

報 告

初年次教育における子どもの主体性を高めることを意図した学び —基礎ゼミで2種類の劇を作り、演じる—

横山順一*1

キーワード：初年次教育、保育・幼児教育、劇作り、着眼点

1 はじめに

本報告では、至誠館大学（以下、本学）で保育士資格、幼稚園教諭一種免許状取得を目指す学生に対して行う初年次教育の取り組みを対象とする。

初年次教育は大学新生に対して行われるもので、基礎学力、学習に対する動機付け、講義への取り組み方に個人差のある多様な学生に対して、速やかに大学生活に移行させることを目的とするものである¹⁾。大学は「勉強」を行う場ではなく、自らが「学問」を行う高等教育の場である。「学問を行う」ということは、単に既存の知識を獲得することにあるのではなく、自らが問いを持ち、自身の学問的関心に基づいて主体的に学ぶ行為を指す。

したがって、多様な背景を有する学生に対して学び方を学ぶ場を初年次教育の形で設けることは、学修面における学生生活の基盤であり、さらに学問を行うために避けて通れない学修経路なのである。

ところで、こういった初年次教育で学ぶべき内容は「アカデミック・スキルズ」という形で整理されている。佐藤望らは(1)ノートテイキング、(2)情報収集及び資料検索、(3)批判的読解、(4)情報の整理、(5)研究成果の発表、(6)プレゼンテーション、(7)論文・レポートへの落とし込みといった内容で整理をしている。^{註1}

本学の初年次教育においても、このような学修方法の獲得の観点からプログラム化させていくべきではあるが、こういった技術内容よりも学修への動機付け、すなわち「自分は何故大学で学ぼうとするのか」や「こ

ういった学修方法を何故身につけなければならないのか」を体験的に理解するプロセスを優先させた。その理由として、意欲関心がしっかりと学びに根付いていない状態にある新生に方法論だけを教授しても、教育効果は乏しいと考えたためである。そこで、劇作りという教材を用い、暗中模索の状態から学生が劇を作っていくプロセスから疑問や発見、興味関心を引き出そうとしたのが本実践報告である。

2 至誠館大学における初年次教育の教育体制

本学における初年次教育プログラムは、1年次必修科目である前期開講科目「基礎ゼミⅠ」及び後期開講科目「基礎ゼミⅡ」の中で行われる。本学はライフデザイン学部ライフデザイン学科を有する単科大学であるが、2年目から子ども生活学専攻、スポーツ健康福祉専攻、ビジネス文化専攻のいずれかに所属する専攻制をとっている。1年目は専攻がなく、多様な教養教育を受ける中で自分自身の進路を再検討する、つまり専攻選択の機会を有する。したがって、全ての1年生はライフデザイン学部ライフデザイン学科に所属する形になる。しかし、その一方で学生たちの多くは入学しようとする時点では、特定の資格取得の希望が定まっている傾向にある。そこで、初年次教育プログラムの「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」のクラス分けについては、入学時に行われる専攻希望予備調査に基づき、3専攻に分けてゼミ運営を行なっている。筆者は子ども生活学専攻に所属する教員で「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」を担当している。そのため、筆者の「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」を履修する

*1 至誠館大学 ライフデザイン学部

1年生は、子どもを研究対象にしよう、子どもに関する学びを深めたい、子どもと関わる仕事がしたいと考えている学生であり、保育士資格や幼稚園教諭第一種免許状を取得することを目標にしている学生が主体である。

一昨年度までは、1年目は専攻制がないことを理由に、広く一般教養獲得を目指す観点から学年全体で基礎ゼミ運営が行われていた。しかし、学生の基本的な興味関心の方向性の違いによる教材選択の難しさから、現在の専攻希望調査に基づくクラス分けを採用している。もちろん、専攻別の基礎ゼミに分かれたからといって、2年目に必ずその専攻に所属しなければならないということはない。1年目での興味関心や学びの方向性の転向から、例えば「子ども生活学専攻の基礎ゼミⅠ・Ⅱを履修した学生が、将来の姿を再検討して進級時にビジネス文化専攻を希望した」というケースは当然起こりうるのである。なお、1年目の「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」の所属専攻と、2年次の「基礎ゼミⅢ・Ⅳ」の所属専攻が異なっても、改めて所属専攻の「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」を履修し直す必要はない。専攻ごとに「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」を配置しているのではなく、共通科目として「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」が開講されているためである。

