

表現関連科目の学習方法に関する研究

—ビデオによる振り返りの学習効果—

安田 伸子*

A Study on the Method of Learning Expressive Abilities

—The Learning Effect of Review with the Video—

Nobuko YASUDA*

I. はじめに

保育者養成校である本学では、表現関連科目として造形表現、音楽表現、身体表現、言語表現などが開講されている。短期大学で学ぶ2年間でそれぞれの、あるいは総合的な表現力を高め、子どもの表現活動への指導力を培うためには、学生自身が自らの現状を把握し具体的な課題意識をもって学習に取り組む必要がある。これまでの研究では、ビデオを利用し撮影した作品発表を再評価する活動が、学生の客観的な自己評価を可能にし、表現関連科目の学習方法として一定の効果をもつことが明らかとなった¹⁾。

本研究は前年度に行ったペープサート劇を発表課題とした研究の追跡調査でもある。前回はペープ人形で演じるといったペープサート劇の性格上、演じた学生自身の身体は隠れており、映像として残らなかったため、振り返りの学習としての効果を実感できない学生もいた。そこで今回は手や顔の表情等、演じる学生の姿も撮影できるパネルシアターを表現手段として選択した。パネルシアターには、造形、音楽、言葉、身体という保育者として大切である様々な分野

の表現力が必要とされる。また、演じながら観客（現場では子ども）との会話のやりとりができ、演じ手には、ただ見せるだけの一方向の表現力だけでなく、相手の気持ちを読みとって楽しませるといふ双方向の表現力が必要とされるものである。調査では、子どもを対象としたパネルシアターを演じることを課題とした。調査の約1カ月前には、日頃子どもたちの前で実際に演じている外部講師による特別授業があり、学生はパネルシアターを鑑賞し製作や演じ方の基本について学び、理想とするイメージをもって課題に取り組める状態であった。本研究では、自分が演じ発表した直後の自己評価、他者の発表に対する直後の評価と、改めて作品を映像で確認した後に行う自己と他者評価の内容との間に生じる評価の違いの有無やその内容に関して調査を行い、表現力向上のためのより効果的な学習方法について考察することを目的とする。

II. 方法

(1) 対象者

本調査は「レクリエーション演習B」の授業内課題の一部として行った。調査対象者は授業を履修している本学幼児教育保育学科I回生24名とした。

* 本学専任講師

(2) 手順

- ① 4～5名のグループ毎にパネルシアターを発表し、自分たちのグループの出番以外は観客として他のグループのパネルシアターを見る。
- ②自分たちが演じた直後に自己評価、他グループの劇を見た直後にその発表への評価を行う。
- ③発表の様子をビデオカメラで録画し、1週間後に全員で録画映像を視聴し、自分の演じた映像の視聴後には自己評価を、他グループの視聴後にはそれに対する評価を行う。

(3) 発表作品

発表作品は、グループで選択した物語や歌などを題材とし、台詞や内容をアレンジし脚本化すること・演じる時間は8分程度・ふさわしい歌や音楽（効果音を含む）をつけること・子どもの前で演じるのにふさわしい内容にすること等に注意し準備するよう指導した。各グループの演目は以下のとおりである。

- 1班（5名）「あわてんぼうのサンタクロース」
- 2班（5名）「大きなたいこ」
- 3班（4名）「犬のおまわりさん」
- 4班（5名）「おばけの五つ子ちゃん」
- 5班（5名）「3匹のこぶた」

(4) 調査内容

①質問1

表1に記してある「派手な－地味な」や「力強い－弱々しい」等の24項目の形容詞対を印象評価項目として用い、5段階（左側の形容詞の印象が強ければ1、右側の印象が強ければ5）で評価した。

表1 印象評価項目

番号	項目
1	派手な - 地味な
2	力強い - 弱々しい
3	上品な - 下品な
4	生き生きした - 生気のない
5	美しい - みにくい
6	好き - きらい
7	親しみやすい - 親しみにくい
8	明るい - 暗い
9	楽しい - つまらない
10	満足な - 不満な
11	深い - 浅い
12	軟らかい - 硬い
13	綺麗な - 汚い
14	奥行きのある - 奥行きのない
15	整った - 雑な
16	積極的な - 消極的な
17	易しい - 難しい
18	長い - 短い
19	優れた - 劣った
20	重みのある - 軽い
21	大きい - 小さい
22	温かい - 冷たい
23	動きが多い - 動きの少ない
24	速い - 遅い

