

教材のまとめの段階における音声言語活動の活用

堀江 マサ子

〈はじめに〉

教材のまとめの段階として、音声言語活動を取り入れて活用した。それは、理解を深めることをも意図した音声言語活動の実践でもあった。その概要を以下に掲げる。

一、朗読

(一)、ひとり読み

- 1、漢文朗読テープ（条件 一字一句間違わないこと。）

二年 鴻門之會

四面楚歌

←

（小論文または作文）

一年 五十歩百歩

狐借虎威

先從隗始

- 2、舞姫朗読 三年

舞姫口語訳朗読

←

（小論文または感想文）

(二)、群読

- 1、源氏物語 三年

冒頭部の群読、全般では部分的に役割読み

←

（小論文または作文）

- 2、短歌（連作） 三年

二、ディベート 三年

(一)、随筆「呼び声」安岡章太郎の読みの後

←

ディベート 論題「経験したことでなければわからない。」

← (小論文 題「経験と認識」)

(二) 小説「蠅」横光利一の読みの後

← (部分的に役割読み)

(小林秀雄「パスカルの『パンセ』について」人間は考える葦だ。……)の重ね読みの後

← デイベート 論題「人生は偶然によって変わる。」

← (小論文 題「人生と偶然」)

(三) 小説「舞姫」森鷗外の読みの後

← (部分的に劇化)

← デイベート 論題「太田豊太郎の生き方は是である。」

← (小論文または感想文)

〈指導の実際〉

一、朗読

ひとり読みと群読を活用した。

漢文朗読テープとは、一学期で学習した比較的長い文章

を夏休みに録音した課題テープである。生徒は録音する前に本読みカードを作成し、誰かに十回評価してもらった。朗読として録音する際に一字一句間違わないことを条件づけ、間違ったら最初から吹き込み直しをさせた。そして、友人に一度聞いてもらってから提出させた。

群読では桐壺巻の冒頭部のみを扱った。本校は女生徒だけなので高音、低音、ナレーター、更衣の役割の声等での読み深めを図った。本校では授業研究委員会が四月に校務分掌として発足し、その考案で無記名による授業の感想を生徒に自由に書かせた。音声言語活動に関する感想では「朗読できたのでよかった。朗読は大事です。」「今までは(一、二年の時)会話文で誰が話しているのかごちゃまぜになっていた時があったけど、三年の授業では、本読みで登場人物をそれぞれ分けて読んだりしたのでわかりやすかった。」など、朗読の意義が分かっている生徒もいた。

短歌連作の群読では北原白秋の「銀笛哀慕調(東京書籍現代文教科書所収の五首)」を扱った。その方法は二時間扱いとし、クラスを九班に分けた。その内、五班は一首の短歌を五回、五つの表現方法によって群読し、短歌の心を伝えさせた。残りの四班は五首の短歌を連作として群読し、短歌の心を伝えさせた。一時間目は各班で話し合い、練習させ、二時間目に発表させた。第一班は次のように群読した。

一人で読む

一回目

春の鳥な鳴きそ鳴きそあかあかと外の面の草に

全員で読む

一人で読む

全員で読む

(あかあかと) 日の入る夕 (あかあかと)

二回目

全員ですべて読む

全員 一人

三回目

春の鳥 (春の鳥よ) な鳴きそ鳴きそ

全員

一人

(そんなに鳴

くなく鳴いてくれるな) あかあかと (あかあかと日

全員

一人

が沈もうとしているこの夕まぐれ) 外の面の草に

全員

一人

全員

一人

(郊外の草原に) 日の入る夕 (悲しみに沈みがち

なこの私をこの上悲しませるようなことをしてく

れるな)

