

# 保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育における 「子ども向け舞台表現」制作の意義

矢島毅昌

(保育教育学科)

A Study on Importance Regarding Production of “the Theatrical Expressions for Children” in Nursery School, Kindergarten and Elementary School Teachers Training Education

Takaaki YAJIMA

キーワード：舞台表現 Theatrical Expressions, 教員養成教育 Teachers Training Education

## 1. はじめに

保育所・幼稚園・認定こども園等において、何かを演じる行為や劇的な要素を含む活動は、日常的なごっこ遊びや観客に向けた舞台発表など、様々な形式や規模で実践されている。そして小学校においても、保育所・幼稚園・認定こども園等に比べると日常的ではないであろうが、学芸会等の行事で劇が演じられる機会もある。

とはいえ、劇や舞台発表の準備や指導が大変だという声は少なくない。『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『小学校学習指導要領』において、「演じる行為」「劇」「舞台表現の制作」は、どのような取り扱いになっているのだろうか。また、保育士養成教育や幼稚園・小学校教員養成教育（以下「教員養成教育」と総称）のカリキュラムでは、どのようにこれらを学ぶことができるのだろうか。あらためて本稿で確認したいと考えている。

岡田(1994)は、舞台という特別な空間に展開される演劇について、「現実の空間を、ストーリーの中の別の空間に変え、現実の時間をストーリーの中の別の時間におきかえて見る体験は、児童の想像力

を豊かにし、体験を広げるのに役立つ」(p.206)のものであると述べており、子どもの育ちにとって、劇や舞台の持つ力はとても有意義であるだろう。そこで本稿では、保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育において、「子ども向け舞台表現」を制作することにどのような意義があるのかを考察する。

## 2. 保育・幼児教育・初等教育における「劇」「子ども向け舞台表現」の位置付け

### 1) 指針・要領での位置付け

まず『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『小学校学習指導要領』で、「演じる行為」や「劇」がどのように扱われているかを確認する。

PDF版の『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』で「演」「劇」の語句を検索すると、「劇」は見当たらないが、「演」が領域「表現」の「内容」の8番目「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」(厚生労働省 2017, p.46, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017, p.62, 文部科学省 2017c, p.17, 下線は引用

者)に見られる。現行の『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』は、いずれも事細かに教育内容を定めたものではないが、お遊戯会や生活発表会が開催される場のイメージとは異なり、劇や舞台表現に関連した記述が大きく扱われているわけではない。

桜井と山本(2015)は、保育場面での「ごっこ遊び」「劇遊び」等の劇表現を含む遊びが乳幼児の成長には外せない表現であるとしたうえで、「保育者になる学生には、何かを見立てて遊んだり、何かになるふりをしたり、他の誰かになる行為を楽しんだりする劇的な遊びや、自分たちの経験や絵本等をモチーフにストーリーに沿った即興的な劇表現等の劇的要素に関する知識・技術の修得は重要な課題の一つといえる」(p.19)と論じている。保育内容の「表現」領域に限らず、各領域は子どもの様々な遊びや生活を見る際の視点であることを考えると、子どもの「演じる行為」に関する記述が領域「表現」の「内容」の8番目にあることは、とても大きな意味を持つ。

また、PDF版の『小学校学習指導要領』で「演」「劇」の語句を検索すると、演劇や舞台表現に関連する文脈では、「演」が「第2章 第1節 国語」で見られる。「第2 各学年の目標及び内容」において、「第1学年及び第2学年」では、「2 内容 C 読むこと」に関する事項について指導するにあたり、一例として「読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動」を通して指導するよう記載されている(文部科学省 2017b, p.31, 下線は引用者)。「劇」が見られるのは「第2章 第5節 生活」で、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、「身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法により表現し、考えることができるようにすること」と記載されている(同上, p.115, 下線は引用者)。つまり、小学校低学年の教育においては劇を演じることに一定の必要性や意義があるものと考えられる。桜井と山本が指摘した課題は、小学校低学年を指導する際にも重要になると言えるだろ

う。なお、小学校における劇や舞台表現といえば、学芸会や学習発表会での実践を思い浮かべる人も少なくないと思われるが、そのことは『小学校学習指導要領』で明記されていない。

