

# 保育学生の主体性・協調性を引き出すグループづくり

—卒業研究におけるグループワークへの心理学的アプローチ—

上 村 有 平

## 1. 卒業研究「子ども総合研究」の概要

山口芸術短期大学保育学科幼児教育コースでは、芸術を基盤として、表現力やコミュニケーション力の高い保育者を養成することを目標に教育課程が組まれている。2年次には卒業研究にあたる「子ども総合研究」を通年で設置し、2年間の学びを総合化する(森下・上村, 2012)。この子ども総合研究では、「人形劇」「音楽表現」「身体表現」「劇表現」の中から学生が1つを選択し、近隣の子ども達を招いての『子ども総合研究発表会』(例年12月開催)に向けて、1年間をかけて取り組んでいく。筆者はこの中で劇表現を担当している。

授業の概略は以下の通りである。

- ①授業時数は毎週90分×2コマ、前期15回、後期15回。
- ②1グループの学生数は15名程度。幼児教育コースには男子学生がほとんどいないため(毎年1名前後)、基本的には全員が女子学生である。また、普段は1学年約100名が4クラスに分かれており、この卒業研究を通して初めて出会う学生同士も少なくない。学生にとっては大きな不安要素になるものの、普段の関係性とは離れて1から人間関係づくりができることは、新たな他者との出会い、ひいては新たな自分との出会いの契機となる点からも貴重な機会と考えている。
- ③研究成果のまとめを、前期の終わりに「中間報告会」、後期の終わりに「最終報告会」として1グループ10～15分程度で発表する機会が設けられている。

授業の達成目標は次の通りである(2017年度現在。下線は筆者による)。

- ①主体的に研究に取り組む姿勢を養い、学び続ける姿勢を身につける。
- ②子どもの視点に立って考え、制作・表現する力やコミュニケーション能力を養う。
- ③グループワークを通して、協調性や協働意

識を養う。

- ④これまでの学びをまとめ、他人に分かりやすくプレゼンする能力を身につける。

①～④の項目ごとに筆者が重視しているキーワードは下線部に相当し、それぞれ①主体性、②子どもの視点に立って考える、③協調性、④省察である。この4点の相互関係を整理すると、②子どもの視点に立ってより良い劇にすることをグループの共通目標に、1人ひとりが①主体性と③協調性を発揮する、そしてこれら①～③を補強・補完するために毎回の活動記録を通して④省察を深めるという流れになる。本稿で議論の中心としたのも、まさに①主体性と③協調性の問題である。

## 2. 従来の課題と本稿の目的

### (1) 従来の課題

この子ども総合研究(以下、卒業研究)では、15名程度のグループで活動するため、個別で進める卒業論文と比較して、グループの質が活動の質に大きく影響する。そのため従来の課題として、学生の力量まかせでは自然発生的なグループづくりが難しい面があった。なぜなら、卒業研究で初めて出会う学生同士も多くいる中、前年度の発表会で完成形は見ていても、その制作プロセスを知らないため、どのように活動を進めていくかの見通しが持ちにくく、互いの様子を伺って牽制し合う結果、活動だけでなく、活動を支える学生の意欲そのものが停滞しやすいのである(森下・上村, 2012)。

そこで教師がグループを意図的に作るために、学級経営やグループづくりの力が多分に必要になってくる。一方で、そもそも保育者養成校の教員は初等・中等教育のように学生指導全般を担い、「教育者」としての力量を求められる場合が多いものの、大学教員が直接参考になる知見は少ない(上村, 2014)。そのため2014年度頃より、初等・中等教育の学級経営や生徒指導の知見を参考にし

たり、専門である発達心理学や教育心理学のみならず、社会心理学、アドラー心理学<sup>1)</sup>など集団を対象とした心理学理論も参照してグループづくりに取り組むようになった。

## (2) 本稿の目的

そこで本稿では、卒業研究(劇表現)におけるグループワークの指導において、筆者がグループづくりに意図的・意識的に取り組んだ2016年度(女子学生13名)と2017年度(女子学生17名)をふり返り、学生の主体性・協調性を引き出すグループづくりについて心理学的観点をふまえて検討することを目的とする。なお、議論にあたっては、学生の活動記録の記述を適宜参照して進めたい。

## 3. どんなグループをめざすか？

筆者が卒業研究でめざすグループを端的に表現すると、「主体性と協調性をあわせ持ったチーム」である。ここでポイントとなるのは、(1)主体性と協調性をあわせ持つこと、(2)単なる「グループ」「集団」ではなく「チーム」をめざすことの2点である。

