

保育者養成における総合的表現活動の実践 (1) —総合的表現活動の振り返りレポートから—

野田 さとみ

1. はじめに

近年、保育需要の多様化を背景として、保育者の資質向上が課題となっており、保育者として必要とされる能力について様々な検討がなされている。平成 27 年 12 月に中央教育審議会から出された答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」を受け、幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究が実施され、平成 29 年 3 月に報告がなされた。そこでは幼稚園教諭に求められる資質能力について、上述した中教審答申に沿って (1) 幼稚園教諭として不易とされる資質能力、(2) 新たな課題に対応できる力、(3) 組織的・協働的に諸問題を解決する力の 3 つの視点で説明されている。これは、中教審において示された「これからの時代の教員に求められる資質能力」を受けたものであり、そのためのカリキュラムの作成が試みられた。保育を取り巻く課題は、発達に即して適切な保育内容を取り扱うことはもちろん、子どもの家庭に関わる問題や地域の子育ての支援など多種多様であり、これらに教職員の協力体制のもと取り組むことが求められる。特に、自ら課題を見出し学び続ける力や課題や問題を共有し解決しようとする力については、保育者養成カリキュラムに組み込んでいくことが可能であるかは、養成校にとって大きな課題となる。しかしこれらは筆記や実技などの試験で評価できるものではないため、授業内容と学生の学びの質について検証することが必要と考える。

本研究では、保育者養成課程において演習科目、特に保育内容指導法表現における学生の学びに焦点を当て学生の学びについて検討することを目的とした。この授業は 5 領域の一つである「表現」の 1 分野を扱うもので、中でも総合的表現活動として子どもに向けて演劇表現を創作し実践することを課題としている。そこでは、絵本を基にしたお話を子どもに伝えることを目的として、身体的・言語的・音楽的・造形的、それぞれの表現方法を仲間と共に工夫を凝らしながら取り組むこととなる。保育者養成課程における総合表現活動の意義について、佐藤ら (2014) は、ミュージカル上演などの総合表現活動は、表現力だけではなく学生の主体性や社会性を伸ばす効果が期待できるとし、自己効力感・

保育者効力感・自尊感情などの自己評価の向上につながることを示している（佐藤ら：2014，金城ら：2015）。また、津山ら（2016）による保育者養成における音楽劇の制作と上演の課題の検討では、表現意識や表現力そのものの向上とともに人間関係力の上昇も報告されている。このように、ミュージカル製作・上演などの総合的表現活動は、表現力のみではなく、上述したような保育者に求められる資質能力に関わる能力の育成に関連すると考えられる。そこで本研究では、「保育内容指導法表現」で実施した総合的表現活動について、振り返りレポートの記述を計量テキスト分析することを通し、活動における学びを検討することを課題とした。

2. 方法

2.1. 対象及び実施期間

対象は、2015年度「保育内容指導法表現Ⅱ」（身体表現）の受講生のうち45名であった。授業開講期間は9月7日から11月9日の約2ヶ月間であった。

2.2. 授業の概要

「保育内容指導法表現Ⅱ」は保育者養成2年課程の2年次後期に開講されており、受講生は、1年次の保育内容指導法表現Ⅰに「造形表現」「音楽表現」「身体表現」の3分野の基礎的内容を学んだうえで、表現Ⅱでは3分野のうちから1つを選択しそれぞれの発展的な内容に取り組む。具体的には、毎年11月に実施する地域開行事である「子どもフェスタ」として、来校する子どもたちが楽しめる内容を企画・実践することが課題となる。「身体表現」選択学生は、この「子どもフェスタ」においては絵本を題材とした劇を中心として30分程度のプログラムを製作し上演する。劇やダンスなどの舞台表現活動はもちろん、劇の台本作成やダンスの振付、そこで使用するための小道具・大道具、衣装、照明、音響等の裏方もすべて学生が分担して役割を担当し、全員で舞台発表を作り上げる。そのためこの授業では、表現能力を高めること以外にも他者との協力や計画的に行動することが課題となる。授業の開講は、9月から11月3日までの約2か月間の毎週2コマずつであるが、内容選択や担当決めなどは夏季休業前の7月末から開始し、9月以降も授業外の時間を使い各担当で準備を進める。当該年度の身体表現受講生は90名であり、A・Bチームに分かれて別プログラムの上演を行ったが、今回はAチーム45名を分析の対象とした。