一人 全員

一人

四回目

春の鳥な鳴きそ鳴きそあかあかと外の面の草に日

の入る夕

一人 別の一人

三人

全員

五回目

春の鳥 一な鳴きそ鳴きそ 一な鳴きそ鳴きそ 一な鳴

一人

きそ鳴きそ 一あかあかと外の面の草に日の入る夕

この一回目の「あかあかと」が三回繰り返されている所、

五回目の「な鳴きそ鳴きそ」が別の表現によつて三回繰り返されている所に注目せられた。久米常民氏が「東歌と催馬楽」(『万葉集物語』有斐閣ブックス十八、二十)で述べられていることの逆を生徒は行っているのである。短歌の心を伝えるために、万葉集東歌の成立過程の逆を、即ち、車座になつて歌つていたものが、繰り返しの部分がそぎ落とされて万葉集に収録されるに至つた過程を逆もどりにして表現しているのである。短歌の心を伝えるための群読であつた。

また、「すずろかにクラリネットの鳴りやまぬ」の短歌では、クラリネットの響きを出すために所々英語を入れている。連作として群読した班では連作のムードを出していたことはもちろんであり、一首の短歌それぞれにおいてもきちんと読み取られていた。たとえば「廃れたる園に踏み入りたんばぼの」の短歌では、キーワードとなる「たんばぼの」「春」を二人で読み、「白き」を全員で読み、あとは一人で読むという工夫がなされていた。

二、ディベート

(一)、その概要

今年度の三年生一学期、現代文の授業で行つたものである。三つの作品のそれぞれの読解の後、ディベートをやり、小論文としてまとめさせた。

ディベートの準備として次のような用紙（B5）を肯定側、否定側二様用意し、生徒全員に立論のみ家庭学習として書かせた。

論題 人生は偶然によって変わる。	
肯定側 〈立論〉	
根拠1	
根拠2	
根拠3	
根拠4	
反対尋問	
() は () と言いました。	
それに対して質問します。	
質問は () です。	
最終弁論	
やはり、わたしは () と思います。	
その理由は、	1
	2
	3
	4
	5

（「論題 人生は偶然によって変わる」の例）

クラスを十班に分け、各班一名ずつ代表者を選んだ。代表者は自分の班の立論の根拠はすべて掌握しているという状態で十人のディベーターとなった。形式的に五人ずつ肯

定側、否定側に分け、立論をまとめさせた。

ディベートの「一定のルール」を確認し、時間をきめ、ディベート判定表を配布した。教室で行われたディベートの実際を録音し、次の小論文の授業までにテープ起こしをし、ワープロで印刷し全員に配布した。そうした後、小論文を書かせた。

生徒の一学期の授業の感想の中からディベートに関するものをあげると次のようである。

○毎回一つの話が終わることにやるディベートで漠然とだけれど、自分の意見をもつことができるようになった。私は文章を書くのが苦手なので、ディベートをやってから小論文を書くという順序は、皆のいろいろな意見が聞けるので小論文もより書きやすくていいと思った。

○単元が終わるごとにディベートをやることには驚いたが、自分で考え、意見を述べるということの少なかった私にとっては、有意義な時間であると思う。だんだん単元ごとにそれに対する自分の意見を持つて授業にのぞめるようになってきたような気がする。

○授業はわかりやすかったです。でも、あまり積極的には取り組めなかったように思います。ディベートは、いろいろな意見があつておもしろかったです。難しいことを言われたような気もしたけれど、あれくらい意見を述べたて当然なのでしょう。ディベートの後に小論文を書いたので、自分の意見が多少まとまっていて書きやすかったです。

○ノートをとることより意見を求められることが多くて、最初頭が痛くなりそうだったけれど、ノートをとってばかりよりは結構おもしろいと思いはじめた。けれど、ディベートでみんなすごい意見（難しい言葉など）をたくさん言うけれど、ついていけないと思うことあり。

これらの感想からも、また、提出期限に全員確実に小論文が提出されたことから、ディベートは充分に活用されていた。

(二)「呼び声」と「蠅」の場合

小論文を書くのは初めてという生徒たちに、ディベートの後「経験と認識」か、「人生と偶然」か、どちらか一つの題を選んで小論文を書かせた。その際、トピックセンテンスに結論を持つてくることを指示した。

