

演劇的表現実践に見る国語科教育への可能性 —「保育表現実践」「中等国語科指導法C」での実践を通して—

教育学研究科 言語文化系教育サブプログラム(国語) 22AF002

田端 優一

【指導教員】 飯泉 健司 戸田 功 池上 尚

【キーワード】 表現 国語科教育 演劇的手法 言葉 身体

1. 問題設定と研究目的

高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編には、従来の問題点の一つとして、「話し合いや論述などの『話すこと・聞くこと』、『書くこと』の領域の学習が十分に行われていない」ということが挙げられ、新しく編成された科目内では「話すこと・聞くこと」「書くこと」の指導時数が明記、また、それらの資質・能力は「言語活動」を通して育成されるべきであることが示された。

これらの背景には、子どもたちの「表現力」や「コミュニケーション能力」の低下が叫ばれている現状があるが、国語科教育において、書き言葉話し言葉を用いて何かを「表現する」ことの指導の難しさは、学習指導要領が改定された現在でも、未だ問題とされることである。

国語科教科書に文章が採択されたこともある演出家・劇作家の平田(2012)はこの現状に対して、子どもたちにくら「伝える技術」を教え込もうとしたところで、他者に「伝わらない」経験、他者に「伝えたい」と思う意欲がないと意味がないと述べる。その点において、演劇は常に他者を演じ、他者との出会いをシュミレート(疑似体験)できること、その出発点は口下手かもしれない自分自身でよいこと、などの点から、表現教育に有効であると示した。

本研究では、上記のような演劇教育と現在の国語科教育の親和性について先行研究を簡単にまとめつつ、国語科教育の目標とは別に、「表現すること」自体を目的とし、実践された2つの大学生への授業「保育表現実践」「中等国語科指導法C」をもとに、その実践を感想とともに抽出し、その内容と考察から、演劇的な表現実践、またはその実践のために必要だった国語科教育とは別の要素が、国語科教育においてどのような影響を与えるか、どのような可能性を見ることができるかを考察していく。

2. 先行研究

演劇的活動を国語科教育の立場から考察した研究としては、代表的なもので渡辺(2011)の研究がある。渡辺はイギリスのドラマ教育の理論と実践を手掛かりに、文学的な文章を読んでそれを実際に演じたり、想像し書かれていない部分を補って世界を創ってみたいりする活動(ドラマを用いた授業)が国語科教育の各要素にどのような役割を果たしているか述べている。具体的には、①物語への没入体験と多面的な心情理解(読むこと)②現実レベル・虚構レベルの対話

(即興を含む)による話す・聞く技能の醸成(話すこと・聞くこと)③ドラマの構造を利用し書く目的を明確にしたことによる書くことの充実(書くこと)である。

また、趙(2020)は演劇教育を学校の中で活用することが児童のコミュニケーション力を含む非認知能力の育成に有効であることを、質的調査・量的調査の両側面から示した。趙は「演劇教育が児童の非認知能力の育成に影響を与えることを検証したことにより、今後学校教育における非認知能力の育成に関して、新しい方向性を提供できた」(趙2020)と述べ、学校現場での有用性、汎用性について改めて結論づけている。

一方、上記の学習指導要領改訂の内容に対して、長田(2022)は「話すこと・聞くこと」に関しては、国語科教育研究の中でもまだ発展途上の領域であると述べる。長田は、自身の研究の中で、国語科における『話すこと・聞くこと』の指導には、話し合いの方法や理論についての「論理性」の観点と、他者への共感や、社会の中での自己のあり方を学ぶ「関係性」の観点があるとした。その上で、現行の国語科教育は、「論理性」の指導が重視されており、「関係性」の学習がまだ体系化されていないことを課題として挙げ、「論理性」と「関係性」の双方のアプローチを行うことが必要だとした。

趙の研究は、実際に他者との関係性をデザインしていくためのコミュニケーション力を含む非認知能力を醸成する、という点で「関係性」へのアプローチにも結び付くものである。

その他にも浅田(2019)など、国語科教育と演劇的な活動を結びつける実践・研究は多々ある。演劇を用いた教育方法が、新学習指導要領下で改めて見直された国語科教育上の問題にアプローチしうる教育方法であることを、上記の研究から見る事ができる。

3. 演劇的表現実践の定義

ここでいう演劇的表現実践とは、演劇的手法を用いた、「表現すること」を目的とする活動のことである。このように定義づけた理由は、本研究で扱う両実践の目的がどちらも、演劇的手法を用いて先述したような国語科教育の目標を果たすためのものではなく、教師教育の一環として、「表現者」としての体験を試みることを目的とする授業だからである。その上で、ここで用いられる演劇的手法という言葉

