



落語家協働活動による「語り」言説の享受と表現学
習の実践

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2017-04-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中村, 佳文, 黒木, 千鶴, Kurogi, Chizuru メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/5961

落語家協働活動による「語り」言説の享受と表現学習の実践

中村 佳文*・黒木千鶴†

**Promoting students' understanding of narrative texts and skills in oral expression
Through collaborative activities with Rakugo story tellers.**

Yoshifumi NAKAMURA Chizuru KUROGI

1、研究の目的と問題の所在

本教育協働開発センターの芸術家派遣事業として、落語家協働活動の実践を展開して3年目となる。2014年度は、三股町立宮村小学校にて3日間を「国語」の授業として、児童たちが落語の「一席」を分担して朗読に近い形式で台本を読みながらも、最終日には表現を発表する活動を実施した。2015年度は、串間市立笠祇小学校と宮崎市立鏡州小学校にて各1日90分で落語入門と「一席」を鑑賞した後に、児童たちが「小噺」を寸劇に仕立てるワークショップを実施した。いずれも児童たちが古典芸能を鑑賞するのみならず、享受して自らが表現する活動であったことに特徴があるといえよう。これまでも「鑑賞教室」や「学校寄席」といった名称で、落語を学校空間で見聞する機会がなかったわけではない。だがそれはあくまで「鑑賞」や「寄席」で終わってしまい、学習者は「お客さん」の域を脱することはなかった場合が大多数であろう。もちろん学校外で個別的に子どもたちが、落語そのものに取り組む活動も公共の場で実施されている事例はある。本研究では、あくまで学校空間の授業の一環として、落語家との協働活動を実践することを目的としている。さらに限定的に言えば、「国語」の授業として落語の力をどのように導入するかという目的をもった取り組みであることを、冒頭に明示しておきたい。

現行学習指導要領「国語」において「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が設定されたことは周知であるが、その授業の実態に関しては多くの問題を孕んでいるように思われる。特に小学校における「伝統的な言語文化」教材による学習は、中高で実践される「古典学習」の前段階としてその位置づけや学習目標を一貫教育の視点から検証しなければならないことは、稿者も附属学校園との共同研究や公開授業の折に触れて述べてきたこと⁽¹⁾である。小学校での「古典学習」は、中高での前段階として「親しむ」「楽しむ」ことに主眼が置かれているのであるが、果たして児童たちはその目的に適った学習をしているのであろうか。また指導者は、「親しむ」「楽しむ」ことをどのような戦略で実践しようとしているのだろうか。とす

* 宮崎大学教育学部

† 宮崎県立宮崎南高等学校

ると小学校の指導者自身が「伝統的な言語文化」そのものに対して、「親しむ」「楽しむ」ことができない場合の方が多いのではないか、などという憶測を弄するのである。稿者はこの点を大きな問題であるとかねてから考えているので、免許更新講習などの折に、改善策を実践的に学ぶワークショップ型講座を開講しているが、「伝統的な言語文化」、特に「詩歌」などと講座名に掲げた時点で、受講者数が減少傾向であることも実感している。厳密なデータに基づく解析ではないが、やはり指導者の「国語」の授業観そのものが「読むこと」に偏向しており、昨今とはとりわけ「論理的に読む」といった方向性が盛んである傾向が否めない。となれば「伝統的な言語文化」に「親しむ」「楽しむ」ことは後回しにせざるを得ないのが実情なのではないだろうか。

本論ではこうした問題意識のもと、落語家協働活動における音声と身体表現による「語り」の対面的享受と、それを動機づけとする落語表現学習について、今回の実施校であった宮崎県立宮崎南高等学校の黒木千鶴教諭とともに、その実践の理論的提案と「落語家協働活動」の意義について中村（項目1～4・8）が、実践における前提となる高等学校「国語」授業のあり方や学習者分析について黒木（項目5～7）が述べようとするものである。今年度の落語家協働活動では、宮崎市立木花中学校での実践、さらには本学部との共同研究の一環として宮崎大学教育学部附属中学校でも実践しており、中等教育を中心とした内容であったことを付言しておく。

2、協働活動実践概要と学習者の実態

- 【1、日時】2016年11月18日（金）13時30分～15時00分（90分）
- 【2、場所】宮崎県立宮崎南高等学校
- 【3、対象生徒】25名
- 【4、落語家協働者】金原亭馬治（落語協会・2015年真打昇進）
- 【5、協働指導者】中村佳文（宮崎大学教育学部）黒木千鶴（宮崎県立宮崎南高等学校）
- 【6、プログラム】
 - 1、挨拶・学習目標説明・協働者紹介（中村佳文）
 - 2、落語入門（金原亭馬治）（5分）
 - 3、一席「牛褒め」（金原亭馬治）（20分）
 - 4、台本配布・班編成・配役決定（黒木千鶴）
 - 5、班別練習（25分）（個別指導：金原亭馬治・中村佳文・黒木千鶴）
 - 6、発表（20分）
 - 7、宮崎南高校先輩から贈る言葉（ひむかBizセンター長・長友慎治）

県立宮崎南高等学校において消化すべき授業・活動が多い中で今回は、フロンティア科の黒木教諭担当クラスにて落語ワークショップの実践を行うことができた。生徒たちは「理系」ということであるが、「国語」や「落語」への興味は厚く、前向きに取り組む姿勢を取ることができた。概ね90分間の前半は落語家から落語入門と一席の披露、それを享受した上で後半は生徒たちの練習と発表に当てるといった時間配分である。「学校」においてこうした活動を「授業」として行うか、特別活動に位置づけるかといった問題があるが、今回は「国語」授業の一環と

して実施することになった。昨今、小中高校を通した実情としてこうした時間の確保が、次第に難しい状況が顕著である。教科書教材の消化のための時間数確保といった制約が、指導者にも学習者にも押し寄せており、国語力の基盤でもある「感性・情緒の豊かさ」を育む教育環境には程遠い実情に、危うさを覚えざるを得ない。指導者も学習者も「忙しい」状況下で「豊かな教育」が果たして可能なのであろうか。今回、実施させていただいた学校には深い感謝の念に堪えないが、指導者と学習者が「落語」を通じて〈教室〉で笑い合える環境を忘れないで欲しいという思いも強くした。稿者も学校現場での経験が長いゆえに、「生徒指導」上やむを得ないのは重々承知の上だが、「学校（特に授業中）」は「(声を出して) 笑えない空間」なのであるということ、今回の実践を通して再認識したのも事実である。

