



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

高等学校の古典の指導における演劇的手法の開発：
東京学芸大学研究実習における卒業論文指導の一環
として

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-09-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 浅田,孝紀, 小池,麻由香 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/159391 |

高等学校の古典の指導における演劇的手法の開発

— 東京学芸大学研究実習における卒業論文指導の一環として —

東京学芸大学附属高等学校 浅田孝紀
神奈川県立百合丘高等学校 小池麻由香

目 次

| | | |
|------|-------------------------|-----|
| 1 | はじめに—「研究実習」開始までの経緯 | 122 |
| 2 | 「演劇的手法」について | 122 |
| 3 | 「花山院の出家」(『大鏡』)を用いた実践の実際 | 123 |
| 3. 1 | 概要 | 123 |
| 3. 2 | 授業の実際 | 124 |
| 3. 3 | 授業の分析と考察 | 126 |
| 3. 4 | アンケートの分析と考察 | 128 |
| 3. 5 | 課題と今後の展望1：演劇的手法を用いた成果 | 130 |
| 3. 6 | 課題と今後の展望2：課題について | 130 |
| 4 | 「研究実習」指導教諭としての考察 | 130 |
| 5 | おわりに | 131 |
| | 引用文献 | 131 |

高等学校の古典の指導における演劇的手法の開発

— 東京学芸大学研究実習における卒業論文指導の一環として —

東京学芸大学附属高等学校 浅田 孝紀
神奈川県立百合丘高等学校 小池 麻由香

1 はじめに「研究実習」開始までの経緯

東京学芸大学（以下、本学）には「研究実習」という制度がある。これは「教育実習について深める」、または「卒業研究の一環として小・中・高などで授業等に関わる」という趣旨のものであるが、附属学校教員にはあまり知られていないというのが現状であろう。しかしこれは、本学が教員養成系の中核的であり、教職大学院の改組によって教科領域も教職大学院化された今日、附属学校の役割を考えると極めて重要かつ有意義な制度である。本稿では、2017年度に当時の学部4年生であった小池麻由香への研究実習指導の内容、および浅田と小池による研究的実践の中核的内容を、共同研究の形で提示することを目的とする。

まず、実践開始までの経緯を述べておく。小池は「演劇的手法」に関心があり、国語科教育分野においてこれを卒業研究の課題にしていた。浅田は長年演劇部の顧問を務め、国語教育に演劇を導入していたため、小池の指導教員であった千田洋幸教授から2017年6月に研究実習への協力依頼がなされた。これを本学附属高等学校（以下「本校」。小池の文中でも「本校」とする）で承認し受け入れることとし、当該年度の浅田の担当科目から、2年「古典B」3単位2クラスをそれに充てることになった。実施時期は2年生の2学期後半とした。

選定教材としては、2週間（6時間）程度で終わらせ、演劇的手法を用い易いものである必要がある。そこで、扱う予定の教科書教材の中から、「花山院の出家」（『大鏡』）を浅田が提案した。藤原氏の花山院に対する陰謀をめぐって劇的な展開があるため、扱いやすいと考えたからである。なお小池は9月に教育実習もあり、11月までに卒論の理論的な箇所を執筆しておき、最後に実践の部分を挿入してまとめる方向で実施することとなった。

2 「演劇的手法」について

研究的実践の実際を述べる前に「演劇的手法」について、以下の2点を把握しておく必要がある。

第一に、「演劇」は必ずしも「ドラマ」と同義ではない。ブライアン・ウェイ（1977）は、次のように述べる。

ここに混用してはいけない二つの活動がある。一つは「演劇」（theatre）であり、一つは「ドラマ」（drama）である。（中略）演劇は主として俳優と観客のコミュニケーションである。ドラマは見ている人とのコミュニケーションは一切問題にせず、一人の参加者の経験である。（中略）演劇はまさに少数の人によってつくられる。が、ドラマ教育は教育のほかのものと同じように大多数のものである。世界のどこに生まれてもどんな身体や知能でも、またどんな環境でもドラマのできない子どもというものには存在しない。

すなわち、劇場で観る「演劇」は少数の演者が多数の観客を前にして行う特別なものという印象があるが、「ドラマ」は誰にでもできる日常的な行為であり、全く特別なものではないということである。ただし日本語で言えば「ドラマ」は「演劇」というカテゴリーの中に含まれるため、「特別なもの」と誤解されがちである。

第二に、「ドラマ教育」と「演劇的手法を用いた教育」も、必ずしも同義ではない。小林由利子（2010）は「ドラマ教育」を「子どもがドラマをすること自体に何らかの学びの機会があることを見いだした、過程中心の活動を行う教育」と定義する。そしてその後続部分を要約すると、「教育目標があり」、「一定の時間内で行われ」、「教師、リーダー、ファシリテーターが存在」し、「お互いに観せ合うことを通して振り返りと評価を