小学校における劇や舞台表現については、中村(2016)が興味深い指摘をしている。中村は「総合的な学習の時間」が教育課程に位置づけられた世代の大学生と大学院生を対象に、学芸会での劇の経験の有無を調査した結果から、「特別活動における学校行事として、長い歴史と伝統を持つ『学芸会』の学習(成果)発表会と、総合的な学習の時間としての学習(成果)発表会が重複することとなり、それが教育課程編成上の課題となっていた」ことを受けて、「学校週5日制の完全施行以降の学校では、ゆとりのない教育課程管理、つまり、授業時数確保のために手間暇のかかる学級演劇などは漸減的にその姿を消し、学習発表会に代わってきた」と推察する(p.152)。他方で、中村が関係している研究会での調査や知人である教員からの情報をもとに、「それまで長らく実施されていなかった『学芸会』が復活したり、また、地域との深いつながりの中で昔ながらの学芸会が引き継がれていたりするなど、学芸的行事として復活または維持されている学校が少なからずあることが明らかになっている。」(pp.147-148.)とも述べている。この状況が今後どのようになるかはわからないが、少なくとも「学校での劇の上演が減っているのが、舞台表現を制作する知識や技術は教員にとって必要性が乏しい」というような判断を拙速にすべきでないとは言えるだろう。

このように「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」は、指針・要領では大きく扱われてはいないが、保育・幼児教育・初等教育で一定の必要性や意義があるものとされている。それゆえ、その指導技術を教員養成教育でどのように身に付けておくのが課題となる。

## 2) 教員養成教育での位置付け

教員養成教育で「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」がどのように扱われているかを確認するために、ここでは養成校の状況についての先行研究を参照し、そして今後の制度的な見通しを「教職課

程認定申請の手引き（令和3年度開設用）」と「教職課程コアカリキュラム」から考察する。

山本（2015）は、全国保育士養成協議会に加盟する保育者養成校において、劇的要素を含む「保育内容（表現）」の授業がどのように開講されているのかを、インターネット上に公開されているシラバスを対象に分析した。そこでは授業の内容が、i「15回のその授業の中で、一部でも劇的要素が含まれている場合」、ii「劇的要素で授業が貫かれていて、台本や舞台装置を作成したり、稽古を積み重ね、第三者を対象とした発表会を開催することを主目的としている場合」、iii「劇的要素で授業が貫かれていて、劇づくりの過程と言えるごっこ遊びや劇遊び、ふり遊び等の自己表現的な経験を学習機会として活かすことを主目的としている場合」に大別されており、iiやiiiのように劇づくりの重視を明記した「保育内容」の授業が養成校で計画されていることがわかる。

他方、小学校の教員養成教育については、我が国では教員養成課程における演劇教育が重視されてこなかったこと（佐々木 2017, p.36）や、大学の教員養成課程に演劇教育や演劇指導がないこと（中村・岡邑 2017, p.3）が指摘されている。さらに中村と岡邑は、大学の教員養成課程の問題に加え、「団塊の世代」教員の大量退職や新採用教員の急激な増加に伴い、これまで学校教育現場内のOJT（On-the-Job Training：職場内での仕事を通した訓練）で伝承されてきた学級劇や学年劇等を指導できる教員が減少している可能性を指摘している。そのため、現在の小中学校の文化的行事では、演劇をしない傾向が見られることも指摘している（同上, p.3）。もしそうであれば、今後も就職後に学校教育現場内で「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」の指導技術を学ぶことは難しいのであるが、その一方で先述したように、学芸会での劇が復活または維持されている学校が少なからずある以上、それらを就職前に学ぶ機会は重要になる。もちろん、演劇をしない傾向が見られるということは、一度もしないまま教員生活が終わることも考えられるが、いずれにしても赴校によって大きく状況が変わることは間違いない。現状では、保育者養成校において様々な工夫がされ

ているが、今後の教員養成教育の制度的な見通しはどうか。

PDF版の「教職課程認定申請の手引き（令和3年度開設用）」で「演」「劇」の語句を検索すると、いずれも見当たらない。代わりに「表現」の語句で検索すると、幼稚園の教職課程では領域「表現」に関連した記載が見られる（文部科学省 2020a, p.25, p.42, p.94）ものの、他は中学校・高等学校での「国語」に関する表現（同上, p.228, p.230）や「外国語（英語）」に関する表現（同上, p.187, p.189）、「美術」の映像メディア表現（同上, p.229, p.230）といった記載になる。教員養成教育を実施するための大前提となる教職課程認定においては、特に「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」は留意されていないことがわかる。

また、PDF版の「教職課程コアカリキュラム」で「演」「劇」の語句を検索すると、いずれも見当たらない。ただ「教職課程コアカリキュラム」では、大学の教職課程の編成において「学校種や職種の特性を踏まえて創意工夫を行う」（文部科学省 2017a, pp.3-4）ことが提言されている。教育現場では様々な機会や形式において劇や舞台表現があることを考慮すると、創意工夫の一つとして、「子ども向け表現」制作のように多様な過程を含む科目を設置する選択肢も考えられよう。

