

保育者養成校における授業でのアクティブラーニング的試み

学生による劇遊び上演からの学び

Trial of Active Learning for the class on the curriculum of
Nursery Teacher Training Faculty
Learning from Experiences of Performing Drama by the College Students

小田 ひとみ (千葉敬愛短期大学)

Hitomi ODA IMANISHI (Chiba Keiai College)

(Abstract)

The term “Active Learning” was popularized in the 1990s by its appearance on the Association for the Study of Higher Education (ASHE) report.¹⁾ (Bonwell & Eison 1991) This survey proved that most of the college students in our course of nursery teacher training could simultaneously think work done and the purpose behind it so that they can enhance their higher order thinking capabilities in the subject about performing drama that the author (the teacher) gave. In addition, many students presented their experiences that they could understand the meaning of the things that are told in the internship at the kindergarten and preschool such as “Speak loud and slow to the children” when they showed their drama performance in front to the early children. Then they realized it as their own real experiences.

Considering above, it was explained that the method of performing drama and writing the reviewing their action is effective for the college students in our school from the view of active learning.

(Key Word)

Active Learning, Performing Drama, College Students

<はじめに>

アクティブラーニングと保育者養成課程

大学教育において「アクティブラーニング」(以下AL)の概念は、近年様々な分野の学問について各方面の手法を用いながら学習の中に取り入れられ、数多くの授業報告が見られるようになってきた。²⁾

(溝上 2014)

ALとは、教員による一方向型の講義形態に代表される受動的な学習に対して、学生が主体性をもち自らの課題や学習に取り組もうとする学習体制を指すものである。³⁾ (文部科学省 2012)

が、こうした中で保育者養成校の学習課程に限って言えば、ALの立場から概観すると、他領域と比較して講義科目はもとより、必要単位とされる保育実習や教育実習、演習系科目などの実践的学習が内容に含まれるものが多くALの概念が一般化される以前から既に学生の「能動的学修」が保育者養成校の中では実践されていた、と見る向きもある。

一方で、保育者養成課程はステレオタイプ化したものが多いと指摘する意見や、保育者養成課程は一見、能動的取り組みが強く反映されたものと見えても、学習にのってこない学生も多く、その中で様々

な教員による工夫で成り立っている⁴⁾(酒井 2014)という指摘も見受けられ、このような流れの中で保育課程においては、更なるALの活用をめざす考えもある。

こうした違いは、前出のALの概念の解釈にも大きく関連していると推察される。教員側が学生に“活動的な教材や課題を提示して実施する”ことでALと解釈するか、あくまでも学習者の資質能力の育成に重点をおき⁵⁾(國學院科学 2015)“そこへの到達度を指標に取り込むまで”をALと解釈する、といった違い等により、保育者養成課程の中で「いかにALが実施されているか」の基準や判断に相違が見られるのは当然のことである。

その点においては、著者の考え実施するALとは、まさに後者であり、教員側が学生に対して効果的であろうと予測した「課題」や「教材」を提示した後に、実際に学生がそれを行うことで“課題を主体的に享受する”ことはもちろん、実施後、学生は何をどう学び今後に生かすのか”の部分まで確認することを意味する。学生側のALはもちろん教員側の「アクティビティーティング」(AT)も含まれた意識での両者(ここでは学生と教員双方)の相互姿勢こそが著者の目指すALである。

本学の表現系活動について

著者の専門領域である表現系授業や活動に関してALの視点で述べさせていただくと、本学の保育者養成カリキュラムの中で表現系に関わるものは「リズム」「音楽表現」「図工」「体育」等が科目として存在する。またそれに加えて毎年9月から10月にかけて学内で行われる学生主体の「ダンス大会」や大学の文化祭・前夜祭でおこなわれる「合唱コンクール」などは、専門教員が直接の指導は行わないが、学生部の傘下で学生主導の活動であり毎年活発に執り行われておりこちらも、AL的視点で見ると本学学生はこれらによって大変有意義な体験をしていることが確認できる。