行う」ものだ、という。「振り返り」は「省察」と言い換えられよう。そしてこの「振り返りと評価が、劇的遊びと異なる」点だという。ここでいう「劇的遊び」は小学生以下の学習者を意識した表現だが、要は「演劇的手法」の一つと見られる。それと「ドラマ教育」は異なるというわけである。

小池はこれらを踏まえつつ、国語科教育において「主体的・対話的で深い学び」を行う方途としての演劇的手法の提案を行い、それを浅田が指導したのであるが、特に実践事例の少ない「日本の高等学校における国語教育に生かし得る演劇的手法を検討する」という意味で、研究上意義があると考えた。

ところで、「演劇的手法」には様々な種類がある。ここでは渡部淳ら（2010, 2014）による「演劇的手法」の種類を列挙する。ただし教育方法学分野では周知のものなので、個々の説明は渡部淳ら（2010, 2014）参照のこと。

- ①フリーズ・フレーム（静止画） ②ロールプレイ ③ホット・シーティング（質問コーナー）
- ④マントル・オブ・ゼ・エキスパート（専門家のマント） ⑤ティーチャー・イン・ロール（先生も演技）
- ⑥ソート・トラッキング（思考の軌跡） ⑦サウンド・スケープ（音の風景）
- ⑧ボディ・スケープ（体で情景描写） ⑨コレクティブ・スタチュー（群像づくり）
- ⑩ボイス・イン・ザ・ヘッド（心の声） ⑪コーラル・スピーク（音読・群読）
- ⑫マイム ⑬フォーラム・シアター ⑭プロムナード
- ⑮コレクティブ・キャラクター（みんなで一人） ⑯ミーティングズ（仮想会議）

総じて、「何かになってみる」というのが演劇的手法の特徴である。このうち①～⑥は「コア・アクティビティ」、⑦以下は「よく使われるアクティビティ」とされている。

さて、研究実習の実際は、浅田と小池によるチームティーチング（TT）の形にして実施した。ただし、基本的には浅田が主導し、演劇的手法を用いる場面では小池も入るといった形にした。その際、以下の3点に留意した。

- ・「研究実習」は「教育実習」ではないため、学生の教壇実習を評価するわけではない。
- ・どの場面をどのような手法で実践するかは、教材の特徴に即して決定する。
- ・ビデオおよびアンケートとその分析を浅田が許可する。

この方針で授業の実際を考えていったが、それを考えていく中で、上記の16種の「演劇的手法」のどれにも属さないアクティビティを見出すことになった。これは「登場人物になっている生徒の表情への着目」ということになる。これは特筆すべきことである。これは今回の実践において特筆すべき成果である。次章では、実践の経過と意義をまとめることとする。（浅田孝紀）

3 「花山院の出家」（『大鏡』）を用いた実践の実際

3. 1 概要

演劇的手法を用いた授業の効果と課題の検証のため、本校浅田孝紀教諭（以下、浅田）のもとで実践を行った。

- 対象 2年 G, H 組 ○時期・時間数 11月22日～12月6日の授業日（全6時間）
- 教材 『大鏡』「花山天皇の出家」（平成29年度版『古典 B』教育出版）
- 授業の展開

| 時数 | ○学習内容 | ○指導上の留意点 |
|----|--|--|
| 1 | (※前半は前時の単元の説明) ○『大鏡』の概要説明 ○第一段落の読み、現代語訳の確認 | ・出家後に22年間生きたことについて触れる。 |
| 2 | ○前時の復習 ○第二段落の読みの確認 ○「～渡りたまひぬる」までの語句、文法、現代語訳 ○粟田殿と花山天皇のセリフの朗読(2人一組→4人一組→全体で共有)・セリフと心の声を同時に発言させる。 | ・感情をこめて読むこと、根拠をもって読むことを意識させる。 ・「渡りたまひぬる」以降も見てよいと伝える。 ・心の声の際には、感動詞や動きなどを用いて答えてよいことを伝える。 |
| 3 | ○前時の復習 ○第三段落の読みの確認、語句、文法、現代語訳 ○5人一組の班でマイムをしつつ朗読する。 | ・5人の中で、花山天皇、粟田殿、語り、観客、手紙に役割分担をさせる。 ・振り返る動きをすることを指示する。 |
| 4 | ○前時の復習 ○第四段落の読みの確認、語句、文法、現代語訳 ○5人一組の班で表情を作って朗読を行う。 ○代表班が発表を行い、なぜその表情になったのかについて聞く。 | ・5人の中で、花山天皇、安倍晴明、式神、語り、観衆に役割分担をさせる。 ・なぜその表情になるのかを理由も言えるように考えておくことを伝える。 |
| 5 | ○前時の復習 ○第五段落の読みの確認、語句、文法、現代語訳 | |
| 6 | ○前時の復習 ○班で第五段落の場面の絵を想像して描く ○第五段落の静止画を列でつくる ○発表を行い、質問をする(思考の軌跡) | ・相談しながら絵を描いていいことを伝える。 ・教師がインタビューをし、役と今の気持ちを聞く。 |

