

## 生徒と教室外のコミュニティーをつなぐことによる読みの動機づけ ～高等学校の文学教育における SNS 活用の試み～

教育デザインコース 国語領域  
岩田 晴之

### 1. はじめに

#### 1.1 次期学習指導要領における「伝統や文化」

高等学校の指導要領も改訂が間近となる中、2015 年に示された中央教育審議会・教育課程企画特別部会による論点整理では未来に向けた学校教育の方向性が示された。この文書全体の冒頭近くで、「伝統や文化」について次のように語られている。

これからの子供たちには、社会の加速度的な変化の中でも、社会的・職業的に自立した人間として、伝統や文化に立脚し、高い志と意欲を持って、蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことが求められる。学校の場合においては、子供たち一人一人の可能性を伸ばし、新しい時代に求められる資質・能力を確実に育成していくことや、そのために求められる学校の在り方を不断に探究する文化を形成していくことが、より一層重要になる<sup>(1)</sup>。(下線稿者)

「他者と協働しながら新たな価値を生み出すために「伝統や文化に立脚」することが必要だとすると、国語という教科においてはどのようなものが「伝統や文化」と位置づけられるのか。「伝統や文化」という言葉から思い起こされる教材としては、いわゆる「古典」分野を想定しがちである。しかし、「現代文」分野でも小説教材の中には成立から相当の年月を経ているものも多い。次期学習指導要領で高等学校の必修科目となることが決まった「言語文化」について、2016 年に示された中央教育審議会の答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」）では次のような方向が示されている。

○ 共通必修科目「言語文化」は、上代（万葉集の歌が詠まれた時代）から近現代につらなる我が国

の言語文化への理解を深める科目として、「知識・理解」では「伝統的な言語文化に関する理解」を中心としながら、それ以外の各事項も含み、「思考力・判断力・表現力等」では全ての力を総合的に育成する<sup>(2)</sup>。（下線稿者）

ここでは、上代から近現代に連なる「言語文化」への理解を深める科目の中で「伝統的な言語文化に関する理解」を総合的に育成することが目指されている。たしかに、「言語文化」を「他者と協働しながら新たな価値を生み出すためのものと捉えるならば、近世以前と近代以降との区分は必ずしも必要ではなくなる。むしろ、我が国で生み出された「言語文化」を連続的なものとしてとらえ、そのつらなりの中で、現代における新たな価値創造を位置づけるべきなのである。

しかしながら、これまでの国語教育では、「伝統的な言語文化」を、「他者と協働しながら新たな価値を生み出していく」ための基盤として位置づけてきたとは言い難い。また前述したように、上代から近現代までつらなる「言語文化」を捉えるという視点もこれまでの実践のなかではほとんど見られない。では、近現代文学をいかに「他者と協働しながら新たな価値を生み出していく」ための基盤となる「言語文化」として位置づけ、その学習を実現できるのか。

本稿は、近代文学の「定番教材」ともいえる、夏目漱石の『こころ』を教材とした実験授業を実施するとともに、そこでの生徒の学習の様相を分析・考察することによって、この問題について考察するための手がかりを得ようとするものである。

#### 1.2 「古典」となった『こころ』

本稿で事例として扱う実践では、教材として夏目漱石『こころ』を取り上げる。その理由は、本作品に対する、若者たちと社会に生きる大人たちの間の受け止めの相違にある。

『こころ』が新聞紙上ではじめて発表された大正3年からすでに100年以上を経過している。石原(2004)によれば、『こころ』は旧制高等学校の生徒たちに愛読され、その後1952年までの累計刊行部数が36万部、2004年までには594万部となって、漱石作品の中でも最も売れ続けている作品だという。このように、『こころ』にはベストセラーとして受容され続けてきた長い歴史がある。<sup>3)</sup>

しかし、現代の若者たちにとって『こころ』という作品はそのようなものではない。石原(同上)は現代の若者にとっての『こころ』について次のように述べる。

現実には、若者にとって漱石はもう「古典」だと言っている。事実、国文学科に入学してくる多くの学生に聞いてみても、たまに中学生のときに課題図書として『坊っちゃん』を読まされたことがあるという例があるのをのぞけば、漱石に関しては『こころ』以外の作品はほとんど読んではいないのだ。しかも、その『こころ』も全体ではなく、教科書で「先生と遺書」の一部を読んだにすぎないことが少なくない。

もし、全体を読んでいたとしても、たいていの場合、高校二年生時に夏休みの課題図書として読まれたか、二学期に集中的に『こころ』を学習したときに読まれたものでしかない。どの国語教科書も高校二年生の二学期に『こころ』を学習できるように編集されているから、こういうことが起きるのである。<sup>4)</sup> (傍線稿者)

石原は、現代の多くの若者が漱石作品を授業でしか読んでいないといい、「読まれたものでしかない」と述べている。つまり、石原も述べるように、若者たちにとって『こころ』は自発的な動機によって読むものではないのだ。

