

看図アプローチの「ものこと原理」を応用した 「紙芝居の下読み」の提案

柳 田 多 聞

A proposal of the application of the “KANZU: Figurative-sign-interpretation” approach
to the preparation for kamishibai performance

Tamon YANAGIDA

Abstract :

This study proposes a new method of the preparation for kamishibai performance. The method applied a cooperative learning approach, KANZU approach, to understand the pictures and stories of kamishibai works better. The significance of the preparation for kamishibai performance and merits of the KANZU approach were discussed.

Keywords :

Kamishibai, KANZU approach, Preparation for kamishibai performance

はじめに

本研究では、紙芝居の下読みに関する新しい方法として、協同学習の有効な方法論としての「看図アプローチ」の応用を提案する。より具体的には、看図アプローチにおける「ものこと理論」を用いたグループ学習の形態で、複数の学習者で下読みを行う方法を提案する。

まず、紙芝居の上演における下読みの重要性と、実践における問題点を論じる。

次に、看図アプローチと「ものこと理論」について紹介し、それが学習者の思考を深める効果について論じる。

最後に、紙芝居上演の準備としての下読み、「ものこと理論」を導入して行う方法の具体的な手順やポイントについて論じる。

紙芝居上演における下読みの重要性

紙芝居の上演は、基本的には絵の描かれた画面を観客に見せながら、裏面に書かれた脚本を語ることで成り立つ。多くの場合、脚本はひらがな中心で書かれているので、紙芝居の演者を務めることは小学生にでも可能である。

だからといって、紙芝居の上演は単純で容易なことかと言えば、実はそうではない。例えば、柳田(2016)では、同じ保育園児の観客集団に対して、上演経験が多い演者と、初めて挑戦した学生の上演とを比べたところ、観客園児の鑑賞中の反応行動、とりわけ、作品や演者への注目の度合いに違いがみられた。このことから、紙芝居の上演というものは、ただ単に、作品の絵を示しながら脚本の

文字を読み上げることだけでは不十分だとい
うことが分かる。紙芝居を演じる上では、観
客とのコミュニケーションを充実させるため
の細やかな配慮が必要となるのである。

そのことに関連して、紙芝居の演じ方につ
いての手引書に共通して指摘してあるのが、
上演に先立つ準備としての「作品の下読み」
の重要性である(酒井・日下部, 2003; まつ
い, 2006; 右手, 2007, 2015)。どの手引書
にも、初めて手に取った作品をいきなり観客
に向けて演じるのではなく、前もって、十分に
作品を下読みしておくよう指示がなされてい
る。

演者が作品を下読みする、ということには、
どのような目的と意義があるのだろうか。そ
れは手引書によって、少し強調のポイントが
異なっている。

下読みの目的と意義

演者が上演する前の準備として下読みをし
ておく目的について、酒井・日下部(2003)
は「(作品に)描かれているテーマや内容を
深く自分自身のものにするため」とし、まつ
い(2006)は「演じ手が作品の世界を自分の
心の世界としておくことが大切」としている。
また、右手(2007, 2015)は、「演出家とし
ての役目」をも持つことになる演じ手(演者)
が、作品を演出するために内容(登場人物の
性格や作品の山場)を詳しく把握するため、
としている。

酒井・日下部(2003)とまつい(2006)は、
演者が作品の内容に共感し、演者自身の観客
へのメッセージが作品のメッセージと同一化
した形で演じることの重要性を強調したもの
であり、右手(2007, 2015)は、作品をどの
ように演出することが効果的かを深く考える
演出家として視点を演者が持つことの重要
性を強調したものと解釈することができよう。

