

人間形成のための

総合学習における演劇的表現の学習理論

—— 初等教育・中等教育での実践的学習理論 ——

松尾 忠雄

序

「人間形成のための」と冒頭に特記せざるを得ない現代の社会状況を、初等教育、中等教育に視点を当てつつ、先ず始めに述べておきたい。

平成八年七月に文部省が発表した第一五期中央教育審議会答申の中に「今後における教育の在り方として、「ゆとり」の中で、子供たちに「生きる力」をはぐくんできていくことが基本であると考へた。そして、「生きる力」は、学校・家庭・地域社会が相互に連携しつつ、社会全体ではぐくんできていくものであり、

その育成は、大人一人一人が、社会のあらゆる場で取り組んでいくべき課題であると考えた」とある。また同じく文部省が平成一〇年七月に発表した教育課程審議会答申の中では「教育課程の基準の改善のねらい」の「2」項に「自ら学び、自ら考える力を育成すること」と言い、その実現を図る学習として「総合的な学習の時間」を設けた。この「総合的な学習の時間」のねらいとして「各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである」を挙げている。更に学習活動として「地域や学校の実態に応じ、各学校

が創意工夫を十分發揮して展開するものであり、具体的な学習活動としては、例えば国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる」また統括して「自然体験やボランテニアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習が積極的に展開することが望まれる」とも述べている。

今後の教育の在り方として、こういうことを重点的に取り上げようとしている背景には、現代の社会状況、その中で生きている人間の状況がある。急速な社会状況の変化が、危機的とも言うべき人間を作り出していると言えよう。機械文明の急速な展開、情報化社会状況の現出、テレビ、ゲーム機等の日常化、それらは「仮想現実(ヴァーチャリアリティ)」の世界を現出した。これらを相手にしている限り、人間は、煩わしい相手の人間と顔を合わせて話を交わさなくてもすむ。かくして人間相互の距離は遠ざかっていく。テレビやゲーム機を前にして、仮想現実の世界で、人間は自由自在に自分だけの世界に遊ぶことができる。そして、人間関係の煩わしさから回避できるメテ

ィアが外にも登場してきた。携帯電話である。例えば登校途中の電車の中で、携帯電話のメールを、黙ってじっと見つめている高校生や大学生を見てみると、不気味ですらある。少子化現象の中で子供たちの多くは、いや、大人たちの多くも既に人間関係の形成は不得手である。世の中のいろいろなもの猛烈なスピードアップは機械文明の進歩のおかげである。今、われわれ人間は、その恩恵にあずかっている。だが自らが自分の力で考えるということ放棄して、瞬間の感性に拠りかかって生きる人間が増えてきたという現象と、社会状況の変化とは決して無縁ではない。普遍的で、確固たる、不動の、総ての人間がそれを信じて生きていけるもの、普遍的真理といったものを、人間が自ら拒否してきた今、数多く見られる犯罪に、社会の歪みが、象徴的・拡大的に見られるのは、蓋し当然であろうか。「つい、キレてかっとなってやった。誰でもよかった」と殺人犯は言う。人間関係は希薄である。自ら思考することができない。他を理解する能力も習慣もない。

それに、猛烈なスピードで進歩する機械文明、情報化社会、大衆社会化状況の中で、教育は、その社会の変化についていくために受容型の人間を育ててきた。自ら考えることより、理解

することに重点を置いてきた。人間は、自分の力で、自分の責任で、時間をかけて考え、行動するということを止めてしまった。「何もしてくれない」と、他の責任を責めることは、日常茶飯事であるが、自らの責任など考えてもみない。当然のように責任転化する。人間相互の関係が希薄であることは、既に指摘されているが、寧ろ一人一人の個人そのものの中味が、希薄なのである。

今、初等教育及び中等教育に課せられているものは、大きく重い。中央教育審議会答申や教育課程審議会答申は、それに応えようとしている。今、中等教育審議会答申や教育課程審議会答申を批判することは容易である。また、必要でもある。しかし、一方で、それを実践に移し、その実践を重ねることによって、現代社会が要請している人間形成のための教育問題への解決に一步でも踏み出そうとすることは、実に重要である。そして、その実践のためには、我々、学校・家庭・地域社会に課せられた責任がある。事実、中教審答申では、「学校・家庭・地域社会の連携」を求めている。

ではどうすればよいのか。ここに、人間形成のための一つの方法、実践的教育論を提示したい。

第一節 人間形成のための実践的学習理論

一 実践的学習理論にたどりつくまで

A 実践的学習理論に触れる前に

「総合的な学習の時間」を、今、多くは省略した形で「総合学習」と呼称している。「総合学習」も正式な呼称と、一応考えておく。尤も、各学校で、この「総合的な学習の時間」に、その学校の独特の名称を付けることは、その学校独自の学習内容を伴って寧ろ望ましいことと考えられるのではないか。

「総合学習」の教育課程の中の位置を説明しておく。初等教育（小学校）でも中等教育（中学校・高等学校）でも、教育課程はいくつかの領域で成り立っている。例えば初等教育、及び前期中等教育（中学校）では、「教科」、「道徳」、「特別活動」の三つの領域に、今度、二〇〇二年完全実施の教育課程では、「総合的な学習の時間」つまり「総合学習」が新たな領域として加わったのである。二〇〇三年完全実施の後期中等教育（高等学校）では、「道徳」の領域はなくて、「教科」、「特別活動」、「総合学習」の三領域で構成されることになった。

次に「演劇的表現の学習理論」の「演劇的表現」なる言葉について、松尾自身の考えを述べておく。それは、決して「劇表

現」とイコールとは考えていない。「劇表現」は、即興にしろ言葉または言葉に代わる身体表現があつて（つまり脚本、台本またはそれに代わるものがあつて）、それを上演する人がいて、舞台又は舞台に代わる場があつて、そこで上演される表現を言う。この「劇表現」も含めて、学習者がことば又は身体等で表現する行為の持っている意義を、「その表現者の得られる教育的意義、学習上の意義」の視点からみて名づけたものである。また教育学上のテクニカルタームとしては、未熟なものであり、今後考えを詰めていきたい。それがどんなものか、それは本論の一部なので、後述する。

B この学習理論形成のきっかけとなった体験についてこの理論を思いつくきっかけとなった、松尾自身の体験について略述しておきたい。それは、中・高校教諭時代、演劇部の活動での顧問としての松尾の体験であつた。高校生の部員は、コンクールに出場する。このコンクールで体験したことが、「演劇的表現」の学習理論を考えつくきっかけになった。来年三月で定年という顧問としての最後の年、今まで部員に合わせて松尾が脚本を書いてコンクールに出場していたが、今年は脚本を書かずに高校一、二年生（三年生は四月の文化祭で引退している）、みんなで一緒に演劇部を創らせてみようと考えた。

脚本もみんな一緒になって創らせようと考えた。

① 七月下旬の演劇部合宿で、みんなでどんな話にしようかを話し合った。話は大体決つた。大まかなストーリーは決つた。細部は稽古の中で決めていくことにした。せりふは、何一つ決めていない。

② 登場人物を決めた。部員は全部舞台に出る。女子校である。舞台上に立ちたいから演劇部に入部している。舞台に出られるから、スタッフの仕事もするのである。但し配役は決めなかつた。

③ 稽古に入った。配役は決めなかつた。その都度、役を取り替えて稽古を続けた。夏休みであるから、一日に三、四回は、稽古を繰り返せる。その都度役を取り替えた。

④ せりふは全く決っていない。場面があるだけである。場面と役を考えて、相手の投げかけてくることばにことばを返していく。今、その役を演じて、ことばを発しているのを、その瞬間、他の部員たちは見ている、わたしならこう言おうと思いつつ。最後までせりふを固定しない。その役を演じている時の自分のことばでドラマをつくっていく。これが最初からの約束であつた。つまり、部員たちは、その役の自己自身を演じることになるのである。

⑤ だんだんストーリーの細部まで決ってくると、松尾は、「この場面は、全体の中でこんな役割をになっている」、例えば、「ここは状況設定の場面である。登場人物と何が起こっているのかを観客に知らせる場面である」とか、「この場面では、後の展開のために、これだけは、話を売っておこう」などと、ドラマツルギーの角度からの注文はやかましく出した。実際に稽古してみると、その場でその役がこれだけは言わなければならぬし、せりふをしばしばその役が忘れることがあった。すると、その都度、何時でも誰かが、自分の役のせりふで、その場で言わなければならないことを補って、その場を取り繕っていた。しかし、彼女たちは次第に、ドラマツルギー上、その場で必要なことは忘れなくなっていた。

⑥ 七月下旬の合宿での話し合いから始まって、八月、そして九月中旬まで、役を決めなかった。九月中旬にやっと配役を決めた。

ここから一か月ばかり、殆ど稽古が出来ずに、そのままコンクールに突入する。配役を決め、せりふを録音した。松尾が録音テープを起し、脚本として文字化し、コンクールの審査のために提出した。それまで、一切記録していなかった。この脚本は部員たちにも渡したが、彼女たちは、最後まで一

切この脚本に頼らなかった。大体せりふは固定してきてはいたが、最後までせりふが同じという舞台はなかった。部活のままならない体育大会が終ると、今度は中間考査、その一週間前からは部活禁止にしていた。中間考査の終りの頃からコンクールが始まる。従って、九月中旬から、稽古が出来ないことになる。実際は、部員たちは、全員揃わなくても、というよりごく小人数でも、こっそりと舞台に集まって稽古をしていたようである。稽古するとともに、ドラマのこの部分どうしよう、ここはこう考えようなどと話し合っていたらしい。

