

国語科における対話劇学習の実践研究

戸嶋 博光*・藤原マリ子

A Study on the Practice of Dialogue Play study Learning in the Subject of Japanese

TOJIMA Hiromitsu*, FUJIWARA Mariko

(Received January 15, 2008)

キーワード：国語教育、音声言語教育、コミュニケーション能力

はじめに

対話劇における対話とは、平成14年度版の三省堂の教科書「現代の国語」（中学2年生）に初めて掲載され、以後18年度版の教科書にも引き続き掲載されている「対話を考える」という説明文で、平田オリザ氏が提示された概念を元に考えている。以下は文中において、最も端的に対話について語られた部分の抜粋である。

『「対話」とは、初対面の人や自分のことをよく知らない人と交わす新たな情報交換や交流のことです。また、ごく親しい人との間でも、おたがいの考えの違いをふまえながら、何か新しい問題や話題について話し合う場合には、それは「対話」といってもいいでしょう。』

このように対話とは、おたがいが話すことによって、各々の価値観を伝え合い、理解し合うという行為である。

こうした対話の状況を意図的に作り出して、対話が織りなす複雑な人間関係を演じさせることを通して生徒に言葉の力を身につけさせるのが、対話劇の学習である。生徒に演劇の登場人物として演じさせ、おたがいの価値観を表出しあう場面を作り出させるなかで、セリフのやり取りの妙味を感じ取らせることで、ことばの力を身につけさせようというものなのである。

この対話劇の学習を国語科の授業に取り入れることで、様々な効果が期待できる。中でも「話す相手にも感情があることを理解し、自分を尊重すると同様に、相手を尊重しながら社会生活を営む」ことが必要不可欠だと生徒に教えるのに、大変有効であると考えている。私(戸嶋)は、こうした認識に至った人格を「対話的人格」と呼んでいる。

私は、国語科における対話劇学習の魅力と効果をできる限り明らかにし、具体的な授業の方法論と合わせて紹介することで、対話劇学習が国語科教育の中で普及することの一助となるべく、本研究に取り組んだのである。

* 山口大学教育学研究科国語教育専修

1. 対話劇学習とは

対話劇学習を、対話劇学習の授業形態、対話劇学習の3つの特性、対話劇学習のふたつの類型、対話劇学習の学習指導要領との関係、対話劇学習の技法の観点から説明する。

1-1 対話劇学習の授業形態

まず、「対話劇学習」というものを理解してもらうために、どのような授業を構想しているのか、授業形態の面から説明する。ここでは生徒の活動のあり方と、対話劇学習のふたつの段階について述べる。

1-1-1 対話劇学習の生徒の活動のあり方

対話劇学習は、2人以上の生徒がそれぞれの役割に基づいた対話場面を演じることを中心として、成立するもののことを言う。このとき、必ず教師以外の「演技を見る役割」の生徒も存在させることを、基本に考えている。

対話場面を演じさせることで、生徒は、対話をしてくる相手の内側にある文脈をとらえ、それに合わせてセリフを発し合うことになる。またこのとき、それぞれの役のもつ役割に合わせて、セリフだけではなく役に応じた動作も行わせる。ただし、対話劇学習では、セリフや動作のやり取りの妙味を通して学ぶことが大切なので、状況を説明するという意味でのナレーション役は必要としない。あくまでも、様々な立場や状況を背負った登場人物を生徒に演じさせ合うことが授業の中核になる。

だが、対話劇学習をより効果的に行うには、実際の演劇における観客や演出家にあたる役割を作ることも重要である。この役割を担うのが「演技を見る役割の生徒」である。生徒に観客役として対話劇を見させて、役者にアドバイスさせたり、感想を述べさせたりするのである。演技を見るだけの生徒は、対話の力がつかないのではないかという疑問を持たれる向きもあるかもしれない。しかし、そのようなことはない。対話の場面を見て、登場人物達のそれぞれの文脈をわかるということが、演劇を観るという行為である。そこにも十分な対話にまつわる学びが含まれるし、後に述べる対話劇学習の技法において、補いをつけることもできる。なにより、演じるということに抵抗感をもつ生徒が増えてくる中学生になると、見る役割から対話劇を体験した方が学習にスムーズに参加できる生徒も多くなるため、この役割を緩衝装置として利用することはなかなか有効である。後述する実践における生徒の感想にも、こうした意見は多く上げられている。