これら2つの考え方について、筆者なりの
理解に基づいて詳しく解説していこう。

酒井・日下部(2003), まつい(2006)にお ける下読みの意義

この2つの手引書の著者たちは、2001年に
設立された「紙芝居文化の会」の創設当初か
らの中心的メンバーであり、どちらの内容も、
同会を通じた話し合いの中から見つけ出され
た、紙芝居に関する理解の深まりに基づいて
書かれている。したがって、両者には共通し
た考え方がみられる。それは、紙芝居という
形式のメディアには、観客の作品への強い集
中を誘発し、それを土台として、対面する演
者と観客とが繰り返すコミュニケーション
を通じて、同じ物語を味わう上演の場全体で
の「共感」のひとつを生ま出す特性がある、
という認識である(まつい, 1998)。

この紙芝居ならではの特性を活かすため
には、演者と観客との間に生き生きとしたコ
ミュニケーションが成り立つことが重要であ
る。観客と演者の双方が、そのコミュニケー
ションに対して意欲的に臨もうとしていなか
れば、コミュニケーションへの集中は途切れ、
崩壊してしまうからだ。

紙芝居上演中のコミュニケーションが、生
き生きとした本物のコミュニケーションとな
るために、両書の著者たちが必要不可欠なも
のと考えたことが、「演者が作品の世界を自
分自身のものとする」とである。この言葉
はやや抽象的であるが、心理学的な解釈をす
れば、それはすなわち、演者自身が作品に対
して「共感」しようと努めることだ、と言
い換えることができるだろう。

演者が上演中に、観客に対して生き生きと
したコミュニケーションを介して届けるメッ
セージが、作品の世界(テーマや内容)と一
致している、ということは、その時あたかも
自分自身の身の上話や自分自身の考えを相手
に伝えるかのように、演者が作品の物語を伝
え届けている、ということになる。

そういったことが可能になっている状態
は、演者が、作品に描かれた登場人物の各場
面での思い(感情)や、場面の展開の意味や
ねらい(作品の作者の意図)を、深く承知し、

了解し、そしてさらに支持している、という状態になっていることを意味している。だからこそ、自分自身が観客に伝えたいメッセージとなっており、その詳細な内容を深く承知しているメッセージとして、生き生きと伝えることができるのだ。

ここにみられる、物語の内容について深く了解し支持する、という心理的作業はまさに、他者の感情について深く了解し支持する、という心理学的な用語としての共感 (empathy) の作業と等しいものだと言えよう。

だとしたら、作品世界や作者の意図に対して、演者が共感の境地に達するためには、何度も繰り返し、物語を味わい、その意味を深く考察する作業が必要だということにも納得がいく。それは、カウンセラーがクライアントの思いに共感するために、じっくりと面接を重ねる必要があるのと同様であると考えられるからだ。

ただし、そのように考えたときに留意すべきことは、作品の世界に共感できたか否か、の判断が、演者自身に委ねられている、という点であろう。酒井・日下部 (2003) もまつい (2006) も、演者が作品を自分自身のものにするための、具体的な方法については述べていない。そのための下読みの仕方は、各演者の判断に任せることになる。

ということは、もし演者が安易に考えている場合は、ただ脚本の文章を一読し、言葉の意味を理解しただけで、「内容は理解した。自分は作品に共感できた」と勘違いしてしまう可能性が残されている。あるいは、そうでない慎重な演者にとっても、俗に「読書百遍意自ずから通ず」と言うけれども、私は本当に理解できたのか共感できたのか、と迷いが尽きないという問題点が残る。

その危険性をできるだけ少なくするような下読みの方略のあり方を考える必要性がここにある。

右手 (2007 ; 2015) における下読みの目的と意義

「下読み」の重要性を訴えるもう一つの手引書である右手 (2007 ; 2015) には、やや異なる側面からもう少し具体的な目的が述べられている。右手は、紙芝居には登場人物のセリフが多く、それが演者によって表現豊かに演じられることによって初めて生き生きとした物語の世界が成立する、という点を強調している。

