

劇の創作による卒業研究



徳本 達夫

広島文教女子大学短期大学部

はじめに

学生が学ぶことに本気にならないければ授業は成立しない。小、中、高校の現場では自明のことが、大学でも論議されるようになった。かつてのエリート段階の大学は、学ぶことを求める学生によって構成されていた。しかし、マス段階に入り高等教育の大衆化は大学入学目的の多様化をもたらした。授業のみを目的に大学に行く学生ばかりではない。友人、レジャー、異性、肩書きを求めてくるものも少なくない。また、なかには志望の大学の受験に失敗して、敗北感に苛まれている学生もいる。さらには、大学入学までの学習体験から来る勉強⇨外部から強制

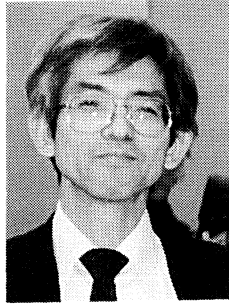
的に仕込まれるといった感覚をもつものが少なくない。上級学校への進学を目的に本気になった学生は、初期の目的を達成すれば本気になる必要はない。かくして、授業それ自体に冷めた反応をする学生が増え続ける。

筆者の質問の拙さは反省するが、質問されても黙ったまま。反応を促すと、隣りの学生に相談してから反応する。人前で発言することを嫌う。他の眼が気になるのだろう。教室の座席も後から詰まることが多い。どうしたらこちらの提示する問題が学生に響くのだろうか。かつてさほど熱心な学生でもなかった筆者も立場が変わると悩む。

それでも学生一人ひとりに関わってみると、大半が自分の器

を拡げたいと願っている。その願いにいかに応えるか。刺激的で、魅力のある題材を使って、学生が参加できるような授業であれば学生も本気になるのだろう。学生が能動的で、創造的に育つためには、学生一人ひとりが学習課題を自分に引き受けるように仕向けることが必要である。大学に求められるのは、いかに学生が教職員や学生、学問、その他の体験に出会うことによつて自分に出会うことを保障するかである。

教師養成教育のなかでの授業実践



とくもと・たつお ●一九五〇年山口県生まれ ●専攻は教育学 ●担当科目は幼児教育原理、保育原理Ⅰ、幼児教育研究、道徳教育の研究、教育史、教育哲学、教育学入門、子どもと文化等 ●著書に「新しい教育の原理」「教育の基礎」(いづれも共著、ミネルヴァ書房) 『ちよつと変わった保育原理』

(共著、北大路書房) ●筆者の非力が原因とは言え、時間と精力の八割は授業にさいている。いかにして研究との比率を縮めるか。せめて授業実践を形にしてみるしかないだろうと意識的に実践をまとめている。時として、学生のレポートを読む時間を減らそうかという気にもなるが、なかなか実行できない。基本的に授業が好きなのである。学生とのやりとりが楽しいのである。しかし、学生に対して「おせっかい」なのかも知れない。その「おせっかい」が本当に学生のためになっているかどうか。

筆者は、主に短期大学における幼稚園教諭、保母といった保育者(以下、広く教師という)の養成教育に関わっている。バブル崩壊後、「氷河期」といわれる女子学生の就職難の時代にあつても、幼児教育学系学科卒業生の専門職への就職率は概して高い。学生は職業志向が強いが、近年は、不本意入学生も増えつつある。そのような学生を対象に教育原理や保育原理(百名程度)の講義のほか、以下紹介する「幼児教育研究」という卒業論文に相当する演習(通年、必修)を幼児教育学科の授業担当教員と分担している。演習の多くは、調査研究、文献研究、実験研究等である。

筆者は前者の講義では、保育関係の時事資料や映像資料、学生の保育現場での実習体験記録等を材料に幅広く、保育、福祉に関わる問題を論じている。後者の演習は、それらをさらに発展、深化、総合させる方向で位置づけている。

