

演劇的手法を活用したアクティブ・ラーニングの可能性

—保育者養成における授業事例を中心に—

小林 由利子*・椛島 香代**・木村 浩則**・花輪 充***

保育者養成における授業に「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)を実現するために演劇的手法を応用できるのではないかと考えた。本論の目的は、大学の保育者養成において、アクティブ・ラーニングをどのように実践するのか、そこに演劇的手法を取り入れることにどのような可能性があるのかを探求することである。具体的には、アクティブ・ラーニングとは何かを明らかにし、演劇的手法を導入している3つの保育者養成校における授業実践例を取り上げ検討することである。結果として本論では、第1にアクティブ・ラーニングの内実を学習論の視点から明らかにし、それが関係性や身体性、暗黙の次元を重視する点で、演劇的手法を活用した教育実践と親和的なものであることを示した。第2に、アクティブ・ラーニングにおいて学生の能動的な「きく行為」を引き出すことの重要性、演劇的手法の一つであるロールプレイによって、学生は「きく」ことと「きかれる」こととの不可分な関係性を体験的に学べることを明らかにした。第3に、アクティブ・ラーニングにおいて「表現力」を追求する場合の「叙情的表現」の重要性を明らかにした。第4に、アクティブ・ラーニングを実践する上で事後の振り返りや記録にポートフォリオの作成を導入することの重要性を明らかにした。今後の課題は、保育者養成に演劇手法を活用する有効性を実証的に明らかにすることである。

Key words : 保育者養成, アクティブ・ラーニング, 演劇的手法, 表現力, 感性

1. はじめに

今日、保育者・教員養成において、子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)を実現するために必要な資質能力を形成するために、カリキュラムや教育方法の改善が求められている。特に幼児教育においては、保育場面でさまざまな出来事が並行して生起する状況の中で、乳幼児を理解し適切にかかわる実践力を育成することが求められている。しかし、大学

の授業の中で、そのような要請に応えるために必要な学びの場や実践の機会を学生に提供するには多くの課題がある。たとえば大勢の学生に対して一方的に専門知識を教授するという従来型の講義形式の授業では、先に示したような実践力の養成は困難である。そこで筆者らは保育者養成における演劇的手法の活用をテーマに実践と研究を重ねてきたが、これは大学教育においてアクティブ・ラーニングを推進する近年の改革の流れに相応するものである。

アクティブ・ラーニングの一つとして演劇的

* 人間学部

** 人間学部児童発達学科

*** 東京家政大学

法を活用した実践研究としては、高校の古典の授業にアクティブ・ラーニングとして演劇を導入した大村勅夫(2015)の研究、教養教育で演劇的手法の一つである「インプロ」をアクティブ・ラーニングとして実施した大橋眞・Gehwtz・三隅友子(2014)の研究がある。しかし、保育者養成の分野で、演劇的手法を活用した授業をアクティブ・ラーニングの一つとして位置づけ、保育者の実践力養成における可能性を探求した研究はほとんどない。

本論の目的は、大学の保育者養成において、アクティブ・ラーニングをどのように実践するのか、そこに演劇的手法を取り入れることにどのような可能性があるのかを探求することである。具体的には、アクティブ・ラーニングとは何か、あらためてその内実を原理的に明らかにするとともに、3つの保育者養成校における授業実践例を取り上げ、それらの事例から演劇的手法を活用したアクティブ・ラーニングの在り方と可能性について検討していく。研究方法は、おもに事例研究である。

2. アクティブ・ラーニングの学習論

(1) アクティブ・ラーニングとは何か

中教審答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』(2012)の用語集は、アクティブ・ラーニングを次のように定義している。

「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等によっても取り入れられる。」

以上のように、アクティブ・ラーニングは、必ずしも特定の授業方法を指すものではない。要するに従来の講義一辺倒の授業形態を改め、学習者の能動的な参加を取り入れた授業に転換せよということである。しかしたんに授業の形態を変えた

からといって、それだけで授業がうまくいくわけではない。教育の内容、教材の質、クラスの状態、教師の声や身体性等々、授業を支える要素には実に様々なものがあるからだ。

またそもそも「能動的」とはどのようなことなのか。他の学生に話したり、他の学生の話の話を聞いたりしていればそれで能動的に学習していることになるのか。あるいは学生が1人真剣に考えながら授業を聞いているとそれは能動的でないのか。アクティブ・ラーニングとは何か?と問うた瞬間、われわれは迷宮の中をさまようことになる。

それゆえ、評価主義の支配する学校現場では、とりあえずアクティブ・ラーニングをひとつの型あるいはテクニックとして固定的にとらえ、すべての教員、すべての教科にその実践を求め、さらにそれをチェックするという画一主義が生まれている。

こうした事態を踏まえ、この分野の研究の第一人者とされる松下佳代も、「アクティブ・ラーニングにおいても、講義形式の授業で見られた『学生の学びの質の格差』という課題は解決されておらず、一方で、『フリーライダーの出現や、グループワークの非活性化、思考と活動の乖離があるアクティブ・ラーニング』など新たな課題が生まれている」(松下, 2015, p.4)と指摘するようになった。またベネッセ(2013)「第2回大学生の学習・生活実態調査」によれば、大学教育の現場でアクティブ・ラーニングが叫ばれるようになる中で、学生生活について「学生の自主性に任せる」より、「大学の教員が指導・支援するほうがよい」と考える学生が15.3%から30.0%に急増したという。その背景について松下は、アクティブ・ラーニング型授業が普及するほど学生の受け身の姿勢が強まっていると説明している(松下, 2015, p.3)。

