

「伝え合う力」とは何か

筑波大学附属駒場中学校・高等学校 国語科
石川祐爾・鹽谷 健・鈴木信好
須藤 敬・関口隆一・平田知之
福田 孝

「伝え合う力」とは何か

筑波大学附属駒場中学校・高等学校 国語科
石川祐爾・鹽谷 健・鈴木信好
須藤 敬・関口隆一・平田知之
福田 孝

要約

本校国語科では、新学習指導要領の実施を踏まえ、平成15年度より、『伝え合う力』とは何か』をテーマとして、指導法の検討・実践等を行っている。

本研究では、教材の選択や取り扱い方、生徒の学習活動等をさまざまな角度から捉え直し、「伝え合う力」という観点をどのような形で授業に取り込むことができるかを検討することを目的としており、従来の教材やその実践についての再検討や、これまでにはあまりなされることのなかったスタイルの授業実践を試行することを行っている。昨年度は、中学では詩の鑑賞を、高校では俳句の鑑賞の授業実践を示したが、今年度は、中学の総合学習の枠内で行われた「伝え合う力を高める対話劇の創作」(平田)と、高校生を対象とした古文授業「説話―読むこと・伝えること」(須藤)の実践を、平成16年度の教育研究会で行われた公開授業、ならびに協議会での議論を踏まえて報告する。

キーワード：対話・戯曲・古文

1 説話―読むこと・伝えること―

1.1 はじめに

- A「わかったから、もういいよ！」
B「そんなこと言わないでさ、ね、もう少し…」
A「だから、もう十分だって！」
B「話だけだからさ、頼むよ」

AとBは、それぞれ何を相手に伝えようとし、また結果として何が伝わり、何が伝わらなかったのだろうか。さらに、AとBの、相手に何かを伝える「力」について、どのように評価することができるのだろうか。

Aは「わかった」と言っているのだから、Bの何らかの要請について理解はしたはずである。では「もういいよ」という拒絶はなぜ起こるのか。相手の発言それ自体の内容は理解したが、自分自身が引き受けるということに関しては納得できず、

拒絶したということだろうか。

またAの「もういいよ」という拒絶はBに伝わったのだろうか。おそらくBは、Aに拒絶されたことは理解したはずである。それゆえさらに懇願しているように読める。それはAの拒絶をBは受け入れがたいからであろう。

このように上記の会話を読んでみると、AもBも、何かを伝えようとする目的は失敗に終わったという評価になってしまうのであろうか。しかし両者ともに、自分の言わんとしたことは相手に伝わったようである。そうだとすると、相手から返ってきたものは拒絶であるのにせよ、相手からある対応を引き出すことには成功したという点で、評価はできないのだろうか。それとも「伝え合う力」というのは相手に自分の言葉を納得させ、自分に対する肯定的言動を引き出すところまで求められるものなのだろうか。

以上のような問題意識のもと、以下に授業実践の報告をする。

What is 'Tsutae-au chikara'?

- how to encourage aural interaction in the classroom -

1.2 単元設定の理由

「伝え合う力」ということを古文の授業で扱う際、どのような取り上げ方があるのか。それは作品の叙述や描写から、「誰が、誰に、どのようなことを、どのような手段で（言葉？あるいは言葉以外の手段を用いるとすれば、それはなぜ言葉を用いるより有効であるのかを考へることも含めて）、どのような場を設定して、伝えようとしているのか」という点を読み取り、さらに、「伝えようとしたことが、どの程度、相手に伝わったのか」、その検証作業としての読みを意識的・自覚的に行うことではないだろうか。

そして限られた授業時間内で生徒に様々な〈伝え合う〉パターンを考えさせようとする際、説話教材の有効性を見出そうとするのが、本公開授業の目的である。

1.3 公開授業報告

〔日 時〕 2004年11月26日（金）第1校時
〔対 象〕 本校高等学校1年3組 男子41名
〔教 材〕 『発心集』巻3-8「蓮華城、入水のこと」
〔授業者〕 須藤敬

本教材は、今年度、授業で扱う第10番目の説話である。

本説話は、「誰かが、誰かに、何かを伝えようとする」組み合わせがいくつもあり、それぞれについて、「伝えようとした事柄が相手に伝わったのか、どうか」検証しやすい叙述になっている。

また『発心集』の特色の一つとして長文の評論が付随している場合が多いという点が挙げられるが、本説話もそれに該当する。

説話を通して語り手が読み手に何を伝えようとしたのかを問題にする際、説話評論があると、語り手の論理的筋道を追いながら考えることができる。そこに教材としての有効性が見出せる。

