

## [国 語]

## 演劇的手法の活用を通じて、登場人物の心情に迫る生徒の育成

上山 晃平\*

## 1 問題の所在と主題設定の理由

共感が困難な時代である。新型コロナウイルスが引き起こした感染禍は、数多くの分断を生み出している。しかし、齟齬が生じたときでも、互いに侵害されたと感じたものに目を向け、共感し合おうとすることで、分断を乗り越えることは可能である。

当校2学年生徒に対して行った事前アンケート（4件法）の結果を見ると、「物語文（小説）において、『登場人物の気持ちを答えなさい』といった問題には、適切に答えられると思う」という設問に対して、抽出生徒Aを含め、過半数弱の生徒が否定的な回答を示した（表1）。「他者の心情にどう迫ればよいのか」と感じる生徒は少なくない。

『中学校学習指導要領解説 国語編』の「2 学年の目標（2）」では、「論理的に考える力や共感したり想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」ことが、第2学年の達成すべき項目として掲げられている。「共感したり想像したりする力」、つまり、他人の感情を自分のものと捉えられる、情緒豊かな生徒の育成が求められている。また、「話すこと・聞くこと」の言語活動例として「オ 互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること」とあり、一人一人の考え方が違うことを尊重しつつも、その考えを自分なりの結論に落とし込む工夫が必要である。

筆者は、生徒が文学的文章を読んで話し合う活動を通して、互いの考えを受容し合いながら、自己の考えを広げつつ、それらを深めていけるようになってほしいと考える。そのためには、物語文に登場する人物に感情移入して読みを深め、ある場面における登場人物の心情について交流し合い、まとめる活動が有効であると考えた。

住田（2005）は、幼児期・学童期前期の子どもたちが、絵本を読んだ後に「ごっこ遊び」に興じるように、文学の読みと遊びの間には、互いに浸透し合うような連続性が存在することを指摘している。また、渡辺（2006）は、鳥山敏子の授業を取り上げ、児童がさまざまな存在に「なってみる」学習を通じて、身体感覚を働かせながら、読みの理解を深めた実践について紹介している。さらに同氏は、「身体を用いた学習活動についての研究は、言葉のみを用いた学習活動の研究に比べて、圧倒的に不足してきた。」と述べている。

演劇的手法を取り入れた授業実践は、幼児期から小学校のものと比べて、中学校国語科での実践は少ない。そこで、読みを深める過程において、演劇的手法である「静止画（フリーズ・フレーム）」と「ホット・シーティング」を用いることで、文学の世界に入り込み、登場人物の心情に迫る生徒の育成に迫ることとした。

## 2 研究の目的

本研究は、文学的文章を読み深める過程において、演劇的手法を用いることで、登場人物の心情に迫ることができる生徒の育成を目的とする。また、演劇的手法の活用は、中学校国語科の実践においても有効であるか、実践を通して検証する。

## 3 研究の方法と内容

## (1) 実施期間・分析の対象

令和3年9月9日～9月22日の期間、K市立K中学校第2学年（19名）に対して、研究の目的に基づいた授業実践を

表1 事前アンケート（9月3日実施）

そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	そう 思わない
1人	8人	6人(A)	1人

\* 柏崎市立北条中学校

行った。本研究は、抽出生徒Aおよび小グループ（主に3班）及び学級集団全体について、ワークシートの記録、生徒アンケートを分析することで、研究仮説に対する手立ての有効性を検証するものである。

## (2) 登場人物に感情移入しながら、読みを深めるための工夫

渡辺（2020）は、従来の学校教育において行われてきたような、役になりきって台詞を言ったり動作を行ったりする活動を「動作化」「劇化」とした上で、演劇的手法はそのような一方通行の表現活動とは異なることを示している（表2ア）。同氏が「架空の世界を感じ、それを通して気付きを得るような活動であって初めて、演劇的手法は、その持ち味を発揮して、学びの変革を導くものになります」と述べているように、演劇的手法は従来の「動作化」「劇化」とは違い、双方向性をもった学習であることが分かる（表2イ）。表現することで読みの理解が求められ、それがまた表現につながることを念頭に置き、演劇的手法を使って読む活動を複数の場面で設定し、登場人物の心情を理解する上で効果的だと思われる2つの手法を用いることにした。

