



演劇協働活動による能動的朗読学習の実施試案
-中学校定番小説『走れメロス』を教材として-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター 公開日: 2014-04-07 キーワード: 作成者: 中村, 佳文 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/5795

演劇協働活動による能動的朗読学習の実践試案 ～中学校定番小説『走れメロス』を教材として～

中村佳文*

Active Learning through Reading Aloud and Performing a Play: Using a Popular Reading Material for Junior High School Students “Run, Melos”

Yoshifumi NAKAMURA

1. 研究の目的と問題の所在

本年度の附属学校国語科との共同研究テーマとして、「確かなことばの力を育てる国語科学習指導～音読・朗読を効果的に取り入れた授業づくりをとおして～」が設定された。その設定理由には、前年度に実施された「音読・朗読に焦点を当てた言語活動の充実を図る授業づくり」の結果、「学習への関心・意欲が高まることや読みが広がったり深まったりすること」や、「それらの授業の中で、児童・生徒が積極的に他者とかわろうとする姿も見られた。」ことが報告されている。これを受けて更に本年度は特に「小学校・中学校の系統性を意識」して「音読・朗読を効果的に取り入れた授業づくり」の研究を深めたいといった趣旨が述べられている。こうした要請を受けて、大学教員として提供できる研究資材を模索した結果、前年度から稿者が参画している本教育協働開発センタープロジェクトの一環である、産官学連携「みやざき子ども芸術体験活動推進連絡協議会」による芸術家派遣事業を附属学校で実施し、共同研究に新たな視点を取り込めないかと考えるに至った。同推進連絡会の座長となっている「NPOみやざき子ども文化センター」(片野坂千鶴子代表理事)の格別な御厚意もあり、今年度は附属中学校において役者&演奏家を派遣し、大学教員・附属中学校教員・生徒らの協働により、能動的な朗読学習活動を試案的に実践する運びとなった。

前述した共同研究テーマ設定の理由で報告されている「児童・生徒が積極的に他者とかわろうとする姿も見られた。」とされる点は、芸術家派遣協働活動においては更なる展開が期待できると予想される。これまでに通常で実践されていた〈教室〉内での音読においても、様々な学習活動を設定することで、自己の音読の客観視や他者との比較、教師を含めた他者の音読を聴く力の育成など、「他者とのかわり」に眼を拓く契機を持つことは可能であった。だが、〈教室〉内に限った音声表現は、ある意味で一定の枠内から出ることなく、その表現が均質化してしまうことや、総合的な朗読のあり方からすると偏向した表現に陥りかねないと考えられる。

* 宮崎大学教育文化学部

そこで演技を実践してきた役者の朗読に生で接することは、生徒も教師も新たな表現を直接体験し、自らの「音読・朗読」を客観視する有意義な機会になると考えられる。また、役者のみならず朗読を引き立てる高度な楽器演奏が加わることによって、より芸術表現の豊かさを体感することができ、感性・情緒の基盤としてのことばの力を体験する機会になると考えた。今回は試案的実践ではあるが、こうした機会を重ねることによって、国語科学習に「能動的朗読学習活動」としての方法があらたに開発できるものと構想している。こうした試案の実践によって「学習者の関心・意欲が高まること」と「読みが広がったり深まったりすること」が、どの程度成されるものかを検証してみることで、協働による「能動的朗読学習活動」により、有効な学習方法のあり方を探ることができると考えている。以下、今回の実践試案を詳述しつつ、今後への可能性を示唆してみたい。

2. 太宰治『走れメロス』の扱い方と可能性

太宰治『走れメロス』という小説が、初めて中学校教科書で教材化されてから既に50年以上が経過し、現在では中学校教科書を編集しているすべての出版社が掲載していることは周知のことであろう。この国民的定番教材は、なぜこれほどまでに重要視されるのであろうかという教材論については、既に各方面で議論がされているので、本稿では繰り返すことはしない。だが『走れメロス』をなぜ「朗読」という方法で学習しなければならないのかという観点において、教材の特徴や学習方法に言及することが本稿の趣旨にとって大変重要な問題である。まずはここに焦点を当てて、教材としての特徴を能動的朗読学習を実践する際の前提として言及しておきたい。

稿者は既に『走れメロス』を教材として群読形式による朗読劇を学習者が創り上げる過程で、小説読解が深化する効果を看取できる実践に基づいた内容を論文⁽¹⁾としている。また当該の論文化の前提として実施したシンポジウム⁽²⁾にて実践内容の報告も行い、近現代文学研究者である永井聖剛氏の報告を含めて議論を展開した経緯がある。その際の永井氏の見解も後に論文化⁽³⁾されており、そこで提示された見解において『走れメロス』を「朗読」という方法で学ぶ意義として重要な点が見出せるので、ここであらためてその内容を再考しておきたい。

永井氏は「走れメロス」を、「一人称と三人称との境目のあいまいな領域をきわめて戦略的に利用しながら読者を物語世界内に取り込む機構を備えていて、人称について意識的であることを読む者に求めるテキスト」⁽⁴⁾であると措定している。その上で「われわれの日常言語において、ある言表にはかならず一人の表出主体、つまり「一つの声」が分かちがたいものとして結びつけられ、われわれはそれを前提に生活している。われわれのいわゆる自我なるものもこの前提なしには成立しない。しかし、非日常的な言語としての小説言語は、一つの言表に二つの声を同時に響かせることができる、つまり、一つの言表に一つの声という約束事とは異なる位相の上に成り立っているのである。」として、ミハイル・バフチンの指摘⁽⁵⁾を引用した上で「一つの言表に宿っている二つの声が、さまざまな対話関係に置かれ得ること」を述べる。その「対話関係」において「その一方の極は、語り手の声と登場人物の声が共感的な感情移入の関係、つまり渾然一体となって同一方向を向いている状態である。そして、いま一方は、語り手の声が登場人物の声に対してパロディ的な関与をするような関係性で、このような語り手の関与をバフチンは作中人物のイデオロギーの脱中心化と呼ぶ。」としている。