それは説話評論部分をどのように機能させることで、語り手が読み手に自らの意図を伝えようとしているかを考えることでもある。なお、一つ前の教材として『発心集』巻8-3を扱った。それは本説話とセットで読むことで、鴨長明の考え方の一端が、より理解しやすくなるからである。

〔本文〕

近きころ、蓮華城と云ひて、人に知られたる聖

ありき。登蓮法師あひ知りて、事にふれ、情をかけつつ過ぎける程に、年ごろありて、この聖の云ひけるやうは、「今は年にそへつつ弱くなりまかれば、死期の近付く事、疑ふべからず。終り正念にてまかりかかれん事、極まれる望みにて侍るを、心の澄む時、入水をして終り取らんと侍る」と云ふ。登蓮、聞き驚きて、「あるべき事にもあらず。今一日なりとも、念仏の功を積まんとこそ願はるべけれ。さやうの行は、愚癡なる人のするわざなり」と云ひて、いさめけれど、さらにゆるぎなく思ひかためたる事と見えければ、「かく、これほど思ひ取られたらんに至りては、留むるに及ばず。さるべきにこそあらめ」とて、その程の用意など、力を分けて、もろともに沙汰しけり。

つひに、桂河の深き所に至りて、念仏高く申し、時へて水の底に沈みぬ。その時、聞き及ぶ人、市の如く集まりて、しばらくは、貴み悲しぶ事限りなし。登蓮は、「年ごろ見なれたりつるものを」と、あはれに覚えて、涙を押へつつ帰りにけり。

かくて、日ごろふるままに、登蓮、物の怪めかしき病ひをす。あたりの人あやしく思ひて、事としける程に、霊、現はれて、「ありし蓮華城」と名のりければ、「この事げにと覚えず。年ごろあひ知りて、終りまでさらに恨みらるべき事なし。況や、発心のさま、なほざりならず、貴くて終り給ひしにあらずや。かたがた何の故にや、思はぬさまにて来たるらん」と云ふ。物の怪の云ふやう、「その事なり。よく制し給ひしものを、我が心の程を知らで、云ふかひなき死にをして侍り。さばかり、人の為の事にもあらねば、そのきはにて思ひかへすべしとも覚えざりしかど、いかなる天魔のしわざにてありけん、まさしく水に入らんとせし時、忽ちにくやしくなんなりて侍りし。されども、さばかりの人中に、いかにして我が心と思ひかへさん。『』』と思ひて目を見合はせたりしかど、知らぬ顔にて、『今はとくとく』と、もよほして沈みてん恨めしさに、何の往生の事も覚えず。すずろなる道に入りて侍るなり。この事、我が愚かなる過なれば、人を恨み申すべきならねど、最期に口惜しと思ひし一念によりて、かくまうで来たるなり」と云ひける。

これこそ、げに宿業と覚え侍れ。且は又、末の世の人の誠めとなりぬべし。人の心、はかりがたき物なれば、必ずしも清浄・質直の心よりもおこらず。或いは勝他名聞にも住し、或いは驕慢・嫉

妬をもととして、愚かに、身燈・入海するは浄土に生るぞとばかり知りて、心のはやるままに、かやうの行を思ひ立つ事し侍りなん。即ち、外道の苦行に同じ。大きな邪見と云ふべし。その故に、火水に入る苦しみのめならず。そのころざし深からずは、いかがたえ忍ばん。苦患あれば、又心安からず。仏の助けより外には、正念ならん事、極めてかたし。中にも、愚かなる人のことくさまで、「身燈はえせじ。水にはやすくしてん」と申し侍るめり。則ち、よそ目なだらかにて、その心知らぬゆゑなるべし。

ある聖の語りしは、「かの水に溺れて、既に死なんと仕りしを、人に助けられて、からうじて生きたる事侍りき。その時、鼻・口より水入りて、責めし程の苦しみは、たとひ地獄の苦しみになりとも、さばかりこそはと覚え侍りしか。しかるを、人の水をやすき事と思へるは、いまだ水の人殺す様を知らぬなり」と申し侍りし。

ある人のいはく、「もろもろの行ひは、皆我が心にあり。みづから勤めて、みづから知るべし。よそにははからひがたき事なり。すべて過去の業因も、未来の果報も、仏天加護もうち傾きて、我が心の程を安くせば、おのづからおしはかられぬべし。かつかつ、ひと事を願はず。もし、人、仏道を行はんために山林にもまじはり、一人荒野の中にもおらん時、なほ身を恐れ、命を惜しむ心あらば、必ずしも、仏、擁護し給ふらんとはたのむべからず。垣・壁をもかこひ、遁るべきかまへをして、みづから身を守り、病ひを助けて、やうやうすすまん事を願ひつべし。もし、ひたすら仏に奉りつる身ぞと思ひて、虎・狼来たりて犯すとも、あながちに恐るる心なく、食ひ物たえて、餓ゑ死ぬとも、うれはしからず覚ゆる程になりなば、仏も必ず擁護し給ひ、菩薩も聖衆も来たりて、守り給ふべし。諸の悪鬼も毒獣も、便りを得べからず。盗人は念を起こして去り、病ひは仏力によりて癒えなん。これを思ひ分かず、心は心として浅く、仏天の護持をたのむは、危ふき事なり」と語り侍りし。この事、さもと聞こゆ。