2.3. 授業の振り返りの作成

2.3.1. 自己評価・グループ評価について

授業課題の活動に対する取り組み姿勢について、20 の評価項目を作成した(表 1)。評価項目は「自分の役割」「全体の協力」「授業態度」「授業外の活動」の大きく 4 つ視点から構成され、それぞれ「S: とてもよくできた」「A: よくできた」「B: できた」「C: 少し不十分だった」「D: 不十分だった・しなかった」の 5 段階で評価を行った。評価の手順は、まず自分の活動を振り返り自己評価を記入したのち、同じ活動を担当した学生 5～6 名でグループを編成し、メンバーによるグループ評価を自己評価と同様の基準で行った。

2.3.2. 振り返りについて

振り返りは、以下の「準備」「当日」「評価」のそれぞれについて記入し、特に文字数制限は行わなかった。「準備」は、子どもフェスタの実施に向けて、役割分担や授業内外での活動など準備期間について、「当日」は子どもフェスタ当日に発表したことについて、「評価」はグループ評価実施後にグループメンバーからの評価を受けて、それぞれ感じたこと考えたことや学んだことを自由に記述することとした。

2.4. 振り返りの分析方法

自己評価及びグループ評価については、S=4、A=3、B=2、C=1、D = 0 で点数化し、①から⑳の質問項目ごとに平均得点及び標準偏差を算出した。

表 1 自己評価・グループ評価の質問項目

自分の役割	①	自分の役(役割)について、創意工夫をして取り組んだ。
	②	自分の役(役割)をさらに充実させるために他者に助言を求めた。
	③	他者の意見を素直に聞き切れることができた。
	④	表現もっと良くするために他者へも自分から積極的に意見を出した。
	⑤	当日、自分の役(役割)を十分に理解して行動することができた。
全体の協力	⑥	役割を決めるときに全体のことを考えて調整することができた。
	⑦	練習・準備の段取りなどを積極的に調整することができた。
	⑧	グループの活動として次に何が必要かを積極的に提案できた。
	⑨	全体のことを考え、自分から仕事をみつけて行動することができた。
	⑩	メンバーから手助けを求められたら積極的に協力するようにした。
授業態度	⑪	遅刻・欠席は(特別な理由がある場合を除き)をすることはなかった。
	⑫	メンバーや教員に報告・連絡・相談をすることができた。
	⑬	忘れ物や必要事項の聞き忘れはなかった。
	⑭	授業時間はいつも有効に使うことができた。
	⑮	授業中、メンバーや他のグループのことも考えながら行動できた。
授業外の活動	⑯	授業開始前から積極的に準備に臨んだ(内容決め、台本作成など)。
	⑰	授業外の準備・練習をするようにメンバーに働きかけた。
	⑱	授業外の練習に積極的に参加した。
	⑲	授業時間を有効に使うため、授業外も道具・衣装制作等の準備をした。
	⑳	授業及び授業外の予定はメンバーに必ず確認して行動した。

「準備」「当日」「評価」に関する自由記述については、それぞれ計量テキスト分析を行った。計量テキスト分析とは、計量的分析方法を用いて、テキスト型データを整理または分析し、内容分析（content analysis）を行う方法である（樋口，2014）。分析には計量テキスト分析を行うために開発されたフリーソフトウェアである KH Corder（ver.2.00）を用いた。分析手順は、提出された振り返りを表計算ソフト Excel 入力し電子化を行った上で、「準備」「当日」「評価」の各テキストデータについて、形態素解析、頻出語の抽出、共起ネットワークの作成、振り返り内容における対応分析、共通語によるコーディング分析を行った。