について定義を細かく確認していく。

佐藤(2011)は演劇的手法を、「授業などにおいて児童・生徒・学生の学びを深める手段として用いられる演劇的なゲームやアクティビティなどのこと」としている。類似概念として「演劇ワークショップ」があり、蓮行・末長(2021)はそれを「演劇の要素や手法を用いた、参加型・体験型・双(複)方向型の学びの場」として定義する。本研究においての実践は、佐藤の定義のように上演を主目的としないものであること、かつ蓮行らのように参加型・体験型・双(複)方向型の活動であることを踏まえ、演劇的手法そのものの定義を、以上2つを統合した「学びをより深めるための、演劇的なゲームやアクティビティによる、参加型・体験型・双(複)方向型の教育実践法」とする。

4. 実践報告と考察

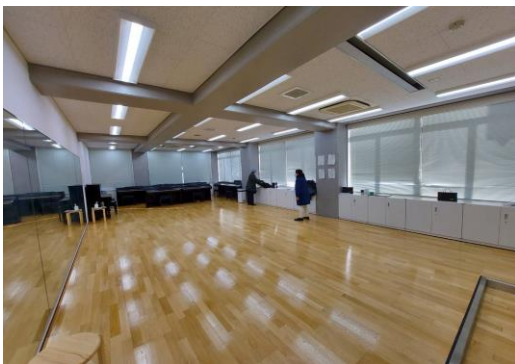
以上を踏まえたうえで、2023年度本学部の乳幼児教育コースの2年生を対象にした「保育表現実習」、また言語文化専修国語分野2・3年生を対象にした「中等国語科指導法C」という科目の中で、演劇的手法を用いた表現実践を行った。その具体的な活動内容と学生のコメントから、それぞれの科目の中で見られた要素と、国語科教育の要素がどのように重なっていくのか、という視点から考察していく

4. 1. 1 「保育表現実践」のカリキュラムとその意図

まず「保育表現実践」について、まとめていく。この授業は本学部の乳幼児教育コースの2年生を対象とした必修の授業で、受講者は21人。埼玉大学ウェブ学生シラバスに記載されているテーマ・副題は、①表現することについての理解②基礎的・総合的な表現のレッスン③幼児の表現についての基本的な理解並びに支援のあり方の学びの3つである。自分はTAとして、②を実技科目として90分×9コマ担当し、竹内(1990)のレッスンの考え方を基調としたルールの共有、他者に働きかけることを考えるワークを主に行い、最後に班ごとに劇を発表した。

以下行った教室(図1)と内容のカリキュラム(表1)である。

(図1) コモ棟503教室 鏡面あり土足禁止



(表1) 2023年度保育表現実践カリキュラム

日付	内容	目的
10月12日	イントロダクション なまえ鬼 脱力	ルールの確認 アイスブレイク(名前に慣れる) 力を「抜きあう」体験=自己理解、他者理解
10月19日	脱力(以降最初に) ジェスチャーしりとり エアキャッチボール	からだの動きで遊ぶ、伝え合う 相手と「ない」ものを共有する 相手のために表現する
10月26日	しりとり ミラー ピクチャー	相手の表現を受け止める 相手がやりやすいように表現を繋げる
11月2日	発声 ピクチャー 現代口語の朗読	声をゆっくり出してみる 自分だけの言葉、相手だけの言葉に自覚的になる
11月9日	だるまさんが転んだ 現代口語の朗読 見せ合い・感想戦	「気配」で遊んでみる 同じ状況でも、人によって身体・言葉は全く別物になることを知る
11月16日	インプロの説明 道化の旅 ワンワード・ワンアクション	物語をその場で創っていくことを知る。 即興的なやり取りのマインドを学ぶ
12月7日	ランダムウォーク ウインクキラー 童話演劇の上演練習	意識を目の前の他者から、空間全体に広げる。 リアルでない台本を劇として立ち上げる
12月14日	童話演劇の上演練習 講師のフィードバック	一度作ったものから、工夫してさらに「やりやすく」してみる
12月21日	童話演劇の上演 互いの感想をまとめる	人に見せてみる。その時の自分の変化、観客も含めて空間で一つの作品が出来上がっていること