双方向の授業

教員養成系大学の学生時代、筆者は座席指定や代返の効く授業、こちらの学びには関係せずに行進する授業に批判的であつた。好きな教員の授業は最前列で受けた。時として教員の唾が飛んできたが、教員の心臓の鼓動を感じる事ができた。要するに、授業の中身なのだ、と当時納得していた。その体験のせいにか、授業中の学生の私語には、筆者の力量不足を思い知らされている。席が後ろから埋まることも然りである。

また、一方通行の授業にしないように、ほぼ毎回、授業中もしくは最後の十分間に、小試験あるいは授業への質問、批判を書かせている。(これが出席を兼ねる)人前では発言しないが、自分の器を掂げたいと希う学生の思いを受けとめるためでもある。同時に、こちらの話に対する反応が知りたいためでもある。そして、典型的な感想、授業への疑問は印刷して、次週配付し、説明し、次の課題に移るといふ方式をとっている。これによって学生の興味や関心、理解度を踏まえて授業計画の修正が可能である。以前は、学生のレポートは寸評や評価をつけて返していたが、今は時間的に不可能となったので、全体への説明に代えて今日に至っている。レポートの返却方法は、時間的余裕があるときは本の空箱に二十人程度ずつ入れたものを所定の場所に置く方法をとっている(この方法では若干名とはいえ取らない学生がいる)。また、遅くとも翌週の授業時に返却する。さらに、試験も授業の一環として位置付け、試験後、答案を返して、説明している。以前は、○をつけ、点数を記入して返していたが、点数だけにこだわる学生がいたのでやめた。以来、学生による自己採点に主眼を置いている。成績評価も学生に返す。試験の比重は高くない。毎回の小レポートで大体の評価は出る。一発勝負だと学生も小手先の悪知恵を発揮するし、こちらも一回の試験で評価するのは気が重い。学生の自己評価に繋がるような日常的な評価をすれば、お互いにもっと学び合える

であろうとの思いからである。学生を受け身から能動的にした
いとの思いでもある。

しかし、このような学習過程を大事にする発想はなかなか学生のもものにならない。努力してもその過程を評価されてこなかったことが反映しているのかも知れない。もともとこの方式は多大の精力と時間を要する。一人ひとりに寸評をつけるとさらに大変である。しかし、学生と向い合うためには必要である。

このようなジレンマを解決することが百人相手の講義に関わる筆者の課題である。が、その点小人数の卒業研究に関わる担当学生には独自の関わりができるだろうと、以下のような劇の創作による授業実践を試みてきた。

劇の創作による卒業研究

なぜ

劇の創作か

演劇学校ではない大学の授業において、劇の創作とは妙な組合せだろうか。この実践の最大の特徴は学生が能動的、主体的になることにある。そのためには学生一人ひとりが学習課題や発達課題を自分で引き受けることが前提となる。課題を自ら引き受けることなく、授業を受けることは「忍耐力」の形成の時間に終わってしまう。大学入学以前の授業の負の部分が重なって学生はますます授業から遊離してしまうであろう。

先に述べたように、筆者が関与しているのは短大における教

師養成教育である。それは、専門職業教育と教養教育とが融合した総合的教育的感がある。教師教育は、自己を表現しつつ子どもという他者に関わり、彼らの内面を理解しながら、かれらの生存と発達を援助する教師の養成が目的である。したがって、表現する自分を知り、関わる他者である子どもを知る力を育てることが必要となる。表現する自分とは、子どもに対して保育の内容を展開すること、および保育の目標が自分の人格の中で具体化されていることを意味する。教師が関わる子どもは現実世界の中で生きている。したがって、教師には、子どものなかに現実世界の反映を読み取る力および子どもの生存と発達が保障されるには何が必要であるかを考える力、さらにはそのために行動する力が求められる。