3. 結果と考察

3.1. 自己評価・グループ評価

自己評価およびグループ評価の評価型式について、①から⑳の各項目における平均得点及び標準偏差を図1に示す。自己評価・グループ評価の全体の平均はそれぞれ 2.3 ± 0.67 、 3.0 ± 0.66 点であり、一要因の分散分析を行った結果、評価形式要因における主効果が有意であり（ $F=24.43, p<0.01$ ）、どの項目も自己評価よりグループから良い評価を受けていたことが示された。しかし、特に自己評価・グループ評価の評価形式による異なる特徴は認められず、自分で評価した結果をグループによって覆される事例は少なく、自己評価した内容を他者が認めるという形でグループ評価が行われていたことがうかがわれた。

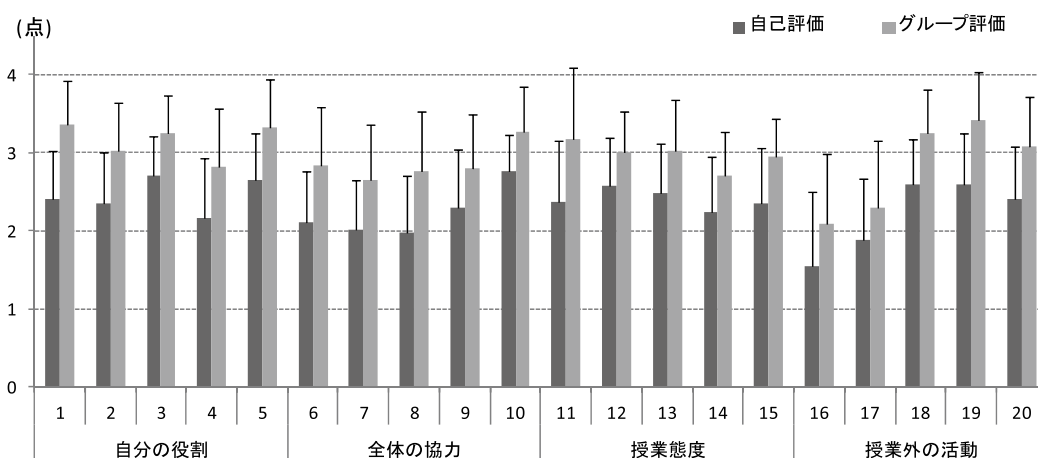


図1 自己評価及びグループ評価の平均得点及び標準偏差

3.2. 振り返り

3.2.1. 記述の文字数

平均記述文字数は「準備」488.0 ± 129.7 文字、「当日」344.7 ± 107.4 文字、「評価」172.8 ± 48.7 文字、合計文章数は「準備」465 文、「当日」360 文、「評価」214 文であった。各記述項目で、抽出された語は以下の通りであった。「準備」は、総抽出語数 13,312 語、対象語数 4,950 語、異なり語数 1,220 語、使用語数 975 語であった。「当日」は、総抽出語数 8,995 語、対象語数 3,221 語、異なり語数 878 語、使用語数 685 語であった。「評価」は、総抽出語数 4,800 語、対象語数 1,705 語、異なり語数 559 語、使用語数 415 語であった。学生に対し特に文字数制限の指示はしなかったが、文字数は「準備」「当日」「評価」という順に多く、文章数、抽出語数はそれに比例する値であり、これらは活動の時間及び経験量による違いであると思われた。

3.2.2. 頻出語および共起ネットワーク

各項目別に頻出語を抽出した。また、抽出語を用いて、出現パターンの似通ったもの、すなわち共起関係を線で表したネットワーク図を作成した。図においては、付置された位置よりも線で結ばれているかどうかということに意味を持ち、円の大きさが出現回数を、線の太さは共起関係の強さを反映させている。以下に各項目の記述における分析結果を示す。