G組は主に指導教員(浅田)による授業、H組はTT形式で行った。ただし、第三時以降はG組への指示も小池が主に行った。なお今回は予習は基本的に行わないよう前時に指示している。

生徒の実態として、本校は全国的にも有名な進学校であり、学力はかなり高い。浅田が音読を重視しているため、授業中の音読には慣れている。また、3年生の時には文化祭で全クラスが演劇をする伝統があり、演劇への興味や意欲はある。今回のこの実践の最終日には無記名方式で、選択式と自由記述式両方のアンケートをとった。アンケートの項目は、分析とともに後掲する。なお、授業では補助的に「学習シート」を用いた。これは前年度浅田が作ったものであり、本文と、一部が穴埋めになっている訳文と重要単語と文法が記されている。

なお、最終時(第六時)以外は時間の都合上、発表は代表班のみとなっている。本来なら全班が発表すべきであるが、時間の関係で代表のみとなった。各班相互に見せ合うなどする必要もあるが、これは今後検討したい。

3. 2 授業の実際

第一時は前時までの単元の続きと大鏡の内容説明、第一段落の読みの確認のみで、演劇的手法は用いなかった。

第二時は、「～渡りたまひぬる」までの言語事項と現代語訳を一通り説明し、後半15分で粟田殿と花山天皇のセリフの朗読に入った。まず、教師側がわざと棒読みに近い音読を行い、これよりは上手にできると、生徒が安心するように伝えた。形としては最初は2人一組で行い、次に4人一組で見せ合い、次に全体で一組を指名し発表を行った。朗読の際浅田が、感情をこめて読むこと、根拠をもって読むこと、「渡りたまひぬる」以降も見てよいことを伝えた。G組では、最初に花山天皇の部分を朗読した生徒(U女)が、その根拠として、「明るかったら焦ると思いました」と述べた。粟田殿の役をしたT男は、粟田殿については「分からない」と答えたため、

後半部の簡単な訳を提示し、次に〈心の声〉を行った。次に浅田が先ほどの生徒（T男）と他の生徒（A男）を指名し、同時に話す形で、一人（A男）がセリフ、一人（T男）が心声を言うよう指示した。心声の活動の際には、感動詞や動きなどを用いて答えてよいことを伝えており、言語化が難しい場合に配慮をしている。そして栗田殿の朗読をしたT男の心声では、「ああ、どうしよう、戻れない」という発言をした。H組でもG組と同様に後半部の訳などを行った後、心声の活動を行った。ここでは、一人の生徒（TS男）がセリフを読み、別の生徒（TN男）が、「おいおい、今でしょ」と述べ、浅田が「なぜ今でしょ、なのか」と尋ねたところ、「皇位継承させたい」と答えた。そのため、H組ではここで、皇位継承の策略があったことを先に説明した。そして、天皇に対して心声をぶつけるわけにいかないため、あのように言ったのだと浅田が説明したところで終了した。

第三時は〈振り向く〉動作をメインとして活動に導入した。すなわち、全部の言語事項を説明した後に、朗読に動きをつけるよう指示した。G組では手紙を取りに行き振り向く動作をし、その後ろから栗田殿が声をかけてどうするかという動作を行うよう求め、H組では花山天皇役が2回振り向くよう指示した。G組では、話し合いの中で、登場人物の行動を班全員で理解したり、内容を読んで心情面に迫るような行動を考えた発言があった。代表の発表では、栗田殿が花山天皇の肩を叩き、嘘泣きを大袈裟に行うなどの動きがあった。H組では、手紙役は動いてもよいと指示を行った。また、亡妻の分身であることを強調して伝えていた。振り向きの指示をしたため、話し合いの中でどこで振り向くかという話も出てきた。代表の発表では、振り向きがなかったため、立ち位置を変えて演じ直させたところ、心情の変化がみられるような振り向きが行えていた。

第四時は、「表情をつけること」をメインとして活動に導入した。まず一通り読みを行い、なぜこの安倍晴明の話が入っているのかという問いを立てた後に活動し、セリフのあるところもないところも表情をつけるように指示した。また、なぜその表情になったのかを説明できるようにするように伝えた。発表の際には、なぜその表情なのかについて質問を行った。G組では、天皇の心情について、感無量だと述べ、安倍晴明は焦っている感じと述べた。H組の発表では、意味の取り違いが起こり、少し修正していく形で進んだ。このことについては後の分析と考察の項で触れていく。なお、G・H組の代表の両方の班が、手を「はたはた」とさせる動きを行った。特に動きについての指示はしていないが、前時で動きをつけたためであるとみられる。