将来の教師を志す学生一人ひとりがそのような学習課題を自分に引き受けるようになる方法はいろいろあるであろう。筆者が取り組んでいる劇の創作活動による卒業研究は「テーマを決める、創る、演ずる、評価する」という一連の学習過程を辿ることによってこのことを果たそうというものである。学生はこの卒業研究によって自分に出会う、他者に出会う。自分が未知との遭遇によって以前の自分とは別の自分に出会う。他者との出会いを通して、新しい自分を形成する。さらに、自分が生きている社会、文化、時代を捉えなおす。自分が関わっている現実世界を対象化する作業が自ずと学生の中に生まれてくる。

結論を先に言えば、このような一連の学習作業の中で学生は著しく成長する。最大の理由はこの実践はいい意味で学生を追いつめるからであろう。自分を他者の目に晒すことによって、そのような自分を引き受けようとするからであろう。むしろ、日常の講義の中でレポート、発表は自分を晒す一つの方法である。だが、自分がどこまで出ることが問題となる。文字や言葉に止まらず、身体を通して自分を晒すことが欠かせない。全身に関わる表現を通して未だ遭遇していない自分に出会って欲しいというのが筆者の思いである。小学校教師鳥山敏子さんの小学生を対象にした演劇の取り組みでも明らかのように、劇を演ずることを通して子どもは自分に、他者に出会う。筆者は身体表現指導の専門家ではないが、この実践の意義の大きさに取り組んでいるのが実情である。

劇の創作から
実演までの
経緯

テーマを決める 劇の創作活動による卒業研究は「創る、演ずる、評価する」という一連の過程がある。その過程に一貫しているのは「考える」という回路である。

まず、テーマを決める。この実践では、劇は自主創作にこだわった。先に述べたように、この実践は演劇教育のそれではない。表現力の向上のみを旨とすなら、既成の作品を演じることでも考えられる。優れた作品は数知れない。しかし、この実践では、表現力の形成とともに学生の現実世界への関心を引き起こ

すというねらいがある。

これまでの生活体験や学習体験をはじめ、とりわけ幼稚園や保育所、児童福祉施設における実習体験等の中からの感想や疑問をもとに子どもの現状と課題を検討する。子どもの現状に何を、感じ、望むのかが問われる。いわば体験の掘り起こしである。自主創作の題材は自分の中に思いが必要である。思いがなければ研究活動の馬力もでない。実習体験を、さらにまたそこに関わる自分のそれまでの体験を対象化する作業が前提となる。高等教育において学生が他者や世界との関係性の中で自分を学ぶためには、そのような実習体験は不可欠であろう。他者と関わる中で感性を揺さぶられるからである。その意味からも感じたこと、疑問などが自分のものになっていなければそもそも作品は生まれない。せいぜい、既成の作品を適当にアレンジしてお茶を濁すにとどまる。筆者が作品の自主創作にこだわるのはこのためである。

作品は複数の学生による共同制作である。特定の学生が作った作品を演ずる方式はとらない。共同作品の創作の前提として、まず、各自が作品を創作し、それを全員で検討した。各自が作品を創作する作業は、各自が子どもや教育の現状をどのように捉えているのか、また、どのように改善しようとするのかという、根本の部分の各自自覚する契機になったという点で欠くことの出来ないものであった。こうして何度も討論をくり返し、

各自の思いを共同の作品に折り込んでいった。作品作りに創作の段階から一人ひとりが参画することは、作品のイメージを自分のものにするためにも欠かせない。

これまで学生が作った作品は、いじめ、「障害」、環境問題、子どもの権利等である。このように作品に共通するテーマは、現代の社会的問題である。教育や保育は一つの社会現象である。そこには社会のさまざまな問題が複合されて現われている。その意味からも、現代という時代とつながった作品の創作を目ざした。幼児向けの作品には、概して、やさしさ、おもしろい、協力といった徳目をファンタジックに描く作品が多いが、この実践においては現実に生じている社会の問題を取り上げたものが結果的に多くなった。なお対象に関しては、学生が将来関わっていく幼稚園や保育所を中心とする幼児を中心とした。したがって、上演時間二十分前後の作品とした。

