

自分ごととして文学を読む力を育てる授業の工夫

——文学作品の読みの授業における演劇的な活動を通して（第1学年）——

北中城村立北中城中学校教諭 松 浦 雅 子

I テーマ設定の理由

現在、教育は大きな転換点を迎えている。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新、特に人工知能の飛躍的な開発によって、これまでの雇用環境は大きく変化を遂げ、予測が困難な時代となり、教育に求められるものも変化している。このような背景を踏まえ、新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現を通して、「知識及び技能」・「思考力、判断力、表現力」・「学びに向かう力、人間性等」を育成すべき資質・能力として示している。

これを受けて国語では、「社会生活」に必要な国語の力をつけること、そして「人との関わりの中で伝え合う力を高め」ることが新たに目標に盛り込まれた。国語でつける力が、これまで以上に「人との関わり」の中で生かされるべきものであることが示されている。なかでも文学的な文章の指導においては、他の読み手との交流や比較を通して多様な解釈があることを学び、自分の読みを深めていくことが求められている。

本校の生徒は学習にまじめに取り組み、文学的な文章を読むことが好きな生徒も多い。与えられた課題には真面目に取り組み、話し合い活動も和やかに行なっている。しかし、最小限の浅い話し合いしかせず終えるグループや、強い意見に同調してしまう姿などがあり、常に多様な意見を生かしあう交流が出来ているわけではない。話し合いの様子は一見活発にも見えるが、文学作品の解釈の違い等について議論することは少ない。どこか表面的なところが残り、作品内容が腑に落ちているようには見えなかった。

また、指導においては、多様な解釈の可能性がある場合にも、「正解」としての解釈を示してまとめ、生徒を受け身のままにすることがあった。あるいは、生徒それぞれの解釈をさせた後、互いに交流吟味させたり、叙述と丁寧に照らし合わせて検証させたりすることは少なかった。しかし、多様な解釈が可能である作品こそ、本文に立ち返った丁寧な検証と、他者との交流を土台にした納得感の持てる読みを持たせることが必要だった。本研究では、ヘルマン・ヘッセの小説、「少年の日の思い出」を扱う。この作品は、登場人物の心情について、多様な解釈が可能であり、その解釈をめぐって話し合いながら読むにふさわしい教材である。

本研究では「自分ごと」というキーワードをテーマに据えた。これは、作品の人物の問題を自分の問題として読んでいくという意味を込めている。新学習指導要領では、学習過程に「主体的・対話的で深い学び」を位置付けることを求めている。文学的文章を読む学習においては、「自分ならどうするか」という当事者意識をもつことが、より深い理解と共感への入り口になるのではないかと考える。

このための手段として演劇的活動を取り入れる。これには少なくとも三つの効果があると考えられる。一つめは、作中人物の行動やセリフを自分の身体を通して表現することで、より自分に引き付けて考えることが出来るという点である。二つめは、同級生の前で披露するという形をとることで、傍観者でいることが許されないという点である。三つめは、互いに鑑賞しあったり話しあったりすることで交流が生まれ、多様な考えにふれられるという点である。上演することが活動の目的ではない。「自分ごととして文学を読む力」を身に付け、登場人物に寄り添って考えるために、演劇的活動を手段として位置づける。

〈研究仮説〉

文学的文章の「読むこと」の学習において、演劇的な手法で表現しながら読み深める活動を学習過程に位置付けることで、生徒が自分ごととして読む力を身に付けることができるであろう。

II 研究内容

1 「自分ごと」として読むとは

新学習指導要領解説においては、育成を目指す資質・能力を、「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」、「理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、「どの

ように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力・人間性等）」の三つに整理している。これを受けて、中学校国語科の目標も「伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことは「人との関わりの中で」培われるものとされている。現行の学習指導要領においても「伝え合う」ことは重要なキーワードだが、新学習指導要領では、より実場的な場で必要とされる「思考力」と「想像力」を養うことが求められている。1学年の「読むこと」の指導項目には「場面と場面、場面と描写などを結び付けたりして、内容を解釈すること。」（読むことウ）とある。つまり、現行指導要領の「場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解」（読むことウ）をすることにとどまらず、複数の場面を相互に結び付けたり、各場面と登場人物の心情や行動、情景等の描写とを結び付けたりすることを通して、場面や描写に自分なりの新たな意味付けをしていくことが求められている。

本研究では、めざす生徒の姿として自分ごととして読む力をつけることを定めた。これは、諏訪正樹（2016）が『知のデザイン』で示している次の定義に依拠するものである。『自分ごとで考える』とは、巷で流行っているものごとや、教師・コーチ・先輩・友人など他者から聞いたことばを自分のからだで感じてみたり、時代や生活の文脈に照らしてみたりして、その意味するところを自分なりに紡ぎ出すということです。諏訪は、さらに「自分ごととして考えるため」には、頭だけで理解しようとするのではなく、「からだでわかる」ことが必要だと述べている。つまり、「物語に没入」し「その物語世界にどのようなまなざしをもつかをからだで感じ」着目した描写や関係性に対して、「自分なりの意味」や「解釈」を考えたものを、自分自身のことばで表現することである。

教室でこのような読みが実現するためには、どのような仕掛けが必要なのだろうか。「からだで感じる」には、動作をつけたり声を出したりする表現などが考えられるが、諏訪は、その前段階として「問いを立てる」ことを推奨している。「問いを立てる」ことで、対象に向き合え、自分なりの解釈を導き出すことが出来るからである。「問いを立てる」という行為は表1のように分類されている。この中には「違和感をもつ」という感覚的なことも含まれている。それは、言葉に出来ないもやもやとした感覚も、その原因や理由を考えることで問いを立てるきっかけとなるからである。このように、「自分ごととして考える」には、身体的な感覚にも立ち止まることが大切になると思われる。