⑦ コンクールで創作脚本賞を買った。部員たちは、どの脚本が創作脚本賞なんやらね、と笑っていた。

二 演劇的表現の実践的学習理論

— 初等教育段階を例にとって実録風に —

1 気づく段階

児童、生徒たちは、今、ひとつの事態を目の前にしている、と考えることにする。或はひとつの事態に直面している、と考えることにする。そのひとつの事態は、先生から提示されたものの場合もある。地域社会が提供してくれたものの場合もある。

生徒たちが探してきたものの場合もある。以下、松尾が「仮に」と考えた例を挙げてみる。これが「総合学習」のすべてでは決してない。

ひとつの事態とは、例えば何なのか。

それが初等教育段階（小学生三年生以上）の場合（勿論中学生でも高校生でもよいが）、例えば、母親が毎日のように自分にうるさく言うことで、気になる、又は気にさわれることばがある。言われることできれそうになる時がある。母親はなぜこんなことを言うのだろうかと考えていて「あっ、こんな時、みんなどう考えているのか、どう対応しているのか、また、どうしたらよいか、ひとつ聞いてみよう」と思った。つまり、児童・生徒たちの平凡な日常生活の中から、考えてみたい「自分」の問題を見つけたのである。「気づいた」のである。

「気づく」とはどういうことか。どうして気づかせるのか。上記、小学校の児童の場合を例にとって考えてみる。

小学校五先生か六年生くらいの児童という見当で考えていく。ある児童が担任の教師に愚痴っぽく打ち明けてくれた話題を、本人の了解を得た教師が、「学級活動（高校で云えば、ホームルーム活動）」で取り上げてみようが、総合学習の時間に、一学期間かけて取り上げてみようと考えた。国語の作文の時間

にその児童に、今話してくれたことを作文に書いてくれと担任の教師が依頼し、その話題で問題を提起したのがきっかけとなったと想定してみる。勿論、その児童の手柄、両親の手柄、家庭状況などを充分配慮した上でのことである。教師が、〇〇君の作文だ。〇〇君が発表してくれて構わない、みんなだったらどうするか意見を聞きたいと云っている、と云って、その作文を読んだ。「夕方遅く仕事から帰ってくる母が疲れているのは分かるが、言うことがいちいちうるさい。夕食の準備はまだ出てないのか、コンビニであれ買ってこいだの、これ買ってこいだの、ゴミ出してこいだの、ゴミは朝だっちゅうの。全くぶちきれそうになる」、ここで教師は作文を読むのを中断した。「先生、学活で話し合うの、それ?」「いや、二学期の総合学習で取り上げる」、「何、それ? あ、特養へ行った、あれでしょう」、「二学期はやり方を変える、二学期いっぱいかけてやる。」「ええー!」

児童たちの生活の問題であり、今までは、学級活動の時間で取り上げて来たが、ここは、今年度から新しくできた「総合的な学習の時間」で取り上げてみよう、教師は考えたのである。この「総合学習」、一学期は一時間または二間単位で、地域にある特別養護老人ホームや養護学校を訪問して、いろいろな話を

聞いたり、見学したり、車椅子を押し回りの体験学習を重ねてきたが、二期期には、この学期全体の時間を使って、体験的系統的な学習にしようと考えたわけである。新しい実践である。

2 自分の問題として考えはじめる段階

結構多くの子どもたちが身に覚えがあるので、「おれんちの母親は、……」、「わたしのママは……」と列挙した。「それで、みんな、その時、どうするんだ？」という質問が○○君から返された。みんないろいろ列挙した。教師が、一つ仕掛けてみた。「夫婦共働きのおうちの人、手をあげて！」と聞いてみた。勿論、担任だからどの子の家庭が共働きなのかは充分承知の上である。そして教師は、その次に、「お父さんにしろ、お母さんにしろ、いろいろうるさいことをよく言うよね。なぜだろう？」と聞いてみた。子どもたちは、めいめいにかなり自分勝手な自分の思いを発言し始めた。子どもたちは、○○君の投げかけた問題を自分の問題として考えはじめたのである。

3 自分の問題にするために、他者になってみる段階

そこで、「○○君のお母さんの立場に立って考えてみよう」と、また、仕掛けてみた。今まで自分の問題として考えていた

子どもたちに、母親、つまり最も身近な人間ではあるが他者の立場で考えることになったのである。他者が母親なら考えやすい。「自分の母親ならば……」と考えはじめた。発表も結構活発である。だがなかなか子どもである自分の立場、自分の思いから抜け切れない。他者になりきれない。そこで、教師は次の仕掛けをする。「よし、シンポジウムやろう！」、「何、それ？」、「みんな四人ずつグループになって、○○君になる人、お母さんになる人、お父さんになる人、司会進行をする人を決めて、四人で討論会を開くんだ。問題は、夕食の準備がまだ出来ないというお母さんの発言についてだ」、「先生、○○君はどうするの？」、「そうだな、○○君は、私の代わりに先生の役をやってもらおう。各グループを廻って、いろいろ相談に乗ってくれ。○○君、後でどこかのグループに代表グループとして、みんなの前でシンポジウムをやってもらおうから、どのグループを代表にするか、君が決めてくれ！」。これで、みんな他者になって、その他者を自己の問題として考える仕掛けが出来た。○○君はみんなに冷やかされなが、結構張り切っている。教師は○○君の性格、学級の中で位置等を十分に理解して、計算づくでの仕掛けである。そしてこれは、遊び感覚で楽しんで考えられる仕掛けである。各グループ、それぞれの子ども個性、

資質もあって、母親や父親の立場、考え、職業、職業上の地位等をも配慮に入れた討論会を繰り広げているグループもあれば、好き放題を言っているグループもある。なかなか他者になりきることも、だからなおさら、その他者を自己の問題として考え、発言することも至難の技である。

次は、〇〇君の選んだ代表グループのシンポジウムである。他の子どもたちに、まずは、シンポジウムの各発言者の発言の聞き手にし、次に、その発言への質問、意見発表をさせた。始めの段階の意見・感想と比べてみると、驚くほどよく考えた意見を述べられるようになってきた。だが、このままでは終わらない。

4 客観的な資料の収集、調査・研究に入る段階

「みんなが、ここまでよく考えて、立派な意見が発表できるようにになるとは、先生は思わなかった。よく出来た。よし、ここまで来たら、みんなが自分でも気づかずに隠し持っている力を出し切るところまでやってみよう」、「先生、どうするの?」、「うちの学校の先生方にお願ひしたり、中学校や高校の先生方にお願ひしたり、図書室へ行ったり、市の図書館に出かけたり、いろいろな所に出かけて、いろいろと調べて来る」、「いいじゃ

ん!何調べるの?」

例えば、調査事項として。夫婦共働きの家庭は市内の小・中・高でいくらあるか、それは全体の何%を占めているか、差し支えない範囲で共働きの理由は?、女性の働く理由は?、働く意欲は?、働きに出ている時間に子ども特に幼児をどうしていたか、子どもたちは学校から帰宅してからの時間を何をして過しているか、等々。

各校種の各校で、同じような学習活動をしていて、各校が、その関連データを持っていて、相互に提供しあう体制が出来ていること、地域社会の協力が得られることが前提としてあると考える。

子どもたちは、数人のグループ（先ほどのシンポジウムのとは別のグループ）を形成して、調査し、調査した資料をみんなに渡して、又、別のグループを形成して、この資料から何が見えてくるか、それについてどう考えたらよいかを話し合い、口頭と文章で発表する。そして、意見を交換する。グループを変えたのは、児童たちに、相互に今まで気づかなかった新しい視点を発見させるためである。

つまり、この学習のねらいは、自分の問題として、ものごとを理解する前に、その背景にあるものに気づき、自分の理解の

ための底辺・視野を広げることにある。

5 他者の問題として考えてきたものを、その他者を自分の中に受け入れて、再び自分の問題として考え、自己表現をする。その自己表現・自己実現に達成感を持たせる段階

今度は、三年生、四年生、五年生、六年生と、「総合学習」を学習している全員の前で、○○君が自分自身として、出場し、母親役、父親役、司会者の四人でのシンポジウムを開いた。全校の「総合学習」の発表会のプログラムの一つとして、学年代表としての出場が実現したのである。この後、会場の三、四、五、六年生からの質疑応答、討論もあった。だがこのままでは済まさない。次の仕掛けがある。

次に保護者を招いて、保護者の前で同じシンポジウムを開くことにした。誰も先日の三年生以上の前でのシンポジウムの時と、同じ発言をしなければならないことはない。考えが変れば、発言を変えてもよい。また、会場の保護者との質疑応答、討論会も予定している。学校代表だ、しっかりやれと、たくさんの先生方に激励された。