演者には、登場人物のセリフや場面全体のナレーションなどをおこなう「役者」としての務めに加えて、作品の感動が観客の心に届くような演じ方を考える「演出家」の務めもある、とする。「下読み」は、演出家としての演者が、役者としての演じ方をあらかじめ考えておくために必ずしておくべき作業だ、ということだ。

このアプローチは、紙芝居を上演する演者にはみな、自分自身の上演を表現豊かなものにする演出家としての視点を持つべきだ、という考え方に立脚しており、必ずしも、作品や作者への共感を必要とはしていない点で、酒井・日下部 (2003) やまつい (2006) と異なっている。それよりもむしろ、具体的な演出上のポイントを把握することに重点が置かれている。したがって、右手が考える演じ方の基本となる3つの表現方法、「声」「間(ま)」「抜く・動かす」を、どのように演出するのか、を考える上でのポイントを見つけ出すことが下読みの目的、ということになる。

この著者は、日本でテレビ放送が始まった頃から活躍している、プロフェッショナルの声優であり、紙芝居の実演家として有名な方である。そのためであろう、「声」や「間の取り方」に関する細かで豊かな表現方法の工夫が、上演の手引書には盛り込まれている。それらの表現方法が作品のどこに相応しいか、自分が演じる上でどこにどのような配慮をしようかとプランを練ること、そういった演出家の目線で作品を吟味することに、前もっての下読みの目的をとらえている。

具体的には、「対話型（まつい（1998）における“観客参加型”）」の作品では、「画面の見せ方」「抜き方」「話しかける声の調子」「答えを待つ間」などがポイントになり、「物語性のある作品（まつい（1998）における“物語完結型”）」の作品では、「登場人物の気持ち」「ドラマの山場の場面」がポイントになる、としている。

ただし、それらのポイントは作品のどういった場所にあるのか、どこをポイントとして抽出すればよいのか、について、具体的な指標などは記述されておらず、その見出し方は各演者の判断に任せられている。ここでも、酒井・日下部（2003）やまつい（2006）で指摘したのと同様に、安易に考えてしまえば大事なポイントを見逃してしまう可能性があるし、逆に慎重な演者であれば、「ここがポイントだ」と自分が思ったところは、果たして本当に正しいのだろうか、という疑問や迷いがつきまとう。

下読みの具体的な目標は示され得ない、という問題

紙芝居の上演という行為へのアプローチは少し異なるものであるが、結果として、どの手引書とも、上演に先立って、作品の内容について詳しく吟味し、深く理解しておく下読みの重要性を強調している点は共通している。

また、下読みの指針については大まかな目的を示しはするものの、下読みで何をどこまで理解すればよいのか、についての具体的な指標を提示していない、という点も共通している。そのことで、演者たちは、真剣に取り組もうとすればするほど、果たして自分の解釈はこれでよいのか迷ってしまう、という結果になりかねない。

しかしながら、深く考えてみれば、そういった迷いを続けることこそが、演者自身の研鑽の手段であるのかも知れない。なぜなら、一つの紙芝居作品の上演方法について、究極の理想と呼べるような型、というものを特定することはできないはずだからだ。

それは、紙芝居に限らず、人形劇や影絵芝居、朗読から舞台演劇まで、あらゆる種類の演劇についても同様のことが言える。一人ひとりの演者が、異なる体格・容姿、異なる声質や異なる語り口調の個性を持っていて、誰一人として他の演者と同じような振る舞いはできない。それは、仮に究極の理想の形が存在するとしても、誰一人としてそれに到達できない、ということをも意味する。一つの理想に近づこうとするよりも、むしろ一人ひとりの演者が持てる自分の個性を生かした形で、他の人には真似のできない上演を追求することの方が、価値のある営みであると考えることができよう。