1-1-2 対話劇学習のふたつの段階

対話劇の学習にはふたつの段階がある。

- 対話場面を演じさせ、観賞させる段階
- 対話劇体験をおたがいが分かち合う段階

ひとつめは、ここまで説明してきた「対話場面を演じさせ、観賞させる段階」である。そしてふたつめが、「演じさせ、観賞させる段階」での「体験を観客と演技者が分かち合う段階」（シェアリング）である。この段階は、対話劇を演じたり、見たりした体験をより確かに心に刻むために、あるいは1人の発見を共有の実感にするために、活動の終わりに各人の感想に耳を傾けさせようというものである。これは体験学習におけるシェアリン

グと同じ考えによるものである。シェアリングすることで、対話劇学習は、演技者と観客との垣根を越えて、学びの共犯関係を作り上げる力をもつようになる。

シェアリングを通して、演技者は自分の文脈（コンテキスト）が、自分の表現を通して相手役や観客に伝わったかどうかを知ることができる。ここで、観客の受け止めた内容が演技者の意図したものと近ければ、演技者は対話することに対して自信をもつことができる。逆に、うまく伝わっていなかったと知ったなら、演技者は対話の難しさを悟り、自己表現場面における自分自身の課題を発見することになるだろう。そして、この失敗の体験を、生徒の課題意識へとつなげる仕事をするのが、教師の役割ということになるだろう。

また、シェアリングは演技者のためにだけあるのではない。観客の立場で対話劇学習に参加した生徒も、このシェアリングの場面で多くのことを学ぶ。対話場面の演技から観客へ向けて照射された演劇という濃密な体験を、自分のアドバイスや自分の感想として、役者役へ逆照射することは、共に同じ時間と場を生きた証を確かめ合う行為でもある。観客から、発せられる言葉は、演技者に影響を与え、演技者の演技を意味付けるものである。この相互作用は、生々しい対話体験そのものとなりうるのだ。

シェアリングを経ることで、演技者と観客は対話を始め、共犯意識をもち、そこから新しい学習風土が生まれるのである。

1-2 対話劇学習の特性

このような対話劇学習を支えるのは、対話劇のもつ3つの特性に由来する。ここではこの3つの特性を、それぞれ同時性、自発性、真実性と名付ける。これらは、心理劇の世界でも同様の見方があり、それらを参考にして、国語科的にとらえ直したものである。

1-2-1 同時性

同時性とは、対話劇を演じるときに、学習者の思考・感情・行動が同時に発生するという特性のことである。

これらは同時並行的に起こるだけでない。思考・感情・行動といったできごとは、それら同士で相互に作用しあう。このことにより、3つの要素はより充実したレベルまでせり上がることになる。つまり、思考・感情・行動は単純に足し算として現れるのではなく、相互に働き合うことで、より多くの成果を挙げるのである。こうしてみると対話劇は、一度に多くのことを生徒に学ばせるのである。

思考だけでは思い至らなかったことが、行動してみることで、発見される。行動が、感情を揺さぶり、その情動が、新たな思考をもたらす。対話劇を演じる中でそんな連鎖を学習者に実感させ、対話劇で描こうとする場面や人物に対する理解を急速に深めさせることができるのである。

1-2-2 自発性

自発性とは、対話劇を演じるときに、学習者が自発的に行動を始めるという特性のことである。

学習者は、対話劇を演じようとする、大抵、これまでの人生で経験したことのない状況を演じることになる。この、対話劇によって与えられる新たな状況に際して学習者は、自然で、迅速な、強制されない自分の内から生まれる行動をおこそうとするのである。自

発的に学習者が振る舞い、何かを学び取ろうとするとすれば、それは学習者にとって最も重要な、創造的な営みをつくりだすことになるはずである。そして、この創造的な営みは、現実世界の対話場面のシミュレーションとして、学習者に定着するのである。

いわゆるスキル学習のように、ただ現実のシミュレーション場面を作って、それを反復させるだけでは、最初はともかく、すぐにそれは学習ではなく、訓練の様相を帯びてくる。たしかに訓練は、人が学ぶということにおいては、大変重要なことである。しかし、それだけでは、人は訓練の内容以上には学ばない。ひとつのことから多くを学び、それを効果良く定着させるためには、学習者の自発性を導き出すことが大切なのである。対話劇学習は、学習に最も大切な自発性を引き出すことができるのである。