さて今回のプログラム開発は、2014年度の芸術家派遣活動における三股町立宮村小学校での実践に依るところが大きい。3日間連続の「国語」授業として小学校4年生以上を対象としたもので、(初日) 落語入門・鑑賞(2日目) 台本に基づく練習(3日目) 発表、として各45分の校時内で実施した。小学生ということもあって純粹素朴に落語を楽しむ姿勢が見られたことや、2日目の台本練習の後には家庭でも練習を続け、3日目の発表の際には台本を見ないで演じる児童がいたことなど参加者の意欲にも助けられて、プログラム構成の適切さを窺い知ることができた。また台本作成においては、落語家の金原亭馬治氏に「牛褒め」という演目を口頭表現してもらい、稿者のゼミ生がパソコンで文字化するという根気強い作業のあったことを忘れてはならない。馬治氏も予想をしていたよりも大幅な時間を要したと振り返り、口頭で繰り返す作業には聊か疲労の度が濃かったことが記憶に残る。この作業はまさしく「口頭表現」が「口頭表現」たる存在意義を実感したような過程であった。学習者の多くは教材などにおいて「文字」が存在することが当然のこととして捉えており、「声(音)」ではなくどちらかといえば「文字」に依存した享受形態が日常化している。テレビ番組を観ていても、些細な出演者の発言までもが「字幕」として画面に文字として表示され、「(声を) 聞き取る」行為ではなく「(文字を) 読み取る」行為で享受する度合が年々高まっているように見受けられる。学習者に限らないが、日常の中ではスマホによる通信が生活に奥深く浸透しており、SNSを介したコミュニケーション手段も「文字」に依存しているのが一般的であろう。若者の中には対面可能な状況下にあってもスマホという道具を介した伝達手段を選択するといった現象もあり、この10年ほどのスマホ普及は我々のコミュニケーションを大きく変革しようとしているといつてよい。今後も技術のめざましい進歩があるとすると、対面的対人的な関係が甚だしく減少していく社会となる可能性も高い。既に店舗での販売形態などでは機械による自動精算などが普及しているのはその走りであろう。やや論は横道に逸れたが、対面対人コミュニケーションの重要性を認識するためにも、「落語」という古典芸能を小中高校生に生で伝えることの意義は、実に大きいといえるのではあるまいか。台本の練習を重ねて落語を誦じたあの小学生の姿に、誠に人間的な温かみを感じ取ったのは稿者だけではあるまい。この現象から学ぶことを端的に示しておくならば、「朗読」「暗誦」などの〈教室〉での口頭表現は、「読んでいる」うちは未完であり相手に「伝える」ための表現になることを目指すべきであるということである。場面に即した会話というのは、様々な条件下で身体表現すべてを動員した「生きたことば」である。虚構の「落語」の中に登場する人情の機微を、「聞く」のみならず自ら演じてこそ初めて享受できるものと考えている。こうした指摘ができるのも、現場実践して初めて露見する問題が多々あることがわかる。

今回の宮崎南高校での実践は、前述した小学生を対象に3日間(45分×3)で実施したもの

を高校生に90分という限られた時間内で完結させる試みである。語彙量の豊富さや聞く力の発達に伴い、内容の理解にも一定の見通しが立つこともあった。また中高を通じて古典学習に取り組んできた段階を経ていることも大きいと思われる。概ね参加した高校生たちは、集中してプログラム内容を前向きに消化し興味深く取り組む姿勢を見せてくれた。また日常的に授業が展開されている自分たちの学級の〈教室〉で実施したことも、大変有効に作用したように思われる。さらには担当の黒木教諭が、小説教材において「語り」の問題に焦点化した授業実践をしていたこともワークショップに臨む学習者の問題意識を喚起していたという意味で、好影響を及ぼした要因となった。詳細な学習者の状況の分析は黒木教諭の担当部分に譲るが、高校2年生での実践として実に適切な内容であったことを自己評価しておきたい。

ただやはり問題点があったとすれば、前述した学習者の「文字依存」の状況がワークショップ中に露見したことである。特に注意を促すことなく最終段階の学習者発表に入ったが、他の学習者が口頭表現をしている際に、それを観るべき側となる学習者の多くが手元に用意されている台本を目で追っている状況が見られた。最初の落語家による「一席」においてはもちろん、学習者は落語家の演じる「牛糞め」の口頭表現から想像力を働かせて内容を享受した。だが手元に文字情報としての台本があった途端に、眼前で級友たちが演ずる口頭表現よりも、紙上の「文字」の方に眼を向けてしまったのである。これは何も今回の学習者のみに見受けられる傾向ではない。大学講義や免許更新講習、または一般を対象とした公開講座などにおいても、稿者が前置きもなく「朗読」を開始すると、必ずといってよほどに手元にその「朗読」されている資料がないかと探し始めるのが多くの「大衆」の必然的な行動となっている。いわば「朗読」を「(音)声」として聞こうとするよりも、資料上の「文字」を自ら「黙読」しようと行動を起こすということである。そして何より気がかりであるのは、こうした自らの行動に対して無自覚であるということである。対面的に眼前で生の声を他者に届けようとする表現者がいるにも関わらず、「耳」ではなく「目」を働かせようとする現代人の行動は、多くの問題を孕んでいると思わざるを得ない。古典芸能としての話芸である「落語」は、現代を生きる人間の陥っているコミュニケーションの問題点を様々に露見させてくれるのである。

3、身体表現と聴覚的想像力

落語家協働活動の際に、最初に必ず落語家から「入門」といった内容の話が学習者に為される。その一番大きな主張は、「聞く人(お客さま)が想像力を働かせて初めて成り立つ芸能なんです。」といった趣旨の話である。高座の上に座布団一枚、使用する道具は扇子(落語では「風」と手拭い(落語では「曼茶羅」)のみであり、それらを様々なものに見立てて座ったまま、独りで演じるのが落語である。誠に自明のことではあるが、あらためてこの話芸たる古典芸能の意味を、前項で述べたような現代社会の状況を鑑みつつ再考すべきであると思われる。「入門」の最初は二つのみの道具を使用した様々な所作を紹介し、学習者が考えることから始まる。扇子を箸に見立てて、どんぶりに入った熱い麺類を啜る所作では、その啜る音の違いによって「蕎麦」か「饅頭」を演じ分けることができる。「細く長めの麺を啜る音」と「太く短めの麺を啜る音」といった精緻な音を聞き分ける耳が学習者に求められる。また扇子を「キセル」、手拭いを「煙草入れ」に見立てた所作では、息を吐いた後にその方向を目線で追うことによって、「煙」を表現することができ、まさに身体表現が「意味」を創り出すことを体感できるわけである。