とは言っても、作者が創り上げた作品の世界を歪めた形での上演は、演者の仕事の範囲を逸脱したものとなる。

したがって、演者という立場の者が、下読みを通じて作品を深く掘り下げて理解しようとする作業とは、作品の作者（多くの場合は、創作活動に生涯を捧げた作家という人々）が創り上げた作品世界について、演者が自分の個性というフィルターを通して、何に気づくことができるか、を確かめる行為である、と理解することができよう。しかも、その個性のフィルターとは、「今現在の私（演者自身）」というフィルターである。つまり、例えば5年前の私では捉えきれなかった事柄、共感し得なかった心情を、今の私のフィルターが捕まえることが有り得るだろう。また、例えば10年先にならなければ深く理解することができない主人公の境遇については、今の私のフィルターでは捕まえようにも捕まえられないだろう。しかし、それが今現在の真実の私の姿であり、そこにこそ、今の私が解釈した作品世界に対するリアリティのある表現が可能になるのではないだろうか。

自己実現としての紙芝居作品の下読み

つまるところ、下読みを通じて演者が作品世界を把握する、という行為に関して、追求すべきことは、安易に作品を理解した気持ち

にならずに、しかし、無理な背伸びもせずに、作品の内容に対して真摯に向き合って、今の自分で気づくことのできる事柄を、洗いざらい拾い上げる作業、そして、それに基づいて、今の自分ならその事柄をどのように表現して観客の心に届けようか、を熟考する作業である、と言えよう。

このようなことに取り組む行為は、自分自身の個性を活かしながら、他者（社会）への貢献のあり方を模索する作業であり、A.マズローの言う「自己実現」の取り組みにも通じるところがあると言える。だからこそ、安易に満足せず、追求を続ける原動力となり、しかも、大きな喜びや愉しみを感ぜられる可能性が高い行為になり得る。

これは、最終的には演者の個人的な選択決定の作業となるだろうが、できることならば、途中までは、同じ目的をもって取り組む仲間、紙芝居演者の同好の士たちとの協同作業という支えが大きな力となるだろう。さらに、仲間と喜びを分かち合えるのは、大きな動機づけにもなり得る。

次の項以降では、これまでみてきた「紙芝居の下読み」という行為の方法として、協同学習という形を取り入れる提案を行う。まず初めに、それにふさわしい協同学習の方法、「看図アプローチ」の「ものこと原理」について解説しよう。

看図アプローチの「ものこと原理」

「看図アプローチ」は、かつて中国でさかんに行われていた「看図作文」をもとにして、鹿内ら（鹿内・李，2014；鹿内，2015）によって研究・開発が進められてきた授業づくりの方法論であり、「みること」を重視した課題づくり・協同学習づくりのノウハウが豊富に蓄積されている。

看図アプローチにおいて、学習者に視覚的な教材（ビジュアルテキスト）を、よく見て深く考えることを促すために用いられるのが、「ものこと原理」と呼ばれる手法である。

端的に言えば、ビジュアルテキストに含まれる内容について学習者が考察を深めるために、描かれている「もの」と「こと」に分けて、注意をうながすのである。その目的について鹿内は次のように説明している。

ほとんどの教師は、学習者に何かを見たいとき、「よく見てください」と指示する。しかし、この指示は意味をもたない。なぜなら、学習者たちは「よく見る」とは、どうすることなのか理解できていないからである。そのため「よく見てください」と指示してもよく見る活動は引き出されない。何かをよく見てほしいければ、よく見る活動を引き出す指示や発問が必要になる。看図アプローチでは「ものこと原理」と、それに依拠して構成された指示・発問によって、学習者の「よく見る」活動を引き出していく。（鹿内，2018；p.4）

ここに指摘された、「よく見る」という行為についての無意識の不注意について、紙芝居の下読みに当てはめて考えると、由々しき問題につながると筆者は実感する。筆者自身も紙芝居上演者としての経験を振り返った時、「下読み」しようとするときには、確かに、脚本の文章を読むことに重点を置きがちで、画面の絵については、それほど深く吟味することがなかった。というよりも、注意深く見るために有効な手段を持ち得ていなかった、と言うことができる。