この小説における「言語的多様性」⁽⁶⁾、特に「一人称三人称」の問題は、「朗読」を学習活動

に導入する上で避けて通れない問題であると思われる。永井氏の論考⁽⁷⁾の基盤が、小説創作を学ぶ大学生に「一人称しか知らない学生たちに、三人称の語りの仕組み、ひいては小説という非日常的な言語システムについて意識的になってもらうための授業を構想するにあたって、太宰治「走れメロス」を有効に使えないかという思いつきから構想されたものである。」とされており、対象が大学生である。本稿で実践した試案の対象は、中学生であり発達段階の差を考慮しなければならないのは自明であろう。だがしかし、小説テキストの教材が、語り手と登場人物の「声」により構成されていることを考えるならば、「朗読」をする以上、この考え方において無自覚ではいられない筈である。むしろどのように「朗読」するのかといったことを考えることで、「二つの声」における「対話関係」を活動から理解できる契機が得られるのではないかと思われるのだ。そこには国語学習の中で一般的に行われている「気持ち・心情を考える」といった課題設定の意味を、表現における客観的・分析的受容へのアプローチなのであるという、その目的について建設的に中学生が自覚し納得する重要な気づきが得られる可能性を、秘めているともいえるであろう。従来からの中学二年生教材としての『走れメロス』は、「信実と友情の物語」といった偏向した一面を読むだけの実践が大勢を占めるといった状況が、未だに改善されていないことが顕然としている。こうした背景からも、「走れメロス」を「朗読」によって学習することの意義は、単なる一方法では済まされない核心が存するのであると考えられる。

3. テキスト分析と能動的朗読学習の教材本文

前項のような立場から永井氏の論考にも示唆を受け、能動的朗読活動の実践に際し、まずは朗読用教材本文の構成をどのようにするかを考案した。この作業に際して留意したことは、以下の二点である。

- ① 演劇協働による活動であるため、学習者が演じられる台詞を中心に構成すること。
- ② テキスト分析をもとに構成することで、学習者にとって小説を構造的に学ぶ契機となり得ること。

以上の二点をふまえつつ小説テキスト全体と朗読教材を照らし合わせてみると、その筋書きとしての流れがほぼ明確に把握できることが分かる。「メロスは激怒しており、その原因は暴君の残虐な行為であったが、自らも国王を生かしておけぬと王城に侵入し捕縛され、妹に結婚式を挙げさせるため親友を人質にして3日目までには王の元へと帰ると宣言し、それを実行し苦難の末に叶えることで王が人間性を回復する物語。」といった小説の全貌を把握できる要約文が構成できる内容を備えている。その上で前述の要約文は、あくまで一解釈であり、この小説が何を語り出そうとしているかは、読者たる学習者の様々な理解を許容する活動となることが前提である。それでは以下に、朗読学習の教材本文を示しながら、その構成意図について言及していくことにしたい。

.....

【朗読活動1】(全員&学年別一斉音読)

(全員)メロスは激怒した。必ず、かの邪知暴虐の王を除かなければならぬと決意した。(1年生)メロスには政治がわからぬ(2年生)メロスは、村の牧人である(3年生)笛を吹き、羊と遊んで暮らしてきた。(全員)けれども邪悪に対しては、人一倍に敏感であった。

.....

まずは小説冒頭部分である。このあまりにも唐突な「メロスは激怒した。」という一文で開演する物語を、どのように受け止めていくか。教材との距離感を自覚しながら、全員がこの数行に声を重ねて朗読することができる構成を施した。また全員がすべての文を朗読するのではなく、並列的なメロスの人物描写となっている部分に関しては、学年ごとに朗読する構成を施してある。これによって、他者が朗読する声を慎重に聞く構えが生じてくることを狙いとしている。内容としても、(全員)で朗読する部分は、小説の筋における中心に大きく関わるメロスの性状を描写しており、学年ごとに朗読する部分はメロスの素性としての側面が描写されている。もちろん朗読学習をするだけで、こうしたテキスト分析を学習者が理解するわけではないが、まさに小説テキストとは、様々な綾が織り成されて構成されていることへの問題意識を喚起することは可能だと考えたい。

さらには前掲永井氏の指摘⁽⁸⁾にもあるのだが、この冒頭部分のみが「走れメロス」において唯一ともいえる「プロット」と読める部分である。ここで念のために、「プロット」と「ストーリー」について聊か説明的に付言しておきたい。これに関する著名な説明として、しばしばE・M・フォスターの定義⁽⁹⁾が引用されるが、その例文によれば「王が亡くなられ、それから王妃が亡くなられた。」が「ストーリー」であり、「王が亡くなられ、それから王妃が悲しみのあまり亡くなられた。」となれば「プロット」だとする。「ストーリー」が「時間的順序に配列された諸事件の叙述」であるのに対して、「プロット」も「諸事件の叙述」でありながら、「重点は因果関係に置かれる」となるというのだ。「走れメロス」の筋の大半が「ストーリー」であり、「時間的順序により配列され」ていることは明らかである。「無二の親友を人質として王城から解き放たれて、郷里で妹の結婚式を挙行し、精神的な彷徨を繰り返した結果、王城に辿り着いて人質とした親友を解放する。」といった経緯は、「時間的順序に配列された諸事件の叙述」そのものである。精神的な上での邇及的事象がまったくないわけではないが、ほとんどが「それから」を鍵として先に読み進めることができる構成であろう。ところが、この冒頭部分に限って見た場合、「メロスは激怒した。」の後に、「なぜか？」という疑問を呈しない限り読み進めることができない構造になっているのである。これが冒頭一文からわれわれが受ける説明しがたい唐突感なのであり、同時にこの小説テキストの語り手が一筋縄では把握できない存在であることを感得させるのである。「政治がわからぬ」という「牧人」であり「羊と遊んで暮らしてきた」という素朴な民である「メロス」という存在が、なぜ「激怒した」のか？その疑問に答える光を「けれども邪悪に対しては、人一倍敏感であった。」の部分で提示しつつ、小説の先が読みたくなる巧みな語り手の戦略に、朗読学習そのものが捕縛されていくことを狙ったといえ、あまりに飛躍に過ぎるであろうか。演劇的要素そのものを朗読として展開する前に、このような小説テキストの語り手のあり方を声で体感できはしないかという、教材作成上の意図を学習者が捉えることはかなり困難であると予想しながらも、小説を読むことへの理想を目指したいという思いが、このような構成にしている理由でもある。

.....

