

学習者の協働性・創造性の涵養を目的とした 総合表現授業実践についての一考察

A Consideration on the Practice of Comprehensive Expression Class for Fostering the Collaboration and Creativity of Learners

山村学園短期大学子ども学科
鴨志田 加 奈
KAMOSHIDA Kana

1. はじめに

1990年代以降、社会構造の急激な変化に伴い、これからの時代を生き抜く人材の育成を目指した新たな教育施策がOECDを始め世界的規模でデザインされてきている。日本においても国立教育政策研究所（2013）¹が「21世紀型能力」、中央教育審議会（2014）²が「学力の3要素」を示すなど、教育の大きなパラダイムシフトが起ころうとしている。

新たに示されたこれらの指標の中で、筆者の専門領域「表現」においてキーワードとなるのが「創造性」と「協働性」であると考え。人間にとって「表現」することは、他と自分を繋ぐコミュニケーションの手段でもあり、様々な問題解決につながる創造的活動でもある。保育における「表現」においても、この広義な意味での「表現」の根源について理解することが、これからの時代を生きる子どもを育む専門職（保育者）として大変重要なことであると考え。

保育者養成課程にある学生の創造性と協働性を涵養するにあたって筆者は、様々な授業実践や日々の学生との関わりの中で、感性豊かに情熱を持って物事に対峙し、他者に心を開きながら協働・創造する体験的表現活動の教育的有用性について模索、探究している。その一実践である筆者担当授業に着目し、劇の創作と実演を通じた教育活動について省察及び考察を行い、反省的实践家として今後の自身の授業実践に活かすとともに、アクティブ・ラーニングの一手法としての表現活動（パフォーマンス活動）の教育的有用性について知見を深めていきたいと考える。

本研究では、対象授業で2回行ったループリックによる7項目の自己評価（①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・コミュニケーション）の比較分析と、授業終了後レポートの自由記述から省察及び考察を行い、まずは本授業の教育的効果について概観し今後の授業実践の手がかりとすることを目的とする。

2. 研究対象授業「子ども文化演習C・劇」について

(1) 授業概要とねらい

本授業では、短期大学での2年間の学びを活かしながら、子どもたちが鑑賞する事を目的とした劇を創作・実演する。子どもの心性に基づき意図をもって作品を創作すること、実際に自身が舞台上で表現することを通して、総合的な表現の重要性・表現の過程の重要性や演出法・制作技術・各種効果等を学び、保育者としての資質と専門性を高めていくことを一つのねらいとしている。また、この体験過程を通して自身の表現力、コミュニケーション能力、創造力、問題解決能力等の実態に気づくこと、それらの能力を向上させることもねらいとしている。

(2) 授業形態と教授プロセス

本授業は自身の教育理念である「創造性と協働性の涵養」の要となる授業である。その為、授業実施に当たっては特に、「アクティブラーニングという授業形態が、学習者にとっての主体的・対話的で深い学びに本当に繋がっているのか」について常に省察を行いながら、毎年の学生の傾向や個性を加味し丁寧な授業進行を心がけている。

保育を学ぶ際の体験型学習では、子どもが行う活動を同じく行うロールプレイなどの手法を用いることも多い。これらの活動は、子どもの心性を想像し、必要な環境や適切な進行・配慮を考えるために有効である。しかし、表現分野においては、大人自身の感性や表現力の豊さそのものが、子ども達の表現に多大な影響を与える事が考えられ、子ども達の活動を同じく行う体験型学習だけでなく、学生自身が心身を解放する感覚や熱中する感覚を実体験し、感性と表現力を磨く機

会が必要だと考えている。そのような活動を行う際の要になるのは、青年期の学生の心性を踏まえた、動機付けや進行であると考え。本授業では、学生自身が夢中になって活動できるよう、題材や活動プロセス、グループ特性にあった介入など、慎重なファシリテーションを心がけている。

