

身体表現プロジェクトが 保育学生にもたらす原体験を考える —養成過程におけるプロジェクト学習の位置付けと方向性の検討より—

池田（尾畠）三鈴

1. 研究目的

幼児期の子どもの成長過程に携わる保育学生にとってその表現力を磨き、自身の身体に気づき表現する過程を体験的に習得することは、近い将来に保育現場へ出た際の基礎的な力として、また即応力として必要不可欠なものである。そしてこの体験知を基盤として、ノンヴァーヴァル絶世期にある子どもの表現を受け止めサポートし、引き出す保育活動を提案し、保育者として大きな力を発揮していく立場へと成長していくと考えられる。しかしながら、拙者は1997年より、大学や短期大学で保育者養成課程における「身体表現」や「幼児体育」の指導を通して、保育学生の身体や表現体験について切実な課題に直面してきた¹。身体表現の講座は、教材やテキスト、先行研究等を使用して「身体」を媒体として学ぶ認知的過程であり、教員や仲間と共に実践を通して人間的・社会的な成長が見通されたアクティブ・ラーニングの特徴を本質的に含むものである。その特質を活かし、表現学習と共にその根底にある人間的な成長へのプロセスとして捉える必要性があると考えられる。

そこで本研究では、身体表現プロジェクトが保育学生にもたらす「原体験」に焦点を当て、「プロジェクト」や「磁場」、「アクティブ・ラーニング」という学習の場を示すキーワードを紐解きながら、その方向性や養成課程における位置づけ、学習コミュニティの在り方について言及する。また実態調査として、身体表現プロジェクトの事前事後アンケート調査を実施し、調査結果と学習者から得られる言説から学習者が何を経験し習得に至っているのか、具体的な内容を明らかにする。そして、これらの総合的な考察として、身体表現プロジェクトが保育学生にもたらす原体験とは何か、のちに連続する保育者としての人間力や即応力への育ちへ有効性を検証することを研究の目的とする。

2. 研究方法

文献研究

はじめに主要文献及び先行研究を基に、本研究においてキーワードとなる用語、「原体験」、「プロジェクト」、「磁場」の語義を探り、身体表現プロジェクトの方向性、養成過程における位置づけ、学習コミュニティとしての在り方について言及する。

実態調査～学習者（保育学生）への事前事後アンケート調査

身体表現プロジェクトにおける学習者（保育学生）、97名への事前・事後意識調査アンケートを実施し、それらの調査結果と学習者の言葉よりそこで獲得し得る原体験の具体的な内容を明らかにする。

またこれらの結果から、身体表現プロジェクトが保育学生にもたらす原体験と現場に連続

する保育者としての人間力や即応力への育ちへ有効性を検証する。

- ・調査対象：都内T短期大学幼児教育科「幼児体育B（身体表現）」受講生2年生、97名
(回収率83.3%)
- ・調査期間：2015年4月11日～7月31日（前期授業期間、全15回）
事前調査実施日 2015年4月11日・14日（前期初回）
事後調査実施日 2015年7月31日（前期最終回）

3. 身体表現プロジェクトの方向性

3.1 「原体験」の概念

3.1.1 教育心理学における「原体験（original experience）」の概念

教育心理学において原体験は、「個人の生活体験の中でその個人の人格形成を説明するのに無視することのできないあるまとまりをもった体験」²とされ、「戦争、災害、冒険などいずれもその体験が自己形成の継続的な契機となっていること」³と説明されている。例えば、「幼いころの体験が今でも生きている」といった表現は、特に幼児期の体験がその人間の一生を左右するほど重要な記憶や位置づけとして考えられていることに由来している。そして続く初等教育においても、こうした原体験の中で子どもが自分の中に有能感を持ったり学習や生活で自己実現ができたり、多くの良好な友達関係を築くことがその子どもにとって人生の中でかけがえのない「原体験」となる⁴ともいわれている。

さらに、こうした「原体験」を含む内容として示される「原風景」においては、言語や意味によって形成されるのではなく、風景、即ち、「経験や情景」がそのまま記憶されることによって形成されるともいわれるものである。

つまり、教育心理学におけるこれらの考え方を集約すると、原体験や原風景の中にある経験や景色、世界によって、人間の原初的、初期段階の価値観やセルフイメージの核が形成され、その後の人格形成を含めた人間的な成長に影響を及ぼすということになる。これらの概念づけを、長期的な人間成長の観点から眺めてみると、保育者として養成期にある学生がその学習過程において仲間とどのような表現体験を習得するかという問題は、保育現場における表現活動の本質的な内容に影響を及ぼす可能性があることを推察させるものである。

3.1.2 生物学における「原体験（proto experience）」の概念

これに対し生物学者である山田卓三は、“原”をプロトという意味でとらえ、原体験をproto experienceとして「生物やそのほかの自然物、あるいはそれらによって醸成される自然現象を触覚・嗅覚・味覚の基本感覚を伴う視覚・聴覚の五官（感）（目・耳・鼻・舌・皮膚の五つの器官）で知覚したもので、その後の事物・事象の認識に影響を及ぼす体験」⁵と定義している。ここでの「原体験」は、自然のしくみを理解するといった自然認識を目的としたものではなく、「自然物と直接触れ合うこと自体」を目的とした直接体験としてとらえられている。

この考え方は、「学習は意図していない遊びの中で、体験内容に対する直接的な感動や興味・関心を呼び起こし、感性の発達を助長する」⁶とも言い換えられており、こうした経験

が以後の興味関心へとつながっていくことが示されている。こうした「体験それ自体」に着眼した概念付けは、遊びの本質、人にとっての遊びとは何かを最も本格的に言及したヨハン・ホイジンガ (Johan Huizinga, 1872-1945) やロジェ・カイヨワ (Roger Caillois, 1913-1978)、運動することそれ自体に価値があるとする運動目的論にも相通する内容であると考えられる。

3.1.3 本研究における「原体験」の概念づけ

保育学生にとって身体表現パフォーマンスの上演がどのような原体験となり得るかを考える時、教育心理学と生物学における原体験の語義は大きな示唆を与えてくれるものである。乳幼児期の成長は、畑を耕し、種まきから始めるようなものと例えられ、時間がかかり一見効率が悪いようにも思われるが、この時期の原体験は一度の体験が一生残りいつまでも生き続けるものもある。そして時間をかけた分だけの意味や成果もあると言われている。では、保育者としての養成期に体験する表現の原体験は、どのように規定できるだろうか。

教育心理学において「原体験 (original experience)」やそれを含む原風景は、その人の思想や価値観を形成するための根源、核となるあるまとまりをもった体験であり、そこで経験や情景、世界は人格形成の原点となることが分かった。これは幼少期に限らず、学習し続ける人間的成長の意味においては、引用できるものと捉えることができるだろう。また生物学における「原体験 (proto experience)」は、学習は意図していない遊びの中で、体験内容に対する直接的な感動や興味・関心を呼び起こし、感性の発達を助長するものであり、その経験それ自体に着眼し、価値があるとする考え方であり、ヨハン・ホイジンガやロジェ・カイヨワの遊びに関する理論や、運動目的論に相通する内容を含むことが分かった。

従って本研究では、保育者として養成期にある学生の原体験（多くの学習者においては追体験）を考える際、教育心理学と生物学における原体験の概念理解を踏まえて折衷し、原体験を「幼児期のプレイ体験（遊びの感覚と自発的な活動）を持ちながら、保育学生として以後の思想や価値観（保育観や職業観）を形成する核や根源となり得るまとまりを持った表現の直接体験」と規定する。

3.2 「プロジェクト」の概念

「プロジェクト」は、アメリカの偉大な哲学者であり、教育学者であるジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) に由来するものであり、同じくアメリカの教育学者でデューイの弟子であったウィリアム・ヒアド・キルパトリック (William Heard Kilpatrick, 1871-1965) と共にプロジェクト・メソッドや問題解決学習の教育手法として展開したものである。その中で「プロジェクト」は、社会的な環境の中で全精神を打ち込んで行われる目的の明確な活動として、農作業や木工、工作、美術鑑賞等を通して、目的達成のプロセスやそこで必要となる知識、技術を学ばせるものであり、実践社会への関連性がなければ不十分であると説明されている。つまり、「プロジェクト」は単なる教材学習や個人の成長のみならず、自分とそれを取り巻く社会をより良いものにするというイメージがなければならないのである。

この考え方方は、私たちが今日「プロジェクト授業」⁷と呼ぶ学習活動の構想の基礎をつくり発展させた⁸といわれており、日本でも戦後の新教育において身体を使った実践的・実際的な活動が重視されるなど⁹、現在の教育においても多大な影響を与えている。例えば、2000