まず、(1)主体性と協調性をあわせ持つという点については、主体性と協調性のどちらか一方を欠いても主体性・協調性ともに発揮できないため、両者がバランスよく両立した形で発揮できる状態を目標にしている。なぜなら、「協調性をとまわれない主体性」は、単なるわがまま、自分勝手、利己主義であり、発言力の強い者や行動力のある者がその場を支配し、他の者は一方的に追従・同調する状態につながってしまう。一方、「主体性をとまわれない協調性」は、グループ内で仲間外れにならないように、その場の雰囲気壊さないように言うべきことが言えない状態につながってしまう。ここでは、グループメンバーの本音の交流から生まれる「協調」ではなく、表面的に「同調」することになる(河村, 2002)。この同調傾向が特に強まるのが、「チャム・グループ」(保坂, 1998)という表現で有名な思春期女子に見られやすい仲良しグループである<sup>2)</sup>。大学生とはいえ、思春期特有の心性を多分に残しており、学生が潜在的に持つ同調傾向をいかに打破するかがグループづくりで大きなポイントとなる。

次に、(2)単なる「グループ」「集団」ではなく「チーム」をめざす点について、まずはチーム

の特徴を確認しておきたい。山口(2008)によると、チームには次の4つの特徴がある(下線は筆者)。

- ①達成すべき明確な目標を共有している(目標は明確であると同時に、メンバーにとって共通に価値あるものである)。
- ②メンバーどうしは協力し、目標達成のために相互に依存する関係にある。
- ③各メンバーに果たすべき役割が割り振られている。
- ④チームの構成員とそれ以外との境界が明確である(メンバーが誰なのか、互いに認識できている)。

チームを機能させる上で筆者が重視しているポイントは①③の下線部で、筆者なりに表現すると、(1)1つの共通目標に向かうこと、(2)各メンバーが自分の役割を果たしやすいように役割分担を明確化することである。

まず、(1)1つの共通目標に向かうことについて、そもそもチームとは、赤坂(2013)の表現を借りるなら、共通の目標に向けての「課題解決集団」であり、単なる「仲良し集団」をめざすことはしない。「子どもにとってより良い劇にする」という1つの共通目標に向けて、メンバーが協調・協働していくのである。

チームにおいて共通目標があることは、学生の主体性と協調性を引き出す環境の構築に大いに寄与している。なぜなら、共通の目標が明確にあることで、グループメンバーは同じ方向に向かって活動できるからである。「子どもにとってより良い劇にする」という共通目標があると、自分とは異なる意見が表明されても、「子どもにとってどうか」を大原則としてそれぞれの意見を相対化できる結果、自分そのものが否定されたとにくい。一方、共通目標が曖昧になると、その場の空気・雰囲気を乱さないことが主目的となったり、どちらの主張が正しいかという学生同士の対立構造につながったりしやすい。

付け加えると、この課題解決集団はメンバー間の良好な関係が前提にないと形成されない。それゆえ、課題解決集団をめざすことで、結果的にはグループ内の良好な関係、ひいては協調的關係も構築されていくのである。これがまさに、単なる「グループ」「集団」ではなく「チーム」をめざす理由の1つでもある。

次に、(2)各メンバーが自分の役割を果たし

やすいように役割分担を明確化することについては、15名程度の学生それぞれに明確な役割をつくったり、ミーティングで情報共有を確実に実行したりするなど、各メンバーが役割を果たしやすいシステムや環境を意図的につくっていくことにつながる。とりわけ筆者はリーダー学生を中心とした役割分担を重視しており、この点については「6. 活動中盤～終盤における学生主体の実践」で詳述する。

そして、この(1) 1つの共通目標に向かうこと、(2) 各メンバーが自分の役割を果たしやすいように役割分担を明確化することを具現化させて到達できるのが、前述した筆者のめざす「主体性と協調性をあわせ持ったチーム」と考えている。4月当初からの学生への働きかけはすべて、この目標を念頭に行っている。

#### 4. 学生観と指導上の留意点、教師の役割

##### (1) 学生観と指導上の留意点

ここではグループづくりを含めた指導の前提となる学生観を論じておきたい。なぜなら、学生をどのような存在としてとらえるかという学生観によって、教師の働きかけが大きく変わるからである。たとえば極端な例ではあるが、学生を受動的な存在とみなせば、教師から一方的に教え込むという関わりになってしまう。

そうではなく、筆者としては、適度な環境が整いさえすれば、学生は主体性と協調性を発揮することができると考えている。このように考える背景には、人間は本来、建設的に生きたいと望んでおり(野田・萩, 1989)、適度な状況が整えばそれが実現されるといった人間性心理学<sup>3)</sup>やアドラー心理学などにある人間観が参考になっている。また、モチベーション研究で有名な自己決定理論(e.g., Deci & Flaste, 1995; Ryan & Deci, 2000)では、人間には3つの心理的欲求、すなわち、自分で決めて主体的に動こうとする「自律性への欲求」、自分に自信を持とうとする「有能さへの欲求」、他者と良好な関係を築こうとする「関係性への欲求」が生得的に備わっていると特定している。そして、これらの欲求が同時に満たされる条件のもとでは人は意欲的になり、パーソナリティが発達すると主張されている(長沼, 2004)。自己決定理論における自律性への欲求と有能さへの欲求が主体性