表2 動作化・劇化と演劇的手法の違い

ア 動作化・劇化	表現 → 理解
イ 演劇的手法	表現 ⇄ 理解

### ① 読みを深める「静止画（フリーズ・フレーム）」

教材文をいくつかの場面に分けた後、学習班ごとに写真を撮るシーンを決め、生徒が登場人物になりきって教科書の一場面を再現する。場面を再現するためには、教材文を詳しく読み、言葉の一つ一つを吟味する必要がある。また、物語内の情景を多面的・多角的な視点からとらえることで、具体的にイメージできる効果が期待される。

### ② 感情移入を促す「ホット・シーティング」

ロススタインとサンタナ（2015）は、「質問づくり」が発散思考・収束思考を促す効果があると述べている。〈主発問〉にもとづいた「質問づくり」によって、『走れメロス』（教材文）において「私を殴れ。」と言ったメロスの心情に迫るために、この文章から感じた問いを出す場面を設定する。その疑問について、学習者が登場人物の立場となって答えたり、議論し合ったりするホット・シーティングの技法を用いて、意見交流を行う。これにより、メロスがどのような心情であったか、その心情に至る経緯や背景は何か、話し合いを経て結論づけることができる。質問を生み出し（発散思考）、その質問について自分たちで答えを出す活動（収束思考）は、「話すこと・聞くこと」の言語活動例オに該当するため、適切な手立てであると考えた。

## 4 研究の実際

### (1) 単元名 登場人物の気持ちに迫ろうー『走れメロス』を読むー（『走れメロス』光村図書2年）

### (2) 単元の目標

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
登場人物の心情を理解するために、言葉の一つ一つを吟味しながら読み、表現に生かすことができる。	演劇的手法を使った対話の場において、自ら問いをつくり出し、積極的に内容の解釈をすることができる。	登場人物の言動の意味を粘り強く考え、課題に対する自分の考えを、適切な言葉で表現しようとしている。

### (3) 単元計画（全8時間）

次	時	◎ねらい ◇学習課題 ○学習方法
1		◎ゲーム活動を通じて、演劇的手法を予備的に体験する。
	1	①◇「自分ではない誰か」になりきる体験をする。 ○この単元で身につけてほしい力について説明した後、「はあって言うゲーム」（幻冬舎edu）を使って交流し、演劇的手法について紹介する。
1		◎登場人物になりきり（ロール・プレイ）、登場人物の心情や心内語に着目しながら読む。 ◎新出語句を調べる。
	2	②◇教材文を読み、初読の感想を書く。 ○3～4人のグループになり、「メロス役」「王様役」「ナレーション役」「その他、登場人物役」に分かれて輪読する。鍵括弧がなくても、登場人物の心内語と判断したときは、その登場人物役が読む。 ○読んでいて疑問に思ったことや、初読の感想を書く。 ○新出語句を調べる。 ○事前アンケートに回答する。
2		◎「時・場・人物」の三要素に着目し、作品の構成やあらすじを捉える。
	3	③◇初読の感想から抜粋した問いをもとに、〈主発問〉を設定し、生徒に示す。 ④◇教材文を場面分けする。 ○「時・場・人物」の三要素が変化していることを基準に、教材文を6つの場面に分ける。