どちらの題を選んだ生徒も結論を書き出しに持つてきていた。「人生と偶然」を例にとると、その書き出しは次の三様であった。

A、人生は、すべてが偶然だと思う。

B、人生は決して偶然の連続から成るものではないと私は思う。

C、「人生は、偶然によって変わる」と言う人もあれば、

「人生は、偶然によって変わらない」と言う人もあるだろう。これは単に、人の考え方の違いであって、人生は偶然によって変わる、変わらないと、断定することはできないのである。

Aは肯定側の論、Bは否定側の論である。Cは、ディベートでは決して出てくることのない、どちらとも言えないという論である。Cの書き出しが一番バライティに富んでいる。いく例かあげると次のようである。

○人生は偶然によって変わるかどうか、そんな事は、今まで考えた事などなかった。今までに、「偶然」とか、「人生」という言葉は何度も使ってきた気はするが、「偶然」と「人生」が関係しているかもしれないと思った事はないし、これからまたぶん思わないだろう。

○私は、人生は自分で作りあげていくゲームみたいなものだと思う。それがおもしろいかつまらないかは初めから決められている事ではないし、誰にも決める事はできないと思う。つまり、私は人生は偶然によって変える事ができると思う。

このように、Cの書き出しはディベートを行っている時の心の揺れから、ディベートでは表現できないものとなっている。

さて、それぞれの授業ノート（輪番で記名して授業内容とその感想等を書かせているノート）の感想部のみを見てみることにする。論題「経験したことではなければわからない。」のディベートの時は、「今日のディベートはすごく感心させられました。ほんの少しの間に自分の意見をまとめて述べるのは決して簡単な事ではないと思うのに、前でやっていて10人はみんなできていました。私は頭の回転がによ

いというか要領が悪いので、自分が前へでていたらできなかったなあと尊敬してしまいました。(以下略)」と書かれていた。次のディベート「人生は変わるか、変わらないか。」では次のように書かれていた。「(前略)それから、ディベートに毎回同じ人が出るのは、みんなの意見が聞けないからやめた方がいいと思います。考えもかたよります。中学の時もディベートはやったけど、数が少なかった。こういうやり方に反対している人もけっこういるので、何ともいえないけれど、自分の考えもある程度定まるので、いい体験かもしれない。」実は、この生徒は前のディベートではディベーターに選ばれているのである。選んだ小論文の題も「経験と認識」で、文献にもあたり読みごたえのある文章を書いている。その文章の一部を紹介すると次のようである。

私は、認識は経験によつて得られると思う。私たちは、日々様々な事を経験し、学習しながら生活している。その中で認識は得られるのである。(中略)また、こういう考え方もできると思う。よく「奇跡を信じるか。」という問いに出くわすが、哲学者ヒュームは奇跡を受け入れなかった。それはなぜかといえば、自分はそれを経験していないからだという。しかし彼は、「奇跡はありえない」ということも経験しなかった。私はものごとを考えるときには彼のように視点を變えてみることも必要だと思う。人間は経験しなくては本当のところは分からないのである。

しかし、すべてのことに對して、経験していないから分からないというのは生活していけない。先に述べたように人間は、実際に経験していなくても、そのことがらを理解し、推測する能力がある。それに自分の経験をプラスして解決するのである。(以下略)

右の生徒のようにディベーターとして充分活躍しうる生徒が互選で選ばれなかった時の対応も考慮しておかねばならない。次のディベートで彼女は司会を務めた。

(三)「舞姫」の場合

十時間扱いとした。まず、川久保潔の朗読をテープで聞く。そして、井上靖の口語訳(あらかじめ生徒会員に配布)を生徒の朗読(テープ)で耳から聞き、目は本文を読むということをさせた。私の「せりふ」と「手紙」の口語訳(エリスの手紙の後は生徒が脚色した)をプリントで配布し、活用した。脚色部について、当時の生徒たちは劇として演じてくれた。