また扇子を釣り竿に見立てると、その先端の位置に視線を向けることで、その「長さ」が表現できる。もちろんそれは物質的に「扇子」に過ぎない、だがしかし、口先に挟み音を立てることで「割り箸」に見えとか、煙たい表情で口にくわえれば「キセル」となり、魚が掛ったかのような撓りや重みを目線や表情で示せば「長い釣り竿」になるのである。このように身体表現を観て想像する力こそが、国語力を育むために重要であるのはいうまでもない。ともすると映像に慣れた学習者に迎合し、すぐさま動画や写真を提示する授業も見受けられるが、学習者が「わからない」であろうことを、指導者がさらに「実感できない」環境を作り上げてしまっているのではないだろうか。指導者側の「(学習者が) わからない」という判断においては、十分に慎重であるべきであり、「わからない」のであれば物理的に映像を見せるのではなく、想像力を喚起する身体表現やことばを提供し、思考させ実感させることが肝要であると思われる。指導者が思っている以上に、学習者は身体表現と聴覚的想像力に長けていると落語ワークショップのたびに考えさせられる。

落語家協働活動はまた、「国語」における「聴覚的想像力」の問題を浮上させる。就学以前の子どもたちが、読み聞かせやストーリーテリングなどの口頭表現を中心とする活動を好むのは、周知のように「声の文化」の中で生育してくるからである。文字習得以前の享受においては、むしろこうした聴覚的想像力が発達するのであろう。小学校へと入学すると「文字」に出会いその習得が始まり漢字学習も展開すると、「文字」は表音性のみでは意味が理解できなくなり、次第に「文字」を中心とした言語理解に変化していく。こうした発達段階の変化にともない、「国語」では必ず「音読」活動を実施する。その際に一番肝要であるはずの「聴覚的想像力」に配慮しない活動がなされると、次第に「音声」から「意味」を解さないという状況に陥ってしまう。小学校では高学年にさしかかるあたりでまず最初にこうした傾向が現れ、中学校2年生あたりになるとさらなる大きな変化が生じ、「音読」の有効性に対して意識化できない状況が散見され始める。そして高校生ともなれば、ほとんど「国語」授業で行われる「音読」に意義を見出さなくなるのが一般的な発達段階の過程のように考えている。その証左として、項目2で述べた今回のワークショップにおける学習者の文字依存傾向が挙げられよう。少なくともストーリー性のあるものを享受するのは「文字」からであるというのが、高校生段階では一般的である。まとまった「物語」を口頭表現で味わう経験自体が、極端に少ないのが実情ではないだろうか。小学校低学年・中学年段階から断絶してしまった「聴覚的想像力」を、いまいちど蘇生させるためにも、中学校・高等学校段階での落語ワークショップには大きな意義があるといえよう。

前述したような身体表現と聴覚的想像力を育む活動は、日常言語使用の活性化や表現の豊かさに接続する可能性があると思われる。「ことば」とは「文字」の上にはしか表われない部分があり、対面的場面設定や所作といった身体表現を含めて、享受すべきものという意識を学習者に根付かせたい。こうした意味でも、「落語入門」において実施される所作の実演を、時間に余裕があれば学習者参加型で実践するのが望ましい。今回の実施校においては、宮崎南高校では学習者の表現練習と発表に重点を置いたので、この部分を割愛せざるを得なかった。宮崎大学教育学部附属中学校と宮崎市立木花中学校においては、所作の紹介の後に1名の代表者による所作の実演が設けられた。本来であれば、この場面で落語家と実演者による即興的な対話などへも発展する可能性もあるのだが、100名以上の学年ごとの「鑑賞」を中心とする設定では、内容に限界があると言わざるを得ない。あらためて受身の「学校寄席」のような設定そのものを、

改善して実施すべきであるという問題点が明確になった。このことは「国語」をはじめとする「授業」と連動して考えるべき問題である。「言語活動」を中心とし、今後は「アクティブラーニング」という呼称が巷間では連呼されるが、学習者が「受信→熟考→発信」する能動的発見学習こそが、コミュニケーション能力や豊かな思考力・想像力を育むことは自明であろう。落語家協働活動のあり方として、学習者がせめて1学級程度の人数内で能動的に活動できる設定にすることが、今後も求められるべき形式であろう。

4、 落語の構造と「国語」学習

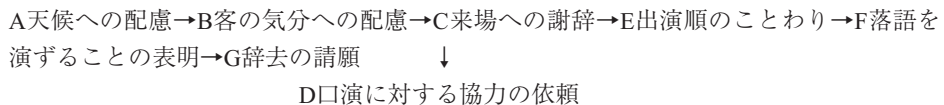
落語という話芸を聴覚的に享受し想像力を育む可能性について前項で述べたが、更に「国語」学習との関連について重要であると思われる点について言及しておこう。それは落語の「噺」が持つ構造についてである。今回は特に高校生を対象とするワークショップであったために、よりこの点についての理解への結びつけたいと考えていた。落語の「構造モデル」については言語学的見地からの分析に基づく野村雅昭氏の指摘⁽²⁾が的確であろう。まずは野村氏の考える「構造モデル」をここに示そう。

(登場) マエオキ→マクラ→本題(オチ)→ムスビ(退場)

「国語」学習においてはいかなる教材ジャンルであっても、「構造」的な理解を促すのは不可欠であろう。物語小説における「話型」による分類や把握、論説評論文における段落構造の把握、詩における聯の展開や短歌の句ごとのことばの共鳴など、文学理論を基盤に据えた教材研究こそが活性化した授業創りの原点になる筈である。そしてこうした「構造的把握」こそが、社会生活の中でも様々な分野に応用可能であることはいうまでもない。落語を小中高生が理解する場合にも、こうした「構造的思考」によって噺そのものの理解が促進すると同時に、噺の進行を予想することや、その内容を「どこかで聞いたことのある話」といった捉え方をする上で、「国語力」と様々な局面で密接な関係であるといつてよいだろう。もちろん「文学的理論」などといえば高校生であっても十分な理解に及ぶのは困難であるが、小中学生を含めてその「構造」を体験しておくことに大きな意義があるといえないだろうか。換言すれば「構造」を把握しなければ理解できないわけではなく、「体験」があることで「構造」への眼を開く可能性があるという考え方をすべきではないだろうか。指導者が往々にして学習事項を説明し過ぎることや、学習者が古典的な事項を「わからない(わかるはずがない)」と考えることこそ、大変傲慢な思い過ごしではないかと思うのである。もちろん実施しているワークショップにおいて、落語家には小中高生にも「わかる」ネタを選択してもらっている。その「客」の聞く力の度合の把握というのもプロの落語家における妙技の内であろう。この3年間の活動においては小学生であっても、また保護者とともに参加した幼児であっても、「ことばの響き」の面白さに笑うことができるという場面に多く遭遇した。繰り返すが問題なのは、「笑う」べき内容であるのに「学校」の様々な規制や指導のもとで、学習者が「笑わない」環境を醸成してしまうことの方である。落語とは元来、庶民的な話芸であり「文学」なぞがわからなくとも十分に楽しめるものであったはずだ。むしろ「落語」に接してこそ、「文学」へ興味を持つともいえるのかもしれない。「型」「方法」が成されなければ、文章が「読めない」という考え方が悪弊だと