以下、○○君に焦点を当てて述べる。○○君の「母は仕事から疲れて帰ってきて、夕食の準備も出来てないがたがた文句

を言う。みんなならどう考えようするか」と問い掛けたことに、先生も協力してみんな考えてくれた。いろいろ調べて考えているうちに、日本の国の社会状況や女性の置かれている位置、状況などが、子どもながらも分かってきた。自分が自分の考えを発表し、他人の意見を聞き、それに応じて自分の考えを述べる、そしてみんなに聞きってもらうシンポジウムも一回させた。でも、今日は本番だと思おうと緊張してきた。「ああ、この間と同じリハーサルのもりでやろう」と思うと、少しは気が楽になった。「よし、友達がやってくれる母と父に思いっきり、あの後で自分が考えたことをぶっつけて驚かせてやろう」。舞台に出て、○○君の名前が大きく書いてある席についた。大きく息を吐きながら見まわした。「わあ、大勢の保護者がいる！ あっ、あれ？母がいる、親父も！あんなに後ろに隠れるようにして！あれほど来るなって言っておいたのに！」。そう思いつつ、何故だか心の片隅では嬉しかった。両親は、自分に激しく出席を拒否されて、今日はこっそりと隠れるようにしてやって来たのだ。「よし、二人の母と二人の父の前で、言いたいことを言ってみよう」。シンポジウムは始まった。○○君は言いたいことはみんな言った。お母さんとお父さんは、どう思っ

であろうか。○○君は楽しくもあり、気がかりでもあった。家に帰ったら、母は、父は何と言うであろうか。いや、隠れて来ていたのだから、何も言えないか。

そして、二学期の最後に、○○君は、このテーマで作文というより論文を書いた。市内の小・中・高校生の総合学習の今年度の成果の一つとして、市の文集に掲載され、市民にも配布された。

○○君の自己表現による自己実現は、作文による問題提起に始まって、数多くの友人、つまり他者が○○君に代わって意見を発表してくれる等の実によくのプロセスを経て、大きな達成感とともに終了した。松尾は、この自己を他者にし、次いでその他者を自己にして自己表現するプロセスを演劇的表現と考えている。

三 まとめ

人間形成のための、総合学習における学習理論

上記の総合学習の過程で、「演劇的表現」が成立している。その観点から論述しておく。

1 学習者が気づく段階

学習者が、自分たちの生活の周辺に「自分たちで考えてみ

たい、こんな問題があったんだ」と気づく学習のスタートする段階。

2 学習者が自分の問題として考えはじめる段階Ⅱ自己を演じる・演劇的表現の出発点

学習者たちが自分たちで気づいた自分たちの問題を、自分の生活の中に置いてみて、「自己表現」する。つまり「自己」を演じる段階である。具体的には何らかの形で発表する、発表することによって自己主張をする。それを「自己表現」と云う。しかしこのままでは、まだ演じる「自己」の幅が狭い。理解が浅い。

3 学習者が自分の問題にするために、他者になってみる段階

Ⅱ他者を演じてみる・演劇的表現の第二段階
学習者が本（脚本）をつくりつつ、同時に自己及び他者を演じつつ、「自己」及び「他者」を深めていく段階。自己の発表、自己主張とともに、他者の発表を聞いて、その発表について、みんなで話し合い、考える。相互にこの過程を繰り返す。役づくりには貪欲であるべきである。この段階で学習者を満足させてはならない。

4 学習者が他者の問題として理解するために、客観的な資料の収集、調査・研究に入る段階Ⅲ「役」として演じている「自

己」及び「他者」に客観性・普遍性を持たせて「役」を大きくして表現する演劇的表現の段階

学習者たちが力を合せて、自分たちで可能な限り客観的な資料を収集して、理解不可能な部分は、先生、その他の多くの人たちの指導を受けて理解し、或は学習者たちのグループで話し合い、或は討論して、今取り組んでいる自分たちの問題への研究・理解を深めて行く。

5 他者の問題として考えてきたものを、その他者を自分の中に受け入れて、再び自分の問題として考え、自己表現をする。その自己表現・自己実現に達成感を持たせる段階Ⅱ演劇的表現の達成段階

4の段階で知的理解をしたものを、学習者が「自己」の「役」の中に取り入れて、その「役」を演じる、つまり「自己表現」する。この学習者たちの「自己表現」に「やったあ!」という大きい「達成感」を持たせるように、発表会などを企画し実現してやると学習者たちは、一回り大きい人間に育っていくことができる。つまり、「演劇的表現」による「人間形成」である。

しかし、ここが到達点では決していない。この到達した地点に立ってみて、これでよかったのか、もっと考えなければ

ならない事はなかったのか、とここを次の出発点にして、また次の、一段上の段階への総合学習が始まる。

第二節 実践のための方法論

一 実践案を考えるための資料

この学習理論は、学習者たちが「話し合う」という方法をとる、その過程の中で「人間形成」が成立するものである。意図的・意識的・計画的に「話し合う」という学習方法が、この学習理論を支えていると考える。

では、意図的・意識的・計画的に「話し合う」学習は、教育課程のどの領域で行なわれるのか。それは小・中・高、三校種とも、国語科である。勿論、他の教科でも、当然「話し合う」学習方法はとる。しかし、「話し合う」ことを学習目標として、意図的・意識的・計画的に行なうのは、国語科である。

以下、各校種の学習指導要領の中から、国語科の該当部分、及び、教科書の中から、該当部分を抜き出しておく。

学習指導要領の中から

実践案を考えるための資料を「平成一〇年版小学校及び中学

校学習指導要領」及び「平成一一年版高等学校学習指導要領」の中の「第三章各教科 第一節 国語」の中から抽出する。抽出する項目は、小学校、中学校とも、「目標」「内容」「取扱い」に関する事項である。また、高等学校は、「国語総合」の中から、「目標」「内容」「取扱い」である。

目標

小学校

〔第三学年及び第四学年〕

1 相手や目的に応じ、調べた事などについて、筋道を立てて話すことや話の中心に気を付けて聞くことができるようになるとともに、進んで話し合おうとする態度を育てる。

〔第五学年及び第六学年〕

1 目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話すことや相手の意図をつかみながら聞くことができるようになるとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。

中学校

〔第一学年〕

1 自分の考えを大切にし、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を高めるとともに、話し言葉を大切にしようとする態度を育てる。

〔第二学年及び第三学年〕

1 自分のものの見方や考え方を深め、目的や場面に応じて的確に話したり聞いたりする能力を身に付けさせるとともに、話し言葉を豊かにしようとする態度を育てる。

(小学校、中学校ともに、1、2、3、三つの目標のうちの第一目標である。)

内容

A 話すこと・聞くこと

1 話すこと・聞くこと的能力を育てるため、次の事項について指導する。(小学校「育てるため」―中学校「育成するため」)

小学校

〔第三学年及び第四学年〕

A 伝えたい事を選び、自分の考えが分るように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。

I 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること。

ウ 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合うこと。

〔第五学年及び第六学年〕

A 考えた事や自分の意図が分るように話の組立てを工夫しながら、目的や場面に応じた適切な言葉遣いで話すこと。

イ 話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。

ウ 自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと。

中学校

〔第一学年〕

ア 自分の考えや気持ちを相手に理解してもらえようように話したり、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ったりすること。

イ 自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと。

ウ 全体と部分、事実と意見との関係に注意して、話したり聞き取ったりすること。

エ 話合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。

〔第二学年及び第三学年〕

ア 広い範囲から話題を求め、話したり聞いたりして、自分のものの見方や考え方を広めたり、深めたりすること。

イ 話の中心の部分と付加的な部分、事実と意見との関係に注意し、話の論理的な構成や展開を考えて、話したり聞き

取ったりすること。

ウ 話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して、話したり聞き取ったりすること。

エ 相手の立場や考えを尊重し、話合いが目的に沿って効果的に展開するように話したり聞き分けたりして、自分の考えを深めること。

小学校

内容の取扱い

1 内容の「A話すこと・聞くこと」…(中略)…に示す事項の指導は、例えば次のような言語活動を通して指導するものとする。

「A話すこと・聞くこと」

自分の考えを資料を提示しながらスピーチをすること、目的意識をもって友達の考えを聞くこと、調べた事やまとめた事話し合うことなど。

指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

④ 第二の各学年の内容の「A話すこと・聞くこと」に関する指導については、日常生活の中に話題を求め、意図的、

計画的に指導する機会が得られるようにし、第一学年から第四学年までは年間三〇単位時間程度、第五学年及び第六学年では年間二五単位時間程度を配当すること。…以下略…

中学校

指導計画の作成と内容の取扱

一 指導計画の作成に当っては、次の事項に配慮するものとする。

② 第二の各学年の「A話すこと、聞くこと」に関する指導については、次の事項に留意すること。

ア 目的や方向に沿って効果的に話したり、相手の意図を考
えながら聞いたりする能力を高めるようにすること、その
際、広く話題を求めるよう、意図的、計画的に指導する機
会を設けること。