(H12) 年、学習指導要領に記された「総合的学習」、2008 (H20) 年の「探求型学習」では、「プロジェクト活動」は教育活動の中心に置かれ、概括的には「問題解決（課題達成）を中心据えた主に子どもたち自身が行う専心的かつ反省的な活動」¹⁰ として位置付けられている。ここで示される「専心的な活動」とは、デューイの“occupation”の意図をイメージしやすく田中らが邦訳したものである。「専心的な活動」は、単に夢中になって行われる活動ではなく、活動の目的が個人主体の意図を超えることで、よりよい生の本態（協同性）が暗示される活動であり、アメリカの教育界において「為すことによって学ぶ」(learning by doing) を主張するデューイとその弟子たちによって伝播された概念の一つである。この専心的な活動に対して、もう一方で特徴づけられ重視されるものが「反省的思考 (reflective thought/reflective thinking)」¹¹ であり、「知識が頭の中にただ蓄積されることではなく、知識技能がよりよい生き方を求める実際の生活や体験学習における、問題解決（課題達成）の過程において反省的に活用されること、つまり生きて働くこと¹²と説明されている。

つまり集約すると、「プロジェクト」とは、個人の枠組みを超えて協働性の中で発揮される活動であり、学習者の反省をその場に応じて臨機応変に改善することで、活動を通して問題解決と課題達成がもたらされるもの、加えてそこに含まれる学習者、「プロジェクト」自体も強化していくもの、と捉えることができる。

本研究は、こうした概念理解を元に、探求型・体験型学習の典型的な教材の一つである「身体表現（ダンス）」を主軸として、そこに含まれる学習者、作品、舞台、人間関係（社会）等、取り巻くすべての過程を包み、学習者とそのコミュニティが協働しながら、最終的には社会貢献への連続性を持つ活動として「プロジェクト」を位置付けたいと考える。

3.3 プロジェクトにおける「磁場」の概念

前述した「プロジェクト」という概念理解を踏まえ、そこに立ち現れる「場」を特徴づける用語を考える時、一つの専門講座の観点には収まりきれない課題や状況、事態があることに気がつく。例えば、身体表現のプロジェクトは、身体表現の講座の中に完全に組み込めるものではあるが、保育者養成課程においては、同じ保育領域「表現」の領域にある音楽や造形をはじめ、保育者のとしての考え方や対応力、行動力、コミュニケーションの方法等、包括的な人間的成长の課題を孕むものである。その意味では「合科教授」の意味合いを色濃く含んでいるといえる。そして「プロジェクト」という場は、デューイが述べるように「それらを集めるための磁石のように作用する」¹³ ものであると同時に、学習者の生活行動の中にも様々な課題を持ち込み、浸透していく学習活動である。すなわち制作・創作過程では、過去からの時間と関係性の積み重なりが「長期的な学習の場」として作用し、現在の場の形成に影響を与えていると考えられる。

また一方で、上演舞踊学の観点から身体表現パフォーマンスの場を考える場合、その瞬間に生まれ、変化し、現出する場が存在する。先行研究ならびに現役舞踊家のインタビュー記事¹⁴によると、同じ時空間を共有する舞踊空間においては、作者と演者、演者間、演者と観客の間にある独特の相互作用や関係性が生まれ、それらの相対的な関係性を表現する用語として「磁場」という用語が用いられることがある。これは、まさに今、ここに存在する物・人・事が互いに引き合う事により、一種の「磁場」が形成され、強く引き合ったり離れたり、時には融合し、作用し合いながら、パフォーマンスが創り上げられていく事を意味し、上演

舞踊における現象を特徴づけるものである。本研究で検証する身体表現プロジェクトにおける上演においても、本番に立ち現れる瞬間的な強い「磁場」がより学習者の感性を刺激することにより、強い表現の原体験をもたらすものと考えられる。

従って本研究においては、舞台製作、作品創作に関わる過程としての「長期的な関係上にある磁場」、上演舞踊という現象の中に「瞬間に生まれる磁場」、二つの意味合いを含めて「磁場」という用語を捉えることとする。

4. 身体表現プロジェクト“ALIVE”の位置づけ

4.1 身体表現プロジェクト“ALIVE”の変遷

身体表現プロジェクト（以下、通称“ALIVE”と略す）は、1997年より拙者の勤務した都内、埼玉県内の大学・短期大学における保育者養成課程の科目内において実践を重ね、今年度で9年目の試みとなるプロジェクト活動である。学習活動の趣旨は、幼稚園教諭、保育士免許を取得する学生「全員」による身体表現の学習過程を専門的な技術の習得のみならず、アクティブ・ラーニングの視点から「保育者としての人間成長」を促す点にある。

当初における学習の趣旨は、保育学生における表現技術の習得以前にある身体や表現体験の課題¹⁵を克服することにあり、人と人との間で共振する身体を感じることであり、ボディワークやコミュニケーションワーク、ボディトレーニング、乳幼児を対象とした表現レパートリーの習得に取り組むことが学習の大まかな内容であった。学習者となる保育学生の約8～9割はダンス未経験者である。その後、仲間と一つの作品を創り上げることを通して、自己の表現に気づきながら他者を受容し、他者を受け入れながら自己の表現を拡大していくことをねらいとして展開し、その集大成としてダンス作品の発表会（身体表現パフォーマンス）を行う形で実践を重ねてきた。あくまで保育領域「表現」の一部門である「身体表現」の枠組みから外れない実践である。その後、高等教育機関におけるアクティブ・ラーニング導入の高まりと同時に、学習環境の変化に応じて音楽や造形など表現系の関連講座とのコラボレーションを行う等「合科教授」としての意味合いも含めながら展開した年もある（2011年、2012年、2015年）。これまでの研究結果によると、どの事後アンケート調査においても「楽しかった」、「またやってみたい」という学生が全体の8割を超え、表現体験による自己の発現は保育者として養成期にある学生にとって重要な学習体験の一部となったことが明らかになっている（池田、2013年）。

しかし、こうした学習展開の中で、学生の身体・表現への意識の向上を感じる一方、特に短期大学における保育者養成課程においては、短い養成期間であることから保育者としての人間育成へと帰結しなければならないという原点に立ち戻り、表現学習の在り方を再検討する必要があると考えられた。つまり短い養成期間の中で、濃縮された豊かな表現体験の習得を促し、その学習過程で人間的に叩き上げられ、成長する場を創り出すため仕掛けをどのように組むかということである。単に表現体験が「楽しかった」、「またやってみたい」だけではなく、のちに出会う幼少期の子どもたちの表現に向き合える力や現場で共に創り出す（協働）力、その場に応じて適切な行動を主体的に行える即応力など、表現活動を通して人間として何を学びとるかという視点を強める必要性があると考えられた。そのためには、表現の面白さや楽しさに表面的・瞬間的に触れるだけでなく、その本質の深さや豊かさに気づいて

いく意識的な学習活動の場の設定が非常に重要となってくることが推察された。

そこで現在“ALIVE”は、出演者一人一人の身体と心が、今・ここに立ち現れ、息づき、生命を感じ合う保育者としての豊かな自己表現力を育てる場であると同時に、仲間との協働を通してものを円滑に進める力、課題に対して臨機応変に対応し克服する力、計画的に実践する力など、現場に連続する即応力を育成する場として位置づけ、養成期にある保育学生の総合的な人材育成の意味合いを含めたプロジェクト活動として展開している。

また2015年度には、音響・照明等の上演環境の整った本格的な学内ホールを舞台として、1学年約200名の保育学生と共に、前期・後期各期に分かれて年2回のパフォーマンスを上演することが可能となった。上演環境の向上によるパフォーマンス体験の質的向上と、学生数の増加による作品の多様化によって新たな可能性が生まれていると同時に、より一層プロジェクト活動の手法を精査することと方向性の再検討、メソッド化が必要な時期に来ている。

4.2 保育者養成課程における“ALIVE”的位置づけ

今回対象となる学生の所属する大学は、東京都内に位置する歴史ある保育者養成課程に特化した短期大学である。例年卒業時には、幼稚園・保育所・認定こども園を合わせて約9割以上、昨年度は92.3%の学生が保育現場へと羽ばたいていくという実績を継続している。

短期大学生であることから、学習者である保育学生は二年間という短い学習過程の中で、保育者・教員として確かな保育知識・技術を習得し、二年間に五回の実習を経験しながら、過密する学習過程を消化している。また、本研究の被験者となる短期大学生においては、「保育者」を目指し向かう姿勢が明確であり、実習や学習への取り組み姿勢も短期集中型が多いのが特徴である。その実績は就職活動における進路状況からも明白である（図1）。