に、関係性への欲求が協調性に主に関連してくるが、これらの欲求を同時に満たす環境づくりができれば、学生は主体性・協調性を発揮して意欲的に活動できると考えられる。

また、人間には自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求が備わっているという観点に立てば、本来人間はより良くなること、自分にとってより良いグループに所属することを望んでいると考えることができる。それゆえ、グループを当初から進んで悪くしようとする学生はおらず、学生が意欲に欠けて活動が停滞しているような状況でも、学生は「できない」「やらない」ように見えているだけで、主体性・協調性の発揮を阻害する要因が働いているのである。

では、なぜ学生が「できない」「やらない」ように見えるのかということ、そもそも「何をしたいか分からない」という役割の不明瞭さ、分かっているにしても「出しゃばって周りから変な目で見られたくない」「自分はそんな立場ではない」などグループ内での自分の役割や居場所の過小評価、自信のなさが背後にあることが少なくない。つまり、「グループ内での適切な行動が分からないか」、分かっているにしても「適切な行動をする自信がない」ため、結果的に不適切な行動をとってしまうのである。あるいは、グループから逸脱するように見える学生も、グループから離脱したいのではなく、所属したいという思いがどこかでつまづいていると考えられる(赤坂, 2010)。

ここで重要となるのが、学生の不適切な行動を学生個人の問題に帰するのではなく、「グループのシステム不全」としてとらえることにある。つまり、学生に問題があるのではなく、グループのシステムが十分に機能していないために、結果的に学生が不適切な行動をとっているという発想をとる<sup>4)</sup>。それゆえ教師は、学生が本来持っている主体性と協調性を引き出す環境づくりを主眼に置き、学生個人を変えるよりもグループに介入することになる。

##### (2) 教師の役割とその変化

卒業研究におけるグループづくり(グループへの介入)において、筆者が教師の役割として念頭に置いている点は、グループ内の「ルール」と「人間関係」づくりである。このアイデアは、教育環境の良好な学級集団には「ルール」と「リレーシヨ

ン」(ふれあいのある人間関係)の2つの要素が確立しているという河村(1999)の指摘を参考にしている。

また、1年の中での教師の役割を変化させることも重視している。大きくは2段階あり、「教師主導の活動初期の段階」と「学生主体の中盤～終盤の段階」を想定している。学生主体のグループを最終目標に、序盤は教師主導で進めていきながら、中盤以降は徐々に学生が自分たちで考え行動できるように働きかけていく(赤坂, 2013)。

ここで意識しているのは、岡本(2005)の「しつけ」に関する指摘である。着物を縫う時のしつけ糸は、形を整えるために仮に縫いつけ、縫い上がる時にはずすように、しつけは「しつけの糸をはずす」ことを目的としてなされるべきものであるという。グループづくりにおいても、当初は教師が様々なルールをしつけるが、いずれ教師がいなくても、学生が自分たちで自律し、学生主体のグループとなるように働きかけていくのである。

次章からは、1年間の実践を「教師主導の活動初期の段階」と「学生主体の中盤～終盤の段階」の2つに区分し、グループ内の「ルール」と「人間関係」づくりを中心に検討していきたい。

## 5. 活動初期段階における教師主導の実践

4月に始まる活動初期の段階では、グループの「ルール」や「人間関係」を構築するために教師主導で活動を進めていく。この初期段階は、リーダーを決定して学生主体で活動し始める5月半ば頃までの期間に相当する。1年間の活動全体を大きく方向づける重要な時期である。

### (1) グループのルールづくり

1年間を通して定着させたいルールをグループ内で浸透させるには、授業開始の4月当初が勝負である。とはいえ、卒業研究を担当するようになった当初は、大学生の卒業研究は学生の自主性・主体性に任せるべきと考え、教師がルールを作っていくことに抵抗すらあった。しかしながら、活動で起こった様々な問題の多くは、グループ内のルールが確立されていないことに起因することが少なくなかった。

そうした中で、そもそもルールは学生を縛るためのものではなく、グループ内で生活しやすくするため(吉田, 2016)、ひいては学生が主体的・協

調的に活動しやすくするためのものであると考えるようになった。つまり、ルールは最終的にはグループの学生にとって必要なものであり、自然的に生まれにくいのであれば、教師が方向づける必要がある。

現在は、「役割分担」「情報共有」「時間意識」の3つをキーワードに次のルールを意識している。

- ①授業開始時刻には活動準備を整えて、すぐに活動できる状態でのぞむ。
- ②授業時はお互いの顔が見えるように机を配置して話し合う態勢づくりをする。これも授業開始前までに行う。
- ③活動前後のミーティングを徹底し、情報共有を密にする。
- ④反省会では、全員1人1回は意見を言うなど全員で考える。活動初期段階では、グループ内で発言する練習にもなる。
- ⑤ONとOFFの切り替えを大事にする。そのために、活動の区切りの時間を提示したり、休憩時間は必ず確保するなど心かける。
- ⑥グループの秩序を乱す行為、たとえば携帯・スマホ、内職は厳禁。
- ⑦演技練習時、舞台上に立たない学生は観客席から見た気付きを言うなどして全員で演出する。その際、お互いの良いところを見つけて伝えることを心かける。