イ 指導に当っては、例えば次のような言語活動を通して行
なうこと。

(ア) 説明や発表などを行なうこと。
(イ) 対話や討論などを行なうこと。

ウ 指導に配当する授業時数の国語科の授業時数に対する割
合は各学年とも一〇分の一〜二〇分の二程度とすること。

高等学校 「国語総合」

目標

国語を適切に表現し、的確に理解する能力を育成し、伝え合う
力を高めるとともに、…以下略…

内容

A 話すこと・聞くこと

次の事項について指導する。

ア 様々な問題について自分の考えをもち、筋道を立てて意
見を述べること。

イ 目的や場に応じて、効果的に話したり的確に聞き取った
りすること。

ウ 課題を解決したり考えを深めたりするために、相手の立
場や考えを尊重して話し合うこと。

内容の取扱

2 内容のAに関する指導については、次の事項に配慮するも
のとする。

ア 話すこと・聞くことを主とする指導には一五単位時間を
配当するものとし、計画的に指導を行なうこと。

イ 話をよく聞き取る能力や態度を身に付けさせること。

ウ 指導に当っては、例えば次のような言語活動を通して行
なうようにすること。

(ア) 話題を選んで、スピーチや説明などを行なうこと。

(イ) 情報を収集し活用して、報告や発表などを行なうこと。

(ウ) 課題について調べたり考えたりしたことを基にして、

話し合いや討論などを行なうこと。

二 具体的には、国語科の教科書ではどうなっているか

各校種の国語科教科書の具体的な一例

以下は、具体例なので、それぞれある出版社のある教科書の
ある学年の一例であることを断っておく。

小学校 五年生 上

単元名 みんなで考えよう・総合

単元を構成する教材

① 一秒が一年をこわす 伊藤和明

② 身近な環境

③ 漢語と和語 「わたしたちの意見」集(作文)

その中の該当教材

身近な環境

「一秒が一年をこわす」の筆者は、便利な生活を求める人類の活動が、今や、地球とそこに住むわたしたち自身の上に暗いかげを投げかけていると言っています。

わたしたちの周りでは、実際にどのような問題が起こっているのか。

るのでしょうか。その問題は、わたしたちの便利な生活と、どのようにかかわっているのでしょうか。身近な環境について調べ、考えて見ましよう

1 話し合おう

(本文略)

2 調べてみよう

(本文略)

3 発表しよう

(本文略)

4 考えを深め合おう

(本文略)

以上は、教材「身近な環境」(光村図書、平成一二年版)の本文を引用したものである。「本文略」の部分の内容は、学習作業の具体的な指示と具体的な学習例である。児童は、それに基づいて、自分たちで話し合い、発表しあうことになっている。

中学校 一年

単元名 自然との対話

単元を構成する教材

渡り鳥のなぞ

宿がえの名人「ヤドカリ」

「聞く・話す」考えを深め合う―話し合い

ここにも、具体的な学習作業の説明と指示が示してあって、自分たちで話し合い、発表し合うことになっている。(教育出版、平成一二年版による)

柴田敏隆 竹田正倫

高等学校

多くは、

1 読んだ作品の作者の提起する問題について、自分の考えを述べる問題、

2 その作品をよんで、自分が発見したものを発表する、といった学習形態になっている。

三 方法論

第一節や、更に以下に述べる第二節から第五節までの総合学習の実践例は、すべてその学習過程が、「みんなで話し合い、調べ、発表し、考えを深め合う」学習方法で成り立っている。つまり、総合学習の「人間形成」のための学習過程を支える方法は、「国語科」の学習で修得するものである。

第三節 具体的実践案、小学校の場合のもう一つの例

「人間形成」は、総合学習の学習過程で成立するものである。ひとりひとりの児童・生徒が、自分たちが考えた問題について、資料を集め、調査し、「話し合い」ながら研究を進めていく、その過程の中で成立する。更に云うならば、「話し合い」の中で、

他の意見をよく聞き、理解し、それに基づいて自分の考えを深め、広げていく。そして、調査・研究の結果はきちんと発表していく。その発表が、文書形式であるにせよ、口頭による発表であるにせよ、シンボジュウム形式であるにせよ、そして、劇としての発表であるにせよ、広く、多くの人達に、その発表が届くようにする。すると、子どもたちは、達成感をもって自己実現することが出来る。「人間」としての大きさ、幅、深さの実現のプロセスである。

先に具体例として引用した、小学校の国語の教科書五上の教材は環境問題であった。文部省の教育課程審議会答申の中の「総合的な学習の時間」について述べた部分にも、「具体的な学習活動としては、例えば国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題」とある。ここでも環境問題を取り上げてみる。

ここで、環境問題を取り上げる地域は、筆者松尾の知っている地方の小さな町の一区域を基礎に置いて、勝手に想像して作り上げた地域である。勿論、以下に述べる例も、松尾が勝手に作り上げた、言わば架空の実践案である。

この地方の小さな町、人口の少ない町は、経済的基盤が非常に弱い。「基盤産業」と云えるものは、農家の生産する米穀以

外には殆どない。税金収入が非常に少ない。この町の中に、大きな「〇〇原野」と命名されている、文字通り「原野」がある。見渡す限り一帯は灌木しか生えていない丘陵地である。

町は、政策として、この「〇〇原野」に「住宅団地」を造成することに決めた。既に土地の造成は完了した。住宅の建築も僅かながら始まった。既に建築が完了して居住を始めた家も一、二軒ある。

この町の小学校の児童たちは、当然大いに関心を持って見ている。

どんな家が建つのだろうか、どんな人が住むのであろうか、学校や地域での話題の中にもしばしばこの話は登場してくる。

大人たちの話題も新設住宅団地のことである。

先生に「総合学習」で、「みんなで力を合わせて何かを調査・研究したい」と云われたとき、総合学習のある三年生、四年生、五年生、六年生、みんな例外なく、この新しく作られる住宅団地を調査・研究の対象にしたいと云った。大いに興味を示した。みんなでやりたいと主張した。みんなととっても、一年一学級、一学級、一〇人前後という規模である。

先生も同じことを考えていた。先生も、環境問題を新設住宅団地の地域で取り上げてみようかと決めていた。そこへ、隣の町

の小学校からも、子どもたちが、総合学習の学習の対象として、その新設住宅団地の問題を取り上げたいと云っているし、先生方もそう考えている、共同研究として一緒にやらないかと呼びかけがあった。実は、その原野は、隣の町に隣接しているのである。両校とも、同規模の学校である。勿論、子どもたちは、共同研究しようという案に大喜びをした。二校共同の総合学習が始まることになった。

二校の三年生以上が顔を揃えた。と云っても八〇名ばかり、中規模の学校ならば同一学年二学級分の規模である。始めて顔を合わせ、自己紹介がすんだ。みんな嬉しそうににこにこしていた。新しい友だち同士の話も始まっていた。

気づく段階

そこへ、先生の発言である。「みなさん、〇〇原野の新しく建設されつつある住宅団地について、どんなことを調査し研究したいのですか?」、一瞬みんな黙り込んだ。「さあ、共同でやる総合学習は、もう始まっている。何を調査・研究したいのか、自分の周りの人たち五、六人でグループを作って話し合ってください。後で発表してもらおう」。グループごとに活発な発言が出ている。大いに乗り気である。しばらくして、先生は聞いた。「いろいろ意見が出ていたようだね。さあ、発表してもらおう。」

みんなからいろいろな発言が出て来た。

「多分、あそこに家を建てる人は、ぼくたちの家のように農家ではなく、サラリーマンだと思う。どんな職業の人で、どこへ通勤するのか、調べてみたい」

「家族は、何人で、どんな人たちなのか、調べてみたい」

先生、「まだ家は、二軒しか建っていないよ。後は、今あの宅地を購入して、どんな家を建てるかと考え中の人たちや、あの宅地を購入して、わたしたちが住んでいるこの町に住もうかと考え中の人たち、つまり今は他所に住んでいる人たちなんだ。どうするんだい？」

「じゃあ、どのくらいの広さの宅地がいくつあるのか、その宅地にはどのくらいの広さの家が建つのか、調べてみよう」

「あの、先生、わたしの家はあの新しい住宅団地の隣の地域に住んでいます。祖父や祖母は、よくあの〇〇原野に住んでいた動物や鳥や虫はどどこへ行ってしまったのだろうと云っています」

「先生、ぼくは、隣の小学校のものです。やはりあの団地の隣の地域に住んでいます。父は、うちの近辺の山や野には、動物や鳥や虫が増えたように気がすると云っています」

「みなさん、動物や鳥や虫が、あの住宅団地のために、どう変わっていくかを調べてみませんか」

「これから新しく家を建てて移り住んでくる人たちに、動物たちが住みやすい家や環境を作ってくださいと呼びかけませんか」

大いに話は盛り上り、みんな考えて、調査・研究することのできる話題もたくさん出て来た。そして、みんな揃って、その問題の住宅団地にも行った。

以下は、総合学習で、グループを作って調査・研究するテーマとして取り上げられたものである。勿論、子どもたちが、みんな話して合せて考えたものである。

① 今までどんな動物が、〇〇原野には、住んでいたのかを聞き取り調査する。

② 今までどんな植物が茂っていたのかを聞き取り調査する。

③ それらの動植物は、これから、どんな環境ならば住めるのかを調べる。

④ これから住宅団地に住む人たちに、この地域の動植物のために協力して頂けることを考え、協力を依頼していく。

⑤ 下水の設備やごみ処理のスペースが取っているか、調べる。

⑥ 狭くても、子どもたちが遊べる公園のスペースは取っているのか、調べる。

⑦ 一軒、一軒の家や道路沿いのスペースに緑地帯が、どの程度できるか、調べる。

⑧ 其の他、ここに住んでくれる人たちの生活に、不便な点、不都合な点はないか、調べる。

以上、気づく段階の学習について述べた。この後、いろいろと調査をし、さらに話し合い、考えを深めて行く段階、発表して、その発表について多くの人たちからの感想、批評をもらって、更に学習のレベルを上げていく段階の総合学習が続くのであるが、前後の論述部分と重複するので、ここでは省略する。

