

「声のプロジェクト」による共創教育の実践研究

● 青 木 幸 子

1. はじめに

筆者は20年以上にわたる高校現場で、「表現する力」「人とつながる力」を基盤にしたコミュニケーション能力の育成としての「声のプロジェクト」を模索してきた。しかしながら、生徒達の語りの分析からも明らかになったように、表現するという事は、新たな自己構築であると同時に、自身を解体し、自己の傷と向き合うリスクの高い活動でもある。それゆえ、生徒から、言葉が生まれ、物語が紡ぎだされるには、それを受け止める他者の存在が決定的に重要となる。とりわけ語りを軸とした共創教育の実践の過程の中で、生徒の語りを受け止める聴き手としての教師の存在が不可欠であることが、筆者の研究分析から明らかとなった。

表題に掲げた「共創」という言葉を、筆者は「生徒が他者との対話を通して一つの課題を探求する学び」を意味するものとして用いている。共同的で、創造的な学びの活動を通して、そこに「語り」の共同体を創出することを目指したものである。もとより、教育の第一次の現場・最前線とも言える学校の教室において、教師と生徒が旧来の制度的な主従関係を徐々に変容させながら、同時に教師の包容力と感受力に包まれた生徒同士の関係が擬似的な共同性を生み出し、共同体として創造行為を進めていくという点を、今後の表現教育に欠かせぬ橋頭堡として筆者はとらえているからである。

共創教育の実践において教師に要請されるのは、生徒達の人間関係構築と学びを支援し、生徒の学びをデザインし、その活動を組織化し、生徒とともに学びの実践を行うファシリテーターとしての教師の役割である。まず、教師の果たすべき役割とはどのようなものか、大きく二つの点から論じる。

第一の点が、共同の学びを効果的に組織化する役割である。生徒の表現活動、リサーチ活動、ドラマ活動等を組織化するためには、学びのテーマに対する知

識だけでは十分でなく、その知識を生徒が主体的に獲得するための活動に関わるスキルを、教師が体得することが必要となる。教師がロールプレイ・プレゼンテーション・インタビュー等いくつかのスキルを組み合わせることで学習をデザインすることに意識的であることが、生徒の学びを組織化するにおいて重要となる。

第二の点が、授業を教師と生徒の関係から、生徒と生徒の関係を基本にした共同の学びへと組織化を行なうことである。生徒達が問いを見つけ、それに対する答えを共同で探究する学びにおいては、実体的で、創造的なコミュニケーション活動が促進される。そのコミュニケーションの深まりを支援し、促進するファシリテーターとしての役割が必要となる。こうした教師の役割を果たすために教師の資質として重要なものが、表現者としての資質と、援助者としての資質である。

本研究においては、国語科の教師を目指す学生たちを対象に、表現者さらには援助者としての教師の資質として重要となる、生徒の声を「聴くこと」について、対話による学習効果の深化を模索した「声のプロジェクト」を分析していきたい。

2. 研究実践

生徒間に信頼関係が成立していなければ、教師がどのような働きかけをしても、生徒達の語りは生まれてはこない。しかし、その人間関係構築のためのスキルは、他者との生の交流を通して初めて身につく。他者とのコミュニケーションによって傷つくことを恐れる現在の中高校生たちが、自己開示の勇気や他者への信頼感を感じはじめたとき、はじめて教室に語りが生まれる。筆者の長年にわたる実践「声のプロジェクト」は、このような語りを生み出すためのものである。

中でも本研究においては、中高生の表現活動に多大な影響をおよぼす存在としての教師の「語り」に着目し、検討を行なう。教師は、生徒の「語り」を抑圧するドミナントな存在であってはならない。従来生徒は、教師の話をただ受動的に聞く立場に置かれるきらいがあったが、生徒自身が主体的・能動的に学ぶ授業への転換が図られなければならない。したがって本研究は、「参加獲得型」授業の試みの一つとしても位置づけられるであろう。具体的には、国語科教師を目指す学生達が、対話を軸とした参加獲得型の授業を自ら経験しつつ、