ここでのポイントは、以下の学生Aのように、これらのルールが自分たちのグループにとって重要なものとして認識され、実行されることをめざすことにある。

- A 私たちのグループは、練習するにあたって、集合時間までに着替えや道具の搬入をして、時間ぴったりに始められるようにすること、練習する時と休憩の時でON、OFFをしっかりと切り替えること、演じている人以外の人は観客側の視点に立ち、積極的に意見を出し合うことを意識して、集中してメリハリをつけて取り組みました。特に時間に関しては、リーダーが前もって集合時間と場所を毎回連絡して、必要な道具や衣装は持ってくる人を役割分担して決めて、集合時間とともにスタートできるようにしたので、前期よりも全員の時間意識を深めることができました。また、みんなで意見を



出し合う中で、いいところを見つけて褒めるといことも積極的にしました。そうすることで、自信をつけることができるし、周りの人も自分もがんばろうと思えるからです。

このように学生がグループ内のルールの重要性を認識するためには、ルールによって活動しやすくなっているという体験を重ねることが重要になる。また、学生の中でグループへの所属意識が高まってくると、Bのようにルールが自分たちのグループの良さとしても認識されるようである。

B 深く考える力、先を見通す力、協力すること、一人ひとりが責任をもっていること、とにかく元気で仲が良いこと、連絡が密なこと、私たちのグループの良いところ。深く考え始めると止まらないところ、すぐ横道にそれること、盛り上がりすぎるところ、私たちのグループの改善すべきところ。マイナスとプラスがバランスよく発揮されて良いグループになれたのではないかと思います。

## (2) 即興劇を通したグループづくり

即興劇とは、演劇において台本を準備せずに即興で演じることである。卒業研究ではこれにヒントを得て、題材のストーリーの確認に始まり、配役を決め、アドリブで演じるまでをその日の授業時間内で行っている。この即興劇の利点は、「劇づくり」と「グループづくり」を同時に行える点にある。また、劇づくり、グループづくりそれぞれに様々な要素が内包されることも大きな利点である。

まず劇づくりに関しては、題材や配役の検討、演技練習などの要素がある。題材の検討については、自分たちが発表会で演じる劇の題材を決定するため、簡単に演じてみて、自分たちが今後やってみるとしてどうか、子どもにとってどうかを検討する。題材の候補がいくつか揃うとそれらを比較し、その年の題材を決定するという流れになる。配役の検討に関しては、即興とはいえ、役ごとにどの学生がふさわしいか、あるいは自分はどうな役をやってみたいかなどを考え、最終的な配役決定の参考にする。

演技練習については、はじめから演技の完成度をめざし過ぎると、緊張や委縮から声が出なかつ

たり、演技がかたくなる傾向がある。そのため、授業時間内という時間制限を設け、完成度よりも演じる「楽しさ」「解放感」を体験することで緊張・かたさが緩み、結果的に演技力も少しずつ向上していくのである。

もう1つのグループづくりに関しては、その日の上演という小さくはあっても1つの共通目標に向かって、全員で役割分担しながら協力せざるを得ない状況を作り、グループの一体感を体験することでチームが形成されていく土台となる。また、即興劇はグループのリーダーを検討する機会にもなっている。学生1人ひとりが自由にふるまう中で、このグループにとって誰がリーダーにふさわしいかを考える機会になるのである。

学生の記録からは、CやDのように、即興劇によって知らない学生ともコミュニケーションがとれたり自分を表現できたりすることで、グループ内で意見が言い合え、主体性や協調性が高まることにつながったという言及が見られる。ここから、即興劇によって学生の主体性と協調性が引き出される契機となっていることもうかがえる。

C 最初は人見知りもあり、他のクラスの人も多くいたので意見も言いにくかったのですが、何度も即興劇をするにあたって、色々な人とコミュニケーションをとることができました。よって、グループ内での雰囲気も良くなり、意見の言い合いや話し合いができるようになりました。意見を言い合う中で、もっとグループ内のメンバーを知ることができ、協調性を高めることができました。

D 即興劇があったからこそ、はじめに一気にグループとして壁のない関係を築けたのではないかと思います。即興劇ではだいたいのイメージをみんなで持ち、あとは自分自身で思い思いの演技をしました。なので、他人の意見ではなく、自分の考えで動け、主体性を養っていく上で大きな一歩であり、大切な一歩だったと思います。はじめから自分を出すことで、これから先、ずっと自分らしくいられた気がします。またその演技を今度はみんなで意見を出し合い、よりよいものにしていきました。ここでも人の意見にみんながしっかりと反応し、納得し、またさらに意見を出しました。みんな

がみんな全力で向き合ってくれていたの  
で、意見がとても言いやすい雰囲気でした。  
この時から、他の人の演技をしっかりとほ  
め合っていたり、拍手がすぐできる人ばか  
りだと、当たり前かもしれませんが、みん  
なのそんな所が、はじめのグループづくり  
に大きな影響をもたらしてくれたと感じて  
います。

