

研究論文

# 子どもの体力と教員の意識についての研究

富永 正幸\* ・ 堤 公一\*\* ・ 栗原 淳\*\*\*

A Study on the Physical Strength of Children  
and the Consciousness of Teachers

Masayuki TOMINAGA\*, Kouichi TSUTSUMI\*\*,  
and Atsushi KURIHARA\*\*\*

## 【要約】

本研究は、子どもの体力低下問題を改善するための教員の在り方について検討することを目的とした。子どもの体力と教員の意識の関係性を明らかにした結果、教員が意識すべき「教員の在り方」を次の3つに整理した。①教員同士が同僚との協力体制を整え、学校全体の問題として取り組む必要がある ②子どもの体力に関する情報の引継ぎを積極的に行う必要がある ③学習者の視点に立って授業を作り改善しようとする教員の姿勢が重要である。

## 【キーワード】

子どもの体力, 教員の意識, 教員の在り方

## I はじめに

文部科学省(2008)は「体力の低下は、運動面・精神面など、子どもが「生きる力」を身につけ、創造性・人間性豊かな人材を育成する上で、悪影響を及ぼすものである。また、将来的に国民全体の体力の低下につながり、生活習慣病の増加やストレスに対する抵抗力の低下など健康に不安を抱える人々が増え、ひいては社会全体の活力が失われるなど社会全体にとっても無視できない問題である」と、体力低下の問題点を指摘している。さらに「子供のスポーツ機会の充実を目指し、学校や地域等において、子供がスポーツを楽しむことができる環境を整備し、そうした取組の結果として、今後10年以内に子供の体力が昭和60年頃の水準を上回る」ことを目標に掲げている。このように、子どもの体力向上は、学校体育における喫緊の課題であり目標として位置づけられている。こうした背景を経て、子どもの体力の低下傾向は、親世代の昭和60年代頃と比較すると、依然として低い水準にあるといえるが、国や地方自治体のさまざまな取り組みによって、体力・運動能力調査結果の得点は、横這い、もしくは向上している傾向にあるといえる(文部科学省, 2011)。

一方で、佐賀県教育委員会(2016)が公表した「平成27年度佐賀県子供の体力・運動能力調査の概要」によると、佐賀県における体力の変化は、全国的な傾向と同様に、横這い、あるいは上昇傾向にあるといえる。しかし、体力・運動能力調査結果の合計得点は全国平均と比較して、低い水準のまま推移している。このことから、佐賀県における子どもの体力低下問題は深刻な状況にあるといえる。

子どもの体力向上についての学校体育に関する研究として、学校現場の教員や研究者によって、様々な施策や取り組みが行われてきた。3年間の体力向上プログラムの実践を行ったり、子どもの身体活動推進のための環境要因への働きかけを行ったりと、体力低下問題に対する改善策として「子ども」を対

\*佐賀大学大学院教育学研究科 \*\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

\*\*\*佐賀大学教育学部

象とする研究が多くなされてきた(鈴木, 2008, 石井ら, 2015)。しかし, 子どもの体力低下問題が改善されてきた背景にある教員の意識について, 「教員」を対象とする研究は十分に検討されているとは言えない(岩間ら, 2009, 岩間, 2011, 岩間, 2014)。

松尾(2007)は「教員の自己効力感, は, 子どもの内発的動機付けや学業への積極性・学業達成のレベルなどと密接に関連している」ことを報告している。したがって, 教員の自己効力感が子どもの内発的動機付けに与える影響があるということがわかる。このことから, 教員の意識が子どもの運動へ向かう内発的動機付けにも影響を与えることが推察される。そこで, 子どもの体力低下問題に対して「教員」の意識からアプローチすることは重要であると考えられる。

## II 研究目的

子どもの体力や運動習慣の変容を縦断的に分析し, 子どもの体力低下問題を改善するための教員の在り方について「教員」の視点から検討することを目的とした。特に, 学校で行われる体力・運動能力調査と子どもを対象として独自に行った運動習慣調査の結果, 加えて, 子どもに関わる教員の意識調査の結果をもとに, 子どもの体力と教員の意識の関係性を明らかにする。

## III 研究方法

### 1. 研究対象

S県G町にある小中一貫校のM学園を対象校とし, 2016(H28)年度のM学園9年生54名のうち, 2012(H24)年度から2016(H28)年度においてY小学校からM学園に進学した35名を対象とした。また, 2016(H28)年度にM学園に在籍する小中学校教員52名に加え, 調査対象生徒を過去に担任した教員11名を対象とした。

### 2. 調査項目

#### (1) 教員の意識調査

教員を対象とした意識調査では, 独自に作成した項目に加え, 岩間ら(2009)と松尾(2007)が行った調査項目を引用して, 次に示す5つの大項目を作成した。

①授業に関すること ②休み時間に関すること ③データの引継ぎに関すること ④子どもの体力低下問題に対する教員の意識(岩間ら, 2009) ⑤教員の自己効力感(松尾, 2007)

#### (2) 子どもを対象とした運動習慣調査

子どもを対象とした運動習慣調査は, 原口(2012)が実施したアンケートをもとにして, 次に示す4つの大項目を作成した。

①運動に対する意識 ②家庭での運動習慣 ③自分のこと ④過去の遊びや運動習慣

#### (3) 体力・運動能力調査

子どもの体力を測る指標として, 全国的に実施されている全国体力・運動能力調査を用いた。その際, 学校側が行っている調査結果のデータを引用した。

### 3. 調査方法及び分析方法

教員の意識調査・子どもを対象とした運動習慣調査については, 記名自記式質問紙法(アンケート)を用いて実施した。子どもを対象に行うアンケートでは, クラスで時間を設けて, 各自で記入したアンケートを封筒に入れて回収した。また, M学園の教員を対象に行うアンケートでは, 各自で記入したアンケートを封筒に入れて回収した。さらに, 調査対象の子どもを過去に担任した教員へは, 郵送にて送付・

回収を行った。

分析については、Microsoft Excel2016 for windows , IBM SPSS 22.0 STATICS BASE を用い、単純集計とカイ二乗検定を行った。さらに、カイ二乗検定で有意差(p<0.05)が出た項目において、残差分析を行った。

## VI 結果および考察

### 1. 教員の意識調査

#### (1) 子どもの体力低下問題に対する教員の意識

図1～図4は、岩間ら(2009)と同じ調査(体力低下問題に対する教員の意識)を行った結果である。

図1は、「子どもの体力低下は深刻な状況にあると思う」という項目に対する回答者の割合を示している。「とてもそう思う」「そう思う」と回答している割合に注目してみると、小学校教員のうち70.0%が子どもの体力低下を深刻にとらえていることがわかる。中学校教員では93.4%が子どもの体力低下を深刻にとらえており、小学校教員と比較して中学校教員の方が体力低下問題を深刻にとらえている意識が高いことがわかる。さらに、全体の教員のうち80.0%の教員が子どもの体力低下問題を深刻にとらえている。

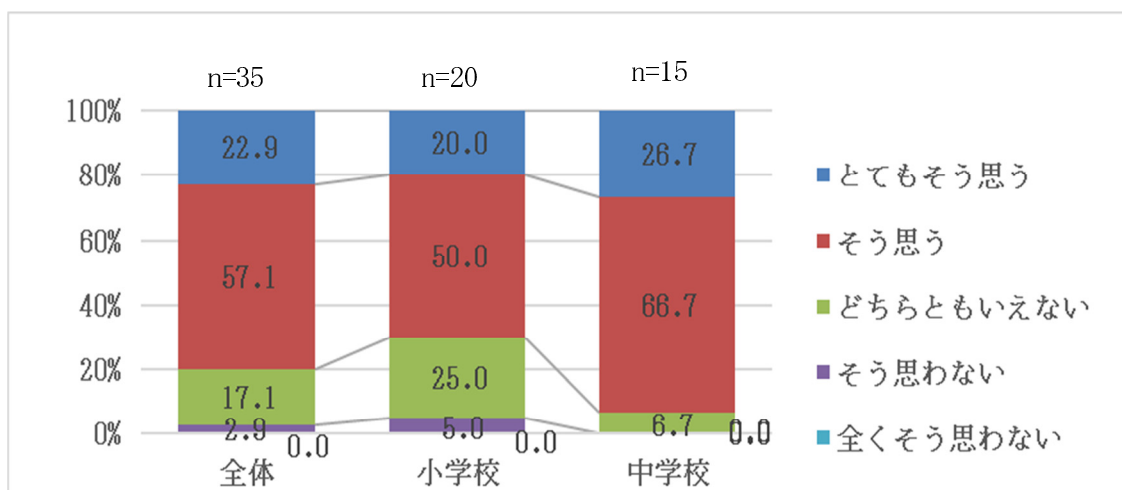


図1 体力低下に対する認識の程度

図2は「子どもの体力低下を解消するためには、学校は大きな役割を果たすべきだと思う」という項目に対する回答者の割合を示している。「とてもそう思う」「そう思う」と回答している割合に注目してみると、小学校教員のうち70.0%が、子どもの体力低下を解消するために学校は大きな役割を果たすべきだと意識していることがわかる。中学校教員では、64.3%が子どもの体力低下を解消するために学校は大きな役割を果たすべきだと意識していることがわかる。さらに、全体の教員のうち67.6%の教員が、子どもの体力低下を解消するために学校は大きな役割を果たすべきだと意識している。