創る テーマが決まればそれを形にする作業がある。シナリオの作成である。自主創作であるため、問題の所在を確かめ、かつそれを自分の言葉で表現するという作業が必要になる。自分たちの思いを子どもの視点から言い直す。そのためそれまでの学習体験が総動員されることになる。子どもの言語能力、子どもの発想、思考回路等、改めて学習する必要性が生まれことが多々あった。しかも、出来上がった作品は保育現場で子どもの前で上演するのであるから、表現の一つ一つが自分のこととし

て考えられる。ここにおいて学習課題がより一層学生に引き受けられる。また、効果音や挿入音楽や歌の創作、大道具、小道具の制作においても、これまでの関連授業の成果が生かされた。直接体験の機会を持つ 劇を作る際に、学生のさまざまな体験を基にするといえ、テーマをより実感するための工夫も必要であった。関連資料の検討はもちろん、学生自身が現状認識を深めるために直接体験の機会をもつたことである。例えば、「障害」を扱った際は、実際にアイマスクをつけて歩く体験や視覚障害をもつた人を講師に体験談を聞くなどした。実際の劇の上演に際して、講師の方と子どもとの対談が実現し、劇のテーマが一層子どもに伝わった。また、今回の環境破壊を扱った作品の場合は、不法投棄ごみの収集体験、ごみ処理場、焼却場等の施設見学を学生とともにした。こうした体験は作品に込める思いを深める上で多いに力を発揮した。また、劇の中で収集したごみを使うなども試みた。

演じる 作品が完成すると、上演である。演じる段階になってこの実践の狙いが最も明らかになる。登場人物の台詞を語り、またそれに応じて動く。この時に、心とからだだが自分のものになっていないと相手に響かない。いわんや、劇をみて頂く人には響かない。学生は日頃、友達関係の中で親しく話をしているにも拘らず、劇を演ずる時のからだが堅い。自分の言動が相手の中に入っていない。同時に相手の言動も自分のからだの中

に入っていない。お互いに劇中の人物になかなか入りきれない。自分たちの自主創作だから表現しやすいのに、必ずしもそうはならない。そこで再びシナリオの検討へ戻っていく。すると、シナリオの不備以上に、学生の身体の堅さが原因であることがわかる。学生は将来、自分を表現しながら子どもという他者と関わる仕事をする。子どもの事実が見えないと教師としての適切な関わりがもてない。したがって、劇を演ずるなかで他の登場人物との関係の中で自分の役割を演じなければならない。関係の中で自分を表現することを学ぶから、このからだの堅さは問題である。学生がこれまで大人や教師という他者の求める枠の中で、自分の身体を預けてきたつけがここにたいてい。どうしたら、自分の身体を自分のものに取り戻せるか。劇を作ることは自分の思いがまずあり、その思いを表現するのだから、自分の身体を自分のものにする上で有効であろう。

わかるということは、「腑に落ちる」ということである。わかるということとは本質的にからだをくぐり抜けることである。実践を経なければえられない。本当にわかっていることが表現できるのである。逆にいえば、表現してみても、わかっているかいないかがわかってくるのである。内容を、テーマを自分のものにしていくかどうか。また、テーマが本当に自分の思いになっているかどうか問われてくる。

身体の堅さを克服するためにも、練習に練習を重ねていよい

よ実際の舞台の上で子どもを前に上演する。晴れの舞台である。これまでの学習の全てを發揮しようと学生は意気込む。子どもの反応を敏感に感じながら演じ終える。

「感情が一番伝わりやすいのは、人間の劇である。だが、演技に自信がなかったので伝えたいことが伝わるか不安だった。が、時間をかけて練習した成果もあってとてもよくできたと思う。人形（劇）だと難しい感情表現が、人間が表現することによってうまく出せた」というある学生の感想は、この実践に共通して学生が感じたものである。

