

文学作品の読み深めを促す劇化の意義

—漱石『こころ』の読みの空所を埋める劇化による深い学びの可能性—

日本女子体育大学 稲井 達也
筑波大学附属高等学校 畑 綾乃

1 問題意識

演劇という表現活動は、身体表現による空間的活動であるが、始まりと終わりがある、ひと続きの表現という点では時間的要素を持つ活動でもあるといえる。また、そこでは言語による表現は重要だが、同時に非言語の表現も重要であるという点で、言語と身体とが密接につながった表現活動である。さらに、文字言語で書かれたものを劇化する場合においては、創造的な再構築を行う活動であるといえる。

演劇が持つこれらの様々な要素は、コミュニケーション能力の育成や創造的な思考力だけではなく、協働的な創造性を育むなど、教育における様々な有効性を生み出す。ロール・プレイなどが手法としてしばしば用いられるのはその一例であろう。

このような特性を持つ演劇的手法による劇化という表現活動は、文学作品の読みの学習においても有効性を持つと考えるが、国語科教育における導入については、具体的手法としての開発が十分とはいえない。

2 研究目的

国語における演劇の活用とその可能性を探る研究の一環として、ここでは文学作品の読み深めに演劇という手法を用いる授業として、『こころ』のテキストの特性を生かした劇化による言語活動を導入した授業を行い、演劇という手法の有効性を考察する。

『こころ』は、これまで半世紀にわたり、高校国語教科書に採録されてきた安定教材で高校生には人気の高い作品である。

国語教科書には『こころ』のあらすじを付けた上で、「下 先生と遺書」を中心に部分的に採録されている。高校の国語科で文学作品を扱う場合には、作品論的な読みが重視され、読解を中心にした指導が行われてきた。また、「恋愛・友情か、エゴイズムか」という倫理的な観点で二項対立的に捉えた授業も多く見られる。作品の部分採録という構造の影響は否めない。作品論的な読みから脱却するため、これまで読者論、テキスト論などを取り入れた読みなど様々な方法が試みられてきた。近年では学習者中心の読みが重視されるようになっている。

『こころ』の作品全体を見ると、上編、中編は青年「私」の一人称視点で語られ、青年「私」が「先生」から受け取った遺書である下編は「先生」の一人称視点で語られている。この作品構造により、青年「私」と「先生」の関係や、「先生」と「K」の関係を理解する上で「読みの空所」ともいえるような多様な解釈を生じる場面が存在している。

このテキストの特性を生かし、学習者のテキストの読みの深化を目指し、学習者主体による読みの交流を中心に、多様な解釈のなされる場面に焦点を当て、演劇表現による解釈の表出という言語活動を行なった。

テキストの解釈を具体化させる方法としての演劇的手法としての劇化の可能性や、演劇表現ゆえの課題について考察する。

3 先行研究

言葉の教育に関わる演劇的手法は、主にコミュニケーション能力の育成をねらいとして位置付けられてきた。平田オリザ(2015)は、「遊びの場」がなくなってしまった今日、学校教育の中で遊びの要素を残した演劇的な授業、ワークショップ的な授業を通して、コミュニケーションについて学ぶ場を設ける必要性について言及した。

谷口直隆(2007)は、平田が平成18年度版の三省堂中学校国語教科書『現代の国語 2』のために書き下ろした説明文教材「対話を考える」について検討し、平田の教材が演劇を通して対話について学ぶ活動となっている点を指摘し、コミュニケーション教育のために対話学習としての演劇的教材の意義について示した。

渡辺貴裕(2016)は、スピーチやインタビューなどの日常場面での「話すこと・聞くこと」の学習ではなく、イギリスの劇教育の例として、文学作品が生み出す虚構の世界を活用した「聞くこと・話すこと」の学習を示した。

本研究では、以上のようなコミュニケーション能力の育成を目的とした劇化ではなく、文学作品の読みの深化を促すための方法としての劇化について提案し、その有効性について検討するものである。もちろん、劇化の派生的な効果として、学習者間に活発なコミュニケーションが行われることの意義や効果を否定するものではない。