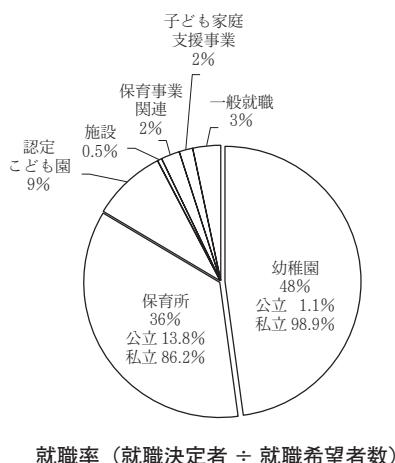


図1 平成26年度就職状況

一方で、社会的な背景を眺めると保育者不足が加速し、求人倍率が数倍という時流の中で今後より一層保育者の質が問われる時代に突入している。よって保育者を育成する各種学校においても「保育者の専門性とは何か」という原点に立ち戻りながら、養成期の人材育成プログラムを再構築し、基準に適合した保育者を輩出することが喫緊の課題となっている。そのような社会的背景の中、平成25年度専門委員会課題研究報告書に示された「保育者の専門

性についての調査－養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み」においては、保育者の専門性は「基礎力、態度、知識・技能」の3つに分けて考えられており、中でも養成課程において期待される内容には、それぞれ「社会的マナー・仕事に取り組む姿勢、社会的態度」、「他者に対する愛情・思いやり、使命感を持って子どもと接する基本的態度」、「発達理解・基本的知識」と示された¹⁶。つまり、保育現場において要求される保育者の質を保証するためには、発達理解などの基本的知識を踏まえていることを前提として、保育者としてのマナーや仕事への姿勢、社会的な態度、人間性や社会性を伴った他者や子どもに対する基本的態度が重視されているということがわかる。

また、この報告書に加えて「保育者の専門性である保育実践は、教室の一斉講義で学べるものではなく、アクティブ・ラーニングのような実践力を磨くものでなければ役立たない現実とのズレが指摘されている」¹⁷とする研究も見られるようになり、現場においてはより実践的な学びの必要性が要求されていることが示されている。

以上の背景を踏まえ、保育者養成課程において身体表現プロジェクトは、各種養成課程における保育学生に特化された「表現技能と知識」を習得するものであると同時に、保育者としての基礎力である、「社会的マナー・仕事に取り組む姿勢、社会的態度」、「他者に対する愛情・思いやり、使命感を持って子どもと接する基本的態度」を人間力や即応力と捉え、これらを総合的に磨き上げる場を提供する側面を合わせ持つものとして位置付ける必要があると考える。

4.3 「アクティブ・ラーニング」としての“ALIVE”

2012年文部科学省から打ち出された定義によれば、アクティブ・ラーニング¹⁸とは、「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」¹⁹であり、「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」²⁰と説明されている。これは、高校までの主に受動的な学習から大学教育の本質である主体的な学修へと躍進するために、学生同士が切磋琢磨し、刺激を受け合いながら知的に成長することができるよう、課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）を多く取り入れていこうという方針を示すものである。

本研究において使用する「即応力」とは、アクティブ・ラーニングの考え方によるものである。アクティブ・ラーニングにおいては、「社会的・職業的自立、社会への円滑な移行に必要な力」の育成が見通されている。そこで示される学習の構図では、「①基礎的汎用的能力」、「②論理的思考力」、「③創造力」、「④意欲・態度」、「⑤勤労観・職業観などの価値観」が「専門的な知識・技術」と「基礎的・基本的な知識・技能」で挟む形で示されている²¹。

さらに、「①基礎的汎用的能力」には「課題対応能力」、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「キャリアプランニング能力」などが含まれており、「問題解決（課題達成）を中心に据えた主に子どもたち自身が行う専心的かつ反省的な活動」として位置づけられるプロジェクト活動に共通する能力が含まれていることが分かる。この構図を用

いて、“ALIVE”の実践を通して培われる「社会的・職業的自立、社会への円滑な移行に必要な力」＝「保育現場への即応力」についての言及すると図2のようになつた。また、その制作・創作過程においてそれぞれの力の育成に関わると考えられる各場面を整理し、表1に示す。

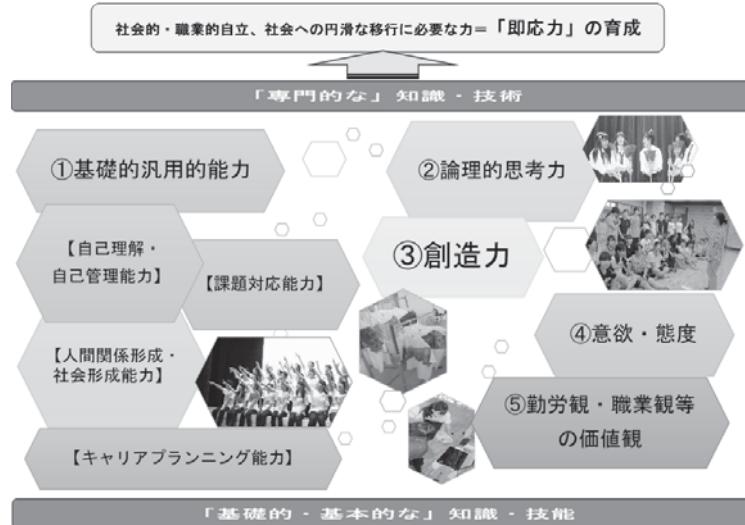


図2 身体表現プロジェクトにおいて培われる即応力の検討（小林、2015年より池田作成）

表1 身体表現プロジェクトにおいて培われる即応力と想定場面の検討

即 応 力		場 面
① 基礎力・汎用的能力	【課題対応能力】	分からぬことに出くわした際、その都度自分で調べたり、探したり、仲間に聞くなどの行動によって対応する力を培う。
	【人間関係形成・社会形成能力】	グループで良いものをつくるために、様々な協力をする中で、「人間関係形成・社会形成能力」が鍛えられる。
	【自己理解・自己管理能力】	グループ活動の中で、仲間と交流する過程で、仲間と自分が異なる感じ方やアイディア、長所を持っていることに気づき（「自己理解」の深化）、「自己管理能力」を高める。
	【キャリアプランニング能力】	プロジェクト全体における自分の役割や立ち位置を把握しながら活動することで、自分のよさに気づき、役割に責任を持ちやり遂げることの意味を理解していく。
②理論的思考力		アイディアや作品創作の進め方を説明したり、人に質問したりすることにより、「論理的思考力」が鍛えられる。
③創造力		踊り方、動き方、構成配置、音の取り方、衣装制作・音響編集などの創作過程で、表現のアイディアを想像し、発見したり、生み出すことで「創造力」が鍛えられる。
④意欲・態度		全体を進めながら、グループで共同することの心地よさや面白さに出会い、協働すること、自身の役割を責任を持って努めることへの「意欲・態度」が培われる。
⑤勤労観・職業観などの価値観		本番が近づくにつれて誰も休んでいる人がいない、試験や実習との両立の中で努力をしていることを互いに感じ合いながら、限られた時間の中で必要な努力を行うことの必然性を知り、疲れながらも集中することで、「勤労観・職業観などの価値観も向上していく。

4.4 「学び合うコミュニティ」づくり

では次に、過密した学習過程の中にある短期大学生が、二年という養成期間に、短期集中的に濃縮された表現体験を体得するための体験型身体表現学習の場とはどのようなものであるのか考えたい。

「学び合うコミュニティ」とは、新たなコミュニティのヴィジョンであり、コミュニティの成員が互いに学び合う関係が形成されているコミュニティのこと²²を指す。この学習者が参加していくコミュニティのことを「実践共同体 (community of practice)」²³と呼び、学習に参加することによって、「周辺的な役割」から「中心的な役割」へと学習者のアイデンティティが変化していくことを意味している。こうした理論は、実践における技の伝承と非常に似通っており、実践を共にし、共通の実践をもとに結び付けられた集団の中で人の手から人の手へと伝えられ広まっていくという学びの性質を併せ持つものである。秋田によれば、教育現場で獲得した知識が社会に出て直接役に立たないといわれる理由は、こうした条件をクリアしたコミュニティを作りづらいことにある²⁴とも言い換えられている。

つまり、講座の中に“ALIVE”というプロジェクトを立ち上げることで、「共通の実践をもとに結び付けられた集団」、「上演まで解散しない実践共同体」という条件がクリアされ、「学び合うコミュニティ」が形成される。この「学び合うコミュニティ」を通して学習者は、一定期間の間、より実践的な体験を獲得、共有することが可能となり、保育学生として想像し創造する原体験の習得に不可欠な場となる学習環境を生み出すことができると考えられる。

4.4.1 学習のプロセス

次に、“ALIVE”の制作過程にある学習者の内面に生じている学習のプロセスについて、ロシアの心理学者、レフ・ヴォゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky、1896-1934) の学習理論に依拠しながら、事後アンケートの自由記述を資料として言及する。

ヴィゴツキーによれば、「学習は、文化的先達として文化を内化し、体現している大人との共同行為の中で生じる」²⁵と述べられ、大人とのやり取りをすることによって思考やコミュニケーションという精神的な活動が次第に内面化して子ども自身が独力で活動できるようになることが「学習」としてとらえられている。本項では、こうした学習者におこる変化をプロジェクト活動における学習プロセスとして、学習者の状況を把握する一つの指標としたい。