【朗読活動2】(二人一組・役割音読〈老爺とメロス〉)

(老)「王様は、人を殺します。」

(メ)「なぜ殺すのだ。」

(老)「悪心を抱いている、というのですが、だれもそんな、悪心をもってはおりませぬ。」

(メ)「たくさんの人を殺したのか。」

(老)「はい、初めは王様の妹婿様を。それから、ご自身のお世継ぎを。それから、妹様を。それから、妹様のお子様を。それから、皇后様を。それから、賢臣のアレキス様を。」

(メ)「おどろいた。国王は乱心か。」

(老)「いいえ、乱心ではございませぬ。人を、信ずることができぬ、と言うのです。このごろは、臣下の心をも、お疑いになり、少しくはでな暮らしをしている者には、人質一人ずつ差し出すことを命じております。ご命令を拒めば十字架にかけられて、殺されます。今日は、六人殺されました。」

(メ)「あきれた王だ。生かしておけぬ。」

次に二人一組となり、台詞を演劇的に交わす朗読学習教材の設定とした。【朗読活動1】冒頭文で示される「なぜ？」という疑問に対して、その理由が明らかにされる町の老爺とメロスの会話部分である。地の文はでは、「しばらく歩いて老爺に会い、今度はもっと、語勢を強くして質問した。老爺は答えなかった。メロスは両手で老爺の体を揺すぶって質問を重ねた。老爺は、辺りをはばかりの低声で、僅か答えた。」という語り手の説明の後に続く部分であり、ほぼ小説原文のままである。ただ、最後の「いいえ、乱心では・・・」で始まる老爺の長い台詞の後に、「聞いて、メロスは激怒した。」という地の文が入り、「あきれた王だ。生かしておけぬ。」というメロスの台詞となる。ここに示した「地の文」をすべて外し、台詞のみで老爺とメロスという二人の登場人物を演ずる活動となることを意図した構成である。だが、「地の文」で語り手は、「聞いて、メロスは激怒した。」と冒頭の一文をここで反芻している。前述した「プロット」構造が、この台詞を読むことで明白になるのであり、ここでテキストが示唆し読者に意識させたいのが冒頭文との呼応である。そこで敢えて朗読学習教材としては、地の文を外して台詞そのものからメロスの怒りが次第に上昇していく心理状態を演じて読み取れることを意図したのである。その上で【朗読活動1】の全員で読んだ際の学習記憶が呼び戻されて、「激怒した。」理由が因果関係として繋がることになる。冒頭とこの台詞部分の間には、メロスが町に来た経緯や親友のことが、やはり語り手によって説明されているのだが、そこを外して冒頭と台詞を関連させて読むことを「朗読活動」によって学べる構成としている。

さらにもう一点、重要なことをこの【活動1・2】によって、小説の読みとして提示しておきたいことがある。それは前述の永井氏の論文⁽¹⁰⁾で示唆された、次のような内容である。

「この一連のプロットをたどり直すことで明らかになること。それは、信用できない者は殺して解決するという信念が、正義の勇者を自任するメロスと邪悪なディオニス王との間で共有されているという重要な事実である。さらにそれを語り手が「単純な男」と述べていることも重要だ。メロスが声高に叫ぶ正義が、邪悪と反転可能であること。冒頭部分のプロットが示そうとしていたのはこのこと以外だったとは考えにくい（終始クロノジカルに語られる叙事詩「人質」との決定的な差異は、ここにこそ見出されるべきだろう。）ただし、このたった一度の〈錯時法〉以降、「走れメロス」はストーリー的に語られていき、それにしたがって、メロスの単純さは次第に後景に退いていくわけで、そこにこのテキストのなんともいえない巧妙さというか扱いにくさがある。」(傍点・永井氏)

この永井氏の指摘は、朗読学習の教材としての論点のみならず「走れメロス」教材論としても実に重要であるといつてよい。それは多くの授業実践、いや多くの読者が、「正義＝メロス」「邪悪＝ディオニス王」という二項対立の視点に立ち、しかも「反転可能」とあるという事実に

は目を背ける傾向が否めないからだ。もちろん「王＝権力者」としての立場があり、小説テキストの内部でもその暴君としての行為が老爺のことばとして描かれてはいる。それに対してメロスは、「政治が分からぬ」「村の牧人」であり「笛を吹き、羊と遊んで暮らしてきた。」わけである。このようなメロスの境遇が、やはり冒頭で語られており、それが「暴君」との対立項となっているのも事実だ。その延長線上で【朗読活動2】の後の「メロスは、単純な男であった。」との呼応関係が生じ、「暴君」との差異を一層鮮明に浮き立たせることになる。ならば果たして「正義」の為であれば、「信用できない者は、殺して解決する」という手段を安易に肯定してよいものであろうか。「走れメロス」という小説テキストを読むにあたって、まずは冒頭部分において読者としての「知性と記憶力をも要求」⁽¹¹⁾されるのであって、こうした小説の綾への視点が、教材を読む際には捨象されてしまうことが多いといえるのではないだろうか。

従来の学習活動では、「音読」ともなると「通読」するのが常道であって、テキスト解釈に結びつく内容に焦点化し、「語り手」や「登場人物」の立場を踏まえて「音読」することは、あまり実践されてこなかったといえよう。また小説の冒頭部分には、その先の展開に大きく関わる内容が埋め込まれているのである。それに気付く可能性がある学習活動を設定することは、その後の学習者の小説の読み方を知的なものに発展させる上でも、大変重要であると思われる。「走れメロス」が長年にわたり定番教材である所以は、こうした読みの深度を要求する点にも求められるといえるのではないだろうか。この視点をふまえて、次の「メロス」と「ディオニス王」との会話部分の活動へと進む。

.....

