

看図アプローチを応用した紙芝居の下読みの実践事例にみるファシリテーターの役割

柳田 多聞

The role of the facilitator in the preparation for kamishibai performance applying 'KANZU' approach: a study of a case in practice

Tamon YANAGIDA

概要 協同学習法の一つ「看図アプローチ」を応用して、紙芝居の演じ手が作品を下読みする際に、ファシリテーターの果たす役割が、参加者の作品に対する理解や興味関心、演じる上で参考になる考察をどのように深めていくのか、実践事例に基づいて検討した。ファシリテーターが参加者の考えの根拠について問いかけることが、参加者の思考を深めることに貢献し、主体的積極的な学びをそくしんすることが示唆された。

キーワード : 紙芝居の下読み, 看図アプローチ, ファシリテーター

1. はじめに

紙芝居を演じようとする者は上演に先立って作品の下読みを行う必要があるが、その際、紙芝居の絵についても脚本についても、その意味を深く読み解く必要がある。筆者は、紙芝居の下読みをおこなう新たな方法として、協同学習の方法である「看図アプローチ」における「ものこと原理」の応用を提案した¹⁾。

看図アプローチは、学校教育における授業づくりの方法論であり、教材であるビジュアルテキストに対する学習者の観察と思考とを、教師が効果的な発問によって引き出していくことを狙いとしている^{2,3,4)}。看図アプローチの基本的な方法である「ものこと原理」にならって、紙芝居作品の絵と脚本を構成する「もの」と「こと」とを丁寧に分析する方法が、深く観察と思考を巡らせるために非常に有効だと、筆者は考えたのである。

ただし、紙芝居ボランティアの仲間同士で作品の下読みを協同学習形式でおこなう場合には、そこに「教師」がいるわけではない。そこで、下読みの参加者がビジュアルテキストである紙芝居の絵の読み解きに取り組む上で、「発問者」の役割を果たす人として、筆者は「ファシリテーター」の役割を持つ人の必要性を指摘した¹⁾。

近年ファシリテーションは、ビジネス分野・教育分野・社会活動分野など幅広い知識創造活動に応用されているが、例えば、心理学者のカール・ロジャースが創始発展させたベイシック・エンカウンター・グループにおけるファシリテーターが担う役割とは、「参加者の内面がグループのなかでうまく表出されるように気を配る人」であって、「グループの流れや方向を決めるのが役割ではない」とされる

⁵⁾。さらに、活動の「初期の段階では、メンバーそれぞれの自己表明やあり方に自由さと安心感が生まれるようにかかわることが多いが、基本的には他のメンバーと同じ参加者としてその人らしく自然に“いる”ことが尊重される。したがって、グループの後半には他のメンバーと大きな違いは見られなくなる」³⁾、といった性格をもつ存在である。これらの点は、紙芝居の上演ボランティア仲間での協同学習としての下読みにおいて、仲間の一員でありながら、学習を促進させる役割としても相応しいと考えることができる。

本稿は、看図アプローチを応用した協同学習形式の紙芝居の下読みの実践事例に基づいて、ファシリテーターが果たす役割と効果について検討する。

2. 方法

2.1 目的

柳田 (2018) でも指摘したが、紙芝居の演者は観客に対面して、生き生きとしたコミュニケーションを介して作品の物語世界を届ける役割を持つため、演者自身が、自分が演じようとして選んだ紙芝居作品の作品世界 (テーマや内容) に深く共感した上で、自分自身のメッセージとして、観客に届けようとする意識が必要になる¹⁾。もしも、演者が共感していない作品をただ読み進めるだけの上演をしたとすれば、観客とのコミュニケーションは十分に成り立たず、観客の心には何も響かない無味乾燥な上演になりかねない。であるからこそ、作品の物語世界に深く共感するために、上演に先立って、入念な下読み作業が必要になるのである。

作品に描かれた絵と書かれた脚本から、その意味する内容やテーマを読み解き抽出するという下読み作業においてファシリテーターが果たす役割も、作品世界の理解と、テーマや内容への共感を推進するものでなければならない。

以下の項目に関して、ファシリテーターが果たす役割と効果を検討する。

① 参加者の絵と脚本に対する理解の深まり

「絵に対する理解」には、絵を構成する諸要素（事物）への意識と理解が、「脚本に対する理解」には、脚本を構成する諸要素（言葉）への意識と理解が含まれる

② 参加者が紙芝居作品に対する興味や関心の変化

これには、登場人物への興味関心、物語の展開への興味関心、作者への興味関心が含まれる

③ 演じる上で参考となる洞察へのつながり

これには、脚本を語る上での「読み方」などの演じる上でなされる配慮が含まれる

2.2 参加者

協同学習形式での紙芝居下読み活動は、筆者が代表を務める紙芝居の勉強会「長崎県立大学シーボルト校紙芝居研究会（以下、「紙芝居研究会」と略す）」のメンバーによって行われた。

「紙芝居研究会」は、大学生のみでなく地域に開かれた勉強会であり、紙芝居を演じることに関心を抱く方々が月に一度集って、紙芝居を演じ合ったり、それぞれの活動の報告をし合ったりする任意のグループである。通常、1回の定例会には数名から十数名が参加している。

看図アプローチを応用した下読みを行った日は、4名の参加者があった。この参加者は指名して集められた方々ではなく、偶々この日参加した面々であった（A～D）。そこに、ファシリテーターとして筆者（F）が参加した。

A：男性，66歳，紙芝居上演歴1年

B：男性，72歳，紙芝居上演歴2年

C：男性，68歳，紙芝居上演歴2年

D：女性，65歳，紙芝居上演歴11年

F：男性，54歳，紙芝居上演歴11年

ただし、参加者Dは会の途中から遅れて参加したので、紙芝居の下読みへの参加者はファシリテーターである筆者も含めて、前半が4名、後半は5名であった。

2.3 使用した紙芝居作品

下読みを使用した紙芝居作品は『こぎつねコンチとおかあさん』（脚本：中川李枝子，絵：二俣英五郎，童心社刊，12場面）であった。主人公であるこぎつねのコンチが散歩中に石と棒を拾い、自分の宝物にしようと思うことを発端として、友だちの女の子ぎつねや母親との関わりが描かれていく物語である。登場人物としてのきつねたちは擬人化され、服を着て、立った姿で描かれている。