表1 「問いを立てる」ということに含まれる五つの行為

仮説を立てる	ある現象のメカニズムに関する説明を考案したり、行動の結果を予想したりすること。
目標・計画を立てる	仮説に基づいて次に行うことの目標を決めたり、計画を立てたりすること。
疑問を抱く	仮説や目標のように明確に理解できている状態の前段階。
問題点を挙げる	現状があまりよくないと自覚する行為。問題点を挙げるまでに至るスタートライン。
違和感を覚える	「疑問を抱く」「問題点を挙げる」のさらに前段階の状態。原因や理由に目を向けたとき、問いを立てるきっかけになる。

本研究で扱う「少年の日の思い出」は、かつては、登場人物の年齢が学習者と近く親近感が湧きやすいとされてきたが、近年はチョウを収集するという趣味をもつ生徒は少なく（むしろ虫に嫌悪感を抱く生徒の方が多く）、個人での読書や一斉授業では共感を抱きにくいと思われる。また、他国の情景や事物、登場人物の行動等にも戸惑いが見られることが予想される。ましてや、終末の「チョウをつぶす」場面については、同じ体験を持つ生徒はほばいないだろう。したがって、本作品は文章を読むだけで理解するには限界があり、生徒個々の似た経験や関連して思い出されることに結び付けながら、丁寧に読んでいく必要がある。個々の想像力だけに背負わせるのではなく、生徒どうしの交流を通して、読み深めていき、自分なりの問いとその解釈をもたせたい。

前述のとおり、現行学習指導要領では、文学的文章の指導で「場面の展開や登場人物などの描写」を読ませるのは、「内容の理解に役立てる」（読むこと1年ウ）ためであった。しかし、新学習指導要領では「場面と場面、場面と描写」などから「解釈する」ことが求められている（読むこと1年ウ）。本研究では、指導者の一方的な解釈を「正解」として受け取らせるのではなく、自分の解釈を、身体を使った活動や交流を通して吟味・深化させ、「わかった!」「腑に落ちた」という納得感をもって自分なりの解釈を持つ生徒を育成することをめざしたい。

2 「演劇的活動」について

(1) 「演劇的活動」とは

井上ひさしによる宮沢賢治の評伝劇『イーハトーボの劇列車』には、このような賢治のセリフがある。「どこの村にもひろばがあればなあ。村の人びとが祭りをしたり、談合をぶったり…とにかく村の中心になるひろばがあればどんなにいいかしれやしない」。また、同じ作品で、「広場」と対比して「一本道」という言葉も使われている。「東北の、いや日本の村さ、『広場』なんて、今まであったべか。村には一本道が通って居るだけだべ。『広場』があったら、たとえば百姓一揆はずいぶん成功したと思うす…」。

「広場」が、顔を見合わせて相談したり多様な考えを楽しみながら共有したりする場のたとえだとすれば、一方の「一本道」は、多様な考えを許さない場と言える。

獲得型の学びを提唱する渡部淳は、これまでの知識注入型の授業を「一本道」になぞらえて次のように使っている。「(生徒が学ぶ) この知識体系は、あらかじめ整備された『一本道』になっている。生徒はこの道をまっすぐに歩きながら、ひたすら知識の蓄積につとめることになるのだが、ほとんどの場合、『理解』することが学習の始まりでありかつ終わりである」。ここで渡部は、これまでの学習過程について、「知識」を獲得することで終わり、その質を吟味したり、組み合わせたり、活用する方法を教えられないままであったことが問題だとしている。(渡部 2001)

現行学習指導要領で言語活動の充実について規定されたのは、このような知識の獲得に偏った授業から脱却し、知識の活用について学ぶことで「生きる力」の獲得をめざしたからである。新学習指導要領においては、ここにさらに「多様な人と協働」していくことが加えられ、今後ますます進むであろう予測困難な世の中を他者と協働して生き抜く力がつけられることを求めている。

本研究では、学習の手だてとして演劇的な手法を使った活動を学習過程に取り入れる。これは比喩的に言うなら、「一本道」の先に「広場」を設ける取り組みである。つまり、個々が獲得してきた知識を、吟味したり組み合わせたり活用したりして発表し、交流し協働する場の設定である。そこでは、質を吟味したり、組み合わせたり、実際に活用する学びによって理解を深めることが可能になるだろう。

演劇的活動は、自分の解釈を身体や声を使って表現する。生徒にとっては授業を「受ける」から「参加する」へと意識の変換を迫るものとなる。諏訪は、「自分ごとで考える」ためには自分のからだで感じたり、自分の感覚に立ち止まったりすることが必要だと述べているが、思考を動作や言葉で表現する演劇的活動は、まさに自分の身体を駆使して思考することにほかならない。文学を自分ごととして解釈し、その解釈に基づいて表現・交流することは、自分の考えを深めるに適した活動だと言えるだろう。

(2) 演劇的な手法の実際

渡部淳は、演劇的活動を取り入れた獲得型の授業づくりに先駆的に取り組んできた。これは、一斉指導に慣れた帰国生徒の「もっと授業に参加させてほしい」という声に応えるためだったが、これはのちに「学習者が主体となる獲得型授業」へと授業スタイルを変換させる契機となった。獲得型授業の定義を表2に示した。ここでは「自立的な学習」や「アクティビティ」による「知恵」の獲得に重点が置かれている。これは、「主体的で対話的で深い学び」と矛盾するものではない。

図1は、獲得型授業による「ドラマ・ワーク(演劇的手法による活動)を学習過程に組み入れた時の学習モデル」を、本研究にあてはめた時の学習モデルである。「個の学習」を中核にすえ、参加・表現型の活動が等間隔で並んでいる。これは演劇的活動が鑑賞の対象ではなく、発表や話し合いと等価値であり、それぞれの活動を活性化させるために行われることを示している。活動の中核になるのは個の学習で、これが多方向からの言語活動によってより深まることが示されている。

表2 獲得型授業の定義

定義1：教師は、学習者に「全身で学ぶ」場を提供し、「自立的学習者」となるよう援助する。
定義2：教師は、種々の「アクティビティ」を駆使して、学習者に知識だけでなく「知恵」を獲得させる。
定義3：学習者が、「全身で学ぶ」ことを通して、民主的社会を構成する「自立的学習者」になっていく。
定義4：学習者は、種々の「アクティビティ」に取り組むことを通して、自己の内部に「知恵」を形成していく。

