

伝統的な言語文化としての落語教材の可能性

上越教育大学教職大学院 院生 中山 卓

1. 問題の所在

1. 1 小学校段階における伝統的な言語文化としての落語

落語は我が国の伝統芸能の一つである。八木（2014：236）によれば、落語の発祥については、安土桃山時代に安楽庵策伝のまとめた『醒醉笑』が落語の基礎を作ったと言われる説、露の五郎兵衛なる人物が辻噺を始めたことに落語の起源を求める説など、諸説ある。寄席が誕生し、本格的な職業として落語家が認められるようになったのは江戸に入ってからである。500年以上前から現在に至るまでに受け継がれている我が国の伝統的な言語文化であるといえる。

落語の教材としての魅力について、武井（2014：241）は「古典作品を読むのとは異なり、視覚と聴覚で体感し、当時を生きた人々の目線に立てる」ことであると述べている。小林（2018：48）では、伝統的な言語文化としての狂言を扱った授業実践において、「みる」「演じる」活動を行うことで、小学校高学年の学習者が「狂言教材の面白さに気付くとともに、所作、装束、当時の生活習慣やものの見方・考え方等といった日本の伝統文化に興味を持」つことができたと報告している。武井や小林の報告から、落語や狂言は見ることや聞くこと、演じることで享受されてきた伝統的な言語文化であるからこそ、享受されてきたそのままの形で学習が有効であると捉えることができる。とりわけ小学校段階では、実際に見たり聞いたり演じたりするなどの諸感覚を通した学習によって、学習者を伝統的な言語文化としての落語の世界に誘うことができるのではないかと考えた。

1. 2 落語のオチ

落語の噺の最大の特徴は「オチ」にある。現代では、理解の程度に差異はあるものの、落語以外の日常生活の文脈においてもオチという言葉が使われることがある。野村（2002：131）は落語のオチについて次のように述べている。

オチとは何かということを説明するのは容易でない。その要因は、当たり前のことだが、オチが多様な性格をもっていることによる。これまでにさまざまな解説と分類が繰り返されてきたが、いまだに多くの人を納得させるような説明が存在しないことが、それをものがたっている。なかには、正確を期そうとする立場から、オチの分類を断念する態度さえみられる。

野村（2002：131）が指摘するように、オチを伝統的な言語文化の学習として扱う場合、多様な性格ゆえ、学習者にとって曖昧で言語化しにくい事象として受け取られるだろう。武田ら（2019：36）は、徒然草序段「あやうこそものぐるほしけれ」の受け取り方が読者により多様であることから、この言葉の意味を探究的に学習する単元を構想し、学習者が「古典の世界に誘われ、テキストとの対話、応答を通して、自発的に自己の世界に古典を位置付けることが可能になった」と報告している。落語における「オチ」も同様に、曖昧で言語化しにくい事象であるからこそ、探究的に学習していくことで、伝統的な言語文化としての落

語の価値を学習者自身が見い出していけるのではないかと考える。

また、幸津（2008：8-12）は、古典落語に描かれる人間の愚かさやおもしろさ、心情は昔も今も変わらないものであると述べている（要約：中山）。特にオチには、人間の愚かさやおもしろさが顕著に現れ、現代にも共通する心情が描かれていることが多い。つまり、オチに描かれる人間の在り方について考えることは、現代を生きる学習者にとっても共感しやすく、伝統的な言語文化の入門期に適しているといえる。

これらのことから、「オチとは何か」について探究的に学習していくことで、伝統的な言語文化としての落語教材の価値に迫ることができるのではないかと考えた。

1. 3 伝統的な言語文化としての落語の教科書教材

平成 29 年告示学習指導要領では、「伝統的な言語文化」を継承・発展させる態度を小・中・高等学校を通じて育成するための「親しむ」学習が一層重視されている。竹村（2012：24-25）では、「親しむ」を「古典学習の究極の目標である」とし、「古典が教室の外の学習者の日常で、そして生涯にわたる生の営みの中で慕わしいものであるためには、知の領域に作用する出会い体験とそれを通じた *respect* の醸成が欠かせない」と述べている。また、松本（2011：143）では、小学校においても「親しむ」学習は「やがて自覚的な *respect* に到達すべき礎をなすものである必要がある」と述べている。