2.4 場所と日時

紙芝居下読みは、長崎県立大学シーボルト校内の筆者の個人研究室で行われた。

日時は、2017年9月13日、18:30頃から約80分間であり、通常の定例会としての時間であった。

2.5 下読みの手順

下読み作業の進め方は以下の通りである。

- まず、各場面の絵の方から、「ものこと原理」にしたがって、読み解いていく。
- はじめに、画面の中に描かれている「もの」の名前を列挙するようながす。参加者全員に呼びかけ、協力し合って、全部で10個挙げるようながす。
- 続いて、画面に描かれている「こと」を挙げてもらう。
- 絵についての読み解きがひと段落したところで、脚本を読み、参加者たちが読み取った絵の意味と、作者が想定した物語文との照合をおこなう。

2.6 ファシリテーション

下読み作業を進めていく上で、ファシリテーターとして行うことと心がけたことは以下の通りである。

まずは、「ものこと原理」について説明し、画面の中のような「もの」が描かれているか、どのような「こと」が描かれているか、を尋ねる。「もの」とは名詞1つで表せるものなら何でも構わないと説明した。「こと」には、一つ一つの「もの」の様子・状態・動き、複数の「もの」と「もの」との関係性、そして場面全体の様子や状態（例えば、時刻や季節、場所なども含む）、さらに重要なのが登場人物の行為や心情が含まれることを説明した。

参加者が「もの」と「こと」を指摘するに際して、ファシリテーターとしては参加者の思考を深めるために、「どこに注目したか」「なぜそう思ったか」「どこからそう言えるのか」といった、根拠や裏付けを確かめる問いかけをおこなった。

また、脚本を読んで、絵について読み解いた内容との照合をおこなう段階においても、現れた重要な言葉（キーワード）について、その意味や使われた理由について参加者に問いかけ、思考の深まりをうながすよう心掛けた。キーワードは、あらかじめファシリテーターが想定したものばかりでなく、参加者の会話の中で注目が集まった言葉については、すぐに取り上げ、その言葉の意味や発言の意図を確かめる問いかけをした。

問いかけをおこなう際の基本的な姿勢は、参加者の発言を受けてその理由や根拠について問いかけ、参加者自身が自分自身の思考や気づきに対して、さらなる思考や気づきをうながそうとするものであった。

3. 結果と考察

3.1 検討結果

基本的には下読み作業の進行にしたがって、「2.1 目的」に掲げた検討項目①②③に該当する事象を指摘していく。

3.1.1 第1場面の絵

まず、第1場面は、5月の晴れた日(母の日)に、主人公の子ぎつね「コンチ」が一人で原っぱを歩いているシーンである。

下読み作業の手順通り、まず、参加者全員で協力して、画面に描かれている「もの」を10個挙げるよう指示した。指摘された「もの」は、「雲」「草」「木」「バッグ」「キツネ」「服」「花」「空」「地面」「タイトル(文字)」であった。その他にも、「ズボン」や「ヒゲ」、「シッポ」などを指摘することができることを告げてから、次の作業として、「こと」を挙げてもらった。

以下に、その際の会話を示す。ファシリテーターはF、参加者はA、B、Cで表し(開始時はDはまだ参加していない)、会話番号をつける。

F1: えー、この絵の中にどんな「こと」が、描かれてるでしょうか?

もう、いくつって言いませんから、思いつくだけ、挙げてください。

A1: キツネが散歩している。

F2: キツネが、散歩している。でも、「散歩している」っていうのは、どこで分かりましたか?

A2: まあ…。そうねえ、どこって言うが…。野原をこう、歩いているっていう感じ。

F3: 野原を?

A3: 歩いている。

F4: 歩いている、はい。歩いているっていうことは、どこ、なんでわかったんでしょう?

A4: そうね…。

B1: 手足が動いている。

F5: 動いていますか。これは動かない絵なんですけれども、動いているように見えるのは、何を手がかりに、動いているなあって?

C1: 足の間隔とか、手の振り回し。(両手で足を開いた形を作りながら)

F6: 足の?

C2: 開いて。

A5: 足が開いてる。

F7: 足が開いてるんですよ。もし、このひとが止まったら、

C3: 大体、揃えて。

F8: 足は、

A6: 揃えてる。

F9: 足の状態で、動きが分かる。それと、先ほど「野原」を「歩いている」。ということは、「散歩」だ。

A7, B2, C4: (うなずく)

F10: ですね。

A8: なるほど。

F11: 私たち、その「散歩」って、その最後の結論がパッと頭に浮かぶんですけど、それは何を、何に注目して、それを導いたかなっていうのを、もう一度確認しておきましょう。

A9: (膝を打って) なるほど! そういうことか。

C5, B3: (うなずく)

F12: はい。

A10: (笑) そこまで読み解くっちゃうのは、ほんとこれはすごいことですよ。

B4: (うなずく)

まず最初に指摘されたのは主人公の子ぎつねの動作であった(A1)。そこで指摘された「散歩」という動作は、実は抽象度の高い概念である。そう思った理由を尋ねていくことによって、概念を分解していき、抽象度を下げていくことを促すことになる。

「散歩している」と答えた参加者Aは、当初、直感的に「散歩」だととらえていたのだが、少し考えてから「野原を歩いている」と言い換えた(A2)。

そこで、ファシリテーターはどのようにして「歩いている」と分かったのかを尋ねた(F4)。すると、AではなくBが答えた(B1)。ここに、協同学習形式の特長を見ることができる。他の人が発言した理由についても一緒に考えていたわけである。もちろん、これは協同学習であれば常にそうなるとは限らず、積極的な関心をもった参加者であったからこそその姿だと見るべきであろう。しかし、こういった積極的な参加者の姿は、他の参加者を刺激することになるので、結果的に主体的な学習意欲を相互作用的に高めていくことにつながると思われる。それは協同学習形式の利点と言える。