獲得型授業で多く使われている演劇的な手法（ドラマ技法）は、表3の通りである。本研究では、「ロールプレイ」、「ホット・シーティング（質問コーナー）」、「コーラル・スピーク」を活用し、生徒が探求を深め、自分なりに納得できる解釈をもつための一助とする。特に「ホット・シーティング」は、その名称が示す通り、物語における他者の心情の探求・理解に適した技法だと言える。これに加えて、叙述にそった動作を考えることや、朗読劇の創作・発表にも取り組む。本研究で用いる手法を、次の①～⑤に示す。

① コーラル・スピーク

テキスト（教材）を複数で朗読する方法。一人で読むときとは違った味わいが生まれる。

② ロールプレイ

自分以外のものになって演じる技法である。実際にその立場に身を置いてみることで、どのように考えたり行動したりするかを体感的に考える。

③ ホット・シーティング

その人物になりきった人が、質問を受ける手法。質問を受ける人物が座る椅子を「ホット・シート」といい、そこに座った時点から活動が始まる。

④ 動作化

テキストにある動作を実際にやってみて、身体的なイメージをもって心情をとらえる。

⑤ 朗読劇の創作・発表

テキストの続きを創作し、朗読劇として発表する。

(3) めざす生徒の姿

本研究でめざす姿を図2に示した。個での学びである「問いを立てる」ことから学習がスタートし、自分なりの意味や解釈をもち、さらにそれを演劇的活動で身体を使ったり交流したりしながら表現する。学習がすすむに従って当初の自分の読みは、「腑に落ちた」という体感とともに、深化する。

演劇的活動は、個での読みを深めるための手段の一つである。したがって、活動の出来を評価するのではなく、その前後の学習の質を、主にワークシートを用いて評価する。

生徒によっては人前で表現することを躊躇することも考えられる。授業の初めにアイスブレイクを入れるなどして話しやすく解きほぐされた受容的な雰囲気を作ることや、考えてみたいと思わせる発問の工夫、時間配分などに気を配ることが必要である。また、必要に応じて教師自身の疑問や思いを伝え、生徒の表現を「わかったつもり」にならないよう努めなくてはならない。

Ⅲ 指導の実際

1 対 象 1年4組（男子17名 女子18名 合計35名）

2 単元名 自分ごととして文学を読み、演劇で表現しよう。

教材名 ヘルマン・ヘッセ「少年の日の思い出」（三省堂出版『現代の国語』1）

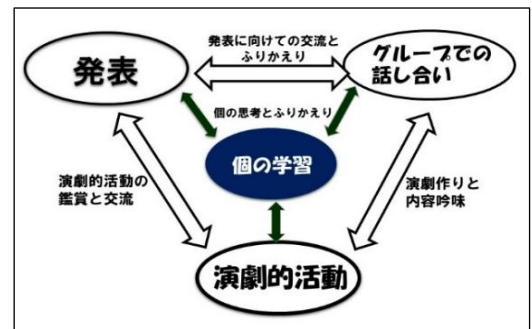


図1 本研究の学習モデル
(獲得型授業の学習モデルを参考に作成)

表3 獲得研による16のドラマ技法
(本研究で用いる活動には下線を付している)

フリーズ・フレーム（静止画）
<u>ロールプレイ</u>
<u>ホット・シーティング（質問コーナー）</u>
マントル・オブ・ゼ・エキスパート（専門家のマント）
ティーチャー・イン・ロール（先生も演技）
ソート・トラッキング（思考の軌跡）
サウンド・スケープ（音の風景）
ボディ・スケープ（体で情景描写）
コレクティング・スタチュー（群像づくり）
ボイス・イン・ザ・ヘッド（心の声）
<u>コーラル・スピーク（音読・群読）</u>
マイム
フォーラム・シアター（観客が演者になり参加）
プロムナード（教師が設定上の人物になって対話）
コレクティング・キャラクター（みんなで一人を演じる）
ミーティングズ（仮想会議）

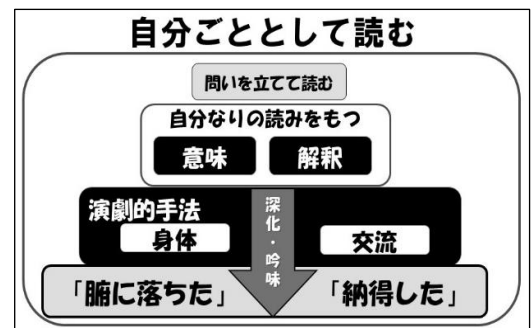


図2 「自分ごととして読む」構想図

3 単元目標

- ・自分の読みの課題を設定し、登場人物の描写や行動に注意して読んだり、場面と描写を結び付けたりして、人物の心情について自分の納得感をもとに解釈する。(新・現行学習指導要領 読むことウ)
- ・構成や展開、表現の特徴や効果について、根拠をもとに考える。(新・現行学習指導要領 読むことエ)

4 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識及び技能
互いの発表をよく聞き、登場人物の心情について自他の考えを比べながらとらえようとしている。	自分の読みの課題を設定し、本文の描写をもとに解釈することができている。 構成や展開、表現の特徴やその効果について、根拠をもとに考えている。	描写や、心情を表す語句の量を増やし、発言や文章の中で使うことができている。

5 単元の指導計画と評価計画（全7時間）

作品を4つの場面に分け、一時間に一場面ずつ扱う。大人になっている「ぼく」と語り手である友人の「わたし」が話すところを場面1、チョウ集めを始めたころの話を場面2、エーミールのチョウを盗み破損させたところを場面3、謝罪が受け入れられず自分の収集をつぶすところを場面4とした。