「語り」を軸とした共創教育を実践していくためのスキルを鍛えていく模索を検証するものである。他者の「語り」を聴き、それに応じることで学びは深められていくことを自ら体験すること以外では、学生自身が教師としての「語り」の力を探究することは不可能であると考えからである。

2-1. 実践研究の背景

2009年4月の「国語科教授法」の最初の授業において、高校生が自己のライフストーリーをもとに制作したラジオ・ドキュメント番組を紹介した。【みすゞとぼくら】と題する5分のラジオ番組は、2002年9月8日から山口農業高校における「国語表現」の授業から生まれた作品である。これは、自分の気に入っている金子みすゞの詩を紹介するなかで、そこから生まれた私の物語を語るという台本作りの試みである。台本のフォーマットは、①詩の朗読②この詩から触発された私の物語、である。フォーマットに沿って書いた草稿をもとに、まずはペア・ワークで互いに話を聴き合い、わからない部分をたずねることで台本構成の再検討を行う。しっかり聴きながら、わからないところを問い返すという具体的な聴き手を得ることによって、語り手の表現は大きく変容する。一編の詩をめぐる対話を通して、表現は技術だけではないことに気づき始めた生徒は、他者に届けることの難しさを意識し、自分の思いとピッタリくる言葉を模索する工夫を始める。以下その台本を紹介しよう。

「みすゞとぼくら」

NAR 金子みすゞは明治36年山口県仙崎に生まれました。山口に生まれた私達は、小さなころから、いろいろなところでみすゞの詩に出会ってきました。そのみすゞとの出会いのなかで、私達のまわりにたくさんの命が輝いていることに気づいていったのです。

SE (波の音)

NAR お魚 海の魚はかわいそう お米は人につくられる 牛は牧場で飼われてる
鯉はお池で麩をもらう けれども海のお魚は なんにも世話にならないし いたずら一つしないのに こうして私に食べられる ほんとに魚はかわいそう

田中 農高に入って始めてニワトリのヒナを手にしたとき、私は小さくてフワフワなヒヨコが可愛くて、名前を付け、一生懸命育てました。大きくなり卵を産むようになると、うれしくて、その卵をなでまわしたりしました。

やがて、恐ろしい日が、前から話には聞いていましたが、ニワトリの解体をする日がきたのです。私は泣きそうになりながら、可愛がっていたニワトリの首に包丁を近づけた、その時です。ニワトリは自分で眼を閉じたんです。さばいたニワトリを焼いて食べる時、私は涙ぐみながらも、心の底から「いただきます」と手をあわせました。

BGM (紅花)

NAR わらい それはきれいな薔薇いろで 芥子つぶよりか ちいさくて
こぼれて土に落ちたとき ぱっと花火がはじけたように おおきな花がひろくのよ もしも涙がこぼれるように こんな笑いがこぼれたら どんなに どんなに きれいでしょ

中村 ある日、ぼくは先輩に誘われて日赤にある緩和ケア病棟にボランティアに行くようになりました。緩和ケアとは、静かに死を迎える人をケアするところです。ぼくらの作ったシクラメンの鉢を持っていくと、患者さん達が、みんな笑顔で迎えてくれるんです。ある日、いつもは車椅子に乗って花を見ているだけのおばあさんが、その日は花に話しかけていました。「ただ黙って咲いとる花はえらいのー」にっこり笑うそのおばあさんは、白のシクラメンが一番好きだと言いました。次の週、おばあさんは亡くなってしまいました。白のシクラメンを見るたび、ぼくは、おばあさんのあの笑顔を思い出します。

BGM (ハーモニカ演奏 この道)