考えるのは、高校段階の古典学習を鑑みれば明らかであろう。「文語文法」の「知識」を仕込まないと「古文は読めない」と指導者側が決めつけるからこそ、「古典嫌い」の大量生産という事態を招いているのではないか。まずは「興味」から入り次第に「方法」は見えてくると考えるのが本道ではないだろうか。

次に「マエオキの構造モデル」も前掲野村氏の著書に示されているので、併せて提示しておこう。



また野村氏の指摘では「マエオキ」は「マクラ」と密接な関係にあり、沢田一矢氏の説⁽³⁾を引用し「マクラ」の四種の形式・機能について言及しているのも、これも提示しておこう。

- ①客の反応をみる ②本題に関わる小噺 ③さげの伏線 ④風俗・習慣の解説

ここに示した「マエオキ」の構造モデルも、〈教室〉での授業構造との類似性を考えると大変興味深い。多くの教師の「授業」において「客」ではないまでも、このような「マエオキ」を仕込んで朝の学活や授業が展開しているのではないだろうか。プロの落語家の場合は、寄席という不特定多数で多様な価値観のある「客」を相手にして、何より「共感性」を醸成しなければならないわけである。同時に一方的に噺を展開するのではなく、双方向のコミュニケーションを成立させていくのが「寄席」が活性化する秘訣ではないだろうか。そこで前述した「マクラの四種の形式・機能」を考えると「①客の反応をみる」ということが大変重要であるといえるだろう。既に自明のことではあるが、落語の「マエオキ」「マクラ」の構造は、学習者が身に付けるという意味もあるが、それはむしろ指導者たる教師が体得すべき進行手順ではないのだろうか。さらに敷衍して考えれば、社会の随所で実施されるプレゼンテーションにおいても、聞き手との双方向コミュニケーションを醸成する術として実利的な「構造」であるといえることができる。

学習者は落語ワークショップに臨み、もちろんこうした構造を即座に身に付けるわけではあるまい。前にも述べたが、「方法」の前に「体感」することで、直観的にそれが有効であるという契機になることが目的である。即効性や実利性といった観点で「教育」までもが杓子定規に評される世情であるが、「直観」を重視した「体験」をすることで、豊かな言語的コミュニケーションの種を播き、時間を費やして熟成し次第に理解が沈着していくがごとき学習こそが、現在は必要なのではないかと思われる。学習者と指導者が渾然一体となって、落語に対して大笑いをするという経験から、あらたな国語教育の可能性が創り出せるといっても赦されるのではないかとさえ思うのである。

注・文献

- (1) 小論「小中高等学校の連携を見据えた〈伝統的な言語文化〉に関する指導方法の検討—「音読・朗読」の学習活動を基軸にして—」『宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター研究紀要』第22号

2014年3月

(2) 野村雅昭『落語の言語学』講談社学術文庫2013年10月 第1章「落語の言語空間」

(3) 注(2) 前掲書54頁所引 沢田一矢『まくらは落語をすくえるか』筑摩書房1989年10月

5、「語り」を視点とした小説学習指導の実践

生徒は、文字で書かれた物語や小説を学習するとき、何を学び、何が身につけばよいのだろうか。また、物語や小説を学ぶなかで、興味や関心、楽しさを感じるとしたら、それはどのようなものだろうか。教師はそれらをどのように評価すればよいのだろうか。

確かに、生徒は、束の間の現実を忘れて架空世界で登場人物が織りなすストーリー以外にも、飛躍、異化、書かれていないことをプロットの想像して物語や小説を楽しんでいる。しかし、高校生は、出口、入口に試験があるから学ぶのだ、と考えているのも事実である。生徒は、大学入試センター試験で毎年出題される小説を、高等学校では必修科目の国語総合、さらに現代文A、Bで学ぶ。必要だから学ぶのだ、よい点数を取ると嬉しいからまた読みたい（解きたい）と考える欲求も快感情の再生産として、学習の十分な動機ともいえる。

その小説の試験問題で苦心する、と授業中に訴える生徒は年々増えてきた。試験では言葉を逸脱した解釈や誤読による不適切な読みで失点する生徒が目立つ。感覚で物語や小説を読解して試験問題に解答し、自分の感覚に近いか遠いかという「当たり外れ」で、試験の出来不出来だけでなく作品の価値までも判断して終わりがちである。試験問題としては、作中人物の心情や行動の動機を問う類の質問だけでなく、表現の工夫、全体構成、文体、文章の特徴、人称による解釈やその効果を問う質問に対して有効な学習対策を持ってぬま、感覚で解答している生徒が多い。

教師としても評論や古典に比べて指導が難しい。黙読している各個人の頭に立ち上がる想像、自由な解釈による楽しみと、客観的に評価できる問いと解答の設定という両輪が必要になるからだ。入試や試験のように客観的評価が可能な規準を考えると、問いは自ずと狭くなり、文字で書かれた言葉から立ち上げた各個人のイメージや作中人物の相互関係で構築された小説世界から離れていく。「最も適当なものをつ選び」「適当でないものをつ選び」の五択で解答する大学入試センター試験では全受験生が取り組む一方、各大学の個別試験では、物語や小説は出題しない大学が多いことも、小説解釈における客観的評価の難しさを示している。

高等学校の教科書には、さらに客観的評価が難しく、定期考査として出題しにくい小説教材も収録されている。なかでも現代の作家である村上春樹の「鏡」（以下「鏡」）が、つかみ所のない不思議な小説である夏目漱石の「夢十夜」、安部公房の「鞆」や「赤い繭」などと組み合わせる形で高等学校国語総合の教科書数社に収録されている点に注目したい。高等学校では教師が、教科書に収録されている教材から生徒の実態や学校の目標に応じて、授業で取り扱う教材を選定する。現代文分野でいえば、収録されている教材は随筆、評論、小説の各単元で複数の教材が準備されており、一単元のなかで一つをじっくり学習する場合や、複数を読み比べて異なる作者、作品間における共通点や相違点を考える場合もあり、身につけさせたい力や作品の持つ価値に基づいた多様な授業展開が可能になっている。小説分野では、文豪と呼ばれる作家の作品や、何十年もどの教科書にも載り続ける定番教材に加え、現代作家の作品に各教科書会社の独自色が見て取れる。そのなかで「鏡」は、安部公房の「鞆」「赤い繭」や夏目漱石の「夢十夜」などつかみ所がなく読み終わった後も謎が残る作品と組み合わせ一単元を構成する位

置づけにあるが、どれを扱っても明確な主題やテーマ、疑問に対する確実な答えがつかみづらい。村上春樹自体ごく最近の作家であり、安部公房「鞆」「赤い繭」や夏目漱石「夢十夜」に比べて「鏡」が教科書に収録されるようになって日が浅く教材研究が進んでいないこと、「鏡」自体多くの謎が残る作品であることが扱いつらさに拍車をかけている。