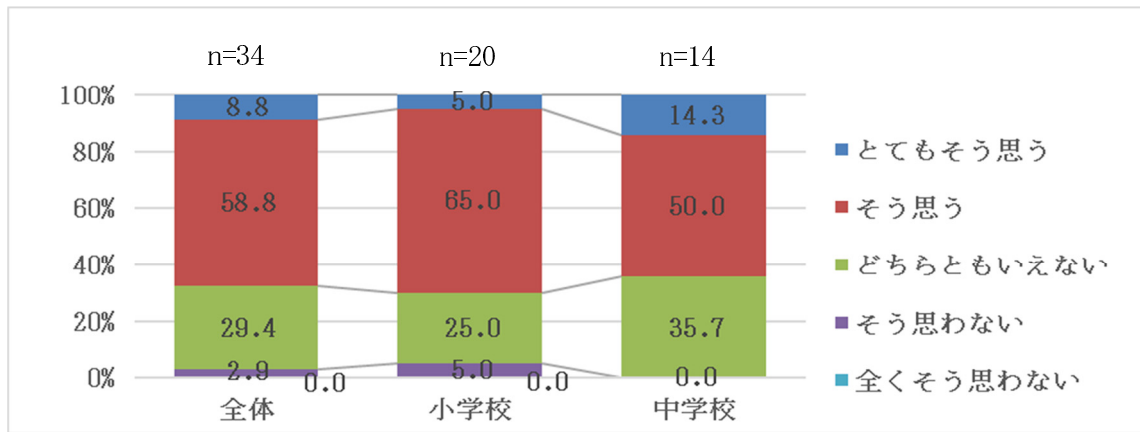


図2 学校が担うべき役割意識の程度

図3は「あなたの学校の他の教員は、体力低下に対する問題意識が高いと思う」という項目に対する回答者の割合を示している。「とてもそう思う」「そう思う」と回答している割合に注目してみると、小学校教員のうち30.0%が、他の教員は体力低下に対する問題意識が高いととらえており、中学校教員では40.0%が、他の教員は体力低下に対する問題意識が高いととらえていることがわかる。さらに、全体の教員のうち33.3%の教員が、他の教員は体力低下に対する問題意識が高いととらえている。

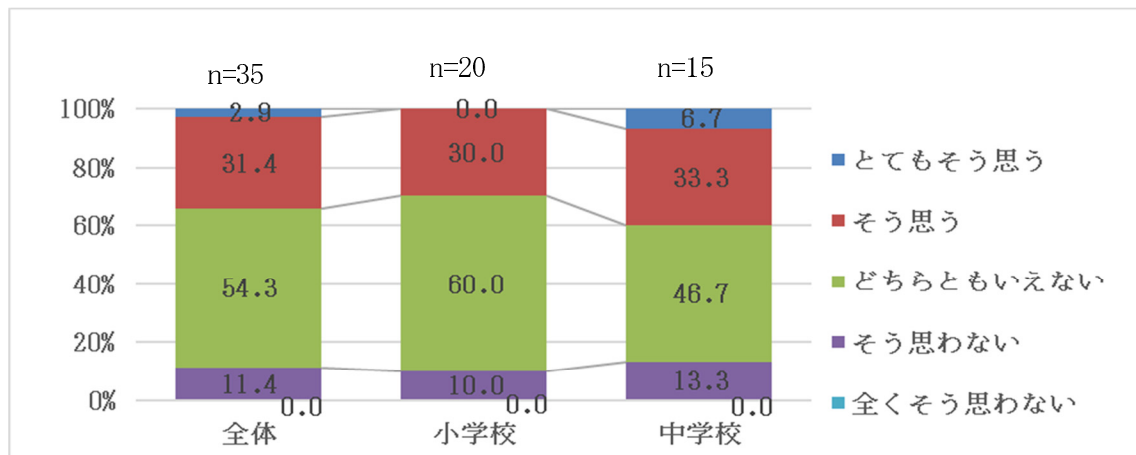


図3 他の教員の体力低下に対する認識の程度

図4は「体力向上の取り組みに、他の教員は協力的である」という項目に対する回答者の割合を示している。「とてもそう思う」「そう思う」と回答している割合に注目してみると、小学校教員のうち30.0%が、体力向上の取り組みに他の教員は協力的であるととらえており、中学校教員では、46.6%が体力向上の取り組みに他の教員は協力的であるととらえていることがわかる。さらに、全体の教員のうち37.2%の教員が、体力向上の取り組みに他の教員は協力的であるととらえている。

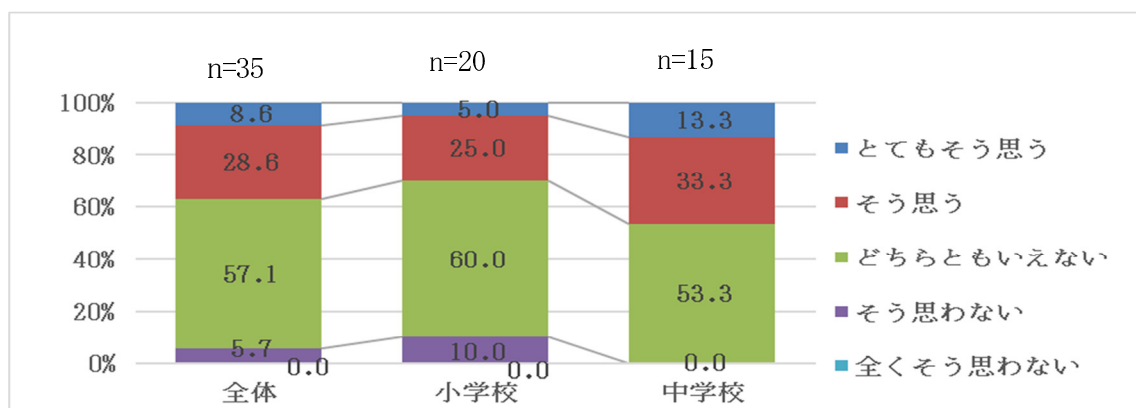


図4 他の教員の体力低下に対する協力姿勢

図1は子どもの体力低下問題に対する教員の当事者意識を尋ねている。本調査では「子どもの体力低下問題は深刻な状況だと思う」の質問項目に対して、「とてもそう思う」「そう思う」と回答する小中学校の教員がいずれも7割以上いた。ここで、本調査結果と長野県における小中学校の体育主任を対象に行った先行研究(岩間ら. 2009)の結果を比較してみる。岩間ら(2009)の調査では、同じ質問項目で「とてもそう思う」「そう思う」と回答する小中学校の教員がいずれも7割を超えていた。「とてもそう思う」「そう思う」の合計の割合を比較すると、本調査と岩間ら(2009)の調査は同様の傾向にあるといえる。本研究の調査では、体育主任ではない教員も含んで調査しているにもかかわらず、先行研究(岩間ら. 2009)と同様の傾向にあることがわかった。従って、体育主任を含む全教員が子どもの体力低下問題について、深刻な状況にあると認識していることが明らかとなった。

また、図2でも示しているように、子どもの体力低下を解消するために学校は大きな役割を果たすべきだと考える教員は、6割から7割程度いることがわかる。これは、図1で示す、子どもの体力低下が深刻な状況にあると思っている教員とほぼ同じ割合である。このことから、子どもの体力低下について、学校として何らかの役割を果たすべきだと考えている様子がうかがえる。

一方で、図3の結果を見ると、「あなたの学校の他の教員は、体力低下に対する問題意識が高いと思う」という項目に対して「とてもそう思う」「そう思う」と回答している教員は3割から4割であった。図4の結果からも同様に、「体力向上の取り組みに、他の教員は協力的である」という項目に対して「とてもそう思う」「そう思う」と回答している割合は、3割から4割であった。これらの割合と図1・図2の割合を比較すると、一人ひとりの体力低下問題に対する問題意識は高く、学校として何らかの役割を果たそうと考えていることがうかがえるが、一人ひとりの意識ほど、他の教員の体力低下問題に対する問題意識は高いとは感じておらず、同僚との協力体制が整っているとはいえない。これらのことから、子どもの体力低下に対する問題意識を個人の中で留めておくのではなく、教員同士が共通認識をし、同僚との協力体制を整えることが重要であると考えられる。