今年は劇化することを考えていなかった。六時限の現代文の授業に臨んだ時、黒板に“Almost all the students were asleep.”と前の時間の英語の先生は書かれており、「ああ書いてもまだ寝ている生徒がいる。」とおっしゃりながら退室された。私は今まで思い描いていた授業方法を変えて、エリス発狂場面の即興劇から授業に入った。教科書のどの部分で発狂したかを押さえ、私がエリス、生徒が

相沢という役で即興劇をした。それは次のとおりである。

相沢 「こんにちは。」

エリス 「どなた？」

相沢 「豊太郎君の友人、相沢です。」

エリス 「どうぞ、おはいりください。いつもお世話になっていきます。」

相沢 「豊太郎君は？」

エリス 「それがずーっと病気の。」

相沢 「それはいけない。帰国が迫っているのに。」

エリス 「帰国？えっ？日本へ帰れるのね。わたしもいついそいですよね。」

相沢 「豊太郎君は言ってなかったんだね。彼は一人で帰るって。もちろん君と別れてだよ。」

エリス 「わたしの豊太郎様、今までわたしをだましな
さって!!」 発狂

右のエリスのせりふ「わたしもいついそいですよね。」は、その前の授業のエリスの「私も日本へいついそいに行く」という箇所からエリスの国際的視野のなさが指摘されていただけに盛り上がった。

右の即興劇は、「舞姫」読解のために用いた音声言語活動の一部である。「舞姫」理解のために、読解の段階で役割読みを場面場面で取り入れ音声言語活動を活用した。

ディベートも前回同様の方法で行った。論題は「太田豊太郎の生き方は『是』である」である。立論（三分ずつ）、作戦タイム（三分）、反対尋問（五分ずつ）、作戦タイム（三分）、最終弁論（二分ずつ）の構成である。反対尋問を長くとしたのは、理解のためのディベートを意識したからである。

最終弁論のみ掲げると次のとおりである。

*肯定側最終弁論

わたしたちの結論は人の性格に対して否定したら、もし欠点がありやむをえない傷のつけ方をしたら、どうしたらよいのでしょうか。わたしたちはそれを受けて必死で生きているのです。エリスとの交際を断ったことで後悔しているが、エリスをとつたらもつと後悔し、自分以上のものを傷つけていたと思います。しかし、わたしたちは人生を否定したくありません。人生の一部分を取り出して否定することはわたしたちはできないことです。一つの後悔があっても何とがしてせいっぱいの生き方をしているのです。以上で終わります。

*否定側最終弁論

人間は何かを犠牲にしなければ確かに生きていきません。しかし、その犠牲に対して自分が最善だと思ふ道を、相手の気持ちを考えて苦しみ買いてこそ、自分が生きる道、人生という道ではないでしょうか。自分の意志を貫くことの大切さ、個人の名誉に囚われず、全体の福利を考えること

は豊太郎にとって必要だと思われれます。そして、女性の立場として彼の生き方は冒瀆的であります。「舞姫」において豊太郎の生き方はまぎれもなく非を表すものであり、この生き方からわたしたちの学びとることは、豊太郎の人生に倣うことではなく、この人生の反省、失敗から、このような人生を歩むべきではないと考え、学ぶものであると思います。わたしたちは太田豊太郎の生き方は非であると考えます。以上。

ディベートの後の小論文では、この二つの最終弁論を踏まえてより深い舞姫論となっていた。たとえば、左に掲げる作文例がそうである。

私の舞姫論

A子

私は、この物語で親友の關係にある相沢謙吉と豊太郎を、明治維新前後を象徴していると考えた。何事においても自らの利益が先決。合理的な考えには私情の入るすきもない。それが友人相沢なのだ。それに對し、我が家を我が名を興さんと、榮達を求むる心を持ちながらも愛情を断ち切ることでできずにいた豊太郎。この性格上の差異は、民主主義へ移行している時代を映し出しているのではないか。

では、この二人の考え方はどちらが正しいのであろう。是非を問われた場合、一概にどちらか一方を強く主張する事はできない。なぜなら、生きてゆく上では両方の考え方は共に大きな必要性を持つていると考えられるからだ。相