第四節 具体的実践案、中学校の場合の例

一 はじめに

一例として、具体的な資料名を挙げ、具体的な実践案を述べるが、これも、実際にこういう総合学習が実践されたわけではない。一地方小都市の中学生たちという想定で考えていく。その中学校では、総合学習のテーマとして、ひとつは、近くに特別養護老人ホームがあり生徒たちは小学生の頃からよく訪問していたことから「福祉問題」を予定した。さらにひとつは、近くにも山もあり、農地もあり農業に従事している人口もかなりある、一方では工場地帯もあって生産活動も結構盛んであることから、地域の「環境の問題」を選んだ。もう一つは、市内に古墳

地帯があり、神社や寺院が数多くあり、民俗芸能も盛んである。そこで、「歴史を読み取ろう」という、その地域独自のテーマを想定した。実は、勝手ながら、兵庫県の、筆者松尾の生れた土地（吉川町）や現在の居住地（明石市）に比較的近い、加西市内や小野市内の中学校を想定した。地方の小都市である。全国的にこういった土地の中学生が数多いのではなからうか。

a 学校や地域社会の協力

学校では、その地域社会の中から、生徒の取り組み可能なテーマを想定し、そのテーマに関係する地点、場所等も調べておいた。そして、生徒が調査等のために訪問することへの理解、協力を依頼し承認を得ておいた。資料の準備である。もちろん一方で、関係のある資料、場所等を独自に生徒たちにも見つけさせることも大いに必要である。学校としても、大いに歓迎することにした。学校は、大きい四つのテーマを以下のように想定し、そのために準備しておいた資料を、学期の始めに生徒たちに提示した。

大きい四つのテーマとは、①環境 ②福祉 ③健康 ④生徒の考えた独自のテーマ（これは学校としては大歓迎である）

b グループ形成とグループのテーマ発見

まず、グループ分けをした。ここでは、教科の学習とは違う

ので、「中学生」という発達段階独特の心理を考慮して、一年生、二年生、三年生という異年齢で一つのグループ（三〇人くらい）を形成した。さらにそのグループが小人数の数多くのグループ（最低三人くらい）に分かれることになるが、必ず一年生も二年生も三年生もそのグループの中にいるように配慮した。

さて、自分たちのテーマを発見するために、生徒たちを資料の海の中に漬けた。独自に資料やテーマ発見のために校外に出ることも許した。もちろん生徒たちが訪問する外部には前もって了解を得ておいた。まず生徒たちを希望によって大きい四つのグループに分けた。自分たちのテーマを発見させ、どのテーマのグループに入るかを決めるために、資料の海の中に漬けたのである。

その資料の中から、独自のテーマを発見した生徒たちがいた。いづれも、同一著者（山田正雄、この地域の元教師、歴史研究家）による「播州黍田村農民の歴史」、「黍田村に生きた人々」、「近世播磨の農民像」という本を読んで、興味を持ったグループである。そのグループ全員が集まって、相談し、先生とも相談して、「わが町の歴史から読み取ろう」というテーマを決定した。以下、「歴史から読み取る」グループと呼ぶこととする。各グループは活動開始した。「歴史から読み取る」グループの

活動のテーマは、当然、歴史から何かを読み取ることである。

二 気づく段階からスタート

再び資料の海に没かる

- ・ 学校や地域の図書館で、例えば、小野町誌、小野市誌、北条町誌、加西市誌等、付近の地域の「市誌」の類を借りてきた。
- ・ 先述した地域の歴史書である、山田正雄著「江戸時代農民の生涯黍田村に生きた人々」、「播州黍田村農民の歴史」、近世播磨の農民像―黍田村庄屋佐七郎の生涯―」等。
- ・ その他、生徒の家庭に保存されている古文書類等。

これらの資料を読み、先生や市内の専門家を質問攻めにした。何しろこれらの資料の大部分は、古文書、しかも独特の、国語の教科書の古文には出て来るはずのない、言ってみれば勝手極まる古文書である。先生や専門家を質問攻めにし、ついでに現代文に直してもらったりして、読み、話し合い、討論しあった。

自分たちのテーマ発見・気づく

約三〇人の「歴史から読み取る」グループを更に小人数のグループに分けるために、上記のとおり、読み、話し合い、討論

し合った。

生徒自身に、自分の問題として、自分で見つけさせるために、ある程度気長に時間をかけることにした。

Aさんたち（三人と想定。以下Aさんたちと呼称）は、著者が近くに住んでいてこの地域の人であり高校の先生であったこと、桑田村がこの近くの、今、小野市桑田町というところであることから、興味を持って、山田正雄著「江戸時代農民の生涯 桑田村に生きた人々」を読むことにした。そのAさんたちが、いろいろ話し合っているうちに気がついたことを列挙する。

ア 先ず「興味を持つ」段階である。

「歴史から読み取る」グループ全員で読んで、気づいたこと、興味のあることを発表し、記録した。Aさんたち三人の抱いた興味・関心は、グループの中でも、やや異色あるものであった。

無届けで西国三十三所の札所巡礼の旅に出かけただけで、なぜこんなに大騒ぎになるのか。明和六年六月五日、つゆという娘が父親にも無断で居なくなった。驚いた父親は、きまりだか村の庄屋に届け出た。欠落（家出・逃亡）したと村の年寄、庄屋は、役所に届け出て、役所は村全体に、三〇日の期限付きで探し出すように命令を出した。「三十日神」という。つゆは、

一か月余り後にひょっこり帰って来た。つゆは、亡き母を弔うためにかねがね西国巡礼したいと思っていたのだ。帰って来たと届を受けた役所は事を重大視して、庄屋、年寄、本人、親、親戚の者、五人組（役所が支配、管理する、つまり年貢を取り上げるための住民組織）のうち二人を役所に出頭させ、取り調べの上、つゆに「手鎖」（手錠）の刑を申し渡したが、庄屋の心情溢れる申し出で、情状酌量の上「きつুকお叱りおく」ことで一件落着した。大体、西国札所巡礼にしろ、四国遍路にしろ、役所に届け出て許可されて、往来手形（パスポートのようなもの）を貰うことになっている。その往来手形には、「万一遍路の途中、病死するようなことがあっても円元へ知らせてもらふ必要はない。その所のしきたりに従って葬ってもらいたい」と書いてあるのである。身元不明の変死人扱いである。人権無視も甚だしいではないかとAさんは思った。

このつゆの事件の二年後の明和八年には、全国的に「おかけ参り」（抜け駆けて伊勢神宮参拝）という異常事態が起こっている。何万、何十万という民衆が無届けで、伊勢参宮を行なったのである。この桑田村からも六六人の老若男女が出かけている。あまりに熱狂的で大規模な民衆運動であったため、役所も黙認するしかなかったようである。不合理ではないか。

「歴史から読み取る」グループのみんなが興味・関心を抱いたことは数多くある。それらは、話し合いの中で、次のイ項に列記した四項目に集約されて行った。

イ 次は「知ろうとする」段階

これは、「え、なぜ?」から、問題点を探り出し調べる段階である。

Aさんたちが所属している「歴史から読み取る」グループのみんなが出した、興味を持ち調査したいテーマは以下のとおりである。

① 黍田村の経済状態（貧農というべき黍田農民の経済状態）
米の生産高（反当り、一石余） 一戸当り平均反数（四反くら）

② 家族状況
石当り年貢米租率（四七%余） 多かった凶作の年

子供が多い 家の後継ぎは長男 次男以下は奉公に出る
木晩稼（きばんかせ）に出る
身売りする女の子も多い 子供の死亡率は高い 一生独身者、自殺者もいる

③ 農民支配のしくみ
領主→陣屋役人→大庄屋→庄屋→年寄→百姓代→組頭→五人組

宗門改・宗門改帳の存在

④ 信仰と娯楽

現在も、神社の祭礼での町内ごとのだんじりなどは、盛大である。

この①、②、③、④にそれぞれ何人かのメンバーが所属して調査・研究グループを形成した。

ウ 次に「気づく」段階

二、三人の小グループに分かれて、上記テーマでの調査研究に入った。「歴史から読み取る」グループの中で、口頭や文書による発表が繰り返された。ユニークだったのは、Aさんたちである。

Aさんたちは、「なぜ、役所のしめつけがこんなに厳しいのに、西国三十三所巡礼、四国遍路、伊勢参りにでかけるのか?」に拘った。現在、伊勢は修学旅行の行き先になっている。旅行社に行ってみた。西国三十三所巡礼や四国遍路は楽しい旅行のコースとしてパンフレットもあった。しかし、つゆの場合やおかけ参りはそんな二〇世紀の旅とは全く異質のものに思えた。いろいろなグループの発表を聞いているうちに、極端に貧しく苦しい生活を強いられている農民たちにとって、楽しみは何だったのかと、ふと考えるようになった。だんじりの出るお

祭りは現在も盛大に行なわれ、住民たちは興奮している。ひょっとしたら、どうしても体がそう動いてしまう止むに止まれぬ

本能的な楽しみへの欲求が西国三十三所巡礼や四国遍路やおかげ参りではなかったのか、いや、違う、苦しい生活からの脱出・逃避ではないのか。Aさんたち三人の中で議論は沸騰した。