a. 「準備」の記述における共起ネットワーク

「準備」の記述について、出現回数 15 回以上の頻出語 50 語 (表 2)、および頻出語を用いた共起ネットワーク図 (図 2) を作成した。抽出語の上位には、「思う」116 回・「出来る」96 回という感想や評価を述べる語に次いで、「練習」64 回・「作る」56 回・「考える」55 回などの企画や準備に臨むことを表す語、「劇」63 回・「衣装」49 回など具体的な準備内容を表す語、「子ども」49 回・「良い」42 回など目的意識につながる語が上位に見られた。共起ネットワークからは、「劇チーム」「オープニングチーム」「エンディングチーム」といった活動グループ、「大道具・小道具・衣装」「音響」といった準備内容、「役割決め」「連携」「練習調整」などグループメンバーとの協力とみられる関連が示された。これらの結果から、活動グループやその内容、メンバーとの協力、その活動の目的等について振り返っているということがうかがわれた。

表2 「準備」の記述における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	116	時間	32	決まる	25	たくさん	17
出来る	96	全員	31	人	25	行う	17
練習	64	感じる	30	頑張る	22	参加	17
劇	63	決める	28	少し	21	反省	17
作る	56	傘	28	身体表現	21	協力	16
考える	55	子	28	踊る	21	最初	16
衣装	49	大変	28	言う	20	難しい	16
子ども	49	曲	27	持つ	19	役	16
良い	42	授業	27	出る	19	グループ	15
自分	41	多い	26	先生	19	リーダー	15
準備	40	エンディング	25	楽しい	18	音響	15
見る	39	オープニング	25	踊り	18	遅い	15
意見	38	クレヨン	25				

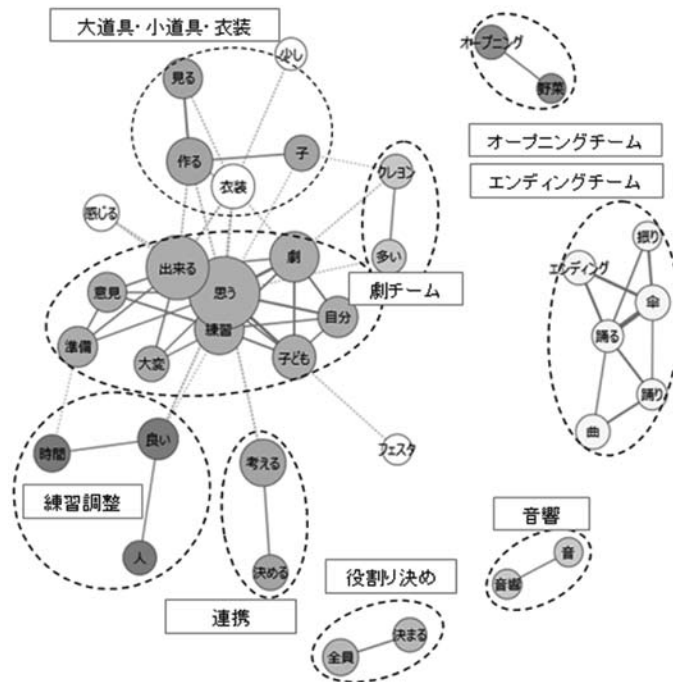


図2 「準備」の記述における共起ネットワーク

b. 「当日」の記述における共起ネットワーク

「当日」の記述について、出現回数10回以上の頻出語52語（表3）、および頻出語を用いた共起ネットワーク図（図3）を作成した。抽出語の上位には、「子ども」が170回と圧倒的に多く、学生が来場する子どもたちを強く意識していたことがうかがわれた。また、「思う」111回・「出来る」97回で、「準備」の記述と同様に感想・評価を述べるための語

が見られた。続いて「見る」76回・「劇」48回で、演じながら子どもたちの様子を見て感じたことを記述していることが多かった。共起ネットワークからも、自分の実践やそれに対する反応に関する「当日のパフォーマンスと子どもの反応」、当日特有の達成感に関する「本番への意識」「当日の充実感」「エンディングダンス」といったまとまりが見られた。これらの結果から、ここでは主に当日の反応や達成感について振り返って記述していたことがうかがわれた。