②質問2

表2に記してある「セリフの音量がそれぞれの場面に適切であった」や「場面にふさわしい音楽（音）が使われていた」等の13項目について、5段階（5.非常にあてはまる、4.少しあてはまる、3.どちらでもない、2.あまりあてはまらない、1.全くあてはまらない）で評価した。前回の調査で質問した12項目に加え、観客とのやりとりに関する1項目を追加した。

③質問3

表3に記してある「最後まで集中して見る（演じる）ことができた」や「よく練習されていた（練習した）と思う」等の9項目について5段階（質問2と同じ）で評価した。

表2 質問2の評価項目

番号	項目
1	セリフの音量がそれぞれの場面に適切であった
2	何を言っているのか言葉がはっきりと聞き取れた
3	場面によってセリフを話すスピードが適切であった
4	登場人物によって声が変わっていた
5	登場人物の感情によって声が変わっていた
6	セリフを話すタイミングはちょうどよかった
7	セリフと絵人形の動きは合っていた
8	全体的にセリフが棒読みであった
9	パネリアターを見てすぐに登場人物がわかった
10	全体的に絵人形の動きに工夫がみられた
11	場面にふさわしい音楽（音）が使われていた
12	演じる時間（長さ）はちょうど良かった
13	観客とやりとりをしながら演じられた

表3 質問3の評価項目

番号	項目
1	最後まで集中して見る（演じる）ことができた
2	見て（演じて）いる途中で飽きてしまった
3	見て（演じて）いて楽しかった
4	これを見ると子どもは喜ぶと思う
5	これを子どもは最後まで一生懸命見ると思う
6	授業で習ったことが活かされていた
7	よく練習されていた（練習した）と思う
8	授業で習ったこと以外の工夫がみられた
9	この劇を実際に子どもに見てもらいたい

自分が演じた直後に自分について評価したものを自己評価、他のグループの発表を実際に見た直後にそれを評価したものを他者評価、1週間後に自分の作品をビデオ視聴し自己評価したものを映像自己評価、1週間後に他のグループのビデオを視聴し評価したものを映像他者評価と呼ぶこととする。また、映像を評価すると同時に自由に感想を記述させた。

表4. 質問1で有意差のみられた項目（点）

班	項目	実演		映像	
		自己	他者	自己	他者
1班	派手な－地味な	1.80	1.16	1.60	1.06
	好き－嫌い	1.40	1.16	1.60	1.00
	親しみやすい－親みにくい	1.40	1.05	1.60	1.00
	満足な－不満な	1.40	1.16	2.40	1.18
	深い－浅い	2.60	1.79	3.20	1.76
2班	積極的な－消極的な	3.20	1.89	2.20	1.65
	重みのある－軽い	3.80	2.89	3.00	2.94
3班	優れた－劣った	3.50	2.75	3.75	2.44

それぞれの質問項目の平均値を出し、自己評価、他者評価、映像自己評価、映像他者評価とで比較した。統計処理は解析ソフトSPSS v17を用いた。

Ⅲ. 結果

(1) 質問1 印象評価

まず、各印象評価項目の平均値を自己評価、他者評価、映像自己評価、映像他者評価について求めた。図1～3は1～3班の各平均値を図示したものである。また、各印象評価項目のうち有意差のあったものについて表4に示した。4、5班は質問1で有意差のある項目がなかった。

1～3班の値をみると、まず、1班（図1）では、「派手さ」の項目で映像他者評価と自己評価との間で差がみられた。「好き嫌い」と「親しみやすさ」の2項目では、映像他者評価で最も肯定的な印象を示す1.00点を得たが、映像自己評価では他者評価や映像他者評価ほどに好きで親しみやすいと評価をしなかった。「好き嫌い」では映像他者評価と、「親しみやすさ」では他者評価、映像他者評価と、それぞれ映像自己評価との間に差があった。「満足感」も映像自己評価が下がり、他の評価との間に差があった。また、「深さ」は他者評価、映像他者評価は深いと評価したが、映像自己評価は逆の印象である少し浅いと評価しており、その得点に差