(2) 教員の意識の項目ごとの比較

表1は「次年度の担当教員に体力・運動能力調査結果の数値を渡しているか」と「子どもの体力低下は深刻な状況にあると思う」の項目をカイ二乗検定した結果を示している。項目間で有意差がみられたため、残差分析を行った。その結果「そう思う」という項目において数値を渡している教員が渡していない教員に比べ、度数が有意に高かった。

表1 情報の引継ぎ(渡し)と体力低下に対する認識の程度の関係

※p<0.05

		そう思う
数値渡す n=7	度数	3
	期待度数	1.2
	調整済み残差	2.2 ※
数値渡していない n=17	度数	1
	期待度数	2.8
	調整済み残差	-2.2 ※

表2は「前年度の担当教員から体力・運動能力調査結果の数値を受け取っているか」と「子どもの体力低下は深刻な状況にあると思う」の項目をカイ二乗検定した結果を示している。項目間で有意差がみられたため、残差分析を行った。その結果「そう思う」という項目において数値を受け取っている教員が受け取っていない教員に比べ、度数が有意に高かった。

表2 情報の引継ぎ(受け取り)と体力低下に対する認識の程度の関係

※p&lt;0.05

		そう思う
前年度数値受け取る n=6	度数	3
	期待度数	1.0
	調整済み残差	2.5 ※
前年度数値受け取らない n=18	度数	1
	期待度数	3.0
	調整済み残差	-2.5 ※

表1と表2から、体力・運動能力調査結果の数値の受け渡しを行っている教員ほど、子どもの体力低下は深刻な状況にあると感じていることがわかった。これらのことから、子どもの体力低下問題を深刻に受け止めている教員ほど、子どもの体力に関する情報の引継ぎを重要視しており、次年度の教員に体力・運動能力調査結果の数値を渡したり、前年度の教員から数値を受け取ったりしていることが推察される。

## 2. 子どもの体力と教員の意識

### (1) 追跡する子どもの体力・運動能力調査結果と運動習慣調査結果の変容

表3は、追跡する35名の子どものうち、体力・運動能力調査結果の欠損値がない16名における、2012(H24)年度から2016(H28)年度の体力・運動能力調査結果の変容を表している。各年度の変容を見ても、大きな変化はみられなかった。そこで、子どもの体力低下問題を改善する教員の在り方を探るため、2016(H28)年度の体力・運動能力調査結果を基準にして、2012・2013(H24・H25)年度から2016(H28)年度における評価が向上した生徒(以下、生徒16)に着目して子どもの意識の変容を分析していく(表4参照)。

表3 追跡する子どもの体力・運動能力調査結果の変容

n=16	A		B		C		D		E	
	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
2016(H28)年 [9年生]	2	12.5	4	25.0	4	25.0	5	31.3	1	6.3
2015(H27)年 [8年生]	3	18.8	2	12.5	6	37.5	3	18.8	2	12.5
2014(H26)年 [7年生]	2	12.5	3	18.8	6	37.5	4	25.0	1	6.3
2013(H25)年 [6年生]	1	6.3	5	31.3	5	31.3	3	18.8	2	12.5
2012(H24)年 [5年生]	0	0.0	4	25.0	7	43.8	4	25.0	1	6.3

「体育授業に対する子どもの意識の変容」「運動に対する子どもの意識の変容」の2つの視点から分析を行った。

生徒16の変容をまとめたのが表4である。表4で示しているように、2012(H24)年度(当時5年生)の調査で、生徒16は体力・運動能力調査結果がC評価で、体育授業は「どちらかといえば嫌い」と回答している。しかし、体を動かすことについては「どちらかといえば好き」と回答していることから、生徒16は体を動かすことは好きだが体育授業は嫌いであるといえる。しかし、2013(H25)年度(当時6年生)の調査で生徒16は体力・運動能力調査結果がB評価に向上し、体育授業に対する意識も「好き」というように好転している。体を動かすこと自体は一貫して肯定的な印象を持っているため、運動そのものに対する意識の変容があったとは言い難い。そこで、体育授業に対する子どもの意識の変容の要因として教員が関係していると考えられる。



表4 生徒16の変容

生徒16	体力・運動能力 調査結果	体育授業の好嫌	体を動かすことの好嫌
2016(H28)年度 [9年生]	B	どちらかといえば好き	どちらかといえば好き
2013(H25)年度 [6年生]	B	好き	好き
2012(H24)年度 [5年生]	C	どちらかといえば嫌い	どちらかといえば好き

## (2) 追跡する教員の意識

体力・運動能力調査結果が向上し、体育授業に対する意識が変容した生徒16を抽出して分析を行う。生徒16は、2012(H24)年度(当時5年生)の調査と2013(H25)年度(当時6年生)の調査の間で体力・運動能力調査結果が向上し、体育授業に対する意識も肯定的な意識に変化している。そこで、2012(H24)年度(当時5年生)の体力・運動能力調査に影響を与えたと考えられる2011(H23)年度(当時4年生)の担当教員の意識と2012(H24)年度(当時5年生)の担当教員の意識、2013(H25)年度(当時6年生)の担当教員の意識を分析する。

子どもの情報の引継ぎに関して、2011(H23)年度(当時4年生)の担当教員は、体力・運動能力調査結果の数値の受け渡しをしていないことがわかった。一方で、2012(H24)年度(当時5年生)の担当教員は、体力・運動能力調査結果の数値の受け渡しを行っていた。そして、2013(H25)年度(当時6年生)の担当教員のうち1名が学年の持ち上がりだったこともあり、体力・運動能力調査結果の数値の受け渡しを行っていたことがわかった。このことから、生徒16の体力・運動能力調査結果の向上、体育授業に対する肯定的な意識変化と教員間の情報の引継ぎは関係があることが示唆された。

また、体育授業の各運動領域に関する得意不得意を尋ねた項目では、2011(H23)年度(当時4年生)の担当教員は「表現運動」以外の領域において、「得意」「どちらかといえば得意」を選択している。その理由として、「ハードル、バトンパスは得意」「個人差が大きく指導するのは難しい」「指導のための本をたくさん読んでいる」等の記述があった。これらのことから、体育授業の得意不得意は技術指導の自信と関係があることが推測される。一方で、2012(H24)年度(当時5年生)、2013(H25)年度(当時6年生)の担当教員は「体づくり運動」以外の運動領域において、「どちらかといえば苦手」「苦手」を選択している。その理由として、「技術に個人差があり、全員に満足させられる授業を考えることが難しいから」といった記述があった。これらのことから、技術指導の自信と体育授業の得意不得意が関係しているのではなく、子どもが満足できるかどうか、つまり、学習者の視点に立って授業を作ろうとしているかどうかを重視されていると考えられる。

加えて、2010(H22)年度に文部科学省は、学校における体育・運動部活動の充実を図るために「小学校体育活動コーディネーター」の配置をスポーツ立国戦略の施策として掲げており、2012(H24)年度にS大学とG町教育委員会が連携し、Y小学校で「体育教育研究コーディネーター」として配置した。この取り組みでは、運動が苦手な児童も率先して体を動かすことができるよう、担任と協力して授業内容や休み時間の過ごし方を工夫・改善していた。2012(H24)年度から2013(H25)年度における生徒16の体育授業に対する意識の好転には、この「体育教育研究コーディネーター」事業の成果を含め、コーディネーターと担任教員が連携して授業内容の工夫・改善に取り組んできた結果が効果を及ぼしたと考える。

以上のことから、教員の技術指導に関する自信よりも、学習者の視点に立って授業を工夫・改善しようとする教員の姿勢の方が、生徒16の体力・運動能力調査結果の向上、体育授業に対する肯定的な意識変化に影響を及ぼしたといえる。

## V まとめ

本研究は、「教員」の視点から子どもの体力低下問題を改善するための教員の在り方について検討することを目的としていた。そこで、中央教育審議会（2015）が示した「これからの時代の教員に求められる資質能力」と本研究の結果を比較して、次のような教員の在り方が重要であることが示唆された。

- (1) 子どもの体力低下に対する問題意識を個人の中で留めておくのではなく、教員同士が共通認識をし、同僚との協力体制を整え、学校全体（チーム）の問題として、問題の改善を図る取り組みが必要である。
- (2) 子どもの体力低下問題を深刻に受け止め、問題改善のために、子どもの体力に関する情報を適切に収集し、選択し、活用するといった情報の引継ぎが必要である。
- (3) 体育授業の技術指導に関する自信ではなく、学習者の視点に立って授業を作り、改善しようとする教員の姿勢が重要である。