一方、倉沢栄吉(1987)は、国語科の劇化が発展的または終末の目標として劇活動を有効とした場合という条件を示した上で、劇化が言語活動を実のあるものにし、学習活動の自主性と活気と社会化とを期すると評価した。単元デザインの問題として、定石のように単元の終末や発展として劇化を取り入れることを問題点として指摘した。

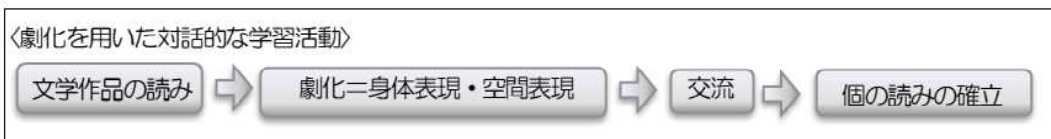
本実践では、単元の終わりに劇化を取り入れるのではなく、劇化という言語活動を通して読みの深化を図ることができるように単元デザインを工夫した。

4. 授業デザイン

4.1 単元デザイン

授業は畑が前任の東京都立小石川中等教育学校の高校2年生を対象とした「現代文B」で実践した。実践校では高校2年と3年で2単位ずつ分割履修している。学習材は 筑摩書房版の『精選現代文B』に掲載された『こころ』である。なお、学習者には予め新潮文庫版の『こころ』を全員に通読させている。学習目標としては、文学作品について、自らの解釈を反映させた劇作りを通して読み深め、作品テーマを見出すこととした。単元デザインの大まかな組み立てを表1のように考えた。

表1 単元の大まかな組み立て



文学作品の読みを劇化し、その表現活動によって読みの交流を行うことで読みの深化を図るというものである。文学作品の読みにおいては、対話を活動の中心とし、学習者に、主体的に読む意識を持たせる。次の段階として、劇化による読みの深化を図り、劇の発表活動と交流によって様々な読みを共有する。最後には記述によって個々に捉えた作品テーマをまとめ、学習活動の振り返りを通して、自己の学習のメタ認知を行うものである。この組み立てのもとに表2のとおり単元をデザインした。

表2 単元デザイン

〈活動の組み立て〉	〈ねらい〉	〈活動内容〉	
文学作品の読み	対話による 主体的な読み	学習者主体の交流の中で読む (鼎談) 人物像評価&表現評価 (鼎談)	教科書掲載部 分について
↓			
劇化＝身体表現・空間表現	劇化による 読みの深化	問いを立てて解釈する (鼎談) 劇化に向けた読みの構築 (ジグソー法)	『こころ』全 体について
↓			
交流	表現活動による 読みの共有	劇の実演と解説 (6人組→クラス) 質疑応答と相互評価 (クラス)	
↓			
個の読みの確立 【深い学びの成立】	記述による 読みの内面化	作品テーマを捉える (個人) 振り返りと読みの深化のメタ認 (個人)	

まず、教科書掲載部分のテキストについて、学習者が主体的に読む活動を行う。その方法として、3人組となって対話しながら対話しながら読み進める「鼎談」を中心とした授業形態を用いる。交流によって主体性を自然に生み出す効果をねらったものである。授業者が「登場人物の言動に対する評価」と、「テキストの中の表現に対する評価」を話題として提示し、学習者はその話題について鼎談する中で自己や他者の価値観と照らし合わせながら、人物像とその関係、言動や心理の分析をしていくこととなる。授業者はファシリテーターに徹し、話題の提示と時間管理を行う。

次に、『こころ』全体について、3人組の鼎談形式で問いを立てて解釈をするという活動と、6人組となり授業者の提示する場面を劇化する活動を行う。学習者が対話をしながら登場人物に関する分析を行い、その人物・人物関係の把握をもとにして、劇化に向けた読みを構築するというものである。そして最後に、クラス全体の前で各グループが創作した劇を実演し、読みをどのように反映したのかを解説するという表現活動を行う。各グループの発表に対して、質疑応答と相互評価を行うことで、多様な読みを共有し、作品テーマへのアプローチの手がかりを個々に掴んでいく。具体的な学習の流れは表3の通りである。