[授業展開]

まず前時で、説話部分のおおよその内容把握をし、本文中の空欄を補う課題を与えた。これは「蓮華城」が「登蓮」に目で何を訴えようとしたと、語り手は読者に伝えたかったのかを、生徒に考え

させたかったからである。

生徒の回答は以下の通りであった（1学年160名分を内容に応じて授業者が分類した）。回答は現代語でよいことにした。

《気持ちを分かって下さい・編》

- * ああ、だめ。
- * ね、ね。オレの気持ち分かるでしょう。
- * 今さら引くにひけないんだ。
- * 恥、かきたくないんだよ。
- * まだ、間に合うんだよ。
- * 死ななきゃだめ？
- * 自分からは言えないじゃん。
- * やっぱり、やめればよかったよ。
- * 勢いで、ここまで来ちゃったんだよ。
- * いくしか、ないんだよね。
- * このままじゃ、物の怪になるしかないよ。
- * 天魔のせいなんだよ。
- * あとで、何でもするからさ。
- * お前しか、いないんだよ。
- * ほんの冗談だってば。

《死ぬ気持ちは変わらないが…・編》

- * 私の気持ちを落ち着かせてくれ。
- * もう少し、時間をくれ。
- * もっと別れを惜しんでくれよ。
- * せめて最後に、救いの言葉を贈ってくれないか。
- * すごいと言ってくれよ。
- * この悔しい気持ちを取り除いてくれ。

《とりあえず中止・編》

- * 延期するように言ってくれ。
- * 私を拜んでいる連中を追い払ってくれ。
- * すまん。一旦、この儀式を終わらせてくれ。
- * 何か、口実を考えてくれよ。
- * 日をあらためたいんだよ。
- * ん？ 今日はやっぱり…、日が悪いしさあ…。

《引き止めてほしい・編》

- * 今こそ、止めてくれよ。
- * 頼む。もう一度、引き止めてくれ。
- * 水から引き上げて、「死なないでくれ」って、号泣して土下座してくれよ。
- * 私を…、もう一度、もう一度だけでいいの。呼び止めて。

《道連れ・編》

- *俺と一緒に死のう。
- *せめて、お前は身燈しろ！
- *ついでに君もどうだい？

《登蓮への脅迫、恨み言・編》

- *私の代わりに死んでくれ。
- *おい！ 登蓮！ 何か助かる方法はないのか！
- *おい！ 本当にオレが死んでもいいのか？
- *オレが死んだら悲しいだろ！
- *何である時、もっと引き止めてくれなかったんだ？
- *歌僧だったら、歌でも詠んでなんとかしろ！
- *友達だよな！
- *何？ その、とっとと沈めっていう目は？
- *おい、こら、無視すんなよ。
- *お前が以前、中途半端に止めたりするからいけないんだよ。
- *普通、止めるだろ。

《番外・編》

- *下流で受け止めてくれよ。
- *身燈だったら往生できたのに。
- *これは夢なのかなあ。
- *これまで、いろいろとありがとう。
- *止め給ふ 汝の言を聞かざれば 今そのきはにて聞かむとぞ思ふ
- *人生五十年！
- *私は悟った。生きることにこそ意味がある！
- *ピリオドの向うへ行こーぜ。
- *次の派遣先に行くのが怖い。

『発心集』の原文は、「あはれ、ただ今制し給へかし」となっている。

本時のはじめに、生徒のさまざまな回答と原文とを比較し、説話の文脈との整合性について考えさせた。そこから登場人物の気持ちを語り手がどのように叙述しようとしたかを考えさせた。

続いてこの説話について、以下の課題を与えた。

- ①誰が
- ②誰に
- ③どういうことを
- ④どのような手段で、伝えようとしたのか。
- ⑤またその結果、伝わったのか、どうかを考え、
- ⑥その理由をまとめる。

この作業を通して、本説話への理解が深まったところで、説話評論の読解に進み、そこでのキーワード「宿業」について、説話部分にある、「さるべきにこそあらめ」という表現と関連付けて考えさせた。その際、参考資料として、『更級日記』竹芝伝説の章段を配布し、そこで用いられている「さるべきにこそあらめ」と比較しつつ、理解を深めるための助けとした。