### 《引用・参考文献》

- ・文部科学省(2008)施策目標 11-1 子どもの体力向上. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/hyouka/kekka/1285840.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/1285840.htm)
- ・中央教育審議会答申(2002)子どもの体力向上のための総合的な方策について(答申). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001a.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001a.htm)
- ・佐賀県教育委員会事務局保健体育課(2016)「平成 27 年度佐賀県子供の体力・運動能力調査」の概要. [http://www.pref.saga.lg.jp/kids/ki\\_ji/00332679/3\\_32679\\_1\\_201629131623.pdf](http://www.pref.saga.lg.jp/kids/ki_ji/00332679/3_32679_1_201629131623.pdf)
- ・文部科学省(2011)子どもの体力向上のための取組ハンドブック. [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/sports/detail/\\_icsFiles/afielddfile/2012/07/18/1321174\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afielddfile/2012/07/18/1321174_04.pdf)
- ・文部科学省(2010)スポーツ立国戦略. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/rikkoku/1297182.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/rikkoku/1297182.htm)
- ・石井香織・高橋亮平・青柳健隆・間野義之・岡浩一郎(2015)休み時間の用具提供における小学校児童の身体活動推進の効果. 日本健康教育学会誌 23(4):299-306
- ・鈴木和弘(2008)小学生を対象とした3年間の体力向上実践とその効果. 発育発達研究 37:68-76
- ・松尾一絵(2007)小学校教師版自己効力感尺度の開発—教師の個人的属性による比較検討. 応用教育心理学研究 24(1):11-17
- ・岩間英明・田邊愛子(2009)ヘルスプロモーションの立場からとらえる「子どもの体力低下」と学校体育—長野県小中学校体育主任の意識調査から—. 松本大学研究紀要 7:9-19
- ・岩間英明(2011)子どもの体力向上に関する一考察—体育主任の意識調査から—. 松本大学研究紀要 9:31-46
- ・岩間英明(2014)子どもの体力低下問題に対する教員の意識変化について—長野県小中学校の教員の意識調査から—. 松本大学研究紀要 12:65-75
- ・原口文(2012)小学校における学業成績と運動能力に関する研究. 平成 24 年度文化教育学部佐賀大学卒業研究論文
- ・井崎美代・赤星隆弘(2007)熊本県における体力向上施策の方向と保健体育教師への提言—体力低下傾向と打開に向けての論議—. 九州ルーテル学院紀要 36:41-55
- ・中央教育審議会(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、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申). [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afielddfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)



研究論文

# アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の意義と役割

青柳 達也\* ・ 角 和博\*\*

## Significance and Role of Dramatic Approach for Methods of Active Learning in Classroom

Tatsuya AOYAGI\* and Kazuhiro SUMI\*\*

### 【要約】

本研究では、まずアクティブ・ラーニングが学校教育において重要視されてきた背景を述べ、アクティブ・ラーニングの様々な学習形態は協同学習の技法に従って分類できることを示す。つぎに協同学習の様々な技法を支える基礎的なスキルの形成に有効と考える演劇的手法に着目して、様々な学習場面における演劇的手法の有効性について検討する。演劇的手法の教育的効果は、特に実践力に重点を置くキーコンピテンシーの向上につながると考える。

### 【キーワード】

学校教育, 授業, アクティブ・ラーニング, 学習形態, 演劇的手法

## 1. はじめに

「アクティブ・ラーニング」という教育用語が文部科学省で用いられたのは、平成24年8月28日の中央教育審議会による「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～（答申）」からであろう<sup>1)</sup>。この答申の中でアクティブ・ラーニングは、「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修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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と定義されている。これ以降、アクティブ・ラーニングのあり方については、様々な論文や著書で論じられてきた<sup>2)3)4)</sup>。

このアクティブ・ラーニングがわが国の学校教育に導入された要因には、OECDのキーコンピテンシーの考え方がある。世界のグローバル化の進展に伴って世界共通の教育評価基準の必要性の高まりを受け、OECDのDeSeCo（コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）プロジェクトは、1997年末にスタートし、2003年に最終報告を提出し、PISA調査の概念枠組みの基本を構成している。コンピテンシー（能力）とは、単なる知識だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力とされている。また、キー・コンピテンシーは、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたもの」とされている。さらに「個人の能力開発に十分な投資を行うこと

が社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上にとって唯一の戦略」とされている。この定義に含まれる内容は、「①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）」、「②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）」、「③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）」の枠組みでとらえることができる。これらを実現する個人に必要な素養は、深く考える力、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力等が含まれるとされる<sup>5)</sup>。個々人がこのような能力をそなえる必要がある時代的背景には、「変化」、「複雑性」、「相互依存」に特徴付けられる世界の到来がある。テクノロジーは急速かつ継続的に変化しており、社会はインターネットや交通機関の多様化等により個人間の相互依存を深めつつ、より複雑化・個別化していることから、自らとは異なる文化等をもった他者との接触が増大している。このような人間社会のグローバル化は、新しい形の相互依存を創出し、個人の行動様式は、自国の文化を超えて常に経済的状況や環境的变化に晒される。

文部科学省・国立教育政策研究所が提出した平成28年度全国学力・学習状況調査の「主体的・対話的で深い学びの視点による学習指導の改善」では、「授業において先生から示される課題や学級やグループの中で自分たちで立てた課題に対して、自ら考え自分から取り組んでいた」、「授業において、先生から示される課題や、学級やグループの中で、自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいた」、「授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組み立てなどを工夫して発表していた」など項目について、肯定的回答の方が高い傾向にあることがわかった<sup>6)</sup>。このような主体的な学習態度の形成は、これからの社会を支えるために必要な教育という面からだけではなく、教育の本来の目的である人格陶冶の視点からもいままでも望まれていたものである<sup>7)</sup>。

本研究では、アクティブ・ラーニングの中でも協同学習の様々な技法を支える基礎的なスキルの形成に有効と考えられる演劇的手法に着目して、様々な学習場面における演劇的手法の有効性について検討する。その教育的効果は、演劇的手法の特性から状況に応じて知識・技術等のリテラシーを活用できる実践力に重点を置くキーコンピテンシーの向上に資することを目指している。

## 2. 基本的な学習形態

学習者の人数に注目して学習形態を分けると「個別学習」、「グループ学習」、「一斉学習」に大別できる。まず個別学習では、興味関心に基づいて追究でき、一人ひとりの興味や関心が引き出せ、自分の意見を確立できる。個別学習をグループ討論の準備と位置づけることもできる。自分なりの意見を事前にまとめておくと、グループ学習の活動性は高くなる。つぎに協同学習に基づくグループ学習では、互いに教えあったり、おかしいところを批判しあったりできる。このような学習グループは友だち同士の雰囲気を持ち、友だちから認められる機会も多く、自信を得ることができる。さらに一斉学習では、すべての子どもが教師の指導のもとで知識や技能を系統的・効率的に学ぶことができる。しかし一斉授業の学習形態では受講しているすべての学習者の学習意欲を高めることは難しい。そこでアクティブ・ラーニングの授業の状態や特徴を示す幾つかの事例を紹介する。

まず、池田<sup>8)</sup>は、「教育方法としてのアクティブ・ラーニング」の中で、授業中のアクティブ・ラーニングの状態として次の7つをあげている。①クラスの中で、学生たちが1組ないしはそれ以上の学生同士で討論して学んだことを共有している。②学習する主体を個人ではなく2人ないしはそれ以上のグループを組む。③アウトカム・レポートや1分間ペーパーなどと呼ばれるような短いレポートを筆記する。④3人から6人程度の互いに協働するグループをつくる。⑤学生の間で形式的な論争＝ディベートをする。⑥ビデオ映像を観た後で感想を述べる。⑦遊戯性を伴ったゲームをおこなう。この例からアクティ