評価する 実践活動の評価総括ともいえる。作品の評価は、実際に対象を前に演じてみてはじめてわかるものである。したがって、劇の創作と実演とはセットとして考えなければならぬ。子どもを対象に実演したことで、自分たちの思いはどこまで伝わったか、課題は何か明らかにされる。

活動全体が学びの過程 とここで、この実践では一連の活動の過程自体が一つの学生間のコミュニケーションである。一人ひとりの学生が自分を表現する。そして、役割演技に対する相互批判を繰り返す中で、より演技が洗練されていく。いやがおうでも、自分を仲間の前に晒すことになる。最初は、遠慮がちな注意や助言も、やがて相手を尊重しつつも本音で出てくる。このことは相互批判は構成員がより勝れた作品を作っていくという共通の目標があるからできる。他人任せでは生まれない厳し

さであろう。また、批判が単なる相手攻撃ではないことを構成員が実感しなければならぬ。批判は決して相手の人格否定ではないからである。どれだけ、協同と連帯の精神を活動の中で具体化するかである。そのような人間関係を作り出すためには、構成員が対等であるという認識が必要である。テーマ設定の段階から、机を円卓方式にして、意見の交換に努めた。「ぶつかりあいの中で、いろいろな考え方を知る」ことができたという感想は、代表的なものである。またこの相互交換なくしては、演ずる際の相互批判は生まれにくいといえる。

なお、作品の創作と上演の過程は、学生の現状認識、教師養成教育の現状と課題を知る上でも筆者には有意義であった。

実践の成果と課題

作品の例 筆者がこれまで関わってきた作品のうち主なものは、「障害」を一つの個性とする見方を取り上げた「風とともだち」（一九八九年、十一人）、幼児向け環境教育作品「みんな生きているんだよ」（一九九〇年、十一人）、子どもの権利条約を幼児向けに翻訳した、紙芝居「ゆうたのたび」（一九九一年、三人）、幼児向け環境教育作品「みんなのなかのわたしわたしのなかのみんな」（一九九二年、九人）がある。前の二つは前任校での実践であれ、機械的に振り分けた学生を担当した。後二つは現任教でのそれである。ここでは、最後の作品に



とした。

作品は、主人公の幼児が地球環境の破壊という現状を前に、環境破壊が人間の日常生活と深く関わっていることに気付き、生活を改める行動に移す必要を感じるというものである。劇中

即して、実践の概略を紹介する。
作品の概要 この作品のねらいは、現在は環境破壊の被害者である子どもがやがて加害者にならないようにするために、幼児期からの環境教育が必要であり、身近なごみ問題から環境問題を理解して、具体的な行動へと進んで欲しいというのが動機である。子どもの権利条約の学習を契機に、条約のいう「子ども最優先の原則」を実現するには、子ども、ひいては生物全ての存在が保障されるような環境が必要である。そのような環境を作り出す上で何が必要か。また、何が環境破壊を引き起こすのか。こうしたことを考えよう

に登場する「黒い塊」は作品の目玉である。それは物体としてはごみの集積物である。なかには、ガラスの破片、プラスチックボトル、空き缶、菓子の包み紙、ビニールごみ、陶磁器の破片等、いずれも、学生自ら拾い集めたものをいれた。その「黒い塊」は、人間が自然の循環の視点を忘れて生活する現状を批判し、その生活を改めないかぎり最終的には破局が訪れることを警告するものとして登場させた。さらに、ごみの問題は広く戦争や環境破壊等と絡んでいることも明らかにし、こうした現状打開策としてごみの再生、再利用の例を紹介した。問題点の指摘に止まらず、具体的に出来ること、してはならないことを幼児にできることを紹介する中で示した。

