ワークショップだけではなく、年間を通しておこなわれるようになった。それにより、プロジェクトが年間カリキュラムの生成に関わるという性質が明らかになった。

さらに夏期ワークショップでの演劇的介入の意味が変わった。そこでは不思議な存在である妖怪が突然現れ、しかし特にそこで物語が展開することなく去っていく。不思議な存在という謎が解けないまま、子どもたちにゆだねられるという開かれた形で、演劇的部分が終わることになった。しかも2学期以降の展開では、後でみるように単純な形ではないがこの子どもたちの経験が子どもたちのアート活動、その他の活動にいろいろと影響を与えていた。ここから、夏期ワークショップにおける演劇的な介入を、それ自体として narrative を構成するというのではなく、その後で子どもたちそれぞれに narrative を創り出していくための種、あるいは謎の呈示として捉える可能性が見えてきた。

この可能性は 2006 年のプロジェクトを準備する中でよりはっきりと認識された。この年度の演劇専門家である柏木と I 幼稚園, 研究者を入れた準備段階の話し合いでは, 「夏のワークショップで終わりではなく, そこでの経験が秋, 冬にどう生きてくるのかが大事だ」ということが確認された。さらにこのような演劇的介入のあり方を柏木が「なまはげ方式」と呼んだことで, その意味はより明白になった。なまはげも, 異形のものが突然現れ, 謎を残して去っていく。それが子どもたちの想像力を刺激する。ここでの演劇的介入もそれと同様であると考えられた。

それにそって夏期のワークショップの内容も決定された。テーマは「虫とその変身」であったが, 役者の演じる謎の虫が訪問すると同時に, そこでダンサーの演じる「虫の女王」が生まれる, というシーンが演じられることになった。ここでは2004年度と違い, 子どもたちは謎の虫とのやりとりこそあったものの, 直接的に演劇的役割をとらなかった。そこで演劇的に参加することよりも, 2 学期以降アートや想像遊びの活動の中で展開するだろうと考えられ, また結果としてそうなった。

具体的な夏期ワークショップは次のように進行した。ワークショップ1日目に, 3人の役者が演じる虫が各クラスに出現した。虫は日本語がしゃべれず, 保育者の一人が“薬”を飲むことで通訳をおこない, やりとりの結果翌日に虫の女王が誕生するとわかった。翌日, また同じ虫たちが登場し, 子どもたちを導いて園庭に出た。そこには大きな白い“繭”があり, 子どもたちの目の前で“女王”が誕生した。女王と虫たちはいったん去っていったが, 最後にもう一度遊戯室に子どもたち全員がそろったところに現れ, 柏木がそれぞれの虫について説明した。



図3 2006年度6月21日
園に“卵”出現



図4 2006年度夏期ワークショップ
クラスに「はてな虫」が来る



図5 2006年度夏期ワークショップ
園庭にて「女王」が生まれる

年間を通しての演劇的介入についても 2006 年度にはさらに発展させられ、6 月に「虫の卵」が出現した。テーマが「虫とその変身」であり、夏期ワークショップではダンサーが「虫の女王」の誕生を演じる。その伏線として、巨大な“卵”を園庭につるしたのである。これはさらに 7 月には、“孵った”。すなわち卵が壊れ、その中にいた何者かがどこかへ行ったことが示唆された。

この 2006 年度での「虫の卵」という介入の仕方は、2005 年度（2006 年度でもおこなわれた）の手紙によるものに比べ、新しい意味をもつ。手紙が想像上のキャラクターである妖怪から来ることでそれを直接的に示しているのに比べ、「虫の卵」は何であるかはじめはまったくわからない。後に「虫の卵」らしいということはわかるが、どんな虫なのかはわからない。つまりそれは、謎の呈示である。後は子どもたちの想像に任される。

この点で、この介入の意味はワークショップ自体における“虫”たちの登場と通じる。ワークショップで役者が演じる虫は、現実の虫に対応する姿を持たない。最後に柏木がその姿について若干の説明はするものの、名前すら明らかにしない。あくまでも不思議な虫、謎の虫に留まる。夏期ワークショップにせよ、それ以外にせよ、2006 年度での大人の演劇的介入は「謎」の呈示、という性格をはっきりと持つようになった。

narrative には普遍的な構造がある (Egan)。特に story は、始めと終わりを持つことで特徴づけられる。そして「はじめ」とは、何らかの問題の設定であり、途中この問題が洗練されていき、それが解決されるのが終わりである。問題は、人の中に何らかの期待、予期を生む (Egan 1986)。謎とは、この「問題の設定」である。それが子どもたちの中にある期待なり、予想なりを生み、子どもたちがそこから想像を展開することが考えられる。すなわち、2004 年度から 2006 年度にいたる中で、プロジェクトでの narrative とは大人がある一本の道筋を提供するものから、子どもたちに発端を呈示し、後は子どもたちが様々な活動の中で展開していくものへと、意味を変えていったのである。

テーマの設定もプロジェクトの開発と共に変化している。

2004 年度は「鬼」がテーマだったが、これは Lindqvist (1995) の研究を取り入れ、民話から「親しみ」と「怖さ」という対立した性格を持つものとして選んだ。2005 年度の「妖怪」も同じ理由から選んだ。2006 年度はそこから一転し、「虫・変身」をテーマとした。2005 年度のプロジェクトで、子どもたちが絵本や図鑑など文化的な資源をどんどん読み、それがアート活動に反映していることが明らかになった。プロジェクトが子どもたちの情報探索活動を引き起こせることが明らかになった。しかし「妖怪」は虚構の存在であり、それについての情報は書籍など人間の作りだしたものしかない。これに対して自然の中での情報探索活動が可能な存在として、虫が選ばれた。その情報探索活動を援助するため、2006 年度では岐阜にある名和昆虫博物館への遠足、さらには園長名和哲夫氏が来園しての昆虫、昆虫採集についてのレクチャも、プロジェクトの一環としておこなわれた。

4-2, 結果 2-アート制作活動について

以下では 2005, 2006 両年度でのアート制作活動の結果についてまとめる。ここで対象にするアート制作活動をいくつかの種類に分けることができる。

一つは幼稚園でアート制作活動の時間として設定されている時間のものである。I 幼稚園はアート活

動に力を入れており、その指導は元高校の美術教員であった園長がおこなっている。「描いて作って」という名前がその時間に与えられている。とりわけ、毎年度10月後半から2月にかけて約10回、「発見と冒険2」という時間が設定されている。ここでは子どもたちはそれぞれ1枚の大きな紙を与えられるが、これを捨てたり、変えたりすることは許されない。紙の追加や全面的に消すことは許されるが、とにかくこの1枚にこだわらなければならない。また、途中からその上に様々な物や、あるいは他の紙に描いて切り取った絵を貼り付けることが出来、そのための材料も豊富に用意される。その点で、これは絵の制作というより一種のインスタレーションの制作というべきである。最終的には2月に展示会が開かれ、そこで子どもたちの作品が展示される。この時間はI幼稚園伝統のものであり本プロジェクトに直接は関わらない。さらに、何を作るのかは完全に子どもに任される。その点で、本プロジェクトのテーマや活動がこの政策にどう反映されていくかは本プロジェクトのアート制作への影響を見る点で重要である。

その他、2005、2006両年度に共通し、1学期、2学期にプロジェクトがらみで子どもに絵を描かせている。これも当然以下の検討の対象となる。また1学期にはやはりプロジェクトがらみでより直接的に、夏期ワークショップに子どもたちが使う衣装や小道具を作らせている。これは今回検討の対象とはしない。

他方、アート制作と位置づけられていない、たとえば遊びの活動の文脈の中で、アート活動が生じる場面が多くある。たとえばカルタや人形劇遊びをやる時、カルタの絵を描いたり、人形を作ったりといった場面である。また1月になるとI幼稚園では小学校進学も視野に入れ子どもたちに手紙を書かせるため手紙ごっこを組織するが、その中でも絵が描かれることが多い。この場合、設定されている場合と比べすべての子どもが関わるわけではないが、以下ではそのいくつかをも分析の対象とする。

以下、2005年度、2006年度の順で、時間の流れに沿ってアート活動を、子どもが何を制作の対象にしたか、という観点から分析していく。その際、アート活動の前後の他の活動も、アート活動の文脈として言及する。

4-2-1、2005年度

6/30-7/6の「描いて作って」の時間

すでに妖怪関係の絵本を読み聞かせたり、教室において子どもたちが読んだりする活動が盛んに起こっている。6月9日に、妖怪からの手紙が保育者によって仕掛けられた。それは暗号で書かれていたが解読され、カップ、一反木綿、子なき爺が夏のワークショップの時園を尋ねてくることが明らかになった。そこで子どもたちはそれぞれの妖怪について調べている。また、妖怪カルタ、妖怪双六なども作られている。また数回、園庭に“妖怪の足跡”が子どもたちにより自発的に“発見”され、園中の騒ぎになるという出来事があった。

ただし、当然ながら実際に来る役者が演じる妖怪の姿を子どもたちはまだ知らない。なお、役者が実際に演じる妖怪の姿は、特に一反木綿と子なき爺のそれは、役者の工夫により、普通絵本などにある物とはだいぶ違ったものとなった。

ここで「描いて作って」の時間で、「自分がなりたい妖怪」というテーマで子どもたちは柄を描いた。表3に子どもたちが描いた妖怪の種類をまとめた。なお複数の妖怪を描いているものがあり、表は子ども

もたちが描いた motif の数を示す.

表 3 2005 年度 6/30-7/6 の描画の motif

3 妖怪			3 妖怪以外				絵の数
一反木綿	カッパ	子なき爺	龍	妖精	人魚	それ以外	
14	0	0	21	30	7	33	85

龍と妖精が人気が高く、それも妖怪としていいとした。龍はほとんどが男の子、妖精はもっぱら女の子である。この時点で 3 妖怪が夏幼稚園を訪れることは子どもたちも知っているわけだが、それを選んだ子どもたちは少ない。訪れてくる“他者”である、という把握があるとすれば当然の結果かも知れない。なお一反木綿は「妖怪からの手紙」によれば正義の味方ということになっており、ここで 3 妖怪中唯一選ばれているのはそのためかも知れない。

「それ以外」では塗り壁が多く、後はばらばらである。塗り壁も、一反木綿も、漫画でよく見られるような形で描かれている。

9/5 および 10/12 の「描いて作って」

夏期ワークショップ以降、9 月と 10 月の「描いて作って」の時間では、夏期ワークショップを題材に直接取り上げた。どちらも、「夏期ワークショップの思い出」を描く、というのがテーマだった。この 2 回には 1 ヶ月の間があるが、微妙な違いがある。一緒に扱ってその違いを見てみよう。

その前に、9 月 5 日以前の子どもの活動のみておく。すでに 7 月中から、男の子を中心に「忍者遊び」が盛んだった。これはもともとは、2005 年度を引き継ぎ、妖怪と関わるために呪文を作り、おぼえたことから出てきた。忍者になって追っかけごっこをやり、そのときに相手として妖怪が出てきたりした。ただし、必ずしも 3 妖怪ではなかった。

またこれも 7 月中から、3 妖怪が関係した紙芝居作りが一部でおこなわれ、9 月になってペープサート作りへと発展した。これらは主として女の子によるものであった。その筋は、いずれも 3 妖怪と妖精、あるいは人魚が絡むものであった。また 9 月になってから作られたペープサートで描かれた子なき爺は、明らかに夏期ワークショップで役者が演じたそれを反映していた。

表 5 9/5 および 10/12 の描画における motif

	3 妖怪			3 妖怪以外				絵の数
	一反木綿	カッパ	子なき爺	龍	妖精	人魚	それ以外	
9/5	51(2)	25	13(3)	13	12	2	130	74
10/14	66(55)	63	48(33)	4	5	0	75	81

一反木綿、子なき爺の () 内数字は、それぞれ夏期ワークショップで役者が演じた姿を描いている者の数。内数

表 6 9/5 の描画の motif で 3 妖怪とそれ以外の妖怪の関係

		3妖怪		計
		あり	なし	
それ以外の妖怪	あり	50	14	64
	なし	5	5	10
計		55	19	74

表 5 に、両日の描画で子どもが描いた motif を示す。表 6 は 9 月 5 日の各人の絵に、ワークショップに出てきた 3 妖怪、またそれ以外の妖怪が描かれているかどうかを示したものである。ほとんどの者が何らかの妖怪を描いている。どちらも描いてない 5 名のうちの 4 名には、夏期ワークショップの時園庭に立てた「妖怪アンテナ」と思われる者が描かれており、1 名を除きすべての子が何らかの形で夏期ワークショップに関連するモチーフを描いている。ただし夏期ワークショップに実体として存在したわけではない「3 妖怪以外の妖怪」のみを描いている者が 14 名、全体の約 20% いる。また 3 妖怪に加え「3 妖怪以外の妖怪」も描いている者が 50 名おり、大半の者(74 名中 64 名, 86%)が「3 妖怪以外の妖怪」を描いている。

表 5 に戻り、その中味を、みてる。本表は子どもたちの絵に出現したモチーフの数を数えている。9 月 5 日では「3 妖怪以外」のものうち、6/30-7/6 で多く出現した「龍」「妖精」「人魚」以外のものが多数でている。この内容は、塗り壁、傘お化け、目玉親父など多様である。3 妖怪以外のものに限っても 1 名あたり平均 2.1 出現しており、1 枚の絵に複数の妖怪が描かれている。

また 3 妖怪について一反木綿と子なき爺の項目で括弧内にあるのは、それぞれ役者が演じたものの特徴を捉えているものの数であり、内数である。たとえば一反木綿の場合でいえば人間の姿が描かれているもの、子なき爺の場合でいえば実際に役者が扮装したように身体の左右で色が違っている場合である。カッパの場合には役者による扮装にそのような特徴がなく、この点を確認できない。そこでやや不明の点があるが、一反木綿と子なき爺についていえば役者の演じたものの特徴を捉えているものは非常に少ない。3 妖怪自体は多く出てきているが、その姿はワークショップからではなく、本などの文化的資源からのものである。

ここで求められたのは夏期ワークショップの「思い出」だが、実際に登場したわけではない「3 妖怪以外の妖精」が多数出現しているところからみて単純な想起になってはいない。しかし逆に、ワークショップと無関係に妖怪をいろいろ描いているというわけでもない。

表 7 2005 年 9/5 描画における夏期ワークショップの想起状況・「アンテナ」の場合

	3 妖怪のみ	以外も含む	以外のみ	妖怪なし	計
アンテナあり	2	18	3	4	27
なし	3	32	11	1	47
計	5	50	14	5	74

表 7 は夏期ワークショップ中園庭に立てられた「アンテナ」を描いているものについてまとめた。このように 3 妖怪とそれ以外の妖怪が混在する者ではかなり多くの者がアンテナも描いている。また 3 妖

怪以外のもののみを描いている者ですら、若干名がアンテナを描いている。妖怪というテーマから 3 妖怪、あるいはそれ以外の妖怪をいろいろ思いついて描き込んでいるだけの者もいるが、3 妖怪のみならず、出現しなかった妖怪をも夏期ワークショップと結びつけている者が一定程度いることを示している。言いかえれば、ここでは単なる夏期ワークショップの想起でもなく、また妖怪というテーマからただいろいろな妖怪を思いつくだけでもない。夏期ワークショップといろいろな妖怪を結びつけるための想像をそれなりに展開している者がいることを示している。

9/5 での一つの特徴は、3 妖怪について既に述べたように夏期ワークショップで役者が演じた形で描く者が非常に少なかったということである。この点は、しかしほぼ一ヶ月後の 10/14 日におこなった、「クラスに夏にきた妖怪を描こう」という、やはり「夏期ワークショップの思い出」を求めた描画で、大きく変わった。

ここではすべての子どもが 3 妖怪を単数、あるいは複数、描いている。表 5 にあるように、9/5 と同様にその多くは 3 妖怪以外の妖怪を同時に描いている。ただし 3 妖怪以外の妖怪の数は半分に減っている。一人あたり約 1 となっている。

しかしさらに注目すべきなのは、表 8 にあるように、描かれた 3 妖怪のうちの大部分が、夏期ワークショップで役者が演じた特徴を何らかの点ではっきりと持っており、その点で夏期ワークショップの想起になっていたということである。

表 8 2005 年度 10/14 描画での役者の登場の頻度

	3妖怪のみ	それ以外もあり	計
3妖怪役者版	23	35	58
なし	12	11	23
計	35	46	81

なぜ 10/14 になって、9/5 の時点ではほとんど現れなかった役者によって演じられた 3 妖怪が現れたのか。ここで 9/5 から 10/14 の間の幼稚園での活動をみってみる。この間には運動会が 10/9 におこなわれた。そのため、それ以前約 2 週間程度は、幼稚園の活動の大きな部分はその準備に使われた。したがって、その間特にプロジェクトに関する活動はおこなわれなかった。だが、運動会の最後に、年長児たちは夏期ワークショップで妖怪たちと一緒に踊った踊りを保育者に先導されて披露した。運動会后、その踊り、特に星組にきた「子なき爺」が踊った踊りが、そこで「子なき爺」が使った囃子文句「赤ちゃんおじいさん」と共に、全園的に流行りとなり、3 歳児クラスも含めいろいろなクラスで歌われるようになった。

他方、11/20 には「発見と冒険 1」と呼んでいる発表会が行われる。ここで子どもたちは各クラスごとに歌と踊りからなるミニミュージカルを作り、発表する。その内容は各組ごとに、保育者が先導して子どもたちと一緒に作ることになっている。2005 年度の年長児クラスでは「妖怪」をテーマとすることに決めていた。そのため各クラスでは運動会終了後から保育者がそのための準備として子どもたちに夏期ワークショップについてまた話し始めていた。さらにその一環として、夏期ワークショップの時の、役者による妖怪たちの姿が大きく映っているポスターが各クラスに貼られた。

この状態の中で、子どもの遊びにも特徴的なものが現れた。3 妖怪に“なって”遊ぶ子が出てきた。海組では海組にきたカッパの格好をして遊ぶ子が現れた。また星組では星組にきた一反木綿をまねし、白い布を身体に巻いて遊ぶ子が現れた。このように妖怪に“なって”遊ぶ活動は、今回はこの時期にしかみられなかった。