### (3) 記録を通した指導

卒業研究では、毎回の活動を記録するようにな  
っており、筆者はグループの学生に次の観点を  
記述するように働きかけている。

#### ①活動内容・目的

②反省：結果・到達点（良いことも悪いことも。  
これまでの反省をふまえる）、考察（なぜそ  
うなったか、結果にどう対応したか、学んだ  
こと etc）

#### ③次回・今後に向けて、次回の準備物

くわえて、学生のグループ意識を高めるため、  
記録全体を通して、「より良いグループになるた  
めに、自分やグループはどのように取り組めてい  
たか」「グループ内の役割を果たせたか」「グル  
ープとしてどうだったか」という観点を含めて記  
述するようにも働きかけている。

さらに、活動が軌道に乗るまでの前期中は、学  
生の記録を定期的にチェックし、重要なポイント  
に赤線を入れたりコメントを記入して返却してい  
る。コメントでは、グループづくりに重要な観点  
の気づきを促し、伸びてほしい方向性を示す。ま  
た、学生1人ひとりが深く考えることを促し、授  
業時の話し合いでは表面上出てこなかったその学  
生の考えや思いを価値づけ、その後のグループ内  
での議論の活性化、グループ全体の思考レベルの  
深化をめざす。この作業はまた、教師と学生との  
個別的な関わりの機会を提供してくれる。

学生の活動記録をみると、E、Fのように記録  
そのものの価値だけでなく、記録や反省をする過  
程で得られる学びについて価値を見出せているよ  
うである。

E 毎回の記録を丁寧に詳しく書くことで、頭  
の中が整理され、より深く「劇表現」につ  
いて深く考えることができたのだと思いま  
す。毎週の活動を深く考えることによって  
課題が見つかり、学び続けようという意識

につながったと思います。

F 毎週の活動後に記録をとり、先生に見ても  
らうことが、はじめはとても憂うつでした。  
しかし、①活動内容、②反省、結果・到達  
点、③今後の課題と整理して記録すること  
で、後で見返した時にとても分かりやすく、  
記録を活かしながら活動ができました。記  
録は後から見返す時だけでなく、その日の  
活動内容ややるべきことを考える時にと  
ても役立ちました。保育現場でも、自分の保  
育の評価、反省はとても大切だと習ってき  
て、その大切さに気づくこともできました。

### (4) 教師主導における教師の役割の留意点

教師主導の時期とはいっても、まずは学生から  
の気付き・発言を待ち、教師の発言・指導は「最  
後の最後に」「最小限に」ということを心がけて  
いる。なぜなら、学生が発言する機会を教師の発  
言・指導によって奪うことは、その学生が活躍す  
るチャンスを奪うこと、ひいてはグループ内での  
役割・居場所を奪ってしまうことを意味する。そ  
うではなく、学生が自分達で気付き、どんどん良  
くなる体験を重ねる中で、グループ内での自分の  
役割・居場所を実感できるだけでなく、学生同士  
で議論することの楽しさを経験し、結果的に議論  
が活発化するのである。主体性や協調性は、こう  
した中で引き出されるものであろう。

## 6. 活動中盤～終盤における学生主体の実践

5月半ば頃にリーダーや題材を決定してから  
は、教師主導の活動からリーダーを中心とした学  
生主体の活動へと徐々に移行していく。とりわけ  
夏休みが明けて後期に入ると、本番に向けての演  
技練習が本格化し、授業外での活動も増え、学生  
主体の傾向が強まっていく。この学生主体の時期  
における教師の役割は、学生が進みたい方向に進  
めるように援助・指導することが中心となる。

その中で、先の「5. 活動初期段階における教  
師主導の実践」の（1）グループのルールづくり  
で論じた「役割分担」「情報共有」「時間意識」の  
3つのキーワードについては、折にふれて学生に  
伝えたり意識できるようにしている。ここでは特  
に、役割分担と情報共有を中心に論じたい。

### (1) 役割分担の明確化

「3. どんなグループをめざすか?」において、チームを機能させる上でのポイントの1つに、役割分担を明確化し、各メンバーが自分の役割を果たしやすいようにすることを指摘した。具体的な役割分担として、リーダー1名、サブリーダー1名、各係リーダー3名(脚本、衣装、道具のそれぞれを取りしきる)を決め、全体的な進行はリーダーとサブリーダーに、個別の係は各係リーダーに進行してもらおう。これによって、学生1人ひとりが何をすべきかの役割を明確化し、学生が主体的に動きやすくするのである。この役割は、学生がグループ内で活躍できる機会を提供する機能を担い、次の学生Gに見られるように、グループに貢献できたことが、自信やグループへの所属感、居場所感を高めることにつながっていく<sup>5)</sup>。

G 役割分担は、みんな平等に割りふられていて、1人ひとりが自分の役割があり責任感をもつこともできるようになっているのが、自分もグループの一員なのだとすることに繋がってくると思います。

さらにHに見られるように、1人ひとりに活躍する場があることは、学生の主体性や協調性を引き出すことにもつながっていく。

H 「脚本」「衣装」「道具」の係に分かれたことで、1人ひとりの活躍する場が設けられ、主体的に取り組めるようになっていたのではないかと思います。各係ではもちろん、他の係の手伝いも積極的に行い、グループ全体で関わっていったことが、団結力を増していったことに繋がると思います。

