

「なること」によって表れる子どもの読み

～「読むこと」における演劇的手法活用の視点から～

岡 田 博 元

I 研究の目的

- 1 言語活動中心の単元づくりを試行する
- 2 「なること」を通して子どもの出会いを更新する

II 研究の方法

- 1 先行研究の整理
- 2 読むことの学習における「なること」を用いた実践報告
- 3 先行研究及び実践からの考察

III 研究の内容

- 1 先行研究の整理
- 2 言語活動「音読劇」に、台本化と台詞の付加を用いた単元
2年『お手紙』のなぞ
- 3 言語活動「吹き出し絵本」に、即興劇を用いた単元
1年「吹き出し絵本を作ろう」

IV 考察

- 1 二つの実践の比較から
- 2 先行研究との比較から

V 研究のまとめ

I 研究の目的

1 言語活動中心の単元づくりを試行する

本研究の目的は、小学校国語科授業において表現活動の中核とした学習単元を試行し、子どもが表現から学び合う授業の在り方を探究することである。中でも演劇的方法を用いた単元を取り上げることで、登場人物の「見え」を経験することを通して、テキストの読みが更新されていく過程について考察する。

現在、読むことの授業においても、言語活動を中核に置いた授業作りの実践が進められている。これらの取り組みは子どもたちが活動を通して作品を理解する中で、自分にとっての意味を発見することとともに、読みの方略を意識していくという、学習者の学びを重視した学習過程である。また、教室での学びを、実際の読書生活につなげていこうとする方法でもある。

言語活動中心の授業作りへの批判としては、方略的側面への比重が高く、作品の理解や意味を生成し、更新するという側面への比重が少ないことが中心となっている。

教室での読みは、これまでの経験や生活を内包しながら、学習活動や他の学習者との出会いによって更新されていくと考えると、言語活動がテキストの内容を理解する媒介とともに、子どもの経験を読みに対照させる媒介ともなりえるかが重要となる。

これに関わって、H. G. ガダマー (1977) はテキストの理解について「解釈学的循環」^{*1}という考えを挙げている。丸山 (1997) ^{*2}によるとガダマーはハイデガーの「理解の先行構造」をもとにしながら、「解釈学的循環」は、形式的には「全体と部分との循環」であるが、単にテキスト読解において生じる循環に留まらず、われわれが生活する中で必然的に生じてくる循環であるとする。

文学作品を読むことが鶴田 (2010) がガダマーの「解釈学的体験」を引いて示すような^{*3}「テキストとの出会いによって、『他者性』および自己の『先入見』を自覚し、両者の融合によって、現在における意味世界を新たに形成する」ことと考えると、言語活動を通して作品と出会い直す機会をいかに設定できるかが肝要になるだろう。

2 「なること」を通して子どもの出会いを更新する

本研究では、これまでは自分の読みとったことを表すために単元終末に組まれることの多かった表現活動を単元の中核とした学習過程を試みた。それは、個々の表現や作品を共有することを通して、くり返しテキストと出会い直す機会をもてるようにする単元構成だといえる。

本稿では、その状況に参加すること（「なること」）を通して出会いの意味を更新していこうとするイギリスのドラマ教育の方法を用い、身体的な活動を通して教室での読みを自分事としての出会いとすることを考えた。本稿で用いる「なること」という用語は、田中 (2008) ^{*4}の指摘する「虚構の世界を通して他者の『見え』を経験し、状況の中で他者の振るまいを通して自分の『見え』を対象化していく学びである」という考えをもとに筆者が定義したもので、三つの側面をもつと考えている。

一つめは身体的な活動のもつ即興性に関わる。即興性はその場に身を置いた〈わたし〉の在りよう（場の解釈や選択）を求める。読み手である子ども自身が虚構の世界の中に、何らかの立場や視点をもって立ち現れることになる。

二つめは登場人物の視点から状況を捉え直し、それを現在の自分と照らしてどのように理解するかという面である。役になることで、その人物がどのようなものの見え方をし、どのような判断や行動をしているのかを理解するとともに、そのことを自分はどう感じるのかを迫ってくる。これは、役者がインタビューで役柄について語ることと似ている。

さらに三つ目として、他者の身体的知に触れることを通して、自分にはなかった理解や言葉と出会い、その場面、その作品世界を捉え直すことが起こる。

以上三つの姿を「『なること』によって表れる子ども読み」と捉え、実践をもとに考察していく。

Ⅱ 研究の方法

1 先行研究の整理

先行研究から、本研究で取り上げる「なること」に関わりのある身体表現、身体的知について、国語科授業としてどのような実践が行われてきたかを整理する。また、先行研究の中で、国語科単元学習における表現活動がどのような位置づけで行われてきたかを整理する。