このような状況をふまえ、松下は「ディープ・アクティブラーニング」という新たな概念を提起する。彼女は、学習の「能動性」を「外的活動における能動性」と「内的活動における能動性」の二つに区別した上で、その両方に配慮した教育実践を提案する。従来のアクティブ・ラーニングは、学習者の外的活動にのみ目を奪われがちであった。そこで、それを内面における「深い学び」に

つながるものにしていかなければならないというのである。

しかし、ここで詳細な検討はできないが、松下のいう「深い学び」は、アクティブ・ラーニングにおける「内的活動」すなわち思考の重要性を強調しただけで、アクティブ・ラーニングの実践が陥りがちな活動主義に対する注意喚起の域を出ていないように思われる。むしろ必要なのは、アクティブ・ラーニングを（文科省のいうように）あれこれの教育実践の総称あるいはひとつとして捉えるのではなく、その実践の背景にある学習論のレベルから捉え直すことではないか。つまりアクティブ・ラーニングのよって立つ根拠を、方法論のレベルでなく、学習論のレベルにまで遡って検討することが求められているのである。

(2) アクティブ・ラーニングを支える学習論

2016年8月に公表された中央教育審議会・教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に次のような記述がある。

「これは形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、・・・多様で質の高い学びを引き出すことを意図したものであり、さらにそれを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものを問い直すものである。」

これは要するに、大切なのは「アクティブ・ラーニング」ではなく「アクティブ・ラーニングの視点」だということである。文科省も、学校現場においてアクティブ・ラーニングがたんなる授業の型に矮小化され、形骸化されていく事態をみて、あえてそう指摘せざるを得なかったのであろう。アクティブ・ラーニングを導入するうえで、「どのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものを問い直す」という視点はやはり重要である。指導の型や方法・技術は、効果的な学習のための一手段にすぎない。むしろ目的と手段の逆転に注意する必要がある。まず目的と内容があって、それにふさわしい方法が選択されるのが自然な教育のあり方である。あらかじめ方法が設定されることによって、目的と内容が制約

されてしまう危険性がある。

学びとは何か、従来の学びはどのような原理に立ち、それをどう変えていかなければならないのか。学習論あるいは教育哲学を深めることなしに新たな方法を採用する必然性は生まれない。ではアクティブ・ラーニングが寄って立つべき学習論はどのようなものか。アクティブ・ラーニングの登場の背景には、学習論の本質主義（essentialism）から社会的構成主義（social constructionism）への転換がある¹⁾。本質主義とは、知識は、人間の認識から独立した外在的なものであり、それを子どもの脳内に伝達することを教育と捉える考え方で、従来の古典的な学習論である。それに対して社会的構成主義とは、知識は個々の人々の認識とコミュニケーションを通じて構築されるという考え方である。

アクティブ・ラーニングの理論的基礎に社会的構成主義の学習論があるとすれば、それはどのようなものか。それを以下、アメリカの哲学者ジェリー・H・ギル（Jerry H. Gill）の学習論から明らかにしていく。

ギルは、アメリカの教育の質と方向性に関してはさまざまな議論が存在するが、それらのなかに、知はいかに成立するのか、知り手とはどのような存在か、何を知ることができるのかということについて深く論じたものは見当たらないという。そこで、ホワイトヘッド、デューイ、フレイレ、ロジャーズの教育哲学、メルロ＝ポンティ、ポランニー、グッドマンらの思想を検討し、そこから「学びへの学習（Learning to Learn）」という新たな学習論を提起する。

ギルはいう「知られるものを、一人の知り手である教師が、生徒という知り手になることが期待されている他者の心に伝達する知識という静的な実在であるとみなすような伝統的な理解と教育実践は、このモデルによって排除される」（ギル、2003, p.3）。

これはいわゆる本質主義的な学習論の否定である。つまり知識は外部から感覚器官を通じて生徒の内部に直接的に伝達されるものではないというのである。では知識はいかにして成立するのか。ギルは次のように述べる。「すべての知は関係の

なかで生じる、さらにいえば関係によって構成される。…知が相互行為だと、参加するなかで理解を表し、身体化するという意味である。…あらゆる知り手は、抽象的シンボルと相互行為する理論的学者から、ボールの角度とスピードを判断する熟練した運動選手まで、知られるものとの関係に参加することによって知識を獲得し、使用する。要するに、知とは活動であり、おこなうことなのである」(ギル, 2003, p. 68)。

知識とは、別言すれば「知り手たち同士のあいだの、また知り手たちと環境とのあいだから立ち現れてくる」ものであり、その「あいだ」に参加する営みが学ぶという行為である。この「知の关系的性質の次元」において重要なのが、「対話」すなわちコミュニケーションである。そしてそれを可能にするのが言語である。われわれは言語によって考えをやり取りしたり、主題について説明や質問をおこなったりする。その過程には、知識を理解し、探究し、創造するうえで基本となるものが含まれているのである。

さらに知の关系的次元を支えるのが「身体」である。知の過程はつねにわれわれの身体を通じて媒介されるのである。そして、知るという活動に関連する人間の身体化の重要な次元は「暗黙知」である。学びとは、まずは関係的な行為であるが、その関係性を支えるのは言語によるコミュニケーションだけではない。それは同時に身体によって媒介される。「暗黙知」とは、言語化できない知の次元であり、それゆえにそれを分析の対象として扱うには困難が伴う。しかし、身体化のレベルで生じる学びは、「かん」や「こつ」という言葉で日常的にわれわれが経験しているものである。

ギルの議論は、大学における哲学の授業を前提としており、それゆえに「討論」という手法を重視している。しかしながら、われわれの関心である演劇的手法も、かれの学習論に基づく実践を構想する上で有用であるように思われる。なぜなら、ギルの知の捉え方やそれを支える「相互行為」「身体」「暗黙知」といった諸概念が、同じく関係性や身体性を重視する「演劇」ときわめて親和的であるからだ。それゆえ、演劇的手法を用いた教育実践をギルの学習論の視座から捉え直し、そこか