B1の「手足が動いている」という発言に対して、ファシリテーターはさらに、動いているように見えるのは、「何を手がかりに」そう見えるのかを尋ねた(F5)。

そこでは、もう一人の参加者Cがより具体的なレベルの指摘「足の間隔と手の振り」をした(C1)。参加者全員が、漠然とした直感的な思考から詳細で分析的な思考へと、考え方を深めていっていることが伺える。

そこで、ファシリテーターはここまでに参加者全員で分析してきたことをまとめる作業をした。すなわち、私たちは絵を見てすぐに「散歩している」ととらえるが、実はそれは、手足が開いている動作をとらえ、歩いていると解釈し、その場所が、屋内でなく野外、しかも街中でなく野原であることから、「何か用件のための移動」というよりも「の

んびりとした散歩」である可能性が高い、という推察の積み重ねをしているのだ、ということ、簡潔に伝えた。

ここで興味深いことは、こうして、描かれている絵の意味を読み解く実践を一つただけで、参加者 A は、その作業に面白みを覚え、深く感心した点である (A9, A10)。参加者 B, C もうなずいて同意しているようであった。

まだ下読み作業が始まったばかりの早い段階であるが、最初は何となく直感的にこうだと見て取った内容にも、実は、根拠があって、じっくり分析的にとらえようとしてみると、それがはっきりと解ってくる、ということが実感されたと思われる。つまり、考え方の枠組みを変える作業を、実践的に体験したのである。

文字に明記されていない絵や写真といったビジュアルテキストに含まれている意味を読み解く作業が、学習者の思考を引き出し、しかも、注意深い観察や深い思考そのものが面白い作業であることに気づいていく、ということが、「看図アプローチ」のねらいである。それを協同学習で行うことで、参加者それぞれの視点で参加することによって、相互に刺激し合っ、さらに思考が深まるという相乗効果が、この紙芝居下読みの作業においても現れている。検討項目①の、絵に対する理解の深まりがここに見て取れる。

絵の読み解きの楽しさを知った参加者は、さらに積極的に分析の作業を進めていく。

F13 : 季節はいつでしょう？

C6 : 秋じゃないかと思うんですけど。

A11 : 秋。

F14 : それはどんなところから？

C7 : (林の木を指しながら) これは、あの、葉っぱからすると、常…、

A12 : 常緑樹、でしょうね。

F15 : そうですね。

A13 : ヒマラヤ杉みたいな。

C8 : これは、花がこう咲いていますけど、この、草が生えてるとこ、ちょっと黄色っぽいところがあるんで、秋、に咲く花が、咲いてるのかな、と、思ったんですけど。

B5 : あとは、着てるのが長袖なんですよ。

A14 : はいはい。

C9 : ああ、うん。

A15 : なるほど、そこか。

F16 : ということは？

A16 : 秋口。

B6 : 夏じゃないかな。

F17 : 消去法で言うと、何ではない？

A17, B7 : 夏ではない。

F18 : 夏ではない。

B8 : (うなずく)

C10 : 夏ではないね。

F19 : そして？

A18 : 真冬でもない。

F20 : 真冬でもない。

A19 : ないですね。

B9 : (うなずく)

F21 : ですね。

C11 : じゃあ、秋か春か。ハハハ。(首をかしげる)

A20 : 絵からすると、やっぱ、秋の方が、強い、ですかね。

B10 : うん。そうね、どっちかっちゅうと、野山を歩くちゅうたら、どっちなんだろうね。うん。

A21 : 春だったら、もう少し明るい、ピンクとか、やっぱ、そういうのも入ってくる。

C12 : それと、この地面と、この草が生えてる状況が、もう少し青くてもいいかな。

A22 : うんうん、そうね。グリーンがはいって。

B11 : (うなずく)

C13 : も少し濃ゆくて。

A23 : 濃いグリーンがね。

C14 : うん。

A24 : … (目をつぶり、顔をそむけながら) ううわあー、こいはすごいね、これを読み解くちゅうのは。ハハ。

C15 : まあ。ハハハ。

場面全体の「季節」について問いかけたところ、参加者 C が秋という案を出した。その根拠を問うと (F14)、いくつかの理由を指摘した。

初めに挙げた木の葉の色は、季節に関係なく緑の常緑樹ということで、的確な根拠とは言えなかった。そこで、すぐに他の根拠を探していく (C8)。さらに他の参加者も別の根拠を見つけ出し指摘する (B5)。その新たな着眼点に感心したもう一人の参加者も加わり、皆で検討を進めていく (A21, C12)。

これらの姿は、根拠や理由を確かめたり探したりすること自体、すなわち思考を巡らせること自体が楽しくなってきたことを示していると言えよう。

探そうと意識して見ていくと、「こと」の理由・根拠とみなせる要素が次々に見つかっていく。裏返せば、積極的な関心を持って見ないと、見過ごしてしまうのである。実際今まで見過ごしていたことの多さに気づく驚きと意味深さから生まれた発言が A24 であろうと思われる。

実は、このとき参加者たちは、季節は「秋」ではないか、という意見でまとまりつつあるが、実際には物語の舞台は「春」であることを筆者は知っていた。しかし、ファシリテーターの目的は、参加者を正解に導くことではなく、参加者の思考をうながしていくことであるので、中立の立場から、参加者が考えたことの原因や根拠を尋ねたり、確かめたりすることに努めた。

3.1.2 第1場面の脚本

この後、全員で脚本を見て、作者はどういう設定をしていたか、確かめることになる。

- F22：ここでやっと初めて文を見てみたい。
A25, B12：(うなずく)
F23：絵を先にしっかり見て、だって、お客さんがまず見るのは絵ですからね。
A26：はいはいはい。
B13, C16：(うなずく)
F24：はい。そのことを、ふまえて。
B14：これは面白い。うーん。(笑)
A27：ハッハッハ(笑)、なるほど。
F25：そしたら、面白いことが書いてある(文を指さす)。
A28, B15, C17：(脚本を見る)
A29：5月の空！
B16：(うなずく)
F26：5月の空。
C18：ほおー。
A30：5月かあ。
F27：でも、ま、春か秋かっていうのは、当たりでしたね。
C19：(うなずく)
A31：ああ、はあ。(うなずく)
B17：うーん。(うなずく)