2 読むことの学習における「なること」を用いた実践報告

近年の実践の中で、「なること」を意識して行った二つの実践をもとにまとめる。

事例1は台本化すること、動作化することで子どもたちの中に疑問が生まれ、書かれている言葉の意味を意識していく事例である。事例2は物語の世界に参加し即興的な演技を求められることで、人物の心情や設定の理解が深まっていく事例として取り上げる。

事例1では台本を用い、文字言語をもとにしながら演じていくことの効果を、事例2では物語の設定を使って即興的に演技することの効果について報告し、「なること」がどのような読みを促進したのかを分析する。

3 先行研究及び実践からの考察

本稿で取り上げた2事例と、先行研究との比較を通して、「なること」がどのような意味合いで用いられ、子どもの読みにどのような影響を与えているのかを考察する。また、単元構成として、「なること」をどのように位置付けることができるかを合わせて考える。

Ⅲ 研究の内容

1 先行研究の整理

(1) 「なること」に着目した実践研究について

「見え」に注目し、演劇的手法を用いた研究としては、梅澤（2005）^{*5}の「ごんぎつね」を映画台本化した実践研究がある。梅澤は宮崎（1985）^{*6}の視点についての認知科学からの研究を参照している。

宮崎は「視点」を事柄をどこから見ているのか（視座）、誰がそれを見ているか（注視者）、何に焦点を合わせてを表現しようとしているか（注視点）を合わせたものであるとしている。

視点が設定された文学作品の読みの過程とは、作品中に設定された視点を認知し、登場人物や語り手の位置に自らを仮想的に置き、そこから作品の世界を見、登場人物や語り手が見たもの「見え」を獲得する過程であるとしている。

これは、先の田中の「虚構の世界を通して他者の『見え』を経験し、状況の中で他者の振るまいを通して自分の『見え』を対象化していく学び」という指摘と重なることが多い。

また、渡辺（2008）^{*7}は、〈なる〉活動と理解の深まりについて、鳥山敏子の実践記録をもとに、「自分たちが生み出した想像上の空間の中で、自らの感覚を働かせるのである」「そのため、子どもたちは、作品の世界において登場人物が経験する出来事や内面を、自分の身をもって経験し、それらを自らの感覚と結びつけた形で把握していくことになる」という〈なる〉活動の意義を見出している。

さらに、宮崎（2014）^{*8}は、渡部淳らとの共同研究をもとに、「サウンドスケープ」や「フリーズフレーム」といった具体的な演劇的手法を取り入れることで、子どもたちが場面の臨場感を感じたり、いくつかの場面を比べてテーマを考えたりといった思考を促す実践を行っている。

「なること」によって表れる子どもの読み

(2) 演劇的手法について

渡辺（2011）は、国語教育と演劇の結びつきについて次のように整理している。^{*9}

- a 芸術様式としての演劇そのもの（戯曲教材や狂言等）
- b 読みにおける演劇的な方法の活用（登場人物になっての音読・場面の劇化等）
- c 音声言語の学習での演劇的手法の活用（架空の状況を設定する・プレゼンのために演劇的手法を用いる）

さらにbの文章の読みにおける演劇的手法の活用を三つに整理し③の比重が軽いことを指摘している。

- (a) 音読劇のように、役を割り振って音読する
- (b) 会話文に音声表現に加えて、動作も求める
- (c) 登場人物になって、本文中に直接書かれていない言葉を話す

(c)に関わって、渡辺はイギリスのドラマ教育研究者J・ニーランズが提唱する物語がもつ七つの特徴^{*10}を挙げている。

- i : 知性だけでなく感情を持ち込む
- ii : 問いをもち、倫理的に問題解決を行う
- iii : 異なる文化を背景とした物語からコミュニティ形成の手段へ
- iv : 幅広い能力を含むため、基本的な理解を共有しながら様々なレベルで関われる
- v : 様々な知識を、それが生きている文脈から切り離さない
- vi : 記憶や交流を可能にする手助けとなる
- vii : 様々な視点から語りなおしたり、結末や設定を変えられる