	◎ホット・シーティングに使用するための「質問づくり」を、予備的に体験する。
4	⑤◇寝ている人の写真を〈質問の焦点〉として「質問づくり」を行う。 ○オープン・クエスチョンとクローズド・クエスチョンの違いについて確認する。
	◎物語内の場面を再現する活動を通して、教材文の言葉一つ一つを吟味して読む。
5	⑥◇フリーズ・フレーム（静止画）を撮影する。 ○グループに分かれ、〈主発問〉に迫る内容となる文章を場面ごとに抜粋し、その部分を再現した写真をタブレット端末で撮影する。 ○撮影したフリーズ・フレームを共有しながら、教材文を振り返る。
3	◎「質問づくり」を行うことで、登場人物の心情に迫る準備をする。
6	⑦◇教材文から抜粋した文章を〈質問の焦点〉とし、「質問づくり」を行う。 ○オープン・クエスチョンとクローズド・クエスチョンの違いについて再度、確認する。 ○〈質問のテーマ〉に沿ってホット・シーティングで使用する質問をつくり出す。 ○つくり出した質問の中から、「話し合ってみよう」として最大5つまで選ぶ。
	◎メロス役の生徒に対して疑問を投げかけ、意見交流することでメロスの心情に迫る。
7	⑧◇ホット・シーティングの手法を用いて、質問する人とメロス役に分かれ、問いに対する結論を出す。 ○6時で選んだ質問をメロス役の生徒に投げかけ、意見交流する。
	◎今までの学習を振り返り、〈主発問〉に対する自分の考えを書き、登場人物の心情をまとめる。
4	⑨◇「私を殴れ。」と言ったときの、メロスの心情をまとめる。 ○「Feelingリスト」から、メロスの心情として当てはまるものを付箋に書き出す。 ○7時で話し合った記録を見ながら、〈主発問〉に答える形でメロスの心情を書いてまとめる。 ○事後アンケートに回答する。

## 5 学習の様相

### (1) 〈主発問〉の設定

初読の感想の中から、「なんでメロスは自分を殴ってほしかったのか」という問いを取り上げた。この問いを起点として、メロスがセリヌンティウスに「私を殴れ。」と伝える場面に焦点を絞り、このときのメロスの心情に迫ることにした。

〈主発問〉メロスが「私を殴れ。」とセリヌンティウスに言ったときの心情は、どのようなものか？その心情に至ったのはなぜだろうか？

### (2) 読みを深める「静止画（フリーズ・フレーム）」

まず、「時・場・人物」の三要素が変化していることを基準として、『走れメロス』を6つの場面に分けた。その中から「私を殴れ。」というメロスの台詞に関連をもつことを条件として、フリーズ・フレームとして撮影する文章を選んだ。

次に、各班で教科書をよく読み、撮影する場面を決定した後、実際に撮影するために誰が何をするか、アイデアを出し合った。続いて、班ごとにフリーズ・フレームの撮影を行った。タブレット端末を用いて、写真や動画を撮影し、授業の終わりに各班の成果物をTVに映し出して共有した。写真の生徒たちは、グラウンド倉庫にあった小道具を用いながら、「メロスを阻む山賊」の場面を再現した。初めは山賊役が2人であったが、「教科書をよく読みながら撮影するように」と声をかけた。すると、場面を再現するために、山賊役の生徒から棍棒を奪ったメロス役の生徒が、残りの棍棒を持った2人と対峙するフリーズ・フレームを完成させた（図1）。

渡部（2010）によれば、「フリーズ・フレームはアイデアを出し合い取捨選択して、1つのイメージに身体化させる共同作業を経験することができる」という。生徒たちの様子からは、自分たちの記憶に頼った勝手な読み方から、言葉の一つ一つを吟味し、自らの身体感覚に落とし込んだ過程を見取ることができる。『走れメロス』の場面を身体で再現

表3 『走れメロス』の場面分け

場面Ⅰ	～P197L16「あきれた王だ。生かしておけぬ。」
場面Ⅱ	～P200L10「初夏、満天の星である。」
場面Ⅲ	～P202L15「羊小屋に潜り込んで、死んだように深く眠った。」
場面Ⅳ	～P206L18「四肢を投げ出して、うとうと、まどろんでしまった。」
場面Ⅴ	～P209L7「メロスは疾風のごとく刑場に突入した。間に合った。」
場面Ⅵ	～終わり

図1 『走れメロス』の場面を再現する生徒

「メロスはひょいと、からだを折り曲げ、飛鳥の如く身近の一人に襲いかかり、その棍棒を奪い取って、『気の毒だが正義のためだ！』と猛然一撃、たちまち、三人を殴り倒し、残る者のひるむ隙に、さっさと走って峠を下った（場面Ⅴより）。」