ヴィゴツキーによる「学習の内面化」を具体的にプロジェクトにおける学習プロセスに照合すると、①教員が踊り創る楽しさや手法を説明することで、はじめは踊ることの経験のなかった学習者も次第に楽しさや踊り方を学び、自分で踊り楽しむようになっていく段階、②教員が学習過程の中で質問をし、それに学習者が答えているうちに学習者の方が次の問いかけを予想し、前もってグループや個人で必要な準備をするようになってくる段階、③教員からの情報や問い合わせのみならず、仲間との情報交換を中心として参考となる動きや音楽、衣装等の題材や参考となる他のパフォーマンス映像の学習など、必要な文化的資源を利用して自分一人では想像（創造）しきれないフィールドへと学習を拡大させていく段階、等の複数の学習段階が挙げられる。

①の段階においては、個人内での学習であったものが②や③の段階を経ながら教員や仲間とのプロジェクト活動の中で徐々に共有、拡大していくことが想定できる。さらに、この学習段階は、発達における最近接領域 (Zone of Proximal Development) と非常に似て、

次の段階への「足掛かり」を少しづつ組み上げていく丁寧な場の設定が不可欠であるといえる。

例えば①の段階においては、学習内容としては広く網羅されていることが望ましいが、必要知識のすべてを教え込むという発想ではなく、中間的な成果確認の場では教員が背景（地）に退き、学習者が柄として浮かび上がる構成にする等、表現の自主性や自立性を見守る体制に入っていくことも必要であろう。身体表現という題材が、学習者それぞれの身体を媒体とした独自性と自立性の強いものであるという前提と、学習者のほとんどが身体による表現活動について初心者であるという特性を配慮し、中間的な成果確認の場ではグループでの協同体制、教員の姿勢や雰囲気も含め、学習者それぞれの個性や長所を解放できる「安全地帯としての場」が現れていなければならないと考える。

学習プロセスにおいては、初期の段階では、学習者が次の学習段階で「小さな表現者」へと成長していくこと、「学び合うコミュニティ」がよりスムーズに形成、深化されるために必要な基本的な学習体験を全体で進めながら、学習者の自主性や自立が自ずと現れてくる時期を見計らい、次の段階の足掛けとなるヒントを教員側から常に投げかけることが必要である。その結果、制作・創作活動の磁場が強められ、学習者自身の内面化や学習フィールドが拡大し、より新たな創造への出会いと仲間との協働制作が展開されると考えらえる。

4.4.2 全体指導の方向性

“ALIVE”において制作上演する作品は身体を表現媒体とした作品群である。15回という通常の講座回数の中で基礎テクニックや表現理論、動きのレパートリーや創作方法、演出方法等専門的な手法と理論について学びながら、クリエーションを重ね、照明・音響設備の整った学内のホールにてパフォーマンス上演をすることが最終的な達成課題となる。

こうした表現系の発表会は、保育系の大学、短期大学、専門学校において実践例が多く、作品を概観すると幼児向けの演目を全面的に取り入れたオペレッタやミュージカル、絵本や昔話をモチーフとして作品化される形式が多くみられる。これは、保育現場で同様の題材を用いたお遊戯会や生活発表会が実施されているという背景によるもので、必然的であるともいえる。しかし、表現活動を行う主体に焦点を当てる時、保育現場においては乳幼児であり、養成校においては主に大学生である。つまり、「発表会制作の手法」として学ぶ、という視点と「表現学習」として学ぶという視点には、主体からみたズレが生じていることに気がつく。

その中で、保育者として養成期にある学生が制作するにふさわしい作品とは何か、適切な指導方法は何かを言及する時、ヴィゴツキーの述べる「創造性と美的鑑賞と技術の教育」に関する以下の言説が参考になる。

子どもの絵をよくしたり、修正することは子どもの体験の心理学的構造の中に乱暴に介入し、邪魔になるおそれがあるだけです。子どもの線を変えたり修正する時、私たちはその画用紙にきちんとした秩序をもたらすかもしれません、子どもの心には動搖を持ち込むことになります。それゆえ、子どもの創造性の完全な自由、子どもの心理を大人に意識と同一視することの拒否、子どもの独自性や特質を認めることが心理学の基本的欲求となります²⁶。（下線部筆者）

普通教育の問題としての芸術の技術の専門教育は、最小限までに短縮された一定の枠内で導入される必要があり、美育の別の路線（子ども自身の創造力とその芸術鑑賞の教養）に結びつくことが肝要です。技術を乗り越えて、創作論（創作あるいは理解すること）を教える技術教育のみが有益です²⁷。（下線部筆者）

子どもと学習者である保育学生を同一視することはできないが、その表現体験が現場へ連続していく可能性を考えると、現場で活用できる幼児向けの表現題材に取り組むことを必修することは、自己表現への気づき、表現者としての育ちの前段階にある若い保育学生においては、表現体験の幅を狭めることになりかねないと考えられた。作品題材に対し、先入観を持たずに「自分がどう感じるか」、「どのように表現してみたいか」、「どんな動きで」、「どんな音（音楽）で」は、現場の子どもたちの表現と同様に自由であってもよいのではないかということである。そして表現活動のスタート地点を純粋な欲求の中から引き出すことは、等身大の表現活動への第一歩であるとも考えられた。しかし一方では、「表現の自由」を誤って理解しないためにも、保護者や保育関係者、子どもたちの前に立つ保育学生としてふさわしい作風であるか、倫理観や常識的な表現、舞台制作におけるルールについては常に指導を行い、問い合わせながら保育者としてのフィルターを備えて創作活動を展開することが必要であろう。そのことによって、大学生らしいが保育学生らしい、さらには表現者として等身大の表現が出てくることを目指せるのではないかと考える。従って“ALIVE”では、その独自性として「創作題材の自由」の原則をもち、あえて「幼児の行うもの」という枠組みを付けないことで、学習者の取り組みたいものを自分たちで見つけ、作品創作と表現の自由度を高めることが重要であると考える。そして、保育者として、表現者としての原体験を獲得しやすい表現環境を確保したいと考えている。

次に“ALIVE”的制作・創作活動をどのように展開させるかという点で、協働のシステムをいかに発生させるかが大きな課題となる。最終的に「全員稼働の原則」となるためのスマーリステップを15回の講座前半に組み込む必要がある。ここでもヴィゴツキーの「教育過程における環境と教師の役割」に関する以下の言説が参考になる。

私たちは、生徒の経験、条件反射の確率はことごとく完全に社会的環境によって決定されるものです。（中略）教師は心理学的観点からいえば、教育的社会環境の組織者であり、その環境と生徒との相互関係の調整者、管理者なのです。（中略）園芸家は、温度を温め、湿度を調整し、隣の植物の配置を変え、土や肥料を選んだり混ぜ合わせたりすることによって、すなわち、又しても間接的に環境を適切に変化させることによって、花の発芽に影響を及ぼすのです。それと同じように教育者も環境を変えることで子どもを教育するのです²⁸。（下線部筆者）

つまり、作品創作に関わる膨大な制作作業を円滑に進めるためには、作品創作の手法を教授する事、表現の媒体となる一人ひとりの身体づくりへの意識づけとトレーニングのみならず、その環境設定として、グループの組み方や役割分担に始まり、バックステージの協働システムを稼働させる準備が必要となる。具体的には、舞台制作における音響・照明・衣装・大小道具などの役割分担、役割理解、作品創作・練習スケジュールの管理、必要書類（音響・

照明・衣装案)の作成、グループワーク進行におけるリーダーシップやサポート体制等、一人一人が果たす舞台上、バックステージでの責任を明確化する事が学習環境や協働システムを支える環境づくりとして必要である。表現者として舞台上の時空間を担う責任、制作者としてバックステージを支える責任を明確にすることによって、学習者一人ひとりが試行錯誤を繰り返しながら最終的には責任を持ち、主体的に自ら考え動き始める組織を組む事ができるのではないかと考えられた。

そして、こうした協働システムが学習環境を整え、一人一人の動きが不透明にならない舞台製作を目指すことが、自分(たち)の手で製作する過程や学習コミュニティの在り方、課題を見つけ自ら解決する方法を考えながら実践できることへの最低条件であると考えられた。

5. 身体表現プロジェクト“ALIVE”事前・事後アンケート結果及び考察

5.1 学習者の運動経験および表現経験～事前調査アンケートより

事前調査アンケートより、今回の学習者の特性を把握すると、ダンスや演劇、音楽等の舞台経験についての事前調査では、「ある」(3年以上)と回答した学生は43.2%、「少しある」(3年未満)14.8%、「ない」45.7%であった。「ある」と回答した学生のうちダンス経験者は全体に対して22.2%、ピアノ・吹奏楽・合唱等の音楽経験者は21%となっている(図3)。