4. 1. 2 具体的な実践内容と考察

ここからは、具体的な実践内容をいくつか学生のコメント共に抽出し、それがどのような効果をもたらしたのかについて考察していく。

① 脱力

ペアワーク。
片方が横になり、もう片方がそばにつく。
寝ている側はからだの部位ごとに力を入れる、抜くを繰り返しながら、脱力をしていく。
もう片方は、手や足を揺らすなど、相手の力が入っていないかを触れて確認し、無意識にこわばっているところがあれば力を抜いてあげる。終わったら交代し、繰り返す。
※相手に触れるときはきちんとコミュニケーションをとるように指示を出す。

このワークはこの授業全体を通して必ず行っていた活動である。この「脱力」は竹内(1990)が自身のレッスンで行っていたものである。意図としては、まず自分自身が自身のか

らだのこわばりに気づくこと、自分のからだを用いて何か表現をする前に、力を抜きあってその準備をすること、であった。竹内の言葉を借りれば「からだによるからだのドクサ(偏見)の吟味」である。普段生活していてなかなか気づくことのできない自分のからだのこと、相手のからだのことを知り、「自分は(自分のからだは)こうあるはず(べき)だ」という偏見を取り除くことで、目の前の他者、自分に向きあえるようにするためのワークである。

学生は初回から集中力を持って臨んでおり、脱力自体もかなりリラックスして行うことができていた、具体的な感想は以下のようなものであった。

- ・①無意識のうちに力みすぎている部分や緊張している場面があったのだと感じた。いざ脱力が終わり立ち上がると重いが妙な心地よさがあり、気持ちよかった
- ・脱力するのは少し難しかったけれど、②力を抜いてあげるのは楽しかった。関係性が必要だという言葉の意味が少しわかった。
- ・最初は③近くに人がいるのが少し怖くて力を抜くことが難しかったけど、一回力を入れて抜くことで脱力しやすくなっていいなと思いました。

「普段意識をして力を抜いたことがない」という学生が多く、①のように普段無意識のうちに力が入っていたことに気づく声が多かった。学生の様子も心地よさそうにしている人がほとんどだった。その上で、②のような、他者に脱力をする際の感想を述べてくれた学生も少なくなかった。一人でやるのではなく、あくまでペアワークとしてやることで、相手のために力を抜いてあげる、という目的意識が明確化し、自分と他者を比較することで能動的な活動に繋がっていたと考える。最後に③は、こわばりや緊張の原因について言及していた感想である。自由な表現を抑制するものとして、やはり他者の目というのは大きな要素である。他者がいる中で何かを無理やり表現するのではなく、あくまで力を抜く、抜いてあげる、それだけを全体で最初に行うことによって、他者の目に慣れ、自分もその集団の一部だと感じやすくなり、活動を行いやすくなるという効果もあったのではないだろうか。

②ミラー

ペアワーク。

二人組で向かい合わせになって鏡合わせに動く。片方がリーダー、もう片方がフォロワーになって、フォロワーがリーダーの真似をする。クラブでその役割を交代する。その際、お互いにどちらがどちらの役割か見た目でわからなくなるまで動きを合わせることを望ましいことを伝える。

この「ミラー」というワークは、「鏡レッスン」とも呼ばれ、鴻上(2023)にもあるように俳優養成の訓練でも使われる手法である。その際の目的は、目の前の相手だけに集中し、芝居の中で相手のどんな状態も見逃さないようからだを開く、というものであるが、今回の授業では、「他者の表現を受け止め、その他者のためだけに表現する」「自分と他者のからだがちがうこと」を考えるためにこのワークを行った。このワークを行ったのは10月26日の一回だけであったが、学生には印象深い活動だったようである。以下具体的な感想である。

- ・①想像より難しい印象を受けた。動くスピードも上がるほど相手に合わせるのが間に合わなくなったし、相手の動きを勝手に想像して動いてしまうことがあった。
- ・自分の動きと同じ動きがついてくるのが面白かった。足をつけると一気に難しくなり、②相手の人との体の大きさ、やわらかさなどのちがいが分かった。
- ・リーダーとフォロワーの交換時に自分がやろうとしていたことを続けてくれると、自分の思いが伝わっているようで面白かった。しかも後半になればなるほど互いの動きのパターンや③言葉を交わしていなくても共通の思い浮かぶ振り付けなどができて、体だけでなく心も重なっていく感覚があり、不思議だった。