また、学生達の今ある能力を最大限に駆使しないと成り立たない課題を用意することで、臨場感や実感を伴った問題解決型学習に繋がたいと考えている。

(3) 教員体制と教授方針

本授業は、教員3人体制で実施し、造形・音楽・身体各分野の専門教員が担当している。全体進行は筆者が行うが、3人の教員の専門性を活かしながらチームティーチングを行っている。学生の主体性を引き出し「自分ごと」としてプロジェクトに向える学習環境をデザインすることが大前提であるが、教員それぞれも本授業におけるプロジェクトの協働者として参加する。教育的な指導、配慮、ファシリテーションを行いながら、自身の専門性を発揮し学生に専門的見地からの知識技能を提供していく。筆者は脚本・演出・演技指導・振付・衣装について、造形担当教員は舞台美術におけるデザインや大小道具の制作について、音楽担当教員は編曲・楽譜作成・合唱演奏指導について、今ある教員及びアーティストとしての能力を活かし、学生と共に作品創作にあたる。教員同士も各人の領域を守るのではなく、時には領域の重なりや融合点において積極的に話し合い、創造し合う（協働する）ことに積極的な立場として作品作りに参加している。このような教員同士の共通認識と信頼関係が本授業を支えている。

(4) 授業の方法と流れ

授業開始前の2年生前期にどのような作品に取り組んでみたいか、学年全体にアンケートを実施し、それをもとに、夏休み期間中の2日間、主になって活動したい自主的なメンバーがミーティングを行い、劇作品のテーマやあらすじを考案していく。本研究対象年度は約10名ほどの参加があり、活発な話し合いが行われた。これらの学生のアイデアを中心に、筆者が中心となり劇構成を整えていき、脚本制作を行う。（シーンによっては一部学生がセリフを考えることもある。授業開始時には脚本が完成していない状況である。）

第一回目授業で、教員から夏から学生と共に練ってきた今年度の作品の方向性の説明を行う。学生は全員、前年度の劇を鑑賞している為、ある程度イメージを持って初回の授業に参加している。説明を聞いた学生たちは、大まかなストーリーをイメージしながら役割を選択する。創作グループであるダンス及び身体表現、芝居、演奏、歌、舞台美術のいずれかを選び、グループに分かれ出来上がっている構成の中で作業に取りかかれそうな内容を各班考えながら稽古・作業を進める。この時期は、それぞれが模索するような活動である。これらの活動の進捗状況を擦り合わせながら全体の流れを作る為に、各班のリーダーを中心に演出部を構成し、3人の授業担当教員含めて週一回のミーティングを重ねまとめていく。創作プロセスの途中では、自身の役割が増えたり、創作してきたものを全体のバランスを見て作り替えたりと、かなりの臨機応変さが求められる。計画通り着実に進めていく力を求められるが、その反面その場で省察を繰り返し、創っては壊すといった本格的な創作活動が行われる。予定調和のように進んでいかない活動の中に、学生個人個人の課題が見え始める。教員はそれらの機微を見守りつつ個人への教育的な配慮を行い、グループをファシリテーションしながら、作品の完成に向けて専門家としても指導を行っていく。授業後半（第8回目以降）は、音響照明などテクニカルなリハーサルを行っていき、各班で作上げてきたものを全体の中に組み込んでいく。荒通し（とにかく始めから終わりまで通して劇を進行してみる）から始め、全体での通し稽古を繰り返し全体のバランスを見ながら作品を調整していく。

以下の授業到達目標・授業スケジュールを示す。以下の授業実施時間以外にも、自習時間による自主練習、または教員も含めた合同練習時間を行う。

到達目標：

- ① 子どもの感性や総合的な表現の意義を理解する。
- ② 自身の表現力・表現技術を身につける。
- ③ 演出法・制作技術・各種効果等について具体的な方法を身につける。
- ④ 仲間との協働の重要性を理解し粘り強く取り組むことができる。
- ⑤ 具体的な役割や計画のもとにプロジェクトを遂行できる。

授業スケジュール：

- ① 概要説明、創作班の選択・アイデアワーク
- ② 創作班でのミーティング
- ③ 各分担 創作と作業1

- ④ 各分担 創作と作業 2
- ⑤ 中間報告
- ⑥ 各分担 創作と作業 3
- ⑦ 各分担 創作と作業 4
- ⑧ 各分担 創作と作業 5 照明・音響合わせ
- ⑨ 各分担 創作と作業 6
- ⑩ 各分担 創作と作業 7
- ⑪ 荒通し 衣装付き
- ⑫ 各分担 創作と作業 8 直し稽古
- ⑬ 通し
- ⑭ ゲネプロ
- 本番
- ⑮ 振返り