実践にあたって、特にi・iv・viiの3つを意識して「読むこと」の単元に演劇的手法を取り入れた。具体的には、ニーランズらの研究をもとに渡部淳（2014）が紹介している「16のドラマ活動の技法」^{*11}から、低学年の読みの学習として活用可能ないくつかを取り上げ、それを通して子どもの読みがどのように変容しているかを見ていく。

(3) 単元構成について

服部英雄は（2008）^{*12}はパフォーマンスを中核に据えた学習活動の提案を『活動する国語』という著書にまとめている。服部は佐藤学（2005）の「主題・探究・表現」という単元モデルを具体化したものとして、単元の出口にパフォーマンスを設定した「パフォーマンス単元」を提案している。従来の三読法の味読の段階にパフォーマンスを設定することで、通読や精読の段階で行う活動が探究活動へと変わっていくという考えである。

その中核にあるのは、パフォーマンスによって子どもたちのイメージ化を促すことである。パフォーマンスを通して言葉をもとにしたイメージ化を行う中で、a 視点の移動 b 言い換えによる言語化 c 比較による比べ読み といった読み方によって、作品に内包されたイメージや主題を自分の言葉で表現していくことが目指されている。

服部の提案は、国語科学習単元における表現活動の位置づけから、授業での学び方を転換していくという点で、本研究に多くの示唆があった。しかし、パフォーマンスを「単元のゴールに位置付ける」という点で、これまでの単元構成を大きく転換したというよりも、これまでの単元構成の中で、授業の作り方を変えていく提案であったと整理する。

対して、三読法による従来の国語科授業を大きく転換する単元構成の具体的に示したのが、水戸部修治の「単元を貫く言語活動」である。水戸部（2015）^{*13}は「言語活動を行う過程が子どもにとっての課題解決の過程となるようにし、単元全体に見通しを立てたり、学習したことをふり返ったりする手立てが必要になる。」とし、その手立てとして「単元を貫く言語活動」を挙げている。

「単元を貫く言語活動」の特徴として以下を挙げることができる。

- a 付けたい力の明確化とそれに合った言語活動の設定
 - b 場面ごとの読み取りに偏る傾向の改善
 - c 自ら本を選んで読むことの位置付け
- cの、自ら本を選んで読むことの位置付けとして、1単位時間のうち30分を教科書教材の読みに、残

りの15分を平行読書している読みに充てる「入れ子構造」や、1時間は教科書教材、次の1時間は平行読書をしている作品と、作品の特徴によって交互に読んでいく「A B 1 セット方式」といった具体的な方法が提案されている。この点は、国語科授業を通して読書量を確保し、どの子にも「読むこと」を生活化していこうとする水戸部の考えを強く組み入れたものと考えられる。

2 言語活動「音読劇」に、台本化と台詞の付加を用いた単元

～単元『お手紙』のなぞ 教材「お手紙」アーノルドローベル（三省堂2年）～

(1) 単元の主な目標

- ・文章から自分の問いを立て、文中の言葉をもとに問いに対する答えを考える
- ・劇化することを通して、行為の意味や言葉の使われ方を検討する

(2) 単元の言語活動：音読劇・問題作り

本単元では、「どうしてかえるくんは手紙を書いたことを秘密にしていたのか」「どうしてかえるくんは手紙の内容をがまくんに聞かせたのか」など子どもたち自身が感じた「その場面の問題」について考えるために、役になってその場面を演じてみるという形で演劇的方法を用いた。

(3) 単元で用いた演劇的手法

- 本文に出てくる場面を演じる
- サブテキストを伝える身振りの使い方を探究する

(4) 特徴的な活動

手紙をもらえずに落ち込んでいる友だちのがまくんに喜んでもらいたいかえるくんが、自分が書いたお手紙が届くのを待っている場面を「演じてみる」活動を行う。

音読劇の途中でストップモーションをかけ、人物の頭から出た吹き出しの中に、その人物の心内語を入れることで、人物の〈内の目〉を経験することを意図している。

子どもたち自身が「問題」の形で表した「どうしてかえるくんは手紙を書いたことを秘密にしていたのか」という問いは、人物を〈外の目〉から眺めたときに浮かんだものである。〈外の目〉から見た人物の行動を、人物に「なってみる」こと（〈内の目〉）を通して意味づけていくという仕掛けとなっている。（〈内の目〉〈外の目〉という表現は西郷文芸研の同化・異化・共体験を参考にしている^{*14}）