ところが、よく考えてみれば、紙芝居の上演中に観客が見つめるのは、作品の画面である。それを見つめながら、演者が語る脚本の言葉に耳を傾けるのである。であるから、演者の立場として、自分が演じる際に自分が場面について語っていながら、同時に示している絵の内容について詳しく知りもしないでいたのは、いかにも留意不足だったと言わざるを得ない。

だからこそ、紙芝居の下読みの方法に、こ

の看図アプローチの手法を取り入れることが、下読みのあり方を根本的に改善させる有益な方略だと考えるのである。

基本的な「ものこと原理」では、具体的には、教師が以下のような手順を実施する。

まず、1枚のビジュアルテキストを示して、「そこにどんな『もの』が描かれていますか？」と発問し、10個挙げるように指示する。「もの」とは、名詞1つで表現できる対象なら何でも構わない。この作業は、認知心理学的な観点で言えば、図像として描かれている対象を、名前という言語表現に「変換」する情報処理を行うこととみなすことができる（鹿内，2015）。図から言語への変換作業という思考活動をうながしていることになる。

1枚の絵の中から、10個もの要素を抽出しながら名称を与えていくうちに、自然と、画面の隅々にまで注意を払うことになっていく。ただし、まだこの時点では、各要素をばらばらに独立したものとして、認識しているに過ぎない。

次に、教師は「そこにどんな『こと』が描かれていますか？」と発問し、思いついたものを挙げるようながす。「こと」を抽出する作業は、図像内の複数の要素を関連付けて組み合わせることによって見出すことができる事実や様子を発見する作業である。それは「要素関連付け」という情報処理と見なすことができる。この作業をすることで、学習者は図像が意味することについて、あれこれと考え始める。

さらに、図像からわかる「こと」として、図像には描かれていない内容と関連付けての判断、例えば、この図の後に起きることの予測や、この図の前に起きたであろうそれまでの経緯についての推測、といった想像もなされうる。その場合、与えられた材料の外から知識を持ち込んでいるということで、「外挿」という情報処理がなされていると言える。その作業は、学習者が有している知識を図像から読み取れる意味と結び付けたり、学習者自身の過去の経験に引き寄せて図像を解釈し直

したりすることである。このようにして学習者の思考活動が、図像とそれに対する発問をきっかけに、学習者自身の主体的な探索的な思考へとつながっていく。

まとめると、看図アプローチでは、教師が「ものこと原理」の発問を与えることによって、学習者に「変換」「要素関連付け」「外挿」という情報処理作業のスイッチを入れ、より深い思考へと学習者を誘い込むのである。

協同学習ツールとしての看図アプローチ

看図アプローチでは、この手法を、複数の学習者のグループでおこなう協同学習に取り入れる授業づくりの有効性を提唱している。この作業を他者と一緒におこなうと、個々の着眼点や解釈の違いを目の当たりにすることとなる。そこに、また別の学習効果が期待できるのである。

例えば、「もの」を10個挙げる際には、自分が気づけなかった「もの」を他者が気づかせてくれることがあるし、「こと」を解釈する際には、自分にはなかった発想の仕方に触れる機会を持つ。それはすなわち、自分だけの思考の枠組みを外して、視野を広げることができ、発想を柔軟にさせてくれる機会となる。また、自分がその影響を他者に与える場合もあるので、自分の存在価値を感じることでできる機会にもなり得る。この協同学習の体験は、一緒に学ぶ仲間の存在を認め合う関係性の醸成にも寄与する。看図アプローチは、アクティブラーニング（主体的で対話的で深い学び）を促進するツールとして大いに期待されている（鹿内ら，2016；2018）。

本稿では、紙芝居の下読みを、看図アプローチによる協同学習の形でおこなうことを提案する。つまり、演者が一人で下読みをする方法ではなく、紙芝居について学ぶ仲間数人で協同して下読みをする方法である。