このように、一般歴史的にみれば、日本社会全体がこれまで『こころ』の価値を認めてきたにもかかわらず、現代の若者世代においては、この作品を読む事に対する動機づけがほとんどなされていないという状況がある。社会における『こころ』の意味と、若者たちにとっての『こころ』の意味の間に、深い溝が存在している。

### 1.3 生徒にとっての「他者」とは

前述したように、次期学習指導要領では「他者と協働しながら新たな価値を見出す」ことがもとめられていた。

では、生徒にとっての「他者」とはどのような存在であろうか。同級の、おおかたは同じ年齢の生徒同士は本来の意味で「他者」として認識されているものなのだろうか。

高木(2001)は竹内敏晴や柄谷行人の論をひきつつ「他者とは『パタン』や『規則』を共有しないものごとである」<sup>5)</sup>としている。毎日机を並べて学び、授業内での言語活動を共有する生徒や教師は、かなりのレベルで「パタン」や「規則」を互いに共有している者同士と考えられる。社会全体の中で考えれば、「他者」というよりも、むしろ「自己」に近いと言える存在であろう。

そう考えると、生徒が「他者」として対話をしなければならないのは、級友や教師よりも、「パタン」や「規則」を共有しない、教室外のコミュニティにある人々であるはずだ。

さらに、本来の「他者」と対話することについて高木(同上)は次のように述べている。

従来、私たちは「他者と対話」することの意義について論じるとき、そこには「他者理解」という側面により多く比重をかけてきたように思う。だが「他者と対話」することには、たんに他者を「理解」することを超えて、新たな意味や価値を「創造」するという働きのあることも視野に入れておかなければならない。<sup>6)</sup> (下線稿者)

前記の「論点整理」で求められている「新たな価値」もこうした「他者と対話」することから生み出されると期待できる。

### 1.4 本研究の目的

本研究の目的は、夏目漱石『こころ』を「伝統や文化」の教材として位置付け、高等学校の生徒たちが協働的に新しい価値を創造するための契機を本作品に見出さうような授業をデザインし、そこで実際に生じる学習を検証することにある。生徒たちに新たな価値創造を促すための方策として、本研究では、『こころ』を通じて教室外にある「他者」と対話の機会を作る授業実践をデザインした。『こころ』に関する話題によって生徒と教室外のコミュニティとの対話を形作り、それが、生徒とそのコミュニティにどのような影響を与えるかを分析し、そうした交換から、生徒の作品を読み込もうとする意欲が高まるということを明らかにしたい。

## 2 方法

### 2.1 活動理論による「交換」

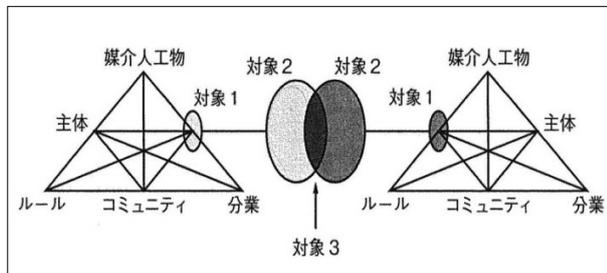


図1：第三世代活動理論のための「最小限二つの相互作用する活動システムのモデル」

石原（2004）の指摘によれば、若者が『こころ』に興味・関心を持つことは少ないが、社会全体を見渡せばこの作品はロングセラーであり、共感を持つ人も多いということだ。一般社会と、若者の集団である高等学校の教室にいる生徒は、『こころ』を読むという行為（対象）において興味関心の度合いが違うコミュニティーであることになる。

活動理論によれば、カテゴリーを異にしたこの二つのコミュニティーの間には矛盾が生じているということになる。そして、この矛盾は学習の契機とも捉えられる。こうした状況における二つのコミュニティーの交換について山住（2008）は次のモデルをもって説明している（図1参照）

二つの活動システムが対象1から両者の「対話」を通して対象2へ拡張する。この拡張によって、双方の対象は近づき部分的に重なり合うことになる。この越境的な対象の「交換」において、新しい対象3が立ち現れてくる。そして、そうした「第三の対象」は「変革の種子」を生み出していく。つまり、新たに立ち現れてくる「第三の対象」が、それぞれの活動システムへフィードバックされることによって、もとの活動システムを変革していく原動力が生まれるのである。<sup>(7)</sup>

文学教材として『こころ』を読むという生徒の「対象」を拡張して、教室外のコミュニティーと「交換」していく。そこに立ち現れる「第三の対象」はまさに「他者と協働しながら」生み出された「新たな価値」といってよい。それがそれぞれのコミュニティー、特に教室にフィードバックされれば、『こころ』を積極的に読もうとは思わなかった生徒たちも、作品への動機づけを得るはずだ。教室内の活動システムの変革が起こるのである。