ブ・ラーニングは、授業中に学生が教師の話聞いてノートを取っている以外の状態で、学生が能動的に活動していることがわかる。

つぎに山地<sup>9)</sup>は、「何のためのアクティブ化か？」の中でアクティブ・ラーニングの導入のきっかけとしてジェネリックスキルの必要性の高まりをあげている。すなわち「大学教育では専門知識の探究から知識基盤社会をたくましく生き抜いていくためのジェネリックスキル（汎用的技能）の習得に焦点が移り、広義のキャリア教育が求められるようになった」とし、その内容として経産省は「社会人基礎力」をあげている。社会人基礎力とは「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」であり、つぎの3能力12要素をあげている。すなわち、①前に踏み出す力（主体性・働きかけ力・実行力）、②考え抜く力（課題発見力・計画力・創造力）、③チームで働く力（発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）」である。さらに山地は、アクティブ・ラーニングを実質化ための指針としてChickering & Gamsonによる「7つの原則」<sup>10)</sup>を提示している。①学生と教員の接触を奨励する、②学生間の相互主義と協力を発展させる、③積極的な学習を奨励する、④迅速なフィードバックを与える、⑤学習時間を確保する、⑥高い期待を伝える、⑦多様な才能と学習方法を尊重する。このうち②と③がアクティブ・ラーニングであり、これを支えるものが①、④、⑤があるとしている。また、これらを支える態度要件として、⑥と⑦があるとしている<sup>9)</sup>。

このようにアクティブ・ラーニングに関する議論を散見する限り、必ずしも学習形態のひとつとしてアクティブ・ラーニングがあるのではなく、各学習形態の中に特徴的なアクティブ・ラーニングが含まれていることに気付かされる。

### 3. 学習形態の技法による分類

本論文の冒頭で述べたように文部科学省のいう「アクティブ・ラーニング」は、「…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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされている。このように国内外で実施されている様々なアクティブ・ラーニングの学習形態は多様である。

そこでアクティブ・ラーニングとは基本的に協同で学び合うことであるとの観点に立ち、E.F.Barkleyらによる協同学習の技法に基づいた分類を表1に示す<sup>11)</sup>。表1において、話し合い、教え合い、問題解決、図解、文章作成の5つの視点でまとめられた30の技法は、授業設計の段階や実際の授業場面でそれぞれが組み合わせられることで、学習者や学習内容の多様性に応じて様々な学習形態が適応されて大きな学習効果を生むことができる。ただし、その活用に関しては協同学習に関する深い学びと様々な条件に柔軟に対応できる運用法が必要となる。

表1 協同学習の主な技法

	技法の種類	学生の活動
話し合いの技法	シンク＝ペア＝シェア	少しの間、個人で考える。その後パートナーと話し合い、お互いの回答を比較する。その後クラス全体で共有する。
	ラウンド＝ロビン	一人ずつ順番に自分の考えを話す。
	バス＝グループ	科目内容に関連した質問を小グループで話し合う。
	トーキング＝チップ	グループの話し合いに参加し話すごとにトークンを提出する。
	スリー＝ステップ＝インタビュー	ペアでお互いにインタビューし、学んだ内容をほかのペアに報告する。
	クリティカル＝ディベート	ある問題について、自分とは異なる立場から議論する。

教え合いの技法	ノート＝テイキング＝ペア	パートナー同士でそれぞれがノートを見せ合い、より良いノートを作る。
	ラーニング＝セル	読書課題やほかの課題について自ら考えた質問をパートナーに行い、お互いに小テストを行う。
	フィッシュボウル	同心円を作り、内側の学生があるトピックについて話し合いを行い、外側の学生はその話し合いを聞き、観察する。
	ロールプレイ	自分と異なる人物を想定しある場面でその人物の役割を演じる。
	ジグソー	ある話題について知識を学び、他者に知識を教える。
	テスト＝テイキング＝チーム	学生自身による授業等の内容に対する理解の向上を図りながら、学生同士でお互いに試験を受けるコツを教えあう。
問題解決の技法	タップス	パートナーに対して自分の思考過程を声に出しながら問題を解決する。
	センド＝ア＝プロブレム	グループとして一つの問題を解決する。次にその問題と解決案を隣のグループに送り、これを繰り返していく。最後のグループが解決案を評価する
	ケース＝スタディ	現実世界の出来事を検討し、そこにあるジレンマの解決策を考える。
	ストラクチャード＝プロブレム＝ソルビング	問題解決のための構造化されたフォーマットに従う。
	アナリティック＝チーム	批判的に文章課題を読み、講義を聴き、ビデオ視聴する際、メンバーはそれぞれの役割と課題を担う。
	グループ＝インベスティゲーション	より深い研究プロジェクトを計画・実施・報告する。
図解の技法	アフィニティ＝グルーピング	アイデアを考え、共通のテーマを見つけ、アイデアを並べ替え、体制化する。
	グループ＝グリッド	ひとまとまりの情報が与えられ、カテゴリーに従ってグリッドの空いたセルに挿入する。
	チーム＝マトリックス	定義に用いる重要な特徴の有無をチャートで確認して、類似した概念を区別する。
	シーケンス＝チェーン	一連の出来事や行為、役割や決定を分析し図解する。
文章作成の技法	ワード＝ウェブ	関係したアイデアのリストをつくり、それらを図解し結びつきを示す線や矢印を書き、関係性を見い出す。
	ダイアログ＝ジャーナル	日誌に自分の考えを書き、ペア同士で交換し合ってコメントや質問を書く。
	ラウンド＝テーブル	与えられたテーマに対する回答を語句や短い文章で用紙に記入し、次の人に渡す。渡された人も同じことを行う。
	ダイアディック＝エッセイ	エッセイ用の質問と、その模範解答を作成する。質問をペア同士で交換し合い、その質問の解答を書いた後で模範解答と比較する。
	ピア＝エディティング	パートナーが書いた小論文やレポート、議論、研究論文などを批判的に読み、校正を加えながら論評する。
	コラボラティブ＝ライティング	グループでフォーマルな原稿を書き上げる。
	チーム＝アンソロジー	グループで批評しながら、科目に関連する課題図書用の資料集を作成する。
ペーパー＝セミナー	論文を書き、その論文のプレゼンテーションを行う。グループの中から選抜した数名の学生により公式な批評を受け、グループ全体で論文に対する総合的なディスカッションを行う。	

表1の協同学習の技法における話し合い、教え合い、問題解決、図解、文章作成の5つのカテゴリーは相互に関連づけることができる。例えば、図1に示したように、社会人として要求されるプロジェクトの構想から企画書提出までを学修過程として設定し、基礎的な知識・技術の共有と深化からアイデア創出の段階とあがっていく過程などである。

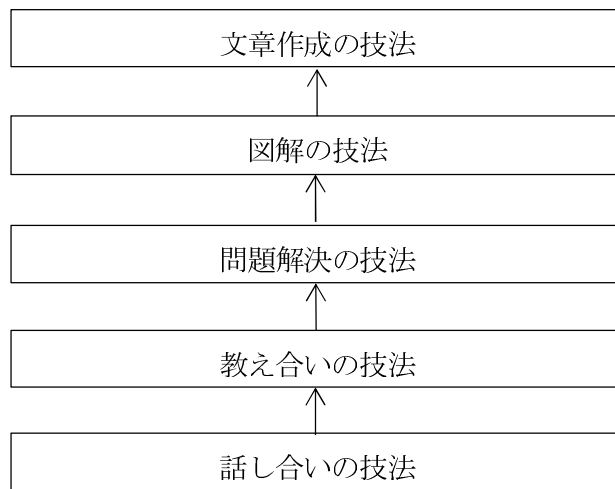


図1 協同学習の技法における基礎学習からアイデア創出への過程

#### 4. 演劇的手法の重要性

日本では、演劇という芸術活動が一般的に浸透していない。観劇文化も、特に地方都市では定着しておらず、特別な人がする、もしくは関わるものだと考えられていることが多い。世界各国では演劇が一般教育の一部として健在しているが、日本での演劇による教育（演劇的手法）の浸透は極めて少ない。先進国で唯一、初等教育の中で演劇、あるいはそれに近い授業がない国である。演劇に秘められた可能性を伝えるのは実例を作ることから始まる。教育的効果が大きい演劇教育の詳細を伝えていく必要がある。

一方アメリカの大学では、演劇の授業が一般教養の芸術選択科目の一つとして位置付けられていることが多い。演劇が学問として確立されている。誰もが演じることを学ぶというわけではなく、歴史や社会的な役目など、様々な観点から演劇をとらえることで、知識や教養を獲得することができる。歴史的には、何か大事なテーマを伝える方法として演劇が昔から使われてきた。演劇が始まったと言われる古代ギリシャでは、劇場に集まり観劇することが市民の義務であり、観劇したテーマにおいて対話をし、モラルなどを学んだと言われる。何か大切なことを伝え、学び合う手法として、演劇は存在してきたと言えよう。