【朗読活動3】(二人一組・役割音読〈メロスとディオニス王〉)

(王)「この短刀で何をするつもりであったか。言え！」

(メ)「町を暴君の手から救うのだ。」

(王)「おまえがか？ しかたのないやつじゃ。おまえには、わしの孤独がわからぬ。」

(メ)「言うな！人の心を疑うのは、最も恥ずべき悪徳だ。王は、民の忠誠をさえ疑っておられる。」

(王)「疑うのが、正当の心がまえなのだと、わしに教えてくれたのは、おまえたちだ。人の心は、あてにならない。人間は、もともと私欲の塊さ。信じては、ならぬ。わしだって、平和を望んでいるのだが。」

(メ)「なんのための平和だ。自分の地位を守るためか。罪のない人を殺して、何が平和だ。」

(王)「黙れ、下賤の者。口では、どんな清らかなことでも言える。わしには、人のはらわたの奥底が見え透いてならぬ。おまえだって、いまに、はりつけになってから、泣いてわびたって聞かぬぞ。」

(メ)「ああ、王はりこうだ。うぬぼれているがよい。わたしは、ちゃんと死ぬる覚悟でいるのに。命ごいなど決してしない。ただ、——ただ、わたしに情けをかけたつもりなら、処刑までに三日間の日限を与えてください。たった一人の妹に、亭主をもたせてやりたいのです。三日のうちに、わたしは村で結婚式を挙げさせ、必ず、ここへ帰ってきます。」

(王)「ばかな。とんでもないうそを言うわい。逃がした小鳥が帰ってくるというのか。」

(メ)「そうです。帰ってくるのです。わたしは約束を守ります。わたしを、三日間だけ許してください。妹が、わたしの帰りを待っているのだ。そんなにわたしを信じられないならば、よろしい、この町にセリヌンティウスという石工がいます。わたしの無二の友人だ。あれ

を、人質としてここに置いていこう。わたしが逃げてしまって、三日目の日暮れまで、ここに帰ってこなかったら、あの友人をしめ殺してください。頼む。そうしてください。」

(王)「願いを、聞いた。その身代わりを呼ぶがよい。三日めには日没までに帰ってこい。遅れたら、その身代わりを、きっと殺すぞ。ちょっと遅れてくるがいい。おまえの罪は、永遠に許してやろうぞ。」

(メ)「なに、何をおっしゃる。」

(王)「はは。命が大事だったら、遅れてこい。おまえの心は、わかっているぞ。」

.....
王城に侵入したメロスが捕縛され、短刀を持っていたが為に「騒ぎが大きくなってしまった。メロスは、王の前に引き出された。」と語られた後のメロスとディオニス王の会話部分のみで構成した【朗読活動3】である。会話のみとして地の文で語られていることを敢えて省くことで、演劇協働の朗読学習として演じることに主眼を置いた活動が可能になると考えた。またそれは朗読学習をする前後において学習者が小説本文と読み比べる効果を考えたものでもある。演劇において台詞は場を作り出し、また場の要請に応じて台詞の表現に変化が生まれるといった相互関係にあると考えられよう。前述したように相互に「反転可能」なメロスとディオニス王との会話の中に、どのような性状を読み取っていくか。特にこの場面で初めて直接的に登場してくるディオニス王とは、どのような人物像であるのか。会話本文を精緻に読み込むことと同時に、冒頭で「プロット」を仕掛けた戦略的な語り手は、ここでは何を語っているのか。そんな点に目を向ける意味でも、会話のみからの演劇的活動から逆照射され契機となることがあると考えられる。語り手はこの会話の節々に、「暴君ディオニスは静かに、けれども威厳をもって問い詰めた。その王の顔は蒼白で、眉間のしわは、刻み込まれたように深かった。」「王は、憫笑した。」「暴君は落ち着いてつぶやき、ほっとため息をついた。」「しわがれた声で低く笑った。」などと、発話のあり方と外見や声の出し方といった点について言及している。これらの記述はもちろん、演劇的活動の際にも、「どのように発話するか」を学習者が決定する際に必要不可欠である。それだけに敢えて語り手の姿を、一旦は消し去ることで見えてくるものがあるのではないかと考えた。

また、朗読学習教材と小説テキストとの差を比較読みすることで浮上する意義として、今ひとつ大切なものがある。この【朗読活動3】で省略した地の文には、次のような部分もある。

「それを聞いて王は、残虐な気持ちで、そっとほくそ笑んだ。」(a)

「生意気なことを言うわい。どうせ帰ってこないにきまっている。このうそつきにだまされたふりして、放してやるのもおもしろい。そうして身代わりの男を、三日目に殺してやるのも気味がいい。人はこれだから信じられぬと、わしは悲しい顔して、その身代わりの男を磔刑に処してやるのだ。世の中の、正直者とかいうやつばらにうんと見せつけてやりたいものさ。」(b)

この(a)(b)二つの地の文を比較すると、明らかにその性質が大きく違っていることが分かる。(a)は、「王は・・・気持で・・・した。」というあくまで客観的な描写となっていて、王に対象を限定し登場人物とは一定の距離を置いた語り手のあり方を読み取れる。だが(b)となると、ディオニス王の直接話法ではなく、王への客観的な距離を失い「登場人物の言表行為」⁽¹²⁾が明示されるという、所謂「自由間接話法」による語り方になっているわけで、この小説テキスト内で初めて現れた語り手の姿勢といえよう。【朗読活動3】教材内の、「・・・わたしが逃