(4) 劇発表（クリスマス会）概要

劇の実演は、学校行事として一般に公開されている。平成 30 年度は開学 30 年記念特別公演ということで公演日を 2 日に増やし（例年は土曜日のみ）近隣幼稚園・保育園貸切公演を行った。

開催日：平成 30 年 12 月 14 日（金）幼稚園・保育園貸切公演
15 日（土）一般公演

時 間：9:40 開場 10:00 開演（11:30 終演予定）

場 所：芙蓉館（本学内ホール）

参加者：本学 2 年生（1 年生は合唱で参加）

観 客：近隣地域の皆さん、幼稚園・保育園、子ども大学はとやま参加の小学生、保護者、知人、
高校生、学園理事 他（例年観客平均 200 ～ 300 人）

3. 研究の方法

(1) 対象及び実施期間

対象は、2018 年度「子ども文化演習 C・劇」の受講生である。受講生は、65 名である。授業開講期間は、2 年次後期授業期間（9 月～1 月）であった。

(2) データと分析方法

第 6 回目授業後・全 15 回授業終了後の 2 回行った、学生自身のループリックを使った 7 項目（①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・コミュニケーション）の自己評価データと、全 15 回授業終了後レポートのエピソード記録・項目ごとの自由記述をデータとして活用しながら分析を行う。ループリックによる自己評価については、2 回の数値の変化を全体的視点で比較検討する。65 名の受講者のデータのうち、欠損データのない 55 名のデータを分析の対象とする。エピソード記録や自由記述については考察の補足として用いる。また分析については、授業担当者である教員とも意見交換を行い考察を深めた。

ループリックを用いた理由を以下に述べる。「何を知っているか」ではなく「何ができるか」といったアクティブ・ラーニングで重要視される評価基準において、「パフォーマンス課題」「ポートフォリオ」「ループリック」の活用の有用性は、松尾（2016）³によっても述べられており、本授業の分析においてループリックをデータとして用いることは適当であると考え。また、ループリックにより活動途中で学生が行う省察を通して、学生自身が活動の目的に立ち返ることができるという意味で、教育的な効果も期待できると考える。今回使用したループリックは「ループリック理論を活用した保育者養成における劇的表現活動の評価基準 2016」（山本）を本授業に合わせて援用したものである。山本によるループリックは、2016 年 8 月に行われたワークショップ（「アクティブ・ラーナー」の育成を目指した演劇的手法を活用したコーチングの可能性と課題：大学間連携等によるワークショップ⁴）で用いられたものである。このワークショップには筆者も参加し指導に当たった。実際に用いたループリックは図表 1 の通りである。

4. 結果と考察

(1) ループリック各項目の数値結果と考察

ループリックの 7 項目である ①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・

図表1 「子ども文化演習C・劇」振り返りループリック

	A (とてもよい)	B (よい)	C (努力が必要)
①自己表現	自分を表現することに意欲を高め、前向きに取り組めた。	自分を表現することに興味を抱き、前向きに取り組めた。	自分を表現することに対して消極的であった。
②興味・態度	活動に真摯に向き合い、問題意識をもって積極的に取り組めた。	活動に向き合い、積極的に取り組めた。	活動に向き合うことができなかった。
③産出力・工夫	提示された様々な様式や原理（表現方法等）を参考にさらに工夫を加えることができた。	提示された様式や原理（表現方法等）を拠り所として、活動に取り組んだ。	提示された様式や原理（表現方法等）に興味・関心を抱けなかった。
④課題解決力	活動の最中、困難な事態が生じて、諦めたり、落胆することなく、解決に向かって邁進できた。	活動の最中、困難な事態に直面すると、ついつい諦めたり、落胆したりはしたが、解決しようと努力した。	活動の際に、困難な事態に諦めたり、投げやりな態度をとることがあった。
⑤対象理解	対象である「子ども」を明確に意識して、活動に取り組めた。	対象である「子ども」を意識して、活動に取り組もうと努力した。	対象である「子ども」を意識できず、活動が散漫になることがあった。
⑥教材研究	題材の選定、作品の構成・演出に十分配慮して作品づくりに取り組んだ。	題材の選定、作品の構成・演出に配慮して作品づくりに取り組んだ。	題材の選定、作品の構成・演出に配慮して作品づくりに取り組めなかった。
⑦協働・コミュニケーション	創作時に、リーダーシップとパートナーシップを発揮しながら、積極的に周囲を支援した。	創作時にリーダーシップもしくはパートナーシップを発揮して活動に取り組めた。	創作時にリーダーシップ、パートナーシップとも発揮することができなかった。
*自己評価記述欄（これまでの学びに対するコメントを記述ください。）			