次	時	学習目標	学習活動（下線部は演劇的手法を用いた活動）	指導上の留意点	評価規準
一	1	本文を通読し、登場人物の関係をとりえ、初発の感想を書く。	・学習の流れを知る。 ・教師による朗読を聞く。 ・文学作品を読み取る視点を知る。(額縁構造・描写・伏線・象徴) ・疑問や違和感を抱いた部分と初発の感想を書く。	気になったところに線を引かせながら読ませる。	【関心・意欲・態度】作品の内容をとらえようとしている。
二	2	(場面1) 最初の場面の描写の効果をとりえる。	・前時のふりかえり。問いを集約したものを紹介する。 ・本時のめあてをつかむ ・場面分けし構成を整理する。 ・場面1を、役割を決めて朗読(コーラル・スピーク)し、登場人物の関係を整理する ・印象を色彩で表現しながら、情景描写の効果を考える。	内容が視覚的に理解しやすいように図示する。	【読】描写の表現や効果をとらえている。
	3 (本時)	(場面2) 「ぼく」と「隣の少年」のチョウの収集に対する思いの違いを明らかにする。	・前時のふりかえり。 ・本時のめあてをつかむ。 ・本文を音読する。 ・インタビューについての既習事項を確認する。 ・質問事項をまとめる。 ・ペアの相手を質問相手と見立てインタビューを行う。1分ずつ交代してインタビューをする(ロールプレイ)。 ・「ぼく」役と「先生の息子」役を一人ずつ椅子に座らせ、みんなで質問をする。(ホット・シーティング) ・「僕」と「隣の少年」は何が違うのかを考えて書く。	人物を対比させて読み取る。 ・「宝物」と「宝石」 ・「幼稚な設備」と「小さく貧弱」な収集 「ぼく」がチョウをとらえることに喜びを抱いているのに対し、隣の少年は標本に価値をおいている。	【読】人物のそれぞれのチョウへの思いを、描写をもとに読み取っている。
	4	(場面3) チョウを盗んだ「ぼく」の心情をつかむ。	・前時のふりかえり ・本時のめあてをつかむ ・分担して朗読する。 ・焦点化させたい部分を全員で音読する。 ・「ぼく」がチョウを盗んだ理由を考えて書く。 ・ペアの相手を変えながらロールプレイをする。一方が質問者、もう1人が「ぼく」になり、質問者はチョウを盗んだ理由をたずね、「ぼく」役は答える。数回相手を変えたら、役割を入れ替えてもう一度行う。 ・「ぼく」がチョウを盗んだ理由をまとめて書く。	これまでの場面での伏線に注目する。 ロールプレイ 「どうして君はそんなことをしたのか？」	【読】チョウを盗んだ時の「ぼく」の気持ちを描写をもとにとらえている。
	5	(場面4) チョウをつぶしたのはなぜかを考える。	・前時のふりかえり。前時の作文を紹介する。 ・役割読みをする。(コーラル・スピーク) ・エーミールの対応に対する自分の考えを書き、交流する。 ・「ぼく」がチョウをつぶしたやり方を動作化する。 ・チョウをつぶした理由を解釈し交流する。	「エーミールは本当に嫌な奴なのか」 「チョウをつぶしたのはなぜか。」	【読】チョウをつぶした「ぼく」の心情を自分の言葉でとらえることができている。
三	6	その後の話を創作する。	・前時のふりかえり ・本時のめあてをつかむ。 ・テーマにそった会話を個人で考える。(列ごとに割り当てる。) ・3～4人グループでそれぞれが考えたセリフを組み合わせ朗読劇の台本を作成する。最後は情景描写でしめくくる。 ・時間があれば練習する。	A チョウをつぶす「ぼく」と見ている母親のつぶやき B エーミールがこの出来事を他者へ話した内容 C 現在の「わたし」と「ぼく」との会話	【読】これまで読み取った作品の構成や展開をふまえて、根拠をもって話の続きを考えている。
	7	自分の問いに納得できる解釈を書く。	・本時の進め方の確認をする。 ・本時のめあてをつかむ。・発表練習をする。 ・朗読劇を順番に発表する。見ている時はメモをとる。 ・初読の自分の問いに対する自分の解釈を書く。 ・この作品によって考えたことをまとめる。	初発の感想・疑問をふりかえり考えさせる。	【読】問いに応える形で自分の解釈が書けている。

6 本時の学習指導（第二次 第3時）

- (1) ねらい 「ぼく」とエーミールのチョウ収集に対する考えの違いを描写をもとにとらえてまとめる。
- (2) 本時の評価規準

評価の観点	現行学習指導要領 読むこと ウ（新学習指導要領 読むこと ウ）
評価規準	「ぼく」と「エーミール」それぞれのチョウ収集に対する考えの違いを、描写をもとに読み取っている。
評価方法	発言 ・ ワークシート

(3) 展開

過程	学習活動・形態	言語活動に関する指導上の留意点	具体的な評価規準と評価方法
導入	1 前時のワークシートを紹介する。 2 本時のめあてをつかむ。		
	めあて 場面2を読み、「ぼく」と「先生の息子」の描かれ方の違いを読み取ってまとめよう。		
	3 場面2を段落で交替しながら音読する。「僕」と「先生の息子」についてわかるところを見つけたら線をひく。	・視点「象徴」「伏線」 ・目の前の友人に語りかけているという設定を意識させる。	
	あなたは、学級新聞で「チョウ・コレクター」について記事を書くことになり、「ぼく」と「先生の息子＝エーミール」にインタビューをすることにしました。質問の内容を考えて書きなさい。		
展開	4 「チョウ」を表現している記述の違いに気づき、印象の違いをとらえる。立場を決めて、質問を書く。 5 ペアの相手を、質問する相手に見立て、インタビューする。 6 「ぼく」と「エーミール」にインタビューする。 7 「ぼく」と「先生の息子」の共通点と違いは何かについて200字でまとめさせる。	・「獲物」「宝物」「宝石」というたとえがどんなことを伝えようとしているのか考える。 ぼくのチョウ＝「宝物」「獲物」 「先生の息子」のチョウ＝「宝石」 ★生徒から1人ずつ「エーミール」「僕」役になり、ホット・シーティング。(役になりきって答えていく。) ・「ぼく」がチョウをとらえることに喜びを抱いているのに対し、隣の少年は標本の美しさに価値をおいている。 ・同じくチョウを収集しているが、収集に対する姿勢が違うこと、隣同士であるがゆえに、互いに相手を意識していることも想像してとらえる。	<u>【読】人物のそれぞれのチョウへの思いの違いを描写をもとに解釈している。</u> 書き始められない生徒には、書き出しを指示。
終末	8 本時のふりかえりと次事予告。	・自己評価とふりかえり	