げてしまって、三日目の日暮れまで、ここに帰ってこなかったら、あの友人をしめ殺してください。頼む。そうしてください。」という「メロス」の懇願を「願いを、聞いた。その身代わりを呼ぶがよい。三日めには日没までに帰ってこい。……」と引き取る「ディオニス王」の心の内は、この姿勢を転換させた語り手が雄弁に語っているわけである。いやこのように述べると聊かの誤解を招く可能性がある。ここで述べた(b)の語り手のあり方こそが、永井氏が指摘⁽¹³⁾している「小説の言語的多様性、小説言語の二声性という捉え方」なのである。より具体的に永井氏の指摘によって付言するならば、「その内部に、二つの言説行為（語り手と登場人物の行為）、二つの文体、二つの言語、二つの声、二つの意味論的・価値論的体系の標識を持つ。」という「自由間接話法」に付加された説明が理解しやすいであろう。「疑うのが、正当の心がまえ」だと発話するディオニス王が、なぜ「メロス」の懇願を聞き入れたのか。それは「信実」の反転した「私欲の塊」だと「メロス」を見据えたからである。登場人物の「直接話法」のみでは小説テキストの読みは深まらないのは自明であるが、それを敢えて実行してみることで、捨象した余白から読み取れることへと眼を向ける契機を見出したいと考えたのである。更に次の活動では、「言語的多様性・二声性」を存分に意識して学習する教材設定としている

【朗読活動4】(役者による音読シャドーイング)

【(黙読) ああ、もう、どうでもいい。これが、わたしの定まった運命なのかもしれない。セリヌンティウスよ、許してくれ。きみは、いつでもわたしを信じた。わたしもきみを、あざむかなかった。わたしたちは、本当によい友と友であったのだ。一度だって、暗い疑惑の雲を、お互い胸に宿したことはなかった。今だって、きみはわたしを無心に待っているだろう。ああ、待っているだろう】(シャドーイング) ありがとう、セリヌンティウス。よくもわたしを信じてくれた。それを思えば、たまらない。友と友の間の信実は、この世でいちばん誇るべき宝なのだからな。セリヌンティウス、わたしは走ったのだ。きみをあざむくつもりは、みじんもなかった。信じてくれ！わたしは急ぎに急いでここまで来たのだ。濁流を突破した。山賊の囲みからも、するりとぬけて一気に峠を駆け降りてきたのだ。わたしだから、できたのだよ。ああ、このうえ、わたしに望みたもうな。ほうっておいてくれ。どうでも、いいのだ。

【(黙読) ふと耳に、潺潺、水の流れる音が聞こえた。そっと頭をもたげ、息をのんで耳を澄ました。すぐ足もとで、水が流れているらしい。よろよろ起き上がって、見ると、岩のさげ目からこんこんと、何か小さくささやきながら清水がわき出ているのである。その泉に吸いこまれるようにメロスは身をかがめた。水を両手ですくって、一口飲んだ。ほうと長いため息が出て、夢から覚めたような気がした。】

(シャドーイング) 歩ける。行こう。肉体の疲労回復とともに、わずかながら希望が生まれた。義務遂行の希望である。わが身を殺して、名誉を守る希望である。斜陽は赤い光を、木々の葉に投じ、葉も枝も燃えるばかりに輝いている。日没までには、まだ間がある。わたしを、待っている人があるのだ。少しも疑わず、静かに期待してくれている人があるのだ。わたしは、信じられている。わたしの命などは、問題ではない。死んでおわび、などと気のいいことは言っておられぬ。わたしは、信頼に報いなければならぬ。今はただその一事だ。

(全員) 走れ！メロス。

.....

メロスが村で妹の結婚式を終えて、親友・セリヌンティウスが人質となっている王城のあるシラクスの町へと引き返す際に、心身ともに衰弱しすべてを諦めかけてしまうところから、復活して再び走り出せるようになるまでの内面を描写した部分である。前述した「自由間接話法」の条件を満たした語り手によって、まさに「二声性」を登場人物「メロス」との間で展開している部分である。文中に見られるように「わたし」という一人称は、小説テキスト上では「メロス」の声であり、また代弁者としての「語り手」の声でもある。この主観性と客観性を兼ね備えた語り方を、どのように朗読学習として狙いを設定するかを思案した。その結果、二つの方法を対照化して進めることに考えが及んだ。それは意識をもった黙読をするとともに、まさに「二声性」を実現する「シャドーイング」という方法の併用である。

まず「黙読」については、「音読」との相関性をもって考えるべきという趣旨で、稿者は既に発表⁽¹⁴⁾を行っているが、小中学校での学習にあたっては「黙読」の意識化が重要なのではないかと考えている。それは「心の中での内的な音声化が読みの基礎になっている」⁽¹⁵⁾とする言語習得上の研究成果を参照すべきであろう。「音読」の効用においても、「1、音声と文字を結びつけるための音読」と「2、語彙や文法規則を内在化させるための音読」があるとし、同様に「シャドーイング」においても同様の効果があるとする研究⁽¹⁶⁾にも注目したい。「シャドーイング」も「音読」もともに、「外的・内的復唱の高速化」を促し、「シャドーイング」が「音声知覚の自動化」、「音読」が「音韻符号化の自動化」という効用があり、「リスニングスキル」や「リーディングスキル」の「向上」に寄与するものと同研究ではされている。特に外国語を旨とした言語習得理論を、文学の読みに援用するのは憚られるという向きもあるかと思われるが、本論考でも言及している「小説の言語的多様性」を考慮するならば、これを導入して文学の読みに効用をもたらさないものと、一概に否定すべきものではないと考えるのである。

【朗読活動4】の教材は、まず学習者の「黙読」から始まるよう設定している。教材本文そのものが、「メロス」の「内的な声であると同時に「語り手」の「登場人物に同化」した「外的」な声でもある。よって、まずは学習者も「内的」な自分の声を聴くことを意識しながら「黙読」という活動を実行する。その後には役者が教材本文を読む声を重ねて、学習者も遅れることなく音声化する「シャドーイング」を実行する。その際に、学習者は教材本文も視ながら読んでいるため、本来の「シャドーイング」と「音読」を併用した方法で行っていることになるのだが、「音声知覚」と「音韻符号化」が合流することで、これまでの国語学習では、なかなか適わなかった意識が喚起されるものと思われる。役者を「語り手」に見立てるならば、学習者は登場人物「メロス」に同化し、その心情を意識しながら「音読・シャドーイング」を実行することになる。時折、その多様な「二声性」に錯誤しながらも、「外的復唱」を繰り返す。それによって、直前に実行した「黙読」も意識化されて、小説テキストの読みが深化する可能性があると考えられる。そして【朗読活動4】教材の最後は全員で「走れ！メロス。」を読み上げる。その声はまさに多様な「語り手」が多様な「声」で語るものであり、「二声性」の錯綜は極点に達するともいえるのではないだろうか。次に、小説テキストの最後の場面へと活動は続く。

.....