### 2.2 実験授業のデザイン

#### (1) 演劇的手法（キャストイング）による「交換」

本実験授業では、『こころ』の映画化を仮想して登場人物をキャストイングし、そのプランを教室外のコミュニティーと語り合うというアクティビティーに焦点化して報告する。

キャストイング課題は次のようなものである。『こころ』の「上」を中心に読み、そこに登場する「先生」が「下」の部分の筆者であることを確認する。さらに、「先生」「静」「私」の年齢関係を考えて自分が読んだ物語をイメージ化し、「先生」の死後に「静」や「私」がどうなっているかを想像してのストーリーコンセプトも考え、キャラクターをキャストイングする。『こころ』の映画化企画を考えることで各自の作品解釈を表現することになる。

こうした演劇的手法<sup>(8)</sup>によるアクティビティーをデザインする理由は、以下の通りである。従来のコミュニティー内で行われている『こころ』を読むという活動を対象1と考えると、キャストイングという活動は対象2ととらえることができる。コミュニティー外との「交換」を容易にするために、各々の読みを可視化することが必要なのである。

#### (2) SNSによるコミュニティーのデザイン

社会全体において『こころ』を読むことに価値が認められているとしても、現実空間でこうした人々の集まりを形成するのは容易なことではない。さらに、その人たちが、高校生たちとの対話に応じてくれる気持ちを持ち合わせているかとなると条件はさらに厳しい。

その点、SNSでつくるインターネット空間であれば、教室の生徒との対話に応じてくれるコミュニティーをつくることは可能である。中でもFacebook（以下FBと表記）では、「秘密のグループ」という形で、非公開のコミュニティーを作ることができる。ここでは、紹介された者だけがメンバーとなり、コメントや画像を読んだり書き込んだりすることができる。

教室との接点として、授業者が生徒の成果物を取りまとめて、このインターネット空間に掲示する形を作れば、生徒の匿名性も担保される。グループメンバーからのコメントも、授業者が仲介することで、生徒に対して匿名のものとなる。実際のFBは、実名アカウントでの利用が多いが、授業者仲介による匿名での対話は、コメントした人物に付随する情報がなくなる。これによって生徒とFBメンバーの関係はまさに「他者」であることにな

る。ただし、生徒に対して、授業者から、FB上のコメントとしてどのような立場の人が参加しているかの説明は施し、参加しているメンバーが多様な世代、立場でありながら、生徒にとって友好的な助言者であることは伝えた。

今回利用したFBの非公開グループは、この授業のために作ったものである。稿者が所属する大学院研究室に関わる研究者、学生、高校の国語科教員など、20代から50代までの成人57名に協力を依頼した。今回の授業の趣旨を説明し、グループへの参加依頼をした。『こころ』を知り、『こころ』の授業にも興味を持っている人によるコミュニティーである。

### 2.3 実験授業の実施概要

神奈川県内においてICT環境が先進的に整備されている横須賀市立横須賀総合高等学校において、平成28年12月～平成29年1月にかけて、実験授業を実施した。この学校では生徒各自がタブレット端末を所持し、教室内ネットワークで学校サーバーとつながって電子情報(ファイル等)のやりとりが容易な環境がある。

従来、普通科、商業科、工業科としてあった学校が統合して総合学科となった学校であるが、現在は進学指導に対応したカリキュラムを整備し、4分の3以上の生徒が大学、短期大学に進学している。今回授業を実施した「現代文B」の授業クラスは2、3年生が選択で共通履修している。

通常の授業単元としてはすでに『こころ』の授業が行われ、「下」における「K」の自殺を中心とした部分を読解した。

実験授業はこうした授業を終えた後に、追加の単元として実施した。4回に渡っての授業全体概要は表1に表記した。実施校にはICTを活用した授業の研究という趣旨で協力を得ており、当該授業クラス以外の担当の教諭にも授業公開と教科向け報告会によって情報提供した。年間カリキュラムにおいては、成績評価の範囲外の授業とした。本稿の発表に際しては、個人情報保護に配慮の上、学校名、授業名、学年も含んで公表することを学校長より許可されている。

