

群読脚本作成過程の研究

片 桐 史 裕*

(平成29年8月17日受付；平成29年11月13日受理)

要 旨

群読脚本作成過程を明らかにするために、小学校6年生国語「きつねの窓」の5時間の授業の後、グループになり群読脚本づくり、群読発表会をおこなった。学習者が群読を学習したのは初めての経験であった。脚本づくりにおいて、学習者が一番気にしていたのはみんなが同じ回数を演じるという配役のバランスと、全員で演じる部分をどこにするかというものであった。学習者は全員で演じる群読の技法を場面が一番盛り上がる箇所を使い、その技法を用いた箇所はグループによるばらつきはあまりなく、読み取りの授業での学習を反映させて脚本を作っていた。

KEY WORDS

群読 脚本創作 国語 物語

1 はじめに

文部科学省(2004)^①の「第3 望ましい国語力の具体的な目安、2「聞く力・話す力・読む力・書く力」の具体的な目標、(3)「読む力」について、2) 文学的な文章において、気持ちや感情を十分に読み取ることができる」では、「①様々な描写をとらえ、内容を的確に理解できる。②登場人物に感情移入し、その心情を理解できる。③比喩的、多義的、含意的な文章表現を読み味わうことができる。④書き手の思考や心情などに迫ることができる。」と示されている。

①は、文字で書かれてある語の意味を理解すれば、ある程度達成できると思われるが、②～④に関しては学習者の情意面に関わる部分があるので、「読み取り」の目標が達成されたかどうか学習者の外面の観察だけで評価者は見取ることが難しい。見取るための実践として、感想文を書かせたり、「作者はどのようなことを伝えたかったのか？」というレポートを書かせて学習者自らの思考を文字化したり、倉又(2014)^②が示す「クライマックスの一文検討」、「物語の一文要約」というように、学習者がその課題をおこなった結果で読み取れたかどうかを判断する実践がおこなわれている。

自らの思考を文字化する課題の場合、文字化する学習過程で障壁が生まれる。「作文嫌い」というものがそれである。例えば登場人物の心情や比喩的、多義的、含意的な文章表現を読み取ったとしても、それらを文字化できなければ、それは「読み取った」と評価されない。また、「クライマックスの一文検討」のように、その一文を見つけることで読み取ったかどうかを判断する場合は、その一文を学習者自身が内容を読み取って本当に見つけ出したのか、他の学習者の情報からそう判断したのかという判別も難しい。いわゆる「答え」を外部情報から知ってしまった場合、本当に読み取ったのかわからないということがいえる。

このように情意面における読み取りを文字化するというように、情意がストレートに表出しにくい方法で表現する課題を設定し、それを評価することをおこなってきたが、情意面での読み取りを、より情意面に直結した表現で表すことによって、文学作品で読み取ったものをそのまま表せるというのが「群読活動」の特徴である。単純な例をあげるならば、文学作品の雰囲気や「明るいもの」と受け取った場合は、群読の雰囲気を「明るく」演じ、逆に「暗い」と受け取った場合は、群読の雰囲気を「暗く」表現できるということである。

「群読」とは、詩や文章などのテキストを、複数人で読むところ、単独で読むところなどを組み合わせ、そのテキストの雰囲気や声だけで表現した音声表現活動である。合唱と似ているが、群読には音程がなく、音程をとりやすく、歌が苦手な学習者にも取り組みやすいという特徴がある。

群読は必ず複数人数でおこなうため、共同学習が生まれる。テキストの内容と群読の脚本を読み取り、それを声で表現することにより、共同的学びになる。須藤ら(2011)^③は、「LTD」という仲間同士の話し合いで読書課題の理解

*上越教育大学(学校教育学系)

を深めるプログラムを国語科授業に導入し、認知面（学習成績）を業者の基礎テスト、活用テストで、態度面（意欲と満足）をQ-Uを使い変化を図った。どちらも学習が進むにつれて向上が見られ、態度面では「学習意欲」、「学級の雰囲気」、「承認」の3領域が有意に向上していた。群読の脚本を共同で作成し、演じるという活動でも、共同で文章を理解する学習が入るので、同様の効果が見込まれる。