だが一方で、本学では(他の保育者養成校とくに短

期大学においては同様であると思われる)、2年間での必要単位の獲得に加え各実習におもむくことはもちろん、その体験を後に生かすためのさらなるボランティア等の社会参加の活動に授業外でも行くことが予想され、学生にとっては大変忙しい学生生活を送ることとなる。こうした中で実習の授業では「事後指導」でAL的内容と活動の振り返りを行うことが可能であるが、それ以外の授業や活動となると「なにを学び、今後に生かすのか」といった部分を学生に明確にさせフィードバックする作業は時間的に困難であり、さらにその実態を調査することは実現しないのが現状である。

本研究における実践と課題

こうした現状を踏まえ、本調査は本学のプロジェクト計画で採択された「保育を目指す学生の表現活動を基にした子どもたちとの交流会の効果」というテーマにのっとりあらかじめ、シラバスで予定した授業時間を使って学生に劇遊びをグループングから上演に至るまで行わせ、最終的に子どもたちの前で披露した。その一連のプロセスの終了後に質問項目と自由記述で書き込むスタイルの用紙を準備し学生自身に活動の振り返りを行いながらの記入を実施した。それを通して、学生は自身の一連の課題を遂行する中で自身の態度や姿勢、グループへの自身の役割や参加・貢献度を確認し、また子どもたちの前で実際の上演を通して、普段から机上で言われていることが、実際の上演だとどう感じるのかを明確に意識させ、その学びを今後、いかに役立てるかを明確にさせた。その後著者はその記述から、彼らがどういった観点で意識づけされたかの分析報告を行った。

<実施方法>

実際には、シラバスに掲載した時間の流れの中でその日の課題を学生グループに把握させ、当日の課題と目標、留意する点を学生に伝え、グループごとに学生たちがどのように劇遊びのプロセスの課題をこなし活動してゆくか、について記録した。また、劇遊

びの練習の完成後、実際に仲間の前でと保育園の子どもの前で上演を行った。今回の報告は、子どもたちの前で上演したクラス(2グループ)の行動記録および振り返りの記述用紙に記入された内容から分析できるものをまとめ報告した。

実施対象;本学学生 某クラス37名を18名と19名の2グループに分けた。

実施場所:本学教室と劇遊び練習のために机と机が常設されていない部屋(保育室、大教室)を毎時用意し練習を行った。

実施形態:その後、各グループで「劇あそび」上演で行う演目をあらかじめ教員が用意した台本2つの中から決定しそれぞれの役柄をグループ内で決定させた。同時にグループの代表も決定した。毎回の目標を「劇遊び」練習を行う前に提示しその日の到達目標を学生に示すが、それ以降はグループの代表者を中心に話し合いをもちながら行った。

①か⑩(⑪は振り返り)までの授業内における内容は、教員は基本的に時間のはじめにその日の課題を説明し到達目標を示す。またそれを遂行するための手順も必要があれば説明する。(学生が考えて自分で活動をすすめられるほとんどの場合は手順も説明を省きグループで話し合わせながら進行了。)その後は、学生に任せ学生代表を中心として課題に向かって活動を実施し、質問があった時に応じた。

実施内容と課題(毎回の到達目標)

- ① グループ内で役柄を決める
- ② それぞれの役柄になって台本を読む
ー内容の理解ー
- ③ 役柄になって気持ちを込めて台本を読む
ー役柄の実践ー
- ④ 実際に動きながらやってみる
- ⑤ 自分の場面を把握し、ストーリー上必要な台詞の修正や加筆をおこなう
- ⑥ 台本をなるべく読まないで動く
観客を意識しながら演じる手法を学ぶ
- ⑦ 中間発表を行う
両グループで披露し、講評しあう

- ⑧ 中間発表の講評や意見をもとに再度、修正や反省を行う
- ⑨ 衣装を着けて実演してみる
- ⑩ 実際に子どもたちの前で披露し、交流をもつ
- ⑪ 学生に記述用紙への書き込みを行わせ振り返りを実施

記述による振り返りの実践

最終回の授業では一連の“劇遊びから上演発表”までの流れの「まとめ」として、質問項目と自由記述を合わせた用紙を準備し学生自身に記述させながら同時に自身の「振り返り」を実施した。この作業は今回の活動を仲間との関係、課題と自身の役柄、一連の総活動で学んだこと、今後役立てること、に関する質問選択項目と自由記述の項目それぞれに記入してもらいながら、どのように今後に役立てるか、を明確にするために行う目的であることを説明し、後ほどそれぞれの回答をまとめて報告とした。

<分析方法>

①から⑩までの課題を学生が行っている場合はそれぞれの活動を授業後、記録に残した。また⑩の発表交流会時はVTRを園側で撮影させてもらい写真も同時に撮影させてもらった。また、最終日の振り返り資料は回収して質問項目と記述部分をそれぞれまとめた。

<結果>

1.