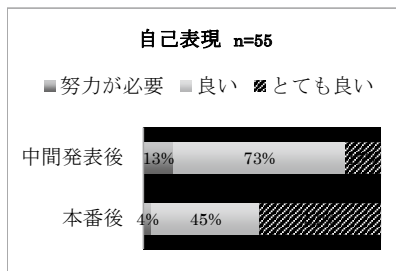
クラス（ ） 学籍番号（ ） 名前（ ）

図表1「子ども文化演習C・劇」振り返りループリック

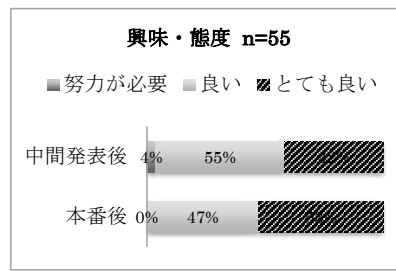
コミュニケーション について各項目毎に、中間発表後（第6回授業後）と本番後（全15回授業終了後）の集計結果を比較したグラフを以下の図表2～8に示す。図表9は、ループリックの評価を点数化（とてもよい2点・よい1点・努力が必要0点）し、項目の2つの時期における学生自己評価の平均点と、項目毎の増減比率示したものである。図表10は、図表9をグラフ化したものである。

全ての項目について平均点は、増加している。7項目の目標に対して、授業実施中間時期よりも授業後に「できるようになった」と自分自身を評価していることがわかる。その増加率については項目ごとに幅があり、平均点が44%増加した項目もあれば5%増加に留まったものもある。増加率の高かった項目は、自己表現（44%増）・対象理解（30%増）であり、増加率の低かった項目は、課題解決力（5%）であった。増加率の高かった2項目は、中間発表後の数値が低く伸び幅があったとも言える。2項目（自己表現・対象理解）とも、自分個人の能力の向上について評価する内容であり、行事に対する盛り上がりや作品が具体的になっていく過程と比例した個人的な意欲の向上が数値に現れたと考えられる。5%の増加であった課題解決力については、中間発表後の時点ですでに高い点数であり、もともと伸びしろが少なかったとも言える。活動の中間地点で既に課題解決に対して積極的に取り組んでいるという認識がされていたとも解釈できる。

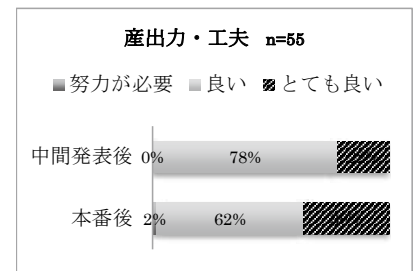
その他、他の項目との比べた時、大きな違いが見られた項目は、協働・コミュニケーションであった。中間発表後各項目の全体平均点1.14点に対して協働・コミュニケーション0.89点、本番後各項目全体平均点1.36点に対して協働・コミュニケーションは1.07点と、平均点に対してどちらも低い点数で評価されている。他の6項目は、自分の意欲や姿勢に対する評価であり、評価しやすい内容であったが、協働・コミュニケーションについては、実際に積極的に周囲に働きかけられたかといった「関わり」についての評価である。この項目に関しては本番後も、自身の能力について「努力が必要」と答えた学生が全体の18%いることがわかった。他の項目で本番後に「努力が必要」という選択をした学生の割合は、0～2%だったのに対してかなり高い数値である。しかし「努力が必要」と評価している学生でも、レポートによる自由記述では活動自体を肯定的に捉えるコメントがほとんどであり、自身の現状について真摯に受け止めた結果自己評価を辛めにつけているとも考察できる。協働・コミュニケーションの難しさについて正面から向き合い実感する機会にはなりえたと考えられ、授業のねらいの一つである「この体験過程を通して自身の表現力、コミュニケーション能力、創造力、問題解決能力等の実態に気づくこと、それらの能力を向上させる。」のうち、「実態に気づく」という点については、一定の効果があったと言える。