表 3 「当日」の記述における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	170	反応	29	少し	15	セリフ	12
思う	111	踊る	29	発表	15	実際	12
出来る	97	緊張	26	不安	15	達成	12
見る	76	嬉しい	21	聞こえる	15	一緒	11
劇	48	笑顔	19	言う	14	演じる	11
感じる	35	本当に	19	考える	14	時間	11
当日	35	本番	19	身体表現	14	表現	11
声	33	たくさん	18	大変	14	学ぶ	10
練習	33	気持ち	18	舞台	14	今	10
良い	31	来る	17	クレヨン	13	最後	10
楽しむ	30	オープニング	15	子	13	出る	10
楽しい	29	頑張る	15	前	13	大きい	10
自分	29	姿	15	エンディング	12	保育	10

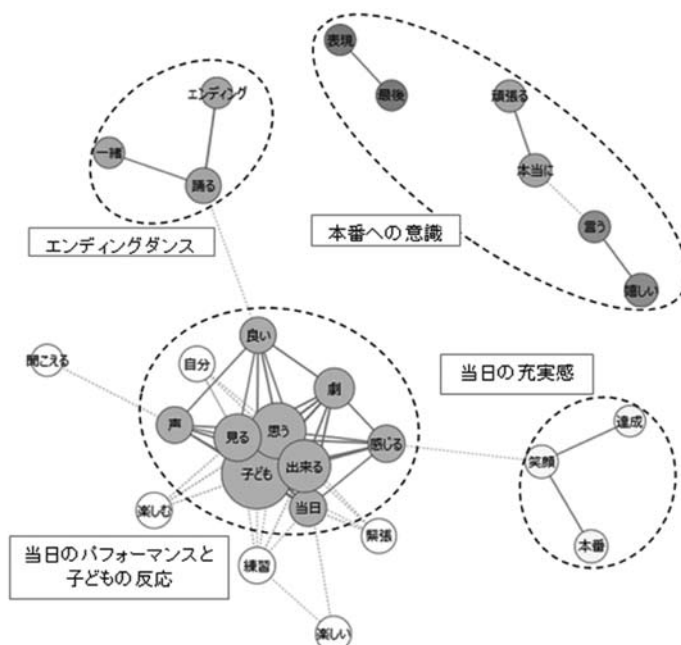


図 3 「当日」の記述における共起ネットワーク

c. 「評価」の記述における共起ネットワーク

「評価」の記述について、出現回数8回以上の頻出語37語（表4）、および頻出語を用いた共起ネットワーク図（図4）を作成した。抽出語の上位には、「自分」81回・「思う」80回という感想を示す語に続き、「出来る」73回・「評価」56回・「良い」36回と、評価や達成度を述べるが多かった。共起ネットワークからも、「自己評価とグループ評価」に加えて、嬉しい・頑張るなどの「評価された感想」に関わる語の関わりが強く示され、分かったなど「学習」の視点、また、「役割の遂行」「連携」「授業内外の練習」「積極的な行動」「実践」など反省としての視点が示された。

表4 「評価」の記述における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自分	81	振り返る	19	衣装	11	役	9
思う	80	練習	19	行動	11	劇	8
出来る	73	頑張る	18	役割	11	行う	8
評価	56	考える	18	リーダー	10	子	8
良い	36	積極	15	感じる	10	時間	8
見る	22	全体	15	周り	10	取り組める	8
グループ	20	分かる	14	人	10	準備	8
意見	19	メンバー	12	言う	9	少し	8
嬉しい	19	協力	12	反省	9	内容	8
授業	19						