7 仮説の検証

本研究では、自分ごととして読む姿を、物語に没入し、その物語世界にどのようなまなざしをもつかをからだで感じ、着目した描写や関係性に対して、自分なりの意味や解釈を考えたものを、自分自身のことばで表現することととらえた。そこで、それぞれの演劇的手法による活動が自分ごとで読む力をつけるためにどのように効果があったかを技法ごとに検証したのちに、本単元全体を通した活動が、生徒の自分ごととして読む力をどのように伸ばしたかを検証する。

(1) 演劇的活動からの検証

① コーラル・スピーク

生徒には「役割読み」とし、登場人物ごとにセリフを読む役を決め、その人物の表情を考えながら複数で朗読をおこなった。場面1（2／7）、場面4（5／7）の学習で活用した。場面1の学習ではコーラル・スピークの後、この場面の効果について述べさせた。生徒の作文には「私はこの場面1では、友人が話し出そうとするとところが、その前の部分に比べて、とても暗い感じの雰囲気で話し始めているのが印象に残った。情景描写も暗い感じが出ていた。」、「（この場面では）この客には何があったんだろうという気持ちになりました。なぜなら暗い口調が、読んでいても、伝わってくるからです。」（傍線引用者）などの記述があり、読み手の口調と自分の印象を重ね合わせて叙述内容を受け止めていることがわかる。効果的な朗読は、聞き手を作品世界に没入させるうえでとても重要であることが分かった。

② ロールプレイ

場面2（3／7）と場面3（4／7）において活用した。場面2では、主人公「ぼく」と対人物

「エーミール」それぞれの人物像を掘り下げるため、ペアで交互にその役割を演じ、質問に答えるという活動を行った。また、場面3では、「ぼく」の行動の理由を多面的に解釈するため、相手を交代させながら質問と応答を繰り返した。その結果、多くの生徒が、もともとの自分の考えとロールプレイを行って聞き取った内容を自分の解釈に反映させて書いていた。話す相手がいるからこそ対話の必然性が生じ、結果として自分の考えを言語化することができたと考える。また、対話の相手を変えることで多様な考えにふれられ、個々の解釈が深まり自分ごとで読む力につなげることができた。

③ ホット・シーティング

この技法は場面2の学習で活用した。生徒には、「公開記者会見」と示し、「学級新聞に書くために两人物それぞれにインタビューする」という設定で、中心人物と対人物を比較し共通する部分と違いとを見つけることを目的として実施した。聞き手側の生徒を「公開記者会見の参加者」と位置付けたことで、全生徒の参加感を高めることができた。ちょっとしたことだが、この設定があることで、個々の生徒にその場を作る一員であるという気持ちを持たせることができた。

写真1のホット・シートに座る生徒（インタビューに答える生徒）には、教科書の人物になりきって応答させた。はじめは出される質問に直接答えさせたが、質問と応答双方の意図がくみ取れないことがあったので、教師が仲介し内容を焦点化するとうまくいった。この時間には日頃発表しない生徒からもたくさんの質問が出されたし、質問の回数が増えるにつれ細かい描写をもとにした深い内容の質問がなされた。表4の生徒の作文はこの時間に書かれたものだが、人物の相違点をとらえながら、共通点をも見いだしている。この活動によって人物像が鮮明になったことで書き得た解釈である。

このように、ホット・シーティングは、質問と応答の積み重ねによって考えるべき問題をしぼり、言葉と身体を介して人物に対する読みを深められる。文学作品を自分ごととして読むためには、とても有効な活動である。

この活動は盛り上がると作品の世界観から逸脱することもある。それを避ける手だてとして次の三つの方法をとった。一つめは活動目的の確認である。何を明らかにするために行っているのか、時には活動自体を止めて軌道修正を図った。二つめは、質問内容の精査である。ねらいに迫る質問が出されなければ活動の意味がない。そこで、あらかじめ聞いてほしい内容をカードに書いて準備し、必要に応じて生徒に渡して質問をさせた。三つめは、ペアで質問と応答のやり取りをさせたあと、全体での活動をおこなったことである。一度ペアでやりとりをしているので、ホット・シートに座る生徒が沈黙する場面はなかった。時に読み違いと思われる応答もあったが、聞く側の生徒たちからの指摘があり、教師がその都度訂正をすることはしなかった。

④ 動作化

本教材「少年の日の思い出」の中で不可解なのは主人公が自分のチョウの標本をつぶしたその理由である。その時の心情は書かれていないので、その行為を実際に動作で表現することによって解釈が深まるのではと考え、検証学級と別のクラスとを比較しながら次の二つの方法を試みた。

ア 叙述にふさわしくないチョウをつぶす方法を動作化する。

本文の叙述に対してふさわしくない方法を考え動作化しながら、その理由を述べあう活動を実施した。活動そのものは楽しい雰囲気だったが、生徒の解釈が深まったとはいえなかった。その理由は「ふさわしくない方法」を考える必然性を共有できなかったことと、叙述に対する逸脱の



写真1 主人公「ぼく」役を演ずるために
ホット・シートに座る生徒と聞く生徒

表4 生徒作文「ぼく」と「エーミール」の
共通点と違いについて

「ぼく」は、とにかくチョウ集めが好きで、めずらしくなくてもなんでもいい、どんなチョウでもいいからきれいな羽を見たい、そんなチョウに対する思いだったのに対し、エーミールは完璧主義者でめずらしいチョウだけで自分のコレクションをそろえたい。そんな完璧きにチョウ集めをする人だと思います。だからこそ、チョウに対する思い方は違うけれどチョウに対する情熱は変わらないから2人は仲があまり良くなかったと思いました。
(生徒作文 傍線引用者)