NAR 星とたんぼぼ 青いお空の底ふかく 海の小石のそのように 夜がくるまで沈んでる 昼のお星は眼に見えぬ 見えぬけれどもあるんだよ 見えぬものもあるんだよ

柴田 僕は高2の春、母を亡くしました。哀しみにくれ、何もかもがどうでもいいように感じられていた、そんなころ、僕は、真昼の星をみたんです。青空の中にぼつんと一つ、それは白く輝いていました。思いがけず突然、僕の口から「かあさん」って言葉がでていました。真昼の星を見たその日から、僕はよく空を見上げて「見えないけれど あるんだよ」とつぶやく自分に気づくことがあるんです。

F. I (オカリナ ムーンライト)

NAR みすゞの詩は、私達の周りにたくさんの不思議や感動があふれていることをそっと教えてくれるのです。

F. O

ラジオ作品「みすゞとぼくらと」を聴いた学生たちは次のように語っている。「私は途中から涙がこみあげてどうにもできませんでした。高校生が正直に自

分の思いを語る声に感動しました。命と関わることのすごさを、自分もそばで体験したような気分でした」「私は人前で話をするのが苦手です。だから、高校生が、率直に自分の思いを、自分の言葉で語るができることをとてもうらやましく思いました。これは、訓練でできるものなのでしょうか?」「きっと、この生徒達は、自分の話を一生懸命聴いてくれる人がいるから語れたんだと思います。私は今まで教室の中で、こんなふうに、クラスメイトに対して、話をした経験が一度もありません。うらやましいです。聞きながら、なんだか、高校生が、私に一生懸命話をしてきているみたいで、私も一生懸命聴いていました」「話を聞いてたら、何度も涙がでそうになりました。内容がすごく具体的で、そばで本当にそれを自分も見ている感じでした。きっと思い出すのが辛かっただろうと思う話のときには、その経験を思い出し、それをもう一度じっと見つめて、語ってくれたその子に、私は感動しました」。

このように高校生達の語りを真摯に受け止め、そして自らも、自分の言葉で、自分の想いを語りたくと話す学生達に、ラジオ番組を制作した生徒の感想を紹介した。「自分の思いを言葉で表現することは、とても難しいことだけど、楽しいことだとわかりました。難しいと思ったのは、自分の思いとぴったりの言葉が、なかなか見つからなかったからです。今までは、思いついたことを、ただ、言葉にするという感じでしたが、聞いてくれる相手の人にわかるように、なるべく自分が今伝えたい気持ちをちゃんと届けるために、まず自分の心の中に、深く入って行って、自分のほんとうの気持ちにじっと耳を傾けて、それを、なんとか言葉にしていくという作業をしなくちゃいけないんだということが、からだでわかった気がします。それは、今こうやって口にはしているけど、簡単なことではなかったけれど、でも、自分にとっては、初めての体験でした」「先生が、よく、自分の心の中に深くダイブしなさいって言うことが、ちょっとわかったみたいな気がします。深くダイブしないと、自分が感じていることに、自分自身が出会えないからです。友達に気持ちを届けるための表現をすることで大切なのは、上手にしゃべるとかじゃなくて、まずは自分の気持ちに出会うことからはじめなくてはいけないと、僕は思いました」。

高校生の語りをもとに、国語科の教師を目指す学生達とともに「表現をすること」をテーマにディスカッションを行なった。その中で到達したものは、非常に興味深いものであった。それは、表現する力をつけるためには、自身の気持ちに出会い、それを言語化することが重要であること。その言葉を模索する

活動こそが、生きるうえで大きな力となること。表現において、自身の具体的経験こそが大きなリソースとなりうること。そして、豊かな表現力とは、他者との間に信頼関係が構築されてはじめて成立すると同時に、表現活動は、その信頼関係をより確固たるものにする力を有するということである。