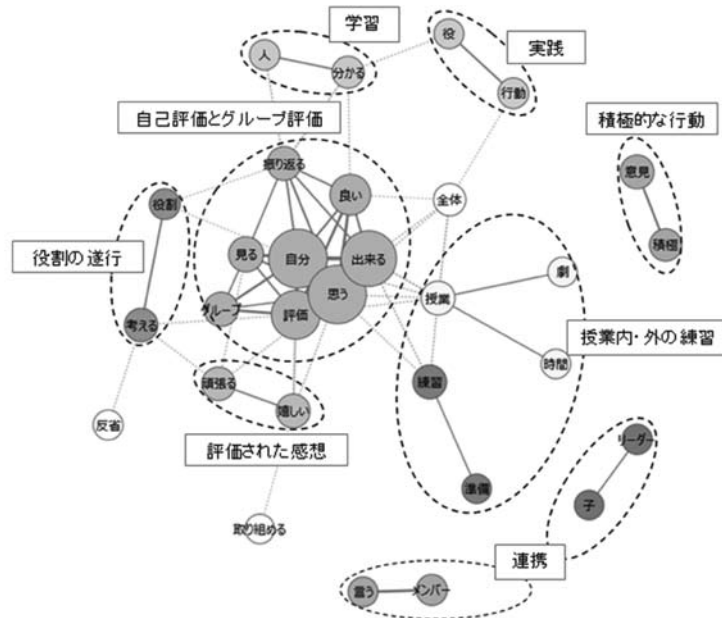


図4 「評価」の記述における共起ネットワーク

3.2.3. 各振り返りの特徴

「準備」「当日」「評価」の各振り返りの特徴を比較するため、Jaccard の類似性測度について値が大きい順に各 10 語を抽出した (表 5)。「準備」については「作る」「決める」「考える」等の行動や「衣装」「劇」などの活動に加え、「大変」という感覚を持っていることが示された。「当日」については、「子ども」「見る」という子どもに発表するという行動、「反応」「声」等の応答を気にしている様子、「楽しむ」「緊張」などの気持ちが示された。「評価」については、「評価」「振り返る」「グループ」など評価を行ったことについて、「積極」「行動」などこうすれば良かったという反省、「わかる」「嬉しい」などの気持ちの変化が示されていた。

次に振り返りの 3 つの項目について、対応分析の結果を図 5 に示す。対応分析では項目に対して特徴の少ない語が原点 (0,0) の付近にプロットされる。逆に原点から見て、項目「準備」「当日」「評価」の方向に離れてプロットされている語ほど、その項目を特徴づける語であると解釈する。その結果 (0,0) 付近には、「思う」「出来る」「感じる」など振り返りや感想の表現される語がプロットされ、これらはどの項目において共通して使用されていたことが示された。また、「準備」については、「決める」「作る」といった準備及び練習場面に関連するもの、「当日」については、「子ども」「緊張」「反応」「声」など当日の自分の感情や来場者の反応に関連するもの、「評価」については、「評価」「自分」「グループ」「分かる」など評価に関する話しあいに関するものなど、表 5 にあげられた各振り返り項目の特徴を示す語が、中心から離れた位置にプロットされていた。

表 5 各振り返りの特徴

	準備	当日	評価
作る	.491	子ども	.560
衣装	.475	当日	.529
意見	.397	見る	.475
決める	.388	楽しむ	.412
練習	.388	緊張	.409
決まる	.383	反応	.386
準備	.375	声	.382
大変	.375	思う	.333
劇	.368	出来る	.330
考える	.362	劇	.325
		評価	.630
		自分	.389
		振り返る	.362
		グループ	.315
		全体	.245
		嬉しい	.235
		積極	.235
		授業	.221
		分かる	.183
		行動	.180