1-2-3 真実性

真実性とは、対話劇を演じるときに、学習者の演技は、いわゆる「お芝居」ではなく、真実の自分自身に根差す演技になるという特性のことである。

対話劇の中では、演技を通して得られる学習者の体験は、心理的には現実的な経験になりうる。心理劇の世界で目標とされる、マズローの言う「至高体験」（生まれながらもっている自己実現の達成欲求が実現している瞬間の興奮）は、対話劇にこの真実性があるから演技者のもとへと届くのである。たとえ演技であろうと、学習者にとっては真実と変わりのない現実的な経験になりうるのである。また、この真実性は別の側面で説明することもできる。それは、対話劇の中で学習者は、その人が現実の生活の中で行っていることを、そうと気づくことなしに演じがちであるということである。対話劇は、実際の生活での、学習者自身の対話する力の問題点を、明確にすることもできるのである。

学校で学ぶときに、安全に学べるという点は重要である。学習者をいきなり現実社会の対話場面に直面させて学ばせれば、不必要に心理的に傷つくこともあるだろう。真実性の特性に着目すれば、対話劇が学校の学びに適していることがわかる。対話劇を通して、対話がうまくいったと学習者が実感できれば、それは演技を越えて現実の生活へとつながる自信となるし、対話がうまくいかないと学習者が実感すれば、それは演技を越えて、現実の生活の中で学習者が抱える問題点を浮き彫りにしたものにはかならないのである。

1-2-4 3つの特性のもたらす魅力

これら3つの特性は、対話劇という学習の値打ちを物語る。これら3つの特性からわかるように、対話劇は、人間をことばとイメージによって活性化する働きにあふれており、あらゆることばの学習を深めたり、支えたりできる内容をもつのである。

現実の世の中では、対話の達人は少ない。対話により、おたがいが理解し合えるということは、実はレアケースである。そして対話劇学習は、対話の達人を育てる授業ではない。対話劇学習はむしろ、これまでの生活の中でのコミュニケーション不全を、改めてわかりやすく学習者に突きつける授業となることが多い。しかし、だからこそ対話劇の授業は、コミュニケーションの大切さを学習者に意識させるものにもなる。

それは、対話劇の学習を通して「自発的に伝えようとし、同時に多くのことを考え、真実の自分らしいやり方で語りかける」ことが体験出来れば、その果てに、人間への希望を学習者にもたらすことができる。なぜなら、自分のことを何とか伝えよう、相手のことを何とか受け止めようと対話劇を通してものがく姿は、誰にとってもすがすがしく、結果とし