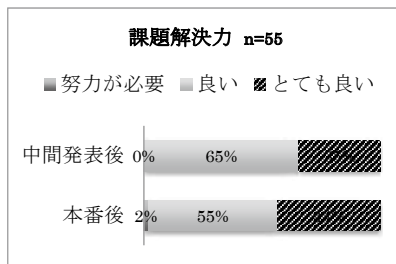
図表 2



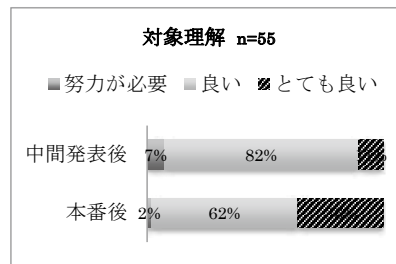
図表 3



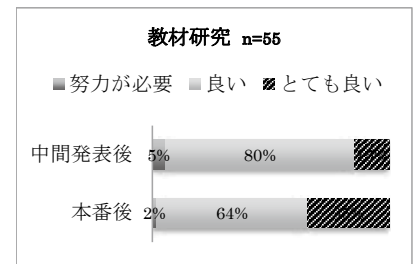
図表 4



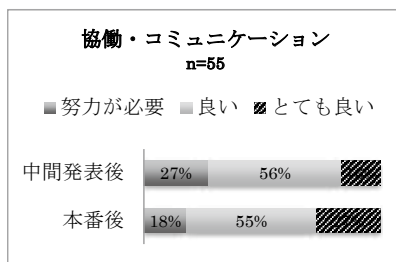
図表 5



図表 6



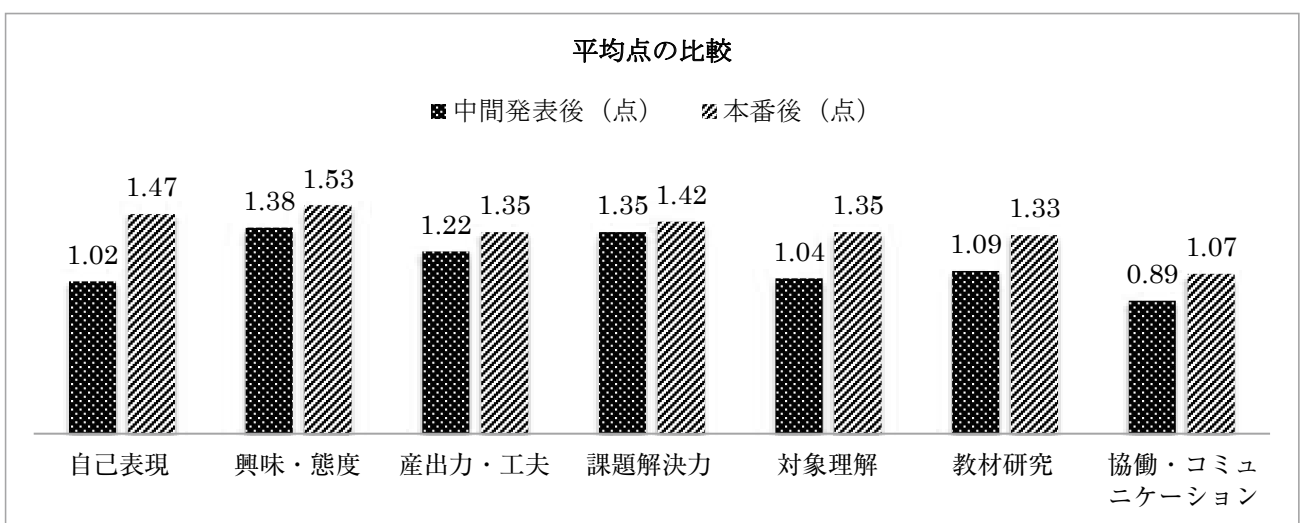
図表 7



図表 8

	中間発表後(点)	本番後(点)	増減比率(%)
自己表現	1.02	1.47	44%
興味・態度	1.38	1.53	11%
産出力・工夫	1.22	1.35	11%
課題解決力	1.35	1.42	5%
対象理解	1.04	1.35	30%
教材研究	1.09	1.33	22%
協働・コミュニケーション	0.89	1.07	20%
全体平均点	1.14	1.36	19%

図表 9 2つの時期の自己評価平均点と増減率



図表 10 2つの時期の自己評価平均点の比較

(2) レポート記述から読み解く授業づくりとしての考察

前項4-(1)では、学生の自己評価の分析であったが、本項では授業づくりについて、学生のレポート記述をもとに省察したい。

4-(2)-1 アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の可能性

学生の記述の中で語られていたエピソードから、アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の可能性を考察したい。多くの学生の中で共通に語られていたエピソードの中に「演じ方がわからず全体的に空気が行き詰まった時に他者に自分の役をやってもらう機会を設けることになり、この時を境にみんなの気持ちがまとまっていった。」という出来事があった。「客観的に皆が意見を出し合い、今まで見えなかった視点が見えた」「もっと自由で良いんだと気がついた。」「同じ台本でも人の感じ方によってこんなに違って見えるんだ」「代役をやってみて一回だけならできたけど、何度もこれをやってきた本役の人はすごいと思った」など、具体的な記述が見られた。このエピソード記述の興味深い点は、言語での話し合いというバーバルコミュニケーションだけでなく、実際に相互の身体全体から発せられる表現（ノンバーバルコミュニケーション）をきっかけに大きな気づきを得て入るという点だ。