2-2. 研究の具体的実践例（聴くことのレッスン）

高校生達の「語り」を契機に、大学生達とともにはじめた「声のプロジェクト」はまず、人間関係構築の鍵となる「聴く力」をいかに育成して行くか、から始まることとなった。

「聴くことのレッスン」の実践活動としては、「ピクチャーゲーム」（一つ目のゲームは、言葉で説明するのと同じ絵をワークシートから選ぶもの。二つ目は、言葉の説明によって絵を描くもの）「私は・・・」（ウェビングをもとにしたインタビューにより、語り手自身が、過去・現在・未来の時間軸と同時に空間的広がりの中での他者と自己との関係図を描いていく）「リレー物語」（数人のリレーで物語をつくっていくゲーム。「・・・」の部分埋めていくと物語ができあがる「むかしむかし・・・」「毎日毎日・・・」「ところがある日・・・」「そのせいで／そのために・・・」（3～5回ぐらいくり返す）「そしてついには・・・」「その日以来・・・」）「マイブックの時間」（私のお勧めの一冊を3分間で紹介する台本構成の為の表現活動）等が主なものである。

まず「聴く」ということを中心とした対話のトレーニングでは、ペア・ワークからはじめ、4人そして8人へのグループ・ワークに拡大し、クラスでの対話やクラスメイトを聴き手にした「語り」へと発展させるものである。「私は・・・」の実践においては、まず、「私」から連想されるものを各自がウェビングによって広げていく活動の後に、隣同士でそのウェビングをめぐるペア・トークを行なう。対話形式をペア・トークから始めるのは、聞き手の数が増加するほど精神的プレッシャーが大きくなることを配慮したものである。ペア・トークの場合、聞き手のフィードバックがダイレクトであることから、聴き手と語り手との関係構築が計られやすい。ペア・トークの次は4人のグループで交互に話し手・聴き手・その対話の観察者になる活動を実施する。観察者は、聴き手が語り手の話をどうすれば上手くひきだすことができるかの観察や助言を行う。聴き手のあいづちや、うなずき、さらには、表情、声のトーン、またフィードバックする聴き方等によって、対話がダイナミックに発展する経



験を経た学生達は、相手の話を「聴く」ということが、実は非常に難しいということ述べている。「相手の話を聴くということは、ただなんとなく聴くのではなく、自分もちゃんと頭の中で相手の話を映像化したり、明確にイメージしないと、理解することが難しい」「今まで誰かに何かを説明したり、話したりするのにすごく苦手意識があったけど、相手がしっかり自分の話を受け止めてくれていると思うと安心してしゃべれることがわかりました。例えば、目線とか、姿勢とか、うなずきとか、そんなものが大きく左右することに気づきました。つまり、話しやすい雰囲気というのを、お互いにつくっていくことが大切なんだと思います。対話は、一人ではできない、あたりまえですが、対話は人と一緒につくっていく作業だということを強く実感しました。

「マイブックの時間」の実践とは、自分のお気に入りの一冊を3分間で紹介する台本構成のための表現活動である。この活動は学生達の「感想文を書くのが大嫌いだった」という発言を契機とした活動である。日常生活においては、自身の感動した本を友人に薦めたり、図書館に行ったり、書店で本を買ったりと、本と関わることは嫌いでないと言いながらも、国語科教授法受講者全員が「感想文を書くのが嫌いだった」と語る。そこで、「読書感想文を書くことはなぜ嫌いか？」というディスカッションを行なったところ、出てきたのが次のような意見であった。「私は作文や感想文が大嫌いです。昔は、小さいときはそんなに苦手じゃなかったけど、一回なにかのコンクールで賞をもらってから、先生が「もっとこんな風にしたほうがいいよ」といろいろ手を入れるうちに、最後は自分の思ったことと全然違う文章ができていたからです。」「自分の感じたことを正直に表現するっていうのは、どういうことなのかとっても難しいで