らアクティブ・ラーニングの一つとしての演劇的手法の有効性について検討することも可能であろう。しかしながらここでは、アクティブ・ラーニングの実践に演劇的手法を活用することの理論的可能性を示唆するに留め、以下、保育者養成を行っている3大学の演劇的手法を活用したアクティブ・ラーニングの実践事例を取り上げ、保育者資質の養成という観点から、演劇的手法を用いたアクティブ・ラーニングの可能性について検討したい。

3. アクティブ・ラーニングとして演劇的手法を活用した授業実践例 1- どのように能動的に「きく」行為を引き出すか -

(1) 保育者資質としての感性育成のための「きく」ことの重要性

アクティブ・ラーニングとは、学生が動きながら学ぶ演習に類することのみをさすのだろうか。そこで、ここでは「きく」という行為に注目したい。乳幼児はみる、きく、さわる、かぐ、あじわうといった五感を通して身の回りを認識し、学んでいく。言葉を獲得することについても親しい大人たちから話しかけられ、また話していることばをきくことで育んでいくことはよく知られている。学習についても内的動機付けが高いほどその効果が高い。大学教育では、講義形態で、かつ人数も100人以上で行う授業も多い。「きく」ことを改めて見直してみる必要があるのではないか。これは、「ディープ・アクティブラーニング」の「内的活動における能動性」(松下, 2015, pp.18-19)にあたるものと考えられる。

筆者はこれまでどのようにすれば講義の中で学生の主体的な学びを引き出すことができるのかを考えてきた。かつて幼児教育現場で仕事をしてきたが、学級の幼児を集めて話をする際、すべての幼児が注目し話をきくことができるよう環境構成や話し方、話の内容などを工夫することが当然であった。幼児を教室に集めて話すのは、重要な内容を伝えることを意図する場合が多い。だからこそ全員が理解できるよう明確に伝えることが必然であった。大学教育の世界に入った時に「きい

ていない」学生がいると気になり、能動的にきくことができるような授業を展開したいと考えて手探りで実践してきた。いかにして「考えながらきく」「必要感を持ってきく」姿勢を学生から引き出すか。以下、授業実践をもとに考えていきたい。

(2) アクティブ・ラーニングとして演劇的手法を活用した授業実践例

－「教職入門」の検討を通して－

まず A 大学の「教職入門」における授業の一部を取り上げながら考察していく。

<概要>

1 年生後期 教職必修科目 講義形態
1 年生 130 名 + 再履修者 例年 150 名前後で展開

授業展開の留意点は、次の 2 つである。第 1 に、教育法規等学生にとって興味を持ちにくい内容も多く含まれるため、演習を取り入れるなどしてメリハリをつけ意欲を引き出す。第 2 に、事例等を多く紹介し実感を伴った学びにつなげる。

<授業内容とねらい>

2 回目後半・3 回目前半 / 15 回

テーマ：教員・保育士の職務・資質を考える
・教員の職務にはどのようなものがあるかを知る。
・職務について理解し、その職務遂行に必要な資質とは何かを考える。
・そのうちから、コミュニケーション力をとりあげる。
・教育活動は様々な人との連携や信頼関係のもと行われることを知り、コミュニケーション力を意識して育てていくことが必要であると感ずる。

<授業展開 (2 回目後半) >

① 職務や資質を知る
・職務について講義を行う。その際、学生からの意見も入れながら応答的に進める。
・教員の職務は多いことを知ったうえで、その遂行に当たり必要な資質について考える。
・学生から多く出る「人とかかわる」面について改めて考えてみることを伝える。

② コミュニケーション力の重要性を知る
乳幼児・児童、保護者、同僚とかかわりながら教育活動は行われる。さらに地域や関連機関と連

携を取るなど、たくさんの人たちとかかわることが必要な仕事である。それゆえ人と話すということが重要になってくる。

例えば、1) 知らない人と出会うことが多い、2) 保護者との面談など大人と話をすることが必要、3) 会話を続ける上でよい質問者になることの大切さ、4) よいところをみてそれを表現する、5) 人の前で話をする、などがあげられる。

③ 演習の意図の説明

今日は二人組になってお互いを紹介するためのインタビューをしてもらう。短い時間で信頼してもらうにはどうすればよいかなどを考えるきっかけにもしてほしい。さらには、その人のことを他の人に紹介してもらうのでその原稿も作成する。その際、その人らしさ、その人の良いところをアピールする。教育活動において対象の乳幼児・児童の良い面を捉えることは重要だからである。

④ インタビュー

準備：5 分間相手にインタビューをして相手について情報を得る。その際、相手が気持ちよく話せるよう、また会話が途切れないように事前に考える。次に質問を考える。そして、質問の順番を考える。さらに、自分の話し方など考える。
ペアになる：前列に着席している者が後ろを向き、これまで話をしたことがない学生に声をかけて二人組になる。二人組になったら前から順に着席して残っている人がわかるようにする。
ペアワーク：お互いに 5 分ずつ質問者、回答者となりインタビューをしてメモをとる。
原稿作成：インタビュー結果をもとに 800 字に紹介文をまとめる。その作業の間に 8 人程度のグループを席順で決めておく。次の週にはそのグループでお互いに発表しあう。次週すぐに発表を始めるので原稿は完成して持ってくるように伝える。

<授業展開 (3 回目前半) >

他己紹介：友だちを魅力的に紹介する。はじめに、8 人グループでお互いにプレゼンテーションをする（紹介文を読む）。次に、各グループで一番よかったプレゼンテーションを決めておく。そして、いくつかのグループを教員が指名し、そのグループの一番としたプレゼンテーション