### 3. 教員養成教育で「子ども向け舞台表現」を制作する意義

#### 1) 教員は「子ども向け舞台表現」の指導で何を求められるのか

これまで見てきたように、保育・幼児教育・初等教育における「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」は、教育現場でも教員養成教育でも制度的な位置付けはそれほど大きなものではないが、実践レベルでは一定の重要な位置付けをされてきた。特に、保育・幼児教育では、日常的な遊びから発表会まで、1年を通して「演じる行為」「劇」「子ども向け舞台表現」を身近に感じられる機会がある。ただ、初等教育においては、学芸会等で舞台表現をつくる機会があるにもかかわらず、教員養成教育で重視さ

れておらず、就職後のOJTも機能しにくくなっている。それゆえ、初等教育における課題がより難しいものであると考えられるが、そこで教員は具体的に何を求められるのだろうか。

中村と岡邑(前掲)は、学芸会や文化祭における「学級劇」および「学習発表会」の現状と課題を把握することを目的に、小学校、中学校、高等学校、教育委員会等の教職員などを対象とする質問紙調査を実施した。この調査は、初等教育までを射程とする本稿の範囲を超えるものであるが、回答者の「現在の勤務校」を見ると、合計899名のうち小学校勤務者が595名となっているので、大まかな初等教育の傾向が反映されたものと捉え、このまま参照する。

さて、この調査では「劇」を実施している学校を対象として、「脚本または台本」についての質問や、「練習や準備の時間確保」についての質問などを行っている(p.5)。「脚本または台本」についての質問への回答数は、「教科内容」(73)、「小説(物語)」(75)、「童話・民謡」(106)、「TV・映画題材」(28)、「教師創作」(83)、「児童生徒と教師の創作」(85)、「その他」(32)という結果であった。また「練習や準備の時間確保」についての質問への回答数は、「教科時間」(126)、「放課後」(61)、「教科時間と放課後」(91)、「その他」(39)という結果であった(p.7)。これらの調査結果から、ある程度の割合の(小学校以上の)学校における行事で劇が行われていると考えられること、放課後だけでなく教科時間も使って練習や準備の時間確保がなされていること、脚本・台本の作成や選択のためには教師による題材検討や創作が必要であることが言えるだろう。

また佐々木(前掲)も、「演劇の上演には、背景(書き割り)・大道具・小道具、衣装などの準備に手間がかかるとともに、脚本の選定から演出、演技指導など、上演に関わる指導に特別な能力が必要とされる」(p.23)ことを指摘している。それゆえ一般の教師には、演劇の上演が中心となる「学芸会」よりも、演劇の上演を伴わない「学習発表会」の方が準備に時間はかからず、自分たちの守備範囲である教科学習の成果発表の形で実施できるため、実施に対する敷居が低い(p.23)というのも頷ける。

ただ、このような手間も困難も大きいにもかかわらず、「子ども向け舞台表現」の制作が教育現場で重視されてきたことも事実である。たとえば清水(2016)は、『小学校学習指導要領』の「第6章 特別活動」「学校行事(2) 文化的行事」の内容を踏まえ、学芸会で劇を上演する教育的な効果として「互いに努力を認め合いながら協力してより良いものをつくり出す」「互いに発表し合うことにより、自他のよさを見つけ合う喜びを感得する」「自己の成長を振り返り、自己を伸ばそうとする意欲をもてるようにする」ことを挙げている(p.9)。もちろん、このような教育的意義のある教科学習や他の行事を実施することも可能であろうが、演じる作品を十分に味わい、身体・音・造形などの表現を総合して制作される舞台表現は、独特の位置付けと意義を見出せる活動である。

ただし清水は、「いくら子どもたちが主体的に活動しているからといって、見栄えのしないものを発表して、子どもたちに称賛の言葉が集まらないような結果になっては、先に述べたような教育的な効果は期待できません」と注意を促し、「教育的な意義を考えようとして、やはり観客に対して感動を与えられるような舞台をつくる技術も必要」であることを主張している(p.9)。このように、教員は「子ども向け舞台表現」を指導するうえで、質の高い舞台表現を制作する知識や技術が求められるのであるが、さらに清水は、演劇のつくり方が個々の教員の経験によって全く異なるため、次の事項について最初に話し合っておくことを推奨している。(p.11)