(1) グループ分けと役柄決め

教員側:初回ということで、一連の①から⑪までの流れを簡潔に説明した後、本日の課題「グループ分けと役柄決め」を伝える。

学生側:クラスの中で2グループに分かれることになった。この際、自分たちでは不公平感があり決められないので教員の方で分けてほしいと提案があった。したがって教員が学生の着席している席の列ごとに勝手に振り分けて学生もそれに従った。

各グループで代表者を決め、何かの際は取りまとめをその代表者が行う旨を皆で確認した。その後、先

ほど配られた台本をもとに自分たちの役を決めた。それぞれの役柄はグループに分かれる。例えば台本に“【田舎のネズミ】たち5名、【都会のネズミたち】5名”と各役柄に人数が書いてあるのだが、やりたいものに人数が集中したり、逆に足りなかった場合は、様々な工夫で各自の要望が一致するよう、グループ内で代表者を中心に話し合いを行い、ストーリー変更を行うことなくやりたい役につけるように、自分たちで台本を書き直したりする作業を加えることで一致した。

それぞれの役柄が決まった後、自分の役柄と自分の台詞が他人のものと似通っている場合は、随時、子どもたちにわかりやすく修正しようという提案がされ、次回以降の課題とされた。

(2) それぞれの役柄になって台本を読む

内容の理解

教員側：到達目標は台本を複数回きちんと読み込み、基本的なストーリーの理解を行った後、自分の役柄と出番の場面を把握すること、また余裕があればストーリー上、自分がどういう役柄を演じるか、そのストーリーの場面の中で自分の役がどういった影響を及ぼすか、を読み込む中で理解することを伝えた。

また台本通りに読んでいてもその中で表現したいことや伝えたい事に関して自ら効果的な台詞や動きが想起された場合は、そのグループ内で話し合い自分たちの中で言い回しを変え、体の動き等の表現を加える、と言うような変更や修正も可能であることを先に伝えておいた。

学生側：教員からの上記を理解したうえで、ストーリーと自分の役柄を理解、その後、全体構成の中で自分の役割がなんであるかを考えつつ、まずは台本通りの読み合わせを何回も行い始めた。1回目に関しては、台本を通常通り読んだ。2回目以降からは、自分の役柄の台詞に抑揚をつけ表現したり、場面の前後で面白いところや疑問を持つ部分を注意してよみ、時々グループ内で一旦読み合わせを中断して、中断してグループ内で解釈の確認等を行い始めた。この中で、仲間に解釈の意見を求めたり、求められたり、

という意見交換の様子が見られ始めた。最終的には、ストーリーの流れとして、大まかにはこれで行うことが全員の一致で決まったが、市販の台本であるため、場面ごとにストーリーが変化しない程度に、自分たちの考える“面白さ”（この場合、子どもにとってということは含まれている）を伝えられるように修正することで一致した。

(3) 役柄になって気持ちを込めて台本を読む

教員側：前回に続き本日も、読み合わせを行いながら、役柄の気持ちの理解をさらに深め、それに基づいてストーリー全体におけるその役柄の位置づけを確認させた。そうすることで、学生が自身を含めた見る側を意識して役柄を客観視し、変更や修正が明確に行われやすくすることを目的とした。

学生側：今回より自分の役の“キャラクター”(Character)を明確にしていくことを始めた。他の役柄との違いや個性を出すために、その役柄の気持ちになって台本を読むことをグループで確認しつつ行っていた。今回から、自分の役柄と周りの役柄との性格的な違いやそこからくる発言(実際には台詞)を強調しよう、という意見がで、それに基づきその役柄の特徴がはっきりと示せるように「言い方や言い回し」を変えることが頻繁に見られるようになってきた。その途中でも、学生たちはその場面の出演者との掛け合いも含めてこうした方が効果的と言うアイデアが見つかる場合はそれぞれが提案し台本の修正を行った。