を全体で共有し、該当者は前に出てきて発表する。最後にレポートを作成する。レポートの内容は次の二つである。第1に、自分がインタビューする時、文章を構成する時に配慮したことである。第2に、友だちのプレゼンテーションから学んだことである。

（3）授業実践の考察

上記の活動には、「知らない人」とかかわることに慣れるという意味もある。学生は、実習で社会人とかかわる必要が出てくる。友だちと離れて一人で保育・教育現場に入り、見知らぬ人の中で実習を行わなければならない。思い切って知らない人に話しかけること、その人のよさをできるだけ早くつかみ親和的にかかわることなどは、いわゆる適応力ともいえるが、その重要性に気づく取り組みである。また、良い面を言葉にしてもらい、それをきくことの嬉しさも経験することになる。グループワークの際に観察していると、発表の対象者がだれであるか、学生の表情からわかる。学生は友だちが自分のことを紹介してくれることに対してはにかむような、そして嬉しそうな表情をする。短い時間のやりとり中で自分の思いもかけない良い面を読み取ってもらい、それを伝えてもらうことの嬉しさを実感しているようだ。それは、自己肯定感を育てることにもつながると考える。各グループがプレゼンテーションを行うため、それなりの騒がしさになるが、お互いに顔を寄せ合って一生懸命に聞き取ろうとする態度がみられる。身体が発表者の方を向き、相手に注目していることがわかる。主体的にきこうとしていることを学生の身体が示している。最後に行うグループ代表のプレゼンテーションは全体を前にして行う。グループで決めているため、対象学生は自信を持って前に出てきて発表を行う。この場合、原稿も話し方もよくまとまっており、正当に選ばれていることが分かる。学生たちは集中して聞き入り、自然と拍手が起こる。

きくという行為に様々な様相があることを学生自身が知り、保育者・教育者として話し手となったときに乳幼児・児童のきく様子を把握できるようになってほしい。自らの経験が対象の理解を深

めることにつながることを期待している。事後のレポートから、この活動を通して学生がさまざまなことを学んでいることもわかる。例えば、話し手の様子からの学びである。声の大きさや話し方だけではなく表情や視線（明るい表情で聞き手に目を向けたり、視線を合わせたりしながら進める）、応答的な内容（呼びかけや質問などを入れている）などに気づいている。文章構成についても、ただ相手の情報を伝えるだけではなく自分が感じた印象なども付け加えることで魅力的な紹介になる。どのような内容から話を始めるかでも聞き手の関心の引き方が異なってくる、などである。教員としてきくこと、話すことが重要な行為であることに気づき、その技能を磨くことが必要であることに気づいていく。きく側、話す側の役割を、個人や集団を対象とした状況の違いの下で経験する。理論で学んだことを実際に役割演技することで、理解と実感を深めているのである。

この演習は15回のうちの2,3回目という早い時期に行うことに意味があると考えている。一つは、教員の資質や職務について実践的に学ぶことで、本科目に対する関心や学びの必要感を育てることを意図している。もう一つは、演習を行い、そこからの学びを学生が実感することで、その後の授業展開を円滑にすすめることができる。実際、その後の授業は講義形式で展開することが多いが、学生たちは落ち着いて授業に取り組んでいる。最初の演習が、必要感をもち、主体的なきく行為を引き出すことに多少なりとも寄与していると考えられる。興味・関心を引き出すこと、学習意欲を引き出すことには様々な方法があるだろう。半期の授業の流れ全体を見通して授業の雰囲気づくりを行ったケースである。授業や教員に対するイメージが確立し学生が主体的に参加するようになると、講義といっても教員が話すだけではない応答的な展開が自然と可能になるのである。

4. アクティブ・ラーニングとして演劇的手法を活用した授業実践例2- 叙事的表現から叙情的表現への転換 -

（1）B 大学短期大学保育科「保育内容の研究（表

現Ⅱ)」の検討

保育者養成校における表現系科目の現代的課題は、明治以来慣例化されてきた技術主義的指導から、学生自身の内面に深く根差した表現、いいかえれば叙情的表現を育成するための授業内容及び指導法に転換することである。本論では、B大学短期大学部保育科演習科目「保育内容の研究（表現Ⅱ）」の授業を取り上げて検討していく。

短期大学部保育科2年生の前期科目「保育内容の研究（表現Ⅱ）」の到達目標は、次の5つである。

(1) 幼児教育の基本をふまえて保育の領域「表現」を包括的に説明できる、(2) 表現力の発達をふまえながら遊びと表現活動について理解できる、(3) ごっこ遊びと劇あそびの関係についての確に説明できる、(4) 幼児の劇活動の捉え方や援助のあり方等について効果的な方法を駆使できる、(5) 他領域と「表現」とのかかわりについて理解できる。そして、授業は次の3つの段階に構成されている。第1段階（第1回～第6回）において、幼児の日常的な表現行為に着目し、感性に関わる感覚と想像と感情などについて事例を取り上げ、身体を使ったパーソナル・プレイ³⁾の取り組みを通じて身体表現の課題について知見を深める。第2段階（第7回～第11回）において、領域「表現」におけるごっこ遊びと劇あそびがどのように捉えられ、その指導者の役割とは何かについて考察する。同時に、パペットを使ったプロジェクトド・プレイ⁴⁾の取り組みを通じて、見立てや置き換えを体験する。第3段階（第12回～第15回）において、幼児の表現活動を育成するための児童文化財の活用方法について、リーダーズ・シアター（朗読劇）を通して探究する。