現行の 27 年度改訂版の小学校の教科書に落語を学習する単元を記載している教科書会社は 1 社である（以下 A 社）。他の教科書会社は、落語として演じられることがある「たのきゅう」などの噺が掲載されているが、昔話としての読み物の扱いにとどまっている。

先に挙げた A 社の落語の単元は、4 年生の教科書に掲載されている「じゅげむ」である。「話すこと・聞くこと」の領域に位置づけられ、落語という伝統芸能の概要と、寿限無の噺の一部が掲載されている。しかし、このように教科書に文字で示された落語の教材を読むだけで、見ることや聞くことで享受されてきた落語の価値を見い出し、「親しむ」ことができるのだろうか。文字化されたテキストによって、昔話や読み物教材としての意味合いが強くなってしまっているのではないかと懸念される。落語を見たり演じたりして、享受されてきた形での学習をデザインすることによって *respect* の醸成がなされるような、「親しむ」学習を実現していきたいと考えた。

2 研究の目的

本稿では、「オチとは何か」という探究的な課題のもと、見ることや聞くこと、演じことを取り入れた学習をデザインし、落語に「親しむ」学習者とはどのような姿なのかを明らかにする。実際の学習者の様相から伝統的な言語文化としての落語教材の可能性を考察することを本研究の目的とする。

3 研究の方法

3. 1 期間

令和元年12月6日～13日

3. 2 対象

公立小学校6年生 36名

3. 3 授業者

中山 卓（上越教育大学教職大学院 院生）

3. 4 学習デザイン

3. 4. 1 単元について

松本・井上（2011：87）は伝統的な言語文化の授業を成立させる3つの条件を「①探究的な課題を出発点に、学習者が教材の伝統的な価値を見いだす学習過程をつくること」「②個々の学習者が見いだした伝統的な言語文化としての価値を共有するためのコミュニケーション的な学習をつくること」「③探究的な課題につながる教材の価値を掘り起こすための教材研究を深めること」と報告している。

そこで、本単元では、「オチとは何か」という疑問を出発点として探究的に学習していくことができるよう、「オチを予想し、演じ、オチについての自分の考えを書く」という一連の活動を2回繰り返す学習過程をつくる。この過程で、3名構成のグループにおいてオチを予想し合ったり、役割を決めて演じたりする交流場面を設定し、コミュニケーション的な学習をつくる。また、本単元は、取り扱う噺の選定を含め、「オチ」にかかわる教材研究に基づいて構想する。

○単元の目標

- ・オチを予想したり演じたりすることを通して、当時の人々のものの見方や感じ方を知り、オチについて自分の考えをもつ。

○単元計画

次	時	主な学習活動
1	1	落語に「オチ」があることを共有する 古典落語「饅頭こわい」の実演を見て、オチを予想する。
	2	グループで「饅頭こわい」を演じながら、オチについて考える。 オチとは何か、自分の考えを書く。【①】
	3	落語家が演じる「饅頭こわい」を見て表現の工夫について考える。
2	4	古典落語「桃太郎」の実演を見て、オチを予想する。 グループで「桃太郎」を演じながら、オチについて考える。 オチとは何か、自分の考えを書く。【②】

○単元の構想

1次では古典落語「饅頭こわい」、2次では古典落語「桃太郎」を教材として扱う。これらの落語は、授業者がその場で演じる。落語が実際に演じられるところを見ることが、自分たちで演じることに取り組む契機となるのではないかと考えたからである。

1次の「饅頭こわい」では、最後の「あとは濃いお茶が怖い」を授業者が意図的に演じないことで、学習者にどのような言葉で落ちるのかを予想させる。オチを提示した後、「なぜおくまさんはあとは濃いお茶が怖いと言ったのか」という問いを提示し、その問いを解決するために3名構成のグループでオチを演じる活動を設定する。終末に、オチを予想し演じる活動を通じて考えた「オチとは何か」について自分の考えを書かせる。