(4) 実際に動きながら台本を読んで実践する

教員側：学生たちが自分たちで読みすすめる、練習も自ら行える流れが第1回から第3回の中で構築されてきたので、立って動きながら練習すること以外は特に指示を伝えなかった。

学生側：前回までに、内容の理解が進み自分の役柄のキャラクターと他人の役柄との違いをハッキリさせ、それぞれの場面でそれぞれの特徴が引き立つようにストーリーや台詞を細かく変更修正を加えていった。この流れの中で、ストーリーと場面の効果的な台詞が学生の中でしっかりと定まってきたことも

あり、今回から台本は所持しているが、自分で動きを伴いながら、実際の立ち位置を確認し繰り返すなどの作業をおこなった。この回は、修正も少しは行われたが、前回までの決まった台詞を踏襲しながら動きや立ち位置の確認を中心に練習がすすめられた。

(5) ストーリーや台詞の修正を行う

教員側：台本を持って動きながら行う練習の2回目に入ったので、動きながら、相手との間隔や動作を伴うことで実際の観客からどう見えるかなど計算に入れて進めるように伝えた。

学生：この作業を行いながら、自身の台詞と動きを一致させ、台詞に思いを込めたり伝えたいことを強調したりといった表現の抑揚を身体の動きとともに確認しながら行った。また場面ごとに他の役柄の仲間と動きながら練習してみると、自分の役柄の理解がさらに深まる、という意見が出た。加えて、動いて台詞を言いながら行くと、やっていて楽しいという感想が出たり、実際に観察していても表現の豊かな学生も見られて、思わず学生間で笑いが起こったり、それに掛け合うように別の個性的な動きや関りのアイデアが出たりと、動いて練習することで、より実践的に役柄と場面が自分たちにもとらえやすくなってきたように見えた。逆に疑問を持つ部分も見つけたようで、立ち稽古を進行しつつも、さらに台詞の再修正を検討して細かい部分まで変更を加える場面数多くも見られた。

(6) 自分の役柄の「台詞」を覚えることで台本を見ないで動く

教員側：この回から、台本を見ないで自分の役柄の台詞をきちんと言えるようにすることを指示する。また、立ち位置との関係で「相手役と会話をしているので相手の顔を見がちであるが、“観客”の前で上演する前提があるので、台詞は正面の観客を意識し、自らの相手役の顔を見つつも最終的には観客に訴えるように台詞を言うように！」と姿勢と身体の方角については指導を行った。また今回は練習途上であるが2グループお互いの進行状況を見せ合うことを伝えた。

学生側：学生は台本を見たり見なかったりとまだ場面によって台詞を覚えきっていないものも多い。が自分の前後の他人の台詞から覚えようという提案がなされそれにしたがって覚える努力しているようであった。教員から観客を意識した姿勢と身体の方角については、なかなか指示通りに動けず、なんども教員から指摘をうけて練習を繰り返した。学生はどうしても相手の顔見ながら台詞を言う、あるいは



(衣装をつけての練習)

まだ観客の方を見る余裕がないように感じられた。次回が中間発表であることが教員から伝えられたので、ある場面だけはなるべく台本を見ないでできるようにし、残りは台本の助けを借りておこなうという取り決めがなされ、それぞれの練習が続けられた。

(7) 両グループで披露し、講評しあう

(中間発表)

教員側：前回に中間発表の実施の予告をしておいたが、今回は実施の流れを説明し発表後、それぞれの良い点、気をつける点に関して各々がまとめておくように伝えた。教員として学生に伝えたことは以下である。

- 1) 観客を意識した台詞回しになっているかどうか
(正面を意識して台詞が言えているかどうか)
- 2) 話すテンポや間がきちんと取れているか
- 3) 自分のキャラクターと一緒に出ている他のキャラクターと重ならずお互いが上手に引き合いだし、見ている観客に違いや面白さがきちんと理解ができるかどうか、といった観点からお互いの力を講評しあい、自分たちの反省と改善点にフィードバックすることを伝えた。

学生側:2グループがそれぞれのグループの前で披露し合う。

このことによって自分たちのグループがどの程度まで進んだか、相手に見てもらい相手を見ることで、多面的に演技を見つめなおし自分たちへの学びとし、次回への再度検討項目を明確にした。