「鏡合わせで動く」ということと自体が細かなプロセスに分かれていて難しかったという①のような感想が多かった。体の隅々にまで意識を巡らせ、相手を見ながら動く、というマルチタスクの側面が、学生に苦手意識を植え付けていたのではないだろうか。また②のように、真似をして動く、相手にできる動きをする、ということをしていく中で、自分と他者との違いに目を向けられるようになったという感想もあった。「ミラー」のワークはペアによって動きも早さも全く違うものになっていったが、自分、相手が思いどおりに動かないことに気づき、そこで発見された自他の違いを受け止めることで、自分と相手の関係の中にしかない表現が生まれていた。それが個々の動きの独創性にも繋がっていたと考える。最後に③のような感想もあった。これは「ミラー」を、他者を他者と捉えるためのワークではなく、非言語コミュニケーションの喜びを発見する、他者との関係性を深めるためのワークとして捉えうる可能性を示してくれているものである。

このような現象について、竹内(1988)は著書『ことばが劈かれるとき』において以下のように言及する。

自分のからだの動きが向かい合っている相手に移って、新しい動きができるようになる、あるいは相手の動きが自分の方に移ってきて相手のからだの歪みなりとどこ

おりが感じとれてくる、そして、自他が激しい気合の交錯の中で微妙に反応しあうとき、めざましい変貌が起こる。このときは、自とか他はもうなくなっている。他の動きは自と一つに融けあい、自の呼吸が他を生气づけている。

(pp. 122)

③の感想にあることは、まさしく竹内の言及したように、自他の差異を受け止めたうえで、自他の境界を溶け合わせていくというプロセスそのものである。「ミラー」は、ただ身体操作の洗練、集中力の増進をするためのワークではなく、言葉を使わずとも自他の関係性を深く理解し、またより強く結びつけることができるワークになり得るのではないだろうか。

③ピクチャー

人数(4人+観客)

4人組で一枚絵(童話や場所を表すワンシーン)を作り、なんの場面を作ったかを当ててもらおう。しかし、事前に打ち合わせをせず、5秒カウントにつき一人ずつ出ていきポーズをとる。出ていく人は、前の人が何を表現しているか、あるいは後ろの人に何を読み取ってほしいかを考える必要がある。

この「ピクチャー」は、②の「ミラー」を行った後に行ったゲームである。ルールは上記の通りで、打ち合わせをしないで(言葉を使わずに)一枚絵をつくる。これもまた、身体で事物を表す力や、即興力を高めるためのワークであるが、今回の授業では、前の人を見て自分の表現を決める、後の人のために表現をする、というような表現の連なり、相互作用を意識するために行った。題材は「アンパンマン」や「桃太郎」などのストーリーに関するものから、「遊園地」や「動物園」など場所に関するものなどを扱った。学生に授業後に取ったアンケートではこのワークが最も人気だった。以下具体的な感想である。

①の感想にあるように、一枚絵という完成されたイメージ

- ①同じシーンをイメージできていないとだったので、そこが特に難しかったです。
- 言葉なしでグループ内で創っていくのは難しいけど、そこにおもしろさがあると感じた。前の人動きを感じ取って繋げていくのは、やはり②共通認識があるからこそできるのだと思った。
- 物語の概要をぎゅっとまとめて表現することって難しいなと思いましたが、③前の人ストーリーを広げていくと楽に考えることができました。

ジを持たなければならないこと、題材に対する曖昧なイメージに難しさを感じた学生もいた。一方で、②の感想のように題材について共通認識がある場合、難しさを感じつつも、目の前の相手が何をつくったか、あるいは後ろの人に何を伝えたいか、ということが伝わりやすくなり、上手く作品が組み合っていた結果、楽しさを感じることはできたのではないだろうか。③について、この「楽に広げていくことができる」という部分が、この活動の一つの本質的な部分であると考えられる。1人で4人分の動き、イメージを考えたとしても、それを共有することはこのゲームの中において非常に難しい。だからこそ、目の前の相手や、後に続く人につながなければならないが、この感想は、その繋ぐことを意識することで、表現がむしろしやすくなることを示している。目の前の他者に「合わせる」という目的が、自身の発想に方向性と制限を与え、ただ自分の中の世界を自由に表現しようとするよりも、心理的にハードルの低い行為としてこのワークを学生に位置づけさせたのではないかと考える。

また、ミラーは1対1のワークであったが、このピクチャーは複数人で行うワークなので、目的や意識することは同じでありつつ、見る相手や意識をだんだんと広げていくという点で、ミラーと連続性のあるゲームではないかと考える。