す。正直に書いたのに、先生から赤を入れられると、嫌な気分になるし」学生達の語りの多くは、感想文が自分の本当の気持ちを書くのではなく、教師に気に入られ、評価されるために書くものになっていくことに集中した。つまり、本音と表現の乖離の経験を表すものであるといえよう。これらのディスカッションの後、学生達は、従来の国語教育が、生徒自らの感じ方・考え方を受容するのではなく、教師の理想とする表現を生徒達に無意識裡に要求してきたのではないかという、国語教育の弊害へと論議を深めていった。そこで筆者は、自身が高校の「国語表現」の中で実践してきた「マイブックの時間」の活動を紹介したのである。その活動に興味を示した学生達は、自分達のオリジナルな「マイブックの時間」の台本構成活動を行なっていった。学生達はまず、自身の好きな本を探し、気に入っている箇所を抜粋し、その前後にコメントをつける。なぜこの箇所を選んだのか、最初は、ペア・ワークの相手との対話の中で考えを深めていく。続いてそれを4名のグループ・ワークに発展させる。「3分番組なら、BGMや効果音も工夫したほうがもっとよく伝わるし、カッコイイし」などのグループメンバーの意見をもとに、最後は4人のグループごとに一つの作品についてのプレゼンテーションをクラス全員の前で行なうという活動に発展していった。「感想文は大嫌い」と言っていた学生達は、それぞれが個性的な「マイブックの時間」台本を創作していった。「マイブックの時間」を終えた学生達は、以下のようにコメントしている。「昔は人前で話すだけで頭が真っ白でした。でも、マイブックは、まず一人を相手に話していったので、言葉を選びながら、ゆっくり自分の気持ちを感じながら話すことができました。みんなが、いろんな本を紹介してくれておもしろかったし、その本にまつわるエピソードから友達の新しい面を発見できたのが、うれしかったです」「感想文を書くということは、結局語る相手が、先生だと思うから、なんだか正直な自分の思いをしゃべれなかったけど、語る相手が仲間だと思うとすごく素直にしゃべれました。つまりは、誰に向けて語るか、もっというと、誰が私の語りを受け止めてくれるのか、ずっと考えてきた聴き手の重要性ということを、このマイブックの時間の実践の中でも考えることができました」。

このように「聴くことのレッスン」の実践活動を行なってきた学生達は、次のように述べている。「ペア・ワークやグループ・ワーク全体を通じて、いろいろな友達の話に感動したり、驚いたりして、うれしかったです」「気がついたら、私は普段でも、どうかすると、自分ばかりがしゃべる癖があるけど、も

っと、友達の話に耳を傾ける、人の話を聴ける人にならないといけないな。そうしないと、他の人がいろいろな考えや意見や感想をもっていることに気づかない自己中人になってしまう」。

学生達は自分自身の語りの傾向を「日常生活において、相手の話の途中でつい反論したり、自己主張してみたりしがちである」と認識したり「相手としっかり向き合って一生懸命に耳を傾ける、つまり、相手に心を開いて聴く姿勢になることで、語り手は安心して話をしてくれる」と確認する。また「相手に受け止めてもらったと感じることで、人はさらに語りたいという気持ちが起こってくる」と実感したとも述べる。さらに、「聴き手が相手の立場に立って、語り手が何を一番伝えたいのか、それはなぜか、想像力を働かせながら真剣な姿勢で聴くことで、語り手は構えることなく思いを語る」ことが可能となっていくことに気づいた。「相手の話を形の上で聞いていても、心の中で自分が次に何を言おうかを考えているのでは対話にはならない、つまり、お互いが言いたいことを言って、受け取り手がいない状態になってしまうときには、語り合うという行為は生まれえない」という分析も深めている。

さらに前述の通り、学生達はよき聴き手、つまり、「話したくなるような雰囲気を持っている人」の聴き方を分析するなかで、あいづちの仕方、しぐさ、表情、声のトーンというノン・バーバルなものの重要性にも注目した。他にも、からだ全体で聴いてくれているという感じ、変に途中で口をはさまないで、こちらの言葉がでてくるまで、しっかり待ってくれるということも重要点としてあがってきた。これらよき聴き手の要素は、「語り」が生まれる教室を組織化する教師の資質としても必要なものであろう。生徒達の語りの促進者（ファシリテーター）として、生徒一人ひとりの話を傾聴し、フィードバックする教師の資質の重要性が、学生自らの実践分析により明らかになったのである。