- ①子どもにどんな力を付けたいか。
  - ②台本は既製のものを利用するか、オリジナルでつくるか。
  - ③演技する時の指導のポイント。
  - ④全体計画を確認して、進行予定を押さえる。
  - ⑤大道具・小道具の準備、衣装と音響の準備など。
- 教員養成教育における演劇教育のあり方や、見栄えや感動など質の高い舞台をつくる技術の必要性なども課題であるが、教員養成教育の観点では、清水の推奨するようなマネジメント事項も並行して舞台表現づくりを経験しておくことが課題となるのでは

ないだろうか。

## 2) 「子ども向け舞台表現」の制作を通じた大学生の学び

### (1) 劇に取り組むことで何を育てるか

舞台表現をつくる経験は、学芸会や生活発表会・お遊戯会等を通じて小学生の頃までに経験済みな人も少なくないだろう。それでも、演劇をつくる経験を教員養成教育の段階で積んでおくことには大きな意義があると考えられる。

そのことを考える手掛かりとして、中村(前掲)が大学生・大学院生を対象に実施した学芸会に関する質問紙調査を参照したい。中村は「劇に取り組んだことにより育つ力と課題」について自由記述で回答を求め、その結果を集約整理し、以下のように論じている。

演劇そのものに求められる「演技力・表現力等」よりも、集団としての「協力・協調性」を挙げる者が多く見られた。次いで「絆・団結力」であることから、文化的行事を通して、特別活動の基本原則である「望ましい集団活動を通して」、人間関係の形成、集団への所属感や連帯感の深まり、協力など、特別活動のねらいに準拠した力が育っていると回答している点に着目したい。(中村 2016, p.153)

大学生・大学院生の回想に基づく回答であることには留意が必要であるが、これらの回答の傾向は、教育の場で行われる劇のねらいや意義が、劇に取り組んだ子どもに伝わっている、もしくは劇に取り組んだ子どもから読み取られているものとして解釈できよう。ただし、演劇そのものに求められる「演技力・表現力等」の育ちは、あまり実感されていないようである。このことは、特別活動・集団活動としての劇が教育で重視されてきた一方で、それは必ずしも演劇教育ではないことを示すものであり、おそらく一般化が可能な傾向であろう。

また、先に挙げた清水の推奨する「子どもにどんな力を付けたいか」「演技する時の指導のポイント」という事項は、教員としての視点を意識して劇に取

り組まなければ、なかなか認識されることはないだろう。学芸会や生活発表会・お遊戯会等に取り組む子どもは、力を付けることが期待される側であり、指導される側である。とはいえ、ただ純粋に子どもへ劇を指導する立場として学ぶというのは、あまり現実的ではないと思われる。教員として指導する側・教員から指導される側の両方の視点から劇づくりを学べるように、教育プログラムが設計されることが望ましいだろう。

ここで、教員養成教育として「子ども向け舞台表現」の制作に取り組んだ事例であり、文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された取り組みである、新見公立短期大学幼児教育学科の「にいみこどもフェスタ」と島根県立大学短期大学部保育学科の「ほいくまつり」の成果を参考に、演劇をつくる経験を教員養成教育の段階で積んでおくことの意義について考察する。なお、それぞれの事例の概要等は、片山・安達・金山(2004)と小山・福井・白川(2011, 2013)において成果がまとめられた当時のものである<sup>1)</sup>。

### (2) 「にいみこどもフェスタ」考察から

新見公立短期大学幼児教育学科の「にいみこどもフェスタ」は、2月末に新見市の公立ホール「まなび広場にいみ」を会場として、地域の子どもたちを対象に劇・ミュージカル・歌・創作ダンスなどを舞台上で上演する行事である。ここで上演される作品は「全て表現系の授業科目の中で、およそ半年から一年をかけて4～5作品を制作」されたものである。学生については「一年次生は約50名全員が出演者と舞台スタッフとして、また二年次生は卒業研究として表現系の研究室に所属した学生や表現系の選択科目を受講した学生が出演または舞台スタッフとして」参加している(片山・安達・金山 2004, p.54)。

この取組の有効性については、保育者としての「創造性」や「表現技術」の向上と、「表現力」以外の保育者として必要な資質の育成の観点で論じられている。まず、保育者としての「創造性」や「表現技術」の向上については、「本取組に対する上級生の努力やその結果得られた表現力の高さに触発・影響さ

れ」た学生が、教員の「要求水準を越えるほどの表現力を身に付けて舞台上でその成果を臆することなく発揮」しており、またホール勤務の4名の舞台技師から「学生の『創造性』や『表現技術』と、真摯に舞台に取り組む姿勢に対して極めて高い評価を得ている」とのことである(同上, pp.57-58.)。