第五時は次時に活動を行うために第五段落の説明のみとなったため、詳細は省略する。

第六時は、〈静止画〉と〈思考の軌跡〉を行った。静止画は、生徒は『史記』『鴻門之会』で経験済みであり、その経験をもとに説明を行った。「鴻門之会」においては東西南北がはっきりとしており、正解もあったが、今回は正解がなく、想像することについても活動の前に伝えている。活動に入る前に各自で音読し、静止画を行う前の準備段階として、最初に絵（登場人物の配置図）を相談しながら描かせ、次に班で話し合いを行った。その後、10人一組になり、配役決め、表情やポーズを考えた後に、教室の前で静止画の活動を行った。静止画になった後、誰がどの役か、どんな気持ちかを尋ねた。この際、小池がティーチャー・イン・ロールを用い、平安時代のリポーターという設定で、リポーター口調でマイクを持って質問を行った。G組では、剃る前と剃った後の二つの場面がでてきた。そのため、剃る前の場面での栗田殿の心情として、「内心は緊張している。焦っている。」「計画が成功しますように」、花山天皇については「裏切られて超ショック」「裏切られて悲しい」、武者たちは「栗田殿大丈夫かな、何があっても守る。」などの気持ちが出てきた。また、G組では、小道具を使って抜きかけている刀を表現している班があった。H組では、武者が寺もしくは栗田殿を囲む形が多かった。花山天皇については、一組目の天皇役が「一緒になって出家してくれるんだなと思っていたら、言い方からすると、そうじゃなさそうなので、驚きとか、怒りとか、悲しみが入り混じった感じです。」と答えたため、言い方とは？と尋ねたところ、「戻ってくると言っているけど、たぶん言い方が申し訳なさそうじゃないから、戻ってこない感じがすると思った。」と答えた。他の班では、「最愛の人の手紙も、栗田殿が急ごうと言ったから置いてきた。その栗

田殿を信頼していてずっと一緒に死のうと言っていたのに騙されたとわかって、悲しみなどで深刻な顔になりました。」などと答えた。最後に、浅田が「粟田殿は真っ当なことしか言っていないにも関わらず、だまされたって言ったのは周りに武者たちがいたからなんだよね。このように段落全体を見て、実際に動いてみて、具体的にイメージが湧くと思います。」と生徒に伝え、本単元での演劇的手法を用いた授業が終わった。

3. 3 授業の分析と考察

まず個別の時間について分析、考察していく。

第二時では、本文を途中まで読み、朗読の活動を入れ、後半を自ら読み進めるようにした。その話し合いの際、「昔の人の感情なんてわからない」といった声がG、H両組で出た。だが、「困っているのかな」などの、学習者が文章に近づいていることを示す言葉が次第に増えてきた。またH組では、「目上の人に言っているからあまり大袈裟に言わないと思う。」といった声が上がっており、人物の立場を踏まえた発言が見られた。そして、代表による朗読では言語化ができていた。活動を実際にやってみることで意識づけがなされたものと考えられる。

第三時は、そら泣き等の行動と、それに伴う心情が理解できるようになるというねらいと、花山天皇が騙されていく過程を再現し、花山天皇の心の動きを理解できるといったねらいから、動きをつけた朗読を行った。今回は小道具として手紙を作り、手紙に対する心の揺れ動きも表現できるようにした。G組では、観客や粟田殿の心情にまで着目している声が話し合いでも聞こえたが、花山天皇の心の動きにまではあまり触れられなかった。そのため、H組では「2回振り向く」という条件を付加した。その結果、代表の班は1回目では振り向くことができなかったが、振り向くという条件をもう一度確認した後、2回目では振り向くことができた。振り向くタイミングは、粟田殿の言動や花山天皇がどこで心動かされたのかについての考えによっても異なってくる部分ではあるが、一例を全体に示せたのは大きいだろう。例示により、自分たちはどうだったのかを考えられたのではないと思われる。だが、時間がなく省察ができなかったため、学習者の中で起きた変容についてまでは検証できなかった。動きについては、粟田殿が天皇の肩を叩く動きや手を引っ張る動きが見られた。実際には天皇の手をつかむことはないが、焦り等の心情を読めたからこそ出てきた動きだと言える。またH組では、代表班の手紙役の生徒が手招きの動きをつけていた。これは、亡妻の分身であることを表現したものであるが、このようにモノに動きをつけるというのも、演劇的手法ならではのことと考える。