ゆえに、教育現場では授業で取り上げないか、取り上げたとしても定期試験の範囲外で行われ、生徒の興味関心や意欲、想像力を育成し、自己の内省や生き方を考える自由度の高い発展教材として扱いがちになる。

しかし、教科書にある以上、このような教材を用いて教育課程に基づき行われる単位時間内で授業を行い、そこで身につけた力、学びを、生徒の成績評価につながる定期考査で客観的に評価することも必要ではないか。生徒の主観的な感想や想像による授業展開、ディスカッション、オープンエンドだけで終わらない授業、すなわち試験や入試に対応できる、客観的評価ができるような、本時で身につけるべき内容を明確にした授業の可能性を「鏡」の教材で探った。それは、生徒が身につけるべき力を測り、多角的で深い学びを引き出す一つの視点として、物語や小説における「語り」に注目したことによる。

物語とは文字通り、話し手によって漠然としたある「物」が聞き手に向けて「語」られたものである。そこには何らかの意図、「モノガタリしたくなる動機」があると考え、小説の学習においての主題やテーマを考える際に、物語の「語り」「語る」という点に注目した読みが効果的である場合がある。その点で「鏡」は、「僕」の一人語りのみで物語が進行し、作中人物が「僕」以外出てこない特徴がある作品であるため、生徒が「語り」の視点を理論的に学び、読みに生かす活動ができる。「鏡」は、一人語りのみで物語を成立させる要素として「百物語」「語りの場」「落語」という日本の伝統的な「語り」の形式をとりいれている。怪談を語る際の「百物語」の形式を読者に意識させ、「語りの場」に読者も参加させるような書き出しで始まる。作品全体は、「枕一語りーオチ」という落語の典型をとる。さらに、その「語り」部分は「僕」の回想にあたる過去の恐怖体験を語っており、枕とオチに挟まれた入れ子型の「枠構造」をとるなど「僕」一人による「語り」で物語を成立させる重要な要素になっている。小森陽一¹⁾によると、

もともと「語る」という行為は共同性を強く持った言語活動であって、その語源について定説はないが、聞き手に対してより優越した立場から、ある種の規範性や聖性をもって下される発話が「語り」と呼ばれていたらしい。話し手はの場合発話の内容に対して責任を持つのが持つまいが、優越した地平から聞き手を自らの言葉にまきこんでいくという、「騙り」のニュアンスを強く持っていた。

つまり「語り」は、具体的な音声言語による伝達行為の場を前提にして成立するわけだが、文字文化としての「物語」は、事物を具体的にさし示さない曖昧表現としての「物」が「語り」についているわけで、正統的な「語り」における「語り手」を虚構化し、いわばブラック・ボックスに囲い込んだ表現形態ということになる。

とされる。このように、物語の原初であり本来の語りが持っていた「語る」という行為と意図、共同性、話し手の優越性、もたらされる結果を理解することで、感覚で読むのではなく文字文化としての「物語」や小説を読むというステップが踏める。生徒は地の文の表現主体として透明化された「語り手」を再び意識し、語られている物語の内容を解釈するための自分の位置を

構築できるようになる。「鏡」の教材において「語り」に焦点化して授業を展開し、作品を読み解釈していくことは、G・ジュネットがいう「物語内容」内の「自分自身以上に怖いものはない」という意味の解釈や自己認識、アイデンティティ論だけでなく、物語や小説という虚構のシステムとその魅力という客観的評価が可能な教材の特質も学ぶことができる。

次に、高校2年生現代文B（2年K組25名）において、実施した授業計画を掲載する。

指導計画	小説 「鏡」(村上春樹) ……………全4時間
(1)	小説の書き出しの表現的な効果を考え、一人称語りかけの文体の意味を考える。……………1時間
(2)	「僕」の体験談における恐怖を把握し、体験談と語りの場との関係を考える。……………1時間
(3)	作品全体における最後の2文の役割を考えることで、虚構の構造と魅力について理解する。…1時間
(4)	文字作品としての「鏡」を音声として語りで表現し、語りと文字の違いを考える。……………1時間

	学習内容および活動	指導上の留意点
第1時	<ul style="list-style-type: none"> ○ 第1段 p 88～90L 4を読み、どのような状況で何が語られているのかを的確に理解し、語りの場を提示する表現の工夫を正確に把握する。 ○ なぜ「僕」がそんな分類を話したのか、「僕」の意図を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 本文の読みは予習で課しておく。 ○ 第1段の「僕」と、第2段以降の体験談の「僕」という二つの時間、2人の「僕」がいることとの理解につながるよう、百物語の語りの形式や、第1段は体験談を語るための前提条件（落語で言う枕）であることを押さえておく。 ○ 「僕」の人物像だけでなく、これから話す恐怖体験の異質性を際立たせるリードであることにも触れる。
第2時	<ul style="list-style-type: none"> ○ 第2段 p 90L 5～p 96L 5を読み、仕切り戸の音の表現に着目し、その使い分けの意図を捉える。 ○ 第2段 p 90L 5～96L15を読み、「僕」と「鏡」に映った「僕以外の僕」との関係の変化を正確に捉え、「僕以外の僕」がどのようなものかを自分の言葉でまとめながら、体験談における恐怖を段階的に把握する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「僕」と「奴」、仕切り戸の音の聞こえ方の変化と、「僕」の心理状態の変化と対応していることに注目させる。 ○ 「僕」と「鏡の中の僕」の主客が逆転すること、「僕」に抑圧されていた自分＝「奴」が表に出て自立性を持って動き出したことを踏まえる。「僕以外の僕」が僕を憎んでいるとは書いてあるが「僕」＝善、「奴」＝悪とは書いていないことに留意させ、「僕」＝悪、「奴」＝心底僕を憎んでいるという解釈も成立することを確認させ、後段の「人間にとって、自分自身以上に怖いものがこの世にあるだろうか。」というメッセージに意味を持たせられるようにする。 ○ 恐怖の段階的把握は、体験談内（「僕以外の僕」が「僕」を憎んでいる感覚→「僕」が「僕以外の僕」に支配される感覚）→作品世界内（過去の恐怖体験にとらわれた生き方→境界を前に不安定になる自己存在）のように、読みとりの認知段階を利用して、低次から高次へと整理することで、語りの場に戻り「僕」が体験談の主題を述べる「自分自身以上に怖い存在はない」の理解につなげる。
第3時	<ul style="list-style-type: none"> ○ 第3段 p 97L 1～最後を読み、作品全体における最後の2文の役割を考えることで、虚構の構造と魅力について理解する。 第1段階：個人思考 第2段階：同視点グループで協議 第3段階：①～③1名ずつ混ざった班で協議 第4段階：3つの視点の一つに合わせて答えをまとめ発表に備える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「なぜ最後の2文が必要だったのか」（ないとどうなるか）という問いを設定する。その際、3つの視点からジグソー法による協働を行う。作品全体や小説（虚構）の構造という高次の認知を必要とする理解を行う手立てとして、既習事項である複数の視点を与えてエキスパート活動を行わせたいうえで、情報を総合して思考させる。 ①「ところで」「君たちは」に着目した、前の段落との関係性→ホストの立場で恐怖体験談から語りの場に引き戻し、百物語を想起させて恐怖が現実起こる可能性を引き出す。 ②「この家に鏡が一枚もないことに気づいたかな」という表現→「自分自身が一番怖い」話だけでなく、「僕」の恐怖が続いている恐怖（真実味）を追加させる役割。 ③「～んだぜ、本当の話。」という語り口調→重苦しい内容が軽くなり、本当の話と言うと逆に嘘に聞こえ、この話が虚構であることを暗示している。