しかし、授業での子どもたちの目的意識という面からすると、「文章の表現をもとに、音読劇を工夫して演じること」が意識された単元となっていた。

文章を演じるための手続き（台本化や台詞の付加）を通してや、演じてみること自体で、今まで意識していなかった言葉の意味に着目する姿が多く見られた。

a 台本化

場面を演じるために文章を脚本化する際、省略する文と残した方がいい文を選ぶ活動は、物語の語られ方や構成の工夫に目を向けて考える機会となった。

表2 「お手紙」3場面の音読劇台本

<p>それから、かえるくんは、がまくんの家へ戻りました。 がまくんは、ベッドでお昼ねをしていました。 「がまくん。」 ②かえるくんが言いました。 「きみ、おきてさ、お手紙がくるのを、もうちょっとまってみたらいいと思うな。」 「いやだよ。」 ②がまくんが言いました。 「ぼく、もうまっているの、あきあきしたよ。」 <u>①かえるくんは、まどからゆうびんうけを見ました。</u> <u>かたつむりくんは、まだやってきました。</u> 「がまくん。」 かえるくんが言いました。 「ひょっとして、だれかが、きみにお手紙をくれるかもしれないだろう。」</p>	<p>「そんなこと、あるものかい。」 がまくんが言いました。 「ぼくにお手紙をくれる人なんて、いるとは思えないよ」 <u>①かえるくんは、まどからのぞきました。</u> <u>かたつむりくんは、まだやってきました。</u> 「でもね、がまくん。」 かえるくんが言いました。 「きょうは、誰かが、きみにお手紙をくれるかもしれないよ」 「ばからしいこと言うなよ。」 がまくんが言いました。 「今まで、だれもお手紙くれなかったんだぜ、きょうだって、おなじだろうよ。」 <u>①かえるくんは、まどからのぞきました。</u> <u>かたつむりくんは、まだやってきました。</u></p>
---	---

ここで話題になったのは、①「かえるくんは、まどからのぞきました。かたつむりくんは、まだやってきました。」(波線部)を省略するかどうかであった。『お手紙』では②「〇〇が言いました。」が多用されており、劇化する際にこの表現を省略することは確認されていた。

同じくり返し表現なので、①も省略しようという意見に、「①は、かえるくんが『かたつむりくん、どうしたのかな』という心配が大きくなってくるから、残した方がいい」という意見が出され、その部分を音読劇で表現するために、台本に残すことになった。

表2についての話し合いを通して、それまではただ「まどからのぞきました」と語り手が読むだけだった部分が、かえるくんがのぞきにいくという行為として子どもたちの中で認識された。さらに、かえるくんの心配を表すために、「まだ」の読み方を強調するという工夫が表れた。

①の部分のくり返しは、イーザーのいう^{*15}作者によって意図的に表された「作品の空所」となって、作品からの呼びかけとして機能している。子どもたちは、テキストを台本という形に変換する中で、「くり返し」というレトリックの中にある作品からの呼びかけを捉え、新たな意味を発見していったと考えることができる。

b 行為の再現と台詞の付加

また、役割に「なって」場面を演じることで、言葉として読んではいないが行為の意味を考えていない動きが浮かび上がってくる。その行為の理由や、行為の裏にある人物の心情を考えることにつながる活動である。

例えば、表3の場面では、「まどから見ました」「まどからのぞきました」の違いについて、始めは意識していなかった子も、互いに演技を見あう中で「のぞく」という言葉に込められた人物の心情を意識するようになる。C5の演技は、表情や間をつかって「どうして届かないんだろう」というかえるくんの不安を表していた。このC5の演技をきっかけに、演技しながら心の声を考えて加えていくという方法をとった。

表3 友だちの動きを見てイメージが共有される

C1：まだから見てないよ C2：見るじゃなくてのぞきましたでしょ C3：見ましたとのぞきましたがあるんだよ T：見ましたと覗きましただと、動きや気持ちが違うの？	C2：のぞきましたの方が、「まだ来ないのかな？」って、もう、ずっと待ってちょっと「おかしいな」という感じ。 C4：C5くんは、のぞきましたのところ、上手いよ T：（C5の演技見て）この時のかえるくんに吹き出しを付けてみよう
---	---

本単元で演劇的手法は、〈外の目〉から捉えた子ども自身もった問い（「かえるくんはどうして本当のことを言わないのだろう」等）を話し合うことを目的としながら、「なること」で〈内の目〉（「かたつむりくん、早く来ないかな」等）を意識し、同化と異化両方を意識した共体験につながる読みを経験するために用いた。