平田<sup>12)</sup>は、演劇を創る過程において「どうすれば相手と協調関係をつくってうまく集団で表現ができるかを理屈ではなくて、とにかく体に染み込ませる、その中から論理的な思考とか、相手をどうやって説得するかを学ぶ」と主張する。作品自体ではなく、それを作るプロセスにも学びが存在する。まさに学習者自身が自ら考え、主体的に取り組むアクティブ・ラーニングの実践と言えよう。また、今の学生が大人になっていくこれからの世の中は想定外なことが起き、不透明な部分も多くなるであろう。演劇を作るプロセスの中にあるように、それぞれの持つ考えやアイデアは違っていても、多様性を生かすことが求められるであろう。『「準備万端」などということはありません。そんな状況下では、「とりあえず、やってみる」「やりながら調整する」、そういう姿勢がますます重要になってくるだろう。』<sup>13)</sup>このように演劇的手法は対応力の育成を担うことができる。

このように演劇的手法は、演劇を鑑賞するだけにとどまらず、体験活動として実践することで教育的

効果がでてくる。アクティブ・ラーニングの根幹となる部分は人と接してコミュニケーションをはかり、お互いに伝え合い、学び合うことである。そのような状況において、学習者に必要な素地作りの場となるのが演劇的手法である。演劇的手法の中では、どのような種類の活動や教育的効果があるかを、つぎに検討する。

## 5. 演劇的手法の分類

演劇的手法と言われる中では様々な事例があり、統一されたものが実践されているわけではない。これは活動を進行するファシリテーターの経験により活動内容も豊富に存在すると言える。本研究では、目的、用途、効果などによって様々な種類の活動に分類することとしよう。

表2 演劇的手法の分類

種類	鑑賞型	レクレーション型	創造型
内容	演劇作品鑑賞後にディスカッションなどを実施する。	実技として、演劇のゲームなどを実施し、他者とコミュニケーションをとり、関係性を構築する。	テーマに基づいた演劇作品を作成し、上演する。
参加レベル	低	中	高

表2に示すように演劇的手法は大きく、鑑賞型、レクレーション型、創造型の3つに分かれる。参加レベルは、鑑賞型が一番低く、創作型が一番大きい。

### 5.1 鑑賞型

学習者は観客として参加し、その後にディスカッションや質疑応答、観劇した作品をもとに意見をまとめるなどの活動へと発展することができる。演劇作品を見た人が感じたことや考えたことは決して同じとは限らない。お互いの視点を得ることで、学びも広がる。演劇作品というものは、何かに対して答えを与えているわけではない。むしろ問いを投げかけているようなものである。目の前に演劇というわかりやすい手法において問いが投げかけられ、感じたことや考えたことを新鮮な間に、ディスカッションをすることで、より深い学びを得ることができる。ディスカッションのテーマを演劇を見ることによって、よりリアルに感じることができるため、既存のアクティブ・ラーニングの話し合いの手法等を活用することができると言えよう。

「鑑賞する」ということは演劇の初歩的な活用方法である。演劇的手法の場合は、鑑賞をするだけで学びを終わらせないことに意義がある。自分がどう思ったかということは、言葉として口に出す、および、言語として書き留めない限り漠然としたものでしか存在しない。言葉にして伝え合うことで、改めて何をどう感じたかを自分自身でも感じ取ることができる。グループでディスカッションをしたことをそれぞれに共有することも大切であろう。

また、鑑賞型において作品を見ることから、一步踏み出して、その内容を変えることまでをワークショップとして実施する「フォーラムシアター」という手法が存在する。これはブラジルの演出家、アウグスト・ボアールによって考え出されたものである。『観ていて「ちょっとヘンだな」とか「その人の発言がおかしい、ワカラナイ」「私ならこうする、こう言う」「そこを変えたい」という場面が来たら、手を上げて途中で劇を止め、意見を言ってもらい、解決策を実行できるかどうか試す』ものであり、「演劇で考え、問題を共有し、討論する」<sup>14)</sup>手法である。演劇を単に見るだけの物にとどまらせないことで、参加の意識のレベルも、その後のディスカッションの内容や参加姿勢にも影響を及ぼし、演劇の「見る」という古典的な方法をより深く掘り下げることができると言え、ディスカッションに導く手法としては教育的効果が高いものと考えられる。



## 5.2 レクリエーション型

アイスブレイクと言われる活動などのように、身体と言語を使った遊びやゲームを実施する。活動の中では、毎回ランダムにグループに分けられるため、あまり会話をしたことがない相手ともコミュニケーションをとらざるを得ない状況をつくることになり、他者との関係性を築くことにつながる。遊びの中だからこそ生まれる想像力を活かし、「言葉と身体によるコミュニケーション能力・表現力だけではなく、自信・自己肯定感や社会性、想像力・創造力を育むことを意図している」<sup>14)</sup>。レクリエーション型では、作品を作ることまでは実践しない。ゲーム・遊び感覚で自然と演じることを促すこととなり、創作型の活動の導入として活用されることも多い。「演劇は難しい」「誰か特別な人がやるのだろう」と思われていることがある中で、「誰でもできる演劇」として参加するハードルは低くし、道具なども必要なく、身体だけを使って遊んでいる中で、自然と表現や演じることを実践する内容となる。

小学校での実践においての一般的なメニューを表3に示す。学校現場では、主に単回での実施が多いため、即効性のある何かのスキルを確実に獲得できるような活動にはならない可能性が高い。しかし、他者とつながることやコミュニケーションをとることが「楽しい」「おもしろい」「意外とできる」という成功体験をすることで、自信や自己肯定感を持つことにつながる。また、活動を通じて、他者や他者の表現が面白いと思えることで、コミュニケーションをとる相手に興味を持ち、その後における日々の人間関係構築に役立てられる。このように、レクリエーション型においてはコミュニケーションや関係性についての気づきをあたえるきっかけとなると言えよう。

表3 レクリエーション型における演劇ワークショップの内容<sup>14)</sup>

名称	分類	内容
コミュニケーション系	わたしあなた	学習目的：アイスブレイクをする，アイコンタクトに慣れる，緊張感をほぐす。 学習内容：自分のことを言うときは「わたし」，そして相手を指して「あなた」と言うことをリレーのように回して行く。だんだんとペースを早くしていく。 説明：アイコンタクトをとることと人前で言葉を発することに慣れる。
	拍手回し	学習目的：グループの連帯感をつくる，アイコンタクトに慣れる。 学習内容：隣の人と向き合って，相手の目を見て一緒にタイミングで拍手をする。そして，次の人と向き合って同じことをする。リレーのように回していき，だんだんとスピードを早くしていく。 説明：単純な動作を一緒にやることで，グループの連帯感がうまれてくる。スピードを早くしていくと，グループのリズムができてきて，それを保とうとしたり崩れたりすることで笑いがでる。楽しい雰囲気が出てくる。
	うさぎ，あひる，ぞう	学習目的：身体表現を学ぶ，恥ずかしさをなくす。 学習内容：円になり，オニが一人真ん中に出る。オニは，ある一人に「ウサギ」というと，その人はウサギの耳を手で作り，左右の人は足をつくる。「アヒル」というと，その人はくちばしを手で作り，左右の人は羽根を手でつくる。「ゾウ」というと，その人は鼻を手で作り，左右の人は耳を手でつくる。オニは誰かが間違ったり遅れたりすると，「アウト」と言って交代する。 説明：ゲーム感覚がある活動により，自然に身体を動かすことに慣れる。身体で表現することの恥ずかしさを失くすことができる。
	じゃんけんゲーム	学習目的：アイスブレイクをする，二人組での活動に慣れる，お互いを知る。 学習内容：①左手を身体の前に出し，お互い右手でじゃんけんをして，勝った方は負けた方の左手を握ることができる。負けた方は握られないように手を引く。 ②次は，①と同じ要領で手を変えて，左手でじゃんけん，右手を握る・握られないように手を引く。 説明：ゲーム感覚で意識しないで相手と触れ合うことができる。お互いに親近感がでてくる。