		<ul style="list-style-type: none"> ○ 1班2分以内で考えを記した紙を黒板に掲示して発表、意見を全体で共有させる。 ○ 冒頭から終末までが連動し、主人の立場で「僕」の「語り」によって何重にも物が語られ「騙られ」たことを説明する。物語—モノガタリ—虚構 ○ 小説を読むこととは、言葉で作られた「もっともらしさ」を味わい、あちら（虚構の世界）とこちら（読者の世界）を行き来する体験のおもしろさであること、でまとめる。
第4時	○ 文字作品としての「鏡」を音声として語りで表現し、語りと文字の違いを考える。	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文字だから怖くないと言う生徒の感想がある。枕-語り-オチの構造、一人称の語りのみで話が進められる点は落語の形式に似ている。落語家から落語の語りの工夫や話の組み立て方、枕とオチの関係を学ぶ。実際に本文の一人語りをして（聞いて）みることで、文字作品としての感じ方と音声言語としての感じ方の違いを体験的に理解させる場を持つ。 ○ 語り役、聞き役両方を体験して、文字と音声との感覚の違いの感想を書き、交流する。

ここでは、第4時につながる第3時の成果と課題を述べる。

【成果】

- ・目標の「虚構の構造理解を生かした作品の理解」ができた。既習事項である虚構の構造を生かした最後の2文の役割を考えたことで、新たな読みの可能性を提示することができた。
- ・オチ部にあたる最後の2文の役割検討では、既習事項を想起させる言葉に着目した3つの視点を教師から提示、3視点からエキスパート活動させたことでは、2視点では狙った答えが出た。
- ・最後の2文が虚構を成立させる仕掛けの役割を担い、語られた＝騙られたことに気づかせ、「虚構の構造という視点からの小説の読み」という違った視点からの読みの可能性、おもしろさを提示することができた。
- ・「怖くなかった」生徒が、授業後「怖かった（自分にも恐怖体験が起きそう）」などと変容した。

【課題】

- ・恐怖の質の理解で教師、生徒間で温度差がある。生徒は「僕自身が一番怖い」ことを心から納得できない。
- ・3視点のうち3つ目「～だぜ、本当の話。」で話が終わることについて。作中作の誤読が見られ、意図通りの答えが生徒からは出ず、教師からの問い直しで修正することになった。
- ・問いの解決から問いの形成を大切にす授業づくりへの移行。
- ・他クラスに「文字だから怖くない（実際に起こりそうにない）」と言う生徒の感想があり、音声表現と文字表現の違いによる内容理解の差、その効果を検証する。

6、落語家協働活動と「現代文」学習の連携

「鏡」教材の指導後の課題として挙げた「文字だから怖くない（実際に起こりそうにない）」と言う生徒の感想には何が含まれているのだろうか。文字ではなく音声で聞けば、恐怖の理解、小説内容の理解は変わるのだろうか。物語を自ら語った場合にはどうなるのか。

音声表現と文字表現の違いによる内容理解の差や効果を検証したいと思っていた折、宮崎大学教育学部附属教育協働開発センターと平成28年度宮崎県文化芸術による子どもの育成事業

(芸術家の派遣事業)を受ける機会があった。「鏡」教材学習計画の第4時相当を、「語り」の専門家であるプロの落語家と協働して行うことで、「落語ワークショップ」を現代文Bの中に組み込んだ。

現代文Bは、共通必修科目である国語総合の、総合的な言語能力を育成する科目としての性格を發展させた科目である。高等学校学習指導要領国語編²⁾ 現代文Bの性格と目標は次の通りである。

性格

この科目では、近代以降の様々な文章を的確に理解し、適切に表現する能力を高めること、思考力や創造力、認識力を伸ばし感性や情緒をはぐくみ、進んで読書して国語の向上を図り人生を豊かにする態度を育てることをねらいとしている。そのため、教材は、論理的な文章や文学的な文章に加え、現代の社会生活で必要となる実用的な文章も取り上げ、文章などを読んで考え、評価、批評し、自分の考えを効果的に表現する指導、つまり情報を使いこなす指導を、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの言語活動を通して行うことを重視している。

目標

近代以降の様々な文章を的確に理解し、的確に表現する能力を高めるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を深め、進んで読書することによって、国語の向上を図り人生を豊かにする態度を育てる。

近代以降の文章を的確に理解する能力を高めることとともに、適切に表現する能力を高めることをねらいとしている。的確に理解することを適切に表現することの前に置くのは、総合的な言語能力の育成を目指す、「読むこと」を中心とする科目であるためである。ここでの文章を的確に理解する能力とは、従前の読む能力にあたる。現代文Bの目標から、理解を進める、つまり、読む能力を向上させるには、表現活動を伴わせるとよいことが見てとれる。現代文Bの科目内では、様々な文章を読むことを中心としながら、多様な表現活動の機会を増やすことが、ひいては文章を的確に理解すること、読む能力の向上につながると考えられる。

また、的確に表現するためには内容の理解が不可欠である。黙読段階で遠く感じていた文字作品は、音声言語として語られたものを聞き、自ら語る身体活動を経由させると、「身近」に感じられる。文字によって示された各作中人物の像や関係性のイメージを読み手がそれぞれ作り上げながら読んでいくが、読み手が像に付与する属性は、歴史、文化、思想、上下関係だけでなく、自らの経験や思いによるものも含む。音声として語られたもの、語るときには、読み手が付与した属性、各作中人物相互の関係によって編み出されたそれぞれの虚構世界を他者への確に伝え、表現する行為が密接に関わることになる。よって、音声で語られたものには、読み手（語り手）が文字作品をどう読んだのかが見て取れる。

現代文Bの目標の冒頭で、「近代以降の文章を的確に理解し」は「的確に表現する能力を高める」ことの前に置かれている。高等学校では現代文でも古典でも読むことの割合が多くなり、大学入試に近づくにつれ特に音声で表現する時間が減少する。文章を的確に理解するための一方策として、表現する能力を高める落語家との連携協働学習を現代文Bで行った。