がみられた。

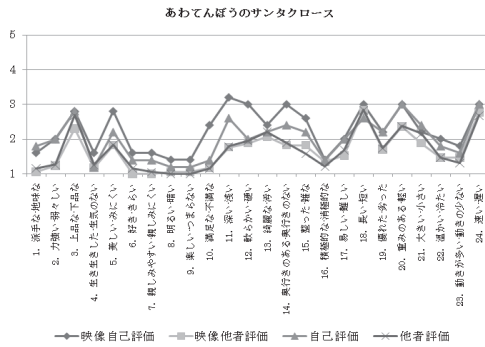


図1. 1班の各評価における平均値

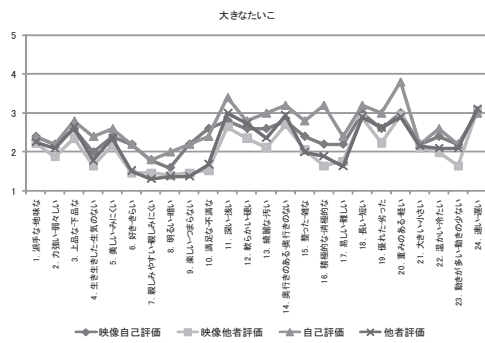


図2. 2班の各評価における平均値

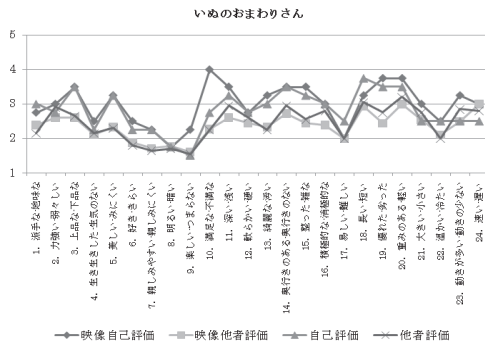


図3. 3班の各評価における平均値

2班(図2)の「積極性」では、自己評価で消極的であったと否定的で、積極的と評価した他者評価、映像他者評価と差があった。また映像自己評価は積極的寄りになった(図4)。「重みのある-軽い」の項目では自己評価のみ軽いと評価し、他の評価と差が認められた。

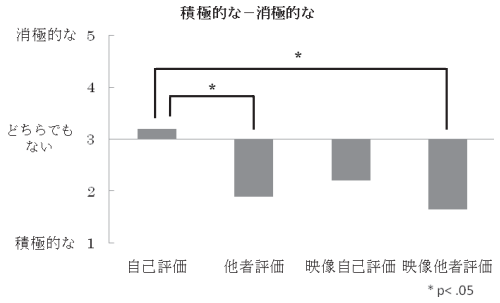


図4. 各評価における平均値『大きなたいこ』

3班(図3)の「優劣」では、映像自己評価は自己評価より劣った印象へ、映像他者評価は他者評価より優れた印象へと変化し、映像自己評価と映像他者評価の間で差がみられた。

(2) 質問2

得点に有意な差が認められたのは以下の2項目であった。

1班の「場面にふさわしい音楽(音)が使われていた」では、他者評価が満点の5.00、映像他者評価が4.94という高い評価と、最も得点が低かった映像自己評価4.20の間に差が見られた。自己評価は4.60で他の評価と有意な差はなかった(図5)。