2次の「桃太郎」では、「あなたは桃太郎のオチはどこだと思いますか（また、そう思う理由）。」という問いを提示し、この問いを解決するために3名構成のグループでオチを演じる活動を設定する。1次同様にオチを予想し、演じる活動の後、「オチとは何か」について自分の考えを再度書かせる。

3. 4. 2 単元で扱う噺について

○「饅頭こわい」

古典落語「饅頭こわい」は、1800年ころから長く語り継がれる噺である。

本題のあらすじは、以下の通りである。

「町内の若い衆が集まり、馬鹿話をしている。怖いものは何かという話題になると、一人の男が「こわいものなんてない」と威張り出すが、饅頭だけは怖いと震え出す。若い衆はからかいのために饅頭を用意するが、男はその饅頭をあらかた食べてしまう。」

噺は、饅頭を食べてしまった男の「あとは濃いお茶がこわい」という言葉で落ちる。かつてのオチの分類（前田（1978）によるもの）によれば、「ヒョウシオチ」（調子よく運んでいき、さっとおとす）、「カンガエオチ」（これまでに全く伏線のなかったお茶が出てきて、その意味をよく考えればおもしろい）と捉えることもできる。野村（2002：131）が指摘するように、オチの多様性が認められる噺といえる。オチの「お茶」はこれまでに伏線はなく、噺全体を一貫して捉えられなくても、噺の大体が捉えられていれば、オチの意味は理解できると考える。

男が怖いと言いながら饅頭を食べるときの心情は、演じることで捉えやすくなることが想定される。また、饅頭もお茶も現代の学習者にとって身近な存在であるため、場面の情景を想像しやすく落語の入門教材としては適しているのではないかと考えられる。一方で、この時代の饅頭は、大の大人が嘘をついてまで食べたいものであることから、現代の価値観と違いがあることには留意する必要がある。

なお、本研究の1時では、三遊亭歌る多の台本をもとに授業者が演じる。

○「桃太郎」

古典落語「桃太郎」は、他の演目のマクラとして演じられることがある噺である。「昔も今も子供に昔話を聞かせて寝かしつけることは変わらないもので、大抵は子供が話の途中で寝てしまい、「子供なんてのは罪のねえもんだ」と言ったものです」などのマエオキがあり噺が始まる。

本題のあらすじは、以下の通りである。

「ある父親が、眠れないと訴える子供（きん坊）に昔話の『桃太郎』を話して寝かしつけようとする。しかし、父親が「昔々」と言えば「年号は？」、「あるところに」と言えば「どこ？」などといちいち聞くので、話がまったく進まない。それでも強引に話を進めようとする父親に対し、きん坊は子供とは思えないほど論理的に『桃太郎』の解説を行う。」

噺は、「大人なんてのは罪のねえもんだ。」というきん坊のセリフで落ちる。マエオキで父親が言うセリフをオチで子供が言うところが風刺的である。このオチは、最初にオチの理屈や内容を話しておく「サカサオチ」（前田（1978）の分類による）と捉えられるし、「シコミオチ」（オチの言葉を先に話しておく）、「ヒョウシオチ」とも捉えられ、多様性が認められる。

誰もが知っている昔話が使われ、内容を理解しやすい。また、登場人物が少なく、設定が分かりやすいため、落語の入門教材に適しているといえる。しかし、オチを捉えるためには、2回繰り返される「罪のねえもんだ」というセリフが、なぜ繰り返されるのかを、噺全体の構成から理解する必要がある。そのような点では、「饅頭こわい」とは性質が少し異なる噺であるといえる。噺全体の構成の捉えやすさの点から、「饅頭こわい」「桃太郎」の順で取り扱うこととした。