【朗読活動5】(学年代表者3名メロス・セリヌンティウス・ディオニス王) + 学年全員(民衆)
(メ)「待て。その人を殺してはならぬ。メロスが帰ってきた。約束のとおり、今、帰ってきた。」
「わたしだ、刑吏！殺されるのは、わたしだ。メロスだ。彼を人質にしたわたしは、ここ

にいる！」

- (メ)「セリムンティウス。わたしを殴れ。力いっぱいにはおを殴れ。わたしは、途中で一度、悪い夢を見た。きみがもしわたしを殴ってくれなかったら、わたしはきみと抱擁する資格さえないのだ。殴れ。」
- (セ)「メロス、わたしを殴れ。同じくらい音高くわたしのほおを殴れ。わたしはこの三日の間、たった一度だけ、ちらときみを疑った。生まれて、初めてきみを疑った。きみがわたしを殴ってくれなければ、わたしはきみと抱擁できない。」
- (メ・セ)「ありがとう、友よ。」
- (王)「おまえらの望みはかなったぞ。おまえらは、わしの心に勝ったのだ。信実とは、決して空虚な妄想ではなかった。どうか、わしをも仲間に入れてくれまいか。どうか、わしの願いを聞き入れて、おまえらの仲間の一人にしてほしい。」
- (民・全員)「ばんざい、王様ばんざい。」
「ばんざい、王様ばんざい。」
「ばんざい、王様ばんざい。」
- (セ)「メロス、きみは、真っ裸じゃないか。早くそのマントを着るがいい。このかわいい娘さんは、メロスの裸体を、皆に見られるのが、たまらなく悔しいのだ。」
- (ナレーション・役者) 勇者は、ひどく赤面した。

.....

小説テキストのクライマックスともいえる最終結末を描いた場面の朗読学習で、本活動も締め括りとなる。「言うには及ぶ。まだ日は沈まぬ。最後の死力を尽くして、メロスは走った。メロスの頭は、空っぽだ。何ひとつ考えていない。ただ、訳の分からぬ大きな力に引きずられて走った。日はゆらゆら地平線に没し、まさに最後の一片の残光も、消えようとしたとき、メロスは疾風のごとく刑場に突入した。間に合った。」という語りに続く台詞で、この「間に合った。」という部分は【朗読活動4】の「走れメロス！」と同様に、錯綜した多様な語り手の存在を想起すべきではないだろうか。時間の余裕さえあれば、前述した語りの部分を役者がナレーションし、その後に全員で「間に合った。」を多様な声で読み掛ける活動の可能性もある。そして再びこの最終場面を登場人物の台詞のみで、学習者が再現する活動とする。

ここでは全校が参加したことから、各学年から代表生徒3名を事前に国語科教員が選抜しておき、その活動を「民衆」たる全校生徒が見つめてその台詞を聴くという活動内容にすべく、朗読学習教材を設定した。「メロス」と「セリムンティウス」による友情を確かめ合うような行為ばかりが誇大に享受されがちな場面であるが、「ディオニス王」の台詞に読める反応というのも大変重要であると思われる。それは【朗読活動1】と【朗読活動2】との関連で述べられた、「正義」と「邪悪」が反転可能であるという問題である。ここで「ディオニス王」は、「信実とは、決して空虚な妄想ではなかった。」という述懐をしている。さらには「どうか、わしの願いを聞き入れて、おまえらの仲間の一人にしてほしい。」と懇願している。「邪悪」であるとされた「暴君」が、人間性を回復したと読むことが可能な部分であろう。だがしかし、その原動力となったのが「メロスとセリムンティウスの信実と友情」であったのだとする、単純なストーリー展開のみに回収してしまつてよい問題なのであろうか。再び永井氏の論考⁽¹⁷⁾にこの部分の読み方を委ねるならば、次のような視点が提示されている。

しかし、国王は肝心なものを見落としてはいないだろうか。口先だけではどんな清らか

なことでも言える。自分には人の腹綿の奥底が見え透いてならぬ、というのが彼の人間不信の根底にあったはずであるが、今回も彼は、メロスとセリヌンティウスの、口先と体を張った通俗的な「友情ごっこ」の芝居に騙されてしまっているのかもしれない。だとしたら、ここで勝利を取めたのは「正義」ではなく「通俗さ」であり、論理ではなく情緒であった、ということになるだろう。