実際には、お互い(2グループ間で)に披露し、気付いたことをそれぞれの発表が終了した後に各々で批評しあった。お互いが刺激を受けたようであった。具体的な意見としては、「きちんと台詞が覚えられテンポよく話が進んでいるグループの上演を見ると、いかに自分たちが間延びをしているかが認識できた」

「台詞を相手の顔を見た後に、観客への意識もしながら行うことの重要性がわかった」「恥ずかしそうに行くと、観客には伝わりにくい」などが出された。



(話し合いの場面)

(8) 中間発表の講評や意見をもとに反省と修正

教員側:中間発表の講評や意見をもとに再度、反省とそこからの修正を行い仕上げに向かって練習するように伝えた。

学生側:中間発表後、相手から出された意見、自分たちの反省をもとに各々の具体的改善点をまとめ、再度、ストーリーの運びと自分の役柄に台詞があっているかどうか、また他のキャラクターと自分のキャラクターとの台詞・演技の兼ね合いが観客の前で行った時に、言いたいことが伝わっているのか、を検討した。相手の側の良い点として「テンポが良くストーリーが進み非常にわかりやすかった」という意見が多く出ていた一方で「台詞を覚えていない場面は、両グループとも間延びがする。特に見ている側が(演じ

る側の)台詞が出ない間、観客として緊張感を持って見なければいけない状況だった」と言う指摘も出た。こうしたそれぞれの反省点を含めて最終段階に向けてそれぞれ練習を進めた。

(9) 衣装を着けて実演してみる



(上演前の打ち合わせ・準備)

教員側:学生への課題は“今回は観客の前で上演する”での衣装を着けることで、さらにその意識を高め本番同様に行うつもりでやること、緊張感を持ちつつどこをどうでどうすることで完成に近づくのかをこの練習(リハーサル)を通して行うよう伝えた。学生側:衣装をつけて実際に動いてみた。これを行うことで自らもその役柄になりきる気持ちが高まったようであり、同時に観客にアピールしたい部分を様々なポイント(身体、台詞、顔の表情)で強調して、行えることにも気づいたようであった。

(10) 保育園での上演

教員側:教室に集合後、その日のタイムスケジュールを確認し(あらかじめ、前日に伝えてあった)保育園での待機場所と怪我・安全も含めた諸注意を伝えた。学生側:大学において、授業時間の初めに集合し教室内で「衣装」に着替えた。その後同じ敷地内にある保育園に移動した。初めに教員側からの挨拶、学生代表園児たちへの説明の後、上演を開始した。2グループのうち1グループはホールの隣の教室に待機し自分たちの出番を待ち、上演し終わったグループは隣の部屋に控え次が終了したら両グループとも集まって保育園園長からの講評を頂いた。その後、観客として見てくれた子どもたちに、劇についての感想や役柄のエピソードなどを聞いて時間を過ごした。最後に子どもたちと写真を撮ったり一緒

に遊んだりして昼食前まで過ごし、使用させていただいたホールの片付け、園へのお礼を述べたあと全員で大学に戻った。上演した学生たちが保育園の玄関へ向かっている間中、何度も子どもたちが駆け寄ってきて感謝の言葉を述べたり名残惜しそうに「また来てね」と言ってきてくれたりと、なかなか短大生と保育園児との名残は尽きなかった。

(11) 大学にて一連の活動とまとめの記述

教員側：発表当日後、別の日に今回の一連の活動の振り返りを行うために、一部質問項目と自由記述方式を合わせた用紙を用意し、書き込みの説明をした後、実施した。

学生側：教員から準備された用紙に自分たちの活動を振り返りつつ記述を行った。

2. 発表後の学生の振り返りの記述から

“保育所や幼稚園でも「劇遊び」が保育の中に取り入れられて行くところがあることを知っていますか？”の問いについては学生全員が全員知っていると回答したが、“本学に入学してから、劇やミュージカルを上演したり制作にかかわったことはありますか？（子ども向け以外でも）”の問いに関しては、全員がこういった「劇遊び」を体験したことは始めてであり、本学入学後は「劇遊び」を体験する機会はなかったようであった。一方、実際に学生に“自分が「劇遊び」の練習から上演までを経験したことが今後の自分に役に立つと思うか？”という問いに対しては、「役に立つ」が73.2%、「部分的に役に立つ」が27.8%で「あまり役に立たない」「役に立たない」と回答したケースは全くなかった。