次に、説話評論部の「ある人」の機能についてとりあげた。この「ある人」は説話集編者である鴨長明自身が仮託されたものだという説が研究者サイドから言われている。そうだとすれば、読者に何かを伝えようとする際、そうした方法をあえて取ることの有効性は何かを考えさせる。

最後に、現代的課題への展開として、生徒の作った説話（夏休みの課題としていたもの。2学期以降、授業で扱った説話と関連付けられそうな作品を、時折、紹介してきた。）を紹介し、本授業のまとめとした。

[本時で紹介した生徒の作った説話]

一方通行

1年 某

東京に渋谷という中学生がいた。ある日、渋谷の入っている部活（A部）で、部室の整理をした。同じ時に、A部の樋口はその部の友人と一緒に遠出していた。渋谷は真面目に整理をしていたが、ふと樋口のことが気になってメールをした。

「そっちはどう？」

樋口からの返信。

「超楽しいよ。」

そのメールを見たとき、渋谷の心の中で悪戯心がムラムラと湧き上がってきた。そして、整理の合間を縫って、次々とメールを送った。

「先生が、こんな日に遊ぶなんてけしからん！って言ってるよ。」

「なんか今度来たときに、3人だけで掃除だとさ。」

など、先生をネタにあることないこと織り交ぜて樋口のことをからかった。

樋口は帰りのバスの中で、かなり憂鬱な気持ちになっていた。原因は、仲の良い渋谷から届くメールだ。何度も、

「ホントに？」

「なんで？」

と返信したが、渋谷からのメールの内容は、ます

まず樋口にとって悪い方向へと向かっていった。そして、ついに渋谷に直接、先生が怒っている原因を聞くために電話をした。

「もしもし、もしもし。ホントに先生怒ってる？」

「え？ よく聞こえない。」

「なんで先生は怒ってるわけ？」

「ああ、冗談に決まってるじゃん。先生が怒ってるわけないでしょ。」

その瞬間、樋口はキレていた。

「ふざけんじゃねーよ、ボケボケ！ こっちは本気で心配してたんだぞ。死ぬ！」

と言って、一方的に電話を切った。

普段なら互いに冗談と真面目の切り替えが分かり合える仲だっただけに、思いもよらない展開になってしまって渋谷は戸惑いながらも、かなりの罪悪感を感じていた。すぐに謝りのメールを送り、今後はメールでは人をからかわないと心に決めた。幸い、樋口もかっとなりすぎたと思っていたので、渋谷の謝罪を受け入れて、二人の関係が壊れることはなかった。

メールというものは便利で楽しい。けれども、一方通行の上、相手が見えないため、語尾が「。」か、「笑」か、「(。^_^)」ということだけでも、メッセージの雰囲気が変わってしまう。人によっては、そういうことを気にする人もいる。使い方に気をつけないと人との関係を壊してしまう恐れがある。

自分の伝えたい事が相手に伝わったのかどうかということを考えようとする本授業のテーマに対し、いかにも現代的な解答になっている作品のように思う。文字情報だけにたよったコミュニケーションの際に起こる問題や、身体感覚の欠如した現代のコミュニケーションのあり方に対する問題意識を導き出すことができる作品となっている。

古文の授業が、このように現代につながる側面を有していることも、授業の際には常に念頭に置くべき事だと考えている。

1.4 年間授業計画について

2004年度の高校1年生の古文は、1年間、標記のテーマ設定のもと、説話を扱った。

それは本校では、高校1年の古文授業は週1.5時間に設定されており、実授業数は1、2学期とも、おおよそ15時間程度しかないこと。しかも

その中で文法もやっていかなければならないとなると、授業の内容は密度の濃いものにならざるを得ない。そうした中で、継続的に読まなければならない作品を取り上げると、落ちこぼれる生徒が出やすいが、説話であると、一度挫折しても立ち直る機会が得やすい。これが説話を通年で取り上げる第一の理由である。

第二の理由として、説話の描写は具体的事柄に関わるものが多く、語り手のメッセージが他のジャンルに比べると相対的に読み取りやすいということがあげられる。これは「伝え合う力」について考えることにもつながる面があるが、これは後に触れる。

また説話を読むと言っても、他のジャンルの作品をまったく扱わないわけではない。中心教材である説話を精密に読みつつ、他のジャンルの古文作品をサブ教材として組み合わせる形で授業を行った。そしてそれらについては、おおよその理解にとどめ、生徒がそれなりの分量に触れることを目指した。具体的には、本公開授業で、『発心集』に『更級日記』を併せたほか、『古今著聞集』『刑部卿敦兼の北の方』を取り上げた際は、話の内容・構造上、反指定の位置付けができる『伊勢物語』23段を併せたり、『今昔物語集』の「馬盗人」を取り上げたときは、同じ『今昔物語集』の中の、頼光四天王が賀茂の葵祭り行く際、牛車に閉口した話や、『愚管抄』の大仏供養の日の武士の描写、さらには『平家物語』の一場面なども読むことで、武士というものを多面的に捉えられるようにした。