	1 ・ 2 ・ 3	<p>学習目的：二人組での活動に慣れる，協力することを学ぶ，信頼関係をつくる。</p> <p>学習内容：</p> <p>①「1・2・3」を交互に言う。</p> <p>②次は，①の要領で「2」の場合，手を叩く。</p> <p>③さらに①②の要領で「3」の場合，足踏みする。</p> <p>④一組ずつ参加者の前で①～③までを見せあう。</p> <p>説明：少し難しいけど可能な作業を行うことで，二人組で協力することを体験する。最終的に，お互いに見せ合うことで発表することに慣れる。</p>
	身体しりとり	<p>学習目的：身体表現を学ぶ，相手に身体で伝える難しさを体験する。</p> <p>学習内容：3～4人組になり，身体でしりとりをする。一人がある言葉を身体で表現し，もう一人はそれが解ったら言葉である。3～4人の中で，繰り返し実施していく。同じ言葉は二回使ってはならない。「ん」で終わらないようにする。</p> <p>説明：身体だけで何かを伝えることは難しいが，伝わること達成感がある。また，相手の人が上手に表現しているのを見ることで，学びがあり，自分でも同じように実践してみようと思うことができる。</p>
創造系	イエス，アンド	<p>学習目的：相手や相手が言うことを受け入れる，想像力を広げる。</p> <p>学習内容：嘘でもありえないことでもいいので，「あなたは〇〇です」と右隣の1人に伝える。言われた人は言われた事をそのまま「わたしは〇〇です」と復唱し，そして次の右隣の人に自分で考えたことで「あなたは〇〇です」と伝えていく。次は，「あなたは〇〇です」といわれ，「わたしは〇〇です」と復唱した後「△△な〇〇です」と付け加える。</p> <p>説明：周りにいる人達はそれぞれに違った考えやアイデアを持っていて，それをまず受け入れることで，新たな可能性が出てくることを体験する。自分の言ったことを受け入れてもらえることで，自分の考えやアイデアを発することの自信につながる。</p>
	何やっているの？	<p>学習目的：身体と言葉の表現を学ぶ，想像力を広げる。</p> <p>学習内容：3～5人グループにわかれる。一人がある動作をする。そして，隣の人がその人に「何やっているの？」と聞く。動作をしている人は，その動作を続けながら，やっている動作とは違うことを，例えば「掃除しているの」と言う。その言われた内容の動作を「何やっているの」と聞いた人はやる。次の人が同じこと繰り返す。バリエーションとして，答える時に，感情を付け加える。例えば「悲しそうに掃除しているの」と言われたら，その通りに悲しそうに掃除をする。</p> <p>説明：即興的に相手に言われたことを受け入れて，すぐに身体で反応をすることは，あまり考えずに自分の直感を頼ることになる。頭で考えすぎなくても，対応できることを学ぶ。</p>
	私は木です	<p>学習目的：身体と言葉の表現を学ぶ，想像力を広げる。</p> <p>学習内容：4～6人のグループに分かれる。ある一人が「私は木です」と言いながら身体で木のポーズをつくる。次々に思いついた順番で次の人が，付け加えることができるものを作っていく。例えば「私は木の下にあるベンチです」などと言いながら，その形を身体でつくる。作る内容は，人間でも，動物でも，自然のものでも何でもかまわない。全員，入りきったら，最初に入った人が「私は〇〇を残します」と言って，その〇〇の人だけ残す。残された人は，再び「私は〇〇です」と言って，前回とは違った内容のものを始める。</p> <p>説明：周りの人がやっている内容を見て感じて，自分がどんな役目に入っていったのかを判断する。何をやっても受け入れてくれることを体験することで，自信や信頼関係につながる。</p>

### 5.3 創作型

設定されたテーマに基づき演劇作品をつくり上演する活動である。演劇は一人では作ることができない。必ず一緒につくる人が必要なため，話し合いをし，自分と他者のアイデアをぶつけ合い，折り合いをつけながら，限られた時間の中で決断をすることが求められる。この中には他者と目標に向かって協働するという人間の基本的な学びの要素が含まれている。表4に示した創作型の分類から表現の自由度は大きく3つに区分される。

表4 創作型の分類

	脚本型	シナリオ型	即興(インプロ)型
特徴	構成・セリフなど全てが脚本に基き上演される。	物語のあらすじを決め、即興的に上演する。	ほぼ全ての内容が即興で上演される。
表現の自由度	低	中	高

脚本型は、物語の内容を全て脚本として作り上げたうえで上演をするという、一般的な手法である。誰が何を言い、行動するかが明確になっているため、自由度は限られ、演じやすくなる。セリフを考えて脚本を作ることに時間が取られることを前提としなくてはならない。伝えたいテーマや意図をはっきりさせることができる。シナリオ型は、キャラクターや場所や状況の設定に加えて、物語の起承転結の展開まで決めた上で、即興的に上演される。物語のシナリオが明確なので、自由度は限られてくるが、演じやすくなる。活動時間が限られていて、セリフまで考える余裕がない場合に用いると効果的であろう。その瞬間に考えついたセリフや行動がでてくるといったオリジナリティや面白さがある。即興(インプロ)型は、キャラクターや場所や状況の設定以外は全て即興で上演されることになる。セリフやアクションなどは、その瞬間に演者が考えだすものになる。自由度が高い分、演じるレベルは上級となるので、即興のトレーニングをある程度積まないと、作品において伝えたいテーマやメッセージが明確にならないこともある。

これまで述べてきたように、演劇的手法の3型の位置付けをまとめると、鑑賞型では演劇作品を通じてリテラシーが向上し、レクレーション型から創造型においては、徐々にコンピテンシーの獲得へと変化していく。学習者の年齢層やスキルレベルを考慮しながら、意図や目的によって使い分けると言えよう。

## 6. 演劇的手法の教育的効果

演劇的手法の教育的効果は高く、ある教科に特化したものだけでなく、すべての教科で役立つコンピテンシーを学ぶことができる(表5)。これらの学びは学校教育においてだけのものにとどまらない。すべての高等教育において、もしくは社会人においても共通して求められ、必要となるものと言え、演劇的手法の汎用性は高い。演劇は様々な分野の芸術を組み込むことができる総合芸術であるため、すべての教科において活用できる。

表5 演劇的手法の教育的効果

責任感	ある役・役目を任せられることにより、それを全うするという責任感を培うことができる。
想像力	役という視点で物事を考えると、それぞれの立場になる想像力が必要とされる。
創造力	考えやアイデアを形にするという創り出す力が養われる。
自信・自己肯定感	自分の気持ちや意見を発信することで、自分に対する自信や肯定感を持つことができる。
協調性	人と人との繋がりを生で体験する事で心と心の結びつきを感じ、思いやりを持った協調性豊かな人間になる。
表現力	身体と言葉による自己表現力が豊かになる。
関係構築	失敗や間違いに恐れることなくお互いを認め合える信頼関係を作ることができる。

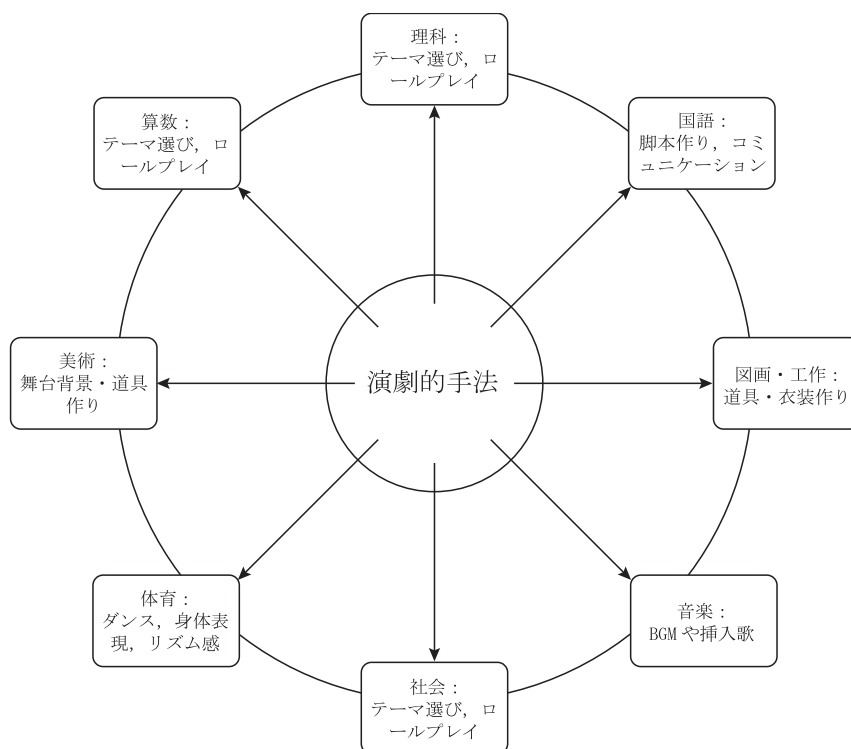


図2 演劇的手法と学校教育との関係性

図2に各教科における演劇的手法の導入の例を示した。言語表現や作品作りにコミュニケーションが欠かせないので国語との関係性はわかりやすいと言えよう。作品の内容を伝わりやすくするため、道具を作ることが必要になる場合は、図画・工作、美術が関係してくる。臨場感や雰囲気を出すためには音楽の力が必要になる。体育で習うダンスや身体表現は取り入れることができ、リズム感はアクションだけでなくセリフの言い回しでも大事なポイントとなる。理科や社会や算数においては、直接的に関係性ではなく、その教科に基づくテーマ設定を選ぶことができ、リサーチすることによって能動的な学習に結びつけることができる。ルールプレイとして課題を設定し、その教科のスキルを使って解決する応用学習の仕組みを作ることができよう。様々な教科において、調べ学習をする際に、必ず学んだ知識を発表したり文章にまとめたりすること（アウトプット）が求められるであろう。演劇という形でのアウトプットは、一般的ではないかもしれないが、発表する側も見る側にとっても、物事をわかりやすく面白く知ることができる手法としては最適である。