範囲があいまいだったことによる。結果として活動をこなすことが中心となり、授業のねらいには迫れなかった。

イ チョウをつぶす「ぼく」の動作を想像して動作化する。

自分がイメージするチョウをつぶす動作をやってみて、なぜその動作がふさわしいと考えるのかペアで話をさせた。印象の違いをとらえるには有効だったが、動作をつけること自体によって解釈が深まったとは言えなかった。

ア・イの方法は、ともに「なぜチョウをつぶしたか？」という問いの答えを導きだすものにはならなかった。動作をつけて考えることが有効にはたらくのは、解釈の違いがその動作に反映される場合ではないだろうか。解釈の違いに結びつかない動作化は、有効ではなかった。

⑤ 朗読劇の創作

本教材はクライマックスのあとの叙述がない。そこで、表に示したテーマに沿って、その後の話を創作した。これまで読んできたことを踏まえ、作品世界を逸脱しないことを基本ルールとした。表5は朗読劇のテーマとして生徒に示したものである。AとCは登場人物どうしの会話、Bは架空の人物を設定したものである。架空の人物からの視点を導入することで、語り手によって示されていない一面を表出させることをねらった。対話の形式をとったのは、相手がいることで、それぞれの人物の内面を語るが可能になると考えたからである。人物がどのようなセリフを口にするかという考察は、どのようにこの人物像を構築したかという解釈の現れである。また、1人だけでそのイメージを追うのではなく、グループ内で交流しながら創作して、個々の解釈を吟味させた。作品の最後は情景描写で締めることとし、どのような心情をどのような情景で表現したらよいかも工夫させた。発表は、同じテーマごとに行い、グループごとの細かい差異に気づけるようにした。

表6は、テーマBの作品例である。下線部分は生徒の解釈が反映されている箇所である。エーミールは怒りを抑制した人物として描かれるが、なぜその感情が表現されなかったのかという問題にこのグループは取り組み、話し合いを重ねてこのように表現した。人物の心情を吟味しながら自分ごととしてとらえた読みがここに表現されている。

(2) 単元を通した活動からの検証

① 学習モデルの有効性

自分ごととして考えたことは、当然ながら自分の言葉で語られるはずだ。個での学びが深まらなければ自分の言葉は出てこないだろう。そのためには「個の学習」が充実したものにならないといけない。よって、本単元では学習モデルに沿って、学習の最初と最後に毎回個の学習を位置づけ、学習のまとめとして200字程度の作文を課した。内容は本時のめあてと呼応したもので、活

表5 創作朗読劇のテーマ

A	チョウをつぶしている「ぼく」がつぶやいていた内容とそれを見て いる母親の言葉
B	エーミールが架空の人物である年長者のおじに一連の出来事を話 す会話
C	友人の思い出話を聞き終わった「わたし」と「ぼく」の会話

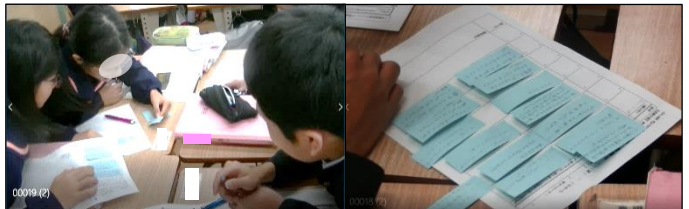


写真2 創作の様子

写真3 付箋紙をはって創作

表6 テーマB作品例

おじ：お、めずらしい。エーミールじゃないか。
エーミール：おじさん、実は先日…（怒りぐみ）
語り手：エーミールは先日あったことをすべて話した。
おじ：そうか…そういうことだったのか…（同情）しかしひどい友達をもったなあ…
エーミール：いや友達なんかじゃないさ…あんなやつ…僕もはじめ、彼の収集への熱心さに驚いたさ…フ…今となっては失望でしかないよ。（怒りぐみ）
おじ：たしかにわたしもあきれてしまうところだ。だがな、エーミール。君はなぜそんなに冷静でいられたんだ？ 怒ってもよかったんじゃないか？
エーミール：いや、僕は怒ったりはしないさ。ただ僕はがっかりしただけだよ。僕は1人の収集仲間がいたと思っていた。だけどそれは僕だけの思いこみだったようだ…
語り手：一通りエーミールが話し終わると、夕暮れの光があたりを包みこんでいた。流れこんできた風にエーミールはさびしさを覚えた。

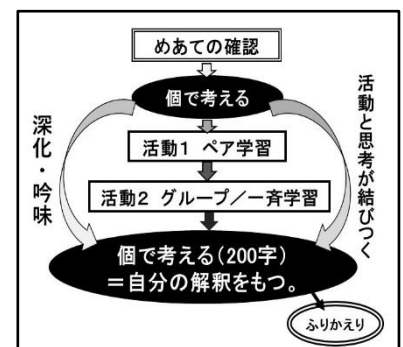


図3 個の学習を深めるために活動を行う

動の後にそれぞれが考えた解釈を書かせた。この一連の流れを図3で示した。

本単元では、活動の間の板書は行わず、必要に応じて自分でメモをとるように指示した。よって生徒は、毎回活動しながら書いたメモをもとに自分の言葉で考えをまとめた。7～8分で7割程度の生徒が200字以上の文量で考えをまとめ、その時間で書けなかった生徒も休憩時間等を使って仕上げていた。このように、個での学習を活動の前後に位置づけ、活動と思考を関連づけたことは、生徒が自分ごとで読む力をつけるのに有効に働いたと言える。