1～5限は鼎談形式の学習である。そのうち、1～4限は、教科書掲載部分をテキストとして四段落に分け、段落ごとに人物評価・表現評価を話題に対話をする。その際、「自分ならどうする?」と、登場人物の言動と自己を照らし合わせながら考察する。自己の価値観を認識しながら読むことで主体性を生み、また、後に各自で作品テーマを掴んでいく段階で個々の価値観が大きく関係することに気づかせることに繋がる。5限目には、作品全体をテキストとして、登場人物に関する問いを立ててそ

表3 具体的な学習の流れ

		《 活動形態 》
1 ～ 5 限	<p>①教科書掲載部分の読解 4段落を段落ごとに3人組で対話しながら読解する。 ◆ポイント …「自分ならどうする?」とその理由を考察し、人物評価、表現評価をする。</p> <p>②作品全体について解釈 3人組で問いを立て、その解釈を考察する。 ◆問いの項目…「K」「先生」「お嬢さん」 「奥さん」「私(青年)」それぞれについて。</p>	<p>・3人組：鼎談</p> <p>・3人組：鼎談</p>
6 ～ 9 限	<p>③作品の読みを反映した劇作り 6人組で指定した3シーンのシナリオを作り演じる。 ◆手順 …</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>担当者決め(1シーン2人)</p> <p>↓</p> <p>読み深めと解釈の構築(ジグソー法)</p> <p>↓</p> <p>シナリオ作成・配役</p> <p>↓</p> <p>劇実演・解説・質疑応答</p> <p>↓</p> <p>相互評価</p> </div>	<p>・6人組：ジグソー法 ↓↑ 6人組</p> <p>・6人組：協議&創作 ↓↑ 2人組</p> <p>・6人組：発表&質疑</p>
1 0 限	<p>④振り返り&まとめ 読み取った作品テーマや活動から、個人で考えたことをまとめる。</p>	<p>・個人：記述</p>

の解釈を考察する。問いの項目は、「K」「先生」「お嬢さんまたは奥さん」「私(青年)」それぞれについてである。その際、本文の記述を解釈の根拠として示すことを条件とし、それぞれ解釈文にまとめる。

6～9限は、6人組で、指定されたシーンについて、読みを反映させて劇化する活動を行う。授業者から、ストーリーの中に存在するが描かれていない部分を3箇所指定する。学習者は、それまでに深めた読みを活用してさらなる解釈を構築し、それをシナリオに反映させ、各3分で3つの場面を劇化する。解釈の構築の際には、『こころ』の作品研究の論文を複数用いたジグソー法による学習を行い、その後シナリオ作成、配役等を経て劇の実演による発表活動を行う。発表は、実演3分×3シーン、解説3分の合計12分を1グループの持ち時間とし、発表後に質疑応答と相互評価を随時行う。

10限は、1～9限を経て最終的に見出した作品テーマを、個人で記述によってまとめ、単元全体の振り返りを行う。また、初読時に書いた感想を学習者に返却して、各自が深めた読みと比較することで学習のメタ認知を図る。

4.2 授業デザインのためのテキスト理解

『こころ』には、あるはずなのに書かれていない部分があり、これをテキストの空所と位置付けた。

その中でも、多様な解釈が可能だが作品全体に対する読みが関わり、その解釈によって作品テーマに迫ることができる場面に注目し、劇化するものとして以下の通りの3つのシーンを取り上げた。

シーン1 「K」が襖を2尺ほど開けて寝ている先生に語りかけた後、自殺をする場面

「先生」の一人称視点で描かれる「下 先生と遺書」において、「K」の自殺は「先生」が寝ている間に起こるできごとであるため、「先生」が起きて「K」の自殺に気づくところは描かれているが、「K」が襖を開けた後に自殺する場面は描かれていない。

シーン2 「先生」先生が、手紙を私（青年）に送った後、独白をして自殺する場面

「私（青年）」の一人称視点で描かれる「中 両親と私」において、終盤で「私（青年）」が「先生」からの手紙（遺書）を受け取って読み始めるが、心と目に入った結末には「この手紙があなたの手に落ちる頃には、私はもうこの世には居ないでしょう。とくに死んでいるでしょう。」という一句がある。「先生」が手紙を投函してすぐに自殺しているということになるが、その場面は描かれていない。