沢の計算高いある意味で賢いとも言うべき要領の良さ。そして今一番大切なことを見極める能力は、備えているか否かとしたら大きな違いである。一方豊太郎のもつ、愛という見えないがゆえに感じる重さを、自分の欲求の為に捨てきれない心もまた、なくてはならないのではないか。いわば良心とも言おうか。

ものは考えようで、言い換えれば二人は素晴らしい長所を持つているといえる。けれど何事も偏るのはあまりよくないと思う。

再び改めて読み返して最後にそつと思つた事がある。それは豊太郎の良心を感じたという点である。ほつとしたというのが正直な所である。罪の意識もなく祖国日本に帰つていったとしたら、近代国家の第一歩を象徴する彼がたどり着いた日本の雲行きに、何らかの影響を与えたに違いない。極端なのかもしれないが、先人からの手によって国家形成がなされてきた事を考えれば一理あるのではないだろうか。

結果的には、「弱くふびんな心」は豊太郎につきまとい、彼なりの一つの結論を出した。「舞姫」という後世の私たちに届いた小説はある人生の分岐点について考える機会を与えてくれた。答えが幾通りにも考えられる問題は、この世にいくつも存在する。欲求と人道の二本の道を前にして頭を抱える現代人は少なくない。豊太郎の持つ、「弱くふびんな心」は誰の中にもあるのではないだろうか。すなわ

ち、良心が痛むからなのであろう。

また、今回の小論文ではディベートの論題に囚われずに書いた舞姫論も多かった。それは、小論文の前に過去の生徒が書いた舞姫論を四例プリントして読んだこと、「舞姫」に内在する問題が是非では解決できないこと等が考えられる。ディベーターであつた生徒の感想文に「豊太郎に対してだけでなく、自分を含めた全ての人間に関して、私には個々の生き方を『是』と『非』に分けることはできません。』というのがあつた。そして人間の生き方を論じることにより「ある奇妙な悲痛感を覚えました。」とあつた。理解のために行つたディベートであつたが、ディベートが勝敗を決めることを目的ともしていることから出てきた感情であつたと思われる。

〈結果の考察〉

この実践は音声言語活動を、教材のまとめとして、その教材の理解を深めるために行つたものである。一学期の授業の初めに、三人一組になつてしばらく話し合せて後、他の人を次々と紹介していくことをさせた。初対面の人たちの相互理解を意図しての一方法である。それぞれの生徒の個性が伝わるように生き生きと紹介していた。その様子から本校の生徒の場合コミュニケーションとしての

音声言語活動はかなり確かなものになつてゐるのではないかと判断した。特にこの実践対象は三年生が多いから、音声言語活動を理解領域から捉えていこうと思つたのである。

まず一、朗読であるが、近年漢文の理解、特に漢文の長文理解に困難を伴う生徒が出てきてゐる。生徒が、一字一句間違わないで読むことができるようになるためには、かなりの練習が必要とされる。この、夏休みの課題はここ十数年続いているものである。耳からの効果はあつて、このことによつて漢文に対する抵抗も少なくなるようだ。誰かに自分のテープを聞いてもらうという意図で表現読みをすることは、理解があつて初めて豊かなものになると思われる。一年生の時のテープは読むのがせいぜいといふという生徒もあつた。それが二年生になるとBGMなども文章に適したものを選んできて楽しんで朗読してゐた。

次に群読だが、「源氏物語」は一説に女房によつて語られたとも言われている。冒頭部のみ群読した。桐壺巻を中間テスト範囲とし、そのテスト返しの後の短時間で行つたものである。生徒たちは合唱祭の後ということもあり、声を出すことに抵抗はなかつた。解放感もあり、ベルがなつてももう少し読みたいと言つてゐた。心が響き合つたものと思われる。短歌連作の指導は、昨年度のものである。教科書には、銀笛哀慕調（北原白秋）、蟹の村（釈道安）、死にたまふ母（斎藤茂吉）と、連作の中から五首ずつが所収されている。それぞれの連作を異なつた授業方法で取り扱つ