することにより、感情移入しながら教科書を読み深める生徒の姿を、どの班でも見ることができた。

(3) 心情に迫る「ホット・シーティング」

7時は、3～4人の学習班をつくり、うち2人がメロス役となって意見交流するホット・シーティングの手法を用いた。その準備段階として、メロス役に投げかける疑問を生み出すための「質問づくり」を6時に行った。ただ闇雲に疑問を出すのではなく、質問を生み出す対象となる〈質問の焦点〉と、どのような目的で質問を生み出すのかを示す〈質問のテーマ〉を設定し、〈主発問〉に迫った。また、意見交流を活発なものにするため、生み出す質問はオープン・クエスチョンのみとした。図2は、3班が行った質問づくりの結果である。〈主発問〉に迫るために、フリーズ・フレームを撮る活動を足掛かりとして、言葉の一つ一つに着目した問いが多く生み出された。

〈質問の焦点〉「私を殴れ。力一杯に頬を殴れ。私は、途中で一度、悪い夢を見た。君がもし私を殴ってくれなかったら、私は君と抱擁する資格さえ無いのだ。殴れ。」

〈質問のテーマ〉(心情に迫るために)メロスに訊いてみたいこと

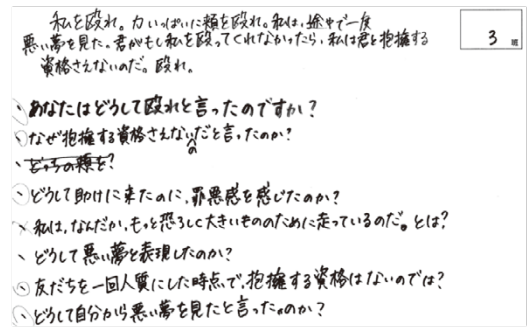
〈質問の条件〉オープン・クエスチョンであること

次の【I】【II】は、質問の中から生徒が厳選した2つの問いについて、3班が7時で話し合った記録である。なお、KとHがメロス役として質問に回答している。単純な一問一答にならないよう、質問する人は「深める質問カード」<sup>1</sup>を用いながら、メロスの心情に迫れる工夫をするように伝えた(下線は筆者による追記、発話者Aは抽出生徒A、Tは教師を示す)。

【I】 どうして助けに来たのに、罪悪感を感じたのか？

<p>A： どうして助けに来たのに、罪悪感を感じたんですか。                  K： え、それは、一回、諦めようという気持ち<sup>1</sup>が心の中にいて。諦めようという気持ちをもってしまった。                  A： もう一人のメロスも、ちゃんとなんか、考えて言って。                  H： <u>ぎりぎり</u>で来ちゃったから、やっぱ。                  A： あー。ぎりぎり来ちゃったから。そうですね。ぎりぎり来ちゃって、罪悪感って、うーん、どんな罪悪感？ どういう気持ち？ 「自分が悪いことしたな」って気持ち？                  H： あ、そうですね、はい。                  (中略)                  K： <u>なんで、一回、(諦めようとした)気持ちをもっただけで罪悪感を感じているのか。</u></p>	<p>H： あー、メロスの価値観。                  A： え、なんだっけ、あ、一回、諦めようって気持ちをもっただけなのに、なんでそんな大きな罪悪感？                  H： えーと、唯一の友を見殺しにしようとしたわけですからね。                  K： あと自分から、人質にしたのに、その一、何、自分からそいつ(セリヌンティウス)を人質にたくせに裏切るのは、<u>裏切りの気持ち</u>が一回でも出てしまったことが、申し訳なかったから。                  A： あー。あれかな、あの、王様に、「私はちゃんと死ぬる覚悟でいるのに」とかだっけ。                  K： 自分が人質にしたのに裏切るのは、自分から裏切るようなことを、気持ちを、一度でももってしまったのが<u>申し訳ない</u>から。                  A： あー。</p>
---	---

図2 質問づくりの結果(3班)