また、運動経験についての事前調査では、「ある」(3年以上)75.3%、「少しある」(3年未満)11.1%、「ない」13.6%であり、身体を使った運動経験を持つ学生が約8割弱を占めていたことも明らかになっている(図4)。

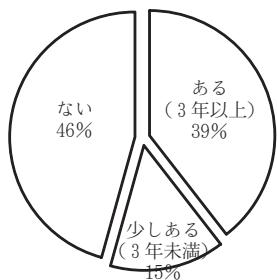


図3 ダンスや演劇、音楽等の舞台経験について

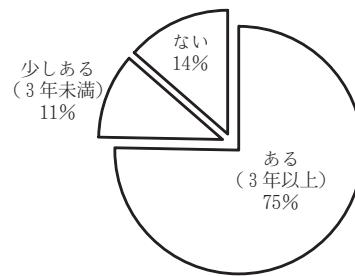


図4 運動経験について

この調査結果から、身体による表現体験は今回のプロジェクトが初めてという学生が77.8%であったが、その多くは運動経験を持ち、身体を動かすことに対する心地よさや解放感を経験知として持っていた可能性が推測された。「運動経験」という身体を使った身体知や仲間との共同作業やチームワークに関する経験値を保有していることは、今回のプロジェクトを通じた圧倒的な成功体験を生み出す基盤として作用した可能性を見逃すことはできない。身体による知を共有することや共創・共感体験としてのこの短期的なプロジェクトを「表現の成功体験」として結実させるためには、こうした基盤となる学生の身体知や経験知は不可欠なものであろう。そしてそこに非日常的でありながらも、とても近くにある本来人が誰しも持っている「表現欲求」を開花させる磁場へと誘うプロジェクトを原体験が生み出される装置として、学習の段階とねらいを自覚させながら機能せざることが、今後の重要な指導の

要となると考えられる。

5.2 学習者から読み解くプロジェクト経験の詳細～事後調査アンケートより

本項では、プロジェクト終了後のアンケート調査の結果及び考察を行う。事後調査アンケートでは、「1. 表現の体験」、「2. 自己評価（個人とグループ）」、「3. プロジェクト体験に関する自由記述」についての設問設定により、次のような結果が得られた。

5.2.1 「1. 表現の体験」に関する結果及び考察

「ステージに立つこと」＝非日常体験をどうとらえたか、という設問に対して、「5. かなりたのしめた」66.7%、「4. 緊張したが楽しめた」33.3%、「3. 楽しみたいが余裕がなかった」、「2. 楽しむことは難しかった」、「1. 楽しむことはかなり難しかった」0%となり、全員の学習者が「楽しい」という感覚を伴って表現体験を得たことが明らかになった（図5）。

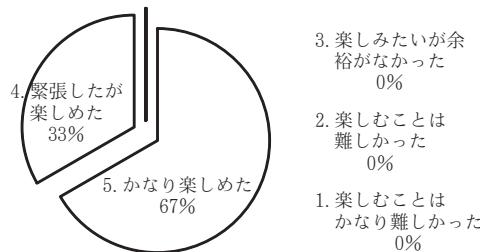


図5 ステージに立つことを

また、創作・創造活動に関する設問に対して、「5. 以前よりかなり得意になった」16%、「4. 以前より得意になった」63%、「3. 変わらない」21%、「2. 少し苦手になった」、「1. かなり苦手になった」0%という結果が得られた。また、グループやチームでの共同作業に関する設問に対しては、「5. 以前よりかなり得意になった」25.9%、「4. 以前より得意になった」63%、「3. 変わらない」6.2%、「2. 少し苦手になった」3.7%（81名中3名）、無回答1.2%（1名）であった（図6、7）。

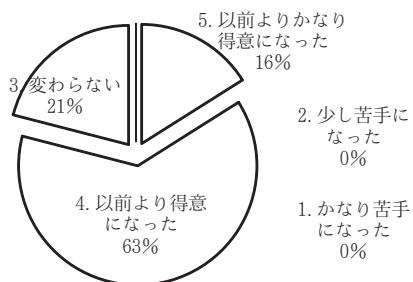


図6 何かを創作・創造すること

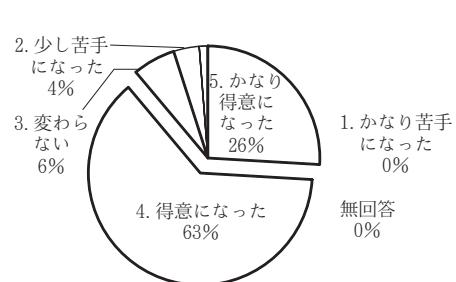


図7 グループやチームでの共同作業

これらの結果からは、創作・創造活動においては、プラス評価により自己成長を自覚した学習者が多かったこと、一方でもともと得意な学習者においては、個人としては、「3. 変わらない」と回答するケースが多いことが分かった。一方でグループやチーム活動における自己評価を見ると、以前より得意になった学生が全体比率として88.9%と非常に高く、グル

ワークによる学習体験として高い効果を得たことが伺えた。しかし、中には「少し苦手になった」と回答する者も含まれており、こうした学習者の自由記述からは、プロジェクト制作・作品創作の過程でおこる「自己葛藤」や「対人関係における問題」、「役割分担等への不満」が自己評価を下げる結果となっていることが分かった。これらの結果より、様々な学習者から得られる課題をもとに、「身体表現プロジェクト」という「磁場」の中で、「人間成長」を促す要素、阻害する要素を見極め、適切な環境設定を吟味することが今後の課題として考えられる。

さらに、「表現の実体験を得ることができたか」という設問に対して、96.3%の学習者が講座を通して表現の実体験を得ることができ、中でも50.6%が「かなり得ることができた」と回答した。さらに、「養成期の体験として有効か」という設問に対し、94.3%が「有効である」と回答し、中でも58%は「かなり有効である」と答えた(図8、9)。

また「今後も表現について学んでいきたいか(今後の表現学習への意欲)」については、全体としては、「5.もっと学びたい」51.9%、「4.学びたい」33.3%、「3.機会があれば学びたい」14.8%であり、何らかの機会で学びたいと答えた学生は100%という結果であった(図10)。

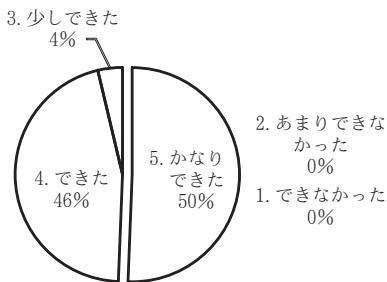


図8 ALIVEを通して表現の実態を得ることができたか

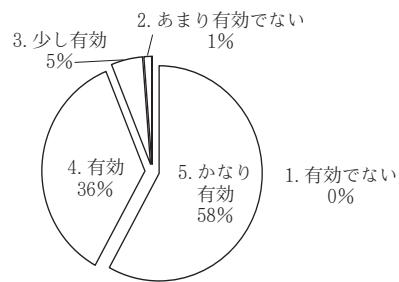


図9 ALIVEを通して得た表現体験は養成時代の経験として

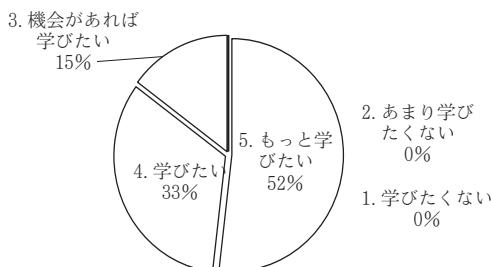


図10 今後も表現について学んでいきたいか

5.2.2 「2. 自己評価(個人とグループ)」に関する結果及び考察

プロジェクト開始時と終了後それぞれで「身体表現」に対するモチベーションを調査したところ、それぞれ図11、12のような結果となり、プロジェクト前後でのポイント増減を比較したところ、「5. かなり高くなった」58% (+35.8%)、「4. 高くなった」34.6% (+3.7%)、

「3. 変わらない」6.2% (-33.3%)、「2. 少し低くなった」1.2% (-5%)、「1. 低くなつた」0% ($\pm 0\%$) となつた（カッコ内の数値は事前調査からの増減を示す）。事前調査では、「3. ふつう」あるいは「4. 高い」にあった学習者の多くが「5. かなり高い」へと移行したことが分かった。さらに自己評価得点のアップ率を精査しころ、「+4ポイント」1.2%（「2. かなり低い」から「5. かなり高い」へ移行した者）、「+3ポイント」3.7%、「+2ポイント」27.2%、「+1ポイント」56.8%、「±0ポイント」43.2%であることが分かった（表2）。つまり、過半数の学習者においてモチベーションのアップが確認された一方で、もともと高い集団においては高いまま維持された傾向が明らかになつた。また、「身体を使って表現すること」への意識についての設問においては、図13のような結果が得られた。