Aさんたちは、シンボジウム形式をとって「歴史から読み取る」グループ内での発表会を開いた。一つは、発表しなかった、聞いてほしかったからである。三人の人柄丸出しの企画であった。しかし一方で、自分たちだけの狭い視野で研究を進めたくはなかった。自分たちには気づかなかつたいろいろな考え方や事実を知りたかつたのでもある。聞いてくれた他の生徒からいろいろな感想が述べられた。大いに参考になった。その中に、「文化九年に、黍田村にかくれ芝居事件」があつたという記録がある、調べてみては、という提言があつた。関連して、近くの県立農業高校に伝統芸能伝承の部活動があり、校内には歌舞伎棟という建物があつて、そこでは生徒たちが歌舞伎を上演し、多くの人たちがその舞台を見ていることを思い出させてくれる発言もあつた。ただ、Aさんたちは、この段階ではまだ西国三十三所や四国遍路やおかげ参りの問題と歌舞伎ではないが演劇として上演してみようという問題とは結びつかかなかつた。

テーマを自己の問題にする

Aさんたちは、シンボジウムの後、いろいろとみんなが述べてくれた意見を大いに参考にして調査・研究を進めた。Aさんたちのシンボジウムの後、「歴史から読み取る」グループではシンボジウムが流行した。意見を戦わせ、自分たちの調査・研究の参考にするのである。あの時提言のあつた「文化九年、黍田村にかくれ芝居事件」の記録をAさんたちは調べてみた。記録によると――

文化九（一八一二）年七月二四日と二五日の両日、村ではその日は「雨乞いの願かけの日」（田を植えて稲を育てるには雨が降ってくれることが必要）で大藏神社に芸人一座を招いて「御面掛ケ」を奉納した。ところがその後、ひそかにかくれ芝居をしたという噂が広がって大庄屋の耳に入り、庄屋が呼び出されて取調べを受けている。この時庄屋は「はばかりながら口上」と口上書を出して釈明をしている。その口上書を読んでいろいろと面白いことがわかってきた。まず、口上書の内容紹介以前に、

・当時、農民が能、狂言、操り、芝居などを観ることも演じることも禁止されていた。いろいろな市誌には、そういう江戸

時代の禁止項目の文書があるということを書いてある。

・そして口上書には、芸人が「御面掛け」を演じた後、村の若者が浄瑠璃を語ったり手品や物真似をしただけで、芝居のたぬの小屋掛けはしていないし、芝居も一切してはいないと申し聞きをしている。ところで浄瑠璃（操り）も禁止のはずだか、どういうことか。

・「殊の外お叱り」を受けて一件落着いている。

おそらく、かくれ芝居はやったのであろう。先生に聞くと、かくれ芝居はこのあたりの他の地域でも結構やっていたようである。そして、農民たちは、しばしば隠れ芝居をやっては、後でお咎めを受けている。言いかえれば、奉行はかくれ芝居を知らぬふりで見逃し、後でそれほど厳しくはないお咎めを行なうのが常態であったようだ。

Aさんたちは、ふと、こうまでして芝居をする農民のエネルギーは一体何であろう、と考えた。そして、無届で西国三十三所巡礼の旅に出たつゆが意識の底に持っていたものとおかけ参りに出かける農民のエネルギーとに共通するものがあるのではないかと考えた。お互いにいろいろと意見を戦わせてみるが、本能的な楽しみへの欲求だ、脱出だ、逃避だ、シンボジュウム。の時の討論以上に一歩も出ることが出来ない。

三 演劇的表現へ

「劇をやらう！」、演劇的表現開始

突然、Aさんが「つゆの人生を私たちが生きてみよう」と言い出した。「えーどうするの？」「劇をつくって、つゆを舞台でやってみるのよ」「ふーん！」「歴史から読み取る」グループの他の人の発表も頭に入れて、舞台の上で、つゆや他の人たちの人生を生きてみよう、つゆの心の底に潜んでいるもの、恐らくは農民たちの心の底に潜んでいるものと共通する何かがあるのではなからうか。それをグループの他の人たちに観てもらおう、口先の発表や、書いたものの発表よりよほど迫力があるというのである。こういうことに乗りやすいのが、Aさんたちである。「歴史から読み取る」グループにも出てもらおうと、張り切った。

演劇的表現 a ドラマづくり始まる

まず、「歴史から読み取る」グループのみんなが調べてまとめて発表したことを、もう一度説明を聞いたりしながら復習した。ついでに「劇をやるから出演してほしい」と説得して廻った。特に男子は「恥ずかしい」と嫌がったが、こんなことでくじけるAさんたちではなかった。脚本作成のために理解を広め、深める作業に入る。

演劇的表現 a 1 脚本を書こうと思った。先ず、登場させ

たい人物を挙げた。

登場人物：藤右衛門（明和六年、六一歳）・母ぎん（明和二年、四八歳で死亡）・長女つゆ（明和六年、二三歳）・長男若次郎（明和六年、二〇歳）・次男三四郎（明和六年、一六歳）
・次女そね（明和六年、一四歳）・藤右衛門の弟惣兵衛（明和五年、五五歳で死亡）

藤右衛門家の状況：持高、四石二斗余

演劇的表現 a 2 書きたいことがいろいろいる。

（「歴史を読み取る」グループのメンバーの意見を大いに取り入れた。理解を広め、深め、見識をつくりあげるためである）
・藤右衛門の兄善右衛門も弟惣兵衛も毎年木挽稼ぎに出かけている。農民の経済事情や江戸時代の次三男の不遇な立場。
・兄善右衛門が急死し、藤右衛門は分家独立した。弟惣兵衛同居。
・つゆ、姿を消した。明和六年六月五日早朝である。つゆ二三歳。大騒動起こる。一か月余でふらりと帰って来た。そのつゆ、二六歳で嫁入りしている。
・そね、一九歳で嫁入り。
・三四郎、一三歳で年季奉公、一六歳で逃げて帰った。一九歳で京都に年季奉公、二三歳で欠落。

演劇的表現 a 3 劇のストーリーを考え始めた。ところが、

脚本にならない。

ストーリーを追って、登場人物にしゃべらせても、おもしろくも何ともない。この脚本（と云ってもまだ一部だが）を読んだみんなの感想は、抽象的な見解の単なる説明、発表に過ぎない、こんなもの見たくもない、と素っ気無いものであった。Aさんたちは、悩みぬいた。「歴史を読み取る」グループは、面白かった。

単なる説明にはならない具体的な場面を考えてみることにした。いくらでも場面は考えられる。必要な場面とは、どんな場面だろう。で、

・時は、明和六年、つゆがいなくなった当日：人物、藤右衛門（六一歳） 長男若次郎（二〇歳） 次男三四郎（一六歳） 次女そね（一四歳）
・庄屋に届けてからの大騒動は、ナレーションで簡単にすませよう。単なる説明だ。
・たくさんの巡礼たちと一緒に、お参りのため西国三十三番札所のどこかのお寺に向かっているところ。どこかの野原の道ばたで休んでいる場面にしよう。
・帰って来たつゆの、役所での取調べの場面：お役人、庄屋、

年寄、藤右衛門、つゆ、親類、五人組の中の二人

・最後に、つゆひとり、つゆの気持ち語らせる。

以上五場で構成しようと考えた。

もう、総合学習の時間で、なんて言っておれない。Aさんたちは、至るところで、考え、話し合った。その姿は、結構みんなの話題になっていた。みんな、面白がっていた。Aさんたちは、そんなことはお構いなしに賑やかに相談し続けた。

Aさんは、ぶつぶつ言いながらグラウンドを歩き回っている。

他の二人は、いささか呆気に取られている。「おい！つゆ、つゆはおらんのか！夕飯の仕度が出来とらんぞ！つゆ！」「そんなことなら、うちのおやしも言ってるよ」と一人、他の一人「つまり、それは、現在だということ。江戸時代の黍田村の人間は登場してないよ」。

Aさんたちは、自分たちが「劇にしよう」と考えた、その意味を考え直してみた。みんなの目の前で演じて歴史から生きた人間を読み取ったことを分かってもらうことではないのか。いや、劇を見ているみんなにも、一緒につゆや藤右衛門を生きてもらうことではないのか。

演劇的表現 a 4 つゆや藤右衛門の人間像を考えてみよう。

つゆの人間像

四人きょうだいの長女である。やがて嫁入りしなければならぬ。お嫁入り、それは夢ではある。庄屋さんの家の娘ではないのだから、貧しいお嫁入りになる。それでも女の子の微かな夢ではある。その前に年季奉公に出なければならぬかも知れない。「大坂へ奉公に出て帰って来ない子もいる、今頃、どうしているだろうなあ、羨ましいなあ、町の暮しが出来て」。彼女は、大坂への年季奉公が遊女としての身売りであることは、全く知らない。

世の中、こんなものと、疑いもせずに毎日を暮らしている。何より、知っておかなければならないのは、村の人たちは、庄屋や名代の子を除いて、女の子は字も知らない。教育は全く受けていないということである。ただ、つゆの今の思いの大部分を占めているのは、四年前に死んだ母のことである。「おかあちゃん、あの世でどうしているのだろう。会いたいなあ……！おかあちゃん、お前の代わりに、わたし百姓仕事の外に、みんなの飯作ったり、裁縫でみんなの着る物縫ったり、つらいわあ、おかあちゃん……！その内、会いに行こうよ！」