本稿の焦点である、前記のキャスティングを含めた『こころ』の映画化を企画するアクティビティーでは、学習者

表1：実験授業全体の概要

日時	対象	教科書等
<ul style="list-style-type: none"> <li>第1回授業:平成28年12月8日(5限、6限)</li> <li>第2回授業:同年12月15日(5限、6限)</li> <li>第3回授業:同年12月22日(2限、3限)</li> <li>第4回授業:平成29年1月12日(5限、6限)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>横須賀市立横須賀総合高等学校</li> <li>実施クラス:CG現代文B(2年生35名、3年生4名が在籍)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>第一学習社「高等学校現代文B」</li> <li>青空文庫『こころ』(夏目漱石著)</li> </ul>
<b>・指導目標</b>		
①ICTツールを活用して作品内容を集合的に共有し、小説『こころ』の作品全体を把握し、読みを深める ②ICTツールを活用して教室内外の「他者」とさまざまな意見交換し、対話的・論理的な言語習得に資する。 ③『こころ』を作品総体としてとらえ、味わい、全文読破、部分再読への意欲を喚起する。		
<b>授業展開</b>		
<b>第1回(12/8)テーマ:「先生と私」という構造</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>教科書掲載部分以外についてドラマ「こころ」動画と原文を読み比べながら内容把握</li> <li>『こころ』の語りの構造(「上」、「中」は読者にとって「私」の手記を読んでいる形)を整理</li> <li>「下」の部分は「先生」の「遺書」であるなら、その「遺書」を「静」が知るようになるのかという問い(Google Formでの集計・集約)</li> </ul>		
<b>第2回授業(12/15)テーマ:残された「静」と「私」</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「遺書」について考えることで「先生」の死後、残された「静」と「私」という状況を認識</li> <li>意外に年齢が近い「静」と「私」が、「先生」の死後、結婚するという仮説をもって原文を読む</li> <li>「上」における二人の内面は「恋」といえるのか、という問をたて、読み直す</li> </ul>		
<b>第3回授業(12/22)テーマ:ドラマ『こころ』のキャスティング</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>「上」から、原文を指摘しながらその解釈を書き込むpptスライドを作成する</li> <li>「上」から、「先生」の死後(手記執筆現在まで)のストーリーを映画化する企画を考える</li> <li>提出された映画の企画書(pptスライド)をface bookにアップする</li> </ul>		
<b>第4回授業(1/12)テーマ:異なる読みとの対話</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>face bookにアップした企画書に対する「いいね」やコメントを企画者(班)にフィードバック</li> <li>上記コメント等に対する返信コメントを作成する</li> <li>映画『こころ』を役者がどう演じるかを想像し、企画した映画の公開時舞台挨拶を考える</li> </ul>		

は各自のタブレットを使用し、4名グループでの話し合いをしながら取り組んだ。作られた ppt スライドは校内ネットワーク上の回収場所（生徒共有フォルダ内・提出フォルダ）に提出された。そのデータを無記名の jpg データに変換して、稿者のアカウントから SNS にアップした。

具体的には次の手順で生徒と教室外の人々とのやりとりが行われた。

- (1)生徒は『ころころ the movie』と題して小説の映画化を企画する。登場人物「先生」「静」「私」をキャスティングし、「私」の手記執筆現在までのストーリーコンセプトをまとめた企画書を ppt スライドで作成する
- (2)提出されたスライドを F B の非公開グループに掲示し、「いいね」やコメントを記入してもらう
- (3)各々のスライドにつけられたコメント等を無記名化し

て各生徒に戻し、返信コメントを作成する  
 (4)同時に仮想の映画が完成した際の舞台挨拶を想定し、各生徒のキャスティングやストーリーをさらにイメージ化することを目指した

なお、ネット上から画像をコピーするなどして利用する際の肖像権や著作権に関して、このアクティビティが教育目的のものであり、それを F B で共有するのも限定された人々なので、外部に広まらない前提である旨を周知した。

## 2.4 調査・分析の方法

本稿では、SNS を通じた学習活動の導入による、読みの動機付けの様相を明らかにするため、以下の二つの資料を対象に分析を行った。

授業後の生徒へのアンケート (n=35)  
 「今回の授業でよかったとおもえるのはどのような点ですか  
 次の各項目について、5段階で評価してください。  
 5:とてもよかった 4:まあよかった 3:どちらでもない 2:あまりよくなかった 1:まったくよくなかった