このように、10/14 の直前にはまずは保育者、幼稚園側の働きかけにより、子どもたちは夏期ワークショップをふりかえる機会が多かった。それは彼らの遊びにも現れた。このような活動がコンテキストになり、そこで描画において「クラスにきた妖怪」を書く機会が与えられたことで、その絵の中の 3 妖怪がより、実際の役者の姿の想起に近いものになったのではないか。つまりここでの描画は、過去の再生という傾向が強いのではないか。3 妖怪以外の妖怪が全体として少ないことはそれを示しているように思われる。

10/25- 「発見と冒険 1」の制作

「発見と冒険 1」の制作は既述のように I 幼稚園の年長児のカリキュラムの「目玉」ともいえるものである。複数回（2005 年度の場合には通算 7 回）、同じ作品を作っていく。言いかえれば、子どもは紙を変えることが許されない。ただし内容を消したり、紙を追加したりすることはむろん自由である。最終的に展覧会を行う（2005 年度には 2 月 18 日）。

これは描画ではない。描画の部分もあるが、途中からいわゆるパピエ（別の紙に描き、貼る）の手法も導入されるし、木や糸、牛乳パックなどが準備、導入され、貼り付けたりすることも許される。あえてジャンル分けすればインスタレーションとなるだろう。

この制作では何を書いても自由である。そのため、この制作にプロジェクトの影響がどう出てくるか興味のあるところである。

この制作は長期間にわたるので、まず簡単に展開をみておく。第 1 回目にだいたいモチーフは出さそう。その後 3 回目(12/05)に砂を紙の上に散らして絵を描き、それを切り抜いてパピエとして貼る。その後 5 回目(1/19)に前記したようにいろいろな物品が導入され、それを貼り付けたりする子どもが多い。ただしモチーフという観点からは、これらの貼り付けで生じる変化は同定が難しいものがほとんどである。最後の 1, 2 回に子どもたちは各自の絵に題名をつける。これは保育者が子どもたちと相談しながらひきだしていく。

題名からみていく。

表 9 2005 年度「発見と冒険 2」制作・題名

	妖怪	虫	以外	計
女子	20	1	17	38
男子	11	12	19	42
計	31	13	36	80

なおこれ以外に 1 名「妖怪と虫」という題名の子どもがいるが、表からは除外してある。表に見るように、半数弱の子どもが妖怪に関連した題名を選んでいる。内容的には「妖怪の国」「妖怪踊り」がそれ

ぞれ4である。個別例では「妖怪の森を走るロープウェー」「妖怪の国のドーナツ屋さん」「妖怪と遊園地と服屋さん」などで、これらはいずれも後で物品をつけた作品であり、題名もその物品と関係している。

次に最終的な作品のモチーフを見る。

表 10 2005 年度「発見と冒険 2」制作・motif に妖怪を含む者

	motif に妖怪あり		妖怪以外のみ	計
	3 妖怪	それ以外		
女子	11(1)	16	11	38
男子	11(1)	13	19	43
計	22(2)	29	30	81

表 10 はモチーフに妖怪が入っている者を示す。3 妖怪の項での () 内の数字は、役者によって演じられた特徴を持っているものである。見るように過半数が何らかの妖怪を描いている。言いかえれば、題名は妖怪と関係していなくても妖怪を描いている者がいる。たとえば虫を題名としている子どものうち 4 が妖怪を描いている。

妖怪を描いている者でも、他のモチーフを共に描いているものも多い。特に虫が多く、51 中 29 がそれにあたる。ただしその併存の仕方は並行的であり、統合されたり意味的にまとまりのある構図になったりはしていない。なお、題名が妖怪関係であり、なお虫が併存しているケースは 31 中 17 あった。

表 11 2005 年度「発見と冒険 2」制作・motif

一反木綿	3 妖怪			3 妖怪以外				絵の数
	カッパ	子なき爺	龍	妖精	人魚	それ以外		
25(1)	6	3(1)	15	13	3	111	82	

描かれた妖怪の中味については表 11 にモチーフ数で示した。本表でも () 内の数字は「一反木綿」「子なき爺」それぞれにおいて役者が演じた特徴を示したものである。ここでは 3 妖怪の数が相対的に少ないように思われる。そこで、これまでの前 3 回と、「3 妖怪」「3 妖怪以外の妖怪」のモチーフ数を比べてみたのが表 12 である。表示は%である。

表 12 2005 年度制作での motif 比率

	3 妖怪	それ以外
6 月 30 日	13.3	86.7
9 月 5 日	36.2	63.8
10 月 14 日	67.8	32.2
10 月 25 日	23.4	76.6

このように 3 妖怪の出現比率は 10 月 14 日で大きいほかは他 3 回でそれ以外の妖怪に比べ少ない。さ

らにその中で、10月25日のケースでは、夏期ワークショップで役者の演じる3妖怪を経験する以前の6月30日に比べては多いものの、9月、10月の2回に比べ少なくなっている。

さらに、表10,11双方にあるように、今回の制作では役者が演じた特徴を明らかに持つ3妖怪がモチーフとしてほとんど現れなかった。今回の制作が、役者の演じた特徴を持つ3妖怪のモチーフがたくさん現れた10月14日の描画とほとんど同時期に始まっていること、特に子どもたちの描画の過程で主たるモチーフは早い時期に描かれていることを考えると、非常に特徴的な結果であり、子どもにとって10月14日の描画と、10月25日から始まる「発見と冒険2」の制作の意味がかなり違うものであることを示唆している。

「発見と冒険2」の制作では、題材の選択は子どもたちに任されている。そこで過半の子が題名やモチーフについて妖怪を選択したことは、多くの子どもたちがプロジェクトでの経験をその制作に取り入れたことを示している。しかしその多くは、夏期ワークショップで実際に経験した役者による妖怪のあり方ではなく、それ以前からクラスで絵本を読んだり、読み聞かせを受けたり、図鑑を見るといった形で文化的な資源から収集してきた妖怪についての情報であった。

ここでなぜ、ほとんどの子どもたちが3妖怪、特に役者が演じたそれを制作の中に取り込まなかったのだろうか。ほぼ同時期の10月14日の描画では多くの子どもたちが役者の特徴を取り入れた絵を描いている。その点からいって、単に忘れていたとか、あるいは人間が実際に演じた形を描くのが難しいということでないことは明らかである。ただし10月14日の描画は、「各クラスに夏期ワークショップの時にやってきた妖怪を描いて」という要請のもとで描いている。すると、要請があれば描くが、なければ描かない。それほど興味を夏期ワークショップに対してもっていない、ということになるのだろうか。この点については、2006年度の結果を見る中でもう一度考える。

4-2-2, 2006年度

6月8日の「描いて作って」

すでに4月から2006年度プロジェクト関係の活動は始まっていた。4月20日には、今回の演劇的働きかけのプロデューサーである柏木が来園し、子どもたちと虫についてやりとりをした。また5月2日には、やはり2006年度プロジェクトで協力を求めている名和哲夫氏が館長を務める名和昆虫博物館に年長児が遠足をおこなった。さらに各クラスでは、4月中から虫に関する活動がいろいろ始まっていた。虫に関する図鑑、絵本などがそろえられた。虫を捕まえ、飼育することもおこなわれはじめた。特に重要なのは、5月になって各クラスごとに「クラスの木」を一本決め、それを中心に園庭を観察する活動が始まったことであった。これは年度最後まで断続的におこなわれた。

このような中で6月8日の「描いて作って」で虫を題材とした描画がおこなわれた。描画にあたっては園長から、昆虫とは足が6本あるものであること、したがってダンゴムシなどはここでいう虫ではないという話があった。

多くの子どもたちは、カブトムシ、カミキリムシと同定できるような虫を描いた。さらに「コーカサスオオカブト」とか「ヘラクレスオオカブト」といった著名な虫を描く子も多かった。

ところで子どもたちは虫が大好きであり、絵でも描かれることが多い。たとえば2005年度の「発見と

冒険 2」でも、虫が妖怪に継いで多く描かれている。しかし 6 月 8 日の描画にはこれまでに見られない特徴があった。

まず第一点は女の子の描画である。虫は子どもたちに好まれる題材であるが、女の子の場合ほとんどがチョウチョを装飾的に描くものである。ところが今回では、装飾的なチョウチョだけではなく、同時に他の虫のよりリアルな姿も描いている。たとえば図 7 では上方に装飾的に描かれたチョウチョがでているが、同時に他の虫も描かれている。



図 6 2006 年度 6/8 作品例 1



図 7 2006 年度 6/8 作品例 2・女の子によるもの

表 13 2006 年度 6/8 描画・各 motif を採用した者

	チョウチョと他の虫	チョウチョのみ	それ以外の虫	計
女子	27	12	19	59
男子	1		35	36
計	28	12	54	95

表 13 にみるように、チョウチョはほとんどが女の子であるが、それを描いている場合にも約 2/3 が他の虫を描いている。

もう一つ、例年の虫の絵になく、この場合にあった特徴は、何人かの子に木がモチーフとして描き込まれていたことである。これには木だけが単独で描かれている場合と、木に虫がいるかたちで描かれている場合がある。たとえば図 8 では、右手に木があり、その上に虫が描かれている。



図 8 2006 年度 6/8 作品例 3・motif としての木

表 14 2006 年度 6/8 描画・木を motif とした者

	木	木の上に虫	それ以外	計
女子	11	4	44	59
男子	3	7	26	36
計	14	11	70	95

この2つの特徴は、いずれもプロジェクトの影響を示していると考えられる。まず女の子にも装飾的なチョウチョ以外の虫がモチーフとして現れていることは、今回4月からクラスで昆虫の絵本を見せたり、観察に誘うなどして子どもにこのテーマを示していることが効果を持ち始め、子どもが虫への関心をいつも以上に持っていることを示している。

また普通一緒に描かれない木が虫との関係で描かれていることは、「クラスの木」などを設定し、子どもを観察に誘っていることから、子どもが自然観察に関心を持ち、かつそれを表現の世界に持ち込みはじめていることがわかる。

6月28日の「描いて作って」

6月21日に、幼稚園に突如大きな虫の“卵”が出現した(図3)。実際には園長が作成し、子どもたちにいうことなく同日朝園入り口付近の木の上にぶら下げた。はじめ子どもたちは気がつかなかったが、やがて全園的な騒ぎとなった。「何だろう」ということで石をぶついたり、木の棒でつつこうとしてみたりした。また「動いている」と実際には生じていない想像が展開した。「妖怪の卵」ではないか、という子どももいた。26日に、プロデューサーであり子どもたちには「虫博士」として知られている柏木からの手紙であるとして、この“卵”が「たぶん虫の卵だ」ということを知らせた。

「卵」は前述したように子どもたちに対する「謎の呈示」として設定したが、この影響は大きく、子どもたちの園庭の観察などでいろいろな事象を子どもたちが「卵の影響ではないか」と考えたりするようになった。たとえば星組の保育者が作成した「観察ノート」(子どもたちの観察を子どもたちに代わって筆記してある)には6月27日の欄に次のような既述がある。

- ・蜂の仲間を見つけた。動かない。卵の力で動かない。
- ・切り株。今までなかった穴がある。卵からのメッセージで空いた。

この後6月28日の「描いて作って」で、「卵の中に入っている虫を想像してみよう」という題材で描画をした。子どもたちの描いた絵の中には、女の子の場合「装飾的チョウチョ」もあった。しかし多くの子は、いろいろな虫を組み合わせたものを描いていた。保育者が子どもたちから直接に聞いて絵に描き込んだ記録が一部あり、その記録があるものに関する限りほとんどの子が組み合わせて描いている。たとえば次のような絵である。図9では「とんぼ・かまきり・塗り壁(妖怪)・蜂・ホテル・カブトムシ・くわがた・あり・あめんぼ」が組み合わせられているのだという。一方図10では卵それ自体が足を持っている。



図9 2006年度6/28 作品例1



図10 2006年度6/28 作品例2

9月5日-12日の「描いて作って」

夏期ワークショップ後、1週間のお盆休みがあり、その後夏期保育期間があった。ここでは子どもたちは1学期におこなったような園庭の観察をおこなった。またおやつを食べる時間などで盛んに夏期ワークショップに触れた話が子どもから出た。子どもたちはクラスにきた役者の演じる虫をよくおぼえていた。またその話は、事実そのままというだけではなく、「またくるといつていた」、「はてな虫（子どもたちが星組にきた虫に付けた名前、「ミドリ虫」ともいう）、急にきたから道に迷って恥ずかしかったんじゃない？」など、自分たちで物語を展開した部分を含んでいた。

この後9月から通常保育になり、9月5日、および12日の「描いて作って」の時間で、「ワークショップの思い出を描く」というテーマで絵を描いた。ここで2005年度とは大きな違いが出た。2005年度の9月の描画では、妖怪は出たものの、役者が演じた妖怪と明確に識別できるものはほとんどなかった。しかし今回子どもたちは、既に1回目からワークショップの時に役者が演じた虫たちを描いた。表15に子どもたちが描いた役者の演じた虫の数を示す。なお、「ミドリムシ（あるいは、はてな虫）」「クロムシ」「ウミムシ」はそれぞれ星組、月組、海組にきた役者によって演じられた虫に子どもたちが命名したものである。これらの虫は自らは名乗らず、ワークショップの時点では無名であった。女王は、はじめから女王という名前で識別されていた。

表15 2006年度9/5-9/12 描画・役者が演じた虫を描いた者

	ミドリムシ	黒虫	海虫	女王	クラス人数
うみ	5	3	19	5	27
つき	25	10	5	3	27
ほし	14	26	13	2	28
計	44	39	37	10	82

このように各クラスでほとんどの子が自分のクラスにきた役者の演じる虫を描いている。また別のク

ラスにきた虫も描いている。自分のクラスにきた虫とは8月の3日に約15分、また4日に約30分、関わっているが、ほかのクラスにきた虫とは15分、最後の園庭での踊りの場面を見ることしかしていない。しかしそれらの絵も、きちんと描かれている。

さらに注目すべきは、これらの絵ではほとんどの場合役者の演じた虫だけではなく、それ以外の虫が描かれていることである。表16にその関係をまとめた。その中味は、6月のものと同様、リアルなものあれば装飾的なチョウチョもある。この点で、2005年度の10月の絵と同様、子どもたちは「ワークショップの思い出」の中で実際にきた役者によって演じられていた虫と、実際には存在しなかった虫を併存させている。

表16 2006年度9/5-9/12 描画・役者の演じた虫とそれ以外の虫の関係

それ以外の虫	役者の演じたもの		計
	ない	出現	
出現	9	56	65
ない	0	17	17
計	9	73	82

いくつかの絵を見てみる。



図11 2006年度9/5-9/12 作品例1



図12 2006年度9/5-9/12 作品例2

他の絵の場合と同様、複数の虫たちは役者の演じたものも含め「並置」されている。モチーフ同士の間には積極的な関係はない。図12は描かれている「他の虫」が木と関わっている例である。これが6月の絵と同様、ある程度存在する(11/82)。また図11の左上に出ている黄色と黒のひも状のものは図12の左の「黒虫」の絵では広がって描かれているがその頭部にある飾りである。子どもたちにとってとりわけこの部分が印象的に捉えられているのだろう。同じことは図11右下に描かれている「みどりむし」についてもいえる。その両手には灰色の三角形上のものが描かれているが、これは「ドリル」で、穴を掘るものと子どもたちに理解されている。なお、ミドリムシを演じた役者はワークショップにおいてこの両手でものをつくような特徴的な動きをおこなった。子どもたちはワークショップ当日からその動きに

注目しており、またこの虫のまねをするとき常にその動きをおこなった。

10/13- 「発見と冒険 2」の制作

10/8に運動会があり、それに向けての練習で、9月から10月にかけて保育者の方からはプロジェクトがらみの働きかけはしなかった。しかし2006年度では2005年度と違い、子どもたちの方からプロジェクトがらみの活動がなされた。前記のように9/5に夏期ワークショップの思い出の描画がおこなわれたが、それをきっかけにして、女の子たちが夏期ワークショップでの役者の扮装をまねて「ミドリムシ」や「クロムシ」になり、遊ぶ活動が盛んに起こってきた。たとえば9/12には月組の女の子たちが「ミドリムシ」や「女王」の姿になり、「クロムシ」の姿になった星組の女の子たちと、「ミドリムシ」が出てきた月、星両教室をつなぐトイレで出会う、といった遊びをおこなっていた。この後も、女の子たちは役者たちの演じた虫の姿になって様々な活動をおこない、それは3月まで続いた。

男の子たちが役者の演じる虫になることはなかった。しかし彼らも虫関係の遊びを盛んにおこなった。たとえば透明シートに図鑑から各種の虫を写し取り、それを切り取り、紙の箱で作った土俵の上で相撲を取らせる遊びが継続的におこなわれていた。

このような状況の中で10/13より例年おこなわれている「発見と冒険 2」の制作が開始された。2006年度は10/13, 24, 31, 11/7, 17, 12/21, 1/12, 18の計8回をかけておこなわれた。

10/13, 園長は「何を描いてもいいこと。今年はワークショップで虫をやった」を話した。したがってテーマは例年通り自由であった。ただし後半、物を材料として導入することを今年はしなかった。これは2次元の絵に今年はこの方がいいという園長の方針によった。この制作は自由テーマであり、子どもがそこで何を選ぶのかを見ていく。

最初に題名を分析する。

表 17 2006 年度「発見と冒険 2」制作・題名

題名	虫関係	ワークショップ関係	それ以外	計
女子	5	3	50	58
男子	16	1	23	40
計	21	4	73	98

表 17 で「虫関係」とは題名で虫が言及されているものを示す。「くわがたとかぶとがいっぱい」「くわがたの森」「むしと恐竜の国」といったものである。「ワークショップ」関係とは、夏のワークショップに明確に関係があると思われるものである。「きがだいすきはてなむし」「はてなむしのかくれんぼ」といったものである。このように、ワークショップに直接関連したものは非常に少ない。また虫に関連したものも 20%程度である。