藤右衛門の人間像

字くらは、読めるし、書ける。毎日百姓仕事に追われて暮らしている。今年は、米は無事収穫できるだろうか、年貢は納

められるだろうか、それが頭の中を占めていることである。それに、五人組の中やその他の村の人たちとの付き合いにも気を使う。兄貴善右衛門が死んだので、養子に行かずにすんで、家の後を継げたのは、うれしいことである。それだけに、皆の衆との付き合いには気を使わなければならない。そんなことを考えて、毎日を過している。

その他の人間像、省略

演劇的表現 b 脚本は、みんな演じながら書こう

「自分が書くのが面倒臭くなったんだろう」、「自分に才能がないことに気づいたんだ」などと非難を浴びながら、それにも挫けずに「歴史から読み取る」グループの中から、Aさんの強引なご指名で、必要な登場人物をそろえた上で、Aさんは提案した。「ここはこんな場面こんなストーリーだと、私が説明するから、みんなは役に扮した自分で相手に向かってしゃべって、動いてよ。それを繰り返していると脚本が出来あがって行くと思うの」、「厚かましい！で、あなたは、何やるの?」、Aさん曰く「わたしは、つゆ。そして演出・進行役」、「呆れたあ!」とみんなの懇盛を買った。しかし、結構みんなも面白がって、芝居づくりが始まった。

Aさんの心がけたこと。出演しているみんなに要求したこと

は二つ。一つは、自分の役について毎日、いろいろと考え、見しながら、稽古になると自分のことばで、自分の思いをしゃべり行動に出してくれ、ということ。もう一つは、みんなお互いに、批評し合い、注文を出し合うことである。そして同グループの第三者には、グループとして発表しなければならぬものの一環としての視点も加えての、全く第三者としての感想・批評を要求した。

達成感を伴う自己表現・自己実現

演劇的表現 c やがて発表会の一環として上演した

まず、「歴史から読み取る」グループ内で発表した。そして次に全校生を対象に「総合学習の発表会」という学校行事として発表した。先生方は勿論、保護者もたくさん見に来てくれた。ここまでは、生徒たちも学年始めから承知していた。ところが、生徒たちの「総合学習の時間」の進行状態を見ていた学校は市の教育委員会に提案して、ここで一つの仕掛けをした。市民会館を借りて、市内の中学校の合同発表会を開催したのである。Aさんの中学校からは、「歴史を読み取る」グループが代表として出場した。

演劇的表現 d 発表会での感想・批評、つまり、学習成果

いろいろな発表会の都度、面接で直接聞くなり、アンケート形式によるなりして、感想・批評を求めた。それは、この口頭による発表、文章、展示による発表、そしてAさんたちの演劇形式による発表による総合学習の成果への批評にもなっていた。以下は、Aさんたちの演劇形式による発表に加えられたものである。

① ふだんから、夢中になって熱中しているみなさんの活動ぶりを見てきたので、舞台を見ていて、感動した。涙が出てきてしかたがなかった。(同類の感想が数多く寄せられていた)

①のような感想・批評を学習者たちが受け取るということ、人間形成のための達成感を伴う「自己表現による自己実現」に繋がる。

② 舞台化にかける情熱のようなものは、確かに伝わって来たが、本当に言いたいことは何なのか、登場人物の気持ちはどうなのか、充分には伝わってこなかった。

この類の感想・批評を細かく分析してみると、以下のように分類できる。

・人物設定、せりふ等、脚本の問題。(ドラマツルギーの問題)さらには、人物を設定するなりせりふに形象化するなりの以前の、歴史的事実への理解・認識が不十分で

あるという問題。(脚本理解、役づくりの問題)

・演技の問題、つまり発声や動きが不十分で、表現したいことが、充分客席に伝わってこなかった。(この類の感想には、プロではなく、まして中学生であるのであまり勝手なことは言えないが見ているとまだまだ出来そうなたちなのであえて注文をつけるとい注釈がついていて)、(役づくりの問題)

②の問題は、ランクアップした「演劇教育」の問題に繋がってくる。勿論、中学生にこういった学習が、更に云えば自然発生したと云える必要性に基づく学習が、自然に「演劇教育」と意識することなく人って来るのは歓迎すべきよいことである。しかし、意図的・体系的な「演劇教育」は高校段階ではなからうか。

総合学習での演劇的表現による学習の目標は、別の言い方をすれば、「演劇で学ぶ」学習であり、「演劇を学ぶ」学習は、それを意図的・体系的に実施するのは、高校の特定のコース(例えば、宝塚北高校演劇科)であろう。

③ こういう内容を演劇形式で発表するのが適当であろうかという問題。これが、そのままAさんたちへの評価であろう。Aさんたちは、挫けずに、また、劇的表現で再挑戦す

ると言っている。

第五節 具体的実践案、高校の場合の例

これも、例によって、実際にこう云う実践があったわけではない。具体的な実践案として、松尾が想定したものである。

その地域社会の文化・芸術活動を利用する総合学習の実践案
都道府県等、その地域社会で実際に行なわれた、また、行なわれる予定の文化・芸術活動を、単なる観賞、受容・理解学習ではなく、高校生が全く好きな角度で捉えて、自分たち自身の問題として理解し、考え、討論する、乃至は劇を舞台化するための稽古する等のプロセスを経て、発表、発言等の行動を起して行く。その中での人間形成に繋がる学習成果を挙げていく。総合学習をそんな角度から捉えた具体的実践案の一つである。

具体的には、一例として、兵庫県「ひょうご舞台芸術」を利用した活動を想定している。しかし実際にこんな活動が存在したのではない。それぞれ自分の地域ならばと、置き換えて理解してほしい。さらに、ここでは、演劇の舞台を例にとったが、その場が、音楽の発表の場でも、舞踊や美術の発表の場でも、

また文化講演や文化講座の類でもよいのではないか。

今、「ひょうご舞台芸術」を利用する高校生の総合学習の実践例として仮に想定したものは、高校の国語の教科書に教材としてよく出て来る、また大学入試問題の問題文としてもしばしば出て来る山崎正和氏の「二十世紀」という戯曲が、「ひょうご舞台芸術」の第二〇回公演として取り上げられた、この作品、舞台を取り上げるといふ想定での実践案である。お読みになるみなさんは、何らかの戯曲作品・舞台公演に置き換えて理解してほしい。以下、この作品の公演等の具体例には、詳しくは触れないようにしたいが、作品の内容には簡単に触れておく。以下は、雑誌「ひょうご舞台芸術」(VOL20)の記事の一部である。

アメリカの写真雑誌「ライフ」の表紙を飾った女性写真家、マーガレット・パーク・ホワイトが主人公。大恐慌、ファシズムの台頭、第二次世界大戦など、パーク・ホワイトが生きた時代を通じて、戦争や工業化、人種問題に揺れた二十世紀そのものを……描き出している。戦場も高層ビルの屋上も火花飛び散る機械工場の中も、恐れることなく足を踏み入れ、果敢にシャッターを切りつづけるパーク・ホワイトは、やがて世界的名声を得るようになった。しかし、写真家として頂点を極めたまさにそのとき、難病に倒れカメラを持つことすらできなくなる。

栄光とそこからの転落。屈折した心を隠しながらも、それをバネとして成功への野心を燃やすパーク・ホワイト……。(以下略)

1 教材として作品や資料の提示

「総合学習」の教材の一つとして、生徒たちの前に提示された。この場合戯曲「二十世紀」ということにはしておく。その舞台のビデオ・テープが提示されたと考えてもよい。実際には「二十世紀」はビデオ化されていない。更にまた、地域の高校生が、該当の作品の舞台を団体観賞をして、更に、作者や演出家、出演俳優等を囲んでの座談会が実施されたら、その記録、座談会に同座する高校生たちの体験そのものも、総合学習の教材になる。

ここで注意してほしいのは、その地域社会で発表された作品は、ビデオ教材として使用するためには、著作権の問題がからんでくる場合もあるのでクリアしておく必要があるということである。これは学校乃至は教育委員会の仕事であると思う。よくある例であるが、劇場で、または校内の体育館などで団体観賞している時に、その舞台を勝手にビデオに収録することがある。その劇団に了解をとっての上のことであろうが、これも著作権の問題が発生するのではないか。

或は、戯曲作品として提示された。その作品を舞台公演をす

る場合には、その公演の主催者との著作権使用料等諸問題が絡むこともあるのでクリアしておく必要がある。

2 生徒自身の問題として気づく

原則として、二、三人またはそれ以上のグループで取り組むことにする。かなり時間をかけての話し合いの中で、いろいろ取り組めそうなテーマ・問題をたくさん挙げて、出来れば、今生徒たちが考え話し合っている「取り上げ可能テーマ・問題一覧表、または予定テーマ・問題一覧表」を一、二回生徒に開示してみる。その一覧表からヒントを得る生徒たちも出て来るであろう。そのうちに、自分たちのテーマが決ってくる。勿論、二転三転することもあろう。可能な限り、気長に待つ方がよい。そして、決定したら、もう変えないという約束である。方法論や研究へのヒントは、教師チームや先輩(二年生や三年生)が提供出来る体制を作っておく。場合によっては校外の大学や地域社会の専門家から話を聞いて方法論や研究へのヒントをつかむかもしれない。