数値は Jaccard の類似性測度

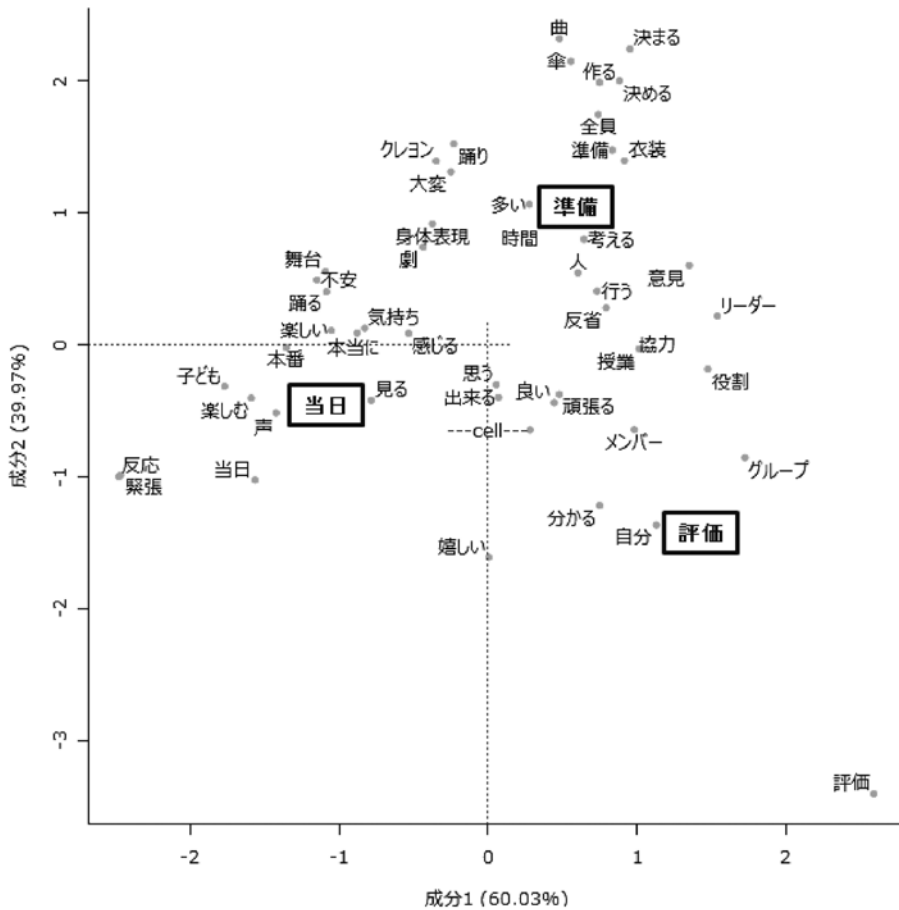


図5 3項目の振り返りにおける対応分析結果

4. 総合考察

本研究では、総合表現活動について、自己評価グループ評価結果および振り返りレポートにおける「準備」「当日」「評価」に関する記述を計量テキスト分析した結果をもとに、この活動における学びを検討することを課題とした。本研究における「保育内容指導法表現Ⅱ」（身体表現）で設定した課題は、来校する地域の子どもたちに対して興味を持てる内容を選択し、劇やダンスという表現方法を使い楽しい演目をチームで作り上げることであった。このような表現活動は学生が子ども向けの教材を考えることや地域との交流を目的とし、保育者養成校で行われることは多い。カリキュラムにおける教育目標は保育者としての表現技術の向上ではあるが、グループ活動が主体となるため、主体性や社会性等の点からその意義が検討されてきており、本研究においてもこのような総合表現活動を通し

た学生の学びについて、特にグループ活動の視点で評価項目を作成し自己評価・グループ評価を行った。そのため、振り返りの記述についても、自分の表現の出来栄えそのものよりも、活動に対する取り組みに関する内容を中心として記述されていた。

振り返りの記述における抽出語および共起ネットワークの結果から、まず「準備」では、劇の練習をする、大道具・小道具・衣装などの製作をする、ダンスの振り付けをするという活動内容、練習時間の調整や役割分担、子どもを意識して目的を持っていたことがうかがわれた。しかし、同時に活動に対する不安や大変さも感じていたことが示された。「当日」の振り返りからは、子どもたちがどのように反応するかに対し不安や緊張を感じながらも、楽しもうとしていた様子がうかがわれた。「評価」からは、実践について役割や積極性、学びなどについて振り返り、他者からの評価により「嬉しい」と感じていたことが示された。自己評価・グループ評価の結果からは、グループメンバーから自己評価の値よりも全体に高い評価が返されており、役割が遂行できていたことを改めてメンバーからフィードバックされることで、活動の手ごたえから嬉しさや達成感が得られていたと思われた。