こうした視点を踏まえるならば、「ディオニス王」を含めた登場人物全員が「単純な男であった。」という枠の中で規定できると考えることも可能だろう。【朗読活動1～3】で学習した「反転可能な正義と邪悪」はまた、「情緒か論理か」といった二項にも置き換えられ、「信用できないものは、殺して解決する。」といった方法のあり方を考えさせる。一見して「論理」に見えることの根底には「情緒」が根を張り、「情緒」を虚飾すればいくらかでも「論理」に見えるといった逆説的關係を、この小説テキストから読み取ることが可能なのではないだろうか。「単純な政治がわからぬ村の牧人」が「人の腹綿の奥底が見え透いてならぬ王」の「論理」とも「情緒」ともつかぬ策謀を、自らの内面的な彷徨を経験したのちに「どうか、わしの願いを聞き入れて、おまえらの仲間の一人にしてほしい。」と言わしめるまでに反転させてしまう。それは、ディオニス王そのものが「単純な男」でもあり、また「口先と体を張った通俗的な『友情ごっこ』の芝居」においては、多くの読者が「ディオニス王」とともに「騙されて」しまっているのかもしれない。それゆえにこれまで、『走れメロス』の授業実践においても「信実と友情の物語」という鑄型に向かった読み方に収束してしまう傾向が強かったといえる。この小説テキストそのものが仕組んでいた策略にままと「通俗さと情緒」に弱い多くの読者が騙され続けてきたともいえよう。このように考えると、ここで設定した【朗読活動5】は更に学習者の情緒に訴え掛け、小説テキストの思う壺たる奈落に嵌まり込む活動との批判に耐えなければならない。だが奈落に嵌まり込んだのは読者のみではない、小説テキストの内部では、「メロス」という登場人物そのものが「単純な」ことから、安易にその淵を彷徨しているのだ。となれば「単純」そのものに「騙される」経験をすることも、この小説テキストを「読む」ことの一部であり、その上で「単純」に「騙される」人物のあり様を、外側から今一度眺められる視点が要求されるということであろう。ここに冒頭の一文「メロスは激怒した。」と語った語り手の冷静な眼差しに回帰することで、初めてこの小説テキストは「終わり」を迎えられるのかもしれない。以上、長きにわたり【朗読活動1～5】の設定理由を「論理」と「情緒」によって述べた次第である。

4. 実践概要と参加学習者の学び

能動的朗読学習の教材設定理由を長々と述べて来たが、これを利用した演劇協働活動の実践についてその概要を示しておく。

- 【1、日時】2015年10月5日（月）午前10時30分～午後12時20分（2校時分）
- 【2、場所】宮崎大学教育文化学部附属中学校
- 【3、対象生徒】全校480名
- 【4、演劇協働者】下館あい（役者）・下館直樹（ギタリスト）
- 【5、協働指導者】中村佳文（宮崎大学教育文化学部）谷口俊一郎・吉田健太郎・渡邊友恵（宮崎大学教育文化学部附属中学校教諭）

【6、プログラム】

開演

◎挨拶・学習目標説明・協働者紹介：中村佳文

◎協働者自己紹介

◎朗読『走れメロス』（約35分間）下館あい（朗読）下館直樹（ギター）

（休憩）

◎身体と声のウォーミングアップ

◎能動的朗読学習：【活動1】～【活動5】

◎生徒代表感謝の言葉

終演

以上

当初の計画では、教材とした『走れメロス』を学習する中学校2年生のみを対象とする予定であった。通常の授業計画において、本教材を学習するのは今回の実施時期以降であったが、能動的朗読学習で喚起された意識をもとにすることで、授業への導入としての効果が大きいと考えたわけである。計画書を附属中学校で検討していただいた結果、貴重な機会なので全校での実施は可能かどうかという打診をいただき、上記のような全校規模での学習活動とすることになった。ここで考えたいのは、中学校定番小説教材の学習のあり方である。

中学校三年間を通じて学習者は、いくつかの定番小説教材を学習する。多くの教科書では、1年生で『少年の日の思い出』（ヘルマン＝ヘッセ 高橋健二訳）、2年生で『走れメロス』（太宰治）、3年生で『故郷』（魯迅 竹内好訳）を学習することが一般的である。通例では該当学年の「国語」授業の中で、三年間で一回性をもって学習することになる。もちろんそれが発達段階に即した教材選定で、教科書編集段階で配慮されてきた経緯があるのも事実であろう。だが、「読書」をその場限りの一回性の中に落とし込んで学習して、いったいどれほどの「読みの深化」があるのだろうか。誤解を恐れずに述べるならば、該当教材の「授業」とはあくまで「契機」に過ぎないのではないだろうか。「授業」のみで「深化した読み」に辿り着いたと指導者・学習者が自己評価したとしたならば、それは欺瞞に満ちた自己満足なのではないだろうか。そこには「教材」として学んだことから始発することで、自立した人として「小説テキスト」の「読者」に昇華させるに至る学習成果が求められるのではないかと考えたい。となれば、「授業」での学習機会のみならず定番小説教材について3年間を通して繰り返し「読書」する指導があって然りではないかと思うのである。「授業」以前に「読書」として先入観なしに小説に出会っておくこと。そして「授業」以後にも繰り返し自己の成長・変革に順応させながら、小説テキストの「読みの深化」を求め続けること。それなくして「小説を読んだ」ということにはならないともいえるのではないだろうか。中学校全校生徒を対象にした今回の実践試案においては、このような3年間の「国語」学習や「読書」のあり方をわれわれ指導者が考える、格好の契機にもなったといってよい。

次に、参加学習者の学びについてアンケート結果の主要項目を提示しておく。

【アンケート項目1】

あなたはこの授業に参加して、楽しめましたか。

	ア、とても楽しめた	イ、楽しめた	ウ、楽しくはなかった	エ、つまらなかった
全 体	43.1%	50.8%	4.8%	1.3%
1 年生	48.8%	47.1%	4.1%	0%
2 年生	47.5%	49.5%	3.0%	0%
3 年生	35.7%	54.6%	6.5%	3.2%

【アンケート項目 2】

あなたの朗読に対する考え方は、この授業に参加して変化しましたか。

	ア、とても変化した	イ、変化した	ウ、変わらなかった	エ、わからなくなった
全 体	27.6%	55.2%	15.3%	1.9%
1 年生	30.9%	56.1%	12.2%	0.8%
2 年生	27.3%	60.6%	12.1%	0%
3 年生	24.7%	51.3%	20.1%	3.9%

【アンケート項目 3】

あなたはこの授業での学びを、今後の学習に活かそうと思いますか。

	ア、とても思う	イ、思う	ウ、あまり思わない	エ、まったく思わない
全 体	32.7%	56.7%	9.3%	1.3%
1 年生	33.3%	61.8%	4.9%	0%
2 年生	45.5%	44.4%	10.1%	0%
3 年生	24.0%	60.5%	12.3%	3.2%