3. 1. 3 考察

3. 1. 3 考察

「脱力」「ミラー」「ピクチャー」これらのワークは全て言葉を用いない活動であり、活動全般の中で言えばかなり初期に行ったものである。大きな声を出して、「自由に」表現することを求めるのではなく、「目の前の相手のため」「声を出さない」という一種の制約を設けることによって、心理的な負担を減らすことを試みた。また、「目の前の相手のため」という制約は、後半の創作(劇作)のやりやすさにも繋がる考え方として常に共有し、創作の際様々な動き、演出を考える基準にしてもらった。結果は、授業終了後のアンケートなどから、表現というものがただ内発的な発散、自己開示をするのみではなく、他者との関係性の中にもあることを学生たちと共有できたと思う。

表現において、他者のために行動を起こす、という目的を持つこと、この人なら自分の表現を受け止めてもらえる、という成功体験を積むことが、学生の「表現をしたくなる」というモチベーション、空間づくりに繋がると考える。これらの考え方は、国語科教育における言語活動において幅広く応用できるのではないだろうか。例えば、話し合い活動や、作文など、自身の言葉を使って何かを表現し、それを用いて他者と交流することが学生にとって負担である理由の一つとして、自分自身の中から表出した言葉が受け入れてもらえるかわからない、という自己開示に対する不安があるだろう。そのような活動に入る前に、まずノンバーバルで制約のあるワーク(ゲーム)を用いることで、表現のモチベーションを高め、表現を受け止め合える関係性を構築し、子ども達が発言や創作の際に感じている様々な心理的なリスク

を軽減させることで、その後の言語活動を促進させることができるのではないだろうか。

3. 2 「中等国語科指導法C」のカリキュラムとその意図

次に「中等国語科指導法C」についてまとめていく。この授業は本学部の言語分野専修国語分野の2、3年生を中心とした授業で、中学校の国語科の免許を取るのに必修の授業である。履修人数は48人で、なかには本学部以外の学生も参加していた。埼玉大学ウェブ学生シラバスに記載されているテーマ・副題は「国語教師に必要な表現力について考える」である。本授業ではTAとして90分×13コマを担当させていただき、アイスブレイク的なワークを挟みつつ、朗読、漫才、演劇の3つの活動を中心に実践科目として指導を行った。

以下行った教室(図2)と内容のカリキュラム(表2)である。

(図2)教育学部A棟113教室 土足あり普通教室



(表2)2023年度中等国語科指導法Cカリキュラム

日付	内容	目的
10月5日	イントロダクション	ルールの説明 授業予定の確認
10月12日	インタビューゲーム 朗読のデモンストレーション 谷川俊太郎『生きる』の群読	自己開示のゲーム化 抑場の他にも表現を見つける 言葉のイメージを一語一語考 えていく
10月19日	「×」ルールの共有 星座チェーン(パスデーチェーン) 『いなばの白うさぎ』班ごとに朗読① (1班のみ発表、のち公開フィードバック)	「したくないことはしない」の 明確化(NOの経験) 朗読の言葉を身体に落とし込 む
10月26日	カウントアップ(各班ごと) 『いなばの白うさぎ』班ごとに朗読 (希望した班のみ発表、講評)	息を合わせる 人が変われば表現が変わるこ とに自覚的になる 人に見せたときの感覚の違い
11月2日	休講(面白いと思う漫才師をみつけること)	漫才の準備
11月9日	ブラブラ8(リラックス法) 漫才デモンストレーション (前を向いて読んでみる、講師の実演)	立ったままでできるリラックス 法(最初に皆でからだを動か す) 向き合わない特殊なコミュニ ケーションを体験してみる
11月16日	あぶりカルビゲーム 漫才のコンビ決め、台本決め	滑舌練習 ランダムに組んだ人と、漫才を やってみる
12月7日	マンションゲーム コンビに分かれて漫才練習①	マルチタスク 前を向いて、台本を話して読ん でみる 観客を意識して、間などを考 える
12月14日	午タンゲーム コンビに分かれて漫才練習②	前回と同じ
12月21日	漫才の発表 演劇デモンストレーション (会話戯曲の読み合わせ、講師の実演)	観客も含めて「場」を醸成して いることに自覚的になる 会話劇を読み合い、何が省略 されているか考える
1月11日	各班に分かれて演劇の練習①	個々人の役割を考える 自分の「したくないこと」に敏 感になる
1月18日	各班に分かれて演劇の練習②	前回と同じ
1月25日	演劇の発表①	相手役と観客とのコミュニケ ーションをどちらも考える 「演出」の効果について考える
2月1日	演劇の発表② まとめ	前回と同じ 「表現」とは何かを改めて考 える。

3. 2. 2 具体的なワークの抜粋

ここからは、「保育表現実践」と同じように、具体的な実践内容をいくつか学生のコメント共に抽出し、それがどのよ

うな効果をもたらしたのかについて考察していく。

①群読

全体で座りながら読む。
一度「できるだけ小さく」読んでいき、そこから隣の
人に届くように、少し先の人まで聞こえるように、と
全体の声量を調節する(大きな声出させることが目的
ではない)
その後、詩に出てくる言葉を一つ一つ自分たちの経験
や主観に落とし込んで読んでいく。
(例: くしゃみってどんな音? 木漏れ日ってどこからの
光?)