絵だけを見て推測を重ね、脚本を見ることで正解を知る、言わば答え合わせをすることになるのであるが、じっくりと根拠を確かめて思考を巡らせて出した答えが、結果的に間違っている、参加者たちはそれほどガッカリしていなかった。「なるほど、そういう解釈もあるか」といったような受け止めをしていた。

3.1.3 第2場面の絵

さて、紙芝居は複数枚(通例、8枚から16枚が多い)の画面が重なって構成されているので、それぞれの画面を単独に読み解くだけでなく、前の場面から次の場面への推移にも、何らかの意味づけが生じてくる。それは物語展開に関連する意味である。

その点に関しての読み解きの場面を以下に示す。参加者が見ているのは2画面目、主人公のコンチが落ちている白い石を拾って、自分の宝物にしようと思う場面である。

- F28：で、今度はじゃあ前の画面と違うところ。大きく違うもの。
B18：白いものですね。
C20：要するに、画面自体がズームアップちゅうか、こう、遠距離より近く見えますよね。
A32：そうですね。キツネに、キツネというより、キツネが

見つけたものに注目がいつてる感じですね。キツネは最初の場面で見てるからみんな、その後、違うっていったら、やっぱり、このものでしょうね。(白いものを指さす)

- C21：そうそう。
A33：注目がいくでしょうね、パッと。これ、何だろってというのが。
F29：じゃ、今度は「こと」、それらのものの状態や動きや、どんなことが描かれてるでしょうか？
B19：まず、「発見」、「発見」ですね。見つけるという、なんか。
F30：見つけた、というのは、どういうとこで分かります？
C22：そういう、キツネの顔。
F31：キツネの顔が？
C23：口が閉まって、
F32：口が閉まった。
B20：思わず立ち止まった。
C24：おお、そうそうそう。
F33：あ！立ち止まった。で、どうしてそう、立ち止まったっていうことが、
B21：足が横に。
A34：揃ってますね。
F34：揃ってますね、だからもう、しっかり、止まったっていうことが表現されてます。
B22：(うなずく)
A35：で、その白いものに、あの、目が向いてますよね。目が。
F35：はいはい。顔がそっちに行ってる。
A36：完全に、その白いものをもう、見つけた！っていう感じですね。
C25：そうそうそう。それと、今度は手が、触ろうとしている。
A37：そうですね。
F36：手が伸びてますね。
C26：おおっと(手を伸ばすしぐさ)。

新しい場面になって、物語上の展開が繰り返されることになるが、そこに登場する新しい出来事についても、丁寧に、そう見える、そう思える理由や根拠を尋ねていく(F30, 31, 33)と、前の場面のときよりも素早く答えが返ってくる。すでに根拠を意識しながら絵を見ているものと思われる。

また、この辺りになると、3人の参加者が皆で協力し合っていて、この画面の意味を分析しようと取り組んでいる印象がある。

3.1.4 第2場面の脚本

第2場面の絵をよく見た後、その場面の脚本を読んでみた。そこには、絵を見ただけでは分からない、登場人物の心情を示す発言が書かれている。紙芝居は、絵と脚本とが相補い合いながら、観客に物語を提供するので、絵について分析的に見ていったように、脚本についても分析していくことが必要になる。

F37: じゃ、文を見てみましょう。

「あ! たまご。」コンチは草をかき分けてみて、「あれ、たまごじゃなかった。いっしょころだ。」「白くて丸くて、たまごにそっくり」と目をぱちくりしました。

A38, C27: (うなずく)

F38: で、そしてすぐ、「ぼくのたからものにしよう」

A39, C28: (うなずく)

F39: というつぶやきを言いますね。白くて、丸くて、まあ最初たまごかなと、でよく見るとたまごじゃない、石ころだ。

で、今度はその、文の方もよく読んでみたいんですけど、「僕の宝物にしよう」っていうセリフは、どんな物事を表してるかですね。ま、「もの」として、ここに登場する「宝物」っていうものがありますね。「宝物」って、いったい何でしょう?

A40: 自分だけの、自分しか持たないっていうような、

B23: どっちかっていうと秘密かね。

A41: 秘密、ですかね。ほんとな。そういうもの、ですかね。それか、

C29: いや、たまごによく似た石、珍しいなあっちゅう感じかな、と思いますけど。

F40: そうですね。

C30: で、そりゃ宝物にしよう。

F41: ま、あの一、やっぱりですね、皆さん方はもう、人生経験豊富な、

A42, B24, C31: (笑)

F42: 皆さんですから、すごく先、先、先まで読んじゃうんですよ。そもそも「宝」っていう言葉の意味は何でしょう?

A43: 価値があるもの。

F43: そうですよ。さっき、秘密のとか、自分だけのとか、それはもっと先の話です。まず、「宝」、すごく良いもの、ってことでしょう。

A44: はい。

C32: (うなずく)

F44: でここで、その、何を指して、この子ぎつねは「良いもの」って見做してるかっていうことなんですけど、これでしょ (白い石を指さす)。

A45: はい。(うなずく)

F45: 白くて丸くてたまごみたいな石。そんな良いものでしょうかね?

A46, B25, C33: ハハハ、フフフ (笑)

C34: (首をひねってから) やっぱり食べても食べても減らない卵みたいな石ちゅう感じで (笑)

A47: ハッハッハ。ま、そうね。

F46: だから、これがその、大人だったら、そう言うか?ってことですよ。このコンチっていうキツネは、どういう設定かっていうと、子ぎつねって書いてありますよね。

A48: はい。

B26, C35: (うなずく)

F47: 子どもなんですよ。子どもだったら?