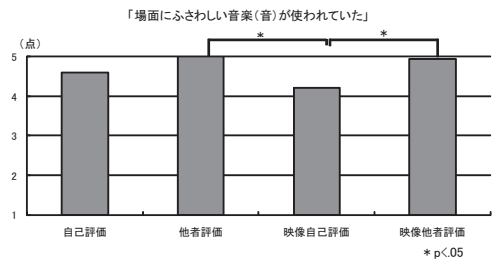


図5. 1班の「場面にふさわしい…」の各評価群別平均値

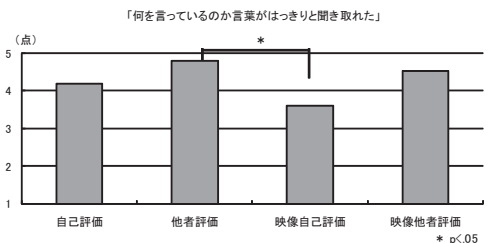


図6. 2班の「何を言っているか…」の各評価群別平均値

2班の「何を言っているのか言葉がはっきりと聞き取れた」では、演じた直後に自分たちは言葉が明瞭に言えた(4.20)と感じていた。他者からも実演後の得点が4.79で言葉が明瞭であったと評価されたのに対して、本人たちはビデオ視聴後に3.60と自己評価が下がり、この2つの評価の間に有意な差があった。映像他者評価は4.53で、演じた本人たちほどビデオ視聴による評価の大きな変化はなかった(図6)。

(3) 質問3

各班の作品発表を評価した得点を表5に示す。

1班では、「集中」と「楽しさ」の項目で映像自己評価が最も低く、自己評価、他者評価、映像他者評価との間の差が認められた。「見ると子どもが喜ぶと思う」と「子どもは最後まで一生懸命見ると思う」では、映像自己評価が低く、他者評価、映像他者評価と差がみられた。「練習量」では映像自己評価と他者評価・映像他者評価との間、自己評価と他者評価との間でそれぞれ差が認められた。

3班についても5項目で有意な差が認められた。「集中」に関する項目では、自己評価と、

その他の評価との間で差があった(図7)。「楽しさ」を問う項目では、自己評価、他者評価、映像他者評価は楽しかったと回答し、映像自己評価のみ楽しさが低かった。「練習量」、「工夫」は自己評価・映像自己評価と他者評価・映像他者評価との間で、「実際に子どもに見てもらいたい」では自己評価・映像自己評価と他者評価の間、および自己評価と映像他者評価との間に差が認められた。

4班の「楽しさ」では、自己評価、他者評価、映像他者評価は高く評価したが、映像自己評価では得点が下がり他の評価との間に差ができた(図8)。

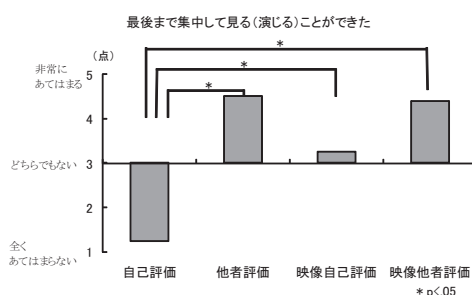


図7. 3班の「最後まで…」の評価群別平均値

表5. 質問3で有意差のみられた項目(点)

班	項目	実演		映像	
		自己	他者	自己	他者
1班	最後まで集中して見る(演じる)ことができた	5.00	5.00	4.60	4.94
	見て(演じて)いて楽しかった	5.00	4.89	4.20	4.94
	この劇を見ると子どもは喜ぶと思う	4.40	4.89	4.20	4.94
	この劇を子どもは最後まで一生懸命見ると思う	4.40	4.89	4.00	4.94
	よく練習されていた(練習した)と思う	3.80	4.95	3.40	4.76
3班	最後まで集中して見る(演じる)ことができた	1.25	4.50	3.25	4.39
	見て(演じて)いて楽しかった	4.25	4.50	3.00	4.33
	よく練習されていた(練習した)と思う	1.75	3.70	2.00	3.72
	授業で習ったこと以外の工夫がみられた	2.00	4.05	2.00	3.89
	これを実際に子どもに見てもらいたい	2.25	4.25	2.75	4.00
4班	見て(演じて)いて楽しかった	4.80	4.68	3.00	4.42

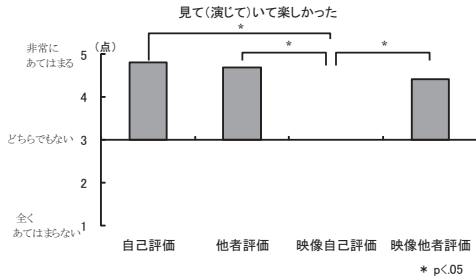


図8. 4班の「見ていて楽しかった」の各評価群別平均値

(4) 自由記述

ビデオ視聴後の感想では、動きや音楽などのタイミングや、音量、セリフの言い回し、絵人形の大きさや練習量に関する記述と共に、前回の調査ではほとんど使われていなかった「アドリブ」や「やりとり」といった言葉が24名中6名にみられた。アドリブについて「実習では一人でやらなくてはいけないので自分もアドリブができるようになりたい」、「アドリブは必要」と感じていた。