また、「表現力」以外の保育者として必要な資質の育成については、取り組み終了後に学生から提出されたレポートをもとに、「集中力」「責任感」「向上心」「自立性」「協調性」「人への思いやり」「安全への配慮」などが育成されたこと、「努力すればそれに応じた結果や評価が得られる」と体験できたこと、「スムーズな進行のためには、周到な準備や片付けが不可欠」と実感できたこと、「時間管理」と共に自己の「健康管理」や「生活管理」の大切さが実感できたこと等々がまとめられている(同上, p.58)。

「にいみこどもフェスタ」では、やはり集団活動を通して人間関係に重要な力が育まれているが、保育者としての「創造性」や「表現技術」の育ちが学外者から評価されている点に注目したい。このことは、卒業研究として表現系の研究室に所属した二年次生や表現系の選択科目を受講した二年次生が出演または舞台スタッフとして参加していることとも関わっているのではないかと推察される。

### (3)「ほいくまつり」考察から

島根県立大学短期大学部保育学科の「ほいくまつり」は、6月末(場合により7月初旬)に島根県民会館を会場として、地域の保育所・幼稚園に通う子どもやその保護者などを対象に、歌唱や影絵劇、劇を柱とした総合表現の舞台を発表している行事である(小山・福井・白川 2011, p.51)。この「ほいくまつり」は学科独自の専門科目「児童文化」の授業として定められており、1・2年生全員の必修科目となっている。活動は、劇、歌唱、影絵、司会、大道具、小道具、衣装、音響効果、照明、ポスターペンダント、記録の11パートに分かれ、学生は2年間同じパートに所属する。所属パートで「先輩後輩の縦関係を体験し、リーダーシップとフォロアーシップを

学ぶ過程において、1・2年生相互に人間的な成長が見られる」(同上, p.52)とのことである。また「活動の過程において必然的に他パートとの連携をとる」こともある(同上, p.54)。

小山・福井・白川(2013)では、「ほいくまつり」総括の際に学生が記入した自己評価表をもとに、どのような力が高まったのかを分析・考察している。自己評価表では、“意欲・態度”“コミュニケーション力”“保育の基盤”“実行力”“成長・学びの実感”の5つの観点で示され、その下位項目である「活動参加意欲」「自主性・積極性」「意見交流」「パート内意見」「パート外意見」「パート内活動」「子ども視点形成」「表現の工夫」「題材判断の視点」「児童文化理解」「感性の高まり」「指導法上の学び」「保育の視点の学び」「学年役割行動」「計画的実行力」「問題解決能力」「自己成長実感」「学びの有意義実感」の18項目の質問が設定されている。

その集計結果から、「ほいくまつり」の活動は1・2年生ともに、「活動参加意欲」や「自発性・積極性」を伸ばす活動であり、「問題解決能力」を高める活動であること、「保育の視点の学び」「感性の高まり」「児童文化理解」も身につけられること等々が示されている。また、1年次では特に「保育の視点の学び」「感性の高まり」「児童文化理解」「指導法上の学び」「題材判断の視点」「子ども視点形成」「表現の工夫」「活動参加意欲」「学びの有意義実感」「自己成長実感」を修得したと感じていること、2年次では1年次に学んだと感じた10項目に加え、“コミュニケーション力”(「パート内意見」「意見交流」「パート内活動」「パート外意見」)や「自主性・積極性」「問題解決能力」が1年次に比べてより身についたと感じていること等々が示されている(同上, p.21)。

「ほいくまつり」は保育・幼児教育の教員養成教育として取り組まれた活動であり、そこで求められる力の育ちが学生に実感されているが、それだけではなく小学校の「特別活動」のねらいに準拠した育ちも実感されていると言えよう。また、質問項目の設定から、「ほいくまつり」も「演技力・表現力等」の養成を主たる目的とはしていないことがわかるが、役者だけでなく演出面を支える裏方も含めた

「演技力・表現力等」を学生同士で指導し、最終的には舞台表現として発表することから、「演技力・表現力等」を身に付け、指導する経験も可能になっていると考えられる。

両事例から、演劇をつくる経験を教員養成教育の段階で積んでおくことの意義は、台本・道具・衣装・音響などの劇づくりを実際に経験しながら、「協力・協調性」や「絆・団結力」のみならず「演技力・表現力等」を、教員として指導する側・教員から指導される側の両方の視点から学び、身に付けることができる点にあると考えられる。

両事例とも短大の保育者養成教育であることには留意が必要であるが、両事例のような取り組みで育まれる力は、保幼小の接続・連携を意識した教員養成教育でも重要なものだと考えられる。大学の教職課程の編成において「学校種や職種の特性を踏まえて創意工夫を行う」手法の一つとして、検討の余地があるのではないだろうか。