B27: (大きくうなずく)

A49: やっぱり、友だちとか、仲間こ、ま、自分たちの言葉でいえば、見せびらかしたい、とか自分しか持っていないぞという、そういうものを、小さい子どもたちは「宝物」としてるとような気がしますけどね。

F48: やっぱり珍しいもの、

A50: はい。

F49: ま、自分の中でも珍しければ、すぐ「宝」になるんですよ。

A51: フフフフ。

C36: (うなずく)

F50: そういう子ども心っていうのを、よくとらえてるんじゃないのかなあ。

A52: ああ (うなずく)

B28: 好奇心ですね、ほんとに。

ここでは、大人である参加者が、なにげなく読み過ぎてしまいかねない言葉に対して、ファシリテーターが注意をうながした (F39)。その理由は、主人公のセリフの意味合いを、主人公の設定 (この場合は幼児) を踏まえた上で、読み取る必要があるからだ。

大人であれば、大して価値を見出さないような石ころに対して、幼い主人公はとても大きな価値を見出している、ということを示すセリフが「ぼくのたからものにしよう」という言葉である。その言葉の重みを見過ぎてはならないので、敢えて注意をうながした (F44, F46)。

このあと、参加者はしばらく、各自の体験に引き寄せて、さまざまな思いを語り合った。

B29: 特別なものに見えたんだね。

A53: 見えたんでしょうね。

C37: やっぱり形がいいんでしょう。

F51: なんか、あの、子どもの頃、いろんなもの拾って帰って帰った思い出あります?

A54, B30, C38: (大笑い)

A55: もう親に怒られてね、ポケットに石、入れ込んでもう、何すんのそれ、捨てなさい!

F52：ですよねえ。そんなもの拾ってきてから！

A56, B31：(笑)

C39：いや、今でも拾ってきますよ。

全員：(大笑い)

C40：可愛い、海岸に行ったら、このくらいの可愛い丸い石が、あーこれいいなあと、植木鉢に入れるのにいいかなあとって。

A57：なるほどね。

C41：うん。今でも置いたままにしますけど。

A58：そういう一つの、なんていうか、やっぱりその、大人になると色んなものを見てきてるから、そう感じないんでしょうけど、この小さい子どもたちは、何かこの、今まで見たことないものをちょっと見て、おっ！と思ったときには、やっぱりそれが、欲しいとか、これ大事にしようとか、こう隠して自分でそっと持つところとかいう心理が、働いてるような気がしますけどね。

C42：(うなづく)

このようにして、演者が自分の体験と照らし合わせて、主人公や登場人物の気持ちを深く理解したときに、物語の中の人物やその場面に対して、「共感 empathy」するに至ることができる。

共感の段階に至るまで、絵と言葉、そして物語を深く理解することが、下読みをおこなう一つの目標であり、ファシリテーターはそこに向けて、参加者の思考を深めていくようながすがすがしい必要がある。

また、筆者が常々考えることは、演者が、その場面の登場人物の心情に共感できたとき、その人物のセリフに真実味がこもるのではないかと、ということである。

この下読みにおいても、このあと次のような会話があった。

F53：そしたらこの、コンチのセリフの、ま、言い方っちゃうか、どんな気持ちの言い方になるか。

(敢えて棒読みで)「ぼくのたからものにしよう」

A59：(両手で何かを大事そうに包んで持つしぐさをしながら、ひそひそ声だが勢いのよい語調で)「僕の宝物にしよう！」

B32, C43：うんうん (うなづく)

F54：もうワクワクって感じですよ。

A60：ね (笑)。

C44：そういうことですね。

B33：ほんと。声を落としてね。

A61：うん (笑)。何かそんな感じ。ああ、そういう風にして読んでいくんだ。

ファシリテーターが敢えて棒読みで、すなわち、心情の

こもらない読み方でセリフを言ってみたとき、参加者 A はとっさに主人公の立場になり切って、実感のこもったセリフを言った (A59)。その語調にはリアリティがあり、他の参加者も私も賛同した。