知識としての個人的理解を超えた、相互行為・身体性・暗黙知といったアクティブ・ラーニングが重要視する学びの次元がこのエピソードの中には存在していたと考えられる。この考察の視点は、アクティブ・ラーニングについて学習論の視点から明らかにし、それを演劇的手法の事例とともに考察した小林らの研究（2018）⁵を参考にしている。「アクティブ・ラーニングがうまく機能するためには、学びにおける受動性と能動性の互惠的側面に焦点を当てることが重要である。そのとき演劇的手法は極めて有効な方法だと言うことができよう。」⁶と言うように、本実践も演劇的手法を用いた教育実践の有用性を示すことができた一事例だと言及できるだろう。

4-(2)-2 普段の授業とは違うという学生の捉え

「今まで学校では、自分さえ言われた通りに動いていれば問題なかったが、舞台を一から作るという事によって、互いに互いを補い合う事の大切さを改めて感じられた。」「先生の指示で今までは動いていたけれど、今回は自分たちで自ら行動できている場面をととても多く持つことができていたと思った。」「普段の生活で友達と協力したりする機会が少ない。」など、今までの学校での学習環境とは違ったという認識を学生がしていたと捉えられる記述が見られた。筆者が担当する他の授業や他の教員が担当する授業でも、行事に向けたグループワークや、学生の主体性や対話を大事にしたアクティブ・ラーニングの機会は数多くある。しかし、上記の記述をした一部の学生にとっては、今回の授業によってこれまでよりも強く、協働や主体性について深く学びとして刻まれたと認識されたようだ。学びに向かう為の動機付けは、それぞれの学習者の学びに対する必要感や、学び合う学習環境の醸成など、様々な要素の複合によって構成される。本実践は規模の大きな行事ということや、2年間の学びの集大成といった意味で授業を認識した状態で始まることも、学習者が学びの必要感を持ちやすい＝アクティブ・ラーニングが成り立ちやすい、とも考えられる。普段の授業からアクティブ・ラーニングの導入が求められる現在、「主体的」「対話的」「深い学び」という学びの結果に結びつけるためには、授業実践の中で、ただ「グループワークをしている」「ディスカッションを行なっている」ではなく、それが深い学びに繋がっているかについて授業実践者が繰り返し省察することの重要性を、今回の学生の記述から改めて感じた。