「叙事的表現」から「叙情的表現」への学びの経験は、主に次の3つである。第1に、4回目の「表現あそびの取り組み（1）内面→外化/パーソナル・プレイ（全身体を駆使して想いを表現する活動）の体験A」である。第2に、5回目の「表現あそびの取り組み（2）感覚→想像→感情/パーソナル・プレイの体験B」である。第3に、6回目の「講評と討議：内面の形成について」である。次にこれらの授業について検討していく。

（2）表現を深化させるための演劇的手法の導入

学生が自由に何かを表現する時、通常聞き取った情報を身振り、手振りで説明しようと傾向がある。本論では、このような表現を「叙事的表現」と呼ぶことにする。学生の表現を深化させるためには、安直な対処的表現である「叙事的表現」ではなく、個々の経験や心情に根ざした表現を探求させる必要がある。本論では、このような表現を「叙情的表現」と呼ぶことにする。岡田陽は、「人が何かを表現するためには、個人の脳の中に蓄積されてある知的・感性的・あるいは身体的な、かつての経験的記憶のファイルが十分に活用された思考がなされることが最初である。それは個人の今までの実際体験が中心となるが、読書、演劇、映画、TV、周囲の人の話などから得たものも含まれる。これらの知的、感性的、身体的な記憶は強い印象として自分の内面に刻みこまれているほど、後にたしかなイメージとして役立つものとなる。であるから軽く受け流すような表面的な感覚でなく、日頃からしっかりと集中して視たり聴いたりして自分の心深く刻みこむような感覚の仕方、経験の仕方が大切なのである」（岡田，1994，pp.19-20）と述べている。つまり、学生が「叙情的表現」をするためには、まずさまざまな体験をして、これらを内面に蓄積していく必要がある、ということである。そして、単に体験するのではなく、深く印象づけられるようであればならない。したがって、表現に関して、指導者のアプローチが重要であるので、授業では「誰が（Who）」、「いつ（When）」、「どこで（Where）」、「なぜ（Why）」、「どのようにして（How）」という5つのプロセスを学生が体験する方法を導入している。これらの5つの視点を示すことにより、学生の説明的な表現である「叙事的表現」から、学生の主体的で内面的な「叙情的表現」へと変化させることができると考える。

（3）「叙事的表現」から「叙情的表現」への転換

学生たちに「叙情的表現」を体得させるために、次に示すテキスト1から3（著者作成）を使用している。さらに、学生が、第1段階（「叙事的表現」）から第2段階（「叙情的表現」）への転換という学

びを体験するように構成している。

<テキスト1「さんぼ」>

おててつないでおさんぼさんぼ。あっちにこっちにおさんぼさんぼ。道案内はどっちかな？どんなところに行くのかな？おもしろ道をずんずん行けば、いつしかそこはふしぎの国。おどろき道をどんどん行けば、いつしかそこはゆめの国。ワクワクしたり、ドキドキしたり、ウキウキしたり、ハラハラしたり、心のふりがブルブルブル！あたまのなかがくるくるくる！だからあなたといっしょにおさんぼさんぼ！

<テキスト2「たこあげ」>

きみはたこで、ぼくはたこあげ名人。「さあ、いくぞ！」の号令で、ぼくはおもいきり走り出す！きみがそらに舞い上がるまでぼくは走る、走る、走る！しばらくしてふりむくと、きみは大空にぶっかりと浮いていた。気持よさそうだなあ。時々かぜが吹いてきて、きみのことをいたずらする。そのたびにきみはくすぐったそうに、うれしそうにはねまわる。「あっ！風がやんだ！」と思ったとたん、きみは木の葉のように地面に着陸！

<テキスト3「かくれんぼ」>

ミーちゃんは日曜日が大好き！だって、大好きなパパとママとかくれんぼができるから。パパが10数えている間に、かくれちゃお！ママが上手にかくしてくれるから、大丈夫。でもでも気をつけて。だって、パパは探し名人だから。さあさあ、かくれんぼがはじまるよ。

第1段階において学生は、第1に一人でテキストを黙読する、第2に一人でテキストを音読する、第3にペア・グループで朗読する、第4にペア・グループでアクションにより表現する。このプロセスにおいて、学生はストーリー全体を概観し、場面をイメージできるようになる。これは本論でいう「叙事的表現」の経験である。

第2段階において、学生はストーリーに登場する主人公の立場や役割について、「誰が (w ho)」、 「いつ (when)」、 「どこで (where)」、 「なぜ (why)」、 「どのように (how)」の視点から考え、表現する。この5つの視点は、学生の固定化された表現である「叙事的表現」から、内面にかかわる「叙情的表現」へ転換させるために必要であると考えられる。

(4) 授業実践の考察

学生は、日常生活でさまざまな感情を経験する。これらを「叙事的表現」から「叙情的表現」に転換させることで表現の質を変化させることができると考える。

第1段階において、学生はテキストに書かれている文字の音声化に終始するような「叙事的表現」を行う。しかし、第2段階で、学生は徐々に主人公たちの内面を表現するように変化していく。たとえば、テキスト1「さんぼ」に書かれている情報をジェスチャーで説明する「叙事的表現」から、主人公同士のコミュニケーションを描く「叙情的表現」へ転換した。テキスト2の「たこあげ」において、たこ役の学生が風の強さや空の高さをイメージして表現し、たこあげ名人役の学生が主人公の心情や年齢や性格を表現した。

保育者は、幼児の表現行為に気づき、そこから幼児の内面を洞察しなければならない。したがって、幼児の生活と必要性から遊離した音楽や美術や演劇等の技術指導に偏った表現芸術教育は、幼児の生来の表現の育成につながらない。そこで、保育者養成において、学生が幼児の表現活動を理解するために幼児の「遊びの中に包含される劇行為」に着目する必要があると考える。そのために「叙事的表現」から「叙情的表現」へと学生の表現が転換するように授業を構成する必要がある。この方法は、アクティブ・ラーニングの一つ方法として応用できるのではないかと考える。