また、次のような学生達の発言にも注目したい。「相手が思ったことを正直に話してくれると、じぶんも、ついつい本音で語りはじめたような気がします」。仲間が正直に自己を語ることに呼応して自身も語り始めたという発言は、ファシリテーターとしての教師の資質として、心とからだをひらくことの重要性を示唆している。いかにして、生徒達が心をひらき、語りをはじめめるかを考えることは、翻って教師自身が、いかに心とからだをひらき、自らを表現し得るのかという、自己対象化を迫るものなのである。

2-3. 研究の具体的実践例（対話で深める学びのレッスン）

「聴くということのレッスン」を通し、学生達は一生懸命他者の発言を聴くことにより、自己と他者の差異に気づき、自己の考えを深めたり、広げたりする、新たな学びを構築していった。また、他者との対話や交流に無気力であった学生が、次第に興味関心を示し始め、自身のアイデアを述べることで、集団議論を活性化させる場面も見られるようになった。学生同士の真剣な対話に参加する筆者は、教師としての自身の見方についての省察を迫られる機会に遭遇することもしばしばであった。

重要なことは、これらの共創活動が、やらされるという受動的活動ではなく、対話が必然化する能動的な活動であった点にある。そのためには、活動を展開させる原理としての枠組みを、教師は探求せねばならない。対話が意見の出し合いにとどまらず、理解を深めるものに発展するためには、対話のテーマ設定が重要となってくる。そこで筆者が注目したのが、容易には想像できない他者の想いを課題とすることであった。

対話の前提として、筆者はまず、扱うテキストの状況の只中に生徒を立てることから始めた。それは、知識を教え込むのとは根本的に異なる作業である。生徒が主体的にテキストの内容と関わるためには、まず、その場面に生徒を立てさなければならない。その作業が成功しない限り、具体的に生徒は考えることができないし、そこからは深い対話も生まれえない。

「対話で深める学びのレッスン」は、再び高校生の作成したラジオドラマ【僕がおそわったこと】を視聴することからはじまった。いじめの体験から人間嫌いになっていた高校生が、ブタと、その世話をする友人によって変容していくラジオドラマ【僕がおそわったこと】は次のような語りから始まる。

「僕が教わったこと」

NAR 僕の名前は石田英也、山口農業高校の二年生、僕がこの学校を選んだ理由はいじめから逃げるためだった。僕の故郷は岩国、大好きな町だけど、僕はそこから逃げ出さなきゃいけなかった。中学時代の僕を誰も知らない場所、そこがこの農業高校だった。僕は本当のところ、動物なんて好きじゃなかった。いや、大嫌いだった。

SE ブタの鳴き声

NAR なんと、入学して初めての農業実習はブタの去勢だった。なんで俺がこんなこ

とを、「チクショウ」そう思いながらメスを握った。その時、ちょっとだけ、中学時代の事を思い出した。後ろの席のやつがなにかあるたびに、カッターをちらつかせていたことを。でも、ブタに触ったとき、すごくあったかかった、メスをあてると、すごく痛そうに悲鳴をあげた。皮膚がとってもやわらかくって、俺はおもわず、「よしよし」って言いながらヨーチンを塗っていた。

シゲ ブタってかわいいよね

NAR 突然シゲが話しかけてきてびっくりした。

シゲ だって、まつげだってこんなに長くて、顔だって、ちょっとキツネ顔だしな。

ヒデ ヘー、ブタにまつげあるの初めてみた、あれっ、なんであの白黒のブタだけ離れてるんだ？

シゲ あー、あいつ、里子のブタなんだ。母ブタの乳が足りなくて、この中にいれられたらしいんだけど、やっぱり本当の兄弟じゃないし、なじめないんだろうなあ。

ヒデ 仲間はずれにされているんだ・・

NAR 実習の時初めて口をきいたシゲはブタのことがめっちゃくちゃ詳しくかった。家でブタを飼ってて、将来は親父さんの後を継ぐって言ってた。それからというもの放課後の実習でも、いつもシゲと一緒にだった。ある日の事だった、俺が豚舎に入った時