また、「演じている時には気にならなかったが、ビデオを見て色々と思うところを発見した」、「やっている時と映像で見るのとは全然違うと思った」、「演じている自分はビデオに撮らないと分からないと思った」等、ビデオ活用の効果を学生が感じたと分かる記述が8名あった。ビデオで自分が「恥ずかしそうにしている」、「ちょこちょこ動きすぎて邪魔をしている」、「子ども側を見ずに横を向いている」、「全然声が出ていなくてびっくりした」と気付いた学生もいれば、「実際にしている時は頭の中でいろんな事を考えるから大変だったけど、何も考えずにビデオを見てみると練習と同じくらい普通だった」と感じた学生もいた。

その他に「見ている人ともっとコミュニケーションがとれるような内容にすれば良かった」、「演じる人の中でもやりとりは必要」といった

コミュニケーションに関する記述や「もっと見ている人に語りかければよかった」「これからは見る側の気持ちになって演じていきたいと思った」と観客側を意識した記述等もあった。

IV. 考察

全体的にみると、作品発表に対する自分に対する評価は低く、他者からの評価の方が肯定的で高いという前回の調査結果と同様の傾向がみられた。例えば、3班の「練習量」や「工夫」を問う項目と「実際に子どもの前で演じること」についての自己評価と映像自己評価では、自分たちの発表は練習不足で授業で習った以外の工夫が無く、あまり子どもに見てもらいたくないという否定的な評価に近かったが、他者評価と映像他者評価では練習や工夫がされており実際に子どもに見てもらいたいという肯定的な評価であった。

また、ビデオによる作品発表の振り返りが自己評価を変化させることが認められた。多くの項目では映像を見た後により自己評価を下げていた。例えば4班の「見て（演じて）いて楽しかった」の結果では、他者は発表直後もビデオでの振り返り後も楽しかったと感じており、発表者たちも演じた直後にはかなり楽しかったと感じたにもかかわらず、映像で作品を見てみるとどちらもないと評価が低くなっていた。自分たちの発表している姿をビデオ視聴したことによって、自分が思っていたほどに表現できていなかったと感じ、評価を下げてしまったようである。それとは逆に、2班の「積極的な-消極的な」のように、グループによっては演じた直後の自己評価は低かったが、ビデオ視聴によって良さを評価できた項目もあった。これらのように、自己評価がビデオ視聴によって変化したことは、表現関連科目でのビデオ活用の効果

を示しているといえるだろう。

しかし、前回の調査でも、学生がビデオを視聴し反省することで自分たちの表現した作品や準備過程を必要以上に低く評価するようになる危険性が考えられたため、本研究では調査終了後の授業で自分たちの演じた作品に対する他者からの意見や感想を伝えた。他者の感想には作品や演じた人に対して肯定的、好意的な意見や、否定的であっても改善するための具体的な提案が多く含まれ、これを本人に知らせることで必要以上に低く自己評価することを防止できると考えた。実際に他者評価がまとめられたプリントを読んだ学生たちが「(観客から)こんなふうに見えていて良かった」と述べる感想があったことからその効果が伺えた。

本調査の結果から、作品発表のビデオによる振り返りが学生の意識変容に何らかの影響をもたらすことが明らかであると推察されるが、全ての班にこの効果が認められたというわけではなかった。全ての項目で有意な変化のなかった班もあった。本調査では1グループの人数が少なかつたため、統計的検討が困難であったことも一因であったと考える。

有意差が認められた項目が最も多かったのは1班であった。この班の学生はパネルシアターの準備初回から積極的に取り組んでいた。物語ではなく歌を題材に選び、ストーリーやセリフ等についての話し合いが必要であったためか、グループ内で活発に意見を出し合い、授業に対する積極性が感じられた。発表作品も一番好評であったにもかかわらず、発表者である本人たちは発表直後の自己評価が他者評価よりも低いだけでなく、振り返り後でさらに自己評価を下げてしまっている。