て人間に対する興味をかきたてるからである。この、人間に対する知的好奇心をもつことがすなわち、「対話的人格」へとつながる原動力であると考ええる。

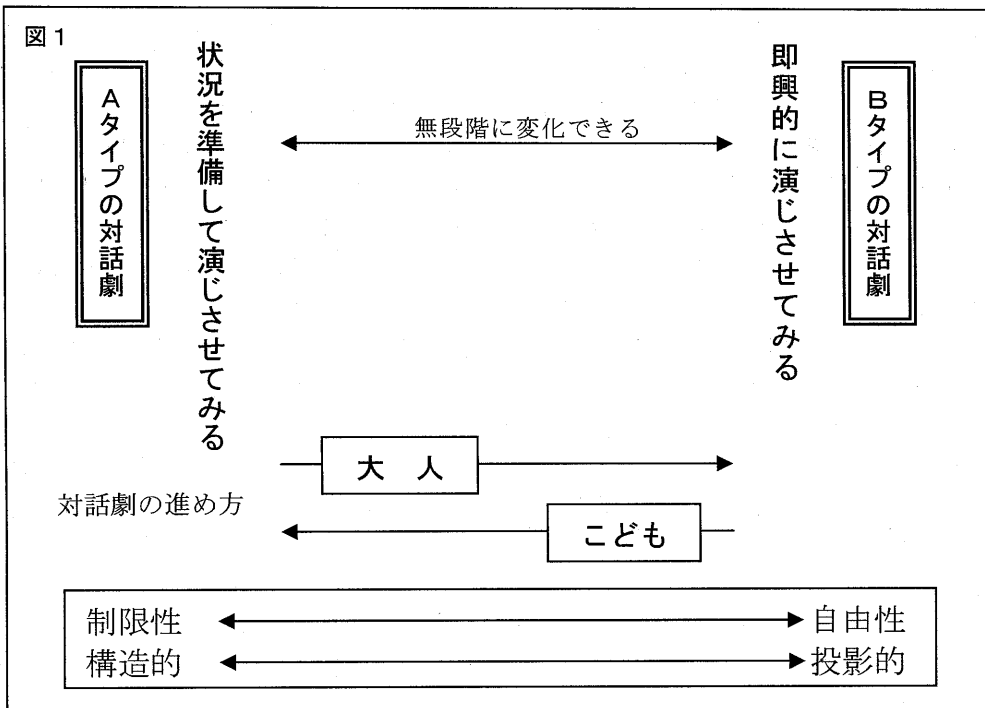
1-3 対話劇学習のふたつの類型

私（戸嶋）は、対話劇学習における対話劇にはふたつの類型があると考ええる。それは、次のようなものである。

- 状況を準備して演じさせてみる対話劇（Aタイプ）
- 即興的に演じさせてみる対話劇（Bタイプ）

1-3-1 ふたつの類型とは

これらは、対立するものではなく、対話劇の両極を表すものと考えている。実際の対話劇学習では、学習者のレディネスや、授業者の目標設定から考えて、状況について与える量を授業者が可變的に扱うことになる。



「状況を準備して演じさせてみる対話劇」とは、登場人物の人物像やおたがいの人間関係、演じられる場所、起こっている事件の内容などの状況がある程度準備したうえで、それを演じてさせてみるというものである。手法としては、小説や詩の劇化学習に大変よく似ているといえるだろう。実践事例として後述する、小説の一部分を台本化して演じさせた「ふる場の散髪」の授業は、この類型にあたる。実際の国語科の授業で考えたときに、Aタイプの対話劇は、対話劇の背景に文学作品が存在し、それを台本化して演じることが多くなる。

一方で「即興的に演じさせてみる対話劇」とは、状況を必要最小限に限定して、役者同士が対話しながら手探りで、状況を作り上げていくというものである。この手法は、少々奇異に感じられるかもしれないが、演劇のレッスンでは比較的よく行われているものであ

る。インプロビゼーションとか、エチュードと呼ばれるものである。また、劇団キャラメルボックスの成井豊氏は、2人コントと呼ばれるレッスンとして紹介されている。

実のところ、AタイプとBタイプの対話劇の間には、明確な線引きは存在しない。状況を与える量は、無段階に増減可能であり、授業者の意図と学習者の演劇的風土の量によって、それは意図的に増減され得るものであるからだ。

1-3-2 ふたつの類型の特徴と関係

対話劇のふたつの類型の間には、次のような特徴や関係がある。ここでは、私自身の経験を元にした話とするので、中学生が学習者である場合を中心に紹介したい。

学習者に演劇を受け入れる風土が少ない場合、すなわち生徒は長い間ごっこあそびをしていなかったり、演技の体験がなかったり、演劇を鑑賞したりすることが少なかったりした場合である。このような場合生徒の間には、演技をしたり観劇したりすることの値打ちの意識が希薄で、演ずる楽しさ・喜びを忘れてしまっている状態にある。こうした場合は、生徒は演劇に対して防衛的な立場をとることが多くなる。こういう場合、少なくとも最初の段階では、Aタイプの対話劇から入る方がなじみやすいようである。なぜなら、Aタイプの対話劇のほうが、具体的現実的な役割を与えられることになるからである。

一方、演劇的風土が確立されている中学校では、Bタイプのような対話劇が早期になじむ。演劇に対して防衛的ではなく、十分に準備がされている場合、生徒は具体的現実的な役割はもちろん、抽象的空想的な役割まで自由に演じることができるからである。こうした学校では、総合的な学習の終末近くで行われる学習内容の発表でも、壁新聞形式や通常のプレゼン形式に交じって、寸劇表現での発表も多く見られるものである。私は、何でも劇にすればよいと主張する気は無いが、中学校の現場ではこうした所にその学校の雰囲気、自由さが現れるものである。中学生のこころとからだの自由さを決めるのは、その学校の教育風土に根差しているのだと痛感させられる。

実際のところ、Bタイプの対話劇は、小さな子どもたちが得意だ。私は、保育園などで絵本の読み聞かせを行う機会を年間数回もつが、その際に、子どもたちがごっこ遊びの中で変幻自在に話の筋や状況を変容させながら演じている姿に出くわすことがある。子どもたちは、柔軟に演劇的なあそびを楽しんでいるといえるだろう。子どもは、自分自身を投影するような自由闊達なやり方の方が、演じるという自由を得ることができるのである。対話劇学習の進め方も、子供たちに対して行うのなら、BタイプからAタイプへといった進め方が適切になるはずである。

一方、演劇経験の少ない大人が対話劇を行うには、逆に、構成がしっかりしていて枠組みがきちんとある台本を元にした対話劇の方が創造性を発揮しやすいようだ。大人は、まったく状況を決めない対話劇では、怖じ気づいたり不安な気持ちになったりするのが通常だからである。大人は、制限があつて演じる内容にきちんとした構造があつた方が、演じるという自由を得ることができる場合が多いのである。対話劇学習の進め方も、大人に対して行うのなら、AタイプからBタイプへといった進め方が適切になるのである。