まだ来ないのかな。おかしいな。
すぐやるって言ったのに。
もしかして、途中でじこがあったのかな。
きっともうすぐくるよ。
でもがまくんがもうあきらめちゃう。

しかし、実際の授業では、演じることによって文中の言葉を個々がどのように捉えて読んでいたかを確かめていく発話や発問が多くなり、書かれたことばを確かに読んでいく側面への意識が強くなっていた。表現をもとに考える単元構成を意識しながらも、場面ごとに確認していく読み方をしている。

同化の前の段階での確認読みも含めて、子どもたちの読書経験や、日常指導でのことばへのこだわりが読みや単元の作りに反映されていると言えよう。

3 言語活動「吹き出し絵本」に、即興劇を用いた単元

～単元「吹き出し絵本を作ろう」 教材「ろくべえまってるよ」灰谷健次郎（三省堂1下）～

(1) 単元の主な目標

- ・吹き出しをもとに、その時の子どもたちの気持ちを考える
- ・文中の言葉から想像を広げ、演じることでその場面を経験する
- ・虚構の世界のできごとを、自分なりに書き言葉にまとめる

(2) 単元の言語活動：吹き出し絵本作り

この単元はその場面の中に身を置いてその時の自分の心の動きが読みにも反映されるよう、一読法を用いて場面毎に読み進めていく方法をとった。

子どもたちは配布された今日の場面を読んで、教材文に吹き出しが加えられそうところを探していく。一人読みで吹き出しを書いた後、実際にその場面を演じ、場面の中の「子どもたち」に「なってみる」ことで、登場人物に自分に重ねて考えていく。第7時を例に、具体的な展開を示す。

- a 友だちの吹き出し音読を聞く
- b 前時を想起し、目次ページに一文でまとめる
- c 面の音読を聞き、吹き出しが加えられるところを探す
- d 自分なりに吹き出しを加える
- e お話の場面に入る※
- f 子どもたちの気持ちを絵文字をもとに話し合う

(3) 単元で用いた演劇的手法

- 本文に出てくる場面を演じる
- 様々な視点から語りなおしたり、結末や設定を変える

(4) 特徴的な活動

深い穴に落ちてしまった飼い犬の「ろくべえ」を助けるために、子どもたちが試行錯誤し、大人を呼んでくる場面で、通りがかりの男の人にその状況や自分たちの気持ちをどのように伝えるのか、文章では割愛されている場面を即興で演じる活動を行う。

「なること」によって表れる子どもの読み

教室に深い穴を模したフラフープを置き、見知らぬ大人に状況を説明するときの緊張や、断られてしまったとき、どうやって次の言葉を選ぶかといった迷いを経験し、他者の「なること」を通して自分だったらどう訴えるのかを更新していく活動である。

この単元では、単元を通して行う言語活動である「吹き出し絵本」を充実させるための手立てとして、演劇的方法を用いている。

表4 第7時の本文とA次の書き込み ()内は吹き出しで書き加えた言葉

どうしよう。(どうすれば、六べえを どうしよう。たすけられるの) みんなは半分なきそうなかおをしています。 そこへ、ゴルフのクラブをふりながら、ひまそうな人がとお りかかりました。 かんちゃんは、ろくべえをたすけてくれるようにたのみました。 (じつは六べいという犬があなに犬がおちてしまったので、た すけてください)	「どれどれ。」(それはたいへんだ) その人はあなをのぞきこんでからいいました。 「犬でよかったなあ。人げんやったら、えらいこっちゃ。」 (いぬはかえるが人げんはかえない。あーよかった) たすけてくれるのかとおもったのに、その人はそういつただけ で、いってしまいました。(どうする。かえっちゃったよ) 【やだ、六べいがしんじょう】【もうだれもいない。自分たち の力でがんばろう】
---	---

第7時の活動vでは、子どもたちが吹き出しを付けた文の中から、「通りがかりの男の人を説得する」という虚構の世界に入る場面を設けた。Teacher in roleという手法で、教師もその場面に参加した。

表5-1 説得する子どもに「なる」(Take 1)

C 1 : すいません。あの、 <u>ろくべえが穴におちてしまった</u> で、一緒に来てください。 T 1 : ろくべえ?なんだそりゃ、いまいそがしいんだ。 ろくべえってなんだろうね・・・(通り過ぎる) T 2 : 今のいい方だと、通りかかった人は、「助けなきゃ」 って気持ちにまでならなかったんだよね。みんなだっ たらなんていう?