このように、専攻分岐がない学年にも関わらず専攻分化したゼミ運営方式を取っているため、専攻での違いを出さず、出来る限り共通の方法によるゼミ運営を推奨している。つまり、表-1の通り、「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」の共通シラバスモデルを基本として、各専攻の実情に応じた教材選びや教授方法、プログラム展開をする。例えば、同じ1年生でもスポーツを中心に高校生活を送ってきた学生とそうでない学生とでは、学修習慣の習得具合や学修の動機付けは大きく異なる。したがって、「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」としての到達目標は共通に維持しつつ、どういうアプローチで到達目標を目指すかは、ゼミにどういうタイプの学生が多く所属するかによって柔軟な対応をしていくのである。

表-1 「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」共通シラバスモデル

「基礎ゼミⅠ」共通シラバスモデル	
授業概要・目的 (基礎ゼミⅠ)	<p>大学での学びは高校までとは異なり、与えられた課題の答えを探し求めるのではなく、自ら問いを探し、自らその答えを探求することが求められます。そのため、自分で文献資料を探したり課題レポートをまとめることが求められ、自主的学習活動、計画的な学習習慣といった基礎力を身につけることが必要です。</p> <p>したがって、基礎ゼミⅠでは、1年生前期の間に身につけるべき能力として、3つの到達目標を定めます。</p> <p>(1) 大学で学ぶことが学生自身にとってどのような意義があるのかについて、自分なりの考えがもてるようになる。</p> <p>(2) 大学での学びにおける自己選択・意思決定の重要性とそのため基本的な考え方がわかる。</p> <p>(3) 大学での学びにおいて必要となる基礎的なアカデミックスキルを身につける。</p>
授業概要・目的 (基礎ゼミⅡ)	<p>大学での学びは高校までとは異なり、与えられた課題の答えを探し求めるのではなく、自ら問いを探し、自らその答えを探求することが求められます。そのため、アカデミックスキルについて学び、学びを深めるための様々な教養と学びの基礎力を身につけることが必要です。</p> <p>基礎ゼミⅡは、基礎ゼミⅠで学んできた内容を基盤として、大学生として幅広い教養を身につけるための基礎的科目として位置づけています。</p>

共通シラバスモデルはあくまでもシラバス作成時の参考資料となる内部資料であるため、「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」シラバスとして公開されることはない。

3 保育、幼児教育を志向する学生への初年次教育

今回、初年次教育として習得させようとするアカデミック・スキルの基盤となる動機付けを高める教材として、「児童劇」を採用した。児童劇とは、南の定義によると「子どもを観客にする劇」であり、「子どもが演じる劇」を指すものではない²⁾。南によると、児童劇の歴史を紐解くと、情操教育の一環としての側面があり、「子どもの耳に入りやすく目を楽しませる」ものであるという³⁾。

「分かりやすく、楽しく見せる」ものを学生たちが作り上げていくことで、学生が子どもとの関わりを「勉強的」という視点というよりも「エンターテインメント的」な視点で受け止めていくのではないかと期待したことから、「児童劇」を導入したのである。なお、この取り組みは今年度が初の試みである。

4 「基礎ゼミⅠ」での取り組み意図

上述したように、「分かりやすく、楽しく見せる」ことの面白さを学生の気づきとすること、それに加えて、「見せ方の違い、見え方の違い」の差を通して気づかせようという意図を児童劇の創作プログラム内に盛り込んだ。

この意図は澤口の指摘に着想を得たものである。澤口の主張を一部抜粋すると次のとおりである。「あえて教育をしなくても、赤ん坊は自発的にこれらの知性^{註2}を伸ばそうとする。(中略) だから『押しつけ』は良くないことは言うまでもないことだ。しかし、単に自発性に任せていけば良いというものではないことに脳教育の難しさがある。実際のところ、幼児教育は難しく、多重知性の各々をいかに伸ばすかということに関する