第四時では、〈表情をつける〉という、ドラマの手法にはない手法を取り入れた。安倍晴明の心情を理解し、本文には描かれていない、その後まで考えさせる問いとして、この活動を取り入れた。なお、この活動に入る前には浅田が、「この段落がどうして入っているのかについても考えながらやってみよう」と生徒に声をかけた。安倍晴明の無念さや天皇らの行動があまりにも早く行われたことについて想像させるねらいがあり、そのため晴明のその後や表情といった空白を考えさせた。表情を表すことの利点として、言葉や動作にならない思いを表現できること、古典の人物と自らの動きを結びつけて親近感をもたせられること、広い空間などを必要としないこと、表現を豊かにできることなどが挙げられる。今回はセリフや晴明の姿が描かれていない部分を表現することによって、文章に描かれていない空所に着目することができたのではないかと考える。ただ実際の活動では、本文の行動の理解に終始している部分もあり、表情にまで至ったとは言い難い。顔を見られる恥ずかしさがあったものと考えられる。が、表情という表現に注目させる効果はあったものとみられる。

第四時の実際として、H組の代表の発表では、晴明役の生徒が高笑いをしており、なぜその表情をしたのかという問いに対しこう答えた。以下は浅田と生徒のやりとりである。

安倍晴明役の生徒（以下、S）：スキャンダルだと思ったから笑った

浅田（以下、T）：晴明にとっては（このことは）成功だった？

S：成功だった。

T：みんなに聞きます。報告する仕事を成功したのでしょうか、失敗したのでしょうか

S：（全員が失敗に手を挙げる）

T：これは失敗しているんですよ。なぜかという、帝が退位するという転変が起こったらただちに報告しなくては行けない。ところが時すでに遅く、前を通り過ぎてしまったわけなんですよ。

S：そういうことか…

T：ということは、大声が外まで聞こえるということは、相当慌てているはず。

S：あっ…

T：で、最後、通り過ぎちゃっています、と聞いたら、セリフは無いけどどんな顔になる？

S：（驚いたような表情）（写真①）（クラスが盛り上がる）

T：はい、拍手—（全員拍手）。でも、いいんです。意図を取り違えちゃっても、考えることが大事なんです。この場面は、安倍晴明が報告しなければならない、報告する帝が通りすぎちゃって間に合わなかった。というくらいに粟田殿たちの動きが早かったということです。急がせていたんですね。ということは、関係ない話ではなかったんですね。結局、安倍晴明は自分の職責を果たすことができなかった、想像するしかないですけど、かなり残念だったのではないのでしょうか。そういう方向で考えていた班はある？（2班が手を挙げる。）1班でもあればいいです。古典というのも文学です。現代文の小説とかと同じようにその時その時の場面情景、表情や動作というものを考えていくことが大事です。



写真①（中央の生徒が驚いた顔をしている。）

一度は文章の意味を取り違えていても、次の表情の演じ直しではうまくいっている。下線部では浅田が間違えても大丈夫だと伝えており、ここから安心して再び演じることができたものとする。このような声掛けによって生徒にも安心感が生まれ、また、聞く側にも安心感をもたらしたのであろう。今回は先に安倍晴明や陰陽師に関してあまり触れなかったためにH組では誤読が起きてしまった部分があったが、先に時代背景や文化を説明あるいは調べさせるなどをし、活動するとより深い読みができたものと写真①（中央の生徒が驚いた顔をしている）

と考える。ただし、誤読が起きたといっても、今回のように演じ直しを丁寧に行えば、全体で考えが再形成され、新たな読みへと繋がる。そのように導く必要性を今回の実践で感じた。

第六時では、最終場面の静止画と思考の軌跡を行った。準備段階で絵を描かせた理由は、場面が第四段落から移り変わっているため、先にその登場人物を把握するには静止画の前に準備が必要だと考えたからである。話し合いの様子としてここでは、武者がどの場面から出てきたのかという話や、花山天皇側に人はいたのかという話が出ていた。この辺りは本文中には直接描かれていないが、想像することで明らかになる、重要な部分だろうと考える。次に大きな班となり、配役や動き・表情を決めるよう指示した。その際に話し合いは活発に行われたが、なかなか全体をどのようにするのかというところまでは及んでおらず、静止画にすぐ入れるのか危ぶまれた。だが静止画の場面に移ると、すぐに動き、表現することができた。その後、〈思考の軌跡〉を行い、全班に役とどんな気持ちなのかを聞いた。また、意図がわからない部分などは適宜、補助発問も行った。花山天皇役に質問をしたところ、一つの感情だけでなく様々な感情が出てきた。例えばH組では、「最愛の人の手紙も、粟田殿が急ごうと言ったから置いてきたのに、その粟田殿を信頼していてずっと一緒になろうと言っていたのに裏切られて、悲しいやらで深刻な顔になりました。」と答えており、裏切られた気持ちについてなぜそう感じたのか詳しく述べており、ただ裏切られただけでなく天皇の悲しみについて思いをはせることができたと思う。