Take 2, Take 3では、普通に話したのでは通り過ぎてしまうおじさんに助けてもらうために、ことばを選んだり、手を引いたりといったその場の工夫をしている。虚構の世界に入ることによって身体的な知を発揮した場面といえよう。

Take 2で一度固まってしまったあとに紡ぎ出した言葉や、Take 3のC 3発話は、本文の設定を飛び越した内容であるが、C 3なりにこの世界の中での自分の経験を更新した表れだと考える。

これは、最初に吹き出しに書いた「先入見」がおじさん役の発話という「他者性」によって揺さぶられ、物語世界が新たに更新された経験であると捉えた。

このように、ストーリーを部分的に書き換えたり加えたりしながら、自分の世界と虚構の世界の体験を重ね合わせて置いていけるところに、演劇的手法の魅力がある。さらに、観客としてこの場面を見ていた子どもたちの吹き出しにも変化が現れたのは、その場面を見ながら、「自分だったら」と考えて聴いていた事が挙げられる。事例2では、Teacher in roleで教師が子どもたちが虚構の設定の中に入り、考え、行動するための鍵となっていた。

表5-2 説得する子どもに「なる」(Take 2)

C 2 : <u>深い深い穴に、犬が落ちちゃった</u> の。助けてくれる? T 3 : 深い深い穴?それはすごそうだな。どんな穴かな? C 2 : ... (予定しない返答にかたまる。近くの子が耳打ち ち C 2 : ここなんですけど。 T 4 : ここか。お一ふかい。あつ、今、成功したね。ここに きたよね。
--

表5-3 説得する子どもに「なる」(Take 3)

C 3 : すいません、あの、犬を助けるために、 <u>手伝ってくれ ませんか。</u> T 5 : 犬?、犬・・・犬かー。どうしようかなー。 C 3 : <u>実はそれ、警察犬なんですよ。</u> T 6 : 警察犬?警察犬がどうしたの。 C 3 : 穴に落ちちゃったんです。 T 7 : 穴に落ちた?訓練中に?じゃあいつてみようかね みんな : <u>わあー!おー!いったー!</u> T 8 : ろくべえって警察犬なの? みんな : ちがうちがう。 C 3 : <u>大切だから、助けてもらうためにうそついたの</u>

(5) その後の変容から

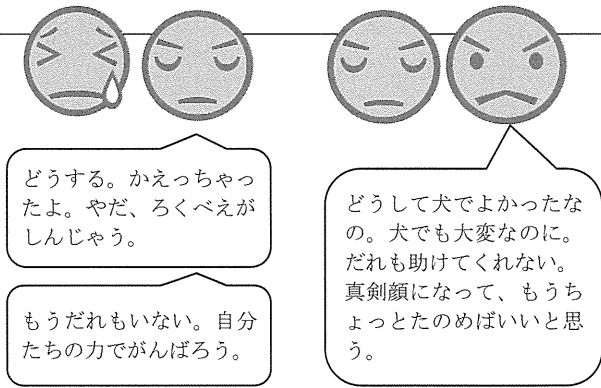
全員に「なってみる」経験を保障したいところだが、時間の関係とティーチャーインロールという手法から、「吹き出しを書く」ことを通して虚構の場面の経験を書く活動を後ろに置いた。

葛藤を吹き出しに表すために〈顔文字〉を示し、「どの顔文字の気持ちを吹き出しに書くか」を考えさせたところ、二つの顔を使って、二つの気持ちを表そうとする子どもが現れた。

表6 転換部分での葛藤を吹き出しに表す

C 1 : 頭が痛くなるほど考えましたってことだから考えたんだから、真剣顔か困り顔かどっちかだと思う。	C 5 : そうそう、あってる
C 2 : 両方だと思う。	T : でも、今までだって助けるために考えていたんじゃないの？
T : 両方必要だなんてって人は、両方書いてもいいことにしよう。	C 6 : そうだけど、今までも助けることを考えていたけど、だれも、たのんでも、犬でよかったとかそういうことを言
C 3 : なんで真剣顔かっていうと、考えるときは真剣に考えるだから真剣顔だと思う。	って、すぐ帰っちゃったから、あの、あてにできないから、自分たちで考えるしかなかった。
T : なんでそんなに考えてるの？子どもたちは。	T : そんな時の気持ちを吹き出しに何て書くかな
C 4 : 助けるために考えてるんだから、真剣顔。	

「なること」によって、人物に同化体験をした子どもたちは、この場面での人物（子どもたち）は複数の感情が入り交じった状態にあることを経験した。ここでは、それを「同じ文に複数の吹き出しを付ける」という形で表そうとしていた。