そして、その後生まれた A61 の言葉「ああ、そういう風にして読んでいくんだ」は、検討項目③の、演技方のヒントを得る手段を得たことへの気づきであったと言える。

このようにして、物語の進行とともに、新たな画面が加わっていくが、その一つ一つの絵の意味を自分たちなりに読み解いていき、脚本の言葉を照合する作業を繰り返していく。

そうする中で、参加者は新しい絵に含まれる要素を分析し始め、ファシリテーターが問いかけるだけでなく、自分たちで疑問点を見出して、答えを探していくようになる。

3.1.5 第3場面の絵

さらに次の場面で、コンチがさらに何かを探して歩いている画面を読み解く様子を以下に示す。

F55：(前の画面を抜いて)そして、次になりますと、

A62：おお？

F56：新しいものはありますか？

A63：バッグの中に石が入った！

B34：うん。

F57：そうですね。

B35：花が、タンポポがはっきりしてきてるね。

C45：咲いた花がはっきりしましたね。

B36：足の開きが前より大きくなった。

A64：おお、そうですね。大またになってるですね。

F58：てことは、また、さっき立ち止まりましたけど、また、歩き出した。

B37：これ、振り返ってるんですかね？

F59：シッポは。

A65：シッポは向こうを向いているから、そうですね。

C46：後ろを向いてる。

A66：横なのか後ろなのか、ちょっとわからんけど、後ろを向いてるのかな？

F60：後ろを向いて大またで、

B38：誰か見てないのかなって感じかな、見られたかなってゆうかんじかな。

A67：(笑)表情は、ちょっと解りにくいですね、この表情からすると、どういう？

B39：なんとなく遠くを眺めてるんですけどね。

A68：うんうん。遠くは眺めてますけど、

F61：遠くを眺めてる。それはどうして遠くを眺めてるとい

う感じが、

B40 : なんとなく目の位置が、首が、上がったちゅうか、
A69 : そうね、口は閉じてますけど、ちょっと遠くを見てるっ
ていう感じですよ、視線からすると。

F62 : この手の動きは、

C47 : こう、こういうような感じ（右手を目の上にかざすし
ぐさ）。これ遠くを見てる。

B41 : うん、かざしてるからね、うん。

A70 : まさか誰かに合図をしてるわけでもないですよ、
おーいとか（左手を上にあげる）言ってるわけじゃな
いですよ、これは。

C48 : うん。や、遠くを見てる感じですよ、手が、手が。
（再び右手を目の上にかざす）

A71 : うん、そうですよね。

B42 : 何か探すんだったらね、下を向きゃいいんだけど、ま
た何かないかなあちゅう感じで。

A72 : うん。

この段階になると、参加者は、「思考のスイッチ」が入っ
たように、自分たちで疑問点を見出し、その答えの根拠と
なる要素をあれこれと探し出しては検討をし始めている。

ファシリテーターは、参加者の発言を確認するように、
たどっているだけで、“他のメンバーと同じ参加者の一人と
して自然にいる”ようになってきている。

3.1.6 第4場面の絵

その次の画面で、何かを探して歩いていたコンチが、落
ちている大きな木の枝を見つけて立ち止まった場面の絵を
読み解く会話が以下のものである。

F63 : (前の画面を抜き、その画面を出しながら) そうする
と、この顔はどんな顔でしょう？

C49 : おっ！いいのがあった、いいものがあったちゅうよ
うな感じですよ。

A73 : うん。

B43 : しかし、いいものですかね、これ。(笑)

A74 : ああ。(笑)

F64 : そう、でね、まず、新しく登場したものは、

A75 : 木の枝でしょう。

B44 : 杖にはなるですね。肩棒にはなるか。(バッグを指し)
これを挿し込んで、こう、こう(肩に担ぐしぐさ)。

C50 : ま、いろいろ使えますよね。

F65 : 木の棒とか、棒は、でも魅力的じゃありませんでした？

C51 : いや、魅力的ですよ。

A76 : うああ、もう、そう。

F66 : こうやって(刀を抜いて振るしぐさ) 刀にしたり、杖
にしたり。

C52 : だってね、きつねの顔見たら、喜んだ顔ですね。

A77 : ヘッヘッ喜んでますよね。

C53 : 相当いいのがあったちゅう感じ。

B45 : 思いついたんでしょうね、なんか、何かに使えると思っ
て。

A78 : うん。

C54 : うん、そんな感じですよ。

B46 : そんな感じですね。

A79 : うん。

B47 : あ、いいものがあったっていうようなね。

C55 : そうそう。

A80 : 何かに使おうというのをひらめいたみたいですよ。

B48 : あっ、(枝と石を指さして) バットとボールじゃない
でしょうね。

A81 : ハッハッハッハッハ！友だちとやりますか？

B49 : 僕はソフトボールが、小さい時はほぼだったから。

ここには、参加者どうしでお互いの発言から発想の相互
作用が生まれていく様子がみられる。

コンチの笑顔について、何か良いものと見なした、と解
釈した参加者 C の発言 (C49) を受けて、参加者 B は、前
に石を拾って「宝物」と見なした場面でファシリテーター
が投げかけた問いかけ (F45) にならって問いかけをおこな
い (B43)、それに自ら答えを模索し、いくつかの用途の提
案をおこなった (B44)。

そして再度、コンチの表情が喜んでいることを参加者 C
が確認してから (C52)、「笑顔」と「枝の用途」とを関連づ
ける発想を参加者 B が提出した (B45)。その考えに参加者
全員が賛同して、そう結論付ける方向へ意見が集約されて
いった。

ただし実際には、脚本では、この時点でコンチになんら
用途についての思い付きはない。ファシリテーターはその
ことをあらかじめ承知しているが、敢えて、議論を正解へ
と導くようながしはしないように努めた。

この下読みの協同学習の目的は、何らかの正解へと全員
の思考を導くことではなく、絵と脚本それぞれの素材に対
して、参加者が協力し合いながら、さまざまに思考を巡ら
せることを活性化させることであるからだ。

この時点で、もう一人の参加者 D が遅れてメンバーに加
わったので、もう一度「ものこと原理」の説明をして、参
加者 D に「もの」を 10 個挙げてもらった。画面は、さきほ
どと同じく、何かを探して歩いていたコンチが、落ちてい
る大きな木の枝を見つけて立ち止まった場面である。

「もの」として、「棒」「バッグ」「(バッグの中の) 白いも
の」「(バッグについているきつねの顔の形の) アップリケ」
「タンポポ」「林」「木」「服」「ズボン」「眉」「口」が挙げら
れた。

その最後の場面で、以下のようなやりとりがあった。

- D1：笑ってますね、笑い顔ですね。
F67：笑い顔。どこを見て笑い顔っていうのを？
D2：眉が下がって、口がちょっと開いて。
F68：眉。口。そうですね。
B50：きつねに眉はあるんですか？（笑）
C56：（首をひねって、笑）
D3：ここにはありますね、この顔。
F69：そうですね、だから、本来きつねに眉があるのかどうか分かりませんが、この絵描きさんがなんで眉毛を描いたのか。
C57：表情を表すため。
A82：ためですね（大きくうなずく）。
D4：そうそう。
B51：うなずく。
C58：顔の表情。

ここでファシリテーターは、作者のうちの一人、絵を描いた画家の意図に対して、参加者の注意を向けることができると考え、とっさに問いかけをおこなった（F69）。

紙芝居作品には必ず作者（脚本家と画家）がおり、それぞれが何らかの意図をもって、絵や脚本を構成している。でき上がった作品を通して、作者の意図したことをすべて汲み取ることはできないかもしれないが、演じようとする者は、読み取り得る限りにおいて、少なくともどういった意図がこの絵や言葉づかいの背景にあるだろうか、と考えを巡らせる姿勢が必要であろう。

そういう態度をもって下読みに臨むことが、作品への理解と共感を推し進め、さらに自分が演じる上で演じ方を工夫しようとする意欲を支えるものにもなると考えられる。そういう態度をうながすための問いかけであった。

3.1.7 第4場面の脚本

その後、この木の枝を見つけた場面の脚本を読んで、絵からの読み解きとの照合をおこなうところが以下の会話である。

- F70：ていう絵の、意味をつかんだところで、文字を見ましよう。「長い枝が一本、落ちていました。」「こいつはすごい！」（この場面の脚本はこの2行のみ）
A83：（笑顔になってうなずく）
D5：あー。
F71：もう、すごい、すごいーって、このコンチは、
B52：何かに使えるつちゅう想像したのかな？
D6：ひらめいたんでしょね。
F72：でしょね。