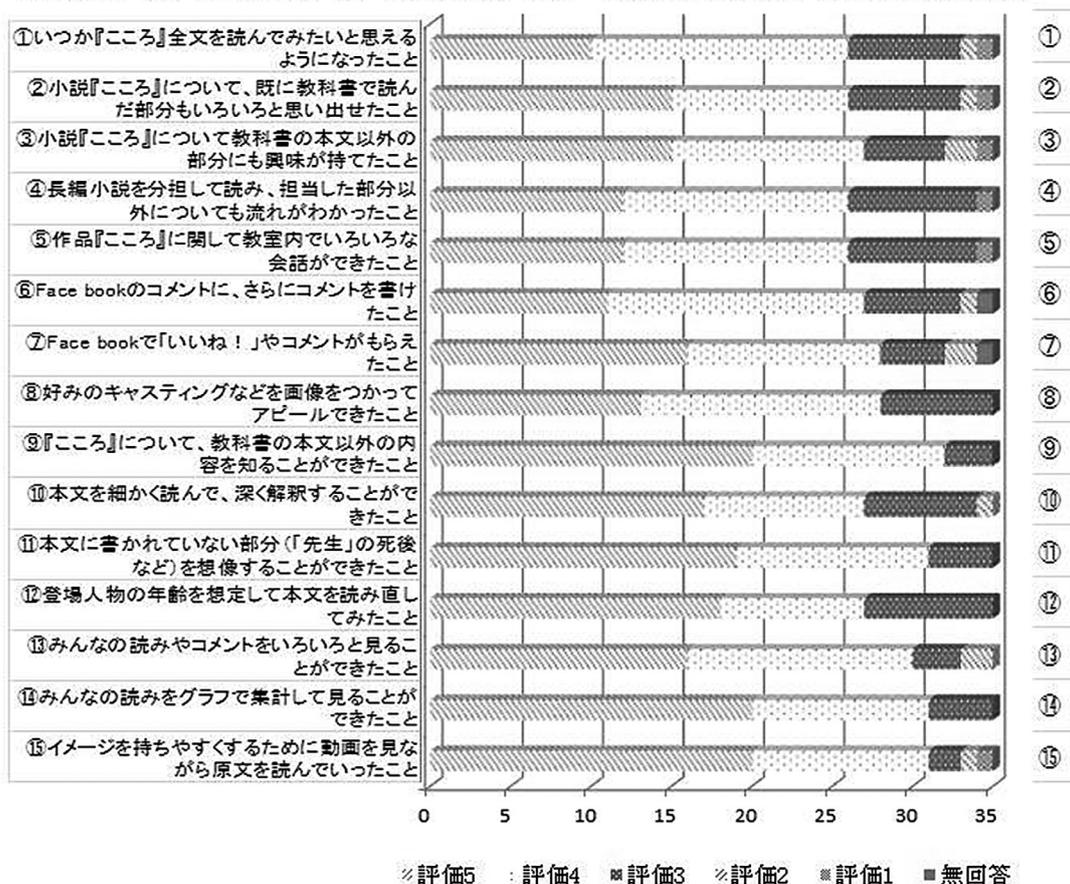


図2：授業後の生徒へのアンケート（5件法）

- (1) 授業後アンケート (35名から回答)：クラス全体の動機づけの様相を把握する
- (2) 生徒 a によって制作された課題作品およびそれに対する SNS のコメント：SNS を通じた学習の様相とそれによって生徒が読みの動機づけを得る過程を見る

### 3 実験授業の結果と考察

#### 3.1 授業後アンケート

授業後のアンケートでは、ICT を活用した授業全体に関して、5 件法 (5:とてもよかった 4:まあよかった 3:どちらともいえない 2:あまりよくなかった 1:まったくよくなかった) による評価 (図 2) と、「授業全体を通して印象に残った部分」を尋ねるオープンクエスチョンとを実施した。

##### 3.1.1 アンケートの結果

「今回の授業でよかったと思えるのはどのような点ですか? 次の項目について 5 段階で評価してください」という質問では、すべての項目への評価で「とてもよかった」「まあまあよかった」の合計が 35 名中 25 名 (71%) を超えている。教科書掲載本文 (「下」の一部分のみ) を中心にした授業のあと、付け加えられた単元としての授業全体に対しては好感をもたれたと考える。

⑨の「教科書本文以外の内容を知ることができた」は「とてもよかった」「まあまあよかった」の合計が最大 (32 名/91%) になっている。『こころ』という作品への共感を得た

表 2: 授業後アンケート

「特に印象に残った部分 (よかったこと) があればコメントしてください」(28 名からのコメントを 40 件に切片化)

カテゴリー	件数	コード	件数
ICT 活用の良さ	12	映像を見たので想像しやすかった	8
		スライド資料がわかりやすかった	2
		現代文でパソコンを用いたのが初めてだった 円グラフにするとわかりやすい	1
対話の面白さ	9	知らない人からのコメントを知ることができて面白かった	4
		自分の意見を発信しやすかった	2
		いろいろな人の意見を知ることができて面白かった	1
		自分の意見を匿名で見てもらえたことが良かった	1
		SNS でシェアできたことが良かった	1
本文にない部分への新たな気づき	7	本文にない部分を想像できて良かった	3
		年齢設定を知れて良かった	2
		本文の違う側面がみられた	1
		小説と映像を比較して新たな発見があった	1
キャスト 課題の良さ	6	キャストが楽しかった	5
		キャストで本文のイメージがつかめた	1
本文への気づき	5	『こころ』の面白さに気づいた	2
		本文の登場人物同士の関係が印象に残った	2
		全体を読むことができた	1
その他	1	良い息抜きになった	1
		計	40

めには、教科書掲載部分だけでなく、作品全体を知ることが有効であるということが判る。その次に「とてもよかった」「まあまあよかった」の合計が多かった (31 名/86%) のは、⑩「本文に書かれていない部分 (『先生』の死後など) を想像することができたこと」の項目であり、これは本稿が焦点化するアクティビティーの成果としても受け止められる。

##### 3.1.2 「特に印象に残ったこと」の記述

自由記述で「特に印象に残った部分 (よかったこと) があればコメントしてください」という質問への回答が 28 名からあり、その内容を切片化することで計 40 件の項目が得られた。(表 2)