SE ブタの悲鳴

シゲ あっこらっ、いじめるんじゃない。

ヒデ あっどうしたんだよ、あっ、こいつシッポかじられてる。血が出てるぞ。

シゲ 英也、ちょっとヨーチン持ってきてくれ。

ヒデ ほらっ、なんで、シッポかじられたんだ？

シゲ シッポかじりって、一種のいじめなんだ。

ヒデ いじめ？

シゲ うん、ストレスたまるとよくやるんだ、やっぱりこいつら、狭苦しいところに14、5匹もいるから、イライラしてくるんだろうな。人間と一緒にだな。

ヒデ どうしたらいいんだ？

シゲ 俺んちでは、ロープを垂らしているから、今からつけようと思うんだ、英也も手伝う？

NAR 俺はシゲに言われて天井からロープをぶら下げるのを手伝った。ロープの先はちょっとシッポに似ているから、それをかじるそうだ。

シゲ ブタってこう見えて、すごく繊細な生き物でさ、ストレスに弱いんだ、すぐに熱もだすし。

ヒデ 熱って、じゃあ、注射打ったり、薬飲ましたりするの？

シゲ 何言ってるんだよ、こいつら食肉になるんだぞ、食べる肉に注射や薬やっちゃあマズイだろう？

ヒデ じゃあ、どうするんだよ。

シゲ そばにいるんだ、ずっと。

NAR 「そばにいるだけ」俺は、何度も同じ言葉を繰り返していた。「そばにいるだけ」

ドラマを聴いた学生達は、次のように語っている。「人は何かのきっかけで変われるんだなと思いました。ドラマの中の“そばにいるだけ”という言葉が胸にきました」「私のドラマではないのに、私は自分がこのドラマの中で一緒に役を演じているような気分で聞いていました。いじめられていた昔の自分と、今の私が対話をしているようでした」。

テキストの只中に生徒を立たせ自己内対話を深めると同時に、他者の語りに耳を傾け、他者の内面を想像するために用意した教材が、宮沢賢治の「よだかの星」である。学生達は自身の想像力を働かせて、目前にその場のイメージが映画のフィルムのように見えてくるまで深めていく。それぞれの個性を持った学生が、それぞれの人生の経験をベースにしながら、物語の中に入り込む。他者にはうかがい知れない自己の経験をもとに、物語を深めていった後に、対話による学びとしてホットシーティングの手法を使用した。

ホットシーティング（質問することをめぐって学習する手法）とは、登場人物への共感力を深めるために、「よだか」「たか」となった学生が、椅子（ホットシート）に座わり、他の学生からの質問に即興的に答えることで、作品の内容をより深く味わうための演技を行なうものである。あれやこれやの出来事や判断について、具体的事象や感情を描き出すために質問を投げかけ、そのいすに座った学生は役の立場になって答えていく。原文にはない「よだか」の思いを敢えて言語化するなど、役になりきる経験を通して、想像力をふくらませた学生達は「よだかの役になったことで、いじめられることの辛さや悲しさをからだで感じることができた」と語っている。

ホットシーティング 「よだかの星」

よだか それは、あなたがおっしゃるように、私は確かにみにくい鳥かもしれません。顔は味噌をつけたようにまだらだし、くちばしもひらたくて、口は耳までさけ

てる。足もよぼよぼで、一間もまともに歩けません。でも、私は鳥の仲間にご迷惑をかけるようなことは何一つしてこなかったつもりです。

質問者 迷惑かけてないって？君のみっともない顔かたちが、鳥仲間の面よごしだったこと、よだか君、ほんとにわかってないの？

よだか そんなことを云われても、姿形は僕自身の力ではどうにもならないし。

質問者 それならそれで、ちょっとはつつましく暮らすことはできないの？夜遅く、空をとぶ、あの「きしきしきし」って鳴き声、もううるさくておちおち眠れやしない。それだけじゃない、このあいだなんか、めじろさんの赤ちゃんを誘拐しようとしたっていうじゃないか・・・