“どのような点で[劇遊びを]体験したことが自分に役立つと思うか？”の問いに関しては、選択肢項目も行ったが、学外で上演を行わなかったクラスとの比較をするため次回の報告で行うこととする。自由記述の部分からは以下のようなものが見られた。

《子どもの理解に通じること》

- ・子どもが行う際の緊張感を理解できる
- ・劇遊びをおこなう子どもの気持ちに立てたこと

- ・子どもの前でどういう表現をしたら伝わりやすいか、具体的イメージをもって考えられるようになった

《具体的な保育内容に通じること》

- ・物語の理解から発表するまでのやり方を知った
- ・声の大きさや動作、立ち居振る舞いなどのポイントがわかった
- ・劇遊びは自分たちで「オリジナル」を入れることもできるので子どもたちを指導する際に、子どもたちと話し合いながら進められる
- ・日頃から実習などで「声を大きく」「ゆっくりと話す」という点がわかっているあまり意識できなかったが、今回は子どもに伝えたい、気持ちが強く、自然と「ゆっくり」「大きな声」で役柄の台詞を話している自分に気付いた
- ・実際にやったことで子どもたちへの指導のポイントがつかめた
- ・ペープサートやエプロンシアターにも今回の声の出し方伝え方が応用できる
- ・実際に劇遊びやミュージカルをやった時に、役になりきることの面白さを知ったこと
- ・劇中の仲間とお互いが舞台上で引き立つように台本の台詞を自分たち流に変更して子どもたちや自分たちにより合わせることができたこと
- ・子どもや人前でやるときの自分なりのポイントを知ったこと

《自身の理解に通じること》

- ・実際にやってみることで、動かないとわからなかったことがあることを知った、そこからまたあたらしいアイデアが生まれたこと
- ・喜びや悲しみの感情表現をより豊かに表現できるようになったし、それを子どもに伝えたいと思えたことができた
- ・子どもに伝えたいと心から思った
- ・子どもにわかりやすく話したり演技することに集中して行えた
- ・子どもの反応を見ながら、演じられることができたこと

- ・劇の中で子どもとやり取りする場面があり、(人前でも)即興的な掛け合いができることに自信がついた
- ・子どもの前でもやると恥ずかしいこと
- ・自分にはこんな面があるのだと、自分で発見して驚いた

《仲間との関係に通じること》

- ・仲間との連帯感が一層強くなった
- ・仲間とのコミュニケーションがさらに高まった
- ・演じる仲間を見ていて、今まで知らなかったキャラクターがあるのだと気付いたこと
- ・人前でやるときの自信が持てた
- ・自分に自信がついた

《保育の表現技術に通じること》

- ・練習の進め方
- ・練習時間や台詞の言い方など
- ・観客が楽しめる演じ方を考えられた
- ・正面の観客を意識して話すことを知った
- ・台詞を覚える大変さを知ったこと

などの感想が挙げられた。

わかりやすくするために《子どもの理解に通じること》、《具体的な保育内容に通じること》、《自身の理解に通じること》、《仲間との関係に通じること》、《保育の表現・技術に通じること》に分けて列挙したが、それぞれの内容は、別の分類群にも含まれる要素を多分に含んでおりその際は、著者がその要素が濃いと判断したほうに入れたことをご了承いただきたい。

<考察>

1. 学生による主体的な取り組み

(1)から(11)にいたる【結果】を概観すると、学生の主体的な取り組みに関しては概ね実施されたと考えられる。教員側からの課題提示について、毎回多くの質問が学生からなされ、かつ課題の実施途中では同じグループ間での話し合いが毎回いたるところで出現した。特に【結果】(1)から(3)までと(5)(8)に関

しては、劇ストーリーと自分の役柄に関して、観客(この場合は子ども達)に言いたいことがわかりやすく伝わるか、またその中で自分の役柄の台詞がそのストーリーに効果的に設定されているかを見直す作業が何度も行われた。