シーン3 「私」（青年）が、先生の遺書を読んだ直後の場面と、手記を書くに至る場面

「私（青年）」の一人称視点で描かれる「上 先生と私」は、「私（青年）」の手記として過去を回想する形で書かれている。時間軸として、「先生」の手紙（遺書）を読んだ後にこの手記を書き出した、ということになるが、遺書を読んだ後のことや、この手記を書くに至った状況などは描かれていない。

『こころ』におけるこれらの読みの空所について具体的なシーンとして劇化しようとする、作品全体を深く読んで、「私（青年）」と「先生」や、「先生」と「K」の人物像や関係、そこから生まれる心理や行動を分析する必要が生じる。そして、その分析に基づいて『こころ』の作品テーマをどのように捉えるかの考察へとつながるのである。

4.3 方法論

前述のシーン1、シーン2、シーン3を学習者が解釈し、即興的な演劇として劇化した。これらのシーンに反映させる読みとして、学習者にそれぞれ表4のように読みのポイントを例示し、その解釈を反映させた劇作りを行う。演劇としての完成度は問わず、読みの妥当性や深い解釈の反映に主眼を置く。劇の発表後には、シーン作りの意図を説明させる。その後、学習者全員で質疑応答と相互評価を行う。

表4各シーンに反映させる読み

シーン1	「K」が襖を2尺ほど開けて寝ている先生に語りかけた後、自殺をする場面
反	①なぜ自殺するのか。遺書に説明されていない奥の気持ちがどのようなものか。
映	②なぜその方法で自殺をしたのか。
さ	③「私」の結婚のことを聞いたときどう思ったのか。
せ	④「私」に対してどう思っていたのか。
る	⑤本当は言いたかったこと。言いたくないか思っていたこと。
読	⑥「覚悟」とはなんだったのか。「遺書」に最後に書き添えた言葉の意味は。
み	⑦なぜ遺書に例のことを何も書かなかったのか。
シーン2	「先生」先生が、手紙（遺書）を私（青年）に送った後、独白をして自殺する場面
反	①なぜ自殺するのか。遺書に説明されていない奥の気持ちがどのようなものか。
映	②どのような方法で自殺するのか、またなぜその方法で自殺をしたのか。
さ	③なぜ、自殺するのが今この時なのか。
せ	④なぜ私に手紙（遺書）を書いたのか。
る	⑤先生にとって私はどういう存在だったのか。
読	⑥静を残して死ぬのはなぜか。

み	⑦遺書に明治天皇の崩御、殉死について書いていることに対する説明。
シーン3	「私」(青年)が、先生の遺書を読んだ直後の場面と、手記を書くに至る場面
反	①先生の遺書を読んだ直後にそれをどう受け取ったか。
映	②その後、手記を書いている時には先生の遺書をどう受け取っているか。
さ	③先生の死をどのように受け止めたのか。
せ	④交流のあった頃先生をどのように思っていたか。どう評価していたか。
る	⑤その後、手記を書いているときには先生をどのように思っているか、どう評価しているのか。
読	⑥手記を書いている今思えば、なぜあの頃に先生に惹かれたのか。
み	⑦手記を書いた理由と設定。いつ書いているのか、誰に宛ててか、なぜ書いているのか。

5 考察

5.1 演劇導入の成果

10限の「振り返りとまとめ」では、学習者が表5の項目についてそれぞれ記述した。学習者の記述したものは、授業後にプリントにして配布してフィードバックを行った。

表5 振り返りとまとめの記述項目

- | |
|---|
| <p>①あなたの捉えた『こころ』の作品テーマとそう考える理由</p> <p>②『こころ』を今、この時代に読むことの意義とは？</p> <p>③『こころ』を今の自分が読むことの意義とは？</p> <p>④『こころ』の授業全体を通して、感じたこと、考えたこと</p> |
|---|