本研究の4時では、三遊亭兼好が演じた「桃太郎」をもとに授業者が演じる。

3. 5 分析の方法

単元計画の2・4時間目において、「オチとは何か」ということを学習者が意味づけたワークシート、交流時の発話プロトコル、ビデオでの映像を分析対象とする。3. 4. 1で示した【①】【②】のワークシートの記述から、オチについての捉え方がどう変化したのかを分析する。学習者は、落語を演じる側、聞く側の両方の立場からオチを捉えることが予想される。そのため、演者と聞き手のどちらの視点から捉えているかを記述内容によって分類し、そのタイプごとに学習者を1名ずつ抽出して分析を行う。

また、オチについての捉え方がどう変化したのか、その理由を分析するため、演じる活動における発話プロトコルを竹村（2012：25）が示す *respect* の起点となる学習者の声の観点から分析する。

(i)：「それ、それ、そういうことなんだよ。」→こうも言えるよね。

(ii)：「そんなこと考えたこともなかったけど、確かにこういう問題もある。」→私ならそれにはこう応えるな。

(iii)：「そんなふうに考えたことがなかったけど、そう考えるといいかも。」→でもこんなこともあるから、こうも考えられるよ。

なお、発話プロトコルの書式は松本（2015：5）に準じる。

4 実践の実際

4. 1 抽出学習者の設定

「オチとは何か」について自分の考えを書いた2つの記述（【①】「饅頭こわい」のオチを予想して演じた後の記述、【②】「桃太郎」のオチを予想して演じた後の記述）を以下の表1のように分類した。A群は、【①】において聞き手の視点からオチを捉えた学習者、B群は、【①】において、演者の視点からオチを捉えた学習者である。学習者全体の傾向を分析できるようにするため、A 1群 A 2群の人数の多い群から一名、B 1群・B2 群人数の多い群から一名を抽出し、分析を行うこととする。

表1 学習者の記述による分類

分類		【①】「饅頭こわい」のオチを 予想して演じた後の記述	【②】「桃太郎」のオチを 予想して演じた後の記述	人数
A 群	A1	演者の視点	聞き手の視点	5
	A2		演者の視点	7
B 群	B1	聞き手の視点	演者の視点	4
	B2		聞き手の視点	15
C 群		上記に該当なし（記述なしなどの理由による）		5

4. 2 抽出学習者の分析

4. 2. 1 A群の学習者HHの分析

HHは、(表1)のA 2群に属する学習者である。「オチとは何か」についての実際の記述、演じたときの発話とその分析は以下の通りである。

○記述

【①】話のまとめをいろいろなことに変えておもしろくしたこと。

【②】話のまとめをいろいろなことに変えておもしろくしたことと、一番伝えたかったこと。

○「饅頭こわい」を演じたときの発話と分析

- 43HH これなんか言い方変えたくない？変えない？
44AF あとは「お〜いお茶」（商品名）がこわい。
45YI え、おかしいそれは／／大事なオチじゃん。「お〜いお茶」が怖いだと他のお茶が怖くないみたいな。
46HH ／／話が変わっちゃうよ。（笑）
47HH え、じゃあ、「生茶」（商品名）がこわい。
48YI 何で？
49HH だって「生茶」って濃くない？めっちゃ。合いそう。
50AF ああ、生茶濃いね。
51HH え、じゃあそれでよくない？＝
52AF ＝いいんじゃない。
53YI 俺は書かないけどね＝
54HH ＝え、なにそれ、そういうのよくない。（3）あ、だって、のど乾いてたんでしょ？
55AF お茶ならいいのかな？何でも。
（中略）
69T これどうして暗く言うことにしたの？
70YI え：と、なんか、饅頭ってうそをついているから、怒られているから／／暗く言う。
71T ／／なるほどね。
72HH 反省しているふり？みたいな。

43HH では、「あとは濃いお茶がこわい」のセリフの意味が効果的に伝わるようにしようと提案している。43HH より前の発話では、役割分担をしてオチ付近のセリフの読み合わせを行っていることから、HH は演者の視点からオチの表現の工夫を考えたのではないかと考えられる。