### 3) これからの教育に期待される「新しい能力」を育成する意義

そして「子ども向け舞台表現」の制作に取り組む教員養成教育は、これからの時代に必要な「新しい

能力」の代表例である「キー・コンピテンシー」「非認知能力」の育成という観点からも、示唆に富んでいる。

OECDが提示した「キー・コンピテンシー」<sup>2)</sup>の内容は、「思慮深さ Reflectiveness」を核心とし、「異質な集団で交流する（下位カテゴリー：A 他者とうまく関わる B 協働する C 紛争を処理し、解決する）」「自律的に活動する（下位カテゴリー：A 大きな展望の中で活動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する）」「相互作用的に道具を用いる（下位カテゴリー：A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C 技術を相互作用的に用いる）」能力を「キー・コンピテンシー」としている。これらを中村（2016）、片山・安達・金山（2004）、小山・福井・白川（2013）において示された力と重ねてみると、図1のように整理できる。

「子ども向け舞台表現」の制作は、抽象的な「キー・コンピテンシー」を具体化して育むことが可能な取り組みであることがわかる。ただ、3つの「キー・コンピテンシー」の中では「自律的に活動

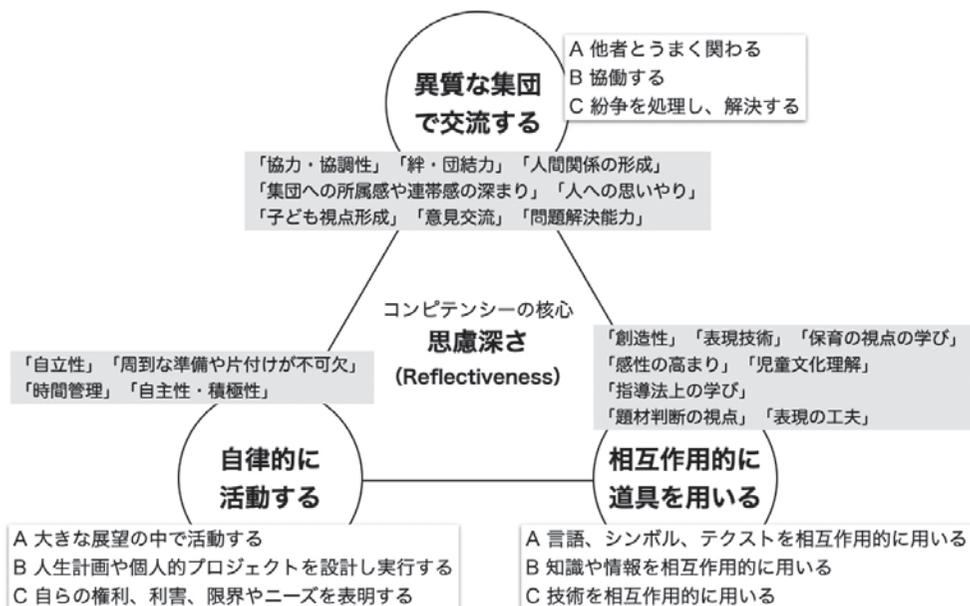


図1. 「子ども向け舞台表現」制作で育まれる力と「キー・コンピテンシー」との重なり

する」と重なる力が少ない。劇や舞台表現の制作という大きな取り組みを成し遂げた割には、「大きな展望の中で活動する」が少ないという印象である。なお「自律的に活動する」の中の「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する」に近いものとして、「ほいくまつり」の「計画的実行力」があるが、それは学生の自己評価が下から2番目に低い。このことは「相対的に平均値が低く、標準偏差も高いことから、これらの項目について『よくできた』と答えた学生と『よくできなかった』と答えた学生にバラつきが生じている」(小山・福井・白川 2013, p.18)と分析されており、計画的に実行するのが大変で難しかったと感じた学生も少なくなかったのではないかと考えられる。

また「非認知能力」については、遠藤(2017)による研究報告書では、多くの研究がその重要性を主張しているものの、個々の研究で測定や議論の対象として扱っている能力が多種多様であり、また研究の中には「能力」と呼ぶことが必ずしも妥当ではない性質が含まれている可能性もある(p.9)と説明されており、留意が必要な概念ではあるが、ここでは中村高康(2018)が示した「肉体的・精神的健康」「根気強さ」「注意深さ」「意欲」「自信」を「非認知能力」と設定する。そして、これらを中村(2016)、片山・安達・金山(2004)、小山・福井・白川(2013)において示された力と重ねてみると、表1のように整理できる。