群読の効果については、高橋（1990）が、横田雄作の語を「群読の方は、勉強していくうちに、いつか読み手たちが共通の基盤を得ることになる。お互いに影響し合う—その中に同調あり、反撥あり、競りあいあり—交互にあるいは同時に身体から発する言葉の働き合いの中から、新しい声を持つ言葉が、きき手だけでなく、当のよみ手自身がびっくりするほど、思いがけない新鮮な表現となって飛び出してくることが間々ある。（1974）⁽⁴⁾」と紹介し、群読活動による学習者同士の心情的な「響き合い」の効果を述べている⁽⁵⁾。

群読の脚本作成から演技までを学習者が創作する過程に関する研究は無い。同じ「音」を扱う音楽の作曲過程の研究として、小野（2004）のものがある⁽⁶⁾。小野は、作曲は無から有への創造ではなく、それまでにその作曲者が聴いた音楽や、経験が総合的に想起され、変容されたものだと述べている。また、穴迫（1968）は、あるテーマについて共同で児童、生徒が創作する創作ダンスの制作過程について分析し、「1) 表現したいものを決める。2) 表現したいものと表現方法を結びつける。3) 表現方法を工夫し、全体構成をする。4) 練習しまとめる。」という4つの段階があることを明らかにした⁽⁷⁾。

本研究では群読脚本の創作過程において学習者はどのような視点を元に作っているのかを明らかにすることを目的とする。

2 群読という音声言語表現活動と授業

2. 1 音声表現活動の実際

国語科における音声言語表現活動としては、音読、朗読、スピーチ、話し合い、プレゼンテーション、ポスターセッション、討論、ディベートなどがあり、国語科の授業や、その他の教科、活動の授業でおこなわれている。

これらの活動と脚本を創作する群読の違いは、表現内容と表現活動の連動性の強弱にある。ここでは音声言語活動の学習で、言ったり話したりする内容（原稿や、脚本など）を「表現内容」、音声で言ったり話したりすることを「表現活動」と述べることにする。

音読、朗読、などの活動は、まずは表現する前に表現する内容を決める必要がある。音読、朗読などは与えられたり自ら決めた文章があり、その文章の改変は、されることがないのが一般的である。表現内容の自由度は低い。また、決められたテキストをどのように読むかという音声言語表現技術の向上中心の学習となり、「理想的な表現技術」というものがあり、その表現活動を目指すため、表現内容の自由度も低い。表現内容と表現活動の連動性はほとんどないということになる。

スピーチ、ポスターセッション、プレゼンテーション、ディベートなどは学習者による表現内容の創作がおこなわれ、その後に音声言語表現活動がなされるのは群読と同じであるが、表現内容に重きがおかれている。まずはどのような内容を表現するかに時間が割かれ、原稿やポスターなどが作られ、表現内容が「確定」される。表現活動はその確定された内容をもとにおこなわれる。表現活動を意識して表現内容が変更されるということはあまりない。表現内容に重きがおかれ、工夫することが推奨されるため、自由度は高い。また、確定した原稿をもとに表現してみたら言いくかかったから原稿を修正するということはスピーチにおいてはあるが、そのくらいの微修正である。表現活動に関しては、音読や朗読などと同じように、型にはまった「理想的な表現技術」が求められる傾向にあり、自由度は低いと言える。そして表現内容と表現活動が同時に連動して変動していくということはない。

話し合いや討論などは、即時性に重きがおかれる表現活動であるので、話し合いや討論の内容、議題に対するだいたいの意見を持つものの、活動が進む上で、何を話すべきか、どう話すべきかは絶えず変化していく。変化していくといっても、1人の学習者が恣意的に変化させるのではなく、話し合いや討論に参加している学習者全体の議論の流れで表現内容は変化していく。表現内容の自由度が高いと思われるかもしれないが、議論の流れに即した内容を考えなければならない分、表現内容の変化はするが、自由度はそれほど高くはない。話の流れを無視した勝手なことは言えないのである。また、表現内容の変化に即時的に対応し、表現しなければならないので、「理想的な表現技術」は求められるものの、即時性の方に重きがおかれているので、表現活動は比較的自由度が高い。一方、表現活動を意識して表現内容を即座に変えるということとはとても高い技術が必要となり、連動性が発揮されるのは学習者にとっても難しいことになる。