② 問いを立てることの有効性

自分ごとで読むための手だてとして、諏訪は「問いを立てる」ことの重要性を挙げている。そこで本単元の指導過程においては、初読時の疑問をもとに学習を通して考えるべき自分の問いを設定した。生徒全員の問いは集約して印刷し、該当場面のロールプレイやホット・シーティングの際に活用した。最後の時間（7／7）には、自分が立てた問いに対して自分なりの解釈を書くという活動を設定したが、すべての生徒が自分の問いに対する解釈や考えを書くことが出来ていた。内容の一部を表7に示す。登場人物の行動に対する解釈を書いたもの（生徒A）や、作品の構成に対する考え（生徒B）、読み進めていくうちに感じた共感や親近感（生徒C）などが示されていた。一方で、学習が進むうちに新たな疑問が湧き、むしろ読後に疑問が増えたという生徒もいた。

表7 自分の問いに対する答え

生徒A	問い…どうして、チョウをこなごなに指で押しつぶしたのか。 問いに対する自分の答え…エーミールのクジャクヤママユをこわしてしまっただけで、こうかいし、自分の集めたチョウをみても、エーミールのことを思い出すから。
生徒B	問い…なぜ、チョウを押し潰すシーンで話が終わったのか？ 問いに対する自分の答え…自分のおろかさやいたたまれずやけくそでチョウを潰し、いかに僕の思い出が苦しいものかを伝えていると思ったから。
生徒C	問い…チョウのどこらへんがいいのか？ 問いに対する自分の答え…この作品をよんで、チョウはいいと綺麗だなと思ったし、チョウあつめたのしそうだと思った。

また、本単元の学習活動では教師側が「教える」事を極力少なくし、生徒自身に学び取らせるように工夫した。その結果、授業で深く取り上げなかった作中人物に対して自分なりに考えをめぐらせる生徒もいた。本教材は中心人物「ぼく」と対人物「エーミール」間の葛藤があつかわれることが多いが、それ以外の人物（例えば「ぼく」の母等）の心情や状況について考えを深めている姿がみられた。これもまた自分ごととして作品を読んでいる姿だと言える。

(3) アンケートからの検証

事前事後のアンケートを比較すると、生徒の読みの姿勢が変容していることが分かる。「物語を読むとき『なんでだろう』『どうしてだろう』などと疑問をもって読むか」という問いに対して、「よくある」という回答が29%から44%に増え「ほとんどない」は16%から12%へ減少した。（図4）単元を通しての学びが物語を読む姿勢に影響を与えているのが分かる。

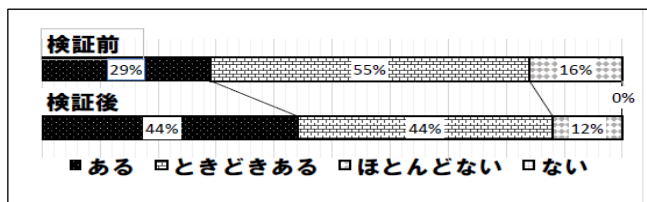


図4 物語を読むとき『なんでだろう』『どうしてだろう』などと疑問をもって読むか (N=34)

また、事後アンケートで「(この作品が)『わかった』という気持ちを持てたか」という問いには96%、「登場人物の気持ちに共感出来たか」という問いには91%、また、「演劇的活動は内容の理解に役立ったか」という問いにはすべての生徒が肯定的な回答（「役立った」「まあまあ役立った」）をした。

図5は、本単元の活動のうちどれがよかったかを生徒に尋ねたものである。表現する側の活動よりも観る側の活動（ホット・シーティング、朗読劇を観る）がよかったとされているのは、「観る」という行為がとても能動的に行われたことを表している。

また、多くの生徒が感想に「楽しかった」と書いていた。この「楽しさ」の内容を明らかにするため、文章で書かれた感想を整理したものが表8である。生徒の「楽しい」という気持ちは活動の感想だけではなく、「読みが深まった」という実感に裏打ちされたものである。物語を読む視点を持ち、仲間と意見を交わしあいながら読み進めたことで、自分なりに「読みが深まった」という手ごたえを持

てたことが「楽しさ」につながっている。自分ごととして読んだという実感が、アンケートの結果にも表れている。

(4) 演劇的活動をねらいにせるものにするために

① 受容的な空間づくり

演劇的活動は生徒の解釈を助け、読みの深まりを促す一方で、ねらいを逸脱する危険もはらんでいる。いしいみちこ(2017)は、演劇の指導にあたって「(演劇は)受け取る他者がいて初めて成り立つ」とし、「他者とつながろうとするマインド」を育てる重要性を指摘している。表現を受け取ってくれるだろうという信頼感と聞き手の受容的な態度が、活動の有効性・方向性に大きく関与する。

② 発表が苦手な生徒への手だて

感想に「発表をするのは苦手」と書いた生徒が少数いた。本単元では、個→ペア→グループ→全体というスモール・ステップを何段も備えたつもりだが、考えを言葉で伝えるという練習は、今後も継続して取り組むべき課題だと考える。また、コミュニケーションゲームなどの楽しく話せる活動をしたり、学級の支持的風土づくりを担当と連携して行ったりしながら、あたたかく受容的な雰囲気の中で発言しやすい授業を日頃から進めていく必要がある。

③ 「わかった」という思い込みへの指導

最初から「わかった」と思い込んでしまい、他の意見を受け入れられず読みの深まりが見られなかった生徒もいた。朗読劇をグループで創作させたのは、自他の解釈を交流するためだが、その際も話し合いがなかなかまとまらなかった。一度話し合いを止めて一人一人の意見を整理したり、リーダーの役割を決めるなどしたりして、話し合いの方法を確認すれば良かったと思う。誰もが意見を言える民主的な場にすることは無論のこと、生徒に問題を差し戻す機会を増やし、生徒自らが学びとることのできる方法をさらに模索していきたい。