次に授業の本筋である説話を読む作業について触れたい。基本的な授業展開は、大意をこちらで先に押さえてしまい、後で文法事項に触れながら細かい訳を完成させるという方法である。これは高校1年生であるということと、限られた授業時間であるため効率化ということはある程度は考慮しなければならないということによる。ただし、既習した文法事項で、生徒でも読めるはずのところは、生徒に先に訳させる場合もあった。

そして古文の領域で、「伝え合う力」という問題について、どれくらい自覚化・意識化できるかという一つの具体的な試みとして以下のようなことを行った。

それはどの説話の場合でも登場人物の会話文、もしくは心中語を一箇所、空白にし、生徒にそこを埋めさせるということである。これは登場人物

の心情を漠然と問うことは避けたいということにもよる。国語の授業として、心情読解を扱う際、問いとして成り立つのは、「語り手（書き手）は、なぜこの場面で、この登場人物に、こういうことを言わせたかったのか。（思わせたかったのか）」ということではしないと考えるからである。

そして、そうした問いに答えるために、もし自分がこの説話の書き手であったら、どういうふうに登場人物に言わせること（思わせること）で、読み手に何を伝えようとしたか、ということ生徒自身が考えることが、有効な方法であると考えたからである。さらに説話の語り手が書いたことと生徒自身が書いたこととの差の生じた理由を考察することで、作者の読者に伝えたいことは何だったのかを考えさせようとしたのでわけである。ただ、こうした方法は、生徒自身が読み手と作り手の両者を同時にやるということの問題点が残ることになるが、その点については機会をあらためたい。

なお古文の授業を現代的課題につなげるため、夏休みの課題として、生徒に現代の説話なるものを書かせることを課した。それは随時、授業中に紹介し、自分の伝えたかったことが説話を通して、他の級友に伝わったかどうかということを実体験する機会とした。

最後に本時まで扱った教材の一覧と授業のポイントを掲げておく。

《一学期》

1 兎のそら寝（『宇治拾遺物語』）

→登場人物の人間関係を読み手に伝える表現。

2 絵仏師良秀（『宇治拾遺物語』）

→登場人物の性格を読み手に伝える叙述。

3 刑部卿敦兼の北の方（『古今著聞集』）

→登場人物が、言葉を介さないで気持ちを伝え、受け取る描写。

（以上、筑摩書房『精選 国語総合』「古文入門単元」より）

4 『日本霊異記』中巻「おのが高き徳を好み、賤しき形の沙弥を刑ちて、現に悪死を得る縁」

→ある出来事についての因果関係を、読み手に認識させる叙述。

5 『日本霊異記』中巻「閻羅王の使の鬼、召さるる人の饗を受けて、恩を報ずる縁」

→心身二元論という認識の枠組みの表現と逆説という評論の方法。

《二学期》

6 『今昔物語集』卷二十「天竺天狗、海水の音を聞きこの朝に渡る語」

→登場人物の移動を伝える書き手の視点と叙述、及び、国際社会の中の日本を描く視点。

7 『今昔物語集』卷二十四「玄象琵琶為鬼被取語」

→共同体の危機と修復を、王権の視点から描く叙述。

8 『今昔物語集』卷二十五「源頼信朝臣男頼義射殺馬盗人語」

→言語を介さないコミュニケーションのあり方を叙述する際の必然的描写。

9 『発心集』卷八「仁和寺西尾の上人、我執に依つて身を焼く事」

→「ある人」といった第三者の視点を通して論評する説話評論の形。

なお3学期は、『沙石集』『西鶴諸国はなし』を扱った。

【ここまでの参考文献】

- 1 『説話の講座 I 説話とは何か』勉誠社（1991）
- 2 『説話の講座 I 説話の言説』勉誠社（1991）
- 3 『説話の講座 I 説話の場』勉誠社（1991）
- 4 『日本文学と仏教 2 因果』岩波書店（1994）
- 5 『日本文学と仏教 4 無常』岩波書店（1994）
- 6 『方丈記 発心集』新潮社（1976）

2 伝え合う力を育てる対話劇の創作

2.1. はじめに

中等教育段階で求められる「伝え合う力」は、身の回りの日常的な人間関係だけでなく、社会的な関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら、自分の考えや立場を伝え、相手の考えや立場を理解する力である（注1）。しかし、学校現場は、多様な立場の人が共存する「社会」ではなく、むしろ「部外者」を排除する構造を持った、均質な集団であることが多い（注2）、仲間内の会話は得意でも、先に述べたような社会的対話能力を高める訓練をする機会は少ない。本実践では、「対話劇」の作成を通して、「伝え合う力」を高める試みを行った。