題名は「虫」と銘打っていないなくても、絵の中の motif としては存在している。表 18 は各 motif を描いている子どもの数を示す。

表 18 2006 年度「発見と冒険 2」制作・motif

motif	虫すべて	それ以外	「ミドリムシ」など	チョウチョ	チョウチョと他の虫	木と虫
女子	28	30	4	21	9	7
男子	30	10	1	0	0	14
計	58	40	5	21	9	21

ここで「虫すべて」とは絵の中に「ミドリムシ」などワークショップで役者が演じた虫、またそれ以外の虫の少なくともどちらか一つが motif として出てきた場合である。また「ミドリムシ」など以下右側の項目は、「虫すべて」の内数である。「ミドリムシ」などは、役者が演じた虫と同定できる場合である。また「チョウチョ」とは、6月の描画でも触れた「装飾的なチョウチョ」のことを指す。「チョウチョと他の虫」というカテゴリーは、装飾的な蝶のみならず他のよりリアルな虫も描いている場合である。この数値は「チョウチョ」のさらに内数である。また「木と虫」というカテゴリーは6月の描画にあったものと同じく、虫を木と関係づけて描いている者である。

なお題名が虫関係であるが motif にまったく虫がないように思えるケースが女の子に1だけあった。したがって、題名なり motif なりに虫が登場しているものは総数で59となる。子どもたちの約2/3の制作物が虫に関連していること、また男の子では3/4、それに対して女の子では1/2の制作物が虫に関連している。いつもそうであるが、虫に対する関心は男の子の方が高いことをこれは反映している。

この2つの表からいくつかの特徴が指摘できる。

まず、ワークショップで役者が演じたものは題名にせよ motif にせよ非常に少ない。これは基本的に2005年度の結果の繰り返しである。

では2006年度のテーマは子どもたちの絵に反映されていないのか。2005年度と異なり、虫というテーマについては子どもたち、特に男の子たちは常に興味をもち、毎年この「発見と冒険」の制作物にも必ず現れる。したがって「虫」関連のものが出たというだけでは、それが2006年のプロジェクトの反映であるということとはできない。

しかし今年ならではのいう特徴がある。すでに6月の描画でも出たように、まず女の子たちがいつも描いている「装飾的なチョウチョ」だけではなく、他の虫も描いていた。6月との比較でいうと割合としてはやや少なくなったが「装飾的なチョウチョ」を描いた女の子の約半分がそれと共によりリアルな虫を描いていた。

もう一つの特徴はこれも6月の描画に現れたように、虫を木と共に描く者がいることである。6月に比べ全体の中での比としては非常に増えている。6月は10%、それに対してここでは35%であった。

この2点とも、今回子どもたちが虫に持っている関心の方向、そのいつもとの違いを示していると思われる。まず前者については、女の子たちが様々な虫についての情報を実際の観察や本、カタログからの観察で得ていることを、そしてそれとともにいつもとは異なる関心を虫に持っていることを示しているだろう。

また木との関わりについていえば、これは4月以来保育者が「クラスの木」を設定し、それを観察活動の中心としてきたことがここに現れている。つまりどちらも、今回のプロジェクトでの子どもの活動のあり方を反映しているといえよう。ただしそれは、上に述べた想像の世界に直接関わるものではなく、

現実的な情報に向かったの活動に関わる。

ただし、描いている虫は子どもたちが直接園でその目で見たものだけではなく、ヘラクレスやコーカサスオオカブトのように、図鑑や模型で見て、彼らがあこがれているものが多い点で、これまでと同様である。

ところで月組の子どもたちについてはほとんどの子について 8 回おこなった制作活動の毎回の最終結果を記録できた。そこから、子どもたちの作品制作の過程をある程度見ることができる。

表 19 は子どもたちが何から描き出したのかを分類したものである。

表 19 2006 年度「発見と冒険 2」最初に描いた motif

		虫が最初	虫以外が最初	計
虫関係	女子	6	1	7
	男子	9	1	10
	計	15	2	17
虫以外	女子	3	8	11
	男子	0	1	1
	計	3	9	12

ここで「虫関係」とは最終的な作品の題名か motif が虫に関係するものである。「虫以外」とは虫とは無関係の題名、あるいは motif からなる作品の場合である。「虫が最初」とは第 1 回目の最後の時に虫の motif がある場合を指す。「虫以外が最初」とはそのときに虫以外の motif のみしかなかった場合である。この表から子どもたちが描く方向は早い時期に決まっていたことがわかる。ただしこれは、子どもたちが意図的にはじめから描く者を決め、一直線にその実現に向かったことを意味しない。そのことを示すのが表 20 である。

表 20 2006 年度「発見と冒険 2」制作の経過

		単純追加	減少	重ね塗り
女子	1	3	3	
男子	6	0	4	
計	7	3	7	

これは表 17 における「虫関係」の子どもたちの過程を見たものである。「単純増加」とはどんどん虫を追加していくもの、「減少」とは塗っていく際に意図的かどうかはともかく以前描いた虫が消えていくもの（ただしこのカテゴリーでは最終的に虫の motif が残っている）、「重ね塗り」とは一度描いた虫の上に別のものが塗られ、その上にまた別の虫が描かれるものである。ただしそのうち男の子 1、女の子 2 の場合には、描いた虫の上に蓋状の紙を貼り、それを動かすことで下の虫が見られるようにしてある。

一つの虫をそれだけ、最初から最後まで描くというものはない。また消してしまうことも多い。ここから、虫を描く子どもたちは、最初にはっきりと決めて虫を描いていくというよりも、最初何らかの理由で虫の世界を描き出すと、そこから大きくはずれることなくその世界の中で描き続ける、という過程が

考えられる。

いくつかの絵を紹介しておく。

図 13 は男の子による虫をリアルに描く方向での典型的なものである。この子は 1 月、女の子たちがミドリムシなどへの手紙を書き出したとき、それと対抗して本物の虫（ヘラクレスなど）に手紙を描き、またそれ専用の郵便ポストを設置していた。



図 13 2006 年度「発見と冒険 2」
作品例 1



図 14 2006 年度「発見と冒険 2」作品例 2

図 14 は役者たちの演じる虫が描かれている。女の子による。題名は「きがだいすきはてなむし」である。右端、木のところに、女王が描かれている。子どもたちが示した「木」への関心が、ここでは役者の演じた夏期ワークショップの思い出と結びつけられている。もう一つミドリムシも描かれているが、それは直接にはみえない。真ん中よりやや右の貼り付けてある紙が実は蓋状で上端だけが貼り付けられて開くようになっており、その下にミドリムシがいる。この絵を描いた女の子は月組で、8 月 3 日、ワークショップ初日にはじめて役者の演じるミドリムシと出会った後、自宅でミドリムシの絵を描いた。それ以降、何回もミドリムシの絵を描いていた。

月組の女の子で、保育室での日常の保育の中でミドリムシたちに関心を示した子は他にもたくさんいた。しかしその多くはこの制作でそれを描くことはなかった。その一例が図 15 である。題名は「お菓子の国」であり、左側にある三角上のものがお菓子屋である。この最終状態で虫が貼られた形で存在している。実際にははじめから虫は多く描かれていたが、その多くが上塗りされ、消されている。なお、右の白っぽく見えるものは木であり、その上に丸くいくつか描かれているのは「樹液」だと思われる。この子が 10 月以来盛んに遊んでいたものである。



図 15 2006 年度「発見と冒険 2」作品例 3

1月の「手紙」に伴う絵

2006年度の「発見と冒険 2」の絵も、2005年度のそれと同じく、プロジェクトのテーマと関連を持つモチーフを多く持つ絵を生みだしながら、夏期ワークショップで役者が演じた像がまったく現れないという点で同じであった。

しかし 2006 年度の結果は、それが少なくとも子どもたちが夏期ワークショップで役者が演じた像に関心を持たなかったからではないことを明確に示した。既に述べたように、「発見と冒険 2」を描いている同じ期間中、特に女の子たちは役者たちが演じた「はてな虫」「ミドリムシ」「女王」などに“なり”，いろいろな遊びを展開していたのである。たとえば女の子たちはそれらの虫に“なり”，しばしば 3 歳児クラスにおもむき、彼らに虫の姿を見せた。保育者の仕掛けにより、さらに園庭で 3 歳児が虫になった年長児に葉っぱをあげるといった遊びも展開した。また 8 月の園庭での観察活動で子どもたちは“樹液”に関心を持っていた。11 月になるとそれが発展し、プラスチック板新納を塗り、ちいさく切り取って“樹液”としてそれを隠し、探し出して“虫”になった子どもたちのエネルギー源とする、という遊びが展開した。

さらに、子どもたちが役者の演じた虫の絵を自分たちからまったく描かなかったわけではない。1 月に多くの子どもたちが役者の演じた虫の絵を自分から描く事態が生じた。

この園ではプロジェクトと直接関わらず、以前から 1 月になると「手紙ごっこ」をおこなっている。手紙に模した紙を用意しておき、子どもたち同士、子どもたちと先生たちの間で手紙を書き、それをポストに入れて、配達までする。これは年長児の小学校入学を控え、「文字」に親しませるための工夫である。

2006 年度もそれをおこなった。星組でそれをおこなったところ、2 人の女の子が自発的に役者の演じた虫に向けて手紙を書いた。それに対して保育者が「虫からの返事」を送ったところ、ほとんどすべての女の子たちが役者の演じた虫たちへの手紙を書いた。そしてその多くの場合、その手紙には宛名人である虫の絵が描かれていた。女の子 20 人中 18 人が「ミドリムシ」「女王」「うみむし」「くろむし」など役者の演じた虫を、子どもによっては複数回描いたのである。

なお男の子たちはそれを描かなかった。中で 2, 3 名の子どもはあきらかに女の子たちが夏期ワークショップにきた役者の演じる虫に熱中するのに反感を示していた。「あれは人間だ」「色を塗っていた」

などといった。そしてそれに反発するかのように、本物の虫、ただし図鑑などにある有名な虫への関心を高めていた。ただし興味深いことに、その本物の虫に対して手紙を出したのである。つまり、一方において女の子たちの想像遊びに反発し、現実的なものへの関心を示しているようであり、自らもまたそこから独自の想像遊びを展開したのである。さらに、この子たちも女の子と同様、その手紙に宛先である虫たち、この場合、ヘラクレスオオカブトなどの絵を描いていた。

5. 考察

ここでは結果2の方に限定し、大人が演劇的に介入することで子どもの想像活動を刺激することがアート活動をどのような意味で豊かにしたのかという点について考察をおこなう。

2005, 2006 両年度の結果から、大人の演劇的介入からアート活動への影響には3つの道筋があることが明らかになった。

一つはいわば直接的な道筋であり、演劇的な介入の中核であった夏期ワークショップの経験がアート制作のモチーフとして現れた。子どもたちのワークショップ経験がアート制作のための資源となった。両年度とも夏期ワークショップ後の9, 10月におこなわれた「描いて作って」の時間での描画がこれにあたる。

2005年度の9月の場合を除けば、これらの場合に子どもたちが実際に経験した役者たちの姿が描かれている。その意味では実際に経験したことの想起である。しかし2005年度9月の場合だけではなく他の場合にも、実際に経験したはずのないもの、2005年度の場合でいえば役者が演じていない妖怪、2006年度の場合には役者が演じていない虫たちが多量に、役者が演じたものと並んで、現れている。役者によって演じられていない妖怪、虫は、いずれも子どもたちが図鑑や絵本などから収集してきたものである。実際に経験したと自分では経験せず他の形でえられた情報が結合して一つの世界を作ることは想像の大きな働きである。ここでは描画が想像活動をおこなう場となっている。

さらに、これらの描画で子どもたちが夏期ワークショップの経験とそれ以外の情報を結合したのは、子どもたちにとって夏期ワークショップの経験がそれ自体想像遊びだったからであるであろう。子どもたちにとってそれは役者の演技であると同時に、妖怪やら不思議な虫の行動でもあった。この意味の二重性が、想起を求められた描画において他の妖怪や虫を追加していくことを可能にした。その意味で夏期ワークショップにおける演劇的な介入は、意図通り子どもの想像的活動を引き起こし、そしてその想像がその後の子どものアート活動において材料を提供する資源となった。

しかしこれらの描画は、夏期ワークショップの思い出を書くようにという保育者側の要請から始まっており、その作品に夏期ワークショップが資源を提供するのは当然であるともいえる。それに対して以下の2つの道筋では、子どもの自主的なアート関係活動の中にプロジェクトの影響が現れている。

一つは両年度の「発見と冒険2」の制作活動である。この制作活動ではテーマは定められておらず、子どもたちは自分で決定することを許される。題名は制作が進んだ後、子どもたちが保育者の助けを借りて自分で決める。そして両年度とも、この制作活動にプロジェクトの影響は大きく現れた。ただし両

年度ともその影響はきわめて特徴的なものであり、その点で両年度は共通している。すなわち両年度共に、夏期ワークショップでの想像活動の経験は直接には現れなかった。具体的には、それぞれの夏期ワークショップで役者たちが演じた姿はごく少数の例外を除き、子どもたちにモチーフとして選択されなかったのである。

しかしプロジェクトの活動は両年度とも子どもたちのアートに同じような影響をあきらかに与えた。両年度ともにプロジェクトのテーマに関するモチーフが子どもたちの制作物の中に多量に現れたのである。また題名にも、テーマに関連するものが多く現れた。

2005年度の場合、題名については1/3強の子どもが妖怪関係のものを採用した。またモチーフについては過半の子どもが何らかの妖怪を採用していた。このうち1/4が夏期ワークショップによって役者が演じた3つの妖怪であった。しかし既に述べたように、役者が演じた姿を描いていると明確に同定できるケースは非常に少なかった。

役者が演じた姿以外の3妖怪、また3/4をしめたそれ以外の妖怪についての情報を子どもたちはどこで得たのか。プロジェクトが始まる以前から知っていた、という場合も否定はできないが、多くはプロジェクトが始まって保育室に置かれた妖怪に関する絵本、図鑑などから発見してきたものであると思われる。実際子どもたちは、常にこれらの絵本や図鑑を読んでいた。また保育室に入ってきた研究者に向かってそれらの図鑑を示し、名前を当てさせたり、本の説明を読むことを求めたりすることが頻繁にあった。

この点で興味深いのは家庭の協力である。プロジェクトが進む中で子どもたちが興味を示し、それに答えて親が家庭でたとえばインターネットで探索し、そこで得た情報を子どもが園に持ち込むことが起こった。

2006年度の場合、子どもの題名にもまた選ばれたモチーフにも虫が多く現れた。ただし既に述べたように虫はこの園の子どもたちが例年の「発見と冒険2」で選ぶ題材である。しかし2006年度は2つの点でいつもの年にはみられない現象が現れた。一つは、例年と異なり女の子に本当の虫を描く者が多かったことである。例年女の子が描く虫は、装飾的に図式化されたチョウチョに留まる。それに対して今年、リアルな虫を同時に描く例が多かった。

ただしこのリアルな虫は、必ずしも現実にみられたという意味でリアルなのではない。それは「ヘラクレスオオカブト虫」「マンディプラディスカブトムシ」など、子どもたちが図鑑をみて知った虫である。これは男の子たちが描く虫の絵の場合も同様である。子どもたちは実際に経験した虫を描くのではなく、図鑑などでみてあこがれている虫を描いている。

2006年の制作でもう一つ例年と異なったのは、虫が描かれる際に単体ではなく、木と共に描く子が多かったということである。これは「発見と冒険2」の制作のみならず、1学期の描画からそういうケースが多かったが、既に見たように「発見と冒険2」ではその数が増えた。これは子どもたちが1学期から「クラスの木」を決め、それを中心に園庭の自然の観察を繰り返していたことから、その木がモチーフとして取り入れられることになったのではないかと考えられる。

これら2つのモチーフの出所は、プロジェクトの中の活動ではあるが想像遊びそれ自体ではない。想像遊びと並行的におこなわれていた情報を探索し、収集する活動である。一つはクラスの中に置かれた

図鑑や絵本といった文化的資源についての情報探索活動であり、もう一つは園庭という自然的資源についての情報探索活動である。「発見と冒険2」の制作では、両年共にこの情報探索活動が制作のための資源を提供している。

情報探索活動は想像遊びそれ自体ではないが、しかしこの2つを完全に切り離して考えてはいけな
いだろう。たとえば子どもたちは両年度ともテーマに関する絵本、図鑑などをいつもよく読んでいた。絵
本、図鑑は保育者がプロジェクトとの関係で用意したものがほとんどである。しかしそこにあれば子
どもたちが常に読むというわけではないはずだ。他方において、テーマに関連した遊び活動が常におこ
なわれていたからこそ、子どもたちはテーマに興味を持ち続け、それについての絵本、図鑑を読み続けた
のだと思われる。たとえば2006年度の場合、図鑑にある虫の絵を透明シートで写し取り、それを切り取
って、虫の「紙相撲」をする遊びがよくおこなわれたのは、その一つの表れである。

情報探索活動と想像遊びの密接な関連は、特に園庭における観察という自然的資源についての情報探
索活動について明確な形で現れた。2006年度にはテーマに関連して「クラスの木」を決め、それを中心
に園庭で観察をおこなったが、6月に“虫の卵”が出現して以来、その観察にはしばしば想像の要素が浸
透してきた。

保育者は子どもたちに観察の結果を発表させ、それを筆記して「観察ノート」を作っていたが、それ
によるとたとえば6月27日の観察では蜂の仲間を見つけ、その蜂が動かないことについて「卵の力で
動かない」と説明したり、木の切り株に今まで見たことのない穴を発見して、それが「卵からのメ
ッセージであいた」と意味づけたりしている。この後も、夏期ワークショップの後も含めて、観察時に役
者たちが演じた「はてな虫」の痕跡を発見したり、声を聞いたりする行為は続いた。

このようにみると、想像遊びが情報探索活動に対して、その意味づけを与え、動機付けをおこなう役割
を持っていることが明らかになる。想像遊びがテーマへの興味を高め、それによって子どもはテーマに
関連する情報をいろいろ探すことになった。情報探索活動は、自然観察の事例で見られるように、事実
としての情報を探る場であると同時に、それ自体想像を作り出す場となり、その想像が収集された事実
としての情報に意味を与えた。