### (2) リーダーシップの育成

この役割分担において重視しているのが、「リーダーシップを育成する」という視点である。リーダーを中心とした学生主体のグループをめざすため、教師はリーダー学生と話し合いながら、基本的にはリーダー学生に委任して活動を進行していく。ただし、学生にとって卒業研究は初めて行う活動であり、長期的かつ大人数で行うものでもある。それゆえ、普段どれだけリーダーシップを発揮できる学生であっても、活動を進めていく上での見通しは立てにくく、何をしたいのかも分かりにくい。そこで、教師は事前にリーダーとサブリーダーの学生と打ち合わせを行い、リーダー2

人が打ち合わせに基づいて進行する機会を増やし、教師が前面に立つ機会を徐々に減らしていく。

また、「リーダーをメンバー全員で支える」という視点も大切にしている。そのために、リーダーとサブリーダーは全員の投票で選出している。投票の際には、「この人になら任せられる」「この人にならついていきたい」という人を責任もって選び、選んだ以上は全員でリーダーを支えるように働きかける(森下・上村, 2017)。

そして、リーダーには「リーダーをやって良かった」、だからこそ「グループのためにもっと貢献したい」という体験を、その他の学生には「自分たちが選んだリーダーは自分たちのために動いてくれて頼りになる」、だからこそ「リーダーをしっかり支えたい」という体験を重ねられるように留意している。こうした中で、教師主導の活動から学生主体の活動に変容していくのである。

リーダーになったI、それを支えるフォロワー側のJの記録からも、学生が相互に支え合っている様子がうかがえる。

I リーダーに選ばれた時には本当に自分で大丈夫なのかとても不安になりましたが、周りの人たちの励ましの言葉で、自分なりに副リーダーと協力して頑張ってみようと思えました。

J リーダー2人のおかげでグループがまとまり、すぐに行動でき、物事がスムーズに行っていると改めて最後まで感じました。

さらに、「特定の学生のリーダーシップに頼るのではなく、すべての学生にリーダー性とフォロワー性を体験できるようにする」点も重視している(河村, 2014)。なぜなら、すべての学生にリーダー性とフォロワー性を体験できるようにすることは、1人ひとりが主体性と協調性を発揮できることにつながるためである。グループ内の役割分担を明確化しているのも、この点と大きく関係している。たとえば衣装係のリーダーKは、普段リーダーをやることのない自分をメンバーが支えてくれ、リーダーを経験できて良かったと記述している。

K 私は衣装係のリーダーをさせていただきましたが、普段リーダーをやることのない私を支えてくれたみんなに感謝です。リーダーという役を経験できたことは、とても良かったと思っています。

### (3) ミーティングによる情報共有<sup>6)</sup>

前章の(1)グループのルールづくりの項目③で、活動前後のミーティングを徹底し、情報共有を密にするとした。これは、グループメンバーが15名前後にもなると、意識的に情報共有を行う必要が生じるためである。特に発表会前においては授業外の活動も増え、常に全員がそろう時ばかりではないため、情報共有がさらに重要になってくる。

情報を全員で共有できないことから生じる問題として、実際に活動を停滞させるだけにとどまらず、情報を知っている学生と知らない学生との間に溝ができ、グループ全体の士気・モラルの低下につながることにある。とりわけ、情報を知らない学生にとっては、グループ内での所属意識が低下したり、知っている学生からはトラブルの元としてマイナス感情を抱かれるなどで対立構造に発展する危険性もある。

また、ミーティングの重要な意義として、役割分担の「可視化」がある。つまり、役割分担で誰が何をやったか、今後誰が何を必要があるかを全員で確認することで、グループに誰がどのような形で貢献したかを明確にできるのである。これは単に確認して終わりではなく、そこで感謝を伝えることで、その学生のグループへの貢献感・所属意識が強まることにもつながる。

学生L、Mの記述からも、情報共有によって活動が円滑に進むだけでなく、協調的なグループづくりにも大きな影響を与えたことがうかがえる。

L お互いに意識を高め合えるように情報共有をしっかりと行い、グループ全員が知るようになることで見通しを持ちやすく、時間を有効に使い取り組むことができたのだと思います。また、活動を始める前には必ず集まり、始めの挨拶をするようにしていました。そうすることで、活動を「やる」「やらない」の切り換えができ、全員の気持ちも団結し、協力できたのではないかと思います。チームワークはどのようなことにも大切であり、一致団結して取り組むためには不可欠だと改めて感じました。

M 私たちのグループで良かったと思える点が、必ず全員が理解できるような報告・連絡・相談ができていたことです。まずは担当の先生とリーダーで話し合い、それを全

員がいる場で話を出していました。また、リーダーの他に、副リーダー、係ごとのリーダーが3人、計5人の主となる存在のおかげで、すばやく迅速に対応をすることもできました。そのおかげもあり、まとまりのあるグループになったのだと思います。