今回のインタビュー活動については、どの班においても明白な誤読はなかったため、教師側からは特に指摘もせず、一班ごとに拍手をして終了となった。アンケートではこのことにより、「正解」がなく、答えを提示してほしかったといった記述があった。最初に、「想像でよい」と伝えていたが、答えがないことに戸惑い、また省察が不十分だったことが原因と考える。また、最終時にG組で静止画の話し合いを縦の列で行った結果、話し合いと動きがうまくいかず、H組では横の班を繋げて10人とした結果、話し合いがスムーズに行えていた。このことから、空間の設計も重要であるということが言える。また、G組のアンケートの自由記述では、「班にやる気のない人がいるとつらかった」という意見もあり、班の組み替えも必要であると考えられる。

3. 4 アンケートの分析と考察

最終アンケートの結果は以下の通り。(なお、〈心の声〉に関しては、代表のみが行ったため実際にやった生徒は少なく、「見ることもすることも楽しかった」「することは楽しかった」という生徒の数は他より少なくなる。)左の数値がG組41名、右の数値がH組36名(H組の最終時の欠席4名は含まず)の平均である。チェックボックスの問いは、そこにチェックをした人数を記してある。

【授業全体について】

1. 文法中心の授業より自分から学びたいと感じられましたか
 学びたいと思った 5 4 3 2 1 学びたくないと思った 3.05 / 3.51
2. 授業内でやった活動の難しさはどうでしたか
 簡単だった 5 4 3 2 1 難しかった 2.76 / 2.89
3. 自分から積極的に参加することができましたか
 参加できた 5 4 3 2 1 参加できなかった 2.85 / 3.64
4. この活動を加えることで、文章の内容に関する理解が深まったと感じられましたか
 分かった 5 4 3 2 1 わからない 3.32 / 3.83
5. 授業内で行った活動は楽しかったですか
 楽しかった 5 4 3 2 1 楽しくなかった 3.34 / 4.08
6. 今後はこのような授業を受ける機会はほとんどないと思いますが、もし機会があればこのような活動がある授業を受けてみたいと感じますか
 感じる 5 4 3 2 1 感じない 3.10 / 3.64

【個々の授業について】

- ・2時間目の〈朗読〉(第2段落「あはれなることは～しか申させ給ひけるとぞ。」に感情を込めて読む活動)についてはどうでしたか?
 理解に役立った 5 4 3 2 1 役立たなかった 3.07 / 3.33
 簡単だった 5 4 3 2 1 難しかった 2.63 / 2.33
見ることもすることも楽しかった 2 / 8 見ることは楽しかった 28 / 24
することは楽しかった 1 / 1 見ることもすることも楽しくなかった 5 / 2
その他(具体的に:)
 2(時間を多く使うのですぐ授業が終わる感じがした、真面目にやろうとする気持ちがない人とやるとつらかったです。) / 0
 無記入 3 / 1
- ・2時間目の〈心の声〉(第2段落の粟田殿のセリフと思ったことを同時に話す)について
 理解に役立った 5 4 3 2 1 役立たなかった 2.83 / 3.36
見ることもすることも楽しかった 1 / 5 見ることは楽しかった 27 / 23
することは楽しかった 1 / 3 見ることもすることも楽しくなかった 6 / 3
その他(具体的に:)
 2(発表する組が一つなのであまり楽しいという判断が付けづらいです) / 1(わからない)
 無記入 4 / 1
- ・3時間目の〈ロールプレイ〉(第3段落の動きをつけた朗読)について

理解に役立った 5 4 3 2 1 役立たなかった 3.22 / 3.58

簡単だった 5 4 3 2 1 難しかった 2.76 / 2.64

見ることもするの楽しかった 9 / 15 見ることは楽しかった 22 / 17

することは楽しかった 1 / 2 見ることもすることも楽しくなかった 6 / 1

その他 (具体的に:)

1 (自分から動こうとする人が少ない班だったため大変でした) / 0

無記入 2 / 1

- ・4時間目の〈表情をつけた朗読〉(第4段落の安倍晴明や花山天皇などの表情を考えて読みながら表現する活動)について

理解に役立った 5 4 3 2 1 役立たなかった 3.15 / 3.44

簡単だった 5 4 3 2 1 難しかった 2.55 / 2.5

見ることもするの楽しかった 5 / 8 見ることは楽しかった 24 / 20

することは楽しかった 0 / 3 見ることもすることも楽しくなかった 7 / 3

その他 (具体的に:)

無記入 3 / 2

- ・6時間目の〈静止画〉(最終場面の身体を使った表現)について

理解に役立った 5 4 3 2 1 役立たなかった 3.32 / 3.81

簡単だった 5 4 3 2 1 難しかった 3.02 / 3.03

見ることもするの楽しかった 13 / 22 見ることは楽しかった 20 / 13

することは楽しかった 0 / 0 見ることもすることも楽しくなかった 6 / 0

その他 (具体的に:)