具体的な定説はない。(中略) ここで思い出して欲しいのは、環境要因の重要さだ。赤ん坊が自発的に知性を伸ばそうとしても、それに適切な環境がなければ伸びるはずもない。またこちらからの働きかけも重要だ。働きかけも、もちろん環境要因の一つだ。環境によっては伸びる知性も伸びないのである」⁴⁾。

筆者は「自発性の重要性と自発性だけではない環境要因の重要性」から、子どもが劇を観る視点について次の仮説を設定した。それは、演技手が自分に注目をさせようとする演出効果は「子どもが能動的に観ようとする行為を制限する環境要因」ではないか。そして、舞台のどこを見てもいい演出を提供することができれば、「子どもが主体的に興味関心に基づいて観る環境要因」を提供できるのではないかと、いうものである。

カメラワークに左右される映画やテレビドラマを除外して、舞台や劇については、役者は自分が演じている時は自分に注目をして欲しいものである。何故ならば、セリフや動きに意識を向けてもらうことで、物語展開の理解を促すためである。しかし言い換えれば、この行為は観客の視点を固定化させる押し付けとも言える。子どもに自主性、主体性に基づく知性を教育しようとする時、ある役者がセリフを話しているときに、例えば舞台の端に立つ木に何かしらのドラマを見出して、傍目にはよそ見をしているような時、それはその子どもなりの知性を伸ばそうとするタイミングではないだろうか。それを環境として受け入れることが大切ではないだろうか。そういった発想が根底にある。

ただ、残念ながら芸術関連については、筆者は門外漢のため、役者への演出効果についての研究資料を得ることができなかった。そのため、手探りではあるが「子どもの視点を限定する演出の劇」と「子どもがいろんなところに注目できる演出の劇」の2通りの劇を作ることに、検討する意味を学生に伝え、グループによる劇の作り分けを行った。

ところで、筆者は過去に市民合唱団に所属していた。その合唱団の活動で役者として舞台稽古に参加し、専

門の演出家の指導を受け舞台に立った経験はあるが、専門的に作劇に関する教育等を受けた経験はない。受講学生も小学校から高校までの期間で劇を作る経験はなかった。そのため、何をどう作るのかは双方ともに全くの手探り状態であった。

5 「基礎ゼミ I」での講義計画と実際

「基礎ゼミ I」では、表-2、表-3 の通り、全 15 回の講義のうち、2 回目から 10 回目を「児童劇」への取り組みにあてた。4 回目の講義以降は、「基礎ゼミ I」のまとめとして、各グループ進捗状況を報告し、グループでの進行度を確認した。毎回の講義開始時には、前回講義のまとめを確認することから始まり、各グループの注意点について触れた。実質的な初回に当たる 2 回目の講義では、授業担当教員である筆者が、学生に「子どもの成長を支援しようとする際、何を意識するのか気づくこと」について説明し、さらに座学として学ぶよりも実際に学生が体験して自分なりに気づくことの重要性について説明を行った。特に「単に劇を作って発表する」ということだけを考えるのではなく、「見せ方を工夫すると子どもは劇をどう見るのか」を創作の中で楽しみながら考えることに時間を割いた。見せ方の工夫をどうするかについては、「基礎ゼミ I」受講生 15 名を 8 名、7 名の 2 グループに分け、1 つのグループ（以降、A グループ）には、演じ手に常に視線が向くように工夫する演出を指示し、もう 1 つのグループ（以降、B グループ）には、観客（=子ども）が舞台のどこを観てもいいように舞台上で複数の場面が展開するような演出を工夫することを指示した。

3 回目の「基礎ゼミ I」では、事前に筆者が選定した 8 つの昔話の中からグループでやってみたい作品を選んでもらう作業を行った。「世界名作昔話」の作品集から、数ページ程度の中編作品に絞った。学生の作劇は 15 分程度を想定していること、昔話を脚本化する作業負担及び劇の内容を覚えること等を考慮した結果である。

表-2 「基礎ゼミ I」の講義計画 (1)

1	講義計画
	基礎ゼミオリエンテーション
	主な内容
	基礎ゼミの実施方針の説明、評価基準の説明、アイスブレイキング
2	講義計画
	児童劇の作劇に向けて
	主な内容
	昔話を題材にした脚本づくり
3	講義計画
	劇の選定 1
	主な内容
	昔話から劇の内容を選んでいく
4	講義計画
	劇の選定 2
	主な内容
	演じる昔話を 1 つに絞り、グループで読み合わせ
5	講義計画
	劇づくり 1
	主な内容
	配役の話し合い、昔話の脚本化