### (4) 演技指導における留意点

卒業研究においてグループづくりに力を入れているのは、この卒業研究が単にグループワークの性質を持つからだけではない。劇表現における演技力そのものの向上に直結するからである。この卒業研究の大前提として、学生がめざしているのは幼稚園教諭や保育士であり、劇を専門にしたプロ集団でもなければ部活動でもない点がある。グループ内に高校までの専門的な経験者がいることはまれで、人前に立つことが得意でない学生も少なくない。つまり、演技力に自信がない学生がほとんどなのである。そうした中、グループ内で自分の役割・居場所が形成されているからこそ、安心して自信を持って自分を表現することができ、その学生の持っている演技の力を引き出すことになるのである。たとえば、声を大きく出すことや気持ちのこもった演技も、グループ内で必要以上に緊張せず、思いきりやっても大丈夫だという安心感があればこそできる面がある。

また、前章の(1)グループのルールづくりの項目⑦で、舞台に立たない学生は観客席から見た気付きを言うなどして全員で演出するとしたが、これにも多くの理由がある。たとえば、他者の演技を見て学ぶ、グループ全員で活動する一体感を体験してグループとしての力を向上させるなどである。

次の学生Nの記録にも、全員で演出することによって、他人任せにするのではなく、みんなで作り上げることができた、みんなでより良い劇にしようということができていたという記述が見られる。

N 演技練習中も自分の番でない時には他の人の演技を見て、改善した方が良い点を伝えたり、反省会を行い感想を言い合ったりしました。そのおかげで、他の人に任せるのではなく、みんなで作り上げることができたと思いました。私も最初はなかなか言い出せなかったけど、みんなとしていくう



ちに思ったことを言えるようになりまし  
た。意見を出し、自分の思いを伝えるとい  
うことは大切だということが分かり、協調  
性にもつながると思いました。意見を言っ  
た後、言われた人は嫌な顔もせず、とて  
も真剣に聞き、すぐにそれを実演してい  
たので、みんなでより良い劇にしようとい  
うことができているように感じました。

このように、全員で演出することが学生の主体  
性と協調性を引き出し、グループを「チーム」と  
して機能させる上で重要な役割を果たしている  
と考えられる。

付け加えると、全員で演出する理由の1つには、  
保育者として子どもたちをやる気にさせるための  
関わり方や言葉かけを学ぶという点もある。学生  
たちが将来、幼稚園教諭や保育士となって発表会  
などで劇をする際、子どもたちに一方的に指示を  
出すのではなく、子どもと一緒に作り上げられる  
先生になってほしいという願いが筆者にはある。  
クラスの子どもたちが楽しくのびのびと演技でき  
るように援助することは、結果的に子どもたち1  
人ひとりの持っている力を引き出すことにつな  
がる。こういったことを、この卒業研究を通して  
経験的に学んでほしいと考えている。

## 7. まとめと今後の課題

大学生は自らのアイデンティティの形成、すな  
わち自分づくりがテーマとなる青年期を生きてい  
る (Erikson, 1959, 1968)。このアイデンティティ  
は、他者の欲求や関心を考慮する一方で、自己の  
欲求や関心を認識したり表現し、そこで生じた自  
己と他者の不一致を、相互調整によって解決する  
作業を通して形成されると捉えられている (杉村,  
1998)。卒業研究のグループワークで、他者と協  
調しながら自らの主体性を発揮するプロセスは、  
まさに自己と他者の相互調整の作業であり、この  
卒業研究が学生のアイデンティティ形成にも大き  
く寄与していることが指摘できよう。

実際に学生Oのように、1年間の活動で、自分  
の意見や思いを伝えつつ、他者を受け入れ、グル  
ープ全員で1つの目標をめざしていくことの重要  
性を経験できたという記述も見られた。

- O この1年を通して、自分の意見を伝えるこ  
と、グループ全員で話をすること、出来事・  
意見を共有することなどがとても大切だと

思いました。また、グループワークにおい  
て、ただ誰かに合わせたり従ったり動かさ  
れたりするのではなく、意見や思いを表し、  
受け入れ、調和し、グループ全員が納得し  
て1つのことをめざして取り組むことが大  
切だと学びました。

このことはまさに、筆者がグループづくりの目  
標としている「主体性と協調性をあわせ持った  
チーム」について、学生自身も体験できているこ  
とをうかがわせるものでもある。

今後の課題として、学生の演技力、劇表現そのも  
のレベルの向上が挙げられる。この活動はあくま  
で卒業研究であり、学生は劇のプロをめざしてい  
るわけではない。現段階のアプローチにおいては、グ  
ループの持っている力を最大限に引き出し、それが  
劇表現の向上につながるようにしている。一方で、  
やる以上はさらなる高みをめざしたいと考えてい  
る学生に応えるためにも、劇表現そのものに関わる専  
門的な指導をどの程度、どのようにしていくにつ  
いてはさらに検討を重ねていきたい。