図3に示した1969年にエドガー・戴尔が提唱した「学習の法則—経験の円錐—」<sup>16)</sup>では、2週間後に何かを学んで覚えている割合は、「読んだこと」は10%だが、「体験を劇化してやってみる」では90%になると言われている。ただし、これらの数字は、まったく戴尔とは関係がなく根拠がないものである<sup>17)</sup>。学んだことを実際にすべて体験することはできないが、劇化することで疑似体験はできる。演劇的手法の実践により、記憶に残る深い学びを得ることにつながることに言えよう。

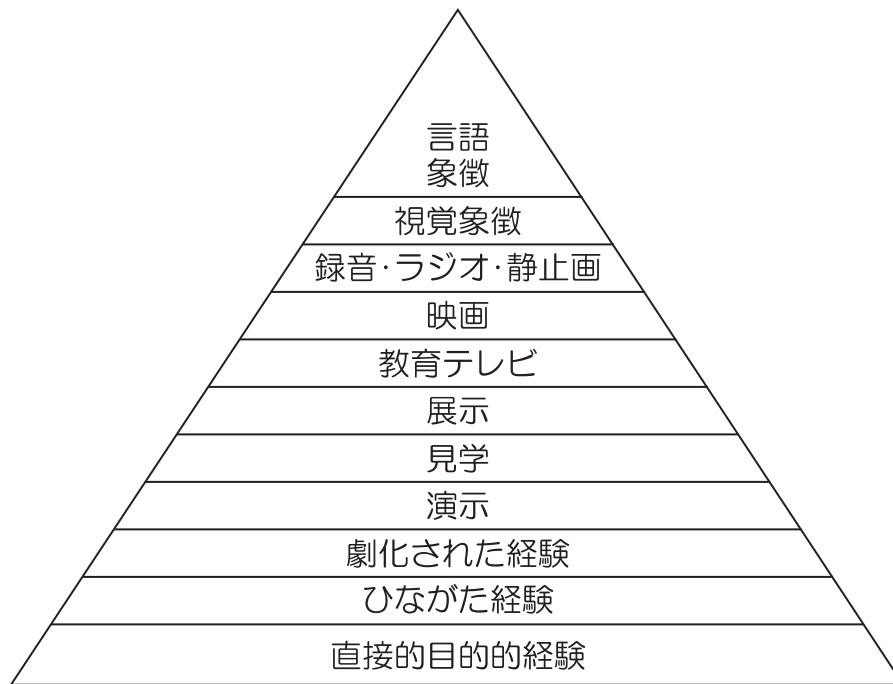


図3 エドガーデール「学習の法則～経験の円錐～」

## 7. アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の位置付け

これまで述べてきたように演劇的手法は教科でのすべての学びに活用できる。また、人間的に必要なスキルや姿勢を学ぶことができる。上演するという一つのゴールを、関わる人みんなで達成することで、学級作りにも役立てることができる。演劇的手法を用いることは、それぞれの教科で学んだことの「応用の場」であり、学んだことが何か実践とつながるのだということを検証することができる。これは学習者にとって学びに対する最も効果的なモチベーションではないだろうか。

アクティブ・ラーニングにおいて最も重要なことは、学習者が主体となって学ぶということである。演劇的手法はそもそも総合的な学習の手法であり、講義形式の指導ではなりたないため、常に学習者が主体となる。先生や指導者は基本的な学習内容について指導だけではなく、学習者自身が自ら学ぶように導くファシリテーターの役割を果たす。学習者は実践と応用を通して学びを自分のものにしていく。このような学習形態で演劇的手法に類似するものや匹敵するものはないと言えるほどである。

## 8. まとめ

本研究では、主体的・対話的で深い学びを実践するアクティブ・ラーニングに演劇的手法を導入するための具体的な手法を検討した。学習者に形成される様々な能力の中で、知識・技術の習得に関するリテラシーと社会的文脈の中でそれらを活用する実践力としてのコンピテンシーに関しては、前者に関しては、演劇的手法は、ペアやグループによる協同学習において、アイスブレイクなどの導入により対人的コミュニケーションの円滑化に役立つことは明白である。後者においては、社会的文脈の中で実践的に自他のアイデアを組み合わせる手法としては、比類するものがないほど有効であると考えられる。

学習者の発達段階や学習課題の多様性は、その教室にいる学習者の数だけあると考えられる。例えば基礎的・基本的な知識・技能の習得が課題である場合には、それを身に付けさせるために、学習者の学びを深めたり主体性を引き出したりといった工夫を重ねつつ確実な習得を図る必要がある。そのとき個々の学習状況を捉えつつ、学習形態のスタイルを変えることで多種多様な授業活動を組み立てていかなければならない。高度な社会的な課題解決のための討論や対話だけが必ずしも「主体的・対話的で深

い学び」につながるとはいえない。アクティブ・ラーニングによる「主体的・対話的な深い学び」は、資料の選択や情報の収集、教員の授業づくり、学校図書館と公共図書館との連携、学校と地域との協働などを充実させることで学習者に資料調査を深めさせ、博物館、美術館、劇場等との連携によって本物の芸術に触れる鑑賞の活動等の充実においても重要である。さらに体験活動を通じて、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるよう様々な物事を実感を伴って理解したり、人間性を豊かにしたりしていくことも必要であろう。このような学校と地域の連携が深まる中で学習者が学校から地域へ学びの場を展開するときに、対人的コミュニケーション能力を身につけることでアクティブ・ラーニングによる「主体的・対話的な深い学び」は実現するものと考えられる。

### 謝辞

この論文作成にあたり、貴重なご意見とご指導を頂きました久留米大学教授 安永悟先生に感謝申し上げます。

### 文献

- 1) 中央教育審議会：『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～（答申）』平成24年8月28日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- 2) 中山留美子：「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導入の工夫」『21世紀教育フォーラム』第8号,pp.13-21, (2013)
- 3) 中井俊樹：シリーズ 大学の教授法3 アクティブ・ラーニング 玉川大学出版 2015
- 4) 山地引起編：かかわりを拓くアクティブ・ラーニング ナカニシヤ出版 2016
- 5) 文部科学省：「OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryoy/05111603/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryoy/05111603/004.htm)
- 6) 文部科学省・国立教育政策研究所「平成28年度全国学力・学習状況調査の結果（概要）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryoy/\\_icsFiles/afielddfile/2016/12/12/1380468\\_3\\_5\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryoy/_icsFiles/afielddfile/2016/12/12/1380468_3_5_1.pdf)
- 7) 中央教育審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申（案））2016年12月12日 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryoy/\\_icsFiles/afielddfile/2016/12/12/1380468\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryoy/_icsFiles/afielddfile/2016/12/12/1380468_3_1.pdf)
- 8) 池田光穂：教育方法としてのアクティブ・ラーニング，  
<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/131112AL.html>
- 9) 山地 弘起：アクティブ・ラーニングの実質化に向けて，UCE Journal 2014年度 No.1
- 10) Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson: Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education, Washington Center News Fall 1987
- 11) Elizabeth F. Barkley, Claire Howell Major, K. Patricia Cross (著), 安永 悟 (翻訳) : 協同学習の技法—大学教育の手引き, ナカニシヤ出版, 2009
- 12) 平田オリザ(2010) 講演会「コミュニケーション教育に役立つ演劇ワークショップ」熊本県立劇場
- 13) 東洋経済オンライン「東京の進学校「海城」が学ばせる究極の対応力」<http://toyokeizai.net/articles/-/154662> (アクセス：2017年1月15日)
- 14) 「企業組合 演劇デザインギルド」<http://www.edg.or.jp/forum.html> (アクセス：2016年12月31日)



- 15) 青柳達也, 他 (2013) 「小学校における演劇ワークショップの実践」『佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター』Vol.30, 2014, p.110, pp.111-112
- 16) Dale, Edgar (1946) *Audiovisual Methods in Teaching*, The Dryden Press.
- 17) 菅原秀幸: アカデミック・コーチングによる大学教育変革の試み: ティーチング主体型講義からコーチング主体型講義への進化, 開発論集(92), 2013, 1-13