よだか 誘拐って・・・あんまりです、誤解です。めじろさんの赤ちゃんが巣から落ちて泣いていたから、ぼくかわいそうで、うちまで連れて行って。ちょうど、めじろのかあさんが留守だったから、赤ちゃんを、ひとりぼっちにできなくて、一緒に遊んであげていただけで・・・

仲間の語りを聴いた後に、生徒は次のように述べている。「みんなが、いろいろな読み方をしていることに驚きました」「想像した主人公の姿がみな違うのは、生きてきた経験がみんな違うからかなと思いました」。

3. 考察～語りと対話の相乗援用による学習効果の深化過程～

一年にわたる国語科教授法及び国語科教材研究法を通しての共創教育の実践は、人間関係を構築するためのコミュニケーション能力の育成を目指したものであった。人生で直面する多くの課題を解決する力を育てるために、筆者は、自身の内面を深く見つめ、それを言葉にし、他者とつながるための言葉として表現する方法を、学生と共に模索してきた。その実践を分析する過程で、表現するためには、言語を運用する能力、自己の思いを分析する能力、そして対人関係構築能力が重要であると考えた。学生達は、他者と対話する学びの中で、考える手段としての言葉を鍛え、他者の語りに耳をすませることで、新たな視点を得、さらには、自己の内面への深い洞察を深めていった。二十年にわたる表現教育の実践経験から筆者は、語りの生まれる教室、すなわち他者の語りを受け入れる学校空間が共創教育を可能にする重要な要因と考え、対話における聴き手の役割の大きさに注目し、「聴くこと」の実践を継続してきた。対話の過程において、語り手は、自身の思いを見つめながら言葉を紡ぎ出すが、イメー

ジや思いが容易に言葉に置き換えられることはない。しかし、一年間における共創教育の実践を、学生達は次のように振り返っている。「自分でもよくわからなかった自分の思いが、対話を深める中で、少しずつわかってきた気がします」「授業の中で、みんなで一つのテキストを真ん中にして、語りあうことで、私自身も変わっていきました。学ぶことは変わることだと思うようになりました」。「対話で深める学び」を授業研究の核とし、コミュニケーション能力を育成する中で、新たな学びの実践を行なったことの意味を学生達は学んでいったと思われる。

対話を軸とした授業は、講義を中心とした授業よりも、はるかに生徒の努力が必要となる。その授業においては、生徒は受身であることが許されず、絶えず積極的な参加者であることが求められるからである。他者とともに学びを創造していく共創活動において、学生達は従来とは異なる準備も必要となっていく。グループで検討するためには、事前に自身の考えをまとめておくこと、さらにそれを他者に説明するにはどのようにすればよいかと、具体的出来事との関連等について整理することも必要となる。

教室にはたくさんの学生がいる。教師と学生の1対1のやりとりが授業であるなら、教室空間は必要ない。他者との対話を通した学びが、自己の世界をひらき、その世界に参加する自分自身を発見させていった。それらの学びは決して一人では成し得ない。ともに学びあう仲間の存在があって初めて、このような共同の学びの世界はひらかれる。そして、共創活動による学びは、学生達の間関係構築の大きな原動力ともなり、学生達の自尊感情を育む大きなエネルギーになったと筆者は考える。一人の学生が語り、聴き、そしてそれに応じるというプロセスを通じて、学生達は新たな意味の創造を行なうと同時に、「語り」をめぐる人々との人間関係構築をも行なったと言えるだろう。