IV 考 察

1 二つの実践の比較から

事例1では演じる場面の台本を用意し、書かれた言葉をもとにして演じながら、場面の様子を明らかにしている。それが書かれた言葉に内包されている状況や人物の気持ちを明らかにしていく展開になっている。不十分ながら、表現することを通して場面の理解を深めている。冒頭で挙げた「なること」の三つの姿から考えると、三つ目の「他者の身体的な知に触れ、その場面を捉え直す姿」と言える。

対して事例2では、予め考えてあった吹き出しの言葉が、他者（教師）の反応によって一端その場から消され、その後に生み出された言葉は、虚構の世界に身を置いたその子自身の言葉である。また、その言葉はろくべえを助けたいと強く思っている作品中の「子どもたち」の言葉でもある。

子どもたちは作品中の「子どもたち」と同じ視点で虚構の世界を経験し、穴の周りの出来事を自分事として捉えている。さらに、その同化体験から吹き出し絵本を考えることで、「もうだめだ」と「自分がやるしかない」などの感情が入り交じった状態を物語の外側から捉えている。このような姿が、「なること」を通して自分の読みが表れた状態であると考えている。

この違いを渡辺（2014）^{*16}の表現の捉え方を用いて整理する。渡辺は、国語科等で用いられる演劇的手法を、あらかじめ頭で考えておいたものを体や声を使って表す「プロダクトとしての表現」と、動いたり声を出したりするプロセスそのものに重きが置かれる「プロセスとしての表現」に類別している（表7）。

「なること」によって表れる子どもの読み

表 7 プロダクトとしての表現とプロセスとしての表現

プロダクトとしての表現	項目	プロセスとしての表現
あらかじめ頭で考えておいたことを体や声を使って動かす	活動の捉え方	動きながら感じ、それによって次の行動が引き起こされる
理解が表現を一方的に規定する	理解と表現の関係	表現が理解を促し、理解が表現を促す相互循環
完成品がしばしば求められる	求められる表現	完成品は必ずしも求められない
架空の世界を自分の感を働かせて経験しない。身体はコントロールの対象	架空の世界身体の捉え方	架空の世界を自分の感覚を働かせて経験する身体は架空の世界を感じその世界を生み出す媒体

この整理を見ると、事例 1 での音読劇や先行研究での服部の音読劇、梅澤の映画台本など、文字テキストを表現媒体とするものはプロダクトとしての表現、事例 2 や先行研究での宮崎実践のように、その場に参加することで紡ぎ出された言葉はプロセスとしての表現と考えることができる。そして、本稿の「なること」を通した子どもの読みにとって、渡辺のいう「プロセスとしての表現」を経験することが重要だと考えられる。

ただし、文字テキストを使うものが全てプロダクトなのではなく、それを使いながらも、以下に対話的に意味が生成されるかが重要なのである。つまり、書いたものだけに規定されず、私としての表現を更新していこうとする学習過程や学習者の態度を育てることが、「プロセスとしての表現」を経験することにつながっていくのだと考える。

「プロセスとしての表現」は、ニーランズのいうように、教材の世界を経験するだけでなく「問いを協働の場で表す」「異なる背景の中でコミュニケーションする」「様々な視点から語り直す」など、読むことだけに留まらない内容を含んでいる。これらは今後の授業づくりで意識していきたい点である。

2 先行研究との比較から

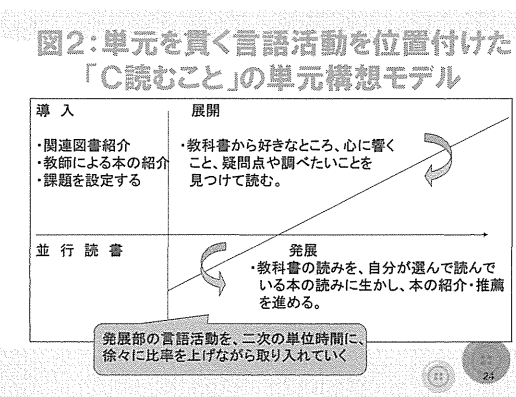
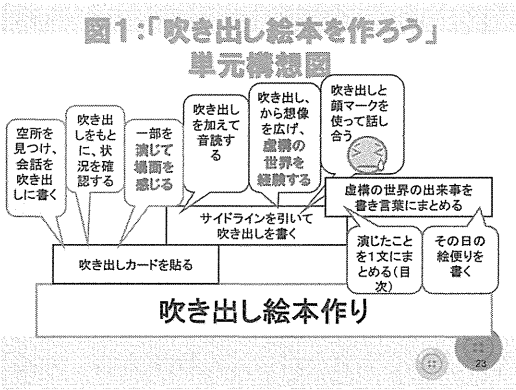
実践例を挙げたどちらの単元でも、子どもが教材と出会い直すために、「教材→言語活動→演劇的方法」という二重の構造を用いている。言い換えれば、「吹き出し絵本」という言語活動のために、ある部分を詳しく理解する方法として演劇的手法を一次・二次の一部で行っている。これを図示すると図 1 のようになる。この点は、先行研究での服部や水戸部の単元構造とは異なる点である。