最後に、「表現する場としての ALIVE を楽しみ、確かな経験の一部として感じることができたか」という設問に対し、「5. かなり高い」79%、「4. 高い」19.8%、「未記入」1.2%（1名）、となり、99%の学生が身体表現プロジェクト ALIVE を楽しみ、確かな経験として高い認識を持った状態に達成したことが明らかになつた（図14）。

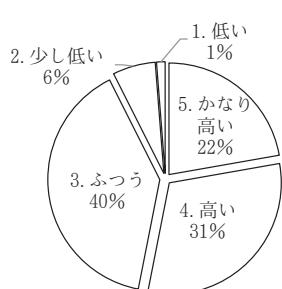


図11 授業開始時の「身体表現」に対するモチベーションについて

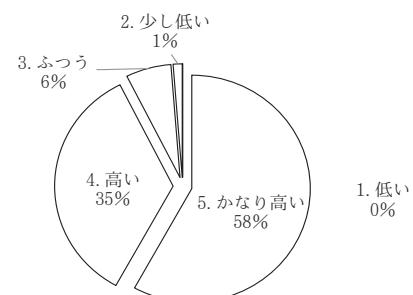


図12 ALIVE を終え最終回における「身体表現」に対するモチベーションについて

表2 プロジェクト前後における「身体表現」へのモチベーション増減率

前後比較	+ 4 ポイント	+ 3 ポイント	+ 2 ポイント	+ 1 ポイント	± 0 ポイント	- 2 ポイント
全体比較	1.2%	3.7%	27.2%	56.8%	43.2%	1.2%

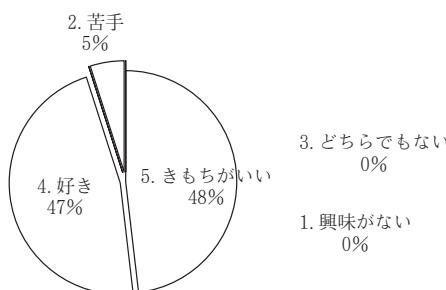


図13 からだを使って表現することは

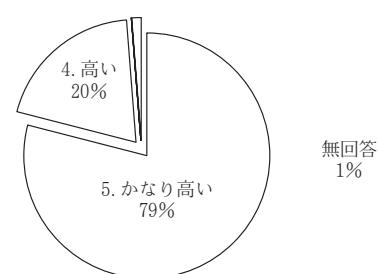


図14 表現する場としての ALIVE を楽しみ、確かな経験の一部として感じることができたか

5.2.3 「3. プロジェクト体験に関する自由記述」に関する結果及び考察

その他、「仲間との身体表現活動の制作を経て、保育者の卵であるあなたが一番感じ、考えたことはどんなことか」について、個人とグループ（又はクラス）で獲得された学習内容と課題を自由に記述してもらったところ、次のような内容と考察が得られた。

① 物事に真剣に打ち込み、達成することの喜び等、「自己の達成感」に関する記述

「久しぶりにここまで何かに打ち込むことができた」、「ここまで夢中になって頑張ることはなかなかない」、「一つのことをやり遂げる達成感を感じた」など、「真剣に」、「本気で」という語を含む内容が最も多くみられた。これらの記述の背景にある、学習者が「真剣に」なり、打ち込むことができた要因を考えると、舞台を上演するという責任ある時間・空間を課すという課題が見えてくる。それは、上演の場のみならず、本番に至るまでの制作過程をどのように進めるか、自分たちの力で創造したイメージを一つの作品として視覚化するためにいかに努力をするかである。そして、最終的にその課題は上演という磁場の中で「観客（他者）」へ伝達され、多くの観客と共有されることで作品として完成を迎えることになる。

また、グループ活動である以上一人の力だけでは達成できず、はじめから「力を合わせなければ成し得ないこと」が暗黙の条件であり、この条件は本番日時が迫るにつれて可及的速やかに力を合わなければならないという危機的状況を生み出す。こうした危機的状況が相乗効果としてプラスに作用した時、「一人ずつの意見を出し合い完成させた」、「みんなの力が合わさりものすごいパワーが出た」、「一人では完成させることができないので仲間の大切さを感じた」など、仲間とそれぞれの足りない部分を補完し合う過程の大切さや、共創することの面白さとお互いを信頼し安心して活動できる環境の獲得による充実感がもたらされ、夢中に取り組める学習の場を創り出していったと考えられる。

またこうした「学び合うコミュニティ」が形成されることにより、学習者の内面で「自分にできることは何か」、「力を合わせよう」、「もっと練習したい」、「上手くなりたい」、「作品を良くしたい」という意欲とモチベーションが高まり、より主体的に学び合うコミュニティへと成長していったと推察される。そして非常に多くの学習者がプロジェクト終了後に実感し、自由記述においても記していた「一体感」や「本当にやってよかった」、「感動」こそ、上演という瞬間的な磁場とそれまでの過程を含めた長期的な磁場から生成した大きな学習成果の一つであったと考えることができるだろう。

② 役割分担の意識やグループ内の立ち位置の認識、コミュニケーションや積極性への課題等、「人間関係」や「協働」に関する記述

次に多くみられたものが、「みんなが協力的でそれぞれが役割を持って積極的に取り組むことができた」、「負担が偏らないよう役割分担をすることが大切」などの内容である。自分にできることを考え精一杯取り組むことでグループに貢献し本番の一体感へつなげることができた学習者が多数みられる一方で、リーダーや得意な学生に任せっきりであることに気づきながらも、どのように働きかけばよいか試行錯誤していた学生が少なからず存在していたことが推察された。役割とは、ダンスの振付や作品構成に関する事、衣装や音響編集、小道具の買い出し、グループ内での時間調整や練習場所の確保等のバックステージでの動きを示している。ダンスの振付に関しては、経験知や自信、モチベーション、遠慮等、学習者

間の温度差があるのは事実であり、どの学習集団においても一度は見受けられる現象の一つといえる。しかし重要なことは、学習開始当時に見られる「差」がどのくらい消えるか、あるいは学習者個人の中で変化、向上するかであり、それを仕掛けるためのプロジェクト実践である。学習者の持っている、内なる憧れや羞恥心を把握しながらそのグループにとっての最近接領域ともいるべき作品の仕上がりのレベルを見極めていくことも大切であると考えられた。その最終的な結果として「グループ全員が協力をして意見を出し合って創っていった」、「クラス全体が ALIVE を通してまとまっていた」、「自分たちの言いたいことを素直にぶつけていた」、「今まで関わりのなかった友達とたくさん話し仲良くなれた」、「皆で心を一つに合わせて踊ることができた」等のように、制作過程を重ねる中で、徐々にそれぞれの課題を自覚し、個々の良さや違いに気づき、意見を尊重すること、誰かに頼りきりではいけないということ、自分にできる仕事を探し動くこと等、集団内で自分を位置づけながら各グループの活動態勢が形成されていったことが示されたと言えるだろう。

また近年のコミュニケーションの傾向として、LINE 等の SNS を介したコミュニケーションが日常的に多く見受けられ、今回のプロジェクト活動においても多用されたことが伺えた。その中で「LINE での話し合いが多く、意見がまとまりづらいう�感があったので、直接皆で会って話す時間をつくることが必要」などの課題を示す記述も見受けられた。これは、直接対面して話を積み上げていく活動と事務的な連絡で済む活動、学習者の中でそれらの判断が難しかったことが伺える。

以上のコミュニケーションに関する記述を踏まえ、作品創作・舞台制作の過程での学習者同士の感性のぶつかり合いや意見の共有等、バックステージでの「心の動き」を概観すると、非常に複雑で多岐に及んでいることが推察された。自由記述から分析したところ、今回何らかのコミュニケーション面での課題に直面したグループは10作品中 8 作品と、全体の 8 割程度見受けられた。しかし制作期間の中で、顔の見えないやり取りやシンプルな文字でのやり取りが、思わぬ取り違えによる人間関係のトラブルを招く可能性があること、感じていることを確認し意見を交わすためには仲間と集まり対面して話し合いをしなければならないことを再確認し、物づくりにおける基本的なコミュニケーションの在り方を考える良い機会となったと考えられる。

さらには、こうしたコミュニケーション面での課題を乗り越えることによって、個々の存在が強められ、舞台上での作品の表現力がより一層強められること、そのことにより大きな達成感がもたらされるケースが多いことも伺えた。身体表現プロジェクトを通して引き起こされる仲間とのやり取りや様々なコミュニケーションにおける因果関係を経験することで、自己意識が強められ、自分とは何か、他者の表現を受け入れ自己を主張することのバランス、協働するグループの雰囲気づくりについて実践的に学ぶ場を踏んだことが大きな要因となっていると考えられる。こうした場を踏むことにより、社会性や協調性などの総合的な人間成長が促され、表現力の向上が引き起こされたことが推察される。

③ 活動計画や目標の設定や問題解決等、「計画性」 や「問題解決」についての記述

その他に活動面での具体的な反省を示すものとして最も多かったのが、「余裕を持って取り組むことの大切さを感じた」のように、取り組みの計画性や目標設定についての反省を示す内容であった。今回の実践を通して、何日までに振付を覚える、衣装を完成させるなど具