資料1は、表5の①についての学習者の記述(抜粋)である。初読時の感想と比較すると、各自が本文に即して解釈して読みを深め、作品テーマにたどり着いており、学習目標を高いレベルで達成できたと考える。

資料1 学習者記述(抜粋)「①あなたの捉えた『こころ』の作品テーマとそう考える理由」

- | |
|---|
| <p>A. 『こころ』は、「世間との関わり方も含めて自分自身と向き合い自律することの難しさ、複雑さ」を描き出した物語である。「道」にこだわり恋をした自分を許せなかった「K」、Kを自殺へ追い込んだのは自分だという自責の念に駆られ最後には自殺をした「先生」、先生から人生の教訓を得た「私」の3人を軸に据え、恋や自殺などの重いテーマを交えながら、自分と向き合うことの難しさを描いていると考えた。</p> <p>B. 『こころ』は、「心を制御することの難しさ」を描き出した物語である。「K」は自分の信念に反する恋心で悩み、「先生」は「K」の意味深長な発言に疑念を抱き、「K」を傷つける言動をしてしまう。そして「先生」に惹かれた「私」は、父親を捨てて汽車に飛び乗る。心は時に理性と対立し、思考にバイアスをかけ、冷静な判断を見失わせる厄介な存在でもあるのだ。</p> <p>C. 『こころ』は、「友人、家族、師弟間での信頼とはどのようなものか」を描き出した物語である。初めの場面では「私」と先生が出会い、何度も言葉を重ねていき、その結果として先生の秘密を唯一うちあけてもらえるほどの信頼を得た。また、先生とお嬢さんや奥さん、先生とおじさん、先生とKなど、新たに作り上げる信頼や裏切られてしまった信頼、あったはずの信頼がくずれ一生背負うことになってしまうなど、人との関係がストーリーの中心にあるため。</p> <p>D. 『こころ』は、「様々な感情がうずまく人の心のありのままの姿」を描き出した物語である。主人公の心の中の不安定な様子が、感じたことをひたすらにつづっているこの不明瞭な文章にそのまま表れていると思った。細かくたくさん文章で、心の中の複雑な様子を表していると思った。また、美しい部分や醜い部分すべてが詰めこまれていてリアルだと感じた。</p> <p>E. 『こころ』は、「それぞれの特徴を持つ人間の外見と思惑」を描き出した物語である。『こころ』には、様々</p> |
|---|

な人間が描かれている。そして彼らは「いかにも」と私たちに思わせるような典型と言える分かりやすい特徴を持っている。「先生」の神経質さ、「お嬢さん」の「一般的な女」として想定された所作などを考えると、それがよく分かる。極端に言ってしまうと、登場人物を記号に置き換え、それらが互いにどのような影響を及ぼしあうのかを観察するのである。

- F. 『こころ』は、「人というのは、人生の中で、別の人からの影響を受け、紆余曲折し、苦しみ悩みながら生き抜いていくのだということ」を描き出した物語である。Kという人がお嬢さんから影響を受け自殺に追い込まれ、先生という人は、その2人から影響を受け自殺を決心した。また更に、「私」という人はその先生からの影響を受け、色々感じ、この『こころ』の中での文を書いている。そういった意味では、この物語では、人が人に影響し合って、成り立っていると思うから。
- G. 『こころ』は、「人間の自己完結的な考え」を描き出した物語である。この『こころ』において「先生」も「K」も他人への発信をせずに自分の中だけで物事を完結させてしまっている。そしてそれは相手のことをよく知るが故に引き起こされ、それが自分の中だけで増幅され、自信があるが故に実物より自信の考えが先に来てしまう。そういった優秀が人間に起こりやすい自己完結的な考えを描き出したのだと思う。
- H. 『こころ』は、「人の孤独へのもろさ」を描き出した物語である。Kと先生（先生は推測）の2人がこの作品の中で自殺してしまっているが、2人とも結局は孤独のもとに死んでいったと考えた。Kは、最初は道、恋、そして最後にすがろうとした先生を失い自殺した。先生は「私」と明治時代という二つをほぼ同時に失い、結局自殺した。人は一人では生きていけず、苦しくなったときに話せる相手（すがれる物）が人には必要なのである。