修正が必要な場合は台本の書き換えが発生するため、同じ場面に出演する別の役柄の仲間とも細かい点で打ち合わせを重ねる必要があり、活発な話し合いがもたれた。またその過程で場合によってはストーリーの解釈や子ども達へのアピールの違いなどから対立意見も出ることも見られたが、自分たちで「子どもたちにとって何が大切か、何を伝えたいか」というもっとも基本的な部分に立ち返って話し合いを進めることが、教員からの提示がなくとも行えた場面もあり、グループで協力する、課題解決を行う、自発的学習の視点等から明確にAL的活動が学生間で実施されていたと報告できる。

2. 学生が振り返り学習から得たもの

学生の自由記述の部分から、2のように大きく5つに分類を行った。

《子どもの理解》に通じる点では実際の劇遊びを学生自身が役柄になって練習し最後に人前で演じた経験から、子どもの立場を疑似体験し、自分が保育者になった時の直接の子どもの気持ちや立場、状況の理解へつながったと考えられる。

《具体的な保育内容》に関しては、どの意見も現場に出た時に有意義なものが多く見られた。劇遊びは決して“決まったものをやるだけでなく、子どもたちと話し合い、その状況に合わせて想像しながらオリジナルを作り上げていく楽しさがある”ことを理解できたり“日頃の実習などよく言われている「大きな声で」「ゆっくりと」子どもに語りかけることの意味と意義が実感として理解できた”というものもあり「保育内容」に通じる大きな成果が学生自身に体现されたことでAL的視点からするとその資質能力がさらに深い学びに通じた例といえる。

一方で《自身の理解》《仲間との関係》に通じるこ

とでは、「演じる」ことが学生にとっては大人になって(短大生になって)初めてあるいは久しぶりの体験であったことから、“自信がついた”、“自分の違う側面を見出した”、“仲間の違う面を見出した”など新たな自分(他人)への気づきを意識した学生の振り返りが見られ、他人との関係も含めて自分を客観視しALで言うところの「遠くから見る」視点が備わったもの挙げられた。

《保育の表現・技術》に関しては、その記述が単純であることから学生自身に今後この獲得した技術を“どういった点で具体的に応用するか”といった事例の応用の提示なども引き出していけるような設定が教員側のアクティブティーチング AT として必要であると考察された。また AL のセッティング時期は初年度教育に位置づけられることが多いが、学生の振り返り記述を拾うと、ある程度学生の仲間関係が構築できた時期(今回は2年次)でも取り組みは学生自身や学生同士の深い理解につながると推察できた。

最後に「表現」系授業としてのAL的視点から見た大きな収穫は、学生たちが日頃から“子どもの前では大きな声で、わかりやすく”と指導されながらもなかなかそれをはっきりと意識した行動や意識が追い付かないまま自習が行われていた中で、上演時「自分が子どもに自身の役柄やおもしろさを伝えたいと思うあまり、大きな声でゆっくりと話す、ことを自然と実行しており演じている最中に、日頃からなぜ大きな声でゆっくり話せと言われるのかが実感としてよく理解できた」とする振り返りがなされたことであった。こうした気づきは学生が主体的に行った「表現活動」を通して得た“実践を通して今後へ通じる生きた成果”とすることができるであろう。

一連の活動調査報告と分析に関してはまだこれ以外に、実際に子どもたちに上演を行わなかったクラスとの集計と比較が残されているので引き続きALの視点も絡めつつ学生の学びを分析してゆきたい。

<引用文献>

- 1) Bonwell, Charles; Eison, James (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom (PDF). Information Analyses - ERIC Clearinghouse Products
- 2) 溝上慎一 アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂 2014年
- 3) 文部科学省 新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて(答申)用語集 2012年
- 4) 酒井幸子 養成校における授業改善の取組 保育学研究 第5巻3号 2014 p455 - 458
- 5) 國學院教育方法学研究室 アクティブラーニングの目的と成立条件 <http://hatena.net/?p=171> 転写日 2017年3月8日

<謝辞>

本研究は「千葉敬愛学園 2016年度研究プロジェクト補助金」交付を受けて実施された調査に基づいて作成されています。ご協力いただきました「さくら敬愛保育園」をはじめとする関連諸団体に心より御礼申し上げます。