体的な目標を立てることが本番の作品の仕上がりのみならず、演じる学習者自身の気持ちの余裕に大きく影響を及ぼすことを体験的に学習していることが伺えた。また同時に、今後どのようにすればその課題を克服できるかを記している学習者も多く、問題解決に対する積極的な考察と姿勢も多数見受けられた。同様に、「楽しむことが何より大切だ」、「一生懸命頑張ってよかった」、「今までより身体を使うことがとても楽しくなった」、「大変だと感じたこともあったが、踊るのが楽しいと思えた」、「積極的に関わっていくことが大切だ」という内容からは、学習者自身が課題を克服したことに対する自覚を持つことで、自己の成長を実感しそのことが自信へと連鎖していることが推察された。

その他、「短期大学において仲間と共に舞台制作することの意義」についての自由記述においては、「短い学生生活の中で素晴らしい思い出ができた」、「本番は泣きながらみんな踊っていた」、「みんなとやれてよかった」という内容が最も多く、「達成感」の獲得、仲間と共に表現する素晴らしさや表現の場に対する感謝の思いを示すもの多かった。「初めは自分たちにできるか正直不安であった」という意見が多い中、現時点にある課題のレベルより少し高いところに設定された上演という場を乗り越える（＝問題解決する）ことによって得られた達成感、充実感も大きかったと考えられる。

5.3 身体表現プロジェクトから引き出される「原（追）体験」は何か

本研究における「原体験」の語義は、3.1.3の項において明示している通り「幼児期のプレイ体験（遊びの感覚）を持ちながら、保育学生として以後の思想や価値観（保育観や職業観）を形成する核や根源となり得るまとまりを持った表現体験」として規定したが、プロジェクト実践を経て学習者から得られた調査結果を考察しながら、改めて身体表現プロジェクトによって引き出された原体験や追体験がどのような要素として集約されるかについて考えてみたいと思う。その結果、アンケート調査分析より次の3つの「原体験」の視点が浮かび上がってくると考えられた。

(1) 「仲間と共に努力・達成し、楽しい！と感じる」原（追）体験（＝達成）

事後アンケート調査と自由記述においては、「楽しかった」という記述が9割以上に上っている（図5）。この本番終了後に学習者が感じた「楽しかった」という感情は、その瞬間のみならずそれまでの過程を含めて述べられている。制作過程の中で様々な課題や困難があったにも関わらず、「楽しい」という形容詞によって表現する学習者が多かった理由として、最終的に得られた達成感が大きかったことが挙げられる。「おもしろさ」という語があるが、「おもしろさ（interestingness）」という感情は自分が思ったり、考えたりしていることは違う情報に新たに出会うことで生じる²⁹ものである。身体表現プロジェクトにおける「楽しさ」や「おもしろさ」はこうした要素を多く含み、常に試行錯誤し、新しく創造していく過程にあったと言える。つまり、9割以上の学習者が「楽しかった」と回答した結果が示すものは、他者と協働し、努力し、新しく生み出すこと、最近接領域に設定された課題を克服する困難さの経験が、おもしろさと楽しさを導く学習体験として認識されたということではないだろうか。

またその中で、プロジェクトが進むに従い、徐々に学習者自らがこのプロジェクトで学ぶねらいや目標を理解し、学びを内面化しながら課題を解決したり、技術の習得に挑戦したり、

やり遂げようとする「意欲」を持つこと、作品を創り上げ（創造力）、仲間と共有・理解（課題対応能力、論理的思考力）しながら、より良いものへと向かっていく努力体験することによって、より大きな達成感が獲得されたと考えられる。

このように、諦めずに作品を創り上げ、力を尽くし、上演までやり遂げることによって獲得された達成感は、保育者としてのみならず生涯学習の基盤としても大変重要なものであろう。またこうした価値を実体験から知っていることは、保育活動において時に重視される「心情・意欲・態度」の本質的な理解を促し、保育者として大きな強みとなる。課題や目標を立て達成することの大切さとこうした課題意識に基づく保育計画が子どもの成長過程においてどれほど重要であるかということにもつながる可能性を秘めていると考えられる。

また「いつの間にか夢中になっていた」のように、活動自体のおもしろさに興味を持ちのめり込む体験が、子どもが夢中になって遊び、「遊び込む」ような乳幼児期のプレイ体験の原体験或いは追体験を呼び戻す要素となり、保育者としての資質である保育活動の意味理解や寄り添いなどへの考え方、対応力を改めて向上させる機会を提供すると考えられる。

(2) 「小さな表現者としての自信を獲得する」原体験（＝自信）

「何かを創作・創造することを以前よりも得意になった」と回答した学習者の総計が79%（図6）であることや、「表現の実体験を獲得することができた」の総計96%、「最終回における身体表現のモチベーションが高い」の総計93%（図12）、「表現する場としての ALIVE を楽しみ確かな経験の一部として感じることができた」99%（図14）が示すものは、この身体表現プロジェクトを通して表現体験を獲得したという確かな自信であろう。またここで得られた自信は、本番までに積み重ねてきた時間と空間から生まれる成果物ともいえる。プロジェクトの制作過程、作品の創作過程の中で、様々に展開される仲間との豊富なやり取りや試行錯誤、舞台制作、作品創作に向かう時空間は、層のように重なり合って融合し、上演という磁場において身体語彙や表現をより豊かなものへと高めていったことが伺えた。こうして引き出される表現者としての表現力は、より上演の質を高め、観る者と演じる者、或いは演じる者同士の間に張られる磁場を強くし、互いの表現をより強く共振させる体験を引き起こす。こうした表現の共振体験は、上演という非日常の磁場においてより強く感じられ、日常では滅多に感じられない体験として体験知の差別化を促すものである。

従って、こうした上演という非日常の中で仲間と共に重ねた時間の集積を「表現」の中に結実させることによって、学習者に「小さな表現者としての自信」を獲得する原体験をもたらすのではないかと考えらえる。プロジェクトという短期的な時間の中での学びや興味ではなく、長期的に意欲を保持し高めていくためにも、こうした「自信」が不可欠であることが考察された。

(3) 「自ら成長し、現場に必要な仕事を発見し貢献する」原体験（＝貢献・意欲）

最終的には、体験としての濃度の個人差はあるが、89%と約9割の学習者がグループやチームでの共同作業が得意になった（初めから得意な者を除く）という調査結果からは、「学び合うコミュニティ」として形成された学習・表現の場において、仲間と共同・協働することの実体験を獲得し、何らかの形で向上したことが伺えた。また、事後アンケートの自由記述の中では「はじめはどうすればいいか分からず何もしようとしない自分がいたが、いつの間

にか自分からどんどん動いていた」、「役割分担が重要である」という記述が散見された。これらの記述からは、グループで協働することを改めて考え、またどのように動けばよいかを試行錯誤する学習者の姿が見えてきた。

例えば、活動当初は消極的と思われていた学習者においても、制作・創作活動が徐々に活発化し、場面によっては協働や自己責任で動かなければならない場面が度々訪れる事により、「何ができるか」、「何をすべきか」を自分なりに考え始めるという状況に立たされることがあった。そして「学び合うコミュニティ」としての形態が、人間関係の深まりと共に徐々に形成されつつある中で、それぞれの学習者が仲間と協力し、時には一人で責任を担うという場面が多々見受けられた。こうした場面では、それぞれの学習者における自己決定が不可欠であり、この自己決定の積み重ねが学習者の自立（律）を促し、結果徐々に自ら考え主体的に動くための「意欲」を向上させていったと考えられる。またその過程で「有能さ・関係性・自律性」の欲求が満たされ、学習者は自分で行動するようになり、自己有能感や自信を持って自分の能力を伸ばしていく働き方や、仲間と協働して為し遂げていく方法を考え、見通しを持ち、状況を選択しながら活動を実践していくようになっていったことが推察された。

この主体性がいつどのタイミングで、どの状況で生まれるのかは、活動グループにより時期のずれがあり、それぞれのグループが学習のコミュニティとして、どこを起点として成熟していくかが大きな影響を与えると考えられた。しかし、本番の約7日前の時点では、学習者のほとんどが、自分の役割を意識し、稼働していく状況が見受けられた。本番という危機的状況が近づくにつれて、1週間前の舞台稽古においては、少なくとも「自分も何かしなければならない」という意識になっていたと考えられる。過去の実践においても本番2週間前のリハーサルの段階に入る頃には、どんどん自分から発想を提案し、自分にできる作業や役割を探し、指示を待つだけでなく、次にどう動けばいいかを自ら考え行動するようになるという現象が自然に発生することが見受けられている。この意識の変容については、身体表現へのモチベーションを問う設問に対して、講座前の自己評価よりも大幅に高くなっていることからも明らかである（表2）。