表-3 「基礎ゼミ I」の講義計画 (2)

6	講義計画
	劇づくり 2
	主な内容
	昔話の脚本化
7	講義計画
	劇づくり 3
	主な内容
	小道具の作成及び練習
8	講義計画
	劇づくり 4
	主な内容
	劇の練習
9	講義計画
	劇づくり 5+予行練習
	主な内容
	劇の最終確認
10	講義計画
	児童劇本番及び振り返り
	主な内容
	発表会及び反省会

なお、筆者が選定した 8 作品はアンデルセン童話から「五つぷのえんどうまめ」、「アマのこころ」、「おとなりさん」、「たかとびくらべ」、「月夜のくま」、イソップ童話から「ふえふきおおかみ」、グリム童話から「お

おきななかぶら」、「おじいさんとまご」である。

4 回目の講義では、グループごとに題材を選ぶ、決めた昔話を読み合い、劇のイメージを膨らませる作業を行った。A グループが選定した作品「おじいさんとまご」、B グループが選定した作品は「おおきななかぶら」である。「おじいさんとまご」は日本の姥捨山に似た物語で、同居のおじいさんがおじいさんの子(お父さん)に責められる姿をみた孫が、屈託なく将来親を責める道具を作る。その様子を見て、お父さんとお母さんが改心する物語である。「おおきななかぶら」は、無欲な農民の弟が王様からもらった報酬よりも、多くの報酬を得ようとした強欲な兵隊の兄が空回りしてしまう物語である。

5 回目の講義では、昔話のどの部分を強調し、削ぎ落とすのかを話し合い、脚本化を進めた。どういう配役が必要なのか、どういう小道具や音楽が必要なのか、昔話にはないセリフや場面を追加する必要があるかどうかをグループで話し合うことも行った。

6 回目以降は脚本化の作業と劇の練習、小道具や音楽の準備を行った。今回は短時間の準備期間でもあり、小道具は必要最低限のもの、音楽等は音楽室にある楽器等を活用し本学で準備が可能なものに限ることとした。「おじいさんとまご」では紙皿等を購入した他は、感情を示す小道具は学生自身が製作した。「おおきななかぶら」ではおおきななかぶらを本学備品のバランスボールを白いベッドシートで包み製作したり、王様が弟へ渡す報酬として使う黄金をティッシュボックスを金色のスプレーで色付けしたりする等の小道具を学生自身が製作した。

9 回目はグループごとに通してやってみて、最終確認を行った。

10 回目は劇の発表を行い、A グループが劇を披露した時は B グループが観客に、B グループが劇を披露した時は A グループが観客となり、子ども生活学専攻の教員を中心に学生の劇を見ていただいた。発表会の様子はビデオで撮影し、発表会終了後に自分たちが演じ

たものを客観的に見て意見交換を行った。

それぞれのグループが制作した児童劇は以下のとおりである。Aグループの「おじいさんとまご」は舞台中央にテーブルと椅子を置き、食事場面を表現した。手が震えてしまい、おじいさんは食器を落としてしまう。その様子を見たお父さんとお母さんはおおきなため息をつき、おじいさんを叱りつけ、おじいさんがご飯のおかわりを欲しいと言っても無視をする。そして場面転換。舞台中央で孫が汚いお皿を作っており、お父さん、お母さんに理由を問われる。孫は、お父さんとお母さんがしていることを自分も将来頑張るやると息巻く。その姿を見たお父さんとお母さんが、自分達の過ちに気づかされて終わる。

Bグループの「おおきなかぶら」では、最初に舞台上で兄と弟が自分たちの自己紹介をする。それと同時に舞台下手では王様が執務をこなしている。弟は王様のところに向かい自身が育てた体が隠れるほど非常におおきなかぶらを王様に納め、そのお礼に金銀財宝を受け取る。その様子を上手の端で見ていた兄は羨ましが。そして、名馬を見つけ王様に献上するのだが、王様が兄に与えたのは、弟から贈られたおおきなかぶらであった。兄は気落ちして帰路について終わる。