「キャストが楽しかった」(5 件)「知らない人からのコメントを知ることができて面白かった」(4 件)のコメントは 5 件法のアンケートでは用意しなかった項目であったが、数も多かった。ここから、教室外との対話や、演劇的手法 (キャスト) による作品解釈が、生徒の読みの動機づけに影響していたと言える。

#### 3.2 生徒 a の課題

##### 3.2.1 「企画書」

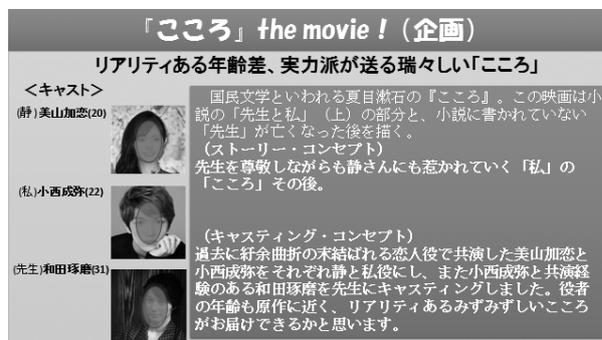


図 3: 生徒 a から提出された「企画書」のイメージ (書き込み内容は表 3 を参照)

表 3: 生徒 a の企画書の記述内容

ストーリー・コンセプト
先生を尊敬しながらも静さんにも惹かれていく「私」の「こころ」その後。
キャスト コンセプト
過去に紆余曲折の末結ばれる恋人役で共演した美山加恋と小西成弥をそれぞれ静と私役にし、また小西成弥と共演経験のある和田琢磨を先生にキャストしました。役者の年齢も原作に近く、リアリティあるみずみずしいころがお届けできるかと思います。

生徒 a が授業で制作した作品（「企画書」）のイメージは図 3 に示すスライドである。内容は表 3 に示す。

「過去に紆余曲折の末結ばれる恋人役で共演した美山加恋と小西成弥」とあり、「小西成弥と共演経験のある和田琢磨」ともあるので、生徒 a はこの役者たちの出演する映画や舞台に接した経験を持つことが推察できる。同時に「先生を尊敬しながらも静さんにも惹かれていく」というところからは、自身で小説『ころ』を読んで解釈をしていることが判る。自分の経験から得ていた知と今回の読みから得た知、それらを選択して結び合わせているということである。

また「役者の年齢も原作に近く、リアリティあるみずみずしいところがお届けできる…」という書き込みからは、授業で取り組んだ作品の読み取り（登場人物の年齢想定）の結果を用いて、自分の知るタレントの中からイメージに合うキャラクターを選んだということがうかがわれる。

### 3. 2. 2 SNSで生徒と教室外のコミュニティを結ぶ

生徒から提出された ppt スライドによる「企画書」は画像ファイルに変換して F B に掲載した。「企画書」を掲載した F B のイメージは図 4 である。



図 4：非公開グループ SOSEKI『ころ』カフェのイメージ

生徒たちの「企画書」（前掲）を F B に掲示したところ、グループ内から様々なコメントが付された。それを授業で生徒にフィードバックし、これを受け止めた生徒が返信コメントを作成した。それをまた F B 掲示すると、メンバーからの再コメントが付いた例もあった。生徒 a と F B メンバーのやりとりを表 4 に示した。

「企画書」を見たメンバー A, D, E のコメントに対して生徒 a が語っているのは、いずれも自分なりの『ころ』の解釈であろう。どんなイメージを持っているかの説明だ。つまり、メンバーのコメントを契機として、生徒 a は小説『ころ』を自分なりにどう読んだかを言語化しているのである。

表 4: 生徒 a の企画書に対しての F B グループ・メンバーからのコメントとそれに対する生徒 a の返信コメント (大文字 A, B…はメンバーのコメント、a は生徒コメント)

生徒 a の「企画書」	
A	「私」が「静」に惹かれていく過程と、「静」がそれをどう受け止めるのが気に入りますね！
a	お淑やかでいながら茶目っ気たっぷりの静さんにまず人間として惹かれ、先生の死後意識的にセーブしていた恋心に気づく……だと思います！
生徒 a の「企画書」	
B	映画はもちろん、テレビドラマにもできそうなキャストですね。
a	ですね！舞台俳優が二人いるので、舞台でも公演できそうです。
B	なるほど！舞台公演の現代版『ころ』と聞いて、ますますどんなものになるんだろう？と興味を持ちました。
生徒 a の「企画書」	
C	どのような気持ちを味わいながら静さんに引かれていくのか、という、「読み深める」作品鑑賞を提案するようなプレゼンだと思います。
a	一度通して見たら二度目が見たくなるような作品になるかなと思います。
生徒 a の「企画書」	
D	もっともトレンド！…という感じですか？「紆余曲折」というのが、出演者の前作からイメージされているのでしょうか？
a	前作では美山加恋と小西成弥がお互いに恋心を自覚しながらも、終盤まで素直になれない関係だったので、恋心を相手に打ち明けられない…という点が状況としては似ているかなと思います。
生徒 a の「企画書」	
E	年齢設定もしっかりしているところはさすがです。美山加恋と言えば名子役とってしまいますが、もう二十歳になっているなんて…時の流れを感じてしまいました。
a	授業で鑑賞したドラマでは先生役と静役の年齢層が高かったため、リアルな年齢で見てみたいと思い選びました。もしかしたら一番芸歴が長いかも…
生徒 a の「企画書」	
F	すごく『ころ』の世界観を大切にしようとしているのを感じました。
a	授業で読んでいて原作そのままが一番面白かったので、大切にしようと思いました