義務教育の最後の3年間を生きる中学生は、中学生を取り巻く学習環境や条件によってはAタイプからもBタイプからも対話劇学習を進めることができる可能性をもつ時期だといえる。いずれにせよ、このふたつの対話劇の類型を意識しながら、指導の計画を立てることが大切であろう。

1-4 対話劇学習の学習指導要領との関係

学習指導要領と対話劇学習の目標との関係は次のように考えている。

対話劇は、音声言語や身体言語を使って表現をしたり、それを見取ったり聞き取ったりするやりとりである。だから、国語科の教科目標である「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」という目標を支える学習とすることが可能である。

中でも、A 話すこと・聞くことについての能力の育成を意識した指導に適している。特に指導事項における「ア 自分の考えや気持ちを相手に理解してもらえるように話したり、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ったりすること」や、「イ 自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと」、「エ 話し合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること」などを、効果的に進めることが可能な学習である。

しかし、対話劇学習の醍醐味はこうした対話の技術を育てることにはとどまらない。その背景にある対話に向かう態度面の成長を見取ることができることが最大の魅力なのである。倉澤栄吉は以下のように述べている。

『聞くこと話すことにおいてより大事なことは、積極さとか慎重さとかいう態度的なものであって、決して技能ではない。正確に聞こうということもまた正確に聞こうとする構えが基本であって、どのような技術を使えば正確にキャッチすることができるかという問題ではない』『結局するところ、問題は人間の問題、人間と人間との問題にかかわるものである。話し言葉の指導というのは話す人の指導であり、聞く人の指導である。つまり話す人格、聞く人格を形成するということである。』⁽¹⁾

倉澤の、話し言葉の指導は、話す人格、聞く人格を形成すること、という明確な主張は、人と人とが情報化の中で人ととが分断されつつある現代において、重要な意味をもつ。更に倉澤は、話す人格・聞く人格の形成について、

『このような人格形成はどういう過程を通してされているかという、申すまでもなくそれぞれの生活場面である。場と状況にどのように適応するか、また、場と状況をどのように変革していくかという問題なのである』⁽²⁾と述べている。あらゆる場と状況に対話を通して適応し、あらゆる場と状況を対話を通して変革していく人格、すなわち「対話的人格」を育てる。このことは、対話劇学習の目標なのである。

そこで私は、対話劇学習を通してつける、対話的人格を支える力を、「協働的対話能力」と「対話することのへの意欲」として整理しておきたい。前者は知識・技能面を主に示しており、後者は情意面を示している。評価に際しては、これらの観点から生徒の到達した力を測ることになるのである。

もちろん、対話劇学習はコミュニケーションと人間関係についての学習にはとどまらない。特に対話劇学習の類型のAタイプ、すなわち「状況を準備して演じさせてみる対話劇」においては、対話劇の背景状況となる「文学作品に対する理解」についての学習として進めることも可能となる。更にいえば、対話劇学習だからこそ、その作品をよりよく理解出来たと言える学習を成立させ得るのである。特に、対話劇学習は、登場人物を演じることで、作品をメタ認知的に把握する際に、有効なのである。次項では、そうした学習の深まりをひき出す技法について説明する。

1-5 対話劇学習の技法

対話劇学習には、その体験をより深いものにするためのいくつかの技法が存在する。実際に私自身が開発したものや、心理劇の分野で行われているものを授業に役立つような形で紹介する。

1-5-1 役割交換

役割交換とは、場面の演技者がおたがいの役割を交換すること。

役割交換をさせると、演技者は他人の立場、ものの見方を理解することができ、共感的な関係をもてるようになる。また、自分の演技と自分との間に心理的な距離をとることができるようになり、客観的に自分の役を見つめることができるようになる（メタ認知）。自分のもっている疑問に対して、自分が答えることができるので、それ以前には発見できずにいた答えを探し出せる。

1-5-2 二重演技

二重演技とは、演技者が感じたり考えたりしているであろうことで、口に出したり動作化したりしていないことを教師が声に出して表現してやること。

二重演技をさせると、演技者の内面を声に出すことを通して、演技者に指示と励ましを与えることができる。また、演技者が気づいていない感情の存在に気づかせたり、演技者に自分の感情に深く入り込ませたりすることもできる。また、演技を見ている者に場面の理解を深めさせたいときにも行うことがある。