2.2 単元設定の理由

対話劇は、対話を通して、観客に情報を伝える表現形式である。「会話」は親しい人間同士のお喋りで、「対話」は情報交換や価値観の摺り合わせであるとする劇作家・平田オリザの定義は広く知られているが（注3）、「会話」だけでは、互いがすでに了解していることには言及されないから、必要な情報が観客に伝わらない。従って、戯曲の中には、「対話」を行うための、見知らぬ人間や、価値観の異なる人物を登場させなければならない。対話劇の創作は、前述のような集団で暮らす生徒に日常を超えた人間関係を想像させるよい機会となる。

周囲から「浮く」ことを恐れる中高生は、他人と異なる自分の意見を口にすることに臆病である。生徒の表現が本当のこととされてしまうのならば、対話は優等生的な建前におわりかねない。演劇はフィクションであるから、授業外の現実の人間関係に与える影響が少ない。嘘だということにすれば、生徒は安心して本音で自由に創作できるのである（注4）。

2.3 授業計画にあたって ー芸術家との共同作業ー

演劇を取り入れた授業では、専門家の外部講師と連携することが効果的である。今回は、地元の劇場の支援を受け、プロの劇作家との共同作業を行った。学校は閉鎖的な空間であるから、教師とは異なる空気を持つ、外の大人と触れあう機会は貴重である。また、劇の創作や発表には、教員では指導できない技術が必要になる。しかし、外部講師を招く回数には予算の制約がある。また、学校の授業であるから、指導目標の設定や評価や生徒指導は教員が責任を持って行わなければならない。授業が外部講師に任せきりにならないように、ワークショップコーディネーターを介して、何度も打合せを行い、一過性のイベントではなく、国語科の正課の指導計画の中に位置づけられる、演劇を用いた授業を目指した。

2.4 指導目標と指導計画

国語科の授業で演劇を取り入れると、読む、書く、話す、聞くのすべてが有機的につながる授業ができる。言葉は本来有機的につながってこそ使えるものである（注5）。今回は、中学三年生の「総合的な学習の時間」（本校での呼称は、「テーマ学

習」）を利用して、世間の評価が分かれるような人物（注6）を一人取り上げ、資料を読んでまとめ、その人物のイメージをもとに各人が短い対話劇を書き、五～六人の班で読み合って代表作を決め、班毎に作品のリーディングを行う、総合的な指導計画を考えた。授業は二人の教師のティームティーチングで行った。

（1）指導目標

- ① いろいろな資料を読んで適切な材料を集め、ものの見方・考え方を広める
- ② 関係・立場の違いによる、コンテキストのずれ、情報量の差に着目しながら、場面・目的に応じた表現を工夫し、構成を考えて書く
- ③ 劇創作の話し合いを通じて、異なるものの見方・考え方に触れ、相互の立場を尊重しながら摺り合わせをする
- ④ 関係を表すことば（語彙、付属語、敬語、役割語）の働き、非言語コミュニケーションに注目しながら自然な会話らしい表現を工夫する
- ⑤ 作品のリーディングを通じて、効果的な発声や間を工夫する

（2）指導計画（全6回）

下線部はプロの担当

夏休みの宿題

① シェークスピアの戯曲を一編、各自で選んで読む

② 課題の人物に関する図書を読み、その人物に関する肯定的・否定的な意見を箇条書きにする

第1回 （2時間）

① 「評伝劇（調べて書く）」とは（執筆経験に基づいて）

② 戯曲と小説の違いについての講義

③ 日常的な会話からせりふを作るワークショップ（宿題） テーマ分析ワークシート（テーマを決めて、肯定的・否定的・中立的な意見に分けて書き込むもの）

第2回 （2時間）

① 「テーマ分析ワークシート」の発表

② ワークシートをもとにした講評・話し合い（宿題） ワークシートを参考に、短いシーンを一つ書く

第3回 （4時間）

① 戯曲の構造についての講義（クライシス、クライマックス）

② 宿題をグループでリーディング、相互評価、

代表作品の選出

- ③代表作品を全員の前でリーディング、相互評価
(宿題) 更に長いシーンを書く

第4回 (4時間)

①更に細かい戯曲理論の講義(伏線)

②宿題の講評

③班別に戯曲の評価と話し合い

④作品を班内でリーディング、代表作品の選出。

⑤全体リーディングと相互評価

(宿題) 更に作品の書き直し

公開授業 (本校教育研究会にて、1時間)