そして1項目も有意差がみられなかったのは5班であった。これは他者からの評価と同じよ

うに客観的に自分たちを評価できていたといえるのかもしれない。しかし、この班は、絵人形の製作段階から戸惑い、他の班の進捗状況を非常に気にし、また練習時に不安を訴え、教員の指導を仰ぐことが他の班より多かった。

各評価の平均値を全ての班で比較してみると、自己評価と映像自己評価が最も高かったのは5班で、他者評価と映像他者評価が最も高かったのが1班であった。このことから表現関連科目における発表作品の振り返りによる自己評価の学習効果には、学習者の個人特性が関わっていることが推察される。これに関しては今後の研究課題としてさらに考察を深める必要があると考える。

5班は、実際に演じてみると「練習の時よりも上手くできた」「みんなでフォローしあって完成したと思う」と本人たちは記述していて、発表前心配していたよりも実際に発表をしてみて「できた」と達成感を感じ、高い自己評価となっていたようである。この班の場合は発表後の振り返りによる反省よりも発表すること自体によって不安の払拭、自信の構築へとつながる可能性が見受けられた。これは保育をする上での重要な環境要因であるといわれる保育者の自己肯定感²⁾をもつことへ繋がると期待できる。つまり、自主的な作品づくり課題に対して積極性を持たない学生や発表することに対して不安感の強い学生にとっては、作品を発表するという行為自体が大きな学習効果となることも考えられる。

自由記述の中に「見ている人ともっとコミュニケーションがとれるようにすれば良かった」「もっと見ている人に語りかければよかった」「これからは見る側の気持ちになって演じていきたいと思った」と観客側の目線を意識しながら表現することを課題に挙げた記述があっ

た。また、「演じている時には気にならなかったが、ビデオを見て色々と思うところを発見した」、「やっている時と映像で見るのとは全然違うと思った」と、ビデオや映像という言葉で記述したものが8名いた。このように学生自身も、自分自身を客観的に見て再評価することが可能であるビデオの活用の意味や学習効果を実感していたようである。

今回の調査で表現手段として選択したパネルシアターは、演じる学生の姿も映像で残り、前の調査で用いたペーパーサートよりもビデオを活用した学習方法に適していると考えられる。また、演じながら観客との会話のやりとりが魅力のひとつであることから、一部の学生は台本や練習どおりに演じるだけではなく、時にはアドリブでその場や子どもの反応に応じる柔軟さが必要であると感じていた。実際の保育現場では子どもの反応を予測しながら計画をたてることが大切であると同時に、相手の変化に応じた柔軟な対応も求められる。「アドリブ」や「やりとり」と学生が感想に述べているのはその必要性を感じたことを指すと思われた。実際に子どもの前で演じる時のやりとりは大切であり、これからの課題であると考えた学生にとっては、今回の学習が今後の自己課題をみつける手立てとなったと言えるだろう。

前回と今回の調査の結果をとおして、自分自身の発表した作品をビデオで確認することの学習効果が認められ、特に自身の姿が映るような活動の振り返りが保育者として必要とされる全体的な表現力向上に効果があることが示唆された。そして、ビデオ確認による自己評価の低下が自信の低下につながらないようにその後のフォローが重要であることを忘れてはならないだろう。

文献

- 1) 安田伸子：保育者養成における表現関連科目の学習方法に関する一考察. 甲子園短期大学紀要 第27号、2009.
- 2) 遠藤晶：幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について－身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して－. 武庫川女子大紀要（人文・社会科学）No.54、2006.
- 3) 近藤正子、松實輝彦、安田伸子：保育者に求められる身体表現能力とは（2）：学生の意識調査と実技科目連携の試み. 甲子園短期大学紀要 第26号、2008.
- 4) 佐藤喜代、小田豊：保育者養成における実践研究：「表現」. 日本保育学会大会研究論文集 No.52、1999.
- 5) 花原幹夫編著：保育内容表現. 北大路書房、2005.
- 6) 2008（平成20年）版 幼稚園教育要領・保育所保育指針. 萌文書林、2008.