44AF が言葉の響きが似ていることから濃いお茶を「お〜いお茶」に変えたことから、47HH では、「生茶」に変えるのはどうかと提案している。49HH では、現代の自分の生活経験と結びつけ、「濃いお茶＝生茶」と捉え、私なら「お〜いお茶」ではなく、「生茶」にアレンジするという HH の考えが述べられている。これは、竹村の示す (ii) 「私ならそれにはこう応えるな。」という応答の声の具体であり、respect 醸成の起点ではないかと考えられる。また、「合いそう」とは、甘い饅頭と苦い「生茶」の組み合わせが合いそうだということである。

54HH は、演じることを通して登場人物に寄り添ったことで、お茶が欲しくなったのは、「のどが渴いた」からであるということに気づき、自分なりの言い方で言い換えをしている。これは、竹村の示す (i) 「それ、それ、そういうことなんだよ」という声の具体であり、respect 醸成の起点ではないかと考えられる。

72HH は、反省しているふりをしながらお茶ももらおうとしている滑稽な登場人物の様子を捉えているといえる。今も昔も変わらない人間の心情であると自己の経験から応答する姿である。これは、竹村の示す (ii) 「私ならそれにはこう応えるな」という応答の声の具体であり、respect 醸成の起点ではないかと考えられる。

HH は、現代を起きる自分たちが分かりやすいように落語のセリフをアレンジしながら「生茶」などと言い換えて現代の自分に引き寄せたり、表現の仕方を考えながら漸の世界の中に入り込んだりしている様相が見られた。

【①】の記述の「話のまとめをいろいろなことに変えて」からは、HH は演じるときには、

オチを効果的に示せるように工夫することが大切であると考えていることが分かる。また、「おもしろくしたもの」からは、演者は面白くなるように意図的にオチの表現方法を考えることに気付いていることが分かる。落語の噺が演者の個性や時代によってつくりかえられているという、伝統的な言語文化としての落語の特性を見い出している。

○「桃太郎」を演じたときの発話と分析

15YI オチ長い。長いんじゃないですか？おれは一文＝

16AF ＝俺も一文。「大人なんてのは罪のねえもんだ」。

17YI なげえよ、お前なにかに絞れよ。

18AF 何でそんなに長いんですか？

19HH え、だって、こっから、同じ文、同じようなこと言ってんじゃない。だからです。

20YI だからです？（3）どういうこと？

21HH だから、大人と子供が入れ替わって逆になってるんだけど、それ以外は同じじゃん。
罪のねえもんだとかさ、これが一番伝えたいから／／同じのが伝わらないとおもしろくないじゃん。だからです。

22AF ／／何？何？

HH は、オチを「きん坊のやつ、寝ちまったよ。／子供なんてのは罪のねえもんだ。／お父つあん、寝ちまったよ。／大人なんてのは罪のねえもんだ。」と捉えた（ワークシートの記述より）。15YI では、HH がオチと考えた部分が長いのではないかと指摘している。21HH では、大人と子供の立場が逆になっていることと、最後の「罪のねえもんだ」を「これが一番伝えたい」と主張している。21HH では、オチについて現代を生きる自分の「おもしろい」という感覚と照らし合わせていることから、竹村の示す（i）「それぞれ、そういうことなんだよ」という声の具体であり、**respect** 醸成の起点ではないかと考えられる。

HH は演者の立場から何を一番伝えたいのかを考えながら、噺の構造を捉えている。オチが噺をおもしろくする上で重要な役割を担うという落語の特性を見い出したため、【②】で「一番伝えたいこと」という記述が加わったと考えられる。