自分たちが演じた劇、別グループが演じた劇を改めて観た後に振り返りの意見交換を行った。その結果を整理したところ、表4及び表5の結果が得られた。

表4 児童劇づくりの満足度 (n=14)

満足	2
やや満足	8
やや不満	3
不満	1

表5 示された目標への意識 (n=14)

常に意識していた	0
概ね意識していた	1
あまり意識していない	6
意識していない	7

6 考察

劇の制作面については、児童劇を作る学生側にその経験がないこともあり、Aグループ、Bグループ共に脚本作りや配役の選定等一つひとつの作業に戸惑いがあった。そのため、限られた時間を有効活用して議論や準備することが難しかったようであった。戸惑いがあり議論が進みにくい部分もあったが、その中で「どう演出して見せるか」を真剣に考える様子が窺えた。

完成した劇については、当初学生に伝えていた15分程度を大幅に下回る5分程度でまとまってしまった。そのため、当初の各グループの違いを見せるという部分が不明瞭になってしまった。その原因として、(1)話し合いが十分でないままグループ内で劇の流れを作り、実際の練習時間が話し合い後半のわずかな時間だったこと、(2)通し練習で時間が短くなったとしてもそれを補う余裕がなかったこと、(3)演じることが恥ずかしく、早く終わらせたいという心理が強く働いた等があったことが推察される。

その中で、演じ手に視線を集中させる演出を意図したAグループの児童劇では、観客であるBグループは演じ手に集中し、全員が同じ物語を同じように観ていた。物語が舞台上で同時進行する演出を意図したBグループは、時間・場面共に同時進行させる箇所は少なく限られていたものの、同時進行する場面では観客の視線は分かれていたように思う。視線が分かれたということは、観客の自主的観劇の度合いが高いといえよ

う。

児童劇発表会後の反省会での振り返りで得られた感想を見ると、劇を作ること自体の楽しさは得られた一方で、「主体性のあるものの見方を養う」ための方法を考えるという教育効果については、あまり意識が向けられなかった。この原因としては、この課題に当てる時間配分の問題もある。その一方で、一年次科目であることから、今後保育・幼稚園教諭の専門的な学びでの基盤づくりになることが期待できる。

7 おわりに

劇を作ることの意味については初回講義時、演出視点については毎回開始時に説明をしていた。それでも、特に「複数の場面が同時に進行する」ことのイメージがなかなか掴めなかったこと、グループ間での比較による視点の違いを体感することの意味を学生に定着させることが十分ではなかったことが今後の反省材料である。特に複数の場面が同時進行する案は、通常舞台や劇を見慣れている人間にとっても違和感を覚えるものであろう。それを劇や舞台にほとんど触れたことのない学生にイメージ化させることはかなりの時間と伝える工夫が求められる。そして、この課題が、劇の演技時間、脚本の内容にも影響を与えたと思われる。もちろん、劇単体の完成度についてはAグループ、Bグループどちらも初めての体験としては十分であったであろう。

また、学生が劇で演じている時は、準備期間の緊張感とは違い、全員がその場を笑顔で楽しんでいた。このような経験をすることで、大学で学ぶことが楽しいという機会が提供できたのではないかと考える。

この試みはまだ始めたばかりである。「子どもの主体性を児童劇を通して高めていく方法論」という取り組みを工夫し、そのあり方についてこれからも学生とともに考えていきたい。

[註]

註1 佐藤望編著(2012)『アカデミック・スキルズ(第2版) 一大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会の目次を整理した。

註2 抜粋前の文章で、多重知性を紹介している。澤口は「多重知性」を、言語的知性、絵画的知性、空間的知性、論理数学的知性、身体運動的知性、社会的知性、感情的知性の7つに加え、これらを統合しコントロールする超自我を加えた8つから成ると説明している。

[引用文献]

- 1) 藤田哲也(2006)「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』1(1)、1
- 2) 南元子(2007)「『子どものための演劇』とは何か?—お伽芝居の誕生とその意義—」『愛知教育大学幼児教育研究』13、39
- 3) 前掲、42-43
- 4) 澤口俊之(1999)『幼児教育と脳』文藝春秋、122-123