【I】の問いを生み出した時点で、メロスがセリヌンティウスに対して罪悪感をもっていたことを、生徒たちは理解している。Aの問いかけを皮切りに、KとHは異なる観点から罪悪感が生まれた理由(諦めの気持ち、刻限ぎりぎりに到着したこと)を見出している。さらに、Kが問いを深化させ、Aがそれを質問役としてメロス役に投げかけた。HとKの発言からは、「自分の都合で友を差し出した上で、それを裏切るという行為は、裏切りの気持ちをもっただけで、実際の行為に及ばずとも申し訳なさを感じて然るべきだ」という考えを読み取ることができる。

【II】 どうして自分から悪い夢を見たと言ったのか。

<p>A： (メロスが)「殴れ」と言ったのは、罪悪感を感じたから。罪悪感を感じたのはこれ、理由があるでしょ？「悪い夢」、これが……「悪い夢を見た」のはどうしてか？                  K： 「悪い夢を見た」と自白した理由じゃない？これ。                  A： あ、自白した理由か。どうして、自分の汚点を晒したの？                  K： えーと、その一、隠し事していると、<u>裏切ったような気持ち</u>になるから、かな。                  A： 隠し事。裏切ったような気持ちになる。もう1人、メロス君。                  H： あー、えーと、殴ってもらう理由がないと、(メロスは)やばい奴。                  A： (笑) そういう話じゃねえぞ。                  H： いや、でも、なると思うよ、そんな民衆の前で急に「殴ってくれ」って。                  (中略)</p>	<p>T： 確かに。ただ「殴ってくれ」はちょっとね。                  K： 「悪い夢を見た」と説明してからの「殴って」。                  A： わかってほしい、ということの説明をするため？                  H： うーん。                  T： どうして？                  K： どうして自分から「悪い夢を見た」って言うの？その気持ち、思ったことを自白した(理由は何か)。                  K： (「悪い夢を見た」と)言わなければ、まあ、ものすごいやばい、友達思いのすごい人になれるのに、でもその、自分の「<u>諦めようとした気持ち</u>があったんだ」ってことを、(なぜ)伝えたのか？                  T： ああ、なるほどね。そっか、「悪い夢を見た」ってね。ちゃんと自分から言ってるってことね。隠し事していると、裏切っているのかもしれない。(次頁へ続く)</p>
---	--

<sup>1</sup>『よくわかる学級ファシリテーション②-子どもホワイトボード・ミーティング編』P.30より引用。「もう少し詳しく教えて」「具体的には?」「どんな感じ?」など、議論を一問一答で終わらせず、深めるための問いかけを一覧にしたカードである。

K：いや「悪い夢」を、いや「悪い夢を見た」って自白してから、だから「殴って」じゃん。「殴って」、それは「悪い夢を見た」から、じゃないじゃん。 A：ああ、殴ってもらう、理由。	K：でもあれだよな、「悪い夢を見た」って言わなければ殴ってもらう必要もなかったけどな。 A：やっぱり、それが罪悪感につながる。 K：のかね。
---	--

Aが「『悪い夢を見た』と言わなければ、メロスは英雄的存在になれたにも関わらず、なぜ自分のことを貶めたのか？」と、問い直す様子が見られた。この問いを受けて、Kは「悪い夢を見た」と言わないことは、セリヌンティウスに対する隠し事であり、裏切ったような気持ちになることに言及した。このことは、

【I】の話し合いから一貫している。次に、Hが「殴ってもらう理由」について言及し、メロスが「わかってほしい」ということの説明ではないか、とAが推測している。以上の話し合いを経て、Aは「殴ってもらう必要」が「罪悪感につながる」という発言をしている。これらのことから、セリヌンティウスに殴ってもらうわなければ、友を裏切ったことによる罪悪感に耐え切れないのを「わかってほしい」という、メロスの心情に迫る共通認識を深めたことが、話し合い及びその記録である図3から読み取れる。

【I】と【II】の問いをもとにした話し合い活動を通じて、考え方の切り口を変えつつも、結論に辿り着いた生徒の姿が見られた。交流の最後に学習活動を振り返った際、そのことに関する生徒の気づきが見られた。次の【III】は、その記録である。