取り組むテーマ発見

いろいろと勝手に思いつくままにはあるが、戯曲及び舞台の「二〇世紀」から生徒の取り上げそうな、あるいは取り上げ

てほしいテーマを列記してみる。

「マス・コミの問題」——現代はマス・コミの存在は大きい。生徒たちは、それを身近に置きながら、今まで距離を置いて考えたことは少なからう。今日のマス・コミ論まで発展させることが出来たら面白い。

「第二次世界大戦と日本」——例えば、第二次世界大戦からの世界史の展開の中で日本の位置、とりわけ政治・経済の視点から。また、アジアにおける日本の位置等

「第二次世界大戦と我が家」——生徒の家庭の「我が家の二〇世紀史」といった取り上げ方もあるだろう。

「ファシズムの問題」

「日・米・欧比較文化論」——世界各国の文化の違いがいろいろな国際問題を惹起する。世界の政治、経済、その他いろいろな問題の背景にある文化の相違を、「比較文化論」として、本格的な論文に取り組んでみるのも、楽しい学習になるのではないか。

「作品研究」

「この作品のどこが現代の作品としての魅力なのか」

「作家論」(作者へのインタビューも場合によっては可能)

「人間の生き方」

「女性論」・「働く女性」・「わたしは、こんな女性になりたい」等

「私の二一世紀」

そして、

「この戯曲を舞台化する」(演劇的表現、乃至は劇表現)等々。

3 自己の問題として表現しようと、歩き始める

それぞれのグループが調査・研究、討論・話し合いを始める。支援体制について

生徒はこういう経験は皆無に近い。今、資料を戯曲に限定して考えているが、実際には生徒たちはいろいろな分野のいろいろな問題に取り組むので、いつでも駆けこめる「駆け込み寺」教師チームや先輩たちの存在は必須のものである。教師チームが、「この問題は、この大学のこの先生の処へ教えてもらいに行け」と示唆を与えるかも知れない。既にその先生とは、何曜日のどの時間帯にどこそこへ来れば指導してもらえる、という約束がとってあるのである。勿論、アポイントをちゃんと取る指導も必要である。

恐らく各地方自治体は、生涯学習に関しては、その地方自治体内の各大学と提携して、各大学の先生や専門家が講師になり、その地方自治体が企画する「講座」を開いていると思う。

ここは、一つの提案を兼ねて、地域内の各大学や地域の専門

家等の高校総合学習支援組織があると考えてみる。生徒への資料提供のために、学年度始めに大学の先生や地域の専門家の講義がその地域で開かれる。そして、調査・研究が進み始めると、疑問が生じた、どう考えよう進めたらよいか分からなくなる、つまり壁にぶつかった等の場合の支援組織が、上記の「何曜日の何時にどこそこで大学の何先生が質問に答えてくれる、教えてくれる」を可能ならしめるのである。

いろいろな分野の大学や地域の専門家を学校や教育委員会等が依頼しておいて、支援組織として準備しておくことが出来ればよからう。

資料収集、調査・研究開始

そういう指導を受けつつ、資料収集を始めた。資料が集まると、また、いろいろな人たちの指導を受けながら、話し合い、討論し、自分たちのテーマを探し始めた。そして、自分たちの取り組みたい問題、分野が決り、調査・研究のための、或はその結果に基づき話し合い・討論が始まる。調査・研究が進む。

4 自己表現・自己実現

目標設定——発表する・代表として発表会に出場する

ここで、考えて置かなければならないのは、目標を持たせる

ことである、というより義務感を伴う目標を学校は設定することである。発表する——例えば発表会を開いて、口頭で、シンポジウム形式で、文書で、展示して発表する予定を決めておくのである。更に進めて、その発表を校内だけに止めず、地域での合同発表会を開くのである。この発表会には、各校の、口頭での、シンポジウムでの、文書での、展示での学校代表が出て来る。言わば地域大会である。この後、各地域の代表が出て来る中央大会がある。これらは、記録として残されていく。こういう仕掛けを作ってみたのは、生徒たちに到達感、達成感を持たせるためである。しかし、部活動でよく見られるコンクール形式だけは避けた。ここまで来ると、これは都道府県の教育委員会の主催、或は協賛行事になって来よう。それ相応の予算を伴う事業になってくる。それだけにその実現には困難な面があるが、実現できれば、総合学習は成果を挙げるであろう。

舞台を創る・上演する⇨作中の人物の人生を生きる

中でも、歓迎したいのは、その作品（例えば山崎正和作「二十世紀」）を、自分たちの手で、形象化・舞台化する試みである。決してプロの舞台人ではないし、プロを目指す必要もない。部活動の演劇部に拘らない。決して舞台上手に形象化することを第一義に置くのではない。演劇部のコンクールではないの

である。作中の人物の人生を生きてみる試みなのである。そのためには、作品理解、作中人物理解のための作品研究の作業は欠かさない。作品を繰り返し読む、関連資料を集めて理解し研究する。話し合い・討議・研究レポート作成と発表等の作業を経過して、稽古に入る。

稽古に入ると、その生徒たちが発声や演技が気になり、基礎訓練を始めるかも知れない。結構である。そのためコーチを準備することもよからう。兵庫県の例で言えば、と云っても筆者松尾自身の勝手な想定であるが、県立ビッコロ劇団が、場合によっては県下を巡回している。その指導、援助を受けることも考えられる。

しかし、あくまでも形象化のプロセスを通じて得られる「生きたすばらしい人間を自分も生きる」経験が大切なのである。その人物を形象化して観客の人たちに理解してもらい、感動してもらえよう工夫し、努力し、訓練することが必要なのである。

各校の戯曲上演の舞台は、校内で発表され、選ばれて地域大会で発表され、さらに選ばれて中央大会で発表される。それぞれの舞台発表には、それを観た生徒たち、その他の観客からの感想を書いてもらう。また、出演生徒やスタッフ生徒と観客との討論会、そして可能なところで、作者、演劇評論家、更にこ

れは望ましいことであるが、演劇関係者でなく作品の内容に関係する分野の専門家、評論家等を招いて、感想や批評を受け、生徒たちとの討論会等も開催する。後で、自分たちの姿勢や方法、そして作品そのものへの考え方等について考え直す。

舞台への形象化に関わった生徒たちは、最後に年度末に「自分の得たもの」を文章等でまとめて終る。

その地域で演劇の公演があったということ、その作品に拘って話を進めて来たが、勿論、総合学習は、「序」の部分で触れた通り、「国際理解・情報・環境・福祉・健康などについて」、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」学習を進めるもので、恐らくはいろいろな課題を生徒たちは、見つけてきて、いろいろな学習を展開するものと期待している。

結びにかえて

結びにかえて、一言しておきたい。文部省から昭和二二（一九四七）年に「学習指導要領試案」が出された。戦後の新しい教育の出発点であった。その中に「自由研究」なるものがあった。それと併行するように、コア・カリキュラムの学習が進んでいた。児童・生徒が、自ら経験しつつ学ぶ学習（経験学習）

である。その当時学生であった筆者は、その新しい教育なるものを近くで見て、また教授たちから話を聞いて、「変るんだ」という感動みたいなものがあった。ところが、「自由研究」は、昭和二四（一九四九）年に、一部改訂されて「学習指導要領草案」から姿を消した。「特別教育活動」が代わって登場してきた。理由は、学力がつかないからだと聞かされた。当時、川柳に「六三制野球ばかりうまくなり」と勉強しない学校教育を皮肉ったものがあった。昭和二六（一九五一）年の第一次改訂「学習指導要領草案」には、勿論、「自由研究」はなかった。そして、昭和三三（一九五八）年の第二次改訂「学習指導要領」からは「試案」の文字は消えた。経験学習から、体系学習、能率学習へ切り替えられた。学力重視、進学競争が激しさを加えて行った。高校に「進学校」なるものが姿を現わし、進学塾が隆盛を極めた。学歴社会の出現である。その教育が、人間形成上にひずみを齎した。社会状況の変化である。

昭和五二（一九七七）年の改訂には、「ゆとりの時間」が登場してきた。平成元（一九八九）年の改訂では「社会の変化に対応できる人間の育成」が重視された。時代の変化を読み取り、それに対応する措置である。そして、今回、小・中平成一〇（一九九八）年改訂、高校平成一一（一九九九）年の改訂では、完

全学校週五日制の実施、各学校がゆとりのある教育活動を展開し、子どもたちに「生きる力」を育むことに主眼をおく教育の方向が示された。その実現を目指して、「総合的な学習の時間」が設けられた。昭和二二年の「自由研究」と対比できる部分があるのではないか。勿論、実施困難であった「自由研究」の弊は克服されていようし、「現代」に対応する教育として充分考えられていよう。平成一〇年七月に発表された「教育課程審議会答申」を読むと、そのあたりは読み取れると思う。

ところが、今、その新しい「学習指導要領」、「総合学習」の完全実施を目前に控えて、また、「学力がつかない、既に今の学生・生徒には学力がない」という声が噴出してきた。文部省はそれに応えるように、全国規模での小・中・高の無作為に選出された学校での学力検査の実施を考えているようである。筆者には、半世紀前の繰り返しのように思われてならない。「学力がない、つかない」という声をあげなければならない当面の教育事情は、よく分る。事実、深刻なものがある。しかし、「総合学習」に「自由研究」と同じ道を辿らせてはならない。松尾の思いである。

（この論文は、日本演劇学会二〇〇〇年春季大会での発表論文に加筆したものである）