1 (人によって大分難易度が変わるので、ノートでやる分には良いですが、みんなでやるとなかなか進まなかったです。) / 0

無記入 1 / 1

- ・6時間目のそれぞれの役へのインタビューについて

理解に役立った 5 4 3 2 1 役立たなかった 2.98 / 3.47

簡単だった 5 4 3 2 1 難しかった 3.12 / 3.33

見ることもするの楽しかった 8 / 15 見ることは楽しかった 23 / 16

することは楽しかった 1 / 0 見ることもすることも楽しくなかった 7 / 3

その他 (具体的に:)

無記入 2 / 2

【考察】

アンケートの数値の部分の平均をまとめたが、クラスによっても差が大きくあった。ここから、クラスの雰囲気などによって生徒の感じ方が異なってくるといえるだろう。クラスの元々の雰囲気によっても活動への意欲も変わってくるが、活動を行って変わった部分もあると考える。今回は雰囲気づくりや準備のための活動ができなかったためクラスによって結果が変わっているが、準備をするとどうなっていくのかも検証する必要がある。

G組とH組の平均から比較して検討すると、楽しかったと答える生徒が多いほど、理解が深まったように感じ、主体的に学んでいることが分かる。楽しいことが必ずしも学習にとって良いこととは限らないが、今回の検証では楽しいことと理解の深化の実感がリンクした結果となった。この点については大きな成果だろう。しかし、今回は2クラスのデータのためのため、このことを立証するには更なる追加検証が必要である。

全体的に「見ることは楽しい」生徒が多いのは、「やることは恥ずかしい」という生徒が多かったためだろう。今回アンケートには「恥ずかしさ」という言葉は出さなかったが、恥ずかしいと自由記述に書いている生徒もいた。やることに対して恥ずかしく、やるのが楽しいと感じることができなかった生徒が多かったのだろうと考える。どのようにして恥ずかしさを無くしていくべきか、この点は演劇的手法を用いる上での課題であると言える。個別の活動については、表情をつけた朗読が一番難しいと感じており、静止画や思考の軌跡が中程度の難易

度だったと感じている生徒が多い。表情をつけた朗読に関しては、表情のみで表すことは勿論、「表情」という普段の読解ではほとんど注目してこない部分を強調したところに難しさがあつたのではないか。静止画の活動自体は既に経験済みであり、「演じる」ことが少ないため、あまり難しいと感じなかったと推測される。

今回、アンケートで生徒による主観を尋ねたが、「理解」という言葉の曖昧さがあり、何をもって「理解」とするのかという問題もある。生徒の理解を測るには、客観的な基準が必要であり、より研究が必要な部分である。

3. 5 課題と今後の展望1：演劇的手法を用いた成果

以下、上述のことにに基づき、成果と課題を列挙する。まず成果からである。

- (1) 身体的な動きを伴うことによって、生徒が場面に対する理解を深められた。特に第三時の朗読に動きをつける活動、特に振り返る活動において、心情面について身体的な部分からアプローチできたと考える。
- (2) 次に、古典においてもドラマの手法や演劇的な手法を用いて理解を深めることができた。古典では今まであまり実践がなく、その効果はあまり検証されてこなかった。古典を学習することは外国ではあまり見られないような学習であるため、日本において新たに手法や効果を検証・開発していく必要がある。
- (3) 演劇的手法により身体表現を伴った形で想像していくことによって、「古典の世界を現代に近づけて読む」というより、「現代から古典に近づいて読む」ということができた。当時の人物などに「なる」ことによって、従来の実践にあった古典の現代劇化と比べ、古典の世界から離れすぎず、古典そのものを生かした学習となったのではないかと推測する。古典の世界での活動のため、古典本文に戻ることも容易であり、省察もすぐに行えた。このことから古典学習において演劇的手法を用いることには一定の成果があつたと考える。
- (4) 班やクラスで読んでいくことで、同じ文章を読んでいても違う解釈や読みが起ることを学んだり、不明点を教え合ったりすることで、他者との協働により一人では気づけなかったことを学べるという効果がみられた。
- (5) ドラマの手法ではない演劇的手法として、表情に着目する活動を行った。これは、本実践で新たに開発した手法である。「以心伝心」的な非言語コンタクトを活用した演劇的手法を生み出したのは、本研究の独自の部分である。こうした日本ならではのドラマや演劇的手法を生み出していくことも今後重要となってくるだろう。