この「群読」は朗読のデモンストレーションとして行っ
た。個々人で読むより、全体で読む方が、心理的なリスクが
低いだろうということ、実際に言葉を音として表現する
際に、どのようなことを基にして考えればいいのか、というこ
とを、谷川俊太郎の『生きる』をテキストとし、講師自身が
実践し、共有することで、次回以降の朗読の参考にしてもら
うことを目的とした。

以下学生の具体的な感想である。

- ・①動作をつけながら発声した時に、声の出しやすさを感じました。最初よりもその分やわらかい声の質感になったのではないのでしょうか。
- ・「生きる」の群読をやってみて、表現の工夫は②ただ抑揚をつけるだけではないんだと、実際に発声することでちゃんとわかった気がしました

①の感想は、テキストを読むときにその情景をイメージした動きをやった際のものである。具体的には「まぶしい」という言葉を言う時手をかざしたり、「くしゃみ」という言葉を、くしゃみの動きをしながら言ってみたりした。その中で、ただ読むだけでは生まれえない表現ができたこと、それがそれぞれ個人によって違うことを、体感していたようだった。②の感想のように、音の表現=抑揚というイメージが払拭された声もあった。全体としてはやや控えめな空気感だったものの、改めて「声」を出すことの楽しさ、表現の多様さに気づいた学生が多かった。

②朗読

5人程度で読む文章を分担し、言葉に合わせて動きながら演じてみる(本は持ったまま)、台本の言葉がどうすれば「自分にとっていいやすく」なるかを考えて動く。
※最終的には台本の修正もしていいと伝えた。

実際にはからだの動きも用いていたので、朗読劇という形に近い。「あくまで最低条件として「本を手を持って話すこと」を課して、それ以外は自由に演じさせた。テキストは

すべての班で『いなばの白うさぎ』を用いた。その際、担当教授からの助言で、物語の展開、セリフも変えていいことにし、各班に創作にあたらせた。その際、講師がテキストの言葉を言うためのアドバイスなども行った。以下具体的な感想である。

それぞれの班が独自に動きや言い方を考えて朗読を実践

- ・サメやウサギの①距離感など、こんなに工夫をすることで情景が思い浮かぶんだなと思った。
- ・場面に合わせた間合いや目線等、②効果的なアクションをすることで言葉に気持ちが乗りやすかったです。

する中で、①のように距離感を工夫することのできた班があった。具体的には「おーい」というセリフを、実際にどこまで届けることを想定しているのか、それを教室のどの具体物に向かって届けるのかを考えることで、実際の場面を想定することに繋がっていた。また、「群読」のように言葉に合わせて身体表現を合わせることで(例: 間合い、目線)、②のように感情表現のやりやすさに繋がっていたように考えられる。

③役割を分けた演劇創作

6、7人で役割分担をし、15分～20分程度の演劇作品を創作する(台本は既成創作自由)
この際全員が役者をやらなくてはいけないのではなく、作品を俯瞰して作る「演出」や音響操作、照明操作、など、演者にこだわらず自分がやりたいことと、やりたくないことを考えたうえで役割分担をするよう指示を出した。

この活動は、授業の中で最後のまとめとして行った活動である。ここまで朗読、漫才と、内容に制限があったり形態に決まりがあったりする活動を重ねてきたが、この演劇の活動は、各班に戯曲の準備ごとと任せる形で創作にあたらせた。また、基本的に学生には今まで全て「演者」側の立場をとらせていたが、今回は自分の希望に合わせて役割を決めてもらい、演者だけではなく全員で作品を作ることを指示した。以下発表を終えた学生の具体的な感想である。

・どのチームも①チーム全員が1つの作品を作り上げようとする一体感が見られてすごかったです。

・演出をやってみて、1つ1つのものにこだわるのが楽しかった。(中略)②一步離れて全体を見るのも、実際演じてみることは違った世界観で新しい感覚だった。

・私は、最初セリフが多い役を演じるようになっていたのですが、友達に役を代わってもらい、照明をしました。(中略)でも、③そんな自分でもできる役割を与えてくださったので、人の温かみを感じました。