【III】 ホット・シーティングを振り返って、気づいたこと

A：一つの言葉についての質問なんか、ぜったい全部どっかでつながって全部、丸くなるんだよ。当たり前なのよ。 (中略) K：そう全部、つながっちゃうんだよね。 A：つながっちゃうんですよ。 T：つながっちゃう？ A：たった一つの台詞から質問たくさん出しますけど、でも大体それ全部答え出したら、一つになんか、なんか丸くなっちゃうじゃないですか。 T：はい。	A：それを、これはこうだから、でもこれはこうだから、って丸くなるじゃないですか。質問すること何もないですよ！ T：いや(笑)でも、つながったわけでしょ。 A：つながりましたけど。 T：大丈夫。つながってきた、っていう感覚はとていいよ。 A：いや、なんか、殴ってほしかった理由は、罪悪感を感じたからで、罪悪感を感じたっていう中で、悪い夢を見たって言って、「なんで、それ言ったの？」って。 K：それで殴ってほしい理由にまた戻る、みたいな。
---	--

文学的文章を読む上で、「感じたことは人それぞれ異なる」という帰謬法に陥ることなく、メロスの心情に迫るために思考を深め、自分なりに結論づけようとする生徒の姿を見ることができた。発散だけでなく、収束する思考にも気づくことができた点において、質問づくりは有効であったと考える。

(4) メロスの心情を表現するための言葉を吟味し、自分なりにまとめる活動

単元の振り返りワークシートに、『『走れメロス』の中で、「私を殴れ。」と言ったメロスの心情(気持ち)は、どのようなものだったか、説明してください。また、どうしてそのような感情をもったのか、理由も自分なりに考えて書いてください。』という設問を設けた。その際、「Feelingリスト(図4)<sup>2)</sup>を配布し、これまでの話し合いを参考にすることはもちろん、このリストにある言葉も参考にしながら、自分の答えとしてまとめるように伝えた。この問いについて、3班の生徒は次のように回答した。

H……少しでも友人を見捨てようとした自分が許せなくてセリヌンティウスが知らなくても自己嫌悪から正直に話し、殴ってと言った。

K……許して欲しいと言う気持ちだったと思う。自分が助けに来るのを一回諦めかけたことを後悔して、このままじゃ

図3 意見交流の記録(3班)

議定の時間  
話し合いの記録(とどかく、スピード重視で書く！)

どうして助けに来たのに、罪悪感を感じたの？ 3

一回おそろめな気持ちを持っていたから。  
・ギリギリで来たから。  
・自分が悪いと立ち回ったから...という気持ち。  
Q 一回おそろめな気持ちを持っていただけで、どうして罪悪感を感じたの？  
A 中絶いつの夜を救ったから、自分から人質にしたのに、自分から帰るような気持ちを持っていた。

---

議定の時間  
話し合いの記録(とどかく、スピード重視で書く！)

どうして自分から悪い夢を見たと言ったの？ 3

A 中絶  
・自分が悪いと立ち回ったから、自分から人質にしたのに、自分から帰るような気持ちを持っていた。  
Q どうして悪い夢と表現したの？  
A 自分気持ちを分かりやすく伝えるため。  
悪夢の中で寝た中での気持ち。  
あんなに夢だから許して。

図4 Feelingリスト(抜粋)

必要が満たされていないときに体験する気持ち/感じ		
恐怖	痛み	悲しみ
恐れている	深く悲しむ	しょげ返った
不安感のある	胸がつぶれる思い	ふさぎこむ
パニック	失念(のような)	やる気を失う
茫然自失の	傷ついた	失望した
こわい	寂しい	くじけた
疑心暗鬼の	後悔した	がっかりした

<sup>2)</sup> NVC Japan公式サイト (<http://nvc-japan.net/>) より引用。Non-Violent Communication(非暴力コミュニケーション)は、マーシャル・B.ローゼンバーグによって体系化された対話手法。Feelingリストは、自分の感情にできるだけ近い表現をしたときや、相手の感情を繊細に読み取りたいときに、言葉の手助けとして活用するものである。