作品の評価 作品を保育現場で年中、年長児六十名、保育者八名を対象に上演した。導入と劇上演後の話し合いを含めて三十分の作品上演であった。

子どもは、主人公の一人がおこなったごみのポイ捨てには「捨てちゃあいけんのよ」と批判の声を挙げた。また、黒い塊の登場には興味を示した。また、塊からななが出てくるかと好奇心をそそられたようであった。だが、なかからごみが出たことには拍子抜けのような反応が見られた。

現場の保育者からは身近な問題から幅広く環境問題を取り上げた点が評価された。課題設定の難しさも指摘されたが、この種の取り組みへの共感を得た。さらに、単なる卒業研究にとどま

らず、日常生活でもテーマを具体化して欲しいと期待を表明された。

作品の評価は、作品自体の評価と作品の表現に関わる評価とがある。導入の仕方、説明の仕方をはじめ、さまざまな工夫が考えられた。しかし、最大の問題は心身による表現に関するこ



とである。演技者の心身に「思い」がない場合には表現が的確には出来ない。どれだけこの問題に対して自覚的であるのかという問いが改めて生まれた。各自に心身に表れたごみ問題というテーマへの意識が問われた。もちろん、学生が実際に現場に足を運び、ぼい捨てごみを収集するなど、直接体験の

機会を持ったことがごみ問題を語る思いにはなっていた。

実践の意義 ここで紹介した事例は学生九人による共同研究であった。劇の創作と上演に関わって、教師としての表現能力の向上という面での意義は十分に達成された。また、共同作業を通じての自分との出会い、他者との出会いが得られることも意義の一つである。つまり、学生がそれぞれ自分の世界を拡大したことである。個人のレポートや作品、発言に込められた一人一人の体験や思いを検討する中で確実に世界は広がった。この点でも評価されてよい。いま一つはこれと関連して、学生の関係形成の能力の向上に関わることである。劇の創作から実演、研究の総括としての論文化にいたるまで、さまざまな体験を通して学生が得たものは大きい。学生の一人がいうように、「活動を通して、自分という人間を作ることになった」という声はそれを物語る。お互いが自分を晒すなかで、相互に学びあう関係は、うまくいけば、多大の達成感が得られるだろう。しかし、人間関係がぎくしゃくすることもなくはない。共同作業を進める中で、自己と他者とがお互いに支え合い、あるいは要求し合う関係になれるかどうかという問題である。共同研究は当事者として「御興を担ぐ」一員である。各人がお互いに「かけがえない」存在として作品作りに取り組むかどうか。そこが問題となる。その点がこうした実践の厳しさであり、かつそれを乗り越えたときの手応えであろう。

環境問題を扱ったこの作品が強調した、ごみ問題もつまるころ、自分と他者との関係の問題である。それはこの作品の題である「みんなのなかのわたし わたしのなかのみんな」の精神を生きたらどうかということを検討することでもある。他者と世界との関係の中で自分の責任を全うすることが「みんなのなかのわたし」を実行することになる。また、他者の意見を自分のものにするには「わたしのなかのみんな」を実行することになる。学生一人ひとりが自分の意見を出せ、全員が納得できる結果が得るまで十分考えるようになった。こうした取り組みの過程において、一人一人が自分のこととして物事を考え、また他者の意見にいたずらに流され、迎合することなく、自分の考えに根拠が持てるようになったと学生はいう。このことは、自分に責任を持つことができるようになったということである。また、各自が自分を出せるようになったことで、お互いが相手を受け入れ、より深く理解しようと、相手に優しく関わられるようになったという。これは、「わたし」のなかにある「みんな」のメッセージを受け入れる余裕が生まれたからであろう。

活動に取り組んだ学生はいう。「物事に対し何にでも真剣な目で見るようになった。視野が広がったようだ」「自分の考えがはつきり言えたり、物事を深く考え、本当にこれでいいのか追及していけるようになった」と。能動的、主体的に学習課題に取り組もうとする学生の姿を見ることができている。