①一人の作品を取り上げて書き直しのポイントを講義

②班別に、書き直し

③全体でリーディング、教師による評価

第5回 (4時間)

①リーディングの方法の講義

②班別に代表作を決定

③各班代表作の模範リーディング

④班別のリーディング練習

・全体リーディングと相互評価

(宿題) 書き直し

第6回 (4時間)

①班別のリーディング練習

②全体リーディングと相互評価

リーディング発表会 (2時間)

①班別の代表作を公開にてリーディング発表

2.5 授業の実際

第1回の授業では、自身の作品を声に出してプロに読んでもらうことで、文字で読む面白さと、実際に声に出したときのおもしろさが違うことを、生徒は体感した。相手の問いかけに対して、何も言わないことで、多くのことを表現できることがあることがわかったのも、大きな発見であった。第2回の授業では、ワークシートをもとに、人物の三つの側面(注7)を取り上げ、討論を通じて、さまざまな見方、価値観が存在することを確かめ合った。第3回、第4回では、自然な会話を文字にする難しさに苦しみ、話し言葉を記述する方法を持たなかった先人の苦心の跡を追体験することとなった。生徒が書いた話しことばは、どうしても自然な会話からはほど遠い、嘘くさいものになってしまう。外部講師には、なぜ会話がわざとらしくなってしまうのかを実例を挙げて考察した

「会話体について」という教材を書き下ろしてもらった。当初は、この段階で、プロットを整理し戯曲を構造的に捉え、必要なエピソードを配置する指導へつなげる計画だったが、とてもその段階までは進めなかった。この辺りは中学校では難しい。高等学校以降の課題になろう。

また、対話が劇的に膨らんでゆくためには、口先だけでなく、動作性を伴ったものを考えようまく行くことがわかったのも、この段階の新鮮な発見であった。

生徒の課題執筆時には、外部講師の二人に、インターネットを通じて、個々人の作品に対して懇切な講評をいただき、生徒の創作意欲が大いに高められた。

生徒が相互評価を行う視点として、「(対話劇を通じて)何が見えたか」「(さらに)何が見たいか」という視点が外部講師から提示された。国語で作品を評価するときには、どうすればよりうまい表現になるか、という視点になりがちである。何が伝わったかという点に絞った評価の観点は新鮮であった。

第4回まではリーディング自体の指導はしていなかったため、公開授業では多くの参観者の前で読むことに、とまどいが見られた。しかし、そのことがリーディングの練習をする動機づけになった。

第5回、第6回では、リーディングは単なる音読ではなく、座席の位置やちょっとしたしぐさによって、おもしろさが大きく変わることがわかった。話し言葉の表現は、言葉そのものだけでなく、身体の運動を伴うものであることを体感した。全体発表後の生徒の他班への講評が、回を追うごとに的確なものになってきたように感じられた。

2.6 公開授業の報告

〔日 時〕2004年11月26日(金)第2校時

〔対 象〕本校中学校3年 男子28名

〔授業者〕須藤敬・平田知之

教育研究会の公開授業は次のような手順で進行了。

☆は生徒の活動 ◎は教師の動き

(1) 書き直した戯曲のリーディング

① ☆前回代表に選ばれた戯曲、11/20版と11/26版の両方を班でリーディングする。(6分)

☆両者を比較しながら聴く。

- ② ☆書き手が、変更のポイントを説明する。
(3分)

※ 一つの班(四班)についてのみ行う

(2) 戯曲の深め方についての解説

- ① ◎書き手の説明を受けて、講評する。(3分)
② ◎書き直しのポイントを提示する。(2分)
プリント(後掲)を使用して、空欄に、男1・2が男3の遅刻を注意できない理由を考えてせりふを書く。
→ a 伏線として男3の性格を示す。
b 登場人物(男1～3、店長)相互の関係を示す。

(3) 戯曲を書き直す

- ① ☆グループワークで、空欄のせりふを書く。
(10分)

◎グループワークに入り、各班のサポートをする。

(4) 書き直した戯曲のリーディング

- ① ☆四班を除く班が、空欄の前後をリーディングする。
② ☆他班の生徒が、聴き取れた登場人物(男1～3、店長)相互の関係を発表する。
③ ☆リーディングした班が考えた登場人物(男1～3、店長)相互の関係を説明する。
(①～③で5分、できれば四セット)

(5) ◎講評と次回の課題を提示をする。(5分)

2.7 まとめと今後の課題

これからの社会で求められる対話能力とは、論理によって相手を打ち負かし、自分の考えを押し通すのではなく、多様な感性が存在することを相互に認め、互いの価値観を摺り合わせながら共存してゆく能力である。演劇の力を借りて、互いの距離を測りながら対話能力を高めてゆく指導は今後も大いに必要とされるだろう。