メンバーFのコメントへの返信に「原作そのままが一番面白いと思った」とあることから、生徒aが作品に共感をもって読み取っていることもわかる。同時にメンバーFに対する共感とも言える。

注目すべきはメンバーBとのやりとりである。Bが「映画はもちろん、テレビドラマにも…」とコメントしたことを受けて、「…舞台でも公演できそうです」と応じている。コメントに触発されて、「舞台」でのイベントという新しい発想を得ているのだ。活動理論でいえば、二つのコミュニティから拡張した対象2として『『こころ』the movie!』の企画を語り合い、その両者の交換によって、新たな対象3として舞台版『こころ』が発想されたということになる。

### 3.2.3 対話を踏まえて『こころ』を読み込む

舞台挨拶リポート・『こころ』the movie!
<p>* 『こころ』the movie!の試写会と主要キャストによる舞台挨拶が行われました。 三人の場面の撮影はどんな雰囲気でしたか?(どの場面で誰がうまかったetc)</p> <p>「恋は罪悪ですよ」と先生が私に説教するシーン、口元は穏やかな笑顔を浮かべているのに、目が全く笑っていないで、先生のバックボーンを感じさせる和田琢磨さんの演技でした。</p>
<p>クライマックス場面の撮影はどのような感じでしたか?(どんなクライマックスか、etc)</p> <p>私が静さんに思いの丈を吐露するシーン。たどたどしい言葉で、しかし必死に、静さんとの出会いから今に至るまでの静さんへの心情の変化をありのままに伝える小西成弥さんと、それを驚きを持ちながらも、真摯な態度で受け止める美山加恋さん。二人の演技が光るシーン。</p>
<p>試写会参加者の声(どの場面、誰のどんな演技に感動! etc)</p> <p>和田琢磨さん演じる先生の、静さんをひたすら大事に思う気持ちが所作や声色の節々から伝わってきました。</p>

図5:『こころ』the movie!の「舞台挨拶リポートを作ろう」生徒a提出のpptスライドのイメージ(内容は表5を参照)

表5:生徒aの作成した「舞台挨拶リポート」の内容 (太字=ゴシック体の部分が生徒の書き込み)
<p>三人の場面の撮影はどんな雰囲気でしたか?(どの場面で誰がうまかったetc)</p>
<p>「恋は罪悪ですよ」と先生が私に説教するシーン、口元は穏やかな笑顔を浮かべているのに、目が全く笑っていないで、先生のバックボーンを感じさせる和田琢磨さんの演技でした。</p>
<p>クライマックス場面の撮影はどのような感じでしたか?(どんなクライマックスか、etc)</p>
<p>私が静さんに思いの丈を吐露するシーン。たどたどしい言葉で、しかし必死に、静さんとの出会いから今に至るまでの静さんへの心情の変化をありのままに伝える小西成弥さんと、それを驚きを持ちながらも、真摯な態度で受け止める美山加恋さん。二人の演技が光るシーン。</p>
<p>試写会参加者の声(どの場面、誰のどんな演技に感動! etc)</p>
<p>和田琢磨さん演じる先生の、静さんをひたすら大事に思う気持ちが所作や声色の節々から伝わってきました。</p>

F Bでのやり取りを踏まえ、もう一度、生徒が作品への読みを深める契機として「舞台挨拶リポート」を作成してもらった。コメント交換の過程で受けた刺激の上に、自分が想定した演者がどう演じるか、どう演じて欲しいかと考える中で、小説『こころ』をさらに読み込んで解釈する契機を得ることを期待した。生徒aが作成した「舞台挨拶リポート」のイメージを図5として示す。またその内容を表5に示す。

生徒aは想定する映画『こころ』から二つのシーンを選んでいる。いずれも生徒aは役者の演技・表情を想像することをきっかけに小説本文を解釈している。

中でも「私が静さんに思いの丈を吐露するシーン」は『こころ』の本文に具体的には書かれていない、創作された場面である。このシーンを選んだのは、F BでのメンバーAの「私」が「静」に惹かれていく過程と、「静」がそれをどう受け止めるのかが気になりますね!というコメントや、Cの「どのような気持ちを味わいながら静さんに引かれていくのか」とのコメントから触発されたものとみられる。