劇遊びなど総合的な表現活動は、保育の中で行われる場合でも他者との共同を学ことが課題となる。5歳児の劇遊びの実践研究において利根川(2016)は「演じることから気づくお互いのずれを対話によってすり合わせ、具体的な表現方法や行動を発見していく」「何を表現するのかという内容の明確化とチームとして目指すものの共有化が進行する」と述べており、イメージを共有して一つの目的に向かう力を育成することが活動のねらいとしている。保育者養成課程の学生における総合表現活動においても、どのようなイメージを子どもたちに伝えていきたいのかというイメージをすり合わせるために何度も仲間と話し合い、それぞれが役割を遂行することが求められる。このことを実体験することで、子どもの劇遊び等総合的な活動の意味を学習できると考える。今回の課題においても、「子ども見せる」という目的を持ちながらも、個々のイメージをすり合わせ、活動に取り組んでいた様子が、特に「準備」の振り返りから見て取ることが出来た。また表現活動においては受け取り手の存在が重要であること、つまり受け取り手の反応を確かめることを学んでいたことが「当日」の振り返りから見て取ることが出来た。しかしこれらはお互いに評価をすることによりはっきりと意識され、達成感と具体的な課題につながったことが「評価」の分析から示された。今回の活動経験は、保育における劇遊びで子どもの学びの課題と共通する点は多く、保育者として子どもの活動の意義を深く理解するための意味は大きい。しかし、活動の振り返りにおいて、保育者の役割との関連についてはあまり深く考察され

ておらず、学生の学びとして明確には示されなかった。

今回の結果から、総合的表現活動は子どもにとって楽しい内容を提供するという目的を意識しながら、グループ活動としての課題に取り組むことにより、受け取り手を意識して実践する、これらは仲間と振り返ることで学びが深まることが示された。今後は、これら結果を踏まえ、保育者養成校の活動と実際の子どもの活動における保育者の役割など、保育者の資質能力との関連について、より意識できるような内容や振り返り方法を検討することが課題となる。

参考及び引用文献

保育教諭養成課程研究会，2016，「平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究」。

中央教育審議会（答申），2015，「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて—」。

佐藤隆弘・金城悟・花輪充・井戸裕子・笹井邦彦・細田淳子・大澤力・水野智美・徳田克己，2014，「『保育総合表現』の授業が保育科短大生にもたらす効果」，東京家政大学研究紀要第 54 集（1），pp.1-8.

金城悟・佐藤隆弘・花輪充・井戸裕子・笹井邦彦・細田淳子・大澤力・水野智美・徳田克己，2015，「保育者養成短期大学における総合表現型授業の教育効果」，東京家政大学研究紀要第 55 集（1），pp.23-30.

津山美紀・矢野洋子・富永剛・田中敏明，2016，「保育を学ぶ学生の表現力と人間関係力の向上を目指した音楽劇—関係 5 分野の連携による共同製作—」，九州女子大学紀要第 53 巻 2 号，pp.75-84.

樋口耕一，2014，「社会調査のための軽量テキスト分析」，ナカニシヤ出版.

利根川彰博，2016，「協働的な活動としての『劇づくり』における対話—幼稚園 5 歳児クラスの劇『エルマーの冒険』の事例的検討」，保育学研究第 54 巻第 2 号，pp.49-60.

Practice of Comprehensive Expression Exercise for Training of Teacher in Early Childhood Care and Education (1) : Analysis of presentation report

Noda, Satomi*

本研究では、本研究では保育者養成課程のける総合的表現活動について、自己評価・グループ評価結果および振り返りレポートにおける「準備」「当日」「評価」に関する記述を計量テキスト分析した結果を基に、総合的表現活動における学びを検討することを課題とした。振り返りの記述における抽出語および共起ネットワークの結果から、まず「準備」の振り返りでは、活動内容や役割分担という課題や目的意識と同時に不安や大変さを感じていることが示された。「当日」の振り返りからは、子どもたちの反応に対する手ごたえを、「評価」の振り返りからは、実践についての学びや達成感を得ていたことが示された。また、これらは自己評価を行った後にグループ評価により強化されており、活動後の振り返りの意義が示された。

キーワード：総合的表現活動, グループ評価, 振り返り, 計量テキスト分析