資料2は、表5の④についての学習者の記述（抜粋）である。

資料 2 学習者記述（抜粋）「④『こころ』の授業全体を通して、感じたこと、考えたこと」

- A. シナリオを考えていく中で、他の人の解釈も成り立っていて、どれが良いか考えていくことで読みが深まった。
- B. 実際の具体的な場面やリアルにどう動いたのかなどを考えることで、読み飛ばしていたところに意味を発見した。
- C. 背景や時代性、別の人物の視点、など、多面的にシーンを考えることで自分の解釈が変化した。
- D. 登場人物の言動や心情を、より強く自分と重ね合わせて捉えられた。Kを担当して、Kの複雑な悲しさを知った。
- E. 部分、部分に焦点をあてると疑問（読みを深めるような問い）がどんどん湧き出てきた。
- F. 自ら問いを立て、追究するという姿勢を成長させることに繋がった。小説の楽しみ方を増やしてくれた。
- G. 注目した（重視した）視点によって、できあがるシーンが違うんだなと思った。
- H. 一つの文や場面が、後の場面に及ぼす影響を知った。
- I. 他の人の解釈と自分の考えを照らし合わせていくことで、自分なりの解釈をすることができた。
- J. 恋愛観や倫理観など価値観についての意見交換になった。
- K. 他の人と一緒に読むことで、新しいものが生み出される。
- L. 今の自分の読みができあがったが、また将来読みたい。
- M. 自分とは異なる劇や解釈を見て、作品の読みに関心（読む人）の心や考えが反映されることを知ることができた。様々な解釈が成立する『こころ』という作品には、その読みに関心（読む人）の心や考えが反映されることで、自分の「こころ」を知るという意味も込められているのではないかな。
- N. 自分が深く考えることで、作品テーマが無制限に広がり、開かれていく。
- O. 難解なものに関心（読む人）の心や考えが反映されることで、自分のものとして完成するおもしろさを感じた。

学習者は、劇としてテキストの解釈を空間に具体化させることによって、解釈に繋がる本文の細部に意味を見出し、また、本文に書かれていることを多面的な視点によって捉え直している。そうすることで、読み深めるための新たな問いを発見し、それを追求している。このように主体的に読み深め、

最終的には各自が『こころ』という作品のテーマにたどり着いている。また、他者との交流の中で協働的な創作活動を行ったことで、異なる視点や異なる価値観に基づく解釈と出会い、またそれを鏡として自己の解釈を認識し、さらには価値観自体の意見交換にも及んでいる。資料2のL、「今の自分の読みができあがったが、また将来読みたい」という感想は、他にも多くの学習者が同様の多くの学習者が同様のことを書いていた。自身が成長し、価値観が変わり、違う立場となり、多様な経験をした後には異なる読みや作品テーマを見出す可能性があることを自覚して、それを楽しみにしているのである。資料2のN、「自分が深く考えることで、作品テーマが無限に広がり、開かれていく」と書いた生徒は、自分自身が探求的に読みを深めることによって深遠な作品テーマへとたどり着くということを学び取っている。これらの生徒記述を分析すると劇化による次のような成果が指摘できる。第1に、初読時からの大きな変容が見られた点である。学習者の初読時の感想を振り返り時に返却し、今の自分の考えを比較させたところ、読みの深まりや捉えたテーマに大きな変容が自覚された。第2に、学習者主体による読み深めができた点である。劇として表現することに向けて、学習者同士の対話的活動によって学習を進めることで、主体的な読み深めが促進されたと考える。第3に、各自が自分の読みを構築し、作品テーマを掴んだ点である。空間表現、身体表現による場面の創造を意図して読み深めることで、分析的で多面的な考察が引き出され、学習者各々が作品テーマを捉えることができた。第4に、文学作品を、主体的に読み深める力を身につけられた点である。劇化という手法を用いた読み深めによって読みの構築を経験することで、学習者自身が文学作品を読み深めて作品テーマへとアプローチする方法論を獲得した。