7、協働活動授業及び学習者分析

落語として語られた物語を聞いたとき、同じものを文字作品として読んだとき、聞き手であった自分が読み手として文字作品を語ったときの、作品内容についての印象や理解に差が生じるのか、「語る」活動は生徒にとってどのような効果をもたらすのかを、落語家との協働活動授業を実施して検証した。

日時	平成28年11月18日(金) 13:30~15:00 (90分)		
場所	宮崎県立宮崎南高等学校 フロンティア科 2年K組教室	教科	国語(現代文B)
講師	金原亭馬治(落語協会・2015年真打昇進)	指導補助	宮崎大学准教授 中村佳文、教諭 黒木千鶴
内容	「語り」について(村上春樹「鏡」についての検証授業第4時間目/4時間に相当) ○ 最初に15分程度で「落語入門」の講釈→落語の所作 ○ 「語り」というもの →わかりやすい噺である「牛ほめ」を一席披露(20分) ○ 文章で読んだ時と、実際に「語り」「聞いた」時との差の体感 →聞いた噺(落語「牛ほめ」)を文字起こしした文章を「朗読」のように語り手・登場人物のように役割と場面ごとに割り振り、練習時間(20~30分)とった後、最後に発表(20分) ○ 金原亭馬治氏からの講評、まとめ		

授業全体が、落語の「枕-語り-オチ」の典型に則っており、「枕」部では、金原亭馬治氏(以下「馬治氏」)の見事な「落語入門」での落語の所作披露によって、音声表現だけで聞き手の想像が喚起された。蕎麦とうどんのすすり方や手ぬぐいや扇子の見立て、登場人物への呼びかけ、声色、所作を違えることで生徒は「実際ないものがあるように感じられ」たり、もの同士の相違を認識する下地ができた。ほめる所作やほめる話題の提示は、所作の講釈が次に一席披露する噺「牛ほめ」への「枕」になっており、落語の語りの展開が如実に示された。

「語り」部にあたる「牛ほめ」の一席はプロの語りを体感すると同時に、後で実際に語る練習をする際のモデリングの役割がある。登場人物の発話や所作、語りかけで、見えない相手や空間を感じつつ、次に起こるストーリーの展開を馬治氏の「語る」順に楽しんでいった。普段、文字作品を読んで思わず笑い声をあげる生徒はいないが、音声作品を聞く際には多くの生徒が大笑いしながら馬治氏の「語る」物語を味わっていた。笑うということは、語られた内容や状況を理解し、架空の登場人物と聞き手である現実の自分とを共感しながらも相対化している結果である。作中人物と現実の自分との共感、相対化は、物語内容の理解に必要な過程であり、今回は音声言語でも見る事ができた。また、「牛ほめ」は、冒頭に「与太郎」という落語における登場人物の典型を語っており、「鏡」学習で学んだ「枕-語り-オチ」を想起させ、知識を活用させるのに適していた。

次に、馬治氏の「牛ほめ」を文字起こしした文章を配布し、場面毎に語り手と登場人物とを役割分担して、実際に声に出して読む活動を行った。語り手のみ2名班が1つ、他班は「語り手」と各登場人物役2名の計13班で読み分けた。活動の意図や手順を生徒がスムーズに理解し、音読練習も順調であったため、当初の予定よりも早い15分の練習時間となった。最初の5分は、班員同士が向かい合って文字を音声としてひたすら読むだけであった。一度聞いた同じ話であるにも関わらず必死な様子で、表現された言葉は固かった。担当箇所の読みを何回か繰り返し10分が経過した頃、台本から顔を上げて互いの顔を時折見つめながら読む姿が見られるようになった。全部の班をまわり、生徒の語りに耳を傾けていた馬治氏は、この頃からアドバイスを

一言二言与え始めた。内容は主に、所作の付け方で語りが変わってくるという趣旨で、語りながら所作を入れるには、左手に原稿、右手を自由に使うとよいというアドバイスであった。生徒の質問に答えながら、時に所作の有無で実演して見せることで、空いた右手を動かしながら読んだ方がより明確に表現できて相手に伝わりやすいことを伝えてまわった。アドバイスを受けた生徒たちは積極的に右手で動きをつけ始め、生徒それぞれが文字作品を読むなかで解釈、イメージし、独自に表現しようとしている各登場人物像を「動かそう」としていた。笑いながら休憩もせずひたすら読み続けたこと、高校生にとっては簡単な表現、担当部分の長さもあり、15分が終わる頃には半数ほどの生徒が暗誦しはじめ、右手の動きだけでなく、どの班も読む声が大きくなった。登場人物の読み分けにも、声色や強弱、緩急だけでなく、相手に背を向け、手を使って具体的動作を表現するなどの独自の工夫が見られるようになった。その間、中村准教授、黒木は助言や介入は控えて主に観察や計時、進行を行い、生徒が活動する際に萎縮や遠慮をしないよう努め、思い通りに表現活動を行える場を作った。

発表会では、1班から13班まで順に教室前へ出て、生徒による落語「牛ほめ」の語りを披露した。最初の1班は、語り手、与太郎、弟はそれぞれ明確に区別され、弟役はすべて覚えて語っていた。特に、語り手は登場人物より早口で淡々と語り、物語における語り手の役割を理解した上での読みが示された。発表後にどよめきがあがり、出席番号順に分けただけの班構成であったが、教師の予想を上回る高水準であり、後続班の発表の良いモデルになった。各班の発表の特徴は次の表の通りである。

1班	聞き手「おお」とどよめきあり。弟役は暗記。語り手、各登場人物の区別が明確。	8班	「ごめん…なさい」の…部を繰り返して読む。与太郎は生徒のあだ名で呼ぶ。笑い部省略。
2班	よどみなし。落語の語りになりきっている。	9班	暗記。声が大きく手振りあり。時折聞き手の方を見て語る。掛け合いよし。
3班	原稿見ているが「ないぞ」を「ねえぞ」「だ」を「だぞ」と口語に変化させた。擬態語はゆっくり音読。	10班	1名は暗記、身振り、向こうを向く動き。「書いてきてよかったよ」を心のつぶやきと表現。カタカナ表記部分を敢えて意味不明に区切る。
4班	父役は声低く、子役は声高く表現。「ははははは」役になりきった笑い声。	11班	指さしの身振りあり。聞き手の方を向き語る。「～と？」と語尾に方言の宮崎弁をつけた。
5班	父役は落語らしく語り手振りあり。子役はゆっくり読み、笑い方も素直。	12班	音の高低つける。手振りあり声大きい。「バケモノだな」を暗記して語る。
6班	掛け合い、間合いよし、淀みなく高低、緩急自在。「しれない」を「しれん」と口語化。	13班	音の高低つける。「…ああ…」を小さな声で「あはあ」と読み替え。互いの名前で呼び合う。
7班	1文だが、登場人物を本人の名前で読んだのが効果的だった。		