群読活動では、脚本が定められていて、その脚本通りに表現する活動もある。その活動の場合は「音読、朗読」の活動と同じ性質のものである。しかし、脚本を創作する群読の場合は、表現する言葉（テキスト）を変更することは出来ないが、表現する世界を学習者がイメージすることにより、テキストを複数で読んだり、1人で読んだり、大きな声で読んだり、だんだん小さくしたりと様々な技法を使い表現活動（群読の演技）を意識して、表現内容（群読の脚本）を変更することが出来る。表現内容と表現活動が密接に連動しているのである。学習者がイメージした世界を表現する

ために、表現内容を工夫する。そのため、表現内容の自由度は高いとともに、表現内容が反映される表現活動の自由度も高くなる。また、工夫した表現内容を即座に表現して妥当かどうか確かめ、そのフィードバックを更なる内容の工夫に活かす活動をおこなうことができるので、連動性も高いといえる。

以上のことを表1にまとめる。つまり脚本を創作する群読は、学習の自由度が高く、学習者が文学作品から読み取った世界を表現する上での自由度が高いものであることが言える。従って、情意面の直接的な反映が期待できる。

表1 音声表現活動の自由度と連動性

表現活動	表現内容の自由度	表現活動の自由度	表現活動と表現内容の連動性
音読, 朗読	低	低	低
スピーチ, ポスターセッション, デイバートなど	高	低	低
話し合い, 討論	中	高	中
脚本を創作する群読	高	高	高

2. 2 授業の展開

2. 2. 1 調査期間・対象・授業展開・記録方法

単元内容：安房直子作『きつねの窓』（教育出版 『小学国語6下』）

対象：新潟県内小学校6年生31名

時期：2016年11月

授業展開：1時間目 群読体験（学習者は群読をしたことがなかったため、既成の脚本で群読を体験した。）
 2～6時間目 『きつねの窓』読み取り（8グループによる活動の通常の国語の授業）
 7時間目 群読脚本創作
 8時間目 群読発表会

記録：全体の時間を通じて、ビデオカメラを教室の前方と後方に1台ずつ設置しビデオ映像記録を、グループごとに1台ずつICレコーダーを起し、会話音声記録をおこなった。各時間の終了時に「本日学んだこと」というワークシートを配り、その日の授業のふりかえりを学習者に記入させ、提出させた。

2. 2. 2 読み取りの授業の詳細

以下に、各時間の目標と授業の概要を記す。「〇時間目」というのは、単元を通した時間数である。

2時間目【目標】みんなが『きつねの窓』を音読して、読み方を確認し、1人でも音読できるようにする。

グループで輪読し、読み方がわからない語があったら、調べながら通読した。1人でも音読できるように家庭学習をするように指示した。

3時間目【目標】みんなが、主人公「ぼく」と「きつね」のキャラクター設定をイメージして、全部の班が黒板に2つ以上書き出す。

本文から読み取れる登場人物の性別、年齢などの設定を空欄にしたワークシートを配布し、グループで話し合いながら埋めていき、黒板に書いた記入欄に書かせる。

4時間目【目標】3時間目の目標で、まだ書かれていないところをうめる。

5時間目【目標】きつねの窓をなくした「僕」の孤独感は「今、大きくなった？小さくなった？変わらない？（僕は今、以前と同じように「独りぼっち」と思っている？）書かれてあることを根拠に全ての班が説明できる。

空欄を記入していくと説明できるようになるワークシートを配り、グループで考え、各自が記入して提出する。

6時間目【目標】「ぼく」と「きつね」が無くなったもの（こと）と得られたもの（こと）を見つけ、全ての班が黒板に2つ以上書き出す。

3時間目と同じように、ワークシートを配布し、グループで考え、黒板に出て記入していく。

3. 1. 2 希望

「希望」について説明する。これは、グループの学習者どこを言いたいか希望を取るというものである。このように希望を取ると、それぞれのフレーズは1人で言う「分読」というものになる。