5. まとめと課題

本論では、これまでの自身の授業実践の省察の事始めに、学生の自己評価であるループリックの大まかな数値的分析、レポート記述から授業づくりについて省察を行なった。ループリックからは、本実践が学生に自身にとって7つの項目(①自己表現 ②興味・態度 ③産出力・工夫 ④課題解決力 ⑤対象理解 ⑥教材研究 ⑦協働・コミュニケーション)について一定の成長を自覚できる活動となっていたことがわかった。今回は2時点でのループリックの比較であったが、このデータの比較では、「創造性」「協働性」など、筆者が着目した学習者の学びの詳細を分析することは難しい。学びの過程の中で学生が学びの必要性や方向性について立ち止まって省察できる機会を多く設けそのディスカッションなどを記録に残す、他のアンケート調査などを使用し授業前後の変化から授業効果を考察する、などが今後の課題である。研究を考慮したデータの蓄積と、創作活動との両立のバランスは難しいところではあるが、ポートフォリオという形で学習者の学びの過程を記していくことも有効であると考えられる。

またレポート記述の考察では、演劇的手法のアクティブ・ラーニングとしての教育的有用性を実感することができた。今後は、演劇教育・アクティブ・ラーニングにおける先行研究とも結びつけ、自身の授業づくりを深めていきたい。

今回のような形で授業実践を行うようになってから4年が経過した。高校生や短大1年生が先輩のパフォーマンスに憧れを抱き「次は自分たちの番」といった期待感を持って臨む活動、学びの集大成（卒業公演のような行事）として捉えられるような活動として、本授業は認識されつつある。つまり学校文化の中に深く埋め込まれた活動となってきたと言える。文部科学省の進める大学教育改革や高大接続改革の渦中、3つの方針の一貫性について再考される昨今であるが、

入口（アドミッション・ポリシー）と出口（ディプロマ・ポリシー）を繋げるカリキュラム・ポリシー及びカリキュラム・マネジメントについて検討が要されている。そのような視点で考えると、本授業はカリキュラムの最終段階の学習として適合する内容になりうるのではないかと考える。「学習過程を捉えるためには、1時間の授業（短期）から見出される学習の変化もあり得ようが、単元全体、1学期間、1年間といった期間（長期）の全体や個人の変容を捉える視点も求められる。」⁷と後藤が述べるように、今後は本授業実践を他の授業との関連性や2年間の学びのプロセスの一環として捉え、学習者の資質・能力を2年間（長期）を通して涵養していくような授業づくり（学習環境づくり）を視野に入れ、自身の授業実践の課題としたい。

引用文献・参考文献

- 1 国立教育政策研究所（2013）. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則（教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5）
- 2 学力の3要素は、中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～全ての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（平成26年12月22日）で示されたもの。
- 3 国立教育政策研究所 松尾知明著（2016）. 未来を拓く資質・能力と新しい教育課程 求められる学びのカリキュラム・マネジメント，学事出版株式会社
- 4 花輪充・山本直樹・鴨志田加奈・川合沙弥香（2017）. アクティブ・ラーナーの育成を目指した演劇的手法を活用したコーチングの可能性と課題：大学間連携等によるワークショップ型演習の実践を通して，東京家政大学博物館紀要，第22集，pp.31-52.
- 5 小林由利子・梶島香代・木村浩則・花輪充（2018）. 演劇的手法を活用したアクティブ・ラーニングの可能－保育者養成における授業事例を中心に－，文京学院大学人間学部研究紀要，vol.19，pp.135-147.
- 6 前掲論文，p.146.
- 7 後藤顕一（2017）. 学びの過程と問題解決力の育成における効果的な取り組みの事例－国内先進校の取り組みから－，国立教育政策研究所紀要，第146集，p.54.