中村(2018)は「とりわけ特別活動と呼ばれる諸活動は、日本の学校では諸外国に比べて特に重視さ

れてきたといわれており、生徒会活動や運動会・学芸会といった学校行事、あるいは部活動などは子どもたちの非認知能力育成に多大の貢献をしてきたことは想像に難くない」(p.228)と指摘しているが、大学生の非認知能力にも有効であることが窺えよう。とはいえ、「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」といった「新しい能力」を育成するためには、従来と大きく異なる「新しい教育」が必要であると考える立場からすれば、「子ども向け舞台表現」を制作する教育活動は、古めかしいものに見えるかもしれない。その点については、中村が「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」について指摘している問題点を参照したい。

あまりに抽象度が高すぎて、普遍的に価値ある能力ではありえても、新しい時代に対応する「新しい能力」を発見したことにはなっていない、ということなのである。そして、これらの普遍的価値自体は、すでに多くの教育システムでは、その巧拙や強弱はともかくかなりカリキュラムに組み込んでいる。集団主義的といわれて批判されてきた日本の教育は、むしろその先端的な内容を含んでいる可能性だって本来は検討してみなければならぬはずなのである。(中村 2018, p.222)

「子ども向け舞台表現」を制作する教育活動は、どちらかといえば「新しい」ものではなく、人によっては日本の集団主義教育を連想するかもしれない。しかし中村(2018)の論を踏まえると、この教育活

肉体的・ 精神的健康	根気強さ	注意深さ	意欲	自信
健康管理 生活管理	真摯に舞台に 取り組む姿勢 集中力 責任感	安全への配慮	向上心 活動参加意欲 自主性・積極性	努力に応じた結果 や評価が得られる 体験 学びの有意義実感 自己成長実感

表1. 「子ども向け舞台表現」制作で育まれる力と「非認知能力」との重なり

動は「新しい能力」として注目される「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」を以前から育成してきたと言えるのではないだろうか。

#### 4. まとめと今後の展望

あらためて本稿で確認してきたように、『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『小学校学習指導要領』で「演じる行為」「劇」「舞台表現の制作」等が大きく取り扱われているわけではない。しかし、日常的な保育場面での「ごっこ遊び」「劇遊び」や、それらを踏まえたお遊戯会・生活発表会等を通じて成長する乳幼児を育む保育者にとって、劇的要素に関する知識・技術の修得は重要な課題である。「子ども向け舞台表現」を制作する教員養成教育は、その課題に対応したものである。また、小学校においても、低学年の教育において劇を演じることに一定の必要性や意義があることに加え、学校によっては学芸会等で劇や舞台表現づくりが行われることがあるにもかかわらずOJTが機能しにくい状況である。そのことを考慮すると、保幼小の接続・連携を意識した小学校教員養成教育で「子ども向け舞台表現」を制作する必要性や意義があると考えられるだろう。しかも、「子ども向け舞台表現」を制作する取り組みは、「新しい能力」として注目される「キー・コンピテンシー」や「非認知能力」の育成という観点からも、あらためて有効性を考察するに値するものである。

今後の研究では、四年制の保育・幼児教育・初等教育の教員養成教育において「子ども向け舞台表現」を制作する取り組みに着目し、その教育内容・教育方法の特徴や意義を明らかにしていきたい。ただ、昨今の新型コロナウイルス感染拡大により、「子ども向け舞台表現」の制作や実施が大きく制約される事態が続いていることを最後に言及しておかなければならないだろう。

新型コロナウイルス感染拡大により、そもそも全国的に登園・登校さえ困難になる状況ゆえ、行事にも大きな影響が出ている。なお「新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン及び新型コロナウイルス感染症対策に伴う

児童生徒の『学びの保障』総合対策パッケージについて（通知）」では、中学校3年生の例ではあるが、「準備期間を短縮し、密集する運動や組み合ったり接触したりする運動を別の運動に代替するとともに、規模の縮小や来場者の限定など、あらゆる場面で感染防止に配慮して開催」する運動会や、「来場者を限定し、実施する展示を午前と午後の2部に分けた上で、換気した広い部屋で行うなど、感染防止に配慮して開催」する文化祭（p.22）のように、今後の「子ども向け舞台表現」の制作と上演で参考にできそうな方法が示されている。

舞台表現の制作について体験的に学ぶことは、保育者・教育者に必要な指導技術や知識を獲得するうえで重要であり、同時に養成校で大学生の能力を育成するうえでも重要である。岡田の「舞台と客席とが渾然として活発な交流があるのが児童劇の特質なのである」（岡田1994, p.207）という言葉に心に留め、今後の取り組みのあり方も探究していきたい。