全体を通してどの班も完成度が高い作品になっていたが、それ以上に①にあるような一体感があつた。それは、それぞれができることを無理なく、楽しくやれていたことに関連しているのだろう。作り手の雰囲気、観客にも伝わるといふことを、教室全体で理解できたような時間だった。

また、②は実際に演出を担当した学生の感想である。演者だけが良い経験を得られるのではなく、外から俯瞰するからこそその経験があると述べてくれていた。表現の授業という、演じる人が「いい」で演じない人が「わるい」というイメージがある学生もいたが、演じなくとも、得るものがあると感じてくれたのではないだろうか。

最後に③は、都合で役者ではなくなった学生の感想である。役割としてやったことは蛍光灯のオン/オフと単純かもしれないが、なくてはお芝居が始まらず、終わらないものである。演劇の、多様なスタッフワーク、そのどれか一つでも欠けたら作品が成り立たないという側面が、コミュニティの中で誰も取りこぼさないような仕組みとなり、この学生に役割を与えることができたのではないだろうか。

3. 2. 3 考察

①群読、②朗読では、どちらも言葉と身体を重ね合わせることで、それによって表現を考えることを実践した。これらの授業後に行った学生向けのアンケートで、言葉と身体の間連性について尋ねたところ、以下のような回答が得られた。

・からだ動く言葉出てくる、逆もしかり 例 転びそうになった時に「危ない！」と言ってしまう

・ことばの理解が深まりそうだなと思いました。からだを動かすことで実際にそのことば通りの気持ちになったり、逆に「自分だったらこうだな、」と感じたり…

・「ことば」の抽象的な部分が具体化され、よりその「ことば」に親しみが生まれるため、とても意義のある活動だと思う。

・「言葉」だけでも十分伝わるけれど、「からだ」が入ることで、より伝わりやすくなったり、「ことば」の表現の方にもより深みが出たりすると思った。(動きながら言った「ことば」の方が伝わるもの大きい！)

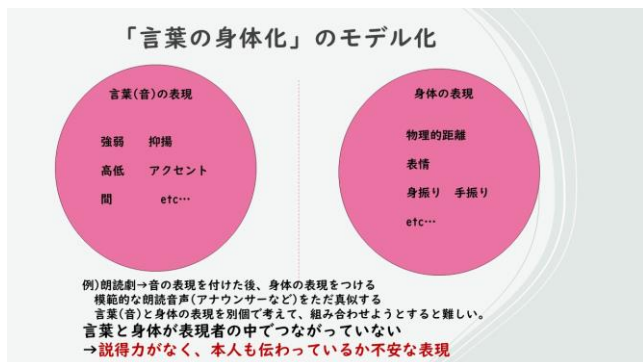
以上の内容から、学生も言葉と身体の間和性について実感を持っていることがわかる。このように言葉を話すときにその時の身体の状態を考えると、実際にその身体になって口に出すこと、すなわち「言葉の身体化」が、言葉を音にして発する様々な表現をより見つけやすくなること、やりやすくなることに繋がると言えるのではないだろうか。

これは国語科教育における朗読実践に採用できる。朗読指導となると、言葉(音)の表現(例：強弱、抑揚、高低、アクセント、間)と、身体表現(例：物理的距離、表情、身振り、手振り)とを別個で考えてしまうが(朗読の読み方をアナウンサーの音源を聞いて同じように真似をするよう指導するなど)、これらを、実感をもって重ね合わせることは難しい(図3)。そこで、俳優の演劇メソッドから考え方を援用し、その言葉を出す身体の状態から考えること、具体的に「誰に言うのか(対象)」、「どこで言うのか(状況)」、「何のために言うのか(行為)」を鮮明にしていくことで、なんとなく「良い読み方」ではなく、その人個人の具体的な経験、記憶に根差した表現が生まれていくと考える。(図4)そこでは表現をするモチベーションが明確化されており、言葉を声に出す対象や目的がわかっていることで「何を表現したいか」がはっきりしている。そこが顕在化していることによって、曖昧な表現への指導も、具体性を伴ったものになっていくのではないだろうか。