4. 2. 2 B群の学習者NYの分析

NY は、（表1）のB2群に属する学習者である。「オチとは何か」についての実際の記述、演じたときの発話とその分析は以下の通りである。

○記述

【①】最後のオチは、人によって演技の仕方や考え方がちがう。だからおもしろいと思った。

【②】最後のオチは、いろいろと考えられるから、正解、不正解はないと思った。

○「饅頭こわい」を演じたときの発話と分析

24NY これってさあ、お茶が怖いって言って出してもらおうとしている感じなのか、普通に濃いお茶が怖いのか、どっちだと思う？

25KS え、わざとだしてもらっている？怖いものはないって言ってたじゃん。

26NY え、そうかあ＝

27UY ＝じゃあ、どんな感じで言えばいい？

28NY あとは、濃いお茶が怖い、ぐらい？わざとだね。

29KS あとは濃いお茶が怖い(笑)／／あとは濃いお茶が怖い(笑)

30NY ／／おもしろ：：い。

NY は、「おくまさんは濃いお茶が本当に嫌いだからお茶が怖いと言った」と考えている学習者である。UY は、おくまさんが「あとは濃いお茶が怖い」と言った理由について、「まんじゅうに合うのはお茶だから、「こわいのはお茶」と言ってみんなに買ってこさせようとした」と考えている学習者である(ワークシートの記述より)。

24NY では、UY との考えの違いを捉え、オチに込められた心情を考えようとしている。26NY では、25KS を契機として、「怖いものはない」と言っていたおくまさんのセリフを思い出し、濃いお茶が本当に嫌いだからオチが語られたのではないということに納得している。28NY では、実際にセリフを言うことで、おくまさんが「わざと」言ったということに気付いている。おくまさんの感覚を「わざと」という自分の感覚で表出したところから、これは、竹村の示す(i)「それぞれ、そういうことなんだよ」という声の具体であり、respect 醸成の起点ではないかと考えられる。

30NY は、29KS が「わざとらし」くオチのセリフを言っていることが、オチを「おもしろい」ものにしていると、聞き手の視点から捉えたと考えられる発話である。

NY は、演じることを通して登場人物の心情を考えることで、聞き手としてオチをおもしろいと捉えることができた。【①】の記述から、UY の登場人物の捉え方や KS の演じ方によっておもしろさに気付いたことが分かる。つまり、オチは内容だけの面白さだけではなく、演じ方や演者の考えによって面白みが増すという特性を見い出している。

○「桃太郎」を演じたときの発話とその分析

30UY なんか：、NY さんの、「大人も昔子供だった」っていうのは分かったんだけど、そのあとの言っていることが、ちょっとよくわからなかったから、お願いします。

31NY はい分かりました。え：：と、大人は昔子供だったじゃん？／／だから、立場が逆になっても、大人も子供もあまりかわらないのかな：。意味わかった？

32KS ／／そう、そうだよ。

33UY わかるわかる((拍手))

34KS 俺の考えは、最初にお父つあんのセリフと反対のことをきん坊が言っているからだと思いました。きん坊とお父つあんの立場が逆になってると思いました。

35NY あ：：。みんなちがうね。

(中略)

46NY ここは？どんな感じ？

47UY 要は：お父つあんが寝てるから、あきれている感じ？

48NY あ：：はいはいはいはい。それもいいね。

NY は、「オチはどこだと思いますか。(また、その理由。)」の問いに対し、「大人なんてのは罪のねえもんだ」をオチだと捉え、そう考えた理由を「寝てしまったのは、はじめの方は子供、最後の方は大人で、大人は昔子供だったので、子供と大人が変わらないところがおもしろかったし、まとめのようだったから」とワークシートに記述している。

31NY とワークシートの記述から、大人と子供の立場が逆になっているという筋の構造や、大人も子供も本質は変わらないという滑稽さを捉えていることが分かる。大人も子供も変わ

らないことがおもしろいと、噺の世界を自分の感覚で捉えているため、これは竹村の示す(i)「それぞれ、そういうことなんだよ」という声の具体であり、respect 醸成の起点ではないかと考えられる。

また、35NY と【②】の記述から、他の2人のオチに対する捉え方を知った上で、多様な考えがあるということに気付いていることが分かる発話である。

48NY では、子供が「あきれている」ことが分かるように表現するという47UYの考えに共感している。これは、噺の世界に入り、あきれている子供に共感しているところから、竹村の示す(i)「それぞれ、そういうことなんだよ」という声の具体であり、respect 醸成の起点ではないかと考えられる。