5. アクティブ・ラーニングとして演劇的手法を活用した授業実践事例3-「遊び／ドラマ／演劇連続体」にもとづく授業展開-

(1) グループ活動としてのドラマ／演劇活動

演劇作品の上演を目的としないドラマ活動と演劇作品の上演を目的とした演劇活動は、どちらもグループ活動である。そして、グループ活動の中にグループ・ディスカッション、グループ・ワーク、プレゼンテーション、問題解決などが含まれている。したがって、ドラマ活動と演劇活動自体にアクティブ・ラーニングの要素が含まれていると考える。C大学における演劇的手法を導入した

授業は、ヴァージニア・グラスゴー・コウステイ (Virginia Glasgow Koste) によるドラマと演劇のルーツが子どもの「劇的遊び (dramatic play)」であるという考えにもとづき実践されている (Koste, 1978)。また、「遊び／ドラマ／演劇連続体」(コウステイ) という一連の繋がりのある活動として位置づけている (Koste, 1978)。ここでいう子どもの「劇的遊び」とは、なんらかの「イマジナティブ・トランスフォーメーション」が含まれている活動のことである。いいかえれば、活動に見立てと変身が含まれている、ということである。

(2) C 大学の演劇的手法を活用した授業—「保育の表現技術 (言語表現) (1)」—

C 大学において演劇的手法を活用した授業として、1 年次に「保育の表現技術 (言語表現) (1)」, 2 年次に「保育内容表現指導演法」, 3 年次に「保育の表現技術 (言語表現) (2)」が設定されている。通常、保育者養成において、1 年から3 年まで演劇的手法を用いた授業を設定することは非常に困難である。しかし、数年前に「保育の表現技術 (言語表現)」を担当することになり、保育士養成課程の「保育の表現技術」において、「保育の表現技術 (音楽表現) (1) — (4)」と「保育の表現技術 (造形表現) (1) — (3)」という科目があり、これらの (1) と (2) が必修であるという理由から、「保育の表現技術 (言語表現) (1)」と「保育の表現技術 (言語表現) (2)」も必修となった。その結果、C 大学において、演劇的手法を活用した授業は、1 年から3 年まで半期の授業として設定されるようになった。

1 年の「保育の表現技術 (言語表現) (1)」において、学生はアメリカのシアター・ゲームであるインプロビゼーションを体験する。授業内容は、ノン・バーバルなインプロビゼーションからバーバルなインプロビゼーションに徐々に移行するように組み立てられている。学生は、さまざまなインプロビゼーションをゲームという枠組みの中で体験する。これらのゲームは、子どものごっこ遊びの主要素である見立てと変身を包含している。いいかえれば、学生は知らず知らずのうちに見立てと変身を繰り返し体験することになる。さらに

いえば、子どもが遊んでいる状態と同じ状態を体験する。つまり、子どものごっこ遊びにもインプロビゼーションにも見立てと変身がさまざまに含まれている。子どもも学生も、現実とは異なる想像世界を体験しているといえる。つまり、ごっこ世界を体験しているのである。その他に、学生は、絵本の読み聞かせ、紙芝居、ストーリー・エプロン²⁾の実演を体験する。

(3) C 大学の演劇的手法を活用した授業—「保育内容表現指導演法」—

2 年生の授業である「保育内容表現指導演法」は、第 1 講のホームワークとして、紙袋で口がパクパクするパペット (バッグ・パペット) を作ってくる課題を出す。第 2 講で、無作為の学生のグループをつくり、バッグ・パペットを使って即興的に歌って踊るパペット・ショーをつくり、お互いに見せ合う活動をする。バッグ・パペットという媒介を使うことにより、学生はパペットの後ろに隠れることができる。2 年生の学生には、まだ人前に出ることが恥ずかしいという気持ちがある。この授業では、お互いに見せ合うので、観客としての観客は存在しない。つまり、学生は、パペット・ショーを演じたり観たりすることを繰り返すのである。さらに、毎回の授業では、パペットの素材と種類を変え、繰り返しこのような活動を行う。授業の最後に学生が製作してきたパペットを床に並べる活動を行う。これにより、出された課題は全員同じであっても、それぞれ異なったパペットを製作してきて、それらすべてが正解である、という体験をする。学生は、課題の答えは一つであり、正解を求める、という傾向がある。そこで、授業では学生が、さまざまなパペットを実際に見ることを繰り返し行い、ドラマ活動において間違ったことは一つもなく、表現したものはすべて正解である、ということを繰り返し体験する。この体験により「間違ったことをしたくない」という学生の恐怖心を軽減し、自分を表現することへの恐れをなくすようにしていく。授業を通して、繰り返しお互いに見せ合うので、このグループの中では、何をしても受け入れられる、という雰囲気徐々に形成されていく。

バッグ・パペットの次はハンド・パペットを製作する。ハンド・パペットは、つかむことができるのが特徴である。そこで、「大きなかぶ」をもとにして、幕の後ろに隠れて、即興的に作品をつくり、お互いに見せ合う活動を実施する。たとえば、穴に落ちてしまったのでみんなでひっぱって助ける、といった物語をそのまま劇化するのではなく、物語の構造を使って、学生たちがそれぞれのグループでオリジナルな作品をつくる。この活動によって、保育者が子どもの遊んでいることを組み合わせて、劇遊びや生活発表会につなげていく、ということを体験的に学ぶことができると考える。保育者がガイドする劇遊びや生活発表会の目標は、観客に見せることではなく、子どもの自発的な遊びを豊かにすることである。学生たちがこの考えを理解するために1年から3年まで何度もこの活動を繰り返す。要するに、ドラマ／演劇活動の最終目的は子どもの自発的な遊びが豊かになることである、ということを経験を通して学べるように授業を構成している。