B53：なんかね、すごいっていうのはね、長いだけでは。

この参加者の発言（B52、D6）は、絵を見て推測を巡らせた考えと、脚本に書かれている言葉とを結びつけて考えたものと思われる。

描かれている要素について理由や根拠を推測する思考と、脚本の言葉についての理由や根拠を推測する思考とがリンクして、絵と脚本とに一貫性のある解釈を試みようとしている姿勢をうかがうことができる。

これは、演じ手として、観客が見ている絵と、演じ手自身が声に出して語る言葉との間に、一貫した解釈が成り立たなければ、演じ手としてどういう口調や表情で、その場面を観客に届けばよいか決めかねる、という理由で、非常に重要な問題点であり、下読みの作業を通して、解決を図りたい重要項目だと言える。

その後、以下のような会話が続く。

- F73：ま、すごい、やっぱりさっき、この白い石ころだったんですけど、宝物にしようって言って、ここに入れたんですね。じゃ、これも、すごい、すごい宝物でしょかね？
D7：関係があるんですかね。
A84：うーん（首をひねって）、なんですごいと言ったのか、ただ棒きつれがね、すごいって言ったのか、すごいって、言ってますからね。
B54：そこが、楽しみね、次の画面を見るのがね。
A85、C59、D8：（笑ってうなずく）
F74：ですね。
B55：どう展開するのか。
F75：はい。
D9：うん。

ファシリテーターが、今コンチが枝を見つけて「すごい」と言ったことを受けて、前に石を見つけて「宝物」にしたことに言及すると、参加者Dは両者の関係づけの可能性を提言した（D7）。これは、所与の要素の関連づける思考の作用である。さらに、参加者Aは「すごい」という言葉が出たことに深く着目し、その理由を問いかけた（A84）。これらは自発的な思考の探求活動の現れとみなすことができる。

そしてこれらの活動の喜びを象徴する言葉が次の参加者Bの発言である（B54,55）。「次の画面を見る（物語の展開を知る）のが楽しみだ」というこの発言を受けて、他の参加者全員が笑ってうなずいたことは、この時点で、この下読み作業で紙芝居作品の意味を探求することに、誰もが強く動機づけられていることを示唆している。ここに、検討項目②の、作品そのものへの興味・関心の高まりを見ることができるといえる。

このように、作品の物語展開を読み解いていく作業自体にモチベーションを高めた参加者は、さらに意欲的な探求を、主体的かつ協同で、進めていく。

3.1.8 第5場面の絵

次の場面の絵は、コンチが拾った枝を担いで、さらに何かを探そうとして歩いている画面である。

F76：で、もう「ぬく」ですからね、抜きまして（画面を抜いて次の画面を出す）、

A86：お！棒だけ担いで。提げてないですね、バッグはね、通しては。

B56：ああ、ここにはね、提げなかったね。

A87：うん、うん、どっかに持って行くんだ、これは。

D10：うちに持って帰る？

B57：ということは、どこに行くんだろう、というね、

A88：うんうん。

B58：家じゃなくてね。

C60：家には帰らないですよ。

D11：あ、家には帰らない？

F77：どんな様子が描かれていますか？

D12：長い棒を持って、

A89：担いでね。

D13：担いで、何を考えてるんだろう？

C61：いやーなんか、自慢げな顔に見えるけどね。

B59：んーそうだね。

A90：得意そうにして歩いてますよね。

F78：得意そうな顔。

B60：宝物だけど、どういう風にして使おうとか、そういうところを考えている。

A91：もう、考えはあるんじゃないですか？この棒はこういう風に使えるぞ、という。

B61：うんうん。なんかそんな感じで。

A92：だから、もう、見つけたときに、これはすごいって言ったんじゃないですか？

D14：ひらめいて。

B62：なんかそんな感じがする。

A93：うん。

B63：るるん気分だもんね。

C62：そうそう、顔がね。

A94：もうすでに、この棒があれば、これができるぞっていう、なんか、そういうこう自信、自信じゃないけど、なんかね、得意そうな感じで、もう。

C63：そうでしょう？でこの、て、手もね、大きく、右左にパツとって（開くしぐさ）、足も大きく開いてるでしょ。

F79：また、大またで歩いてますね。

A95：そうですね。

C64：手も、手も大きく開いてる。

A96：多分なんかもう、この棒の使い方は、頭の中にあるはずですよ、このキツネは。と、思います、私は。フッフッフ。

F80：なんかそういう、目的あっての、道具としての、宝物ですかね？

A97：うーん、だと、いう風に、私はみてるんですけどね。違うのかなー。

B64：（手提げの中の白い石を指して）これとなんかね、こう結び付けてやればね。

A98：ああ、うんうん。なんかね。

C65：（うなずく）

D15：どう結びつけるんでしょう。

B65：別ので考えるんじゃないかと、こりゃあいいのがあったわい、ちゅうような感じのね。

A99：うん。ちょっと思いつかんけど。やっぱり、その意思を最初に見つけて、これ宝物にしよう、自分の、これ宝物だっていう風に思って、その後、棒を見て、これはすごい！って言ってるから、そこに…（笑）

B66：さあ、次を見たくになりますね。

A100：ハッハッハ（膝を叩いて大笑い）

C66：（笑ってうなずく）

D16：エヘヘ。

参加者たちは、新たな素材（画面）を手に入れた途端、ファシリテーターからの問いかけやうながしを待たずに、画面に描かれた「こと」を指摘し、その意味を推測し始めた。前の画面で枝を見て予測した考えを確認する「予測－確認」作業を自ら始めた（A86, B56）。ここでは予測が違っており、推測の修正を図ろうとし始め（A87）、メンバー全員で修正案を協議し始めた（D10, B57, B58, C60, D10）。「予測－確認」作業は、看図アプローチでビジュアルテキストの読み解きをする中で重視している重要なプロセスである²⁾。学習を強く動機づける楽しさがあるからだ（鹿内, 2015, pp34-35）。しかし、ここでは、教師やファシリテーターからの問いかけもなしに、参加者自身が自然にその活動を始めているところが興味深い。