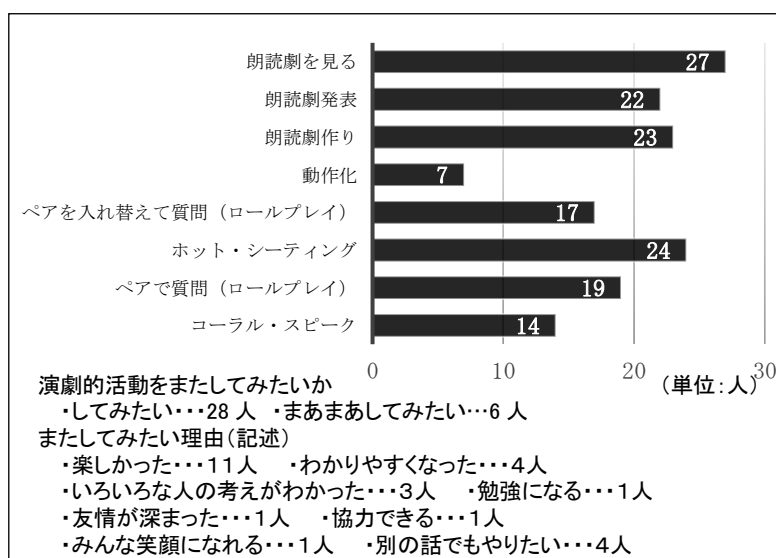


図5 「少年の日の思い出」で良かったと思う活動とまたしたいと思った理由(複数回答 N=34)

表8 学習後の生徒の感想(自由記述より)

・読みが深まったという実感があった…	21人
・多様な意見を知ることができた…	10人
・活動が楽しかった…	4人
・物語の読み方が分かった…	2人
・仲間とコミュニケーションがとれた…	2人

IV 成果と課題

1 成果

- (1) 演劇的活動を学習過程に取り入れることによって、生徒は学習への参加感を高めるとともに、多様な意見を交流しあいながら解釈を深め、納得感をもって理解することができた。
- (2) 読み取った内容をもとに、身体を使って活動することで、自分の言葉で解釈を書くことができた。
- (3) 自分の問いを持って学習に取り組むことで、生徒自身が読みの深まりを実感することができた。
- (4) 授業で深く取り上げなかった作中人物の人間関係や心情などについても、自分なりに考えを深めようとする姿が見られた。

2 課題

- (1) 発表が苦手な生徒も話すことが出来るような受容的な雰囲気づくりと話す必然性のある活動づくり。
- (2) 生徒の思い込みを揺さぶり生徒自らが学びとらせるための、話し合い指導や応答の工夫。

〈参考文献〉

- いしいみちこ 2017 『高校生が生きやすくなるための演劇教室』 立東舎
- 川島裕子編著 2017 『〈教師〉になる劇場』 フィルムアート社
- 北口克彦編 2017 『三省堂 中学国語教育ことばの学び 『現代の国語』教材ガイドNo.4』 三省堂
- 多賀一郎・苜野一徳 2017 『問い続ける教師－教育の哲学×教師の哲学』 学事出版
- 日本教材システム 2017 『中学校学習指導要領 新旧比較対照表』 教育出版
- ブライアン・ラドクリフ 2017 『ドラマ教育ガイドブック』 新曜社
- 阿部昇 2016 『確かな「学力」を育てるアクティブ・ラーニングを生かした探求型の授業づくり』 明治図書
- 阿部昇 2015 『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業』 明治図書
- 諏訪正樹・藤井晴行 2015 『知のデザイナー自分ごととして考えよう』 近代科学社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会 2015 『教育プレゼンテーション 目的・技法・実践』 旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会 2014 『教育におけるドラマ技法の探求』 明石書店
- 白石範孝 2013 『国語授業を変える「用語」』 文溪堂
- 武田富美子編著 2013 『実践ドラマ教育 想像と表現の参加型学習』 晩成書房
- 花田修一編 2013 『国語授業における「対話」学習の開発』 三省堂
- 平田オリザ 2013 『新しい広場をつくる－市民芸術概論綱要』 岩波書店
- 田中実＋須貝千里編 2012 『文学が教育にできること－「読むこと」の秘鑰－』 教育出版
- 野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾他 2012 『ドラマチック日本語コミュニケーション』 ココ出版
- 北尾倫彦監修 2011 『観点別学習状況の評価規準と判定基準 [中学校国語]』 図書文化社
- 田近洵一・井上尚美編 2011 『国語教育指導用語辞典 第四版』 教育出版
- 河野庸介 2010 『国語科授業にスリルとサスペンスを』 教育出版
- 浜本純逸監修 2010 『文学の授業づくりハンドブック 第4巻』 溪水社
- ヘルマン・ヘッセ 2010 『少年の日の思い出－ヘッセ青春小説集』 草思社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会 2010 『学びを変えるドラマの手法』 旬報社
- J・ニーランズ＋渡部淳 2009 『教育方法としてのドラマ』 晩成書房
- 渡部淳 2007 『教師 学びの演出家』 旬報社
- 竹内常一 2005 『読むことの教育－高瀬舟、少年の日の思い出』 山吹書店
- 平田オリザ 2003 『「リアル」だけが生き延びる』 ウェイツ
- 高木まさき 2001 『「他者」を発見する国語の授業』 大修館書店
- 田中実＋須貝千里編 2001 『文学の力×教材の力 中学校編1年』 教育出版
- 渡部淳 2001 『教育における演劇的知－21世紀の授業像と教師の役割』 柏書房
- 佐藤学 1997 『学びの身体技法』 太郎次郎社
- 板垣昭一 1992 『中学校文学作品－「少年の日の思い出」のよみと授業』 えみーる書房
- ヘルマン・ヘッセ 1984 『蝶』 朝日出版社
- 井上ひさし 1980 『イーハトーボの劇列車』 新潮社

〈参考論文〉

- 小入羽さや子 2013 「問いを立てて読み深める〈自立した読者〉を育てる授業: 中学1年「少年の日の思い出」実践を年間指導のまとめとして」、『国語教育思想研究』(6)p. 35 - 44 広島大学
- 渡辺博之 2011 「協同的学習によって読み深めを図る一方策: ジグソー学習を活用して「少年の日の思い出」を読む学習指導」、『論叢 国語教育学』復刊(2)p. 23 - 37 広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座

〈参考URL〉

文部科学省 中学校学習指導要領解説 国語編 (平成29年6月公示)

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1387018_2.pdf