1-5-3 役の引き継ぎ

役の引き継ぎとは、観客役の生徒に、演技者の役を引き継がせること。この場合、演技していた生徒は見ている側に戻る。

役の引き継ぎをさせると、参加している全員が集中して場面を観察するようになる。集団の一体感を高めたり、グループ共通の課題を感じさせたりするのに役立つ。また、交代した演技者に自分の作り上げたものを見せることができる。他にも、演技を継続困難になりそうな生徒を救うこともできる。いろいろな役の立場に立つことができ、ひとつの役に過剰同調的になることを避けることができる。

1-5-4 時間操作

時間操作とは、実際に演じている場面の未来や過去へ時間を動かして演じさせること。

過去に向かって移動するときは、演じている場面の原因に対する洞察や理解を促進する効果がある。逆に未来に向かって移動するときは、ものごとの結果や選択肢を調べてそれを試して見るができるという効果がある。時間操作をおこなうことによって、役割のレパートリーを広げることができ、対話劇の場面により豊かな観点をもたせることができるようになる。

これらの技法を使うことで、教師は、対話劇を指導し発展させていくことができる。しかし、演劇をベースにした授業づくりの専門教育を、私を含めほとんどの教師が受けたわけではない現状ではなお、研究の余地があると言えるだろう。

2. 対話劇学習の実践事例

以下に示すものは、対話劇学習の実践事例として、筆者が現任校で平成19年の7月におこなった授業の指導案である。単元名は『対話劇で読み解く「ふる場の散髪」』である。対話劇学習の類型のAタイプでの実践である。全3時間。

2-1 単元構成の意図

椎名誠の小説「ふる場の散髪」は、反抗期を迎えた少年、岳（がく）と父親が、ふる場での散髪という行為をめぐる対立しながら、新しい関係を築こうともがく姿を描く作品である。これまでの親子関係のままに散髪をしようとする父親と、それに反発をおぼえてしまった岳との対立が、対話として描かれている作品である。本作は椎名誠の私小説的作品であり、その対話場面には、日常性に裏打ちされたリアルさがある。

授業を行うクラスの生徒は、元気が良く、発言する生徒も多い。一方で、演劇に対する抵抗感は大きく、一部には演劇づくりをしたことがある生徒もいるが、総じて演劇的活動を体験した生徒は少ない。作品を読みとる力は概ね平均的であるが、注意力が散漫などところがあるせいか、読み取らせ方に工夫がないと、授業を通して集中できないところがある。

そこで、ふる場の散髪対話部分に対話劇の台本として扱い、作品全体に対話劇の「状況」としてとらえ、生徒に対話劇として体験させたい。対話劇のかたちで、劇化しながら読み取ることで、生徒自身にとっても身近な問題である「反抗と自立を介した人間関係」という問題に取りつく島を作り、そこから作品を読み深めさせたい。そして、対話劇を演じることを通して、親子2人の抱える人間関係の変化とコミュニケーションの問題を浮き上がらせることをねらう。ひいては、ここでの体験から自分自身がどのような言葉やこころがけで対話をしていくべきなのかに対する考えを深めさせたい。

2-2 単元の目標

- 対話劇をおこなうことを通して、「おとう」と「岳」の人物像を読み取る
- 対話劇をおこなうことで、よりよい人間関係のあり方を考えることができる

2-3 単元構成表

時	学習内容	主 眼	支援上の留意点
1	作品との出会い	作品を読み、「おとう」と「岳」に対して感想をもつことができる。	・自分自身が反抗期をどう生きているのかを考えさせ、「岳」の気持ちを語り合わせる。
2 (本時)	対話劇からの分析と共感	対話劇をおこなうことを通して、「おとう」と「岳」のすれ違う心と心を豊かに感じとることができる。	・演じてみるの感想をメモさせることで、それぞれの登場人物を理解させる。 ・役割交換をおこなうことで、岳とおとうが、相互の抱える問題点をより明確に理解させる。
3	学習のまとめ	新しい人間関係を受け入れることの大切さに気づくことができる。	・「時間操作」を取り入れ「岳と父の翌朝の会話」をテーマとして創作をおこなわせることで、岳やおとうのコミュニケーションの問題を明確にさせる。