B：みんなどこ読みたい？
C：うち、「花がらのワンピース」しよ
D：「それは、見覚えのある顔でした。」おれやるわ

3. 1. 3 雰囲気

上記「模倣」や「希望」は、作品の内容を群読脚本に反映させているとは言い難い脚本の決め方であるが、「雰囲気」は、作品の読み取りを反映させたものとなっている。学習者Eは、表現から静かな雰囲気を読み取り、「1人の方がいいんじゃない？」と考え、脚本を決定していた。

E：「そして、それを、おそろおそろ目の上にかざしました。」「一人の少女の姿が映りました。」これ、1人の方がいいんじゃない？

「雰囲気」の中でも、各グループの中で全員で言うところをまず決めるというということがおこなわれていた。全員で言うというのは、作品の中で一番強調したい、盛り上げたいと考えるところである。学習者Fは、cの部分で作品で最も盛り上がっている部分だと読み取り、それを脚本に反映させようとしていたことがわかる。

F：ここ全員で言ったら？ c「ほくもそんな窓がほしいなあ」「やあ、あの子じゃないか」みんなでやりたい。みんなでやろうよ。

図1の脚本作成ワークシートの下段の部分に、「演出の理由をメモする」という欄を設けた。そこに書かれてあった全員が読む脚本にした理由は、「びっくりして声を上げたから」、「強く言いたい」、「うれしい、楽しい、明るい感じで」、「大切（重要）なところだから」、「伝わりやすいから」というものだった。全員で言う場合は、作品の盛り上がりの部分を強調して伝えたいという意図がわかる。

3. 1. 4 バランス

8グループの中で、多数のグループがおこなっていたものが「バランス」という方法だった。各学習者の読む回数、技法の出現の順番などを平均化したものだった。作品の読み取り内容とは関係なく読む人や技法を割り当ていくというものである。

G：16個あるんだからさ、1人4個やればいーだろ？今4回も出てきてる。Hも4回。I、3回。J、3回……じゃあ、次I Jな。

学習者Gは、他のメンバーが読む回数を脚本の最初から数えて、IとJが少ないから、次に読むところはIとJが読むようにと指示している。

次は出番の順番のバランスを考えた決め方である。学習者KはLが2回続けて読んでいることに気づき、3回連続読むのを避けるため、Mが読むのがよいと提案する。作品の雰囲気や、読み取りを表現しようという意図は見られない。グループのメンバー全員の出番をバランス良く配分しようという意図が見える。

K：「目の下に……」がL？M？でもそうしたらLが3つ続きになるから、じゃあ、Mでいい？

3. 2 結果と考察

3. 2. 1 グループごとの集計

以上の4つの会話記録より見えた群読脚本創作の視点をグループごとに集計したのが表2である。使った視点がある場合、「●」で表している。

表2 群読脚本創作の視点

グループ	1	2	3	4	5	6	7	8
模倣		●						
希望		●	●	●		●	●	
雰囲気	●	●	●	●	●	●	●	
バランス	●	●	●	●	●	●	●	●

全てのグループで「バランス」の視点をを用いていること

がわかる。また、「希望」の視点をを用いているグループも5つある。このことより、学習者が脚本を考える場合、グループメンバーが全員表現を平均的に分担することを考えているということがわかる。

「雰囲気」の視点もほとんどのグループで持たれているが、7グループのうち4グループが一番の盛り上がりの部分を「全員」で表現する部分を決めただけに留まり、他の部分は機械的に読む場所を割り当てたり、バランスを取って割り振っているに過ぎない。今回の調査では、作品の細かな読み取りを群読脚本に詳細に反映するまでには至らなかった。

3. 2. 2 「全員」で読んでいる部分

会話記録より、「全員」で読む意図が見えたグループは8グループ中6グループだったのだが、「全員」で読む部分を脚本に入れたグループは全てのグループとなっている。グループ別に全員で読んだ部分を表3に「●」で示す。