た。群読したのは白秋のものだけだが、三つの中では群読に適していると思つたからである。短歌教材は一首としては既習しているので、連作としての理解のための群読であつた。

二、ディベートについては、すべて教材のまとめとして実施した。一回目はコミュニケーションとして、二回目は小論文のために、三回目は読み深めを意図しての実践である。一回目はフロアーからの尋問もありディベートを楽しんでいたようだ。二回目は小論文を書くのは初めてという生徒たちに対して行つたものである。小論文の前にディベートを持つてくると、生徒は引き締まつた小論文を書く。ディベートによつて論理的思考力がついたと思われる。三回目は論題にもよるのであるが、ディベートにより読み深めができたようである。その後提出した小論文には「是か非か」にとらわれず充実した作品が多く見られた。三つのディベートは目的も方法もまとめも少しずつ変化しているが、読みの指導を、知識修得から情報生産へと導いていつた指導である。

ディベートの方法も少しずつ変えて、二回目は立論だけコピーしてそれぞれ相手側のチームに渡してから始めた。三回目はすべての生徒に立論を印刷して配布してからディベートをした。この方法は読み深めとしては反対尋問を出しやすしいし、深く追究することもできる。音声言語の次の瞬間に消えていくというマイナスの側面はなくなるのである。

る。討論が討論として深まつたことは確かである。

さて、小論文だが、ディベートの後の小論文は論理的思考の訓練ができていたので、確かなものが多かったようだ。また、ディベートの弱点を補つたもの、すなわち、AかBか(是か非か)というディベートの授業の後、文章化させると、必ずAでもないBでもない(是でもない非でもない)という作文が出てくる。これはディベートにより思考が深まり、ディベートでは表現できない豊かな文章が出てきたものと思われる。

ディベートを行う時期だが、テスト後とか、連休前などの気分的に解放されている時の方が活発化するのではないだろうか。音声言語活動は発声を伴うから、心の自由な時に行う方がよいかとも思われる。

以上の音声言語活動の活用は、新しい学力観に基づいて育てられた生徒たちにとつて、意欲的に取り組めた実践だったように思われる。昨年、今年と三年生を二年間続けて教えている。高校三年生という普通の部分は多いが、やはり根本的に違う部分がある。新しい学力観、興味、関心、意欲がすぐ態度へと表れてくるのもその特徴の一つである。

生徒の反応を機敏に捉えつつ、ダイナミックな授業展開をしていかねばならないと痛感している。生徒を主体的に活動させると生き生きとしてくる。しかし、それで理解が深まっているかと思ひ、作文を確認の方法とした。読む、話す、聞く、書くことが有機的に繋がるようにした。

高校における音声言語活動、特に（学校の実態によつて異なるであろうが）本校のようにほとんどの生徒が進学していく学校においては、理解を深めるためにということを中心におかないと、空洞化するようにも思われる。そのために、教材のまとめの段階として、音声言語活動を取り入れて活用した。教材内容という確かなものがそのバックにあるので、生徒の心は充実していったように思われた。理解を深めることをも意図した音声言語活動の授業は、クラス四二人の生徒を集中させていくことができた実践であつたと思われる。

これらの実践から次のようなことが指摘できる。高校における音声言語活動について、

- * 内容を持った（次元の高い）音声言語活動であること。
- * 理解を深めるために行つた音声言語活動の方が生徒は充実感を持つということ。
- * 多角的な音声言語活動であること。
- * 聞く楽しさをも味わせること。
- * 音声言語活動によつて、理解した知識を真に自分のものとし、それに根づいた情報生産者へと生徒を変えることもできるということ。
- * その教室のその場、その場、その瞬間にふさわしい音声言語活動であること。
- * 読む、話す、聞く、書くことが有機的に繋がるような音声言語活動であること。

〈おわりに〉

この草稿は、夏の光葉会での発表をもとに書き改めたものである。大槻和夫先生はじめ、多くの先生方から御助言をいただいた。謝してお礼申し上げる次第である。

（浜松市立高等学校）