対話劇の指導は、有意義な先行実践が存在するが(注8)、現場ではまだ敷居が高いというのが実情であろう。対話劇の指導が、特別のものではなく、年間指導計画の中で、通常の教材を読むことの指導と有機的に結びつき、よりスムーズに行えるように展開することが今後の課題である。

今回の実践では、読書課題が作品にどう反映したのかが、見えにくくなってしまった。授業計画の中で、読むことの指導に割かれた時間が少なかったことが原因であろう。

今回は、実験的に総合的な学習の時間を活用し

てまとまった時間を確保したが、今後は、各回の指導内容を細かく分解して、国語科の中・高六年間のカリキュラムに、無理なく位置づけることを考えたいと思う。

(注1) 教育課程審議会答申(1998年)「育成すべき言語能力」の項による。

(注2) 一般に学校は同年代のみの集団で形成されるが、筆者の勤務校は、学力選抜を行う男子校なので、生徒の層はなおさら均質である。

(注3) 平田オリザ『演劇入門』(講談社現代新書一 二一頁)。国語教育では牧戸章『「対話」と「会話」』(『月刊国語教育研究』2000年9月号57頁)がこのことに言及している。

(注4) 前掲牧戸論文でも同様の趣旨が述べられている。平田オリザ氏のワークショップや講演会でもよく取り上げられる話題である。

(注5) 「文化審議会国語分科会国語教育等小委員会の意見のまとめ」(2003年8月)による。

(注6) 今回は、死刑囚で文芸賞受賞作家の永山則夫を取り上げた。人物選定は、生徒の発達段階や興味関心を勘案して、慎重に行うべきであろう。

(注7) 永山則夫の場合は、死刑囚、作家、(獄中結婚をした)夫。

(注8) 日本国語教育学会全国大会の花田修一氏の実践や、教科書教材に基づく平田オリザ氏のモデル授業など

本稿は、全国連第三七回東京大会における発表に基づき、『月刊国語教育』2005年3月号に掲載された原稿に加筆したものである。全国連大会助言講師の平田オリザ氏、また、授業の外部講師である劇作家の詩森ろば氏、長谷基弘氏、ワークショップコーディネーターの吉野さつき氏(こまばアゴラ劇場ワークショップ研究会)に謝意を記したい

書き直しのヒント①

(喫茶店で二人のバイトが開店前に店の掃除をしている。男2はイスに座っている。テレビがついている)

テレビ 『〜昨晚深夜一時頃、さいたま市大宮で女性が刃物で切りつけられる事件が発生しました。まず、現場の佐藤ギヤスタ1からの中継です〜』

男1 (テレビの『発生しました』辺りから)物騒だな。。。

男2 へん、なんか言った？

男1 通り魔だつてさ。

男2 ふーん…てか、もうよくね？

男1 何が？

男2 掃除だよ。

男1 は？

男2 だから終わりでいいだろ、もう。

男1 始めたばっかだろ。

男2 いーんだよ、客から見える所やっとさやさ。

男1 よくねえ。何もやってないだろ、手伝えよ。

男2 へん。(動かない)

男1 …(あきらめて掃除を続ける)

男2 なあ、あいつは？

男1 あ？

男2 あくえと…新入り。高校生の。

男1 ああ、渡辺か。

男2 そうそう。

男1 寛えろよ、お前。

男2 いや、あいつ影薄いし。

男1 はあ、で？

男2 なんて居ないんだよ。

男1 俺が知ってるわけ無いだろ。いいじ

やねえか別に。

男2 よくねえよ、掃除は新入りがやるべきもんだろ。

男1 そんなもんか？

男2 ああ、そもそも新入りの癖に遅刻してる時点でおかしくね。

男1 お前だつて遅刻してんだろ。

男2 俺はいいんだよ。てかあいつ生意気なんだよ新入りの癖に。

男1 そうか？

男2 ガツンといつてやれよ、一度。

男1 でも。

男2 何？

空欄①

男2 けど、これではつきりしたな。

男1 へん？何が。

男2 あいつの更生のためにも掃除をやらせよう。

男1 …いや、お前が掃除しないのは関係ないし。

男2 だから掃除はだな。本来新入りがバイトに慣れ、先輩を敬う一種の儀式的役割が込められてるんだ。職場の清掃によって職場の雰囲気を目の体で感じるといふな。

男1 いいかげん手伝えって。おら。(濡雑巾を投げる)

男2 うおっ。(頭に当たると)汚ね…やざひんなよ。

男1 うるせえ、掃除しないのが悪い。拭くのやれ。

男2 くそっ。分かったよ。(机を拭き始める)