2-4 本時案

この項は、研究授業当日の授業内容の意図を述べたものである。題材名は「ふろ場の散髪を対話劇にしよう」である。授業は全3時間の単元の2時間目である。

2-5 本時設定の意図

生徒は前時までに、「ふろ場の散髪」を読み、反抗期ということについて考えたり、「おとう」や「岳」について感想をもったりしている。本時では、生徒の人物観や人間関係観をより豊かにさせるために、対話劇学習を用いて学習させる。具体的には「ふろ場の散髪」の対話部分台本として演じさせる。この対話部分は、岳の反抗期への移行を背景としてもつために、生徒にとって身近な題材である。加えてこの場面は、演じるうえでの動作が少ないため、演劇に対してのレディネスが低くても取り組みやすく、狭い教室の中でも実践しやすい課題である。

対話の場面では、これまでの親子関係の枠の中で、当然のように息子の散髪をおこなおうとする「おとう」と、突然それを拒絶してしまう「岳」との対立をそれぞれの役になって演じることになる。具体的には「おとう」の中にある、息子の反抗へのとまどいの有り様や、「岳」の中にある、反抗と、自分の反抗に対するおびえの有り様である。生徒は、対話劇を演じることを通して生徒は、最後まで表面的には対立し続ける様に見える二人の内面に、様々な変化が存在することを感じることができるだろう。

全体的な指導としては、班学習中心とする。3人組を作らせ、それぞれを「岳」「おとう」「進行役」とさせ、対話劇をおこなわせることにする。演ずることに抵抗の大きい生徒は、進行役になることを勧めるが、進行役はアドバイザーや、演技の進行を司らせることで参加させる。また、最低限の動きを入れるようにさせ、単なる役割読みに終わらせることなく、対話劇体験をさせることを目指す。

教師は机間支援しながら、以下のふたつの学習のポイントを見とれる班を見つけ、代表班として発表させる。

- 「おとう」のとまどいを強弱や間、緩急で表現するという技術を取りいれていること
- 「うん。」というセリフが「岳」にはあるが、その表現に、とまどいの要素を含ませているなどの、工夫した表現をしていること

代表班の演技を鑑賞させることを通して、それぞれの生徒が自分の演技で感じたことを踏まえながら、セリフの背景にあるそれぞれのキャラクターの文脈をまとめることにつなげさせたい。また、授業の終盤では、自分の中に反抗心を発見し、それにおびえながら、うまく気持ちを伝えられない「岳」と、そんな岳の態度にとまどう「おとう」のコミュニケーション不全をとらえさせ、対話の難しさとコミュニケーションに対する自分自身の心構えを見つけさせたい。

2-6 主眼

- 対話劇をおこなうことで、それぞれの登場人物の状況を実感的に理解させる。
- それぞれの登場人物の気持ちがなかなか伝わらない状況で、自分自身がどのような言葉や姿勢で対話をしていくべきなのかについて、気づくことができる。

2-7 学習過程

学習内容・目標	教師の働きかけ	予想される生徒の反応	教師の対応
1 課題の確認	(1)「初発の感想一覧を読んで、おとうと岳がどんな人なのかを発表しよう。」2・3人に発表させる。	(1) 岳が反抗期に入っていることや父親が岳とのやり取りの場面だけでは納得できていないことを指摘する。	<ul style="list-style-type: none"> 対話劇への興味を湧かせ、それぞれの意見の根拠を語らせることで、対話劇演技プランを考えようでの重要な描写を意識させる。
2 対話劇での追求	(2)「班で決めた役割に沿って、対話劇をおこなってみよう。」	(2) なかなか、自分の思ったような演技はできないだろう。作品の中に描かれている状況と異なった、セリフまわしになる場合もあるだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 聞き手の生徒に、励ませたり、適宜アドバイスさせたりする。聞き手の生徒には、演技の開始の合図を出させて、学習のメリハリを付けさせる。また、できるだけ仕様も入れるようにさせる。 初回をまわりながら、代表となる班を探す
3 代表の対話劇発表	(3)「代表の班の対話劇を観賞しよう。」	(3) 代表班の対話劇を見て、自分達との違いの部分や、似通った部分をみつけて、自分の表現について考えさせる契機とする。また、他人の演技を見ることが、新たな発見もするだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 他の班を見ることよって気づいたことを発表させることで、自分たちの改善点を意識させる。 人間の表現の、可能性の幅広さを自覚させる。 指針として、本来は相手のセリフが動機となって、自分のセリフが生成されることを示す。実際の対話では、相手の呼吸さえも感じて話していることを意識させる。
4 岳のセリフへの着目	(4)「岳の「うん。」というセリフは、それぞれどういう気持ちでいうべきなのだろうか。」	(4) 多くの生徒が、代表の班がやったように、低く、あるいは暗く言うべきなどと、地の文を根拠にして語るだろう。一方で、自分の要求が通ったのだから、明るく元気に返事をすべきであると言う生徒もいるだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 「確かに、地の文にはそうあるが、自分の意見を通すために、父親に意見し、それが通ったのに元気が無くなるというのは矛盾しているのではないかい」などと問うことで、自分自身に戸惑っている岳の気持ちに迫らせる。 岳の気持ちを踏まえた後、最初の配役でもう一度演じさせて、自分の変化や、相手の変化を書き留めさせる。
5 役割交換と印象の変化	(5)「岳と父親の役割を交換して演じて、感じたことを発表しよう。」	(5) ア、最初に自分が演じていた役について理解が深まる。 イ、相手の役の悩みや戸惑いについての理解が深まる。 ウ、演じることの楽しさ、深さを感じることができると。	<ul style="list-style-type: none"> アーク、それぞれの認識を分けてメモできるように学習プリントを工夫する。 進行役の生徒には、ふたりの役の変化について記述させる。また、興味が湧くようなら、役を演じることにも挑戦させる。
6 学習のまとめ	(6)今日感じたことを、プリントにまとめよう。	(6) 岳や父に対する思いの変化を書き記すことで、作品の読みの深まりを書く生徒や、対話劇という手法そのものに対する感想を書く生徒もいるだろう。	<ul style="list-style-type: none"> 時間があれば、典型例を発表させる。 演技をするうえで、相手を分かろう、受け止めようとする態度を示せば、相手からも最良の行動を引き出せることを説明する。