ところで、両年度の「発見と冒険2」において、何故夏期ワークショップで役者が演じた妖怪や虫の姿
がほとんど現れなかったのか。

技術的に難しいのではないこと、また記憶が不確かなのではないことは、その前の機会に描くように
求められれば描けることで明らかである。また興味がないわけではないことは、特に2006年度の場合に
「発見と冒険2」の制作と平行して特に女の子たちが役者の演じた姿をまねて衣装を作り、盛んに「は
てな虫」遊びをしていたことで明らかである。

この問題について示唆的なのは、2006年度の子どもたちが1月におこなった「手紙ごっこ」の際に描
いた絵である。

本幼稚園では毎年年長児の1月の活動として子どもたち同士、また先生との間で葉書を書く活動が組
織される。これは年長児の小学校進学を見据え、また正月の年賀状経験を踏まえておこなわれている。
2006年度もこの活動がおこなわれたが、星組では、ここで数名の女の子が自発的に「はてな虫」への
手紙を書いた。保育者がそれに対して「はてな虫」として返事を書いたところ、女の子たちの間にこの

ことが流行り、複数回書いたものも含めほとんど全員が自発的に手紙を書いた。この際、文章はある場合もない場合もあったが、すべての子が「はてな虫」を描いたのである。星組にきた虫だけではなく、他の2組にきた虫、また女王を描いていた子もいた。

ここでの描画は子どもたちが自発的に描いたものである。そして子どもたちにとってみれば、その描画にはそれなりの必然性がある。ここでは子どもたちは、夏に訪れた「はてな虫」を相手にして手紙を書くという想像遊びの中にいた。その中では子どもたちにとって「はてな虫」を絵として手紙の中に登場させることは必要でもあり当然のことでもあった。「はてな虫」と関わる想像遊びという活動が、「はてな虫」の絵を描く活動を意味づけ、動機付ける文脈になっていた。それは、夏のワークショップから続き、女の子たちが「はてな虫」になったりしながら続けてきた彼らの物語、ナラティブという文脈である。

とすると、「発見と冒険2」で「はてな虫」がほとんど出現しなかったことは、この制作活動においては子どもたちがこの文脈にはいなかったことを意味しているようである。この活動もプロジェクトの中にあり、子どもたちはテーマの影響下にあった。しかしここでは、ほとんどの子どもたちは何故か夏のワークショップからの想像遊びの物語を採用しなかった。そのかわりに彼らは「はてな虫」についての想像遊びに意味づけられ、動機付けられながらもそれとは独立の活動である情報探索活動で収集した情報を資源として、制作の世界を展開した。これ自体も、様々な虫や「妖怪」が存在するそれぞれの世界を作り出す想像遊びであるのだが、それは「はてな虫」に関わる物語、ナラティブという文脈である。

なお、1月の「手紙ごっこ」で一部の男の子たちの活動にも興味深いものがあった。全体として男の子たちは、夏期ワークショップ後も女の子に比べ「はてな虫」の世界に積極的に関心を示すことは少なかった。特に1月のこの時期に、男の子の1名を中心に2,3名が女の子たちの「はてな虫」への関心にあからさまな否定的態度を取っていた。「はてな虫」について、「人が塗ったもの」「色が落ちていた」などと話していた。他方虫というテーマへの関心は他の子どもたちと同様に高く、図鑑などで「ヘラクレスオオカブト虫」などをよく調べていた。しかし彼らは彼らで、やはり想像の世界を作り出した。「手紙ごっこ」において、「はてな虫」ではなく、図鑑などで知っている「ヘラクレスオオカブト虫」などへ手紙を出したのである。そこには女の子たちが「はてな虫」の絵を描いたのと同様に、それらの虫が描かれていた。

これらの子どもたちの活動は、「はてな虫」を否定している点で一見プロジェクトでねらったものとは異なるように思われる。しかし実際にはそうではない。テーマに基づく「情報探索活動」に基づき情報を集め、女の子たちの「はてな虫へ手紙を送る」というナラティブに触発されて、“現実の虫”に手紙を送るという活動を展開している。これもまた、プロジェクトの中で子どもたちが作り出した一つのナラティブの筋である。

6, 総括

本プロジェクトの結果見えてきたアート制作活動と、子どもの想像遊びとの関係について図式的に示すことで総括に換えることにする。

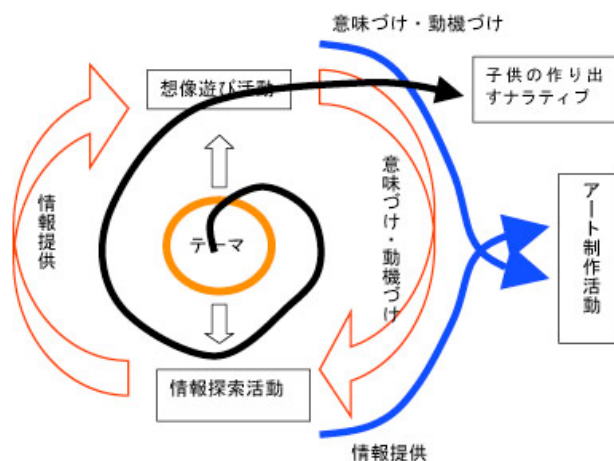


図 16 アート制作を支える想像と情報探索の循環

図でテーマから上下にでている矢印は子どもの活動を引き起こすための大人の働きかけを示す。子どもの活動は「想像遊び活動」と「情報探索活動」の2種類に大きく分けられる。

「想像遊び」と「情報探索活動」は相互に影響し刺激しあう。「想像遊び」は「情報探索活動」を意味づけ、その動機付けを与える。「情報探索活動」は「想像遊び」活動に材料を提供する。その2つのからみの中で、子ども

たちはそれぞれの想像の物語、ナラティブを展開させていく。

「アート制作活動」はそれら2つに依存している。「想像遊び活動」は、夏期ワークショップの思い出を描くことを要請された場合に、また子どもたちが夏期ワークショップからのナラティブを展開し、その中で絵が必要となる場合に、その制作に対して資源を提供する。また後者の場合、「想像遊び活動」は制作活動を意味づけ、動機付ける。

他方、「発見と冒険2」の場合には、子どもたちは「想像遊び活動」に意味づけ、動機付けられた「情報探索活動」から資源を得る。それが、そこでの、夏期ワークショップからとは異なる物語、ナラティブを、子どもたちの中に発展させる。

子どもたちのアート制作活動は、このように「想像遊び」と「情報探索活動」という2種類の、相互に影響しあう活動によってその内容を規定されている。

文献

Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. 2005 Promoting narrative competence through adult and child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20(4),576-590.

Bolton, G. 1984 *Drama as education: An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Longman.

Bolton, G. 1992 *New perspectives on classroom drama*. Simon & Schuster.

Bruner, J. 1986 *Actual minds, possible worlds*. Harvard Univ.Press

チュコフスキー 2006 2歳から5歳まで (樹下節訳). 理論社

Cole, M.1996 *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

Egan, K. 1989 *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary*

school. The university of Chicago Press

Egan, K. 2002 *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. Yale University Press.

エリコニン 2002 遊びの心理学 (天野幸子・伊集院俊隆訳) . 新読書社.

Hakkarainen, P. 2004 Narrative learning in the fifth dimension. *Outline*,1,5-20.

金子一夫 1997 美術科教育の方法論と歴史. 中央公論美術出版.

Lindqvist, G. 1995 *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Uppsala University.

宮崎清孝 2005 異なるモードを超えるアート活動である学習：2004揖斐プロジェクトのアート面からの分析. 日本発達心理学会第16回大会論文集 199

Miyazaki, K. 2005a Role of artist in the collaborative artwork production at the workshop for children. Paper presented at the 2005 American Educational Researchers Association Conference. Montreal.

Miyazaki, K. 2005 b Extending narrative learning through combining different modes of art activities. Paper presented at the first International Society for Cultural and Activity Research, Seville, Spain.

Miyazaki, K. 2005c General structure of Ibi play project 2005 and a brief description of the flow of activities in the project. Paper presented at the Pacific Rim Conference on “cross-cultural perspective on learning and development through art and play”, San Diego, U.S..

宮崎清孝 2006a キーラン・イーガンの授業論：斎藤教授学への一照射(6). 事実と創造,302,2-10.

宮崎清孝 2006b キーラン・イーガンの授業論：斎藤教授学への一照射(7). 事実と創造,304,2-12.

Miyazaki, K. 2006 Another imaginative approach to teaching: A Japanese view. Paper presented at the conference of Imaginary Education Research Group, Vancouver, 13th July, 2006.

宮崎清孝、福田稔、田中康生、小野寺涼子 2004 周辺の活動を創出する:協同的芸術創作における“作家”の役割 日本認知科学会第21回大会発表論文集 P.36-37.

宮崎清孝、小野寺涼子、田中康生、福田稔 2005(4) アート作品の協働的な制作過程：プロのアーティストによる幼稚園でのワークショップ. 人間科学研究 (早稲田大学人間科学学術院紀要) 18(1),51-65.

森谷宇一・山縣熙・天野文雄 (編) 1997 文芸・演劇の諸相. 勁草書房.

小野寺涼子、宮崎清孝、田中康生、福田稔 2004 協同的な美術活動における正解のない学習の展開 日本発達心理学会第15回大会発表論文集 p.470.

ピアジェ 1960 知能の心理学 (波多野完治・滝沢武久訳) . みすず書房

Polkinghorne, D. E. 1988 *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.

斎藤喜博 1964 授業の展開. 国土社.

シクロフスキー 1988 手法としての芸術. In 桑野隆・大石雅彦 (編) ロシアアヴァンギャルド vol.6 フォルマリズム. 国書刊行会.

田中康生、小野寺涼子、宮崎清孝、福田稔 2003 幼稚園における“基地”の制作過程 日本心理学会第67回大会発表論文集 p.1245

津守真 1997 保育者の地平-私的体験から普遍に向けて. ミネルヴァ書房.

Vygotsky, L. S., 1971 *The psychology of art*. MIT press.

Vygotsky, L. S. 1976 Play and its role in the mental development of the child. In J.S.Bruner (Ed.) *Play: Its Role in Development and Evolution*. Penguin Books.

ヴィゴツキー 2002 子どもの想像力と創造 (広瀬信雄訳). 新読書社.

ヴィゴツキー 2003 「発達の最近接領域」の理論 (土井捷三・神谷栄司訳). 三学社.

Wartofsky, M. 1979 *Models*. Reidel.

EXTENDING NARRATIVE LEARNING THROUGH COMBINING DIFFERENT MODES OF ART ACTIVITIES

Kiyotaka Miyazaki

**Faculty of Human Sciences, Waseda University,
2-579-15, Tokorozawa, Saitama, 359-1192, Japan.**

mivasan@waseda.jp

Paper presented at the first congress of ISCAR, Seville, 2005

INTRODUCTION

This paper examines how children and adults, professional artists in particular, constructed the imaginary world jointly in drama activity as the core activity of the narrative learning. Drama is an art activity of which uniqueness is that it comprised of multiple modes of expression. How imaginary world was jointly constructed in each mode is the focus of this paper. This study is a part of the research project we are doing in collaboration with a Japanese kindergarten on the drama education, inspired by Scandinavian idea on drama education and narrative learning (Baumer, et al. 2004).

Art and education

Importance of art for development and education has been acknowledge widely by many researchers (Vygotsky 1930). Vygotsky (1930) argued that art education is important for all children, not for some children with gifted talent on art. He also said that it provides a chance for all children to stimulate their intellectual and emotional development.

Why can art contribute to development and education of children? Though this issued has remained unquestioned despite of abundance of researches, Wartofsky's idea on art (1979) gives us a hint to think of this issue. He defined art as tertiary artifact. Tertiary artifact is characterized by its 'off-line' ness. It is detached from the world of real practice. It constitutes a domain in which there is a free construction in the imagination of rules and operations different from those adopted for ordinary 'this – worldly' praxis. As such, tertiary artifacts provide arena of free experimentation, in which people can try any ideas for the future adoption into the actual praxis. This characteristics is the very basis for art education to stimulate the development of children. Children can try many ideas, can construct many imaginative world which they love, without the fear of failure.

Though his idea provides a basis to examine the role of art in education, collaborative aspect in art activity should also be discussed as an effective education occurs in ZPD in which children and adults solve problems and produce new ideas collaboratively(Vygotsky,1978). How art is produced collaboratively by children and adults is the problem we have to examine to study the role of art in education. Although collaborative aspect in art has been acknowledge by some researchers(e.g.Pufall 1997 John- Steiner 2000) in socio- cultural research perspective, the actual process of the collaboration in art production between people, let alone between children and adults, has been not so much studied so far.

Drama as an art activity of multiple modes of expression

In case of drama, the narrative world generated imaginatively is an arena of free experimentation, and this is the basis why drama can be used effectively in education and development of children. This idea is used effectively for Scandinavian researchers in their development of the theory of narrative learning(Lindqvist, 1995, Hakkarainen), in which they showed that not only drama, but also drama related play activities can be rich resource for children's development.

To examine why drama based narrative learning is an effective means for children's education, it is necessary to analyze how children and adults generate the world of imagination in drama collaboratively. Among various kinds of art activities, drama would be the one in which collaboration between people is most salient. This is the problem we are dealing with in this paper.

To examine the process of collaboration and interaction in generative imaginative world of drama, one characteristic of drama activity will be shed on light. In drama, ideas are generated, expressed and communicated in multiple modes. Dialogue, or interaction in verbal mode, is the most salient part of these modes, especially in developing a narrative.

Another important mode, or most important mode in drama, is the physical action. It was Stanislavsky who emphasized this point most, particularly in his 'method of physical action', the latest in the development of his idea on drama method(Stanislavsky,1980, Meilin,2003). According to Stanislavsky, every moment that the actor is on stage and every line of text spoken consists of an action. Stanislavski said "on stage, actor should act. Action and activity is the foundation of the art of drama, art of acting. It should be emphasized that the physical action is not the product, or the expression of the generated inner feeling. In his method of

physical action, it is a logical and coherent score of physical action that takes the actor into complex psychological experiences, and not reverse. It should be also added that Stanislavsky pointed out that physical action in drama are interactive. Stanislavski thought that action should be interactive on the stage, that is , it should be a response to the other actors.

The idea of Stanislavsky cited above led us to think that physical interaction in drama between children and adults is the decisive factor for them to generate imaginative world of drama. In this paper, we focus on how the physical interaction between children and adults works, along with the verbal interaction, in the generation of imaginative world of drama.

OUTLINE OF THE RESEARCH PROJECT

Participants of the research

This study is a part of the research project on drama education we are conducting in collaboration with a Japanese kindergarten and a team of professional actors. Though actors participated in the summer workshop portion of the project, activities relating to drama in the kindergarten span whole year. This is an action research type of study, and we researchers are consulting the curriculum of the kindergarten.

The kindergarten we are collaborating with is Ibi kindergarten, a private kindergarten located in a rural area in central Japan. The principal and the vice principal, Kensuke and Midori Saki, believe that it is important for children's development to meet the real thing: the real professional artists conducting their real art activity. They believe that this experience will facilitate not only children's creativity and imagination ability but also their mental and emotional development in general. In 1998, children of Ibi kindergarten participated to Kids Guernica Project, in which they drew big mural under the guidance of Kensuke Saki, the president of kindergarten and also the artist himself. In 2001, Boris Tissot, the organizer of workshop for children in Georges Pompidou Center in Paris, France, was invited and baked big cookies with children as his art activity. In 2002, Tadashi Kawamata, the world famous installation artist, came to the kindergarten, and built the wood construction named "The base", with children (Tadashi Kawamata + on the table, 2002, Miyazaki 2005). In 2003, children enjoyed sound gathering and sound making by computer with Masayuki Akamatsu , contemporary computer music artist.

Collaborative research between Ibi kindergarten and Japanese researchers, Yuji Moro of

Tsukuba University, and Kiyotaka Miyazaki, started in 2002(Moro, et al, 2003). Both made participant observation in Kawamata's workshop. Miyazaki also observed the regular art classroom for 5-year-olds taught by Kensuke Saki from October 2002 to February 2003. After 2003 art workshop ended, Ibi kindergarten and the researchers discussed on the theme of the workshop of the next year. Miyazaki was then staying in the Laboratory of Comparative Human Cognition, UCSD, and participating the preliminary study on the narrative learning done by Sonja Baumer, Monica Nilsson, Beth Ferholt and Paulina Rainino. Miyazaki sent the information on this study to Ibi, and partly because of this information, Ibi kindergarten decided as its theme of 2004 workshop the play drama. And they decided to continue the drama project in 2005.

As Midori Saki, the vice principal of the kindergarten, takes in charge of the whole curriculum of the kindergarten. She is the main figure to plan the activity of kindergarten relating to the drama project and the main collaborator to our research project.

As in 2004, Three classes of 5 – 6 years old children, each comprised of 30 children, were participated to the study. They are UMI (sea), TSUKI (moon), and HOSHI (stars) classes. Although each class had one teacher who takes in charge in regular classroom hours, other teachers in the kindergarten also participated to the drama project, in its summer workshop portion in particular.

Kazumasa Horikiri, a playwright, participated to the project as in 2004. He took a role of the producer of the theatrical side of the project, organizing the team of actors, writing a script and directing the performance in the summer workshop. Three actors, Kashiwagi, Otsuka, and Wakaguri, joined to the team, so did the musician Ishikawa, who headed the band organized by some mothers of children.

The theme and main characters of the project

In 2004 project, selected character was ONI, or Ogre, a traditional Japanese folktale character, who is the gate guard of the Hell. In 2005, somewhat different characters were selected as the theme of the project. They are YOKAIs. YOKAIs are also traditional Japanese folk characters. They are mythical, weird creatures. There are many types, or species in YOKAIs, each living in different places, and doing different kinds of evil thing. Three types of YOKAI, in particular, were selected as the main characters of the project. One was ITTANMOMEN, which literally means 10 meters long cotton, which lives in the sky. Though it sometimes kills people by winding itself around a victim, it was supposed to be rather noble creature,

commanding two other YOKAIs in this project. Other one was KAPPA, or a river sprite, which lives in a river, and sometimes kills people by pulling a victim into the river. Final one was KONAKIJJII, or an old man who looks like a baby who lives in the mountain. This one kills people by crashing a victim after held in a victim's arm and becoming a heavy rock.