5.2 劇化の可能性

劇化を活用した文学作品の読み深めという学習活動は、協働的な創造活動である。この活動においては表6のような学習モデルが効果的であると考える。

- ① イマジネーションを活性化する学習活動により、作品の読みが深まる
- ② 作品を多面的・構造的・分析的に捉える視点を得られる
- ③ 主体的に問い、読みを深化させて、自ら解決するが学習を生み出す
- ④ 読みの交流を促し、個々の気づきを共有し、読みの深化を図ることができる
- ⑤ 価値観の交流を生み、メタ的視点による自己認識につながる

これらの点を有効に活用することで、学習者の主体的な読みの深化を促す授業を組み立てることができると考える。また、学習の目的に応じて、活動や評価の観点を精選・段階化することで、より学習効果を高めることができるであろう。

表6 学習モデル「劇化を活用した文学作品の読み深め」



5.3 劇化の課題

劇化の課題としては、第1に、テキストの特性にも大きくに関連した点であるが、演出の方向性という点である。読みの深化を目的としての劇化の活用であるため、演劇として表現する際に、学習者が読みの反映以上に演出の工夫に過度に従事してしまうと、学習目標と活動の重点にずれが生じて

しまう。演出を工夫する場合の方向性も、深い読みをいかに巧みに表現するかということに力点を置くように学習者を導く必要がある。第2に、授業デザインの問題として、質疑応答の方向性と活性化という点である。劇の発表が単なる見せ物に終始してしまえば読みの交流による学習効果を生む効果が低くなり、最終的に個々の読みを深めることにつながらない。発表後の質疑応答についても、読みの反映に関するものをテーマとして交わすことが重要である。これらの課題については、相互評価の基準を「読みの反映」に絞るなどの工夫・改善が必要であると考えられる。

6 展望

以上のように、劇化という演劇的手法を用いることが、学習者中心の読みを作らせるのに有効な手法であることが分かった。前述したように国語における演劇の活用は、「対話」という観点から、コミュニケーションの問題としてその有効性を提案がされてもいる。いわば国語科教育における声の復権と対話的なコミュニケーションの重視である。

高校国語教科書から戯曲がなくなって久しいが、文字と音声との往還によって、結果としてテキストの新たな解釈をもたらしたり、解釈の多様性を促したりする可能性がある。また、同時に演劇の導入によって、文字言語に依拠しすぎる現在の国語科教育を照射し直すことができる。言葉に感情や身体感覚を取り戻し、生きた言葉を獲得することにもつながる。

演劇ではつくられた言葉から生きた言葉を学ぶことができる。相手の発話や身振り・手振りを受けての自己の発話であり、自己の身振り・手振りである。演劇という擬似的なコミュニケーションの枠組みの中で言葉を吟味する。擬似的なコミュニケーションでは、自ら演じることによってコミュニケーションがはらむ行き違いや誤解、共感や同情、反発など、そのような実の場で生み出される多様な問題を体験できる。このような言語経験を通して、結果として実際的なコミュニケーションをメタ認知できるようになるのではないか。それはコミュニケーション能力の育成を目的としてはいない本実践の場合であっても、結果として汎用的な能力としてのコミュニケーション能力を養うことにつながる。国語科における演劇的手法である劇化の意義として、このような多面的な可能性をはらんでいる。

文献

- 稲井達也(2016)『『こころ』の授業実践史 — 教科書教材と学習指導の批判的検討』アンジェラ・ユー・小林幸夫・長尾直茂・上智大学研究機構編『世界から読む漱石「こころ」』勉誠出版, 163-178.
- 倉沢栄吉(1987)「劇学習と学習における劇的方法」『新訂国語の教師 指導法の手びき』国土社, 124-130.
- 谷口直隆(2007)「コミュニケーションのための演劇-対話劇教材の検討-」広島大学大学院『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第56号,145-151.
- 平田オリザ(2015)「演劇を授業に導入するヒント」国際表現言語学会『IAPL Journal Vol.2』, 48-60.
- 渡辺貴裕(2016)「文学作品を用いた演劇的手法を通しての話すこと・聞くことの学習の可能性 — イギリスの劇教育における例を手がかりに」日本読書学会『読書科学』第58巻 第1号, 49-59.