活動（パフォーマンス）を中心に単元を構成する場合、活動の成果物（作品や発表）が単元のゴールに位置付く。つまり、ある程度の完成形が求められ、「プロダクトとしての表現」として教材を読む事になる。水戸部（2015）^{*17}の単元モデルを図 2 に示す。

水戸部の単元モデルは、教科書教材を用いた展開部と自分が選んだ作品を用いた発展部とが並行しながら進むことが特徴である。これを「教材→言語活動→発展教材」の二重構造と捉える。

さらに、単元モデルの比較から、事例 2 での二重構造は、言語活動を深めるための手立て、水戸部の二重構造は、言語活動を広げるための手立てと考えることができそうである。

実際、「単元を貫く言語活動」では教材理解の深まりが問題とされることが多く、単元のねらいによっては、言語活動を深めるための単元構成を行うことも可能性の一



つと考えられる。逆に事例2のような単元構成だけでは、子ども読みの経験や意欲を開く場面が不足するという考えから「単元を貫く言語活動」が提案されたことを鑑みると、単元構成についてはさらに先行事例を検討しながら丁寧に考察する必要がある。

V 研究のまとめ

本稿では、「なること」を通してどのような子どもの読みが促されるのかを事例をもとに考察し、視点の移動やイメージ形成の具体化を促す「プロセスとしての表現」が、読むことの学習で有効に働くことを示した。しかし、事例2での子どもたちの読みは、読み手が自分たちと同じ年齢という作品の構造もあって、異化及び共同体験までが経験できたとはいえない。この点は別の単元でアプローチしたい。

また、考察2で取り上げた「表現を中核においた単元構成の工夫」については、本研究の目的に挙げながら、十分に検討できていない。演劇的手法も「表現」の一側面であること、文字を媒介にした交流が「プロダクトとしての表現」に位置付きやすいことを踏まえ、先行事例を整理しながら単元構成についての研究を継続するという課題を挙げ、本稿を綴じる。

〈参考〉

- *1 H・G・ガダマー (1977)『哲学・芸術・言語』未来社
- *2 丸山高司 (1997)『ガダマー 地平の融合 (現代思想の冒険者たち)』講談社
- *3 鶴田清司 (2010)『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学分社
- *4 田中耕治 (2008)『教育評価』岩波書店
- *5 梅澤 実 (2005)「文学作品の読みにおける映画台本作成の有効性」『国語科教育57』
- *6 宮崎清孝 (1985)『視点 認知科学選書1』東京大学出版会
- *7 渡部貴裕 (2008)「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか：鳥山敏子の実践記録を手がかりに」『国語科教育64』
- *8 宮崎充治 (2014)「ドラマワークで物語を読み、ひらき、つながる」渡部淳＋獲得型教育研究会『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店
- *9 渡辺貴裕 (2009)「物語とドラマ活動の結びつき」全国大学国語教育学会要旨集
- *10 渡辺貴裕 (2013)「ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察 ―イギリスのドラマ教育の理論と実践を手がかりに―」『国語科教育74』
- *11 渡部淳＋獲得型研究会 (2014)『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店
- *12 服部英雄 (2008)『活動する国語 パフォーマンス単元で読解力を育む』東洋館出版
- *13 水戸部修治 (2015)『単元を貫く言語活動を位置付けた文学の授業づくり』明治図書
- *14 西郷竹彦 (1998)『西郷竹彦文芸・教育全集14』恒文社
- *15 W・イーザー (1982)『行為としての読書』岩波現代新書
- *16 渡辺貴裕 (2014)「プロセスとしての表現 教育方法学の視点から」渡部淳＋獲得型研究会『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店
- *17 水戸部修治 (2015)『単元を貫く言語活動を位置付けた文学の授業づくり』明治図書