#### 謝辞

本稿は、令和2（2020）年度島根県立大学・島根県立大学短期大学部学長裁量経費（若手支援枠）により助成を受けた「子ども向け総合表現の制作を通じた保幼小の教員養成教育の方法に関する研究」（研究代表者：矢島毅昌）の成果の一部である。

#### 注

1) 新見公立短期大学幼児教育学科では、2016年度から「にいみこどもフェスタ」に代わり「にいみゆめのぼけっと」が開催されており（<http://www2.niimi-u.ac.jp/page/press2.html>）、また同学科は2019年4月に募集が停止され、新たに新見公立大学健康科学部健康保育学科が開設されている。

島根県立大学短期大学部保育学科で実施されていた「ほいくまつり」は、2018年4月に開設された島根県立大学人間文化学部保育教育学科で開催されている（<http://matsuec.u-shimane.ac.jp/department/ningenbunka/hoikukyouiku/01feauter/>）いずれも最終アクセ

ス：2020年9月30日)。

2) 「キー・コンピテンシー」の日本語訳と図1の概念図は、国立教育政策研究所HPの「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」([https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/div03-shogai-lnk1.html](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html) 最終アクセス：2020年9月30日)を典拠とした。

## 参考・引用文献

遠藤利彦 (研究代表) 2017, 『非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』国立教育政策研究所。

片山啓子・安達 雅彦・金山 和彦 2004, 「地域と創る『にいみこどもフェスタ』：平成16年度特色ある大学教育支援プログラムに採択されて」『新見公立短期大学紀要』(25), pp.53-62.

厚生労働省 2017, 『保育所保育指針』<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (最終アクセス：2020年9月30日)。

小山優子・白川浩・福井一尊 2011, 「『ほいくまつり』活動を通じた保育者養成の意義(1) 学生指導と教員連携の観点から」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』(49), pp.51-60.

小山優子・白川浩・福井一尊 2013, 「『ほいくまつり』活動を通じた保育者養成の意義(2) 保育学科1・2年生の自己評価に関する比較検討から」『島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要』(51), pp.15-22.

文部科学省 2017a, 「教職課程コアカリキュラム」[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) (最終アクセス：2020年9月30日)

文部科学省 2017b, 『小学校学習指導要領』[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf) (最終アクセス：2020年9月30日)。

文部科学省 2017c, 『幼稚園教育要領』[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf) (最終アクセス：2020年9月30日)。

mext.go.jp/content/1384661\_3\_2.pdf (最終アクセス：2020年9月30日)。

文部科学省 2020a, 『教職課程認定申請の手引き(令和3年度開設用)』[https://www.mext.go.jp/content/20191213-01-000003171\\_1267643\\_01-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191213-01-000003171_1267643_01-1.pdf) (最終アクセス：2020年9月30日)

文部科学省 2020b, 「新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン及び新型コロナウイルス感染症対策に伴う児童生徒の『学びの保障』総合対策パッケージについて(通知)」[https://www.mext.go.jp/content/20200605\\_mxt\\_kouhou02\\_000007000-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200605_mxt_kouhou02_000007000-1.pdf) (最終アクセス：2020年9月30日)

内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017, 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』<https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf> (最終アクセス：2020年11月1日)

中村高康 2018, 『暴走する能力主義：教育と現代社会の病理』, 筑摩書房。

中村豊 2016, 「文化的行事における学芸会の現状と課題：大学生を対象とした想起法による質問紙調査結果の検討」『教育学論究』(8), pp.147-156.

中村豊・岡邑衛 2017, 「学校における文化的行事の教育的意義と課題」『東京理科大学教職教育研究』(3), pp.3-12.

岡田陽 1994, 『子どもの表現活動』, 玉川大学出版部。  
桜井剛・山本直樹 2015, 「保育内容(表現)における劇的要素を含む授業について」『清泉女学院短期大学研究紀要』(34), pp.19-31.

佐々木正昭 2017, 「学芸会についての考察：学校における演劇教育の意義とあり方」『甲子園大学紀要』(44), pp.23-39.

清水弘美 2016, 『台本選びから演技指導・演出法まで 学芸会の指導～成功への道筋～』, 小学館。

山本直樹 2015, 「劇的要素を含んだ『保育内容(表現)』の開講状況に関する考察」『有明教育芸術短期大学紀要』(6), pp.87-98.

(受稿 2020年9月30日, 受理 2020年11月4日)