なお、協同学習するグループの人数については、何人程度が適当なのかは、今後、試行錯誤しながら研究していく必要があるが、本稿ではひとまず、グループの一人ひとりが

順々に意見を発表するラウンドロビンがしやすい人数、4～5人程度を想定して説明する。

紙芝居の下読みへの看図アプローチ 「ものこと原理」の応用

紙芝居作品は絵が描かれた画面と脚本の面とで構成される。ある場面の絵に対応する脚本は別の紙に印刷されているので、両者を横に並べて同時に見ることができる。右手(2007, 2015)は、そのように横に並べて下読みをすることを推奨している。そうすることで、文章と絵との対応づけすることを勧めているのである。

しかし、「ものこと原理」を応用する場合には、あえて、まずは脚本の文章は見ずに、絵の画面だけを見ることから始めることを提案する。文章の情報を先に得てしまうと、絵の解釈に対する先入観となる枠組みを与えてしまうからである。

そうでなくて、何ら先入観のない状態のまま、「ものこと原理」にしたがって、紙芝居作品の絵について、思考を巡らせ、メンバー間で意見を交換し合って理解を深める機会を持つのである。そのことで、自由に思考することが可能になると考えられる。

そうして、絵から読み取れる内容について考え抜いた後に、その場面の脚本と突き合わせてみる。そうして、また改めて、描かれている絵の意味や、その絵について書かれた文や言葉の意味を、改めて深く考え、メンバー間で意見を交換してみる機会を設けようというのが、この提案のねらいである。

「ものこと原理」で理解を深める上での目標設定

看図アプローチを導入する目的は、紙芝居作品の絵の理解を深めるためだと述べたが、もちろんそれにとどまらず、作品全体の理解につなげる必要がある。

といっても、下読みの目標についての問題の項で述べたように、一つの作品をどのよう

に理解するか、という問いに対して、明確な一つの正解を求めるわけにはいかない。それでも、少しでもより深く作品の理解を進めるために、次のような目標を立てることを提案する。

1) 場面ごとの意味について話し合う

紙芝居の絵は、全体で一つの物語(ストーリー)を形成するものであり、前の画面から次の画面への、意味上の関連性がある。一つの画面は、ストーリー上の一つの場面を説明するものである。したがって、その「場面」ではどんなことが起きたのか、を理解することが重要である。そこで、その「画面」に描かれている「こと」を理解することが目標となる。それはさらに、場面は前後の場面とのつながり方によって、ストーリー展開が形成されるので、その場面の意味を、前後の場面との関係でとらえることも必要である。例えば、「前の画面にはこういう「もの」が描かれており、こういう「こと」を意味していたが、次の画面ではそれがこういう「もの」に変化していて、それはこういう「こと」が変化したことを意味している」、というように、である。

2) 登場人物の心情について話し合う

画面に描かれた「こと」を理解する上で、特に重要と考えられるのは、その画面に登場した人物の「心情」である。一般に、物語というものは、主人公をはじめとする登場人物が、それぞれどのような心情からどのような心情に移り変わっていたのか、の積み重ねによって形成される、といっても過言ではない。したがって、登場人物の心情(とりわけ、感情と願望)を理解することが重要な目標となる。さらに、その心情が喚起された経緯や理由について、当該画面やその前までの画面に描かれた「もの」や「こと」から読み取れることについても確認することが重

要である。それを理解することが、登場人物への「共感(心情の了解と支持)」につながるからである。

3) 解釈の根拠を確かめ合う

上述した、「場面の意味」や「登場人物の心情」について確認することが重要な目標になるが、それが独り善がりの解釈に陥らないために、それらの「こと」の意味の解釈が、どのような絵画的要素に基づいて推測されたものなのか、を協同学習のメンバー間で確認し合うことが重要と考える。例えば、登場人物が急いでいた、と解釈したのは、どのような姿勢や動作に基づいたものか、とか、さらにそれは、どういう線による表現から得られる印象だ、ということの確認である。この作業は、紙芝居の絵画的側面について深く学ぶ機会をも提供する。