全員で読む部分は、学習者にとってどこでもいいわけではなく、グループでまとまっているということがわかる。集中しているのは、表3の④～⑥行目や、⑮行目に集中している。④～⑥行目は「ほく」が指を染めたいと「きつね」に伝え、きつねがうれしがっている場面であり、⑮行目は「ほく」が会いたかった少女に会えて喜びの声を挙げている部分である。

学習者は作品の「盛り上がり」の雰囲気を読み取り、その部分を「全員」で読むことで、表現しようとしていたことがわかる。

このように、作品から読み取ったことや、雰囲気を感じとり、群読脚本に反映させている部分もあった。

表3 「全員」で読んだ部分

本文 \ グループ	1	2	3	4	5	6	7	8
①「ほくも、そんな窓がほしいなあ。」	●						●	
② ほくは、子どものような声をあげました。								
③ すると、きつねは、								
④ もううれしくてたまらないという顔をしました。			●			●	●	
⑤「そんなら、すぐにお染めいたします。		●						
⑥ そこに、手を広げて下さい。」		●	●	●				
⑦ ほくは、胸をときめかせて、ひし形の窓を作りました。								
⑧ そして、それを、おそろおそろ目の上にかざしました。								
⑨ すると、ほくの小さな窓の中には、								
⑩ 一人の少女の姿が映りました。	●							●
⑪ 花がらのワンピースを着て、								
⑫ リボンの付いたぼうしをかぶって。								
⑬ それは、見覚えのある顔でした。								
⑭ 目の下に、ほくろがあります。								
⑮「やあ、あの子じゃないか!」	●		●	●	●	●	●	

3. 3 今後の課題

今回の調査では群読を今まで学習したことがない学習者を対象におこなった。よって、群読脚本を創作しようにも、群読の技法をあまり知らない学習者であったため、全員で読むか、複数人数で読むか、1人で読むかという「分読」の技法しか使えなかった可能性がある。今後は、群読の学習を重ねて、様々な技法を体験し、表現したことのある学習者対象に調査をおこない、読み取った作品の詳細な雰囲気が群読脚本に反映する可能性を研究しなければならない。

また、群読脚本を創作する過程において、既習の読み取りが変化したり、深まったりすることが起こるのかどうかを詳細に分析することで、群読学習の可能性を広めていきたい。

【引用及び参考文献】

- (1) 文部科学省：「これからの時代に求められる国語力について」, 2004.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm (2016.7.19現在閲覧可)
- (2) 倉又圭佑：「物語教材における読解力を高める指導方法の工夫：クライマックスの一文検討を通して」, 43-48, 教育実践研究 (上越教育大学学校教育実践研究センター) 第24巻, 2014.
- (3) 須藤文・安永悟：「読解リテラシーを育成するLTD話し合い学習法の実践—小学校5年生国語科への適応—」, 474-487, 教育心理学研究, 2011.
- (4) 横山雄作：「群読の勉強」, 2, 第2巻, 〈山本保英の会〉会誌「素顔」, 1974.
- (5) 高橋俊三：「授業への挑戦67群読の授業—子どもたちと教室を活性化させる—」, 240-241, 明治図書出版株式会社, 1990.
- (6) 小野貴史：「作曲過程研究(2)：作曲におけるオリジナリティー生成プロセスの分析」, 41-52, 信州大学教育学部紀要, 第110巻, 2004.
- (7) 穴迫洋子：「学校におけるダンスの研究—ダンスの創作過程について(1)—」, 91-101, 大阪教育大学紀要V教科教育, 第17巻, 1968.

Study on the process of creating “gundoku” scenario

Fumihiko KATAGIRI*

ABSTRACT

In order to clarify the “gundoku” scenario creation process, I was carried out for 5 hours “Kitsune no mado” in class of sixth grader of national language. Then, students in groups, to create a “gundoku” scenario, showed off at the recital of the subsequent “gundoku”. Students learned “gundoku” for the first time. In “gundoku” scenario creation, students had an interest in the following points. 1)Balance of cast 2)The part that everyone play. Students used the techniques of play at all, in the most swollen part at the scene. Place using the technique to play in all students the variation was not so much by the group. Students made the scenario by reference to learning in the reading class.

* Joetsu University of Education (Professional Degree Program)