These characters, and other YOKAIs too, are very popular in Japanese children. There are many picture books, cartoons, and even some of illustrated encyclopedia about YOKAI.

YOKAIs have two opposing characteristics and that is why YOKAIs were selected as the theme of the drama project. On the one hand, they are familiar figure for them and they love them. They really like to talk about them. On the other hand, YOKAIs are fearful being for children. YOKAIs would attack and kill them. Egan(1989) argued that the binary opposition, such as good and evil, is the basis from which the narrative develops. It was expected that the binary opposition of lovely and fearful in the characteristics of YOKAI stimulate children to generate imaginative world.

Another binary opposition YOKAIs have is of familiar and strange, or domestic and alien. As YOKAI s are the product of the imagination, they live in the alien world. Simultaneously, though, they are omnipresent. That is, they live, or believed to live, very near to ordinary people, such as river, mountain and sky. This binary opposition was also expected to stimulate children to develop imaginative stories easily based on their dairy experience.

Schedule of the project

Drama project consisted of two portions. One was the 2 days summer workshop, in which professional actors participated and performed drama with children. In the project, it was supposed that August 6th of 2005, the second day of the summer workshop, is the 100th anniversary for YOKAIs to meet and dance together, and the place for festa was, incidentally, the kindergarten. So YOKAIs invited children to meet and dance together with them at the festa held in the school garden of the kindergarten.

Other portion of the project was, and is, the daily classroom terms of spring and autumn, that is, spring trimester and autumn trimester of the kindergarten. It means that daily curriculum of the kindergarten is the integrated part of the drama project as the summer workshop is. In other words, the theme of the drama project was, and is, the key factor for planning the daily curriculum of the kindergarten. Spring trimester was not only for the preparation of the summer workshop, for example. Activities relating to the drama project in Spring trimester

started in June, and these in autumn trimester are now under way.

Some activity in the spring trimester relating to the drama project

As the focus of this paper is on the interaction between children and professional actors as YOKAIs in the summer workshop portion, let me briefly summarize the activities of children in the spring trimester.

Transaction of letters between children and YOKAI:

Activities relating to the drama project started in June, when children got a letter from YOKAIs. This letter told children that there would be the YOKAI festa in the August and invited them to join in the festa and dance together. About 2 weeks after that, children got three more letters. Children of TSUKI class got a letter from ITTANMOMEN, children of HOSHI class from KONAKIJIII, and children of UMI class from KAPPA. In these letters, each YOKAI told children that they cannot stop doing evil things and asked children to help them to stop it. These letters were written in YOKAI language. For example, each word was spelled in reverse order in KAPPA's letter, so children had to decode it. Though it was expected not easy to do, children succeeded to do it with the help of the teacher.

These letters from YOKAIs stimulated children to write reply letters. Many children wrote letters spontaneously to YOKAI, more or less helped by teachers to write down words. In most cases, contents were simple, like just asking what the favorite foods were.

Research activities on YOKAI:

After they got a letter from YOKAI, children, led by teachers, started researching on YOKAIs. Teachers collected and introduced many picture books and other material on YOKAI in classrooms to make children read them. Children found out that there were many types of YOKAIs other than three they already knew. They investigated what these YOKAIs like, dislike, their evil deed, and so on. In one class (UMI class), children even made a set of YOKAI karuta, or the Japanese playing cards on which photocopies of many YOKAIs were put on. Some children played with it, some one read aloud some YOKAI's name and the other pick up the corresponding card.

Practice of dancing:

As children should dance with YOKAIs in summer workshop, it was thought necessary for children to practice dancing. So practice of dancing was conducted several times from mid June. Practice was an 'imitation' dancing, in which teachers danced with music and asked

children to imitate their action. As practice progressed, children were pointed out as a model for other children to imitate his/her actions.

Magic spell making:

In the letters from three YOKAIs, YOKAIs wrote that they did evil deed not because they wanted to do so, but they cannot stop doing, and asked help from children to stop doing it when they do. Children were asked by teachers to think of magic spell to stop YOKAIs evil deed. Children of TSUKI made one for ITTANMOMEN, children of HOSHI for KONAKIJJII, and children of UMI for KAPPA. These magic spell became very popular in the kindergarten in the spring trimester, and children remembered even the one not of their own class and used them in many play situations.

Drawing YOKAIs:

In the end of June, there held a drawing class for all the children. They were asked to draw a picture of YOKAI who they want to be. Almost all boys drew pictures of dragon, and girls drew fairy, both of which were accepted as species of YOKAI. Most children added other YOKAIs too in the picture, which were apparently not the YOKAI they be. Among three YOKAIs already introduced, only ITTANMOMEN was drawn by some children, KAPPA by a few, and KONAKIJJII by none.

Discovering YOKAIs' traces:

These activities cited so far were all intended by teachers. However, there were many activities relating to the drama project, which children started spontaneously, though more or less helped by teachers. One of such spontaneous play invented by children was to discover 'traces' of YOKAIs. Several times in June and July, some children 'discovered' traces of YOKAI, such as footprint of KAPPA, on places like the skin of the trunk of the tree or the surface of the ground. In some cases, many other children were involved and they excitedly committed searching of the traces.

KAMISHIBAI, or picture stories

KAMISHIBAI is the picture stories, or rather 'picture theatre', in which series of pictures were shown to an audience with dialogue read aloud. Some children of UMI class wanted to make their own KAMISHIBAI about KAPPA. The teacher helped children to make it, in elaborating the story and writing it down in particular. Children played this KAMISHIBAI many times in front of audience, even went to 'tour' to other classrooms. In this KAMISHIBAI, fairies met KAPPA one day, played and danced together joyfully. But

KAPPA could not stop attacking fairies, so fairies ran away. Later, KAPPA sent the letter of apology and asked fairies to help him by magic spell not to commit attacking. Finally they met again in YOKAI festa and danced together with other YOKAIs.

Flow of activities in the summer workshop

The summer workshop was held on 5th, and 6th of August. Three actors were assigned to ITTANMOMEN, KAPPA and KONAKIJIII respectively.

At about 9am of the first day, they joined to the classroom assigned to each. They went to the classroom not as a role but as an ordinary adult. They played with children in each class about 30 minutes and left the classroom. This phase was set for actors to get a 'feeling' of the children of the class. At 10 am, all the children got together to the playroom, of which stage were waiting three actors. Actors showed children the process of transformation from actor to the role, or from human being to YOKAI. After answering to questions children asked, they left the room. It was expected that children had some recognition about the 'duality' of the role played by actors, or the 'duality' of familiar human being and alien YOKAIs. It was thought necessary to assure children who scared too much about YOKAIs that they were, after all, human beings.

The second day was the day of festa. When they came to the kindergarten at around 0830am, all children knew that, and excited about it. In each classroom, teacher read aloud picture books about YOKAI, and asked children to think about the question they would ask when YOKAIs came. They also practiced magic spell and prayed to Gods for their safety. Finally, they repeated the special spell to call the YOKAI.

Then suddenly, YOKAI jumped into the class, ITTANMOMEN to TSUKI class, KAPPA to UMI class, and KONAKIJIII to HOSHI class. They led the practice of dancing and answered to the children's questions in each class. Then, all children, teachers and YOKAIs came out of the classrooms and got together in the garden of the kindergarten, and started festa. All people started dancing, forming a circle. Volunteered mothers, led by the musician Ishikawa, played music with instruments. They also made themselves up as some YOKAIs. ITTANMOMEN, the leader of the YOKAIs, ordered stop dancing, and started greeting to children. Suddenly, KONAKIJIII got mad, and attacked children. Children recited the magic spell to stop KONAKIJIII's attack, and KONAKIJIII came back sane. Then, KAPPA got mad and saved by children's magic spell. And even ITTANMOMEN got mad and saved. After that, three YOKAIs showed YOKAI's dance to children and children sang a song in return. And time

came, and three YOKAIs said goodbye and went out of the kindergarten.

ANALYSIS OF THE INTERACTION BETWEEN CHILDREN AND A PROFESSIONAL ACTOR: CASE OF KONAKIJIII

This paper focus on what happened in each classroom between children and YOKAI on the second day of the workshop, after YOKAI came into the classroom. Case of KONAKIJIII, played by actor Kashiwagi, will be taken up as an example.

We saw here the joint construction of imaginary world by children and the professional actor. As we have seen above, children experienced many activities relating to YOKAI in the spring trimester. They saw a lot of pictures of YOKAIs, read many story books. They got letters from YOKAIs and wrote back to them their own. They made their own KAMISHIBAI on YOKAI. They ‘found out’ traces of YOKAIs’ activities. They had already constructed some images on each of three YOKAIs. In case of KONAKIJIII, children feared it. They feared it most among three YOKAIs, They said tha KONAKIJIII was very threatening because it will mount on children and kill them by becoming heavy rock.

What happened here in the mourning of 6th in the classroom was not only the recollection, or reconfirmation of the imagination they had already formed. As we will see below, new imagination developed beyond the old ones in the interaction between children and the professional actor. See what happened in the interaction in the mode of physical action and of dialogue one by one.

Embodied interaction between children and the actor

When KONAKIJIII played by the actor KASHIWAGI entered into the classroom, children showed surprise at first, although they expected KONAKIJIII to come into their classroom. Soon, they relaxed, became friendly to KONAKIJIII, though they did not become friendly too much. They talkd to KONAKIJIII, but they did not become noisy. They kept their concentration. They kept looking at KONAKIJIII carefully, sometimes smiling.

KONAKIJIII asked each child his/her name, and children answered. Some showed some hesitation, but not much. After that, KONAKIJIII proposed children to practice a dance. It was planned that they would dance together with children of other classes and other YOKAIs on the ground of the kindergarten after the classroom session ended. After practicing a little

bit, KONAKIJJII asked children to practice a dance of KONAKIJJII, on which children did not have any knowledge so far.

Excerpt #1

Child: Why do you wear a diaper?

KONAKIJJII: I wear a diaper because

Child: Because you are a baby.

KONAKIJJII: You see, my body has different halves.

Child: Yeah.

Children showed concentration, hearing what KONOKIJJII was saying intently.

KONAKIJJII: This left half of the body is the old man, now becoming heavier, as it is turning to the stone. KONOKIJJII will become rock when it becomes heavy.

And this right half, you see, this half of my face is red.

Child: Because you feel pleasant, don't you?

KONAKIJJII: This half is a baby. This half cries as a baby and the other half becomes heavy as an old man. That's why I am KONOKIJII, Do you understand?

Children: I see.

Children nodded.

KONAKIJJII: KO of KONAKIJJII means a child or a baby. So I want to be your friend.

KONAKIJJII is a YOKAI composed of a baby and an old man. Now I want you to dance both as a baby and an old man. Imitate my way of dancing.

Children: OK!

As noted above, KONAKIJJI has a duality. He is an old man, and a baby. A common understanding of the duality is that his face is like a bay, though the body posture is of an old man. And he generally behaves as an old man, he cries as a baby.

Here, Kashiwagi, the actor, presented a radically different interpretation about KONAKIJJII's duality. Right half of his body was an old man, left half of it was a baby. This interpretation was unique to Kashiwagi and new even for adults, as one of the teachers later acknowledged(Fig. 1).



Fig. 1 KONAKIJJI, half of his face red, the other half grey

Moreover, he acted the duality in a new and unique way too. He acted like a baby and like an old man alternatively.

Excerpt #2

KONAKIJJI (started singing and dancing): YOKAI, YOKAI, YO-YOKAI, AKACHAN(a baby), OJISAN(an old man), AKACHAN, OJISAN, AKACHAN, OJISAN, AKACHAN, OJISAN.

When he sang “AKACHAN”, KONAKIJJI put his hands on his face, like a weeping child does. When he sang “OJISAN”, KONAKIJJI bent and extended his arm, as an old man holding cane does.



Fig. 2 Children imitating an old man's action



Fig. 3 Children imitating a baby

Then, children tried to imitate that action. Children's imitation of the actor's action means that children tried to adopt the actor's idea and make it their own, embodied idea. However, children did not stop there.

Excerpt #3

KONAKIJJI : When you dance as AKACHAN, do it in various ways.

He showed children some different ways to play a baby.

KONAKIJJI: Play AKACHAN differently. It is joyful to do it various ways.

Children: Yeah!

KONAKIJJI: I will do this way(showing his way). Think your way of playing, OK?

Some girls showed their ways.

KONAKIJJII: Good, that way. OK, guys, show me a pose of a baby. Now!

All children took a pose of a baby. Some children put their finger into their mouth as a baby sucks his/her finger. Some children put two fingers into their mouth. Some children put their hand on side of their faces, showing sleeping baby.

KONAKIJJII: OK,OK! All good! Now, we will try. (Start singing) AKACHAN, OJIISAN, AKACHAN, OJIISAN.(Children started dancing.) When we sing “OJIICHAN”, you should be an old man. Bend more.(Children bent.) OK. Once more. Bend, and you will be an old man(repeated three times. Children bent.) (Pointing to a teacher) Oh, there is one who don't bend enough. (children laughed.) OK, now let's dance. AKACHAN, OJIISAN, AKACHAN, OJIISAN, AKACHAN, OJIISAN.

Children danced, playing as a baby and as an old man alternately.



Fig. 4 Children act their own babies

Here, Kashiwagi showed some types of action for actions of a baby. Children were given alternatives from which they could choose their own. In choosing their own way, they developed their imagination of KONAKIJJII. Their selection would depend on their prior experience of a baby. They generated the images of babies they already learnt somewhere, and connected them to the images of KONAKIJJII. As Vygotsky(1930) said, imagination and real experience is not mutually exclusive. Imagination was based on the experience, and creativity rests on how to make good use of it in a new context.

Dialogue or verbal interaction

As the physical action mode, dialogue mode or verbal interaction contributed much in the joint construction of the imagination in this episode.

After practicing a dance, KONAKIJJII asked children if they had any question to him, and a question – answer period began. In this dialogue, we can find out a typical way with which the imaginative world was constructed in verbal interaction.

Excerpt #4

KONAKIJJII: Do you have any question to KONAKIJJII?

Some children raised their hands.

KONAKIJJII: What?

Boy: KONAKIJJII should have a cane, but you don't.

KONAKIJJII: Oh, KONAKIJJII should have a cane. KONAKIJJII depicted in a picture book has it, yes. I left it in my home because I should dance today and a cane is inconvenient to dancing.

Boy: Why were you not there when we went the place where YOKAI live?

KONAKIJJII: Where?

Boy: The shrine.

KONAKIJJII: Oh, the shrine. I don't live there. God lives in the shrine. YOKAI akin to god like ITTANMOMEN live there. You couldn't see ITTANMOMEN maybe because he was flying at that time.

Children's questions were based on the imagination they had already generated. In the case of a question about a 'cane', children learnt from pictures of KONAKIJJII they saw that KONAKIJJII has a cane. 'Real' KONAKIJJII they saw in front of them generated the gap between their previous imagination and the percept they had now. This gap caused child to ask questions. In other words, the gap triggered the imaginative process in children to fill the gap in their previous imagination. The answer given by the actor filled the gap children generated by providing a reason to explain the new image, that is, KONAKIJJII without a cane.

Sometimes, a gap was generated when children's experience differed from what the actor talked as the following excerpt shows.

Excerpt #5

KONAKIJJII: Of course Eyes, as we are always watching you.

Boy: Where are you watching from?

KONAKIJJII: From mountains.

Boy: How?

KONAKIJJII: ITTANMOMEN from sky.

Boy: How about KAPPA?

KONAKIJJII: KAPPA from the river.

Girl: Is it possible to watch from the river?

Girl: No, KAPPA doesn't watch us from the river.

Boy: How is it possible?

Girl: Like giraffe.

This excerpt also shows that children themselves sometimes participated in filling the gap they generated. In each of three utterances made by girls, they tried to fill the gap somehow.

These examples show that dialogue contributed the development of the imaginative world with two complementing functions. One is the gap generation by some participant and the other is the gap filling by the other, or similar participants. Gap was generated between the children's imagination based on their previous experience, and the new experience given to children by the actor.

DISCUSSION: ROLE OF THE ACTOR THAT MAKE INTERACTION FRUITFUL

Among two modes of interaction, the mode of physical action is peculiar to drama, and it is worthwhile for further comments. The important feature we found out in our case is that, through physical action, the actor presented a new interpretation about the role which even the adults cannot imagine by themselves. This uniqueness of the interpretation embodied in the actor's action and a makeup, would be the cause to make interaction more fruitful. Children did not just imitate the actor's action, but devised new actions of their own.

In this case, the actor presented children a new interpretation intently, not accidentally. In the symposium held in the summer workshop after the drama session, Kashwagi, the actor, said that he did it intentionally. He said, "it is children who know best about KONAKIJJII. So, I have to go beyond it. I have to devise something new to make my play exciting for children."

Miyazaki(2005) argued that, in discussing the role of artist in the joint construction of the artwork with children, artist 'negated', or destroyed the children's old products to open up an arena for children to develop newer products. It was not a negation of children's self agency. Artist's negation was performed by providing children some new, and exciting hints. And children did not just follow what they were given, but developed their own, new one. In other

words, children negated the artist's precedent negation by generating new product. Development of the new product followed the path which Hegel described as 'negation of negation'.

The actor in the present case did not apparently 'negate' children's performance. However, by showing children a new and exciting way of being KONAKIJJII, he seemed to do similar conduct. He can trigger not just the imitation but the creation in children. And he can do it by physically interacting with children.

Long-term effect of this physical interaction is not yet known now, as the drama project is still underway in the autumn trimester in Ibi kindergarten. However, there is one evidence to show that the effect was not contained in that moment.