4) 自分らの解釈と作者の意図とを比べる

絵について理解できることを協同学習のメンバーと話し合った後に、脚本の文章をまたメンバーと一緒に読み合い、自分たちの場面の理解が、脚本作者の意図と合致していたかどうかを確認する。もしも合致していなかった場合は、再度、絵の解釈をメンバー全員で話し合う。そこに皆が見落としていた要素があるかもしれないし、場合によっては、絵の描き方そのものと、脚本の内容との間に、何らかのズレや乖離があるかもしれない。その場合、観客も、上演中に何らかの違和感や疑問を感じるかもしれない、と予想される、ということ承知しておく必要がある。それを踏まえて、上演を取りやめるという選択もできる。

以上が、看図アプローチを応用した下読みで、作品について理解しようとする目標である。これらの目標を、メンバー全員があらかじめ共有しておくことで、全員が主体的で対

話的で深い学びに取り組むことが動機づけられると期待できる。

「ものこと原理」におけるファシリテーターの役割

「ものこと原理」を用いた紙芝居の下読みには、看図アプローチにならって発問をする立場の人が必要になる。といっても、決してその人が教師役となつて、作品の解釈の仕方を教授する立場になるわけではない。協同学習を進行させていく、言わばファシリテーターを務める人である。

ファシリテーターは、「ものこと原理」についての発問をすることに加えて、メンバーが抱いた印象や意見について、「なぜそう思うのか」「どこを見てそう考えたのか」といった理由を何う質問をすることに努める。

例えば、ある画面に描かれた「こと」について、「主人公がどこかへ急いでいる」という意見が出たとする。それに対して、「どこをみて「急いでいる」と思ったのですか?」と問うことができる。その問いを受けて、「走っているから」と答えたとしたら、それに対して、「どういうところで「走っている」と思いますか?」と問うことができる。そうすると「両足が大きく開いている」とか「手もしっかり握っている」といった、具体的な画像上の要素との対応づけがはっきりしてくる。

「走っているといっても、どんな速さで走っていますか?」と問うことができる。そうすると、同じ走るでも、どの程度の速さだと感じられるか、といった詳細な分析をしようとする姿勢で絵を見つめることになる。「この大またの開き方」「地面からの浮かび具合」から、猛スピードで走っている、ということに、改めて気づきを確認することができる。

「ただ走ってるではなく、急いでるというのはどこから得られた印象ですか?」と問うこともできる。その問いを受けて「真剣な表情だから」と答えたとしたら、それに対して「どの部分から真剣だと分かりますか?」と

問うことができる。そこで「顔色」だとか「目」といった抽象的な答の場合は、なるほど！という答が出てくるまで、皆で答えを探す。そのうちに、「眉根にしわが寄っている」とか「口を結んでいる」「口角が下がっている」といった具体的な指摘がでてきて、全員が深く納得する。

そういった根拠をしっかりとった解釈は、「なんとなくそんな気がする」といった漠然とした理解ではなく、確信を持った理解である。そういった理解に、メンバー全員が協力して「こういうことかな？それとも、こうかな？」と話し合いながら、少しずつ辿り着いていくことに、協同学習の形をとることの意義がある。

そのようにして、一つの画面について、さまざまな角度から分析をした後で、初めて脚本の文章を、皆で読んでみる。すると、例えば「(主人公は)びっくりして、あわてて助けを呼びに行きました」と書かれているのを読んで、「なるほど、そういうことか！」と深く納得するのである。そこまで深く、絵について見ておらずに、いきなり文章を読んだ際には、ただ単に主人公が助けを呼んだ、という事実のみを表面的に理解するにとどまってしまう場合もある。その違いは、主人公の感情への注目の違いを生み出す。