この結果によれば今回参加した学習者は概ね 9 割以上の者が「能動的朗読学習」を「楽しむ」ことができ、8 割以上の者が「朗読」に対する考え方が変化し、9 割近い者がこの授業での学びを今後の学習に活かそうとしていると回答している。その一方で、6%の者は「楽しくはなかった」「つまらなかった」としており、15.3%の者は朗読に対する考え方が変わらず、または 1.9%の者については「わからなくなった」と回答している。そして 10.6%の者は、この授業での学びを今後の学習には活かそうと思わないと回答している。活動への否定的な感想を持った者は学年が上位になるほど多く、中学生の発達段階に応じて「朗読」という学習活動そのものに対する考え方が表面化した結果ともなった。また、学習活動としての「音読・朗読」という表現活動に対して、学習者の中には個別に苦手意識を持っている者もいるはずであり、読まない自由や聞かない自由のない〈教室〉においての実践には、指導する側の十分な準備と配慮が必要になるとも考えられる。それは小説を読むことそのものが、「黙読」を中心にしたものであるという概念を前提とする考え方も、少なからず存在することを考慮しておくべきであろう。その考え方そのものが、「能動的朗読学習」で実践される内容を精査する意識に繋がるものと考えたい。今回の試案においては、特に小説を読む際の「黙読」の意識と、それにより生じる「音読・朗読」することへの問題意識そのものが、小説テキストを考える契機になるのではないかと思うのである。アンケートにおいて「わからなくなった」と回答した学習者が、どのような点においてかを精査する必要はあるが、声を出し声を重ねることで、ある種の「錯綜」が生じているとすれば、その経験そのものが「二声性」のある「言語的多様性」をもった「小説」の

読みに接近したという逆説的評価を与えるのは、早計の誹りを逃れないであろうか。

5. むすび

実践試案として、主に能動的朗読学習の教材設定を中心に述べて来た。実践そのものや学習者個々の活動に対する反応については、今後機会をあらためて精査していきたいと考えている。本実践の根本にあるのは、〈教室〉でなぜ「音読・朗読」するのかという普遍的な問題意識である。「国語」の授業にはともかく「音読」ありきという考え方から一歩外側に出て、「何のために読むのか？」という問いに対して指導者も学習書も自覚的になる必要があるはずだ。またその〈教室〉での「音読」そのものが適切な読み方であるかどうか？発達段階にも拠るのであるが、「国語」の「音読」では「正しく」読むことを旨とすることに囚われ過ぎるあまり、一般的な「表現」に照らして考えたとき、ある種の「特異」な「音読」になってはいないかと考えるべきではないだろうか。その〈教室〉での読み方を、「教科書読み」と聊か批判的に捉えた際に、どこか「国語」という教科そのものに対する学習者の嫌悪との相似形が浮かび上がってくるのではないかと考えている。それはまた「読書」についても同様であり、「感想文」ありきの「読書指導」のあり方そのものが、「読書」を嫌悪する環境を醸成していることも否めない。この本末転倒な事態に指導者はどこかで知覚しながらも、気づかないふりをし続けているのではないだろうか。ここに国語教育が抱え込む負の螺旋があるように思えてならない。

演劇の場で鍛えられた声の表現性は、表情を始めとする身体性全般と相俟って、聞く者のところに訴え掛ける。また演劇表現を中心に据えながら、その声を掻き消すことなくむしろ引き立てる弦の音によって、「小説」はまったく別な物となって学習者の面前に立ち現われる。このように考えると、紙に書かれた「文字」が「小説」なのか、役者と演奏者によって表現された「音」が「小説」なのか、享受する側にある種の反転した錯綜が生じることにもなる。そこで本実践試案においては、役者と演奏者の朗読を聞く機会、学習者相互の声を聞く機会、そして黙読をすることと役者と声を重ね合わせる活動を対照化することから、自らのこころの声と他者の声に対する意識を高めるねらいがあった。日常の学校生活では体験し得ない役者と演奏者の表現をライブで体験することで、自らの「小説」学習への考え方の枠外に出る作用が生じる。そしてまた「小説」に登場してくる人物の台詞を二人一組で語り合うことで、その矛盾や混乱にも気づく契機となる。客観的に対照化していた登場人物の台詞に込められた意味は、決して単純にその人物の気持ちに成り代わることができる手合いのものではない。だが、役者と演奏者との協働活動によって、まさに「言語的多様性」を経験的に学習する機会となるのではないかと考えられる。「協働活動」による「能動的朗読学習」を、今後も様々な場で実践することで方法として体系化できたらと願い、本稿の結びとする。

注・文献

- (1) 中村佳文『声で思考する国語教育—〈教室〉の音読・朗読実践構想—』ひつじ書房 2012年 第四章
- (2) 早稲田大学国語教育学会研究部会「朗読の理論と実践の会」主催シンポジウム「あなたは「メロス」をどうしてますか？——定番教材『走れメロス』の語りに焦点化した理論と実践——」2006

年7月8日 於：早稲田大学教育学部

- (3) 大津雄一・金井景子編著『声の力と国語教育』学文社 2007年 第九章永井聖剛氏「朗読と言語的多様性に関する一考察——太宰治「走れメロス」を教材として——」
- (4) 注(3)前掲書 165頁
- (5) ミハイル・バフチン『小説の言葉』伊東一郎訳 平凡社ライブラリー 1996年 128頁
- (6) 注(5)前掲書 第三章「小説の言語的多様性」
- (7) 注(3)前掲書 165頁
- (8) 注(3)前掲書 169頁～171頁
- (9) E・Mフォスター『小説とは何か』ダヴィッド社 1969年
- (10) 注(3)前掲書 171頁
- (11) 注(9)前掲書
- (12) 注(3)前掲書 177～178頁
- (13) 注(3)前掲書 179頁
- (14) 全国大学国語教育学会第128回兵庫大会 自由研究発表：「音読」の段階的方法措定と「黙読」との相関性 2015年5月31日
- (15) 門田修平 玉井 健 共著『決定版 英語シャドーイング』コスモピア 2004年 47頁
- (16) 門田修平『シャドーイング・音読と英語習得の科学 インプットからアウトプットへ』コスモピア 2012年 134～135頁
- (17) 注(3)前掲書 175頁