On September 5th, children had an art class, in which they were asked to draw their memory of the YOKAI festa. As I have already noted, they had art class in which they drew pictures of YOKAI in June. There was a small, but important difference between pictures children drew in these two occasions. In the art classroom in June, no one depicted KONAKIJJII. We thought that it was because KONAKIJJII was rather difficult to draw, compared to other YOKAIs. In September class, however, some children drew KONAKIJJII. Most of them put in the picture the wear Kashiwagi wore in the workshop. And two of them even drew the face of KONAKIJJII in the way Kashiwagi did that day, painted both halves of the face differently. This suggests that Kashiwagi's action had impressed so much on children's image of KONAKIJJII that they might have overcome the technical difficulty to draw such a compacted object like KONAKIJJII. Though the picture is impressive, it might be just a recollection of what happened in the festa, but not showed the creative imagination of children. We should be noted, though, that children got an 'binary opposition'(Egan, 1989) in KONAKIJJII very impressively. As binary opposition is the seed from which new narrative and imagination grow, it is possible that this picture is not just a reflection of their memory but also the starting point for their further imaginative work.



Fig. 6 Close up of KONAKIJJII's face in a picture of a child

REFERENCES

- Baumer, S., Brostrom, S., Nilsson, M.E., Ferholt, B., Rainino, P., Hakkarainen, P., & Marjanovic-Shane, A. 2004 Scandinavian perspectives on the transition to the formal education: Transitory-activity-theory. Symposium at the 2004 meeting of American Educational Researchers Association, San Diego.
- Egan, K. 1989 *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. The university of Chicago Press.
- Hakkarainen, P. (in press) Narrative learning in the fifth dimension.
- Tadashi Kawamata + on the table 2002 Tadashi Kawamata workshop in Ibi kindergarten. Ibi kindergarten.
- John- Steiner, V. 2000 *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Lindqvist, G. 1995 *The aesthetic of play: A didactic study of play and culture in preschool*. Goronet books.
- Merlin, B 2003 *Konstantin Stanislavsky*. Routledge.
- Miyazaki, K. 2005 Role of Artist in the Collaborative Artwork Production at the Workshop for Children. Paper presented at the 2005 American Educational Researchers Association Conference, Montreal.
- Moro, Y., Miyazaki, K., Saki, M., Ito, T., Saeki, Y., & Gyobu, I. 2003 Learning, art, and work: For progress of the theory of learning and development(Japanese). Symposium held at the 2004 meeting of Japanese Association of Dvelopmental Psychology.
- Pufall, P.B. (1997). Value in artistic development: Raising a new agenda. *Human Development*, 40, 131-132.
- Stanislavsky, C. 1980 *An actor prepares*. Methuen.
- Vygotsky, L. S. 1930 *Fantasy and Creativity in Childhood*. (Japanese new translation edition was published in 2002.)
- Vygotsky, L. S. 1978 *Mind in society*. Harvard University Press.

Wartofsky, M. 1979 *Models*. Dordrecht: Reidel.

保育とアートの協働的な学習の可能性を探る—演劇の場合

企画：宮崎清孝（早稲田大学人間科学学術院）
司会：田中康生（早稲田大学大学院人間科学研究科）
話題提供者：宮崎清孝（早稲田大学人間科学学術院）
 柏木陽（NPO 演劇百貨店主催）
 佐木みどり（揖斐幼稚園）
指定討論者：茂呂雄二（筑波大学大学院心理学系）
 藤野友紀（北海道大学教育学部）

昨年に引き続き、揖斐幼稚園（岐阜県）でおこなっている私たちのアクションリサーチについて報告する。私たちは学習とは文化的資源を道具として用いながら、文化の中への参加を深めていくことであるとする立場から、アートが子どもたちの発達・学習にとって普遍的な意義を持ち得ると考え、そのための具体的な道筋を探るためこの研究をおこなっている。より具体的には次のことが追求している問題である。

- ・アート活動の中で子どもは知的、感情的能力をどのように広げることができるのか。
- ・おとな、特に専門家としてのプロのアーティストは、「専門知識の提供」以上のどんな寄与が可能なのか。
- ・アート活動は保育活動にとってプラスアルファに留まるものではなく、園全体のカリキュラムを作り替えていく力を持っているのではないか。
- ・アート活動は子どもにとってだけでなく、参加しているおとな（保育者、親、アーティスト、研究者）すべてにとっての学習の場であり、子どもの学習はその学習ネットワークの一環としてとらえられるべきではないか。

今回は2005年度におこなっている「妖怪」をテーマとした演劇活動のアートプロジェクトでの知見について、専門家（役者）側、園の保育者側、研究者側を代表する3人が話し合う。なお本研究は narrative learning をキーワードとする、アメリカ (Michael Cole, UCSD)、フィンランド (Pennti Hakkarainen, Kayaani University Consortium)、北海道大学グループ (石黒広昭、藤野友紀) らとの共同研究の一環である。

宮崎清孝：narrative learningとしての子どもの想像活動

演劇を対象とするアート活動で子どもの知的、感情的活動の焦点となるのは想像の活動である。私たちはVygotskyにならい、子どもの想像がおとなのそれに比べて無条件に豊かであるとはいえないこと、豊かにしていくためにはおとなの積極的な援助介入が必要であると考えている。またここでは想像の活動を narrative learning という枠組みで把握してみる。つまり想像をおこなうとは、narrative、お話を展開させることで想像の世界を、現実の世界との二重性を作り上げていくことだと考えてみる。二重性を作り上げようとする自体が学習であり、さらに想像の世界はいろいろな学習の機会を提供してくれるはずである。

すると本プロジェクトでのおとなの働きかけは、柏木たちによる演技はいうに及ばず、佐木が下記でいう「伏流」にせよ、narrative を展開させるための出発点を提供するという役割、「妖怪」という今プロジェクトのテーマに即していえば「妖怪」に出会わせる役割を持っていると位置づけられる。その出発点から narrative を、お話を展開させることが想像活動をおこなうということであり、その過程は子どもによっておこなわれる、子どもの側のアート活動である。ただしその過程も、古典的な個体論的議論が想定するように子どもが一人でおこなうものではなく、おとな、特にこの場合は保育者との協働でおこなうものである。協働の中のイニシアティブが子どもの側に移る。

ここではこのような観点から、今年のプロジェクトで生まれてきているいろいろな narrative の展開の様相を、それに対するおとなの寄与と子どもの寄与を腑分けしつつみていくことで、アートプロジェクトがどんな意味で子どもにとっての学習の場となり得るのかについて考えていく。

柏木陽：こどもとの関わりと「演技」すること

最近小学校や中学校などの義務教育課程の中で芸術家と呼ばれる人が学校の中に入っていき授業をおこなうという例が増えてきた。私もその中で仕事をさせてもらっている。

何をどうしたら良いかということに悩んでいる。演劇の専門家である私たちに期待されるのはコミュニケーションの力を身につけさせる、もしくはその力を伸ばすということ。果たしてそんな大それたことが私たちに、いや私に出来るだろうか？そもそもコミュニケーションの力とは何を指し、それがどうなれば力がついた、力が伸びたということになるのだろうか？

学校にたびたび呼ばれて一緒に体を動かしたり声を出したり場面作りをしてそれを見合ったりしているということは私も一応芸術家、それも演劇を専門にした芸術家ということになるらしい。

たびたび学校に行っているが私たちは教育の専門家ではない。心理学や神経科学なんかの専門でもない。そういった資格を持ち活動している人も中にはいるが、演劇に関わる芸術家としての私たちは、やはり教育やその他子どもたちに関わることの専門外だ。

今年揖斐幼稚園では、子どもたちが先生だった。私は今年子泣き爺をやった。誰よりも子どもたちが子泣き爺に詳しかった。いや、単純な知識の量を競えば私の方があるに違いない。なにせ昔は妖怪博士といわれ毎日のように絵を描き、妖怪図鑑を夢中で読んだ。今でも水木しげるの漫画は愛読している。だが今年彼らの前に出てくるはずの子泣き爺について誰よりも詳しいのは彼らだった。彼らのイメージの中にある子泣き爺が出てこなくては子泣き爺にならない。私は対抗策を考えたが、結局私のイメージの中で作った彼らのイメージとは少し違う子泣き爺で勝負した。

彼らの前に出てくる子泣き爺は私である。私は私以外のものにはなれない。それが俳優をするときの私の考え方だ。役を近づけるとか役に近づくといった話ではなく、私には私以外の肉体はないのだから私以外の痛みも私以外の快樂も感じられない。だから私はどんな役柄も私であるところから出発したいと思っている。彼らのイメージピッタリの子泣き爺が出てくればそれは確かに子泣き爺だろうが、私ではない。私がやる必要がない。彼らの子泣き爺をどこかの瞬間で飛び越える必要がある。「やっぱり本物には敵わない！」そう思わせたかった。

なぜ私はこんなことを思ったのだろうか。こうして言葉にするまでは単なる勘のようなものだった。言葉にしたときに初めて、どうしてもこうしたかったのだと言うことに気が付いた。ではなぜそう思ったのかといえば、私が演劇を専門にした芸術家であったからだろう。私の話は矛盾に満ち、支離滅裂だ。だが、魅力的な時間を作ろうとしたらどうしてもそうになってしまうのだ。

芸術家とは何か？簡単に言ったら視点を変えることの出来る人なのかも知れない。

佐木みどり：保育者と専門家の協働から考える保育方法についての検討

本園においては創立以来幼児の表現をいかに育てるのかを課題とし、保育者とアーティストが協働で保育を行ってきたが、6年前から外部からもアーティストを招いてワークショップを行っている。今年度は身体表現について考えるために「妖怪踊りの伝承」というテーマで「劇遊び」に取り組んだ。昨年も「劇遊び」であったが「踊り」の要素を含めたのである。このことから考えると、子ども達が妖怪に「なる」ことで生じる表現遊びといった方が適切であるかもしれない。

子どもが「妖怪」で遊ぶためには「伏流」となる体験が必要である。そこで、次のような内容を4月から大枠で組み立て、子ども達に働きかけてきた。妖怪に関する絵本の読み聞かせ、妖怪調べ、妖怪への手紙を書く、呪文づくり、妖怪の絵を描く、まねっこおどり、なりたい妖怪の小道具や衣装作りなどである。これらの活動を展開する中で、子どもの姿や状況を捉えながら、保育者は働きかけの方法をその都度模索し子どもとかかわってきた。その延長線上で臨んだ本番では一反木綿・カップ・子泣き爺に扮した役者や舞踏家が子どもとかかわり、妖怪世界へと子どもを引き込んでいった。

ワークショップ本番後も、妖怪の絵を描くなどの保育者が計画した直接的で意図的な活動だけでなく、妖怪との手紙のやりとり遊び、妖怪に「なる」遊びなどいろいろな活動が出現している。今までの「伏流」となっていた体験が泉のごとく湧き出た感がある。

アーティストがある日やってきて目新しいことをし、それを見物しているのでは子どものよりよい育ちにも保育者の成長にもつながらない。また、幼稚園の文化として取り込んでいくこともできないだろう。保育は「打ち上げ花火」ではないからである。日常の生活の繰り返しの中で地道に子どもとかかわり、環境を準備し、子どもにとって必要な体験を体系的にいかにして積み重ねていくのが重要なのである。つまり、カリキュラムの中にどのようにして位置づけて「伏流」としていくのがポイントである。今回は、「伏流」とするための活動をどのように考え、行ってきたのかを明らかにし、「伏流」を掘り起こした保育者のかかわりはどのようなものであったのか、湧き上がってきた子どもの活動の起爆装置は何であったのかを検討する。

保育者と専門家の協働を保育に活かすために

—保育方法の視点から—

企画：佐木みどり

話題提供者：藤野有紀 北海道大学教育学研究科付属乳幼児発達臨床センター(会員)

宮崎清孝 早稲田大学人間科学学術院(非会員)

佐木みどり 揖斐幼稚園(会員)

指定討論者：大場幸夫 大妻女子大学家政学部児童学科(会員)

藤野有紀

「協働 (collaboration)」とは、異なる立場と専門性をもつ二者以上が協力して働くことをいう。保育者と研究者が協働する目的は二つあると思われる。第一の目的は、実践に何らかの良い変化をもたらすことである。たとえば、保育のルーチンや現場の人間関係を変えるような契機が生まれ、活動の組み替えが起こり、これまでとは違った意味づけがなされ、新しいものが生まれることが期待される。もちろん、そこから保育という営みについて新しい理論や概念が構築されることもあるだろう。第二の目的は、協働をとおして保育者と研究者がそれぞれの成長を遂げることである。保育者はよりよい保育者に、研究者はよりよい研究者になっていくことがめざされる。

しかし、自身を振り返ってみると、「私はこれまでいくつかの保育現場において保育者と協働してきました」、このように言った傍から、「いや、協働しようとしてきた……協働しようとしている……かな」と、気恥ずかしいような気まずいような、非常に心許ない気持ちになるのが常である。私がこうした心許なさを感じてしまうのは、おそらく保育者と協働する際の研究者の専門性は何かについて、未だ答えを探している途上にあるからだろう。フィールドに基づいた理論構築的な研究を志向する研究者と保育者には、求められる資質と専門性に共通するものがあるように思われる。だが当然、共通するものだけでなく、それぞれ異なる専門性がなければ協働する意味がないだろう。このシンポジウムでは、保育者と研究者が対等の他者として協働する方法を探るために、まず双方の専門性がどこにあるかについて、幼児保育におけるドラマやファンタジーなどの遊び活動に関する協働研究を事例に取り上げて議論していきたい。

遊びに関するこれらの協働研究で私が関わっているフィールドは二つある。ひとつは保育者のマネージメント役としてともに実践組織を維持している実験保育室である。そこでは私自身が保護者との関係もつくりながら子どもを日常の長いスパンで見守るため、保育者とほぼ同じ背景状況を共有している。遊び実践の組織は主に保育者が行い、私はどちらかといえば第三者的な立場で観察する。他方、もうひとつのフィールドの KODOMO プロジェクト・プレイショップ(石黒, 2004)では、日常保育には参加せず週一回放課後時間に保育者とともに遊びを組織するため、保育者ほどの背景状況は持たないが、遊び実践に私自身が遊び手として関わっている。この二つのフィールドでの経験をもとに、保育者と研究者の関係の変化や発達、「実践の組織」「実践の記録」の各局面における両者の専門性に基づいた協働のあり方について言及したいと考えている。

narrativeとしての保育、語り手としてのアーティスト・保育者・子どもたち

宮崎清孝(早稲田大学人間科学学術院)

保育の場に入ったアーティストが単なる“外注先”に留まらないためには、そしてそのイベントが通常の保育と無関係な単なる“楽しい一時”に終わらないためには、どうしたらいいのか。私たちは揖斐幼稚園でこの何年か、アーティストを招いたワークショップをおこなっていく中でそのための大きなヒントを得てきた。理論的には保育の活動を narrative 作りと考えてみるのが有益な枠組みを与えてくれると考えている。

narrative が人間の知識の構造化の重要な原理の一つであることは Bruner らによって既に指摘されている。それを発展させて Hakkarainen (活動理論の立場に立つフィンランドの教育心理学者)、Egan(独自の Vygotsky 解釈をおこなっているカナダの教育学者)はそれぞれ、narrative が教育・保育のカリキュラム、あるいはその中で子どもたちの学習の構造化の原理として考えることができると主張している。

私たちが基本的に同じように考える。すなわち保育の活動とは、子どもたちと大人たちがそれぞれに作り出す narrative が織りなすより大きな narrative であり、保育活動を作り出すとは子どもたちがその中でそれぞれの narrative を紡ぎ出せるような大きな narrative を語り出すことである。ここにアーティストが(あるいはより一般的に、保育以外の専門家が)参加するとどうなるのだろうか。

narrative の基本構造は「発端としての問題提起→問題の展開→結末」という3項構造である。問題提起は、Egan によれば何らかの二項対立を設定することによっておこなわれる。保育活動を形作る大きな narrative では、大人が「問題提起」の相を担当する。その後の展開と結末への流れは子どもたちが大人と協働で作出す。

アーティストのおこなえることは、まずはこの「問題提起」を、保育者と子どもたちに対しておこなうことである。私たちの最近の演劇プロジェクトの例でいえばアーティストが実体的に参加するのは夏のワークショップの2日間だけだ。だがこの2日間でのアーティストの活動が、それ以降の子どもと保育者の活動に対する「問題提起」となる。

さらにこの2日間のための準備、たとえばテーマの設定も、アーティストの側からの「問題提起」である。特にここではアーティストが子どもたちの目の前に実体的に存在しないし、「問題」も抽象的である。保育者がその抽象的な問題を受けて、彼らなりの「問題提起」を発展させていくことが必要である。

これによって夏の2日間のワークショップが1年間のカリキュラムと有機的につながることになる。保育者にとっては、子どもに対する様々な「問題提起」を可能にするための枠組みがワークショップによって与えられる。さらにいえば、narrative は保育者がアーティストから(そしておそらくはその逆もだが)学び、成長するための枠組みを与えてくれると思われるのである。

専門家との協働で生じてくる問題に取り組む保育者の揺らぎ 揖斐幼稚園 佐木みどり

専門家と協働することとは、対等の他者としてそれぞれが主体的に、立場を生かしながらやりとりし、目の前の活動を充実させ、発展させる姿勢や態度を持つことではないだろうか。互いが身につけている身体感覚や知識を十分に発揮できることが重要であると考え。このことは創立以来アーティストである園長と協働で保育を行ってきて得た実感である。しかし、その都度園外から招いた専門家とかかわる時に困難なことであると実感する。昨年までの本学会などでの報告を見直してみると、担任保育者と専門家が協働するために両者をつなぎながら facilitator 的な役割を果たす立場の保育者である筆者は、幼稚園という現場に入ってきた専門家達に戸惑い、振り回され、自分のスタンスを守るのが精一杯であったようだ。このことは専門家と出会うことで、今まで突き当たったことのない新たな課題に出会うからであると考えられる。また、専門家と協働時に次から次へと生じてくる問題を仲間の保育者と共有することで仲間の保育者が筆者とは異なる担任として抱えた問題も生じてくるからでもある。

2005年のワークショップでは、劇作家である専門家と内容のすりあわせをしながら、いかにしてワークショップ本番まで保育内容を組み立てていくのが筆者にとっての問題となった。そこで、3年保育年長児の年間カリキュラムを組み立てるために、子どもの育ちに必要体験のための保育内容・方法を、今まで通り、保育者が自分で考える余地がある大まかな「あらすじ的」週案・月案として表していくこととすすめていくことにした。がしかし、仲間の保育者はどのようにワークショップに取り組んでいったらよいか不安に感じていたのである。仲間の保育者とのやり取りの中で判明してきたのは「見せる」・「見られる」・「専門家に寄り添わなくてはいけない」という呪縛から抜け切れていないということなどであった。本報告は専門家との協働で生じてくるこれらの問題を検討することで、専門家との協働をいかにして保育に活かすのかについて考えたい

ANOTHER IMAGINATIVE APPROACH TO TEACHING :A JAPANESE VIEW.