こうした本番という危機的状況を迎えるにあたり、自分自身がグループの一員であることを強く意識し、役割を考え、自ら主体的に動こうとする姿勢こそ、この身体プロジェクトという大掛かりな仕掛けがねらう学習成果の一つである。身体表現プロジェクトを通して、自分の興味や適性、得意とするものを意識したり、あるいは気づいたりしながら、仲間や教員との協働体験を重ねること、その中でお互いが活躍し学び合う学習のコミュニティを形成し、自己を発揮する体験は、まさに保育現場における職業観や勤労観へと連続するものであろう。また、将来の表現学習へのモチベーションが非常に高い位置で示されており、身体表現の体験的学習が、次の学びや課題へ向かう原動力へと連鎖していくことも分かった。こうした勤労観や仕事を見つけ貢献するという職業観の向上は、保育現場へと連続する即応力を引き出す原体験として非常に重要な部分といえる。

従って、身体表現プロジェクトを通して「自ら成長し、意欲を持って現場に必要な仕事を発見し貢献する」原体験が獲得されるのではないかと考える。

6. 結 論

本研究では、身体表現プロジェクトをどのような学習プロセスとして準備することで、保育者として養成期にある学生の人間力・即応力を引き出すことができるかという問題意識の元、「原体験」、「プロジェクト」、「アクティブ・ラーニング」の概念を手がかりに、その方向性や養成過程における位置づけ、学習コミュニティの在り方について言及し、学習者におけるその具体的な学習体験と内容について検討してきた。

その結果、身体表現プロジェクトにおいては、舞台上演という専門的な表現の学習のみならず、学習過程とその周辺環境を通して獲得される「原体験」として、「達成・自信・貢献」というキーワードを導き出すことができた。またその中には、自発的・主体的な活動、すなわち「いつの間にか夢中になる時間」が生まれる段階があり、「上演への危機感」が活動の起爆剤的なエッセンスとして存在していることも確認できた。そしてこの「上演」という磁場は、学習コミュニティを「より良いものを創り観客と共有したい」、「短期大学における学習の全てを出し切りたい」といった高まりを求めた一つの方向性のある活動へと導くことが考察された。こうした一つの方向性を共有することによって、学習コミュニティは、あるまとまりのある集団として団結し、その創作・制作過程において互いにチームに貢献し合える「協働システム」を築き上げていったことをが考察された。

保育現場へつながる人間力や即応力を育成することは短期的な視点だけでは決して成し遂げることはできない。しかし、限られた養成課程という矛盾した状況において「身体表現プロジェクト」という磁場を組むことにより、半期という短期間で主体的・協働的に制作・表現活動を営む場が生まれ、達成感・課題の発見を導き出すことが明らかになった。そして、夢中になること、協働すること、自己を知り他者を受け入れること、遊びの追体験を呼び起こしていくことが、現場を目前とした保育学生の心身状態を感性豊かに、そして充実感に溢れた状態へと導く重要な過程であると考えられた。

そして、こうしたプロジェクト活動を通して、教員も学生と共に成長する場面に幾度となく遭遇し、多様な学生がいることを改めて実感すること、学生同士が支え合い、成長し合えること、教員の余計な介入が学生の依存を生み出すことを知り、一斉授業では見えなかつたことが見えてくることが大変面白い部分でもあった。今後も教育的社会環境の組織者として、その環境と学習者の相互関係を調整したり管理したりする方法を検討していく必要があると考えられた。教員は「生体の新しい反応を形成することのできる教育者は、生体自身の経験である」³⁰ という原点に立ち戻り、その環境設定が十分であるか、プロジェクト学習が一つの教科の枠組みに収まりきれないオルタナティブな学習活動あることを常に意識しながら、今後も開かれた学習過程としての磁場を形成していくことが重要であると考える。

引用文献

- 1 池田三鈴 「からだ育て試案」 淑徳幼稚教育専門学校研究紀要第20号 2003年
- 2 池田（尾畠）三鈴 「幼児期における身体性の再建を考える」 埼玉学園大学紀要第8号 2008年
- 3 池田（尾畠）三鈴 「保育学生における表現体験の諸相を探る」 東京立正短期大学研究紀要41号 2013年
- 2 谷田貝公昭監修、林 邦雄編 『保育用語辞典』 一藝社 2006年 129頁
- 3 谷田貝 前掲書 129頁

- 4 小澤良一 『次代を担う少年の育成のために 子どもの立ち直り支援に求められるもの』 全少協少年研究
叢書23 公益社団法人全国少年警察ボランティア協会 2012年 72頁
- 5 國眼厚志、山田卓三 「原体験的視点での自然体験及び科学体験」 日本理科教育学会第46回全国大会要項
1996年 96-98頁
- 6 山田卓三、『生物学からみた子育て』、裳華房、1993、122頁
環境学習や理科教育の分野では、原体験は「生理的なレベルで体に感じるような体験で、例えば暑いとか寒いとか、ヌルヌル、ベタベタなどの体験」(柴田敏隆)、「人間の五感(視・聴・嗅・味・触)を使っての初步的な体験」(森田勇造)といった意味で使用される。
- 7 H. グードヨンスによれば、「プロジェクト授業」は、「企画」という概念や、「エポック授業」とも区別されるものである。「企画」とは、学習者の興味を考慮に入れた、企てのことであり、自発的に始められたり、計画されたりするものである。そこでは、全ての学習者が共同活動しながら、全力で提示物できる作品等を作り上げるというものである。「企画」は、明らかにプロジェクトの概念と何らかの類似性はあるものの、授業の初步的な形式、学級共同体の共同活動として理解されるものである。一方、「プロジェクト」は学校の中に生活を取り入れようとするだけでなく、部分的には、「生活それ自体の中で」行われるものであり、「企画」に比べて、学習者による目標設定をより強調する点が異なる。「企画」は、「合科教授」の意味合いが深く、「プロジェクト」は、「プラグマティズム」や「労作学校」等と関連性が深いとされる。(参考:H. グードヨンス著 久田敏彦監訳 『行為する授業—授業のプロジェクト化をめざして』 ミネルヴァ書房 2005年)
- 8 H. グードヨンス著 久田敏彦監訳 『行為する授業—授業のプロジェクト化をめざしてー』 (株)ミネル
ヴァ書房 2005年 87頁
- 9 谷田貝公昭・原裕視編『子ども心理辞典』(株)一藝社 2011年 382頁
- 10 田中智志・橋本美保 『プロジェクト活動』 財団法人東京大学出版会 2012年 3頁
- 11 「反省的思考」は次の5段階に分けて説明されている。①問題(課題)の把握、②事実の観察、問題構造の整理、③予想や仮説による問題解決(課題達成)の示唆、④仮説を緻密なものに練り上げる推論、⑤証拠による検証(参考:田中智志・橋本美保 『プロジェクト活動』 財団法人東京大学出版会 2012年)
- 12 田中・橋本 前掲書 4頁
- 13 グードヨンス著 久田敏彦監訳 前掲書 98頁
- 14 ①池田三鈴 「Janet. Adshead の舞踊分析法における解釈研究」 お茶の水女子大学大学院修士論文 2001
年
②池田(尾畠)三鈴 「校内ダンスコンクールの実態を探る」 お茶の水女子大学附属高等紀要第50号 10
5-148頁2004年
③平山素子インタビュー記事 「平山素子×中島晴美」、穂の国とよはし芸術劇場プラットニュースvol.112-
3頁 2014年12月:舞踊家平山素子は自身のインタビューの中で「磁場」をいう語を多用する。ここでは観客と踊り手が同時に存在する時間と空間の中にある関係性のようなものと捉えられる。
- 15 平成25年度専門委員会課題研究報告「保育者の専門性についての調査－養成課程から現場へとつながる
保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み－(第2報)」一般社団法人全国保育
士養成協議会 2013年
- 16 大方美香 「『保育者の専門性についての調査』報告書第2報から保育者の専門性の育ちを考える」 保育士
養成研究第32号 2014年 81-84頁
- 17 小林昭文 『アクティブ ラーニング入門』 産業能率大学出版部 2015年 38-41頁
- 18 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 中央教育審議会
- 19 文部科学省 前掲
- 20 小林 前掲書 40頁

- 21 秋田喜代美・坂本篤史 『学校教育と学習の心理学』 株式会社岩波書店 2015年 214頁
- 22 秋田・坂本 前掲書 215頁
- 23 秋田・坂本 前掲書 215頁
- 24 ヴィゴツキー, L. S.著 柴田義松訳 『思考と言語（上）』 明治図書 1971年 268頁
- 25 ヴィゴツキー著 柴田義松 宮坂秀子訳 『教育心理学講義』 株式会社新読書社 259頁
- 26 ヴィゴツキー 前掲書 263頁
- 27 ヴィゴツキー 前掲書 27頁
- 28 秋田 前掲書 33頁
- 29 ヴィゴツキー 前掲書 25頁