「たどたどしい言葉で、しかし必死に、静さんとの出会いから今に至るまでの静さんへの心情の変化をありのままに伝える…」という記述に見られるような劇中シーンのイメージができたのは、F Bでのやり取りを契機として、小説の「上」の部分で二人がどのような交流をしていたのかを読み直し、感じ取った結果と言える。

## 4 総合考察

『こころ』という長編小説が夏目漱石によって書かれてからすでに103年が経過している。高等学校の教材として教科書に掲載されるようになってからも、すでに半世紀を数えている。<sup>9)</sup> その間に、多くの人に受容されてきた歴史を考えれば、作品の存在だけでも十分に我が国の一つの伝統であるともいえる。

しかし、次期指導要領においては「我が国の言語文化への理解」を近世以前と近代以降とに区別しない方向が示され、「他者と協働しながら新しい価値を生み出すための基盤としての「伝統や文化」が求められている。今後、授業においては「新しい価値を生み出す」ための「他者との対話」が必要となり、作品はその「対話」の基盤となる「言語文化」としてとらえられる。

そこで、生徒が対話の相手を真の「他者」と意識するような場面を作り、そこで自分なりの『こころ』の読み

を語る授業をデザインした。活動理論を援用すれば、ここでの「対話」は二つの異なる活動システムの拡張である。ここでの「対話」によって新たな価値が生み出されることが期待でき（活動理論による対象3）、また、元の活動システムにも変革が起こるはずである。

図2のアンケート調査結果では「いつか『ころ』全文を読んでみたいと思えるようになった」という生徒が7割を超える(①)など、この授業によって生徒の『ころ』に対する読みの動機づけがなされたことがわかる。ただし、このアンケートは単元全体に関するものであったため、そのうちFBでの「対話」によってもたらされた効果が、どの程度であったかを明確にすることはできない。しかし、自由記述欄のコメントには「対話の面白さ」についてのコメントも見られた。これらのコメントが示唆するのは、自分の読みを他者に提示するとともに、作品を読むことをめぐって他者と交流することの意義であり、FBを用いたこのアクティビティーが生徒たちの『ころ』に対する読みの動機づけに効果があると裏付けられたと考える。

一方、生徒aの課題作品の分析からは、このアクティビティーが「新たな価値の創造」の契機となったことがわかる。このことも活動理論によって説明できる。通常の活動である『ころ』を読むという活動(対象1)が、映画化企画という、外部への拡張的な交流を目指す活動(対象2)に発展し、交換するなかで「舞台化」というアイデア(対象3)が新たに生まれた。これは、他者との交換がなければ生まれなかった新しい価値といえる。

さらに、生徒aや他の生徒が、交換によって得た新たな価値を教室内に持ち込むことによって教室内の活動システムを変革していくはずである。つまり、生徒aはFBでの対話によって、『ころ』をさらに読みこもうという動機をもつことができた。生徒aにとっての『ころ』は「読まれた」作品ではなくなっている。こうして生徒たちの意識がかわれば、教室内で『ころ』を読むという活動は質の異なるものになる。活動システムの変革である。

今回は、生徒a一人についての分析にのみを行い、コミュニティー全体が活動システムを変革していく様子までは記述することができなかった。しかし、分析例として取り上げなかった生徒たちも多様な企画書を作り上げており、FBのグループ上では多くのディスカッションが行われた。学校において「他者との対話」を形成する

方法としてSNSの活用は可能性を持っていると考える。そして、近代文学『ころ』は「他者」と新しい価値を創造するための「対話」の基盤となりうる作品である。

#### 引用文献・注釈

- (1) 文部科学省HP「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)(新たな学校文化の形成)」, 2015, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm)
- (2) 文部科学省HP「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)
- (3) 石原千秋, 『漱石と三人の読者』, 講談社現代新書, 2004, p19
- (4) 同上, p25
- (5) 高木まさき, 『他者を発見する国語の授業』, 大修館書店, 2001, p57
- (6) 同上, p61
- (7) 山住勝広、ユーリア・エンゲストローム編, 『ノート・ワーキング 結び合う人間活動の創造へ』, 新曜社, 2008, p20
- (8) 演劇的手法: 『国語科重要語辞典』(明治図書, 2015)によれば、「演劇を活用した学習方法のこと。特に劇上演を直接的な目的とはせず、物語等への理解をふかめたり話す・聞く・当の技能を伸ばしたりするために架空の状況の中で役になってふるまう活動を行うもの」のことを指す。『動作化』『劇化』『劇遊び』『役割読み』『ロールプレイ』等がおおよそこれにふくまれる。(渡辺貴裕)と定義づけられる。本実験で行った「キャスティング」も、小説の中にある架空の状況で演じさせることをイメージしているので、演劇的手法の一つと考えられる。
- (9) 同(3), p26