Kiyotaka Miyazaki
Faculty of human sciences,
Waseda University,
2-579-15, Mikajima, Tokorozawa, Saitama
359-1192, Japan.

**Paper presented at the conference of Imaginary Education Research Group, Vancouver,
13th July, 2006.**

INTRODUCTION

This paper introduces the educational researchers and practitioners in the west a Japanese pedagogical thought which, I believe, is very similar to Kieran Egan's thought on education. The founder of this thought is a Japanese practitioner, Kihaku Saitou (1911 – 1981) and his thought on education is known, after his name, 'Saitou pedagogy' in Japan. This is a systematic thought on how to develop a classroom lesson which motivates children to think deeply about teaching material. His thought is similar to Egan's, first of all, in his assertion that an attractive lesson should develop as story develops. He denied the mechanistic view on education in which the classroom lesson develops by following strictly some predetermined lesson plan. He argues that classroom lessons should be the exploration by the teacher and children of the intellectually interesting questions.

Another similarity between Egan and Saitou is that both emphasize the importance of emotional engagement with the teaching material of teachers. Japanese educators have been traditionally using the term "Kyozaikai-Kaishaku", which literally means 'the interpretation of the teaching material', to refer to the process of teacher's learning on the teaching material as the preparation for the lesson. Saitou thinks of the process of Kyozaikai-kaishaku as the process of discovery of new and interesting questions not only for children but also for teachers as adults in the teaching material. He thinks, as Egan does, that only material which is intellectually interesting for adults are worth for children to learn. For Saitou, classroom lesson are not the conduit through which teachers tell children what they already know as

adults.

There are, of course, many differences between two. There are many important ideas in Egan's theory, which Saitou pedagogy did not develop and can learn from Egan's. There are, however, some advantages in Saitou pedagogy which can enrich Egan's thought. One such difference is that, in Saitou pedagogy, dialogical nature of classroom lesson is more emphasized than in Egan's. In Egan's theory, it seems that the emphasis is laid on how to develop curriculum package which can elicit dialogic structure in the classroom. On the other hand, Saitou focused on how to organize the dialogic structure in the lesson on progress from children's utterances in the classrooms. Using Egan's term, dialogue is one of the most important cognitive tools in Saitou's system which children can use and enrich in the classroom of any subject matter.

KIHAKU SAITOU IN THE JAPANESE EDUCATION SCENE

Kihaku Saitou was born in 1911 and worked as a teacher of some public elementary schools in country area in Japan from 1930 to 1969. In his last 18 years of his career, he was a principal of some elementary schools, and led educational practices of these schools. These schools became very famous and became the national icon of Japanese education of that era. Many practitioners and researchers visited these schools to observe classroom lessons there. After retirement, he got a position in some universities, wrote many books, and most importantly, organized his research group, named 'Research group of pedagogical studies'. Many practitioners and researchers gathered in this group and developed his idea. After his death in 1981, the research group as a movement lost its impetus, and the national assembly of the research group stopped gathering. However, some local groups are still working and many teachers still accumulate the educational practices which follow his thinking.

As Saitou and his followers are mostly practitioners and their thought has been developing on the ground of the tradition of Japanese elementary education, some characteristics of the tradition of Japanese elementary education somehow defines the nature of Saitou pedagogy. One such 'good' tradition of Japanese elementary education is that teachers are eager to study about their own educational practices. This was especially so some decades after the WW.II and many research groups on education had been organized. As these groups are voluntarily organized without any assistance from government, they are called as Minkan-Kyoiku-Undo, or nongovernmental educational movements.

Saitou pedagogy is one of these Minkan-kyouiku-Undo-s. As such, this theory is a system of knowledge of practice, developed by and for teachers. Though some researchers have been participating to Saitou's research group, the group has not had any academic theory as its background. In particular, it has lacked a theoretical framework on the children's possible course of development, if not in the form like Piaget's, but one like Egan's idea of recapitulation (Egan, 1998).

There are many Minkan-Kyouiku-Undo groups in Japan, and most of them concern one particular subject matter. Saito pedagogy is different from them in this respect. It is a theory on how to develop teaching materials and how to generate lessons which is applicable to any subject matter. Elementary school teachers need such knowledge because they should teach children every subject matter. However, Saitou used some particular subject matters when he taught his method to his fellow teachers. These are music, art, physical education, and mostly, language. It should be noted that literature understanding occupies large part of language education in Japan. What Saitou used most was this part of language education. He said: Language education is the basis of all other subject matter. Interpreting ability, imagination, exploring ability, concentration, and the depth of personality are all cultivated in language education and transferred to other subject matters. (Saitou 1977)

Saitou himself was a famous poet of Waka, one of traditional Japanese poem genre. Though this partly explains why Saitou focused on the literature understanding, there is more reason for his emphasis on literature education. It has been traditionally believed in Japan that literature education is not only for the training of skills of reading nor appreciation of literary art but also for enrichment of logical thinking and even moral judgment. The importance of language education is another factor for Saitou to focus on this subject matter. Because of this characteristic of Japanese language education, it can be the typical area in which Saitou could show the usefulness of his imaginative thinking on education in general.

TEACHING AS A STORY TELLING/TEACHING AS A MUSIC

As described in the introduction, there are two importance characteristics that Saitou and Egan share. One of them is their emphasis of story structure in the lesson which starts from some kinde of tension, or opposition.

Story/narrative is one of the most important cognitive tools Egan lists (Egan 1986, 2005). It provides an organizing principle to the content of the curriculum. And some binary opposition

should be discovered about the content of the teaching material, and the story develops as the binary opposition develops.

On the other hand, Saitou compares the good classroom lesson to music. And the good classroom lesson, like music, starts as some tension, or opposition is set, develops as the tension develops, and ends when the tension is resolved. He says;
Good classroom lesson has a kind of rhythm, melody and tone in the flow of one class period. There is a confrontation or tension, and something new is discovered as the result of the confrontation, or tension. (Saitou 1969)

Or he says;

(Good classroom lesson) should be one in which there first occur some contradiction, opposition, confrontation or tension between the teaching material, teacher, and students. Then, the teacher and students should get over the tension to discover and create something new.(Saitou, 1969)

Though Saitou does not use the term binary opposition, his idea about confrontation and tension is very similar to Egan's idea of the binary opposition. The confrontation and tension Saitou refers to is about the content, or the interpretations of the content of the teaching material. One of Saitou's basic idea is that making opposition between different interpretations about the teaching material between children, or between children and teacher is the best way for children to motivate to think of the content deeply.

ONE EXAMPLE: "WHAT IS A STORE?"

To see more detail of this Saitou's idea, one example of the classroom lesson organized with this idea will be organized. This is the lesson developed by Katsuhiko Sakuma, one of the followers of Saitou, who is the researcher of the social studies education. Learning from Saitou's idea, he and his collaborating practitioners have developed the teaching method named as 'learning by fieldwork', which is mainly for the social studies but also applicable to some topics in natural sciences (Sakuma, 2003, Miyazaki 2005). In this method, children start learning topics of social studies from fieldwork on their familiar nearby environment. Though this characteristic seems to be similar to the progressivist's idea of social studies, it is totally different as you will see later. Actually, this method has developed as the challenge to the progressivist social studies. Though the lesson cited here has been developed as a demonstration of some principles of 'learning by fieldwork' to practitioners, you can also

learn in it some basic principles of Saitou pedagogy. The observation I made was of a lesson for 5th graders and the class lasted one hour.

The theme of the lesson is a store or a shop. It should be noted that a store or a shop is 'mise' in Japanese, which derived from the verb 'miseru', or to show. It is also named as 'tana' in Japanese, which means 'a shelf'. It should be also noted that, for many Japanese, both for adults and children, a typical 'mise' is a place located in some house or building, where you can buy some goods from someone who sell them.

The objective of the lesson is, first of all, to make children think of what a store is. But there is more. What is important here is that there is no correct answer to the question, academically or practically, so that teaching children the definition of a store does not make much sense. For example, there is no definition of a store in the Japanese commercial law. And there is no single, agreed upon definition on a store in textbooks of economy or management, at least in Japan. Sakuma made many interviews, or fieldworks as he calls them, with economists, jurists and government officials in preparation for this lesson and knew that there is none. This lack of agreed upon definition on a store does not show incompleteness of law system or social sciences. It shows that variety of store are so vastly increasing in these days because of the development of modern economy that science and law system cannot catch up. Because of the development of the service industry and the automatization of the distribution system, there appear variety of store which do not fit to the traditional concept of a store. So, the objective of the lesson cannot be just to tell children what a store is. The objective of the lesson is, by examining some examples of a store, to make children to think about, or rather feel about the changes occurred in the world of commerce.

The lesson started by showing 5 photos to children and asked them if each of them is a store. These are photos of a vegetable store, a barbershop, a launderette, vending machines, and a peddling woman. Among these 5 photos, there contain some 'binary oppositions'. One is the opposition between selling goods and selling services. The other concerns whether a store clerk is necessary for shop or not. Whether some housing is necessary for a store or not also makes opposition. And, in the case of a peddling woman, can moving woman be a store or not? To the question asked at the beginning of the lesson, children answered yes only to the first photo. Most children answered no to other four photos. And children and the teacher started examining each photo.

First opposition was made explicit by comparing the first photo and the second photo. First,

children thought that a place you can get some goods is a store, so a barber is not a store. Some child became aware that you should pay money for your hair cut, as when you buy some goods. Then, many children started changing their opinion.

Second issue was about the photo of a launderette, if it is a store without a store clerk. Some children argued that you should pay money too, and there must be someone who gets those money, if not in the place. Accepting these opinions, many children changed their minds. Discussion like these continued on the 4th and 5th photos. And finally, many children turned their opinion, and thought that all these are stores.

In the midst of the lesson, children got variety of information on related issues from the teacher. For example, children learned the brief history of stores in Japan. The teacher told children that the early store was a shelf laid on the road, and that is why a store is named as a 'tana' or a shelf. Or children were told that the first barber appeared later than stores selling goods.

More importantly, children discovered by themselves some new problems on a store. After finding out that 'paying money' is a necessary condition for some place to be a store, and applying this feature in many examples, they started asking themselves if 'a bus' is a store, if 'a taxi' is a store, if 'a bank' is a store.

As these questions were raised at the end of the lesson, these questions were not explored, much less answered. However, the discovery of these new questions proved that children not only received some information from teacher, but also enjoyed thinking the issues deeply. They could find out their own criterion for a store. And they could not only apply their criterion to other examples but also find out that the criterion was not satisfactory.

The flow of the lesson can be characterized as the development of the story. First, there occurred some problems, and then, these problems progressed to solutions as children discussed the problems. But there was no definite solution at the end. Rather, there came new questions and was no end in the story. This shows that the story developed here belonged to the mystery genre, in which questions produce new questions.

Note that this lesson was for demonstration by the researcher to practitioners. The class therefore ended in one hour and could not extend to other class hours. If this lesson is done in a regular class, and if there are more periods applicable, this lesson itself can be just a

beginning of a series of lessons. And in these following lessons, children can pursue the questions they discover, not only by discussions, but also by doing field research, asking the questions to many people as Sakuma did in the preparation of the lesson.

MAKING FAMILIAR STRANGE AND THE ADULT EMOTIONAL ENGAGEMENT WITH THE TEACHING MATERIAL

Egan (1986) says that the educational achievement is to make the familiar seem strange, and not the reverse. This is really an important thesis, whose implications are very deep. Saitou pedagogy agrees with this completely. The above example shows this very well.

Binary oppositions involved in 5 photos in the above lesson can be summarized as the opposition between the common, familiar type of a store and the atypical, strange type of a store. Before the lesson, a store was a familiar being for children. It was just like a vegetable shop. Four photos made a shop strange for children. So children motivated to think of it deep. Following are the comments made by children who took his lesson (Sakuma, 1992).

“The social studies lesson was about a launderette and vending machines. I got confused!”
“I have thought that it is not a store if there is no store clerk. Now, I am not sure. I have thought that a launderette is not a store though I pay money there. Now, I am not certain.”
“I cannot understand why a bank is a store.”

The phrases they used like “confused”, “not sure”, “cannot understand” show that children started feeling strange about a store and started thinking about it.

“Making familiar strange” is the important principle of teaching for Saitou pedagogy. However, Saitou does not mention the importance of “making familiar strange” for children explicitly. Rather, he says the importance of “making familiar strange” for teachers as adults. Teachers should find out something new and important for them as adults in the teaching material. This is the most important condition for a good lesson. It is generally thought that the teaching material, especially of the elementary education, is easy to understand for adults, or what they already know. In a sense, it is correct. As adults, teachers know the teaching material better than children. However, to conduct a good lesson, teachers have to discover something new, something unknown, in such “easy and well known” material.

As I already noted above, the process of analyzing and organizing the teaching material is

named as “Kyozaikai-Kaishaku”, or interpreting teaching material in Japan. This process has been traditionally seen important in Japan. And according to Saitou, Kyozaikai-Kaishaku is the process in which teachers as adults confront with the teaching material in all its aspects and discover something important for them as adults. He says;

First of all, a teacher should encounter and confront wholeheartedly with the teaching material in all its respects as one person. A teacher should wholeheartedly interact with the teaching material, analyze it, have questions on it, ask himself, discover something, and create something, as one person. Through these endeavors, he should accumulate new thinking, new logic, and new development.

Only after the teacher has done such interpretative works on the teaching material and encountered with it, a lesson can have a definite direction, intention and an explicit construction. It is because the teacher’s knowledge about the teaching material stops being a collection of random pieces, but becomes a lively one, acquired by his own, sweaty efforts, only after such encounters. It is because the teacher can confront children with the lively knowledge which he acquired by surprised of it, by doubting it, or by discover it afresh.(Saitou 1964)

The process of Kyozaikai-Kaishaku is to make the teaching material strange for teachers as adults. Holistic encountering as a person with the teaching material is the vital part of the process of Kyozaikai-Kaishaku. The feelings of wonder and of doubt go with the process of exploration in the teaching material. In other word, teacher should engage emotionally with the teaching material in Kyozaikai-Kaishaku. The necessity of teacher’s emotional engagement with the teaching material is what Egan stresses (Egan 2005). This is also vital for Saitou pedagogy. Teacher’s emotional engagement with the teaching material is the second similarity between Saitou and Egan.

LESSON AS THE ORGANIZATION OF CHILDREN’S DIALOGUE

Now we will focus on one characteristics of Saitou pedagogy which Egan seems not to treat explicitly. It seems that Egan focuses on the development of the unit, or curriculum package which will develop as a story later in the actual classroom. In other words, it seems that he does not focus on how to unfold lesson in progress from children’s utterances in the course of the class. Using the story metaphor, he seems to assume that the story begins only from the beginning of the class and that only the teacher can begin it.

On the contrary for Saitou pedagogy, organizing children’s utterances in the course of the

lesson is the focal point for the developing the good lesson. Saitou thinks that teacher can find out and make explicit oppositions among children's opinions and make children experience dialogical interaction in the course of the lesson. As a practitioner's useful guideline, it is important for Saitou pedagogy to provide not only for the way to develop the curriculum structure before the actual lesson, but also for the way to develop the lesson in progress. Children's utterances in the lesson and varieties of thought shown in those utterances are the useful resource to do so. He says;

There are many children in one classroom. All each of them has some thought or error when they encounter the teaching material. It is possible to connect each of children who has their own idea. Teachers can do it. Or sometimes, children can do it by themselves. Child A and child B think collaboratively the same problem, or each problem, and child A discovers something new, and child B does so too. Furthermore, they generate a task which is new for both A and B through their interaction. (Saitou 1964)

Saitou pedagogy organizes children's opinion to make explicit the possible oppositions between them. It organizes children to compare and to experience the similarities and differences between their opinions. It gives children to chance to tell their opinion about their peer, approve or deny it. In short, children in Saitou pedagogy's class have a chance to experience dialogue on the topic. Through these interactions, their own thought will be made more explicit and articulated. Such a dialogic thought in the course of the lesson is the cognitive tool which Saitou pedagogy can provide for children.

Though he does not mention it explicitly in his list of cognitive tools, dialogical structure is an important characteristic in Egan's classroom as is in Saitou's. The difference between Saitou and Egan is that, in Egan's thought, dialogical structure is the result expected to develop from the structure of the teaching material or curriculum package in which binary opposition(s) are set. On the other hand, dialogical structure is intentionally organized in the conversation in the classroom by the teacher's intervention.

In the actual course of the lesson, this dialogic structure of the lesson can be frequently generated by the teacher's utterance named as, in the American research context, 'revoicing' (Hicks, 1995). In such cases, children's utterances are possible to be directly organized. Children's utterances are somewhat rephrased, that is, re-voiced by teacher. In rephrasing, teacher sometimes uses his/her own utterance, or sometimes uses other child's utterance. In the last case, teacher shows both children that what they are speaking are essentially the same. Through the revoicing, teacher can make explicit the meaning hidden in the ambiguous

utterances of children, and can also make clear the identity and the difference between children's opinions. In a consequence, the dialogic nature of children's interaction becomes explicit for children themselves.

It should be noted that Kyozaikai-Kaishaku is also vital in organizing children's utterances in the course of the lesson. Before the lesson, teacher should find out new things in the teaching material as much as possible. Only with such preparation, teacher can understand the meaning in children's ambiguous utterances, and can find out the identities and differences among children's opinions.