一般的に学生は演劇をするというと、四角い舞台が前にあり、四角の一片から観客が舞台を見る、と考えがちである。そこで、円形劇場的な体験をするために長椅子を使った活動を行う。最初、学生たちは、四方から見られることに驚いたり、居心地の悪さを感じたりする。しかし、徐々に慣れていくようである。この活動で使用するパペットは、立つことのできるテーブル・パペットである。このパペットは、次のお店屋さんごっこの活動で使用する店主にもなっている。学生たちが創作する作品は、「おおきなかぶ」、「三びきのやぎのがらがらどん」、「おだんごばん」のどれかの物語の構造を下敷きにしていく。学生に自由に作品を作っていくという課題にすると、学生はどうしていいかわからなかったり、冗長な作品になったり、山場がなかったりするため、3つの物語の構造を応用するように限定している。学生は、すでに他のパペットで「おおきなかぶ」と「三びきのやぎのがらがらどん」の話は知っているのだから、学生にあまり戸惑いの様子は見られない。8グループを二つにわけてお互いに見せ合うので、同じ作品の上演を4回行う。学生は、観客に見せるたびに作品

が明確化していく、という体験を自然にすることができる。これは、リハーサルについて考えるきっかけになると同時に、学生が演劇の創造過程を体験する機会にもなっている。

次に、学生たちは、テーブル・パペットを使ってお店屋さんごっこを行う。この活動において、4年くらい前から「にせ札」を作って、学生に配布して、学生が製作した商品と交換するようにした。これにより、学生たちは、リアルに商品を売ったり買ったりできるようになった。さらに、「にせ札」がなくなってしまった学生は、銀行で借りることもできるようにした。これらの小道具等により、学生はリアリティーを持ってお店屋さんごっこに取り組めるようになったと考える。お店屋さんごっこは、2回行い、学生がいろいろなお店に買い物に行けるようにした。そして、最後に学生が製作してきたお店を床に並べ、商店街をつくり、その中に店主を配置する。これにより、学生はミニチュアの街ができる体験をすることができる。いいかえれば、一つのお店が集まって商店街になる、という変換を学生は体験できる。課題を出したとき、お店屋さんごっこなんてつまらないだろう、まじめに取り組む意味があるのだろうか、という疑問を持つ学生もいる。しかし、実際にお店屋さんごっこを体験すると、真剣に品定めをしたり、値切ったりしている自分に気づくようである。学生の中には、友人のお店の商品がどうしても欲しくて、授業終了後に譲ってもらえるように交渉に行く学生もいる。この時点で学生たちは、パペットがなくても誰かを演じることができるようになっていく。つまり、学生たちは、パペットという媒介がなくても、登場人物を自然に演じることができるようになる。

これらの体験を学生たちは、文章とイラストと写真を使ってポートフォリオに記録する。このことにより、学生は活動を記録し考察できるようになっていく。徐々に学生が自ら記録しようという構えを体得していく。これが、実際の実習のときに、子どもを観察し、記録し、考察することに応用できるのではないか、と考える。また、写真を撮ることにより、ある一瞬をとらえ、撮影する力を養成できると考える。これは、保育において子

どもの行動の何に着目し、そこにどのような意味があるかを考えるきっかけになるだろう。

(4) C大学の演劇的手法を活用した授業―「保育の表現技術(言語表現)(2)」―

「保育の表現技術(言語表現)(2)」では、人形劇と朗読劇の上演を行う。これは、脚本を使って、リハーサルを重ね、観客に見せる、という体験である。前者の人形劇では、身の回りにある素材を使ってパペットを製作し、既存の音楽を組み合わせて、ジャンク・パペット・ショーを制作し、観客のために演劇作品を上演する。学生たちは、1年と2年の授業で即興により作品を制作しているので、練習しなくてもやればなんとかなる、と甘く考える傾向がある。しかし、実際に作品を上演する経験を通して、リハーサルがいかに重要かを実感するようになる。

後者の朗読劇は、アメリカのリーダーズ・シアターの考え方に基づき、絵本から脚本をつくり、リハーサルをしながら脚本の修正を重ね、最終的に学生たちが、オリジナルな脚本をつくり、衣装と音楽を考え、ドレス・リハーサルを経て、演劇作品を上演する。この経験を通して、学生たちは、演劇作品を制作する創造過程を体験できる。この過程で起きたことを学生たちは、ポートフォリオに克明に記録し、『幼稚園教育要領』と『保育所保育指針』を参照して、今後の課題を自ら見つけ出す。各グループで今まで体験しなかったような葛藤に遭遇していたことが、ポートフォリオから推察できる。学生たちは、ポートフォリオを作成するのが3回目になるので、克明に記録できるようになってきている。これは、実習日誌を記録するときに参考になると考える。

(5) 授業実践の考察

ドラマ／演劇活動は、アクティブ・ラーニングすなわち問題解決、発見学習、体験学習、調査学習、グループ・ディスカッション、グループワーク、プレゼンテーションなどを含む。さらに、活動後の振り返りとポートフォリオを作成することにより、学生たちはより「深い学び」を自ら導き出すことができる。学生たちは、ポートフォリオ

にエピソード記録を記述することを通して、活動の気になることに着目し、取り上げて、詳細に記録するようになる。3年間の授業を通して、学生たちは、ポートフォリオを作成することにより、調べ学習、発見学習、調査学習の必要性を自ら発見することができる。

さらにエピソード記録を発展させ、ニュージーランドの幼児教育で行われている記録と考察と評価を含む「ラーニング・ストーリー」に発展させることにより、学生たちの活動についての内省と洞察が深められると考える。そして、これらの記録と考察は、ドラマと演劇のルーツである子どもの遊びを理解することに繋がっていく。さらに、「遊び／ドラマ／演劇連続体」の考え方の理解にもなる。