3.1.9 第5場面の脚本

参加者の興味が盛り上がったところで、その場面の脚本を見た。絵を見て予測を立てた答えを確認したい、という思いが強く、全員が身を乗り出して脚本を覗き込んだ。

F81：じゃあ、この文を見ましようね。

A101, B67, C67, D17：（脚本を覗き込む）

F82：コンチは、「どっこいしょ」と枝を担ぎました。「もっ

といいものないかな、もっともっといいいものないかな」
コンチが枝を担いでいくと。
この人、まだ探す気ですね。
A102：フフフ。そうですね。
C68：(笑)
A103：これで満足してないんだ。
F83：だから、これどういうことでしょうかね。もし、例え
ば、この丸い石とこの棒があれば、あれができるぞー、
と思ってたとしたら？
A104：ああ、こういうことは出てこないですね。(「もっと
いいものないかな」の文を指しながら)
F84：早くうちに帰って、それをしよう。
A105：そうなりますよね。
B68, C68, D18：(うなずく)
F85：なりますね。
A106：はあ？ どういう展開だ？ こりゃ。フッフッフッフ
フ。
F86：だから、やっぱり、この子どもの、あの一発想到、ま、
主人公の思いに、やっぱり寄り添っておく必要がある
と思うんですよ。
A107：はあ、はいはい。
F87：演じる者はですね。
A108：そうですね。
B69, C69：(うなずく)
F88：意外に子どもって、あんたそんなもの拾うてきてから、
D19：そうそうそう。
F89：何にすっとね？
A109, B70, C70：(笑)
D20：そうそう。
F90：ん？ わからん。
A110, B71, C71：(大笑い)
F91：わからんけど、良いもん、っていう。
D21：そっちの方じゃないかな、宝物をですね、自分なりの
宝物を、見つけて。
F92：意外にそういうこともあるんですよ。
A111, C72：(うなずく)
F93：何に使う訳でもないのに、
D22：貯めとく。
F94：大人から見れば、しょうもないもの、だけど宝物って
いう。
A112：うん。ですね。
D23：そっちの方じゃないかな。
A113：あー、なるほど。
D24：大人だと、この棒きれと石ころを何か組み立てて、何
か作ろうって、
A114：そうそうそう、イメージがこう湧きますけどね。
F95：そうなると、だからあの一、まあ、きつねとしてはあ
れですけど、人間の子どもだったら、何歳ぐらいかな

と？
D25：うーん…
A115：小学校、低…
D26：低学年。
F96：もう高学年とか中学生になったら、
A116：いやあ。
B72, C72：(首を横に振る)
F97：それこそ、こう、何してやろうとか、考えが、
A117：そうですね。
F98：回りますよね。低学年か、もっと小さいか。
A118：そうですね、一年生…
C73：やっぱり、一・二年生ちゅうとこかなあと思いますね。
F99：そういう設定もわかってきますよね。
A119, B73, C74：(うなずく)
F100：そのつもりで、「まーだ良いものなかるうか？」
A120：ヘッヘッヘ。
C75：フフフ。
A121：はあー、そこまで、絵を見ながら、文章を見ながら、
読み解いて行かんと、いかんのですね。
B74, C76, D27：(うなずく)

この脚本で、参加者の予測は当たってはいないことが判
明し (F83, A104)、その事実には全員が納得する (A105,
B68, C68, D18)。そこで、壁にぶつかるわけだが、それは
なおかつ興味深い問題としてとらえることができている
(A106の笑い)。

予測が外れた場合、考え方の枠組みを大きく変える必要
がある。その際には、視点や着眼点を変えるサポートが必要
になる。そこで、ファシリテーターは、自分たち大人の
視点での考え方から、幼い子どもの視点での考え方に変え
るよううながしを試みた (F86)。

そうすると、参加者たちは、自分たちの推測に固く固執
することはなく、新たな枠組みでの解釈をスムーズに受容
していった。

さらに、この時の気づきを、演じ手としての下読みにお
ける課題としてとらえる姿勢をみせた (A121, B74, C76,
D27)。これは検討項目③に該当する学びであったと言え
よう。

4. 結語

紙芝居を演じようとする者たちが、看図アプローチを応
用した協同学習形式で紙芝居の下読みをおこなう際に、
ファシリテーターが果たす役割を具体的に示しながら、実
践事例の中でみられた、ファシリテーションの効果を見て
きた。

検討項目の①絵と脚本に対する理解の深まり、②作品に
対する興味・関心の深まり、③演じる上での参考となる洞

察のいずれについても、有効な効果を確認することができたと言えよう。

決して、作品に対する一つの解釈を示し導くという働きかけではなく、作品の意味をともに読み解く参加者の一員としてのファシリテーターが、参加者の思考のプロセス自体への気づきをうながし、根拠を確かめながら、作品や登場人物に対して、参加者とともに興味・関心を深めていく姿勢で取り組むことが、参加者の主体的で積極的な学びをうながしていくことが確かめられた。

ただし、今回の事例は、人生経験ゆたかな年配の参加者であったため、記憶や経験の引き出しが多く、積極的な参加が見られたと解釈することもできる。今回とは異なる参加者による検証も今後必要であろう。

(2019.11.1- 投稿、2019.11.1- 受理)

文 献

- 1) 柳田多聞：“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”，長崎県立大学国際社会学部研究紀要，第3号，pp.101-110，2018
- 2) 鹿内信善，“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，2015
- 3) 鹿内信善，“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，第5号，pp.1-7，2018
- 4) 鹿内信善，“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（Ⅱ）—F校における看図アプローチの受容と実践—”，福岡女学院大学大学院紀要，第5号，pp.9-16，2018
- 5) 松原達哉・楡木満生・澤田富雄・宮城まり子：“心のケアのためのカウンセリング大辞典”，培風館，p.106，2005