EXAMPLE: LITERATURE UNDERSTANDING

One example is analyzed to show how a teacher from Saitou school organizes the dialogical structure in the classroom, using a lesson from the field of the literature understanding. The lesson shown here is of the 4th graders. The teacher of the class is Yoko Nishioka, a famous practitioner of Saitou school. The lesson consisted of three stages. On the first stage, children read the whole story to have the general impression on the story. On the second stage, children generated questions about the details of the story, and solved problems as much as they could. The difficult issues remained unsolved, and they discussed on these issues on the third stage. The episodes dealt here are from the discussion they had on one of issues they discussed on the third stage.

The teaching material is the juvenile novel "Gon Gizune"(The fox named Gon). Gon is a child fox who lives alone in a forest. One day, he saw Heiju, a young peasant, catching eels in a river, and stole them. Later, Gon knew that Heiju caught eels for his sick mother as he came across Heiju's mother's funeral. After that, he repeatedly carried chestnuts and other fruits to Heiju's house. One day, he knew that Heiju thought that it is God who carries nuts and fruits to his house. Nevertheless, he went to Heiju's house to carry nuts and fruits.

The episodes quoted here started with the teacher's question, "why did Gon, not halting his conduct, repeat going Heiju's house next day?" After some discussion continued, the teacher asked the next question.

Teacher: Well, then, it became a little bit complicated, which one (among children's thought presented) do you think most possible? All (answers) seem possible. No one seems wrong. Which one do you think most possible among them?

At this time, the following answers were presented by children, and all of them were written on the blackboard.

- 1, (Gon went to Heiju's house) because Gon wanted Heiju to know that he carried the nuts.
- 2, Because this conduct is joyful for Gon feel satisfied.
- 3, Because Heiju will know (that Gon carried the nuts) someday if Gon keep carrying the nuts.
- 4, It is natural that I (Gon) should keep carrying because I am making amends for my bad conduct.
- 5, I (Gon) should do more because I committed bad conduct.
- 6, Gon keeps making amends. So, it becomes habitual for Gon.
- 7, As Gon found out something to do, and became busy, he felt pleasant.

And by this time, the teacher pointed out that 1 and 3 are similar, combined them and labeled combined one as A. Fourth response and 5th are also combined and labeled as C. Second response is relabeled as B, and 6th as D. Seventh response was combined with 4th when it was presented by a child and written on the blackboard by the teacher, with the line linking both responses.

Child: I choose C.

Child: I think C.

Teacher: Which ones became confusing?

Children: B and C.

Children: B and D.

Teacher: Yes, B and D became confusing. Combine them, and label it BD.

Child: Then, that one is BD.

Teacher: Yes, this one is absorbed into BD, ok? It becomes BD, and this one is vanished.

Child: OK.

Teacher: Then, (there remain) A, that is, (Gon) keeps carrying because he wanted Heiju to know. C, that is, (Gon) keeps carrying because he feels he should do it. BD, that is, once (Gon) started doing it, it became habitual for him, it gave him satisfaction, so he cannot stop doing it. Which one is correct, I do not know. All seem correct. Which one do you all think the most possible? A? BD? Let your face down on the table.

Original utterance for D, or 6 presented by the child is the following.

Child: As (Gon) has kept doing it, it now becomes habitual for him.

There is a difference between “becoming habitual” and “joyful for Gon feels satisfied” in their literal meanings. However, it is possible to find out some meaningful relation between these two statements. Following line of the argument is possible; It becomes habitual for Gon, because Gon was busy with carrying nuts, and Gon was carrying nuts with his whole heart, because it satisfied Gon.

There can be a relation described above between these two statements. The teacher combined B and D based on this relationship. The facts that the answer #7 was proposed by the child who presented the answer #6, and that some children pointed out the relationship between B and D supported the teacher to combine B and D. In combining B and D, the teacher declared to the children that she re-interpret both B and D as the same one.

This re-interpretation was certainly based on a meager relationship between two statements. The teacher knew it, but she dared to do it. Although the fine differences between individual thought were lost by revoicing here, there remained three major thought, that is, “want Heiju know that I did” as A, “feel satisfied” as BD, and “making amends” as C. As a result, three opposing points of view on Gon’s thought were highlighted and the dialogical structure became explicit.

To the question which one you all think the most possible, most children chose C (making amends) as their answer. Given these answers, the teacher asked the children on the facial expression of Gon next.

Teacher: Oh, C is the majority’s choice. Well then, was Gon’s face a bitter one? How about it? (inaudible) I should do more. Uninteresting. I should do more though Heiju does not understand. Did Gon say in such a face? I ‘d like to ask to the people who chose C. (unrelated interaction omitted) In which kind of face did Gon say? Said dispiritedly like I am so sorry? Do not you think so?

Children: I don’ t think so.

Teacher: You don’ t think so. You don’ t think that Gon said regrettably. OK.

Child: In an ordinary face

Teacher: In an ordinary face. You mean that Gon was not moved, don’ t you?

Child: A little bit.

Teacher: Moved a little bit.

Child: Not pleasurable.

Teacher: Not pleasurable. Then, How? Midori?

Midori: Probably. Heiju will be pleased.

Teacher: Heiju will be pleased today.

Child: Cheerful face.

Teacher: Heiju will be pleased. Cheerful face. Somehow enjoying and cheerful expression.

As seen in this sequence, the teacher strongly suggested the possibility of BD to the children. However, this does not mean that she had BD as the correct answer and told it to the children. A little later, the teacher drew a circle on the blackboard, divided its area to two, one for regretting and the other for pleasure, and asked children which area was larger.

Teacher: Well then, in your opinion, “regretting” is a little bit larger, is not it? This way? Is “regretting” more larger? What do you think? Less larger?

Children: Less larger.

Teacher: Oh, “regretting” is less larger. Well, this one is larger than expected. Both seem equal. So, you all agree that the thought that (Gon) wants Heiju to know is not very strong. OK.

What the teacher suggested to the children was that BD was also possible. She did not deny C. Teacher’s interpretation on Gon’s thought itself was plural. Children’s dialogue was supported by such a plural interpretation the teacher prepared in Kyozaï - Kaishaku. As Bakhtin(1984) characterized, true dialogue is not deterministic, and not closed. At the last of this sequence, the teacher said the following.

Teacher: OK. We are not sure this one is correct or this one is correct, anyway, Gon went Heiju’s house next day.

The interaction on this topic ended here, but the dialogue was not closed. Though each child might have had his/her own opinion, he/she must have known that his/her opinion was not the only one, and there were other, possible thoughts. Dialogical structure of this class took the essential characteristic of ‘polyphony’(Bakhtin, 1984) in the sense that plural ‘voices’ were acknowledged(Miyazaki,

CONCLUDING REMARK

Though Saitou pedagogy has its roots in the traditional Japanese elementary education, it is not so popular in these days in Japan. One reason is the general trend of educational ideas in

modern Japan. There is a futile debate between two major educational thoughts in these days. One is a mechanistic view on education in which education is thought to be the transmission of the knowledge. Importance of children's motivation to learn is totally ignored. In this thought, teacher is thought to be just a sender of the knowledge. Another is a progressive thought which rely on Piaget type developmental psychology. Here, so-called children's initiative is highly valued. Situation is very similar to the western society about which Egan described(2002).

The problem both of these two thoughts share is that they failed to put the teacher's role in the proper place. In the mechanistic one, teacher is thought to be just a sender of the knowledge. Teacher is the last ring in the long chain of knowledge transmission. In the progressive view, teacher should remain to be a supporter. Both view teacher as a passive, insignificant being. Saitou and his followers have argued against this view. For Saitou, it is the teacher's active intervention in the lesson which makes children motivate to learn actively. As he argued: Though the subject of the lesson is child, teacher should be at the center in the lesson, be an organizer and a director of the lesson in order to children learn lively as the subject of the lesson.(Saitou 1995)

I believe that this statement itself can be Egan's. Most important idea common in Saitou and Egan is that teacher's active involvement is not against but for children's development as active learners. And these ideas becomes more important than before in the educational scene not only in the West but also in Japan, in which teacher's proper role has been lost in sight.

REFERENCE

- Bakhtin, M. 1984 *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis, MIII: University of Minnesota Press. Translated by C. Emerson.
- Egan, K. 1986 *Teaching as story telling*. Chicago University Press.
- Egan, K. 1998 *The educated mind*. Chicago University Press.
- Egan, K. 2002 *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. Yale University Press.
- Egan, K. 2005 *An imaginative approach to teaching*. Jossey – Bass.
- Hicks, D. 1995 Discourse, learning, and teaching. *Review of research in education*, 21, 49-85.
- Miyazaki, K. 2002 Revoicing reconsidered: Teacher's listening activity making children aware of their own voices. Fifth congress of the International Society for Culutral Research

and Activity Theory, p.210.

Miyazaki, K.(Ed.) 2005 *Sogo gakushu wa shikouryoku wo sodateru. (Integrated learning cultivates thinking.)* Ikkei Shobou.

Saitou, K. 1960 *Mirai tanjo (The future is born.)* Mugi Shobou.

Saitou, K. 1964 *Jugyo no tenkai (Development of classroom lesson).* Kokudo-sha.

Saitou, K. 1969 *Kyouikugaku no susume (Encouragement of pedagogy).* Tchikuma Shobou.

Saitou, K. 1977 *Watashi no jugyo (My classroom lessons).* vol. 1. Ikkei Shobou.

Saitou, K. 1995 *Jugyou to kyouzai – kaishaku (Lesson and material interpretation).* Ikkei Shobou.

Sakuma, K. 1992 *Shakai-ka nasotoki yuzaburi itsutsu no jugyo. (Five lessons of problem solving and stimulating children in Social studies.)* Gakuji shuppan.

Sakuma, K. 2003 *Fiirudo-waaku de hirogaru sogo-gakushu. (Integrated learning through fieldwork)* Ikkei Shobou.

(日本発達心理学会第18回大会自主シンポジウム)

遊び・ナラティブ・学習-演劇を核とした保育活動の創出

企画： 宮崎清孝（早稲田大学人間科学学術院）
司会： 佐木彩水（揖斐幼稚園）
話題提供者： 茂呂雄二（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
佐木みどり（揖斐幼稚園）
宮崎清孝（早稲田大学人間科学学術院）
指定討論者： 佐伯胖（青山学院大学文学部）
石黒広昭（立教大学文学部）

[企画主旨]

演劇により子どもたちに積極的に想像的活動の種を提供することにより、遊び、描画活動、その他の学習の機会をより豊かにする保育活動を作り出していくことを目的に、私たちはこの3年間、一つの幼稚園で演劇専門家と協力してアクションリサーチを続けてきた。その基本的な考えは、夏期にワークショップをおこない、そこにアートの専門家を招き、アーティスト、子どもたち、保育者たちによって協働的に想像の世界を作り出すことであった。それが三者それぞれの変化としての学習の場になりうるだろうと考えたのである。そのアイデアの一つの源流はフィンランドの Hakkarainen の narrative learning という考え方であり、この研究はフィンランド、アメリカ、北海道大学などとの共同研究でもある。

既に前2回発達心理学会のシンポジウムで発表してきているが、3年目の今年はそのまとめとして、子どもの学習のどの面に演劇活動が影響を与えてきたのか、演劇専門家が子どもたちや保育者たちに与えたものは何か、演劇専門家と保育者の協働作業はどのように行われたのかについて、3年間の経験を論じ合いたい。本研究に従事してきた3人がスピーカーとしてそれぞれの立場から経験をまとめ、外側から関心を持ってきて頂いた二人にコメンテーターをお願いする。

「transformationとしての学習、transfusionとしてのコラボレーション」 茂呂雄二

学習の問題の一つに学習の分類の問題がある。さまざまな学習の形があるが、それにかにして見通しのよい枠（スキーム）を与えればよいかの問題である。例えば言語学種と技能学習といった内容面での分類もあれば、分散学習と集中学習といった学習のスケジューリングによる分類もあるが、場当たりの分類にすぎない。ガニエのよく知られた学習の階梯論もあるが、発生が議論されておらず、いわゆる学習のパラドクスという杞憂を引き起こす。発生的に見れば、潜在学習（一発学習を可能にする整理過程）、日常学習（非学校の現場学習）、公式学習（学校型）が事実即して座りがよい（Bransfordら）。しかし、必要なのは、日常学習と公式（学校）学習の相互関係をどのように概念化するかである。学習とは、人＝もの＝媒介のフォーメーション全体の変更であり、その意味でtransformationである。この変更のなかで、何らかの意味で新しい活動の形態が生まれる（Engestrom）といえる。

日常学習と公式学習の関連つまり transformation に、さしあたりの類型化を加えれば、(1)移行（transition 学校から現場へ）、(2)移入（transfusion 外部専門家が教師と共同で授業する）、(3)移転（transmigration 次世代に技術継承）と仮説できる。揖斐での実践は、(2)の transfusion（移入）であり、外部の専門家を招き入れることで、園内に日常と公式の入り交じりが形成され、学習活動に変化が起きるタイプと類型化できよう。

学習科学と呼ばれる学際的研究では、従来型の学習に関する想定を instructionism と呼んで批判する（Papert）。Instructionism を超えるためには、“より深い概念理解”を明らかにする必要がある、そのためには従来とは違った学習の出来事への注目が不可欠だとされる（Sawyer）。揖斐での子どもたち＝保育者＝保護者＝専門家＝研究者のコラボレーションが作る transfusion の出来事は、このより深い概念理解に至る、ヒントに満ちている。

「専門家との協働：成果と課題：保育カリキュラム編成に視点をおいて」 佐木みどり

本園で行ってきたワークショップを振り返り、保育カリキュラム編成上どのような学びがあったのかを反省的に報告する。これまでのワークショップの内容は、「アート」と「演劇」に大きく二分することができる。

「アート」では、アーティストがイメージを作り上げ具体的な形にするまでのプロセスを子どもに

見せ、作り上げる過程に子どもも参加した。アーティストが自分の世界を具現化するまでを子どもに見せることが目的の一つであった。実際は、ワークショップ当日の展開はアーティストに任せ、その活動や行動に対応して、保育者は子ども達とやりとりしながらアーティストの意向に寄り添っていきやり方となった。なぜなら、イメージを作り上げていくアーティストの「頭の中」は、直接かかわっていた筆者や園内アーティストにも分かるはずもなかった。したがって、アーティストが、作品イメージを具体化するための方法や材料、テーマを提示してから、子どもと幼稚園側のスタッフは参加した。ワークショップ当日までは、ワークショップに必要な技能を子どもに獲得させることに視点を絞った。

一方、「演劇」では「物語」が重要となった。テーマを日常の保育活動として具体化したり、子どもがイメージしやすい「物語」の内容を探る必要性が生じた。そのために、保育者はテーマに基づく保育活動や遊びを提示し、それらを子どもと共に展開する過程において、彼らの興味関心の在処を探り、その様子を専門家に伝えた。専門家はそれらの情報を受け取り物語を修正する。再び送られてきた物語を保育内容の視点で捉え、日常の保育の活動とし、子どもとの相互のやりとりの中で手応えを見ながら、その情報を専門家に返していく。この様にして作られていった物語にフィットとした環境、雰囲気づくり、小道具づくりは園内アーティストの役割であった。

「アート」では、テーマと技能の獲得。「演劇」では、テーマと物語づくりが重要な要素であった。そして、いずれも、日常の保育に取り込むことで技能獲得や物語づくりができていったのである。以上のことから、ワークショップカリキュラム編成時の重要な柱として、テーマ、物語性、日常性の3点が浮かび上がってきた。このことについて具体的に報告し、今後の課題を考察したい。

「演劇」作りから協働的 narrating へ：3年間の変化 宮崎清孝

3年間の経験で我々は多くを学び、プロジェクトは大きく変化し、子どもの活動も変わっていった。3年間の変化をごく簡単に示すと以下ようになる。

2004年度プロジェクト（テーマ：鬼）

テーマ：鬼。民話から。子どもにとって親しみと、異界性との両義性が想像を刺激すると想定。

役者の参加する夏期ワークショップ：筋があり、完結している“演劇”。

年間カリキュラムとの関係：1学期に、夏期ワークショップへの“準備”（鬼についての“情報”）の提供。

子どもに現れた活動：テーマフリーな描画で鬼出現せず。遊びで鬼あまり出現せず。

2005年度プロジェクト（テーマ・妖怪）での変化

役者の参加する夏期ワークショップ：「なまはげ方式」・来て、去るのみ。筋なく、完結せず。

年間カリキュラムとの関係：1学期からテーマに基づく物語世界の作り出し（妖怪からの手紙など）。

子どもに現れた活動：妖怪についての探索活動（本、図鑑など）盛んに。テーマフリーな描画で、調べた妖怪（既存の文化的資源）は出現。しかし役者の演じた妖怪は出現せず。妖怪、遊びの資源に（直接参加していない年中年少児ですら）。

2006年度プロジェクト（テーマ：虫・変身）での変化(2006年10月末の時点まで)

テーマ：虫・変身。現実に存在することで、より一層の探索活動を期待。

探索活動を支援する大人の活動：昆虫専門家（名和昆虫博物館館長）参加。

子どもに現れた活動：昆虫についての探索活動（図鑑。自然）。テーマフリーな描画で、役者の演じた昆虫出現。女の子も、昆虫の絵で遊ぶ。

最初は「演劇的世界の提供」とそれによる子どもの想像活動の促進が中心的アイデアだった。3年間の経験で、大事なことは「演劇」それ自体というよりも、あるテーマに基づく「物語」性を持った子どもと保育者の協働的な活動の展開であることが明らかになった。専門家としての役者の活動は、その「物語」諸活動に一面で支えられつつ、さらにそれを「異化」(Shklovsky)することで刺激する。「物語」は夏期ワークショップの2日間だけではなく、年間を通していろいろな形で発展しうることが明らかになった。その場が、演劇以外のアート活動、遊びという形での想像の展開だけではなく、科学的学習の萌芽である観察・探索活動の展開を含めた学習の場となり得ることが見えてきた。