2-8 授業後の感想

授業は活発な発言と演技とが組み合わされて、大変内容の濃いものとなった。生徒の前向きな姿勢が見られたのが、特に好ましかった。代表班の演技は、演技としてのレベルが非常に高く、想定していた発表よりやや、過剰同調的な面もあった。しかし、観客の生徒はそれらの演技を集中して受け止め、演技が終わったときにはため息や賛嘆の声上がるなどして、受容的な雰囲気形成された。この受容的な雰囲気は、生徒が自発性を発揮して演技をする気持ちを担保するものとして、大変重要な要素である。演劇的風土の弱い環境にあった本校生徒の対話劇学習としては願ってもない知的好奇心のレベルまで到達できたと感じた。また、学力の低い生徒の学習意欲の高さも特筆できる授業であった。

2-9 結論と課題

今回授業例として紹介した対話劇学習は、対話劇のふたつの類型の内のAタイプだけである。そもそも、Aタイプの対話劇学習は、対話劇の台本に利用する文学作品の内容理解や、メタ認知による作品観の拡張を特徴とする。当初の予想では、これらの点について明確な反応が生徒から返されると考えていたが、実際に授業を行うとそれにとどまらず、対話をする中で、その場や状況の変革をしていくことの難しさや、自分自身の対話場面における課題の存在を意識する生徒も多かった。これは、むしろBタイプの対話劇学習で想定していた生徒の反応である。つまり生徒は、Aタイプの対話劇学習で作中の人物にロールすることを通して、演技が、ただそれにとどまらず、自分自身の生活につながる問題をはらんでいるということに気づいたということなのである。対話劇における「真実性」は、たった一度の対話劇体験を通してさえ、生徒に自覚されるものなのである。こうした自覚こそ、私の求める対話することへの意欲へとつながるものなのである。

対話劇学習は、演劇の楽しさと同時に、対話の難しさを生徒に気づかせる。自分のつたなさに打ちひしがれるからこそ、自分の文脈が伝わった実感は、次の対話への意欲を育む。つまり対話劇をがんばろうとすればするほど、生徒は対話する相手のことを大切に考えようとするのだ。対話劇は、対話的人格の形成に必ず役立つのである。

最後に、以下に簡単ではあるが、今後の研究の課題を記して本論を閉じる。

- Bタイプの対話劇学習実践の積み重ね
- 小学校の劇化学習と対話劇学習の関係
- 対話劇学習の技法についての深化
- 対話劇を通して育つ人格形成の道筋を的確にとらえ、伝えられる評価の工夫

参考文献

- (1)、(2)とも、倉澤栄吉国語教育全集10「話し言葉による人間形成」より
- 増田信一 「演劇的学習の建設 京都女子大学研究叢刊40」 2004年
- 尾上明代 「心ひらくドラマセラピー 自分を表現すればコミュニケーションはもっとうまくいく！」河出書房新社 2006年
- R.エムナー 「ドラマセラピーのプロセス・技法・上演 ー演じることから現実へー 北大路書房 2007年
- レイモンドJ. コルシニ 「心理療法に生かすロールプレイングマニュアル」 金子書房 2004年