3. 6 課題と今後の展望2：課題について

- (1) 時間がかかるのは大きな問題である。深い内容理解には、歴史的背景や言語事項への理解も重要であるが、そのため、文章理解をドラマや演劇的手法を用いて考える際、文法などとのバランスが重要になってくる。
- (2) 演劇的手法を用いた授業に対する生徒の姿勢や抵抗感も課題である。演じることに恥ずかしさや抵抗感のある生徒は多くいたと思われるが、ドラマ教育では決して学習者に無理強いさせないことが重要であり、主体的な学習を行うために、抵抗感や恥ずかしさを無くしていくことが必要である。
- (3) アンケートでは、「いつもの授業の方がよい」という意見もあつた。受験に対する意識が高まる2年次12月ゆえ当然である。進路や学習に対する姿勢等の生徒の実態も踏まえてこの手法の効果に関しさらに検証したい。
- (4) 今回の活動では次期学習指導要領でも重視されている「正解のない」課題への対応が含まれているが、生徒はそれに慣れていなかった。創意工夫して正解のない問題に当たっていく視点をもたせることも必要である。
- (5) 今回実践が行えたのは一校であり、このデータだけではなかなか有効性を示すことができなかつた。そのため、今後も他の学校で実践を行い、多面的・多角的に検証していきたい。(小池麻由香)

4 「研究実習」指導教諭としての考察

まず「演劇的活動」と「演劇的手法」について。「演劇的活動」は浅田(2018)の用語で、上述の「演劇的手

法」を用いた指導の他に、作品の脚色・上演（劇化）、脚本の創作・上演（ラジオドラマも含む）は勿論、朗読・群読・リーディングパフォーマンス、スピーチ、プレゼンテーション、ディベート（模擬裁判なども）等、「基本的には言うことが決まっており、見る（聞く）一見られる（聞かれる）の関係が成立する活動」は、すべて「演劇的」な性質を持っており、これらを「演劇的活動」と仮称している。ただしここではその区別には言及しない。

演劇的手法を導入した教育は、国語科とは特に親和性が高い。しかしこの演劇的手法のほとんどがイギリスを中心とするヨーロッパ由来のものであり、日本の国語科の文学教材・古典教材に関して言えば、必ずしも扱いやすいわけではない。中でも古典教材は、コンテキスト（言語的および状況的）に空所が多い。しかしそれゆえに、「書かれていない部分を、声や身体を使って可視化・言語化すること」により、飛躍的にイメージしやすくなる場合が現れる。すなわち、扱いやすくないでも、導入する価値はあると考えている。

今回の実践の最大の成果は、文中には書かれていない表情に着目させ演じさせる手法（名称未定）を開発できたことだと考える。これはこれまでの「演劇的手法」ではあまり重視されていない。（「フリーズ・フレーム」などでは必然的に表情の変化を伴うが、それが中心ではない。）これは空所の多い古典教材ならではの成果である。小池と浅田の打ち合わせ時に、このような「一部の場면을演じることで分かり易くなると思われる要素の多い教材」として、「花山院の出家」が好適と判断し決定したことが結果的にこの手法を見出せる要因となった。

指導教諭である浅田は翌2018年度に1年2学期後半の「国語総合（現代文）」において、遠藤周作「カプリンスキー氏」を用い、主に「ロールプレイ」、「ホットシーティング」、「ソートトラッキング」を各組8班のうちの2～3班にそれぞれ場面ごとに割り当て、特に最後の場面では「ソートトラッキング」に「表情」をしっかりつけさせたアクティビティを行わせた。この時は、班の生徒には事前にヒントを与えてあるが、班員以外のクラス全員を「アウシュヴィツ収容所に貼ってある、無数の囚人たちの写真」に見立て、このアクティビティの瞬間「全員、恐怖に歪んだ顔で彼を見る！」と指示。そして、ここでのカプリンスキー氏の表情と「私」の表情も演じさせ、この場面の効果を実感させた。「研究実習」での指導経験が、浅田のその後の授業実践にも役立っている。

5 おわりに

本学の「研究実習」について一言して結びとする。教員養成系大学である本学では、これはそのまま「教師教育」の一環と考えてよい。附属学校にはそれぞれ「得意技」を持つ教員が多く、これを教師教育のリソースとして活用することは、教職志望の学生にとって極めて有益である。そしてこれは指導教諭自身の研修にもなり得る。しかし附属学校では必ずしもこの制度が知られているわけではなく、その周知が必要と考える。

（浅田孝紀）

引用文献

浅田孝紀『言語文化教育の道しるべ』2018 明治書院 p.163

ブライアン・ウェイ／岡田陽・高橋美智訳『ドラマによる表現教育』1977 玉川大学出版部 pp.14～15

渡部淳、獲得型教育研究会編『学びを変えるドラマの手法』2010 旬報社 p.3

渡部淳＋獲得型教育研究会編『教育におけるドラマ技法の探求：「学びの体系化」にむけて』2014 明石書店 p.24