1～7班が男子のみ、8班が混合、9～13班が女子のみの構成であったが、13班どの班も恥ずかしがらず工夫を凝らした語りと登場人物像を楽しそうに表現した。高校生は通常の授業で、自発的な意見発表を恥ずかしがり、音読でも読み分けをしたがらないし、求めてもしない。本授業では、見たことがないくらい生き生きとした生徒の表現活動の様子と、高水準の「語り」を見せた。これは、初めて見聞きしたプロの落語、語りに触発されたことが大きい、馬治氏直々の指導と自由な雰囲気、クラス全員がそれぞれの「語り」に夢中になり、互いの解釈や「語り」を尊重していたことも、驚くほどの「語り」の成長を遂げた要因として挙げられる。

授業実施後の生徒アンケートの、「『聞いたとき』『文字を見たとき』『声に出したとき』とで、

①聞いたときは聞き逃した部分があり、文字を見ると読み切れなかったが、声に出すと話の細部まで（オチまで）理解できた。	3
②文字を見るより、聞いたり声に出したりしたときの方が同じ文でも想像しやすいし理解しやすかった。	2
③聞いたり見たりするだけでは分からなかった心情や性格が声に出すとよく分かった。	1
④聞いたときは分からなかったことも、文字を見て分かることができ、実際に声を出すことでより深く話の内容を理解できた。文字を見て細かい部分を理解し、声に出したらもっと理解できた。文字から声におこしてみた時に、心情やこのセリフになった理由が分かり、理解度が深まった。	6
⑤聞いた時だけでは感じなかった部分も実際に声に出すと感じやすくなった。	1
⑥聞いたときより文字を見たとき、文字よりも声に出したとき、のようにどんどん理解度が上がった。どんどん深まった。話がどんどん分かって楽しかった。声に出したときが一番理解できた。	7
⑦聞いたとき大体の内容を理解することができたけど、文字を見たり声に出したりしたときに理解した内容と少し違うと思うことがあった。	1
⑧声や体でやったときの方が覚えられた。	1
⑨聞いてから読んだ時、自分ならこうするかなとか色々考えた。	1
⑩すべて行うことで非常に頭に残るものとなった。	1
⑪聞いたときが最もよかった。	1

話の内容の理解度合いは「どうなりましたか」という項目の回答は次の通りである。数字は人数。

声に出した方が物語内容を理解できたと答えた生徒は13名52%（①、③、⑤、⑥、⑧）で、細部理解、想像しやすさ、感じやすさ、心情や性格理解のしやすさを理由に挙げている。これは、文字を音声化する際に約半数の班でみられた、方言や口語調、登場人物名をペアの実名で呼ぶことへの変更が要因の一つと考える。音声化には文字作品を現実世界に引き寄せ、より身近に感じさせる効果があり、理解度の向上をもたらした。④、⑥のように声に出すことが最後の活動であったため、物語内容に触れた回数を重ねた結果ともとれるが、①、②、③、⑧のように、聞く、文字を読むではなく声に出す、つまり視覚以外の身体を使って「読む」ことで物語内容の理解や解釈により影響を与えたことが分かる。現代文Bが中心に据える「読むこと」を、広義の「声に出して読む、語ること」まで含めることで、目標の「近代以降の様々な文章を的確に理解し、適切に表現する能力を高めること、思考力や創造力、認識力を伸ばし感性や情緒をはぐくみ」につながることが分かる。また、記憶という観点から見ると、声に出して読む、語ることは⑧のように有効と感じ、⑩のように聴覚、視覚、声に出すすべてを行うと「頭に残る」効果があるようだ。このように、「語る」ことは物語や小説を「読む」際に必要な、文章の的確な理解、適切に表現する能力の向上に効果があることが分かる。今回のワークショップで「落語」に生で触れ、もっと落語を聞きたい、知りたいと興味関心が高まったと感想に書いた生徒が14名、声に出して読むこと（「語る」こと、表現すること）の楽しさを挙げた感想も5名見られ（合わせて76%）、現代文Bの目標「国語の向上を図り人生を豊かにする態度を育てる」ことにもつなげることができた。

「鏡」教材からの系統的理解として小説の構造理解があったが、落語ワークショップ後、「枕」部の役割を問う設問では、「虚構の世界に入りやすくし、内容を理解しやすくする」「状況設定、前提条件、登場人物、性格の設定」「イメージ化」「聞き手の興味喚起」「聞き手にストーリーを受け取りやすくさせる」「今後の話につなげる」など適切な理解がみられた。中でも「オチに結びつけるためのしかけのようなもの」と答えた生徒は、「鏡」での学びであった物語の全体構造を理解しているだけでなく、同様の場面でも活用していることがわかる。

注・文献

- 1) 石原千秋・木股知史・小森陽一・島村輝・高橋修・高橋世織『読むための理論—文学・思想・批評』（世織出版・1992年第4版）内で、小森陽一氏が「語り」についてp94・95で述べている。
- 2) 高等学校学習指導要領解説 国語編（文部科学省・2013年初版第3刷）

8、下げ（中村）

以上、項目1～4を中村、5～7を黒木により落語家協働活動の一実践に焦点を当てながら、その教育上の意義や効用について理論と実践の両面から述べて来た。両執筆者の小論において、内容的に聊かの重複もあろうかと思われるが、両者を対話的關係で読み取ることで協働活動の実態がより立体的に表現できると考えた構成と認識いただきたい。それは「語り」言説そのものが含有する「多様な語り手」の存在を論文表現にも具えようとする、ささやかな試みと落語にいう「粹」なところある享受を期待してのことである。所謂一次言語としての音声言語においては、繰り返される累加的・累積的な表現によって初めて深意が伝達されるという特徴があろう。「論理」や「整序」にのみ「読解」「表現」の根拠を求めたとしても、「語り」言説は十分に理解されない場合も多い。落語の構造に見られた「マエオキ」「マクラ」「本題」「オチ」という構造において、話者の落語家は自身をもって語り出しつつも、「マクラ」における語り手、「本題」における語り手と登場人物の言説、「オチ」の一瞬にそこまでの累加・累積を一気に収斂させ表現を完結させる、といった過程で「多様な語り手」を演じることになる。その「多様」を享受して差異に気づくことこそ、ことばとコミュニケーションの学びとして肝要なのではないかと思われる。「国語」における「理解」「表現」は、一律な横並びの収斂では学び得ない領域ということになるだろうか。口頭表現の伝承文化たる落語にこそ、「国語」が見失っているものを炙り出す力があると、稿者は確信している。今年度の協働活動で「落語」を体験した県立宮崎南高等学校・宮崎大学教育学部附属中学校・宮崎市立木花中学校の学習者たちが、「語り」言説の享受を通して、「多様さ」「異質さ」を認め合える知的基盤と感性を育む契機となったことを願い、本稿の「下げ」とする。