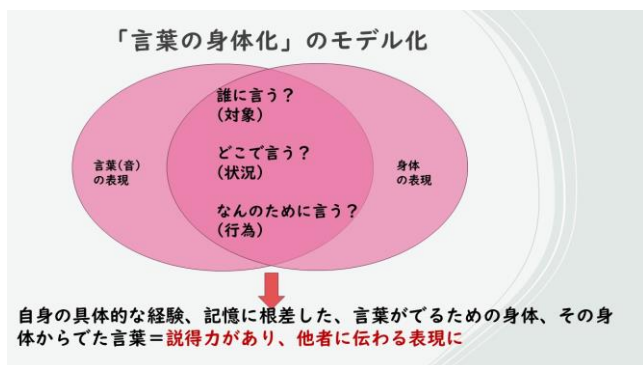
また、③のような様々な役割を内包する活動としての演劇は、子どもたちの言語活動の参加の意欲や能力にばらつきがあつたとしても、対応しうる活動だと考える。様々な言語活動において、子どもたちのこうした差異を考慮することは非常に難しい。たいていの活動が「やる」と「やらない」の二択になってしまい、多くの場合「やらない」方は「やる」

方よりも得られるものが少ない構造になっている。しかし、演者だけでは成り立たない演劇では、その参加形態は多岐にわたる。同一の作品に関わるのは同じでも、それぞれのセクションごとに負担感もやる内容もまるで違う。その人のできることに合わせて、セクションや役を増やすこともできる。そのような柔軟性が、作劇という活動にはあり、言語活動の上記のような問題を緩和する一手段になるのではないだろうか。

(図3) 言葉と身体表現を別個に考える場合



(図4) 言葉と身体表現を重ねて考える場合



4. まとめ

本研究では、「保育表現実践」と「中等国語科指導法C」という2科目の実践を通して、国語科教育における可能性について触れてきた。具体的には、「保育表現実践」の実践からは言語活動をするにあたっての表現のしやすい「場」づくりを、「中等国語科指導法C」からは、「言葉の身体化」をもとにした朗読指導、役割の幅の広さという面から見た言語活動の一つとしての演劇、という部分を見出すことができた。

子どもたちが、主体的に言葉や身体を介して自分の考えや感情を表現し、伝え合い、問題解決を図っていく中で、あるいはその力を身に付けさせることを目的に教育活動を行っていく中で、改めて表現活動そのものに向き合い、演劇を創作する際に使われるワーク・ゲームや、劇作活動そのものに目を向けることで、子どもたちが毎日の授業の中で課題を解決するヒント、その可能性を見出すことができると考

える。演劇を用いて何かを教育する、という部分だけでなく、演劇の構造と教育の構造とを、俯瞰して見直していくことで、新たな視点を獲得していくことができるのではないだろうか。

5. 今後の課題

今後の課題として、実際の国語の授業や単元での活動の中に、これらのようなワークをどのように組み込むか、またそれらをどう評価するかといった国語科の授業の枠組みでの実践を現場の感覚を鑑みながら考えていく必要がある。国語科教育と演劇教育、双方の視点から、さらなる実践の考案や、「コミュニケーション」という大きな視点に基づいた他教科との連携についても考えていく。また、今回の授業の中においても、やはり実践の内容によっては学生にとって負担感のあるものがあり、それに対する代案を出しきれなかった部分もあった。これからもワーク・ゲームの精査を続けるとともに、その時々子どもたちにあった選択肢を複数提供できるよう、知見を広めていきたい。

主な参考文献

竹内 敏晴『ことばが劈かれるとき』筑摩書房(1988)

竹内 敏晴『「からだ」と「ことば」のレッスン』講談社(1990)

コンスタンチン・スタニスラフスキー 著 岩田貴 他訳『俳優の仕事 第一部』未来社(2008)

佐藤 信『学校という劇場から—演劇教育とワークショップ』論創社(2011)

渡辺 貴裕「ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育的考察—イギリスのドラマ教育の理論と実践の手掛かりに—」全国大学国語教育学会『国語科教育 第七十集』(2011)

平田 オリザ『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』講談社(2012)

谷川俊太郎「生きる」小森茂『新編 新しい国語 六』東京書籍(2017)

文部科学省『高等学習指導要領(平成30年告示) 解説 国語編』東洋館出版 (2018)

運行 末長英里子「第4章 演劇ワークショップ—ロールプレイの空間を作る—」谷口 忠大 石川 竜一郎『コミュニケーション場のメカニズムデザイン』慶應義塾大学出版会(2021)

長田 友紀「話すこと・聞くことの学習内容・方法に関する研究の成果と展望」全国国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 III』溪水社(2022)

鴻上尚史『演劇ワークショップのレッスン よりよい表現とコミュニケーションのために』白水社(2023)

みんなが知ってる日本の有名な話『いなばの白うさぎ』
<http://hukumusume.com/douwa/betu/jap/02/01.htm> (最終閲覧日 2024/2/1)