テーマの日常化に生かす ところで、劇の創作活動による卒論研究としては、一通りの成果を得た。しかし、劇の創作が最終の目的ではない。創作を通して問題の所在に気付き、改革の方向を明らかにし、そのための行動の指針を得ることが求められる。いずれにせよ、多感な青年時代に、一生取り組む価値のある課題に出会い、不十分ながらも迫ろうとする姿勢と意識とは、必ずこれからの教師生活において実を結ぶであろう。今後、教師として、子育てネットワークの一員として、学んだことをどう創造的に生かしていくかが楽しみみである。

おわりに

教育の総合化 教師の養成教育において、教師に必要なさまざまな知識、技術、態度が形成されようとする。しかし学生は、それらを必ずしも一つの総合化されたものとして捉えてはいない。その意味からも、このような学習は時間的、精力的にも大変である。しかし、これまで学んだ知識、体験が体系化される見えてこなかった事柄が見えてくる。そしてそれらを借物ではなく、自分の言葉で、自分の身体で表現する。こうした一連の活動に学生は手応えを感じている。(いくつかの大学では「児童文化」あるいは「児童文化総合活動」といった名称の授業が授業科目として組み込まれている。)この活動の中で学生の中でこれまでの学習体験が総合化されるからであろう。学んだこ

とが相互に繋っていることを実感すれば自然と授業に熱が入るというものである。

学んだことを集大成すること、総合化する力量の形成が養成教育の課題となる。このような力量を身につけた学生を送り出すことが教師教育が社会に対して負っている責任であろう。大学教育の評価の視点は、学生がどれだけ総合化する力量を形成して卒業するかどうかであろう。ばらばらな知識、あるいは自分と繋がりを持たない「根無し草」的知識などではなく、学生の中で総合化された知識をもった学生を送り出したい。そのためには、「いい出会い」を保障できればと思う。それは教職員、学生、学問をはじめ、さまざまな体験との出会いである。そして、そうした出会いが「新しいもう一つの自分」に出会うことである。

なお、卒業研究において、学生の全学習体験を総合化するということは、教師として、子どもとは何か、子どもひいては人間が人間として生きるにふさわしい環境、文化状況とはどのようなものかという視点を自分のものにする営みでもある。この根本を押えた学びを保障することが教師教育の果たすべき課題であろう。

関係する能力を育てる 卒業研究が実りあるものになるためには、日頃から学生の主体性を喚起する授業実践が求められる。文章による表現力の向上、身体表現力のそれも、表現する学生一人ひとりが主体として生きていなければ無理である。そのよ

うな力を育てるには、「認め、励まし、力を貸す」(村井実)のような、援助としての教育が教員側に必要となる。日常的な学習課題への適切な事後指導を繰り返すなかでしか、そうした力を育てることは難しいと思われる。そうした主体性は、自分が他者や世界との関係性の中で他者と支え合い、要求し合う関係として実を結ぶであろう。その意味では主体性を喚起することが他者と関係する能力を育てることになる。

ただ、仲間の言動に教師と学生間のみならず、学生同士の間にも、双方間の関係を創り出す取り組みが求められる。講義の中に討論を導入することも検討されよう。疑問や批判を感じつつも、要求し合う関係になれない実態もあった。数年間、この種の卒業研究に関わってみて、年々、学生が表面的な関わりで止まりがちなことを感じる。対立を回避したいという風潮の影響なのかも知れない。どうやって、そのような学生と支え合い、要求し合う関係になれるかが、筆者のこれからの課題である。

〈付記〉

筆者の授業実践は、「保育者養成教育改革の試み」「保育養成研究 八号」一九九〇、「教師教育における環境教育の視点」「広島文教教育 第六巻」一九九一、「子どもの権利条約の教材化」広島文教女子大学幼児教育研究会「幼児教育の研究」第十六巻一九九一、「教師教育における幼児向け環境教育劇創作の試み」同第十七巻一九九二を参照されたい。