こういった、各画面（場面）についての、丁寧で深い理解に辿り着くには、ファシリテーター役の人が、各メンバーから出された解釈や印象を得た理由について、少し立ち止まって考えるように水を向けることが重要な働きを持つと考えられる。

そういった作業を繰り返して、メンバー全員が慣れてくれば、特定の人がファシリテーターを務めなくても、誰もがお互いに、「それはどうしてそう思ったの？」「どの部分からそう思う？」と尋ね合うことが可能になるかもしれない。

協同学習の初期には、紙芝居の上演経験が多い人がファシリテーターを務めることが望ましいと考えられる。その人が、あえて、自

分自身の解釈を脇へ置いて、他のメンバーの素朴な解釈に耳を傾けながら、参加者全員で、その理由を考えていくことに、意義があるからだ。

しかし、この共同作業を何度か経験した上では、誰がファシリテーターを務めても構わないかもしれない。先述した、目標をメンバー全員が共有できていれば、誰かが発言したときに、その根拠や理由を確かめる質問を、誰もが自然に発するようになることが、望ましい学びの雰囲気生まれている証と言えるのかもしれないからだ。

結語

協同学習の形をとる利点として、他のメンバーの解釈の視点にも触れることで、自分一人の視野を広げる機会をもらう点がある。だからといって、例えば多数派の解釈にしたがって自分の解釈を捨てる、というようなことを意味しているのではない。

他のメンバーの意見に触れながらも、自分自身の印象や解釈を採用するのも自由だし、誰かのとらえ方に魅力を感じたなら、そちらの解釈を採用するのも自由である。さらに、こうして得られた理解にもとづいて、それをどのように表現するか、についても、一人ひとりの演者に委ねられることとなる。

あくまでも、作品についての自分なりの理解を、一人だけの下読みではできないレベルにまで深めることが、協同学習で下読みをおこなう利点である。繰り返しになるが、どこまで理解を深めても、それがその作品の「正解の理解」だとは言えないし、そうである必要もない。最終的には、今現在の自分にできる理解にしたがって、今現在の自分にできる表現方法を選んで、責任をもって、観客に向けて演じることとなる。

そういった自信と責任の意識をもつことも、この下読み方法に取り組むことの意義だと言えよう。

引用文献

- まついのりこ (1998) 『紙芝居・共感のよろこび』, 童心社
- まついのりこ (2006) 『紙芝居の演じ方 Q&A』, 童心社
- 酒井京子・日下部茂子 (2003) 『紙芝居を演じる』, 図書館流通センター
- 鹿内信善・李軍 (2014) 「看図作文の教育史と今後の展望」, 北海道教育大学紀要: 教育科学編, 65 (1), 17-31
- 鹿内信善 (2015) 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方—看図アプローチで育てる学びの力—』, ナカニシヤ出版
- 鹿内信善, 佐田明菜, 中尾慎矢, 石山信幸 (2016) 「看図アプローチをキーワードにした校内授業づくり研修の試み—南筑高校の事例—」, 福岡女学院大学大学院紀要: 発達教育学, 1, 57-63
- 鹿内信善 (2018) 「聴覚特別支援学校における看図アプローチを活用した授業づくり (I) —F校に対する看図アプローチの紹介活動—」, 福岡女学院大学大学院紀要: 発達教育学, 5, 1-7
- 右手和子 (2007) 「紙芝居の世界を演じる—実演の基本」, 『新・紙芝居全科—小さな紙芝居の大きな世界』, 子どもの文化研究所, 92-99
- 右手和子 (2015) 「紙芝居—実演の手引き編(上達のヒント)・心に届く、紙芝居の演じ方 (3つの基本=声・間・抜き方)」, 『紙芝居—演じ方のコツと基礎理論のテキスト』, 子どもの文化研究所, 3-11
- 柳田多聞 (2016) 「異なる演者による紙芝居上演に対する観客の注目の差異」, 長崎県立大学国際社会学部研究紀要, 1, 135