NY は、噺の内容や演じるときの表現の仕方を考えながら、オチを聞き手の立場から捉えている。NY の中では噺の内容と表現の仕方は一体的に捉えられていると考えることができる。

5 考察

HH のように演者の視点でオチを捉えている学習者は、演じながら登場人物の心情を考えて落語の噺の世界に入り込んだり、「生茶」をセリフに入れるなど現代の世界を引き寄せたりしている様相が見られた。また、NY のように聞き手の視点からオチを捉えた学習者においては、演じることを通して登場人物の心情を考えて噺の世界に入り込みながらも、落語の噺を外側から捉える聞き手、つまり現代の自分の感覚で噺を捉える様相が見られた。NY の場合は、噺の内容と表現の仕方は一体的に捉えられていると考えることができる。

これらの過程においては、竹村の示す respect の起点となる声が聞かれた。つまり学習者は、それぞれの過程で落語の世界と現代の世界を「行き来」していたと捉えることができる。やはり「見る(聞く)」「演じる」など、享受されてきたそのままの形での学習を組織することで落語に「親しむ」礎が築かれると考える。

桂米朝(1975: 36)は、落語のオチについて次のように述べている。

落語とは、落としばなし、話を落とすから落語です。その「おとす」という言葉はなんらかの理屈で、「なるほど」と合点させ、はなしの世界から現実に戻す。これが「おとす」ことなのです。

学習者が「おちる」ということは、登場人物に寄り添いながら噺の世界に没入している状態から、噺としての面白さを噺の世界の外から捉えるという状態になるということである。つまり、噺の世界と現実世界を「行き来」する姿が、落語に「親しむ」姿なのではないかと考える。また、この「行き来」は学習者により道筋が異なる。現代と落語の世界を「行き来」しながら学べるところに伝統的な言語文化としての落語の教材としての価値や可能性があると考えられる。

「行き来」するのは、現代の世界と落語の世界だけではない。多様性をもつオチを考える過程においては、A 1群、B 1群の学習者のように、演者の視点と聞き手の視点も「行き来」しているのではないかと考えられる。今後、このようなタイプの学習者の分析を行い、伝統的な言語文化としての落語教材のさらなる可能性について分析したい。

引用・参考文献

桂米朝（1975）『落語と私』 ポプラ社

幸津國生（2008）『古典落語の人間像 古今亭志ん朝の噺を読む』 共栄書房

小林和馬（2018）「「見ること」を重視した小学校の伝統的な言語文化の授業—狂言の体験を通じて—」『横浜国立大学大学院教育デザイン研究』 第9号, 42-51

武井彩香（2014）「五 学習内容と授業提案」小林正行・中村敦雄・伊藤宏康・片岡美穂・木本悠太・小林香名江・武井彩香・八木美穂「〔伝統的な言語文化〕の学習指導改善—落語教材の検討を通して—」『群馬大学教育実践研究』 第31号, 235-248

武田純弥・佐藤多佳子（2019）「古典文学における respect を醸成する学習デザイン」『臨床教科教育学会誌』 第19巻 第1号, 29-36

竹村信二（2012）「“伝統的な言語文化”の掘み直し（下）—『伊勢物語』初段、『今昔物語集』「馬盗人」などを例に—」『論叢国語教育学』 第8巻, 20-31

野村雅昭（2002）『落語の言語学』 平凡社

前田勇（1958）『上方落語の歴史』 杉本書店

松本修（2011）「伝統的な言語文化の学習を成立させる条件」全国大学国語教育学会発表要旨集（120）, 143-146

松本修・井上幸信（2011）「伝統的な言語文化の学習を成立させる条件」『臨床教科教育学会誌』 第11巻 第2号, 81-87

松本修（2015）『読みの交流と言語活動』 玉川大学出版部

八木美穂（2014）「一 落語の基礎知識」前掲『群馬大学教育実践研究』 第31号