学生たちが、子どもの遊びを理解し、子どもと一緒に遊びの世界を共有するために、実際に学生たちがドラマ／演劇活動をいう遊びを体験し、子どもの遊びについて体験的・理論的に理解を深めることができると考える。

6. おわりに

本論では、最初に、アクティブ・ラーニングの内実を学習論の視点から明らかにするとともに、それが、関係性や身体性、暗黙の次元を重視する点で、演劇的手法を活用した教育実践と親和的なものであることを示した。次に保育者養成を行う3つの大学における演劇的手法を導入したアクティブ・ラーニングの実践事例を紹介し、保育者養成の観点からその可能性を検討した。その結果、これらの事例から、保育者養成において演劇的手法を活用したアクティブ・ラーニングを行う上で重視すべきいくつかの観点が示唆された。それは以下の3点に整理することができる。

第1に、アクティブ・ラーニングにおいて学生の能動的な「きく行為」を引き出すことの重要性である。アクティブ・ラーニングの実践では、ともすると「発表」や「表現」といった能動的行為にのみ焦点が当てられ、「きく」という受動的（にみえる）行為は軽視されがちである。しかしながら、プレゼンテーションなどの「きかれる」行為

は、「きく」側の能動性なしには成立しない。演劇的手法の一つであるロールプレイによって、学生は「きく」ことと「きかれる」こととの不可分な関係性を体験的に学ぶ。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恵的側面に焦点をあてることが重要である。そのとき演劇的手法はきわめて有効な方法だと言うことができよう。

第2に、アクティブ・ラーニングにおいて「表現力」を追求する場合の「叙情的表現」の重要性である。表現の奥にある他者の心情を読み取ることや心情にねざした自己表現ができることは、保育者養成の分野では育成すべき資質能力として重視されてきた。しかしながら、これまでのアクティブ・ラーニングをめぐる議論においては、たんに「表現力」が取り上げられることはあっても、それを「叙事的表現」と「叙情的表現」に区別し、後者の育成に焦点をあてることはなかった。演劇的手法は、アクティブ・ラーニングにおける「表現力」の問題に、新たな視点をもたらすものだと言うことができる。

第3に、アクティブ・ラーニングを実践する上での、事後の振り返りや記録の重要性である。保育者として必要な感性や実践力を育成するためには、たんなる講義よりも、演劇的手法を用いた表現活動、体験活動のほうが有効であろう。しかしアクティブ・ラーニングをめぐる議論でも指摘されているように、そこにも体験主義に陥るリスクが存在する。そこで活動後の振り返りやポートフォリオの作成によって省察の機会を意識的に取り入れることで、より「深い学び」を展開することができる。とくにポートフォリオの作成は、他領域のアクティブ・ラーニングにおいても有効な方法として活用しうる。

今回は、保育者養成に関わる3大学のアクティブ・ラーニングの授業実践を紹介し、演劇的手法を活用することの可能性について考察を行った。しかし、その有効性を実証的に明らかにするまでには至っていない。今後の課題としたい。

注

1) 田中昌弥 2016 アクティブ・ラーニングの背

景と課題 人間と教育 No91 参照。

- 2) ストーリー・エプロンとは、1920年代にアメリカで始まった上演を目的にしないドラマ活動であるクリエイティブ・ドラマから派生したエプロンとパペットを使った即興的な活動である。
- 3) ピーター・スレイド (Peter Slade) は、子どもの劇的遊びをパーソナル・プレイとプロジェクトド・プレイの二つに分類した。前者は、全身を使いムーブメントと人物づくりに特徴がある活動である。子どもたちが、登場人物を演じることである。Slade, P. (1976) *An Introduction to Child Drama*. London: Hodder and Stoughton 参照。
- 4) プロジェクトド・プレイは、全身を使わず、ものなどを使って、主に手を使って行われる活動である。Slade, P. (1976) *An Introduction to Child Drama*. London: Hodder and Stoughton 参照。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所高等教育研究室 (2013). 第2回大学生の学習・生活実態調査報告書 [2012].
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～.
- 中央教育審議会・教育課程部会 (2016). 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ.
- ギル, ジェリー H. 小玉重夫, 小林大祐訳 (2003). 学びへの学習—新しい教育哲学の試み—, 青木書店. (Jerry H. Gill. 1993. *Learning to Learn: Toward a Philosophy of Education*. New York, NY: Humanities Press International, Inc.)
- Koste, Virginia Glasgow (1978). *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans, LA: Anchorage Press.
- 松下佳代編著 (2015). ディープ・アクティブラーニング, 勁草書房.
- 大橋眞, Gehwtz, 三隅友子 (2014). 共生社会を支える教養教育の可能性—パフォーマティブ・ラーニングを導入する—, 徳島大学国際センター紀要・年報, pp.1-12.

- 岡田陽（1994）. 子どもの表現活動, 玉川大学出版部.
大村勅夫（2015）. アクティブ・ラーニングを用いた高校古典（漢文）単元の考察—言語活動としての演劇化—国語論叢 4, pp.10-16.

参考文献

- 小林由利子（1997）. イギリスのドラマ教育の考察（3）—Peter Slade の「Child Drama」の検討を通して—, 川村学園女子大学研究紀要 第8巻 第2号, pp.117-131.
小林由利子, 中島裕昭, 高山昇, 吉田真理子, 山本直樹, 高尾隆, 仙石桂子（2010）. ドラマ教育入門, 図書文化.

（本研究はJSPS 科研費 17H02709 の助成による）

（2017.9.25 受稿, 2017.11.2 受理）