## 注

- 1) オーストリア生まれの精神科医アルフレッド・  
アドラー (1870～1937年) が創始した心理学。  
近年、『嫌われる勇気』(岸見・古賀, 2014)  
がベストセラーとなり世間で注目を浴びるよ  
うになったが、教育業界では以前より、学級  
経営に有用な視点を提供するとして注目され  
ている理論である (e.g., 諸富, 1999; 野田・  
萩, 1989)。
- 2) 保坂 (1998) によると、チャム・グループ  
(chum-group) は、思春期前半の中学生、とり  
わけ女子に見られるとされる。互いの共通点・  
類似性 (たとえば同じタレントが好き) を「私  
たちは同じね」「私たち友だちだよね」など  
のことばで確かめあう。
- 3) 人間性心理学 (humanistic psychology) と  
は、人間を自由意志をもつ主体的な存在とし  
てとらえる立場である (越川, 1999)。欲求階  
層説で有名なマズロー、カウンセリングの神  
様と称されるクライエント中心療法の創始者  
ロジャーズなどに代表される。なお、アドラー  
心理学も人間性心理学に分類されることがあ  
るようである。

- 4) この点について諸富(1999)は、生徒個人の病を見るのではなく、「どんな学級の病が、その生徒をそのような問題行動に走らせたのか」と表現をしている。
- 5) これはまた、学生が「適切な行動」ととれるようにして、結果的に「不適切な行動」を予防するシステムを構築することでもある。
- 6) チームが取り組む課題の内容や遂行の仕方、チームの特性やメンバーの特性に関する知識・イメージがメンバー間で共有されていることを「チーム・メンタルモデル」(team mental model)と呼ぶ(山口,2008)。チームでメンタルモデルが共有されていると、チームパフォーマンスが促進されることが明らかになっている。このチーム・メンタルモデルを形成する上でも、情報共有は非常に重要になると考えられる。

#### 引用文献

- 赤坂真二(2010). 先生のためのアドラー心理学 —勇気づけの学級づくり— ほんの森出版
- 赤坂真二(2013). スペシャリスト直伝! 学級を最高のチームにする極意 明治図書出版
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York: Putnam's Sons.  
(桜井茂男(監訳)(1999). 人を伸ばす力 —内発と自律のすすめ— 新曜社)
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.  
(エリクソン, E. H. 西平 直・中島由恵(訳)(2011). アイデンティティとライフサイクル 誠信書房)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.  
(エリクソン, E. H. 中島由恵(訳)(2017). アイデンティティ —青年と危機— 新曜社)
- 保坂 亨(1998). 児童期・思春期の発達 下山晴彦(編) 教育心理学II —発達と臨床援助の心理学— 東京大学出版会 pp. 103-123.
- 河村茂雄(1999). 学級崩壊に学ぶ —崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術— 誠信書房
- 河村茂雄(2002). 教師のためのソーシャル・スキル —子どもとの人間関係を深める技術— 誠信書房
- 河村茂雄(2014). 学級リーダー育成のゼロ段階 —「みんながリーダー」の学級づくり!— 図書文化
- 岸見一郎・古賀史健(2014). 嫌われる勇氣 —自己啓発の源流「アドラー」の教え— ダイアモンド社
- 越川房子(1999). 人間性心理学 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司(編) 心理学辞典 有斐閣 pp. 660-661.
- 森下嘉昭・上村有平(2012). 劇の創作活動を通じた保育学生の表現力の育成 全国保育士養成協議会第51回研究大会研究発表論文集, 488-489.
- 森下嘉昭・上村有平(2017). 学生企画グループの活動を通じた保育者としての力量向上 —コミュニケーション力・主体性に着目して— 山口芸術短期大学研究紀要, 49, 71-77.
- 諸富祥彦(1999). 学校現場で使えるカウンセリング・テクニク(上) —育てるカウンセリング編・11の法則— 誠信書房
- 長沼君主(2004). 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 上淵 寿(編) 動機づけ研究の最前線 北大路書房 pp. 30-60.
- 野田俊作・萩 昌子(1989). クラスはよみがえる —学校教育に生かすアドラー心理学— 創元社
- 岡本夏木(2005). 幼児期 —子どもは世界をどうつかむか— 岩波新書
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 杉村和美(1998). 青年期におけるアイデンティティの形成 —関係性の観点からのとらえ直し— 発達心理学研究, 9, 45-55.
- 上村有平(2014). 保育者養成校の初任者教員が幼稚園・保育所で研修を行う意義 山口芸術短期大学研究紀要, 46, 9-14.
- 山口裕幸(2008). チームワークの心理学 —よりよい集団づくりをめざして— サイエンス社

吉田 順 (2016). その手抜きが荒れをまねく  
—落ち着いているときにしておく生徒指導—  
学事出版

#### 付 記

本論文は、山口学芸大学・山口芸術短期大学  
FDSD研修会(2017年2月)での発表をもとに加筆・  
修正したものです。本研究にあたり貴重な示唆を  
いただきました山口芸術短期大学の森下嘉昭先生  
に厚くお礼申し上げます。また、研究に御協力い  
ただいた学生の皆さんに深く感謝いたします。

なお、本研究は2017年度山口芸術短期大学若手  
研究助成を受けて行われました。