ずっと後悔したままだと思ったから。

A……嫌悪感。諦めかけたから。

登場人物の心情を推測し、ホット・シーティングにおける「罪悪感」というキーワードでまとめるのではなく、各生徒が自分なりの言葉で考えを結論づけることができた。

## 6 研究の成果と課題

事後アンケートの中に、「この単元で、メロスの心情を理解する上で助けになったものや、読みを深められたと感じる活動があれば、選択してください（いくつでも）」という設問を設けた。この問いに対して、「フリーズ・フレーム」と答えた生徒は、15人中10人であった。

また、「質問づくり」と「自分たちでつくった質問について話し合った活動（ホット・シーティング）」のいずれかと答えた生徒は、15人中9人（どちらも選んだ生徒を含む）であった。このことから、手立てには一定の有効性が認められたと言える。

一方で、課題も残った。実際の活動に対しては積極的に取り組んでいた生徒たちであったが、事後アンケート（質問項目は表1に同じ）で肯定的な回答をした生徒は、全体の60%であった。また、抽出生徒Aは事後アンケートに肯定的な回答を示しているが、まとめの活動には苦心した様子で、短い記述に留まった。演劇的手法を用いた表現活動・意見交流には前向きなAであったが、それを文章としてまとめることが難しいと感じたようである。

表4 事後アンケート（9月22日実施）

そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	そう 思わない
3人	8人(A)	4人	0人

## 7 結論

演劇的手法を用いた意見交流は、登場人物を取り巻く背景を深く読み取り、その心情に迫るために有効であったと、学習者の様相から言えるだろう。まず、静止画（フリーズ・フレーム）をつくる活動は、具体的なイメージを膨らませつつ、感情移入しながら文章を読み深める力、つまり「共感したり想像したりする力」の育成につながったと言える。このような、言葉の一つ一つを吟味して読む学習経験を生かして、メロスが「私を殴れ。」とセリヌンティウスに話す場面を〈質問の焦点〉とし、質問づくりを行った。さらに、それらの問いを生かしたホット・シーティングの手法によって、「互いの立場や考えを尊重しながら話し合い（発散思考）、結論を導くために考えをまとめる（収束思考）」ことができたと考える。他の生徒についても、理解と表現を往還しながら学ぶことで、生徒は登場人物の心情に迫ることができた。

しかし、学習のまとめ（書く活動）は、生徒の能力に頼ってしまった側面がある。まとめの活動では、自分独自の読みを、根拠を交えつつ誰もが納得できるよう、客観的かつ論理的に述べなければならない。今後は、書くことの活動につながげながら、すべての生徒が抵抗感なく表現できる手立てを探究し、自信をもって自分の考えを発信し合えるような授業にしたい。

感情移入する力、登場人物の気持ちに寄り添って読む力をつけることが、延いては他者を慮る共感の力につながっていくのではないだろうか。

## 引用・参考文献

文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』東洋館出版、2018年

岩瀬直樹、ちょんせいこ『よくわかる学級ファシリテーション②-子どもホワイトボード・ミーティング編』

解放出版社、2011年

上山晃平「根拠をもって、自らの文学的解釈を進んで表現できる生徒の育成-俳句の鑑賞文を書く活動を通して-」

長岡市教育委員会『令和2年度教育研究論文集』、2021年

ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ『たった一つを変えるだけ』新評論、2015年

住田勝「文学的体験と遊び体験をつなぐもの-ごっこ遊びにおける虚構作用の分析を手がかりとして」

全国大学国語教育学会編『国語科教育』第57集、2005年

マーシャル・B.ローゼンバーグ『NVC人と人との関係にいのちを吹き込む法 新版』日本経済新聞出版、2018年

渡部淳、獲得型教育研究会『学びを変えるドラマの手法』旬報社、2010年

渡辺貴裕「劇あそびによる文学作品への理解の深まり」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第60集、2006年

渡辺貴裕、藤原由香里『なってみる学び』時事通信社、2020年